



ד"ר מיכל גנץ-מישר,
מרכז אקדמי לוינסקי
וינגייט, הפקולטה לחינוך.
דוא"ל:
Michal.meishar@l-w.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) – גנץ-מישר, מ' (תשפ"ד). מפגש בין האיש לתרבותי מתוך קריאה של ספרות שואה חמדעת, יז.

מילות מפתח:
דרכי הוראה-למידה, זיכרון תרבותי, כתיבת יומן מסע, קריאת ספרות שואה

מפגש בין האיש לתרבותי מתוך קריאה של ספרות

שואה

מיכל גנץ-מישר

תקציר

מחקר זה הוא מחקר איכותני-פרשני של חקר מקרה הבוחן את התרומה של תהליכי הוראה ולמידה במסגרת תוכנית לימודים להוראת ספרות שואה, "מה קרא שם?", באופן רציף ומתמשך בבית ספר יסודי שמונה שנתי. התוכנית מבוססת על גיבוש דרכי הוראה-למידה המעודדות שיח לחיזוק ההקשר האישי, הרגשי והערכי בעיבוד תכנים נוקבים מההיסטוריה של העם היהודי בתקופת השואה, בד בבד עם חיבור הפרשנות והתובנות לחיי היום-יום ועל כתיבת "יומן מסע" של התלמידים בעקבות קריאת ספר בשיעור ייחודי, "יומן מסע". ממצאי המחקר מצביעים על כך ששיעורי "יומן מסע" משמשים מרחב להוראה וללמידה ומחזקים את הערך האישי והאנושי בשתי קטגוריות תוכן: (א) היבט פדגוגי – מקריאה אישית פסיבית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי; (ב) היבט ערכי-חברתי – "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות. המורות והתלמידים מעידים על יחס חיובי, והם משתתפים מתוך בחירה בתוכנית המזמנת שיח רלוונטי ומעניקה זמן למחשבה, להבעת דעה ולשיתוף. המחקר תורם לגיבוש ולהבניה של דרכי הוראה ולמידה לכינון הזיכרון התרבותי של השואה כחלק אינטגרלי מחיי התלמידים במאה ה-21. כתיבת "יומן מסע" אישי בד בבד עם קריאת ספרות שואה הן אמצעי להוראת הטקסט הקשה מנשוא וגם משמשות מרחב לחשיבה, להתבוננות ולהפקת משמעויות אישיות, חברתיות וערכיות.

מבוא

בזיכרון הקולקטיבי הישראלי לדורותיו, השואה היא נושא הנדון במערכת החינוך הממלכתית הפורמלית והבלתי פורמלית באופן הדרגתי ומובנה כבר מגני הילדים, בתי הספר היסודיים ועד בחינות הבגרות. בשנת 1980 קבע משרד החינוך כי יש לכלול לראשונה את השואה כנושא חובה בלימודי ההיסטוריה של עם ישראל בחטיבה העליונה, ולאחר מכן נקבע כך גם בחטיבת הביניים. מבקר המדינה (דו"ח, 2010) קבע, בהתייחסו להוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך, כי משרד החינוך לא השכיל להקנות באופן שיטתי את הנושא בכל שכבות הגיל. בחוזר מנכ"ל (2014), קבע שר החינוך הרב שי פירון תוכנית חינוכית חדשה רבגלית להוראת השואה, "בשבילי הזיכרון", המעידה כי מערכת החינוך מחויבת להנחיל לתלמידי ישראל את זיכרון השואה על לקחיו ואת המורשת היהודית המפוארת של העולם שאותו ביקשו הנאצים להשמיד. ישנה הסכמה כי כל מסגרת חינוכית נדרשת להתאים את דרכי הלימוד, את תוכני ההוראה ואת אופי התובנות והמשמעויות לגיל הילדים. הלמידה על השואה מתרחשת לרוב בסמיכות ליום הזיכרון לשואה ולגבורה בשיעורים המיועדים לכך, בהתאם למערכי שיעור שנכתבו מראש ובליוי טקסים, עבודות יצירה, פרויקטים קבוצתיים ועוד (כהן, 2010; פילדמן, 2009; נוי, 2023; רוזנברג, 2020). המתחים הרבים שעיינו מתמודדים מורים ומחנכים, הקשורים בהוראת נושא השואה ביום הזיכרון, נובעים הן מהדרישות והציפיות מהם והן מהכישורים הנדרשים לכך. המתח האישי – האם מורה שלא הוכשר להוראת הנושא המורכב הזה יכול בכלל ללמד את נושא השואה? המתח הפדגוגי – כיצד ללמד הלכה למעשה את נושא השואה? ההתלבטות היא כיצד לניתן לשלב בין שני המרכיבים: בין מחויבות ושמירה על זיכרון השואה ורכישת ערכים אנושיים ולאומיים לבין התמודדות עם תכנים מורכבים של מוות, מאבק והישרדות. נמצא כי המורים נדרשים לכשירות מפתח חוצות תחומי דעת ולהתאים את הוראת השואה לדור החדש: (1) להיות בעלי ידע מקיף ומדויק, שאינו תלוי בתחום התמחותם, כדי להימנע מפרשנות שגויה למושגים מרכזיים ואחרים; (2) להיות בעלי יכולת הבחנה לסיטואציות של לחץ, משבר ואינחוחות, לגלות רגישות אנושית והבנה רחבה כדי להימנע מטראומה בקרב הלומדים ולייצר אופק ושחר לעתיד טוב יותר (גבע, 2017).

את התוכנית הייחודית "מה קרא שָׁם?" כתבה רכזת הוראת הספרות בבית ספר יסודי שמונה שנתי במרכז הארץ, והיא נלמדת במסגרת שיעור ייעודי, "יומן מסע", פעם בשבוע וברצף מכיתה ג' עד כיתה ח'. התוכנית יוצרת מרחב בטוח, אישי ופתוח לקריאה, לדיאלוג ולהפקת משמעויות אישיות, חברתיות וגלובליות. משחק המילים ההומופוני של המילה קרא/קרה בשם התוכנית 'מה קרא שָׁם?' מאפשר לחבר בין עבר להווה, והמילה "שם" מוסיפה התייחסות לעתיד מתוך הבנה שבאמצעות ההשוואה ניתן לגבש עתיד טוב יותר

לחיים כחברה גלובלית. המחקר הנוכחי מבקש לבחון מנקודת מבטם של המורות ושל התלמידים את תוכנית הלימודים "מה קרא שם?", המתמקדת בקריאת ספרות השואה ובדרכי עיבוד ופרשנות לתכנים הקשים והנוקבים שיש בה. זאת באמצעות כתיבת "יומן מסע" אישי בכיתה באופן מתמשך ורציף בשנות הלימודים בבית הספר היסודי.

סקירת ספרות

תודעת החשיבות של זיכרון השואה ניצבת במרכז ההווה של החברה הישראלית לדורותיה ובעולם כולו ללא קשר לדת, לאום או לשלטון. עיצוב הזיכרון הקולקטיבי מתרחש באמצעות פעולות ישירות ועקיפות במרחבים שונים בארץ ומחוץ לה. הברית הבינלאומית לזיכרון השואה פועלת במסגרת ארגון בינלאומי לזיכרון השואה – IHRA - The International Holocaust Remembrance Alliance "כוח המשימה לשיתוף פעולה בינלאומי בנושא חינוך, זיכרון ומחקר". חברות בארגון 35 מדינות ומטרות לחזק ולקדם מדיניות ותוכניות לאומיות ובינלאומיות התומכות בקידום ההבנה של השואה, להילחם בהכחשת השואה והאנטישמיות הגוברת מתוך מחויבות לקיום הצהרת שטוקהולם, הוועידה הבינלאומית הראשונה להנצחת זכר השואה.

בהחלטת ממשלת ישראל מיום 2004 נקבע כי יום זה ייחשב גם כיום המאבק למלחמה בגזענות ובאנטישמיות. ארגון האומות המאוחדות קבע בשנת 2005, באספה הכללית ובזיקה להצהרה האוניברסלית לזכויות אדם, כי יום 27 בינואר, יום שחרור מחנה אושוויץ מידי הנאצים בשנת 1945, הוא יום זיכרון עולמי לשואה. בשנת 2005 הקים ד"ר משה קנטור את קרן "פורום השואה העולמית" (WHF) להשתתפות של מנהיגי העולם למאבק באנטישמיות, גזענות, ניאונאציזם, שליליות וחוסר סובלנות, לשימור זיכרון השואה ולחינוך לקחיה החשובים ברחבי העולם. "השואה" (The Holocaust) – אירוע מכונן בהיסטוריה היהודית, שנוכס על ידי הזיכרון הקולקטיבי היהודי והישראלי כאחד, ניצבת ומוכרת כיום כאירוע היסטורי כלל-עולמי המנוכס על ידי הזיכרון הקולקטיבי של הקהילה הבינלאומית.

סקירת הספרות כוללת ארבעה נושאים שעליהם מבוססת תוכנית הלימודים המתוארת "מה קרא שם?": ספרות השואה לילדים, תוכניות לימודים להוראת ספרות השואה לילדים, תגובת הקורא לספרות השואה וכתיבת "יומן מסע" כמוקד הלמידה.

ספרות השואה לילדים

ספרות שואה לילדים חושפת בדרך אומנותית את המציאות הקיומית הנוקבת של "שם"

מנקודת ראותו של היוצר ומאפשרת לקורא ללמוד על זיכרון השואה ולחשוב עליו כפי שהוא קולט בחושיו, במילוי פערים, בידע לשוני, באמצעים רטוריים ובתובנותיו. היצירה הספרותית יוצרת מרחבי רפרור מן המציאות על פי עקרונות אסתטיים המאפשרים לקורא לבנות פרשנות אישית. יש בכוחה לדחוס עולם שלם בטקסט, גם אם הוא מרובה פערים, מטפורות ולשון ציורית. התכונות האומנותיות של אימוגדרות ועמימות ביצירה הספרותית (איזר, 2006) מבססות את היחסים בין הקורא לטקסט ומאפשרות לקורא לממש את הפוטנציאל האישי לגיבוש פרשנות. ביצירת ספרות שואה הקורא נחשף לריבוי קולות ולתכנים מורכבים. גם אם הידע ההיסטורי ביצירה עובד כדי לבחון סוגיות מוסריות ונערכה התאמה בהתכוונות של היוצר לקורא הצעיר, עדיין יש בכוחה של היצירה לסייע בעיבוד תכנים בעקבות טראומה, פחד וכאב (הרשב, 2000 ; Erll, 2011, 2020).

פלדמן (2015), מילנר (2008) ואלקד-להמן ופיפר (2019) טוענות כי יצירות ספרות שואה לילדים משמשות 'סוכני זיכרון' לדור הצעיר של המסרים הידועים הבאים לידי ביטוי במציאות החיים ובשגרת יום הזיכרון לשואה ולגבורה בארץ. היצירות חושפות תכנים קשים בהתאם לגיל הילדים ונוגעות ישירות בכאב, אך אינן נוגעות בפצע הפתוח של האובדן וההישרדות. הן אינן אובססיביות לפרטים, אלא מתארות את האירוע ההיסטורי בתוך הזיכרון הקולקטיבי באמצעות הפרשנות האישית של הילד. נוסף על כך, ספרות ילדים על השואה משמשת אמצעי פדגוגי ותרפויטי, וקריאה בה מובילה לשיח בין־דורי פתוח, מכיל ואמיתי, שבכוחו לרכז פואטיקה של שתיקה ומנגנונים של הדחקה בקרב הדור הראשון והשני ולקדם שקיפות ושיתוף. לעיתים מתגלעים קשיים בזמינות של ספרות שואה איכותית לילדים המתאימה לעורר בהם פרשנות ספרותית והיסטורית. קושי נוסף ניצב בפני המבוגרים האחראים, ההורה והמחנך, לבחור את היצירות המתאימות וליצור פעילויות קריאה לילדים עם תיווך של הידע ההיסטורי והתאמתו ליכולת ההבנה של הילדים (פלדמן, 2015 ; Sacerdoti, 2016).

תוכניות לימודים להוראת ספרות השואה לילדים

הוראת זיכרון השואה במערכת החינוך היא חובה בבתי ספר ממלכתיים בישראל, ומטרתה כוללות גיבוש הזהות היהודית של התלמידים ; חינוך ציוני לחשיבות עצמאות המדינה ; חינוך לערכים בדגש על כבוד האדם, חירות האדם וחיי אדם ; רכישת ידע היסטורי על התקופה ; חינוך לאזרחות דמוקרטית טובה והיבטים דתיים של שמירה על האמונה בתקופה הקשה של השואה. מערכת החינוך חותרת לחנך ילדים מגיל צעיר על פי מורשתו של העם, ההיסטוריה, התרבות ובתוכה החגים, המועדים וימי הזיכרון, כחלק בלתי נפרד

מההוויה החינוכית והערכית. כלומר, לפי חוזר מנכ"ל החל משנת הלימודים תשע"ה ילדים לומדים על השואה, את הלקחים ממנה ואת המורשת היהודית של קהילות שהנאצים ביקשו להשמיד. התוכנית הרב־גילית "בשביל הזיכרון" נכתבה במשרד החינוך בשיתוף עם בית הספר הבינלאומי להוראת השואה ב"יד ושם", והיא מופעלת בכל מוסדות החינוך בארץ (נוי, 2010; 2023; Gross).

קריאת ספרות על פי תוכנית הלימודים בחינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות (תשס"ג) מעניקה חוויות והתנסויות אסתטיות, שבאמצעותן יוכלו התלמידים להבנות את הידע לשם גיבוש ערכים, זהות ושייכות בהקשר אישי, חברתי ותרבותי. כמו כן, קריאת ספרות יפה נועדה לפתח את הדמיון ואת החשיבה הביקורתית בד בבד עם חיזוק המוטיבציה לקריאה וההבנה שהספרות היא אמצעי להנחלת התרבות, המורשת של העם היהודי, ההיסטוריה והחברה. משרד החינוך מפרסם יחידות לימוד מותאמות לגיל הלומדים ולסביבות הלמידה במרחב הפדגוגי במרשתת בקישור של "חומרי הוראה למידה". תוכניות לימוד ופעילויות חינוכיות נוספות מפורסמות במוסדות חינוך בלתי פורמליים, כמו בית הספר הבינלאומי להוראת השואה במוזיאון "יד ושם", המכון הבינלאומי ללימודי השואה משואה, מוזיאון לוחמי הגטאות ועוד. בתוכניות לימוד אלו נכללות יצירות ספרות המתוות את דרכי ההוראה והלמידה ומשמשות "סוכני זיכרון" בתהליך עיצוב זיכרון השואה בכיתות הלימוד בבית הספר, במסגרות חינוך בלתי פורמליות ובחברה. לרוב, התוכניות משקפות ידע נרחב ומגוון בהקשר פסיכולוגי חברתי של גיל הלומדים ויישום של אסטרטגיות ומיומנויות ללמידה ולהוראה. למרות העושר והאיכות הפדגוגית של התוכניות הללו, לעיתים בתי ספר לוקחים לעצמם את החירות הפדגוגית וכותבים תוכנית לימודים ממוקדת בתפיסה החינוכית של המוסד, במטרותיו ובקהל הנמענים שלו. אך עליהם להקפיד שלא תיעשה מניפולציה בידע התיעודי וההיסטורי מהעבר בשירות אינטרסים אידיאולוגים ופוליטיים שונים ושיש בתוכנית קביעת סדר יום לאומי ועולמי (אורון, 2002; קרן, 2017). דוגמה לתוכנית כזו היא תוכנית הלימודים "מה קרא שָׁם?" שמחקר זה בודק, שנכתבה בבית הספר וזכתה להסכמה ולהערכה להוראה וללמידה של בית הספר הבינלאומי להוראת השואה ב"יד ושם".

תגובת הקורא לספרות השואה

תאוריות שונות מציגות נקודות מוצא מגוונות לפרשנות הספרותית (Graff, & Shimek; Mailloux, 1982; Metz, 2021) פיש, 2012, אך מאמר זה מתמקד בתאוריה של חקר הספרות "תגובת הקורא", משום שזו הגישה המרכזית שיושמה בתוכנית הנחקרת "מה קרא שָׁם?" – הגישה של תגובת הקורא לספרות השואה המעודדת את התלמידים לשתף

בחווייתיהם האישיות, דעותיהם ורגשותיהם ולפרש את עלילת היצירה ומסריה מתוך זיקה לחווייתיהם האישיות (Dias & Hayhoe, 1988). למידה המתבוננת באדם מעבר לנושא הנלמד מאפשרת גיוס ידע עולם של התלמידים, חשיפת רגשות מתוך ניסיון חייהם והזמנה להנכיח את מציאות החיים ולהעניק לה משמעות שהיא מעבר למילים (מוטולה, 2015). כל אלה מאפשרים להגביר את המוטיבציה של התלמידים להשתתף בתהליך הלמידה, ולמורים – נוצרת אפשרות להתאים את דרכי ההוראה לתלמידיהם. עם זאת, דיאלוג פתוח ומגוון עשוי ליצור מתחים והתנגדויות בקרב ילדים שממעטים להשמיע את קולם וחוששים מהשתתפות בשיעורים.

תגובת הקורא בעת הקריאה של ספרות שואה מבוססת על מיומנויות ויכולות פרשניות שלו, שלרוב מושפעות ממקום, זמן, מוסכמות חברתיות, הגדרות תרבותיות-חברתיות גלויות וסמויות, ידע היסטורי, סוגת היצירה ומאופן הוראתה (איזר, 2006; Fish, 1980; Poyas, 2004; Smagorinsky, 2001). בהוראה של ספרות השואה הילדים אינם רוכשים ידע היסטורי שיטתי על אירועי השואה, אלא הם מוזמנים לתהליך פרשני-רגשי. קריאה של ספרות באופן כללי ושל ספרות שואה במיוחד מעודדת את הקורא להגיב, להביע תחושות ומחשבות, לבחון עמדות אישיות, לאומיות וגלובליות, לגלות רגש ואמפתיה ולבסס את הזיקה להיסטוריה היהודית (פידלמן, 2009; ברוטין, 2009; שיכמנטר, 2016; דר, שטיימן ולבנות 2007).

לפי רוזנבלט (Rosenblatt, 2005), תגובת הקורא היא תוצאה של מפגש דינמי, התרחשות בלתי צפויה, התלויה בחוויה הספרותית של הקורא עם הטקסט והאינטראקציה עימו. המפגש בין הקורא לטקסט איננו ממוקד רק במילה הכתובה ובפרשנותה, אלא הוא נועד לעורר רגשות, מחשבות, תחושות וציפיות ולטפח גישה ביקורתית באמצעות רפלקציה ושיח עם עמיתים. המורים שואפים ליצור סביבת למידה אמינה, קשובה ומכילה שתאפשר לילדים הצפת רגשות, חילופי דעות, מחשבות ובחינה של המוסר האנושי, כמו גם תגובה באמצעות חקירה והבניית ידע בהקשר אישי, חברתי וגלובלי (Connell, 2008; Delarriva, 2002; Basabe, 2015; Montgomery, 2000; Sumara, 2002). אלוני (2013) ושטייר-לבני (2014) מוסיפים כי על סביבת הלמידה לשלב "סוכני זיכרון" המוצגים בערוצי תקשורת ומדיה, כמו קולנוע, טלוויזיה, עיתונות ורשתות חברתיות להבנת הנושא. הם ישמשו השראה לתלמידים בעיצוב תגובת הקורא שלהם, בקידום חינוך לערכים ובהבניה של מודעות מוסרית.

למידה המעודדת שיח בין עמיתים היא חווייתית לתלמידים, משום שהם פעילים ומעורבים בתהליך הצמיחה האישית, המחשבתית והרגשית שלהם הנעשית בהקשבה לעמיתים ובשמירה על שיח מכבד לשיתוף בחוויות ולפתרון בעיות. היצירה הספרותית היא אפוא הגורם המשמעותי המזמין אותם ללמוד לא רק את המיומנויות הממוקדות בפרשנות

ספרותית ובניתוח ביקורתי, אלא גם לחוות מיומנויות חברתיות ורגשיות ולפתח באמצעותן פרשנויות בהקשרים נוספים (Langer, 2000; 2014, et.al Cefai). אחת הפעילויות המטפחות ומעמיקות את מעורבות התלמידים בשיעורי ספרות היא כתיבת "יומן מסע".

כתיבת "יומן מסע" כמוקד הלמידה

תשומת לב רבה מוקדשת בשיעורי ספרות לקריאה צמודת טקסט (Close Reading), שמטרתה לבחון את הטקסט באופן ביקורתי ולגבש משמעויות ופרשנות באמצעות קריאה חוזרת שלו. לרוב, המורה פונה לתלמידים בשאלות הדורשות תשובה מכוונת וידועה מראש, והשיח הפרשני מובנה וממוקד. גם משימות הכתיבה הנלוות לקריאת היצירה ואחריה זהות במטרותן לשאלות הניתנות בשיח הדבור בכיתה. לרוב, הן ענייניות וצמודות לעלילה ומכוונות להבנה ולהתבוננות חוזרת במשמעויות (Fisher, & Nancy, 2012; Newkirk, 2011; אלקד'להמן ובר'און, 2022).

כתיבה באמצעות ספרי יום (Daybooks), או יומני קריאה (Book Reports), במקביל לקריאה של יצירות ספרות מאפשרת לתלמידים לגלות יותר מעורבות ולהתנסות בתהליך של ארגון, הבנה ועיבוד תכנים חדשים ואישיים (Keith & Celeste, 2014; Zike, 2008). הם משמשים כלי עזר לתיעוד המחשבות והרעיונות בד בבד עם עיבודם לטקסטים חדשים על פי תבנית ידועה מראש, הכוללת כתיבת רשימות ותוכן עניינים שניתן להוסיף להם גם דיאגרמות וציורים. כתיבה זו מסייעת בארגון הלמידה באמצעות אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות ליצירת קשרים לוגיים בתכנים, להסקת מסקנות, לשאלות, לתיקון, לכתיבת טיוטות וסיכום, עד כדי כתיבת טקסט חדש.

כתיבת יומן היא סוגה ספרותית (פרוכטמן, לקסיקון שראל) המאפשרת לכתוב ללא התחשבות בקוראים אפשריים במטרות הכתיבה או במשיכת תשומת הלב של הקוראים. זוהי כתיבה הדורשת ערוץ תקשורת פתוח בין המוען (הילד/התלמיד) לבין הנמען (המורה/המדריך/ההורה/העמית) באווירה של אמון, ביטחון והכלה כדי להתכוון לכתיבה משמעותית ותורמת. הכתיבה ביומן מתרחשת בעקבות חוויה אישית ברגע מסוים שהכותב בחר לתעד בכתב. זהו זיכרון מתוך רגע משמעותי בחיי היום-יום, שעשוי לשמש את הכותב כהיסטוריה אישית שלו לחיים ולהניע אותו בעתיד. הכתיבה ביומן חושפת נרטיב אישי, הכולל גם כתיבה על אודות זמן הכתיבה, מקום ותיאור אנשים מעורבים, כדי לשמור על אותנטיות ומקוריות.

במערכת החינוך, כתיבת יומן כסוגה נלמדת בבית ספר יסודי באופן ממוקד כחלק מהוראת טקסטים מעולם השיח הביקורתי. לרוב, התלמידים עונים על משימה לימודית של כתיבת

רגשות ומחשבות של דמות בתבנית של יומן. בבתי ספר על-יסודיים, כתיבה ביומן מסע היא פעילות לימודית המתבצעת ככלי להערכה מעצבת, תלקיט (פרוטפוליו) לימודי, בהוראת ספרות. התלמידים כותבים בעקבות קריאה ביצירה הספרותית.

באקדמיה, למשל בתוכנית אקדמית שח"ף להכשרת סטודנטים להוראה בסביבת למידה חדשנית, כתבו הסטודנטים יומן מסע אישי ככלי לבחינת תהליכים אישיים. היומן לא הוערך באמצעות ציון מספרי, אלא שימש בסיס לדיאלוג ולהתבוננות נוספת בתהליך הלמידה עם מנחה הקורס (תובל וטורניאנסקי, 2023).

מחקרים מלמדים על כתיבת יומן כאמצעי לקידום יכולת כתיבה של טקסט מחדש ולבחינה של דרכי הוראה-למידה (Yuliani, & Fitriana, 2017; Supiani, 2016; Yüce, 2020). הבחירה בכתיבת "יומן מסע" אישי באופן רציף ומתמשך בשיעורי ספרות שואה ייעודיים לכך, כשהתכנים קשים מנשוא, מסייעת בבחינת שאלות יסוד של התנהגות אנושית ושל נקיטת עמדה והחלטה, ושני השותפים, הכותב והקורא, מוזמנים למעורבות רגשית ומוסרית. הדיון הפתוח מחזק את היכולת האישית של הילדים, והכתיבה האישית הופכת את נושאי הלימוד לרלוונטיים לחייהם (פינגולד, 2014).

כתיבת "יומן מסע" אישי במחברת מחזקת את הקשר בין ידע קודם לידע חדש, שנבנה בתהליך למידה ארוך. היא מעודדת תהליכים רפלקטיביים ובכך מסייעת בהטמעת מסרים וערכים חינוכיים (Martinviita, 2016; Salehuddin, et.al, 2012). כתיבת "יומן המסע" מסייעת בתהליך רפלקטיבי לעורר התבוננות, הערכה וניווט של תהליכי החשיבה והלמידה האישיים והשיתופיים ולקדם מכוונות עצמית ואחריות (Farabaugh, 2007). גם אם מתגלעים קשיים ונדרשת התמודדות עם אתגרים לימודיים וחברתיים בבית הספר, הכתיבה, ההקשבה הפנימית והזמן המוגדר הניתן לכתיבה אישית מעודדים חשיבה נוספת וסובלנות. על המורה לתווך ולסייע לתלמיד להבין בדרכו את היצירה כך שתהיה משמעותית עבורו כקורא וגם ככותב טקסט אישי משלו. תפקיד המורה בעידוד לכתיבה אישית איננו בהערכה מסכמת של התוצר הלשוני, אלא בהקשבה לקול האישי של התלמיד ובהתייחסות אישית אליו (Denne-Bolton, 2013; Linnell 2010; Uduma, 2011).

בדומה לדבריהם של ברנדס ושטראוס (2013), המציגים תאוריות ומחקרים עדכניים על אודות רכישת מיומנויות המאה ה-21 ויישומן בהווה ובעתיד, כתיבת "יומן מסע" משמשת אמצעי להתמודדות עם נושאים מורכבים של אלימות, הסתה, הדרה ועוד. כמו כן, מבחינה פדגוגית כתיבה זו מסייעת ביישום הידע הנלמד, שחזורו ואחזורו בהקשרים שונים עם פיתוח הבנה משמעותית, הסקת מסקנות, הבעת עמדה, פתרון בעיות וחשיבה יצירתית. כתיבה אישית, הפועלת על פי העקרונות הפדגוגיים של גישת החינוך ההומניסטי (אלוני, גוטרמן ושורק, 2018), מאפשרת לכל תלמיד להבין את הרלוונטיות של הנושא לחי היום-

יום, לממש את יכולותיו ונטיותיו האישיות, לחוות מסע אישי במרחב הספרותי, ההיסטורי, הישראלי והגלובלי ולבחון מהי אזרחות פעילה ואחראית. ספרות שואה לילדים מסייעת בעיצוב הזיכרון התרבותי, ומערכת החינוך נדרשת לגבש תוכניות לימודים ולהבנות דרכי הוראה מותאמות לגיל הלומדים ולמסוגלותם להתמודד עם תכנים קשים של פגיעה והשמדת יסודות קיומיים ורגשיים של בית, משפחה או חברות. מטרת המחקר היא לבחון את התרומה של תוכנית הלימודים "מה קרא שם?" למורות ולתלמידים בתהליך ההוראה ולמידה של ספרות שואה בבית ספר יסודי. התוכנית מתמקדת בקריאת ספרות השואה בשיעור ייחודי, "יומן מסע", ובכתיבת "יומן מסע" אישי כעוגן למידה בקרב התלמידים.

מתודולוגיה

הקשר המחקר

בית הספר

המחקר נערך בבית ספר יסודי שמונה שנתי (א'–ח') ובו כ-15 כיתות במרכז הארץ, בשכונת מגורים הטרוגנית ברמה סוציו-אקונומית בינונית ומעלה. בית הספר קולט ילדים מסביבת המגורים וגם ילדים מערים אחרות. זהו בית ספר לחינוך סביבתי, המאמין בטיפוח ערכים של אכפתיות, מעורבות ואחריות לסביבה הפיזית והאנושית בבית הספר ובקהילה. בית הספר פועל למען מתן מענה לשונות, להצבת אתגרים בפני התלמידים בשאיפה לשיפור ההישגים וחתימה למצוינות. מטרות בית הספר הן לטפח לומד אוטונומי בעל ידע חברתי-סביבתי, מודעות, נכונות ויכולת לפעול למען הקהילה והסביבה.

תוכנית הלימודים "מה קרא שם?"

מטרת על מרכזית שבית הספר מציב לעצמו בהיבט הערכי, החינוכי והחברתי היא מחויבות לזיכרון השואה.

בשגרת בית הספר מתקיימים טקס ביום הזיכרון לשואה ולגבורה בהתאם לנושא הנבחר השנתי של משרד החינוך ובשילוב קטעי עדות, קטעי נגינה ושירה, ונוסף על כך מתקיימים שיעור ביום זה בכיתות הלימוד. השיעורים ביום הזיכרון בכיתות ג'–ח' הם במתכונת של "זיכרון בסלון" לשיח ולדיאלוג לשמירה והבנה של השואה. נוסף לכך, גלית (שם בדוי), רכזת מקצוע הספרות, גיבשה, כתבה ומפעילה את תוכנית הלימודים "מה קרא שם?" כדי להפוך את לימודי ספרות השואה למשמעותיים ורציפים יותר בהיבט האישי, החברתי

והלאומי. עקרונות תוכנית הלימודים הם :

1. שימור הזיכרון
2. מימוש חזון ערכי בית הספר
3. העמקת ההבנה והפרשנות של ספרות השואה תוך כדי כתיבת "יומן מסע".

יישום התוכנית

התוכנית נלמדת כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים מכיתות ג' עד ח' בשיעור ייחודי, "יומן מסע", שהוא רשות ולא חובה במערכת השעות של התלמידים ומלווה בהדרכה צמודה של כותבת התוכנית למורים. נוסף על כך, כל המורים בבית הספר השתלמו בלימודי שואה במסגרת בית הספר הבין-לאומי ב"יד ושם". במסגרת התוכנית נבחרת יצירה ספרותית להוראה וללמידה לכל שכבת גיל בהתאם להנחיות משרד החינוך. כל ילד קורא אפוא ספר אחד בזמן השיעור בתקופה מוגדרת מראש. הספרים נבחרו על ידי צוות המורים בזיקה להיכרות מוקדמת ולהתאמה לילדים: רציתי לעוף כמו פרפר (מורגנשטרן, 1995), לשכבה ג'; האיש שידע לאהוב ילדים (בלפר, 2015), לשכבות ד' וה'; האי ברחוב הציפורים (אורלב, 1990) לשכבה ו'; הגל (רו, 1984) לשכבה ז', נלמד בהקשר לנושא השואה; מומיק (גרוסמן, 2005) לשכבות ז' וח'.

מטרות התוכנית הן: (1) ללמוד על הזיכרון הקולקטיבי של העם היהודי, כפי שמסופר בספרי קריאה; (2) להבנות תהליך אישי אצל התלמידים בעת כתיבת "יומן מסע" אישי רפלקטיבי מתפתח, המלווה את הילדים משנה לשנה; (3) לגבש ערכים חברתיים כדי לשמור את הקשר למורשת ולהסטוריה ולהעמיקו באמצעות שיח עם עמיתים ובקבוצות; (4) לסייע בהעצמה אישית של כל ילד באמצעות כתיבת משוב והערכה אישיים על ידי החברים והמורים.

"יומן מסע"

משימות הכתיבה ב"יומן מסע" מגוונות ומכוונות למעבר מכתבה עיונית לכתיבה אישית. ישנן משימות ממוקדות וצמודות לעלילה, כגון "כתבו דרשיח בין הדמויות", ומשימות פתוחות המעודדות שיח רגשי אישי, כגון "מה הרגשת בסיום הקריאה של פרק ו'? מדוע?". כמו כן, התלמידים מוזמנים לכתוב מחשבות ותובנות בכל שלב, ואף המורה מפנה לכך זמן מוגדר בשיעור. התוכנית בנויה משלושה שלבים: לפני הוראת היצירה – שני שיעורי הכנה; למידה במהלך 14–16 שיעורים מתוכננים מראש, הכוללים פעילויות לעידוד למידה שיתופית, בחינה אישית וכתיבה ביומן המסע האישי; בסיום הלמידה – מפגש מסכם יצירתי וחגיגי. התוכנית נכתבה בקובץ שיתופי וגלית היא העורכת שלו. במפגשי צוות

המורים לקראת ההוראה בשיעור "יומן מסע" המורים מוזמנים להגיב, לשתף ולהביע דעה. התוכנית מתעדכנת ומותאמת בהתאם בכל שנה תחת העמודה: הערות, מושגים, רעיונות של הצוות. התוכנית מאפשרת למורים להתקדם משיעור לשיעור מתוך דגשים ועוגנים להוראה – מה חשוב וממה להימנע בכל שיעור.

מטרות המחקר ושאלות המחקר

מחקר זה מבקש לבחון את התרומה של התוכנית "מה קרא שם?" כחלק מתהליך למידה והוראה של נושא השואה לשם כינון זיכרון אישי, תרבותי וחברתי בקרב מורות ותלמידים בבית הספר היסודי.

שאלות המחקר הן: (1) מהי תפיסתם של המורות והתלמידים את התוכנית "מה קרא שם?"; (2) מה למדו והפיקו המורות והתלמידים בתהליך הוראה ולמידה בתוכנית "מה קרא שם?"

שיטת המחקר

סוג המחקר

המחקר הוא איכותני-פרשני המבוסס על חקר מקרה. המחקר מאפשר התבוננות מעמיקה בתוכנית הלימודים בתוך ההקשר של החיים האמיתיים שלה במטרה להבין את המקרה ולהכליל מהמקומי לגלובלי. חקר מקרה כמתודולוגיה מאפשר לאסוף מגוון של נתונים מתוך התפיסות של המורות והתלמידים בבית הספר, החווים את התוכנית במציאות ושותפים לה. באמצעותו ניתן לטעון טענה כללית רחבה יותר ולבחון התנהגויות אישיות ותהליכים המתרחשים במקרה הנחקר. מחקר זה מאפשר תיאור אינטנסיבי, ניתוח מעמיק, הבנה והסבר של אתגרים ופעולות בתהליך הוראה-למידה בתוכנית "מה קרא שם?" לספרות שואה והפקת תובנות מתוך החוויות האישיות של המורות ושל התלמידים (Yin, 2009; Creswell, et.al 2018; יוסיפון 2016).

כלי המחקר

נעשה שימוש בכמה כלי מחקר לאיסוף נתונים על תרומתה של התוכנית "מה קרא שם?" למורות ולתלמידים: תצפיות בשיעורים; ראיונות אישיים עם המורות ועם קבוצת מיקוד של תלמידים ויומני מסע שכתבו התלמידים בתוכנית. טריאנגולציה בין הכלים השונים וריבוי הנתונים תורמים לאמינות המחקר ולעושרו (שקדי, 2003; Zur & Eisikovits, 2015). החוקרת ערכה 12 תצפיות בשיעורי "יומן מסע" בשלוש נקודות זמן: בתחילת ההוראה

של ספר הקריאה, בהמשכה ובסיומה. כל תצפית נערכה במשך שיעור של 45 דקות ובחנה את דרכי ההוראה-למידה של ספרות השואה; התמודדות עם מתחים ודרכי פתרון; אינטראקציות בכיתה, מאפייני השיח, התנהגות מילולית ובלתי מילולית ועניין שגילו התלמידים בנושא. השיעורים הוקלטו בהקלטה קולית ולאחר מכן תומללו.

הראיונות עם קבוצת מיקוד של עד 15 תלמידים התקיימו בשלוש זירות: בזום – עם התלמידים בביתם, בפגישה בחצר בית הספר ובכיתה במשך 45 דקות (שיעור). שאלות לדוגמה: שתפו באירוע/בסיטואציה/בחווייה משמעותית/בדילמה/בסוגיה במהלך הקריאה, הוסיפו הסבר; תנו דוגמה, מוזמנים לקרוא מהיומן. השאלות היו כלליות ואחידות לכל הקבוצות כדי לעורר שיח שיתופי.

הראיונות עם המורות התקיימו בבית הספר במשך כשעה עם כל מורה בנפרד. המורות נשאלו שאלות כגון מה זה בשבילך ללמד ספרות שואה? האם תוכלי לשתף בהתנסות משמעותית במהלך ההוראה של ספר הקריאה בכיתה? מה הם הקשיים בהוראת ספרות שואה בכלל ועל פי התוכנית הזו בפרט? מה הן דרכי ההתמודדות שלך? לדעתך, האם חשוב, שמורים יכירו את התכנית ויתנסו בה? הסבירו.

הראיונות עם התלמידים ועם המורות הוקלטו ולאחר מכן תומללו.

המשתתפים

שמונים תלמידים הלומדים בכיתות ג'-ז' ושבע מורות, המלמדות עברית וספרות בבית הספר. כל המשתתפים במחקר בחרו להשתתף בתוכנית מתוך בחירה אישית ובאופן וולונטרי.

עיבוד הנתונים

הגישה הפנומנולוגית-פרשנית נבחרה לניתוח הנתונים, משום שהיא מאפשרת חשיפת משמעויות, אפיון תהליכים ומתן פרשנות למציאות, כפי שזו נתפסת על ידי המשתתפים. מטרת הגישה הפנומנולוגית בניתוח הנתונים היא להבין לעומק את החוויות האישיות של משתתפי המחקר (Englander, 2020). הנתונים האיכותניים נותחו ניתוח תמטי קטגוריאלי כללי עם טריאנגולציה, שסייעה בגיבוש והבהרה של המשמעויות הקשורות לתפיסה החינוכית, החברתית והפדגוגית של המורות. לא הוגדרו קטגוריות מראש ובוצע מיפוי של יחידות המשמעות של הטקסט (מילים, ביטויים ומשפטים) ושיוכן לקטגוריות כלליות (שקדי, 2003). כדי להגיע להבנה עמוקה של התופעה, הוראה בשיעורי "יומן מסע" של ספרות שואה בליווי כתיבת "יומן מסע", נערך ניתוח על ידי החוקרת ועל ידי חוקרת

חיצונית נוספת. רק במקרים של חילוקי דעות בין החוקרות נעשתה פנייה חוזרת אל הנתונים ואל המורות כדי לבחון קטגוריות אלו לעומק לשם חידוד ועדכון. בשלב הקידוד הסלקטיבי נמצאו זיקות בין ההקשר הפדגוגי להקשר הערכי-חברתי, היווצרות קו לכיד ומקושר בין הקטגוריות, שמאפשר הבנה הוליסטית והבנה של תופעות רחבות יותר (רבינוביץ וקסן, 2010).

אתיקה

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים והמשיבות ושל הנתונים. החוקרת נמנעה מהצגת שאלות פוגעניות ואפשרה מתן בחירה למשיבים ולמשיבות אם להשתתף במחקר או לא. ההורים חתמו על כתב הסכמה להשתתפות ילדיהם במחקר. המחקר בוצע לאחר קבלת אישור המדען הראשי במשרד החינוך, שמספרו 1130. חשוב להדגיש כי החוקרת לא הייתה חלק מצוות בית הספר ולא הייתה מעורבת בהוראה; כמו כן, לא נשמעה מצד משתתפי המחקר ביקורת או הסתייגות, אלא הטמעה של נושאי הלימוד בעקבות ההשתתפות בתוכנית והעשרתם.

ממצאים

ניתוח הנתונים הניב שני היבטים מרכזיים, המייצגים שני מרחבים ללמידה ולהוראה בבית הספר היסודי המשקפים את התרומה של התוכנית "מה קרא שָׁם?" מנקודת מבטם של המורות ושל התלמידים, כמפורט בטבלה 1:

(א) היבט פדגוגי – מקריאה אישית פסיבית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי:

(1) פרקטיקות הוראה לקידום תגובת קורא פעילה בשיעורי "יומן מסע"

(2) למידה מתוך בחירה אישית כעוגן ליצירת פרשנות לטקסט הספרותי.

(ב) היבט ערכי-חברתי – "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות:

(1) פרקטיקות הוראה לחיזוק הקשבה, הכלה והבנה

(2) למידה רציפה ומתמשכת המחזקת מסוגלות אישית, חברתית וערכית.

טבלה 1. נקודות המבט של המורות ושל התלמידים בנוגע לתרומה של התוכנית "מה קרא שם?"

תמות מרכזיות	מורות	תלמידים
(א) היבט פדגוגי מקריאה אישית פסיבית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי	(1) פרקטיקות הוראה לקידום תגובת קורא פעילה בשיעורי "יומן מסע"	(2) למידה מתוך בחירה אישית כעוגן ליצירת פרשנות לטקסט הספרותי
(ב) היבט ערכי חברתי "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות	(1) פרקטיקות הוראה לחיזוק הקשבה, הכלה והבנה	(1) למידה רציפה ומתמשכת המחזקת מסוגלות אישית, חברתית וערכית

(א) היבט פדגוגי – מקריאה אישית של ספרי קריאה לכתיבה פעילה של טקסט אישי

בתוכנית הלימודים של בית הספר נקבע בכל שבוע ולמשך כל השנה שיעור בחירה "יומן מסע", המיועד לקריאת יצירות של ספרות שואה, בד בבד עם כתיבת "יומן מסע" אישי. נראה כי תוספות אלה מדגישות בפני המורים והתלמידים את חשיבותו של נושא השואה כנדבך משמעותי בתפיסה החינוכית-פדגוגית של בית הספר. כדי לחולל את השינוי בהתייחסות לשואה בכלל ולטקסטים הספרותיים על אודותיה בפרט, היה צורך לשנות את מהלכי השיעורים ואת פרקטיקות ההוראה בתוכם.

א.1. פרקטיקות הוראה לקידום תגובת קורא פעילה בשיעורי "יומן מסע"

המורים בדרך כלל מלמדים את נושא השואה ויצירות ספרות שואה בסמוך לימי הזיכרון, ועבורם עיסוק זה מתמקד ביום אחד בשנה ובכך מקל עליהם את ההתמודדות עם נושא טעון מבחינת תוכן, רגש ועניין. המורה דנה שיתפה בריאיון את התהליך שעברה במהלך השינוי:

בהתחלה פחדתי מהתנהגות רגשית קיצונית של הילדים כמו בכי, היסטריה, פחדים [...] האם הם יצליחו להביע רגשות בכלל בעולם העכשווי הטכנולוגי המרוחק שלהם, ואם בכלל אצליח להתמודד עם זה? והופתעתי שרובם משתפים, מגלים עניין וסקרנות, כי אני מתמקדת בחוויה שלהם ביומן מסע. בגלל שקוראים את הספר בכיתה במשך מספר חודשים, הלמידה המתמשכת יש זמן לעבד את העובדות את האירועים מהיצירה ולהעניק להם משמעות אישית. זה מדויק, נגיש להוראה ומאוד מפורט, ויש לי מענה לכל נושא, תהיה או ספק שחשבתני עליו. למשל, חנוצקה הגיבורה הראשית בספר

"רצייתי לעוף כמו פרפר" הופכת להיות חלק מהכיתה. היא נוכחת בתקופה מתמשכת וארוכה יותר, אנחנו נאחזים בסיפור כדוגמה להתמודד עם אירועים קטנים שלנו. רק החיבור היומיומי באופן מודע ומתמשך הוא שמזיז משהו לילדים וגורם להם לכתוב, לדבר ולהישאר בכיתה גם בהפסקה ולהמשיך לדבר. (ריאיון עם המורה דנה)

מדבריה של דנה עולים חששותיה מהוראת קריאה של ספרות שואה, נושא קשה וטעון, ומתגובת התלמידים אליה: "פחדתי מהתנהגות רגשית קיצונית של הילדים". עם זאת, היא מדגישה כי הוראת היצירה באופן מתמשך, רציף, בשיעור ייעודי לכך, מאפשרת לה להתקרב לעולמם של הילדים וליצור זיקות בין המסרים הספרותיים לבין שגרת החיים של הילדים בכיתה. כך כשקראו את הספר "רצייתי לעוף כמו פרפר" מאת נעמי מורגנשטרן, המספר את סיפור חייה של חנה גופרית בתקופת השואה, הדמות הראשית נכחה בשגרת המחשבות של הילדים, כפי שמתארת המורה: "חנוצקה [...] נוכחת בתקופה מתמשכת וארוכה יותר, אנחנו נאחזים בסיפור כדוגמה להתמודדות עם אירועים קטנים שלנו בכיתה". התוכנית מאפשרת אפוא לה ולעמיתיה להבנות תהליך מתמשך ורציף של תגובת קוראים, המבוססת על ידע מעלילת הסיפור, ידע היסטורי וידע אישי המתגבש תוך כדי הלמידה בשיעורים. פעילויות ההוראה בכיתה כללו דיאלוג על ההרגשה האישית בסיום ההקראה של הקטע מהספר. המורה הציגה לתלמידים מאגר תמונות מהאתר של "יד ושם", והם הוזמנו לבחור תמונה שתשקף את רגשותיהם. המורה, למשל, שאלה: "איזה מסר ניתן להעביר עם התמונה לחברים שלך בכיתה? הסבירו. תרצו להוסיף דוגמה אישית?" (תצפית). מתגובות התלמידים נראה, כי השאלה עודדה אותם לבחון את האירוע בספר מנקודת מבט רלוונטית יותר ומותאמת לדיאלוג בכיתה. המורה כיוונה את השיח כך שלא רק יתמקד במילה כמו סקרנות, אלא רגשות שניתן להזדהות איתן כמו כאב, חשש, שמחה ועוד. בריאיון איתה חיזקה המורה בדבריה, כי חשוב לה שפעילויות ההוראה יהיו רלוונטיות לשגרת החיים של הילדים "רק החיבור היומיומי באופן מודע ומתמשך הוא שמזיז משהו לילדים", והן שמחזקות הבנה ויכולת לפענוח והפקת משמעות אקטיבית אצלם. דנה מוסיפה שהיא מצליחה לקיים עם הילדים שיח ערכי, חברתי ואישי, המבוסס על תכנים ספרותיים היסטוריים ומסייע ליצור תהליך של למידה חוזרת, הפנמה והטמעה של ערכים בין-אישיים ומחויבות חברתית.

המורה דליה מוסיפה, כי התוכנית מחזקת את המסוגלות הפדגוגית שלה לבחור בפעילויות ההוראה ולהתאימן:

התוכנית מותאמת למורים. יש לי אפשרויות בחירה ואני מתאימה את האפשרויות את הפעילויות לכיתה שלי. אם אני מוצאת נושאים משותפים אני מקשרת בין שיעור ספרות לשיעור "יומן מסע" וכך נוצרת שיחה על קבלה והכלה של סוגי משפחות

בחברה. הנושא עניין את הילדים ואני זרמתי איתם. זה לא קורה בשיעור ספרות רגיל.
(ריאיון עם המורה דליה)

שיעורי "יומן מסע" משמשים אפוא עוגן ליצירת שיח פתוח, בטוח ומוגן בין המורה לתלמידים לגיבוש תגובת קורא משמעותית. המורה מפתחת כשירות פדגוגית לגיבוש מענים אישיים, רגשיים וחברתיים מדויקים ומותאמים באמצעות אירועים טראומתיים מההיסטוריה והקשרם לחיי היום-יום כחלק מדיאלוג ערכי מתמשך שלה עם התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם.

בתצפיות שנערכו בכיתה ניתן היה להיווכח כי בשיעורי "יומן מסע" המורה רותי מזמינה את התלמידים להשתתף בשיח ללא האמצעים השגרתיים הנהוגים בבית הספר, כגון דפי עבודה, לוח מבחנים או מתן ציון. השיעור התנהל במתכונת חופשית יותר, פתוחה לדיאלוג, נפרצו מסגרות המשמעת ונוצר קשר אישי בין המורה לתלמידים. כך סיפרה המורה רותי על השינוי שחל בתפקידה כמורה בעקבות ההוראה בשיעורי "יומן מסע":

זהו שיעור במתכונת אחרת, בו אני פונה לילדים ומזמינה אותם להשתתף בלי ציונים, בלי דפי עבודה, רק הספר נמצא ויומני המסע שהילדים מוציאים מהארון. תלמיד בכיתה ג' שלא רכש עדיין את הקריאה, הוא מקשיב לסיפור ומצליח לבטא את מחשבותיו בפלסטלינה ובלגו. הקשבה זו יוצרת איזונים ובלמים מבחינה רגשית והילד מחכה לשיעורים כי הוא מרגיש חלק, פורח. (ריאיון עם המורה רותי)

מדבריה של רותי משתמע כי בשיעורי "יומן מסע" המורה מתאימה את פעילויות ההוראה כך שהתלמיד מצליח לפתח מסוגלות להקשיב ולשהות בסיטואציה, להבינה ולהפיק פרשנות יצירתית. כלומר רותי מעודדת אצל הילד תגובת קורא פעילה בהתאם לכישוריו ולמסוגלות האישית ובכך יוצרת סביבת לימודים בטוחה, סובלנית ומכילה. היא מדגישה את יכולת ההקשבה שלה לחוויות הקריאה של הילדים וגילויי הסובלנות, הפתיחות והגמישות שלה, המעודדים את התלמידים להביע את דעתם למרות העלילה הנוקבת והמורכבת.

מהתצפיות ומדברי המורות ניתן לראות כי תוכנית הלימודים "מה קרא שם?" להוראה מתמשכת של ספרות השואה בליווי כתיבה של "יומן מסע" מאפשרת להן לגבש פרקטיקות הוראה המקדמות אצל התלמידים תגובת קורא פעילה שמעודדת יצירת זיקות וחיבורים אישיים. פעולות המורות למעורבות התלמידים בתהליך הקריאה ובהבניית הפרשנות הספרותית מלמדות על פתיחות ועל מסוגלות פדגוגית ללמד תכנים מורכבים "בגובה העיניים". נראה כי דרכי ההוראה של הספרות באמצעות שיח, המכוון לעולמם האישי של הילדים מתוך הקשבה, הכלה וסובלנות מטשטשות חשש ופחד מהתמודדות עם נושא השואה. הכתיבה ביומן מאפשרת מרחב אינטימי יותר לבחינה אישית ולעיבוד התכנים הקשים והטעונים. כמו כן, היא מאפשרת מרחב להקשבה ללא תנאים, זמנים ויעדים

לימודיים, אלא לשיחה ולהקשבה מתוך עניין אישי והקשר אישי.

2. למידה מתוך בחירה אישית כעוגן ליצירת פרשנות לטקסט

מדברי התלמידים על חוויית הלמידה בתוכנית הלימודים "מה קרא שם?" משתמע כי דרכי ההוראה של המורות מסייעות בלמידה על תקופת השואה מנקודות מבט המעודדות אותם לבחון סיטואציות, להפעיל שיקול דעת, לגלות אחריות ולהתאים אותן לחייהם. הם העידו כי ההוראה מבוססת על הקשבה, חוסר שיפוטיות, יחס אישי מכבד ומאפשר להם לבחור מה לכתוב ואיך לכתוב ביומן בעקבות קריאת ספרות שואה. התלמידה נירה מכיתה ו' מדגישה בריאיון את אפשרות הבחירה: "אנחנו לא נאלצים להשתתף ולא נדרשים להקשיב. אני בוחרת אם להיות בשיעורים, והעובדה שרבים נשארים בכיתה היא משמעותית עבורנו." נירה מדגישה את נכונותם של המורים לאפשר לתלמידים לבחור אם להשתתף בשיעורי "יומן מסע". מדבריה ניתן ללמוד על חשיבות הבחירה הניתנת להם כחלק מדרכי ההוראה בשיעור. התלמידים מחזקים את דרכי ההוראה, שכדי ללמד את נושא השואה באופן משמעותי חשוב לאפשר להם ללמוד מתוך עניין וסקרנות, להקשיב לאחר ולהביע דעה גם בנושאים אחרים.

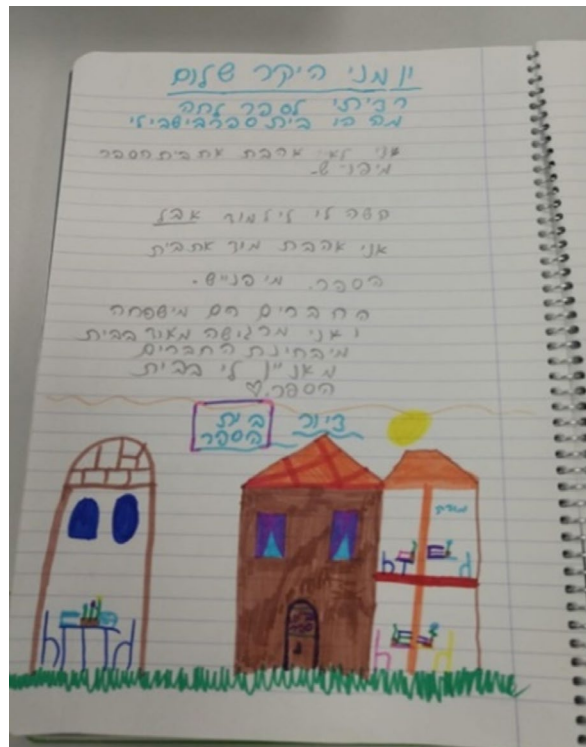
מתוך התצפיות בכיתה ניכר כי המורות משקיעות מאמץ ביצירת סביבת למידה של תקשורת מכילה ומקשיבה. התלמיד דן מדגיש כי המורים בוחרים להתייחס אל התלמידים כאל בוגרים, המסוגלים להתמודד עם נושאים מורכבים בסיטואציות מקוממות וחריגות מאוד באופן גלוי, והן מקפידות להקשיב להם ומנכיחות את נושא השואה בכיתה:

יש התייחסות אלינו כאל מבוגרים. דיברו איתנו על דברים של עומק, זה יוצר מקום בטוח שאנחנו יכולים להביע את דעותינו ולא לשפוט אותנו. הבינו את הבעיות שלנו, והדיון בכיתה עוזר לי איך להסתכל על החיים שלי טוב יותר. המורה א' לא שמה את השיעור בתבנית, על אילו נושאים לדבר ואיזו רשימה שעליה ללמד. ופתאום העמקנו יותר כשחיברנו ליומן מסע מה היה בחיזורים בגטו וביחסים במחנות. (ריאיון עם התלמיד דן)

דן מכיתה ז' סיפר בריאיון כי היחס המכבד, המאמין והמחזק של המורות, מקדם, לדעתו, את השיח הלימודי ומחזק את היכולת האישית שלו לבחור, לפרש ולהבנות את שגרת חייו באור חיובי. לדבריו, "זה כאילו הכול אפשרי ופתוח." ניהול השיעור מתמקד בבחירות של התלמידים כשהם מוזמנים להביע דעה, להיות מעורבים יותר ולשתף בחוויות מעולם האישי. נראה כי הגמישות הפדגוגית של המורות בשיעורי "יומן מסע" מחזקת אצלו את יכולת ההקשבה, הרפלקציה וגיבוש תובנות אישיות וערכיות. דן מדגיש בדבריו כי בשיעורים של "יומן מסע" המורות מתייחסות אל התלמידים אחרת, מקשיבות לכל דעה ולצורך של התלמידים לחבר את נושאי הלימודים לחייהם, ובכך הלמידה הופכת להיות

רלוונטית. בשיעור זה הילדים נתפסים כבעלי יכולת ומסוגלות לבחור מה לכתוב ביומן ובמה לשתף בשיעור כדי ללמוד על עצמם ועל מי שהם רוצים להיות. הדיון הפתוח והמכבד מחזק את המסוגלות של הילדים להישיר מבט למסרים, לדילמות, לאירועים הנוקבים בשואה ולבחור את נקודת המבט המתאימה והנכונה להם בעיצוב תפיסת עולמם. הכתיבה ב"יומן המסע" מאפשרת לתלמידים לחבר את הידע ההיסטורי עם הידע האישי, והם ביחד מסייעים בגיבוש ידע ערכי חדש משלהם. חיזוק לחיבור לחיי היום-יום של הילדים ולחוויות האישיות שלהם נמצא בדוגמה מ"יומן המסע" של גלית, תלמידה בכיתה ג', שכתבה בעקבות הגירוש של הדמות הראשית בספר "רציתי לעוף כמו פרפר" (מורגנשטרן, 1995). חנה, אחת הדמויות בספר, נאלצה לעזוב את בית הספר בשל גירוש היהודים והמשיכה ללמוד בבית. בעקבות אירוע טראומתי זה בחרה גלית לכתוב ב"יומן מסע" בפתיחות ובכנות על היחס הקונפליקטואלי שלה עצמה לבית הספר: "אני לא אוהבת את בית הספר מפני שקשה לי ללמוד. אבל אני אוהבת מאוד את בית הספר, מפני שחברים הם כמו משפחה [...]". ניתן ללמוד מדבריה שעל אף הקשיים הלימודיים שלה, בית הספר הוא עוגן ובסיס טוב ללמידה וליצירת קשרים חברתיים.

תמונה 1: מיומנה של גלית על תהליך אישי



הוכחה נוספת לכך שהיומן הוא בסיס להקשבה וליחס אישי נראית בתמונה שציירה גלית ביומן (תמונה 1). בציור רואים את בית הספר, המוצג בדומה לבית פרטי, וסימן לב שחוזר על עצמו – שניהם תומכים יחד בכך שהלמידה מאירוע טראומתי בתקופת השואה הייתה

משמעותית עבורה בהווה. בניגוד למצופה, אירוע היסטורי נוקב משמש בסיס לכתיבה רפלקטיבית, המחזקת כישורים אישיים להתמודדות עם משבר, פחד וכאב בהווה, ונראה שגם בעתיד.

ב. "יומן מסע" כמשאב אישי, פדגוגי וחינוכי, המסייע בגיבוש מחשבות ופעולות אישיות וחברתיות

תהליך הקריאה, ההבנה וגיבוש המשמעות ביצירות ספרות שואה אינו מסתפק רק בידע תוכן של תחום הדעת ספרות ובידע תאורטי על תהליכי קריאה. המורים וגם התלמידים נדרשים לידע תוכן מקיף וכללי יותר: עליהם להבנות ידע היסטורי, גאוגרפי, פוליטי ומדיני, כולל מושגים השייכים לתקופה, שאינם באים לידי שימוש בחיי היומיום כשגרה. הוראת ספרות שואה נדרשת להיות מדויקת ומותאמת לגיל הלומדים ולמסוגלות האישית שלהם לקלוט תכנים מורכבים וכואבים.

ב. 1. פרקטיקות הוראה לחיזוק הקשבה, הכלה והבנה

המורה שירלי משתפת בריאיון בשיקולי הדעת הפדגוגיים שלה ביצירת מענים לסיטואציות רגשיות ולכתיבה:

אנחנו מנסות לתת מענה לתרחישים בזמן הקריאה אם... יקרה... אז... למדתי לא להעמיק בקושי, אלא להציף נקודות אור לדאוג לעתיד, לחשיבה חיובית. אני יודעת, מה הן המילים הנכונות להצגת המסר ומאילו מילים עלי להיזהר. איפה למתוח את הגבול. כתיבת היומן מקרבת אותי אליהם. בשיעורים הראשונים, כשהילדים התחילו לכתוב ביומן לא עברתי ביניהם, רציתי שירגישו בנוח לכתוב. נתתי להם את הבחירה לבוא אליי, וכאשר התחילו לשתף מרצון הבנתי שהם רוצים שאסתובב בכיתה. (ריאיון עם המורה שירלי)

שירלי מתאימה את דרכי ההוראה שלה לצורכי התלמידים ללא מילים, אלא מתוך מודעות, הכלה והבנה, שכדאי לעודד את הילדים לבחון את הסיטואציה מתוך מחשבות חיוביות לעתיד אופטימי. מדבריה עולה כי הכתיבה היא ערוץ תקשורת נוסף לדיאלוג בין המורה לתלמידים.

המורה הילה מדגישה בריאיון את יתרונות הכתיבה האישית כאמצעי פדגוגי, המאפשר לתלמידים לבחון פעם נוספת אתגרים אישיים וחברתיים המלווים באי ודאות, בספק וברגשות מעורבים:

אני מלמדת ילדים בגיל ההתבגרות. הילדים בעצמם לא יודעים איך להתנהל בעולם שלהם. כשקראנו את הספר מומיק (גרסמן, 2005) נראה לי, שהכתיבה ביומן מחברת אותם לעצמם, והם לא לוקחים הכול כמובן מאליו. היא מאפשרת להם להקשיב

לפחדים שלהם וגם מרגיעה, כי משהו שכתוב הוא חזק יותר על פני שיתוף במילים בעל פה. (ריאיון עם המורה הילה)

מדברי הילה ניתן להסיק כי קביעת זמן ברור בשיעור לכתיבה אישית מעניקה מרחב לתלמידים לערוך רפלקציה ולבחון תהליכים אישיים וכישורים חברתיים והומניים בתקופת גיל זו של התבגרות. הכתיבה המתמשכת מזמנת לתלמידים קריאה חוזרת ביומן ועיון נוסף בדברים שכתבו, והם מתבקשים להחליט ולהביע דעה. על המורות חלה החובה לגלות פתיחות, הכלה והקשבה לשיקול דעתם. נמצא כי זוהי התנסות חשובה לחיים בגיבוש הזהות האישית כבר בגיל הנעורים, להפקת מידע שיש עימו נקיטת עמדה ומעורבות מוסרית ואישית בחיי היום-יום.

נראה כי גם המורות חוות מסע אישי בעת הוראת היצירה הספרותית, המציג בפניהן את ההזדמנויות לגלות אמון הדדי ופתיחות ולא לחשוש לשוחח עם הילדים על נושאים חברתיים מורכבים שיש בהם אלימות נוראה גלויה וסמויה. בהתאם לכך המורות אף מתאימות את סביבת הלימודים לתחושות ולרגשות העולים מהשיחה. הכתיבה ב"יומן המסע" מאפשרת למורים לקיים דיאלוג ערכי חברתי בדרכים מגוונות בד בבד עם חיזוק המודעות העצמית שלהם להתאמת דרכי ההוראה לסיטואציות הרגשיות אנושיות בשיעור.

ב.2. למידה רציפה ומתמשכת לחיזוק מסוגלות אישית, חברתית וערכית
הכתיבה המתמשכת ב"יומן מסע" מגייסת את רוב התלמידים להיות פעילים בשיעורים של התוכנית "מה קרא שם?" ומחזקת את יכולתם להתבוננות רפלקטיבית, כפי שכותבת הדס התלמידה ביומן:

3 שנים בתוך הפרויקט הזה נותן לנו להבין טוב יותר את השואה, וזה גם משהו אישי. כתבתי ביומן על שלושת הספרים: האי ברחוב הציפורים (אורלב, 1990), הגל (רו, 1984) ומומיק (גרסמן, 2005), אני מבינה טוב יותר לעומק פעולות שאני עושה וגם החברות שלי עושות. בספר על מומיק רצו להסתיר את מה שהיה בשואה, והוא מתאמץ לגלות את ההסטוריה של המשפחה. בספר מתארים את היחסים ביניהם ומה מסתירים ממנו [...] הפרידה של ההורים שלי, לא הבנתי את האירוע הזה טוב יותר, אבל ניסיתי להבין למה הסתירו ממני מידע. (יומן, הדס)

ביומן מסבירה התלמידה הדס, מכיתה ז', כיצד גיבשה פרשנות אישית ליצירה, שהיא מעבר לתאוריה ספרותית או למוסכמה חברתית, אלא מבוססת על ידע אישי – "אבל ניסיתי להבין למה הסתירו ממני מידע." הילה משתפת ביומן כיצד ההשתתפות בשיעורי "יומן מסע" לאורך שלוש שנים אפשרה לה לבחון את נושא ההסתרה לא רק בהקשר ספרותי היסטורי, אלא גם בהקשר אישי לבירור סוגיות אישיות. היא הצליחה להפיק גם משמעויות אישיות על קבלת החלטות, גילויים של סובלנות ופעולות בשגרת החיים. הכתיבה ביומן

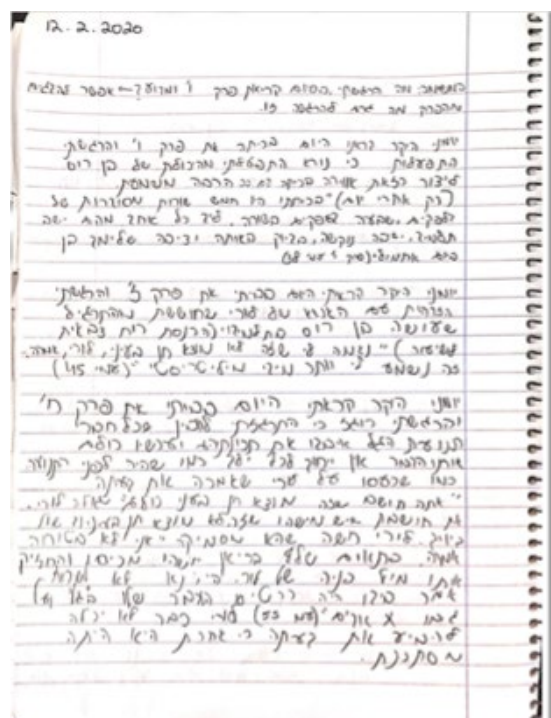
מעודדת התבוננות חוזרת בעלילה ומסייעת לטוות זיקות תמטיות בין המסרים העלילתיים הנוקבים בספרות השואה לבין פעילויות מחיי היום-יום של התלמידים. נראה כי תובנות אלו ימשיכו ללוותם כחלק מתקופת ההתבגרות שלהם.

הכתיבה המתמשכת ביומן מאפשרת זמן לחשיבה, שיש עימה התלבטות, מציאת פתרונות אישיים, לקיחת אחריות וגיבוש תובנות ששזור בהן מוסר אישי וחברתי. טל, תלמיד בכיתה ו', מספר בריאיון שהכתיבה ביומן היא מזכרת שתלווה אותו לחיים:

יומן מסע, אני יוצא עם משהו לחיים, מזכרת כמו בול לחיים. יותר פרספקטיבה לראות דברים אחרת בחיים. תודה על מה שיש לנו וגם אם לא בדיוק מה שרצינו. כתבתי ביומן "כשהורים שלי קונים לי משהו שאני לא אוהב, אני אומר לי את זה בלב ומעריך מאוד." "אנשים שרדו ואני מה אני? אני מרגיש בן אדם טוב יותר. (יומן, טל)

משתמע מהריאיון עם טל כי לאחר הקריאה על רבקה ציק הוא בחן באופן אישי ואינטימי את הפגיעה הקשה בערך האדם והמשפחה המתוארת בסיפור. נמצא כי הכתיבה המתמשכת הציפה רגשות אישיים וסייעה לו בגיבוש דעה אישית הנוגעת לכיבוד ההורים והכרת תודה. ייתכן שמסוגלות זו אף סייעה לו להבין כי אין צורך ברגשות אשם ואין מקום לתלונה. סביר להניח כי ערך חינוכי זה נלמד בשיעורי חינוך ונשמע בבית הספר באופן גלוי או סמוי. ואולם כשהתלמיד חושף את הערך בכוחות עצמו מתוך עניין ומוטיבציה אישית וכותב אותו באופן ברור וחד-משמעי על גבי דף היומן, יש בו משום קביעה למחויבות ונשיאה באחריות, והוא משמש מקור משמעותי ליישום ולפעולה גם בעתיד.

תמונה 2 מיומנו של טל על למידה אישית ערכית



הכתיבה הרציפה ביומן, כפרקטיקה משמעותית בשיעור, מזמנת אפוא לתלמידים אפשרות לחזור, לערער ולהרהר בהפקת משמעויות. התלמיד אבי מסביר בריאיון איך עודדה אותו ההתנסות בכיתה לבחון את ההקשר המשפחתי שלו לשואה:

סבא וסבתא שלי עזבו את פולין לפני המלחמה. ביומן כתבתי כי אני רוצה לדעת עוד גם על הרקע האישי שלי. אז דיברתי עם סבתא על מה קרה לאחיות שלה שנשארו שם. הסתכלנו על המסע שלה מפולין עד לארץ ישראל. את הצד הזה לא כל כך הכרתי. ברגיל אני לא יודע אם הייתי שואל את סבתא שלי את השאלות הללו, אבל כאן הייתי מוכן, גם דיברנו על זה בשיעור וגם כתבתי ביומן, שחשוב שאדבר עם סבתא. (ריאיון עם התלמיד אבי)

הקריאה בספרות שואה והכתיבה ב"יומן המסע" באופן מתמשך ותהליכי זימנה לאבי רגעים של אינטימיות עם סבתו, המשמשים גשר לקשר בין הדורות. נמצא כי מחויבות לזיכרון התרבותי מעודדת את הדור הצעיר לפנות זמן ומשאבים לטובת מודעות לידע על ההיסטוריה המשפחתית והבנת המקורות של המורשת המשפחתית. ייתכן כי תהליך של פיתוח מודעות לזיכרון התרבותי עשוי לגייס את התלמידים ללמוד על השואה גם מחוץ לכותלי בית הספר ולהעמיק את היחס הערכי המכבד לדור הוותיק ולפעול למענו.

דבריהם של התלמידים מחזקים את תרומתו הרחבה של "יומן המסע" ומסבירים כי השיעורים הללו משמשים עבורם מקור לשינוי בדפוסי חשיבה והתנהגות בהקשרים אישיים, משפחתיים וחברתיים. הם מנכיחים את מציאות החיים ב"יומן מסע" ומעניקים משמעויות אישיות, לאומיות וגלובליות לתפקיד שלהם כבני אדם בחברה בארץ ובעולם. הם לוקחים על עצמם מחויבות ואחריות להיות סובלניים, רגישים, ערכיים, בעלי דעה וביטחון עצמי, היודעים לבחון את החיים ולהגיב בהתאם. כתיבה אישית רפלקטיבית ב"יומן מסע" בצמוד לקריאת ספרות שואה מאפשרת הן למורות הן לתלמידים לערוך שינויים בדרכי ההוראה והלמידה עם הדגשת חשיבות הערך האישי הנרקם מתוך דיאלוג, הקשבה, אמון והכלה. זו משמשת כמנוע להגשמה אישית המסייעת בהתמודדות עם תכנים קשים ומאיימים ועם דילמות בהווה, כמו גם לחשיבה רפלקטיבית, שתסייע בעתיד לערוך ניתוח, מיזוג, הערכה והבנה של תופעות אחרות.

דיון

שאלת המחקר הראשונה בחנה את האופן שבו תופסים מורים ותלמידים את השתתפותם בתוכנית "מה קרא שם?". התשובה מצויה בממצאי המחקר, המלמדים על כך שהמורות והתלמידים שמחו ללמוד וללמוד בתוכנית, המזמנת להם שיח רלוונטי לעולמם האישי תוך

מתן זמן למחשבה, להרהורים ולהתכנסות אישית בזמן השיעור הייעודי "יומן מסע". מצד המורות – התוכנית תורמת בגיבוש דרכי הוראה רלוונטיות כדי לקרב את ספרות השואה בפרט, ואת נושא השואה בכלל, לעולמם של הילדים. התוכנית אינה מסתפקת בהוראה למען החוויה האסתטית, אלא פונה באופן ישיר ועקיף לתלמידים ומזמנת להם מפגשי למידה וקריאה של ספרות השואה במרחב אישי ואינטימי, בשיח בכיתה ובכתיבה אישית של יומן מסע. בדרך המסורתית של הוראת הספרות המעשה החינוכי מתמקד בשמיעה פסיבית של עלילת היצירה, בחינה רגשית של מסרים מוכתבים מראש, ואילו בתוכנית "מה קרא שם?" יצירת הפרשנות היא מבעד לפריזמה של עולמם, חייהם ודאגותיהם של הילדים. תפקידן של המורות מתמקד בפעילויות של הנחייה והדרכה כדי להתמודד עם הנושא המורכב של השואה ועם האתגרים של כתיבת "יומן מסע" אישי באופן מתמשך לאורך שנות הלימוד. המורות מצליחות להתאים את דרכי ההוראה כך שהתכנים המורכבים המשתמעים מספרות השואה מונגשים לתלמידים באמצעות יצירת מרחב בטוח לחשיבה אישית, רגשית וקוגניטיבית. התוכנית "מה קרא שם?" מחזקת את החשיבות הרבה של מעורבות המורה בגיבוש דרכי ההוראה והלמידה. מפגשי הלמידה של המורות מתקיימים באופן מסודר ומובנה במהלך שעות העבודה ומאפשרים להם לפתח ידע אפיסטמי מתוך הבנייה אישית ומעורבות מושכלת, בחשיבה משותפת עם עמיתים, על החששות, על הקשיים ועל האתגרים בהוראת התכנים המורכבים. נמצא כי פדגוגיה הצומחת מתוך מודעות אישית מסייעת למורה להבין טוב יותר את עצמה, את התפיסה החינוכית שלה ואת דרכי ההוראה ליצירת פרשנויות מתוך עניין, רלוונטיות וחשיבות נושא השואה (Nissilä & Karjalainen, 2020).

מצד התלמידים – ההשתתפות של התלמידים בשיעורי "יומן מסע" בתוכנית תורמת לחיזוק יכולות הלמידה בגיבוש פרשנות ספרותית מתוך בחירה, אחריות ומחויבות אישית וחברתית. התלמידים מרגישים כי המסוגלות העצמית שלהם התחזקה כתוצאה ממיזוג האירועים מהעבר, כפי שקראו עליהם בספר, לתוך חייהם בהווה. הם מגלים שיתוף פעולה ועניין ובוחרים להשתתף בשיעורים. על רקע ספרות המחקר ניכר כי ייחודיותו של המחקר הנוכחי היא בשינוי דרך ההוראה והגישה לנושא, כך שהידע של הילדים אינו מבוסס על הנמסר בעלילה בלבד, אלא מתהווה ומתפתח לפי שיקול דעתם במהלך השיח הפתוח והמכיל בשיעור ותוך כדי כתיבת "יומן המסע". יש לתת את הדעת שבין התלמידים ישנם הבדלים בהיקף ההתנסויות של קריאת ספרים בכלל, וספרות שואה בפרט, ולכך יש השפעה על ההקשבה, על המעורבות ועל אופן הכתיבה ביומן המסע. אך ייחודיותם של שיעורי "יומן מסע" באים לידי ביטוי בכך שהם נועדו לתמוך, לסייע ולאפשר לילדים לחוות תהליך אישי ומתמשך בקריאת ספרות. ניכר כי מרחב השיח הלימוד מאפשר לילדים להקשיב, להגיב,

לחשוב באופן ביקורתי, להפעיל את הרגש ולהפיק תובנות אישיות להבנת סיטואציות מחיי היום־יום בכיתה ובסביבתה.

התהליכים ההדדיים של הוראה ולמידה מחזקים את המסוגלות הפדגוגית של המורות לדון, לבחון ולגבש דרכי הוראה מותאמות ורלוונטיות ללומדים ואת המסוגלות של התלמידים לקרוא ספרות ולגבש פרשנות אישית.

שאלת המחקר השנייה תהתה מה למדו ומה הפיקו המורות והתלמידים בתהליך הוראה ולמידה בתוכנית "מה קרא שם?". הממצאים מצביעים על תובנות משמעותיות בקרב המורים והתלמידים שבהשקעת משאבים, בפיתוח חשיבה וביצירת תקשורת בין־אישית פתוחה ומכילה לשם יישום תהליכי הוראה ולמידה לספרות שואה. המורות והתלמידים למדו כי חשוב ללמוד את נושא השואה בדרכי הוראה ולמידה המטפחות הבעת דעה, הקשבה, שיתופיות והזדהות.

מצד המורות – המורות נתבעו להפנים את העובדה שכדי שהתלמידים יפיקו ידע ערכי ומשמעותי עליהם לגבש פעילויות הוראה שיתמקדו פחות בידע היסטורי, אך יעמיקו את היכולת להבין תכנים מורכבים בזיקה להקשרים רלוונטיים מחיי היום־יום שלהם. המורות הבינו כי עליהן לשנות את דרכי ההוראה שהורגלו להן ויצרו פעילויות תיווך רגשיות, אישיות ורלוונטיות. המורות מצאו את האיזון הנכון והמדויק לניהול שיעור, איזון בין חשיפה והנגשה של ידע ספרותי־היסטורי חשוב לבין הידע של הילדים והתכנים והאופנים שבהם היו רוצים ללמוד ולכתוב ב"יומן המסע". המורות הביעו שביעות רצון מכך שהם מצליחות לגרום לילדים לא להיות ה"ספוג" הקולט ידע מהמורה לפי הגישה המסורתית, אלא הם שותפים פעילים, היוצרים ידע חדש ורלוונטי לחייהם עם שימור זיכרון השואה. הידע החדש הזה הוא סינתזה של הידע שנחשפו לו ביצירות הספרות ושל ידע העולם שהם מביאים איתם וידע אישי של חבריהם ושל מוריהם שעזר להם מנהלים את השיח המתמשך החשוב הזה. זאת בדומה למחקרים המוכיחים שפרקטיקות הוראה בין־אישיות, המאופיינות בתשומת לב, בהבנה, בדאגה טבעית ובאכפתיות מקדמות חשיבה חיובית, תקווה והבעת רגשות מפעילים וחיוביים (Mainhard, et al. 2018; זוהר 2020).

מצד התלמידים – התלמידים למדו כי אפשר להתנתק מהשימוש בכלים דיגיטליים בשיעור ולהתמקד בעט ובמחברת כדי לחוות התבוננות אישית משמעותית. הם למדו על תכנים מהזיכרון הלאומי שלנו כמדינה והצליחו לגבש זיכרון אישי, שנראה כי ילווה אותם בהמשך החיים. ממצאי המחקר מחזקים את ההשערה כי ההשתתפות בתוכנית "מה קרא שם?" מעשירה את חוויית הלמידה, כך שתלמידים הממעטים להשתתף בשיעור או המתקשים בכתיבה יכולים לחזק את הסובייקט העצמי שלהם באמצעות תרגול כתיבה בסביבה פחות רשמית ותובענית. "יומן מסע" המבוסס על כתיבת נרטיב בגוף ראשון עשוי לטפח רמה

גבוהה של הזדהות, אמפתיה והגברת הזיכרון. פעילויות לכתיבה ב"יומן מסע" מעודדות לבחון את ערך העצמי ומול אחרים, כך שהתוכנית יכולה לסייע בניידות חברתית ובחיזוק הביטחון העצמי לחיים (Shalom & Gross, 2022).

מצד המורות והתלמידים – ממצאי המחקר מדגישים את שינוי התגובה של המורות ושל התלמידים לכתיבה הנתפסת כמיומנות מורכבת מאוד להוראה וללמידה, ובמיוחד לתלמידים בבית הספר היסודי, שרבים מתקשים בה או אף נמנעים מיישומה. הן המורות והן התלמידים שחררו מתחים והתנגדויות לכתיבה, כשהתנסות זו זימנה להם סביבת למידה פחות רשמית בשיעורים, כזו שעודדה את המעורבים להדק את ההקשר האותנטי והרלוונטי למציאות החיים (ניסים וניפלד, 2020). הכתיבה ב"יומן מסע" מאפשרת התבוננות עצמית וכלפי הסביבה, ובכך מסייעת להפחית עומסים, להפעיל שיקול דעת ומחזקת יכולת לבצע פעולות כמו הבעת דעה, ביטוי רגשי, הזדהות והטמעה של ערכים הלכה למעשה. נדמה שמשום שהתוכנית "מה קרא שָׁם?" נלמדת בשיעור ייחודי, "יומן מסע", נוצרה חוויית לימודים אינטימית יותר המעודדת תהליך רפלקטיבי מתוך דיאלוג והקשבה הנעדרים משיעורי ספרות מסורתיים.

המחקר מעורר אפוא את תשומת הלב לחשיבות הרבה של הפרקטיקה, שלכאורה נוכחת בשיעורי ספרות בפרט ובהומניסטיקה בכלל, הכתיבה של "יומן מסע". התייחסות המורות והתלמידים לכתיבת "יומן מסע" לא השתמעה כרעיון חדשני, אלא נתפסה כנדבך משמעותי בחזון בית הספר. לא נמצאו עדויות של התנגדות, התמודדות עם לחץ וערעור על תרומת התוכנית מצד התלמידים, לכן נשאלת השאלה אם הם ביקשו לרצות את המורות ואת החברים בכתיבה אישית משתפת וחשופה, או שהיא ביטוי לחיזוק המסוגלות האישית והשייכות לבית הספר. ניכר כי הכתיבה משמשת עוגן לשינוי פדגוגי ובזכותה הילדים מצליחים לגבש משמעויות במישור האישי, החברתי והערכי. כלומר הכתיבה מטשטשת את ההבדלים והמרחקים בזמן ובמרחב ומסייעת בהעצמת היכולת האישית להתבוננות ולחשיבה על מציאות החיים.

מכאן שכתיבה אישית של "יומן מסע" כאמצעי פדגוגי יכולה לסייע בעיבוד זיכרונות, אף מחוויות שנגרמות בסיטואציות מורכבות אחרות, כמו, למשל, עם הסגר שנכפה על מערכת החינוך במהלך התפשטות המגפה העולמית – Covid 19 ובתקופה של משברים קיצוניים ומלחמה. כמו כן, כתיבה אישית של "יומן מסע" בבית הספר מאפשרת לתלמידים להתמודד עם זיכרונות נוקבים כתוצאה מחוויות שונות, כמו הגירה או קליטה, שינויים באורח חיים כתוצאה ממלחמה, מתחים ומצבים של איזודאות. הכתיבה ב"יומן מסע" יכולה לסייע גם בעיבוד מסרים בתקשורת, בשמירה על מוסר ובקבלת החלטות בהווה שיוטמעו ויהיו בסיס לשיקולי דעת בעתיד.

השתמעויות להוראה וללמידה

לממצאים אלה שלל השתמעויות להוראה וללמידה של נושא השואה בבית הספר בפרט וללמידה ולהוראה בכלל. נראה כי במציאות שבה התחרות עם האמצעים הדיגיטליים וערוצי המדיה השונים על תשומת ליבו של הקורא הולכת וגוברת, חשוב להדגיש וליישם באופן מתמשך ורציף כחלק אימננטי מהתפיסה החינוכית הפדגוגית בבתי הספר את חשיבות הקריאה של ספרות שואה ואת חשיבות הכתיבה ב"יומן מסע" כחלק דומיננטי בשמירה על הזיכרון התרבותי.

מסקנה מרכזית היא החשיבות הרבה של מעורבותם של המורים ושל התלמידים, רגשית וקוגניטיבית, בתהליך ההוראה והלמידה. שותפות זו יוצרת מרחב בטוח ואמין להתמודדות עם נושא מורכב ועמוס ברגשות ובמתחים של חיים או מוות. ייתכן כי חקר עצמי באמצעות כתיבת "יומן מסע" גם על ידי המורים יסייע בפיתוח כישורים פדגוגיים מותאמים יותר מתוך התנסות וחוויה אישית (Hordvik et al, 2020).

המסקנה האחרת היא שתהליך הוראה ולמידה בתוכנית "מה קרא שם?" באופן מתמשך ורציף על פני מספר שנים מקדם את מיומנות הכתיבה ומחזק את יכולת ההתבוננות והסקת המסקנות. הכתיבה ב"יומן מסע" מסייעת לתלמידים ליצור נרטיב אישי מתוך עיבוד חוזר ורפלקטיבי של אירועים ופעולות מהמורשת ההיסטורית והלאומית המוצגים בספרות השואה ובזיקה להתנסויות אותנטיות שלהם במרחב האישי והחברתי בכיתה ומחוץ לה. נדמה שכדאי להרחיב את השילוב של כתיבה ב"יומן מסע" לתחומי דעת נוספים לשם עיבוד תכנים ואירועים מורכבים וקיצוניים.

התוכנית פותחת צוהר לאוכלוסיות מגוונות ורבות להוראה וללמידה של ספרות שואה בארץ ובעולם, אך עם זאת יישומה מחייב הסכמה, ארגון משאבים והזדהות מצד הגורמים המעורבים בבית הספר כמו הנהלה ובעלי תפקידים אחרים (שטאובר, קדרון וזליבנסקי אדן, 2021).

מגבלות המחקר הן באפשרויות הכללה שלו על מקומות נוספים בארץ ובעולם, משום שהוא נערך בבית ספר אחד בעיר ספציפית במרכז הארץ שאוכלוסייתה מאופיינת ברמה סוציאל-אקונומית בינונית ומעלה. מגבלה נוספת נעוצה במספר משתתפים מצומצם של המורים והתלמידים ושאינו כולל תלמידים שבחרו לא להשתתף בתוכנית וללמוד בשיעורי "יומן מסע" (שקדי, 2003). למרות זאת, יש במחקר ללמדנו על דרכי הוראה למידה של ספרות שואה בהטמעת ערכים חינוכיים ובחזוק יכולות בין-אישיות, הקשבה, ואקטיביזם חברתי.

רשימת מקורות

- אורון, י' (2002). מכאוב הדעת: סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד. האוניברסיטה הפתוחה.
- אורלב, א' (1990). האי ברחוב הציפורים. כתר.
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. האוניברסיטה העברית.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלוני, נ', גוטרמן, ק', שורק, צ' (2018). הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלפרט, ב. (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאיכפתיות. בתוך: נ. אלוני (עורך). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236–258). הוצאת חדקל.
- אלקדלהמן, א' ופיפר, א' (2019). ספרות זיכרון השואה בהכשרת מורים: סיפורו של קורס בישראל ובגרמניה. דפים, 70, 59–93.
- אלקדלהמן, א. בראון, א. (2022). קולות ושתיקות בשיעור הספרות. בתוך א. אלקדלהמן וי. פויס (עורכות). ספרות מבעד לקירות הכיתה: הוראה ולמידה של ספרות בבתי ספר בישראל, (עמ' 129–151). מכון מופ"ת.
- בלפר, י' (2015). האיש שידע לאהוב ילדים. בן-גל הפקות.
- ברוטיין, ב' (2009). הבסיס החוקי להוראת השואה בישראל: סקירה ותמורות. עלי מועד, 29, 8–12.
- ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן – המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21.
- האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים – היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- בשבילי הזיכרון, תכנית חינוכית בנושא השואה, מדינת ישראל, משרד החינוך.
- גבע, ש' (2017). השואה: שעת חינוך. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

- גרוסמן, ד' (2005). מומיק. הקיבוץ המאוחד.
- דר, י', שטיימן, י' ולבנת, ח' (2007). ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורית-תרבותי. מכון מופ"ת.
- הרשב, ב' (2000). שדה ומסגרת. מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות. כרמל.
- זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- חוק יום הזכרון לשואה ולגבורה (תיקון), תשכ"א –
https://fs.knesset.gov.il/4/law/4_ls1_289348.PDF. 1961
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים, (עמ' 141–178). מכון מופ"ת.
- כהן, א' (2010). הוראת השואה בבתי ספר ממלכתיים בישראל מחקר חינוכי 2007–2009. אוניברסיטת בראילן.
- מבקר המדינה (2010), הוראת השואה והנחלת לקחיה במערכת החינוך. דו"ח שנתי 60 לשנת 2009 ולחשבונות שנת הכספים 2008, 823–842.
- <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/465-31.aspx>
- מוטולה, מ' (2015). פדגוגיה מתבוננת הלכה למעשה. בתוך: י' תדמור וע' פריימן (עורכים). חינוך – שאלות האדם (כרך ב) (עמ' 190–201). מכון מופ"ת.
- מורגנשטרן, נ' (1995). רציתי לעוף כמו פרפר: סיפורה של חנה גפרית. יד ושם.
- מילנר, א' (2008). הנרטיבים של ספרות השואה. הקיבוץ המאוחד.
- משרד החינוך (התשס"ג). תוכנית הלימודים בחינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי.
- משרד החינוך (2014). "בשבילי הזיכרון" – תוכנית חינוכית רב גילית בנושא השואה. חוזר מנכ"ל הוראת קבע מס' 0107 – חדש.
- https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=119#_Toc256000033

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.

תובל, ס. וטורניאנסקי, ב. (2023). מצפים למוכר ופוגשים את הזר: למידה, לחץ והתמודדות בתוכנית "אחרת" להכשרת מורים. רב גוונים: מחקר ושיח 23, 262–233.

Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V. Carter, A., & Grech, T. (2014) Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116–130.

Connell, J. M. (2008). The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory: making meaning with texts from a transactional perspective. *Educational Theory*, 58(1), 22–103.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00278.x>.

Creswell, J. W., Poth, C. N., & Hall, M. (2018). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE

Delarriva, O., O. & Basabe, E.A. (2015). Reading logs and literature teaching models in English language teacher education. *HOW Journal*, 22(2), 37–53. <https://doi.org/10.19183/how.22.2.150>

Denne-Bolton, S. (2013). The dialogue journal: A tool for building better writers. *English Teaching Forum*, 51(2), 2–11.

Dias, P., & Hayhoe, M. (1988). *Developing response to poetry*. Philadelphia: Open University Press.

Englander, M. (2020). Phenomenological Psychological Interviewing. *The Humanistic psychologist*, 48(1), 54–73.

Erl, A. (2020). Afterword: Memory worlds in times of Corona. *Memory Studies*, 13(5), 861–874.

- Erl, A. (2011). Traumatic pasts, literary afterlives, and transcultural memory: new directions of literary and media memory studies. *Journal of Aesthetics & Culture*, 3(1). DOI: 10.3402/jac.v3i0.7186
- Farabaugh, R. (2007). "The isle is full of noises": Using Wiki software to establish a discourse community in a shakespeare classroom. *Language Awareness*, 16(1), 41–56.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fisher, D., & Nancy, F. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading teacher*, 66(3), 179–188.
- Graff, J. M., & Shimek, C. (2020). Revisiting reader response: Contemporary nonfiction children's literature as remixes. *Language Arts*, 97(4), 223–234.
- Gross, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects (Paris)*, 40(1), 93–113.
<https://doi.org/10.1007/s11125-010-9142-x>
- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L. T. (2020). Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education*, 88 102969.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102969>
- Keith, K. J., & Celeste B. P. (2014). Daybooks. *The Reading teacher*, 68(1), 46–51.
- Langer, J. A. (2000). *Discussion as Exploration: Literature and the Horizon of Possibilities*. ES Research Report Series 2.22, National Research Center on English Learning & Achievement.

- Linnell, K. M. (2010). Using dialogue journals to focus on form. *Journal of Adult Education*, 39(1), 23–28.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R.J., & Goetz, T. (2018). Student Emotions in Class: The Relative Importance of Teachers and Their Interpersonal Relations with Students. *Learning and instruction*, 53, 109–119.
- Mailloux, S. (1982). Literary Theory and Psychological Reading Models. In *Interpretive Conventions: The Reader in the Study of American Fiction* (pp. 19–39). Cornell University Press.
<http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt207g64r.5>
- Metz, M. (2021). Pedagogical Content Knowledge for Teaching Critical Language Awareness: The Importance of Valuing Student Knowledge. *Urban Education*, 56(9), 1456–1484.
- Montgomery, W. (2000). Literature discussion in the elementary school classroom. *Multicultural Education*, 8(1), 33–36.
- Newkirk, T. (2011). *The Art of Slow Reading: Six Time-honored Practices for Engagement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nissilä, S. P., & Karjalainen, A. (2020). Development of Pedagogical Thinking and Awareness in Higher Education Social Contexts–Longitudinal study on teacher growing process. *ePooki*, 72.
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2020091870039>
- Poyas, Y. (2004). Exploring the Horizons of the Literature Classroom – Reader Response, Reception Theories and Classroom Discourse. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4(1), 63–84.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From ‘Literature as Exploration’ and ‘The Reader, the Text, the Poem. *Voices from the Middle*, 12 (3), 25–30.

- Sacerdoti, Y. (2016). A Badge of Complexity: Israeli Holocaust Books for Children. *Journal of Children's Literature*, 42(1), 5–18.
- Shalom, M., & Gross, Z. (2022). The link between memory, narrative and empathy in teaching difficult knowledge in Holocaust education. *Frontiers in Education*, 7, Article 866457. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.866457>
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Supiani, S. (2016). The use of diary in teaching of writing recount Texts at SMPN 03 Banjarbaru, South Kalimantan Province. *Ethical lingua*, 3(1), 33–48.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Towards a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133–169.
- Tafreshi, D., & Racine, T. P. (2015). Conceptualizing personal epistemology as beliefs about knowledge and knowing: A grammatical investigation. *Theory & Psychology*, 25(6), 735–752.
- The Holocaust (Shoah) fundamentally challenged the foundations of civilization. The unprecedented character of the Holocaust will always hold universal meaning. (Article 1 of the Stockholm Declaration)
- Uduma, E. O. (2011). Journal keeping in an ESL classroom: An innovative approach in language learning. *Journal of Education and Practice*, 2(6), 59–63.
- United Nations, General Assembly (26 October 2005). <https://www.yadvashem.org/27th/pdf/un-decision.pdf>
- Zike, D. (2008). *Notebook foldables*. San Antonio, TX: Dinah-Might

A personal and cultural meeting while reading Holocaust literature

Michal Ganz-Meishar

Abstract

This qualitative-interpretive study of a case study examines the contribution of teaching-learning processes within a curriculum for teaching Holocaust literature, 'What did they read there?', continuously in an eight-year elementary school. The program is based on the development of teaching-learning methods that encourage discourse to strengthen the personal, emotional, and value context in processing poignant content from the history of the Jewish people during the Holocaust. Interpreting Holocaust literature prompts insights into everyday life and is written in a 'Journey Diary.'

The research findings indicate that the 'Journey Diary' classes constitute a space for teaching and learning and support personal and human value in two content categories: (A) Pedagogical aspect—from passive personal reading of books to active writing of personal text; (B) Value-social aspect—a 'Journey Diary' as a personal, pedagogical, and educational resource that helps in developing personal and social thoughts and actions.

The teachers and students testify to a positive attitude that invites relevant discourse and gives time to think, express an opinion, and share. The research contributes to creating and constructing teaching and learning methods for establishing the cultural memory of the Holocaust as an integral part of the student's lives in the 21st century. Writing a personal 'Journey Diary' and reading Holocaust literature is a means of teaching the unbearably problematic text. Also, it constitutes a space for thinking, observing, and generating personal meanings and social values.

Keywords: Learning-Teaching Methods, Cultural Memory, Writing Journey