

החינוך וסביבו

כתב עת למחקר, יצירה ואקטיביזם

גיליון מ"ח | תשפ"ו 2026

תיקון



המכללה לחינוך
לטכנולוגיה ולאמנויות

החינוך וסביבו

שנתון המכללה מ"ח
תשפ"ו-2026

החינוך וסביבו: כתב עת שנתי למחקר, יצירה ואקטיביזם

כרך מ"ח, תשפ"ו-2026

ISSN: 0792-223X

עורכת: ד"ר דפנה יצחקי

חברי המערכת: ד"ר מירב אלמוג, יאיר ברק, פרופ' שמחה גתהון,
ד"ר דנה שחיני

הוועדה המייעצת: ד"ר רינת ארביב־אלישיב, פרופ' סמדר דוניצה־שמידט,
ד"ר גילי יוסף, ד"ר אירית פלדמן, פרופ' שי פרוגל,
ד"ר עינב קטן־שמיד

המייסד והעורך הראשון: מרדכי סגל ז"ל

מרכזת מערכת וניהול הפקה: קטיה רוזנברג

עורך אומנותי: יאיר ברק

עריכת לשון: נירית איטינגון

עיצוב ועימוד: אירית נחום

דימוי הכריכה: אורית רף

עיצוב הכריכה והשערים: יוסי ארזה

הוצאת מכללת סמינר הקיבוצים, 2026

תוכן העניינים

5	המשתתפים בגיליון
7	דבר המערכת

שער 1 | תיקון

14	"כלים דתיקון": תיקון חברתי בשיעורי מקרא בעזרת כלי בינה מלאכותית שחם גבע
37	יְשֻׁלְיוֹ אֶהְיֶה: תיקון עולם – בין שְׁלוֹמוֹת פרטית לשלום בין העמים במבחר שירה עברית נטע בר־יוסף פז
47	שושלות של מילים: כתיבה כתיקון מימי חסקין ודינה חרובי
64	לשוב אחרת: תיקונים בתנועה עינב קטן־שמיד
72	את מי צריך לתקן? המעבר מתיקון הילד לתיקון החברה הילה שנהב
76	תיקון כעמדה חינוכית: מחשבות על הוראה, אחריות ומשמעות שירלי אסתר כהן
80	"השארנו ואקום": שיחה עם ד"ר רות קלדרון על תרבות, ריבונות ותיקון בחינוך הממלכתי־עברי
85	סְלֵמָה ומוֹרָה הולכים לבית הספר אדם אחמד
92	עבודות שיקום תערוכה קבוצתית אוצר: יאיר ברק

שער 2 | למה מלחמה

106	למה לא מלחמה? שי פרוגל
110	למה מלחמה? פילוסופיה, פסיכואנליזה וחינוך רועית דהן
117	למה מלחמה (מכתב לאחות איראנית) ענת לוין
118	ענקי רוח מחפשים תשובה: הרהורים בעקבות "למה מלחמה?" עירית קינן

שער 3 | חיבור מצטיין

123	הקדמה
125	איבון מיקלוש – צלמת שראתה חסד במציאות מאיר ראובני
127	כאן גרה פגיעות: הבית כמרחב מתערער בשירת תרצה אתר, יונה וולך וזלדה רז אליהו ביניאט
133	האתון יובל ניניו

המשתתפות והמשתתפים בגיליון

אדם אחמד | יליד חבל דארפור, סודאן. בוגר MA TESOL מאוניברסיטת תל אביב. מחברם של שלושה ספרים: (2016) The Voyage of Destiny, (2015) The Nightmare of the Exile, and (2017) From Darfur to Tel Aviv.

ד"ר שחם גבע | מרצה בחוג למקרא ותרבות ישראל בסמינר הקיבוצים. רכז תנ"ך ומורה להיסטוריה ואזרחות בתיכון הגימנסיה העברית 'הרצליה'.

ד"ר רועית דהן | ד"ר לפילוסופיה, אנליטיקאית קבוצתית. מרצה, ראש התכנית להנחיית קבוצות במכללת סמינר הקיבוצים. יו"ר מכון ישראלי לאנליזה קבוצתית, חברה עמיתה במכון תל אביב לפסיכואנליזה. פרסמה שני ספרי פילוסופיה קאנט ופריד: על מקור החוק המוסרי, הוצאת רסלינג, 2016. על חירון ואחריות: קאנט, היגל, פריד וסארטר, הוצאת רסלינג, 2019.

ד"ר מימי חסקין | חוקרת ספרות, מדריכת טיולים ספרותיים בארץ ובחו"ל. בעבר ראש החוג לספרות בסמינר הקיבוצים. ספרה האחרון "מומחית בספונג'ולוגיה - עוזרות בית ומנקות בספרות העברית", נכתב יחד עם ד"ר דינה חרובי ויצא לאור בהוצאת גמא בשנת 2022.

ד"ר דינה חרובי | חוקרת ספרות ומגדר. לימדה בחוג לספרות בסמינר הקיבוצים ובתוכנית לתרבות צרפת באוניברסיטת תל-אביב. פרסמה עם ד"ר מימי חסקין את הספר "מומחית בספונג'ולוגיה - עוזרות בית ומנקות בספרות העברית".

ד"ר נטע בריוסף פז | מרצה לספרות, מיינדפולנס וחינוך סביבתי בסמינר הקיבוצים. תחומי המחקר שלה הם ביקורת אקולוגית של הספרות, סביבה וטבע בספרות, ופדגוגיה מתבוננת. מאמרה האחרון "אקופואטיקה עברית עכשווית: בין טבע קיים לטבע הולך ונעלם" (מכאן, 2025).

ד"ר שירלי אסתר כהן | חוקרת ומרצה בתחום החינוך המתמטי המלמדת במכללות להכשרת מורים במסלולי החינוך היסודי, העלייסודי והגיל הרך. פעילותה האקדמית והמחקרית נשענת על חיבור מתמיד בין האקדמיה לשדה החינוכי ומשלבת בין מחקר, הוראה וליווי צוותי הוראה וניהול בבתי ספר הפועלים בסביבות מגוונות מבחינה חברתית, תרבותית ולשונית. מחקריה עוסקים בהוראת מתמטיקה, בפדגוגיה, בהכשרת מורים ובתהליכי הוראה-למידה במציאות המאופיינת בפערים חברתיים ותרבותיים. בנוסף לפעילותה האקדמית, היא עוסקת בפיתוח ובכתיבת תוכן מקצועי ומפרסמת טורי דעה בתחום החינוך.

ענת לוין | משוררת, סופרת ועורכת ספרי שירה. כלת פרס היצירה לסופרים עבריים, 2019. ספר שירה האחרון "רק רגע גוף" ראה אור בהוצאת הקיבוץ המאוחד ב־2021.

פרופ' שי פרוגל | דיקן הפקולטה למדעי הרוח והחברה, מכללת סמינר הקיבוצים, מרצה לפילוסופיה ופסיכואנליזה, אוניברסיטת תל אביב ועמית בינתחומי במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. ספריו בעברית: **רטוריקה, אתיקה: שפינוזה וניטשה, פטפטים פילוסופיים, חינוך לאמנות: אסתטיקה ואתיקה** (עורך יחד עם דורית ברחנא לורנד), **פילוסופיה: אמת והונאה עצמית** (הוצאת מאגנס - בדפוס).

פרופ' עירית קינן | חברת סגל במכללת סמינר הקיבוצים, סופרת ומשוררת, ופעילה במאבקים חברתיים. כיהנה בעבר כראשת המחלקה לחינוך בלתי פורמלי במכללת סמינר הקיבוצים; דיקנית ביה"ס לחינוך במכללה למנהל; ועוד. לימדה באוניברסיטאות תל אביב, חיפה, ו־UCLA, ושהתה כחוקרת אורחת באוניברסיטאות ניו־יורק, מסצ'וסטס, וברצלונה. פרסמה מאמרים וספרים רבים, שניים מספריה זכו בפרסים.

ד"ר עינב קטן־שמיד | ראשת בית הספר למחול בסמינר הקיבוצים. מחקרה עוסק במחול, פילוסופיה וידע גופני, ומתמקד באתיקה, תפיסה ומחקר מבוסס־אמנות דרך עבודה עם ארכיונים, גוף וטכנולוגיה.

מאיר ראובני | חוקר, יוצר ומרצה לקולנוע ממייסדי התוכנית לתקשורת וקולנוע בסמינר הקיבוצים.

ד"ר הילה שנהב | ראשת המחלקה לגיל הרך בפקולטה לחינוך, במכללת סמינר הקיבוצים. עוסקת בחינוך מיוחד לגיל הרך בכלל, ובילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי בפרט, בעיקר דרך פרספקטיבה סוציולוגית של לימודי מוגבלות.

דבר המערכת

ג'יין אליוט, ילידת 1933, הייתה מחנכת כיתה ג' בבית ספר בעיירה רייסוויל, איוהו. יום לאחר הירצחו של מרטין לותר קינג, באפריל 1968, מזועזעת מהאלימות ומהגזענות, ביצעה עם תלמידיה תרגיל שנודע לימים בשם "ניסוי בעלי העיניים הכחולות והחומות". לאורך יום הלימודים הוענקו לתלמידים בעלי העיניים הכחולות יתרונות ומעמד מועדף, ואילו מן האחרים נמנעו אפשרויות בסיסיות, ובהן שישוחחו או ישחקו עימם. ביום שלמוחרת ביקשה אליוט משתי הקבוצות להחליף ביניהן תפקידים. להפתעתה, חברי הקבוצה המופלית, שהיו מזועזעים מחוויית ההפליה המשפילה, לא הסכימו שחבריהם לכיתה יחוו אותה.

ניסוי זה התפרסם מאוד ונידון רבות לאורך השנים, נחקר אקדמית בקרב תלמידים ובקרב מבוגרים. הניסוי הצביע על האפקטיביות של התערבות קצרת-מועד בשינוי עמדות, ולצד זה ספג ביקורת על הסוגיות האתיות שהוא מעלה. שנים רבות אחרי אותו ניסוי ראשון, ג'יין בת ה-90 עדיין חדורת להט, מתועדת כשהיא ממחרת להגיע בטיסה לכל מורה או תלמיד שמבקשים את תמיכתה במאבק לצדק ולשוויון ונגד הפליה (Ehrlich, 2026). הגיעה העת להתנגד, הגיעה העת לתקן, היא אומרת, כאילו אינה פועלת כך כבר שנים רבות כל כך, כמעט מופתעת שהעולם עדיין רווי גזענות והפליה.

האם ג'יין הובילה "תיקון חברתי גדול"? ייתכן שכן. ודאי אם מתייחסים לכך שיצרה שיח רחב בסוגיות אלו, ולכך שהפעילות שיזמה שוחזרה בכיתות ובקהלים רבים ועוררה דיון ער. האם יצרה תיקון בחלקת האלוהים שלה, בין קירות החדר של כיתה ג'? קל מאוד להשיב לכך בחיוב. כמעט שישה עשורים אחרי אותו ניסוי היא מתועדת במפגש עם תלמידיה באותה הכיתה. תלמידיה היו כולם ילדים שהתמודדו עם קשיי למידה ונכשלו ברכישת הקריאה בשנתיים הראשונות ללימודיהם. ג'יין התעלמה מהערות הקולגות שלה על כך שלעולם לא ירכשו את הקריאה. הם היו תלמידיה והיא תלמד אותם לקרוא. תלמד כל מה שבעיניה צריך ללמד, כי הם הילדים שלה. הם מתחבקים בחום. באהבה. אנשים מחשיבים אהבה יתר על המידה, היא טוענת, ובאותה נשימה אומרת, הם הילדים שלי. לא יכולתי להניח להם להמשיך לחיות בתפיסות הגזעניות ששמעו בסביבתם. הייתי חייבת לתקן.

בגיליון זה הצענו את המושג "תיקון" כתמה מארגנת בניסיון לבחון מה נתפס בעת הזו עבורנו, קהילת החינוך, כדורש תיקון, וכיצד. כחברה השרויה זמן ארוך

כל כך בשבר, מה נתפס כשבור או פגוע, והאם התיקון פירושו חזרה למה שהיה, או דווקא פתיחה של אפשרויות אחרות? המאמרים, הרשימות והעבודות שהתקבלו לגיליון זה מציעים תשובות רבות לשאלות מורכבות אלו. הם עוסקים בתיקון כשינוי של מבנים וערכים במערכת החינוך, בתיקון כתהליך מתמשך של אחריות, הקשבה ודיוק מצד אנשי ונשות חינוך, בשלום, בכתיבה ובתנועה כדרכי תיקון, וכן בתהליך האומנותי כמרחב של ריפוי עבור היוצר והיוצרת.

בשער המרכזי של הגיליון "תיקון" מתפרסמים מאמרים ורשימות, ולאחריהם שיחה, סיפור קצר ותערוכה. השער נפתח במאמרו של **שחם גבע**, הבוחן כיצד שיעורי מקרא יכולים להפוך למרחב של תיקון חברתי דווקא באמצעות כלי בינה מלאכותית. בהשראת עבודותיו של עדי נס המאמר מציע ליצור "מדרשי תמונה" דיגיטליים המחברים בין סיפורי המקרא לבין סוגיות חברתיות בוערות בישראל של היום. כך נוצרת פדגוגיה שמבקשת לא רק ללמד טקסט עתיק, אלא לעורר מבט ביקורתי, חמלה ואחריות כלפי המציאות שבתוכה.

נטע בר-יוסף קוראת בשירה העברית כמקום שאפשר לחשוב בו על תיקון דרך מושג השלום – לא רק כמצב פוליטי או כהפסקת מלחמה, אלא כשלומות פנימית, פתיחת לב ואפשרות לדיאלוג. דרך רבי יהודה הלוי, שבא סלהוב ואמיר גלבע נפרס קשר עדין בין שלומו של היחיד לבין שלומם של העיר, החברה והעולם. מתוך הקריאה בשירים עולה כי תיקון של ממש מתחיל אולי באפשרות הפשוטה והעמוקה לשאול לשלומו של האחר, להקשיב, ולומר שלום.

הרומן אישה בשמלה ירוקה של מיה לוי-ירון עומד במרכז מאמרו של מימי חסקין ודינה חרובי כמעשה של תיקון בין-דורי. דרך יחסי אם ובת, שתי יוצרות ושתי שושלות של כתיבה, המאמר בוחן כיצד הבת משיבה את האם, המשוררת חיה ורד, אל המרחב הספרותי שממנו נדחקה ונשכחה. הכתיבה מופיעה כאן כפעולה של זיכרון, הכרה והיפרדות: תיקון המעניק לאם קול מחודש, ובתוך כך מאפשר גם לבת למצוא את קולה שלה.

עינב קטן-שמיר מתכוננת ברשימתה במחול כמרחב שאפשר לעבד בו מצבי משבר, פגיעות ואחריות הדדית. באמצעות עבודת הפרפורמנס חילוץ של הקבוצה "תנועה ציבורית", המשחזרת פעולות חילוץ באזורי אסון, מדגימה הכותבת כיצד פעולות של נשיאה, תמיכה, חזרה והשהיה מאפשרות לחשוב מחדש על הצלה, דאגה וסולידריות. התיקון שמציע המאמר אינו תיקון של פתרון מידי, אלא תהליך מתמשך של קשב ושינוי בתוך מציאות שאינה מתייצבת.

שני הטקסטים הבאים עוסקים בתיקון כעמדה חינוכית וחברתית, ומפנים את המבט מן היחיד אל המערכת שהוא פועל בתוכה. הטקסט של הילה שנהב בוחן את המעבר מתפיסה המבקשת להתאים את הילד לנורמה אל תפיסה המבקשת לתקן את הסביבה, את המבנים ואת הערכים שמייצרים הדרה. לצידו מרחיבה שירלי אסתר כהן את המבט אל העשייה החינוכית היום-יומית, ומציעה לראות בתיקון תהליך מתמשך של אחריות, הקשבה ודיוק הנבנה דרך פעולות קטנות של מורות, מנהלות, הורים, תלמידים ואזרחים. יחד, שני הטקסטים מזכירים כי תיקון חינוכי מתחיל לא בדרישה מן האחר להשתנות, אלא בנכונות של החברה ושל אנשי החינוך לשנות את תנאי המפגש, השייכות והאפשרות.

השיחה עם רות קלדרון נולדה מתוך הרצון להבין מה מציעה מועצת החינוך הממלכתי-עברי כתיקון לחינוך הממלכתי בישראל. במרכז השיחה עומדת הטענה כי בחינוך החילוני נוצר ואקום ביחס ליהדות כתרבות, כשפה וכמרחב של שייכות, וכי יש למלא אותו מתוך עמדה ריבונית, פלורליסטית וחופשית. הסיפור הקצר סלמה ומורה הולכים לבית הספר נכתב על ידי אדם אחמד, יליד דארפור אשר נמלט ממנה בשנת 2004. אדם פרסם שלושה ספרים שעסקו בזוועות שהתרחשו בדארפור ובמשבר המתמשך באזור. סיפור זה הוא שונה. זהו סיפור עדין המתרחש בכפר חקלאי בדארפור ומתמקד בסלמה, ילד סקרן שמבקש ללמוד לקרוא ולכתוב. לאחר מאמצים רבים הוא מצליח לשכנע את הוריו לשלוח אותו לבית הספר, אך ביום ההרשמה מצטרפת אליו גם אחותו מורה, שמתעקשת ללמוד אף שבני הכפר סבורים שכנות צריכות להישאר בבית ולעזור בעבודות. הדרך לבית הספר נעשית בסיפור לדרך של שינוי. הסיפור משקף את עמדתו של אדם כמי שרואה בעצמו בראש ובראשונה איש חינוך ומאמין בכוחו של חינוך לתקן. ככל תחנה במסע שלו הוא חבר לילדים ונערים וסייע ביצירת מסגרת חינוכית עבורם או בתמיכה בהם במסגרת החינוכית שנמצאו בה. הסיפור מתפרסם לראשונה ותורגם עבור גיליון זה על ידי עליזה רז-מלצר. התערוכה עבודות שיקום שאצר יאיר ברק אינה טוענת כי האומנות בהכרח מתקנת, אך מעלה אפשרות שהיא בעלת תפקיד "בתהליך של המתקן או המתרפא". בתערוכה עשר עבודות, ובהן עבודה היסטורית אחת, העוסקות בגוף פגוע, באובדן, בטראומה ובהנצחה.

כאשר בחרנו לגיליון את הנושא "תיקון" הימים היו ימי תחילתה של השנה האקדמית הנוכחית, בשבועות שבהם נראה היה שהחברה הישראלית יכולה לנוח לרגע מתקופה ארוכה של סערות ואולי להתפנות לתהליכים של תיקון, שיקום

ורפוי. כמה שבועות לאחר מכן פרצו אירועי "עם כלביא" והכניסו את המציאות הישראלית להווה נוסף של התמודדות עם הרג, אובדן, חרדה וחוסר יציבות. חשנו שנכון יהיה לעסוק גם בזה בגיליון. חליפת המכתבים "למה מלחמה" הוצגה כהזמנה לחשיבה באחת הפגישות שהתקיימו בפקולטה למדעי הרוח על ידי הדקן שי פרוגל. חליפת מכתבים זו התקיימה בשנת 1932 בין אלברט איינשטיין לזיגמונד פרויד ביוזמת חבר הלאומים, שביקש מאנשי רוח לדון בשאלות הנוגעות לשלום ולמלחמה. איינשטיין פנה אל פרויד בשאלה כיצד אפשר להסביר את נטייתם של בני אדם וחברות להיסחף שוב ושוב למלחמה, גם כאשר ברור שהיא גורמת הרס, סבל ואובדן. חליפת המכתבים נוגעת לא רק בפסיכולוגיה של היחיד – כוחות החיים הפועלים באדם לצד דחפים של תוקפנות והרס – אלא גם בשאלות רחבות של היסטוריה, תרבות, פוליטיקה וחינוך: כיצד חברות בונות אויבים, כיצד מוסדות ומנהיגים מעצבים תודעה ציבורית, ומה תרבות וחינוך יכולים לעשות כדי לטפח אחריות, קשרים אנושיים והתנגדות לאלימות. בנוגע לשאלה החשובה כל כך באשר למנהיגות, פרויד מציג תפיסה שהיא מוסרית, הומניסטית ודיאלוגית:

מן הראוי היה להפנות כעת תשומת לב רבה יותר מבעבר להכשרת שכבה חברתית של אנשים שוחרי אמת ואמיצים, המסוגלים למחשבה עצמאית, שיראו את תפקידם בהנהגה של ההמונים נעדר העצמאות [...] במצב הדברים האידיאלי עשויה הייתה להתהוות קהילה שחיי הדחף של חבריה כפופים לדיקטטורה של התבונה" (למה מלחמה, 2018/1932, עמ' 35; וראו גם את דיונו של בריגל (2018) ברעיון זה, וכן את רשימתה של דהן).

חשבנו שמעניין יהיה לבקש התייחסויות לטקסט זה מקוראים וקוראות נוספים. כן נוצר השער השני, הנושא את שמה של חליפת מכתבים זו ובו שלוש מסות ושיר. במסה הראשונה בשער זה, "למה לא מלחמה?" בוחן שי פרוגל את שאלתם של איינשטיין ופרויד מתוך מציאות של מלחמה מתמשכת, ומבקש לחשוב מחדש על המובן מאליו: מדוע מלחמה היא כישלון אנושי שיש להתנגד לו. הטקסט מצביע על המתח שבין התבונה האנושית השואפת לשלום, לבין הדחפים, המניפולציות והעיוורון המוסרי שממשיכים להוליד מלחמות. בסופה של המסה הוא משיב את השאלה אלינו: האם אנחנו מתייחסים למלחמה כאל בעיה אנושית דחופה דייה, והאם אנחנו עושים די כדי לפתור אותה?

רועית דהן חוזרת גם היא אל שאלת המלחמה ומבררת מה מאפשר לבני אדם לפעול בניגוד לתבונה, לחמלה ולשאיפה לחיים. מתוך הדיון הפילוסופי והפסיכואנליטי היא מציעה לראות בחינוך הדמוקרטי-הומניסטי מרחב של "אקטיביזם מפוכח": פעולה חינוכית מתמשכת שמחזקת חשיבה עצמאית, אחריות ולכידות חברתית מול כוחות של עריצות וייאוש.

במסה השלישית דנה עירית קינן בחליפת המכתבים דרך מחשבתו של אריך נוימן, ומעבירה את שאלת המלחמה אל מרחב האחריות המוסרית של היחיד והקולקטיב. במרכז עומדת הטענה כי אלימות אינה נעלמת כאשר מדחיקים אותה, אלא מושלכת על האחר וחוזרת אלינו בדמות צדקנות, עיוורון מוסרי והצדקה של פגיעה. מול מנגנון זה הטקסט מציע תיקון שמתחיל בנכונות להכיר בצל שבתוכנו, לערער על תחושת הטוהר העצמי, ולשאת באחריות למה שנעשה בשמנו.

השיר "למה מלחמה? מכתב לאחות איראנית" של המשוררת ענת לזין מגיב לחליפת המכתבים דרך פנייה אינטימית אל אישה שמעבר לקו האויב. שילוב המילים בפרסית בתוך העברית יוצר מרחב לשוני של קרבה ואנושיות משותפת.

מהי אפוא תמונת "התיקון" העולה מגיליון זה? נדמה כי אין מדובר בתיקון אחד, שלם וסופי, אלא בתנועה מתמשכת: ניסיון לזהות את המקומות שנדרשים בהם שינוי, הקשבה, עיבוד או ריפוי, ולפעול בהם שוב ושוב. ברוח זו אפשר לקרוא גם את דבריו של ג'יימס א' בנקס (Banks), מן החוקרים הבולטים שעיצבו את תחום החינוך בארצות הברית ובעולם. בנקס מתאר חינוך רב-תרבותי כהליך מתמשך, "משום שהאידיאלים החינוכיים שהוא מבקש לממש, כגון שוויון חינוכי ומיגור כל צורות ההפליה, אינם יכולים להתגשם במלואם בחברה האנושית" (Banks, 2013, P. 21). מורים לעתיד שנתקלו באמירה זו הגיבו לעיתים באי-נחת וראו בה תפיסה מדכאת או מרפה ידיים. ואולם אפשר לקרוא את דבריו של בנקס גם אחרת. לא כהכרזה על כישלון צפוי מראש, אלא כתזכורת לכך שחינוך ותיקון אינם פעולה חד-פעמית, אלא תהליך ארוך, עמוק ומתמשך. כפי שעולה מרבים מן הטקסטים והעבודות בגיליון זה, תיקון בחינוך ובחברה אינו מבטיח שלמות, ואינו מסתיים בהשגת יעד סופי. הוא מגולם דווקא בהתעקשות להמשיך לפעול: לסייע לתלמידות ולתלמידים לפתח ידע, עמדות ומיומנויות שיאפשרו להם להתנהל בסביבתם הקרובה והרחבה בהכנה, ברגישות ובאחריות.

דפנה יצחקי

מקורות

- בר-גל, ד' (2018). נפש האדם, המנהיגות והקבוצה במצבי קונפליקט חברתי. בתוך ע' אשכנזי, ד' בר-גל וע' רולניק (עורכים), **איינשטיין ופרויד והמלחמה הבאה: בעקבות חליפת המכתבים "למה מלחמה" (עמ' 194-228)**. כרמל.
- למה מלחמה? אלברט איינשטיין – זיגמונד פרויד, חליפת מכתבים, 1932. (2018). בתוך ע' אשכנזי, ד' בר-גל וע' רולניק (עורכים), **איינשטיין, פרויד והמלחמה הבאה: בעקבות חליפת המכתבים "למה מלחמה?" (עמ' 23-38)**. כרמל.
- Banks, J. A (2013). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 3–24). Wiley.
- Ehrlich, J. (2026). *Jane Elliott against the world* [movie]. United States.

תיקון

"כלים דתיקון": תיקון חברתי בשיעורי מקרא בעזרת כלי בינה מלאכותית

שחם גבע

תקציר

המושג הקבלי "שבירת הכלים" הפך בשנים האחרונות מתיאור מיסטי למציאות סוציולוגית כואבת בחברה הישראלית, המתמודדת עם שבר חברתי ומוסרי עמוק. על רקע זה, המאמר מציע מודל פדגוגי חדש להוראת המקרא, הרוותם את הבינה המלאכותית היוצרת (GenAI) למלאכת ה"תיקון". בהשראת יצירתו של האומן עדי נס, שחשף את שולי החברה דרך צילום מבוים של סצנות מקראיות, מוצע מודל מעשי ליצירת "מדרשי תמונה" פוטו-ריאליסטיים באמצעות בינה מלאכותית. מדרשים אלו מתרגמים את הטקסט המקראי למציאות הישראלית האקטואלית, ומאפשרים למורים ולתלמידים להישיר מבט אל השברים בחברה. הטענה המרכזית היא כי שימוש מושכל בטכנולוגיה מקדם מודעות אתית וביקורתית, והופך את שיעור המקרא מזירה העוסקת בעבר לזירה אקטיביסטית של "תיקון המבט", המטפחת חמלה, רגישות חברתית וחוסן זהותי.

**"לֵב נִשְׁבֵּר וְנִדְכָּה" (תהילים נא, יט):
על השבר הישראלי והצורך בתיקון**

ראוי למאמר העוסק בהוראת המקרא לפתוח בדבר תורה. במזמור המצוטט לעיל קורא המשורר לאל בתחינה שיעזור לו לתקן את חטאיו. דורות לאחר מכן העניקה

קבלת האר"י לזעקה זו משמעות קוסמית בדמות מיתוס "שבירת הכלים". על פי תפיסה זו, שורש הכאוס בעולם הוא שבראשית הבריאה "הכלים", התבניות שאמורות היו להחזיק את השפע האלוהי, לא הצליחו להכיל את השפע האלוהי והתנפצו לרסיסים. אולם להבדיל מהתחינה המקראית לתיקון משמיים, בקבלה עברה הציפייה אל האדם. הוא הנדרש כעת להוציא את הניצוצות מתוך ההריסות ולבנות "כלים דתיקון" שיוכלו לכונן מחדש הרמוניה (אביב", 2008; בובר, 1964; שנקר, 2023). תיקון השבור נתפס כפעולה המעניקה משמעות קיומית לאדם. דומה כי תחושת שבר זו הפכה לאחרונה לתיאור כואב של החברה הישראלית, הנתונה בעיצומו של אירוע מתמשך של "שבירת כלים" ו"לב נשבר". תהליכי קיטוב פוליטי מחריף והטראומה של טבח "שבעה באוקטובר" הם ביטויים לסדק היוצר את התחושה כי "התקווה הולכת ודועכת" (הרמן, קפלן וספוזניקוב, 2025, עמ' 34). כך למשל, "מדד הדמוקרטיה הישראלית" שפרסם המכון הישראלי לדמוקרטיה בסוף שנת 2025 הצביע על כך ש"השנה החולפת התאפיינה בקיטוב גובר" (הרמן, יוחנני, ואח', 2025, עמ' 14), על רושם של "מועקה כללית", ועל כך ש"האמון במוסדות השלטון למיניהם נותר נמוך ובמקרים מסוימים אף נשחק מעט", וכי "ההערכות בעניין הסולידריות בחברה הישראלית נותרו בינוניות-נמוכות" (הרמן, יוחנני ואח', 2025, עמ' 17). במציאות זו נדמה כי הכלים הישנים דוגמת מוסדות המדינה או הממלכתיות אינם מסוגלים עוד להכיל את השבר. בן-פזי טען לאחרונה כי נקודת השבר הדרמטית הייתה רצח ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל (4 בנובמבר 1995), אך גם לדבריו אפשר לזהות כי ה"שבר היהודי ישראלי", כלשונו, התגבר שבעתיים לאור "שבעה באוקטובר":

שבעה באוקטובר הציב אותנו בפני אתגרים שונים, במעגלים שונים: המעגל האנושי, המעגל הדתי, המעגל הלאומי. אך גם בפני שאלות יסוד של הזהות שלנו. למען האמת, אירועי שבעה באוקטובר ערערו כמה מאמונות היסוד שלנו, כמה מהיסודות הבטוחים ביותר של קיומנו, והשאלות העמוקות ביותר צפו ועלו אל פני השטח (בן-פזי, 2025, עמ' 8-9).

לאור הטענה שנושא הזהות מהותי בשבר הנוכחי, הרי המקרא, "מקור כל המקורות" של הזהות הישראלית (שביד, 2011), ראוי שייקח חלק מרכזי במלאכת התיקון. עם זאת נדמה כי הוראת המקרא בחינוך הממלכתי ניצבת נבוכה לנוכח משבר זה. מורי המקרא נדרשים להמשיך וללמד טקסטים עתיקים, בעוד המציאות שבחוץ שכורה

וקרועה. הוראת המקרא כהוראה א־פוליטית, כנפוץ במחוזותינו (גוסקוב, 2020), מתחברת אפוא למגמות המוכרות הפוגעות ביוקרת המקצוע (כ"ץ וקצין, 2020). קשה לקבל מצב שבו קירות הכיתה חוצצים בין פסוקי המקרא לבין המציאות בלי לגזור על המקצוע חוסר רלוונטיות וניתוק. הוראה שכזו היא לכשעצמה הוראה שבורה (זוהר, 2024). לפיכך, מורים המבקשים לשמור על הרלוונטיות של שיעוריהם נדרשים למצוא "כלים דתיקון"; כלים שיאפשרו להשתמש בטקסט העתיק כדי להישיר מבט אל ההווה ולפעול לתקנו. חינוך משמעותי בעת הזו מחייב התבוננות אמיצה במציאות החברתית על כלל היבטיה (הלל ואח', 2024; וגנר, 2026). ברוח זו טענה זוהר כך:

המאורעות הסוערים אינם מאפשרים להשאיר את תוכנית הלימודים ללא תגובה המתמקדת בהם. על הנלמד בבית הספר להיות רלוונטי לתלמידים ולעזור להם לפתח כלים וערכים שיאפשרו להם להתמודד עם המציאות העוטפת אותם. לשם כך עליהם קודם כולל למוד להבין את העולם, ולאחר מכן ללמוד איך לתפקד כאזרחים מעורבים, שמסוגלים להגיב בדרך בונה, אינטליגנטית וערכית, ההולמת את האתגרים שהעולם מציב בפניהם (זוהר, 2024, עמ' 31).

מאמר זה מציע כי אחד הכלים לתיקון עשוי להיות הכלי החדשני, ולעיתים המאיים ביותר על המוכר: הבינה המלאכותית היוצרת (Generative Artificial Intelligent, להלן: בינה מלאכותית). בעוד השיח החינוכי סביב בינה מלאכותית עוסק לא פעם באתגרים שהיא מציבה (מישר־טל, 2024), אבקש להראות כיצד בכוחה לשמש "כלי דתיקון" במובן העמוק של המילה; כלי המאפשר לזקק "ניצוצות" של משמעות מתוך הטקסט, ולתרגם אותם לוויזואליה חברתית נוקבת. אבקש להדגים זאת באמצעות מחולל התמונות Imagen 3, המוכר בכינוי ננו-בננה (Nano-Banana) ומוטמע במודל Gemini 2.5 של חברת Google. המחולל בעל היכולות הגבוהות יכול לסייע למורים להפוך את שיעורי המקרא לזירות המניעות לפעולה לתיקון חברתי.

ההשראה למהלך זה שאובת מיצירתו של האומן עדי נס (1966-), ובפרט מסדרת סיפורי התנ"ך שלו (2007), שבה השתמש במצלמה ככלי לתיקון חברתי. נס נטל סצנות מקראיות והעתיק אותן אל שוליה של החברה הישראלית. בכך אילץ את הצופה להביט במציאות הישראלית העכשווית דרך הפריזמה של המיתוס המכונן

שלה – המקרא (יודוביץ', 2007). המאמר יציע מודל יישומי ראשוני למורים המבקשים לאמץ את המתודולוגיה של נס, תוך החלפת השחקנים, הביום והמצלמה במחולל התמונות. אראה כיצד יצירת "מדרש תמונה" דיגיטלי, המתרגם נרטיבים מקראיים לדימויים פוטוריאליסטיים של שברים בישראל של 2026, מתפקדת כפרקטיקה של תיקון; פרקטיקה הנעזרת בכלים החדשים כדי לעורר מודעות ולהניע את הלומדים מניכור לאמפתיה ומפסיביות לאחריות חברתית (זלמנסון-לוי, 2018).

"מי יוכל לְתַקֵּן" (קהלת ז, יג): הוראת המקרא כזירה לתיקון חברתי

מראשית הציונות הייתה להוראת המקרא חשיבות ייחודית (שחר, 2021; שפירא, 2005). בראשיתו הושפע החינוך הציוני ממשנתו של אחד העם, אשר ראה ב"מוסר היהדות" את האידאולוגיה החינוכית הראשון במעלה לחינוך הלאומי (צמרת, 2006). תפיסה מוסרית זו עוצבה, לשיטתו, לאור דמותם ופועלם של נביאי ישראל, אשר נתפסו כמופת לשילוב בין רוח למעשה (רות, 2009). הנביאים ומסריהם הוצבו בחזית ההוראה המוסרית, לאור מאבקם לצדק חברתי, מאבק אשר היה כרוך לא פעם במאמץ רב וכוח עמידה (שחר, 2021). ביטוי לכך מופיע בהכרזות העצמאות (תש"ח), שכן לא לחינם מבין כל דמויות המקרא נבחרו דווקא נביאי ישראל וחזונם לייצג את אופייה העתידי של המדינה היהודית (קרמינצ'ר וורובל, 2019). עם זאת, שינויים חברתיים ולאומיים שהתחוללו לאורך השנים דחקו מתוכנית הלימודים את מעמדה של הנבואה הקלאסית, וקידמו את מעמדם של ספרי נביאים ראשונים. זאת במטרה לחזק את הממד הפרטיקולרי-לאומי שבהוראת המקרא על חשבון הערכים המוסריים והאוניברסליים (למפרום, 2021). צמצום פרקי ההוראה ושינויים תכופים בתוכניות הלימודים העצימו מגמה זו, ושחקו את מעמדו של המקרא במערכת החינוך (אמית, 2010; סתוי, 2018). במחקרם על תחושת הניכור של תלמידי הזרם הממלכתי כלפי המקרא גילו כ"ץ וקצין (2020) כי דווקא הוראת המקרא דרך הפריזמה המוסרית, בדגש על הוראת הנבואה, למשל, טומנת בחובה פוטנציאל לעורר עניין מחודש במקרא. זאת, לטענתם, בייחוד אם יינתן מקום לשילוב הוראת הנושא עם "סוגיות ודילמות סוציאליות רלוונטיות" (כ"ץ וקצין, 2020, עמ' 67). במסגרת תוכנית הלימודים בתנ"ך ממלכתי משנת הלימודים התשע"ט (משרד

החינוך, 2018), נלמדת הנבואה הקלאסית בחטיבת הביניים בהיקף של כ-14 פרקים. בחטיבה העליונה נלמדים כ-8 פרקים נוספים מספר ירמיהו, כחלק מנושא הבחירה "נביא ונבואה" לבגרות (משרד החינוך, 2018, עמ' 33, 35). לשם השוואה, תלמידי החטיבה העליונה נדרשים ללמוד 22 מפרקי ספר בראשית לבדו. עם זאת, התוכנית מאפשרת ואף מעודדת ליישם הוראה מוסרית העוסקת בסוגיות רלוונטיות. הדבר מוגדר במפורש במטרות התוכנית, המבקשת לפתח בקרב התלמידים מיומנויות של "חשיבה ביקורתית ואמפתית", וכן "משמעות ורלוונטיות: הפקת תובנות, עמדות ורעיונות לחיי התלמידים באופן מושכל וביקורתי" (משרד החינוך, 2018, עמ' 8). ערכים שיש לטפחם במהלך ההוראה הם, למשל, "ערכים הקשורים לתחום שבין אדם וחברו, אחריות חברתית". לכך נוסף עיקרון מנחה חשוב בדמות הפרשנות, והיא מוגדרת "כלי לדיאלוג משמעותי בין התלמיד לטקסט [...] מתוך הנחת יסוד שיש בו ממדים רלוונטיים ומשמעוטיים עבור הקורא" (משרד החינוך, 2018, עמ' 9). התוכנית מבקשת מהמורים לקיים את הוראתם כך שתהיה "חויה אינטלקטואלית, רגשית, ביקורתית ודיאלוגית" (משרד החינוך, 2018, עמ' 10). נדמה אפוא שאם אחת ממטרותיו של החינוך הראוי, כפי שהציע אלוני (2013), היא לחזק בקרב התלמידים את המודעות המוסרית, הרי תוכנית הלימודים במקרא עורנה מעניקה למורה מנדט לחזק את "חיישני הרגישות המוסרית" (אלוני, 2013, עמ' 102). בדומה לאופן שבו הדגים זאת אלוני עצמו בעזרת מעשה המיילדות (שמות א), עלילת דוד ובת-שבע וסיפור "כרם נבות" (מלכים א כא).

בהקשר זה ראוי להיעזר במושג שניסח המחנך הברזילאי פאולו פריירה (Freire): העלאת המודעות הביקורתית (פריירה, 2022), או בלשונו, "Conscientização". מושג זה מוגדר כטיפול היכולת להבחין בהיבטים של אי-צדק בחברה, בפוליטיקה ובמציאות ככללותה. לדבריו, "מנקודת מבטם של המחנך ההומניסטי באמת ושל המהפכן האוטנטי, מושא הפעולה הוא המציאות שעליהם לשנות יחד עם אנשים אחרים" (פריירה, 2022, עמ' 61). רלוונטית לענייננו היא דוגמה שהביא פריירה בספרו ונוגעת לפועלו של הפקיד הצ'יליאני בודה (Boda), אשר הקרין בפני צופיו תמונות של סיטואציות חברתיות שונות ובכך עורר בקרבם מודעות ביקורתית למצבם החברתי והפוליטי. במקום אחר כתב פריירה כי "קריאה ביקורתית של טקסטים ושל העולם כרוכה בתהליך השינוי של העולם" (פריירה, 2016, עמ' 50). לפיכך קיים פוטנציאל רב לשינוי ותיקון דווקא באמצעות קריאה של טקסטים, ובעקבותיהם קריאה של המציאות החברתית. פוטנציאל זה מקבל משנה תוקף

כאשר מסתייעים בכלים ויזואליים כדי ליישמו, כלים העשויים להפוך את המסר המופשט למוחשי.

"לֹא כִּהְיֶה עֵינֵינוּ וְלֹא נֶסֶלַח" (דברים לד, ז): המדרש החזותי ויצירתו של עדי נס

מעמדו של המקרא בקרב אומות עולם עשה אותו, עוד מימי קדם, מקור השראה ליצירות אומנות רבות (שטרן, 2024; Röhrich, 1965). מטבע הדברים, התקת מה שמתואר בטקסט אל המדיה החזותית טומנת בחובה היבט פרשני משמעותי. בהתאם, יצירות אומנות העוסקות במקרא מכונות לעיתים קרובות בשם "מדרש תמונה". כידוע, המדרש ניצב במרכז המסורת היהודית לדורותיה. זקוביץ' אף טען לקיומו של מדרש ברובד הפנים-מקראי עצמו (זקוביץ', 2009) ומורי המקרא נדרשים להכיר וללמד מדרשים במסגרת הוראת המקצוע (משרד החינוך, 2018, עמ' 9-10, 29). עם זאת, רוזן-צבי גורס כי המושג "מדרש" לכשעצמו אינו אחיד, אלא טומן בחובו הגדרות ומאפיינים שונים. אומנם ניתן לומר כי המדרש מבקש להתייחס לכתוב במקרא ולהעניק לו "מובן שונה ממה שנראה במבט ראשון" (רוזן-צבי, 2020, עמ' 189), אך המניעים והמתודות לכך השתנו לאורך המסורת. לא לחינם טען אפוא רוזן-צבי כי המדרש מהווה "חידה בעיני הקורא המודרני" (רוזן-צבי, 2020, עמ' 192), התווה על הרובד הנוסף שדרכו הפרשנית מעניקה לפסוקים. זו הייתה דרכם של סופרי המקרא, המפורסמים בשימושם בכלים אומנותיים-טקסטואליים מגוונים כדי להעביר מסריהם באופן גלוי או נרמז (גלנדר, 1997). בדומה להם, גם הדרשן נדרש לכלים אומנותיים משל עצמו כדי להביע את המסר שלו על בסיס הטקסט הקנוני.

בהקשר זה, מדרש התמונה מהווה התקה של פעולת הפרשנות אל השדה הוויזואלי – פעולה המציבה שאלות תאורטיות שקצרה היריעה מלהרחיב בהן (הרציג, 2015). כפי שפירט ברם, סוגיה זו דורשת, למשל, את בירור היחס בין טקסט לתמונה: האם הם שונים מהותית זה מזה? משלימים זה את זה? האם קיימת ביניהם היררכיה? (ברם, 2017). זאת ועוד, גם פעולה פרשנית זו, ככל פרשנות, כוללת ממד מוסרי בלתי מבוטל (בן-פזי, 2012). עם זאת, בעידן שבו התרבות הופכת חזותית יותר ויותר נדרשים בתי הספר לשלב בין האוריינות הטקסטואלית הקלאסית לבין אוריינות חזותית (שליטא ואח', 2011). שילוב זה בין הטקסטואלי לחזותי בכוחו

להעצים את הרלוונטיות של הטקסט המקראי. כ"ץ וקצין (2020) זיהו מגמה זו, וטענו כי בימינו הוראה מיטבית של המקרא נדרשת להיות כזו אשר "מדגישה את ההיבטים הערכיים של התנ"ך בדרך פלורליסטית ובפדגוגיה חדשנית" (כ"ץ וקצין, 2020, עמ' 68). חשוב לציין כי בדומה למדרש הקלאסי, גם המדרש החזותי אינו מוגבל להמחשת הכתוב, אלא מוסיף, משנה ועורך התקפה (displacement) של הטקסט לטובת מענה על צורך מוסרי או לאומי ספציפי. דוגמה מוכרת וקיצונית לכך במסורת היהודית היא המדרש על מות יצחק בעקדה. אף שהפשט המקראי (בראשית כב) שולל זאת, דרשנים ואומנים לאורך הדורות התייחסו למותו של יצחק לצורך ביטוי אבל וטראומה לאומית בני זמנם (Schoenfeld & Czekanowska, 2025).

דוגמה מובהקת לכוחו של הייצוג החזותי להעמיק את הרלוונטיות ואת המסר המוסרי המקראי תוך התאמה של הטקסט למסר עכשווי אפשר למצוא ביצירותיו של האומן עדי נס. בין עבודותיו העוסקות בסוגיות חברתיות, מעמדיות ומגדריות בולטת סדרת הצילומים המבוימים סיפורי התנ"ך, אשר הוצגה בגלריות רבות החל משנת 2007. לרוב תמונות הסדרה שמות של דמויות מקראיות: קין והבל, דוד ויהונתן, נוח, רות ונעמי, הגר ועוד.¹ הסצנות המבוימות בקפידה, תוך רמיזה לדמות ולטקסט המקראי, העניקו לתמונה תחושה של צילום דוקומנטרי, ובכך הועתקו הדמויות המקראיות אל ישראל של ראשית שנות האלפיים (Gal, 2010). עם זאת, הממד האומנותי של היצירות נרתם כולו לטובת המסר הביקורתי-חברתי שנס ביקש להדגיש, וכלשוננו:

ככל שהבטתי סביבי, ראיתי חברה ישראלית במשבר זה [...] התנ"ך הוא עמוד השדרה של החברה הישראלית, ובאמצעותו אנחנו נאחזים יחד באדמה הקשה הזאת. כך צץ הרעיון לצלם סצנות מהתנ"ך. כיוון שהייתי במשבר, החלטתי שהומלסים ואנשי שוליים יגלמו את גיבורי התנ"ך והבנתי שאטפל בטקסט התנ"כי-יהודי כבטקסט בעל משנה חברתית-אנושית (גינת, 2015).

בהרצאה שנשא בשנת 2016 טען נס כי בחר לעסוק בגיבורי התנ"ך ברגעיהם הקשים ביותר (מקראנט אתר התנ"ך, 2016). לדבריו, הוא ביקש לרתום את סיפורי המקרא העתיקים להעצמה ולחיזוק של הערכות הדדית והחמלה בחברה הישראלית

1 להפניות למבחר מיצירותיו ראו בסוף חיבור זה.

העכשווית. על הרושם הרב שהותירה התערוכה עמדה בזמנו האומנית טלי כהן גרבוז: "כל מה שבציולמים מתרחש בזמן ממשי ובאותה מידה הוא על זמני, נובע מההיסטוריה היהודית, ממצבו של האדם וממציאות כלכלית וחברתית שהסיגה את המאה העשרים ואחת מאתיים שנים אחורנית" (כהן גרבוז, 2007). ברוח דומה טען יונה (2020) כי חשיבות יצירותיו של נס הייתה טמונה בהמרת המציאות המקראית אל ה"כאן ועכשיו". שיקוף זה, הממקם את המקראי במרחב הישראלי, אפשר לעמת בין המיתי לריאלי. התהייה בדבר הזיקה שבין הרבדים עוררה חשיבה על הקונפליקטים בחברה ועוררה מודעות ביקורתית על המציאות. בריאיון שקיים עם פרסום הסדרה הסביר נס את המניע החברתי ליצירתו: "הצופים צריכים להיעזר בתיווכה של האמנות כדי להבחין באותם אנשים "שקופים", שנוח לנו להתעלם מהם בחיי היומיום [...] הסדרה מצביעה על השפל העמוק שהחברה הישראלית הגיעה אליו" (יודוביץ', 2007). בדומה לדרשני העבר, גם נס ציין כי "אומנות מאפשרת לכל אחד להבין אותה בצורה אחרת [...] כך גם הטקסט התנ"כי פתוח לקריאות מסוגים שונים [...] כמדרש לא היסטורי למקם סצנות בנוף עירוני, או לחטוא לאפיזודה הכתובה" (גינת, 2015).

קרי "מדרש התמונה" ממשיך את דרכו של המדרש הקלסי. שניהם מוצאים בטקסט המקראי בסיס קנוני לקריאות חדשות, ואינם חוששים משינוי המקור או מהתאמתו לנדרש מוסרית-חברתית בצו השעה. לפיכך הענקת הכלים הנכונים למורי המקרא ולתלמידיהם תאפשר גם להם להמשיך מסורת פרשנית זו, וליצור "מדרשי תמונה" המעוררים מודעות ביקורתית. יצירה שכזו ככוחה להפוך את שיעורי המקרא לרלוונטיים ולבעלי אמירה מוסרית-חברתית אשר תוביל, יש לקוות, לתיקון.

"עַד מָתִי אֶרְאֶה נֶס" (ירמיהו ד, כא):

מחוללי תמונות כממשיכי "מדרש התמונה" של עדי נס

השאיפה ליצור "מדרשי תמונה" המעוררים מודעות ביקורתית נתקלת באופן טבעי באתגרים של מיומנות טכנית, זמן ומשאבים. כלי הבינה המלאכותית מציעים מענה יעיל לכולם. אף שהשלכותיה של מהפכת הבינה המלאכותית, לחיוב ולשלילה, טרם ברורות לנו (כהנא ושוורץ אלטשולר, 2023), ברור כי מערכת החינוך אינה יכולה להתעלם ממנה. נהפוך הוא, היא נדרשת לתכנן את פיתוח האוריינות

הנדרשת לשימוש בבינה המלאכותית (Bowen & Watson, 2025), תוך חשיבה מחודשת על הפדגוגיה, דרכי ההערכה והסוגיות האתיות הנלוות אליהן (Pei et al., 2026). תפיסה זו היא גם עמדתו של משרד החינוך. בפרסומים על אודות התוכנית הלאומית לבינה מלאכותית הדגיש המשרד כי נדרש "ערכון תוכניות הלימודים ודרכי ההוראה, הלמידה וההערכה כדי להתאימן לעולם רווי בינה מלאכותית" (משרד החינוך, 2025). ברוח זו הצהיר מנכ"ל המשרד מר מאיר שמעוני כי "האתגר המרכזי שלנו הוא לרתום את העוצמה הטכנולוגית תוך שמירה על הערך האנושי בחינוך" (משרד החינוך, 2025). לפיכך שילוב הבינה המלאכותית בשיעורי מקרא עשוי לשרת מטרה משולשת: מענה ליעד המערכתי של הכנת התלמידים לעולם רווי בינה מלאכותית; קידום מטרותיה של תוכנית הלימודים במקרא; ומעל הכול – שימוש בבינה מלאכותית ככלי לטיפוח המודעות הביקורתית כצעד הכרחי בדרך לתיקון חברתי.

כדי להפוך את הפרקטיקה היצרית של נס לכלי פדגוגי נגיש לכל מורה עלינו להיעזר במחוללי התמונות מבוססי בינה מלאכותית, ובפרט במודל הטוב והזמין ביותר לצוותי חינוך – Imagen 3 (המוכר, כאמור, בכינוי Nano-Banana). מחוללי התמונות ממלאים מקום מרכזי במהפכת הבינה המלאכותית (מילר ורקורד, 2025), ויש הרואים בהם מהפכה טכנולוגית חשובה אף יותר מהמצאת המצלמה (Ringvold et al., 2024). השימוש בהם בהקשר החינוכי אינו מסתכם בייצור מהיר של דימויים אסתטיים, אלא טומן בחובו פוטנציאל להדגים את יכולתה של הבינה המלאכותית לתפקד כ"שותף קוגניטיבי", המרחיב את יכולותיו של האדם. שותף זה דווקא דורש מהלומד תהליכי חשיבה מורכבים, ואינו בהכרח מחליף או מנוון אותם. בנט ואבו-סאלם (Bennett & Abusaleem, 2024) טענו כי שילוב בינה מלאכותית בחינוך מחייב מעבר מהתמקדות בשינון ידע לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה. ואכן, במחקרים שונים (Aprianto et al., 2025; Suriano et al., 2025) נמצא קשר חיובי מובהק בין השימוש בכלי בינה מלאכותית לבין שיפור במיומנויות חשיבה ביקורתית (critical thinking) ופתרון בעיות (problem solving). לאור זאת, אפשר לראות בהכנת התמונה ובפענוחה מעין "חידה" פרשנית, בת דמותו של המדרש הטקסטואלי; חידה שהתלמידים נדרשים לפענח כדי לחשוף את המסר המובע בה על בסיס המקרא, ולאחר מכן לעצבה בעצמם.

כיוונים ברוח זו בחן לאחרונה עבדול-מג'יד (Abdulmajid, 2025) במסגרת עבודתו עם כלי בינה מלאכותית וסטודנטים לאומנות. עבדול-מג'יד הצביע על כך

שמחוללי התמונות פתחו אפשרויות חדשות למיזוג ולהפריה בין סגנונות קלאסיים לתמונות מודרניות. אף שהכלי הטכנולוגי הקל על היוצרים את ההיבט הטכני של היצירה, התהליך דרש מהם הבנה מעמיקה של שני השדות כדי לשלבם כראוי. גם רינגולד ואח' (Ringvold et al., 2024) טענו כי חרף המגבלות האובייקטיביות והסוגיות האתיות, בשימוש במחוללי תמונות גלום פוטנציאל אדיר. כלים אלו מעבירים את המשקל המרכזי ביצירה מהיכולת הטכנית של האומן-יוצר אל התכנון המקדים שלה (prefigurative thinking). קרי בכוחו של מחולל התמונות לייתר את הצורך במיומנות האומנותית עצמה, ולאפשר למורי המקרא ולתלמידיהם להתמקד בזיקוק המהות הרעיונית והמסר החברתי, בדרך ליצירת "מדרש התמונה" לסיפור הנלמד.

יתרון מובהק נוסף הוא היתרון הכלכלי. בעוד כלי הבינה המלאכותית זמין כיום חינם למורים ולתלמידים דרך חשבונות משרד החינוך, הפקותיו של נס דרשו משאבים רבים. נס עצמו הודה כי הייתה לו "זכות גדולה לעשות צילומי סטילס בתקציבים של סרטי סטודנטים בישראל" (יודוביץ', 2007), תקציבים שאינם נגישים למורה או לתלמיד הממוצע. לפיכך השימוש בכלי זה טומן בחובו ממד חשוב של דמוקרטיזציה. בלשונם של רינגולד ואח', "יש בכך משום ביטוי לדמוקרטיזציה של הוויזואליזציה [ההמחשה החזותית] של חשיבה פרה-פיגורטיבית [prefigurative thinking], שכן היוצרים אינם מוגבלים עוד על ידי מגבלותיהם במיומנות או בטכניקה" (Ringvold et al., 2024, p. 18).

על אף יתרונות אלו, ראוי לעמוד על המורכבות האתית והרגשית הכרוכה במהלך כזה. ייצוגים חזותיים העוסקים בסוגיות רגישות כגון עוני, אלימות או פשיעה מזמנים מפגש פדגוגי עם מה שמכונה במחקר "ידע קשה" (difficult knowledge; Pitt & Britzman, 2003). לטענת גת'רי (Guthrie, 2016), ייצוגים של מצבים קשים כגון טראומה חברתית עלולים להוביל להצפה רגשית (flooding), המקשה על יכולת הלמידה והעיבוד. דוגמה מפורסמת לכך היא הצלם קווין קרטר (Carter), שזכה בפרס פוליצר על תמונת הילדה הגוועת ברעב בסודן (1993), אך גם סבל נפשית מעבודתו התיעודית (Keller, 1994). מקרהו של קרטר ממחיש את הסכנה שבחשיפה לסבל גולמי ובלתי מתווך, שעלול להפוך את הסובייקט לאובייקט פסיכי ולעורר שיתוק במקום אחריות.

עם זאת, גם כאן נגלה בפנינו היתרון של השימוש בבינה המלאכותית. שהרי לעומת הצילום התיעודי, אופייה הסינתטי והמטפורי של התמונה המופקת בבינה

מלאכותית מעניק יתרון של עידון ותיווך. כפי שטענה גיל-גלזר (Gil-Glazer, 2015), כדי שהמפגש עם "ידע קשה" יהפוך את את המשיכה והדחייה הראשונית לדיון ערכי-מוסרי נדרש תיווך מושכל. הדימוי המלאכותי משמש אפוא כלי לסימבוליזציה (symbolization): יצירת צורה חזותית מתווכת למצב החברתי המורכב והקשה, בלי להציג סבל אנושי ממשי. תמיכה אמפירית במהלך זה מופיע במחקר של שלום וגרוס (Shalom & Gross, 2022) על הוראת השואה, ובו הראו כי במפגש עם ידע קשה, ריחוק נרטיבי (כמו בנרטיב גוף שלישי) יעיל יותר ללמידה מאשר חשיפה ישירה מדי, העלולה לעורר הצפה והימנעות קוגניטיבית. עוד הראה המחקר כי פעולה אקטיבית של "אימוץ נקודת מבט" (perspective taking) מחזקת את היכולת להתמודד עם הקושי. קרי המעבר מצפייה פסיבית בתמונות קשות ליצירה אקטיבית של מדרש התמונה יאפשר לתלמידים לעבד את הידע הקשה תוך התרחקות מהצפה רגשית. כך נבסס מודעות ביקורתית, המאפשרת להתמודד עם הקושי בלי להירתע, ולפתח תחושת סוכנות (agency) ואחריות לתיקון חברתי ממשי.

"וְלִקְחוּ אֶת כָּל כְּלֵי הַשָּׂרֵת" (במדבר ד, יב): המהלך הפדגוגי

המהלך המוצע נחלק לשני שלבים: בשלב הראשון המורה רותם את הכלי ליצירת "מדרש תמונה" על בסיס ניתוח מקדים של הסיפור וזיהוי הנושא החברתי-מוסרי שירצה לעסוק בו. המדרש משמש כעוגן במערך, כגירוי ויזואלי או כ"חידה", כלשון רוזן-צבי, שנועדה לעורר דיון ולזקק ניצוצות של ביקורת חברתית על בסיס המקרא. בשלב השני המשימה עוברת אל התלמידים, והם יצטרכו לזהות בסיפור רובד נוסף ולייצר על בסיסו "מדרש תמונה" משלהם – או לחלופין, על בסיס טקסט אחר. כאשר המשימה עוברת אל התלמידים ניתן אפוא להציב סיפור מקראי ספציפי כבסיס לחיפוש אחר נושא חברתי-מוסרי אקטואלי הרלוונטי למדרש, למשל באמצעות חיפוש באתרי חדשות, דיונים ברשתות חברתיות ועוד. כך יוכלו תלמידים לייצר מדרשי תמונה שונים העוסקים בסוגיות חברתיות מגוונות אך מתבססים על אותו הטקסט.

תנאי מקדים למהלך הוא גיבוש ההנחיה הטקסטואלית (Prompt, להלן: פרומפט). על הפרומפט להנחות את מחולל התמונות ליצור בהשראת סגנונו של נס, אך להשאיר מקום חופשי בניסוח למסר הספציפי שהדרשן מבקש להביע. הפרומפט

המוצע להלן גובש בסיוע כלי הבינה המלאכותית, והוא מתבסס על ניתוח סגנונו של נס ועל הרשמים מעבודתו כפי שהוצגו לעיל. את הפרומפט אפשר להעתיק למחולל התמונות, ועל המורה להשלים את המידע הספציפי בתוך הסוגריים המרובעים.

פרומפט להעתקה ליצירת "מדרש תמונה" מעורר מודעות ביקורתית בהשראת עדי נס

צור תמונה פוטוריאליסטית קולנועית, מבווימת בקפידה, בהשראת הסגנון האומנותי של הצלם עדי נס (Adi Nes) בסדרת **סיפורי התנ"ך** שלו.

הנחיות חובה כלליות

- **תאורה:** תאורה דרמטית וניגודית (Chiaroscuro) בהשראת הבארוק (רמברנדט/קראווג'ו), המעניקה לדמויות הילה של קדושה ודרמה.
- **צבעוניות:** פלטת צבעים של חום-אדמה, צהוב-מדבר, אפור-בטון, ירוק-זית דהוי ושחור.
- **דמויות (ליהוק):** אנשים מהחיים האמיתיים, קשי יום, אנשי שוליים שפניהם מלאות הבעה. לבוש אזרחי יום-יומי, פשוט, משומש או גדול ממידתם (ללא מדים וללא נשק, אלא אם צוין אחרת).
- **אווירה ורקע (Israel 2026):** סביבה אורבנית ישראלית מחוספסת.

תיאור הסצנה הספציפית

- **המיקום:** [כתוב כאן היכן הסצנה מתרחשת. דוגמאות: מתחת לגשר בטון / מטבח ישן / סמטה אחורית בשוק / תחנת אוטובוס מוזנחת, חוף ים בשעת לילה].
- **ההתרחשות בסצנה:** [כתוב כאן מה קורה בתמונה. דוגמאות: ילד זורק אבן על מכונית / שני אחים רבים על לחם / אישה מציעה לבעלה תפוח / גבר נותן לאישה תעודת זהות].
- **הרמז המקראי:** [כתוב כאן פרטים קטנים הרומזים לסיפור. דוגמאות: שלט רחוב ועלי מילה מסוימת / גרפיטי של כתר שבור / עורב שחור / חפץ שהדמות מחזיקה / תפוח אכול למחצה על הרצפה].

חשוב לציין כי ייתכן שהתוצר הראשוני ידרוש חידודים נוספים, והדבר לכשעצמו הוא חלק מתהליך הלמידה. עם זאת, כפי שיוצג להלן, הפרומפט המוצע מהווה בסיס איתן לעבודה פדגוגית בכיתה.

"תמונה לנגד עיני" (איוב ד, טז): "מדרשי תמונה" לדוגמה בהשראת עבודותיו של נס

בחלק זה יוצגו שלושה "מדרשי תמונה" שנוצרו על בסיס הפרומפט שהוצג לעיל, ולשם העמקת המודעות הביקורתית להיבט חברתי-מוסרי מסוים בישראל העכשווית. עבור כל דוגמה אפרט את יחידת הלימוד הרלוונטית, אפיון הדמויות, הסוגיה החברתית בתוספת הפניה למקורות העוסקים בה, וכן הצעה פרקטית לשילוב המדרש במערך השיעור.

מדרש תמונה 1: "שְׁנוֹאָה"

המידע הספציפי שהוזן לפרומפט הכללי:	יחידת הלימוד: בראשית כט.
המיקום: מטבח בדירה ישראלית צנועה.	הדמויות המקראית בתמונה: לאה, יעקב ושלושה מילדיהם.
ההתרחשות בסצנה: אישה בהיריון, עומדת במטבח. שני ילדים קטנים בגילים שונים צמודים אליה, והיא מלטפת אחד מהם בראשו. אחד הילדים יושב על דלפק המטבח וכוכה. האישה נראית עצובה ומדוכאת. ליד עינה יש "פנס כחול", סימן למכה שקיבלה. ברקע נראה בעלה, שקוע בטלפון החכם שלו. האור בוהק מהטלפון על פניו. הגבר מתעלם מהמשפחה ותשומת ליבו מופנית רק אל הטלפון, ואל המתרחש בו.	העלאת מודעות ביקורתית לנושא: אלימות במשפחה (ראו אלמו קפיטל, 2024). הרמזים מקראיים על בסיס הכתוב: דמותה של לאה ההרה חובקת שלושה ילדים, דבר המתאים למתואר בפרק. במטבח יצירות אומנות המציגות כבשים, רמז למקצוע של יעקב בבית לבן.
הרמז המקראי: במטבח יש ציור של כבשה ופסלון קטן של כבשה.	



את המדרש שְנוּאָה מומלץ להציג כסיכום של הוראת פרק כט בבראשית, לאחר שנחשפה המציאות המורכבת בבית יעקב. מעמדה של לאה כ"שנואה" (בראשית כט, לא) אינו משתנה גם לאחר שהיא יולדת ליעקב את שלושת בניו הראשונים (ראובן, שמעון ולוי), אף שמדרשי השם שהעניקה להם ביטאו במפורש את תקוותה לשינוי ביחסו של יעקב כלפיה (בראשית כט, לב-לד). המדרש מעתיק את תקוות השווא של לאה ואת חווייתה כשנואה אל תא משפחתי הנמצא במתח רב. אב המשפחה נראה מנותק ואדיש למתרחש, בעוד האם נראית כבויה וחרדה. חבורה על לחייה מרמזת על אלימות במשפחה – פרט הממיר את העצב המקראי בתחושת סכנה פיזית וממשית.

בייצוג זה המדרש "שנואה" מציג אפוא חריגה מובהקת מהפשט המקראי, אך זוהי בדיוק מהותו של המדרש ככלי לתיקון חברתי. כפי שהמדרש הקלאסי לא נרתע משינוי רדיקלי של עלילת העקדה (Schoenfeld & Czekanowska-Gutman, 2025), כך גם מדרש התמונה הנוכחי רותם את השנואה המקראית ללאה להענקת פנים ושם לסובלות מאלימות במשפחה בימינו. שהרי מטרת המדרש אינה תיעודית, אלא חינוכית: ליצור מודעות ביקורתית המאלצת את הלומד והלומדות להישיר מבט אל עולות מושתקות.

מדרש תמונה 2: "טֶרֶף טֶרֶף"

יחידת הלימוד: בראשית לז.
הדמויות המקראית שבתמונה: המידע הספציפי שהוזן לפרומפט הכללי:
יעקב, בניו. המיקום: סוכת אבליים באזור ערבי-עירוני, בישראל.
העלאת מודעות ביקורתית לנושא: ההתרחשות בסצנה: אבא מבוגר (בן 60-70) מחזיק בעוצמה סוטר שירט מעצבים ספורטיבי צבעוני. הסוטר שירט קרוע ומנוקב בחורי כדורים ברורים שכתמי דם מבצבצים מתוכם. האבא בוכה ומסתכל על הבגד בעצב רב. מאחוריו, בתוך סוכת האבליים, יושבים אחים ואורחים מגוונים (בהיבט מראה חיצוני), חלקם מוזגים שתייה קלה לכוסות פלסטיק לבנות או מסדרים את השטח, אך כולם מביטים באבא במבט דואג ועצוב.
הרמזים מקראיים על בסיס הכתוב: אב מבוגר (יעקב) אוהז בבגדו הקרוע של בנו. קרובי משפחה מגיעים לנחם אותו באבלו. הבגד עצמו צבעוני לעומת בגדי האחרים, נראה קרוע ועם רמזים לאלימות.
הרמז המקראי: בגד צבעוני קרוע, סימני דם.



המדרש **טָרַף טָרַף** מתמקד ביעקב המתאבל על יוסף (בראשית לז, לג-לד). מומלץ לשלב את המדרש כסיכום להוראת פרק לז, במטרה להמחיש את עוצמת השכול ואת הסירוב להינחם (**וַיִּמָּאן לְהִתְנַחֵם**; בראשית לז, לה). סוכת האבלים המוצגת במדרש מתכתבת עם ניסיונותיהם הכושלים של בני המשפחה לנחם את האב. העתקת הסצנה אל הקשר האלימות והפשעה בחברה הערבית לא רק יוצרת מודעות למתחולל, אלא מעניקה למדרש רובד ביקורתי נוקב. היא מערערת על הנרטיב של "חיה רעה" המכה כגורל עיוור. המדרש רומז כי האלימות איננה "חיה", אלא בדומה למקרא, מעשה אדם הבוחר באלימות. הזיקה למקרא מטעינה את מבטיהם של המנחמים במדרש במשמעות נסתרת. מהבעת השתתפות לכאורה בצערו של האב הופך המבט לתהייה בדבר אחריותם הישירה לגורלו של הקורבן.

מדרש תמונה 3: "תְּנָה-נָא"

יחידת הלימוד: שמואל א כה. **המידע הספציפי שהוזן לפרומפט הכללי:**

הדמויות המקראית בתמונה: נבל הכרמלי, אביגיל, נערי דוד. **העלאת מודעות ביקורתית לנושא:** גביית חסות ("פרוטקשן") (ראו גלעדי, 2025).

ההתרחשות בסצנה: סצנה של איום או סחיטה ("פרוטקשן").

המאיימים: משמאל עומדים שני גברים צעירים, בעלי מראה מחוספס (עבריינים), לבושים בבגדי ספורט (טרנינג) ובג'ינסים מלוכלכים/משופשפים. הם מחייכים חיוך זחוח ומאיים לעבר בעל החנות. **המזמים מקראיים על בסיס הכתוב:** דמותו של נבל כועסת ונוזפת בנערי דוד. כתובת החנות היא הפניה למקור המקראי; שלט החנות מעיד על המיקום (כרמל) ועל מקצועו של נבל. הכינוי/נבל בשלט מעיד על שמו של נבל הכרמלי.

הקורבן: במרכז עומד בעל החנות, איש מבוגר ומוזנח, לבוש בסינר עבודה מלוכלך (כשל קצב או מוכר בשוק). הוא נראה נסער, ומושיט יד בתנועה של התגוננות או ויכוח.

העדה: בפתח החנות (מימין) עומדת אישה צעירה בבגדים פשוטים (גופייה וג'ינס). היא נשענת על המשקוף ומביטה בנעשה במבט מודאג ומפוחד.

יחידת הלימוד: שמואל א כה. המידע הספציפי שהוזן לפרומפט הכללי:
 הרמז המקראי: מעל החנות יש שלט ישן ומוארך ועליו כיתוב גדול וברור בעברית: יין בכרמל. ליד הכיתוב מופיע סמל אדום של נבל (כלי נגינה עתיק/כינור דוד). בצד יש שלט רחוב ישן ועליו הכתובת: רח' שמואל 25.



את המדרש תְּנָה-נָא מומלץ להציג כמבוא להוראת פרק כה בספר שמואל א. הפרק נלמד כיחידת למידה עצמאית בחטיבת הביניים. חשיפת התלמידים למדרש טרם קריאת הטקסט עשויה להעצים את רלוונטיות הלמידה באמצעות דיון מקדים בסוגיה אקטואלית: מה היא גביית דמי חסות ומה הם מאפייניה בישראל של ימינו? מתוך כך, התלמידים יידרשו לבחון אם הטקסט אכן מתאר סיטואציה דומה. מסגור הפרק כאירוע מודרני של סחיטה באיומים הוצע כבר על ידי מאיר שלו בספרו תנ"ך עכשיו (שלו, 1985), עת כינה את אירועי פרק "פרוטקשן בכרמל". עם זאת, גם שלו הציג במקביל פרשנויות מסורתיות אחרות המאירות את דוד ונערייו באור

חיובי. מדרש זה משמש אפוא שתי מטרות: הוא לא רק מעורר מודעות לתופעת פשיעה חמורה, אלא גם מאפשר לבחון גוונים שונים של פרשנות לטקסט ומזמין את התלמידים לגבש עמדה כלפי המתואר בו.

"לא יוכל לתקן?" (קהלת א, טו): סיכום

מאמר זה הציע מודל ראשוני לשילוב מחוללי תמונות מבוססי בינה מלאכותית בהוראת המקרא. המודל מציע להפוך את שיעורי המקרא לזירה המתכתבת עם המציאות הישראלית העכשווית, בשאיפה להעצים את ממד הרלוונטיות של הטקסט מחד גיסא, ולטפח בקרב הלומדים מודעות ביקורתית מאידך גיסא. במסגרת זו, כלי הבינה המלאכותית נתפסים לא ככלי טכני בלבד, אלא כ"מעצימי הוראה" וכשותפים קוגניטיביים. כפי שעולה מספרות המחקר, השימוש בהם חורג אל מעבר לאוריינות טכנולוגית בלבד, ומשמש מנוף לפיתוח חשיבה ביקורתית, יצירתיות ורגישות אתית. כלים אלו מאפשרים לממש את יעדי תוכנית הלימודים, ובר בבר לקדם מודעות לצורך בתיקון חברתי, וזאת תוך כדי דמוקרטיזציה של מעשה היצירה המאפשרת לכל תלמיד להביע פרשנות חזותית.

בשלב הבא יש לבחון אפוא בצורה אמפירית את המודל המוצע במסגרת שיעורי מקרא. מחקר עתידי כזה יוכל לספק תובנות פדגוגיות באשר לתגובות התלמידים למפגש עם הדימויים המורכבים, לבחון את אופן התמודדותם עם הכלי הטכנולוגי עצמו, את מידת שליטתם בכלי כחלק מתהליך היצירה, וכן את תרומתו של המודל לחיזוק ההבנה של הטקסט המקראי עצמו והחיבור אליו. ללא נתונים אמפיריים אלו יהיה קשה לעמוד על מלוא יכולתו של המודל לקחת חלק במלאכת התיקון. בימים שבהם החברה הישראלית מתמודדת עם שבר עמוק, בבחינת "שבירת כלים" חברתית ומוסרית, המודל הנוכחי מציע ניצוץ קטן ליצירת תקווה. הוא מזמין את המורים לרתום את הטכנולוגיה כדי להשיר מבט אל ההווה, לזהות את השברים, ולבנות בכיתה – תמונה אחר תמונה, פסוק אחר פסוק – את "הכלים דתיקון".

הצהרה על שימוש בבינה מלאכותית במאמר זה

היצירות במאמר הופקו באמצעות מנוע הבינה המלאכותית Gemini של חברת Google, ומודל התמונות המשולב בו (Nano-Banana). ההנחיות ליצירת התמונות

גובשו בהשראת עבודותיו של עדי נס, ועל בסיס ניתוח סגנונו כפי שהוצג לעיל. חשוב לציין כי בעוד הגרסה החינמית מוגבלת, עובדי הוראה ותלמידים נהנים מגישה נרחבת יותר לכלי באמצעות משתמשי משרד החינוך. הבחירה בכלי זה נעשתה משיקולים פדגוגיים בלבד, ואינה נובעת מזיקה מסחרית כלשהי.

יצירותיו של עדי נס מסדרת "צילומי התנ"ך" (2007) הזמינות ברשת

מבחר מיצירותיו של נס מוצג באתר הפיקוח על הוראת התנ"ך בבתי הספר הממלכתיים, הפועל בשיתוף פעולה עם מיזם "929". היצירות מובאות במערכי השיעור הרשמיים כחומרי העשרה, עדות לכך שהפיקוח מעודד את המורים להשתמש בהן. הקישורים להלן מסודרים לפי סדר הופעת הדמויות בנוסח המסורה.

https://did.li/bGiba	הגר
https://did.li/zAzmC	יעקב ועשו
https://did.li/QL2ZH	יוסף
https://did.li/FjoUY	רות ונעמי מלקטות
https://did.li/WuQx5	שאול ושמואל
https://did.li/uRKOf	דוד ויהונתן

מקורות

- אביב"י, י' (2018). קבלת האר"י (כרך ג). מכון בן-צבי.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות, והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלמו קפיטל, ג' (2024). נתונים על אלימות במשפחה בשנת 2023 ובמהלך מלחמת חרבות ברזל, בדגש על אלימות כלפי נשים. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://did.li/XIKOf>
- אמית, י' (2010). עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך הישראלי. רכס. בוכר, מ' (1964). בפרדס החסידות: עיונים במחשבתה ובהווייתה. מוסד ביאליק.
- בן-פז, ח' (2012). הפרשנות כמעשה מוסרי: הפילוסופיה של עמנואל לוינס. רסלינג.

- בן-פזי, ח' (2025). השבר היהודי-ישראלי: דין וחשבון פילוסופי ותיאולוגי על רצח רבין והדהוריו עד לשבעה באוקטובר. רסלינג.
- ברם, ש' (2017). המזכרת: שירה, צילום זיכרון – על דן פגיס, אבות ישורון, טוביה ריבנר והרולד שימל. מוסד ביאליק.
- גוסקוב, ע' (2020). למה לי פוליטיקה עכשיו? על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטי-אזרחי בישראל. גילוי דעת, 16, 125-149.
- גינת, ג' (2015, 17 במאי). באשר תלכי אלך. אתר בית אבי חי.
<https://www.bac.org.il/blog/?postID=12895>
- גלנדר, ש' (1997). אמנות ורעיון בסיפורת המקראית. הקיבוץ המאוחד.
- גלעד, ב' (2025, 20 באוגוסט). מדינת ישראל נכבשה: "ארגוני הפשיעה יותר חזקים מהמשטרה המקומית". מעריב.
<https://www.maariv.co.il/news/law/article-1225754>
- הלל, י', משולם, א' ורהאן כלב, ה' (2024). שדה החינוך והמשבר הפוליטי: טיפולוגיה. עיונים בחינוך, 24, 427-444.
<https://www.jstor.org/stable/27315005>
- הרמן, ת', יוחנני, ל', קפלן, י' וספוז'ניקוב, א"א (2025). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2025. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
<https://did.li/BN2ZH>
- הרמן, ת', ענבי, א', קפלן, י' וספוז'ניקוב, א"א (2024). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2023. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
<https://did.li/kCzmC>
- הרמן, ת', קפלן, י' וספוז'ניקוב, א"א (2025). עוד לא אבדה התקווה? תפיסת ההווה והעתיד של הציבור הישראלי: קריאות ישראליות, 7, 29-42.
<https://did.li/4q8Iw>
- הרציג, ח' (2015). המדיום באמנויות: סוגיות אסתטיות ותרבותיות. האוניברסיטה הפתוחה.
- וגנר, א' (2026). קיימות ישראלית כגישה עקרונית ומעשית לתיקון החברה והמדינה אחרי המלחמה. גילוי דעת, 24, 125-132.
- זוהר, ע' (2024). הוראה ולמידה בעידן של תקופות משבר: גשר בין ידע, חשיבה, רגשות וערכים. עיונים בחינוך, 24, 31-45.
- זלמנסון-לוי, ג' (2018). ניהול כיתה כמרחב לשינוי חברתי. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), ניהול כיתה (עמ' 265-286). מכון מופ"ת.
- זקוביץ, י' (2009). צבת בצבת עשויה: מה בין מדרש פנים-מקראי למדרש חוץ-מקראי. עם עובד.
- יודוביץ, ד' (2007, 28 בינואר). בתפקיד אלוהים: עדי נס. גלובס.
<https://did.li/HnoUY>
- יונה, י' (2020). מיזוג אופקים: מופעים של הפוליטי בשדה האמנות החזותית. פרדס.

- כ"ץ, ג' וקצין, א' (2020). מחוברים לתנ"ך – מנוכרים לשיעור: תפיסות תלמידי דור ה-Z בבתי הספר הממלכתיים על-יסודיים. החינוך וסביבו, מב, 70-47.
- כהן גרבוז, ט' (2007, 22 בפברואר). הגר בשנות האלפיים. YNET. <https://did.li/IG8Iw>.
- כהנא, ע' ושוורץ אלטשולר, ת' (2023). אדם, מכונה, מדינה: לקראת אסדרה של בינה מלאכותית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- למפרום, ת' (2012). חזון הנביאים במערכת החינוך בישראל: מנכס לנטל. בתוך ע' אילני וא' בן-עמוס (עורכים), גוי קדוש: תנ"ך ולאומיות בעידן המודרני (עמ' 168-191). כרמל.
- מילר, ב' ורקורד, א' (2025). דמיונות מסוכנים: האיום האפיסטמי החדש הנשקף ממדיה סינתטית. עיון, 25, 187-165.
- מישר-טל, ח' (2024). למידה והוראת בעידן הבינה המלאכותית: אתגרי השימוש ב-ChatGPT. גילוי דעת, 22, 104-90. <https://did.li/tp8Iw>.
- מקראנט אתר התנך. (2016, 16 באוקטובר). עדי נס – הסתכלות בסדרת צילומי תנ"ך [סרטון וידאו]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YHn89MPfYjs>.
- משרד החינוך. (2018). תוכנית הלימודים בתנ"ך ממלכתי: מגן הילדים עד כיתה י"ב – תשע"ט. <https://did.li/6uQx5>.
- משרד החינוך. (2025). התוכנית הלאומית לבינה מלאכותית. אתר משרד החינוך. <https://did.li/y9VgT>.
- משרד החינוך. (2025ב). משרד החינוך חושף את תוכניתו המלאה להפיכת שנת 2025 לשנת הבינה המלאכותית במערכת החינוך. אתר משרד החינוך. <https://did.li/ERKOf>.
- סתוי, ב' (2021). תרומתו של לימוד התנ"ך לעיצוב זהותם הקולקטיבית של הלומדים בחינוך הממלכתי. גילוי דעת, 18, 107-87.
- פריירה, פ' (2016). מכתבים למורה: לאלה המעזים ללמד (נ' מאי, תרגום). דרור לנפש.
- פריירה, פ' (2022). פרגוניה של המדוכאים (נ' זוסמן, תרגום). פרדס.
- צמרת, צ' (2006). אחד העם ועיצוב החינוך החילוני בישראל. עיונים בתקומת ישראל, 16, 171-193.
- קנובליך, ש' (2025, 28 בדצמבר). השנה המדממת אי-פעם בחברה הערבית: 252 נרצחים בשנת 2025. Mako. <https://did.li/B6E6q>.
- קרמינצר, מ' וורובל, נ' (2019). החירות, הצדק והשלום: חזון, ברית גורל וברית ייעוד. בתוך ד' אלבוים (עורך), מגילת העצמאות עם תלמוד ישראלי (עמ' 430-434). ידיעות ספרים.

- רוזן-צבי, י' (2020). בין משנה למדרש: קריאה בספרות התנאית. האוניברסיטה הפתוחה.
רות, ח"י (2009). מבוא לכתבי "אחד העם". קתרסיס, 11, 201–222.
שביד, א' (2011). הפילוסופיה של התנ"ך כיסוד תרבות ישראל. משכל (ידיעות ספרים).
שחר, ד' (2021). מיתוס וחינוך: על אתוסים, מיתוסים ונרטיבים לאומיים בראשית
החינוך העברי בארץ ישראל (1882–1918). רסלינג.
שטרן, ל' (2024). השתקפות ספר בראשית בראי אמנות הציור. ספרי ניב.
שלו, מ' (1985). תנ"ך עכשיו. שוקן.
שליטא, ר', פרידמן-פפו, א' והרתן, ר' (2011). אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן
החזותי. מכון מופ"ת.
שפירא, א' (2005). התנ"ך והזהות הישראלית. מאגנס.
Abdulmajid, M. (2025). Integrating AI into art education: Reimagining classical
styles with Microsoft Copilot. *International Journal of Education & the
Arts*, 26(27). <https://doi.org/10.26209/ijea26n27>
Aprianto, I., Sofyan, Rahmawati, S., & Sufyadi, S. (2025). Artificial intelligence
and its effects on critical thinking and problem-solving abilities in higher
education. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*, 6(3),
704–719. <https://doi.org/10.59672/ijed.v6i3.5030>
Bennett, L., & Abusalem, A. (2024). Artificial intelligence (AI) and its potential
impact on the future of higher education. *Athens Journal of Education*,
11(3), 195–212. <https://doi.org/10.30958/aje.11-3-2>
Bowen, J. A., & Watson, C. E. (2025). *Teaching with AI: A practical guide to a
new era of human learning* (2nd ed.). Johns Hopkins University Press.
Gal, N. (2010). The language of the poor: Bible stories as a critical narrative of the
present. *Images*, 4(1), 82–108. <https://doi.org/10.1163/187180010X547657>
Gil-Glazer, Y. (2015). Photography, critical pedagogy and "Difficult Knowledge".
International Journal of Education through Art, 11(2), 261–281.
https://doi.org/10.1386/eta.11.2.261_1
Guthrie, C. (2016). How does it feel: On emotional memory and difficult knowledge
in education. *Curriculum Inquiry*, 46(5), 427–435.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254415>
Keller, B. (1994, July 29th). Kevin Carter, a Pulitzer winner for Sudan photo, is
dead at 33. *The New York Times*. <https://did.li/bnuDN>

- Pei, B., Lu, J., Zhang, Z., Tuffour, P., & Park, S. (2026). Enhancing AI literacy for educators: Where to start and to what end? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, Article 100550. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100550>
- Pitt, A., & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755–776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Ringvold, T. A., Strand, I., Haakonsen, P., & Strand, K. S. (2024). The AI generative text-to-image creative learning process: An art and design educational perspective. *The Proceedings for the 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Conference*. Liverpool John Moores University.
- Röhrich, L. (1965). Biblical scenes in the folk art of middle Europe. *Proceedings of the World Congress of Jewish Studies*, 4, 141–144. <https://www.jstor.org/stable/23528224>
- Schoenfeld, D., & Czekanowska-Gutman, M. (2025). *Isaac dies in the Akedah: From Bible to midrash to art*. TheTorah.com. <https://did.li/syWgT>
- Shalom, M., & Gross, Z. (2022). The link between memory, narrative and empathy in teaching difficult knowledge in Holocaust education. *Frontiers in Education*, 7, Article 866457. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.866457>
- Suriano, R., Plebe, A., Acciai, A., & Fabio, R. A. (2025). Student interaction with ChatGPT can promote complex critical thinking skills. *Learning and Instruction*, 95, Article 102011. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011>

יְשָׁלִיו אֶהְבֵּיךְ: תיקון עולם – בין שְׁלוֹמוֹת פרטית לשלום בין העמים במבחר שירה עברית

נטע בר־יוסף פז

ימים כקלוקלם היא כותרת ספרה המטלטל של נוגה פרידמן (2025), ששכלה את בן זוגה הלוחם בשבעה באוקטובר 2023. ביומן אישי זה היא כותבת באופן נוקב וישיר על האובדן האישי מכול של אהוב, בן זוג ואב ילדיה, ומתוך כך כותבת, בין השאר, על האוניברסלי: על היות אישה, רעייה ואם במצב של אובדן בהקשר מיליטריסטי, ועל המשמעויות החברתיות, המגדריות והלאומיות של אלה. הכותרת המקורית שטבעה פרידמן עושה הזרה לשונית למונח "ימים כתיקונם", ומבטאת מתוך כך את השבר והחורבן שהם נחלתה מאז שנהרג. אלא שנראה שהזרה זו תקפה, במידה מסוימת, לחברה הישראלית כולה, שמאז הטבח והמחדל – ואולי אף מעט קודם לכן, מימי ההפיכה המשטרית – חווה קלקול גדול, שהוא, מטבע הדברים, היפוכו של תיקון. זהו קלקול שהוא קרע חברתי בתוך החברה הישראלית, העמקת פערים חברתיים-כלכליים, העמקת אי־הצדק והגדלת המרחק בין אדם לאדם, בין אמונה לאמונה. לכך מצטרפים המלחמה שלא הפסיקה להתחולל (ללא תוחלת או תכלית ברורים) וממשיכה לגבות מחירים של חיי אדם, הרס ואובדן, וכמובן בריאות גופנית ונפשית.

* על בסיס הרצאה בכנס בקש שלום ורדפהו: כנס על שלום ותהליכי פיוס (22 באוקטובר 2025). הפקולטה למדעי הרוח והחברה, מכללת סמינר הקיבוצים.

איך אפשר להתחיל לחשוב על שאיפה לתיקון, על התכוונות לחיבור ולאִיחוי? לשם כך אבקש לקשור בין התיקון החברתי-לאומי שאנו שואפים אליו כאנשי חינוך לבין שלום על משמעויותיו. השורש של"מ מעיד על משמעותה הבסיסית של המילה "שלום" – "מצב של שלמות": שלמות גופנית ונפשית, ביטחון פנימי וחיצוני, יחסים תקינים בין איש לרעהו ובין עמים ועוד (גריש וקציר, 2011). וכפי שמציין מילון בן-יהודה – מצב טוב ובטוח ללא נגע וסבל. והוא מוסיף שבתנ"ך המילה מופיעה בהקשרים שונים ובסמיכות למילים כגון צדק, צדקה, טוב, נועם, אמת, שלוה, כבוד וחיים. לצד אלה, אחד השימושים הרווחים במילה "שלום" – הן במקורות הן בעברית החדשה – הוא בלשונות של ברכה, בעיקר בפגישה ובפירדה (בן-יהודה, ח"ת).

מתוך משמעויות אלה, ברשימה זאת אבקש להציג מבטים שונים על השלום כפי שהם עולים מקריאה צמודה בשירים שכתבו ר' יהודה הלוי, שבא סלהוב ואמיר גלבע. אעסוק בשאלת הקשר בין שלומם האישי של בני האדם, רווחתם והשלמות שלהם לבין תיקון – פיוס לאומי ובין-לאומי, ואבדוק כיצד אמירת שלום והדיבור עצמו מהווים אלטרנטיבה לאחיזה טריטוריאלית ולמאבקי כוח. אעמוד על האופן שבו השירים מציעים לראות בשלום לא רק מצב של הפסקת מלחמה אלא גם אידיאל של חירות פנימית ושיח פתוח, ועל הדרכים שבהן פיוס אמיתי, תיקון של ממש, עשוי לצמוח רק מתוך הפתיחות לדיאלוג.

אתחיל בדיון בפסוקים מתוך תהלים. "שָׁאֲלוּ שְׁלוֹם יְרוּשָׁלַם; יִשְׁלִי אֶהֱבֶיךָ", כך קורא המשורר במזמור תהלים המפורסם הזה לאוהבי ירושלים, ככל הנראה לעולים אליה לרגל. והוא ממשיך: "יְהִי שְׁלוֹם בְּחֵילֶךָ; שְׁלוֹה בְּאַרְמְנוֹתֶיךָ" (תהלים קכב, 6-7). באמצעות התקבולת הכפולה הזאת הוא יוצר את הקשר בין השלוה של האוהבים (יִשְׁלִי) לבין השלום והשלוה בעיר, במבניה ובחומותיה (כך מפרש מצודת ציון את "חֵילֶךָ". מאגר ספרות הקודש, https://kodesh.snunit.k12.il/comment/t26c2_7). אבל איך אפשר להבין את הקשר הזה? האם המתפללים מבקשים מהאל את שלום ירושלים או את שלוותם שלהם? אפשר לטעון שיש כאן קשר של סיבה ותוצאה: בקשת שלומה של ירושלים, לכשתקבל, תטיב עם המבקשים עצמם. ובירמיהו כתוב: "וְדַרְשׁוּ אֶת שְׁלוֹם הָעִיר... וְהִתְפַּלְלוּ בְּעֵדָה אֶל ה' כִּי בְשָׁלוֹמָה יִהְיֶה לָכֶם שְׁלוֹם" (ירמיהו כט, 6) (סאמט, 2015).

הקשר בין שלומם הפרטי של בני האדם לבין שלום העיר שלהם, ובמובן המטונימי – ארצם ומולדתם – הוא קשר שנוסף על המשמעות הדתית יש לו

השתמעויות נפשיות, פוליטיות, ולאומיות; הקשר הזה על רבדיו השונים ממשיך להדהד בשירתם של משוררים מאוחרים יותר, והוא נושא הרשימה. מדרגים זאת היטב קטע מתוך שירו הידוע של ר' יהודה הלוי, "ציון הלא תשאלי".

צִיּוֹן הָלֹא תִשְׁאַלִי / ר' יהודה הלוי

צִיּוֹן, הָלֹא תִשְׁאַלִי לְשָׁלוֹם אֲסִירֶךָ,
דּוֹרְשֵׁי שְׁלוֹמֶךָ וְהֵם יִתֶּר עֲדָרֶיךָ?
מֵיָם וּמִזֶּרֶחַ וּמִצָּפוֹן וְתִמְנָן שְׁלוֹם
רְחוֹק וְקָרוֹב שְׂאִי מִכָּל עֲבָרֶיךָ,
וְשָׁלוֹם אֲסִיר תֵּאָנֶה, נֹתֵן דְּמַעְיוֹ כְּטָל-
חֶרְמוֹן וְנִכְסֶף לְרֹדְתָם עַל הָרָרֶיךָ!
[...]

צִיּוֹן כְּלִילַת יָפִי, אֶהְבֶּה וְחֵן תִּקְשְׁרִי
מֵאֵז, וּבְךָ נִקְשְׁרוּ נַפְשוֹת חֲבֵרֶיךָ-
הֵם הַשְּׂמֵחִים לְשִׁלּוֹתְךָ וְהַפּוֹאֲבִים
עַל שׁוֹמְמוֹתֶיךָ וּבּוֹכִים עַל שְׁבָרֶיךָ.

הדובר בשיר ציון ידוע זה, שמשולב כיום בקינות הנהוגות בתשעה באב, פונה בשאלות רטוריות אל הארץ שהוא נכסף אליה וכמו מפציר בה להתעניין בשלומם של אלה שהם אסירי אהבה אליה, עם ישראל האסור בגולה ומתגעגע אליה. שהרי הם עצמם, "יִתֶּר עֲדָרֶיךָ", כמו עולי הרגל בפסוק מתהלים, מתפללים לשלומה. מכל העברים ומכל רוחות השמיים הם שולחים את תפילתם ואת געגועיהם לציון, ובהדהוד לכך הדובר מבקש את דרישת השלום החוזרת, את ההתעניינות ההדדית, לכאורה. גם כאן – המצב הנפשי של צער וגעגועים נכרך בהיעדר השלווה; השלום של הנכספים לציון מעורער משום החורבן והשבר שציון שרויה בהם מאז המלחמה וכיבוש הארץ.

כ־870 שנה לאחר רבי יהודה הלוי, ב־2011, מפרסמת שבא סלהוב את שירה "עצב דלוק". השיר מצוטט מאז רבות ואף הפך לכותרת של אחד מחלקי התערוכה של אוסף אומנות ישראלית עכשווית המוצגת בימים אלה (2026) במוזיאון תל־אביב לאמנות.

עצב דלוק / שבא סלהוב (2011)

ציון, בראשית מכתבי אשאל לשלומך, איך את מרגישה
הכל בסדר? ומה שלום אסיריך? פלשתינך, יהודיך
תגיד, איך הילדים? ומה שלום מחריביך, ציון?
ציון, הלא תשאל
לשלומי?
אני לא מרגישה
כל-כך טוב
יד ימין שלי מתיפשת, העצב דלוק
אל תשאל

בניגוד לשיר של רבי יהודה הלוי, הדוברת בשיר פונה אומנם לציון בלשון המזכירה לכל בראוריין את שיר הכיסופים שלו (ציון, הלא תשאל) אבל עוסקת בתחילה דווקא בשלומה של הנמענת ולא בשלומם של אלה האוהבים אותה ומתגעגעים אליה. ציון הופכת ממחוז חפץ נכסף לספק-אימא ספק-חברה שהיא נמענת של מכתב. את הפנייה הנרגשת ומלאת הנהייה והגעגועים מנמיך השיר בביטויים השגורים "הכל בסדר?" ו"תגיד, איך הילדים?" מייד בהמשך השיר פונה לעסוק בשלומם של האנשים המתגוררים בציון, וכבר אינם נכספים אליה מרחוק ומכל רוחות השמיים – בני שני העמים. אסירי האהבה והתשוקה לציון של ר' יהודה הלוי הופכים לאסירים בציון. המציאות השירית הופכת לקונקרטיה מאוד בזמן ובמקום, ומייד עולים על הדעת אסירים ביטחוניים של ימינו אנו, ואולי אף אסירי המחתרת היהודית. זאת ועוד, נטיית הפלשתינים והיהודים בכינוי החבור והבלתי שגרת – פלשתינך, יהודיך – יוצרת כמובן חזרה צלילית, אבל היא גם היוצרת את עיקר החתרנות הניצבת בבסיסו של השיר: ההקבלה בין שני העמים, ובכך ההנחה המשתמעת שאלה גם אלה הם ילדיה של ציון, וברפרור לר' יהודה הלוי – כולם מתגעגעים אליה ואוהבים אותה כמולדתם.

הרפרור לפסוק מישעיהו, "מהרו בניך מהרסיך ומחריביך ממך יצאו" (ישעיהו מט, 17), מדגיש את פוטנציאל החורבן שקיים גם כעת. וכאן עולה דריש שמעות. המשמעות המקורית של הפסוק (על פי רש"י, מאגר ספרות הקודש, <https://kodesh.snunit.k12.il/i/tr/t1049.htm>) היא של גאולה – בניה של ציון ימהרו לחזור אליה

מהגלות, וההורסים והמחריבים יצאו ממנה. אלא שהשימוש הרווח כיום בפסוק זה הוא בהקשר של שנאה עצמית וסכנה מבפנים, ומשמעו שהסכנה הגדולה ביותר לציון, או למדינת ישראל, היא אויבים פנימיים. כלומר, אלה שיהרסו ויחריבו את ציון יצאו ממש ממנה עצמה. אכן, גם כעת, בשעה שמדינת ישראל שרויה במלחמה עם אויבים חיצוניים, מעבר לגבול ובמרחק, נראה כי פילוג ושנאה מפוררים את המרקם החברתי ויש העוסקים במרץ בהעמקת הקרעים וכליבו השנאה, בעת שמה שדרוש הוא תיקון עמוק.

בחלקו השני השיר מתאר מצב של חורבן – לאומי ואישי. וכאן נוצר הקשר החזק בין שלומה המעורער של הדוברת – "אני לא מרגישה / כל-כך טוב", דוברת הנמנית אף היא עם החיים כאן – ששלומם מוטל בספק – לבין היעדר השלום בציון. החיבור נוצר גם בזכות החזרה בשתי הפסוקות – "איך את מרגישה" המופנית לציון ללא סימן פיסוק ו"אני לא מרגישה" – כלומר הדוברת וגם הנמענת חוטאות גם באיזו קהות חושים: נרמזת כאן אטימות-מה לרגשות.

סופו של השיר מבהיר שלא רק הרגשה לא טובה יש כאן, אלא עצב שקשור לדלקת ואולי לשרפה (עוד קשר לחורבן), והוא אף מוסבר בשכחה של ירושלים. שהרי הפסוקים מתהלים מזכירים לנו –

"אם אֶשְׁכַּח יְרוּשָׁלַם תִּשְׁכַּח יְמִינִי
תִּדְבֹק לְשׁוֹנִי לְחִפִּי אִם לֹא אֶזְכְּרִי
אִם לֹא אֶעֱלֶה אֶת יְרוּשָׁלַם
עַל רֹאשׁ שְׂמִיחָתִי"

(תהלים קלז, 5-6)

ואצל הדוברת מתגשמת הנבואה וידה מתייבשת. השורה האחרונה בשיר – היפוך השאלה "הלא תשאלני?" – מסיימת אותו בביטוי הרווח כתשובה ל"מה שלומך?" – "אל תשאלני", שהוראתו בדרך כלל "רע מאוד, עדיף לא לענות", ונוספת גם למשמעות הוראתו הפשוטה – הפסקת השיחה בין ציון לדוברת. כלומר, הדיאלוג נקטע ואין עוד תקשורת.

בחרתי להתמקד בשיר זה כי נדמה לי שהוא נושא את בשורת שלומנו, החיים כאן. הוא שואל מה שלומנו כאן, היושבים בציון, ומדוע שלומנו אינו שלום. נראה כי השיר אומר שהשלום טמון בכך שנעבור לעיסוק באנשים ולא בארץ, בדיבור זה עם זה, ובשלומו של הזולת ולא בחורבן.

אוסף גם כי אליו אישית השיר מדבר ברבדים רבים, אך בעיקר בקישור בין ציון-ירושלים ליד ימיני, שהעצב בה נפגע כשנפצתי בפיגוע בקמפוס האוניברסיטה בהר הצופים ב-2002, בעירי ירושלים, פיגוע שכמובן גרם לעצב רב. היפוכו של היעדר התקשורת הזה עם ציון, ירושלים, מופיע בשירו הקצר של אמיר גלבע, שיוביל אותנו לעיסוק שלו במילה "שלום".

אמיר גלבע (1987ג)

לִירוּשָׁלַיִם עִירִי רְצִיתִי לֵאמֹר בְּקוֹל

מְלִים שְׁאֵנִי לֹחֵשׁ עַל לְבָה

שֶׁתִּשְׁמַעְנָה גַם אֲזֵנִי אֲשֶׁר רוֹחֵשׁ לָהּ לְבִי

לדובר בשיר יש קשר בלתי אמצעי, אפילו אינטימי, עם עירו, והוא מכנה אותה בכינוי החבור "עירי" וגם לוחש על ליבה מילים. הקרבה והאהבה מתעצמות בזכות התקבולת והאליטרציה – לוחש על לְבָה / רוֹחֵשׁ לָהּ לְבִי – וכך לב העיר ולב הדובר מתחברים עוד יותר. יתר על כן, המילים שנלחשות מתעצמות מפני שמובע רצון לומר אותן בקול כדי שגם הדובר עצמו יוכל לשמוע אותן, וכמו לקבל ולהאמין במה שהוא מרגיש ומסוגל רק ללחוש. ובכן, מהן אותן מילים? כוחו של השיר בכך שהן לא נאמרות. הצירוף "לוחש על לְבָה" מרמז לנבואת הנחמה המפורסמת של הנביא ישעיהו, "נַחֲמוּ נַחֲמוּ עַמִּי יֹאמְרוּ אֱלֹהֵיכֶם דְּבָרוּ עַל לֵב יְרוּשָׁלַם וְקִרְאוּ אֵלֶיהָ כִּי מְלֹאָה צָבָאָה כִּי נִרְצָה עֲוֹנָהּ כִּי לָקְחָה מִיַּד ה' כְּפָלִים בְּכָל חַטָּאתֶיהָ" (ישעיהו מ, 1-2). גם כאן הנביא קורא לשומעיו לדבר על לב ירושלים. לכן השורה מעלה על הדעת שהעיר היא מטונימיה לעם היושב בה: הנביאים מדברים על לב העיר, כלומר על ליבם של היושבים בציון, הזוכים לנחמה. החוטאים באו על עונשם, וכעת הגיע זמן נחמה ושלום. ובכל זאת, כמו בפסוקים מספר תהלים שהבאתי בראשית הרשימה, ראשית יש כאן דאגה, אהבה וקרבה לירושלים שנעשות באמצעות פעולת דיבור – אמירה. "שאלו שלום ירושלים", ואז מתוך כך, גם שלום הדובר יגיע – יִשְׁלְיוּ אֶהְבֶּיךָ. ומתוך תקשורת קרובה ומקרבת עם ציון, תקשורת מתקנת ללא דיבור מפורש על שלום – ארצה לעבור לשני שירים נוספים שמאזכרים במפורש את השלום ר/או את המלחמה. ונתחיל במלחמה.

אמיר גלבע (1987)

אותו יום ראיתי כלומר ראינו
סוף כל המלחמות הולך ומטשטש הולך
ונעלם ואובד בעולם לעולם עמן. אמן. אמן.
אותו לילה ראיתי כלומר ראינו
את השמחה על ראשי כל ההרים מגרשת
החשך שמפניו פחדו עד הרגע הזה כל
האגדות שעוד נותרו לאחר שנרצחו
שומעיהן. אי הן. אי הן.

אני מבקשת להציע פרשנות חילונית לשיר הזה. כמו בשירים אחרים של אמיר גלבע, המשורר, הבקיא במקורות, עושה בהם שימוש לאמירה קיומית חילונית אינדיווידואליסטית. השיר פותח בחזונו של הדובר, שמתחיל במבט אישי – "ראיתי", והופך למבט כללי – "ראינו". והחזון הוא על סוף כל המלחמות – סוף מוחלט. לרגע אנו הקוראים איננו בטוחים אם סוף המלחמות מיטשטש, או אם הן אכן אלה שבאו אל סופן ואפילו סופן כבר מיטשטש והולך. אלא שהמשך השיר והרימוזים לנבואתו של יואל מבססים את הפרשנות של חזון של שלום.

בספר יואל מופיע מהלך של תיאור הרס וחורבן שגרמה מגפת ארבה. זו מדומה למלחמה אכזרית שבה הארבה המכה הוא "קָקוֹל מְרַכְּבוֹת עַל רְאשֵׁי הַהָרִים יִרְקְדוּן קָקוֹל לְהַב אֵשׁ אֲכֹלָה קֵשׁ; כָּעַם עֲצוּם עֲרוֹן מִלְחָמָה" (יואל ב, 5). בסופו של הספר – לאחר שבני ישראל מתפללים וחוזרים בתשובה, יגיע יום אדוני שבו אלוהים מתערב כדי להביא צדק על ידי משפט הגויים ועל ידי ישועת ישראל. "וְנָתַתִּי מוֹפְתִים בְּשָׂמַיִם וּבָאָרֶץ: דָּם וָאֵשׁ וְתִמְרוֹת עֶשֶׂן. הִשְׁמֵשׁ יִהְיֶה לְחֹשֶׁךְ וְהַיָּרֵחַ לְדָם לִפְנֵי בּוֹא יוֹם יְהוָה הַגָּדוֹל וְהַנּוֹרָא" (יואל ג, 3-4)

אל מול המהלך האלוהי הזה, שנרמז בבירור במילים "על ראשי כל ההרים", "החושך שמפניו פחדו", מציע השיר חזון שלום ושמחה: האדם הפרטי ואיתו יחד אנשים נוספים שהם "אנחנו" רואים ומכירים בסוף המלחמות, ובעיקר בשמחה גדולה שמבטלת את האיום בצורת חושך. הטקסט המקראי, כך נרמז, הוא בגדר אגדות ששומעיהן שהאמינו להן נרצחו. במילים אחרות, השיר מציע כי מה שרואות עינינו חזק יותר מהאגדות החשוכות האלה ואני, הדובר, עם אחרים יחד, רואה

במו עיניי את האמת ("אֶמֶן. אֶמֶן"): הקץ למלחמות שמבוסס על אור ושמחה; אור ושמחה שמבטלים את מה שאין לו ביסוס והביא רצח. זוהי בשורה של חזון אישי חילוני ואינדיווידואליסטי שבמרכזו ובמרכז השיר שמחה: "הַשְׁמָחָה עַל רֵאשֵׁי כָּל הַהָרִים מְגַרֶשֶׁת / הַחֶשֶׁךְ". אפשר להעמיק עוד בריבוי המשמעויות שנוצר מתוך הפסיחות – כמעט בכל שורה – וכן בחזרות המדגישות על "ראיתי כלומר ראינו" – גם ביום וגם בלילה. השיר מורכב ועמוק בהרבה מכפי שאני מציגה כאן. ברצוני לסיים את הדיון הזה בשורות הכה מפורסמות משירו של אמיר גלבע, אשר מקשרות בין כל השירים שנדונו:

שיר בַּבְּקָר בַּבְּקָר / אמיר גלבע (1987א)
פְּתֹאם קָם אָדָם בַּבְּקָר וּמִרְגִּישׁ כִּי הוּא עִם וּמִתְחִיל לָלֶכֶת
וּלְכָל הַנֶּפֶשׁ בְּדַרְכּוֹ קוֹרֵא הוּא שְׁלוֹם.

על השורה הראשונה של השיר סיפר גלבע בריאיון עם עלי מוהר:

רק השורה הראשונה שלו נצנצה בליבי באחד מימי ראשית המדינה. אלפי שורות שהיו לרוב עולות בי אני שוכח. והשורה הזאת "פתאום קם אדם בבוקר ומרגיש כי הוא עם ומתחיל ללכת" עלתה בי ונשארה. לא שכחתי אותה [...] עד שבוקר יום שישי אחד, אחרי זמן רב, השכם השכם, לקחתי פתאום נייר, כתבתי את השורה הזאת והשלמתי את השיר בהיעלם אחד (מוהר, 2015).

לא אעסוק כאן בשיר כולו – שזכה ועדיין זוכה לפרשנויות לאומיות ולאומניות על תקומת העם במדינת ישראל. ארצה לציין אולי את המובן מאליו: השיר שכולו שמחה, התרגשות, יצירה ופוריות של אדם וטבע מתחיל באמירת שלום לכל אדם. אמירת השלום מביאה את הפריחה ("דְּגָנִים עוֹלִים מוֹל פָּנָיו מִבֵּין חֲרִיצֵי הַמְּדַרְכָּת / וְנִיחוּחוֹת לְרֹאשׁוֹ מְדִיפִים עֲצֵי אֲזֻדְרֶכֶת"), את ביטול המלחמות ("וְנִכְלָמוֹת מְשִׁתְּחוֹת הַמְּלָחְמוֹת אֲפִים") ואת חזרתו של האביב בסופו. ואלה שתי השורות האחרונות בשיר:

פְּתֹאם קָם אָדָם בַּבְּקָר וּמִרְגִּישׁ כִּי הוּא עִם וּמִתְחִיל לָלֶכֶת
וְרֹאֶה כִּי חֹזֵר הָאָבִיב כְּמוֹ הוֹרִיק שׁוֹב אֵילָן מִן הַשְּׁלֶכֶת.

ואכן – כפי שהראיתי בשיריו של גלבע – המהלך הוא של אדם פרטי שמצטרפים אליו רבים, והם עוסקים באופן חילוני ורב-עוצמה בביטול המלחמה באמצעות אקט הדיבור – אמירה, ובאופן מדויק יותר, אמירת שלום – וכן בעיסוק בשלום-שלומותם של זולתם.

פָּמָה צ'וֹדְרוֹן, מורה ומנהיגה בבורהיזם הטיבטי, אומרת:

קראתי פעם שיר שהציע הגדרה טובה של שלום: "ריכוך הנוקשות שכליבנו". אנחנו יכולים לדבר נגד מלחמות ולהפגין נגד מלחמות עד בלי די, אך כל עוד ליבם של בני אדם ימשיך להיסגר זה לזה, לא יהיה קץ למלחמות [...] אם אנחנו רוצים שלום בעולם, עלינו לקחת את האחריות על עצמנו כשאנחנו מתכווצים ונסגרים, לרכך את מה שנוקשה (צ'וֹדְרוֹן, 2016, עמ' 16).

ואכן, כפי שפסקי השירה העברית מן התקופות השונות מראים, יש קשר בין פתיחת הלב, הארת הפנים ואמירת שלום לכל הנקרה בדרכנו, ללא משוא פנים, לבין האפשרות לתיקון העולם מהאלימות ומהסכסוכים, לעשיית שלום של ממש.

מקורות

בן־יהודה, א' (ח"ת). מילון העברית הישנה והחדשה. פרויקט בן־יהודה.

<https://benyehuda.org/dict/24412/57528>

גדיש, ת' וקציר, ת' (2010, 8 בנובמבר). שלום שלום לרחוק ולקרוב. האקדמיה ללשון העברית. <https://hebrew-academy.org.il/>

גלבע, א' (1987). "שיר בבקר בבקר". בתוך אמיר גלבע: כל השירים (כרך א, עמ' 281). הקיבוץ המאוחד.

גלבע, א' (1987). "אותו יום". בתוך אמיר גלבע: כל השירים (כרך ב, עמ' 67). הקיבוץ המאוחד.

גלבע, א' (1987). "לירושלים עירי". בתוך אמיר גלבע: כל השירים (כרך ב, עמ' 80). הקיבוץ המאוחד.

מוהר, ע' (2015). לכתוב שיר אפשר רק ממצב של התקדשות: ריאיון עם אמיר גלבע [ריאיון]. דחק: כתב עת לספרות טובה, 5, 122-134.

סאמט, א' (2015, 30 בדצמבר). עיונים בספר תהלים (סדרה א) – שיעור 23: מזמור קכ"ב – שאלו שלום ירושלים. ישיבת הר עציון. <https://www.etzion.org.il/>

סלוב, ש' (2011). "עצב דלוק". בתוך תורת החיתוכים (עמ' 110). כרמל.

פרידמן, נ' (2025). ימים כקולס. כנרת, זמורה, דביר.
צ'ודרון, פ' (2016). תרגול של שלום (טלי אלוהב, תרגום). פראג.
רבי יהודה הלוי (תש"ו). "ציון הלוא תשאליו". פרויקט בן-יהודה.
<https://benyehuda.org/read/5366>

שושלות של מילים: כתיבה כתיקון

מימי חסקין ודינה חרובי

מבוא

אִישָׁה בִּשְׁמֵלָה יְרוּקָה (לוי־ירון, 2016) הוא רומן אוטוביוגרפי שבו מיה לוי־ירון חוזרת אל דמותה של אימה, המשוררת חיה ורד (1922–1997). האם, חיה ורד – משוררת; והבת, מיה לוי־ירון – משוררת וסופרת. ורד נחשבה בשנות החמישים להבטחה ספרותית גדולה. ספר שיריה **שירים על חרב ומיתר** (1955) זכה לביקורות אוהדות ולהתקבלות רחבה, אך לאחריו היא כמעט חדלה לפרסם ועם השנים נשכחה. הפער בין דמותה הזוהרת של האם בעיני הבת לבין קריסתה המאוחרת הופך לציר מרכזי בעיצוב עולמה של לוי־ירון, ציר שממנו נרקם גם סיפור חייה שלה. אולם **אִישָׁה בִּשְׁמֵלָה יְרוּקָה** אינו רק סיפור חיים. זהו גם מעשה תיקון המבקש להשיב את האם מן השכחה ולעצב מחדש את המיתוסים הנשיים שהאם והבת כאחת נלכדו בתוכם. הכתיבה אינה רק תיעוד, אלא פעולה אקטיבית של החזרת האם אל מקומה, אל קולה ואל יצירתה. לפי פיליפ לז'ן (Lejeune, 1975, p. 14), אוטוביוגרפיה היא סיפור פרוזאי רטרופקטיבי שחלה בו זהות בין המחברת, המספרת והגיבורה, לצד הבטחה לאמת עובדתית. במובן זה, הספר נשען על חוזה אוטוביוגרפי המבוסס על חייהן הממשיים של האם והבת. עם זאת, בעקבות סידוני סמית (Smith, 1987, p. 6–12) אפשר לראות בו גם מעשה פרפורמטיבי של ייצוג עצמי, שבו הכתיבה אינה רק תיעוד חיים אלא מעשה של עיצוב זהותן של האם והבת כאקט של השמעת קול נשי. נבחן כיצד כתיבתה של הבת מהדהדת את כתיבתה של האם ובאילו אופנים היא מתרחקת ממנה ומעצבת קול עצמאי. נאתר את עקבות יצירת האם ביצירת הבת,

ונבסס את הדיון באמצעות טקסטים תאורטיים העוסקים ביחסי אם-בת וביחסי כתיבה בין דורות. הדמיון בין השתיים עשוי לאפשר לבת לאמץ את מודל הכתיבה של האם, אך בד בבד מתעורר בה הצורך לייצר קול מובחן. כיצד אפשר לרשת את האם ובו בזמן לחרוג ממנה? אילו מנגנוני כתיבה הבת תאמץ ואילו תדחה? והאם יצירת קול ייחודי מחייבת חתירה תחת דרכי הכתיבה של האם? או שמא ניתן לייצר ייחוד דווקא מתוך דיאלוג עימה? מריאן הירש מנסחת את הדילמה כך: "לדבר בשם האם פירושו לתת קול לסיפור שלה, אך בעת ובעונה אחת להשתיק ולדחוק אותה לשוליים" (Hirsch, 1989, p.16). הייצוג נגוע תמיד בפרשנות, ולעיתים אף מנוגד לרצון האם עצמה. דיבור בגוף שלישי מרחיק את האם ומדגיש את הפער בין החוויה לבין תיווכה. באישה בשמלה ירוקה מציעה לוי-ירון דרך אחרת: היא משלבת את קולה הישיר של האם באמצעות ציטוטים ודיאלוגים, וכך מצמצמת את הפער בין הייצוג לבין הנוכחות האותנטית. באמצעות הכלים שקיבלה מאימה היא משרטטת המשכיות וייחוד, דמיון והיפרדות.

"קרה דבר נורא": פרספקטיבות שונות על האובדן

עלילת אישה בשמלה ירוקה נפתחת בטביעתו של האב ובפער בין האובדן של הבת – מות אביה – לבין האובדן של האם, המבקשת באותו זמן למצוא את שיריה האבודים, שלדבריה יאפשרו את חזרתה למרכז הבמה הספרותית. דרישתה לקיבוץ השירים מופיעה גם בשני ספריה הקודמים של לוי-ירון באופן שמצביע על כך שהספרים המוקדמים משמשים כטיוטות לסיפור המלא של יחסי אם-בת, המתגבש באופן ישיר ושלם באישה בשמלה ירוקה. אף שהעלילות שונות ושמות הדמויות מתחלפים, הגרעין הקבוע הוא הקשר בין בת לאם כותבת. הצמדת טביעת האב לדרישת האם למצוא את שיריה יוצרת פער סמלי בין אובדן חיים לבין אובדן מילים. הבת חווה את בקשת האם כתובענית, והיא חשה מחויבות לצד רתיעה, אהבה לצד דחף אליים. הדימויים שבהם היא מתארת את רגשותיה מציגים עמדה נפשית מפוצלת כלפי האם, וזו מתבטאת גם בגוף: היד האחת מחבקת ומנחמת, והיד האחרת "תרוקן בעדינות את המחסנית לתוך הבטן הרכה שלה" (לוי-ירון, 2016, עמ' 9). כך נפרס הקשר בין השתיים כתנועה מתמדת בין קרבה להתרחקות, בין אימוץ טוטלי של האם לבין ניסיון להגדיר את העצמי מולה. אדריאן רייך מתארת יחסי אם-בת כקשר טעון במיוחד, שבו "שני יצורים דומים

מן הבחינה הביולוגית, אשר האחד שכן באושר ברחם האחרת, אשר האחת עמלה וכאבה למען לתת חיים לאחר.ת. לפנינו כל חומרי הגלם המרכיבים את ההדריות העמוקה ביותר ואת הניכור המכאיב ביותר" (ריץ', 1989, עמ' 261-262). אריאלה פרידמן (2011) מסבירה: "הבת והאם נמצאות במלכוד. האם רוצה שבתה תהיה עצמאית, אך גם שתישאר קרובה אליה [...] הבת חייבת להיות כמו אימה, וגם להילחם בה ולהסתכן באיבוד אהבתה" (פרידמן, 2011, עמ' 24). הקרבה הגופנית והביולוגית הזו גורמת לכך שסיפורה של הבת מתחיל כמעט תמיד בסיפורה של האם, ושכתיבת חיי הבת מחייבת מעבר דרך חיי האם (Haruvi, 2012, pp. 87-114). גם לוי-ירון פועלת כך כשהיא חוזרת אל ילדות אימה ומתארת אותה כילדה מבריקה, בטוחה בעצמה ורבת-כישרון. כדי לספר זאת לוי-ירון חוזרת דור אחד אחורה, אל סבתה, וכך מסמנת שושלת של אימהות ובנות. הסבתא טיפחה את חיה ורד והעניקה לה מרחב לצמיחה, אך מתה צעירה ולא הספיקה "לשרטט עבודה מפה" (לוי-ירון, 2016, עמ' 146). לאחר מותה נשא האב אישה אחרת, וזו דרשה מהילדה להפסיק ללמוד ולפרנס את הבית. ורד סירבה, ברחה מהבית, ובמצוקתה כתבה שיר פֶּרְדָּה לאימה המתה – עדות לכך שהכתיבה הייתה עבורה מקור חיים, זהות וביטוי לעצמיותה הייחודית. אך עם השנים, מסיבות שונות, ובהן אימהותה, שטף הכתיבה של ורד נבלם.

"בגללי היא לא יכולה לכתוב": ההאשמה

לוי-ירון מתארת כיצד היא נתפסת בעיני עצמה ובעיני אימה כמי שחיבלה ביכולת הכתיבה של האם, והאשמה הזו נצרכת כבר בסיפור לידתה – "איך שכמעט הרגתי אותה בלידה" (לוי-ירון, 2016, עמ' 17). כך האשמה נטמעת בגוף עצמו. בהמשך האם אומרת לה במפורש שוויתרה על כתיבה "בגלל הילדים" (לוי-ירון, 2016, עמ' 173), והבת, הרגישה והקולטת, מפנימה מייד: "בגללי היא לא יכולה לכתוב [...] בגלל שאני נולדתי לה" (לוי-ירון, 2016, עמ' 173). הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט (Winnicott, 1992, pp. 300-305) מסביר את העברת האשמה מהאם לתינוק דרך מצבה הנפשי סביב הלידה. האם מצויה אז במצב גרסיבי מיוחד – נסיגה או דיסוציאציה – ולעיתים אף במצב פסיכוטי זמני המאפשר מסירות אימהית מוחלטת. אך דווקא מצב זה עלול להעביר לילוד חלקים לא מודעים וקשים, ובהם גם תחושות אשמה שמקורן באם. האשמה אינה מתחילה אצל הבת; היא חלק

משרשרת נשית. גם חיה ורד, האם, נשאה אשמה שירשה מאימה. בילדותה חשה "זמזום לא בטוח [...] שהסגיר איזו אכזבה מדבר מה קבוע ועומד שאין לו שום סיכוי להשתנות... [והיא] "מיהרה לקחת את הדבר על עצמה" (לוי-ירון, 2016, עמ' 133). רייץ' מתארת את רגש האשמה האימהי כרכיב מובנה באימהות: "האומנם אני עושה דיי? האיני מפריזה?" (רייץ', 1989, עמ' 259). אשמה זו, שמושרשת בתפיסת התפקיד האימהי בתרבות המערבית, מופיעה אצל לוי-ירון כרגש שעובר מהאם אל הבת. הבת מפנימה את סיפור לידתה כהוכחה לכך שמרגע הופעתה בעולם היא פגעה באימה, ולכן היא חשה שעצם קיומה גובה מאימה מחיר – כולל הוויתור על הכתיבה. גם בספרה המוקדם מה שאין לי (2004) עולה תחושת האשמה הראשונית: "פרצתי עם צאתי לאוויר העולם בהתנצלויות שלא חדלו מאז" (לוי-ירון, 2004, עמ' 13). תחושה זו חוזרת גם בשיר "מה היה" (לוי-ירון, 2008, עמ' 20), שבו הדוברת מבקשת לפענח את רגע לידתה ומזהה בו כאב יסודי שממנו "שום דבר לא הסתדר מאז" (לוי-ירון, 2004, עמ' 20). הלידה מתוארת כנקודת מוצא של פגיעה וכיווץ עצמי הממשיכים לעצב את זהותה. רייץ' כותבת ש"מוסד האימהות גוזר על כל האימהות כמעט אשמה בהכזבת ילדיהן" (רייץ', 1989, עמ' 259). אצל לוי-ירון האשמה הזו מתהפכת: הבת היא שנושאת אותה, מתוך תחושה שעצם קיומה פוגע באימה וביכולתה לכתוב. לעומת זאת, כשהבת מספרת על אימה היא אינה מזכירה שום רגשי אשם של האם ביחס אליה. ייתכן שהאם לא חוותה אותם, ייתכן שהבת לא זיהתה אותם, וייתכן שלוי-ירון הפנימה את אשמת האם עד שהפכה אותה לשלה ופטרה את האם מנשיאתה.

ילדה הורית

כדי לנטרל את תחושת ה"סכנה" שבעצם קיומה, הבת נעשית ילדה הורית:

מיד אחרי בית הספר [...] את טסה מהחדר שלך לחדר שלה, תולשת את הסדין מהמזון ויוצאת לנער אותו במרפסת [...] את חוזרת לחדר עם הסדין המלוכלך [...] את מחליקה, מיישרת, מתפיחה. נדמה לך שאם רק תצליחי להחליק וליישר את השמיכה כמו שצריך בסוף אימא תאהב את הניקיון שלך ותצליח להירדם (לוי-ירון, 2016, עמ' 27-28).

הופר (Hooper, 2008) מכנה מצב זה "הורות הפוכה" (parentification), ומתארת אותו כמצב של "עיוות או היעדר גבולות בין תת-המערכות במשפחה, כך שילדים נוטלים על עצמם תפקידים ואחריות שלרוב שמורים למבוגרים. כלומר, ההורים יוצרים סביבה המטפחת אצל ילדיהם התנהגויות של דאגה וטיפול, המסייעות לשמור על האיזון של המשפחה בכלל ושל ההורה בפרט" (Hooper, 2008, p. 34); תרגום של המחברות). כאן הבת מנסה לייצר בית "נורמלי", כאילו סדר חיצוני יוכל לייצב את האם. הכמיהה לבית מתפקד עולה מתוך תנועותיה הילדיות המבקשות לתקן את מה שנחווה כמעוות במרחב המשפחתי. התיקון הראשוני הוא גופני, רגשי ואינסטינקטיבי – ניסיון להחזיק את האם שאינה מחזיקה את עצמה. כאשר ההורים שוקלים להיפרד והיא מתבקשת לבחור היכן לגור היא מעדיפה לגור עם האב, אך חשה מחויבות עמוקה כלפי האם: "דברים כאלה לא עושים לאימהות" (לוי-ירון, 2016, עמ' 172). תחושת החובה הזו נובעת מקליטת מסרים לא מילוליים – נימות, הבעות, שתיקות – המתקיימים במרחב התקשורתי הקדם-מילולי. ג'וליה קריסטבה מכנה מרחב זה "סמיוטי": תקשורת של קצב, תנועה וקול, המתקיימת לצד הממד הסימבולי של השפה המובנית (Kristeva, 1978, pp. 264–283). אפשר לקרוא את יחסי האם-בת כיחסים שבהם ההקשבה לממד הסמיוטי נעשית תנאי להישרדות רגשית, ולכן היא פועלת גם כמנגנון שמאיץ את תפקודה ההורי של הבת. בקשר בין האם לבת הממד הסמיוטי דומיננטי במיוחד, והוא גם ליבת השפה השירית שהבת מאמצת כדי להתקרב לאימה. בתוך המסר הלא מילולי שהבת קולטת מהאם מהדהד גם מיתוס האם המחזיקה בילדיה לצרכיה עד כדי כליאה. במעשיות עממיות האם הכולאת מופיעה כקוסמת או מכשפה השומרת את הבת במגדל או בבית מבודד כדי למנוע את היפרדותה (נצר, 2019, עמ' 182). אין מדובר כאן בהשוואה ישירה של האם לדמות מאימת, אלא בהצבעה על הדהוד נרטיבי שבו נבדלות נחווית כבגידה, והיפרדות מאימת על עצם הקשר. כדי להתגבר על הדהוד הכליאה לוי-ירון כותבת אומנם גם שירה, כמו אימה, אך עושה זאת בדרכה הייחודית, המייצרת עבורה נבדלות. הכתיבה הופכת לכלי התיקון המרכזי. הבת לומדת את שפתה העמוקה של האם – שפת הרמזים, הנשימות, השתיקות. היא קולטת את השפה הלא מילולית, הסמיוטית, ומתרגמת אותה למילים. בעוד האם נלכדה בשפה, הבת משתמשת בה כדי להשתחרר.

"חלב בטעם דיו": הגוף והטקסט

הכתיבה של לוי-ירון מתוארת כהליך טבעי שנולד כבר בילדות, מתוך הזדהות עמוקה עם האם. לפי אריך נוימן, העצמי הראשוני של הבת נותר כרוך בזה של האם יותר מאשר העצמי הראשוני של הבן, והקשר הזה ממשיך לעצב את חייה של האישה (Neumann, 1994, pp. 20–21). רות נצר מדגישה שהבת זקוקה לקשר עם האיכויות האימהיות כדי לבסס את זהותה העתידית, שכן הקשר עם האם הוא קשר אל טבעה הפנימי (נצר, 2019, עמ' 177–178). גם ננסי חודורוב (Chodorow, 1978) מצביעה על הקושי של הבת להיפרד מהאם, שכן הדמיון הביולוגי והחברתי יוצר תלות שמקשה עליה את יצירתה של זהות נפרדת. ההיפרדות נחוצה להתפתחות העצמי, אך מעוכבת לעיתים בשל ציפיות חברתיות ודפוסי סוציאליזציה שמחזקים תלות נשית.

בספרה **מה שאין לי מופיעה** עדות חריפה לקשר בין כתיבה לאימהות: "הטעם היחיד שעולה בזיכרוני הוא חלב בטעם דיו" (לוי-ירון, 2004, עמ' 15). חלב האם – סמל ההזנה הבסיסית – מקבל בעיני לוי-ירון את טעמה של הכתיבה, עדות לכך שעולמה היצירתי של האם צבע את אימהותה ואף השתלט עליה. טעם הדיו, חומר שאינו ראוי למאכל, מרמז על חוויה של חוסר תקינות: הכתיבה נתפסת כמשהו שבא על חשבון האימהות.

הלן סיקסו מציעה קריאה הפוכה. היא מתנגדת לרעיון שהאימהות חוסמת נשים מלכתוב, ומדגישה את האפשרות לראות בכתיבה ובחלב האם מקורות כוח ולא סתירה (סיקסו, 2006, עמ' 134–153). סיקסו רואה בחלב האם ובכתיבה שני מופעים של אותה אנרגיה נשית: כתיבה אינטואיטיבית, גופנית ומזינה – המשך טבעי של הגוף האימהי. הקשר בין דיו לחלב מסמן בעיניה כתיבה שמקורה בגוף הנשי עצמו, והיא אקט אימהי מפרה שהיא מכנה "דיו לבן". אצל לוי-ירון, לעומת זאת, המפגש בין דיו לחלב טעון וכואב. טעם הדיו בחלב האם מסמן עבורה פגיעה באימהות שהיא זקוקה לה; אך אפשר לראות בדיו האימהי גם ממד חיובי: הוא עבר בירושה מהאם הכותבת אל הבת, ובזכותו הפכה לוי-ירון עצמה למשוררת ולסופרת. היא לוקחת את "חלב הדיו" ומחזירה אותו לאם כמעשה של תיקון עמוק; לא כרעל, אלא כזיכרון, כעדות, כמעשה אהבה.

היצירה השירית נטמעת אצל לוי-ירון כבר בילדות כחלק מגופה של האם. בהיותה בת ארבע, בהשקת ספר שיריה של האם, היא מחזיקה בספר "ולא יכולה

להפריד בינה לבין הספר [...] הוא היה היא" (לוי־ירון, 2016, עמ' 87). גם במה שאין לי מופיע החיבור החושי־גופני הזה ביחס לספר: "היה לו טעם-אם מאובק ומובהק" (לוי־ירון, 2004, עמ' 64). עבור הילדה גוף האם וגוף השירה מתלכדים, והספרים נעשים מעין המשך פיזי של האם. גם בבגרותה, חוויית הקריאה בשירי האם היא גופנית: "חשה בכל גופי את עוצמת הכישרון המתפרץ שהיה לה" (לוי־ירון, 2016, עמ' 86). המילים עצמן מותירות סימן בעור, "חורצות קמטים אלכסוניים במצחך" (לוי־ירון, 2004, עמ' 22). בספרו ה'אני-עור' דידיה אנזייה מדגיש שהעור הוא גבול ומעטפת המגלמים את המורכבות הנפשית: הוא מגן, אך גם שומר את עקבות הפגיעות (אנזייה, 2004, עמ' 55, 59). כך הופכת תגובת הגוף של הבת לשירת האם לביטוי מוחשי של הקשר העמוק ביניהן, קשר שבו המילה הכתובה נרשמת ממש על העור.

הקשר בין כתיבה לגוף מתבטא ביחס המיוחד לכתב היד, המגלם את ממשות הגוף הכותב.¹ לוי־ירון מתארת כיצד כילדה התבוננה בכתב ידה של אימה, שהיה "זקוף, ברור [...] כמו פרחים שפוזלים לשמיים" (לוי־ירון, 2004, עמ' 15) – קליטה אסתטית עוד לפני הפונקציה התקשורתית. היא מספרת כי "העתקתי עבורה בכתב ידי היפה, ששכללתי [...] באימונים קליגרפיים אינסופיים" (לוי־ירון, 2016, עמ' 191) – אימון המבטא הליכה בתלם האם והפנמת השירה כדרך טבעית. כך גם משחקי הילדות: "שיחקתי [...] בלהיות משוררת ולכתוב שירים על מכסה מכונת הכתיבה של אימא" (לוי־ירון, 2016, עמ' 157). התקתוק במכונת הכתיבה ממשיך את אימוני הכתב: "מכונת הכתיבה בייבי הרמס [...] היא על המקשים ואני על המכסה" (לוי־ירון, 2016, עמ' 178). גם במה שאין לי מופיע התקתוק ככניסה לעולם היצירה, כשהילדה "תקתקה שירים על הבלטות" (לוי־ירון, 2004, עמ' 7). פעולת ההקלדה נטענת בחוויה חושית-פלסטית המגשרת בין רגש, גוף ודף, ומקצב הצליל מהדהד ומעצים את האינטימיות שבין האם לבת.

מלאכת ההקלדה, שנושאת אצל הבת משמעות רגשית-יצירתית, מופיעה אצל אביה בהקשר פרקטי בלבד. הוא רושם את לוי־ירון לקורס הדפסה עיוורת ככלי תעסוקתי, אך בעיניה רכישת מיומנות ההקלדה נתפסת כקרבה אל עולם השירה:

1 רולן בארת (2004) מתייחס למותר הכתיבה בכתב יד: "הכתיבה ביד עודנה מופקדת באורח מיתי על הערכים האנושיים, הרגשיים. היא מביאה משהו מן האיווי למעשה התקשורת, מפני שהיא הגוף עצמו" (בארת, 2004, עמ' 86-87).

"חשבתי שככה עם עשר אצבעות יהיה לי הרבה יותר קל להדפיס [...] את הסיפורים והשירים שלי" (לוי-ירון, 2016, עמ' 99). חוויית היצירה נקשרת אצל הבת לעברית הווירטואוזית של האם, כפי שנחרטה בזיכרון האב: היא "דיברה עברית [...] מושלמת [...] מתובלת בלשון מקראית ובלשון חז"ל [...] לא היה ספר שירה [...] שלא קראה [...] גם לא מילה עברית אחת שלא המציאה לה מייד חרוז נוצץ" (לוי-ירון, 2016, עמ' 101). בהתאם להורשה זו, לוי-ירון עצמה מגלה רגישות יוצאת דופן למילים, ומרבה להתעכב עליהן: "את אוהבת את המילה הזאת, אשנב" (לוי-ירון, 2004, עמ' 15); "אני צריכה לבדוק את המילה הזאת: מתעבת" (לוי-ירון, 2016, עמ' 169); "את המילה סֶלְסֶלָה אני אוהבת" (לוי-ירון, 2016, עמ' 218).

חוויית הקריאה של לוי-ירון בפואמה המוקדמת של אימה, **שומרת הלילה** (ורד, 1947), מובילה אותה לזהות בדמות השומרת הקיבוצית את דמות אימה המשוררת. הדמות מתוארת כמי שמונעת מתשוקה להבעיר יצירה, ופועלת לא בשטחי הקיבוץ אלא בין דפי המילון העברי. הבת משלבת בדבריה מובאות מהפואמה ומציירת דרכן את שומרת הלילה כמלכותית ומיתית: "זקופה ומסתורית [...] הפנס שבידה [...] זרקור רב-עצמה [...] פוסעת לה אחוזת 'קֶסֶם שְׁלֵהי אֲשֶׁמוּרָה רֵאשׁוֹנָה'" (לוי-ירון, 2016, עמ' 86). לצד ההאדרה, הבת מבחינה בספק שהאם עצמה שוזרת בדמות: "אֵיךְ תִּצִּית, אֵיךְ תִּאִיר וְלִפֶּה בָּה עֵמֶם? [...] אֵי שִׁירֶיהָ תִּשִּׁיר וְלָמִי וְלָמָּה?" (לוי-ירון, 2016, עמ' 87). כך מתגלה דמות כפולה: מצד אחד משוררת בעלת ייעוד כמעט קוסמי, ומצד אחר אישה צעירה החוששת שלא תוכל לעמוד בציפיות. לוי-ירון קוראת בפואמה רמז מוקדם לפחד זה, ומציעה דרכה הסבר אפשרי להיעלמות אימה מבמת השירה העברית.

ההתפעלות מהמשוררת הצעירה חיה ורד גברה עם פרסום **שירים על חרב ומיתר** (ורד, 1955): "יודעי דבר [...] נשאו דברים בשבחם של השירים ובעיקר בעונג שהסב להם גילוייה של המשוררת [...] בעלת המנעד הלשוני המדהים" (לוי-ירון, 2016, עמ' 85). אך דווקא אסופה זו, שהייתה שיא יצירתה, סימנה גם את תחילת דעיכתה. החשש שהאם ניסחה בראשית דרכה – "אֵיךְ תִּצִּית" – מתגלה כנבואה שכמעט מגשימה את עצמה. ורד המשיכה לכתוב אך חדלה לפרסם,² ובכך ניתקה

2 העיתונאית תקוה וינשטוק (1962) מנסה בכתבתה לפצח את חידת אילמותה של המשוררת. היא מתארת הן את שפע היצירה הנכתבת הן השתיקה המוחלטת מבחינת הפרסום: "בשנים האחרונות לא הדפיסה מאומה, אף לא שיר אחד. אלם מוחלט. חדלה לכתוב – מפטירים בצער ידידים וקוראים נאמנים הזוכרים לה חסד נעורים. [...] ברם היא כותבת לעצמה, כדבריה: 'אני

את המגע החיוני עם קוראיה. עוצמת התהילה שחוותה האם חלחלה אל הבת. זו ספגה את ההערצה כלפיה ובהמשך גם את הפער החרף בין ההבטחה הגדולה לבין השכחה הכמעט מוחלטת.

הבת כעורכת: פרספקטיבות שונות על האובדן

ה"גניזה העצמית" של ורד, כלומר העובדה שחדלה לפרסם, עשויה לנבוע מנטייה לשלמות בלתי מתפשרת. לויירון מצביעה על כך דרך מילת הקצה "הכי", המיוחסת לאם: "הכי טובה, הכי חכמה, הכי יפה, הכי צודקת [...] בלי ספקות. בלי רעידות. בלי גמגומים" (לויירון, 2016, עמ' 100-101). עמדה נפשית תובענית זו דחפה את שירת האם לגבהים, אך גם הפכה את המשך היצירה לבלתי אפשרי. חיי האם התנהלו בין שני קטבים – ה"הכי" מזה והחידלון מזה. האם מקרבת את בתה אל עולם השירה ומעניקה לה מקום פעיל בו: "הייתי המוערכת מכל קוראיה [...] בהדרגה הייתה לי השירה לשפה טבעית" (לויירון, 2016, עמ' 189). הקשר ביניהן מתואר כקשר של המשכיות כמעט גופנית: "התלתלים שלך הם התלתלים שלה והעשן שהיא מעשנת הוא גם העשן שיוצא ממך" (לויירון, 2016, עמ' 23). בתוך הקרבה הזו הופכת הבת לעורכת של ממש. ברגע מכונן היא מעירה לאם על שיר חדש: "אולי תוותר על שתי השורות הראשונות?" והאם מגיבה מייד: "בחיי שאת צודקת" ומוחקת אותן בעט (לויירון, 2016, עמ' 188). זהו רגע יקר שבו האם המשוררת מקבלת את סמכותה של הבת על הטקסט.

השירה הופכת עבור הבת לא רק לשפת אם אלא גם למקור הצלה ממשי. ברגע מצוקה בנערותה, לאחר הטרדה מינית, היא פונה אל שפת האם: "התחלתי לדקלם לעצמי [...] זו הייתה הדרך היחידה שלי לקרוא לאימא לעזרה, בשפה שלה, דרך שיר" (לויירון, 2016, עמ' 205). כך השיר מתפקד כערוץ תקשורת אינטימי: אמצעי לקריאה לעזרה, אך גם מסגרת להתמודד עם החוויה דרך מילים שנושאות בתוכן את נוכחות האם.

אדם שגנז עצמו מדעת' [...] באמתחתה שני ספרי שירה שלמים, וספר סיפורים לילדים [...] על אחד השירים הללו העיר יעקב כהן: 'זה לא שיר ... זה נס!' אבל להרפס – זה מעל לכוחותיה".

מדרון שמעולם לא התיישר: דעיכת האם

לצד ההלל לכישרון המרהיב של אימה, לוי־ירון מציגה אותה גם במצבי כיעור ולכלוך. הצמידות בין הזוהר היצירתי למופעי הלכלוך יוצרת צרימה חריפה. לעיתים מדובר ברמז בלבד, כמו "אש שחורה מרצדת מאחורי זגוגיות המשקפיים המלוכלכות" (לוי־ירון, 2016, עמ' 178), המשלב השראה נבואית עם גוון של סטייה ואופל. במופעים קיצוניים יותר הלכלוך מתואר ישירות: האם יושבת "בפישוק [...] רואים לה את התחתונים [...] עם כתמי המחזור הכהים שלא ירדו בכביסה" (לוי־ירון, 2016, עמ' 17). עשן הסיגריות שהוזכר לעיל מטשטש את המבוכה, אך גם מחבר ביניהן" (לוי־ירון, 2016, עמ' 23). נצר מסבירה כי כדי שהבת תיחלץ מחיק האם הטובה־מכילה היא חייבת לפגוש את פניה המאיימים של האם, את ההיבט הבולעני, הצילי, המתגלם בארכיטיפ המכשפה או המפלצת (נצר, 2019, עמ' 179–180). גם מושג ה"בזות" של קריסטבה (קריסטבה, 2005) מהדהד כאן: תוצרי גוף מערערים על גבולות וסדר, והבת חייבת להתרחק מהם כדי לבסס זהות נפרדת. ההתבוננות בבזות היא אפוא תחילת ההתרחקות מן האם, אך אצל לוי־ירון היא גם תחילת התיקון, שכן עצם הפיכתו של הבלתי נסבל לחומר כתיבה מאפשר עיבוד והכלה. תאונת הדרכים של הוריה היא רגע השבר שבו מתערערת דמות האם בעיני לוי־ירון. בעקבות התאונה גופה הופך פגום וחסר חיוניות:

בשבועות שאחרי התאונה התברר שחויץ מהרעלת הדם הקשה שאימא לקתה בה [...] היא תזדקק למערכת שיניים תותבות תחתונות [...] הנערה המתולתלת, הצוענייה הפרועה של תל אביב, הנרקיס השחור, הפכה לאישה חסרת שיניים. פיה התעקם [...] היא השתעלה וירקה בלי סוף (לוי־ירון, 2016, עמ' 187–188).

הגוף הפצוע מערער את זהות הבת – הוא גם מקור החיים וגם עדות כואבת לשחיקה ולמוות. הפה חסר השיניים מסמן לא רק פגיעה גופנית אלא גם את אובדן יכולתה של האם להיות משוררת, לא עוד "בעלת שיניים" בשדה הספרות. המרחק שנוצר מאפשר לבת להיפרד מן האם הגופנית ולשוב אליה דרך השפה. מכאן גם משמעות בחירתה של לוי־ירון להתחיל בפרוזה. רק לאחר שביססה קול נפרד היא חוזרת לשירים כ"פעולת חירום למען הצדק הפואטי" (מרכז הספר והספריות, 2012).

דווקא תיאורי הלכלוך, הפצע והבזות הופכים אצל לוי־ירון למרחב של תיקון. הם מאפשרים לה לראות את האם בשלמותה, לא רק כמשוררת מיתית אלא כאישה אנושית וממשית, ובכך להשיב לה את מקומה. הכתיבה על הכיעור היא אפוא לא רק מרד אלא גם ריפוי: הפיכת המאיים למעובד, הפצע למילים, והאם לדמות שאפשר לשוב אליה מתוך זהות עצמאית.

השמלות הירוקות

דימוי השמלה הירוקה הוא אחד המוטיבים המרכזיים המסמנים את נוכחותה היצירתית והנשית של האם, והוא מופיע כבר במוטו של אישה בשמלה ירוקה. המוטו הוא שיר המציג את הפער בין זיכרון הבת לבין אובדן הזיכרון של האם, ובתוכו מתגבשת דמות האם כפי שהייתה פעם – חיה, נמרצת ויוצרת: "ואני חשבת על אימא בשמלה ירוקה יוצאת מן הבית ברגל קלה" (לוי־ירון, 2016). הבת מנסה להחיות את העבר – כתב היד, הנשיקות, האב המקשיב לרדיו – אך האם אינה זוכרת דבר. דווקא מתוך השכחה מתעצמת פעולת הזיכרון של הבת. התמונה המסיימת של השיר, שבה האם מתוארת "ברגל קלה" ו"בשמלה ירוקה", מזקקת את פריחתה הנשית והמשוררית. הירוק מסמן לבלוב, צמיחה וחיוניות – תכונות שהבת מבקשת לשמר – ובכך מתגבש מעשה של תיקון: החזרת החיוניות שאבדה לאם דרך הכתיבה. בהמשך הרומן, השמלה הירוקה מלווה את האם במפגשיה עם חבורת המשוררים התל־אביבית: היא נכנסת לבית הקפה "בשמלתה הירוקה, מזכרת יחידה מאימה" (לוי־ירון, 2016, עמ' 141). גם בשובה מהעיר לקיבוץ, כשהיא מביאה לבתה סוכרייה, הבת רואה מעליה את "גלי שמלתה הירוקים" (לוי־ירון, 2016, עמ' 79). עם דעיכת הקריירה השמלה משתנה: "הפסים בשמלה הירוקה שלה הפסיקו לרקוד" (לוי־ירון, 2016, עמ' 156). הבת מהדהדת את שמלת האם בשמלה ירוקה־סגולה משלה; שמלה פרטית וייחודית, בניגוד לשמלות המשותפות של ילדות הקיבוץ. האב הוא שקנה לה אותה, ובכך סימן את הקרבה הסימבולית לאם. בהמשך, הגוון הסגול יורד והשמלה מתוארת כ"ירוקה" בלבד – מהלך שמחזק את הזיקה לשמלת האם. לימים השמלה הירוקה נגזרה ונתפרה מחדש כשמלה קטנה לבתה של המספרת (לוי־ירון, 2016, עמ' 127). סמל הרעננות הנשית הועבר באופן סימבולי אל הדור הבא בשושלת נשות המשפחה.

הפסנתר השבור: ההחמצה

הדמיון בין האם לבת – "אתן דומות מדי, שתיכן" (לוי-ירון, 2016, עמ' 19) – מתבטא לא רק בכישרון, אלא גם במעצורי הכתיבה שהובילו גם את הבת להחמצה חלקית של העיסוק בשירה. לוי-ירון עצמה מודה: "איך בזבזתי את המשוררת שבתוכי" (לוי-ירון, 2016, עמ' 69). אחד הדימויים החזקים להחמצה הוא הפסנתר הכחול משירה של המשוררת אלזה לסקר-שילר. ידית האם, הציירת מרים ברטוב, מספרת לבת: "בפעם הראשונה שראיתי את אימא שלך היא הזכירה לי את אלזה לסקר-שילר" (לוי-ירון, 2016, עמ' 72). הדימוי אינו מקרי: הפסנתר השבור משירה של לסקר-שילר מהדהד את "פסנתר הבייבי הרמס" של האם (לוי-ירון, 2016, עמ' 155) – מכונת הכתיבה שהייתה אמורה להפיק מוזיקה של מילים אך נותרה לעיתים דוממת. כך הופכת המשוררת הטוטלית לסקר-שילר למְרָאָה שמולה נבחנת החמצת הכתיבה של האם. הבת עצמה חווה גם היא את ההחמצה. היא מספרת לאביה על כמיהתה לכתוב: "כל מה שאני רוצה לעשות זה לתקתק בבקרים מסמכים משלי [...] אין טעם אם לא אוכל לכתוב" (לוי-ירון, 2016, עמ' 99). האב מגיב בתקיפות: מי שמוכרח לכתוב "יכתוב גם כשאין לו דקה אחת פנויה [...] יכתוב כנגד כל הדלתות שלעולם לא תיפתחנה לפניו" (לוי-ירון, 2016, עמ' 99). תגובתו חושפת יחס מורכב: אמפתיה לתשוקת הכתיבה, אך ספקנות כלפי המעצורים; אולי כדי לבחון אם הכתיבה אכן חיונית לבתו.

הכמיהה לכתוב יותר מתרחבת אצל הבת לתחושת חֶסֶר כללית: "הדבר הזה שרוצה דבר אחר כל הזמן" (לוי-ירון, 2016, עמ' 56), ולדימוי חוזר של דלת שלא נפתחת: "הכמיהה האינסופית לדלת שתיפתח" (לוי-ירון, 2016, עמ' 21). הדלת מסמלת גם את הכניסה לעולם של כתיבה שוטפת. התחושה שהבת נושאת במלואה את ההעברה הגנטית – הן של היצירה הן של מעצוריה – מתבטאת בדרכים שונות. אחד הדימויים שחוזרים הן אצל האם הן אצל הבת הוא "להיות ריטה היוורת'", במובן של כוכבת, מוכרת ונערצת. כשהבת מתארת את השיטוטים התל-אביביים של אימה הצעירה, בניסיון להשיג הכרה כמשוררת, היא כותבת: "עשתה את עצמה קצת ריטה היוורת'..." (לוי-ירון, 2016, עמ' 131). גם בנוגע לעצמה הבת נוקטת את אותו דימוי: "הייתי בטוחה שאני ריטה היוורת' לפחות. זאת אומרת – הייתי בטוחה שאני אימא שלי בדמותה של ריטה היוורת'" (לוי-ירון, 2016, עמ' 121). החזרה על הדימוי המשותף לאם ולבת – כמו מוטיב השמלה הירוקה – מעידה על

מודעות חדה להתערבבות ולדמיון ביניהן. הדימוי החוזר אינו רק בחירה סגנונית, אלא סימן להבנה עמוקה של הקרבה המערכתית בין השתיים, ושל האופן שבו השאיפה להכרה מומרת, לפחות בחלקה, להחמצה.

מיתוס סינדרלה בכתיבת השתיים

יחסי הכתיבה בין האם לבת עוסקים בהרחבה במיתוס סינדרלה, המציב דמות נשית פסיבית, שהשינוי בחייה אינו נובע מפעולה עצמאית אלא מהתערבות חיצונית בדמות נסיך או כוח מיטיב. בהיותו מיתוס רווח הוא משמש כמדד לכחינת תפיסות נשיות: בין מודל האישה היפה והכנועה המצפה לגאולה באמצעות הגבר לבין אישה עצמאית ופעילה. כבר בשירה הראשון של לוי-ירון, סינדרלה (1966), ניכרת התמודדות מודעת עם המטען התרבותי של הדמות. בשיר זה נשללת הנעל כסמל מרכזי של הסיפור הקלאסי, ובמקומה מופיעה "אהבתה" של הדמות – אולי ביטוי לאהבת עצמה. גם הנסיך נפקד מן התמונה, והדמות הנשית מתהלכת יחפה, משוחררת לכאורה מקודי הנסיכות והחסות הגברית. עם זאת, המהלך אינו מוחלט: "השביל הצר" ו"יראת הנעל הקטנה שנותרה מאחור" מרמזים שהמיתוס הישן עדיין מהדהד בתודעתה. כך נוצר שיר דו-משמעי, המציע אפשרות לשחרור ובה בעת מצביע על הכוח העיקש של הדפוסים המסורתיים.

ארבעה עשורים מאוחר יותר חוזרת לוי-ירון לסינדרלה בשיר "סינדרלה בסלון" (לוי-ירון, 2008, עמ' 126), אך הפעם היא מפרקת את המיתוס מבפנים. על פני השטח השיר שומר על סממני הסיפור הקלאסי: הנעל הקטנה, שמלת המשי, הנשף המתקרב – אך אלה מוצגים כקליפה ריקה. סינדרלה החדשה עטופה קישוטים ומציגה שלמות חיצונית, אולם בתחושותיה הפנימיות ניכרת זרות ובדידות. כמיהתה נעה דווקא לעָבֶר, אל המרתף ואל העכברים שתפרה להם בלדותה גלימות סגולות וכובעי ליצן – סמלי ילדות, דמיון ויצירה חופשית. החזרות המרובות ("סינדרלה הקטנה", "סינדרלה מוכנה") והמצלול העשיר של האות ש' (משי, ממומשת, ממשמשת, שותקת, נשפייה) יוצרים תחושת קישוטים, כמעט עודפות. המבנה המוזיקלי-מקושט משקף את השלמות החיצונית של הדמות, אך דווקא דרכו מתבלטת הזרות. שמלת המשי הוורודה, הנעליים הגבוהות, ההכנות לנשף – כולן מתגלות כתחפושת שאינה עונה על החיפוש הפנימי: "מה עוד תבקשי סינדרלה הקטנה, מה עוד?" סינדרלה שבשיר שותקת. רק שפת הגוף ("מכסה על

ידיה בגופה") מבטאת את זרותה. המשוררת היא שמנסחת את התנגדותה, חושפת את הכוזב שבדימוי הנשי ומעניקה לסינדרלה קול חדש.

מוטיב סינדרלה שב ומופיע באישה בשמלה ירוקה, ומרחף מעל סיפור חייה של ורד, האם, כמו צל תרבותי-נשי. חייה של ורד מקיימים יחסים כפולים עם המיתוס: מצד אחד היא עוזבת את בית אביה ביוזמתה ומבקשת לכתוב את גורלה ללא תלות בגבר; מצד אחר היא נקשרת לגברים שאינם מצליחים להעניק לה את היציבות שהיא זקוקה לה. היא מנסה להיות עצמאית, אך קורסת בכמיהתה לעוגן הגברי המוכר מסיפור סינדרלה.

לוי-ירון עצמה מתבוננת אחורה אל ילדותה ומגלה כיצד הפנימה את המסרים הפטריארכליים של המעשייה:

שעות ביליתי מול העין הירוקה של הרדיו והאזנתי לשירים ההם. נשים ונערות חיכו שם עד בוש [...] ומסיפור חייהן למדתי כמה דברים מעניינים. למשל, ששלוש הגבר תלוי באישה המחכה לו, ושאשה המחכה גם כשכל השאר הפסיקו מזמן לחכות, היא אישה טובה. וכמובן גם יפה. לעומתן, נשים שקמו ועזבו את הבית הן נשים רעות ומכוערות לא פחות מהאחיות החורגות של סינדרלה (לוי-ירון, 2016, עמ' 162).

מול דימוי זה היא מציבה חוויה אחרת. בביקוריה בבית חברתה רוני, שחיו בו נשים בלבד, היא חווה מודל אחר של נשיות: חופשית, לא תלויה, לא ממתינה. תצוגת הנעליים שלהן, המאופסנות במקרה הישן, ממלאת אותה שלוה דווקא משום שהן "פטורות לחלוטין מציפייה לנסיך" (לוי-ירון, 2016, עמ' 193).

בגניזתה של ורד נמצאו שני שירי סינדרלה, החושפים את המיתוס כמרחב שבו האם והבת מקיימות שיח יצירתי משותף. בשיחה אישית (2023, 23 במרץ) סיפרה לוי-ירון כי שירי אימה נכתבו לאחר עיסוקה שלה בנושא, כנראה בהשפעתה. בשיר "אנו כל הסינדרלות המפויחות" (ורד, ח"ת-א) מתגבשת דוברת קולקטיבית המדברת בשם נשים רבות. הפיח, כגלגול מודרני של האפר שממנו נולדה סינדרלה, מסמל את חשיפת האשליה הגלומה בנעל כסמל לגאולה רומנטית.³ מבחינה פואטית השיר חופשי ממשקל ומחריזה. קרבתו לסגנון הבת מעידה על היפוך יחסי ההשפעה ביניהן.

3 בטלהיים (1987) מסביר כי השם הצרפתי Cendrillon מקורו ב־Cendre (אפר), וכמו השם הגרמני מדגיש את היות הגיבורה חיה בעפר ואפר (בטלהיים, 1097, עמ' 2000).

השיר השני, "האחות של סינדרלה" (ורד, ח"ת-ב), כתוב אומנם במבנה מסורתי, אך הוא מערער את המיתוס מבפנים. הדוברת מאמצת את נקודת המבט של "האחות הרעה", מרחמת עליה ואף מזהירה אותה: "אין נסיך, אל תחכי לו". מאחורי ההומור מסתתרת אמירה פמיניסטית חדשה: קריאה לעצמאות נשית, להתנערות מתלות בגבר ולבחינה מחודשת של דימויי הנשים בתרבות. זהו גם חשבון נפש אישי שבו ורד מתבוננת בבחירותיה, בעיכוביה ובפסיביות שאימצה. כך הופך מיתוס סינדרלה לגורם מפרה ביצירת האם והבת, ולמוקד של דיאלוג בין-דורי על מקומן של פסיביות ועצמאות בזהות הנשית. כל אחת מהן מפרקת בדרכה את המיתוס הישן, והמפגש ביניהן רוקם סיפור חלופי שבו נשים מנסחות את עצמן מחדש.

סוף דבר

על אף הדמיון בין חיה ורד לבין מיה לוי-ירון, דרכן הספרותית מתפצלת כבר מראשיתה. ורד כתבה שירה קלאסית, מחורזת וממושקלת, ואילו לוי-ירון פונה בעיקר לפרוזה ולשירה דיבורית. הבת נמשכת אל השירה שהייתה מרכז חייה של האם, אך מבקשת גם להיבדל ממנה ולבסס לעצמה קול עצמאי. הבחירה בפרוזה אינה רק הכרעה סגנונית; היא נעשית למהלך זהותי שבאמצעותו מבקשת הבת לנסח לעצמה קול מובחן, אף שהשירה עדיין מבצבצת מתוך הפרוזה שלה.

הבת יורשת מן האם שפה, רגישות לשונית, מוזיקליות ונטייה עזה לכתיבה, אך היא יורשת גם את הפצע: ההחמצה, העיכובים, ותחושת האשמה המלווה את עצם היותה. משום כך הכתיבה של לוי-ירון אינה מסתפקת בשחזור עבר משפחתי, אלא פועלת כמעשה של עיבוד: היא משיבה את האם אל מרכז התודעה, מנסחת את דמותה ומעניקה לה נראות ספרותית מחודשת. בד בבד, דווקא מתוך ההשבה הזו, הבת אינה נטמעת בדמות האם אלא מבססת את עצמה כסובייקטית כותבת מובחנת, המסוגלת להביט באם מתוך קרבה שאינה בולעת את הייחוד.

היחסים בין יצירת האם ליצירת הבת נעים על ציר שבין משיכה לריחוק, ומתוך מתח זה מתגלה ממד התיקון: האם הפסיקה לפרסם ו"גנזה" את עצמה, ואילו הבת ממשיכה, חושפת את הגנוז ומתמודדת עם מעצורי הכתיבה. סירובה של לוי-ירון למלא את ציווי האם "להוציא שלושה ספרים לפחות" (לוי-ירון, 2016, עמ' 75) אינו רק מחסום או מרד. היא דוחה את הציווי אך אינה מתכחשת לו, ובחרת להעלות על הכתב את סיפור חייה ושירה של האם כמחווה של הכרה, עיבוד והנצחה.

כך הופכת כתיבתה של לוי-ירון למעשה תיקון רב-שכבות המתחיל בהחזרת האם למרחב הספרותי, ממשיך בכינון קול מובחן לעצמה, ומגיע לחתירה תחת הדפוסים שהוכתבו לשתייהן כנשים. היא מקבלת מאימה את מפת הדרכים של המילים, אך מסמנת לעצמה נתיבים בלעדיים, מלאי יופי וקסם משלה. בדרך זו היא מאפשרת תיקון הדרי: מעניקה לאם קול מחודש, ובתוך כך מוצאת גם את קולה.

מקורות

- אנזייה, ד' (2004). ה'אני-עור' (א' להב, תרגום). תולעת ספרים.
- בארת, ר' (2004). הנאת הטקסט; וריאציות על הכתב (א' להב, תרגום). רסלינג.
- בטלהיים, ב' (1987). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד (נ' שפילמן, תרגום). רשפים.
- וינשטוק, ת' (1962, 3 באוגוסט). אני אדם שגנז את עצמו מדעת. מעריב, 20.
- ורד, ח' (1947). שומרת הלילה. הקיבוץ המאוחד.
- ורד, ח' (1955). שירים על חרב ומיתר. הקיבוץ המאוחד.
- ורד, ח' (ח"ת-א) "אנו כל הסינדרלות המפויחות". גזים.
- ורד, ח' (ח"ת-ב) "האחות של סינדרלה". גזים.
- לוי-ירון, מ' (2004). מה שאין לי. הספרייה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- לוי-ירון, מ' (2008). "מה היה". בתוך הים ידע (עמ' 20). כרמל.
- לוי-ירון (2008). "סינדרלה בסלון". בתוך הים ידע (עמ' 126). כרמל.
- לוי-ירון, מ' (2016). אישה בשמלה ירוקה. הקיבוץ המאוחד.
- מרכז הספר והספריות. (2012, 29 באפריל). סופרים קוראים [סרטון וידאו]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9z8IP44kFc>
- נצר, ר' (2019). מסע הגיבורה: מסע האישה אל עצמיותה במיתוסים, במעגל החיים ובתרפיה. מודן.
- סיקסו, ה' (2006). צחוקה של המדוזה. בתוך ד' באום, ד' אמיר, ר' ברייר-גארכ, י' ברלוביץ', ד' גריינימן, ש' הלוי, ד' חרובי וס' פוגל-ביז'אוי (עורכות), ללמוד פמיניזם: מקראה. מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית (עמ' 134-153). הקיבוץ המאוחד.
- פרידמן, א' (2011). מחוכרות: אמהות ובנות. הקיבוץ המאוחד.
- קריסטבה, ג' (2005). כוחות האימה: מסה על הבזות (נ' ברוך, תרגום). רסלינג.
- ריץ, א' (1989). ילוד אשה (כ' גיא, תרגום). עם עובד.

- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Haruvi, D. (2012). A la recherche d'un fil(l)iation. In N. Kuperty (Ed.), *La critique au tournant du siècle : Mélanges offerts à Ruth Amossy* (pp. 87–114). Peeters.
- Hirsch, M. (1989). *The mother/daughter plot: Narrative, psychoanalysis, feminism*. Indiana University Press.
- Hooper, L. M. (2008). Defining and understanding parentification: Implications for all counselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(1), 34–43.
- Kristeva, J. (1978). Gesture: Practice or communication? In T. Polhemus (Ed.), *The body reader: Social aspects of the human body* (pp. 264–283). Pantheon Books.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Seuil.
- Neumann, E. (1994). *The fear of feminine and other essays on feminine psychology*. Princeton University Press. (Original work published 1950)
- Smith, S. (1987). *Poetics of women's autobiography: Marginality and the fictions of self-representation*. Indiana University Press.
- Winnicott, D. W. (1992). *Through paediatrics to psychoanalysis* (2nd ed.). Karnac Books.

לשוב אחרת: תיקונים בתנועה

עינב קטן-שמיד

גוף אחד רוכן אל גוף אחר בתוך הריסות בטון. חציץ, ברזלים חשופים, ידיים תופסות גוף בתוך מרחב של סכנה, מרימות ומזיזות אותו. התנועה מכוונת מטרה: לפנות, להציל, להוציא. אין זמן להשתהות. הגוף פועל מתוך מיומנות ודחיפות, מתוך ידע פרקטי שנרכש כדי להגיב. בתנאים של אזורי אסון נדמה כי אין מקום לתיקון – לכל היותר לתגובה של הצלה, כדי להמשיך הלאה.

כאשר פעולה כזו של פעולות החילוץ של פיקוד העורף מאזורי אסון מוסטת ומשוחזרת בתוך מרחב כוריאוגרפי, כפי שמתרחש בעבודה חילוץ של קבוצת "תנועה ציבורית", משהו משתנה. אותן תנועות – הרמה, נשיאה, מגע והעברות משקל – חוזרות שוב ושוב. הפעם הן מואטות ונפרדות מן האיום המיידי. החזרה נעשית למנגנון כוריאוגרפי מארגן: שחזור של פעולות הצלה, חילופי תפקידים בין קורבנות, ניצולים ומצילים, והצגת המופע פעמיים כרצף מתמשך של ארבע שעות באותו אירוע.

הפעולה הכוריאוגרפית לא נועדה להציל. במקום להמשיך, יש חזרה. באמצעות ההתעכבות על רגעי פעולת החילוץ הכוריאוגרפיה מאפשרת להתבונן ולהבין משמעויות נסתרות. בתוך ההשהיה מתגלים פרטים שלא היו מושכים את תשומת הלב בזמן מצב חירום: איכות המגע בין הגופים, המאמץ המשותף, הישענות הדדית,

* מחשבות על מושג התיקון בטקסט זה הושפעו משיחה שערכתי ביוני 2024 עם הכוריאוגרפית רננה רז והרבה הרפורמית מירה רז, במסגרת לילה של הפילוסופיה ה-8: להחזיר את היהדות בשאלה.

והאופן שבו נשיאת גוף אחד במאמץ מסתנכרנת עם התמיכה בגוף אחר במצוקה. מה שנוצר במקור כפרקטיקת הצלה לזירות אסון מתנסח מחדש כמבנה של יחסים. ההסטה ממצב החירום אל השחזור הכוריאוגרפי מציעה אפשרות אחרת לחשוב על תיקון. לא כהתערבות ישירה במציאות, אלא כפעולה הנעשית דרך חזרה, השהיה ושינוי תנאי הפרשנות. מתוך כך נפתחת האפשרות לערוך מחדש משמעות תוך כדי תנועה, ולחשוב כיצד נוצרים מרחבים של תיקון בתוך משבר מתמשך שאינו נפתר. פרקטיקת המחול מנכיחה את מושג התיקון לא כהשבת הסדר, אלא כפעולה של שחזור. תיקונים במחול אינם מבקשים לייצב משמעות או דרך פעולה אחידה, אלא לשוב אל הדפוסים שבתוכם אנו פועלים ופועלות, לבחון ולנסח אותם מחדש. בעבודה חילוץ של "תנועה ציבורית", למשל, מבנים של חזרה אינם רק מארגנים את הפעולה, אלא יוצרים תנאים חדשים להבנה. דרך ההשהיה מתגלים רכיבים שאינם נגישים לדימוי הציבורי של אירועי אסון: חלוקת תפקידים ותלות הדדית. מעברים פיזיים בין פעולה להרפיה ובין שליטה לחוסר אונים חושפים רגעים של דאגה הדדית כהתמודדות עם אזור סכנה.

תיקון מופיע לא כתוצאה סופית, אלא כתהליך הנפרס בזמן. החזרה מאפשרת לשוב אל רגעים של חיכוך, ואילו האפמרליות של המופע – היותו חולף ואינו נאחז בתוצר קבוע – מונעת מהם להתקבע למשמעות אחת. מתוך המתח הזה, בין חזרה לחלופיות, התיקון מתגלה כהווה מתמשך של עיבוד והרחבת אפשרויות הפעולה. אפשרות לשינוי נפתחת לא כפעולה מיידית, אלא כהרהור בתנועה עצמה: באופן שבו העבודה מתהווה, והגוף נשען ומגיב מתוך הפער שבין הפעולה הכוריאוגרפית לרגע החי.

בתוך ההקשר האסתטי, פעולת החילוץ נפתחת כמעשה סולידרי וכאתיקה של אכפתיות (Gilligan, 1982; Noddongs, 1984). אכפתיות זו נובעת לא רק ממעשה ההצלה עצמו, אלא מתהווה מתוך ההשהיה על רגעי המאמץ ומארגון מחדש של התנועה. שחזור של אזור אסון נושא עימו סיכון של אסתטיזציה של האלימות שממנה נולד. עם זאת, החומריות המאיימת אינה נעלמת, והקהל עד למשקל של גוף רפוי המובל בין שברים של בטון, ברזל וחצץ. הסתת הפעולה למרחב האסתטי אינה מבטלת את תחושת הסכנה, אלא מחזיקה אותה במתח שבתוכו מתהוות מחוות של דאגה הדדית. כאשר רקדנית מעבירה משקל ומתארגנת מחדש ביחס לאבנים הנדחסות אל גופה היא יוצרת תנאים להישענות נוחה יותר עבור רקדן אחר. ברגעים כאלה מתגלה צורה אחרת של מערכת יחסים: סולידריות הנובעת

מן ההתמודדות הגופנית עם חוסר נוחות ועם משא ומתן תנועתי ביחס לאפשרויות של פציעה וכאב. הכוריאוגרפיה אינה מממשת את מעשה ההצלה ואינה משיבה סדר לקדמותו, אלא שוהה ברגעים שאנו נוטים להדחיק, ומזמינה התבוננות חוזרת בתנועה של אחריות הדדית שבה תיקוני תנועה קטנים ומעברים של שיווי משקל מתעצבים כדי להגן על הגוף – של התומכת והנתמכת. בכך נפתחת הבנה מחודשת של ניואנסים אנושיים באזורי אסון.

מחול בזמן משבר אינו מותרות או בריחה. הוא מציע מרחב לתיקון. גם בזמן שיעור או חזרה תנועות הריקוד מתקיימות בתוך מרחבים של שחזור. התיקונים בסטודיו מאפשרים להבין את התיקון לא כהחזרת דבר מה למצבו התקין אלא כתהליך מתמשך של חזרה, עיון והיזכרות מתוך מודעות. זהו תהליך שאינו מבקש לאחות קלקול אלא להישאר עם התנועה כפי שהגוף מאפשר אותה, להתעכב עליה ולשוב אליה שוב ושוב מתוך אפשרות להבין, להרגיש ולכוון תנועה אחרת. אותו רצף נרקד פעם אחת, ואז שוב. החזרה אינה מכוונת לכיצוע "נכון" אובייקטיבית, אלא לשהות שמעוררת מודעות סומאטית וזיכרון חושי ומרחיבה את מנעד התנועה. בכל חזרה משהו משתנה: איכות הנשימה, מידת המתח, כיוון הקשב. הגוף זוכר, אך אינו משחזר במדויק; הוא שב אל התנועה מתוך בחינת האפשרות לעורר שוב הרגשה מסוימת, או לאפשר לתחושה אחרת להופיע. כך מתרחבת מיומנות הרקדנית, ואיתה אפשרויות הבחירה.

אימוני המחול הם מערכת של חזרות ותיקונים בגופים חיים, קשובים ורגישים, לא כעיקרון מופשט אלא כפרקטיקה המחברת תחושה וכוונה. החזרות אינן מבקשות לאלף את הגוף, אלא לייצר בו שיבה רפלקטיבית: שחזור המעורר בדמיון את הרגע הקודם, מחבר זיכרון חושי לחוויה בהווה, ומבהיר את הכיוון שממנו יכולה התנועה להימשך אל הרגע הבא.

גם כשחוזרים לסטודיו בתקופות משבר הגוף אינו מתחיל מנקודת אפס. הגוף נושא זיכרון של פעולות קודמות, כמוכן של היסטוריית האימונים, אבל גם של תגובות שנצרכו בו במרחבים נוספים של חוויות היום-יום. בזמן משבר זיכרונות אלו מופיעים לא רק כסיפור שניתן לספר, אלא כאופן שבו הגוף מתארגן במרחב. כפי שמתאר בסל ואן דר קולק (2021), טראומה נשמרת לא רק כנרטיב, אלא באופן שבו הגוף נדרך, מתכווץ ונע. כל חשיפה לאלימות ולמצבי דריכות לאורך זמן מתגבשת כדפוסים גופניים חוזרים. עם זאת, לעומת החזרה הפוסט-טראומטית, כאשר תנועה חוזרת בסטודיו היא אינה רק משחזרת דפוסים, אלא מתעכבת על

האופן שבו הם ממשיכים לפעול בגוף, ולפיכך עוזרת לפרק את ההתניה. במיטבם, תיקוני התנועה מאפשרים לפעול בתנאים אחרים: בקצב מודע, בתוך מרחב קשוב, ובאמצעות חיבורים רפלקטיביים בין תנועה, תחושה וכוונה. כאשר אנחנו פועלות מתוך קשיבות, ולא נגד הגוף, אפשרויות הבחירה בתוך מגבלות התנועה נפרסות ומתרחבות. באמצעות השהיה על מאמץ, שינויי כיוון, חיבורים חדשים והדגשים משתנים של דינמיקה מרחבית ניתן לארגן הרגלים מחדש.

בתוך מעשה השחזור של התיקון התנועתי מתחדדים הבדלי התחושה: במתח השרירי, באיכות הנשימה, בכיוון הקשב ובהתכוונות המרחבית. ניסוח מחדש של היחסים ביניהם (למשל, פתיחת קצוות הגוף המייצרת זרימה, לעומת מתיחה השומרת את שיווי המשקל במרכז) משנה את איכות החוויה. כך תנועה אחת מתפרקת לריבוי אפשרויות ביצוע, ומחדדת את יכולת הבחירה תוך כדי תנועה. במובן זה, המחול מאפשר חיבור גוף-נפש המבוסס על כוונון מודע: התודעה נעה עם הגוף, ולא מכתיבה לו. דרך החזרה מתברר לא רק "איך" לנוע אלא גם "מה" מניע (פחד, היסוס, רצון, דחף...), ונפתח מרחב לשהות בהם בלי להכריע מייד. מתוך הבנה זו, תיקון מתגלה כהתקרבות עדינה אל מקורות הפעולה: לא שינוי בכוח, אלא דיוק היחס אליהם והרחבת אפשרות הפעולה, בעצמי וביחס לאחר.

כוריאוגרפיה וחקירה בסטודיו יכולות לייצר תנאים להשתהות מתקנת. כמעשה אסתטי, המנותק מתועלת ישירה או ממשמעות היום-יום (גם אם המחול מגיב ומנסח עמדה ביחס אליה), הריקוד פותח אפשרות לאופן התבוננות אחר. במונחיו של עמנואל קאנט, זהו מרחב שבו הפעולה מתקיימת מתוך "תכליתיות ללא תכלית" (שהרי פעולת החילוץ הכוריאוגרפית אינה הישרדותית), וההתבוננות הרפלקטיבית באפשרויות מתאפשרת כמרחב של "הנאה ללא אינטרס" (המתח השרירי הופך לחומר מחקר כאפשרות אחת מיני רבות, ללא שיפוט ערך המנותק מן התנועתיים לכשעצמה).

לצד זאת, השהיית המבט האסתטי אינה מרחב נקי או ניטרלי, המנותק באופן הרמטי ממשמעויות היום-יום, וזה מה שהופך אותה למעניינת כמעשה אתי. המבט האסתטי פוגש ללא שיפוטיות את מה שאינו מתיישב בתוך הגוף ובין גופים. לכן הוא מתהווה כמרחב קונטמפלטיבי המאפשר את העמקת ההבנה של מה שמניע אותנו גם מעבר לגבולות הסטודיו, החומר התנועתי או העבודה הכוריאוגרפית. הן בתרגול הן בפעולות משוחזרות במרחב הציבורי מתגלים רגעים של חוסר תיאום, התנגדות ופער בין כוונה לפעולה. החזרה אינה מעלימה את החיכוך הזה, אלא

מבליטה אותו, ולעיתים משהה אותו די כדי שיהיה ניתן לחוש בו, ואף להבחין ברגעים בלתי צפויים של התרככות או סנכרון בתוך טווחים של מגבלה או סכנה. בשל כך הפוטנציאל של המחול טמון בכך שהוא מלמד אותנו להבחין בניואנסים של דינמיקות אישיות ומערכות יחסים, ואגב כך להרחיב את אפשרויות התגובה. בחדר החזרות התיקון אינו מתבטא בניסיון "ליישר" את הגוף או לפתור את המתח, אלא ביכולת להישאר עם חוסר ההתאמה, להתעכב עליו, ולשכלל בחירות תוך כדי תנועה. באופן דומה, בחילוף של "תנועה ציבורית" פעולות ההצלה המשוחררות במרחב הציבורי אינן מתכנסות לפתרון; הן ממשיכות להחזיק פערים בין תפקידים, בין גופים ובין מצבים של שליטה, חוסר אונים, הישענות, אחריות והתמסרות. התיקון המתהווה אינו מבקש להצביע על דרך אחת נכונה תמידית של עבודה. התיקון אינו החזקה או יישוב פערים, להפך. הוא מתרחש בתוכם, כפעולה של התארגנות דינמית מחדש בתוך מציאות שאינה מתייצבת. הרחבת המבט מתאפשרת באמצעות השהיית המתח: לא הכרעה בין עמדות, אלא יכולת לשאת ריבוי של נקודות מבט, התרחשות ומשמעויות בד בבד. אז, איכויות אנושיות מלאות רגישות עשויות להתגלות ברגעים לא צפויים ולחשוף את תנאי היווצרותן. במובן זה, התיקון חדל להיות מובן כפתרון, ומתהווה כמעשה שחוזר המרחיב את אפשרויות ההבנה. התיקונים אינם מבקשים ליישב מתחים, אלא לעבוד מתוכם ולעבד אותם. בהשאלה, הפרשנות המחולית שאני מציעה כאן מאפשרת להבין את "תיקון המידות" לא כשאיפה להיות אדם "טוב יותר", אלא כיכולת להכיר את המקומות שאינם מתיישבים בתוכנו, ולהרחיב מתוכם את אפשרות הבחירה המודעת. בדומה לכך, "תיקון עולם" ניתן להבנה לא כהבטחה לצדק מושלם, אלא כאפשרות מעשית לפעול בתוך מציאות מורכבת. כאשר קונפליקטים חוזרים ונבחנים מתוך ריבוי נקודות מבט, בכל פעם מחדש, בלי להיצמד לנרטיב מכונן התוקע את הדינמיות הנדרשת מרגישות אנושית. כך גם תקנה אינה מובנת כחוק יציב המסדיר את כל התנאים המשתנים באשר הם, אלא כאמת מידה הנבחנת ומתנסחת שוב ושוב בפעולה, מתוך סך האיכויות האנושיות שהיא מגלמת. כך, מתוך החזרה בגוף, בזיכרון וביחסים, התיקון מתגלה לא כהשבה של סדר קמאי או צדק היסטורי, אלא כעריכה מתמדת של משמעות: תנועה של הבחנות עדינות והתכווננויות חוזרות ונשנות בתוך תהליכים אנושיים מתמשכים שאינם מתנקזים לכדי פתרון סופי ויציב. כפי שבתוך החזרה הכוריאוגרפית הגוף לומד לכוונן את עצמו מתוך קשב, כך גם התיקון פועל כאמת מידה אתית הנוצרת מתוך

ההתנסות; לא כציווי, אלא כדרך ארץ, כסנכרון מתמשך של הקשר בין תשומת הלב הפיזית, תחושה, כוונה טובה ומשמעות.

מקורות

ואן דר קולק, ב' (2021). **נרשם בגוף** (א' רילוב, תרגום). פרדס.
קאנט, ע' (1961). **ביקורת כוח השיפוט** (ש"ה ברגמן ונ' רוטנשרייך, תרגום). מוסד ביאליק.
תנועה ציבורית. (2015). **חילוץ** [עבודת פרפורמנס]. אוצרת: רותי דירקטור, במסגרת התערוכה "אוסף לאומי", מוזיאון תל-אביב לאמנות. ראש התנועה: דנה יהלומי. העבודה מבוססת על הפעולה **פיגוע** מאת עומר קריגר ודנה יהלומי. הצפייה בעבודה התקיימה במסגרת פסטיבל מנופים, בית החולים ביקור חולים, ירושלים, 29 בנובמבר 2019.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.



Made by Arte Fiera in collaboration with Fondazione Furla.
Photos courtesy of Vistamare



Made by Arte Fiera in collaboration with Fondazione Furla.
Photos courtesy of Vistamare

את מי צריך לתקן? המעבר מתיקון הילד לתיקון החברה

הילה שנהב

עיסוק בסטנדרטים של גוף הוא נחלת החברה האנושית לאורך כל שנות ההיסטוריה, אפילו זו המיתית מימי גן העדן, שם החל סיפור ההתביישות הראשונה של בני האדם למראה גופם העירום. אך המאה ה־19 הביאה עימה את המהפכה שהובילה לשינוי היחס להגדרת הגוף הראוי, הגוף התקני. גוף מתוקן, מתוקף, שיעמוד בִּתְקֵן, בִּסְטֵנְדֵרְט, יהיה זה שישרת את הארגון החברתי החדש שנוצר בעקבות המהפכה. גוף תקני צריך להיות הפרודוקטיבי ביותר, להתאים עצמו לצרכים הכלכליים של החברה הקפיטליסטית החדשה (Slorach, 2011). כך, האינדיבידואל המסוגל גופנית/נפשית (able-body/able-minded) הוא בעל גוף "תקני", יצרני ויעיל, ונאמד ביכולות שלו לעמוד בקצב הייצור ובנורמות העבודה התועלתנית ודרישותיה.

ההבנה שכדי להגדיל את יכולת הייצור ואת הרכוש, העומדים בתחרות תמידית בדרך להשגת הון, דרושים "גופים מסוגלים" עיצבה את תפיסת המוגבלות כבעיה רפואית, אישית וטרגית, ערערה את מקומם של אנשים עם לקויות, והגבילה את נחיצותם בשל יכולות פרודוקטיביות "נמוכות".

כדי לשמר ולחזק את יחסי הכוח החדשים שנוצרו התפתחו התמחויות בתחומים שונים – פקיד חוק, מקצועות הרפואה והשיקום, חינוך מיוחד ופסיכולוגיה – שפיתחו ועיבו קטגוריות לזיהוי הבלתי כשירים לעבודה. אנשים עם לקויות הודרו מכל מגע חברתי ותעסוקתי עם הכלל, והפכו לאנשים עם מוגבלויות החיים בשולי החברה ונכללים בין מדוכאים.

התפתחות הקפיטליזם עיצבה את הנורמה החברתית בדמותו של "הסובייקט

היצרני". תהליך זה יצר סתירה מובנית בין האידאולוגיה הדמוקרטית השואפת לשוויון לבין אי-השוויון האינהרנטי לשיטה הקפיטליסטית. החברה המערבית המודרנית מקדשת אתוסים של חופש, אינדיבידואליזם ואי-תלות, אך בד בבד היא דוחקת לשוליים את מי שאינו מסוגל לעמוד בסטנדרטים הללו. כך, המרחב המודרני אינו מבטיח נגישות ומיצוי הזדמנויות לכול, אלא מצמצם את מרחב הפעולה של חסרי היכולת ומרחיב את כוחם של בעלי היכולת. בתוך מבנה זה, הגוף התקני הופך למדד הבלעדי להיותו של הפרט "אדם תקני". התפיסה הקפיטליסטית נשענת על היגיון פונקציונליסטי הרואה בפרט כלי לשימור המערכת הכלכלית היצרנית, ובכך הופכת את הסטייה מהנורמה הגופנית לסטייה חברתית שיש להוקיע או לצמצם.

בעולם החינוך היגיון זה בא לידי ביטוי בהפרדה ובהוצאה של תלמידים עם לקויות מהמערכת, ומעוגן בדמות החינוך המיוחד – חינוך הניתן בנפרד לתלמידים שהחברה לא רוצה ש"יפריעו" לסדר החברתי הקיים בה, וכך בד בבד שואף לשמש גשר בין התלמיד הלקוי לתלמיד ה"תקני" באמצעות ניסיון לקדמו לעבר הנורמה. שכן על רקע אותה אידאולוגיה קפיטליסטית, בתי הספר ככל העולם המודרני נמדדים בהשגת הסטנדרטים ובעמידה במבחני הישגים לאומיים ובין-לאומיים המגדירים נורמות של מדדי הצלחה. לאור זה, בבתי הספר טבוע מתח בסיסי של תחרותיות המקדם את הדרתם של תלמידים מסוימים ונוטה ליישם בפועל את כלכלת השוק וכוחותיו. כך הפכו המבחנים, למשל, לכלי מסנן ונותן לגיטימציה להוצאת הלא-מצליחים משורות בית הספר, שמטרתו היא לעמוד בסטנדרטים שהציבה לו מדינת הלאום.

במענה למגמת הנרמול של "הגוף התקני" צמח רעיון השילוב כתפיסת עולם הומניסטית המבקשת לתקן את נקודת המבט החברתית. בניגוד לחינוך המיוחד המסורתי, שניסה לתקן את הילד כדי שיתאים לנורמה היצרנית, תנועת השילוב (Integration) – שצמחה באירופה ובארצות הברית על ברכי "עקרון הנורמליזציה" – העבירה את כובד המשקל אל זכויות האדם ואיכות חייו (Anastasiou et al., 2017). על פי תפיסה זו התיקון הנדרש אינו בילד כ"יצור לקוי", אלא בסביבה המגבילה אותו. השילוב בבית הספר הרגיל אינו רק מהלך פדגוגי, אלא מעשה של תיקון אזרחי: הוא מבקש לפרק את התיוג הקפיטליסטי ולייצר מכנה משותף אנושי המאפשר גם למי שאינו עומד ב"תקן" הייצור לחיות חיים מלאים בלב הקהילה.

עם זאת, בעוד החקיקה התקדמה, התיקון המהפכני באמת – שינוי עומק בתודעה החברתית שמעבר למבחני ההישגים – עדיין נותר אתגר פתוח. נקודת התורפה של עקרון הנורמליזציה הייתה טמונה בפרשנותה החברתית: אם "נורמלי" הוא הטוב והרצוי, הרי השונה נתפס כ"פגום" שיש לתקן. תפיסה זו הניעה אנשי מקצוע לנסות ולנרמל את הילד בכל מחיר, פעולה שהיא למעשה המשך ישיר לאותו מרדף אחר ה"גוף התקני" והפרודוקטיבי.

מול תפיסה זו, מושג ההכלה (Inclusion) מציע תיקון רדיקלי יותר. הוא אינו מבקש לגשר על הפער שבין הילד לבין הנורמה, אלא לבטל את עצם החלוקה המלאכותית שבין מערכות חינוך נפרדות (Gallagher et al., 2014). התיקון כאן הוא מערכתי: במקום לשנות את הפרט כדי שיתאים לתבנית, עלינו לתקן את התבנית עצמה – להפוך את הגן ואת בית הספר למרחב שבו השונות אינה לקות שיש לרפא, אלא חלק טבעי מהמרחק האנושי. כך הופכים הגן ובית הספר למיקרוקוסמוס של החברה, והמפגש היום-יומי בין תלמידים מגוונים אינו רק כלי ללמידה, אלא מעשה של פירוק הבושה וההדרה. זהו המעבר הסופי מתיקון פונקציונלי שנועד לשרת את כלכלת השוק לתיקון הומניסטי המשיב לאדם את זכותו להיות פשוט הוא – ללא צורך לעמוד בתקן.

במערכת החינוך, מושג השילוב עדיין שבו לעיתים קרובות במנגנוני מיון וריבוד המקדמים "מצוינות" על פני הכלה. המורה והמוסד נתפסים כ"מתקנים" של תלמידים כדי להציבם בפתח הנורמה המדידה. רעיון ההכלה קורא לשינוי המבנה: במקום לנסות לתקן תלמידים, על המערכת לתקן את הערכים שלה – להחליף את כוחות השוק והמריטוקרטיה בערכים של שייכות, הנאה מלמידה והערכה עצמית עבור כלל התלמידים (Greenstein, 2015). ראוי לציין כי התיקון הפדגוגי הזה נכון לכל מי שהמערכת דוחקת לשוליים, לא רק על רקע מוגבלות.

בתהליך זה, המושג "תיקון" עצמו עובר תיקון: בפרדיגמה הרפואית-פונקציונלית התיקון הופנה כלפי הגוף והתפקוד של הפרט, ואילו במודל החברתי-מכיל התיקון מופנה כלפי הסביבה והשיח. התיקון האמיתי טמון לא בהבאת הפרט אל "התקן" החברתי, אלא ביכולת של החברה לתקן את המבנים המדירים שלה ובכך לאפשר לפרט גם תיקון פנימי: מעבר מזהות של חריג המנסה להסוות את נכותו לזהות שלמה וגאה שאינה זקוקה לאישור הנורמה (סוויין ופרנץ', 2016).

מקורות

סוויין, ג' ופרנץ, ס' (2016). לקראת מודל אפירמטיבי של מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות: מקראה** (עמ' 148–163). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.

Anastasiou, D., Kauffman, J. M., Badar, J., Travers, J. C., & Wiley, A. L. (2017). Inclusive education is moving forward. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. Rotatori (Eds.), *Advances in special education (31b): General and Special education in an age of change* (pp. 153–178). Emerald.

Gallagher, D. J., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875599>

Greenstein, A. (2015). *Radical inclusive education: Disability, teaching and struggles for liberation*. Routledge.

Slorach, R. (2011). Marxism and disability. *International Socialism Journal*, 129. <https://isj.org.uk/marxism-and-disability/>

תיקון כעמדה חינוכית: מחשבות על הוראה, אחריות ומשמעות

שירלי אסתר כהן

החינוך הוא אחד הכוחות העמוקים והמתמשכים ביותר בעיצוב פני החברה. הוא אינו מתמצה במערכת פורמלית של בתי ספר ותוכניות לימודים, אלא פועל בכל מקום שבו בני אדם לומדים לראות את עצמם כחלק מעולם משותף. דרך החינוך מתעצבות תפיסות של אחריות, שייכות, מסוגלות ויחס לאחר. הוא מלווה אותנו מגיל צעיר, חוצה שלבי חיים ומשפיע לא רק על מה שאנו יודעים, אלא על האופן שבו אנו מבינים מציאות, פועלים בתוכה ומפרשים את מקומנו בה. משום כך, השאלה מהו חינוך ומהי עשייה חינוכית ראויה אינה שאלה מקצועית בלבד, אלא שאלה חברתית, מוסרית וערכית.

לאורך השנים, ובמיוחד בהקשרים של אי־שוויון חברתי, תרבותי וכלכלי, חוזרת הטענה כי לחינוך יש כוח לשנות את פני החברה. טענה זו נשמעת לעיתים כהצהרה גדולה ולעיתים כסיסמה, אך כאשר מתבוננים בעשייה החינוכית מקרוב מתברר כי כוחה של מערכת החינוך טמון לא במהלך חיצוני אחד – ברפורמה או בהחלטה מדינית – אלא במכלול של פעולות אנושיות יום־יומיות. שינוי חברתי אינו "מגיע" אל החינוך מבחוץ; הוא נבנה מתוכו, דרך האופן שבו אנשים הפועלים במערכת בוחרים לראות את תפקידם, את אחריותם ואת יכולתם להשפיע. במובן זה, החינוך אינו מנגנון שמתקן חברה מלמעלה, אלא מרחב שבו בני אדם לומדים לפעול אחת. חברה משתנה כאשר יחידים בתוכה משנים את אופן פעולתם, את יחסם לאחר ואת מידת האחריות לסביבתם שהם מקבלים על עצמם. החינוך הוא המקום שבו תהליך זה מתרחש באופן מרוכז ומתמשך משום שהוא מפגיש בין דורות, בין נקודות מבט

שונות ובין מציאויות חיים מגוונות. כאן טמון כוחו. לא בהבטחה לתוצאה מיידית, אלא ביכולת לטפח תהליכים אנושיים עמוקים לאורך זמן.

כאשר מדברים על שינוי חברתי דרך חינוך יש נטייה לחפש את המהלך הגדול: מדיניות, תקציבים, תוכניות רחבות היקף. כל אלה חשובים, אך אינם ממצים את התמונה כולה. שכן בפועל שינוי חברתי נבנה דרך ריבוי של פעולות קטנות ועקביות המבוססות על בחירה מודעת של אנשים לפעול אחרת. במובן העמוק, החינוך עוסק לא רק בהקניית ידע, מיומנויות או הישגים לימודיים – הוא עוסק בעיצוב האדם: באופן שבו אדם לומד לראות את עצמו כבעל ערך, כבעל קול וכמי שיש לו מקום בעולם. דרך חינוך נבנות תפיסות של חירות, אחריות וזהות, ומתעצבת היכולת לפעול מתוך בחירה ולא רק מתוך ציות. לכן, כאשר מדברים על שינוי חברתי דרך חינוך מדובר לא רק בשיפור תפקוד של מערכת, אלא בתהליך מתמשך של בניית בני אדם היכולים להבין את עצמם, להכיר בשונות של אחרים ולפעול בעולם מתוך מחויבות ערכית.

במסגרת זו, בית הספר הוא אחד המרחבים המרכזיים שבהם עיצוב האדם מקבל ביטוי יום-יומי ומוחשי. כאן שינוי חברתי מתרחש דרך בחירות פדגוגיות וארגוניות קטנות אך עקביות. מורה הבוחר לראות תלמיד מעבר להישגיו, מעבר להתנהגותו ברגע נתון ומעבר להגדרות שהמערכת נוטה להצמיד לו מאפשר לתלמיד לחוות את עצמו כבעל ערך וכבעל אפשרות להתפתח. מנהלת הבוחרת לאפשר שיח מקצועי פתוח יוצרת תרבות שבה למידה, שאלה והתלבטות נתפסות כחלק מעבודה חינוכית אחראית ולא כסימן לחולשה. מדריכה המלווה תהליך מתוך הקשבה, סקרנות וכבוד לניסיון הקיים, ולא מתוך שיפוט או תיקון חיצוני, מחזקת תחושת מסוגלות ומעודדת צמיחה מקצועית. בחירות אלו מצטרפות זו לזו ויוצרות תנועה מצטברת שבכוחה להשפיע לא רק על בית הספר עצמו אלא גם על המרחב החברתי שהוא פועל בו.

החינוך פועל אפוא ככוח חברתי כאשר הוא נשען על אחריות אישית. אחריות זו אינה רק עמידה בדרישות תפקיד, אלא נכונות של אדם לשאול את עצמו כיצד פעולתו משפיעה על אחרים ומה הוא יכול לדייק, לשפר ולהעמיק בעשייתו. שינוי חברתי מתחיל ברגע שבו אדם מפנה מבט פנימה: אל דרכי פעולתו, אל הנחות היסוד שלו ואל המקומות שבהם הוא יכול להיות מדויק, הוגן וקשוב יותר. כאשר תנועה זו מתרחשת בקרב רבים היא הופכת למהלך חברתי.

במערכת החינוך, אנשי חינוך נמצאים בעמדה ייחודית להניע תהליך כזה. מורים, סיעות, רכזות, מנהלים, מדריכות, מלווים פדגוגיים, מרצים באקדמיה

וסטודנטים להוראה – כל כולם שותפים ליצירת התרבות החינוכית. כל אחד מהם פועל במעגל אחר של השפעה, אך כולם יחד יוצרים רצף חינוכי שמעצים או מחליש את יכולתה של החברה להשתנות. החינוך אינו נבנה בנקודה אחת, אלא במעבר המתמיד בין המעגלים הללו.

המורה בכיתה פוגש את התלמיד מדי יום. במפגש החוזר הזה מתממשות בפועל תפיסות חינוכיות רחבות דרך פעולות יום-יומיות קטנות: למה ניתן מקום, כיצד נשמעים קולות שונים ואילו מצבים נתפסים כהזדמנות ללמידה. דרך הבחירות הפדגוגיות שלו ודרך האופן שבו הוא מגיב לקושי, להצלחה ולטעות המורה מעצב עבור תלמידיו חוויה של למידה ושל ערך עצמי. סייעת שמכירה את התלמידים מקרוב, ורואה לעיתים היבטים שאינם גלויים לאחרים, יכולה להשפיע לעומק על תחושת הביטחון והשייכות שלהם. רכזת מקצועית שמוכילה צוות יוצרת שפה חינוכית משותפת, מדגישה ערכים ומכוונת את תשומת הלב למה שחשוב באמת: לא רק הישגים ותוצאות, אלא האופן שבו תלמידים ואנשי חינוך פוגשים את עצמם ואת האחרים בתוך תהליך הלמידה. מנהל בית ספר קובע לא רק סדרי עדיפויות ארגוניים, אלא גם את האקלים שהמורים פועלים בו: האם יש מקום לחשיבה, ללמידה ולשיח פתוח, או בעיקר לעמידה ביעדים.

מעבר לכך, מדריכים פדגוגיים ומלווים חינוכיים משפיעים על האופן שבו מורים מבינים את עבודתם. הם יכולים לבחור לראות את המורה כמי שזקוק לתיקון חיצוני, או כשותף לחשיבה מקצועית מתמשכת. מרצים במכללות ובאוניברסיטאות מעצבים את תפיסת העולם של דור העתיד של אנשי החינוך: האם ההוראה מוצגת כיישום של שיטות, או כפרקטיקה מורכבת הדורשת שיקול דעת, אחריות ואתיקה מקצועית? גם הסטודנטים עצמם לומדים כבר בשלבי ההכשרה איזה סוג של אנשי חינוך הם מבקשים להיות. כאשר כל הדרגים הללו פועלים מתוך תפיסה של אחריות אישית ומקצועית נוצר מארג חינוכי שמאפשר שינוי חברתי. שינוי זה נובע לא מאחידות, אלא מהכרה בשונות וביכולת של כל אדם לתרום את חלקו. סייעת, מורה ומרצה אינם מבצעים את אותו תפקיד, אך כולם שותפים ליצירת מרחב חינוכי שבו אדם נדרש לחשוב על פעולתו ועל השפעתה. במרחב כזה החינוך הופך לזירה שבה נבנית חברה אזרחית פעילה ואחראית.

אך החינוך אינו מסתיים באנשי החינוך. תלמידים הם שותפים מלאים למהלך. כל תלמיד לומד במודע או שלא במודע מהי אחריות, כיצד מתייחסים לאחר, ואיזה מקום יש לו עצמו בתוך קבוצה. כאשר תלמיד חווה יחס מכבד, הקשבה והוגנות, הוא לומד

לנהוג כך בעצמו. כאשר הוא מוזמן לקבל אחריות ללמידתו, להתנהגותו ולתרומתו לכיתה הוא מתנסה בפועל באזרחות פעילה. החינוך החברתי נלמד לא רק בשיעורים ייעודיים, אלא מתרחש בכל אינטראקציה. גם להורים יש תפקיד מרכזי. הם אינם רק "גורם חיצוני" למערכת החינוך, אלא שותפים לבניית החברה. האופן שבו הורים מדברים על מורים, על בית הספר ועל תלמידים אחרים משפיע על תפיסת העולם של ילדיהם. שיח של אמון, כבוד ושותוף פעולה מחזק את החינוך ככוח חברתי; שיח של חשדנות והאשמה מחליש אותו. כאשר הורים רואים עצמם כחלק מן המהלך החינוכי, ולא כצרכנים בלבד, הם תורמים ליצירת תרבות אזרחית אחראית.

מעבר לבית הספר, כל אזרח הוא חלק מן המארג החינוכי. חברה לומדת כאשר אזרחיה בוחרים להתבונן באחר, להכיר בשונות ולפעול מתוך רצון לתרום. החינוך מניח תשתית לכך, אך אינו יכול לממש זאת לבד; הוא זקוק להקשר חברתי שמאפשר לרעיונות חינוכיים להפוך לפרקטיקה חיה. מתוך עבודתי במערכת חינוכית ציבורית ובמסגרת עבודתי במכון ברנקו וייס, הפועל לקידום שינוי חברתי באמצעות חינוך, התחדדה בי ההבנה שהשפעתם של רעיונות חינוכיים נובעת לא רק מעוצמתם הפנימית אלא גם מן התנאים הסביבתיים שהם פועלים בתוכם. כאשר הסביבה החברתית מטפחת אחריות, שיח ושוויון יכולתו של החינוך להשפיע ולהתרחב מתעצמת. מכאן עולה כי שינוי חברתי אינו מתרחש בבת אחת; הוא נבנה מתוך ריבוי של פעולות מודעות ומתוך רצון טוב שאינו נאיבי אלא מחויב. רצון זה אינו מסתפק בהצהרה על ערכים, אלא מתורגם לבחירות יום-יומיות: מורה המבקש לדייק את עבודתו, הורה הבוחר להקשיב, תלמיד הלומד לקבל אחריות, אזרח הפועל למען הכלל – כל אלה הם ביטויים של אותו מהלך חינוכי עמוק.

המשמעות של חינוך, בהקשר זה, אינה רק בהקניית ידע, אלא בעיצוב אדם וחברה. חינוך משמעותי הוא חינוך שמזמין אנשים לראות את עצמם כסוכנים של שינוי, מתוך אחריות ומחויבות. הוא מלמד כי שינוי אינו בא "מלמעלה" בלבד, אלא צומח מתוך פעולה אנושית יום-יומית. כאשר תפיסה זו מחלחלת החינוך הופך לא רק למערכת, אלא לדרך חיים.

בסופו של דבר, החינוך משנה פני חברה כאשר הוא מצליח לעורר באנשים את הרצון לדייק את עצמם. לא להיות מושלמים, אלא להיות מודעים. לא לשנות את העולם בבת אחת, אלא לפעול טוב יותר במקום שהם נמצאים בו. מתוך תנועה זו נבנית חברה שמסוגלת להתמודד עם מורכבות, עם שונות ועם אתגרים מתמשכים. זהו כוחו האמיתי של החינוך. לא כהבטחה גדולה, אלא כעמדה אנושית מתמשכת.

"השארנו ואקום": שיחה עם ד"ר רות קלדרון על תרבות, ריבונות ותיקון בחינוך הממלכתי-עברי

ד"ר רות קלדרון היא נשיאת "עלמא – בית לתרבות עברית", חברת סגל במכון מנדל למנהיגות חינוכית, וחברת מועצת החינוך הממלכתי-עברי. המועצה היא יוזמה ציבורית הפועלת לקידום חינוך עברי פלורליסטי המבוסס על אחריות תרבותית, שייכות ושיח עם מקורות היהדות והתרבות העברית.

הגיליון הנוכחי שלנו עוסק במושג "תיקון". כיצד המושג הזה מתחבר, בעיניך, למציאות העכשווית של החינוך הממלכתי בישראל ולפעילותך במועצת החינוך הממלכתי-עברי?

המושג הזה מתאים מאוד למצב שאנו נמצאים בו, משום שיש כאן דבר שאני מרגישה שאנחנו עצמנו קלקלנו – לא בכוונה רעה, אלא מתוך הזנחה. נתנו לזה להתקלקל בחינוך הממלכתי, ואנחנו אלה שצריכים לתקן. באופן הפשוט והיסודי ביותר, התיקון נוגע לזהות היהודית שלנו כאנשים חילונים או חילונים-מסורתיים, אנשים שאינם הלכתיים ואינם רבניים.

זהו ויכוח ישן שהתחיל עוד בראשית הציונות. בקונגרסים הציוניים הראשונים לא הצליחו להכריע בשאלת הזהות הזו, אז פשוט השאירו אותה פתוחה, מתוך מחשבה שמי שיבוא אחר כך כבר יכריע. אבל הגישה הזו לעולם אינה מסתדרת מעצמה, מתישהו צריך לשבת ולדבר על זה. מה שקרה בפועל הוא שהשארנו ואקום גדול מאוד בחינוך שלנו – החל מגן הילדים, עבור דרך בית הספר היסודי, חטיבת הביניים והתיכון, וכלה במכינות ובאוניברסיטאות. אין לנו כיום אפילו הסכמה עצמית לומר דברים ברורים: להצהיר שאנחנו יהודים, שזו התרבות שלנו והמסורת שלנו, שאנחנו מחויבים לה ואוהבים אותה, אבל גם חופשיים לחלוטין לעדכן ולהתאים אותה לאורח החיים ולצביון הריבוני שלנו.

מניין נובעת המבוכה הזו?

אני חושבת שהיא קשורה לחילופי הדורות. הדור הראשון של ה"דתל"שים" [דתיים לשעבר], ממזרח וממערב, נשא עימו מטענים מורכבים, אבל הדור השני נולד כאילו "מן הים" ב־1948. הדור הזה שם את עניין היהדות בצד, מתוך תפיסה ש"אם נצטרך משהו יהודי נביא משהו מהרבנות שיעשה את זה בשבילנו".

התוצאה היא שהשריר היהודי שלנו נחלש. כשאנחנו רוצים להעניק ספר תורה לילדים קטנים בבית הספר אנחנו מזמינים את חב"ד, כשאנחנו צריכים להתחתן אנחנו פונים לרב מ"צוהר", וכשאנחנו צריכים להיקבר, חלילה, אנחנו מזמינים את חברה קדישא. אין לנו כלים כאלה משלנו, והמבוכה והוואקום משאירים את המגרש ריק. וכשהמגרש ריק – משהו אחר נכנס אליו.

היכן את רואה את הביטויים של הוואקום הזה בחיי היום־היום של הילדים במערכת החינוך?

אני רואה פער גדול בין הגיל הרך לבין בית הספר היסודי. לנכד שלי בן השלוש יש גננת נהדרת, שדרך לוח השנה העברי והסיפורים היהודיים מעניקה לו שפה תרבותית חיה באופן חופשי לחלוטין ולא חרד. בשבילו הסיפורים על נוח, יונה או משה הם חומרי הגלם והקוביות שמהם הוא יבנה את חייו ודמיונו. בבית הספר היסודי המצב הולך ומתדרדר. הילדים כבר לא מכירים את הסיפורים, את העלילות, את הגיבורים ואת האירועים. ומדוע? מרוב פחד. מצד אחד יש פחד שההורים יתלוננו על הדתה, ומצד אחר יש פחד שיגידו שהתכנים "ליברליים מדי". התוצאה של הפחד הכפול הזה היא שבית הספר פשוט לא אומר כלום. הילדים גדלים בלי קוביות המשחק התרבותיות הללו, ואין להם שום מיומנות או "מעשים יהודיים" שהם יודעים לעשות.

כלומר, את טוענת כי היהדות במובנה התרבותי היא מעשים?

כן, תרבות לא יכולה להיות רק חוכרת דיון. בחינוך, תרבות חייבת להיות משהו שעושים. בילדותי היינו משלשלים מטבע לקופסת הקרן הקיימת ומקבלים סוכרייה בערב שבת בגן. כך למדנו, באופן פיזי, שיש מושג כזה שנקרא צדקה – לתת לא כדי לקבל תמורה. קשה מאוד ללמד ערכים כאלה בגיל מאוחר ללא רקע מעשי.

יש מיומנויות תרבותיות בסיסיות שצריכות להיות חלק מארגז הכלים שלנו: לדעת לברך בעלייה לתורה, להדליק נרות חנוכה, לבנות סוכה או לנחם אבלים. אני מרגישה שחילונים רבים מפחדים כיום לנחם אבלים כי אין להם אימון בזה – הם לא יודעים מה להגיד ומה לעשות. תרבות צריכה ריח, טעם וחוויה, והחינוך הממלכתי-עברי צריך להנחיל את המיומנויות המעשיות האלו.

יש מי שיטענו שהכנסת פרקטיקות כאלו לבית הספר הממלכתי פוגעת במהות החילונית

חילוניות היא התביעה למרחב ציבורי שאינו מנוהל על ידי הדת, ושבו מוסד דתי לא יחליט עבורנו על הרפואה, הכלכלה או הפוליטיקה. הפרדה זו נולדה במקור בעולם הנוצרי, כשהחילונים דרשו מהכמורה להפסיק לנהל את החיים האישיים, המדעיים והכלכליים שלהם ולהתמקד בעולם הכנסייה. חילוניות אינה עוסקת בשאלה הפילוסופית אם יש אלוהים או אין אלוהים – זה עניין פרטי לחלוטין של כל אדם. הדבר החשוב באמת, שעליו עלינו להילחם, הוא שמערכת החינוך שלנו תנוהל אך ורק על ידי מחנכים.

במועצה אתם מדברים על רצף שבין חילוניות למסורתיות. עם זאת, יש בחילוניות הישראלית זרמים כמו התנועה של רם פרומן, שמובילים קו אחר
אנחנו אכן נמצאים במחלוקת עמוקה. העמדה של רם פרומן, שאני מאוד מכבדת, היא שאני אזרח העולם והיהדות שלי היא פרט ביוגרפי בלבד. לכן הוא לא מעוניין שילדים ילמדו את המקורות הללו, לא רוצה לתקוע בשופר ולא רוצה לבנות סוכה. הגישה הזו שואפת לייצר זרם סגור, נפרד וגאה של חילוניות מנותקת. אני, לעומת זאת, לא אדם שריק מרליגיוזיות, ואני חושבת שאסור לנו לחסום את הממד התרבותי-רוחני הזה בפני ילדים. אני רוצה שהם לא רק ילמדו את המקורות, אלא ירגישו שהם שלהם, וירגישו חופשיים לחלוטין לאלתר בהם, לשחק איתם ולהיות יצירתיים בהם. המטרה שלנו בחינוך הממלכתי-עברי היא לבנות רצף שבו כל הילדים ירגישו בנוח. גם אלה שהולכים עם אבא שלהם לבית הכנסת בשבת, וגם אלה שהולכים לים. ללכת לים בשבת זה לא פחות עמוק מבית כנסת. זה ללכת עם ההורים, זה להרגיש את הגוף, זה להגיד תודה על השמש, זה להרגיש את איתני הטבע. זה לא שטחי מול עמוק.

מדוע מערכת החינוך בישראל לא יכולה להישען על המושג "תרבות ישראלית", כפי שקורה במדינות דמוקרטיות אחרות?

משום שהתרבות הישראלית המודרנית היא בת קצת יותר משבעים שנה בלבד. העומק של הזהות שלנו זקוק לשורשים עמוקים בהרבה. המיתוסים והסיפורים הטובים ביותר נכתבו בעברית, ואין עליהם זכויות יוצרים – למה שילדינו לא יכירו אותם? הפחד ללמד את התנ"ך בבתי הספר הממלכתיים נובע מהמחשבה המוטעית שהספר הזה שייך "להם" [לדתיים]. אני מסרבת להפקיר אותו. הוא שלנו בדיוק כפי שהוא שלהם, ולפעמים הפרשנות החילונית שלנו עולה על הפרשנות הדוגמטית.

במסמך הליכה של המועצה אתם מגדירים את היהדות הישראלית כיהדות ריבונית זה מושג חשוב שטבע ארי אלון בניסיון למצוא מושג "הופכי לרבני". הוא עושה הבחנה בין אדם ריבוני לאדם רבני. בצומתי הכרעה בחיים אדם רבני שואל את הרב, ואילו אדם ריבוני מתייעץ, קורא, לומד ומחליט לבד. האחריות היא שלו. זו דרך מאתגרת ומפחידה. זו לא דרך לכולם, אבל אני מאמינה בה.

היכן נפגשת תפיסת החינוך הממלכתי-עברי עם הציבור הערבי בישראל?
בעיניי זה קריטי שכל מורה וכל אדם בארץ הזו ידע ערבית ויכיר את התרבות הערבית. לצערנו, המערכת שלנו נמצאת בכישלון מתמשך ועמוק בתחום הזה. יש המון מן המשותף בשפה שלנו, בסיפורים שלנו ובתרבות. במכון מנדל הנחיתי קבוצה שבה למדנו תנ"ך וקוראן יחד. קריאת אותם סיפורים במקביל היא כלי מחבר ומכבד מאין כמוהו. אני רואה את הלימוד היהודי שלי, את הלימוד של מסורות עתיקות, כמקום של חיבור בלי מאמץ, בלי גלזורת הסוכר הזאת של ביחד. פשוט לומר, יש כאן טקסט נהדר, בואו נחשוב עליו. איך אתם מבינים את משה? הוא קדוש לכם, הוא קדוש גם לנו. בואו נדבר עליו. בואו נשוחח עם הדרוזים על המשמעות של אליהו עכור. לכן חיזוק הזהות היהודית-עברית בבית הספר אינו בא על חשבון האחר; להפך, הוא צריך לפתוח פתח להוספת התרבות הערבית, לתת לה כבוד וללמוד לדבר בה.

והזרם הממלכתי-דתי? האם החינוך הממלכתי-עברי מאתגר את החלוקה של מערכת החינוך למגזרים, או שזה נתון שאתם לוקחים כמובן מאליו?
יש לי אהבה נכזבת אליהם. במציאות הנוכחית, אני לא רואה מצידם יד מושטת,

אלא בעיקר הסתגרות והתנשאות. יש, למשל, מקרה של בית ספר בדרום תל-אביב שלומדים בו ילדים של מהגרי עבודה, שחולק גדר משותפת עם בית ספר ממלכתי-דתי, והנהלת החמ"ד בחרה לשנות את שעות הצלצולים כדי שהילדים לא ייפגשו בהפסקות. ההתנשאות הזו מזעזעת אותי. המועצה שלנו מנסה להוביל מהלך פוליטי מפוכח. במשך שנים החינוך הממלכתי סבל מ"סנטימנט המארח" – חשבנו שאנחנו הכלל האחראי לכולם, ולכן ויתרנו על המשאבים הייחודיים לנו. בינתיים הפכנו למיעוט מבחינת תקצוב, בעוד הזרמים האחרים מקבלים משאבים אדירים ושומרים על עצמאותם. התיקון הראשון שלנו הוא לדרוש משאבים הוגנים כדי לבנות את עצמנו. ככל שנחזק את השריר היהודי-עברי שלנו, כך המפגש העתידי עם הציבור הדתי יהיה מפגש אמת בין שווים, ולא מתוך עמדת נחיתות או ויתור מתמיד.

מנקודת המבט הפדגוגית, מהו המפתח המעשי להצלחת התיקון הזה במערכת החינוך?

המפתח נמצא בהכשרת המורות והגננות. אני מאמינה בפדגוגיה שפותחה ב"עלמא", שיש בה צירוף של שלושה מרחבים: בית מדרש, אקדמיה וסטודיו של אומן. בית המדרש מעניק מיומנויות של קריאה צמודה בטקסט, האקדמיה מעניקה ביקורתיות וזהירות, והסטודיו של האומן מאפשר חירות, דמיון, יצירה ופריצה של גבולות. החלום שלי הוא לקחת פרחי הוראה, גננות ומורים, ולתת להם לחוות את הדברים באופן מעשי, ולא רק לדבר עליהם בתאוריה. מה שאנחנו עושים ב"עלמא" הוא להשרות את הלומדים בתוך מה שאני מכנה "מרינדה" תרבותית: קהילה לומדת שיושבת יחד שעות רבות. מורים ומורות שעוברים הכשרה כזו הופכים להיות בני בית בתרבות שלהם, ויוצאים אל מערכת החינוך, האומנות או העשייה החברתית כשהם מלאים ובוטחים. בד בבד, לצד העושר המלא של ארון הספרים (מקרא, משנה, תלמוד, קבלה, חסידות), לצד שירה עברית, הגות ישראלית וספרות מודרנית, בני הבית האלה צריכים להכיר גם את העולם שסביבם – לדעת על אסלאם, על נצרות ועל מיתולוגיה יוונית. חינוך הוא המקום הכי אפשרי לתיקון, וכל מעשה קטן של מפגש בין מורה לתלמיד, מורה לתלמידה, הוא תיקון בעצמו. לא צריך לחכות לתיקון הגדול.

סְלָמָה וּמוֹרָה הוֹלָכִים לְבֵית הַסֵּפֶר

אדם אחמד

אדם אחמד הוא יליד כפר דיסה שבצפון דארפור. בשנת 2004 נאלץ להימלט מביתו, כמו רבים מתושבי דארפור, בעקבות מתקפות אלימות של מיליציות הג'נג'ויד. מתקפות אלה הובילו למותם של מאות אלפי בני אדם ולעקירתם של יותר מ-2.5 מיליון איש מבתיהם. בשנת 2008 ביקש אדם מקלט בישראל. במשך שנים פעל בארגון שסייע לבני נוער מן הקהילה האפריקאית בישראל לסיים את לימודיהם בבתי הספר ולהשתלב בהשכלה גבוהה. בדצמבר 2025 עבר לקנדה במסגרת תוכנית לקליטת פליטים. סיפור זה נכתב בשנת 2016.

סְלָמָה נולד וגדל בכפר חֶשְׁבָּה, הסמוך לעמק וטובל בעצים ירוקים. אנשי חֶשְׁבָּה הם חקלאים המעבדים את אדמותיהם ומגדלים בעלי חיים למחייתם, וכולם, כולל הילדים, מסייעים בעבודות הכפר. רבים מהילדים הבוגרים מצטרפים להוריהם למרעה ולהגנה על השדות. אחרים נשארים בכפר כדי להשגיח על הקטנים, השוהים באוהלים מיוחדים בזמן שהוריהם יוצאים אל מחוץ לכפר לשאוב מים מן הבאר. המבוגרים של חֶשְׁבָּה לא מטילים מרות על ילדיהם, וסלמה אוהב את תחושת החירות. המבוגרים חושבים תמיד על צורכי ילדיהם.

הילדים בחֶשְׁבָּה מעבירים את הזמן בציד ציפורים. הם יצירתיים ומכינים בעצמם את המלכודות. הם מגלפים טבעות מבולי עץ, מציבים בתוכן רשתות חבלים ומהדקים אותן לטבעות בשערות מזנב חמור. במרכז המלכודות הילדים מניחים כמה גרגירי תירס לפיתיון, וכאשר הציפורים באות לנקר אותם ראשיהן נלכדים ברשת והן נתפסות. סלמה אהב לצוד ציפורים, ומעולם לא רצה לעבוד בשדה.

חבריו הטובים ביותר היו תאג' ואבן. תאג' ואבן לא חלקו את אהבתו של סלמה לציד ציפורים; במקום זאת הם העדיפו להישאר בביתם ולשקוד על קריאה וכתביה. מבין שמונים המשפחות בחשבה, תאג' ואבן היו היחידים שפקדו את ספסל הלימודים. סלמה נהג לשאול אותם על אודות בית הספר ועל המתרחש בכיתה, והפציר בהוריו שוב ושוב שיתירו גם לו ללמוד, אך תמיד נענה בסירוב.

יום אחד ביקר סלמה בבקתה של תאג' ומצא אותו ואת אבן יושבים על הרצפה וכותבים. סלמה ביקש להצטרף אליהם, אך עד מהרה נוכח שהוא אינו מסוגל לעשות כן משום שלא ידע לכתוב. תאג' הורה לו לשבת בצד, וכאשר סלמה שאל לסיבת הדבר הסביר לו תאג' כי הוא מסיח את דעתם ומפריע להם להתרכז. סלמה התמלא כעס. תאג' הוסיף כי עליו להשלים את מטלותיו, וסלמה הרגיש שנוכחותו אינה רצויה.

סלמה חשב על כך שהוא אינו יודע קרוא וכתוב, לעומת תאג' ואבן, הצעירים ממנו, שכבר שלטו בהם, וזעמו גאה בו. הוא רצה ללמוד איתם בבית הספר, אך ידע שיהיה קשה לבקש זאת מהוריו, הכורעים תחת נטל העבודה. כל ילדי חשבה ידעו עד כמה חשוב להישאר בכפר ולעזור למשפחה, ואף על פי כן היה סלמה נחוש בדעתו ללמוד. הוא אזר אומץ והחליט לבקש שוב את הסכמתם. מכיוון שחשש מתגובת אביו, בחר לפנות תחילה אל אימו.

סלמה ניגש לאימו ברגע ששבה הביתה. היא הופתעה מהתעניינותו המחודשת בלימודים ותהתה אם קרה באותו יום דבר מה שעורר אותו לכך. מותשת מכדי לשוחח היא התכוננה בו בעיניים עייפות וביקשה לדחות את השיחה למועד מאוחר יותר. יום העבודה היה ארוך, והיא נזקקה למנוחה. אף שבמשפחתו של סלמה נהגו לשבת יחד רק לאחר שהסתיימו כל המטלות, הוא לא הצליח להתאפק והתעקש שידונו בדבר מייד.

"מה אתה מבקש להגיד לי?" שאלה אימו.

סלמה אמר לה שהוא רוצה ללמוד קרוא וכתוב כמו חבריו. היא ניסתה להתעלם מתחנונו וקיוותה שתשובתיה ישתיקו אותו. אך בניגוד לעבר, הפעם סלמה לא התיימש ולא נסוג. הוא רצה למצוא חן בעיניה והגיש לה עזרה רבה מהרגיל: הוא סייע לה לפרוק את המשא מעל החמור, הציע לקשור אותו, הסיר את האוכף ונשא את התירס אל תוך הבית. כשאימו נכנסה אל הבקתה והתיישבה מיהר סלמה להגיש לה מים. אימו העריכה את העזרה של בנה, שהיה בעבר נער עקשן וסורר.

שוב הסביר סלמה לאימו מדוע הוא רוצה ללמוד בבית הספר. "אני כבר יודע לרכוב על חמור, אפילו בלי אוכף. הוכחתי שאני מסוגל לטפל גם באחיי וגם בחיות המשק. אני שולט היטב במשחקי טרֶפֶרָה [חישוק] ושיִלֵל [מחבואים], ומסוגל לצוד אפילו מאה ציפורים ביום. ואף על פי כן אינני יודע קרוא וכתוב".

למשמע דבריו ביקשה ממנו אימו להירגע והבטיחה כי תדון בדבר עם אביו לכשישוב ממרעה הסתיו. בעונה זו נאלצים בני הכפר לנרדוד עם עדריהם למרחקים גדולים יותר, והאב נעדר מביתו לתקופות ממושכות. באותו לילה, כששב האב לביתו, הובא בפניו רצונו של סלמה ללמוד בבית הספר. הוא לא ידע שסלמה צופה מדי יום בתאג' ובאבו בשעה שהם שוקדים על לימודיהם. לראשונה הסכימה האם שאולי מוטב לשלוח את סלמה לבית הספר, אך האב אמר כי הוא זקוק לעוד זמן כדי לשקול את העניין, ולא יוכל להכריע עד שיסתיים מחזור המרעה בשבוע הבא. כעבור שבוע צעד אביו של סלמה במשך ארבעים וחמש דקות כדי לפגוש את מורי בית הספר ולקבל החלטה. לאחר שביקר במקום החליט לרשום את סלמה ללימודים בעוד חודשיים, עם פתיחת תקופת הרישום. במהלך חודשי ההמתנה מכר האב בשוק שתי כבשות, ובכסף שקיבל קנה לבנו בגדים חדשים.

כשהילדים ראו את בגדיו של סלמה הם תהו אם מתקרב חג או אירוע כלשהו, ולא הניחו לו עד שגילה להם שבקרוב יתחיל ללמוד בבית הספר. הילדים פקפקו בדבריו, משום שגם הם ביקשו מהוריהם ללכת ללמוד ונתקלו בסירוב. כדי להוכיח שהוא דובר אמת אמר להם סלמה שביום המחרת ילבש את תלבושת בית הספר. אך בבוקר הוא לא מצא את הבגדים, והבין שאביו הסתיר אותם באחת הבקתות הקטנות כדי לשמור עליהם. סלמה ידע שייאלץ להמתין לשובה של אימו כדי שתפתח את הבקתה למענו.

האם פתחה את הדלת, אך הוא חמק פנימה רק כאשר היא הסבה את ראשה. משנכנס סוף גילה כי החשכה סמיכה מכדי להבחין בדבר. סלמה התאכזב, אך ידע שתהיה לו הזדמנות נוספת להתגנב אל הבקתה בשעות הבוקר המוקדמות, בטרם תתעורר אימו לקלות את התירס.

וכך היה. בבוקר חזר נכנס סלמה אל הבקתה. הפעם הבחין בתלבושת המקופלת תחת המיטה, והגניב אותה אל חדרו. לאחר שאימו יצאה לעבודתה התלבש ויצא לפגוש את חבריו. הוא ביקש לראות תחילה את תאג' ואבו, אך הילדים האחרים הבחינו בו קודם, ובתוך זמן קצר נקהלו כל ילדי הכפר סביב סלמה ולבושו החדש.

מוֹרָה, אחותו של סלמה, אמרה לו: "עכשיו, כשכולם כבר ראו אותך, אלך לספר לאימא שיצאת החוצה בבגדיך החדשים". סלמה הפציר בה שלא תעשה כן. הוא הציע לצוד כמה ציפורים בתמורה לשתיקתה, אך מורה השיבה כי אין לה חפץ בהן. סלמה הבטיח לקטוף לה תמרים מעצי הנקום שמחוץ לכפר. למרבה המזל מורה נענתה להצעה, וסלמה מיהר להחזיר את בגדיו לבקתה. אך כאשר הגיע לשם גילה כי היא נעולה שוב, ואין בידו מפתח.

באותו ערב, כששבה אימו של סלמה, הוא מיהר לעזור לה לפרוק את המשא מעל החמור. היא חשה כי התנהגותו מוזרה ושאלה אותו לפרש הדבר, אך הוא השיב כי הוא נרגש מאוד לקראת תחילת לימודיו בבית הספר. כשסיים לפרוק את החמור ביקש מאימו את המפתח לבקתה בתואנה כי הוא מבקש לאחסן שם דבר מה. הוא חש אשמה על שהסתיר ממנה את האמת, אך לא רצה להתמודד עם הכעס של הוריו.

בימים הבאים הקיפו אותו ילדי הכפר והמטירו עליו שאלות מכל עבר. כולם היו סקרנים לשמוע על בית הספר ועל המתרחש בכיתה. הם ישבו סביב סלמה והוא השיב לשאלותיהם, אף שטרם החל בלימודיו. באחד הימים הצהיר בפניהם כי בעתיד ינהיג את הכפר. הוא ילמד קרוא וכתוב וידע כיצד לדבר ברדיו. מדי יום הוסיפו הילדים לחקור אותו: מה המרחק לבית הספר? כמה זמן נמשכת ההליכה? כמה שנים נמשכים הלימודים? סלמה השיב לכולם בסבלנות. פעם, כשאחד הילדים שאל על המורים, אמר סלמה שהם שונים מכל מה שראו מעולם, כמעט כמו אנשים מכוכב אחר.

יום ההרשמה הגיע, וסלמה השכים קום כדי להתרחץ ולהתכונן למסע. אך בטרם הספיק להתלבש אימו גילתה שבגדיו מלוכלכים. היא פרצה בסערה פנימה ותבעה לדעת מה קרה לתלבושת בית הספר החדשה שלו. סלמה ידע שעליו לומר את האמת וסיפר לה שהוא כבר לבש אותה. הוא התחנן שלא תגלה לאביו, והיא נעתרה באי־רצון רק משום שידעה עד כמה האב יתאכזב.

סוף סוף היו סלמה והוריו מוכנים ליציאה, אלא שלפתע דרשה מורה להצטרף אליהם. היא השתוקקה מאוד ללמוד בבית הספר, וכעסה על אביה שלא קנה גם לה תלבושת. האם ניסתה להסביר כי רק בנים לומדים בבית הספר, אך מורה התנגדה לדבריה וטענה כי שמעה על בנות הלומדות שם. היא כעסה ונמלטה מן הבית בטרם הספיק איש לעצור בעדה.

סלמה חיפש את מורה, אך היא נעלמה כלא הייתה. הוא התרוצץ בין בתי השכנים אך איש לא ראה אותה. אפילו עַיִשָּׁה, חברתה הקרובה ביותר, לא ידעה לומר היכן היא. לבסוף החליטו סלמה והוריו כי אימו תמתין לה בכפר, בעוד הוא ואביו יצעדו לבית הספר.

הילדים ליוו את סלמה ואביו עד ליציאה מן הכפר ונופפו להם לשלום. לאחר פסיעות אחדות הגיחה לפתע מורה מאחורי אחד העצים. היא סיפרה כי הסתתרה והמתנה להם כדי שתוכל להצטרף למסעם אל בית הספר. אביה נדהם לראותה, ומורה שבה והביעה את רצונה העז ללמוד. האב לא חפץ שתתלווה אליהם, אך הם כבר התעכבו יתר על המידה ולא נותר זמן להחזירה לכפר. הוא חשש שמא ילדי בית הספר ילעגו לה על בגדיה הבלויים.

האב אמר למורה כי היא רשאית להצטרף אליהם, אך אם יפגשו בדרך אדם שפניו אל הכפר היא תאלץ לשוב עימו. הוא הציב את התנאי ביודעו כי רבים מבני הכפר עוברים בדרך זו, המובילה אל השוק, הבאר ושדות האבטיחים. הוא היה סמוך ובטוח כי יפגשו פנים מוכרות. ואכן, פגשו באנשים שהיו בדרכם מן הבאר הביתה. האב ביקש מהם להחזיר את מורה הביתה והם הסכימו, אך היא סירבה והתעקשה ללכת איתם לבית הספר. אביה ניסה לשכנע אותה בהבטחות לממתקים, אבל היא לא הסכימה. הוא אפילו הציע לקנות לה בגדים חדשים, אך היא המשיכה לסרב בכל תוקף. שום דבר לא גרם למורה לשנות את דעתה. בסופו של דבר האב התייאש ורק ביקש מהאנשים למסור לאם שמורה נמצאה.

בדרך לבית הספר עצרו השלושה בחנות כדי לקנות למורה נעליים חדשות. הם הצליחו אפילו לנקות אותה קצת בשולי הדרך. כשהגיעו לבסוף לבית הספר היה מאוחר מכדי לברך מישוהו לשלום, והם ניגשו היישר לתור הרישום. כל הילדים הועמדו בשורה ונקראו לצעוד קדימה לפי גובהם, שכן לאיש מהם לא הייתה תעודת לידה.

בכיתה א' היה מקום לחמישים תלמידים, אך רק ארבעים ושישה ילדים נרשמו, ובהם שתי בנותיו של המורה. כשראתה מורה שנותר מקום פנוי ושיש כנות נוספות בכיתה היא ביקשה מאביה להצטרף גם היא לכיתה א'. האב סירב, אך אחת המורות שמעה את שיחתם ושאלה אותו מדוע מורה לא יכולה להצטרף. האב הסביר שהיא צעירה מדי, שאין לה בגדים מתאימים ושאימה זקוקה לעזרתה בעבודות הבית. כששמעה זאת מורה היא פרצה בבכי, עזבה את אביה ורצה אל המורה. היא צעקה שלא תעזוב את בית הספר עד שתירשם גם היא ללימודים. בסופו של דבר הצליחה

המורה לשכנע את האב לרשום את בתו, והוא הרגיש אשמה על שלא שיתף את אשתו בהחלטה.

לאחר שהסתיימה ההרשמה נערך טקס פתיחה. המורה הסביר באילו ימים ושעות על התלמידים להגיע, באילו כללים עליהם לעמוד ואיזה ציוד עליהם להביא. הורים אחרים לא הפסיקו להזהיר את אביה של מורה. הם אמרו שאין זה ראוי לשלוח בת לבית הספר, משום שהמנהג הוא שהבנות נשארות בכפר ועוזרות בעבודות הבית. למרות זאת, אביה של מורה הבטיח לכולם שהוא מקבל את ההחלטה הנכונה. עם סיום המפגש יצאו הילדים ואביהם הביתה. הצעידה ברגל ארכה זמן רב, והם הגיעו לכפר רק בשעות אחר הצהריים. ילדי הכפר כבר המתינו בביתו של סלמה כדי לשמוע מה עבר עליו באותו יום. סלמה ביקש מהם לשוב אחרי השקיעה, כי הוא היה עייף ורעב מכדי לדבר. חוץ מזה, הוא ידע שאימא שלו מחכה לשמוע את הסיפור לפני כולם.

ואכן, בשעת השקיעה חזרו כל השכנים כדי לשמוע איך היה היום של סלמה ומורה, ומה דעתם על בית הספר. בדרך כלל, בשעות הלילה מתאספים צעירי חֶשְׁפָּה סביב הסבתות, והן מספרות להם סיפורים. בזמן הזה הילדים הגדולים והנערים משחקים האקו, משחק שבו שתי קבוצות מנסות לחדור לשטח היריב בדילוג על רגל אחת.

אך באותו ערב כל תשומת הלב הופנתה אל סלמה. הוא הרגיש כמו בן מלך, מוקף בכל הילדים והמבוגרים של הכפר. הוא אפילו התחיל להתנהג כאילו הוא מרכז העולם, ולא הסכים להסיר את תלבושת בית הספר. הוא התגאה בכך שגם אחותו תלמד בבית הספר, בניגוד לאחיות של תאג' ואבו. בני הכפר המטירו שאלות רבות על סלמה ומורה: האם המורים באמת שונאים ילדים? האם הלימודים קשים? והאם מורה היא הבת היחידה בבית הספר?

השיחה נמשכה עד חצות הלילה, ומאז כל הילדים רצו להיות כמו סלמה ומורה. ביום הראשון ללימודים כל המשפחה המורחבת ליוותה אותם לבית הספר. כל כיתה שכנה בבקתה אחרת, והילדים ישבו על מחצלות כי לא היו שולחנות או כיסאות, בדיוק כמו בבית. הבנות התבקשו לשבת בשורות הראשונות, קרוב ללוח. התלמידים ישבו בשורות משני צידי הכיתה כדי שלמורים יהיה מקום לעבור ביניהם.

ביום הראשון חיפשו המורים "מנהיגים" לכל שכבת גיל. אף אחד מהתלמידים החדשים לא הבין מה פירוש הדבר, אבל סלמה מיהר להתנדב להנהיג את כיתה א'. בהתחלה המורה היססה, משום שסברה כי הוא צעיר מדי לתפקיד. הרי מנהיגי

הכיתות ממלאים את מקום המורה כשהיא נעדרת, וילדים אחרים עלולים להציק להם בשל כך. למרות זאת סלמה המשיך להתעקש וביקש להיות המנהיג. בסוף המורה הסכימה, וביקשה מתנדב לתפקיד סגן המנהיג. מייד הניפה אחותו את ידה, אבל הפעם המורה סירבה, מפני שלא רצתה שמשפחה אחת "תשלוט" בכיתה כולה. במקום זאת מורה מונתה לאחראית לציוד הכיתתי והייתה מרוצה מאוד.

מאוחר יותר התלמידים למדו את השיר "בית הספר שלי", שעוסק בשמירה על הניקיון ובמתן כבוד הדדי. להפתעת המורים סלמה ומורה קלטו את המילים מהר מאוד. בסוף יום הלימודים המורה דיברה עם הוריהם, שחיכו בחוץ. היא אמרה שהילדים שלהם נבונים מאוד ובעלי יכולת למידה מהירה מהרגיל. כששמעו זאת ההורים הם התמלאו גאווה. כל הדרך הביתה מורה וסלמה שרו את "בית הספר שלי". זה היה שיר קליט, וכשהגיעו לַחֲשֶׁבָה הם לימדו את שאר ילדי הכפר לשיר אותו. גם הילדים האלה למדו את המילים מהר מאוד.

סלמה היה תלמיד פעיל ומעורב, ולכן נבחר לייצג את כיתתו במפגש הבוקר. הוא שר את שיר הכיתה מול כל בית הספר, והציג את חבריו. עד סוף הסמסטר הראשון הגיעו סלמה ומורה להישגים הגבוהים ביותר בכיתתם. בסוף שנת הלימודים נערך בבית הספר טקס חגיגי, והתלמידים הזמינו אליו את כל בני הכפר. בטקס הכריזו המורים כי מבין כל תלמידי הכיתה סלמה ומורה סיימו את השנה במקום הראשון. האחים קיבלו פרסי הצטיינות, ואנשי חֲשֶׁבָה שמחו והתגאו בילדים שלהם.

בקרוב שאר ילדי הכפר התחזקה עוד יותר התשוקה ללמוד בבית הספר. כעבור שנה הצטרפו עוד עשרים וחמישה ילדים מַחֲשֶׁבָה, וסלמה המשיך לקבל את הציונים הטובים ביותר בכיתה. ההישגים שלו בבחינות הכניסה לחטיבת הביניים היו הגבוהים במחוז, והוא נשלח ללמוד בפנימייה.

עם סיום לימודיו חזר סלמה הביתה והיה למנהיג הכפר.

מאנגלית: עליזה רז-מלצר

עבודות שיקום | תערוכה קבוצתית

אוצר: יאיר ברק

האם אמנות יודעת לתקן? נהוג לחשוב שכן. שיש בכוחה של האמנות לרפא. אינני בטוח בכך, אבל אני משוכנע שלאמנות יש תפקיד מרכזי בתהליך של המתקן או המתרפא. התערוכה המוצגת בגיליון הנוכחי מבקשת להציג עבודות שיש בהן ביטוי של מעשה תיקון או ריפוי. חלקן מנכיחות באופן ברור את הפצע או המום, אחרות מבקשות לצייר אופק בהיעדרו.

התערוכה נפתחת בעבודה ההיסטורית היחידה בתערוכה; תצלום של אירוע אמנותי משנת 1972 בשם פרויקט מצר-מיסר. קבוצת אמנים ואמניות ובהם אביטל גבע, משה גרשוני, אפרת נתן ומיכה אולמן יצרו סדרה של פעולות אמנותיות בקרבת קיבוץ מצר והכפר הפלסטיני מיסר, הסמוך לו. הפרויקט, על מופעיו השונים, ביקש לחבר בין ההיסטוריות והנוכחיות של שני היישובים, המייצגים שני נרטיבים שונים ואולי מתנגשים.

חן כהן מציגה עבודה שנולדה מתוך פעולה פרפורמטיבית מצולמת. כהן הזמינה אל מיטתה זוג אמנים כדי שיגבסו את ידה המודלקת. יציקת הגבס תועדה בצילום, ולאחר מכן הפכה לעבודת קיר המורכבת מרצועות "זירוקס". העבודה קשורה בפגיעות של הגוף, בצורך בריפוי, ובאופן שבו פעולה אינטימית ומתועדת יכולה להפוך לאובייקט חזותי טעון.

עדי עוז-ארי מציגה הדפס שמש שבו היא מתבוננת מקרוב בתחבושות סטריליות (גאזות) ובממחטות נייר לבנות (טישו). בחוטי הכותנה של התחבושות, הארוגים

בשתי וערב בעדינות ובצפיפות; ברווחים שנפערים במקריות בין החוטים בשל חוטים סוררים. בשנים האחרונות היא מרכה לחקור את הנושאים של כאב, טראומה וגוף.

אמבר דוק, בצילום מתוך עבודת וידאו, לובשת את שמלת החתונה של סבתה ושרה שיר ערש שזו שרה לה בילדותה. דוק כותבת: "בשנים האחרונות, סבתא שלי איבדה את היכולת שלה לדבר בקלילות, מילה אחת נאמרת ל א ט ל א ט ואוצרת בתוכה משפטים שלמים. כשאני מסתכלת עליה שותקת אני שומעת את כל מה שיש לה להגיד".

אורית ישי מציגה תצלום מתוך תערוכה בשם נווה מדבר שלווה, העוסקת בזיכרון טראומתי ממלחמת יום הכיפורים, וכעת אי-אפשר שלא לחשוב גם על תהליך ההחלמה של הגלריה בבארי, שנשרפה כליל בשבעה באוקטובר. זיוה ילין, אוצרת התערוכה, כותבת:

רצפת הגלריה נעלמה תחת חול שכיסה אותה ונווה מדבר צמח בחלל: עצי דקל, כיסאות נוח ושרפרפי חבל. כל כך יפה ושליו ומפתה לשקוע בכיסאות הנוחים או להתפלש בחול הרך. אך תחת פני השטח השקט והרוגע הזה מזרחת לה תחושה עמומה של שיבוש ושל אי-תקינות: עצי הדקל הם תפאורת פלסטיק, הבריקה מלאכותית צמודה וכמו יוצאת מהקיר, אפילו כיסאות הנוח הם סוג של מוטציה, הבד הצבעוני הוחלף בכד חאקי צבאי. הילת הירח על אחד מעצי הדקל מקורה בפלש של פנס.

אורית רף, בדימוי מתוך עבודת וידאו, מציגה דימוי יפהפה וכמעט סוריאליסטי המופיע כרכיב אחד מתוך תערוכתה מים רבים. רף כותבת: "בווידאו נראית בתי, כשלוחה של גופי, מזרימה אל הים מים מצינור ומנסה לשנות את גובה פני הים. היא פועלת בניגוד לטבע ובלית ברירה נכנעת בדממה לשקיעה שהיא מביאה על עצמה".

חיימי פניכל מייצר מיטה מופשטת העשויה טרצו חלול. הפואטיקה של העבודה נובעת מהפער בין הנראות הקרירה והאדריכלית של החומר לבין הפונקציה

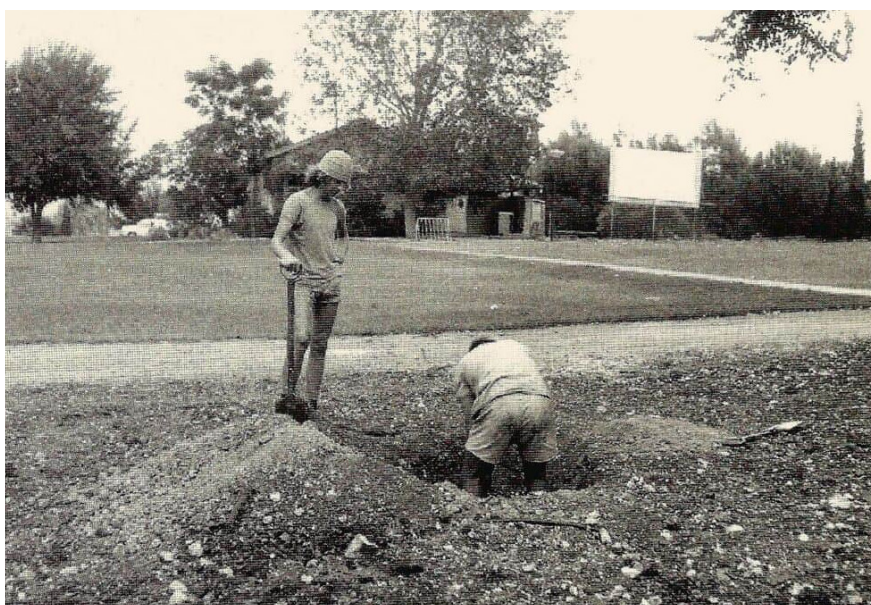
האינטימיות והמנחמת של הכרית והמיטה. כחומר שמורכב משברי אבן המאוגדים יחד, הטרצו נושא בתוכו כבר ברמה החומרית רעיון של תיקון – איחוי של חלקים נפרדים לכדי גוף אחד יציב. בתוך המתח בין קשיחות מבנית לרכות גופנית, העבודה מציעה ריפוי שאינו מעלים את השבר אלא נשען עליו, כחלק מהאפשרות לבנות מחדש.

העבדים, צילום של מיכל בראור, מתאר צמד פסלים מאוסף מוזיאון V&A בלונדון. האובייקטים מוגנים, משל היו חבושים, כדי להגן עליהם במהלך שהותם בחדרי האוסף. ברקע מהדהד הקולוניאליזם הבריטי (ואיתו העבדות) והאפשרות של החלמה ממנו.

בעבודת הווידאו סבון רימוני של שחר מרקוס נראה האמן מטפס על פסלו של מרדכי אנילביץ', רוחץ ומסבן את גופו בתנועות איטיות, כמו מבקש להסיר מעליו את האבק ולרענן את מיתוס הגבורה שהוא מייצג. פעולת הניקוי היא מעין מטפורה לשינוי ולתיקון מפעל ההנצחה שהאמן מבקש לעשות. מרקוס מטפל במשמעותו של מפעל ההנצחה ובהתמסרות אליו; בהשטחה של דמויות הגיבורים בתהליך הפיכתם לסמלים; במעריך הכוחות בין הדמויות השטוחות לבין דמויות בשר ודם, ובהתמודדותם של החיים עם המיתוס שהותירו המתים.

עבודת הפיסול של נועה הגלעד נוצרה לפני עשרים שנה לזכר אביה, והוצגה שוב לאחרונה ב"זומו – כפר גלעדי". הגלעדי כותבת:

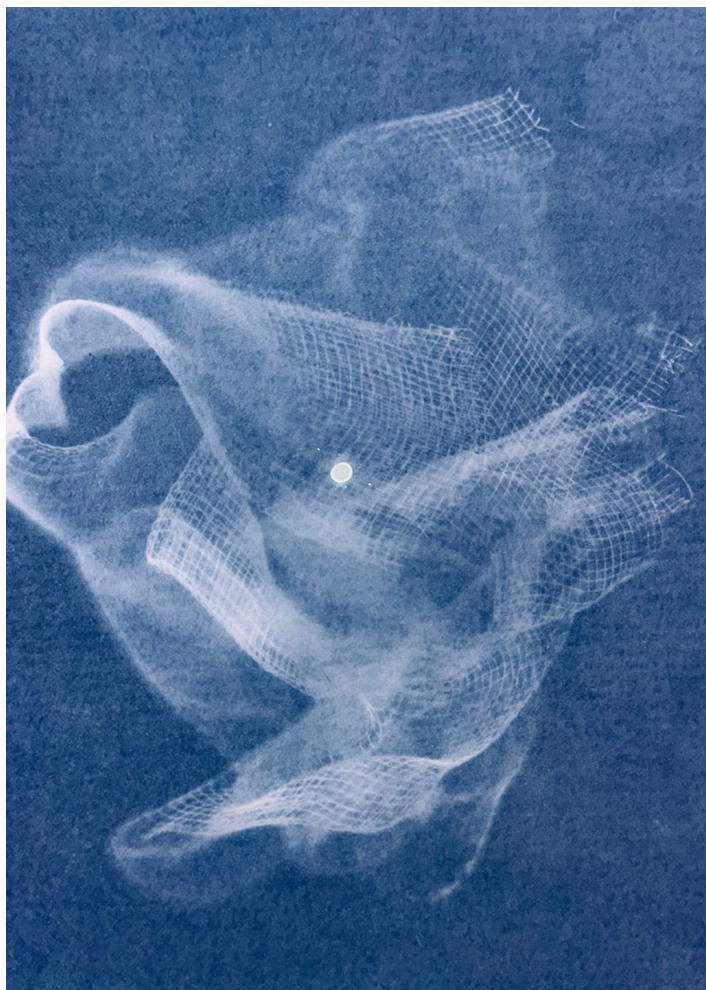
אבי היה חוקר וחקלאי. היה חשוב לו מאוד המגע הבלתי אמצעי עם האדמה. הוא הקים במשק שלנו במושב חממת צמחי בית ונטע מטע מנגו. מדי יום, כשחזר הביתה מהעבודה, הלך למשק – עבודתו השנייה. החממה נחרבה בסופת ברד בחורף של 91, ומטע המנגו שלנו בן הארבעים שר את שירת הברבור שלו בימים אלו ממש.



מיכה אולמן, החלפת אדמות (במסגרת פרויקט מצר-מיסר), 1972



חן כהן, **Heal**, צילום בהדפסת זירוקס, 2019



עדי עוז־ארי, ואני שותקת את זה, ציאנוטיים, 2025



אמבר דוק, כל מה שתשמעו יהיה שירת לוויתן, וידאו, 2024



אורית ישי, מתוך נווה מדבר שלווה, הצבה, 2023



אורית רף, סטילס מתוך הווידאו מים רבים, הקרנת K4 בלופ, 2023



חיימי פניכל, ללא כותרת (מיטה וכרית), יציקות טרצו חלולות, 2009



מיכל בראור, העבדים (מתוך אוסף העתקי הגבס של מוזיאון V&A),
הדפסת פיגמנט ארכיונית, 2012



שחר מרקוס, סבון רימוני, וידאו, 20:49 דקות, 2011



נועה הגלעדי, ואתה לא תהיה, זכוכית, חוטי נירוסטה, הפלה על תבנית, 2006

למה מלחמה

למה לא מלחמה?

שי פרוגל

גילוי חשוב: אני כותב מסה זו לאחר שנתיים של פעילות של חינוך לשלום בפקולטה למדעי הרוח והחברה במכללת סמינר הקיבוצים, שמקורן בתהייה נואשת בזמן מלחמה בלתי נגמרת על השאלה: למה מלחמה?

כותרת חלופת המכתבים בין שניים מהמדענים המבריקים ביותר במאה ה-20 היא "למה מלחמה?" (למה מלחמה? אלברט איינשטיין – זיגמונד פרויד, חליפת מכתבים [1932], 2018), אך ניתן לטעון ללא מידה יתרה של פרשנות ששאלה זו נשענת אצל שניהם על תשובה חד־משמעית וברורה לשאלה "למה לא מלחמה?" התשובה ברורה להם עד כדי כך שהם אינם מתייחסים אליה ולו באופן משני או כהקדמה. ההתכתבות כולה מבוססת על ההנחה שמלחמה היא דבר רע, וקשה להבין איך האנושות עדיין לא השכילה למצוא דרכים להיפטר ממנה.

איינשטיין, הנואש מהאיוולת האנושית, פונה לפרויד, כחוקר הנפש האנושית, שמא הוא יכול ללמדו משהו על האדם שמונע ממנו לממש את חשיבתו הרציונלית בנושא זה. איינשטיין עצמו מתוודה שכמי שמחקריו לא התמקדו בנפש האנושית, הוא אינו יכול לספק לעצמו ולאחרים תשובות מנומקות לשאלה זו, אף שהוא יכול לראות בכאב איך האליטות של כל מדינה סוחפות את ההמונים למלחמות שמסיבות להם סבל וכאב. דבריו מזכירים את מה שכותב ברוך שפינוזה במאה ה-17 באחד הטקסטים הראשונים שביקשו לקדם את חופש המחשבה בחברה:

אם ראש סודותיו של משטר מונרכי הוא לגנוב את דעת הבריות ומעניינו בכלל הוא לעטוף באצטלה נאה של דת את הפחד שבו צריך לרסנם, כדי שילחמו על עבדותם כאילו היא תשועתם, וכדי שיחשבו ככבוד נעלה,

ולא כחרפה, להקריב את דמם ונפשם לשם התרברבותו של איש אחד, הרי לעומת זאת, בקהילה חופשית אין להעלות על הדעת או לנסות דבר עלוב מזה (שפינוזה, 2003/1670, עמ' 3).

נאשותו של איינשטיין פוגשת בנואשותו של שפינוזה. שניהם ממש נעלבים מכך שהאדם, שנתפס בעיני שניהם כיצור רציונלי, קל כל כך למניפולציה שקופה ובוטה שמביאה אותו להקרבה עצמית לטובת אינטרסים שאינם שלו. שפינוזה משוכנע שאם יהיה שינוי פוליטי והחברה תאפשר חופש מחשבה יימנע המצב שבו ההמונים הולכים כצאן גאה לטבח כדי לשמור על גאוותם של המנהיגים.

חשוב להזכיר שבין זמנו של שפינוזה (המאה ה-17) לבין זמנו של איינשטיין (המאה ה-20) כותב עמנואל קאנט, במאה ה-18, את מסתו **לשלום הנצחי** (קאנט, 1976/1795). אף היא נכתבת מתוך ייאוש ותסכול מהפער שהוא רואה בין השלום, שאליו, לשיטתו, שואפת באופן הכרחי תבונת האדם, לבין המציאות האנושית שאינה פוסקת ממלחמות. בדומה לשפינוזה, אף הוא חושב שהפתרון לכך הוא פוליטי ועיקרו רפובליקות דמוקרטיות גדולות יותר ויותר, שלטענתו חפצות פחות במלחמה, מטבען. איינשטיין, שחי בעולם שחלקו כבר דמוקרטי ונהנה מחופש המחשבה והדעה, נואש, כך נראה, עוד יותר משפינוזה ומקאנט, מפני שמתעורר בו החשש שאין מדובר בתנאים הפוליטיים אלא במשהו הקשור לטבע האדם, ליתר דיוק – לטבע נפשו של האדם. לכן הוא פונה לפרויד.

חשוב לשים לב לתחילת דבריו של פרויד. הוא מופתע מהשאלה שאינשטיין מפנה אליו, לא מכיוון שאין לו מה לומר עליה אלא מכיוון שחשב שהפנייה של איינשטיין תהיה קשורה למחקר מדעי משותף שמשלב בין הדיסציפלינות שלהם. אך הפתעתו אינה אכזבה, אלא דווקא הערכה על כך שאינשטיין פונה אליו, בלשונו של פרויד, כידיד האדם. מבחינה זו מפגין איינשטיין גדלות רוח, ופרויד נפעם ממנה עד כדי כך שהוא משווה את איינשטיין, מבחינה זו, לפריטיוף ננסן, שיצא מדל"ת אמות מחקרו כדי לסייע לקורבנות המלחמה. בדאגה זו לגורל האנושות אינשטיין מתגלה לא רק כמדען גדול, אלא כאדם גדול. הוא מבין שיש עיתים שבהן ההתבוננות המרוחקת של החקר המדעי צריכה להתחלף במעורבות אישית במצב החברתי. יתר על כן, דווקא כאיש חוקר עליו לשאול את עצמו באופן מיוחד מה הוא יכול לתרום לשיפור המציאות האנושית. איינשטיין מוטרד, אך חושש שתחום החקר שלו לא יכול להוסיף לפתרון העניין, ולכן מנצל את הבמה שניתנה

לו לצורכי מחקר כדי לפנות למדען מתחום אחר לגמרי, שהוא חושב שיכול לסייע בכך. בכך הוא מלמדנו שיעור חשוב הן במחויבות מוסרית הן בצניעות אנושית. פרויד, שבדרך כלל אינו סובל מצניעות יתרה, מעריך אפוא את איינשטיין על פנייתו, אך חושש שהמשימה גדולה ממידותיו. הוא חושב כך לא מכיוון שהוא סבור שאין לו מה לתרום להבנת הפן האלים בנפשו של האדם, אלא מכיוון ששיטתו מלמדת שזהו פן בלתי נמנע בנפש האדם. פן זה, לפי פרויד, יכול לקבל עידון מסוים, ותולדות התפתחות התרבות הן, לדידו, תולדות עידון זה, אך ספק אם יוכל להתעדן עד כדי דחיית אפשרות המלחמה מכול וכול, לכדי פציפיזם. פרויד מתייחס בכך לשינוי הגדול בתורת הדחפים שלו, שינוי שניסח באחד מחיבוריו המרכזיים, **מעבר לעקרון העונג** (פרויד, 2021/1920). חיבור זה נכתב גם בעקבות מאורעות מלחמת העולם הראשונה, מה שמלמד שהחקר המדעי מושפע מאירועים היסטוריים. במדעי הטבע ההשפעה היא בעיקר על נושאי המחקר שיקבלו קדימות, ובמדעי הרוח והחברה אף על התאוריות עצמן.

פרויד נחרד מהאלימות שהתפרצה באירופה במלחמת העולם הראשונה (הוא עדיין לא ידע אז לאילו תהומות יגיע האדם במלחמת העולם השנייה), ואפשר אף לומר שכמי שהאמין ברוח הנאורות הופתע שאלומות זו התפרצה דווקא באומות היותר תרבותיות, לכאורה. הוא מחפש תשובות לכך במה שלמד על נפש האדם ומגיע למסקנה שיש לשנות את תורת הדחפים שלו, שהייתה מבוססת עד אז על הליבידו כיצר מכונן של החיים הנפשיים. התאוריה המחודשת מועמדת על שני דחפי יסוד: דחף החיים ודחף המוות. דחף המוות מייצג את יצר התוקפנות ששוכן, לצד דחף החיים, במקור החיים הנפשיים ולוקח חלק אף בעידונם (למשל, כמו שמזכיר פרויד, בגיבוש המצפון). הן במאמר המקורי הן בתשובתו לאיינשטיין פרויד מדגיש שמדובר במבנה תאורטי שנועד להסביר את התופעות האנושיות, וששמציאות לא ניתן לבודד את הדחף האחד מהאחר. אם פרויד צודק, הרי לא זו בלבד שאי אפשר למגר את הדחף של התוקפנות, אלא שהוא ממלא תפקיד חשוב גם בעידון החיים הנפשיים.

פרויד מסיים את מכתבו בתקווה שהתפתחות התרבות לצד החרדה מתוצאות המלחמות יובילו, בסופו של דבר, לקץ המלחמות. מה שברור לו, כמו שהיה ברור לשפינוזה, לקאנט ולאיינשטיין, הוא שכל אדם בר דעת רוצה בשלום ולא במלחמה. נראה שלא צריך להיות רודפי שלום גדולים כדי להסכים עם גדולי מחשבה אלה שכל מלחמה היא ביטוי של כישלון אנושי שהאנושות כושלת בו שוב ושוב, לא רק

עקב שגיאותיה אלא מתוך עיוורון מוסרי ויהירות של מנהיגים. קשה לא לחשוב בימי מלחמה על הפער העצום, בכל חברה, בין הגינוי הגורף לרצח לבין קבלת המלחמה כפעולה לגיטימית ולעיתים אף מבורכת. בפתח מכתבו לפרויד איינשטיין מציג את המלחמה "כבעיה הדוחקת ביותר של הציוויליזציה בתקופתנו". האם אנו משקיעים די משאבים וזמן בניסיון לפותרה?

מקורות

- למה מלחמה? אלברט איינשטיין – זיגמונד פרויד, חליפת מכתבים, 1932. (2018). בתוך ע' אשכנזי, ד' בר-גל וע' רולניק (עורכים), איינשטיין, פרויד והמלחמה הבאה: בעקבות חליפת המכתבים "למה מלחמה?" (עמ' 23-38). כרמל.
- פרויד, ז' (2021). מעבר לעקרון העונג (ר' גינזבורג, תרגום). רסלינג. (המקור פורסם בשנת 1920)
- קאנט, ע' (1976). לשלום הנצחי: שרטוט פילוסופי (ש"ה ברגמן ונ' רוטנשטרייך, תרגום). מאגנס (המקור פורסם בשנת 1795)
- שפינוזה, ב' (2003). מאמר תיאולוגי-מדיני (ח' וירשובסקי, תרגום). מאגנס. (המקור פורסם בשנת 1670).

למה מלחמה? פילוסופיה, פסיכואנליזה וחינוך

רועית דהן

השאלה של איינשטיין ופרויד "למה מלחמה?", והשאלה של קאנט "מה מקור השאיפה לשלום הנצחי?", רלוונטיות בעת הזו של המאה ה-21 לא פחות מאשר בעבר. כיצד קרה שטרם חלפו מאה שנים מאז סיום מלחמת העולם השנייה ואנו ניצבים על סיפה של מלחמת עולם שלישית? מדוע בני אדם פועלים בניגוד לשאיפה לחיים ולשלום? ואיך ייתכן, כפי שחוקר פרויד במאמרו "למה מלחמה?", שקבוצה שלטת קטנה מצליחה לכפות את רצונה על הרוב שעתידי לסבול בגלל המלחמה? במסה "תרבות בלא-נחת" פרויד מדגיש שהייסורים שנגרמים לאדם מתוך יחסים בין בני האדם לבין עצמם מכאיבים ומכעיסים יותר מכל סבל אחר. זהו סבל מיותר, שנוסף על כל הצרות שמקורן בגוף, ו/או בכוחות הטבע שאינם יודעים רחם. עם זאת, הוא מצביע על כך שגם סבל זה הוא בבחינת גורל אדם ואי-אפשר שיהיה מנוס ממנו, ממש כשם שאין מנוס ממקורות הסבל האחרים (פרויד, 1998/1930). אם כך, מדוע בני אדם אינם לומדים מההיסטוריה, והאומנם הדיאלקטיקה מלחמה ושלום היא גזרת גורל של המין האנושי? קאנט, רוסו ופרויד שאלו, כל אחד בדרכו, אם מלחמה הולמת את הטבע האנושי. פרויד ממשיך ושואל אם לאדם יצר פציפיסטי, אם שלום הוא שאיפה אוטופית של בני אדם, ואיך אפשר לפעול מול חוויית הכורח והפטליזם.

אני מציעה לדון בשאלות אלה בהתבסס על יסודות שיח פילוסופיים ופסיכואנליטיים ויישומם בחינוך. הקריאה בחליפת המכתבים בין איינשטיין לפרויד מזמנת בעת הזו דיון ביקורתי שהוא בבחינת המשך ותפנית ברעיונות

של עידן הנאורות. הציר שאתמקד בו הוא יחסי אדם, חברה ומנהיג. שיח זה נגזר מתפיסת אדם. אתחיל את הדיון בתפיסת הסובייקט של קאנט ובעמדה האתית הנגזרת ממנה, ואראה שאלה מהווים תשתית לדיון הפסיכואנליטי של פרויד (דהן, 2016). באופן זה אמקם את המאמר "למה מלחמה?" בתוך השקפת עולם דמוקרטית. אראה שדמוקרטיה אינה רק מנגנון או פרקטיקה טכנית, אלא תפיסה ערכית של אורח חיים. בתוך כך אציע נגזרת של מעשה חינוכי, בבחינת "מעשה אקטיבי מפוכח" מול כוחות מציאות מורכבים ולעיתים אף כאוטיים.

בהתבסס על עמדת קאנט ורוסו יש להבחין באדם בין נטיות לבין התבונה. לפי קאנט, ברגע האתי מתחולל בנפש מאבק בין התבונה לבין היצרים, ורק כאשר האדם מונע לפעולה על ידי החוק המוסרי שמקורו בתבונה הוא מבטא חירות מלאה. אם כך האדם, בהיותו בעל תודעה עצמית ותבונה, יכול לנהוג אחרת מכפי שנהג בפועל. החוק המוסרי, שנגזר מהציווי המוחלט, מוצב בפני תודעה עצמית. וכאשר מתעוררים רחשי הלב המוסריים, בבחינת הכרת הכבוד לחוק המוסרי, אזי הפעולה תהיה מוסרית. רעיון זה אמור לבוא לידי ביטוי גם במדינה כאידיאה רגולטיבית (מכוונת חקיקה). זהו רכיב של האמנה חברתית, כיסוד לחברה מאורגנת. בדמוקרטיה האמנה חברתית היא הביטוי החברתי הממוסד לחוק התבונה. זהו רובד שברירי ורק באדם ובחברה, אולם הוא התנאי לחירות האדם ולזכויותיו. התבונה נערצת בהיותה ייחודית ושונה מכוחות הטבע; היא המקור והתוכן של החוק המוסרי ושל מנגנון חברתי דמוקרטי, ויש להגן עליה מפני עריצות הרוב (דהן, 2024).

במאמר "התשובה לשאלה מהי נאורות?" קאנט כותב שהנאורות היא היציאה של האדם אל בגרותו. אם לאדם יש תבונה ותודעה עצמית הרי עקרונית הוא יכול להשתמש בהן; "העזו לחשוב באופן עצמאי" היא סיסמת הנאורות (קאנט, 1784/1997). אם כך, מה מעכב בני אדם ועמים מלצאת אל הנאורות? כדי לדון בשאלה זו יש לדון ביחסי פרט-חברה-מנהיג. מיהו המנהיג הראוי? מהו מבנה של חברה שבה הפרט יכול לבוא לידי ביטוי ולהשיג חיים של שלום ושגשוג?

קאנט (1784/1997) טוען ששני גורמים מרכזיים מעכבים את היציאה אל הנאורות: הגורם האחד הוא האדם עצמו, בשל העצלות להפעיל את השכל והחשיבה העצמאית ובגין הפחד מפני האחריות שבבחירה החופשית. הגורם האחר הוא האפוסטרופוסים; אלה בעלי הכוח שמשמרים את האדם במצב אינפנטילי, ומעצימים את התלות והפחד לחשוב באופן עצמאי. הרעיון של יחסי תלות עם המנהיג הוא חשוב מאוד לדינמיקה המבחינה בין עיתות שלום למלחמה.

פרויד, שלטענתי (דהן, 2016, 2019) משלים את תפיסת הסובייקט של קאנט באמצעות מושג הלא-מודע, מניח שיצרי מין משוחררים מעכבות מסוכנים לא פחות מיצרי התוקפנות. כך יש לצפות שחוק התבונה יהיה החיץ שמפריד בין תרבות לבין שלטון עריץ של בעלי הכוחובינה לבין סערות רגשיות נטולות רסן שמאיימות על עצם קיומה של האמנה החברתית (פרויד, 1998/1932 ג).

כדי לחדד רעיון זה אציג את ההבחנה של פרויד בין יחסי אדם-המון-מנהיג שקם לצורכי ההמון, לבין יחסי אדם-חברה מאורגנת-מנהיג פורמלי. האדם בהמון מאבד את יכולת החשיבה העצמית. באופן זה הוא מאבד את היכולת שמייחדת אותו כאדם; הוא אינו יכול להפעיל שיקול דעת עצמאי, הוא נעשה אנונימי ומסיר מעל עצמו את האחריות למעשיו (פרויד, 1998/1921 א). רק בחברה המאורגנת על פי עקרונות התבונה אדם יכול לממש את עצמו. דמוקרטיה היא ארגון חברתי שבו מקור הכללים המכוננים הוא האדם כבעל תודעה עצמית ותבונה, ותוכן החוק הוא האדם עצמו.

לדיון זה השלכה גם על תפיסת הסמכות. במאמר "התשובה לשאלה מהי נאורות?" קאנט מציג תפיסה של מנהיג דמוקרטי. להבדיל מאפטרופוסים שמשמרים את האדם במצב ילדי של תלות, חוסר אונים ופחד, המנהיג הדמוקרטי אינו מפחד לאפשר לבני אדם לבטא מחשבה עצמאית. האפטרופוסים יוצרים מבנה של עריצות, ואילו המעבר לדמוקרטיה הוא תהליך התבגרות; הוא פיתוח היכולת של האדם להעז ולהשתמש בשכלו באופן עצמאי (קאנט, 1997/1784). מנהיג (פוליטי ו/או חינוכי) בסגנון דמוקרטי, בהתבסס על קאנט, עושה שימוש עצמאי בשכלו, וככזה אינו מפחד לאפשר לבני האדם לעשות שימוש חופשי בתבונתם. מנהיג כזה ייצור מבנה חברתי שבו בני אדם יוכלו לעשות שימוש פומבי בתבונה, ללא פחד ומורא (דהן, 2024).

פרויד משלים את הרעיון ומפתח אותו במאמר "למה מלחמה?" (וכן בכמה מאמרים נוספים שלו, ובהם "הפסיכולוגיה של ההמון והאנליזה של האני" (פרויד, 1998/1921 א). על יסוד התפיסה הפסיכואנליטית פרויד טוען שהאדם בהמון מתלכד עם האחרים באמצעות הליבידו. זהו חיבור עז בין בני אדם, שמתרחש באמצעות השקעה נפשית של אנרגיית החיים. כך נוצרת דבוקה יצרית בעלת כוח מניע חזק, שמקורה בסתמי (באיד). האני העליון, ובפרט אידאלי האני, חובר לרעיון של מנהיג חיצוני לאני. באופן זה האדם בהמון נעשה אנונימי, מאבד את יכולת המחשבה העצמאית, והאני אינו מתפקד באופן ביקורתי ואחראי (פרויד,

1998/1921א). רגשות האשמה והבושה, שבחברה מאורגנת מעכבים עבירה על החוק, נעלמים בשל המיזוג עם המנהיג וההמון. אם כך, ההמון מסוכן מכיוון שיש לו אידיאל מכון חיצוני לאני, מנהיג שעונה על צורכי השעה ומניעים יצריים חזקים לפעולה (דהן, 2024).

לעומת זאת, לפי פרויד וברומה לקאנט, בחברה המאורגנת על פי השקפת עולם דמוקרטית המנהיג או שכבת המנהיגים הם שהכפיפו את יצריהם לחוק התבונה (פרויד, 1998/1921א). אלו מציבים יסודות לארגון חברתי שבו האינדיבידואל יכול לממש את עצמו. בתוך כך, האדם נתבע אומנם לוותר על השאיפה לממש את כל מאווייו, אולם זהו המחיר שעליו לשלם כדי להיות בן תרבות. כך, המפגש של האדם עם התרבות הוא קונפליקטואלי, ויוצר אי־נחת ואף תסכול מובנה (בר־גל, 2018) בד בבד עם פוטנציאל לביטחון ולצמיחה.

הנחה נוספת שפרויד מצביע עליה במאמרו "למה מלחמה?" היא החלוקה בין בני אדם תלותיים לבין בני אדם עצמאיים. בני אדם עצמאיים הם אלה שהכפיפו את יצריהם לכוחה של התבונה, והתקווה היא שהתבונה תוכל ליצור תשתית ללכידות חברתית בין בני האדם, לכידות שתחליף את הלכידות הליבידואלית־יצרית של ההמון (פרויד, 1998/1932ג). כך פרויד מבטא במאמר זה יסודות של שיח האמנה חברתית של עידן הנאורות.

ארגון המבנה החברתי הוא שיקבע אפוא אם יתקיימו תנאי חיים לשגשוג ולשלום, או לדיכוי ולעריצות. חברה דמוקרטית, שמאורגנת בהתאם לכללי התבונה, מציבה את האדם כתכלית בלעדית של החוק. חירות, שוויון ולכידות הם ערכי יסוד של האמנה, והמבנה החברתי אמור להבטיח את אפשרותם. באופן זה החברה מציבה אומנם מגבלות על הפרט, אולם בד בבד כללים מכוננים אלו מעניקים ביטחון ומהווים יסוד ללכידות ולחוויה של מעורבות ושייכות שבתוכה הפרט יכול להגדיר את זהותו, ולבטא את מלוא מנעד הרכיבים האנושיים שבו.

עם זאת, נראה שבני אדם אינם נסוגים ממלחמה, ופועלים באופן שמנוגד לא רק לתבונה, אלא גם לטבע האדם, שכולל לפי רוסו, את רגש החמלה (רוסו, 1993/1754). בספרו לשלום הנצחי מציין קאנט שבעיית שלום היחסים בין בני אדם הם יחסי מסחר. היסוד של שיתופי הפעולה הוא באינטרסים וביצרים, ואלה מנוגדים למניע של הכרת כבוד לחוק התבונה הפנימי של האדם (קאנט, 2009/1795). יחסים אלה שוחקים ואף מנוונים את הכרת הכבוד לחוק המוסרי, ולפי רוסו מחלישים את כוחה של החמלה (רוסו, 1993). כך נוצר מצב שבו האינטרסים, יצר ההישרדות ויצרי

התוקפנות גוברים על רגש החמלה, על הכרת הכבוד לחוק ועל הארוס (יצרי המין). השאיפה לכוח ולכבוד גוברת על כל המניעים שקאנט, רוסו ופרויד, הציבו – כל אחד בדרכו – כמניעים לחיים של שיתוף פעולה ושלוש, ויוצרת מצב של עריצות, דיכוי ומלחמה. תהליך זה של התפוררות ודילול, לא רק של המניעים לפעולה אלא גם של הכוחות הביקורתיים של הסובייקט, מאיים על הלכידות החברתית ועל מערכות אתיות של שיתופי פעולה.

מרקוזה מכנה את האדם במצב זה "האדם החד-ממדי". זהו אדם שחי בתרבות, יש לו כל מה שהוא זקוק לו, אולם הוא איבד את הרכיב הביקורתי של התודעה החושבת (מרקוזה, 1971/1966). תהליכים אלה פוגמים ביכולת להתמיד בקיום החוק המוסרי והחוק האזרחי, שאמור לבטא, כאמור, את האדם כתכלית.

לעומת ימי שלום, עוצמת המלחמה יוצרת לכידות יצרית מול אויב משותף. היא אף מעצימה את חוויית השייכות למשהו שהוא גדול מגבולות העצמי. כך נראה שהאדם נוטה להמיט אסונות על עצמו, ואחד מהן הוא אכזריות המלחמה (פרויד, 1998/1932).

לאור זאת נשאלת השאלה אם האדם נידון לדיאלקטיקה אין-סופית של מלחמה ושלוש בהיסטוריה האנושית. האם הטענה שהאדם חופשי אינה אלא אשליה, והאדם נידון לפטליזם, לכוחות שהם מעבר לשליטתו? פרנקל, בספרו *כן לחיים למרות הכול*, מציע – בין אופטימיות ואמונה עיוורת בקדמה שיוצרת אשליה של "טוב", לבין פטליזם שיש בו תבוסה של הרוח האנושית – את ה"אקטיביזם המפוכח" (פרנקל, 1921/1946). יש בכך תביעה אתית לפעולה למרות הכול. כדי לאפשר את מימוש החירות בשגשוג ולא באכזריות יש להתמיד במאמץ האתי גם בעיתות שלום וגם בעיתות מגפה וקטסטרופה. מאמץ זה הוא שייצור חוסן אישי מול ניהיליזם ופסימיות (דהן, 2024).

תביעה זו מניחה יסוד של אמונה באנושיות כציר מארגן לתנודות בין תקווה לייאוש. האמונה בהומניזם היא אופק התקווה גם במצבי קטסטרופה. במובן זה האמונה בהומניזם היא גרעין ללכידות חברתית, ויוצרת מחדש שדרה מוסרית וחווייה של שייכות. כדי שהאמונה לא תהפוך לאוטופיה נדרשת פעולה במציאות. זו קריאה לפעולה יוצרת של תנאים שבהם ניתן יהיה לקיים חיים של שיתוף פעולה ושלוש.

בכך טמונה חשיבות החינוך האתי הומניסטי: בהתבסס על דיון זה אציע "אקטיביזם חינוכי מפוכח", שבמסגרתו מתקיימת דיאלקטיקה בין הממד האסתטי

לבין הממד האתי כחלק מחתירה אל עבר האמת. בהתבסס על קאנט (1961/1790), דיאלקטיקה זו מבטאת את זיקות הקשר בין פעילות הדמיון לבין פעילות התבונה והשכל, ומאפשרת את מלוא מנעד יכולותיו של האדם. זאת ועוד, בהתבסס על פרויד, יש להתמיד במרחב זה בפעילות שמחזקת את כוחות האני כך שיעמוד איתן אל מול כוחות ההמון וכנגד ציות עיוור למנהיג, וכן בפעילות שמחזקת לכידות חברתית, תוך שחרור הארוס (יצרי החיים) על חשבון הטנטוס (יצרי המוות). כך ערכי החירות והשוויון בין בני האדם, וכן ההבנה שהאדם הוא תכלית הפעולה האתית, יהוו יסודות להיווצרותם של תנאים במציאות שיאפשרו את בלימת המלחמה והעריצות בד בבד עם ההתקדמות אל עבר השלום. במובן זה דמוקרטיה אינה אוטופיה, אלא פעילות בין-סובייקטיבית מתמשכת, והחתירה לשלום הנצחי היא תמידית ועוברת מדור לדור. האמונה בערכו של המעשה החינוכי-הדמוקרטי מציבה את ערכי השוויון, החירות והלכידות החברתית כערכים מכוונים של פעילות חינוכית-חברתית למען עתיד בטוח ואתי בעבור הדורות הבאים, ויוצרת חוסן אישי מול ניוון, ניהיליזם ופסימיות.

מקורות

בר-גל, ד' (2018). נפש האדם, המנהיגות והקבוצה במצבי קונפליקט חברתי. בתוך ע' אשכנזי, ד' בר-גל וע' רולניק (עורכים), **איינשטיין ופרויד והמלחמה הבאה: בעקבות חליפת המכתבים "למה מלחמה" (עמ' 194-228)**. כרמל.

דהן, ר' (2016). קאנט ופרויד: על מקור החוק המוסרי. רסלינג.

דהן, ר' (2019). על חירות ואחריות: קאנט, הגל, פרויד, סארטר. רסלינג.

דהן, ר' (2024). קבוצות באי-נחת: בין נסיגה להתפתחות, בין עריצות לחירות ובין אשמה לאחריות. מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי, 28(1-2), 11-24.

מרקוזה, ה' (1971). האדם החד-ממדי: מסה על השחרור (ד' טסלר וע' שריר, תרגום). ספרית פועלים. (המקור פורסם בשנת 1966)

פרויד, ז' (1998א). פסיכולוגיה של ההמון ואנליזה של האני. בתוך ח' אורמיאן (עורך), **תרבות בלא נחת ומסות אחרות** (א' בר, תרגום) (עמ' 27-108). דביר. (המקור פורסם בשנת 1921)

פרויד, ז' (1998ב). תרבות בלא נחת. בתוך ח' אורמיאן (עורך), **תרבות בלא נחת ומסות אחרות** (עמ' 151-235). דביר. (המקור פורסם בשנת 1930)

- פרויד, ז' (1998ג). למה מלחמה? בתוך ח' אורמיאן (עורך), **תרבות בלא נחת ומסות אחרות** (עמ' 11-26). דביר. (המקור פורסם בשנת 1932)
- פרנקל, ו' (2021). **כן לחיים למרות הכול** (ש' ברודא, תרגום). כנרת, זמורה-דביר. (המקור פורסם בשנת 1946)
- קאנט, ע' (1961). **ביקורת כוח השיפוט** (ש"ה ברגמן ונ' רוטנשטרייך, תרגום). מוסד ביאליק. (המקור פורסם בשנת 1790)
- קאנט, ע' (1997). תשובה לשאלה: "נאורות מהי?" בתוך ע' בשארה (עורך), **הנאורות – פרויקט שלא נשלם** (עמ' 45-52). הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם בשנת 1784)
- קאנט, ע' (2009). לשלום נצחי: שרטוט פילוסופי. בתוך י' ברנשטיין (עורך), **מהי נאורות? כתבים פוליטיים** (עמ' 119-174). רסלינג (המקור פורסם בשנת 1795).
- רוסו, ז"ו' (1993). מאמר על המקור לאי השוויון בין בני האדם. בתוך **מאמרים** (י' לוי, תרגום) (עמ' 103-223). מאגנס. (המקור פורסם בשנת 1754)

למה מלחמה (מכתב לאחות איראנית)

ענת לוין

"אם הנכונות למלחמה היא תולדה של דחף והרסנות, הדעת נותנת שנזמן כנגדה את ארוס, יריבו של הדחף הזה. כל דבר המעורר את התפתחותם של קשרים רגשיים בין אנשים בהכרח יפעל כנגד המלחמה" (מתוך מכתבו של זיגמונד פרויד לאלברט איינשטיין, 1932)

אולי בלילה בא גנב ונטל את הצלע השלמה
אולי קמת בחשך המומה, מתקשה בנשימה
מבלי משים, בכסות חשכה, נלקח ממך דבר מה:
קצה חלום, שעת שנה, גלעין זר של ישרה.

אולי בדיוק קראת ספור, היה היה
או אליס בארץ הפצצות, אורה הפפולה
אולי רצת למצא מחסה, תחת כנף מעילך -
אוצר בצורת ילדה, عروسك אחזה בבה.

אולי שטפת את הארז במסננת הכסופה
ופתאום אזעקה עלתה וירדה
בתוך כספת הגוף הסגורה
זו רק הרוח, میفهمی? שרה שיר קינה.

אולי כל השעות את ערה כמו מנורה
יד ימין אוהזת חסה בנשימת הילדה
יד שמאל מנחת כמו גופה על לב הגבר
את פצצה שמתפוצצת בתוך עצמה.

אולי את מקלפת מז המטה את קלף הנשמה,
נופחת נשימה בגופך, לוכשת שמלה
جنگ لعنتی מקללת את אלוהי המלחמה
בדיוק כמוני, מלאת פליאה שהאור עלה.

ענקי רוח מחפשים תשובה: הרהורים בעקבות "למה מלחמה?"

עירית קינן

מדוע אנו כה מתנגדים למלחמה? שואל זיגמונד פרויד את אלברט איינשטיין בתגובה לבקשת האחרון שיסייע לו להבין את היצר של בני האדם לשנוא ולהשמיד. זוהי שאלה רטורית, ופרויד משיב עליה בעצמו: "כי המלחמה מחריבה חיי אדם מלאי תקווה, כי היא מביאה את האדם לידי מצבים מחפירים, כי היא אונסת אותו לרצוח אנשים בניגוד לרצונו" (למה מלחמה? אלברט איינשטיין – זיגמונד פרויד, חליפת מכתבים [1932], 2018 [להלן: חליפת מכתבים], עמ' 36).

התקופה היא קיץ 1932. חצי שנה אחר כך יעלה היטלר לשלטון ויתחיל את הדהירה אל מלחמת העולם השנייה והשואה, מלחמה מחרידה שתסתיים בהטלת פצצות האטום על הירושימה ונגסאקי. להוותנו, 94 שנים אחרי ההתכתבות, הגדרת המלחמה כ"בעייתה הדוחקת ביותר של הציביליזציה" (חליפת מכתבים, עמ' 25) בעינה עומדת.

איינשטיין פותח בתקווה רציונלית שבניית מוסדות בין-לאומיים נכונים תכפיף את הכוח לחוק ותרסן את האלימות האנושית. אולם, הוא מסביר, בעצם הרעיון טמונה חולשתו, שכן היכולת של מוסדות כאלה לכפות ריסון תלויה בסופו של דבר בהסכמת המדינות ובכוחם של המוסדות להפעיל את סמכותם. אך בכל מדינה יש קבוצה שלטת שחבריה אדישים לכל שיקול חברתי ורואים במלחמה הזדמנות לגריפת רווחים אישיים ולהגדלת השפעתם הפוליטית. כיצד מצליח המיעוט הזה, תוהה איינשטיין, לכפות את רצונו על הרוב "שעתיד להפסיד ולסבול בגלל המלחמה" (חליפת מכתבים, עמ' 25). אומנם הקבוצה השלטת מחזיקה באמצעי

ההשפעה על התודעה: אמצעי תקשורת, בתי הספר, מוסדות הדת. אך הסבר זה אינו מספק. יש להבין, הוא ממשיך, מהו סוד ההצלחה של אמצעים אלה. כיצד הם מצליחים לשלהב את ההמונים לפעול בניגוד לאינטרסים של עצמם? תשובתו קשה מנשוא: "בבני אדם קיים צורך לשנוא ולהשמיד", שקל להעירו מרבצו ולהעלותו "לדרגה של פסיכוזות המונים" (חליפת מכתבים, עמ' 25). במילים אחרות, מסיק איינשטיין, הפתרון לשאלת המלחמה מצוי בחיי היצר יותר מאשר בהסדרת היחסים הבין-לאומיים באמצעות חוק. לכן הוא פונה אל המומחה הגדול ביותר של תקופתו בתחום היצרים והדחפים האנושיים ומבקש את עזרתו.

פרויד מציג עמדה פסימית, שלפיה האלימות איננה תקלה שניתן לתקנה באמצעות מוסדות מתאימים, אלא חלק בלתי נפרד מהמבנה הנפשי האנושי: ביטוי של דחף הרס שאינו ניתן להכחדה, אלא רק לעידון ולוויסות. "השאיפה למגר את נטיותיו התוקפניות של האדם היא חסרת תוחלת" (חליפת מכתבים, עמ' 34). התרבות יכולה לרסן, אך אין בכוחה לגאול.

התלבטויותיהם של שני ענקי הרוח הללו החזירה אותי אל אריך נוימן, ענק רוח נוסף שאינו מוכר מספיק בארץ, ולספרו פסיכולוגיית המעמקים ומוסר חדש (1963/1948). נוימן, מתלמידיו הבולטים של יונג, הגיע ארצה מגרמניה ב־1934, בעקבות עליית הנאצים לשלטון. את דחף ההרס שפרויד מדבר עליו הוא מכנה "הצל": אותו חלק תוקפני שקיים בנו, ואינו מתיישב עם דימוינו העצמי כטובים ומוסריים.

תרומתו הגדולה של הספר היא בחשיפת ההשלכות של ההכרה בצל או הכחשתו על עיצוב התודעה המוסרית, הן של היחיד הן של הקולקטיב. נוימן מרחיב את הדיון מהפסיכולוגיה אל האתיקה: כיוון שלא ניתן למגר את האלימות, כפי שגם פרויד מסכים, לא די לשאול כיצד לרסנה, ויש לבחון את השלכות הסירוב להכיר בהיותה חלק מאיתנו.

תוכני הצל המוכחים, אומר נוימן, אינם נעלמים אלא מושלכים על האחר, ובתוך כך ממשיכים לפעול בלא מודע ומכוונים את פעולות האדם הבטוח שכולו טוב (לח, ח"ת). הרוע מוסט החוצה ומיוחס לאחרים, לאויבים, לזרים. גם עמים משליכים את התוקפנות המודחקת שלהם על עמים אחרים, ואלה נהפכים בתודעה הקולקטיבית לדמון בעל תכונות מהותניות של רוע.

במובן זה, האמירה השגורה בישראל כי "צה"ל הוא הצבא המוסרי ביותר בעולם" אינה רק טענה נורמטיבית, אלא גם סימפטום נפשי: ביטוי לצורך עמוק

להחזיק בדימוי של טוהר מוסרי. דווקא משום כך, היא עלולה להיות מסוכנת. שכן מרגע שהמוסריות נתפסת כמובטחת מראש, מתערערת היכולת להטיל ספק, לבחון, להכיר בפגיעה או בעוול.

הציבור היהודי בישראל מונע ממה שכיניתי במקום אחר "חישוק הפחד והצדק" (קין, 2012): פחד עמוק, משולב בצורך חריף בתחושת צדק, גם כאשר הוא מדומה. האמונה בצדקתנו בסכסוך הישראלי-פלסטיני אינה רק עמדה נורמטיבית, אלא גם מנגנון נפשי שבו הפחד והצדק מזינים זה את זה: הפחד מעמיק את השלכת הרוע על האחרים, והאיום שמא איננו צודקים, שנתפס כקיומי, מצמצם את האפשרות לבחינה ביקורתית של הנעשה בשמנו. במושגיו של נוימן, התכחשותנו הקולקטיבית לצל שנמצא גם בנו יוצרת אמונה שאנו טובים וטהורים, ולעולם רק מתגוננים מפני האויב, שהוא תמיד הרע בהתגלמותו.

הזוויות שביצע החמאס בשבעה באוקטובר יצרו בישראל באופן טבעי טראומה עמוקה ומטלטלת. זו העמיקה עוד יותר את תחושת האיום הקיומי ואת ההיצמדות לחישוק הפחד והצדק. זוהי תגובה מובנת ואנושית, אולם היא גם מחזקת את הכחשת הצל שקיים בנו עצמנו. ככל שהפחד מתעצם הצדק מוצג כמוחלט, ומצמצמת היכולת להכיר בצל. כך, רבים מדי בציבור בישראל הזדהו עם האמירה המופרכת כי "אין חפים מפשע בעזה", ונאחזו באמונה שאנחנו רק מתגוננים גם כשבועה כבר היו כ-70,000 הרוגים, ובהם כ-17,000 ילדים. טענות על הרג חסר אבחנה ורעב כבד נדחו באלימות, ומוחים ישראלים הואשמו בשנאה עצמית ובבגידה. הקולקטיב לא יכול היה להכיר בצל שבתוכו, ודחה באגרסיביות כל ניסיון לעמתו עם קיומו. אותו מנגנון פועל בנוגע לאלימות החמורה נגד הפלסטינים בגדה המערבית בניסיון עקבי לגרשם ולהשתלט על קרקעותיהם. הטענה שהפורעים הם "עשבים שוטים" שאינם משקפים את הקולקטיב המוסרי והטהור איננה רק עמדה פוליטית, אלא גם ביטוי להשלכת הרוע אל מחוץ לגבולות הקולקטיב.

אדגיש, ההסבר הפסיכולוגי לא נועד להקל עם ההתנהלות הישראלית. להפך, זוהי קריאה לנער את תודעתנו העצמית הן בשיח הציבורי הן במערכות החינוך, כולל בהשכלה הגבוהה. עלינו לזנוח את מה שאריך נוימן מכנה "המוסר הישן", שמשתמש במנגנוני הדחקה והרחקה כדי לשמור את תוכני הצל רחוקים מהתודעה, ולאמץ את "המוסר החדש": הכרה בכל חלקי הנפש, ולקחת אחריות לחלקים הרעים. לקחת האחריות מאפשרת ליחיד ולקולקטיב להפחית את הצל הקיים

בכולנו, ולהימנע מהשלכתו על האחרים. יחיד שפועל כך מחסן את עצמו גם נגד השפעת הצל הקיים בקולקטיב, ובכך מסייע לכלל הציבור לקחת אחריות לצל שבו. לכל אחת ואחד מאיתנו יש יכולת להשפיע על מניעת מלחמות. שכן בעוד המלחמה מתחזקת על ידי אינטרסים, היא נתמכת על ידי דימוי קולקטיבי שאינו עומד במבחן של מודעות. כל עוד איננו מוכנים להכיר בדחף ההרסני שבנו אנו נידונים לפגוש אותו שוב ושוב, עטוף בתחושה כוזבת של צדק אימננטי. האחריות המוסרית מתחילה במקום שבו נסדקת תחושת הצדק, ודרך הסדק אפשר לראות גם את הצל, ולהיאבק בו.

מקורות

לח, אילנה (ח"ת). "מוסר חדש" על פי אריך נוימן בישראל, 2017: "שוברים שתיקה" כמקרה מבחן. פסיכולוגיה עברית.

<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3616>

למה מלחמה? אלברט איינשטיין – זיגמונד פרויד, חליפת מכתבים, 1932. (2018). בתוך ע' אשכנזי, ד' בר-גל וע' רולניק (עורכים), איינשטיין, פרויד והמלחמה הבאה: בעקבות חליפת המכתבים "למה מלחמה?" (עמ' 23-38). כרמל.

נוימן, א' (1963). פסיכולוגית המעמקים ומוסר חדש (ש' זנרבנק, תרגום). שוקן. (המקור פורסם בשנת 1948)

קינן, עירית (2012). כאילו היא פצע נסתר, טראומת מלחמה בחברה הישראלית. עם עובד.

חיבור מצטיין

זו השנה החמישית שכתב העת מקיים את תחרות החיבור האקדמי המצטיין, שמטרתה לתת ביטוי לעבודות שכותבים סטודנטים וסטודנטיות בקורסים הנלמדים במכללה. בתחרות השנה השתתפו סטודנטים וסטודנטיות מתואר ראשון ושני, מתוכניות הסבה ותוכניות מיוחדות, וממגוון המחלקות ותחומי הדעת. לתחרות הגיעו חיבורים עיוניים ואמפיריים ממגוון תחומים – חינוך, פילוסופיה, מקרא, אומנות, ספרות, היסטוריה, מתמטיקה וביבליותרפיה. החיבורים עסקו במגוון נושאים, ובהם שימוש בבינה מלאכותית בהוראה, שיח ברשתות החברתיות, התמודדות של תלמידים עם קשיי ויסות רגשי, עבודת מורים עם נוער על הספקטרום האוטיסטי, עיון בספר איוב, התאמת הוראת המתמטיקה לתלמידים עם הפרעת קשב ואקטיביזם בחינוך הערבי.

להבדיל משנים קודמות, השנה הגיעו לתחרות חיבורים אחדים שכלטו בקול האישי-נרטיבי. ייתכן שביטוי זה קשור להתמודדות עם תקופה של מתיחות ביטחונית וטלטלות אישיות וציבוריות. ייתכן גם שחיבורים אלו משקפים מאפיין חדש של הכתיבה האקדמית שבא לידי ביטוי בקורסים הנלמדים ובעבודות הסיום: רצון להשיב אל הטקסט את הקול האנושי, בתקופה שבה הוא נדחק לעיתים אל מאחורי קולה של המכונה.

בתחרות זכו שני חיבורים: האחד של סטודנטית לתואר ראשון ואחר של סטודנט לתואר שני. חיבורה של רוז אליהו עוסק במושג הבית כמרחב מורכב, פגיע ומתערער דרך קריאה בשירתן של תרצה אתר, יונה וולך וזלדה, ובזיקה למושג ה"אלביתי" של פרויד. מתוך חוויה אישית של פינוי מביתה בעקבות אירועי "עם כלביא" הכותבת בוחנת את הבית לא רק כמבנה פיזי, אלא גם כמרחב נפשי, גופני ורוחני. החיבור נע בין קריאה ספרותית לבין כתיבה אישית ויצירה חזותית, ומציע לראות בפגיעות לא רק סימן להתפרקות, אלא גם אפשרות לקרבה ולהקשבה. הטקסט מצביע על הספרות, הכתיבה והלמידה כעל בית זמני, מרחב שמאפשר לשהות בכאב בלי לקרוס, ומחדד את האחריות שלה כמורה "לייצר עבור התלמידים מרחב שבו אפשר להיות פגיע בלי להתפרק". חיבורו של יובל ניניו, "האתון", הוא טקסט נרטיבי המציע חקירה מורכבת של אשמה, פוסט-טראומה ואחריות. ההתמודדות עם הטראומה מופיעה בו לא רק כרקע ביוגרפי, אלא ככוח שמארגן את הכתיבה, את הזיכרון ואת שאלת האפשרות לספר את מה שאולי אי-אפשר היה לספר במשך

שנים. בכך הופך החיבור את הכתיבה עצמה למעשה של התבוננות, וידוי ותיקון. זהו טקסט אמיץ, חשוף ורב-עוצמה, המקיים מהלך אינטלקטואלי ורגשי עמוק ומדגים כיצד כתיבה יכולה לשמש גם כמרחב של מחשבה, אחריות ועיבוד מוסרי.

התחרות השנה נקראת על שמה של איבון מיקלוש ז"ל (1958-2026); צלמת קולנוע, יוצרת ומורה אהובה, שהייתה גם מרצה בבית הספר לתקשורת וקולנוע במכללת סמינר הקיבוצים מאז 2009. מיקלוש הייתה מן הנשים החלוצות בתחום הקולנוע בישראל, ופרצה דרך בתחום שבו נשמר לאורך שנים מקום מצומצם בלבד לנשים. היא לימדה בבתי ספר לאומנות ולקולנוע והייתה עבור תלמידותיה ותלמידיה דמות מעוררת השראה. מאיר ראובני, עמיתה לבית הספר לתקשורת וקולנוע, מספר על הצטרפותה לסגל ההוראה ועל הבנתו, במבט לאחור, כי איבון לימדה "אתיקה של יחסים בין המצלמה לבני אדם". הפרס הנושא את שמה מבקש להוקיר יצירה שיש בה מבט אישי, רגיש ואמיץ – ברוח עבודתה והוראתה.

אנו מודים לסטודנטים שהשתתפו בתחרות, למרצים שליוו את הסטודנטים בכתיבת העבודות, ולחברי וחברות המערכת על הקריאה הנדיבה והבחירה מתוך היכול המרשים.

רו אליהו ביניאט – מורה לספרות בבית הספר נטעים ברמת גן; סטודנטית לתואר ראשון במחלקה לחינוך יסודי במסלול מורים בפועל; אוהבת ספרות, כתיבה, שירה ומשחק, ונמשכת במיוחד ליכולתה של הספרות לדבר על חוויות ורגשות אנושיים גם בלי לומר אותם באופן ישיר.



יובל ניניו – מורה לספרות בתיכון אורט ליבוכיץ' בנתניה; סטודנט בתוכנית התואר השני להוראת מדעי הרוח בגישה רב-תחומית; חובב קולנוע; עוסק בקריאה וכתיבה של שירה עברית זה שנים רבות.



איבון מיקלוש – צלמת שראתה חסד במציאות

מאיר ראובני

לפני מעט יותר משבוע הלכה לעולמה במפתיע הצלמת והמרצה איבון מיקלוש. היכרותי עם איבון החלה בשנת 2009, כשגייסנו אותה למרצה בתוכנית מתוך הבנה שסטודנטיות לקולנוע ותקשורת במכללה לחינוך זקוקות להשראה ממרצים אשר לצד הישגיהם האומנותיים הצליחו גם לפרוץ "תקרת זכוכית". לאחר גישושים לא מעטים הגענו אליה, שכן איבון בלטה כאחת מהצלמות הספורות שהצליחו לפתח בארץ קריירה מרשימה בתחום צילום הקולנוע, שנשלט באותם ימים באופן מוחלט על ידי גברים.

הצטרפותה של איבון לצוות ההוראה שינתה כמעט מייד את הגישה הרווחת בלימודי הצילום בבית הספר. בהשראתה הפכו הלימודים מהתמקצעות טכנית במצלמה ובציוד להבנה עמוקה של אימוץ נקודות מבט על המציאות. היא טיפחה את היכולת לזהות ביום-יום את האקראי והאנושי, ולתרגם אותם לחוויות ויזואליות משמעותיות. במבט לאחור אני מבין כיום שאיבון לימדה אתיקה של יחסים בין המצלמה לבני אדם.

במהלך השנים היא פיתחה רגישות מיוחדת למה שהיא כינתה "החסד במרחב החברתי". באחת משיחותינו, כששאלתי אותה לכוונתה, היא סיפרה כי במשך זמן מה העציצים בביתה קמלו ונבלו. פעולות רגילות של דישון והחלפת אדמה לא הועילו, עד שבאחד הימים הושיט לה מנקה הבניין שגרה בו מסמר חלוד. "תתקעי אותו בעציץ וזה כבר יפתור את הבעיה", הוא אמר. חסדים קטנים מעין אלו, מחוות

מתוך נדיבות פשוטה בין אנשים, שימשו לה לא פעם השראה מרכזית בסרטים שצילמה.

מתוך רישומיה של סטודנטית בשיעור צילום עם איבון מיקלוש

« הועברה

איבון מיקלוש

-חייב שמעטע!

-בלי צלם, מצלמה זה סתם עוד מכשיר

-צלם טוב מצלם רגש

-פשוט תצלמו! אל תחשבו יותר מידי, במקסימום

יצא נפלא!

-אם תפחדו לצלם יראו את זה לאורך כל הסרט.

-תבואו עם חגורה שיהיה לעוזר צלם איפה להחזיק



-גם אם טעיתם בצילום או בשוט וזה נראה לכם

אסון, תהיו בטוחים שאף אחד לא רואה את זה חוץ

מכם. תשדרו שליטה.

-בקושי יש צלמות ובמאות היום...

-מצלמה הוא כלי מדהים אם יודעים להשתמש בו

נכון

19:53

כאן גרה פגיעות: הבית כמרחב מתערער בשירת תרצה אתר, יונה וולך וזלדה

רז אליהו ביניאט

המושג "בית" בספרות העברית אינו מסתכם בארבעה קירות וגג. הוא מהווה מטפורה רב־שכבתית לזהות, לשייכות ולביטחון נפשי. עם זאת, לא פעם המרחב הביתי נחשף כשבירי, פגיע ואף מאיים. חיבור זה, המבוסס על עבודת סיום בקורס ב' זה בית? על מושג הבית בספרות העברית (חזני, תשפ"ו), מבקש לבחון את הדינמיקה של הבית המתערער דרך קריאה משווה בשירתן של תרצה אתר, יונה וולך וזלדה.

העניין שלי בנושא זה אינו אקדמי בלבד, אלא נטוע במציאות חיים מטלטלת. במהלך אירועי "עם כלביא" ביוני האחרון חוויתי פינוי מביתי ופגיעה ישירה בו. רגע שבו הקירות הפיזיים, שאמורים להגן, הופכים לזירה של חורבן שלח אותי למסע של חיפוש מילים בתוך השירה – מילים שיצליחו לתאר את המתח שבין הצורך הנואש בעוגן לבין הידיעה שהכול יכול להתפרק ברגע. כבר בתרגילי הכתיבה הראשונים בקורס עלו בי באופן אינטואיטיבי המילים "כאב", "סערה" והצורך ב"מקום שנקרא בית". תרגילים אלו המחישו עבורי כי הבית עשוי לשקף שקט חיצוני המסתיר סערה פנימית, וכי הוא נע בין תחושת הגנה לבין חוויית איום מתמדת. חוויה זו העמיקה דרך תרגיל נוסף בהשראת המשורר אשר רייך, ובו התבקשנו לכתוב בגוף ראשון מנקודת מבטו של הבית. בתרגיל זה תיארתי את הבית כישות העשויה "אבני געגוע ישנות" שעוברות עליה "רוחות של עזיבה ותקווה". הבית שניסחתי נותר "המחסה האחרון", אך הוא נושא בתוכו "סדקים שמספרים את הסיפור כולו". ההתנסות בכתיבה אינטואיטיבית המחישה לי כי הבית הספרותי אינו רק תפאורה לחיי האדם,

אלא ישות טעונה בזיכרון, בכאב ובפגיעות, וכי הכתיבה בגוף ראשון מאפשרת חיבור רגשי עמוק אל הטקסט הספרותי ואל חוויית הבית המתערער עצמה.

בשירה "ושום סלע" תרצה אתר מסרטטת תמונה של התבצרות. הדוברת מצהירה: "ושום סלע לא יזיז אותי מפה / ושום ענק נורא לא יוכל לי" (אתר, 2018). השימוש במילה "סלע" אינו מקרי: הוא מבטא כמיהה ליציבות מוחלטת מול עולם חיצוני המאיים בסערות. הבית כאן מתפקד כמבצר, והדוברת מבקשת להפוך את חפצי היום-יום הפשוטים – "אדן וחלון", "קיר, ספה, ארון" – לחיץ בלתי עביר. מבחינה סגנונית, אתר מדגישה את תחושת ההתבצרות באמצעות חזרות, ביטויי שלילה ותחביר פשוט, היוצרים יחד קצב כמעט אובססיבי של ניסיון להיאחז במוכר. אולם בבחינה מעמיקה זוהי אחיזה נואשת. כפי שמציין יובל פז, הבית אצל אתר הוא מרחב של הימנעות (פז, 2019, עמ' 240). האמירה "כל כך נעים לי פה" אינה מבטאת שלווה, אלא צמצום קיומי שבו הדוברת בוחרת להישאר בתוך המרחב המוכר כדי לא לפגוש את החוץ המאיים. הדינמיקה הזו מזכירה את הבית בסיפורו של ש"י עגנון "מאויב לאוהב", שם הבית נבנה נדבך על נדבך מול הרוח (עגנון, 1941/1992). בניגוד לבית האטום של אתר, הבית אצל עגנון נבנה מתוך דיאלוג מתמשך עם הכוחות המאיימים מבחוץ. עצם פעולת הבנייה החוזרת מגלם ניסיון אנושי עיקש לכוון יציבות בתוך עולם בלתי יציב. אך לעומת עגנון, שאצלו הבית ממשיך לעמוד מול החוץ ולנהל עימו משא ומתן, אצל אתר הוא הופך לבועה סגורה שבה האפשרות "להשתגע או לישון" חושפת את המחיר של הניתוק מן המציאות. תפיסה זו של הבית כמרחב כפול מהדהדת את מושג ה"אלכית" של זיגמונד פרויד (1919/2012). המקום שאמור להיות האינטימי והמוכר ביותר הופך לזר ומאיים דווקא בשל הניסיון הכפייתי להפוך אותו לחומת הגנה הרמטית. הבית אינו רק מחסה מפני העולם, אלא גם מרחב שבו מתגלים הפחד, החרדה והשבר הפנימי. לעומת הבית הפיזי של אתר, יונה וולך בשירה "גופי היה חכם ממני" מציבה את הגוף עצמו כבית (וולך, 1983, עמ' 23). כאן נעדר כל זכר לקירות ולרהיטים, והפגיעות מקורה לא בסופה חיצונית אלא בקריסה פנימית. הפיצול שבין ה"אני" לבין ה"גוף" מייצר תחושת ניכור בתוך המרחב האינטימי ביותר: "גופי היה חכם ממני... הוא אמר די כשאני אמרתי עוד". בניגוד לחזרות הרגשיות של אתר, וולך משתמשת בשפה מינימליסטית, מדויקת וכמעט יבשה, המעניקה לקריסה ממד חד ובלתי מתייפף.

הקריאה בגוף כבית מערערת את ההבחנה המקובלת בין פנים לחוץ. הבית הפיזי

אמור להגן על האדם מפני העולם, אבל אצל וולך האיום נובע מתוך הבית עצמו. הגוף אינו מחסה יציב אלא מרחב פגיע המשתנה ללא שליטה, ולכן הקריסה הגופנית מערערת גם את תחושת הזהות והשליטה העצמית. אצל אתר הדוברת מבקשת להישאר ולהיאחז, ואילו אצל וולך הגוף עצמו מפסיק לשתף פעולה ומכריח את הדוברת לעצור. בניגוד לאתר, המבקשת לייצר הגנה מבחוץ פנימה באמצעות הישענות על חפצי הבית, וולך חושפת את קריסת ההגנה מבפנים החוצה. השיר מלווה אותי שנים רבות בשל האופן הישיר והבלתי מתפשר שבו וולך כותבת את שבר הגוף והנפש. הדוברת אינה מצליחה עוד להחזיק את עצמה, לא נפשית ולא גופנית, אך דווקא החשיפה חסרת ההגנות של נקודת השבר מעניקה לשיר את עוצמתו. במובן זה, הפגיעות אינה רק סימן להתפרקות, אלא גם צורה של אמת אנושית שאינה מוסתרת עוד מאחורי מנגנוני הגנה.

החיבור שלי לשירה של וולך נטוע גם בחוויות אישיות של התמודדות עם הפרעות אכילה – רגעים שבהם הגוף, כבית, אינו מסוגל עוד להכיל את הכאב ומאלץ את הנפש להיעצר. בדומה לחוויית הפינוי מביתי, גם אצל וולך הבית הופך לשדה קרב, אולם דווקא הגוף ש"הפסיק" הוא שמציל את הדוברת ומונע ממנה להמשיך להישחק.

כביטוי חזותי לדינמיקה קיומית זו עיצבתי שלט כניסה ועליו הכיתוב "כאן גרה פגיעות" (איור 1). השלט מבקש לבטא את המתח שבין הבית כמבנה פיזי יציב לכאורה לבין הבית כגוף חשוף ומתפורר, ומהדהד את תפיסת "הבית השוקע" שנדונה במהלך הקורס (חזני, תשפ"ו). העיצוב נשען על ניגוד חריף בין חומרים: בסיס מאבן גיר גסה המייצגת את ה"סלע" וההתבצרות של אתר, ומעליה זכוכית סדוקה ושקופה המייצגת את הגוף השברירי של וולך. הסדק בזכוכית אינו "תקלה", אלא חלק מהותי מן היצירה. הוא ממחיש את האופן שבו המצוקה הנפשית חודרת אל לב המרחב המוגן ומערערת אותו מבפנים.

רישומי הרהיטים – כיסא, ארון ושידה – מופיעים כרוחות רפאים של בית דליל ומתרוקן, ובכך מדגישים כי גם החפצים הביתיים עצמם מאבדים את יציבותם. הבחירה בפונט המדמה כתב יד אנושי, עדין ורועד מדגישה את אופיו האינטימי והוידווי של השיח העולה מן השירים. הבחירות האסתטיות הנוספות – לוח מונוכרומטי בגוני אפור, שקיפות והצבת השלט בשדה פתוח וקודר – מבקשות גם הן לבטא תחושה של ארעיות וקיפאון, כאילו הבית חדל להיות מבצר והפך למרחב חשוף של פגיעות.



איור 1: כאן גרה פג'עו' תוצר חזותי דיאלוגי המשלב בין ה"סלע" של תרצה אתר לבין הגוף השברירי בשירת יונה וולך

בבחירה להשתמש בפועל "גרה" ביקשתי להעניק לפגיעות מעמד של דיירת קבע, לא כשל זמני אלא תנאי בסיסי של הקיום בבית. במובן זה, הבית האמיתי אינו הבית שאינו נסדק לעולם, אלא זה שמסוגל להכיל את הסדקים בלי להתמוטט. הבחירה לשלב בתוך השלט זכוכית סדוקה מבקשת לא רק לייצג שבר, אלא גם לחשוף את האפשרות לראות דרכו. הסדק הוא בעת ובעונה אחת עדות לקריסה ופתח להתכוננות מחודשת בבית ובזהות. בכך הפגיעות אינה מוצגת רק כאיום, אלא גם כמצב אנושי המאפשר קרבה, הקשבה והכרה במוגבלות. נקודת מבט משלימה ומעמיקה נמצאת בשירתה של זלדה. בשירה "הבית הישן" הופך מבנה אבן ירושלמי פשוט ושותק לגיבור של דרמה קיומית (זלדה, 1985/1967). מעליו מתקיימת "הילולת השמיים", ומתחת לרצפתו רוחשת "תהום" כאוטית של זרעים ושורשים. הבית יודע על הסערה, אך אינו מתיימר להיות סלע איתן; הוא עוטה "ארשת של סתמיות" ומעניק לדייריו מתנה רעועה מאין כמותה: "כמעט ביטחון". דווקא המילה "כמעט" מערערת את אשליית היציבות וממחישה כי הבית לעולם אינו מוגן לחלוטין.

אצל זלדה הבית אינו רק מבנה פיזי, אלא גם כלי קיבול רוחני. דווקא פשטותו ושתיקתו מאפשרות להכיל את המתח שבין הארצי לנשגב. הבית אינו מגן מן התהום, אלא מתקיים לצידה. בכך מציעה שירתה של זלדה תפיסה שונה מזו של אתר ושל וולך: לא ניסיון להתבצר מול השבר או להיאבק בו, אלא אפשרות לחיות לצידו מתוך ענווה וקבלה. תחושת ה"כמעט ביטחון" אינה כישלון של הבית, אלא הכרה אנושית במוגבלותו. היבט זה עשוי להדהד גם את עולמה הרוחני-חסיד של זלדה, שבו הבית הפיזי אינו מנותק מן הרוח אלא משמש לה כלי קיבול אנושי ושבירי.

רעיון זה מתחדד גם בשירה "כאשר היית פה", שבו הבית מאבד את משמעותו עם לכתו של האדם האהוב (זלדה, 1985/1967). הקירות, שבעבר היו "בני-בית קשישים שסיפרו מעשיות", הופכים ל"סיד ומלט / יסוד זר / חומר לא עונה כמוות". החומר נשאר, אך הנשמה נעדרת. הבית המוכר הופך זר ומנוכר – התגלמות נוספת של ה"אלביתי". הטרגדיה בשיר נובעת מכך שהבית נותר שלם מבחינה חומרית, אך חדל להיות בית במובנו הרגשי והאנושי. הקירות עדיין עומדים על תילם, אך הם אינם מסוגלים עוד להכיל חיים, זיכרון או אינטימיות. בכך מדגישה זלדה כי הבית אינו מתקיים מכוח החומר בלבד, אלא מכוח היחסים האנושיים והרוחניים המתקיימים בתוכו.

העיסוק בשירתה של זלדה הפך אותה עבורי מנוכחות ספרותית לדמות נפשית של ממש. בתרגיל כתיבה בחרתי להעניק לה "מפתח" מטפורי – לא לדלת חיצונית, אלא לדלת פנימית שבלב. שירתה של זלדה מציעה כי הבית אינו בהכרח חומת הגנה, אלא מרחב המסוגל להכיל כאב, שבריריות ופגיעות אנושית בלי לקרוס. המסע בין היצירות של אתר, וולך, זלדה ועגנון מלמד כי הבית הוא מרחב אמביוולנטי. זהו המקום שבו אנו מבקשים הגנה, אך גם המקום שבו פגיעותנו נחשפת באופן העמוק ביותר. הבית הפיזי, הבית הגופני והבית הרוחני משקפים כולם את הצורך האנושי בעוגן לצד הידיעה שהעוגן עצמו עשוי להיסדק.

עבורי, הקורס הפך לבית של ממש. בתקופה של עקירה שבה המרחב האישי והלאומי רעדו, תרגילי הכתיבה וההוראה מתוך רגש יצרו עבורי מרחב מוגן שאפשר לי לחקור את פצעיי בלי להסתירם. תחושת הביטחון שנוצרה בכיתה, לצד ההכלה והאמפתיה שאפיינו את מרחב הלמידה, אפשרו לי לנשום בתוך חווית העקירה והארעיות ולתת לה מילים. במובן זה, הקורס עצמו המחיש עבורי כיצד ספרות וכתיבה עשויות להפוך לבית זמני – מרחב שאינו מבטל את הכאב, אך

מאפשר לשהות בו בלי לקרוס. התובנות שאספתי אינן נשירות על דפי העבודה בלבד. עבורי, כסטודנטית לחינוך וכמורה, הן מחדדות את האחריות לייצר עבור התלמידים מרחב שבו אפשר להיות פגיע בלי להתפרק. לא מרחב סטירילי מסעדות, אלא מקום שמסוגל להכיל אותן.

מקורות

- אתר, ת' (2018). "ושום סלע". בתוך כל השירים (עמ' 440). הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים.
- וולך, י' (1983). "גופי היה חכם ממני". בתוך אור פרא (עמ' 23). איכות.
- זלדה (1985א). "הבית הישן". בתוך פנאי (עמ' 9). הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם בשנת 1967)
- זלדה (1985ב). "כאשר היית פה". בתוך שירי זלדה (עמ' 91). הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם בשנת 1967)
- חזני, ש' (תשפ"ו). ב' זה בית? על מושג הבית בספרות העברית (סילבוס). מכללת סמינר הקיבוצים.
- עגנון, ש"י (1992). "מאויב לאוהב". בתוך מאויב לאוהב ועוד סיפורים ((עמ' 7-9). שוקן. (המקור פורסם בשנת 1941)
- פז, י' (2019). "נדמה לי כאילו קירות הבית התפתלו מכאב": על הבית בשירה העברית בת-זמננו. החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים, מא, 223-253.
- פרויד, ז' (2012). האלכתי (ר' גינזבורג, תרגום). רסלינג. (המקור פורסם בשנת 1919)

האתון

יובל ניניו

פרולוג

הכול מבוסס על סיפור שבאמת קרה לי. כל מה שאני אומר בו הוא האמת ואין לי בילתה. העובדות כבר הוצגו בבית הדין ואת העונש שלי קיבלתי בהכנעה, יש בי פחד למרות שאי אפשר לתבוע שוב על אותה עבירה. קיבלתי עונש קל. הגיע לי עונש כבר ממנו, כזה שאין ממנו דרך חזרה.

חלק א

בסוף שנות התשעים פרצה מלחמת המפרץ. את האזרחים תפס פחד מוות שעומדת להתחיל מתקפה על ישראל עם נשק אטומי או כימי ושיהודים שוב ימותו מגז. ב-29 בדצמבר 1990 התחילה השואה שלנו.

חלק ב

אנחנו והאמבולנס יצאנו באותה השעה. שני רכבים יוצאים מנקודה אלף לנקודה בית. האמבולנס הגיע כמעט כעבור שתיים. בְּמִלְאֵת הזמן הגיע אמבולנס נוסף שניסר את גג הרכב, כך שאחד מאיתנו עזב מוקדם מהשני והגיע למיון, והשני הגיע שעה אחרי כן לטיפול נמרץ כשהחתיכה מגג הרכב נעוצה בקרקפת שלו. אנחנו דהרנו בכבישים סמוכים וכאילו בתת־מורע החלטנו להפתיע את האמבולנס מהצד השני. הצלחנו להפתיע – הוא התקדם מעט ואנחנו נתנו גז.

לא יכולנו להתבטא – להסביר תסכולים – לתת ביטוי לפחד האלוהים ששרר ברכב. כל אחד אמר הרבה דברים בראש ומעט מילים בפה. כמו נשיקה של פעם ראשונה. היינו מנותקים מהמציאות אבל ניזונים ממנה – ומנותקים מעצמנו. אני לא מסוגל אמרתי לו (לא אזכור מה דברו לי היה בדיוק), אבל ללא ספק ההבנה שלי מדבריו הייתה ועודנה שאנחנו ביחד בזה – מגשימים מצד אחד חלום לחיים אחרים – כמו שאנחנו רוצים, ומצד שני מגשימים משאלת מוות. כל אחד ממצולות נפשו. לא עטינו מסכות אב"כ ובכל זאת נשמנו בכבודות. מעכשיו אהיה אשם – ערירי – מסוגר.

חלק ג

האתון

אתון

בריאָה, (חֲזָקָה וְעֲרִינִית, נוֹשֵׂאת כִּרְפָּה)

גומאנית

דְּהִירָתָה, (מְהִירוּתָה מִפְּלֶאָה, ועוד בְּמַעֲלָה הָהָר!)

הַתְּהַפָּכָה (פְּרִסוּתִיָּה בְּאֹוִיר, חִפְּרָה הַתִּנְפָּצָה)

ולצדה

זרקים

חֲלָלִים. (שְׁנֵי אֲנָשִׁים וְעוֹלָל דֵּי גָדוֹל. גָּדוֹל).

טורפים

ירכיה

כְּלָבִים. (כך בְּאִמְצַע הָעִיר. לוֹיֹת שְׁבוֹת מִבֶּה"ק).

לִוְלִין (שְׁאִינוֹ מְקוֹמוֹי, בְּגָדֵיו בְּלוּיִים)

מתעצב...

נִזְכָּר: (מִסְפָּר לְצַעֲרִים שֶׁלִּידוֹ עַל הָאֶתוֹן)

"סרבוניתה

עקרה

פְּסָגוֹת (מוֹצֵיא תְמוֹנָה מְאֻבּוֹם בָּהּ הָאֶתוֹן עוֹשֶׂה כָּךְ)

צוקים".

קהלה

רוגזת (מסלקת את הנוד)
שורפת
תכמיה (שאריזת האתון עולות באש).

חלק ד

אני רוצה שהסיפור יגיע לסוף. שיבינו שאין לי חלק בו, אלא רק המצאתי אותו, ושבגללו לקחתי אחריות כמו אלוהים, כאשר אין לי כוחות דומים. הרב סולבייצ'יק הגדיר את טעם הווידוי וחשיבותו כך: "יש שאדם יודע מעל לכל ספק כי חטא והחטיא את מטרת חייו, כי בגד בערכיו, אך אינו מוכן לומר זאת בפה. כדי לחפות על האמת המנקרת בפנימיותו הוא מוסיף לחטוא... הנדוי מכריח את האדם תוך ייסורים עצומים, להכיר בעובדות כפשוטן, לבטא בבהירות את האמת פמות שהיא ולהכות על הלב וגם על הגוף שמשתתף בתשובה" (סולבייצ'יק, תשל"ט, עמ' 63-65).

חלק ה. שדרות סוף הדרך

אותו בוקר היה יום שבת, יממה לפני שגם אני וגם הוא מתחילים הכשרה צבאית של שלושה חדשים בחיל הקשר של צה"ל. לקחתי את הרכב רנו 4 של אחותי עם מהלכים בדש-בורד, רכב ישן שלא שווה הרבה. יצאתי לאסוף אותו. הוא לבש טרנינג כחול, אני ג'ינס ליוויס 501 מידה 34. נסענו לבקר חבר שלנו משותף שנפצע בצבא והיה מאושפז בתל השומר וסיפרנו לכולם שלשם פנינו. כשהגענו לאזור בית החולים זה נעשה רציני. לא דיברנו, חיפשנו מקום מתאים. הייתה שדרה נטועת עצי איקליפטוס גבוהים וחזקים. אני לחצתי על הגז, הוא החזיק ביד שמאל בהגה, ומכאן אני לא זוכר יותר, והוא עוד לא נתן עדות, ספק אם אי פעם ייתן בשל מצבו הרפואי. אבל מה כבר יכול לקרות אחר כך? אתה רואה תפת מול העיניים ומאבד הכרה.

חלק ו. שדרות המערב הפרוע

ברחתי כמה שיותר רחוק מידי החוק. פחדתי שנים שיכלאו אותי, ואז נערך משפט צדק והורשעתי בגרימת נזק של ממש. מבחינתי זו הייתה חנינה. שילמתי קנס, שללו לי את הרישיון לכמה שנים – אבל לא כלאו אותי. את הכלא בניתי אני

מבפנים. פחדתי על החבר שלי וככל שמצבו הוטב, הוטב גם לי. אבל מצבו היה חמור וזה השפיע עליי גם בלי שארצה.

בולבולת ההכחשה

ניתקתי קשר עם חברת תיכון אחרי שסיפרה לי שבביקור שלה אותי בחוללים בזמן האשפוז, כמה ימים אחרי האסון שהבאנו לפתחנו, סיפרתי לה מתוך ערפול חושים שעשינו את התאונה יחד. כנראה שהייתי כל כך מבוהלת, ואני לא זוכר כלום ממה שהיה בשבועות הראשונים, שכבר התחלתי להסתיר עובדות ליצירת הפשע המושלם, אז החלטתי לברוח ממנה ולכן נותק הקשר. קצת אחרי האסון כבר לא היינו חברים. חברה טובה שלי יקרה לי מאוד ולא היה לי אכפת להקריב אותה כדי לא להסתבך עם הסוד שלי. עם האמת. עם הצדק. זה היה הפסד גדול. הייתי חייב לטשטש את תסריט האמיים שלה, בגלל שידעתי מה קרה באמת. אם הייתי מודה במה שעשינו בזמן כמו שאני מודה עכשיו אולי לא הייתי נעשה חולה.

חלק ז

מאז הוא גר בדירה במגרל בתל-אביב בקומה גבוהה עם נוף מדהים. יש לו שני מטפלים שנמצאים איתו כל היום. בשנים הראשונות העיניים העצומות לא נפקחו. אחרי תקופה ארוכה הוא התחיל להשתפר. חשבנו וזה היה בכותרות – שהוא יכול לכתוב עם הירודעת שלו איזה מבע אישי, אבל זה לא באמת הוכיח את עצמו מדעית לאורך זמן. הוא מסתובב עם רכב ענק צמוד עם מעלון, ונוסע לשיקום שם הוא עושה ספורט ופיזיותרפיה, וכך הוא מגיע לטיפולים וגם נוסע סביב העולם הגדול. אי-אפשר לוותר על זה בגלל שהאמת דחופה למישהו. אלה דברים חשובים וקריטיים שהשתיקה הייתה יפה להם.

חלק ח. שדרות חובות הלבבות

נפגעתי בראש. זה נקרא זעזוע מוח. הייתי כל כך מבולבל שפשוט בתי חולים הצגתי בפני הנוכחים בחדר את כל האנשים שהגיעו כמה וכמה פעמים. השמות התבלבלו, שחיתי בזמן, אבל הייתי חמוד ומצחיק. יצאתי מגדרי להראות סימני חיים. איך לא נותרה בי אותה טפשת אשפוז להמשך חיי?

הדבר היחיד שעזר להוריד את המתח בחיים היה התרופות. זה עולם חדש של ניסיון והתאמה. בסוף התרופות הנכונות יכולות להוציא בן אדם מדיכאון עמיד לפריחה ראויה.

לפעמים יש תופעות לווי חריפות מהתרופה, פעם אחת באשפוז יום פסיכיאטרי הרופאה לא שינתה הוראה וקיבלתי לצערי הרב את אותה התרופה שהוציאה אותי מדעתי באופן חריג ומאיים. אפשר גם לאכול מזה סרטים. בעבר היו ימים יפים של החיים. אני וידיד שלי היינו כל כך קרובים שכמעט שכבנו אבל לא נתתי לזה לקרות כי אני נציג אפיפידוריות מעופפת. תרבות-זהות-מיניות-קריירה-הורים-עבודה – הכול חלקנו יחד. סמכנו אחד על השני. אחד מרבים שקיבלו רשות לרגשות שלי לשמוע מה יש לי להגיד. הוא שמע שאני תובע את חברת הביטוח והוא ניסה להיות לי מצפון ולהגיד שאני משקר. שאני עושה "רצחת וגם ירשת" וזה נורא העליב אותי כי זה היה יכול להיות בהחלט נכון מה שהוא חשב וסיפר. אכלתי את עצמי שאני נוגע בכסף השילומים שהגיע מהביטוח אבל בלי זה לא הייתי נשאר שלם. החבר שלי כבר יותר מ-35 שנים אינו שלם. בביקוריי בשנים הראשונות הייתי לו אישה והוא היה לי בעל, עזרתי לאחיות לטפל בו, להיות ערני לצפצוף של מכונות ההחייאה, ההנשמה, ומכשירים מצילי חיים שהיו מחוברים אליו.

שדרת האֵינֶוֹלִידִים

אפשר להגיד שהייתי בין הראשונים באותן שנות מלחמת המפרץ להיקרא פוסט-טראומטי, אבל כך הוגדרתי על ידי פסיכיאטר ראשי, אחרי אבחון מדוקדק. שכבתי שבועיים בבית חולים במחלקה פסיכיאטרית ושם פגשתי לראשונה את המשוררים אבירן בכבודו ובעצמו וזה נָסַב וגם רביקוביץ ז"ל. אי-אפשר היה להתקרב אליהם הם היו במצב כאוטי.

זה לא היה המוסד הפסיכיאטרי היחיד שהייתי בו. הייתי באשפוז יום, באשפוז לילה, באשפוז בית ובאשפוז ארוך טווח או קצר מועד. בגלל הדיכאון העמוק, חוויתי את סוף העולם וסוף החיים, רגשות אשם בלתי פוסקים ועצב על שֶהָטִירָה שלי נפלה.

בטיפול פסיכולוגי ראשון משמעותי יצאתי ממצב אֶלֶף למצב בֵּית והייתי שמח מזה. אחרי שנים מספר של טיפול פרטני וקבוצתי עזבתי את ישראל ופרסתי כנפיים

לפריז. מאז ניסיתי כמה פעמים להיפגש עם אותו הפסיכולוג, כי לא היו חסרות צרות, אלא שבפעם האחרונה שהתאמצתי כדי לייצר מפגש הוא סתם לי את הפה ואני לא חזרתי לקליניקה שלו יותר. אצלו למדתי שהאשמה שלי קשורה לתופעה פסיכיאטרית שנקראת "שיגעון בשניים" – (Suresh Kumar et al., 2005) – ולפיה אני והחבר שלי התאחדנו ברגע משותף לאותה פנטזיה הזויה ונסחפנו אליה. יש צד אקטיבי וצד פסיבי בזוגיות הזו: מי הוא היוזם ומי הוא הנגרר. כאילו משוגע אחד זה לא מספיק, צריך משוגע שני כדי להאמין בטירוף יחד.

חלק ט

הטיפול הנפשי המשמעותי הבא שחוויתי היה אצל פסיכיאטר ידוע. חשבתי שפסיכולוג לא שווה מספיק, אפילו לא מוכשר דיו. הרופא טיפל בי ובהרבה כסף, והוא לא חשב שזו הייתה תאונה, ושאני קורבן לנסיבות שנשכחות בסופו של יום כמו תום, נערות, כסילות, נעורים, מרד, וכי מקרה כמו שלי היה ויהיה. הוא שאל אותי בתימהון: "תאונה? כך אתה קורא לזה, תאונה?" באותו הרגע נשברתי לאלף חתיכות, הוא קלט את זה שניתק לי פתאום חוט השדרה ושאני מתקשה להתאושש. הוא העביר את החקר למשאלת מוות. אבל אני והחבר שלי לא רצינו למות במודע. חשבנו שנצא ל"גמלים" ולא לגמלאות, ליום-יומיים ודי, והנה עברו 35 שנה. אבל זו הייתה התממשותה של מְשָׁאֵלַת מוות. מילדות. מנערות. מהגיהנום. מאז כאילו הטראומה לא עוברת. כעבור שנים רבות צעדתי בשדרות העושר בתל-אביב, קניתי דירה של 25 מ"ר וחייתי שם שלושים שנה. אבא שלי התנגד וכשזה קרה הוא – אני מצטט – אמר: "לך למלונה שלך ואל תצא", ואני שמרתי על הכלוב שלי, כלומר לא מכרתי אותו בתקופות קשות. הדירה עזרה בפיתוח רגשות של עוגן מבטחים ובזכותה התבססו החיים שלי. תמיד התגעגעתי אליה, וחשבתי עליה, והתייחסתי אליה כמו למשפחה. פתרתי בעזרתה את השאלה מהו בית.

שדרות האֶלְפִּיָּית

הייתי עם עצמי – אני – והעבר שלי. שאלתי מכונת כתיבה ידנית – עתיקה – קומפקטית עם מכסה מתאים שנפתח בקליק; מכניסים דף שומעים צליל ומתחילים לכתוב. לְתִקְתֵּק. כתבתי אינטואיטיבית. זה נראה היה לי תסריט. למרות שהיצירה

הזו נותרה תמיד על הנייר כמו פְּרוֹזָה, רעש ההקלדה עורר אותי. לא היה לי מושג קלוש איך התסריט ייגמר ואיך הוא יתחיל. הייתי כותב נלהב, המצאתי את הסיפור מהיום לעכשיו. כתבתי כמו במאי שרואה מבחוץ את מה שקורה לנגד עיניו, ממש אות'ור.

בסרט יש גיבור שקוראים לו פֶּרֶד ולו יש אחות. היא פונה לאחיה בבקשה לנקום במי שאחראי על האסון שבו בנה הפך משותק מכף רגל ועד ראש בעקבות תאונת דריסה מכוונת שבה מצא את מותו בעלה.

הענקתי לפֶּרֶד כוחות וודו והוא יכול היה להרוג בעזרתם. בעבר עשה זאת אבל בְּמִמְדִּים שונים. נגד פושע נאצי נִקְלָה. היום הוא יכול להרוג את מי שאחותו מבקשת, אבל עד עכשיו הוא סָרַב. הלחץ שאחותו מפעילה עליו גורם לו להסכים ולהתכונן לְטָקְס מְאִגִּי שבאמצעותו יהרוג את מֶאָרְק. וכך קורה. אלא שמאָרְק כְּפֹשֵׁעַ מרגיש שֶׁמֶשֶׁהוּ רודף אותו והוא מגיע למקור הכאב – הבית של פֶּרֶד. ושם, במאבק אחרון של פֶּרֶד למחוק מהעולם את מאָרְק, זה יורה בו שלושה כדורים. הטקס תם. יש לי עדיין לפחות דף מודפס אחד של התסריט. הוא כמו כתב יד לעומק הנפש. מאז כתבתי גם כתבתי. בשנים הראשונות ללא לְאוֹת, וזה דעך לאט אבל בטוח. כתבתי לטלוויזיה, כתבתי לעיתון, כתבתי לאינטרנט ומכל מה שכתבתי לא הרגשתי אף פעם את מה שאני מרגיש עכשיו. כל השנים הסתרתי את עצמי ואותו, החבאתי מאחורי אלגוריות ומטפורות שלא היה בהן שיקוף קונקרטי מתוודה.

חלק י. שדרות הגאווה

ככה נולדתי. וכך הסתתרתי עד גיל שלוששים. אם מדברים על כפילות, הייתה לי כבר אחת כזו. יצאתי מהארון והפכתי גיי מקצועי. לצערי חוץ מפעם אחת וגם היא מעוטת יכולות, לא נשאר לי טעם של אהבה בזוגיות. האם דני משך אותי? אם לא הייתי נמשך אליו לא הייתי משתגע איתו. לא ראיתי אותו שוכבים בראש שלי, אבל אז הייתה לי משיכה לכל החברים במידה רבה כזו או אחרת – פעם הצמדתי אחד למקרר בלי ידיים.

בולברד שְׁנִי-אֵלִיָּה

בא לי לצרוח מרוב שהיצר שלי מבקש לבטא את עצמו כמו אומן עם קבלות בשטח ולא קבלן של חלומות.

המציאות שלי קרסה באותו רגע שהבאתי עליי את האסון הזה. מה שקרה בטבע קרה בצדק, מה שקרה במכונית אין לו תקנה. זה החטא שלי ולכן כדי ליצור תיקון עליי להתוודות. כך אזכה באור ובחמלה, לי ולאנושות כולה. עד עכשיו הייתי מישהו שקל לבעוט בו כדי שלא יזקוף קומה, מישהו שמוֹתָר על הכול. במקום חיים, בוחר במוות.

זה ממש לא מה שתכננו אבל את זה אף לא אחד הצליח לצפות. היום, אחרי יותר מחצי יובל, למרות שאני לא אותו בן אדם, למדתי שכנראה לעולם לא אהיה, מול כל כישלון למדתי להעמיד ניצחון – מול כל מבט מטה למדתי להרים מבט מעלה ולזכות בחסד.

חלק יא. אפילוג: אוטופיקציה

לא קבעתי פגישה עם אימא שלו עשרות שנים אַחֲרֵי. היא לא באה עם הנכדה הבכורה שלה לשבת איתי יחד על ספסל. לא ישבנו בבית קפה במרכז העיר. לא באתי להגיד דברי סליחה.

זה הזמן לבקש מאימא שלו סליחה, אביו כבר אינו בחיים. הייתי שמח לבקש ממנו בפניו סליחה גם כן. מילה כל כך קטנה לעומת המסוגלות שלה, פשוט להגיד את זה. כדי להגיע לסליחה יש לקחת אחריות להתוודות. אחריו תגיע הכפרה. תבקש סליחה. זה יכול לרפא אותך. היא לא הסתכלה עליי אבל חייכה היא לא החזיקה לי שתי ידיים אבל אמרה בשקט קורע עור תוף: אני יודעת הכול.

מקורות

סולביצ'יק, יד"ה (תשל"ט). על התשובה. המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית.

Suresh Kumar, P.N., Subramanyam, N., Thomas, B., Abraham, A., & Kumar, K. (2005). Folie à deux. *Indian Journal of Psychiatry*, 47(3), 164–166.
<https://doi.org/10.4103/0019-5545.55942>



Education and Context

**The Annual Journal of Research, Arts and Activism
of the Kibbutzim College of Education, Technology
and the Arts**

ISSN: 0792-223X

Editor: Dafna Yitzhaki

Research Authority

Kibbutzim College of Education, Technology and Arts

Volume 48 | 2026