

בעקבות ניצול השואה הישראלית: משלחות נוער ישראליות לפולין וזהות לאומית

ג'קי פלדמן

החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת ברי-אילן

מבוא

חברות שונות זוכרות את השואה באופנים שונים. היטיב לבטא זאת מי שהיה הארכיבאי הראשי של יד ושם, שכתב: "בעיני הגרמנים... השאלה הגדולה... היא 'איך יכלו הדברים האלה לקרות?' בעיני היהודים... השאלה היא דווקא 'איך יכלו הדברים האלה לקרות לנו?'" (Lozowick 1997, 115). ההיקף העצום



נוף פולני S.S. 470430—980813. צילום: שמחה שירמן, 1998

של מוות יהודי ומספרם הגדול של ניצולים ובני משפחותיהם החיים במדינת ישראל, וכן סמיכות הזמנים בין הקמת המדינה להתרחשות השואה הפכו את זיכרון השואה למרכיב מרכזי בזהות הישראלית. לפי אליעזר ויצטום ורות מלקינסון, "השואה מתבלטת כטראומת יסוד. זכר הכור המצרף, שבו נשמדו שליש מבני העם היהודי, מסתנן לכל דבר. כל איום, אמיתי או דמיוני, מועצם ולובש צורות חדשות כאילו הוא תחת השפעתה. השואה הותירה חותם בל יימחה על הנפש הלאומית" (ויצטום ומלקינסון 1993, 236). בשני העשורים האחרונים התעצם תפקיד השואה בזיכרון הקולקטיבי ובמה שניתן לכנות "הדת האזרחית" של ישראל. היא הפכה לחלק מסיפר האב ההנצחתי, שמעצב את הדרך שבה ישראלים חושבים ופועלים במצבים שונים (Zerubavel 1995). המשך מצב הלוחמה עם הפלסטינים

* מאמר זה מבוסס על מחקר שערכתי בשנים 1992–1997, שכלל ליווי של שבע קבוצות נוער או מורים לפולין. כל הקבוצות אורגנו על ידי משרד החינוך. תודתי נתונה ליוסי לוי מאגף הנוער של משרד החינוך, שאפשר לי ללוות את הקבוצות. המחקר נתמך על ידי מרכז צ'ריק ומרכז שיין באוניברסיטה העברית בירושלים, ועל ידי הקרן ע"ש משפחת שכטר של יד ושם.

ועם חלק מן המדינות השכנות לישראל מגביר את תחושת הבדידות של הישראלים וממקד את השאלה "למה זה קרה לנו?" במרכז הזיכרון היהודי-ישראלי של השואה. במאמר זה, אנסה לעמוד על אופיו של זיכרון השואה היהודי-ישראלי בהווה באמצעות ניתוח אחת מן הפרקטיקות הנפוצות שלו בימינו – מסעות בני נוער ישראלים לפולין. טענתי היא, שאין לראות את המסעות האלה כסיוור לימודי, אלא כעלייה לרגל שהיא ביטוי של הדת האזרחית. מטרתו העליונה של המסע לפולין היא לעגן את קדושתה של המדינה בחוויית השואה. מסע זה מעצב את דמות הזיכרון הישראלי של השואה ואת העבר היהודי, וכן את מודעותו של התלמיד הצעיר לציפיות החברה ממנו. העיצוב המודע והלא-מודע של חוויית פולין אמור לשנות את התלמידים ולהפוך אותם מילדים לקורבנות, לניצולים מנצחים ולבסוף לעדים של העדים, שמוטלת עליהם החובה לספר ולהציג את מה שראו וחוו בפולין ולהגן על מדינת ישראל, המוצגת כתשובה האולטימטיבית לשואה. בכוונתי להראות איך המסע "עובד" באמצעות ניתוח הכלים העיקריים המעצבים את חוויית התלמידים: סידורי הביטחון המגבילים, ההבניה של מרחב וזמן טוטליים, הבניית הקונטקסט שבתוכו מוסרים הניצולים המלווים את עדותם והטקסים, הנערכים בעיקר במחנות המוות. אסיים בציון כמה היבטים של השואה שמודחקים במסע, ואדון בקצרה במיקומו במרחב הזיכרון הציבורי.

טקסי הנצחה וזיכרון קולקטיבי יהודי-ישראלי

טקסי הנצחה הם אמצעי חשוב להעברת הזיכרון הקולקטיבי מדור לדור. ריטואלים אלה מעלים דמויות מן העבר, שמעניקות לגיטימציה לסדר החברתי הקיים (Kapferer 1988; Connerton 1992). הטקסים, המעניקים מטען רגשי לסמלים הלאומיים, משכנעים את המשתתפים והצופים בהם לראות קטגוריות סמליות, כגון "האומה" או "המדינה", כישויות טבעיות, כחלק מן המובן מאליו של העולם, ולא כיצירי אנוש (Kertzer 1988, 4). לא זו בלבד שריטואלים מאששים דעות קיימות, אלא שיש בכוחם ליצור סולידריות ולקבוע את גבולות הקבוצה ביחס לחוץ. כפי שהסביר זאת דורקהיים, "על ידי קריאת אותה צעקה, דקלום אותה מילה או עשיית אותה תנועת גוף ביחס לאובייקט מסוים, האנשים נהיים ומרגישים את עצמם כגוף אחד" (Durkheim, מצוטט ב-Kertzer 1988, 62). מאז ומתמיד מרכיב מכריע בעיצוב הזיכרון היהודי המשותף היה הפעולה הריטואלית, "זכר", שהוא "התהליך שבעזרתו זוכרים יהודים פעילים את מאורעות היסוד החשובים בהיסטוריה של הקהילה ומעלים אותם בחייהם בהווה" (Connerton 1992, 46). שיתוף בזיכרון קולקטיבי יהודי היה לאורך ההיסטוריה גורם מאחד חזק יותר מהצהרות משותפות על עיקרי אמונה. תודעת הגורל המשותף מתבטאת בהזדהות עם משפחה מורחבת; מעשים של זיכרון ושחזור, דוגמת סדר פסח, ממחישים אותה (Yerushalmi 1982, 14; 4-44). במדינות לאום רבות המציאו מנהיגים ואליטות יש מאין מיתוסים מייסדים, המשרישים

את הזהות הלאומית כמוות ובאכדון. מיתוסים אלה מחדירים התלהבות דתית לנאמנויות לאומיות (Mosse 1990; Kertzer 1988; Kapferer 1988). מדינת ישראל יכלה לאמץ לצורך זה דפוסים מיתיים יהודיים קיימים: יציאת מצרים והמעבר "מחורבן לגאולה". אירועים היסטוריים נקלטים בזיכרון הקולקטיבי היהודי אם ניתן להבין אותם כדפוס של מעבר מעבדות לחירות, או מחורבן לגאולה. בעיקר מאז מלחמת ששת הימים, עשתה מדינת ישראל שימוש רב בפרדיגמות זיכרון יהודיות מסורתיות ובסמלים דתיים כדי ללכד אנשים סביב מטרת לאומיות (Liebman and Don-Yehiya 1983). כחלק ממגמה זו, הושוותה השואה עם החורבן והקמת מדינת ישראל עם הגאולה.

סקר קצר של זיכרון השואה בישראל¹

בשנים שקדמו להקמתה של מדינת ישראל, ובשנים הראשונות לקיומה, ניסו "הצברים" להרחיק את עצמם מניצולי השואה ולעתים קרובות תיארו אותם כפחדנים וכמוגי לב המסמלים את העבר הגלותי, והנגידו אותם לחלוצים ולחיללים של ההווה (שגב 1991, אלמוג 1997, 137–147). גישה זו נבעה מן הפער העצום בין החוויות, הרגשות והרגישויות של היישוב בארץ לבין אלו של שארית הפליטה, והיתה מהולה במידה של רגשות אשמה מצד חלק מאנשי היישוב על שלא פעלו ביתר מרץ להצלת יהודי אירופה (יבלונקה 1994, 59–70). מעבר לכך, במצב של מלחמת קיום, רוב הוותיקים לא היו מוכנים להקשיב לעדויות שבאו מ"שם". חוסר נכונות זו כפתה שתיקה גם על הניצולים שהיו מוכנים לספר את מה שעבר עליהם.² אבל הרגשת הבדידות והנבגדות העמוקה (עקב עמדתן של אומות העולם), שליוותה את תקופת ההמתנה לפני מלחמת ששת הימים וצברה תאוצה במלחמת יום הכיפורים, חוללה שינויים ביחסם של הישראלים לשואה. ששת המיליונים לא נחשבו עוד ל"צאן שהובל לטבח" אלא לקדושים שנהרגו על קידוש השם. בסכימה הציונית החדשה, הניתוק מן הגלות נשאר בעינו אך הכוחות שהביאו להשמדת הגלות נתפסים עתה ככוחות הממשיכים להתקיים, בדמות אויביה הנוכחיים של מדינת ישראל. נטייה זו צברה כוח עם עלייתו של מנחם בגין לשלטון ב-1977. על פי הסכימה הזו, היהודים הם "עם לבדד ישכון". חורבן הגלות בשואה הנו הוכחה חותכת לחולשה המסוכנת של העם היהודי מחוץ למולדתו ולאדישותו הנצחית של העולם (שגב 1991, 395–468). מדינת ישראל חזקה מוצגת כתשובה, כאנטיתזה, לשואה — כדברי אהוד ברק בביקורו באושוויץ בהיותו רמטכ"ל: "זיכרון, חופש וכוח הם התשובות

¹ לחיבורים מקיפים יותר הסוקרים את זיכרון השואה בחברה הישראלית, ראו שגב 1991; Ofer 1996, 836–922; שפירא 1997, 86–103; וכן פלדמן 2000, 45–100.

² יבלונקה (1994, 59–61) מציינת חמש תגובות עיקריות לסיפורי הניצולים: 1. ספק — אייכולת להאמין; 2. התכחשות — חוסר יכולת נפשית להתמודד עם אימי האסון; 3. רחמים כלפי היתומים והשרידים; 4. ביקורת על התנהגות הניצולים ("הלכו כצאן לטבח") ואי-עלייתם לארץ במועד; 5. האשמה עצמית על שלא פעלו יותר להצלת היהודים באירופה (צמרת ויבלונקה 1997, 49).

לאושוויץ. כוחו של צה"ל הוא הערובה החיה לתקפות שבועתנו: אושוויץ — לעולם לא עוד" (כספי 1992, 20–25).

ההשפעות של השואה על המנטליות הישראלית לא נחלשו עם השנים. נהפוך הוא, משקיפים רבים ציינו שככל שגובר המרחק בזמן ממאורע השואה, כך מתעצמת נוכחותה של השואה בזיכרון הקולקטיבי הישראלי. בסקר שנערך בין פרחי הוראה בסוף שנות השמונים, השואה צוינה כמאורע ההיסטורי שהשפיע בצורה העמוקה ביותר על חייהם — אפילו יותר מאשר הקמת מדינת ישראל (אורון 1993, 108–113). השואה מגויסת לצידוק עמדות פוליטיות, בעיקר על ידי הימין (צוקרמן 1993) ולהענקת משמעות בלתי ניתנת לערעור לצורך בהקרבה עצמית למען המולדת.

הכנות אלה של השואה באות לידי ביטוי בלוח השנה הטקסי הישראלי, בעיצוב ובאיקונוגרפיה של אתרי הזיכרון ובמבנה ובסמלים של טקסי יום השואה.³ אמנם, נמתחה ביקורת רבה על תפיסה זו, בעיקר בחוגי האינטלקטואלים של השמאל, בספרות ובתיאטרון, אבל שיח זה לא חדר לתרבות ההנצחה, ונדחק לשוליה של המערכת החינוכית, שבה מוצגים הריבונות והחוסן הישראלי כמענה למחנות ההשמדה.

ניתוח זיכרון השואה בחברה הישראלית התמקד לרוב בנרטיב, ובייחוד בטקסטים כתובים ובנאומים פוליטיים. אך עבור רוב בני הנוער, הצינור העיקרי להעברת הזיכרון איננו סיפורי סביהם (שברובם אינם ניצולים) אלא ידע המועבר באמצעות חינוך בבית הספר ובאמצעות טקסים בית-ספריים וממלכתיים. פגישתם הראשונה של רוב הילדים בגיל בית הספר היסודי עם השואה היא בצפירה של יום השואה. כדברי ג'יימס יאנג: "כמשך שתי דקות מקיפה אותנו הצפירה בקול, האוסף את כולם למרחב אחד של זמן והופך את האדמה שעליה אנו ניצבים למרחב זיכרון ציבורי" (Young 1993, 227).

על ידי קיומו של אותו טקס, דקלומן של אותן מילים, שירתו של אותו הימנון, קובעת האומה היהודית-ישראלית את גבולות הקבוצה: אלה המקיימים את אותו הטקס יחד. אפילו בפולין, בדרכם לטקס באושוויץ, עוצרים האוטובוסים לצד הכביש בדיוק בשעה תשע (בשעה עשר לפי שעון ישראל) כדי לעמוד דום יחד עם הקהל בארץ-ישראל — בהתאם לקביעתו של קרצר, "בבוֹזמניות טמון יסוד השיתוף הפוליטי" (Kertzer 1988, 23).

המסעות לפולין: המטרות המוצהרות

ב-1988 החל משרד החינוך להוציא משלחות בני נוער ישראלים לחורבות השואה בפולין.⁴

³ Young 1993; Handelman 1990; Handelman and Shamgar-Handelman 1997 ; כן-עמוס ובית-אל תשנ"ט.

⁴ ניתן לשאול, מדוע בחרו מארגני המסעות לנסוע דווקא לפולין ולא לגרמניה? נראה לי שהחלטה זו נובעת מכמה סיבות: 1. כדי לחזק את ההזדהות עם הלאום, היה חשוב להתרכז במצבם של הקורבנות ולא בלימוד האידיאולוגיה של המתכננים והמבצעים; 2. מחנות המוות הגדולים המסמלים את השואה — אושוויץ-בירקנאו, טרבלינקה, מאידנק — נמצאים על אדמת פולין. גם "התפאורה" בפולין יותר

העיתוי לא היה מקרי. מ-1967 עד אמצע שנות השמונים, היחסים הדיפלומטיים המעורערים בין ישראל לפולין לא אפשרו ביקורים אלה. אך ייתכן שגם לולא זאת, לא היו מסעות אלה מתקיימים קודם, כיוון שתודעת השואה בחברה הישראלית לא היתה בשלה לכך. רק בסוף תהליך איטי, שהחל ממשפט אייכמן ונמשך בשלבים עד עלייתו של בגין לשלטון, בשלה התרבות הישראלית להזדהות עם הקורבנות ואף לקבל את הקורבן השורד – גם אם לא לחם עם נשק בידו – כגיבור. הזמן הדורי תרם אף הוא לשינוי בגישה לניצולים. אם חלק נכבד מילדי הניצולים לא רצו לשמוע את סיפורי הוריהם, דור הנכדים חיפש קשר ישיר לעבר, לסביהם, מעבר לחומות השתיקה (בר-און 1994). הניצולים המזדקנים חשו דחף לספר את סיפוריהם לפני מותם וקיבלו עידוד מן הקשב של הצעירים. כך נוצרה אווירה תומכת שסייעה להעברת הסיפורים האלה.

תקופה זו עומדת גם בסימן התגברות הכוחות הלוקאליים בחברה הישראלית – פיצול בהזדהויות האתניות והדתיות – לצד עליית כוחות גלובליים של תיירות המונית ותרבות נוער בינלאומית. תהליכים אלה לוו בשחיקת מעמדם של גיבורי התרבות הצברית, החלוץ הקיבוצניק, מחד גיסא, והחייל הלוחם, מאידך גיסא (בעקבות מלחמת לבנון והאינתיפאדה). כפי שהצהיר עודד כהן, מנהל אגף הנוער של משרד החינוך והמארגן החשוב ביותר של המסעות לפולין: "עקב המסעות לפולין) מדינת ישראל נהיית מובנת יותר כביטוי של תקומה, של עצמאות, של יכולת הגנה עצמית; זה גם הלקח החדש של אחריות בעידן של ליקוי מאורות מוסרי וערכי" (הרצאה, 22 בפברואר 1994). המסעות עלו כאפשרות ליצירת אחדות חדשה: "אשכנזים וספרדים... גם אם היו ביניהם ניגודים חברתיים, עדתיים ואידיאולוגיים – בטרבלינקה ומאידנק ואושוויץ-בירקנאו נעלמו ההבדלים כלא היו... שם עשונו לעם אחד, העם שנרצח!" (קרן 1993, 103).

מאז 1988 גדל מספר המשתתפים במסעות בהתמדה בכל שנה, ובאחרונה הגיע מספרם ל-14,000 לשנה. משרד החינוך הוא המארגן העיקרי של המסעות והוא הקובע את מבחר האתרים, את לוח הזמנים ואת דפוסי המסע ומכשיר חלק גדול מצוות המדריכים שמיועדים לעבוד גם עם גורמים אחרים – תנועות הקיבוצים והמושבים, תנועת בני עקיבא או סוכני נסיעות מסחריים. מאז התחלתם של המסעות, יצאו יותר מ-100,000 תלמידים לפולין במסגרות בית-ספריות. באמצעות הקרנת סרטי וידאו על מסעותיהם והצגת אלבומי

מתאימה: גרמניה נראית יותר מדי מערבית ומודרנית ופחות מדי מתאימה לדמויות השואה המוכרות מסרטים ומתמונות; 3. ייתכן גם שהסכם השילומים ומאמצי הפוליטיים וההסברתיים של גרמניה להציג את עצמה כ"גרמניה אחרת" נשאו פרי, בעוד שפולין, שהיתה "בצד השני" במלחמה הקרה, נשארה בעיני הישראלים "אותה פולין". סקרים עדכניים מראים שיחסם של בני נוער ישראלים לגרמניה משתפר בהתמדה; 4. ייתכן גם שניסיונם של ילדי גרמניה ופולין בארץ משפיע אף הוא על התדמיות השונות. בעוד שחלק גדול מן "הייקים" בארץ, שהגיעו ברובם בשנות השלושים, שמרו על גישה חיובית לתרבות הגרמנית (על אף השואה), יחסם של יהודי פולין (שחלקם הגדול הגיע לאחר השואה) לפולין ולתרבותה שליליים יותר.

תמונות, מעצבים בוגרי המסע דימויים קנוניים חדשים המבוססים על חוויות התלמידים באושוויץ.

המטרות המוצהרות של משרד החינוך כוללות הכרת "עושרם הרוחני והתרבותי... וחיוניותם של החיים היהודיים בפולין לפני מלחמת העולם", "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, להעמיק את... המחויבות האישית להמשכיות החיים היהודיים ולקיומה הריבוני של מדינת ישראל", ו"להביא לליבון... של מושגים... הקשורים בתולדות ישראל... בערכי הציונות, ביחסים של יהודים ולא יהודים ובערכי המוסר וההומניזם" (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, תש"ן). ב-1994 הוסיף שר החינוך דאז, אמנון רובינשטיין, שני סעיפים הכוללים הכרה ב"מורכבות יחסי יהודים-פולנים לאורך ההיסטוריה המשותפת של שני העמים" ובצורך "להכיר את עיקרי האידיאולוגיה הנאצית... ולהפיק מכך הן את הלקח הלאומי של הצורך במדינה יהודית ריבונית וחזקה והן את הלקח האוניברסלי של החובה לשמור ולהגן על הדמוקרטיה ולהיאבק נגד כל צורה של גזענות" (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, תשנ"ד).⁵

הצהרת כוונות זו מתארת את המסע כחלק אינטגרלי של תהליך חינוכי-לימודי, הכולל בתוכו גם את ההכנות למסע ואת פעולות המעקב לאחריו, ומנסה לשמור על איזון בין הנטיות השונות: לימוד אינטלקטואלי ("ללבן עקרונות") והפעלת החושים והרגשות ("לחוש ולנסות להבין"); זיכרון הנספים לצד אלה ש"נאבקו נגד הצורר"; חיים יהודיים לצד מוות בשואה; קיום יהודי גלוי בעבר לצד קיום בארץ בהווה; שנאה למבצעי השואה ("עומק הבהמיות של הנאצים") לצד יחס אמביוולנטי כלפי הפולנים בהווה; מסרים לאומיים ("האומה", "מדינה יהודית חזקה") וכלל-אנושיים ("דמוקרטיה", "מאבק נגד גזענות"). אבל בפועל, מבנה המסע מדגיש מטרות מסוימות על חשבון אחרות, לאו דווקא בשל תוכנית אידיאולוגית סמויה של המארגנים, המדריכים או המורים (שאינם בהכרח שותפים לאותו מצע אידיאולוגי), אלא בעיקר עקב תהליכים לא מודעים. כפי שציין ברוס קפפרר בביקורתו על חוקרים המתייחסים לטקסי לאום במונחים של מסורת מומצאת (invented tradition),¹ אנו מחפשים אינטרסים ותחבולות, ונסתר מעינינו שהן החזק והן החלש מצויים באותה מסורת מובנית (Kapferer 1988, 211);² מסורות לעולם אינן מומצאות לגמרי. הן זרועות היבטים של מציאות שהמשתתפים רואים אותם כמובנים מאליהם. הבניה היא "פעולה של מהותנות... המזקקת ומצרפת דפוס של חוויה באיכויותיה הבסיסיות כפי שהן נתפסות מבחינה תרבותית... נדחסת בה לוגיקה של רעיונות... שהיא חלק בלתי נפרד מאלה שהבחירה

⁵ לדיון מעניין בנושא המסעות, כולל הצגת חוזר המנכ"ל ומאמר קצר של אמנון רובינשטיין המסביר את השינויים שניסו להכניס לתוכנית, ראו החוברת בשביל הזיכרון 7 (אוקטובר 1995), ביטאון המחלקה לחינוך של יד ושם, ירושלים.

בידיהם, אף על פי שהיא סמויה מתודעתם הרפלקטיבית" (שם, 221). ואילו לדברי קרצר, "כוחו של פולחן מתעלה מעל לתוכנו האידיאולוגי" (Kertzer 1988, 46). לפעמים, "פולחן מניב סולידריות בלא שותפות אמונה כלשהי" (שם, 64). פולחנים עשויים לשקף ולייצג את הסדר החברתי של מבצעייהם, אך אין זו אקסיומה שהם אכן עושים כן.

המסע לפולין כעלייה לרגל

ממחקרי עולה שיש להבין את המסעות לפולין לא כסיוור לימודי, אלא כעלייה לרגל במסגרת הדת האזרחית. על פי ויקטור טרנר, עולה רגל הוא אדם שעוזב את ביתו כדי לצאת למסע (הכרוך לא אחת בקשיים ובסכנות) אל מקום קדוש הנמצא בפריפריה, שהופך בעיני אותו אדם, לפי שעה, למרכז (Turner 1973, 214). במרכז הזה עולה הרגל חווה "קומוניטס" (communitas), חוויית יחד אקזיסטנציאלית: "לא עוד היות המוני בני אדם זה לצד זה, אלא היותם זה עם זה". הרגשת האחדות, שמתחוללת עקב המגע עם נושאים המקודשים לחברתו, גורמת לעולה הרגל לחוש כבן אדם אחר, שונה, כשהוא שב הביתה; הסטטוס החדש שעולה הרגל זוכה לו בקרב מכריו מקנה לו אישור חברתי אשר מתזק את תחושתו, שהחוויה הרגשית שעבר במרכז הקדוש חוללה בו שינוי (Turner 1969; 1973; Turner and Turner 1978, 34–35).

מחנות המוות הם לכו של המסע. הם מתפקדים כמטונימיה, לא רק לפולין כולה אלא לכל החיים היהודיים בתפוצות. במבט ראשון, לא ניתן לחשוב על מרכזי רצח תעשייתיים אלה כקדושים ועל הביקור בהם כעלייה לרגל. הלוא מרכזים קדושים הם מקומות מפגש בין שמים לארץ, מקומות של "חוויה של היבראות מחדש, של חידוש החינוכית, של חסד אלוהי ושל התעלות" (Cohen 1992, 51). לעומתם, מחנות המוות שייכים לתחום האחר המוחלט, "המייצג את המוזר והמושך, המאיים והמפתה, בקיצור, את המרתק, הקמאי, ההיולי והלא נודע האורב בחגווי התוהו ובוהו האופפים את הקוסמוס 'המתורבת'... התגלמות הרוע כמבוכה הכרתית ומוסרית" (שם). המסע לפולין אינו עלייה לרגל להר הקדוש, אלא ירידה לרגל לבורות המוות.

אני סבור שעלייה לרגל זו לוקחת את התלמידים לאין, לאחר הדמוני, כדי להעלות את מודעותם לאיום הקיומי על הקוסמוס שלהם ובכך להעניק לעולם המובן מאליו שלהם, ישראל, משמעות חדשה. "בעולם שאיבד את מוקסמותו, הראייה המיתית נדחקה מפני ראייה יותר 'רציונלית', נעדרת 'מרכז' או 'אחר' בעלי משמעות מיתית ראשונית. בעולם זה, לצד מרכזים מסורתיים של עלייה לרגל דתית התפתחו מרכזים חדשים של עלייה לרגל פוליטית ותרבותית, המסמלים את ערכי החברה, כגון הר הרצל. כשמרכזים אלה מתרבים, רובם הופכים ל'אטרקציות' תיירותיות, והמבקרים בהם הופכים מעולי רגל לתיירים" (שם 52). ואולם, בעקבות היחלשות האתוס החלוצי ופיצול החברה לתת קבוצות, הפכו חלק מאתרי המורשת לשנויים במחלוקת. המסע לפולין הציע מרכזים חדשים, אפופים בהילת מוות ובאתגר ההתגברות על המוות, שקוסם לבני נוער רבים.

החוויה הרגשית של המפגש עם המוות מערערת את הסדר המוסרי ואת תחושת הזמן הליניארי. כפי שכתב ג'יימס יאנג, "השרידים (במחנות המוות)... נוטים לטשטש את ההבחנה בין מה שהם לבין מה שהם מעלים באוב... אתרי זיכרון אלה אינם רק מסמנים את העבר, אלא מציעים את עצמם כרסיסי המאורעות עצמם" (Young 1993, 120–121). טשטוש זמן זה מתעצם כאשר העד הניצול מספר את סיפור חייו באתר ומצביע על השרידים כעדים אותנטיים לסיפורו. ההשפעה הראשונית של חוויה זו מערערת את חוש ההימצאות של התלמידים בזמן ובחלל. גם גבולות גופיהם מיטשטשים: הם נדחסים לחללים קטנים באושוויץ, הולכים באפלה בביתן הנעליים במאידנק ו"נשברים" (כלשונם) בבכי ומחבקים זה את זה.

באותם מרכזי מוות מופיעים התלמידים כנציגי ישראל. הם לבושים בטרנינגים בצבעי כחול-לבן, עטורים בסמלי הלאום, נושאים את דגל ישראל. העד הניצול מסיים את עדותו שם בסיפור עלייתו לארץ. הבכי מסתיים בשירה גאה של ההימנון והטקסים באתרי המוות מסתיימים בהנפת דגל ישראל אל על. התלמיד נכנס אל האחר הדמוני של עולם המוות כדי לכבוש אותו באמצעות סמלי המדינה. בעשותו כן, הוא מגלה שאושוויץ אינה רק הלך נפש, אלא מקום (הצטלבות הזמן והמרחב) של רוע שניתן לגבור עליו, אבל רק במחיר עצום. הניצחון על האחר באמצעות גילויים המייצגים את המדינה הוא שהופך את מחנות המוות למרכזים, למקום הולדתה של המדינה. מודעותם המוגברת של התלמידים לסכנה הקיומית ותחושת התגברות על הסכנה הזו, הודות לקיומה של המדינה, יוצרות אצלם מחויבות לערכים לאומיים ותרבותיים בסיסיים.

באמצעות המפגש הריטואלי עם מרכזי המוות, מקבלת ישראל ערך קוסמי ומוסרי חדש. החזרה הביתה בסוף המסע הופכת למעשה עלייה; ארץ החיים המובנים מאליהם הופכת למחוז חפץ, למרכז מקודש של חיים. התלמידים החוזרים נהנים מסטטוס חדש כ"עדים של העדים" — בעלי אחריות לספר, "לזכור ולא לשכוח". כך נבנה המסע כחזרה פולחנית של מעשה ההירדרות.

כמובן, הדפוס של מעבר "משואה לתקומה" אינו המסר הבלעדי שנושא כל תלמיד. התלמידים באים גם כנציגי משפחותיהם וכבודדים בעלי תחומי התעניינות ורקע שונים. גם אנשי צוות המדריכים באים מרקע אידיאולוגי ומתחומי חיים שונים. הניצולים אינם מתוכננים ואינם מצונזרים על ידי המארגנים, ולכל אחד יש סיפור אישי לספר; אבל המסע מצליח לנכס סיפורים אלה ולמזגם לתוך הנרטיב הלאומי הגואל. התלמיד הופך לניצול ולעד מנצח, לא בזכות הביוגרפיה המשפחתית שלו, אלא בתוקף שייכותו לקבוצת אזרחי המדינה היהודים.

מבנה המסע: הכנות, ארגון, מבחר אתרים ולוח זמנים

בדרך כלל, המשתתפים במסע נרשמים כמה חודשים מראש. במקומות מסוימים, בעיקר בקיבוצים, כיתות שלמות נוסעות לפולין. אבל ברוב בתי הספר, רק חלק מן הכיתה נוסע

וההורים משלמים בעבור הנסיעה, בדרך כלל, בין 1,000 ל-1,500 דולר. משרד החינוך ועיריות מסוימות מספקים כמה מלגות למעוטי יכולת, אבל חלק ניכר של התלמידים הבאים ממשפחות עניות אינם יכולים לגייס את הכסף כדי להשתתף במסע. משום כך, רוב הנוסעים לפולין הם אשכנזים ממעמד בינוני ומעלה. חילונים ותלמידי בתי ספר ממלכתיים-דתיים (אולפנות ושיבות של "כיפות סרוגות") נוסעים במשלחות נפרדות. החרדים אינם משתתפים במסעות אלה כלל.⁶ וכך, מסע שאמור היה לאחד את כל יהודי ישראל בחוויית גורל משותפת, משכפל בעצם את ההיררכיה החברתית ואת השסעים המפלגים את החברה הישראלית.

בעוד שחלק מבתי הספר משקיעים שעות רבות בהכנות למסע, בתי ספר אחרים דנים בו רק פעמיים-שלוש לפני הנסיעה. תכלית ההכנות היא לסדר את העניינים הכספיים, המינהליים והלוגיסטיים; לגבש את הקבוצה; להכין את התלמידים לקשיים הרגשיים של המסע ולספק תדריך ביטחוני שיגביר את מודעותם לסכנות בפולין. ההכנה מספקת גם רקע היסטורי בסיסי על השואה ושוללת זרזים חזותיים וקוגניטיביים שניתן יהיה להפעיל בזמן המסע.⁷ לעתים קרובות מתקיימת גם פגישה עם היועצת החינוכית ועם בוגרי המסע משנים קודמות, כחלק מתוכנית ההכנה. בוגרים אלה מראים את אלבומי התמונות שצילמו, מדברים על חששותיהם לפני המסע, על הקשיים וגם על "הכיף" שיש בו. הבוגרים גם מעבירים לתלמידים את התחושה שעליהם מוטלת האחריות להמשיך מסורת בית-ספרית זו בכבוד.

המסע אינו רק "שיא התהליך החינוכי" (חוזר מנכ"ל), אלא לב-לבו. על אף שהתלמידים שומעים לא מעט הסברים עובדתיים במהלכו, המסע הוא בעיקרו חוויה חושית ורגשית. רוב סעיפי חוזר המנכ"ל פותחים במילים "לחוש ולנסות להבין". החוויה היא הבסיס להבנה — עד כמה שהיא ניתנת בכלל — של השואה.

קבוצות משרד החינוך מאורגנות לפי משלחות, כשכל משלחת מורכבת מחמישה אוטובוסים עם כ-30 תלמידים מבית ספר אחד או שניים. כל משלחת מלווה באנשי ביטחון ישראלים חמושים, "ראש טור" וסגן, מדריכים ישראלים, רופא ואחות, שניים-שלושה מדריכים פולנים המבצעים תיאומים לוגיסטיים ושלושה "אנשי עדות" — ניצולים ישראלים המלווים את הקבוצה.

התוכנית בפולין עמוסה והנסיעות ארוכות ומייגעות. האוטובוסים נוסעים בדרכים בשיירות של חמישה, מלווים במאבטחים ישראלים. התלמידים חייבים להישאר יחד תמיד, תחת השגחת הצוות הישראלי ועיניהם הפקוחות של אנשי הביטחון. הם מקבלים חולצות משלחת בצבעי כחול-לבן, מעוטרות במגיני דוד והמילה Israel מודפסת עליהן באותיות

⁶ חרדים נוסעים לפולין ולמזרח אירופה להשתטח על קברי קדושים, אבל לא במסגרות של בתי ספר. אלה, אם כן, נסיעות שונות בתכלית.

⁷ מדריכה אחת ציינה: "לא היו צריכים לדמיין את טרבלינקה, משום שהם זכרו את הדגם בלוחמי הגטאות, וכשהראיתי להם את המפה (באתר) הם ראו את מה שהיה שם". ראו חזן 1999, שבדק תוכניות הכנה של קבוצות שונות וציין הדגשים קוגניטיביים שונים בהתאם לכיוון האידיאולוגי-חברתי של הקבוצה.

לטיניות גדולות. המארגנים מזכירים לתלמידים שכחלק ממשלחת ישראלית רשמית עליהם לייצג את ישראל בכבוד ולהימנע מהתנהגות בלתי הולמת. אחד המארגנים הזהיר את המשתתפים: "אנשי הביטחון אומרים לנו מה לעשות, אנחנו לא אומרים להם מה לעשות. יש להם מידע שאין לנו. חשוב: עלינו להגיע למקומות בזמן. המדריכים ידחפו אתכם בגב – אין ברירה. ועוד דבר: אין אימפרוביזציות. אפילו אם זה לא נראה לכם נכון. אין מה לעשות" (יוסי לוי, תדרוך לתלמידים, 17 במארס, 1993).

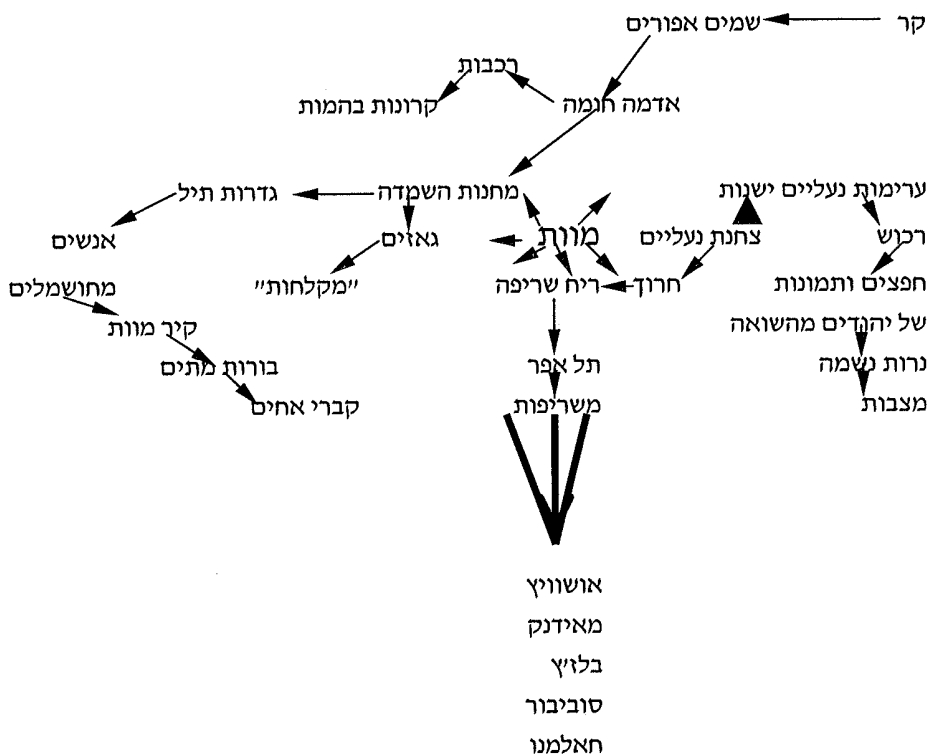
הסידורים הביטחוניים והלוגיסטיים האלה הם דוגמה טובה לדרך שבה המסע מבנה משמעויות ויוצר מעגלים סגורים: היתקלות עם אנטישמים פולנים אינה אחת ממטרות המסע. אך מסע שמאורגן כך שאלפי ישראלים יהיו נוכחים בו־בזמן באתרי זיכרון ותיירות (בסביבות יום השואה) מחייב סידורי ביטחון קפדניים יותר. אנשי הביטחון דורשים שהקבוצה תישאר יחד תמיד כדי להקל על עבודת הפיקוח, דבר שמבליט את תדמיתה של פולין כארץ עוינת. החולצות מכריזות על הזהות הלאומית של בני הנוער בפני כל עובר ושב. וכך, כל מגולח ראש מזהה מרחוק את הקבוצה הישראלית. כשהוא יורק או מסנן לעברה "הייל היטלר", קובעים התלמידים, ש"שום דבר לא השתנה. הפולנים הם אותם אנטישמים שהיו אז".

ההגבלות על חופש התנועה ואווירת הסכנה מעבירות למשתתפים את תחושת חוסר הביטחון של הגולה, וההשמדה הסופית נראית להם כהמשך טבעי לכך. מסוכן להישאר לבד. אין חלל פנוי ואין זמן חופשי. הביטחון היחיד נמצא בחללי הפנים – האוטובוס והמלון. רק ידה הארוכה של המדינה, בדמות אנשי הביטחון, מסוגלת לשמור על ביטחון יהודי בעולם "החיצוני". התלמידים לומדים להכיר את כוחות הביטחון כנציגים העליונים של המדינה, הראויים לנאמנותו ולצייתנותו של כל אזרח. כדברי דון ולאה הנדלמן, "הניסיון והידע, הרגש והנאמנות של הילד, נובעים כולם רק מן הקבוצה הראשונית הסובבת, המשפחה. במהלך שנות ביקורו במוסדות החינוך, הוא אמור להיבנות מחדש בדמותו ובמהותו של האזרח, שנאמנותו הראשונה נתונה לרעיון המופשט של מדינת הלאום" (Shamgar-Handelman and Handelmann 1991, 168). התהליך מגיע לשיאו בגיוס לצה"ל. "באותו זמן יימסר (הילד) על ידי הוריו לסמכות ולשירות המדינה" (שם, 163). המקום שתופס נושא הביטחון במסע מכין את התלמיד לחוויה שיתנסה בה בעוד שנה או שנתיים, כשיתגייס לצה"ל.

מבחר האתרים כמעט שלא השתנה מאז החלו המסעות ב-1988. המסע הסטנדרטי נערך שמונה ימים וכולל ביקורים בארבעה מחנות מוות או ריכוז, שני בורות הריגה, כמה בתי קברות, בתי כנסת ריקים, שרידי עיירות, גטו וארשה וכמה אתרי תיירות פולניים. לוח הזמנים העמוס, הדגש על הביטחון, נוכחותם המופגנת של דגלי המדינה וסמליה ובידוד הקבוצה מן הסביבה הפולנית המודרנית יוצרים יחדיו בועה סביבתית (environmental bubble) המחלקת את העולם המובנה של המסע לשני תחומים מקוטבים: המרחב הפנימי, שמזוהה עם ישראל; והמרחב החיצוני, שמזוהה עם פולין של זמן השואה. האוטובוס משמש כמעין חללית זמן, המעבירה את התלמידים בחלל הריק שבין אתר אחד למשנהו. תלמיד אחד נתן תיאור מאלף של תופעה זו:

פולין. בשבילי הכל מתחיל מהעלייה למטוס. לא מטוס אלא מעין מכונת זמן. במכונה זו נסענו אל העבר... 52 שנה אחורה. שם, במקום ההוא, פולין, העולם כאילו חזוי לשניים. ההווה והעבר. ביום, בעזרת אוטובוס פולני, הנוסע לא יותר מ-60 קמ"ש, היינו מגיעים אל העבר, העבר שלנו, של העם היהודי. עבר המתרכז בפולין – במישורים הנרחבים, שעליהם בנויים היו ביתנים, עשויים לבנים אדומות. בתוך ביתנים אלה דרגשים מעץ וארוכות. הביתנים, בחלקם היו מוזיאונים שבתוכם תמונות העבר, נעליים וצחנת נעליים, ערימות משקפיים, ערימות שערות, ערימות פרוטזות, פסלים ומראות קשים אחרים. והכל בפולין פתאום מתקשר לאסוציאציות. באוויר יש אוירת נכאים: שקט, קר, אטי ומנותק משאר העולם... הכל אסוציאציות ורגש.

וכאן מדגים התלמיד את ההרגשות והאסוציאציות הקשורות לפולין בעזרת תרשים:



התרשים מוליך אותנו מנופי פולין (שמים אפורים) אל מעין מערבולת מוות, שכולה מתנקזת אל תוך המרזב, התהום: "אשוויץ, מאידנק, בלז, סוביבור, טרבלינקה, חאלמנו (כך!)".

התלמיד ממשיך את חיבורו: לקראת ערב, יוצאים מעולם העבר אל ההווה. אותו האוטובוס מסיענו למלון זה או אחר בפולין. שם יושבים ונרגעים ממראות היום. מדברים על העבר ומפרקים את המטען המצטבר ומכינים עצמנו ליום חדש. מעלים מצב רוח שדעך. כאן בפולין כולם דואגים לכולם – כולנו באותה סירה, כולנו בארץ זרה (ה', בית הספר על שם רוגוזין 1993, 69–70).

ניתן לסכם את הקיטוב של החלל וזמן המסע בעזרת תרשים:⁸

מחוז לאוטובוס או למלון	בתוך האוטובוס או המלון
ניכור מן השטח הזר	בועה סביבתית חובקת-כל של עולם הבית
טמפרטורה קרה	טמפרטורה חמימה
מדברים שפה זרה ומוזרה – פולנית	מדברים עברית
מזון פולני לא מוכר או גרוע. אין מוסיקה	חטיפים ומוסיקה שמביאים מן הארץ
סכנה	ביטחון
יום	לילה
אבל, התנהגות רצינית	כיף והתרועעות
מתח וצער	אתרי "ונטילציה" רגשית
פולין של השואה/יהדות התפוצות	ישראל
התנהגות כשל נציגי ישראל	התנהגות כשל בני עשריה
ייאוש	תקווה
עבר	הווה/עתיד
מוות	חיים
"הם"	"אנחנו"

⁸ קיטוב החלל והזמן בפולין מסביר גם את המעברים החדים מיגון ומבכי (בחוזן) לשמחה ולהשתוללות פרועה (בפנים, באוטובוס). החלל הפנימי של האוטובוס איננו חלק מפולין, אלא מישראל. לעתים קרובות, העד הניצול מעניק לגיימצייה להשתוללות כסממן לניצחון על המוות של "נוער ישראלי בריא כגופו ובנפשו".

על אף שהמסע כולל ביקורים במחנות מוות, באתרי חיים יהודיים לשעבר ובאתרי תיירות פולניים, אין ספק שאתרי המוות הם נקודות השיא של המסע. אתרי החיים היהודיים, הריקים מחיים יהודיים בהווה, רוויים גם הם באווירה של מוות. אתרי תיירות פולניים שהתלמידים מבקרים בהם מוגדרים כאתרי "ונטילציה", הירגעות מן האינטנסיביות של המפגש עם אתרי המוות, מעין הפסקה של המסע האמיתי. כשהתלמידים מבקרים באתרי חיים יהודיים או באתרים "פולניים" (תיירותיים) רמת תשומת הלב של כל קבוצה שונה, בהתאם לרמת ההכנה של התלמידים, המוטיבציה הדתית או התנועתית שלהם, כשרונותיו של המדריך ורמת העייפות של המשתתפים. לעומת זאת, הביקורים באושוויץ ובמאידנק מרתקים את התלמידים והם מוגדרים כמעט על ידי כולם כשני האתרים החשובים ביותר.

מחנות המוות מספקים סביבה יותר טוטלית מאשר אתרי מרי דוגמת גטו וארשה, ששרידיו המועטים פזורים, זעיר פה זעיר שם, במרחבי וארשה המודרנית. "הזוועות" של המחנות המלוות בסיפורי העד באתר (ראו להלן) הן מוקדי משיכה, הקוסמים לתלמידים רבים בגלל האפשרות של "מגע עם המוות".

הקצב הפנימי של המסע נשלט על ידי העיקרון של "לגעת ולברוח" (ראוין עם יוסי לוי, 3 ביולי, 1994). "יום שואה כבד" מתחלף ב"יום קליל" יותר, רצוף ביקורים באתרי העבר היהודי, באתרי תיירות פולניים, ומשולב בזמן חופשי. ניתן להמחיש את המסע בטבלה (בכל יום מסע מצוינים רק האתר או שני האתרים החשובים ביותר, בעיקר לפי הזמן המוקדש להם):

יום 8	יום 7	יום 6	יום 5	יום 4	יום 3	יום 2	יום 1		עולם החיים
טקס סיום ליד אנדרטת גטו וארשה							אנדרטת גטו וארשה	ישראל	
				קניות בסוקניצה	מכרות הסלח בוליצ'קה			אתרי חיים פולניים	
		לניצ'סק, לנצוט,		בתי כנסת (שבת)	קבלת שבת ב"טמפל"			אתרי חיים יהודיים לשעבר	
בית הספרות בווארשה			אושוויץ בירקנאו			טרליניקה בורת המוות ליד טיקוצ'ין		אתרי מוות (שואה)	עולם המוות
	מאידנק								

תוכנית הימים "הכבדים", המוקדשים לאתרי המוות אושוויץ-בירקנאו, מאידנק וטרבלינקה (ימים 2, 5 ו-7) מתחלפת בתוכנית יותר "קלילה" של ביקורים באתרי המוות לשעבר (ימים 6 ו-8), אתרי תיירות פולניים (יום 3) או זמן חופשי (יום 4). את השבת מבילים תמיד בקראקוב, כך שכל קבוצות המשלחות בפולין (דתיים וחילונים כאחד) יוכלו לחגוג יחד ביום שישי

את טקס קבלת השבת בבית הכנסת (ללא קהילה מקומית).⁹ קצב הפעילות בשבת הוא איטי מזה של שאר ימי המסע. בשבת אין נסיעות באוטובוסים, ובמהלכה ניתנת ההזדמנות היחידה בזמן המסע לעריכת קניות¹⁰ ולהסתובבות בכיכר העיר. לעתים קרובות, התלמידים מנצלים את הזמן גם כדי לאכול במקדונלדס. נוכחות המוות בשבת אינה כה ממשית.

במהלך שמונת ימי המסע, התלמידים לא נמצאים אף פעם לבדם. הם זוכרים ומנציחים את המתים כקבוצת משלחת, כנציגי הלאום, וההזדהות שלהם עם הקורבנות והניצולים מתווכת או מנוכסת על ידי המדינה. הקירות העבים של "הבועה הסביבתית" והאינטנסיביות הרגשית המשותפת מלכדים את התלמידים בהרגשת "קומוניסט" (Turner 1973) וגורל משותף. נוכחותם ההמונית של המשתתפים, לבושים בחולצות המשלחת ומניפים דגלי ישראל, מובנת לעתים קרובות גם כהפגנת כוח כלפי הפולנים. מאמר במדריך לתלמיד של משרד החינוך מזהיר: "עתה נפתחה האפשרות 'לעלות לרגל' אל גיא ההריגה... לפקוד [אותם] ואף להפגין בהם נוכחות... אנו רשאים להסתובב [בפולין] עתה בחופשיות ולהזכיר לעצמנו ולפולנים את הפרק האפל בתולדותיהם ובתולדותינו, פרק שממנו לא יוכלו להתחמק עוד, בעומדם פנים אל פנים מול בני העם שנרצח, אך קם ועמד על רגליו. אנו ממלאים את חובתנו כלפי בני עמנו שנספו בפולין והפולנים נאלצים להתמודד מחדש עם עברם ועם חלקם בטרגדיה של העם היהודי" (קרן 1993, 103).

הבניית הזמן והמקום, הנוכחות ההמונית ולבישת החולצות עם סמלי הלאום עוזרות לתלמידים לראות את עצמם כ"טובים" ואת האחר (תפקיד שמשחק הלא-יהודי הפולני במסע) כמקור האדישות והרוע. אווירה זו אינה מעודדת את פיתוח החשיבה האינדיווידואלית המביאה להעלאת שאלות מוסריות. תלמידים שפורשים מן הקבוצה לבכות לבד או להתבודד (אפילו בערבים במלון) מוחזרים לחיק הקבוצה. אחדים מן התלמידים אמנם מעלים שאלות הנוגעות לתחושותיהם הפרטיות בשיחות הקבוצתיות בערבים, אבל שיחות אלה מתחילות בדרך כלל מאוחר בלילה והזמן מספיק בקושי לביטוי הזעזוע שחוו במחנות. בשעות אלה התלמידים כבר עומדים להירדם או שהקבוצות מפוזרות על ידי המדריכים או הנהלת המלון, בתגובה לתלונות על הרעש מצד תיירים אחרים הדורים באותן קומות.

⁹ אף על פי שמתקיימת תפילת קבלת שבת סדורה של הקהילה היהודית בקראקוב בבית הכנסת רמ"א, הקבוצות הישראליות מתפללות בבית הכנסת הגדול "טמפל". מעבר לשיקולים לוגיסטיים, סידור זה מאפשר למדריכים ולראשי המשלחת לציין שהצעירים מן הארץ מחיים את בית הכנסת הריק בפולין בנוכחותם ובתפילתם. עוד סממן ברור ליחס ראשי הקבוצה ליהדות פולין המודרנית הוא שהקבוצות מתפללות על פי ניגונים והברה ישראלים ובנוסף ספרד, אף על פי שההלכה מחייבת להתפלל על פי מנהג המקום (תודתי לגינתן וובר על פרט זה).

¹⁰ ההיגיון שעומד מאחורי השמירה הסלקטיבית על ההלכה במסעות לפולין ו"ההתנהגות הרשמית" של משלחות ישראליות בחו"ל נעלם מעיני. קבוצות דתיות של משרד החינוך עורכות את קניותיהן ביום שישי אחר הצהריים. ארגון "יד פנינה", המנהל את סיורי פולין של תנועת בני עקיבא, דואג שלא יהיה לתלמידים זמן חופשי כלל לעריכת קניות, דבר, שלדעתו, פוגם בטוהר המסע.

העד הניצול כמתווך של "חויית" השואה

כל קבוצה מלווה לפחות על ידי ניצול אחד ממחנות המוות. העד אינו מורה, הוא מה שדון הנדלמן כינה "טיפוס סימבולי": "הטיפוס הסימבולי הוא בן אנוש שהצגתו את עצמו נעשית מתוך עקביות עצמית עזה כל כך, שהוא משפיע על הקשרי הסדר החברתי וטובע אותם, במקום שיהא נקבע על ידם... הטיפוס הסימבולי הוא התגלמות חיה... גוף מהלך ומבצע פעולות, אורגניזם מגלם... המקרין את חזון עולמו שלו, ההוליסטי, שהוא עצמו נקודת ההתייחסות שלו" (Handelman 1994, 10–11). עוד לפני שהוא מתחיל את סיפורו, מוצג העד כגיבור. הוא נקרא "איש/אשת העדות", חידוש לשוני המאזכר את המונח "ארון העדות", הוא ארון הברית. עדותו אינה נתפסת כתפקיד; עדותו היא חלק בלתי נפרד ממראהו ומנוכחותו. הופעתו של העד — פנים חרושי קמטים, לא פעם כפוף ממשא שנותיו, מבטאו ונימת קולו בדברו — כל אלה מסמנים אותו כ"מי שבא משם", מעולם השואה. כהתגלמות של המתים, עצם נוכחותו, בייחוד באתרים שבהם עבר את החוויות האישיות שלו, היא מעשה של עדות, שלפעמים חשובה לתלמידים אפילו יותר מאשר תוכן סיפור חייו.¹¹ נוכחותו ועדותו מעניקים כוח חיות למחוזות הזיכרון (lieux de memoire).¹² הן מעין התגלות המאפשרת לתלמידים לחוש שהם היו שם — ששמעו את הדברים כמות שהם, מפי הגבורה. כפי שאמר תלמיד בערב לאחר הביקור במחנות: "בבירקנאו, שמה, כשהסתובבנו, היה אמיתי כל כך... עד עכשיו, אמרו לנו, כאן תראה חומות, שם אנדרטה, שם אבן, פה טקס, שם שיר, ופתאום אתה בא, ואתה רואה בול, האמיתיות של זה, ובן אדם בא ומספר לך בדיוק מה הוא עשה ואיפה הוא היה ומי דיבר אליו... הלכנו איתו, והוא הצביע על המקום ולא שהראה מרחוק, ואמר כאן זה היה... ו... זה מאוד השפיע עלי...".

תפקיד "איש העדות" אינו לספר את העובדות, אלא לספר את הסיפור האישי שלו, ובכך לאפשר את ההזדהות האמפתית עם כל הקורבנות. סיפור עדותו מסתיים בדרך כלל, כאמור, עם עלייתו לארץ, מה שמתואר לעתים קרובות כשיאו של מאבק הירואי להישרד. הוא מזכיר לתלמידים את חובתם לחזור הביתה לארץ ולספר לחבריהם את "מה שראו ושמעו". בכך הוא מעניק להם סטטוס חדש כירשיו וכיורשי קורבנות השואה כולם. "אנשי

¹¹ בראיון שערכתי עם קבוצת בוגרי המסע חמש שנים לאחר מכן, כל המשתתפים זכרו את מעמד העדות באושוויץ ואת התנאים הפיסיים והתחושות הרגשיות שליוו את מסירתה (קור, חושך, פחד), בעוד שאף אחד מהם לא זכר את תוכנה.

¹² פייר נורה (Nora 1984, xlii–xvii) כותב שהתרבות מחוזות הזיכרון נובעת מגוויעתן של סביבות זיכרון אורגניות. מחוזות זיכרון צומחים בנקודת הזמן שבה הזכר החי, האישי, של העדים שחוו את המעשים נעלם ומקומו נתפס על ידי הזיכרון הקולקטיבי ההנצחתי של הדורות הבאים. מבחינה זו, המסעות לפולין הם מחוז זיכרון קלאסי. רק הזמן יגיד אם הנסיעות האלה יתפתחו בצורה הדומה למחוזות הזיכרון שאותם חקר נורה — דהיינו, עוצמתם תדעך עם הזמן, או שמא מאורעות בהווה יאששו דפוסי מחשבה שיחזקו את זיכרון השואה, כך שהפופולריות של המסעות תמשך לעלות גם לאחר מות העדים.

עדות" רבים מפארים את התלמידים "הישראלים, הבריאים בגוף ובנפש" ורואים בהם מענה לשואה, כמי שהעניקו לו בנוכחותם באתרי המוות הרגשה של כוח וניצחון. כפי שאמר אחד הניצולים לקבוצת התלמידים בטקס בבירקנאו: "בסיום הטקס והביקור, אני רוצה להגיד מספר מילים: אתם במקום הזה, תדעו שאתם התשובה הנכונה לנאציזם ולאנטישמיות. בצד אחד המשרפות, שבהן נשרפו מאות אלפים. ועכשיו בנות, ובחורים, תביאו הרבה בנים לעם, וככה נחיה לעולם" (ג., 17 בספטמבר, 1995).

הבניית צוות המסע — "איש/אשת עדות", מדריך, תלמיד — מציגה משפחה חלופית למשפחה הביולוגית, המשמשת כצינור להעברת הזיכרון הבין-דורי. העד והתלמידים נמצאים בתוך-תוכו של אותו מבנה ריטואלי, הבנוי כך שהניצול יראה כמעט בהכרח את הנוכחות ההמונית של הנוער הישראלי, הלבוש בגדים עם סמלי הלאום, כמענה לסבלו וכערובה לזכרו ולזכר יקיריו. כך הופכים התלמידים ל"עדים של העדים", יורשיה החוקיים של מורשת הנספים, לא בזכות מוצאם המשפחתי אלא בזכות היותם אזרחי המדינה. באמצעות מסעות פולין, מקבלת הקהילה הדמונית של האומה פני משפחה.

טקסי ההנצחה בפולין

במסע של שמונה ימים, מתקיימים בדרך כלל בין שלושה לשמונה טקסים כלל-משלחתיים, בעיקר במחנות המוות ובאנדרטת גטו וארשה. הטקסים יוצרים אחדות רגשית ותחושת קהילה באמצעות חזרה על סמלים, טקסטים ושירים מוכרים. בנוכחותם ההמונית של התלמידים כנציגי ישראל על אדמת פולין יש הפגנת כוח, והיא מנציחה הישרדות. הטקסים מאפשרים למשתתפים לחזור על מה שראו קודם כצופים פסיביים ולסכם את האירועים ואת "הלקחים" באמצעות הנצחה פעילה (בלשון המשתתפים, "לסגור מעגל"). הם משמשים גם כ"זרזים" ליטורגיים המביאים להתפרקות ולשחרור המתח הרגשי שהצטבר במשך המסע (ש' שגיא, הרצאה לקורס מדריכי פולין, 25 ביוני, 1992).

מבנה הטקסים הכלל-משלחתיים קבוע ודומה לדפוס ההגמוני בטקסי יום השואה הבית-ספריים¹³ — קדיש, "אל מלא רחמים", נדר, מכתבו של מרדכי אנילביץ', קטע עדות, שיר של פוליקר (או "דמעות של מלאכים") וסיום ב"התקווה". יש קבוצות המוסיפות ריקוד נוגה. קבוצות דתיות מוסיפות את השיר "אני מאמין" או "שומר ישראל" כמרכיב קבוע לפני שירת התקווה. קיום הטקס במקום התרחשות השואה, לאחר צפייה במראות מזעזעים ובשיתוף פעיל של "איש העדות", מגביר את האפקט הרגשי, כך שאותה "התקווה" ששרים אותה בסתמיות בבית הספר הופכת כאן לביטוי רגשי של תקווה ולשאגת ניצחון. כפי שהעיר מורה אחד במסע: "בבירקנאו... אני פתאום שמעתי את 'התקווה' בעוצמות שיוצאות מתוך הנשמה.

¹³ על טקסי יום השואה ויום הזיכרון בבתי ספר ישראליים, ראו בן-עמוס ובת-אל תשנ"ט. טקסי פולין מתוארים בפירוט רב אצל פלדמן, 2000, 269–314.

כשאני נמצא בבית ספר, ועושים טקסים, אני שומע מלמולים ב'התקווה' וחבר'ה מתנדנדים... וכאן אני מרגיש איך שזה מרים את כולם ואיך שזה מחבר אותנו מאוסף של פרטים למין קונגלומרט אחד, עם אחד" (י. ה., 19 בספטמבר, 1995).

לצד הטקס הכלל-משלחתי, מתקיימים לפעמים טקסים של קבוצות קטנות או בודדים המבטאים מסרים אישיים או מציינים אובדן אישי. הנפוץ ביניהם — איסוף מזכרות (חתיכות גדר תיל, אפר, נעליים ממאידנק) והדלקת נרות זיכרון במשרפות או ליד הרי האפר. ילדה אחת כתבה ביומנה: "דבר ראשון הדלקתי נר זיכרון ליד האנדרטה ולא הרגשתי. מסביב באזור ענק 10,000 אבנים מסמלות כל אחת קהילה שנספתה בטרבלניקה... אז אימצתי לי אבן והחלטתי שזו Skupianova, העיירה של זידע ... צילמתי את האבן שלי". אבל הממסד המארגן מנסה לעצמו כמעט את כל הביטויים האינדיווידואליים ורוחם אותם לנראטיב-על לאומי באמצעות מגוון של טכניקות "עטיפה": אם הטקסט מביע קול המורד נגד אלוהים או נגד הענקת משמעות כלשהי לשואה, הוא יישמע בין "נדר" של שלונסקי לבין "התקווה". באמצע הביקור באושוויץ מתקיים טקס "לכל איש יש שם" בביתן היהודי החשוך, שבו קוראים התלמידים את שמות משפחותיהם. לעתים קרובות, טקס זה מסתיים בשתיקה. אבל הביקור מסתיים בטקס כלל-משלחתי מעל חורבות המוות ותחת דגל ישראל, המונף ברמה. המסע כולו מסתיים בטקס באנדרטת הגבורה (אנדרטת רפפורט) בגטו וארשה,¹⁴ שם מניפים התלמידים את הדגלים אל על לפני שהם עולים למטוסים שמחזירים אותם לישראל. כך הופכת "אנדרטת הגבורה" לשער הניצחון בכניסה לארץ-ישראל.

הניכוס הלאומי של מסרי השואה נפוץ בכל עיצובי הזמן והמקום בפולין, גם כאשר הוא לא נעשה מתוך כוונה תחילה של המורים, המדריכים והמארגנים. כדי לבטא מסר אחר, לא לאומי, יש צורך בשבירה כמעט אלימה של הדפוסים הקיימים. ראש משלחת אחת סיפרה: "בקבוצה שלי היתה תלמידה, שכל פעם, בטקס כללי, כשקראו 'אל מלא רחמים', היתה בוכה וצועקת — 'אין אל מלא רחמים, זה בלתי אפשרי לקרוא אל מלא רחמים במקום שבו נרצחו מיליוני ילדים', פשוט אה-אה, עוד מעט היא הולכת להרוס את הטקס לכל המטוס. כאן, לא הייתי יכולה להגיע לפשרה, ולא רציתי להגיע לפשרה... אז הסברתי לה שיש בטקסים כללים מסוימים וכמו שאת דורשת סובלנות מאחרים, כך אני דורשת סובלנות ממך. אם קטע מסוים לא מוצא חן בעיניך, תזווי הצדה" (צ. ה., 25 ביוני, 1992). דוגמה אחרת של התנגדות-חתרנית היא הטקס שערכו תלמידי בית ספר אחד ליד בורות ההריגה במאידנק מיד אחרי הטקס הקבוצתי, לזכר שניים מבני כיתתם. אחד התלמידים נרמס למוות תחת רגלי ההמון במופע רוק והאחר מת מידי חברו בתאונת ירי. התלמידים ישבו במעגל על הקרקע ושרו בקול חרישי ובליווי גיטרות שני שירים, שאחד מהם נכתב על ידי אחד התלמידים לזכר חברו המת. לא שרו את "התקווה". הטקס עורר התנגדות

¹⁴ על אנדרטת הגבורה בגטו וארשה והטקסים שמתקיימים לרגליה, ראו Young 1993, 155–184 וכן מאמרו של מולי ברוג (1997, 148–173).

מצד הצוות. סגן ראש המשלחת העיר: "הם התעקשו לערוך את הטקס, אפילו שאמרתי שאין מערבבים עצב בעצב". ראשי המשלחת הביעו התנגדות לציון המוות הלא מקודש, במופע רוק או בתאונה, באתר המוות המקודש — שהוקם לזכר קורבנות השואה שמתו משום שהיו יהודים. התלמידים ענו: "אנחנו מרגישים שהם היו צריכים להיות אתנו". כדברי אחד המורים: "הם לא בוכים רק על המתים; הם בוכים על הכל". ברור לכולם שהבעות העצב ותרועות הניצחון של התלמידים במשך המסע מביעות גם צרכים, דאגות, אובדן, אבל ורגשי התעלות אישית גם בנוגע לדברים שאינם קשורים כלל לשואה ולמדינה. אך הטקסים ההמוניים נותנים ביטוי ולגיטימציה להחצנת רגשות אלה ועוטפים את ההבעות האישיות במעטה של פולחן לאום גואל. רק לעתים רחוקות פורצת ההבעה האישית את המעטפת הזאת. ביטויים אלה זוכים למחאה או לדיכוי מצד המארגנים.

מסרים שהודחקו במסע

המסעות לפולין מעצבים עולם ריטואלי סגור שמדחיק מסרים אחרים או מתעלם מהם, מסרים שקשה לשמוע אותם במסגרת דפוס הזיכרון ההגמוני של מעבר "משואה לתקומה". אראה עכשיו כיצד כמה מן הפרקטיקות של המסע הן גם אמצעי הרחקה של מסרים חלופיים, גם כאשר המארגנים עצמם אינם מודעים לתפקודן ככאלה:

1. יותר זמן ויותר טקסים מוקדשים למוות בשואה מאשר לחיים יהודיים בפולין לפני כן. חלק מ"אתרי החיים היהודיים" משדרים מוות בגלוי. בתי הכנסת ריקים מיהודים ונתפסים בעיני התלמידים כאתרי מוות במינון נמוך, אלא אם הקבוצה מצליחה להשליך אל תוך החלל הריק את דמות חייהם היהודיים בהווה, כפי שקורה עם קבוצות דתיות (פלדמן 2000, 385–392). המוות מאפיל על החיים. אין שום ניסיון להיפגש עם יהודים חיים שיוכלו למתן את הדמות של פולין כבית קברות יהודי גדול. כפי שכתב דן מירון, "ממכלול של חיים יהודיים באירופה נותר לנו רק המוות; היסטוריה שלמה התכווצה והתכנסה לתוך אירוע אחד ויחיד — השואה" (מירון 1994, 206).

2. אין מפגש עם יהודי התפוצות. אמנם קהילה היהודית בפולין קטנה מאוד, אבל לא נעשה מאמץ להביא את אחד מחבריה לדבר על חייו בהווה. כששרד החינוך מרחיב את המסע לארץ נוספת, מעדיפים לבקר בעוד אתר של חיים-לשעבר (פראג) מאשר לערוך מפגש עם קהילה חיה, דוגמת קהילת בודפשט. יהודי התפוצות היחידים שהתלמידים מקיימים מגע משמעותי עמם הם העדים הניצולים. אמנם העד מספר גם את סיפור חייו, אך סיפור זה מסופר בתוך הבעה הישראלית האטומה של האוטובוס. לעתים קרובות הילדים נרדמים. העדות המשמעותית והסמכותית ניתנת במחנה המוות. הסיפור שמסופר שם הוא של מוות, הישרדות ועלייה לארץ-ישראל. על פי ג'ק קוגלמס, בכיקורי יהודים אמריקאים בפולין, פולין היא כמה שעליה יהודים משחקים את הדרמה של זהותם העצמית (Kugelmas 1993). אותו הדבר נכון בהקשר הישראלי וכדי שהדרמה תתבצע

כראוי, הבמה חייבת להיות ריקה. רק כך יוכל משתתף המסע להשתכנע שכישוראלי, הוא היורש הבלעדי של העבר היהודי. לכן, כשתלמידה נתקלה במקרה בקבוצת יהודי כבית הכנסת בווארשה, הדבר היחיד שהיא שאלה אותו היה, "למה אתה לא בא לגור בארץ?" במילים אחרות, המסע לגלות מתקיים כדי לשלול אותה. השואה היא מעין מוות טבעי של הגולה. בטקסט הלאומי ההגמוני של המסע, לגולה יש זכות קיום כמוזיאון, כבית קברות וכחומר גלם לציונות.

3. אין מפגש משמעותי עם הפולנים. לוח הזמנים העמוס וסידורי הביטחון הקפדניים מונעים מתלמידים מפגשים אקראיים עם פולנים. המדריכים הפולנים המלווים את הקבוצה שותקים או מושתקים על ידי המדריכים הישראלים. בזמן שהותם בפולין, נתקלים התלמידים בביטויים ממשיים או מדומים של אנטישמיות פולנית, המאששים את דעותיהם הקדומות שלפיהן פולין היא ארץ מסוכנת ואנטישמית. מאחר שלרוב התלמידים חסרה פרספקטיבה היסטורית, הם תופסים את ביטויי האנטישמיות היום כהמשך לאנטישמיות הרצחנית של השואה. לעתים ממירים את הנאצים בפולנים של היום, על אף מאמציהם של חלק מן המדריכים לסתור דעה זו. הבועה האטומה של המסע מונעת מן התלמידים להבין את "מורכבות יחסי יהודים-פולנים לאורך הדורות" (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, תשנ"ד). כאשר מקיימים מפגשים קצרים עם כיתות בתי ספר פולניות, כחלק מתוכנית המסע (רק לקבוצות לא-דתיות), הם אינם מוכנים מראש ונחשבים כחלק מן "הוונטילציה"; השואה ותכני המסע אינם עולים בשיחה. בערב הוקרה לחסידי אומות העולם שמתקיים בזמן המסע, מעמידים את המציל הפולני על הבמה מאוחר בלילה, בתוך חלל פנימי "ישראלי", כאלמוני הזוכה להוקרה בזכותה של מדינת ישראל. בניגוד לניצולים שמספרים את סיפוריהם במחנות המוות, אין מעניקים לחסיד אומות העולם את סמכותו של המקום, למשל, על ידי ביקור במקום שבו החביא יהודים בזמן השואה.

לדברי הפילוסוף צמנואל לווינאס, יחסים אתיים אמיתיים נובעים לא מקבלתה של מערכת עקרונות מופשטת, אלא ממפגשים מקומיים עם פניו העירוניים, הפגיעים של האחר, שמעוררים אותנו לפתוח בדו-שיח עמו ומעלים בנו תחושת אחריות כלפיו (Levinas 1982, 79-89). במסע, אין מפגש משמעותי עם אחר שעשוי לשמש כנושא להזדהות ולאמפתיה. ההזדהות להבין אירועים באמצעות התודעה ההיסטורית של האחר, שעשויה להוביל ליתר מודעות אתית ולקבלה רבה יותר של האחר בחייהם האישיים של התלמידים, מוחמצת. העד היחיד לשואה שהתלמידים פוגשים במהלך המסע הוא הניצול הישראלי, שאותו מזהים התלמידים עם עצמם, כתושבי ישראל. בכך, גם הגברת האמפתיה לסבל ולסובל מתועלת לחיזוק הזהות הלאומית. "לקחי" השואה והקיום היהודי בגלות, שיכלו (באמצעות הזדהות עם המיעוט המדוכא, עם הקורבן, או עם המציל) לקדם סוגיות של הגנה על הדמוקרטיה, שימוש לרעה בכוח, דמוניזציה של האחר ודיכוי מיעוטים (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, תשנ"ד), אינם זוכים לדובר סמכותני שייצג אותם, והופכים לשוליים.

4. לוח הזמנים הצפוף, סידורי הביטחון החמורים, מיעוט הזמן לשיחות, העייפות שנגרמת

מנסיעות ארוכות באוטובוסים, המתנה ארוכה לקבוצות האחרות במשלחת והאופי הצפוי של הטקסים, כולם תומכים בהדגשה בסגירת מעגלים – בהסקת מסקנות ובסיום שיחה (closure). בשיר, שמשרד החינוך מרבה לצטט בחוברות המסע, כותבת תלמידה אחת: "אם תשאל אותי, למה לנסוע לשם, אגיד לך, סע לשם ותדע" (גורדי בתוך קרן 1993). אהרון אפלפלד כתב: "לכאורה חזר הכל למסלול הרהוט... ומה גם שנצטרפה איזו סטיספקציה: הרי אנו חיים על אף הכל, המזימה לא השכיחה. ולא עוד, אלא החורבן הביא לתקומה ולתחייה... מי לא ירגיש ששפה זו... היא כולה קרום עליון הבא לטיח את האימה?... בינה ובין מה שהתרחש, המרחק הוא התהום" (אפלפלד 1979, 21). חוסר היכולת לתת הסבר הולם לשואה הוא שמעלה את חוסר הנחת, המעודד שאלות אתיות ואקזיסטנציאליות. אני מסופק אם שאלות אלה, הקוראות להתמודדות ולהתלבטות מוסרית אישית, יכולות לעלות באווירה המשאירה מקום וזמן כה מועט ליחיד.

מסרי המסע ונרטיבים אחרים של השואה

המסע בונה נרטיב המציג את השואה כביטוי של חוסר האונים והפגיעות של העם היהודי בתפוצות מול העוינות הנצחית של האנטישמים בעולם. כוח ישראלי מוצג כאנטיטיזיה, כמענה לשואה. בשנים האחרונות הובעה לא מעט התנגדות לדפוס זה של זיכרון השואה בשיתח הציבורי האינטלקטואלי. הספרות הישראלית העכשווית הרבתה לבטא "קולות חתרניים" הדורשים "שלא לזנוח עוד את קולו של היחיד" אל מול "ההתפעלות הציבורית המתבטאת בריטואליזציה של מות הקורבן" (Ezrachi 1985–86, 276). נכתבו מחקרים שהדגישו את אדישותו של היישוב לסבל הקורבנות בזמן השואה ומיד אחריה (זרטל 1996) ואת חוסר הנכונות מצד הישראלים להקשיב לסיפורי הניצולים (שגב 1991; בר-און 1994). אחרים העלו את הצורך להפיק מלימוד השואה לקחים המעלים את הרגישות לבנאליות של הרוע ולקלות של "הנפילה" לפשרות מוסריות ולשיתוף הפעולה עם הרשע (Carmon 1988). יש הטוענים, שהניכוס של השואה על ידי המדינה הוא עוול שמונע מן האזרחים להתאבל על המתים באופן כן וממשי (צוקרמן 1993; צוקרמן 2001, 73–137). על אף, או שמא בגלל, הביקורת על הניכוס הציוני של השואה, במשולב עם הביקורת על ההתנהגות המוסרית הלקויה של המדינה וזרועותיה,¹⁵ גברה נוכחותה של השואה בטקסי זיכרון לאומיים. החל מ-1997, מוזכרים קורבנות השואה כחלק מטקס יום הזיכרון הממלכתי לחללי צה"ל. ניתן להסביר, באופן חלקי, את הדומיננטיות של הנרטיב הציוני הגואל במסעות במיקומו במפה החברתית. אחרי הכל, המסעות מאורגנים או מוצעים על ידי משרד החינוך הממלכתי, שרואה לעצמו חובה לחנך ילדים לערכים לאומיים (בן-עמוס ובת-אל תשנ"ט). תוכניות לימודים שהדגישו את הדילמות המוסריות העולות מן השואה (Carmon 1988) או

¹⁵ ראו אוסף המאמרים וקטעי העיתונות אצל מכמן 1997.

השוו בין השואה לבין מקרים אחרים של רצח עם (כפי שעשה יאיר אורון בתוכנית לימודים שחיבר על הארמנים) נגנזו או נדחו על הסף. טקסי בית הספר נוטים ברובם לשכפל את הדפוסים הממלכתיים של הזיכרון, החותרים לקונסנזוס. יש הטוענים שמסע מאורגן למחנות המוות אינו יכול אלא לשמש את הלאומנות הימנית, ולכן כדאי לבטלו (שולמית אלוני, בהיותה שרת חינוך). תלמידים או מחנכים שאינם מקבלים את המסרים האלה יוכלו להצביע ברגליהם ולהישאר בבית.¹⁶ תלמידים רבים מגיעים למסעות ממניעים שאינם קשורים בעיקר לשואה ולמדינה: לכיף עם החברה,¹⁷ לראות את הזוועות, לצאת לחו"ל. אבל בהגיעם לפולין במסגרת בית הספר, גם הם נחשפים למנגנוני התרבות ולמטענו האידיאולוגי של המסע. ללא קשר לדעותיהם הפוליטיות של בני הנוער, המסעות לפולין הם כוח מעצב חזק בגיבוש הזיכרון הקולקטיבי של השואה ושל היחס בין השואה למדינה. לכן חשוב להבין אותם לא רק כטקסים המשקפים דעות רווחות בחברה, אלא כדגמים חשובים המעצבים תודעה והתנהגות לעתיד.¹⁸



נוף פולני 980813—470430.S.S. צילום: שמחה שירמן, 1998

סיכום

המסעות לפולין הם עלייה לרגל של הדת האזרחית, ובנויים כחזרה פולחנית של מעשה ההישרדות. התלמידים עוזבים את ארץ החיים המובנת מאליה כדי לנסוע לפולין, ארץ השואה. עקב מגעם עם עולם המוות והפגנת סמלי הלאום בפולין, הם לומדים להעריך את מדינת ישראל כמקור חיים, כיעד לעלייה, כמחוז חפץ.

מאחר שחלק גדול מן ההנחות העומדות ביסוד המסע אינן משקפות תכנים מודעים של המארגנים והמדריכים, אין לראות את המסעות כשטיפת מוח מכוונת, מה עוד שלא כל התלמידים מסכימים עם מסרי המסע. כך, למשל, כתב תלמיד אחד: "יש כאלה שאמרו שהרגישו ניצחון? אני לא הרגשתי ניצחון. אני אמרתי, שייקחו אותי, שייקחו את הדגל, את המדינה, הכל

¹⁶ על אף שבמחקרי לא הוזכרה ההתנגדות לניכוס הציוני של השואה, כגורם שהביא לתלמידים להחליט לא לנסוע לפולין.

¹⁷ גם מעשי השתוללות ופרהחות זוכים לעתים לפרשנות לאומית גואלת מצד מדריכים ו"אנשי העדות". מעשים אלה, בייחוד לאחר ביקורים ב"מקומות הקשים", מתקבלים בסלחנות כסממנים לניצחון יהודי על המוות או לנקמה בפולנים (במקרים של גניבות מן השוק).

¹⁸ להבחנה בין טקס כמשקף (mirrors) לבין טקס כמעצב התנהגות (models), ראו את ספרו החשוב של הנדלמן (Handelman 1990), ואת הדיון בעבודת הדוקטורט שלי (פלדמן 2000).

— אם רק יכלו להחזיר את כוח החיים של שישה המיליון. שיחזירו את האנשים האלה, שיחיו את חייהם הבנאליים, המשעממים, ויסתכלו בטלוויזיה, וימותו בגיל 72 בלי שיעשו דבר. אני מוכן, אני מוכן, כי זה מה שהאנשים האלה היו רוצים" (ג., 19 בספטמבר, 1995).

אך אין ספק שהחלל, הזמן והטקסים שבמסע מעוצבים כדי לאשש את הפרדיגמה השלטת של מעבר מחורבן לגאולה, כפי שהיא מובנית על ידי נרטיב-העל הציוני. בשיאו של המסע, ליד המשרפות בבירקנאו, מתקיים טקס משלחתי "מעל בורות המוות ומתחת האישית, כשהם חשופים להשפעה של רעיונות רומנטיים וזמן קצר לפני שהם מתגייסים לצה"ל, בני נוער יהודים ישראלים מקיימים עלייה לרגל המכריזה עליהם, כנציגי המדינה, כיורשים הבלעדיים של העבר היהודי שנכחד בגולה ("מעל בורות המוות") וכהתגלמות החיה של הניצולים המנצחים ("תחת דגל ישראל המונף ברמה"). באמצעות סיפור חוויותיהם בפולין לאחרים, הם הופכים ל"עדים של העדים", למבוגרים בעלי חובה מוסרית למסור את עדותם של המתים ושל "אנשי העדות" המזדקנים. כך יוכלו להבין את שירותם העתידי למדינה כקיום צוואתם של הנספים כולם. כפי שכתבה תלמידה אחת בסיום המסע: "היתה לי תחושה של גאווה וניצחון, ניצחון העם היהודי על הצורך הנאצי שרצה להשמיד אותי. למרות הכאב הגדול על הרצח של שישה מיליוני יהודים, שלא יישכח ולא ייסלח לעולם, המטרה העיקרית של הנאצים לא הושגה. אנו בני הנוער, שהיינו במקומות אלה, הם ההוכחה החותכת לכך. אנו, יהודים שהגיעו מישראל, מעידים על כך שעם ישראל עדיין חי!" (הדגשה במקור) (א', בית הספר על שם רוגוזין, 1993, 76).

ביבליוגרפיה

- אורון, יאיר, 1993. זהות יהודית ישראלית, ספריית פועלים, תל-אביב.
- אלמוג, עוז, 1997. הצבר — דיוקן, ספריית פועלים, תל-אביב.
- אפלפלד, אהרון. 1979. מסות בגוף ראשון, הספרייה הציונית, ירושלים.
- בית הספר על שם רוגוזין, 1993. משלחת נוער לפולין, קריית-גת.
- בן-עמוס, אבנר, ואילנה בית-אל, תשנ"ט. "טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזיכרון בבתי ספר בישראל", חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים, ערכו רבקה פלדחי ועמנואל אטקס, מרכז שז"ר, ירושלים, עמ' 457–479.
- בר-און, דן, 1994. בין פחד לתקווה, בית לוחמי הגטאות והקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
- ברוג, מולי, 1997. "נצורים בחומת הזיכרון: אנדרטת גטו וארשה כסמל 'השואה והגבורה', בפולין ובישראל", אלפיים 14 : 148–173.
- ויצטום, אליעזר, ורות מלקינסון, 1993. "שכול והנצחה: הפנים הכפולות של המיתוס הלאומי", אובדן ושכול בחברה הישראלית, ערכו רות מלקינסון, שמשון רובין ואליעזר ויצטום, כנה ומשרד הביטחון, ירושלים, עמ' 231–256.

- זרטל, עידית, 1996. *זהבם של יהודים: ההגירה היהודית המחתרנית לארץ-ישראל, עם עובד, תל-אביב.*
- חזן, חיים, 1999. "שלוש פנים לשואה: דיון השוואתי בהכנת תלמידי בתי ספר שונים למסעות בפולין", *פנים* 11: 66–75.
- יבלונקה, חנה, 1994. *אחים זרים: ניצולי השואה במדינת ישראל 1948–1952*, יד בן-צבי ואוניברסיטת בן-גוריון, ירושלים.
- את אחי אנוכי מבקש, 1991. ערכה למדריך, משרד החינוך והתרבות, מרכזיה פדגוגית, אגף הנוער, מרכז בינלאומי לתרבות הנוער, ירושלים.
- כספי, יואב, 1992. "צה"ל באשוויץ: 50 שנה מאוחר מדי", *במחנה* 15.4.29, 20–25.
- מדריך למדריך, 1989. מדינת ישראל, משרד החינוך והתרבות וספורט, ירושלים.
- מירון, דן, 1994. "בין ספר לאפר", *אלפיים* 10: 196–224.
- מכמן, דן (עורך), 1997. "פוסט-ציונות" ושואה: הפולמוס הציבורי בישראל בנושא הפוסט-ציונות בשנים 1993–1996 ומקומה של סוגיית השואה בו — מקראה, המכון לחקר השואה ע"ש ארנולד וליאונה פינקלר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פלדמן, ג'קי, 2000. "את אחי אנוכי מבקש: מסעות בני נוער ישראלים לפולין בעקבות השואה", עבודת גמר לקראת תואר שלישי, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- צוקרמן, משה, 1993. *השואה בחדר האטום, הוצאת המחבר, תל-אביב.*
- , 2001. *החרושת הישראלית, מיתוסים ואידיאולוגיות בחברה מסוכסכת*, פטיש, תל-אביב.
- צמרת, צבי, וחנה יבלונקה, 1997. *העשור הראשון: תש"ח-תשי"ח*, יד בן-צבי, ירושלים.
- קרן, נילי (עורכת), 1993. "את אחי אנוכי מבקש...": סיור בני נוער בפולין, מדינת ישראל, משרד החינוך, התרבות והספורט, מינהל חברה ונוער, ירושלים.
- שגב, תום, 1991. *המיליון השביעי: הישראלים והשואה*, כתר, ירושלים.
- שפירא, אניטה, 1997. *יהודים חדשים, יהודים ישנים*, ספריית הפועלים, תל-אביב.
- Carmon, Arye, 1988. "Teaching the Holocaust in Israel: The Dilemma as a Disturbing Reality and Pedagogical Concept," in *Methodology in the Academic Teaching of the Holocaust*, ed. Zev Garber. New York: University Press of America, pp. 75–91.
- Cohen, Erik, 1992. "Pilgrimage and Tourism: Convergence and Divergence," in *Sacred Journeys: The Anthropology of Pilgrimage*, ed. Alan Morinis. Westport, Connecticut and London: Greenwood Press, pp. 47–61.
- Connerton, Paul, 1992. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ezrahi, Sidra Dekoven, 1985–86. "Revisioning the Past: The Changing Legacy of the Holocaust in Hebrew Literature," *Salmagundi* 68–69 (Fall/Winter): 245–276.
- Handelman, Don, 1990. *Models and Mirrors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1994. "SRB Insights: Symbolic Type," *The Semiotic Review of Books* 5.1: 10–11.
- Handelman, Don, and Lea Shamgar-Handelman, 1997. "The Presence of Absence: the Memorialism of National Death in Israel," in *Grasping Land: Space and Place in Contemporary Israeli*

- Discourse and Experience*, ed. Eyal Ben-Ari and Yoram Bilu. Albany: SUNY Press, pp. 85–128.
- Kapferer, Bruce, 1988. *Legends of People, Myths of State*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Kertzer, David, 1988. *Ritual Politics and Power*. New Haven: Yale University Press.
- Kugelmass, Jack, 1993. "The Rites of the Tribe: The Meaning of Poland for American Jewish Tourists," in *Going Home: YIVO Annual 21*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, pp. 395–453.
- Levinas, Emmanuel, 1982. *Ethique et Infini: Dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Artheme Fayard.
- Liebman, Charles S., and Eliezer Don-Yehiya, 1983. *Civil Religion in Israel*. Berkeley: University of California at Berkeley Press.
- Lozowick, Yaakov, 1997. "Jewish Memory and the Shoah," in *Never Again! The Holocaust's Challenge for Educators*, ed. Helmut Schreier and Matthias Heyl. Hamburg: Kraemer, pp. 109–116.
- Mosse, George, 1990. *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Nora, Pierre, 1984. *Le Lieux de Memoire*, Tome I. Paris: Gallimard.
- Ofer, Dalia, 1996. "Israel," in *The World Reacts to the Holocaust*, ed. David S. Wyman. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, pp. 836–922.
- Shamgar-Handelman, Lea, and Don Handelman, 1991. "Celebrations of Bureaucracy: Birthday Parties in Israeli Kindergartens," *Ethnology* 30 (4): 293–312.
- Turner, Victor, 1969. *The Ritual Process*. Chicago: Aldine.
- , 1973. "The Center Out There: the Pilgrim's Goal," *History of Religion* 12: 191–230.
- Turner, Victor, and Edith Turner, 1978. *Image and Pilgrimage in Christian Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Yerushalmi, Yosef Hayim, 1982. *Zakhor: Jewish History and Jewish Memory*. Seattle: University of Washington Press.
- Young, James, 1993. *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven: Yale University Press.
- Zerubavel, Yael, 1995. *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.