

טקס יום ההולדת בגן הילדים:

חינוך לאינדיבידואליזם או לקולקטיביזם?

הדרה מאיר ואלי הולצר

תקציר

לטקס יום ההולדת מקום מרכזי בתרבות גן הילדים הישראלי, ויחודו מתבטא במיצוב פרט יחיד במעמד גבוה מזה של המשתתפים האחרים. בחקר הסוציולוגי הוא נחשב למנגנון דידקטי, המחנך לערכים אינדיבידואליסטיים מחד גיסא וקולקטיביסטיים מאידך גיסא, המכוונים כולם לנורמות ההתנהגות הנאותות בחברה הישראלית. אולם, לא זו בלבד שהמחקרים בנושא הם בני יותר משלושה עשורים, גם נעדרה מהם ההקשבה לקולן האוטנטי של הגננות. בעשורים האחרונים אפשר להבחין בהיחלשותו של המרכז ההגמוני התרבותי-הלאומי ובהתרופפותם של הערכים הקולקטיביים ולצד זאת, בהתחזקות האינדיבידואליזם. המחקר הנוכחי תורם להעמקת הידע המחקרי על היבטיו החברתיים-התרבותיים של החינוך בגן הילדים, ולהרחבת החקר הרגיל, המתמקד ברובו בהיבט הפסיכולוגי-ההתפתחותי. מטרתו הייתה לחשוף את התפיסות ואת הפרקטיקות של הגננות בטקסים אלו, ולספק ידע מחקרי על ביטויי העכשוויים של החינוך לקולקטיביזם ואינדיבידואליזם, על היחסים ביניהם ועל משמעות הדברים בעיני הגננות. המחקר הנוכחי חדשני בכך שהוא מתייחס באופן מעמיק לאירוע חברתי מצומצם המתרחש במסגרת חינוכית בשלב הראשון של חינוך ממוסד, מה שמאפשר חשיפה של הידע הסמוי וגיבוש תובנות והסברים תיאורטיים התורמים להבנת המציאות החברתית הייחודית של טקס יום ההולדת בגן הילדים הישראלי. במחקר איכותני זה נערכו תצפיות ב-48 טקסי יום הולדת ב-16 גני ילדים וראיונות עומק חצי מובנים עם 16 גננות. הממצאים מלמדים כי הטקס מבוסס בתרבות הגן, אולם מעמדו יורד. כמו כן, נמצא פער בין תפיסת הגננות את הטקס כמחזק את האינדיבידואל לבין מסריו של הטקס בפועל, המתמקדים בשימור המאפיינים הקולקטיביסטיים ובפירוק המאפיינים האינדיבידואליסטיים, כך שמתקבלת תמונת מצב של אינדיבידואליזם לכאורה, אך קולקטיביזם למעשה.

מילות מפתח: טקס יום ההולדת, גננות, גן הילדים, אינדיבידואליזם, קולקטיביזם

סקירת ספרות

קולקטיביזם ואינדיבידואליזם בטקס יום ההולדת

על פי דורקהיים (Durkheim, 1969), הטקס, כמנגנון פיקוח חברתי, מבסס את התודעה הקולקטיבית סביב רעיונות וסמלים משותפים, ומעצב את יחס המשתתפים בו לערכים מקודשים. בדומה לטקסי דת, לטקסי מדינה יש ממד קולקטיבי ואלמנט של קדושה המבססים מערכת של אמונות וסמלים שלהם תוקף מקודש (Bellah, 1975; Moore & Myerhoff, 1977). בחברה הישראלית עוצבה זהות חדשה וטושטשו הזהויות הישנות למיזוג חברתי ותרבותי שמטרתו יצירת קולקטיב אחיד וסולידרי. כך התבססה "דת אזרחית" הנשענת על המסורת היהודית באופן סלקטיבי, כשטקסי המדינה נתפסו כטקסים שיש בהם קדושה, אף על פי שקדושה זו אינה מתייחסת לטרנסצנדנטי, ומושג הקדושה הורחב מהטקס הדתי אל הטקס החילוני (עזריהו, 1995; שרעבי, 2005).

טקסי מערכת החינוך הם שלוחה של טקסי מדינה, המעצבים קהילה בדמיונם של המתחנכים ומבססים מחויבות לקולקטיב (אנדרסון, 1999; בן-עמוס, 2004; Zerubavel, 1996). החזרה הסדירה על טקסים מנחילה ערכים תרבותיים המשותפים לכלל החברה כזיקה למדינה וללאום, ואת הערכים הייחודיים לקהילה החברתית הספציפית שאותה המוסד החינוכי משרת, ומקבעת אותם בזיכרון המתחנך באופן לא מודע, עד שהם הופכים למרכיב בסיסי ומובן מאליו בזהותו (שלסקי ואחרים, 2013). בתהליך החברות, מקומם המשמעותי של טקסים בביסוס אהבת העם והמולדת מסביר את מרכזיותם במערכת החינוך בכלל, ובחינוך בילדות המוקדמת בפרט (חשן (מנצורה), 2024; Golden, 2005; Ben-Ari, 1997). ואולם, נראה כי בטקסים אלו משתקפים שינויים חברתיים המערערים את המאפיינים הלאומיים-הקולקטיביסטיים (דהאן, 2018; לומסקי-פדר, 2003, 2012; מאיר, 2018).

כשלב הראשון של חינוך ממוסד, גן הילדים מהווה סביבה חינוכית רבת-עוצמה לחיזוק תחושת השייכות לחברה שמעבר לתא המשפחתי. בשנות השמונים של המאה הקודמת טקסי הגן, שמילאו חלק נכבד מתוכנית הלימודים, היוו אמצעי לחיזוק הלאומיות בחגים ובימי זיכרון, וכן בחגיגות שבהן לכאורה הפרט והמשפחה מצויים במרכז, כמו יום הולדת ויום האם (חשן

(מנצורה, 2024; שניידר, 2016). העיסוק האינטנסיבי בטקסים שינה את תפיסות הילד ומשפחתו בנוגע לחגים ולמסורת היהודית, וחיזק ערכי קולקטיביזם (סנפיר ואחרים, 2012; פורמן, 1994). בטקסים לאומיים, כמו יום העצמאות, נעשה ניסיון לחבר קהילות זהות שונות ולהנחיל ערכי שייכות לאומית (בן-נון, 2011; גרוסמן, 2007). בטקסים מסורתיים, כמו טקס קבלת השבת המתקיים גם כיום מדי יום שישי, מודגש המעבר מחול לקודש ומפעילות ימי החול לסוף השבוע, שאותו מבליים הילדים בחיק המשפחה. רוב הגננות במגזר הממלכתי היהודי מקיימות טקס דומה לזה המתקיים בגן הממלכתי-הדתי, אך הוא עשיר בסוגי שיח שונים, כמו הילד במרכז, משפחתיות, ישראליות ותרבויות אחרות, וכדומה (דורי, 2019; יפה ורפפורט, 2013).

טקסי חגים מסורתיים מתקיימים מדי שנה לפי לוח השנה היהודי-הישראלי, ומחקרי שנות השמונים תיארו אותם כמעין מערכת יחסים בין ייצוגים של הקולקטיב והמשפחה, שהצגתם מעודדת את הילדים לעבור מתפיסת ההורים כסמכות בלעדית לתפיסה של סדר חברתי רחב יותר, המתייחס למעגלים הקהילתיים ההולכים ומתרחבים ועוטפים את היחיד בלאום (Handelman, 2004). מחקר עכשווי מתאר מגוון של פרקטיקות בטקסי שבת וחגים, מה שמשקף מאבק בין קבוצות בחברה הישראלית מחד גיסא, וכינון תרבות יהודית חדשה שיש בה מוטיבים דתיים וחילוניים, תוך קבלה חופשית של סמלים, חגים וטקסים, מאידך גיסא (חשן (מנצורה, 2024).

טקסי יום ההולדת מגלמים יותר מאשר אירוע המציין את השינוי בגיל הילד על בסיס אישי, או טקס מעבר גרידא. משתקפים בהם יחסי הכוח החברתיים, ומבוטאות זהויותיו של הילד המייצגות את מכלול ההווה של הילד בגן, כמו הילד הטוב, החבר הטוב בקבוצה, הישראלי הטוב, ועוד (וייל, 1993; Doleve-Gandelman, 1987). בשנות השמונים, טקס כזה התקיים בממוצע אחת לשבוע במהלך כל שנת הלימודים, בהשתתפות משפחת החוגג. כל תלמיד השתתף בעשרות רבות של טקסים כאלה במהלך שנותיו בגן. שמגר-הנדלמן והנדלמן (Shamgar-Handelman & Handelman, 1991) ציינו את מרכזיותו של הגיל המספרי המתבטא בכמה ממרכיבי הטקס: נרות, שירים, קישוטים וכולי, וחילצו דגם של טקס קנוני

המעיד על גישות החברות לנורמות הקולקטיב. דגם הטקס הקנוני של שנות השמונים, שבו ההורים צופים בפעילות מונחית של הילדים מאורגן כך: שירי פתיחה, עיטור ראש החוגג בזר, ריקוד החוגג עם חברים, סיפור ביוגרפי על ידי משפחת החוגג, ריקוד עם אימא, ברכות, הדלקת נרות, משחקים, הנפת החוגג מעלה, החלפת מתנות, כיבוד. לטענת החוקרים (שם), הביורוקרטיות המודרניות ממציאות מערכות מיון חברתיות המיושמות על האזרחים כנוהלי המדינה, כך שהיחיד מתויג באמצעות גיל מספרי. הילד נע ממערך תפקידי גיל מסוים לאלו של גיל אחר, וכל גיל קשור לזכויות ולמוביליות במינונים משתנים. לפיכך, לשנות שהייתו של הילד בגן עוצמה בהנחלת מיונים של קטגוריות גיל.

לסיכום, הסמלים, הריקודים ושאר פרקטיקות הטקס לצד החזרתיות האינטנסיבית שלו בחיי הגן מעוררים אצל הילדים חוויה רגשית חיובית שנבנית מהעברת המסר לחוגג על כך שהוא נבדל מכולם בקטגוריית הגיל המספרי החדש ושטוב לגדול. ילדים צעירים הנכנסים לגן מוסיפים לתפיסתם, נוסף על נאמנות לקרובי משפחה כסדר הדברים הטבעי, סדר מוסרי-חברתי רחב יותר, הכפוף לנאמנות לקהילות של גנם, של שכונתם, של יישובם ושל מדינתם. אף שבעיקרו הטקס הוא חגיגה של האינדיבידואל המורם מעל לכולם, כאירוע פרטי הנחגג בהשתתפות הקבוצה כולה, למעשה, זהו אירוע שבו העצמי מקבל משמעות מתוך השתייכותו לקולקטיב. הטקס מנחיל את הגבולות הנורמטיביים של החברה ומגדיר זהות אישית וקבוצתית, מעבר למיצוב חברתי גבוה יותר, ואתוס ביורוקרטי של המדינה, כך שהמיון לפי גיל נתפס כעניין ראוי וטבעי, ויש לכך השפעה מכרעת על תפיסות הילדים (וייל, 1993; חשן (מנצורה), Shamgar-Handelman & Handelman, 1991; Shoham, 2021; 2024).

היחלשות הקולקטיביזם והתחזקות האינדיבידואליזם במערכת החינוך הישראלית

מתחילת המאה ה-21 התחזקו בישראל שני כיווני התפתחות מכריעים: ניאוליברליזם וניאוקולוניאליזם (רם, 2017). המרכז התרבותי-הלאומי ההגמוני, על ערכיו הקולקטיביסטיים, נחלש והלכידות של חברה שהייתה בעבר במצור פינתה את מקומה לאינדיבידואליזם גובר

(קימרלינג, 2001; 2004; רובינשטיין, 2017).¹ כיום התודעה הריבונית מוצקה, אך החברה נדרשת לסובלנות ולהכרה בריבוי קבוצות חברתיות. המגזריות ממשיכה להטיל צל כבד על החברה בישראל ולחזק מחלוקות העלולות לאיים על החוסן הלאומי (שטרן, 2012; שץ-אופנהיימר, 2020). במערכת החינוך ההיגיון הניאו-ליברלי החליף את ההשקפה הקולקטיביסטית, כשהמכוונות למרחב מרובה זהויות הביאה לביזור ולאוטונומיה, אך בו בזמן השתמרה המכוונות לשיח הלאומי. הברית בין השיח הלאומי לאידיאולוגיה הניאו-ליברלית רצופה סתירות וניגודים (גבתון, 2003; יונה ודהאן, 2013). מערכת החינוך, בהיותה מפוצלת ורבת זרמים, נוטה לרב-תרבותיות הנוגדת את השליחות ליצירת אחדות ולכידות בין אזרחי המדינה (רובינשטיין, 2017). בו בזמן, באמונות המחנכים משתקפת הפדגוגיה הפרוגרסיבית-הליברלית, השואפת לאפשר לכל הילדים לממש את יכולותיהם לקראת חיים שלמים ואוטונומיים, תוך הימנעות מהטלת סמכות שעלולה לדכא את רוחם (גלובמן וכספי, 2000; דה-מלאך, 2021; Piaget, 1977). מחויבותן של הגננות לפרט ולרווחתו קשורה בעיקר לערעור המוסרי על חינוך לערכיה של החברה, לאמונה בזכות המוסרית של הילד להיות חופשי ולחשיבות של קבלתו כמות שהוא (רוסו, 2009; שיינברג, 1999). כך, לא זו בלבד שהנטייה לטיפוח לכידות חברתית נחלשת, אלא שהמכוונות לעקרונות חינוכיים פתוחים ולהתרחקות מהוויה חינוכית-לימודית סמכותנית מחלישה את ההיבטים הסמכותיים המובנים בכל תהליך חינוכי (Bernstein, 1977; 2000) ומדגישה את המכוונות לאינדיבידואל, לצרכיו ולמטרותיו ובכך היא מחזקת אינדיבידואליזם.

מבלתי-פורמליות לפורמליות בגן הילדים

גן הילדים הוא יחידה פדגוגית עצמאית לבני 3 עד 6 שנים, באחריות ניהולית משותפת של משרד החינוך והרשות המקומית. בעבר מגננת-האם נדרשה עבודה חינוכית בלבד, אולם כיום על מנהלת הגן לנהל ארגון, על כל משמעויות התפקיד (סברדלוב ואחרים, 2010). את זאת

¹ מחקר זה התבצע לפני המשבר הלאומי-החברתי והאירועים הטראומטיים של השבעה באוקטובר, שאנו עדיין בעיצומם בעת כתיבת מאמר זה. נראה שעוד יחקרו השינויים שהוא מציג, כמו הנכונות להקרבת החיים למען הקולקטיב לעומת הקיטוב החברתי, התעצמות החרדה הקיומית לצד פינוי יישובים ועקירת משפחות מבתיים ומחיהם, הפגנות רחוב תוך סיכון אישי, ועוד.

עליה לעשות במערכת דואלית עם הדגשים פורמליים כחלק ממערכת חינוך החובה, ועם הדגשים בלתי-פורמליים (Kahane, 1988), בשל מאפיינים כגון היקף משתתפים נמוך, מעמדו הנמוך של התחום ושל עובדיו והגדרות התפקיד הכוללניות של גננת וילד לעומת מורה ותלמיד. זאת, גם בשל ממדי המבנה החברתי של הגן, למשל מודולריות – הבניה משתנה של תפקידים, או מורטוריום – דחיית מחויבויות חברתיות, כך שסטייה זמנית מנורמות היא לגיטימית (כהנא, 2012). בעשורים האחרונים המרחב והזמן בגן מכוונים לפעילויות למידה הישגית, וגני הילדים נתבעים להעמיק פעילויות קריאה, מתמטיקה ותוכניות לימודים בתחומי הדעת השונים במכוונות לבית הספר. אף שמשדר החינוך מקדם התאמה חינוכית ופדגוגית לידע בתחומי הליבה ולידע בין-תחומי, לצד מיומנויות וערכים על בסיס הגישה האקולוגית, מודגשת חשיבות הגננת כמקדמת הישגים לימודיים (ברונפברנר, 1979; משרד החינוך, 2021; תורג'מן ואחרים, 2019). כמו כן, נבנה מנגנון הערכות ומיפוי של יכולות הילדים שעל הגננת להציג למשרד החינוך ולרשות המקומית, ונראה שגם תפקודה המקצועי נבחן באמצעותם (משרד החינוך, 2016; 2019; 2023; פישביין, 2011; פריש, 2012). מחויבותה המקצועית של הגננת התרחבה לקידום תהליכי ההתפתחות של ילדי הגן כיחידים, מעבר להתייחסותה לקבוצה. כלומר, ממקום עם אוריינטציה משפחתית המדגיש התפתחות רגשית, השתנה הגן למקום המדגיש הישגים ובונה תשתית להצלחה אקדמית. עם התחזקות מגמת ההישגיות בתחומי הדעת, הצטמצמה יכולת הגן לאפשר למידה בהתנסות וחקרנות נסיינית בלא חשש מעונש על טעויות. הממדים הבלתי-פורמליים בגן כארגון נחלשו, והשתנתה תפיסת תפקיד הגננת, שהוגדר מחדש: פחות גננת-אימא ויותר גננת-מורה (מאיר, 2018; Golden, 2004).

לסיכום, השינויים שתוארו לעיל בזיקה לחינוך לקולקטיביזם ואינדיבידואליזם מנחים את שאלות המחקר: האם וכיצד מתרחשים תהליכי החינוך לקולקטיביזם ולאנדיבידואליזם בטקסי יום ההולדת בגן הילדים הישראלי, ומהן תפיסות הגננות את החינוך לקולקטיביזם ולאנדיבידואליזם באמצעות טקסי יום ההולדת בגן?

מאז מחקרי סוף שנות השמונים על טקסי יום ההולדת (וייל, 1993; Doleve-Gandelman, 1987; 1991; Shamgar-Handelman & Handelman) התפרסם מחקר שראה את יום ההולדת כאירוע המאפשר לחוגגים להביע כוחות פנימיים ופיתוח של סוכנות (agency) (וילר, 2011), ומחקר שמגלה ירידה תלולה בנכונותן של הגננות לשתף הורים במסיבות יום ההולדת בגנים (טל, 2024). אולם, לא נבדקו המסרים החברתיים-התרבותיים הגלויים והסמויים של הטקס, המתבטאים במבנה הטקס, בפרקטיקות ובתבניות השיח המשקפים את המציאות החברתית שמחוץ לגן הילדים, האופן שבו השתנו במהלך השנים ומה משמעות הדברים בתפיסת הגננות. כמו כן, לא נבדקו המסרים הקולקטיביסטיים והאינדיבידואליסטיים, אופן התרחשותם של תהליכי חברות אלו, השתנותם ומשמעותם לגננות.

תרומת המחקר, מעבר להעשרת הידע המחקרי המועט על גן הילדים הישראלי, היא בחשיפת העולם הרעיוני-האידיאולוגי של הגננות, המסרים והערכים שלאורם הן מחנכות, וחשיפת הפרקטיקות לכינון המסרים הללו בטקסי יום ההולדת. נוסף על כך, הממצאים עשויים לסייע למובילי מדיניות, לגננות ולאנשי חינוך לבחון מחדש את העשייה החינוכית בטקסי יום ההולדת.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המבקש לחשוף, לתאר, להבין ולנתח את תפיסותיהן של הגננות על אודות טקסי יום ההולדת ואת הפרקטיקות שלהן בטקסים אלו. מהנתונים שנאספו גובשו תובנות והסברים תיאורטיים לתופעות סוציולוגיות-חינוכיות, בשיטת הניתוח תיאוריה מעוגנת בשדה, גיבוש תובנות הצומחות מדברי הגננות וחשיפת הרבדים הגלויים והסמויים בדפוסי ההתנהגות שלהן (ליבליך ואחרים, 2010; Strauss & Corbin, 1990).

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 16 גננות, מנהלות גן ילדים, שנדגמו באופן שאינו אקראי, לפי קריטריונים שמטרתם הייתה נקודות מבט שונות על תפיסות של גננות הנוגעות לטקסי יום הולדת, לצורך חיזוק התוקף והמהימנות של תוצאות המחקר. כדי לבחון את מאפייני החינוך לקולקטיביזם

ואינדיבידואליזם בקבוצה תרבותית אחידה יחסית, נבחרו למחקר מנהלות גן, המתכננות ועורכות את הטקסים, מהמגזר היהודי בלבד בגנים ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים ופרטיים לגילי 3 עד 6 שנים. המשתתפות נחלקו לשלוש קבוצות: שמונה מנהלות גן ממלכתי, ארבע מהמרכז וארבע מהפריפריה; שש מנהלות גן ממלכתי-דתי: שלוש מהמרכז, שלוש מהפריפריה ושתי מנהלות גן פרטי מהמרכז. המשתתפות גויסו באמצעות פנייה ישירה למפקחות גני ילדים או לגננות שעם חלקן הייתה לחוקרת היכרות קודמת, בהיותה בעצמה מנהלת גן. המחקר קיבל אישור מלשכת המדען הראשי, שהוצג בפני משתתפות המחקר. הובהר להן שהשתתפותן רצונית, והן יכולות לפרוש בכל עת. הובטחו למשתתפות חיסיון, אנונימיות, הדדיות, שותפות ושמירה על כבודן (דושניק וצבר-בן יהושע, 2016). כל השמות של המשתתפות שונו לצורך שמירה על האנונימיות. עקב מעורבותה של החוקרת בשדה הנחקר כגננת החוקרת גננות, נקטה החוקרת פעולות לשמירת האתיקה הן בגילויי אמפתיה בבחירת הנתונים ופרשנותם הן בעבודת המחקר המוגמרת. עם זאת, כדי למלא את מחויבותה ונאמנותה למחקר, השתמשה בכישורי החקר האנליטיים שלה לאורך התהליך המחקרי, וחתרה לריחוק, לרפלקציה ולבקרה.

כלי המחקר, איסוף הנתונים וניתוחם

המחקר כלל ארבעה כלים:

1. תצפית משתתפת: בכל אחד מ־16 הגנים השתתפה החוקרת בשלושה טקסי יום הולדת לאחר אישורים מההורים. משך התצפית כמשך הטקס, 40-50 דקות. המשתתפים היו מודעים לנוכחות החוקרת, אך לא נערכה כל פעולה ביוזמתה הקשורה למתרחש בסביבה החינוכית של הגן. התצפיות הראשונות היו פתוחות (צבר-בן יהושע, 2016), לבחינת ההתרשמות מהטקס. בהמשך נבחנו מאפייני הטקס, מסריו הגלויים והסמויים, דרכי העבודה והפרקטיקות של הגננת, ועיצוב הסביבה והשיח. נבדקו הרכיבים החוזרים ונשנים, בהשוואה לרכיבי הטקס הקנוני. בפנייה לגננות שישתתפו במחקר פירטה החוקרת שהיא בודקת את מאפייני טקס יום ההולדת והשתנותם,

לתפיסתן. הגננות הציגו את החוקרת בפני הצוות והילדים כחוקרת הבוחנת את המתרחש בטקסי יום הולדת.

2. שאלון גננת אינטרנטי: השאלון הועבר לפני הריאיון, וסיפק מידע על היבטים מבניים ארגוניים של הגן – המגזר, האוכלוסייה, הרכב הצוות, אישיותה החינוכית של הגננת והתייחסותה לטקסי יום הולדת.

3. ריאיון עומק חצי מובנה: לאחר השאלון האינטרנטי והתצפיות התקיים ריאיון עומק חצי מובנה שבו שולב ריאיון מאזכר (ראו סעיף 4). הגננת נשאלה על מקומם של טקסים בכלל וטקסי יום ההולדת בפרט בתרבות הגן ועל תפיסותיה בנושא; שיקוליה בניהול טקס יום ההולדת בדרכים שנבחרו, היתרונות והאתגרים בעריכתו; תרומת הטקס לילדים ולחיי הגן; שינויים שחלו במבנה הטקס, עיצוב הסביבה, אביזרים, הפעלות, ריקודים, שירים, חילופי המתנות, מתכונת הארוחה ושיתוף הורים; משמעות השינויים; מדיניות משרד החינוך בנוגע לימי ההולדת ושינויים במדיניות; האם, ובאילו נושאים התנהל משא ומתן בין הגננת להורים או בין הגננת לפיקוח משרד החינוך בנוגע לטקסי יום ההולדת בגן?

4. הריאיון המאזכר: ריאיון המבוסס על מידע שהופק מקטעים מתוך פרוטוקולי התצפיות. הדיון בתפיסות הגננות תרם להבנת התופעות מבעד לעיניהן. המרואיינת נשאלה באופן ממוקד על הטקסים שבהם צפתה החוקרת, תוך מתן פרשנות והסבר למעשה החינוכי. שאלה לדוגמה: "בעבר, בטקסי יום הולדת, היה מקום לסיפור ביוגרפי על ילדותו ועברו של החוגג. שמתי לב שבטקס בגן אין סיפור ביוגרפי, כיצד את מסבירה זאת? מה גרם לך לעצב כך את הטקס?"

במהלך המחקר, בשנת הלימודים תשע"ה ובשנת הלימודים תשע"ו, נערכו תצפיות ב-48 טקסי יום הולדת שנערכו ב-16 גני ילדים, וראיונות עומק חצי מובנים עם 16 גננות. הממצאים שנאספו נותחו באופן שיטתי באמצעות קריאה, תהליך קטגוריזציה שכלל המשגה המספקת משמעות לנתונים תוך השוואה בין קטעי נתונים שונים כדי למצוא דמיון, שוני וקשרים (צבר-בן יהושע, 2016), היוועצות בעמיתים, קריאה חוזרת וכתובה.

ניתוח התצפיות: לאחר תמלול התצפיות ותיעוד המלל, הכולל מילות שירים, דברי קישור וכל מה שנשמע ברשמקול, נבחנה כל תצפית בפני עצמה וזוהו מרכיבי הטקס ושלביו, פרקטיקות מרכזיות, תבניות שיח חוזרות ואביזרים שנעשה בהם שימוש. בעמודה צדדית בצד שמאל של דף הטקסט צוינו נושאים או תמות בולטות, כמו הנפה בכיסא, ברכות ילדי הגן, הגננת רוקדת עם הילדים החוגגים, וכן הלאה.

ניתוח הראיונות: לאחר תמלול הראיונות נבחן כל ריאיון בנפרד, וזוהו בו נושאים או יחידות תוכן שנכתבו באותו אופן בעמודה השמאלית, כמו חיזוק סולידריות חברתית, לגיטימציה לבחירה ולביטוי ייחודי של המשתתפים, וכדומה. לצורך המחקר נותח התוכן תוך שימוש בקטעי טקסט (ולא במילים או בביטויים יחידים) כיחידות ניתוח (ליבליך ואחרים, 2010; שקדי, 2011). ממד התוכן עונה על השאלה 'מה?', ומתייחס לרובד הגלוי ולנושאים העולים מדברי המרואיינים, הן ברובד הגלוי הן ברובד הסמוי, כלומר, מה מסמלים הדברים, מה משמעותם ומהם מניעי המרואיין לספרם?

השימוש במגוון של מקורות מידע ודרכי איסוף נתונים: תצפיות משתתפות, ראיונות עומק מובנים למחצה בשילוב ראיונות עומק מאזכרים, חקר מסמכי משרד החינוך והסתדרות המורים, יומן שדה ומיפוי הכיתות שבהן נערכו תצפיות, במקביל להתייעצויות פורמליות ובלתי-פורמליות עם עמיתים שסייעו לחוקרת בחשיבה מחודשת על ההנחות המושגיות, אפשרו הצלבה של המידע וחיזוק התקפות של הממצאים.

הממצאים

ממצאי המחקר מעידים על כך, שלמרות ההקפדה על קיומו של הטקס פחתה חשיבותו בתרבות הגן יחסית למקומו בעבר, בתהליך מיקרו המשפיע על החינוך לקולקטיביזם ולאינדיבידואליזם. ואולם, אף ששיח הגננות מתמקד בהעצמתו של הילד החוגג יום הולדת כאינדיבידואל, החינוך לקולקטיביזם מודגש, והאוטונומיה של החוגג ומרכזיותו כיחיד המורם מעל כולם – מוגבלת. להלן יתוארו מאפייני החינוך לקולקטיביזם ולאינדיבידואליזם בטקסים

אלו, לאחר מכן יוצגו מאפייני הגבלת האינדיבידואציה ולבסוף, ערעור מקומו של הטקס בחיי הגן.

חינוך לקולקטיביזם בטקסי יום ההולדת

הגננות מחנכות לערכי הקולקטיב ורואות את תפקידן כחלק ממנגנון הפעולה המכשיר את הצעירים בחברה לחיות על פי הנורמות המקובלות בה. הן רואות בטקס אמצעי לחיזוק הסולידריות החברתית, ותופסות את עצמן כמודל של אזרח ראוי בחברה. להלן שלוש יכולות שמטפח החינוך לקולקטיביזם בטקס יום ההולדת.

קבלת סמכות והשתלבות במסגרות חברתיות: "צריך לדעת להשתלב"

הגננות מעודדות את הילדים להישמע להוראותיהן ולהתנהג כראוי בטקס. הן מתכננות טקס המעודד שיתוף פעולה, בליווי תנועה ומשחקים, אך גם מילדים שנמנעים מהשתתפות או מפריעים להתנהלות הטקס מצופה להתנהל בהתאם לתוכנית הטקס. הילדים אמורים לשבת על כסאות המסודרים בצורת האות ח"ת, פסיביים יחסית, ולהישמע להנחיות רבות. בטקס, האורך לרוב כ-45 דקות, נשמעות דרישות נשנות במרחב השפתי: "שב בבקשה, עזוב את... להתנהג יפה..." (חנה).

השמירה על סדרי הטקס חשובה מההתייחסות לצורכיהם הפיזיים או הרגשיים של הילדים. כאשר הם מנסים להתבטא, להתייחס למתרחש, להתלונן או לפתח שיח מורכב יותר, הם נתקלים בהתנגדות מצד הגננות. לטענתן, הטקס הוא צורך חברתי: החברה מבקשת פעם בשנה להפר את השוויון השגרתי, ולהציב את אחד מחבריה מעל כולם, כל אחד בתורו, ביום הולדתו. ביום זה הזמן והמרחב מוקדשים לחוגג באופן ייחודי, והדבר מתבטא בסידור חדר הגן סביבו, בשירים, בברכות ובזר שלראשו. אי-שמירה על מרכזיותו ובלעדיותו של החוגג, או לגיטימציה למי מהילדים להיות במרכז ההתרחשות יפגעו במטרת הטקס. השמירה על כללי הטקס ועליונות החוגג מחזקים יכולות הסתגלות חברתית בהווה ובעתיד: "אם אתן לכל ילד לבוא לידי ביטוי אז לא יהיה טקס, יהיה תווה ובוהו... אנחנו חיים בחברה, ומה לעשות, יש אילוצים." (גליה).

הפנמת הציפיות בהתאם לקטגוריית הגיל החדשה: "גדלתי, אני יכול"

הגננות מעבירות מסר לחוגג שהוא נבדל מכולם בזכות המעבר לקטגוריית הגיל המספרי החדש, ושטוב לגדול. הן מכוונות לתכנים של גדילה ומסייעות לילדים להפנים את מהות המעבר מגיל לגיל, תוך עידוד יכולותיהם ההולכות ומשתכללות ותוך הבעת שמחה. בהדגשת הגיל המספרי החדש הן מלמדות שכעת מצופה מהחוגג להיות בעל יכולות פיזיולוגיות, רגשיות, חברתיות ושכליות התואמות לקטגוריית הגיל החדשה. לרוב, הברכות הן ציפיות חברתיות תואמות גיל, אך לעיתים הברכה מכוונת לרמת נתינה גבוהה ביותר לקולקטיב, גיוס לצה"ל. לדוגמה, לובה הגננת מברכת את סהר בן הארבע: "כשתגדל, מה אתה רוצה להיות? חייל?" הגיל המספרי החדש מוכרז בתחילת הטקס ובמהלכו, במילות השירים, בקישוטים ובפעילויות להדגמת יכולות מוטוריות חדשות, כמו קפיצות. החוגג לומד שהפגנת עצמאות ומסוגלות זוכה לעידוד מהמבוגרים המשמעותיים, ומלווה בגאווה על הישגיו. לעיתים, בהתייעצות עם ההורים, הגננות מחליטות על קידום הישג אישי, למשל, היעזרות בטקס כדי לסייע להיפרד מהמוצץ בגיל ארבע: "גדלתי, אני יכול... אנחנו מנצלים את היום הזה ומדברים במפגש קודם [על הפרידה מהמוצץ] ומכינים מדליה אם הוא הצליח" (ירדנה).

חיזוק יכולת הנתינה לזולת: "שהם ילמדו לתת ולקבל"

הגננות טוענות שטקסי יום ההולדת קשים יותר להתמודדות בהשוואה לטקסי הגן האחרים, מכיוון שהילדים בגיל התפתחותי שבו יש נטייה להתמקד בצרכים האישיים ולהתעלם מצורכי הזולת. טקסי חגים מערבים את המשתתפים באופן שוויוני, בעוד טקסי יום ההולדת מעצימים חבר אחד בקבוצה. לדעתן, הטקס מכשיר לחיים, ותורם להבנת עיקרון הוויתור למען החוגג: "כשיש אירוע, מאוד קל להגיד, אני לא יכולה היום... אבל זה חשוב לנו כבני אדם, כחברה, כקהילה, לכבד את האחר במסיבה, באירוע שלו" (מיטל).

הגננות מלמדות על הדדיות ומסבירות לילדים שכעת הם משמחים את האחר, אבל כל אחד בתורו יזכה למעמד זה. הן מודעות לקושי של ילדים להכיל מצב שבו מעמדם נמוך ממעמדו של חבר אחר בקבוצה, אך הן מעדיפות להתמקד בצורכי הקולקטיב, ואינן מוותרות על השתתפותם של הילדים שמתקשים להכיל מבחינה רגשית את מרכזיותו של האחר: "בכל שאר

הטקסים לכולם אותו מעמד. ביום הולדת אתה יוצא מעצמך למען מישהו אחר. אין דבר כזה 'לא בא לי'... אני מגייס את כוחות הנפש למען מישהו אחר" (סולי).

הגננות דורשות השתתפות. הפעילות בטקס נתפסת כמהנה וכגורם מגבש לקבוצה. הן חוששות שילדים שאינם משתתפים ישפיעו על אחרים בהימנעות שתצמצם את הקבוצה המשתתפת: "אין לו שום סיבה לא לקום ולרקוד... שהם ילמדו לתת וכשלמישהו טוב והוא שמח אז תשמח בשמחתו" (שושי).

לסיכום, טקסי יום ההולדת מהווים חלק ממפעל החברות של הגן, מפתחים את היכולת לקבל סמכות ומחויבות לקולקטיב, להפנים ציפיות חברתיות ולחזק את יכולת הנתינה לזולת. בשימוש בביטויים כמו "במסגרת שלנו יש היררכיה", "חיים בחברה ויש אילוצים", "צריך לדעת להשתלב", "שהם יהיו אזרחים טובים שמתפקדים בחברה" – הגננות מצפות מהילדים להתייחס למעגלים חברתיים החובקים את התא המשפחתי, תוך הדגשת אחידות והסתגלות למערכת ולמוסכמות החברתיות. בו בזמן, ובמקביל, אפשר להבחין בתפיסה המדגישה את האינדיבידואל ואת מרכזיותו.

חינוך לאינדיבידואליזם בטקסי יום ההולדת

במקביל לטיפול של ערכי הקולקטיב, מודגשים בטקס יום ההולדת גם ערכים אינדיבידואליסטיים, ונמצא שהגננות תופסות את הטקס גם כתהליך של חיזוק ביטחון העצמי ומעמדו החברתי של החוגג. ואולם, נמצא פער בין תפיסותיהן האוטופיות על חיזוק האוטונומיה של החוגג לבין הפרקטיקות בטקסי יום ההולדת, המעידות דווקא על הגבלת האוטונומיה וערעור האינדיבידואליזם. מחקר זה מחלץ את מרכיבי הידע הסמויים של טיפוח דואלי זה, המשתקפים בתרבות טקסי יום ההולדת, בתפיסות ובפרקטיקות של הגננות. להלן שני היבטים של החינוך לאינדיבידואליזם בטקס יום ההולדת.

העצמת החוגג בטקסי יום ההולדת: "באותו יום הוא במרכז"

מרכזיות החוגג מתבטאת בסידור חדר הגן ובמיקומו של החוגג במרכז ההתרחשות לצד הגננת, בהפרדתו מהכלל כיחיד שראשו מעוטר בזר ולבושו חגיגי, בהבניית ההתנהלות במרחב

כשהוא נמצא במרכז הרחבה, בהכרזות ובשירים שבהם משובץ שמו וגילו לפי קטגוריית הגיל החדשה, בריקודים, במשחקים ובפעילויות שבהם חלקו מרכזי, בציון שמו והגיל המספרי לפי קטגוריית הגיל החדשה בשלטים, בכיתוב על אלבום יום ההולדת ועל העוגה, ובכך שהוא היחיד שכולם מעניקים לו דברי שבח, ברכות ומתנות. הגננות תופסות את הטקס כחלק חשוב מהוויית הגן, בהיותו ההזדמנות היחידה בשנה להעצמת החוגג באופן בלעדי. השוויון כערך חברתי בסיסי בגן מתבטא בחיי היומיום בתורנויות וסבבים של משתתפים, כדי שאף ילד לא יקופח. טקס יום ההולדת מפר את השוויון והאחידות בחלוקת המשאבים בכך שהוא מאפשר סדר שונה, שבו החוגג מועדף על פני חבריו: "זה מעצים את הילד שבאותו יום הוא במרכז. אין לו עוד ימים כאלה" (שירה).

הטקס מתייחד בכך שהוא מציב את החוגג במעמד גבוה יותר מזה של שאר המשתתפים שכולם באותה הקטגוריה, לעומת החוגג הנמצא בקטגוריה נפרדת, מורם מכולם. האירוע איננו טקס שירים וריקודים חד-פעמי המוגדר בזמן ובמרחב. ההכנות בימים שלפני הטקס, כמו שיחות במליאה והתכוננות ליום ההולדת הקרוב, מרחיבים את האירוע ומחזקים את מעמדו החברתי של החוגג: "אני רואה שינוי חברתי ואישי אצלו, יותר ביטחון... משהו ביום הולדת פותח אותם" (אלה).

בשונה מהשגרה ומהטקסים המתייחסים לפרט כאל חלק מקבוצה של שווים, בטקס יום ההולדת החוגג הוא פרט המוצב בנפרד. הגננות עורכות עם החוגג הכנות פרטניות בימים שלפני הטקס ומכירות טוב יותר את אישיותו ואת יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, הרגשיות ועוד. לדעתן, האינטראקציות הללו במהלך ההכנות והטקס מאפשרות קרבה רגשית. חיי השגרה מאלצים אותן לקיים בעיקר אינטראקציות לימודיות שבהן הן מתפקדות יותר כדמות חינוכית-פדגוגית באוריינטציה הוראתית, ופחות כדמות אימהית-טיפולית. חשיבות הטקס נעוצה בכך שבשונה מהשגרה, מתאפשרת במהלכו אינטראקציה רגשית חיובית. הגננות שרות ורוקדות עם החוגג, ומרעיפות חיבוקים המלווים בדברי שבח: "[יש] מקום ופניות להתייחסות האישית, כי בדרך כלל ההתייחסות היא יותר לימודית... זה מאוד מחבר בין הגננת לילד במובן של השמחה" (רבקה).

שימוש בסמלי מלוכה: "מלך ליום אחד"

מסרי האינדיבידואליזם מורכבים מבעבר, מאחר שבגנים רבים מופיעים מוטיבים של הנהגה ומלכות בפרקטיקה חדשה: "המלכת" החוגג. כדי להעלות את הדימוי העצמי ולגרום הנאה לחוגג, הגננות משתמשות באביזרי תחפושת המסמלים מלכות. בשונה מזר הפרחים הטבעי המסורתי שסימל את הקשר עם הטבע של ארץ ישראל, ראשי החוגגים עטורים זרי פרחים מפלסטיק או כתרי מלוכה בצבעי זהב וכסף, לובשים גלימה מוכספת או מוזהבת כגלימת מלך, או אוחזים בשרביט מלוכה. לכך מתווספים ריקודים והפעלות הקשורים בנושאי פנטזיה, אגדות ומלוכה. לעיתים, החוגג נוגע בקצה השרביט בראשם של הילדים כמאציל עליהם מלכות, או צועד על שטיח אדום, כשהגננת אוחזת בשולי גלימתו. במהלך ההפעלות מושמעים שירים כמו 'הביטו אלי, אני המלך של המסיבה'. לדברי הגננות, דימוי המלך והאביזרים התואמים בעיצוב הטקס משמשים לסימול הפרדה בין קודש לחול ובין שמימי לארצי. נוסף על כך, התחפושת מעניקה ביטחון ומאפשרת לחוגגים להיות נבוכים פחות במהלך טקס. אף הגננות שאינן נעזרות באביזרי מלכות משתמשות בתיאור החוגג כמלך: "הוא המחליט... מלך ליום אחד. הפוקוס עליו והילדים האחרים אולי מקנאים, אבל הם יודעים שהיום שלהם גם יגיע" (שירה).

הגננות מספרות שאינן יכולות להתעלם מהשינויים החברתיים ומדרישות ההורים לקיים חגיגה מפוארת מכפי שהיה נהוג בעבר. הן חשופות לשיפוט הקהילה ולתחרות עם גנים אחרים, ולכן נעזרות באביזרים ושירים המשדרים נופך אגדתי ויוקרתי: "במקום השולחן העלוב, הוא כבר של יום הולדת, המפה מיוחדת והגלימה... את יותר משקיעה. אתה חייב לרצות, אין מה לעשות" (שושי).

הגבלת האינדיבידואליזם בטקסי יום ההולדת

מכוונות לאוטונומיה מוגבלת: "הוא לא מלך העולם"

רוב הגננות מתייחסות לקשיים בניהול הטקס הנגרמים מאירוח משפחתו של החוגג ומהשקעת משאבים בטקס על חשבון מחויבויות אחרות, במקביל לתפיסתו כאירוע חשוב. למרות הקשיים, ואף על פי שאין נהלים נדרשים או חובה לקיום הטקס, הוא נחגג בכל הגנים ללא חריגים. נראה

שהגננות רואות בו דבר מובן מאליו, מה שמעיד על עוצמתו של הטקס בחיי הגן, המתבטאת גם בכך שמאפייניו קבועים ומתכונתו דומה בכל גני הילדים. הגננות מודעות לכך: "כששאלת אם הטקס משפיע עלינו כבני אדם, כנראה שזה זה, זה משהו שנטבע בנו" (מיטל).

ואולם, למרות תפיסת הטקס כדבר התורם לחיזוק ביטחון העצמי של החוגג, הגננות מחנכות להגבלה ולשוויניות. החששות מהפרת האיזון עקב אוטונומיה יתרה של החוגג מביאים להגבלת יכולתו לשנות או להפר נורמות, כך שגם מרכזיות זו, המוענקת ליחיד אחת לשנה, מווסתת. נמצא כי הגננות מנסות לחגוג בפשטות ובהימנעות מתחרותיות, ושומרות על נורמות ההתנהגות המקובלות גם אצל חוגג יום ההולדת ובני משפחתו. הן מצרות על כך שטקס יום ההולדת בגן איבד את מרכזיותו בעיני ההורים ואינו מספק את דרישותיהם כבעבר: הם מעדיפים לחגוג מחוץ לגן במסיבה יוקרתית. עם זאת, הגננות מקפידות על שוויוניות בעוגה ובכיבוד, בחלוקת מתנות שעלותן נמוכה ושווה בכל ימי ההולדת, בדחיית בקשות ההורים לרכישת שירותי הפעלה חיצוניים, ובחיסכון בהוצאות ההורים על מתנות וכיבוד: "חשוב לתת להם את המסר המרכזי שבו הטקס הפשוט, שהילד במרכז. לא צריך כל מיני אטרקציות מיוחדות" (גליה).

לצד אפשרויות הבחירה שהן מעניקות לחוגג ולהובלת פעילויות בטקס, הגננות מעבירות מסרים המגבילים את האוטונומיה שלו, ושומרים על הכללים המקובלים בשגרת הגן. החוגג נשאר ילד ככל הילדים: "לא ניתן לו להרגיש שמותר לו לעשות כל מה שהוא רוצה... מין צניעות של 'אתה במרכז – אבל בפרופורציה'" (מיטל).

בהשוואה לטקסי העבר, סמלי הטקס השתנו, ויש גננות המלבישות את החוגג בגלימה ובזר זהב, שלטענתן חגיגי יותר מזר הפרחים המסורתי. לעומתן, אחרות רואות בכך רעיון שעלול לערער את הסדר החברתי ואת ההבנה שהחוגג הוא ילד ככל הילדים: "לא רואה צורך בזה [כתר וגלימה]. בסך הכול ילד יום ההולדת הוא לא מלך העולם" (סולי).

כך ביטויי האינדיבידואליזם בפרקטיקות הנוגעות לקולקטיב ולצרכיו מעידים שהאוטונומיה של היחיד מצומצמת לפעילויות ספציפיות במרחבים ובזמנים מובנים, במהלך יום הלימודים בגן.

התערעורות המרכזיות ועריכת טקסים לשני ילדים או יותר יחד: "קשה להם לחגוג שוב ושוב"

לטקסי יום ההולדת פרקטיקות חדשות של טקסים לשני ילדים ויותר יחד ושל טקסים בהיעדר הורים, שבהם מרכזיות החוגג מודגשת פחות. הטקסים דומים לטקס הקנוני בכמה מאפיינים, אך שונים בכך שאינם נערכים לכל ילד בנפרד, אלא לעיתים לשני ילדים ויותר, שנולדו בתאריכים סמוכים או בחודש מסוים.² מרכזיותו של החוגג מתעמעמת: החוגג איננו לבד במרכז, אלא חולק אותו עם חבר או שניים החוגגים עימו, וכשהמשפחה מוזמנת לטקס, מתארחות בגן שתי משפחות ויותר. החוגגים פועלים במרכז הרחבה בו בזמן, או זה אחר זה. הגננות מספרות שבתחילת שנת לימודים ובסיומה, מצטרפים יחד ימי הולדת של הילדים שנולדו בחודשי חופשת הקיץ לאלו של ילידי תחילת השנה. העומס גובר, מפני שבתחילת השנה ההיערכות מורכבת יותר: המסגרת החינוכית חדשה לילדים המתמודדים עם קשיי הסתגלות. חגיגה משותפת מונעת ריבוי טקסים שאין ביניהם מרווחי זמן סבירים: "אני חושבת שכשהטקס נחגג לכל שלושה ילדים אז הוא לא חוזר על עצמו כל כך הרבה פעמים וזה לא מלאָה" (רבקה).

גננות אחרות מתבוננות בטקס לשני ילדים ויותר בהקשר של הגיל ההתפתחותי של ילדי הגן, המאופיין בחשיבה אגוצנטרית ובקושי בפניות רגשית לילד אחר הנמצא במרכז ההתרחשות. הן מתארות את הילדים כנמנעים משיתוף פעולה וכמתקשים להעניק לחוגגים תשומת לב כמצופה: "מה שאכפת להם זה רק יום ההולדת שלהם, וקשה להם לחגוג לכל אחד מהחברים. לכן החלטתי לרכז יחד את כל ילידי החודש" (רוית).

הגננות טוענות שמאחר שעליהן להוביל את הילדים להישגים לימודיים בתחומי הדעת ובמיומנויות הנדרשות, אין להן זמן לטקס נפרד לכל ילד בגן. הן נעות בין ההיענות לדרישות להובלת הילדים להצלחה אקדמית, לבין הצורך בהתייחסות פרטנית רגשית: "ההתארגנות ליום ההולדת סוטה מהתוכנית הרגילה שלנו. פחות לומדים שם... זה יום שמקדישים לילדים [החוגגים] עצמם" (אלה).

² תשע מתוך 16 גננות חוגגות לכל שני ילדים או יותר.

שיקולים נוספים לטקס משותף היו צמצום הוצאות ההורים באמצעות קניות משותפות לטקס, שיקולי רווחת החוגגים המתרגשים והנבוכים כאשר הם לבד במרכז, ושיקולי גיבוש החוגגים כקבוצה והימנעות מהאדרה של אחד מהם.

לסיכום, בגנים שבהם חגיגת יום ההולדת משותפת, מסר האינדיבידואליזם מסוּכָּל. הטקס העכשווי מדגיש פחות מאשר בעבר את החוויה של מרכזיות החוגג כיחיד המורם מעל כולם. הגננות, בחלקן, באמצעות הכללות שהילדים אינם מרוכזים ואגוצנטריים, מצדיקות את השינויים ואת טשטוש האינדיבידואליזם בטקס. שינוי מבני נוסף הוא ערעור מקומו העכשווי של טקס יום ההולדת בחיי הגן, בהשוואה למקומו בסוף שנות השמונים של המאה הקודמת.

התערעורת מקומו של הטקס בחיי הגן – טקסים ללא הורים: "אחת לשבוע לא לעבוד בכלל בגן"

בטקסי שנות השמונים הודגש טיפוח הקשרים בין המשפחה לגן. אפשר היה להבחין בשיתוף פעולה נרחב של ההורים עם הטקסים, והגננות ייחדו למשפחה מקום משמעותי. גם כיום, גננות החוגגות עם ההורים משבחות אותם, ומאפשרות להם לספר על התפתחות ילדם ועל מאפייני אישיותו. הן משקיעות בתפאורה ובאביזרים, ובעריכת חגיגה מפוארת וחוויתית יותר מהגננות שאינן משתפות הורים. בשונה מטקס שיש בו, לדבריהן, "למידה", כמו ספירת שנות החוגג או התמקדות ביכולות ובמיומנויות עכשוויות, הן מנסות להפיק אירוע בימתי, חוויתי ונוצץ: "יום הולדת בגן זה הורים, יש פחות מה שהגננת מחנכת, יש יותר שואו... אין היבטים פסיכולוגיים, יש כיף ויש חוויה" (ורד).

בעבר היוותה השתתפות ההורים כלי משמעותי לחידוד ההבנה של הילדים בדבר ההמשכיות של הרצף הגילי, בהמשך הרצף הבין-דורי ובהצגת המבוגר שלקראתו הילד צועד. נוכחות משפחתו של החוגג כמשפחה היחידה בגן שהתקבלה בשמחה ביום ההולדת, הדגישה את קבלת הילד ואת האהבה של הצוות החינוכי ושל ילדי הגן אליו. במשמעות הנרחבת, החברה מאשרת אותו ואת משפחתו כחלק מהקולקטיב. בו בזמן, נוכחות ההורים הבליטה את ייחודיותו של הילד ושירתה את מסר האינדיבידואליזם של הילד. כיום, גננות רבות מעדיפות לערוך טקסי

יום הולדת ללא הורי החוגג ומשפחתו. לטענתן, ההורים אינם מגיעים כלל או מאחרים להגיע לגן בתירוצים שונים, או נשארים בגן בניגוד למצופה בתום הטקס. נוסף על כך, בנוכחות הוריהם, הילדים משנים מהתנהגותם, וההורים, המתקשים להכיל התנהגויות שונות של ילדיהם, 'מאיימים' שלא יישארו אם ילדיהם לא יתנהגו כמצופה, מה שמקשה על הגננות: "פמליה שלא עומדת בלוח זמנים... שאני לא מוכנה אחת לשבוע לא לעבוד בכלל בגן... שהוציאו אותי משגרה באופן מוחלט" (שושי).

גננות אחרות מספרות שלא יכלו להתנהג בטבעיות כשההורים נכחו בטקס בשל ביקורתיותם כלפיהן וכלפי ילדים מאתגרים בגן. כאשר ילדים מפריעים, ההתמודדות עימם מאתגרת את הגננות יותר בנוכחות ההורים. נוסף על כך, ההורים לעיתים אינם שומרים על כללי האתיקה ומפרסמים מידע על ילדים מאתגרים בגן תוך שימוש במושגים כמו 'עין בוחנת', 'ביקורת', ו'להכניס אויב הביתה'. הן מסבירות את הרחקת ההורים: "אני פחות משוחררת עם הילדים... אני הרגשתי שזה מעל לכוחותיי, ההתמודדות הזו" (אלה).

הן מצרות על כך שהטקס קצר יחסית ושמתחת החוגג מצומצמת, אך הדגש על קידום הישגים משפיע על עיצוב הטקסים, כי אין לגננות פנאי לטקסים ארוכים הכוללים אירוח משפחת החוגג כבעבר: "החלק הזה [טיפול קשרי גן-קהילה] נכבש על ידי התוכן, והיום אנחנו ממש לחוצים שאנחנו צריכים להספיק ולהכין את הילד להישגים מצופים. הצרכים החברתיים והצרכים של הדיסציפלינות הלימודיות דחקו את הצרכים של הלומד, של הפרט" (חיה).

הכוונת ההורים לפעול לפי תכתיבי הגננות בטקסי יום ההולדת מתאימה לתיאורי טקסי העבר, ואפשר להבחין גם כיום בגנים מעטים שבהם הטקסים נערכים בנוכחות הורים. כיום, כשרוב הטקסים נערכים בהיעדר ההורים, ייחודיותו של החוגג מתערערת, מאחר שאין עוד יום בשנה שבו הוא נבדל מכולם ובהיותו היחיד בגן שמשפחתו לצידו. לרוב, הגננות מעדכנות את ההורים בתחילת שנת הלימודים על קיום הטקס בלעדיהם. חלק מההורים מגיבים בשוויון נפש, וחלק מתנגדים. יש לציין שבהתאם להנחיות משרד החינוך, הגננות יכולות להחליט על דגם המסיבה ועל השתתפות ההורים, כך שלגננות יש לגיטימציה להחליט שלא לשתף הורים (משרד החינוך,

2018). ככל הנראה, כשהגן אינו מארח את משפחת החוגג, החינוך לקולקטיביזם נשמר והחינוך לאינדיבידואליזם נסדק.

דיון

מחקר זה חושף את מאפייני החינוך לקולקטיביזם ואינדיבידואליזם ואת היחסים ביניהם בטקס יום ההולדת בגן. הממצאים מלמדים שהטקס נחגג בכל הגנים ללא חריגים, כדבר מובן מאליו, דבר שעדיין מעיד על עוצמתו. עם זאת, השינויים שחלו בו עם הזמן מצביעים על ירידה מתמדת במעמדו בחיי הגן. נוסף על כך, ניכר פער בין תפיסת הגננות את הטקס כאירוע הבא לחזק את הילד כאינדיבידואל המורם מעל כולם, לבין משמעותו בפועל, אירוע המשמר מאפיינים קולקטיביסטיים ומערער מאפיינים אינדיבידואליסטיים, המציע מציאות של אינדיבידואליזם לכאורה, וקולקטיביזם למעשה.

פרקטיקות חדשות השוחקות את החינוך לאינדיבידואליזם

ביטויי הקולקטיביזם והאינדיבידואליזם חולצו מהפרקטיקות שנצפו בטקסי יום ההולדת ומתפיסות הגננות כפי שעלו מהראיונות עימן. ההתבוננות במעשה החינוכי של הגננות וההקשבה לקולן האותנטי כדמויות משמעותיות בהגדרת רעיונות של קולקטיביזם ואינדיבידואליזם בגנים חשפו את הנטייה לשימור המאפיינים הקולקטיביסטיים ולפירוק המאפיינים האינדיבידואליסטיים, ובכך נטועה תרומת המחקר לחשיבה החינוכית-הסוציולוגית. על אף שבשיח הגננות מודגש נושא חיזוק הביטחון העצמי של החוגג ושבפרקטיקות שלהן יש ניסיון להעצים את החוגג כאינדיבידואל, החינוך לקולקטיביזם מודגש יותר, והאוטונומיה של החוגג ומרכזיותו כיחיד מורם מעם – מוגבלת.

נמצא כי מתכונת טקסי יום ההולדת שבה הילד ניצב לבדו במרכז ההתרחשות בגן בהשתתפות הוריו ומשפחתו, כשהוא זוכה למעמד מרכזי לא שגרתי ולתשומת לב חיובית, נתפסת כעת כרלוונטית פחות לחיי הגן מאשר בעבר. הגננות טוענות שמאחר שעליהן להוביל את הילדים להישגים לימודיים, אין להן זמן להקדיש טקס בנפרד לכל אחד מילדי הגן. בהתאם לממצאי

מחקרים אחרים (פריש, 2012; Golden, 2004) ממקום עם אוריינטציה משפחתית, המדגיש את חשיבותה של ההתפתחות הרגשית, הפך הגן להיות מוסד המדגיש הישגים ובונה תשתית להצלחה אקדמית. היחלשות הממדים הבלתי-פורמליים בגן כארגון שינתה את תפיסת תפקידה של הגננת והוא הוגדר מחדש: פחות גננת-אימא המאפשרת התנסות חופשית וספונטנית, ויותר גננת-מורה המטפחת אינדיבידואל שיש לו כישורים המכוונים להצלחה עתידית. בעבר התאפיינה המכוונות בפרקטיקות חינוכיות המחברות את הילד לסביבת החיים האנושית, התרבותית והפיזית של הגן וקהילתו, ארגון סביבות למידה המאפשרות אלתור בהתנהגות ובחשיבה, הבניית סדר יום גמיש ולגיטימציה למצבי ניסוי וטעיה שבהם סטייה זמנית מנורמות היא לגיטימית (כהנא, 2012; ליון, 1999). במחקר הנוכחי נמצא שעל אף שמספר הילדים לא השתנה משנות השמונים עד ימינו (35 ילדים בכיתת גן), הגננות מאפשרות לילדי הגן פחות מצבי ניסוי וטעיה ו'בזבוז זמן' באירועים אופייניים, כגון טקס יום הולדת באירוע נפרד לכל ילד. אומנם, בשיח הגננות מופיע הרעיון של חיזוק מעמדו של החוגג כאדם אוטונומי, והענקת משאבים באופן לא שוויוני לטובתו, אולם בקיום הטקסים לשני ילדים ויותר, בפועל, נחלש מעמדו של היחיד. במרחב, שבטקסי העבר היה בלעדי לחוגג, יש חוגגים נוספים והזמן המוקדש לו הצטמצם.

הממצאים הנוגעים לאוריינטציה הלימודית בגן מתיישבים עם הטענות על עליית חשיבותה של ההשכלה הגבוהה והערכים המתייחסים לחומרנות בחברה הישראלית, במקביל לירידת הערכים הקולקטיביסטיים כמו תרומה לחברה ולמדינה (כהן, 2008). הממצאים מתאימים לטענות על תמורות, כמו הדגשת חשיבות החינוך בגן כתשתית ללמידה בבית הספר, ומכוונות לסטנדרטיזציה (סברדלוב, 2012; קליין ויבלון, 2008; Golden, 2004). מהגננות נדרש ללמד מיומנויות ותכנים דיסציפלינריים, כמו קריאה ומתמטיקה, להוכיח הצלחה בעריכת מיפויים תקופתיים תוך השוואה בין תוצאות כדי להציג שיפור בהישגים, ולהציג את התוכנית הפרטנית שיושמה לכל אחד מילדי הגן לפני העלייה לכיתה א' (משרד החינוך, 2016). עם אימוץ היבטים פורמליים אלה, איחוד טקסים וצמצום תדירותם במהלך שנת הלימודים עדיף בעיניהן. כך, לצד חזרתיות ריטואלית של פרקטיקות ידועות מראש, מופיע מרכיב של שינוי וחדוש: הפחתת

מספר טקסי יום ההולדת בגן במהלך שנת הלימודים, באמצעות פרקטיקה של טקס משותף לשני ילדים ויותר בו בזמן. בכך, יחסית לטקסי העבר, מסוכל מסר האינדיבידואליזם, והטקס העכשווי אינו מתרגל את החוויה של מרכזיות החוגג כיחיד שבמרכז תשומת הלב. בשימוש בהכללות, כגון הילדים משתעממים ואגוצנטריים, הגננות מצדיקות את טשטוש האינדיבידואליזם.

ויתור על השתתפות ההורים היא פרקטיקה חדשה נוספת, שהגננות מנמקות בכך שהשתתפותם מפריעה למהלך הטקס, לשגרת הגן ולתפקוד מיטבי של החוגגים ושל שאר הילדים, שאינם מתנהגים באופן טבעי בנוכחות הורים. נימוק נוסף קשור לצורך בקידום הישגים לימודיים בתחומי הדעת ובמיומנויות הנדרשות, שאינו מותיר זמן להקדשת טקס נפרד לכל ילד בגן. בהעדפת פעילויות עם אוריינטציה לעתיד, מוותרים על השתתפות ההורים בימי הולדת, כחלק מוויתור על אירועים משותפים אחרים עימם, שיש בהם מאפיינים בלתי-פורמליים עם אוריינטציה להווה. בשנותיו הראשונות של גן הילדים הישראלי, סביבת הגן שידרה קבלה ואחדות רעיונית עם הוריהם של ילדי הגן. במשך הזמן, התחזקה סמכות המדינה כמפקחת על מערכת החינוך, וטקס יום ההולדת נתפס כחלק מתהליך החברות של הילדים ומשפחתם לנורמות ההתנהגות הנאותות בחברה כיחידים וכחברי קבוצה (Handelman, 2004; Shamgar-Handelman & Handelman, 1991). היחלשות המרכז התרבותי-הלאומי ההגמוני, וספקות באשר ליכולת הממסד לספק שירותים הולמים באופן הוגן, עיצבו מחדש את היחסים בין החברה האזרחית למדינה (קימרלינג, 2001; 2004). חל כרסום בנרטיב המאחד שהיה בסיס סמכות הגן בעיני ההורים. הגננות החלו לדווח על קשיים במציאת קודים תקשורתיים הולמים עם הורי ילדי הגן, ועל יחסים מתוחים עימם (דיין, 2004; Oplatka & Aizenberg, 2007). ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שמכיוון שאירוח המשפחה בטקס נמשך כמעט יום לימודים מלא, ומאחר שבכיתה שוהים 35 ילדים, הגננות נמנעות מטקסי ימי הולדת המשלבים את ההורים. חשיבות בניית המוניטין שלהן כגננות מוצלחות המובילות להישגים לימודיים ורתיעה מחשיפה להורים, הנוטים לביקורתיות, מסבירות את השינוי. ראשית, בטקסים ללא ההורים יש לגננות חופש פעולה ולגיטימציה להשקיע פחות מאמץ. אין הדבר

מעיד על נרפות: הגננות רואות בתפקידן שליחות (שניידר, 2016) ומשקיעות מאמצים בתחומים מגוונים, אף מעבר לנדרש בהגדרת תפקידן (סטודני ואופלטקה, 2011). אך עריכת טקס ללא הוריו ומשפחתו של החוגג נתפסת בעיני הגננות כחיונית על רקע הקושי להתמודד עם התנגדות רעיונית של ההורים להתנהלותן החינוכית, כחלק מהחברה המגלה עוינות כלפי מוסדות ציבור (הורוביץ וליסק, 1990). שנית, הרחקת ההורים מהטקס מאפשרת לפנות זמן, מרחב ומשאבים נוספים ללמידה. מאחר שלטענת הגננות עבודתן החינוכית נמדדת בהישגי הילדים, ההעדפה לוותר על נוכחות ההורים תוך השקעת המשאבים שהתפנו בתוכנית הלימודים מאפשרת את קידום מעמדן בעיני הקהילה, העירייה והפיקוח, לקראת תפיסתן כגננות ראויות. כשהמשפחה נעדרת, מרכזיותו של החוגג כילד היחיד שנמצא בגן עם משפחתו נפגמת, ומאפייני האינדיבידואליזם מתערערים.

לפיכך, המעבר לפרקטיקה של עריכת הטקס לשני ילדים ויותר, בשילוב הפרקטיקה של הרחקת ההורים, מחלישים את מרכזיות הילד ואת מסרי האינדיבידואליזם שאפיינו את טקסי העבר.

היאחזות בחינוך לקולקטיביזם

נוסף על המעבר לפרקטיקות הנזכרות לעיל, מתגלה ידע פרשני על ניסיונות הגננות להיצמד בטקסי יום ההולדת להיבטים הקולקטיביסטיים שאפיינו את טקסי העבר. הן פועלות לשמירת טוהר גבולות הקולקטיב, בשלושה ממדים. הראשון הוא הכוונת הילדים להשתלבות חברתית, ליכולת לקבל סמכות ולהשתלב במסגרות חברתיות שמעבר לתא המשפחתי. הגננות מכוונות לשכלול המיומנויות החברתיות ולפיתוח אישיות הדוחה סיפוק צרכים אישיים למען הקבוצה. השני הוא הכוונת הילדים להפנמת הציפיות החדשות בהתאם לקטגוריית הגיל החדשה: הגננות מעבירות לחוגג את המסר שהוא נבדל מכולם ביום מיוחד זה בקטגוריית הגיל המספרי החדש שלו, שטוב לגדול, ושכעת מצופה ממנו לאמץ נורמות חברתיות ראויות יותר לגילו החדש בהתאם לנורמות הקבוצתיות (למשל, "בני השלוש אינם מלכלכים בעת הארוחה", או, "בגיל ארבע תהיה בגן בלי מוצץ"); והאחרון הוא הכוונת הילדים לחיזוק יכולת הנתינה לזולת: הגננות

עוסקות בחברות להשתתפות פעילה בטקס ולנתינה לחוגג יום ההולדת. לעיתים, כשהסבריהן אינם מועילים, הן מעודדות את הילדים להשתתפות פעילה בטקס על פי נורמות מקובלות הנתפסות ככיבוד החוגג ביום חגו (למשל "תשמח בשמחתו").

בדומה לממצאי המחקר החינוכי-הביקורתי, המעידים שלא זו בלבד שהידע מהווה מערכת אמיתות ידועה וקבועה, אלא שההוראה נעשית בדרך סמכותית שבה הגננות מלמדות והילדים פסיביים (Bernstein, 1977), נמצא במחקר הנוכחי שהגננות מחנכות לחיזוק תחושת השייכות לקבוצה, ולהשתלבות חברתית עתידית בגישה שמרנית. בשימוש בביטויים 'היררכיה', 'אזרח בחברה' ו'מיני-קהילה' הן משחזרות את תפקידן החברתי-הלאומי ותופסות אותו כחינוכי לחברה וליחיד. כמו כן, הגננות במחקר הנוכחי מעידות על כך שההכנות למגוון טקסי הגן הן חלק מרכזי בעשייתן. הדגשת הדומיננטיות של הטקסים בחיים החברתיים בגן נמצאת בהלימה למחקר האנתרופולוגי התופס אותם כתמצית ההווה החברתית-התרבותית הנמסרת מדור לדור (גירץ, 1990; Rappaport, 1999), ובהלימה למחקר על טקסים בגני ילדים בישראל (חשן (מנצורה), 2024; יפה ורפורט, 2013; מאיר, 2018). למרות הקושי להתמודד עם הוראת תוכני מסורת ישראל באמצעות טקסי שבת וחגים, הן מתמידות ורואות בכך שליחות (בן-נון, 2011; שניידר, 2016).

בדומה, נמצא במחקר הנוכחי שלמרות הקושי בהתמודדות עם הגדרת ציפיות ברורה והטמעת ערכי הקולקטיב בימי ההולדת, הגננות אינן מוותרות על הוראת תכנים אלו, רואות בקיום הטקס על שלביו "חובה מוסרית" וטוענות כי "לא תקין להתעלם מהטקס".

אומנם הגננות מתארות בראיונות את תפקידן כמעצבות אינדיבידואל אוטונומי שיש להובילו לקראת מימוש הפוטנציאל הייחודי שלו באמצעות טקס המהווה חגיגה של היחיד שמכל עבר מרעיפים עליו ביטויי קבלה והערכה, אך למעשה, בהיעדר לגיטימציה לביטוי עצמי ייחודי – האוטונומיה מוגבלת. בניסיון לעצב את מעמדו של החוגג כגבוה משל האחרים בדרכים חלופיות, הן מוסיפות לחוגג אביזרי תחפושת, כמו כתר וגלימה, בליווי שירים מתאימים הרומזים לרעיונות על מלכות והנהגה. לתפיסתן, אלמנטים של כוח ושליטה, עשויים לשמש כייצוגים מתאימים להעצמת החוגג, והם מעשירים את הטקס.

המחקר חושף את הפער בין תפיסת הגננות את הטקס כאירוע הבא לחזק את האוטונומיה של החוגג ולחנך לאינדיבידואליזם, לבין משמעותו בפועל כמעניק אוטונומיה מוגבלת. הגננות מבטאות חשש מפריצת גבולות, ומתבטאות במונחים כמו 'חיבוק' ו'יחס אישי' לצד מונחים מנוגדים כמו 'אסרטיביות' ו'נוקשות'. לצד שיח על טיפוח ביטחון עצמי, הן מכוונות בפועל להגבלת האוטונומיה של החוגג. בהיעדר לגיטימציה להבעת רעיונותיו ויכולותיו הייחודיות של החוגג, השימוש הסמלי בכתר מלכות נראה לגננת כפתרון מהיר ונוח, אלא שזהו אינדיבידואליזם לכאורה, מאחר שעיסור ראש החוגג בכתר אין משמעו בהכרח לגיטימציה לביטוי אישי שלו או לטיפוח היבטים אינדיבידואליסטיים. דומה שלהיות גננת המציבה את הילד ואת צרכיו במרכז תוך שימוש בדרכי הוראה המשאירות מקום מרכזי ליוזמת הילד נתפס כאידיאל בעיני הגננות, מאחר שתפיסותיהן מושפעות מהפדגוגיה הפרוגרסיבית (דה-מלאך, 2021; סברדלוב, 2012). עם כל זאת, שמירת הסדר הטקסי עומדת בראש מעיניהן, והדבר מתבטא בפדגוגיה המעדיפה את הגננת במרכז. מרכזיות החוגג מווסתת ונשלטת על ידי הגננות המובילות את הפרקטיקות ואת השיח בטקס והמאפשרות לגיטימציה מוגבלת לתחומים ספציפיים של פעילות. החוגג צריך לעקוב אחר הוראות הגננת ולבצע את פעולות הטקס כסדרן. אין באפשרותו לשנות דבר במרחב הטקס או במשך הזמן שלו.

האינדיבידואליזם נשאר אפוא בגדר תפיסה חינוכית אוטופית ראויה, שבבסיסה שיח חינוכי ביקורתי הממוקד ביחיד ובחירותו (אלוני, 2008), אלא שבפועל, מאפיינים אלו הולכים ונעלמים מהטקס. כך מתבהרים פערים בין הצהרותיהן של הגננות לבין השתקפות האינדיבידואליזם במעשה החינוכי. אפשר להציע לכך כמה הסברים.

ראשית, טקסי יום ההולדת נערכים בשלב ההתחלתי של החינוך הממוסד, שבו מבססים עקרונות ומנחילים נורמות (וייל, 1991; 1993; Shamgar-Handelman & Handelman). בשלב זה, הנטייה היא להקדיש תשומת לב לכינון זהות משותפת באמצעות הבניות חברתיות-תרבותיות של ערכים ואמונות המשעתקים את האתוס החברתי, ולבניית עצמי תרבותי בהתאם למסורת היהודית-הישראלית, תוך ביסוס הקשר לזהות הקבוצתית של קהילת הגן (חשן (מנצורה), 2024; יפה ורפורט, 2013; מאיר, 2005; Golden, 2005). נראה שעקב גילם

הצעיר של הילדים, הנטייה היא לכוונם לעקרונות פשוטים, לנורמות שאינן מורכבות מממדים רבים, עם מעט מאוד לגיטימציה לפרשנות ולרב-קוליות, במטרה לבסס מסרים אחידים. לכן סביר להניח שטקס כזה, המוטמע בתרבות חיי הגן, יכול יותר יסודות קולקטיביסטיים מאשר אינדיבידואליסטיים.

עם השינוי בהגדרת תפקיד הגננת, המדגישה את המרכיב המנהיגותי על פני המרכיב הניהולי, כאשר הגננת אמונה על המרכיב הערכי-המוסרי ועל המרכיב הפדגוגי-החינוכי בו בזמן, ההתמודדות עם רב-הממדיות של התפקיד ומורכבותו ההולכת וגדלה מקשה על ביצועו (אבידן, 2017). גננות מתמודדות עם קונפליקטים בין מערכות ערכים כמו סובלנות ורב-תרבותיות לבין שמירת גבולות הקולקטיב היהודי-הציוני (דרור, 2004; מאיר, 2005); הגישה הפרוגרסיבית וביטוייה העכשווי, גישת הגן העתידי (משרד החינוך, 2021; תורג'מן ואחרים, 2019) לבין ציפיות חברתיות ברוח הניאו-ליברליזם (רם, 2017), ובין אלו לבין אמונותיהן החינוכיות; או – בגני החמ"ד (חינוך ממלכתי-דתי) – בין ערכים אוניברסליים לערכים דתיים (שגב וליוש, 2019). כך ייתכן שגננות נוטות להצהיר על דבקותן בעקרונות הגישה הפרוגרסיבית ובהצבת הילד וצרכיו במרכז, מתוך מודעות לאידיאולוגיה הרווחת בקרב אנשי חינוך, בעוד הן עצמן אינן מזדהות עימה בהכרח. בדומה לקהילות מקצועיות החולקות אמונות וכללים, קהילת החינוך בגיל הרך יצרה סדר יום, שפה ותרבות ייחודיים, וזו עשויה להכתיב מה נחשב 'רוח הגן' ומה נחשב 'כפירה'. לכן, ייתכן שקיימים הבדלים בין האמונות המוצהרות של גננות לבין אמונותיהן הסמויות (סברדלוב, 2012).

הסבר שלישי קשור לפער הקיים במוסדות החינוך בישראל בין הפלורליזם החינוכי-הערכי כשאיפה, לבין החינוך המאופיין בפועל באחידות שאינה מאפשרת גיוון וייחודיות. יש הצהרות על חינוך פרוגרסיבי ופלורליסטי, ושאיפה להתרחקות מדגמי הוראה מסורתיים להלכה, אולם בפועל, אין אפשרות לבטא שונות ערכית או חינוכית. ההצהרות עומדות בסתירה לנוקשות פדגוגית ולסטנדרטיזציה הולכת וגוברת של תוכנית הלימודים (דהאן, 2018; רובינשטיין, 2017; Golden, 2004). נראה כי סתירה זו מאפיינת את גן הילדים בשל התערערות המאפיינים הבלתי-פורמליים שלו, והנטייה למכוונות בית ספרית. הסבר זה הולם את טענותיהן

של הגננות על כך שאינן זוכות לתמיכה בהעדפתן יוזמה וחופש פעולה של הילדים בשל מחויבותן לפיתוח מיומנויות המובילות להצלחה במבחנים סטנדרטיים. למעשה, הגננות משמרות את מסרי העבר הקולקטיביסטיים ומשעתקות את הסדר חברתי בהגדירן כללים נוקשים, כך שנוסף על נאמנות למשפחתן, שנראתה בעיני הילד כסדר הדברים הטבעי לפני שהתחיל לבקר בגן הילדים, תתפתח בקרבן נאמנות לקבוצת השווים, לחברה ולמדינה.

רשימת מקורות

- אבידן, א' (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגננת בעידן של תמורות. *עיונים בחינוך*, 16-15, 246-215.
- אלוני, נ' (2008). מבוא: דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. בתוך נ' אלוני (עורך), *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי* (עמ' 16-47). הקיבוץ המאוחד.
- אנדרסון, ב' (1999). *קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה*. האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-נון, נ' (2011). נושא למודעות: יום העצמאות בגן. *במכללה*, 22, 272-239.
- בן-עמוס, א' (2004). במעגל הרוקד והמזמר: טקסים וחגיגות פטריסטיים בחברה הישראלית. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריסטיזם: אוהבים אותך מולדת* (עמ' 315-275). הקיבוץ המאוחד.
- ברונפברנר, י' (1979). *האקולוגיה של התפתחות האדם*. אוניברסיטת הרווארד.
- גבתון, ד' (2003). אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה: חקיקה ופסיקה כמכשירים להפעלת רפורמות חינוכיות ויישום מדיניות החינוך בישראל. בתוך י' דרור, ר' שפירא וד' נבו (עורכים), *תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל בשנות ה-2000* (עמ' 407-454). רמות.
- גירץ, ק' (1990). *פרשנות של תרבויות*. כתר.

גלובמן, ר' וכספי, מ' (2000). התפתחותה של גישת הלמידה הפעילה: מהכיתה אל המוסד, מתנועה כוללת למדיניות מוגדרת. בתוך ר' גלובמן ו' עירם (עורכים), *התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל* (עמ' 197-247). רמות.

גרוסמן, נ' (2007). *ציון יום הזיכרון לרבין בגן הילדים* [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך]. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

דהאן, י' (2018). מטרות החינוך ומערכת החינוך הישראלית. בתוך י' שנהב (עורך), *צדק חינוכי, הפרטה ומערכת החינוך* (עמ' 106-165). מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד.

דה-מלאך, נ' (2021). משמעת בכיתה: בין אידיאולוגיה למעשה. *דברים*, 14, 147-161.

דורי, נ' (2019). חינוך לערכים יהודיים בגן הממלכתי. *אתר דעת, לימודים*, כתב עת וירטואלי לענייני חינוך והוראה, 15, 1-19.

https://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamarim/dory-18-11-18.pdf

דושניק, ל', וצבר-בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 217-235). מכון מופת.

דיין, י' (2004). זה תיק מאד כבד. *הד הגן*, 68(4), 4-19.

דרור, י' (2004). מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל, מציונות חלוצית לישראליות מאוונת. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), *פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת* (עמ' 137-174). הקיבוץ המאוחד.

הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1990). *מצוקות באוטופיה: ישראל חברה בעומס יתר*. עם עובד.

ויל, ש' (1993). שפה וטקס בחיברות: מסיבות יום הולדת בגן הילדים. בתוך ח' חזן, ר' רומברג ו' יעקובסון (עורכים), *מקראה באנתרופולוגיה חברתית: יחידת לימוד אחת במדעי החברה לחטיבה העליונה מהדורה ניסיונית* (עמ' 158-176). משרד החינוך והתרבות.

וילר, י' (2011). *מסיבות יום הולדת בגנים בישראל* [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך]. בית הספר לעבודה סוציאלית, תוכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית בירושלים.

- חשן (מנצורה), ש' (2024). טקסי שבת וחגים בגן-הילדים הישראלי כמשל לזיקתה של החברה הישראלית לתרבות היהודית. *חוקרים@הגיל הרך*, 21, 29-1.
- טל, ק' (2024). עמדות של גננות לגבי השתתפותם של הורים במסיבות יום ההולדת של ילדיהם בגני הילדים – הזדמנות או הפרעה? *חוקרים@הגיל הרך*, 20, 27-1.
- יונה, י' ודהאן, י' (2013). מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאור-ליברליזם. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), *פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה* (עמ' 17-35). מכון ון ליר/הקיבוץ המאוחד.
- יפה, א' ורפפורט, ת' (2013). על חינוך וחילוניות: קבלת שבת בגן הילדים הלא דתי בישראל. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך* (עמ' 231-271). מכון מופת.
- כהן, א' (2008). *זהות יהודית, ערכים ופנאי, עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים*. מרכז קלמן, בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 21-44). רסלינג.
- לוין, ג' (1999). מן הגן הפתוח אל הגן הפעיל. בתוך ר' גלובמן וי' עירם (עורכים), *התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל* (עמ' 277-287). רמות.
- לומסקי-פדר, ע' (2003). מסוכן זיכרון לאומי לקהילת אבל מקומית: טקס יום הזיכרון בבתי ספר בישראל. *מגמות, מב*, 387-353.
- לומסקי-פדר, ע' (2012). טקסי סיום בבתי ספר: על הפורמלי, הבלתי פורמלי והסדר החברתי. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), *הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי* (עמ' 443-417). רסלינג.
- ליבליך, ע', תובל משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 21-42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מאיר, ה' (2005). יותר "ציונות" פחות "סובלנות": כינון זהות של גננות במפגשן עם משפחות מחבר העמים לשעבר [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך]. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מאיר, ה' (2018). הבניית זהויות בטקס יום ההולדת: תפיסות ופרקטיקות של גננות בגן הילדים הישראלי [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.

משרד החינוך. (2016). מבטים: מסתכלים בסביבה טבעית על ילדים, חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגנים להיכרות מעמיקה עם ילדים. המנהל הפדגוגי, אגף א לחינוך קדם יסודי.

<https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/mabatim16.pdf>

משרד החינוך. (2018). יום הולדת בגן הילדים: המלצות חינוכיות. אגף לחינוך קדם-יסודי, המינהל הפדגוגי.

<https://www.gov.il/he/departments/ministry-of-education/govil-landing-page>

משרד החינוך. (2019). מעברים - רצף חינוכי מהגן לבית הספר. חוזר מנכ"ל.

https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=216&UTM_SOURCE=NEWSL

משרד החינוך. (2021). תפיסת הלמידה-מערכת החינוך/תשפ"א-תשצ"א/2021-2031.

משרד החינוך. (2023). מדריך למשתמש כלי תצפית דיגיטלי לגננות - שאלון עוגן גני ילדים.

<https://mosdot.education.gov.il/content/kindergarten/observation-tool>

סברדלוב, א' (2012). האמונות החינוכיות של גננות ועשייתן המוצהרת בגן בתחום האוריינות: בעקבות הטמעת תוכנית לימודים חדשה לאוריינות בישראל [עבודת דוקטור]. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

סברדלוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רון, א', בודניק, ג', ביגר, ח' ואחרים (2010). עשייה חינוכית בגן הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי. גף פרסומים משרד החינוך.

סטודני, מ' ואופלטקה, י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105-139.

סנפיר, מ', סיטון, ש', ורוסו-צימט, ג' (2012). מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל. מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- עזריהו, מ' (1995). פולחני מדינה: חגיגות העצמאות והנצחת הנופלים בישראל 1948-1956.
- מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פורמן, מ' (1994). ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך. הקיבוץ המאוחד.
- פישבין, א' (2011). לאבחן ילדים בגן זה פשע. הד החינוך, 85(5), 22-24.
- פריש, י' (2012). הגננת - כמנהלת גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול. המכללה האקדמית הדתית לחינוך שאנן.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופת.
- קימרלינג, ב' (2001). קץ שלטון האחוסלים. כתר.
- קימרלינג, ב' (2004). בין ריבוי תרבויות למלחמת תרבויות: מהגרים, מתיישבים, ילידים. עם עובד.
- קליין, פ"ש ויבלון, י"ב (עורכים). (2008). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- רובינשטיין, א' (2017). נפרד אך לא שווה – חינוך ורב-תרבותיות. בתוך ת' קנת (עורך), שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד (עמ' 288-348). כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- רוסו, ז"ז (2009). אמיל, או על החינוך. מאגנס.
- רם, א' (2017). סוציולוגיה בימי נתניהו: מגמות ביקורתיות בסוציולוגיה הישראלית בתחילת המאה ה-21. מגמות, נא(2), 13-68.
- שגב, י' וליוש, ע' (2019). שפת הג'רף בגן הדתי: קונפליקטים של גננות בגני החינוך הממלכתי-דתי בבחירת ספרי ילדים לגן. סוגיות חברתיות בישראל, 28, 35-56.
- שטרן, צ"י (2012). ממלכתיות ישראלית: שיח זהות ושיח זכויות. בתוך י"צ שטרן (עורך), ממלכתיות במאה העשרים ואחת (עמ' 17-66). המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- שיינברג, ש' (1999). התנגדות לחינוך לערכים: דגמי שיח ביקורתי מודרני. בתוך מ' בר-לב (עורכת), ערכים וחינוך לערכים (עמ' 45-77). משרד החינוך והתרבות.

- שלסקי, ש', אלפרט ב', וצבר-בן יהושע, נ' (2013). המחקר האתנוגרפי על החינוך בישראל. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך* (עמ' 21-68). מכון מופת.
- שניידר, א' (2016). הטכס בגן הילדים בשליחות לאומית-דתית. *כעת: כתב עת תלפיות*, ב, 201-184.
- שץ-אופנהיימר, א' (2020). מבט עיוני אל ה'אחר' על רבגוניות ורב-תרבותיות. בתוך י' גילת, ר' שגיא ול' ביברמן-שלו (עורכים), *חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים* (עמ' 49-68). רסלינג.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים. מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה*. רמות.
- שרעבי, ר' (2005). טקסי חג האחד במאי בעשור הראשון למדינה: מחג סקטוריאלי לחג ממלכתי. *מגמות*, מ"ד, 136-106.
- תורג'מן, מ', אלדרוקי-פינוס, ד', וג'ראד, מ' (2019). הגן העתידי: להיות אני, להשתייך ולגלות עולם. *עלון דע-גן*, 12, 19-8.

Bellah, R. N. (1975). *The broken covenant: American civil religion in time of trail*. Seabury Press.

Ben-Ari, E. (1997). *Japanese childcare: An interpretive study of culture and organization*. Kegan Paul International.

Bernstein, B. (1977). Social class, language and socialization. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 473-486). Oxford University Press.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed.). Rowman & Littlefield.

- Doleve-Gandelman, T. (1987). The symbolic inscription of Zionist ideology in the space of Eretz Yisrael: Why the Native Israeli is called *Tsabar*. In H. E. Goldberg (Ed.), *Judaism viewed from within and from without: Anthropological studies* (pp. 257-284). State University of New York.
- Durkheim, E. (1969). *The elementary forms of the religious life*. The Free Press.
- Golden, D. (2004). Hugging the teacher: Reading bodily practice in an Israeli kindergarten. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 10, 395-407.
<https://doi.org/10.1080/1354060042000224133>
- Golden, D. (2005). Nourishing the nation: The uses of food in an Israeli kindergarten. *Food and Foodways*, 13, 181-199.
<https://doi.org/10.1080/07409710590931285>
- Handelman, D. (2004). *Nationalism and the Israeli state: Bureaucratic logic in public events*. Berg.
- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of Education*, 61, 211-226.
<https://doi.org/10.2307/2112440>
- Moore, S. F., & Myerhoff, B. G. (1977). Secular ritual: Forms and meanings. In S. F. Moore & B. G. Myerhoff (Eds.), *Secular ritual* (pp. 3-24). Van Gorcum.
- Oplatka, I., & Aizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervision the assistant and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 339-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.012>

- Piaget, J. (1977). Moral judgment: Children invent the social contract. In H. E. Gruber & J. J. Voneche (Eds.), *The essential Piaget* (pp. 159-193). Basic Books.
- Rappaport, R. A. (1999). *Ritual and religion in the making of humanity*. Cambridge University Press.
- Shamgar-Handelman, L., & Handelman, D. (1991). Celebrations of bureaucracy: Birthday parties in Israeli kindergartens. *Ethnology*, 30(4), 293-312. <https://doi.org/10.2307/3773686>
- Shoham, H. (2021). It is about time: Birthdays as modern rites of temporality. *Time & Society*, 30(1), 78–99.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Zerubavel, E. (1996). Social memories: Steps to a sociology of the past. *Qualitative Sociology*, 19, 283-299. <https://doi.org/10.1007/BF02393273>