

פרק 3

"דיאלוג דרך קולנוע": תהליכי הפקתם של סרטים במסגרת דו-לאומית בתוכניות לחינוך לחיים משותפים

איינה רטנר

מבוא

התשתית העיונית שבבסיס התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע"

מגמות הקולנוע והתקשורות בבתי הספר הティיכונים מהוות זירה למשא ומתן ולהבנียง זהות תרבותית ולאומית בגיל ההתבגרות. הפקות הסרטים לבוגרים הוכיחו כי תלמידים מבטאים בסרטיהם הילכה למעשה את התואריות להבנียง זהות. התברר שהפקות הסרטים הן כלי ביוטי קוגניטיבי ורגשי שימושי עבור תלמידי מגמות אלו, המאפשר להם תקשורת חלופית והתנסות בכתיבת סרטים, בביומי, בצילום ובעריכה של סיפורם משליהם. מחקרים רבים (למשל לוין, 2003; מטוס, 2005; פרץ, 2013), הציבו על כך שאוריינות חזותית מסייעת בהשגת מטרות נוספות של ההוראה בבית הספר, למשל בפיתוח של מיומנויות חשיבה.

בישראל קיימות זה כעשרות שנה מגמות קולנוע ותקשורות בבתי ספר יהודים. פריחתן של מגמות אלו גם בתוכניות ההוראה העerbבים בשנים האחרונות מצאה נדרה לעולמים הפנימי והחברתי של התלמידים הלומדים בהן. העיסוק הקולנועי והחזותי מסייע לבני הנוער בבירור טעמיהם והעדפותיהם ובהבנת צורכייהם, ומשמש כלי לגיבוש זהות ולפיתוח דימוי עצמי ומודעות עצמית (פרידמן, הרthan ושליטה, 2011).

מהתועלות שבבסיס הקולנועית אפשר ליהנות גם בתוכניות חינוך לחיים משותפים (רטנר, 2015), שהן מוקד עניינו של מאמר זה. כפי שנוסחו בדוח סלומון ויעסאו (2009) בעקבות ועדת אור (2003), מטרתן של תוכניות אלו היא "יצירת תשתיית של שוויון זכויות והזדמנויות, הטעמה של ערכים משותפים של חירות, הוגנות, שמירה על זכויות הפרט וזהות הקולקטיב, תוך הכרה וכבוד הדדים" (סלומון ויעסאו, 2009, עמ' 18). סלומון ויעסאו טענו שהחינוך לחיים משותפים הוא מושג חדש יחסית, המתאר את הרצון בשותפות בין ערבים ויהודים

במדינת ישראל, להבדיל מ"חינוך לשלום", שענינו פתרון של קונפליקט עיקש, ובמקורה של ישראל בנית יחסם בין אזרחי מדינת ישראל לבין הפלסטינים (Bar-Tal & Salomon, 2008).

במאמר זה אני מבקשת להציג את הסוגיות שבחן עוסקים תלמידי תקשורת וקולנוע יהודים וערבים ולבחון את התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע". במסגרת התוכנית נפגשים תלמידים יהודים וערבים ויוצרים יחד סרטים העוסקים בمولדה, במשפחה, בזיהות ובנרטיבים אישיים ולאומיים. המאמר מציג גם את הייצירה המשותפת, העשויה להוביל להפחחת עוינות ורגשות שליליים, להפחחת סטריאוטיפים ולהכרה בнерטיב של الآخر (רטנר, 2015).

על פי דוח הוועדה לחינוך לחיים משותפים (סלומון ועיסאוי, 2009), "חינוך לשalom מזמן התמודדות מורכבת עם נרטיבים קולקטיביים המושרים בזיכרוןן ההיסטוריים משותפים, באמונות קולקטיביות, בתפישת הזוזות הקבוצתית והאישית וברגישות גבואה לכל הקשור לעיסוק בסכסוך" (עמ' 19). נרטיבים אלה, על מרכיביהם ההיסטוריים, תפישת הזוזות שהם מציעים והאמונות והעמדות הנובעות מהם, ניצבים כמחסומים בפני החינוך לשalom והחינוך לחיים משותפים גם יחד (נווה, 2011; עיני-אלחדר ובר-און, 2010; Bar-Tal & Teichman, 2005; 2010). מחסומים נוספים הם אי-השוויון המובנה ואמותווניות היתר של נציגי הקבוצות המעורבות בסכסוך (Bar-Tal, Rozen, & Nets-Zehngut, 2009; Ross, 2000). בדוח מבקר המדינה (2016) צוין כי לצד קבלת העקרונות הכלליים האמורים ולנוח המורכבות והיחודיות המאפיינות את היחסים בין יהודים לערבים (דעתות קדומות ותחושים ניכור המושרשות בקרב שני המגזרים בכלל ובקרב התלמידים במגזרים אלה בפרט), על משרד החינוך להבטיח מתן מענה חינוכי הולם לטיפול בשש עחרתי זה. עליו לעשות זאת במסגרת תוכנית כוללת לחינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות, או במסגרת תוכנית יהודית המותאמת למאפיינים המיוחדים של היחסים בין שני המגזרים.

עם זאת על פי סלומון (Salomon, 2004), נרטיבים קולקטיביים יכולים לשמש בתפקיד כפול: הם מזינים את הקונפליקט ומלבים אותו, ובו בזמן יכולים לתורם לקידום דו-קיום בין העמים. בעת קונפליקט נרטיבים ממשמשים מעין מגנוני התמודדות קולקטיביים, המאפשרים ליצור תמונה ברורה של "הם" ו" אנחנו", של זהות ושל מטרה משותפת. הכרה הדעית בנרטיבים, רגשות הדדיות ומתן לגיטימציה לנרטיבים השונים יכולים להפחית סטריאוטיפים, ליצור אמפתיה ולהוות דרך להתגבר על הקונפליקט (Bar-On, 2010; Kupermintz, & Salomon, 2005).

אתגרים אלה נבחנו במחקריהם קודמים אשר עסקו במפגשי דיאלוג ובשיתוף פעולה לאורך זמן לשם השגת מטרה מסוימת (ביטון-שאשא, 2002; בר-נתן, 2004; זועבי, 2007; חסיני, 2007). במחקריהם אלה נשענו החוקרים על תאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954) וכן על ההרחה של פטיגרו (Pettigrew, 2008), שעל פייה שיתוף פעולה בין קבוצות יריבות מוקדם קרבאה, לגיטימציה, הפחתת דעות קדומות וקבלתה של הצד الآخر. בדרך זו אפשר לצמצם במידה ניכרת את הפחד מפני היריב, את העוינות כלפיו, את הכוונות הזדוניות המיוחסות לו ואת הסטרואוטיפים השיליליים המשולכים עליו (סלומון, 2009; פרידברג, 2007).

המחקר הנוכחי נשען גם הוא על תאוריית המגע ועל ההנחה כי בתהליך משותף של הפקת סרטים בידי תלמידי קולנוע ותקשורת יהודים וערבים בישראל, תהליכי שבוי לשתי הקבוצות מטרה מסוימת, יתקיים שיתוף פעולה פורה ויצירתי. המחבר נשען גם על הגישה הנרטיבית של בר-און (Bar-On, 2002), המבוססת על המתודה המחברית של הריאיון הפתוח והסיפוררים (נרטיבים) שמספרים הנחקרים על עצמם, ומסייעים להם המשתתפים להצדקת התנהגויות ולקביעת מטרות פעולה, ומסייעים להם בפתרון קונפליקטים אישיים, בין-אישיים וקבוצתיים. בר-און השתמש במתודה למחקר ולהשגה של דיאלוגים בין יהודים וגרמנים הן בין ישראלים ופלסטינים בקבוצות TRT (To Reflect and Trust). מפגשים דיאלוגיים אלה מתקיים באווירה תומכת וمبינה ומאפשרים למשתתפים לבטא ורגשות של צעם, נקמה, צער וחמלה, ולעבד סבל שעדי אז לא זכה לביטוי. גישה זו מבוססת על האמונה שמתן לגיטימציה וגילוי אמפתיה לנקודת המבט של الآخر הכרחיים ביצירה של דיאלוג אמיתי (בר-און, 2006).

מלבד תאוריית המגע והגישה הנרטיבית בסיס תאוריית נוספת הוא תפיסות של אנתרופולוגיה חזותית, היינו שימוש בצלום וידאו, שהוא אמצעי חזותי מקובל בחקר התרבות, המunik ביוטי לייצוג של החברה והתרבות (Catalan, 2008; Levin & Re Cruz, 2006). בהקשר זה אפשר לראות במגוון התקשורות והקולנוע אתר של משא ומתן על זהות תרבותית, כפי שהוכיחה לוין (2003) בעבודתו על הפקות סרטים במגונות אלו. השימוש בשפת הקולנוע ויצירת סרטים מסוותפים על נרטיבים אישיים ומשמעותיים, מהם אפשר להקיש על הנרטיב הלאומי של כל קבוצה, סייעו לתלמידים שהשתתפו בתוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" לקבל את الآخر (היהודי או הערבי), ואפשרו לשני הצדדים להכיר

זה את זה היכרות עמוקה עד שיכלו "ספר" יחד את סיפורייהם בסרט משותף. ניתוח הטקסט הקולנועי היהודי (Feldman, 1987/1992) וחקירת ההקשר מספקים פרשנות של סרטים דוקומנטריים (Crawford & Postma, 2006). הפרשנות האתנוגרפית של היוצרים והగיבורים נשענת על ההבנה כי סרטים דוקומנטריים מתחקים אחר האמת, אפילו אם אמת זו היא סובייקטיבית. לצד התיחסות לסרט כאל תוצר, אתארכר במאמר זה את נוכחות הנרטיב האישית, הכהילתי והלאומי הסרטים שייצרו התלמידים. התוכנית מאפשרת ליוצרים להעלות את סיפורם האישי, ולהעמיק את ההבנה באשר להישגים אפשריים של החינוך לשלוום בכלל ותוכניות לחינוך לחיים משותפים בישראל בפרט. התוכנית סוללת דרכים חדשות להתגבר על הקושי לשמר את השינוי לאורך זמן במצבות סוציאו-פוליטית סוערת. השאלה המרכזית שבה עסק המחקר שעליו מבוסס מאמר זה הייתה עד כמה תרמו התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" והכליה הקולנועית למימוש מטרותיו של החינוך לחיים משותפים.

התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע"

מאמר זה מבוסס על מחקר פולאה איקונוני וחוותי שענינו התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע", תוכנית חוץ-קוליוקולרית לתלמידי מגמות תקשורת וקולנוע יהודים וערבים בהנחיית מורהיהם המקצועיים (רטנר, 2015). התוכנית התקיימה בכיתה י"א במהלך שנת לימודים אחדת והתבססה על שלוש המსגרות התאורטיות שהוצעו לעיל: תפיסת המגע, ביטוי הנרטיב האינדיו-יזואלי והקולקטיבי והשימוש במידים חזותי (יצירת סרטים) ככלי ביתוי. התוכנית הופעלה בשנים 2008-2013 במגמות תקשורת וקולנוע בבתי ספר יהודים וערביים, והוא פרי יוזמה של הפיקוח על התקשרות וקולנוע משרד החינוך.

שלבי התוכנית

להפעלת התוכנית קדם תהליך הכנה משמעותי, חד-לאומי בחלקו, שבו למדו התלמידים בהנחיית המורים והמורים המקצועיים לתקשרות או לקולנוע את תולדות הסכסוך היהודי-ערבי ואת הנרטיבים השונים השניים הצדדים מספרים על אודוט אירופיים מרכזיים שביסוד זהותם. כבר בשלב זה נעשה שימוש במידים החוויתי לפרשנות הסיפור.

התלמידים התבקשו להפיק בצוותים (על פי תכנית הלימודים בתקשרות וקולנוע, ראו משרד החינוך, תשע"ח) סרטים משותפים המביאים את סיפורייהן

של שתי משפחות, יהודית וערבית. הם תכננו את הסרט, בחרו את המשפחות שיראיינו, כתבו את התסריט לסרט והחליטו מה יהיה המבנה הכללי שלו. לאחר מכן יצאו לצלם וערכו סרט שמשכו אינו עולה על 15 דקות.

בלי המחבר

במהלך המחקר ביצעה תכניות פעילות במפגשים דו-שבועיים. תיעדתי את דברי המשתתפים כדי למדוד מהם כיצד הם מקבלים את התוכנית ומהי מידת מעורבותם בה. מוקד התכניות היה תהליך המשא ומתן שהתקיים בשעת כתיבת תסריט משותף. ניסיתי לאפיין ולמaked את נקודות הקונפליקט בתהליך זה. בשלב הראשון של יצירה הסרטים צילמו וככתבו צוותי צילום המשותפים את הספרורים של הצד השני.

במהלך המחקר נערכו ראיונות קבוצתיים עם קבוצות מיקוד. בכלל קבוצה השתתפו ארבעה עד שישה תלמידים ושניים-שלושה מורים. מטרת הראיונות הייתה לבדוק בזמן אמת כיצד ההשתתפות בתוכנית מעצבת אמונות ועמדות כלפי המפגש הבין-תרבותי והעבودה המשותפת של התלמידים והמורים, ומהן התוצאות העולות במפגשים אלו. נוסף על הראיונות והתכניות נעזרתי במקריםים שככתבו המורים לאחר השתלמויות. משובים אלה שימשו לתיקוף מצאים שעלו בראיונות ולשיובן שאלות נוספות בראיונות.

הראיון, שנערך עם 15 תלמידים, שישה ערבים ותשעה יהודים, כלל עשר שאלות. רוב הראיונות התקיימו במהלך המפגשים או מייד לאחר סיום, וארכו 60-90 דקות. התלמידים התבקו להסביר במיללים שלהם מה הניע אותם להשתתף בתוכנית, לתאר גורמים מעכבים וגורמים מקדים ולהתיחס לנושאים נוספים כדי לאפשר הבנה טוביה יותר של השינויים שהלכו בעמדותיהם במהלך המפגשים והעבודה המשותפת. אופן ניתוח הראיונות היה כמקובל במחקר איקותוני: גיבוש תמות מרכזיות על בסיס הנתונים שהתקבלו.

בעת עriticת המחקר והפעלת התוכנית, בעיקר בשלב הצילום הדו-לאומי, באו לידי ביטוי פורי השפה. כמו כן נצפה שינוי תרבותי, בעיקר במפגש בין היוצרים ובין המשפחות של שותפיהם לצווות.

כל המחקר החזותיים שימשו ניתוח הנרטיבים של הסרטים, השפה הקולנועית, הגיבורים המספרים את הספר ו האופן שבו שולבו הספר יהודי והערבי הסרטים שהופקו, כאמור במודלים של אוריינות חזותית ושל ניתוח טקסטים חזותיים בחינוך (כסלו, 1999; פרידמן, שליטה והרטאן, 2011; Feldman, 1987/1992).

מצאי המחקר נגزو משאלת המחקר בדבר תרומת התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" לקידום החינוך לחינוך משותפים בקרב תלמידים יהודים וערבים. בניתוח הממצאים שעלו מפגשי הפקת הסרטים על ארבע תמותה בולטות: ציפיות התלמידים היהודים והערבים מהתוכנית; השפה שבה מדברים במפגשים; מאפייני השיח; והמתוח בין הנרטיבים השונים בהצעות להפקה ולכתביה של התסריט.

ציפיות התלמידים היהודים והערבים מהתוכנית

"צד אחר של ערבים", "פעם ואשונה שיש לך דיאלוג עם יהודים"

בעקבות הדיונים בכיתה על טקסטים קולנועיים ניכרה עלייה בציפיותיהם של התלמידים היהודים:

ראיינו סרטים אותם יצרו יוצרים ערבים הדנים על קונפליקט זהות [הכוונה לסרט "פרדיס גן עדן אבוד" של אבתא שם מרעננה, 2003]. סרטים אלו הראו הצד השני של ערבים אותם אנו רואים בחידושים. הצפיה בלבלה אותנו, כי אנחנו לא מכירים ערבים כאלה. (תלמיד יהודיה)

תלמידה נספתה הוצאה לפילאה: "מה, יש נשים ערביות שיש להן מודעות לזכויות נשים?"; ואחרות הוסיפה: "איך אפשר שערבייה לא תתחנן עד גיל מאוחר וגור בת'א? זה בכלל לא כמו בחידושים". מכאן שייצוג "הערבייה" בסרט התיעודי לא תאמ את הסטרוטויפ הרווח בקרב התלמידים. אמיירות סטרוטויפות העצמו כאשר עלתה שאלת הביקור בעיר או בכפר ערבי: "האם ניכנס לתוכה העיר שליהם? אני לא יודעת אם זה לא מסוכן. הם رجالים שהיהודים בהם אצלם?"

כלומר הציפיות שהביעו התלמידים היהודים הושפעו מסטרוטויפים של ערבים הרוחים בחידושים, בדומה לממצאים במחקרם של כספי וכבהא (& Kabha, 2011). ציפייה זאת לותה בהתלהבות מעורבת בחשש:

נסתובב בוואדי, נצלם אנשים ונוכל לknoot לדברים בשוק. אם אני מסתובב עם ערבייה, והיא חברה שלי, אז לא יקרה לי כלום. נוכל לעשות קניות ביחד. יהיה כיף [...] ברור שאנו מוכנים להיפגש איתם. אפילו שאנו יודעים שהוא לא יעוז. אנחנו לא באמת מכיריהם אותם. (תלמיד יהודיה)

התלמידים היהודים הגיעו אףו לתוכנית עם דעתות קדומות, סטרוטויפים והתלהבות מלאה בחשש, והتلמידים הערבים הגיעו את תסכולם ממצב זה. בדומה לממצאי מחקרים קודמים (רוזן, 2006), הם ציפו להשמע את קולם ולהציג את זהותם הלאומי הערבית, אך בדבד העידו על רצון ועל מוכנות להיפגש:

בתחש שאנחנו רוצים להיפגש עם יהודים! אנחנו חיים באותו מקום. אז למה לא? המורה אמרה לנו שאנחנו צריכים לבוא מוכנים ולדעת קצת דברים על יהודים, אבל אנחנו יודעים עליהם. הם לא יודעים علينا.

(תלמיד ערבי בפגש חד-לאומי)

תלמידה אחרת אמרה:

הייתה לי סקרנות בנושא של מפגשי יהודים ערבים [...] אני גרה בחיפה, באזור של יהודים, והכל רגיל, ופתאום - פעם ראשונה שיש לך דיאלוג עם יהודים.

בעיני התלמידים הערבים החשיבות של המפגש המשותף הייתה טמונה בעצם ההזדמנות להכיר ולהבין את הנרטיב של הצד השני: אנחנו חיים ביחיד מדינה זאת, וחשוב שנכיר אחד את השני. שישמעו גם אותנו [...] יש הרבה גזענות במדינה, ואם הם ישמעו אותנו, אז אולי הם יבינו את הצד שלנו. (תלמיד ערבי)

זו הפעם הראשונה שאני רוצה לדבר על ההיסטוריה שלי, על האסון של העם שלי. זו הפעם הראשונה שאני מתייחסת ל"נכבה" ובבקשה שישמעו אותי, וחשוב לי שזה יהיה הסרט. את התלמידים היהודים זה לא מעניין.

(תלמיד ערבייה)

אף שהתלמידים הערבים הגיעו למפגש מצוידים באג'נדת ברורה בנוגע להשמעת קולם, וברצון לעלות את הכאב הפרטני של הזונות, הם חוו ניכור. הם הרגישו שהתלמידים היהודים אינם מבינים אותם, את שפותם, את סיפורתם, ואף מפגינים אטיות כלפי הנרטיב שלהם:

ישבתי עם יהודיה שאמרה לי שהיא והחברים שלה נמאמים להם לשמווע אותנו מדברים על ה"נכבה", כאלו זה כל מה שאנחנו עושים סרטים. אני חושב שלא נעים להם לשמווע על אסון שהם אחרים לו. שהממשלה שלהם עשתה ועשה [...] אני חושב לפעמים שייתר קשה ליהודים מאשר לערבים. (תלמיד ערבי)

השפה שבה מדברים במפגשים: "הם לא מדברים בכלל עברית!"

במפגשים גילו התלמידים היהודים להפתעתם שהערבים אינם שולטים בשפה העברית. מיותר לציין כי היהודים אינם מבינים ערבית כלל. שפה מאפשרת מפגש, והוא תנאי למגע. היעדרה עלול ליצור זרות וניכור ולחזק סטריאוטיפים ורגשות שליליים (בנדס-יעקב ומחלול, 2013). הנחתה השפה הערבית הסרטים

המשותפים חיזקה את הלגיטימציה שלה ואת תרומתה לסרט. יש לציין כי אף שבמפגשים הדו-לאומיים שמו המנהלים דגש על שימוש בשתי השפות, פרקטיקה זו לא תמיד הייתה לשבעות הרצון של שני הצדדים:

לא אהבתם שהם מדברים בערבית. הם לא מדברים בכלל ערבית, זה הפתיעו אותי [...] גם ההכנה בבית הספר לא דומה למפגש האמתי. הם דיברו בערבית, ואנחנו לא הבנו אותם. זה אפילו מעצבן (תלמידה יהודיה).

השפה האחרת במפגש הייתה חדשת לתלמידים היהודים. כיוון שהשפה היא ביטוי של תרבויות, הנוכחות של שתי שפות בחדר משמעה קיום שתי תרבותיות זו לצד זו: "אין ברירה חייבם את זה הסרט, זה מה שהם רוצים" (תלמיד יהודי). העובדה שהתרבויות היהודית והשפה העברית לא היו בלבד, אתגרה את התלמידים היהודים וחיבבה אותם להיות סובלניים יותר. החלטתה של המורים שהנחו את המפגש להנichi את השפה הערבית הסרט, הקשתה מאוד על התלמידים היהודים. היא שוללה מהם את הדומיננטיות וערערה את מעםםם הקרוב. הם חווו את עצם כמיוט, מצב שלא הכירו קודם לכן, ונאלצו להכיל את השפה ואת הזוחות של الآخر, להכיר בה ולתת לה לגיטימציה:

הם גרים בארץ [...] למה הם לא מדברים עברית? איך זה שהם יכולים להבין אותנו ואנחנו לא יכולים להבין אותם? היה קשה להתרגל לשפה. אנחנו לא רגילים לערבית, וזה לא השפה שאנחנו מכירים. המנהלים אמרו לנו להיות סובלניים, וזה הרגיש כאילו כל הזמן אנחנו צריכים להבין אותם. בסוף זה היה בסדר כי התרגלנו, אבל בהתחלה היה ממש קשה. (תלמיד יהודי)

נראה כי התלמידים הערבים היו מודעים במידה מסוימת להשפעת הנוכחות של שתי השפות:

היה לנו קשה לדבר בעברית, אז דיברנו בעברית. המורה אמר שזה בסדר, ואני חשב שחייב שיבינו אותו. אם אני ידבר בעברית, אז אני לא יוכל להסביר מה אני מרגיש. התלמידים היהודים לא מכירים אותנו בכלל, אנחנו מכירים אותם. אנחנו שומעים עברית וambilנים מה הם אומרים, אבל קשה לנו להסביר בעברית. כשדיברנו בעברית לא תמיד נתנו לנו כבוד, כי לא הייתה סובלנות לשמעו אותנו. אבל אני חשב שבגלל זה חשוב שתהיה תוכנית כזו. שישמעו עברית הסרט, ככה יהיה לנו הזדמנויות לדבר ולהסביר. (תלמיד ערבי)

מאפייני השיח: "שייה אמיתית שנדרד דוגרי!"

הנכונות לדבר "דוגרי", באופן ישיר, היא נורמה ידועה בתרבות הישראלית הצברית, ואילו בתרבות הערבית נהוגה ה"מוסיריה", אי-הישירות (כתריאל, 1999). הבדלי שיח אלו באו לידי ביטוי במפגשים:

ראינו שהם לא רוצחים לדבר איתנו ישיר. המפגש הראשון בוأدיה היה נעים, הלכנו וצילמנו ודייברנו על כל מיני דברים, אבל הרגשנו שלהם מתייפיפים, ומאוחריו הנחמדות שלהם יש להם עוד דברים שרצוי להגיד לנו. הרגשנו שם לא מדברים דוגרי. (תלמידה יהודיה)

התלמידים היהודיים ציפו לשיח אמיתי, ואילו הערבים שאפו להפגין חוזת חיובית: כשהמורה סיפרה לנו על התוכנית, הייתה סקרנות, והמטרה הייתה להראות ליהודיים שהערבים מתקדמים, רוצחים חיים טובים, והם לא טרוריסטים. (תלמיד ערבי)

ובכל זאת ביקשו חלק מהתלמידים הערבים להביא באופן ישיר וגלוי את הדברים האמיתיים ואת הכאב לתוך הסרט:

ציפיות שלי מהתוכנית - שייה אמיתית, שיבינו אותנו, ולהסביר להם מה הם חשובים [...] ולדעת מה היהודים חשובים علينا, ואם יש להם מחשבות לא נוכנות, שתהייה לנו אפשרות לדבר על זה. לא תלמיד אמרנו מה שאנחנו חשובים, אבל בסוף דייברנו על זה. והראינו את זה הסרט. (תלמיד ערבית)

המפגש זימן פלטפורמה לסיפורי נרטיבים, סיפורים אמיתיים. ההתייחסות לאמת ול"דוגרי" הייתה דואלית: התלמידים רצו לדבר על הכל, גם אם "הכל" יוצר אי-נעימות ומעורר חשש שהיה פיצוץ במפגש. ד', תלמידה יהודיה, ציפתה שהסרט יקשר על הפער: "היה מעניין, היינו ממש בסדר אתם, אבל היה יכול להיות יותר קרובה". עם זאת היא וחבריה היהודים גילו כי מתעוררים בקרובם

קשהים כאשר הערבים מדברים בסרטים ומעלים נושאים מأتגרים:

התעצבעתי שהיא קראה לזה "נכבה", כי ציפיתי שהיא לא תעלה את זה בכלל. אני לא מבין למה היה צריך להכנס את ה"נכבה" לנושא. אנחנו לא העלינו את נושא השואה. בהתחלה דיברנו, והכל היה בסדר, אז שאלתי אותה מאיפה המשפחה שלה (את יודעת, הייתה מנומסת), והיא דיברה על זה.

נראה כי הדיבור "דוגרי" של התלמידים היהודיים הביא להתנגשות עם תרבויות "המוסיריה":

אנחנו אמרנו להם את האמת שלנו, שזו המדינה שלנו ואין לנו מקום אחר של יהודים. ראיינו שהם לא מבינים, והם שאלו אותנו למה אנחנו באנו מקומות שונים למקום זהה ישראל. ואז התחלנו לדבר על השואה [...] הייתה שתיקה. חלק מהם לא ממש ידעו על השואה או עשו עצם כאלו הם לא יודעים. אני חשב שהיה להם לא נעים. מזל שהיינו צריכים לגמור את הסרט. (תלמיד יהודי)

בדברים אלה ניכר הפער התרבותי בין היהודים לעربים. אומנם התקיים דיאלוג, אך הוא התאפשר בחוסר הבנה. התלמידים היהודים דרשו שיחת דוגרת - אנחנו נספר לכם את הספר שלנו, ואתם תספרו לנו את הספר שלכם; ואילו הערבים נקטו אי-ישירות, "מוסיריה", והתמקדו בהצגת הספר האיש. עם זאת הדיאלוג בכללו יצר הזדהות ואמפתיה והקל מעט את הקונפליקט.

מתח בין שני נרטיבים: השואה מול "גנבה"

כל צד התחרף בעמדה שלו והאמין כי האמת לצידיו. אלו הם מאפיינים של קונפליקט עיקש (בר-טל, 2004). שיאו של המפגש היה בתחרות מי יותר קרובן: התלמידים העربים הזכירו את הנכבה כאסון גדול שאירע זה לא כבר, ואילו היהודים ראו בשואה אירוע מכונן המצדיק את קיומם באזור. השימוש בנתיבים מקבילים ללא מציאות פתרון מאפיין דיאלוג לעומת, המבקש אמפתיה ונשען על זיכרונות קולקטיביים. תחרות הקורבנות התקיימה בכל המפגשים, כאשר כל צד דרש הכרה בקורבותן שלו: אנחנו חשובים שצרכית להיות מדינה פלסטינית לצד מדינת ישראל. השתתפותי בסמינר, למדתי מה חשובים עליינו, וחושבים עליינו דברים שליליים. הסברתי להם שמה שהם יודעים, זה בכלל שבבית הספר הם לומדים דברים לא נכונים עליינו. אבל זה לא עוזר, כי הילדים היהודים לא רצו להקשיב. (תלמידה ערבייה)

התלמידים העربים הרגיזו כי המפגש אפשרר להם, בעזרת הנחיה ח'יזונית, לבטא את זהותם ולעשות על זה סרט. מעניינות לא פחות היו התגובה לאחר המפגש ולאחר שהוקרנו הסרטים:

הכוונה הראתה לנו שמה שאנו אומרים על הערבים, הם אומרים עליינו. שככל מה שאנו מרגיזים, גם הם מרגיזים. זה היה שוק, כמו שהדברים דומים ואין הבדל בינינו לבנים [...] הם אומרים שאין להם מקום אחר ושיהם קורבן ויש חוסר צדק, וגם אנחנו. (תלמיד יהודי)

בדבוריו אלו התיחס התלמיד לתרגיל השיקוף שערכה המורה בכיתה, ובו התבקשו התלמידות לכתוב את כל המשפטים שאמרו הן העربים הנקודות. בסוף התרגיל השוו המורה והתלמידות בין האמירות, ויחד הצבעו על הדמיון ביניהן והבחינו בקיום של שני הנרטיבים. אחת התלמידות היהודית אמרה: "יש פה דעות, שאני לא מסכימה ולא אוהבת לשמע אותה". עם זאת נשנשלה אם צריך להמשיך להיפגש, השיבה בחיוב: "צריך להמשיך. אולי לא אני, אבל כדי שתהיה לנו הזדמנות לדבר ולעשות סרטים יחד".

לסיפורם, על רקע המציגות הקונפליקטואלית הפגינו שני הצדדים רצון להציג בסרטים את הנרטיב שלהם, להביא למפגש את האמת שלהם. ואכן אצל היהודים התחזקה הזיקה לערכיים כמו פטריוטיות, זיכרון השואה, "צדקת דרכנו"; ואצל העربים התגברה הזיקה לנרטיב הלאומי: זיכרון הנכבה, הזכות להגדירה עצמית וצדוק היסטורי. מצא זה מzechק את ממצאיו של רוזן (2006), שהראה כי זהות לאומיות מתחזקת לא רק אצל העربים, אלא גם בקרב היהודים. נראה כי כיתלמידים העربים והיהודים גם יחד התקשו להכיר בנרטיב של הצד الآخر ולהעניק לו לגיטימציה. קושי זה תרם לחיזוק הזיקה של כלל התלמידים לנרטיב הקולקטיבי שלהם עצם, והדבר בא לידי ביטוי בעיקר בהפקת סרטים בעלי מאפיינים לאומיים מוקרים. לעומת זאת סרטים קהילתיים ובעל-מאפיינים של סיפור אישי חיזקו את הקשר, האמפתיה וההזהדות בין היוצרים ועוררו תקווה לשיח שונה ואופטימי.

ניתוח הסרטים המשותפים ותהליכי הפקתם

תהליכי יצירת הסרט היה שונה בכל קבוצה וקובוצה, עם זאת בכל הסרטים התפתח דיאלוג בין שני הספרדים, היהודי והיהודי. הבחירה בסיפורים שעלייהם יתבסס הסרט בכל אחת מהקבוצות, נבעה מהתבוננות בשולשה מעגלים של נרטיבים: האישי, הקבוצתי-קהילתי והלאומי. זהה כМОבן חלוקה תאורטית, ואפשר לומר שבכל נרטיב - אם האיני, אם הקהילתי ואם הלאומי - נוכחים גם שאר הנרטיבים. תכנון הסרט במפגשי קדם-ההפקה (preproduction) הביא ליצירת קשרים בין התלמידים היהודים והערבים. הכננת הסרטים במפגשים הבאים דרש כתיבת תסריטים משותפים, היכרות והזדהות עם סיפורים אישיים של الآخر. בצילומים של סרט בעל נרטיב לאומי נצפתה התרחבות מהנושא הכללי, ואף היצמדות לקלישאות נרטיביות לא מורכבות (שואה מול נכבה; נטישה ובריחה מול גירוש; ניצחון מול הפסד). מכאן שבסוגת הנרטיב הלאומי מובאים שני

סיפוריים מקבילים שאינם נפגשים, וכך גם המשתתפים בצילומים אינם נפגשים באמת. הסיפורים הלאומיים משמשים להם כיסוי, והם אינם חשים הזדהות אישית עימם.

לעומת זאת הפקה של סרטים בסוגת הנרטיב הקהילתי או הנרטיב האישី הביאה לקרבה בין היוצרים ובין קהילותיהם, ואף עוררה הזדהות והגבירה אמפתיה הדדית, כפי שהראה לין (2003). מניתוח הסרטים והערכתם כתוכנים משותפים - להבדיל מתוכנים קולנועיים רגילים - עליה כי הם שונים מהמציאות התקשורותית ומקיימים עימה דיאלוג. המציגות התקשורותית מייצגת מציאות לעומתית, ואילו הייצירות המופקota במסגרת של "דיאלוג דרך קולנוע" הן אנושיות ומתרצות ביחסים הנושאים בקרבתם את הסיפורים הלאומיים. על אף הקשיים שהתעוררו בתהליך הפקת הסרטים, נראה שהעשיה המשותפת קידמה את מטרות החינוך לחברים משותפים ולהניע לשולם גם יחד, חזקה קשרים בין-אישיים ועיסוק בນרטיבים המתגרים את שני הצדדים (רטנר, 2015).

המחקר לווה בתוצאות בחדר העריכה ובתיעוד תהליך ההבניה של הסרטים והפרשנות שננתנו להם היוצרים. ניתוח טקסטואלי של הסרטים נעשה על פי שיטות ניתוח חזותי כמקובל במסגרת תאוריינות האורייניות והאנתרופולוגיה החזותית. כמו כן נעשו ניתוח שיח וניתוח חזותי על פי קטגוריזציה של הסרטים - בדיקת קטגוריות וייצוגים רוחניים על פי ניתוח תוכן בתקשורת ובקולנוע (לyon, 2003; מטוס, 2005; מושך-קלארמן, 2010; פרידמן, הרthan ושליטה, 2011; Catalan, 2006; Grimshaw & Ravetz, 2005; Hockings, 1975; Messaris, 1994) וכן על פי ניתוח אתנוגרפיה חזותית של פילדמן (Feldman, 1987/1992).

הסרט "משא גבולי" - נרטיב אישי

סרט דוקומנטרי שארככו שלוש דקות, נוצר ב-2007 במחנה קולנוע ברמת השופט. השתתפו בהכנתו 20 תלמידי תקשורת וקולנוע וארבעה מורים לתקשורת ולקולנוע.

המטרה המרכזית הייתה לאסוף סיפורים אישיים ומשפחתיים של המשתתפים וליצור סרט נרטיבי-אישי המבוסס על זיכרונות. התמונות המרכזיות של הסרט: גבול, סיפור משפחה, עלייה או בריחה מהארץ, מפגש שני צידי הגבול, האויב של אטמול אינו בהכרח האויב של מהר.

תהליך ההכנה לקראת היציאה למחרנה כלל צפיה בסרטי קולנוע העוסקים בסכסוך, השתתפות במחנה דיאלוג בגלגול חביבה, ביקור בבתי הספר וחיפוש נרטיבים אישיים שיתאימו לסרט נרטיבי קצר.

גיבורי הסרט, פאדי מנצרת והילה מנופת, נער ונערה תלמידי כיתה י"א, מספרים את סיפורם בגוף ראשון. הגיבורים יושבים על ספסל ומשוחחים. בפאותו של הסרט הם נגשניים ממשי צידי גדר ומבטאים-לא מבטים זה זהה, כשברקע צליל מתכת וצורות. הסרט איטי ומלווה את הנרטיבים המקבילים המספריים בו ברגישות ובאותנטיות. היללה מספרת על סבבה שברחה מסורתה לישראל ועל התלאות שעברה בדרך. פאדי מספר על סבו שברח לבנון וחזר ועל התלאות שעבר הוא בדרך. שניהם קרובים לסבבים שלהם ומתראים כיצד הסיפורים המכוננים האלה השפיעו עליהם. הסרט מורכב ממפתחות שונות: ה"משא" המופיע בשם הסרט מתאר כובד, עומק וקושי, אך מרמז בצלילו גם למסע, דרך (קשטי, 2008).

תהליך יצירת הסרט: הקבוצה נפגשה במחנה קולנוע, והתלמידים התבקשו לספר על גיבורייהם. בסיפורים שעלו בלטו מוטיבים של בית, גבול, הגירה, פרידה וمفgesch.

הסרט "כביש 7111: עין הוד - עין חוד" - נרטיב קבוצתי-קהילתי

סרט דוקומנטרי שאורכו 26 דקות, נוצר ב-2008 במסגרת מפגשי תלמידים מעין הוד ועין חוד. זהו סרט נרטיבי קבוצתי המפגיש את קהילות היישובים דר' משפחות בני הנוער המשתתפים הסרט. כביש 7111 הוא הכביש המחבר בין עין הוד לעין חוד, והוא הכביש שבו נסעות יוצרות הסרט יהודיות והערביות לביקורים ההדדיים. لأن יובילו המפגשים? האם יוכל הנערות להישאר חברות במדינה שבה קילומטר הוא מරחק גדול המפריד בין תרבויות ולאונים המסתגרים מאחוריהם נרטיבים מתנגשים? זו הפעם הראשונה שנעשה סרט דרך עיניהם של בני הדור הרביעי שגורים ביישובים ובקהילות אלו.

בסרט אומרות היוצרות כי הן מקומות כי שותפות הגורל המתקיימת הסרט תביא בהחלט לשיח בין בני הכהרים (שיח שאינו קיים כיום, א"ר). הנערות הסרט מעוניינות בסך הכל להיפגש עם השכנות. ראשית הקהילות של עין הוד ועין חוד אינם מאושרים מהרעיון, והמתוח בין הקהילות נמשך כמעט שישים שנה. הבנות מקומות לייצור מפגש בין-דורי ובין-תרבותי אינטימי, שיביאו לשינוי.

תסריט: מבנה עלייתי. רוזן, נור, אורלי ושيري הן נערות מעין הוד ומעין חוד לפני שנת הלימודים האחרונה בבית הספר. ארבעתן מלכירות בחופשת הקיץ: רוזן ונור עובדות במסעדת ה"בית"; אורלי ושيري ב"ארט בר" (מקום שמוכרים בו בירה ופיצה). הסרט "כביש 7111" מספר את סיפورן בשני מישורים המשתלבים זה בזה: מישור העוסק ביחסהן של בנות יהודיות וערביות בגל ההתגברות השmachות לקשר בעקבות מפגשי דיאלוג קודמים; ומישור העוסק בהתמודדות קשה עם העבר, שבו גורשה ודוכאה קהילה אחת, בשעה שהאחרת פרחה בצלבוניות פסטורלית. שני המישורים חושפים קהילות שמאז אחד מסתייגות זו מזו, ומצד שני קשורות בקשר ההיסטורי שעדיין אין הן מוכנות להתמודד עימם. שתי הבעיות מתקדמות במקביל לאורך הסרט. הנערות מעמיקות בסיפור הכהרים שלهن ועובדות אגב כך מסע פנימי. בשעה שהן צופות בתצלומים ובחומרי ארכיוון ונפגשות עם זקני הכהרים, נחשף הקונפליקט הגדול בינהן: אורלי ושيري גרות בכפר שמננו גורשה משפחתן של רוזן ונור. הסרט מתחילה במפגשי דיאלוג מובנים, ולכל אורכו מופיעים רפרנטים לסרטים אחרים שנעשו בנושא. זהו סרט מסע רגשי ופיזי שאין בו כל כוונה להגע לפתרון.

הסרט מסתנאים עם השיר *sohnagim* של ג'ון לנון כשהבנות מספרות מה ירצו להיות כשיסיימו את הלימודים. لكن מעוניין לראות כי לקרה סיום עיריכת הסרט וההקרנה פונה כל בת לדרכה ולעתידה השונה: אורלי נסעת ללימוד בקולג', שירי מתגייסה לצבא; רוזן ונור הערביות נישאות אך חולמות ללמידה. בדרך הן מתמודדות עם התנגדויות סמיות מצד חברי קהילתן (שאינם מוכנים מהקשרים שנוצרו) ועם קונפליקטים אישיים ומשפחתיים; אורלי מתמודדת עם הקשי של משפחתה לממן את הקולג' בחו"ל וממליצה ללא הפסקה; שירי מעוניינת להיות מוזיקאית מצטיינת בצבא, אולם אביהلوحץ עליה לבחור בתפקיד ממשמעות; רוזן מתארסת אך מעוניינת ללמידה, ואילו אביה רוצה שתשתמש לעובד במסעדת קרובה לביתה; נור חולמת להיות דיאנית, אך יודעת שם תחתן ותעזוב את הCAF, אולי לא תוכל ללמידה.

הסרט "ציפורי וסאפורי" - נרטיב לאומי

"ציפורי וסאפורי" הוא סרט דוקומנטרי שאורכו 15 דקות. הוא נוצר ב-2010 במסגרת מפגשי תלמידים מתיICON כרמל זבולון שבקיבוץ יגור ואל ג'ليل שבנצרת. זה סרט נרטיבי לאומי המציג את הנרטיב היהודי-ישראלי עם הנרטיב הערבי-פלסטיני. הסרט לווה בתקיר של התלמידים על המקום לקרה הפקט הסרט ביישוב היהודי ציפורי, הוא סאפורי הפלסטיני. גם הגיבורים התגלו בתקיר.

טארק, שגורש מכפרו סאפורי ב-1948 בהיותו בן שבע, מגע לציפורן ונפגש עם חיים, מדריך טיולים יהודי המתגורר בזכורי השם. הסרט מתעד את המפגש ביןיהם ואת ניסיונם לספר סיפור משותף על המקום.

תריטי: התלמידים מגיעים לחורבותה של סאפורי העברית ומסתובבים בין שייח' האבר וחורבות הבתים. הם מתעדים זה זה ואת טארק, המתבונן באבני ומספר את סיפור כפרו, סיפור הגירוש.

אחר כך הם מבקרים את החיים. הוא מclin להם קפה ומספר להם את סיפורה של ציפוריה העתיקה. הם מקשיבים לסיפורים ושותעים נרטיבים מקבילים: סיפור יהודי בן 300 שנה וסיפור פלסטיני בן 60 שנה. אולם הנרטיבים אינם נפגשים: חיים מתעקש לספר את ההיסטוריה היהודי הלאומי, וטארק נשען על סיפורו הגירוש של משפחתו מהכפר הפלסטיני. אין ביניהם הבנה, ואין אמפתיה לסיפור של الآخر.

התלמידים יוצאים מבולבלים ומקיימים דיאלוג דומה גם ביניהם. הדיאלוגים שלהם, כמו הדיאלוגים של המבוגרים, מקבילים ומתנגשים. הם אינם מצலחים להישיר מבט ולקבל אחריות זה לכابו של זה. ההבנה, אם קיימת, לא באה לידי ביתוי הסרט.

בשות הראzon הסרט מופיע הדגל הישראלי בכניסה לציפור. המאבק הראשון של התלמידים היהודיים והערבים בעריכת הסרט הוא מאבק על הדגל. לא בכדי זהו מאבק בין נרטיבים. זיכרון מודומין של הכפר הכבוש מקבל משמעות הסרט. המשע בעקבות האבניים, המספרות סיפור פלסטיINI אך גם היהודי-ישראלי, מלווה את הסרט ומגביר את המתה ואת המאבק בין הנרטיבים.

סרט זה, יותר מאשר הסרטים האחרים, אינו נוגע בمعالג האישי. הוא מוקדש למאבק לאומי בין שני נרטיבים: בין מקרון וקורבן, בין כובש ונכbeh, בין אדון ופליט. הגיבורים, טארק וחיים, גם הם קורבנות: חיים הוא בן לניצולי שואה. משפחתו הגיעו לציפור אחריו שהתגוררה במעברה של ניצולי שואה ממזרחה אירופה; טארק הוא בן למגורשי סאפורי, זיכרונו הכהר האבוד מהזדהד בסיפוריו. העולו שהם חשים מבטאת המפגש הקשה והבלתי מתאפשר בין סיפורו השואה ל"נכבה".

העריכה מאפשרת לטיפורים להישמע, היא הפלטפורמה למפגש של הסיפורים. הסרט נספה מזיקה דרמטית, המייצגת את הקונפליקט ומאפשרת לשני הנרטיבים להתקיים הסרט.

סינום אטנוגרפי חזותי - "דיאלוג דרך קולנוע"

המודל שנבנה לצורך המחקר הnochchi עמוקית של פילדמן (Feldman, 1992/1987) בהצעתו עומק של ארבעה מוקדים: זהות המספר; הקונפליקט; מקום התרחשויות הספר; ופרטן לתמונה עתיד משותפת ברובד הגלי וברובד הסמי. ראיינו כי הפקתם של סרטים משותפים מתאפיינת בהצטופות של שני סיפורים זה לזה וביצירה של "דיאלוג דרך קולנוע". בקולנוע דיאלוגי משותף זה מתקיים במידה רבה מתח בין שני נרטיבים. מתח זה בא לביטוי בארבעת המוקדים שהוזכרו.

ראיינו להלן כי הסרט *האיש "משא גבולי"* מספר בגוף ראשון סיפור על חוות אישית המתחכמת עם נרטיב מקביל. סיפורים אישיים יוצרים הזדהות ואפתחה. ומאפשרים לצופה להתקרב לדמויות ולחוות חוות ראשונית אינטימית. המרכיבים הקולנועיים של הסרט (קול, תנועה וחוויות צילום) מוסיפים לממד הרגשי. הסרט הדיאלוגי *האיש "משא גבולי"* אינו מציע בסופו פתרון משותף. הסיפורים נותרים מקבילים, ונותרת רק שאלת העתיד האישית ולא המשותף.

הסרט *הנרטיבי הקבוצתי-הקהלתי "כביש 1111"* מגיש בין נציגים של קהילות הנთונות בكونפליקט, ופוטנציאלי שיתוף הפעולה בין הנציגים הוא שhabiיא אותם להידבות. הסרט *הנרטיבי הקבוצתי מציג קונפליקט*: ככל שהחברות בין הגיבורות מתפתחות, הנטק בין הקהילות פוחת. הגיבורות מצליחות לסייע את הסרט בתמונה עולם משותפת. הסרט מאפשר דרך בין הקהילות דרך הגיבורות ויוצר אפתחה בהציגו תമונות עולם אופטימית יחסית לו שציג דור ההורים והסבוים. הצופים בסרט *הקהילתית חשים דיסוננס*: הזדהות עם הגיבורות מן הצד האחד והימודות לנרטיב הקהילתי מן הצד השני.

הסרט *הנרטיבי הלאומי "ציפור וסאפור"* מציג שני נרטיבים בكونפליקט ומחזק את המתח ביניהם. הנרטיבים הלאומיים אינם סימטריים, ויש בהם הימודות לסיפור הלאומי (הערבי והיהודי). ב"*נרטיב לאומי*" הכוונה לסיפור שמספר קולקטיב לאומי על עצמו. סיפור זה משקף את הגדרת הזדהות הקיבוצית. הוא מציג את ערים של בני הלאום ומסביר אותו, עומד על מאפייניו הייחודיים של לאומי מסוים לעומת קהילות אחרות, ומצדיק את פעולותיו ההיסטוריה. הסרט *"סאפור וציפור"* הגיבורים מעמידים את סיפוריהם זה עם זה, ללא יכולת הקשחה והכללה. גם התלמידים שמצלמים ועורכים את סיפוריהם בני נרטיבים לאומיים מקבילים. אין תמונה עולם משותפת, ולא מוצע פתרון.

דיון מסכם

מניתוח הסרטים שנוצרו בתוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" ומתחליכי הפקתם עולה כי העיסוק בكونפליקט מרחיק בין השותפים בפגש, ואילו העיסוק באישי מקרוב ביניהם (פרידברג, 2007; רטנר, 2015).

כמו כן נחשפו בו ארבע תמות מרכזיות הנוגעות לציפיות סטריאוטיפיות של התלמידים היהודיים והערבים מהתוכנית, לשפה שבה מדברים בפגשים (גילוי הערבית), למאפייני השיח הנגורים מגישות תרבותיות שונות (בין דוגריות ל"מוסיירה"), וליחסים הכוח והמתהך בין הנרטיבים השונים. תמות אלו מושרטות את האופן שבו ההיכרות ושיתוף הפעולה בתוכנית מקדים את הלגיטימציה לערכים ולנרטיבים של الآخر.

הציפייה הבסיסית של התלמידים היהודיים מהפגשים עם עמיתיהם הערבים הושפעה במידה רבה מהיצוג הסטריאוטיפי של ערבים במדיה, שהוא שלילי על פי רוב (אלפנט-לפלר, 2001; דוח מבקר המדינה, 2016; ועדת א/or, 2003). עם זאת מהמצאים עולה כי בהמשך הם התרשמו והבינו כי יש ערבים אחרים, שאינם כמו בחדשות, ולכן הבינו ציפיות למפגש נעים, שובילו להידברות, לקרבה ולהפקת סרט משותף. ציפיות אלו נתקלו בחומרה השפה: כשנוכחו הדוברים היהודיים שהערבים מדברים עברית והתרבות הנוכחית במפגשים אינה רק תרבותם, הם חשו אותה. עם זאת הם הכירו את-את לצורך שהנחתת שתי השפות ובהרומה של השילוב בינהן לסרט המשותף.

התלמידים הערבים ציפו לשם קול, ועשו זאת הן בהנחתה השפה הערבית הן באזכור חוזר ונשנה של הנרטיב הלאומי שלהם. הדבר ניכר בסוגת הסרטים הלאומיים, שני הנרטיבים מקבלים בו ביטוי. עם זאת סוגה זו זה גם מרחיקה את היוצרים זה מזו ומביאה להמעטה הדיאלוג ביניהם.

ニיכר במפגשים המשותפים שאף שהתלמידים היהודיים היו מעוניינים לכארהה בישירות ובディיבור אמיתי, בפועל הם התקשו לשמע ולעכל את האמת של הערבים, בעיקר בכל הנוגע לנכבה. התלמידים הערבים נוכחו לגנות כי זכותם להשמי קול נתקלת לעיתים בהתנגדות, וכי אזכור הנכבה מצדדים מביא לא פעם לאזכור השואה מצד התלמידים היהודיים.

המסקנה המרכזית של המחקר, ובכך ייחודה, היא כי דיאלוג המפגיש בין נרטיבים דרך קולנוע אפשר מגע. הוא יוצר מפגש בין תרבותיות, היכרות, תנאים להשתתפות אינטלקטואלית, מוסרית וחברתית, ופורש מרחב שיש בו ליגיטימציה לנרטיבים ולסיפוריים. אומנם העיסוק בكونפליקט מרחיק לעיתים, אך העיסוק

בأישי ובkahiliyah יכול לקרוב (פרידברג, 2007; רטנר, 2015) ולאפשר ביטוי של רעיונות ליברלים, הומניים ורגשיים באמצעות הפקטיקה של הקולנוע. זאת ועוד, המצע המוצע שמציעה התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" מהוות בסיס לשיתוף פעולה ולשיח המאפשר להזות את הפער בין הקבוצות, ובעקבותיו דיוון סביר דרכם לעשייה משותפת סרט.

תהליך יצירת הסרטים היה ייחודי בכל קבוצה ובקבוצה, עם זאת ככל הפתחה דיאלוג בין שני הספרדים, הערבי והיהודי. כל הסרטים נוצרו מתוך התבוננות בשלושה מעגלים של נרטיבים בסיפור: האישי, הקבוצתי-kahiliyah ולהלומי. נראה כי **סוגת הנרטיב האישי**, שבה נעשו הסרט "משא גובל'", מאפשר דיאלוג בין-אישי בין בני הדור השלישי - תלמידי התוכנית הציגו הסרט את התמודדותם האישית עם הטראומה של דור הסבים והסבתות. הם מדברים הסרט בגוף ראשון ומספרים זה לזה, אך גם לעצם, על הטראומה ועל השפעתה. זיכרון הטראומה הוא זיכרון מודמיין אך ח'י מאוד בחיהם וביחסיהם עם דור הסבים. ההזדהות עם הספרור נוכחת הסרט ובאה לידי ביטוי בדמיון בין הספרור היהודי לסיפור הערבי. נוצר שווון בין הנרטיבים והישענות משותפת על הפעע המשותף. על פי הגישה הנרטיבית של בר-און (2006), הספרור האישי מאפשר לטפל בטרואמה העוברת מדור לדור. הפקת הסרט מאפשרת קרבה בין היוצרים המספרים על עצמם, ומטענשת את הגבול בין המספר למסופר, בין האובייקט לסובייקט. אין הדבר כך בשתי הסוגות האחריות, המתרחקות מסיפור בגוף ראשון.

סוגת הנרטיב הקבוצתי-kahiliyah, שבה נעשו הסרט "כבייש 7111: עין הווד-עין הווד", מאפשר דיאלוג בין תלמידי התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע". תלמידים אלה הם נציגים של קהילות המתמודדות עם טראומה, אך הטראומה אינה שווונית - טראומה של כובש לעומת טראומה של נכבש. שתי הקהילות מנסות להתמודד גם עם היעדר הקשר ביניהן.

הסרט מלווה את היוצרים במסען המשותף ומתחקה אחר המפגש עם דור המבוגרים - סבים, סבתות והוריים של היוצרים - המספרים את סיפוריהם. דרך היוצרים ובזאתם הקהילות מדברות זו עם זו. הדיאלוג אינו פשוט, אך הוא מאפשר הזדהות עם הנרטיבים השונים ומטענש את הגבול בין אובייקט וסובייקט, מצלם ומצולם. אין הتعلמות מנרטיב-העל של שתי הקהילות, שנוצרו בעקבות מלחמה וכייבוש (הכפר עין הווד ההיסטורי הוא כפר האומנים עין הווד העכשווי), ועם זאת הדיאלוג בקולנוע מביא לפוס שלא היה מתאפשר בדרך אחרת. הפקתו המשותפת של הסרט חיזקה את הקשר בין היוצרים.

סוגת הנרטיב הלאומי, שבה נעשה הסרט "ציפורים סאפורי", משקפת את תמצית הסכסוך היהודי-ערבי. היא מפגישה בן לניצולי שואה עם בן למגורשי הכפר ההיסטורי סאפורי (של חורבותו יושבת ציפורים המודרנית). המתה הסרט נוצר מתוך דיאלוג שמנחים שני הגיבורים ותלמידי התוכנית "דיאלוג דרך קולנוע" - נציגי הלאים השונים. היהודי מדבר על חורבן ציפורים היסטורית ב-350 לספירה, תקופת הסנהדרין. הבריחה להיסטוריה הרחוקה מאפשרת לו להימנע מחשבון נפש, ואילו הערבי מדבר על חורבן ציפורים הפלשינית ב-1948. הסרט נראים התלמידים כשהם מצלמים את הגיבורים ואת עצם ודים בדיאלוג בין הנרטיבים, והוא חשוב היבט את השסע הלאומי ואת הפער בין שתי הקבוצות. הסרט מסתיים בתשובה זו של הגיבור הערבי לשאלת סיום הסכסוך: "העם היהודי חלם 2,000 שנה, תננו לפלשתינים לחלים 2,001 שנה". בין審 משפט זה מבטא ייאוש ובין שתקווה, הוא מאפשר לסיים את הסרט ולדון בו בפגשי התלמידים והמורים.

חינוך לשalom איננו מתקיים בחלל ריק או בתנאי מעבדה. החינוך לשalom בישראל מתקיים בצל אירועים קשים כמו אינתיפאה ופעולות צבאיות. ספרי הלימוד בשני הצדדים ממשיכים לשקף את הנרטיב הקבוצתי החד-צדדי ואינם נותנים במה רואיה לנקודת המבט של הצד השני בסכסוך. קברניטי השלטון וגורמים אחרים שלהם השפעה ניכרת על אמוננותו ועל עמדותיו של הפרט, מציגים לרוב את הנרטיב של الآخر כנרטיב לא-גיטימי, ופוגמים בכך בתוכניות החינוך לשalom ולחיבורים משותפים.

יש לקוות כי בעקבות סרטים אלה, שהופקו בשיתוף פעולה דו-לאומי, יתגבשו עמדות ורגשות המבטים רצון למגע, לקרבה ולהכרה בנרטיב של الآخر בקרוב מעגלים הולכים וגדלים בחברה הישראלית.

רשימת המקורות

- אלפנט-לפלר, נ', לאור, נ' וענבר-לנקרי, ח' (2006). *הנעדרים והנוכחים בזמן צפיפות שי-א* -
מחקר מעקב. <https://katzr.net/05df33>
- ביטון-שאשא, י' (2002). השוואת התפיסה של מושג השalom אצל בני נוער יהודים-ישראלים ובני נוער פלשתינים, כפונקציה של נרטיב קולקטיבי והשתתפות בתוכנית חינוך לשalom. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
בנדס-יעקב, א' ומח'ול, ב' (2013). *תוכנית הלימודים "יא סלאם"* מחקר הערכה. יוזמות קרן אברהם.
- בר-און, ד' (2006). *ספר את חייך: יצירתי דיאלוג בין יהודים וגרמנים, ישראלים ופלסטינים*.
באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- בר-טל, ד' (2004). הקדמה. בתוך ד' בר-טל וי' רחמים (עורכים), רק על הסכsoon לדברי - סוציאלייזציה לקונפליקט בחברה הישראלית-יהודית (עמ' 5). תל-אביב : מכון וולטר ליבך, אוניברסיטת תל-אביב.
- בר-נתן, א' (2004). האם ידידות בין-אישית זוכה להכללה במגע שבין קבוצות יריבות? בחיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- דו"ח מבקר המדינה (2016). הינויך לחים משותפים ולמניעת גענות. ירושלים: מבקר המדינה. <https://katrzr.net/ddffe0>
- ועדת אויר (2003). ועדת החקירה הממלכתית לבירור ההתנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000, דו"ח הוועדה. <http://uri.mitkadem.co.il/vaadat-or>
- זועבי, ב' (2007). השפעת ההשתיכות למיעוטני כדורגל דו-לאומיים על שינוי הצד השני אצל נערים יהודים וערבים בישראל. בחיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.
- חסיסי, ר' (2007). עדות שליליות של בני נוער יהודים כלפי שכיניהם הערביים. בחיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- כסלו, ע' (1999). הווידיואו - ראי הנפש: טיפול בוידיואו כשיטת טיפול לקבוצות ילדים ונוער. תל-אביב: המועצה ליד החוסה.
- ישראל, ת' (1999). מילוט מפתח: דפוסי תרבויות ותקשות בישראל. חיפה ותל-אביב: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- ליין, ד' (2003). מגמת קולנוע כאתר למשא ומתן על זהות תרבותית. בחיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- מטוס, מ' (2005). הילד כיווצר סרטים. פנים, 32. <http://www.itu.org.il/?CategoryID=762&ArticleID=4930>
- מרושק-קלארמן, א' (2010). הינויך לשולם באמצעות קולנוע תיעודי. בתוך א' מרושק (עורכת), *nageim_bekolenu* - הינויך לשולם באמצעות סרטים תיעודיים (עמ' 10-36).
- תל-אביב: מרכז פרס לשולם ומדרשת אדם.
- משרד החינוך, המזכירות הпедagogית תכנית הלימודים החדשת בתקשות (תשע"ח). אתר הפיקוח על התקשות וקולנוע. <https://pikuahblog.wordpress.com>
- נובה, א' (2011). שני נרטיבים לשני עמים: כרוניקה של פסילת ספר לימוד. הד החינוך, 4, 38. <http://www.itu.org.il/?CategoryID=1772&ArticleID=17038>
- סלומון, ג' ויעסאווי, מ' (2009). דו"ח הוועדה הציבורית בנושא חינוך לחים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל. דו"ח נושא חינוך לחים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל. עיונים בחינוך, 3. <http://commonground.cet.ac.il>ShowItem.asp?itemID=706&itemState=VIEW&language=HEB&itemType=1>
- סלומון, ג' (2009). דיאלוג של שולם בעחות של קונפליקט. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעכינים בחינוך הומניסטי (עמ' 395-385). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עיני-אלחדף, נ' ובר-און, ד' (2010). הבדלים בתפיסה הנרטיבי הישראלי והנרטיבי הפלסטיני של 1948 בקרב בני נוער יהודים ישראלים - התמודדות עם לימוד ההיסטוריה דו-נרטיבי. עיונים בחינוך, 3, 74-37.
- פרידברג, ד' (2007). בין האישิ לפוליטי: התובנות בדייניקה הקבוצתית במפגשי דיאלוג של יהודים ופלסטינים בישראל, פרסומי גבעת חביבה. <https://katrzr.net/b96539>

- פרידמן, א', הרתאן, ר' ושליטה, ר' (2011). *אוריגיניות חזותית בפעולה - חינוך בעידן החזותי*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פרץ, א' (2013). *יצירת סרט תלמידים אישי ככלי להעצמת התלמיד* (מגמת תקשורת ידאו בתיכון ברגע פתח תקווה כמקורה בוחן). חיבור לשם קבלת התואר "מוסמן", מכללה סמינר הקיבוצים.
- קשטי, א' (2008, 10 ביולי). עושם שלום בקורסון. הארץ.
- רוזן, י' (2006). השפעת תוכניות החינוך לשלים על עמדות ואמונות מרכזיות ושותיות בהקשר לקונפליקט הישראלי-פלסטיני. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- רטנר, א' (2015). *"דיאלוג דרך קולנוע" - תרומת הפקתם של סרטים במסגרת דו-לאומית לחינוך לחיים משותפים*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bar-On, D. (2002). Conciliation through storytelling: Beyond victimhood. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 109–116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bar-On, D. (2010). Storytelling and multiple narratives in conflict situations: From the TRT group in the German-Jewish context to the dual narrative approach of prime. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook of peace education* (pp. 199–212). New York, NY: Taylor and Francis, Psychology Press.
- Bar-Tal, D., Rozen, Y., & Nets-Zehngut, R. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions and directions. *Review of Educational Research*, 79(2), 555–575.
- Bar-Tal, D., & Salomon, G. (2008). Narratives of the Israeli-Palestinian conflict: Evolution, contents, functions and consequences. In J. Fisher & A. Nadler (Eds.), *Social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 19–46). Bloomington, IN: University Press.
- Bar-Tal, D., & Teichman Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catalan, E. L. (2006). Reflecting upon interculturality in ethnographic filmmaking. *FQS - Forum: Qualitative Social Research*, 7(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/137>
- Feldman, E. B. (1987/1992). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://trove.nla.gov.au/work/9800389?q&sort=holdings+desc&_=1576473111287&versionId=49144012.

- Grimshaw, A., & Ravetz, A. (2005). Visualizing anthropology. Bristol, Intellect Books.
- Hockings, P. (1975). Visual anthropology. In P. Hockings (Ed.), *Principles of visual anthropology* (preface). Paris: Mouton Publishers – The Hague.
- Kabha M., & Caspi, D. (2011). *The Palestinian Arab in/outsiders: Media and conflict in Israel*. London: Vallentine Mitchell.
- Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44, 293–302.
- Levin, M., & Re Cruz, A. (2008). Behind the scenens of visual ethnography: A dialogue between anthropology and film. *Journal of Film and Video*, 60(2), 59–68.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind and reality*. Westview Press.
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 187–199.
- Postma, M., & Crawford, P. J. (2006). Reflecting visual anthropology: Using the camera in anthropological research Universiteit Leiden, Netherlands.
- Ross, M. (2000). "Good-enough" isn't so bad: Thinking about success and failure in ethnic conflict management. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6(1), 27–47.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in a context of an intractable conflict? *Peace and Conflict*, 1(3), 257–274.