

נושא השואה בגיל הרך – לבטים ודרכי התמודדות

בת-שבע דגן

הבעייתיות של הנושא

נושא השואה הוא בעייתי מאוד, מפני שהוא קשור באלימות קיצונית, שכדוגמתה לא נודע בהיסטוריה של המין האנושי. "הוא מעורר חרדה קיומית הקשורה בפחד ממוות, שהוא הפרוטוטיפ של החרדה האנושית" (אגילרה ומסיק, 1974). המילה "שואה" מעוררת אסוציאציות קשות, הן אצל אנשים שהיה להם קשר ישיר לשואה (השורדים ומשפחותיהם וקרובי הנספים), הן אצל אלה ששאבו את ידיעותיהם עליה מכלי תקשורת, מסרטים, מספרים וכדומה.

במפגש עם השואה קיים הקונפליקט הבסיסי בין הנטייה הטבעית של האדם להדחיק את הנושא, ובין הצורך והמחויבות לזכור. הנושא מעמיד לפנינו את מחסום הפחד מפני המציאות שהתרחשה ומפני הישנותה בעתיד. מחסום אחר שמקשה על התייחסות לנושא הוא במישור התפיסתי. בדרך כלל קשה לאדם לתפוס ולהבין דברים שהוא לא התנסה בהם ניסיון כלשהו.

אירועי השואה נמצאים מעבר לכל תפיסה מושגית, בשל עוצמת האכזריות היוצאת דופן שמאפיינת אותם.

מחנכים רבים חרדים מפני העברת מסרים קשים שטעונים מטען רגשי כבד כמו מוות, הרס, שרפה, תקיפה מינית, פיגוע, לרבות שואה. מצב זה משפיע על היווצרות הנטייה להגן על הילד מפני פחדים, על תופעותיהם השונות, שעלולים לערער את תחושת הביטחון העצמי שלו.

במרכז הלבטים איך להנחיל את נושא השואה לגיל הרך ניצבת השאלה איך לא להפחיד את הילד ולמנוע ממנו פחדים וחרדות. **פחד** מתייחס לאובייקט מוגדר, ומתרחש בהווה. **חרדה**, לעומת זאת, מתייחסת לאובייקט לא מוגדר ומכוונת לעתיד. שניהם גורמים להרגשת אי-נוחות, לחוסר ביטחון, לקשיים בהבעה מילולית.

ילדים מתביישים לפחד מן הזר והלא-נודע. פחדים הם לעתים תגובה לאו דווקא לגורמים מאיימים מבחוץ, אלא לפחדים ולרצונות פנימיים, שהילד אינו מודע להם, והיה זונח אותם אילו היה מודע לקיומם. קיימת כאן תופעה של התקה (displacement) של פחדים ריאליים ודמיוניים.

הוספת יום השואה לשורה של חגים ומועדים מרתיע את מחנכי הגיל הרך, משום שהצבתה בשורה אחת עם חגים אחרים כמו חנוכה, פורים או פסח, שגם בהם בולטת הסכנה לקיום העם היהודי, גורמת אצל הילד בלבול ואי-בהירות באשר למיקומה של השואה ברצף ההיסטוריה של עם ישראל, וייחודה. מכת בכורות או חורבן בית המקדש אף הם נושאים קשים, ובכל זאת, אנו מספרים עליהם לילד כבר בגיל צעיר, מפני שהפרספקטיבה ההיסטורית שחררה אותנו מן החרדות הכרוכות באירועים האלה, והפחיתה את מידת המעורבות בהם. העבר לוט בערפל ואין עליו ממצאים סטטיסטיים, כמו אלה שמתפרסמים בימינו בשפע על נושא השואה, והם רחוקים מאיתנו גם מבחינת הרלוונטיות שלהם לחיינו בהווה.

נושא השואה הוא מורכב כשם שמורכבים נושאים כמו המוות, המין או האלוהים. האם בשל כך אנו דוחים את תשובותינו לשאלות בדבר הנושאים הללו, עד שהילד גדל?

גם מעשיות ואגדות ילדים מעלות תכנים מעוררי חרדה, ואנו מספרים אותן לילד. לדעת בטלהיים (1980), האגדות מרמזות שהמאבק בקשיים חמורים הוא בלתי נמנע, והוא חלק בלתי נפרד מן הקיום האנושי. בטלהיים מתווכח עם הטוענים שיש להסתיר מידיעת הילד את הצד האפל שבאדם. בדבריו הוא נותן לגיטימציה להבאת תכנים קיומיים בעייתיים וקשים לידיעת הילד. הצגת בעיות הקיום באגדות הילדים נעשית בצורה בוטה, קצרה וקוטבית. הטוב והרע מתגלים בדמויות מסוימות ובמעשיהן, כל אחת בנפרד. הצגת דמויות דיכוטומית זו עוזרת לילד להבדיל בין שניהם. הגיבורים באגדות עוברים שורה של מאבקים, הם נכשלים ומתגברים, והסיפור מסתיים בסוף טוב. השתלשלות עניינים זו יוצרת בילד הפגת מתח ותחושה של ניצחון הטוב על הרע. הצגת פתרון חיובי מבוססת על ידיעת תכונותיו וצרכיו של הילד הצעיר. מקורה של העלילה באגדות בתופעות ריאליות שקשורות ביחסים בין-אישיים ושלובים בה אלמנטים של דמיון.

סיפורים שקשורים בחגים הם סיפורים היסטוריים. בולט בהם נס ההישרדות על אף הגזרות הקשות, וגם הוא בבחינת הסוף הטוב. כשמדובר בשואה ובממדי הרשע האופייניים לה, כל השוואה עם אירועים היסטוריים שקדמו לה או עם אגדות היא חסרת פרופורציות. ואולם אצל הילד הצעיר, כל הנאמר על השואה נתפס כעוד סיפור, דבר שתובע להתאימו לדרכי החשיבה של הילד ומחייב טיפול רגשי הולם.

אדיר כהן (כהן, 1988) מצביע על ניסיונה של דינה שטרן לקבוע כי ספרות השואה המיועדת לילדים "מעמידה במרכז עניינה את ההתנסות האנושית של הילד והנער היהודי בתנאי השואה, מתוך מגמה לחתור אל ניצחונו של הטוב על הרע ואל ניצחונו של התקווה על הייאוש." המגמה האופטימית, התקווה וההזדהות עם החתירה אל ניצחון הטוב, לדעתה, עשויים "להפיג את תחושת הייאוש והשבר, להוציא מן הפסיביות של הדיכאון ורגשי האין-אונים ולהצמיח מתוך האסון הנורא תקווה, בשורה של התעוררות ורצון עשייה למען החיים." מגמה זו "היא מבחינה מסוימת הכרח הכתיבה לילדים והכרח ההתחשבות הפסיכולוגית ומאידיך גיסא –

לעתים היא נקודת התורפה של הכתיבה, המגמדת את ההתנסות הנוראה של השואה ואת עוצמת ההלם שהיא נתנה למין האנושי."

הילד מול גירויים מאיימים

השאלה היא אם יש הצדקה מוסרית להכביד על הילד בעימות עם הנושא בגיל הרך. האם יש בידנו למנוע מפגש בין הילד ובין השואה? אל לנו לשכוח שאנו חיים בעידן של טכנולוגיה, שהסירה את מעטה הסודיות מאירועים שמפניהם רצה המבוגר להגן על הילד. הילדים חיים כיום ילדות ללא סודות בכל תחומי החיים. מידע רב מסתנן באמצעות הטלוויזיה המקרבת, בממד החזותי שלה, מאורעות רחוקים, ומגבירה את כושר ההתייחסות של הילד. כיום חודרת אושוויץ לכל בית, מעבר לזמן ולמרחב. ילדים קולטים מידע בין שאנו רוצים בכך ובין שלא, ועובדה זו מחייבת בדיקה: מהו אפוא המידע המכוון שיש להביא ובאילו דרכים?

העלמת העובדות מתוך חרדה לבריאותו הנפשית של הילד אינה פותרת את הבעיה. נהפוך הוא. היעדר התייחסות לשאלות הילד ואי-מתן הסבר מתאים, שעה שהוא נתקל בגירויים הללו, משאירים את הילד במצב של חוסר ודאות, ומגבירים בכך את חרדתו.

במצב בעייתי זה באים לעתים לביטוי מנגנוני הגנה כמו הדחקה והכחשה, שיעילותם מוגבלת. "כשמופעל מנגנון ההדחקה, החרדה עלולה לפרוץ לאחר זמן בסיטואציות המזכירות את החוויה המאיימת בצורה של מחלות גופניות או סימפטומים פתולוגיים. הפעלת מנגנון ההכחשה מסייע לסלק את האיום מן התודעה על ידי בריחה מן המציאות ולזכות על ידי כך בשלוות נפש מסוימת בתנאים של סיכון. הפעלת שני המנגנונים האלה מסייעת להקטין את האיום ולמנוע עימות עם גורם הלחץ על ידי התעלמות, הסחת דעת ויצירת אשליה של חסינות: לי זה לא יקרה. מבוגרים שנוטים להכחשה מעודדים ילדים להסתיר את פחדיהם (לא יפה!). ילדים שנמנע מהם לעבד את רגשותיהם לאחר שנחשפו לחוויות טראומטיות עלולים לשלם מחיר נפשי גבוה." (איילון, 1990).

מתן תשובות לילד הוא צורך חיוני, ולא רק מטעמי השמירה על בריאותו הנפשית. קיימות סיבות רבות שמחזקות את הצורך לתת תשובות לשאלותיו של הילד:

- התשובות הן חלק מן החינוך למציאות.
- הן מספקות את המוטיבציה הטבעית של הילד לדעת על המתרחש סביבו.
- בילד טמונים כוחות גדילה שיעזרו לו לקבל עובדות בהתאם לתפיסת עולמו.
- אמירת דברים בקול רם מקטינה את החרדה – "אדברה וירווח לי".
- ידע על השואה ברמה מתאימה מסייע לפתח מודעות לשורשים. זה קרה לנו, ליהודים. בדרך זו אפשר להגיש עזרה לילדים שבני משפחותיהם נפגעו ולעורר אצלם ואצל ילדים אחרים הרגשת השתייכות ליהדות. בלי ידע זה ועיבודו ההולם, לא ירגיש הילד שלם. פיתוח מודעות לשורשים חשוב להתפתחותו האישית של הילד.
- הנושא עוזר לילד לעסוק במוות, בעוד הוא עצמו אינו מעורב בו באופן אישי.
- הניסיון בטיפול במצבים טראומטיים אחרים, כמו מוות במשפחה, מלמדנו – לדעת שרה סמילנסקי (סמילנסקי, 1981) – כי ידיעה ברורה וחד-משמעית שההורה מת ולא ישוב היא יסוד לתפיסה הקוגניטיבית של עובדת המוות. על הילד לתפוס עובדה זו גם מבחינה רגשית. אימוץ ילד במשפחה הוא תחום נוסף שבו חשוב להקדים בהסבר הרקע האישי ולמנוע בכך פגיעה בתהליך הגיבוש של הזהות העצמית ובקשרי האמון בין הילד ובין המשפחה המאמצת.

תפיסת הנושא – תהליך התפתחותי הדרגתי

יש לראות את תפיסת נושא השואה ועיצוב הגישות אליה כתהליך התפתחותי הדרגתי. כל ילד מגיב על התופעות שבהן הוא נתקל בהתאם

לרמת ההבשלה הריגושית והשכלית שלו. אך יחד עם זאת חלים עליו חוקים התפתחותיים כלליים בכל תחומי הגדילה (תוך גמישות מרבית). שלוש תופעות התפתחותיות מקשות על "התפיסה ההיסטורית" של הילד הצעיר (גן, כיתות א-ב):

- **תפיסת הזמן:** התמצאותו של הילד הרך במושגי הזמן, במובן כרונולוגי, דלה מאוד ומוגבלת לניסיונו המיידני.
- **צורת החשיבה:** חשיבתו של הילד סינקרטית. הוא רואה דברים בצורה כוללת, חסרת דיוק והבחנה. סמיכות של שני אירועים בעלי דמיון כלשהו מניעה את הילד להקיש מן האחד לאחר ולהתבלבל ביניהם. המידע שהילד קולט מתערבב. אירועי האינטיפאדה, מצבי הלוחמה הקיימים בארץ ובמקומות שונים בעולם – כל אלה מתערבבים עם מראות מתקופת השואה לתמונה דיפוזית אחת. מתוך הניסיון בעבודה חינוכית עם ילדים צעירים, ידוע שהם מעבירים גיבורים מחג וממועד אחד לאחר. בין פרעה להיטלר אין מרחק של זמן: "נכון שפרעה והיטלר היו חברים?"
- **תפיסת המוסר:** לפי קולברג (לביא, 1973), הילד נמצא ברמה טרום-קונבנציונלית – טרום-מוסרית. הוא רואה את העולם בשני צבעים: שחור ולבן. הוא יוטרד אם יקראו לו ילד טוב או ילד רע. השיפוט קשור לתוצאות הפיזיות: "הגרמנים היו רעים, כי הם הרגו הרבה אנשים". תכונות החשיבה האלה מעידות באופן ברור שאין לסמוך על הסברים רציונליים, מכיוון שהם נשגבים מהבנת הילדים. יחד עם זאת, יש להכיר בצורך בהסבר כלשהו ולהביא בחשבון את "סכנת הבלבול", בלבול שאופייני לגיל הרך, והוא בא לידי ביטוי גם בכל נושא אחר. הילד משתחרר מהבלבול הזה עם גדילתו ועם הרחבת ניסיון חייו.

מקומה של הזדהות בהתמודדות עם נושא השואה

למידה מתוך חיקוי והזדהות מאפיינת את הגיל הרך. לפי פרויד, זהו תהליך שדרכו מעוצבים ה"אני" ו"האני העליון" של הילד, על ידי חיקוי מודל מסוים, מתוך מאמץ להידמות אליו על ידי הפנמתו. זוהי למידה שמבוססת על קשר ריגושי עמוק לנושא החיקוי. ההזדהות מביאה לידי למידה של צורות התנהגות ותהליכים שמאפשרים לילד שליטה בסביבה. בשלבים הראשונים ההזדהות היא עם הורים, אחר כך היא מתרחבת גם אל גנות, מורה, אנשי סביבה ודמויות מסרטים ומספרות.

ההזדהות עם דמויות-סמכות יכולה להתרחש בשתי דרכים: 1. על ידי הערצה, חיבה וכבוד. 2. מתוך שנאה ופחד שמביאים להזדהות עם התוקפן. הזדהות עם התוקפן מפחיתה את החרדה, מעניקה ערך עצמי ומחזירה ליחיד בטחון עצמי – "אני דומה יותר לבעלי כוח ועוצמה." אם מטרתנו היא חינוך לסובלנות ואהבת האדם, ניתן להשיגה על ידי הזדהות חיובית המעוררת אמפטיה, יכולת לראות את הטוב שבאדם, צער ורחמים מחד ומודעות לכך שמקור הרע הוא השנאה מאידך. (מנקוביץ, 1961).

תגובתה של ע', תלמידת המדרשה למדריכי נוער, על מה שלמדה בבית הספר היסודי ובבית הספר התיכון מאפיינת גם רבים אחרים, כפי שפורסם **בהזדהות** :

צברית אני, בכ"ג שנותי. הורי מעדות המזרח, כך שאת רקע השואה ומהות השואה למדתי (להבדיל מלהרגיש) רק בצורה הקונבנציונלית (שלא אחת השאירה משקע של עשייה כלאחר יד) של ביה"ס היסודי והתיכון. בחינוך שקיבלתי קראו לזה "הזדהות". אמת, קשה לי עם המילה הזאת. זה גם מבהיל ונשמע "גדול" מכפי מידותי. להזדהות – מה זה? איך זה? מה החינוך שקיבלתי משתמע שכאלו צריך להזדהות עם הזוועות והאימים. וכי מה פלא שלא מעטים מבני גילי (לאו דווקא ממוצאי) מבקשים, הניחו, ואפילו מבקשים לשכוח. אי אפשר להרגיש כך, ואחר כך להזדהות. ניתן רק להזדעזע ולהצטער על שהיה. בדרך זו לא ישיגו דבר. להכיר ולהרגיש את הדברים הקטנים, הפרוזאיים, לכאורה, עם זה ניתן להזדהות. הדבר שווה אלפי מונים מטכסים על טכסים ודרך שגרתית של זכירה על פי לוח שנה. אדם "קטן" יכול להזדהות עם ה"קטנים", עם היום-יום "הפשוט", עם האיד של החיים,

עם האנושי שבאדם, לדעת ולהבין איך חיים עם זוועות ולא מאבדים צלם אנוש. האיך הזה הוא המביא להזדהות כנה, שורשית ואמיתית. לא הטכסים הם שיעירו את ההזדהות ולא הם שיעבירו אותה. לא הטכסים, שהם בני חלוף מטבעם, אלא הזדהות שמבפנים עם קטנות, ההזדהות החיה, הרגשית, המשמעותית. (פרישברג, 1978).

תגובות מסוג זה מחזקות את הצורך להציג לפני הילד תכנים שיעוררו התעניינות והזדהות עם היבטים חיוביים בהתנהגות של האדם בשעת מצוקה.

מוקדי התייחסות-הזדהות רצויים: עזרה לזולת ונושא הגבורה

אפשר להגיע להתרשמות עמוקה על ידי יצירת חוויה, והשאלה היא, סביב איזה מוקד בנושא השואה רצוי ליצור את החוויה הראשונית? כאשר מעלים את נושא השואה, מקובל לדבר על שישה מיליונים כמעט בדרך סטריאוטיפית, ומזינים את הציבור, כולל ילדים מכל הגילים, בסיפורי זוועה. דרך זו פסולה לחלוטין ביחס לילד הצעיר. יש לספר את הרקע בלי להיכנס לפרטים שקשורים להריגת האנשים.

אחת הבעיות המרכזיות העומדות לפנינו היא כיצד לשמור על אמונתו של הילד באדם. אפילו במציאות חברתית-פוליטית קשה ביותר, במצבי מצוקה, אפשר למצוא צדדים חיוביים בהתנהגותו של האדם, ועליהם יש לספר לילדים. אפשרות זו קיימת סביב שני נושאים, שמשלימים זה את זה, והם: 1. עזרה לזולת. 2. נושא הגבורה.

1. עזרה לזולת שבאה לביטוי על ידי תיאור החיים במחבוא, בכפר אצל איכר, בבונקר, ביער.
פרידה מאנשים אהובים.

געגועים לחיות מחמד, לאוכל אהוב, למגרש משחקים, ועוד.

2. נושא הגבורה: מעשים שמעידים על אומץ לב, כוח עמידה בגטו, גבורתם של הפרטיזנים ביער, ושל אסירים במחנות הריכוז בגיל מאוחר יותר.

הכנה ליום השואה והגבורה בגן הילדים ובכיתות א'-ב'

יום השואה מהווה בשביל הילד מעין מפגש בלתי אמצעי עיקרי עם נושא השואה, ואולם סממניו החיצוניים מגיעים אליו בהתייחס לחלקו הראשון של השם המגדיר את האירוע הזה, הווה אומר: "שואה", מילה שאינה מצויה באוצר המילים היומיומי של הילד בגיל הרך.

"שואה" פירושה, לפי אבן-שושן: חורבן, הרס, כיליון, אסון קשה. לגבי המילה "אסון", יש לילד מושגים שהוא רכש באופן טבעי. "היה אסון כי הרבה אנשים נהרגו." הילד שותף באופן טבעי לאירועים שהציבור הישראלי כולו חי אותם. אל התכנים של היום הזה מגיעים בשתי דרכים:

- דרך קיום מנהגים וטקסים בסביבתו הקרובה של הילד.
- באמצעות כלי התקשורת, ובעיקר באמצעות הטלוויזיה.

כדי למנוע השפעות מזיקות של הגירויים הקשורים ביום השואה והגבורה יש צורך בהכנה מוקדמת לגילאים הצעירים. נבחן את סממניו החיצוניים של היום הזה.

הצפירה

הצפירה הפכה לסמל של הנצחת השואה. היא אובייקט מרתיע ומעורר חרדה. הצפירה מגיעה לאוזניו של הילד מיום היוולדו. ידוע שתינוקות רגישים לרעשים פתאומיים ומגיבים עליהם בבכי, ואולם זו תופעה התפתחותית, שחולפת עם הזמן. כשמדובר בילד בגן, אפשר למצוא דרכים להכינו לפני הישמע הצפירה באמצעות שיחה והדגמת קולות צופרים שמעוררים אסוציאציות לרכב משמיע קול, כגון מכונית כיבוי אש, אמבולנס, מכונית משטרה וכדומה, וכן על ידי הפקת קולות צפירה בידי הילדים עצמם. בשיחה יש להתייחס לשאלה, מה אומרת הצפירה ולהשתמש במשפחת המילים מהשורש צ-פ-ר (צופר, צפירה, צופר, צופרת, וכו'). שני אלמנטים עולים בהקשר הזה: סכנה וצורך בהגשת עזרה, שהם

נושאים חשובים כשהם לעצמם, ואלמנט נוסף שמעלה יום השואה – זיכרון והתייחדות.

ההכנה הזאת גורמת לוונטילציה ללחץ שנוצר, והופכת משהו לא צפוי, זר ומפחיד, למשהו מוכר. היא יוצרת מודעות לתופעה: "אני אדע שהיא תישמע, אני שולט במצב."

מה אומרת הצפירה / בת-שבע דגן (1989, 1991, 2001)

שמעתי צפירה של מכבי אש
עם סולם המגיע לקומה שש.
שמעתי אמבולנס צופר בקול
שבאור אדום לנסוע יכול.
שמעתי צפירה של אוטו משטרה.
שוב צופרים, כי משהו קרה.

שמעתי עוד צפירה.
צפירה של מלחמה
מבהילה ומדהימה,
רועשת וצורחת
מעוררת פחד.

שמעתי גם צפירה אחרת
היא בעצב מספרת
על אלה שאינם
ולא נשכח זכרם.

קול הצופר
קורא לי דום.
כמו בכל שנה
ביום של זיכרון.

השיר "מה אומרת הצפירה" מסכם את ההתנסויות הללו ומקרבת את הילד למתרחש, על פי העיקרון "מן הקרוב אל הרחוק" ו"מן הקל אל הכבד". בדרכם לגן או לבית הספר, או בכיתה עצמה, עדים הילדים לעצירת התנועה ולעמידת דום של הציבור כולו. הם נוטלים חלק בהתייחדות עם זכרם של אלה שנהרגו בשואה. זהו בעצם מפגשם הראשון של הילדים עם הביטויים

של אבל קולקטיבי, שמעוררים אצלם שאלות רבות שקשורות למוות, ועל המחנכת להתמודד עם השאלות הללו בצורה הולמת.

הנפת הדגל לחצי התורן

הדגל מוכר לילדים מחגים אחרים, כגון יום העצמאות ושמחת תורה, והוא מבשר את שמחת החג. דגלי המציל על שפת הים מכתיבים כללי התנהגות: מה מותר ומה אסור. הדגל המונף עד חצי התורן מהווה בשביל הילד גירוי חדש ומלמדו ביטוי נוסף לאבל.

הדלקת נרות זיכרון

הילד הכיר בהזדמנויות שונות נרות מסוגים שונים: נרות שבת, נרות יום הולדת, נרות חנוכה ואחרים, ולכל אלה נוספים נרות זיכרון. סמלים אלה, כמו פרחים, שזורים במעגל חיינו בקשת רחבה של רגשות – משמחה עד עצב.

מנגינות אבל

מנגינות אבל מרחיבות את רפרטואר הגירויים ופונות אל הרגש בממד השמיעתי שלהן.

הצעדים הראשונים בהבאת הנושא אל הילדים החל בגן טרום-חובה

- העלאת זיכרונות סביב אירועים עצובים בחיי הילד, כגון מות סבא או סבתא, אובדן בעל חיים אהוב, וכדומה.
- הצגת תמונה שמראה עצב, כנקודת מוצא לשיחה וגירוי לאסוציאציות אישיות. נבדיל בפעילות זו בין שני שלבים:
 - א. מקרא תמונה, שבה יתבקש הילד לזהות את מרכיבי התמונה.
 - ב. מדרש תמונה, שבו ייתן הילד פירוש משלו לתמונה.

- האזנה למנגינות אבל כגירוי לתגובות רגשיות.
- בשורת היום המתקרב בידי המחנכת עצמה.

יום השואה והגבורה בגן הילדים ובכיתות א'-ב'

צעדים אלה יהוו בסיס להתייחסות הילדים להדלקת נרות הזיכרון ביום הזה. השיר "נרות שמחים, נרות עצובים" (נמצא בקובץ **היום בנתה לי הצפידה**, הוצאת יד ושם, 2002) סוקר את הידוע לילד על נרות שונים ומעלה את מקומם של הנרות במצב של אבל.

אפשר להביא במעמד זה את חלקו האחרון של השיר ולהסבירו, אם יש צורך בכך, על ידי פרפראזה, כגון: אנו מדליקים שישה נרות זיכרון כדי לזכור יהודים רבים שנהרגו בשואה. היה שם יוס'ה עם אמא ואבא ודודה שלו, ועוד הרבה אנשים.

ויש שמדליקים נרות
 בדומייה ובכבוד
 שישה נרות בלי צבעים.
 כולם נרות עצובים,
 שישה נרות לזיכרון
 להמון אדם, המון,
 שישה מיליון.

חשוב שמעמד זה יהיה קצר. לא מן הנמנע שילווה באנחה ובדמעה בעין, אם כך תרגיש המחנכת. יחד אם זאת, אין לפנות לילד בפנייה מעין זו: "היום אסור לצחוק." הילד אינו מסוגל להתאבל לאורך זמן. בתפיסתו של הילד הצעיר, המוות הוא רוורסבילי, ופעלתנותו הטבעית מסייעת לו לחזור לעיסוקיו.

במשך שנים רבות הורגשה התעלמות משלמותו של השם "יום השואה והגבורה". מרכיב השואה היה דומיננטי בהתייחסות לנושא, ואילו מרכיב הגבורה נבלע בים של זוועות, שהובאו לעיני הצופים בטלוויזיה ובסרטים תיעודיים. מכיוון שבמשפחות רבות השליטה על צפיית הילד בתוכניות

המשוחררות רופפת, גם הילד נמצא בין הקולטים את המראות האלה. אם צפייתו היתה לעובדה קיימת, יש להתייחס אליה על ידי בדיקת המשקעים שהיא משאירה אצל הילד, הן בתחום הידע, הן בתחום הרגשי. כשמדובר בילד בגיל הגן, אין לצפות להבנה (ספק עם הדבר אפשרי בכלל בגיל כלשהו!).

חשוב לבדוק מה קלט הילד, מה היה רוצה לדעת ומה מסוגלת המחנכת להעניק לו. מחנכים רבים מתלבטים בלבטים קשים לגבי אופן ההתמודדות עם הנושא הנורא הזה, כדבריהם. מה להגיד ומה לא להגיד, בייחוד במצב שבו הילדים מביאים פרטי פרטים על דרך הריגתם של היהודים בתאי הגזים, שרפת גופות ומעשי אכזריות למיניהם. התגובות המתבקשות הן קודם כול לקבל את דברי הילד ולאפשר לו להביע את כל אשר קלט במילים ובאמצעים תיאוריים אמנותיים, כגון ציור, כיור, תנועה וכדומה. בהמשך יש לעורר עמדה של גינוי הרשע, דבר שמאפשר פורקן לכעס ולצער.

מול המידע עתיר הזוועות שהילד מביא, יש להעמיד מודל התנהגות חיובי, בדמות לוחם או חסיד אומות העולם, שפעל באומץ לב להצלת אדם אחר. בכך יבוא לביטוי השם השלם של המועד, "יום השואה והגבורה". באשר למושג הגבורה, הילד בגיל הרך תופס גבורה ככוח פיזי וכאומץ לב במצב של סכנה. להדגמת הבנתו, יפעיל את שריריו. גבורה רוחנית רחוקה מהבנתו של הילד בגיל הזה.

כדי לספר לילדים על מוראות השואה בצורה הולמת ומבלי להפחידם, על המחנכת לצפות בתגובותיו של הילד שעה שהיא עוסקת בנושא, להקשיב לשאלותיו, לא לספק מידע רב מזה שהילד מבקש לקבל, לענות ישירות, באופן ברור וכן, לא להסתיר את רגשי הצער והכאב. לא די בהתייחסות חד-פעמית. ילדים נוהגים לחזור על שאלותיהם, ויש לענות ולהשמיע את אותם הדברים ששמעו קודם מפי המחנכת באותו העניין.

מה נספר לילד?

חגים שקשורים בהיסטוריה של עם ישראל מוצגים לילד באמצעות סיפור המעשה ומנהגים. ביום השואה והגבורה בולט החלק הטקסי, שהיה למסורת במרוצת הזמן. מה שמתבקש הוא סיפור המעשה, שיהלום את רמתו השכלית והרגשית של הילד.

הספר **מה קרה בשואה – סיפור בחרוזים לילדים הרוצים לדעת** (דגן, הוצאת צבר, 1999) הוא ביטוי לניסיון לתאר את השואה ברצף "כמעט היסטורי", באופן שהילד יוכל לקלוט אותו ולהטמיעו בעולמו הנפשי. הספר יכול להיות לעזר לגננת ולמורה בהבאת עובדות מתולדות השואה בלי להשתמש בתיאורי זוועה.

לנוכח מה שהתרחש בתקופת השואה, נוצרה טרמינולוגיה מיוחדת. המחנכים יצטרכו להסביר מושגים כמו גטו, מחנה ריכוז, נאצי, פרטיזן, הצבא האדום ועוד. ציון העובדה ההיסטורית, "בגרמניה הנאצית", בא למנוע הכללות, שכן לא כל גרמני היה נאצי, והיו גם מתנגדים למשטרו של היטלר. ציון העובדה הזאת חשוב לאור היחסים הקיימים כיום בין גרמניה לישראל.

הקטעים הבאים ידגימו את הגישה המוצעת:

...בגרמניה הנאצית קרה הדבר
והרבה על כך עוד יסופר.
היה שם איש רשע, צורר
יותר מכל אויב אחר
אדולף היטלר – כך נקרא –
איש איום, אכזר, נורא.

הוא רצה לכבוש את כל העולם
בכוח הזרוע, כי שנא את כולם.
הוא שנא פולנים,
רוסים, צוענים,
אך יותר מכל הוא שנא יהודים,
זקנים, צעירים, אפילו ילדים.

כדי לא להותיר את המאזין או הקורא הצעיר בקדרות חסרת מוצא, מתואר בסיפור גם ההיבט החיובי:

היו אנשים שלחמו בגבורה
נגד הרשע האיום, הנורא.
היה ביניהם גם סבא פרץ,
אז לוחם צעיר ובעל מרץ.

בסוף הסיפור, הוא בוחר בחירה בלתי נמנעת:

זו התשובה לכל שואל,
בית חדש בארץ ישראל.

ככל שהילד צעיר יותר, כן יסתפק במילים ובמקצבן בלבד. "המטרה היא לעורר תגובה ולשאול שאלות, ועל ידי כך להתחיות בסיפור ולדעת את תוכנו" (פלדמן, 1990).

הספר **צ'יקה הכלבה בגטו** (דגן, 1992) מנסה לקרב את הילד למציאות הקשה באמצעות סיפור על הכלבה ועל הילד מיכאש, שנאלץ להיפרד ממנה בגלל גזירות הנאצים (על פי חוקי נירנברג היה אסור ליהודים להחזיק חיות מחמד).

תגובות ושאלות אופייניות של הילדים

מתגובותיהם של ילדי גן וכיתות אי-ב' אפשר ללמוד שהצפירה, עצירת התנועה, עמידת דום והדלקת נרות זיכרון מהווים גורם משפיע רב-עוצמה. ביטויים אלה של אבל נשמרים אצלם בזיכרון מפני שהם פונים, בלי מילים, ישירות אל חושיו של הילד, ומשום שהם תופעה יוצאת דופן. התגובה הרגשית המילולית השכיחה היא: "אני עצובה." או "עצוב מאוד שהרבה יהודים נהרגו."

ילדי גן פלטו במפגש את רשמי הצפייה בטלוויזיה וההאזנה לסיפורים של הגננת. הם הזכירו את היטלר, את הטלאי הצהוב, את שרפת הספרים

של היהודים, גדר מחושמלת של מחנה ריכוז ועוד. "קראו להם נאצים, זו מילה כל כך נוראה!" "היטלר היה הנאצי הראשי, הוא שם על היהודים את הטלאי הצהוב." "אני יודע למה קראו להם נאצים, כי נץ היא ציפור טורפת." על הצפירה אמר ילד אחר, "שמעתי קול של שופר עצוב." דוגמאות אלה מוכיחות איך ילד מתייחס לגירויים חדשים דרך ניסיונו המצומצם.

הספרים **מה קרה בשואה? וצ'יקה הכלבה בגטו** ראו גם את הצד האופטימי של הדברים בגילויי התנגדות ובמסר התקווה שבא בהם לביטוי. "הייתי גם עצוב/ה וגם שמח/ה." או "זה סיפור גם משמח וגם לא משמח." ילדי כיתות א'-ב' הביעו את עצמם בדפי תגובה בכתב. "כששמעתי את הסיפורים, חשבתי שזה חשוב מאוד." "לא הייתי רוצה שגם לי יהיה דבר כזה." "נהניתי מן הסיפור בגלל החרוזים." "היתה מלחמה גדולה, בסוף נגמרה וישראל היתה."

ילדים בגיל הרך קולטים קטעי מידע. בעקבות הסיפורים הם התעניינו בדברים פרוזאיים, יומיומיים, כגון מה אכלו שם, איפה ישנו, במה עבדו, איך היטלר מת ועוד.

לנוכח העובדה שבגיל חמש עד שש הילד משתחרר במידה מסוימת מטשטוש גבולות בין דמיון למציאות, הרבו ילדי גן חובה לשאול: "האם זה היה באמת?", אך שאלה זו המשיכה להטריד גם את הילדים בכיתות א'-ב'. ילדים שואלים לעתים שאלות קיומיות כגון, "מה אנחנו עשינו?" "נכון שגם אנחנו הרגנו להם הרבה?" לילד קשה להבין שאנחנו היינו המפסידים ולשאת את התסכול שבהפסד. שאלות אלה מבטאות את שאלת המבוגרים, "מדוע לא התגוננו? מדוע הלכנו כצאן לטבח?"

זוהי הכללה שמתעלמת ממרידות שהתרחשו במקומות שונים. לפי מחקר של אריה דבוז'צקי, מיליון וחצי יהודים לחמו בצבאות שונים באירופה. מרד גטו ורשה נמשך זמן רב יותר מאשר לחימתם של הפולנים או הצרפתים במלחמת העולם השנייה, בטרם נכנעו.

שאלה אחרת שמעסיקה את הילדים קשורה בנטייתם להיתפס לאמונה באלוהים. "מדוע ה' לא עזר?" שאלה זו קשה במיוחד לא רק

לילדים, כי אם גם למבוגרים שמאמינים באלוהים. קשה למצוא תשובה מספקת. עם זאת, השאלה מחייבת התייחסות כלשהי, למשל: "ה' ברא את הטוב ואת הרע והניח לאדם להחליט במה לבחור. יש הבוחרים בטוב, ויש הבוחרים ברע." תגובה אפשרית אחרת היא הצטרפות לתמיהתו של הילד, כגון: "גם אני חושבת כמוך ואיני יודעת את התשובה."

תפקיד המחנכת (או כל מבוגר אחר)

כאשר המחנכת עומדת להציג את הנושא לפני הילדים בגן, או במסגרת חינוכית אחרת, עליה להתכונן לתפקיד זה מבחינה רגשית ולגלות מודעות ורגישות להשפעת דבריה על הילד. כל התייחסות לנושא השואה מעוררת רגשות שליליים כמו בהלה, שנאה, כעס, תוקפנות, רגש נקם וכדומה, וכן רגשות חיוביים כמו צער ורחמים, חמלה, דאגה.

מבוגרים יכולים לעזור לילדים להתייחס לנושא רק אם יהיו מוכנים לברר לעצמם את גישותיהם ואת חרדותיהם הקשורות לנושא זה. עובדה זו מחייבת מתן הזדמנות למחנכים (גננות, מורים, הורים) ליטול על עצמם בירור מסוג זה במסגרת שיחה, משחק תפקידים או טכניקות קבוצתיות אחרות. גישות של מבוגרים ורגשותיהם מועברים לילדים לעתים ללא מילים, אלא על ידי הבעת פנים, נעימת דיבור, תנוחת גוף, תנועות וכדומה. חשוב אפוא לפתח מודעות לשני התחומים של ההבעה: מילולית ולא מילולית.

קווים מנחים

כדי לעמוד במשימה זו, עלינו לנהוג לפי העקרונות המנחים הבאים:

א. הדרגתיות:

- להגיש את הנושא בהתאם לתפיסה הגילית, החל בגיל הגן.

- מבחינת התוכן, להקפיד על גישה סלקטיבית, לשם מניעת טראומה מחד גיסא, ולשם הצגת מודלים חיוביים מאידך גיסא.

ב. פרסוניפיקציה:

לתת עדיפות לסיפור אישי על סיפור שמתייחס בהכללה לשישה מיליונים.

ג. לימוד שיטתי מהיבטים שונים (היסטורי, כלכלי, פסיכולוגי וכו'): בגיל בוגר יותר.

ד. מעל לכול התחשבות ביכולתו הרגשית של הלומד, יהיה גילו אשר יהיה.

יש להניח שמן הגישה המוצעת לעיל אין משתמעת נטייה להתעלם כליל מנושא האלימות בהקשר לשואה. אנו מדברים על תקופה שבה ממדי האלימות והאכזריות הם בלתי נתפסים אף בידי המבוגר, ולא רק בידי הילד. אם נתרכז ב"טכניקות" של הזוועות, נגרום סלידה והתנכרות, במקום שותפות רגשית והזדהות. משום כך הבחירה של נושאים מתאימים היא קריטית.

יש לספר לילד על השואה, כדי להביאו לידי שותפות רגשית, בהיותו ילד היום ואזרח מחר, כדי לחנכו לחמלה אנושית, לגינוי הרשע ולעמדה פעילה של הגנה עצמית בעת סכנה. על לוח הזיכרון בדכאו חרותה ציטטה: "אלה שאינם יכולים לזכור את העבר נידונים לחזור עליו."

אנו חייבים ללמד על השואה ולהציג את הנושא מוקדם ככל האפשר בחיי הילד, מפני שהיא התרחשה ומפני שיש לה מקום מרכזי בתודעתו של עם ישראל.

ביבליוגרפיה

- אילון, ע', ולהד, מ' (1990). **החיים על הגבול**. חיפה: הוצאת נורד.
- בטלהיים, ב' (1980). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד**. תל-אביב: רשפים.
- דגן, ב' (1988). **גישה פסיכולוגית חינוכית להוראת השואה בילדים המתמודדים עם המוות**. ש' זקס (עורך). תל אביב: הוצאת רמות.
- דגן, ב' (1989). יום השואה והגבורה בגן הילדים. **הד הגן**, חוברת ג'.
- דגן, ב' (1991). **מה קרה בשואה – סיפור בחרוזים לילדים הרוצים לדעת**. תל אביב: מאור. (מהדורה מחודשת: 1999, חולון: צבר).
- דגן, ב' (1992). **צ'יקה הכלבה בגטו**. תל אביב: מאור. (מהדורה מחודשת: 1999 תל אביב: מורשת).
- דגן, ב' (2002). **היום בכתה לי הצפירה**. ירושלים: יד ושם, עמ' 26, 28.
- לביא, צ' (1978). **אתגרים בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 387.
- מנקוביץ, א' (1961). בעיות פסיכו-הגייניות של משפט אייכמן. קובץ על הוראת השואה בבתי הספר. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, עמ' 68.
- סמילנסקי, ש' (1981). **תפיסת המוות בעיני הילדים**. חיפה: אח, עמ' 121.
- פלדמן, ז' (1989). עיבוד דידקטי של אורי אורלב. **עיונים בספרות ילדים** 4. תל אביב: מכללת לוינסקי. (החוברת אזלה, אך מאמר זה מופיע גם בחוברת זו, בעמ' 104).
- פרישברג, ש' (1978). השואה – כיצד להגיע להזדהות. **הד החינוך**, כרך נ"ב, גיליון ל"ג.