

קולות

טבת-שבט תשפ"ד - ינואר 2024 27
כתב עת לענייני חינוך וחברה

חינוך בעת מלחמה

המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 דבר נשיא המכללה / פרופ' אריה רטנר
- 1 דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
- 2 דברים לזכרה של ד"ר מרסל פרייליך ז"ל / ד"ר מירב אסף
- 3 דברים לזכרו של רס"ר מתן דמארי ז"ל / סגל תוכנית החינוך הגופני
- 4 עיניים שרואות - משבר לרציפות ותיקון / תמר גרין
- 7 "לדבר אמת, לתאר את השבור, את הנראה והנסתר מעין": משורות ויצרות כותבות על ספרות בעת מלחמה / בכל סרלואי, שלומית נעים נאור, ד"ר מירב נקר סדי, הדר גלרון
- במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך בעת מלחמה:
- 14 הורות וילדות בעוטף עזה לפני ואחרי השבעה באוקטובר: חוסן, עמידות וצמיחה פוסט-טראומטית ברמת הפרט והקהילה / ד"ר שרון שטיינברג וד"ר הילה כהן
- 20 המפנה החברתי בחינוך: לקראת אתיקה של השתייכות / ד"ר דביר מלניק
- 25 משחקי ביבליותרפיה ויצירת חוסן בראי הגישה הסלוטוגנית / ד"ר רוני גז לנגרמן
- 29 עורף חינוכי - יומן / עפרה אראל
- איפה הם היום? מדור בוגרים
- 32 פדגוגיה של פליטים בארצם / ד"ר דפנה גרנית דגני מראינת את בוגרת תוכנית "שבילים" עופר הלפרין
- מה רואה? מדור תערוכות
- 34 "אני מציינת במשך שנים את הבית שלי" / ד"ר זיוה ילין
- 36 דמיינו חינוך: על חינוך בעת מלחמה / פרופ' אמנון גלסנר

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: יורם פרץ
כל התצלומים בקולות צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת מערכת: פרופ' אריה רטנר, פרופ' מארק אפלבאום, פרופ' אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. קולות זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיא



פרופ' אריה רטנר

גיליון זה של כתב העת קולות יוצא לאור בעוד התותחים רועמים.

הגיליון מוקדש לזכרם של ד"ר **מרסל פרייליך** ז"ל, מרצה וחברת סגל במכללה,

ורס"ר **מתן דמארי**, סטודנט שנה ד' בתוכנית החינוך הגופני.

ימים קשים עוברים על מדינת ישראל ובכלל זה גם על המוסדות להשכלה גבוהה. עם שאר המכללות לחינוך והוראה, החליטה הנהלת המכללה כי ישנה חשיבות עליונה לניסיון להחזיר את החיים בעורף לשגרה - גם אם היא מדומה.

החזרה ללימודים בימים אלה נעשית בהדרגה וברגישות הראויה תוך התחשבות מרבית בצורכיהם של אוכלוסיות רבות, בהם לוחמי המילואים, נשותיהם, מפוני העוטף ועוד.

אנו עושים ככל יכולתנו כדי להוסיף עזרה הן חומרית הן נפשית לבאים בשערי המכללה.

הגיליון כולו עוסק בנושאים הקשורים לחוסן האישי והלאומי, לתפקוד במצבי לחץ הן בקרב בוגרים הן בגיל הרך, ליכולות להתמודד עם חוויות טראומטיות ולהתבוננות קדימה עם הרבה תקווה. אנחנו במכללה נעשה ככל יכולתנו כדי להחזיר לקמפוס את מרקם החיים היפה שהתקיים כאן בין אוכלוסיות שונות טרם פרוץ המלחמה.

אנו מקווים כי בעזרת חברי הסגל והסטודנטים נצליח לעמוד במשימה ולנהל כאן שנת לימודים רגועה, שלוהה ופורייה. בהצלחה לכולם.

פרופ' אריה רטנר

דבר העורכת

מְבַקֵּשׁ מְקוֹם שְׁקֵט עֲלָיו תִּנַּח הַנְּפֶשׁ. לְכַמָּה רְגָעִים בְּלִבְדוֹ. / מְבַקֵּשׁ מְקוֹם שִׁישְׁמֵשׁ מְדַרְךָ לְכַף הַרְגָל. / לְכַמָּה רְגָעִים בְּלִבְדוֹ. [...]

מְבַקֵּשׁ דְּבוּר אֶחָד, נְקִי, נְעִים וְחֵם שִׁישְׁמֵשׁ סִפְסָל, / מְקַלֵּט, לְמִישֵׁהוּ, קְרוּבָה שְׁלִי, יִלְדָה-יוֹנָה, נְפֹשִׁי שְׁלִי,

אֲשֶׁר יִצְאָה מִן הַתְּבָה, לְכַמָּה רְגָעִים, בְּשְׁעוֹת הַבֶּקֶר, / וְלֹא מִצְאָה מְאֹז מְנוּחַ לְרַגְלָהּ. (אדמיאל קוסמן)

גם נפשנו שלנו לא מצאה לעצמה מנוח מאז אותן שעות בוקר נוראיות בשבת בשבעה באוקטובר, ואנו ממשיכים לחפש אחר פיסת אדמה יציבה, אחר מקום מבטחים. כאנשי חינוך אנו יכולים למצוא אותו "מקום שקט", אותו "דיבור נקי, נעים וחם" במסגרות החינוכיות שעליהן אנו אמונים, או למצער לנסות להפוך אותן לכאלו.

נושאו של גיליון מיוחד זה של 'קולות' (27) הוא **חינוך בעת מלחמה**.

בפתח הגיליון הספדים לזכרם של חברינו האהובים שלהם מוקדש גיליון זה: ד"ר מרסל פרייליך ז"ל, מרצה בהתמחות מדעים אשר נרצחה בשבת בשבעה באוקטובר, ורס"ר מתן דמארי ז"ל, סטודנט מוערך בתוכנית החינוך הגופני, אשר איבד את חייו בקרב בעזה. תמר גרין, פסיכולוגית חינוכית מומחית המנהלת את השירות הפסיכולוגי החינוכי (שפ"ח) ברמת הנגב, מתארת את מפגשיה עם אנשי חינוך בתקופה הטראומטית שאחרי שבעה באוקטובר ומתמקדת בתחושה של קטיעת הרציפויות ובדרכים ההדרגתיות לתקון. בהמשך, ארבע יצירות נפלאות: שתי משוררות, סופרת ומחזאית-בימאית משתפות אותנו בנקודת מבטן על ספרות ותרבות בעת מלחמה.

במדור 'בימת דיון' ד"ר שרון שטיינברג וד"ר הילה כהן כותבות על הורות וילדות בעוטף עזה לפני ואחרי שבעה באוקטובר ועל צמיחה פוסט-טראומטית; ד"ר דביר מלניק משרטט על רקע המלחמה קווי מתאר לגישה חינוכית פסיכר-חברתית חדשה - פדגוג תרפיה; ד"ר רוני גז-לנגרמן כותבת על בניית חוסן בעקבות אירוע טראומטי באמצעות משחקים ביבליותרפיים; ועפרה אראל כותבת יומן המתאר את ההתגייסותם של המרצים והסטודנטים ממכללת קיי לעבודה עם ילדי המפונים מיישובי עוטף עזה. במדור 'איפה הם היום?' ד"ר דפנה גרנית דגני מראיינת ומביאה לכתב את דבריה של עופר הלפרין, בוגרת שבילים ומובילת החינוך בקיבוץ כפר עזה המפונה.

במדור 'מה רואה?' אנו מארחים את ד"ר זיוה ילין, ראש ההתמחות באומנות במכללת קיי, ילידת קיבוץ בארי אשר ניהלה ואצרה את גלריית האומנות בבארי עד לשבת הנוראית בשבעה באוקטובר. זיוה חוזרת לציורים שבהם תיארה את סביבת חייה וביתה בבארי ולאותו רגע קשה שבו המציאות פגשה את האומנות.

כהרגלנו נסיים במדורו של פרופ' אמנון גלסנר 'דמיינו חינוך'. אמנון מביא את תשובותיהם של מרצים מן המכללה לשאלותיו: מהו תפקיד המורה/מרצה בעת מלחמה? כיצד צריך להיראות חינוך בעת מלחמה?

תודה לכל הכותבים ולכל העוסקים במלאכה: חברי מערכת כתב העת 'קולות', מזכירת המערכת אלבינה בן דוד, עורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, צלם המכללה יורם פרץ והגרפיקאית נירה רובין.

נאחל ימים של שקט ושלוה.

נושא הגיליון הבא: **מגוון, צדק והכלה - חלק ב'.**

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת 'קולות'

דברים לזכרה של ד"ר מרסל פרייליך-קפלון

מירב אסף

ד"ר מרסל פרייליך-קפלון ז"ל הייתה חברת סגל אהובה במכללת קיי ושימשה כמרצה למדעים וכראשת ההתמחות במדעים. מרסל, תושבת בארי, נרצחה בשבעה באוקטובר. ד"ר מירב אסף כותבת לזכרה.

הקשור בשילוב תקשוב בהוראת המדעים: סימולציות, מעבדות וירטואליות ועוד. היא קישרה את לימודי המדעים לתופעות רלוונטיות בעולם: רפואה, זיהוי פלילי, מזג אוויר ועוד. במהלך שנות עבודתה במכללה עבדנו יחד במיח"ם.

כאשר פורסמה סדרת הספרים שכתבה ('מסע אל היסודות', 'חוקרים חומרי חיים' ו'חוקרים חומר ואנרגיה') לפני כעשור, היא הגיעה איתם למשרדי מיח"ם, מצמידה אותם בחיבוק לחזה, ואמרה לי שהיא יותר גאה באלה מאשר בדוקטורט שלה. היא אמרה לי שהיא מקווה שמעט מהאהבה שהיא חשה כלפי מקצוע המדעים 'דליק' את הלומדים, ואלה יפתחו סקרנות לגבי אחורי הקלעים של תופעות בעולמנו. בשנים האחרונות כריכות הספרים התחלפו בתמונות של ארבעת הנכדים שכל כך אהבה: בן, לי, ניב ואן. לאחרונה היא פרשה מעבודתה במכללה ושיתפה אותי במגוון פעילויות שהיא מתכננת - משפחתיות, מקצועיות ושינויים באורחות החיים. כה חבל שלא תוכל להגשים את אלה.

ביום שבת שמחת תורה ב־7/10/2023, כאשר התחילו לשדר את הידיעות בבארי כתבתי לשלומה - והיא ענתה: "פחד". בהמשך כתבה לי: "יורים עלינו" ושלחה לבבות על הודעות התמיכה שלי. אני צרחתי בביתי על הזוועות שוודאי חוותה, ואילו היא נאלצה לשבת בדממה כאשר הקיבוץ שכה אהבה נכבש, נשרף, נבזז; וחבריו נשחטים ונחטפים באכזריות. ההודעה האחרונה שלה אליי הייתה בשעה 9:33 בבוקר, ואחריה כבר לא התקבלו יותר הודעות במכשיר שלה. אני כל כך מקווה שלא סבלה רבות.

מרסל הייתה בת 64 בהירצחה,
יהי זכרה לברכה.

* אני מודה לחברי ועדת השכול של קיבוץ בארי על המידע הביוגרפי שמסרו לי.



ד"ר מרסל פרייליך-קפלון ז"ל. באדיבות ועדת השכול של קיבוץ בארי

כ אשר נעמה רשף, עורכת קולות, פנתה אליי בבקשה לכתוב דברים לזכרה של ד"ר מרסל פרייליך-קפלון בגיליון 'חינוך בעת מלחמה' חשבתי לעצמי - מה למרסל ולמלחמה? מרסל, למרות שחיה בצד הגבול של עזה, למרות שחוותה סבבים ומבצעים צבאיים רבים, מתקשרת אצלי רק לצמיחה, לחיים, לאופטימיות, להתלהבות, לצחוק מתגלגל; לכל מה שהוא לא מלחמה. בכל זאת, אנסה לספר מעט עליה ועל פועלה, ואני תקווה שדמותה תלווה אותנו גם בימים טובים יותר, כפי שמגיע לה.

ממבט על הביוגרפיה שלה ניתן היה להתרשם שמדובר בסיפור סינדרלה, עם התחלה צנועה - עולה ממרוקו, למשפחה דתית עם 14 אחים ואחיות אשר חיה בדלות בשכונה ד' בבאר שבע, ובגרות מרשימה - מרצה להוראת המדעים במכללת קיי

ובמכון ויצמן ומפתחת חומרי למידה במסגרת מכון דוידסון. אך אין זה רחוק יותר מן האמת. בסיפור של מרסל אין פיות ונסיכים מושיעים, אלא עבודה קשה ונחישות. כילדה עזרה בפרנסת המשפחה, והיא השקיעה רבות בלימודיה והתקבלה ללימודים אקדמיים עם מלגת הצטיינות. מרסל תמיד רצתה לעסוק בחינוך וכך התחילה את דרכה כמורה חיילת, המשיכה כמורה למדעים ולאחר מכן עסקה בהכשרת מורים ובפיתוח תוכניות לימודים. כאשר הוזמנה ללמד בקיבוץ בארי התאהבה במקום ושם גידלה שלושה ילדים: מור, עמית וזיו.

אל המכללה הצטרפה כמרצה למדעים, ובהמשך כראש ההתמחות, וכבשה את ליבנו בתשוקה ובחדשנות החינוכית והטכנולוגית שלה. הייתה לה משימה אחת - לעורר סקרנות ו'להדליק' (פועל שבו השתמשה רבות) את הסטודנטיות - והיא ניסתה להדביק את כל הסובבים בהתלהבותה בנאומים שהייתה נושאת בדיבור מהיר, בקול רם ובתנועות ידיים רחבות. היא ביקשה לשבור את ההוראה הדיסציפלינרית במכללה והובילה למידה בין תחומית כאשר סטודנטיות בוחרות לחקור תופעות אותנטיות ומרצי המדעים תומכים בהן, כל אחד ואחת לפי תחום המומחיות שלהם. היא שאפה להיות חוד חנית בכל

דברים לזכרו של מתן דמארי ז"ל

סגל תוכנית החינוך הגופני

מתן דמארי ז"ל היה סטודנט מוערך לחינוך גופני שזו הייתה אמורה להיות שנתו הרביעית בתואר. בחמישה בדצמבר נפל מתן במילוי תפקידו כמפקד כיתה בפלוגת הסיור של חטיבת האש בקרב בעזה. המרצים והמרצות מן המסלול לחינוך גופני כותבים לזכרו.

מתן דמארי, בן 31 במותו, בנם של משה, מורה ותיק ומוערך לחינוך גופני באילת, וזהבה, שיצאה לגמלאות אחרי שירות במשטרה, נשוי לעדן, אבא לעידו ולנועה, אחיהם הבכור של עמית ורועי.

אדיב, עוצמתי, צנוע. מתן לא הפגין את כוחו, לא נאבק להיות ראשון - הבכורה ניתנה לו על ידי חבריו באופן טבעי. וגם אנחנו, המורות והמורים, הושפענו עד מאוד מהקסם ומהכוח הפנימי והמחבר של מתן. הוא תמיד ישב בשורה הראשונה בכיתה, תמיד ראינו את עיניו הקשובות ואת נכונותו לשאול, להעמיק - אבל לא בשביל לבלוט ולהשוויץ בידיעותיו. מתן שאל כדי להבהיר לעצמו עד הסוף, עד אחרון הפרטים, כדי להיות איש מקצוע טוב יותר או במטרה לשלב את מה שנאמר עם תפיסת עולמו המפותחת.

מתן הוא בוגר ישיבת ההסדר בשדרות, אמונתו הדתית של מתן הייתה מזמינה, מקבלת, מחבקת ולא שיפוטית.

כסטודנט בלט מתן מהיום הראשון ביכולות אקדמיות, גופניות ופדגוגיות גם יחד. היה שחקן מרכזי בקבוצת הכדורסל של המכללה ועימה השתתף שלוש שנים במשחקי



מתן דמארי ז"ל

אס"א. רק בחודש יוני האחרון קיבל מתן תעודת הצטיינות בגין הישגיו האקדמיים. הצטיינותו של מתן באה לידי ביטוי לא רק בציון הסופי, אלא גם בחיוניותו וסקרנותו בשיעורים ובהפסקות, בנוכחותו ובמעורבותו החברתית - דבר חסר תקדים לתלמיד תואר ראשון שהוא גם בעל ואב מפרנס. מתן נסך ביטחון בחבריו לספסל הלימודים והקדיש מזמנו לליוי ולהכוונה של מי שנזקק לו. תמיד היה נכון לתת מעצמו ולהושיט יד לעזרה לכל דורש.

כן, מתן שלנו היה מלא הצלחות - אלה שכבר השיג ואלה שחלם להגיע אליהן.

מתן היה ספורטאי הישגי, מאמן כדורסל אהוד ב'הפועל עומר', חייל למופת, תלמיד מוכשר, איש עבודה חרוץ ורציני, בעל ואבא אוהב, חבר נאמן. בשנה זו החל מתן את צעדיו כמורה וכברהתגלה כמורה מופלא

וזכה לתשבחות מכל עבר. אין ספק כי איבדנו מחנך ולמנהיג משמעותי.

צוות המרצות והמרצים במכללת קיי גאה במתן ומוקיר תודה עמוקה וכנה על הזכות להכיר וללמד את מתן ואף ללמוד ממנו. ■





עיניים שרואות - משבר לרציפות ותיקון

תמר גרין

תמר גרין היא פסיכולוגית חינוכית מומחית המנהלת את השירות הפסיכולוגי החינוכי (שפ"ח) ברמת הנוב. במפגשים שקיימה עם אנשי חינוך בתקופה שלאחר מאורעות הדמים בשבעה באוקטובר, עלו סיפורים ותחושות שהמשותף להם הוא החוויה של קטיעת רציפויות המאפיינת פרטים ומערכות בעיתות חירום וטראומה. תמר משתפת במאמר זה בקשיים ובאתגרים שהתגלו ובדרך האיטית וההדרגתית לתיקון, להחלמה ואף לתקווה.

הצוות זקוק לו. מכל עבר נשמעו אמירות שהעידו על חוסר אונים וחוסר מסוגלות עם תחושות של שבירת אמון מוחלט. בתהליכים מקבילים, נראה היה כי כל מי שאני מדברת איתו, חש תחושות דומות. כולנו, כפרטים וכמערכות, נתקפנו וחשנו קטיעה באופן שאנו מכירים את עצמינו, במערכת האמונות והנחות היסוד שלנו, ביכולת שלנו לבצע תפקידים. פגשנו זאת בשיחות עם אנשים שחוו את הטראומה בקו הראשון והשני בעוטף. פגשנו זאת עם עמיתות ועמיתים למקצוע, עם תלמידים והורים. פגשנו זאת ברמת האמון במקבלי החלטות בצבא ובמדינה. ופגשנו זאת בתוכנו. שאלות רבות שעלו בנו: מה נכון להגיד? לעשות? איך נכון להגיב? משקפות את אובדן הביטחון שלנו בדברים שהיו עבורנו בסיסיים, כאנשי חינוך, כהורים, כפסיכולוגים. אובדן הביטחון הצטרף לחוויות נוספות ובהן חוסר אמון, פסיביות, חוסר מסוגלות וחוסר אונים, לפעמים עד כדי חוויה של אובדן העצמי.

אחד המאפיינים של חירום הוא הקטיעה ברציפות. מונח הרציפות בפסיכולוגיה מופיע לראשונה אצל התיאורטיקן ויניקוט (1960), אשר מתייחס לצורך של התינוק לתחושה של המשכיות ההויה (continuity of being) המאפשרת רציפות של חיי הנפש עם רציפות ביכולת לנבא את העתיד, את עצמי ואת מה שיקרה בעולם

בשעה 11:00 בבוקר של השבעה באוקטובר, אותה שבת שחורה, פרסמנו את המספר של הקו החם שפתחנו בשירות הפסיכולוגי החינוכי ברשות שבה אני מנהלת את השפ"ח, לתושבים של מועצתנו וכן לתושבי אחת מהמועצות האזוריות בעוטף.

בתוך שעות החלו להגיע פניות ראשונות. הסיפורים היו קשים. **"אני לא רואה איך אני ממשיכה לחיות אחרי דבר כזה"** אמרה אחת הפונות, ואני בתוכי חשבתי ש**"אני לא רואה איך אני יכולה לעזור לה"**. עם ילד אחר עלתה לי המחשבה ש**"אין משהו שאני יכולה להגיד או לעשות כדי להקל על כזה כאב"**. ילדה נוספת, סחבה איתה שנים חרדות ממשיות מחדירת מחבלים, וביום הנורא קרוב משפחה שלה נרצח באופן הזה ממש. בשעות הבוקר עוד יצא לנו להכין דפי הסבר להורים לגבי תיווך המצב לילדיהם לפי שכבת הגיל, אולם היה זה לפני שהבנו את ממדי הזוועה, והפרסום בשעות הצוהריים נראה לא רלוונטי ואף מנותק.

שמעתי מסביבי קולות שאמרו ש**"כזה דבר לא היה לנו"** לצד אמירות כמו **"אין מדינה"**. מנהלת בית ספר שביקשה לאסוף את הצוות לזום במוצאי אותה שבת קיבלה פידבקים של דחייה וחוסר התאמה, והיא עצמה הכתה על חטא והודתה בינה לביני **"עד כמה הייתי מנותקת וטעיתי בהערכה לגבי מה"**



משפט שהתחבר, התחברה לי למקום פנימי מוכר. "אני הפסיכולוגית" או "אני האימא" התחברו לתחושה של מוכרות.

רציפות התפקיד נקטעה אף היא ועימה שאלות באשר למסוגלות של נושאי תפקידים שונים, לצפיפות שנחו כמוגזמות או אף הימנעות עד קיפאון. התפקיד המקצועי התגלה עבורי ועבור רבים סביבי כמו גלימה של גיבור־על, שרק בלובשינו אותה, כאילו קיבלנו כוחות שלא זכרנו שטמונים בנו. החזרה לתפקוד הייתה במנות קטנות וניסינו לייצר הדרגתיות וחלוקה למשימות שנראות בכל פעם הגיוניות, זאת תוך קיום מפגשים של צוותי העבודה בבתי הספר ובשפ"ח, בתחילה בזום ומאוחר יותר ופנים אל פנים. בין השאר נתנו מקום לתחושה כי המשימות, שנראו בלתי ישימות לפני ימים אחדים, הפכו דווקא למקור לכוח ולתקווה.

לקראת קבלתם של תלמידים המפונים מביתם ונמצאים באופן זמני בשטחי המועצה לתוך מסגרות החינוך ביצענו פסיכולוגיות מהשפ"ח סדנאות והכשרות לצוותי החינוך השונים וכן להורי התלמידים הוותיקים. אחת הדאגות ששבה ועלתה הייתה המפגש בין ילדים ונוער שחוו בעצמם את הזוועות, או קרובים קרבה ראשונה לנרצחים ולחטופים. אנשי החינוך חששו לתלמידיהם וההורים לילדיהם. התפיסה כי הנפש לא מסוגלת לעמוד בתיאורים והחרדה מהתפתחותה של טראומה חזרה ועלתה מדבריהם. שוב עלו קולות כי אין ביכולת הצוות להתמודד עם התליכים שכאלה. מספר ימים לאחר מכן אחת המורות סיפרה שבמפגש ההיכרות באחת השכבות הבוגרות הם שיחקו את המשחק המוכר לכולנו "הרוח נושבת לכל מי ש...". שמטרתו לאפשר גיבוש ותחושות דמיון בין משתתפיו. לאחר מספר שבועים עלו תכונות כמו "לכל מי שיש שיש יותר משני אחים במשפחה" "לכל מי שאוהב לשחק פיפ"א" פתאום עלתה אמירה מאחד התלמידים החדשים כי הוא מבקש לנשב את הרוח "לכל מי שמכיר מישהו שנרצח או חטוף בעזה".

תחושות אלה, של בלבול, חוסר היגיון או קוהרנטיות וקריסה של ידיעות, חוקים או נורמות מאפיינות את הקטיעה **ברציפות הקוגניטיבית**. כולנו חשנו כאילו שום דבר לא ברור לנו, לא מוכר לנו ואף לא הגיוני. עם זאת, לנפש, למוח ולגוף האנושי יש יכולת מופלאה להתמודד עם אירועים קשים ואפילו מפלצתיים. המילים טראומה ופוסט־טראומה התפשטו מהר מאוד בתקשורת ובקרב שיחות בין אנשים.

בישראל למודת סבבי הלחימה הפכה השפה הפסיכולוגית לשפת העם. מושגים כמו 'חוסך' ו'טראומה' שגורים בפינו ובפי לדינו. כדי להחזיר את הרציפות הקוגניטיבית, ההתערבויות שאנו קוראים להן 'עזרה ראשונה נפשית' עוסקות בהבניה קוגניטיבית של נרטיב עם רצף וכרונולוגיה של התחלה, אמצע וסוף תוך שימת דגש גם על כוחות וחלקים חיוביים בסיפור. נוסף לכך עסקנו בהסברים פסיכו־חינוכיים שבין השאר מנרמלים ומרגיעים. חשוב היה להזכיר כי לא כל אדם יפתח הפרעת דחק פוסט־טראומטית. תוך כדי עבודה למדנו שכדי לבנות רציפויות הנפש שלנו זקוקה למדרגות. כאנשי המקצוע ניסינו להבנות ולבנות את המדרגות האלה בעדינות וברוך, עם המון הקשבה לנפש שלנו פנימה ולנפשות שאיתן עבדנו.

באופן כללי. תחושת הרציפות נוצרת כאשר בחיי הילד יש קשר קרוב שבו התינוק חש שצרכיו נענים. בספרות המקצועית קשר זה מיוצג ע"י האם, ומיוחסים לה תפקידים שונים: האם המכילה (ביון, 1985), המחזיקה (ויניקוט, 1956) המתפעלת (קוהוט, 1979) וזו המשמשת מראה היסטורית לרצף אירועי ההתפתחות של הילד (אהרונסון, 2022). אהרונסון טוענת כי דרך עיני האם ודרך הארגון והסיפור שלה הילד בונה, מצרף ומרצף את חוויות העצמי שלו, כך שנוצרים סיפור וחוויה עצמית המשכית.

את מושג הרציפות לקחו חיים עומר ונחי אלון (1994) והמשיגו בהשאלה לעולם הטראומה. לטענתם, קיים מגוון רציפויות שנפגעות ונקטעות במצבים של איום חירום: רציפות התפקיד והתפקוד, רציפות קוגניטיבית, רציפות היסטורית-אישית וכן רציפות חברתית. עומר ואלון מציעים לכל אחד מאיתנו, מטפלים, הורים, מורים או אפילו חברים, להיות אותה אימא שעליה מדברת אהרונסון, ולנסות לעזור לנו ולאנשים סביבנו על ידי הבניית המשכיות, רצף וארגון של סיפור שיש בו היגיון כלשהו. אבל איפה מוצאים היגיון באווירה כה כאוטית? איפה נקודות החיבור יכולות להיווצר?

ביקשתי ממנה להוסיף את המילה **כרגע**. "מה?" היא שאלה. "תוסיפי בבקשה את המילה **עדיין** למשפט שאמרת לי. קולה הסדוק אמר **"כרגע** אני לא רואה איך אני יכולה להמשיך לחיות אחרי מה שראיתי היום". כך היא חזרה ואמרה כמה פעמים בווריאציות שונות, עם המילים **'בנתיים'**, **'עדיין'** ועוד. קולה הפך להיות יותר ויותר ברור, ונוצר קו ראשון של רציפות והמשכיות של החיים. קרה משהו נורא היום, שקטע את היכולת להאמין שניתן להמשיך ולחיות. המילים העדינות של **כרגע/ עדיין/ בנתיים**, נסכו איזושהי ידיעה שמחד נותנת תוקף לתחושה החזקה והלופתת של סוף, אולם הוסיפו גם הבזק של ידיעה שקיים רצף. קיים הווה נוראי, אך קיימים גם עבר וגם עתיד, למרות שהוא עודנו לוט בערפל.

אחת הרציפויות הראשונות שחשנו שנקטעו היא **הרציפות ההיסטורית**. התחושות כי מה שהיה לא יהיה עוד ומי שהיית לא בטוח שיחזור הציפו אותנו בשעות ובימים הראשונים. המחשבה על לחזור לשגרת הלימודים והעבודה נראתה לא ישימה. אפילו מפגשי זום עם קבוצות העמיתים, צוותי החינוך ואפילו התלמידים העלו חשש כי אני לא יודעת אם אהיה מוכרת לעצמי מולם. כדי להחסיר את הרציפות ההיסטורית היה צורך לתקף את החוויות של המורים, של הניצולים ושל כל מי שבאנו עימו במגע. לאשש כי אלה תגובות נורמליות ולהתחיל למצוא נקודות של טוב ושל מוכר.

המורים העלו את חששם בזה אחר זה ממפגש עם התלמידים. הם לא היו בטוחים באיזה מצב הם הולכים לפגוש את התלמידים, ובעיקר באיזה מצב הם עומדים לפגוש את עצמם מול הכיתה. נזכרתי בשיחות עם פונים בקו החם וכן מטופלים מהשגרה טרום ימי המלחמה שהתקיימו במהלך השבת השחורה ובימים שלאחר מכן. התחושות של "אני לא יודעת מה לומר" ו"ששום דבר ממה שהכרתי ולמדתי במשך שנים לא רלוונטי" עלו שוב ושוב לפני ובמהלך כל התערבות. גם מול הילדים הפרטיים שלי, שהחלו לשמוע שמועות נאלמתי באותן שעות ראשונות. אבל דבר מעניין קרה תוך כדי השיחות וההתערבויות. תנועה דקה ממצב של היעדר וחוסר אונים לעבר איזו ידיעה שהבליחה, כלי שהתאים,



זה עתה את אחד מחברי הקיבוץ הנוכחי עם נשק על השביל בדרך לגן, והאחרים החלו לדבר על חיילים נוספים. אותה גנת סיפרה שהשיתוף שלהם והפשטות לדבר על הדברים לימדו אותה כמה חוסן יש להם.

יש עיניים בעולם
שרואות אותי
יש תקווה בתוכי
יש שם מים.

יש שהזמן יעצור ויוציא כאבים לאור
יש שהאור יתגבר ויפשיר את הקור
וכנגדו ישרקו הרוחות.
(ענת מלמוד)

החזרה משבר לרציפות ולתפקוד עוברת דרך מספר תחנות כפי שראינו, וההמשגה עוד הורחבה עם השנים. גלימת התפקוד לצד הנרמול והתיקוף לתחושות הקשות, תוך מתן הסבר ורציונל, וכן לגיטימציה להדרגתיות, כולן עוברות דרך עיניים טובות שמאפשרות, מחבקות ומסבירות את כל זה. אם נחזור לתפקידיה של האם המהווה דמות המאפשרת רציפות, תפקיד הפסיכולוגיות בשפ"ח, ובתהליכים מקבילים תפקידה של כל דמות במערכת, הוא לבסס ולהוות את אותן הפונקציות שעליהן דיברו התיאורטיקנים בתחילת מאמר זה. כל אחת מאיתנו היוותה מיכל, השתדלה להמשיג, להחזיק ולהתפעל, ולהיות מראה מנרמלת ומתקפת לחוויה של מי שהסתכלו לה בעיניים, בין אם זו מורה, תלמידה או מנהלת בית ספר. באופן כללי, נראה בהסתכלות רחבה יותר כי המקומות האנושיים, המגע והנתינה, העיניים שרואות אותי, אפשרו לנו להיזכר שיש מים (כדברי השיר המובא מעלה), להשיב מעט רציפות ואף תקווה כיחידים וכעם.

טכניקה אומנותית יפנית קדומה בשם 'קינצוג' (בתרגום חופשי מיפנית - חיבור מוזהב) עוסקת בתיקון כלי חרס שנשברו באמצעות אבקה העשויה מזהב טהור. הכלי לעולם לא חוזר בשלמותו לצורתו המקורית, אולם באופן שמספיק כדי לזהותו ואף להשתמש בו, אם כי בתוספת זהב מנצנץ. טרם ניתן לומר שהכלי שאנו בונים כבר שלם. שברים רבים עדיין פזורים וממתנים לאיסוף. הזהב עדיין לא מנצנץ, אבל בהחלט ניתן להתנחם בהבהובים של טוב. ■

הכותבת מודה לד"ר אורית אלפי, מנהלת שפ"ח באר שבע, על העיניים הטובות המאירות והמחכימות, שתמיד רואות ותומכות.

"אני צריכה אותך רגע לחשוב ולהיות יחד" אמרתי לקולגה שלי לפני שהרמתי את הטלפון לפנייה הראשונה שהגיעה. שוחחנו. גם היא לא ידעה בדיוק מה עלי לומר, אבל השהות שלנו רגע לתת מקום להתלבטות, לחרדה ולתפקיד הספיקה כדי שאוכל להרים את הטלפון. בלילות, עת הייתי לבד, הילדים כבר נרדמו, האיש במילואים ואני ממילא מתקשה לישון, ישבנו אני והשכנה. כל לילה. במשך שבועיים לפחות. השכנה חברת הנפש הפכה גם למקום ולמרחב שבו יכולתי להישמע, לשמוע, לתהות, לפחד, להתפרק וגם להתחיל לחבור לניצנים של תקווה וצמיחה. לא הייתי לבד.

תחושות של בדידות, מחשבות על כך שאף אחד לא יכול להבין אותנו מעידות על קטיעה **ברציפות החברתית**. בתקופת הקורונה התפשטה מטאפורת החמצן במטוס כהנחיה לוויסות עצמי. כמו בהוראות הביטחון במטוס, שבהן מבקשים מההורה לחבש תחילה את מסיכת החמצן לעצמו ורק אז לילדיו, כך יש לנהוג גם בעולם הוויסות הרגשי. כדי לסייע למישהו אחר עלי לודא כי יש לי מספיק כוחות לכך. כך הנחינו את הצוותים לבסס את פירמידת הצרכים, לודא או לפחות לנסות לישון ולאכול היטב, שיש מקום בטוח להימצא בו, ובעיקר להיעזר במישהו אחר כדי לחזור לוויסות. הבקשה החוזרת ונשנית מהצוות הייתה שלא יישארו לבד - לא עם התמודדות עצמית או משפחתית ולא עם מחשבה על תפקוד בכיתה או מול תלמידים.

החזרה לרציפויות נראתה מפחידה עד בלתי אפשרית בימים הראשונים, והיא לוותה במחשבות, בתכנונים ובחששות רבים. דווקא שני סיפורים פעוטים לכאורה שאתאר כאן, מדגימים את הטבעיות שבה התחברו הרציפויות. בראשון, מדריך מהתחום הבלתי פורמלי העובד עם נוער סיפור על סיטואציה שהתרחשה באחד מהמפגשים בין נוער ותיק לנוער נקלט (מהמשפחות המפונות). באותו מפגש היה צורך לבצע תורנות כלשהי, וכשהוא פנה לקבוצה קטנה של ילדים, הם אמרו שהם לא יכולים להשתתף כי הם מספרים על חבר חטוף. המדריך כיבד את המרחב שנוצר ופנה מהם הלאה. לאחר זמן מה, כשהשיחה התארכה והיה נראה כי עברו לשוחח על דברים אחרים, חזר המדריך, והנערים הנמיכו את הקול וטענו שוב כי הם אינם יכולים לבוא שכן הם עדיין מדברים על המצב. בשלב כלשהו המדריך החליט לבקש מהם לבוא איתו ולהמשיך לדבר תוך כדי התורנות, דבר שגרם לנערים לספר לו שהם סתם משכו זמן כדי לחמוק מהתורנות, ולכל הנוכחים - לפרוץ בצחוק גדול. סיפור נוסף הגיע מגנת שתיארה כניסת ילד חדש מהעוטף. די מהר הוא החל לספר שאביו נשאר בכיתה הכוונות בקיבוץ כדי להילחם ב"אנשים הרעים". הגנת נדרכה לבדוק מה תהיה תגובת הילדים, ואכן הילדים החלו לשתף כי גם אבותיהם משרתים במילואים, תוך כדי מבטים לעברה של הגנת לחפש את אישורה להמשיך, והם המשיכו לספר. האחד שיתף שראה

מקורות למאמרה של תמר גרין

- אהרונסון, ת' (2022). העצמי האוקטופורוטי-מקטעי: על סזורת רצף ההיות - חלק א. מתוך *אתר בטיפולנט* https://www.betipulnet.co.il/particles/the_osteoporotic_self_part_one
- ויניקוט, ד"ר (1956). מושקעות אימהית ראשונית. בתוך: **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. עורך: ע. ברמן, תל אביב: הוצאת עם עובד, 2009, 145-153.
- ויניקוט ד"ר (1960). התיאוריה של יחסי הורה תינוק. בתוך: **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. עורך: ע. ברמן, תל אביב: הוצאת עם עובד, 2009, 180-198.
- עומר ח' ונחי, א' (1994). עקרון הרציפות גישה מורחבת לאסון וטראומה. **פסיכולוגיה**, ד, 28-20, ה', 157-170.
- Bion, W. R. (1985). Container and contained. *Group relations reader*, 2(8), pp 127-133.
- Kohut, H.Four (1979) basic concepts in self psychology. in: *the search for the self*, vol 4. Edited by Paul H. Orenstein, pp 447-471.



"לדבר אמת, לתאר את השבור, את הנראה והנסתר מעין"

משוררות ויוצרות כותבות על ספרות בעת מלחמה

מהו תפקידה של השירה והיצירה בזמן מלחמה? האם ראוי לשורר ולכתוב, או על משוררים ויוצרים חלה בעת מלחמה חובת שתיקה? האם בכלל ניתן לכתוב בלב הקרבות? המשוררות בכל סרלואי ושלומית נעים נאור, הסופרת ד"ר מירב נקר סדי והמחזאית והבימאית הדר גלרון, משתפות בנקודת מבטן על ספרות בעת מלחמה

חלק מפאזל של תוהו

בפל סרלואי

בכל סרלואי, ילידת 1983. מלמדת כתיבת שירה במסלול לכתובה יוצרת באוניברסיטה העברית בירושלים, כותבת את הטור 'אומרת שירה' במוסף 'שבת' של העיתון 'מקור ראשון' ועורכת בכתב העת 'משיב הרוח'.

ספר שיריה האחרון 'מפחדך בשירי' (הקיבוץ המאוחד 2019) זיכה אותה בפרס יהודה עמיחי לשירה לשנת 2022.

1.

"אז את כותבת בימים האלה?" שואלים אותי. שוב השאלה השנואה, המבהילה הזו. "ומה את כותבת?", הם ממשיכים, כשאת מגמגמת שלא בדיוק, אבל אינם מרפים: "אולי תכתבי על

הטבח? הלוויה שהשתתפת בה? הסיפור של אחת המשפחות?" סליחה, אני מתנצלת. אני בקושי מוצאת מילים בימים האלה. בעיתון מבקשים שתכתבי, ברדיו רוצים שתגידי כמה מילים. "אין מילים", אני אומרת בשידור, בשיעור, כשאני כותבת, והם מבינים. "ככה זה אצל כולם. באמת שאין מילים".

ובאמת שאין מילים. בעמודי העיתון, משדרי החדשות, הגלילה האין-סופית בפיד, בקריאה שאינה רואה את המילים בספרים שכבר קראנו - כולנו מחפשים מילים כדי לתאר את מה שעובר עלינו בעת הזו. המומים, אנו מוצפים בתועפות של מלל וטקסט, עדויות, פרשנות, ניתוחים. מתחת להתנדבות והתפקוד ביום ונדודי השינה והסיוטים בלילה והחרדה וגלי הכעס ומכות האבל וניחומי האבלים והידיים המושטות - בקריאה או מענה לעזרה - בפנים הגוף והתודעה, אותו מרחב דק וקשה למיפוי, נודדת הנפש קטנה ממידותיה כמו ילד בחלל ענקי שאינו מובן לו. כל הידוע נעשה זר, מאיים.



2.

שפה מניחה את אפשרות התקשורת בין פרטים אנושיים. אחד המדרשים הנוגעים ביותר ללב בעיני מתאר את אדם הראשון בשעות (או העידן) שלפני בריאת האישה: אמר רבי אלעזר: מאי דכתיב זאת הפעם? מלמד שבאדם על כל בהמה וחיה, ולא נתקרה דעתו, עד שעה שנזדווגה לו חוה ((ילקוט שמעוני על בראשית, ב' כ"ג)).

אדם הראשון מסתובב בגן עדן, לבדו. העולם שלם, יפה, מואר, מלא בזמרת ציפורים וקולותיהן של חיות. אך קולו שלו זר לו - הוא מחפש בכל עולם החי יצור שישמע את קולו וישיב לו. כמו שאר החיות הוא משתמש בקול אך באופן אחר - הוא נדרש למשהו אחר מצפצופים וגעיות. אבוד ובודד הוא מחפש נפש שתענה לקריאתו.

במבט ראשון נראה המדרש כמתאר התנסות מינית לא הולמת עם יצורים חיים אחרים, אך עומק המדרש מראה את עומק הבדידות. הדעת האנושית אינה סובלת התקשורת פונקציונלית, נעדרת דיבור. לא לחינם במקומות רבים בתורה ובחז"ל מתואר המעשה המיני כ"ידיעה" ("וְהָאָדָם יָדַע אֶת חַוָּה אִשְׁתּוֹ וַתְּהַרְוֶה וַתֵּלֶד אֶת קַיִן", בראשית ד' א'), ו"סיפור" ("אשמורת] שלישית [של לילה] - תינוק יונק משדי אמו ואשה מספרת עם בעלה" תלמוד בבלי, ברכות ג ע"א). האדם יודע את חווה אשתו ואישה מספרת עם בעלה בלילה. הרגע האינטימי ביותר בין בני אדם מגיע מתוך ידיעה ודיבור, אותם מאפיינים אנושיים המבדילים את האדם מכל החי שסביבו ומעניקים לקשר הזוגי ממד יסודי ביותר של אהבה וחברות. אדם הראשון לא מחפש פרטנר לפורקן מיני אלא נפש שיוכל לשוחח איתה. רק אחרי שנבראת חווה עברו בצלם א-להים, מתקררת דעתו. אין מדובר רק בהתאמה פיזיולוגית למעשה המיני, אלא בראש ובראשונה לאפשרות למפגש ושיח עם אישיות שוות ערך, לאוזן קשבת, לקשר, לדיבור.

ללא דיבור, ללא מילים, כאשר אנו עומדים בפני חוסר האפשרות של השפה, כולנו חסרי אונים. אנו חוזרים לעמדה הילדית, הנואשת, של פעוט המצביע על דברים ומבקש לדעת מה שמם, איך נקרא כל דבר; אנו נדרשים לתיווך ההורי שסיביר שהרגש הנורא שאנו חשים עכשיו פירושו עייפות, רעב, פחד. מה נעשה כאשר הרגשות שאנו חווים הם חלחלה, זוועה, אימת מוות? שהמראות איומים כל כך עד שהרגשות נעשים חסרי שם? באיזה שפה עלינו לתאר המוני מתים, גוויות מרוטשות נרקבות בשמש, מבט הזוועה של אם האוחזת את שני התינוקות שלה כשהיא נחטפת, גופות שרופות, מחוללות, מאות חטופים ובני משפחותיהם הקוראים לעזרה ובתים שהיו לעיי חורבות? השפה זוהמה בשנים האחרונות. המילה 'תקשורת' שמציגה כה הרבה הבטחה לאינפורמציה, קשר ודיבור חוללה באמצעים מניפולטיביים, מפלגים; האוטנטיות נמכרת כמוצר שמטרתו להטות המונים לקנות או לעשות משהו. אנו חיים בחלל צפוף מילים שרק על מעטות מהן אנו יכולים לסמוך. יותר משאנו מחפשים שקט אנו נואשים לדיבור נקי, אמיתי, של נפש המנסה לגעת בנפש אחרת. משום כך בימים של אימה וצער אנו מבקשים שירה, מבקשים ספרות. אולי זה הדבר שמכאיב בימים האלה לא פחות מהזוועות: חילול והיעדר השפה. בעידן שבו כל שיח מעורר חשד, מה יעשו קוראי השירה, מה יעשו המשוררים?

3.

בשונה ממה שמקובל לחשוב, משוררים הם לא אנשים שכותבים אלא אנשים שלא כותבים.

מאיר ויזלטיר המנוח אמר פעם שעבורו הכתיבה היא מצב של הכרח; שכמשורר הוא מצוי תמיד במצב של הימנעות מכתובה עד שהוא נעשה מוכרח וכותב. עבורי הכתיבה אינה הימנעות אלא תפילה לגשם: כמו החורף בישראל, עשרה חודשים קיץ, וכמה ימים של חסד.

אני מחכה שנים שחונות רבות לבוא השפע, עד להתחשרות העבים. כמו האיכר איני יושבת וממתינה: אני חורשת את האדמה, מדשנת רגבים, לומדת, פוגשת מילים ומנסה להכיר צורות חדשות: אני מיישרת את התלמים ומשחזרה את להב המחרשה, יודעת שהרחק מעלי ומתחתי - לחיים קצב ותנועה משלהם. בזמנים שאיני כותבת אני לומדת את מלאכתי בראש מורכן, בדומייה.

רוב הזמן איני משוררת אלא אישה מוכת אלם העומדת מול הנפש, מול העולם, מול כאבים גדולים וקטנים. המלחמה הזו מציבה אותי בפני אתגר שלא ידעתי שישנו. בעוד שהשואה - כבת הדור השלישי - מאוחסנת במדפים נסתרים בירכתי התודעה שלי, ממתינה לדור או כוח אחר שאיני יודעת אם אי פעם יהיה לי, המאורעות שהחלו בטבח שמחת תורה (באיזה שם אקרא למלחמה שעוד אין לה שם?) מציבים אותי בפני האתגר הכפול של האלם והבכי. אני נבהלת מהמחשבה שכשם שאני נושאת עיני אל דן פגיס וט' כרמי ונלי זק"ש ופאול צלאן ואברהם סוצקבר שדובכו את מה שאין לתארו במוראות השואה, הפעם אני המשוררת. עלינו הכותבים מונח נטל העדות והדיבוב של האימה והחשכה והבכי; את אלה ואלה איננו יודעים כיצד לתאר.

4.

כאישה דתייה אני עטופה בטקסטים. אני מתפללת שחרית ומנחה, לומדת בחומש, קוראת תהילים באופן קבוע. יש לנו תפילות לכל זמן: לימים של שמחה, צער, אבל, הודאה, חוסר וודאות, עושר לשוני שאין שני לו, של ביטויים, רבדים עמוקים של שפה, רגשות דקים מן הדק. דורות על דורות הוסיפו נדבכים חדשים של שפה כדי לתאר ייסורי גלות, דבקות בא-ל וציפייה לגאולה. אני פונה אל הטקסטים העתיקים וכמו מניחה את ראשי על כתפיהם. מקינות איכה שנראו לי תמיד כשריד לזוועות שעברו מן העולם ונראות לי עכשיו מפורשות כאילו נכתבו בעקבות מהדורת החדשות האחרונה ועד לזעקות השבר של הנביא ירמיהו; השתפכות הנפש של רבי יהודה הלוי ועד לתפילות היפהפיות שכתב רבי נתן מברסלב. אבל מכולם אני חוזרת שוב ושוב לספר התהילים שלי המרופט, המוכתם בדמעותיי. אני קוראת בו שוב ושוב. אתמול בלילה הייתה רוחי כבדה עליי ואני יושבת וקראתי וקראתי, עד ששבה אליי נפשי. לאט אני מבינה כמשוררת מה עשה משורר תהילים: הוא שפך את נפשו על הדף.



על ידה כבני אדם. וזכירת האנושיות שלנו בעת מלחמה היא המעשה הראוי, האמיץ והנאצל מכול.

בעיצומם של ימי מלחמת העולם השנייה מתארת וירג'יניה וולף ביומנה את התקדמות הכיבוש הגרמני באירופה ואת החרדה שהדבר מחולל בה בהיותה אינטלקטואלית הנשואה ליהודי. את הפסקה היא חותמת במילים: "הרעיון הזה עולה על דעת: הצבא הוא הגוף, אני המוח. חשיבה היא המלחמה שלי" ('חירות של רגע: פרקי יומן', עמ' 638). בימים של שלום שבהם מחוללת השפה אך בעיקר בימים של מלחמה אנו נדרשים לחשוב, נדרשים להגיד את האמת על עצמינו וזולתנו; ההיענות לקריאה הזו היא אולי המעשה האנושי הנעלה ביותר. ■



על ספרות בזמן מלחמה (וגם בזמן שלום)

מירב נקר סדי

ד"ר מירב נקר סדי (1970) נולדה ובגרה באור יהודה. סיימה לימודי דוקטורט בסוציולוגיה באוניברסיטת קליפורניה, לוס אנג'לס (UCLA). ספרה הראשון 'אוקסנה' (2012) זיכה אותה בפרס ספיר לספרי ביכורים. ספרה השני 'סמאדר' (2017) היה בין המועמדים הסופיים לפרס ספיר לשנת 2018 וזיכה אותה בפרס היצירה ע"ש ראש הממשלה לוי אשכול. ספרה השלישי 'זה לא קרה' (2021) היה בין המועמדים לפרס ספיר ברשימה הארוכה.

לכתוב או לא לכתוב בזמן מלחמה

כשהתחילה המלחמה (זה לקח שבוע, לא יותר) הבחנתי בשני דיבורים הפוכים על ספרות ושירה בזמן מלחמה. הראשון הסתכם במשפט הידוע: שכשהתותחים רועמים המוזות שותקות. זה היה די מתבקש להגיד את זה, שזה לא זמן למוזות, זאת לא אווירה לכתובה ספרותית. המראות שאיתם התחילה המלחמה הזאת וההלם והנטישה והעצב והאובדן וההתמוטטות של הקונספציות, כל הקונספציות, מי יכול לחשוב על פואטיקה בזמן כזה. הדיבור השני הפציע טיפה מאוחר יותר, והיה לא פחות מתבקש. הוא זיהה את הפואטיקה עם האכזבה האנושית

עולם דתי הוא עולם מווסת: הוא מנסה להגדיר תמיד את המעשה הראוי ולרתום את הרגש הדתי למקומו. רגשות עזים מדי הם איום על הסדר הדתי הטוב מבפנים לא פחות מאשר הם מאיימים עליו מבחוץ. אבל ספרי התנ"ך בפרקי הנבואה הסוערים ומזמורי תהילים מציגים את המאמין החשוף, המבוהל, המוטורף, הרועד. אני חושבת על העמדה הדתית המוצעת כאן: אדם המקיים חיים רגילים למראית עין ושופך את נפשו לפני האל-בלילה. זו המפה שלי בעת הזו המסמנת לי את הדרך לשרוד את היום-יום: במשך היום אני מתפקדת ככל יכולתי; כשיורד הערב והחשיכה דבוקה לעורי אני מתפרקת בבכי, באלם, במילים ובהיעדרן.

ביטוי אמיתי הוא גואל: כשאנו מוצאים ביטוי שחסר לנו, אנו מרגישים לרגע שלווה כאילו הושלם חלק בפאזל של תוהו שבתוכנו, כאילו הודלק אור דק בפינה אפלה. אני עושה את מסעם של משוררים אחרים למסעי שלי, מנסה להתחקות אחרי הדרך הזו, לתת למילים להישפך, מוכות, חלולות, שבורות על הדף. איני יודעת מה ייוולד, איני יודעת מה אכתוב. לתפילה והשיחה יש אותו התפקיד - שניהם מניחים את האמונה בפניה לזולת בדרך של דיבור. אני פונה בלחישה, בבכי, בדמעות, בצעקה; לפעמים מותשת ורפויה וריקה ממילים כמו תינוק אחרי סערת בכי, ורק היפחות מטלטלות אותי. כך אני באה אל הכתיבה: אילמת, חסרת מילים, מנסה להתחקות אחר הצעקה. איני יודעת מתי וכיצד היא תבוא, אך אני יודעת שהצעקה הזו חייבת לבוא לעולם, מתפללת שהמילים ינבאו וינביעו אמת, שאולי יהיה להן שומע.

5

מה תפקידה של הספרות בזמן מלחמה?

בהנחה שיש לה תפקיד, תפקידה של הספרות בזמן מלחמה אינו שונה מתפקידה בעיתות שלום: לדבר אמת, לתאר את השבור, את הנראה והנסתר מעין; להישיר מבט אל הנגלה (אולי המעשה האמיץ מכול); לדובב את הנמוך ומתוך כך להגיע אל הגבוה; להשמיע את געיית הצער ושאגת השמחה, לספר סיפור; לתת קול לבכי, לכעס, לתפילה; להשתמש במוֹתָר האדם מן הבהמה - הדיבור שמקורו בדעת - כדי לדובב את כל מרחבי האנושי והתהומות שאורבות מתחתיו. אמירת אמת היא תמיד מעשה חסד: היא מניחה הכרה במציאות בעולם, גם אם היא מכאיבה. כשהספרות אומרת אמת, כוונתי לכך שהיא מישרה מבט אל מה שמעסיק את נפש הכותב באמת, ללא כיסוי או פחד. כשהספרות משתמשת בשפה באורח לא נגוע, כדי לדובב ולא כדי לגרוף הכרה או מחמאות - היא מביאה גאולה לעולם. היא מחלצת עוד פיסת נפש מכלא הביטוי, היא מביאה - אולי - ישועה לרגע לנפש אחרת.

וכך אנו כותבים לא רק משום שאנו עומדים מול האלם, אלא משום שהכתיבה מזכירה לנו את אחד היסודות האנושיים העמוקים ביותר שבורכנו ונידונו להם - ההכרח ליצור קשר ולבסס שפה בין בני אדם. הדיבור הוא מזכרת לאפשרות האנושית בימים שבהם האנושיות שלנו מופקעת ללא הרף. לא פחות משהשפה היא מאפשרת לנו להביא עדות על מראות עינינו, היא מעידה בעצם השימוש בה על כך שבחרנו בה ונבחרנו

שבשבילה שווה להתקיים על פני העולם הזה. הוא טען שגם במלחמה הזאת, שהתחילה עם גל צונאמי כזה של רוע אנושי והמשיכה עם ייאוש וחוסר תוחלת, מישוה צריך לשמור על האהבה, הצחוק, החיים, להזכיר לאחרים שהם קיימים.

לאה גולדברג כתבה על זה היכן שהוא:

... המשורר הוא האיש אשר בימי מלחמה אסור ואסור לו לשכוח את הערכים האמיתיים של החיים. לא רק היתר הוא למשורר לכתוב בימי מלחמה שיר אהבה, אלא הכרח, משום שגם בימי מלחמה רב ערכה של המלחמה מערך הרצח. לא זכות בלבד היא למשורר בימות הזוועה לשיר שירו לטבע, לאילנות הפורחים, לילדים היודעים לצחוק... להזכיר לאדם כל בכל עת ובכל שעה לא הוחמץ עדין המועד לשוב ולהיות אדם, כי כל זמן שהשירה אוהבת את האדם בארץ הזאת ואת החיים על פניה, כדאי וראוי לו, לאדם, לאהבם, להעריכם, לשמור עליהם.



סיפור ראשון: יום הולדת (או תפקידה של ספרות בזמן מלחמה)

הסיפור הזה קרה ממש באמצע המלחמה. זה לא סיפור על הטוב והיפה של האנושות; לא על הטבע, לא על האילנות הפורחים וגם לא על הילדים היודעים לצחוק. לא סיפור שמזכיר שלא הוחמץ המועד להיות אדם, אולי ההפך אפילו. הוא קרה בתוך הבית שלי, הסיפור הזה, בסלון, אם נהיה ספציפיים.

אבא שלי לא התגייס לצבא וכל החיים הבוגרים שלו הוא התחמק ממילואים. יש לו המון סיפורים על הצבא, מורשות קרב שלמות, ובכולם הוא הגיבור שנלחם נגד צבא הגנה לישראל ומנצח. אבא שלי אף פעם לא חתם על מכתבים לרמטכ"ל או לשר הביטחון ובטח לא הגדיר את עצמו כסרבן מצפון או פציפיסט, כל המילים האלה אין לו אליהן שום קשר. הוא גדל במעברה וכל החיים החשיב את עצמו כיהודי ערבי, וכל זה בזמן שהוא לא מבין בפוסט-קולוניאליזם דבר וחצי דבר. הוא פשוט סירב לשתף פעולה עם הארגון הצבאי הזה שקוראים לו צה"ל, לא להכניס אותו לנשמה, לא ללב, לא למצפון ובטח לא להצטרף אליו פיזית. אנחנו הילדים גדלנו על הסיפורים שלו. איך הוא שפך קערית מרק על רס"ר ואיך הוא לא התייצב למשפט צבאי ואיך קראו לו ארטיסט באיזו ועדה שהזמינה אותו והוא אמר להם, ככה ליד מפקד הבסיס והרופא של צה"ל, ממת ארטיסט זאת מחלת נפש והם, נגמרו להם הטיעונים, כולם שתקו לא היה להם מה לענות לו, ככה הוא הראה להם מאיפה הדג משתין.

באותו ערב, זה היה באמצע המלחמה, כמו שאמרתי, חגגנו לאימא שלי יום הולדת. לא עשינו מזה ענין הפעם, רק עוגה וברכות. הטלוויזיה דלקה כמו תמיד והייתה כתבה על חייל שנהרג, ואחר כך ליווה את כוחותינו איזה פרשן צבאי. אבא שלי יודע שמכל הילדים שלו אני הכי אוהבת את סיפורי המלחמה שלו כי גם אני, אף פעם לא הייתה לי סבלנות - לא לצבא ולא למיתוסים סביבו, ובפוסט-קולוניאליזם אני ממש מבינה ככה שסיפורי ההתחמקות של אבא שלי מקבלים אצלי מה שנקרא אוזן אוהדת. אז הוא דיבר. ככה בשישי בערב באמצע המלחמה בשישי בערב כשהטלוויזיה דולקת וכולם בסלון הוא

תפס אותי והתחיל לספר. אבל הפעם אני, בזמן שהוא דיבר, התרכזתי בפנים שלו, עקבתי אחרי התנועות של השפתיים, הפאזות הדרמטיות, המימיקות המוגזמות, ובפעם הראשונה בחיים כל מה שהוא אמר רק העלה לי את העצבים. כמה שלא ניסיתי בדיבור פנימי להתנגד לעצבים האלה - לא הצלחתי. מה את רוצה מהחיים שלו אמרתי לעצמי, הרי כל מה שהוא מתאר זו התקוממות מהסוג שאת הכי מחבבת וכל המלחמות רעות גם את זה אמרתי, וכל הזמן התגאית באבא הזה שלא היה חלק מצבא הכיבוש. אבל כלום לא עזר, ברגע הזה רציתי בעצמי להרוג אותו. אבא שלי לא מבחין במי שמולו באופן כללי, אז הוא המשיך בלי הפסקה, וכל משפט שהוא הוסיף העצבים שלי המשיכו להתפקע, עצב אחרי עצב, הרגשתי שאני מאבדת את זה. בסוף לא התאפקתי. כשהוא הגיע לקערית מרק שהוא שפך על הרס"ר יצאתי לכזאת התקפה שלא מביישת את התמרון הקרקעי שבדיוק באותו הרגע אמרו עליו משהו בטלוויזיה. מה יש לך כל כך להתגאות אבא, אמרתי לו. הוא ניסה לענות לי אבל אני כבר הייתי בשוונג. איך זה יכול להיות אבא, אמרתי, תחשוב רגע זה יום כיפור, המדינה מדממת, ואתה, איך זה עובר לך מעל לראש? הוא התחיל: תראי בינתי, אני אף פעם לא אהבתי את הפקודות האלה והמשמעת, את מבינה? אתה לא אהבת את הפקודות, אבא? אתה שכל החיים רק פקדת עלינו? הצחקת אותי צרחת, וכל האחים שלי ואימא שלי והנכדים - כולם ברגע אחד שתקו. להגיד לך את האמת? לא היה אכפת לי שכל השישי וכל היום הולדת וכל הנכדים והכול הכול עומד להתחרבן, האמת היא שאני בכלל לא מאמינה לטטיות האלה שיוצאות לך מהפה. לדעתי חצי מזה לא קרה בכלל. אתה מתרברב על כלום, אבא. ואם זה קרה, הוספתי, ועוד יותר הרמתי את הקול, את כל גורל האומה הכנסתי לתוך הסרעפת, אם זה קרה, זה בושות, זה בושות לך ובושות גם לנו, אבא. אני לא אספר מה קרה אחרי זה, רק שהלכה היומולדת והלכו הברכות ותוך חצי שעה כולם הלכו הביתה, ואבא שלי הגדול והחזק שעכשיו כבר ממילא מזדקן ומתנתק ומשתעמם ובודד הלך הביתה גם, ורק הטלוויזיה המשיכה לדלוק וכל מיני מומחים לא סתמו את הפה.

אני מספרת את הסיפור הזה כי אני משוכנעת לגמרי שספרות בזמן מלחמה (וגם בזמן שלום, האמת), אין לה שום תפקיד - לא כלפי האנושות ולא כלפי האנשים עצמם. אין לה תפקיד, ואין משהו שהיא צריכה להזכיר, ואין דבר שהיא צריכה לשכנע שהוא ראוי, ואין אנושות מסוימת שהיא צריכה לשמר. ההזדמנות להיות אדם הוחמצה בסלון הזה שבו התרחש הסיפור, ואם יש מסר לסיפור כזה זה שהיא עוד תמשיך להיות מוחמצת, אין ברירה, ולא בגלל שאין או יש מלחמות צודקות, מה קשורות המלחמות בכלל, אלא בגלל שאבא אחד חזר הביתה ככה וילדה אחת המשיכה לבהות בטלוויזיה, וזה הכול, ככה זה העולם.

אין צודקים ואין טועים בהקשר הזה. דווקא בזה, כך אני חושבת, דווקא בזה כוחה ונחיצותה של ספרות בזמן מלחמה, דווקא בגלל זה היא כל כך חשובה.





סיפור שלישי: עוגה לשבת (או ספרות ורגע אחד) (חטוף)

חברה שלי, בחורה די קשוחה בימים רגילים, החליטה באמצע המלחמה לאפות עוגות ביום שישי לכל השכנים בבניין שלה. כל עוגה היא עטפה יפה בנייר צלופן ושמה מדבקה שבת שלום. היא יצאה מהדירה שלה כדי לתת לכל משפחה עוגה, ככה ממנה, באופן אישי. ראשונים היא דפקה על הדלת של השכנים מלמעלה, היא בקושי הכירה אותם, רק שלום שלום במעלית. לקח להם זמן לפתוח, לשכנים. היא חיכתה קצת, דפקה עוד שלוש דפיקות ואז שמעה רגילים של כורסה זזת, כמה שבירי משפטים וצעדים. כשהם פתחו את הדלת, עמדו מולה איש ואישה. היא הסתכלה עליהם ושניהם היו לבנים, רוחות רפאים. היא לא הבינה מה קורה, ולמה שניהם רועדים מפחד והאימא מייבבת, לא בוכה, מייבבת. היא לא אמרה כלום, רק שלום, אני השכנה מלמטה והושיטה ככה את העוגה. תוך שנייה הם התחילו שניהם לצרוח עליה: בימים האלה אל תדפקי בדלתות של אנשים בלי להודיע מראש, את שומעת? האבא ממש צעק והאימא בכתה. בחיים שלך אל תעזי לעשות את זה שוב.

אני חושבת שהדבר העיקרי שמרגישים כשקוראים את הסיפור הזה הוא המהירות הבלתי נסבלת שבה הכול יכול לקרות. הרגע הזה שהם שמעו את הדפיקה בדלת, ובטח הסתכלו אחד על השני וכל אחד חשב מה שחשב. השנייה הזאת שהאבא קם מהכורסה שישב עליה וראה טלוויזיה, והכורסה שהלכה טיפה אחורה ונשמע הרעש הזה של הרגילים. האימא שבקושי הצליחה לעמוד, ונעלי הבית שהיא נעלה ובקושי החזיקו אותה. השנייה הזאת שלוקח להכול להתהפך, החטף הזה שהכול מתרגש עלינו, על כולנו, והקלות הזאת שבה הדברים יכולים להיגמר, או שלא. אני חושבת שמה שטוב בספרות בזמן מלחמה (ושוב, גם בזמן שלום), הוא שבאגף של הסיפור אין מסרים פוליטיים גלויים או סמויים, ואם יש - הם רק חונקים אותו, את הסיפור עצמו. מה שנמצא באגף של הסיפור הוא לא עמדות ובטח שלא אג'נדות ברורות. מה שנמצא באגף של הסיפור הוא הכלום הבלתי נסבל הזה. זה שבסוף הם פתחו את הדלת, והייתה שם רק עוגה.

ספרות, שלום ומלחמה

כל מה שאני חושבת על ספרות בזמן מלחמה נכון גם לזמן שלום. אני חושבת שכמו בזמן שלום גם בזמן מלחמה עדיף לה לספרות לסרב לקבל עליה תפקיד חברתי ברור או לשאת מסר. כמו בזמן שלום גם בזמן מלחמה, עדיף לה להתמקם ברווחים של החיים: בהחמצות הבלתי נמנעות של הצלם האנושי, במבוכות שאין מהם מוצא, ברגעים החטופים שבהם נקבעים סדרי עולם, בין מחנות והרחק מאג'נדות ברורות. את הרווחים האלה כדאי לה לספרות לתאר עד תומם וככה להגיש אותם לעולם. והעולם, הוא זה שיחליט מה לעשות איתם.

סיפור שני: מאתיים שקלים (או על ספרות ועל מבוכה)

אימא של חברה שלי, אישה בת שמונים בערך, עלתה ממרוקו לפני שישים שנים אולי. כמו כולם במרוקו, גם היא מספרת שהיא הייתה התופרת של המלך. אבל במקרה שלה יכול להיות שיש בזה אמת כי האישה הזאת, אפילו שהיא עבדה כל החיים שלה במכולת יש לה חוש אופנה מאוד מפותח ובכלל חוש אסתטי יוצא דופן. לעומת הבעל שלה שהיה ציוני נלהב, ולא הסכים במילה לבקר את המדינה, היא שמרה על מרוקאיות בלתי מתנצלת. דווקא במסגרת המרוקאיות הזאת היא פחדה מערבים כל החיים שלה.

האישה הזאת, חודש אולי אחרי שהמלחמה התחילה, עמדה ליד תחנת אוטובוס וחיכתה לקו שיגיע. לידה עמד בחור ערבי. בהתחלה היא לא הבחינה בו אבל אחר כך כן. אין לי מושג איך היא החליטה שהוא ערבי, אולי סתם לפי תווי הפנים ואולי הוא דיבר, אולי הוא בכלל היה יהודי. כבר היו דברים מעולם, הרי אין כזה הבדל, אבל התחיל לה כזה פיק ברכיים שהיא בקושי הצליחה לעמוד. עם התיק עליה היא לא ידעה מה לעשות, אם להיכנס לתוך התחנה ולשבת או להתרחק, ובסוף היא פתחה את הארנק הוציאה מאתיים שקלים ואמרה לערבי שהוא אני ממש מצטערת, קרוב לפנים שלו היא אמרה את זה ובשקט, שלא ישמעו, ואת הכסף היא ממש דחפה לו ליד בלי שיראו, באמת שאני מתנצלת אבל אתה יכול בבקשה להתרחק?

אני חושבת שזה אחד הסיפורים הכי מביכים שאי פעם שמעתי בחיים. אבל מבוכה לא מצחיקה בכלל, מבוכה עצובה מאוד, חסרת אונים כזאת. מבוכה מלאה אוויר פנימי סמיך ושחור. אני רוצה לטעון כאן שהספרות ממש טובה בזה, במבוכה ולא בביטחון הפתטי, לא משנה איזה צד הוא מייצג בכלל. בתיאור הזה של המבוכה, של הסמיכות שלה ושל האוויר הזה השחור שהיא מלאה בו. היא מאפשרת לנו, הספרות, אפילו היא מכריחה אותנו להישאר במבוכה הזאת, להיות עם האישה הזאת והמבוכה שלה, ככה ברגע שהיא לא יודעת כבר מה לעשות, ובשביל לא להעליב את מי שהיא חושבת שרוצה לרצוח אותה היא פותחת את הרוכסן של התיק ומחפשת בלחץ את הארנק, ואז מוצאת אותו וכל הזמן הזה שהיא מחפשת הלב שלה דופק והעיניים שלה לא יודעות איפה להניח את עצמן. במסגרת הסיפור אנחנו חייבים להיות מובכים בשביל הגיבורה ובשביל עצמנו גם, אין לנו ברירה אחרת מלבד להרגיש את הרבדים השונים של המבוכה ואת זה שאין ממנה מוצא, לא לרוץ למסקנות על טיבה ופתרונה, פשוט להרגיש מובכים רק בגלל שהיינו שם בתחנה. כי כשקראנו את הסיפור לא היינו באף מקום אחר, היינו ממש באותה התחנה, אולי תיארונו את מזג האוויר, אולי ראינו תחנה מוכרת בראשנו ומיקמנו את הגברת שם, אולי ראינו עוד כמה נוסעים ואולי היו שם רק שניהם, הגברת שאנחנו כבר קצת מכירים והאדון שפחות.

ח ינור בעת מלחמה

אלו הרישומים על קיר המערה שאני אותיר לדורות שאחריי

שלומית נעים נאור

שלומית נעים נאור היא משוררת ואשת חינוך. שני ספרי השירה שלה 'אין לדבר סוף' (2016), ו'הדברים שאנחנו לא מדברות עליהם' (2020) זכו בפרסים. היא מוסמכת אוניברסיטת בן גוריון בכתביה יוצרת ובוגרת בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית.

חינוך. אין לי האפשרות שלא יהיו לי מילים.
המילים שלי השתנו. עייפתי ממטאפורות. המציאות והסיטוים שלי מעורבבים זה בזה.
אני יודעת שאיני יודעת דבר, אני חשה עצב עצום על אובדנים שונים. אני בוכה מבלי לדעת מדוע. אני צוחקת מעט מדי.
שני השירים שכתבתי מאז השבעה באוקטובר אינם בגדר שירה טובה (אם יש דבר כזה) בעיניי, אך אני חשה מחויבת להגיב על המציאות ולא לשתוק לה. אלו הרישומים על קיר המערה שאני אותיר לדורות שאחריי.

בין תוהו לאומנות

הדר גלרון

הדר גלרון, מחזאית, בימאית, שחקנית ותסריטאית בין לאומית. יצירותיה זכו בפרסי תיאטרון וקולנוע בארץ ובעולם. מבין יצירותיה המוכרות: המחזה 'מקווה' (הצגת השנה 2005, זכתה למעל 20 הפקות בין לאומיות), 'הסודות', סדרת הטלוויזיה 'הרמון', הצגת הסטנד-אפ 'חוזרת בתשוקה', הצגת היחיד 'שריקה' (תורגמה לתשע שפות), הצגת הילדים 'העיניים של סיטור' (הצגת השנה 2023).

ב-22 לאוגוסט טסתי לסלובקיה לביים מחזה שכתבתי - קומדיה על אתגרי האימהות המודרנית בשם I LOVE MAMA. הפרמיירה תוכננה חודשים מראש לתאריך שבו הכוכבת הסלובקית הייתה פנויה - 7 באוקטובר.

בבוקר של אותו היום, שמעתי ש"יש בלגן בדרום". שלחתי הודעה לחבר טוב ושותף, הזמר מיכה ביטון, שגר עם משפחתו במושב 'נתיב העשרה' שבעוטף. כתבתי לו: "קח את נעמה והילדים, ותיסעו לבית שלי ברמת גן. הבית ריק כרגע". התשובה שקיבלתי שיתקה אותי: "אנחנו בממ"ד... חויינו תופת... מחבלים עדיין במושב... בעזרת השם שנצא מזה... המתח נוראי" מה???
התחלתי לרעוד. רעד פנימי בעמוד השדרה שעד היום לא לגמרי עזב אותי. נכנסתי לכל אתרי החדשות, להבין יותר לעומק מה קורה. "מה אני עושה כאן?" זאת השאלה שתקפה אותי מבפנים כל אותו היום. "מה אני עושה בארץ זרה... עם קומדיה... קומדיה!?"

שמעתי את הצחוק הגואה של הקהל באולם. בימים רגילים זה היה משמח אותי. באותו הערב זה הביך אותי. בסוף הפרמיירה הוזמנתי לבמה, ובמקום להודות ולברך סיפרתי לקהל באולם המלא עד אפס מקום (400+ אנשים), מה שקרה בישראל. כבר ידעתי מהשחקנים שבעיתונות המקומית זה נראה כמו 'עוד סיבוב' של ישראל ועזה. הבהרתי להם שלא - סיפרתי בפרוטרוט וללא רחם על הטבח שאירע, על החטיפות, על האונס... ביקשתי שבימים ובשבועות הקרובים, כשתפתח מלחמה (כי ברור שישיראל תגיב), שיזכרו איך המלחמה הזאת התחילה! ביטלתי את החגיגות והמוזיקה שתוכננו לפרמיירה. סיימתי בתפילת 'הבדלה', שהיא התפילה האהובה עליי, בייחוד ברגעי פחד,

לפנות בוקר

אָנִי שׁוֹמֵעַת אֶת בְּכֵי הַיְלָדִים
לְפָנוֹת בֹּקֵר
זְמַנָּם מִתְקַצֵּר פֶּעַם
בְּעֵשְׂרִים וְאַרְבַּע שָׁעוֹת

אָנִי שׁוֹמֵעַת אֶת בְּכֵי הָאִמָּהוֹת
לְפָנוֹת בֹּקֵר
מְסֻרְבוֹת לְהִתְעוֹרֵר לְיוֹם חֻדְשׁ
אֶתְמוֹל כְּבָר חֻדְשִׁים לֹא מְסַתֵּימִ
הֵן מְלַחֲשׁוֹת

אָנִי שׁוֹמֵעַת אֶת בְּכֵי הַגְּבָרִים
לְפָנוֹת בֹּקֵר
זְמַנָּם אֶזֶל
הֵם תְּמוֹנָה
בְּכַתּוּב אֲדָם

סֵר הַבְּטָחוֹן
בְּטֵל הַתְּמִיד
נִשְׁתַּכַּחוּ הַזְּמַנִּים
נִשְׁכַּחוּ הַגְּבָרִים
נִשְׁרַף הַבַּיִת

אָנִי שׁוֹמֵעַת
בְּכֵי מִקְּל הָעוֹלָמוֹת

אָנִי בְּכֵי

הטראומה שלנו היא קולקטיבית והיא תתרפא דרך הקולקטיב ודרך השיחות שהיצירה והתרבות מזמנות. אני משוררת ואשת



סליחה

סליחה, יְלָדִים שְׁלִי
 יְלָדִים שְׁלֵנוּ...
 נְרַדְּמֵנוּ בְּשִׁמְרָה.
 וְעַכְשָׁו
 בְּמָקוֹם שֶׁאֲנִיחֵנוּ נְדַרְיָךְ אֲתָכֶם,
 אֲתָם הַדּוֹר שֶׁסּוֹחָבִים אוֹתָנוּ
 וְאֵת חֻלְשׁוֹתֵינוּ
 עַל הַכְּתָפִים שְׁלָכֶם.
 עֲצֵמְנוּ עֵינַיִם, אֲטַמְנוּ אֲזִינַיִם
 שְׁמָנוּ לְכֶם מְשַׁקְּפִים וְרָדִים
 עַל הָעֵינַיִם
 וְעוֹדְדֵנוּ אֲתָכֶם לְחִלוּם...
 וְחֻלְמָתֶם
 עַד שֶׁהִתְעוֹרְרָנוּ כְּלָנוּ
 בְּבוֹם.



תודה

תודה יְלָדִים שְׁלִי
 יְלָדִים שְׁלֵנוּ
 שֶׁלֹּא הִתְפָּרַקְתֶּם
 גַּם כְּשֶׁאֲנִיחֵנוּ כֵּן
 תוֹדָה שֶׁהִכְרַחְתֶּם אוֹתָנוּ לְקוֹם
 לְמַעַנְכֶם
 וְאֵז גִּילֵנוּ
 שֶׁבִּין שְׂקִיעָה לְזָרִיחָה
 הִפְכַתֶּם אֲתָם
 לְהִיּוֹת הַמְּבַגְרִים הָאֲחֻרָאִים
 תוֹדָה שֶׁלֹּא הִפְסַדְתֶּם
 לְהֶאֱמִין
 שֶׁיְהִיָּה כְּאֵן טוֹב
 וְיִהְיָ...
 בְּזָכוֹתֶכֶם



וכל הקהל נעמד כאיש אחד. אמרו לי שלא נותרה עין יבשה. מייד לאחר מכן אחת השחקניות תפסה אותי מאחורי הקלעים, גררה אותי לפינה חשוכה, שאיש לא ישמע, ואמרה לי באנגלית שבורה, שהיא מבינה את הכאב שלי. אמרתי לה תודה, ובתוכי אמרתי לעצמי שהיא לא יכולה להבין את הכאב הזה. ואז היא אמרה במן דחף בלתי נשלט "סבתא שלי יהודייה! אבל אסור לנו לדבר על זה". הייתי בהלם. זו לא ילדה, אווה היא בת 40+, עבדתי איתה כמעט חודשיים והיא לא אמרה לי מילה, ופתאום, מתוך הזדהות עם הכאב היא מתוודה בפניי. "לא בטוח שזה זמן טוב לחשוף את היהדות שלך", אמרתי לה בחיוך קלוש. שתינו צחקנו ובכינו.

רק רציתי לחזור. אבל הטיסה התבטלה, ועוד אחת, ועוד אחת. בן לילה הפכתי מ-VIP ל-REFUGEE! נזכרתי בשיעור מאלף שלמדתי לפני שנים רבות אצל מורי ורבי מנחם שבתאי על "תוהו ובוהו וחושך". הוא דיבר על כך שאלה שלבים. התוהו הוא ההלם הראשוני, אחרי שמשהו מטלטל את עולמינו. אם לדוגמה, פותחים את דלת הבית ומגלים שפרצו, כל עוד אנו עומדים שם על המפתן, בהלם, לא מעכלים את מה שקרה, אנחנו בתוהו. רק כשמתחילים לפעול, להתקשר למשל למשטרה ולהודיע שפרצו אלינו, אנחנו מושכים את עצמינו מהתוהו אל עולם העשייה. אבל אם אנחנו חלילה לא מצליחים לפעול, נשארים תקועים על המפתן, לא מצלצלים ולא עונים לטלפונים, אז יש חשש ליפול ל'בוהו', עמוק יותר, מקום שקשה יותר לצאת ממנו. לרוב לא ניתן לצאת ממנו לבד - אנחנו זקוקים לעזרה, שמישהו ימשוך אותנו החוצה מהבור. אם זה לא קורה, אם אנחנו לא מצליחים לצאת מהבוהו, אז אנחנו עלולים להידרדר וליפול לחושך. משם כבר אין חזור.

עולם העשייה שלי עד היום הוא עולם היצירה. אבל היצירה מהנפש, והנפש עדיין קצת קפואה. המפגש החזיתי עם רוע שלא דמיינתי שיכול לקרות, עם התחושה שלי שנכשלת כאימא, שאין לי איך להבטיח את ביטחונם של ילדיי. מהשבעה באוקטובר ועד שחזרתי ארצה, הביתה, קמתי כל בוקר בבהלה, ולא ידעתי איפה אני במשך שניות ארוכות.

בינתיים הנאום שלי שודר בטלוויזיה והוזמנתי לדבר ברדיו ובטלוויזיה על המצב. למען האמת זה הדבר היחיד שאני הצלחתי לעשות במשך חודשיים - לדבר על המצב ולכתוב על המצב. מצאתי את עצמי עובדת בהסברה יום יום: במכללות ואוניברסיטאות, לדיפלומטים, לאומנים, ראינות... רק העיסוק בפצע המדמם החזיר אותי לעולם העשייה. השתמשתי ביכולת שלי להשחזר סיטואציה לצורכי הסברה. עמדתי מול שגרירות ונשות שגרירים מ-17 מדינות בעולם, ואמרתי להן שמי שלא יכולה לגנות את מעשי חמאס כטבח, בלי "אבל..." וברי "קונטקסט", יכולה לסגור את מוזיאון השואה בארצה, כי כנראה שלא למדו דבר.

הדבר היחיד שכתבתי, שאינו מאמר לעיתון כלשהו, או ניתוח 'אומנת חמאס', נולד מתוך התכתבות עם סטודנט לשעבר ועם הבת שלי.

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך בעת מלחמה

הורות וילדות בעוטף עזה לפני ואחרי השבעה באוקטובר חוסן, עמידות וצמיחה פוסט־טראומטית ברמת הפרט והקהילה

שרון שטיינברג והילה כהן



Chaitin, J., Steinberg, S., Avlagon, E., & Steinberg, S. (2022). *Routine emergency: The meaning of life for Israelis living along the Gaza border*. Palgrave Macmillan.

זהו המחקר הבינתחומי המקיף הראשון המספק תמונה הוליסטית המשקפת את מורכבות החיים באזור של מלחמה בשני העשורים האחרונים. המטרה העיקרית של המחקר הזו הייתה לקבל הבנה רחבה של כל מגוון חוויות החיים בעוטף עזה ברמה האישית, המשפחתית, הקהילתית והלאומית. המחקר התבצע בגישה איכותנית נרטיבית ופנומנולוגית. הוא התבסס על 34 ראיונות עומק. החלק הראשון של הראיונות כלל סיפורי חיים בהקשר של החיים בעוטף עזה ושיחה על 2-4 תמונות שהמראיינים התבקשו לצלם או לבחור, המשקפות בעיניהם את משמעות החיים באזור.

החלק השני של הראיונות היה חצי מובנה וכלל שאלות על

שתי מרצות ממכללת קיי - ד"ר שרון שטיינברג, מרצה בכירה לשיטות מחקר ולחינוך מודע עוני וד"ר הילה כהן, מרצה לפסיכולוגיה ארגונית ומטפלת רגשית - מציגות ממצאים ממחקר חשוב ומקיף אשר עסק במשמעות החיים עבור ישראלים החיים בעוטף עזה בשנים 2018-2022. במאמר הן עומדות על החיבור של הממצאים לאירועי השבעה באוקטובר מנקודת המבט של פיתוח חוסן ויכולת להתאושש מטראומה.

באפריל 2022 פורסם ספר מחקרי הנקרא 'חירום שגרה: משמעות החיים עבור ישראלים החיים בעוטף עזה', שד"ר שרון שטיינברג היא המחברת השנייה שלו (סקירה על ספר זה פורסמה בגיליון 'קולות' 25).



נמצא ששמירה על שגרה מסוימת גם בעיתות חירום תורמת לתחושה של שליטה ומחזקת תחושת משמעות, קוהרנטיות וסדר. השגרה תורמת לתפיסה שהעולם מתנהל כסדרו ורמות הלחץ יורדות. עוד ממצא מעניין הוא שתחושת הלחץ בקרב תושבים שנותרו בבתיהם מכורח ובלית ברירה גבוהה מזו של אלה אשר בחרו לעזוב או להישאר בבתיהם. כלומר האוטונומיה וחופש הבחירה תורמים לחוסן הנפשי. על פי מחקר בקרב אימהות משדרות, נמצא שהחלטה להישאר בבית עזרה להן לשמור על שגרה ולהרגיש שייכות למשפחה ולקהילה ולתחושה של משמעות ולקיחת אחריות. גורמים אלה הפחיתו תחושות של לחץ וטראומה (Litvak-Hirsch et al., 2015 בתוך Chaitin et al., 2022). גורמים מגינים נוספים כוללים קבלה ומסגור חיובי, שביעות רצון מהחיים, שימוש באופטימיות והומור ותחושה של קוהרנטיות המורכבת מחיים משמעותיים הניתנים לניהול והבנה.

מחקרים על אוכלוסייה בעוטף עזה תיעדו גם צמיחה מטרואומה, שינוי פסיכולוגי חיובי כתוצאה מהמאבק עם נסיבות חיים מאתגרות. מודל צמיחה מטרואומה כולל חמישה תחומים:

1. הערכה גדולה יותר של החיים ושינויים בסדרי עדיפויות.
2. פיתוח קשרים יותר אינטימיים עם אחרים.
3. תחושה של חיזוק הכוחות האישיים.
4. הכרה בתחומי אחריות חדשים.
5. התפתחות רוחנית וקיומית (Calhoun and Tedeschi, 2006 בתוך Chaitin et al., 2022).

נמצא שקהילות יכולות להשפיע בשני כיוונים שונים. מצד אחד, ידוע שתמיכה חברתית עשויה להשפיע לטובה על יכולת ההתמודדות עם מצבי משבר חד-פעמיים ומצבי משבר מתמשכים. אולם מצוקה, חרדה ולחץ קולקטיביים עלולים להגביר גם את האחדותיות, תחושות הייאוש וחוסר האונים הקולקטיביים. במצב זה, מצד אחד, חברי הקהילה מבינים

התפיסות שלהם לגבי המושגים: פטרוטיזם, פטרוטיזם ישראלי וציונות וכן תפיסותיהם לגבי התושבים העזתיים. שאלנו גם מה הם חושבים שיקרה במהלך חמש השנים הקרובות. על שאלה זאת כולם ענו בלי יוצא מן הכלל שיהיה אותו הדבר או יותר גרוע. עם זאת, רבים הביעו תקווה לעתיד טוב יותר. הראיונות החלו לפני חמש שנים בין 2018-2020. אין ספק שאף אחד לא שיער עד כמה המצב יהיה גרוע יותר. כמו כן נותחו גם פוסטים וסרטונים ציבוריים שתושבי העוטף יצרו ושיתפו באופן ציבורי ברשתות החברתיות יוטוב ופייסבוק כדי להבין את המסרים שתושבים אלה ביקשו להעביר באמצעותם.

לפני שנבחן את ממצאי המחקר מפרספקטיבה של לפני ואחרי הארועים הקשים של השבעה באוקטובר, נפרט להלן ממצאי ספרות מחקרית העוסקת בטראומה, חוסן וצמיחה מטרואומה.

ספרות מחקרית על טראומה, חוסן וצמיחה מטרואומה

על פי מחקר שנערך בסוף 2019, אשר כלל מדגם בגודל של 1000 תושבי המועצה האזורית אשכול, 48% דיווחו שהם מרגישים שאין להם היכולת להתמודד עם אתגרי החיים וכן דיווחו על עייפות פסיכולוגית. למרות זאת, 81% ציינו שהם רוצים להמשיך לגור באזור, בגלל שאיכות החיים טובה ובגלל התמיכה הקהילתית (בוקר, 2019, בתוך Chaitin et al., 2022).

על פי מחקרים על ההשפעות המתמשכות של המלחמה, המונח 'טראומה מתמשכת' מתאים לתיאור המצב, למרות שמחקרים רבים משתמשים במונחים טראומה ופוסט-טראומה. מצבים אלה יכולים לקרות כאשר אנשים נחשפים לאירוע מסכן חיים. טראומה מתמשכת שונה מאירוע חד-פעמי בגלל ההשפעות המצטברות והדרך שבה זה משפיע על תפיסת חוסר הביטחון והדרכים שבהן אנשים מתמודדים עם המצב (Regev & Nuttman-Shwartz, 2016 בתוך Chaitin et al., 2022). על פי מחקרים, חשיפה מתמשכת יכולה לגרום לתגובות שונות: זה יכול להוביל לפגיעות גדולה יותר, של טראומה חמורה יותר (Somer & Ataria, 2015, בתוך Chaitin et al., 2022) או שיכול להתפתח מנגנון הסתגלות והתמודדות עם לחץ, אשר תורמים לחוסן (Stein et al., 2018 בתוך Chaitin et al., 2022).



לטפל בבעיות הביטחוניות (בדרך מדינית או צבאית או כל סוג של שילוב ביניהם). כולם, ללא יוצא מהכלל, הביעו דאגה כנה מכך שהפתרונות שניתנו היו בגדר 'פלסטר', כיבוי שריפות, ולא ניסיון להבין ולפתור את הבעיות באופן יסודי מהשורש.

4. **מורכבות החיים בעוטף עזה** - פרדוקסים הכוללים מציאות חיים מורכבת המכילה ניגודים. לעיתים רצון לעזוב ולעיתים תחושה שאין מקום טוב יותר לחיות בו. כך גם תיארו את ההרהורים לגבי השאלה אם זה מקום טוב עבור הילדים שלהם.

המרואיינים תיארו מציאות חיים מורכבת אשר השתנתה במהלך השנים. בעבר הקושי העיקרי היה בתקופות ממושכות של לחימה, שבהן משפחות, במיוחד עם ילדים קטנים, נהגו לצאת מהאזור. הם דיווחו על קשיים ותחושות של פליטות, אך היו מורגלים לתקופות אלו במצבי חירום זמניים. היו מעברים חדים בין תקופות של לחימה לחזרה לשגרה של שקט.

אולם, שלוש וחצי שנים לאחר מלחמת 'צוק איתן' משך הזמן של שקט בין מבצע למבצע התקצר. הפרקטיקה שהייתה נהוגה בעבר, של מעברים חדים משגרה לחירום ומחירום לשגרה, הפכה להיות מורכבת יותר. התקופות שבין ההסלמות הפכו ל'שגרת חירום', מאחר שלא היו שקטות. שלוש וחצי שנים לאחר מלחמת 'צוק איתן' החלו ההפגנות של התושבים העזתים ליד הגדר שנקראו הפגנות 'צעדת השיבה הגדולה', והן המשיכו גם בזמן המחקר שהחל ב'2018 ושיאיו הנתונים שלו הסתיימו ב'2020. תקופה זאת כללה קשיים ואיומים חדשים, כגון הרעשות לילות מחרישות אוזניים שנשמעו ביישובים הסמוכים לגדר והתפרשו כהטרדה שמטרתה להפריע לתושבי העוטף לישון. מרואיינת שטיפלה בילדים ובבני נוער במרכז חוסן תיארה שילדים פחדו מאוד מרעשים אלה בזמן שלהורים זה הפריע מאוד לאיכות החיים שלהם אך הם יכלו להרגיע את עצמם ולהבין שמדובר 'רק' ברעש מחריש אוזניים ובהטרדה.

בין המבצעים לא היה שקט מוחלט כמו בעבר. לאחר כל הפסקת אש פורמלית היו 'טפטופי רקטות' וגם לפעמים באופן מפתיע בין לבין היו 'טפטופים של ארגונים סוררים', הגדרות בתקשורת שהמרואיינים התקוממו נגדן מאחר שהגדרות אלה הקטינו את חומרת האיום ונתנו לגיטימציה להתעלם מהאיום ומהסכנה הביטחונית. שגרת החירום בין ההסלמות התאפיינה באיומים חדשים שהחלו מעפיפוני תבערה ובהמשך גם בלוני נפץ ובלוני תבערה שגרמו לשרפות של שדות חקלאיים שפגעו בפרנסה אך גם היוו איום ביטחוני בגלל סכנת ההתפשטות לבתים. קיבלנו מהמרואיינים תמונות של בלונים צבעוניים ויפים שהיו קשורים לחומרי תבערה ונפץ. באחת התמונות חומר הנפץ היה עטוף באריזת מתנה. המרואיינין שמסר את התמונה, ציין את כאבו בשל הכוונה הברורה להרוג ילדים.

אחת מדרכי ההתמודדות שהתושבים סיגלו הייתה מעבר חד משגרה לחירום ולהפך. המעבר החד חזרה לשגרה רגילה היה חלק מהניסיון לחיות חיים כמה שיותר נורמליים בתקופות שבהן זה התאפשר. פרקטיקה זאת תוארה גם בהקשר של ילדים. אחת המרואיינות תיארה חגיגות פורים בבית הספר לאחר שבשבע בבוקר הוכרזה הפסקת אש לאחר לילה של התרעות 'צבע אדום'. היא הייתה חדשה ביישוב והייתה מופתעת מאוד מכך שכולם הגיעו לבית הספר בתחושות, שמחים, באווירה

ותומכים זה בזה אולם מצד שני, ישנה העצמה של תחושות חוסר האונים והלחץ מאחר שמתקיימת זליגה של רגשות שליליים (crossover). נמצא שלמנהיגות מקומית וארצית יש תרומה מכרעת לחוסן החברתי. תושבים ראו במנהיגים המקומיים מקור ליצירה ולחיוזוק הקהילות שלהם בגלל ההחלטות המהירות שהובילו אותם לקראת התאוששות וצמיחה לאחר מלחמות.

תוצאות המחקר מפרספקטיבה שלפני ואחרי השבת השחורה

המחקר בו עוסק מאמר זה, הוצג בכנסים במגוון נושאים שונים. חלק מהכנסים התמקדו בסוגיות של הורות. נוסף לכך, המחקר הוצג בכנס בין-לאומי על מצוקות של ילדים הנובעות בין היתר ממצייאות של מלחמות ובכנס על יחסי הורים וצוות חינוכי במכללת לוינסקי בהקשר של פיתוח חוסן במוסדות חינוך פורמליים. בהקשר של הורות וילדות בעוטף עזה, אחד הנושאים שבלט מאוד הוא רגשות האשמה של הורים והשאלה שייסרה אותם לגבי ההשלכות של החיים בעוטף עזה על הילדים שלהם בטווח הקצר והארוך.

מניתוח סיפורי החיים, התמונות שבחרו המרואיינים והפוסטים והסרטונים שיצרו תושבי עוטף עזה עלו ארבע תמות מרכזיות:

1. **חירום - שגרה.** הקושי של התושבים עם המעברים התכופים מחירום לשגרה ובחזרה, ובפרט קושי זה עלה גם בהקשר של הורות.

2. **תמה העוסקת בנושא של תחושות שייכות, ערבות הדדית, תרומה לקהילה ואקטיביזם.** בתמה זאת עלו סוגיות של קשרים עמוקים שהתפתחו סביב קהילות בתי הספר של הילדים, שלפעמים הגיעו ממספר יישובים קרובים.

3. **'מדינת הנגב המערבי' מול 'מדינת ישראל'.** תמה זאת דנה בתסכול שעלה לגבי חוסר המודעות או האדישות לגבי מציאות החיים של התושבים בהשוואה למציאות ביתר המדינה. תחושה זאת עלתה לגבי החיים שלהם וגם לגבי חיי הילדים שלהם, שרבים מהם נולדו למציאות הזאת ואינם מכירים מציאות אחרת. עלו תחושות בקרב התושבים שהם מרגישים 'שקופים' בעיני הממשלות לאורך השנים וגם בעיני יתר התושבים. תחושת התסכול הזאת הייתה משותפת לכל המרואיינים ללא קשר לעמדתם הפוליטית או לאופן שלדעתם צריך





הקשה שאיננה מצב נורמלי שילדים אמורים לגדול בו. סרטונים אלה גם משקפים את ההווי הקהילתי ותחושות השייכות, הדאגה ההדדית, האקטיביזם של התושבים שהתנדבו בכיתות הכוננות, לצד האיומים הביטחוניים שהם קיוו שניתן יהיה להסיר.

התמה 'מדינת הנגב המערבי מול מדינת ישראל' משקפת את תחושות התסכול מהמציאות השונה של חייהם וחיי ילדיהם ובאה לידי ביטוי במסרים בסרטונים ובדוגמאות מתוך הראיונות. במחקר נמצאו תמות שדיברו על מורכבות החיים, הפרדוקסים והקוטביות, כמו "98% גן עדן ו-2% גהנום". המרואיינים גם תיארו תחושות - אמביוולנטיות ומנוגדות לעיתים באותו משפט, על כמה שהיו רוצים לעזוב את האזור בגלל המציאות הביטחונית לעומת תיאור של היישוב והאזור כמקום הכי טוב בארץ לגידול ילדים. תחושות החיים הטובים והמציאות הקשה ברזמנית באו לידי ביטוי בתמונה של עפרה האומנית, שבה אגרטל שהוא חלק מרקטה שבעלה הביא לה מנפילה לא רחוק מהבית שלהם ופרחי כלניות שיצרה.



רקטה שהפכה לאגרטל: צולם על ידי עפרה, רבצי'צית מכיתת הכוננות באחד המושבים בעוטף עזה.

היצירה משקפת לדבריה את התחושות שהמציאות כוללת את הטוב והרע ברזמנית. התחושות שזה מקום טוב מאוד לגידול ילדים למרות המציאות הביטחונית נבעו משביעות רצון גבוהה מאוד ממסדות החינוך ומהחיים השלווים, הנופים היפיפיים ושידות הכלניות המרהיבים: 'דרום אדום' לעומת 'דרום שחור'

של מוזיקה וצילומים קהילתיים כמו ביום חג סטנדרטי, אולם בהמשך הפרקטיקה הזאת הפכה להיות רגילה בעיניה. לעומת זאת, אימא אחרת תיארה שלאחר הפסקת אש, למרות שידעה שיש סכנה שיהיו 'טפטופים', כדי לתת לבן שלה שבגן חובה תחושה של עצמאות, היא נתנה לו ללכת לבד לגן שנמצא קרוב מאוד לבית ללא חצייה של כבישים. לאחר שהיא נתנה לו ללכת היא פתאום חשה אשמה, כי היא שאלה את עצמה מה היה קורה אילו פתאום היה שוב 'צבע אדום' ודאגה שאולי היא סיכנה אותו. המעברים התכופים והפתאומיים משגרה לחירום ולהפך התישו את התושבים ושחקו את החוסן שלהם. חלק מהמרואיינים ציינו שהפרקטיקה הזאת דומה להדלקה וכיבוי של מתג, ושהמעברים החדים קשים גם להם המבוגרים. מצד שני, הם גם תיארו את הצורך לנסות לאמץ את הפרקטיקה הזאת של המעברים החדים בחזרה לשגרה כדי להעביר לילדים את המסר שהסכנה כבר חלפה.

המרואיינים נשאלו על עמדותיהם הפוליטיות. הממצא שבלט הוא שכל המרואיינים למרות עמדותיהם הפוליטיות השונות והמנוגדות לגבי הפתרון הנחוץ למצב הביטחוני (מדיני, צבאי או שילוב ביניהם), הביעו תסכול רב מכך שהם הרגישו שקופים בעיני הממשלות ויתר תושבי המדינה, שלא מבינים אותם או אדישים למצוקות שלהם. תמה זאת נקראה 'מדינת הנגב המערבי מול מדינת ישראל'. המרואיינים הרגישו שהפתרונות לסכנות הביטחונית הם בגדר כיבוי שריפות באופן שטחי, פלסטר על פצע עמוק ומדמם, ללא ניסיון אמיתי לפתור את הבעיה מן השורש.

בלט מאוד הרצון של התושבים לחיות חיים כמה שיותר נורמליים במציאות לא נורמלית תוך ניסיון לעורר מודעות לסכנות ולמצוקות הייחודיות שלהם. אחת התמונות שפורסמה ב'ynet והפכה לוויראלית ברשתות החברתיות היא תמונה של ילד רוכב על אופניים ומאחוריו, מאחורי הגדר במרחק של כמה מטרים בודדים ממנו, שריפה עם להבות בגובה של יותר משני מטרים. תמונה זאת גם נבחרה על ידי אחד המרואיינים, והוא תיאר את מציאות החיים הבלתי נתפסת של הילדים המשתקפת מתוך התמונה. התושבים השתמשו בדרכים יצירתיות כדי לשקף לתושבים ולממשלות את מציאות החיים שלהם ושל הילדים ואת הסכנות הביטחונית שהם חשופים אליהן. נותחו גם סרטונים ופוסטים ציבוריים שהתושבים יצרו ופרסמו. לפחות בשני סרטונים מופיע איום המנהרות והסיט שיופיע מחבל בחצר של בית (סרטונים 1 ו-2).



סרטון 3:
יאסו נחל עוז
גרסת העוטף



סרטון 2:
שיר האלף-בית
גרסת העוטף



סרטון 1:
חירום שגרה
גרסת העוטף

בסרטונים מתוארים איומים ביטחוניים נוספים ששיבשו את חיי היום-יום שלהם כמו שריפות שגם גרמו לצורך לכבס שוב ושוב אותה הכביסה. סרטון (מס' 2) שמתמקד במציאות של ילדים מראה את הפחד בזמן של מתקפות טילים והמציאות

דיון: עמידות, חוסן והתאוששות מטראומה - לאחר השבעה באוקטובר

אירועי השבעה באוקטובר גרמו למשבר אשר מכונה 'פציעה מוסרית' או 'טראומה מוסרית'. זהו מושג המתאר מצב נפשי שמופיע לאחר אירועים אשר מערערים באופן קיצוני את המצפן המוסרי של האדם עד כדי פגיעה בכוחות ובמשאבים הנפשיים שלו. במלחמה זו הפרט חש לא רק את עוצמת הטראומה של הפציעה, הסכנה, האלימות והמוות, אלא נקלע גם למצבים שנתפסים כבגידה ב'סדר החברתי הראוי'. התושבים חשו נבגדים פעמיים על ידי הצבא והממשלה: בפעם הראשונה כאשר התרחשה הפריצה של המחבלים, ובפעם השנייה כאשר במשך שעות ארוכות האזרחים המתונו לעזרת הצבא והרגישו מופקרים ונטושים, וגם כאשר העזרה הגיעה היקפה היה מצומצם מאוד ומאוחר מדי. התוצאה היא שההשלכות של חוויות הפרט אינן רק השלכות נפשיות-פסיכולוגיות, אלא גם השלכות חברתיות ופוליטיות מאחר שהאמון במוסדות המדינה נפגע (הראל ודפנה-תקוע, 2023).

פרופ' להד, מומחה לטיפול בפוסט-טראומה, התראיין זמן קצר לאחר אירועי השבעה באוקטובר בפודקאסט של ד"ר שירלי יובל יאיר והדגיש שהקשבה וצריכה של תיעוד של אירועי השבעה באוקטובר מיותרת ומזיקה ועלולה לגרום לפוסט-טראומה משנית. עדיף לשמור כוחות ולהקשיב לאנשים ולתת להם להשמיע את סיפורם ובכך ניתן לסייע להחלמתם. נוסף לכך, חשוב לבנות מרחב מקצועי מאפשר ומונחה אשר ייתן מקום לסיפורם הקשה של הניצולים ויאפשר להם ליצור פשר, לצקת משמעות, לספר עבור עצמם סיפור מיטיב אשר יאפשר להם לבנות תקווה ולהמשיך בחייהם לצד הכאב הגדול (יובל יאיר, 2023). פרופ' טל בן שחר בהרצאתו על דרכי התמודדות וחוסן לאחר השבעה באוקטובר ציין שיש אנשים שמרגישים צורך לשתף ולספר שוב ושוב, ויש אחרים שמתמודדים עם הטראומה על ידי התכנסות בתוך עצמם והסחת הדעת, ועלינו לאפשר לכל אדם להתמודד בדרך הנכונה לו. כמו כן, הוא הדגיש שעצם הידיעה כי ישנה האפשרות לצמיחה פוסט-טראומטית, יכולה להגדיל את הסיכויים שזה יקרה. הוא ציין את החשיבות של הכרה ברגשות ושיהיו הזדמנויות ומקומות שבהם ניתן להביע אותם. הוא הדגיש שיתכן שהצורך להביע את הרגשות יהיה מייד, ובמקרים אחרים צורך זה יגיע אחר כך כמה חודשים, או אפילו שנה.

חשוב להיות מודעים לתופעה רווחת כתגובה לאירועי השבעה באוקטובר הנקראת 'אשמת הניצול'. רעות פלונסקר, פסיכולוגית קלינית, הסבירה כי תחושת אשמת הניצול עלולה להתבטא בכמה מישורים: במישור החשיבתי ("למה הם ולא אנחנו?"); במישור הרגשי (תחושות של עצב, חרדה, בלבול, אפאתיות); במישור התפקודי (קושי בביצוע פעולות יומיות פשוטות כמו להתקלח). אשמת הניצול עלולה להופיע במעגל הראשון, דהיינו בקרב אנשים שחוו אובדן וחלק מיקיריהם חטופים, אך גם בקרב הציבור הרחב שאינו מבין איך אפשר להמשיך לחיות כרגיל כשאחרים נטבחו או נחטפו. (קורן קריב, 2023). רגשות שליליים, ביניהם אשמת הניצול, הם לעיתים קרובות משאלה לא מודעת לחוש שליטה, לגרום למצב להשתנות ובכך לעמעם את תחושת התסכול וחוסר

מהשריפות בשדות ומהלחץ והפחדים בתקופות של הסלמות וירי רקטות. אחת המרואיינות אמרה בכאב: "הם שורפים לי את נופך ילדותי". המרואיינים תיארו תחושת שייכות וחיבור חזקים מאוד - של ילדיהם ושללהם ליישוב, לאזור, לנופים ולקהילה. כמו כן, חלק מהמרואיינים הם דור שלישי לתושבי היישוב או העוטף או הגיעו לאזור בתקופה שהיה יותר שקט והמציאות הביטחונית השתנתה עם הזמן.

חודשיים לאחר השבעה באוקטובר פורסמה כתבה במהדורת החדשות בערוץ 12 על סרט 'החטיפה' שתלמידי תיכון במגמת תקשורת יצרו בתיכון 'נופי הבשור' חצי שנה לפני אותה שבת שחורה. נוגה וינוגרד פלג הפיקה את הסרט ואיה אצילי, ששני הוריה הוגדרו כחטופים, צילמה את הסרט. אימה הוחזרה במסגרת עסקה לאחר חמישים וארבעה ימים בשבי, והתברר כי אביה נרצח לאחר תקופה ממושכת שבה חשבו שגם הוא חטוף. בריאיון הן ומשתתפי הסרט מתארים שהם חשבו שהסרט הוא בגדר רעיון פרוץ לסרט אימה, בדיוני לגמרי אך אולי גם משקף פחד לא מודע, מושתק. בריאיון לכתבה הם סיפרו שהם חששו מחדירה של ארבעה מחבלים, אולם לא היה להם ספק שהצבא יגיע מייד ויסכל את הניסיון. האמון בצבא היה בזמנו מוחלט. נוגה מעידה כי "הילדות נגמרה מזמן". 13 חברים ומורים מבית הספר נרצחו. החברים בכתבה מציינים שהם רוצים לחזור לבית שלהם, אך מבקשים שיהפוך מ-90% גן עדן ל-100% גן עדן על ידי הסרת כל האימים הביטחוניים.



סרט 'החטיפה' של מגמת תקשורת, תיכון 'נופי הבשור'.
נוגה וינוגרד פלג הפיקה, איה אצילי צילמה, חבריה השתתפו

השבעה באוקטובר מהווה במובנים רבים המשך טרגי לספר. מתוך 34 מרואיינים אחד חטוף והיתר שרדו פיזית, אולם לרבים מהם יש בני משפחה מדרגה ראשונה שנרצחו באכזריות או נחטפו, וכולם שייכים ליישובים שחוו טראומה קולקטיבית שטרם הסתיימה. רובם נחשבים באופן רשמי לפלטי מלחמה ונמצאים באי-וודאות לגבי השאלה מתי יוכלו לשוב ולשקם את היישובים שלהם. ישנם חילוקי דעות בקרב התושבים לגבי השאלה אם לחזור לחיות באזור או לא. רבים טרם החליטו.

אנשים רבים מכל הארץ הצטרפו למעגל השכול ולקהילת משפחות החטופים והנעדרים מאחר שבמסיבת המוזיקה בטבע השתתפו צעירים רבים שהגיעו מכל הארץ, וכן נרצחו גם חיילות, תצפיתניות וחיילים בבסיסים שאליהם חדרו המחבלים. באופן טרגי, הטראומה הלאומית והפגיעה במסיבה באנשים צעירים ובחיילים מכל הארץ וכן בפועלים זרים מחו"ל גרמו לתחושות חזקות מאוד בציבור הרחב של עצב והזדהות עם תושבי העוטף. כעת ישנה סולידריות עם תושבי העוטף. כעת ברור לכולם שבעיית הביטחון בעוטף היא בעיית ביטחון עבור כל הישראלים. במוסדות האקדמיים בארץ, ובמיוחד בדרום אין כמעט אדם שאינו מכיר אנשים שנרצחו, נהרגו או נחטפו.



אנושי - אנושיות משותפת (Common humanity) ומיינדפולנס - קשיבות (Neff, 2003). רמות גבוהות של חמלה עצמית קושרו לרמות גבוהות יותר של שמחה, תקווה, יכולות חברתיות, סיפוק מהחיים, אופטימיות והשגת מטרות. חמלה אף

מעוררת תהליכים כימיים-עצביים המשרים תחושה טובה, כמו שחרור של אופיואידים, דופמין ואוקסיטוצין. חמלה עצמית תורמת לשיפוט מופחת - שלי ושל האחר.

מיומנות החמלה העצמית קשורה לאופן שבו האדם גדל, אולם ניתן ללמד, לתמוך, לפתח ולשכלל את המיומנות הזאת בכל אדם בדרכים שונות אשר כוללות מדיטציות, דיבור עצמי, כתיבה, טיול בטבע, הודיה, הבעה רגשית, תרגילי התבוננות ותשומת לב ועוד (כהן, 2023א).

לסיכום, מתקפת החמאס בשבעה באוקטובר הפרה באכזריות את האיזון בין טוב לרע ולכן חובתנו לחזק את הטוב והיש בכל אמצעי. כדי לבנות תקווה יש לנקוט פעולות פרואקטיביות. אקטיביזם מחזק תקווה, שיתוף וכנות בונים אמון.

לכן קבלו אחריות, היו נוכחים, אקטיביים, אותנטיים, הכילו סגנונות תגובה שונים והימנעו ככל האפשר משיפוטיות ומביקורתיות. מוטלת עלינו החובה והזכות לבנות חברה חדשה ומתוקנת באמצעות הפצת הטוב והדעת, חיזוק הבחירה והשוויון המהותי ומציאת הדרכים להוראה משמעותית ורלוונטית לזמן, למקום ולתקופה. ■

האונים. אך למעשה, זוהי אשליה מזיקה, הלקאה עצמית, ורגשות האשמה פוגעים בנו וגורמים לנו לנסיגה ולתוקפנות. חשוב להעביר את המסר שאנחנו לא אשמים במה שקרה אלא החמאס, פתרונות של 'בדיעבד' הם נעדרי קונטקסט, מוטים, מטעים ומחלישים. עוד חשוב להבין ולהכיר כי אשמת הניצול היא חלק טבעי מתהליך האבל. רוב האנשים יצליחו להשתחרר ממנה, ושיטות טיפול קוגניטיביות-התנהגותיות נמצאו כיעילות ביותר בהתמודדות עימה (כהן, 2023ב).

עוד נמצא קשר בין 'חמלה עצמית' לבין הפחתת סימפטומים של 'אשמת הניצול' (זרח, 2023). חמלה עצמית היא מודעות לסבל של עצמנו, והיא מלווה ברצון להקל עליו. למעשה היא האופן שבו אדם מתנהג בטוב לב כלפי עצמו, כפי שהיה מתנהג כלפי חבר טוב. לחמלה עצמית יש שלושה מרכיבים: גישה מטיבה כלפי עצמנו (kindness), הרשות להיות



מקורות למאמרו של ד"ר שרון שטיינברג וד"ר הילה כהן

בן שחר, ט'. (21.11.2023). לומדים להמשיך. מרכז אדמונד דה רוטשילד לחיבור השכלה גבוהה ותעסוקה מארח את ד"ר טל בן-שחר. <https://www.youtube.com/watch?v=6ZHIQsrXC4>
הראל, א' ודפנה-תקוע, ש'. (2023). פציעה מוסרית לאומית: התמודדות לטווח ארוך עם טראומה, אלימות, כאב ואכזבה. קריאות ישראליות. זרח, ג'. (22.11.2023). אימון בחמלה עצמית: מתהומות אשמה בדרך לחוסן נפשי ynet <https://www.ynet.co.il/health/article/hkptjndnt>
יובל יאיר, ש'. (2023). גם פעולה וגם הרגעה - פרק 115. איך לתפקד בשעת חירום? שיחה עם פרופ' מולי להד, מומחה בין-לאומי להתמודדות עם טראומה ומצבי לחץ קיצוניים. פודקאסט "ליהנות מהדרך". <https://shirley-yuval.com/2023/10/13/%D7%92%D7%9D-%D7%A4%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%94-%D7%95%D7%92%D7%9D-%D7%94%D7%A8%D7%92%D7%A2%D7%94-%D7%A4%D7%A8%D7%A7-115>
כהן, ה'. (7.5.2023). א. 10 תרגילים לפיתוח חמלה עצמית בילדים. ynet <https://www.ynet.co.il/parents/article/s1jphu0mh>
כהן, ה'. (28.11.2023). ב. חמישה טיפים למנהלים ועובדים: כך תצליחו לחזור לשגרה בעבודה. קריירה ולימודים. <https://www.ice.co.il/career/news/article/990335>
קורן קריב, מ'. (1.11.2023). אשמת הניצולים: התופעה בקרב הניצולים והמשפחות השכולות. Mako <https://www.mako.co.il/health-wellness/mental-health/Article-df1bf71aa4b7b81026.htm>
Chaitin, J., Steinberg, S., Avlagon, E., & Steinberg, S. (2022). *Routine emergency: The meaning of life for Israelis living along the Gaza border*. Palgrave Macmillan.
Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

המפנה החברתי בחינוך: לקראת אתיקה של השתייכות

דביר מלניק

על רקע המלחמה, המביאה לידי ביטוי קיצוני מאפיינים מוכרים של התנהגויות אנושיות הקיימות גם במצבי מתח קבוצתיים פחותי עוצמה, משרטט ד"ר דביר מלניק במאמר זה קווי מתאר לגישה חינוכית פסיכו-חברתית השונה משמעותית מהגישות החינוכיות הקיימות כיום בישראל. הפדגוגית שואבת מהגישה האדלריאנית וחותרת להכשיר את האדם לתרומה חברתית בהתאם לייחודו ולמיקומו בקבוצה. תכליתה היא יצירת הון חברתי - מלכד, מחבר, מגשר - המאפשר חיבור בין פרטים וקבוצות מבלי לסכן את הזהות הפרטית והקבוצתית.

ד"ר דביר מלניק הוא מרצה בהתמחות ספרות וראש המרכז לקידום הוראה במכללת קיי.

הבעיה הנתפסת - הגיונות סותרים (איגן, לם)

כדי להבין כיצד דברי הרפז מהווים את הבעיה, ולא את הפתרון, יש לעשות מעקף קטן כדי להבין את ההקשר. בהקדמה לספרו 'חינוך להבנה' עומד קירן איגן (2009) על האשם המרכזי, והסמוי עד אז, בכישלוננו של החינוך המודרני (המדיני-מוסדי, שהחל בסוף המאה התשע עשרה). טענתו המפתיעה היא שמחשבת החינוך עצמה היא הבעיה, ולא הפתרון. כלומר, (חוסר ה)היגיון החינוכי הוא האחראי לחינוך הקלוקל, ולא 'האשמים המיידים' (המורים, המדיה, המבחנים, ה'חומר' או הדור 'ההולך ופוחת'). טענתו היא שהיעדר הקוהרנטיות בין שלוש מטרות החינוך המרכזיות: חִבּוּר, אמת (השקפת עולם מוסכמת) ומימוש (פוטנציאל הילדים) - הוא היוצר את תהליך החינוך כצרכן משאבים ציבורי עצום עם תמורה מועטה ביותר לילדים ולחברה. לטענתו, שלוש מטרות החינוך האלה יוצרות סתירה מובנית בתכליות החינוכיות ובדרכי הביצוע שלהן. רעיון זה בדבר חוסר הקוהרנטיות מקבל חיזוק משמעותי מיוזם הרפז (2018), אשר בעקבות הפילוסוף צבי לם (1972) מכנה זאת "הגיונות סותרים". הד לטענה זאת מובא בפתחת המאמר המדובר, בדבר החינוך כ-"מאלף, מכשיר, מכין, שוטף, מבדר". בניסוח אקדמי יותר מכנים הרפז ולם (2000) את ההגיונות הסותרים כסוציאליזציה (חברות), אקולטורציה (תרבות) ואינדיווידואציה (יחידאות).

למצב עניינים מביך זה מציע הרפז (2018) 'הכרעה טראגית', הנשענת על הצורך לבחור את התכלית המבוקשת - החברתית (מיומנויות או ערכים) או הפרטית (זהות, נטיות ומיומנויות). הראשונות - מוטות השתלבות, האחרונה - מימוש עצמי.

המפנה הקוגניטיבי והמפנה האפקטיבי

משום שההכרעה הטרגית אינה מתרחשת בפועל, ואולי אף לא רצויה כתפיסתו המקורית של לם (1972), נבחנה אפשרות

המאמר מוקדש לפרופסור (אמריטוס) שלמה בק, שמבלי שהרגשתי בכך אני צועד בדרכו הרעיונית, ולפרופסור יורם הרפז, שבאופן רוסיאני דוחק בי למצוא את דרכי ההגותית.

המלחמה מביאה לידי ביטוי קיצוני מאפיינים מוכרים של התנהגויות אנושיות הקיימות גם במצבי מתח קבוצתיים פחותי עוצמה - פילוג קבוצתי לקבוצות פנים וחוץ והעצמה רגשית המפחיתה אמפטיה ומביאה להאשמת ה'אחרים' ב'מצב' (אקורד, 2023). יתרה מכך, תחושה של חרדה קיומית בשילוב עם חוסר מענה לצורכי יסוד, עשויים לתת 'רישוי מוסרי' להתנהגות אלימה, נבזית ופוגענית כלפי אחרים במרחב הציבורי. הפדגוגית שואבת מהגישה האדלריאנית ומבקשת להתמודד עם שתי תופעות אלה - פיצול אישי (בין רגש למחשבה) וחברתי (בין קבוצות שונות). שני מצבי הקונפליקט האלה, יטען המאמר, ניתנים לוויסות עמוק באמצעות תהליך חינוכי מתאים, השונה משמעותית מזה הקיים כיום בישראל.

לדוגמה, קריאתו הזועמת של פרופסור יורם הרפז (2023), מעל דפי עיתון 'הארץ' (24.11.23), על אודות הפיכת הכיתה "לאמבטיה של רגשות" והעיסוק בשלומם במקום בחשיבתם של התלמידים, לא באה בחלל ריק. האשמתו (כלפי מי?) היא חדה וברורה - "מעניין אתכם רק מה שלומם של התלמידים. זה לא חינוך!". במבט ראשון טענה זאת עולה בקנה אחד עם רעיונותיה הסוציולוגיים של אילוז (2012) על אודות השתלטות הפסיכולוגיה על השיח התרבותי, כמו גם על המסד החינוכי (רסניק, 2017). אולם מבט מדוקדק יותר, המוצע במאמר זה, יבקש להגיד שדבריו של הרפז משקפים, לדעתי, את בעיית העומק של החינוך כיום, לפחות זה ה'מערבי'. בחלקו הראשון של המאמר אנסה להסביר ולנמק טענה זאת. בחלקו השני אבקש להציע פרוגרמה ראשונית וסכמטית למה שעשוי להיות, לדעתי, פתרון אפשרי.



הומניזם: הפתרון הוא הבעיה

נשאלת השאלה מדוע שני מפנים אלה - הקוגניטיבי והאפקטיבי - שהיו אמורים לחלץ את החינוך מביצועים שאינם משביעי רצון, לא עושים כן? ברצוני לשוב ולהציע את טענתו של איגן בדבר בעיית החינוך במחשבת החינוך עצמה. אלא שהפעם כנגד איגן עצמו, ולא כנגד ההגיונות הסותרים שעליהם כובלים שלל הוגים חינוכיים יחד עם איגן (הרפז, 2018). כוונתי היא שהשיח החינוכי, מפאת ההיסטוריה ה'מערבית' שלו, שבוי בדיכוטומיה: פרט מול חברה. שיח זה מבית מדרשו של הליברליזם ההומניסטי (שאותו מטפח הרפז בכתבה האמורה) 'הוליד' את הסובייקט כמקור התפיסה ותשתית הניתוח הן של החברה הן של החינוך. כלומר, טענתי היא כי הן המפנה הקוגניטיבי הן המפנה האפקטיבי 'כלואים' בתוך תפיסה מוגבלת, שהיא עצמה הבעיה החינוכית המרכזית כיום, ואותה ניתן לכנות על פי עמוס הרפז (אחיו של יורם) 'שקר האינדיבידואליזם' (הרפז, 2013).

שתי ה'מהפכות' המדוברות אומנם יונקות מאותו שורש רעיוני מרכזי - הליברליזם ההומניסטי הממוקד בפרט (סובייקט). אולם למעשה, כפי שהראה איגן, פרדיגמה זאת היא עצמה זאת שיצרה את הבעיה של 'הגיונות סותרים' שעליה הצביעו לם (1972) והרפז (2018). כלומר, בגללה נוצרה הבחנה אנליטית - המתבטאת בסתירה - בין 'צורכי החברה' (מיומנות, ערכים) לבין 'צורכי הפרט' (תשוקות, נטיות, רצונות). כדי לבסס את הצורך בפתרון שונה, אציין בקצרה שלוש סיבות להיותן של ההומניזם חלק מהבעיה בחינוך, ולא הפתרון. יותר מכול, ההומניזם (בגרסתו הליברלית) רואה עצמו כקטגוריה ניטרלית השקופה לעצמה, ולכן כתשתית המדרג ההיררכי למטרות הרצויות. בכך, כפי שמשקף ממאמרו של הרפז, נוצר עיוורון ביחס לעמדה ההומניסטית עצמה. כלומר, ישנה חוסר ביקורתיות ביחס לביקורת עצמה, דבר המביא למחשבה עצמית על אודות הבלעדיות על הערכים (הטובים). נוסף לכך, המיקוד ההומניסטי בסובייקט כנקודת מוצא אנליטית לתפיסה החינוכית, יוצר בלבול בין קדימות אתית (חשיבות) לקדימות אפיסטמית-אנליטית (מקור להתבוננות). בהמשך לטענות של עמוס הרפז (2013) אבקש לטעון כי הסובייקט הוא 'מבנה' רטורי לצורך ביזור הכוח הפוליטי, יותר מאשר תיאור אמפירי של המציאות. בהמשך אציע עמדת יסוד שונה. זאת בהתבסס על הגותו החינוכית של שלמה בק על אודות הפרונימון האריסטוטלי (2009, 2014). השגה אחרונה על החשיבה ההומניסטית היא בהיותה מקדמת לוגיקה של 'או-או', כהכרעה (טראגית) בין אפשרויות בינאריות (שכל מול רגש, פרט מול חברה, טוב מול רע). זאת במקום לוגיקה שונה, סינטטית, המבקשת לאחד או למזג שונות.

אחרת בשיח החינוכי. את הרעיון השונה מפתח איגן (2008) בפרק הראשון של ספרו, תחת הכותרת 'שלושה רעיונות ישנים ורעיון אחד חדש' (עמ' 25-51). הרעיון הוא, בפשטות, זניחת הצורך בהכרעה לטובת תכלית חדשה - 'חינוך ההבנה' של הילד (educated mind). במובן מסוים זוהי, כמובן, גם טענתו של הרפז בכתבה בעיתון - חשיבה (במקום רגש). הצד הדומה שלהם יונק משינוי משמעותי בשיח החינוכי, אותו אני מכנה 'המפנה הקוגניטיבי'. המפנה הקוגניטיבי מבוסס על ההתפתחות המואצת של מדעי המוח ומזוהה בעיקר עם שני זרמים מרכזיים - החשיבה והנרטיב. הזרם של חינוך החשיבה פותח באוניברסיטת הארווארד, בעיקר על ידי דייוויד פרקינס והפסיכולוג הווארד גארדנר, והובא לישראל על ידי יורם הרפז (2005, 2016). לכן לא מפתיעה דרישתו של הרפז להחזיר את החינוך לחיקן החם של החשיבה וההבנה. לעומתו הזרם הנרטיבי הוכנס לחינוך באמצעות ג'רום ברונר (Bruner, 1987) ומזוהה בישראל בעיקר עם הגישה הקונטרוקטיביסטית (ליבמן, 2013) והנרטיבית (דביר וגדרון, 2021).

אולם למרות שלל הניסיונות להחכים את התלמידים באמצעות הידע הקוגניטיבי על נפלאות המוח, אלו נותרו בסרבנותם ליצור 'חשיבה טובה'. המשמעות של 'טובה' נגזרת מטיפולוגיה אפיסטמית של איכות הבנה הולכת וגדלה:

- **ידיעה:** למידה כשיפור בכמות הידע (חינוך מסורתי, הרואה את 'תוכנית הלימודים במרכז')
 - **חשיבה:** למידה כשיפור איכות ההבנה (חינוך החשיבה, הרואה את 'הילד החושב' במרכז)
 - **הבנה:** למידה כשיפור בכמות ובאיכות אופני ההבנה (החשיבה הפרטית כמנגנון אבולוציוני-תרבותי).
- לחוסר הנחת, ההולך וגדל מהיעדר השיפור הלימודי, נוסף גם ממד חדש וחשוב - מדעי המוח עצמם. אלו הראו בבירור כי בניגוד למיתוס המקובל של 'ראש מול לב', יותר משהמוח הוא איבר חושב הוא 'איבר מרגיש' (אלגאוי-הרשור, 2023). מתוך כך הגיע המפנה הבא, הרגשי (אפקטיבי) (Massumi, 2015), אשר התאקלם בחינוך בישראל בעיקר דרך פרקטיקות ה'שלומות' (mindfulness) (ארגז, 2021). מפנה זה, נבע בין היתר מתוך ביקורת 'מרלו-פונטית' על הסתגרות החינוך בדלת אמותיו של השכל והדרישה להתבונן באדם כסובייקט חושי-רגשי-מחשבתי. סיימנו את המעקף. עתה ניתן להבין מדוע יצא קצפו של הרפז - רגשות במקום חשיבה, טיפול במקום חינוך, עיסוי נעים במקום מאמץ מחשבתי מטהר, הרדמה מנומסת במקום ביקורתיות ממריצה. חינוך על הספה - לא מתאים. מאידך, יש צדק בדבריו של הרפז. הזנחת החשיבה לטובת שלומות אינה יכולה להכשיר את חיילי ופועלי המחר, שהוא תפקידה המסורתי (והעכשווי) של מערכת חינוך ציבורית. לא כל שכן, בעידן אינדיבידואלי וניאורליברלי המבקש לקדם את טובת הפרט בהשתלבות עתידית בשוק התעסוקה. בורות, לפיכך, אינה חלק מהתכלית החינוכית גם בעידן העכשווי. לחשיבה הטובה אכן יש תפקיד חשוב ביותר בחינוך (ניוטון, 2020).



חלק שני - הצעה לפתרון בצורת המפנה החברתי

על בסיס תובנה זאת מבקש המאמר לשרטט בקצרה תשובה אפשרית ל'בעיית האינדיווידואליזם' בחינוך, כפי שהוצגה עד כה. תשובה זו תהיה המפנה השלישי, שאותו אני מכנה 'המפנה החברתי'. זהו שינוי הן דיסקריפטיבי הן נורמטיבי, בהיסטוריה של החינוך, והוא אמור להתמודד עם שני קשיים מרכזיים שעלו עד כה. האחד, הצורך בהכרעה טראגית בין יחיד לחברה (לם והרפז). השני, הצורך בהכרעה טראגית בין מוחו של האדם לשאר מרכיביו (הרפז ואיגן). המפנה החברתי מושתת על מדעי החברה-תרבות (Carr, socio-cultural), ולפיו הידע לעולם מתכונן בתוך ומתוך יחסים חברתיים. (2001), ולפיו הידע לעולם מתכונן בתוך ומתוך יחסים חברתיים. לפיכך, מוצע כאן מעבר מדין מבוסס פרט (אני), המהווה את בסיס 'הדקדוק' החברתי והחינוכי הקיים, לדין המבוסס יחסים חברתיים (אנחנו) - בתוכם ומתוכם מתכוננים הן הפרט הן החברה. המפנה החברתי מבקש לבסס את החינוך על שפה חלופית בצורת מושגי יסוד שונים, שיביאו לשינוי מושגי גם במטרות, דגשים, הערכה ופעולה. אותם נסכם בקצרה בסיום. כדי להדגים באופן סכמטי את 'המהפכה הקופרניקאית' של המפנה החינוכי כדאי לחשוב על יחסי פרט-חברה דרך הגותו של אדם סמית, ובה עושרה של החברה הוא פועל יוצא של פעילותם ועושרם של מקבץ הסובייקטים (הרציונליים). כלומר, הנקודה הארכימדית היא הסובייקט - הפרט המרכיב את החברה וקודם לה (מוסרית, משפטית, והגותית). בשונה, המפנה החברתי בחינוך רואה את הפרט בדומה לתיאורו של הפילוסוף והפסיכיאטר אלפרד אדלר (2008). לדידו, האדם הוא 'חיה חברתית' (אריסטו, 1967), שואף להשתייכות בהתאם לפרשנותו את המציאות ומתוך רצון לקבל ערך. הפרט והחברה, לפיכך, הם תוצרים של יחסי גומלין ולא רכיבים אלמנטריים היוצרים סתירה כפי שסבור איגן.

מבחינה רעיונית המפנה החברתי בחינוך מושתת על ארבעה עקרונות יסוד פילוסופיים, הגוזרים את החינוך מטבעו החברתי של האדם (אונטולוגי), מתפיסתו את המציאות (אפיסטמולוגי) ומהתארגנותו החברתית הבסיסית (פוליטי). מפאת קוצר היריעה, אסתפק בציון העקרונות בלבד:

1. **מטאפיזי** - האדם הוא חיה חברתית (אריסטו, 1967).
2. **אפיסטמי** - התפיסה האנושית היא פנומנולוגית (הוסרל, 1931/2016) ותכליתית (Adler, 1931/1980), המושתתת על התמרת מאורעות לתבניות של אירועים.
3. **פוליטי** - מטרת העל של האדם החברתי היא תחושת השתייכות (belonging) מתוך שוויון ערך (אדלר, 2008).
4. **חינוכי** - מטרת החינוך היא התמרת הצורך בתחושת השתייכות (הסבילה) והערך לפעולה של 'השתתפות תורמת' (contributive-participation) של החברים מתוך אחריות, אכפתיות וכבוד הדדי (Rogoff, 2003).

יתרונות המבנה

למרות הביקורת שמתחננו על הפתרון שהציע איגן (2008) ברוח ההומניזם הליברלי, ניתן להשתמש בהיגיון המהפכני שהוא הציע - **זניחת הרעיון של הגיונות סותרים ומציאת עיקרון החורג**

מהם, ולא מכריע ביניהם. המפנה החברתי מבקש, אם כן, לייצר 'מהפכה קופרניקאית' הדומה בצורתה לזו של איינשטיין - במקום תפיסת זמן ומרחב כשני ממדים ('קנטיאניים') שונים, הבנתם כשני אספקטים לאותו ממד - זמן/מקום (זמן-מרחב). בדומה, במקום לראות את הפרט והחברה כשני ממדים שיש להכריע ביניהם, יש לראותם, לפחות במובן החינוכי, כשני אספקטים הנבנים כתוצאה מטיב היחסים במרחב הפעולה האנושי והחינוכי. ההמרה מהשדה הפיזיקלי תיאורטי לשדה החברתי-חינוכי, חשוב לציין, היא דימוי ואילוסטרטיבי, ולא טענה אמפירית, ומטרתה לסייע בהבנת ההיגיון המנחה של המושג החדש 'מפנה חברתי'.

כך, במקום שלושה הגיונות, המצויים בשיח החינוכי הקיים, ניתן לעבוד עם שלושה וקטורים 'פרט-חברתיים', המשפיעים על התכלית החינוכית כתחושת השתייכות בצורת השתתפות תורמת. שלושת הווקטורים הם המיתי (היסטורי-תרבותי), העוסק ביחס אל העבר הקבוצתי ואותו נכנה, בעקבות מזרחי (Mizrachi, 2024) מושרשות; הפוליטי (סוציולוגי), העוסק ביחסי הכוח בחברה בזמן הווה ואותו נכנה משוקעות; הפרטי (פסיכולוגי), העוסק בתכלית העתידית של הפרט ואותו נכנה אוטונומיות (Ryan & Deci, 2000). תרבות לא-ליברלית תדגיש את ה'מושרשות' של הפרט (המשוקעות בעבר הקבוצתי), ואילו הליברלית תדגיש את האוטונומיות (התנועה הפרטית לעבר העתיד). בשונה משתיהן, ולאור האמור עד כה, אני חושב שהדגש על 'משוקעות' (שילוב של המילים embedded ו-immersed) משקף את המפנה החברתי בצורה הטובה ביותר. זאת משום שהיא חומקת מהדיכטומיה שהשתיים האחרות נתונות בה, באמצעות המבט ה'אופקי' על הצורך הפוליטי (חברתי, קבוצתי) העכשווי. זאת ועוד, המעבר להתבוננות דואלית פרט-חברה עשוי לתת מענה לשני אתגרים עכשוויים בחינוך שמעלה בק (2014) - הניאוליברליזם והפוסטמודרניזם. המענה לאתגרים האלה נובע הן מהחיבור האורגני של הפרט בתוך ה'ארגי החברתי' בצורת שייכות תורמת, הן מתוך בניית 'מטא-נרטיב' לחברה מגוונת, המאפשר קישור פוליטי המושתת על שוויון הערך התרבותי (ולא על משטר הצדקה חיצוני היוצר תפיסה היררכית ולכן מייצר קונפליקטים בין קבוצות). הרעיון החברתי של משוקעות עולה בקנה אחד עם מושג 'האטום החברתי' (ביוקנן, 2010), אשר באנלוגיה לעולם הפיזיקה טוען כי "לעיתים קרובות לא תכונותיהם של החלקים הן החשובות ביותר, אלא הארגון שלהם, תבניתם וצורתם" (שם, עמ' 17). המפנה החברתי, אם כן, מבקש לראות בחינוך תשתית לפעולה קולקטיבית חיובית באמצעות תרומה ואחריות פרטית ומודעת של כל אחד ואחת מהמשתתפים בקבוצת הייחוס. לסיום, כדי להבין טוב יותר את המשמעות החברתית של המפנה אבקש להשתמש בדימוי ה'שוויון' (Equalizer), שבו מספר ערוצים נותנים 'אות' (תוצאה) בהתאם לצורך מבוקש (של השומעים - החברה). זאת בניגוד לדימוי של צומת, שבו יש לבחור 'בחירה טרגית' בדרך אחת ולזנוח את האחרות. כך נותרת החברה כתכלית חינוכית מבלי לאבד את הפרט כנשא פאסיבי של תוכנה.

פדגוגתרפיה: מפנה חברתי בשדה החינוך

מהרעיון של 'פיזיקה חברתית' - תבניות התנהגות קולקטיביות המושפעות ממאפייני ה'אטומים' (פרטים) - אבקש להציג תפיסה חינוכית פסיכו-חברתית הקרויה פדגוגתרפיה - שאותה הצגתי בקצרה במקום אחר (מלניק, 2023). גישה זו, השואבת מהגישה האדלריאנית, חותרת להכשיר את האדם לתרומה חברתית בהתאם לייחודו ולמיקומו בקבוצה. לפיה, מטרת החינוך היא הכשרה לתרומה חברתית כללית בצורה ייחודית. על פניו, עמדה זו מחזקת את טענתו של לם על אודות הקיום האנושי ה'תלת-ממדי' (חברתי, תרבותי, אישי). אולם, הוא מבקש, בדומה לאיגן, להחליף את העיקרון האנליטי של הרפז בעיקרון ההוליסטי, שלפיו לכל חלק יש השפעה על השלם. יחס הוליסטי, בין שני האספקטים פרט-חברה, יוצר 'השלמה מווסתת' (הומיאוסטאזיס) בין החלקים השונים (אדם-חברה). מטרת החינוך הפדגוגתרפי, אם כן, היא יצירת קשר מבריא פרט-חברה באמצעות יצירת מרחבים של יחסים מיטיבים. זאת בניגוד לטענתו של הרפז, אשר הובאה בתחילת המאמר. כלומר, לא בצורת 'אמבטיית רגשות', אלא כהשתתפות תורמת, המקדמת תחושת השתייכות. בכך, המפנה החברתי וגישתו החינוכית - הפדגוגתרפיה - הם בעלי תכלית נורמטיבית, ולא רק תיאורית (דיסקריפטיבית).

בחלקו האחרון של המאמר אתאר בקצרה מספר עקרונות של הגישה, כמו גם את יתרונותיה וחדשנותה. על בסיס הרעיון של האדם כחיה חברתית, העיקרון המרכזי של הפדגוגתרפיה הוא 'אתיקה של שייכות' (Macartney, 2012; Rogoff, 2003). אתיקה זאת מבקשת ליצור 'השתתפות משמעותית' כגורם מרכזי בתהליך הלמידה הכיתתי (או בעבודה), ובו היחסים האישיים והקבוצתיים מהווים תנאי ותשתית למערכת ההבנה וההשתנות ההתנהגותית של התלמידים בתהליך צמיחתם הקוגניטיבי, הרגשי והסומטי. במובן זה, הידע שנוצר בכיתה הוא סינתזה בין אופי הפעולות של התלמידים לבין מערך התרבות שמתוכה ובתוכה הם פועלים. הקשר בין שתי המערכות הוא קשר מוטיבציוני של תרומה (הפרט לקבוצה/כיתה, והכיתה לקהילה/חברה). אתיקה זאת מובילה, לפיכך, לפיתוח תחושת ערך עצמי באמצעות מסוגלות, והשתייכות חברתית בצורת תרומה - השתתפות תורמת. עוד מעודדת פעולה זאת אחריות לאחרים ואכפתיות כלפי יכולתם לתרום את חלקם. עיקרון נוסף בפדגוגתרפיה, המבוסס על החינוך האדלריאני, הוא שוויון הערך של כלל הנמצאים במרחב המשותף. שוויון הערך הסגולי הוא מתוך הבדל (הכללה) ולא למרות ההבדל (הכלה), ובכך הוא משמר עיקרון הומניסטי יסודי וחשוב. אולם בניגוד לשיח האינדינודואליסטי הרווח של רב-תרבותיות (המכוון להוגנות), הפדגוגתרפיה מכוונת לשיח בין-קבוצתי המתנגד לשוליות (עיקרון של צדק) בצורת הוספת תכנים והתנסויות בתהליך הלמידה וההתנסות הכיתתית בכך מתבצע התהליך החברתי של הכרה... (recognition) כעיבוד חברתי של היכרות עם... (meeting). זאת בדומה לעובדה שידע הוא עיבוד מנטלי של מידע. עיקרון נוסף של הפדגוגתרפיה הוא הדגש על שיקום ופיתוח של יכולת התרומה (דרייקורס, 1973) ולא של התלמידים עצמם. זאת בניגוד לניסיונו של קרל פרנקנשטיין (1983) לשקם תלמידים 'טעוני טיפוח', משום שפעל תחת המפנה הפסיכו-קוגניטיבי והזניח את המורכבות התרבותית-חברתית.

מתוך העקרונות המתוארים ניתן להבין את התכלית החינוכית והלימודית של הפדגוגתרפיה. מבחינה אבולוציונית, ניתן להבין למידה כשינוי בעקבות פעולה (פיזית, רגשית או מנטלית), לתכלית הישרדותית (הגנה) או התפתחותית (שגשוג). אולם משום שתכלית האדם (לפי הפדגוגתרפיה) היא תחושת ההשתייכות החברתית, מטרת החינוך (מערך הלמידה המאורגן) היא חברות בצורת השתייכות תורמת (participation contributive belonging). חשוב לציין כי בדומה לקיבוץ, למילה 'חברות' שתי משמעויות רלוונטיות כאן - גם זו האישיית (friendship) וגם זו המוסדית (membership). אין זה מקרה - הרי גם המפנה החברתי בחינוך מניח את החיבור האינהרנטי בין האישי לחברתי.

מבחינה חינוכית החידוש של הפדגוגתרפיה והמפנה החברתי, אם כן, הוא היותו מעבר משיקוף (החברה) לשיקוף (חברתי), בצורת משוקעות אקטיבית ותורמת ל'מארג החברתי' (Mizrachi, 2024) המיידי והרחב. משום שמטרת החינוך היא החברה, ומשום שישראל היא חברה במגוון עמוק טענתי היא כי רק חינוך פדגוגתרפי בצורת משוקעות היא הדרך להתמודד עם אתגרי ההווה הישראלי המורכב. מכאן נגזרת חשיבות מערכת החינוך הפדגוגתרפית כ'מכונת ייצור' של ייצוגים חברתיים מוסכמים (מוסקוביץ', 2007), תוך שימוש בווקטורים שהוזכרו לעיל - הפרטי (אישי) והמיתי (תרבותי-חברתי). חידושה של הפדגוגתרפיה ויתרונה הגדול על הפרקטיקות החינוכיות של השיח ההומניסטי-ליברלי - כפול. ברמת הפרט, מעבר 'מהיגיון פרטי' (Dreikurs-Ferguson, 2011) ל'אינטרס חברתי' (Adler, 1933/1964). זהו מעבר ממצב שבו פועל התלמיד בהתאם לתפיסתו הפרטית את הדרך 'הנכונה' לשייכות (גם במחיר פגיעה באחרים), למצב שבו הוא משכלל באופן מורכב וגמיש את צרכיו הפרטיים, צרכי הסביבה וצרכי המצב. ברמת החברה - מעבר מגישה חד-תרבותית לבין-קבוצתית מבלי לדרוש שינוי העצמי או האחרים. זהו מעבר 'אבולוציוני' המכיל את העיקרון של 'שוויון ערך' מהתלמידים עצמם לקבוצת שייכות רחבה יותר (למשל עיר או מדינה) אשר מסוגלת לבנות מטרות משותפות לתכליות גדולות יותר.

לאור העקרונות והחידוש, ניתן עתה לתאר את תכליתה של הפדגוגתרפיה, כחינוך ציבורי. תכלית זאת היא יצירת הון חברתי (Putnam, 2000) - מלכד, מחבר, מגשר - המאפשר חיבור בין פרטים וקבוצות מבלי לסכן את הזהות הפרטית והקבוצתית. ככה, תכלית הלמידה אינה טובת הפרט ולא טובת הכלל, אלא טובת 'האינטרס החברתי' - המביאה בחשבון את ההקשר לפעולה נכונה (מידה טובה) באמצעות שילוב של צרכי העצמי, צרכי האחר וצרכי המצב (אדלר, 2008). האחרון הוא החשוב משום שהוא חותר תחת עיקרון אחד קבוע ומחייב גמישות מחשבתית, רגישות פסיכולוגית ואחריות חברתית. נוסף לכך, כדי לבנות את השייכות מתוך ערך חיובי, הלמידה חייבת להיות שילוב של מיומנות ותוכן, התובעת הן ידע על עצמי, הן מסוגלות להתמודד עם המצב מבחינת מיומנות פרוצדורלית (ידע איך) וידע תוכן (ידע... ..). רעיון זה עולה בקנה אחד עם העיקרון של איש המעשה (פרונימון) שעיבד שלמה בק (2009, 2014) לעולם החינוך, וכאן אני צועד בעקבותיו.

לסיכום, הפדגוגתרפיה, כיישום ייחודי של התיאוריה

הסמכות (מחנכות, יעוצות, הורים, מדריכות) היא לשקם או לטפח את כושר התרומה של המשתתפים והקבוצה כשני אספקטים של האדם (כחיה חברתית פרשנית).

והינה שבנו לנקודת הפתיחה של המאמר ולהקשרו בגיליון זה - חינוך במלחמה. המפנה החברתי מציע התבוננות שונה במציאות החברתית. הפדגוגיה, כנגזרתו, מציעה פרקטיקות חינוכיות של 'בריאות' אישית וקבוצתית. בפרפרזה על דברי הרפז בכתבה המצוטטת בתחילת המאמר - אלו חשובים תמיד, ובימי מלחמה הם הכרחיים - לא להווה המידי, אלא כהכנה לקונפליקט הבא, שיפקוד אותנו באחד משלל השעשים הקיימים בחברה הישראלית. בכך, הפדגוגיה היא תוספת סלוטוגנית (אנטונופסקי, 1988) לשיח החינוכי, אלא כזאת החורגת מגבולו של היחיד ומגבלתו הלוגית של ההומניזם הליברלי. ■

האדלריאנית, מבקשת לתת מענה לשלושה אתגרים בני זמננו ומקומנו. לאתגר התיאורטי בחינוך - שלושה הגיונות סותרים - מענה בצורת הגיון חלופי של יחסי פרט-חברה, כפי שעולה מהמפנה החברתי. לאתגר החברתי של חברה מפוצלת (מגוון עמוק) - מענה פסיכו-חברתי של טיפוח דרגות שונות של אינטרס חברתי (אני, אחר, המצב). לאתגר הפדגוגי של יצירת היררכיה בין תלמידים (חרושת ההערכה) - מענה של שוויון ערך בצורת השתתפות תורמת המעלה את הערך של הפרט והקבוצה כאחד, כלומר, התמרה של ההיררכיה (הצטיינות) לשיפור עצמי (מצוינות), שהיא הפדגוגיה רואה בהיררכיה 'אנטרופיה חברתית' היוצרת אנרגיה אבודה במערכת. המשותף לכל אלה היא היותם מבוססים על אתיקה של השתייכות. מבחינה חינוכית, לפי אתיקה זאת תכלית בעלי

פדגוגיה כמפנה חברתי בחינוך: שינוי מושגי ופדגוגי (טבלה מסכמת)

דקדוק מבוסס יחסי פרט-חברה	דקדוק מבוסס יחיד	
פרשנות (א-פרספציה) באמצעות ייצוגים חברתיים	תפיסה (פרספציה), הבנה	מחשבה (קוגניציה)
תחושת שייכות	תחושת ביטחון	רגש (אפקט)
אחריות, אכפתיות	מימוש, צמיחה	אידיאל הלמידה
תרומה	מסוגלות	מקור פעולה (עשייה)
גמישות והתמרה	חוסן, אוטונומיה (GRIT)	שאיפה (תכלית)

מקורות למאמרו של ד"ר דביר מלניק

- אלגאי-הרשלר, א' (2023). נורופדגוגיה: כשמוח וחינוך נפגשים. תל אביב: מכון מופת.
- אילוז, א' (2012). גאולת הנפש המודרנית. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אנטונובסקי, א' (1988). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. *מגמות, כרך ל"ט מס' 1-2, 170-181*.
- ארגז, א' (2021). מיינדפולנס והמפכה השקטה בחינוך. תל אביב: רסלינג.
- אריסטו (1967). *מטאפיסיקה*. ירושלים: מאגנס.
- ביוקן, מ' (2010). *האטום החברתי*. תל אביב: עם עובד.
- בק, ש' (2009). ש"ף כמעט: הגישה ההרמנויטית-פנומנולוגית בהכשרת מורים. בתוך: יהודית ברק ואריאלה גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*. מכון מופת והמכללה לחינוך ע"ש קיי.
- בק, ש' (2014). *בשבילי* (ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים). תל אביב: מכון מופת.
- דרייקורס, ר' (1973). *פסיכולוגיה בכיתה*. תל אביב: הוצאת אוצר המורה.
- הוסרל, א' (2016). *על הפנומנולוגיה של הביין-סובייקטיביות*. תל אביב: רסלינג.
- הרפז, י' (2018א). הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים": עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם. *גילוי דעת, 13, 41-73*.
- הרפז, י' (2018ב). *כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים - המדריך*. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד-ספרית פועלים.
- הרפז, ע' (2013). *שקר האינדיבידואליזם: שפינוזה, היגל והדימוי הכוזב של ה'אני' המודרני*. תל אביב: רסלינג.
- מוסקוביץ, ס' (2007). התופעה של ייצוגים חברתיים, בתוך: אמדע אור וסמדר בן-אשר (עורכות). *המוכר והזר: ייצוגים חברתיים של קבוצות בישראל*. ירושלים: מכון בן-גוריון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- מלניק, ד' (2023). פדגוגיה תרפיה. בתוך: יורם הרפז ואלי הורוביץ (עורכים): *להציל את חטיבת הביניים: הצעות למסגרת חינוכית תואמת גיל ההתבגרות* (440-454). ירושלים ומודיעין: מכון ברנקו וייס וכנרת, זמורה, דביר.
- ניוטון, ד' (2020). *הוראה ולמידה לשם הבנה: מהי הבנה וכיד להשיג אותה*. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פרנקנשטיין, פ' (1983). *החיצון: בעיה חברתית*. תל אביב: עם עובד.
- רסניק, ג' (2017). *עלייתה וירידתה של הסוציולוגיה מן הבמה החינוכית*. *מגמות, נא(2), 251-288*.
- Adler, A. (1931/1980). *What life should mean to you*. New York: A Perigee Book.
- Adler, A. (1933/1964). *Social interest: A challenge to mankind*. In J. Linton & R. Vaughn, Trans. New York: NY: Capricorn Book.
- Bruner, J. (1987). *Life as Narrative*. *Social Research, 54*(1), 11-32.
- Dreikurs - Ferguson, E. (2011). Mutual respect relates to the need to belong & contribute. *UK Adlerian Year Book, 78-89*.
- Macartney, B. C.. (2012). Teaching through an ethics of belonging, care and obligation as a critical approach to transforming education. *International journal of inclusive education, 16*:2, 171-183.
- Mizrachi, N. (2024) *Beyond Suspicion: The Moral Clash between Rootedness and Progressive Liberalism*. Berkeley: University of California Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.

משחקי ביבילותרפיה ויצירת חוסן בראי הגישה הסלוטוגנית

רוני גז לנגרמן

ד"ר רוני גז לנגרמן, מרצה בתוכנית לגיל הרך במסלול לחינוך מיוחד ובמרכז להורות ולמשפחה במכללת קיי, חוקרת את תחום התקשורת הבין-אישית ועוסקת בהתמודדות במצבי לחץ ומשבר ובניית חוסן אישי. במאמר זה היא מציגה את הגישה הסלוטוגנית ליצירת חוסן מתוך משאבי האדם וראיית העוצמות שבו ומתמקדת ביכולת הסיפורית - על הגמישות המחשבתית, הדמיון והיצירתיות שבה - לעבד את החוויה הטראומטית ולייצר אופק עם תקווה.

אובדן, פרידה, חוסר סדר ואיבודאות בחיים עלולים לשמוט את הקרקע שעליה ניצב האדם. נשאלת השאלה: מיהם בני האדם שצולחים משברים, כואבים את השבר אך מצליחים לגייס כוחות ומשאבים פנימיים וסביבתיים ולהמשיך הלאה? האם וכיצד ניתן לסייע לאדם להתמודד עם השבר שהוא חווה? לשאלות אלו מגוון אפשרויות שכולן מתייחסות לחוסן האישי של האדם ולדרכים המאפשרות התמודדות וצמיחה. חוסן הוא מצב תהליכי ומשתנה, ובו האדם שנחשף לאירועים שחורגים באופן דרמטי ממצב שגרה ומאיימים על ערכים בסיסיים וקיומיים. בתהליך זה האדם אף מצליח להסתגל למצב החדש ולייצר תהליכי צמיחה מתוך השבר ולצד הכאב. עוצמת החוסן מתייחסת ליכולת של בן האנוש להפגין גמישות מחשבתית, פיזית ומנטלית, והיא מאפשרת לחיות עם ולצד הכאב, אך ללא אובדן התקווה. חוסן מאפשר לאדם להתמודד עם השינויים תוך כדי הפגנת גמישות מחשבתית, פיזית ומנטלית (Luther et. al., 2020).

מדינת ישראל ובעיקר תושבי עוטף עזה נאלצים להתמודד יום-יום עם איומים דרמטיים על ערכים בסיסיים וקיומיים. העימותים הצבאיים בעידן הפוסט-הרואי שינו את אופי הלחימה המסורתית והם מתרחשים באזור מוגדר ומובחן מבחינה גיאוגרפית. הפגיעה האפשרית באזרחים מושפעת

חיי בני האנוש מלאים באירועי משבר, בין אם נכיר בכך ובין אם לאו. ישנם משברים התפתחותיים טבעיים, החל מפרידה מתקופת חיים, למשל המעבר מבגרות לזקנה וכלה בפרידה מאנשים אהובים כתוצאה מסיום החיים באופן טבעי או ממחלות. ישנם משברים שמקורם בטבע, ולא נותר לאדם, אלא להתמודד עם רעידות אדמה, הוריקנים וגזירות טבע נוספות. ישנם משברים שמתרחשים במקום, שעל פניו, אמור להיות מקום מבטחים - המשפחה. ישנם משברים משפחתיים המתבטאים באלימות, גירושין ועוד... ויש משברים, שיד האדם היא המחבלת בשגרה, בשלווה וברצון לחיות את הטוב. מעשי ידי אדם נעים בין בריונות, אלימות, חרמות ועד טרור ומלחמות (אליצור, 2010; עשת ולב, 2011). התמודדות בן האנוש עם מצבי משבר בחייו מעמידה את המשאבים הנפשיים בפני אתגר מורכב. האובדן, הכאב, הכאוס, חוסר הוודאות, כל אלו נחווים ומעובדים בעולמו הפנימי של האדם, והם בעלי פרשנויות שונות ונשענים על משאבים שונים, על ניסיונות (Flanagan, 2008) ועל חוויות העבר.

אדם להתמודד עם לחצים במהלך חייו, והיא גורם חשוב באופן שבו אדם יתפוס ויפרש מצבים שונים במהלך החיים. תחושת הקוהרנטיות מתפתחת בעקבות ניסיונו האישי של הפרט והיא ממשיכה להתפתח לכל אורך חייו. אנטונובסקי (1996) שיער כי אדם או קבוצה המאופיינים בתחושת קוהרנטיות חזקה, בעודם מול גורם לחץ, יהיו בעלי מוטיבציה להתמודד (משמעותיות), יאמינו שהאתגר מובן (מובנות) ויאמינו שעומדים לרשותם משאבים להתמודדות (נהילות) (Sagy, 2015).

אחד הכלים שיש בידו של אדם לפיתוח חוסן הוא היכולת הסיפורית, או היכולת להשתמש בסיפורים או ליצור סיפורים - גם כדי לעבד את החוויה הכואבת וגם כדי לייצר אופק עם תקווה. ביבליותרפיה מגייסת את המילים, הסיפורים השירים בתהליכי קריאה וכתובה לדיאלוג ולחקר עצמי (צורן, 2000, 2009). למעשה, במרחב ביבליותרפי הבחירה בטקסטים או כתיבתם מאפשרת לבטא אמפתיה על ידי יצירה וקיום של תהליכים הקשורים בהדהוד ובהבנת עולמו הפנימי של המטופל תוך מתן ביטוי לקולות הפנימיים. זהו נכס רב עוצמה, הן בשל יכולת העיבוד לחוויות פנימיות הן בשל היכולת לתת להם ביטוי על ידי השלכה באמצעות דמויות, עלילה והקשר. הטקסט הנקרא או נכתב הוא דרך עקיפה ובלתי מאיימת אל העולם הפנימי ואל המרחב הבין-אישי הטומנת בחובה אלמנטים של העברה והשלכה (גרנות, 2020).

אם כן, הגמישות המחשבתית, הדמיון, היצירתיות המתקיימים ביצירת סיפור, שיר או בדיון ופרשנות לסיפור קיים מאפשרים להתרגל למציאות חדשה או להבין אותה באמצעות תנועה בין הבנת העצמי לבין האופק והתקווה. כמו כן, ביכולת היצירתית לכתוב, להקשיב ולפרש סיפורים מתקיימת האפשרות לבטא את מידת הקוהרנטיות של האדם ולבחון את החתירה לאופטימיות ולתקווה. במילים אחרות מתקיימים כאן אלמנטים של חוסן. המעבריות בין שני עולמות היא תנועה מממשות החיים אל הבדיניות של העולם הסיפורי ובחזרה אל החיים עצמם. בתנועה כפולה זו בחירות אישיות מתחדדות, ומה שנחסם, הודחק ונותר בלתי נגיש - מתומלל והופך לבר ביטוי ומואר בסיפור פנימי שאנו חוזרים ומזהים עם העצמי. מעבריות זו פותחת נתיב לשינוי ולהתפתחות העצמי מכוח מה שעורר המדומה ומכוח מה שהועבר ממנו הלאה אל המודעות ואל החיות של הניסיון (לוי, 2017).

סיפורים ושירים מייצגים חוויות אנושיות בעלות מכנה משותף נרחב. הם מבטאים כאבים ושמחות, תסכולים וחרדות, ובכך הם מאפשרים תהליכי לגיטימציה לרגשות שהאדם לא תמיד יוכל להמליל או הוא מתבייש או חושש לומר אותם בקולו הייחודי. הלכה למעשה זהו המעשה האמפטי, הרגיש והעדין שכן הסיפור מספר על אנשים, על אירועים ולא על האדם עצמו, ובכך הוא מותיר בצד ביקורת ושיפוטיים. כמו כן, הסיפור המתאר תחושות שלעיתים קשה לבטא אותם מאפשר לאדם להבין את עצמו באמצעות מילים כתובות או נכתבות. הטקסטים הספרותיים מקילים על הכאב של האדם מעצם קיומם, מעצם היותם אמת גם אם היא סיפורית בלבד (וקנין ובר זקן, 2018).

מהאזור הגיאוגרפי וסמיכותו למוקדי העימות. כאשר מתרחש משבר בעצימות נמוכה (Low intensity crisis), דהיינו משבר שאינו מתרחש בין צבאות אלא בין ארגוני טרור, צבא ועורף, האזרחים חיים באיום אך הם ממשיכים בפועל לקיים שגרת חיים כלשהי. החשיפה לאירועים אלו מאלצת את העורף להתמודד עם משמעות החוסן וליצור דרכים לבנייתו ולשיקומו. ככל שעולה מדרג האלימות ואיתו עצימות המשבר (High intensity crisis) כך עלולה לרדת תחושת הסבילות של האזרחים למצב (Tolerance Break Down). למעשה, החשיפה לאירועי טרור קשורה לביטוי החוסן של התושבים (גז-לנגרמן, 2014).

בשבעה באוקטובר 2023 מדינת ישראל על כל אזרחיה עברה ממשבר בעצימות נמוכה למצב מלחמה. אירוע דרמטי זה היווה ומהווה אתגר עצום בהתמודדות האדם ויצירת חוסן. הסיבה לכך נעוצה בעובדה שמלחמה היא אירוע המאיים על ערכים יסודיים, תשתיתיים עבור המין האנושי. מלחמה מאיימת על קיומה של מדינה, חברה ובתוך זה על חיי האדם. נקודת שבר זו העלתה לדיון ציבורי ומעשי את הצורך במציאת דרכים לבניית החוסן של כלל האזרחים. עוצמת האירועים בשבעה באוקטובר הפכה את השבר באמון והאיום על חיי האדם לנחלת כלל האזרחים ולא רק של אלו הסמוכים לגבולות. אומנם קיימות דרכים שונות ומגוונות להתמודדות עם שבר, אך דווקא במצב קיצוני זה, חשוב לתת מקום לגישה הסלוטוגנית, המדגישה את החתירה למקום של בריאות במצב שבו הכול נראה חסר תקווה (Antonovsky, 1979, 1987).

הגישה הסלוטוגנית נוסדה בתחום הסוציולוגיה של הרפואה על ידי פרופ' אהרון אנטונובסקי. המילה 'סלוטוגנית' נגזרת מהמילה Salute שמשמעה בריאות. הגישה הסלוטוגנית מגדירה בריאות בהסתכלות הוליסטית המתייחסת לחוויה של אדם שלם בעל גוף, מחשבה, רגש וחיים חברתיים.

הייחודיות של הגישה הסלוטוגנית היא ביצירת חוסן מתוך משאבי האדם וראיית העוצמות שבו. למעשה, התפיסה הסלוטוגנית מציגה ובוחנת את המשאבים הפנימיים של הפרט בהתמודדות עם שינויים החלים בחייו ומפרים את שגרת חייו, אך ההסתכלות של הפרט בנקודות שבר אלו היא תוך כדי הארה על מה שכן קיים ומקדם את האדם. גישה זו מדגישה את כוחותיו של הפרט, את משאביו הפנימיים, את היכולות להיעזר במשאבים חיצוניים מתוך תקווה ואמונה להתמודדות מיטיבה במציאות משתנה (Antonovsky, 1979; 1987; 1996).

בתוך גישה זו 'תחושת קוהרנטיות' (Sense of Coherence - SOC) מהווה את הלב של התפיסה החותרת לצמיחה ולהבראה. קוהרנטיות למעשה היא העדשה שדרכה הפרט מסתכל על עולמו הפנימי והחיצוני. זו הדרך הייחודית של הפרט להתייחס לגירויים בסביבתו תוך התבוננות אישית המספקת את הבסיס הקוגניטיבי, המעשי והרגשי-מוטיבציוני לגיוס ולהפעלת משאבי התמודדות (אנטונובסקי, 1996).

תחושת קוהרנטיות היא תפיסה כללית של העולם, כמשמעותי, כמובן וכבר-ניהול. תחושת הקוהרנטיות מייצגת את המוטיבציות ואת המשאבים הפנימיים והחיצוניים של

משחקי ביבליותרפיה להגברת החוסן - התייחסות לקוהרנטיות על פי הגישה הסלוטוגנית

כדי לאפשר לאדם ובתוכם הילדים להבין את עולמם הכאוטי במצב מלחמה, ישנם משחקים ביבליותרפיים המבטאים את הדיון בתחושת הקוהרנטיות של האדם. במילים אחרות, במרחב הביבליותרפי ישנה היתכנות לבניית חוסן על פי הגישה הסלוטוגנית תוך ביטויי הקוהרנטיות. המעבריות בין העולם האמיתי לעולם המדומיין מאפשרת חתירה **למשמעותיות**, **מובנות ונהילות** של האדם דווקא מתוך העיסוק בשבר של גיבורי סיפורים, של עלילות מדומיינות ויצירת סיפורים על משאבים להתמודדות. המרחב הסיפורי המאפשר לאדם לספר סיפור מעודד את הכוחות שבו לייצר דרכי התמודדות, גם ובעיקר אם הם דמיוניים, ובכך להבין את אתגר החיים.

להלן שלושה משחקי ביבליותרפיה, וכל אחד מהם מאפשר את הפיתוח של מרכיבי הקוהרנטיות לפי הגישה הסלוטוגנית.

כתבו את הסיפור ביחד ושקפו לו את הפתרונות שהציע. בסיום השיקוף נסו ביחד, תוך כדי שאלות מנחות, לאפשר מציאת פתרונות נוספים, להרחיב את היריעה ואת ההבנה שקיימים משאבים נוספים להתמודדות עם אתגר ובעיה.

מובנות - עד כמה האתגר מובן

שלוש צפרדעים נפלו לתוך בור עמוק. הצפרדעים מנסות לצאת מתוכו בעזרת כוח הניתור שלהן, אך ללא הצלחה. מרוב ניסיונות יציאה מהבור הן מתעייפות מאוד.

בואו נזמין גיבור של סיפור אהוב ונסה לסייע במציאת פתרון.

תעודת זהות - קלף משחק עם הילד

בחר לך גיבור של סיפור שאתה אוהב או צור גיבור חדש.

בנה לו תעודת זהות: שם, תחביבים, תכונותיו, מי הם חבריו? מי הם אויביו? מהם כוחות העל שלו?

כעת, נכתוב ביחד סיפור: כיצד הגיבור שלך יכול לעזור לצפרדעים? מה הבעיה שלהן? עם מה הן צריכות להתמודד?

תעודת זהות - קלף הסבר למבוגר

בניית תעודת זהות היא למעשה תפיסת האדם את עצמו וסובביו ואת היחסים שביניהם. מארג היחסים של הגיבור עם הסביבה יכולים לעזור למבוגר להבין עם הילד: האם הוא מבין מהו האתגר ומה גודלו? הזוהר מורכבת מאוסף אמונות ותפיסות של האדם שמשפיעות על הפרשנות של העולם ועל מורכבותו.

כתיבת תעודת זהות תאפשר לנו לכתוב סיפור עם הילדים ובכך להוציא את המחשבות, הרגשות והתפיסות ביחס לאתגר שהצגנו. אוורור העולם הפנימי של הילד ביחס לאתגר מאפשר לו להתרשם מהתוצר שיצר בכתיבת הסיפור הייחודי שלו, מהגדרת האתגר לפי תפיסתו. כיצד הוא הגדיר את הבעיה של הצפרדעים? באילו מאפיינים זהותיים הוא בחר כדי לפתור את הבעיה?

בחירת או בניית זהות גיבור תסייע להבין: האם האתגר שבו הילד נמצא נהיר לו?

האם הילד תופס את עצמו באופן מותאם למקומו ולתפקידיו במציאות המורכבת?

משמעותיות - מוטיבציה להתמודדות

מוטיבציה פנימית/חיצונית - קלף משחק עם הילד

לנמלה יש בעיה. הנמלה לולה נתקלה בבעיה. היא ממחרת להביא את גרגר הסוכר שעל גבה לקן הנמלים שלה. לפתע החלו טיפות גשם קלות לרדת מהשמיים. חברתה דידי נקלעה לתוך שלולית קטנה.

הנמלה לולה מתלבטת אם להמשיך לקן הנמלים ולהביא את גרגר הסוכר או להוריד את גרגר הסוכר ולעזור לחברתה לצאת מהשלולית.

מה אתה מציע לנמלה לעשות?

מוטיבציה פנימית/חיצונית - קלף הסבר למבוגר

בתרגיל זה, הילד מתבקש לתאר גורמי מוטיבציה להתמודדות עם אתגר של דמות אחרת באופן השלכת. הילד יבחר להציג פתרונות עבור הנמלה, אך הבחירות האלה יהיו מעולמו הפנימי, מתפיסותיו את גורמי המוטיבציה להתמודדות עם מצבים מאתגרים. על המבוגר המוביל את הילד לשים לב לפתרונות שמציג הילד:

1. האם הפתרונות הם גורמי מוטיבציה פנימיים שאובים מתוך כוח הרצון, עולם הערכים של הנמלה (יצירתיות, כוח המחשבה)?
2. האם הפתרונות נעוצים במשאבים חיצוניים (כגון קריאה לעזרה לחברותיה)?
3. האם הילד נותר ללא מילים, ללא פתרונות?

נהילות - אילו משאבים עומדים לרשות האדם לצורך ההתמודדות

החתול מיאו רעב מאוד. כבר כמה ימים שהוא לא אכל. מיאו הוא חתול שגר בעיר, ובדרך כלל הוא נכנס לפחים ונהנה משאריות מזון של מסעדות. לפני מספר ימים החליפו את פחי האשפה ומיאו לא מבין כיצד לפתוח את המכסים שלהם, והוא נשאר רעב... החתול הרעב מבקש עזרה... מסביבו יש חבורת חתולי רחוב, בני אדם שיושבים על ספסל ציבורי, תינוק קטן בעגלה שמשתכל על הנעשה ברחוב. בואו נכתוב סיפור שבו מיאו החתול מוצא פתרון.

חפצים - קלף משחק לילד

בחרו חפץ (עצם, גוף, פריט) שנמצא בסביבת הרחוב או חפץ שאתם יכולים להביא או להמציא (למשל: דובי, בלון, ספר, שעון, מחברת, מראה, כרית, שמירה, פנס, מטבע, משקפת, או כל חפץ אחר).

תארו את החפץ: אילו צבעים יש בו? האם הוא רך? קשה? קר? חם? האם הוא גדול? קטן?

איך ניתן להשתמש בחפץ שבחרת כדי לעזור למיאו החתול למצוא מזון?

חפצים - קלף הסבר למבוגר

בפועל 'חפץ' יש רצון של אדם בדבר מה. הבחירה בחפץ מסמלת את המשאבים שהאדם מבקש לעצמו כדי להתמודד עם האתגר המוצג.

כאשר אדם בוחר חפץ, עלינו לשאול: מה הוא מסמל עבורו? ומדוע הוא יכול לסייע בפתרון האתגר? בחירת החפץ ותיאורו יספרו על האדם באופן עקיף, על תפיסותיו את המשאבים לצורך התמודדות עם הבעיה.

כתבו את דבריו של הילד כדי לשקף לו את תיאוריו. הקריאו לו את תיאוריו.

בחינת רצונות האדם בזמן נתון בהתאם לאירוע מסוים מסייעת להבין מהם המשאבים הקיימים בתוכו.

ייתכן, שבחירת משאבים לא מותאמים תבהיר לילד שהעולם הדמיוני רחוק מהיכולת לניהול המשבר בחייו, אך זהו המפתח למחשבה על העברת הכלים והמשאבים שבחר והתאמתם לעולם האמיתי.

* * *

תרגילים אלו מוצעים כדרך ליצירת שיח, לאורר העולם הפנימי ולהתמודדות עם אתגרים. מילים הן ייצוג לעולם רגשי, לעולם הנפש של האדם. ככל שנרבה בתרגול מילים, במעבר מעולם הדמיון לעולם המציאות, הילד יעבד מרכיבים שהוצעו לו מעולם החוסן. ■

מקורות למאמרה של רוני גז לנגרמן

אליצור, א' (2010). תיאוריות המשבר וטיפול קצר מועד. בתוך ח', מוניץ (עורך), פרקים נבחרים בפסיכיאטריה. דיונון, ת"א, עמ' 685-694. גרנות, ל' (2020). כיצד מרפאת הביבליותרפיה? כתיבה, ילדות, שיר. פרדס.

וקנין, א' ובר זקן, ש' (2018). "ככה יודעת מומו להקשיב": תרומתם של תהליכי קריאה וכתיבה לתהליכי הדרכה. טיפול באומנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי. 8(2), עמ' 773-786.

לוי, א' (2017). נתיבי שיר - על ראשיתו של הריפוי בסיפור. בין המילים, 13.

עשת, י' ולב, י' (2011). התמודדות העורף האזרחי עם מצוקות המלחמה - הון חברתי וחוסן חברתי. סוגיות חברתיות בישראל, 11, עמ' 145-158. צורן, ר' (2000). הקול השלישי. כרמל.

צורן, ר' (2009). חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.

Flanagan, L.M. (2008). Object relations theory. *Insideout and outside in: Psychodynamic clinical theory and psychopathology in contemporary multicultural context*, 2, pp. 121-160.

Luther, L., Rosen, C., Cummins, J. S., & Sharma, R. P. (2020). The multidimensional construct of resilience across the psychosis spectrum: Evidence of alterations in people with early and prolonged psychosis. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 43(3), pp. 225-233.

עורף חינוכי - יומן

עפרה אראל

עפרה אראל, ראש תוכנית הכשרה באומנות במכללת קיי, כותבת יומן המתאר את הימים הראשונים במלחמה. לצד הפעולות והתחושות האישיות היא מתארת את ההתגייסות של המרצים והסטודנטים לעבודה עם ילדי המפונים מיישובי העוטף.

07.10

תאריך שלא יישכח במאה השנים הבאות לפחות... טלטלה מטורפת עוברת על מדינת ישראל. מה שהיה הוא לא שיהיה...

אנחנו הלומים, לא מבינים מה קורה איך זה קרה לנו וכל השאלות שנשאלו עשרות פעמים בימים שעברו מאז אותה שבת שחורה קשה וכואבת.

אורזת מדים לאיש שלי. מדברת עם זיוה ילין שנצורה בממ"ד בקיבוץ בארי. מתקשרת לחיילת שלי שמוצבת לשמירה על יישוב. בודקת מה שלום ההורים, מה שלום חברים קרובים. אוספת את הילדים שבבית. האיש שלי יוצא לצו 8. נשארת עם הילדים, הולכת לחברה במצב דומה ואנחנו נמצאים ביחד עד סוף השבת. גם ככה קשה להיות לבד... יש מתח ודאגה גדולה. ממדי האסון מתחילים להתבהר...

08.10

תושבי נחל עוז מגיעים לקיבוץ כרמים. מתקשרת לחברה מהקיבוץ להציע עזרה... סדנאות אומנות להפגת המתח לילדים, לנוער, למי שירצה. לתת להורים רגע להיות עם עצמם. לנסות לאסוף את עצמם. נעה ליבוביץ', חברה לצוות אומנות ואני מרוקנות מציוד את הסטודיו הפרטי

שלנו, מכינות כמה סדנאות עבודה קטנות ומגיעות לכרמים. פוגשות ילדים, הורים... מבינות שיש כאן צורך אמיתי.

12.10

אורזת סטודיו ונוסעות שוב לפגוש ילדים, הורים, נוער בכרמים המדהים שעוטף את ילדי נחל עוז. המציאות הקשה הולכת ומתבהרת, הילדים הולכים ונהיים רגועים יותר. ההורים שבורי לב, מותשים... עצבות גדולה. ההבנה שלנו היא שהצרכים גדולים... הילדים צריכים מענה רגשי ואוטונומי יצטרכו גם מסגרת... כמו רבים וטובים בינתיים אורזת חבילות לחיילים, אופה, מבשלת, מכבסת לחיילים, מחלקת שתייה חמה לשומרים, עושה תורנויות חמ"ל, שוב אורזת, שוב אופה, ובינתיים מבינה שאנחנו יכולים להכפיל כוח ולסייע במערכות החינוך.

14.10

שחר, נעה ואני יורדים לים המלח, למלון רויאל. אנשים יושבים בלובי, המבטים חלולים... הם לא יודעים את נפשם. הכאוס מטורף... צוותי רווחה וצוותי פיקוד העורף, מתנדבים, מבקרים, מנחמים, צוותי רפואה; ארגזי ציוד וחדרי חלוקת בגדים; אולמות ליושבים שבעה וחדרי משחק והפעלות של ילדים. ובתוך כל הבלגן הזה אנחנו מייצרים איים של שקט לילדים שבאו ליצור ולהתנתק לכמה רגעים מהסערה שבה הם מצויים. קופצת לבקר את זיוה, היא גרה עכשיו במלון דיוויד.

16.10

שחר, נעה ואני יורדים לקיבוץ כרמים לתת מענה לבני הנוער שמכילים באהבה אין קץ את ילדי נחל עוז. גם הם צריכים לפרוק, לדבר ולהיות מוחזקים באיזה שהוא אופן. בנינו להם שלוש סדנאות שונות, והמפגש איתם היה מדהים. מרגש ומחבר לרוח הישראלית שאין כמותה.

22.10

שיחה עם חברה שמקושרת לכל מיני, ואני מגיעה לתומר אושרי ממשרד החינוך. הוא אחראי לכל מרכזי הלמידה במלונות ים המלח. הצרכים גדולים... הבלגן יותר... החלטנו שאנחנו שם כדי לתת כתף.



כל התצלומים באדיבות הכותבת

23.10

דינה בן-יעיש, ראש לימודי ההכשרה, אסנת קליינמן, ראש לימודי היסודי, ואני יורדות לפגוש את תומר, לעבור בין מרכזי הלימוד השונים שמתהווים במלונות כדי להבין איך אנחנו יכולות לסייע במעורר הלמידה במקום. פוגשות מנהלי מרכזי למידה של שדרות, כיסופים, סעד, כפר מימון ואת תומר האחד והיחיד שבנועם הליכות מתמרן בכל המעורר הלא נורמלי הזה, וזורע מעט נורמליות בתוך כל חוסר הוודאות הגדול ששורר במלונות. אנחנו אוספות צרכים, מנסות להבין בתוך המציאות המשתנה מרגע לרגע איך אנחנו יכולות לסייע... למשימה מתגייסות עוד תוכניות: חינוך גופני והמדריכה הפדגוגית אירית שם, הגיל הרך עם סופי בן-יאיר ועוד מתנדבים ומתנדבות שקשורים במישרין ובעקיפין למכללת קיי.

26.10

אנחנו בצו 8 חינוכי... נפגשים לראשונה כקבוצה של סטודנטים מתנדבים עם מדריכים פדגוגיים. אני משתפת בתהליך, מספרת על המורכבות, על הילדים הפצועים שפגשתי; על ההתגייסות המרגשת שלהם... כל צוות סטודנטים מלווה על ידי מדריך פדגוגי, וכולנו עטופים בצוות רגשי מהמכללה: רוני גז-לנגרמן ונורית כוכבי המקסימות, שהתנדבו ללוות אותנו במפגש עם הילדים והסיפורים... הסטודנטים מכינים הפעלות, שיעורים, דוגמאות, מפגשים... מארגנים ציוד.

29.10

07:45 אנחנו עולים למיניבוס - עשרים מתנדבים ויורדים אל המקום הנמוך ביותר בעולם. פלא טבע שהפך להיות מקלט לאלפי אנשים. אנחנו מפזרים בין המלונות השונים: פלאזה, רויאל, נבו, נגה, אנ"א מצדה, והסטודנטים שלנו פשוט נמצאים עם הילדים, עם הצוותים המאולתרים ונותנים את הנשמה... 12:45 יום הלימודים נגמר. זה נשמע קצר אבל הימים במלונות ארוכים, מתישים, עמוסים ומלאי אתגרים רגשיים וטכניים כאחד. המערכות משתנות, האנשים זזים ורק המציאות שחשבנו שהיא חלום בלהות - כאן בשביל להישאר. 16:45 סיכום יום כמו רקפות - בין הסלעים הפנים היפות של הארץ מתחבאים אתם הרקפות שהתגלו בין הסלעים. אתם הפנים היפות של הארץ. תודה רבה לכם על היום! בהמשך הערב אעדכן מה קורה מחר.

30.10

07:45 יוצאים לעוד יום עמוס ומלא סדנאות ומפגשים. הילדים כבר מתחילים להכיר אותנו... וזה מרגש. נוצר קשר ואמון בין צוות המכללה לצוותי ההוראה במלונות וזה גם נותן תחושה טובה. אחרי כל מערכות האמון בבני האדם שקרסו ב־07.10 יש הרבה מה לשקם, לתקן ולחבר. בשביל זה באנו, לחבר, ללטף, להסתכל בעיניים ופשוט להיות עם הילדים, לתת להם התחלה של שגרה. איזו דרך מחכה להם... אנחנו רק נקודה קטנה בדרך. 12:45 עושים איסוף מכל המלונות וחוזרים הביתה... 16:45 יום שני סיכום יום ליבנו התרחב מלראות אתכם ממשיכים בעבודת הקודש שלכם. "כל המציל נפש אחת מישראל כאילו הציל עולם ומלואו" - זו אינה קלישאה, זה באמת מה שאתם עושים - מצילים ילדים רכים. אתם מוזמנים לשלוח תמונות מייצגות מהיום הזה שתרגישו כולם שותפים... בבקשה לא לפרסם ולא להעביר הלאה תמונות שיש בהם פנים גלויות של ילדים. זה מאוד רגיש ועוד יותר בעת הזו (גם לא ממה שאתם צילמתם). בהמשך הערב אשלח מיפוי למחר. היום כבר היה יותר מאורגן ואני מקווה שהכול יתייבב במהלך הימים הבאים. תודה לכולכם! הפנים היפות של הארץ.





לשמחתנו הרבה נראה שהקהילות מתחילות לאט לאט להרים את מערכות החינוך שלהם, וזה הזמן שלנו לשחרר ולתת להם לעשות את תהליך הבנייה וההחלמה שלהם. מבקשת לומר כאן תודה גדולה להנהלת המכללה שתמכה כספית ורעיונית בימים האלה. תודה גדולה לצוות המקצועי שליווה אתכם בבניית המערכים וגם בשטח ממש; תודה גדולה לצוות הרגשי שהביא את המילים הנכונות והיה שם רגשית עבור כולנו; תודה לקהילות ולילדים שהסכימו לקבל אנשים זרים אל תוך העולם השבור שלהם; ותודה לכם, סטודנטים ומתנדבים יקרים שהבאתם את עצמכם, את הידע, את הלב והרוח הטובה. מי ייתן ונדע ימים טובים מאלה, ושהפנים היפות של הארץ, הפנים שלכם, יצוצו תמיד כמו רקפות בין הסלעים.

02.11

סיכום יומן

המפגש שלנו עם משפחות המפונים משדרות, בארי, כיסופים, אשקלון, יבול, סעד וכפר מימון היה חשוב עבור התלמידים, אבל לא פחות עבורנו. התחברנו למציאות הכואבת דרך המפגש עם התלמידים והקהילות ועשינו את המיטב להוסיף אור בחושך הגדול שבו הם מצויים.

שבוע ההתנדבות הזה הוליד בתוכנית אומנות קשר ארוך יותר, ובמסגרת ההתנסות הקלינית יָרְדו שנתונים ב' וג' ללמד במרכזי הלימוד בים המלח באופן קבוע לאורך כל סמסטר א'.

■ אבל זה כבר ליומן אחר...

31.10

07:45 יום שלישי עובר לו כבר עם איזו שהיא שגרה מוכרת.

יוצאים מוקדם. עובדים באטרף...

12:45 חוזרים ומתארגנים ליום הבא.

18:45 יום שלישי סיכום יום

גם היום התקיימו מפגשים מרגשים בקבוצות השונות.

צוותי החינוך מלאי הכרת הטוב על הנתנה שלכם.

העשייה שלכם היא ברכה גדולה עבור הילדים, המשפחות

וקהילות העוטף.

עם הפנים למחר -

סידור התנדבות ליום רביעי 1.11 י"ז בחשוון...

01.11

07:45 מתארגנים ליציאה

מי היה מאמין שאנחנו כבר שלושה שבועות בתוך

האירוע הזה? באמת טירוף... עובדים... וכמה משמח

לגלות שמתארגנים כאן למעבר לבית ספר מאורגן יותר

ולא תהיה יותר למידה במלון. הילדים יוצאים מחר לטיול,

אז אנחנו נפרדים.

12:45 יוצאים הביתה... עייפים אך עם תחושה טובה בלב

שעשינו את הדבר הנכון גם אם היה קשה ומאתגר.

16:45 מסכמים.

היום אנחנו מסיימים ארבעה ימי התנדבות אינטנסיביים

ביותר במלונות שבהם שוהים תלמידים מפוני העוטף.

באתם עם רוח התנדבות מדהימה, עם לב רחב ורצון טוב.

לפעמים זה הצליח לנו ולפעמים פחות...

אלה ימים של תוהו ובוהו והרבה חושך על פני התהום.

מה שניסינו לעשות זה להביא מעט אור, חיבוק ויציבות

אל תוך הכאוס הזה.

פדגוגיה של פליטים בארצם

ד"ר דפנה גרנית דגני מראינת ומביאה לכתב את דבריה של עופר הלפרין, בוגרת שבילים ומובילת החינוך בקיבוץ כפר עזה המפונה.

עופר הלפרין, בת 39, אימא לאריאל (10), ליאור (5) ומעין (שנה וחצי). בת קיבוץ כפר עזה, בוגרת התוכנית 'שבילים' במכללת קיי, מחזור ה': 2016-2020. מורה לאומנות בבית הספר מרח"ב לחינוך ואומנויות במושב שדה צבי. פעילה חברתית בקיבוץ, עבדה מספר שנים בחינוך החברתי א-ג בקיבוץ.

בשבילי הקיבוץ. התחלתי לארוז כי הבנתי שתכף נתפנה. היינו בטוחים שתכף יגיע הצבא ויפנו אותנו. לפתע קיבלנו את ההודעה על נפילתו של אופיר ליבשטיין, ראש המועצה שלנו. ואז זמן עבר ועבר... בשעה 9:00 נפל החשמל. המזגנים הפסיקו לעבוד והיה מאוד חם ומחניק. היינו בממ"ד כ-30 שעות, עד יום ראשון בצוהריים. כדי להתפנות נעזרנו בטיטולים של הילדה... פחדנו לצאת לשירותים או לכל דבר אחר.

בצוהריים של יום ראשון פינו אותנו באמצעות הנמר, כלי הרכב של צה"ל. לא ראינו יותר מדי, שמענו עדיין דיבורים בערבית, אבל הכול היה מהיר ודחוף.

אולי זה היה המזל שלנו שלא ראינו בעיניים.

הלחימה בכפר עזה נמשכה עד יום שלישי. היו נפגעים רבים מאוד. בעזרת רכבי הפינוי הוסענו לנקודת הפינוי במשמר הנגב ואז לשפיים.

שם היינו שלושה שבועות בחדר אחד כל המשפחה. לאחר מכן קיבלנו דירה קטנה ברשפון עם יותר חדרים.

כשהגענו למלון, הבת שלי האמצעית בת החמש עברה בין תחנות יצירה לאומנות, היא ממש רצתה לעבוד וליצור. הבטתי על ההורים האחרים שהיו מאוד פגועים ושבורים. כולם נעו בין הרצון להחזיק את הילדים ולא להסיר מהם את המבט בשל הדאגה הרבה לבין הצורך לנוח, לנשום, להיות בחברת מבוגרים, לדבר, לפרוק, להתאבל. הילדים בחלקם ממש 'נדבקו' להורים ולא נתנו מנוח או לחילופין התרוצצו במלון, במסדרונות ובמעליות ללא הפסקה.

הרגשתי שצריך לעשות מעשה. לאחר שיחת הקהילה ביום השני, פניתי למנהלת הקהילה וביקשתי ממנה לארגן מסגרת לילדים. התכנסנו צוות של מרפאה בעיסוק, גנת ואני ובנינו במרכז הכנסים במלון חמש כיתות פעילות וחללים מותאמי גיל: תינוקיה, גן-2-3, גן-3-6, מרחב לילדי היסודי א'-ו' ולאחר מכן גם חטיבה ותיכון. המון המון אנשים ומתנדבים הגיעו לעזור. הרים של תרומות בגדים, צעצועים, חומרי יצירה, רהיטים הגיעו למלון. היה צריך למיין, לסדר ולארגן.

בכפר עזה יש 800 איש ואישה, ילדה וילד בקהילה. מתוכם 250 ילדים. שבעה ילדים חטופים.

את ההפקה שלה בתוכנית 'שבילים' עשתה עופר הלפרין לצד לבנת קוף ז"ל תחת הכותרת 'בית מלאכה': מקום לידיים יצרות, לימוד והתנסות במלאכות לתלמידי שער הנגב: מחזור, תפירה, רקמה, נגרות, קרמיקה, גינון ועוד.

לבנת ועופר פתחו תוכנית עיבוד רגשי לתלמידים שחוו קשיים בשל המצב הביטחוני באזור בעזרת חומרים. הן גייסו סטודנטים לעבודה עם התלמידים בעבור מלגות. הסטודנטים לימדו את התלמידים בקבוצות תמיכה קטנות. מודל חינוכי-טיפולי-קהילתי-יצירתי המחובר למקום ולמרחב הכפרי הייחודי. המקום היווה אבן שואבת לביקורים ולסדנאות למגוון קהלים.

עופר מספרת:

” בשבעה באוקטובר התעוררנו קצת לפני 6:30 מרעש של מטחים כבדים ואזעקות צבע אדום, תיארונו לעצמינו שיש עוד סבב. עברנו לממ"ד, בן זוגי ואני עם הילדים. להפתעתנו בחוץ היו כמויות בלתי רגילות של לחימה, פיצוצים מכל עבר, ירי, הודעות ווטסאפ של חברי הקיבוץ על מחבלים



ילדי כפר עזה מתבוננים על חיה שיש לה בית על הגב. כל התצלומים באדיבות המרואיינת



אל ילדי כפר עזה הגיעו מפעילים חיצוניים ותרומות ציוד רבות.

היה צריך לאסוף את השברים.

הילדים שלא רצו להיפרד, לאט לאט צברו ביטחון והגיעו אל המרחבים הפעילים שלנו. פסיכולוגים מבית החולים שניידר תצפתו על הילדים במרחבים הגיליים השונים וניסו לאתר מצבי חרדה ותופעות של טראומה.

בהתחלה הגיעו אנשי חינוך ליום-יומיים, שבוע. לאחר השבועיים הראשונים התחלנו לבקש מאנשים להגיע לטווח ארוך יותר כי הילדים היו צריכים דמויות קבועות. הצוות האורגני של החינוך מהקיבוץ היה במצב לא טוב, רובם היו הלומים ועצובים מאד. רובם הגדול לא היה יכול לתפקד ולהחזיק את המהלך. לאחר שלב התנדבות, אחרי חודש, עברנו לעבודה בשכר מתקציב כפר עזה ומתקציבי משרד החינוך לגננות ומורים מוכרים.

בנינו תוכנית לימודים דיפרנציאלית, התאמה מקסימלית לכל ילדה וילד. הרבה שימוש במטפלים באומנות, מטפלים בעזרת בעלי חיים. עמותת 'הגל שלי' אימצה אותנו ועוד ועוד הרפתקאות חינוכיות...

כפר עזה הוא יישוב עם חוסן קהילתי חזק מאוד. אנחנו למודי ניסיון 'בסבבים' ובמצבי חירום. אבל הפעם נאלצנו להמציא את הגלגל מחדש: הגדרנו את כל הילדים כילדי חינוך מיוחד: לכולם נדרשת כעת התייחסות ייחודית, לכולם צרכים בלתי שגרתיים.

היינו צריכים לפתח פדגוגיה של פליטים בארצם.

הרגשתי שאני חייבת להיות בעשייה. הבטתי בעיניים של חבריי שהיו אבודים לגמרי. יש לי הרבה הרבה חברים שלצערם כן חוו את הזוועות וראו בעיניים את ההרס והחורבן, המוות והשכול.

החלטתי להתרכז במה שאני טובה בו: לייצר פתרונות חינוכיים

יצירתיים.

הפעם הראשונה שבה באמת התפרקתי הייתה בהלוויה של חבר מאוד קרוב, בן הזוג של מורה אחרת וחברה טובה שהיה סגן הרבש"צ בקיבוץ. אחרי ההלוויה של לבנת קופץ חברתי הקרובה, לא יכולתי ללכת יותר להלוויות. זה היה הקצה מבחינתי. מאז ולזכרה אני משתדלת מאוד להיות רק בעשייה, לא בדיכאון, לא בכעס, לא לשקוע.

בהקמת המערכת החינוכית הרגשנו שאם אין אני לי מי לי. השבר היה מאוד מאוד גדול ואני שמחה שהיו לי הכוחות וההבנה איך לעשות את זה. ההתבוננות שלנו וזיהוי הצרכים היו מאוד חשובים וכולם היו מאוד קשובים ומבינים את המצב. מי שהיה שם ומי שלא היה שם, זה הבדל גדול. ילדים שראו מחבלים, ילדים שבונים לעצמם מקומות מוגנים, ילדים שלא רוצים לשוב למסגרת עד שהחבר הכי טוב שלהם לא חוזר, ומה נאמר וכיצד נסביר שהוא נרצח או נחטף?

לאחר חודש ושבוע, הכנסנו למערכת מתכללים חיצוניים. אנשים שיכולים לקחת מאיתנו את הניהול של המערכת תוך היוועצות מתמדת והבנה של הצרכים הייחודיים והמותאמים של הילדים שלנו. ערכנו מיפויים של המצב הייחודי לכל ילד, כאמור רק תוכנית פרטנית יכולה להתקיים כאן וזה דורש הרבה משאבים ואנרגיה. עכשיו אני יכולה ללכת אחורה, ואולי לשוב סוף סוף לעבודתי החינוכית בבית הספר מרח"ב.

אם את שואלת אותי: מה יקרה בעתיד? אני חושבת שאני ומשפחתי לא נשוב לכפר עזה. משהו באמון ובביטחון נפגע עמוק מאוד, הצער על היקרים שלנו חילל את המקום הזה. אי אפשר לחזור לגור שם. נשוב לצפון הנגב אבל לא לשם.

אני חושבת שלא מעט מההכשרה שקיבלתי ומהניסיון שלי בחינוך נתנו לי את הכוחות להתמודד, לנוע מהר לעשייה חינוכית, לפתח, ליזום, למצוא פתרונות.

אני מאחלת לכפר עזה ולכל עם ישראל שישובו החטופים בהקדם האפשרי, שנצליח לשמור על עצמנו. ■



עמותת 'הגל שלי' מאמצת את ילדי כפר עזה, חינוך מבוסס מקום בים התיכון

אני מציירת במשך שנים את הבית שלי

זיוה ילין

ד"ר זיוה ילין, ראש ההתמחות באומנות במכללת קיי, היא ילידת קיבוץ בארי אשר ניהלה ואצרה את גלריית האומנות בבארי עד לשבת הנוראית ששבעה באוקטובר. זיוה חוזרת לציורים שבהם תיארה את סביבת חייה וביתה בבארי ולאותו רגע קשה שבו המציאות פגשה את האומנות.



פנורמה עם אופניים. הצילומים באדיבות האומנית

הבוהק הזה יוצר עם השחור קונטרסט ומבעיר את הנופים שלי. לא יכולתי יותר לחזור לצייר על רקע לבן וכך המשכתי עם האדומים. בהמשך הרקעים הפכו כתומים צהובים והציור עצמו הפך לאדום, האדום עבר מהרקע למכחול.

עסקתי הרבה בזיכרונות הילדות שלי מהקיבוץ, ולכן השתמשתי גם בתמונות מהארכיון של בארי. מנסה לשמר, להקפיד את הזמן. היה בציורים האדומים עם הטפטופים אופי של קינה על הקיבוץ של פעם, אך מעולם לא ראיתי באדום שלי אימה או דם או סכנה, אלא צבע עז רגשי שמבחינת מבטא את האהבה למקום שלי.

בשבת ה-7 באוקטובר הנוראית גם הסטודיו שלי חטף ריחות ורימונים ואר-פיג'י התפוצצו ממש לידו. הוא נשאר עומד בדרך נס, אבל החלונות התנפצו וחדרו קליעים ורסיסים פנימה ישר לערמת הציורים שלי שעמדה ליד החלון. לציורי בארי שלי האדומים נוספו חורים ורסיסים. גם הם נפגעו, כמו הבתים והאנשים. באופן מוזר ומצמרר המציאות פגשה את האומנות. ■

שנים אומנים שמחפשים דימוי לצייר, נושא לעסוק בו ומביטים רחוק החוצה על העולם. אני מסוג האומנים שמציירים במשך שנים אותו השביל, את המקום שאני חיה בו, את הבית שלי. אני לא צריכה ללכת רחוק, הכול נמצא פה ממש מסביבי. הבתים והעצים והמדרכות שאני מסתובבת בהן מאז שנולדתי, כילדה וכנערה וכאימא לילדים. החיים שלי בבארי ואין לי צורך לחפש במקומות אחרים.

מעל עשרים שנים אני מציירת את בארי וסביבותיה, את דרכי העפר והכבישים שאני נוהגת לרוץ בהם, את המדרכות והשבילים בתוך בארי, את הבתים והעצים, את השכונה שאני גרה בה ואת המרפסת והסלון שלי.

כששואלים אותי למה אני מציירת תמיד את בארי, אני עונה שנושא הציור חייב להפעיל אותי, לרגש אותי, להזכיר לי. כל מדרכה וכל עץ וכל בית מזכירים לי את מאות הפעמים שעברתי שם, ולכל עץ יש סיפור וזיכרון משל עצמו.

הגעתי לצייר באדום במקרה, כשיום אחד נגמר לי הצבע הלבן והיו לי כמה קופסאות של אדום מניר לט בסטודיו. האדום



צומת פרומקין, צילום יורם



פנורמה מדרכה מאחורי המזכירות



העלייה לחדר האוכל

במדור 'דמיינו חינוך'

אני מבקש מהקוראים לדמיין ולהעז לשאול, לתהות, להרהר ולערער על סוגיות הנוגעות לחינוך. אין שאלה או הרהור שהם לא טובים או לא נכונים.

בכל גיליון יוצגו דוגמאות לשאלות לחשיבה ולעיון - שאלות הנוגעות לנושא הגיליון הבא. אתם מתבקשים להגיב לשאלות אלו דרך כתיבת תובנות, הרהורים ושאלות משלכם לנושא הגיליון ולשלוח את תגובותיכם אליי. התגובות מיועדות לפתח את המחשבה ואת ההבנה לגבי נושא הגיליון ולקדם דיאלוג סביבו.

הפעם, בימים הקשים של המלחמה, כשדאגה, צער וכאב גדול נמהלים בתקווה וכמיהה לימים וזמנים טובים יותר, נשאלו השאלות הכלליות האלה:

מהו תפקיד המורה/מרצה בעת מלחמה?

כיצד צריך להראות חינוך בעת מלחמה?



כך שלחינוך הפורמלי הוקצו מרחבים מובחנים וייעודיים - בתי ספר, אשר בודדו את התלמידים מ'רעשי הרקע'. כך, ללא הסחת הדעת הוקדש הזמן בקפסולה הבית ספרית והכיתתית לזיקוק וייעול תהליכי הלמידה ולפיתוח מנגנוני פיקוח ובקרה עליהם. בתוך כך, ככל שמדינת הלאום התחזקה כמודל הגיאופוליטי המקובל, הפך בית הספר לכלי המרכזי לאינדוקטרינציה של ערכי המדינה ומימוש מטרותיה. כל אלה ניתקו את בית הספר הטיפוסי מההוויה המקומית, מהסביבה ומהקהילה על צרכיה ואתגריה.

כנגד זרם מרכזי זה החלה להתפתח בשלהי המאה ה-19 גישה ביקורתית. הוגים כמו ג'ון דיואי, וילהלם קילפטרק תלמידו ובהמשך לב ויגוצקי ורבים נוספים טענו שיש מחיר לתיעוש החינוך הפורמלי ולבידולו מדופק החיים היום יומי ומההקשר החברתי-מקומי. מתוך ההבנה

ד"ר ארנון בן ישראל

כשהמציאות בוערת - חינוך רב־מרחבי בין בידוד ומעורבות

שאלת מהותו של החינוך בשעת מלחמה אינה שונה בעליל מהשאלה הרחבה יותר לגבי מהותו של החינוך בכלל, ולכך כמובן נקודות מבט רבות מאוד. במסגרת זו העסיקה אותי בשנים האחרונות סוגיית היחסים בין האירוע החינוכי או המוסד החינוכי ובין העולם החיצוני, הסובב, שמעבר לגדר המוסד - על שלל מרכיביו החברתיים, הפיזיים-חומריים והביולוגיים. מן הסתם, מצב מלחמתי מחולל מארג יחסים מורכב, ייחודי וסבוך בין 'הפנים' ו'החוץ'. אנסה בהמשך לעמוד על כמה ממאפייניו.

מבט עומק בסוגיית יחסי חינוך וסביבותיו מעלה שעם התפתחותה של הציוויליזציה וביתר שאת מאז המהפכה התעשייתית, הגישה שהפכה דומיננטית ביקשה למקסם את השליטה בתהליכי החינוך, בתכנים הנלמדים ובדרכי ההוראה. הדבר בא לידי ביטוי בארגון המרחב העירוני,



צורך חזק לא פחות של חיבור להוויה הדרמטית 'שבחוץ'. צריכת המידע האינטנסיבית באמצעות התקשורת והרשתות החברתיות משקפת צורך זה, והיא כשלעצמה מערערת את הגבולות שבין בית הספר והעולם החיצוני, כשכל אחד מחובר לטלפון הנייד שלו, בחדרי המורים, בהפסקה ולעיתים גם במהלך השיעורים עצמם. באופן דומה, היצמדות המורים לקוריקולום הסטנדרטי עשויה מחד לאפשר את ההפוגה הנדרשת 'מהמצב', אך מאידך עלולה להיתפס כמנותקת ולצבוע את ההוויה הלימודית כולה בגוון של חוסר רלוונטיות קיצוני. נוסף לכך, הסיור הלימודי, הטיול, המסע החינוכי - מופעים אלה של 'תנועה חינוכית', שהיא עיקרון מפתח בפילוסופיה ובפרקטיקה של הפדגוגיות הרב־מרחביות, מצומצמים ולעיתים אף מבוטלים כדי להימנע ממה שנתפס כסיכון מיותר.

הדילמה המלווה את החינוך הרב־מרחבי בשגרה מועצמת בשעת מלחמה ואין לה פתרון אחד כוללני. כיוון שכך, במציאות כה מורכבת נדרשת יותר מתמיד גמישות חינוכית ופעולה ברוח המקום בהתאם למאפיינים הלוקליים ולרמות הסיכון המשתנות במרחב ובזמן. על המחנכים והמחנכות למצוא את המיזוג הנכון בין התכנסות ומיקוד בהווייה לימודית מבודדת ומוכרת ובין היציאה החוצה והירתמות המוסד החינוכי לאתגרי המקום והקהילה. שמירת שגרת למידה קריטית בשעת החירום, אך חשובה לא פחות ממנה היא הרלוונטיות של תהליכי הלמידה ותחושת המשמעות. כך או כך, זוהי הזדמנות לבניית דפוסים חדשים ואף יחסים חדשים בין המוסד החינוכי לסביבתו. ■

שלמידה אותנטית ומשמעותית עשויה לנבוע דווקא מהאינטראקציה של הלומדים עם העולם ולא דרך ההסתגרות מפניו, פיתחו הוגים-פילוסופים-מחנכים אלה פדגוגיות המשלבות התנסות במרחבים שונים ומרובים ועידוד חקר שלהם, וזאת באמצעות יציאת התלמידים ממוסדות החינוך ולמידה במרחב, בסביבה ובמקום. על בסיס זה התפתחו במהלך המאה ה־20 שלל תורות חינוכיות רב־מרחביות, כגון חינוך חוץ־כיתתי, חינוך סביבתי, חינוך התנסותי, חינוך מבוסס קהילה, חינוך יער וחינוך מבוסס מקום.

ביקורת על החינוך הרב־מרחבי נותרה בעינה גם בעשורים האחרונים, כשנדמה שגישות אלו תופסות אחיזה מסוימת במעוזי המעמד הבינוני-הגבוה במערב. בעיקרה טענות על כך שהיקף החומר הנלמד אינו מספק, הבקרה על תהליכי הלמידה אינה יעילה, ולכן הבוגר הטיפוסי בחינוך הרב־מרחבי אינו בשל לדרישות העכשוויות של האקדמיה ומעמדו נחות בתחרות הצפויה לו בשוק העבודה התובעני.

מה שנכון בשגרה נכון שבעתיים בשעת חירום, ואכן, מלחמה מקצינה את המתח שתואר כאן. מן הסתם, משמעותה שינוי עמוק ומטלטל בשגרת חיי האנשים וערעור רבדים רבים במציאות חייהם האובייקטיבית והנתפסת. בין היתר, רבים חווים בעת מלחמה שינוי דרסטי בסדר יומם, לחץ רב, רגשות עזים ואף עיוות בתפיסת הזמן. רבים חווים שינוי מרחבי חריף, כשהם משנים את דפוסי התנועה שלהם, אם כתוצאה מסכנה, גיוס או חלילה פליטות ועקירה. בצל המלחמה רבים מזקקים ומגדירים מחדש את עמדותיהם הפוליטיות, כמו גם את תחושות הזהות, הביתיות והשייכות שבהן החזיקו.

כשהמציאות בווערת גובר הצורך לגונן מפניה ולאפשר ללומדים מרחב מוכר ומנותק ככל האפשר מרעמי התותחים. לבית הספר נועד בשעה כזו תפקיד מייצב ומאזן, כעוגן של שגרה והמשכיות. אלא שבה בעת, מתעורר

נתבקשתי להשיב על שתי השאלות האלה:

"מהו תפקיד המורה/מרצה בעת מלחמה?"

"כיצד צריך להיראות חינוך בעת מלחמה?"

מכיוון שהמונחים 'מורה' ו'מרצה' מתפרשים לעיתים קרובות כאלו שתפקידם מתמקד בהעברת ידע, ואילו אני סבורה שמורים ומרצים טובים (בפרט מרצים במכללה לחינוך) הם בראש ובראשונה מחנכים, אענה על שתי השאלות במשולב.

תפקיד המורה/המחנך כפי שאני מבינה אותו - בהשפעת הוגים כמו רוסו וניטשה ושילובם עם אפלטון הוא לסייע לחניכיו לחיות חיים מלאים ומשמעותיים תוך שמירה על מלאות חייהם של בני אדם אחרים. כדי לחיות חיים מלאים ומשמעותיים אדם נדרש לעצב באופן תמידי את זהותו ולבנות את אישיותו תוך שהוא מקיים דיאלוג ביקורתי בין צרכיו, כישוריו, נטיותיו ותשוקותיו לבין אוצרות התרבות (מדע, אומנות, הגות) ותוך זיקה משמעותית לבני אדם אחרים. הדיאלוג הביקורתי עם מיטב התוצרים שהפיקו בני אדם בתחומי חשיבה, יצירה ומוסר וגם עם בני אדם אחרים בסביבתו, יאפשר לחניך להרחיב ולפתח את אנושיותו באופן אינדיבידואלי אך כזה שיתיישב בו בזמן גם עם הטוב המשותף הראוי לכלל בני האדם באשר הם בני אדם.

על פי תפיסה זו חינוך הוא פעילות דיאלוגית אכפתית המבוססת על חשיפת החניך למגוון גדול ככל הניתן של תחומי דעת, משמעות והתנסות. המחנך מעורר את החניך לפתח דיאלוג קשוב וביקורתי עם נכסי התרבות ועם דמויות מופת ומלווה אותו באופן מתמיד, כשהוא (החניך) בוחר את אוצרות התרבות והמודלים האנושיים שיסייעו להתפתחותו הרגשית, שכלית ומוסרית ומקיים עימם דיאלוג.

במילותיו של ניטשה: **"החינוך, אם כן, הוא השחרור, סילוק העשבים השוטמים, הפסולת והשרצים, המבקשים לתקוף את הנבטים הרכים. החינוך הוא שפיעת האור והחום, רחש אוהב של גשם לילי, חיקוי הטבע והסגידה לו, כאשר הטבע בהלך רוח אימהי ורחום. החינוך הוא השלמתו של הטבע כאשר החינוך מקדים תרופה להתפרצויותיו האכזריות וחסרות הרחמים של הטבע ומסיט אותן אל הטוב, כאשר החינוך מכסה בצעיף את הביטוי של הלך רוח חורג שלהן ושל חוסר השכל העגום שלהן"** (שופנהאור כמחנך, עמ' 24).

בעת מלחמה - ואני כמובן מייחדת את דבריי למלחמה צודקת, היינו מלחמת הגנה על הקיום - מטרת החינוך איננה משתנה, לתפיסתי, ועדיין מדובר בסיוע לחניך לחיות חיים מלאים ומשמעותיים תוך שמירה על מלאות חייהם של

בני אדם אחרים. עם זאת מכיוון שבתקופת מלחמה מתעוררים רגשות עוצמתיים של פחד, חוסר וודאות ואף שנאה וכעס, אני סבורה - בהשפעת מאסלו - שנדרשת השהייה מסוימת של הדיאלוג עם אוצרות הרוח ודמויות המופת לצורך חיזוק החוסן הנפשי והגופני של החניך. על המחנך לסייע לחניך להסתגל לנסיבות החיים החדשות תוך שמירה על תחושת מטרה, איזון ורווחה נפשית ופיזית. אחרי שהביא את התלמיד לרווחה בסיסית, נדרש המחנך לעודד את התלמיד לחזור באופן הדרגתי לדיאלוג ולהתמקד בראש ובראשונה בבירור של ערכים וטיבם של יחסים אנושיים וחיזוק השאיפה להרמוניה ולשלום.

באשר לתפקיד המחנך בחיזוק הסולידריות, הזהות הלאומית המשותפת, שבאופן טבעי נוטה להתחזק בקרב האזרחים בעת מלחמה, נדרשת לדעתי זהירות מסוימת. כשמדובר בהגנה על הקיום הלאומי אזי הסולידריות הפנימית, יחסי האמון בין קבוצות שונות בחברה, ההרגשה שכולם שייכים לאותה מדינה ושותפים לרצון להמשיך לחיות בה יחד, חשובה מאוד, ולכן אני סבורה שהמחנך צריך לפעול במטרה לחזק אותה. עם זאת אני סבורה שיש לעשות זאת תוך זהירות מרובה מפני היסחפות עדרית המובילה לפטריוטיות לאומנית, כלומר תוך הימנעות מקסימלית מפגיעה בחשיבתם האוטונומית של החניכים ומחויבותם לערכים אוניברסליים כמו חיים, שלום, שוויון, חירות והגינות.

בסופם של דברים ואולי היה מקום להביא זאת דווקא בראשיתם, ובנימה אישית, אני סבורה שהתפקיד החשוב ביותר של המחנך בעת מלחמה הוא להמשיך להאמין ברוח האדם ובשאיפתה לטוב ולפעול בלא לאות להעצמת הטוב שברוח האדם. במילותיו של אריסטו: **"חייב אדם לעשות את עצמו לבן אלמוות ולהתאמץ ככל שיוכל לחיות בהתאם למעולה שביסודותיו"** (אתיקה, עמ' 253). ■

אריסטו (1985), אתיקה (מהדורת ניקומאכוס). (י, ג' ליבס, תרגום) הוצאת שוקן. (המקור פורסם במאה 4 לפנה"ס).

ניטשה, פ' (1999), שופנהאור כמחנך, בתוך י' גולומב (עורך ומתרגם), פרידריך ניטשה, מסות על חינוך לתרבות (21-81), הוצאת מאגנס (המקור פורסם בשנת 1874).

ד"ר נעה בוטוש

הקשר בין המורים לתלמידים הוא קשר שנוגע לממדים שונים בעולמם ואתיחס כאן לשלושה מרכזיים: הלימודי, הרגשי והחברתי. המפגש של המורים עם התלמידים בימי שגרה הוא על בסיס יום-יומי על פי מערכת הלימוד הכיתתית. כל מורה נפגש עם התלמידים בימים קבועים ובשעות קבועות, וכך מתפתחת שגרה היוצרת תשתית לבניית קשרים עמוקים עם התלמידים.

בבית הספר נעשות פעולות שונות שמטרתן לטפח את התלמידים בכל הממדים האלה באופן ישיר. לפן הלימודי מוקדש נתח הזמן הגדול ביותר והוא מהווה העיסוק העיקרי בפעילות היום-יומית. הפן החברתי בא לידי ביטוי בפעילויות שונות כמו טיולים והתנדבויות בקהילה, וכמובן בפן הרגשי המורים מלווים על ידי גורמים מקצועיים, כמו יועצים ופסיכולוגים.

אבל ברור שכל אחת מהפעולות נוגעת בכל הממדים כולם, שכן הממדים האלה קשורים זה בזה ופועלים במקביל בנפשו של התלמיד, ואסביר את כוונתי בשיעורים המתמקדים בלמידה באים לידי ביטוי גם היבטים חברתיים ורגשיים. בהיבט החברתי, בכל שיעור הלמידה מתבצעת בתוך האינטראקציה החברתית המתרחשת בכיתה. זו מושפעת מההתערבויות של המורה בניהול השיעור וכן מהאינטראקציה בין התלמידים לבין עצמם. האופן שבו המורה מתכנן להעביר את השיעור קובע חלק מהאינטראקציות החברתיות, למשל בלמידה בזוגות או בקבוצות. ומעבר לכך הפניות של התלמידים ללמידה מושפעת מהמצב החברתי שלהם בין החברים האחרים לכיתה.

כך גם בהיבט הרגשי, ידוע כי המצב הרגשי של התלמיד משפיע על תהליכי הוראה ולמידה, וכי למעשה לא ניתן להפריד בין רגשות לקוגניציה. ביצועי התלמידים עולים באופן משמעותי בעת שהוא מצוי במצב רגשי חיובי וחווה הנאה, עניין או שמחה ויורדים עם רגשות שליליים כמו חרדה, כעס או עצב. למעשה מתן תשומת הלב להיבטים החברתיים והרגשיים משרת את הלמידה.

כל זה נכון בתקופת שגרה, אך כעת אנו בתקופת מלחמה. תחילתה של התקופה באירוע טראומתי ברמה הלאומית, ולחלק מהתלמידים ברמה האישית, והמשכה בפעילות

מלחמתית רציפה מזה כחודשיים. ההשלכות של המציאות הזו רבות: תלמידים פונו מביתם, באזורים אחרים חלק ניכר מהלימודים עבר ללמידה מרחוק, ובאופן כללי המציאות המוכרת השתנתה. מערכת השעות המהווה בסיס ליציבות של המערכת משתנה מסיבות שונות לעיתים תכופות: מורים ומורות שיצאו למילואים, צוותי הוראה שפוננו מבתיים והאיוודאות מחליפה את תחושת היכולת לתכנן ולשליטה.

תלמידים רבים גרים במקומות שמהווים מטרות למתקפות טילים, בני משפחתם מגויסים והם שרויים בדאגה לגורלם, וחלקם אף נחשפו לסרטונים שהופצו בידי חמאס מיום המתקפה. במציאות מורכבת ולא יציבה זו כל אחד מחפש נקודת אחיזה שתעזור לו להתמודד. למורים יש תפקיד חשוב בהיותם עוגן לתלמידים (והם מצידם מהווים עוגן בשבילו).

המלחמה יוצרת מציאות של קטיעת רצפי החיים בהיבטים שונים של החיים: התלמידים לא נפגשים עם חבריהם באופן רגיל, בית הספר אינו פועל עוד לפי המערכת הרגילה ובכל מספר ימים נאלץ לשנות את ההתנהלות על פי ההנחיות המעודכנות של פיקוד העורף. זה כמובן משפיע על התלמידים ומוסיף על תחושת חוסר היציבות של המציאות.

לפני שאפרט מה לדעתי מורים צריכים לעשות במפגשים עם התלמידים, בעיניי חשוב מאוד להיות בקשר שוטף עם התלמידים ולעדכן אותם בכל שלב גם אם אין תשובות מוחלטות לגבי ההתנהלות, ואתן דוגמה. ביום שישי האחד בדצמבר בבוקר הסתיימה ההפוגה בלחימה, ופיקוד העורף החמיר את ההנחיות. בתי הספר חיכו להנחיות מפורטות של פיקוד העורף, ובינתיים התלמידים בבית תהו כיצד תתנהל הלמידה בהתאם להנחיות החדשות. ברור הוא שהנהלות בתי הספר היו צריכות לקבל את ההנחיות בצורה מסודרת מפיקוד העורף ומהעיריות, אבל שליחת מסר שמתווך את המידע הזה לתלמידים, גם אם אין בו תשובה לשאלה עצמה, יכול להוות מסר מרגיע.

אחד המאפיינים של המלחמה הוא קטיעה של הרצפים בחייהם של התלמידים מהיבטים שונים. הם אינם מתפקדים כתלמידים באופן שבו היו רגילים לתפוס את





פיזיות הקשורות בגוף. לדבריו, כל אחד מתמודד עם טראומה בדרכים אחרות. בבית הספר באים לביטוי מרכיבים שונים מתוך מודל החוסן שמציג להד. חשוב שהמורים יכירו את המודל ויפעלו באופן מכוון לשם מתן מענים שונים לדרכי ההתמודדות השונות.

מקצועות הלימוד השונים מזמנים אפשרויות לפעולות של הגברת החוסן. בשיעורי החינוך הגופני מתקיימת פעילות פיזית, בשיעורי תנ"ך, עברית, היסטוריה וספרות יש עיסוק בטקסטים הנוגעים בעולם הערכים התרבותי, ובשיעורי החינוך יש מקום למתן מידע על דרכי המצב ועל דרכי ההתמודדות המומלצות.

בתקופה זו המאופיינת בחוסר יציבות על המורים לשנות את ההיררכיה בין המטרות שלהם במפגש עם התלמידים ולהבין שהפרופורציות צריכות להשתנות. יש להקדיש תשומת לב רבה יותר למצבם הרגשי של התלמידים ולתת להם מענה בתחום החברתי, גם אם הדבר יבוא לכאורה על חשבון הפן הלימודי. בסופו של דבר המלחמה תסתיים, וככל שנצליח לחזק את החוסן של תלמידינו גם בזמנים הקשים כך הם יוכלו בסיומה לחזור לחיים ולשגרה ולהגיע להישגים גבוהים כפי שאנו מקווים. ■

עצמם כתלמידים, הם אינם נפגשים עם חבריהם כמו שהיו רגילים, והעולם כולו אינו מתנהל כפי שהם היו רגילים. צל מעיב על תחושת הביטחון שלהם באופן יום-יומי.

למורים יש תפקיד משמעותי באיחוי הרצפים שנוצרו. ההגעה לבית הספר או לפחות קיום מפגשים מקוונים סדירים שיהוו מענה חלקי לצרכים של התלמידים והעיסוק בפעילות לימודית שאליה התלמידים רגילים יכולים לסייע להם לחזור לתפקוד כתלמידים ולהוות עוגן לחזרה כוללת לתפקוד גם בהיבטים אחרים של חייהם. בסיטואציה זו העיסוק בלימודים אינו מהווה רק מטרה בפני עצמה אלא אמצעי להרגעת הסערה הרגשית שכן ככל שהמוח עסוק בפעילות קוגניטיבית, כך הפעילות הרגשית שוככת. ולא פחות חשוב, לעיתים העיסוק בלמידה מהווה הסחת דעת טובה מהמציאות המאתגרת.

חשוב שהמורים יעסקו גם בחיזוק החוסן של התלמידים. במודל של פרופ' מולי להד להגברת החוסן הוא מתייחס לשישה משאבי התמודדות במקרה של טראומה: אמונות וערכים, רגש, חברה, דמיון, מחשבה והכרה ופעילויות

תודה רבה לנורית, ארנון ונעה על התגובות המשקפות נקודות מבט שונות על תפקיד החינוך והמחנך בעת מלחמה בכלל, ואולי זו שאנחנו חווים כעת, בפרט.

נורית מדגישה את התכלית לקדם חיים מלאים, ארנון ונעה מדגישים מנקודות מבט שונות את המטרה לחפש איזונים נדרשים בין הצורך בהרגל ובבידוד מהמציאות כפי שמתקיימים בבתי הספר לבין הצורך בחיבור ל'כאן ולעכשיו' ולהתמודדות עם הצרכים שהמציאות מציבה. חלק מהתגובות מצביעות במפורש על הצורך ביחס שונה לציבורים שונים של לומדים (כמו ילדי המפונים), אבל עדיין היחס המוצע עבור כל ציבור כזה הוא כללי יותר.

סבורני שבימים אלו יש הכרח להתייחס לכל לומד ולומדת (גם אם הם סטודנטים באקדמיה) כאל פרט ייחודי, שהוא מקרה ייחודי שיש לו סיפור משלו ושהוא בעל צרכים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים ייחודיים. זה נדרש גם כדי להיענות לצורך בקידום לחיים מלאים וגם כדי למצוא את האיזונים והדרכים הספציפיות להשיג אותם עבור כל אחד ואחת, על פי צרכיו וצרכיה האישיים. מעבר לכך, בהצעות שהוצגו עולה ביתר שאת הצורך בדיון המשך הנוגע לאפשרויות ודרכים שונות ליישום ולהגשמת הדברים, הלכה למעשה.

הגיליון הבא יהווה חלק ב' של הנושא מגוון, צדק והכלה

אני מזמין אתכם בשנית להתייחס, לתהות, לערער ולהרהר בשאלות האלה:

למה אנחנו מתכוונים כשאנחנו מבקשים עשיית צדק בחינוך? מהן אמות המידה לעשייה כזו? אם הצדק הוא צדק יחסי תלוי תרבויות, אז מה ואיך ניתן לקדם כדי להשיג צדק כללי שהוא מעבר לתרבויות שונות? איך מקדמים צדק כלפי הפרט בתוך מערכת חינוך הפועלת על פי סטנדרטים אחידים ביחס לתכנים הנלמדים, לדרכי הלמידה, לדרכי הביטוי של הידע ולדרכי ההערכה (מבחינים ועבודות סטנדרטיות)?

האם וכיצד ניתן לקדם שוויון הזדמנויות להתפתחות אישית וחברתית של תלמידים שהם שונים זה מזה במאפיינים רבים, כולל משתני רקע? כיצד מצמצמים פערי ידע וחשיפה לעולמות דעת ותוכן? כיצד ניתן לנצל את תהליך החינוך הפורמלי לשבירה של מעגלי הכוח בחברה למען תיקון החברה לצודקת יותר? איך אפשר לצאת ממעגליות שמנציחה פערים החוסמים התפתחות והתקדמות בחברה?

האם, מה ואיך ניתן להכיל שונות בין תלמידים במערכת שפועלת על פי סטנדרטים? את מה ראוי להכיל? על פי מה? האם יש משהו או מישהו שהוא לא ניתן להכלה? מדוע?

מה מרוויחים ועל מה מוותרים בהתנהלות מכילה בחינוך? מי מרוויח ומי משלם מחיר? מיהו המורה המכיל? מה מאפיין אותו? מה הוא צריך לדעת? מה חשוב לאפשר לו? כיצד מכשירים מורים להיות מכילים? האם אין מלכתחילה בעיה של זהות מעמדית במונח 'הכלה', כי יש מי שמוכל (שמכילים אותו) ויש מי שמכיל (כמו מובל ומוביל)?

כיצד רעיון ההכלה עשוי להסתדר עם חברה שמשדרת עדיפות ערכית להישגיות ולתחרותיות רבה בין אנשים ותרבויות?

מהם הרווחים ומהם המחירים (והאתגרים) של למידה בכיתה מגוונת של תרבויות, מאפיינים ויכולות של תלמידים? כיצד מתמודדים עם אתגרי המגוון? איך ניתן להפוך את המגוון להיות לנכס, ולא לעול?

לתגובות, למחשבות, לתובנות, לשאלות ולתהיות על הנושא
כתבו ושלחו אליי לדוא"ל:

amnonglassner55@gmail.com





המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il