

“דמות המאזין שבחרתי להיות שפכה אור חדש על העדות”: חקירת זכר השואה דרך אוטואתנוגרפיה

לילך ניישטט בורנשטיין

תקציר

אוטואתנוגרפיה מזמנת שילוב ייחודי בין פעולה לבין מחקר ובין חקירה אישית לבין חקירה קבוצתית, שילוב שהוא כר פורה ללמידה משמעותית. במאמר מוצג מחקר אוטואתנוגרפי ודגם הוראה שנבנה בעקבותיו, ושיושם הלכה למעשה במכללת סמינר הקיבוצים בשנה“ל תשע”ד-תשע”ה. במסגרת סמינריון שנתי חקרו סטודנטיות למחול את זכר השואה בישראל. הסמינריון עסק בחקירת הזיכרון האישי והקולקטיבי של השואה בישראל דרך גביית עדויות ניצולים. הסטודנטיות ניתחו את העדויות שאספו ואיתרו בהן הנחות סמויות של העדים – אישיות, תרבותיות ולאומיות. בנוסף, חשפו הסטודנטיות את ההנחות המוקדמות שלהן-עצמן בנושא זכר השואה ודמות ניצול השואה. במהלך הקורס חקרו הסטודנטיות ייצוגים אמנותיים של זכר השואה (בשירה, פרזזה, וידאו ומחול), וערכו קריאה ביקורתית של מסמכים ממשלתיים, טקסטים מחקריים והגותיים. מטרת התהליך הייתה לפתח גישה ביקורתית ביחס לאופנים שבהם ניכר זכר השואה במציאות החיים העכשווית בישראל, להאיר ריבוי משמעויות בעדויותיהם של ניצולי שואה ובפרשנויותיהן, לקשור בין החומר ההיסטורי לבין אקטיביזם חברתי, להדגיש את כוחו של הדיאלוג ולחרוג מתחושות הקורבנות והנקמה המעוגנות בזיכרון הקולקטיבי של השואה בישראל.

מבוא

המאה ה-21 מעלה שאלות חדשות בנוגע לאפשרות להורות את השואה באופן שיהיה רלוונטי למציאות חייהם של הלומדים. כותבת חוקרת הספרות שושנה פלמן:

בעידן העדות ההוראה חייבת גם היא להעיד, לחולל אירוע ולא להסתפק בהעברת ידע סביל, מידע מעובד וארוז לצריכה, ידוע מראש, שנתפס בשוגג

כנתון [...] [ההוראה האמיתית] מעוניינת לא רק במידע חדש, אלא, בראש ובראשונה, ביכולתם של הנמענים לשנות את עצמם לאורו של המידע החדש (פלמן, 2008, עמ' 63).

בעקבות פלמן אטען כי דווקא בהוראת השואה ראוי לפתח חשיבה ביקורתית ויכולת לבחון את העדויות מתוך ריבוי נקודות מבט, שיאירו את ההתניות האישיות, התרבותיות והלאומיות של כל הגורמים המשתתפים בתהליך הלמידה: הלומד, המורה, העד, החוקר והאמן. בצורה כזאת ניתן לעורר לימוד חקרני שמעודד להבחין במכלול משמעויות, לזהות את המשמעות האישית עבור הלומד ואת ההזדמנות שלו לפעולה.

במאמר יוצג תהליך חינוכי שבו התנסו סטודנטיות למחול בחקר זיכרון השואה דרך המתודה האוטואתנוגרפית.¹ אחרי סקירה קצרה של תולדות הוראת השואה בישראל אציע שינוי של מושא הלמידה המקובל במסגרת זו: מלימוד תולדות השואה לחקירת זכר השואה. לשם כך אברר במבוא את המושג זיכרון קולקטיבי ואציג את המתודה האוטואתנוגרפית שהנחתה את המחקר שערכתי ואת הפרויקט החינוכי שבא בעקבותיו. לאחר מכן אפנה לתאר את ממצאי המחקר עצמו. בחלק השלישי של המאמר אציג את הקורס האקדמי שנבנה על בסיס המחקר. החיבור בין שני אלה יבקש להדגים אימוץ של מתודה מחקרית ככלי פדגוגי. לבסוף יובאו ממצאים מתוך עבודות הסטודנטיות וסיכום ההתנסות החינוכית.

הוראת השואה בישראל

למן ימיה הראשונים, הוראת השואה בישראל נמצאת במתח בין שכל ורגש, לימוד וחווייה, תיעוד והנצחה, ביקורתיות והשגבה, אוניברסליות ופרטיקולריות, קורבניות

1 תודה להדסה טרון ולד"ר ניר מיכאלי, מובילי היחידה למעורבות חברתית במכללת סמינר הקיבוצים בתקופת המחקר; תודה לד"ר איריס בקשי ברוש, ד"ר שרון גבע, פרופ' אייל נווה, ד"ר חנוך בן-פזי, ד"ר רינה דוראי, ד"ר גרעון אביטל-אפשטיין, ד"ר תמי הופמן, ד"ר נילי קרן ושאר חבריי בקבוצת המחקר "ללמוד שואה" במכללה על הדיאלוג הפורה והעזרה בגיבוש המחשבה והניסוח. תודה מיוחדת לשותפי לדרך, הסטודנטיות והסטודנטים בקורס "ניצולי שואה והחברה הישראלית", על האומץ, הסקרנות, השיתוף וההתמדה. תודה לד"ר אמנון יובל, העורך המדעי של גילוי דעת, על הערותיו המעמיקות, ולעפרה פרי, עורכת הלשון של כתב העת, על העריכה הקפדנית – שניהם בשלב הכנת המאמר לפרסום.

וגבורה. קטבים אלה, המתקיימים בממדים השונים – מחקר, הוראה, תחיקה ושיח ציבורי – משפיעים זה על זה ומזינים זה את זה. בעשורים הראשונים לקיום המדינה נתפסה השואה כחלק מנרטיב-על של "חזרה מגלות לקוממיות" (נווה, יפורסם). משפט אייכמן (1961) ומלחמת יום הכיפורים (1973) הציתו את זכר השואה בישראל ועוררו קשב לזיכרון הפרטי של ניצולי השואה. רבים מהניצולים, שעד אמצע שנות השבעים חשו דחויים, הפכו לאנשי מופת ולמורי דרך כשהחלו לצאת משלחות בני נוער ישראלים לפולין. משפט דמיאניוק בסוף שנות השמונים ומלחמת המפרץ בתחילת שנות התשעים עוררו בתורם הזדהות עם ניצולי השואה. משנות התשעים הזיכרון הקולקטיבי של השואה בישראל, שרתם את העבר לצרכים אידאולוגיים ופוליטיים, נסדק ונדחק לטובת בניית נרטיבים סקטוריאליים שונים וסותרים. במקביל, עם היחלשות הזהות הישראלית והתחזקות הזהות היהודית, הפכה השואה למיתוס מכונן הכורך יחד את השואה עם הצבא והאמונה (באואר, 1996; ברזל, 2011; גולדברג, 2012; ליבמן, 1981; נווה, יפורסם; פירר, 1989; שטייר-לבני, 2014; שפירא, 1997).

מימיה הראשונים של המדינה נלמדה השואה במטרה לחזק את זהותם הצינונית של הלומדים ולהקנות להם ידע היסטורי וערכים (אורון, 2007; בן פזי, יפורסם; יעוז, 1999). חוק זיכרון השואה והגבורה, שחתר "לכנס, לחקור ולפרסם כל העדות על השואה והגבורה ולהנחיל לעם את לקחה", לא פירט מהו הלקח הזה (חוק חינוך ממלכתי התשי"ג-1953). גם שלושים שנה אחר כך, בראשית שנות השמונים, לקו יעדי משרד החינוך בעמימות דומה כשקבעו בלשון כללית כי יש "להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם" (שם, תיקון תשכ"ט, תשל"ג, תש"מ, תש"ס). הוראת השואה במערכת החינוך בישראל הופקדה בידיהם של המורים להיסטוריה כעניין המובן מאליו. השואה הוגדרה כנושא היסטורי, אבל גם כנושא "על-היסטורי", שנועד להביא לכך "שהתלמיד יזדהה עם קורבנות השואה" (קרן, 1998, עמ' 61). הוראת השואה נעשתה בשיעורי ההיסטוריה, אבל גם במסגרת טקסים, סיורים במוסדות הנצחה, עבודת שורשים, צפייה בסרטים, הצגות ומפגשים עם אנשי עדות. בית הספר חתר ללמד את השואה כגוף ידע וגם להנציח את זכרה מן הבחינה הרגשית, אולם אצל רבים מהלומדים התעורר דווקא קונפליקט בין הידיעה לבין החוויה (אורון, 2007, עמ' 16; גורי-רוזנבלט וצבר בן-יהושע, 1980; דור-שב ויעוז, 1986; קרן, 1998). שאלות הנוגעות בהשתמעויות האירוע למציאות החיים העכשווית בישראל הוצגו באופן נוקשה, הורחקו והודחקו.

החל משנות השמונים, מורים שרכשו את השכלתם בתחום ההיסטוריה עוברים השתלמויות המכשירות אותם להורות את השואה, אולם לטענת החוקרים, אלה מעטות ובלתי מספקות. הלכה למעשה, רבים מהמורים משתדלים להימנע מהוראתה. כתוצאה מכך הלכה והופרטה הוראת השואה, ומוסדות ההנצחה הפכו לגורמים המובילים ולספקי הוראה בנושא שעורר רתיעה בקרב המורים. מורים רבים להיסטוריה מעידים שקשה לקיים בכיתה דיון על השואה. השיח מתאפיין בלהט רגשי ובדבקות בעמדות מוקדמות, תלמידים אינם מוכנים לקיים בחינה עניינית, וכל שכן ביקורתית של הנושא. מורים גם מתקשים בפעולת הגישור בין העיסוק בערכים ובמשמעויות של השואה לבין הוראת השואה כהיסטוריה, ונאלצים להיאבק מול עמדותיהם הרגשיות של תלמידיהם, שניזונות מהשיח הפופולרי.

בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20 נוצרו נרטיבים סקטוריאליים שונים בנוגע ל"לקחי השואה", ומשנות האלפיים גברה המחלוקת בנוגע להוראה של משמעויות השואה (באואר, 1996; ברזל, 2000, 2011; הופמן, 2011; ירון, 2004; פלדמן, 2001; שוחט, 2013). לאחרונה הוכרזה מתכונת לימודים חדשה, במסגרתה יבנה כל מורה עבור תלמידיו תכנית ייחודית ללימוד השואה (תכנית הלימודים בהיסטוריה התשע"ו-2015). איך יוכלו מורים ללמד את השואה באופן שיפתח עוד אפשרויות תגובה ועיבוד, מלבד הזדהות רגשית ותחושת קורבניות?

זיכרון קולקטיבי

הדיסציפלינה ההיסטורית מזמנת מתח בין לימוד ההיסטוריה כזיכרון המעצב עמדות נפשיות עמוקות לבין לימוד כפעולה ביקורתית (נווה ויוגב, 2002). ואולם, שיעורי ההיסטוריה עוסקים פעמים רבות בהוראת נתונים יבשים ובהתוויית הכללות דיכוטומיות או פסידו־לוגיות (בויס 2011, Fischer, 1971). הוראת היסטוריה במיטבה מאפשרת הידברות בין קולות ונרטיבים שונים מתוך הכרה בלגיטימיות שלהן ויצירת דיאלוג עם הסיפור ההיסטורי.

וכך כותבת חוקרת הוראת ההיסטוריה אסתר יוגב: "רק פיתוח דיאלוג מושכל עם הסיפור ההיסטורי הקולקטיבי על מגוון הנרטיבים שבו, תוך רפלקסיה מתמדת על תהליכי ההוראה-למידה, יאפשרו לדור הצעיר לחוות למידה משמעותית ומאתגרת של ההיסטוריה" (יוגב, 2002, עמ' 157), ומוסיפה: "דווקא החוויה האישית, העמדה האותנטית של הכאן והעכשיו, דווקא הזיהוי של אזורי הרמיון האנושיים הם אלה

שצריכים לעמוד במרכזו של שיעור ההיסטוריה" (שם, עמ' 160). במאמר אבקש להציע הרחבה של הוראת השואה ברוח זו. במרכז ההתנסות החינוכית שאציג לא עמד לימוד תולדות השואה, אלא הזיכרון הקולקטיבי של השואה בישראל, שחקירתו מחייבת חריגה אל מעבר לאירועים ההיסטוריים של השנים 1933-1945. חוקרים המדגישים את הממד הקבוצתי בטוויית הזיכרון הקולקטיבי מגדירים את הזיכרון הקולקטיבי דרך השיח המתקיים בקהילה: "ידע המוקנה לנו בנוגע למה שקרה בעבר, רקמה שדמיוננו רוקם מתוך אותו מידע שקיבלנו והבנות מסוימות שאנו מבינים בכל הנוגע למשמעותם של אירועי העבר [...] [דרך] ביטויים הנשענים על אסוציאציות מהעבר" (בר-און, 2000, עמ' 13). באמצעות ביטויים אלה, מסביר מרדכי בר-און, מקיימת החברה מידה של לכידות ויכולת לתקשר. גם ההיסטוריון פייר נורה תופס את הזיכרון הקולקטיבי כהתחוללות קבוצתית: "הזיכרון הוא החיים, הוא הנישא תמיד על ידי קבוצות חיות, ולפיכך הוא מתפתח תמיד, פתוח לדיאלקטיקה של ההיזכרות והשכחה, רגיש לכל השימושים והמניפולציות, יודע תקופות חביון ארוכות ופרצי חיות מקומיים" (נורה, 1993, עמ' 6).

היסטוריונים אחרים מדגישים את תפקידם של יחידים בעירור הזיכרון המשותף. ג'יי וינטר ועמנואל סיוון מציעים את המושג "היזכרות קולקטיבית" (collective remembrance), המתחוללת עקב מעשים של יחידים הפועלים להנחלת הזיכרון בקהילה (Winter & Sivan, 1999, p. 30). גם איבונה אירוויין-זרסקה מתארת את הזיכרון הקולקטיבי כמסגרת שבתוכה פועלים יחידים, המתבססים על עברם האישי (Irwin-Zarecka, 1994).

מול הגישה המדגישה את מקומה של הקבוצה וזו המדגישה את מקומו של היחיד, קיימת גישה שלישית, המתווכת ביניהן. לטענת ההיסטוריונית יעל זרובבל, הזיכרון הקולקטיבי והזיכרון האישי מארגנים זה את זה בהתאם למערכת הערכים והצרכים של בני הקהילה (Zerubavel, 1995). לפי ההיסטוריונית עדית זרטל, הזיכרון הקולקטיבי הוא "שדה של חליפין ומאבק תמידיים בין רצונות ואינטרסים פרטיקולריים בתוך חברה נתונה [המתקיים] כחלק מהמאבק על דמותה" (זרטל, 2002, עמ' 116). כך, בזיכרון הקולקטיבי על השואה בישראל נבחרו העדויות המחזקות את מעשי הגבורה והמיתוסים שתאמו את האתוס הלאומי. ממדים מורכבים יותר נזנחו, הודחקו והושתקו. בעבודתי התבססתי על גישה זו והתמקדתי בעדות של ניצולת שואה שלא זכתה להתקבל בחברה הישראלית. חקרתי אותה במטרה לחשוף חלקים עודפים, לא מודעים ולא מנומקים בזיכרון הקולקטיבי של

השוואה בישראל, אותו "זיכרון שלא נזכר, הזיכרון שלא נעשה בו שימוש" (דודאי, 2010, עמ' 115).

הגברת התודעה הקורבנית של הישראלים מחזקת לאומנות, כוחניות ושנאת הזר בחברה הישראלית (אלקנה, 1988; זפרן ובר־טל, 2006; זרטל, 2002). הזיכרון הקולקטיבי הרווח בישראל תורם לביסוס תחושת הקורבניות ומצדיק את השימוש של מדינת ישראל בכוח, בבחינת "אם יש משהו שאמור להיות אנדרטה לקרבנות השואה, הרי זו אך ורק מדינת ישראל" (ברש ובורנטקו, 2012, עמ' 318). במחקר ובהתנסות החינוכית שיוצגו כאן חתרתי לעורר חשיבה ביקורתית על המגמה הזאת. בקורס התחקינו, הסטודנטיות ואני, אחר אותם ממדים סמויים בזיכרון הקולקטיבי, כפי שהם משתקפים בעדויות, בחקיקה, בספרות המחקר, בייצוגים אמנותיים ובתפיסותינו־שלנו.

אוטואתנוגרפיה

דומה שזכות הדיבור על השואה לא ניתנה לכול במידה שווה. בתרבות שבה הצגת וידויים אישיים ומחקרים משמשת הוכחה להשתייכות לקהילה שסיפור השואה מסודר לה, יש כאלה שזכותם רבה יותר משל אחרים. בראשם של בעלי הפריבילגיה עומדים ניצולי שואה והיסטוריונים המתמחים בתחום. אינני היסטוריונית או מומחית לחקר השואה. אני יוצרת, חוקרת ומלמדת ספרות, אמנות וחינוך. המסע המוצג כאן נערך בהמשך לעבודתי בעשור האחרון, שבה אני בוחנת פרשנויות של קבוצות לטקסטים שנויים במחלוקת באמצעות חקירה אתנוגרפית.

כבר חמש שנים שאני מתעמקת בסיפור עדותה של ניצולת שואה. בתקופה זו תיעדתי את עדותה בעשרות מפגשים, ראיינתי את בני משפחתה ואת מכריה, חקרתי את סביבות החיים שלה בישראל ובגרמניה, התעמקתי בכתבים שחיברה, בתוצרים התרבותיים שנוצרו בעקבות עדותה, במסמכים ארכיוניים ובספרות מחקר. השיטה שבחרתי לשם כך משלבת בין מחקר אתנוגרפי לבין פרשנות המשתמשת בכלים מתחום מחקר הספרות.² ממצאי המחקר ראו אור בסרט תיעודי, במאמרים ובספר (ניישטט בורנשטיין, יפורסם א, יפורסם ב; Naishtat Bornstein & Lübke, 2012).

2 המתודה ששימשה אותי כאן פותחה במחקר קודם שלי (ניישטט בורנשטיין, 2010), שבו בחנתי נרטיבים שנוצרו בשיח של קבוצת נשים סביב פואמה מן הרומנטיקה האנגלית.

כאמור, חקר השואה והוראתה נמסרו לידי ההיסטוריונים. אולם המחקר האוטואתנוגרפי שונה מאוד מהמחקר ההיסטורי. החוקרת הפועלת בשיטה זו מתארת ומנתחת את התנסותה האישית במסגרת החברתית שהיא שותפה בה (בקשי ברוש, 2013; Ellis, Adams & Bochner, 2011). היא בוחנת את האופנים שבהם מפרשים המשתתפים את האירועים שהם מעידים עליהם, תוך הדגשת תפקידה של הפרשנות בהבניית זהותם (Denzin, 1992; Moores, 1992; Radway, 1984; Silverstone, 1994). בניגוד להיסטוריונים שמרנים, החוקרת האוטואתנוגרפית אינה חותרת לשחזר התרחשויות ואירועים. תעודות ומחקרים היסטוריים שימשו אותי במסגרת זו כדי להבין את הרקע לפרשנויות האישיות והקבוצתיות, מבלי לבחון עד כמה אלה תואמים את מה שאירע. מקורות המידע ואמינותן של העדויות כלל אינם נבחנים במחקר האוטואתנוגרפי:

[העדויות] הן העומדות במרכז המחקר בכואו לבדוק כיצד שקעה חוויית השואה בזיכרונם ובתודעתם [של המשתתפים] וכיצד הם מספרים ומנחילים אותה לקהליהם השונים: מה היא לשון הדימויים של העדויות או הסיפורים ועל מה היא מעידה, על מה מסכימים בני הקבוצה ובאילו עניינים הם חלוקים בדעותיהם, כיצד הם ממשיגים את חייהם, ועוד (רוזן, 2004, עמ' 14).

בניגוד לגישה המקובלת במחקר ההיסטורי של השואה, בחנתי את העדות ואת האירועים שבהם העד או העדה נושאים עדות לפני קהל מאזינים כתופעה העומדת בפני עצמה ולא כמקור היסטורי, תוך התמקדות "במה שהטקסט עושה ולא רק במה שהוא אומר" (גולדברג, 2012, עמ' 48). בגישה זו החוקר מתרכז בפרקטיקות ובפרוצדורות של טרנספורמציה ושל ייצור משמעויות בעדויות, בעיקר דרך הלשון. הנרטיבים שבחנתי נוצרו על ידי אנשים שאינם פרשנים מקצועיים, והם מתאפיינים בחוסר עיבוד, באינטראקציה עם נרטיבים אחרים ובשימוש בחומרים אישיים (ניישטט בורנשטיין, 2010).

למושג "פעולה" נודעת חשיבות מיוחדת במחקר האוטואתנוגרפי. בניגוד לדיכוטומיה המקובלת בין מחקר אקדמי לעשייה חברתית, בגישה זו נתפס המחקר עצמו כפעולה חברתית. החוקרת האוטואתנוגרפית איריס בקשי ברוש פיתחה דגם משוכלל של הוראת אוטואתנוגרפיה כפעולה במסגרת קורסים המשלבים פעילות קהילתית של סטודנטים, והיא מנסחת זאת כך:

השיטה המחקרית האוטואתנוגרפית הופכת לעשייה החברתית עצמה

כשסטודנטית או סטודנט עורכים את המחקר האוטואתנוגרפי עם אדם אחר, נושא המחקר, מתוך דיאלוג פרשני מתמשך ביניהם על ניסיונו האישי בנושא בעל משמעות חברתית ברורה. יעדם המשותף הוא להשמיע בפומבי את משמעויות הסיפור האישי³ בחברתי במטרה לערער הרגלי חשיבה ולהוביל שינויים תפיסתיים והתנהגותיים (בקשי ברוש, 2013, עמ' 186).

הדיסציפלינה האוטואתנוגרפית מזמנת כשלעצמה לא מעט קשיים והתלבטויות. הקפיצה ממקרה המבחן היחיד אל ההכללות, מהמיקרו למאקרו, לא תמיד מצליחה. הרבה מחקרים אוטואתנוגרפיים לוקים ב"עיוורון קנה המידה": החוקרים מתעלמים מהגודל שמאפיין את התופעה שהם בוחנים ומחילים הבחנות שנדלו מתוך מחקר שעוסק בקבוצה קטנה על קבוצות גדולות בהרבה (Ramos, 2012).³ קושי זה ליווה אותי לאורך המחקר: האם סיפור העדות שחקרתי מייצג תופעה רחבה יותר מהמקרה הפרטי? האם אפשר לגזור ממנו טענות שיש להן תוקף גם מעבר לגבולותיו? בעבודתי אני מבקשת להשתמש בסיפור המקרה הפרטי הזה כפריזמה לעיון בזיכרון הקולקטיבי של השואה בישראל היום.

משתיקה לנשיאת עדות: סיפורה של קרלה רוה

אחרי שאיבדה את כל משפחתה בשואה, עזבה קרלה פרנקל את גרמניה, נישאה, עברתה את שם משפחתה לרווה ובנתה בית ומשפחה בישראל.⁴ ארבעים שנה היא חיה מבלי לחשוף את סיפורה אפילו באוזני בניה, עד שקיבלה מכתב ששינה את חייה. בשיעור היסטוריה שנערך בסוף שנות השבעים בלמגו (Lemgo), עיר הולדתה בגרמניה, שאל תלמיד: "מה קרה כאן, בעיר שלנו, בתקופה הנאצית?". בעקבות השאלה יצאה מורה להיסטוריה למסע לגילוי עברה המשותק של העיר. היא איתרה את שמה של קרלה⁵ כניצולה היחידה מיהודי העיר, שלחה לה מכתב וביקשה ממנה

3 אני מודה לפרופ' נורית בירד-דוד על בירור הסכנות והכשלים העומדים בפני האתנוגרף במסגרת דיון בקבוצת המחקר "טלטלות תיאורטיות בסוציולוגיה" בראשות ד"ר אדם קליין-אורון וד"ר ניצן רותם, שהתקיים ב-23 בינואר 2015 באוניברסיטה הפתוחה ברעננה.

4 למחקר במלואו ראו ניישטט בורנשטיין, יפורסם א.

5 שמה של קרלה משקף את הזהות המורכבת שלה, והבחירה לכנות אותה באחד משמותיה (קרלה רוזמרי פרנקל רובין רווה) הוא הרה-משמעות. במסגרת מאמר זה בחרתי להציגה בשמה הפרטי, שמגלם בעיניי את היסוד הקבוע בזהותה.

לספר לה את סיפורה. כתיבת העדות בגרמנית ופרסומה כספר פתחה מהלך חדש ביחסים בין קרלה לקהילה הגרמנית שבה נולדה. בשלושים השנה האחרונות חיה קרלה בין שני עולמות: בגרמניה היא אשת עדות החיה בבית ילדותה שהפך למוזאון בשם Frenkelhaus (בית פרנקל). מדי קיץ היא עוברת לחיות בדירה שהוקצתה לה בתוך המוזאון, נפגשת עם עשרות קבוצות, זוכה באותות כבוד ועומדת במרכז טקסים, מחקרים, סרטים והצגות. שיאו של המפעל הוא בית הספר התיכון שהוקם ב־1997, ונקרא על שמה: Karla-Raveh-Gesamtschule (בית הספר המקיף קרלה רווה).

בד בבד עם התפתחות מפעל ההנצחה הענף הזה בגרמניה, בישראל המשיכה קרלה לשמור על שתיקה. היא מצניעה משכניה ומחבריה את המידע על פעילותה בגרמניה, ונמנעת מלדבר על כך אף עם משפחתה. בניה, נכדיה וניניה, שגרים לידה בקריית טבעון, אינם בקיאים ואינם רוצים להתעמק בפרטי סיפור ההישרדות שלה ובמהות פעולתה בגרמניה.

לפני חמש שנים התוודעתי אל קרלה. מנובמבר 2009 עד אפריל 2013 ביקרתי בביתה מדי חודש. המפגשים, של כחמש שעות כל אחד, הוקדשו בעיקרם לראיונות עומק שנערכו במתכונת פתוחה. בפגישות היא הציגה לפני תמונות ומסמכים. יחד סיירנו בסביבות חייה – בביתה, בבתי בני משפחתה, בחצר ובשכונה. חלק מהשיחות הוקלטו ותומללו וחלקן תועדו בכתב. לאורך התקופה ערכתי ראיונות עומק עם בניה, כלותיה, נכדיה, חברה ומכריה. באפריל 2010 ערכתי אתה סדרה של עשר פגישות יומיומיות בסביבות חייה בישראל, כל אחת של שש עד שבע שעות: בשכונה, ברחוב, בבתים ובעסק המשפחתי. פגישות אלה תועדו בווידיאו ותומללו. ביוני 2010 ובספטמבר 2011 נסעתי אתה לגרמניה וחייתי אתה במשך שבועיים בבית ילדותה. בתקופת שהותנו המשותפת בלמגו סיירנו בסביבות חייה הגרמניות: בבית, בשכונה, בשוק, ברחוב, בבתיהם של מכריה, במוזאונים, בבתי הקברות, בבית הספר ובבית העירייה. השתתפתי במפגשים שבהם נשאה עדות, וגם אלה תועדו בווידיאו ותומללו. לאורך השנים ניהלתי התכתבות אינטנסיבית דרך הדוא"ל עם יורגן שפּלר, מנהל מוזאון "בית פרנקל" בלמגו, ונפגשתי אתו בישראל ובגרמניה. הגעתי ללמגו לתצפיות, לסיורים, למפגשים וראיונות ב־2010, ב־2011 וב־2013. בשנת 2011 ראייתי את הצוות ואת התלמידים של בית הספר מככים-רעות מו"ר שפתח אז בחילופי משלחות של בני נוער עם למגו. ראייתי גם את הצוות ואת התלמידים של בית הספר המקיף קרלה רווה בלמגו. במשך כל הזמן הזה

ניהלתי יומן חוקרת ובו תיעדתי את התרשמויותיי, שאלותיי ומחשבותיי. התעמקתי באוטוביוגרפיה שכתבה קרלה רווה, במסמכים ארכיוניים, בספרות מחקר ובתוצרים התרבותיים המגוונים שנוצרו בעקבות עדותה בגרמניה. הסרט שיצרתי בשיתוף במאי קולנוע גרמני מתעד את מסעה מישראל לגרמניה בקיץ 2010 (Naishtat Bornstein & Lübke, 2012).

מראשית היכרותי עם קרלה חשתי ברחף חזק לשמוע אותה מספרת לי את הסיפור שלה – ובעברית. בעברית, משום שזו השפה היחידה המשותפת לנו, ומשום שחשתי שנישאת העדות בעברית תחשוף משמעויות שאינן באות לידי ביטוי בגרסה הגרמנית שלה. מלכתחילה היה לי ברור ש"הסיפור שלה" הוא ישות רבת-פנים. עבור חלק מהאנשים, "הסיפור שלה" הוא תולדות הישרדותה במלחמה, אבל זה לא הסיפור שעניין אותי. רציתי להתעמק במה שקרה אחרי שהסתיימה המלחמה, ובייחוד בתחייה הפלאית של עדותה בעיר הולדתה בשלושת העשורים האחרונים, ובפער שבין נשיאת העדות בגרמניה לבין שתיקתה בישראל.

סיפורה של קרלה רווה מדגים ריבוי משמעויות גלויות וסמויות המדהדות בעדות של ניצולת שואה. כך למשל, בשיחה שקיימתי אתה באפריל 2010 היא תיארה לפניי אירוע שהתרחש בלמגו לפני שנים ספורות. כשטיילה ברחובות העיר בחברת בנה הבכור, הוא אמר לה שאינו יכול להימנע מהמחשבה שכל גרמני מבוגר ברחוב אולי היה נאצי. קרלה הבטיחה לו שהאנשים שהיא מתרועעת אתם "לא היו נאצים". כשתיארה לפניי את האירוע הסבירה: "כולם הרי היו במפלגה הנאצית, אבל נאצי ממש, כזה שעשה מיידוע-מה ליהודים, עם כאלה אין לי קשר". בעודם הולכים לכיוון בית הקברות היהודי קרב אליהם זוג גרמנים שקרלה הכירה היטב. האישה הייתה בתו של בעל הבית שבו התגוררו הוריה של קרלה. מהדירה הזאת גורשה משפחתה עם עליית הנאצים, כשהייתה בת שבע. עד הגירוש התקיימו יחסים קרובים בין שתי המשפחות וקרלה זוכרת איך אותה נערה שימשה כ'בייביסיטר' הקבועה שלה, "ממש משפחה", לדבריה. בהמשך נישאה הנערה לנאצי בכיר. בביקוריה בגרמניה לאחר פרסום עדותה נמנעה קרלה מקשר אתם, בשמרה על הקווים האדומים שהבטיחה לבנה.

אלה היו בני הזוג שקרבו אל קרלה ואל בנה. האישה קידמה את פניה של קרלה בכרכה, נטלה את ידו של בעלה העיוור והושיטה אותה ללחיצת יד. קרלה תיארה באוזניי את לחיצת היד המאולצת שהתרחשה שם לעיני בנה: "עד היום אני מרגישה את היד שלו [של הנאצי לשעבר], יד גדולה כזאת [...] הוא לא מרגיש אשם!". היא

לא גילתה לבנה את זהות האנשים, וכששאלתי אותה למה הסכימה ללחיצת היד, אמרה: "מה יכולתי לעשות?". בתוך הווינייטה הזאת מהדהדים כמה קולות: קרלה – הילדה שמחפשת ידידות ורוצה להתקבל כדי להיות כמו כולם; ניצולת השואה מוכת הטראומה שדוחקת את זיכרונות הגירוש, העינויים והרצח של משפחתה; האם והסבתא המגוננת על בנה הישראלי מפני קונפליקטים ומתרתצת בפניו את התנהגותה; האישה ההישרדותית שמטייחת מהמורות בניסיון לתמרן בין הקהילה הישראלית לזו הגרמנית.

הפרשנויות הישראלית והגרמנית שהוצעו לסיפורה של קרלה מחמיצות מורכבויות כאלה ותופסות אותו באופן מצומצם וחלקי. כך למשל, בסרט טלוויזיה ישראלי קצרצר (גרא, 2002) שהוקרן בישראל ביום השואה בתחילת שנות האלפיים, מוצגת קרלה רווה כאחת מתשעה אנשי עדות ישראלים. באחד הקטעים נראית קרלה מארחת במטבח את נכדה לארוחת צהריים, לבוש במדי צה"ל, בדימוי שכמו מדגים את מדינת ישראל כתשובה ניצחת לחורבן יהדות אירופה. אין בסרט כל ייצוג למערכת היחסים האינטנסיבית ויוצאת הדופן של קרלה עם הקהילה הגרמנית בלמגו, שבעת צילומי הסרט נמשכה יותר משני עשורים.

לפני יותר משלושים שנה שאל תלמיד אמיץ בגרמניה: "מה קרה כאן, בעיר שלנו, בתקופה הנאצית?". בהשראתו ובהשראת המורה שיצאה לחפש תשובה על שאלתו ביקשתי אני להעלות את השאלות: מה מלמדת אותנו השואה על חיינו בישראל היום? האם אפשר למצוא דרכים חדשות ללמוד את השואה בלי לבזות את זכרה? האם אפשר לדבר על הנושא הרגיש הזה לא רק דרך תבניות שחוקות וידועות מראש?

מאז פגשתי את קרלה התחולל שינוי בחייה. בתקופה שבה פניתי אליה לראשונה יזם בית הספר הקרוי על שמה בגרמניה חילופי תלמידים עם בית ספר תיכון ישראלי, מכבים-רעות מו"ר. מאז ביקרו בלמגו כמה פעמים משלחות של תלמידים ישראלים ופגשו שם את קרלה. הם גם פגשו אותה בישראל, יחד עם משלחות התלמידים שהגיעו מגרמניה. ראיונות שערכתי עם תלמידים ישראלים וגרמנים ועם מורים שליוו אותם היו מקור חשוב להבנת האופנים שדמותה ועדותה נתפסות בעיניהם.

הסרט שיצרתי יחד עם שותפי הגרמני על אודות חייה הכפולים הוקרן ב-2011 בארצות הברית וזכה לתהודה במרחב הציבורי. הקרנת בכורה חגיגית בלמגו התקיימה ב-2012 בנוכחות קרלה ובהשתתפות קהל מקומי של יותר מ-200 איש. השיחה שהתקיימה אחרי ההקרנה והכתבות שפורסמו בעקבותיה חשפו את

ראשוניות המפגש של הקהילה הגרמנית עם חייה של קרלה בישראל. התצוגה במוזאון "בית פרנקל" נערכה מחדש באוגוסט 2012. תחת ההתמקדות בהיסטוריה של יהודי האזור, שנקבעה עם הקמתו של המקום לפני כשלושה עשורים, מתמקדת התצוגה הנוכחית בסיפור הביוגרפי של קרלה ומשפחתה. מקום מיוחד הוקצה לביתה ולתיאור חייה המקבילים בישראל, והסרט הוצב כחלק מתצוגת הקבע במוזאון. ההקרנה הפומבית הראשונה של הסרט בישראל הייתה בערב יום השואה, באפריל 2013, במרכז הקהילתי נוף־ים בהרצליה. להקרנה, בנוכחות קרלה ונכדתה, הגיע קהל רב, כ־300 איש. אחרי ההקרנה נערכה שיחה עם קרלה ואני, ונמשכה כשעתיים. היה זה אירוע נשיאת העדות הראשון של קרלה שבו נכחה נכרתה. פריצת הדרך שהתחוללה ניכרה גם במכתבים הנרגשים שהגיעו בעקבות האירוע ובכתבות בעיתונות המקומית.

בשנים 2013–2014 התנהל פרויקט חינוכי שבמרכזו חייה של קרלה רווה בגרמניה ובישראל, שבו הייתי מעורבת כיועצת. השתתפו בו מוזאון בית פרנקל, הגימנסיה על שם מריאנה ובר (Weber) ובית הספר המקיף קרלה רווה בלמגו. במסגרתו בחנה קבוצת תלמידי תיכון גרמנים את מושג הבית בחייה של קרלה: בית ילדותה בגרמניה כאוצר זיכרונות יקרים וכזכר לרצח המשפחה וחורבן הבית; החיים החדשים והמשפחה בבית בישראל; והתנועה בין שני הבתים בחתירה לכינון זהות שלמה־קרועה. במהלך שנה הם הכינו מופע בנושא בהדרכת אמני תאטרון, מחול ווידאו. לאורכו נפגשתי והתכתבתי עם המורות, התלמידים צפו בסרט שיצרתי ונפגשו לשיחה אתי. במקביל הנחיתי קורס על זכר השואה לסטודנטיות למחול ממכללת סמינר הקיבוצים. במסגרת הקורס הן ערכו מחקר אוטואתנוגרפי בהשתתפות ניצולי שואה, ונבחנה תפיסת זכר השואה בישראל. להלן יוצג הקורס בהנחייתי במכללה.

חקירת זכר השואה כפעולה אקדמית, חברתית ואמנותית

כסמינריון חברתי במכללה לחינוך, הקורס "ניצולי שואה והחברה הישראלית" חתר לפתח אצל הסטודנטיות תודעה ביקורתית שתוביל לשינוי ולתיקון חברתי (בקשי ברוש, 2013; יוגב ומיכאלי, 2011). הסטודנטיות לא היו קהל היעד היחיד של הפעולה. ניצולי השואה ששיתפו אתן פעולה והקהל שלפניו הוצגו תוצרי המחקר נפתחו לבחינה מחדשת של עמדות.

בקורס השתתפו 19 סטודנטיות ושני סטודנטים בני 25-30.⁶ הסטודנטיות היו רקדניות, יוצרות ומורות למחול ולתאטרון, רובן ילידות הארץ. אחת מהן בת לניצול שואה שעבר את המלחמה כתינוק, אחרות נכדות של פרטיזנים, נכדות ונינות לנספים ולניצולים מאשוויץ, ונכדות לסבים שנמלטו והסתתרו בתקופת המלחמה, חלקם מחוץ ליבשת אירופה. לסטודנטיות אחרות לא היה קשר משפחתי ישיר לניצולי שואה.

לימוד עדויות, ובייחוד עדויות של ניצולי שואה יהודים בישראל, מועד להזדהות עם הקורבן. הזדהות של תלמידים ישראלים עם קורבנות השואה היהודים ותפיסת השואה כאירוע שנמצא "מחוץ להיסטוריה" מקשה על גזירת לקחים מוסריים לגבי "אחרים" זולתם. איך אפשר אפוא לעורר אצל לומדים תגובה אתית ביחס לעדות? ההיסטוריון דומיניק לה־קפרה מציג שתי דרכים של התמודדות עם אירוע טראומטי. הדרך הראשונה היא הֶפְגָן (acting out). זהו מונח מתחום הפסיכולוגיה הבא לתאר תהליך של חזרה כפייתית לא נשלטת ולא מודעת שמעורר הזדהות משעבדת: "האדם כאילו חוזר לעבר וחי מחדש את הסצנה הטראומטית" (לה־קפרה, 2006, עמ' 49). התוצאה, מסביר לה־קפרה, "היא מבוי סתום של מלנכוליה נצחית, של אבל בלתי אפשרי ושל אֶפּוּרִיה חסרת גבולות, החוסמים או קוטעים באֶבּוֹ כל תהליך של עיבוד העבר ואובדניו ההיסטוריים" (שם, עמ' 90-91). הדרך השנייה היא עיבוד (working through). בתהליך זה נוצרות הבחנה והפרדה בין הרגע הנוכחי לבין האירוע הטראומטי, והאדם "מסוגל להבחין בין השניים" (שם, עמ' 118). בדומה לאפשרויות ההתמודדות של ניצול השואה, גם התלמיד המאזין או הצופה בעדות יכול לבחור באחת מן השתיים: הוא עשוי לחוות הֶפְגָן, כלומר להזדהות עם העד, להיאטם, לחוש חרדה, חוסר ישע ואשמה; או לחוות "טלטלה אמפתית" (שם, עמ' 129), שיש בה שילוב בין תגובה רגשית ושחזור ביקורתי.

שתי צורות ההתמודדות שמתאר לה־קפרה מזכירות את הבחנתו של הפילוסוף פול ריקר בין "זיכרון חזרתי" (ars memoriae) שמעורר את הרחף הכפייתי לחזרה, לבין "זיכרון היזכרותי" (ars oblivionalis), שבאמצעותו אפשר להגיע להשלמה בין העבר להווה (Ricoeur, 2004). בעקבות ריקר מבחינה חוקרת הספרות ניטה שוחט בין התמסרות לנרטיב יחיד ושליט המכוון לנקמה לבין היחלצות ממנו (שוחט, 2013). חוקרת הוראת השואה נעימה ברזל קובעת בהתייחס להתמודדות של

6 בגלל הרוב הנשי בחרתי להשתמש בלשון רבות בהתייחס לכיתה. אל השותפים לפעולה, שיותר מחצי מהם היו גברים, התייחסתי בלשון רבים.

סטודנטים ישראלים עם נושא השואה, כי "רק שיח מתמשך בין הממד הפרטיקולרי והממד האוניברסלי מאפשר התמודדות רגשית ואינטלקטואלית עם אירועי השואה. שיח כזה יכול לייצר את ההבדל הנחוץ כל כך בין הזדהות לבין אמפטיה [כך במקור] בהתייחסות לעדים ולעדויות" (ברזל, 2011, ללא ציון מספר עמוד).

המקור הראשון שעליו התבססנו לאורך הקורס היה, אם כן, חוויותיהן האישיות של הסטודנטיות. יחד בחנו מה אומרים להן המושגים "שואה" ו"ניצול שואה", שהתעצבו בהשפעת המשפחה, מערכת החינוך, התקשורת וחיי היום-יום בארץ. בחיבור בנושא "השואה ואני" שכתבו, הן בחנו את תפיסותיהן ועמדותיהן האישיות כלפי המושג שואה, בהתייחס לשאלות כגון: מתי שמעתי בפעם הראשונה את המילה שואה? מה היא אומרת לי? מהו ניצול שואה עבורי?

החיבורים שכתבו הסטודנטיות שימשו ככיתה לבחינה רפלקטיבית משותפת של תפיסות אישיות של השואה: מהן נקודות המוצא האישיות? אילו נקודות מפנה הופיעו בתהליך גיבוש המושגים? על מה מבוססות העמדות? הדיון עורר שאלות הנוגעות לממד החברתי הכללי, כגון: מי אחראי למצבם של ניצולי השואה בישראל היום ואיך אפשר לשנות אותן?

הצגתי בכיתה את העבודה המשותפת שלי עם קרלה רווה כדוגמה לעבודה אוטואתנוגרפית עם שותפה לפעולה, שמאפשרת חשיפה של ריבוי משמעויות בעדות. תהליך חילוף עדותה בעברית הוצג כדוגמה להצלחת סיפור מושתק, שנחשף במרחב ציבורי באמצעים אמנותיים. השוואת הייצוגים הגרמניים של העדות עם הייצוגים הישראליים שלה גילתה את המשמעויות השונות, לעתים עד כדי סתירה, שיש לעדות ולאשת העדות עבור קבוצות שונות. דרך ההתנסות שלי בחקירת עדותה של קרלה רווה ביקשתי לעורר את הסטודנטיות לבחינה אישית וחברתית של זכר השואה, בחינת דמותו של איש העדות, ההקשר שבו מתעצבת העדות ומשמעותיותה. כנגד תפיסות סטראוטיפיות של העדות – למשל, תפיסת העדות כראיה לכך ש"כולנו קורבנות" ו"כולנו ניצולים" (ברזל, 2011) – עודדתי אותן לבחון מחדש את תפיסותיהן שלהן ואת אלה של אנשי העדות. כשהצגתי לפנין קטעים מתוך הסרט ושיתפתי אותן בחילוקי הדעות שהתעוררו ביני לבין שותפי הגרמני בתהליך יצירתו, הן זיהו כי עדותה של קרלה מתפרשת על ידי הקהילה הגרמנית כסיפור של מחילה עם סוף טוב. הבחנה זו עזרה לנו לבחון את ההטיות שלנו כישראליות בפירוש דמותה ועדותה.

בהמשך הקורס נלמדו בכיתה תפיסות שונות של העדות והבניית זיכרון השואה

בחברה הישראלית דרך מאמרים אקדמיים, קטעי פרוזה ודברי הגות. השאלה מי נחשב לניצול שואה נבחנה בכיתה דרך מסמך שהזמינה כנסת ישראל, הסוקר את המושג "ניצול שואה" למן תום מלחמת העולם השנייה ועד ינואר 2013 (בוגייסקי, 2013). בתפיסה הישראלית ממופים ניצולי השואה לפי היררכיה ערכית של סבל וגבורה: בראשה עומדים המורדים, אחריהם הניצולים ששרדו, ובתחתיתה – יהודים ששיתפו פעולה עם הנאצים בנסיבות שונות. ההיררכיה מושפעת מרכיבים ביוגרפיים כגון מגדר, השתייכות פוליטית וזהות לאומית, והיא מעוררת השוואה ותחרות בין הניצולים. ניתוח המסמך אפשר לסטודנטיות להתוודע להיררכיה כפי שהיא מעוגנת בחקיקה ובתפיסה הציבורית בישראל (בן-נפתלי, 2012; גבע, 2013; לבנקרון 2008). כפועל יוצא של דירוג זה גם עמדנו על ההיררכיה הסמויה בנושא "רשות הדיבור" על השואה. את השאלה "למי מותר לדבר על השואה" בחנו דרך שירים של משוררים ישראלים מדורות שונים וממגוון ארצות מוצא הנוגעים בזכר השואה. הסטודנטיות שרטטו "מפות היררכיה" במטרה לשקף את ההנחות הסמויות בחברה הישראלית ביחס לשאלות: למי מותר לדבר על השואה; מי נדרש להקשיב. המפות הללו שימשו בסיס לחקירה משותפת ולהשוואה בין תפיסות שונות בכיתה. השוואה בין מפות ההיררכיה גילתה, כי למרות התפיסות השונות שררה בכיתה הסכמה, כי לניצולי שואה, ובייחוד לאלה ששרדו את אושוויץ, יש בדעת הקהל זכות אבסולוטית לפרש את השואה. בתחתית הפירמידה של בעלי רשות הדיבור על השואה מוקמו אנשים שאינם יהודים, ובפרט גרמנים וערבים.

בהמשך הוצגו לפני הסטודנטיות נרטיבים חלופיים שאינם עולים בקנה אחד עם הזיכרון הקולקטיבי השליט בישראל, כמו נאומו של חבר הכנסת אחמד טיבי לרגל יום השואה הבין-לאומי (טיבי, 2010), ספר הקומיקס של רותו מודן (2013) ששוחט פרות קדושות בתפיסה הישראלית של זכר השואה, ויצירתו של יוסי סוכרי (2002, 2013) המתארת את נקודת המבט של סבתו, ניצולת שואה ילידת לוב שלא זכתה להכרה חברתית וחוקית כניצולת שואה, וחיה בישראל בתחושת ניכור כלפי ההגמוניה האשכנזית.

במהלך הקורס איתרו הסטודנטיות "שותף לפעולה", כלומר, ישראלי שמעוניין לבחון את עמדותיו ביחס לשואה. בחרתי בהגדרה זו, ולא בהנחיה כמו, "עליכן להיפגש עם ניצול שואה", במטרה לשחרר את משמעויות השואה מהטריטוריה הבלעדית של ניצולי שואה. התברר שחלק מהשותפים לפעולה אמנם היו ניצולי שואה, סבים והורים של הסטודנטיות או של מכריהן, אך אחרים היו אנשים שאינם

מזוהים באופן אוטומטי עם השואה. אחת הסטודנטיות בחרה כשותפה לפעולה בחרה בת גילה שיצאה למסע לאשוויץ. סטודנטית אחרת ראינה את אביה על חוויותיו ממלחמת יום הכיפורים ואיתרה בהן הדהורים של השואה.

הסטודנטיות למדו מתודות לחילוף סיפורים מושתקים וחקירתם: איך לערוך ריאיון, איך לתמלל ולנתח שיח, איך לפרש את המידע ואיך לכתוב על הממצאים. כל סטודנטית נפגשה כמה פעמים עם השותף שלה, שוחחה אתו, הקליטה את השיחה, תמללה אותה ולבסוף חקרה אותה. בתמליל השיחה תרו הסטודנטיות אחר תבניות חוזרות (למשל, מילים, מושגים, תמות, מבנים דקדוקיים ותחביריים) ורגעים שנקטע בהם רצף הדיבור השוטף (שתיקות, גמגום, שגיאות, מעבר בין שפות ועוד). בשלב הבא הן אפיינו ונימקו את התבניות שמצאו. את התובנות הן חלקו עם שותפיהן לפעולה במטרה להניע מהלך פרשני משותף נוסף. לבסוף היתרגמו התובנות לטקסט שכתבו הסטודנטיות. עבודת הסמינריון שנכתבה במהלך הקורס כללה את תיעוד השיח, ממצאי המחקר האוטואתנוגרפי, וכן חקירה אקדמית ואמנותית, אישית וקבוצתית של העדויות, החוויות האישיות, השיח בקבוצה, הטקסטים האמנותיים וספרות המחקר.

בסוף השנה קיימנו פגישה חגיגית בהשתתפות נושאי העדות, בני משפחותיהם, ראשי המכללה, חברים ומורים. הסטודנטיות קראו קטעים משמעותיים עבורן מתוך החיבורים המסכמים שכתבו. למשתתפים חולקה חוברת שמאגדת את החיבורים המסכמים. בקשי ברוש טוענת: "סיומו המשמעותי [של תהליך הלימוד] אינו טמון רק ביצירה כתובה אקדמית אלא גם בהצגה ממשית מול קהל מאזינים, שהמוצג בה והאופן שהיא מוצגת מכווון מטרה – לעורר את המאזינים ולהשפיע עליהם כדי לערער תפיסות ורעיונות ולהביא לידי שינויים חברתיים" (בקשי ברוש, 2013, עמ' 184). ואכן, בתהליך העבודה ייחסנו משמעות מכרעת לאירוע המסכם ולחוברת. זו נועדה לתת במה פומבית לסיפורים שתיעדנו ולתובנות שהם עוררו בקבוצה, לחשוף את התפיסות האישיות והחברתיות המקובלות, וליצור שיח חדש שנושא פוטנציאל לשינוי.

ממצאים מתוך עבודותיהן של הסטודנטיות

הקורס ביקש להציג את אירוע נשיאת העדות לא רק כאמצעי להשגת ידע ממקור ראשון, אלא כאירוע הנתון לחקירה. בעקבות שושנה פלמן וההוגה חנוך בן פזי

אני מבקשת לחשוב על הוראת השואה כעל אירוע שבו מורים נושאים עדות לפני תלמידיהם, ממריצים אותם להיות עדים לעדויות ניצולי שואה ומכשירים אותם להפוך לנושאי עדות בעצמם:

להעיד פירושו אפוא לא רק לספר אלא גם להתחייב לאחרים, למסור את עצמך ואת סיפור העדות בידי אחרים, לקחת אחריות – במעשה הדיבור – על ההיסטוריה או על גרעין האמת של אירוע, על מה שבעצם הגדרתו, תקפותו והשלכותיו חורג מהאישי אל עבר הכללי (פלמן, 2008, עמ' 157).

למורים, חוקרים ומראיינים שמשמשים עדים לעדויות ניצולי שואה אורכת סכנה של הזדהות-יתר, אימוץ הסיפור וניצולו למטרותיהם (לה-קפרה, 2006). בקורס ביקשתי לתת לסטודנטיות כלים ביקורתיים לחקירה ולהתעמקות במורכבות המשמעויות באירוע העדות, לרבות רפלקטיביות והכרה במגבלותיהן כעדות לעדים. הסטודנטיות הוזמנו לחלץ סיפור, ובתוך כך להכריע מה הוא כולל, איפה הוא מתחיל ונגמר, על מה הוא נסוב ולמי הוא שייך. ההנחיה שלי לסטודנטיות הייתה מפורשת: הסיפור שאתן מתעדות וחוקרות אינו הסיפור של שותפכן לפעולה אלא הסיפור המשותף לכן ולו. בחלק מן המקרים שותפיהן של הסטודנטיות קיוו שהן יעלו על הכתב את סיפוריהם וישמשו כלי לתיעוד ולשימור הזיכרונות והלקחים, כפי שאלה נוסחו על ידיהם. כנגד זה היה עליי לחזור ולהזכיר לסטודנטיות את מטרת העבודה, לעודד אותן למצוא את מוקדי העניין שלהן במסגרת הדיאלוג, לשאול את השאלות שעניינו אותן, ולחבר בין הטענות במאמרים הביקורתיים שלמדנו בכיתה לבין הסיפורים האישיים שהציגן שותפיהן לפעולה.

נעימה ברזל מעידה כי פרחי הוראה מגיעים לקורסים על השואה טעונים רגשית וחוייתית. רובם טוענים שהם כבר מכירים את הנושא וחלקם משדרים עייפות. רבים מבקשים לברר באמצעות הלמידה את תולדות משפחותיהם. יש כאלה המשדרים חרדת קודש ומצפים, כפי שמתבטאת ברזל, שלא יבלבלו אותם עם העובדות (ברזל, 2011). השתדלתי לעורר את הסטודנטיות לחשיבה ביקורתית הפועלת כנגד סנטימנטליזציה וקידוש של סיפור השואה. הנחתה אותי תפיסתו החינוכית של מיכאל רוזנק, הרואה בתהליך החינוכי "תהליך מתמיד של העשרת נקודות המבט [בו המורים] מבקשים להכשיר את הלומדים לעצב נקודות מבט משלהם. בהוראת הטקסט המורה מתגבר על הפיתוי להפוך אותו לסיפור מעשיה בו כולם חיים בעושר ואושר עד עצם היום הזה" (רוזנק, 2014, עמ' 351).

לרוב הסטודנטיות בקורס שלי הייתה זו הפעם הראשונה שהן התוודעו לטקסטים אקדמיים שבוחנים את זכר השואה באופן ביקורתי. פעמים רבות התעוררו בכיתה קשיים והתנגדות נוכח טקסטים אלה, כפי שביטאה זאת מ' בעבודתה: "דיון פוליטי מעלה בי קושי, מכיוון שאני מתקשה עם ערבוב בין חול וקודש. זיכרון השואה בעיני הוא קודש, ואילו הדיונים הפוליטיים הם עבורי חול. אני מבקשת להימנע מיצירת הקשר פוליטי לזיכרון השואה ולהישאר בדיון הערכי סביב הזיכרון והתקומה"⁷. למרות הקושי הזה נענו הסטודנטיות ברצון לאתגר המפגש האישי עם השותף. ההתעמקות בגוני המשמעויות של תמליל השיחות והקישור בינן לבין תמות תאורטיות שעלו מן המאמרים, ובינן לבין הניסיון האישי של הסטודנטיות היו מתגמלים ונחוו כלמידה משמעותית. הקורס עודד את הסטודנטיות להיות מאזינות פעילות לעדויות.

חלק מהמרוויינים הביעו חוסר ביטחון לגבי הגדרתם כניצולי שואה, וביקשו להפנות את הסטודנטיות לניצולים אחרים, מתאימים יותר לכאורה. הם שיקפו את ההנחה המקובלת בחברה הישראלית, כי ניצול השואה המובהק הוא זה שיצא מאושוויץ. אנשים שעברו את המלחמה כילדים מוסתרים, למשל, לא תפסו את עצמם כניצולי שואה. ש' כתבה:

השותף שלי אינו בטוח עד כמה הסיפור שלו מתאים למה שאני מחפשת. הוא התנצל ואמר שהוא מקווה שאני לא אתאכזב. הוא הציע להכיר לי ניצולי שואה אחרים שאולי הסיפורים שלהם יותר מעניינים. הרגשתי שהוא מתבייש שאולי אין לו מספיק סיפורים ששווה לשמוע, מלאים בדרמות.

גם הסטודנטית מ' העידה: "שנים רבות השותפה שלי הוגדרה כ'ילדה מוסתרת' ולא כניצולת שואה". הסטודנטית י' כתבה בעבודתה: "השותף שלי היה ילד קטן [בתקופת המלחמה] ולא זכר כלום. בעינייה [של נכדתו] הוא לא ניצול שואה". ל', שמשפחתה באה מלוב, שיתפה את הכיתה בגילוי המאוחר שלה על סביה: גדלתי ביריעה שאין למשפחה שלי קשר ישיר לשואה, עד שלפני שנה הגיעה חיילת לבית של סבתא וסבא עם פרח והודעה שהם הוכרו כניצולי שואה. זו הייתה הפעם הראשונה שגיליתי שיש להם קשר לשואה. סבא

7 כל הציטוטים של הסטודנטיות לקוחים מעבודות סמינריוניות שהגישו במסגרת הקורס בהנחייתי, "ניצולי שואה והחברה הישראלית", מכללת סמינר הקיבוצים, תשע"ד-תשע"ה. שמות הסטודנטיות מוסווים.

וסבתא נולדו בלוב. למרות שלא חוו את מחנות העבודה וההשמדה, הם סבלו בזמן השואה.

ל' גם תיארה את הסירוב של סבתה להציג את עצמה כניצולת שואה ואת ההימנעות של המשפחה מתפיסתה כניצולת שואה:

היא לא הייתה חלק מ"השואה האמיתית". היא לא פולנייה ולא גרמנייה אלא טריפוליטאית. מי שגרם לה לפחד בשנות המלחמה היו הערבים ולא הנאצים. כאשר סיפרה לי על הזיכרונות שלה חששה שהם לא רלוונטיים לנושא הקורס ולמה שאני רוצה לשמוע [...] [המשפחה] משתמשת בנושא השילומים לצחוק והלצה. לא פעם בארוחות ערב ניתן לשמוע בדיחות כמו: "מסכנים, הם אוכלים הרבה כי בשואה לא היה אוכל"; "מזל שהם מקבלים כסף כניצולי שואה – הנאצים עשו להם רע בטרפולי". כל זה נאמר לא בכוונה לפגוע כמובן, אבל עובדה שרובם המוחלט של בני המשפחה לא יודעים מה שהם עברו בלוב.

בהמשך העבודה הצליחה ל' לנמק את ההימנעות הזאת דרך ביסוס הקשר חברתי: בחברה הישראלית קיימת היררכיה, גלויה וסמויה, לגבי השאלה מיהו ניצול שואה. אין פלא שניצולים מדרגים את עצמם בהתאם: יהודים שהיו בשנות המלחמה בלוב מרגישים שפחות מותר להם לספר מאותם יהודים שהיו בפולין; אלה שהתחבאו בזמן המלחמה נמנעים מלשים את עצמם במקומם של אלו שהיו במחנות; אלה שהיו במחנות העבודה מרגישים לא בנוח לספר כיוון שלא היו באושוויץ; ניצולי אושוויץ מרגישים נחותים בהשוואה ליהודים שנספו במחנה המוות.

דוגמאות אלה מיקדו אותנו באופן ההבניה של זכר השואה בישראל. שאלנו את עצמנו מהי המשמעות של שינוי הגדרת הקבוצה הזכאית להטבות מ"נכי מחנות הריכוז הנאציים" (כנסת ישראל, 1950) ל"נכים נפגעי השלטון הנאצי" (כנסת ישראל, 1956)? מ"נכי רדיפות הנאצים" (כנסת ישראל, 1957) ל"ניצולי שואה נזקקים" (כנסת ישראל 2007) ולבסוף ל"ניצולי שואה" (כנסת ישראל, 2014)? מהם המניעים וההשתמעויות של צירוף יהודי לוב, תוניסיה ואלה שהוכרו בברית המועצות כ"קורבנות הפשיזם" לקטגוריה של "ניצולי שואה" בתיקונים שונים של החוק במהלך השנים?

שאלות אלה כיוונו את הסטודנטיות להכיר בכך שאיננו עוסקות דווקא בהיסטוריה של מלחמת העולם השנייה אלא בסוגיות חברתיות-תרבותיות של מדינת ישראל בימינו אנו, כגון מתחים בין אשכנזים למזרחים; מתחים בין ילידי הארץ למהגרים; סוגי התחיקה ועיתויה בהקשר להבניית הזיכרון, הפרטתו והכלתו (ברזל, 2000; יבלונקה 2008). בכיתה התעוררו דיונים סוערים ונחשפו בהם חוויות ועמדות של הסטודנטיות ושלי. בדיונים אלה חתרתי לפתח שיח רפלקטיבי ומטא-קוגניטיבי, ובו בחנו הסטודנטיות את תהליכי החשיבה שעברו במהלך הקורס ופיתחו מודעות עצמית וחברתית וחשיבה ביקורתית (Brown, 1987).

מקצת העבודות התמקדו בכני הרור השני לניצולי השואה. בחלקן התגלה פער בין האופן שהבנים והבנות תופסים את הוריהם לבין האופן שניצולי השואה תופסים את עצמם. א' כתבה: "הבן רואה את אמו כגיבורה על כך ששרדה את השואה, ויש לו ביקורת קשה כלפי הממסד הישראלי שלא נותן לה את מה שמגיע לה. משום כך הוא תופס אותה כקורבן". האם עצמה, לעומת זאת, הביעה שביעות רצון מהמדינה ומהזכויות שניתנו לה. הסטודנטית ג' גילתה שלבני הרור השני במשפחתה "נושא השואה היה אסור בדיבור [...] שום סיפור לא עלה בבית. לא סיפרו ולא נשאלו שאלות. נראה כי היה פחד גדול לפתוח את הנושא, חוסר ידיעה, שתיקה והשתקה". המידע הזה הפתיע אותה, משום שכנכדה של ניצולת שואה היא התרשמה שסבתה "סיפרה את הסיפור שלה לכל מי שבא ושאל". בתהליך העבודה גילתה ג' כי איננה "מכירה הלכה למעשה את סיפורה של משפחתנו בשואה". הסטודנטית צ', שבתחילת השנה הגדירה את עצמה כ"צאצאית לניצולי שואה משני הצדדים [...] [ש]חיה 365 ימים [בשנה] את השואה", הופתעה לגלות שאף על פי ש"השואה" היא לכאורה נושא מדובר במשפחה, למעשה זאת הייתה הפעם הראשונה שסבתה נשאה ערות לפניה:

גיליתי שלסבתא שלי יש רצון עז לספר – ושיהיה מי שיקשיב, יבין ואף יתעד. הרצון הזה הוביל את המפגשים לכל אורכם. כדי להפוך את הסיפור למוחשי עבורי, סבתא חזרה על פרטים ותיאורים ויזואליים והשתמשה בתנועות ובהדגמות. היא חזרה ושאלה אותי: את מבינה? תזכרי הכול?

המתודה האוטואתנוגרפית אפשרה ללומדות להתמודד עם שאלות פתוחות. כך למשל, הסטודנטיות הונחו לברוק איפה מתחיל ואיפה מסתיים סיפור העדות. במסגרת זו הן איתרו יסודות בעדויות של ניצולי השואה שאינם מתיישבים עם

הזיכרון הקולקטיבי השליט בישראל. אחד הסטודנטים בחר להאיר את התמקדות החברה הישראלית בתלאות היהודים בתקופת המלחמה ואת זניחת סיפור חייו של הניצול אחרי המלחמה במדינה החדשה. הוא בחן מקרוב את סיפורם של זוג ניצולים שהיו פרטיזנים. סיפור ההישרדות שלהם זכה להתקבל בחום בישראל, אבל הקשיים שחוו במדינה הצעירה לא נתפסו כחלק מאותו סיפור:

אותן תכונות שעמדו לו במאבקו כפרטיזן, האידאליזם והנכונות לשלם מחיר על דבקות במטרותיו, הן אלה שעמדו לו לרועץ בבואו להתמודד עם ההשתלבות במדינה הצעירה [...] [המדינה] ראתה רק את הניצול-הגיבור ולא טרחה באמת לעזור לו לבנות את חייו בארץ ישראל. יחס זה מקבל ביטוי גם כיום: מצד אחד המדינה מקדשת את השואה ואת הנספים, אך לא מתייחסת בצורה ראויה לניצולים שעדיין חיים.

בניגוד לגישה הציונית בזיכרון הקולקטיבי של השואה בישראל (גרודזינסקי, 1994; זרטל, 1994), המבליטה את זהותם הישראלית של ניצולי השואה, פתח אחד הניצולים שנבחר כשותף לפעולה את סיפורו בתיאור עצמו כבן לייפציג, ותיאר את תושבי לייפציג שוחרי השלום: "הם רצו לזעוק אל העולם: אל תעשו יותר מלחמות!". במקרה אחר, סטודנטית זיהתה בעדות השותף שלה הפנמה של עמדה ביקורתית כלפי היהודים שעברו את השואה, שרווחה בשנותיה הראשונות של ישראל: "השותף שלי תוהה עד היום על 'הציות העיוור', אולי כי אימץ את נקודת המבט של הצברים ששאלו אותנו: איך לא התנגדתם? הוא אמר בעדותו: 'אז נשלחנו למחנות. לא הבנתי אף פעם למה הסכמנו ככה ולא הסתתרנו'".

רבות מן הסטודנטיות זיהו את המושג "ניצול שואה" עם מסכנות. ו' כתבה בתחילת הקורס: "אני חשה כלפי ניצולי השואה בעיקר רחמים [...] אנשים שהמדינה לא תומכת בהם, שהגיעו למצב סוציו-אקונומי נמוך ולרמת חיים משפילה". י', סטודנט שסבו היהודי עבר את המלחמה באיטליה ואיבד את מרבית משפחתו, עשה הבחנה בין הדימוי הרווח של ניצולי השואה המיוסרים לבין סבו, שאותו אפיין כמלא חיים:

ניצולי שואה הם אותם אנשים מבוגרים, בעלי מבטא יידישאי אשר להם מספר על היד ושהיו באושוויץ. אין להם דבר וחצי דבר עם סבי האנרגטי, אשר כל סיפוריו, יום-יומיים או טראומטיים, מתובלים בהומור, בצחוק, ובפתרון שוכב ומקורי אותו הגה בהכרקה של רגע.

חלק מניצולי השואה שרואיינו העידו אף הם על ההימנעות מלזהות את עצמם ככאלה, בגלל אי רצונם להיתפס כמסכנים. ב' אף אמר: "אני לא מסכים להיות ניצול שואה". במסגרת שיעור שקיימה ט' עם תלמידות חטיבת ביניים בבית הספר שבו לימדה היא מצאה שבשיח שלהן על ניצולי השואה שלטו רגשות רחמים ועצב:

[התלמידות אמרו] שהן רוצות להתנדב ולעזור לניצולי שואה [...] הן היו מאוד עצובות. נראה שהדבר המוביל אותן הוא הרגש, העצב. אין מקום לרגשות אחרים, לחשיבה ביקורתית או לדברים חיוביים. שיחה שהייתה יכולה להיות עניינית הפכה לשיחה שהרגש השולט בה הוא עצב.

ש' הבחינה בין שתי צורות של לימוד השואה ובין ההשפעות השונות בעליל של כל אחת מהן. בעוד שלימוד שמדגיש את הרגש, טענה, מעורר אצל תלמידים רבים זעזוע וחרדה, לימוד שמבליט את הידע יוצר אצלם ניכור ושעמום:

צורה אחת היא חשיפה מלאה לפרטים הקשים: סיפורים אישיים מזעזעים, הסברים מפורטים על הפתרון הסופי, סרטים שאינם חוסכים בתיאורים מפורטים של הסבל והקושי וכן הלאה. הצורה המנוגדת היא התיאור היבש, פריסת פרטים היסטוריים הכוללים בעיקר מהלכים מבצעיים, תאריכים, מקומות וכמויות.

הסטודנטית ר' עמדה על הברל משמעותי בין ההאזנה הפסיבית לעדויות שחוותה כתלמידת בית ספר, לבין ההאזנה הפעילה שחוותה בקורס. לדבריה, ניצול השואה שראיינה,

כבר נשא את עדותו פעמים רבות במסגרות שונות ומול קהל רב ומגוון. לפני פגישותינו חששתי להיות מאזינה נוספת שנחיצותה מוטלת בספק, חששתי שסיפור העדות שאכתוב יסופר כסיפור שחוק ללא כל גילוי חדש, מכיוון שכבר סופר פעמים כה רבות ובתבנית קבועה.

ר' המשיכה ותיארה את השינוי שחווה נושא העדות נוכח מאזינה חקרנית ומעורבת: הוא התרשם מהאופן שהאזנתי לסיפורו וזכרתי פרטים רבים ממנו. תובנות שדליתי מתוך השיח עסקו, למשל, בנקודת המוצא שלו בתור מספר, דמות הגיבור בסיפור ההישרדות שהציג, הנקודות בהן סטה מן הסיפור הכרונולוגי

ואפשר לפיסות חיים אסוציאטיביות לזלוג פנימה, הדגשת נקודה ספציפית בציר הזמן בה מבחינתו הסתיימה השואה [...] דמות המאזין שבחרתי להיות שפכה אור חדש על העדות שלו. אולי יש כאן רמז לכך שהרכה מאזינים לעדויות ניצולי שואה הם פחות פעילים ויותר פאסיביים.

בעבודתה נשענה ר' על דבריו של הפסיכואנליטיקאי דורי לאוב: "עדויות אינן מונולוגים. אין להן קיום בכדידות. העדים מדברים אל מישהו. מישהו לו המתניו זמן רב מאוד" (לאוב, 2008, עמ' 85), וציינה: "כאשר מאזינים לעדות, מעגלי אסוציאציות וחשיבה נפגשים וזיכרון חבוי עשוי להגיח פתאום וליצור חוליה חדשה בשרשרת העדות. בתור מאזינה הרגשתי מחויבות וסקרנות בלשית לתור אחר אותם 'חורים' ברצף האסוציאציות, שהתגלמו בדימויים קונקרטיים".

הקורס נתן הזדמנות לקשור בין ידע לרגש, לחלץ משמעויות רלוונטיות לסטודנטיות ולשותפיהן לפעולה בהתאם לזהויותיהם, להשקפותיהם ולמטרותיהם. דרך פעולה זו אפשרה לסטודנטיות להתגבר על הניכור מול האירוע הגדול ולנכס אותו לעצמן. בתוך כך הן התוודעו לסיפורים ולמשמעויות שונות שהפיקו חברותיהן לכיתה. הנכחת ההבדלים בין הסיפורים בכיתה המחישה כי מאותו אירוע עצמו אפשר לגזור תובנות שונות ואף הפוכות. תהליך זה עודד את הסטודנטיות לבחון מחדש את הנחות היסוד בסיפורים שלהן, שעד אז היו בגדר מובן מאליו.

סיכום

דגם הלמידה האוטואתנוגרפי שתואר כאן מדגיש שלוש מטרות: (א) גישה אקטיבית ללימוד השואה. עמדה חוקרת ופעילה יוצרת מעורבות של הלומדות ומעודדת אותן לבחון את השאלות שמעלות העדויות ולקשרן לממדים של הבניית הזיכרון. תהליך העיבוד גילה שעמדותיהם של העדים, החוקרים, המורה והסטודנטיות הן תוצר תרבותי של ההווה הישראלית בת-זמננו, ואפשר פרספקטיבה רחבה יותר בנוגע לתוקפן וליחסיותן של העדויות (בר-און, 2006). עמדה כזאת מתייצבת מול הזיכרון הקולקטיבי בישראל, בודקת אותו ומאתרת נרטיבים חלופיים של זכר השואה. הלומדות בקורס לא היו בעמדה פסיבית המסתפקת בקליטת "ידע סביל, מידע מעובד וארוז לצריכה, ידוע מראש". הן גילו ויצרו ידע חדש, התבוננו בשינויים שמתחוללים

בהן ושינו "את עצמן לאורו של המידע החדש" (פלמן, 2008, עמ' 63). לאורך הקורס עודדתי את הסטודנטיות להטיל ספק בסיפור השואה שהונחל להן בבתי הספר, בספרי הלימוד ובטקסים שהן השתתפו בהם. הכוח לבנות משמעויות, להעלותן על הכתב ולתת פומבי לקולות שאינם תמיד נשמעים הלהיב אותן וגרם לרובן להפוך מצרכניות פסיביות של היסטוריה סמכותנית ללומדות פעילות שמחלצות ומנסחות משמעויות.

(ב) **ריבוי משמעויות ופלורליזם בתפיסת השואה ובהוראתה.** הרצון להעביר לתלמידים מסר שאינו משתמע לשתי פנים בהוראת השואה מביא לא פעם לפישוט מורכבויות. במסגרת הקורס חתרנו לחשוף את מגוון המשמעויות שנגזרות מהשואה ולבחון באופן ביקורתי את היחס בין הנרטיבים האישיים לנרטיב הלאומי, ובין הזיכרון האישי לזיכרון הקולקטיבי. לאורך הקורס נעו הסטודנטיות בין הסיפורים האישיים השונים, בין ההבחנות התאורטיות במאמרים ובין ההבחנות הפילוסופיות והפואטיות בהגות ובאמנות. הוראת השואה צריכה ויכולה להכיל מורכבות זו. הקורס חתר לתפוס את נושאי העדויות באנושיותם. המסרים הגלויים והסמויים שמוצפנים בעדויותיהם הם פועל יוצא של אישיות, של נסיבות חיים ושל תפיסת עולם, שגם היא משתנה לעתים בעקבות אירועים ותהליכים שונים. עודדתי את הסטודנטיות לבחור גם שותפים לפעולה שאינם ניצולי שואה, והמרצתי אותן להעמיד בצד העדויות של ניצולי השואה את סיפוריהן האישיים וסיפורים של אנשים שלא חוו על בשרם את השואה ושאינם בניו למשפחות של ניצולי שואה. מטרתי הייתה להמחיש כי ניצולי השואה אינם המקור המוסמך והיחיד לניסוח משמעויות של השואה. העמדת הסיפורים השונים זה בצד זה תרמה לערעור תפיסת ה"כזה ראה וקדש" ביחס למשמעויות שניצולים ואחרים מייחסים לשואה.

(ג) **הדגשת כוחו ומשמעותו של הדיאלוג.** מול הדה-הומניזציה שהתחוללה בתקופת השואה, חקירת זכר השואה במתכונת המוצעת כאן נועדה ליצור אקט הומני מתקן. הדיאלוג מאפשר ללומדות ולשותפים לפעולה לחפש קול, לגבש עמדות ולהשמיע אותן. המתכונת הדיאלוגית של הקורס באה לביטוי בשני פנים: (1) במהלך השיעורים הודגש שוב ושוב מקומן של הסטודנטיות כמקור ידע ופרשנות. כל טקסט שהובא לכיתה (מאמר אקדמי, תצלום, דוח פרלמנטרי, עדות אוטוביוגרפית, שירה, סרט תיעודי, ועוד) הוצג כבסיס לפרשנות ולא כאמת מוחלטת, יצירה שמבטאת את הנחות המוצא של היוצר

ומטרותיו. עודדתי את הסטודנטיות להעלות פרשנויות משלהן, אך בה בעת גם להקשיב לפרשנויות של חברותיהן, שביטאו לפעמים עמדות שונות מאוד; (2) הסטודנטיות למדו בקורס ליצור דיאלוג עם השותף לפעולה באופן שיאפשר מרחב גמיש ומכיל לחילוף סיפורים ומשמעויות. הן הסכימו לוותר על הביטחון בדיעה מראש בנוגע למה שהן רוצות להפיק מהמפגש עם השותף ולאמץ גישה אחרת מזו שהן מורגלות בה. חלק גדול מהשותפים לפעולה ניסו לברר שוב ושוב "מה רוצה הסטודנטית" (ולפעמים "מה רוצה המרצה"), והביעו ספק ביכולתם לספק את הנדרש. בחלקן עם השותפים לפעולה את האחריות לתוכן המפגשים ולהשתלשלותם הפכו אותם הסטודנטיות לשותפים מלאים ובכך קלעו למטרת הקורס: לחולל שינוי חברתי. כשם שהיה לי חשוב שהסטודנטיות לא יביאו למפגש תכנית מוכנה מראש, כך גם עמדתי על כך שלא יהפכו להיות כלי בידי שותפיהן. הן נדרשו לבטא את מוקדי העניין שלהן ולנסח את מטרותיהן מול הסיפורים של השותפים. הדגשתי באוזניהן שהן אינן מראיינות ניטרליות שמצניעות את נוכחותן, אלא שותפות בחילוף המשמעויות וביצירתן. השותפים לפעולה קראו והגיבו על התרשמיותיהן של הסטודנטיות ויצרו "קומה שנייה" של שיח רפלקטיבי, שבחן את ייצור המשמעויות ופרשנותן. חלק מהשותפים לפעולה שאלו את הסטודנטיות על חייהן והשקפותיהן וחלקו אתן מידע אינטימי שחרג מההגדרה המקובלת של שיח על השואה.

הקורס קישר בין זכר השואה לבין מציאות החיים האקטואלית בישראל. התעמקות בנימי המשמעות שזכר השואה נושא עבור הסטודנטיות ועבור שותפיהן לפעולה נועד לעורר מודעות כלפי תחושת הקורבנות והנקמה המובנית בנרטיבים המוכרים, במטרה לפתח תחתייה שיח ותרבות של שלום (בר־און, 2006; שוחט, 2013) ולהפוך את ההבדלים והמחלוקות למשהו שאפשר לדון בו וללמוד ממנו.

במהלך הקורס עימתנו בין ההכללות שמצאנו במחקר ובתחיקה לבין המקרים הפרטיים שבחנו הסטודנטיות. האם ההכללות תקפות גם לגבי אותם ניצולי שואה שפגשנו? האם המקרה הפרטי מעיד על תופעה רחבה יותר? חשפנו את מוגבלות ההכללות, ומנגד, את הבעייתיות העקרונית בשיטה האוטואתנוגרפית בכל הנוגע למעבר ממקרה המבחן היחיד אל ההכללות.

ריבוי המשמעויות בעדויותיהם של ניצולי שואה והפרשנויות השונות שהן

מעוררות מזמנים בחינה של האופנים שבהם אנו תופסים את השואה ומשמעויותיה. ההתנסויות היום-יומיות שלנו בהווה מספקות שלל דוגמאות רלוונטיות ורעננות ללימוד השואה. הוראתה מתוך חקירת המשמעויות השונות בעדויותיהם של ניצולים ומתוך התנסויות בחיי היום-יום נושאת פוטנציאל להרחבת הפרספקטיבה, לבחינה של פרשנותי שלי ושל פרשנותו של זולתי השונה ממני, הנבחנות בעין ביקורתית משעה שהן מוצבות זו לצד זו, ולחיזוק האמונה בכוחן של מילים לחולל שינוי.

מקורות

- אורון, יאיר (2007). **מכאוב הדעת: סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- אלקנה, יהודה (1988). **בזכות השכחה**. הארץ, 2.3.
- באואר, יהודה (1996). **השפעת השואה על הקמת מדינת ישראל**, בתוך ישראל גוטמן (עורך), **תמורות יסוד בעם היהודי בעקבות השואה** (עמ' 503-509). ירושלים: יד ושם.
- בוגייסקי, יובל (2013). **סקירה היסטורית של המונח "ניצול השואה"**. ירושלים: הכנסת.
- בויס, רוברט (2011). **שגגות בפרשנות של נתונים היסטוריים וחברתיים**. בתוך מייקל באואר וג'ורג' גאסקל (עורכים). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל** (עמ' 365-384). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-נפתלי, מיכל (2012). **רוח**. תל אביב: אחוזת בית.
- בן פזי, חנוך (יפורסם). **הוראת השואה: עדות שלא מדעת**. בתוך שרון גבע (עורכת), **השואה: שעת החינוך: הוראת השואה בישראל**. תל אביב: תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים, מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- בקשי ברוש, איריס (2013). **הוראת אתנוגרפיה בפעולה**. בתוך אורית חזן וליאורה נוטב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני** (עמ' 183-208). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בר-און, דן (2006). **ספר את חייך**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בר-און, מרדכי (2000). **לזכור ולהזכיר: זיכרון קולקטיבי, קהילות זיכרון ומורשה**. בתוך מתתיהו מייזל ואילנה שמיר (עורכים), **דפוסים של הנצחה** (עמ' 11-47). תל אביב: משרד הביטחון.
- ברזל, נעימה (2000). **תפיסת הגבורה בשואה: בין זיכרון לאומי קולקטיבי לזיכרון לאומי מופרט**. דפים לחקר השואה, טז, 86-124.
- ברזל, נעימה (2011). **פרטיקולריזם ואוניברסליזם בשיח השואה**. בתוך אריה קיזל, **הבלוג**, 13.2.

- ברש, אדם ויטולד, וקשיטוף בורנטקו (2012). **מארק אדלמן: לוחם, מהפכן, אדם**. תל אביב: ספרי עליית הגג וידיעות ספרים.
- גבע, שרון (2013). **אנחנו נהיה ירדנים, גם אני פרטיון: נשים בשורות הפרטיונים**. ילקוט מורשת, 92-93, 285-302.
- גולדברג, עמוס (2012). **טראומה בגוף ראשון: כתיבת יומנים בתקופת השואה**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן דביר.
- גור־דזונבליט, שרה, ונעמה צבר בן־יהושע (1980). **הערכת שינויים קוגניטיביים ואפקטיביים אצל בני נוער. בתוך יעקב עירם ורבקה גלברמן (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל (111-127)**. תל אביב: רמות.
- גרודזינסקי, יוסף (1994). **להילחם בציוניזציה של השואה**. הארץ, 15.7.
- גרא, אמיר (2002) (במאי). **בימים ההם בזמן הזה**. גרא הפקות.
- דודאי, רינה (2010). **שכוח, זכור, שכוח: שכחה וזיכרון בהתמודדות פואטית עם הטראומה של השואה**. דפים לחקר השואה, כג, 109-132.
- דור־שב, זכריה, וחנה יעוז (1986). **ההשפעה של הוראת נושא השואה בספרות על האמפתייה של תלמידים עם העם היהודי בסבלו ואל ניצולי השואה**. **עיונים בחינוך**, 43-44, 219-228.
- הופמן, תמי (2011). **עדות במדים: חינוך, זיכרון והנצחה במסעות צה"ל לפולין 2002-2010**. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- זפרן, ענת, ודניאל בר־טל (2006). **זיכרון השואה והשלכותיו של תהליך השלום: השפעת תחושת הפחד ודימוי עצמי של קורבן על אמונות הביטחון הישראליות**. בתוך מאג'ד אלחאג' ואורי בן־אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה (עמ' 329-368)**. חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- זרטל, עדית (1994). **המעונים והקדושים: כינונה של מרטרולוגיה לאומית**. זמנים, 48, 26-45.
- זרטל, עדית (2002). **האומה והמוות: היסטוריה, זיכרון, פוליטיקה**. ירושלים: דביר.
- חוק חינוך ממלכתי התשי"ג-1953. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ChokChinuchMamlachti1953.htm>
- טיבי, אחמד (2010). **בואו נקשיב להסטוריה כדי לבנות עתיד אחר**. נאום בכנסת ישראל. נדלה מתוך youtube.
- יבלונקה, חנה (2008). **הרחק מהמסילה: המזרחים והשואה**. תל אביב: ידיעות ספרים.
- יוגב, אסתר (2002). **אתגר הדיאלוג – הוראת היסטוריה כסיפור של התקשרות**. ישראל, 1, 155-161. נדלה מתוך <http://humanities.tau.ac.il/zionism/index.php/journals/israeljournal/421>

- יוגב, אסתר, וניר מיכאלי (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים: התשתית הרעיונית והמבנית של הכשרת המורים בתוכנית הניסויית יש דרך. בתוך חנה לוק (עורכת), מורים נבוני חברה (עמ' 27-52). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- יעוז, חנה (1999). תמורות בהוראת נושא השואה בספרות בבית הספר התיכון 1950-1995. בתוך רבקה גלובמן ויעקב עירם (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל (עמ' 391-401). תל אביב: רמות.
- ירון, מיכאל (2004). הוראת נושא השואה בשיעורי היסטוריה בחטיבה העליונה. ירושלים: יד ושם.
- כנסת ישראל (1950). חוק לעשיית דין בנאצים ובעוזריהם, התשי"ז-1950. נדלה מתוך www.knesset.gov.il/review/data/heb/law/kns1_nazis.pdf
- כנסת ישראל (1956). הצעת חוק נכי מחנות הריכוז הנאציים, התשי"ז-1957. נדלה מתוך http://fs.knesset.gov.il/%5C3%5Claw%5C3_Is1_289826.PDF
- כנסת ישראל (1957). חוק נכי מחנות הריכוז וגטאות הנאצים, התשי"ז-1957. נדלה מתוך www.nevo.co.il/law_html/law01/310_079.htm
- כנסת ישראל (2007). הטבות לניצולי שואה נזקקים. התשס"ז-2007. נדלה מתוך www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3/105_3_3.rtf
- כנסת ישראל (2014). חוק הטבות לניצולי שואה, התשע"ב-2014. נדלה מתוך www.knesset.gov.il/privatelaw/data/19/3/866_3_2.rtf
- לאוב, דורי (2008). נשיאת עדות או תהפוכות ההאזנה. בתוך שושנה פלמן ודורי לאוב (עורכים), עדות: משבר העדים בספרות, בפסיכואנליזה ובהיסטוריה (עמ' 67-82). תל אביב: רסלינג.
- לבנקרון, נעמי (2008). העלמות והמוות: "זנות", אונס ועברות מינית במלחמת העולם השנייה. תיאוריה וביקורת, 32, 15-30.
- ליבמן, ישעיהו (1981). מיתוס השואה בחברה הישראלית. תפוצות ישראל, יט(ה-ו), 101-114.
- לה-קפרה, דומיניק (2006). לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה. תל אביב: רסלינג.
- מודן, רותו (2013). הנכס. תל אביב: עם עובד.
- נוה, אייל, ואסתר יוגב (2002). היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול. תל אביב: כבל.
- נוה, אייל (יפורסם). עבר בסערה. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- נורה, פייר (1993). בין זיכרון להיסטוריה: על הבעיה של המקום. זמנים, 45, 4-19.
- ניישטט בורנשטיין, לילך (2010). סיפורי קריאה ב"קריסטבל": פרשנות של פרגמנט בקבוצה. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

- ניישטט בורנשטיין, לילך (יפורסם א). *עדות שותקת בעברית*. תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת והמרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים.
- ניישטט בורנשטיין, לילך (יפורסם ב). *ניצולת השואה כאשת עדות: שתיקה ונשיאת עדות בישראל ובגרמניה*. בתוך שרון גבע (עורכת), *השואה: שעת החינוך*. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים, מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סוכרי, יוסי (2002). *אמיליה ומלח הארץ*. תל אביב: כבל.
- סוכרי, יוסי (2013). *בנגאזי-ברגן בלזן*. תל אביב: עם עובד.
- פירר, רות (1989). *סוכנים של הלקח*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פלמן, שושנה (2008). *חינוך ומשבר או תהפוכות ההוראה*. בתוך שושנה פלמן ודורי לאוב (עורכים), *עדות – משבר העדים בספרות, בפסיכואנליזה ובהיסטוריה (עמ' 19-66)*. תל אביב: רסלינג.
- פלדמן, ג'קי (2001). *בעקבות ניצול השואה הישראלי: משלחות נוער ישראליות לפולין וזהות לאומית*. *תיאוריה וביקורת*, 19, 167-190.
- קרן, נילי (1998). *שימור הזיכרון תוך השכחה: המאבק על לימודי השואה בישראל*. *זמנים*, 64, 55-64.
- רוזן, אילנה (2004). *באשוויץ תקענו בשופר: יהודי קרפטורוס מספרים על השואה*. ירושלים: יד ושם והאוניברסיטה העברית.
- רוזנק, מיכאל (2014). *עץ החיים ועץ הדעת*. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- שוחט, ניטה (2013). *אילו אדם הייתי*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שטייר-לבני, ליאת (2014). *"הר הזכרון יזכר במקומי": הזיכרון החדש של השואה בתרבות הפופולרית בישראל*. תל אביב: רסלינג.
- שפירא, אניטה (1997). *השואה: זיכרון פרטי וזיכרון ציבורי*. תל אביב: עם עובד.
- תכנית הלימודים בהיסטוריה התשע"ו (2015). *מפמ"ר היסטוריה*. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/History/hativa_elyona

Brown, Ann (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Denzin, Norman (1992). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The Politics of Interpretation*. Cambridge, MA: Blackwell.

Ellis, Carolyn, Tony E. Adams, & Arthur P. Bochner (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), art. 10.

- Fischer, David Hackett (1971). *Historian's fallacies. Towards a logic of historical thought*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Irwin-Zarecka, Iwona (1994). *Frames of remembrance: The dynamics of collective memory*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Books.
- Moores, Shaun (1992). Texts, readers and contexts of reading. In Paddy Scannell, Philip Schlesinger, & Colin Sparks (Eds.), *Culture and power: A media, culture and society reader* (pp. 146-152). London: Sage.
- Naishtat Bornstein, Lilach, & Hans-Peter Lübke (Directors) (2012). *Zwischen Heimat und Zuhause*. Israel and Germany: Lüpro films & Your Story Group.
- Radway, Jenifer (1984). *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Chapel Hill: North Carolina University Press.
- Ramos, Rita (2012). The politics of perspectivism. *Annual Review of Anthropology*, 41, 481-494.
- Ricoeur, Paul (2004). *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverstone, Roger (1994). *Television and everyday life*. London: Routledge.
- Winter, Jay, & Emmanuel Sivan (1999). *War and remembrance in the twentieth century*. Cambridge University Press.
- Zerubavel, Yael (1995). *Recovered roots: Collective memory and the making of Israeli national tradition*. Chicago: University of Chicago Press.