

מחוזות הזיכרון בגן הילדים הישראלי: הפרספקטיבה של ילדים על ייצוגים חזותיים־חומריים ביום הזיכרון לשואה ולגבורה והשלכותיה על המעשה החינוכי

שולמית חשן (מנצורה)

מבוא

אי אפשר לדעת מתי וכיצד ילדים חכשים את הידע המוקדם ביותר שלהם על השואה,¹ אך המפגש הפורמלי הראשון של ילדים רבים בחברה היהודית בישראל עם הנושא מתרחש כבר בגן הילדים סביב יום הזיכרון לשואה ולגבורה.² זוהי נקודת יציאה מוקדמת למסע ב"מחוזות הזיכרון"³ של החברה הישראלית, שהשואה תופסת בה מקום מרכזי.⁴ יום השואה מתווך לילדי הגן במגוון דרכים על ידי הגננות, סוכנות התרבות הפורמליות הראשונות, בין השאר באמצעות ייצוגים חזותיים־חומריים טעוני משמעות, כמו נר זיכרון ותמונה בספר. הייצוגים מלווים לרוב בהסבר או סיפור הכולל מילות צופן טעונות משמעות: צפירה, גטו, מלחמה, שואה ועוד.⁵

לקראת יום השואה ובמהלכו נערך שיח בין הגננת לילדים ובינם לבין עצמם על האובייקטים החזותיים ועל הסיפורים (הנרטיבים) הנלווים אליהם. מטרת המחקר המתואר במאמר זה היא להתבונן בשיח ולפרש את הפרספקטיבה של הילדים כפי שעולה מהשיח בגן כדי להעשיר את הידע התאורטי בנושא ולסייע לקובעי מדיניות ולאנשי חינוך בבואם לדון בסוגיה מורכבת זו.

1. קסטנברג, 1993.

2. במאמר אשתמש במונח המקובל המקוצר "יום השואה".

3. כלשונו של נורה, 1993.

4. זרובבל, תשנ"ה; אקשוטי־שפיר, 2015.

5. אקשוטי־שפיר, שם.

רוב ספרות המחקר בנושא הנחלת זיכרון השואה במסגרות החינוך בישראל ממוקדת בחינוך הבית ספרי, ורק מיעוטה נוגע בגן הילדים.⁶ גם בדברים המתפרסמים בהקשר של גיל הגן נשמע בעיקר הקול הציבורי וקולם של מומחים ושל מתווי מדיניות. לכן קשה להמעיט בחשיבות השמעת קולותיהן של גננות המתמודדות בפועל בסוגיה זו. דוגמה למחקר בעניין נראית בפרסומה של החוברת 'התמודדות עם נושא השואה בגן הילדים: קולות מהשטח', המתעדת תהליך מתמשך שנעשה עם קבוצת גננות בקהילה לומדת במכללת אפרתה, ובמרכזו חמישה סיפורים אישיים של גננות שהשתתפו בפורום.⁷ עם זאת אין בידינו מחקר המביא את קולם של ילדי הגן בנושא יום השואה, ולכן המיקוד במאמר זה בפרספקטיבה של ילדים על יום השואה עשוי לתרום להבנה טובה יותר של סוגיית ימי הזיכרון בכלל ויום השואה בפרט בהקשר של החינוך בגיל הגן.

הרקע למחקר

א. יום הזיכרון לשואה ולגבורה בגני הילדים בישראל

במרחב הציבורי שלפני קום המדינה ואחריו עברו ימי הזיכרון הלאומיים תהליכי שינוי וגיבוש במועדיהם, בשמותיהם ובאופיים.⁸ בה בעת חלו שינויים גם במערכת החינוך בגישות לציון ימי הזיכרון ולהוראת תוכנם.⁹ בכל גני הילדים היהודיים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי בישראל (לגילי 3-6 שנים) מיוחד מקום מרכזי ללוח השנה העברי, ובמרכזו השבת והחגים,¹⁰ וברוב הגנים מציינים גם את ימי הזיכרון: יום הזיכרון לשואה ולגבורה ויום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה. ימים אלה נושאים בחובם תכנים מורכבים רגשית וקוגניטיבית: מלחמה, גבורה, סבל, אובדן, מוות, ארץ, מדינה ועם.

למרות המורכבות, בהתאם להנחיות משרד החינוך, ברוב הגנים בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי מציינים בפועל את ימי הזיכרון, וברבות מהמכללות לחינוך הנושא נלמד בתהליך ההכשרה.¹¹ לצידם אפשר למצא מערכות חינוך הנמנעות מהתייחסות לימי

6. פורמן, 1994; טל, 2015; ברודי, כהן ואיזיקיאל, 2019.

7. ברודי, כהן ואיזיקיאל, שם.

8. עזריהו, 1995; מייזל ושמיר, תש"ס.

9. בן-עמוס ובית'אל, 1999; לומסקיפדר, 2003; כהן, 2013; מריאן עמרי, 2016; ניישטט בורנשטיין, 2016; גבע, 2017.

10. לימור וסלע, תשנ"ה.

11. ראיונות עם גננות במחקר זה מעידים שרובן בוחרות לציון בגן את יום השואה מתוך מחויבות פנימית ולא בגלל הנחיות המערכת. ייתכן שזהו עוד ביטוי להיותן גן הילדים נטוע בזמן ובמקום הישראלי-יהודי

הזיכרון הלאומיים, כגון גני וולדורף,¹² ומסיבות אחרות לחלוטין נמנעות מכך רוב מסגרות החינוך החרדיות בגיל הרך.¹³

בשיח הציבורי והחינוכי יש עיסוק מתמשך בשאלת החשיפה בגיל הגן וכיתות היסוד לנושא ימי הזיכרון בכלל וליום השואה בפרט.¹⁴ הקריאות להימנע מהתייחסות לנושא בגיל הצעיר מושפעות הן מגישות התפתחותיות ופסיכולוגיות¹⁵ הן מתפיסות חברתיות ופוליטיות.¹⁶ ההתנגדות המרכזית ממוקדת במורכבות ובבעייתיות של חשיפה מוקדמת לאירועים קשים ובסכנה להתפתחות תפיסות קורבניות וכוהניות בגיל הצעיר. פורמן במחקרה על גני ילדים הצביעה כבר בראשית שנות התשעים על התפתחות של תרבות אלימה שהיא תוצר של קשר בין ציפיות מילדים צעירים לציית לסמכות בסיטואציות קולקטיביות לבין מסרים של אסרטיביות, ספונטניות וחוסר גבולות הגורמים לתוקפנות באינטראקציות יום-יומיות.¹⁷

ואולם רבים ממובילי המדיניות ומאנשי החינוך בשדה טוענים שהימנעות מחשיפה של ילדים צעירים לנושא השואה אינה אפשרית ואף אינה נכונה. דעותיהם חלוקות אשר לדרך הראויה לטיפול בנושא, אבל לטענתם גם מי שמתנגד לכך יתקשה למנוע מילדים בישראל של היום חשיפה לתכנים אלה, המדוברים לעיתים "מעל לראשם", דרך המדיה

ומשקף את החברה הישראלית שיש בה 'יש משותף' תרבותי (חשן מנצורה, 2023). ייתכן שזהו גם ביטוי לנטייה של גננות רבות להתאים את הפדגוגיה שלהן לנורמות חברתיות (ברודי, 2009).

12. נתיב, 2010; ג' גולדשמידט, "על שאלת השואה בחינוך ובהוראה", **אדם עולם**, 1.4.2017: <https://adamolam.co.il/%D7%A2%D7%9C-%D7%A9%D7%90%D7%9C%D7%AA-%D7%94%D7%A9%D7%95%D7%90%D7%94-%D7%91%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%95%D7%91%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94/>.

13. חשן מנצורה, 2023.

14. לב ואלון, אין תאריך; גולדהירש 2008; גולדהירש 2008; ד' אמיתי-דרור, "ימי זיכרון וילדים בגיל הרך", **אמנות הילדה**, 8.4.2013: https://www.google.co.il/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjuc3pw_fWAhXIA8AKHXoEDJQQFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leida.co.il%2Fmessage.asp%3Fqt%3D58993&usg=AOvVaw186WxddFF8ogRrVAXlamtC&axlamiC; טל, 2015; 'א ארזי ו' בנשלום, "יום הקהילות: מבט חדש על הוראת השואה בגילאי הגן", **הגיל הרך**, 20.3.2013: <http://www.gilrach.co.il/?p=5606>; כהן ואיזיקיאל, 2019; ק' טל, "התייחסות לימי הזיכרון בחינוך לגיל הרך בצל משבר הקורונה", **קלודי טל**, 18.4.2020: <https://clodietaldan.wordpress.com/2020/04/18/%D7%94%D7%AA%D7%99%D7%99%D7%97%D7%A1%D7%95%D7%AA-%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%99-%D7%94%D7%96%D7%99%D7%9B%D7%A8%D7%95%D7%9F%D7%91%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%9C%D7%92%D7%99%D7%9C-%D7%94%D7%A8%D7%9A/>.

15. טל, שם; טל, 2015.

16. עזריהו, 1995; מיידל ושמייר, תש"ס; זרטל, 2002; גור, 2005; נ' ברזל, "פרטיקולריזם ואוניברסליזם בשיח השואה", **אריה קיזל**, 13.2.2011: https://www.akizel.net/2011/02/blog-post_13.html.

17. פורמן, 1994.

והשיח במשפחה ובמרחב הקהילתי והציבורי.¹⁸ עוד טענה של המתנגדים הנוגעת להיבט התפתחותי נדרשת למושגי הזמן שיש לילדים צעירים ולקושי שלהם להבין את המרחק בזמן מהאירוע ההיסטורי.¹⁹ גישה זו רואה בתהליכי התפתחות מושגי זמן בילדות המוקדמת תהליכים המוגבלים על ידי אילוצים ביולוגיים קבועים התלויים בהבשלה. ואולם מחקרים עדכניים מצביעים על השפעת התרבות וסוכני חברות על תהליכים אלה. לפיהם מושגי הזמן מתפתחים מתוך זיקה להקשרים פיזיים, היסטוריים, חברתיים ותרבותיים. לפיכך יכולת ההבנה של ילדים את המרחק בזמן של אירועי העבר תלויה לא רק בגילם אלא במידה רבה בהתנסותם במושגי זמן במגוון פעילויות בהקשרים חברתיים-תרבותיים בעלי משמעות בעבורם כמו עיסוק משמעותי בלוחות שנה.²⁰ מחקרים אחרים מצביעים על תרומתו של שיח על פרספקטיבה היסטורית של הילד עצמו, באמצעות אלבומים משפחתיים לדוגמה, להתפתחות של תפיסת זמן היסטורית.²¹

לטענת התומכים בציון יום השואה בגן יש דרכים להעברת תכנים מורכבים ברגישות ובמינון התואמים את הצרכים הרגשיים ואת היכולות הקוגניטיביות של הילדים. הם מדגישים בעקרון את החשיבות שיש לנוכחות מגינה של מבוגרים בעלי מסוגלות להכיל את מגוון רגשותיהם ותגובותיהם של הילדים – חשש, בלבול, מבוכה – ונמנעים מציפיות לא מותאמות מילדים.²²

לפני גננות הבוחרות לציון בגן את יום השואה עומדות שתי דרכים עיקריות: האחת מציעה שנקודת המוצא לשיח תהיה מה שהילדים מעלים בספונטניות. על פי גישה זו, כאשר ילדים מתחילים לשתף בידע, לשאול ולהתעניין, יש לתת להם מענה אמיתי ומותאם לשאלותיהם.²³ לפיכך התפקיד העיקרי של הגננת הוא לאפשר לילדים אלה לשתף בידע שלהם ולסייע להם לארגן אותו ארגון מותאם להבנתם וליכולותיהם הרגשיות כדי למנוע הצפה רגשית.

הדרך השנייה מציעה תכנון מראש של דרכי הוראה-למידה הכולל עיצוב מרחב מפגש-טקס ורצף תכנים: שיחה, סיפור, עמידה משותפת בזמן הצפירה וכדומה. גם דרך זו מדגישה את חשיבות הפעלת שיקול הדעת במהלך היום וגמישות ורגישות לשינויים בתוכנית למראה תגובות הילדים.²⁴ נוסף על כך מודגשת החשיבות של הרחקת האירוע בזמן ובמקום, של המיקוד בחיים, בתקווה ובהצלחה, של הימנעות מתיאור של תכנים קשים

18. גולדהירש, 2008; גולדהירש, 2008; ברודי, כהן ואיזיקיאל, 2019.

19. טובאל וגוברמן, 2014.

20. טובאל, דוקרל וטולצ'נסקי, 2009; טובאל וגוברמן, 2014; מורדוך, שור וגוברמן, 2016.

21. סיפלדט, קסטל ופלכונר, 2014.

22. גולדהירש, 2008; גולדהירש, 2008; סצ'רדוטי, 2015.

23. דגן, 1993; קסטנברג, 1993; טל, 2020.

24. גולדהירש, 2008; גולדהירש, 2008; משרד החינוך ויד ושם, 2014.

של הבית מאפשרת לילדים לשאול שאלות ולקבל תשובות אישיות, וכן מאפשרת להורים למצא זמן אופטימלי לסיפור ולהפיג חששות של ילדם. לעומת זאת קריאת סיפור במליאת הגן פעם אחת בלבד עלולה לבלבל ולהסעיר את הילדים.

ב. חקר הפרספקטיבה של הילד

שיח 'הפרספקטיבה של הילד' נובע משיח זכויות הילד, שיח הסוציולוגיה של הילדות, שיח יחסי הכוח והשיח הדמוקרטי-הומניסטי.³³ חקר הפרספקטיבה של ילדי גן עוסק בהקשבה לדעותיהם, למחשבותיהם ולפרשנות שלהם את העולם, בהבנת החוויות שלהם כפי שהם מתארים אותן ובהשלכות שיש לכל אלה על החלטות של מחנכים וקובעי מדיניות בהקשר של מערכות היחסים, ארגון המרחב הפיזי ותוכנית הלימודים בגן. בספרות המחקר יש עיסוק גדל והולך בפיתוח עקרונות ליצירת מרחב המזמן שיח עם ילדים, בסוגיות אתיות על עריכת מחקר על ילדים ועם ילדים ובפיתוח שיטות מחקר המותאמות למגוון הקשרים התפתחותיים ותרבותיים, כמו ציור, צילום, סיור, שיחה אישית וקבוצתית, שיחה בעקבות התבוננות משותפת בקטעי וידאו ועוד.³⁴

ג. השפעת הסביבה הפיזית וייצוגים חזותיים על ילדים צעירים

מחקר זה מתמקד בדברי ילדים בשיח על הייצוגים החזותיים-חומריים שהביאו הגננות למרחב הפיזי לקראת יום השואה, כמו תמונה על לוח או נר זיכרון, בדבריהם על ייצוגים ווקאליים שיש להם ביטוי במרחב הפיזי, כמו הרמקולים על גג בית ספר הנראה מחצר הגן המשמיעים את הצפירה או העמידה יחד במעגל במהלכה, ובדבריהם על הייצוגים החזותיים של הטקסט הספרותי המאויר. חלק מהייצוגים בעיצוב הסביבה הפיזית ביום השואה ייחודי לפרקטיקה הגנית, כמו ספרי ילדים ולוח שיש בהם תמונות, וחלקו מתקשר לטקס הציבורי: עמידה במרחב הטקס בגן במהלך הצפירה והדלקת נר זיכרון (או שישה נרות).

הבחירה במחקר זה במיקוד בהיבט החזותי-חומרי נובעת מההבנה שלדימויים חזותיים יש השפעה רבה בעיצוב עמדות, תפיסות וערכים ובגיבוש זהות וזיכרון אישיים וקבוציים. במרחבים חינוכיים יש לעיצוב הסביבה הפיזית, שהיא תוצר של הכרעה אידאולוגית, תפקיד מרכזי לא פחות משיש למפגש בין המורה לתלמיד. מאחר שהסביבה משמשת זירה בהבניית המציאות החברתית, התבוננות בייצוגים ובדימויים שיש בסביבה החזותית

7%9B%D7%A8%D7%95%D7%9F%D7%91%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-
%.D7%9C%D7%92%D7%99%D7%9C-%D7%94%D7%A8%D7%9A/

33. קלרק, 2010; דיין ואחרות, 2011; גריפין, 2016.

34. הרקורט, פרי וואלר, 2011; דיין ואחרות, שם; גריפין, שם.

ובאלה שנעדרים ממנה יכולה לחשוף מסרים אידאולוגיים ותרבותיים סמויים.³⁵ אשר לילדים צעירים, בשלב של טרום קריאה, שבו גם שפתם המילולית הדבורה עדיין לא הגיעה לידי הבשלה, יש לדימויים חזותיים תפקיד חשוב במיוחד בעיצוב תודעה. לדוגמה, במחקר שנערך בגן דולשוני נמצא שעיצוב הסביבה משקף 'פרקטיקה של טפטוף', נגיעה עדינה ומוותאמת התפתחותית בתכנים רגשיים ואף שנויים במחלוקת.³⁶

שיטת המחקר

במחקר זה יהיה כלי המחקר תיעוד של אירועי שיח, כולל שיחות אישיות וקבוצתיות שהתרחשו בגני ילדים, ובהן ילדים וילדות שוחחו זה עם זה ועם אנשי החינוך בגן. התבוננות מעמיקה באירועי השיח (discourse event) מאפשרת את חילוף הפרספקטיבה של ילדי גן. נמצאו שלשה סוגים של אירועי שיח: שיחה של סטודנטית עם ילד, שיחה עם ילדים בהנחיית הגננת במפגש או טקס ושיח בין ילדים. התיאורים, שחלקם מצוטט במאמר לצורך הדגמה, נאספו ב-30 גני ילדים ממלכתיים לבני 3-6 במגוון מקומות יישוב (ערים, מושבים, קיבוצים ויישובים קהילתיים) באמצעות תצפיות פתוחות בלתי משתתפות (שתועדו בכתב) על מפגשים וטקסים ביום השואה ושיחות עם ילדים (שהוקלטו ותומללו). את המידע אספו סטודנטים המתנסים בגנים או עובדים בהם לצורכי לימודיהם בסמינריונים ובקורסים של שנים ב-ג שלימדתי במכללת אורנים בשנים 2016-2018.³⁷ תהליך הניתוח החל בקריאת הנתונים כמות שהם, אך חילוף התמונות והפרשנות שניתנה לנתונים הם תוצר של תהליך פרשני מתמשך ואינדוקטיבי בהתאם לשיטת המחקר האיכותנית.³⁸

מהפרספקטיבה של הילד לניסוח הבנות ועקרונות חינוכיים

ניתוח השיח מהפרספקטיבה של הילד העלה מגוון תמונות הכוללות הבעת רגשות (כמו פחד, התרגשות ובלבול), התייחסות לייצוגים חזותיים וקוליים (כמו ספר, נר וצפירה) ונושאים תמטיים (כמו מלחמה, משפחה ומושגי זמן). מתמונות אלה אפשר לחלץ הבנות

35. גילגלזר, 2017; סינר ומשולם, 2020.

36. סינר ומשולם, שם, עמ' 37.

37. השימוש במאגר המידע נעשה בהתאם לכללי הרשות למחקר והערכה במכללת אורנים, והמחקר זכה לתמיכה כספית של מכללת אורנים.

38. שטראוס וקורבין, 2015; צבר בן'הושע, 2016.

והשלכות על המעשה החינוכי. המאמר יתמקד בארבעה עקרונות: מיקוד בייצוגים היוצרים תחושת הרחקה מהאירוע ההיסטורי ומשדרים ביטחון ואופטימיות, מעורבות פעילה של הילדים בעיצוב ייצוגים במרחב, עיצוב המרחב הפיזי כבסיס של ביטחון, ופחות שווה יותר כעיקרון בבחירת הייצוגים והתכנים. הצגת העקרונות מלווה בדוגמאות מהשיח ובפרשנות.

א. העיקרון הראשון: מיקוד בייצוגים היוצרים תחושת הרחקה מהאירוע ההיסטורי ומשדרים ביטחון ואופטימיות

עיקרון זה, העולה בשיח בגן, מבהיר את חשיבות הדגש שגננות שמות על הרחקה של אירועי השואה בזמן ובמקום ועל פיתוח רגשות תומכים ומיטיבים כדרך להתמודדות עם ההיבטים המורכבים של היום. דוגמה לכך אפשר לראות בקטע הזה משיחה של סטודנטית עם תומר,³⁹ בן 5.4 שנים. השיחה נערכה לאחר המפגש שבו הגננת סיפרה את הסיפור 'חיבוק של אהבה'.⁴⁰ הסיפור מסופר מפיו של סוס עץ ישן ששייך לילדה שהייתה בגטו ועלתה ארצה עם משפחתה. בשעת הסיפור הגננת השמיטה את המקומות שבהם מופיעים במקור הרג ומוות, ועל מנת להעצים את מוטיב "הצעצועים" הונחו במרכז המפגש חפצי צעצוע וכן תמונות הזהות לאיורי הספר. התמונות מסייעות להבחנה בין סיפור העבר, המתואר באיורי שחור-לבן, להווה, המתואר באיורים צבעוניים. דוגמאות מהספר, באיורו של דני קרמן, יובאו להלן.

תומר: "אני אהבתי את הצעצועים ובעיקר את התמונות. התמונות היו כמו בספר".

סטודנטית: **לאיזה תמונה הכי התחברת?**

"לתמונה שכולם ביחד מחזיקים ידיים. היא הייתה תמונה צבעונית".

איך הרגשת במהלך הסיפור?

"בהתחלה פחדתי שאמרו כל מיני מילים, אבל אז אני יודע שזה לא עכשיו, זה פעם וכבר אין נאצים".

מאילו מילים פחדת?

"כל מיני, גם שבאו לקחת אותם מהבית שלהם. אבל אחר כך הם באו לארץ ישראל ויותר יפה פה מהכול. יש גם גן משחקים ובא-לגן" (חנות משחקים במקום מגוריו).

אתה צודק. האם יש משהו שאתה מציע לי לעשות מתי שאני אהיה גננת, ביום השואה?

"כשאת תהיי גננת? [...] אולי תיקחי את הסיפור לגן שלך, ואם לא יהיה לך צעצועים אז נביא לך כמה צעצועים שלנו, ככה הילדים שלך לא יפחדו".

39. כל השמות בדויים.

40. מצליח ליברמן, 2015. אני מודה לכל בעלי הזכויות על האישור להשתמש במאמר באיורים מתוך היצירות הספרותיות.

זה נחמד מאוד מצידך. מה אתה היית רוצה ללמד אותי?

"גם תגידי להם שלא יפחדו כי זה ממזמן וכבר אין פה נאצים. ומתי שיהיה להם צפירה אז שיגידו את המספרים".

גם אתה ספרת במהלך הצפירה?

"כן, כן, צפירה. אני ספרתי עד עשר כמה פעמים עד שנגמר".

היו דברים נוספים שחשבת עליהם בזמן הצפירה?

"לא, רק על מספרים והצעצועים שהיו".

השיחה עם תומר מבליטה את מרכזיותם של הצעצועים כמקור לביטחון בעבורו. אל הצעצועים שהגנת הביאה במגוון ייצוגים – ספר, תמונות וצעצועים ממשיים – צירף תומר בשיחה מיוזמתו את הצעצועים בגן המשחקים ובחנות המשחקים, המאפיינים בעיניו את הסוף הטוב של הסיפור, החיים בארץ ישראל וההווה המוגן. גם הצעתו להביא את הספר והצעצועים לילדי הגן העתידיים של הסטודנטית, "כדי שהילדים שלך לא יפחדו", תומכת בהבנה זו.

נוסף על כך העדפת התמונה "הצבעונית" שבה "כולם ביחד מחזיקים ידיים" (האמצעית שבתמונות המצורפות) מדגימה את כוחם המיטיב של ייצוגים התומכים בתחושת סולידריות ושייכות, שהיא עוד מרכיב חיוני בהתמודדות של תומר עם הפחד שהוא חווה מ"כל מיני מילים" שהיו בסיפור. גם הביטויים "נביא" לך כמה צעצועים "שלנו" מרמזת על תחושת השייכות שיש לו. ההזדמנות שניתנת לתומר להציע הצעות לסטודנטית הובילה ליוזמה משלו לעזור לילדי גן אחרים. דבר זה מדגים את כוחה של שיחה מסוג זה לא רק ככלי להבנת הפרספקטיבה של הילד אלא כאמצעי לפיתוח פעלנות (agency) ותחושת מסוגלות בקרב ילדים בהקשרים של תכנים מורכבים. תחושת המסוגלות באה לידי ביטוי גם באופן שבו תומר בוחר להעביר את זמן הצפירה בספירה "עד עשר כמה פעמים" כאמצעי של ויסות והחזקה. ייתכן שהרעיון נובע מקישור המילה "צפירה" למילה "ספירה".⁴¹

מדברי תומר, "אבל אז אני יודע שזה לא עכשיו", מתברר שההבחנה בין האיור הצבעוני לאיור בשחור-לבן אכן מסייעת בידו להתרחק מהעבר "ומכל מיני מילים" להווה הבטוח. תומר מדבר על אז: "זה מזמן [...] זה פעם" לעומת היום: "זה לא עכשיו [...] כבר אין נאצים", ועל "שם" לעומת "כאן", בארץ ישראל, שבה "יותר יפה פה מהכול". נראה שהעיצוב של הטקסט ושל האיורים אכן מזמן חוויית ביטחון על אף הנושא המורכב.⁴²

41. הבנת מילה לא מוכרת מתוך קישור למילה דומה בצלילה היא תכונה נפוצה בקרב ילדים צעירים. לדוגמה: גננת: "מי רוצה להגיד לי מה זה שואה?" נעמי: "שואה זה כמו לפיד גדול שמדליקים בל"ג

בעומר". גננת: "אני חושבת שאת מתכוונת למשואה, זה דומה, אבל...".

42. סצ'דוסי, 2015.

איורים מתוך 'חיבוק של אהבה'





בשימוש בטכניקה של איור שחור-לבן לעומת צבעוני כאמצעי להבחנה בין העבר להווה משתמשים עוד ספרי ילדים. לדוגמה, אלונה פרנקל משלבת צילומי שחור-לבן אותנטיים של דמויות מתקופת השואה עם ציורים צבעוניים בספרה 'למה לנפתלי קוראים נפתלי'.⁴³



בן כמה הוא?

עומר: "מאה וחמש".

עומר מצולם פה בעיתון, חמישה דורות של סבא משה.

ילד אחר: "אז עומר מפורסם?"

הכתבה הזאת מפורסמת, אם תראו בבית עיתון תוכלו להיתקל בכתבה של עומר ושל המשפחה שלו. מספרים בכתבה איך סבא משה הצליח לשרוד את השואה ולהגיע לארץ ישראל, ומה הוא עשה בארץ ישראל? עומר, תניח את העיתון על השולחן שאחר כך כולם יוכלו לראות. הרבה יהודים הצליחו לברוח והחלו להקים את ארץ ישראל.

עומר: "סבא שלי בן מאה וחמש והגיע לארץ ישראל והגיע לפה".

וסבא שלך התחתן ונולדו לו עוד ילדים וילדים נולדו עוד ילדים וילדים האלה נולדו עוד ילדים וילדים האלה נולד עומר, וזה הניצחון של היהודים שבעצם הם הצליחו להקים את ארץ ישראל.

ניכר של"יצוג הייחודי – העיתון והתמונה המשפחתית – יש עוצמה רבה, והוא יוצר עניין ומשמעות לכל משתתפי המפגש אך גם תומך רגשית ביכולתם להתמודד עם הסיפור הגדול. לנוכחות העיתון המספר את סיפורו ה'קטן' של הסב, ובעקבות התמונה המשפחתית, שבה מופיע גם חברם עומר, יש פוטנציאל לרכז ולעדן את הסיפור הגדול. הגנת מכלילה בדרך זו את הזיכרון האישי-משפחתי של סבא של עומר, המיוצג בעיתון בזיכרון הקיבוצי של הקבוצה. ההתרגשות והקשב של ילדי הגן מעידים על שמפגש עם הנושא המורכב עשוי להיות אותנטי ורלוונטי, ברוח דברי אקשטייטשפיר, שגם לילדים יש צרכים של קבלת משמעות, שייכות ותחושת רציפות.⁴⁴ בהמשך נראה כי מור בוחרת להרחיב בעוד נושאים מורכבים ואינה 'מסתפקת' בסיפור של עומר.

ב. העיקרון השני: מעורבות פעילה של ילדים בעיצוב ייצוגים במרחב

תוכני הלמידה במהלך השנה באים לידי ביטוי חזותי בעיצוב כל מרחבי הגן. יש גגנות המעצבות פינת תוכן, הכוללת מדף או שולחן ולוח שעליהם פריטים, תמונות, תצלומים ושלטים כתובים המשמשים ייצוגים של התוכן, "סמלים" בלשון הגגנות. לקראת יום השואה גגנות רבות בוחרות להביא ייצוגים חזותיים-חומריים למרחב זה כחלק מהשיח על הנושא. כאמור, לדימויים מוחשיים אלה תפקיד חשוב במיוחד בעיצוב התודעה ובגיבוש זהות וזיכרון לילדים צעירים בגיל של טרום קריאה.⁴⁵

44. אקשטייטשפיר, 2015.

45. גילגלזר, 2017; סיטנר ומשולם, 2020.

מהשיח בגן עולה כי שיתוף ילדים בהבאת ייצוגים לגן, כמו העיתון של עומר, העומד במרכז השיח בתיאור הקודם או מעורבותם בארגון ייצוגים רחב משמעות בפינת התוכן או בשולחן הטקס, מעניק לילדים תחושת משמעות ומסוגלות. מעורבות זו אף עשויה לתרום להתמודדות עם תוכני היום טעון הרגש, כמו בדוגמה הזאת:

ביום שלפני יום השואה דפנה הגנת פונה ליעל, בר ואביטל (5.6-6): **אני מבקשת שתניחו את**

הבריסטול הלבן בפינה שבכניסת הגן ותנקו את הפינה.

אביטל: "מה זה הבריסטול הזה?"

הבריסטול כתוב 'יום הזיכרון לשואה ולגבורה', והיום במפגש הצהריים נדבר על כך.

הילדות מניחות את הבריסטול ומנקות במטליות את הפינה.

אביטל: "אני כבר מחכה שדפנה תדבר על זה במפגש, שמעתי את אימא שלי אומרת משהו על יום השואה. כל הזמן שאומרים יום השואה אני נזכרת בסבתא שלי שמתה והרבה זמן לא ראיתי אותה".

בר: "גם אני נזכרת בסבא שלי שמת לפני שנולדתי".

דפנה נותנת להן נר זיכרון להניח על השולחן.

בר: "שמנו נר זיכרון, שככה אנחנו זוכרים את מי שמת".

אביטל: "איזה כיף שדפנה אמרה לנו לסדר את הפינה, ככה נוכל לספר את זה במפגש".

שלוש הילדות קיבלו תפקיד בעל משמעות, לנקות את הפינה ולארגן בה את הבריסטול ואת נר הזיכרון, ייצוגים בעלי מטען סמלי גבוה, ובכך גם להיות הראשונות ששותפות לגנת בהכנת נושא בעל חשיבות שידובר עליו לפני כל הילדים בהמשך היום. ניכר מהשיחה שלהן שיש השפעה רבה למגע המוחשי שלהן עם הדבר האמיתי.⁴⁶ מהשיח המתנהל ביניהן עולה גם שניצני הזיכרון הקיבוצי הופנמו. כשהגנת אומרת מה כתוב על הבריסטול, אזכור המילה שואה מתקשר אצל אביטל מייד למושג המוות, ובר מזהה מייד מה טיבו של הנר המסוים. אך השיח הטעון על הסבים שמתו אינו פוגם בהנאה ובסיפוק שהן מביעות כחבורה שנבחרה ופועלת יחד ומהציפייה למפגש. המפגש בהמשך היום אכן נפתח בהתאם לציפיותיהן, והן שותפות פעילות בו:

דפנה מבקשת: **אביטל, תביאי לי בבקשה את הנר שהיום הנחת בפינת הגן.**

אביטל מביאה את הנר.

ילד אחר: "למה נר?"

יעל: "כי היום בערב אנחנו חוגגים את יום השואה. נכון, דפנה?"

העיקרון של שיתוף הילדים בעיצוב המרחב הפיזי מתקשר לתפיסה חינוכית כוללת הרואה בילדים סובייקטים בעלי מסוגלות וכוח השפעה הבונים את הבנתם ואת עולמם בנייה פעילה. בהקשר של תכנים מורכבים וטעוני רגש יש מקום לראות מטרה חשובה – לצד הרגישות הגבוהה הנדרשת מגנות – גם בפיתוח פעלנות ותחושת מסוגלות של ילדים. כפי הידוע, לחיזוק הפעלנות בשנות הילדות המוקדמת יש השפעה מכרעת על שלומות (well-being) של ילדים ועל יכולתם להשתמש בפעלנות לאורך החיים.⁴⁷ עוד דוגמה למקומם הפעיל של ילדים בהקשר הנוכחי אפשר לראות בכמה תצפיות שבהן המבוגר לא הקפיד שההרחקה בזמן תהיה מפורשת דייה. במקרים אלה היו ילדים שהעניקו בעצמם את ההרחקה ההכרחית. כך באחד הגנים כשהגנת תיארה את יום השואה "יום עצוב וקשה", יאיר (5) הגיב: "אם זה לא המדינה שלנו, זה לא עצוב".⁴⁸

ג. העיקרון השלישי: עיצוב המרחב הפיזי כבסיס של ביטחון

הבחירה של תומר (בדוגמה מהעיקרון הראשון) בתמונה שבה "כולם ביחד מחזיקים ידיים" כייצוג שאליו התחבר, מתקשרת להיבט מרכזי נוסף העולה בניתוח השיח: חשיבות ההימצאות במרחב משותף שבו היחיד חווה ביחד הקבוצתי בסיס ביטחון.⁴⁹ תמיכה וביטחון במסגרת החברתית כאמצעי להתמודד עם תכנים מורכבים הם מאפיין מרכזי של טקסים בכלל,⁵⁰ וכשהדבר נוגע בילדים צעירים, המרכיב המרכזי במסגרת החברתית הוא המבוגרים המשמעותיים המספקים תחושת מוגנות.

בחלק מהשיח המסר המועבר לילדים לפני הצפירה כולל הסבר קצר על הצפירה ומטרתה ומעביר מסר מרגיע בדבר העמידה יחד. אפשר לראות בתצפיות כי במהלך הצפירה עמידת כל הצוות עם הילדים יחד במעגל מעודדת חלק מהם לחקות את המבוגרים ומאפשר להם לבחור אם להתקרב פיזית ולהיצמד לאחת מנשות הצוות או לשבת. המרחב הטקסי משמש מקור של תמיכה וכוח אם נמנעת אווירת מתח עקב ציפיות ומסרים לא מותאמים לילדים.

מהשיח עם ילדים עולה כי ההימצאות במרחב פיזי שגרתי ובסביבה חברתית מוכרת מחזקת את יכולת ההתמודדות שלהם עם התכנים המורכבים ומעניקה תחושות של הנאה וסיפוק על אף המורכבות. מהשיחה של סטודנטית עם נעמה (5.3) לאחר המפגש:

47. סקוט, נול וקילדרי, 2020.

48. ההתייחסות לגיל הילדים וליכולות הרגשיות והקוגניטיביות הייחודיות והמשתנות שלהם היא היבט מרכזי בשיתוף הילדים. יכולת ההרחקה של יאיר בן ה-5 בדוגמה זו היא פרי של התפתחות ובשלות במגוון תחומים.

49. ב'יוסף, 2009.

50. ב'עמוס וביתאל, 1999.

52. גנות רבות מדגישות את הביטחון "שאנו חשים היום כשיש מדינה וצבא", והוא משמש להן אמצעי לביטחון תחושת ביטחון ולהרחקה מתוכני השואה. עם זאת מקצתן מבליטות את הפרדיגמה 'מחורבן לגאולה' ומספרות על הקמת המדינה כעל אירוע היסטורי שהוא תוצאה ישירה של השואה. היבט זה, הנראה גם בראיונות עם גנות, מתקשר לנרטיב המחובר בין יום השואה, יום הזיכרון ויום העצמאות הסמוכים זה לזה, כפי שמתארים הנדלמן ו"ץ" (1998) ולתולדות הקישור של השואה להקמת המדינה (ראו: ' באור, "לא בגלל השואה – למרות השואה", **הארץ**, 24.7.2012, <https://www.google.co.il/url?sa=t&rc=24.7.2012>,
t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNyuTi3vFWahWRF8AKHYyJDduMQFghDMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.haaretz.co.il%2Fopinion%2F1.1714260&usq=AOvVaw1vERB9Motk9NtexasEiNvs), מוכן, 2003. נושא זה ראוי לעיון נפרד).

שוב את החשיבות שניתנת לדרכי הוראה תואמות התפתחות ולאקלים התומך שיוצר צוות הגן.⁵³

בחלק מהמקרים למפגש בגן קודם שיח עם ההורים, והם מכינים את הילד לקראת הצפירה ואף מעדכנים היכן הם עצמם יעמדו בזמן הצפירה. בניסיון להעמיק את תחושת השייכות למעגלים חברתיים ולאומיים רחבים מקצת הגננות מתארות כיצד גם במקומות אחרים אנשים עומדים בצפירה: "אתם יודעים שבכל הארץ עוזבים את כל הפעילות שעושים, אפילו עוצרים את המכוניות, עומדים ונזכרים לזכר היהודים שנספו". כך המעגל החברתי התומך של קהילת הגן הקטנה מתקשר למעגל המשפחתי ומעבר לו. גם האמירה של אחת הגננות, "גם אני למדתי על זה בגן כשהייתי קטנה", מעצבת את ההבנה שיום השואה הוא עניין הקשור למעגלים רחבים במקום ובזמן.

לעיתים ההורים משתפים את הילד בקשר המשפחתי שלהם לשואה. בכך אומנם מתחזקת תחושת ההשתייכות של הילד לכמה מעגלים בזמן, אך הוא עלול גם להיחשף לתכנים קשים. בדוגמה שלהלן אפשר להבחין בהשפעה הרבה שיש לשיח בהקשר האישי-משפחתי על ילדים, והיא מבהירה את חשיבות התקשורת שבין גננות להורים בכל הנוגע להכנה לקראת ימי הזיכרון.⁵⁴

השיחה של הסטודנטית עם נתן (5.2) נעשתה בחלקה בבוקר, לפני המפגש בגן, ובחלקה בצהריים, אחרי המפגש. חשוב לשים לב לתכנים העולים בשתי הסיטואציות. קטע מהשיחה בבוקר:

סטודנטית: מה יש היום?

נתן: "צפירה".

למה יש צפירה?

"כי סבא יעקב וסבא שלמה אחיות שלהם מתות בגלל שהלא יהודים הרגו אותם בארץ אירופה. וסבא שלמה כשחזר הביתה הוא כבר לא ראה את אחיות שלו, והלא יהודים סיפרו לו שהם הרגו את האחיות שלהם".

מי סיפר לך על זה?

"אבא".

אף שבמפגש בגן נמנעה הגננת מסיפור ברוח זה ששמע נתן מאביו ולא השתמשה כלל במושג "לא יהודים", נתן השתמש בו גם בשיחה שלאחר המפגש:

53. גולדהירש, 2008א; גולדהירש, 2008ב; סצ'רדוטי, 2015.

54. גולדהירש, 2008א; גולדהירש, 2008ב.

על מה היה המפגש היום?

"על יום השואה".

מה זה יום השואה?

"יום שמכבדים בו את מה שהלא יהודים עשו ליהודים".

מה היה במפגש של יום השואה?

"צפירה ונר שואה".

למה היו את הדברים האלה במפגש?

"לזכור את מה שהלא יהודים עשו ליהודים".

נתן חיבר בין הסיפור האישי, השייך למעגל המשפחתי הרב־דורי, ובין הסיפור הקיבוצי, ששייך לכל קהילת הגן. נראה מהשיחה שבעבור נתן במרכז היציאה למסע ב"מחוזות הזיכרון" עומד הסיפור המשפחתי על המעשה ש"הלא יהודים" עשו לאחיות של סבא יעקב וסבא שלמה, או בלשון הקיבוצית: "ליהודים". דוגמה זו והדוגמה של העיתון על סבא של עומר (שהובאה בתחילת הדברים) משמשות במונחים של הלבואקס מפגש בין הזיכרונות ההיסטוריים הכמעט ביוגרפיים שהועברו לנתן ולעומר באמצעות אבותיהם לבין הזיכרון הקיבוצי שהעבירו הגנות לכלל ילדי הגן.⁵⁵

ד. העיקרון הרביעי: 'פחות שווה יותר' – בחירת הייצוגים והתכנים

השיח בגן משקף את תחושות הילדים בנוגע למגוון הייצוגים והתכנים שהם נחשפים אליהם. נראה שמינון מצומצם של ייצוגים ותכנים מונע עומס רגשי ומזמן מרחב למעורבות של ילדים בשיח. המונח 'פרקטיקה של טפטוף', המשקף נגיעה עדינה ומותאמת התפתחותית בתכנים רגשיים, שנוסח בהקשר למחקר על עיצוב המרחב הפיזי בגן הדולשוני, נראה מתאים גם להקשר השונה ממנו של מחקר זה.⁵⁶ בדוגמה מהגן של דפנה שהובאה לעיל בהקשר של העיקרון השני, נראה שמיעוט ההסברים והייצוגים הפיזיים במהלך הכנת הפינה על ידי שלוש הילדות השאיר להן מקום לפתח שיח משלהן מתוך עולמן. כך גם בדוגמה הזאת: דורית הגנת פתחה את המפגש (לבני 3-5) בשירי בוקר מוכרים כדי לשמור על שגרה מוכרת ועל תחושת ביטחון. לאחר מכן היא הניחה נר זיכרון על מפת השולחן הלבנה שבמרכז החדר והמתינה לתגובות הילדים.

אורי: "למה יש מפה לבנה על השולחן?"

דורית: אורית (הסייעת) פרסה מפה לבנה, ויש עוד משהו על השולחן.

55. זרובבל, תשנ"ה; בן־עמוס וביט־אל, 1999.

56. סיטנר ומשולם, 2020, עמ' 37.

יאיר: "יש גם נר, יש לנו בבית כזה".

אורי: "דורית, למה פרסתם מפה על השולחן ולמה יש נר?"

איזה סוג נר זה? יש נרות יום הולדת, יש נרות חנוכה, נרות של קבלת שבת. הנר הזה הוא נר נשמה, נר יזכור.

בהמשך המפגש סיפרה דורית שעוד מעט תישמע צפירה.

נועם: "מאיפה שומעים את האזעקה? ואיך נדע לשמוע את זה?"

שומעים מבחוץ [...] על בית הספר 'איתנים' יש רמקולים שמשמיעים את הרעש.

תהל: "הנר קדוש?"⁵⁷

הנר חשוב, שאנחנו מכבדים ולא מכבים.

הבחירה של הגננת במעט תכנים ובייצוג אחד בלבד שהיא מניחה על השולחן במהלך המפגש – במערך הדומה לזה של קבלת שבת אך לא זהה לו – די בה לזמן שיח ומגוון שאלות. הקישור לידע קודם וביסוס הבנות חדשות על סמך המוכר מעניקים לילדים הצעירים תחושת שליטה למרות התוכן הטעון.

שלא כנטייה של דורית ושל גננות אחרות לבחור במעט ייצוגים ותכנים, בחלק מהתצפיות אפשר לראות עומס של ייצוגים, תכנים ומושגים מורכבים. נראה שההצפה גורמת לתגובות של חשש ובלבול. לדוגמה:

ילד: "כמה מתו?"

גננת: **הרבה, אבל הרבה גם שרדו.**

ילדה: "מזל שאימא שלי לא מתה בשואה".

גננת: **לא, זה מההיסטוריה של העם היהודי...**

וכך קרה גם בגן אחר, לאחר שערן (בן 5.7) נחשף לתכנים מורכבים, כשהסטודנטית שאלה: "מה עוד תרצה ללמד אותי על יום השואה?" הוא ענה: "שיש הרבה סבים שמתו ביום השואה, אבל סבא שלי לא".

57. קורה לא אחת ששאלות הילדים מפתיעות את הגננות. נראה שתהל הביאה מתוך עולמה את מושג הקדושה בסיטואציה המשלבת זמן ומרחב טקסיים. ואולם הגננת ענתה לה במונחים אחרים: כבוד וחשיבות. דוגמה נוספת לשאלות מפתיעות: לאחר הצפירה שאל נתן: "למה הפסיק הרעש של הדפיקות בחוץ?" גננת: "איזה דפיקות, נתן?" נתן: "הדפיקות שאנחנו שומעים מחוץ לחלון". גננת: "אהה הדפיקות של הפועלי בניין שעובדים מחוץ לגן שלנו. גם הפועלים שבונים בחוץ נתנו כבוד ועמדו דום בצפירה. הם הפסיקו את הבנייה שלהם מחוץ לגן ועמדו בדיוק כמוכם כאשר נשמעה הצפירה".

כאשר עומס התכנים הקשים ולא מובנים גדול והציפיות מהילדים אינן מותאמות להם, הילדים מפתחים לעיתים דרכי מילוט. בסיום הקטע שלהלן אפשר לראות כיצד במקביל לשיח המרכזי בנושאים מורכבים "של מבוגרים" מתנהל שיח בין שני ילדים על ההשלכה של יום השואה על "עניינים של ילדים":
במרכז המפגש (לבני 4-5) שולחן, ועליו מפה שחורה ונר זיכרון.

גננת: תסתכלו על השולחן שלי, מה מונח לי על השולחן?

"נר".

לכבוד מה נר?

"לכבוד יום השואה".

ומה זה יום השואה?

"זה לכבוד החיילים שנהרגו במלחמות העולם".

ומה זה מלחמות העולם?

"זה מלחמות של כל העולם".

בשלב זה אחד הילדים פונה לילד היושב לצידו: "רואים רק סרטים מרוסיה של מבוגרים ואי אפשר לראות סרטים של ילדים".
חברו עונה: "אין ערוצים אחרים".

הקרבה בזמן של יום השואה ליום הזיכרון ויום העצמאות מזמנת למקצת הגננות האחדה של מגוון ייצוגי זיכרון היוצרים עומס רב. לדוגמה, הגננת מור, שסיפרה את הסיפור מהעיתון על הסבא של עומר, הזמינה לפני המפגש ארבעה ילדים לעזור לה בהכנת הפינה. על השולחן הם פרסו מפה לבנה ועליה מפית שחורה, ועליהם הונחו נוסף על העיתון גם אגרטל פרחים, צנצנת ובה דגלי המדינה וקופת קק"ל. על הלוח הצמוד היו תלויים כותרת יזכור, תמונת ירושלים, סמל המדינה, מילות ההמנון ודגל ישראל. במקרה זה ריבוי הייצוגים החזותיים מקביל לריבוי המושגים והתכנים במפגש. הפוטנציאל של המפגש עם הסיפור על סבא של עומר המיוצג בעיתון לא מומש, מאחר שהוא נעשה בהמשך המפגש לפרט אחד מרבים. כך לדוגמה התנהל השיח של מור עם אילון (4.7), ששמע שלל מילים לא מוכרות וטעונות: שואה, לשרוד, נספתה, הוצאו להורג.

אילון: "דודה של סבא שלי הייתה בשואה".

היא נספתה או הצליחה לשרוד בשואה?

"לא יודע".

היא חיה היום?

"כן".

אז היא הצליחה לשרוד את השואה.

כך סיימה מור את המפגש: "רציתי לספר לכם על אבא ברדיצ'ב, שהיה חייל צנחן. הייתה לו חברה שקראו לה חנה סנש, וחנה סנש גם היא הייתה צנחנית, והיא כתבה שיר מאוד יפה. דרך אגב, שניהם נתפסו והוציאו אותם להורג. היא כתבה את השיר, תקשיבו. אלי אלי, שלא ייגמר לעולם".

שלא כעולה מן התצפית היו מסקנותיה של מור, ששיתפה את הסטודנטית בריאיון שערכה עימה בסיום היום: "את רוב הדברים על השואה הילדים אמרו. אני רק הקשבתי ונתתי מקום לביטוי. פה ושם הוספתי מילה או שתיים. בהתחלה הילדים שיתפו, ואחר כך הובלתי את השיחה למקום טוב [...] להשאיר אותם עם טעם טוב". זוהי דוגמה לפער שיש במקרים רבים בין התאוריה המוצהרת של הגננת לתאוריה בפעולה שמבטאת בפועל במעשה החינוכי.⁵⁸

יישום מכלול העקרונות שהוצגו במפגש אחד בגן אחד

התיאור שלהלן מובא בשלמותו כדי להבליט כיצד גננת מסוימת מעצבת דרך משלה המשמשת ביטוי ייחודי של העקרונות שהוצגו במאמר. האווירה נוצרה בגן זה (לבני 5-6) על ידי מבחר מצומצם של ייצוגים חזותיים-חומריים: הילדים בחולצות לבנות, בצד שולחן מכוסה במפה לבנה, מעליה מפה קטנה שחורה, ועליה נר זיכרון. מפה לבנה נוספת מונחת על הרצפה, ועליה תמונות מהספר 'תומי', המבוסס על סיפורו האמיתי של תומס פריטה (דוגמאות מהספר בעמודים הבאים).⁵⁹ הילדים, אורנה ושתי הסייעות יושבים במעגל כיסאות שלם.

אורנה: "בוקר טוב לכולם, למה הנחתי את הדברים האלה על השולחן? היום זה יום השואה. הבאתי לכם סיפור על ילד בשם תומי. לפני שאקריא לכם את הסיפור אני רוצה שנכיר את תומי בעזרת התמונות שמצויות בסיפור. הבאתי תמונות של הציורים שנמצאים בספר, אפזר את כל התמונות על המפה שתוכלו לראות וככה ננסה להכיר את תומי שלנו".
תוך כדי פיזור התמונות היא ממשיכה: "אבא של תומי הכין לו אלבום ציורים לכבוד יום הולדתו השלישי, וזהו בעצם הספר והתמונות שאנו רואים. עכשיו נשמע מה כל אחד רואה בציורים שצייר אבא של תומי וננסה ללמוד על תומי".

58. ארגיריס ושון, 1996.

59. פריטה, תשנ"ט.

מתת: "עוגה". אבי: "אני רואה מטוס". עוז מצביע על הדף היחיד שיש בו רק כיתוב ואומר שזו התמונה האחרונה בספר. הגננת נראית מופתעת: "איך אתה יודע שזאת התמונה האחרונה בספר?" עוז: "זה הציור היחיד שאין בו כלום אז בגלל זה זה בסוף". אורנה: "ואו". היא מראה לילדי הגן שזהו אכן הציור האחרון בספר: "תודה לכל הילדים ששייטפו אותנו, כעת אציג בפניכם ארבע תמונות שבעזרתן ננסה להבין עוד על תומי, על אבא שלו ומשפחתו, ועל החיים שהיו להם [...] תומי חי לפני הרבה הרבה שנים בעיר רחוקה רחוקה", היא מחווה בידה תנועת הרחקה בדיבור איטי. "יום אחד שלחו את כל היהודים לגור בתוך גטו, שכונה שמוקפת בחומה, כי לא אהבו את היהודים. אבא של תומי היה צייר והוא הכין לתומי אלבום ציורים לכבוד יום הולדתו השלישי".

אורנה לוקחת את התמונה הראשונה, שבה תומי עומד על מזוודה ומסתכל בחלון אל מחוץ לתמונה, ושואלת את הילדים מה הם רואים בתמונה. הם עונים: "רואים את תומי, הוא עומד על מזוודה, רואים עץ וציפור". אורנה: "מה יש במזוודה של תומי, ולמה בכלל יש לו מזוודה?" מרים: "כי הם עזבו את הבית, אז הוא שם את כל הבגדים והעצצועים שלו במזוודה". אורנה: "כל הכבוד, את צודקת". היא מבקשת מהילדים להתמקד בעץ, מה מיוחד בו, מה שונה בו. רוני: "העץ עומד בשלכת". הגננת שואלת אותו איך הוא הבחין בזה. רוני: "בגלל שאין לו עלים". אורנה: "איזה יופי שהצלחת להבחין בזה. אם העץ עומד בשלכת, מה מזג האוויר איפה שתומי נמצא? איזו עונה זו?" רוני: "חורף". אורנה: "נכון. חורף. וקר". היא מוציאה את התמונה השנייה, שבה תומי נראה ישן במיטה, ומספרת שליד תומי יש המון ילדים ומאוד צפוף. "אימא שלו, שמאוד אוהבת אותו, הכינה לו הפתעה: היא תפרה וילון מסביב למיטה, וכשהוא הולך לישון היא סוגרת את הווילון, ואז יש לו חדר משלו". אורנה מוציאה את התמונה השלישית, שבה נראה תומי גורר כיסא והולך לאכול: "מה תומי רוצה?" ילדים: "לאכול". אורנה: "עם תומי ומשפחתו היו עוד הרבה אנשים, ולא היה הרבה אוכל [...] אבל אימא ואבא של תומי, שמאוד אהבו אותו, השתדלו תמיד לדאוג שיהיה לתומי אוכל".

כשאורנה מוציאה את התמונה הרביעית, שבה רואים עוגת יום הולדת, ילדי הגן מחייכים ומספרים על ימי ההולדת שלהם. תמיר מספר שמחר יש לאימא שלו יום הולדת, ואורנה שואלת אם לאימא תהיה עוגה, והוא עונה שכן. אורנה: "אני רק רוצה להזכיר לכם, שאיפה שתומי גר לא היה איך להכין עוגה, ואימא של תומי הייתה מאוד עצובה. אבל לאבא של תומי היה רעיון: אביא דף וצבעים, ואצייר לו עוגה. והוא צייר לו עוגה. מדוע אבא מצייר לתומי עוגה?" ליבי: "כי הוא צייר, והוא רצה שלתומי תהיה עוגה ליום הולדת כדי שהוא לא יהיה עצוב". אורנה: "איזה יופי של מחשבה. מה היה תומי מבקש לו יכול היה לעצום את עיניו ולכבות את הנרות בעוגה?" ליבי: "שהוא יהיה חופשי", מרים: "שלא תהיה יותר חומה", יוני: "שתהיה לו עוגה אמיתית", עוז: "שהוא יחזור הביתה".

אורנה: "מה נאחל לתומי?" איבון: "אני מאחלת לתומי שהוא יהיה חופשי כמו ציפור". ליבי: "אני מאחלת לתומי שהוא יהיה גדול והם יחזרו הביתה". אורנה: "איזה יופי, ואני מאחלת לתומי שלא יהיו יותר מלחמות. עוד מעט תהיה קול צפירה בכל הארץ בשביל שתמיד נזכור את אותם ילדים ומבוגרים כמו תומי והוריו, שחיו חיים לא קלים. כדי לזכור, במהלך הצפירה אני אחשוב על תומי, איזכר בו ואנסה להבין ולו במעט את שעבר עליו באותה תקופה...".

אורנה נעמדת, והילדים בעקבותיה. אחרי זמן קצר נשמעת הצפירה. כל הילדים עומדים בשקט. אורנה מתיישבת, וגם הילדים. אחרי כמה שניות היא אומרת: "היה לי עצוב. איך הרגשתם?" הילדים: "עצוב". משתרר שקט. אחרי כמה שניות אורנה אומרת: "עכשיו נעבור בשקט לארוחת הבוקר, ואחר כך אני אספר לכם את סדר היום שלנו".

בריאיון שלאחר המפגש שיתפה אורנה את הסטודנטית: "בשונה מגננות אחרות, אני לא מספרת על השואה אלא רק על תומי, ודרכו על יהודים אחרים". לדבריה, היא נמנעת מלפתח את השיח על השואה ונמנעת מ"מושגים קשים", כולל כאלה הנזכרים בספר 'תומי' עצמו: מלחמה, נאצים, חיילים. שלא כבגנים שבהם יש למפגש בגן ביום השואה אופי של "טקס גבוה" – מסוגן, קבוע למדי, רווי סמלים בעלי משמעות ומעורר רגש⁶⁰ – אורנה יוצרת מפגש שאופיו סיפורי יותר מטקסי: הנר שעל השולחן נועד ליצירת אווירה, והצפירה עצמה מורחקת ונעשית מרכיב בסיפור העבר על תומי. כל התכנים נשזרים כחלק מהסיפור, שהוא מרכז האירוע, סיפור המשדר לצד העצב והקושי גם תקווה ואופטימיות ותכנים המשמחים את תומי ודרכו את ילדי הגן: משפחה, עוגת יום הולדת, מתנות, ציורים ועוד. זוהי דוגמה לבחירה בסיפור על ילד אחד שנמצא עם הוריו ומסופר מזווית מרוכזת.⁶¹ אורנה מציגה בחירה מודעת במינימום של ייצוגים חזותיים ובסיפור אחד בלבד המסופר באמצעות שיח שבו מעורבות גבוהה של הילדים. לאחר ארוחת הבוקר שוחחה הסטודנטית עם נועם (5.8) על המפגש:

נועם: "הכי אהבתי את התמונות של תומי, הכי התחברתי לתמונת עוגת יום הולדת, שהייתה ציור ולא אמיתית".

סטודנטית: **למה לדעתך אורנה בחרה להראות תמונה זו?**
 "כי לכולם יש יום הולדת מתי שהוא".

איך הרגשת?

"הייתי גם שמח וגם עצוב [...] פחדתי מהמילה חומה".

איך אתה חושב שתומי הרגיש?

60. חשן מנצורה, 2023.

61. סצ'רדוטי, 2015.

"אני חושב שלתומי היה קשה, אבל הוא שמח כי הוא ביחד עם ההורים שלו".

והצפירה?

"זה היה מוזר. אבל חשבתי על תומי ועל ההורים שלו".

נועם תיאר חוויה של "גם וגם" – גם פחד ועצב וגם שמחה – לתומי קשה, אבל הוא שמח כי היה עם ההורים; הצפירה הייתה מוזרה, אבל חשבתי (כמו אורנה) על תומי והוריו; אהבתי את תמונת העוגה, אבל היא הייתה ציור ולא אמיתית. אפשר ללמוד מהשיחה עם נועם שילדים חשים את עוצמת היום גם כשיש ניסיון ער ומודע מצד הגננת לעדן ולרכך. אי אפשר למנוע את תחושות החשש והעצב, אך השיח במפגש והשיחה עם נועם מצביעים על מגוון המשאבים להתמודדות של ילדים עם תוכני היום.

איורים מתוך 'תומי'







סיכום

כדי להבין את מלוא השפעתם של ייצוגים חזותיים-חומריים על ילדים צעירים יש מקום להידרש לא רק לאובייקט היחיד: התמונה השלמה כוללת את סוג הייצוגים ומספרם, היחסים ביניהם, מיקומם והפעלתם על ידי מבוגרים וילדים במרחב הפיזי ושילובם בסיפורים (בנרטיבים): השיחה, ההסבר והסיפור. הייצוגים למיניהם הם שחקנים מרכזיים בגן ביום השואה והם יוצרים יחד הקדבך (קולאז') דינמי של צבעים, מרקמים וצורות המייצגים משמעויות טעונות. בקומפוזיציה הנוצרת, שכוללת תנועה במרחב של ייצוגים דו-ממדיים ותלת-ממדיים, לכל הפרטים ולקשרים ביניהם יש השפעה רבה על ילדי הגן, והשפעה זו באה לידי ביטוי בדבריהם הספונטניים זה עם זה ובשיחותיהם עם המבוגרים.

לדוגמה, מנקודת המבט של ילד החוויה הוויזואלית של מפגש עם כיתוב שחור שהוא אינו יודע לפענח המופיע לצד נר על מפה שחורה עשוי להשתלב עם חווית השמיעה של מילות צופן חידתיות ולא מובנות ולזמן חוויה רגשית של פחד ובלבול, ואילו ייצוג של תמונה המתקשרת לסטואציה מוכרת לצד אותו הנר בתיווך של הגננת במילים מוכרות ומקרנות ביטחון מזמן חוויה רגשית אחרת. גננות המתבוננות בילדי הגן ומקשיבות להם במגוון הקשרים לומדות מהם על

השפעת ייצוגים טעוני משמעות ועל החוויה הרגשית שהם חווים, ומכאן גם על כוחן שלהן, בעלות ההשפעה על עיצוב החוויה ועל המסרים שהן מעבירות דרכה.⁶²

המיקוד של גגנות בפרספקטיבות של הילדים הלומדים ומתפתחים בגן שלהן עשוי לא רק לסייע להן בהבנת אופני התמודדות וחשיבה של ילדים מגוונים בהקשר של תכנים מורכבים כמו ימי זיכרון, אלא גם לתרום לחיזוק תפיסה חינוכית כוללת, הרואה בכל ילדה וילד פרטים בעלי מסוגלות וכוח השפעה שקולם נשמע. המחקר מצביע על הקשר שבין השיח הקשוב לילדים לבין פיתוח פעולות ותחושות מסוגלות בקרבם בהקשרים של תכנים מורכבים ובמגוון הקשרי חיים אחרים.

ההתבוננות באירועים שמתרחשים בגני ילדים ביום השואה וההקשבה להם מתוך הפרספקטיבה של חוויית הילד ואגב מיקוד בייצוגים החזותיים-חומריים המעצבים את הסביבה הפיזית עשויות לתת עוד כלי לחשיבה על סוגיית החשיפה של ילדים צעירים לתכנים המורכבים של יום השואה. מעבר להחלטות מעשיות אם וכיצד לעסוק בגן בימי זיכרון עולה הבנה חשובה: ילדים דורשים מאיתנו לגעת בנושאים אמיתיים ואותנטיים אך ברגישות ובאופן שהם יצליחו במצבי חיים, בגילים ובהקשרים תרבותיים מגוונים לפענח, לתת משמעות ולהתפתח ולצמוח ממגעים אלה. במחקר זה לא נעשתה הבחנה בין הגילים, אולם מהנתונים עולה כי לעיתים בגן צעיר נחשפו ילדים לעומס תיאורים וייצוגים לא מותאם להם, ואילו בגן הצמוד, שאליו הגיעו בשנה שלאחר מכן, בהיותם בני 5-6, בחרה הגננת במפגש סמלי ביותר לציון יום השואה. נראה שהנחיות משרד החינוך והתוכניות הקיימות פונות בעקר לגגנות גני חובה, וגם הן "נדרשות לפסוע בסבך הבעיות [...] ולסלול בו את דרכן שלהן".⁶³ אך יש מקום להתייחסות ייחודית לגני 3-5, כולל תמיכה בגגנות בגנים צעירים הבוחרות להימנע מעיסוק בנושא.

מעל לכול, כמו בהקשר של מכלול התכנים בגן, לצד הדרכה, השתלמויות וחשיפה לתוכניות ולספרות ילדים חשוב לתת בידי מנהלות הגן – בשיתוף עם הצוות החינוכי ועם הורי הילדים – את האוטונומיה והאחריות להחליט מתוך שיקול דעת באילו מצבים וכיצד לקרב את המפגש של ילדי הגן עם תוכני השואה, להרחיקו ואף לדחותו.

זאת ועוד, חשוב להקדיש מחשבה מעמיקה במחקר, בכתיבה ובשיח הציבורי והחינוכי להשפעת הסמיכות בזמן בין יום הזיכרון לשואה ולגבורה, שמחקר זה עסק בו, ליום הזיכרון לחללי מערכות ישראל ולנפגעי פעולות האיבה. האתגר שימים אלה מעמידים בפני הורים ואנשי חינוך הוא כיצד להימנע ממכשולים של פיתוח תחושות קורבנות וכוחנות⁶⁴ ולראות בהם נקודות מוצא לפיתוח חוסן, משמעות, זהות ושייכות.⁶⁵

62. גילגלזר, 2017; סיטנר ומשולם, 2020.

63. ברודי, כהן ואיזיקיאל, 2019, עמ' 1.

64. פורמן, 1994; גור, 2005.

65. בן-יוסף, 2009.

רשימת קיצורים ומקורות

- אקשוטי־שפיר, 2015
א' אקשוטי־שפיר, זיכרון נראה לעין: השתקפות השואה באזורים ובטקסטים של 'ספרי תמונות' בספרות הילדים הישראלית והגרמנית בין השנים 1980-2015, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה, חיפה 2015.
- ארגריס ושון, 1996
C. Argyris & D. A. Schön, *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice Reading*, Cambridge MA 1996.
- בן־יוסף, 2009
א' בן־יוסף, מעגלים של קשר: על תרבות השיח במוסד חינוכי הומניסטי, תל אביב 2009.
- בן־עמוס ובית־אל, 1999
א' בן־עמוס וא' בית־אל, "טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזיכרון בבתי ספר בישראל", בתוך: ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), *חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים*, ירושלים 1999, עמ' 479-457.
- ברודי, 2009
D. Brody, "Sailing through Stormy Seas: An Israeli Kindergarten Teacher Confronts Holocaust Remembrance Day", *Journal of Early Childhood Research* 11[2] (2009).
<https://ecrp.illinois.edu/v11n2/brody.html>
- ברודי, כהן ואיזיקיאל, 2019
ד' ברודי, ה' כהן וש' איזיקיאל, *התמודדות עם נושא השואה בגן הילדים: קולות מהשטח*, ירושלים 2019.
- גבע, 2017
ש' גבע, *השואה: שעת חינוך*, תל אביב 2017.
- גולדהירש, 2008
א' גולדהירש, *יום הזיכרון לשואה ולגבורה בגן הילדים*, כפר ביאליק 2008: <https://www.google.co.il/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiU2d6XnNPSAhVEIMAKHZtWCjAQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.gov.il%2FowlHeb%2FGanaiYeladim%2FMiktzootVtchumayLimud%2FPages%2Fholocaust.aspx&usg=AFQjCNFBvExksCn1HODB3VclaHB1VHBIYg&sig2=g6WUq2Ws5a-CPW2Rb7JPCA>
- גולדהירש, 2008
א' גולדהירש, "אקטואליה נכנסת לנגן", *הד הנגן* 73[2] (2008), עמ' 11-8.

- גור, 2005
ח' גור, "מה למדת בגן היום ילד מתוק שלי? חינוך מיליטריסטי בגיל הרך", בתוך: ח' גור (עורכת) **מיליטריזם בחינוך**, תל אביב 2005.
- גיל-גלזר, 2017
י' גיל-גלזר, "פדגוגיה ביקורתית חזותית", בתוך: ס' רג'אן שטאנג ונ' חזן (עורכות), **תרבות חזותית בישראל**, תל אביב 2017, עמ' 474-440.
- גריפין, 2016
K. M. Griffin, "Shoulder-to-shoulder Research with Children: Methodological and Ethical Considerations", *Journal of Early Childhood Research* 14[1] (2016), pp. 18-27.
- דגן, 1993
ב' דגן, "נושא השואה בגיל הרך: לבטים והתמודדות", בתוך: ש' לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה: מודלים של התערבות בעת רגיעה ובימי חירום**, תל אביב 1993, עמ' 162-148.
- דיין ואחרות, 2011
י' דיין, ש' מנצורה, ע' פורת ואחרות, **הפרספקטיבה של הילדים והילדות על המידע שראוי להעביר להורים על הנעשה בגן**, תל אביב 2011.
- דר, 2006
י' דר, **ומספסל הלמודים לקחנו: היישוב לנוכח שואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית, 1939-1948**, ירושלים 2006.
- הנדלמן וכ"ץ, 1998
ד' הנדלמן וא' כ"ץ, "טקסים ממלכתיים במדינת ישראל: יום הזיכרון ויום העצמאות", בתוך: מ' אדר-בוניס (עורכת), **מבוא לאנתרופולוגיה, מקראה**, רעננה 1998, עמ' 358-329.
- הרקורט, פרי וואלר, 2011
D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (eds.), *Researching Young Children's Perspectives*, London 2011.
- זרובבל, תשנ"ה
י' זרובבל, "מות הזיכרון וזיכרון המוות: מצדה והשואה כמטפורות היסטוריות", **אלפיים** 10 (תשנ"ה), עמ' 67-42.
- זרטל, 2002
ע' זרטל, **האומה והמוות: היסטוריה זיכרון פוליטיקה**, אור יהודה 2002.
- חשן מנצורה, 2023
S. Hoshen Manzura, "Holidays and Ceremonies", in: S. Achituv, S. Alexander & M. Muller (eds.), *The Case of Early Childhood Jewish Education: American and Israeli Perspectives on Multiculturalism, Constructivism and Gender*, London 2023, pp. 147-159.

- E. Teubal & E. Guberman, *Graphic Texts: Literacy Enhancing Tools in Early Childhood*, Boston 2014. טובאל וגוברמן, 2014
- E. Teubal, J. Dockrell & L. Tolchinsky, *Notational Knowledge: Developmental and Historical Perspectives*, Boston 2009. טובאל, דוקרל וטולצ'נסקי, 2009
- ק' טל, **הוראת השואה בגני ילדים: נושא השנני במחלוקת בקרב גננות**, תל אביב 2015.
- E. H. Cohen, *Identity and Pedagogy: Shoah Education in Israeli State Schools*, Boston 2013. כהן, 2013
- מ' לב ומ' אלון, "התייחסות לשואה בגיל הגן", **שפי"נט**: https://meyda.education.gov.il/files/shefi/kishurey_chayim/Shoa_2020/Shoa_Gil_Rach.pdf לב ואלון, ללא תאריך
- ע' לומסקי-פדר, "מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבית הספר בישראל", **מגמות** מב[3] (2003), עמ' 353-387. לומסקי-פדר, 2003
- ד' לימור ול' סלע, **תכנית מסגרת לגן הילדים הממלכתי והממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי (3-6)**, ירושלים תשנ"ה. לימור וסלע, תשנ"ה
- ג' מורדוך, י' שור וע' גוברמן, "לראות בגן את שקיעת הירח: על יצירת קשר בין זמן טבעי לזמן אישי בחשיבה", **דענן** 9 (2016), עמ' 52-65: <http://www.files.org.il/BRPortalStorage/65-52> מורדוך, שור וגוברמן, 2016
- מ' מייזל וא' שמיר (עורכים), **דפוסים של הנצחה**, תל אביב תש"ס. מייזל ושמיר, תש"ס
- ד' מכמן, "מזווית אחרת: השואה, הקמת מדינת ישראל ותפיסתו של יהודה באוור – תגובה לתגובה", **עיונים בתקומת ישראל** 13 (2003), עמ' 393-395: https://www.google.co.il/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiWm_rW0ffWAhVsD8AKHYtZAhcQFggxMAE&url=http%3A%2F%2Ffin.bgu.ac.il%2Fbgi%2Fiyunim%2F13%2F22.pdf&usg=AOvVaw3_I0CN8EEfjQybAKIv94Ef מכמן, 2003
- ג' מצליח-ליברמן, **חיבוק של אהבה**, תל אביב 2015. מצליח-ליברמן, 2015
- ע' מריאן, "אתגרי עיצוב זיכרון השואה", **מזכר** 48 (2016), עמ' 10-13. מריאן, 2016

- משרד החינוך ויד ושם, **בשבילי הזיכרון: תכנית חינוכית בנושא השואה**, 2014: <https://www.yadvashem.org/he/press-release/24-april-2014-13-34.html>.
- נורה, 1993 פ' נורה, "בין זיכרון להיסטוריה: על הבעיה של המקום", **זמנים** 45 (1993), עמ' 19-41.
- נישטט בורשטיין, 2016 ל' נישטט בורשטיין, "דמות המאזין שבחרתי להיות שפכה אור חדש על העדות: חקירת זכר השואה דרך אוטואנתוגרפיה", **גילוי דעת** 9 (2016), עמ' 19-44.
- נתיב, 2010 ש' נתיב, **טקסי יום השואה ולימוד השואה בבית הספר היסודי לאור מדע הרוח**, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, סמינר זומר לחינוך וולדורף, רמת גן 2010.
- סיטנר ומשולם, 2020 ז' סיטנר וא' משולם, "טפטוף תרבותי עדין: השתקפות של תפיסות רבת-תרבותיות בעיצוב מרחב הלמידה בגן דילשוני", בתוך: א' פאול ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה**, תל אביב 2020, עמ' 21-39.
- סיפלדט, קסטל ופלקונר, 2014 C. Seefeldt, S. Castle & R. C. Falconer, *Social Studies for the Preschool/Primary Child*, Boston 2014.
- סצ'רדוטי, 2015 י' סצ'רדוטי, "טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך", **ילדות** 1 (2015), עמ' 99-118.
- סקוט, נולן וקילדרי, 2020 C. Scott, A. Nolan & A. Kilderry, "Facilitating Children's Agency in Early Childhood Education and Care", in: A. Kilderry & B. Raban (eds.), *Strong Foundations: Evidence Informing Practice in Early Childhood Education and Care*, Australia 2020, pp. 124-135.
- עזריהו, 1995 מ' עזריהו, **פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנפלים 1948-1956**, באר שבע 1995.
- פורמן, 1994 מ' פורמן, **ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך**, תל אביב 1994.
- פריטה, תשנ"ט ב' פריטה, **תומי: ליום ההלדת השלישי בטרזין, 22 בינואר 1944**, ירושלים תשנ"ט: <https://store.yadvashem.org/he/%D7%AA%D7%95%D7%9E%D7%99-15>.
- פרנקל, 2009 א' פרנקל, **למה לנפתלי קוראים נפתלי**, תל אביב 2009.

- צבר בניהושע, 2016
- נ' צבר בניהושע, "הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים", בתוך: נ' צבר בניהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, תל אביב 2016, עמ' 11-17.
- קלרק, 2010
- A. Clark, *Transforming Children's Spaces*, London 2010.
- קסטנברג, 1993
- J. S. Kestenberg, *Als eure Grosseltern jung waren: mit Kindern über den Holocaust sprechen*, Hamburg 1993.
- שטראוס וקורבין, 2015
- A. Strauss & J. Corbin, *Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, California 2015.