

צבא ודת בסרטי מתבגרי חמ"ד

דבורה הנדלר ומשה קימל

מבוא

עולמם של נערים ונערות דתיים לאומיים מורכב מן המתח שבין הערכים הדתיים ובין ערכי הלאום המתמצים בשיאם בחוויה הצבאית. מחקרים הוכיחו שתפיסתם של בני נוער היא דיכוטומית וקיצונית ונוטה לבחירות חדות, בייחוד בקרב מתבגרים. עובדה זו נכונה גם לנוער דתי מתבגר. אם כן אפשר היה לצפות שבסתירה בין ערכים יבחרו המתבגרים בערך אחד על פני האחר, וגם במקרה שהסתירה היא בין עולמו הדתי של נער ובין ערך הצבא הישראלי יבחרו המתבגרים צד כלשהו. במחקרים אלו, שנעשו בשיטת השאלונים או בריאיונות, הביעו בני הנוער הדתיים תפיסות לא סובלניות למורכבות גם במקרים של התנגשות בין ערכים דתיים לערכים לאומיים. במחקר זה בחרנו בשיטה אחרת המתבססת על ניתוח סרטי תלמידים, מתוך הנחה שדווקא בסרטים אלו אפשר להבין היטב את הלך הרוח הרוגז בקרב הנוער הדתי. היסוד לתפיסה זו הוא שהסרט הוא מדיום מורכב הדומה לחיים האמיתיים. כדי להבין את הסרטים הפעלנו טכניקות ניתוח המקובלות בניתוח קולנועי. השערת המחקר הייתה שגם בסרטי המתבגרים, יבחרו יוצרי הסרטים, על ידי גיבוריהם, צד בקונפליקט. במחקרנו (הדן בתקופה שלפני ההתנתקות, 2005) מצאנו דווקא תופעה הפוכה למחקרים

קודמים: בני הנוער עשו כל שביכולתם למנוע את הצורך להכריע בין הערכים הדתיים והאמוניים ובין ערכי הצבא והלאומיות, ותפיסתם את שני הערכים הייתה מורכבת ומכילה בתוכה סובלנות והבנה לצורך בפשרות ובהכרה של מציאות שאינה פשוטה. מן המחקר שלנו ניכר שבניגוד למצופה, על כל פנים בדיכוטומיה זו שבין התפיסה הדתית לצבאית, אין בני הנוער מוכנים להגיע להכרעה חד-ממדית וזהותם נשאת מורכבת משתי תתי-זהות אלו במידה רבה. תוצאת מחקר זו מקבלת חיזוק גם מניתוח סרטים שעוסקים בקונפליקטים אחרים בין זהויות (דתית-חרדית, הורים-ילדים, חילונית-לאומית וכדומה), שבהם נראה שהתפיסה של בני הנוער תואמת את השערת המחקר, והיא אכן דיכוטומית וחסרת הכלה של השונה (אף כי יש לסייג שלא נעשה מחקר מקיף על קונפליקטים אחרים, אלא הבאנו דוגמאות אלו כקבוצת ביקורת למחקרנו זה).

על גיל ההתבגרות וגיבוש זהות תקינה

זהות ה"אני" המתבגר

ההתבגרות היא תקופת המעבר מילדות לבגרות, שלב בהתפתחות המאופיין במכלול של תהליכי שינוי, המקיפים כמה היבטים של התפתחות הפרט. ההתבגרות היא תהליך ארוך למדי ואינו מקשה אחת. הציפיות החברתיות, המטלות ההתפתחותיות ואופי ההתנסויות משתנים בזמן ההתבגרות. להתבגרות בישראל משמעות ייחודית: הדת היהודית מקבלת דגש מיוחד בחינוך ובחברה; המטענים ההיסטוריים הם חלק מההווה; תרבויות הנישאות לתוך ה"יחד" הישראלי ועם זה נאבקות על צביון המקורי; השירות הצבאי והשירות הלאומי. כל אלה דוגמאות לגורמים החוברים יחדיו לקונטקסט אחד המשפיע על תהליכי ההתפתחות בתקופת ההתבגרות בחברה הישראלית (פלום, 1995).

גיבוש זהות דתית בקרב מתבגרים ומתבגרות

זהות דתית היא מרכיב חשוב מאוד בזהות ה"אני" של מתבגרים ישראלים רבים. נראה שזהותם הדתית של מתבגרים ישראלים (בנים) מורכבת בעיקר בשני ממדים: הממד הריטואלי – קיום מצוות, והממד האידאולוגי – אמונות (בר לב, 1989; פשרמן, 1992). דומה שכאשר אנו עוסקים בזהות דתית של הבת הדתית יש להוסיף את הממד החווייתי ואת הממד החברתי. התפתחות זהות אמונית בריאה היא המעבר משלב של אמונה ילדותית לשלב של התלבטות, ומשלב זה לאמונה בוגרת. עד גיל ההתבגרות החשיבה המופשטת מוגבלת, ולכן אמונותיהם לובשות היבטים מוחשיים. עם כניסת הבן והבת לגיל ההתבגרות מתפתחת

חשיבה פורמלית. הם מסוגלים ונרחפים לחשוב על נושאים מופשטים. רמת המוסריות של הבן ושל הבת מתפתחת לכיוון המוסר האוטונומי המאופיין בשיקול דעת סובייקטיבי ובבחירת הערכים המוסריים, בפרט כאשר ערך אחד מתנגש בערך אחר. בהדגישנו את ההתנסויות וההתלבטויות עלינו לזכור את ההתנהגות הנורמטיבית הדתית. לעתים נדמה שהתנהגות על פי נורמות דתיות (קיום מצוות) סותרת את תהליך גיבוש זהות ה"אני". ראוי להדגיש שאין סתירה של ממש בין גיבוש זהות ה"אני" ובין נורמות התנהגות דתית (פישרמן, 2000א). על מנת לגבש את הזהות האמונית חייבים המתבגרים להתלבט. העלאת הספקות קשורה הן בהיבט קוגניטיבי הן בהיבט רגשי. המתבגרים חשים שהם מעוניינים באוטונומיה, וההתלבטות היא חלק הכרחי לגיבוש זהות אוטונומית.

הוגי דעות יהודים עסקו בשאלות חינוך להתלבטות וחינוך לאמונה, בהם הרב סולובייצ'יק. במסתו "איש האמונה" (1975) הוא מתאר את חשיבות העלאת השאלות והעלאת הספקות על ידי איש האמונה. לדעת מרסייה (1980), מתבגרים אשר לא הגיעו להחלטות הנוגעות לזהותם בתהליכי בדיקה וספקות, והחלטותיהם מבוססות על היענות לציפיות ההורים או החברה, מעדיפים שמכות גבוהה תכתוב להם את הכיוון בחייהם. מתבגרים אלה נוטים להיות נוקשים ובלתי גמישים (פלום, 1995). רובם יחוו בעתיד תהליכי ספקות ומשברים. בדרך כלל משבר הזהות המאוחר יהיה קשה מהמשבר הנורמטיבי בגיל ההתבגרות. מרסייה (1986) הסביר את חשיבות ההתלבטות כשקבע שעל המתבגר להגיע לגיבוש זהות ה"אני" שלו.

יש לחנך את המתבגרים להעלות ספקות, וכך הם ירגישו פחות אָבדן ודחיית הזהות הילדותית. להעלאת הספקות יש משמעות קוגניטיבית ומשמעות רגשית, והמוכנות הרגשית להעלאת ספקות חיונית לגיבוש הזהות. לדעת מרסייה, אנשים שאינם מטילים ספקות אינם חושפים את עצמם למידע ולשיקולים שונים ואינם שוקלים מחדש את התחייבויותיהם או את הערכים שלהם. כאשר הם נתקלים בכל זאת במידע חדש העלול לסתור את עמדותיהם, הם דוחים אותו. אנשים אלו בוחרים בדרך זו על מנת לשמור על הדימוי העצמי שלהם.

לדעת צוריאל (1990), גישה עצמאית רפלקטיבית כוונתה אינטרוספציה פנימית ובניית אלטרנטיבות. גישה רפלקטיבית מאפשרת למתבגרים להתבונן אל תוך אישיותם, להבין את התהליכים המתרחשים בקרבם ולהסיק מסקנות מתוך התנסותם. גישה זו מלמדת את המתבגרים לשוחח עם עצמם, להיות ערניים ולהפיק את המרב מכל אירועי החיים שהם

משתתפים בהם. קבלת החלטות בנושאים "דתיים" ללא התלבטות עלולה להתבטא בהצהרות ובקסמאות. לעתים קרובות יש למתבגרים תשובות רבות לכל שאלה ואין הם מסוגלים לומר לעצמם מה התשובה המדברת אליהם. הם יודעים לצטט תשובות אך מתקשים לשכנע בתשובותיהם את עצמם ואת חבריהם. החיים בשלב זה של הצהרות, קסמאות וסגירות הם מלאכותיים וקשים (פישרמן, 2000א).

במבט על אנשי הציונות הדתית כקבוצה חברתית נמצא שמטעמים אידאולוגיים היא בוחרת מצד אחד להיות שותפה לקבוצת הרוב הישראלית החילונית, ומצד אחר להיות נאמנה להלכה היהודית האורתודוקסית. קבוצה זו בחרה מיום היווסדה לשלב בין קודש לחול, בין תורה לעבודה ובין תורה לדרך ארץ (בן נתן, 1987). במחקרם של גילה פריינטה ואמצע אור (2006) נמצא שציבור מתבגרים, הן אלה שבתוך הקו הירוק הן אלה שבהתנחלויות, מנסה להשתייך בה בעת להווייה הדתית ולהווייה הישראלית, אך עולם הקודש של קבוצה זו חזק בעצמתו ובתכניו הייחודיים מעולם החול שלה, שתכניו העיקריים הם חיפוש אחר המשותף לקבוצות הרוב הישראליות. אם כן היה אפשר לצפות במחקרנו זה שמבנה זהותם של תלמידי התיכון בכיתה יב יהיה דיכוטומי וקיצוני (קניאל, 2003), או כזה שיהיה אפשר למצוא בו את גיבור הסרט עומד מול הצורך להכריע בין שתי עמדות, והכרעתו תהיה לכיוון זהותו הדתית.

מפגש עם קולנוע – "קריאת" טקסט

הנחת המוצא במחקר זה היא הקביעה שכל טקסט ספרותי, קולנועי, עיתונאי וכדומה מחייב את קיומו של קורא פעיל. אין קיום לטקסט ללא האדם, המפענח את הסימנים המוצגים לו בכתב באופן חזותי או קולי ומפיק מהם משמעות. רולאן בארת (Barthes, 1977) ערך הבחנה מכרעת בחשיבות התאורטית בין יצירה ובין טקסט. היצירה היא עצם דומם. היצירה נהפכת לטקסט רק כשאדם מבצע פעולה של קריאה או פענוח סימנים לשם הפקת משמעות. כל טקסט מחייב אפוא את הקורא למלא פערים בכוחות עצמו. לדעת איזר (Iser, מצוטט אצל Suleiman, 1980), שפיתח את רעיון הפערים הטקסטואליים, על הקורא להיות יצירתי בפעילות הקריאה שלו, כיוון שכל טקסט מכיל קטעים שאינם מוגדרים עד תומם. גם ואן דייק (Van Dijk, 1977) מציין שכל טקסט מסתמך במידת מה על ידע עולם שהקורא מביא עמו, כלומר יש להבחין בין העולם הנקרא בעזרת הידע שהנמען מביא עמו מהקשרים קודמים, ידע תרבותי ואישי. הפרטים המוזכרים בטקסט יוצרים תודעת "הקורא, המפענח, מסגרת הקשרית" (בלום קולקה וניר, 1981), המאפשרת להשלים את החסר ואף יוצרת ציפיות לגבי הטקסט. אקו (Eco, 1994) טוען שעל מנת למלא את הפערים האימננטיים לכל טקסט על הקורא לעסוק בפעילות קוגניטיבית מאומצת ללא הרף. כל סיפור

מכיל פערים, אולם עֶצמת הפערים ועומקם תלויים בקורא ואינם קבועים בטקסט עצמו. עם זה מן הראוי להדגיש שרוב הטקסטים מובנים, ולכן ככל שגדלה התאמה בין הנחת המחבר בדבר הקורא בעתיד ובין הקורא עצמו, כך קטנים הפערים בין ההצפנה ובין הפענוח של הטקסט. יש שהמחבר מבקש להותיר בידו מרחב גדול של אפשרויות כשהוא מפזר במרחבי הטקסט רמזים וכוונות מפורשות לקורא, כלומר כיצד לשַׁמֵּע ולפענח את הטקסט. איזור מציין שבסופו של דבר יש רק מעט דגמי מימוש שמציע הטקסט, מקצתם נכונים מהאחרים.

חוקרי תרבות פופולריים רבים, ובראשם פִּיסק (Fiske, 1987), טוענים שגם על טקסטים פופולריים, כגון סרטים ותכניות טלוויזיה, חלות אותן דרכי פענוח. לדעת פִּיסק, כל טקסט מובנה באופן שמשמעותיותו לא יהיו אין סופיות. הטקסט מנסה לקדם משמעויות מועדפות, כלומר כאלה שעולות בקנה אחד עם האידאולוגיה הדומיננטית בחברה בזמן היסטורי נתון. מכאן שניתוח סרט על ידי הצופה לא יהיה מנותק מן הרעיונות של היוצר אלא דווקא מחובר אליהן.

בשנים עשרה השנים האחרונות נעשו מאות סרטי תלמידים בחמ"ד, ובהם סרטים רבים העוסקים בדיכטומיה ובסתירה לכאורה שבין עולמו של המתבגר הדתי ובין עולם הצבא החילוני. ננתח סרטים אלו ונגלה את יחסם המוצפן של הנערים יוצרי הסרטים אל אותה דיכטומיה.

המאמר מבקש למצוא משמעויות אידאולוגיות הקשורות לתת-זהויות של מתבגרים דתיים המשרתים בצבא וחבויות בתוך כשנים עשר סרטים של מתבגרים, להעריך ולשפוט בדרך השוואתית מתוך התבוננות בדמויות, בעלילות הסרטים ובשפה הקולנועית הסמויה. ננסה לברר את המשבריות הקבועה, שהיא מאפיין עלילתי מובנה ביצירות קולנועיות דרמטיות. בסרטים יש מבנה של רצף משברים, קונפליקטים העולים בחייו של הגיבור. הם ישמשו אותנו לניתוח השוואתי ומהם נגזור את פעולת המְשֻׁמוֹעַ – משמעות של הטקסט, פרשנות והבנה. נחיל קידוד אחיד על הסרטים. הפענוח ייעשה בעזרת קוד הנוגע למבנה תסריט, מבנה מוכר של רוב הסוגות הספרותיות והקולנועיות, ובו יש היגיון פנימי רציף של התחלה, כינון הסדר, אמצע, משבר וסוף, שהוא השבת הסדר. הסיום הסגור טבוע בעלילה, המסר מובלע-שזור ברצף של משברים וקונפליקטים של סתירות המגיעים להתרה ולפתרון. נאפיין דמות של גיבורים ראשיים, נעמוד על הצורך של הדמות ומה מניע אותה. עוד ננתח מרכיבי שפה ויזואליים, כגון תנועות מצלמה ועריכה. צופה מיומן מסוגל להבחין במבנה של

טקסט קולנועי, לאתר את החלקים החשובים, לשמר אותם בזיכרון (Sanford & Garrod, 1981), ולפענח את חלקי מבנה העלילה: פתיחה, התחלה, הצגת הדמויות, מקום וזמן, אירוע מחולל וקונפליקטים. בסרטים הגיבור או הגיבורים נקלעים למצב בלתי שכיח או בעייתי, מעין הסתבכות, ועיקרו של סיפור העלילה נסוב על פעולת הגיבור או הגיבורים כדי לפתור אותו. משהותרה ההסתבכות ונמצא לה פתרון מסתיים הסרט. ההתרה מתומצתת בשגרה החדשה. המבנה הכללי הזה מונח בתשיתם של סרטי תלמידים שהם סרטים קצרים. מובן שבתבניות אלו יש התפתחויות ושינויים. נזכיר שיש שתי רמות מְבִנִיּוֹת בטקסט קולנועי פשוט (שמאפיין את סרטי התלמידים): מבנה השטח, המכיל את העלילה על כל חלקיה, ומבנה עומק, המכיל את העילות והמוטיבציות לאירועים האלה, כלומר את הפסיכולוגיה שביסוד הסיפור, הדילמה שהולידה את המטרה של הגיבורים, החששות שלהם, תחושת הרווחה, ההשלמה או הכישלון שבסוף הסיפור לאחר ההתרה. היחסים הסיבתיים שבין חלקי הסיפור מצויים במבנה העומק. את התגובות למתרחש ואת הקשרים הסיבתיים, שהם ללא ספק חלק מהסיפור, ישלים הצופה (Iser, 1980). אם הצופה לא ישלים את מה שלא נאמר בסרט הוא לא יבין את משמעות היצירה הקולנועית. אם כן, הצופה צריך לגלות את ההנעות, את המוטיבציות של הגיבורים ואת התגובות הקוגניטיביות והרגשיות שלהם. אם כן תהליך הקריאה של סרט חייב להיות פעיל. פעמים שחלים שינויים בתבנית סיפור העלילה. בכמה מהם הסתבכות אירוע אחד גוררת אירוע נוסף בדרך של תגובת שרשרת. לבד מזהויה התבנית שציינו לעיל (שממש תבנית השוואתית בין הסרטים) חייב ה"קורא" לזהות גם את עולם הידע המתהווה, רקע לסיפור העלילה, ידע על המציאות שהטקסט עוסק בה (Van Dijk, 1977).

מטרת המחקר היא חשיפת ממצאים שופכים אור על הרכב הזהות האמונית, הלאומית והציונית בנושא גיוס ושירות בצבא, קיום מצוות של מתבגרים ילידי הציונות הדתית ובדיקת יחסי הגומלין בין תת-הזהויות – דתיות מול ישראליות (צבא).

ממצאים

במחקר נקראו ופוענחו שנים עשר סרטים של תלמידי כיתות יב בחמ"ד, במגמות תקשורת וקולנוע ברחבי הארץ. הסרטים עסקו בדילמות ובקונפליקטים של בני הנוער בשאלות שנוגעות לזהותם הדתית ושירותם בצבא. הסרטים נבדקו ונבחנו על ידי מערכת ניתוח שנבנתה לשם כך. בקבוצת ביקורת נבחנו גם מספר סרטים של נוער חילוני שבהם יש קונפליקט ערכים הכולל את הצבא וסרטים של נוער דתי שבהם יש קונפליקט של זהות דתית שאינו קשור לצבא.

הממצאים הראו, שלא כהשערת המחקר, שמבנה הזהות של המתבגרים כולל הכולה משותפת של תת-הזהויות – הדתית והישראלית. בניתוח תוכני וצורני שנעשה על סרטי מתבגרים – בנים ובנות, נמצאה התופעה הבאה: הסרטים מביאים דמויות למצבי קונפליקט, אך ברוב הסרטים יוצרי הסרט נמנעים מהכרעה לכיוון הזהות הדתית. הגיבור מוצא נוסחה של הכרעה המכילה את שתי תת-הזהויות – הדתית והצבאית – יחדיו. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

א. בסרט "כי אות היא" (1998) בחרה הבמאית חן גלון בדמות ראשית בסרטה – חיילת דתית העוברת שבת ראשונה בצבא (אין בסרט דיון הלכתי בדבר עצם השירות של בנות בצבא). במהלך הסרט היא מוצאת עצמה בקונפליקט בין זהותה הדתית לשירותה הצבאי. במהלך הסרט אומרת הגיבורה: "איזו מטומטמת אני שהלכתי לצבא". הבמאית שמה בפיה של הגיבורה אמירה המעידה שאי אפשר לגשר בין תת-הזהויות. עד כאן הסרט תואם את השערת המחקר, ומכאן היה אפשר לצפות שכך גם ייגמר הסרט, וההכרעה היא לכיוון תת-הזהות הדתית, והיא החזקה ובעלת העצמה. אלא שלא כך סיימה הבמאית את סרטה. היא מוליכה את הדברים עד שהצד הדתי והצד הישראלי-חילוני מוצאים את הדרך לחיות יחדיו בתוך נפשה של הגיבורה. הכרעה זו מתבטאת באמירה ישירה של השחקנית, כאשר היא נשאלת על ידי חייל חילוני אם היא נשאת אתו בשבת הבאה בבסיס. תשובתה: "לא השבת הזו, אבל בעוד שבועיים". אך לא רק הדיאלוג משקף את ההכלה של תת-הזהויות יחדיו. בסצנה שלפני סיום הסרט נראית החיילת הדתית שרה לבדה זמירות בסעודה שלישית, כשחבריה החילוניים מצטרפים אליה לאותה סעודה אך שרים יחדיו שירים מרפרטואר חילוני. כך יוצרת הבמאית טקסט קולנועי המציג את יכולתה לחיות כדתית בחברה רב תרבותית ולהכיל את תת-הזהויות: לקיים את מנהגה לאכול סעודה שלישית ולשיר אך לשתף גם את חבריה החילונים בחוויה זו. בתמונה אחרת נראה שההכלה המשותפת היא העיקרית, כיוון שהסרט מסתיים בתמונה של החייל החילוני והחיילת הדתית הולכים יחדיו אל האופק, לא ממניע רומנטי אלא במובן של עתיד משותף.

ב. הסרט "אדמה בוערת" (2004), שנעשה לפני ההתנתקות מגוש קטיף, עוסק בחייל דתי שפלוגתו מתעתדת לפנות מאחז בלתי חוקי שבו גרה חברתו. גם בסרט זה נקרע החייל בין חובתו להיות חלק ממערך צבאי וזהותו כחייל ובין זהותו הדתית. זהות זו מחזקת גם

על ידי אהבתו לחברתו המתנגדת למעשה הפינני, והיא עצמה גרה במאחז. גם בסרט זה בחר הבמאי לשים את התשובה לבעיה בפי הרב שאָתו מתייעץ גיבור הסרט. החייל השואל אם מותר לפנות מאחז מקבל את התשובה "אסור לך לסרב". לא נאמר ישירות מפי הרב שחובה להשתתף בפינני המאחז. אין כאן מצווה חיובית של פינני המאחז, אבל גם אין הכרעה הפוכה. ברור ליוצר הסרט שהוא לא מוכן לחיות רק עם זהות אחת. גם כאן החיים יחדיו עם שתי תת-הזהויות – הצבאית והדתית – מתבטאים לא רק באמירה אלא גם בסצנה ויזואלית בסוף הסרט, בה החייל וחברתו שותלים פרחים חדשים בערוגה ההרוסה במאחז. המצלמה מתמקדת בפרח ועולה כלפי דגל ישראל המסמל את הממלכתיות. גם בסצנה זו יש חיבור של מצוות יישוב הארץ ושתילת פרחים להיותם של בני הציונות הדתית חלק מההוויה הצבאית הישראלית החילונית.

ג. בסרט "מנחה" (2002) שני חיילים דתיים שוהים ביום גיבוש לקראת קבלתם ליחידה מובחרת, אך במהלכו הם לא מקבלים אפשרות להתפלל מנחה. הם מתלבטים אם לוותר על הגיבוש ולקיים את התפילה בזמנה או לוותר על התפילה ולהמשיך בגיבוש של היחידה. בסרט מוצגים שני גיבורים, כאשר אחד מכריע להתפלל ובכך מוותר על המשך השחייה בגיבוש, ואילו חברו מוותר על התפילה וממשיך בגיבוש הצבאי. גם כאן נראה לכאורה שיש הכרעה. אי אפשר לחיות בהכלה של שתי הזהויות. אכן הבמאי מציע לשני גיבוריו פתרונות שונים, אך סופו של הסרט לא צפוי: המפקד החילוני מחליט לקבל לסיירת דווקא את החייל ששמר על זהותו הדתית ולא ויתר על תפילה בזמנה. אפשר להניח שהכרעה זו נבעה מעוז רוח וחיפוש אחר חייל העומד על עקרונותיו ולא נשבר מלחץ של מפקדו. אולם ברור שלא מסיבה זו בוחר במאי דתי לסיים כך את סרטו. סיום זה יסודו בצורך לומר שאין סתירה ולא יכולה להיות סתירה מהותית בין הזהות הדתית לזהות הצבאית, ואם יש סתירה כזו, הרי היא מדומה. אם כן אפשר לקרוא מתוך הטקסט הקולנועי הזה שבמאי הסרט אינו מוכן לקבל עולם שבו אי אפשר לקיים את שתי הזהויות יחדיו, ובשינוי המפתיע של סוף הסרט לא זו בלבד שהדמות מכילה את שתי הזהויות יחדיו אלא גם האמונה והמחויבות הדתית מתגלה כחיובית ואף תורמת לזהות הצבאית.

ד. בסרט "קו התפר" (2006) מתוארים שני הערכים בעזרת שני אחים. האחד הוא תלמיד ישיבה הרואה בתורתו אומנותו, והאחר קצין בצבא הרואה בשירות הצבאי את עיקר העיקרים. שניהם אינם מקבלים את בחירתו של האחר: תלמיד הישיבה ביקורתי כלפי האח שאינו רואה את חשיבות לימוד התורה, ולדעתו אינו עומד בסטנדרטים הדתיים, ואילו הקצין אינו מבין כיצד אחיו יכול להשתמש מחובת הגנת המדינה. השימוש בדמויות למטרת הבעת רעיון הוא שימוש מוכר, דומה לזה שבסרט "מנחה". אולם גם

כאן הבמאי אינו מביא את הדרמה לסוף מוחלט, אין סצנה של החלטה שבה אחד מצליח לשכנע את זולתו, או לחילופין הבמאי מחליט בשבילנו מהו הפתרון הרצוי, באמצעות אדם שלישי או במקרה שיקרה לאחת הדמויות, אשר ידגיש את הרצוי. שתי הדמויות עוברות תהליך של הבנה. בסוף הסרט הקצין מגיע ללמוד עם אחיו בישיבה והאח מודד את מדיו של הקצין. אין כאן הליכה לאורך כל הדרך, אך יש סימון של הבמאי למה שבעיניו הוא הפתרון הנכון: שילוב ולא הכרעה.

בהשוואה לסרטי חמ"ד, אפשר לראות שבסרטי תיכונים חילוניים, אף כי לא נעשה מחקר מקיף עליהם, יש דוגמאות רבות לסתירה בין זהויות הנגמרת שלא כצפוי. לדוגמה נביא שני סרטים:

א. הסרט "תוצרת הארץ" (2002) מביא את סיפורו של שמיניסט שלא רוצה להתגייס ולפיכך רוצה לרדת מהארץ. רק חברתו מצליחה לשכנע אותו להישאר מתוך אהבתו אליה וחוסר יכולתה לעזוב גם היא את הארץ. גם כאן סמלית התמונה הסוגרת את הסרט, ובה אין סצנה של גיוס אלא תמונה שבה הזוג מפליג לדרכו במכונית אל נוף גילי המזכיר מאוד נוף של חוץ לארץ.

ב. הסרט "המלחמה שלנו" (2005), שזכה בפרסים רבים, מעמת זהות של מהגרים רוסים וזהות צבאית ישראלית ומביא להכרעה ברורה בעד הזהות הרוסית ונגד הזהות הצבאית. בסרט זה מחליט אח שכול עולה מרוסיה לא להתגייס ונהפך כמעט לניאו-נאצי. הסרט מסתיים בתמונה שבה מכים הנער וחבריו עובר אורח ישראלי רק מפני שהוא ישראלי. לא כן בסרטי חמ"ד רבים, שבהם אחים שכולים מחליטים להתגייס ולהיות קרביים, כגון "יובל המתפלל והולך" (1997) ו"אחי קרבי" (2005).

דין וסיכום

מתוך ניתוח סרטי התלמידים העוסקים בסתירה בין הזהות הדתית לזהות הצבאית-לאומית ניכר שהתלמידים משקפים בעשייה הקולנועית את הצורך להכיל את תת-הזהויות יחדיו. השאלה העולה מתוך קריאות הטקסטים ופענוחם היא, כיצד אפשר להבין את ההכלה

של תת-הזהריות יחדיו בעשייה קולנועית זו, בשעה ששיחות עם בני נוער מלמדות שהבחירות המילוליות שלהם הן חד ממדיות ומעידות על זהות דתית חזקה (קניאל, 2003).

הניסיון הפרשני שאנו מציעים להסבר הסתירה מתחלק למספר מישורים:

א. תהליך יצירת סרט הוא ארוך ודורש זמן וחשיבה רבה. תהליך זה מחייב את המתבגר לגבש לעצמו עמדה מנומקת וקוהרנטית ולא לפנות לפתרונות קלים ולאמירות שטחיות. כך הסרט מאפשר פיתוח זהות מורכבת.

ב. סרט מדמה את החיים האמיתיים המלאים בפרטים קטנים. אין אדם יכול להסתתר מאחורי הצהרות בומבסטיות. הוא חייב לפרוט את עמדותיו בסרט לפעולות ולמעשים פרטניים. הצורך בפעולות ובמעשים הוא חלק ממהותה של היצירה הקולנועית שאינה מסתפקת בדיאלוגים פשטניים, אלא הגיבור נדרש לפעולות, לתגובות, להתמודדות עם קונפליקטים מורכבים, וממילא מאפשר זהות מורכבת והתמודדות מורכבת.

ג. ביצירת סרטי קולנוע המתבגרים מקיימים רפלקציה עם עצמם ועם הסביבה הקרובה, משוחחים במהלך כתיבת התסריט ולאחר מכן גם בשלבי הפקת הסרט. אינטראקציה זו עם הסובב, בעיקר עם דמויות מבוגרות כמורה הקולנוע וכמחנכי הכיתה, השותפים למהלך החינוכי שנעשה במגמת הקולנוע, מאפשרת למתבגר לצאת מעצמו ולהיות מושפע מהשקפות עולם מורכבות יותר ובוגרות יותר.

ד. בתהליך של הפקת סרט נוצרת סובלימציה של החיים האמיתיים, ותהליך סובלימטיבי מאפשר ליוצר לדמות את עצמו בדבר האמיתי. הוא מחויב לתחושה מציאותית ולא למשפט שאינו מחייב ונראה על פניו רדיקלי. על כן הנחתנו במאמר זה היא שהסרט משקף את מורכבות עולמו של המתבגר בצורה אותנטית יותר מסקרים שעליהם נדרש המתבגר לענות מיד.

כל אלו הן השערות על הסתירה שבין ממצאי מחקר זה ובין אלה של מחקרים קודמים.

אפשר לטעון שניתוחנו אינו נכון, אלא שהתלמידים רוצים פתרון של קתרזיס בסרטים שהם מייצרים, פתרון שמכיל את תת-הזהריות, ובוהו לכאורה מבטל התלמיד את הקונפליקטים ואת הבעיות הניצבות לפניו, לא משום שזאת זהותו של המתבגר אלא מתוך רצון לסוף טוב.

אולם נראה לנו שלא כך הוא. אמביוולנטיות לא מביאה לקתרוזיס. הכלה של זהויות מורכבות אינה הפתרון הקל מבחינה תסריטאית ובימויית. כאשר מחליטה החיילת להישאר בצבא חייה בעתיד לא יהיו קלים. הייתה לה אפשרות להצהיר ולא לשרת בצבא ובכל זאת היא בחרה בפתרון המסובך יותר. אי אפשר לטעון נגדה או נגד הבמאית שהיא רצתה שהסוף יהיה טוב ופשוט. גם ב"מנחה" וב"קדיש" יש בחירה שהייתה יכולה להסתיים ברע, אך תחבולות נבנו כדי שהיא לא תסתיים כך. עוד ראינו שגם בסרטים דומים, כגון "תוצרת הארץ" או "המלחמה שלנו", שנעשו בעולם החילוני, אין הכלה של תת זהות. כיוצא בזה סרטים שנעשו בחמ"ד, כגון "אפור" (1998), שעניינו הסתירה בין הזהות הלאומית לזהות החרדית, ובו בחרו היוצרים להביא את המצב להכרעה. אפשר לראות שהרצון לא להכריע בין הזהות הדתית לזהות הצבאית אינו נובע מהיגיון תסריטאי אלא מכוון ורצוני על מנת להביע את חוסר הרצון של הנערים לוותר על אחת מזהויות אלו. יתרה מזו, הפתרון המוצע בסרטים שראינו אינו פתרון שמופיע בסרטי אגדות או בסדרות טלוויזיה של "happily ever after", אלא פתרון קשה המחייב לא פעם את גיבור הסרט לשלם מחיר.

ביבליוגרפיה

- בלום-קולקה, ש' וניר, ר' (1981). מבנה המבצע של ידיעה בעיתון יומי: ניתוח השיח. **הספרות, 31–30, 69–58.**
- בן נתן, ר' (1987). חינוך לכלל ישראל באנטייתזה להסתגרות, בתוך י' עזריאלי (עורך), **החינוך הדתי בגבורותיו** (עמ' 205–208). ירושלים: המרכז לחינוך דתי בישראל.
- בן סירא, ז' (1995). **ציונות מול דמוקרטיה: עמדות וערכים של מתבגרים ישראלים יהודים**. ירושלים: מאגנס.
- בר לב, מ' וקדם, פ' (1989). **חניכי עליית הנוער בישיבות ובאולפנות**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- טל, צ' (2005). לבעיית גיוס בני הישיבות, בתוך א' דרומי (עורך), **שבת אחים: יחסי חילונים דתיים עמדות הצעות, אמנות** (עמ' 342–355). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- סולובייצ'יק, י"ד (1975). **איש האמונה**, ירושלים: מוסד הרב קוק.

- פישרמן, ש' (2000א). **נוער הכיפות הזרוקות**. אלקנה: מכללת אורות ישראל.
- פישרמן, ש' (2000ב). **עלמה אבדה** אלקנה: מכללת אורות ישראל.
- פישרמן, ש' (1992). זהות האני וזהות דתית של מתבגרים בחינוך הדתי בישראל. בתוך מ' בר לב (עורך), **חינוך דתי ונוער דתי: דילמות ומתחים** (עמ' 63–78). תל אביב: מסדה.
- פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל** (עמ' 123–145). אבן יהודה: רכס.
- פריינטה, ב' ואור, א' (2006). החברה הציונית דתית בישראל זהויות בקונפליקט? באיזה מובן? **מגמות, מ"ד**, 276–247.
- צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות, לב**, 509–484.
- קניאל, ש' (2003). **היבטים פסיכולוגיים של מתיישבי הגבעות ביהודה ושומרון**. אריאל: מכללת יהודה ושומרון.
- רבינוביץ', נ' (2004). **מלומדי מלחמה: שו"ת בענייני צבא**. מעלה אדומים: מעליות.
- רונצקי, א' (2002). **כחיצים ביד גיבור**. ספריית בית אל.
- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים**. ירושלים: כתר.
- שרלו, י' (2005). **רשות הציבור**. פתח תקווה: ישיבת ההסדר פתח תקווה.

Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. London: Fontana.

Eco, U. (1997). *Six Walks in the Fictional Woods*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London: Methuen.

- Iser, W. (1980). The reading process: A phenomenological approach. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post Structuralism* (pp.274-294). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). NY: John Wiley & Sons.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory". *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23–35.
- Sanford, A. J., & Garrod, S. C. (1981). *Understanding Written Language: Explorations of Comprehension Beyond the Sentence*. NY: John Wiley & Sons.
- Suleiman, S. R. (1980). Introduction: Varieties of audience-oriented criticism". In S. R. Suleiman & I. Crosman (Eds.), *The Reader and the Text: Essays on Audience and Interpretation* (pp. 2–35). Princeton: Princeton University Press.
- Van-Dijk, T. (1977). *Text and Context*. London: Longman.

פילמוגרפיה

כי אות היא (1998) – אולפנת להב"ה

קדיש (2002) – ישיבת כפר הרואה

אפור (1998) – אולפנת להב"ה

אדמה בוערת (2005) – תיכון ישיבתי אור תורה סטון רמות בנים

- מנחה (2001) – בית הספר התיכון התורני הימלפרב
- תוצרת הארץ (2002) – תיכון הראשונים
- המלחמה שלנו (2005) – תיכון אחד העם
- אחי קרבי (2001) – אולפנת השומרון אלקנה
- אחי יהונתן (2001) – אולפנת להב"ה
- כיובל המתפתל והולך (1997) – בית הספר התיכון התורני הימלפרב
- קו התפר (2006) – ישיבת נווה שמואל