

## תכנית לימודים על ה"שואה" לנוער "היל"ה" - התבנות

הכיתה: טליה בירקאן (בשיתוף הצוות הכותב: יגאל זלמנסון ותמר כהן)

**חוברת 2. – א.** מדריך (מתוך) למורה – תשתית של ערכים – חיבור של המושגים שמחוברת 1. לחייה האישיים של המורה כדי להבין את המושגים, את הרציונל שלהם ואת האופציות השונות של התרגום שלהם לתלמידים באספקטים: פילוסופיים; פסיכולוגיים (רגשיים וחוויתיים); חברתיים; אסתטיים; ועוד. **בהמשך לחוברת 2,** (על פי תשתית של ערכים אלו) **ב.** יוצעו פעילויות למדריך (כמתוך) לתלמיד/ה – חיבור של המושגים שמחוברת 1. לחיים האישיים של התלמידים/ות כדי להבין את המושגים ברמות שונות. בחוברת זו יינתנו הצעות מעשיות למורה כיצד לתרגם את החומרים להוראה וללימוד, בדרגות קושי שונות.

### הקדמה כללית:

נתבקשנו לכתוב תכנית לימודים על השואה לנוער "היל"ה".

נושא השואה הינו נושא הנוגע לחיי כולנו ראשית כבני-אדם, ועלינו לחוות אותו מכיוונו השונים. נתבקש כאן חיבור רגיש של תחום השואה האוצר בו מושגים מורכבים מאוד מבחינה רעיונית ורגשית עם נוער שאינו מבקר בבית-ספר בשל קשיים אישיים ומשפחתיים מסוגים שונים.

כמו כן, הנחנו כי תחום השואה הוא קשה גם למורים המלמדים אותו, הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית של ההוראה.

בכתיבת תכנית זו, בחרנו לשלב שתי גישות חינוכיות הקשורות זו בזו, מתוך תקווה שהן תספקנה לנו מענה לאתגר שניצבנו לפניו בכתיבת תכנית זו.

גישות אלו, מבקשות לראות את הפרט על כל מאפייניו ומרכיביו האישיים, את התייחסותו לקהילה הקרובה והרחוקה שלו ואת תהליך ההתפתחות שלו. כמו כן, גישות אלו, מתייחסות למגוון המושגים המקיפים את חייו של הפרט ואת הרלוונטיות שלהם לחייו של הפרט. אנו נשזור את מרכיבים מגישות אלו בחוברת 2, המציע תהליכי עבודה למורה.

הגישות החינוכיות הן:

1. גישת ה"התבנות" שיצר פרופ' משה דב כספי
2. "פילוסופיה לילדים והתבנות", שנכתבה ע"י צוות פיתוח ומרכזת אותה טליה בירקאן, ונבנתה על הבסיס של גישת ה"התבנות" (של פרופ' משה כספי).

### 1. גישת ה"התבנות"

גישת ההתבנות מבטאת תהליך של גדילה והתפתחות לקראת מיצוי אישי אופטימלי של האדם. גישה זו כוללת מערכת מגוונת של הזדמנויות חוויה, של דרכים, של גישות, מודלים ושל כלי עבודה (אמנותיים, אינטלקטואליים, הומוריסטיים, חברתיים, אישיים, משחקיים, מדעיים, תרפויטיים וכו'), המיועדת להציע למעוניין/ת לבחור דרכים **לבניית עצמו/ה**. המונח מרמז על כיווני התפתחות, התבוננות, היפתחות לבינה ולתובנות מ"בפנים" ומ"בחוץ" באופן מעשי, רפלקטיבי ויוצרי, שאישיותו/ה ונתוניו/ה האחרים מאפשרים זאת.

## הנחות היסוד של ההתבנות:

- האדם רוצה ללמוד
- האדם תלוי בגורמים שונים ביולוגיים וחברתיים ויש לו יכולת לצאת מהם
- האדם הוא מערכת אורגנית ביו-פסיכו-סוציו-תרבותית מורכבת ומשתכללת
- לכל אדם האופטימום האישי שלו, והאדם יכול להכיא את סוגי האופטימה שלו בתחומי החיים
- ישנם טיפוסים שונים
- ניתן לעודד כל אדם להתפתח מן המקום שנוח לו ובקצב שלו
- אנו זקוקים לגישה יותר אופטימית לחיינו
- יש צורך באינטגרציה (תכלול) של האדם בעולם משתנה

להלן, מודלים שונים של ההתבנות:

**שעון המושג** = מודל העוזר לחדד ולהבהיר את משמעות הערך בו עוסקים. יש לגשת ראשית אל מרכיבי ה"שעון" המדברים אליכם ולנסות להתייחס אליהם. אין צורך לתת רעיונות לכל מרכיבי השעון. תכנים ב"שעון מושג": דוגמאות, הפכים, סינונים, פסבדו, תחומים.

דוגמא ל"שעון מושג" של "זהות":

**דוגמאות** – דגל לבן, טלאי צהוב, צורת לבוש מסוימת, דגל בים.

**הפכים** – איבוד עצמי / קבוצתי, אקראיות, זהות מבולבלת, שינוי התנהגות קבוע, התמזגות, זהות שקרית, התבוללות.

**סינונים** – אמירות ברורות מתוך אדם שלם, ייחודיות המחשבה של אדם, שייכות, מהות של...

**פסבדו** – לבישת דברים חיצוניים ללא אמונה אמיתית, חיקוי של אחר ללא הזדהות, הערצה עיוורת, ייצוג מושלם של מאפייני... ללא הכרה בכך, זהות מסתגלת.

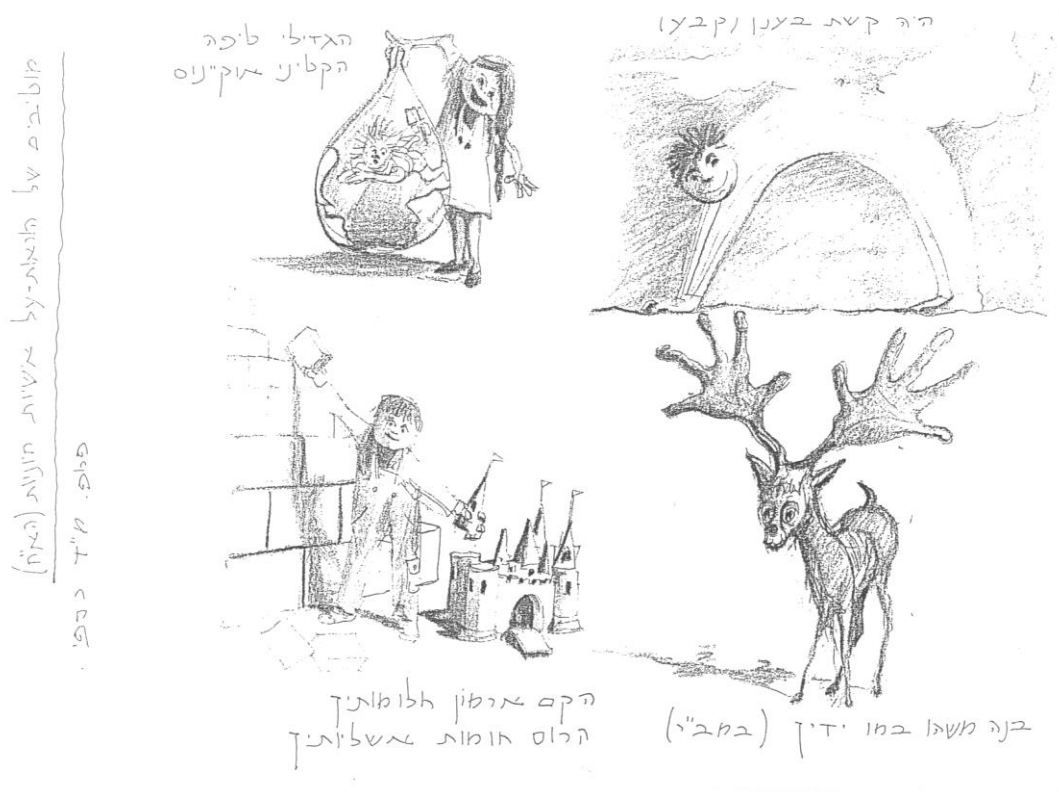
**תחומים** – אישי – קהילה – דת – לאום – משפחה, ועוד.

**מעין אפולו** = מעיין שיש בו הרבה מאוד מרכיבים שניתן לחברם בצורה מקרית או מכוונת כדי ליצור תצורה חדש מורכב אך לא מדי, להפקת רעיונות להתבנות. נקודת המוצא היא שיש לי קושי ואני מעוניין לפתח את עצמי בתחום מסוים: עלי לבחור גיבורים וגיבורות המייצגים את המקום אליו אני שואף/ת ולהציב אותם בסקלה – מן האחד הקרוב ביותר לאידיאל שלי עד זה הרחוק ביותר מהאידיאל והקרוב ביותר אלי. כמו כן, עלי לבחור מקומות וזמנים שאני מרגיש שהם הכי קרובים לאידיאל שלי וגם אותם למיין על פי – המקומות והזמנים המתאימים ביותר לאידיאל ואלו הרחוקים יותר. ניתן להוסיף מניעים – העוזרים לי להתקרב לאידיאל שלי.

## מעין אפולו – מודל להפקת רעיונות (מאת ד.מ. כספי)

| גיבורים<br>(ודמויות, משלחי יד, בעלי-חיים...) | מקומות<br>(המימד המרחבי) | זמנים<br>(המימד הטמפורלי) | מניעים<br>(רגשות ± לפעולה) |
|----------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|
| אזיסון, אינשטיין, אריסטו                     | אס. אורינו, אוקיינוס     | ארי. אופטימלי             | אזישות, אהבה               |
| אזיסאוס, אמזונות                             | אחו. אטמוספירה           | אמז. ר...                 | אופטימיות, אחיות           |
| אתינה, האצטקל                                | אמפיתיאטרון              | זמן אמת-פיקטיבי           | אנוכיות, אספה, אתגר        |
| אני! אחות, אל, אולסי פרי                     | אנכי.                    | זמן אטמוספירלי            |                            |
| אריה                                         | אופק                     | זמן אפיקלי                |                            |
|                                              |                          | אפוקליפטי.                |                            |
|                                              |                          | איטי, ארוק, אחר. צ.       |                            |
|                                              |                          | אחרי                      |                            |
|                                              |                          |                           |                            |
|                                              |                          |                           |                            |

**מוטיבים** = נשואי פעולה ועבודה, מניעים נרחבים שבעזרתם ניתן להתבנות.  
 מן המוטיבים: הרוס/י את חומת אשליותיך והקם/י את ארמון חלומותיך  
הגדל/י טיפה, הקטן/י אוקיאנוס  
הייה/י קשת בענן  
בנה משהו במו ידיך - במב"י



**שלוש השאלות** = שלוש שאלות שאנו שואלים את עצמנו לגבי כל פעילות כדי לתמוך בהתבנות שלנו. 1. מה X אומר, או היה יכול להגיד לי? ; 2. מה אני אומר/ת ל - X, או יכול/ה להגיד לו? ; כיצד כל זה קשור לחיים שלי, או יכול להיות קשור לחיים שלי?

## 2. "פילוסופיה לילדים והתבנות"

התכנית משלבת את התהליך הפילוסופי העוסק בעיקר בחקר מושגים ובחיפוש אחר אמת ומשמעות, והתהליך ההתבנותי (הפסיכולוגי) השם דגש על צמיחה אישית של הפרט בקהילה, על ידי פיתוח חשיבה והתנהגות אכפתית במסגרת של קהילה החוקרת שאלות פילוסופיות. "קהילה חוקרת" הינה הביטוי המעשי של התכנית "פילוסופיה לילדים והתבנות" בכיתה. אחת האפשרויות של החיבור בין הפילוסופיה לבין הפסיכולוגיה היא בעזרת המודל של כספי הנקרא "פס"ח" = פליאה, סקרנות, חקרנות. כאשר ההתבנות היא הפליאה והסקרנות והפילוסופיה מסייעת בידה ככלי החקירה.

### הדיון הפילוסופי

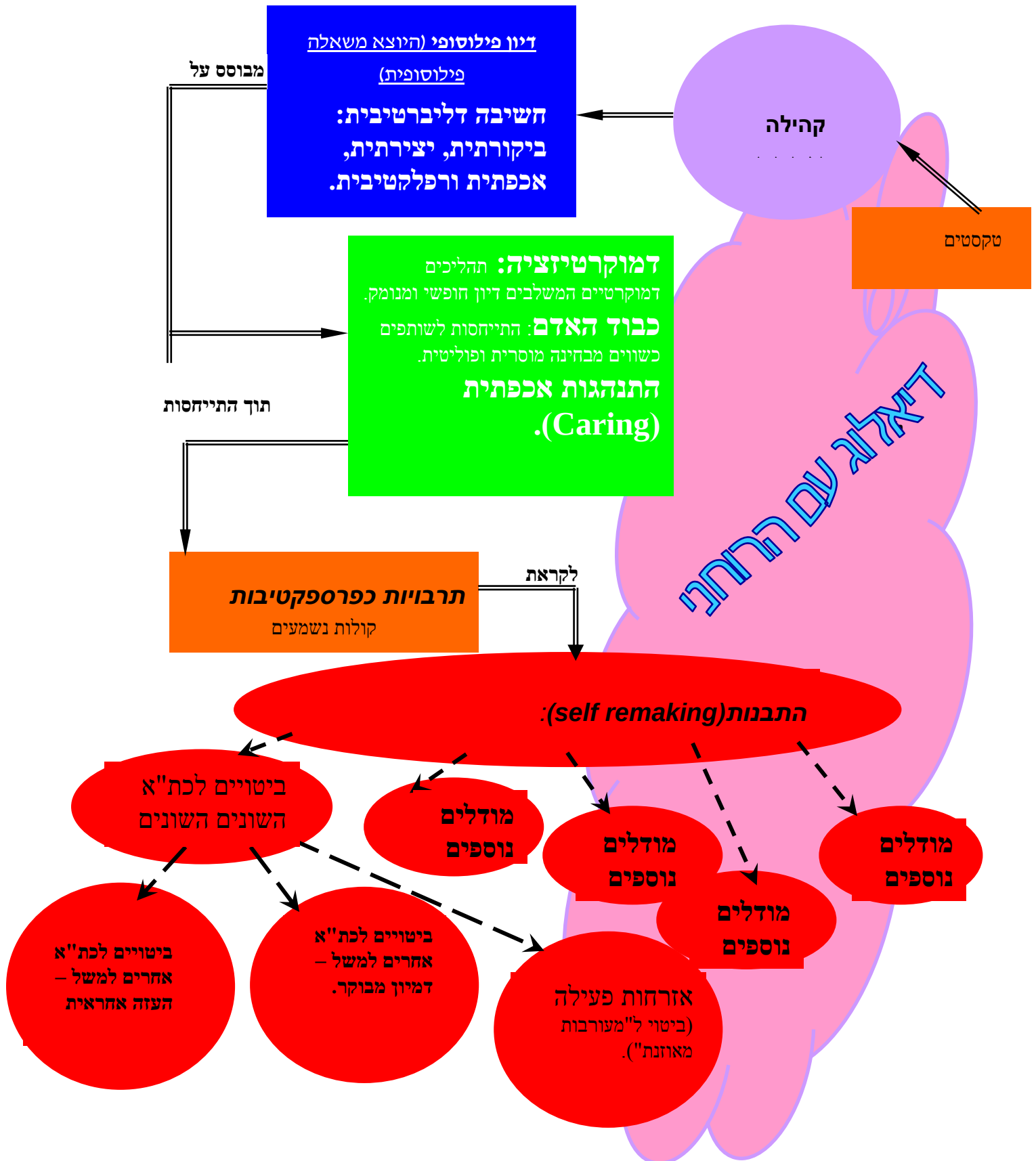
- ☐ עוסק בשאלות פילוסופיות שעניינן הבהרת מושגים ובידור ערכים.
- ☐ מתמקד בשאלה אחת, מרכזית, שיש לה נגיעה בשאלות רבות נוספות.
- ☐ מתמקד בחיפוש אחר ה"אמת" על ידי בדיקת עמדות שונות.
- ☐ עוסק בפיתוח מיומנויות של חקירה פילוסופית.
- ☐ משתמש בטיעונים לביסוס רעיונות ועמדות.

### התהליך ההתבנותי

- ☐ משלב את האדם בתורת פרט משתנה עם האדם בתורת חבר בחברה, תוך הדגשת תלות הגומלין וההפריה ההדדית בין בני האדם.
- ☐ מתייחס אל האדם כאל מערכת מורכבת ומשתכללת. עליו לשאוף לעשות כל דבר כאורגניזם שלם.
- ☐ מניח שהאדם יכול להתחיל בתהליך ההתבנות כמעט בכל שלב. עליו להתחיל מן ה"מקום" שהוא נמצא בו.
- ☐ מניח שהאדם מסוגל להכיר את האופטימה האישית שלו בכל תחומי החיים. עליו לשאוף להכיר "אותה" ולנסות להתקרב אליה בדרכים שונות.
- ☐ מתאים את השיפור והדינאמיות לקצבו של הפרט המתבנה. כל אדם בוחר לו את המתאים והנדרש הרצויים לו. זוהי תשתית לאדם טוב יותר ולחברה טובה יותר.

### מטרות הגישה:

- ☐ **העצמה** אישית וצמיחה של הלומדים והמחנכים באמצעות דגמים של גישת ההתבנות (ממד אישי).
- ☐ העצמה זו מתרחשת תוך התנסויות של **חשיבה ביקורתית ויצירתית** (ממד תבונתי וממד יצירתי); התנסויות **רגשיות** (ממד פסיכולוגי) והתנסויות **חושיות** (ממד אסתטי-אמנותי וממד מוטורי).
- ☐ התנסויות אלו מתרחשות בתהליכי הלמידה של "**קהילה החוקרת**" (ממד חברתי), המבליטה את מגוון **הזהויות התרבותיות** של כל אחת/ד.
- ☐ קהילה מזמנת דיון המתחיל **משאלות פילוסופיות** בעקבות מפגש עם טקסטים מילוליים, חזותיים ואחרים, ומאפשר בנייה של רעיונות זה על גבי זה ויציאה מהם אל החיים.
- ☐ קהילה זו מושתתת על **התנהגות אכפתית** שבה הלומדים מתייחסים זו לזה כאל שווים (כמסגרת בסיסית לכל חשיבה) ופועלת ע"פ **מהויות דמוקרטיות** המבוססות על **כבוד האדם**.
- ☐ בדיון אנו יוצרים את הפן ה**רוחני** המתבטא במארג הקולות, במידת הטוב, בתחושת היופי ובחדוות החיים\*. זהו ההיבט בתכנית שמבטא את "**האסתטיקה האנושית**" (ממד אסתטי-רוחני).



## ממרכיבי הגישה :

### 1. קהילה חוקרת:

אנו מבקשים להפוך את הכיתה או את הסיטואציה הלימודית לקהילה חוקרת הפועלת מתוך אחריות הדדית זו לזו. בקהילה נשזרים יחד היחסים הבינאישיים בקרב השותפים בקהילה ועם המנחה/המחנכת, כאשר כולם פועלים למען יצירת קהילה טובה יותר. בקהילה כזו ניתנת לכל פרט ההזדמנות להעזיז ולהביע את דעותיו/ה, להסכים ולהתנגד אחד לשנייה, כל זאת כלמידה לקראת היציאה לחברה ויישום של יכולות דיון אלו עם אחרים.

### 2. שאלות פילוסופיות העולות מן הטקסטים.

3. הדיון הפילוסופי - פיתוח החשיבה (הביקורתית והיצירתית), של הפרט ושל הקהילה כדי לתרום להעצמה של כולם. בתוך הקהילה אנו מבקשים לקיים **דיונים פילוסופיים** סביב שאלות פילוסופיות, ערכיות ומושגיות, היוצאות מטקסטים שונים : מילוליים, חזותיים ועוד. דיון כזה מבוסס על **דליברציה** (הפעלת שיקול דעת, על סמך מידע, בקבוצה, המחייבת חשיבה ביקורתית, יצירתית, אכפתית ורפלקטיבית).

### 4. ההתבוננות והמודלים המוצעים כאמצעי להעצמה:

אחת מן המטרות המרכזיות של ההשתתפות בקהילה החוקרת היא התבוננות = צמיחה אישית של כל פרט מחברי הקהילה לקראת האופטימום של עצמו כיצור אנושי, ובתוך כך אנו מקוים גם לצמיחת הקהילה.

### 5. דמוקרטיה המבוססת על עיקרון של אכפתיות

המשתתפים בקהילה החוקרת מחויבים ל'שלם' גדול מכל אחד/ת מהם בנפרד, מה שמאפיין את פעילותינו בקהילה החוקרת הוא מעורבות אינטלקטואלית, אנושית וציבורית בסוגיות הנוגעות לכולנו. דיאלוג פתוח סביב סוגיות משמעותיות ורלוונטיות, באווירה של אכפתיות, הוא מרכזי ליצירת איכות של דיון בחברה דמוקרטית.

### 6. מגוון פרספקטיבות ותרבויות בתוך הקהילה

במסגרת הקהילה החוקרת יש מחויבות, לעסוק בתרבויות ובפרספקטיבות השונות שבקהילה. הכרות עם הזהויות השונות בקהילה ועם היחסים ביניהם (אלו האישיות ואלו של התרבויות השונות) יעשירו את הזהות האישית של כל אחד ואחת מחברי ומחברות הקהילה, וגם את הזהות הקולקטיבית של הקהילה בכלל. הגדלת היכולת שלנו לשמוע פרספקטיבות אחרות משלנו, מגדיל את יכולת הסובלנות האישית שלנו. ומתן מקום לנקודות המבט שונות מאשר את קיום הסובלנות בקהילה ואת הקהילה כקהילה סובלנית.

### 7. דיאלוג עם הרוחני – לקראת "אסתטיקה אנושית"

במסגרת המסע המשותף אליו יוצאת הקהילה ניתן לחוות גם יסודות רוחניים, מעבר לתובנות הפילוסופיות וההתבוננותיות שקשורות באופן ישיר לשאלה שבמוקד הדיון. הן הפרטים בקהילה והן הקהילה כשלם עשויים לקחת חלק בהוויה רוחנית זו.

בחוברת זו, נציע לכם ערכים הקשורים למושגים המובאים בחוברת מספר 1, ע"פ התחנות שבקו רצף הזמן.

ניתן לבחור לעבוד על ערכים ע"פ העניין שיש לכם בנושא של תחנה מסוימת; או ע"פ הערכים המוצעים בתחנה; או להתייחס למפת שבילים של ערכים שארגנו עבורכם, כזו המשלבת מספר תחנות ובהם ערכים הקשורים אלו באלו.

כאשר תעסקו בערך מסוים בחוברת 2. תוכלו לחזור לחוברת 1. כדי להרחיב את ידיעותיכם על המושגים הקשורים לערך המסוים בו אתם מעוניינים, אם בקריאה ואם בצילומים, תרשימים ועוד.

## **מסלולים או מפות שבילים**

**שביל 1:** "זהות" (תחנה 1, עמ' ) – "זהות אבודה" (תחנה 4, עמ' ) – "זהות חדשה" (תחנה 7, עמ' ) – "פליטות: משפחה, קרקע" – "בית" (תחנה 8, עמ' )

**שביל 2:** מעמדות לדרכי פעולה: **"בדלנות—רב-תרבותיות—התבוללות"** (תחנה 1, עמ' ) – הישרדות—שיתוף פעולה—התנגדות (תחנה 3, עמ' )

**שביל 3:** "שיתוף פעולה" - קורבנות עם תלוינים (תחנה 3, עמ' ) – "שיתוף פעולה" – תלוינים עם תלוינים (תחנה 4, עמ' ) – "שיתוף פעולה (כקבוצה-קהילה-משפחה) (תחנה 5, עמ' )

**שביל 4:** "חירות-חופש" (תחנה 3, עמ' ) – "חירות בצינוק" (תחנה 4, עמ' ) – "אמונה—חוסר אמונה" (תחנה 7, עמ' )

**שביל 5:** דרכי תגובה: בזמן מלחמה מתוך אי-ידיעה... (תחנה 6, עמ' ) – אחרי המלחמה מתוך ידיעה מלאה... "התעלמות—הדחקה—בושה—הנצחה" (תחנה 8, עמ' )

**שביל 6:** "ציות לחוק" (תחנה 2, עמ' ) – "שיטתיות" (תחנה 4, עמ' )

**שביל 7:** "כבוד" (תחנה 5, עמ' ) – "אחריות" (תחנה 6, עמ' ) – "התבגרות בטרם-עת" (תחנה 3, עמ' )

**שביל 8:** "זיכרון: אישי וקולקטיבי" (תחנה 8, עמ' ) – "סליחה" – קורבנות ותלוינים (תחנה 8, עמ' ) – "ניצולות" (תחנה 8, עמ' ) – "אשמה וחיים" (תחנה 8, עמ' )

**שביל 9:** "פני הרוע: שנאה—אפליה—השפלה—גזענות" (תחנה 1, עמ' ) – "פחד—אימה—חרדה" (תחנה 3, עמ' )

חוברת 2. מחולקת לשני חלקים: יש בה תכנית עבודה ופעילויות למורה כדי שאתם תוכלו לחוות את הערכים והמושגים בעצמכם, זו חוברת 2, א.. בהמשך, ישנה תכנית עבודה ופעילויות לתלמידים המבוססת על התהליך אותו עברתם ב- 2, א.. המשך דידקטי זה עבור התלמידים ייקרא 2, ב.

בחוברת 2, יוצעו מודלים, וכן טקסטים לעבודה.

\* התכנית היא מובנית ויש בה התקדמות הדרגתית, אנו ממליצים להתייחס לכל הסעיפים ב"ערך" שבחרתם לעבוד עליו.

### **כאן יופיע קו רצף הזמן: התחנות (הפרקים המוצעים) :**

1. **לפני השואה – היהדות (אירופה) לגווניה** – דיוקנם של חיי היהודים ממחצית 2 של המאה ה-19 עד מלחמת העולם השנייה.  
(עמודים: )
2. **נאציזם: אידיאולוגיה והתפתחות**  
(עמודים: )
3. **גטאות: עקירה – גירוש – בידוד – ריכוז**  
(עמודים: )
4. **הפיתרון הסופי: תעשיית המוות**  
(עמודים: )
5. **יאנוש קורצ'אק המחנך: פילוסופיה ועשייה**  
(עמודים: )
6. **תגובת העולם בתקופת השואה: העולם שלא ראה – חסידי אומות עולם**  
(עמודים: )
7. **סוף המלחמה והיום שאחרי**  
(עמודים: )
8. **זיכרון: דור ראשון – שני – שלישי של: קורבנות – "צופים" – "תליינים"**  
(עמודים: )

## דוגמא לשלד ריק לעבודה על הפרקים:

בבואנו לעסוק בערך מסוים עלינו לשאול את עצמנו 3 שאלות:

### כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

- א. "x" (הערך)
- ב. "x ושואה"
- ג.  $-x$  - שואה ואני (התלמיד/ה והמורה)

כאשר תיגשו לעסוק בערכים שבפרקים השונים, עליכם לבחור בכל ערך - משימה אחת לפחות :  
(א', ב', ג', או ד') מתוך כל אחד משלושת הנושאים: פילוסופיה ; התבנות ; שואה.

### פילוסופיה: (כחול)

א.

1. נסה/י להגדיר: מה הוא "x" ? (הגדרה אינטואיטיבית)
2. הציע/י מטאפורות, סמלים ותמונות ל"x"

ב.

1. השלם/י את "שעון המושג" של : "x" – נסה/י להתייחס למרכיבים השונים של  
ה"שעון" תוך התייחסות ל"x"
- \* כאן יוצע שלד ריק של שעון המושג והסברים להפעלתו

ג.

1. חשוב/י על דוגמאות ל"x", (מן העולם ומן החברה במדינת ישראל) וכתוב/י אותם.
2. נסה/י ליצור, מתוך הדוגמאות בעזרת דיון (פנימי-אישי, ו/או בקבוצות), קו רצף של המושג "x".

ד.

1. באלו מצבים לדעתך, זה חיובי וטוב להבליט – את "x"? הציע/י מספר דוגמאות.
2. נסה/י למצוא "גיבורים שליליים" ו"גיבורים חיוביים" המייצגים את "x" (מן האקטואליה; הספרות; ההיסטוריה; התנ"ך).

### התבנות : (אדום)

א.

1. נסה/י לחשוב על דוגמאות בחיים האישיים שלך בהן פגשת באנשים המייצגים את "x":  
היכן זיהית זאת שלך בחיידך? והיכן בחיים של אחרים?
2. בדוק/י בחיים האישיים שלך, היכן את/ה "גיבור שלילי" או "גיבור חיובי" ביחס ל"x"?

ב.

1. חשוב/י ותאר/י, כיצד היית רוצה שחיידך וחיי ילדיך יראו ביחס ל"x"?

ג.

1. חשוב/י על מצבים שבהם נפגעת בשל "x", או שפגעתם ב"אחר" בשל "x" - כיצד הייתם יכולים לנהוג כדי להיפגע / לפגוע פחות.

ד.

1. הכן/י לעצמך תכנית פעולה להתמודדות עם הנושאים העולים סביב הערך שעסקת בו, על-פי "מעין אפולו" (\* כאן יוצע שלד ריק של מעין אפולו והסברים להפעלתו)  
אנו מעודדים אותך למצוא את הגיבורים האישיים שלך; את ה"מקומות" ואת ה"זמנים" המתאימים לך סביב "x"

ה. בחר/י מוטיב והתייחס/י בעזרתו לערך שאת/ה עוסק/ת בו

- ו. נסה/י לתרגל את "שלוש השאלות" על הערך שאת/ה עוסק/ת בו.

### שואה: (ירוק)

א.

1. כיצד את/ה רואה את הקשר שבין "x" והשואה?

א. מבחינה תכנית : ראה/י חוברת 1.

ב. מבחינה ערכית:

ב.

1. מה הם התובנות החדשות העולות בך, בעקבות הדיון הפילוסופי והפעילויות

ההתבוננות ביהס לשואה ול"x"?

2. כיצד כל זה קשור לחייך?

ג.

1. נסה/י למצוא דמויות במשפחה ו/או חברים הקשורים לשואה, וראיין/י אותם לגבי שאלת ה"x" (מתוך כל מה שעבדת עליו עד כה)

ד.

1. אלו תובנות חינוכיות יש בידך כעת, לגבי עבודתך כמחנך/ת, בהקשר לשואה ול"x"?

1. **לפני השואה – היהדות (אירופה) לגווייה- דיוקנם של חיי היהודים**  
ממחצית 2 של המאה ה-19 עד מלחמת העולם השנייה.

**ערכים: "זהות יהודית לגווייה"**

**א. זהות:**

- 1. זהות אישית
- 2. זהות קהילתית (ערבות הדדית)
- 3. זהות אזרחית (מדינה)
- 4. זהות דתית
- 5. זהות לאומית

**ב.**

**(1) בדלנות (מיעוט) - (2) רב-תרבותיות ((יהודים ותרבויות העמים הזרים) - (3) התבוללות**  
(שילוב, במישורים: אישי; אזרחי; דתי; לאומי)

## להלן דוגמא לעבודה על הערך זהות ע"פ השאלות והמשימות.

הצעת מסלול לימוד אודות הערך "זהות" \*ההתייחסות כאן היא לערך ה"זהות" ולהיבטים השונים שלו המופיעים בתחנות השונות

**זהות: אישית – משפחתית – קהילתית – דתית – לאומית – רעיונית**

דוגמא זו תכלול התנסות בהבנת הערך ובבדיקת העמדה האישית כלפי הערך וכן, הכוונה של המורה/תלמיד אל תחנות ומושגים בתוכנית, תוך ניתוח ולימוד סוגיות הזהות בלויית שאלות לדיון בטקסטים מילוליים וחזותיים.

\* זוהי רק דוגמא, וניתן לתת תשובות אחרות לשאלות

### כיצד אני יכול/ה ללמד על:

ד. "x" (הערך)

ה. "x ושואה"

ו. x- שואה ואני (התלמיד/ה והמורה)

כאשר תיגשו לעסוק בערכים שבפרקים השונים, עליכם לבחור בכל ערך - משימה אחת לפחות :  
(א', ב', ג', או ד') מתוך כל אחד משלושת הנושאים: פילוסופיה ; התבנות ; שואה.

## פילוסופיה: (כחול)

### **א.**

1. **נסה/י להגדיר: מה הוא "x" ?** (הצע/י הגדרות משלך תוך היעזרות בהגדרות המוצעות)

הצעות להגדרות ל: "זהות":

זהות אישית – המאפיינים המבחינים בין האדם לבין אנשים אחרים, תכונות אישיות, תחומי עניין

ופעילות. נתונים מוחשיים, ההערכה העצמית, הדימוי העצמי, דעת האדם על מיקומו ודימויו בחברה.

זהות חברתית – המאפיינים המשותפים לפרט ולאנשים אחרים, ההשתייכות הקבוצתית של הפרט, אל קבוצות שהחברות בהן מוכתבת מלידה ומלווה את האדם לאורך כל חייו. (כמו, היותו בן דת, גזע, מין מסוימים). ובמקביל – השתייכות חברתית – קבוצתית על פי בחירה ובשליטה של הפרט. (כמו, היותו נשוי, חבר מפלגה, העוסק בתחום מסוים).

הגדרת אדם את עצמו באמצעות קבוצת השתייכות מאופיינת בתחושת קירבה, הזדהות ונאמנות לקבוצה זו.

זהות חברתית מורכבת מזהות בין-אישית (כמו – אב לילדים, חבר של...) ומזהות קולקטיבית (כמו, היותו ישראלי, היותו סטודנט, היותה אישה).

זהות חברתית מאופיינת בצורך בייחודיות, בצורך בהכרת בייחוד, בשוני, בזהות הדתית או הלאומית.

2. הציע/י מטאפורות, סמלים ותמונות ל"X".

ב.

ג. השלם/י את "שעון המושג" של: "X" – נסה/י להתייחס למרכיבים השונים של ה"שעון" תוך התייחסות ל"X".

\* כאן יוצע שלד ריק של שעון המושג והסברים להפעלתו

ג.

5. חשוב/י על דוגמאות ל"X", (מן העולם ומן החברה במדינת ישראל) וכתוב/י אותם.

2. נסה/י ליצור, מתוך הדוגמאות בעזרת דיון (פנימי-אישי, ו/או בקבוצות), קו רצף של המושג "X".

ד.

3. באלו מצבים לדעתך, זה חיובי וטוב להבליט – את "X"? הציע/י מספר דוגמאות.

4. נסה/י למצוא "גיבורים שליליים" ו"גיבורים חיוביים" המייצגים את "X" (מן האקטואליה; הספרות; ההיסטוריה; התנ"ך).

### התבנות : (אדום)

א.

5. נסה/י לחשוב על דוגמאות בחיים האישיים שלך בהן פגשת באנשים המייצגים את "X":

היכן זיהית זאת שלך בחיך? והיכן בחיים של אחרים?

6. בדוק/י בחיים האישיים שלך, היכן את/ה "גיבור שלילי" או "גיבור חיובי" ביחס ל"X"?

(מסלול זה הוא בעיקרו עיסוק בחווית ה"אני" ולכן מתייחס ל"התבנות" ועם זאת יש בו גם התייחסות למשימות "פילוסופיות" ולמושגים מן השואה)

**(1) ראשית המסלול: מגוון עמדות בנושא זהות היהודית בראשית המאה ה-20.**

(במקרה זה) רצוי שהתלמיד יקרא ויכיר את המושגים בתחנה 1, לפני הפעילות.

1-א. הפעלה על פי טקסטים מילוליים: הכיתה תכין מעין קונגרס המייצג את קשת הזהויות על פי מובאות מתוך כתבי: תאודור הרצל, סטפן צווייג, י.ל. פרץ, מרטין בובר, רוזה לוקסמבורג (הטקסטים מצורפים בזאת). כל תלמיד משתתף יבחר לעצמו דמות ויצג בפני הכיתה מונולוג – נאום בקונגרס – המייצג את רגשותיו ועמדותיו על פי השאלות המוצאות להלן:

- איך את/ה מגדיר/ה את עצמך? לאילו מההגדרות המושגים בתחנה 1 את/ה משתייך/ת או מקורב/ת?  
- מה הן העמדות והרגשות שלך לגבי ציונות ועלייה לארץ ישראל?

- מה הן העמדות והרגשות שלך לגבי השתלבות היהודים במדינות אירופה?
- מה הן העמדות והרגשות שלך לגבי שימור וחיזוק הקהילה היהודית?

\* אפשרות נוספת:

התלמיד יתבקש לאמץ לעצמו זהות מתוך המובאות והמושגים בתחנה הקרובה ביותר אל ליבו, וינמק את הרקע והסיבות להזדהות עם הזהות שבחר.

### 1-ב. הפעלה על פי טקסטים קולנועיים: מסורת ומודרניות

- המורה/תלמיד יתבקש לצפות ולהשוות בין הסרטים "טוביה ובנותיו" ו"ינטל" (תקצירים מלא של הסרטים נמצאים ב"מבוא: קולנוע" – עמ' \_\_\_\_).
- תוך כדי התמקדות בשאלות המוצאות להלן:
- מה הוא מקום של המסורת/הדת בעיצוב זהות?
  - מה הוא מקום האיישה בחברה היהודית המסורתית כפי שמוצג בסרט/ים?
  - האם לדעתך אדם יכול לבחור את הזהות של עצמו או שמא זהותו נכתבת על ידי החברה בה הוא נולד?
  - מה הם היתרונות בחיים בקהילה סגורה?
  - מה הם החסרונות בחיים בקהילה סגורה?
  - האם ניתן לשנות את החברה בה אתה חי ובו בזמן לשמר את המסורת?

### (2) המשך המסלול: זהות במשבר

- (התמקדות ביהדות גרמניה בשנים 1933-1939). רצוי שהתלמיד יקרא ויכיר את המושגים בתחנה 2, לפני הפעילויות.
- טקסטים בנושא: משבר הזהות של היהודי הגרמני אשר ראה את עצמו כאזרח גרמניה לכל דבר; התאקלמות של ה"יקה" בארץ ישראל.

#### 2-א. הפעלה על פי טקסטים מילוליים:

-

#### 2-ב. הפעלה על פי טקסטים חזותיים:

-

#### 2-ג. הפעלה על פי טקסטים קולנועיים:

-

### (3) המשך המסלול: זהות שאולה

- טקסטים העוסקים בילדים במנזרים, יהודים בתחפושת ארית  
רצוי שהתלמיד יקרא ויכיר את המושגים בתחנות 2 + 6, לפני הפעילויות.

- 3-א. הפעלה על פי טקסטים מילוליים: התלמיד יקרא את הטקסט (המצ"ב) מתוך הזכרונות של שלמה פרל ו/או יצפה בסרט המבוסס על ספרו, "אירופה, אירופה". מדובר בחוויותיו של נער יהודי בתקופת השואה אשר מסתתר בחיק החברה הנאצית ואף מתגייס לתנועת הנוער ההיטלראי (תקציר מלא של הסרט נמצא ב"מבוא: קולנוע" – עמ' \_\_\_\_). בקריאה/צפייה, נא להתייחס לשאלות הבאות:

-

#### 3-ב. הפעלה על פי טקסטים חזותיים:

-

- 3-ג. הפעלה על פי טקסטים קולנועיים: דיון על הסרט "להתראות ילדים" (צרפת 1986) (תקציר מלא של הסרט נמצא ב"מבוא: קולנוע" – עמ' \_\_\_\_).

-

#### **(4) המשך המסלול: זהות כפויה**

טקסטים: חוקי נירנברג, הכתבת שם כללי ליהודי הרייך ("שרה" ו"ישראל"), הטלאי הצהוב, מספר על היד, הלבוש במחנות.  
רצוי שהתלמיד יקרא ויקיר את המושגים בתחנות 2-4, לפני הפעילויות.

4-א. הפעלה על פי טקסטים מילוליים:

-

4-ב. הפעלה על פי טקסטים חזותיים: טקסט: בובה שנעשתה במחנה ריכוז

-

4-ג. הפעלה על פי טקסטים קולנועיים:

-

#### **(5) המשך המסלול: זהות שאחרי השואה**

טקסטים בנושא: עקורים, מהגרים/עולים, דבקות בדת/התנתקות מהדת

5-א. הפעלה על פי טקסטים מילוליים: דיון על פי טקסטים של פרימו לוי / אלי ויזל

-

5-ב. הפעלה על פי טקסטים חזותיים:

-

5-ג. הפעלה על פי טקסטים קולנועיים:

-

#### **(6) סוף המסלול: זהות וזיכרון**

רצוי שהתלמיד יקרא ויקיר את המושגים בתחנה 8, לפני הפעילויות.

6-א. הפעלה על פי טקסטים מילוליים:

-

6-ב. הפעלה על פי טקסטים חזותיים:

-

6-ג. הפעלה על פי טקסטים קולנועיים: דיון על הסרט "צעד קטן" (ישראל 2003)

הסרט מציג את סיפור התבגרותו של נער בישראל של ימינו. הסרט מתייחס באופן מקורי לזיכרון השואה. הוא מציב בנוסף מגוון של זהויות וקבוצות השתייכות ביניהם על הגיבורים הצעירים לבחור, ובעיקר זה שבין האתוס הלאומי לאתוס האינדיווידואלי. (תקציר מלא של הסרט נמצא ב"מבוא: קולנוע" – עמ' \_\_\_\_).

- מה הם הזהויות השונות אליהם משתייכים גיבורי הסרט?

- מי ומה בסרט מייצג "זהות לאומית"?

- מי ומה בסרט מייצג "זהות אישית"? "זהות משפחתית"? "זהות קהילתית"? וכנ"ל

- מה תפקידו בסרט של מוסד בית הספר?

- מה לדעתך הזהות החשובה ביותר מבין הזהויות המוצאות, לדעתם של יוצרי הסרט?

- האם את/ה מסכים/ה אתם?
- גיבור הסרט הוא אדם יוצר בזה שהוא כותב סיפורים. איך העובדה הזאת קשורה לזהות שלו?
- באיזה הקשר נזכר (הזכרון של) השואה בסרט, ואיך זה קשור לזהות של הגיבורים?

(המשך התבנות)

**ב.**

7. חשוב/י ותאר/י, כיצד היית רוצה שחייך וחייליך יראו ביחס ל"X"?

**ג.**

8. חשוב/י על מצבים שבהם נפגעת בשל "X", או שפגעתם ב"אחר" בשל "X" - כיצד הייתם יכולים לנהוג כדי להיפגע / לפגוע פחות.

**ד.**

5. הכן/י לעצמך תכנית פעולה להתמודדות עם הנושאים העולים סביב הערך שעסקת בו, על-פי "מעין אפולו" (\* כאן יוצע שלד ריק של מעין אפולו והסברים להפעלתו)  
אנו מעודדים אותך למצוא את הגיבורים האישיים שלך; את ה"מקומות" ואת ה"זמנים" המתאימים לך סביב "X"

ה. בחר/י מוטיב והתייחס/י בעזרתו לערך שאת/ה עוסק/ת בו

ז. נסה/י לתרגל את "שלוש השאלות" על הערך שאת/ה עוסק/ת בו.

**שואה : (ירוק)**

**א.**

1. כיצד את/ה רואה את הקשר שבין "X" והשואה?

ג. מבחינה תכנית : ראה/י חוברת 1.

ד. מבחינה ערכית:

**ב.**

9. מה הם התובנות החדשות העולות בך, בעקבות הדיון הפילוסופי והפעילויות ההתבנותיות

ביחס לשואה ול"X"?

10. כיצד כל זה קשור לחייך?

**ג.**

11. נסה/י למצוא דמויות במשפחה ו/או חברים הקשורים לשואה, וראיין/י אותם לגבי שאלת

ה"X" (מתוך כל מה שעבדת עליו עד כה)

**ד.**

12. אלו תובנות חינוכיות יש בידך כעת, לגבי עבודתך כמחנך/ת, בהקשר לשואה ול"זהות"?

\* שימו לב, 'ערך' זה מכיל למעשה שלושה ערכים. באפשרותכם להתייחס בעבודתכם לאחד הערכים בלבד, או לשניים או לשלושתם. בכל מקרה, בסוף הפרק של 'ערך' זה יוצעו משימות שיכללו התייחסות לשלושת הערכים.

ב.

## בדלנות - (2) רב-תרבותיות - (3) התבוללות

"בדלנות", "רב-תרבותיות" ו"התבוללות" הן שלושה סוגי תגובה של בני-אדם למצבים שונים.

האם בכל אחד מדפוסי ההתנהגות הללו יש בחירה? או שהם מופעלים מכורח?

ניתן לראות ב"בדלנות" ערך המציין מיעוט, הבוחר או המצוין כך בשל חיים בדרך מסוימת שאינה תואמת את חיי הכלל. ניתן לבטא הערכה לדרך חיים כזו, ועם זאת, יש החשים בוז ודחייה כלפי ה"בדלנים".

(בדקו – בדלנות היהודים בתקופת השואה)

"רב-תרבותיות" מייצגת מעין אוטופיה או חזון של 'חיים ביחד'. יש המתייחסים ל"פלורליזם" בהקשר זה (האפשרות של התקיימות משותפת של מגוון דעות ודרכי חיים), ויש המרחיבים עד ל"רב-תרבותיות" – ההנאה שמן החיים ביחד והשיתוף ההדדי. בהקשר זה חשוב להתייחס לערכים כמו: "סובלנות"; "כבוד" ועוד. (בדקו – רב-תרבותיות של יהודים ותרבויות העמים הזרים בתקופת השואה).

"התבוללות" יכולה לייצג עמדה אחרת של אנשים כלפי המציאות, לפיה המחויבות לדרך חיים מסוימת אינה מגבילה אותם מלאמץ לעצמם דרך חיים אחרת. ושוב, האם 'שילוב' זה הוא מתוך בחירה או מתוך כורח?

(בדקו – התבוללות היהודים במישורים: אישי; אזרחי; דתי; לאומי, בתקופת השואה).

### למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) וללמד על:

#### א. בדלנות

ח. "בדלנות"

ט. "בדלנות ושואה"

י. "בדלנות- שואה ואני (המורה / התלמיד/ה)

#### א. רב-תרבותיות

יא. "רב-תרבותיות"

יב. "רב-תרבותיות ושואה"

יג. רב-תרבותיות- שואה ואני (המורה / התלמיד/ה)

#### א. התבוללות

יד. "התבוללות"

טו. "התבוללות ושואה"

טז. "התבוללות- שואה ואני (המורה / התלמיד/ה)

### להלן מספר הגדרות:

**בדלנות** = "מדיניות, המאמינה והפועלת להתרחקות ממדינות אחרות ולאי-התערבות בנעשה בהן. הבדלנות מיוחדת בעיקר למעצמות הבוחרות בה על פי שיקולים פוליטיים ואסטרטגיים. במקביל מאפיינת הבדלנות עמים ולאומים השואפים ומנסים לשמור על ייחודם, על דת, תרבות, אורח חיים ושפה. בדלנות לאומית היא ניסיון של קבוצה אתנית להתלכד סביב ציר לאומי מדיני תוך כדי הסתגרות, לעיתים תוקפנית, מפני העמים האחרים".

**התבוללות** = "טמיעה של יחוד או קבוצה בחברה זרה, תוך טשטוש סימני היכר קודמים. התבוללות מאופיינת במאמץ לסגל סימני זהות ומנהגים של הקבוצה החדשה, בה מנסה המתבולל להשתלב. ההתבוללות עשויה לכלול ויתור ואף התנכרות לשפת האם, ללבוש, לאורח החיים.

התבוללות של יהודים: החל מתקופת השלטון ההלניסטי בארץ ישראל שהביא להתבוללות – המתיוונים, ודרך כל שנות הגלות של העם היהודי הייתה מגמת התבוללות, הן מכורח ומאילוץ סביבתי והן מרצון. התבוללות זו כללה התרחקות משמירת המסורת ומקיום טקסי אורח חיים דתי, ובמקביל היטמעות לשונית והתרבותית בסביבה החברתית בה חיו היהודים".

**רב-תרבותיות** = "התייחסות של קבלה ופתיחות אל הרבגוניות של המאפיינים, הכללים והסמלים המשויכים לתרבות מסוימת מצד תרבות שונה ממנה. הרב-תרבותיות מאפשרת תנועה וזרימה בין תרבויות, בניגוד להסתגרות תרבותית (אתנוצנטריות – תפישת תרבותך כעילית, ייחודית ובעלת ערך וחשיבות יותר מתרבויות אחרות). הרבגוניות **והיחסיות** התרבותית מאופיינים בסובלנות כלפי הזר והשונה, בסקרנות כלפי המנהגים והמורשת של האחר, ביכולת למזג ולשלב בין תרבויות מבלי לוותר ומבלי להתכחש לתרבות המקורית. המושג התפתח בעיקר בארצות הגירה. כך, למשל, במדינת ישראל אליה עלו יהודים ממגוון תרבויות הנובעות מקשר עדתי ומהשפעות גיאוגרפיות. המיזוג שכונה "כור היתוך" פינה מקומו לתפישה רב-תרבותית, על פיה חשוב ולגיטימי שכל פרט וכל קהילה יישמרו וישמרו על תרבותם תוך כדי פתיחות ותקשורת מתמדת עם תרבויות של עדות וקהילות שכנות".

### **למורה – לתלמיד/ה**

**(פילוסופיה – ד' – התבנות – א' – שואה – א' )**

\* **חישבו, היכן, מתי ומדוע את/ה ואנשים אחרים נוהגים על-פי דפוסיים אלו? מה הם הרווחים האישיים – החברתיים – המשפחתיים – הלאומיים, בכל אחד מעמדות / דפוסי ההתנהגות הללו?**

\* **באלו מצבים לדעתך, זה חיובי וטוב לנהוג ב: "בדלנות" – "רב-תרבותיות" – "התבוללות"?**

### **למורה – מה למדת עד כה?**

על ערכים אלו? האם את/ה חושב/ת עליהם את אותם מחשבות שחשבת בתחילת הפרק? בנה/י לעצמך יומן אישי בו את/ה מזהה את עצמך כמבקר/ת את עצמך ואחרים בשל התנהגות על-פי ערכים אלו.

## 2. נאציזם – אידיאולוגיה והתפתחות

### ערכים : "התליינים" : פני הרוע

#### א. פני הרוע:

- \* גזענות (שעיר לעזאזל – scapegoat)
- \* השפלה
- \* שנאה
- \* אפליה
- \* כוח - כוחניות

#### ב.

- \* ציות לחוק

#### א. פני הרוע:

- \* שנאה
- \* אפליה
- \* השפלה
- \* גזענות (שעיר לעזאזל – scapegoat)
- \* כוח - כוחניות

\* שימו לב, 'ערך' זה מכיל למעשה ארבעה ערכים. באפשרותכם להתייחס בעבודתכם לאחד הערכים בלבד, או לשניים, שלושה או לארבעה. בכל מקרה, בסוף הפרק של 'ערך' זה יוצעו משימות שיכללו התייחסות לארבעת הערכים. כמו כן, ניתן לחבר בין ארבעת הערכים והערך החמישי : כח-כוחניות

## 2. א. "שנאה" ; "אפליה" ; "השפלה" ; "גזענות"

אנו מציעים לכם ארבעה ערכים המבטאים התייחסות שלילית לבני-אדם אחרים. ניתן לנסות לסדר את הערכים ע"פ מדרג בסדר עולה או יורד; ע"פ מידת הרוע המופעלת בו; ע"פ התוצאות הקשות ביותר ועוד.

להלן מספר תמונות שיש בהן לבטא משהו מן הערכים המוזכרים. נסו לענות על השאלות ולחשוב כיצד לבר את הילדים לתמונות אלו.

למורה – כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

#### ד. שנאה

- יז. "שנאה"
- יח. "שנאה ושואה"
- יט. שנאה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**ב. אפליה**

כ. "אפליה"

כא. "אפליה ושואה"

כב. אפליה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**ג. השפלה**

כג. "השפלה"

כד. "השפלה ושואה"

כה. השפלה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**א. גזענות**

כו. "גזענות"

כז. "גזענות ושואה"

כח. גזענות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

A Sign in Berlin: 'Germans! Beware! Don't Buy from Jews!', The Boycott of April 1, 1933 (YV # 4613/224) (Herem1)



נסו לכתוב סיפור המתאר את ההתרחשות שהובילה לתמונה זו, ואת ההתרחשויות שיקרו לאחר תמונה זו. נסו לשלב את הערכים: "שנאה ; אפליה ; השפלה ; גזענות".

קטע מעיתון: יהודי ונוצרייה מושפלים לאחר שהודו בקיום יחסי מין, גרמניה (YV # 1652/26)  
("Hashpala2")



- א. אלו דמויות את/ה רואה בצילום?
- ב. האם יש הבדלים בין הדמויות? אילו? כיצד את/ה יודעים זאת?
- ג. האם יש בצילום סימנים להשפלה? אם כן, נסה/י למנות אותם.
- ד. מה לדעתך כתוב בשלטים שהם אוחזים בהם?
- ה. האם תוכל לדמיין / לתאר מצב דומה לזה בצילום, בחיינו שלנו?

מבט ל "השפלה":

שני תלמידים יהודים מושפלים בפני כיתתם בגרמניה (Hashpala3)



שוחחו עם הילדים על התצלום בעקבות השאלות הבאות:

- א. אלו דמויות את/ה רואה בצילום?
- ב. האם יש הבדלים בין הדמויות? אילו? כיצד את/ה יודעים זאת?
- ג. האם יש בצילום סימנים להשפלה? אם כן, נסה/י למנות אותם.
- ד. מה לדעתך כתוב בשלטים שהם אוחזים בהם?
- ה. האם תוכל/י לדמיין / לתאר מצב דומה לזה בצילום, בחיינו שלנו?

קביעת צבע השיער באמצעות לוח קווצות שערות מפיברגלס, גרמניה (YV # 3227/9)  
(gizanut1)



- א. מה את/ה רואה בתצלום?
- ב. האם יש דברים שנראים לך מוכרים?
- ג. האם יש בצילום דברים שנראים מוזרים?
- ד. האם את/ה יכול לראות בתצלום ... סימנים לגזענות? אם כן, הסבר/י.
- ה. האם תוכל/י לדמיין / לתאר מצב דומה לזה בתצלום, בחיינו שלנו?

לוח של המשחק האנטישמי הנקרא "יהודים החוצה" (gizanut2) (YV # 4222076)



שוחחו עם הילדים:

- מה מזכיר לכם לוח זה, איזה מן המשחקים שלכם?
- במה דומה המשחק הזה למשחק שאתם מכירים? ובמה שונה?
- מה הם לדעתכם חוקי המשחק של לוח זה?
- אם היו אומרים לכם שלוח זה עוסק בשנאת יהודים – כיצד הייתם מסבירים את המשחק?
- נסו לבנות לוח משחק בו המאפיין העיקרי הוא "אהבה לבני-אדם".

(פילוסופיה – ג')

נסה/י ליצור, מתוך הדוגמאות (שהעלית ואלו הקיימות) בעזרת דיון, קו רצף של המושגים: "שנאה"; "אפליה"; "השפלה"; "גזענות" או של כל ערך בנפרד.

## כוח-כוחניות

(פילוסופיה – א')

\* נסה/י להגדיר מהו "כוח" באופן אינטואיטיבי (לפני קריאת ההגדרות המוצעות)

הגדרות ל"כוח" =

כוח פוליטי – יכולת ההשפעה על הניווט ועל הניהול של המערכת המדינית, החברתית והכלכלית, יכולת השפעה על תוצאות העימותים והמאבקים בחברה ובמדינה.

כוח חברתי – היכולת להשפיע על אחרים, היכולת להשתתף באופן משמעותי וקובע בתהליכי קבלת החלטות בחברה, היכולת ליזום ולהניע פעילויות חברתיות. בעל הכוח משתנה בין חברה לחברה; כך, למשל, בעל הון ורכוש בחברה קפיטליסטית, רב דגול וגדול בתורה בחברה דתית חרדית, בעל דרגה בכירה בהיררכיה צבאית. כוח פוליטי וכוח חברתי מתבססים על זיקה בין **מפיקי** הכוח לבין הנתינים הנשלטים. הזיקה עשויה לכלול –

- א. לגיטימיות של אכיפת חוק וציות אזרחי רגיל,
- ב. כוח ע"י שכר ועונש – מתן תגמול חומרי, פיתוי ושיחוד, ובמקביל איום קיצוץ והגבלה וענישה,
- ג. כוח הנשען על מחויבות עמוקה, דתית או אידיאולוגית,
- ד. כוח הנשען על קבוצות חזקות וכוחניות במבנה, לעיתים מאורגנות כמו יחידות משטרה, פעילי מפלגה.
- ה. כוח הנשען על מנגנונים כלכליים, אמצעי ייצור, ובמקביל כלי תקשורת המונים, מאגרי מידע.

כוחנות – הפעלת השפעה על אנשים ועל ארגונים בחברה ובמדינה באופן לא דמוקרטי ע"י שיטות לא תקינות. הכוללות הפחדה, איום, סחיטה רגשית וכלכלית, השפעה קיצונית והנעת אנשים למילוי צרכים לא לגיטימיים של הגוף הכוחני.

\* הציע/י מטאפורות, סמלים ותמונות ל"כוח"

\*נסו לחשוב, באלו תחומים בחיים אנו מוצאים שימוש ב"כוח" – הציע/י דוגמאות. מה ההבדל בין שימוש ב"כוח" לבין "כוחניות"?

(פילוסופיה – ד')

13. נסה/י למצוא גיבורים שליליים וחיוביים המייצגים עמדות שונות לגבי "כוח" – "כוחניות" (מן האקטואליה; הספרות; ההיסטוריה; התנ"ך).
14. מתי שימוש בכוח הוא טוב? (באלו מצבים לדעתך זה חיובי וטוב להבליט – כוח?) הציע/י מספר דוגמאות.
15. מתי שימוש בכוח הוא רע?

(התבונות – ג')

\* נסה/י לחשוב על מצבים בהם נפגעת או פגעת בהקשר ל: "שנאה" – "אפליה" – "השפלה" – "גזענות"? כיצד היית יכול לנהוג אחרת?

16. מה הקשר בין "פני הרוע" כפי שהוצגו כאן לבין: "כוח וכוחניות"?

למורה – מה למדת עד כה? על הערכים: "שנאה" – "אפליה" – "השפלה" – "גזענות"? – "כוח"? \* (העיסוק בערכים ובשואה – תוך התייחסות לתמונות המוצעות))

## **ב. \*** **(ציאות) לחוק**

חוק נידמה כסמכות שאין עליה עוררין. ישנם אזרחים המקיימים את החוקים בצורה מלאה, ישנם כאלה המצייתים בצורה עיוורת לחוקים, ויש אלו שמתעלמים או בזים לחוקים. האם ניתן ללמוד מכך על אישיותו של כל אחד מאיתנו? האם האדם יכול להיות מעל החוק בכלל? האם מילוי החוק זו בחירה או הכרח? אילו אפשרות יש לנו לשנות חוקים, באילו מצבים?

### הגדרה ל: חוק

"הוראה שנקבעת על ידי רשות עליונה במדינה (פרלמנט, בית המחוקקים, כנסת) או מנהג שבמהלך השנים נעשה לנורמה משפטית מחייבת – חוק פונקציונאלי; חוק, במדינה דמוקרטית, הוא קבוע וידוע, חל על כל הציבור ואכיפתו שווה – שוויון בפני החוק. מדינה אוכפת חוקיה רק בתחום שטחה – באמצעות מערכת שופטת ומערכת מבצעית (משטרה, הוצאה לפועל, בתי סהר).

ככלל, מיועד החוק לשמור על זכויות האדם, לשמור על הסדר החברתי, הביטחון האישי והמדיני. כל אדם חייב לציית לחוקי המדינה, הפרת החוק מלווה בד"כ בענישה, הטלת קנס או מאסר.

כיבוד החוק מתבסס על חינוך, הסברה ושידור המסר שהחוק הוא בסיס משותף לחיי חברה דמוקרטית תקינים. כיבוד החוק עשוי להתחזק ע"י השותפות של האזרח בקביעת החוק, בביטולו או בשינוי נוסח החוק ובבחירת חברי הכנסת, המחוקקים. השפעות נוספות עשויות להתרחש ע"י מעורבות אזרחית וביקורת בונה המופנית אל נבחרי הציבור המחוקקים.

מידת הציית לחוק משתנה ומושפעת מהאווירה הציבורית, מנורמות התנהגות רווחות או חריגות, מעמדות פוליטיות ורעיוניות ומרמת האכיפה המשטרית והמשפטית.

נוסח חוק נתון לפרשנות משפטית. כאשר דן בית המשפט בהפרת החוק הוא מקיים פרשנות, מתוך רצון לדייק ולהגיע אל כוונת המחוקק וליישם מטרות החקיקה.

במשטרים לא דמוקרטיים מתערער ומשתנה שלטון החוק; האכיפה אינה שווה כלפי כל האוכלוסייה, הענישה אינה הוגנת ושוויונית, נוסחי החוקים מותאמים לדרישות וצרכים של השליט או הקבוצה השולטת".

### למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

**א. חוק**

כט. "חוק"

ל. "חוק ושואה"

לא. חוק- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

(פילוסופיה – ג', ד')

א. נסו לחשוב, באלו תחומים בחיים אנו מוצאים חוקים – הציע/י דוגמאות.

ב. מתי חוק הוא טוב? מתי חוק הוא רע?

ג. באלו מצבים חשוב לכבד (לציית) את החוק?

ד. באלו מצבים זה נכון או הגיוני להפר (לא לציית) את החוק?

ה. נסו לחשוב: מה בין: חוק; תקנה; כלל; צו – (כאן תופיע רשימה של הגדרות ודוגמאות לניתוח)

למורה – מה למדת עד כה? על חוקים?

**יד ושם – מסמכים ממרכז המידע אודות השואה**  
**Yad Vashem Documents from Online Resource Center**

טקסטים לתחנה 2 – נאציזם  
(בסוגריים מס' הקיטלוגי של יד ושם וכן שם הקובץ בו שמור הטקסט)  
תחנה 2 – טקסטים לחוברת 2

אפליה

A Sign in Berlin: 'Germans! Beware! Don't Buy from Jews!', The Boycott of April 1, 1933 (YV # 4613/224) (Herem1)

מדיניות נאציות ביחס לפעילות ספורט יהודית בגרמניה – 1935 (YV #M1DN 217) (קובץ: sport1936)

השפלה

קטע מעיתון: יהודי ונוצריה מושפלים לאחר שהודו בקיום יחסי מין, גרמניה (YV # 1652/26) ("Hashpala2")

שני תלמידים יהודים מושפלים בפני כיתתם בגרמניה (Hashpala3)

Berlin, Germany, 1938, A Farewell Party for Prof. Ismar Albugen. (YV # 1869/722)

גזענות

קביעת צבע השיער באמצעות לוח קווצות שערות מפיברגלס, גרמניה (YV # 3227/9) (gizanut1)

לוח של המשחק האנטישמי הנקרא "יהודים החוצה" (gizanut2) (YV # 4222076)

**גטאות :** עקירה – גירוש – בידוד – ריכוז

## **לחבורת 2 – ערכים: הקורבנות : קיום תחת אימה**

**א. התנהגות וסוגי תגובה: הישרדות (רוחנית ותרבותית) - שיתוף פעולה – התנגדות**

(הישרדות: הימנעות מהתאבדות ; קדושת החיים)

**ב. חרות – חופש**

**ג. פחד – אימה - חרדה**

**ד. התבגרות בטרם עת**

## **א. התנהגות וסוגי תגובה: הישרדות - שיתוף פעולה – התנגדות**

**2. א. "הישרדות" - "שיתוף פעולה" – "התנגדות"**

\* שימו לב, 'ערך' זה מכיל למעשה שלושה ערכים. באפשרותכם להתייחס בעבודתכם לאחד הערכים בלבד, או לשניים או לשלושתם. בכל מקרה, בסוף הפרק של 'ערך' זה יוצעו משימות שיכללו התייחסות לשלושת הערכים.

בפרק זה מוצעים סוגי תגובה של אנשים למצבים, שנרמז שבמהותם חלקם מבשרים יותר כפייה מאשר בחירה.

"הישרדות" הוא מצב של חוסר אונים, בו האדם בכוחותיו האחרונים מוצא את כוחותיו כדי להמשיך לחיות. אנו יכולים למצוא הישרדות: פיסית; נפשית; רוחנית; דתית; תרבותית; לאומית ועוד. "שיתוף פעולה" נידמה כי הוא ערך המציע יותר מרווח חיים, ושיש בו יותר בחירה, וגם כאן יש לבחון, האם מופעל לחץ על האדם המשתף פעולה? האם יש לו אפשרויות אחרות לפעולה? "התנגדות" עושה רושם כדרך הפעולה שיש בה מירב הבחירה והעוצמה של האדם. האם התנגדות היא עמדה של קורבנות או עמדה של כוח? (בדקו, מה הייתה המשמעות של סוגי תגובה אלו של האנשים שחיו בתקופת השואה).

### **למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

**א. הישרדות**

לב. "הישרדות"

לג. "הישרדות ושואה"

לד. "הישרדות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**א. שיתוף פעולה**

לה. "שיתוף פעולה"

לו. "שיתוף פעולה ושואה"

לז. "שיתוף פעולה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **א. התנגדות**

לח. "התנגדות"

לט. "התנגדות ושואה"

מ. "התנגדות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)"

ערכו דיון קצר על משמעות הערכים, וחישבו עליהם במישור: האישי; החברתי; הדתי; הלאומי.

(פילוסופיה – א', ג')

**הישרדות:**

\* נסה/י להרכיב רשימת מרכיבים, ויתור, בחירה, תחושות, פעולות, מצבים, החלטות של המושג הישרדות. אילו תכונות, כוחות ויכולות נחשפים במצבי הישרדות?

\* באילו מצבים אקטואליים בארץ ובעולם, לפי ידיעתך ולפי דעתך, לא שמרו על צלם אנוש?

ב. נסה/י לדמיין אילו תכונות ואילו כוחות נחוצים כדי לשמור על צלם אנוש בתנאי רעב, חולי וטרור?

ג. חשוב/י, האם יש תנאים בהם לא נכון לשמור על צלם אנוש.

(התבנות – א')

ד. האם ומתי היית את/ה בוחר שלא לשמור על צלם אנוש?

(שואה – א')

ה. בדוק בזיכרונות, דו"חות וראיונות של ניצולי שואה במה התבטא הערך שמירת צלם אנוש בגטאות ובמחנות

## **הספר בגיטו – רחל אוירבאך** (מתוך: הילד היהודי במלחמה ובשואה – ליקטה רחל לרר, בהוצאת מדור הדרכה עה"נ, הסוכנות היהודית)

"שניים היו עסקני הספר בגיטו וארשה: לייב שור, מייסד בית ההוצאה הווילנאי 'תמר', ובתיה ברמן, שנקראה אחר-כך 'פאני באשיה', מארגון הסיוע ליהודים שבצד ה'ארי'".

בשעה שעסקני ציבור אחרים, נדהה שנתם מדאגה היכן למצוא לחם וקורת גג למחנות היהודים המדולדלים, הרעבים וחסרי הבית, היו שניים אלה הראשונים שהבינו מה גדולה חשיבותו של הספר כנשק במלחמה נגד הייאוש. מעולם לא נתנו אנשים ביטוי כזה לרעבונם לספר כבתקופת הכיבוש.

רעבון זה בא קצתו מתוך כמיהה לשכוח את הסכנות המתמידות התלויות מעל ראשי האנשים, וקצתו מתוך כמיהה להפעיל את כוחות הנפש, לחזק את התחושה העצמית המדוכאה.

ואם כך הוא הדבר אצל המבוגרים, אצל הילדים על אחת כמה וכמה.

מן הילד בגיטו נגזל הכול – הנהר, האילן הירוק וחופש התנועה. כל אלה שוב ניתן לו למצוא בעולם הקסמים של המילה המודפסת.

מתפקידיה החשובים ביותר של ספריית הילדים היה להמציא חומר קריאה לילד העני והאומלל ביותר. המפעל הקיף אלפי ילדים בפנימיות ובפנימיות – למחצה שנוסדו בשעת המלחמה, בבתי חולים, באפילו בכתי-ההסגר, שבהם הוחזקו במשך שבועות תמימים משפחות מבתים שעברה עליהם מחלת הטיפוס.

למען ילדי המוסדות ותחנות הפליטים היה הכרח להרכיב סדרות ספרים מיוחדות, בעיקר מטעמים סנטימנטליים. בין השאר היתה לבאשיה סדרת ספרים מיוחדת למען בית-חולים לילדים שלקו בשחין...

בתחנות אחדות חיו הילדים בתנאים נוראים. לרובם לא היה מה ללבוש בחורף; לא היו להם מגפים, לא היה להם במה להסיק את החדרים.

אבל אף הילדים האלה היו קוראים ספרים. לצורך החלפת הספרים היו הילדים שולחים 'נציגים' באותו מעט שבמעט הבגדים החמים, שהיו ברשותם הקיבוצית. בימים מסוימים היו באים לספריה הילדים שמראם העיד בהם כי הם תושבי התחנות הם. ראשיהם גולחו על פי רוב ב'מרחצי הזיעה' הסנטימנטליים, שמהם לא היה מפלט. פניהם מסומנים לעיתים בכרי נפחות מתחת לעיניים. באורח ענייני ורציני עד אין שיעור היו מסדרים את החלפת הספרים, מושיטים את ידיהם הרזות לתרופה, היקרה למצוקתם, לספר.

בגורלו של הספר מספריית-הילדים עלה גם למלא תפקיד מסוים בתקופת ה'אקציות'.

אפילו בימי ה'אקציה' הראשונים – סיפרה לי באשיה – נמצאו ילדים שלא ויתרו על שלהם. הללו באו בשעות ההשאלה לרחוב לשנו 67 כדי להחליף ספרים. עוד פעם אחת – הפעם האחרונה – שירתה הספריה את לקוחותיה. באשיה זוכרת ילדה בשם סימ'צ'ה, שהיתה תקיפה מאוד בדעתה. היא לא פחדה ללכת ברחוב: "אבא שלי עובד אצל טבנס" – התפארה והראתה 'תעודה'.

מה היה ערכן של התעודות ידוע לנו. הספרים שהושאלו באותו יום לא חזרו לעולם. כמה מהם נארוזו ודאי בצרור הקטן, שהיה מוכן גם לילדים הקטנים, בשביל שיקחום לנסיעה "מזרחה"! ודאי התגוללו אחר-כך, יחד עם הסידורים והמחזוריים שבתרמיל-הגב של הגדולים, בשטח של טרבלינקא...

אני רואה עתה לנגד עיני ילד באחד מימי המצור הראשונים על רחוב לשנו. האם, שהחליטה לנסוע יחד עמו מרצונה הטוב ל"אומשלאג-פלאץ", אוספת בין השכנים קצת צידה לדרך. מסביב גועשת המהומה המשונה של מצור. אך הנער בין השתיים-עשרה, השקוע בעולמותיו, שזה עתה נגלו לפניו, תפוס בהרהורים. הוא עמד בפינת החצר ואינו שומע ואינו רואה את המתרחש סביבו. ראשו ורובו הוא שקוע בקריאה בספר קרוע ובלוי שכריכתו אדומה...

- א. מה כל-כך חשוב בקריאת ספרים? מה המשמעות של "להפעיל את כוחות הנפש"? "לחזק את התחושה העצמית המדוכאה"?
- ב. מה הקשר בין קריאת ספרים לבין אוכל ("רעב")?
- ג. האם קריאת ספרים מעידה על "הישרדות רוחנית", מה המשמעות של "נשק במלחמה נגד הייאוש"?
- ד. האם אתם מכירים אנשים שהיום קוראים ספרים כדי "לשכוח" (לברוח)?
- ה. האם אתם אוהבים לקרוא ספרים? מתי? אלו מאמצים תעשו עבור פעולה זו?
- ו. האם ישנו עיסוק שתשקיעו בו ותבקשו לעשות אותו בכל מחיר, כמו קריאת ספרים עבור אלו המתוארים בסיפור?

**\*\*\*\* סיפורו של שאול – מתוך: 'אנו מאשימים', לנה קיכלר**

- א. לאחר קריאת הסיפור המרתק הזה, נסו למיין: אלו מהתנהגויותיו של שאול מעידות על: **הישרדות ; שיתוף פעולה ; התנגדות?**
- ב. האם שיקולי דעתו היו נכונים במהלך סיפור חייו?
- ג. האם את/ה יכול/ה לחשוב על מצבים בחיים האישיים שלך שיש בהם דומה לסיפורו של שאול?
- ד. מה מתוך סיפוריו היית יכול/ה לאמץ בחיידך? ומה נראה רחוק מדי?

## אל מצפון העולם – שמואל זיגלבוים (ב- 12 במאי, 1943, בטרם שם קץ לחייו) (מתוך: בין החומות: מרד וארשה, עמ' 231)

"אני פונה בדברי האחרונים אליכם, ובאמצעותכם – אל הממשלה הפולנית ואל העם הפולני, לממשלות בעלות-הברית ועמיהן, ולמצפון העולם.

מן הידיעות שהגיעו לאחרונה מפולין, נתברר כי הגרמנים מכחישים עתה באכזריותם המדהימה את שארית היהודים ששרדה עוד לפליטה בפולין. מאחורי חומת הגיטו מתחוללת עכשיו המערכה האחרונה של הטרגדיה, שאין משלה בקורות האדם. האחריות לפשע זה – רציחת האוכלוסייה היהודית בפולין – מוטלת בראש וראשונה על הרוצחים עצמם, אך בעקיפין רובצת אחריות זו גם על האנושות בכללה, על עמי בעלות-הברית וממשלותיהן, שלא עשו עד כה מאמצים של ממש כי הפשע יופסק. בעמידתן-מנגד על דם מיליוני גברים, נשים וטף, מעונים וחסרי מגן, נעשו ארצות אלו שותפים לפושעים.

אוסף ואומר, שאף-על-פי שהממשלה הפולנית עשתה לא מעט כדי להשפיע על דעת-הקהל העולמית הרי לא עשתה זאת במידה מספקת. היא לא עשתה דבר שיהא הולם את עוצמת הזוועה המתחוללת כיום בפולין.

מתוך 3 מיליון ומחצית המיליון יהודי פולין, שעליהם נוספו עוד 700.000 מגורשי ארצות אחרות, חיו באפריל 1943 – לפי ידיעות מאת ראש ארגון ה"בונד" שבמחתרת, שהומצאו אלינו ע"י נציג הממשלה – 300.000 יהודים בלבד; וההשמדה נמשכת ואינה נפסקת.

לא אוכל החרש. לא אוכל לחיות, שעה ששרידי העם היהודי בפולין, שאני שליחם, מוכחדים והולכים.

חברי בגיטו וארשה ניספו במאבק ההירואי האחרון ונישקם בידם. לא זכיתי ליפול כמותם ואתם. אך להם אני ולקברם, קבר-ההמונים.

יהא נא מותי זעקת-מחאה נמרצת נגד אדישות העולם הרואה בהשמדת העם היהודי, רואה ואינו מעכב. יודע אני מה מועט ערכם של חיי אדם כיום, אך מאחר שלא הצלחתי לפעול מאומה בחיי, אסייע במותי לזעזע אדישותם של אלה, היכולים עוד להציל כרגע, ברגע האחרון אולי, את השארית הנמצאת של יהודי פולין.

חיי קודש הם לעמי בפולין, ועל-כן אני מוסר אותם לו. ולקומץ שיוותר ממיליוני יהודי פולין מאחל אני כי יזכה, יחד עם שאר אוכלוסי פולין, לראות בגאולה אשר תבוא לה לפולין בתוך עולם של חופש ושל צדק סוציאליסטי.

מאמין אני, שפולין כזו תקום, וכי עולם כזה בו יבוא. מובטחני שהנשיא וראש הממשלה ימסרו דברי לכל מי שאליו הם מופנים, וכי הממשלה הפולנית תזדרז לנקוט את הצעדים המדיניים המתאימים, כדי לעשות למען אלה שעודם חיים. אני נפרד בברכת שלום מכל אשר יקר לי ואשר אהבתי"

אילו סוגי תגובה מציעים הכותבים של שני הקטעים??

## התגוננו בנשק ! (מתוך: ספר מלחמת הגיטאות, עמ' 448)

יהודים ! התגוננו בנשק !  
התליינים הגרמנים והליטאים הגיעו אל שערי הגיטו. באים הם לרצחנו נפש! עוד מעט ויובילו אותנו מחנות מחנות דרך השער.  
כך הובילו המאות ביום-הכיפורים! כך הובילו בליל ה"שיין" הלבן, הצהוב, הוורוד.  
כך הובילו אחינו ואחיותינו, אמהותינו ואבותינו, ילדינו.  
כך הוצאו הרבבות למוות! אבל אנחנו לא נלך!  
לא נפשוט צוארנו כצאן לטבח!  
יהודים, התגוננו בנשק!  
אל תאמינו בהבטחות הכוזבות של המרצחים, אל תאמינו בדבריהם של בוגדים.  
כל מי שיוצא משער הגיטו, אחת דרכו – לפונאר.  
ופונאר היא מוות!  
יהודים! לנו אין מה לאבד, שהרי בין כה וכה ישיגנו המוות. ומי עוד יאמין שהוא ישאר בחיים, שעה שהמרצח משמיד אותנו,  
תוך שיטתיות עקבית.  
ידי התליין ישיגו כל איש ואיש, מנוסה ופחדנות לא יצילו את החיים!  
רק ההתגוננות המזוינת עשויה להציל את חיינו וכבודנו.  
אחים! טוב ליפול בקרב בגיטו, מלהיות מובל כצאן אל פונאר! ודעו: בחומות הגיטו קיים כוח יהודי מאורגן אשר יתקומם  
בנשק.  
הבו יד למרד!  
אל תסתתרו במחבואים ומלינות, סופכם ליפול כעכברים בידי המרצחים.  
המונים יהודים! צאו לרחוב! אשר יחסר לו הנשק – יניף קרדום, ובאין קרדום – יאחז בברזל, גם במוט ובמקל!  
בעד אבותינו!  
בעד ילדינו הנרצחים!  
להשיב כגמול פונאר!  
הכו במרצחים!  
בכל רחוב, בכל חצר, בכל חדר, בגיטו ומחוץ לו, הכו בכלבים!  
יהודים! לנו אין מה לאבד! את חיינו נציל רק אם נשמיד את מרצחיו.  
תחי החירות! תחי ההתגוננות המזוינת! מוות למרצחים!

מפקדת פ.פ.א.

וילנה, בגיטו.  
1 בספטמבר 1943

- א. איזו מן תגובה מוצעת ליהודים?
- ב. מה המשמעות של "מרד" בהקשר לאפשרויות התגובה השונות?
- ג. האם ההתנגדות מזכירה תגובה דומה ל: "הישרדות"; "שיתוף פעולה"; "התנגדות"?

## מפנקסו של המורה מיהודיה – אברהם לוי

"... הלימודים התנהלו כל יום במקום אחר. בביתם של המורים או אצל אחת התלמידות, הם התנהלו במחתרת, בקבוצות קטנות, לאור נר בודד, בכל ערב במקום אחר. לא-אחת היו המורים וגם התלמידות חולים וחלשים מרעב, אך אינני חושבת שאי-פעם למדנו אנו ולימדו המורים בהתלהבות גדולה יותר. לא היתה זו בריחה מהמציאות הנוראה, אלא הבעת התנגדות לרשע ולחילול הערכים היקרים לנו. המורים הדגישו לפנינו לא-פעם שאסור לאבד את צלם האדם

- א. קראו בעמודים: 12-13 על חוויותיו של המורה, מה המשמעות של המשפט: "אם נחיה אחרי המלחמה הזאת, נשתדל לחיות כבני אדם הראויים לשם נעלה זה"?
- ב. האם את/ה חש/ה בעבודתך כי את/ה מזדהה / חיה על-פי משפט זה?
- ג. קראו בעמוד 17, "נאמן לייעודו ולערכים עליהם התחנך" – מה שמשמעות של משפט זה עבורכם?
- ד. קראו בעמוד 68, האם יש כאן הישרדות רוחנית?
- ה. מה ניתן לכם ללמוד מן השואה מתוך הקטעים הללו?

## (על הספר) - אוירבאך 7. (צוואות וארשה, עמ' 222)

הספר של ספריית-הילדים מילא תפקיד גם בימי האקציות.  
- אפילו בימי האקציה הראשונים, - סיפרה לי באשה, - היו ילדים שלא ויתרו על שלהם. בשעות היעודות הגיעו ללשנו 67 להחליף את ספריהם. וגם זאת הפעם - פעם אחרונה - שרתה הספריה את קוראיה. היתה ביניהם ילדה בשם סימצ'ה שנהגה בבטחון עצמי ולא פחדה לאת לרחוב.  
- אבא'לה שלי - עובד אצל טבנס! התפארה והראתה "אויסוייז". ערכן של תעודות אלו ידוע לנו. הספרים שהושאלו באותו היום, כבר לא הוחזרו לעולם. כמה מהם נארוזו בחבילות הקטנות שבוודאי הוכנו גם לכל ילד לקראת הנסיעה "מזרחה"! כמה מהם התגוללו - יחד עם סידורים ומחזורים שהושמו בתרמילי-גב גדולים - בשטחה של טרבלינקה! מול עיני עומד נער, בעת אחד המצודים בלשנו. אביו ישב זה שבועות בכלא. אמו, שהחליטה מ"רצונה החופשי" לנסוע עם הילד לאומשלג-פלאץ ולהגיע בדרך זו אל קרוביה בבריסק, אוספת צידה לדרך בין השכנים בחצר של לשנו 66. סביב רוחשת המהומה המשונה של המצוד. אבל הנער בן ה-12 עומד בפינת החצר, שקוע רובו-ככולו בעולמות שנתגלו לו. הוא נרגש ואינו שומע ואינו רואה את המתרחש סביב. הוא קורא בכל חושיו ספר ממורטט בכריכה אדומה...

שאלו את הילדים:

- ז. מה כל-כך חשוב בקריאת ספרים?
- ח. האם קריאת ספרים מעידה על "הישרדות רוחנית"?
- ט. האם אתם אוהבים לקרוא ספרים? מתי? אלו מאמצים תעשו עבור פעולה זו?
- י. האם ישנו עיסוק שתשקיעו בו ותבקשו לעשות אותו בכל מחיר, כמו הילד שקרא ספרים תחת 'אש האויב'?

## אין הוא רוצה לשתות בכלל - ליאון שלאפסקי (בן 12 בפרוץ המלחמה) מתוך: "אחד מעיר ושניים במשפחה" - מרשימות ילדים, עמ' 53

אף כי יום חורף היה, קשה מנשוא היה החום שבתוך הקרון. לא הספיק האויר לכולם. בני-אדם התעלפו בצמא. נורא ביותר היה מצבם של הפעוטים. הם לא הבינו כלום, לא ידעו מה צפוי להם ובלי הרף בכו וצעקו: "מים!"  
סמוך לקראקוב עלה בידי לחפון מעט שלג. לא אשכח לעולם את הרגע שהכנסתי את השלג לתוך הקרון ומה שאירע אז. את קמצוץ השלג הראשון מסרתי מיד לקטון-אחי. על ידי עמדו עוד שלושה אחים קטנים והתחננו בעיניים מתעלפות, שאתן להם ללקק מהשלג. אך לא נתתי להם: על ידי עמדה אשה מתעלפת-למחצה ותינוק בן 10 חודשים בזרועותיה. נתתי את קמצוץ השלג שנשאר לי. ואף-על-פי שעבר עלי הרבה בזמן האחרון ולבי היה לאבן, בכל זה נתלחלו עניי בדמעות. אחי הקטן הציץ בי ופרץ בבכי ואמר שטוב עשיתי וכי "אין הוא רוצה בכלל לשתות". נשקתי לו ושנינו פרצנו בבכי.

- א. מה הדבר המשמעותי ביותר העולה מתוך סיפור זה?
- ב. מדוע אמר האח כי "אין הוא רוצה בכלל לשתות"?
- ג. האם האח הגדול נהג נכון לדעתך?
- ד. האם ניתן לראות בהתנהגות זו הישרדות? מאיזה סוג?
- ה. האם ההתנהגות של הילד בסיפור מזכירה לך התנהגות דומה בימינו שלנו?
- ו. כיצד את/ה היית נוהג/ת במצב כזה?

**בין וורשה לטהרן / עדינה וייס** (מ"ילדי טהרן" – לקטה – רחל לרר, בהוצאת מדור הדרכה עה"נ, הסוכנות היהודית)

שנת 1939, וורשה עולה באש, ובני-אדם רצים בתוך הלהבות. אוירונים חולפים ביעף, משליכים פצצות ו—צעצועים. ילד קטן רוכן לעבר אקדח-צעצוע ושמתו רבה, אך לא לזמן רב, - ה"צעצוע" מתפוצץ וגם הילד מתפוצץ, נשבר כ"צעצוע". והנה הגיטו, הגיטו הראשון בוורשה, אני זוכרתו במעומעם, במדומדם: בני-אדם ועל גבם הטלאי-הצהוב; טלאי החרפה והקלון, טלאי-ההפקר. שכחתי, הרבה שכחתי, אבל אני זוכרת את הרעב ואת הפחד, את גדרות התיל, את הכלבים הענקים, את ליל הבריחה.

הייתי בת 5. פתאום היינו בחוץ, בשלג הגדול. איך יצאנו, איך ברחנו – לא, אינני יודעת. ירו ואני זחלתי, אבא אמר לי לזחול, לא להרים את הראש ואחר-כך נדמו היריות והיינו בלב החושך, ורק השלג מאיר לנו את הדרך. התקדמנו, לא אזכור לאן. הלכנו והלכנו והלכנו.

ואחר-כך אני זוכרת יער: ריצות, מעידות, אבא מרכיבני על כתפיו והולך ורץ. כמה זמן? כמה ימים? כמה לילות? – אינני זוכרת.

לא אזכור באיזו דרך הגענו לביאליסטוק. בביאליסטוק היו הרוסים.

כמה זמן שהינו בעיר הזאת? אינני זוכרת, אבל אני זוכרת שיום אחד שאלו אותנו, אם רוצים אנו לנסוע לפנימה של רוסיה או לשוב לוורשה.

"לוורשה", השיב אבי, שהרי שם נשארה אמא עם אחי הקטן, שנולד שבועיים לפני פרוץ המלחמה. ל"וורשה", אמר אבי, אף-כי נמלטנו מתוך הגיטו שבה. עכשיו ביקש לשוב. אולם לוורשה לא החזירו אותנו. יום אחד הכניסונו לתוך קרונות חתומים והפלגנו לסיביר. ואחרי סיביר: אוזבקיסטן, קאזחסטן, או להיפך. מי זוכר ... באוזבקיסטן מסר אותי אבא לבית-יתומים, הוא עבד בקולחוז ופעם לפעם היה בא לבקרני. יום אחד עקר כל בית-היתומים ושוב היינו ברכבת, הפעם לפרס. ואני, אפילו להפרד מאבי לא הספקתי. עקבותיו אבדו לי.

הגענו לטהרן.

- א. אלו דברים מושכים את תשומת-ליבכם בקריאת קטע זה?
- ב. האם האנשים בסיפור הם 'חלשים' או 'חזקים'?
- ג. האם מתוארת בסיפור **התנגדות** או בריחה?
- ד. האם אתם יכולים להזדהות עם משהו מהדמויות?
- ה. איזה מצב בחיינו בארץ מזכיר לכם סיפור זה?
- ו. איזה מצב בחייכם האישיים מזכיר לכם מצב זה?

## **קנאה – טומאש גאנס (מתוך כתב-העת: קמרד של בנים מקבוצת קמרד בני 13-14)**

אני הולך למטבח הדיאטה. בדרך אני נעצר. למה? כדי להתבונן. על מה? על קנאה ורעב. כמה נשים עומדות ליד המטבח ופושטות יד. סביבן חולפים אנשים שהולכים לקחת אוכל. הנשים נדבקות לכל אחד. הן מתחננות... הן רעבות. איש אחד, צ'כי, שניגש לקבל אוכל, לא לוקח את המרק. ברגע שאחת הנשים הפושטות יד שואלת "האם אתה לוקח את המרק?" אני רעבה" והאיש עונה: "לא", נאספים סביבו כל המושפלים. האיש במבוכה. למי לתת את המרק? אולי אלוהים יעזור?

במרחק מה עומדת אשה. גרומה, כחושה, מורעבת. האיש מבחין בה וניגש אליה, מוקף בשאר הנשים. הוא נוטל ממנה את הספל ושופך לתוכו את המרק שלו. האשה היא גרמנייה. "למה אתה לא נותן לי את זה? הרי גם אני צ'כית כמוך. אתה בכלל לא חושב על אנשי שלומך!" נשמע מאחוריי גב האיש. האיש, אף שהוא צ'כי, הוא נדיב לב. למה לו לקרוע את לבה של זו שלא שכחה את כבודה אף שהיא רעבה, אף שהיא קפואה מקור ומורעבת.

## **איך אני גומר את הלחם – "שופאידה" (מתוך כתב-העת: קמרד של בנים מקבוצת קמרד בני 13-14)**

"לחם, לקחת לים!" נשמע בפרוזדורי Q 609. קולו של אוטו לרר מודיע, ששוב הגיעה שעת חלוקת הלחם שמצפים לה בקוצר רוח. מיד אני ניגש עם אחד הבנים להביא אותו. אחרי שאנחנו חוזרים, אני לוקח כלי והולך לקחת את הסוכר והמרגרינה שמקבלים באותו הזמן. "איזה צירוף מקרים נהדר שמקבלים את הכל יחד", אני אומר לעצמי, "הפעם אני חייב לחלק לי את זה כדי שזה יספיק לי". אחרי שקיבלתי את כל ההקצבה, החזרתי את הלחם שלווייתי, ואז נשאר לי כרבע מההקצבה. "זה כנראה יהיה קשה להחזיק מעמד עם רבע כיכר", אני אומר לעצמי.

"נו, חלק שש-עשרה אני אוכל מידואת שלושת חלקי השש-עשרה אשמור". אני לא מסוגל לעמוד בפיתוי למרוח לי את אותו חלק שש-עשרה במרגרינה ולפזר עליו סוכר. זה טעם לי מאוד ולכן החלטתי שאחתוך לי עוד, ולא לקח הרבה זמן ורבע הלחם ו – 20 גרם המרגרינה התחסלו. "אשמור לי לפחות את הסוכר הנותר", אני מצהיר.

שמתי אותו בשקית והנחתי אותה על האצטבה, נחוש בדעתי לא לאכול אותו. אך הגיע אחר הצהריים ומראה השקית גירה אותי כל-כך, עד שלא החזקתי מעמד ואכלתי את הסוכר. "לעזאזל, מקבלים נורא מעט בהקצבה היום", אני חושב לי, "איך אחזיק שוב פעם מעמד בלי לחם?" למחרת במשך היום החזקתי מעמד בלי לחם, אבל בערב הייתי מוכרח ללוות לי. וכך אני מסתדר איך שהולך. כנראה שבטוויין אני כבר לא אצא לרחובות.

- א. מה המשמעות של "אוכל" בסיפורים אלו?
- ב. אלו דימויים אפשר להחליף ב"אוכל" במתכונת סיפורים אלו?

## **למורה – מה למדת עד כה?**

## חרות – חופש

### 2. א. "חרות-חופש"

"חרות" ו"חופש" הן שתי מילים שיש הרואים אותן כערכים חיוביים, וישנם כאלו הרואים בהן את אימת האנרכיה ופורקן העול שהם נושאים בתוכן.  
מה ההבדל בין שתי המילים? אילו מן חיים ואיזה מן עולם אנו מבקשים בהקשר ל"חרות" ו"חופש"?  
בחיינו האישיים, ובחיינו החברתיים?  
(בדקו, מה הייתה משמעות מילים אלו בתקופת השואה)

### למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

#### א. חרות

מא. "חרות"

מב. "חרות ושואה"

מג. "חרות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

### הגדרה ל: חופש/חירות =

"האפשרות לחיות, לפעול, לחשוב ולהתבטא ללא הגבלה, ללא הכוונה כוחנית וללא מסגרת אחרת. שחרור מעול, מכיבוש ממחויבות. חופש הדיבור – הזכות הנתונה לכל אדם להביע בפומבי את דעותיו. בהרחבה, חופש הביטוי – בכל אמצעי אמנותי ותקשורתי. מלים נרדפות – חירות ודרור. על פי התורה וכוח החוק העברי כל אדם זכאי לחופש ואף עבד אמור להשתחרר בלא תנאי לאחר 7 שנים. אחד הערכים המרכזיים ביהדות הוא הוצאה מעבדות לחירות.

במגילת זכויות האדם שהתקבלה באום ואמורה להיות מיושמת בכל מדינות העולם יש מניה ופרוט של הזכויות – כך, למשל:

הזכות לחירות מפחד, מאיום ומטרור.  
הזכות לחירות ממחסור ומניצול כלכלי.  
הזכות לחירות ביחסים בין אישיים.  
הזכות לחירות התנועה לכל מקום ובכל עת,  
הזכות לחירות ההתארגנות והפעילות החברתית.

חירויות הפרט מוגבלות מתוך הסכמה בכך שאין הן מביאות וגורמות לנזק לזולת ולחברה. הכמיהה והמאבק לחופש לאומי דתי ומדיני מהווים דפוס התנהגות קבוע על פני כדור הארץ לאורך כל ההיסטוריה של המין האנושי. סביב המאבק לחירות של עמים ומדינות נוצרה והתפתחה תרבות עשירה, תוצרי ספרות, שירה ואמנות. הגדרת החירות, מאפייניה ונתונה ההכרחיים הם יחסיים ומשתנים על פי זווית הראייה ההיסטורית והפוליטית ועל פי האינטרסים הכלכליים והחברתיים ומדיניים של המדינות הארגונים".

### (פילוסופיה – א')

\* הכן/י את "שעון המושג" סביב הערך חרות.

**מתוך מאבקו של הגטו : יצחק רודאשבסקי** (בן 15, ב-8 ביולי 1941, עמ' 45, בגיטו וילנא)

"פורסמה פקודה, לפיה חייבים כל האוכלוסין היהודים שבווילנא לענוד טלאים צהובים מלפנים ומאחור – עיגול צהוב ובו האות J. הרגשתי, כאילו צמח לי גבנון, שני שרצים עלי. התביישתי להיראות ברחוב. לא מפני שיכירו, כי יהודי אני, אלא בושתי בחוסר-האונים שלי. הטלאי הוא על מעילי, אך הכרתנו לא נפגעה. אין אנחנו מתביישים בטלאים! יכלמו אלה, אשר הלבישונו טלאים. יצרבו-נא בבשרו של גרמני בעל-הכרה, אשר ינסה להרהר בעתיד עמו..."

**מתוך מאבקו של הגטו:** מכתב הפרידה של פאניה בארבאקוב (בת ה-18 מהעיירה דרויה, עמ' 45)

"חיהל"ה יקרה, מוניס יקיר! אולי תישארו אתם בחיים, חיו חיי עושר ואושר. כולנו הולכים למות בגאווה. כזה גורלנו. כולנו מוטלים בבור אחד. אני בטוחה ביותר, כי ייוודע לכם מקום קבורתנו. אמא ואבא מחזיקים מעמד רע מאוד ... ידי רועדת, אינני יכולה לסיים את הכתיבה. אני גאה שאני יהודיה. אני מתה למען עמי.

- a. אלו רגשות מובעים על-ידי הילד בסיפור?
- b. בפני איזו מציאות הוא צריך להתמודד, ובאיזו דרך פעולה הוא בוחר?
- c. האם את/ה יכול/ה לחשוב על מקרה מסוג זה שהיה עליך להתמודד איתו? כיצד פעלת?
- d. מה הם ההקשרים שהיית יכול/ה להציע לערכים של: "חרות" – "חופש" (המחשבה; הדמיון; העשייה; הרוח...)

(התבונות – ב')

\* חשוב/י ותאר/י, כיצד הייתה רוצה שחייך וחיי ילדיך יראו ביחס ל"חרות" ו"חופש".

למורה – מה למדת עד כה? על ערכים אלו?

## **ב. פחד – אימה – חרדה – ביטויים שונים**

\* שימו לב, 'ערך' זה מכיל למעשה שלושה ערכים. באפשרותכם להתייחס בעבודתכם לאחד הערכים בלבד, או לשניים או לשלושתם. בכל מקרה, בסוף הפרק של 'ערך' זה יוצעו משימות שיכללו התייחסות לשלושת הערכים.

"פחד", "אימה", "חרדה" הינן תגובות רצויות בסרטים רבים היוצאים לשוק הסרטים. אנשים מבקשים לחוות תחושות אלו בדרגות שונות, ולעיתים ישנם אפילו סרטים בתלת-מימד המאפשרים לנו הצופים לחיות באמת את ההתרגשויות. אך, האם רגשות אלו הם דבר רצוי בחיינו היומיומיים. כיצד אנו מתמודדים איתם? (בדקו באילו מצבים וכיצד התמודדו אנשים שחיו בתקופת השואה עם רגשות אלו).

**למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

**א. פחד**

מד. "פחד"

מה. "פחד ושואה"

מו. "פחד- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**הגדרה ל "פחד" =**

"תגובה לאיום חיצוני ממשי ומוגדר, תחושת אי נוחות ומתח כתוצאה ממצב או דמות ריאליים. התנהגות בעקבות איום ברור ידוע. ההשתחררות מהפחד נעשית ע"י טיפול ענייני במקור האיום, ע"י התחברות – התקרבות חברתית, התייעצות, השוואה והישענות על אחרים ועל מי שמוצא פיתרון הולם למצב.

חרדה – תגובה לאיום לא מוגדר, התנהגות הנובעת מרגשות לא מודעים. מרכיב בחרדה הוא המבוכה המביאה להתרחקות והמענות מקשר עם החברה".

**בגזירת כיבוד אב – משה בסוק** (מתוך: ספר מלחמות הגיטאות – עריכה: יצחק צוקרמן, עמ' 42)

"אחרי הגירוש האחרון, ב-2 באוגוסט 1943 נשארו בבוכניה באופן ליגאלי כשלוש מאות יהודים בתורת מנקים. ביניהם היה הנחתום הרשל צימט ובנו שהיו אופים לחם ממכסת הקמח שהוקצבה מטעם השלטונות הנאציים לגיטו, בזמן שהיה קיים. כן נשארו עוד מאה יהודים שהסתתרו בבונקרים. בחשכת הלילה היו הנחתום ובנו מכניסים למסתתרים כיכרות לחם וכדי מים ופירנסו במשך כמה שבועות עשרות נפשות. אף על פי שהגסטאפו ומשרתיה השתמשו בכלבי גישוש לגלות את הבונקרים, לא היה בידם לגלותם. לילה אחד השגחו שני רוצחים, מן המארב, בנחתום ובנו בחזירתם בסלים ובכדים ריקים מן הבונקרים. הרוצחים עצרו אותם והובילו לחצר המועצה ליריה. ברצותם להוציא מפהם את מקומות הבונקרים הפרידו את הבן מעל אביו והבטיחו לו להשאירו בחיים ובלבד שיגלה להם את מקום הבונקרים. האב, שחשש שבנו לא יעמוד בניסיון, זעק אליו בכל כוחו: "גזור אני עליך בשם אלוהי ישראל ובגזירת כיבוד אב, שלא תגלה לרוצחים שום דבר! בין כך ובין כך יהרגו את כל היהודים". הבן ניגש לאביו והחזיק בו וצעק לנאצים שכיוונו את לועי הרובים כלפי שניהם: "רוצחים, ירו בנו, לא אגלה לכם שום דבר". שניהם נורו, חבוקים ודבוקים, על קדושת השם".

- א. תארו את התנהגות האב ובנו? מה המשמעות של תגובה זו?
- ב. האם יש בהתנהגותם בכדי להביע **התנגדות**?
- ג. האם היית נוהג/ת כמו הבן בסיפור?
- ד. באלו דברים אתם מקשיבים להורכם ובאילו לא?
- ה. מה המשמעות של אמונה העולה מתוך סיפור זה?
- ו. מה בין ההתנגדות בסיפור זה לבין ההתנגדות בסיפור הקודם?
- ז. מה המשמעות של "פחד": "אימה": "חרדה" בסיפור זה?

**(פילוסופיה – ג')**

- ו. **מתי פחד הוא טוב?** הציע/י מספר דוגמאות.
- ז. **מתי אימה היא טובה?** הציע/י מספר דוגמאות.
- ח. **מתי חרדה היא טובה?** הציע/י מספר דוגמאות.

- ט. **מתי פחד הוא רע?**
- י. **מתי אימה היא רעה?**
- יא. **מתי חרדה היא רעה?**

17. **נסה/י ליצור, מתוך הדוגמאות (שהעלית ואלו הקיימות) בעזרת דיון, קו רצף של: "פחד" – "אימה" – "חרדה".**

**(התבנות)**

ה. **בחרי/י מוטיב כמו: "הגדל טיפה- הקטן אוקיינוס" והתייחס/י בעזרתו ל"פחדים" שלך בניסיון להקטיןם.**

**(שואה)**

**ג.**

18. **נסה/י למצוא דמויות במשפחה ו/או חברים הקשורים לשואה, וראיין/י אותם לגבי שאלת ה"פחד" – "חרדה" (מתוך כל מה שעבדת עליו עד כה)**

**למורה – מה למדת עד כה? על ערכים אלו?**

## **a. התבגרות (בטרם עת)**

ניתן לראות את ה"התבגרות" כתקופה בחיים אותה יכולים להגדיר פסיכולוגיים. אפשר למצוא התבגרות 'מהירה' או התבגרות 'איטית', ע"פ קריטריונים שאנו מכירים. בחברה שלנו, פיגור בהתפתחות (התבגרות...) נחשב כפחות רצוי ואילו התבגרות 'מתקדמת' מתקבלת בברכה. האם התבגרות "בטרם עת" מתכוונת להתרחשות אחרת? התבגרות שהיא טרם זמנה, שאין לה עדיין מקום?  
האם אופי ואופן ההתבגרות הם דבר שבבחירה או דבר שבכפייה? מה הוא הרצוי עבורנו כיום? (בדקו, מה המשמעות של "התבגרות בטרם עת" של אנשים שחיו בתקופת השואה)

### **למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

#### **a. התבגרות**

- מז. "התבגרות"
- מח. "התבגרות ושואה"
- מט. "התבגרות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)"

#### **הגדרה ל: "התבגרות" =**

"התקופה בין גיל 11 ל-19 בחיי האדם מוגדרת כגיל ההתבגרות (עד מחצית המאה ה-20 תוחמה תקופת ההתבגרות בגילאים 12-16). ההתבגרות מתרחשת בשלושה מישורים: התפתחות גופנית, רגשית וחברתית. ההתבגרות מאופיינת בקשיים, לחצים והתמודדות עמם בארבעה מוקדים – הקשר והיחסים עם ההורים, הבלבול והחרדה בנושא הזהות המינית, הקשרים החברתיים עם בנים ועם בנות, גיבוש הזהות הכוללת השיפוט המוסרי והעצמאות הרעיונית.

מאפיינים התנהגותיים של ההתבגרות:

- א. מרידה במסגרות, התנגדות לסמכות ההורים והמורים, התבדלות.
- ב. משיכה לחברת בני הגיל וחיפוש הבנה ותמיכה מהם.
- ג. התחזקות רגשית, הערצה לגיבורי תרבות.
- ד. נטיות לסגפנות, חיפוש אתגרים וסיכונים.
- ה. נטיות לעיסוק אינטלקטואלי, אידיאולוגי, אומנותי.

לאחר תקופת הבלבול, הכעסים, המבוכות והמרדנות, המכונה "סער ולחץ" מגיע שלב בהתבגרות בו מתפתחת עצמאות מאורגנת, מתפתחת ראייה (פרספקטיבה) חברתית מאוזנת יותר, מתייצבת הזהות המינית – זה שלב גיבוש האגו האידיאלי אצל המתבגר.

ההתבגרות נתפשת כהליך בו הילד עובר ממצבי תלות בסובבים אותו, מחוסר יכולת לבצע משימות רבות, מחסכים רגשיים בצד סערות נפש – אל מצבים של יותר יציבות רגשית, קבלת עצמו והסובב אותו ותחושות של יכולות המביאות לעצמאות ואוטונומיה אישית.

התבגרות בטרם עת – שני גורמים מרכזיים משפיעים במשולב על תהליכי ההתבגרות; כאשר בוחנים את השפעתם בגיל מוקדם מהמקובל, בעוצמות קיצוניות מהרגיל, ובנסיבות קשות כמו מלחמה, שבי, כיבוש מדכא ורעב – מתקבלת ההגדרה של ההתבגרות בטרם עת.

גורם א' – התפתחות המערך החברתי והכלכלי, תהליכי המודרניזציה והעיור, בהתפתחות הטכנולוגית, האופי החברתי – דמוקרטי של אורח החיים.

גורם ב' – המשפחה – המבנה, דפוסי התנהגות במשפחה, דרכי החברות של הדור הצעיר, יחסי הורים – ילדים, נורמות במשפחה.

במצבים משברים נוצר עיוות בתהליך ההתבגרות הרגיל והמקובל ושינוי בעיתויי השלבים וההדרגתיות שבו. כאשר הסדר הקיים מתערער הן בהיבט חברתי – מדיני, הן בהיבט החומרי – הקיומי והן בהיבט הנורמות חברתיות ודפוסי ההתנהגות בציבור – ניצב המתבגר מול נתונים קשים ומאיימים, בנוסף ללחצים, הבלבול והמבוכה הטבעיים הצפויים בתנאים רגילים. דרך קבלת השינויים והמשבר, דרכי התגובה והזרימה של המתבגר הן מגדירות את הסגנון והאופי המסוים של התבגרותו בטרם עת".

(פילוסופיה – א')  
הכן'י את "שעון המושג" על הערך התבגרות.

למורה – מה למדת עד כה? על הערך התבגרות?

#### 4. הפיתרון הסופי: תעשיית המוות

##### ערכים: מעצמי – לאין

- א. שיטתיות
- ב. שיתוף פעולה לטוב ולרע (מצד ה"תלוינים")
- ג. זהות אבודה
- ד. "חרות בצינוק"
- ה. "כוח התקווה"

## ו. שיטתיות

"שיטתיות" נחשבת למצרך נדיר וכערך מועדף אותו הולכים אנשים ללמוד בסדנאות, כדי ליעל את חייהם האישיים והמקצועיים. אנו נוטים לכנות את יוצאי גרמניה ה"ייקים" כבעלי יכולת סדר וארגון ומתכוונים ל"שיטתיות" במובנה הרחב.

האם "שיטתיות" היא תמיד ערך טוב? ומה עם שיטתיות – יתר? ומה עם שיטתיות במצבים שאיננו רוצים אותה?  
(בדקו, מה הייתה המשמעות של "שיטתיות" בתקופת השואה)

למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

א. "שיטתיות"

ג. "שיטתיות"

נא. "שיטתיות ושואה"

גב. "שיטתיות-שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)"

(פילוסופיה – ב')

\* הכן/י את "שעון המושג" של שיטתיות.

- מנה/י בעלי תפקידים המתייחסים ל"שיטתיות" באופנים שונים.
- בדוק/י את עצמך – באלו מצבים את/ה שיטתי/ת – מדוע? באיזה אופן? עד כמה?

(התבונן)

ו. נסה/י לתרגל את "שלוש השאלות" על "שיטתיות"

(שואה א.)

מה הקשר של "שיטתיות" ושואה?

למורה – מה למדת עד כה? על הערך של שיטתיות?

## **ז. שיתוף פעולה לטוב ולרע (מצד התלוינים)**

כבר עסקנו בערך של "שיתוף פעולה" כסוג תגובה, וחשוב להתייחס לשאלה: האם שיתוף הפעולה הוא מתוך כורח או בחירה. כמו כן, יש לבדוק - מהו ההקשר שאנו נמצאים בו: האם אנו כ'חלשים' משתפים פעולה עם ה'חזקים'? או שאנו השייכים לקבוצת ה'חזקים' משתפים פעולה עם ה'חזקים'? כדאי לבחון, מה ההשלכות של שיתוף פעולה: ההיבטים החיוביים וההיבטים השליליים – לטווח קצר ולטווח ארוך. (בדקו, מה הייתה המשמעות של "שיתוף פעולה" (של ה"תלוינים") בתקופת השואה).

### **למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

#### **א. שיתוף פעולה לטוב ולרע**

ג. "שיתוף פעולה"

נד. "שיתוף פעולה ושואה"

נה. "שיתוף פעולה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)"

### **למורה – מה למדת עד כה? על שיתוף פעולה לטוב ולרע?**

## **ח. זהות אבודה**

כבר עסקנו בערך של "זהות" וניסינו לברר את משמעותו והיבטיו השונים. כעת, לאחר שכבר יש לאדם זהות, אנו מנסים לברר מה המשמעות שניתלת ממנו זהותו ע"י מישור אחר או שהוא מאבד את זהותו – האם חשוב כיצד זה קורה, או שחשובה התוצאה הסופית? (בידקו, את המשמעות של איבוד זהות של אנשים בתקופת השואה)

**למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

**א. זהות אבודה**

נו. "זהות אבודה"

נז. "זהות אבודה ושואה"

נח. זהות אבודה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

הניצולים והמשחררים צופים בשריפת מחנה ברגן-בלזן, גרמניה



1. במה מתבוננים האנשים בתמונה?
2. מה יכולות להיות הזיכרונות שלהם? התקוות שלהם?
3. מה ניתן לומר על 'זהות אבודה' של אנשים אלו?

ספר זכרונות עטוף בבד של מדי אסירים, שנקרע, "היינו באושוויץ"  
המספר של העטיפה הוא של אחד האסירים



4. מה רואים בתמונה?
5. אילו זיכרונות ואילו תקוות יכול 'ספר הזיכרונות' להציע?
6. מה הקשר שבין 'זהות אבודה' ל'ספר הזיכרונות'?

למורה – מה למדת עד כה? על הערך של זהות אבודה

## ט. "חרות בצינוק"

למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

א. חרות בצינוק

נט. "חרות בצינוק"

ס. "חרות בצינוק ושואה"

סא. חרות בצינוק- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

## הסיפור: מעשה ניסים ב"מוזולמן" / פישל שניאורסון

- מה המשמעות של "חרות בצינוק" הבאה לידי ביטוי בסיפור זה: נסו לבחון: מה הם סימני ה"צינוק", ומה הם סימני ה"חרות"?

### בעקבות הסיפור...

- חשוב/י על "מעין אפולו" - אלו גיבורים / זמנים / מקומות את/ה יכול להציע המקיימים את "חרות בצינוק" – אלו דרכי פעולה ניתן להציע להם כדי להשתחרר?
- מתי בחיך האישיים היית במצב של "חרות בצינוק" והשתחררת ממנו? אלו המלצות את/ה יכול/ה לקחת איתך לעתיד?

למורה – מה למדת עד כה? – על הערך של חרות בצינוק?

## י. "כוח התקווה"

למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:

א. כוח התקווה

סב. "כוח התקווה"

סג. "כוח התקווה ושואה"

סד. כוח התקווה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

בובה מאושוויץ, עבודת-יד של רומה אלטר.

מספר הבובה הוא המספר של רומה והמשולש שלה הוא כמו של רומה.



\* איזו תקווה יכול להציע משחק ילדים? בובה? בובה זו?

למורה – מה למדת עד כה?

## 5. יאנוש קורצ'אק המחנך – פילוסופיה ועשייה

**ערכים: כבוד האדם והקבוצה**

- \* א. כבוד (שוויון ; דמוקרטיה)
- \* כבוד האדם
- \* כבוד האישה
- \* כבוד הילד
- \* כבוד המשפחה

**ב. שיתוף פעולה מטיב (בין היהודים)**

**a. הקבוצה – הקהילה – המשפחה**

- \* א. כבוד (שוויון ; דמוקרטיה)
- \* כבוד האדם
- \* כבוד האישה
- \* כבוד הילד
- \* כבוד המשפחה

המילה "כבוד" נשמעת כסיסמה בפי כל ליחסים הוגנים והגונים בין אנשים. כולנו שואפים אליה גם אם לפעמים לא מבינים את כל מגוון משמעותיה. ננסה להתייחס לערך ה"כבוד" מהיבטיו השונים, גם כמציין דרך של התנהלות של מדינה, וגם ככזה המתאר מרחב רצוי בין אנשים. בפרק זה נדגיש את העשייה החינוכית, כמקום שיש בו את ההזדמנות ליישם את ערך ה"כבוד". (בדקו, כיצד בתקופת השואה כיבדו את ערך ה"כבוד" והיכן)

**למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

**א. כבוד**

סה. "כבוד"

סו. "כבוד ושואה"

סז. כבוד- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**(פילוסופיה ג')**

א. הכן/י רשימת של מצבים בהם דמויות שונות: הורה, מורה, עובד/ת במוסד ציבורי, פלונג/ת ברחוב מדגימים התייחסות מכבדת ומעצימה כלפי: (מה שתבחר/י): בני-אדם ; נשים; ילדים; משפחה.  
נסה/י לבנות קו-רצף של הביטויים השונים של "כבוד".

(התבנות - ג')

ב. חשוב/י על מצבים בחיים האישיים שלך שבהם אנשים שמרו על כבודך או שאת/ה שמרת על כבודם.

(שואה - א')

ג. נסה/י לבחון - אילו כללים ודפוסי התנהגות בהקשר ל"כבוד" של קורצ'אק בבית היתומים מתאימים, נכונים וראויים למחנך ולמורה כיום?

למורה – מה למדת עד כה? על ערך ה"כבוד"?

## **ב. שיתוף פעולה מטיב (בין היהודים)**

בפרק אחר כבר עסקנו בערך "שיתוף פעולה" מהיבט אחר ('חזקים' עם 'חזקים'). בפרק זה, נתייחס ל"שיתוף פעולה" של ה'חלשים' עם ה'חלשים' – מה המשמעות של שיתוף פעולה כזה: האם הוא מונע מתוך 'אין ברירה' או שיש כאן תהליך של בחירה? כיצד אני מרגיש/ה כשאיני משתף/ת פעולה? שיתוף פעולה עם מי? על מה? (בידקו, מה הייה המשקל של שיתוף הפעולה בין היהודים בתקופת השואה)

**למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על:**

**א. שיתוף פעולה מטיב**

סח. "שיתוף פעולה מטיב"

סט. "שיתוף פעולה מטיב ושואה"

ע. שיתוף פעולה מטיב- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

**(פילוסופיה – ד')**

\* באלו מצבים טוב לשתף פעולה?

**(התבנות – ב')**

\* חשוב/י, כיצד היית רוצה שחיי ילדיך ייראו ביחס ל"שיתוף פעולה מטיב"?

**(שואה – ג')**

\* שאל/י דמויות במשפחה שלך על סיפורים המתארים "שיתוף פעולה מטיב"

**למורה – מה למדת עד כה? על "שיתוף פעולה מטיב"**

## **b. הקבוצה – הקהילה – המשפחה**

אנו מציעים כאן שלושה 'מבנים' מארגנים: "קבוצה", "קהילה", "משפחה". להתחברות של בני-אדם ביחד. האם יש כאן מדרג? ע"פ מידת הקשר, המחויבות, ועוד? מה היחסים בין 'מבנים' אלו? האם האדם יכול להיות קשור לחלק ממבנים אלו ולא לאחרים? מה היחסים בין מבנים אלו ובין היותם ערכים? (בדקו, אילו משמעויות היו ל'מבנים' מארגנים' אלו בתקופת השואה)

### **למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על**

#### **א. "קבוצה"**

- עא. "קבוצה"
- עב. "קבוצה" ושואה"
- עג. "קבוצה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **ג. "קהילה"**

- עד. "קהילה"
- עה. "קהילה ושואה"
- עו. "קהילה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **ג. "משפחה"**

- עז. "משפחה"
- עה. "משפחה ושואה"
- עט. "משפחה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **(פילוסופיה - א')**

- \* מה הופך לדעתך קבוצת בני אדם כלשהי לקהילה? למשפחה? 'טובה' (הציע/י תחושות, רגשות, כוחות נפש, רווחים חברתיים, מה המשמעות של 'ערבות הדדית'?
- \* מה קורה ל: קבוצה ; קהילה; משפחה – בעת מצוקה, משבר?

#### **(התבונות – א')**

- \* חשוב על קבוצות השייכות שלך - מתי היא קבוצה? מתי היא קהילה? מתי היא משפחה? עבורך?

ה. בחר/י מוטיב: "הרוס חומת אשליותיך – בנה ארמון חלומותיך", וחשוב/י – כיצד תהפוך 'קבוצות' בחייך – ל'קהילות'.

#### **(שואה – א')**

- \* מה היה מקומה וכוחה של הקהילה בגורל יהודי אירופה במהלך השואה ?

למורה – מה למדת עד כה? על : קבוצה – קהילה – משפחה?

**תחנה 6. תגובת העולם בתקופת השואה : העולם שלא ראה –**  
**חסידי אומות עולם**

**ערכים: ה"צופים" – התייחסות לטוב ולרע**

**א. אחריות**

**ב. התנהגות וסוגי תגובה:** (בזמן המלחמה – מתוך אי ידיעה?)

- שיתוף פעולה עם ה"תליינים"
- התעלמות (לא לראות)
- אדישות
- שאננות
- סירוב לעזור (לראות ולא להגיב)
- אי שיתוף פעולה עם התליינים
- הזדהות
- עזרה וסיוע (כל ישראל ערבים זה לזה)
- הצלה (כל המציל נפש אחת כאילו הציל עולם שלם ; מעורבות היא התערבות)
- הסתכנות (לראות ולהגיב)

## א. אחריות

הערך "אחריות" מוכר לכולנו כערך בסיסי אותו אנו מנסים להעביר לילדינו. ערך זה נשמע לפעמים מעייף וכזה שיכול להוביל אותנו לתחושת "פרייר" מול כל אלו שאינם אחראים מסביבנו. איננו מצליחים לפעמים בחינוכנו גם כי אני איננו מציעים דוגמא אישית לאחריות. (בדקו, מה המשמעות של ערך זה בתקופת השואה).

### למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על

א. "אחריות"

פ. "אחריות"

פא. "אחריות" ושואה"

פב. "אחריות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

(פילוסופיה – ב')

\* השלם/י את: שעון המושג" באשר ל "אחריות"

(שואה – ב')

\* מה הקשר שבין ביטויי אחריות / חוסר אחריות בשואה – לחייד?

(התבנות – ד')

\* הכן/י לעצמך תכנית פעולה כדי להתמודד עם המקרים של חוסר אחריות שאת/ה מגלה או שהאנשים סביבך מגלים.

### למורה – מה למדת עד כה? על ערך האחריות?

## ב. התנהגות וסוגי תגובה:

- שיתוף פעולה עם ה"תליינים"
- התעלמות (לא לראות)
- אדישות
- שאננות
- סירוב לעזור (לראות ולא להגיב)
- אי שיתוף פעולה עם התליינים
- הזדהות
- עזרה וסיוע (כל ישראל ערבים זה לזה)
- הצלה (כל המציל נפש אחת כאילו הציל עולם שלם ; מעורבות היא התערבות)
- הסתכנות (לראות ולהגיב)

כבר עסקנו מקודם ב"סוגי תגובה" של אנשים, עמים למצבים שונים. כדאי לבחון מה הם סוגי התגובה השונים וכיצד אנו בוחרים באיזו דרך לפעול. האם אנו משתמשים ביתרונות שלנו כדי לבחור בדרך שנצליח בה יותר? מה המקום של המצפון שלנו בחירת הדרך, או של השפעה של אחרים עלינו? (בדקו, כיצד הגיבו אנשים ועמים להתרחשויות שבתקופת השואה).

### למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על

א. "התנהגויות שונות..."

פג. "התנהגויות שונות..."

פד. "התנהגויות שונות..." ושואה"

פה. "התנהגויות שונות... - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

(פילוסופיה – ד')

\* נסה/י למצוא גיבורים המייצגים את ההתנהגויות / דרכי התגובה השונות.

(התבנות – א')

\* בחן את המצבים המוזכרים בחיך האישיים – היכן את/ה גיבור ביחס למצבים השונים? הכן יומן של התרחשויות המתאימות להתנהגויות השונות, ונסה/י להחליף התנהגויות במצבים.

(שואה – ד')

\* אלו תובנות חדשות יש בידיך לגבי עבודתך כמחנך/ת בעיסוק בשואה?

### למורה – מה למדת עד כה? על התנהגויות / דרכי תגובה שונות?

## תחנה 7. (סוף המלחמה) והיום שאחרי

### ערכים: הפליטים – חיפוש אחר "בית"

א. פליטות : משפחה (יתום) ; עקור (קרקע) – היעדר מולדת

"בית" (המשכיות גיאוגרפית)

ב. אמונה וחוסר אמונה (המשכיות דתית)

ג. זהות חדשה (משפחתיות חדשה)

## **א. פליטות : משפחה (יתום) ; עקור (קרקע)**

מדינת ישראל היא ארץ של פליטים, רוב תושביה הם פליטים. למרות זאת, כאשר אנו מזכירים את המילה "פליט" עולות בראשינו גם מחשבות קשות על יתמות אישית - משפחתית ועל היות עקור מאדמה וארץ. מה הקשר בין כל אלו ל"בית" כמושג וכערך?  
(בידקו, היכן הרלוונטיות של ערכים אלו בתקופת השואה).

### **למורה: : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על**

#### **א. פליטות**

- פ. "פליטות"
- פז. "פליטות ושואה"
- פח. "פליטות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **ג. פליטות – של משפחה**

- פט. "פליטות של משפחה"
- צ. "פליטות של משפחה" ושואה"
- צא. "פליטות של משפחה"- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **ג. פליטות – של קרקע**

- צב. "פליטות של קרקע"
- צג. "פליטות של קרקע" ושואה"
- צד. "פליטות של קרקע"- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **א. "בית"**

- צה. "בית"
- צו. "בית" ושואה"
- צז. "בית- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

שיעורים בבית-הספר היסודי במחנה עקורים, ברגן-בלזן, גרמניה



- (1) אילו רגשות הילדה בצילום מעלה בד?
- (2) באם נדמיין שזו ילדה עם משפחה וללא משפחה – האם נוכל לתאר שני צילומים שונים?
- (3) איזו משמעות של "פליטות מקרקע" יכולה להיות עבור ילדה זו?
- (4) היכן ה"פליטות" שלי?

(התבונן)

ה. בחר/י מוטיב: "הייה קשת בענן" והתייחס/י לנושא ה"פליטות":  
כיצד תסמן/י את סוגי הפליטות השונים על-פי הצבעים של הקשת?

למורה – מה למדת עד כה? על פליטות?

## ד. אמונה וחוסר אמונה

למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על

א. אמונה

צח. "אמונה"

צט. "אמונה ושואה"

ק. "אמונה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

ג. חוסר אמונה

קא. "חוסר אמונה"

קב. "חוסר אמונה בטרם עת ושואה"

קג. "חוסר אמונה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

(פילוסופיה – ג')

• אלו סוגי אמונות יש לאנשים?

(שואה – ג')

\* ראיין/י אנשים מקרוביך או מחבריך הקשורים לשואה – על נושא ה'אמונה'.

(התבנות – ב')

• כיצד היית רוצה שחייך וחיי ילדיך ייראו ביחס לאמונות השונות?

למורה – מה למדת עד כה? על אמונה וחוסר אמונה?

## על זהות חדשה

(והמשכיות)

כבר עסקנו מקודם ב"זהות" וב"זהות אבודה", וכעת, ננסה ליישם את המשמעויות של מרכיבי ה"זהות" בבניית "זהות חדשה". האם זהות חדשה תמיד טובה מקודמתה? מי אחראי על בנייה זו? האם אנו מוגבלים באפשרויות שלנו בבניית הזהות? כיצד אנו מתייחסים לזהות הקודמת? (בדקו, מה הייתה המשמעות של "זהות חדשה" עבור האנשים שחיו בתקופת השואה).

למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על

א. "זהות חדשה"

קד. "זהות חדשה"

קה. "זהות חדשה" ושואה"

קו. "זהות חדשה - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)



חתונה משותפת של 10 זוגות בהכשרה ציונית  
באתונה ב-1946. א-2686/192

עצרת לכבוד ההכרזה על הקמת מדינת ישראל, לנדסברג, גרמניה, 16.5.1948



(פילוסופיה – א')

- מתוך התבוננות בתמונות אלו נסה לשער: אלו מרכיבים יש ב'זהות חדשה'? אלו מהם הכרחיים?

(התבנות – א')

- האם חווית בחיך מצב אותו תגדיר/י כאימוץ 'זהות חדשה'? מה הן הנסיבות?

(שואה – ב')

- האם תוכל להבין, ולו במעט את ניצולי השואה? במה?

למורה – מה למדת עד כה? על 'זהות חדשה'?

**יד ושם – מסמכים ממרכז המידע אודות השואה**  
**Yad Vashem Documents from Online Resource Center**

**טקסטים לתחנה 7 – סוף המלחמה והיום שאחרי**  
(בסוגריים מס' הקיטלוגי של יד ושם וכן שם הקובץ בו שמור הטקסט)

תמונות

הניצולים והמשחררים צופים בשריפת מחנה ברגן-בלזן, גרמניה (hayom sheacharei)

מילות הפתיח שהופיעו בסרט בריטי על מחנה ברגן-בלזן שבגרמניה ב-1.5.1945 (hayom sheacharei2)

ילדים באושוויץ לאחר שיחרורם על-ידי הצבא האדום, 1945 (hayom sheacharei3)

שעורים בבית הספר היסודי במחנה עקורים, ברגן-בלזן, גרמניה (hayom sheacharei4) **[מה עצוב בתמונה? מה מצחיק?]**

חתונה משותפת ל-10 זוגות בהכשרה ציונית באתונה, יוון, 1946 (hemshechiut)

עצרת לכבוד ההכרזה על הקמת מדינת ישראל, לנדסברג, גרמניה 16.05.1948 (hachrazat hamedina) **[לפי התמונה, מי הם האנשים? איפה הם? בישראל? באירופה?]**

חפצים

בובה מאושוויץ עבודת יד של רומה אלטר. מספר הבובה הוא המספר של רומה והמשולש שלה היה כמו של רומה (zehut bamachaneh). **[טלי: אולי השאלה הבאה יכולה להישאל איך שהוא: "זהות אבודה בשל המספר המזהה או זהות reaffirmed באקט של יצירה?"]**

ספר זכרונות עטוף בבד של מדי אסירים, שנקרא "היינו באושוויץ", שיצא לאור על ידי אנטול גירס שהקים מחדש את בית ההוצאה לאור שלו בוורשה. המספר על העטיפה הוא של אחד האסירים (zehut bamachaneh2) **[טלי: אולי השאלה הבאה יכולה להישאל איך שהוא: "זהות אבודה בשל המספר המזהה או זהות reaffirmed באקט של יצירה?"]**

קטעי יומן

מזכרונותיה של מאשה גרינבאום עח חיפוש קרובים לאחר המלחמה (Hipus achar mishpacha)

מיומנו של פרדריק ריימס על ההגירה לארה"ב אחרי המלחמה (hagira leamerika)

מזכרונותיה של צילה רנרט אודות התקופה שלאחר השחרור (lelo ezrachut)

**תחנה 8. זיכרון: דור ראשון – שני – שלישי של: קורבנות –  
"צופים" – "תליינים"**

**ערכים: החיים: עבר – הווה – עתיד**

**א. דרכי תגובה והתייחסות (אחרי המלחמה – מתוך ידיעה מלאה): התעלמות – הדחקה  
– בושה – הנצחה**

**ב. זיכרון : אישי וקולקטיבי**

**ג. סליחה (קורבנות ותליינים)**

**ד. ניצולות**

**ה. אשמה וחיים (קורבנות ותליינים) ("אשמת חיים")**

## ו. דרכי תגובה: התעלמות – הדחקה – בושה – הנצחה

כבר דיברנו על "סוגי תגובה" מקודם. חשוב לבחון, בהקשר זה, את סוגי תגובה של אנשים ושל עמים, כאשר יש בפניהם את כל המשתנים והעובדות והם בוחרים או נכפים לפעול בדרך מסוימת. באילו מצבים בחיים אנו בוחרים ל"הדחיק" ול"התעלם", להחביא ולשכוח לכאורה, ובאילו מצבים בחיים אנו מבקשים באופן פעיל להזכיר ולהנציח אירועים ודברים שקרו. (בדקו, בתקופת השואה ואחריה – כיצד אנשים התייחסו ומתייחסים להתרחשויות).

### למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על

א. סוגי התגובה השונים: התעלמות – הדחקה – בושה – הנצחה

#### ג. התעלמות

- קז. "התעלמות"
- קח. "התעלמות" ושואה
- קט. "התעלמות" - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### ד. הדחקה

- קי. "הדחקה"
- קיא. "הדחקה" ושואה
- קיב. "הדחקה" - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### ז. בושה

- ה. "בושה"
- ו. "בושה" ושואה
- ז. "בושה" - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### ה. הנצחה

- קיג. "הנצחה"
- קיד. "הנצחה" ושואה
- קטו. "הנצחה" - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### (התבונות)

ו. נסה/י לתרגל את "שלוש השאלות" על ערכים אלו: מה כל אחד מהם אומר לך; מה את/ה אומר/ת לו, וכיצד כל זה קשור לחיים שלך?

### למורה – מה למדת עד כה? התעלמות; הדחקה; הנצחה?

## ז. זיכרון : אישי וקולקטיבי

בפרק זה, העוסק ב"זיכרון" יש מקום להתייחס גם לסוגי תגובה או התייחסות לאירועים. האם אנו מבקשים להדחיק את הזיכרון או לשמר אותו? מדוע? כיצד?  
ומה אם ישנו קונפליקט בין הרצון הקולקטיבי לבין הרצון האישי, בהקשר לצורך בזיכרון?  
מה נותן לנו הזיכרון בחיים בכלל?  
(בדקו, כיצד נוהגים אנשים שונים לגבי זיכרון השואה).

### למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על

#### א. זיכרון

קטז. "זיכרון"  
קיז. "זיכרון ושואה"  
קית. "זיכרון - שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### ג. זיכרון אישי

קיט. "זיכרון אישי"  
קכ. "זיכרון אישי ושואה"  
קכא. "זיכרון אישי- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### ג. זיכרון קולקטיבי

קכב. "זיכרון קולקטיבי"  
קכג. "זיכרון קולקטיבי ושואה"  
קכד. "זיכרון קולקטיבי- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

### למורה – מה למדת עד כה? אישי וקולקטיבי?

## **ח. סליחה (קורבנות ותליינים)**

מה דעתך: האם "סליחה" היא ערך? מבוקש ורצוי בכל מקרה? האם יש לבדוק את מידת האשם של כל אחד מן הצדדים או שהחשוב הוא התחושה הפנימית שיש לאלו השותפים להתרחשויות? (בדקו, איזו משמעות יש ל"סליחה" בהקשר לשואה).

### **למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על**

#### **א. סליחה**

קכה. "סליחה"

קכו. "סליחה ושואה"

קכז. "סליחה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

\* מה הקשר שבין לגיטימציה שלי לעשיית דברים "רעים" שלי לבין "סליחה לאחרים על מעשיהם?

### **למורה – מה למדת עד כה? על סליחה?**

## **ט. ניצולות**

האם כדאי תמיד להינצל? והאם הינצלות מבטאת הצלחה להתחמק מדבר רע? אילו שיירים יש בידי הניצולים עוד בחייהם? (בדקו, מה המשמעות של הניצולות עבור קורבנות השואה).

### **למורה: כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על**

#### **א. ניצולות**

קכח. "ניצולות"

קכט. "ניצולות ושואה"

קל. "ניצולות- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)"

### **למורה – מה למדת עד כה? על ניצולות?**

## **י. אשמה וחיים (קורבנות ותליינים)**

מה הקשר שבין "אשמה" ו"חיים"? האם כל אדם שניצל מרגיש אשמה בכך שזכה בחיים ולא במוות?  
האם חיים פירושה תמיד – על חשבון מישהוא אחר?  
באילו מצבים יש לבני-אדם רגשי אשמה אף שאינם קשורים ישירות לחיים?  
(בדקו, כיצד חשים ניצולי השואה לגבי אשמה וחיים).

### **למורה : כיצד אני יכול/ה (ללמוד) ללמד על**

#### **א. אשמה**

קלא. "אשמה"

קלב. "אשמה ושואה"

קלג. "אשמה- שואה ואני (המורה - התלמיד/ה)

#### **ג. "חיים"**

קלד. "חיים"

קלה. "חיים" ושואה"

קלו. "חיים"- שואה ואני (התלמיד/ה)



\* מה הקשר שבין רגשי אשמה שיש לי עבור עצמי וכלפי אחרים – והרצון לחיות?

למורה – מה למדת עד כה? על אשמה וחיים?