

גיליון מיוחד
לרגל
100 שנות
הכשרת
מורים דתיים

הגות

מחקרים בהגות
החינוך היהודי

כרך יב

תוכן העניינים

	תוכן העניינים	
5	דבר המערכת	
9	יהודה ברנדס	שילוב תורה וחוכמה: שתי גישות - בין הראי"ה קוק לרא"ם ליפשיץ
29	עוז בלומן	מחנך ההמונים: חינוך ודתיות בפועלו של הלל צייטלין
47	רונאל עטיה	שמעו נא המורים: קווים לדמות המורה בג'רבה נוכח תמורות היסטוריות, על פי כתביו של הרב משה כלפון הכהן
67	רעות ברוש	הרועה שנרדם: 'מטפורות שבורות' לעבודת המורה ומשמעותן להבניית דמותו
85	אריאל לוין	תוכניות לימודים במחשבת ישראל מיסודו של דב רפל: ניתוח אידיאולוגי קוריקולרי
103	חננאל רוזנברג ואדם צחי	"איך מרגישים שואה": על סרטי שואה והבניית הרגש במסעות לפולין
123	תפארת לוי, מעין טל ותהלה הרץ	"הדבר הראשון שרואים זה החצאית שלך": הזיקה בין העיסוק בקוד הלבוש לבין התפתחות הזהות והדימוי העצמי במערכת החינוך הדתית-לאומית לבנות בישראל
146	תקצירים באנגלית	

חננאל רוזנברג ואדם צחי

"איך מרגישים שואה"?: על סרטי שואה והבניית הרגש במסעות לפולין

תקציר

המסעות החינוכיים לפולין הם חלק חשוב בהבניית זיכרון השואה ובעיצוב התודעה הציונית והישראלית. בני נוער רבים רואים מסע זה כאבן דרך בבניית זהותם הלאומית; ושוטרים, קציני צבא ועובדי מדינה בכירים משתתפים בו כחלק מהכשרתם המקצועית. מאמר זה מבקש לדון במקומה ובמשמעותה של החוויה הרגשית שחווים המשתתפים במהלך מסעם בפולין. אין ספק כי המפגש הישיר עם המקומות שבהם התרחשו מאורעות השואה עשוי לעורר תגובות רגשיות עוצמתיות. עם זאת, לעיתים ישנם פערים מורכבים בין ציפיותיהם של המשתתפים – בייחוד בני נוער – לחוויה רגשית סוערת, לבין המתחולל בפועל. אולי בשל כך ישנם מדריכים הנוטים להעצים רגשות אלה ולאמץ סגנון ההדרכה חווייתי מאד, כחלק מהבניית חוויות המסע בכללותו. לשם דיון בהיבטים אלה ובמרחב הרגשי של המסע, המאמר הנוכחי נודד לתחום המדיה החזותית ומסתייע בניתוח תמטי של אופני ייצוג השואה בסרטי קולנוע. בהקשר זה נציג את המתח השרוי בין שני קטבי ייצוג אפשריים: מחד גיסא, הניסיון הקולנועי לשחזר את העבר באופן ריאליסטי ודרמטי ככל האפשר, כגון בסרטו של סטיבן ספילברג «רשימת שינדלר»; ומאידך גיסא, בחירה בהסתרה, בייצוג מרומוז ומשובש, או בהתמקדות בעדותם של הניצולים, כגון בסרטו המונומנטלי של קלוד לנצמן «שואה». במאמר נטען כי מתח זה איננו רק שאלה אסתטית של ז'אנר כזה או אחר, אלא בחירה הקשורה לתפיסת ייעודו האומנותי והאתי של הקולנוע ההיסטורי ביחס לטראומות בכלל, והאופן הרצוי של הבניית זיכרון השואה בפרט. החלתן של קטגוריות מתחום הקולנוע אל תוך זירת המסעות

* ד"ר חננאל רוזנברג הוא מרצה בבית הספר לתקשורת באוניברסיטת אריאל, ובחוג לחינוך במכללה האקדמית הרצוג.

ד"ר אדם צחי הוא מרצה בחוג לתקשורת במכללה האקדמית הרצוג. המחברים מבקשים להודות למדריכי המסעות ששיתפו אותם בתובנותיהם, ולחבריהם שסייעו בחשיבה על הסוגיה: יוחאי רוזנברג, נעם וילנר, ידידה קיבן, גלעד לואיס, הרצל רוזנברג ועדי שלם רבינוביץ'.

לפולין מאפשרת לדון במקומה האפשרי של החוויה הרגשית במסע זה ולהאיר את האופן שבו ניתן להכין ולהכווין את המשתתפים במסעם הרגשי. **מילות מפתח:** מסעות חינוכיים לפולין; סרטי שואה; זיכרון היסטורי; חינוך וזיכרון השואה; החוויה הרגשית בחינוך.

פתיחה

"התחרות: מי יגרום לתלמידים לבכות יותר" – זוהי כותרתו של ריאיון ביקורתי עם הסוציולוג עידן ירון שהתפרסם ב"דה-מרקר" בנושא משלחות בני נוער לפולין (שטרקמן ודטל, 2016). בדבריו מסתייג ירון ממסעות אלה בצורתם הנוכחית – ממגוון נימוקים שאותם הוא פורש בפני קוראי העיתון. אכן, הדיונים "בעד ונגד" המסע לפולין, אופיו, תכניו והשפעותיו מוכרים לכל מורה והורה. לטיעונים המגוונים נלווים מחקרים המוצגים כתמיכה בכל אחת מעמדות המתדיינים (ראו למשל: מזכר, 2014; סואן ודוידוביץ', 2011; רומי ולב, 2003; שלם, 2008; Feldman; Lazar et al, 2004; Romi & Lev, 2007). אולם ירון מבקש לדון בנושא מזווית אחרת ומתמקד בעיקר בחוויה הרגשית של התלמידים במהלך המסע, עניין שלרוב איננו עומד במרכז הדיון (דוידוביץ וסואן, 2011; Davidovitch, 2013; Efrata & Babanb, 2016). דגש זה חשוב במיוחד לאור מרכזיותו של הרגש במסע זה, ציפייתם של המשתתפים להרגיש ולהתרגש, המתח של "מתי זה יקרה?" ולעיתים האכזבה ואי-ההבנה מדוע הציפייה אינה מתממשת בעוצמה רבה. ואכן, רבים ממדריכי המסעות משקיעים מחשבה ומשאבים בהתאמת תוכני המסע וסגנונו לשם יצירת חוויה רגשית משמעותית, בין היתר בשל ציפיותיהם של המשתתפים (קלינהאוז, 2006).

ירון, שבמסגרת מחקריו התלווה למסעות של בני נוער, מתאר זאת כך:

המדריכים במסעות מנסים לרגש אותם בצורה עמוקה כדי שזילו דמעות, וגם יש ביניהם תחרות סמויה על מי מרגש יותר, מי גורם לתלמידים לבכות יותר [...] אחד המדריכים אמר לי שהתפקיד שלו הוא להביא את התלמידים למצב שבו הם יתחברו לסבל ויבכו, ושתפקיד המורים הוא לחבק ולהרגיע אחר כך.

בין מדריכי המסעות ישנן גישות שונות, ואין ספק כי לא מעטים מהם מסתייגים מסגנון ההדרכה המוזכר לעיל; אולם ניתן להניח כי מדריכי המסעות שמבקר ירון יבקשו להגן על מתודולוגיית ההדרכה שלהם ולהדגיש את חשיבות החוויה הרגשית שחווים התלמידים במהלך המסע. ייתכן אף שיהיו שיגדירו את אחת ממטרותיו של המסע לפולין כיצירת חוויה רגשית עוצמתית ומרוכזת הקשורה לשואה, לחורבן ולתקומה. אירוע רגשי עוצמתי עשוי לכוון "חוויה צורבת" שמעצבת תודעה, גם אם לצד דיון אינטלקטואלי בערכים חינוכיים. ואכן רבים מהמשתתפים, ובעיקר בני נוער שלמדו על השואה ושמעו על המסע והביקור

במחנות מחברים ומבני משפחה, באים למסע כשבקרבים מקננת ציפייה לחוויה רגשית משמעותית, "לחוש את הזוועות" (פלדמן, 2001). חלקם אף יחוו זאת, אך אצל אחרים לא תתממש הציפייה בעוצמה "הרצויה". דווקא בשל כך יש לשוב ולברר: האם החוויה והרגש העז והמתפרץ הם אכן אחת ממטרות המסע? האם זהו המסלול הראוי? ובמובן רחב יותר – מהו מקומה של החוויה הרגשית בהבניית זיכרון השואה במסע לפולין?

בניסיונו לדון בשאלות הללו נבקש לקרוא את המסעות לפולין כאחד מ"מחוזות הזיכרון" (נורה, 1993) המבנים את הזיכרון הקולקטיבי של השואה, תוך השוואה לפרספקטיבה של "מחוזי זיכרון" מרכזי אחר המעצב את התודעה הקולקטיבית של זיכרון השואה: הקולנוע. בדומה למסעות לפולין, גם הקולנוע מתמודד עם המתח שבין היסטוריה לזיכרון השואה, תוך הפעלה אינטנסיבית של רגשות הצופים. כמו מדריכי המסעות בגיאיות ההריגה, גם במאי הסרטים מתמודדים עם המתח שבין הרצון "לשחזר" את האירוע הטראומטי – להיות "שם" – לבין חוסר התוחלת שבניסיון לשחזר את העבר האבוד. אך בעוד המסע לפולין הוא אירוע חד-פעמי המופעל על קבוצה פרטיקולרית במקום מסוים וברגע נתון, הרי שהקולנוע הוא כלי רב עוצמה המנציח ומשכפל את דימוי השואה בעבור קהל צופים עצום ברחבי העולם, ומתפקד כאמצעי חשוב – אולי אף החשוב ביותר כיום – לעיצוב התודעה ההיסטורית (קייס, 1991). בשל כך, הדיון המחקרי הנרחב שמעוררים סרטי השואה מאז שנות השמונים, והאבחנות התיאורטיות הנובעות ממנו, מסוגלים לשמש אותנו בבואנו לדון בהקשר החינוכי של חוויית המסע לפולין.

איך מראים שואה?

במאי קולנוע שניגש ליצור סרט העוסק באירועי שואה ניצב בפני דילמה בלתי אפשרית: איך "מראים שואה"? האם ניתן בכלל להציג לצופה משהו מהאימה, מהזוועה, מתחושות היומיום של החיים בגטו או במחנה הריכוז? אין זו רק התלבטות טכנית בשאלות כגון האם לבחור שחקנים דוברי גרמנית והאם לצלם את הסרט בצבע או בשחור-לבן. הבעיה גם איננה כיצד לעצב את סט הצילומים במדויק על אף המרחק ההיסטורי, ואף לא כיצד להציג את האימה לפרטיה, אף שגם כאן טמונה בעיה.¹ השאלה יסודית הרבה יותר, ואם להשתמש

1. ריבלין (תשנ"ט) מציע לקרוא "תרגילי וולגרי" כדבריו, להמחשת קושי זה. הוא מציג קטע מתוך הנובלה **פרידה ממריה** של תדיאוש בורובסקי (תל אביב תשנ"ז): "הקרונות התרוקנו זה מכבר. איש אס-אס כחוש שפניו מחוטטות מציץ בשלווה פנימה, מסב את ראשו בבחילה, מקיף אותנו במבטו ומצביע על הקרון 'Rein', פנימה, לנקות!". אנחנו מטפסים פנימה. בין גללי אדם ושעונים אבודים מפוזרים מסביב תינוקות מעוכים וחנוקים, מפלצות קטנות עירומות, שראשיהן עצומים ובטניהן תפוחות. חופנים אותם כמו אפרוחים, אחדים בכל יד. "לא, אל תיקח אותם למשאית, תחזיר אותם לנשים" אומר איש האס-אס ומדליק סיגריה. נתקע לו המצית והוא מוטרד מאוד בגללו. "בשם

בביטוי המוכר של ק' צטניק, יחיאל דינור (קודם שחזר בו) אפשר לנסח כך: האם הקולנוע, כמדיום אומונטי, מסוגל לספר את מה שאירע בפלנטה אחרת? וגם אם כן, כיצד ולשם מה? באיזה אופן סרט קולנוע עשוי לשרת את זיכרון השואה ולתרום משהו לדורות הבאים?

שאלות אלו יעמדו בבסיס מאמר זה. נבחן אם ניתן בכלל לייצג אירוע טראומטי החורג מגבולות ההכרה האנושית? ובמידה שהתשובה חיובית – באיזה אופן יש לעשות זאת? איזו דרך בייצוג השואה מתאימה בעבור הצופים בסרטים, ובעקבותיהם – בעבור משתתפי המסעות לפולין? לבסוף ננסה לענות על השאלה "לשם מה?": מהי מטרת הייצוג ומהו אנו מבקשים לחולל בנפשו ו/או בתודעתו של הצופה?

נפתח בשאלת עצם אפשרות הייצוג. הדיון על אודות ייצוג השואה בקולנוע הצית ויכוחים סוערים החל מהשנים הראשונות שלאחר תום מלחמת העולם השנייה ועד מחקרים בני זמננו הממשיכים לעסוק ב"שאלת גבולות הייצוג", בניסוחו של שאול פרידלנדר (Friedlander, 1992, p. 37). שאלה זו, הקשורה בדיונים הנרחבים בעידן הפוסטמודרני סביב "משבר הייצוג", מתחדדת ומקבלת משנה תוקף נוכח העודפות (excess) של השואה, טראומה שבשל עוצמתה חורגת ממנגנוני התודעה האנושיים.

באופן כללי, ניתן לסווג את הכרעותיהם של הבמאים במהלך שבעים השנים האחרונות לשלוש קטגוריות בנוגע לעיצוב זיכרון השואה: (1) שחזור ריאליסטי; (2) פורמליזם אסתטי; (3) התמקדות בעדויות.

אלוהים, קחו את התינוקות האלה!" אני מתפרץ, כי הנשים נסות מפני בחד, מחביאות את ראשיהן בין הכתפיים. מוזר ומיותר נשמע כאן שמו של אלוהים, כי הנשים כולן, אין יוצאת מהכלל, הולכות עם ילדיהן למשאויות. כולנו יודעים מה פירוש הדבר ואנחנו מתבוננים זה בזה בבהלה ובשנאה. אני עוצם את עיני, שומע צעקות, חש ברעידת האדמה, ואוויר רווי אדים מכסה את עפעפי. הגרון יבש לגמרי. בני אדם זורמים וזורמים, המשאויות נובחות ככלבים משתוללים. מול עיני מועברות גופות שהוצאו מהקרונות, ילדים רמוסים ובעלי מומים בכפיפה אחת עם המתים, והמונים, המונים, המונים... נכנסים הקרונות, גדלות ערמות הסמרטוטים, המזוודות, התרמילים. אנשים יוצאים ומתבוננים בשמש, נושמים, מושיטים יד למים, נכנסים למשאית, נוסעים. שוב מגיעים הקרונות, שוב אנשים... אני חש איך המראות מתהפכים בתוכי, אינני יודע אם אכן מתרחש כל זה, או שאני חולם. איזו ירקות מתגלה לעיני פתאום בעצים שמתנועעים עם הרחוב כולו ועם המונו הססגוני, הרי אלו שדרות! זמזום בראשי, אני מרגיש שעוד מעט אקיא". לאחר מכן מציג ריבלין את השאלה: "האם יכול יוצר קולנועי להעביר באמת את התמונה המסויטת? את המראה? את הרעש? את הריחות? האם יכול קהל כלשהו לצפות בתמונה כזאת בלי להקיא את נשמתו?" (ריבלין, תשנ"ט, עמ' 166). ריבלין ממשיך וטוען כי "מה שניתן לעיכול (אם כי בקושי) במדיום הספרותי, הוא בלתי נתפס במדיום הקולנועי". אין ספק כי בטענה זו יש משום מכשול קשה העומד בפני במאים העוסקים בשואה. אולם במאמר זה מוצגת דילמה המתמקדת ברובד נוסף מעבר לקושי ב"סדיום" (כלשונו של ריבלין) הנדרש להצגת האימה לפרטיה ובפער בין מדיום למדיום – הרובד המתייחס לעצם שאלת הייצוג ותכליתו.

שחזור ריאליסטי

סרטי שואה ריאליסטיים ניסו ככל יכולתם לשחזר את מה שהיה, ולהציג בפני הצופה את פרטי הזוועה "אחד לאחד". בסרטים אלה, היכולת האודיוויזואלית המימטית של המדיום הקולנועי נוצלה עד תום במטרה לקרב את הקהל למאורעות העבר המתרחקים והולכים:

במציאות שבה מתמעטים העדים החיים, ראו במאים רבים צורך לשחזר את אירועי המלחמה הגדולה, לברוא מחדש את הזוועה בטרם תמות עם נושאה [...] הם ראו בשחזורו הדרמטי של חומר זה מעין שליחות, מעין חובה הומנית הנובעת מן הצורך להציג לפני העולם את הזוועה הנוראה וכדי להזהיר אותו מפני התדרדרות חוזרת לתהומות האיומים של מלחמת העולם השנייה (ריבלין, תשנ"ט, עמ' 150).

בדרך זו בחר למשל סטיבן ספילברג בסרטו **רשימת שינדלר (1993)**, שבהפקה אדירה שחזר סצנות מחיי הגטו, מהאקציות האלימות וממחנות העבודה והריכוז. ספילברג האמין – ולדבריו אף הוכיח זאת – שבכוחה של הווירטואוזיות הקולנועית להביא את סיפור השואה על נוראותיו לכל אולם קולנוע ומסך ביתי ברחבי העולם.² דוגמה קיצונית יותר היא הסרט העלילתי **אזור אפור (2001)**, העוסק במרד הזונדרקומנדו באושוויץ, ומשחזר בדקדקנות לא רק את מרחב המחנה אלא גם את תהליך ההשמדה לפרטיו. גם סרטים ישנים יותר כמו **בשם כל בני ביתי (1983)** ו-**הבריחה מסוביבור (1987)** ביקשו לקרב את הצופה אל אירועי השואה באמצעות בימוי חסר פשרות של רגעי הזוועה וההרג, אם כי באופן מדויק הרבה פחות.

סרטים אלה זכו לביקורת קשה – אומנותית, היסטורית וערכית (ראו למשל: ניב, 2000; ריבלין, תשנ"ט; Lanzmann, 1994; Avishar, 1988; Hansen, 1996). נטען למשל כנגדם שהמחויבות לפורמט ההוליוודי מחייבת את הבמאי בפשרות קולנועיות, ולעיתים אף להתמקד בסיפור עם קתריס חיובי. ביקורת עקרונית יותר נמתחה על עצם היומרה הכרוכה בניסיון השחזור. הטענה היא כי סרט קולנוע, ויהא זה סרט עלילתי או תיעודי, מעצם הווייתו אינו יכול לשחזר את "הדבר האמיתי", גם אם ייעשה הדבר בכישרון רב. סרט הוא מדיום המציג לצופה רצף ייצוגים ודימויים קולנועיים, והמציאות המופיעה בו היא שחזור אומנותי או תיעוד המתווך לצופה דרך פילטרים של במאי, צלם, שחקנים ועוד. התוצר הקולנועי איננו ייצוג ישיר של רגעי האימה, אך הצופה ש"נכנס" לתוך הסרט מקבל את האשליה שהוא צופה בזוועה ושוכח לרגע כי אין זה אלא שחזור עמום (ובלשון אחרת, ה"looking through" הופך לאשליה של "looking at"). כבמערך אפלטון, גם כאן נידונים הצופים לבהות בצללים דהויים שאינם מסוגלים לתווך את האירוע המקורי. תכונות אלו של הקולנוע, היוצר פער

2. מסתבר כי בקרב בני נוער כיום, **רשימת שינדלר** פופולרי פחות מסרטים כגון **הפסנתרן** שנצפה בידי יותר בני נוער ונחשב בעיניהם כמשפיע יותר על תפיסת השואה (קשתי, 2010).

בין המציאות לבין הייצוג, נכונות לגבי כל שחזור היסטורי, אך נתפסות כבעייתיות במיוחד בניסיון לייצג אירוע טראומטי חסר תקדים ובעל חשיבות קולקטיבית כבירה כמו השואה. ממילא, כל ניסיון לייצג ריאליסטי שכזה חותר תחת כוונת הבמאי, שכן הוא מעוות את מוראות השואה ומקבע את זיכרון הצופה לאותו ייצוג ויזואלי המוצג בפניו (קייס, 1991).

פורמליזם אסתטי

מול העמדה הריאליסטית-מימטית, ניצבים סרטי קולנוע הנוקטים אסטרטגיות אסתטיות אלטרנטיביות המתנגדות למנגנוני הקולנוע ההוליוודי הקלאסי. חוקר הקולנוע ג'ושה הירש (Hirsch, 2003, pp. 102–103) קבע כי קולנוע טראומה ריאליסטי המתיימר לייצג את ההתרחשות ההיסטורית באמצעות נרטיב ליניארי-כרונולוגי איננו מסוגל לסמן את החוויה הטראומטית, הנושאת בתוכה משבר מובנה של ייצוג. אם כן, איזה קונספט קולנועי מסוגל לעשות זאת? חוקרת הקולנוע ג'נט ווקר הציעה כי שילובן של פרקטיקות קולנוע, נרטיביות וצורניות, לא ריאליסטיות, מאפשר לשרטט את עקבותיו של האירוע: "סרטי טראומה מוגדרים ככאלה המתמודדים עם אירוע טראומטי באמצעים ובצורות לא ריאליסטיים, המאופיינים בהפרעות ובפירוק של הנרטיב הקולנועי ושל הסגנון הקלאסי המקובע שלו" (Walker, 2005, p. 19).

עמדות אלו הביאו במאים רבים להימנע מיומרות של שחזור ריאליסטי. חלקם נקטו אסטרטגיות של הסתרה, רמיזות עדינות וייצוגים חלקיים. בדרך זו צעד למשל הבמאי היווני קוסטה גברס בסרטו העלילתי **אמן (2002)**. הסרט עוסק בסיפורו של קורט גרשטיין, קצין גרמני המנסה לשווא לחשוף את קיומם של מחנות השמדה בפני האפיפיור והכנסייה הקתולית. באחת מהסצנות מתמקדת המצלמה בפניו של הקצין, גיבור הסרט, בהביטו לראשונה בדרך הצצה אל תוך תאי הגזים (אך צופי הסרט אינם רואים דבר מהמתרחש בפנים). באופן פרדוקסלי נראה שדווקא ההסתרה, ההפניה המדודה לתגובתו המזועזעת של הקצין והשימוש בסאונד עמום ומטושטש, מייצרת אצל הצופה חוויית אימה עמוקה הרבה יותר מאשר חשיפת הזוועה במערומיה. החשיפה מותירה את הצופה ברובד השטוח של הרתיעה, בעוד הייצוג החסר מערב את הצופה, מפעיל את עולמו הפנימי ומותיר בפניו מרווח הכלה.³

הבן של שאול (2016), סרטו של הבמאי ההונגרי לאסלו נמש, הוא דוגמה נוספת לבחירה קולנועית דומה, המסתייעת בכלים הקולנועיים במטרה לחשוף את האימה דווקא על ידי

3. גם בסרטו של רוברט יאנג **נצחון הרוח (1989)** ניתן לזהות טכניקה דומה: הבמאי בוחר להציג את תהליך השמדה דרך התמקדות במבטם של גיבורי הסרט הנפגשים עם האימה. נראה כי החוויה הרגשית אליה מכוונים הבמאים מבוססת על 'ידע מקדים' של תאי הגזים הצרובה בזיכרון האישי והקולקטיבי של האדם המערבי.

הסתרה. המצלמה מלווה לאורך כל הסרט את הגיבור, אסיר בזונדרקומנדו, בעבודתו בפינוי הגופות ובשריפתן בקרמטוריום. עם זאת, טכניקת הצילום מצמצמת בעבורנו, הצופים, את טווח המבט לכדי מקטע צר מאוד, כאשר הזוועות עצמן נותרות שלא בפוקוס ומחוץ לתמונה. יובל ריבלין (2016), ניתח את משמעותו של מבע קולנועי זה:

נמש בוחר במכוון לא להתמקד במציאות החיים החיצונית על פרטיה הגרפיים. בכך הוא חוסך מן הצופה מראות קשים לצפייה, ומרחיק את סרטו מן המחוזות הסנסציוניים שהוא עלול היה להתדרדר אליהם. כתישת הגוף חשובה בעיני נמש הרבה פחות מקריסתה המקבילה של הנפש. בשל כך, הוא בוחר להעניק מקום מצומצם יחסית לשאלות אודות הישרדות פיסית במחנות המוות, ולפנות את מקומן לבחינת הישרדותה שם של התודעה האנושית.

טקטיקה אסתטית נוספת לייצוג טראומה באופן פורמליסטי היא ייצוג בדיוני או משובש של האירוע הטראומטי. ווקר (Walker, 2005, p. 17), הציעה את המונח "אי-זכירה" (disremembering) כדי לתאר את הדרך שבה ניתן לחקוק טראומה בשפה. לדבריה, מכיוון שמעצם טבעה הטראומה היא אירוע אשר חורג מהתודעה האנושית – ולפיכך מייצר סימפטומים במקום להפוך לזיכרון – הרי שאת עקבותיה של הטראומה נגלה לא במישורים הריאליסטיים, הקוהרנטיים, ההמשכיים, של הטקסט הקולנועי, אלא דווקא ברבדים אנטי-ריאליסטיים: פנטזיות, בדיון, שתיקות והבלעות. רק אנטי-זיכרון יכול להעיד על מה שקרה ואיננו ניתן לייצוג. ווקר מביאה כדוגמה את היד המדליקה נרות שבת וקולעת חלה בסרט *Tak for Alt* (2000), אשר מעידה על העובדה כי עולם שלם אבד לחלוטין ובלתי ניתן לשחזר אותו.

ברוח דבריה של ווקר ניתן להבחין בטקטיקות נוספות שנקטו במאי סרטי שואה. דוגמה לכך היא סרטו התיעודי של הבמאי הצרפתי אלן רנה, **לילה וערפל (1955)**, אשר היה אחד הסרטים הראשונים שעסקו בפשעי הנאצים ובמחנות. רנה בחר להדגיש בפני הצופה את הפער הבלתי-ניתן-לגישור בין ההווה לבין העבר, בין הייצוג הקולנועי ובין הדבר שלעצמו, וזאת בעזרת טכניקות קולנועיות ייחודיות. הסרט עובר לסירוגין בין צילומי צבע של המחנות הריקים, שצילם באותה שנה, לבין חומרי ארכיון שחור-לבן שצולמו עם שחרור המחנות כעשור קודם לכן. כפי שמתאר זאת ג'ושה הירש (2002), בסרטו של רנה העבר מתפרץ אל תוך ההווה בפתאומיות ובניגודיות עזה, ושומר על המתח של התודעה הפוסט-טראומטית בין "לזכור יותר מדי" לבין "לא לזכור כלום".

את הסרט מלווה קולו של שחקן המתאר את חיי האסירים במחנות וחוזר ומדגיש את הבעייתיות שבצפייה בתמונות אלו: "איזה תקווה יש לנו בתפיסה אמיתית של המציאות הזאת?", שואל הקריין את הצופה על רקע התמונות; "אין תיאור, אין תמונה שיכולה לחשוף את הממד האמיתי: פחד אינסופי וממושך. אך נוכל רק להראות לכם את הקליפה החיצונית,

פני השטח". באמצעות טכניקה זו מנסה רנה ליצור אצל הצופה "הזרה", רפלקטיביות ומודעות מלאה לעובדה שהוא צופה בסרט.

עדות: השואה מבעד לפני הניצולים

הבמאי קלוד לנצמן היה המייצג התקיף והקיצוני ביותר של העמדה הטוענת כי בלתי אפשרי לייצג את השואה.⁴ לנצמן טען כי "השואה היא ייחודית בכך שהיא יצרה סביב עצמה מעגל של אש, גבול שאין לעבור אותו, כי אימה מוחלטת איננה בת מסירה" (מובא אצל: Loshitzky, 1997, p. 105). לדבריו, כלל הסרטים העלילתיים הופכים את השואה לדבר "טריטוריאלי ובנאלי", שכן "המציאות קוראת תיגר על כל בדיה". סרטים אלה "מנציחים שקר" והם "פשע מוסרי" ש"רוצח את הזיכרון". בניגוד לאלן רנה, לנצמן גם נמנע לחלוטין משימוש בצילומי ארכיון מתקופת השואה שבעיניו אינם אלא מניפולציות של תעמולה, "דימויים ללא דמיון" המתפקדים כדימויים אייקוניים שמקבעים את הזיכרון הקולקטיבי ו"אינם עדות חיה" (Liebman, 2007, p. 30). "ההשמדה", אומר לנצמן, "איננה מותרת עקבות" (קליין, 2004).

בסרטו המונומנטלי **שואה (1985)** מיישם לנצמן את תפיסתו שלפיה הדרך היחידה לשמר את זיכרון השואה היא להביט בזוועה דרך קולותיהם ועיניהם של מי שחוו אותה: ניצולים, עדי ראייה ופושעים נאצים. העדות, טוען לנצמן, היא הדרך היחידה לתווך בין הטראומה לבין הצופה. ההקשבה לניצולים, ורק היא, מאפשרת "לבטל את המרחק בין העבר וההווה". לנצמן מציע מפגש ישיר עם העד ועם העדות, ללא תיווך של קריינות המנסה לכפות פרשנות מסוימת על הצופה (images without imagination). אכן, גם **שואה** הוא בסופו של דבר סרט. לנצמן התמקד בניצולים ספורים מבין אלפים, בחר לוקיישנים וזוויות צילום וכמובן ערך קטעים נבחרים מתוך הראיונות הארוכים. אבל לנצמן גזר על עצמו מינימליזם אומנותי שממקד את המבט באדם, בעד. נשא העדות הוא השער שלנו, הסדק בחומת האש; דרכו ניתן לפגוש מה שאי אפשר להבין. לא שחזור היסטורי ולא תמונות ארכיון לפנינו אלא מפגש בלתי אמצעי, ככל הניתן, עם אדם, נושא עדות שמספר על שאירע לו עצמו ומזמין אותנו לתוך הסיפור שלו.

עם זאת, לשם יצירת המפגש, לנצמן לא הסתפק במילים אלא הסתייע ברטוריקה ויזואלית, ובסרטו זה הקפיד להתמקד בפניהם של הניצולים, גם - ואולי בעיקר - ברגעים ארוכים של שתיקתם.⁵ נוסף על כך, לנצמן בחר בקפידה את הרקע שבו תצולם עדות הניצולים.

4. לתפיסתו התייעודית של לנצמן בסרטיו האחרים, גם אלה שלא בהקשר השואה, ראו למשל: לנדסמן, 2013; פלמן, 1991.

5. בהקשר הוויזואלי מעניין להשוות את **שואה** לסרטו של חיים גורי **המכה ה־81 (1974)** המבוסס על קטעי ארכיון וחומרי תעמולה נאציים, כאשר ברקע נשמעים עדויות של ניצולי שואה אנונימיים,

למשל, שמעון סברבניק, המספר על תקופתו במחנה ההשמדה חלמנו, מצולם כאשר ברקע נראה שדה ירוק, ריק ופסטורלי, שבו עמד בעבר המחנה. עצם עמידתו של העד בנוף הפולני השומם, שאין בו זכר לאירועי העבר שהתרחשו באותו מקום ממש, מתפקדת כדימוי חסר ('Lacuna Image': Didi-Huberman, 2008, p. 167). בחירה מדויקת זו ממחישה מצד אחד את מאבקה של העדות החיה נגד הניסיון המכוון (על ידי הנאצים) או הלא-מכוון (על ידי השכחה) למחות את העבר, ומהצד השני מסמנת את הכישלון האינהרנטי של כל פעולת עדות שכזו להעיד בשלמות על אירועי העבר הטראומטי (מזור, 2018). בסצנה אחרת מראיין לנצמן את אברהם בומבה, אשר היה אחראי על גזירת שיערות הנרצחים בטרבלינקה. לנצמן בוחר לקיים את הריאיון במקום עבודתו של העד, מספרה ישראלית בחולון. כאשר בומבה מספר על מקרה שבו אשתו ואחותו של אחד מחבריו הספרים הוכנסו לתאי הגזים, הוא "מתפרק", משתק ואינו מסוגל להמשיך בסיפורו. לנצמן דוחק בו בעדינות אך במעין דבקות במטרה – "אתה חייב להמשיך... בבקשה, אנחנו חייבים לעשות את זה, אתה יודע את זה... אתה חייב, אני יודע שזה קשה מאוד, אני יודע ומתנצל" – עד להשלמת העדות. גם כאן הטראומה נמסרת בעוצמה רבה דרך פניו של העד ושתיקתו לא פחות מאשר מילותיו.

לנצמן דרש מהעדים לא רק לספר אלא "להתמסר לסיפור שלהם", להחיות את זיכרונם שלהם, ובכך להטמיע אותם כזיכרון חי בחייו של הצופה. תפיסה זו מציבה את הפנים של העדים כפתח לעבר (Saxton, 2007), ושער הכניסה מהסיפור הלקוני ל"חוויה" הוא האינטימיות שנוצרת בינינו, הצופים, לבין העד, גם אם בתיווכו של המסך. מסתבר שלא רק שהמדיום איננו יוצר הזרה בין הצופה להתרחשות, אלא להפך. הקולנוע של לנצמן הוא מדיום שמרחיב את אפשרות העדות, ובכך הוא ממלא תפקיד מוסרי השמור לאומנות: נתינת הקול לעדים (פלמן, 1991). לנצמן היה מודע לגמרי לתפקיד זה של סרטו: "אני מאמין שאפשר לשנות בני אדם, מאמין בכך מעומק ליבי" אמר, "ואני מאמין מעומק ליבי שרק כאשר סרט נוגע בך כך, הוא יכול לעורר שינוי" (קליין, 2004).

לא כולם הסכימו עם עמדתו של לנצמן. הבמאי הצרפתי ז'אן לוק גודאר מתח ביקורת על הסרט **שואה** שלטענתו "לא הראה שום דבר"; כך ממש. אומנם, שניהם היו תמימי דעים בנוגע לחוסר היכולת לבטא באמצעים קולנועיים "רגילים" – נרטיב כרונולוגי עם התחלה וסיום ברורים, עריכה קלאסית ועיצוב מתוכנן של דמויות – את אופי פשעי הנאצים וכפרו ביכולתם של סרטים דרמטיים אלה לשמש להם עדות. אולם בנוגע לאופן הגישה הנכונה של הקולנוע לזיכרון השואה, נחלקו השניים. גודאר ראה עצמו כ"דובר מפלגת הדימויים" ("spokesman for the party of images") ואת לנצמן כיריב קולנועי ואידיאולוגי השייך ל"מפלגת המילים" ("advocate for the party of words"). במקרה של השואה, אמר גודאר, "זה מספיק פשוט להראות", שכן השפע של החומר החזותי שנותר משחרור המחנות "מסוגל

בבחינת "נשמעים ואינם נראים", טכניקה המדגישה את הנעדר על פני הנוכח (טל ואש, N.D.).

להכחיש את הריק" (סאקסטון, 2007). לדברים אלה השיב לנצמן: "עשיתי את שואה נגד כל הארכיונים".⁶ על פי לנצמן, כל דימוי של אימה מכסה על האימה, ובאותה מידה שהוא מגלה משהו - הוא גם מכסה עליו, בין אם מדובר בצילום הזוועה, ועל אחת כמה וכמה כשמדובר בשחזורה. זהו הצו האתי האוסר את ייצוגה של הקטסטרופה.

את עמדתו של לנצמן ניתן למצוא גם בהקשר הספרותי, בכתביו של הסופר וחתן פרס נובל אלי ויזל. כך למשל בוחר ויזל להתייחס לאופן התיאור הראוי של רגעי האימה במחנות ההשמדה:

בינתיים, העולם שלנו התכווץ בהתמדה. הארץ נעשתה לעיר, העיר לרחוב, הרחוב לבית, הבית לחדר, החדר לקרון בקר חתום, קרון הבקר למרתף בטון שבו... לא, לא נמשיך. ההגינות והמנהג אוסרים על כך. אמרתי זאת קודם כשדיברתי על סבי: במסורת היהודית מותו של אדם שייך רק לו. יישארו תאי הגזים סגורים מפני עיניים בולשות, ומפני הדמיון. לעולם לא נדע כל מה שהתרחש מעבר לדלתות הפלדה האלה. אומרים שהקורבנות נלחמו בינם לבין עצמם על נשימה אחת של אוויר, על עוד שניה של חיים, שהם טיפסו על כתפיהם של החלשים ביותר במאבק האחרון בין הגוססים. אמרו הרבה דברים במקום שיפה שתיקה. נניח למתים לדבר בעד עצמם, אם ירצו בכך. אם לא, נניח להם בשלום (ויזל, 2000, עמ' 74).

ניתן להבין מדוע בדומה לנצמן, ויזל גם הוא מתח ביקורת על כמה מסרטי השואה הפופולריים, ובראשם סדרת הטלוויזיה *Holocaust* (1978) של מרטין צ'ומסקי וג'ורג' אלד גרין. סדרה זו, שהייתה בין הפעמים הראשונות שבהן ניסו במאים לעסוק בשואה במסגרת דרמטית-מבוימת, הציגה לא מעט סצנות קשות, לצד כמה קטעי תעודה מקוריים. ויזל טען כי "הסדרה הפכה את השואה להמצאה", ושהיא "נבעת מן המחשבה שיום אחד השואה תימדד ותישפט על פי סדרת הטלוויזיה הנושאת שם זה; השואה חייבת להיזכר, אבל לא כתוכנית טלוויזיה" (מובא אצל קייס, 1991, עמ' 31). אכן, התסריט, המשחק והדרמה ההוליוודית הפכו סדרה זו להצלחה מסחררת שעוררה רגשות עזים בקרב קהל הצופים העצום, כולל למעלה ממחצית מן האוכלוסייה המערב-גרמנית הבוגרת, שנחשף אליה. אולם לטענת ויזל זוהי טלנובלה רגשית מבוימת, שניתן לכבותה בכל עת ואיננה מהדהדת בנפשו של הצופה כזיכרון חי. העדות החיה, שאליה הקדישו לנצמן וויזל את חייהם, נטבעת ונטמעת בדור ההמשך כפיסת חיים של ממש.

נסכם כעת את האסטרטגיות הקולנועיות השונות בנוגע לייצוג השואה. הראשונה היא האסטרטגיה הריאליסטית-מימטית, דוגמת "רשימת שינדלר"; השנייה היא השתיקה

6. יש לציין כי בסרטו המאוחר *The Last of the Unjust* (2013) המתמקד בראש היודנראט בגטו טריינשטט, משלב לנצמן חומרים מתוך סרט התעמולה הנאצי שצולם בגטו.

המכוונת, ההימנעות מייצוג מה שבלתי ניתן לייצג, השלמה עם נוכחותה של הלקונה והדגשתה במבע הקולנועי; השלישית היא העדות, הפנייה אל האופן שבו השואה נוכחת בתוך ההווה, ולא כעבר רחוק שיש לשחזר אותו. כעת ניתן לפנות אל השאלה המהותית העומדת ביסודו של הייצוג: לשם מה?

איזה זיכרון שואה ברצוננו לעצב?

שאלת הייצוג אינה נותרת רק בהתלבטות בין עמדת השחזור הריאליסטית-מימטית המבקשת להציג בפנינו את השואה "כפי שהייתה" לבין הפנייה אל הפורמליזם המסוגן או העדות. היא חורגת מתחום האסתטיקה ופונה אל מחוזות האתיקה. שנה לאחר פרוץ האינתיפאדה הראשונה, פרסם יהודה אלקנה את מאמרו "בזכות השכחה", המותח ביקורת על האופן שבו מוטמע זיכרון השואה בילדים שנולדו בישראל:

בפעם הראשונה אני מבין את חומרת מעשינו, כאשר במשך עשרות שנים שלחנו כל ילד וילד בישראל לבקר שוב ושוב ב"יד ושם". מה רצינו שילדים רכים יעשו בחוויה הזאת? דיקלמנו באטימות מוחין ואף באטימות לב, ומבלי לפרש - "זכור"! לשם מה? מה אמור הילד לעשות בזיכרונות אלה? (אלקנה, 1988)

נדמה כי דבריו של אלקנה מתאימים לסגנון הייצוג הריאליסטי-מימטי של השואה. המילים "מה אמור הילד לעשות בזיכרונות אלה?" מעלים על הדעת את דבריה של סוזן זונטג (Sontag, 1980, p. 139), אשר טענה כי ככל שהשחזור הקולנועי של הטראומה משכנע יותר, כך מידרדר הסרט לכדי "פורנוגרפיה של רוע", שאולי תהמם את הקהל בדימויים הקשים המופיעים על המסך, איך איננה פועלת עליו באמת ואיננה מחוללת בו שינוי ממשי. סרטים מסוג זה מזכירים את "סרטי האטרקציות" מראשית ימי הקולנוע (Gunning, 1986), שבהם האובייקטים משמשים כמושא אטרקטיבי - גם אם כזה הנושא בחובו אימה וזוועה - לצפיית מבטו החודר (gaze) של הצופה.

איזו עמדת צפייה אתית מסוגלים להציע סרטי השואה? חוקרת הקולנוע אן קפלן (Kaplan, 2004) תיארה את קולנוע הטראומה הרצוי ככזה שבו מתוודע הצופה לאירועים הטראומטיים ולקורבנותיהם, ועובר שינוי אתי באמצעות האמפטיה המתעוררת בו כלפי סבלו של ה"אחר". המבנה של קולנוע זה מבוסס על אימה, מעורבות אמוציונלית והשפעה אתית, והוא משתמש באנטי-נרטיב, שמצד אחד קורא לצופה להיכנס לתוך החוויה הטראומטית מבחינה רגשית, ומצד שני קורא לשמור על מרחק קוגניטיבי.

את המנגנון הכפול שמתארת קפלן, בין הזדהות רגשית לבין מרחק קוגניטיבי, נוכל להבין טוב יותר באמצעות ניסוחיו של ההיסטוריון וחוקר השואה דומיניק לה-קפרה (2006) [2001]. לה-קפרה הבחין בהשפעות הפוליטיות והחברתיות שיש לאירועים טראומטיים קולקטיביים, ובקשר שבין אלה לבין אופי ייצוג הטראומה בתרבות. לדבריו, ניתן לאתר שתי דרכים שבהן "נכתבת" טראומה: האחת היא באופן "אובייקטיבי", כלומר הצגה של האירוע

באופן עובדתי בלבד; השנייה, באופן של הזדהות קיצונית המשחזרת את קווי המתאר העוצמתיים של האירוע הטראומטי (שם, עמ' 124-125). בתוּך, מתאר לה־קפרה, קיימת "כתיבת טראומה" היוצרת בקרב הקורא - או הצופה - "טלטלה אמפטית", המשלבת בין תיאור קר של הטראומה לבין ביטוי לטלטלה הרגשית שהיא יוצרת.

בהתאם לעמדתו של לה־קפרה ולטענתה של אן קפלן, אנו מבקשים כעת להציע כי הדרך האתית לייצוג טראומה בכל טקסט תרבותי - ויהא זה סרט או מסע לפולין - היא זו הממצעת בין הגישות השונות. דרך זו מעניקה מקום להזדהות רגשית, הנוצרת כתוצאה משחזור החוויה הטראומטית או שמיעת עדויות הניצולים. אך את הטלטלה הרגשית יש לאזן באמצעות הרחקת הצופים מהזדהות מלאה עם החוויה הטראומטית, והנחתם בעמדה קוגניטיבית "קרה". לשם כך ניתן להשתמש באסטרטגיות המונעות הזדהות מלאה, כגון אנטי־נרטיב, שתיקות, הימנעות מחשיפה מלאה לזוועה, ושימוש בעובדות יבשות לתיאור האירוע.

"בכית כבר?" - חוויית שחזור וחוויית עדות במסע לפולין

קווי דמיון נמתחים בין האסטרטגיות השונות שנוקט הקולנוע נוכח טראומת השואה, לבין האסטרטגיות שנוקטים מדריכים שונים במסעות לפולין: יש המתמקדים בניסיונות שחזור ריאליסטיים ככל הניתן של הזוועות או בניסיון לחולל עוררות רגשית עזה באמצעות שירים ומתודות שונות; אחרים מעדיפים להעניק את הבמה לנושאי העדות; יש שמעניקים מקום נרחב לעובדות היסטוריות יבשות, וכאלה המפנים מקום נרחב לדממה. איזו מן העמדות "נכונה" יותר?

בני נוער רבים ניגשים למסע לפולין עם ציפייה לחוויה רגשית יוצאת דופן ובלתי נשכחת. "מסע טוב" נחשב לדידם כמסע שבו הרגשות הציפו אותם שוב ושוב. אולם מסיבות שונות, חוויה זו לא תמיד מתממשת בפועל, בוודאי לא באופן שבו ציפו לכך. רבים מהם מתארים במבוכה כיצד בעומדם במחנות השוממים וביערות הדמים המוריקים הם עוצמים חזק את עיניהם ומכריחים את עצמם לדמיין, להרגיש בעוצמה רבה, לחוש את הזוועה ולבוא לידי דמעות. "הרי כאן ממש זה היה, ואיך ייתכן שהלב שלי איננו מתפוצץ מאימה?", הם שואלים את עצמם. וכך, בתודעתם של לא מעט מבני הנוער, הופך מסע העדות לניסיון מתמשך - ולעיתים כפוי - ל"הגברת ווליום הרגש", למשל בניסיון לדמיין את הזוועה ואת "מה שבדיוק אירע" במקום שבו הם עומדים. ישנם מדריכים שינסו לסייע לתלמידים בכך, למשל בהקראת תיאורים קשים, מפורטים ולעיתים פלסטיים של רגעי האימה או של תהליך ההשמדה. דוגמה קיצונית לכך - ובוודאי לא מייצגת - היא של מדריך מסע (לפני שנים רבות) שביקש מהתלמידים להצטופף בפינה של תא הגזים במיידנק, כדי "לגעת בתחושה של אלה שעמדו כאן ברגעיהם האחרונים". דוגמאות קונבנציונליות ושכיחות הרבה יותר קיימות

ברוב המסעות אם לא בכולם: השמעת שירים מעוררי רגש באתרי ההדרכה וצפייה בסרטי שואה דרמטיים במהלך הנסיעות הארוכות ברחבי פולין.⁷

עמדה זו מזכירה את הקולנוע הריאליסטי-מימטי של השואה. אין ספק כי סצנה קולנועית דרמטית המשחזרת כמה דקות של יום "שגרתי" בדכאו או בבוכנוולד תהמם את הצופה ותביא אותו לידי בכי סוער הרבה יותר מעמידה בבית הכנסת הריק של לנצוט ובין העצים השותקים ביער בוצ'ינה ("יער הילדים"). המניפולציה הרגשית נדרשת, למשל, בניסיון "להחיות" את טרבלניקה ופלאשוב שבהם לא נותר ולו כפיס עץ או שריד כלשהו אחר לאירועי העבר. אך המחשה של הזוועה, גם אם בכוחה לרגש יותר, עלולה להיות לא יותר מחוויה מאולצת שאין לה דבר עם מה שהיה. יתרה מכך, הניסיון לזעזע את המשתתפים מסוגל להביא להזדהות קיצונית וטראומטית שלא תיצור את האפקט האתי המבוקש. במקרה הפחות טוב, הזדהות קיצונית זו תביא לחוויה של טראומטיזציה משנית.

מצד שני, הימנעות מחוויה רגשית עזה ומטלטלת תביא לבעיה הפוכה, לניתוק רגשי והשארת זיכרון השואה ברובד העובדתי היבש בלבד. הטקסים הרבים, קטעי הקריאה וליווי של איש העדות פועלים בראש ובראשונה על עולמם החווייתי של בני הנוער, ועוצמתם מאפשר לשמר את זיכרון השואה ולהביא לשינוי ערכי עמוק. אך זה יתחולל רק אם החוויה הרגשית תשמש שער לתהליך קוגניטיבי ארוך ומשמעותי יותר של למידת "מה שאירע" ושל מבט מעמיק בשאלת המשמעות.⁸

תוכני ה"מסר" קשורים כמובן לתפיסתם של המדריכים, המורים והתלמידים עצמם. יהיו שידגישו את הצורך בהבנה מעמיקה של הנסיבות שהובילו (ושעשויות חלילה להוביל בעתיד) לאירוע כמו השואה; אחרים ידגישו את ההיבט הלאומי; ואחרים יבקשו לעסוק בחקירה אישית של מה השואה מלמדת אותנו על טבעו המין האנושי בכללותו ועל האחריות שאירוע זה מציב לפתחנו. מכיוון אחר יש הרואים את המסע לא ככלי להטמעת מסרים אידיאולוגיים או מוסריים אלא כהמשך פעולת העדות כלומר הפיכת בני הנוער ל"עדים של העדים" (פלדמן, 2001) שעליהם מוטלת החובה לספר ולהציג מה שראו וחוו בפולין. כך או כך, החוויה הרגשית היא כלי בתהליך זה. לנצמן מלמד אותנו כי ההקשבה הפעילה, ובאופן דומה

7. אחד המדריכים שעיימו שוחחנו במהלך כתיבת המאמר ציין בפנינו (באכזבה מהולה בהבנה, לדבריו) כי "לא פעם במהלך השיחות לסיכום החוויה בשעות הערב, מספרים המשתתפים שמה שהכי נגע בהם במהלך אותו יום היה הסרט שהוקרן באוטובוס". מדריך אחר תיאר כיצד סיכומי היום הופכים לעיתים להשוואות בין "יום שבו התרגשנו מאוד" לבין "יום חלש יותר".

8. בחוזר המנכ"ל (תש"ן) העוסק במטרות המסע, מנוסחים הסעיפים כלימוד אינטלקטואלי לצד (ואולי מתוך) הפעלת החושים והחוויה: "לחוש ולנסות להבין את משמעות עומקם והיקפם של החורבן והאובדן; לחוש ולנסות להשיג את השפל המוסרי [...] שהגיעו אליו הנאצים; לחוש ולנסות ליצור את הקשר של הצעירים הישראלים לעברם הקיבוצי יהודי [...]".

גם העמידה בחלל הריק, מאפשרות לזוכר להיפגש בשקט, בצניעות, עם מה שכבר איננו ועם מה שביכולתו להשיג ממה שאירע. החלל הפנוי שהוא יוצר בנפשו יכול להתמלא באחריות שמייצר הזיכרון, ודווקא בהקשר זה כוחו של הריגוש המתעורר במסע חזק מאוד, משום שהוא מאפשר הזדהות, פתיחת הלב ויצירת שיח מעמיק, כן ובוגר - בין היתר בשל כוחו להפיל את חומות הצניעות בקרב בני נוער.

שילוב בין הזדהות רגשית המשמשת ככלי לתהליך קוגניטיבי אמפתי הוא סולם ליציאה ממערבולת הזיכרון הפוצע של השואה, אל עבר עמדה אתית קונסטרוקטיבית. דברים אלה מהדהדים את עמדתה של חוקרת השואה פרופ' חנה יבלונקה, לשעבר יו"ר ועדת המקצוע ללימוד היסטוריה במשרד החינוך:

הלימוד הטכני של השואה, איך רצחו את היהודים, שלבי הפתרון הסופי וכד', הוא החלק הכי פחות חשוב מבחינה חינוכית. חוץ מ"פורנוגרפיה של הרוע" אין בפרטים הטכניים של השואה ערך חינוכי [...] לעומת זאת, לסיפורי הניצולים, התרבות היהודית בת אלפי השנים או כיצד המדינה הצעירה השקיעה בבנייה במקום להיכנס למעגל של חורבן והרס - לכל אלה יש ערך חינוכי גדול, אבל בהם אף אחד לא מתעסק, כי אנחנו רק הקורבנות (קשתי, 2010א)

לטענת יבלונקה יש למקד את העיסוק בשואה, ובכללו את המפגש עם המקומות (והדמויות) הקשורים בה, בשאלה כיצד אנו הופכים לאנשים טובים יותר. את העיסוק בשחזור הזוועה יש להמיר בלמידה ובחקר שאלות כגון "מה אפשר את השואה?", "כיצד נמנע מאירוע כזה לחזור על עצמו" וכדומה (ראו גם: נווה וורד, 2012). אחרים, המצטרפים לכיוון החינוכי שמציגה יבלונקה, מציעים להחליף את השחזור של "מה עשו הנאצים?" בעיסוק ב"מה עשו היהודים?": "הבחירות הגדולות והקטנות שעשו יהודים במצב הבלתי-אפשרי שבו היו נתונים; הבחירה בחיים, האחריות המוסרית למאבק הרוחני לשמור על הרוח (הדתית, האנושית) שבהם הלכו רבים מהנספים ומהשורדים.

ביטוי מובהק לעמדה זו ניתן למצוא בדבריו של הסופר אהרון אפלפלד, המצוטטים בפתח התערוכה על ילדים בשואה במוזיאון יד ושם: "הייתי לבד בעולם, ילד לבד בעולם... אבל האור, תמיד היה איזשהו אור". אפלפלד, שהעביר את שנות הזעם בהסתתרות ביערות אוקראינה, בוחר לזכור את הזמנים החשוכים הללו מבעד לפרספקטיבת האור שהוא מציע לנו לשאת עמנו כיורשי הזיכרון.⁹

9. עמדה קיצונית יותר הובאה מפיו של פרופ' ישעיהו לייבוויץ': "השואה היא לא בעיה שלנו. היא נעשתה כלפינו, אנחנו לא עשינו אותה". כך גם הגיב לאחר צפייה ב'שואה' של קלוד לנצמן "שואה": "שואה" הוא דוקומנט עצום מבחינה אנושית אבל לנו כיהודים אין הוא אומר דבר. הסרט מציג מה שנעשה לנו. אנחנו לא עשינו שום דבר (ציטוטים מתוך: ששר, 1987).

כאמור, גם מי שאינו מקבל עמדה זו ורואה חשיבות היסטורית וחינוכית גם בהתמקדות בשחזור המדויק של "מה שאירע", ואף מי שמבקש להפיק משמעויות חינוכיות אחרות מזו שציינה פרופ' יבלונקה, יוכלו להסכים על מקומו הנכון והמדוד של הריגוש כחלק מחיפוש המשמעות, ההקשר והלקח במהלך המסע לפולין. "לא סיפרנו את סיפור השואה כדי לגרום למישהו לבכות" כתב אלי ויזל, "סיפרנו אותו כי אנחנו רוצים להעביר מסר" (שטרקמן ודטל, 2016). דוגמה לכך תיאר בפנינו אחד ממדריכי המסע הוותיקים בראיונות שערכנו במהלך כתיבת המאמר. המדריך סיפר שבנקודת זמן אחת במהלך המסע, בעת הביקור במיידנק, בעומדם ליד "הבית הלבן" הסמוך לאתרי ההרג, הוא מקריא לתלמידים תיאור קשה של התעללות שביצע אנטון טומאן, "התליין ממיידנק", באחד מהאסירים היהודים. לאחר מכן הוא מציג בפניהם כמה סיפורים מרגשים של תמיכה וסיוע יוצאי דופן שעשו האסירים זה לזה, תוך סיכון עצמי רב. החוויה הרגשית המטלטלת של תיאורים אלה על רקע מראות המחנה מנותבת לדבריו למסר מרכזי שחורז את המסע כולו: יכולתו של האדם לרדת עד תהום ולמטה ממנו, ויכולתו לבחור לעלות מעלה מעלה, גם בלב החושך.¹⁰

סיכום והכנה רגשית של התלמידים

מאמר זה מבקש להעתיק את הקטגוריות הקולנועיות, המהדהדות עמדות אידיאולוגיות, של ייצוג טראומת השואה, אל זירת המסעות לפולין. עמדות אומנותיות ואתיות אלו מאפשרות לדון במקומה המורכב של החוויה הרגשית במסע זה, בפיתוי ובבעייתיות הכרוכה בראיית הריגוש כמטרת המסע וכמדד להצלחתו, מחד גיסא, ובאפשרות לראות את הריגוש ככלי המאפשר הזדהות ופתיחת הלב וכשער לעיסוק בשאלות המהותיות של לקח ומשמעות, מאידך גיסא.

לסיום נתייחס בקצרה לאופן שבו ניתן להכין ולהכווין את המשתתפים במסעם הרגשי. חוזר המנכ"ל (תשע"ז/11א) העוסק במשלחות נוער לפולין מתייחס לכמה היבטים הקשורים לחוויה הרגשית של המסע. כך למשל מונחה המחנך המלווה להקדיש זמן במהלך המסע ולאחריו לפעילות הכוללת עיבוד רגשי של החוויה:

במהלך המסע בפולין, על המחנך המלווה לקיים לפחות ארבע שיחות ערב עם התלמידים שבהן יעבדו את המסע מבחינה רגשית וערכית. עם השיבה הביתה עליו ליוזם פעילות חינוכית לצורך עיבוד החוויות הלימודיות והרגשיות של התלמידים בשיתוף עם היועץ החינוכי ועם הפסיכולוג של בית הספר.

10. המדריך תיאר כיצד בסיום קטע הדרכה זו הוא מקריא בפני התלמידים את שירה של ויסלבה שימבורסקה "כך היד": עשרים ושבע עצמות, / שלשים וחמשה שרירים, / קרוב לאלפיים תאי עצבים, / יש בכל כרית של אצבעותינו החמש. / הרי זה די והותר, / כדי לכתב את "מיין קמפף" / או את "פו הדב".

גם בתהליך המקדים למסע נדרשת "הכנה חברתית ורגשית" במטרה "לעודד את בני הנוער לבטא את רגשותיהם" ו"לאתר את החששות הנלווים ליציאה למסע". אולם מרבית ההתייחסות להכנה הרגשית בחוזר המנכ"ל מכוונת כלפי תופעות של עומס נפשי הנובע מהצפה רגשית, הצורך למנוע טראומה משנית ולהתמודד עם מצבים כאלה, ועידוד שיח על חששותיהם של התלמידים מכך.¹¹ לעניות דעתנו יש להרחיב ממד זה ולעסוק עם התלמידים לא רק בחשש מפני החוויה ובעיבודה אלא גם באופן ממוקד בציפיות הרגשיות שלהם מהמסע, בפערים שחלקם עשויים - וצפויים - לחוות, בין הציפייה לריגוש לבין התממשותה בפועל, ובאופן כללי ומעמיק יותר שיח על מקומו של הרגש במכלול מטרות המסע ומשמעויותיו.

נוסיף ונאמר מניסיונו האישי שהמתודה המסתייעת בסרטי קולנוע לצורך דיון רפלקטיבי בנושא רגיש זה (כמו גם בנושאים רגישים אחרים), מאפשרת דיון בהיבט האסתטי והאומנותי של הסרט, שאותו ניתן "למשוך" לשיח פתוח ושיתופי עם התלמידים על אודות ציפיותיהם מהמסע. כמובן, גם במהלך המסע עצמו וגם לאחריו יש לדון עם התלמידים בחוויה הרגשית שחוו, בציפיותיהם ובהתממשותן, אך בוודאי שאין לקיים שיח המסכם את "איכותו" של היום שחלף רק מתוך פרספקטיבה רגשית. רצוי לתת לגיטימציה לחוסר היכולת להרגיש (או להרגיש אך לא כפי שציפו), בין היתר תוך הדגשת הרעיון שהחוויה הרגשית איננה אלא כלי מסייע להעצמת ממד העדות ולקידוח אחריות אישית על הזיכרון, על כל משמעויותיו ב"כאן ועכשיו" של התלמיד. יש לזכור כי אצל חלק מהתלמידים, המפגש עם השאלות המוסריות או אף ההיבט ההיסטורי יהיה חזק יותר מתוכן רגשי כזה או אחר. ואכן יש צורך בעיבוד פתוח של החוויה, כזה המאפשר לקולות מגוונים - רגשיים ושכליים, עדינים ועוצמתיים - לבוא לידי ביטוי, ובעיקר תוך כדי מתן לגיטימציה גם לאלה שיחוו זאת כך, בדרכם שלהם.

בסקר שנערך על ידי "מכון משואה" בקרב תלמידי תיכון, ציינו 38% מהנשאלים כי עדויות של ניצולי השואה הן המקור המשמעותי ביותר בעבורם ללימוד הנושא, ואילו 22% השיבו כי היו אלה סרטי הקולנוע (קשתי, 2010ב). אכן, מיותר לציין כי לסרטי השואה כמו גם לחוויה הרגשית ישנה חשיבות גדולה בהנחלת זיכרון השואה; אולם לצורך כך יש צורך בהטמעת ההבחנה בין אמצעי ומטרה, בין שחזור וזיכרון, ובין תיעוד העבר לבין סיפור העבר מנקודת המבט של ההווה.

11. כך למשל בתכנון מסלול המסע נכתב כי "יש להקדיש תשומת לב לצורך לחלק את העומס הנפשי הכרוך בביקור במחנות ההשמדה ולהקל על בני הנוער להתמודד עם הרגשות הקשים העולים בעקבות הביקור במקומות אלו" (סעיף 106). בנוגע ל"בחירת בני הנוער היוצאים למסע" שם מוזכר כי "השתתפותם של בני הנוער שיש לגביהם חשש כי יתקשו לעמוד בחוויות המסע מבחינה רגשית תיקבע על ידי איש מקצוע" (סעיף 4.3). גם בהקשר של "טיפול בהתנהגות חריגה של תלמידים במהלך המסע" נכתב כי "בעת הדיון יש לשקול את נסיבות האירוע ואת מצבם הרגשי של התלמידים" (סעיף 8.1).

ביבליוגרפיה

- אלקנה, י' (1988, 2 מרץ). בזכות השכחה. הארץ.
 דוידוביץ, נ', וסואן, ד' (2011). שואה וחוויה: הילכו השניים יחדיו? על למידה חווייתית של
 השואה. בתוך נ' דוידוביץ וד' סואן (עורכים), זיכרון השואה סוגיות ואתגרים (עמ' 216-234).
 ירושלים: אריאל.
- ויזל, א' (2000). כל הנחלים הולכים אל הים. תל אביב: הוצאת ידיעות ספרים.
 חוזר מנכ"ל (תשע"ז/11 [א]). משלחות בני נוער לפולין (2-7.6).
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/7/7-6/HoraotKeva/K-2017-11-1-7-6-16.htm>
- טל, א', ואש, מ' (N.D.). נראים ואינם נשמעים - ניצול השואה בקולנוע שלאחר המלחמה. יד
 ושם. http://www.yadvashem.org/he/education/educational-materials/film-reviews/shoah.html#footnote8_iyf6zcx
- לה-קפרה, ד' (2006). לכתוב היסטוריה לכתוב טראומה. תרגום: יניב פרקש. תל אביב: רסלינג.
 לנדסמן, א' (2013). "אורחים לרגע: כשמרקר, לנצמן וזונטג ביקרו בישראל", תקריב, 6.
<https://takriv.net/article/%D7%90%D7%95%D7%A8%D7%97%D7%99%D7%9D-%D7%9C%D7%A8%D7%92%D7%A2-%D7%9B%D7%A9%D7%9E%D7%A8%D7%A7%D7%A8-%D7%9C%D7%A0%D7%A6%D7%9E%D7%9F-%D7%95%D7%96%D7%95%D7%A0%D7%98%D7%92-%D7%91%D7%99%D7%A7%D7%A8%D7%95>
- מזור, י' (2018). השיבה לארכיון וזיכרון השואה ב־Respite. סליל - כתב עת להיסטוריה,
 קולנוע וטלוויזיה, 13, 46-71.
- מזכר (2014). למה נוסעים לפולין, מזכר, 41, 16-35.
- נוה, א' וורד, נ' (2012). היסטוריה ללא משמעות: על העדרו של הקשר דיסציפלינרי, חינוכי
 ופוליטי בחינוך ההיסטורי והממלכתי בישראל. גילוי דעת, 1, 77-97.
- נורה, פ' (1993). בין זיכרון להיסטוריה - על הבעיה של המקום. זמנים, 45, 4-19.
- ניב, ק' (2000). החיים יפים אבל לא ליהודים: מבט אחר על הסרט של בניני. תל אביב: נב.
 ספרים הגות.
- סואן, ד', ודוידוביץ, נ' (2011). מסעות בני נוער לפולין: בעד ונגד, בתוך: סואן ודוידוביץ'
 (עורכים), זיכרון השואה: סוגיות ואתגרים (עמ' 338-373). אריאל: המרכז האוניברסיטאי
 אריאל בשומרון.
- סאקסטון, ל' (2007). שניהם שונאים את ספילברג: על היחס לדימוי הקולנועי, להזכרות ולעדות
 אצלגודארלנצמן. מטעם, 9. <http://www.text.org.il/index.php?book.9> = 0714031
- פלמן, ש' (1991). בעידן העדות: "שואה" של קלוד לנצמן. זמנים, 39-40, 4-27.

- פלדמן, ג' (2001). בעקבות ניצול השואה הישראלית: משלחות נוער ישראליות לפולין וזהות לאומית. תיאוריה וביקורת, 19, 167-190.
- קייס, א' (1991). היסטוריה וקולנוע: זיכרון ציבורי בעידן התקשורת האלקטרונית. זמנים, 37-28, 40-39.
- קליין, א' (2004, 28 אוקטובר). שואה היא לא מילה צרפתית. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/gallery/1.1528670>
- קלינהאוז, א' (2006). להיות שם? הדרכת משלחות של נוער ישראלי לפולין [עבודת גמר מחקרית], אוניברסיטת תל אביב.
- קשתי, א' (2010, א, 22 מרץ). פרופ' יבלונקה: "חוץ מ'פורנוגרפיה של הרוע', אין בלימודי הפרטים הטכניים של השואה ערך חינוכי". הארץ. <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1194213>
- קשתי, א' (2010, ב, 26 ינואר). סקר בקרב תלמידי תיכון: סרטים בנושא השואה משמעותיים יותר מהמסעות לפולין. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1186301>
- רומי, ש', ולב, מ' (2003). השפעת מסע בני נוער לפולין על עמדותיהם כלפי השואה בתום הקוגניטיבי והרגשי: מחקר מעקב. מכון מופת ומכללת ברל.
- ריבלין, י' (2016, 1 ינואר). הבן של שאול: מניפולציה קולנועית מוצלחת. מידה. <https://mida.org.il/2016/03/01>
- ריבלין, י' (תשנ"ט). "אל המוות הישרנו מבט ואנו את עינינו השפלנו" - קולנוע ושואה: שלושה מקרי בוחן. אקדמות, ז, 149-169.
- שטרקמן, ר', ודטל, ל' (2016, 5 אפריל). "התחרות - מי יגרום לתלמידים לבכות יותר": מה באמת עובר על הילדים שלכם בפולין. דה-מרקר. <https://www.themarker.com/markerweek/1.2934434>
- שלם, מ' (2008). סנגוריה על מסעות הנוער לפולין. הד החינוך, (4), 84-87.
- ששר, מ' (1987). ישעיהו ליבוביץ: על עולם ומלואו. ירושלים: כתר.
- Avisar, I. (1988). *Screening the Holocaust. Cinema's Images of the Unimaginable*, 4, Indiana University Press.
- Davidovitch, N. (2013). Experiential holocaust education - what are the options? *Studia Europaea Gnesnensia*, 8, 29-54.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Images in spite of all: four photographs from Auschwitz*. Chicago: University of Chicago Press.
- Efrata, S., & Babanb, A. (2016). Emotional Experiences of Israeli Youth from the Journey to Holocaust Memorial Sites. *The European proceeding of Social & Behavioral*, 588-595.

- Feldman, J. (2008). *Between the death camps and the flag: youth voyages to Poland and the performance of the Israeli National identity*. New York: Berghahn Books.
- Friedlander, S. (1992). *Probing the Limits of Representation: Nazism and the "final Solution"*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gunning, T. (1986). The cinema of attraction: Early film, its spectator and the avant-garde. *Wide Angle*, 8(3-4), 63-70.
- Hansen, M. B. (1996). Schindler's List Is Not Shoah: The Second Commandment, Popular Modernism, and Public Memory. *Critical Inquiry*, 22(2), 292-312.
- Hirsch, J. (2003). *Afterimage: Film, Trauma, and the Holocaust*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kaplan, E. A. (2005). *Trauma culture: The politics of terror and loss in media and literature*. Rutgers University Press.
- Lanzmann, C. (1994, April 3). Why Spielberg Has Distorted the Truth. *Guardian Weekly*, 14.
- Lanzmann, C. (1979). From the Holocaust to the Holocaust. *Telos*, 42, 137-143.
- Lazar, A., Chaitin, J., Gross, T., & Bar-On, D. (2004). A Journey to the Holocaust: Modes of Understanding among Israeli Adolescents who Visited Poland. *Educational Review*, 56, 13-31.
- Liebman, S. (Ed.). (2007). *Claude Lanzmann's Shoah: key essays*. Oxford University Press, USA.
- Loshitzky, Y. (1997). Holocaust Others: Spielberg's Schindler's List versus Lanzmann's Shoah". In Yosefa Loshitzky (ed.), *Spielberg's Holocaust: Critical Perspectives on Schindler's List* (pp 104-118). Bloomington: Indiana University Press.
- Saxton, L. (2007). Fragile Faces: Levinas and Lanzmann. *Film-Philosophy*, 11(2), 1-14.
- Sontag, S. (1980). Syberberg's Hitler. In *Under the Sign of Saturn* (pp. 137-168). New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Romi, S. & Lev, Michal. (2007). Experiential Learning of History through Youth Journeys to Poland: Israeli Jewish Youth and the Holocaust. *Research in Education*, 78, 88-102.
- Walker, J. (1997). The traumatic paradox: Documentary films, historical fictions, and cataclysmic past events. *Signs*, 22(4), 803-825.
- Walker, J. (2005). *Trauma Cinema: documenting incest and the Holocaust*. University of California.

פילמוגרפיה

- אמן (2002). גברס, ק' (במאי). צרפת: קאנל+.
- לילה וערפל (1955). רנה, א' (במאי). צרפת: ארגוס.
- בשם כל בני ביתי (1983). אנריקו, ר' (במאי). צרפת: לס פרודקשינס מוטואלס, לטי פרודקטס אסושיז ו ITF פילמס פרודקשין.
- שואה (1985). לנצמן, ק' (במאי). צרפת: היסטוריה פילמס.
- האזור האפור (2001). לרנר, א' (במאי). ארה"ב: קילר פילמס, מילניום פילמס.
- הבריחה מסוביבור (1987). גולד, ג' (במאי). יוגוסלביה: זניט פרודקטיב.
- רשימת שינדלר (1993). ספילברג, ס' (במאי). פולין: אמבלין אנטרטיינמנט.
- הבן של שאול (2015). נמש, ל' (במאי). הונגריה: מוזינט.
- Tak for Alt: Survival of a Human Spirit* (2000). Bialis, L., Fox, B. & Levi, S. (Editors).
Czech Republic: Sirena Films LLC.