

# נרטיבים במקלורא



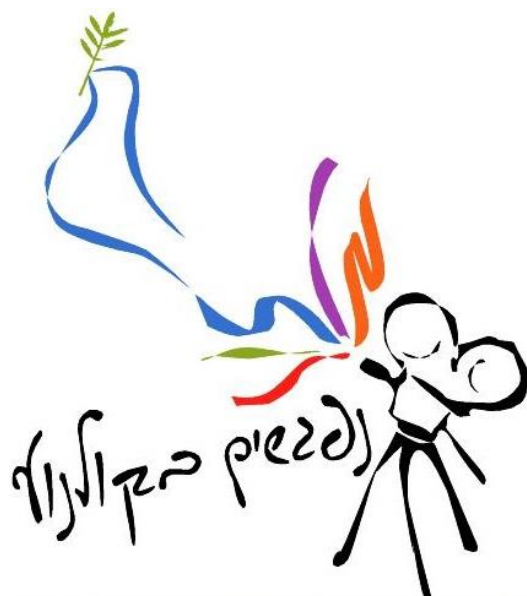
חינוך לשלום באמצעות סרטים תיעודיים



# נפגשים בקולנוע

חינוך לשלום באמצעות סרטים תיעודיים

אוגדן מאמרים ופעילויות חינוכיות



**ADAM DTX**  
המדרשה לדמוקרטיה ושלום על-שם אמיל גרינצוויג  
كلية الديمقراطية والسلام على اسم اميل غرينتسفایغ  
The Adam Institute for Democracy & Peace  
in Memory of Emil Greenzweig

מרכז פרס לשלום  
مركز بيرس للسلام  
The Peres Center For Peace

## **ניהול פרוייקט:**

מרכז פרס לשלום - ד"ר עליזה סביר  
מדרשת אדם - לאה טוביאס

## **כותבי מאמרים:**

ד"ר עליזה סביר, מרכז פרס לשלום  
אוקי מרושק - קלארמן, מדרשת אדם  
סלים אבו - ג'אבל

## **פיתוח וכתובת תכנית חינוכית – מדרשת אדם:**

בעברית: גלית גולדסובל, אוקי מרושק-קלארמן  
בערבית: נסרין מורקוס, עאדל עאמר סאבר ראבי

## **תחקיר סרטים: לאה טוביאס, מדרשת אדם**

## **עריכה לשונית : דקלה קידר**

**תרגום (ערבית-עברית):** סטודיו אוריינטציה

## **עיצוב כריכה: סטודיו אסנת חבושה**

**עיצוב גרפי:** סטודיו אוריינטציה

**עריכה, הפקה והוצאה לאור:** יולנדה גרינהוט, מדרשת אדם

® כל הזכויות שמורות למרכז פרס לשלום ולמדרשת אדם, נובמבר 2005

**ADAM**  
המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על-שם אמיל גרינצוויג  
كلية الديمقراطية والسلام على اسم اميل غرينتسفايغ  
The Adam Institute for Democracy & Peace  
in Memory of Emil Greenzweig

**מרכז פרס לשלום**  
**مركز بيرس للسلام**  
The Peres Center For Peace



This document has been produced with the financial assistance of the European Union. The contents of the document are the sole responsibility of the Peres Center for Peace and can under no circumstances be regarded as reflecting the position of the European Union.

**The Rich**  
FOUNDATION  
for Education, Culture & Welfare  
Luxern, Switzerland

Further financial assistance was provided by the Rich Foundation

## **תוכן עניינים**

|            |                                                            |
|------------|------------------------------------------------------------|
| <b>4</b>   | <b>נפגשים בקולנוע – פתח דבר</b>                            |
| <b>5</b>   | <b>חלק תיאורטי: מאמרים</b>                                 |
| <b>6</b>   | חשיבה ביקורתית ככלי לסובלנות – מאת: ד"ר עליזה סביר         |
| <b>17</b>  | חינוך לשלום באמצעות קולנוע תיעודי – מאת: אוקי מרושק-קלארמן |
| <b>31</b>  | מאבק דרך המצלמה – מאת: סלים אבו-ג'בל                       |
| <b>42</b>  | <b>חלק יישומי: תוכנית לימודים חינוכית</b>                  |
| <b>43</b>  | הנחיות דידקטיות                                            |
| <b>48</b>  | "הבטחות" – תוכן לימוד "פתרון סכסוכים                       |
| <b>64</b>  | "אוריינטל" – תוכן לימוד "רב-תרבותיות שונות ושוויון"        |
| <b>80</b>  | "סגר" – תוכן לימוד "זכויות ופתרון סכסוכים"                 |
| <b>99</b>  | "מחכים לסלאח א-דין" – תוכן לימוד: כוחניות ומחאה בדמוקרטיה  |
| <b>111</b> | נספח: סרטים תיעודיים נוספים המומלצים ליישום התכנית         |

## פתח דבר

### "נפגשים בקולנוע"

בשנת 2002 חברו יחדיו "מרכז פרס לשלום" ו"אדם - המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על שם אמיל גרינצוויג" ליצירת מיזם משותף: "סדנאות קולנוע" - "Cinema Workshops". מזה כשלוש שנים, נערכות במסגרת המיזם סדנאות חינוכיות בבתי ספר תיכוניים, החושפות תלמידים לסרטי קולנוע העוסקים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, ובאמצעותן מתמודדים התלמידים עם התכנים העולים ומשתקפים מן הסרט.

"הבטחות" של הבמאי ב.ז. גולדברג היה הסרט התיעודי הראשון שהוצג במסגרת זו במוסדות חינוכיים רבים ברחבי הארץ. במיזם הושם דגש על פעילות בפריפריה הגיאוגרפית, בקרב אוכלוסיית העולים (בעיקר יוצאי חבר העמים), ובמזרח ירושלים.

לאחר שלוש שנות פעילות, ועל בסיס הניסיון המשותף שהצטבר, הוחלט על פיתוח וכתובת חוברת חינוכית למורים ולמחנכים, שתסייע להרחיב ולהגדיל את קהלי היעד של המיזם. מטרת החוברת היא לקדם שימוש בסרטים העוסקים בקונפליקט ככלי חינוכי, ושילובם בפעילות חינוכית לתלמידים ולמורים לקראת מפגש יהודי-ערבי, ישראלי-פלסטיני, או במקומו.

התוכנית מתאימה לשמש כשלב הכנה למפגשים דו-לאומיים, אך היא גם יכולה להתקיים כתוכנית חד-לאומית, העוסקת בקונפליקט ובאחר.

בתהליך פיתוח התוכנית נערכו תחקירים, ונסקרו היצע הסרטים התיעודיים הקיימים בעברית ובערבית, כאלה העוסקים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, והמתאימים להקרנה במערכת החינוך. בנוסף לסרט "הבטחות", נכללו בחוברת שלושה הסרטים הבאים: "סגר" של הבמאי רם לוי, "מחכים לצאלח א-דין" של הבמאי תאופיק אבו-ווייל, ו"אוריינטל" של הבמאי אבי נשר. סרטים תיעודיים נוספים, המומלצים גם הם לפעילות חינוכית, מצוינים בנספח בחוברת זו.

חוברת "נפגשים בקולנוע" יוצאת לאור בערבית ובעברית במקביל, והיא כוללת חלק תיאורטי וחלק יישומי. בחלקה התיאורטי נמצאים שלושה מאמרים העוסקים בחינוך לשלום ובקולנוע תיעודי, המייצגים שלושה תחומי מחקר - חינוך, תקשורת וקולנוע, המשלימים זה את זה. הסדנאות המוצעות בחלק היישומי מיועדות להכין את התלמידים לקראת הקרנת הסרט, ולעורר דיון ערכי בעקבות הצפייה בו. תקצירי ארבעת הסרטים בהם יצפו התלמידים מצורפים לפני הסדנאות הרלוונטיות. הסדנאות יקנו לתלמידים כלים לפתרון סכסוכים, למפגשים בין-תרבותיים, ויעסקו בלימוד העקרונות הדמוקרטיים.

חוברת זו מיועדת לכלל בתי הספר העל-יסודיים, לחטיבות הביניים ולתיכונים - יהודיים וערביים, ישראליים ופלסטיניים, במטרה לעודד את המחנכים ואת התלמידים לדון בסוגיות השונות בהן נוגעים הסרטים, לקידום ערכים של חינוך לשלום ודמוקרטיה.

חלק תיאורטי

# מאמרים

## חשיבה ביקורתית ככלי לסובלנות

מאת: ד"ר עליזה סביר<sup>1</sup>

חוברת זו דנה בקולנוע וביכולתו לשמש ככלי לחינוך לשלום.

במאמר זה, אבקש לדון בשני היבטים: חינוך לשלום מזווית אישית, ובחינת הקולנוע כמדיום להעברת מסרים, וכאמנות.

למונח "חינוך לשלום" הגדרות רבות. אחת המקובלות היא זו של ארגון יוניצ"ף UNICEF<sup>2</sup>, המגדיר חינוך לשלום:

"תהליך של הנחלת ידע, מיומנויות, עמדות וערכים, הדרושים כדי להביא לשינוי בהתנהגותם של ילדים, בני נוער ומבוגרים, במטרה למנוע תופעות של סכסוך ואלימות, הן ברמה הנראית לעין והן ברמה המבנית, לפתור סכסוכים בדרכי שלום, וליצור את התנאים שעשויים להוביל לשלום ברמה הבין-אישית, הבין-קבוצתית והבינלאומית".

במובן הרחב, מטרתו של חינוך לשלום היא לטפח ידע, מיומנויות ועמדות הדרושות להשגה ולשימור תרבות. במלים אחרות: **אקולוגיה של שלום**. הדימוי הגלום במילה "אקולוגיה" מתאר שינוי רב מימדי, מתמשך ובלתי הפיך, עד כדי יצירת תרבות חדשה לחלוטין: מעבר חד-משמעי מתרבות של סכסוך ואלימות לתרבות של שלום.

מובן כי אין בכוחו של סרט אחד, או בכמה סרטים, להביא לשינוי המיוחל. פרויקט "נפגשים בקולנוע" מבקש להקנות ידע בסיסי במדיום הקולנוע, ומיועד לטפח את החשיבה הביקורתית, כתנאי בסיסי לקיום דיון בונה על הסרטים הנצפים.

**שכנוע** אינו מושג המשתייך לתחום החינוך אלא לתחום התעמולה, ולכן מטרתנו כמחנכים אינה לשכנע, ומטרת חשיפת בני הנוער לסרטים תיעודיים ואחרים אינה לשכנע איש, או אפילו לספק מענה לשאלות. חשוב מאוד שבני הנוער יוכנו לכך לפני הצפייה, ינטשו את עמדת ההתגוננות ויאמצו עמדה ביקורתית (שמחייבת, כפי שנראה בהמשך, פתיחות מסוימת).

בהמשך, אציג מספר כלים בסיסיים ליישום חשיבה ביקורתית, ותקוותי היא שעצם המודעות לקיומם תסייע בידי הצופים הצעירים להיפתח לזוויות ראייה שונות, ולהקדים הצגת עובדות וניתוח לשיפוט ערכי.

במציאות הישראלית, בה שני עמים מנהלים חיים נפרדים כמעט לחלוטין במשך שנים, סרטים הם כלי ייחודי לפתיחת צוהר להבנת "האחר". זאת, באמצעות הצגת תכנים שונים המובאים מזוויות ראייה מגוונות, ובהמשך נועדו לעורר ולעודד דיון בשאלות ערכיות ואחרות, הנובעות מהסכסוך המתמשך בין ישראל לבין שכנותיה, וגם בתוך מדינת ישראל עצמה.

<sup>1</sup> ד"ר עליזה סביר היא סמנכ"ל מרכז פרס לשלום ומנהלת מחלקת החינוך.  
<sup>2</sup> יוניצ"ף, UNICEF - ראשי תיבות של Emergency Fund United Nations International Children's (קרן החירום הבינלאומית של האו"ם לילדים), ארגון של האו"ם, שנוסד ב-1946 ב-11 בדצמבר בהחלטת האסיפה הכללית, ומטרתו עזרה לילדים ברחבי העולם ויצירת מודעות למצוקתם. הציטוט לקוח מאתר האינטרנט: [www.unicef.org](http://www.unicef.org), ותורגם ע"י המחברת.

## אבל לפני כן – מהי ביקורת בעצם?

מה משמעות המושגים הכל כך שגורים בפינו כמו "ביקורת בונה" ו"ביקורת לא בונה"? האם ישנם קווים אדומים לביקורת? מה הקשר בין ביקורת לבין הנחות היסוד של המבקר?

בספרו "מדריך לאסתטיקה", מגדיר המבקר והפילוסוף האיטלקי בנדטו קרוצ'ה (Croce Benadetto) את תפקיד הביקורת כך:

"ביקורת חייבת לגשת אל יצירת האמנות בצניעות, ולהסתפק בהסרת האבק, להציב ציור באור נכון, ולמסור פרטים על התקופה בה נוצר ועל הנושאים שהוא מתאר, או להסביר את המבנים הלשוניים ואת הרמזים ההיסטוריים שבפואמה מסוימת, ואת ההנחות המעשיות והרעיונות הכרוכים בכך... אחרי שתמלא את התפקיד המוטל עליה, תניח הביקורת ליצירת האמנות שתפעל ספונטנית על נפשו של הצופה או הקורא, אשר ישפטו את היצירה לפי טעמים האישיים<sup>3</sup>."

## כיצד נאפיין את קונספט "הביקורת"?

לביקורת יש תמיד יעד, והיא נובעת מזוויות ראייה שונות:

לכל אדם ערכים, ראיית עולם ואולי גם חזון חברתי, המהווים את מכלול הנחות היסוד שלו. זווית הראייה של המבקר תביא לידי ביטוי את הנחות היסוד האלו. באופן טבעי, הנחות יסוד שונות "יצמיחו" גישות ביקורת שונות. פיתוח התבוננות וחשיבה ביקורתית מאפשר למבקר לבטא גם בפני עצמו את הנחות היסוד שלו - שלא תמיד הוא מודע להן. הדימוי המתאים ביותר כאן הוא חלון או שמשה שקופה. המבקר משול לשמשה, שמאפשרת לראות בבירור דרכה גם את המושא (הסרט), שמבטא את הנחות היסוד של הבמאי, ובעת ובעונה אחת גם את הנחות היסוד ואת ראיית עולמו שלו. מבקר "טוב" חייב להיות קשוב גם ליצירה וגם לעצמו.

ביקורת אינה "קטילה": ביקורת רצויה תהיה בלתי תלויה מחד גיסא, אך אכפתית מאידך גיסא. אין הכוונה לעמדה סבילה או אדישה, אלא להיפך - לעמדה פעילה. חשיבה ביקורתית מביאה, בין היתר, למצב שבו במידה רבה אנו "מחוסנים" מפני מרכיבים דמגוגיים, שעשויים להיות נוכחים בסרט כלשהו.

לא קיימת ביקורת "נכונה" או "לא נכונה": ביקורת נבחנת על פי "נכונותה הסובייקטיבית", כלומר באמצעות עוצמת הנימוקים המובאים מנקודת מבטו האישית של המבקר, ויכולתו לשכנע בהם את שותפיו לדיון. ביקורת המסתמכת על סמכות כלשהי במקום להביא הנמקה, אינה לגיטימית.

ביקורת אינה פעולה חינוכית: מטרת הביקורת אינה ללמד או לחנך, אלא לפתח דיון באמצעות הצגת פרשנות לגיטימית ככל פרשנות אחרת. פרשנות זו אמורה לפתוח דיון - ולא לסגור אותו. "ביקורת לא בונה" היא ביקורת החורצת משפט (חיובי או שלילי) מבלי לאפשר דיאלוג. כמו כן, חשוב שביקורת תתבסס על ידע מספיק בתחום הנדון.

אין להימנע משיפוט ערכי: גם אם העדפתו האישית של המבקר ברורה, חשוב שהמשתתפים בדיון יוכלו להתווכח עם העדפה זו.

<sup>3</sup> מתוך: "המדריך לאסתטיקה", בנדטו קרוצ'ה, הוצאת הקיבוץ המאוחד וספריית הפועלים, 1983, עמ' 65.

האם קיימים "קווים אדומים"? קשה לקבוע גבולות לביקורת. אך עם זאת, בוטות הסגנון יכולה להיות מדד ראוי לכך.

ביקורת יכולה להתמקד בתחומים שונים: התיאורטיקן הרולד ד. לאסוול (Harold D. Laswell) ניסח כבר בשנת 1948 ארבע שאלות המתארות את תהליך התקשורת:

1. מי? המוסר (Originator criticism);
  2. אומר מה? המסר (Message Criticism);
  3. באיזה אמצעי? המדיום (Medium Criticism);
  4. עם אילו השפעות? המקבל (Receiver Criticism)
- מבקרי המדיה השונים מתייחסים לכל אחד מארבעת המרכיבים של התהליך, על פי נטייתם:
- חלק מהמבקרים בוחרים להתמקד בביקורתם ב"שולח המסר" (שאלה מס' 1). כלומר, הבמאי ומניעיו להוציא לפועל את סרטו, תוך ביטוי המסרים הכלולים בו.
  - יש המבקרים את המסר עצמו - באמצעות ניתוחי תוכן שונים (שאלה מס' 2).
  - יש שיבקרו את שפת הקולנוע ואת הדרך שבה היא משרתת את הסרט - באיזה אופן היא מסייעת להעביר את מסריו (שאלה מס' 3).
  - או כאלה שיתמקדו במקבל המסר - הצופה (שאלה מס' 4).

לבד מארבעה מרכיבים אלו, על הביקורת לעסוק גם בהקשרו של הסרט (למשל הסוגה), ובאילוצים התרבותיים, החברתיים ו/או הפסיכולוגיים שניתן להניח שהשפיעו על הבמאי. טבעי כי כל מבקר ידגיש וייתחס למרכיב אחר בהתייחסותו הביקורתית, בהתאם לרקע ולנטייתו האישיות.

לביקורת יש תמיד מימד מילולי: הדיבור, כמו הכתב והדפוס, הוא מדיום המעביר מידע בצורה קווית (מילה אחר מילה, רעיון אחר רעיון). הוא מעודד חשיבה גיונית ואישית. זהו מדיום מופשט, המחייב לקיחת מרחק מן המוצר (במקרה זה מן הסרט), ונטרול חלקי של המימד הרגשי, לטובת המימד הרציונלי.

הנרטיב בהקשר נושא הביקורת: קונספט "הנרטיב" נדון בהרחבה בידי אנשי אקדמיה כמו כריסטין נייסטרום וגבריאל סלומון (Nystrom, 4, Salomon, 5), וכן בחוברת זו. פירושו המקובל הוא מעין סיפור שקבוצת בני אדם נאחזת בו, כזה המעניק משמעות לחייהם. אין אדם, אומה או תרבות, שיכולים להתקיים ללא נרטיב/ים משותפים. יש כמובן להרחיב את הדיון על קונספט הנרטיב בהקשר הנדון - החשיבה הביקורתית וביקורת המדיה, במקרה זה ביקורת מדיום הקולנוע. על פי רוב, ישנה תמימות דעים לגבי הצורך של כל בעלי החיים, לרבות בני האדם, לקבל מידע מספיק לגבי עולמם בשביל לשרוד. ניתן גם להניח, אף כי אין לכך ביסוס מדעי, כי גם עומס מידע יהווה מכשול הישרדותי, היות שהדבר מקשה על הפקת משמעות כלשהי מן הסובב.

המערכות הביולוגיות והפיסיולוגיות הן המגבילות והמכוונות את תפיסתנו. בניגוד לבעלי החיים האחרים, האדם מצויד בכלי ייחודי - **המילה** - המהווה צורת מאגר מידע לא ביולוגית, המאפשרת לו לחשוב בצורה סמלית. בעזרת יכולת הפשטה זו, האדם פיתח גם את הנרטיב.

<sup>4</sup> Nystrom, Christine L. "The Crisis of Narrative", in *Translation Review* No. 29, 1989.

<sup>5</sup> Salomon, Gavriel and Nevo, Baruch. *Peace Education: The concept, Principles, and Practices Around the World*, ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002.

ניתן, לכן, לראות את הנרטיב גם כ"מערכת מידע לא ביולוגית" המווסתת את המידע, ומסננת חלקים ממנו. בעשותה כך, היא משמרת את החלקים הרלוונטיים, הן מבחינת נגיעתם לנושא והן מבחינת מאווייו, מניעיו ומטרותיו של המבקר. תופעה זו מהווה הסבר חלקי לתפיסתם הסלקטיבית של בני האדם.

לבני האדם צורך חיוני בנרטיבים, המתפקדים כ"פילטרים" שדרכם "מסתנן" אך ורק המידע האפשרי להיקלט - זה ה"תואם" את הנרטיב/ים. ניתן לראות הקבלה ברורה בין קונספט ה"נרטיב" לבין קונספט ה"מיתוס", שלגביו קיימת ספרות ענפה - ג'וזף קמבל, **ברוניסלב מלינובסקי, וקלוד לוי-שטראוס** (Campbell<sup>6</sup>, Malinowski<sup>7</sup>, Levi-Strauss<sup>8</sup>). קונספטים אלה מסבירים באופן חלקי את העובדה ששני אנשים לעולם לא יצפו באותו סרט מאותה זווית ראייה, וממילא גם יסיקו ממנו מסקנות שונות, ולעתים אפילו סותרות.

בהקשר זה ובנקודה זו, ישנה חשיבות להתעכב גם על המונח "**אידיאולוגיה**". למילה זו ניתנו פירושים רבים ומגוונים. אסתפק כאן בהגדרת עובדה אחת שתשרת את צרכנו: ה"אידיאולוגיה" באופן כללי מתייחסת להרגלי המחשבה העמוקים ביותר, שבאים לידי ביטוי בצורה תת-מודעת, והמביאים לראיית מציאות חלקית וסלקטיבית. האידיאולוגיה, אם כך, היא מרכיב עיקרי בפעולת "סינון" המידע.

מאחר שאפשר, כאמור, להתבונן במוצר כלשהו - במקרה שלנו בסרט, מזוויות ראייה שונות, ברור שקיימות גישות ביקורת שונות. כולנו מתפקדים בחיי היומיום שלנו כמבקרים, בבואנו לנתח ולהעריך ספר, סרט, הצגת תיאטרון, או תערוכת אמנות. אחת המטרות החשובות ביותר של מפגשי הקולנוע שלנו, בעיני, ושל חינוך בכלל, היא העמקת חוש ויצר הביקורת הרגיל והיומיומי של בני הנוער.

**פטר אורליק** (Peter B. Orlik) מתאר בספרו "Electronic Media Criticism"<sup>9</sup> שיטת חשיבה לה הוא קורא "**ביקורת משולבת**" ("Composite Criticism"). שיטה זו אכן משלבת מספר גישות, תוך התייחסות לארבעת מרכיבי תהליך התקשורת, כפי שהגדיר אותם לאסוול: השולח, המסר, המדיום והמקבל.

### **ששת יסודות ה"ביקורת המשולבת" לפי אורליק:**

1. "היכרות" ראשונית באמצעות החושים (Apprehension).
2. "סקירה פנימית" (Intrinsic Appreciation): סקירת מרכיבי היצירה עצמה, במקרה זה הסרט, ו**ניתוח תוכנו** "הגלוי" ו"הסמוי". בשלב זה, למרות שהפיתוי לכך גדול - ללא התייחסות להקשר החברתי או ההיסטורי של הסרט, וגם מבלי להיכנס לתחום השיפוט הערכי.
3. "פרשנות" על הסרט (Interpretation), אם יש בה צורך.
4. ה**תייחסות "אוהדת"** לסרט עד כמה שניתן (Extrinsic Appreciation) בהתחשב במרכיבים "חיצוניים" כגון אילוצים חברתיים או פוליטיים, וגם בהקשרים של הסרט עצמו (הסוגה למשל).

<sup>6</sup> Campbell, Joseph. The hero with a Thousand Faces. New Jersey: Princeton University Press, 1973.

<sup>7</sup> Malinowski, Bronislaw. Magic, Science and Religion. USA: Anchor Books, 1954.

<sup>8</sup> Levi-Strauss, Claude. "Structural Analysis in Linguistics and in Anthropology", in Structural Anthropology. New York: Basic Books, 1963.

<sup>9</sup> Orlik, Peter B. Electronic Media Criticism: Applied Perspectives. Newton, MA: Butterworth-Heinemann, 1994.

5. "הערכה": בשלב הראשון - "הערכה פנימית" (Intrinsic Evaluation) של הסרט, תוכנו, המימד האסתטי שלו, והאמצעים הקולנועיים שבהם הוא עושה שימוש. בשלב זה, נבדק הסרט במנותק מהקשרו, מבלי להתעלם מחולשותיו. רק בשלב הזה, שיפוט ערכי/סובייקטיבי יהיה לגיטימי, מפני שקדמו לו ניתוח, פרשנות, ומתן מידע כללי על הסרט והקשריו.

6. "הערכה חיצונית" (Extrinsic Evaluation): הערכת המידה שבה הושגו מטרות הסרט, והשפעתו על צופיו. אולם, אם הערכה זו לא תיבנה על יסודות השלבים הקודמים, הביקורת תחסר ביסוס אינפורמטיבי, ותיפול למלכודת הפשטנות - ובכך תאבד מהלגיטימיות שלה. לא נקל ראש בכך, היות שנטייתנו הטבעית היא לפסוח על השלבים הניתוחיים, ולעבור היישר לשלב ההערכה. אדם שחוויתו מהסרט מתחילה ומסתיימת בשלב ההערכה, יתקשה לקבל את העובדה שאדם אחר חווה את הסרט באופן שונה ממנו.

הגדרות אלה מובאות כאן כרקע רעיוני. עלינו לשאוף להפוך את הכלים הללו לעזרים ביישום חשיבה ביקורתית אמיתית. תפקידם של עזרים אלה הוא להקנות "משמעת חשיבתית" - חשיבה שבה התהליכים הרציונליים והאינטלקטואליים גוברים על ההתייחסויות הרגשיות. הכוונה היא להביא את הצופים בסרטים לצפייה אנליטית וביקורתית, לדיון "עם עצמם" על הסרט, כתנאי לקיום דיון מעמיק ופורה עם צופים אחרים. כל זאת, כמובן, מבלי לגרוע מהחוויה האמנותית-קולנועית הבלתי אמצעית. פעילות רציונלית, אנליטית ומופשטת, כגון חשיבה ביקורתית, תבוא כתוצאה משנית רק לאחר התרשמות ספונטנית מהסרט.

כמו בכל מדיום אמנותי, גם מדיום הקולנוע מכתיב את אופן העברת מסרי תכנו. מבקר הקולנוע הנודע **אנדרז' בזין**<sup>10</sup> (Andre Bazin) ציין ש"אחת הדרכים להבין טוב יותר מה סרט רוצה לומר היא לדעת איך הוא אומר זאת". אמירתו של בזין משקפת את האמונה שבקולנוע, ככלל אמנות ואמצעי תקשורת אחר, מתקיימים יחסי גומלין בין התוכן לבין הצורה. במילים אחרות - הצורה שבה סיפור כלשהו מסופר הופכת להיות חלק מן הסיפור עצמו.

לתחילת פיתוחו של מדיום הקולנוע ב-1895, קדמה כמובן המצאת הצילום ב-1839. בגלל מימדיו הוויזואליים, מדיום הקולנוע נתפס ככזה שהגישה אליו קלה במיוחד. תפיסה זו מטעה כמובן, היות שהשפה הקולנועית עושה שימוש במערכות שונות של סימנים ובטווח רחב של טכניקות, כדי להעביר רבדים שונים של משמעויות מורכבות.

מטרתנו, כמחנכים, היא להביא את הצופים בסרטים, המופיעים בחוברת זו ובסרטים אחרים, לצפייה "ביקורתית", כלומר צפייה שאינה פסיבית - "צפייה אוריינית". רק צפייה מושכלת זו תביא להקשבה סובלנית לדעות של אחרים, ולדיון פורה ומועיל בסרט.

המונח "אמנות" קשה במיוחד להגדרה, מפני שהוא מגלם היסטוריה מפוארת של יצירה אנושית. במהלך השנים השתנו באופן הדרגתי, אך משמעותי, הגדרות המושג, וסקירה היסטורית של שינויים אלה תספק כפי הנראה מידע רב על אמנות, אך גם על מבנה התרבות האנושית.

יחד עם זאת, נוותר על הניסיון להגדיר את המונח "אמנות", ועל הסקירה ההיסטורית של התמורות בהגדרותיו, ונסתפק בניסיון למקם את הקולנוע בתוך גבולות ההגדרה המקובלת של המונח. אחת התיאוריות העתיקות ביותר היא זו של הפילוסוף היווני **אריסטו** (Aristo), בן המאה

---

<sup>10</sup> Bazin, Andre, What is Cinema? Vol 1 and 2. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1971.

הרביעית לפני הספירה, שטוען בספרו "פואטיקה"<sup>11</sup> כי אמנות היא מעין מימזיס (mimesis), חיקוי של המציאות, אשר תלוי במדיום (באמצעי שדרכו חיקוי זה של המציאות בא לידי ביטוי), ובשימוש שעושים במדיום זה. ככל שאמנות קרובה למציאות, כך יורדת רמת ההפשטה שלה.

בספרה, "Problems of Arts"<sup>12</sup>, כותבת הוגת הדעות **סוזאן לאנגר** (Susanne Langer) שתפקידה המרכזי של האמנות הוא לסמל חוויה סובייקטיבית.

נוסף לפיתוח הרגלי צפייה ביקורתיים, חשוב גם לספק לצופים הצעירים כלים לניתוח תוכן וידע בסיסי בשפת הקולנוע.

אמצעי התקשורת הבסיסי המשמש את בני האנוש הוא כמובן הדיבור (ה-speech), המהווה אחת הצורות שבהן השפה (ה-language) באה לידי ביטוי. במלים אחרות, ועל פי ההגדרות המקובלות בתחום התקשורת, הדיבור הוא "הצינור" שדרכו מועבר התוכן באמצעות קוד - "השפה". על מנת להמשיך בדיון זה, רצוי להגדיר מושגים כגון "מסמן" ו"מסומן", שבפני עצמם מהווים תחום מחקר נרחב. ספרו של **ג'יימס מונקו** (James Monaco), "How to Read a Film"<sup>13</sup>, דן בהרחבה ב"שפת הקולנוע", ונציין בהקשר זה כמה הגדרות והיבטים בסיסיים:

השפה המדוברת (והמודפסת) מול השפה הקולנועית:

ישנו הבדל ברמות ההפשטה - בעוד שקריאה מחייבת הפעלת הדמיון ו"המצאת" התמונות, הרי שבעצם הצפייה בסרט כבר מגולם המימד החזותי, ולכן רמת ההפשטה נמוכה יותר, ותמונות המציאות היא כביכול "קונקרטי" יותר. עם זאת, גם הקורא בספר וגם הצופה בסרט נדרשים לפרש את הסימנים, כדי להשלים את תהליך ההבנה. השפה הקולנועית, בניגוד לשפה המדוברת, אינה מורכבת מיחידות אלא ממשמעות מתמשכת.

**סמיולוגיה (Semiotics):** מדע "הסימנים" - פעולתם והשימוש בהם

בתחום הקולנוע נוהגים להשתמש יותר במונח סמיולוגיה, ופחות במונח סמיולוגיה (Semiology). באופן כללי, הכוונה היא לתורת הסימנים שמטרותיה העיקריות הן להבין איך צומחת משמעות בטקסטים שונים (ספרים, קולנוע וכו'), ואיך הסימנים קשורים ל"צפנים" (codes). נפרט על כך בהמשך.

הסמיולוגיה כיום היא אסכולה ותחום מחקר. על אף שההתעניינות בסימנים החלה לפני זמן רב (מאז ימי הביניים, ולאחר מכן ע"י הפילוסוף הבריטי **ג'ון לוק** (John Locke, 1632-1704) (אחרים), הסמיולוגיה הפכה לנושא חשוב בלימודי המדיה והתרבות במאה ה-20, בין היתר הודות לתיאורטיקן **רולאן בארת'** (Roland Barthes), שביסס את אבחנותיו על מודלים בלשניים ופילוסופיים, שפותחו ע"י הבלשן השווייצרי **פרדיננד דה סוסייר** (Ferdinand de Saussure, 1857 - 1913) (אחרים) והפילוסוף האמריקאי **צ'ארלס פירס** (Charles Sanders Pierce, 1839 - 1914). השניים פעלו באותה התקופה. מאז שפירס כינה את שיטתו Semiotics, נמצא מונח זה יותר בשימוש בתחום הפילוסופיה, לעומת המונח Semiology, לו בסיס בלשני. בתחום התקשורת, החדש יחסית, השימוש בשני המונחים אלה אינו עקבי.

<sup>11</sup> אריסטו. פואטיקה. הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1977.

<sup>12</sup> Langer, Susanne K. Problems of Art. New York: Charles Scribner's Sons, 1957, (p.179).

<sup>13</sup> Monaco, James. How to Read a Film. New York: Oxford University Press, 1981.

בספרו Course in General Linguistics (שיצא לאור לראשונה ב-1915, לאחר מותו)<sup>14</sup>, מעלה דה סוסייר אפשרויות של ניתוח תכנים סמיוולוגי. הוא מבחין בין שני מרכיבים בסימן:

- ה"מסמן" ("signifier"): ה"צורה", כלומר הצליל, התמונה, המילה - הסימן כאשר הוא, כביכול, ריק מתוכן.
- ה"מסומן" ("signified"): כלומר התוכן עצמו, הקונספט "המסומן" ע"י הסימן - ע"י המילה למשל.

על פי דה סוסייר, הקשר בין הסימן למסומן הוא שרירותי ונלמד. כאמור, דה סוסייר עוסק בשפה המדוברת, ולא בסימנים מסוג אחר. יישום השיטה על טקסטים קולנועיים מורכב הרבה יותר, מאחר שהקולנוע עושה שימוש משולב בכל מערכות הסימנים - לא רק בסימנים המילוליים אלא גם באלה הקוליים והחזותיים. לכן, ניתוח טקסט קולנועי של 30 שניות, למשל, עשוי להתפרש על פני מספר עמודים.

הפילוסוף האמריקאי **פירס**, לעומת זאת, מתמקד בשלושה סוגים של הסימן, משתמש במינוח שונה, ומכניס את ה"סובייקט" למשוואה. על פי פירס, סימן יכול להיות:

- "iconic": כאשר קיים דמיון בין המסמן והמסומן (למשל, תמונה או פסל)
- "indexical": כאשר הקשר בין המסמן והמסומן הוא נסיבתי (למשל, עשן מצביע על אש)
- "symbolic" - כאשר הקשר בין המסמן והמסומן נוצר בהסכמה (למשל: מילים, מספרים, דגלים).

**פירס**, כמו פילוסופים אחרים, מכניס את ה"סובייקט" למשוואה. הנושא הוא זה שמספק את המשמעות לסימנים, כלומר מבצע את הקשר בין המסמן והמסומן. לעומת זאת, הבלשנים מאמינים כי המשמעות צומחת מתוך יחסי הגומלין בין הסימנים עצמם.

משתי נקודות מוצא אלו, הבלשנית והפילוסופית, התפתחה כאמור אסכולה העוסקת בניתוח סמיוולוגי של טקסטים. פריצת הדרך העיקרית התרחשה כאשר יושם המודל הבלשני של דה סוסייר על טקסטים שאינם טקסטים מילוליים. אז גם החלו להתייחס לתכנים אחרים כטקסטים, ולהתמקד ביחסי הגומלין בין מרכיביו השונים של הטקסט.

עבודות מחקר חשובות בתחום נעשו בצ'כיה וברוסיה בתחילת המאה הקודמת, והאסכולה הלכה והתבססה תוך התמזגות עם תיאוריות פילוסופיות נוספות. היא נפוצה כיום בעיקר באיטליה ובצרפת, והאחראים להפצתה הם התיאורטיקנים **אומברטו אקו** (Umberto Eco), רולאן בארת', **כריסטיאן מץ** (Christian Metz) ואחרים שפעלו במישור התיאורטי והמעשי.

תחום הסמיוולוגיה מורכב ביותר, ומימדיו מופשטים למדי. לפיכך, לא ניתן להרחיב עליו עוד במאמר זה. אסתפק בציון עקרונותיו הבסיסיים ביותר של התחום, המהווה כלי יעיל לניתוח תכנים. התיאוריה של רולאן בארת' עוסקת באופן שבו הסימנים מתייחסים לתרבות העושה בהם שימוש. בארת' מתייחס לרמות המשמעות השונות של הסימנים, ובין היתר לרמת המשמעות ה**סובייקטיבית** שלהם, המתקיימת בעת הסכמה תרבותית, בין בני אותה תרבות (נקרא גם: "intersubjectivity").

---

<sup>14</sup> De Saussure, Ferdinand. Course in General Linguistics, tr. Wade Baskin. New York: McGraw-Hill, 1966.

במלים אחרות, מדובר במערכות סימנים שמביאות לתגובות סובייקטיביות המשותפות לבני אותה תרבות. על פי בارت', פועלים "המיתוסים" (שצוינו לעיל), אשר מאורגנים אצל בני האדם בצורה קוהרנטית, במה שמכונה מיתולוגיה או אידיאולוגיה (אשר הגדרנו קודם לכן), והפועלים כמנגנוני ויסות מידע. ישנה חשיבות רבה בחידוד רגישותם של צרכני הקולנוע למספר קונספטים מתחום הסמיונטיקה, במטרה להפגישם עם אמצעי נוסף לניתוח תוכן תקשורתי בכלל, ותוכן קולנועי בפרט. בשלב הראשוני, הכוונה היא להמחיש כי קיימים דרכים וכלים מגוונים, המאפשרים להגיע לרמות משמעות נוספות לאלה שמתקבלות מצפייה ראשונית. כמובן שהבנה אמיתית של הדרכים, בהן המשמעויות מועברות ומתקבלות, מחייבת התעמקות רבה יותר.

## צפנים (CODES)

עלי להרחיב מעט גם על נושא ה"צפנים" (קודים), מפני שאף הוא קשור לרעיון "התפיסה הסלקטיבית" ול"מנגנוני ויסות" המידע.

את ה"קודים" או הצפנים, ניתן להגדיר כמערכות מורכבות של הקשרים הנבנים באמצעות החברה והתרבות בה אנו חיים. הקוד, אם כך, תלוי בהסכמת המשתמשים בו, ומתמקד בתפקיד החברתי/תרבותי של הסימן, ולא במבנה שלו. מערכות הקודים הן דינמיות, מתפתחות ומשתנות באופן רציף, על מנת להתאים לצורכי המשתמשים בהן. מאחר שקודים (לשוניים, שמיעתיים, חזותיים) הם תלויי חברה ותרבות, כלומר הם הבניות חברתיות ותרבותיות - הם ישתנו לאורך זמן, וכתוצאה מכך, גם ישקפו שינוי בעמדות, בערכים ובדעות הרווחות בקרב אותה חברה ותרבות.

אפשר לדמות את הקודים למעין "מבנים סודיים" שנמצאים בתודעה שלנו. הם משפיעים, ואפילו קובעים במידה מסוימת, את האופן שבו אנו מפרשים סימנים וסמלים. בני אדם מבינים מסרים חזותיים, בהתאם לדרך בה למדו לפרש אותם. בדרך זו, לומדים קודים לשוניים ושפה. מזווית ראייה זו, תרבויות הן מערכות הצפנה, שלהן תפקיד מכריע בחינוך. "לעבור תהליך של סוציאליזציה" (חיברות) פירושו ללמוד מספר קודים, שברובם ייחודיים לאותה חברה ותרבות.

## תחביר

פירושו של המונח "תחביר" בהקשר הקולנועי (וגם הטלוויזיוני) שונה מפירושו הרגיל בהקשר הלשוני. כשאנו צופים בסצנה מסרט, אנו מבינים את המסר/ים באמצעות הקודים שמהווים חלק מ"תחביר" הסרט. התחביר הקולנועי אינו מכתב את השפה הקולנועית (כפי שכל שפה מדוברת וכתובה כפופה לכללים תחביריים). בקולנוע, התחביר הוא תוצאה של השימוש בשפת הקולנוע, והוא מושפע מהקודים החברתיים והתרבותיים.

במדיום הכתוב, התחביר הוא קווי (linear). בקולנוע, התחביר כולל גם את מימד המרחב - "מיזנסצנה" (mise en scene), וגם את מימד הזמן - "מונטאז'" (montage). המתח בין שני מושגים אלה קיים עוד מראשית ימי הקולנוע. זכורה היטב חלוקה חותכת זו בתחום האסתטיקה של הקולנוע, בין האחים לומייר (Auguste ו-Louis Lumiere), לבין ג'ורג' מילייה (Georges Melies) בצרפת, בתחילת המאה, עם תחילת פיתוחו של מדיום הקולנוע. האחים לומייר הגיעו לתחום הקולנוע מתוך הצילום, והתייחסו להמצאה החדשה כאל הזדמנות פז להעתקת המציאות. מילייה הגיע דווקא מתחום הקוסמות, וראה בקולנוע אמצעי ליצור אשליה ופנטסיה. עובדות אלה מוסיפות זווית ראייה מעניינת להבנת ההבדלים בגישות. בתחילה, נטו תיאוריות בתחום

המיזנסצינה לעסוק יותר בריאליזם בקולנוע, בעוד שמימד המונטאז', המאפשר לבמאי אפשרויות רבות יותר לתמרון המציאות, נוגע בדרך כלל למבע הקולנועי. עם הזמן, הבחנה זו היטשטשה.

## קולנוע תיעודי

חוברת זו עוסקת בקולנוע דוקומנטרי-תיעודי. מקור המילה בשם העצם הלטיני **documentum**, שפירושו מידע כתוב או אובייקט המשמש להוכחה כלשהי, ושם הפועל **docere** שפירושו - ללמד, לספק מידע.

ככלל, סרטים תיעודיים, בניגוד לרוב הסרטים העלילתיים, עוסקים באנשים, במקומות, באירועים ובעובדות אמיתיים, ומבקשים לדווח על המציאות, על פני בריאת מציאות חלופית. עם זאת, מאחר שאנשים הם המופקדים על הבימוי, הצילום ועריכת סרטים אלה, ומאחר שהמידע המועבר בהם מאורגן במבנה אמנותי, שלם ועקבי, ברור ששום סרט תיעודי אינו נעדר זווית ראייה אישית.

קיימות בספרות המקצועית דרכים רבות לסווג את הסרטים התיעודיים. למרות שאפשר לחלק אותם לקבוצות ותת-קבוצות רבות, נסתפק כאן בהבחנה בין שני סוגי סרטים תיעודיים:

1. **סרטי תעמולה**: סרטים על פי המסורת ההפקתית שהחלה בשנות ה-1920 בברית המועצות. אנשי הקולנוע הסובייטיים מאותה התקופה האמינו שתפקידם של סרטים הוא לשמש אמצעי בידי המהפכה, ולכן עליהם לחנך את החברה לצפות באירועים מזווית ראייה אידיאולוגית. לכן, מבנה הסרטים הללו אינו מבוסס על כרונולוגיה או עקביות עלילתית, אלא על הטיעון המרכזי שביקש הבמאי להציג. סרטים אלה מוגדרים כסרטי תעמולה.

2. **סרטים ריאליסטיים**: סרטים שניתן לשייך לקולנוע הריאליסטי, המיוצג ע"י תנועת "הסינמה וריטה"<sup>15</sup> (cinema (verite משנות השישים של המאה העשרים. בסרטים מסוג זה, תתבצע התערבות מזערית במציאות המצולמת ובעריכה, וייעשה שימוש מועט ביותר בצליל ובבימוי.

ככל ניסיון סיווג תיאורטי, גם סיווג זה הוא מלאכותי במידה מסוימת, מפני שרוב הסרטים התיעודיים שנעשו בעבר ושנעשים היום, גם אם אינם מוגדרים כ"סרטי תעמולה", בהכרח יבטאו את זווית ראייתם של השותפים לעשייתם.

## איך כל זה קשור לנושא שלנו?

הנחת היסוד העומדת בבסיס ערך הסובלנות היא האמונה שבני האדם אינם מושלמים ועלולים לטעות בהערכותיהם ובמעשיהם. עלינו להכיר בעובדה שאנחנו יכולים להחזיק באמת יחסית בלבד, וכי בידע שצברנו בשנות קיומנו בהכרח קיימות סתירות - ועלינו לשאוף לצמצמן עד כמה שניתן.

כמחנכים, עלינו להיות חשופים כל הזמן לביקורת. תפקידנו הוא להזכיר לתלמידים שכולנו עלולים לטעות, ושעלינו לחפש ללא הרף תשובות טובות יותר לשאלותינו. עלינו לשאוף להרחיב באופן רציף את הידע שלנו. ידע זה יתרחב ויעמיק, בין היתר, כתוצאה מחשיבה ביקורתית ומביקורת עצמית. ביקורת בכלל, וביקורת עצמית בפרט, היא הבסיס ליצירתיות ולכל התפתחות אנושית. בכוחה להביא להרחקת המוטעה ואף לתקנו. אדם מפסיק להתפתח כאשר הוא חדל מלבקר את

<sup>15</sup> ייחודו של הז'אנר בשיתופו של הצופה בתהליך היצירה, מתוך מחשבה לשבור את אשליית ה"אובייקטיביות" בקולנוע התיעודי, וכדי להזכיר שמדובר ביצירה קולנועית לפני הכל.

עצמו, וכאשר הוא "שוכח" שהוא עלול לטעות, שראיית עולמו איננה לגיטימית יותר מזו של אחרים, אפילו אם קיימת סתירה.

חוש הביקורת הוא חוש נרכש, וכמחנכים עלינו מוטלת האחריות להעצים ולעודדו בקרב הנוער. היעדרה של חשיבה ביקורתית עלול להביא לחשיבה דוגמאטית וסמכותית. אימוץ גישה ביקורתית כללית הוא אחת הדרכים היעילות ביותר להתגוננות בפני תכונות מסוכנות אלו. אם לא נעשה כן בשקדנות וביסודיות, תיסלל הדרך לקיצוניות ולפנאטיות. גישה פנאטית מהווה ניצחון התגובה על החשיבה. בבסיס החשיבה עומד התהליך הרציונלי. להיות בן אנוש פירוש, בין היתר, לחשוב, לבקר, לדחות תגובות. רק בדרך זו נשיג שליטה - לא רק על סביבתנו, אלא גם על עצמנו. המפתח להתפתחות עצמית הוא, אם כך, ביקורת עצמית, הודאה באפשרות לטעות, והקשבה לאחר.

רק צפייה ביקורתית, כפי שדנו בה במאמר זה, תאפשר שיח פורה ומועיל סביב שאלות קיומיות וערכיות. צפייה כזו תביא את הצופים הצעירים להכרה עצמית, למודעות גבוהה יותר להנחות היסוד שלהם, לנרטיבים שדרכם הם קולטים את המידע המועבר בסרטים, ותגביר את סובלנותם לדעות אחרות.

## ביבליוגרפיה

1. Bazin, Andre. What is Cinema? Vol 1 and 2. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1971.
2. Barnow, Eric. Documentary: A history of Non-Fiction Film. New York: Oxford University Press, 1974.
3. Barthes, Roland. Elements of Semiology, tr. Annette Laversy and Colin Smith. New York: Hill and Wang, 1967.
4. ----- . Mythologies, ed. Annette Laversy. New York: Hill and Wang, 1972.
5. Campbell, Joseph. The hero with a Thousand Faces. New Jersey: Princeton University Press, 1973.
6. McLuhan, Marshall. Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.
7. Eco Umberto. A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1976.
8. Gianetti, Louis. Understanding Movies. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1990.
9. Langer, Susanne K. Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
10. ----- . Problems of Art. New York: Charles Scribner's Sons, 1957, (p.179).
11. Levi-Strauss, Claude. "Structural Analysis in Linguistics and in Anthropology", in Structural Anthropology. New York: Basic Books, 1963.
12. Malinowski, Bronislaw. Magic, Science and Religion. USA: Anchor Books, 1954.
13. Mast, Gerald; Cohen, Marshall; Braudy, Leo, ed. Film Theory and Criticism: Introductory Readings. New York: Oxford University Press, 1992.

14. Metz, Christian. Film Language: A Semiotics of the Cinema, tr. Michael Taylor. New York: Oxford University Press, 1974.
  15. Monaco, James. How to Read a Film. New York: Oxford University Press, 1981.
  16. Nystrom, Christine L. "The Crisis of Narrative", in Translation Review No. 29, 1989.
  17. -----, "Immediate Man: The Symbolic Environment of Fanaticism", in ETC: et cetera, A Review of General Semantics, Vol. Fifty-Nine, Number two. Summer 2002.
  18. Orlik, Peter B. Electronic Media Criticism: Applied Perspectives. Newton, MA: Butterworth-Heinemann, 1994.
  19. Perkinson, H. J. "Fanaticism: Flight from Fallibility", in ETC: et cetera, A Review of General Semantics, Vol. Fifty-Nine, Number Two. Summer 2002.
  20. Postman, Neil. The End of Education: Redefining the Value of School. New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1995.
  21. Salomon, Gavriel and Nevo, Baruch. Peace Education: The concept, Principles, and Practices Around the World, ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002.
  22. Sartre, Jean-Paul. Being and Nothingness. New York: Philosophical Library, 1956.
  23. De Saussure, Ferdinand. Course in General Linguistics, tr. Wade Baskin. New York: McGraw-Hill, 1966.
  24. Tomkins, Jane P. ed, Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1988.
25. אריסטו. פואטיקה. הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1977.
26. קרוצ'ה, בנדטו. מדריך לאסתטיקה, הוצאת הקיבוץ המאוחד וספריית הפועלים, 1983, (עמ. 65).

## חינוך לשלום באמצעות קולנוע תיעודי

מאת: אוקי מרושק קלארמן<sup>16</sup>

מטרת מאמר זה להצביע על דרכים לקידום החינוך לשלום, באמצעות קולנוע תיעודי. בחלקו הראשון יוצגו ההגדרות השונות למושג השלום, והסוגיות המרכזיות המעסיקות את המחקרים לשלום. בחלקו השני, נבחן את האפשרויות לשימוש בקולנוע תיעודי, ככלי לחינוך לשלום.

העוסקים בחינוך לשלום מתמודדים עם מספר שאלות יסוד:

- א. **מהו שלום**, ומהן ההגדרות של מושג השלום?
- ב. **אילו סוגי סכסוכים קיימים בין בני אדם**: האם יש לטפל בהם בדרך אחת, או בדרכים שונות? אילו כלים חינוכיים הולמים כל אחד מסוגי הסכסוכים?
- ג. **היחס שלנו להיסטוריה ולעבר**: כיצד ראוי שיתבטא היחס שלנו לעבר בתהליך פתרון סכסוכים בין קבוצות, כיצד יתבטא בהליך פתרון סכסוכים בין פרטים, ומה תהיה משמעותו החינוכית?
- ד. **התמודדות עם מצבי סכסוך**: האם יש לנהל אותם, לקבלם, או לפותרם?
- ה. **על מי מוטלת האחריות לטפל במצבי סכסוך**? על הצדדים המעורבים? או על גורם חיצוני שאינו מעורב בסכסוך? או על גורם אחר?

### א. מהו שלום?

מושג השלום הוא עתיק יומין. המשמעויות שניתנו לו במהלך ההיסטוריה מגוונות ביותר, ונגזרות, על פי רוב, מהיחס הכולל להבנת רעיון השלום:

#### 1. השלום הוא מצב של הרמוניה נעדרת קונפליקט

מדברי ר' נחמן מברסלב<sup>17</sup>:

"ותשפיע שלום על עמך ישראל ולעולם, שיהיה שלום בין כל ישראל, בין אחד לחברו ובין איש לאשתו. ולא תהיה שום קנאה ותחרות וקנטור ביו כל ישראל עמך לעולם. ויתרבה ויתגדל השלום עד שיימשך לכל באי עולם, עוד שיוכלו כל אחד ואחד לעורר את חברו אל האמת, שישתכל על תכליתו הנצחי ולא יכלה ימיו להבל ולריק. עד שישליכו כל איש את אלילי כספו ואלילי זהבו" (ליקוטי מהר"ן)<sup>18</sup>

על פי ר' נחמן מברסלב, השלום ההרמוני משמעו כינון יחסים טובים בין בני אדם, במעגל האישי, הלאומי והבינלאומי. מצב זה נעדר רגשות שליליים, תחרות וקונפליקטים בין בני האדם, באמצעות החתירה לאמת ולנצח.

<sup>16</sup> המאמר נכתב לתכנית "נפגשים בקולנוע - חינוך לשלום באמצעות סרטים תיעודיים" שיצאה לאור בשנת 2008 בשיתוף מרכז פרס לשלום.

<sup>17</sup> רבי **נחמן מברסלב** (1810-1927) מייסד חסידות ברסלב. הדגיש את ערכה של התפילה, ההתבודדות, האמונה הפשוטה וההימנעות מחקירה פילוסופית. חסידיו עולים לקברו בעיר אומן שבאוקראינה, מדי שנה. את כתביו כתב תלמידו רבי נתן מנמירוב, ביניהם ליקוטי מוהר"ן (מורנו הרב רבי נחמן), המצוטט להלן.

<sup>18</sup> מתוך: **השלום - דור דורשיו ודורסיו**, עורכים: אברהם יסעור וצבי רענן, ספריית פועלים 1986 עמ' 41.

חינוך לשלום, הנשען על משמעות זו של המושג, מבקש לחתור לאמת, ולהתגבר על יצרים טבעיים של תחרות וקנאה, וזאת על ידי אמונה בנצחי.

## 2. השלום הוא מצב של קונפליקטים מתמידים, המנוהלים בכלים לא אלימים, המקובלים ומוסכמים על הצדדים בסכסוך.

עמדה זו ביחס לשלום, היא עמדה ארצית וריאלית מזו שהוצגה תחילה. היא מכירה בכך שבני האדם שואפים למטרות סותרות, היוצרות קונפליקטים בלתי נמנעים. על פי גישה זו, מצב קיומי נעדר קונפליקטים אינו אפשרי, ואולי אף אינו רצוי, ועוד יותר מכך: גם מצב של שוויון וצדק הוא בבחינת אוטופיה.

אם נקבל הנחות יסוד אלו, בדבר מצבו וטבעו של האדם, ישתמע מכך כי השלום אינו אלא דרך לחיים משותפים בין בני אדם, המנוהלים על ידי הסכמים וללא אלימות. טיב ההחלטות ותוכן אינם מוגדרים על ידי המושג. ניקח, לדוגמא סכסוך המתנהל בין שתי כיתות, על חלוקת זמני המשחק במגרש הכדורגל. ההחלטה המתקבלת על ידי שתי הקבוצות היא שקבוצה אחת תשתמש במגרש יום אחד בלבד בשבוע - ואילו האחרת תשתמש בו במשך שלושה ימים. במידה שהחלטה זו מוסכמת על שני הצדדים, היא תהיה לגיטימית - גם אם היא נראית לא שוויונית ולא צודקת. בדוגמא זו, השלום מושג על ידי הסכמים המקובלים על הצדדים, ולא בהכרח על ידי פתרונות צודקים.

מעמדה זו נגזרת לעתים גישה נוספת, לפיה הזיהוי בין הצדק לשלום מסכן את כינון השלום. השלום מחייב פשרה וויתורים, והחתימה לצדק מקשה על השגתם.

המשורר יהודה עמיחי, מבטא את החשש מפני "האנשים הצודקים" ותרומתם האפשרית לשלום בשירו

### "המקום בו אנו צודקים"<sup>19</sup>.

מן המקום בו אנו צודקים  
לא יצמחו לעולם  
פרחים באביב

המקום בו אנו צודקים  
הוא רמוס וקשה  
כמו חצר

אבל הספקות ואהבות עושים  
את העולם לתחוח  
כמו חפרפרת, כמו חריש.  
ולחישה תישמע במקום  
שבו היה הבית  
אשר נחרב.

<sup>19</sup> יהודה עמיחי, שירים 1948-1962, הוצאת שוקן, ירושלים-תל אביב, תשכ"ג, עמ' 183.

### 3. השלום הוא מצב של מתן מענה הוגן ושוויוני לבעיות הצדדים:

על פי עמדה זו, לא די בפתרונות מוסכמים בין הצדדים כדי להגדיר את המצב שהושג כמצב של שלום. כדי לקדם שלום, יש להנהיג פתרונות הוגנים ושוויוניים בסכסוך בין הצדדים. המחזיקים בעמדה זו, שותפים לעמדה שהוצגה בגישה הקודמת, לפיה השלום אינו מצב נעדר קונפליקטים, אך לעומתם- הם סבורים כי תהליך השלום כן מחייב צדק והגינות. התהליך להשגת הפתרונות מחייב אף הוא שימוש בכלים הוגנים וצודקים (למשל, פתרונות כפויים או מניפולטיביים - ידחו).

"שלום, על פי תפיסתנו, הוא מצב של קיום בו פתרון סכסוכים נעשה בדרך שוויונית, וממילא גם לא אלימה. אפשרות קיומו של השלום מניחה את ההכרה בזכות השווה לחירות של כל אדם וכל עם. פתרון סכסוכים, שאינו מבוסס על ההכרה הזאת, עתיד במוקדם או במאוחר - ליצור תחושה של קיפוח, והוא מכיל בתוכו את ניצני הסכסוך הבא"<sup>20</sup>.

נחזור לדוגמא של שתי כיתות המסוכסכות על חלוקת זמני המשחק במגרש הכדורגל. על פי גישה זו, לא די בהחלטה של שתי הקבוצות על חלוקה בלתי שוויונית, כדי להכריז על הפתרון כרצוי וכמוביל לפיוס ולשלום. בפתרון של שלום, חלוקת זמן השימוש במגרש תיעשה בצורה שוויונית. כל עוד שהפתרון לא יהיה שוויוני וצודק, יש חשש שהסכסוך רק יושהה לזמן מה, ויפרוץ שוב בהמשך. נראה, אם כן, כי המחלוקת על טיבו של השלום מתנהלת על פני מספר צירים: האם שלום הוא מצב נעדר קונפליקטים, או לא?; האם השלום והצדק חייבים להתקיים יחד? חינוך המבוסס על זיהוי הצדק והשלום יחדיו יהיה שונה בתכלית מחינוך המבחין בין השניים. חינוך המקבל את ההכרח ב"לחיות עם הקונפליקט", שונה מאוד מחינוך לקראת מצב נעדר קונפליקטים. על הבדלים אלו נעמוד בהמשך.

### ב. מהם סוגי הסכסוכים הקיימים בין בני אדם?

אילו כלים חינוכיים הולמים את הטיפול בכל אחד מסוגי הסכסוכים?

סוגי הסכסוכים הקיימים בין בני אדם רבים ומגוונים. נתאר כאן מספר סוגים מרכזיים, המעסיקים את חוקרי החינוך לשלום, ונצביע על כיווני העשייה החינוכית הנלווית להם:

1. **סכסוכים בין יחידים** - הגישה החינוכית המתייחסת לסוג זה של סכסוכים, כפי שמציין פרופ' גבי סולומון, מטופלת בדרך כלל באמצעות:

"חתירה לשינויים ברמה הפרטנית, שמושאם הוא התייחסות לפרט שעמו יש מחלוקת, שינויים הכוללים רכישת מיומנויות של יישוב קונפליקטים עם פרטים מסוימים בחצר בית הספר, ופיתוח דרכים של שיתוף פעולה בין-אישי עמם. מצד שני, יש חתירה לשינויים בעמדות, סטריאוטיפים, דעות קדומות וכד', המתייחסים לקולקטיב שלם, לא לפרט זה או אחר, אף כי בשני המקרים החינוך הוא של חניכים כפרטים..."<sup>21</sup>

מושא החינוך לשלום הוא הפרט, ואילו מכוונת הפעולה החינוכית. למשל, במקרה שהפרט חשוף לדעות קדומות, יש לסייע לו להיות מודע להן ולצמצמן.

<sup>20</sup> מתוך: **חינוך לשלום בין שווים – ללא פשרות וללא ויתורים**, אוקי מרושק-קלארמן, אדם – המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, יוני 1995, עמ' 9.

<sup>21</sup> גבי סולומון: "רשומון זה לא רק סרט" מאמר בתוך: כתב העת **פנים**, גליון 15 דצמבר 2000.

2. סכסוכים בין קבוצות מסוגים שונים (לאומיות, תרבותיות, דתיות, מגדריות וכדומה) - סכסוכים בין קבוצות וסכסוכים בין פרטים מתנהלים בדרכים שונות, ומחייבים התמודדות חינוכית שונה. ככלל, מחנכים לשלום מנסים לקדם מפגשים בין קבוצות מקוטבות כדי ליישב את הסכסוך ביניהן, אך הוויכוח - איזה מבין המודלים הקיימים למפגשים מקדם את השלום, טרם הוכרע.

כמו כן, מתלבטים המחנכים לשלום האם יש לקיים את המפגשים בכל מצב חברתי, או שיש מצבים מסוימים שכדאי להימנע מהם, או להעדיף פעילות חד קבוצתית (מגדרית, דתית, לאומית וכדומה) כדי לקדם את פתרון הסכסוך.

### **המודלים למפגש עליהם מתקיים הוויכוח הם: מודל המגע, מודל המידע, המודל הנרטיבי, המודל הקונפליקטואלי והמודל הדילמתי.**

#### **מודל המגע:**

מודל המגע מניח שעצם המפגש בין קבוצות תורם ליצירת עמדות חיוביות הדדיות. המודל מנסח מספר תנאים הכרחיים למפגש, כדי שהשפעתו תהיה חיובית, כפי שמציגה פרופ' רחל בן ארי:

"מודל המגע מבוסס על הנחת המגע. על פי ההנחה הזאת, דעות קדומות בין קבוצות בעלות רקע של קונפליקט, יכולות להצטמצם באמצעות מגע בין קבוצתי. ארבעה תנאים הכרחיים מאפשרים צמצום כזה בדעות קדומות: מעמד חברתי שווה, מגע קרוב ומתמשך, שיתוף פעולה בין קבוצתי ונורמות חברתיות הדוגלות בשוויון"<sup>22</sup>

#### **מודל המידע:**

מודל המידע קובע כי חוסר הידע של קבוצות מסוכסכות זו אודות זו מהווה לעתים קרובות את מקורו של הסכסוך:

"גישה חלופית היא מודל המידע, שבו מידע על קבוצה אחת מועבר לקבוצה אחרת באמצעות תקשורת המונים, ובאמצעות תוכניות חינוכיות. מודל המידע התפתח על סמך ההנחה שמצב של בורות ושל היעדר מידע מהימן, הוא היוצר את הבסיס לדעות קדומות, לסטריאוטיפים ולמתח בין קבוצות. נמצא מתאם חיובי בין בורות לגבי קבוצות חוץ אתניות ובין דעות קדומות"<sup>23</sup>

#### **המודל הנרטיבי**

המודל הנרטיבי של מפגשים, מתמקד בהכרת הנרטיב של ה"אויב", בניסיון להבין אותו, גם אם לא להסכים איתו. הוא מחייב הבנה מעמיקה של הנרטיב של הקבוצה אליה אנו שייכים, ושל תרומתו לסכסוך. הכרת הנרטיב של האחר משמעה הכרה בקיומו, בסבלו ובשאיפותיו. הכרה זו מקדמת, לדעת החוקרים, את השאיפה לחיות בשלום, ואת היכולת למצוא פתרונות לקונפליקט, כפי שניסח פרופ' גבי סולומון:

<sup>22</sup> פרופ' רחל בן ארי, "בין פשוט למורכב", מאמר בתוך: כל אדם, עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג, "מפגשים יהודים-ערבים" גליון מס' 20, פברואר 1997, ע"מ 13.

<sup>23</sup> שם, שם.

"חינוך לשלום אינו כל פעולה שכוונתה טובות ושעניינה הבנת היריב, שלום עלי אדמות, סובלנות, או פתרון קונפליקטים בדרכי נועם. יש סוגים שונים של חינוך לשלום ושל פעילויות חינוכיות מועילות אחרות. אך חינוך לשלום ממש, אותו אב טיפוס שתוכניות אחרות הן בבחינת וריאנטים שלו, הוא אותו חינוך המניח שביסודו של קונפליקט אתנו-פוליטי מונחים נרטיבים קולקטיביים סותרים, עתירי זכרונות היסטוריים קשים המשמשים כעמוד השדרה של הזהויות הקיבוציות של המעורבים בקונפליקט. מטרתו העיקרית של החינוך לשלום היא להביא לידי קבלת הלגיטימיות של הנרטיב היריב והכרה בחלקו של כל צד בקונפליקט, ומכאן בפתרונו"<sup>24</sup>.

## המודל הקונפליקטואלי

המודל הקונפליקטואלי לקיום מפגשים רואה בקונפליקט תופעה הכרחית ביחסים בין פרטים וקבוצות, ולעיתים אף חיובית. על פי מודל זה, מקור הקונפליקטים הוא הצרכים והאינטרסים הסותרים בין בני אדם. התמודדות עם הקונפליקט מאפשרת לעתים חשיפה ומודעות לצרכים שלא היו מקבלים מענה, בתנאי היעדר קונפליקט.

מודל זה של מפגשים רואה חשיבות בהתמודדות עם קונפליקטים, כדי להעלות לתודעה את הצרכים של הקבוצות הנתונות בסכסוך, אך הוא גם נובע לעתים משיקול שונה: אנשי חינוך שונים מאמינים כי החינוך אינו יכול להיות מקור השינוי החברתי המתבקש במצבי קונפליקט, ולכל היותר הוא מאפשר למתחנכים להתנהל בתוכו, מתוך מודעות והבנת המציאות.

"...כאמור, המנחים בסדנאות ובמפגשים נוטלים על עצמם את התפקיד של חיזוק יכולת המשתתפים להתמודד עם מצבי התסכול, האשם, דו-הערכיות והחרדה שמעוררת ההכרה בקונפליקט ובצדדים לו. עליהם למנוע תגובות פשטניות או אידיאליזציה של המציאות, אשליות או הטלת הבעייתיות רק על צד אחד..."<sup>25</sup>

מטרת המפגשים, בהקשר זה, היא בעיקר להבין את הקונפליקט, את מקורותיו ואת התפקוד של השותפים בו, ולשפר את יכולתם להתנהל בתוכו.

## המודל הדילמתי

המודל הדילמתי לקיום מפגשים מכיר בחשיבות המגע השוויוני בין הקבוצות, ומקבל את קיומם ההכרחי של קונפליקטים. המודל מייחס חשיבות לשוויון בין המשתתפים במפגש, אך לא באמצעות הצגת שתי קבוצות לא שוות בכוחן כאילו היו שוות ביניהן. המודל הדילמתי אינו מסתפק בפיתוח יכולות המשתתפים להתמודד עם תסכול ורגשי אשם, אלא שואף להסב אותם לרגשות ומחשבות בונים ומפרים. מודל זה מאפשר למשתתפים "לפגוש את עצמם" ואת שותפיהם לסכסוך, גם בסכסוכים שבהם הם "החזקים" וגם בכאלה שבהם הם "חלשים". במפגשים עם סוגי סכסוכים שונים, הם יכולים להבין טוב יותר את ההתנהגות שלהם עצמם, ושל זולתם.

כך, למשל, במפגש בין ערבים ליהודים - בו קיימת אי סימטריה בין כובש ("החזק") לנכבש ("החלש"), יתקיים גם דיון בנושא המגדרי, בו חלק מהגברים ימצאו בעמדת כוח ואילו הנשים

<sup>24</sup> גבי סלומון: "רשומון זה לא רק סרט" מאמר בתוך: כתב העת פנים, גליון 15 דצמבר 2000.

<sup>25</sup> חביבה בר דוד בר גל, לחיות עם הקונפליקט, מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל, 1995, עמ' 158.

בעמדת חולשה. מעבר תפקידים בין ה"חלש" וה"חזק" מקשה על המשתתפים להציג פתרונות נחרצים, מקדם את יכולתם להבין את מקום הזולת, ומצמצם את מעגל יחסי האשמה והקורבן. עם זאת, הם נדרשים לקבוע עמדה עקרונית מוסרית לגבי ההתנהגות הרצויה בשעה שהם חזקים, ובשעה שהם חלשים. קביעה זו תחול עליהם גם כאשר מקומם משתנה.

### **3. סכסוכים בין קבוצות השייכות למסגרת משותפת (יהודים וערבים בתוך מדינת ישראל).**

התמודדות של קבוצות השייכות למסגרת משותפת, הנמצאות בסכסוך, מחייבת התמודדות שונה משל קבוצות שאינן שותפות למסגרת אחת. בתחום החינוך, יש הגיון רב בחיבור החינוך לדמוקרטיה לחינוך לשלום - בקבוצות המיועדות להמשיך ולחיות במסגרת משותפת בעתיד. בתהליך הפיוס בין הקבוצות, ייעשה שימוש בכלים של חינוך לשלום, ובתהליך בניית עתידן המשותף והחותר לשוויון, כבוד וחירות, ייעשה שימוש בכלים של חינוך לדמוקרטיה.

### **4. קיימים סכסוכים בין קבוצות שאינן שייכות למסגרת משותפת**

סכסוך בין מדינות, או בין בתי ספר, להבדיל, הוא סכסוך בין קבוצות שאינן שייכות למסגרת משותפת. במקרה כזה הצדדים מנסחים לעצמם כללי התנהגות, הנכונים רק בפרקי הזמן שיתקיים קשר ביניהם. כללים הנשמרים באופן רצוף ומתמשך שונים מאלה הנדרשים ממי שאינם מתעתדים להתנהל ביחד באופן רצוף. על משמעות ההבדל ניתן להרחיב במסגרת אחרת.

### **5. סכסוכים בין קבוצות שוות בכוחן לבין קבוצות שאינן שוות בכוחן זו לזו. (כובש לנכבש, קורבן לעומת מחולל וכדומה, או על רקע אי שוויון כלכלי, מגדרי וכו').**

חוקרי השלום, על הגדרותיו השונות, מודעים לקושי לפתור סכסוכים בין קבוצות שאינן שוות בכוחן. לדבר סיבות רבות, נמנה כאן רק חלק קטן מהן:

- לעתים הקבוצה החזקה אינה מעוניינת בתהליך של שלום, כיוון שמצבה אינו קריטי, והצורך בשינוי אינו מובן לה.
- יחסי הגומלין של הקבוצות הן של קורבן ושולט. גם אם מצב הקורבן הוא בעייתי, יש לעתים קושי וחשש לצאת ממנו לחיי עצמאות.
- קבוצות מתקשות להיחלץ מדפוס של האשמות (מוצדקות), להתמודדות שונה עם הבעיות המזינות את הקונפליקט.

החוקרים מציעים דרכים שונות, ולעתים סותרות, להתמודד עם חוסר האיזון בין הקבוצות:

- יש המציעים להתעלם מאי השוויון, ולהציג את הסכסוך כאילו היה סימטרי.
- יש המציעים להקדים לפיוס או למשא ומתן תהליך העצמה של הקבוצה החלשה, כדי שתגיע "שווה" למפגש.
- יש המציעים לשקף את אי השוויון, כך שהצדדים יכירו בקיומו וברצון לשנותו. זאת, מתוך אמונה שקיים בסיס מוסרי אצל בני האדם, הגורם להם לפעול לשינוי המצב, גם אם אינו מיטיב עמם בצורה ברורה.

- יש המציעים להפגיש את המשתתפים גם עם מצבי חוזק, וגם עם מצבי חולשה. מפגש עם ריבוי המצבים מאפשר ראייה מורכבת, ומייצר מוטיבציה ליצירת כללים הוגנים לחיים משותפים (ראו סעיף 2 על המודל הדילמתי).

## 6. סכסוכים ארוכי טווח וקצרי טווח

הכלים החינוכיים להתמודדות עם סכסוכים קצרי טווח מול סכסוכים ארוכי טווח - שונים מאוד זה מזה. סכסוכים קצרי טווח מטופלים בדרך כלל באמצעות משא ומתן, ונפתרים בדרכי שלום. תהליך חינוכי מקביל יקנה למתחנכים כלים לניהול משא ומתן זה.

סכסוכים ארוכי טווח - מושרשים בדרך כלל באופן עמוק יותר בתודעת המסוכסכים, ומחייבים התמודדות עם מכלול השפעות תודעיות ומבניות. טיפול מסוג זה הוא תהליך חינוכי, המכונה "תהליך התפייסות".

"התפייסות נדרשת כאשר החברות בסכסוך מפתחות אמונות, עמדות, הנעות ותחושות נרחבות התומכות בדבקות ביעדים המנוגדים, משמרות את הסכסוך, שוללות את הלגיטימיות של היריב, ובכך כופרות באפשרות של יישוב הסכסוך בדרכי שלום ומונעות התפתחות של יחסי שלום."<sup>26</sup>

התהליך החינוכי מחייב מגע עם כל אחד מהנושאים שהוזכרו. כפי שניתן לראות, השוני בין סוגי הסכסוכים רב, והחוקרים חלוקים ביניהם בשאלה האם ישנם כלים המשותפים להתמודדות עם כל סוגי הסכסוך ומהם, או האם יש לנהוג בכל סוג של סכסוך בכלים שונים לחלוטין, ואם כן, מהם?

## ג. היחס לעבר או להיסטוריה בפתרון סכסוכים, והדרכים החינוכיות הנגזרות ממנו.

מחנכים לשלום ומגשרים ממליצים על מספר אפשרויות, לפיהן ניתן להתייחס לעבר או להיסטוריה בפתרון סכסוכים:

1. התעלמות מן העבר ו"פתיחת דף חדש".
2. הכרה משותפת של הצדדים המסוכסכים בקיומה של אמת אחת אודות האירועים שהתרחשו בעבר. גישה זו מבקשת לחקור את האמת בדרכים המקובלות על הצדדים, כדי לקבוע פתרון צודק לנפגעים והכרה של הפוגעים באי הצדק שנעשה.
3. הכרה של הצדדים באי קיומה של אמת אחת. הכרה בקיומם של סיפורי עבר שונים, היוצרים תמונות עולם וצרכים שונים, ומחייבים מענה שיפתור את הסכסוך.<sup>27</sup>
4. ניסיון של הצדדים ליצור סיפור היסטורי משותף שיוכל לקדם אותם לעשייה משותפת בעתיד. דרכים אלה ניתן לאתר בווריאציות שונות בספרות החינוך לשלום, ובפרויקטים שונים בתחום. ברצוני להוסיף שתי אפשרויות, שרמזים אודותן ניתן למצוא אצל חוקרים

<sup>26</sup> דניאל בר טל וגמה בנינק, "ההתפייסות כתוצאה וכתהליך", מאמר בתוך כתב העת: פוליטיקה 2002, גליון מס' 9, ע"מ 34-9.

<sup>27</sup> להרחבה ראו פרויקט: ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר, פלסטינים וישראלים פרויקט משותף של: ד"ר סמי עדואן, פרופ' דן בראון, ד"ר עדנאן מוסלם, פרופ' אייל נווה, הוצ' פריים, מרץ 2003 בית ג'אללה.

שונים<sup>28</sup>, אך לא זכו לפיתוח מספק. נכנה אפשרות אחת בשם "איתור הנרטיב פורץ הדרך", ואת האפשרות השנייה בשם "פיתוח נרטיבים דילמתיים", כדרך לחינוך לשלום.

### איתור הנרטיב פורץ הדרך

"איתור הנרטיב פורץ הדרך" מניח כי קיים נרטיב מסוים בסכסוך, אשר כמעט לא סופר עדיין, ומגלם את ההיסטוריה של הקבוצה שהאינטרס ה"אנוכי" שלה זהה ל"אינטרס הכללי" של הצדדים בסכסוך.

כדי להבין מהו הנרטיב האמור, עלינו לקבל את ההנחה שיש קבוצה או קבוצות בשני עמים מסוכסכים, שיש להן אינטרס ממשי להגיע לפתרון צודק ושווה לשני הצדדים - קבוצות שעבורן ביטול הסכסוך יהווה פתרון למכלול בעיות ולא רק לבעיה אחת, כמו בעיית הביטחון. לדוגמא: קבוצת הפלסטינאים הישראלים (אזרחים ערבים תושבי מדינת ישראל) נמצאת במצב שבו עבודה, מלחמה היא אולי הפתרון הבעייתי ביותר.

הסיטואציה בה נמצא המיעוט הפלסטיני הישראלי היא של הפסד, בין אם היהודים "מנצחים" בקרב, ובין אם הפלסטינאים "מנצחים". הקבוצות האחרות הנתונות בסכסוך, יהודים-ישראלים, או פלסטינאים שחיים בשטחי הרשות, יכולות להימצא לעתים בצד "המפסיד", ולעתים בצד "המנצח". לדוגמא: כאשר פלסטינאי תושב הרשות ביצע פיגוע בגבולות מדינת ישראל, גם אזרחיה היהודים וגם אזרחיה הערבים נפגעים. אך האזרחים הערבים, שלא כמו האזרחים היהודים, נפגעים פעמיים – הם נפגעים פיזית מן הפיגוע, והם נחשדים לעתים בשיתוף פעולה והיחס כלפיהם נעשה עוין. במידה שצה"ל פועל בשטחי הרשות הפלסטינית, בני עמם נפגעים. (נכון שקיימת סיסמה ש"השלום טוב לכולם והמלחמה רעה לכולם", אולם לא תמיד סיסמה זו עומדת במבחן המציאות. לחלק מהקבוצות השלום נותן מענה למספר מועט של בעיות, ועבור אחרות הוא פותר מכלול בעיות רחב יותר).

יש חשיבות רבה לגילוי הנרטיב הסמוי, כדי להתמודד עם מקורות הסכסוך ועם פתרונותיו האפשריים. סיפור זה אינו מסופר בדרך כלל, ייתכן כי דווקא משום שהוא מגלם בתוכו את גרעין הסכסוך. הקבוצות החזקות באוכלוסייה מזינות את הסכסוך בנרטיבים מתנגשים, כיוון שפתרון הסכסוך מסכן את מיקומן החברתי, ואם הוא יפתר, מקומן החברתי עלול להשתנות לרעה. חשש זה, בין אם הוא מודע ובין אם לאו, מזין לעתים קרובות את הסכסוך, ומונע את פתרונו.

גם אם הנרטיב המוצג על ידי אחת מהקבוצות הוא נרטיב שוחר שלום, אין לכך משמעות רבה. הדבר החשוב להבנה הוא כי נרטיב זה מתנגש עם נרטיב שולל שלום, וההתנגשות בין השניים משמרת את הסכסוך, ומקבעת את מעמדן של הקבוצות. לדוגמא: הסכסוך הישראלי-פלסטיני משמר כיום את כוחן של האליטות של שתי החברות - אליטות של קבוצות גברים בחתר סוציו-אקונומי גבוה. מצב של שלום יכול, לדוגמא, להיטיב את מעמדן של הנשים ושל קבוצות מודרות אחרות.

ה"נרטיב פורץ הדרך" הוא נרטיב המאפשר ראייה חדשה של הסכסוך, ומבטא את צרכי שתי הקבוצות. משום שפתרון הבעיה לקבוצה זו הוא קריטי, יש חשיבות רבה גם להקשבה לנרטיב שלה, וגם לשיתופה בקבלת ההחלטות - בכל תהליך שלום שמתקיים.

קבוצות אפשריות מסוג זה בסכסוך הישראלי-פלסטיני:

<sup>28</sup> יוסי יונה, יהודה שנהב, רב-תרבותיות מהי?, הוצאת בבל, 2005 עמוד 164.

- אזרחי מדינת ישראל מעדות המזרח, שפתרון הסכסוך יכול לשפר את מיקומן החברתי בצורה משמעותית. (לדוגמא: התרבות של היהודים יוצאי מדינות ערב תזכה ללגיטימציה רחבה, שנמנעת היום בגלל זיהוי תרבות זו עם "תרבות האויב").

- נשים יהודיות ופלסטיניות, שפתרון הסכסוך עשוי לאפשר להן ניידות חברתית רבה יותר מזו הקיימת ב"חברה במלחמה", כאשר המעמד והתפקידים החברתיים בה נקבעים בזכות קרבה למוקדי כוח בטחוניים.

הנרטיבים של כל אחת מהקבוצות אינם מסופרים, אך מכילים מצוקות שפתרון מחייב יחס חיובי ושוויוני לשתי הקבוצות המסוכסכות. ייתכן, אם כך, שחינוך לשלום צריך להתמקד בנרטיבים פורצי הדרך, החושפים ומקדמים ראייה חדשה של מקורות הסכסוך ואולי, בזכות זאת, גם יביאו פתרונות חדשים.

### **פיתוח נרטיב דילמתי**

חלק מהסכסוכים קיימים, כפי שראינו, בין קבוצות שאינן שוות בכוחן. במצב זה הדיאלוג הוא בעייתי, מאחר שהקבוצה החזקה מחזיקה בעמדת ה"אשמה", ואילו הקבוצה החלשה בעמדת ה"קורבן". יחסי גומלין אלה מקשים על כינון יחסים שוויוניים בין הקבוצות, וגורמים להן לעתים להתבצר בעמדות המקובלות של הסכסוך.

דרך אחת לפתרון בעיה זו היא לנסות וליצור סימטריה בין המצבים בהם נתונות הקבוצות, גם כאשר זו אינה רלוונטית למציאות. ואולם, יצירת סימטריה כזו עלולה לפגוע בקבוצה החלשה, וליצור אי אמון בתהליך. יש המתמודדים עם הבעיה על ידי שיקוף המציאות לצדדים, גם במחיר הנצחת תודעת ה"קורבן" וה"אשם".

הנרטיב הדילמתי מנסה להפגיש את הצדדים המסוכסכים עם שני סיפורים לפחות, כאשר באחד הם בעמדת קורבן, ובאחר בעמדת אשם. התנהלות מקבילה בין שני הסיפורים מחייבת את המשתתפים להבין את עמדת זולתם, בו זמנית, גם כשותפים וגם כאויבים. כך, למשל, במפגש בין ישראלים לפלסטינאים, בדיון הישראלי-פלסטיני יהיו הגברים הערבים בבחינת קורבן, ובדיון השני, על אי השוויון בין גברים לנשים, יהיו אותם גברים בחזקת "אשמים". המפגש הדואלי בין אשמה וקורבנות עשוי לפרק את התהליך האוטומטי, ולייצר דרך חדשה להתמודדות עם שני הסכסוכים.

### **ד. כיצד יש להתייחס לקונפליקט הקיים בהווה, האם יש לנהל אותו, לקבל אותו, או לפתור אותו?**

דומה כי מענה לשאלה זו יחזיר אותנו להנחות היסוד על מהות השלום - האם יכול להתקיים מצב נעדר קונפליקטים או לא, והאם הוא רצוי? שאלה זו מפנה אותנו למידת האופטימיות או הפסימיות של הצדדים המסוכסכים, ומלמדת על מידת האפשרות הקיימת, בזמן נתון, להגיע לפתרון.

כאשר קיים סיכוי סביר להתמודד עם בעיות הסכסוך, ימליצו המגשרים והמחנכים לחפש פתרון. כאשר קיימת תחושה פסימית, הם ימליצו לנהל את הסכסוך כך שהנזקים ימוזערו ככל האפשר. עם זאת, קיים הכרח לשאול האם אין מדובר בנבואות המגשימות את עצמן. כשהצדדים מרפים

מהניסיון למצוא פתרון, הם אכן לא ימצאו אותו. וכשיניחו הנחה הפוכה, ייתכן שהפתרון ימצא, וייתכן שלא.

## ה. איזו אינטראקציה צריכה להתקיים בין המעורבים בסכסוך בשלבים השונים שלו? מי צריך לטפל בו ו/או לפתור אותו?

כאשר מדובר בסכסוכים בין פרטים, צריך לברר: האם יכול להתנהל משא ומתן ישיר בין הצדדים המסוכסכים, או שרק גורם מתווך יאפשר דיון מחודש בנושא.

במצבים של סכסוכים בין קבוצות, יש לבדוק: התנהלות משא ומתן: האם יכול להתנהל מו"מ ישיר בין הצדדים, או האם נדרשת התערבות גורם חיצוני, שיפשר וינהל את המאבק ביניהם? על מי מוטלת אחריות הטיפול בסכסוך: האם על המנהיגות, או שמא על כל חברי הקבוצה?

## השימוש בקולנוע תיעודי ככלי לחינוך לשלום

בקולנוע המתעד סכסוך בכלל, ובקולנוע המתעד את הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט, ניתן להשתמש בדרכים רבות ושונות לחינוך לשלום.

השימוש החינוכי בקולנוע התיעודי יכול להיעשות כחלק ממפגשים המתקיימים בין הקבוצות הנתונות בקונפליקט. במקרה זה, הקבוצות המסוכסכות צופות ביחד בסרטים במהלך מפגשים בלתי אמצעיים, אך הוא יכול להתקיים גם במקום מפגש בין קבוצות מסוכסכות. זאת, למשל, כשהמצב הפוליטי אינו מאפשר מפגש. במקרה מסוג זה, הצפייה ב"אחר", ה"אויב", היא מפגש מדומה עמו. חשוב כמובן לציין כי מפגש עם האחר דרך עולם הקולנוע שונה מאוד ממפגש ישיר עמו, היות שהוא מאפשר לצופים להתמודד עם מחשבותיהם על האחר, מבלי שתהיה לו האפשרות להגיב.

השימוש בקולנוע תיעודי במקום מפגש, יותר משהוא מאפשר מפגש, הוא מקדם את המודעות שלנו לעמדות של עצמנו ביחס אליו, ולמקורן. מאמר זה מתייחס בעיקר לשימוש בקולנוע התיעודי במקום מפגש. הצפייה בקולנוע תיעודי "במקום מפגש" יכולה להתבסס על הנחות יסוד שונות בדבר מהות השלום.

בחלקו הראשון של המאמר ראינו כיצד ניתן לזהות את מושג השלום עם מצב הרמוני, כיצד ניתן לזהותו עם מצב בו סכסוכים מנוהלים בצורה מוסכמת, אך לא בהכרח שוויונית וצודקת - וכן כיצד הוא מנהל קונפליקטים בדרך שוויונית וצודקת. כל אחת מהדרכים מכוונת את המחנכים לשלום (ואת המתחנכים) לצפות בדרך שונה בסרטים תיעודיים על הסכסוך.

צפייה המבוססת על ההנחה ההרמונית תפנה את המתחנך לאותם קטעים בסרטי התעודה, המצביעים על פוטנציאל של התנהלות הרמונית בין הקבוצות בסכסוך. צפייה מסוג זה תפנה את המתחנכים לראות את הדמיון בין הפרטים והקבוצות המצויים בסכסוך.

צפייה המבוססת על הגישה הקונפליקטואלית של חינוך לשלום תסייע לצופים לאתר את נקודות הקונפליקט שהסרט מציג, ותפנה אותם לדרכים שבעזרתן מתמודדות הדמויות בסרט. צפייה זו תבקש להצביע על דרכים עדיפות להתנהלות עם הקונפליקט, לפי דעת הצופים, תוך שימת לב ומתן דגש לדרכים, ולא לפתרונות.

צפייה המבוססת על ההנחה כי השלום והצדק שלובים זה בזה, וכי הקונפליקטים בלתי נמנעים, תסייע לצופים לראות את העוולות שמזמן הסכסוך, ואת הדרכים להתמודד עמן. זאת, בתנאי שהמתחנכים ירכשו - עוד בטרם הצפייה - מיומנויות אתיות כמו צדק, זכויות, מוסר וכדומה.

כמו כן, יכול המנחה לכוון את הצופה לראייה הביקורתית שגרסת הסרט מייצרת: האם ניתן מקום שווה לדמויות השונות? האם ניתן כבוד ראוי לתרבויות השונות, או לנרטיבים השונים, וכדומה.

צפייה בסרטי תעודה יכולה להתבסס על גישות שונות לגבי מודלים של סוגי המפגש הרצויים בחינוך לשלום (מודלים של סוגי המפגש הוצגו בעמודים קודמים).

הצפייה בסרט מדומה לקבוצת מגע: במידה שהצפייה בסרט התיעודי מדומה לקבוצת מגע, באמצעות המגע עם הטקסט הקולנועי, תתאפשר חוויה חדשה ושונה למפגש עם האחר. על פי תיאוריית המגע, די במפגש מסוג זה כדי לייצר את השינוי.

הצפייה מדומה לקבוצת מידע: כאשר הצפייה בסרט מדומה לקבוצת מידע, המנחה יכול לעזור למשתתפים להשתמש בסרט ככלי ללימוד "האחר". במקרה זה, יש לשאול את המשתתפים מה למדו על "האחר" מהסרט, ולבחון האם, כפי שטוענים התיאורטיקנים של גישת המידע, המידע שקיבלו מן הצפייה שינה את עמדותיהם ורגשותיהם. המנחה יכול לברר עם המשתתפים את מקור עמדתם הקודמת ביחס ל"אחר", את המידע שסיפק הסרט לצופיו, ואת תרומתו לשינוי עמדותיהם.

הצפייה מדומה לקבוצת קונפליקט: בצפייה מסוג זה, המנחה יבחן עם המשתתפים את תגובותיהם הרגשיות ביחס ל"אויב" המופיע לפניהם על המרקע. הוא יבחן עמם את סוגי ההתנהלות של הדמויות בסרט עם מצב הקונפליקט, ועד כמה אלה מקדמים אותם ואת הקבוצה שמנגד.

כאשר הצפייה מדומה לקבוצת מפגש דילמתי: המנחה יכול לבחון עם המשתתפים האם וכיצד היו פועלים, לו היו נמצאים במקום הדמויות המופיעות בסרט. על המנחה לגרום למשתתפים להזדהות עם הנרטיבים הסותרים בסרט, ומתוך הזדהות זו, לבחון את מורכבות הסכסוך ואת החיוניות במציאת פתרון יצירתי. עליו ליצור הזדהות מחד, ולפרק אותה מאידך. למשל, אם הסרט מזמן הזדהות של הנשים בקבוצה עם הלאום אליו הן שייכות מחד, ועם הנשים האמהות מקבוצות הלאום השונות מאידך, עליו לעודד שני סוגי הזדהות אלו. מאחר שהם סותרים זה את זה, הנשים בקבוצה יוכלו לעמוד על מורכבות העמדות - הן בקבוצת הלאום שלהן, והן בקבוצתן המגדרית. מורכבות זו מהווה לעתים פתח לראייה חדשה של הסכסוך, ולחיפוש אחר פתרונות יצירתיים חדשים.

הצפייה בסרטים יכולה להתנהל מתוך עמדות שונות ביחס לסוגיית היחס לעבר ו/או להיסטוריה בפתרון סכסוכים.

צפייה בסרט על פי הגישה המצדדת בפרידה מן העבר: צפייה בסרט, על פי הגישה המצדדת בפרידה מן העבר, שואפת לאתר את הדמויות בסרט, אשר בתהליך פיוס, מבקשות להניח את העבר מאחור. גישה זו תבחן האם הן מופיעות בפני הצופים כמקדמות את התהליך, או מכשילות אותו. יש לברר עם המשתתפים האם ניתן להניח את העבר מאחור, ואם כן, באילו תנאים. חשוב להצביע בהקשר זה על הכלים התרבותיים והדתיים השונים המשמשים לתכלית זו, למשל ה"סולחה" כאמצעי להתמודדות עם סכסוכים, והטקסים היהודיים בראש השנה, המאפשרים להניח לאירועי העבר.

צפייה המבוססת על העמדה שקיים נרטיב נכון אחד: הצפייה בסרט, על פי עמדה הטוענת לקיום נרטיב אחד נכון, תפנה את המשתתפים לבחון האם הנרטיב המופיע בסרט הוא "שגוי" או "נכון", וכיצד היינו יכולים להבהיר למי שמאמין בו כי הוא שוגה. גישה זו מכוונת לעתים את הצופים ליצירה של סרט חלופי, שיבטא תמונת עולם "נכונה" של הסכסוך.

צפייה המבוססת על העמדה שכל נרטיב לגיטימי: הצפייה, המבוססת על העמדה שכל נרטיב לגיטימי, תצביע על נרטיבים נוספים שניתן לאתר בסרט, ותכוון את המשתתפים לראות כיצד היכרות עם ריבוי נרטיבים אלה יכולה להעשיר את ראייתם, ולהגדיל את הסיכוי לדיאלוג בינם לבין הצד השני, לכשיתאפשר כזה. עמדה זו מחייבת את המחנך להכין את המשתתפים, רגשית ואינטלקטואלית, לקבלה של נרטיבים שונים.

צפייה המבוססת על העמדה של הנרטיב פורץ הדרך: צפייה, המבוססת על הנרטיב פורץ הדרך, תסייע למשתתפים להבין מהו הנרטיב הפורץ, ויחד עמם תאתר אותו בין הנרטיבים המופיעים על המרקע. במידה שהנרטיב הפורץ אינו מופיע בסרט, המנחה יבחן מדוע הוא אינו מופיע, ומה עשויה היתה להיות תרומתו לקידום תהליך הפיוס. יש לברר האם הנרטיב הפורץ היה משנה את עלילת הסרט. חיפוש אחר הנרטיב הפורץ הוא למעשה חיפוש אחר הסיפור של הקבוצה שכאשר צרכיה יקבלו מענה - יתקבל מענה רחב וחדש גם לקבוצות האחרות הנתונות בסכסוך.

צפייה המבוססת על הנרטיב הדילמתי: בצפייה, המבוססת על הנרטיב הדילמתי, יש להפנות את הצופים לעקוב אחר סיפורן של לפחות שתי דמויות בסרט, שעמן הם מזדהים. יש לבחון עמם את הסתירות ביניהן, ולבחון כיצד הצופים מתמודדים עמן. באופן זה, המשתתפים יאלצו להתמודד עם הסכסוכים המתקיימים בעולמם הפנימי, ולהכיר במורכבות הסכסוך. הם יכולים לנסות ולהציע פתרונות לסתירות אלה. בשלב מאוחר יותר, ניתן לבחון את הסתירות בין דמות אחת שעמה הזדהו, לבין דמויות אחרות עמן הזדהו משתתפים אחרים בחדר.

## **סיכום**

בחלקו הראשון של המאמר עקבנו אחר ההגדרות השונות של מושג השלום: השלום ההרמוני - על פיו ניתן להשיג מצב נעדר קונפליקטים ורגשות עוינים ביחסים בין בני אדם. השלום הקונפליקטואלי - על פיו ניתן להגיע להסכמים לחיים משותפים ללא אלימות, אך אין הכרח, ואולי אף כדאי, להימנע מזיהוי הסכמים אלה עם כינון חברה הוגנת וצודקת, והשלום ההוגן - לפיו לא ניתן לקיים תהליכי פיוס ארוכי טווח, מבלי להקפיד על הוגנות וצדק, גם בתהליך הפיוס וגם בתוצאותיו.

ראינו כיצד גישות שונות למושג השלום מניבות תוצאות חינוכיות שונות: גישת השלום ההרמוני שואפת לבטל רגשות עוינים וליצור מצב הרמוני. גישת השלום הקונפליקטואלי מפתחת את היכולת לחיות עם תסכול ואשמה, וגישת השלום ההוגן מפתחת גישות אתיות ומיומנויות רגשיות להתמודדות עם הקונפליקטים.

סקרנו סוגיות המעסיקות מחנכים לשלום בהתמודדותם עם השאלה בדבר היחס הראוי לעבר ולהיסטוריה, בפתרון סכסוכים. כמו כן, למדנו על סוגי המפגש המוצעים בתחום החינוך לשלום, לקידום תהליכי פיוס בין קבוצות לאומיות, מגדריות, תרבותיות ואחרות, הנתונות בסכסוך.

בחלקו השני של המאמר, למדנו על תרומתו האפשרית של הקולנוע התיעודי לחינוך לשלום. ראינו כי צפייה בסרט תיעודי במקום מפגש יכולה להתבסס על הנחות יסוד שונות בדבר מהות השלום,

והחינוך לשלום. כמו כן, צפייה זו יכולה להידמות לכל אחד מסוגי המפגש המומלצים על ידי מחנכים לשלום: קבוצת מגע, קבוצת מידע, קבוצת קונפליקט, ומפגש נרטיבי, שתוארו בחלקו הראשון של המאמר.

הצופים והסרט יכולים להיפגש כקבוצת מגע, כקבוצת מידע, כקבוצת קונפליקט, כקבוצת מפגש דילמתי, או כמפגש נרטיבי. מנחה המפגש הקולנועי יכול לבחור כיצד יפגיש בין הצופה לסרט, ובהתאם, לנסח את שאלות המפגש ולתכנן את מהלכו. הסרט התינודי יכול להופיע כנרטיב של הבמאי, או כאוסף נרטיבים של הדמויות המופיעות בו. מנחה הצפייה יכול לאמץ יחס שונה לנרטיבים אלו, על פי עמדתו בדבר היחס הראוי לעבר ולהיסטוריה בפתרון סכסוכים. הוא יכול להמליץ על צפייה בנרטיבים המופיעים בסרטים, בכל אחת מהדרכים שפגשנו.

החוברת "נפגשים בקולנוע" מבוססת בעיקר על ההנחות הבאות:

- השלום והצדק שלובים זה בזה.
- תהליך שלום מחייב הכרה בכך שקיום קונפליקטים הוא עובדה שאינה ניתנת לשינוי.
- חינוך לשלום מחייב ראייה מורכבת של הסכסוך, ולפיכך מחייב שילוב של הראייה הדילמתית - כחלק מתהליך הצפייה.
- חינוך לשלום מחייב הכרה בנרטיבים שונים, לא רק כאמצעי להכרה ההדדית של הצדדים האחד את השני, אלא כחלק מפיתוח הראייה הדילמתית, ממנה יכירו המשתתפים בריבוי הנרטיבים של עצמם.

ניתן להשתמש בסרטי התעודה גם כאמצעי להרחבת הידע על הסכסוך ועל ה"אחר", אך אין להסתפק במידע כאמצעי לשינוי עמדות, כפי שגורסים המצדדים בקיום קבוצות מידע.

בתוכנית המוצעת, המשתתפים יחוו צפייה שתכלול את המרכיבים הבאים:

- צפייה להרחבת הידע אודות האחר.
- צפייה לאיתור העוולות שמביא הסכסוך.
- צפייה להכרת הנרטיבים השונים של הסכסוך.
- צפייה ליצירת דילמות, המבוססת על מפגש עם ריבוי הנרטיבים של המשתתפים בתוך עצמם.
- צפייה לאיתור נרטיבים חבויים, שטרם זכו ללגיטימציה מספקת, בתוך קבוצות הקונפליקט.

אנו מקווים כי ראייה רחבה זו של הקולנוע התינודי תביא לשינוי עמדות לגבי הסכסוך, ותקדם את החינוך לשלום.

## מקורות

1. אונגר הנרי, **קולנוע ופילוסופיה**, הוצאת דביר, 1991 סדרת מה? דע!
2. בן ארי רחל, "בין פשוט למורכב", מאמר בתוך: **כל אדם, עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג**, גליון מס' 20, פברואר 1997, ע"מ 13.
3. בר חביבה בר גל דוד, **לחיות עם הקונפליקט**, מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל, 1995, עמ' 158.

4. בר-טל דניאל, בנינק גמה, "ההתפייסות כתוצאה וכתהליך", מאמר בתוך כתב העת: **פוליטיקה** 2002, גליון מס' 9, ע"מ 9-34.
5. יסעור אברהם ורענן צבי (עורכים), **השלום - דור דור דורשיו ודורשיו**, ספריית פועלים 1986 עמ' 41.
6. **"מפגשים – יהודים-ערבים"**, כל אדם, **עיתון המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג**, גליון מס' 20, פברואר 1997. בעיתון סדרת מאמרים העוסקים במפגש היהודי-ערבי, כולל מאמר המוקדש למפגש היהודי-ערבי בקולנוע הישראלי.
7. מרושק-קלארמן אוקי, **חינוך לשלום בין שווים – ללא פשרה וללא ויתורים**, אדם, המדרשה לדמוקרטיה ולשלום, יוני 1995.
8. סלומון גבי: "רשומון זה לא רק סרט", מאמר בתוך: כתב העת **פנים**, גליון 15 דצמבר 2000.
9. ד"ר עדואן סמי, פרופ' בראון דן, ד"ר מוסלם עדנאן, פרופ' נווה אייל(פרויקט משותף), **ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר, פלסטינים וישראלים**, הוצאת פריים, מרץ 2003 בית ג'אללה.
10. עמיחי יהודה, **שירים 1948-1962**, הוצאת שוקן, ירושלים-תל אביב, תשכ"ג, עמ' 183.
11. פרמינגר, ע., **מסך קסם - כרונולוגיה של קולנוע ותחביר**, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1995.
12. שוחט אלה, **הקולנוע הישראלי – היסטוריה ואידיאולוגיה**, הוצאת ברירות, 1991. (תורגם מאנגלית ע"י ענת גליקמן).

## **"מאבק דרך המצלמה"**

### **סקירת התפתחות הקולנוע הפלסטיני התיעודי**

מאת: סלים אבו ג'בל<sup>29</sup>

#### **הקולנוע הפלסטיני בראשית המאה ה-20**

חלוץ הקולנוע הפלסטיני הוא ללא ספק איברהים חסן סרחאן, אשר בשנת 1935 צילם סרט תיעודי קצר (20 דקות), על ביקור המלך סעוד בן אבן עבד אלעזיז ממשפחת סעוד בפלסטין. הסרט מלווה את ביקור המלך בכמה ערים, בהן ירושלים ויפו, בלוויית חאג' אמין אלחוסייני, המופתי של ירושלים<sup>30</sup>. ואולם, היסטוריוני הקולנוע הפלסטיני יכולים למצוא נסיונות קולנועיים רבים שנעשו בפלסטין עוד לפני שנת 1948, בידי חובבי קולנוע, שבתקופה זו החלו להפיק סרטים וכתבות. הבולטים שבהם היו ג'מאל אלספר, ח'מיס שבלאק וגם אחמד חלמי אלכילאני. אלכילאני היה בוגר לימודי קולנוע בקהיר בשנת 1945, ואחד מהקולנוענים הפלסטיניים הראשונים שרכשו השכלה אקדמית בתחום זה. ראוי לציון גם את איש הקולנוע הפלסטיני מוחמד סאלח אלכילאלי, שהקים ביפו סטודיו לצילום בשנת 1945, ובהמשך, למד בימיו באיטליה. כששב ארצה, הפיק סרט העוסק בבעיה הפלסטינית.

קציר ההפקה של הקולנוע הפלסטיני, לפני שנת 1948, היה מועט ומוגבל: הסרט "חלומות שנתגשמו" (סרט בן 45 דקות), שימש מעין סרט תדמית לבית יתומים, סרט על "סטודיו פלסטין" שנוסד בשנת 1945, בו מופיעות הרקדניות שמס וקמר (שמש וירח) והזמר הפלסטיני סיד הארון, סרט בבימויו של אחמד חלמי באשא, חבר המועצה הערבית העליונה, וסרט בשם "בערב החג", בהפקת חברת הסרטים הערבית, בו כיכבו חסן אבו קבע ואחמד א-סלאח.

#### **הקולנוע הפלסטיני משנת 1948**

הקולנוע הפלסטיני החל לצמוח עם תחילת המאבק הפלסטיני המזוין, שעליו הוכרז בערב הראשון בינואר 1965. יש המספרים כי הכל החל בהקמת מחלקת צילומי סטילס קטנה, שבשלהי שנת 1967 החלה לצלם מקצת מחומרי המאבק, כמו תמונות של חללים פלסטיניים. בשנת 1968, סולאפה מרסאל הקימה מחלקה לצילום קולנוע, שהפקתה הראשונה היתה סרט הקולנוע התיעודי "לא לפתרון של שלום" (סרט בן 20 דקות), פרי עבודה משותפת של קבוצת קולנוענים פלסטיניים, בהם סלאח אבו האנוד, האני ג'והרייה וסולאפה מרסאל.

הסרטים הפלסטיניים יצאו לאור אל מול קצב ההתרחשויות ההולך וגובר, בהתאם ליכולות ההפקתיות והמימוניות, שרובן ככולן, הגיעו מארגוני הפלגים השונים, המכונים "אלפסאיל"<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> סלים אבו ג'בל – מבקר קולנוע ועיתונאי המפרסם את כתבותיו בעיתונות הערבית ובאתרי אינטרנט.  
<sup>30</sup> חאג' אמין אל חוסייני היה המופתי של ירושלים בשנות ה-30 של המאה העשרים, אשר מונה על ידי הנציב הבריטי הרברט סמואל. הוא היה מנהיג ערבי בעל כוח והשפעה גדולים ועמד בראש הוועד הערבי העליון (מופתי – איש דת מוסלמי הבקיא בשריעה, הפוסק ומפרש את חוקי הדת).

<sup>31</sup> המונח בערבית "אלפסאיל" - ארגוני ההתנגדות הפלסטיניים, ארגונים כמו הפתח, החזית העממית ועוד.

בשנות השבעים צצו לסירוגין מוסדות קולנועיים של פלגים שונים, ומאז שנת 1994, עם הקמת הרשות הפלסטינית, הוקם גם ארגון הקולנוע הפלסטיני כאחת ממחלקות משרד החינוך וההסברה. רבות מהפקותיו שודרו בטלוויזיית פלסטין ובטלוויזיה הפלסטינית בלוויין.

## תחילת ההפקה

הקולנוע הפלסטיני התיעודי, שהיה מסונף גם הפקתית וגם השקפתית לפלגים השונים של תנועות ההתנגדות הפלסטינית, החל את פעילותו כמתעד את האירועים. בסרטים אלה, שרובם הופקו בלבנון, נטלו חלק גם אנשי קולנוע פלסטיניים ממדינות ערב. הקולנוע הפלסטיני הושתת על אלמנט התיעוד בעיקרו, וסרטים עלילתיים היו תוצר מאוחר יחסית. למרות שהקולנוע הפלסטיני התיעודי נטל על עצמו את משימת רישום הזיכרון הקולקטיבי וביקש להשאיר זיכרון חזותי לעתיד, הוא נותר אסיר של הסגנון התיעודי.

עד לתחילת שנות התשעים, נעשו שני סרטים עלילתיים בלבד: "חוזר לחיפה" (הופק בחו"ל, שנת 1982) ו"חתונה בגליל" של מישל ח'ליפי (שנת 1987). הסרטים העלילתיים שהופקו בשנות התשעים ובתחילת האלף השלישי היו גלגל הצלה לקולנוע הפלסטיני, עקב המשבר המקצועי שאליו נקלע, והציגו לעולם שפה קולנועית חדשה.

הפרסים בהם זכו הסרטים הפלסטיניים בחמש השנים האחרונות מציינים, אולי, את הקו החדש של הקולנוע העלילתי הפלסטיני, שהופק ב"פנים הפלסטיני" ("אלדאח'ל")<sup>32</sup>. הכוונה לסרטים שנעשו בידי יוצרים כמו האני אבו אסעד, איבתיסאם מראענה, תאופיק אבו ואיל וסאלח זועבי. רוב הסרטים הללו הופקו במימון ישראלי ובמימון זר, דבר המעלה שאלה בנוגע לזהות שלהם. האם שייך הסרט למפיק הישראלי, או לבמאית הפלסטינית/ת? האם הם ישראליים? האם הם פלסטיניים? האם זהותם כפולה?

## מדוע קולנוע תיעודי?

דומה שמרבית הסרטים שנעשו בפרוש היסטוריית הקולנוע הפלסטיני הם סרטים תיעודיים. הסיבה לכך אינה היעדר יכולתם של אנשי קולנוע פלסטיניים להפיק די סרטים עלילתיים שישקפו עמדה בדיון הפלסטיני. עד 1948, לא הכירה פלסטין בתעשיית הקולנוע בצורתה המגובשת, כפי שהכירו רוב מדינות ערב, שהיו נתונות לאימפריאליזם הצרפתי והאנגלי, וגם לא היתה התעניינות בקולנוע, או בתפקידו ובהשפעתו על עיצוב דעת קהל. אפילו בתקופת המרד הערבי הגדול בפלסטין, 1936-1939<sup>33</sup>, איש לא התעניין בתיעוד קולנועי מנקודת המבט הערבית.

בשנות השבעים התמקדו הסרטים הפלסטיניים בצורך לתעד, תוך שהם שואפים להוות זיכרון חזותי, כחלק ממשימת תיעוד הזיכרון הקולקטיבי, אלא שהקולנוע נשאר שבוי בתפיסה זו. אף על פי כן, הצליחו הקולנוענים הפלסטיניים ליצור סרטים בעלי ערך אמנותי המבטאים את השקפתם

<sup>32</sup> המונח "אלדאח'ל" בערבית – בתרגום מילולי הוא "פנים פלסטיני" וכוונתו לשטחי מדינת ישראל בגבולות '48.

<sup>33</sup> המרד הערבי הגדול – מרד הפלאחים הפלסטיניים, שהחל בשביתה של שישה חודשים כנגד מדיניות המנדט הבריטי והתנועה הציונית בפלסטין בנוגע להגירת יהודים.

בנושא זכות השיבה, ההכרה בפליטים, והצגת "הנכבה"<sup>34</sup> ("האסון") הפלסטינית, אך עדיין המסר הערכי לא עבר במלואו. הדבר נובע ממספר סיבות:

1. הקולנוע הפלסטיני פועל תחת **תנאים קשים ביותר**. אין בידיו אמצעים טכנולוגיים וטכניים שיסייעו לו להתקדם, והוא ממומן בעיקר מגורמים פרטיים. כמו כן, העשייה הקולנועית אינה זוכה עדיין לסיוע מספיק ממשרד החינוך הפלסטיני או מארגון הקולנוע.
2. **היעדר תוכנית עבודה מוגדרת**. ייתכן כי עקב עומס וקצב האירועים, היוצר הפלסטיני לא יכול לעבוד על פי תוכנית מוגדרת, אלא נאלץ להגיב עליהם, ולתעד אותם בהתאם.
3. ברוב המקרים, הקולנוע הפלסטיני אינו מתעלה מעל לתיעוד האירועים האקטואליים בשל היעדר ניסיון, מחסור באנשי מקצוע ואפשרויות טכניות דלות.
4. **תבנית קבועה**: כל הסרטים התיעודיים התבססו על שילוב ראיונות, פרשנויות וחומרי ארכיון, כך שלבסוף, המציאות שהציגו הסרטים היתה מזווית אחת, סובייקטיבית וגולשת לסנטימנטליות. הדבר הקנה לסגנון הקולנועי מונוטוניות, ולעתים אף גרע מאמינותו.

### האינתיפאדה הראשונה על מסך הקולנוע

עם פרוץ האינתיפאדה הראשונה ב-1987, הגיעו ארצה צוותים זרים לתעד את האירועים. מאוחר יותר, הגיעו גם קולנוענים פלסטיניים צעירים שחיו באירופה או בארה"ב, והשתלבו בקבוצות הקולנועיות האירופיות או האמריקאיות. הקולנוענים המנוסים - בהתאם למשאבים שעמדו לרשותם - החלו לאמן צוותים של חובבי קולנוע בשימוש במצלמות, כדי לסקר ולתעד את אירועי האינתיפאדה. רבים מהחומרים שנאספו שימשו בהמשך להפקת סרטים תיעודיים ועלילתיים, קצרים ובאורך מלא, שעסקו באינתיפאדה על כל היבטיה.

כך החלו להתגבש צוותים מקצועיים, והקולנוע הפלסטיני יצא לדרך חדשה, שעתידה לבחון את מצב הפלסטינים מבלי לכפות אותו על הצופה, באמות מידה קולנועיות גבוהות. עם תחילת שנות התשעים, מצאה עצמה התעשייה הצעירה והשבירה ניצבת מול אירועים משמעותיים, כמו ועידת מדריד בשנת 1991, הסכם אוסלו ולחיצת היד ההיסטורית בין יאסר ערפאת ליצחק רבין בשנת 1993, וכן ההכנות לחזרתם של אישים מהנהגת אש"ף לעזה ולגדה המערבית. על הקולנוענים הפלסטיניים היה להתמודד עם אירועים אלו, ואף לצפות את ההשלכות שלהם, למרות שלא תמיד נאלצו לנקוט לגביהם עמדה כלשהי.

בתקופה ההיא הפכה האינתיפאדה למוקד עניין קולנועי, מבחינת השפעותיה והשלכותיה. מתוך הקשר זה, ביים **עבד א-סלאם שחאדה** את סרטו "הידיים הקטנות" (סרט קצר בן 26 דקות בשנת 1995), שניסה לחזות את השלכות האינתיפאדה על החברה הפלסטינית, תוך התבוננות בעזיבת הילדים את בית הספר, והצטרפותם לשוק העבודה. גם **ג'ורג' ח'ליפי** הציג את סרטו "נגן הנאי הקטן" (שנת 1995), שעסק בנער ירושלמי המוצא את עצמו מוכר חלילי נאי לתיירים, כשהוא מותש מהשפעת האינתיפאדה עליו ועל משפחתו. בסרט אחר, של **רא'אד אלחלו**, "מוכר התה בעזה" (שנת 2000), מתואר מוחמד כנער העוסק במכירת תה.

<sup>34</sup> המונח הערבי "הנכבה", שפירושו המילולי הוא "האסון": אסונו של העם הפלסטיני. אובדן המולדת, הרס החברה ומוסדותיה. הפיכת בני העם הפלסטיני לפליטים בחלק מהמולדת ובארצות השכנות בעקבות מלחמת 1948-47.

גם סרטים אחרים שנעשו באותה שנה (2000), כמו "ע'באש" (ערפול) של רשיד משהראווי, והסרט "ג'מאל – סיפור של אומץ לב" של סא'ד אנדוני, עוסקים באינתיפאדה, אם כי לא בשלב המאבק וההתנגדות, אלא בדיון על השלכותיה החברתיות והפסיכולוגיות. בסרט "ע'באש" נערה כותבת מכתב לאביה האסיר, לפי קצב שיריה של סבתה. הסרט "ג'מאל – סיפור של אומץ לב" מגולל את סיפור חייו של נער, שגם לאחר שמתפוצצת פצצה בידיו, עדיין מצליח לצייר ואף מתרגל את עצמו בצילום, וחרף האסון הגופני שלו, הוא מצליח להגשים חלק מחלומותיו.

למרות האינתיפאדה, הקולנוע הפלסטיני ביקש לעסוק במגוון נושאים רב יותר, שכן את הקולנוענים העסיקו גם בעיות תכופות יותר במציאות הפלסטינית. לכן, הסרטים הפלסטיניים המשיכו לעסוק בטרדוד הקיום של העם הפלסטיני, ובזכרון המקום. בשנת 1998, שנת היובל ל"נכבה" הפלסטינית, הופקו מספר סרטים שעסקו בנושא זה.

אולי כאן המקום לציין שהסרטים הפלסטיניים, ככלל, נושאים את מאפייני האינתיפאדה הפלסטינית, בין אם בהשפעתה על האנשים ובין אם באזכור האירועים. על אף שהסרט "עזי הזית" של ליאנה בדר (שנת 2000) עוסק בעץ הזית ובאישה הפלסטינית, הוא אינו מתרחק מאווירת האינתיפאדה, כמו גם סרטו של רשיד משהראווי "עונת אהבה" (שנת 2000).

## סרטי האינתיפאדה השנייה

בסרטו התיעודי הקצר, "תחת עין המיקרוסקופ" (23 דקות, שנת 1994), שופך האני אבו אסעד אור על שורש הבעיה הפלסטינית, כשהוא מתרחק משימוש בסיסמאות ובהטפה. הסרט בנוי כדיאלוג מרובד, המתחקה אחר עמדתם של שלושה דורות של פלסטינאים החיים כעת במולדתם. המסר שעובר מבעד לשלושת הדורות הוא כי שהות במולדת פירושה להיות נתון תדיר לאפליה לאומית – מצב נפיץ שמחייב פיתרון.

הבמאי הפלסטיני הצעיר איאס נאטור מייחד את סרטו, "כאשר הובלת לחופתך" (25 דקות, שנת 2001, בהפקת "מרכז התקשורת" בחיפה), להצגת תמונה שונה על נצרת באירועי אוקטובר 2000<sup>35</sup>, באמצעות סיפורים ודיונים, בסגנון הנושק למלודרמה. סרטו הוא מעין זעקה נגד המוות וההרג. באמצעות התוודעות לסיפורם של כמה מהחללים, הסרט מבהיר כי מה שאירע לא היה נחלתם הבלעדית של בני העיר נצרת, אלא גם סיפורם של תושבי הכפרים והיישובים הסמוכים. המצלמה משוטטת בין הכפרים, מהם הגיעו האנשים לקחת חלק באירועים בנצרת וקיפחו את חייהם, "נכנסת" לבתיהם ועוצרת להתבונן בחדריהם הפרטיים.

בסרטה הארוך, "זמן החדשות" (50 דקות, שנת 2001, בהפקת חברת אלימאמה ברמאללה), דנה הבמאית עזה אלחסן במציאות פלסטינית, שבה הפלסטיני אינו חפץ להיות "עוד צלחת על שולחן האוכל" של מהדורות החדשות. סרטה מתחיל כסיפור אהבה בין אבו ח'ליל לזוגתו, שהופך בהדרגתיות לדיון באינתיפאדת אל אקצא. על סרט זה זכתה אלחסן בפרס השופטים המיוחד, בפסטיבל המסך הערבי העצמאי בקטאר ב-2001.

אנס אלעילה ביים את סרטו הקצר "ילקוטי בית ספר" (15 דקות, בהפקת המרכז לתקשורת ולתיאום תרבותי) ו"הטלוויזיה החינוכית של ירושלים", שנת 2001, בו בחן את השפעות האירועים האלימים של אינתיפאדת אל אקצא על התלמידים הפלסטינים. הוא מתאר את תמונות

<sup>35</sup> אירועי נצרת 2000: הפגנות המוניות של ערבים בישראל במחאה על ביקור שרון באל אקצא. במהלך ההפגנות נהרגו 13 צעירים מאש משטרת ישראל. העיר נצרת היתה במרכז האירועים שחלו באותה העת יחד עם האירועים בגדה ובעזה, שכוננו מאוחר יותר אינתיפאדת אל אקצא.

השאהידים שהולכות ומתרבות על קירות בית הספר, וכיצד נותר כיסא מיותם מנער שזה מכבר היה תלמיד, והפך לחלל. *מרים שאהין*, בסרטה הקצר "קורת רוחי" (10 דקות, הפקה משותפת של שאהין וההתאחדות הכללית של האישה הפלסטינית, שנת 2001), מתמודדת עם הטענה הקשה כי האם הפלסטינית חסרת לב, כיוון שהיא שולחת את ילדיה למות. בסרט זה היא מגוללת את סיפורה של אישה פלסטינית שכואבת מרות את אובדן בנה, יקיר ליבה.

אירועי "אינתיפאדת אל אקצא" משתקפים גם בסרט התיעודי "יהלום סילוואן" (45 דקות, שנת 2001), בבימויה של *נג'וא אל-נג'אר*. הבמאית בחרה ב"קולנוע האדום"<sup>36</sup> בירושלים כנקודת מוצא לסיפור המציאות החברתית הפלסטינית בכלל - ובירושלים בפרט. כמחצית מהסרט מתמקדת בסקירת חיי החברה והפעילויות התרבותיות הפלסטיניות בירושלים, ובמחציתו השנייה הבמאית מוצאת את עצמה בתוך האינתיפאדה.

אינתיפאדת אל אקצא העסיקה גם את הבמאית *מאי אלמסרי*, כאשר עבדה על סרטה התיעודי הארוך "חלומות הגלות" (56 דקות, שנת 2001). לאחר שהצליחה לאגד שתי קבוצות ילדים פלסטינים ממחנות הפליטים "שאתילא" בבירות<sup>37</sup> ו"דהאיישה" בבית לחם<sup>38</sup>, ודנה איתם על חלומותיהם, פרצה אינתיפאדת אל אקצא וכפתה את נוכחותה בה, לקראת סיום עשיית הסרט. כך ניתנה לילדי דהאיישה הזדמנות להיפגש עם ילדי שאתילא, מבעד לגדרות תיל. במהלך בחינתה את אירועי האינתיפאדה, נפצעה הבמאית, *אלמסרי*, במהלך הצילומים.

בין הסרטים הפלסטיניים האחרונים שסקרו את אינתיפאדת אל אקצא, ניתן למצוא את הסרט הקצר "הפסיקו את הפצצת בית לחם" של *חיאן יעקוב* (12 דקות, שנת 2001, בהפקת "סאברין הפקות"). הסרט הוא מעין תפילה להניח לילדים לחלום - הרחק מעולם המלחמה, ההרג וההרס שמביא הכיבוש. בסרט נראים ציוריהם של הילדים, המבטאים בישרות כואבת את תחושותיהם.

הבמאי *מזאר חסן* הציג את סרטו הקצר "האתגר" (20 דקות, שנת 2001) בפתיחת פסטיבל המסך הערבי העצמאי שנערך בסוף חודש מארס 2001 בבירת קטאר - דוחא, שבמפרץ הפרסי. זאת, לעומת כמה מהבמאים הערבים, שהסתמכו על התייעוד של ההרג הנורא של הנער מוחמד אלדורא<sup>39</sup>. הבמאי *מזאר חסן* הצליח להשלים סרט שמטפל בסוגיות עכשוויות רבות הנוגעות לעניין הפלסטיני - החל בהרג אלדורא וכלה ב"נכבה", עד לשיאו ההיתולי והמר של הסרט, כאשר כל תעודות הזהות הלא פלסטיניות של הפלסטיני הופכות לקלפי משחק.

נראה כי הקולנוע הפלסטיני ניסה למלא את תפקידו ולהציג את השקפתו על אינתיפאדת אל אקצא, במיוחד לאחר שהקולנוע הישן - קולנוע המאבק הפלסטיני - דעך. הקולנוע החדש משרטט תמונה של חברה פלסטינית, שלמרות שהקריבה קורבנות רבים, מתעקשת לבנות מחדש את דמותה ואת הווייתה.

<sup>36</sup> הקולנוע האדום: בית קולנוע ששמו ניתן לו כמחווה על שמו של בית קולנוע מפורסם בבירות.  
<sup>37</sup> שאתילא: מחנה פלסטיני בבירות שבלבנון. התפרסם יחד עם מחנה סברא בעקבות טבח שערכה מיליצית אלכתיב הלבנונית בטווח ראיה ושמייה של כוחות ישראלים שהחזיקו בשטח בעת פלישת ישראל ללבנון ב-1982 תחת פיקודו של שר הביטחון דאז, אריאל שרון.  
<sup>38</sup> דהיישה: מחנה פלסטיני הנמצא ליד בית לחם בגדה המערבית.  
<sup>39</sup> מוחמד אלדורא - הילד הפלסטיני שמת בזרועות אביו מאש של חיילים ישראלים בראשית אינתיפאדת אל אקצא, אירוע שתועד במצלמות הטלוויזיה והוקרן ברחבי העולם.

## זכרון המקום בקולנוע הפלסטיני

סרטו של הבמאי הפלסטיני מישל ח'ליפי, "אלמעלול חוגגת את הריסתה"<sup>40</sup> (שנת 1985), מהווה הצהרה על העמקת שורשי הקולנוע הפלסטיני החדש, שהחלה בסרטו "הזיכרון הפורה" משנת 1980, וכן גם הכרזה על הולדת ז'אנר חדש בקולנוע הפלסטיני: זכרון המקום.

ראוי להזכיר כי יוצרים פלסטינים רבים עסקו בז'אנר זה, של אזכור מקומות מזוויות השקפה שונות, בהם הבמאי נאזם שרידי בסרט "זעקת השורשים" (שנת 1985), זיאד דרוויש בסרטיו "עוגנת ביבשה" (שנת 1989) ו"מורדים" (שנת 1992), ומזאר חסן במספר סרטים, כשהבולט בהם הוא "אגדה" (שנת 1998). כמו כן, נעשו סרטים על ערים כמו ירושלים, חיפה ויפו, כמו בסרטו של עלי נסאר, "עיר על החוף", משנת 1985.

## צפורייה<sup>41</sup> - דוגמה לסרט תיעודי על מקום

אפשר לומר שצפורייה הוא היישוב הפלסטיני שזכה להתעניינות הרבה ביותר מצד הקולנוע הפלסטיני והקולנוע הזר, שעוסקים בבעיה הפלסטינית. הטיפול שהקדיש הקולנוע הפלסטיני לסיפור צפורייה, בפן ההיסטורי, הגיאוגרפי והסוציולוגי, הוא מהדוגמאות הבולטות לתפקידו המשמעותי של הקולנוע כמשמר את הזיכרון מפני שכחה, התפוגגות ואובדן. הקולנוע גייס למשימה את כל האמצעים החזותיים והקוליים שעמדו לרשותו, החל מתמונות בודדות של מקומות ואנשים, דרך הצגת שלטי דרך, כותרות עיתונים, אזכור שמות, קטעי ארכיון, תמונות עכשוויות המלוות בקטעי שיח, עדויות והסברים, מוסיקה, שירים ובלדות, וביטויים רגשיים כמו דמעות, התייפחות וקינה.

הסרט "1948" של מוחמד בכרי, שצולם במלאת 50 שנה ל"נכבה", מקדיש קטעים ארוכים לשיח עם אחד מתושבי צפורייה לשעבר, הסופר עלי טהא מוחמד, שמתגורר כיום בנצרת, ומבקר בשרידי המקום. בתחילת הסרט מוצגת התגודדות הפגנתית של אנשים ליד שרידי צפורייה, המניפים שרידי מפתח שעליו רשומה המילה "השיבה". לצדו מוצגת מפת פלסטין לשעבר, והמוני שלטים עם שמות ערים, עיירות או כפרים פלסטיניים. עלי טהא אינו רוצה לשוב עוד לצפורייה, מפני שהיא הפכה לסמל בטרגדיה הפלסטינית: הרס הכפרים, מנוסת התושבים מבתיים, נטישת היישובים.

## הקולנוע הפלסטיני והמהפכה הדיגיטלית

המהפכה הדיגיטלית חוללה שינוי של ממש בקולנוע הפלסטיני, כאשר במאים רבים המירו את אמצעי הקולנוע המסורתיים באמצעים טכנולוגיים מתקדמים. רבים מן הקולנוענים הצעירים מודים שלולא אלו, לא היה ביכולתם להביא לידי ביצוע פרויקטים קולנועיים, ולהפוך אותם לנגישים לקהל הרחב. העולם הדיגיטלי הפך מקלט למי שהתקשו ליצור במסגרת הקולנוע המסורתי עתיר ההוצאות. אמצעי התקשורת הציבוריים הם ראי לדעת הקהל והחברה, והקולנוע נותן ביטוי לרחשי החברה טוב מכל אמצעי תקשורת אחר.

<sup>40</sup> אל מעלול - כפר פלסטיני ליד נצרת. נהרס במלחמת 1947-1948. תושביו נטשו אותו אל כפרים שכנים, בהם יאפת א-נאצרה (יפיע).

<sup>41</sup> צפורייה: כפר ערבי ליד נצרת. נהרס במלחמת 1947-1948. תושביו נטשו אותו אל יישובים שכנים כמו נצרת, שפרעם ועוד.

בחינת הדברים מגלה כי הקולנוע הפלסטיני המתחדש לא הותיר פינה מוסתרת במציאות הפלסטינית. שפע היצירה הקולנועית שמניבים גופים שונים מאשר כי הקולנוענים אכן נהנו מהמהפכה הדיגיטלית כדי להפיק עשרות סרטים באיכות גבוהה.

מהפכת הווידאו חדרה לקולנוע הפלסטיני מוקדם מאוד, ונעשה בה שימוש מוגבר באינתיפאדה הראשונה (1987-1993), כאשר צלמים צעירים רבים צילמו את אירועי האינתיפאדה והפיצו אותם לאמצעי תקשורת רבים.

סעיד אבו מעלא מצטט במאמרו "קולנוע המחסומים"<sup>42</sup> (פורסם ב-29.6.2005), את החוקר והמבקר תייסיר משארקה:

"המהפכה הדיגיטלית הביאה לזינוק גדול בעולם הקולנוע הפלסטיני. היא הכניסה את הפלסטינים לדור הדמוקרטיה הקולנועית, וקולנוענים רבים נטשו את האמצעים המסורתיים (פילם) לטובת שימוש בדיסקים ובצילום דיגיטלי. רבים מן הקולנוענים בני הדור הצעיר מודים שלולא המהפכה הדיגיטלית והצילום בווידאו, הם לא היו מסוגלים ליצור את עבודותיהם בהיקף הקצר והבינוני, ולא היו מגיעים לציבור הרחב. העולם הדיגיטלי הפך למקום מפלט למי שהתקשו ליצור קולנוע מסורתי עתיר הוצאות".

המעבר לקולנוע, טלוויזיה וווידאו תפס תאוצה במהלך האינתיפאדה הראשונה (סוף 1993-1987), ובכך הפכו סרטי הווידאו והקולנוע לדמוקרטיים יותר. בתקופת האינתיפאדה השנייה, עם פרוץ התקשורת המודרנית וההתפתחות האדירה ברמת ההפקה הדיגיטלית, לרבים התאפשר מעתה להגשים את חלומם: קולנוענים בעלי הכנסה בינונית ונמוכה יכלו ליצור סרטים תיעודיים על קשיי הקיום והנטל הכלכלי בעזרת הסרטה דיגיטלית שהוצאותיה זעומות.

עולם הקולנוע נכנס לעידן הקולנוע הביתי, ועם סגירת אולמות הקולנוע, הצפייה בסרטים בבתיים ועל מסכי המחשב הפכה לצורך השעה. הווידאו הדיגיטלי היה לאלטרנטיבה ברת השגה, לעומת סרטי ה-35 מ"מ ו-16 מ"מ היקרים.

המהפכה הדיגיטלית הביאה תועלת לפלסטינאים בתקופות של סגר ממושך. עם התמוטטות שכבת הביניים הפלסטינית, כפועל יוצא מהאינתיפאדה וההידרדרות הכלכלית שבעקבותיה, לא התאפשרה יותר יצירה קולנועית מסורתית, בגלל הוצאות ההפקה הגדולות.

קולנוענים צעירים, מעוטי הכנסה, יכלו מעתה ליצור סרטים מסוגים שונים ולהפיץ את עבודתם על גבי קלטות ודיאו ביתיות וקלטות די.וי.די. תופעה זו היוותה תמריץ לעבודה בפורמט דיגיטלי ובווידיאו. כך, למשל, כותב סובחי אל-זבידי במאמרו בעיתון "אל-איאם" הפלסטיני ב-24.2.2004:

"האם ידוע לכם שיש היום למעלה מ-80 במאים פלסטיניים וכי בעיר רמאללה לבדה קיימים למעלה מ-20 במאים פלסטיניים, והאם ידוע לכם שרוב הבמאים והבמאיות האלה לא למדו אף לא יום אחד במוסד מקצועי, וכל מה שהם רואים ויכולים ללמוד ממנו הם סרטי אלימות אמריקאיים שדוחפים לנו ערוצי הטלוויזיה. איך ייצאו מאנשים אלה במאים?"

קולנוענים פלסטינים רבים הגשימו את חלומם להפיק קולנוע דיגיטלי מודרני בהוצאות מזעריות, מבלי להזדקק לממסד התרבותי הפלסטיני. צעירים חלוצים אלה הגשימו בפועל את עידן הדמוקרטיה בקולנוע, שבו אינם תלויים בממסד התרבותי. מעבר הקולנוע מ"אליטת היוצרים" ליד

<sup>42</sup> המאמר התפרסם באתר [www.islamonline.net](http://www.islamonline.net) ובאתר חובבי הקולנוע הפלסטיני [www.cinemagroup.ps](http://www.cinemagroup.ps)

הצעירים התרחש בגלל גורמים רבים: המצור, העוני, המציאות הפלסטינית ומהפכת הווידאו והעולם הדיגיטלי.

הכותב סעיד אבו מעלא מצטט במאמרו "קולנוע המחסומים"<sup>43</sup> את מבקר הסרטים איברהים אלעריס, הקורא להשלים עם עקרון הברירה הטבעית הדרוויניסטי, בעת שניגשים לטפל בסוגיית הקולנוע הפלסטיני. אלעריס מגן על דעתו באומרו:

"כיום יכול כל אדם לחבר פואמה או לצייר ציור בהוצאה מזערית, מבלי שהדבר יחייב התייחסות לכך כאל יצירת אמנות מרעישה. יש לאפשר את אותה הגישה גם כלפי יצירות קולנועיות, ובלבד שתישמר ההערכה ליצירות בעלות איכות גבוהה". הוא מוסיף: "בסופו של דבר, גם אם לא ייצאו לנו מכל המתנ"סים קולנוענים גדולים, נצא נשכרים מכך שיהפכו לצופים מעולים - ואנו זקוקים לצופים כאלה. יכול להיות שחסרוננו הוא בהזדקקותנו לאנשים כאלה".

### מגבלות הקולנוע הפלסטיני

בשיחה שהתפרסמה בגיליון 25.3.2005 של עיתון "אלקודס אלערבי", מונה סובחי אל-זביידי את המגבלות העיקריות העומדות בפני הקולנוע הפלסטיני:

1. היעדר די כשרונות.
2. למרבית העוסקים ביצירה הקולנועית הפלסטינית אין השכלה או הכשרה בתחום.
3. רוב העשייה הקולנועית מתמקדת בתחום החדשותי.
4. שימוש רב מדי בווידיאו.
5. מרבית הצלמים הפלסטיניים הוסבו מעבודה עיתונאית לקולנוע, תוך הסתמכות על נסיונם בסיקור עיתונאי לסוכנויות ידיעות.
6. היעדר בתי ספר ומוסדות ללימוד מקצועות הקולנוע.
7. היעדר קרנות לסיוע פיננסי: אין אף לא מוסד פלסטיני אחד, אליו יכולים במאים לפנות ולתמיכה כספית.
8. התמיכה היחידה בבמאים בגדה המערבית וברצועת עזה מגיעה מאירופה, אלא שתמיכה זו מחייבת קשרים ודרישות מיוחדות.
9. הקולנוע הפלסטיני אינו נמצא על סדר היום של ממונים במשרד התרבות הפלסטיני, בשל היעדר התעניינות ואמצעים, ובשל מתן עדיפות נמוכה במיוחד.
10. היעדר קהל - המרכיב הבסיסי והמחייב של כל עשייה קולנועית.
11. היעדר בתי קולנוע: למעלה משלושים בתי קולנוע הפסיקו לפעול מאז האינתיפאדה הראשונה. אחד מהם אף הוסב לחניון לרכב.
12. רמת השכלה והבנה קולנועית נמוכה בקרב הציבור הפלסטיני. כמו כן, הקשר בין היוצר לבין הקהל והסרט נמוך, וקהלם העיקרי של הסרטים הוא בהקרנות בחו"ל.
13. מנגנוני הפצה מוגבלים ביכולת ובאמצעים.

מגבלות אלה מאלצות את הקולנוענים הפלסטיניים להשתמש במצלמות וידאו, ולהתמקד בעיקר בסרטי תעודה.

<sup>43</sup> ראה הערה מס' 14.

## הדרכים לפיתוח הקולנוע הפלסטיני

המבקר תייסיר משארקה פירסם באתר העיתון "דוניה אל-ווטן" (ב-23.3.2005) מאמר שכותרתו: **"הקולנוע הפלסטיני והמהפכה הדיגיטלית":**

"מספר הבמאים הפלסטיניים שעובדים בשטחים מאז 1990, במקוטע או ברציפות, הוא עשרים וחמישה. בעשור האחרון של המאה העשרים, הם יצרו כמאה סרטים תיעודיים ועלילתיים באורך קצר או בינוני".

מוסטפא אבו עלי מציע תוכנית לחילוץ הקולנוע הפלסטיני ממצוקתו:

1. הקמת מוסדות לתעשיית קולנוע מתקדמת, שתתחרה בקולנוע בארצות השכנות.
2. הקמת מועדוני קולנוע ומוסד פלסטיני לקולנוע, וגיבוש חוק קולנוע.
3. ייסוד אגודה רשמית ומוכרת לכל הקולנוענים הפלסטינים.
4. תמיכה בתנועה לביקורת קולנוע, ועידוד עיתונות קולנוע מקצועית.
5. הקמת קרן מימון לקולנוע הפלסטיני, והקמת מוסד הדרכה עצמאי לקולנוע.

איש אינו מפקפק ביכולתו של הקולנוע הפלסטיני ליצור יצירות ראויות, המשקפות את התמורות והאתגרים שבפניהם עומדת חברה זו, שישמשו גם כאמצעי דבור וחסברה. אפשר לקבוע בוודאות כי אילו עמדו לרשות הפלסטינים המשאבים הראויים, הם היו משיגים התקדמות משמעותית בקולנוע של המזרח התיכון.

כיום, ניתן לרכוש או לייבא מחו"ל טכנולוגיות חדשות, והקולנוענים הפלסטינים יכולים אף להשיג תמיכה מגורמים באירופה. קולנוענים יכולים להסתייע גם בשוק הישראלי לקניית ציוד חדיש לתאורה, קול, צילום ועריכה.

## קולנוענים פלסטינים בישראל

בסקירת היצירה הקולנועית הדרמטית בעשור האחרון (1994-2004), ניכרת עליית מדרגה גם בתוכן וגם באמצעים. הסרט "חיפה", של רשיד משהרואי, "סיפורם של שלושת היהלומים" של מישל חליפה, "עונת הזיתים" בבימויו של חנא אליאס, "התערבות אלוהית", סרטו של איליא סלימאן ו"החתונה של רנא" סרטו של האני אבו אסעד, הם ההוכחה הטובה ביותר לרעיון כובש, יכולת גבוהה, וסיפור הארוג במיומנות שמביא לתוצאה אמנותית מקצועית.

בין היוצרים הבולטים בעשור האחרון נמנים גם יוצרים צעירים, כמו הבמאית-תסריטאית סוהא עראף, שכתבה בשיתוף עם הבמאי את התסריט של הסרט "הכלה הסורית", וביימה כמה סרטי תעודה, האחרון שבהם: "בוקר טוב ירושלים". במאית צעירה נוספת היא אבתסאם מראענה, שהתפרסמה בסרטים תיעודיים כמו "פראדיס, גן עדן אבוד" ו"אלג'סר".

הקולנוענים הפלסטינים בישראל הפיקו תועלת מהתחככותם בתעשיית הקולנוע הישראלית, המצוידת בטכנולוגיות מתקדמות, ולמדו את אמנות הקולנוע במוסדות ישראליים. בזכות מגוריהם בתחומי ישראל, הם זוכים לתמיכת הקרנות הישראליות.

## הקולנוע בשטחי הרשות הפלסטינית

תעשיית הקולנוע הפלסטינית נעדרת כל משאבים פרטיים או ממסדיים שיכולים לסייע ליצירה קולנועית פורה. התמיכה הממשלתית צנועה ביותר, אין למשרד התרבות הפלסטיני תקציב, והיוצרים נאלצים להמתין לתרומות ממדינות ערב, מתומכים ומקרנות אירופיות. לו היתה ניתנת תמיכה כלשהי ליוצרים, ניתן היה להפיק עשרות סרטים תיעודיים, דוקו-דרמטיים, ודרמטיים.

הקולנוע הפלסטיני פועל במימון פרטי לגמרי, לעתים מכוחה של קבוצת אוהדים ו"משוגעים לדבר". כך, לדוגמא, סרט תעודה (בן 53 דקות), על חיי ההוגה והסופר הפלסטיני חסן אלברע'ותי, הופק הודות להשקעה פרטית של תייסיר משארקה, ללא כל תמיכה מקומית או מחו"ל.

יש האומרים כי הקולנוע הפלסטיני "אוכל מבשר הקורבן", אלא שהוא עצמו קורבן, בגלל מצבו העדין. הפרסים בהם הוא זוכה, ניתנים לא על פי רמת ההשקעה הכלכלית, אלא בזכות רמה אמנותית גבוהה או רעיונות ייחודיים, או בזכות הפשטות והערכים האנושיים. יש חשיבות רבה לכך שהקולנוע הפלסטיני ייטול חלק במאבק הפוליטי והתרבותי, בצד יתר אמצעי התקשורת, אך כדי לעשות כן, עליו להיפרד מגישתו המיושנת, השטחית והחד כיוונית, שאיפיינה את סרטי האינתיפאדה ואת ארגוני המאבק הפלסטיני.

הקולנוע הפלסטיני אינו יכול רק לנוע בקצב המהיר של המאורעות והניתוח הפוליטי הרגעי, מכיוון שהוא אמור ליצור את החיים ולעצב את המציאות בדרכו המיוחדת לו.

## הכישלון התקשורתי

ניתן לומר כי התקשורת נכשלה במעקב אחר עצם העשייה הקולנועית הפלסטינית. חוקרים ומבקרים מצביעים על אסכולה פלסטינית מתפתחת, עם מאפיינים רעיוניים, אמנותיים ותקציביים. הקולנוע הפלסטיני יוצר סרטים "מהירים" - כאלה שניתן להגדירם כנסיוניים, שכן הם חסרים יסודות קלאסיים של בימוי ועריכה. אין ספק כי מגזר הקולנוע הפלסטיני זקוק לביקורת קולנוע מקצועית.

נוסף לכל אלה, הקולנוע הפלסטיני סבל גם מקיטלוג גרוע, שבעטיו סרטים רבים הושחתו או אבדו במהלך הזמן. הבמאית הפלסטינית *בולינה כנעאן אלח'ורי* אומרת בשיחה עם נידאל חמד ב-18.5.2005 בכתב העת "ספרות פלסטינית":

"אנו רוצים לאתר את הסרטים שנעשו באותה תקופה, על מנת שיאוחסנו בארכיון פלסטיני. למשל, סרטים פלסטיניים שנמצאו בלבנון והכוחות הישראליים החרימו אחרי המצור על ביירות ב-1982, ועכשיו לא ידוע לנו היכן הם. אחרי שישורר שלום, נוכל לדעת מה עלה בגורלם".

## מקולנוע התנגדות - לקולנוע ממומן

האם הקולנוע הפלסטיני חי ויוצר באמת? או שמא ה"פלסטיניות" מתבטאת רק מבחינת יוצריו ותכניו, אך מימונו והפקתו נעשים בישראל או באירופה?

חלקה הראשון של התשובה נובע מהמשבר הפיננסי של מימון הקולנוע הפלסטיני. אין בנמצא מוסדות להפקה וקרנות לתמיכה ומימון הסרטים. כמו כן, גם על גורמים פרטיים היוצר הפלסטיני אינו יכול להסתמך, משום שאלה לא תמיד חשים באותה האחריות הציבורית, ובדחף ליטול חלק

בעשייה אמנותית או תרבותית. על כן, הפנייה לקרנות הקולנוע הישראליות או לגופי מימון אירופיים, הופכות למוצא היחיד.

באשר לחלקה השני של התשובה, הרי שהיא מוטלת על כתפי היוצר, מצפונו ומחויבותו לקדם את העניין הפלסטיני, מבלי לעמעם אותו או לייפות אותו, על פי רצונו של המפיק הישראלי או האירופאי.

## **מסקנות**

לאחר הקדמה היסטורית קצרה, המאמר סוקר בעיקר את העשייה הקולנועית הפלסטינית בשלושה העשורים האחרונים, החל משנות השבעים, תוך בחינת תרומתן של שתי האינתיפאדות לקולנוע הפלסטיני. ניתן לומר שעל פי תפיסת היוצרים הפלסטינים, הקולנוע הפלסטיני השתדל למלא את תפקידו בתייעוד ההתרחשויות בשטח. תפקיד זה הלך והתפתח, וההבנה התעמקה, כמו גם ההכרה בכוחו של המדיום המצולם, בהבנה שתמונה שווה עשרות אלפי מילים ומהווה כלי במערכה על התרבות והזהות הפלסטיניות.

ניתן ללמוד על התמורות שעברה החברה הפלסטינית בתחומי הפוליטיקה, החברה והכלכלה, מתוך התבוננות בכלל יצירת הקולנוע הפלסטינית. הסרט הפלסטיני מבאר את ההקשרים החברתיים בחברה, העוברת שינויים לנוכח קצב אירועים מסחרר. בזכות האקטואליה שממלאת תפקיד חשוב בייצוג הבעיה הפלסטינית, ובכוח ההמשכיות - מצליח ויצליח היוצר הפלסטיני לתפוס מקום משמעותי על מפת הקולנוע.

**חלק יישומי**

**מערכי שייעור**

## הנחיות דידקטיות

### מטרות התהליך החינוכי שמציעות הסדנאות המוצעות בפרק היישומי:

- א. פיתוח מודעות לרגשותיהם ולמחשבותיהם של המשתתפים אודות הסכסוך הישראלי-פלסטיני
- ב. היכרות עם הסכסוך ועם הדמויות בו, מזוויות חדשות
- ג. הקניית ידע חדש למשתתפים אודות הסכסוך
- ד. לימוד דרכים לפתרון סכסוכים ללא אלימות
- ה. מתן כלים לשימוש במדיום הקולנועי להשגת מטרות אלה

### שלבי התוכנית

הסדנאות מדגימות, באמצעות ארבעה סרטים תיעודיים, כיצד ניתן לחנך לשלום באמצעות תהליך בן חמישה שלבים:

### שלב א': לימוד נושא אחד או יותר, הקשורים לחינוך לדמוקרטיה ולשלום

בשלב זה עורך המנחה היכרות בין המשתתפים, מספר להם מעט על הפרויקט ועל הצפוי בו. לאחר מכן, הוא מלמד אותם נושא אחד או שניים מתוך תוכנית החינוך לשלום ולדמוקרטיה. לשלב זה מוקדשות שתי הפעלות. לדוגמא, אם המנחה מבקש ללמד את נושא **פתרון סכסוכים בדרכי שלום**, הוא יעשה זאת בשתי הפעלות.

- הפעלות שלב זה שונות בכל אחד מן הסרטים.

### שלב ב': הכנה לקראת צפייה

המנחה מכין את המשתתפים לצפייה בסרט. בשלב זה, ההפעלה מחולקת לשתי יחידות פעילות: יחידה ראשונה עוסקת במפגש האישי של המשתתפים עם הסכסוך הישראלי-פלסטיני. התלמידים מתבקשים לבטא את רגשותיהם ואת עמדתם האישית בנושא. במידה שההיסטוריה האישית שלהם קשורה לסכסוך, הם יביאו אותה לידיעת המשתתפים האחרים.

יחידה שנייה מאפשרת למשתתפים להתמודד עם הידע האישי והקבוצתי שיש להם על הסכסוך. בחלק זה, המשתתפים יבחנו את בקיאותם במושגים הקשורים בסכסוך, ויבחנו את מקורות הידע שלהם. כמו כן, יעמדו המשתתפים על השונות בסוגי הידע הקיימים בנושא.

- הפעלות שלב זה זהות בכל אחד מהסרטים, למעט שינוי קל ביחידה השנייה.

### שלב ג': צפייה בסרט

המשתתפים יצפו בסרט בתנאי צפייה הנוחים לכולם.

## **שלב ד': עיבוד ראשוני לאחר הצפייה**

יחידה זו מוקדשת לעיבוד ראשוני של הצפייה בסרט. המנחה מאפשר למשתתפים לבטא את רגשותיהם בעקבות הצפייה, ואת הרושם הכללי שהותיר עליהם הסרט.

- הפעלת שלב זה זהה בכל אחד מהסרטים.

## **שלב ה': יישום התכנים שנלמדו**

שלב זה משימתי יותר: את הידע שרכשו בשתי ההפעלות הראשונות, מתרגלים המשתתפים על סצינות מתוך הסרט. המושגים שנלמדו יסייעו להרחיב את הבנתם בנושאי הסכסוך, את מיקומם בסכסוך, ואת הדרכים להתמודד איתו בדרך רציונלית ויצירתית.

- הפעלת שלב זה שונה בכל אחד מהסרטים.

## **תכנון תוכנית הלימודים**

מומלץ לקיים את כל הפעילויות על פי הסדר המוצע כאן. במידה שהזמן העומד לרשות התלמידים אינו מספיק, אנו מציעים להתמקד בנושא לימודי אחד לקראת ההקרנה (במקום השניים המוצעים ברוב הסרטים), ו/או להסתפק בשלב הכנה אחד. עם זאת, ויתור על אחד משלבי התוכנית עלול לפגוע במכלול. הפגיעה המוצעת כאן היא הרע במיעוטו.

## **כל אחד מארבעת הסרטים מלווה בסדרת הפעלות בנות חמישה השלבים שצוינו.**

משך הזמן הנדרש לקיים את כל חמשת השלבים נע בין 14 ל-16 שעות לימוד, 7 עד 8 הפעלות. על פי רוב, ההפעלות מתוכננות לפי יחידות זמן של 90 דקות (2 שיעורים). עם זאת, המלצתנו היא לשקול להאריך או לקצר את משך זמן הפעילות, בהתאם ליכולת הריכוז של המשתתפים. אורכם של הסרטים משתנה. אם הסרט ארוך במיוחד, יש לשקול לקיים הפסקה במהלכו.

## **מסגרת ואופי הפעילות:**

הפעילויות המוצעות מתקיימות במסגרת סדנאות מונחות, המשלבות לימוד עיוני בתהליך קבוצתי-חוויתי. ההפעלות כוללות משימות ומשחקים המובילים לדין מובנה באחד ממושגי היסוד של הרעיון הדמוקרטי.

## **מספר משתתפים וחלוקה לקבוצות**

כדי שההפעלות ישיגו את יעדיהן - מתן הזדמנות שווה לכל אחד לבטא את עצמו, בחינת תהליכים קבוצתיים מול התכנים הנדונים והשתתפות שווה בתהליך היצירה והלמידה - מומלץ שמספר המשתתפים בכל קבוצה לא יעלה על עשרים. בקבוצות גדולות יותר, כדאי לשקול פיצול לשתי קבוצות.

ככלל, הפעילות מתחילה ומסתיימת בישיבה במעגל ("מליאה"). הפעילות רבות מחייבות עבודה בקבוצות קטנות או בזוגות, היות שסוג זה של עבודה מביא את המשתתפים לחוויה אישית, המשקפת את הדילמות העולות בתהליך הקבוצתי. העבודה בקבוצות או בזוגות מזמנת דיון על תהליך העבודה המשותף, ותורמת להבחנה ולהבנה טובה יותר במושגים הנידונים.

### **משך הפעילות**

ההפעלות מתוכננות לפי יחידות זמן של שעה וחצי כל אחת (2 שעות לימוד). יחידת זמן קצרה יותר אינה מאפשרת לקיים דיון מעמיק דיו. לפיכך, אנו ממליצים למורים המנחים להתארגן על פי יחידות זמן אלה.

### **חומרים לפעילות**

חלק מההפעלות דורשות שימוש בחומרים שונים (טקסטים מצולמים, דפי עזר, דפים ריקים, כלי כתיבה, כרטיסיות וכו'). כדאי להכין ציוד זה מראש.

### **התארגנות לקראת ההקרנה של הסרט:**

- יש לקיים הקרנת ניסיון לפני הצפייה, על מנת לוודא שציוד ההקרנה ושתנאי הצפייה תקינים.
- כדי שהצפייה תשיג את יעדיה, מומלץ שמספר התלמידים הצופים לא יעלה על ארבעים.
- במידה שההקרנה אינה מתקיימת בבית הספר, יש לדאוג לתנאים אלה באתר ההקרנה. רצוי שהתלמידים יגיעו כחצי שעה לפני ההקרנה.

### **תפקיד המנחה בתהליך הצפייה:**

- המנחה יתאר בפני התלמידים את הסרט בו הם עומדים לצפות, תוך ציון שם הסרט, שם הבמאי, הנושא שבו הוא עוסק, היכן הוא צולם ומתי.
- המנחה יקדיש מספר דקות לשאלות התלמידים, אם יהיו, לפני הצפייה.
- בזמן הצפייה, המנחה יעקוב אחר התנהגות התלמידים. במידה שתתגלה בעיית קשב, הוא ינסה לבחון את מקורותיה ולתת לה מענה. בסרטים ארוכים במיוחד, למשל, ייתכן שהתלמידים יתקשו להתרכז לאורך זמן – ועל המנחה לקיים הפסקה.
- במידה שהמנחה מזהה אצל התלמידים ביטויים רגשיים קשים כמו בכי, למשל, נמליץ לתלמידים לבטא את רגשותיהם ללא התערבות, ורק במקרים קיצוניים לעצור את ההקרנה וללבן את הדברים.

### **הערות מתודיות:**

⇐ תוכנית לימודים זו עוסקת בחינוך לשלום באמצעות קולנוע. על מנת להקנות לתהליך זה את המשמעות הראויה, ראוי שתהיה הלימה בין התכנים הנלמדים לדרך ההנחיה.

- ↔ במהלך הדיון, חשוב להקפיד על מתן ביטוי שווה לכל התלמידים, ללא הבדלי מין, כישורי ביטוי או מידת הפרובוקטיביות של העמדות.
- ↔ מומלץ שהמנחה יבחן את הנחייתו על ידי בירור פנימי: מי הם הקולות הנשמעים בחדר, אלו קולות אינם נשמעים, ומדוע? אילו קולות מקבלים לגיטימציה ואלו לא?
- ↔ המנחה אחראי על שמירת כבודם של כלל המשתתפים, והוא חייב לתמוך באלה החשים פגיעה - לא באמצעות הטפת מוסר לפוגעים, אלא על ידי התייחסות עניינית לנושא.
- ↔ מאחר שבחלק מההפעלות המשתתפים נקראים לחשוף רגשות ועמדות אישיות, חשוב לזכור שהמנחה לא עוסק בטיפול פסיכולוגי. הרגשות הבאים לידי ביטוי והעמדות הנשמעות אמורים לשמש אמצעי להבנת הנושא הנידון, ולא לעיסוק בבעיותיו של פרט זה או אחר בקבוצה.
- ↔ על המנחה להיות קשוב למידת העניין שמביעים המשתתפים במתרחש. אם הוא חש שחלקם אינם מגלים עניין בנעשה, מן הראוי שיבדוק עמם את הסיבות לכך.
- ↔ חשוב שהמנחה ידע היטב מהן מטרות ההנחיה, ושנושא השיעור יהיה ברור לתלמידים.
- ↔ בסיום ההפעלה יש לבחון עם התלמידים האם המטרות הושגו. בסיכום, יש להתייחס לנושאים שנלמדו, ולבדוק מה התלמידים למדו על עצמם (ראה סעיף ד' במבנה ההפעלות).
- ↔ מומלץ שגם התלמידים וגם המורים יבינו את הקשר התוכני והקשר התהליכי המתקיימים בין מרכיבי התוכנית.

## מבנה ההפעלות

כל הפעלה בנויה על פי הסדר הבא, מלבד הפעלת העיבוד של הסרט:

- א. **שיחת פתיחה:** שיחה קצרה המציגה את הנושא הנידון. (ראה רשימת המטרות מפורטת בתחילת כל הפעלה).
- ב. **פעילות חווייתית:** משחק או משימה אישית/קבוצתית (מופיע בגוף ההפעלה בתחילת סעיף "מהלך ההפעלה").
- ג. **דיון במליאה:** התייחסות למשחק ולתהליך הקבוצתי הבא בעקבותיו (סדרת השאלות והנקודות להבהרה מופיעה במהלך ההפעלה בחלק הנקרא "דיון במליאה").  
הדיון יוצר חיבורים אלה:
  - חיבור בין נושא ההפעלה לבין התהליכים המתרחשים בקבוצה
  - חיבור בין הנושאים שנידונו בעקבות המשחק, לחיים החברתיים-פוליטיים בקבוצה ומחוץ לקבוצה.
- ד. **סיכום והמשגה:** המשגה והדגשת הנקודות העיקריות שעלו בהפעלה, ציון השאלות המרכזיות שעלו וסימון השאלות שנתרו פתוחות להמשך דיון. סיכום הפרק או ההפעלה (המופיעים תחת הסעיף "סיכום"), יתייחסו לתכנים שנלמדו ולתהליכים שעברו על הקבוצה הלומדת.

## **להלן מבנה מומלץ להנחיית הסיכום וההמשגה:**

1. המנחה יבקש מהמשתתפים לציין את הנושאים המרכזיים שנלמדו.
2. המנחה יסכם עם המשתתפים את המושגים החדשים שנלמדו.
3. המנחה יברר את העמדות השונות שבאו לביטוי בהפעלה, ואת התאוריות שנלמדו בה.
4. המנחה יבדוק עם המשתתפים אלו דברים למדו על עצמם, על סביבתם ועל קבוצתם, הקשורים בנושא הנלמד.
5. המנחה ינסה לבדוק מהם התהליכים הקבוצתיים שעברו על הקבוצה במהלך הלמידה, אילו תהליכים קשורים לחומר הנלמד ומה ניתן ללמוד מהם על הסוגיות המרכזיות שבהפעלה.

## **איתור הסרטים המצויינים בחוברת זו:**

ניתן לאתר את רוב הסרטים הכלולים בחוברת זו במקומות הבאים, אלא אם צויין אחרת:

### **הקרן החדשה לקולנוע וטלוויזיה:**

הירקון 112, ת"ד 3144, תל אביב 61030, טלפון: 5220909-03 פקס 5230909-03

<http://www.nfct.org.il>

**ספריות האוזן השלישית:** ירושלים, חיפה, תל אביב <http://www.third-ear.com>

### **סינמטקים:**

ירושלים: [/http://www.jer-cin.org.il](http://www.jer-cin.org.il)

תל אביב: <http://www.cinema.co.il/>

חיפה: <http://www.haifaff.co.il/cinema>

שדרות: <http://www.edu-negev.gov.il/goel/cnmtqe/>

**בגלל ההטייה המגדרית של השפה העברית, נאלצנו לנסח את החוברת בלשון זכר, אנו פונים כמובן לשני המינים, ועמכן הסליחה**

## **הסרט: "הבטחות"**

### **תוכן לימוד: פתרון סכסוכים**

הצפייה בסרט "הבטחות" תהווה הזדמנות להכיר את תחום הידע הנקרא "פתרון סכסוכים", ולתרגל אותו. בכוחו של תחום זה לסייע לקבוצות ולפרטים מסוכסכים להתמודד עם הסכסוך בדרכים לא אלימות ושוויוניות, ולפתח חשיבה יצירתית למציאת פתרונות חדשים ומגוונים לבעיות המהוות את מקור הסכסוך. בתכנית זו מוצגת רק אחת מהשיטות לפתרון סכסוכים<sup>44</sup>.

להלן רצף ההפעלות בהתאם לשלבי הלמידה:

#### **בשלב הראשון, עוסקות ההפעלות בלימוד שיטה של "פתרון סכסוכים" ובתרגול שלה:**

ההפעלה הראשונה, **"מהו סכסוך?"**, נחלקת לשתי יחידות לימוד: ביחידה הראשונה, באמצעות משחק, מומחש תהליך היווצרות של סכסוך הנובע מתוך החזקה בהנחות מוטעות - וכך נוצרת דינמיקה של תגובות והתנהגויות לא רציונליות. ביחידה השנייה נלמדת שיטה לפתרון סכסוכים.

בהפעלה השנייה, **"עמדות, צרכים ופתרונות - תרגול השיטה לפתרון סכסוכים"** מתרגלים המשתתפים את השיטה שלמדו על מקרים אישיים. **בשלב השני, מכינה ההפעלה את התלמידים לקראת הצפייה בסרט:**

ההפעלה השלישית, **"בירור עמדות ורגשות"**, נחלקת לשתי יחידות לימוד. היחידה הראשונה מכינה רגשית את המשתתפים לסרט שבו יצפו, באמצעות יצירת קולאז' מחומרים שונים, תוך בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני. היחידה השנייה מתמקדת בשאלת הידע שיש למשתתפים על הסכסוך.

#### **בשלב השלישי צופים המשתתפים בסרט "הבטחות"**

**בשלב הרביעי, מעבדים המשתתפים את חווייתם בעקבות הצפייה:** ההפעלה הרביעית, **"עיבוד אישי ורגשי"**, מוקדשת לבירור התכנים והחווייה האישית והרגשית של המשתתפים, העולה מהסרט. בירור זה, מאפשר למשתתפים בחון מחדש את הדעות קדומות שיש להם ביחס לעצמם, וביחס לדמויות האחרות שמופיעות בסרט.

**בשלב החמישי, מיישמים המשתתפים את הידע שנלמד ומתרגלים אותו:** ההפעלה החמישית בוחנת את יכולתם של המשתתפים ליישם את השיטה שנלמדה על הסכסוך הישראלי-פלסטיני, באמצעות סצינות מתוך הסרט. בדיקה זו מאפשרת למעשה למשתתפים לבחון מחדש את הנחות היסוד שהיו להם על הסכסוך.

<sup>44</sup> שיטות נוספות לפתרון סכסוכים אפשר למצוא בספר: **חינוך לשלום בין שווים – ללא פשרות וללא וויתורים**, מאת: אוקי מרושק-קלארמן, הוצאת: אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג, 1995.

## מידע ותקציר הסרט "הבטחות"

ישראל, 2001, עברית, אנגלית (כתוביות הסרט תורגמו לשפות: לעברית, ערבית ואנגלית) 106 דקות

תסריט ובימוי: בי.זי. גולדברג, ג'סטין שפירו; בימוי ועריכה: קרלוס בולדו

הסרט מציג את הסכסוך הישראלי-פלסטיני המשתקף באמצעות סיפוריהם האישיים של קבוצת ילדים ישראלים ופלסטיניים, בין השנים 1995-2000.

בסרטו, חוזר הבמאי בי.זי. גולדברג לירושלים שבה גדל, סקרן לפגוש ילדים הגדלים עתה בעיר. תקופת צילום הסרט היתה יחסית רגועה - לאחר חתימת הסכמי אוסלו ולפני פרוץ אינתיפאדת אל-אקצה. גולדברג מגיע לכפרים פלסטיניים בין התנחלויות - מקומות בהם מעולם לא ביקר כילד, ולשכונות המוכרות בירושלים. הוא פוגש שבעה נערים בגילאים 9-13 ומתיידד עמם, ומשם מתחיל סיפורם:

**ירקו ודניאל** - תאומים חילוניים שמתעניינים בספורט ובשירותם הצבאי העתידי. הם מבליים את זמנם עם סבם, שמספר להם על חייו במחנות ההשמדה בגרמניה.

**מחמוד** - בלונדיני, כחול עיניים, תומך בפעילות החמאס. עם מחמוד אנו מגיעים לרובע המוסלמי שבעיר העתיקה, שם מנהלת משפחתו, זה שלושה דורות, בית קפה וחנות לתבלינים. במרחק הליכה משם, מתפלל מחמוד במסגד אל-אקצה.

**שלמה** - נער חרדי המתגורר ברובע היהודי שבעיר העתיקה בירושלים. שלמה לומד תורה 12 שעות ביום. ערב אחד, כשהתהלך בין הרובע היהודי לרובע המוסלמי בעיר העתיקה, היה לו מפגש עם נער פלשתינאי. האיבה והסקרנות שיש לכל אחד מהם כלפי השני יכולות היו להסתיים בקטטה, אך הן מסתיימות בתחרות שיהוקים.

**סאנאבל** - בת למשפחה פלסטינאית "מודרנית" ומלומדת, דור שלישי למשפחת פליטים. כרקדנית, היא משתמשת בריקוד המסורתי "דבקה" כדי לספר את סיפור בני עמה. אביה מוחזק בכלא הישראלי כשנתיים, ללא משפט. הסרט מלווה בין השאר את משפחתה, בביקור החודשי בכלא הישראלי.

**פראג'** - נער פלסטיני שגר במחנה הפליטים דהאיישה. בגיל חמש היה פראג' עד להריגת חברו בידי חייל ישראלי, כשצעד בהפגנה אנטי-ישראלית. פראג' וסבתו התגנבו לשטחי ישראל כדי לבקר בכפר ממנו היא ברחה בתקופת מלחמת העצמאות. כשהוא יושב על ערימת האבנים שפעם היתה ביתו, חולם פראג' לחזור ולבנות אותו מחדש. פראג' מייצג את נבחרת האתלטיקה של דהאיישה באליפות הפלסטינית.

**מויש** - ילד יהודי שחי בהתנחלות בית אל, מתאר את מהות הסכסוך במילים: "אלוהים נתן לאברהם את הארץ, אבל הערבים באו ולקחו אותה". למרות שמעולם לא פגש ערבי, מויש מבטיח שכאשר יהיה רמטכ"ל, הוא "יסלק את כולם מירושלים".

כאשר הוא מבקר בקברו של חבר שנרצח בידי מחבל פלסטיני, הוא נשבע לנקמה.

הילדים נפגשים. כאשר בי.זי. מראה לירקו ולדניאל תמונה של פראג', הם שואלים "למה אנחנו לא מבקרים אותו?". פראג' לא רוצה לפגוש ילדים ישראליים, עד שסנאבל מציבה בפניו בפניו אתגר: "אני לא מכירה אפילו ילד פלסטיני אחד שניסה להסביר את המצב שלנו לישראלים". התאומים נוסעים למחנה. זו הפעם הראשונה שה"צדדים" פוגשים זה בזה. הם אוכלים ביחד, משחקים

כדורגל, ומתחילים להתקרב. אולם ההבטחה הגלומה בחברות זו היא קצרת מועד, כאשר מכשולים פיסיים ותרבותיים עתידים לעמוד בדרכם.

לאחר כשנתיים, כשהילדים בני 13-15 הם מביעים את דעתם לגבי "הצד השני", על המחשבות שלהם, על האפשרויות למפגש, ועל חלומותיהם לעתיד.

#### **להשאלת הסרט:**

ספריית האוזן השלישית

#### **לצפייה בסרט:**

סינמטקים: ירושלים, תל אביב, חיפה, שדרות, נצרת

## שלב א' – לימוד נושא "פתרון סכסוכים"

### הפעלה 1: מהו סכסוך? לימוד שיטה לפתרון סכסוכים

#### יחידה ראשונה – משחק הכיסאות

⊕ 2 שיעורים

##### מטרות:

- א. הבנת הכרוניקה והדינמיקה של היווצרות סכסוך.
- ב. בדיקת השאלה האם סכסוכים הם כורח המציאות.
- ג. היכרות ראשונית עם השיטה לפתרון סכסוכים.

##### חומרים:

- מדבקות כמספר המשתתפים בשני צבעים: מחצית בצבע אחד, ומחצית בצבע אחר
- 2 כרטיסיות משימה, אחת לכל קבוצה (יש שתי אפשרויות של כרטיסיות משימה, על המנחה לבחור באפשרות המתאימה)
- כיסאות כמספר המשתתפים
- דף עזר ללימוד שלבי השיטה לפתרון סכסוכים

##### מהלך הפעילות:

##### שלב א': "משחק הכיסאות":

1. המנחה מחלק את הכיתה לשתי קבוצות. כל קבוצה מקבלת מדבקות בצבע אחד, כמספר החברים בה.
2. כל קבוצה מקבלת כרטיסיית משימה אחת שאותה עליה לבצע, מבלי לגלות את תוכנה לחברי הקבוצה השנייה (יש לבחור בין שתי אפשרויות).
3. הקבוצות מתבקשות לבצע את המשימות.
4. עם ביצוע המשימות, המשתתפים שבים למליאה.

## כרטיסיות משימה: משחק הכיסאות

### אפשרות ראשונה

| קבוצה מס' 1                                                                                                                | קבוצה מס' 2                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| עליכם להקים ערימה מכל הכיסאות שבחדר.<br>על הערימה לעמוד ללא שינוי במשך 6 דקות.<br>יש לכם 15 דקות לביצוע המשימה.<br>בהצלחה! | עליכם ליצור מעגל מכל הכיסאות שבחדר.<br>על המעגל לעמוד ללא שינוי במשך 7 דקות.<br>יש לכם 15 דקות לביצוע המשימה.<br>בהצלחה! |

### אפשרות שנייה:

| קבוצה מס' 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | קבוצה מס' 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| קבוצתכם יצאה לטייל בהרי ההימלאיה. למרבה הצער, הלילה צפויה מפולת שלגים, וכדי לעבור את הלילה בשלום, עליכם להקים גדר גבוהה סביב המחנה, שתגן עליכם ועל הציוד שלכם.<br>הגדר צריכה להיות בצורת מעגל. כדי לבנות אותה, עליכם להשתמש בכל הכיסאות שמפוזרים בחדר. יש לדאוג שהגדר תעמוד איתנה למשך 5 דקות לפחות.<br>יש לכם 15 דקות לביצוע המשימה.<br>אנו מאחלים לכם שתצליחו לעבור את הלילה בשקט! | אתם קבוצת תושבים בשכונה מוזנחת וענייה בעיר. העירייה החליטה להרוס את כל הבתים בשכונה, ולאשר לקבלנים לבנות את השכונה מחדש. ההחלטה לא מוצאת חן בעיניכם, ואתם מחליטים לעשות מעשה: ועד השכונה הכריז על הפגנה המונית שתיערך ברחוב הראשי, ותמנע את כניסת הדחפורים. את השכונה תחסום חומה ארוכה. בכדי לבנות אותה, עליכם להשתמש בכל הכיסאות שמפוזרים בחדר.<br>יש לדאוג שהחומה תעמוד איתנה במשך 7 דקות.<br>יש לכם 15 דקות לביצוע המשימה.<br>לא נותר לנו אלא לאחל לכם בהצלחה! |

### שלב ב' - דיון במליאה:

1. המנחה מברר עם המשתתפים את הנקודות הבאות:

- מה קרה במשחק? כיצד פעלתם לביצוע המשימה?
- האם ומדוע רבתם על הכיסאות?
- האם שתי הקבוצות הצליחו במשחק? האם רק אחת הקבוצות הצליחה? האם אף אחת מהקבוצות לא הצליחה?
- אם אחת או שתי הקבוצות הצליחו במשחק, איך זה קרה? אם אף אחת מהקבוצות לא הצליחה - למה זה קרה?

2. המנחה מקריא שוב לקבוצות את ההוראות, ומברר עמן:

- האם להערכתכם קראתם היטב את ההוראות במהלך המשחק?
- האם אחד המשתתפים הציע פתרונות למצב?
- באיזה פתרון נקטתם כקבוצה?
- האם הקבוצות הקשיבו לפתרונות המוצעים? איך ניתן להסביר את התייחסותן לפתרונות?
- מה ניתן ללמוד על סכסוכים ועל היווצרות סכסוכים, מהחווייה שחווייתם?

### סיכום המשחק:

ברוב המקרים, המשתתפים מניחים כי לא קיימת אפשרות שאחת מהקבוצות תבצע את המטלה שהוטלה עליה, מבלי שתמנע מהקבוצה השנייה לעשות כן.

התנהגות המשתתפים מבוססת על ההנחות הבאות:

(א) עליהם לבצע את המשימה

(ב) עליהם לבצע את המשימה על חשבון הקבוצה השנייה

הנחות אלה באות לביטוי הן בהתנהגות המשתתפים, והן ברגשותיהם. המנחים צריכים לשקף למשתתפים את ההנחות שהכתיבו את התנהגותם, ואת הביטוי הרגשי המלווה אותן.

## יחידה שנייה – לימוד השיטה לפתרון סכסוכים

### ⊕: 2 שיעורים

המנחה מלמד את הכיתה את השיטה לפתרון סכסוכים שמדרשת אדם אימצה לעצמה "צרכים, עמדות ופתרונות"<sup>45</sup>. בשלב ראשון, ירשום המנחה על הלוח את שלבי השיטה, באמצעות סיפור השעון המעורר.

#### סיפור השעון המעורר:

בני הזוג אורי וגילה בנימיני רבים סביב השאלה האם להפעיל את השעון המעורר לפני לכתם לישון, או לא. אורי עובד בבקרים ונזקק לשעון מעורר כדי להשכים לעבודתו, ואלו גילה, העובדת במשמרות לילה, מעוניינת להמשיך לישון עד שעה מאוחרת, מבלי ששנתה תופרע.

<sup>45</sup> שיטה זו מבוססת על תורתו של ג'יי רוטמן לפתרון סכסוכים. על שיטה זו ניתן לקרוא בהרחבה: **חינוך לשלום בין שווים – ללא פשרות וללא וויתורים**, מאת: אוקי מרושק-קלארמן, הוצאת: אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג, 1995. עמודים 38-51.

### 🔑 שלב ראשון – ניסוח עמדות:

הקבוצה תתבקש להגדיר את העמדות המבטאות את הניגוד המרכזי בסכסוך, תוך מענה על השאלה "מה רוצה כל צד?" ניתן להיעזר בטבלה שתשורטט על הלוח:

| שלב                            | בן הזוג           | בת הזוג              |
|--------------------------------|-------------------|----------------------|
| עמדות<br>השאלה: מה רוצה כל צד? | להפעיל שעון מעורר | לא להפעיל שעון מעורר |

### 🔑 שלב שני - איתור צרכים:

הקבוצה תתבקש לפרט את הצרכים העומדים מאחורי העמדות שנכתבו. "צרכים" הם המניעים של הצדדים להחזיק בעמדות שלהם. יש לציין אותם תוך מענה על השאלה "למה כל צד מחזיק בעמדה בה הוא מחזיק?" ניתן להיעזר בטבלה:

| שלב                                       | בן הזוג                                      | בת הזוג                        |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------|
| צרכים:<br>למה כל צד רוצה את מה שהוא רוצה? | לקום בזמן<br>לא לאחר לעבודה<br>לא להיות במתח | שינה טובה<br>שינה רצופה<br>שקט |

### 🔑 שלב שלישי – גיבוש פתרונות יצירתיים:

הקבוצה תתבקש לנסח דרכים רבות ככל האפשר למימוש הצרכים שנכתבו קודם. המנחה יעודד חשיבה יצירתית, וישתדל למנוע פסילת רעיונות. את הדרכים המוצעות יש לציין תוך מענה על השאלה "איך ימומשו הצרכים של הצדדים השונים בסכסוך?" את הפתרונות המוצעים יכתוב המנחה על הלוח. לדוגמא: לישון ליד מקור אור טבעי, להשתמש בשעון מעורר רוטט, להשתמש באטמי אוזניים, לישון לבד, לעזוב את העבודה, להתעורר בעזרת אדם שלישי, וכו'.

### 🔑 שלב רביעי - בדיקת הפתרונות:

לבדיקת הפתרונות שלושה שלבים:

בדיקה ראשונה: ויתור על פתרונות שאינם מבטלים את הניגוד בין הצדדים.

בדיקה שנייה: ויתור על פתרונות לא הוגנים, כלומר, כאלה שאינם מכבדים את הזכויות ואת השוויון של הצדדים, ואינם מוסכמים על שניהם.

בדיקה שלישית: ויתור על פתרונות שלא ניתן ליישם.

## סיכום:

המנחה יזכיר למשתתפים את הדרך הפשוטה לפתרון סכסוכים ואת שלביה:

- ניסוח העמדות של המשתתפים בסכסוך.
- בירור וניסוח הצרכים העומדים מאחורי עמדות אלה.
- חשיבה וניסוח של פתרונות רבים ככל האפשר שנועדו לתת מענה לצרכים של הצדדים.
- בדיקת ההוגנות והישימות של הפתרונות.

המנחה יסכם עם המשתתפים את הניסיונות השונים, ואת הקשיים שעלו בהפעלה, הן במשחק, והן בלימוד השיטה.

המושג "פתרון סכסוכים" מגלם ניהול שונה והבנה אחרת של סכסוך: הוא מכיר בכך שלעתים לא ניתן להימנע מסכסוכים, והם מהווים חלק בלתי נפרד מהקיום החברתי שלנו. יחד עם זאת, דרך הניהול השונה, כפי שלמדנו בהפעלה זו, מאפשרת התבוננות חדשה בסכסוך, שיכולה להתגבר על תחושת האין מוצא, ומחייבת אותנו לייצר פתרונות נוספים, עליהם לא חשבנו קודם.

התחושה העיקרית או החוויה המלווה מצב של סכסוך, היא שרק אחד מהצדדים ינצח. תהליך זה, המציע מעבר מעמדות לצרכים ויצירת מציאות חדשה, עשוי לעתים למלא את הצרכים של שני הצדדים גם יחד.

הבנת מהות הסכסוך וההתנהלות הראויה מולו, מלווה בקשיים רגשיים, קשיי הבנה וגם קשיים ערכיים. הרגשות המלווים את הסכסוך מקשים על חשיבה רציונלית, שהיא חיונית ביותר לפתרון בעיות. כדי לאפשר מעבר לחשיבה רציונלית, יש לכלול שלב של ביטוי רגשי, גם אם אינו נעים במיוחד.

קשיי ההבנה יכולים להתבטא בדרכים שונות: יש המתקשים לנסח בבהירות את העמדות ואת הצרכים. יש המתקשים להבדיל בין "עמדה" לבין "צורך". על המנחים להיות ערים לקשיים מסוגים אלה, ולהבהיר את הדברים למשתתפים.

הקושי הערכי, הוא בדרך כלל הקושי לאמץ את הפתרונות ההוגנים בלבד, ולהסכים עליהם. המנחה צריך לעודד גיבוש עמדה ערכית בתהליך.

## **הפעלה 2:** **"עמדות, צרכים ופתרונות" – תרגול השיטה לפתרון סכסוכים**

### **⊕: 2 שיעורים**

#### **מטרות ההפעלה:**

- א. רכישת מיומנות ביישום השיטה לפתרון סכסוכים.
- ב. התמודדות עם קשיים הנלווים לתהליך פתרון סכסוכים.

#### **חומרים:**

- דפים ריקים וכלי כתיבה
- דף טבלאות עזר ללימוד השיטה, כמספר המשתתפים

#### **מהלך הפעילות:**

1. המנחה מבקש מהמשתתפים להעלות על הכתב סכסוך שחוו בחיי היומיום. רצוי שהסכסוך יהיה משמעותי עבורם. ניתן לבחור סכסוכים מכל תחומי החיים: בית הספר, חברים, משפחה וכו'.
2. המנחה מבקש מהמשתתפים להתחלק לקבוצות של שלושה-ארבעה משתתפים. כל משתתף יקבל את דף טבלאות העזר של השיטה לפתרון סכסוכים.
3. בקבוצות הקטנות יתבקשו המשתתפים לנתח את הסכסוכים השונים באמצעות השיטה שלמדו בסדנה הקודמת.
4. המנחה עובר בין הקבוצות, ומסייע להן להתמודד עם המשימה.
5. הקבוצה תתכנס למליאה ותקיים דיון בנקודות הבאות:
  - המנחה יבקש מאחד המשתתפים להציג סיפור המבטא את הקושי שלו לעבוד לפי השיטה שנלמדה, ויעלה אותו בכתב על הלוח.
  - המנחה, ביחד עם יתר חברי הקבוצה, ינסו לברר היכן היה הקושי וינסו להתגבר עליו.
  - המשתתפים יבחנו האם נתקלו בקושי דומה באירועים שהעלו, והאם ניתן להתגבר על קשיים אלה בדרך דומה.

#### **קשיים אפשריים:**

1. קושי למצוא סכסוך.
2. קושי לנסח את הניגוד המדויק בעמדות הצדדים.
3. קושי לנסח עמדות, מחוסר רצון ש"עמדה שאיני מסכים אתה, תזכה למקום".
4. קושי להכיר בכך שגם לצד השני יש צרכים.
5. קושי לקבל את הצרכים של הצד השני כלגיטימיים.
6. קושי לייצר פתרונות יצירתיים, עקב אווירה שיפוטית או חוסר אמון עצמי.

## סיכום:

המנחה יזכיר למשתתפים שהבהרת הצרכים המובנים בעמדות הצדדים בסכסוך, עשויה לאפשר מציאת פתרונות שאינם מחייבים אף אחד מהצדדים לוותר. זהו תהליך רציונלי שמעורר קשיים, וחשוב שהמשתתפים יהיו מודעים אליהם, ויוכלו למנף אותם כדי לפתור סכסוכים בעתיד.

## טבלת עזר – תרגול שיטת מדרשת אדם לפתרון סכסוכים

| צד ב' | צד א' |                                                                                                                                     |
|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |       | <b>שלב 1 – תיאור הסכסוך</b><br>המשתתפים מספרים על הסכסוך שבין שני הצדדים                                                            |
|       |       | <b>שלב 2 – עמדות</b><br>מה אני רוצה?<br>(כותבים מה כל צד רוצה)                                                                      |
|       |       | <b>שלב 3 – צרכים</b><br>למה אני רוצה מה שאני רוצה?<br>(כותבים למה כל צד מחזיק בעמדתו)                                               |
|       |       | <b>שלב 4 – פתרונות יצירתיים</b><br>איך אפשר למלא את הצרכים של כל צד? (כותבים את כל הפתרונות שעולים)                                 |
|       |       | <b>שלב 5 – בדיקת הוגנות הפתרון</b><br>האם הפתרון שוויוני?<br>האם הפתרון מכבד את זכויות כל הצדדים?<br>האם הפתרון מוסכם על כל הצדדים? |
|       |       | <b>שלב 6 – בדיקת מעשיות הפתרון</b><br>האם הפתרון ישים?                                                                              |

## שלב ב': הכנה לקראת צפייה בסרט

### הפעלה 3: בירור עמדות ורגשות

#### יחידה ראשונה – עיצוב

⊕: 2 שיעורים

#### מטרות:

- א. הכנה רגשית לצפייה בסרט.
- ב. בירור עמדתם האישית של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- ג. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.

#### חומרים:

- חומרי יצירה שונים (כמו: צבעים שונים, דבק, מספריים, חימר, פלסטלינה, ניירות קרפ, ניירות צבעוניים, חוטי רפיה, מקלות צבעוניים, צלופן, או חומרים מהטבע - עלים וכו').
- עיתונים או מגאזינים שונים.

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מפזר את חומרי היצירה על הרצפה.
2. כל משתתף מתבקש לחשוב על הקשר שלו לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
3. כל משתתף מתבקש ליצור קולאז' המבטא את הקשר שלו לסכסוך (במשך כ-15-20 דקות).
4. הקבוצה תתכנס למליאה, כל משתתף מציג את עבודתו.
5. דין במליאה בנקודות הבאות:

- אלו רגשות ואלו עמדות מבטאות העבודות?
- האם יש נושאים משותפים בעבודות השונות?
- באלו נושאים נמנעת הקבוצה מלעסוק?
- אלו קונפליקטים באים לביטוי ביצירות ובתהליך העבודה?
- האם היו דברים שהפתיעו את חברי הקבוצה?
- מה אנחנו "באמת" יודעים על הסכסוך הזה?
- מהם מקורות המידע שיש לנו על הסכסוך?

## סיכום:

המנחה יתייחס לשלושה היבטים בפעולת המשתתפים:

- א. ההיבט התוכני: התכנים שהעלו המשתתפים. מהם מרכיבי הסכסוך לדעתם?
  - ב. ההיבט הרגשי: כיצד מגיבים המשתתפים רגשית לסכסוך הישראלי-פלסטיני (פחד, כעס, שנאה וכד').
  - ג. ההיבט התהליכי: האם המשתתפים ביטאו את קולם הייחודי ביחס לסכסוך? האם היה מקום לשונות בעמדות שהובאו לחדר? אם לא, האם ייתכן שכל המשתתפים חולקים דעה משותפת ביחס לסכסוך? האם עולה חשש מקונפליקט בכיתה, עקב העיסוק בנושא?
- המנחה יסב את תשומת לבם של המשתתפים לתכנים שהעלה הקונפליקט, ולדמיון ולשוני שניתן לזהות בין הקונפליקטים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, לאלו שהתגלעו בתהליך היצירה המשותף של הקבוצה.

## יחידה שנייה – הרחבת הידע על הסכסוך ובירור מקורותיו

### ⦿ 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך.
- ב. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.
- ג. בדיקת מקורות הידע אודות הסכסוך.

#### חומרים:

- **כרטיסיות מושגים כלליים.** ( לדוגמא: מעצר מנהלי, שטחים, רצועת עזה, חייל, נשק, אבנים, ילדי האינתיפאדה, אינתיפאדה, שלום, פיגוע, התנחלות, פת"ח, הריסת בתים, הרשות הפלסטינית, זכות השיבה, הזכות להגדרה עצמית, גדר ההפרדה.
  - **כרטיסיות מושגים ייחודיים לסרט שנבחר להקרנה:** (לדוגמא הסרט "הבטחות" עוסק במושגים הבאים: חמאס, ג'יהאד איסלמי, הרובע היהודי, שאהיד, עציר בטחוני, התנגדות, מתנחל, מחנה פליטים.
- ניתן להוסיף לרשימת המושגים או לגרוע ממנה, בהתאם לשיקול דעתו של המנחה.

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מניח על הרצפה את הכרטיסיות הכלליות ואת הכרטיסיות מותאמות הסרט, עליהן מצוינים המושגים.
2. כל משתתף מתבקש לבחור כרטיסייה אחת שמעוררת אצלו שאלות, או שיש לו מה לומר בקשר למושג המצוין.

3. כל משתתף מסביר את המושג שבחר.

4. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- מהו המושג בו בחרו, ומה משמעותו?
- מדוע בחרו להציג דווקא מושג זה?
- האם יש להם ידע נוסף או אחר על המושגים שהוצגו על ידי המשתתפים האחרים?
- האם נעשה שימוש במושגים, ללא הבנה מספקת?

**הערה:** המנחה יכול להדגים על מפה את המקומות שהופיעו בסרט.

#### **סיכום:**

התמודדות רציונלית עם סכסוכים בכלל, ועם הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט, מחייבת ידע מספק בנושא - היות שבאופן טבעי, כל אחת מהקבוצות בסכסוך בונה תמונת עולם שונה, המקלה ומצדיקה את פעולותיה. יתרה מכך, הבהרת העובדות לגבי הסכסוך מבטלת לעתים את הסיבה לו.

היכרות עם עולם הידע של האחר מהווה לעתים הכרה בו. מודעות לידע שלנו על עצמנו ועל האחר יכולה לסייע לרכישת ידע חלופי, המקל על מציאת פתרונות לסכסוך.

## **שלב ג': צפייה בסרט**

## שלב ד': עיבוד הצפייה

### הפעלה 4: עיבוד ואישי ורגשי

#### ⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור חוויית הצפייה של המשתתפים.
- ב. בדיקת דעות קדומות ביחס לעצמנו, וביחס לאוכלוסיות אחרות המופיעות בסרט.
- ג. דיון ברגשותיהם של הצופים בסרט.

#### חומרים:

- כלי כתיבה ודפים ריקים

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מבקש מהמשתתפים לבחור סיטואציה הזכורה להם היטב מתוך הסרט, ו/או סצינה שנגעה ללבם, והוא ינסח אותה בכתב.
2. המנחה מבקש מכל משתתף לספר מדוע הסצינה הנבחרת היתה משמעותית עבורו, ומהי נקודת החיבור האישית שלו אליה.
3. המנחה מקיים דיון כללי על הסרט במליאה, על פי הנקודות הבאות:
  - אלו רגשות התעוררו בכם בעקבות הצפייה בסרט?
  - האם הסרט עורר בכם שאלות?
  - האם גיליתם בסרט פרטים שלא ידעתם אודות הסכסוך?
  - האם היה דבר מה שחשבתם על הערבים/על הדתיים/על עצמכם וזיהיתם אותו בסרט, או שדעתכם השתנתה בעקבות הצפייה?

#### סיכום:

המנחה יסכם את הנקודות שהעלו המשתתפים בהקשר לרגשותיהם, לשאלות שהתעוררו ולמחשבותיהם על הפרטים והקבוצות שהופיעו בסרט.

## שלב ה': יישום הלמידה

### **הפעלה 5: תרגול הידע שנלמד על השיטה לפתרון סכסוכים**

#### **⊕: 2 שיעורים**

#### **מטרות ההפעלה:**

- א. יישום השיטה לפתרון סכסוכים שלמדנו, על הסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- ב. התבוננות חדשה על הסכסוך.
- ג. הפרכת הנחות היסוד, הקבועות מראש, על הסכסוך.

#### **חומרים:**

- רשימת הדמויות המופיעות בסרט (או כרטיסיות נפרדות עם שמ הדמויות): ירקו, דניאל, שלמה, משה, סנאבל, פארג', מחמוד, אמא של ירקו ודניאל, אבא של ירקו ודניאל, אמא של סנאבל, אבא של סנאבל, אחותו של משה, סבא של ירקו ודניאל, סבתא של פארג', ביזי, המורה בערבי, מתן החייל.
- דף תרגול לכל משתתף: "טבלת עזר – תרגול שיטת מדרשת אדם לפתרון סכסוכים" (הטבלה מופיעה בהפעלה שנייה).

#### **מהלך הפעילות:**

1. המנחה מבקש מהמשתתפים לבחור דמות מהסרט עמה הם חשים או חשו קונפליקט במהלך הצפייה.
2. המנחה מבקש מהמשתתפים לספר באיזה דמות בחרו, מדוע הם מסוכסכים עמה? מה היו רוצים לומר לדמות, ומה לפי דעתם היא תענה?
3. המנחה מחלק את טבלת העזר, ומבקש מהמשתתפים להשתמש בשיטה ולנסות לפתור את הסכסוך עם הדמות.
4. דיון במליאה:
  - כל אחד מהמשתתפים מתאר את תהליך עבודתו עם הדמות שבחר. המשתתפים מעלים את הקשיים ואת ההתלבטויות שליוו אותם בתהליך העבודה.
  - חברי המליאה חברי המליאה מתבקשים לעזור לחבריהם לדייק בהגדרת הניגודים הקיימים בין עמדות הצדדים, לנסח את המעבר בין העמדות לצרכים, ולהציע דרכים מגוונות ככל האפשר למימוש הצרכים המוגדרים.

## **סיכום:**

המנחה יסכם עם המשתתפים את חוויית ישום השיטה לפתרון סכסוכים על סצינות מתוך הסרט "הבטחות". הוא יחזור על שלבי הפתרון של הסכסוך, תוך מתן תשומת לב לקשיים העולים בכל אחד מן השלבים.

לאחר מכן, יבחן עם המשתתפים את המפגש עם המדיום הקולנועי כאמצעי ללימוד הנושא. מפגש עם הדמויות הקולנועיות מאפשר ביטויים רגשיים קשים לעתים, מבלי לפגוע בדמויות אמיתיות. התמודדות עם הסכסוך באמצעות הקולנוע מאפשרת ריחוק, המקדם חשיבה רציונלית, ויכולת התבוננות עצמית. ההזדהות עם הדמויות בסרט משקפת למשתתפים את התנהגותם, ומאפשרת להם להרחיב את ההבנה העצמית של מקומם בסכסוך.

# **הסרט: "אוריינטל"**

## **תוכן לימוד: רב-תרבותיות שונות ושוויון**

הצפייה בסרט "אוריינטל" תהווה הזדמנות עבור הצופים ללמוד על הקושי לכבד זה את זה בחברה רב-תרבותית, על הקושי לפתור סכסוכים בסביבה שאינה מכבדת בצורה שוויונית את חבריה. ועד כמה חשובה ההכרה של שתי הקבוצות בקונפליקט, על מנת למזער את הפגיעות.

להלן רצף ההפעלות בהתאם לשלבי הלמידה:

### **בשלב הראשון, עוסקות ההפעלות בלימוד נושא "רב-תרבותיות - שונות ושוויון" ותרגולו:**

ההפעלה הראשונה, "הזכות לכבוד וזהות אישית וחברתית – ניגוד או השלמה?", בוחנת עם המשתתפים את הקושי לכבד זה את זה בחברה רב-תרבותית. זאת, על מנת לעורר את מודעותם של המשתתפים לניגוד הקיים בין הזכות לכבוד, לבין מימוש הזהות האישית והחברתית.

בהפעלה השנייה, "השוויון – משחק השוקולד", לומדים המשתתפים, באמצעות משחק, על המשמעויות השונות של מושג השוויון. הם בוחנים את ההתנהגויות השונות שלהם במצבים של אי-שוויון, ומבהירים את הקשר שבין הפגיעה בשוויון - לבין מימוש הזכות לכבוד.

בשלב השני, מכינה ההפעלה את התלמידים לקראת הצפייה בסרט: ההפעלה השלישית, "בירור עמדות ורגשות", נחלקת לשתי יחידות לימוד. היחידה הראשונה מכינה רגשית את המשתתפים לסרט שבו יצפו, באמצעות יצירת קולאז' מחומרים שונים, תוך בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני. היחידה השנייה מתמקדת בשאלת הידע שיש למשתתפים אודות הסכסוך.

### **בשלב השלישי, צופים המשתתפים בסרט "אוריינטל"**

בשלב הרביעי, מעבדים המשתתפים את הסרט לאחר הצפייה: ההפעלה הרביעית, "עיבוד אישי ורגשי", מוקדשת לתכנים ולחוויית האישיות של המשתתפים, בעקבות הצפייה בסרט. בירור זה מאפשר לבחון מחדש את הדעות הקדומות של המשתתפים ביחס לעצמם וביחס לדמויות האחרות המופיעות בסרט.

בשלב החמישי, מיישמים המשתתפים את הידע שנלמד ומתרגלים אותו: ההפעלה החמישית, "שוויון והזכות לכבוד", בוחנת את יכולתם של המשתתפים ליישם את השיטה שנלמדה על נושא השוויון והזכות לכבוד, באמצעות סצינות מתוך הסרט. בדיקה זו מאפשרת למעשה למשתתפים לבחון מחדש את הנחות היסוד שהיו להם על הסכסוך הישראלי-פלסטיני.

## **מידע ותקציר הסרט: "אוריינטל"**

ישראל (2004); שפות: עברית, אנגלית, תרגום לאנגלית, עברית וצרפתית; 46 דקות  
תסריט ובימוי: אבי נשר; צילום: דוד גורפינקל; מפיק: שוקי פרידמן; ריקוד: אלינה פיצ'רסקי

לאחר קריסת שיחות השלום בין המנהיגות הישראלית למנהיגות הפלסטינית בקמפ דייוויד בארה"ב בשנת 2000, צילם אבי נשר סדרת שיחות עם פוליטיקאים ישראלים ופלסטיניים, שבאמצעותן מנסה נשר להבין את הגורמים לפרוץ האינתיפאדה השנייה. הסרט מתעד את האווירה הקשה בארץ עם תום השיחות, ומנסה למצוא הסבר לכישלון. בסרט מופיעים מנהיגים פלסטינים כמו סאיב עריקאת, חנאן עשראווי וג'יבריל רג'וב, ומנהיגים ישראלים, בהם אהוד ברק, אמנון ליפקין שחק, עו"ד גלעד שר, ד"ר רון פונדק ועוד.

במקביל לשיחות עם המנהיגות הפוליטיות, תיעדו נשר, וצלם הסרט, דוד גורפינקל, את מהלך העלאת הופעה של רקדנית בטן רוסייה-ישראלית עם חמישה נגנים פלסטיניים מהגליל. הכבוד ופער התרבויות, שנחשפים ביחסים בין הרקדנית לנגנים, תימות מרכזיות בסרט, כמעט שממוטטים גם את ההזדמנות הקטנה הזו לשלום.

הקונפליקט הישראלי-פלסטיני מגיע לשיאו כאשר הרקדנית מחליטה לקיים את המופע בירושלים בתחילת האינתיפאדה השנייה, אל מול התנגדותם הנחרצת של הנגנים. בסרט, שוזר נשר את שני הנרטיבים (השיחות בקמפ דייוויד והמופע האמנותי) לנרטיב קולנועי אחד, המעמת היסטוריה ומיתולוגיה, מציאות ודמיון. הסרט מתחקה אחר הסכסוך ה"גדול" והסכסוכים ה"קטנים" שבין שתי התרבויות: שני מופעי ענק שאפתניים המעוררים אופטימיות, ומתנפצים על רקע חוסר סובלנות בסיסי ומתסכל. הסרט זכה בפרס קרן "רוח החופש" לשנת 2003.

## **להשאלת הסרט:**

ספריית האוזן השלישית

הקרן החדשה לקולנוע וטלוויזיה

## **לצפייה בסרט:**

סינמטקים: ירושלים, תל אביב, חיפה, שדרות, נצרת

## שלב א': לימוד נושא "רב-תרבותיות – שונות ושוויון"

### **הפעלה 1:**

#### **"הזכות לכבוד וזהות אישית וחברתית – ניגוד או השלמה"**

#### **⊕: 2 שיעורים**

#### **מטרות ההפעלה:**

- א. לעורר מודעות לקושי לכבד זה את זה בחברה רב-תרבותית.
- ב. לבחון האם יש לכבד את הזולת בקודים התרבותיים שלו, או בקודים התרבותיים של המכבד.
- ג. ליצור מודעות לניגוד הקיים בין הזכות לכבוד, לבין מימוש הזהות האישית והחברתית.

#### **חומרים:**

- רשימת אירועים (מצורפת בסוף ההפעלה)
- כלי כתיבה

#### **מהלך הפעילות:**

1. הכיתה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים.
2. כל משתתף בקבוצה מקבל רשימת אירועים ומתבקש להחליט:
  - מי מהמשתתפים המתוארים באירוע מילא את החובה לכבד ומי לא.
  - מי מהמשתתפים פעל בצורה נכונה, ומי לא.
4. חברי כל קבוצה מקריאים את תשובותיהם, ומנסים לגבש עמדה עקרונית בסוגייה: האם יש לכבד את הזולת לפי הקודים התרבותיים של המכבד או של הזולת?
5. מתכנסים במליאה לדיון בהקשר לדף העבודה:  
(בדף העבודה מוצגות התנהגויות האופייניות לדתיים/ערבים/חילוניים/יהודים/נוצרים)
  - באלו תרבויות נפגשתם באירועים שהופיעו בדף העבודה?
  - אלו הסכמות ואלו אי-הסכמות התגלעו בקבוצה הקטנה?
  - מדוע נוצר קושי לכבד זה את זה בחברה רב-תרבותית?
  - עם איזה מקרה הזדהיתם?
  - מה הרגשתם כאשר קראתם את המקרים?
  - כיצד ניתן להתמודד עם התחושות הללו?

2. המנחה מעלה לדיון שאלות בהקשר לאירועים אחרים מחייהם של המשתתפים:

- האם נתקלתם בחייכם ב"התנגשות" בין-תרבותית?
- האם חוויתם מקרה שבו לא כיבדו את התרבות שלכם?
- האם קשה יותר להבין את התרבות השנייה - או לקבל את הקודים שלה?
- האם יש לקבל כל תרבות?
- האם קרה מקרה שבו פגעתם באחר/ת, בגלל שלא הייתם מודעים לקודים התרבותיים שלו/ה?

#### סיכום:

בהפעלה זו נפגשו המשתתפים עם הקושי לכבד זה את זה בחברה רב-תרבותית. קושי זה נובע ממספר סיבות:

- א. הצדדים אינם מכירים מספיק האחד את תרבותו של השני, ולכן פוגעים איש ברעהו, שלא במתכוון.
  - ב. הצדדים מבטאים את יחסם המכבד לזולת בדרכים שונות, דבר הגורם לעתים למצבים בהם יחס מכבד עבור האחד, מתפרש כיחס פוגע עבור האחר.
  - ג. הצדדים נמנעים מביטוי יחס מכבד לזולת, מתוך חשש שזהותם תיפגע.
- למנחה:** יש לשים לב לדרך שבה מתבטאים היהודים בסרט על מושג הכבוד אצל הערבים, שלדעתם שונה מיחסם של היהודים למושג זה. האם זוהי דעה קדומה של יהודים על ערבים? האם זו הבחנה נכונה? כמו כן, ראוי לשים לב מתי יחס לא שוויוני מתורגם ומתפרש כיחס לא מכבד.

| דף עבודה – רשימת האירועים                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| א. בטקס חתונה דתי ניגשה אחת המוזמנות לחתן, והושיטה את ידה כדי ללחוץ את ידו לברכת מזל טוב. חתן השמחה הסיט את ידו, כדי להימנע מלחיצת היד המושטת.                                                |
| ב. נהוג להסיר את הכובע כשנכנסים לכנסייה, כביטוי ליחס המכבד את המקום. יהודי-דתי נכנס לכנסייה, ולא הוריד את כיסוי ראשו.                                                                         |
| ג. הורים מתווכחים עם בנם לפני יציאתם לחתונה משפחתית: האם ילבש בגדים חגיגיים או שמא יבוא בבגדים "זרוקים". הבן מתעקש לבוא בבגדים "זרוקים".                                                      |
| ד. בבית ספר דתי מלמד מורה חילוני. המורה מסרב לחבוש כיפה.                                                                                                                                      |
| ה. מורה מבקש מתלמידיו לקום כשהוא נכנס לכיתה. התלמידים, שאוהבים את המורה, מסרבים לבקשתו, כי לדעתם לא צריך לקום כדי לבטא יחס של כבוד.                                                           |
| ו. תלמיד פוגש תלמידה הנושאת תיק כבד. הוא לוקח את התיק מידה כדי שלא תתאמץ. התלמידה, המאמינה בשוויון בין המינים, לוקחת מידיו את התיק בחזרה ושואלת: "השתגעת, מה, אני לא יכולה לקחת לבד את התיק?" |

## הפעלה שנייה: משחק השוקולד<sup>46</sup> – לימוד נושא השוויון

### ⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. להכיר ולהבין את המשמעויות השונות של מושג השוויון: שוויון ערך האדם, שוויון זכויות, שוויון בתוצאות ושוויון בפני החוק.
- ב. לפתח מודעות להתנהגותנו במצבים של אי-שוויון.
- ג. להבין את המורכבות ואת הקשיים הכרוכים במימוש עיקרון זה.
- ד. לפתח עמדה מוסרית כלפי עיקרון השוויון.
- ה. מה הקשר שמתקיים בין מצבים של פגיעה בשוויון, לבין מימוש הזכות לכבוד.

#### חומרים:

- חפיסת שוקולד
- שלוש חבילות ופלים (שתיים לשימוש ואחת רזרבית)
- שתי קוביות משחק (אחת לשימוש ואחת רזרבית).
- קלפים ממספרים מ-1 עד 16
- חבילת גירים צבעוניים
- כלי כתיבה לכל המשתתפים
- מטלית לניקוי הרצפה מסימני הגיר בתום הפעילות
- דף הגדרות מושגים שונים של שוויון (מצורף)

#### מהלך ההפעלה:

##### א. משחק השוקולד

1. המנחה מסמן בגיר צבעוני את מרצפות החדר, במספרים עולים מ-1 עד 25.
  - על מרצפת מספר 25 הוא מניח חפיסת שוקולד.
  - לאחר מכן הוא מסמן כוכביות על מרצפות מספר 10 ו-19 ויניח עליהן ואפל.
2. המנחה טורף את הקלפים הממוספרים מ-1 עד 16, ומגיש אותם לחברי הקבוצה. כל משתתף נוטל קלף אחד (חשוב שהמשתתפים לא יראו איזה קלף הם לוקחים מידי המנחה).

<sup>46</sup> ההפעלה מבוססת על הפעלה מהספר **בצוותא: מדריך להוראת הדמוקרטיה**, מאת: אוקי מרושק (כנרת, 1991, עמ' 21-24).

3. כל משתתף מניח את הקלף בו זכה על המרצפת הממוספרת באותו מספר (אם זכה, למשל, בקלף מספר 3, יניח אותו על המרצפת המסומנת ב-3). מנקודה זו, מתחיל כל משתתף את המשחק, כאשר הקלף ישמש אותו כחייל משחק.

1. המנחה מסביר למשתתפים כי מטרת המשחק היא לזכות בחפיסת השוקולד.

- מי שיגיע באופן מדויק לטבלת השוקולד - יזכה בה.
  - כמו כן, הוא יסביר כי הראשון שיגיע למשבצת עם הכוכבית יזכה בוואפל, אך צפויה לו הפתעה נוספת, אותה יגלה המנחה למשתתף רק כאשר יגיע לשם. (ההפתעה: מי שזוכה בוואפל רשאי לחוקק חוק, שיחייב את כל המשתתפים במשחק.)
2. המנחה יורה על פתיחת המשחק, כאשר ראשון המשחקים הוא בעל הקלף עם המספר הגבוה ביותר. ההתקדמות תתבצע על ידי הטלת קובייה.

### הערות למנחה:

א. על המנחה להימנע מכל התערבות. הוא אינו מחווה דעה על החוקים שייחקקו, על תגובות המשתתפים כלפי החוק או המחוקק, גם אם מי מהם יימנע מציות, או אם השוקולד ייחטף.

ב. ייתכן שהזוכה בוואפל יחליט לחוקק את אחד החוקים הבאים:

- מי שזוכה באפשרות לחוקק, מקבל את השוקולד, ובכך מסתיים המשחק.
- רק מי שזוכה בוואפל יכול לזכות גם בשוקולד.
- כולם חייבים להתחיל בנקודה שווה את המשחק.
- מי שזוכה, מחלק לכולם את השוקולד.

ג. ייתכנו פעולות אחרות מצד הקבוצה:

- תקבל בשתיקה את חוקי המשחק.
- תתנגד להם באלימות.
- תחוקק חוקים משלה.

ד. קיימות אינסוף אפשרויות של התנהגות, אותן המנחה אינו יכול לצפות. עליו להמתין למפגש בסבלנות.

### ב. דיון במליאה:

1. המנחה מברר עם המשתתפים את אירועי המשחק, תוך התייחסות לנקודות הבאות:

- מה חשבתם, מה הרגשתם, ומה עשיתם במהלך המשחק?
- האם התנהגויות או הערות של משתתפים אחרים כלפיכם במהלך המשחק, גרמו לכם תחושה שערככם כאנשים נפגע?
- האם המשחק היה שוויוני? באיזה מובן?
- מהן המשמעויות השונות שאתם מייחסים למושג השוויון?

- האם דרך קבלת ההחלטות היתה הוגנת? האם החוקים היו הוגנים?
- אלו כללים הייתם מוסיפים למשחק, לו הייתם משחקים בו שוב?
- לאלו סוגי שוויון היתה הקבוצה מוכנה להתחייב, ולחייב את חבריה?
- מה יכול להיות עבורכם יחסי שוויוני? האם חשוב לך שיתייחסו אליכם בשוויון?

2. המנחה מבקש מהמשתתפים לבחור באחד ממושגי השוויון שדוברו בדיון שהתקיים, ולדון בו בהרחבה לפי הנקודות הבאות (ניתן להיעזר בדף ההגדרות "מושגים שונים של שוויון"):

- האם במשחק נהגו באופן שוויוני, על פי משמעות מושג השוויון שנבחר. לדוגמא, אם בחרו לעסוק במושג "השוויון בפני החוק", האם התקיים במשחק שוויון בפני החוק? האם תמכו בו, או התנגדו לו במהלך המשחק?
- האם וכיצד היו מגיבים אילו נתקלו במצב דומה במציאות?

3. המנחה יעודד את המשתתפים להעלות לדיון התנהגויות סותרות במצבים של אי-שוויון במשחק ובמציאות, ולברר מהן המוטיבציות שלהם לשמור על העיקרון, או להפר אותו בכל אחד מהמקרים.

4. המנחה ינסח עם הקבוצה עמדה מוסרית ביחס לעיקרון זה, תוך ניסיון להגיע להסכמה על כללים מנחים במצבי אי-שוויון מהסוג שנידון.

## סיכום:

למושג השוויון משמעויות רבות. במצבי תחרות על משאבים, המושגים העיקריים הנידונים בתחום זה הם "שוויון בתוצאות", "שוויון הזדמנויות" ו"שוויון בפני החוק". יש המגדירים משחק הוגן רק אם ניתנת הזדמנות שווה לזכות. יש המגדירים אותו הוגן רק אם חוקיו חלים באופן שווה על כולם ויש המגדירים הוגנות כחלוקה שווה של הפרס בסופו.

יש המגדירים הוגנות ושוויון כמושגים אפשריים רק במצבים שאינם תחרותיים. על פי גישה זו יש להעניק ערך שווה לחייו של כל אדם ללא קשר להישגיו.

הדיון על הוגנות במשחק - מקביל לדיון הפוליטי במושג השוויון, אלא שבמקרה זה - הדיון הוא בכללים ההוגנים של חיים חברתיים משותפים.

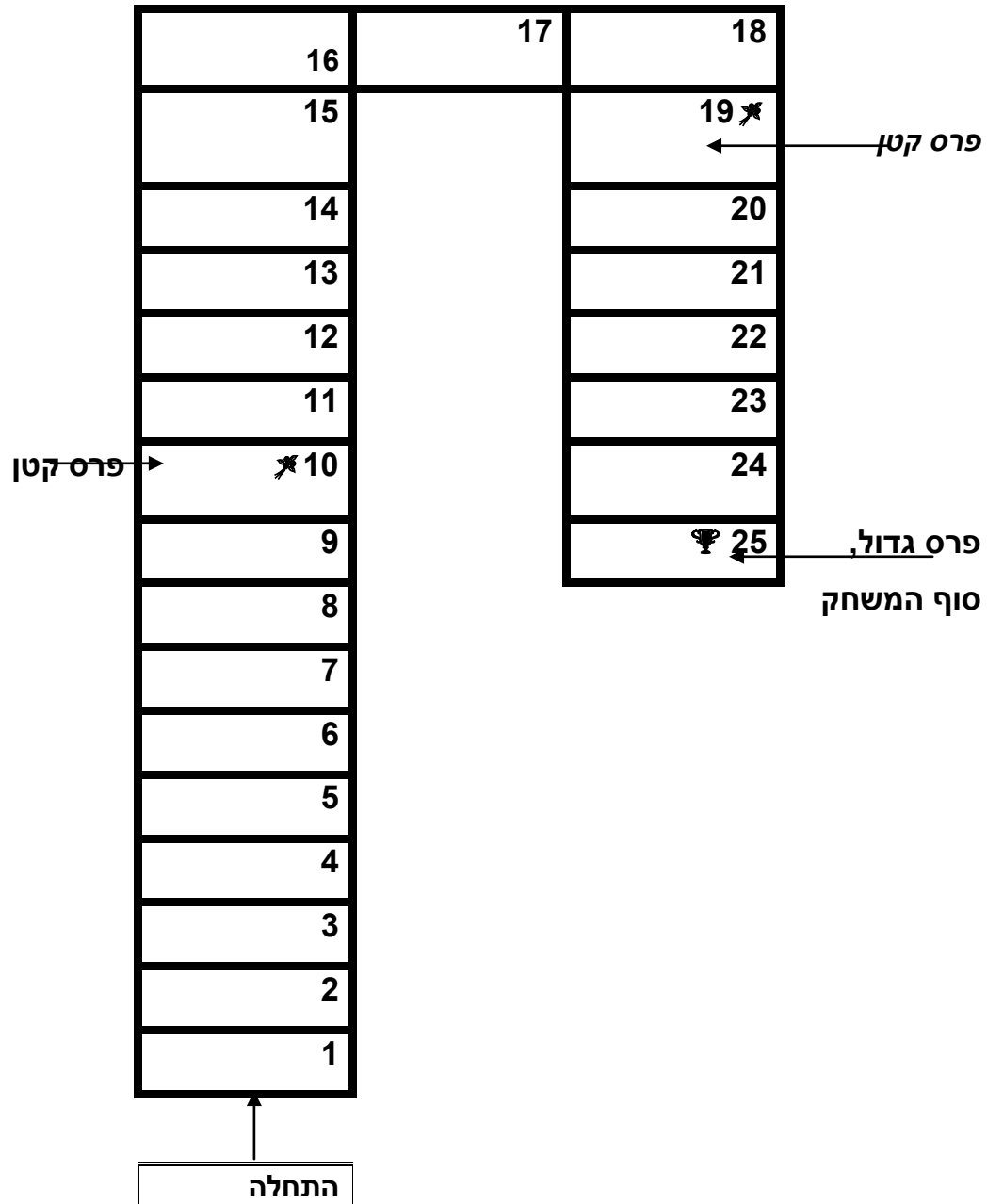
קבוצות מסוכסכות חלוקות ביניהן, לעתים, בשאלה איזה סוג שוויון מבטא יחס הוגן. הסכמה בנושא זה, עשויה לצמצם סכסוכים.

בסכסוך הישראלי-פלסטיני, קיימת תחושה של אי קיום שוויון בין הצדדים, במובנים רבים. יש לברר איזה סוג של שוויון יכול לקדם תהליך של פתרון סכסוכים.

כמו כן, יש לברר את הקשר בין מצבים של אי-שוויון למצבי פגיעה בכבוד. (ראו הפעלה קודמת).

## משחק השוקולד:

אופן שרטוט המרצפות/אופן הנחת הלוחות



## דף הגדרות: מושגים שונים של שוויון<sup>47</sup>

### מהו שוויון?

"השוויון פירושו ביטול אפליה חברתית-היסטורית ולא ביטול של כל הבדל באשר הוא הבדל. [...] דווקא הדגשת ההבדלים, מימוש וטיפוחם, מגשימה את עקרון השוויון יותר מעקרון השוויון המאחד וה"מתמטי". [...] אנו רואים, שהשוויון אינו תכונה משותפת לבני האדם המאחדת אותם, אלא דרישה להפעיל ולממש את חירותם".  
רן סיגד, "על מושג השוויון", עיון, כה (תשל"ד), עמ' 25-26

### שוויון כערך – שוויון כעיקרון

שוויון כערך, פירושו שלשוויון יש חשיבות בפני עצמו, ולא כאמצעי להשגת מטרות אחרות. השוויון כעיקרון, לעומת זאת, משמש בסיס ליצירת אמנה חברתית המקובלת על כלל השותפים בחברה. כאשר בני אדם מעוניינים ליצור אמנה הוגנת, שתהא מקובלת על כולם, על האנשים לקבל את עקרון השוויון כעיקרון מרכזי, וכי צרכיו, רצונותיו וערכיו של אדם לא יקבלו מקום שאינו שווה בהסדר החברתי.

### שוויון ערך האדם

"לאדם [...] חשובה הידיעה או האמונה שהוא כאדם איננו נחות מכל הבחינות מאנשים אחרים. [...] בני האדם לפחות רוצים להאמין שאינם שווים פחות".  
רבקה בר-יוסף, "בעיית השוויון מנקודת ראות סוציולוגית",  
שבח אדן (עורך), שוני ושוויון: חומר לימודים לבית הספר העל-יסודי, 1991, עמ' 29

### שוויון הזדמנויות ושוויון בתוצאות

שוויון הזדמנויות פירושו מתן אפשרות שווה לכלל, לפעול להשגת משאבים העומדים לרשות החברה. שוויון בתוצאות, פירושו לדאוג שבפעול, האזרחים יחלקו ביניהם את משאבי החברה בצורה שוויונית.  
"השאלה היא איפה צריך לבדוק או איפה צריך להבטיח את השוויון. האם השוויון צריך להיות במוצא של תהליך כלשהו או בתוצאה של אותו תהליך. או בתרגום עממי, האם מדובר על שוויון הזדמנויות או על שוויון בתוצאות".  
רבקה בר-יוסף, "בעיית השוויון מנקודת ראות סוציולוגית", שבח אדן (עורך), שוני ושוויון: חומר לימודים לבית הספר העל-יסודי, 1991, עמ' 30

### שוויון זכויות – שוויון במענה למכלול הצרכים (לכל אדם לפי צרכיו)

"שוויון זכויות פירושו הסדר של הגנה על זכויות היחיד. הסדר זה מגדיר את התחייבות החברה לרמה מסוימת של סיפוק הצרכים החיוניים של האדם. למרות זאת, אין החברה מתחייבת לחלק את מכלול משאביה באופן שווה בין יחידה; ההתחייבות היא לרמה מוסכמת, שעל המעוניין להרחיבה לפעול לשם כך בכוחות עצמו.  
שוויון בסיפוק הצרכים פירושו ביסוס ההסדר החברתי על העיקרון שכל יחיד יקבל מהקבוצה מענה לצרכיו באופן שונה, ושתרומתו תהיה בהתאם ליכולתו. הרעיון הוא לאפשר לכל

<sup>47</sup> מתוך: אין דמוקרטיה אחת – תוכנית חינוכית רב-גילאית, מאת: אוקי מרושק-קלארמן וסאבר ראבי, אדם המדרשה לדמוקרטיה ולשלום ע"ש אמיל גרינצוויג, יוני 2005, עמודים 115-117.

השותפים בחברה לספק את צורכיהם בהתאם לאפשרויות העומדות בפני החברה. ככל שאפשרויותיה של החברה תהיינה רבות יותר, כך גם תגדל רמת סיפוק הצרכים של כל יחיד. זכויות האדם והאזרח הם "אינטרסים" מסוגים שונים, שהם מוגנים ומובטחים לכול [...] והם מוקנים לאדם מתוקף היותו אדם (או אזרח), ולא מתוקף היותו אדם מסוים, בעל כישורים מסוימים, או מכיוון שהוא מצוי בעמדה מסוימת, או שהוא בעל תפקיד מסוים. כלומר, אלו זכויות אוניברסליות, המוקנות באופן שוויוני לכל אדם".

יוסי זיו, "מדוע לתת זכויות שוות לכל אדם", כל אדם, 9: זכויות שוות (דצמבר 1992), עמ' 1

### **שוויון בפני החוק**

"בהכרזות על זכויות האדם, כוללים בדרך כלל שני היבטים של הזכות לשוויון: שוויון בפני החוק ואיסור אפליה מטעמים מסוימים, כגון השתייכות לגזע, למין, לדת או ללאום. דרישת השוויון בפני החוק מבטאת את התפיסה כי בהליך השיפוטי אין שום הבדלים רלוונטיים בין אנשים: אין להדור את הדל בריבו ואין להטות משפט לעשיר. [...] אפליה מוגדרת כהתנהגות שונה כלפי אדם מטעמים שאינם מצדיקים את השוני בהתנהגות. השאלה המרכזית, המעוררת כל טענה של אפליה, היא בדיוק זו: האם אכן קיימים במצב טעמים המצדיקים את ההתייחסות השונה?"

רות גביזון, "זכויות האדם", רות גביזון, חגי שנידור (עורכים), זכויות האדם והאזרח בישראל: מקראה, א, 1991,

עמ' 31

### **שוויון מתוך הבדל – שוויון מתמטי (קבלת השונות)**

נקודת המוצא של שוויון מתוך הבדל, היא שעל מנת ליצור שוויון, השונות בין בני אדם מחייבת התייחסות נפרדת לכל אחד. שוויון מתוך זהות (שוויון מתמטי), לעומת זאת, מניח שכדי שיווצר שוויון, יש לנהוג בכל בני האדם באופן זהה ואחיד.

### **שוויון וחירות**

"יש המציגים את החירות כמושג המנוגד למושג השוויון. בעוד שחירות נתפסת כאפשרות למימוש מרב הרצונות והצרכים, השוויון נתפס כמי שמגביל אותה. הגישה החינוכית של מדרשת אדם גורסת כי מושגי השוויון והחירות נגזרים זה מזה בהיותם עקרונות דמוקרטיים בסיסיים – הזכות השווה לחירות של כל אדם. לתפיסתנו, חירות ללא שוויון פירושה חירות הניתנת רק לחלק מהשותפים בחברה.

[...] בני אדם שווים זה לזה לא רק בכך שכולם בני אדם אלא גם בכך שכולם שונים זה מזה. זכותם של בני האדם לממש ולפתח שונות זו, ועקרון השוויון הוא הבא לקבוע זאת על-פי מושג החירות".

רן סיגד, "על מושג השוויון" עיון, כה (תשל"ד), עמ' 26-27

## שלב ב': הכנה לקראת צפייה בסרט

### הפעלה 3: בירור עמדות ורגשות

#### יחידה ראשונה – עיצוב

⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. הכנה רגשית לצפייה בסרט.
- ב. בירור עמדתם האישית של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- ג. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.

#### חומרים:

- חומרי יצירה שונים (כמו: צבעים שונים, דבק, מספריים, חימר, פלסטלינה, ניירות קרפ, ניירות צבעוניים, חוטי רפיה, מקלות צבעוניים, צלופן, או חומרים מהטבע - עלים וכו').
- עיתונים או מגאזינים שונים.

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מפזר את חומרי היצירה על הרצפה.
2. כל משתתף מתבקש לחשוב על הקשר שלו לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
3. כל משתתף מתבקש ליצור קולאז' המבטא את הקשר שלו לסכסוך (במשך כ-15-20 דקות).
4. הקבוצה תתכנס למליאה, כל משתתף מציג את עבודתו.
5. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- אלו רגשות ואלו עמדות מבטאות העבודות?
- האם יש נושאים משותפים בעבודות השונות?
- באלו נושאים נמנעת הקבוצה מלעסוק?
- אלו קונפליקטים באים לביטוי ביצירות ובתהליך העבודה?
- האם היו דברים שהפתיעו את חברי הקבוצה?
- מה אנחנו "באמת" יודעים על הסכסוך הזה?
- מהם מקורות המידע שיש לנו על הסכסוך?

## סיכום:

המנחה יתייחס לשלושה היבטים בפעולת המשתתפים:

- ההיבט התוכני: התכנים שהעלו המשתתפים. מהם מרכיבי הסכסוך לדעתם?
  - ההיבט הרגשי: כיצד מגיבים המשתתפים רגשית לסכסוך הישראלי-פלסטיני (פחד, כעס, שנאה וכד').
  - ההיבט התהליכי: האם המשתתפים ביטאו את קולם הייחודי ביחס לסכסוך? האם היה מקום לשונות בעמדות שהובאו לחדר? אם לא, האם ייתכן שכל המשתתפים חולקים דעה זהה ביחס לסכסוך? האם עולה חשש מקונפליקט בכיתה, עקב העיסוק בנושא?
- המנחה יסב את תשומת לבם של המשתתפים לתכנים שהעלה הקונפליקט, ולדמיון ולשוני שניתן לזהות בין הקונפליקטים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, לאלו שהתגלעו בתהליך היצירה המשותף של הקבוצה.

## יחידה שנייה – הרחבת הידע על הסכסוך ובירור מקורותיו

### ⊕: 2 שיעורים

### מטרות ההפעלה:

1. בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך.
2. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.
3. בדיקת מקורות הידע אודות הסכסוך.

### חומרים:

- **כרטיסיות מושגים כלליים.** (לדוגמא: מעצר מנהלי, שטחים, רצועת עזה, חייל, נשק, אבנים, ילדי האינתיפאדה, אינתיפאדה, שלום, פיגוע, התנחלות, פת"ח, הריסת בתים, הרשות הפלסטינית, זכות השיבה, הזכות להגדרה עצמית, גדר ההפרדה).
- **כרטיסיות מושגים ייחודיים לסרט שנבחר להקרנה.** (לדוגמא, הסרט "אוריינטל" עוסק במושגים: הרשות הפלסטינית, עולים חדשים מברה"מ, ריקודי בטן, להקה, כלי מוסיקה כמו עוד, ומושגים נוספים).

**ניתן להוסיף לרשימת המושגים או לגרוע ממנה, בהתאם לשיקול דעתו של המנחה.**

### מהלך הפעילות:

1. המנחה מניח על הרצפה את הכרטיסיות הכלליות ואת הכרטיסיות מותאמות הסרט, עליהם מצוינים המושגים.
2. כל משתתף מתבקש לבחור כרטיסייה אחת שמעוררת אצלו שאלות, או שיש לו מה לומר בקשר למושג המצוין.

3. כל משתתף מסביר את המושג שבחר.

4. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- מהו המושג בו בחרו, ומה משמעותו?
- מדוע בחרו להציג דווקא מושג זה?
- האם יש להם ידע נוסף או אחר על המושגים שהוצגו על ידי המשתתפים האחרים?
- האם נעשה שימוש במושגים, ללא הבנה מספקת?

**הערה:** המנחה יכול להדגים על מפה את המקומות שהופיעו בסרט.

#### **סיכום:**

התמודדות רציונלית עם סכסוכים בכלל ועם הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט, מחייבת ידע מספק בנושא - היות שכל אחת מהקבוצות בסכסוך בונה תמונת עולם שונה, המקלה ומצדיקה את פעולותיה. יתרה מכך, הבהרת העובדות לגבי הסכסוך מבטלת לעתים את הסיבה לו.

היכרות עם עולם הידע של האחר מהווה לעתים הכרה בו. מודעות לידע שלנו על עצמנו ועל האחר יכולה לסייע לרכישת ידע חלופי, המקל על מציאת פתרונות לסכסוך.

### **שלב ג': צפייה בסרט**

## שלב ד': עיבוד הצפייה

### הפעלה 4: עיבוד ואישי ורגשי

⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור חוויית הצפייה של המשתתפים.
- ב. בדיקת דעות קדומות ביחס לעצמנו, וביחס לאוכלוסיות אחרות המופיעות בסרט.
- ג. דיון ברגשותיהם של הצופים בסרט.

#### חומרים:

- כלי כתיבה ודפים ריקים

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מבקש מהמשתתפים לבחור סיטואציה הזכורה להם היטב מתוך הסרט, ו/או סצינה שנגעה ללבם, והוא ינסח אותה בכתב.
2. המנחה מבקש מכל משתתף לספר מדוע הסצינה הנבחרת היתה משמעותית עבורו, ומהי נקודת החיבור האישית שלו אליה.
3. המנחה מקיים דיון כללי על הסרט במליאה, על פי הנקודות הבאות:
  - אלו רגשות התעוררו בכם בעקבות הצפייה בסרט?
  - האם הסרט עורר בכם שאלות?
  - האם גיליתם בסרט פרטים שלא ידעתם אודות הסכסוך?
  - האם היה דבר מה שחשבתם על הערבים/על הדתיים/על עצמכם וזיהיתם אותו בסרט, או שדעתכם השתנתה בעקבות הצפייה?

#### סיכום:

המנחה יסכם את הנקודות שהעלו המשתתפים בהקשר לרגשותיהם, לשאלות שהתעוררו ולמחשבותיהם על הפרטים והקבוצות שהופיעו בסרט.

## שלב חמישי – יישום הידע שנלמד

### הפעלה 5: שוויון והזכות לכבוד

⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. יישום הידע על משמעות המושגים הזכות לכבוד ושוויון על סצנות מתוך הסרט.
- ב. יצירת שינוי עמדות ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני.

#### חומרים

- דפים ריקים וכלי כתיבה
- ניתן להביא אביזרים שיעזרו למשתתפים לשחזר סצנות מתוך הסרט - צעיף, כלי נגינה, טייפ, בגדים שונים, פאות וכו'.

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מחלק את המשתתפים לשתי קבוצות.
2. כל קבוצה מתבקשת לנסח אילו סוגי מפגשים בין תרבותיים התקיימו בסרט. (לדוגמא: מפגש בין תרבות נשית לגברית, בין תרבות ערבית ליהודית, בין תרבות פוליטית ואמנותית, בין תרבות צבאית ואזרחית וכו').
3. כל קבוצה בוחרת בסוג אחד של מפגש בין-תרבותי שהתרחש בסרט ומשיבה על השאלות הבאות, לגבי סוג המפגש שבו היא בחרה:
  - א. האם במפגש שבחרתם, ההתייחסות לתרבות של הקבוצות אחת לשנייה היתה מכבדת ושוויונית?
  - ב. במה ומתי ההתייחסות לתרבות של האחר היתה לא מכבדת ולא שוויונית?
  - ג. במה שונות שתי התרבויות שנפגשו?
  - ד. תרבותו של מי נפגעה?
  - ה. תרבותו של מי נשמרה?
  - ו. מי התייחס למי בשוויון?
  - ז. מתי ההתייחסות השוויונית עם האחר, מקדמת את הדיאלוג ואת הכבוד ההדדי ומתי היא פוגעת בו?

4. **המחזה של סצנה:** לאחר שענו על השאלות, ממחיזים המשתתפים את המפגש עליו הם עבדו. בהמחזה, עליהם להראות כיצד היתה נראית הסצנה בסרט לו ביטאה יחס שווה ומכבד.

5. הקבוצה חוזרת למליאה, וכל קבוצה מציגה את הקטע שהמחיזה.

6. בתום הצגות הקטעים המומחזים של הקבוצות מתקיים דיון בשאלות הקשורות לסרט:

- לאיזו תרבות אתם שייכים?
- עם אלו תרבויות נפגשתם בסרט?
- אלו רגשות עוררו בכם התרבויות האחרות?
- האם היו תרבויות בסרט, שלא ידעתם על קיומם?
- האם ומתי זיהיתם יחס שוויוני ומכבד בין התרבויות?
- האם ומתי זיהיתם יחס לא שוויוני ולא מכבד בין התרבויות?
- 7. הרחבת הדיון בשאלות המתייחסות לסצנות שהומחזו:
  - כיצד ומדוע בחרה כל אחת מהקבוצות בסצנה שהמחיזה?
  - האם המשתתפים חושבים כי הקטע המומחז אכן מבטא יחס שוויוני ומכבד? אם כן, מדוע? ואם לא, מדוע?

#### **סיכום:**

במהלך ההפעלות למדנו על הקושי לכבד זה את זה בחברה רב-תרבותית, ועל הקשר המתקיים בין פגיעה בשוויון - לבין מתן כבוד לזולת. פגשנו את הדילמה האם יש לכבד את הזולת בקודים של תרבותו, או דווקא באלה של תרבותנו.

במהלך הסרט התקיימו מפגשים בין תרבויות שונות: בין נשים לגברים, בין יהודים לערבים ועוד. חלק מהמפגשים ביטאו יחס מכבד, ואחרים ביטאו יחס הפוגע בכבוד.

בכל המקרים, ניתן היה לראות כי התנאי הנדרש לכבוד הדדי הוא העמקת ההיכרות ההדדית ורכישת הידע אודות הקבוצות - מה פוגע באחר, ומה מעניק לו תחושה מכבדת.

## **הסרט: "סגר"**

### **תוכן לימוד: זכויות ופתרון סכסוכים**

הסרט "סגר" מזמן לצופים מפגש לימודי עם מושג זכויות האדם באופן כללי, ועם הזכות להגדרה עצמית באופן ייחודי. המשתתפים ילמדו על הקשר המתקיים בין פגיעה בזכויות אדם, לבין התהוות סכסוכים, ויבחנו את איך מימוש הזכויות תורם להתמודדות עם סכסוכים בכלל, ועם הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט.

להלן רצף ההפעלות, בהתאם לשלבי הלמידה:

#### **בשלב הראשון, עוסקות ההפעלות בלימוד נושא "זכויות" ותרגולה:**

ההפעלה הראשונה, "מהי זכות? – הבחנה בין זכויות ורצונות", נחלקת לשתי יחידות לימוד. יחידה ראשונה עוסקת בבירור מושג הזכות והבחנה בין הזכות לרצון. היחידה השנייה מוקדשת ללימוד סוגי זכויות האדם והאזרח, ולהיכרות עם מגילת זכויות האדם.

בהפעלה השנייה, "הקשר הראוי בין זכויות לחובות", המשתתפים בוחנים ומבררים, באמצעות משחק וטקסטים, מהן החובות הנגזרות ממימוש הזכויות, ועל מי מוטלת האחריות למילוי זכויות אלה.

#### **בשלב השני מכינה ההפעלה את התלמידים לקראת הצפייה בסרט:**

ההפעלה השלישית, "בירור עמדות ורגשות", נחלקת לשתי יחידות לימוד. היחידה הראשונה מכינה רגשית את המשתתפים לסרט שבו יצפו, באמצעות יצירת קולאז' מחומרים שונים, תוך בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני. היחידה השנייה מתמקדת בשאלת הידע שיש למשתתפים על הסכסוך.

#### **בשלב השלישי צופים המשתתפים בסרט "סגר"**

#### **השלב הרביעי מתמקד בעיבוד הסרט בעקבות הצפייה:**

ההפעלה הרביעית, "עיבוד אישי ורגשי", מוקדשת לבירור התכנים והחווייה האישית והרגשית של המשתתפים, העולה מהסרט. בירור זה, מאפשר למשתתפים לבחון מחדש את הדעות קדומות שיש להם ביחס לעצמם, וביחס לדמויות האחרות שמופיעות בסרט.

#### **השלב החמישי מאפשר למשתתפים ליישם ולתרגל את הידע שנלמד:**

ההפעלה החמישית "מימוש הזכויות והתמודדות עם הסכסוך" נועדה לבחון את יכולתם של המשתתפים ליישם את הידע שנלמד על נושא הזכויות השונות, ואת היכולת לממשן באמצעות סצינות מתוך הסרט. בדיקה זו מאפשרת למשתתפים לעמוד על הקשר שבין שלילת זכויות להתהוות סכסוכים, ולבחון את האחריות האישית של כל אחד ואחת לשמירתם.

## **מידע ותקציר הסרט "סגר"**

ישראל/צרפת; 2002, וידאו; עברית, ערבית; תרגום לאנגלית; 53 דקות

תסריט ובימוי: רם לוי; הפקה: רם לוי, לפסוס-פריז; צילום: גדי אפריאט, נגיב אבו-גובאין; עריכה: דני שיק; מוסיקה: ערן דינור

לגדר האלקטרונית המקיפה את שטחה של רצועת עזה – כ-288 קמ"ר – ששה שערים לכניסה וליציאה ממנה, באישור השלטונות הישראליים. כ-70 קמ"ר נוספים מן הרצועה, אוכלסו (עד לאוגוסט 2005) בכ-7,500 מתנחלים. בהיעדר אוצרות טבע ובהיותה אחד האזורים העניים בעולם, כלכלת עזה תלויה קשר טרגי באויבתה, ישראל. מאז שנת 1991, הלכה והתפתחה מדיניות הפעלת הסגר, שמשמעה: נעילה מבוקרת של שערי הרצועה.

מבחינת ישראל, זהו אמצעי שמטרתו למנוע או להפחית את מעשי הטרור. לדעת הפלסטינאים, זהו עונש קולקטיבי אשר הפך לאחד הגורמים המרכזיים שהביא להרחבת מעגל האיבה והפיגועים.

הסרט נפתח בתמונת רגליים תותבות מונחות על מחצלת, ומסתיים בתמונת עפיון ועליו דמות כפולה של דמות גיבור העל - ספיידרמן. בין שני הדימויים הללו, מביא צוות ישראלי-פלסטיני את סיפוריהם של יהודים וערבים משני צדי הגדר האלקטרונית.

הסרט מתחיל בימים אופטימיים, ימי המשא ומתן לשלום. זרם של פועלים וסחורות מקשר בין שתי החברות העוינות, ומבטיח זיקה הולכת וגוברת ביניהן. אך מתחת לפני השטח, מצטברים מרידות וזעם המנבאים את בוא ההתלקחות. הסרט מסתיים ביוני 2002, בעיצומה של האינתיפאדה.

הסרט עוסק גם בדיון הציבורי הפנימי הקיים בחברה הישראלית, בין מחנה השלום למחנה הלאומי, בין מתנגדי ומצדדי ההתנחלויות. כן, עולה השאלה האם ניתן היום לראות דברים בראייה מחודשת, מבעד לשכבות השנאה הדם והאבק העוטפים את כולנו.

**לרכישת הסרט:** רם לוי תקשורת בע"מ. טלפון 03-6729732

### **להשאלת הסרט:**

ספריות הווידאו: "האוזן השלישית" בחיפה, ירושלים ותל אביב  
הקרן החדשה לקולנוע וטלוויזיה

**לצפייה בסרט:** סינמטקים: ירושלים, תל אביב, חיפה, שדרות, נצרת

## שלב ראשון: לימוד נושא "זכויות"

### **הפעלה 1: מהי זכות? הבחנה בין זכויות ורצונות**

#### יחידה ראשונה – הבחנה בין זכויות ורצונות

⊕: 2 שיעורים

#### **מטרות ההפעלה:**

- א. בירור המושג **זכות**.
- ב. הבחנה בין זכות לבין רצון.

#### **חומרים:**

- 38 היגדים שונים הרשומים על רצועות בריסטול, כל היגד מבטא זכות או רצון (רשימת ההיגדים מוצגת בהמשך).
  - משטח גדול (או לוח) המחולק לשתי עמודות: עמודת **זכויות** ועמודת **רצונות**.
- למנחה:** ניתן להכין את הערכה באופן הבא: לצלם בהגדלה את ההיגדים על בריסטול, לגזור כל היגד בנפרד, להדביק מצדו השני רצועות דבק דו-צדדי אשר חלקן השני יודבק על לוח פוליגל. לחילופין, ניתן להשתמש במשטח לִבְד, אליו יוצמדו ההיגדים בכל אחת מהעמודות. אפשרות אחרת היא להשתמש בנייר דבק שניתן להסיר בקלות. .

#### **מהלך הפעילות:**

1. המנחה כותב על הלוח את המושגים '**זכות**' ו'**רצון**' ושואל את המשתתפים מה, לדעתם, ההבדל בין שני המושגים.
2. הכיתה נחלקת לקבוצות בנות חמישה משתתפים כל אחת.
3. כל קבוצה מקבלת כשבע רצועות בריסטול, כשעל גבי כל אחת מהן רשום היגד של זכות או של רצון (לדוגמא: "לכל אדם/אישה מגיע שוקולד פעם ביום"; "לכל אדם/אישה מגיע אוכל").
4. המנחה מבקש מכל קבוצה:
  - לנסות ולמיין את ההיגדים לזכויות ולרצונות.
  - לנסות ולנסח הגדרה אחת לפחות - למושג 'זכות'.
5. כל קבוצה מתבקשת להדביק את ההיגדים הממוינים בעמודות המתאימות על הלוח הכיתתי שהוכן.
6. כל קבוצה מכינה את ההגדרות עליהן הסכימה, להצגה בפני חברי המליאה.
7. הקבוצה מתכנסת למליאה.

## 8. דיון במליאה:

- המנחה מזמין את המשתתפים מכל אחת מהקבוצות להסביר את חלוקת ההיגדים שלהם לזכויות ורצונות.
- לאחר ההסברים, המנחה מציע למשתתפים שאינם מסכימים עם החלוקה לשנות אותה.
- המנחה מסייע למשתתפים לגבש הסכמה לגבי המחלוקות, ולנסח ביחד את ההבחנה בין זכויות ורצונות.

## סיכום יחידה ראשונה:

המנחה מסכם את ההבדלים בין זכויות ורצונות, ומתוך הבדלים אלה, הוא מגדיר את המושג "זכות". הגדרה אפשרית למושג הזכות היא: "זכויות הן אינטרסים בעלי חשיבות מיוחדת עליהן מתחייבת הקבוצה להגן באופן שווה עבור כל חברה".

סוגי הסברים להבחנה בין זכויות ורצונות:

| זכויות                                                                 | רצונות                                             |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| מגיעות לכולם באופן שווה                                                | לא מתייחסים לכולם                                  |
| אפשר לדרוש אותן                                                        | אפשר לרצות הכול – אי אפשר לדרוש הכול               |
| מחייבות את החברה                                                       | לא תמיד מחייבים את החברה למרות שעדיף לאפשר רצונות  |
| אי אפשר לוותר עליהן                                                    | אפשר לוותר עליהן                                   |
| הדיבור (השיח) על זכויות הוא חברתי – מדובר בבעיה חברתית ולא בבעיה אישית | הדיבור (השיח) על הרצונות הוא אישי – הרצון הוא אישי |

ההבדל בין ההגדרות השונות הוא ב**נקודות המוצא** שלהן:

**הסכמה חברתית** - יש כאלה הטוענים שלאינטרסים מסוימים יש תוקף של זכויות, כאשר חברה מסוימת מסכימה על כך.

**נקודת מוצא דתית** - יש הטוענים שרצונות מסוימים מקבלים תוקף בגלל מקורן האלוהי (לדוגמא: אלוהים ברא את האדם, ולכן הזכות לחיים מחייבת).

**נקודת מוצא מטפיזית** – ההנחה שלאדם יש מהות וטבע מסוימים, מהם נובעות זכויותיו.

(לדוגמא: האדם הוא יצור תבוני, ומכאן נובעת זכותו לחופש המחשבה).

## רשימת היגדים של זכויות ורצונות

|     |                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------|
| 1.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע שוקולד פעם ביום                       |
| 2.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע אוכל                                  |
| 3.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע אופנוע 50 סמ"ק                        |
| 4.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע להחליט מה הוא רוצה לעשות בזמנו החופשי |
| 5.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע טיפול רפואי                           |
| 6.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע ללכת לדיסקוטק                         |
| 7.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע ללכת לבית הספר                        |
| 8.  | לכל אדם ולכל אישה מגיע שידברו אליו בכבוד                     |
| 9.  | לכל אדם ולכל אישה מגיעה אזרחות                               |
| 10. | לכל אדם ולכל אישה מגיע להחליט באיזו שעה לקום בבוקר           |
| 11. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לשתות קולה פעם ביום                   |
| 12. | לכל אדם ולכל אישה מגיע בית                                   |
| 13. | לכל אדם ולכל אישה מגיע חדר פרטי                              |
| 14. | לכל אדם ולכל אישה מגיעה פרטיות                               |
| 15. | לכל אדם ולכל אישה מגיע להביע את דעתו                         |
| 16. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לפגוע במישהו אחר כשהוא כועס           |
| 17. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לכעוס                                 |
| 18. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לבכות                                 |
| 19. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לבחור את חבריו                        |
| 20. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לדבר תמיד                             |
| 21. | לכל אדם ולכל אישה מגיע שיקשיבו לו                            |
| 22. | לכל אדם ולכל אישה מגיע חיבור לאינטרנט                        |
| 23. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לשחק                                  |

|     |                                                   |
|-----|---------------------------------------------------|
| 24. | לכל אדם ולכל אישה מגיע מנוי חודשי לספריית וידיאו  |
| 25. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לקרוא                      |
| 26. | לכל אדם ולכל אישה מגיעה אהבה                      |
| 27. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לתופף בתופים               |
| 28. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לפתח את כישוריו            |
| 29. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לקבל עזרה                  |
| 30. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לשוחח בטלפון ללא הגבלת זמן |
| 31. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לטייל לאן שהוא רוצה        |
| 32. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לבלות                      |
| 33. | לכל אדם ולכל אישה מגיע מנוי חודשי לעיתון          |
| 34. | לכל אדם ולכל אישה מגיע להחליט אם להתרחץ           |
| 35. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לנוח בצהריים               |
| 36. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לבלות את השבת כרצונו       |
| 37. | לכל אדם ולכל אישה מגיע לטוס לחו"ל פעם בשנה        |
| 38. | לכל אדם ולכל אישה מגיעים בגדים חדשים              |

## יחידה שנייה – זכויות וחובות

### ⦿ 2 שיעורים

#### מטרות:

- א. ללמד את סוגי הזכויות הקיימים.
- ב. לתרגל את ההבחנה בין סוגי הזכויות.

#### חומרים:

- תקציר רשימה של זכויות האדם והאזרח – מצורפת.
- נוסח מלא של מגילת זכויות האדם - ניתן להוריד מאתר האינטרנט של האגודה לזכויות האזרח בכתובת: <http://www.acri.org.il>
- תקציר והסבר על הזכויות המופיעות במגילה.

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מחלק למשתתפים את תקציר רשימת הזכויות ומבקש מהם לקרוא אותה.
2. המנחה מברר עם המשתתפים אם רשימת הזכויות מובנת ומסביר במידת הצורך.
3. המנחה מספר על מקורותיה ההיסטוריים של מגילת זכויות האדם והסיבות לכינונה.
4. המנחה מבהיר את ההבדל בין זכויות שהן פרטיות לקבוצתיות ובין זכויות פוליטיות לזכויות חברתיות.
5. המנחה מאפשר לתלמידים לשאול שאלות הבהרה ומשיב עליהם.

#### סיכום:

המנחה יקרא בפני המשתתפים את הקטע הבא ויספר בקיצור את תולדות ההתפתחות של זכויות האדם והאזרח.

"בהיסטוריה של ההגנה על זכויות האדם נהוג לדבר על שלושה "דורות", ואולי אף על ארבעה "דורות", של זכויות אדם. הדור הראשון הוא דור הזכויות האזרחיות – חופש התנועה, חופש הדעה והמצפון, חופש הביטוי; הדור השני הוא דור הזכויות הפוליטיות – הזכות לבחור ולהיבחר, הזכות למחות; הדור השלישי הוא דור הזכויות החברתיות והכלכליות – הזכות לחינוך, הזכות לדיור, הזכות לבריאות. על מעמד הדור הרביעי מתחרות הזכויות התרבותיות (שהן בעיקרן זכויות של קבוצות ולא של פרטים), הזכויות לפיתוח (שהן זכויות נטענות של מדינות העולם השלישי כלפי ארצות העולם המתועש לסייע להן בפיתוח משקיהן ותשתיותיהן) והזכויות לאיכות הסביבה ושימורה.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> מתוך: רות גביזון, "עיגון חוקתי לזכויות חברתיות וכלכליות?", המכון הישראלי לדמוקרטיה, סוגיית העיגון של זכויות חברתיות, 2003, עמ' 331-332.

## דף עבודה: תקציר רשימת זכויות

### "זכויות האדם" או "הזכויות הטבעיות"

- הזכות לחיים ולביטחון
- הזכות לחירות
- הזכות לשוויון
- הזכות לכבוד

### זכויות אזרח

- חופש התנועה
- חופש הדעה והמצפון
- חופש הביטוי
- הזכות להליך הוגן

### הזכויות הפוליטיות

- הזכות להגדרה עצמית
- הזכות לבחור ולהיבחר
- הזכות להפגין ולמחות

### הזכויות החברתיות והכלכליות

- הזכות לחינוך
- הזכות לדיור
- הזכות לבריאות
- הזכות לתרבות
- הזכות לפיתוח
- הזכות לאיכות סביבה ושימורה

## מידע כללי על ההכרזה האוניברסלית על זכויות האדם ועל האמנה לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות<sup>49</sup>

להכרזה האוניברסלית על זכויות האדם שהתקבלה על ידי העצרת הכללית של האו"ם ביום 10.12.48 נודעת חשיבות היסטורית רבה. מדי שנה נחוג יום קבלתה כ"יום זכויות האדם" ברחבי העולם. אימוץ ההכרזה על ידי האו"ם הוכר מיד כהישג גדול של הארגון. ההכרזה רכשה השפעה מוסרית ופוליטית יותר מכל מסמך בינלאומי אחר, למעט מגילת האומות המאוחדות. בשנים שלאחר אימוצה, השפיעו הוראותיה של ההכרזה בצורה ניכרת על פיתוח נורמות בינלאומיות בתחום זכויות האדם, והיא רכשה לעצמה מעמד, החורג מעבר למה שצפו לה מנסחיה.

ההפרות המחרידות והנרחבות של זכויות האדם הבסיסיות ביותר במלחמת העולם השנייה הכשירו את דעת הקהל בעולם לרעיון, כי שיתוף פעולה בינלאומי להגנת זכויות האדם וחירויותיו הבסיסיות הוא צורך חיוני לבניית חברה בינלאומית חדשה וברירה. מטרה זו הייתה בין המטרות החשובות שעמדו לנגד עיניהם של מייסדי ארגון האומות המאוחדות בסן-פרנסיסקו בשנת 1945. בסעיף הראשון למגילת האו"ם הציב לעצמו הארגון את היעד: "להגיע לידי שיתוף פעולה בינלאומי... ובפיתוחו ועידודו של רגש הכבוד אל זכויות האדם וחירויות היסוד בשביל כל באי עולם ללא כל אפליה בין גזע לגזע, בין לשון ללשון או בין דת לדת".

בהוראותיה של מגילת האו"ם, שהיא אמנה בינלאומית המחייבת את כל המדינות החברות בארגון, ניתן אמנם למצוא מספר התייחסויות נוספות לנושא זכויות האדם, אך אף באחת מהן אין הגדרה וסיווג של זכויות אלה. בוועידת סן פרנסיסקו, בה נוסחה מגילת האו"ם, היו אמנם מספר משלחות מאמריקה הלטינית שהציעו כי המגילה תכלול הוראות שיבטיחו הגנה על זכויות אדם מסוימות. אולם הוועדה, שבידיה הופקד הנושא, הייתה בדעה כי האספה הנוכחית לא תוכל להכין מגילת זכויות שכזאת, והוחלט כי הטיפול במשימה זו יופקד בידי גוף מיוחד לנושא זכויות האדם שיוקם בארגון.

בשנת 1946 הוקמה באו"ם ועדת זכויות האדם, המורכבת מנציגי שמונה מדינות, שתפקידה הוגדר כהכנת המלצות ודו"חות לעצרת הכללית בנוגע ל"מגילת זכויות בינלאומית". הנוסח הראשוני של "ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם" שהתקבל באו"ם בשנת 1948 כך את כל הזכויות יחדיו, אולם מאוחר יותר חלה הפרדה בין זכויות האדם הכלליות והזכויות הכלכליות, החברתיות והתרבותיות ונחתמו שתי אמנות נפרדות.

**האמנה הבינלאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות** הוצגה בפני האו"ם ביום 16.12.1966, נחתמה ביום ה-19.12.1966 ואושררה בירושלים ביום ה-3 לאוקטובר 1991.

<sup>49</sup> טקסט זה לקוח מתוך המאמר: **ערכת למידה על ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם** מאת: טלי בן גל. ירושלים: האגודה לזכויות האזרח בישראל, מהדורת ניסוי, דצמבר 1988.

## תוכן ההכרזה

בהכרזה שני חלקים עיקריים - מבוא, ובו הרקע ההיסטורי והרעיוני להכרזה, וגוף ההכרזה, ובו שלושים סעיפים הכוללים מגוון רחב של זכויות וחירויות יסודיות של הפרט.

### להלן עיקרי הסעיפים:

בסעיף הראשון יש התייחסות לשני עקרונות חשובים: **חירות ושוויון, כזכויות טבעיות של כל אדם:** "כל בני האדם נולדו בני חורין ושווים בערכם ובזכויותיהם. כולם חוננו בתבונה ובמצפון, לפיכך חובה עליהם לנהוג איש ברעהו ברוח של אחווה".

הסעיף השני מצהיר, על כן, על הזכאות **לזכויות שוות ללא אפליה:** "כל אדם זכאי לזכויות ולחירויות שנקבעו בהכרזה זו ללא אפליה כלשהי מטעמי גזע, צבע, מין, לשון, דת, דעה פוליטית או דעה בבעיות אחרות, בגלל מוצא לאומי או חברתי, קניין, לידה או מעמד אחר".

לאחר מכן, מפרטת ההכרזה זכויות וחירויות נוספות, שבהן:

### **זכויות אישיות - בלתי נפרדות - הזכות לחיים, לחופש, לביטחון ולפרטיות:**

**זכות להליכים הוגנים בפני המשפט** (הכרה אישית בפני הדין, זכות להליכים שיפוטיים הוגנים) איסור חקיקה פלילית בעלת תחולה רטרואקטיבית, זכות הפרט להיחשב זכאי כל עוד לא הוכחה אשמתו כחוק).

**זכויות הקשורות לחיים החברתיים, הפוליטיים והתרבותיים של הפרט - חירות המחשבה והמצפון, חופש הדת, חופש הביטוי, חופש ההתקהלות וההתאגדות, הזכות ליטול חלק בשלטון, הזכות לעבוד בשירות הציבורי והזכות לאזרחות; זכויות כלכליות וחברתיות - הזכות לקניין פרטי, הזכות לרמת חיים הוגנת, הזכות לעבודה, לביטוח סוציאלי, לבריאות, לשיכון, לנישואין ולאימהות.**

שתי ההוראות האחרונות שבהכרזה עוסקות בהגבלות המוטלות על ההנאה מזכויות האדם. הראשונה שבהן, מתירה להגביל בחוק את ההנאה מהזכויות המנויות בהכרזה, על מנת להבטיח את קיום זכויות האדם של הזולת, מילוי דרישות המוסר, הסדר הציבורי ורווחת הכלל. הסעיף האחרון אוסר לנצל את זכויות ההכרזה לביצוע מעשה שתכליתו קיפוח זכות, או כל חירות אחרת הקבועה בהכרזה.

## הפעלה 2: הקשר הראוי בין זכויות לחובות

### ⦿: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. להבהיר איזה קשר ראוי שיתקיים בדמוקרטיה בין זכויות לחובות.
- ב. לברר מי צריך להיות אחראי על מילוי החובות, וכיצד.

#### חומרים:

- ריבועי נייר (פתקים) כמספר המשתתפים.
- בריסטולים כמספר הקבוצות, טושים.
- כרטיסיית משימה: "הקשר הראוי בין זכויות לחובות" (מצורף).

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מחלק לכל המשתתפים ריבוע נייר. הם מתבקשים לחשוב על זכות שחשובה להם במיוחד, לרשום אותה בפתק, ולאחר מכן לרשום בו את החובה הנגזרת, לדעתם, מזכות זו.
2. המליאה נחלקת לקבוצות בנות ארבעה-חמישה משתתפים. המנחה מחלק לכל קבוצה את כרטיסיית המשימה "הקשר הראוי בין זכויות לחובות" וכן בריסטול וטושים, ומסביר את המשימה שעל חברי הקבוצות לבצע:
  - א. לרכז את הזכויות והחובות שכתבו כל חברי הקבוצה ולהעתיקן לבריסטול תחת שתי רשימות מקבילות: "זכויות" ו"חובות הנגזרות מהזכויות".
  - ב. לערוך סבב בו יציין כל אחד אלו מהחובות יהיה מוכן למלא ואלו לא, ולנמק מדוע.
  - ג. לדון בשאלות הבאות:
    - מה יכולות להיות התוצאות האפשריות של הסירוב למלא את החובה הרשומה?
    - כיצד יש להתייחס אל מי שמסרב למלא את החובה?
3. במליאה - נציגי הקבוצות מציגים את הרשימות שיצרה קבוצתם.
4. דיון במליאה בנקודות הבאות:
  - האם הייתה הסכמה לגבי כל החובות הנגזרות מזכות מסוימת? (דוגמא: מהזכות לביטחון יכולה להיגזר החובה לשרת בצבא אך יכולה להיגזר גם החובה לחנך לשלום.
  - מהי משמעותה של אי ההסכמה למלא חובה הנגזרת מזכות מסוימת?
  - מי, לדעתכם, אחראי על מימוש החובות? (יחיד, קבוצה, כולם, מוסד...).
  - מה ניתן להבין מאי הסכמה באשר לאחריות על מילוי החובה?
  - מה צריך להיות הקשר הראוי בין זכויות לחובות במשטר דמוקרטי?

- כיצד יש לנהוג במי שאינו מוכן לקיים את החובות הנגזרות מהזכויות?

**הערה למנחה:** אם המשתתפים מציעים להטיל עונשים על מי שאינו מוכן למלא חובות, על המנחה לברר באלו זכויות פוגעים העונשים המוצעים ומה משמעותם.

5. המנחה מבקש מהמשתתפים לחשוב על דוגמאות ממסגרות חברתיות שונות, המציגות מצבים של שלילת זכויות בשל אי מילוי חובות. הוא מברר את עמדתם של המשתתפים לגבי הדוגמאות שהביאו, ושואל האם העקרונות שהנחו אותם בדיון הקבוצתי מנחים אותם גם בקביעת עמדתם הנוכחית.

#### דוגמאות:

- משתתף טוען שיש לשלול את זכויותיו של מי שאינו מוכן לשרת בצבא אולם בזמן העבודה בקבוצה, טען אותו משתתף שגם אם אינו ממלא את חובותיו, יש להעניק לו זכויות.
- הזכות לפרטיות בכיתה (תלמידים או מורים פותחים תיקים של ילדים למטרות שונות).
- זכותם של ילדים על גופם (אלימות בבית הספר).
- הזכות לבחור ולהיבחר (למועצת תלמידים, לוועדות שונות בכיתה, לאירועים שונים בבית הספר...).
- הזכות לכבוד (השפלות וקללות).

#### סיכום:

המנחה מסכם את דברי המשתתפים, ומסביר כי **בחברה דמוקרטית הזכות היא המטרה, ואינה ניתנת להפקעה או לשינוי. החובות, לעומת זאת, הן אמצעי, ולכן ניתן להחליפן, בהתאם לנסיבות, למקום ולזמן.** האחריות על מימוש הזכויות משתנה בהתאם לאפשרות בני האדם למלאן. לדוגמה, ילדים, נכים וקשישים פטורים משירות צבאי.

#### ניתן לסכם גם באמצעות הקטע הבא:

#### הקשר הראוי בין זכויות וחובות<sup>50</sup>

##### א. הזכויות הן המטרה והחובות הן האמצעי

הקשר בין זכויות לחובות בדמוקרטיה הוא קשר מורכב וקשה להבנה. יקל עלינו להבינו אם נכיר בכך שמימוש הזכויות הוא המטרה לשמה אנו פועלים, ואלו מילוי החובות הוא אמצעי להשגת מטרה זו. לפיכך, אנו יכולים לזהות מצבים לגיטימיים בהם אנו יכולים לבטל את החובה או להחליפה באחרת, כדי לאפשר מימוש רב יותר של הזכות, אולם מנגד, נתקשה לזהות מצבים בהם אנו ממליצים על ביטול הזכות או על החלפתה.

לדוגמה: הזכות לחיים והזכות לתנועה חופשית הן זכויות חשובות ביותר. כדי להגן עליהן אנו מחייבים בחוק את הנהגים ברכב לעצור ברמזור אדום. העצירה ברמזור האדום היא אמצעי במקרה זה להגנה על הזכות לחיים ולהגנה על הזכות לתנועה חופשית. אולם חובה זו יכולה להתבטל, אם לדוגמה בנינו מחלף. המחלף הנו אמצעי טוב יותר להגנה על הזכויות הנידונות משום שהוא מאפשר לנו לצמצם את ההגבלה על חופש התנועה שלנו. החובה לעצור ברמזור

<sup>50</sup> מתוך: **יומיום שעה שעה**, הצעה לפעילויות במועדים בעלי משמעות מבחינה דמוקרטית ואזרחית בלוח השנה, פרק ראשון: יום זכויות האדם, מאת: אוקי מרושק-קלארמן, חוברת פנימית, מדרשת אדם, 2000.

אדם תבוטל במקרה זה או תוחלף באחרת. את הזכות לחיים ואת הזכות לתנועה חופשית לא נחליף בשום פנים.

## **ב. הזכויות מגיעות לכול באופן אוניברסלי, החובות חלות על מי שיכול לקיימן.**

הזכות לחיים היא זכות חשובה ומרכזית.

לדוגמא: לעתים, כדי להגן על הזכות לחיים, יש להנהיג צבא שיגן על האזרחים מפני גורמים אלימים המבקשים לפגוע בחייהם. חלק מהאזרחים ממלא את חובת השירות בצבא ואילו חלק אחר (ילדים, קשישים למשל) אינו יכול למלאה. מאחר שמתן הזכויות אינו נגזר ממילוי החובות, איננו מונעים את ההגנה מהחלשים בשל אי יכולתם למלא את החובה האמורה. זכותם של החלשים להגנה מקבלת משנה תוקף במצב זה.

נוכל, אפוא, לסכם את הדברים ולומר, שקשה מאוד להגן על הזכויות כאשר בני אדם אינם ממלאים את חובותיהם, אך עם זאת, אין הכרח מוסרי בכל תנאי למלא חובה. ייתכנו בהחלט מצבים, שבהם מימוש זכותו של אדם לא יותנה במילוי החובה.

| <b>כרטיסיית משימה: הקשר הראוי בין זכויות לחובות</b> |                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| א.                                                  | העתיקו לבריסטול את כל הזכויות ואת כל החובות הנגזרות מהן אותן רשמתם בפתקים תחת שתי רשימות מקבילות: "זכויות" ו"החובות הנגזרות מהזכויות".                                                     |
| ב.                                                  | ערכו סבב בו יציין כל אחד אלו מבין החובות הרשומות הוא מוכן למלא, אלו אינו מוכן למלא, ומדוע.                                                                                                 |
| ג.                                                  | דונו בשאלות הבאות: <ul style="list-style-type: none"><li>• מה יכולות להיות התוצאות האפשריות של הסירוב למלא את החובה הרשומה?</li><li>• כיצד יש להתייחס אל מי שמסרב למלא את החובה?</li></ul> |

## שלב ב': הכנה לקראת צפייה בסרט

### הפעלה 3: בירור עמדות ורגשות

#### יחידה ראשונה – עיצוב

⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

1. הכנה רגשית לצפייה בסרט.
2. בירור עמדתם האישית של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
3. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.

#### חומרים:

- חומרי יצירה שונים (כמו: צבעים שונים, דבק, מספריים, חימר, פלסטלינה, ניירות קרפ, ניירות צבעוניים, חוטי רפיה, מקלות צבעוניים, צלופן, או חומרים מהטבע - עלים וכו').
- עיתונים או מגאזינים שונים.

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מפזר את חומרי היצירה על הרצפה
2. כל משתתף מתבקש לחשוב על הקשר שלו לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
3. כל משתתף מתבקש ליצור קולאז' המבטא את הקשר שלו לסכסוך (במשך כ-15-20 דקות).
4. הקבוצה תתכנס למליאה, כל משתתף מציג את עבודתו.
5. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- אלו רגשות ואלו עמדות מבטאות העבודות?
- האם יש נושאים המשותפים לעבודות השונות?
- באלו מן הנושאים נמנעת הקבוצה מלעסוק?
- אלו קונפליקטים באים לביטוי ביצירות ובתהליך העבודה?
- האם היו דברים שהפתיעו את חברי הקבוצה?
- מה אנחנו "באמת" יודעים על הסכסוך הזה?
- מהם מקורות המידע שיש לנו על הסכסוך?

## סיכום:

המנחה יתייחס לשלושה היבטים בפעולת המשתתפים:

- ההיבט התוכני: התכנים שהעלו המשתתפים. מהם מרכיבי הסכסוך לדעתם?
  - ההיבט הרגשי: כיצד מגיבים המשתתפים רגשית לסכסוך הישראלי-פלסטיני (פחד, כעס, שנאה וכד').
  - ההיבט התהליכי: האם המשתתפים ביטאו את קולם הייחודי ביחס לסכסוך? האם היה מקום לשונות בעמדות שהובאו לחדר? אם לא, ה' ייתכן שכל המשתתפים חולקים דעה זהה ביחס לסכסוך? האם עולה חשש מקונפליקט בכיתה, עקב העיסוק בנושא?
- המנחה יסב את תשומת לבם של המשתתפים לתכנים שהעלה הקונפליקט, ולדמיון ולשוני שניתן לזהות בין הקונפליקטים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, לאלו שהתגלעו בתהליך היצירה המשותף של הקבוצה.

## יחידה שנייה – הרחבת הידע על הסכסוך ובירור מקורותיו

### ⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך.
- ב. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.
- ג. בדיקת מקורות הידע אודות הסכסוך.

#### חומרים:

- **כרטיסיות מושגים כלליים:** לדוגמא: מעצר מנהלי, שטחים, רצועת עזה, חייל, נשק, אבנים, ילדי האינתיפאדה, אינתיפאדה, שלום, פיגוע, התנחלות, פת"ח, הריסת בתים, הרשות הפלסטינית, זכות השיבה, הזכות להגדרה עצמית, גדר ההפרדה.
  - **כרטיסיות מושגים ייחודיים לסרט שנבחר להקרנה:** לדוגמא: הסרט "סגר" עוסק במושגים הבאים: סגר, מחסום, שמאל, ימין, מלחמת 1967, ועוד.
- הערה:** ניתן להוסיף לרשימת המושגים או לגרוע ממנה, בהתאם לשיקול דעתו של המנחה.

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מניח על הרצפה את הכרטיסיות הכלליות ואת הכרטיסיות מותאמות הסרט, עליהם מצוינים המושגים.
2. כל משתתף מתבקש לבחור כרטיסייה אחת שמעוררת אצלו שאלות, או שיש לו מה לומר בקשר למושג המצוין.
3. כל משתתף מסביר את המושג שבחר.

#### 4. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- מהו המושג בו בחרו, ומה משמעותו?
  - מדוע בחרו להציג דווקא מושג זה?
  - האם יש להם ידע נוסף או אחר על המושגים שהוצגו על ידי המשתתפים האחרים?
  - האם נעשה שימוש במושגים, ללא הבנה מספקת?
- הערה:** המנחה יכול להדגים על מפה את המקומות שהופיעו בסרט.

#### סיכום:

התמודדות רציונלית עם סכסוכים בכלל, ועם הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט, מחייבת ידע מספק בנושא - היות שבאופן טבעי, כל אחת מהקבוצות בסכסוך בונה תמונת עולם שונה, המקלה ומצדיקה את פעולותיה. יתרה מכך, הבהרת העובדות לגבי הסכסוך מבטלת לעתים את הסיבה לו.

היכרות עם עולם הידע של האחר מהווה לעתים הכרה בו. מודעות לידע שלנו על עצמנו ועל האחר יכולה לסייע לרכישת ידע חלופי, המקל על מציאת פתרונות לסכסוך.

### שלב ג': צפייה בסרט

## שלב ד': עיבוד הצפייה

### הפעלה 4: עיבוד ואישי ורגשי

#### ⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור חוויית הצפייה של המשתתפים.
- ב. בדיקת דעות קדומות ביחס לעצמנו, וביחס לאוכלוסיות אחרות המופיעות בסרט.
- ג. דיון ברגשותיהם של הצופים בסרט.

#### חומרים:

- כלי כתיבה ודפים ריקים

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מבקש מהמשתתפים לבחור סיטואציה הזכורה להם היטב מתוך הסרט, ו/או סצינה שנגעה ללבם, ולנסח אותה בכתב.
2. המנחה מבקש מכל משתתף לספר מדוע הסצינה הנבחרת היתה משמעותית עבורו, ומהי נקודת החיבור האישית שלו אליה.
3. המנחה מקיים דיון כללי על הסרט במליאה, על פי הנקודות הבאות:
  - אלו רגשות התעוררו בכם בעקבות הצפייה בסרט?
  - האם הסרט עורר בכם שאלות?
  - האם גיליתם בסרט פרטים שלא ידעתם אודות הסכסוך?
  - האם היה דבר מה שחשבתם על הערבים/על הדתיים/על עצמכם וזיהיתם אותו בסרט, או שדעתכם השתנתה בעקבות הצפייה?

#### סיכום:

המנחה יסכם את הנקודות שהעלו המשתתפים בהקשר לרגשותיהם, לשאלות שהתעוררו ולמחשבותיהם על הפרטים והקבוצות שהופיעו בסרט.

## שלב ה': יישום הלמידה

### הפעלה 5: מימוש הזכויות והתמודדות עם הסכסוך

#### מטרות ההפעלה:

- א. תרגול הידע אודות הזכויות השונות על סצינות מתוך הסרט.
- ב. בירור האם מודעות לזכויות יכולה לשנות את העמדות כלפי הסכסוך.

#### חומרים:

- טבלאות מוגדלות על בריסטול כמספר הקבוצות, עליהן רשומות כ-20 זכויות בטור מימין, ומשמאל טורים ריקים למילוי שמות הדמויות מהסרט (דוגמה של טבלה מצורפת).
- כלי כתיבה

#### מהלך הפעילות:

1. המנחה מבקש מהמשתתפים לציין את שמות הדמויות המופיעות בסרט, ורושם אותם על הלוח בשורה אופקית. למשל: אבא של הילד, הילד, הקיבוצניק, אמא של הילד וכו'.
2. המנחה מחלק את המשתתפים לקבוצות קטנות בנות ארבעה-חמישה משתתפים. כל משתתף בקבוצה מתבקש לסמן על הטבלה - V כזכות שנשמרה ו-X זכות שנשללה.
3. בתום מילוי הטבלה מתכנסים במליאה והמנחה מבקש מהמשתתפים להציג את הבריסטול הקבוצתי שלהם במליאה, ולבדוק בהתאם לטבלה:
  - למי מהדמויות בסרט נשללו זכויות?
  - אילו זכויות נשללו הכי הרבה פעמים?
4. דיון במליאה בנקודות הבאות:
  - האם יש הבדל במימוש הזכויות בין יהודים וערבים, דתיים וחילוניים, נשים וגברים ומבוגרים וילדים, כפי שמשקף הסרט?
  - האם ניתן לשלול זכויות מאנשים? באלו מצבים?
  - האם האחריות על שלילת הזכויות/או שמירתה שמורה בידיכם?
  - על מי מוטלת האחריות לפעול לכך שלכל הדמויות יהיו זכויות שוות?
  - האם לכל הדמויות בסרט מגיעות זכויות שוות?

#### סיכום:

המשתתפים למדו בהפעלה זו על זכויות שונות, והתנסו בבדיקת קיומן במציאות החברתית של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. למדו על הקשר שבין שלילת זכויות להתנהוּת סכסוכים, ובין מימוש זכויות - להתמודדות עם הסכסוך. כמו כן, התעמתו המשתתפים עם תרומתם האפשרית לפגיעה בזכויות, ובאחריותם לשמירה עליהם.

### טבלת לבדיקת מימוש זכויות הפרט

| שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | שם של<br>דמות<br>מהסרט | זכויות                        |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------|
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לחיים<br>ולביטחון       |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לחירות                  |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לשוויון                 |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לכבוד                   |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | חופש התנועה                   |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | חופש הדעה<br>והמצפון          |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | חופש הביטוי                   |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות להליך הוגן              |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות להגדרה<br>עצמית         |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לבחור<br>ולהיבחר        |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות להפגין<br>ולמחות        |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לחינוך                  |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לדיור                   |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לבריאות                 |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לתרבות                  |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לפיתוח                  |
|                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        |                        | הזכות לאיכות<br>סביבה ושימורה |

## **הסרט: "מחכים לסלאח א-דין"**

### **תוכן הלימוד: כוחניות ומחאה בדמוקרטיה**

הסרט "מחכים לסלאח א-דין" יזמן למשתתפים הזדמנות לבחון מצבים של דיכוי חברתי ואת הדרכים להתמודד עימם. המשתתפים ילמדו מתי קבוצות מדוכאות מאמצות עמדה אקטיבית לשינוי המצב, ומתי הן מאמצות עמדה פסיבית - ויבחנו מהי עמדתם ביחס לאסטרטגיות אלו להתמודד עם מצבי דיכוי. המנחים יסייעו למשתתפים ללמוד מהם הכלים הדמוקרטיים לשינוי חברתי.

להלן רצף ההפעלות, בהתאם לשלבי הלמידה:

#### **בשלב הראשון, עוסקות ההפעלות בלימוד נושא "כוחנות ומחאה בדמוקרטיה" ותרגולה:**

ההפעלה הראשונה, "הסכם הוגן, כוחנות ומחאה לגיטימית", עוסקת, באמצעות משחק ודיון, בשאלה מהו הסכם חברתי הוגן והבנת הקשר בינו לבין מחאה לגיטימית, לכוחנות ולהתנהגות פסיבית.

בהפעלה השנייה, "מחאה לגיטימית ומחאה לא לגיטימית במשטר דמוקרטי", המשתתפים חווים, באמצעות משחק, מצב שבו אין להם כל אפשרות למחות על הכללים שנכפו עליהם. חוויה זו מאפשרת להם להבחין בין מחאה לגיטימית ללא לגיטימית.

#### **בשלב השני, מכינה ההפעלה את התלמידים לקראת הצפייה בסרט:**

(זהה להפעלת ההכנה לסרט "הבטחות", למעט שינויים קלים בחומרים לפעילות)

ההפעלה השלישית, "בירור עמדות ורגשות", נחלקת לשתי יחידות לימוד. היחידה הראשונה מכינה רגשית את המשתתפים לסרט שבו יצפו, באמצעות יצירת קולאז' מחומרים שונים, תוך בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני. היחידה השנייה מתמקדת בשאלת הידע שיש למשתתפים על הסכסוך.

#### **בשלב השלישי צופים המשתתפים בסרט "מחכים לסלאח א-דין"**

#### **השלב הרביעי מתמקד בעיבוד הסרט בעקבות הצפייה:**

(הפעלת שלב זה זהה לזו של הסרט "הבטחות")

ההפעלה הרביעית, "עיבוד אישי ורגשי", מוקדשת לבירור התכנים והחוויה האישית והרגשית של המשתתפים, העולה מהסרט. בירור זה, מאפשר למשתתפים בחון מחדש את הדעות קדומות שיש להם ביחס לעצמם, וביחס לדמויות האחרות שמופיעות בסרט.

## **השלב החמישי מאפשר למשתתפים ליישם ולתרגל את הידע שנלמד:**

ההפעלה החמישית, "מחאה לגיטימית ומחאה לא לגיטימית בדמוקרטיה", נועדה להציג למשתתפים את הבעייתיות הכרוכה במאבק דמוקרטי במצבים של היעדר זכויות. המשתתפים ינסו לבדוק כיצד ניתן ליישם את הידע על דרכי מחאה לא אלימות, ואת היכולת לממשן באמצעות הסצנות מתוך הסרט על מנת ליצור שינוי.

## **מידע ותקציר הסרט "מחכים לסלאח א-דין"**

ישראל, 2001; ערבית; תרגום לאנגלית; 53 דקות

תסריט ובימוי: תאופיק אבו ואייל; צילום: פלג שי; מוזיקה: גל שגיא

בסרט "סלאח א-דין", מוצג סיפורם של פלסטינאים תושבי ירושלים המזרחית, אשר מאז מלחמת 1967 חיים במצב נצחי של המתנה לשינוי.

הסרט מתעד את הנאספים בתור למשרד הפנים במזרח ירושלים, החל משעות הלילה המאוחרות - את העימותים שמתגלים ביניהם במהלך המתנה של שעות, את יחסם של הפקידים אליהם במתן או בהפקעת תעודות הזהות שלהם, ועוד.

הבמאי מתעד נרטיב נוסף - סיפורו של שחקן תיאטרון המתקשה לאסוף את חברי להקת התיאטרון הממתינים במחסומים, כדי להגיע לירושלים ולהעלות את ההצגה בזמן. בלית ברירה, אותו שחקן נאלץ להתפרנס בינתיים מהגשת קפה בבית הקפה של תיאטרון "אל-חכוואתי", ומצפה לשינוי.

תימה נוספת אותה משקף הסרט, היא הריסת הבתים בירושלים, באמצעות תיעוד שתי משפחות המתגוררות במבנים ארעיים – אחת באוטובוס ישן, השנייה בספק אוהל ספק מבנה מתפורר, שקירותיו מרופדים בקרטונים ובקרשים ישנים.

הסרט נוגע גם בקשיי הפרנסה ובעונייה של החברה הפלסטינית בירושלים, כאשר ילדים בגיל בית הספר, הופכים למפרנסים העיקריים של המשפחה, כשהם מוכרים ממתקים בצמתים המרכזיות בעיר.

בפס קול הסרט נשמעת הזמרת פאירוז שרה: "אנחנו חוזרים חזרה", אך פרשנותו של הבמאי היא "אנחנו חוזרים לשום מקום, מלבד אללה" - ובמלים אחרות, ההמתנה לימים טובים יותר היא דרך החיים היחידה האפשרית של תושבי מזרח ירושלים, מאז תום המלחמה.

בסרטו, חוזר הבמאי מדגיש את מרכזיותה של כיפת הסלע בחיי המתפללים, ובכך הוא מבטא את תשובתם של הפלסטינאים במזרח ירושלים למציאות הקשה: תפילה לימים יותר טובים, לימי סלאח א-דין המנהיג המוסלמי ששיחרר את ירושלים מעול הצלבנים.

## **להשאלת הסרט: ספריית האוזן השלישית**

**לצפייה בסרט:** סינמטקים: ירושלים, תל אביב, חיפה, שדרות, נצרת

## שלב א' – לימוד נושא "הסכם הוגן, כוחנות ומחאה בדמוקרטיה"

### **הפעלה 1: הסכם הוגן, כוחנות ומחאה לגיטימית**

⊕: 2 שיעורים

#### **מטרות ההפעלה:**

- א. בירור השאלה מהו הסכם חברתי הוגן.
- ב. הבנת הקשר שבין הסכם חברתי לא הוגן למחאה לגיטימית, לכוחנות ולהתנהגות פסיבית.

#### **חומרים:**

- פתקים - ריבועי נייר קטנים
- כלי כתיבה

#### **מהלך הפעילות:**

##### **א. "משחק הפתקים"**

1. המנחה מחלק לכל משתתף פתק, ומבקש שיכתוב את שמו עליו.
2. המנחה מיידע את הקבוצה בכללי המשחק:
  - על כל משתתף להשיג כמה שיותר פתקים.
  - מי שיצבור במהלך 20 הדקות הבאות מספר רב יותר של פתקים, יזכה באפשרות לחוקק חוק עבור הקבוצה.
  - כל אחד יכול להחליט על הדרך להשגת הפתקים (אין כללים בנושא זה).
  - כל חוק שיחוקק - יופעל במשך 10 דקות.
3. המנחה נותן הוראה להתחיל במשחק. לאחר 20 דקות, נערכת ספירת הפתקים. מי שצבר את מספר הפתקים הגדול ביותר ירשום את החוק שלו על הלוח. הקבוצה תמלא את החוק שניתן על ידי המנחה.
4. בתום המשחק, הקבוצה מתכנסת למליאה.

#### **הערות למנחה:**

- א. במשחק זה צפויים להתרחש מצבים שבהם הפתקים יושגו בכוח, באמצעות זיוף ורמאות, ועוד. על המנחה לאפשר התנהגויות אלו, כדי שבהמשך הקבוצה תוכל לפסול אותן בהכרעת המשתתפים. עם זאת, אם האירועים מסכנים את המשתתפים, יש למצוא דרך להפסקתם - מבלי למנוע את המשך המשחק.

ב. המנחה חייב להיות קשוב למתרחש במהלך המשחק, כדי שיוכל להשתמש במירב הנתונים בדיון: התנהגויות, רגשות ומחשבות המשתתפים.

### **שלב ב' - דיון במליאה בעקבות המשחק:**

1. המנחה יברר עם הקבוצה את השאלות הבאות: (תחילה בסבב, ולאחר מכן בדיון פתוח)

- איך הרגשתם ואיך התנהגתם במהלך המשחק?
- האם החוק משביע את רצונכם?
- האם מקובלת עליכם הדרך שבה התקבל החוק?
- איזה סוג של הסכם היה ביניכם?
- אלו סוגי כוח הופעלו בחדר?
- מה היתה התוצאה של הפעלת כוחניות זו?
- מי בחדר התנהג באופן כוחני, ומי באופן פסיבי?
- מדוע מי שהתנהג באופן פסיבי בחר להתנהג ככה?

2. המנחה מברר עם המשתתפים את הנקודות הבאות, בהקשר למצבים במציאות:

- אלו זכויות נשללו, לדעתכם, בתהליך הזה?
- מה הקשר בין כוחנות ופסיביות?
- האם הייתם רוצים להשתייך לקבוצה שזו דרך התנהלות שלה?

### **סיכום:**

הדיון עסק בשלושה היבטים: תהליך קבלת ההחלטות, טיב ההחלטות, ומידת האחריות שיש למשתתפים על תהליך זה.

מצבי דיכוי חברתיים מניעים אנשים להתנהג בדרכים שונות. יש הנקלעים לתחושת אין-אונים, ומאמצים עמדה לפיה רק כוח עליון קובע את גורלם, ואין להם אלא לחכות שהוא גם יגרום לשינוי במצבם. יש המאמצים עמדה פעילה-אקטיבית אלימה כנגד המדכא, ויש המאמצים דרכים שאינן אלימות לביטוי המחאה.

הדרכים הללו אמורות להיבחן בהקשר לתוכנית זו, על פי תרומתן לשמירה על זכויות הצדדים, ולפתרון הסכסוך. המנחה יעמיד בפני המשתתפים את האסטרטגיות שנלמדו למבחן זה.

## הפעלה 2: מחאה לגיטימית ומחאה לא לגיטימית במשטר דמוקרטי

⊕: 2 שיעורים

### מטרות ההפעלה:

- א. לחוות מצב שבו אין לנו יכולת למחות, על מנת לבחון את פעולתנו במצב זה.
- ב. ללמוד להבחין בין מחאה בדרכים לגיטימיות, לבין מחאה בדרכים שאינן לגיטימיות.

### חומרים:

- לוח עם חוקי המשחק
- בלון אחד (ועוד שניים נוספים)
- מדבקות בשני צבעים, כמספר המשתתפים

### שלב א': משחק בלון היד

1. המנחה מסביר למשתתפים כי הם עומדים לשחק במשחק "כדור-יד" עם בלון ולשם כך יש צורך בהתארגנות הבאה:

- מפנים את הכיסאות ואת השולחנות ממרכז החדר, ומשאירים שני שולחנות שישמשו כשערים.
- המנחה ממנה שניים-שלושה נציגים כשופטים במשחק.
- יתר המשתתפים נחלקים לשתי קבוצות באופן אקראי.
- לכל משתתף תינתן מדבקה - צבע שונה לכל קבוצה, להדבקה על החולצה.

2. המנחה מקריא את כללי המשחק למשתתפים:

- א. על הלוח רשומים מספר חוקים, והשופטים הם האחראים לאכיפתם. בנוסף לחוקים אלה, השופטים רשאים לחוקק עוד שני חוקים לאחר שלוש דקות של משחק.
- ב. **מטרת המשחק:** להבקיע עם הבלון כמה שיותר שערים לקבוצה היריבה.
- ג. בחמש הדקות הראשונות של המשחק, אסור למשתתפים לדבר עם הקבוצה היריבה או עם השופטים. לאחר חמש דקות, מותר לדבר עם הקבוצה היריבה ועם השופטים.
- ד. אסור ללכת עם הבלון.
- ה. אסור למסור או להבקיע אלא בעזרת היד בלבד. מי שעובר על חוק זה, יוצא לשתי דקות מהמשחק.
- ו. מי שדוחף את בן הקבוצה השנייה, מקבל אליו את הבלון מיידית.

ז. מי שצועקת נענשת בהעברת הבלון לקבוצה השנייה באותו רגע. חוק זה אינו חל על גברים.

ח. מי שמפוצץ בלון, יוצא מהמשחק. גבר יוצא מהמשחק לצמיתות, אישה יוצאת מהמשחק לשתי דקות.

3. המנחה מורה על תחילת המשחק.

4. בתום המשחק (לאחר כ-20 דקות) הקבוצה תתכנס למליאה.

### **שלב ב' - דיון במליאה:**

המנחה מברר עם המשתתפים את הנקודות הבאות, ואת הקשר שלהם למצבים דומים - המוכרים להם מחייהם:

- מה קרה במשחק כאשר חוק 2 היה תקף? מה קרה כאשר לא היה תקף?
- מה הרגישו המשתתפים בשני חלקי המשחק? האם היה הבדל בתחושות?
- מה היו דרכי המחאה שבהן השתמשו משתתפים שונים במשחק?
- מה היו תוצאותיהן של המחאות בדרכים השונות?
- האם היה קשר בין תוכן החוק, לבין סוג המחאה ועוצמתה?
- בחיי היומיום: אלו מחאות לגיטימיות בעיני המשתתפים ואלו לא? מתי מופיעות מחאות לא לגיטימיות? אלו מחאות יעילות ואלו לא?

### **סיכום**

אורח חיים דמוקרטי מגדיר דרכי מחאה לגיטימיות, ודרכי מחאה שאינן לגיטימיות.

במצבים שבהם השלטון מתווה זכויות שוות לכלל האזרחים, הדרכים הלגיטימיות קלות להגדרה ולניסוח: הזכות להפגין והזכות לביטוי חופשי, מאפשרות מחאה כנגד מצבים המחייבים שינוי, לדעתם של האזרחים. שלטון שבו הזכויות המוענקות לאזרחים אינן שוות והמחאה הדמוקרטית אסורה, מציב קושי להגדרת מחאה לגיטימית.

דרכים אלימות מכשילות פתרון סכסוכים בדרכי שלום ופוגעות ביצירת אמון, אך עם זאת, מחאה בדרכים שאינן אלימות, מתגלה לעיתים כבלתי יעילה.

יש המצביעים על התנגדות פסיבית לא אלימה כעל דרך אפשרית, ויש הממליצים על ניהול דיאלוג יצירתי. כמו כן, יש המצדדים בשימוש בכלים המקובלים של מחאה דמוקרטית - גם כאשר אלה מוגבלים.

## שלב ב': הכנה לקראת צפייה בסרט

### הפעלה 3: בירור עמדות ורגשות

#### יחידה ראשונה – עיצוב

⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. הכנה רגשית לצפייה בסרט.
- ב. בירור עמדתם האישית של המשתתפים ביחס לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- ג. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך.

#### חומרים:

- חומרי יצירה שונים (כמו: צבעים שונים, דבק, מספריים, חימר, פלסטלינה, ניירות קרפ, ניירות צבעוניים, חוטי רפיה, מקלות צבעוניים, צלופן, או חומרים מהטבע - עלים וכו')
- עיתונים או מגאזינים שונים

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מפזר את חומרי היצירה על הרצפה.
2. כל משתתף מתבקש לחשוב על הקשר שלו לסכסוך הישראלי-פלסטיני.
3. כל משתתף מתבקש ליצור קולאז' המבטא את הקשר שלו לסכסוך (במשך כ-15-20 דקות).
4. הקבוצה תתכנס למליאה, כל משתתף מציג את עבודתו.
5. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- אלו רגשות ואלו עמדות מבטאות העבודות?
- האם יש נושאים המשותפים לעבודות השונות?
- באלו נושאים נמנעת הקבוצה מלעסוק?
- אלו קונפליקטים באים לביטוי ביצירות ובתהליך העבודה?
- האם היו דברים שהפתיעו את חברי הקבוצה?
- מה אנחנו "באמת" יודעים על הסכסוך הזה?
- מהם מקורות המידע שיש לנו על הסכסוך?

## סיכום:

המנחה יתייחס לשלושה היבטים בפעולת המשתתפים:

- ההיבט התוכני: התכנים שהעלו המשתתפים. מהם מרכיבי הסכסוך לדעתם?
  - ההיבט הרגשי: כיצד מגיבים המשתתפים רגשית לסכסוך הישראלי-פלסטיני (פחד, כעס, שנאה וכד').
  - ההיבט התהליכי: האם המשתתפים ביטאו את קולם הייחודי ביחס לסכסוך? האם היה מקום לשונות בעמדות שהובאו לחדר? אם לא, האם ייתכן שכל המשתתפים חולקים דעה זהה ביחס לסכסוך? האם עולה חשש מקונפליקט בכיתה, עקב העיסוק בנושא?
- המנחה יסב את תשומת לבם של המשתתפים לתכנים שהעלה הקונפליקט, ולדמיון ולשוני שניתן לזהות בין הקונפליקטים בסכסוך הישראלי-פלסטיני, לבין אלו שהתגלעו בתהליך היצירה המשותף של הקבוצה.

## יחידה שנייה – הרחבת הידע על הסכסוך ובירור מקורותיו

### ⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור עמדותיהם האישיות של המשתתפים ביחס לסכסוך.
- ב. היכרות ראשונית עם עמדות המשתתפים האחרים ביחס לסכסוך
- ג. בדיקת מקורות המידע אודות הסכסוך.

#### חומרים:

- **כרטיסיות מושגים כלליים.** לדוגמא: מעצר מנהלי, שטחים, רצועת עזה, חייל, נשק, אבנים, ילדי האינתיפאדה, אינתיפאדה, שלום, פיגוע, התנחלות, פת"ח, הריסת בתים, הרשות הפלסטינית, זכות השיבה, הזכות להגדרה עצמית, גדר ההפרדה.
- **כרטיסיות מושגים ייחודיים לסרט שנבחר להקרנה.** לדוגמא הסרט "מחכים לסלאח א-דין" עוסק במושגים הבאים: אל-אקצה, אישורי כניסה, שאלת ירושלים, פליטים, תושבי ירושלים, ועוד.

הערה: ניתן להוסיף לרשימת המושגים או לגרוע ממנה, בהתאם לשיקול דעתו של המנחה.

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מניח על הרצפה את הכרטיסיות הכלליות ואת הכרטיסיות מותאמות הסרט, עליהן מצוינים המושגים.
2. כל משתתף מתבקש לבחור כרטיסייה אחת שמעוררת אצלו שאלות, או שיש לו מה לומר בקשר למושג המצוין בה.

3. כל משתתף מסביר את המושג שבחר.

4. דיון במליאה בנקודות הבאות:

- מהו המושג בו בחרו, ומה משמעותו?
- מדוע בחרו להציג דווקא מושג זה?
- האם יש להם ידע נוסף או אחר על המושגים שהוצגו על ידי המשתתפים האחרים?
- האם נעשה שימוש במושגים, ללא הבנה מספקת?

**הערה:** המנחה יכול להדגים על מפה את המקומות שהופיעו בסרט.

#### **סיכום:**

התמודדות רציונלית עם סכסוכים בכלל, ועם הסכסוך הישראלי-פלסטיני בפרט, מחייבת ידע מספק בנושא - היות שכל אחת מהקבוצות בסכסוך בונה תמונת עולם שונה, המקלה ומצדיקה את פעולותיה. יתרה מכך, הבהרת העובדות לגבי הסכסוך מבטלת לעתים את הסיבה לו.

היכרות עם עולם הידע של האחר מהווה לעתים הכרה בו. מודעות לידע שלנו על עצמנו ועל האחר יכולה לסייע לרכישת ידע חלופי, המקל על מציאת פתרונות לסכסוך.

### **שלב ג': צפייה בסרט**

## שלב ד': עיבוד הצפייה

### הפעלה 4: עיבוד ואישי ורגשי

#### ⊕: 2 שיעורים

#### מטרות ההפעלה:

- א. בירור חוויית הצפייה של המשתתפים.
- ב. בדיקת דעות קדומות ביחס לעצמנו, וביחס לאוכלוסיות אחרות המופיעות בסרט.
- ג. דיון ברגשותיהם של הצופים בסרט.

#### חומרים:

- כלי כתיבה ודפים ריקים

#### מהלך ההפעלה:

1. המנחה מבקש מהמשתתפים לבחור בסיטואציה הזכורה להם היטב מתוך הסרט, ו/או בסצינה שנגעה ללבם, ולנסח אותה בכתב.
2. המנחה מבקש מכל משתתף לספר מדוע הסצינה הנבחרת היתה משמעותית עבורו, ומהי נקודת החיבור האישית שלו אליה.
3. המנחה מקיים דיון כללי על הסרט במליאה, על פי הנקודות הבאות:
  - אלו רגשות התעוררו בכם בעקבות הצפייה בסרט?
  - האם עורר בכם הסרט שאלות?
  - האם גיליתם בסרט פרטים שלא ידעתם אודות הסכסוך?
  - האם היה דבר מה שחשבתם על הערבים/על הדתיים/על עצמכם וזיהיתם אותו בסרט, או שדעתכם השתנתה בעקבות הצפייה?

#### סיכום:

המנחה יסכם את הנקודות שהעלו המשתתפים בהקשר לרגשותיהם, לשאלות שהתעוררו ולמחשבותיהם על הפרטים והקבוצות שהופיעו בסרט.

## שלב ה': יישום הלמידה

### **הפעלה 4: מחאה לגיטימית ומחאה לא לגיטימית בדמוקרטיה**

#### **מטרות ההפעלה:**

- א. יישום ההבנה על מנגנוני כוחנות בסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- ב. יישום ההבנה על סוגי מחאות בסכסוך הישראלי-פלסטיני.
- ג. התבוננות חדשה על הסכסוך.

#### **חומרים:**

- דפים ריקים וכלי כתיבה

#### **מהלך ההפעלה:**

1. המנחה מחלק את המשתתפים לקבוצות בנות ארבעה-חמישה משתתפים.
2. כל קבוצה מתבקשת לגבש ולנסח תשובות לשאלות הבאות:
  - באלו דרכים התמודדו הדמויות בסרט עם מצבן?
  - האם הדרכים היו יעילות?
  - האם הדרכים היו לגיטימיות?
  - מה הייתם מציעים לדמויות בסרט לעשות, כדי לשנות את מצבן?
3. המנחה מבקש מהמשתתפים להציג במליאה את התשובות שניסחו קבוצותיהם לשאלות.
4. המשתתפים מתבקשים להביא דוגמאות מחייהם, לסוגי המחאה הבאים:
  - מחאה לגיטימית אך לא אפקטיבית
  - מחאה אפקטיבית אך לא לגיטימית
  - מחאה לגיטימית ואפקטיבית
5. המנחה מסכם עם המשתתפים, בהתאם למה שנלמד מהסרט ומהדוגמאות האישיות, כיצד יש לפעול לשינוי במצבים של היעדר זכויות.

#### **סיכום:**

המנחה מציג את הבעייתיות הכרוכה במאבק דמוקרטי במצבים של היעדר שוויון זכויות ואת הבעייתיות של שימוש באמצעים אלימים מחד ושל פסיביות מאידך. הוא יצביע על האפשרות של התנגדות פסיבית לא אלימה, ואת הדרכים של דיאלוג ושינוי יצירתי.

### **לקיום מחאה לגיטימית, עומדים הכלים הדמוקרטיים הבאים:**

קיום הפגנות בהיתר על פי חוק, פרסום מאמרים באמצעי תקשורת, ויכוחים אישיים לא-פורמליים, הצבעה בבחירות לחילופי שלטון, ועוד. עם זאת, ייתכנו מצבים שבהם השלטון אינו מאפשר קיום של מחאה לגיטימית, או שהאוכלוסייה עצמה נמצאת במצב מתמשך של התעלמות מקולות המחאה. מצבים אלה מעוררים שאלות - כיצד על מי שזכויותיו נשללות לפעול, ומהם הכלים שעומדים לרשותו. יש המציעים לוותר על הזכויות, ויש הקוראים לשימוש באמצעים לא חוקיים או אלימים, אולם שני הפתרונות הללו פוגעים בעקרונות הדמוקרטיה הבסיסיים.

הוגים ואזרחים מחפשים תדיר מענה לכך, ואחת מן ההצעות היא לנקוט בהתנגדות פסיבית לא אלימה כנגד פגיעה בזכויות. לדוגמא, בשנת 1955 הונהגה בארה"ב הפרדה גזעית בין שחורים ולבנים, שאחד מביטוייה היה תביעה מהאזרחים השחורים לשבת בחלקים האחוריים של האוטובוס, ובמידה שאין מספיק מקומות לנוסעים לבנים - על השחורים לפנות את מקומם לטובתם. **רוזה פארקס** סירבה לפנות את כיסאה לאדם לבן, ולזוז לחלקו האחורי של האוטובוס. היא נאסרה, נשפטה והורשעה בהפרת הסדר הציבורי. בעקבות הרשעתה מנהיג זכויות השחורים בארה"ב ד"ר מרטין לותר קינג הוביל את חרם האוטובוסים של מחוז מונטגומרי, שהביא כמעט לקריסתה הכלכלית של חברת התחבורה הציבורית, ובעקבותיו בוטלה ההפרדה הגזעית.

באירוע זה אפשר לראות שתי דוגמאות למחאה נגד אי-שוויון אזרחי: דרכה של רוזה פארקס, שלא לציית לחוק ולהיענש על כך בבית המשפט, והדרך של מרטין לותר קינג, להוליך פעילות מחאה יצירתית במסגרת החוק - במקרה זה, באמצעות פגיעה כלכלית קשה בחברת האוטובוסים.

## **נספח**

### **סרטים תיעודיים נוספים מומלצים**

## **"שלום קטן שלי" – סרט המקביל בתכניו לסרט "הבטחות"**

ישראל, 60 דקות, עברית-ערבית-אנגלית – כתוביות בעברית.

בימוי ותסריט: אייל אבנרי ; מפיקות: עדנה ולינור קוברסקי/ עדן הפקות.

סרטו הדוקומנטרי של אייל אבנרי. נדב, 12, ילד ירושלמי שובה לב, כריזמטי ובעל מודעות פוליטית וחברתית, מחליט לעשות מעשה. בתגובה לתגובה רצופת פיגועים ופיגוע אחד לו היה עד בעצמו, הוא מחליט לפעול. בהפגנה המונית מול בית ראש הממשלה הוא עולה על הפודיום, וממרומי 12 שנותיו מכריז על אכזבתו מהמבוגרים שנכשלו בניסיונותיהם להביא את השלום ומודיע על הקמתה של תנועת "שלום העתיד", תנועה של ילדים שתפעל להבאת השלום המיוחל בין הישראלים לפלשתינאים. אל נדב מצטרפת קבוצה יוצאת דופן של ילדים. עמית, הבקי ברזי המכר הפוליטיים של השנים האחרונות, חברו הקרוב של נדב ונאמן לו ללא סייג, הופך מיד ליד ימינו של המנהיג העולה. שי, המגיע מבית דתי, ובעל תודעה מוסרית גבוהה שתוביל אותו בהמשך להתנדב בבית תמחוי, הוא האופוזיציונר. ויש גם את נועה, הקול ההומני והרגיש שמתרעה נגד כל גילוי של חוסר שוויון. נדב רואה לנגד עיניו תנועה של רבבות ילדים הצועדים בעקבותיו לעבר משכן הכנסת. הוא מלהיב את החבורה ויחד הם יוצאים לדרך רצופת התרחשויות במהלכה הם עוברים במסדרונות הפוליטיקה, "נחשפים" לציבור באמצעי התקשורת, ומגיעים אל פעילותם העיקרית - מפגשים עם ילדים פלשתינאים ממזרח ירושלים. הם יוצרים קשר עם קבוצת ילדים פלשתינאים בראשות מאי, ילדה ממזרח ירושלים, שאביה ישב 20 שנה בכלא הישראלי. מעבר למעקב אחר מסעם של הילדים בניסיונם להביא את השלום עוקב הסרט אחר מסע התבגרותו של נדב שיוצא לדרך חדור אמביציות פוליטיות ואט אט מגלה כי המציאות מורכבת הרבה יותר ממה שעובר דרך מהדורות החדשות והעיתונים. כמעט שנתיים מתלווה המצלמה אל נדב וחבריו, היא איתם מרגע יציאתם להרפתקה, חדורי תקווה ונאיביות ומתעדת מקרוב בישראל ובפלשתינ על רקע המציאות הקשה של ירושלים המערבית והמזרחית של 2002-2004. השוני בעמדות הילדים וחילוקי הדעות שמתגלעים ביניהם לאורך דרכם רצופת הקשיים, מתגלים כמראה המשקפת את החברה הבוגרת דרך דור העתיד שלה. דרך ההרפתקה "הפוליטית" של הילדים אנו זוכים במבט חדש על שגרה מוכרת ונחשפים לעולם הרגשי של ילדים ישראלים ופלשתינאים החיים בצל מציאות מאיימת וקשה.

## **"פשרה" – סרט המקביל בתכניו לסרט "אורינטל"**

ישראל, 1996. תיעודי, וידאו, 52 דקות. עברית, תרגום לאנגלית.

תסריט ובימוי: ענת אבן ; הפקה: אורי שטינמיץ, ענת אבן ; צילום: אורי שטינמיץ; עריכה: דני יצחקי

בתקופת האינתיפאדה, לאחר הסכמי השלום באוסלו, נפגשו שתי קבוצות תאטרון ירושלמיות - ה"חאן הירושלמי" (יהודים) ו"אל קאסבה" (ערבים), בעבודה על ההצגה "רומיאו ויוליה בירושלים". במיקרו קוסמוס של התאטרון, במושגים של שנאת אחים שהתנהלה בעיר ורונה, שם האהבה משמעותה מוות, מחפשים השחקנים תשובות ודרכים לגעת בתהום התיסכול, השנאה והכאב. בתוך השקר המוסכם של התאטרון משתקפת מערכת היחסים הסבוכה והטעונה בין קבוצות השחקנים. הגבולות בין פנים וחוץ, בין דמיון ומציאות מטשטשים תוך כדי העבודה ואיתם מתגבשת ההכרה כי הדרך היחידה לעשייה משותפת היא הפשרה.

## סרטים המקבילים בתכניהם לסרט "סגר"

### "מחסומים"

ישראל, 2003, וידאו, 52 דקות, עברית (תרגום לאנגלית).

תסריט, בימוי וצילום: יואב שמיר; הפקה: עמית ברויאר, עדנה ולאנוור קורברסקי ;

עריכה: ערה לפיד; חברת הפקה: אמיתוס בע"מ ועדן הפקות בע"מ

מאז 1967 נמצאות הגדה המערבית ורצועת עזה בשליטת הצבא הישראלי. מעל לשלושה מליון פלשתינאים חיים בשטחים אלה, תחת הכיבוש הישראלי. בדרכם לעבודה, לטיפול רפואי או לביקור משפחתי, במעבר מכפר לכפר או מהכפר אל העיר עליהם לעבור דרך מחסומי צה"ל. מחסומים אלה הם נקודת המפגש הראשונה בין שני העמים, וככזו, נודעת לה משמעות רבה בסכסוך הישראלי-פלשתיני. בין השנים 2001 ל-2003 תיעד הבמאי יואב שמיר התרחשויות במחסומי צה"ל בשטחים. הסרט מפנה מבט מצמרר אל התוצאה ההרסנית של הכיבוש על שתי החברות.

הסרט עטור פרסים בינלאומיים בשנים 2003, 2004 – פרס ראשון ופרס תיעודי מיוחד.

### "אסורות"

ישראל, 2001, 75 דקות, ערבית – תרגום לעברית ולאנגלית.

תסריט ובימוי: אבן ענת, אושפיז עדה ; צילום: גלזר דנור, עופרים איילת;

הסרט "אסורות" של ענת אבן עוסק בשלוש נשים פלסטיניות המגדלות לבדן את ילדיהן, כשעל גג הבית התמקמו כוחות צה"ל. הסרט עוסק בסיטואציה בלתי נסבלת של הכיבוש שחדר לתחום הבית. שלוש נשים פלשתינאיות, אלמנות, מתגוררות בבית דירות בחברון, בין בית הדסה לתל רומיידה. הצבא הציב עמדת תצפית על גג הבית ועמדה נוספת בכניסה לבית, והן וכל ילדיהן מוקפות בצבא 24 שעות ביממה. מעגלי דיכוי נוספים מתגלים במהלך הסרט, דיכוי של נשים פלשתינאיות בחברה המוסלמית השמרנית, הדיכוי הפנימי של הנשים שהחברה הוקיעה אותן בשל היותן אלמנות.

החיילים מטנפים והאמהות מנקות, החיילים מעצבנים והאמהות מרגיעות. האמהות מחפשות את עצמן והבנים רוצים להשתחרר מעולן ומעול החיילים גם יחד. כולם נושמים זה את הבל גופו של זה ונחנקים. העתיד ברור מראש. יום אחד למישהו יימאס וחבית חומר הנפץ תתפוצץ.

כשהיא מתפוצצת עושים הרבה רעש ואז שוכחים ועוברים הלאה. כל כך שוכחים עד שהרוג אחד נקבר כאלמוני עד שבא דוקומנטריסט ולקח על עצמו את עבודת הפענוח של המשטרה.

זוכה פרס הקהל בפסטיבל וסול ופסטיבל ירושלים.

## סרטים המקבילים בתכניהם לסרט "מחכים לסלאח אל-דין"

### "שלוש אבן באסם"

ישראל, 2004, עברית, 75 דקות

בימוי ועריכה: נסים מוסק ; מפיקה: שרון שביט

הופק על ידי הרשות השנייה בשיתוף הקרן החדשה לקולנוע וטלוויזיה.

סרט הבודק את המתח בין הפן הפוליטי לבין הפן האישי, ושואל האם שגרת היום-יום ויחסי השכנות ישרדו בעיונות הגואה בין שני העמים.

נסים מוסק, בימאי הסרט, החל לצלם את הסרט ב-1986, לאחר רצח תלמיד בישיבת "שובו דנים" הסמוכה, שאירע ברחוב זעזע את את השקט המתוח ממילא. במשך 18 שנה, מדי כמה שנים הוא חזר לסמטת אל חלדייה במקביל לאירועים הפוליטיים. הסמטה הזו היא אולי המקום הכי רגיש בעולם. בכל פעם הוא מחזיק אצבעות שאבו- באסם ודני רובינס עדיין אומרים זה לזה בוקר טוב. הסרט בודק את המתח בין הפן הפוליטי לבין הפן האישי, ושואל האם שגרת היום-יום ויחסי השכנות ישרדו בעיונות הגואה בין שני העמים.

**העלילה:** מוקדם בכל בוקר יוצא אבו-באסם אל דוכן החומס שלו שליד שער שכם, ודני רובינס יוצא להתפלל בכותל הסמוך. לרוב כשהם נתקלים זה בזה הם מברכים זה את זה לשלום, אך כל אחד מהם מחכה שאולי השני יפנה אליו קודם, אולי השני ימצמץ ראשון. עשרים שנה הם גרים זה מול זה בסמטת אל-חלדייה בעיר העתיקה בירושלים, המובילה להר הבית. האחד מתנחל והשני פלסטיני יליד העיר העתיקה, אך למרות הוויכוחים המרים בינם נראה שבסתר ליבם הם מחבבים זה את זה.

הסרט זכה בפרס העריכה בפסטיבל חיפה 2004 .

## "גדר"

ישראל, 2005, וידאו, 90 דקות, עברית-ערבית (תרגום לאנגלית)

בימוי: אלי כהן ; הפקה: אתי ויזלטיר ; צילום: אמנון זלייט, אמנון חורי ; עריכה: אתי ויזלטיר  
חברות הפקה: מ. סלונים הפקות סרטים, ויזלטיר הפקות

ספור הסרט יחל בהריסת החומה. לא, לא חומת ברלין אלא חומת ירושלים שחילקה את העיר עד 1967. סוף הסרט יחזיר אותנו אל ירושלים שם נבנית חומה חדשה הרבה יותר חזקה וגבוהה. ובין לבין יפרוש הסרט מספר רבדים:

- הגדר כישות פיזית- ציוד כבד, חוטי תיל, בטון ואלקטרוניקה.
- הפוליטיקה על התפניות שלה, המאבק על דעת הקהל והתימרון של המדיה.
- סיפורם של האנשים משני צדי הגדר, הסובלים ממנה והמרוויחים ממנה.
- העמקה לתוך המשמעות של שכנות, הפרדה וגבולות.

אילו התבקשנו לסכם סיפור הסרט בשתי מילים היינו בוחרים ב-"מצעד האיוולת". לכל ספור שני צדדים; לספור שלנו על גדר /חומת ההפרדה, יותר משניים. זהו סיפור מרגש על מלחמתם של שני עמים על חיים ומחייה, וגם סיפור אירוני שכן שני הצדדים משתמשים בצדקנות כבנשק. עקבנו אחרי בניית הגדר במשך שנתיים כמעט, ועודנו ממשיכים. תיעדנו מאורעות, אירועים פוליטיים, ואידיאולוגיות, אך בעיקר עקבנו אחרי אנשים שחיהם הושפעו על ידי הגדר: פלשתינים וישראלים, איכרים וחיילים, רמאים, גנבים ופעילים פוליטיים.

## סרטים מומלצים נוספים העוסקים בקונפליקט הישראלי-פלסטיני:

### "מאז שהלכת"

ישראל 2005, 60 דקות, ערבית, אנגלית, תרגום לעברית, ערבית ואנגלית  
תסריט, בימוי והפקה: מוחמד בכרי ; צילום: שוקי דקל, ריאד דעיס; עריכה: גבי שחור  
מוסיקה: אמיר שעסר, חביב שחדי

מוחמד בכרי, שחקן ובמאי, מבקר את קברו של אמיל חביבי, סופר ופוליטיקאי פלסטיני שהיה במשך שנים המורה הרוחני של מוחמד ומספר לאמיל את הקורות אותו מאז פטירתו. על רקע מאורעות אוקטובר 2000, אינתיפאדת אל-אקצה, הפיגועים ופעולות צה"ל, מנסה מוחמד בכרי לחיות חיים יצירתיים ולהפיץ את דעותיו, התומכות בפיוס והשלמה הדדית בין הישראלים לפלסטינים.

שני אירועים משנים את מסלול חייו. האחד - הפיגוע במירון שבו נחשדו והורשעו בני משפחתו של מוחמד בכרי בסיוע למפגע, והשני - הפקת והצגת סרטו "ג'נין ג'נין". תגובות הציבור הישראלי לשני האירועים הנ"ל, שהיו ברובן מתלהמות וכעוסות, והמאבק הארוך והמתמשך למניעת גניזת סרטו, גורמים לו לפקפק באם השקפת עולמו תקפה במציאות החדשה השוררת בארץ. בעזרת ידידים, ולאחר מאבק משפטי ארוך, הוא מצליח לשנות את החלטת הצנזורה למנוע את הקרנת הסרט, אך המאבק מותיר צלקת עמוקה באמונתו.

הופק בתמיכת הקרן החדשה לקולנוע וטלוויזיה, עמותת סיכוי

### פארדיס, גן עדן אבוד

ישראל, 2003, וידאו, 60 דקות, ערבית - כתוביות אנגלית.

תסריט ובימוי: אבתיסאם מראענה; הפקה: דוקי דרור ; צילום: נילי אצלן ; עריכה: שרה סולומון

כפר דייגים שקט הצופה לים התיכון, פארדיס נשאר אחד הכפרים הערביים היחידים שנותרו במישור החוף אחרי מלחמת 1948. כשהבימאית מתחילה לחקור את סודות הכפר שלה, היא מוזהרת בל יהיה גורלה כשל סועאד-אותה "ילדה רעה" מיתולוגית שבעטה בכל מוסכמת פוליטית והפכה לפעילה באשף, שהפכה את שתיקת הכפר, נענשה על כך במאסר ממושך ולבסוף עזבה. הסרט מוביל את הבימאית לאנגליה, שם היא מגלה את מיסיס סועאד ג'ורג', דוקטור למשפטים, אישה שלמרות מימושה העצמי, עדיין רדופה ע"י הכפר והעבר. המפגש בין שתי הנשים מאותו הכפר, מוביל את הבימאית לתהות האם למרות מרחק הדורות ביניהן, גורלן אחד-מחוז לפארדיס. יומן קולנועי על גן עדן אבוד, ועל הגשמה נשית בין הפטיש של אפליה כמיעוט לאומי, והסדן דיכוי דת ומסורת.

הופק בתמיכת: נגה תקשורת, TV Ontario, קרן רבינוביץ, קרן מקור, קרן Medea.

### הטיוול הפנימי

ישראלי 2001, וידאו, 98 דקות, ערבית-עברית (תרגום לאנגלית);

קו-פרודוקציה ישראלית - פלסטינית. הופק במסגרת הקרן החברתית - מיסודה של הקרן החדשה לקידום ועידוד יוצרי קולנוע וטלוויזיה והרשות השניה לטלוויזיה ולרדיו.

בימוי: רענן אלכסנדרוביץ ; הפקה: ראד אנדוני, לירן עצמור; צילום: שרק (שרון) דה-מאיו, פיליפ בלאיש; עריכה: רון גולדמן

הסרט מביא את סיפורם של תיירים בביקור מולדת. שנת 2000, מספר חדשים לפני פרוץ גל האלימות, יוצאת קבוצת תיירים פלסטינים מהגדה המערבית לטיול בישראל. הנופים הנגלים לעיניהם נראים מוכרים וזרים, מאיימים ומרתקים בו זמנית. זוהי מולדתם אך הם מבקרים בה כתיירים. הטיול הופך למסע בזמן – בין הזיכרונות הטעונים של העבר המאיים להימחק למציאות הקשה של ההווה.

זכה לציון לשבח בפסטיבל ברלין 2001, דוקו אביב 2001 (ציון לשבח)

## **"הילדים של ארנה"**

ישראל, 2003. וידאו, 84 דקות, ערבית ועברית (תרגום לאנגלית)

תסריט ובימוי: ג'וליאנו מר-חמיס ודניאל דניאל ; מפיקים: אסנת טרבלסי ופיטר ואן הייסטה  
צילום: ג'וליאנו מר-חמיס, חנא אבו סעדה ואורי שטיינמניץ ; עריכה: אובה וור  
חברת הפקה: טרבלסי הפקות בע"מ ופיטר ואן הייסטה סרטים

יוסף ביצע פעולת התאבדות בחדרה בשנת 2001. אשרף נהרג ע"י הצבא הישראלי בקרב על מחנה הפליטים ג'נין. עלא הנהיג את גדודי חללי אלאקצא בג'נין עד להריגתו בנובמבר 2002. יוסף, אשרף ועלא היו שחקנים ב"תאטרון האבן". התאטרון היה חלק ממערכת חינוך אלטרנטיבית שהקימה ארנה מר-ח'מיס באינתיפאדה הראשונה במחנה הפליטים ג'נין, בעקבות קריסתה של מערכת החינוך הרשמית תחת הכיבוש הישראלי. בנה של ארנה, ג'וליאנו, הצטרף אל אימו בעבודתה עם ילדי המחנה והפך להיות לבמאי של התאטרון. במהלך כל שנות פעילותו במחנה הוא תיעד במצלמתו את אמו ואת ילדי התאטרון.

לאחר מותה של ארנה נסגר התאטרון. שבע שנים מאוחר יותר פלש הצבא הישראלי למחנה הפליטים ג'נין. כמה ימים לאחר שהצבא הסיר את המצור חזר ג'וליאנו למחנה, והצטרף עם מצלמתו אל עלא שמוביל קבוצת לוחמים. במהלך שהותו במחנה גילה ג'וליאנו את גורלם הטרגי של "הילדים של ארנה".

## **כחולים ואדומים**

ישראל, 2005, 18 דקות, מכללת תל חי.

בימוי: חאלד אדריס

עלילתו מתרחשת בכפר ברטעה שבמשולש, הנחצה באמצעו על ידי הקו הירוק, החוצה לשניים את תושבי הכפר, כמעט כולם בני משפחה אחת. סיפור הסרט מבוסס על ספרו של דוד גרוסמן, "הזמן הצהוב" (תל אביב, הקיבוץ המאוחד, 1987) ועוסק במה שקרה בכפר מאז האינתיפאדה ועד היום.

הכחולים בסרט הם ערבי ישראל המחזיקים בידיהם תעודת זהות ישראלית שצבעה כחול. האדומים הם ערביי הרשות הפלשתינאית המחזיקים תעודת זהות אדומה. הסרט מפגיש את הצופה עם חומת הזרות והשוני שצמחה בין בני אותה משפחה בברטעה בשנת 48, אולם לא הצליחה לחזור ולהתאחד לאחר 67, כשהדבר התאפשר. כל מיגון הדמויות הפוליטיות על השקפותיהן הידועות מהרחוב הערבי, מופיעות בסרט, אולם החידוש הוא בפומביות ובדיבור הפתוח שנותנים שני הצדדים בתארם את השבר הנורא שפקד את הכחולים - הישראלים.

האדומים- הפלשתינאים, שלא יחוד איתם חיכו הכחולים שנים רבות, מתנכלים להם ומאשימים אותם בשיתוף פעולה עם השב"כ הישראלי, בהלשנה עליהם. האדומים מטיחים בהם כי העדיפו את השגשוג הכלכלי בצל הכיבוש הישראלי על פני מלחמה משותפת איתם, כתף על כתף בימי האינתיפאדה. אז האדומים ציפו לשווא שהכחולים ילחמו גם בתוך ישראל עצמה, כדי להשתחרר מהכובש הישראלי. עוד מטיחים בהם האדומים כי שילמו מס שפתיים וממון, במקום לקדם את העניין הפלשתינאי המשותף.

הסרט מתאר בכאב גדול את המילכוד ואת החזית הכפולה בה נמצאים ערביי ישראל. החזית הראשונה היא מול הישראלים המסרבים להעניק להם זכויות שוות, והשנייה מול אחיהם מהרשות הרואים בהם בוגדים. בסרט מתואר הקונפליקט הזה בעדינות ובאיפוק רב על ידי שורוק כבהא "הכחולה", צעירה שסיימה תיכון בישראל ומתארת את מצבה כבלתי נסבל לאחר שנדחתה על ידי בני משפחתה האדומים בברטעה, המתייחסים אליה כאל משתפת פעולה עם הישראלים.

בחברה הישראלית, אליה היא שואפת להיכנס, היא נדחית בשל היותה ערבייה, "איננו אשמים שאנחנו ישראלים. בישראל אני דחוייה וגם בגדה" היא אומרת. "הדמויות הללו, של אביה של שורוק המתנה את צערו על בדידותן של בנותיו, שאחת מהן היא שורוק הן הקרובות אלי ביותר" אומר חאלד, בימאי הסרט. "אלה הדמויות אותן פגשתי בתחושה הפנימית אצלי ואצל משפחתי"

הסרט מסתיים בתמונה בה המכונית של הבימאי (הכחול) עומדת על הג'ק, ליד אחד המחסומים, כדי שהחיילים הישראלים יוכלו לעשות בה חיפוש יסודי. משמעה של התמונה שבכל מקום שערבי מסתובב, הוא מגיע למחסום שבו יעצרו את הרכב שלו, חיילים או שוטרים ויעשו בו חיפוש, יחשדו בו. בכל מקום ובתל אביב בישראל של 99 אין לערבים פתרון.

בסרט גם הקמת הרשות הפלשתינאית, ההכרה בגבולות 67 והשלום, אם וכאשר יבוא, לא משנים את הקושי והתסכול המתמשך על ערביי ישראל. פעמים, גם ב'48 וגם ב'67.

בערביי ישראל נזכרים רק כל ארבע שנים בבחירות, במלחמה על הקול הערבי. האם אנחנו צריכים להילחם עם הישראלים כדי לקבל את הזכויות שלנו כאזרחים שווים?" שואל הבמאי אם ערביי ישראל יצברו לחץ, עלולה להיות התפוצצות שכולם יצטערו עליה. זו סכנה גדולה. הקיפוח וההתמרמרות ברחוב הערבי, מסוכנים בתוך ישראל כמו האינתיפאדה בשטחים. כמו שקרה באום אל פחם, בעימותים על האדמות הערביות, צפוי לקרות בכל הארץ. הפתרון היחיד הוא הידברות, פיוס וויתורים הדדיים".

חוברת "נפגשים בקולנוע" – חינוך לשלום באמצעות קולנוע תיעודי, היא פרי מיזם משותף של "מרכז פרס לשלום" ו"אדם – המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על שם אמיל גרינצוויג".

התוכנית המוצעת בחוברת מבקשת לקדם ערכים של חינוך לשלום ולדמוקרטיה, באמצעות שימוש בסרטים תיעודיים העוסקים בסכסוך הישראלי-פלסטיני ככלי חינוכי, ושילובם בפעילות חינוכית לתלמידים ולמורים.

החוברת מאגדת מאמרים משלושה תחומי מחקר: חינוך, תקשורת וקולנוע, וכוללת הפעלות חינוכיות חווייתיות המותאמות לסרטים השונים, המכינות את התלמידים לצפייה אוריינית, ומעוררות דיון ערכי לאחריה. התוכנית מתאימה לשמש כשלב הכנה למפגשים דו-לאומיים, אך היא גם יכולה להתקיים כתוכנית חד-לאומית, העוסקת בקונפליקט ובאחר.

החוברת "נפגשים בקולנוע" יוצאת לאור בערבית ובעברית במקביל, ומיועדת ליישום במערכות החינוך הפורמלי והמשלים בקרב בני נוער ותלמידים – יהודיים וערביים, ישראלים ופלסטיניים.

השימוש במדיום הקולנועי מהווה שפה חדשה בניסיון לקדם את הדיאלוג בין הקבוצות, במקום ששפות אחרות נכשלו.