

תמוז תשס"ז - יולי 2007

ספרות ילדים ונוער

שנת השלושים ושלוש

חוברת ב' (126)

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' - מוסדות חינוך, ספריות בתי ספר
קרן ספריות לילדי ישראל מיסודה של רחל ינאית בן-צבי
המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

המערכת: ד"ר סלינה משיח (עורכת), ד"ר מירי ברוך (יועצת מדעית),
ד"ר בתיה מעוז, רננה גרין-שוקרון
המייסד והעורך הראשון: גרשון ברגסון

כתובת המערכת: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, רח' מעגל בית המדרש 7,

ת.ד. 3578, בית הכרם, ירושלים 91035.

טל': 02-6558179



כל הזכויות שמורות

ISSN 0334 - 276 X

תוכן הענינים

1	.....ואולי הקדמה – ד"ר סלינה משיח
2	.....פרס זאב לשנת תשס"ז
	עיון ומחקר
	לימודי מתמטיקה בספרי קריאה לילדים ולנוער: מסרים מגדריים
8	.....רננה גרין-שוקרון
34	.....מדע בדיוני ופנטזיה: ספרים לבנים או לבנות? – יעל סלע-שפירו
	"בלי סודות": השימוש בהומור לסוגיו ככלי ללמידה בלתי אמצעית
46	.....ד"ר גאולה אלמוג
	בין ד"ר אויזמר לד"ר דוליטל: צ'וקובסקי וד"ר צמח שב"ד מווילנה
58	.....ד"ר עדינה בר-אל
	דמותו של שלמה המלך בספר "ויהי היום" מאת ח.נ. ביאליק
63	.....נירה פרדקין
	ספרים וסופרים: רשימות ורשמים
69	.....אברהם חובב: מאד עצוב להיות אוטיסט – לאה חובב
76	.....המכנה המשותף – גלילה רון-פדר-עמית
81	.....מכתבים לעמוס: על בנים ועל בנות כקוראים – תלמה אדמון
87	.....כמו דקירת סכין: על אלימות בנים ובנות – יונה טפר
91	.....ספרים לבנים, ספרים לבנות! – עמי גדליה
98	.....דיון בספר "לבדה היא אורגת" לאילנה אלקד-להמן – הרצליה רז
100	.....דיון ברומן לבני הנעורים, "קלקידן" לדורית אורגד – משה גרנות
102	.....תרבות השיח כמקצוע הוראה – נגה מרון
	מלי מילים: מלת ביכורים
106	.....אלף מילים – פנינה פרנקל
108	.....ממדף הספרים
127	.....נתקבלו במערכת

שוב שבים פרס בספר לשובב, חג חגים באות זאב, המעניק למעלה משלושה עשורים תוקף והכרה מוסדית, חברתית ותרבותית לספרות הילדים של ארץ ישראל: פרס זאב.

פרס לכותביה, לקוראיה, לחוקריה ולמעניקיה – בתוכם ראש עיריית רעננה, היודע לייחד עת דקה לקריאת סיפור בפני ילדים ופעוטות.

וגם חוברת ספרות ילדים ונוער טוב לפניכם סבה, והפעם סביב השאלה המגדרית: האם קיימת ספרות נבדלת לבנים ולבנות? ומה השפעת ספרות הילדים על העדפת לימודי המדעים בקרב בנים ובנות? חלק ממאמרי מדור "עיון ומחקר" עוסקים בשאלה זו, שעה שהמדור "ספרים וסופרים: רשימות ורשמים" מהדהד להם מתוך נקודת התצפית של הכותבים לבנים ולבנות.

מדור חדש מתוסף לכתב העת שלנו: "מלי מילים: מלת בכורים". בכוונת המדור לשמש במה ליצירות ביכורים, שטרם ראו אור, ובכך לרפד את הזיקה שבין התכנים העיוניים / מחקריים / רישומיים של כתב העת, לבין הטקסט הספרותי ויוצרו. מתת הביכורים הפעם היא: "אלף מלים", סיפור מאת הפסיכולוגית, החוקרת, המשוררת (גם למבוגרים) וסופרת הילדים, הד"ר פנינה פרנקל. ספרה השני לילדים, "מה עושים כשהאריה בוכה" (הוצאת "אסטרוטלוג", 2007) ראה אור לאחרונה שעה שסיפור הביכורים שלפנינו, הנו אחד מתוך "עשרה סיפורי ילדות", שיראה אור בקרוב.

נשמח לקבל את התרשמויותיכם ואת מלי מילמולי הביכורים אף בלימלומם, שהרי:

עט ללמוד ועת לנוח
עת להמשיך ועט למשוך בעט!

יהי לבכם בטוח
כי לקול יש זמן ועט:

שלכם, סלינה משיח

ביום כ"א באייר תשס"ז, 9.5.07, התקיים בספרייה העירונית ע"ש לזר בבית "יד לבנים" ברעננה, טקס הענקת פרס זאב לספרות ילדים ונוער לשנת תשס"ז. עיריית רעננה הזמינה את מארגני וזוכי הפרס לקיים את הטקס בעיר כחלק מן הפעילות המגוונת הנערכת שם, במסגרת הכרזתם על רעננה כ"עיר קוראת" והעמדת הקריאה בראש סדר העדיפויות. ראש העיר סיפר לקהל שהוא עובר בין בתי הספר וקורא סיפורים לילדי כיתות היסוד כחלק מטיפוח קהילת הקוראים בעיר.

פרס זאב ניתן זו השנה ה-36 על ידי משרד החינוך והתרבות, באמצעות קרן הספריות והקרן להנצחת אהרון זאב שעל יד האגודה למען החייל.

את הזוכים בפרס ברכו מר נחום חופרי – ראש עיריית רעננה, הגב' רונית וינטראוב – סגנית ראש העיר, הגב' לאה רוזנברג – סמנכ"לית ומנהלת המינהל הפדגוגי במשרד החינוך, פרופ' עוזי שביט – מנכ"ל הוצאת הקיבוץ המאוחד ונציג המו"לים.

מקבלות הפרס לשנת תשס"ז היו: נרי אלומה, נעמי בן-גור, עמליה רוזנבלום ותלמה אדמון.

חבר השופטים כלל את הד"ר רבקה גרון, הגב' עפרה יבין והגב' שלומית יונאי. את הטקס הנחתה הד"ר מירי ברוך. שחקני קבוצת התיאטרון רעננה הנעימו בביצוע קטע מתוך ההצגה "מעלה קרחות" עפ"י ספרו של אפרים סידון.

נימוקי השופטים לפרס זאב לנרי אלומה על ספרה "אוגי":



"שיקרתי, אמא, בכלל לא מצאתי את האוגר על הדשא. זה אוגי מהגן של נגה".

ספרה של נרי אלומה, "אוגי", מתמודד בעדינות רבה עם משבר לא פשוט. ההתמודדות גופא, אינה קלה. מדובר בגנבה של ממש ועוד של יצור חי.

ספרות הילדים אינה מרבה לעסוק בסוגיה המוכרת זה מקרוב לילדים רבים ויפה עשתה הסופרת שהעזה להתמודד עימה.

בסיפור העלילה מתוארת מערכת היחסים

המיוחדת בין ניבי לאוגר "אוגי" שבכלוב בגן של אחותה נגה. זה האחרון אינו זוכה לתשומת לב מיוחדת בקרב ילדי הגן, אולם ניבי מעניקה לו יחס מיוחד "ובכלל יום היא אוהבת אותו יותר, חושבת עליו בלילה לפני השינה וחושבת עליו בבוקר כשהיא קמה".

ניבי מוציאה את האוגר מכלובו ומחליטה להכניסו לכיסה ונושאת אותו לביתה. מעתה, מתוארת התחבטות בין המורא מחשיפת האמת לבין ייסורי הנפש. ההתחבטות מסתיימת בהחלטה האמיצה של ניבי לשתף את אמה בסוד.

הספר מאפשר התמודדות חשובה:

מצד אחד, הספר מעניק לגיטימציה לרצון לספק צרכים ותשוקות בלתי ניתנות לכיבוש. מאידך, מעמיד במובן מוסרי את עצם המעשה ומציג עמדה ראויה כלפיו.

ניבי עוברת תהליך, נטול הטפת מבוגר, חשיפתה בעת מעשה או לאחריו. תהליך זה הינו בעל חשיבות הן בפן האיכות הספרותית של הטקסט והן בפן עמדתו של הטקסט כלפי המעשה. ניבי מודעת לכך שהמעשה אינו ראוי ואף על פי כן מחליטה לבצעו. לאחר מעשה, ניבי חווה תהליך ומגיעה להחלטה לשתף אדם בוגר, הקרוב לה ביותר, אמה.

דמותה של ניבי הינה דמות מורכבת ואף דמות משתנה ומתפתחת. האיפיון הינו עקיף ואינו ישיר. הקורא יכול לגבש יחסו לדמות בהתאם למעשיה ולתהליכים שהיא חווה. אין קול מבוגר המכתיב מגבוה ומטיף! הטקסט מאפשר לילדים

לשתף מבוגרים בתחושות האשם בלא שילוּו בתחושות בושה ופחד. האם והגננת מגנות את המעשה, אולם מספקות מענה לרצון הילדה.

אנו עדים לעמדה מגוננת של האם כלפי בתה, התמודדות אמיצה של הבת עם האם ולהיפך, התמודדות של האם עם הגננת ולהיפך, והכרה בטעות של הגננת. המבוגרים זוכים אף הם להצגה באור מורכב.

השפה הינה אמינה, רצף העלילה בנוי כהלכה ובאופן משמעותי והאיורים מעניינים ומשתלבים בטקסט.

לפיכך, החליטה ועדת הפרס, פה אחד, להעניק לסופרת נרי אלומה את פרס זאב לשנת תשס"ז על ספרה "אוגי".

נימוקי השופטים להענקת פרס זאב לנעמי בן-גור על ספרה "הבלש שמפיניון והחיפושית שנסעה לאיבוד":

לאן נעלמה החיפושית של מר שמפיניון?

ולאן – הצבעים של דנה?

ומה עם העץ, לאן הוא נעלם?

האם אכן ניתן יהיה למצוא אבידות אלו בכלל ובאיזה מקום בפרט?

בין שלוש שאלות אלה מצליחה נעמי בן-גור לפתח סיפור מרתק, הנע על ציר של מציאות ודמיון, של חשיבה הגיונית והרפתקנות בלתי נשלטת, של שיתוף והבנה הדדית, של רגישות ויצירתיות המוליכים את העלילה לסיימה המפתיע.

במרכזה של עלילה זו עומדות דמויות מגוונות ביותר, ביניהן:

מר שמפיניון, בעל המכונית הישנה מדגם חיפושית, שוקי, השומר, השוטר, המתנדב לשמור על הרחוב, דנה, הלומדת בסמינר,

שרון הקטנה, העוזרת האישית של מר שמפיניון וכמובן – הכלב מיץ.

זהו סיפור בלשי רווי הומור על המתרחש ברחוב ברוש, רחוב מיוחד, שקט ונעים, קטן ויפה, בשכונה בקצה העיר. יש בו גינה, מתקני שעשועים לילדים, שם אוהבים הדיירים להיפגש באופן קבוע.

באוירה פסטוראלית זו, הנוגעת בשיגרה, בוחרת



נעמי בן-גור להכניס אלמנטים של תנועה, חיפוש, תהייה והתלבטות אצל דרי הרחוב, בשל תופעה בלתי מוכרת להם עד כה והיא – היעלמותם של דברים השייכים לאנשי השכונה, ביניהם: החיפושית של מר שמפיניון, הצבעים של דנה והעץ של השכונה כולה.

תהליך הבילוש האינטנסיבי בו מעורבים כולם, מוביל אותם להיכרות עם דמות חדשה, עם רן האמן, המסיט את העלילה לכיוון חדש ובאמצעותו – גם לפתרון התעלומה.

דן הנו אמן צעיר, המשתמש בחומרים סביבתיים לעיצוב אמנותו, אותה הוא מציג בתערוכה שבמוזיאון לאמנות.

תערוכה זו כוללת, בין היתר, גם מיצג ובמרכזו מכונית ישנה מדגם חיפושית, הצבועה בצבעים מרהיבים ולצידה עומד לו עץ ירוק ויפה.

אכן, המכונית הצבועה של שמפיניון בצילו של העץ, היא המכונית אותה חיפשו כל כך הרבה זמן. היא נמצאת כאן, במוזיאון, ומוצגת כיצירת אמנות. סוף סוף נפתרה התעלומה.

אין ספק שגם ההתעניינות הציבורית ביצירה מסוג זה, הוסיפה לאנשי רחוב ברוש ההמומים תובנה חדשה מחד ותחושה של תרומה ושותפות בעיצוב הסביבה מאידך.

בכך הפכה נעמי בן-גור את כותר הספר מחיפושית שנסעה לאיבוד, לחיפושית שנסעה למלאות.

כל אלו הופכים את "הבלש שמפיניון והחיפושית שנסעה לאיבוד" לספר מאתגר ומעניין המצליח לסחוף את הקוראים שלו ולהפכם לשותפים מלאים בחוויותיהם של אנשי רחוב ברוש ובתפיסת העולם המעניינת של רן האמן.

לפיכך החליטה ועדת הפרס, פה אחד, להעניק לסופרת נעמי בן-גור את פרס זאב לשנת תשס"ז, על ספרה "הבלש שמפיניון והחיפושית שנסעה לאיבוד".

נימוקי השופטים להענקת פרס זאב לעמליה רוזנבלום על ספרה "עד קצה המושב":

דבר קשה ומצער עובר על הכלב ג'וני. חברו הטוב ארתור נאלץ לעזוב יחד עם משפחתו את ביתם במושב ולעבור לעיר, עובדה המשנה גם את קשריו עם ג'וני, הנותר במושב בבדידותו.

תהליך הפרידה של ג'וני מארתור משנה את חייו כליל. הוא נאלץ להתמודד מחד גיסא עם עצב עמוק בשל הנתק הנכפה עליו ומאידך גיסא להסתגל לשוקו, חברו החדש, התופס את מקומו של ארתור היקר.

אנו עוקבים אחר תבלי הקליטה הקשים של שוקו עצמו עד להסתגלותו למקום ולחברה החדשה, הכוללת חיות נוספות, ביניהן חתולים, חזירי בר, סוסים וכלבים נוספים.

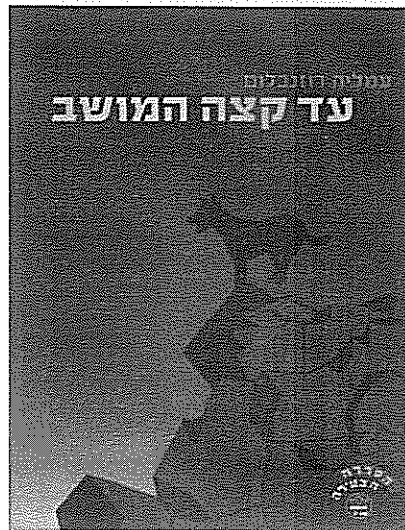
אין ספק שתהליך זה מורכב וטעון רגשות חיוביים ושלייים כאחד נמשך זמן רב, אך בסופו של דבר מצליח ג'וני להתגבר על צערו ולרכוש לעצמו חבר חדש, אף הוא כלב.

ספרה של עמליה רוזנבלום "עד קצה המושב" הוא ספר הרפתקאות סוחף ומלא דמיון, על חיות המצליחות לנהל חיי קהילה מעניינים, לאהוב ולשנוא כבני אדם, להעביר ביקורת על נורמות שאינן מקובלות עליהן, להגיב באומץ כיחידים וכקבוצה הקמה להגן על אותם יחידים בצרה.

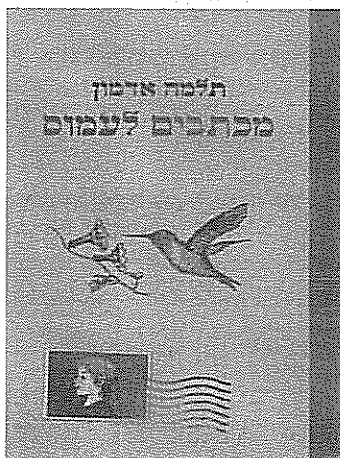
באמצעות שימוש ביסוד ההאגשה כאמצעי עיצוב מרכזי של החיות, גיבורות הסיפור, מצליחה עמליה רוזנבלום להעביר אלינו מסרים דידקטים הנוגעים למוסד החברות באשר הוא, אצל בעלי חיים ובני אדם כאחד.

לפנינו משל עמוק וחכם על בני אדם, עם ביקורת מחויכת והרבה הבנה, העשוי לענין ולרתק בני נוער המתלבטים בשאלות מסוג זה.

לפיכך החליטה ועדת הפרס, פה אחד, להעניק לסופרת עמליה רוזנבלום את פרס זאב לשנת תשס"ז על ספרה "עד קצה המושב".



נימוקי ועדת השופטים לפרס זאב תשס"ז לתלמה אדמון על ספרה "מכתבים לעמוס":



"היא כותבת לי שורות קצרות, אני עונה במגילות" – כך שר גידי גוב בשירו המקסים עם רונה קינן.

לא כך בסיפור שלפנינו. ליבת כותבת מגילות ועמוס מקצר.

ליבת ועמוס, שניהם יחד וכל אחד לחוד, עומדים במרכז של עלילת הספר "מכתבים לעמוס". ליבת, נערה בת 12 מהדרום, פוגשת במחנה ריצה לנוער, את עמוס בן ה-15 ונופלת בקסמיו, אך לא נוצר ביניהם כל קשר קרוב.

מכאן ואילך מתחילה העלילה להתפתח באמצעות התכתבות בין השניים. ליבת היא זו שיוזמת את ההתכתבות בטענה שאין היא אוהבת אימיילים ואס אם אסים, המקובלים כיום בקרב בני הנוער. לגביה רק באמצעות המכתבים של פעם, עם מעטפה ובול, ניתן להגיע לדבר האמיתי.

עמוס מבחינתו אינו ממהר להתמסר, אבל ליבת ממשיכה לכתוב לו בעוצמה אדירה ובמלוא הרגש ולשתף אותו בחוויותיה, עד כי הוא נענה לה, אמנם באיטיות, אך בהתמדה. וכך, ממכתב למכתב נרקם קשר נדיר בין השניים – בין הנערה מלאת האנרגיות, שאוהבת לרוץ ולצייר, לבין הנער המופנם, הנפתח באיטיות לאהבת נעורים ומכאן לחברות נאמנה.

היחסים ביניהם המתפתחים בקצב של דואר, עוברים שינויים והתקדמות. יש ביקורים הדדיים, עמוסי הכנות והתרגשויות, בבית המשפחות. אבל דווקא כשהם קובעים להיפגש פגישה אינטימית יותר, מתרחש דבר בלתי צפוי והיחסים מקבלים תפנית דרמטית.

"מכתבים לעמוס" הוא ספר מרתק, אמין ומשכנע כאחד, כתוב בשפה פשוטה ובהירה, ספר מעודן, המצליח לגעת בנימי נפשם של נערים ומבוגרים כאחד.

זהו סיפור אהבה מיוחד, המעורר למחשבה, על מה בעצם משקיעים הצעירים בני זמננו את מרצם בעידן המחשב ומה הם מפסידים.

לפיכך החליטה ועדת הפרס, פה אחד, להעניק לסופרת תלמה אדמון את פרס זאב לשנת תשס"ז על ספרה "מכתבים לעמוס".

עיון ומחקר

לימודי מתמטיקה בספרי קריאה לילדים ולנוער: מסרים מגודריים

מאת: רננה גרין-שוקרון*

מטרת המחקר לעמוד על המסרים המגודריים המועברים באמצעות ספרי קריאה לילדים ולנוער בהקשר ללימודי המתמטיקה.

לצורך החקירה נבחרו ספרי קריאה לתלמידי ביה"ס היסודי, חט"ב ותיכון, ספרי מקור ישראליים וספרים מתורגמים, מתקופות שונות, שבמסגרת עלילתם מופיעה התייחסות ללימודי מתמטיקה, אם כי לאו דווקא בנושא המרכזי של הספר. איתור הספרים דרש היכרות עם מגוון רחב של ספרי ילדים ונוער, דפדוף וקריאה, ויש להניח שניתן למצוא גם ספרים נוספים.

בסך הכל נמצאו 15 ספרים, שהכילו התייחסות ללימודי מתמטיקה. בכל ספר סומנו הקטעים העוסקים בנושא, והם מוינו לקטגוריות על-פי מין הדמות ויחסה למקצוע (בנות מתקשות, בנים מתקשים, בנות מצליחות, בנים מצליחים), ביטוי לחרדת מתמטיקה, ויחסים בין המינים בהקשר למתמטיקה (מי עוזר למי, מי "חזק" יותר בתחום ביחס לשני).

א. בנות ובנים: הגורמים להבדל ביחס ללימודי המתמטיקה

מזה כעשרים שנה מוטרדים אנשי חינוך בארץ ובארה"ב מן ההבדלים בין המינים, כשהמדובר במספר הפונים ללימודי מתמטיקה ותחומי דעת מדעיים תלויי מתמטיקה. פער זה בא לידי ביטוי הן ברמת הלימודים התיכוניים והן ברמת הלימודים האקדמית.

ממחקרים עולה, שהחל מגיל ארבע עשרה, נמוכים הישגי הבנות מהישגי הבנים, וכי בנות נמנעות יותר מבנים לפנות ללימודי מתמטיקה ברמה הגבוהה. אחוז הבנות המסיימות ברמה גבוהה את לימודי המתמטיקה בביה"ס התיכון הוא פחות ממחצית מאחוז הבנים המסיימים רמה זו. עפ"י נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לשנת תשמ"ה, לדוגמה, רק 12.7% מהבנות סיימו לימודים ברמה

על-פי עבודה שכתבה במסגרת הקורס: "החשיבה שלו, החשיבה שלה", לפרופ' ענת זוהר, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2006

של חמש יחידות לימוד במתמטיקה, לעומת 26.4% מהבנים (עמית ומושקוביץ-הדר, 1989).

Karp וחברותיה (1998) וכן Halpern (2000) מציינות שבארה"ב בנות מגיעות בשיעורים נמוכים יותר מאלה של הבנים לקורסים במתמטיקה ברמה גבוהה, ולתוצאות נמוכות יותר במבחני SAT. באורח דומה, הן ממעטות לבחור בקריירות הקשורות למתמטיקה.

באוניב' הארוורד נערך בשנת 2005 כנס שדן בגורמים לחוסר האיזון המגדרי במדע ולמיעוט נשים בעמדות הבכירות באקדמיה בתחומי המתמטיקה והמדעים. בכנס, מנה פרופ' לארי סאמרס סיבות אפשריות לפער זה. בין הסיבות בלטו הגורמים החברתיים: אפליה ודעות קדומות, אמהות כמטלה שמוטלת ברובה על נשים ומגבילה את יכולתן להתחייב למקצועות התובעים "זמן עבודה", והכוונה חברתית שונה לבני שני המינים. בנוסף, רמז סאמרס לקיומם של הבדלים ביולוגיים מולדים המשפיעים על יכולתן של נשים בתחום זה.

בניגוד לכך, קובעת הלפרן (2000) עפ"י מחקרים שסקרה, כי נמצאו הבדלים ביולוגיים חסרי משמעות ביכולות קוגניטיביות ספציפיות בין שני המינים. ההבדלים שנמצאו (כגון שגברים טובים יותר בתפיסה מרחבית ונשים טובות יותר ביכולות ורבאליות) אינם יכולים להגדיר מין אחד כחכם יותר באופן ביולוגי מולד מהמין האחר. עם זאת, נמצאו הבדלים בסגנונות קוגניטיביים של נשים וגברים (כלומר הבדלים בצורות התפיסה, הזכירה והחשיבה). מחקרים הראו שנשים מושפעות יותר מגברים מקונטקסט, והן הוגדרו כ"תלויות שדה" יותר מגברים. "אי התלות בשדה" שהתקשרה לביצועי גברים, תוארה כמשקפת סגנון קוגניטיבי אנליטי שמסתמך על עצמו. הלפרן מדגישה כי אינטליגנציה אינה מונח אחיד, אלא יכולות שונות – אינטליגנציות מרובות. בסיכום, קובעת הלפרן, כי ברוב המכריע של התחומים, נשים וגברים דומים אלה לאלה בכישוריהם הקוגניטיביים.

הבדלים בין סגנונות חשיבה ולמידה בין שני המינים אושרו גם במחקרים נוספים:

קלינצ'י וחברותיה (Clinchi, 2002) מצביעות על סגנונות למידה נבדלים ודרכי חשיבה וידיעה שונות בקרב בנות/נשים ובנים/גברים. בנים הוגדרו כ"חושבים נפרדים", המעדיפים לעבוד עם נושאים שמתאפיינים בלוגיקה, תוקף, ראציונליות ואמת אבסולוטית. סגנון החשיבה הנפרד אופיין בגישה מרוחקת, לא-אישית, אובייקטיבית, ביקורתית, שיש בה הפרדת רגשות וערכים מן הידע. החושבים הנפרדים מעוניינים בתקפות של אובייקט הידיעה ומוודדים את איכותו. לעומתם,

החושבים המחוברים מעוניינים להבין את האובייקט, משתמשים באמפתיה וברגש, באימוץ נקודת מבטו של האחר, נוטים להרגיש עם ולחשוב עם מחבר הרעיון. "חושבים מחוברים" מעדיפים לעבוד עפ"י אינטואיציה, יצירתיות, תהליכים אישיים וניסיון.

החוקרות מציינות שהדיכוטומיה הזו אינה קיימת במציאות בצורה כה מוחלטת, אלא שאנשים שונים מפגינים דרכי ידיעה שונות המכילות חלק מהאספקטים של אחת מדרכי הידיעה שתוארו. החוקרות מדגישות כי אינן קובעות שכל הנשים ורק הנשים חושבות בדרך של "ידיעה מחוברת" ושכל הגברים ורק הגברים חושבים כ"יודעים נפרדים". במחקרן שהתמקד בנשים, הן מצאו שנשים דירגו בעקביות הצהרות של ידיעה מחוברת בדירוג גבוה יותר מאשר הצהרות של ידיעה נפרדת.

אחד מסימני ההיכר של למידה למען הבנה, המבטא את סגנון הלמידה המחובר, הוא חיפוש קשרים עשירים ורב-ממדיים בין מקצוע הלימוד בבית הספר לבין חייהם של התלמידים. כמו-כן הבנה כוללת אינטראקציות קוגניטיביות עם אחרים דרך חילופי דברים מילוליים. רעיונות והשקפות אלה על ידע מהווים את הרציונל לתכנית לימודים עכשווית בלמידת מתמטיקה ומדעים ברחבי העולם. הדרך להשיג הבנה עמוקה היא דרך למידה באמצעות חקירה, ארגומנטציה, קבלת החלטות וחשיבה ביקורתית (זוהר 2006).

מחקרה של ליטלטון (1998) העלה שבפעילות מבוססת מחשב, בנות הושפעו מגרסת התוכנה, מן התסריט, מן ההקשר ועיצוב הדמויות, ואילו בנים השיגו אותה רמת ביצועים בתוכנות דומות באופיין, אך שונות בעיצובן. כלומר, ביצועי הבנים אינם מושפעים מסוג התוכנה בעוד שביצועי הבנות מושפעים ממנה. חפצים ודמויות שהם גבריים סטראוטיפיים שהופיעו בתסריט, הורידו את ביצועי הבנות. ניכר שחלק גדול מהבנות מזדהות עם הדמויות. ההזדהות כשלעצמה אינה עוזרת לפתרון המשימה, אך יתכן שהיא משפיעה על המוטיבציה לביצוע המשימה.

גם במחקר זה נטען שישנם הבדלים בסגנון הקוגניטיבי בין בנים ובנות והם באים לידי ביטוי גם בעבודה במחשב, כאשר בנים מאמצים סגנון יותר פורמלי ואנליטי, בהשוואה לסגנון יותר פתוח וחוקר שמעדיפות הבנות. הועלתה ההשערה שעד היום פיתוח תוכנות מחשב ללמידה ולבילוי התנהל על פי המסלול הגברי. תצפיות בכיתה מבליטות את האינטראקציות בין המינים בנוגע למחשבים: בבתי ספר מעורבים, בנים שולטים לעיתים קרובות בפעילויות המחשבים, בדיון ובפעילות המשותפת.

מחקרה של Boaler (1997) עקב אחרי גישות שונות להוראת מתמטיקה בבריטניה בשני בתי ספר. המחקר העלה את הצורך שמבטאות בנות בלימוד שחותר להבנה, ליצירתיות, לביטוי אישי, לשיתוף פעולה ולקשר לחיים, ומנגד את תיסכולן והתנגדותן ללימוד בגישה המסורתית הנפוצה. הסיבות שהבנות ציינו להתנגדותן לשיטה זו קשורות לקצב, ללחץ, לגישות סגורות שאינן מאפשרות להן לחשוב, ולסביבה תחרותית. הבנות רוצות להיות מסוגלות להבין מתמטיקה ולא מוכנות לקבל שיטה שרק מעודדת לימוד בע"פ של סמלים ומשוואות, שאין להם משמעות בעיניהן. ההעדפה להבין היא זו שבידלה בין הבנים לבנות: 91% מהבנות התייחסו להבנה כאל האספקט החשוב ביותר של לימוד מתמטיקה, בהשוואה ל-65% מהבנים. עוד נמצא כי בנים מראים יכולת הסתגלות גם לגישה שאינם אוהבים ונטייה לעבוד היטב בסביבות תחרותיות. עם זאת, שני המינים הביעו העדפה לגישה פתוחה. בנות היו מוכנות להשקיע בעבודה על פרויקטים למרות הדרישה הקוגניטיבית המוגברת, והעריכו את החוויה משום שאפשרה להן לחשוב על המתמטיקה בדרכים שלהן.

נקודת המוצא של המחקר הפמיניסטי של הוראת המתמטיקה היא בהתקוממות כנגד תיאוריית הייחוס. תיאוריה זו ממקדת את האשמה בהישגים הנמוכים של בנות במתמטיקה לעומת הישגי הבנים, בחרדת המתמטיקה שלהן, בהערכה עצמית נמוכה ובנטייה לייחס את כישלונן לחוסר יכולת שלהן. טענת המחקר היתה שמורים לא הקשיבו לקולן של הבנות, אך הדביקו להן סטיגמה של חרדות. המחקר הראה כי ניתן לשנות את הישגי הבנות באמצעות פדגוגיה ופרקטיקה שונות.

מתברר אם כך, שהפנייה ללימודי מתמטיקה ברמה גבוהה וההישגים בתחום אינם יכולים להיות מוסברים בהבדלים ביולוגיים בין המינים, הבדלים שמתבטאים ביכולת חשיבה, אלא שהם בעיקרם תוצאה של הבדלים פסיכולוגיים ושל הבניה חברתית.

מחקרן של מירי עמית וניצה מושקוביץ-הדר (1989) בדק מהן הסיבות שתלמידות תיכון מייחסות להצלחתן ולכישלונן בלימודי המתמטיקה. הממצאים העיקריים: בנות יותר מבנים חשות חוסר ביטחון ביכולתן האישית במתמטיקה, ונוטות לייחס את כישלונותיהן במקצוע להיעדר יכולת אישית (גורם פנימי קבוע). את הצלחתן הן מייחסות למאמץ שהשקיעו, לקלות המשימה, למאמץ המושקע בביצוע המשימה, או לגורמי סביבה, (כלומר לגורמים חיצוניים ואקראיים). דפוסי ייחוס כאלה של הבנות מצביעים על ציפיות נמוכות להישגות הצלחה וחשש רב מהישגות הכישלון בעתיד. לפיכך נמנעות הבנות מלימודי מתמטיקה ואינן נוטות לבחור בלימודים בתחום זה ברמה גבוהה בתיכון (שם, ע' 370). מסתבר שאפילו

בנות ברוכות הישגים מגלות חוסר ביטחון ונוטות לייחס את כישלונותיהן בביצוע מטלות מתמטיות להיעדר יכולת אישית. החוקרות מצאו כי בניס מרגישים ביטחון עצמי רב בלימודי מתמטיקה ומייחסים את הצלחותיהם במקצוע בעיקר ליכולתם האישית (גורם פנימי קבוע). על כן הם מצפים להישנות ההצלחה בעתיד ונוטים להתמיד ולעסוק בלימוד מתמטיקה ברמה גבוהה. המאמר מציין גם סיבות חברתיות להבדלים בין הבנים והבנות: גישה סטריאוטיפית הרואה במתמטיקה מקצוע גברי, גורמים פסיכולוגיים כמו חרדה ממתמטיקה ופחד מהצלחה, חוסר ביטחון, התייחסות מפלה של מורים בין בנים ובנות, רגישות יתר של בנות להשפעות חיצוניות, לעומת ביטחון של בנים בעצמם. לייחוס הסיבות ישנה השלכה התנהגותית על המוטיבציה, האמונה העצמית והשקעת המאמץ.

ספרה של אורנשטיין (1994) מתאר בעיה של הטרדה מינית המתרחשת בין כותלי ביה"ס, כגורם הפוגע בהערכה העצמית של בנות, משתיק אותן ומזיז אותן הצידה, וממילא עשוי לפגוע בהישגיהן הלימודיים ובאתגרים שיקחו על עצמן. סיבות נוספות ליחסן השונה של בנות לעומת בנים למתמטיקה נמצאות בתחום החברתי וקשורות במסרים שבנות מקבלות מהורים, מורים, מיועצות בת"ס ומסוכני סוציאליזציה נוספים.

ב. ספרי לימוד וקריאה כסוכני סוציאליזציה מגדרית

דו"ח הועדה שהקימה שרת החינוך לבדיקת סטריאוטיפים בספרי לימוד (2002) קובע כי: "חומרי הלמידה כגורם חינוכי מהווים בתוכם, בעיצובם ובלשונם, אחד מסוכני החברות המשמעותיים של מערכת החינוך, בהיותם בעלי השפעה על עיצוב תפיסת העולם של הלומד והלומדת ביחסם אל עצמם וביחסם לבן המין השני".

הדו"ח מגלה כי למרות עבודה רבה שנעשתה בעבר בבדיקת ספרי לימוד, בהכשרת מנחים ובהעלאת מודעות, עדיין קיימים ברבים מספרי הלימוד סטריאוטיפים מגדריים. הסטריאוטיפים נמצאים במידה רבה דווקא בתחומי התוכן. כמו-כן נמצא שככל שגיל נמעני הספרים עולה, ישנם יותר סטריאוטיפים מגדריים. בספרי ההיסטוריה נמצאה המידה הרבה ביותר של שימוש בסטריאוטיפים מגדריים ואילו ספרי האנגלית היו שוויוניים יותר. למעשה, סוכם שרוב ספרי הלימוד הנמצאים כיום בשימוש התלמידים, אינם עומדים בקריטריונים הנדרשים לקבלת תו תקן בתחום השוויון בין המינים, וכמובן שמצב זה מדאיג מאוד בשל השפעתו השלילית על מעמדן החברתי של בנות ונשים.

ספרי קריאה הנקראים באופן וולנטרי בשעות הפנאי מתפקדים אף הם כסוכני סוציאליזציה, המעבירים מסרים חברתיים בדרך של חוויה רגשית והזדהות עם הדמויות.

Furner (2004) מתאר את החוויה המתרחשת בקריאת ספר טוב: הקורא חש שהדמות המתוארת דומה לו ושהוא יכול להתקשר אליה. "אינטראקציה זו ידועה כהזדהות. ככל שאנו חשים שיש לנו יותר במשותף עם אנשים שאנו פוגשים בקריאתנו, כך יהיה תהליך ההזדהות קרוב יותר. עם הזדהות זו באה תחושת הקלה או קתרזיס, הרגשה שנותנת לנו לדעת שאיננו לבד מול הבעיות שלנו. כשאנחנו נהנים מספר, אנחנו לומדים באמצעות הדמויות שבספר. אנו זוכים בדרכים חדשות של הסתכלות על נושאים בעייתיים שאנו מתמודדים איתם ותובנות צומחות" (שם).

הביקורת הפמיניסטית בדקה יצירות תרבותיות שזכו לקונסנזוס חברתי, במטרה להראות עד כמה הן תוצאה של הטייה גברית. ציפי שמעיה (1998) מצינת ש"מחקרים הראו כי הסרטים, תכניות הטלוויזיה, הספרים והסיפורים שהילדים קוראים ושומעים יוצרים אצלם התניה תרבותית וחברתית".

הסיפורים והמעשיות מתפקדים כסוכן סוציאליזציה חשוב ומשמעותי, שדרכו מפגימים הילדים ערכים, דפוסי חשיבה, סטנדרטים חברתיים ואת תפקידיהם של הגבר והאישה. באמצעות המעשיות מותנים הילדים לקבל ולהפנים את הרעיונות והערכים התרבותיים של תפקידי המינים המסורתיים, אשר מכינים בנות להיות סבילות, צייתניות, רגשניות, דואגות ובעלות נטייה חזקה לביטול עצמי ולהקדבה; ובנים – להיות תחרותיים, סמכותיים, רציונאליים, רודפי כוח וסמכות". היופי מופיע במעשיות כערך עליון וכקובע גורלות: אישה יפה מתקשרת עם תכונות אופי חיוביות והיא זו שתזכה להצלחה ומעמד גבוה, ואילו כיעור מתקשר עם רוע, אכזריות, זיקנה או תכונות כוחניות.

הצגת שני המינים באמצעות כלי התקשורת, הספרות והפולקלור, יוצרת סטריאוטיפים, קשורי מין, דמויות, ערכים חברתיים ותפקידי מינים סקסיסטיים. התוצאה לדברי שמעיה – תהליך סוציאליזציה מוטה ומזיק: "הטענה של המצדדים בביקורת הפמיניסטית אינה כי המעשיות אחראיות ליצירת תפקידי המינים וערכים חברתיים סקסיסטיים – אלא שהן ממשיכות, מחדדות ומחזקות דפוסיים חברתיים מזיקים אלה" (שם, ע' 89).

Karp וחברותיה (1998) מציעות שימוש בספרי ילדים לצורך השפעה על סטריאוטיפים ודרכי התנהגות קשורי מגדר. הן טוענות שלמרות שבנות נכנסות לביה"ס מוכנות יותר מבנים ללימודי מתמטיקה, יחסן למקצוע הולך ומתנכר

במהלך שנות הלימודים, באופן שבגיל ההתבגרות שעורי השתתפותן בלימודי המתמטיקה ברמה גבוהה; הולך וקטן. הבנות מאבדות את הביטחון העצמי ועונות לשאלות רבות בתשובה "אני לא יודעת". למעשה החוקרים Quелlette & Pacelli (1983) המוזכרים במאמר, מדווחים על בנות שנוטות להיות חסרות אישיות "נועזת/איתנה" (hardy) שאותה הם מגדירים כנטייה להביט קדימה על שינויים ואתגרים, תחושת שליטה על החיים, אחריות על הפעולות של עצמן והישרדות בתנאים לא נוחים. החוקרים קושרים את מאפייני אישיות זו למיומנויות פתרון בעיות. לדבריהם, כשתלמידות חסרות ביטחון ביכולתן במצבים חדשים או מאתגרים, הן עשויות להתקשות גם בפתרון בעיות מתמטיות. מורים למתמטיקה מציעים שסוג האסטרטגיות של פתרון בעיות מתמטיות שהם מלמדים, צריך להיות קשור ישירות לפתרון בעיות שתלמידים מתמודדים עמן בעולם האמיתי.

כותבות המאמר מציעות אסטרטגיה של הצגת מודלים של דמויות נשיות חזקות-נועזות באמצעות דוגמאות של פותרות בעיות צעירות שנמצאות בספרי ילדים ונוער. דמויות אלה יכולות לתפקד כקרבן קפיצה לשיעורי מתמטיקה, כאשר המורות יקשרו דמויות אלה לפעילויות מתמטיות. בספרים ניתן לפגוש נשים צעירות ולוחמניות (feisty) שמתמודדות עם הרפתקאות באומץ, מקבלות החלטות קשות, פותרות בעיות של עצמן ושל אחרים, ומשתמשות בקשרים וחיבורים, ביחסים שלהן עם אנשים אחרים כדרכים להתמודדות עם אתגרים חדשים. "סיפורים הם אחת מן הדרכים החזקות שבאמצעותן מוסדרות ומנוהלות הבניות של מגדר" (Walkerline, 1994, שם). החוקרות טוענות שכשמבקשים מנשים מבוגרות להיזכר בספרים שנדרשו לקרוא במשך שנות ביה"ס, הן זוכרות ספרים עם גיבורים גברים, וגם כיום מורים מעדיפים לקרוא בקול בכיתה סיפורים כאלה. יש ללמד את הבנות להיות מסוגלות לסבול חרדה ולתפקד בכל זאת, כך יוכלו להתמודד גם עם משימות קשות במתמטיקה.

הכותבות מתארות שיעורים שהעבירו בבי"ס יסודי על פי הדגם המוצע, ומצאו שהבנים התעניינו בסיפורים כמו הבנות. לאחר קריאת הסיפור בשלמותו, נערכה שיחה בכיתה על אלמנטים ספרותיים כמו עלילה, נושא ומסרים, והילדים יצרו חיבורים בין הדמויות לחייהם שלהם. בהמשך זהו מתוך הסיפור מושגים מתמטיים ונערכו פעילויות בהקשר זה. הכותבות תיעדו למעלה מ-60 סיפורים מתאימים לעבודה בגישה זו המעודדת שוויון בין המינים והתמודדות עם משימות מתמטיות.

ג. הוראת מתמטיקה לילדים בשילוב עם ספרות ילדים

ספרי קריאה לילדים ולנוער משמשים כסוכני הבניה חברתית גם לגבי עיצוב יחסם של בנים ובנות ללימודי מתמטיקה.

בארה"ב קיימות תכניות לימודים מגוונות המשלבות קריאת ספרי ילדים בלימודי חשבון ומתמטיקה, מראשית הקניית המושגים החשבוניים בגיל הצעיר ועד לרמות הלימודים התיכוניים.

מינק ופרייזר (2002) מציינות שבשנים האחרונות מתקיים דיון ציבורי סביב הוראת המתמטיקה בארה"ב, והורים ומורים אותגרו לחשוב על מתמטיקה בדרך שונה מזו אותה חוו כתלמידים. "הדרישות של המאה החדשה הן שכל הילדים ירכשו הבנה של מושגים, כישורים ועמדה חיובית כלפי מתמטיקה, במטרה להצליח... כשהתלמידים של היום לומדים כישורים מתמטיים ומושגים, הם חייבים לאמץ, ליישם ולהרחיב מושגים ישנים למשימות חדשות ורעיונות קיימים לרעיונות חדשים" (עפ"י Kennedy & Tipps, 2000).

בשנת 1989 צעדה המועצה הלאומית של מורי המתמטיקה בארה"ב (NCTM) צעד מכריע לקראת שיפור הוראת המתמטיקה, עם פרסום תכנית לימודים וסטנדרטים להערכה למתמטיקה בבתי"ס. התכנית שיושמה בפלורידה בשנת 1997 שינתה את הדרך בה לימדו מתמטיקה במדינה זו. השינוי התמקד **במעבר מרכישת מידע להבנה של מושגים מתמטיים**. התפיסה החדשה גורסת שרעיונות מתמטיים יכולים להתפתח יחד עם ובאמצעות קריאה, כתיבה, האזנה ודיון במתמטיקה. בבתי"ס תיכוניים הופעלה תכנית CRISS (creating independence through student-owned strategies). ההנחה שעמדה בבסיס הפרוייקט היתה שביצועים דלים של תלמידים הם תוצאה של חוסר יכולתם לקרוא טקסטים של שדה התוכן, והתכנית יועדה לפתח קוראים ולומדים עצמאיים וחושבים.

מינק ופרייזר (2002) מעריכות את מידת הצלחתה של תכנית להוראת מתמטיקה בשילוב עם ספרות ילדים, ביחס לעמדות התלמידים כלפי מתמטיקה וכלפי סביבת הכיתה. המחקר המתואר נערך במשך שנה על 120 תלמידי כתות ה', שמוריהם השתתפו בפרוייקט SMILE (science and math integrated with literary experiences).

בסיום השנה התברר שציוני התלמידים במתמטיקה עלו וכן השתפרו עמדותיהם כלפי לימודי מתמטיקה וסביבת הכיתה. המסקנה היתה ששימוש בספרות ילדים חיזק תלמידים בלימוד מושגים מתמטיים. התלמידים שעברו לעבוד בקבוצות נהנו מהלימודים. לאור ההצלחה, בשנה שלאחר מכן עברו כל מורי ביה"ס את ההשתלמות בתכנית SMILE.

Halsey (2005) מסבירה את ההיגיון של שילוב ספרות בשיעורי מתמטיקה, בכך שילדים זקוקים להזדמנויות לקרוא, לכתוב ולדון ברעיונות שבהם השימוש בשפת המתמטיקה הופך לטבעי. הפרספקטיבה המתמטית שנמצאת בספרות יכולה להגביר את ההנאה של התלמידים ואת הבנת הנקרא שלהם. הכותבת מביאה מדברי Schiro (1997) שמייעץ לחזור ולקרוא ספר כמה פעמים כדי לאפשר לילדים לצלול לתוכו ולגלות בו גם את המתמטיקה וגם את הספרות. לעומתו אחרים רואים בספרות קרש קפיצה להצגת מושגים מתמטיים, ולפיכך פותחים בקריאה וכשמתחילים לעסוק במתמטיקה זונחים את הספר מאחור.

Pomykal Franz & Pop (2005) טוענות ששילוב ספרי ילדים בשיעורי חשבון מגיל הגן ועד לתיכון מאפשר הצגה והמחשה של מושגים מתמטיים, ומלמד שמתמטיקה אינה נושא מבודד אלא חלק מהחיים שהוא רלוונטי לחיי יום יום. בהתחשב בסטנדרטים שהוגדרו ע"י המועצה הלאומית של מורי המתמטיקה והדגש על לימוד לקראת הבנה, מסבירות הכותבות: הבנה מתמטית מקבילה לראייה איך ליישם מתמטיקה מחוץ להקשר של שיעור המתמטיקה. הדגש הוא על יצירת קשרים, חיבורים שיש בהם יישום של מתמטיקה בהקשרים חוץ-מתמטיים, וספרי ילדים מסייעים להשגת מטרה זו.

Furner (2005) עוסק בחרדה מלימודי מתמטיקה ומדעים ומציין שזו תופעה רחבה שמוכרת מביה"ס היסודי ועד לבגרות. חרדת המתמטיקה קשורה להוראת המקצוע, כיוון שילדים לא חשים חרדה זו לפני שנכנסו לבית הספר.

פורנר מציע שימוש בקריאת ספרי ילדים כצורה של תרפיה, שמטרתה להביא לצמצום החרדה והתסכול ממתמטיקה, וכאמצעי ללימוד מתמטיקה ולהפיכת מושגים מתמטיים לרלוונטיים ולבעלי משמעות.

הוא מציע את שיטת הביבליותרפיה כאמצעי להשיח על חוויות העבר של התלמידים בקשר למתמטיקה, לפרוק כעס, שנאה ופחד, ולדבר עם אנשים שחולקים תחושות דומות. כל אלה יכולים להוות חוויות מרפאות, המשחררות את הילדים מפוביית המתמטיקה, מסכם פורנר.

ד. לימודי מתמטיקה בספרות ילדים ונוער: מסרים מגדריים

חרדת מתמטיקה:

דימויו של תחום הלימודים החשובני כפי שהוא משתקף בספרי הילדים והנוער שנבדקו, הוא שלילי בעיקרו.

הרייט, גבורת הספר "הרייט המרגלת", תלמידת כיתה ו', עונה לשאלת המטפלת שלה – מה אתם לומדים השנה: "אנגלית, היסטוריה, גיאוגרפיה, צרפתית, מתמטיקה – ייחס, טבע – ייחס ואמנות – ייחס, ייחס ייחס" (הרייט המרגלת, ע' 30).

מקצועות הלימוד שזכו מפיה לתואר הכבוד "ייחס" הם מתמטיקה, טבע ואמנות. הרמיוני, חברתו המוכשרת של הארי פוטר, הלומדת בביה"ס לקוסמים, לומדת כשיפומטיקה ומעידה "שזה המקצוע אולי הכי קשה" (הארי פוטר ומסדר עוף החול, ע' 734).

אמבר בראון (דנציג, 1997, 1998) ובטסי (קנפילד-פישר, 2003) תלמידות כיתה ג', מיה הנסיכה (קאבוט, 2003, 2005) תלמידת כיתה ט' ויעל המתבגרת (אורגד, 1999) שיתוארו בסעיף הבא, רואות במתמטיקה מקצוע קשה, לא מובן, מתסכל, מפחיד, והן זקוקות לעזרה כדי להתמודד אתו. גם הארי פוטר ורון חברו, אורי – גיבור ספרה של שטרייט-וורצל, דור (מקמל-עתיר, 2004) והנער העומד במרכז הספר "שאמא לא תדע", מתקשים במתמטיקה וחווים תסכול וכישלון בלמידתו. לשניים מהגיבורים הללו יש מורים למתמטיקה, שמתוארים כדמויות מפחידות ועיונות.

היחידות שמצליחות בחשבון ונהנות מהעיסוק בו הן מטילדה בת השש – ילדת הפלא מספרו של רואלד דאל ומיכל גיבורת הספר "אורן ואורן משלימים". שתיהן מגיעות להישגים גבוהים בתחום זה. יעל מן הספר "הלב שחיפש הלב שמצא" היא היחידה העוברת תהליך של שינוי במהלך הספר, וממצב של כישלון וקושי במתמטיקה היא מגיעה להצלחה, סיפוק ומעבר למגמה ריאלית.

בנות מתקשות (ובנים מצליחים)

במספר ספרים, דוגמת "אמבר בראון", "הרייט המרגלת", "יומני הנסיכה", "הלב שחיפש הלב שמצא", "מי מבין את בטסי", עומדים זו מול זה, דמות של בת המתקשה בחשבון ובן השולט בחומר ומסייע לה. העמדת שתי הדמויות במקביל יוצרת יחוס מיגדרי של הצלחה בתחום לאחד המינים בלבד. חזרת הדפוס הזה בספרים שונים ופופולאריים מחזקת ומשרישה את הסטריאוטיפ של הבת המפגינה חוסר ביטחון ותלות בבן, האמור להסביר לה את החומר מתוך חברות נעימה ומפרגנת. בכך יש משום תיאור התנהגות המעודדת חיקוי.

אמבר בראון, תלמידת כיתה ג', בת להורים גרושים, שואבת עידוד מחברה מילדות ג'סטין: "אנחנו צוות לעניין. אנחנו עוזרים זה לזה לצאת מצרות. אנחנו גם לומדים דברים בערך באותו קצב, וכשאחד מאיתנו מקדים את השני, הוא עוזר לשני לפתור את העניין. כשלמדתי לא לכתוב את האות ג' הפוך כמו ז', מיד לימדתי גם את ג'סטין. הוא עוזר לי בחשבון, במיוחד בשברים, שאני ממש לא קולטת" (אמבר בראון וכדור המסטיקים הענקי, ע' 15).

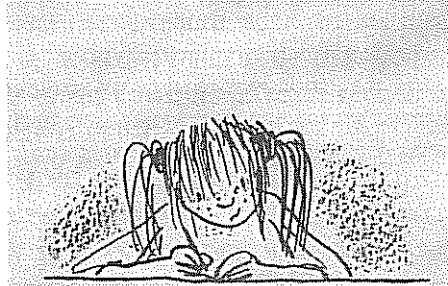
בהמשך חוזרות אמירות נוספות באותו הקשר: "אני כל כך שמחה, לא רק כי הוא חוזר, אלא כי הוא יוכל לעזור לי להבין מה עושים עם $2/3 = 6/?$ " (ע' 36). "אני מסתכלת על ג'סטין. הוא פותר את התרגילים ממש במהירות. אני מסתכלת על הדף שלי ומתחילה ללעוס את זנב העיפרון שלי... ג'סטין גומר את התרגילים, לוקח את דף העבודה שלי ובודק אותו. הוא מוצא שתי שגיאות, מראה לי איך לתקן ועוזר לי לגמור את העבודה. אני לא מתה על שברים. למעשה, שברים זה אחד הדברים שאני הכי פחות אוהבת..." (ע' 37). כדי להדגיש את המידה בה אמבר שונאת שברים, היא מפרטת מהם הדברים שהיא שונאת יותר משברים: "כרוב ניצנים, לראות ילדים מחטטים באף ואח"כ טועמים את הממצאים, כשאנשים שאני אוהבת עוזבים". אמבר מתייחסת כאן לכך שחברה ג'סטין עובר דירה, אירוע שבעקבותיו תעבור משבר רגשי.

הספר השני בסדרה נפתח ביום האחרון ללימודים, כשאמבר אורזת את חפציה ובהם: "בובת טרול עם הכתובת בהצלחה שהדודה שלי, פם, שלחה לי כדי שיהיה לי מזל בבחינות במתמטיקה. אני שמחה שהיא שלחה לי את הטרול, אבל שום דבר לא יכול לעזור לי לעבור את הבחינות במתמטיקה בקלות... חוץ מהחבר הכי טוב שלי, ג'סטין דניאלס, שיכול להסביר לי את החומר כך שאני גם אבין אותו..." (אמבר בראון בלונדון עם אבעבועות רוח, ע' 9).

ילדים קוראים סידרה של ספרים, כשהם נהנים מספר אחד ומתקשרים לדמות ורוצים לחזור ולפגוש אותה שוב ושוב. כך גדלה ומתחזקת ההזדהות עם הדמות מספר לספר. בספר השלישי אמבר עולה לכיתה ד' והיא מתווחה ופוחדת: "כיתה ד'... הלימודים אמורים להיות די קשים... ומר כהן כבר לא יהיה המורה שלי השנה... מה יהיה אם המוח שלי כל-כך מלא בדברים שלמדתי בגנון, בגן חובה ובכיתות א' ב' ג', שלא יהיה בו מקום לעובדות חדשות..." (אמבר בראון עולה לכיתה ד', ע' 12). מיד לאחר ההיכרות עם המורה החדשה מתחיל פרק חדש בספר בתרגיל חילוק, ואחרי המשפט: "למה גברת הולט עושה לי את זה?" שמביע חוסר אונים מוחלט. כשתלמידה ותיקה בכיתה חוזרת לאחר היעדרות ארוכה ומתיישבת ליד אמבר, ומתברר שהיא יודעת את פתרון התרגיל, אמבר מנסה להתחבר איתה וכותבת לה פתק: "אני כל-כך שמחה שחזרת ושאת יושבת לידי. את יודעת, ג'סטין היה עוזר לי במתמטיקה... ואני הייתי עוזרת לו בלשון..." (שם, ע' 39). אמבר מבקשת לשכפל את

דפוס היחסים הקודם ולהמשיך לקבל עזרה, כלומר, ברור לה שמצב חוסר ההבנה שלה בחשבון הוא מצב קבוע שלא ניתן לשינוי, בדומה לקביעתן של עמית ומושקוביץ-הדר (1989). ספרי הסידרה מיועדים לתלמידי כיתות ב'ה', וכבר בגיל כה צעיר המסר שהקוראים מקבלים הוא שמקצוע החשבון קשה להבנה ומתסכל עבור בנות, ורק בעזרתו של בן ניתן להתמודד אתו.

הרייט (תלמידת כיתה ו') גיבורת הספר "הרייט המרגלת", עוסקת בריגול אחרי חבריה לכיתה ואחרי אנשים בסביבתה. היא מאזינה לשיחותיהם ומנסה לדמיין את חייהם ומה הם מרגישים וכותבת את רשמיה במחברתה. היא ילדה מלאת דמיון, שרוצה להיות סופרת כשתהיה גדולה. יש בה סקרנות רבה. אבל, כשהיא רואה את פנקסי החשבונות שחברה ספורט מנהל,



מתוך: אמבר בראון עולה לכיתה ד', הד ארצי, 1998
איור: טוני רוס

במקביל לעבודות בישול וניקיון הבית שלקח על עצמו מאז מות אמו, היא מזדעזעת: "אבל אתה באמת אוהב את זה, ספורט? הרי יש בזה המון מתמטיקה!" וספורט עונה לה: "המתמטיקה זה בכלל לא קשה... וככה אפשר לדעת בדיוק מה המצב". (הרייט המרגלת, ע' 40). הרייט אינה מבינה דבר וספורט מסביר לה כיצד הוא לוקח את ההמחאות שאביו מקבל, פודה אותן ומתכנן מה לעשות בכסף.

לאחר שאמה של הרייט נקראת לשיחה עם המורה, היא מבינה שתחביב הריגול והכתיבה האינטנסיבית של בתה במחברת מפריעים לה להתרכז בלימודיה. היא נזפת בבתה: "היסטוריה, גיאוגרפיה, צרפתית, טבע, הכל רע. את אפילו לא מצליחה באנגלית. ואנחנו הרי ידעים שאת לא יודעת חיבור וחיסור". המורה והאם מחליטות לאסור על הרייט את הכתיבה במחברתה במשך יום הלימודים. האם מעבירה מסר מזלזל ביכולתה המתמטית של בתה: אם בכיתה ו' היא אינה יודעת את הפעולות הבסיסיות, הרי שהמצב באמת חמור.

הרייט מרגישה אבודה, אינה מבינה על מה מדברים בכיתה במסגרת שיעור חשבון. תחושת התיסכול שלה מועצמת ללא המחברת ובלא הדרך בה היא רגילה ללמוד ולחשוב על העולם.

הסופרת כמעט מאפשרת לקוראים לחדור לתוך מוחה ולבה של הרייט ולעקוב אחר הדרך שבה היא חושבת ומרגישה. בתחום הורבאלי היא פועלת, יוצרת ומתנהלת בטבעיות, אך כשמנתקים אותה מצורת החשיבה הזו היא מתקשה

לתפקד. הקושי בתפקוד הקוגניטיבי יוצר קושי רגשי ומשפיע על הדימוי העצמי שלה, והיא חשה עצמה "ילדה רעה", כיוון שאינה מבינה ואינה מצליחה להתאים את עצמה למסגרת הנדרשת. רק כשהיא מגיעה הביתה ופותחת את המחברת היא נרגעת: "אבל הנה הוא כתב ידה, שאולי לא היה יפהפה, אבל לפחות החזיר לה את בטחונה. היא תפסה את העט וחשה את זרם מחשבותיה הולך וגואה, זרם מן הראש אל דה ובאמצעות העט אל הנייר. איזו הקלה, חשבה. לרגע חשבתי שכבר התייבשתי. היא כתבה המון על מה שהרגישה. מפיקה עונג מן האצבעות העוברות על פני העמוד ומן התחושה של תקשורת" (שם, ע' 165). הרייט זקוקה למשמעות בלימודיה, לקשר בין החומר הנלמד לחייה ולאפשרות לעשות דברים בדרכה.

ספרה של דורותי קנפילד-פישר "מי מבין את בטסי" שפורסם בארה"ב ב-1917 ותורגם לעברית ב-2003, מתאר ילדה ביישנית הגדלה כל חייה אצל דודתה המגוננת בעיר, לאחר מות הוריה. הדודה נהגה ללוותה לביה"ס והזהתה אתה בכל פרט בחייה ובמחשבותיה (כולל הכישלון בבחינה בנושא לוח הכפל). היא חינכה אותה להיות אישה טובה על פי המושגים המקובלים בתקופתה, ולפי מה שקראה בספרים על גידול ילדים: שיעורי פסנתר, שיעור טבע, ציור, תפירה וצרפתית. היא ניסתה להגן על הילדה מכל דבר שעלול היה להפחידה. התוצאה: אליזבת-אן (שבמהלך העלילה תקבל את השם בטסי) היא ילדה מבוהלת וביישנית. לאחר שהיא עוברת לגור עם קרובי משפחה שגרים בחווה בכפר, חייה משתנים. לא עוד עושים הכל בשבילה ומגוננים עליה, אלא מעודדים אותה להתנסות, לפתור בעיות בעצמה, לקחת חלק בנעשה בבית ובסביבה. בטסי מגיעה לבית הספר הכפרי והמורה בוחנת את ידיעותיה בקריאה, וממליצה לה לקרוא מהמקראה של כיתה ז', למרות גילה התואם לכיתה ג'. בטסי ניגשה למורה "והודתה במה שידעה שמחובתה להודות בו: אני לא יכולה לקרוא יחד עם כיתה ז'. הכתיבה שלי גרועה ממש, ואני אף פעם לא מצליחה לזכור בעל-פה את לוח הכפל. אין לי סיכוי להצליח בחשבון של כיתה ז'" (שם, ע' 70). המורה אינה נבהלת ושלחת אותה לעזור לילדה צעירה ממנה בקריאה.

כשכיתת החשבון שלה נקראת לשיעור היא באה מדוכדכת מאוד. "היא שנאה את לימודי החשבון בכל לבה, ואכן לא הבינה כלום במקצוע הזה! מנסיון למדה לקרוא במדויק את פרצופיהן של מורותיה, והיתה מנחשת על פי הבעת פניהן אם התשובה שענתה היא התשובה הנכונה. רק כך ידעה אם ענתה נכון או טעתה" (שם, ע' 73). הם פתרו תרגילים בלוח הכפל כמובן (אליזבת-אן כעסה על מזלה הרע!), וכמובן מיד היה על בטסי המסכנה לדקלם את השנוא עליה ביותר, 7x8 היא אף פעם לא הצליחה לפתור את זה! היא ענתה בייאוש "54", כי זכרה במעומעם שהתשובה היא 50 ומשהו... ואז, שוד ושבר, הגיע תורה שוב! קודם לכן מעולם לא נאלצה לפתור תרגילי כפל

פעמיים בשיעור חשבון אחד! המהירות שבה ניחתה עליה השאלה הממה אותה וגרמה לה להסס בתשובה ל-6 כפול 6, שידעה לפתור בקלות. ובטרם הצליחה להתאושש ענה רלף במקומה ואף פלט במהירות 108 בתשובה ל-9 כפול 12; ואז זרקה אלך את המספר 84 בתשובה ל-7 כפול 12. אלוהים אדירים! מי היה מעלה בדעתו, על-פי רמת הקריאה שלהם, שהם בקיאים כל-כך בלוח הכפל! היא לעומת זאת, טעתה בתשובתה ל-7 כפול 7 והיתה על סף בכי. מאותו רגע לא פנתה אליה המורה כלל ורק המטירה שאלות על השניים האחרים, שענו במהירות מסחררת" (ע' 74). המהירות, עומס המשימות, והצורך לתפקד תחת לחץ יוצרים אצל בטסי עומס רגשי עצום. המורה, המצטיירת דווקא כדמות חיובית, ממליצה לבטסי ללמוד חשבון עם ילדים צעירים, תוך שהיא מעודדת אותה: "לא אתפלא אם לאתר שתעשי אתה חזרה טובה על החומר תוכלי להמשיך בחומר של כיתה ג'" (ע' 74). אליזבת נותרת מבולבלת לגמרי ואינה מבינה את השיטה ואת המסגרת. "מה שקרה הוא שעד אז לא ידעה אליזבת-אן מה היא עושה בבית-הספר. תמיד חשבה שהיא נמצאת שם כדי לעבור מכיתה אחת לכיתה הבאה, וכעת נדהמה לנוכח העובדה שהיא שם כדי ללמוד לקרוא ולכתוב ולפתור תרגילי חשבון, ובכלל - להשתמש בשכלה, כדי שתוכל לדאוג לעצמה כשתהיה בן אדם מבוגר" (ע' 75).

חרדת בחינות ומתמטיקה עלולה לעבור אל ילדים באמצעות הורים חרדים, כפי שציין פורנר (2004). ואכן המקרה של בטסי הוא דוגמה מובהקת לכך: "קשה לבטא זאת במילים. אין דבר איום ונורא שלא קרה לה בהשפעת בחינות. העניין החל לפני שנים עוד בטרם החלה לבקר בביה"ס, כששמעה את דודה פרנסס מספרת עד כמה התייראה היא עצמה מבחינות כשהיתה ילדה. הדודה תיארה את היושב בפיה, את הצלצולים באוזניה, את הכאב בראשה, את פיק ברכיה ואת מוחה המתרוקן לחלוטין, עד שלא ידעה אפילו כמה הם שתיים ועוד שתיים. מובן שאליזבת לא חוותה את כל התופעות הללו מיד בבחינה הראשונה שלה; אך לאחר שעשתה כמה בחינות ומיהרה לספר לדודה פרנסס... לא זו בלבד שלאליזבת-אן היו כל התסמינים שהיו לדודה פרנסס, אלא שהיא הוסיפה עליהם תופעות לוואי רבות משל עצמה..." (שם, ע' 100).

סיפור גידולה וחינוכה של בטסי מדגים את טענתן של קארפ וחברותיה (1998) שיש קשר בין אישיות "נועזת" לבין התמודדות עם משימות המתמטיקה ולהיפך - שאישיות הססנית, פסיבית, חרדה, מתקשרת עם חרדת מתמטיקה.

הסדרה הפופולרית למתבגרות, שהפכה לרב-מכר עולמית, עליה התבססו גם יונג הסכנות "לונגו הוסגרה" וניוורטר "ני" מן האננו האמריקאית מצגיה

באירופה וסבתה היא המלכה של אותה ארץ. היא עצמה כירשת העצר היחידה, צריכה ללמוד את תפקידה החדש כנסיכה, תוך כדי המשך לימודיה הרגילים בתיכון ניו-יורקי של שנות ה-2000. הדרמטיות של המצב עולה לשיא, כשמתברר שהחבר שהופך לבן הזוג של אמה, הוא המורה למתמטיקה של מיה, ותחום דעת זה אינו התחום החזק שלה. כבר בעמוד הראשון של הספר הראשון שואלת מיה: "אם אבא שלי נסיך, למה אני בכלל צריכה ללמוד אלגברה?" (יומני הנסיכה, ע' 5).

בהמשך תשוב השאלה הזו על עצמה בווריאציות רבות: "אני מוכנה להתערב שגם נסיכות לא צריכות לדעת אלגברה" (ע' 62), "אבל אם אף פעם לא אצטרך לדעת אלגברה בשום עתיד נראה לעין, למה אני צריכה ללכת לשיעורים האלה?" (ע' 63), "ישבתי ותרגלתי את הכפלת הסוגריים. מתי בכלל אצטרך להשתמש בהכפלת סוגריים בחיים האמיתיים?" (ע' 18). באמצע הספר מופיע "שיר תהילה לאלגברה" שמיה חיברה, ובו היא שואלת: "ומה טעם במשוואה הריבועית בחיי היום-יום שלנו? האם יכולים אנו להשתמש בה כדי לפענח את סודות לבבם של אנשים אהובים?" (ע' 94). כפי שציינה Boaler (1997) לבנות יש צורך להבין, לקשר את החומר לחייהן, ומיה אינה רואה שום קשר אפשרי ושום נחיצות לידיעת האלגברה בחייה, במיוחד לאור השינויים שחלים בהם. מחשבותיה נתונות בשלב זה של חיה לעניינים רגשיים. מכאן שגם המוטיבציה שלה להשקיע מאמץ בלימודים אלה אינה גבוהה.

למרות שחברתה של מיה חושבת שהמורה למתמטיקה מלהיב, מיה חולקת עליה: "הוא מגניב, אם את לילי מוסקוביץ. הוא מגניב אם את כישלון באלגברה, כמוני" (ע' 8). מיה איננה נערה חסרת יכולת קוגניטיבית. היא לומדת בשיעור של "מחוננים מוכשרים" (ע' 13), אבל מתמטיקה זה סיפור אחר: "מר ג'יאני פתר את כל השאלות על הלוח, וגיליתי שגם ככה טעיתי בכל אחת ואחת מהן" (ע' 93) ומיה כותבת ביומנה: "זה שאני נכשלת באלגברה לא אומר שאני מטומטמת" (ע' 35).

"בדיוק התחלתי להבין את השיטה, ופתאום הוא מביא לנו משהו חדש; אין פלא שאני נכשלת." (ע' 26).

היא טוענת כנגד שיטת הלימוד המדגישה מהירות בהספק חומר על פני אפשרות להבין ולהגיע לשליטה.

הספר רצוף בהתייחסויות לקושי שבמתמטיקה, לחוסר ההבנה ולתיסכול, שנגרמים מאי ההצלחה וההבנה ומהתרגילים שמיה לא יודעת איך לפתור, וכל

לחור באדמה..." (ע' 62). החזרות המרובות על הנושא לאורך כל הספר הופכות את היחס למתמטיקה לנושא בולט ומעורר הזדהות, ככל שהקוראת נקשרת לדמותה של מיה ומזדהה איתה. מיה מתוארת כנערה רגילה למרות היותה נסיכה. היא אינה בולטת ביופיה או בהצלחתה החברתית, ודוקא משום כך היא מעוררת הזדהות כנערה רגילה ביותר, שמתמודדת עם קשיים ותסכולים של גיל ההתבגרות למרות מוצאה המיוחס, (שאינו מתואר בספר כיתרון אלא דוקא כמטלה מעיקה).

בניגוד למיה, הרי שהנער שהיא מאוהבת בו, מייקל, "הוא בכיתת הבוגרים, הוא קיבל "מצוין" בכל המקצועות כל החיים שלו, הוא בטח ילך בשנה הבאה לאיזו אוניברסיטה יוקרתית כמו יל או הרוורד" (ע' 13). מייקל מציע למיה לעזור לה באלגברה, והיא נפעמת מן המחווה האבירית: "אתם מאמינים? נכון שזה היה נחמד מצדו?" (ע' 138).

בספר מוצגת דמות משנית, לילי, חברתה של מיה, שהיא תלמידה טובה במתמטיקה. אבל הזדהותה של הקוראת נתונה למיה וממנה היא מקבלת את המסרים החברתיים. קשייה ותסכוליה של מיה מלווים את ספרי הסדרה, ונמשכים גם בספר החמישי "הנסיכה בורוד". מיה מקבלת ציון נמוך במבחן והדבר מעציב אותה ובמבחן הבא היא נכשלת. היא מבינה שהישגיה במתמטיקה ישפיעו על האפשרויות שיהיו פתוחות בפניה להמשך: "לארס אמר לי כרגע שכדי להתקבל לבי"ס לרפואה, צריך למעשה ציונים טובים במתמטיקה ובמדעים. אני יכולה להבין למה צריך להבין במדעים, אבל למה מתמטיקה?! למה? למה מערכת החינוך האמריקנית קושרת קשר נגדי כדי למנוע ממני להגשים את השאיפות המקצועיות שלי?" (הנסיכה בורוד, ע' 147). הקוראות העוקבות אחרי מיה במשך השנתיים בהן התפרסמו הספרים הבאים בסדרה ובמהלך חמשת הספרים, מקבלות מסר חד-משמעי שהקושי במתמטיקה הוא בלתי ניתן לשינוי.

גם בספרה של דורית אורגז, המיועד לחטיבת הביניים ולתיכון "הלב שחיפש, הלב שמצא", מופיעה נערה המתקשה במתמטיקה. נושא הספר הוא מסע שורשים בסלובקיה, אליו יוצאת הנערה עם קרובת משפחה מבוגרת, ותהליך השינוי שעובר על הנערה המתבגרת והשטחית בעקבות החשיפה למעשי הגבורה של הקרובה, בתקופת השואה. בתחילת הספר יעל מודאגת: "התרגיל באלגברה שאני בוחרת מן החומר שלמדנו בתחילת השנה גורם לי להזיע ובאמצע אני נשברת ומחפשת את הפתרון במחברת" (ע' 21). יעל מגלה סימנים מוכרים של חרדת מתמטיקה.

רוז'ינה – אחות סבתה, שהיתה מורה בתיכון, מנסה להציע ליעל נקודת מבט אחרת על המתמטיקה: "מספרים הם חברים, אם תתייחסי לתרגילים כמו למשחק, תהני מאוד", היא מבטיחה לי, "הנוסחאות באות להקל, לא לסבך. דמייני לך מגרש חצוי לשניים והמספרים הם כדורי משחק. נסי ותיווכחי שהתרגילים לא קשים לפתרון". לך זה לא קשה, אני עונה לה בלב, בשבילי זה סינית". "ראשי רכון לדף, למשוואה המעצבנת שאינני מצליחה לפתור, ואזני שומעות את שפתיי לוחשות בהכנעה: "את יכולה להסביר לי עוד פעם בבקשה". מה היא חושבת עלי עכשיו? תלמידה כזאת שתומה עוד לא היתה לה". (ע' 34).

כפי שמתארות עמית ומושקוביץ-הדר (1989) יעל אינה מאמינה ביכולתה האישית, אלא בכמות המאמץ שתשקיע. גם בהמשך כשתצליח יותר בפתרון תרגילים, תתקשה יעל להאמין שהיא מוכשרת ללמוד מתמטיקה.

"מתי הסייט הזה ייגמר. אני משתוקקת לקום, להתהלך בבית, לצאת. כל דבר ורק לא להתעסק במשוואות המקוללות". "ולאביטל, שמטלפנת לשאול מה נשמע, אני מתארת את מצבי במילים: "מעצר בית עם עבודת פרך". (ע' 35) אבל, לאחר שהיא משקיעה מאמץ וזמן חשה יעל בתחילתו של שינוי:

"אני מצליחה להיכנס לחומר, כבר מצליחה פה ושם לפתור בעיות בעזרתה של רוז'ינה. אני מרגישה התקדמות וזו הרגשה שלא היתה לי מעולם עם המתמטיקה. עלי לשנן את מה שאני כבר יודעת, לעשות חזרות שלא יפרח לי מן הראש מה שהספקתי להבין". (ע' 36).

כפי שמציעות Karp וחברותיה (1998) הצגת דמויות נשיות חזקות ונועזות שאינן חוששות להתמודד עם אתגרים וקשיים, יכולה להשפיע על תלמידות להתמודד גם עם אתגרי המתמטיקה. ואכן גיבורת הספר חוזרת מן המסע בסלובקיה ודמותה אחרת. היא שואבת מאומץ לבה של אחות סבתה, משקיעה בלימודים למבחן, תוך שהיא נעזרת בקרובתה. "אני נושכת שפתיים במאמץ לפתור תרגיל שנראה לי חדש, מנסה ומנסה ולא מצליחה." "כבר פתרת תרגילים מן הסוג הזה" רוז'ינה מזכירה ומראה לי אותם במחברת... כעבור יום משתפר מצבי וכמעט שאינני מזקקת עוד להסבריה של רוז'ינה. היא בודקת את התוצאות ואומרת: יש לך חוש למתמטיקה, יעלי, כדאי שתירשמי למגמה הריאלית". מה?! לא יתכן שהתכוונה בריצונות. שאני אלמד בריאלית? אני? פעורת פה אני מביטה בה והיא מאשרת בהנהון נמרץ... האם היא באמת חושבת שאני מתאימה למגמה הריאלית? ואולי כל מה שהיא רוצה זה רק לחזק אותי שיהיה לי בטחון עצמי". (ע' 144).

יעל הופכת והופכת ברעיון החדש וחשה את השינוי שמתחולל בה: "היא אמרה שיש לי חוש למתמטיקה. איזה מצחיקה! עם זאת ברור שהתקדמתי מאוד. יותר מזה, חל בי מהפך ביחס למקצוע שהיה כה שנוא עלי. אתמול ממש נהניתי לפתור תרגילים באלגברה, וסוף סוף גם קלטתי את ההגיון של הגיאומטריה, ועם הטריגו בכלל השתעשעתי בסוף. אולי יש משהו בטענה של רוז'ינה שהבעיות שלי עם המתמטיקה נבעו מאיזה פחד, מתסביך נפשי, אף שלא ניסחה זאת במילים האלו". (ע' 155).

כפי שבדמותה של יעל חל שינוי כללי, המשתקף בגילוי כוחותיה הפנימיים ויכולתה המתמטית, כך גם בספר משתנים הגישה והמסר: מתמטיקה היא תחום שאפשר להצליח בו, בעקבות השקעת מאמץ ולימוד בשיטה המתאימה לתלמיד. אין זה מחוייב המציאות, שבנות לא יצליחו בתחום זה ובנים כן. ההיפך הוא הנכון: תיאור האווירה בכיתה בתחילת המבחן מציג את תגובתה של יעל מול תגובתו של נער אחר:

"כשהמורה למתמטיקה נכנסת לכיתה שבה אנחנו נבחנים, משתררת דממה. בשקט המתוח הזה נעשים הפרפרים שאני מרגישה בבטן פרועים, הם משתוללים ואני לוגמת מבקבוק המים המינראליים שלי שירגעו..." "הבן שיושב לפני מסתובב אחורנית, הוא נראה חסר ישע. מה הוא מחפש? אולי שכח להביא את כלי ההנדסה, משהו אחר. הוא לא מבקש ממני כלום, אבל ממשיך להביט אחורנית ולצדדים, עד שהמורה ניגשת אליו." (ע' 156).

לעומתו, יעל מתמודדת עם החומר ביעילות: "לא נראה לי שאתקשה במשהו. אני מגלה שהתרגילים דומים מאוד לאלה שפתרתי עם רוז'ינה, והמהירות שבה אני פותרת אותם מפתיעה אותי. בלב קל אני עוברת על השאלות ומתרגמת אותן בראשי לתרגילים שאני פותרת די בקלות. עברו 35 דקות מתחילת המבחן ואני סיימתי. זה נראה לי תמוה. כדאי שאקרא מחדש את השאלות, לא יתכן שהמבחן כה פשוט, אולי נפלתי למלכודת וכל מה שפתרתי בקלות שגוי..." (ע' 157).

כפי שתיארו עמית ומושקוביץ הדר (1989), גם כשבנות מגיעות להישגים גבוהים נשארת בהן תחושת חוסר האמון ביכולתן. למרות זאת הספר יכול לשמש את המבקשים ליישם את גישת הביבליותראפיה לצורך צמצום חרדת המתמטיקה, יצירת שינוי בגישתן של תלמידות וגם תלמידים, והעברת המסר שקושי במתמטיקה אינו נתון קבוע ובלתי הפיך. לאחר שיעל עוברת את המבחן בהצטיינות, ואף מחליטה לעבור ללמוד במגמה הריאלית, היא אומרת: "מי יודע אולי גם בי טמונים כוחות שאינני יודעת עליהם" (הלב שחיפש הלב שמצא, ע' 106).

בן נוסף המוזכר כמצליח בחשבון, הוא דני מספרו של אריך קסטנר – "שלושים וחמישה במאי", שפורסם לראשונה בשנת 1931. דני מספר לדודו, שהוא צריך

לכתוב חיבור על הים הדרומי: "זה נורא, כל אלה שטובים בחשבון, קיבלו את הים הדרומי. כאילו אין לנו דמיון! האחרים צריכים לתאר את בנייתו של בית בן 4 קומות. זה כמובן משחק ילדים בהשוואה לים הדרומי, זה מה שקורה כשאתה טוב בחשבון". בתקופה זו כנראה שולטת עדיין התפיסה הדיכוטומית הגורסת, שבעלי הכישורים הריאליים הם בהכרח חסרי דמיון ויכולות בתחומים ההומניסטיים.

בנות מצליחות

מטילדה היא ילדה מיוחדת. בגיל חמש היא כבר קוראת ספרים של מבוגרים ומחשבת בראשה חישובים מורכבים. הוריה אינם מתעניינים בבתם המחווננת ורואים בה מטורד. אביה, המתפרנס מסחר במכוניות, תוך שהוא מרמה את לקוחותיו באופן קבוע, מנסה להכשיר את בנו לחשב רווחים, כדי שיוכל להצטרף לעסק שלו. הוא אומר לבן: "כשיש לך עסקים גדולים כמו שיש לי, אתה פשוט מוכרח להיות שד בחשבון. לי יש ממש מחשב בראש" (ע' 32). האב מתעלם מיכולותיה החשבוניות של בתו המוכשרת, שמסכמת את הסכומים בראשה ומציגה את התשובה המדויקת. יש כאן, כמובן, מסר מגדרי המפלה בין יכולתם של בנים ובנות, ומשדר מהם התפקידים הראויים לכל אחד מהם. הבן יצטרף לעסק של האב, והבת – אולי תשב בבית. מזלה של מטילדה משתפר כשהמחנכת הטובה שלה בבית הספר מזהה את כישרונה הנדיר ומטפחת אותו: "היא ידעה כי מדי פעם מופיעים פלאים כאלה בעולם אבל הם נדירים מאוד ומתגלים רק פעם או פעמיים במאה שנים" (ע' 82). המנהלת



מתוך: מטילדה, זמורה ביתן, 2000
איור: קוונטין בלייק

המפלצתית של בית הספר מסרבת להעביר את מטילדה לכיתה גבוהה יותר והילדה לומדת בעצמה מתוך ספר גיאומטריה שהמורה נותנת לה.

אמנם הספר מציג ילדה בעלת הישגים חשבוניים יוצאי דופן, אבל כיוון שהיא מוצגת כילדת פלא, אין בכך משום תיקון סטראוטיפ מגדרי ומודל לחיקוי. לעומת זאת, הוריה של מטילדה הם האנטיטיפיזה לדמות ההורה המחנך. הם מוצגים בצורה כה ביקורתית ונלעגת, עד שברור גם

לילדים הקוראים, שגם דעותיהם מגוחכות ונלעגות. כשהמורה באה לשוחח איתם על טיפוח כשרונה של בתם, מסבירה לה האם: "אני לא אוהבת ילדות חנוניות. ילדה צריכה לחשוב איך להיראות מושכת כדי לתפוס לעצמה בעל טוב כשהיא מתבגרת. יופי יותר חשוב מאופי, ואיפור יותר חשוב מסיפור..." (ע' 105). והיא מוסיפה: "בחורה לא תופסת בעל בגלל שיש לה שכל", אמרה גברת סטמבל. "תראי למשל את השחקנית הזאת", אמרה כשהיא מצביעה על מרקע הטלוויזיה השקט, שבו נראה שחקן גברי כשהוא מחבק אשה בעלת חזה גדול לאור הירח. "את לא חושבת שהיא גרמה לו לחבק אותה בזה שהכפילה לו מספרים, נכון? לא הגיוני..." (ע' 107).

"מטילדה כעסה על כך שהוריה אמרו לה תמיד שהיא לא יודעת שום דבר ושהיא טיפשה, מפני שהיא ידעה שהיא לא כזאת" (ע' 32). למרות גילה הצעיר היא ילדה עצמאית, מתמודדת ושוורדת, הזוכה בסוף העלילה לגמול, כשהיא מאומצת ע"י מורתה הנדיבה, ונוטשת את הוריה המזניחים. בכך היא מדגימה התנהגות נשית אסרטיבית, שנקשרת במקרה זה גם ליכולותיה החזקות בתחום החשבון.

הספר "מטילדה" כמו ספריו האחרים של הסופר הבריטי רואלד דאל, אהוב מאוד על בנות ובנים בגילאי 10-15. דאל המקצין את המצבים והדמויות המתוארים בספריו, עד לכדי תיאור קריקטורי, מורד במוסכמות ומעביר ביקורת על עולם המבוגרים, ומעורר בקוראיו הצעירים הזדהות רבה.

בת מוכשרת ומצליחה נוספת, שכוחה במקצועות ה"גבריים" היא הרמיוני, מסדרת ספריה המצליחים של ג'יי קיי רולינג – הארי פוטר. בספר החמישי בסדרה "הארי פוטר ומסדר עוף החול", לומדים הארי וחבריו לקראת בחינות הבגרות בביה"ס למכשפים ולקוסמים. הארי ורון מצליחים בזכות הסיכומים שהם מעתיקים מהרמיוני החרוצה: "עד כה הצליחו הארי ורון לקבל ציונים עוברים בקושי במקצוע הזה, ורק תודות לכך שהעתיקו את הסיכומים של הרמיוני לפני המבחנים". (ע' 239). כשהיא מאיימת שלא תיתן להם להעתיק כיון שאינם מנסים אפילו להקשיב, אומר רון: "אנחנו מנסים, אבל פשוט אין לנו שכל כמו שלך, או זיכרון, או יכולת ריכוז – את פשוט יותר חכמה מאיתנו – לא יפה לרדת עלינו בגלל זה". (שם).

נדמה לי שגם לקוראים ברור שהארי ורון אינטליגנטיים לא פחות מהרמיוני. אלא, שהיא מגלמת את סטריאוטיפ התלמידה הטובה, המסודרת, החרוצה והמשקיענית, הילדה הטובה, משביעת הרצון. הרמיוני היא דמות מעוררת הזדהות כיון שהיא מאוד אנושית, רגשנית, לוחמת למען הצדק, חברה טובה ונאמנה וטיפוס נועז ואמיץ בעת הצורך. הרמיוני מצליחה כאמור בתחומי הלימוד הנחשבים לגבריים: בשיעור שיקוי קסם המזכיר שיעור כימיה ונחשב לשיעור קשה (ע' 243), בשיעור כשפים (ע' 269), בשיעור שינוי צורה (ע' 280) ובשיעור

כשיפומטיקה – מקצוע שהארי ורון אינם בוחרים ללמוד כלל. האסוציאציה לשיעור מתמטיקה ברורה, והרמיוני מעידה: "זה אולי המקצוע הכי קשה" (ע' 734). גם עבורה כתלמידה מצטיינת, תחום זה דורש מאמץ מיוחד, והמסר הזה מצטרף למסר החוזר ועולה גם מספרים אחרים לגבי מקצוע זה.

בנים מתקשים (ובנות מצליחות):

כאמור הארי פוטר מתקשה בלימודיו העיוניים, בין השאר כיוון שהוא טרוד רגשית במצוקות חייו, ובהתמודדותיו עם כוחות הרוע ועם בני גילו. כשיפומטיקה הוא אינו לומד כלל.

אורי, גיבורה המפורסם של אסתר שטרייט-וורצל, הוא נער אמיץ, ישר ולוחם למען הצדק. הוא מתקשה בלימודי המתמטיקה ויחסיו עם המורה קשים ומרים. הספר נפתח כשאורי מגורש מן הכיתה ע"י אותו מורה, המאשימו שלא בצדק על מעשה שלא עשה: "לבנון הוא איש רע, המעוות צדק. לא לחינם התלמידים שונאים אותו. גם השיעורים שלו משעממים עד מוות" (ע' 7). בשיעור הוא יושב מתוסכל: "אורי ישב שקוע בספרו, מכוסס עפרונו בעצבנות. מדוע החשבון איננו נכנס למוחו? כל זמן שלבנון נותן רק לפתור תרגילים, הרי הדברים נפתרים כמו מאליהם. אבל השאלות הללו. גם אם ידגור עליהן שעות לא יצליח להגיע לשום פתרון מתקבל על הדעת." (ע' 39).

אורי יודע שלא השקיע בשנים הקודמות בלימוד וצבר פערים שמקשים עליו. יש לו קשר עם נערה נכה וחולה, שהיא תלמידה חרוצה ומוקפת ספרים. היא מציעה לו לבוא אליה יום יום והיא תלמד אותו את החומר כולו. תשובתו: "אני לא צריך את הלימודים האלה, אפשר להצליח בחיים גם בלי ללמוד". "אני כידוע לך, שונא את הלימודים". (ע' 24). אורי מגיב כך כיוון שנעלב מיחס המורה והמנהל, שפגעו בכבודו ולא האמינו לו. בהמשך, אחרי שדליה החולה נוסעת לניחות בחו"ל, אורי משתדל לשפר את לימודיו לכבודה של דליה: "כי היא רצתה שאלמד, כי היא אהבה את הלימודים". (ע' 39-40).

כשהוא נעזר בעוזי חברו הוא מתחיל להבין: "כשעוזי מסביר שאלה בחשבון, הכל נעשה פשוט וברור כל-כך. איך לא עלה בדעתו שיש להכפיל תחילה את שכר הפועלים בימי עבודתם? אין לי ראש לחשבון, הרהר, ולמה יש לי ראש?...?" (ע' 41) שוב אורי מבין שהוא משלם עכשיו על חוסר התמדתו בשנים הקודמות. לאחר שהוא עובר שינוי פנימי, ומחליט ללמוד ברצינות, הוא מגיע להישגים: "אם כך הוא יקבל טוב מאוד" במבחן בחשבון! נפלא מכדי להיות אמת". (ע' 56) "אכן המחשבה על המשך הלימודים קסמה לו. פתאום גילה שהלימודים מרחיבים את הדעת, כי הצלחה בבחינות וקבלת ציון טוב מביאים שמחה וסיפוק. וגם בזאת הבחין, שמאז השתפר בלימודיו עלה

ערכו בעיני חבריו... (ע' 57). המסר החינוכי היוצר משוואה בין מאמץ להצלחה ברור.

אולם כשאורי מתחיל ללמוד בגימנסיה, שוב הוא נתקל במורה קשה, מפחיד, שגורם לו לאבד את הביטחון: "בוריסוב, שלימד בשיעור הראשון, טרח לבחון כל תלמיד ותלמיד על יד הלוח ועד מהרה הוכיח לכל אחד לחד ולכולם ביחד, כי אינם יודעים כלל חשבון". "איננו יודעים חשבון... ומה הפלא? כשבוריסוב נועץ בנו שתי עיניו הקרות, החדרות לכל נשמותינו, מיד מתבלעת בנו כל חוכמתנו וכל המספרים מתעופפים ממוחנו ומסרבים לחזור" (ע' 218).

בניגוד למורה למתמטיקה ניצבת דמותו של המורה לספרות, המדבר בנועם ובעדינות.

מתוך תיאור זה ואחרים מתחדדת חשיבותה הרבה של דמותו, אישיותו ויחסו של המורה למתמטיקה אל תלמידיו. לנתונים אלה, מסתבר, תהיה השפעה רבה על הישגי התלמידים בתחום ועל יחסם למקצוע, ויתכן שאף השפעה על נטייתם לבחור ללמוד מקצוע זה גם בהמשך.

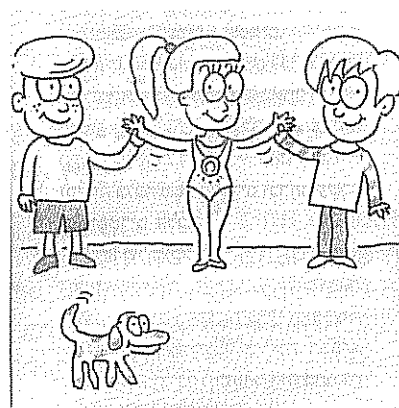
דור, גיבור הספר "מלך ההר" שכתבה נאוה מקמל-עתייר, תלמיד כיתה ו', שאחיו נפל במהלך שירותו כקצין בצה"ל, מקבל את תעודת סוף השליש מהמורה ושומע ממנה: "זה שוב החשבון שעושה לך בעיות". "ואני הסתכלתי ב-60 שקיבלתי אחרי שאבא הסביר לי במשך שעות ארוכות ובסבלנות רבה איך פותרים את התרגילים, והייתי עצוב. האמת היא שגם הציון בהנדסה לא היה נחמד, אבל עליו המורה כבר דילגה, אחרי שהיא ראתה את העיניים שלי... לעומת זאת בהיסטוריה קיבלתי תשעים ובספרות מאה". דור הוא דוגמה לנער שכוחו בתחומים ההומאניים ולא הריאליים, ויתכן שצורת החשיבה שלו אכן נוטה יותר לידע מחובר ולא לידע נפרד. דור שואב כוח מדמותו של הרצל, אליו הוא מתוודע בביקוריו בבית הקברות בהר הרצל. הוא מגלה קווי דמיון ביניהם: "הוא היה תלמיד בינוני במתמטיקה, בגיאומטריה ובשאר המקצועות הריאליים... מה שהלהיב אותו באמת היו ספרות והיסטוריה. הוא היה ילד סופר". כזה הוא גם דור, שמשלים עם חוסר כישרונו בתחום המתמטי ומממש את כישרונותיו בתחומים האחרים.

גם גיבור הספר הגרמני "שאמא לא תדע", שכתב מריו סימל, נכשל בלימודי המתמטיקה וכל הספר סובב סביב חששו לשוב הביתה עם תעודה ובה הציון "בלתי מספיק" במתמטיקה. גם הוא חושש מהמורה למתמטיקה: "אני תופס כל דבר ש'כוש'י מסביר לנו. אבל כשהוא פונה אלי באיזו שאלה, פשוט פורח לי מהראש כל מה שידעתי רק לפני חמש דקות" (ע' 12). את הסיבה לכשלונו במבחן הוא תולה במורה ובמשימה ולא בחוסר יכולת אישית שלו (כפי שעולה ממחקרן של עמית

ומושקוביץ-הדר, 1989): "בגלל ש'כושי' הרביץ לנו שאלות נורא מטופשות במבחן".
(ע' 9)

מסר שוויוני

הספר היחיד, מבין הספרים שנבחנו, שהעביר מסר שוויוני, היה ספר מנוקד לתלמידי הכיתות הצעירות בביה"ס היסודי: "ארן וארן משלימים" מאת רמונה די-נור. זהו סיפורם של שני חברים, ששם שניהם אורן, האחד ידען גדול בחשבון והשני אוהב ספורט. שני הבנים מבקשים את קרבתה ותשומת לבה של מיכל, בת כיתתם. ומיכל מצטיינת גם בספורט וגם בחשבון: "כמו אורן גבע, גם מיכל רצה ראשונה ללוח בשיעור חשבון, מסיימת בחצי הזמן את המבחנים, משתתפת בכל תחרויות החשבון בבית הספר ומחוץ לבית הספר, וכמו אורן שחר, גם מיכל בקיאה בכל ענפי הספורט ובכל האליפויות...". (ע' 21). כישרונה בולט כמו כשרונו של אורן, וכשמנהלת ביה"ס מכריזה על תחרות חשבון – אולימפיאדת חשבון ארצית, שניהם משתתפים בה. לשם האיזון מיכל משתתפת בהמשך הסיפור גם בתחרויות ספורט ארציות וזוכה גם שם להישגים גבוהים. מיכל היא דוגמה לילדה, ששוברת את הסטראוטיפים המגדריים המקובלים, ומצטיינת בשני תחומים שנחשבים ל"גבריים". היא זוכה להערכת הבנים ומשמשת מודל הזדהות חיובי עבור בנות.



מתוך: ארן וארן משלימים, כתר, 1993
ציור: אמי רובינגר

הממצא הבולט ביותר העולה מן הספרים שנבדקו, הוא יחס שלילי כלפי מקצוע המתמטיקה ומוריו, עד כדי חרדת מתמטיקה ותחושה של חוסר יכולת להבין את החומר, או שיכחת החומר הנלמד למול המורה או המבחן. יחס זה קיים גם אצל הבנים וגם אצל הבנות המתוארים בספרים. מכאן שספרות הילדים עוזרת להבנות יחס שלילי אל המקצוע ודימויו כמקצוע קשה להבנה.

בקרב דמויות הבנות נפוצים הקושי להבין, תחושות תיסכול וסבל והשפעת חוסר ההבנה על הדימוי העצמי. התיאורים של רגשות אלה היו מפורטים ודרמטיים. מתוך 15 הספרים שנבדקו הופיעו חמש בנות כאלה. לצד שלוש מהן הופיעו בנים מצליחים, שעזרו להן. (ומול בטסי המתקשה היו בכיתה בנים שענו על השאלות במהירות).

עם זאת נמצאו גם שלוש בנות מצליחות במתמטיקה (מטילדה, הרמיוני, מיכל) ובת נוספת שהצליחה לאחר מאמץ ולימוד מרוכז (יעל). אחת מהבנות – מטילדה, היא כאמור ילדת פלא ולכן אינה משקפת את כלל הבנות.

רק ספר אחד צייר בת שווה לחלוטין לבנים ולכישרונותיהם במתמטיקה ובספורט, אם כי גם דמותה של הרמיוני מתקרבת לתיאור כזה.

המסקנה הבולטת היא, שמקצועות החשבון והמתמטיקה זוכים בספרות הילדים והנוער לדימוי בלתי חיובי, והם מתוארים כמקצועות קשים להבנה, דורשי מאמץ ומרובי אכזבה ותיסכול. כדי ליצור שינוי, חשוב שייכתבו גם ספרים, שמעבירים מסר אחר. ספרים שיתארו הצלחות בלימודים, סיפוק מפתרון תרגילים והתמודדות עם חומר ומשימות חשבוניות. תיאורים של מצבי חיים בהם ידיעת מתמטיקה מסייעת לגיבורים, ותיאור של תהליכי שינוי, שהביאו את הדמויות להאמין בעצמן וביכולתן המתמטית. עם זאת, כדי שהסיפור יהיה אמין ומעורר הזדהות, עליו לשקף ולבטא את נקודת מבטו של הילד ואת ניסיון חייו. כל עוד ילדים רבים בגילאים שונים חווים כך את לימודי המתמטיקה, ימשיכו להופיע תיאורים כאלה בספרות המיועדת להם. ספרות הילדים והנוער נכתבת ע"י מבוגרים המשחזרים את חוויות ילדותם, או מתארים חוויות של ילדים המוכרים להם מסביבתם הקרובה או אף המשפחתית, ושל ילדים שפגשו או שמעו עליהם, למשל בתקשורת.

כמו-כן, נראה שבארץ לא פיתחו עדיין תכניות מובנות לשילוב יצירות ספרות ילדים בלימודי חשבון ומתמטיקה, וניתן ללמוד מן הניסיון שהצטבר בארה"ב.

חלק מן הספרים המוזכרים במאמרים תורגמו לעברית, וניתן ליישם את התכניות המוכנות.

שימוש בספרות ילדים במסגרת לימודי המתמטיקה תואם לסגנון החשיבה המחובר, המדגיש רגש, אינטואיציה, יצירתיות וסוביקטיביות. הספרות תאפשר לבנות, שכוחן בצד הורבאלי, הרגשי, היצירתי, למצוא את עצמן "שייכות" יותר ללימודי התחום ותיתן להן דרכי הבעה מוכרות להצגת פרויקטים מתמטיים. כמו-כן התייחסות ביבליותראפית לרגשות התלמידים במסגרת שיעורי המתמטיקה, למשל, בתחילת שנת הלימודים, תגרום ליתר אמון בין התלמידים למורה, ותעמיד אותו כמי שמבין ללבם של תלמידיו ונכון לסייע להם. לפיכך, שילוב ספרות ילדים ונוער בלימודי מתמטיקה, עשוי לתרום לצמצום אי השוויון המגדרי הקיים כיום בהוראת חשבון ומתמטיקה בבתי הספר, להגביר את ההנאה מלימודי המקצוע ואת ההנעה לעסוק בו.

יתר על כן, חשוב לשלב את יצירות הספרות המתארות התייחסות ורגשות של תלמידים כלפי שיעורי ומורי מתמטיקה, בתכנית הכשרת המורים בתחום זה. קריאת הספרים תחדד את הרגישות והאמפתיה לילדים, ואולי תביא לשיפור באמצעות הימנעות מראש מחלק מהקונפליקטים ומהתיסכולים.

יש מקום להמשיך ולעסוק בנושא זה. לבדוק את התכניות הקיימות בארה"ב לשילוב ספרות בלימודי המתמטיקה, להתאים וליצור תכניות דומות גם בארץ, ולרענן את אופן הוראת המקצוע.

ביבליוגרפיה

- סטריאוטיפים מגדריים בספרי הלימוד במערכת החינוך בישראל (2002) מוגש לשרת החינוך הגבי לימור לבנת. מדינת ישראל, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- עמית מ. ומושקוביץ-הדר, נ. (1989) "הבדלים בין בנים לבנות בייחוס סיבות להצלחה ולכישלון בלימודי מתמטיקה". מתוך: מגמות, ל"ב (3) ע' 361-373.
- שמעיה, ציפי (1998) "ביקורת פמיניסטית על תפקידי המינים במעשיות המסורתיות". מתוך: ברוך, מירי, עורכת. אל תנשקי את הצפרדע, תל-אביב: משכל, ע' 87-96.
- Boaler, J. (1997) Reclaiming school mathematics: the girls fight back. In: Gender and Education, 9, pp. 285-305.
- Clinchy, B. (2002) Revisiting womens' ways of Knowing. In: Hofer, B & Pintrich, P.R. Personal Epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 63-87.
- Furner, Joseph M. (2004) Using bibliotherapy to overcome math anxiety. In: Academic Exchange Quarterly, 8/ 2 summer 2004, pp. 209.
- Galloti, K. M., Drebus, D. W. & Reimar, R. L. (2001) Ways of Knowing as learning styles: learning MAGIC with a partner. In: Sex Roles, 44 (7-8), pp. 419-439.
- Halsey, Pamela (2005) Assessing Mathematics Tradebooks: Do they measure up? In: Reading Improvement. Chula Vista: Fall 2005. vol. 42, iss 3, pp. 158-166.

- Halpern, D. F. (2000) Sex differences in cognitive abilities, 3 rd. Edition. Lawrence Erlbaum. Chapter 3: Empirical Evidence for cognitive sex differences, p. 79-130.
- Karp, Karen; Allen, Candy; Allen, Linda G.; Todd Brown; Elizabeth (1998) Feisty female: Using children's Literature with strong female characters. In: Teaching Children Mathematics. Reston: oct 1998. vol 5., iss. 2, pp. 88
- Littelton, K., Light, P. Joiner, R. Messer, D. & Barnes, P. (1998) Gender, task scenario and children's computer-based problem solving. In: Educational Psychology, 18 (3), pp. 327-340.
- Mink, Deborah V. & Fraser, Barry (2002) Evaluation of a K-5 Mathematics Program which integrates children's literature: classroom environment, achievement and attitudes. Annual Meeting of the American Educational research association in New Orleans, LA.
- Orenstein, P. (1994). School Girls. New York: Anchor Books. Chapter 6: Striking Back: Sexual Harassment at Weston, pp. 111-132.
- Pomikal Franz, Dana & Pope, Margaret. Using children's stories in secondary mathematics. In: American Secondary Education. Bowling Green: Spring 2005, vol. 33. Iss 2, pp. 20-29.
- Zohar, A. (2006) Connected Knowledge in Science and mathematics education. In: International Journal of Science Education, vol. 28, no. 13, pp 1579-1599.

ספרי ילדים ונוער

1. אורגד, דורית (1999) הלב שחיפש הלב שמצא. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
2. דאל, רואלד (2000) מטילדה. תל-אביב: זמורה ביתן.
3. די-נור, רמונה (1993) אורן ואורן משלימים. ירושלים: כתר.
4. דנציג, פולה (1997) אמבר בראון וכדור המסטיקים הענקי. אור יהודה: הד ארצי.
5. דנציג, פולה (1997) אמבר בראון בלונדון עם אבעבועות רוח. אור יהודה: הד ארצי.
6. דנציג, פולה (1998) אמבר בראון עולה לכיתה ד'. אור יהודה: הד ארצי.
7. מקמל-עתיר, נאוה (2004) מלך ההר. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
8. סימל, מריו (1983) שאמא לא תדע. תל-אביב: אחיאסף.
9. פיציו, לואיז (1984) הרייט המרגלת. תל-אביב: זמורה ביתן.
10. קאבוט, מג (2003) יומני הנסיכה. בני ברק: ספרית הפועלים-הקיבוץ המאוחד.
11. קאבוט, מג (2005) הנסיכה בורוד. בני ברק: ספרית פועלים-הקיבוץ המאוחד.
12. קנפילד-פישר, (2003) מי מבין את בטסי. ירושלים: כתר.
13. קסטנר, אריך (1957) שלושים וחמישה במאי. תל-אביב: אחיאסף.
14. רולינג, ג'יי. קיי. (2003) הארי פוטר ומיסדר עוף החול. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
15. שטרײט-וורצל, אסתר. (1987) אורי. תל-אביב: עמיחי.

מדע בדיוני ופנטזיה: ספרות לבנים או לבנות?

יעל סלע-שפירו

מטרת המאמר לפוגג את הערפל האופף את שני הז'אנרים המופיעים בדרך כלל בכפיפה אחת: מדע בדיוני ופנטזיה, להקנות ידע על ערש הולדת הז'אנר ועל מקורות ההשראה שלו, ולספק לשגרירי הספרות, הלוא הם הספרנים, הנחיות בדבר הספרים המתאימים יותר לבנים ואלה המתאימים יותר לבנות.

בתחילת המאמר מופיעה טבלה המציגה בפירוט את ההבדלים בין מדע בדיוני לבין פנטזיה, הבדלים שחשיבותם תתברר בהמשך.

בסוף המאמר מופיעים כללי אצבע להתאמת ספרים לבנות או לבנים, ורשימות של סופרים ויצירותיהם הבולטות, והתאמתם לבנים או לבנות.

הקדמה

מקובל לחשוב כי מדע בדיוני ופנטזיה הם ז'אנרים המתאימים לבנים בלבד והמעניינים בנים בלבד. כתוצאה מכך, שגרירי הספרות הישירים, הלא הם הספרנים ומוכרי ספרים, נוטים לכוון את הבנים למדפי הז'אנר וכאשר הקורא המתעניין היא דווקא קוראת, הרי שהם מדירים את רגליה מהמדף המיועד, כביכול, לבנים בלבד.

האם הנחה זו מבוססת?

כן ולא. ניתן לטעון, במידה רבה של צדק, כי הז'אנר היה מיועד בתחילתו לבנים בלבד: כל הגיבורים היו בנים (למעט אי-אילו גיבורות משנה בתפקיד הקבוע של "עלמה במצוקה"), כל הסיפורים היו סיפורי הרפתקאות מסמרי שיער, או לחילופין סיפורים על טהרת המדע היבש, ועיצוב העטיפות כוון בעליל לבנים. אולם החל משנות השישים חלו שינויים משמעותיים בז'אנר. הוא התבגר, התרחב והתגוון, וכיום יש בו מבחר המתאים לבנים ולבנות ולטווח גילים מגוון.

סקירה תמציתית של שני הז'אנרים תצביע על ההבדלים בין מדע בדיוני ופנטזיה, הדרים בכפיפה אחת על המדף, שעה שלמעשה הם נבדלים מאד זה מזה.

מזדע בדיוני	פנטזיה	
עתיד, קרוב או רחוק	עבר (עתיד ברגרסיה)	זמן
כדור הארץ; חלל; יקומים מקבילים	כדור הארץ; עולם מקביל יחיד	מקום ההתרחשות
טכנולוגיה מתקדמת + תפיסה על חושית (ESP)	טכנולוגיה תואמת ימי הביניים + כשפים	טכנולוגיה
מבנה חברתי אלטרנטיבי בדרך כלל יותר שוויוני / דיקטטורה אכזרית	מבנה חברתי פיאודלי / היררכי	חברה
בני אדם + חוצנים (חיזורים)	בני אדם + גזעים דומים + דרקונים	יצורים

מדע בדיוני ופנטזיה

לידתו של המדע הבדיוני

יש הטוענים כי רבות מן היצירות העתיקות שהשתמרו עד ימינו – למשל האיליאדה והאודיסיאה – הן בעצם האבות הרוחניים של ז'אנר המדע הבדיוני והפנטזיה (בקיזור – מד"ב¹). הן חרגו מגבולות הריאליה כדי להעביר מסר, לספק הסבר לתופעות טבע ולרתק את קוראיהן (או שומעיהן, או צופיהן). אולם המד"ב המודרני התבסס כז'אנר בעל קיום נפרד רק בראשית המאה העשרים.

תחילתו של המד"ב המודרני במספר יצירות מכוננות, פרטו-מד"ביות, שהתחברו בסוף המאה התשע-עשרה, דוגמת *פרנקשטיין* מאת מארי שלי ומרבית יצירותיהם של ז'ול וורן ושל ה' ג' ולס. סופרי התקופה נתנו ביטוי לתחושה ששררה אז באירופה ובארה"ב: רגשות מעורבים כלפי הקדמה וכלפי השפעותיה

1. שני הז'אנרים מופיעים בדרך כלל בכפיפה אחת – פנטזיה ומדע בדיוני. למעט במקומות בהם נדרשת הבחנה בין השניים, אתיחס אליהם בשם הכולל "מדע בדיוני" או מד"ב.

הפוטנציאליות על האנושות ועל העולם. הסופרים נבדלו זה מזה ביחסם לקדמה: יש מי שראו בה את המפתח להתקדמות האנושות. אחרים ראו בה את זרע הפורענות, שעה שאלה כאלה לא ראו עצמם ככותבי מדע בדיוני.

עם גידול האוכלוסייה, הנחלה רבתי של מיומנויות הקריאה והזולת עלות הדפוס, החלו להתפרסם מגזינים זולים שחלקם זכו לתפוצה רבה. במגזינים הללו התפרסמו גם סיפורים מדעיים למחצה, שנודעו בכינוי *Scientific Romances*, אולם רק בשנת 1926 נוסד מגזין שהוקדש אך ורק למד"ב – *Amazing Stories*, שיזם, ערך והוציא לאור מהגר מלוקסמבורג בשם הוגו גֶרְנֶסְבֶּק, האיש שעל שמו קרוי עד היום הפרס החשוב ביותר בתחום המד"ב.

באמצעות הסיפורים ביקש גרנסבק להפיץ את תודעת המדע והטכנולוגיה בקרב בני הנוער של ארה"ב. *Amazing Stories* אמנם פשט את הרגל, אך לרוח שהתווה הייתה השפעה רבה על יורשיו. החשוב והמשפיע מביניהם היה *Astounding Science Fiction*, בעריכת ג'ון ו' קמפבל (החל מ-1937), שפתח למעשה את תור הזהב של המד"ב.

תור הזהב – שנות השלושים והארבעים

קמפבל, מהנדס וסופר מד"ב, הקפיד הרבה יותר מגרנסבק על ההיגיון המדעי והפסיכולוגי וגם על איכות הסיפורים שהתפרסמו במגזין שלו. הוא דרש מהכותבים סיפורים מנומקים הן מבחינה מדעית, והן מבחינת ההשלכות החברתיות של החידושים המדעיים. בין הסופרים הידועים שהחלו את דרכם הספרותית אצלו, אפשר למנות את אייזק אסימוב, רוברט היינליין, תיאודור סטרג'ן, ולסטר דל ריי. יש לציין כי *Astounding* ומגזינים אחרים נהגו לפרסם סיפורים של חובבים, שחלקם הפכו עם הזמן לסופרים נחשבים וידועים, וזאת לאחר שגדלו על ברכי הז'אנר ולאורן של הקונבנציות והאידיאולוגיה שנכחו ביצירות.

אך מעמד הז'אנר וחובביו נותרו שוליים. הם נחשבו תימהוניים ונהגו להסתגר בתוך עצמם. תפוצת מגזיני המד"ב הייתה זעומה למדי והז'אנר לא חדר לזרם המרכזי של הספרות. כל זאת עד לאחר הטלת פצצות האטום על יפן, אז הפכו תימהוני האתמול לנביאים בשער: "The impossible had happened. People began to expect the unexpected." Aldiss, 1986: 234²

2. אצל שגיב-נקדימון, 1999.

בסוף שנות הארבעים ובתחילת שנות החמישים הלכה תפוצת עתוני המד"ב וגדלה ומגזינים חדשים החלו רואים אור. חלקם שמו לעצמם למטרה (אידיאולוגית) לשפר את איכות הכתיבה של הז'אנר ולטהר אותו מן הממד הסנסציוני שהקנו לו המגזינים הזולים. המובילים שבהם – *Galaxy* ו-*Magazine of Fantasy and Science Fiction* – שילמו לכותבים שכר גבוה וגם דרשו מהם להתמקד בסיפור ובחברות האנושיות (או החיזריות) המתייחדות בחידושים מדעיים.

בשנות החמישים הבינו אחדים מבין המו"לים האמריקאיים את הפוטנציאל המסחרי הגלום במד"ב והחלו לפרסם אנתולוגיות של סיפורים קצרים. חלק מן ההוצאות אפילו ייסדו סדרות של ספרי מד"ב באורך מלא. על אף שמדובר היה בספרים זולים בכריכה רכה, המעבר ממגזינים לספרים היווה קפיצת מדרגה מבחינת הז'אנר, שכן הוא העלה את יוקרתו. בהדרגה החל להיווצר בז'אנר קורפוס של יצירות, שהודפסו ביותר ממהדורה אחת והיוו את אבני היסוד למיסודו של הז'אנר.

שנות השישים – הגל החדש

בשנות השישים חל גידול נוסף במספר קוראי המד"ב ובמקביל צמחה בארה"ב ובאירופה תרבות הנגד. שתי התופעות יצרו אקלים נוח לצמיחתו של גל חדש של מד"ב, שפרץ מתוך התחום המוגבל שהז'אנר עסק בו עד אותה תקופה, וגם זנח את האופטימיות שאפיינה אותו. הגל החדש עסק במדעים הרכים (פסיכולוגיה, סוציולוגיה) ובנושאים רלוונטיים לתקופה: סמים משני תודעה, דתות מזרחיות, סקס, מבנים משפחתיים וחברתיים אלטרנטיביים ועוד. נוסף על כך, הז'אנר החל לראשונה לחדור לזרם המרכזי: הגל החדש של כתיבת המד"ב אימץ מאפיינים שהיו קיימים זה מכבר בספרות הזרם המרכזי, ותרם רבות לשבירת החומות ביניהם. שוק המד"ב הפגין נכונות לקלוט את הכתיבה המתוחכמת יותר, לצאת מן הגטו ולטשטש את גבולות הז'אנר שנקבעו קודם לכן. (שגיב-נקדימון, 1999)

שנות השבעים והשמונים – חדירה לתרבות הפופולארית

בשנות השבעים והשמונים הגיע היקף ההוצאה לאור של ספרי מד"ב לעשרה אחוזים מסך הכותרים המתפרסמים מדי שנה, ולכל הוצאות הספרים החשובות הייתה סדרת-בת של מד"ב. הספרים היו מגוונים מאוד ונכתבו במגוון סגנונות – מן הקשה ועד לרך, פנטזיה ומד"ב, אוטופיות ודיסטופיות. באותן השנים נחל הקולנוע המד"בי הצלחה רבה עם סדרה של שוברי קופות, שחלקם נמנים עד

היום עם הסרטים הרווחיים ביותר בהיסטוריה: *אודיסיאה בחלל*, *כוכב הקופים*, *מלחמת הכוכבים*, *סופרמן*, *הנוסע השמיני*, *E.T.*, *סופרמן* ועוד.

שנות התשעים ואילך – הפער בין הפופולאריות לקאנוניות

הפוטנציאל המסחרי של המד"ב הלך וגבר עם הצלחתם של הסרטים המד"ביים, שהוביל לייצור אביזרים נלווים (merchandizing) הנמכרים במיליארדי דולרים. ספרי מד"ב רבים הפכו לרבי מכר וסרטי מד"ב רבים הופכים לשוברי קופות, אבל מרביתם אינם זוכים לכל התייחסות ממסדית: הראשונים אינם נחשבים כראויים להתמודד על פרסי ספרות חשובים, והאחרונים זוכים בפרס האוסקר רק בקטגוריית האפקטים המיוחדים. ההתייחסות האקדמית אליהם קלושה – מעטות האוניברסיטאות בארה"ב המעבירות קורסים על ספרות מד"ב. דוגמא אופיינית לפער בין הפופולאריות של המד"ב לבין הקאנוניות שלו היא שתי הרשימות של "מאה הספרים הטובים ביותר של המאה העשרים" שערכה הוצאת Random House ב-1998. בראשונה, שנבחרה על ידי למעלה מ-200,000 קוראים, מופיעים למעלה מעשרים ספרי מד"ב – ואילו בשנייה, שהרכיב הצוות המקצועי של ההוצאה (עורכים מקצועיים, סופרים, היסטוריונים ומבקרים), הופיעו בקושי שישה ספרים, ואף אחד מהם אינו מד"בי מובהק (שגיב-נקדימון, 1999). דוגמא נוספת הממחישה היטב את הפופולאריות של המד"ב היא סקר "הספרים החביבים על בריטניה" שערך ה-BBC בסוף שנת 2003: הקוראים כללו שלושה ספרי מד"ב ברשימת עשרים המובילים, וברשימה כולה מופיעים עוד שבעה ספרים מד"בים מובהקים (ביניהם *שד הטבעות*, *חולית*, *מדריך הטורמפיסט לגלקסיה*), כלומר שעשרה אחוזים מן הספרים, שברשימת חביבי הקהל הם ספרי מד"ב³.

קהילת המד"ב

המד"ב היה הז'אנר הראשון שנוצר סביבו קהל חובבים פעיל ומלוכד. כבר בשנות העשרים החלו הקוראים לכתוב מכתבים למגזינים ומספר מגזינים אף פרסמו סיפורי חובבים. בשנות השלושים החלו לקום בארה"ב ובאירופה מועדוני חובבים, שאף ייסדו מגזיני חובבים (Fanzines) המבוססים בלעדית על יצירותיהם ועל פעילותיהם של החובבים. בשנות השלושים החלו להיערך הכנסים הראשונים של חובבי המד"ב שכללו דיונים, קריאת טקסטים ופגישות

³ <http://www.bbc.co.uk/arts/bigread>

עם סופרים ועורכים. כיום נערכים ברחבי העולם מדי שנה כמאה וחמישים כנסים מד"ב, בעיקר בארה"ב ובאירופה.

מאפיין נוסף הייחודי לז'אנר הוא הפרסים שמעניקים החובבים: פרס הוגו (ניתן לראשונה ב-1953) ופרס לוקוס (ניתן לראשונה ב-1974) הם פרסים שניתנים על פי הצבעת החובבים, והם נחשבים לפרסים החשובים ביותר בתחום. גם הפרס השלישי בחשיבותו בתחום – פרס הנבולה – מוענק על ידי אגודת סופרי המד"ב ולא על ידי גוף מבקרים מקצועי.

חרף כל אלה, למרות הפופולאריות הרבה של הז'אנר והשיפור האדיר ברמת הכתיבה, נותר היחס למד"ב ולחובביו סלחני במקרה הטוב, ולעגני במקרה הרע. יחס זה כלפי המד"ב – כאל ז'אנר שוליים נחות, שאינו עולה בהרבה על רומנים למשרתות – חורה מאד לחובביו והם פועלים במרץ לשינויו.⁴

הסיבה לייחודיותה של קהילת החובבים של הז'אנר, היא שהז'אנר סופן בחובו תפיסת עולם אידיאולוגית. הז'אנר מוסד על ידי אנשים שהאמינו כי יש בכוחה של הספרות להפיץ ידע וקדמה, ודגלו באחריותו של הסופר ליצירתו ולקהל הקוראים שלו. קהל הקוראים הפעלתני של הז'אנר אינו מהסס להביע את דעתו בגלוי, ולעיתים אף בשיטת המקל והגזר באמצעות רכישת או אי רכישת הספרים.

מד"ב בישראל

חדירת המד"ב לישראל הייתה מאוחרת ומצומצמת, וסבלה מעליות ומורדות חדים. עד שנות השישים תורגמו לעברית כמעט רק ספרי פרוטו-מד"ב (ה' ג' וולס, ז'ול ורן, אדגר רייס בורואוס וכדומה). הם מוצבו כספרי הרפתקאות ויועדו לילדים (על פי הניקוד, העטיפה, הסדרה בה פורסמו). על אף שבשנות השישים נפתח עידן החלל, לא חלה בשנים אלה עליה משמעותית בפרסום ספרי מד"ב בישראל. הספרים שראו אור פורסמו בדרך כלל בידי אנשים פרטיים, או בהוצאות שוליים (כגון הוצאות מצפן וינשוף, שלא האריכו ימים). ספרים אלה מוצבו לרוב כספרי ילדים. בשנות השישים פורסמו כשמונה ספרים לשנה, איכות התרגומים וההוצאה לאור היו ירודות, והפועלים בתחום היו בעיקר משוגעים לדבר (לדוגמה עמוס גפן, ממייסדי הז'אנר בישראל).

בשנות השבעים גדל מעט מספר הכותרים היוצאים מדי שנה, הספרים שיצאו לאור היו ספריהם של הכותבים המזוהים יותר עם הז'אנר (אסימוב, קלארק), ובמקביל הוקמו שתי סדרות מד"ב: סדרת המד"ב של "מסדה", שהוקמה בשנת

4. למשל על ידי הרצאות בכנסים ספרותיים וכתיבת מאמרים לעיתון הספרנים....

1975 (בעריכת עמוס גפן), וסדרת המד"ב של "עם עובד", שהוקמה בשנת 1976 המתקיימת עד היום. "מסדה" לא הייתה אמנם הוצאה מרכזית, אך "עם עובד" היתה והינה הוצאת ספרים מרכזית ומובילה, ו"הסדרה הלבנה" שלה (הקרויה כך בגלל העטיפה הלבנה האחידה של הספרים) העניקה לקוראים הישראלים ממיטב הקלאסיקה של הז'אנר, בתרגומים משובחים ובפורמט מכובד. בשנת 1979 פתחה גם הוצאת כתר סדרת מד"ב, שנערכה על ידי עדי צמח ואחריו עמנואל לוטם. שלוש הסדרות הללו סימלו את תחילתו של תור הזהב הראשון⁵ של המד"ב בישראל, שגמשך מסוף שנות השבעים ועד שנת 1983 בערך. גם הוצאת "זמורה-ביתן-מודן" תרמה את חלקה לתרגום המד"ב באותה התקופה.

בחמש שנותיו של תור הזהב הראשון (1978-1982) יצאו למעלה ממאתיים ספרי מד"ב בדיוני ב-12 הוצאות, שלחמש מהן הייתה סדרת מד"ב קבועה. חלק מהספרים ראו אור בתרגום משובח ובפורמט מכובד, ואילו אחרים התפרסמו בהוצאות שוליים, שניסו לעלות על גל ההצלחה של המד"ב, ופרסמו על פי רוב תרגומים ירודים וספרים, שהתפרקו במהרה ("לדורי", "אור-עם"). באותן שנים תורגמו לעברית מרבית היצירות החשובות והמכוננות של המד"ב והתחיל להיווצר גרעין של ממש לקורפוס מד"ב מתורגם. כל ההוצאות הוציאו לאור הן קלאסיקות והן ספרים חדשים, אם כי, ניתן לומר שההוצאות הגדולות ("עם עובד", "כתר", "מסדה") הוציאו את החלק הארי של הספרות הקלאסית (אסימוב, קלארק, היינליין, סילברברג, זילאזני) שעה שההוצאות הספרים האחרות הוציאו ספרים חדשים או ספרים של סופרים מן השורה השנייה. מרבית הספרים היו ספרי מד"ב קשה (ממוקד-טכנולוגיה) ומיעוטם פנטזיה (חרבות וכשפים). ההוצאות הפגינו העדפה מתמשכת לתרגום ספרים, שזכו בפרסים המרכזיים בתחום (הוגו ונבולה)⁶, ואף הצהירו על כך בראיונות לעיתונות.

בשנת 1983 כבר ניתן היה לומר בוודאות, שתור הזהב בא אל קיצו. יש התולים זאת במלחמת לבנון ובאווירה המציאותית-להחריד, שלא הותירה מקום לפנטזיה אסקפיסטית⁷, יש המציינים כי בתחילת שנות השמונים חלה ירידה כוללת במספר הכותרים, שיצאו לאור מדי שנה (שגיב-נקדימון, 1999), ויש הטוענים שהתרגומים הרשלניים והחפוזים שעשו חלק מן ההוצאות ("לדורי" ו"רמדור-

5. אני מכנה את תור הזהב הזה "הראשון" מפני שבשנות התשעים החל תור זהב שני, הנמשך במידה מסוימת עד היום.

6. כ-60% מן הספרים שזכו באחד משני הפרסים עד שנת 1984 תורגמו לעברית בתור הזהב הראשון.

7. "לישראל, המפגרת כעשור אחרי אמריקה, הגיע המדע הבדיוני באמצע שנות השבעים. הוא פרח כעשר שנים, עד ששקע בשנות ארידור העליונות. בין התחלואות לאינפלציה, למי היה אז זמן לחשוב." גפן, 1996 (אצל שגיב-נקדימון 1999)

שלגי", בעיקר) הוציאו שם רע לז'אנר והרתיעו חובבים אדוקים וחובבים-מתחילים כאחד.⁸ תהא הסיבה אשר תהא, מספר ספרי המד"ב המתורגמים מדי שנה צנח מכחמישים ספרים לשנה לכעשרים ספרים בשנה, ומרבית ההוצאות (בעיקר הקיוניות) נטשו את הז'אנר.

שנות התשעים עד תחילת שנות האלפיים: בתחילת שנות התשעים, עם כניסתן לתחום של הוצאות "אופוס", "מיצוב" ו"אסטרולוג", נראו ניצני התאוששות ראשונים אחרי "בצורת" של עשר שנים בערך. ההוצאות הנ"ל התמקדו בסדרות פנטזיה מרובות-כרכים המיועדות לבני הנוער בעיקר, אם כי גם הן גילו העדפה מסוימת לספרים עטורי פרסים. "מיצוב" פרשה מהז'אנר תוך זמן קצר, אולם שתי האחרות, ובעיקר "אופוס", הלכו והגדילו את מספר הכותרים שפירסמו מדי שנה ו"אופוס" אף הגדילה לעשות והקימה סדרת מד"ב. בשנת 1997 התמנה לסדרה עורך קבוע (דידי חנוך), ועד שנת 1994 בערך היא הוציאה עשרות ספרי מד"ב בשנה. בשנים האחרונות ירדה תפוקת המד"ב של ההוצאה. הסדרה של "עם עובד" (בעריכת דורית לנדס) לא פסקה להתקיים מעולם והיא ממשיכה במפעל התרגומים, והוצאת "כתר" חידשה את סדרת המד"ב שלה בשנת 2001 בעריכת אלי הרשטיין, אך זאת נסגרה תוך שנים ספורות. "זמורה-ביתן" הקימה בשנת 1997 סדרת מד"ב בעריכת עמנואל לוטם, אולם גם זאת לא האריכה ימים. בשנת 2002 הקימה "מודן" סדרת מד"ב בעריכת דידי חנוך, שפינה את מקומו ב"אופוס" לאסף אשרי, ובמשך שנים ספורות הפיקה סדרה זאת זרם דק אך קבוע של מד"ב משובח וחדשני.

בשנתיים האחרונות קמו עוד שתי הוצאות קטנות – "ינשוף" (המחודשת. בעלים ועורך: אלי הרשטיין) ו"גרף" (בעלים ועורך: רני גרף). שתיהן מוציאות לאור ספרים מגוונים, אך העורכים הראשיים והבעלים של שתי ההוצאות הם חובבי מד"ב והם מקפידים להוציא ספרים חדשים ואף לחדש ספרים ישנים, לרבות ספרים שהוצאות אחרות כבר זנחו. אפשר לומר, אם כן, שהמדובר בתור הזהב השני של המד"ב בעברית.

בנים חורגים לז'אנר

דומה, שהעורכים והוצאות הספרים מודעים לאופיו ולתדמיתו השולית של הז'אנר. זו הסיבה שדיסטופיות מד"ב ביות, שזכו להצלחה החורגת מגבולות הז'אנר

8. "לכך [בחירה של ספרים גרועים ורוויה של קהל הקוראים] אפשר להוסיף כמה תופעות: ההתרשלות בתרגום ובעריכה הטכנית; המתרגמים וההוצאות התחילו להתייחס לנושא לא כאל ספרות אלא כאל פרנסה. התרגומים נעשו בלתי נסבלים וההוצאה הטכנית – גרועה ומרושלת." ברונא, 1983. ההדגשה במקור (אצל שגיב-נקדימון 1999)

(1984", "עולם חדש מופלא") אינן מפורסמות במסגרת סדרת המד"ב, אלא, במסגרת סדרת "הזרם המרכזי" של אותה ההוצאה וללא כל איזכור לכך שהמדובר במד"ב ובפנטזיה. הדוגמה הבולטת ביותר לכך היא הספר "סולאריס", שלאחר יציאת הסרט לאקרנים בשנת 2002, ראה אור במהדורה מחודשת בהוצאת "כתר". ההוצאה בחרה להוציא אותו בסדרת ספרי המופת שלה למרות שבאותה התקופה הייתה לה סדרת מד"ב פעילה.

ספרים לבנים, ספרים לבנות?

כפי שציינתי בתחילת המאמר, הספרים המוקדמים של הז'אנר היו מיועדים בעיקרם לבנים, ועד תחילת שנות השישים היה מספר הסופרות נדיר ביותר. החל משנות השישים חדרו לז'אנר יותר ויותר סופרות, וכיום לא רק הן, אלא גם סופרים ממין זכר, כותבים ספרים המצליחים בקרב נערות ונשים. נטישת המד"ב המדעי והדגשת נושאים חברתיים, כמו גם עליית הפנטזיה, קירבה נשים לז'אנר, והיום אחוז הקוראות הבנות הולך ומתקרב לאחוז הקוראים הבנים. לפיכך, יש למעשה מבוחר גדול של ספרים שניתן להציע לבני שני המינים. להלן "כללי אצבע" פשוטים להתאמת ספר לקורא/קוראת:

מין הסופר – מומלץ להתאים סופר לקורא וסופרת לקוראת. קוראות נהנות, בדרך כלל, מספרים שנכתבו בידי נשים.

מועד פרסום הספר – ככל שהספר עכשווי יותר, גדלים הסיכויים שהוא יתאים יותר לבנות, זאת הן משום העובדה, שגדולים הסיכויים שהספר יעסוק במד"ב לא-מדעי, והן מפני שהסופרים הכותבים היום מודעים לפוטנציאל העצום של קהל הקוראות, ומשתדלים להיענות גם לצורכיהן.

מגדר – מומלץ לערוך התאמה מגדרית. קוראות נהנות בדרך כלל מספרים שהגיבורות בהם הן נשים. בספרים אלה הן מגלות לשם שינוי מודלים נשויים, שאינם מייצגים את האישה הקטנה ברוח הרומן הרומנטי.

ז'אנר – מד"ב מתאים, בדרך כלל, יותר לבנים, אם כי יש לא מעט ספרים האהובים גם על בנות. בנות לעומת זאת מעדיפות, בדרך כלל, ספרי פנטזיה. (באשר להבדלים בין שני הז'אנרים ראו טבלה בתחילת המאמר.)

להלן המלצות על ספרים וסופרים וסיווגם על פי התאמתם לקריאת בנים ובנות.

מקרא לטבלאות:

רוב בני המין הרלוונטי אוהבים מאד את הספר או הסופר/ת	☺
חלק מבני המין הרלוונטי אוהבים את הספר או הסופר/ת	☹
רוב בני המין הרלוונטי אינם אוהבים את הספר או הסופר/ת	☹
חלק מבני המין הרלוונטי אוהבים מאד את הספר או הסופר/ת ואילו חלקם ממש לא סובלים את הספר / סופר/ת	ציון מעורב:
פנטזיה	ספר מודגש בקו

הקלאסיקונים

בנים	בנות	ספרים	הסופר/ת
☺	☹	שקיעה, המוסד, אנוכי רובוט, סדרת לאקי סטאר	אייזק אסימוב
☺	☹	עריצה היא הלבנה, גר בארץ נוכריה, די זמן לאהבה, המפלצת מהכוכבים	רוברט היינליין
☺	☹	2001 אודיסיאה בחלל, קץ הילדות, שירת ארץ הרחוקה	ארטור קלארק
☺	☹	<u>חולית</u> , איש של שני עולמות, תחיית המתים	פרנק הרברט
☺	☹	<u>סדרת "עולם נהר"</u> , עולמיוס, לך אל גופיך הפזורים	פיליפ חוזה פארמר
☺	☹	סדרת " <u>אמבר</u> ", אדון האור	רוג'ר זילאזני
☺	☹	<u>הביאו את ראשו של נסיך החלומות</u> , סדרת הקורבן	רוברט שאקלי
☺	☹	<u>ההוביט, שר הטבעות</u>	ג'ר'ר' טולקין

הקלאסיקוניות

בנים	בנות	ספרים	הסופר/ת
☺	☺	<u>הנידחים</u>	זנה הנדרסון
☺	☺	<u>בעל החידות מהד</u>	פטרישה מק'קיליפ
☺	☺	<u>עולם המכשפות</u>	אנדרה נורטון
☺	☺	<u>הקוסם מארץ ים, ההגדה</u>	אורסולה לה גוויץ
☺	☺	<u>סדרת הדרקונים מפרן</u>	אן מק'קאפרי

המוזרניים

בנים	בנות	ספרים	הסופר/ת
☺	☺ / ☹	<u>סדרת היפריון, איליום</u>	דן סימונס
☺	☺	סדרת אנדר וסדרת הצל, <u>אמן השיר</u> , תצפית עבר	אורסון סקוט קארד
☺	☺	סדרת "חומריו האפלים", סאלי לוקהארט	פיליפ פולמן
☺	☺ / ☹	סדרת " <u>שיר של קרח ואש</u> ", אנשי הכבשן, מסעות טאף	ג'ורג' מרטין
☺	☺	סדרת מדריך הטרמפיסט לגלקסיה, דירק ג'נטלי	דגלס אדמס
☺	☺	<u>עולם כשף, ננסי השטיח</u> , בשורות טובות	טרי פראצ'ט
☺ / ☹	☺	<u>טיגאנה, הפסיפס הסרנטיני, מארג</u> <u>פיונאבאר, אריות אל רסאן</u>	גאי גבריאלי קיי

המודרניות

הסופר/ת	ספרים	בנות	בנים
רובין הוב	סדרת הרוצח, סדרת הספינות החיות	☺	☺ / ☹
קוני ויליס	המשכוכית, מלבד הכלב, ארץ לא נודעת, ספר יום הדין, מעבר	☺	☺
קרול ברג	סדרת "השתנות"	☺	☺ / ☹
אוקטביה באטלר	זרע פרא	☺	☺ / ☹
לי הוגן	בלארוס, אויבים	☺	☺

ליסיכום

ספרי מדע בדיוני וספרי פנטזיה אינם מבקשים לבדר את הקהל בלבד, אלא להעביר מסרים וערכים חברתיים. הקוראים היום פתוחים יותר לקריאת שני הז'אנרים, הן בשל הסרטים הרבים המבוססים על עלילות הספרים, והן בשל ההצלחה המסחררת של סדרת ספרי הארי פוטר.

לדעתי, ספר מד"ב או פנטזיה משמש אמצעי לעידוד הקריאה ולהפיכת הילד ל"קורא-לחיים". לא מעט סרבני קריאה נשבו בקסמם של ספרי הז'אנר הכתובים היטב, והיו ל"תולעי ספרים" של ממש. יש רק לדעת לבחור בספר הנכון.

ביבליוגרפיה

- אשד, אלי, 2002, "עמוס גפן – חייו של חלוץ מדע בדיוני בישראל", אתר האינטרנט כמה חדשה
<http://stage.co.il/Stories/148048>
- מנהיים, נעה, 2001, "מחתרת המד"ב, המדריך המלא", Ynet, 01/10/01,
<http://www.ynet.co.il/articles/1,7340,L-1159988,00.html>
- שגיב-נקדימון, ענבל, 1999, "מדע בדיוני בישראל", עבודת MA בחוג למדעי התרבות באוניברסיטת תל אביב, <http://www.tasgiv.com/inbal/thesis/teza.htm>. העבודה כוללת גם רשימה של כל ספרי המד"ב שתורגמו לעברית עד 1999.

"בלי סודות": השימוש בהומור לסוגיו, ככלי ללמידה בלתי אמצעית

מאת: ד"ר גאולה אלמוג

בדומה למוצר הספרותי, אף המוצר הטלביזיוני נובע מאותו צורך אנושי לספר סיפור. אולם בעוד שהזיקה בין הסופר הכותב את הסיפור לבין הספר ברורה, מתועדת ומוכרת פומבית, התסריטאי (אבי הסיפור הטלוויזיוני), נותר באלמוניותו.

בשנות השמונים ובמחצית הראשונה של שנות התשעים, כמעט ולא היה ילד בישראל, שלא הכיר את סדרת הטלוויזיה "בלי סודות"¹. השחקנים הראשיים בסדרה (חני נחמיאס, נתן נתנזון, אושיק לוי, שולה חן וחנון גולדבלט), קנו את מקומם הבלתי מעורער בעולם הבידור והמשחק, לא במעט, בזכות הטקסטים השנונים והמצחיקים של התסריטאית והסופרת אילנה לופט.² אילנה לופט הייתה שותפה גם לצוות התסריטאים, שכתבו את התכנית הפופולארית "זהו זה" – מתוכניות הדגל של הטלוויזיה החינוכית. כמו כן, חיברה לופט את מרבית התסריטים לסדרה האיכותית "פרפר נחמד", שהופקה ושודרה בשנת 1998 והיא ממשיכה להיות משודרת אף היום (בסך הכל כארבעים וחמש תוכניות, שחלקן התגלגלו בטכנולוגיית הדפוס ובלבוש ספר).³

מאמר זה מוקדש לתסריטאית והסופרת אילנה לופט, אמנית הסיפור הקצר וההומוריסטי והדיאלוג השנון והמפתיע, שביצירותיה העשירה את ההוראה הבלתי אמצעית בקרב הפעוטות וילדי בית הספר.

תסריטיה וסיפוריה לילדים של אילנה לופט הם דוגמה מאלפת להוראה בלתי אמצעית, וללימוד בכיף ובחיוך. בעזרת המבנה האיטימרי⁴ – המאפיין את התוכניות "בלי סודות" ו"פרפר נחמד"⁵ – מפגישה אילנה את הילדים עם מגוון רחב של סוגות ספרותיות, ועם קשת רחבה של כל סוגי ההומור העממי והסוגות הספרותיות, המשמשים אותה ככלי לימודי.

1. הסדרה זכתה ב-1985, בפרס כינור דוד לשנת 1985.
2. כשיצא הספר השלישי בסדרת הספרים "בלי סודות", הוסיפו המוציאים לאור בגב הספר מחווה לאילנה וכך כתבו: "מעלילות גשש בלש – הספר השלישי בסדרת ספרי "בלי סודות" – סדרת ספרי העשרה המבוססים על תכנית הטלוויזיה האהובה, מאת אילנה לופט, תסריטאית הסדרה וכותבת הספרים".
3. הסיפור "ישבתי על כרובי", מפרי עטה שנכתב לתוכנית "פרפר נחמד" בהפקה המוקדמת (לפני 1996), התפרסם בספר "פרפר נחמד 1", המרכז לטלוויזיה לימודית, 1983.
4. תוכנית הבנויה מקטעים קטעים.
5. לכל תוכנית של "פרפר נחמד" יש גם סיפור מסגרת דרמטי המתחיל בקונפליקט בתחילת התוכנית ונפתר בסופה.

אילנה לופט פונגה ביצירתה לצופה ילדי אינטליגנטי, מודע לעצמו ולשפתו, רגיש לקריצה ההומוריסטית ומשתף עימה פעולה. צופה, שהבלבול אינו זר לו והשכחה ואי ההבנה הן חלק בלתי נפרד משגרת יומו. צופה זה אמור להבחין בין אפיוזדות מציאותיות, גם בהיותן מוגזמות, לבין העולם ההפוך והאבסורדי אותו מכונן ההומור.

בלי סודות

לימוד בלתי אמצעי דרך הומור הנובע מחוסר הלימה

סדרת הטלוויזיה "בלי סודות", הופקה גם כסדרת ספרים, חלקם תחת הכותרת "בלי סודות!", וחלקם, תחת הכותרת "מעלילות גשש בלש"⁶. מרבית הדוגמאות במאמר זה נבחרו, לנוחות הקוראים, מתוך הספרים המודפסים, גם אם הם מייצגים מעט מזעיר ממכלול כתיבתה של אילנה לופט למדיום הטלוויזיוני, ולבמת התיאטרון.



הדמות המרכזית בספרים אלה היא דמותו של "גשש-בלש". את הקווים לדמותו בחרתי להציג בקטעים מתוך הסיפור "גשש בלש בתעלומת הור":

"יום אחד גשש בלש/ את כובעו חבש, ובצעד מאושש/ יצא לטיל בגן./ כשלפתע מה רואת עיניו?/ מזודה.../ - אני רואה מזודה, סימן, סימן שאני רואה. אהה! חשוד מאוד./ מזודה חפץ חשוד מאוד מאוד./ אך אל חשש, גשש בלש בפעולה פותר כל תעלומה./ מיד אבדוק את העניין./ -

המזודה הזאת שלך אושיק?/ - בטח שהיא שלי./ חשוד מאוד. ומה יש לך במזודה? / אל תגיד לי אני יודע בעצמי, / סוף סוף אני בלש, ממש, / יש טווס במזודה- / טווס? צוחק אושיק, איזה מן רעיון זה?/ - רעיון רע מאוד, עונה גשש בלש כולו נרגש.

[...] אני רואה שאני לא אפטר מהטרדן הזה, אומר אושיק./ [...] - בסדר, אז בבקשה. במזודה יש לי וו./ - תיכף כשראיתי את המזודה, אמרתי לעצמי: הנה מזודה עם וו, אומר גשש בלש, אבל תאמר לי, לא שזה מעניין אותי, בשביל מה אתה סוחר וו?/ - מה זאת אומרת בשביל מה? נניח שאני רוצה לשבת לנוח. איפה אתה רוצה שאתלה את

6. בלי סודות, בסימן קריאה, כנרת בית הוצאה לאור, 1986, בלי סודות, מה קורה אני קורא, כנרת בית הוצאה לאור, 1986; מעלילות גשש בלש, כנרת בית הוצאה לאור, 1986.

המזודה? על הו. / - כן... אבל בשביל מה אתה סוחר את המזודה שואל גשש בלש? - ואיפה אתה רוצה שאשים את הו?"⁷

ההומור המייצג את "גשש בלש" הוא ההומור של הסתבכות בשאלות ובמצבים אבסורדיים. ההומור של בלבול ההופך כל תשובה על פיה, והומור של תמימות הנתקלת במעקשי השפה.

בדמותו של גשש-בלש, יש מעט מ"חושם" ומעט מ"הרשלה", קצת מ"ג'וחה" וקצת מ"המפטי דמפטי", ובעקר הרבה משל עצמו. התכונה הבולטת ביותר של גשש-בלש, כיאה לשמו, היא הלהיטות ל"גלות" דברים. אולם גשש בלש אינו פותר תעלומות - כפי שהוא מציג את עצמו - גשש בלש מגלה את מה שגלוי לעין, מפריך את מה שהוא רואה בדמיונו הפרוע, והופך סיבה למסובב. אילנה לופט, שהיא בעלת תפישה טלוויזיונית נדירה, משתעשעת בסיטואציות אלה עם עקרון הפערים בעזרת לשון נופל על לצון, ומערבולת בתוך כוס ריקה ממים:

א. הפער בין מה שנסתר מעין הדמויות לבין מה שגלוי בפני האחרות.

ב. הפער בין מה שהדמויות רואות לבין מה שהצופה רואה על המסך.

ג. הפער בין הלהיטות ל"גלות" את הגלוי, לבין הסיטואציה, שאין בה כל תעלומה.
ד. הפער בין הידע המצוי בידי חלק מהמשתתפים (שחקנים וצופים) וזה שאיננו מצוי בתודעתם.

בדומה לסיפורי "חושם" ו"הרשלה" אף סיפורי "גשש בלש" בנויים כסיפורי בדיחה. אך בהבדל מהם, סיפורי "גשש בלש" נכתבו בקונטקסט מכון של הוראת הקריאה והבנת הנשמע. הם אינם חותרים אל עבר הפואנטה המצחיקה בלבד, אלא אל מכלול רחב ומורכב יותר של חומר למחשבה וקניית מיומנות. בדומה למספר העממי, עושה אילנה לופט שימוש בעקרונות של אוצר הבדיחות האוניברסאלי ובתבניות עממיות של סיפורת, אך היא מעצבת אותם מחדש, בהתאם לדמותו החד פעמית של "גשש בלש" ובהקשר לתכנים אותם היא מבקשת להנחיל.

דמותו של "גשש בלש" היא דמות תימהונית, מלאה ברצון טוב לפתור בעיות. אלא שרצון זה בא לידי התנגשות עם מציאות המשדרת בתדרים שונים מאלה שלו. לפנינו דמות מיוחדת המשתמשת אמנם בהיגיון פשוט, אך היגיון זה אינו רלוונטי, בדרך כלל, ל"תעלומה" או ל"בעיה" אותה היא מנסה לפתור, משום שהפתרון נמצא במשור סמנטי אחר.

נבחן לדוגמה את הסיפור על "גשש בלש ותעלומת העיתון"⁸.

7. בלי סודות בסימן קריאה, כנרת בית הוצאה לאור, 1986, ללא עימוד.

"- תסלח לי, גשש בלש", אומר אושיק, "תסלח לי שאני מטריד אותך, אבל יש לי בעיה קטנה.

- אל חשש, אושיק, גשש בלש בפעולה פותר כל בעיה. מה הבעיה?

- תראה אני רוצה לקרוא עיתון, אבל אני לא יכול כי...

- אל תגיד לי, אני בלש ממש ואני אגלה למה אתה לא יכול כי..."

גשש בלש מנסה את כוחו ובכל פעם מתבדה:

"אין לך משקפיים", "אתה לא יודע לקרוא", "ציפור חטפה את העיתון ועפה לה לשמים".

לבסוף מרים גשש בלש ידיים ואומר:

".. אז אולי תגיד לי, אושיק, לא שאני רוצה לדעת, אבל תגיד, למה אתה לא יכול לקרוא עיתון?

- כי אתה, גשש בלש, יושב על העיתון שלי!"

בתכנית הטלוויזיה, הצחוק מתעורר בשל הפער בין מה שהצופה רואה לבין מה שנעלם מעיני הבלש החוקר, ואילו בספר המודפס ההומור הוא פועל יוצא של הפתעה המתגלה בסוף הסיפור. אמנם האיור בספר תורם במקצת להדגשת משחק הפערים, אך זה המקרה שבו לטלוויזיה יש יתרון בולט על פני הספר. לעומת זאת, אם משתמשים בספר בתהליך אינטראקטיבי, ניתן לעצור לפני סוף העלילה ולתת לשומעים לענות על השאלה, לקרוא את הסיפור עד הסוף ולברר מה בו מצחיק, או למיין את התשובות שקיבלנו (הסיבות המתמייחסות לקריאה לעומת סיבות המתמייחסות לעיתון כחפץ), כדי לחזק את העיקרון של שבירת הציפיות.

תסריטאי, בהבדל מסופר, פועל במקביל בשני מישורי מציאות המזינים אלה את אלה: הכתיבה וההפקה. דמותו של "גשש בלש" מושפעת במידה לא מועטה מדמותו הטלוויזיונית של השחקן חנן גולדבלט. השפעת הדמויות המלוהקות על הדמויות המעוצבות בתסריט היא תופעה המתחזקת בעיקר בסדרות המוקרנות זמן רב. אילנה עצמה מספרת, שהדמויות להן היא כותבת את הטקסטים כבר מדברות בה בעד עצמן. השילוב של דמות אמיתית ובדיונית בגיבור אחד, השפיע גם על עיצוב הטקסטים.

8. אילנה לופט, בלי סודות בסימן קריאה, מטי"ח, כנרת בית הוצאה לאור, 1986, (ללא עימוד).

לימוד בלתי אמצעי של סוגות ספרותיות

אילנה נעזרת בסוגות עממיות, אך אין לה כל מחויבות לסוגה הקלאסית והיא משתעשעת בה באופן חופשי ויוצרת סוגות חדשות. נבחן לדוגמה את הסיפור "איך גשש בלש בנה את תל-אביב":

"הכל התחיל מזמן מזמן, בימים שתל אביב עוד לא הייתה עיר. יום אחד הלך גשש-בלש וראה אדם עומד וכותב שלט:

"אסור לתלות שלטים על הקיר!"

- למה אתה כותב שלט חשוד כזה? שאל גשש-בלש.

- אני רוצה לתלות את השלט על קיר ביתי, כדי שאנשים ידעו שאסור לתלות שלטים על הקיר!

- יפה, אמר גשש-בלש, אבל איך תתלה את השלט?

- עם פטיש ומסמרים, ענה האיש.

- כן... אבל אם אסור לתלות שלטים על הקיר, אז אסור לך לתלות על הקיר את השלט, שבו כתוב שאסור לתלות שלטים על הקיר."

גשש בלש פותר את הבעיה בכך, שהוא מציע לבנות קיר אחר ושוב חוזרת הבעיה של איסור תליית שלטים וצריך לבנות עוד קיר.

ו"כך מקיר לקיר צצה לה העיר".

הסיפור "איך גשש בלש בנה את תל-אביב", הוא סיפור אטיולוגי, כפי שאפשר ללמוד משמו של הסיפור. אולם בהבדל מסיפור אטיולוגי קלאסי הנושא עמו מסר באמצעות הפואנטה, הסיפור על תל-אביב הוא "סיפור ללא סוף". הקונפליקט בסיפור זה הוא מעגלי – "איך נתלה על הקיר את השלט, שעליו כתוב שאסור לתלות שלטים על הקיר?"

השילוב של מין במה שאינו בן מינו, דוגמת השימוש במאפיין אחד של הסיפור האטיולוגי⁹ (שבמרכזו ניצבת שאלה, שאין עליה תשובה, על מנת לבנות סיפור נושא מסר), יחד עם הבחירה של "בעיית לולאה"¹⁰ (אשר באופן טבעי אינה נושאת מסר), הוא זה שבונה את ההומור בסיפור והופך אותו לבדיחה. בתוך כך הוא גם חושף את הצופים בפני הסוגה הספרותית.

9. על נושא זה ראה: אלמוג גאולה; מירי ברוך, זיאנרים בסיפורת לילדים, מכון מופ"ת, תשנ"ו.

10. בעיית לולאה היא בעיה אשר כל פתרון מחזיר את הפותר לנקודת ההתחלה.

שבירת ציפיות באמצעות העיקרון של "הפוך על הפוך" מאפיין גם סיפורים רבים אחרים של אילנה לופט. המעניין בסיפורים מסוג זה מבחינת ההומור, הוא מה הם סוג הצמדים המבטלים זה את זה ומדוע זה מצחיק אותנו.

כפי שכבר נאמר, בהבדל מהז'אנר של "סיפורי חלם" או "הרשלה מאוסטרפולי", שאין להם מחויבות חוץ טקסטואלית מלבד להצחיק, סיפורי גשש בלש מחויבים בראש וראשונה למטרה המוצהרת של הוראת הקריאה. המחויבות העמוקה של אילנה, לקהל היעד, לתכתיב מדעי, לדידקטיקה במיטבה ולשמירה על רמה ספרותית גבוהה שיש בה מתח, פואנטה ודיאלוגים שנונים, הופכת את כתיבת התסריטים למלאכת מחשבת של הוראה בלתי אמצעית. הוראה שבה ה"שיעור" הופך לסיפור, והמדע לחלק מהחיים.

שילוב מעניין של הקניית מידע ושל סיפור חלמאי מצוי בסיפור "שים פס"¹¹. סיפור זה שייך כביכול לסוגה האטיולוגית. הסיפור נפתח, כמו כל סיפור אטיולוגי, בשאלה שאין עליה תשובה: "למה לזברה יש פסים שחורים ולבנים?". בהמשך משולבת עלילה פנימית המדגימה את חשיבותם של סימני הפיסוק:

"מעשה בשני סיידים, שנשלחו לצבוע גדר. 'אתמול', הסבירו הסיידים לגשש בלש: 'השארנו לבעל-הבית פתק ושאלנו האם לצבוע את הגדר בלבן'..."

"הוא כתב לנו: 'בהחלט לא לצבוע בשחור'. ועכשיו אנחנו לא מבינים מה הוא כתב. האם 'בהחלט, לא לצבוע בשחור' – כלומר: לצבוע בלבן, או שהוא כתב לנו 'בהחלט לא, לצבוע בשחור'. [...] הוציא גשש בלש את זכוכית המגדלת שלו, בחן את הפתק ואמר: 'פתק חשוד מאוד. אבל אל חשש, גשש בלש בפעולה פותר כל תעלומה'. [...] 'שניכם צודקים, כי אי אפשר להבין מה כתוב פה בלי פסיק. [...] 'אחו שנייה, אמר גשש בלש. יש לי רעיון. אם אתה צודק וגם הוא צודק וגם שניכם צודקים, למה שלא תסיידו את הגדר פס שחור ופס לבן?' [...] והסיידים סיידו את הכול. את הגדר, את העצים, את, את הדשא, את הכביש, את גשש בלש ואפילו זברה שעברה במקרה בסביבה [...]"

סוף הסיפור שובר את העיקרון של הסיפור האטיולוגי, הוא אינו נושא מסר, אלא עובר לעולם האבסורד.

הסיפור "מעשה בשורוק"¹², גם הוא סיפור חלמאי לכל דבר, אך הפעם השבירה אינה באמצעות סוגה ספרותית, אלא בתוספת של אמצעי לשוני. מלבד הכותרת המצביעה על האספקט הלשוני אין בעלילה שום רמז למקור השם. מה הקשר בין

11. מעלילות גשש בלש, כנרת בית הוצאה לאור, 1986, (ללא עימוד)

12. בטלויזיה נקרא הסיפור: "שני חייטים" והשורוק מודגש באמצעות כתוביות, בספר נקרא הסיפור "מעשה בשורוק", ואין כל רמז מדגיש בטקסט, אך יש בו הזמנה לפתרון התעלומה.

השורוק המופיע בכותרת, לבין סיפור המעשה, את זאת משאירה הכותבת לקורא שיפתור, עניין ההופך את הסיפור לתרגיל בלשי:

"פעם אחת היה היו זוג חייטים. יום אחד נכנס לחנות איש ואמר: 'תפרו לי מכנסים משובחים'. מהרו החייטים, מדדו, גזרו, תפרו, גהצו... והמכנסים מוכנים. הבד משובח, הגזרה מצוינת אבל... המכנסים הפוכים. ישבו החייטים וחשבו, ישבו וחשבו, ישבו שבוע, אולי אפילו שבועיים, ולבסוף החליטו לתפור זוג מכנסים חדש [...] אבל... המכנסים שוב הפוכים, מוזר מאוד. מה לעשות? ישבו החייטים וחשבו [...] ולבסוף אמרו: 'להפוך!' אמרו והפכו [...] כמה שהם חכמים"

בסיפוריה רוקחת אילנה לופט תבשיל עצמאי וחופשי מכל הסוגות הקיימות ומכל האמצעים האמנותיים הבונים את הטקסט. הסיפור, "איך גשש בלש תפס שודד"¹³ הוא דוגמה לתבשיל, שבו השתמשה באופן חופשי, במאפיינים סלקטיביים של סיפור הרפתקאות (בסגנון ילקוט הכזבים), כשהוא מתובל במאפיינים של סיפור נונסנס, ובקינוח ברוח האבסורד. כל זאת כדי להדגים את ההבדל בין השפה הכתובה לזו המדוברת:

"מעשה שהיה כך היה. בשעת ערב מאוחרת ישב גשש-בלש בביתו וקרא ספר מתח. לפתע נשמע קול רעש חשוד, ושודד חשוד מאוד התפרץ דרך הדלת. על פניו כובע גרב, בידו האחת אקדח ובשנייה שלט שעליו כתוב: 'הרם את ידך!'.

גשש בלש הוציא זכוכית מגדלת מכיסו, קרא את השלט וחיכה שהשודד ירים את ידיו. 'זה מה שכתוב בשלט שלי: 'הרם את ידך!' אמר השודד. – תסלח לי מאוד, אמר גשש בלש. אני בלש ממש, ואני יודע לקרוא. הנה אקרא לך את השלט: 'הרם את ידך!' [...]

הרים השודד את ידיו, וגשש בלש הוביל אותו לתחנת המשטרה. [...]

וגשש בלש למד לקח חשוב. מאז בכל פעם שהוא יוצא מהבית, הוא לוקח אתו את דלת הבית כדי שלא יפרצו אותה שוב."

אחד העקרונות המאפיינים את תסריטיה של אילנה לופט הוא ההתאמה המושלמת בין הסוגה הספרותית לבין סוג הידע המוקנה. לדוגמה: הסיפור "ילדה ממש אוצר" בו מודגמת הסיומת "תי" – המאפיינת פעלים בגוף ראשון עבר. לסיפור זה היא בחרה בדגם של אפיזודה מחיי היום יום בבית – (הסיפור, אם כן, שייך לסוגה הריאליסטית) – כדי להדגים את העיקרון הלשוני. באמצעות "בעיית לולאה", היא יוצרת סיפור מעגלי, שבאמצעותו היא בונה את אפקט ההומור. "אתמול כשאימא הלכה לה לשוק/ ואבא כרגיל היה עסוק/ השתעממתי לבדי בלי שום חבר/ והחלטתי את הבית לסדר.

13. מעלילות גשש בלש, כנרת בית הוצאה לאור, 1986.

טיאטאתי וניקיתי, / מרקתי והברקתי, / מיהרתי וסדרתי, / אספתי, / הברשתי / וצחצחתי - /
 אופן! עד שהתעייפתי. / אני יודעת שאימא תשמח / לראות את הבית מצוחצח. / ראו, הביטו
 הכול נקי / הכול נקי, / רק... לא אני!.

ואז... רצתי, התרחצתי, התקלחתי, חפפתי הסתרקתי [...] כשאימא תחזור היא בדאי
 תאמר / שאני ילדה ממש אוצר / שאני נראית כה נהדר, / אבל הבית... לא מסודר..."
 הסיפור חוזר חלילה עד לאין סוף.

בטלוויזיה רואים כיצד הילדה הופכת את הבית בתהליך הניקיונות שלה, רישום
 הנעלם מתוך דפי הספר וחבל.

ההומור, יותר מכל אמצעי ספרותי אחר, הוא בבחינת פוטנציאל היוצא מהכוח
 אל הפועל, באמצעות קהל היעד. רק אם הקורא / הצופה קולט את השיבוש שחל
 בחוקי המציאות, או השפה, הוא יצחק. מי שאינו יודע לתקן את השיבוש יקבל
 את הדברים כפשוטם, ולא יצחק מהם. מגבלות קהל היעד הן סד כבד מאוד על
 הכותבים טקסט הומוריסטי לילדים צעירים. בסיפוריה של אילנה לופט, יש סף
 אינטלקטואלי גבוה, אך בה בעת מודעות רבה לקהל היעד הצעיר. יש בהם מנעד
 רחב של סוגי הומור, החל מהסיפור המתפוצץ¹⁴ ועד להומור המבוסס על ידע ועל
 תהליך של חשיבה.¹⁵ הפשטות והתחכום משולבים בכתיבתה כך שאפשר להפיק
 מהם הנאה בכל גיל.

פרפר נחמד

הומור לקטנטנים ולגדולים

במערכון מתוך התכנית "לצחוק או לבכות", בסדרה "פרפר נחמד", אשר קהל
 היעד שלה הוא גילאי שנתיים עד ארבע, מדגימה היוצרת, באמצעות דיאלוג מחיי
 היום יום את אחד מסוגי ההומור¹⁶ לקטנים (קומה שנייה של העיסוק בהומור).
 להלן התסריט למערכון, כפי שהוא נמסר לבמאי.

אושכי-בושכי (מה שמצחיק אחד יכול לגרום לאחר לבכות ולהפך)

בושכי מחליק על קליפת בננה. הוא בוכה אושכי צוחק

14. כמו לדוגמה, הסיפור "ישבתי על כרובי", מתוך סדרת הטלוויזיה הלימודית "פרפר נחמד". התפרסם
 בספר: פרפר נחמד 1, המרכז לטלוויזיה לימודית, 1983.

15. הומור הנוצר תוך מעבר פתאומי ממישור הגיוני אחד למשור הגיוני אחר. ההומור ברמה זו נשען על ידע
 וורבלי, על הכרת הסביבה ועל אינטליגנציה. על נושא הזיקה בין התיאוריות של ההומור לבין ספרות
 הילדים, ראה: מירלי ברוך, הומור בספרות ילדים, משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת, תשנ"ב.

16. במקרה זה מדובר על תגובה אינסטינקטיבית להתרחשות בלתי צפויה.

אושכי: חה חה חה

בושכי: למה אתה צוחק?

אושכי: כי זה נורא מצחיק איך שהחלקת על קליפת בונה.

בושכי: זה בכלל לא מצחיק,

אושכי: זה כן.

בושכי: זה לא

אושכי: בטח שזה מצחיק איך שהלכת ככה וטראח

(מחליק על קליפת הבגנה הפעם בושכי מתפקע מצחוק ואושכי בוכה)

בושכי: אתה צודק, זה באמת נורא מצחיק.

אושכי: זה לא מצחיק.

בושכי: גם אני חשבתי שזה לא מצחיק אבל כשראיתי איך אתה הולך ככה וטראח

(אושכי מתפקע מצחוק ובושכי בוכה)

אושכי: כן נורא מצחיק

בושכי: זה לא מצחיק זה מבכי, תגיד אושכי

אושכי: מה בושכי?

בושכי: איך זה שכשאני נופל אתה צוחק וכשאתה נופל אני צוחק?

אושכי: הממ... תן לי לחשוב.

(בסוף מחליטים שיחליקו ביחד על הבגנה ויבכו ביחד ואחר כך ישבו ויצחקו

ביחד. כי טוב לצחוק ביחד ולבכות ביחד.)

לאורך כל יצירתה של אילנה לופט, הכתובה בנימה משועשעת, עובר גם קו

חתרני, שמקורו בתפיסת עולם פלורליסטית, המדגישה את יחסיות הדברים.

תפיסה המתנגדת לראייה חד ממדית של עולם שיש בו רק "נכון ו"לא נכון". יחד

עם זאת, יצירתה מתייחסת בכבוד מקסימאלי לחוקי העולם המדעי, בהם היא

משתעשעת אך לעולם לא מטעה. לדוגמה:

"והרי הדעה:

המילה 'למה' מבקשת שיפסיקו להשתמש בה במקום המילה 'כי', למה שאין לה כח...

סליחה, כי אין לה כוח ולמה שנמאס לה, אבקש את סליחתכם, כי נמאס לה. זה למה".

ההומור ביצירתה של אילנה לופט הוא בדרך כלל הומור קוגניטיבי דוגמת הפיכת

היוצרות – הקדמת המאוחר למוקדם:

"גשש בלש הולך לו בגן, לפתע הוא רואה מסעדה.

אני רואה מסעדה, סימן שאני רעב! אהה!"¹⁷
שיבוש לוגי של תבניות לשוניות: "מצד אחד חשוד. מצד שני חשוד מאוד".
ריאליזציה של המטאפורה הפונה אל קהל צופים / קוראים מבוגר יותר:
"דרוש עזר [...]"

אבל חשבתי שאתה צריך עזר!
אני באמת צריך, אני עובד כל-כך קשה, שאין לי אפילו זמן לנשום, אמר המלצר.
יש לי רעיון איך לעזור לך, הציע חנן.
איך?

אתה תעבוד, ואני אנשום במקומך".
אי הבנה הנגרמת בשל שני מובנים לאותה המילה:
הי מלצר! מה עושה כאן השלט הזה?
תלוי.

תלוי במה?
חיבור בין שני שדות סמנטיים:
"אני אושיק, אני חני, אני נתן – ואני מסתלק".
או:

" [...] חשבו המלך והמלכה מה לעשות והחליטו
להזמין ליצן שיספר לנחום בדיחות ויצחיק אותו.
אבל גם הליצן לא עזר.
נחום היה פשוט עצוב.
מדוע?
כי זה סיפור עצוב!"

מעבר פתאומי ממישור הגיוני אחד למישור הגיוני אחר:

" [...] יש לנו היום במסעדה מבצע מיץ!
מי ששותה כוס מיץ מקבל במתנה מטפחת
מי ששותה שתי כוסות מיץ מקבל [...]"

17. "מבצע מיץ", בלי סודות, מה קורה אני קורא, כנרת בית הוצאה לאור, 1986

ומי ששותה חמש כוסות מיץ מקבל מזורזה
כדי שיוכל לשים בה את כל הפרסים.
- חשוד מאוד, אומר גשש-בלש.
מעניין מה מקבל מי ששותה עשר כוסות מיץ?
כאב בטן".

שינוי משמעות הביטוי בעזרת צליל זהה:
"שלום על לחם"....

ההומור הוורבלי הוא אבן יסוד ביצירתה של אילנה לופט. בתסריטיה יש משלבים
לשוניים מפתיעים ומקוריים, חריזה משובחת, והם משופעים במשחקי לשון,¹⁸
בבדיחות¹⁹ ובחידות.²⁰

בחרתי לסיים את המאמר בדוגמה אחת של משחק לשוני – נושא הראוי לדיון
מעמיק בנפרד – המייצג את השקפת העולם הבסיסית בכתיבתה של אילנה לופט
לילדים והיא, שיש הדדיות בין המילים, המחשבות וההוויה. הדדיות המאפשרת
לאדם לשנות בעזרת המילים את מחשבתו, את מצב רוחו ואת המבט על סביבתו.
או בפראפרזה על המשפט "מה קורה? אני קורא" – מה קורה? קורה מה שאני
אומר.

הסיפור האמיתי על "חוק הצחוק"²¹

"פעם אחת במסגרת מסעותי ברחבי העולם הגיע "גשש-בלש" לעיר אחת. עיר חשודה
מאוד, אמר לעצמו. לא רואים כאן ילדים רצים ומשחקים, לא שומעים קולות צחוק, וכל
האנשים עצובים כל-כך. – מדוע אתם עצובים? שאל "גשש בלש". ספרו לו אנשי העיר,
שפעם היתה זו עיר, שכל אנשיה תמיד שמחים, צחקים ומתבדחים. חורף אחד
השתוללה סערה איומה. רוח עזה נשבה והעיפה את כל המילים השמחות. ובלי מילים
שמחות – האנשים עצובים. יושבים ובוכים. [...] – אל דאגה ואל חשש, אמר גשש-בלש.

18. לדוגמה: "אם כבשה כבסה כביסה/ או הכביסה של הכבשה"; "אף שאף לא עף, אם אף כבר עף, הוא לא
עפוף, הוא אף עף"; "המילה "חבל" מעוניינת לקשור קשרים חדשים." בלי סודות מה קורה אני קורא,
כנרת בית הוצאה לאור, 1986.

19. לדוגמה: המורה בקש להביא לכתה דברים שיושבים עליהם. נתן לא הביא כלום. שאלה אותו חני: "ומה
אתך, שכחת להביא משהו שיושבים עליו? – לא, דווקא הבאתי. – מה הבאתי? – את הטוסיק שלי.

20. לבדיחות/חידות אלה היא קוראת "בדיחידות" לדוגמה: מה קורה לצרצר שאוכל ואוכל ואוכל! הוא הופך
לצרחב; מה אמר הפח לאשפה? נפלת בפח!; מה אמר ספר לספר? מה אתה מספר?; מה קורה לקרנף ביום
חמסין? הוא הופך לחסנף; מי מתפוצץ מצחוק? בלון; ומי פורץ בצחוק? גנב; למה הדג אינו נוהג לדבר? –
כי אין לו רשיון נהיגה.

21. מעלילות גשש בלש, כנרת בית הוצאה לאור, 1986 (ללא עימוד).

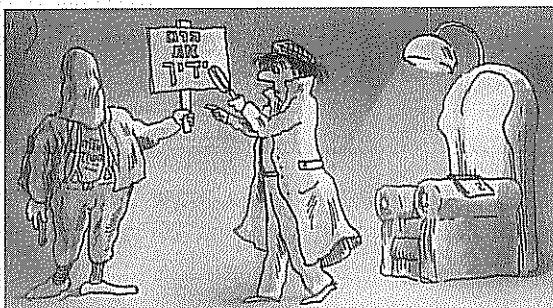
אני אעזור לכם. [...] הביאו לי שמיכה, סיר, חיתול ועץ. [...] הוציא גשש-בלש מכיסו כמה אותיות ואמר: מיד תוכלו לראות איך כל אות – היא נפלאות.

ואיזה פלא: שמיכה הפכה שמחה, סיר הפך שיר, חתול – חיתול, ועץ – הפך להיות לץ. שמחו בני העיר, מחו את דמעותיהם, בכל גרון – נשמע רון, ועל כל לשון – לצון.

וגם חוקקו את חוק הצחוק, הקובע שכל אדם זקן וגם צעיר, קירח ושעיר, חייב לצחוק לפחות פעמיים ביום".

כתיבתה של אילנה לופט לילדים, היא כתיבה מודעת לעולם התוכן ואפשרויותיו הבלתי מוגבלות, ולעושר הרב גוני של עולם הספרות והתיאטרון. יש בכתיבתה מודעות למגבלותיו של קהל היעד, כמו גם התכוונות להבנה בקומות גבוהות יותר של חשיבה פילוסופית.

לפעמים טועים לחשוב, שהאמצעים המגוונים שמתמשים בהם בהוראה "בלתי אמצעית" (בהבדל מהוראה פרונטלית) הם עיקר. אמצעים יצירתיים ככל שיהיו, לא יעזרו ללמידה ללא שלושת המרכיבים של ידע, תרבות ופילוסופיה. יחד



עם זאת, על מנת שהאמצעי בו אנו משתמשים יהיה אפקטיבי, יש להכיר את האפשרויות וגם את המגבלות הטמונות בו.

בין ד"ר אויזמר לד"ר דוליטל: צ'וקובסקי וד"ר צמח שב"ד מזוילנא

מאת: ד"ר עדינה בר-אל

קורני צ'וקובסקי (1882 – 1969) היה משורר, מבקר, מתרגם וחוקר ספרות רוסי. בשתיים מיצירותיו הקלאסיות לילדים מופיעה דמות של רופא חיות. ברוסית נקרא הדוקטור "אי בולייט" [אי כואב], ובעברית קיבל את שמו מהמשורר והמתרגם נתן אלתרמן, שכינה אותו: דוקטור "אויזמר".

ביצירה שתורגמה לעברית תחת הכותרת "לימפופו", עושה הדוקטור דרך ארוכה ומפרכת לאפריקה, כדי לעזור להיפופוטם חולה. בסופו של עניין הוא מרפא את כל החיות הזקוקות לעזרתו, קטנות כגדולות.

ב"בְּרַמְלִי" מתגייס הדוקטור הדובר את שפת החיות לצדן ועוזר לילדים, שכמעט ונטרפו בידי מפלצת באפריקה. בסופה של מהתלת קתארזיס זו, הופכת המפלצת המפחידה לאוהבת לילדים.¹

בחקר ספרות הילדים מקובלת הדיעה, שמקור ההשראה לדוקטור של צ'וקובסקי בדוקטור מפורסם אחר, הדוקטור דוליטל, גיבור ספריו של יו לופטינג האנגלי (1886 – 1947), שעה שמקור ההשראה לדוקטור דוליטל של לופטינג היה, כך טוענים, רופא שחי במאה השמונה-עשרה ושמו ג'והן האנטר.²

סביר להניח, שצ'וקובסקי אכן הכיר היטב את יצירתו של לופטינג, שספרו הראשון בסדרה ראה אור בשנת 1920. דוקטור דוליטל של לופטינג ידע את שפת החיות, ריפא אותן בביתו (שבאנגליה), וגם יצא לשם כך למסעות, בין השאר לאפריקה. גם לופטינג וגם צ'וקובסקי יצרו סיפורי מהתלה, המשלבים דמיון ומציאות, עם ערכים של כבוד ואהדה לאדם ולחיה. זאת ועוד, צ'וקובסקי פרסם את יצירותיו אחרי שיצירתו של לופטינג ראתה אור.³

1. תרגום לעברית לשתי היצירות ראה: נתן אלתרמן לילדים, הקיבוץ המאוחד, תשל"ב (ומהדורות נוספות). וכן ראה: דרובצקוי, ט. "תרגומי יצירותיו של קורניי צ'וקובסקי לעברית", מעגלי קריאה, 30, מאי 2004, עמ' 55 – 59.

2. ראה המאמר: אטלס, י. "גם לחיות יש נשמה", חיות וחברה, 32, חורף 2006, עמ' 12 – 21. וכן הביבליוגרפיה המצורפת למאמר זה.

3. "ברמליי" פורסם ב- 1926. והיצירה על דוקטור אי-בולייט בשנת 1929 (אופק, א. לקסיקון אופק לספרות ילדים, כרך ב, תל-אביב תשמ"ו 1985, עמ' 524 – 525).

חרף כל המידע הזה ראוי להזכיר, שצ'וקובסקי טרח בהזדמנויות שונות לציין, שההשראה לדמותו של רופא החיות שלו הייתה דווקא זו של... רופא וילנאי יהודי בשם צמח שב"ד⁴. צ'וקובסקי העיד על כך בעל-פה⁵ וגם בכתב. את ד"ר שב"ד פגש צ'וקובסקי לראשונה בוילנה בשנת 1912 והיה לידידו.⁶ אחד המקורות הכתובים להשראה ששימש ד"ר שב"ד לדמותו של דוקטור אויזמר, היא עדותו של צ'וקובסקי בעיתון פּיוּנִיִּיִּסְקִיָּה פּוֹבְדָה, שיצא לאור במוסקווה. הדברים פורסמו בעיתון זה ב- 31 במרץ 1967, ובהם מתועד התיאור הבא: (להלן תרגום חופשי לעברית)

קורניי צ'וקובסקי: איך כתבתי את האגדה ד"ר איבוליט [איי כואב]

כתבתי את האגדה מזמן מזמן. חשבתי על הרעיון עוד לפני המהפכה הגדולה [מהפכת אוקטובר 1917], כי הכרתי את הדוקטור שאחר-כך קראתי לו ד"ר איבוליט, בוילנה. קראו לו ד"ר שב"ד. זה היה בן אדם טוב לב, הכי טוב מכל האנשים שפגשתי בחיי. הוא ריפא ילדים של אנשים עניים חינם. היה מקרה, למשל, שבאה אליו ילדונת רזה, והוא אמר לה: "את רוצה שאני אתן לך מרשם לאיזו שהיא תרופה? לא. מה שיעזור לך זה חלב. תבואי אלי בכל בוקר ותקבלי שתי כוסות חלב."

אני ראיתי שבכל בוקר היה תור ארוך. ילדים באו אליו וגם הביאו בעלי-חיים. ואז חשבתי שזה יכול להיות נהדר אם אכתוב אגדה כזו על דוקטור טוב לב.

כמובן שד"ר שב"ד לא נסע לאפריקה. את זה אני המצאתי, כי חשבתי שזה יהיה נחמד להמציא שהוא נסע לשם, ופגש שם את בְּרָמְלִי הפרא⁷.

אני מתבייש להודות, אבל לפעמים אני בעצמי אוהב לשחק עם חיות, אפילו אם הן לא חיות של ממש. יש לי בחדר קנגורו ואריה נהדר, שאני מתייחס אליו כמו אל חבר טוב שלי. והאריה פֶּן כלפי. זהו אריה מיוחד. הוא פותח את הפה ואומר באנגלית: "אני מאוד אוהב ילדים". ואחר-כך הוא אומר: "אני הוא מלך הג'ונגל, אבל אני אריה טוב-לב."

ילדים אוהבים חיות טובות-לב, וילידים אלה אני כתבתי את האגדה הזו.

4. שב"ד - שליח בית דין. (שְׂפִיִּיד, ביידיש נכתב: שאַבאָד).

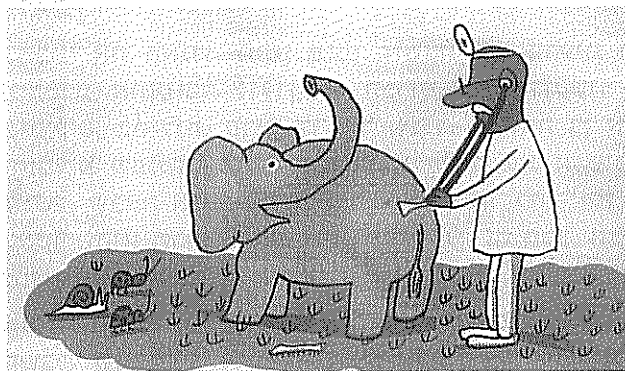
5. יש מחבריי העולים מרוסיה, ששמעו זאת מפיו של צ'וקובסקי עצמו בהרצאותיו.

6. מיכאל ז'אק כתב מאמר ברוסית על צמח שב"ד בעיתון ווילנוס, גיליון 1, משנת 1992. שם הוא מציין פרטים אלו, ומוסיף שצ'וקובסקי כתב גם בזיכרונותיו שדוקטור "איי בולט" שלו הוא שב"ד. וכן ראה המאמר: כהן-צדק, א. "ד"ר צמח שאַבאָד", בתוך: ירושלימער אלמאנאך, 27, תשס"ג, עמ' 62 - 66.

7. המילה במקור הרוסי היא כְּבּוּיִיִּיק, שמשמעותה שודד, מישהו שעובר על החוק.

למרות שצ'וקובסקי אינו מזכיר בדבריו אלו את המקור האנגלי, ניתן להבין מתוך הכתוב, שהוא מתנצח כאן עם הטוענים, שמקור ההשראה לדמותו של רופא החיות הרוסי הוא הוטרנר דוליטל, גיבור יצירתו של לופטינג האנגלי. ראשית, הוא מדגיש שהרעיון עלה במוחו עוד לפני המהפכה [1917], בעוד ספרו הראשון של לופטינג יצא לאור בשנת 1920. שנית, הוא חוזר ומדגיש בדבריו, שהוא עצמו בדה מתוך דמיונו את העובדה – ועל כך הוא חוזר פעמיים באותו משפט – שהרופא [רופא החיות] נסע לאפריקה. בנוסף לכך הוא טורח לציין מדוע בחר לכתוב על חיות – כי הוא אוהב אותן.

מי היה ד"ר צמח שב"ד אשר שימש השראה, על פי עדותו של צ'וקובסקי, לד"ר אוזמר?



מתוך: לימפופו. עם עובד, 1966
צייר: שמעון צבר

צמח שב"ד היה רופא, מדען, פובליציסט ופעיל ציבור. הוא נולד בוויילנה בשנת 1864. אמו היתה בעלת חנות סדקית ואביו סוחר, ששהה רבות במוסקבה לרגל עסקיו. צמח היה הצעיר מבין שבעה ילדים. הוא למד בילדותו ב"חדר" ואחר כך בגימנסיה בוויילנה.

לאחר שהמשפחה עברה למוסקבה הוא החל ללמוד שם בבית ספר מקומי, ובסופו של דבר נבחן בבחינות בגרות אקסטרניות בטולר.

כבר בצעירותו חלם להיות רופא. הוא למד בפקולטה לרפואה במוסקבה, ובו בזמן שמע הרצאות בתחומים נוספים: משפטים, כלכלה מדינית ופילוסופיה. סיים את לימודי הרפואה בשנת 1889. מאז החל במאבקו הציבורי למען הבריאות, ולקח חלק חשוב במלחמה כנגד מגיפת החולירע שפרצה ברוסיה.

לפני מהפכת 1905 הוא החל בפעילות חברתית-פוליטית. עוד כסטודנט הוא לימד פועלים קרוא וכתוב. ביתו במוסקבה שימש מקום להתכנסויות של מהפכנים, וכן הוא הרצה באספות של בני נוער ושל צוותים רפואיים. בדצמבר 1905 הוא נאסר, ישב בכלא חצי שנה, ולאחר מכן נדון לגירוש.

בשנת 1907 שב שב"ד לוילנה ומאז הוא עבד כרופא והיה פעיל בתחום הרפואה המונעת ובריאות האוכלוסיה. בין שאר פעולותיו – ייסוד "הליגה למלחמה בשחפת", שפעלה עד פרוץ מלחמת העולם הראשונה. שב"ד היה פעיל גם בתחום החינוך, ושימש יושב-ראש של ארגון בשם "צ.ב.ק" [צענטראלער בילדונגס קאָמיטעט – ועדת חינוך מרכזית], שאיחד כמה בתי-ספר חילוניים ששפת הוראתם יידיש.⁸

ראוי לציין את פועלו בשנות המלחמה העולמית הראשונה, בעת הכיבוש הגרמני בוילנה. רוב התושבים המבוססים עזבו אז את העיר, ונותרו בה עניי העיר. בנוסף לזאת הגיעו אליה פליטים שגורשו מבתיהם במקומות אחרים. לכל אלו צריך היה לדאוג. צמח שב"ד היה בין האישים המרכזיים שעזרו להם.⁹ צמח שב"ד הסתכן ונסע מווילנה לפטרבורג ולמינסק, שם אסף סכומי כסף גדולים. בוילנה הוא יסד מטבחים ציבוריים ודאג להזנת ילדים ומבוגרים. הוא יזם והקים בתי ילדים, שקלטו לתוכם החל מתינוקות ועד בני נוער.

לאחר המלחמה הוא היה מן הראשונים להירתם לשיקום חיי הקהילה היהודית בוילנה ולקידום חברתי של היהודים. כחסיד האוטונומיה התרבותית היהודית, הוא נאבק למען שפת יידיש והפעלת בתי-ספר בשפה זו. הוא דאג לפיתוח חינוך מקצועי באמצעות ארגון "אורט", שהוקם לצורך הפצת עבודה בקרב היהודים. הוא עזר להקצות מקומות לספורט ולקייטנות קיץ עבור ילדי העניים בוילנה, שהתגוררו עם משפחותיהם בצפיפות. שב"ד היה בין יוזמי ומייסדי ארגונים למען הבריאות ושימש יושב-ראש בארגונים אלו במשך שנים רבות. ביניהם: "יעקאפא" [יעקופא] – הוועד המקומי לעזרה לקורבנות המלחמה והפוגרומים; ו"אזע – טאז" [אזע – טוז] – החברה לשמירת הבריאות של האוכלוסייה היהודית.

צמח שב"ד היה חבר מועצת העיר וילנה וחבר בסיים הפולני. הוא לחם בעד הכרת הממשלה בזכויות המיעוטים ובתמיכתה בהם. הוא היה בעל תודעה היסטורית והחל לפרסם ספרי-שנה בעצם ימי המלחמה העולמית הראשונה. בשנת 1925 היה בין מייסדי מכון יו"א (Yivo) [יידישער וויסנשאפטלעכער אינסטיטוט – מכון מדעי יהודי]¹⁰ יחד עם חתנו הפילולוג וחוקר תולדות הספרות,

8. לעיון נוסף והרחבה בעניין בתי הספר היהודיים ביידיש ראה ספרי: בר-אל, ע. בין העצים היוקרתיים: עיתוני ילדים ביידיש ובעברית במולין 1918 – 1939, הספרייה הציונית ומכון דב סדן, ירושלים 2006.

9. אישים נוספים שהיו פעילים יחד עמו: ד"ר וויגאדסקי, הרב רובינשטיין, יוסף איזביצקי. [ראה: גאלדשמידט, א. י. יידישע דאקטורים אין ווילנע, בתוך: ישוריק, י. (רעד.), ווילנע: אַ זאַמלבוך געווידמעט דער שטאַט ווילנע, ניו-יורק, 1935, עמ' 385 – 393].

10. מכון יו"א לקח על עצמו כמטרה לאסוף את אוצרות העם היהודי. חוקרים ואספנים מרחבי העולם דאגו לשלוח לוילנה חומרים על ההיסטוריה היהודית ותרבותה. המכון היה קיים עד מלחמת העולם השנייה. חלק מן החומרים הוברחו לניו-יורק, בו נמצא מכון זה היום, והוא משמש חוקרים רבים.

מקס וויינרייך. בנוסף לפעילותו הציבורית הוא פרסם מאמרים בנושאים שונים: מדעי הטבע, תרבות וחברה, מדיניות ובריאות. הוא ערך פרסומים רבים, ביניהם העיתון "פאלקס געזונט" [בריאות העם], בענייני רפואה והגיינה.

ד"ר צמח שב"ד נפטר בוויילנה בינואר 1935. כשלושים אלף איש השתתפו בהלווייתו. המלווים היו משכבות וממעמדות שונים, דתיים וחילוניים. היו ביניהם: פועלים (גם פולנים), אנשי דת, מורים, רופאים, סופרים, רוכלות בשוק, בעלי מלאכה וסוחרים. לדברי אחד המשתתפים, הספרן חייקל לונסקי מספריית סטרשון, העיר וילנה לא נראתה כזו מאז הלווייתו של הגאון מוויילנה.¹¹

צמח שב"ד היה חבר המפלגה הפולקיסטית. ידידו ההיסטוריון ש. דובנוב כתב עליו, שהוא היה דמוקרט אמיתי, שואף לאחווה עמים; מחובר מאוד להמוני העם וקשור לשפתם, עסוק תמיד בדאגה לצורכיהם.¹²

לסיום,

לא נכריע כאן בסוגיה העוסקת ביחס, שבין יצירותיו של צ'וקובסקי ליצירותיו של לופטינג. זו מצריכה מחקר מעמיק, הכולל ניתוחי תוכן של היצירות, בדיקה בזיכרונותיו ובמכתביו של צ'וקובסקי ואסמכתאות נוספות. אולם העובדה,



מתוך: לימפופו. עם עובד, 1966

צייר: שמעון צבר

שצ'וקובסקי ציין את ד"ר צמח שב"ד מוויילנה כהשראה לדמותו הספרותית של הרופא, משמשת סיבה טובה להארת האישיות המיוחדת הזו ותרומתה לחברה, במחצית הראשונה של המאה העשרים. בד בבד מצביעה אסמכתא זו על האופן בו מחלחלת דמות אקטואלית מתוך המציאות ונספגת בין דפי הדמיון וספרות הילדים.

11. טשאַרני, ד. "פון מייך ווילנער טאָג-בוך", בתוך: ירושלימער אלמאנאך, 27, תשס"ג, עמ' 70 – 73. וראה גם: רייזען, ז. "די צמח שאבאד", בתוך: ישרון, י (רעד.), ווילנע: אַ זאַמלבוך געווידמעט דער שטאַט ווילנע, ניו-יורק, 1935, עמ' 744 – 752.

12. דובנאָו, ש. "די צ. שאבאד – דער יידישער דעמאָקראַט, בתוך: ישרון, י (רעד.), ווילנע: אַ זאַמלבוך געווידמעט דער שטאַט ווילנע, ניו-יורק, 1935, עמ' 737 – 738. עוד על ד"ר צמח שביד ראה הערך ב- לעקסיקאן פון נייער יידיש-שרייבערס, כרך 8, ניו-יורק, 1981, עמ' 517 – 518; וכן ראה הספר: Rafes, Yulian, *Doctor Tsemakh Shabad: A Great Citizen of the Jewish Diaspora*. Translated from Russian by V. Zajka, edited by L. Epstein, M. Sedlis, M. D., VIA Press (Baltimore) with the Yivo Institute for Jewish Research (New York), 1999.

דמותו של שלמה המלך בספר "ויהי היום" מאת ביאליק

מאת: נירה פרדקין

"ויהי היום" הוא אוסף אגדות שביאליק כתב על פי מקורות שונים. מבין שלושים וחמש האגדות, שתיים-עשרה מספרות על המלך דוד, עשרים ואחת אגדות על המלך שלמה ושתי אגדות נוספות עוסקות בנושאים אחרים (סיפור בשבח לימוד התורה "ספר בראשית" ומקאמה הומוריסטית "אלוף בצלות ואלוף שום").

כל אחת מהאגדות היא יצירת ספרות עצמאית, אלא ששילובן בספר אחד, מעניק לכל אחת מהן ממד נוסף, ועל כך אעמוד במאמר זה. לנוכח ריבוי האגדות העוסקות במלך שלמה, מעניין לבדוק כיצד מצטיירת דמותו של שלמה מקריאת כל האגדות יחדיו.

האגדות בספר "ויהי היום" גובשו מתוך אגדות רבות, שרווחו במקורותינו, בגמרא, במדרשים ובקבצי אגדות ומעשיות. חוקר האגדה והספרות העממית היהודית מרדכי בן-יחזקאל¹ סקר כל אגדה ואגדה ועמד על מקורותיה. כמו כן הוא בדק את המקורות בהקשריהם בתוך כל אגדה. אולם ברשימה זו אעמוד רק על דמותו של שלמה המלך כפי שהיא מצטיירת בספר "ויהי היום" ולא אתייחס למקורות הראשוניים מתוכן נגזרה הדמות.

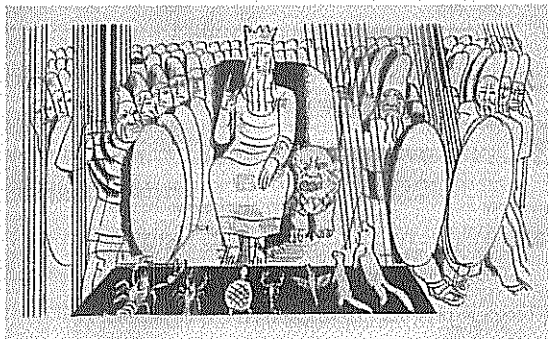
באורח מסורתי ידוע שלמה המלך כחכם באדם, הן בתרבותנו והן בתרבויות אחרות. ספר מלכים (מלכים א' פרק ג 5-14) מתאר את העובדה שאלהים העניק לשלמה חכמה, שעלתה על זו של כל אדם אחר. שמו היה מיטונימי לשופט חכם. ימי מלכותו (להוציא ימיו האחרונים) היו ימי שלום ושלוה כפי שנאמר: "וישב יהודה וישראל לבטח איש תחת גפנו ותחת תאנתו" (מלכים א' פרק ה' 5), ומפעלו הגדול הוא בניית בית המקדש.

יחד עם כל זאת, הפרק האחרון המספר על שלמה בספר מלכים (מלכים א', פרק יא), מתאר את חטאיו ומספר על גזרת הקב"ה המצווה על חלוקת ממלכתו, פרט שאיננו מאפיל כליל על רושם גדולתו ומפעלו.

מתוך כל האמור לעיל, מצפה הקורא למלך חכם, שופט צדק ומיטיב לעמו, ובמיוחד כשהמדובר באגדות לילדים. ואכן, הסיפור הראשון העוסק במלך שלמה בקובץ האגדות, "ויהי היום", הנו תואם ציפיות. באגדה "משפט הביצה", מצליח שלמה הנער לשפוט משפט צדק במקום שאביו המבוגר נכשל. בספר מלכים

מסופר שבראשית ימי מלכותו, ביקש שלמה מאלהים בחלום הלילה "ונתת לעבדך לב שומע לשפוט את עמך להבין בין טוב לרע" (מלכים א', פרק ג' 10). בקשתו של שלמה נענית ובמבחנו הראשון הוא מצליח לפסוק מי משתי הנשים הבאות אליו למשפט היא אמו של תינוק המריבה (שם, פסוקים 16-23).

ב"ויהי היום", האפיזודה בה מבקש שלמה מהקב"ה חכמה, מוזכרת כמעט במלואה בסיפור "הנשר הלבן". אלא, שהפעם משתמש שלמה המלך בתבונה שהוענקה לו באורח שונה: לנוכח הציפור, שפקפקה בשליטתו על בעלי החיים, הוא נוקט במדיניות תקיפה. הוא שולח אותה למסע מפרך ומסוכן, שמטרתו להביא לפניו את מלך מלכי העופות, את הנשר הלבן.



מתוך: ויהי היום. דביר, תשכ"ה
ציורים: נחום גוטמן

האגדה "האריה הלבן" חוזרת על דפוס אישיות דומה – הפעם שלמה שולח חמור, שפקפק בכוחו, למסע שמטרתו להביא לפניו את מלך מלכי האריות, את האריה הלבן. שני מלכים אלו, הנשר מלך העופות והאריה מלך החיות, ישמשו מעתה את המלך שלמה, כאמצעי תעבורה.

אגדות נוספות על חכמתו של שלמה ובמיוחד כשהמדובר

בחכמת המשפט הן: "משפט הירושה", "מי הגנב" וב"כסא שלמה". שלמה בחכמתו יודע גם לפתור בעיות שונות דוגמת אלה המתוארות באגדה "חלב הלבאי" ו"האשה ומשפטה עם הרוח". חרף כל אלה, תכונת האישיות הבולטת יותר מכל היא יהירות, הקפדה על הכבוד והנכחת השלטון בעוצמה.

באגדה "שלמה המלך והאדרת המעופפת" שלמה מתגאה בכוחו וביכולתו לעוף עם כל פמליתו. במהלך העלילה הוא מתעמת עם מְחַשְׁמָה, מלכת הצפרדעים ומבקש לשמוע ממנה את שבחיו. לשאלתו מי גדול ממנו, היא עונה לשלמה שהיא גדולה ממנו, תשובה המעוררת את זעמו: "אי בת-רפש וילידת-ביצה! הטרם תדעי מי אנכי?..."

ב"אגדת שלושה וארבעה" (נוסח ראשון), כשמתברר לשלמה שהחתן שהוכיח את יעדו לבתו אינו לרוחו, הוא כולא אותה במגדל, וזאת על מנת לבטל החלטה אלוהית. ב"אגדת שלושה וארבעה" (נוסח שני) הוא רוצה להוכיח את גדולתו של

אלהים. לשם כך הוא כולא נערה אחרת במגדל. סבלן של הנערות אינו מונע ממנו לעשות זאת, ובכך באה לידי ביטוי קשיחותו וחוסר רגישותו לסבל הזולת.

לפגישותיו של המלך שלמה עם מלכת שבא, מייעד הספר שלוש אגדות, שבשלושתן חשוב לו למלך להוכיח את עליונותו על המלכה. באגדה "המלך שלמה ומלכת שבא" הוא מזמן אותה לבוא אליו בלשון פקודה ותוך איומים, "ואם לא תבואו וציויתי עליכם את צבאותי הרבים והעצומים והשמידו אתכם מעל פני האדמה...".

באגדה "שלמה המלך והדבורה" העלילה עצמה פותחת בדבורה קטנה שעקצה את שלמה. ברוב כאביו ובכעסו מזמן שלמה את כל החרקים כדי לאתר מי עקץ אותו. יותר מעצם העקיצה הוא כועס על כך שמישהו העז לעקוץ את המלך. לאחר שהדבורה העוקצת הזדהתה, היא מצליחה ברוב פיקחותה להחניף לו וכך להשיג את סליחתו. החנופה שקופה והמלך מחמיא לעצמו שהבחין בה, אך לא מבחין שהיא גורמת לו להיות גאה בעצמו בעצם העובדה שהבחין בחנופתה. היא מבטיחה לגמול לו יום אחד. הבטחה בלתי אפשרית של יצור זעיר למלך אדיר כוח כל כך משעשעת את שלמה, עד שהוא משחרר אותה ואת כל שאר החרקים. יום אחד הדבורה אכן גומלת לו. בזכותה הוא יכול לפתור את חידת מלכת שבא ולהבחין בין הפרחים הטבעיים למלאכותיים. סיפור זה מזכיר את המשל המפורסם על העכבר, שגמל לאריה והציל אותו. אלא שבמשל על האריה והעכבר מסופר על הצלת חיים, שעה שבאגדה על שלמה המלך והדבורה, מדובר על הצלת כבוד ויוקרה².

בסיפור זה בולטת תכונת אופי שלילית נוספת של שלמה המלך: הוא נוה לכעוס – תכונה העומדת בסתירה למי שנחשב לחכם באדם. אגדות נוספות מדגישות היבט זה. באגדה "שלמה המלך והאדרת המעופפת" קוצף שלמה על מחשמה מלכת הצפרדעים שהזהירה את הצפרדעים מפניו. הוא מכנס את הצפרדעים ושואל בזעף: "מי היא זו ואי-זה היא אשר מלאה לבה לדבר בצבאותי כזה וכזאת?"

באגדה "המלך שלמה ומלכת שבא", שלמה מכנס את כל החי כדי להראות את גדולתו, אבל הדוכיפת נעדרת. תגובתו של שלמה: "ויצו ויביאו את הסוררת בחוזק יד, וידבר אתה המלך קשות ויאמר ליסרה". אחר כך יתברר לו שצדקה בהיעדרותה. ב"שלמה ובלקיס", הוא קוצף על הדוכיפת שנעדרה בזמן ששלמה ופמלייתו נעים בדרכים. הדוכיפת מצטיינת באיתור מים והיעדרה גורם צמא לכל פמליית המלך. עוד לפני שבירר מדוע נעדרה, הוא קובע: "חי אלהים כי יסר אייסרנה או שחוט אשחטנה, אם לא תוכיח לפני את צדקתה". ב"אגדת שלשה

וארבעה", כשהוא מוצא במגדל בחור צעיר בחדר בתו, הוא גוער בסריסים שהופקדו לשמור עליה במילים: "הלא תענוני, ואם אין, נתחים תעשו". תכונה זו של אדם נוח לכעוס אכן שכיחה מאד בסיפורים (ובחיים) על אנשים רבי כוח, שאינם רגילים בכך שרצונם אינו מתמלא מיד.

יש ויוהרתו של שלמה פוגעת בחכמתו. הדבר בולט בעיקר באגדה "שלמה ואשמדאי". כל תכונות האופי שצוינו משתלבות באגדה זו: לצורך בניית בית המקדש, שלמה זקוק לשמיר כדי שיקציע את האבנים, שהרי אסור לו להשתמש בברזל – כלומר מעשה של יראת שמים. כדי להשיג את השמיר, שלמה שובה בדרכי ערמה את אשמדאי מלך השדים, היודע היכן נמצא השמיר. הוא שולח את שריו להשיג את השמיר מהדוכיפת השומרת עליו ותוך כדי כך, הוא מביא למותה ולמות גוזליה. המצווה הושגה תוך גרימת סבל ומוות. שלמה ממשיך להחזיק באשמדאי למרות שהבטיח לשחררו אם ישיג את השמיר. בתוך כך הוא מבקש לברר במה גדול כוחו של אשמדאי. אשמדאי מפתה את שלמה, שיתן לו את הטבעת והשלשלת ששם השם חקוק עליהן. ברוב יהירותו שלמה שוכח בזכות מה זכה בכוחו, ומתן הטבעת והשלשלת, שהם מוקדי הכוח שלו, הוא מעשה לא חכם. אשמדאי יכול עתה להתגבר עליו והוא אכן מטיל אותו לארץ נכריה. במהלך גלותו מבין שלמה שהוענש כיוון שעבר על שלושת הלאוים במשפט המלך (דברים יז 15-17): "רק לא – ירבה לו סוסים.... ולא ירבה לו נשים ולא יסור לבבו וכסף וזהב לא ירבה-לו מאד". בדברי החרטה אין התייחסות לסבל שגרם לזולת כדי להשיג את השמיר. שלמה, כאמור, מתחרט על שעבר על משפט המלך, אולם לקראת שובו למלכותו הוא נושא אישה נוספת, את נעמה בת מלך עמון, שהלכה אתו לגלות. הנישואים נחגגים בנשף מפואר ובנם רחבעם, הוא יורשו במלכות.

כדאי לשים לב לכמה הערות שביאליק משלב במהלך העלילה. כאשר אשמדאי עצור אצל שלמה, למרות שהשמיר כבר הושג, כותב ביאליק "ואשמדי עודנו עצור בבית המלך" (פרק ה') ויותר מאוחר "ושלמה החזיק באשמדי עד כלות בית אלהים להבנות" (פרק ו'). לאחר הולדת רחבעם, היורש, ביאליק מציין: "ובימי נחלקה ממלכת ישראל לשתיים", משפט שלכאורה אינו שייך לעלילה. האם אפשר לראות בהערות אלו רמזים לדעתו של המחבר על האירועים? האם ביקש ביאליק לרמוז במשפט האחרון על דעתו האישית באשר להתנהגותו של שלמה, ולסיבות שהובילו לכך שמלכותו התפרקה?³

נפילתו של שלמה בידי אשמדאי היא פועל יוצא של זלזול ביראת שמים. תכונה זו חוזרת גם באגדה "אגדת שלושה וארבעה" (נוסח ראשון). שלמה כולא את בתו במגדל ואומר: "עתה אראה פועל אלהים ומעשהו התקום עצת הכוכבים אם לא" – אלא שעצת הכוכבים היא עצת הקב"ה והחזון הלא רצוי מגיע אל בת המלך.

באגדות אחרות נוצח שלמה חרף חכמתו וזאת שוב בשל יוהרה וזלזול. בעקבות תכונת אופי זו מביישות אותו הרוח ומחשמה הצפרדע ב"שלמה המלך והאדרת המעופפת", וכך גם ב"שלמה המלך והדבורה" וב"שלמה ואשמדי". תכונה זו בכל אחת מהאפיוזדות כמעט ונעלמת במהלך הסיפור, אך כשהתכונות המתוארות חוזרות ונישנות באגדה אחר אגדה, הכמות הופכת לאיכות, ולפני הקורא הולך ומצטייר דיוקן מלך שאישיותו איננה עשויה מיקשה אחת ותכונות אופיו העכורות מביאות אף לחורבן מדיני.

רוצה לומר: כשקוראים את האגדות בזו אחר זו, מתקבל רושם מצטבר של מלך קר רוח, יהיר, נוח לכעוס, ובניגוד לתווית המסורתית שדבקה בו, מלך שאיננו נוהג תמיד בחכמה. יתר על כן, אין באגדות האלו התייחסות לפועלו של המלך למען עמו, ענין המדגיש עוד יותר אותם היבטים אישיים-אנוכיים באישיותו.

כאמור, מרבית האגדות בקובץ מבוססות על מקורות קדומים: הגמרא, המדרשים וקובצי אגדות ומעשיות. מכאן, שאם דמותו של שלמה ב"ויהי היום" מרובת חסרונות היא, הרי שהוא הדבר באגדות המקוריות. קשה לדעת למה התכוונו הכותבים, מה גם שמדובר במקורות שונים ולא בריכוז האגדות במקום אחד. האם מראש לא אהדו את שלמה?

מקריאת "ויהי היום" מעניין להבין מדוע דמותו של שלמה החכם משקפת היבטים כל כך לא נעימים באישיותו, היבטים המנוגדים אף לרוח הדברים העולה מתוך סיפורי המקרא. האם בשל המסופר בספר מלכים על ימיו האחרונים? ואפשר יש כאן התייחסות לנושא מוכר מתוך ספרות העולם על דמותו של שליט שבידו הכוח המשחית? בהקשר זה יש לשים לב, שדמותם של המלכים האחרים גם הן אינן נלבבות.

כך וגם כך לפנינו אגדות שכל אחת מהן מתארת דיוקן אנושי, והן מעוררות שאלה בדבר גורלו של ספר נפלא זה, שהוא מתוחכם עבור ילדים ופשוט עבור מבוגרים (חוקרת הספרות זיוה שמיר כותבת, שהספר התקבל בלגלוג על ידי מי שהיו אז, בתחילת שנות השלושים, הסופרים הצעירים)⁴.

אפשר והתקווה היחידה להתוודע לקובץ זה היא באמצעות תיוכם של מורים שידעו להנחיל לילדים את האגדות ולאפשר להם ליהנות מהן, מבלי שיעלימו מהם את סוגיית אישיותו של מלך שיש בו מהמנהיג ומהרוזן.

בשנות השמונים נעשו נסיונות מטעם האגף לתכניות לימודים ללמד כמה מהאגדות בבית הספר היסודי, נסיונות שזכו להצלחה בזכות שיתוף הפעולה עם המורות שלימדו את הסיפורים. חיפוש באינטרנט מצביע על פרויקטים חינוכיים

אחרים העוסקים באגדות הספר. נקווה שמורים נוספים יקחו על עצמם משימה

זו.⁵

1. בן-יחזקאל, מרדכי (תשי"א) – "ספר ויהי היום", כנסת ו' עמ' 29-63. וכן: ספר ביאליק – יצירתו לסוגיה **בראי הבקורת**, ערך ג' שקד, תשל"ד. את **ויהי היום**, שראה אור בהוצאת "דביר" במהדורות רבות, ניתן למצוא גם באתר האינטרנט www.benyehuda.org. מקורות לאגדות **ויהי היום** ניתן למצוא בין השאר בספרים הבאים: ביאליק; רבניצקי – **ספר האגדה**, דביר, הוצאות רבות, בן-גוריון, מיכה יוסף (ברדיצ'בסקי) – **ממקור ישראל**, דביר, מהדורות רבות, הפרק "מימי התנ"ך". על הספר "ויהי היום": מירון, דן (תשל"ד) – "הערות לאגדת שלושה וארבעה", **ספר ביאליק יצירתו לסוגיה בראי הביקורת** (ערך ג' שקד), מוסד ביאליק. פרדקין, נירה (1988) – "ויהי היום" מאת חיינ ביאליק על רקע מקורותיו, באמת, עמ' 51.
2. משרד החינוך והתרבות/ האגף לתכניות לימודים (תשל"ה) – **מחרוזת א/ מזריכים למורה**, הפרק על "שלמה המלך והדבורה". מעניין לציין שלפי מחקרו של בן-יחזקאל, אגדה כזו אינה מופיעה במקורות, כלומר זו כולה משל ביאליק. האם נוכל להסיק ממנה על יחסו של ביאליק לדמותו של שלמה?
3. פרדקין, נירה (1984) – שלמה ואשמדי – על הסיפור ומקורותיו, **ספרות ילדים ונוער** חוברת לט, עמ' 40.
4. שמיר, זיוה – "אגדת שלושה וארבעה", שיחה עם חוקרת ביאליק פרופ' זיוה שמיר, מתוך **סיפורי רדיו – תסכיתים**, רדיו הר הצופים. נמצא באינטרנט <http://msradio.huji.ac.il/wwwroot/ulpanpatuach.htm>
5. לדוגמא שתי כתובות: "אגדות שלמה המלך" <http://www.mkm-haifa.co.il/schools/yavnieli/king/agadot/agadot.htm>
דוגמא שניה: "אצטבא" קהילה לומדת עברית בבית הספר הערבי http://www.tzafonet.org.il/kehil/tzafonet_arabic/estaba-2001/maarch-sheor/eliana-fanos-hamalech.htm

ספרים וסופרים: רשימות ורשמים

אברהם חובב: "מאוד עצוב להיות אוטיסט"

מאת: לאה חובב

מה יודע הציבור הרחב על תופעת האוטיזם? מה יודעים הורים לילדים בריאים על סבלם של ילדים אוטיסטים והוריהם? מי יודע ומבין מה נעשה בנפש הילד האוטיסט שאינו מסוגל לדבר? האם הוא מבין את המציאות הסובבת אותו ומייחס משמעות ותובנות למתרחש בסביבתו הקרובה או הרחוקה? האם נכונה תפישת הציבור הרואה את האוטיסט כסגור בתוך עולמו הפנימי, בתוך בועה כמי שאין ליצור עמו קשר, כפי שהיה מקובל לחשוב במחצית המאה הקודמת בעת שהוגדרה תופעת האוטיזם?

על שאלות אלה ואחרות מצויות תשובות בדבריו של נער אוטיסט בכתיבה וידויית-חושפנית, השופכת אור על עולמו הפנימי ויחסיו עם העולם החיצוני. דברים אלה מצויים בספר "מאוד עצוב להיות אוטיסט", שכתב בני, אברהם-אברמי.

אוטיזם בילדות

מיום היוולדו שמנו לב להיותו חריג, בלי להבין את התופעות: הוא לא הישיר אלינו מבט, לא הגיב לקולות ורעשים, היה עסוק בעצמו ובמספר צעצועים קבועים, ושנתו הופרעה בלילות בלי שיכולנו להבין ולעזור לו. הוא לא מלמל ולא התפתח אצלו שפת דיבור, שהיא הקשר ההכרחי אל הזולת. שאלנו את עצמנו האם הילד שומע? בדיקה אודיולוגית קבעה שיש לו שמיעה אבסולוטית. עם זאת, לא היו לו חברים בין הילדים, ולא יכולנו לשלבו בגן ילדים או בחברת בני גילו. לפני ארבעים שנה לא ידעו להגדיר תופעות אלה במדויק, ואנו היינו נבוכים ונתונים באפלה.

בגיל חמש, לערך, נתקבל אברמי למוסד יומי בשם "מרכז למען הילד" בשכונת תלפיות בירושלים. שם היו ילדים הדומים לו בהתנהגותם, אם כי כל אחד היה שונה מרעהו. הייתה שם מסגרת בית-ספרית ואברמי החל ללמוד. אנו לא ידענו

חובב אברהם (אברמי), מאוד עצוב להיות אוטיסט, הוצאת כרמל, ירושלים תשס"ז (2007), 267 עמודים.

מה הוא קולט ומה הוא מבין, אם כי במבטיו ראינו שהילד פיקח ואין אפשרות
"לסדר" אותו.

יום אחד קראה לי המורה שלו והזמינה אותי לצפות בשיעור שהעבירה לקבוצה
של ארבעה בנים. היא שאלה שאלות ותמכה בידו של הילד שכתב וענה
לשאלותיה. היה זה גילוי מדהים! אברמי כותב! אברמי מבין ועונה על השאלות
ומתקשר בדרך זו עם העולם! מכאן ואילך חל מפנה בחיינו. הבנתי, שאף אני
יכולה לתקשר אתו ולהבין את רצונו על ידי כתיבה בתמיכת יד, ולקבל תשובות
לשאלות שמעולם לא קיבלתי. לימים התברר לנו שזוהי דרכם של רוב
האוטיסטים הלומדים לכתוב בתמיכת יד, שיטה המכונה "התקשורת הנתמכת"
(facilitated communication), שהועתקה לעזרה בתמיכת יד גם בכתיבה
במחשב או במכונת כתיבה. אולם, מגבלה מרכזית לשיטה זו: האוטיסט כותב רק
עם אדם הקשור אליו רגשית, מי שתמיכתו הנפשית עוזרת לו להתגבר על
מעצורים. בדרך כלל זו האם או האב, שאֵתם יש לו קשר נפשי עמוק.

קניתי מחברות, ואברמי החל לכתוב בתמיכת ידי. זו הייתה הקלה עצומה! במקום
להתפרץ ברוגז על שאין מבינים אותו, הוא הסביר את מבוקשו וענה לשאלותינו.
משעה שהחל לכתוב כתב לי בלא שגיאות כתיב, והסתבר שהוא קורא במעוף עין
בעיתון או בספר. כפי שניתן לקרוא בדבריו הוא סבל במיוחד מתוסר האפשרות
לדבר כמו כולם, סבל שליווה אותו כל חייו. הוא חש שהוא שונה מאחרים,
מאחותו ומאחיו, ואינו לומד כמוהם.

3.3.1986

איום נורא כשאיני יכול לדבר ולהסביר מה אני רוצה, וכלם חושבים שאני חרש. אני
יודע שאני יודע יותר מילדים אחרים אבל איני יכול להראות את זה לאף אחד. איני
חושב שיש עוד מישהו שיכול לכתוב אתי ואיני יודע לכתוב לבד. איני יודע ועוד נורא
ואיום אם את תמותי כמו נורא ואיום סבתא. אוי ואבוי אם יותר את לא תחממי את
הלב.

עולמו הפנימי היה עשיר ביותר, הן בייסורים וברגשות והן במחשבות והרהורים
על המציאות הסובבת אותו. הוא הקשיב לרדיו, ולימים גם לטלוויזיה, והיה מצוי
בכל המתרחש במדינה. הוא הגיב על המאורעות ומתח ביקורת על אישים
בשלטון, שמעשיהם לא מצאו חן בעיניו.

נורא ואיום שאהוד ברק נבחר לראש ממשלה וביבי נכשל. ואיני יודע מה יהיה. נורא ואיום.

אני חושש שהוא יהיה ראש ממשלה גרוע מאד, יותר גרוע מביבי. הוא יתן את ארץ ישראל לערבים. יסער ערפאת ימשול פה וגם יותר גרוע יהיה ליהודים הדתיים.

אני עוקב אחרי הגועל נפש שאהוד ברק עושה עם כל המפלגות.

אני חושב אף אחד סתם לא יכול לא ירצה להיות בממשלה מפני שאהוד ברק אינו מתיחס יפה לאנשים שאינם חושבים כמוהו. הלואי שהוא יכשל.

אני חושב שהרב עובדיה יוסף אינו חושב את עצמו למנהיג מאד גדול. אלא אגיד את האמת גם דרעי מנהיג גדול.

תחנות בחייו

ב"מרכז למען הילד" למד אברמי עד שנת 1978, שכן בגיל שש עשרה, גיל ההתבגרות, קשה היה להרגיע את סערת רוחו והתפרצויותיו. באותם ימים לא היו מוסדות לאוטיסטים, ונמצא לו מקום ב"איתנים", שהוא בית חולים פסיכיאטרי למבוגרים בהרי ירושלים שבו נפתחה "מחלקת המשך" לילדים אוטיסטים. על תקופה זו כתב אברמי באריכות. הוא סבל שם מתופעות רבות, אך היה מרוצה מיצירות שיצר, מאריגות שארג, ואף היה מעניק לנו מתנות מפרי ידיו (האהיל שהוטבע בעטיפת הספר תלוי עד היום בבית אחותו).

10.1.83

נורא ואיום שאיני יכול ללמוד בבית ספר אחר מפני שכאן אין מלמדים דבר ואיני מתקדם בכלל ואיני רוצה את יותר את פדרו מפני שהוא אינו מלמד אותי.

אני רוצה ללמוד יותר עבודות כפיים כמו אריגה וכמו יותר גם לאידיוט אין נותנים כמו לי הרבה יותר כאילו אני אידיוט. איני מתכוון שאני אידיוט אלא הם חושבים כך והם אומרים שאיני מבין.

בכל ביקור ב"איתנים" הייתי מביאה את המחברת, רושמת את התאריך, ואברמי כתב. כך הצטברו בידינו מאה וארבעים מחברות, שמתוכן ליקטנו את דבריו המובאים בספר. בביקורינו היינו מטיילים איתו ומספרים לו סיפורי תורה ותנ"ך, אותם אהב מאוד. הוא אהב היסטוריה, ושתה בצמא את דברינו. אהב לשמוע ספרים שלמים שסיפרתי לו, כמו "ילדי רב החובל גרנט" (עמ' 148), דוד הראובני ושלמה מולכו (עמ' 153). הוא הגיב בביקורתיות הן על המעשים שסופרו לו והן

על עצם מבחר הסיפורים. לדוגמה: שאלנו את אברמי איזה סיפור היסטורי ששמע מאתנו מצא חן בעיניו יותר, הסיפור על בר-כוכבא או על קולומבוס וגילוי אמריקה. תשובתו הפתיעה:

"כמה זה נורא שאיש כמו בר כוכבא נהרג בקרב. אני בודאי נהניתי מן הסיפור על קולומבוס אבל יותר מעניין המרד של בר כוכבא, כי זה שייך לנו. בודאי זה יותר מעניין אותי מה שקרה לעם שלנו, ואני רוצה ללמוד ולדעת הכל. אני אוהב את הסיפורים על כל האנשים שהיו פעם. אותי מעניין נושא גדול והוא מה אני אעשה כשאבריא" (עמ' 152).

ספרות ילדים בדיונית שאינה קשורה לעם ולערכים לאומיים, לא דיברה אל ליבו. עובדה זו היא נושא למחשבה לעוסקים בספרות ילדים ולנוער.

"מחלקת המשך" ב"איתנים" הייתה מקום ארעי. באזני ההורים חזרו ושיננו, שיהיה עליהם למצוא מקום קבע לבן, לכשיתבגר. מאחר שלא היו מוסדות מתאימים לאוטיסטים, נשלחנו אל בתי-חולים פסיכיאטריים. ביקורים אלה גרמו לנו זעזוע נורא, והחלטנו שבשום פנים ואופן לא נאשפז את ילדינו במקומות אלה.

עם השנים, הלכה פעילות ההורים באלו"ט (אגודה לילדים אוטיסטים) והתפתחה, ונעשו מאמצים רבים לבנות לאוטיסטים מקומות קבע. האגודה קיבלה שטח אדמה מעיריית רמת-השרון, ליד הכפר הירוק, ושם נבנה כפר "עופרים". בשנת 1988 הסתיים השלב הראשון של אכלוס הכפר והשתכנו בו שלושים ושישה אוטיסטים בוגרים. לכל חבר ניתן חדר פרטי ושירותים צמודים, סלון ומטבח שהיו משותפים לתשעה חברים. יחידה כזו נקראה "בית". את אברמי לא שלחנו ל"עופרים" בשלב ראשון, כי קיוונו שגם בירושלים ייבנה מוסד, ולא נרחיק אותו מן הבית. רק ב-1993, כאשר החל השלב השני באכלוס "עופרים", השתלב בו אברמי.

בכפר "עופרים" מצא אברמי סיפוק רב. היו שם חוגים ופעילויות יצירתיות ומרכז תעסוקה, שבו עבדו האוטיסטים. היחידה המצומצמת שבה מצויים תשעה חברים בלבד, כשלכל אחד חדרו הפרטי, הלמה את הצרכים של האוטיסטים. הם יצאו לטיולים הן בסביבה הקרובה והן למרחקים, לכינרת ולחרמון, טיולים שהסבו לאברמי אושר רב. אנו, ההורים, ביקרנו את אברמי באופן קבוע, פעם בשבוע. הוא דרש דיוק והתמדה וחיכה לנו בשעה קבועה. כשאיחרנו, הוא "גער" בנו. המחברות ליוו את ביקורינו תמיד. הן שימשו אמצעי קשר בינינו וגם אפשרות מבע לאברמי, המבטא דרכן את הנעשה בעולמו המצומצם ובעולם הרחב.

13.2.95

גם איני אוהב מסבות יום הולדת. אגיד את האמת המסבות אינן יפות אני סובל גם מהן.

איני אוהב בכלל את המסיבות מפני שזה טפשי. וגם איני סובל שאנשים מסתכלים עלינו בכל מקום וצוחקים. איני אוהב בכלל גם את הנסיעות באוטובוס, וגם איני רוצה את היום הולדת הזה.

19.4.1987

יש לי הרבה מה לספר על חג הפסח ואיני יודע אם כדאי. אני יודע שאתם רוצים שיהיה לי חג שמח ואיני מתאונן, אבל נדמה לי שאיני כועס עליכם אלא כועס על אלוקים שעשה אותי אוטיסט ואיני מרוצה מהמצב שלי ואיני יודע מתי אין לי זכות להיות בריא וגם לבוא הביתה בליל הסדר כמו כלם. איני יודע מדוע מגיע לי ענש כזה. מדוע ממורמרים כל האוטיסטים, ורק אני יודע שאין תקוה. אבל איני ממורמר בכלל מפני שאתם אוהבים אותי מאד. ואין לי טענות אליכם בכלל, אבל יש לי טענות אל אלקים שעשה אותי אוטיסט וחולה ואיני יכול לעבוד כמו כולם.

בתחילת שנת הלימודים תשס"ו חלה אברמי בסרטן, ונפטר בח' בניסן תשס"ו. חווינו יחד אתו חצי שנה של סבל וייסורים המתועדים בספר בפרטי פרטים.

המודעות של אברמי למצבו כאוטיסט, אי יכולתו לדבר, השאיפה להירפא, הפחד מן המוות, ובמיוחד ממות הוריו והישארותו לבד, כל אלה פותחים בפני הקורא את עולמו הפנימי של אוטיסט. לא כל האוטיסטים מסוגלים לכך, ואמנם אין הרבה ספרים מסוג זה. המיוחד בספר היא העובדה, שהוא פורש בלשונו של אברמי מסכת חיים המשתרעת על פני שלושים ושתיים שנים, החל מראשית כתיבתו בגיל שתים-עשרה, ועד אחרון ימיו, בגיל ארבעים וארבע וששה חודשים.

הסיבות והמטרה לפרסום הספר

מדוע פרסמנו את דבריו בספר? על כך השיב אבא של אברמי, מאיר, בדברי ההקדמה לספר:

"כשעברנו מחדש על המחברות שאלנו את עצמנו מה היה אברמי משיב לו נשאל אם לפרסם את הדברים אם לא. פעם אחת, לפני יום ההתרמה לאלו"ט, נתפרסם בעיתון מאמר על האוטיסטים ובו תצלומים שלהם. אברמי כתב בחריפות נגד הפרסומת הזאת ואמר שאינו רוצה להיות מפורסם. כנגד זה, פעם אחרת, כשנתפרסם ספר של נער אוטיסט, שאברמי הכירו, הוא כתב: "מ' ס' כתב ספר וגם אני רוצה לכתוב ספר על מה שאני מרגיש פה ועל מה שאני חושב עוד לפני

הרבה זמן ומה אני מרגיש" (22.11.1982). בדבריו אלו ראינו מעין צוואה, ועל פיהם החלטנו לפרסם את דבריו בספר זה.

ובהמשך, על המטרה והתועלת של הספר:

"לנגד עינינו עמדה התועלת שעשויים להפיק מדבריו של אברמי משפחות של ילדים אוטיסטים ועובדים במוסדות שלהם. אל להם להדביק סטיגמה של חריג ולהניח את האוטיסט לנפשו. עדיף להתייחס אליו כמו אל אדם בר דעת, אפילו לא תבוא תגובה מיד, או לא תבוא כלל. אנו סבורים שגם חוקרים ואנשי מקצוע עשויים למצוא עניין בתופעה ששמה אברמי" (עמ' 10).

עריכת הספר

עריכת דברי אברמי מתוך מאה וארבעים מחברותיו, לא הייתה בגדר מלאכה פשוטה. הרבה התלבטנו אם לשמור על הרצף הכרונולוגי של הדברים, שמתוכו ניתן לראות את התפתחותו של אברמי בכל תקופה, או לחלק את הדברים לפי נושאים. בסופו של דבר החלטנו לחלק את הספר על פי התקופות המרכזיות בחיי אברמי, שהן שלוש: התקופה בה שהה בבית וב"מרכז למען הילד", תקופת "איתנים" והתקופה האחרונה בכפר "עופרים". בכל תקופה הבאנו את דבריו כשהם מסודרים מחדש על פי נושאים, ובתוך כל נושא שמרנו על הסדר הכרונולוגי שבו נכתבו הדברים. לפני כל תת-פרק הובאו באותיות קטנות דברי רקע להבהרת הדברים. בצמוד לדבריו של אברמי הוספנו בסוגריים מרובעים דברי הסבר קצרים ומשפטי קישור.

כתיבתו של אברמי מורכבת: מצד אחד, הוא התבטא בסגנון עברי גבוה במיוחד; מצד אחר, כאשר היה נרגש, כתב משפטים מקוטעים ובלתי מסודרים. שמרנו על סגנונו ועל כתיבתו כמות שהיא. התרנו לעצמנו להוסיף פיסוק חלקי, לפי שאברמי לא כתב נקודות או פסיקים. הוא הדין בניקוד חלקי שהוספנו לכתוב החסר שלו.

28.11.99

אגיד את האמת הורדתי את הכיפה בשרותים מפני שאיני רוצה להיות דתי מפני שהקב"ה אינו אוהב אותי ואינו מרפא אותי מהאוטיזם ואני כועס עליו מאד. גם אתם צריכים לכעוס עליו ופעם אינכם צריכים להיות דתיים בכלל, ואיני יודע יותר ויותר על מי לכעוס יותר. על גם עליכם או על ה' שעשה אותי אוטיסט.

פענוח כתב ידו במחברות, אף הוא מלאכה לא פשוטה. כאשר היה רגוע היה כתב ידו רהוט, כפי שיראה הקורא בדוגמאות שהבאנו בספר. אולם כאשר היה נרגש

או כועס, היה כתב ידו גדול ומודגש ולא תמיד קריא. הספר הוא רק מבחר מתוך מחברותיו, שכן דברים רבים עוסקים בעניינים של יום יום, כאוכל ולבוש ויחסים עם בני המשפחה והמדריכים, ולא מצאנו אותם ראויים לפרסום. חוקרים ופסיכולוגים שיעברו על המחברות במקורן, ימצאו בהן כר נרחב למחקר.

שם הספר לקוח מתוך דבריו של אברמי המובאים בראשית הספר: "יותר יותר אני כועס על גורם הכאב ועל כך שאני אוטיסט. מאד עצוב להיות אוטיסט וגם עצוב אפילו שתם לסבול כל כך".

בחלקו הראשון של הספר באו הקדמות ומבוא מאתנו, ההורים. אך עיקרו של הספר הם דבריו של אברמי, ובהם נושאים מגוונים, כגון: רצון לדבר, פחדים ומוות, בריחות, שבתות וחגים, לבטי דת וטענות נגד הקב"ה, אסונות ופיגועים ופוליטיקה. על הנושא האחרון הרבה אברמי לכתוב, והיה מעורה מאוד בנעשה במדינה.

21.6.82

גם אני מאד מאד שמח שיחזקאל חזר בריא מלבנון ואיני יודע מתי אראה אותו. הקשבתי בכל יום ועקבתי אחר החדשות כדי לדעת מה נשמע במלחמה וגם רציתי לדעת אם יחזקאל מפגיז את הסורים או יושב בשקט על המיג שלו. אני יודע שאין לו מיג אבל אני רציתי לדעת מה הוא עושה. שמעתי שיש הפסקת אש עם הסורים. אני חושב שיצליחו לעשות שלום עם לבנון מפני שכאשר יש אנשים שרוצים שלום אפשר. המחבלים יעזבו את בירות וגם הסורים יעזבו ואז ישראל גם.

בסוף הספר בא תיעוד מחלתו הקשה במודעות בלתי רגילה, וזעקתו ורצונו להירפא, זעקה שלא התגשמה.

17.7.95

אני מאד אוהב אותך ואת אבא ואיני יודע מה יהיה אם תמותי. אני יודע שאת אינך רוצה למות אבל יום אחד את תלכי לעולמך ואני אשאר לבד. אבל יותר מהר אני אמות. גם אני אלך יום אחד לעולמי ואיני יודע אם את תראי אותי שוב.

המכנה המשותף

מאת: גלילה רוך-פדר-עמית

בילדותי נהגתי לחלום שאני בן. לפני השינה הייתי מתפללת לאלוהים שיחולל נס ושלמחרת אקום בבוקר ואגלה את השינוי. החיים של בנים נראו לי מרתקים הרבה יותר מהחיים של הבנות. בנות היו עדינות, מרחן לק על הציפורניים, לבשו שמלות, שיחקו בבובות וניגנו על פסנתר. בנים היו שובבים, טיפסו על עצים, לבשו מכנסיים שנקרעו מפעם לפעם, שיחקו כדורגל וניגנו על אקורדיון.

בבקרים ההם, בוקר בוקר, כשהייתי מתעוררת ציפתה לי אכזבה. אלוהים שהיה עסוק בדברים אחרים, לא נענה לתפילותי. משום כך לקחתי את גורלי בידי ונהייתי מין בן/בת, מין טום בוי כזאת שלמרות היותה בת לא מרחח לק על הציפורניים, לא לבשה שמלות ולא ניגנה בפסנתר. לעומת זאת היא לבשה מכנסיים שנקרעו מפעם לפעם, שיחקה כדורגל, טיפסה על עצים וניגנה על אקורדיון. ויחד עם זה, הילדה ההיא שהייתי אהבה בנים, ואם הייתם שואלים אותה איזה מכל המשחקים הוא הכי הכי בעינייה, היא היתה משיבה: המשחק בבובות.

איזה ספרים אהבתי? אהבתי את סדרת חסמבה ושמונה בעקבות אחד וטום סוויאר וספרי אריך קסטנר – ספרים שנקראו על ידי בנים וגם על ידי בנות.

אהבתי את סיפורי טרזן ויד הנפץ ועין הנץ – ספרים שנקראו בעיקר על ידי בנים. אבל הכי הכי הכי אהבתי את נשים קטנות, והספר הזה היה ספר שאף בן אחד לא קרא, ואני הזדהיתי עם הדמות של ג'ו, לא רק מפני שהיתה בעצמה מין טום בוי כמוני, אלא בעיקר מפני שכתבה סיפורים.

היום, כשאני מנסה למצוא קשר בין ילדותי לבין כתיבתי, אין לי ספק שכתיבתי היא תבנית נוף ילדותי. לגמרי לא במקרה, בספרי הילדים שלי רוב גיבורי הם בנים ולעומת זאת בספרי המבוגרים שלי רוב הגיבורות הן נשים. אילו הוטל עלי לבחון את סיפורי מזוית פסיכולוגית, הייתי אומרת שהשילוב הזה בין גיבור ממין זכר לבין כותבת ממין נקבה, הוא שיוצר את התשתית למכנה המשותף. ג'ינג'י הוא אמנם בן שובב, אבל הוא עסוק מאוד בעולמו הפנימי וכך סדרת הסיפורים הזאת שהוא עומד במרכזו עונה גם על הצרכים של קוראים בנים וגם על הצרכים של קוראות בנות.

בהקשר לג'ינג'י זכור לי אירוע שבעקבותיו נולדה סידרת טולי תעלולי. לפני למעלה מעשרים שנה, במהלך פגישה עם קוראים, כשהגענו לשלב השאלות, ילדה

פנתה אלי והאשימה אותי שאני לא מייצגת את הבנות כראוי. "את הרי בת," היא אמרה, "אז למה ג'נג' חייב להיות בן? מה, רק לבנים מותר להיות שובבים? רק לבנים מותר להיות מפקדי חבורות?"

כיוון שהשאלה הזאת חדרה לאוזניים כרויות, היא הולידה כאמור סידרה חדשה שבה הגיבורה היא בת. סידרת טולי תעלולי לא היתה יוצאת לאויר העולם אילו לא השתכנעתי שיש איזשהו צדק בתלונתה של אותה ילדה, אלא שכאשר יוצא לי לעמוד פנים אל פנים מול האוהדים המושבעים של הסידרה הזאת, מה התברר? התברר שכמספר האוהדות הבנות כך מספר האוהדים הבנים. הבנים, בניגוד לאותה בת, בכלל לא מרגישים שישנה איזושהי בעיה בכך שבת שובבה היא הגיבורה המובילה.

מאז שיצא לאור הספר הראשון שלי לפני 34 שנים, ניתנו לי הזדמנויות רבות להכיר את קוראי. לעיתים זה מתרחש פנים אל פנים, במפגשים בספריות או בבתי ספר, לפעמים זה קורה באמצעות מכתבים שהם שולחים אלי, ופעם בשנה, במשך עשרת ימי שבוע הספר, אני עומדת בדוכן של הוצאת מודן כדי לראות במו עיני מה הם מחפשים ולשמוע במו אוזני את מה שיש להם לומר.

הבנים והבנות של היום הם לא הבנים והבנות של הדור הקודם. יותר ויותר בנים מנגינים בפסנתר וכותבים שירים, יותר ויותר בנים רוקדים בלט, יותר ויותר בנים מקדישים תשומת לב יתרה לתסרוקת שלהם. ומנגד, יותר ויותר בנות משתתפות בחוגי סיירות, עושות סנפלינג, משחקות כדורגל ומתגייסות לחילות קרביים. כשאני הייתי ילדה, לא נמצאה בת אחת שהעזה לבקש חברות מבן. היום אנחנו מתקרבים למצב שבו הולכים ומתמעטים הבנים שמעזים לבקש חברות מבת והולך וגדל מספר הבנות שמעזות לבקש חברות מבן. לכן, כאשר מדברים על קוראים בנים וקוראות בנות, נשאלת השאלה במי מדובר. מי הוא הבן שקריאתו מאפיינת את הקוראים הבנים ומי היא הבת שקריאתה מאפיינת את קריאת הבנות.

הספר הראשון שלי שבאופן גורף נקרא גם על ידי בנים וגם על ידי בנות היה הספר "אל עצמי", סיפורו של ציון כהן, ילד מבית הרוס שעובר לגור במשפחה אומנת בחיפה.

בנים הזדהו עם ציון ורצו להיות כמוהו. בנות התאהבו בו, סירבו להכיר בעובדה שהוא לא קיים וכתבו לו מכתבים. יכולתי לנסות לנתח את התופעה ולומר – הנה ההוכחה לטיעוני הקודמים: השילוב בין גיבור בן לבין כותבת אישה יוצר מכנה משותף. אלא שמהר מאוד באה סידרת "עירית" והוכיחה לי שלא כך פני הדברים. בסידרה הזאת, ובסדרות אחרות שיבואו אחריה, כמו סידרת סיפוריה

של בתיה, הגיבורה היא בת ולא דווקא בת שובבה. ואם ניתן היה לחשוב שמהסיבה הזו בנות תהיינה הקוראות העיקריות של הספרים, המציאות הוכיחה שאין שום הבדל במין הקוראים. בנים ובנות קראו את סידרת "אל עצמי" ובנים ובנות קראו את סידרת "עירית" ואת סידרת סיפוריה של בתיה.

האם הסקרנות להכיר את מה שעובר על המין השני, היא שניווטה את הבנים בדרכם אל שתי הסדרות האלה?

מובן שאי אפשר להתעלם מהשאלה באיזה גיל קוראים מדובר. כולנו, הורים, מורים ומטפלים, יודעים שההבדלים בין בנים לבנות נהיים בולטים יותר ויותר ככל שההתבגרות מתקדמת. אלא שלמרות כל מאמצי לאתר בין ספרי הנוער שלי ספרים שאוכל להצביע עליהם ולומר – אלה ספרים לבנים ולעומתם להצביע על ספרים אחרים ולומר – אלה ספרים לבנות, אני לא מצליחה לעשות את זה. אפילו הספר שלי "חלוץ מרכזי" שעניינו כדורגל ונבחרת נוער, חביב על בנות לא פחות מאשר על בנים ואם תשאלו אותן מדוע, אני מנחשת שאחת התשובות תהיה: "מפני שיש שם סיפור אהבה." אבל תהיינה בוודאי גם תשובות נוספות.

לאחרונה, כמעט בכל מפגש עם קוראים, מצביע מישהו ושואל אותי מהי סוגת הכתיבה המועדפת עלי. כשאני מנסה לרדת לעומק דעתו ולברר למה בדיוק הוא מתכוון, השואל מונה באוזני את הסוגות שהוא מכיר: סיפורי חבורות, סיפורי הרפתקאות, סיפורי אהבה, סיפורים היסטוריים ויומנים. המאמץ שלי להגדיר את ספרי על פי הסוגות האלה עולה בתוהו. כשסיפור הכתוב בצורת יומן הוא סיפור הרפתקאות שבמרכזו עומדת חבורה והמספר עשוי להיות מאוהב, איזו מין סוגה זו?

ייתכן שניתן למצוא העדפות לסוגות שונות בין בנים לבנות. סיפורי אהבה לבנות, סיפורי הרפתקאות לבנים. מנקודת המוצא הזאת אפשר אולי לטעון שהמכנה המשותף נוצר כאשר הסוגות מתערבבות. אבל המציאות חוזרת ומוכיחה לי שגם הטיעון הזה אינו תקף. גם כאשר הסוגה מובחנת הרבה יותר, כמו למשל בספרי "אהבה ממבט ראשון" שקוראיו הם מתבגרים, הקוראים שלי הם משני המינים.

בסידרה החדשה שלי שנקראת "להתבגר" ניסיתי לשרטט איזשהו קו בין בנים לבנות. כיוון שהסידרה עוסקת בבעיות של מתבגרים, החלטתי שספר אחד יעסוק בבעיות התבגרות של בנות וספר אחד יעסוק בבעיות התבגרות של בנים, לסירוגין. עד היום הופיעו שני ספרים בסידרה. הספר "להיות אני" שהגיבורה שלו היא בת והבעיה העיקרית שלה בשלב זה בחייה היא החברה הכי טובה שלה, והספר "להיות שונה" שגיבורו הוא בן והבעיה העיקרית שלו בחיים היא הלחץ שמפעילים עליו הוריו להיות כמו כולם. האם כתבתי את הספרים האלה מפני

שחשבתי על קוראים בנים וקוראים בנות? בהחלט לא. מי שעמדו לנגד עיני לא היו הקוראים אלא הגיבורים. אני אכן חושבת שיש הבדל בבעיות ההתבגרות. בעיות של בנות שונות מבעיות של בנים, אבל השוני הזה לא יוצר קו מפריד בקרב הקוראים. העובדות בשטח מדברות בעד עצמן. מי שאהב את הספר "להיות אני" קורא את "להיות שונה" ובכלל לא איכפת לו אם הסיפור הוא על בן או על בת.

לא אצא ידי חובתי מבלי להזכיר את הסדרות האחרונות שלי: "מנהרת הזמן" ו"סיירת המדע". בשתי הסדרות האלה הגיבורים הם בן ובת. בדור היוניסקס וניפוץ הסטראוטיפים, הבן אינו תמיד הכי אמיץ והבת אינה הכי שברירית. התפקידים מתחלפים. פעם הוא הגיבור ופעם היא הגיבורה ובסידרת "מנהרת הזמן" אפשר אפילו לומר שלא הוא הגיבור ולא היא הגיבורה. ההיסטוריה היא הגיבורה וכיוון שהיסטוריה היא ממין נקבה, נציב לצידה את העבר. העבר הוא הגיבור וההיסטוריה היא הגיבורה. ילדים סקרנים ושוחרי ידע משני המינים, מוצאים בסדרות האלה דרך להכיר את העבר ואת המדע ונדמה לי שאף אחד מאיתנו לא יעז לקבוע מי משני המינים שוחר ידע יותר, בנים או בנות.

כל מה שטענתי עד כאן, נכון אך ורק לגבי ספרי הילדים שלי. כיוון שאני כותבת גם למבוגרים, זומנו לי כמה אירועים מהם אני יכולה ללמוד משהו על טיבם של קוראים אלה. כאן הקו לא רק ברור אלא גם עבה מאוד והסוגה מוגדרת היטב. רוב ספרי הם מה שמכונה ספרי נשים ורוב הקוראים שלי הן קוראות. הספר "יש אישה אחרת" עוסק באישה באמצע החיים הנקלעת למשבר, הספר "נישואים חורגים" עוסק בבעיות של נישואים שניים מזוית הראיה של אישה שמוטל עליה לגדל את בתו של בעלה השני, הספר "משוחררת לעוף" עוסק ביחסים סבוכים של שלוש נשים משלושה דורות: אם בת וסבתא, הספר "אמא של תרמילאי" עוסק באם שבנה נסע להודו, והספר "חיפושים" שראה אור לאחרונה עוסק במורכבות יחסיהן של שני נשים בנות חמישים פלוס שאחת מהן נסעה למנזר בבורמה כדי לחפש את עצמה והשניה נוסעת אחריה כדי לחפש אותה.

אם אדרש למנות את מספר התגובות שקיבלתי מקוראים גברים על הספרים האלה, אודה שניתן למנות אותן על שתי ידיים. לעומתם, את התגובות של הקוראות הנשים אני יכולה לדמות למבול.

פעם אחת בלבד שינתה הרוח את כיוונה והשינוי היה קיצוני. זה קרה כאשר יצא לאור המותחן שלי: "רצח בצמרת המשטרה". פתאום הציפו אותי תגובות של קוראים גברים והם לא רק שיתפו אותי בחוויות הקריאה שלהם אלא גם הציעו לי נושאים למותחנים הבאים.

מהי השורה התחתונה שביקשתי לכתוב אחרי כל מה שהצגתי כאן? נראה לי ש"לא עלי המלאכה לגמור" ולא עלי להביא אותה. כמו שאינני מנסה לכוון את קוראי הצעירים למוסר השכל אחד, חד ושיר, אלא משאירה להם להחליט בעצמם מה הם לוקחים איתם מסיפורי, כך גם כאן, אשאיר את הסקת המסקנות לשומעים או לקוראים ואין לי ספק שמספר המסקנות כמספר הקוראים.

השורה התחתונה היא שיש לכתוב את המספרים בצורה פשוטה וברורה, ללא צורך בהסברים מיותרים, ולתת לקוראים את החופש להחליט על מה הם לוקחים איתם מסיפורי. כמו שאינני מנסה לכוון את קוראי הצעירים למוסר השכל אחד, חד ושיר, אלא משאירה להם להחליט בעצמם מה הם לוקחים איתם מסיפורי, כך גם כאן, אשאיר את הסקת המסקנות לשומעים או לקוראים ואין לי ספק שמספר המסקנות כמספר הקוראים.

"מכתבים לעמוס": על בנים ועל בנות כקוראים

מאת: תלמה אדמון

אני רוצה להביע כאן עמדה שמנחה אותי בכל מעשי הכתובים וכנראה גם האחרים. יש לי התנגדות מולדת, אולי מרדנית, לכל חלוקה מראש. רופריקות, קטגוריות, נתיבים שנקבעו בהחלטה פרילימינרית, כל אלה מעוררים בי אינסטינקט של יצר חופש ומיד אני יוצאת לפרוע את הקווים. לכן, הקביעה הראשונית, שאולי יש בנמצא חלוקה בין ספרות בנים לספרות בנות, או שצריך ליצור חלוקה כזאת, שיש מי שכותבים בשביל בנים או בשביל בנות, שיש מי שמכוונים את דבריהם לאלה או לאלו, היא כשלעצמה בעייתית עבורי.

אני לא באה לחלוק כאן על מי שחוקרים את הספרות ואת ההקשרים החברתיים-פסיכולוגיים שלה. קטונתי. אני מביעה תחושות של כותבת וקוראת בודדת, והן מבוססות על טעמי ונסיוני בלבד, גם בתחום התקשורת וגם בספרות.

איני מצדדת בתפישה הגורסת שקיימת ספרות נבדלת לבנים ולבנות. למרות נתוני הטבע השונים, גם בתחום המנטלי כנראה, בכל מה שקשור לאמנות, וספרות בתוכה, אין, לדעתי, חלוקה בין לזכרים לנקבות. לא באמת. לא בהתייחסות כוללת לחוויה אמנותית. אני מניחה שאם בן ובת יתבוננו בתמונה אמנותית, יתכן שהבן ימקד את התייחסותו לטרקטור הנראה מזדחל מקצה האופק, והבת תמצא עניין במבט ששולחת האם אל התינוק, אבל שניהם יהנו מאותה תמונה. מהפרספקטיבה, מהאופן שבו הצבעים והאלמנטים מתייחסים זה אל זה ופועלים ביחד. הם ייהנו גם אם לא יעסקו בניתוח היצירה ולא יהיו מודעים לכך שכל אחד מהם מצא דגשים אחרים בציור.

בנגזרת צדדית מכך אני מסתייגת מהמינוח "ספרות נשים" שמצוי בדיונים למיניהם הרבה יותר מאשר ז'אנר המכונה "ספרות גברים". כאילו מובן מאליו ש"הספרות", הכללית, הידועה לכל, הספרות באשר היא, היא בעצם "ספרות גברים", ולכן אין צורך לייחד אותה, ובצידה זורמת לה ספרות אחרת, ספרות נשים. זו שנשים כותבות אותה על נשים וחייהן, ומייעדות אותה לקוראות נשים.

להבנתי, אין ולא צריך שיהיו חלוקות כאלה. או שהספר מעניין אותו או אותה, או שאין הוא מעניין. או שהספר איכותי מבחינה ספרותית, או שאיננו. מבחינתי אין חלוקות אחרות. ואני כוללת בהתייחסות שלי גם ספרי עיון והדרכה. אינני משתוקקת לחזור לימים שבהם סברו שנשים קוראות רק ספרי בישול ורומנים רומנטיים, וגברים קוראים בלשים, אם בכלל.

בני אדם קוראים על פי נטיות לבם, ונטיית לבם מורכבת ואינדיבידואלית ופלאית הרבה יותר מהשתייכותם המיגדרית, למרות שקל מאוד להיצמד לנוסחה הפשטנית, שבנים אוהבים ספורט ומכוניות וכלי נשק ובנות אוהבות בובות, רגשות ובגדים. לא, זה לא כל כך פשוט. מפלחי השווקים צריכים לעבוד קשה יותר (וודאי תמורת הרבה יותר כסף) כדי להגיע לנוסחאות הצופן, שימכרו את הספרים לקהל-יעד מסוים.

לסופרים צומחת ברכה מן החידתיות ומן הרב-גונית האנושית. כי סופרים יכולים לכתוב ככל העולה על רוחם. הם יכולים לכתוב בחופש, בלהט, באמונה, בתום לב, מתוך הכרח פנימי. הם לא אמורים לעסוק במה שיקרה אחר-כך. כי ה"אחר-כך" עלום ממילא. אחר-כך קהל היעד המגוון שלהם בוחר בסופרים, ולא הסופרים בו. אם הייתי רוצה לאחל לסופרים באשר הם משהו משמעותי, הייתי מאחלת להם שלא תהיה בין קהל קוראיהם קבוצה הומוגנית אחת. שלא תהיה כל קבוצה, אלא המוני יחידים, שכל אחד מהם ימצא בספר שלהם משהו לעצמו. כי זו דרכו של עולם. זה הסדר הטוב. ובמובן הזה אין לי בעיה עם סדר הדברים.

אני מאמינה בדברים האלה לגבי ספרות לקוראים בוגרים, ועל אחת כמה וכמה לגבי ספרות לילדים ונוער. הרכות הפתוחה שלהם, עיניהם הפקוחות, הבנתם המתעוררת ברעב, כל אלה מאפשרים ליצור למענם חוויות קריאה מפתיעות, מפתחות, שאינן תלויות מגדר.

אני חושבת, שרצוי להציע לילדים מה שנכתב בלי התכוונות מייעדת מראש למגדר זה או אחר. ספר, שנוצר מתוך טיווח למטרה מגדרית, שנדמה כי מקומה המדויק ידוע, יכיל, קרוב לוודאי, חומר אוטומטי, שטוח וצפוי. אני בעד החוויה הלא-צפויה והיא מצויה בספר שאינו מאמץ נוסחה מסוימת. וכולנו יכולים לחשוב עכשיו על הארי פוטר, שבנים ובנות אוהבים אותו ללא שיור בכל קצווי עולם.

על כן הייתי מציעה "ספרות לבנים ולבנות", ללא סימני פיסוק באמצע ובסוף. ספרות לכול.

ספרי "מכתבים לעמוס" נכתב לבנים ולבנות, לקוראים באשר הם, כך אני מקווה. לבד מהעובדה ששמרתי במחשבתי את הידיעה שיוצא מתחת ידי ספר שיוכל לעניין נוער, ובגלל זה רצוי שהמשפטים יהיו ישרים ולא מפותלים, כלומר, שאלך יותר בדרך האחת, הליניארית, ופחות אשכח את עצמי בסימטאות טקסטואליות, הספר נכתב כי הוא רצה להיכתב. לא חשבת על בנים ולא חשבת על בנות. חשבת על אהבה. אהבה ראשונית, שממלאת את חזות כל הטקסט. אהבה זו היא שהיתה הטעם לכתובה והיא שהובילה לתוצאה שלה.

הכתיבה החלה בשיחה שניהלנו שתי חברות, הילה חבקין, המאיירת, ואני, על רצון שלנו להוציא ספר משותף. רצינו לעשות משהו ביחד. שתינו מעלעות בשמחה בספרים שיוצאים באירופה, ספרים למבוגרים, שמלווים באיורים קטנים. כן, עדיין יש דבר כזה, והוא אפילו זוכה להתעוררות מחודשת. הילה אמרה: למה שלא תכתבי ספר של מכתבי אהבה? ואני חוזרת, דיברנו על ספר למבוגרים. ויצא ספר לנוער. אז הנה לכם דוגמת-אמת איך אפשר להתכוון לדבר אחד, ובכל זאת יוצא דבר אחר. כי כשיש לי תחושה נכונה לגבי מה שאני עושה, היצירה מושכת אותי אחריה, ולא ההיפך. הספר הזה היה כנראה כבר כתוב אצלי שנים רבות, ולכן סופו שהתגלם כספר לנוער.

ולעניין הבנים והבנות: מי שיוזמת את הקשר, מי שכותבת בתחילה, מי שכותבת הרבה יותר, המוליכה הברורה של הספר, היא בת. זה אומר שזה ספר לבנות? לא בהכרח. קודם כל מפני שיש כאן גם בן כותב, בן שמתחיל משלב מסוים ליזום בעצמו את מהלכי הסיפור ואת מערכת היחסים. אפשר, על כן, שהמדובר בספר לבנים. אבל מלבד העובדות האלה המדובר בבת בלתי שייגרתית, כזו שאינה עונה כמעט על שום ציפייה שלנו מבת בגיל הזה ובמקום הזה. היא איננה מתעניינת בבגדים או במסיבות ויש לה רק חברה אחת, וגם היא שונה, ובניגוד לליבת הגיבורה, היא גם בודדה מפני שהיא נכה. גם הבן אינו טיפוס רגיל. הוא יוצא דופן מפני שהוא יתום מלחמה, אבל גם באישיותו, בתחומי העניין שלו, באופן שבו הוא מתנהל בעולם, הוא אחר. בעצבות שלו, במופנמות שלו, בשקט שלו. אין בו המולה והוא לא מתגודד. ובנוסף לכל אלה, השניים האלה, שאינם אופייניים לבני מינם, כותבים מכתבים. על נייר, בתוך מעטפה, עם בול. כלומר, הם שונים מן הסובבים אותם אפילו בקטע הזה, ואולי דווקא בקטע הזה.

גם ליבת וגם עמוס אינם "איניים". הם לא "קולים" (בספר, אגב, אני לא משתמשת בביטויים החולפים האלה), אבל בתוכם הם שני בני נוער על סף פריחתם. כמו כולם. בתוכם הם רוצים לאהוב ולהביע את אהבתם. כמו כולם.

וכאן אני מגיעה אל כותרת הדברים שלי. אל החזרה לכתיבת מכתבים. בוודאי שאפשר לכתוב מכתב אהבה בא.ס.אס, או באי-מייל, או במסנג'ר. אין ספק, שאני פוסחת על כמה המצאות שצצו בלילה האחרון וטרם נודע לי עליהן... וודאי אפשר גם לכתוב ספר של מכתבי אהבה בא.ס.אס. וגם זה וודאי כבר בשוק, או בדרך אליו במהירות ובחופזה.

אבל כפי שאני מרגישה, ספר א.ס.אס.אסי שכזה, איננו אלא המציאות. לא הייתי יכולה להוסיף עליו. לא הייתי יודעת להוסיף לו. לא הייתי יודעת ליהנות מהעשייה שלו. הוא היה מכבה אותי. המציאות, כפי שהיא נשקפת ממסך

המסרים הדיגיטליים, אינה המציאות שבה אני רוצה לחיות, ושעליה אני רוצה לספר.

חזרתי לכתיבת מכתבים על נייר בתוך מעטפה עם בול, מפני שאני מתגעגעת לשהייה. שהייה במובן של זמן שעון ושהייה במובן הנפשי. אני מתגעגעת לזמן הרך, העשיר, זמן המחשבה המרבה לחשוב, המעמיקה, ההולכת לכל הכיוונים. אני מתגעגעת לזמן הכתיבה שמכיל את הסביבה, את הריחות, את הקולות. אס.אם.אס, ואפילו אי-מייל, לא יעבירו את כל אלה. אי אפשר לחוש או להריח את האי-מייל. הוא באוויר, הוא נמוג, הוא נחבא, הוא נעלם, לפעמים בגלל טעות בהקשה או בגלל תקלת מחשב.

אבל עט על נייר, נייר שנוגעים בו ומשאירים בו טביעות אצבע, עט שלפעמים הדיו נגמרת בו ולפעמים נוצרת בקצהו בועית של דיו שיש לקנח, הצירוף הזה, עם הזמן לציוד, יכול להעביר עולם מלא. מכתב זה ספוג באווירה. בחושניות. חשבתם פעם על חושניות בעודכם מניעים את האגודל במהירות על מקשי הטלפון הנייד?

מחוייבת כתיבת המכתב נוצרת אינטימיות, כי אינטימיות זקוקה לזמן ולאמצעי בטיחות. מכתב אהבה באי-מייל יכול להגיע ליעדים לא רצויים. הוא פרוץ, לפחות בתחושה. הוא הולך בחוטים או באלחוטים לכל העולם. אז נכון שגם מכתב יכול להיפתח בידי גורם עוין, אבל לפחות קל לאתר אותו, הוא מוחשי כמו המכתב עצמו.

ועוד דבר היוצא מכך: מכתב נשאר. הוא חומר נשאר. הוא לא מתכלה. מקסימום הוא מצהיב וצובר עוד מאיכות הזמן. ומי אינו מעוניין בהישארות החומר? וכן מדובר בחומר מלא רגש. אני רוצה לשמור את החומר המלא רגש, לא בתדפיס מלא פעלולי עיצוב, אלא בכתב היד של מי שכתב אותו. אם אפשר היה עדיין להשתמש באמצעי הזה הייתי חוקקת מכתבי אהבה באבן. לא רק על מצבות. למה רק במוות אנחנו זכאים למכתב ההערכה והאהבה החקוק באבן לנצח-נצחים? למה לא בחיינו, בפתחי בתים ובגינות שופעות, ובחדרי שינה עטורי וילונות ובעליות גג נסתרות?

נחזור לעניין הזמן: חסר לי זמן הציפייה הארוך לתשובה למכתב. זמן של ימים, אולי שבועות. הזמן הלגיטימי. כשמצפים לתשובה בדואר לא עומדים ליד תיבת הדואר. זה לוקח אילו ימים. כשמצפים לתגובה באי-מייל או באס.אם.אס. נמלאים קוצר רוח ואכזבה ורוגז ותחושת נחיתות. כי מי שמצפה לתגובה המיידית נחות מיידית גם הוא, ללא שהיות, נחות מרגע שלחץ על מקש ה"סנד", הוא נחות ביחס למי שבוחר לענות לו מיד או כעבור שעה.

והכול שם במחשב קורה בדחיסות. כי טווח הציפיות והאכזבות מבחינה כרונולוגית, רודף זה את זה. כמעט חופף. אין שהות לחשוב. אין שהות לחכות. אין שהות להתאכזב או לשמוח. כי הדבר הבא קורה בו-זמנית.

צפיפות הארועים הזאת, הרעש הנפשי שכל זה גורם לאדם, שמקיש על הטלפון הנייד שלו או על מקלדת גדולה יותר ומצפה בו ברגע לתגובה, כל זה פועל נגד המזג האנושי. נגד צרכיו. האדם זקוק וזכאי למלוא טווח הרגש והתחושות שלו, לפרישת כל יכולת החשיבה שלו. הוא לא יכול לעשות את זה בקטקטו של האי-מייל. הוא יכול לנהל כך מפעל, או לקבוע פגישה, או לסכם על מכירה של מכונית, או למצוא שפע מידע על העולם, אבל הוא לא יכול להביע את מלוא רגשותיו.

בשביל זה צריך מכתב. מכתב שקוראים לו מכתב. כן, כמו פעם, אומרים לי אנשים שקראו את הספר. כמו שקוראים ספר. אין תחליף לספר, ואין תחליף לחוויה שמספק מכתב בדואר. תשאלו את עצמכם היום, כשאתם פותחים את תיבת הדואר, אם יש לכם התרגשות באצבעות. אני מנחשת שלא. כי מה תמצאו שם? חשבונות חשמל ומים ודיווחים מיותרים מודפסים על ניירת מרובה מדי מהבנק. אבל אם היה מבצבץ מתוך כל אלה כתב יד על מעטפה? בול צבעוני? לא הייתם ממהרים אל המעטפה הזאת דווקא? לא הייתם רוצים לבדוק איזו הפתעה צפונה בו? החשבונות ודיווחי האוברדראפט מהבנק צפויים עד לזרא. משעממים ומעצבנים, כמו שכותרת ליבת בספר. מכתב אחר, לא צפוי, מכיל חוויה שונה, מרעננת, אופציה למשהו אחר בתוך השיממון שנמתח מן האס-אמ-אסים ועד לחשבונות הארנונה.

כאן אני רוצה להגיע לעניין מהותי ביותר: השפה. השיממון באס.אם.אסים נובע גם מדלדול השפה, צמצומה ושיבושה ובעיקר – האחדותה. כדי להקל על המשתמשים נוצרה שפת סימנים מצומצמת, מקודדת. שפה מצומצמת עוד יותר ומדולדלת מן השפה העברית המדוברת, שהיא כשלעצמה כבר נטולת איברים חיוניים ומקרטעת על בלימה ברחובות. שפת הודעות האס.אם.אס נוצרה כדי להגביר את מהירות קצב ההתכתבות. ההבנה של הקורא על המסך הזעיר צריכה להיות בסיסית וחטופה וכמעט בינלאומית, ולכן היא כוללת גם סימנים גרפיים וגם מספרים וגם אותיות לועזיות. בכל מקרה היא לא עברית. ומן השפה השימושית הזאת יש זליגה אל השפה המדוברת, וזה תורם, כמובן, להתרחקות שלה מניואנסים והתייחסויות מעמיקות, שלא לומר מן העברית הטובה.

השפה הזאת מרחיקה מאוד מן ההבעה האינדיבידואלית. ההאחדה וההתמסרות לקיצור ולמהירות מנפים את כל האישי והיצירתי. הם מרחיקים את המשתמש מן

הגיוון, מן ההפתעה ומן ההמצאה. כדי לעמוד בקצב ההישגיות הנדרש, הוא נאלץ, או בוחר, להשתמש בשפה חוסמת ומאבנת.

אני מניחה שגם קצב המטבוליזם והנשימה משתנים בהתאם לקצב משלוח האס.אם.אסים. כלומר, לא רק טווח החוויות מצטמצם בגלל צמצום השפה, אלא גם טווח התחושות הפיזיות. למה להשתמש בכל היד כשאפשר להשתמש רק באגודל? למה לנשום עמוק, אם הנשימה גוזלת זמן הקשה?

כל זה מרחיק אותנו מן האנושי. מן היכולת להנות מריכוז ממושך ושקט. מהתנסות בהתרחשות שלמה, ולא מחלקיה המפוררים ומפורקים, התזזיתיים.

כתיבת מכתב היא רק אופציה. דוגמה לחוויה נשכחת שקיימת בתוכנו ואנחנו שוכחים לנצל אותה. חוויה מספקת. באותה מידה אפשר לעמוד בגשם באיזה מקום שיש בו הרבה עצים ולהקשיב למים שנופלים על העלים ומהם אל האדמה. בלי מוסיקה ברקע, מלאה בומים של באסים לא מאוזנים – כי החרשת הקול האנושי או השקט האנושי הם חלק מאותה אילמות הקרבה אלינו בגלל צמצום השפה – בלי אוזניות באוזניים, שמא נשמע קולות מן הטבע המפתיע סביב, בלי מסך מרצד לפני העיניים, שמא ניצור קשר עין עם זולתנו. אני מתכוונת לכך שהחזרה לכתיבת מכתבים היא החזרה אל עצמנו ואל הקשר שלנו אל משהו אחר במלוא יכולתנו לחוש, להרגיש, לחשוב ולהביע.

זאת נראית לי אופציה לא גרועה כל כך, לבנים ולבנות בכל הגילים, במדינה שהאופציה היחידה המוצגת בה לפני בני שני המינים – היא מלחמה.

כמו דקירת סכין: על אלימות בנים ובנות

מאת: יונה טפר

הימים העוברים עלינו בתקופה האחרונה קשים ומעיקים. נדמה, שככל שמדברים על אלימות ומביאים למודעות את הסכנה הנשקפת ממנה ליחידים ולחברה כולה, זו רק הולכת וגדלה. כמוה כהידרה, אותה מפלצת בעלת תשעה ראשים מהמיתולוגיה היוונית, שתחת כל ראש שהותז הצמיחה שני ראשים חדשים.

המציאות עולה על כל תיאור בדוי הנמצא בספרים, וזה הרקע לספרי "כמו דקירת סכין" העוסק באלימות, אם כי האלימות שבו נטולת פנים. זוהי אלימות מודרנית, שאינה מותירה כתמי דם, פצעים וחתכים, אבל לנזקה השלכות מרחיקות לכת על הנפגעים.

האמצעי לכינונה של האלימות 'חסרת הפנים' הוא האינטרנט. דרך ערוץ האינטרנט הפותח בפנינו עולם ומלואו, ניתן גם לפגוע בלי להיחשף ובלי לתת את הדין. אפשר לגנוב מידע וללבות שנאה.

קראתי לספר "כמו דקירת סכין" – כשהדגש הוא על 'כמו', אם כי הקוראים ימצאו גם בין דפי ספר זה דקירת סכין כאקט אלים, שאין לו סיבה.

הסיפור מתרחש בחיפה, ב"תיכון על שם אבא חושי" (שם בדוי). מדובר בתיכון קטן שנוהל בעבר בידי מנהל הומניסטי, שראה בחינוך ערכי את העיקר. לאחר צאתו לגמלאות תופסת את מקומו מנהלת נמרצת ואסרטיבית. היא פותחת את שערי בית הספר לרווחה, משיגה תקציבים, משלשת את מספר התלמידים ומחפשת נקודת כובד שתהווה מרכז הזדהות לכלל התלמידים. המנהלת השאפתנית בוחרת להשקיע בקבוצת כדורסל, ושוכרת מורה לספורט ומאמן כדורסל שאפתני לא פחות ממנה, כשמטרתם לזכות בגביע האליפות לבתי הספר התיכוניים. אין רע בכוונתה של המנהלת ליצור מוקד הזדהות וגיבוש לתלמידים, או ברצונה להעלות את שם בית הספר לתודעת הצבור – אבל האם בתוך השאיפה להישגיות לא ישתנה היחס לתלמיד האחר? באיזו מידה הרעיון הספורטיבי, המכיל מרכיבים חשובים כל כך להזדהות, לא ידחק הצידה נושאים או היבטים חינוכיים חשובים לא פחות? והאם מתוך הרצון לזכות בניצחון יזכה אותו שחקן, שבידיו נתון הכדור, ביחס מיוחד גם כשהוא פוגע בקודים של חברות ואנושיות?

בנוסף לאלימות המבוטאת באמצעות האינטרנט, והישגיות בכל מחיר מול ערכים של חברות, הקשבה וצדק, מעלה הספר שאלות נוספות שבני נוער מתלבטים

בהם, דוגמת הלשנה. האם למסור מידע ל'מימסד' על תלמיד-חבר, גם כשהמעשה שלו אינו חוקי ולא חברי? ועד כמה הזדהות ללא סייג עם שכבת הגיל עשויה להחליף את האמת הפנימית?

גיבורי הסיפור הם דר, נערה יפה ומקובלת הלומדת ב'אבא חושי' ומשתתפת בלהקת 'המעודדות' של קבוצת הכדורסל. עבור דר, השייכות לקבוצה, היא הציר המרכזי בחייה. בקבוצה היא מגשימה את עצמה, נהנית מפופולריות, חברות והערצה. היא מסורה לבנות הקבוצה בכל לבה ונהנית לעלות למגרש ולהופיע בתרגילים בזמן המשחקים.

מולה עומד ירמי, תלמיד כיתה י"א, הכוכב האולטימטיבי של בית הספר. שחקן שכולם מנבאים לו עתיד גדול, ובכישורו תלויה הזכייה הנכספת בגביע. ירמי רודף בנות ידוע, הבטוח שחלומן של כל בנות בית הספר להיות חברותיו.

כשדר מסרבת להיענות לו הוא מופתע, נעלב וכועס. בעקבות זאת מוכפש שמה בגסות באתר האינטרנט של בית הספר. מישהו מוציא את תמונתה מדפי אתר קבוצת הכדורסל, מכסה את פניה בכתם שחור, שנועד להקשות על הזיהוי, ומצרף את מספר הטלפון הפרטי שלה בתוספת השמצות גסות ורמזים מיניים. דף המידע הזה מופץ בכל רחבי התיכון, וכשדר פותחת את התרמיל באחד השיעורים היא מוצאת אותו בין מחברותיה.

השאלה מי הפיץ את הדף – האם זה ירמי? או מישהו אחר? תלווה את הסיפור לכל אורכו והגילוי יזמן לנו גם הפתעה גדולה. עניין זה, מבחינתי, הוא מעין תבלין, שתפקידו להוסיף מתח, אך חשובה מכך היא העלילה המלווה את דר המוצאת את עצמה לפתע מבודדת, מושמצת ונרדפת.

המידע המכוער שהופץ אודותיה מותיר אותה חשופה ואבודה. היא מסרבת לחזור לבית הספר ושוקעת בדיכאון ובמחשבות אבדניות. דווקא כשהיא זקוקה יותר מתמיד לידדות, חברות וחום היא נשארת בודדה וכואבת בעולם שהתנפץ באחת, כפי שמתאר נדב: "מפחיד לגלות שכל סוטה יכול להיכנס אליך הביתה דרך הטלפון ולאיים עליך".

רק שלושה תלמידים מכל שכבת י' עומדים לימינה:

נדב, האוהב אותה בסתר עוד מתקופת לימודיהם בכיתות א'-ב'. נדב המתנשא לגובה רב, מסרב להצעת המאמן להצטרף לקבוצת הכדורסל, עובדה שאינה מוצאת חן בעיני ההנהלה. נדב מקדיש את זמנו לתנועת נוער הנקראת "חוגי ספור" ומשקיע את מרצו בספורים בארץ בלוויית חניכיו.

מיכאל, שעלה מרוסיה ונמצא בארץ מספר שנים, אך עדיין יש המתייחסים אליו כאל זר. גם הוא מחבב-אוהב את דר ומעריך את אופייה ואת דרכה לומר דברים

באופן ישיר. מיכאל עובד כל יום אחר הצהריים כנער משלוחים, כדי לעזור להוריו המתמודדים עם קשיי קליטה ואבטלה, ומקדיש את זמנו ללימודים ולאימונים במגמה להתגייס לאחת היחידות המובחרות. הוא יודע שעליו להשקיע הרבה יותר מחבריו כדי לפלס לו דרך לישראליות וכדי שיוכל לבנות פה את עתידו. מיכאל ישר, שקול, בוגר וחברי ולא נותן להלכי רוח חולפים להשפיע על עמדתיו ויחסו כלפי האחרים. דווקא הוא, 'העולה החדש' הסובל מהקנטות והשמצות ומכיר את תחושת הבדידות, החרמות והגיזוי החברתי, מתייצב לצדה של דר, שלא הייתה מתייחסת אליו בימים כתיקונם.

הדמות השלישית – האהובה עלי ביותר – היא איה, בת למשפחה ישראלית מבוססת – והיא הדמות החריגה מכולם. היא מתלבשת באורח מופגן בשונה מכל בנות השכבה. בניגוד להן, הנוהות אחר מותגים ובגדים אופנתיים, היא ישירה, פתוחה, מרדנית ודעתנית ומוכנה להיאבק בהתלהבות ובנאיביות של גיל הנעורים על אי הצדק הקיים בעולם בשמירה על ערכי טבע ואקולוגיה, בזכויות התלמידים, בכפייה דתית או במוסר ציבורי. איה המוצאת עצמה מדי פעם שקועה עד צוואר בקונפליקטים עם מורי בית הספר, אינה זוכה לאהדת התלמידים, אבל אין לה עניין להיות מקובלת. היא נערה הלוחמת למען דעותיה ולמען מה שנראה לה מוסרי וצודק. מולה ניצבת ליאת המאוהבת בירמי ומוכנה לפגוע בכל מי שיעמוד בדרכה. בכך היא מייצגת אלימות של בנות, אשר יש והיא קשה ומסוכנת לא פחות מאלימות הבנים.

נדב, מיכאל ואיה הם הדמויות 'האחרות' שבספרי. הם אינם מוגבלים, נכים או מוזרים, הם לא נראים שונים מבני גילם. המשפחות שלהם הן משפחות רגילות והם תלמידים רגילים. הייחוד שלהם, האחרות שלהם, היא יכולתם לצאת נגד חברת בני גילם ולהישאר נאמנים לדעותיהם. במקרה זה לעמוד לצידה של דר בעוד שאר תלמידי השכבה מסתייגים ומתבדלים ממנה, מרגע שהיא מושמצת וזיווה מועם בעיני כוכב הקבוצה. כל אחד מהשלושה שונה באופיו מחבריו, ולכל אחד מהם סיבה משלו לתמוך בדר: אצל נדב זאת האהבה; את מיכאל מניע יסוד של חברות אמיתית ללא התחשבנות; ואילו לאיה תחושה עמוקה שצדק צריך להיעשות וגם להיראות.

כל אחד מהם דבק בעקרונותיו, גם כאשר חבריהם בוחרים להתעלם מהמתרחש ומנהלת התיכון מגמדת וממזערת את הפגיעה בדר, כדי לא לפגוע בראש הקבוצה ובסיכוי לזכות בגביע הנכסף.

כתיבת הספר לא הייתה קלה. ההתלבטות בין שפה נקייה לשפה מדוברת מלווה כל כתיבה, אבל כשסיפור עוסק בהווי חיים עכשווי של בני נוער, כשמתוארים בו מצבים של אלימות מילולית, פיזית ואלקטרונית, לא נכון היה, לדעתי, לשמור על 'שפה נקייה'. הצורך לתאר דמויות חיות ואמיתיות מכתוב גם את סגנון הדיבור. השפה, כידוע, היא כלי הבעה רב גוונים ורב קולות. אני מזכירה זאת שכן נשאלתי מדוע השתמשתי במילים האופייניות לסגנון האלים של הרחוב. הסיבה הראשונה היא כיוון שאני שומעת את סגנון הדיבור הזה בכל מפגש עם בני נוער, בתוכניות טלוויזיה של צעירים, בעיתונות ובכל מקום. בנוסף, יש לנו בשפה העברית בצד 'עלמת חן' ו'נערה טובה יפת עיניים' ו'בת חמד' ו'ילדה יפהפייה', גם מילים כמו, 'מקסימה' ו'חמודה' ו'מהממת' וגם – 'פרחה' ו'חתיכה' ו'שרמוטה' ו'כוסית' ועוד כהנה וכהנה. אני מקווה שבעזרת השפה על מורכבותה, הצלחתי להעביר את עולמם של בני הנעורים כיום – עולם שיש בו בצד גסות, קללות, בוטות, תוקפנות ובורות גם עדינות ועדנה; יופי ורגישות; התחשבות וחברות, התלהבות וראשוניות והרבה קסם – כמו קסם האהבה הראשונה המבלבלת בסופו של הסיפור בין דר-ונדב, שבעזרתו ובתמיכתם של איה ומיכאל מצליחה להתאושש, ולצאת מפוכחת וכאובה מהחשכה ומהדיכאון.

ספרים לבנים, ספרים לבנות!

מאת: עמי גדליה

כספרנית וכסופרת ברורה לי ההתפלגות המובהקת בין ספרים אותם קוראים בנים ובין אותם הספרים שקהל היעד שלהם – בנות. ספרי "אוריה יוצאת למלחמה" עשוי להדגים זאת:

"אני האחרונה שיש לה זכות לשפוט מישהו על העדפותיו הספרותיות, אחרי שאני עצמי ספגתי קיתונות של ביקורת עד שהעולם הסכים לקבל את אהבתי לספרי מתח, והרבה מים זרמו בניגארה שלנו עד שהספרנית בספרייה העירונית התרגלה לשיגעונות שלי והסכימה לתת לי ספרים כאלה בלי להתווכח.

'אוריה, אני באמת לא חושבת שילדה בכיתה ד' צריכה לקרוא ספרי מתח מחרדים כמו 'כלבם של בני בסקרוויל' או 'עמק הפחד'. למה שלא תיקחי את הסדרה החדשה, 'הרפתקאותיהן של הברביות?' כל הבנות אוהבות את זה! דברי הספרנית.

אבל מה לעשות שכבר אז העדפתי את ספרי הבלש? עוד בכיתה ב' וג' סיימתי את כל סדרות הבלש המוכרות מבית מפעלה האין סופי של אינד בלייטון, ובד' התחלתי לגמוע את ספריו הקלאסיים של ארתור קונן דויל בסדרת שרלוק הולמס, ומשם המשכתי, באופן טבעי, לספריה המרתקים של אגאתה כריסטי האלמותית. בכיתה ו' שוב חודש הויכוח, שכל הספרניות כבר היו מעורבות בו:

'אוריה, נו באמת – ספרים על מעשי רצח, מאפיה, בלשים מוזרים? מה רע בספרים שכל הילדים קוראים, כמו החמישייה הסודית, 'צמרמורת' או סתם חסמב"ה שלנו?' אתם מבינים, הן דיברו על הספרים של דשייל האמט, ריימונד צ'נדלר, ארל סטנלי גרדנר ודיק פרנסיס הבריטי, זה עם הסוסים, שגמעתי בכל פה ועין.

כאילו – דא? מישהי מהן קראה פעם את הזועתונים של 'צמרמורת' וסדרת 'הפחד' עם השלדים, הגופות המרוטשות, והמפלצות שחוטפות ילדים מהמיטה? הרי אותם הן משאילות לכל זב חוטם בלי להניד עפעף, ואילו ממני הן מונעות לקרוא ספרים שיש בהם בסך הכול כמה רציחות וחניקות לא מזיקות!

הויכוחים נגמרו רק אחרי שאמא הגיעה בעצמה לספרייה ואמרה ש-'אתן יכולות לתת לבת שלי כל מה שתבחר, אני בהחלט סומכת על הטעם שלה', ובא לציון גואל.

מיותר לומר שלאמא שלי לא היה שום מושג מיהו הצ'נדלר הזה, שאותו אני מתעקשת לקרוא, אלא שהיא באמת סמכה על הטעם שלי, לפחות בקריאה."

חרף אהבתי לאוריה, הילדה הבדויה בספרות, שלו היתה קוראת שלי במציאות, הייתי מגישה לה כל ספר מבלי לנסות ולהשפיע על טעמה, הרי שעלי להודות

שאני עצמי אינני אוהבת לקרוא את ספרי הז'אנר האהוב עליה. למען האמת, אין לי כלל קוראים האמונים על ספרי בלשים "אפלים".

יחד עם זאת, אילו נמצאו בין באי הספריה מי שאוהבים ספרי בלש אפל, אני מניחה שהיו אלה בנים ולא בנות, שכן מתוך נסיוני עולה שהקוראים מוכיחים את התזה שהספרנים וחוקרי הספרות טוו סביבם, דהיינו את ההתפלגות המגדרית של קריאת ספרים.

זכור לי שלפני מספר שנים הופיעו בספריה אח ואחות, קוראים נאמנים, שהיו באים מידי שבוע להחליף ספר בספריה. הם קראו כמעט הכל: ספרי בלש, מדע, ספרות יפה, ספרות פחות יפה, פנטסיה, סיפורי מכשפות, זוועתונים למיניהם וגם ספרות רומנטית.

יום אחד סיימתי לקרוא שני ספרים חדשים מתוך הסדרה "חלומות מתוקים", ספרים שלא הועמדו עדיין לרשות הקוראים. כיוון שהאחים קראו את כל ספרי הסדרה בלי שיחסיירו ולו ספר אחד, הושטתי את הספרים לנערה ואמרתי לה ששמרתי את הספרים במיוחד בשבילה.

לתדהמתי, שאלה אותי הנערה: "את שמרת את הספרים בשבילי? אני הרי לא קוראת את הסדרה הדביקה הזו, זה אח שלי שקורא..."

מסתבר שאותו נער בן ארבע-עשרה, לא ויתר ולו על ספר אחד מתוך סדרת "חלומות מתוקים" וסדרת האחות "חלומות מקומיים".

אירוע זה מעיד על הכללים הברורים הנוהגים בקריאת בנים ובנות: יש בה התפלגות ברורה באשר לספרים הנקראים בידי ילדים ובני נוער. התפלגות על-פי גיל, מקום, תרבות ומיגדר.

הבדלי קריאה תלויי גיל: התפלגות גילית היא כמובן מובנת, ולכל קבוצת גיל מותאמים ספרים תואמי הבנה, יכולת קליטה, קשב, מבחר מילים, גודל אות וניקוד, איור וכו'. אצלנו בספריה מסודרים הספרים על-פי שלוש או ארבע קבוצות גיל, כשהחלוקה היא בגדר המלצה בלבד וכל קורא יכול לבחור כלבבו מתוך כל קבוצת גיל.

באחד הימים הגיעה לספריה ילדה מכיתה ג' ואמרה שהמורה המליצה לה לקרוא את הספר "יומנה של אנה פראנק". הסברתי לאם, שלדעתי אין הספר הנפלא הזה מתאים לקריאה בגיל זה, אבל היא אמרה שאין שום בעיה כי הילדה שלה מחוננת. אגב, אצלנו בספריה, באורח פלא, כמעט כל הילדים מחוננים. במקרה כגון זה האחרון, אני בכל זאת ממליצה לחכות לפחות שנה שנתיים...

הבדלי קריאה תלויי מקום ותרבות:

כשמגיע לספריה ילד המבקש ספר כגון "עלובי החיים", "דיוויד קופרפילד" או "הרוזן ממונטה כריסטו", מיד עטות עליו כל הספרניות באהבה רבה ועוזרות לו למצוא את הספר. אפילו יגניבו לו ספר נוסף, מתוך אושר נעלה, שהנה סוף סוף נמצא מי שמבקש לקרוא ספרות מופת. לאחר שהן מתאוששות מההתרגשות הנדירה הן מבקשות לעמוד על סיבת האירוע הנדיר: האם יצא סרט חדש של וולט דיסני, "הרוזן ממונטה כריסטו", לאקרנים? ואולי החלו בשידור סדרה בשם זה בטלביזיה? ושמה ויקטור הוגו או אלכסנדר דיומא הוזמנו להרצאה בבית הספר והכיתה חייבת לקרוא את ספריהם?...

במרבית המקרים מסתבר שהילד הוא עולה חדש שלא שמע שספרות קלאסית כבר לא 'אינמית' אצלנו, או שהוא הגיע עם אבא / אמא שלו והם מכריחים אותו לקרוא את הספרים שאהבו בילדותם, שהרי כיצד אפשר לגדול ולהיות אדם תרבותי בלי לקרוא את הספרות הקלאסית.

יש ומסתבר שהילד התכוון לביוגרפיה של 'דיוויד קופרפילד', הקוסם האנגלי הידוע, או של הרוזן דרקולה, ולא זה ממונטה כריסטו.

אחוז גבוה מבין הקוראים בספריה שלי הם עולים חדשים, או עולים ישנים. בשנים הראשונות הם אמנם קראו ספרות טובה הרבה יותר, אבל מאבק ההישרדות בארץ לימד אותם, שכדי לחיות כאן גם צריך לקרוא מה שרוב הילדים קוראים – וזה ספרות עכשווית, מהירה ובעיקר – קלה לעיכול.

יום אחד הגיעה לספרייה אמא נזעמת וטענה שקלקלנו את הבת שלה כי נתנו לה לקרוא ספר – רחמנא ליצלן – שטוף זימה, אחד מספרי פוצ'ו...!

כיוון שהספרייה שלנו ממוקמת על גבול רמת גן ובני ברק, הרי שיש לנו הרבה מאד קוראים נפלאים הבאים מהמגזר הדתי. בגילאים הנמוכים ההורים שואלים עבורם ספרים, תוך הקפדה על סופרים דתיים. כאן החלוקה ברורה: הבנות קוראות על בנות והבנים קוראים ספרים על בנים. לאחר שסיימו לקרוא את ספרי לאה פריד, מנוחה בקרמן, יוכבד סקס, שמואל ארגמן וסופרים דתיים אחרים, קוראים הילדים ספרים 'חילוניים'. יש וההורים בודקים אם הספרים 'נקיים' או לא, כלומר האם מצויים בהם רמזים על אהבת בן ובת.

הבדלי קריאה תלויי מגדר:

עד כיתה ב', בערך, ההורים בוחרים עבור ילדיהם את הספרים, ובשלב זה אין כמעט הבדל בין קריאת הבנים לזו של הבנות. ההורים בוחרים בדרך כלל אותם ספרים קלאסיים הזכורים להם מילדותם (לאה גולדברג, מרים רות, חיה שנהב

וכו'). יש והם בוחרים ספר חינוכי שיעזור להם בתפקיד ההורות, דוגמת גמילה מהמוצץ או הכנה לקראת אה חדש העומד להיוולד. אלא שיש ילדים היודעים לעמוד על דעתם והם צועקים את רצונותיהם. במקרה כזה, ההורים נשברים (כי לא נעים להקים מהומה בספריה שעה שכל העם צופים בך) וסופם שהם שואלים עבור הילדים ספרים השבים על אחת מסדרות הטלביזיה, דוגמת "הדרדסים", "הקטקטים", "ארתור", "פליקס", "דורה" וכו'. במקרה כזה כבר יתגלו ההבדלים הברורים בהעדפות הקריאה בין בנים ובנות. הבנים יקראו על הרוב טריקים והבנות על פיות ונסיכות.

בגילאי ב' עד ד' מתחילה להסתמן בבירור ההתפלגות תלוית המיגדר. בספריה שלי, למשל, קיימים שישים מדפים המוקדשים לבני הגילאים הללו, אלא שרוב המדפים משמשים בעיקר כקישוט, שכן מה שהילדים קוראים בפועל, מסתכם בספרים המוצגים על חמישה מדפים בלבד: ספרי הסדרות.

סדרות מתח דוגמת "כוח המוח", "גינג'י", "מנהרת הזמן", "קופיקו" (שאגב, לפי חשבוני אמור להיות כבר בן 53) ושאר סדרות מתח המספרות על ילדים, רצוי ישראלים, בגילם של הקוראים, העוברים הרפתקאות שכל אחד מאיתנו היה רוצה לעבור. דרך הספרים הילדים חווים את מה שהחיים לא מזמנים להם כי – אף גנב לא מסתובב בשכונה שלהם, אף אוצר לא הוטמן בחצר שלהם ואין בסביבה שום מרגל שצריך לתפוס בהשב"כ נכשל.

עד לאחרונה היה גל עצום של קריאה בסדרות בלהה, גל שקצת שכך לשמחתי. סדרות כמו "צמרמורת", "אנימורפוס", "רחוב הפחד", "סמטת הפחד", וכל מה שיש בו שלדים, שדים, רוחות, מוצצי דם, אוכלי ילדים ונבלות וכל שאר מטעמים מחממי לב. גם כאן, למרבה הפלא, אין ממש הבדל בין בנים לבנות. למרות שהייתי מניחה שבנות תעדפנה לחלום בלילה על פיות, קוסמים או נסיך צייתן שיופיע לצידין בשעת חצות ויציל אותן משיממון, הרי שהן מעדיפות לחלום על שלדים שמתנדנדים מעל מיטתן או על דרקולה, שיגיע בשעת חצות למצוץ את צווארן.

ז'אנר נוסף של ספרים שלא נס ליחם הם הספרים מועטי המלל: ספרי קומיקס. ספרי הקומיקס כוללים בהדרגה את כל תחומי הספרות והיום יש אפילו קומיקס כשרים למהדרין, כמו ספריו של שי צ'רקה מסדרת "בבא" המלבבת, לגביה עלי להודות באכזבה רבה שלא הצלחתי לצלוח אפילו ספר שלם אחד, למרות שניסיתי.

עד כאן הדומה בקריאת הבנים והבנות, אבל ביום בהיר אחד עולים ההבדלים.

במסגרת המחקר המעמיק שערכתי לרגל ההרצאה, הצעתי למספר בנים בגילאי שמונה ותשע את הסדרה "גלי" מאת סמדר שיר. הבעת הסלידה על פניהם כמו הביעה: "תגיד לי, נפלת על הראש?" עניין זה הבהיר לי שבנים לא קוראים סדרה, שגיבוריה הן הבנות.

לפני הרבה מאד שנים, בהיותי ספרנית טירונית, חשבתי שאצליח לתקן עולם ולחנך את הדור הצעיר לקריאת ספרות מופת. לפיכך הצעתי יום אחד לילד בן תשע לקרוא מספרי הטוב שבסופרים, לטעמי, אריך קסטנר. הנחתי לפניו מספר מספריו, את "אורה הכפולה", "אמיל והבלשים", "פצפונת ואנטון", "הכתה המעופפת". הוא עיין בספרים ונטל את "אמיל והבלשים". בפעם הבאה שאל את "אמיל והתאומים" ונהנה גם מהספר הזה. כשחזר, הצעתי שיקרא גם את "אורה כפולה", אבל הוא אמר באופן נחרץ "בשום פנים ואופן לא!" כי – הגיבורות הן ילדות ולא מעניין אותו לקרוא על ילדות...

קריאת בני עשרה:

בני עשרה קוראים היום בעיקר – ספרי פנטסיה. החל מ"הארי פוטר", סדרת "נארניה", "רומח הדרקון", "ארטמיס פאול", "עלילות ספיידרוויק", "שר הטבעות" ומחזור "כישור הזמן". את הספרים אלה חולקים בנים וגם בנות, אך בכך מסתיים הדמיון, ומכאן ואילך מתקיימת חלוקה כמעט ברורה בין קריאת בנים לבין קריאת בנות. הצגתי בפני קבוצת נערים ונערות את כל ספריה של אסתר שטרייט וורצל ובקשתי שיבחרו: הבנות קראו את כל ספרי שטרייט וורצל בהנאה רבה. הבנים קראו את הספרים הבאים: "אורי", "שחר", "רועי", "בן ערובה" ו"בני דניאל", אך סירבו לקרוא ספרים דוגמת "מכתבים לצופיה" ו"חברות", שגיבורותיהם בנות. הכלל אם כן פשוט: בנות הנעורים קוראות ספרים שהגיבור הוא בן וגם בת, שעה שהבנים כמעט ולא יקראו ספרים שהגיבורה היא – אבוי לבושה – נערה.

הבנות תקראנה ספרים שעניינם אירועים הלקוחים מתוך החיים. חיי בנות גילן, אהבות, אכזבות, כאבי לב, בעיות – גירושי הורים, חרם, מריבות וכו', דוגמת הספרים: "שני ירחים", "קיץ אחד על חוף הים", "מונה מספר לכוכבים", "באד, לא באדי", יש ותקראנה ספרים על חיים שהיו רוצות שיהיו להן, דוגמת אלו המתוארים בספרים ובסדרות, בעיקר האמריקאיות: חיים רצופים באהבות, תקוות, אכזבות, על נערים מסוקסי חזה המשמשים תמיד כראש קבוצת הפוטבול של בית הספר ויש להם חברה, או על ראש קבוצת המעודדות. ובלבד שהגיבור יגיע למסקנה שהיא, הגיבורה, ראויה לו יותר ממלכת הכיתה: "יומני הנסיכה", "יומני היקר", "התיכוניםטים" "הביביסיטר" או "הדוגמניות", "אנגוס חוטיני ונשיקות חזיתיות"...

ומה קוראים הבנים בגיל זה?

עברתי על כל הכרטיסים של בני העשרה וגיליתי שרוב הקוראים נעלמו מהספרייה... ספרי הקריאה המעטים המיוחדים את קריאת הבנים מתייחסים, כאמור, לספרי הפנטזיה שמניתי.

כשהעליתי את הממצאים האלו בפני עמיתה המנהלת סניף של הספרייה שלנו, הסתבר שבספריה שלה הדברים שונים.

עולה, שבספריה בה נערכים שיעורי ספריה, או בכיתה בה המורה מלמדת על הספרים, דנה בנושאים שמועלים בהם או קוראת קטעים מתוך הספר ומגרה את התלמידים להמשיך ולקרוא בו, הילדים יקראו כל מה שיומלץ להם, ללא הבדלים מגדריים. במקרה זה עקרון ה"ספר לבנים" או ה"ספר לבנות" איננו תקף.

כתיבה לבנים, כתיבה לבנות?

פעמים רבות אני נשאלת כיצד אני יכולה לכתוב ספר בגוף ראשון, כשהגיבור נער. איך אני יודעת מה מרגיש נער?

ובכן – אין לי מושג מה מרגיש נער אבל אני יודעת מה מרגיש אדם, ואת התחושות האלו אני מעבירה אל תוך ספרי. כי כשאני כותבת – אני, תמיד, גיבור הספר וכל מה שעובר עליו אני עצמי חווה.

לפני כחודש קיבלתי מכתב באתר שלי מנער שקרא את ספרי הראשון "יומן נעורים". את הספר כתבתי לפני עשרים וחמש שנים והוא מספר על תהליך התבגרותו של נער במושב קטן בעמק יזרעאל, על אהבה ראשונה, אכזבה ראשונה, חברות ראשונה – פרידה ראשונה, ומה שביניהם. הנער אמר שתיארת בדיוק את מה שהוא מרגיש ושאל איך הצלחתי לתאר תחושות של נער בגיל ההתבגרות כשאני אישה וכבר מזמן איני בת גילו.

מסתבר שלבטים, פחדים, כאב – שמחה, דומים בכל החברות, בכל התקופות ובין שני המינים. לפיכך אני מסוגלת להבין ולהעביר גם את תחושותיו של נער בראשית התבגרותו.

הטרילוגיה "אני דן מנאות ירק" מספרת על ילד שהוריו התגרשו, אמו שבה לארה"ב והוא נותר לגור עם אביו תוך שעליו להתמודד עם המצב הכל כך קשה הזה. לא הכרתי נער במצבו, ובכל זאת ילדים ניגשים אלי אחרי ההרצאות ואומרים לי שכתבתי עליהם והצלחתי לתאר בדיוק את מה שעבר עליהם בתקופה הראשונה אחרי גירושי הוריהם.

אין לי מושג אם "גברים ממאדים ונשים מנוגה", אבל התחושה שלי היא שכל מגדר – ואולי גם כל אדם, הוא כמו עיגול שלם של זהויות, תחושות, דרכי

התנהגות, והעיגולים נוגעים אלו באלו. לרוב הם גולשים זה לכיוון זה כך שחלק מהווייתם משותף. לעיתים החפיפה מרובה והשונה מועט ולעיתים ההפך. את מאגר ההבנה שלנו אנחנו נוטלים מהחלק המשותף לגברים ונשים.

תפקידה של הספרות הוא, בין היתר, לבדוק את המשותף בין גברים ונשים, לאתר את השונה ולנסות להרחיב את הגבולות הזהים.

דיון בספר "לבדה היא אורגת" לאילנה אלקד-להמן

מאת: הרצליה רו

ספר המחקר של אילנה אלקד-להמן ממלא חלל גדול במציאות הספרותית שלנו. מעט מאד חוקרים עוסקים במכלול יצירתו של סופר, בעיקר אם הוא קרוי "סופר ילדים".

זכתה נורית זרחי! זכתה במחקר עמוק ורחב של יצירותיה ובפענוחן. נורית זרחי עצמה טוענת שהיא כותבת שירה וסיפורת למבוגרים וילידים, אלא שהיא גם כותבת מסות, מרצה ומלמדת קהלים שונים.

כתיבתה של נורית זרחי היא רבת-רבדים, מלאה אלוזיות ופנטזיה ואיננה קלה לקריאה. השימושים הלשוניים שלה, עושר השמות וההרמזים מכבידים על מבוגרים ועל ילדים בשל עולם האסוציאציות המוגבל של הקוראים.

אילנה אלקד-להמן הצליחה בספר המחקר שלה לפרוש מניפה רחבת היקף לחשיפת דרכי הכתיבה של נורית זרחי, והצליחה לחדור אל נבכי הלשון האינטרטקסטואלית שלה. לטענתה, החלוקה בין היצירות למבוגרים ובין היצירות לילדים היא באמצעות ה"עמעום" ו"סופניות הסבל".

היסוד הפנטסטי, שהוא דומיננטי ומרכזי ביצירתה של נורית זרחי, מסייע לילדים באותן יצירות המכוונות אליהם, "לברוח" מהמציאות הקשה. לברוח מאבדן, שכול ובדידות.

בספרות למבוגרים אין תיקון. "חיים על גבי רצפה מתננדנדת ותחת תקרה מתעופפת" (1). עולם המאוויים של היוצרת מאוים. היא כותבת למבוגרים על חיים בצל אבדן. החיים הופכים ל"אבן".

החוקרת עוסקת במוטיבים המרכזיים המופיעים בכתיבי היוצרת ומדגימה באמצעות יצירות אחדות את דרך הטווייה והאריגה של נורית זרחי. היא מקשרת את דרך כתיבתה של נורית זרחי למושג "אינטרטקסט", השאול מהתיאוריה של הפסיכואטרית והבלשנית ז' קריסטבה. "חלקי טקסט הנובעים מן הלא מודע מתאפיינים במקצב, בחזרתיות, בארגון לא ברור ובתחביר פרוע... זהו עולם של דיבור אחר, איזוטרי ונשי" (עמ' 95). משפט זה פותח מניפה אדירה של הבנה לקורא המיומן. הוא מבאר מדוע כל כך קשה להבין את נורית זרחי, בעיקר בכתיבתה למבוגרים.

ביטוי דוגמת "השפה והמטפורות בשירי זרחי למבוגרים משחקות עם הקורא במשחק של כיסוי וגילוי" (עמ' 94), נכון גם לגבי השירה והפרוזה לילדים.

עולם הפנטזיה, בעיקר ספרי המכשפות, מזמין כל קורא בעל עולם עצמי עשיר אל יצירותיה של הסופרת, אבל הפנייה שלה היא תמיד אל קורא חכם בעל רוחב דעת וידע ספרותי מורכב.

מה שמייחד ומצוין בספרה של אלקד-להמן, הוא מרחב האופקים הספרותיים שהיא מזמינה אליו, תוך חדירתה ליצירות מסוימות. היא מקדישה פרק רחב לדין בסיפור "בוטיק סיגי וחוט" (2), וכן דנה בהרחבה ביצירה "אמבטים" (3). הדיונים רב צדדיים ומזמינים אל אסוציאציות בספרות השוואתית של שנים רבות ושונות, ואל סוגי יצירות הקיימות בכל העולם. רוחב האופקים הספרותיים הנפרש בספר המחקר הזה מרתק, בעיקר משום ההגדרות הבהירות והממצות הקיימות בו.

החוקרת מנסה לעמוד על הקשר שבין הביוגרפיה של נורית זרחי לבין עולם הבדידות והאבדן שהיא מעלה ביצירותיה. היא עושה זאת בזהירות ובעדינות, תוך שהיא נזהרת שלא ליפול אל מהמורת ה"אני" האישי.

נדמה לי, שחוקרת זו תשוב ותטפל ביצירות נוספות של נורית זרחי, כי נשבתה בקסמה. ספר זה הוא כלי מצוין להבנת עולמה הספרותי של נורית זרחי והוא ספר מחקר לדוגמא.

אשרי היוצר הזוכה לחוקר מצוין כזה.

הערות

- (1) זרחי, נורית (2001). **התקרה עפה**, תל-אביב: הליקון.
- (2) זרחי, נורית (2003). **הרצפה מתנדנדת**, תל-אביב: ידיעות אחרונות (ספרי חמד).
- (3) זרחי, נורית (1995). **בוטיק סיגי וחוט**, איורים: הלה חבקין, תל-אביב: הקבוץ המאוחד.
- (4) זרחי, נורית (2001). **אמבטים**, איורים: רותו מודן, תל-אביב: עם עובד.

מאת: משה גרנות

"קלקידן", הרומן לבני הנעורים מאת הסופרת דורית אורגד, הוא השלישי בסדרת ספריה המתארת את העדה האתיופית. קדמו לו "שבועת האדרה" (1988) ו"יום החרגול וימים אחרים" (2001). דורית אורגד היא חלוצה בתחום זה בספרות הילדים ובכך היא מזכירה את הסופר חיים הזז, שהתפעל מהעדה התימנית והיה הראשון שכתב אפוסים רחבי יריעה על אורח חייה ("היושבת בגנים" – תש"ד; "יעיש" – תש"ז-תש"י"ב). בכך הקדים אף את מרדכי טביב, סופר בן להורים מגולת תימן, אשר דבק בנושא הזה בפרוזה ובמחזה.

"קלקידן" באמהרית פירושו – הבטחה, וזהו שמו של הגיבור, נער אתיופי בן 14, שאתרע מזלו וכל משפחתו התפוררה בעקבות היתקלות בנוכל מהישראלים הוותיקים. אמו של קלקידן מתה בדרך לארץ, אביו התמוטט כלכלית ונפשית, הוא עצמו, אחותו ואחיו הצעיר מפוזרים במוסדות סיוע שונים, אך חרף כל אלה, מצליח הנער לקיים את ההבטחה ששמו כומס בתוכו. הוא מתגבר על אטימות ועל חוסר ההבנה של "אנשים טובים באמצע הדרך", שאינם מבינים את האתוס האתיופי. הוא מוכשר בלימודים, מוכשר כזמר, ואף מצליח להשתכר מהופעותיו. למרות שאיננו הבכור במשפחה – הוא רואה עצמו אחראי על אביו, על אחותו אבזה ועל אחיו סולומון. הוא חותר ללא לאות למטרה הנראית, על פניה, בלתי ניתנת להגשמה: להשיג כסף כדי לטוס לאתיופיה ולמצוא את הסב האובד שנפצע לפני העלייה, ואשר בעקבות כך לא עלה ארצה. קלקידן מתגבר על כל המכשולים, מצליח להגשים את חלומו, ואף לצרף אליו את אביו באותו מסע שורשים. החתירה למטרה, שנראתה בעיני כל כהזויה, גורמת לאכזבתם של מיטיביו, שאינם מבינים ללבו ולהגיונו.

הספר נכתב בעקבות עבודת תחקיר יסודית המשקפת את התמצאותה של הסופרת דורית אורגד בהווי החיים האתיופי, במנהגים ואף בשפה האמהרית. המכירים את כתיבתה של דורית אורגד יודעים שזו דרכה תמיד – כך כתבה את ספריה על ספרד של ימי הביניים ("הנער מסיביליה" – 1984; "פרידה אחרונה מקורדובה" – 1991), כך כתבה על תקופת הצלבנים ("שני חברים בממלכת הצלבנים" – 1985), על חרפת החוטפים והחטופים בקיסרות הרוסית ("החטופים לצבא הצאר" – 1986), וכך גם כתבה את שלושת ספריה על העדה האתיופית.

הספר האופטימי איננו מסתיר את הקשיים הרבים העומדים בפני החברה הישראלית בבואה לקלוט את בני העדה המיוחדת ולהקנות להם תחושה של בית. הספר שלפנינו פוקח עיניים בעניין זה והקוראים יועשרו לא רק בחוויה ספרותית, אלא גם בתובנות מאירות עיניים באשר לחיים בארץ הגירה כשלנו.

תרבות השיח כמקצוע חזראח

הלשון היא כרטיס הביקור של התלמיד בצאתו לחיים.
האם נוכל לחסום את הזרדרות חשפה?

מאת: נגה מרון

הבה נכיר בעובדות: חלפו הימים בהם יכולנו לסמוך על הוראת הלשון והספרות בלבד ולהאמין שדי במקצועות אלה כדי לצייד את תלמידינו במטען הלשוני הדרוש להם בצאתם לחיים. המציאות חושפת את פניה המכוערות של הלשון, שבפי בוגרי בתי הספר שלנו, לשון ההולכת ונעשית רדודה ועילגת משנה לשנה. מדובר בילדים ששפת אמם עברית, ובזו של ילדי העולים ב"ארץ שבה האמהות לומדות מילדיהן את שפת האם", כפי שהגדיר אותנו אפרים קישון ז"ל.

מיותר לדון במסגרת זו בניתוח התופעה שאחת מסיבותיה דילדול הקריאה. לא נעסוק כאן בשאלת הגורמים השונים הנאבקים על מעט הזמן הפנוי של הצעירים, זמן אשר הוקדש בעבר לקריאת ספרים. כבר נכתב ונאמר לא מעט על הצורך להחזיר לכיתה את המסורת הטובה של "שעת סיפור". אותה שעת חסד שבועית, שתלמידים היו מצפים לה בכליון עיניים, כאשר המורה היה קורא בפניהם בהמשכים מתוך ספר מובחר. שעה זו של הנאה צרופה היוותה גם מוטיבציה להמשיך ולקרוא בבית, עד שהקריאה להנאה היתה להרגל לכל החיים. אותם תלמידים, שזכו ליהנות מקריאת ספרים, קלטו מהם באופן אינטואיטיבי גם את לשון הדיבור והכתיבה, והיום, כשהם כבר הורים וסבים, הם מזדעזעים לנוכח הדלות הלשונית של צאצאיהם, שאינם קוראים. אמנם כוחם של בני דור האינטרנט רב בשליטה במכשירים האלקטרוניים המשוכללים, אך כיוון שלצורכי תקשורת יומיומית די בהעברת מיסרונים בראשי תיבות בטלפון הסלולארי, הרי שלשונם מתנוונת, כשאינה מתורגלת לבטא הרבה מעבר לכך.

והרי האופן בו משתמש האדם בלשון הוא למעשה כרטיס הביקור שלו. המשפטים הראשונים שאדם מוציא מפיו, כשהוא מנסה ליצור קשרים חדשים עם סביבתו, חורצים את דינו בתודעת השומע. לא תמיד ניתנת הזדמנות נוספת לשנות את ההתרשמות הראשונית הזאת, אשר יש והיא קובעת גם את גורלו החברתי או המקצועי של האדם. באופן זה הופך הנושא הצורני, החיצוני לכאורה, לאחד הגורמים המכריעים בחייו של התלמיד, היוצא מחממת בית הספר אל החברה הפתוחה וחסרת ההגנה.

אופן השימוש בלשון הוא גם אחד הסממנים המדגישים את הפער התרבותי בין שכבות אוכלוסין שונות. כיום נקנה השימוש בשפה באורח שטחי ומקרי, כאשר הדובר מסתגל לדפוסים המקובלים בסביבתו הקרובה. לרוב הוא אינו מודע לעובדה שרבים לשוניים הם המסמנים אותו בעיני החברה כבעל סטטוס תרבותי זה או אחר. גם אם לימדו אותו בבית הספר את העקרונות של הבעה תקינה, הוא חסר את האימון הדרוש כדי לדבר בשפה קולחת, שמעוררת אמון ביכולתו המקצועית והחברתית. וכך, כשהוא נקלע לסיטואציות שבהן מצפים ממנו לרמת התבטאות גבוהה מזו שהוא רגיל בה, הוא נבוך ומגיב באחת משתי דרכים: או שהוא מסתגר ונמנע מהתמודדות (או גם תולה את נסיגתו בקיפוח מכוון כלפיו), או שהוא מבטא את מבוכתו בהתנהגות מזלזלת ושחצנית, שגוזרת את גורלו לשבט ולא לחסד, וזאת לעיתים קרובות ללא הצדקה.

נראה לי, שלא הכול אבוד. שניתן לפתח מיומנויות שישפרו את כושר הביטוי של תלמידינו בכתב ובעל פה, וזאת גם מעבר לעידוד הקריאה אותה צריך להמשיך ולטפח ביתר דבקות. הגיעה השעה לשלב בתכנית הלימודים הפורמלית את הוראת תרבות השיח, כנהוג במדינות רבות בעולם הנאור. בארצות הברית למשל, מקובל עוד בטרם התחילו הפעוטות לקרוא, להקנות להם דפוסים בסיסיים של תקשורת מילולית. הילדים נדרשים לדעת להשיח שיח ראשוני, שיש בו תשובה על שאלות כגון:

- א. הצג את עצמך
- ב. מסור הודעה
- ג. תן הנחיות פשוטות
- ד. תאר הפץ
- ה. בקש עזרה או עצה
- ו. תן הוראות ביצוע

ככל שהוראת הקריאה מתפתחת, עוברים הילדים לקריאה בקול בכיתה. יש קטעים הראויים גם ללימוד על-פה. המורים מדגישים קריאה אינטליגנטית, קריאת רעיונות ולא קריאה מכאנית של מילים. תרבות השיח כוללת שימוש במקורות מידע, תמרורים למסירת דיווח, ולבסוף – דיונים וויכוחים בנושאים שונים. הוראה זו מדגישה את החשיבות שבעקירת שיבושי לשון נפוצים, שימוש נכון בקול, הטעמה וגובה הטון, סימני פיסוק, קצב, אבחנה בין הגייה של עיצורים ותנועות הדומים זה לזה, יציבה והופעה חיצונית. בכתות הגבוהות מתורגלת הכנה לראיון עבודה, דפוסי פנייה בעל פה ובכתב, הגשת מסמכים, הכנת קיצור תולדות חיים, ניסוח שאלות ותשובות והסקת מסקנות.

את כל אלה חשוב לפתח גם אצלנו. יש להקנות מגיל צעיר דפוסי שיחה והרגלי האזנה. מיומנויות, שימשו לתלמיד בסיס איתן בצאתו לחיים, ויתנו לו נקודת זינוק מבטיחה יותר בעולם התחרותי של תקופתנו.

בהמלצות אלה להקניית דפוסים מקובלים להתבטאות, אין הכוונה לטטטוש הסגנון האישי ואורח הביטוי האינדיווידואלי. מובן, שאין להחזיר ללשון הדיבור העכשווית את הסגנון המליצי הארכאי. "עברית של שבת", שלא במקומה, יותר משהיא מעידה על השכלתו ורמתו הגבוהה של הדובר, היא מרחיקה ודוחה את המאזין המודרני. להיפך, צריך לאמן את התלמידים באבחנה בין סיטואציות שונות, להתאים את הסגנון היעיל ביותר למקרה הנדון, כדי שיושג האפקט המשכנע. יודגש כאן כי גם הסלנג אינו פסול כלל, ולעיתים דווקא הוא זה שעשוי לסייע בהפגת המתח בין המשוחחים. לעתים, גם שימוש במילים לועזיות נפוצות מקובל, ואף רצוי במצבים מסוימים. אך הכרחי להתאמן בהגייה נכונה של המילים הזרות, ובהבנה מדויקת של משמעותן. כאשר משלבים בשיחה מטבעות לשון, מתוך המקורות למשל, יש להקפיד שהביטוי יימסר בלשונו המדויקת, שאם לא כן יצא שכרו של הדובר בהפסדו.

הדגשה מכוונת כדאי להקדיש גם להאזנה. האזנה לדברי הזולת והתייחסות לדברים שנאמרו, רגישות למשתתפים האחרים בשיח ובדיון, לתגובותיהם ולרגשותיהם, תוך זהירות מדמגוגיה ומהשתלטות על השיחה. יודגש גם חיזוק הביטחון העצמי ופתיחת התלמיד למצב שיגרה אותו לבטא את רעיונותיו ואת רגשותיו. יש לאמן את התלמיד להבעת הערכה כלפי הזולת וללמדו לשאת ביקורת באורח בונה.

תשומת לב מיוחדת כדאי להקדיש לפיתוח הקריאה בקול בכיתה. נושא זה נוטים להזניחו מאז שהוכנסו לכיתה שיטות הוראה בלתי פרונטליות, עבודה עצמית ועבודה בקבוצות. מוקדם מדי מתחילים אצלנו לקרוא קריאה "שתוקה" ומרפרפת, כמו היה העיקר הרעיון שמאחורי המילים. הטעות היא בכך שמתחילים בקריאה שטחית זו בטרם הגיעו התלמידים לכלל שליטה מלאה בקריאה מדויקת של הטקסט. להערכתנו, חלק ניכר מן התלמידים אינם אוהבים לקרוא רק משום שבכל שנות לימודיהם הקריאה היא עדיין בגדר מעמסה. מעמסה שבית הספר לא עשה די כדי להפכה לאמצעי להשגת תענוג. אותה הנאה הנגרמת מעצם הקריאה בקול, כאשר אפקטים של צליל, היגוי ודרמה מתווספים לניתוח הענייני של התוכן, לא הודגשו די. חובה בסיסית היא ללשט את הקריאה הרהוטה ולפתח ראייה חזותית, החל מן הכיתות הנמוכות, כאשר העין תופסת את המשפט כולו ולא את המלה הבודדת. גמישות הקול והתאמתו לסגנון היצירה ולאווירה, גם הם כלים חשובים הנחוצים לתלמיד לצורך ניהול שיחה ברמה תרבותית.

ולסיכום, מערכת החינוך חייבת לצייד את בוגריה במיומנויות שישפרו את יכולת הביטוי שלהם, וזאת על מנת להכשירם ולאפשר להם לפלס את דרכם בעולם המודרני. והלוואי ולא נצטרך להסמיק עוד לשמע קריאתם העילגת של צעירנו המצטיינים במדעים, בספורט, במוסיקה, ואף לרמת "כוכב נולד" הגיעו, בבואם להשמיע את ההגדה של פסח.

מלי מילים: מלת ביכורים

"אלף מילים"

מאת: פנינה פרנקל

"פולה! פוליצקה!!! הביתה – שיעורים!!!" אני שומעת את אמי קוראת לי מבעד לחלון המטבת. "רגע, עוד מעט" אני עונה. עומדת לפני משבצות הקלאס המצוירות בגיר על ה"בלטות" הגדולות בשביל הכניסה. לאורו החיזור של פנס הרחוב אני מתבוננת במזל, חברתי החדשה מכתה ג'. זו מקפצת בזריזות ובקלות על רגל אחת ומזיזה במיומנות את האבן השטוחה, ממשבצת למשבצת.

הנה היא כבר במשבצת האחרונה עושה סיבוב בקפיצה אחת, אוחזת באבן ומקפצת בחיוך של ניצחון חזרה לנקודת ההתחלה. הנה עכשיו היא כבר ב"חמישי" ושרלוט חברתי, היושבת על האדמה לצד השביל, כבר עברה את המשבצת של "השישי" ורק אני תקועה ב"שני". בכל פעם שאני מגיעה לקפיצת הסיבוב, אני מוצאת עצמי דורכת על אחד הקווים וחברותי זועקות בשמחה "פסולה! פסולה!".

אמא שלי... השיעורים, למה היא צועקת שם? מה היא רוצה? היא לא רואה כמה המצב שלי קשה? מתי מזל כבר תמעד, הנה היא מגלגלת בזריזות את האבן השטוחה מנסה לכוון למשבצת השישית, אבל זו נתקעת במשבצת השלישית.

"תורי!" אני קופצת בשמחה, תופסת את האבן ובריכוז רב מנסה לשלוח אותה אל המשבצת השנייה, לזרוק לא מדי חזק ולא מדי חלש. הנה, הצלחתי, האבן נוחתת במרכז, אני מנתרת קלות אל המשבצת הראשונה, עוברת לשנייה ומייצבת בזהירות את רגלי האחת, כשהאבן לצידה של הנעל. למרות הקיץ החם אני נועלת נעליים חומות גבוהות עם שרוכים. אימי חתכה בהם את החלק הקדמי כדי לאפשר לאצבעות, עצמחו מאז השנה שעברה, לבלוט בחופשיות החוצה. מזל נועלת סנדלים של אחותה הגדולה, הם אמנם גדולים אבל כיוון שהם סגורים לפני, היא יכולה לדחוף את האבן בביטחון. הצלחתי לקפוץ, לדחוף ולהעביר את האבן ממשבצת למשבצת, עוד אחת ועכשיו קפיצת הסיבוב, כל גופי מתוח לביצוע המשימה, הופ, והצלחתי! חברותי ממהרות לבדוק האם דרכתי על הקו, אבל הפעם, רגלי ניצבות ללא תזוזה – כל רגל במרכז של המשבצת המתאימה.

האבן בידי ואני ממשיכה בשמחה לדלג על רגל אחת לקראת הסיום, כששוב נשמע קולה של אמי, ספק פוקדת ספק מתחננת: "פולה פולה! קים שויין &

היים, מן דארף מאַכען די שיעורים, עס ווארט שפּעייט* . גופי מתכוון. שוב היא מביכה אותי עם היידיש שלה. רק זה חסר לי עכשיו, שגם חברותי החדשות תדענה, שאני מדברת עם אימא שלי ביידיש. אני עושה עצמי לא שומעת ולא עונה, כאילו לא התכוונה אלי, מתבוננת במזל ובשרלוט, בודקת את הבעת פניהן, אולי לא שמעו. כמה מאמצים אני משקיעה כדי שלא תחשוף אותי עם היידיש שלה: לכל ההזמנות לבית הספר אני מסבירה שהיא חולה, או שהיא בעבודה, או שסתם שכחה לבוא. באוטובוס אני מתיישבת רחוק ממנה, כדי שלא תפנה אלי ביידיש בפני כל האנשים, אולי מישהו שם יזהה אותי. בירידה מהאוטובוס אני מדברת אליה בקול רם בעברית, כאילו כך נהוג אצלנו תמיד.

המשחק שלנו נקטע ומסתיים לקולה המצלצל של מדאם סוֹזאַן: "שרלוט!! וויאן אַ לאַ מַזון, ווייט!!!" שרלוט מתרוממת ברטט קל, אוספת במהירות את אבן הקלאס האישית שלה ובלי לומר שלום ממהרת הביתה. גם מזל פונה ללכת באכזבה קלה ואני עולה בשביל המוביל אל דלת הבית, עוברת את המפתן. בפנים הכול מואר באור אחר.

אני נכנסת ישר למטבח. ליד הקיר שולחן קטן עטוף שעוונית משובצת. צנצנת זכוכית שקופה במרכז, בתוכה קוביות סוכר לתה. בפינת השולחן הספר, המחברת והעיפרון המחוודד כמו ממתינים לי בנזיפה. אני מתיישבת ליד השולחן. אימי, מניחה בזריזות על הכיסא את השמלה שתפרה, בלי לומר מילה, דוקרת את המחט בכרית בד קטנה, מסירה מעל האצבע את אצבעון המתכת קטוע הראש, מתיישבת לצידי, מרכיבה את משקפיה ורוכנת מעל לספר.

על הכריכה רשום "אלף מילים". היא פותחת בעמוד החמישי, מצביעה על המילה הראשונה ובקול מושאל כמו אינו שלה, היא קוראת לאט לאט, מדגישה כל הברה ומשתתה בניסיון לחבר הברה להברה: "ח-נן עו-לה ח-דש, גם ח-נה עו-לה" ...אני אוחזת בעדינות בידה, מכוונת חזרה את האצבע המובילה, זו שהתקדמה בשורה, ומתקנת אותה: "עוֹלָה". היא חוזרת אחרי וממשיכה: "עוֹלָה ח-ד-שה".

"יופי", אני פולטת, ולרגע קט מציצה באימי מהצד, בוחנת בחיוך את עיניה הנוצצות בגאווה.

* בואי הביתה צריך לעשות את השיעורים, נעשה מאוחר.



לילדי הגן

ההר של הדר

כתבה: טלי לוי.
הקיבוץ המאוחד, 2006.
איורים: כריסטינה קרמון.
23 ע', מנוקד.

הדר ואמא יוצאים לארגז החול השכונתי. הדר חופר בור, בונה ארמון ומחליט לבנות הר. הוא מזמין חבר שיעזור לו ובהמשך מצטרפים אליהם גם חברים נוספים למשחק משותף ויצירתי בחול. סיפור מחורז ומעשיר לגיל הרך, שנעים לקרוא בו שוב ושוב. הסיפור מעשיר את אוצר המילים של הילד הצעיר, מעביר מסר של שיתוף פעולה והתמדה למען מטרה משותפת, מלמד על התמודדות עם תסכול ואכזבה וממחיש את ההנאה מהצלחת היצירה.

איך הירח נוסע?

כתבה: מיריק שניר.
איורים: שרון אלפרט.
ספרית פועלים, 2007.
23 ע', מנוקד.

ספור מחורז העוקב אחר דרך חשיבתו של ילד קטן, שתוהה כיצד הירח נוסע בשמים ומלווה את הולכי הרגל והנוסעים על האדמה. הילד מעלה השערות ומנסה לבדוק אותן לאור ניסיונו וידיעותיו: "כמו כדור פורח, ניחשתי. ואיפה הסל? אינני רואה, אז אולי... כמו צפור הוא עף ודואה. אבל אין לו כנפים... התחלתי לצחוק. אז אולי... קצת הרצנתי, זה סוג של מסוק. לא! אחרת היה לו מדחף! אז אולי..." כל אפשרות מומחשת בציור צבעוני, ובתוך כך הילד הקטן רוכש מושגים חדשים ומצטרף לתהליך החשיבה של גיבור הסיפור. הספר מסתיים במסקנה של הילד, שאינה רחוקה מן האמת המדעית: "הוא פשוט מתגלגל כמו כדור!"

מה יש לך בסל?

כתבה: יונה טפר.
איורים: יערה עשת.
הקיבוץ המאוחד, 2007.
23 ע', מנוקד.

יסמין באה לבקר את סבתא ומגלה אצלה סל ובו בדים, כובעים, צעיפים ואביזרים. סבתא מזמינה את יסמין לבחור וליצור לעצמה תחפושות וכמובן מסייעת לה במשחק ההתחפשות. לאחר שהחליפה זהויות שונות, יסמין מחליטה להיות בתפקיד סבתא ועוזרת לסבתא – בתפקיד הנכדה, להתחפש לנסיכה.

הצב בצבוץ מקבל את הזמנת הדוכיפת לצאת החוצה ולגלות את האביב. הוא מטייל להנאתו, מריח ונהנה ממראה הפרחים והמפגשים המפתיעים המזומנים לו. סיפור מחורז וצלילי המלווה באיוריה הצבעוניים והעליזים של המחברת.

הצב בצבוץ.

כתבה: רינת הופר.
הקיבוץ המאוחד, 2007,
28 ע', מנוקד.

ספור משלי מחורז על ציפור מפחדת, ששכחה לעוף. במצוקתה, במרומי גג הרעפים, היא מבקשת עזרה מכל מי שמעופף בשמים: אווירון, עפיפון, בלון אדום דרור אפור... כולם מציעים לה מתכונים לתעופה: לקנות מנוע, להתחבר לחוט משיכה, לבלוע מלא הריאות אויר... עולה על כולם הדרור, אף הוא ציפור, הלועג לה על כי שכחה לעוף. הציפור הנכלמת, שעל גג הרעפים, מזילה באיורה של מיכל סלע דמעה והכתר שעל ראשה מחוויר: "הציפור כל כך תשושה / ורועדת מבושה. / הן לעוף פשוט כל כך / רק למי שלא שכח..." הספור מסתיים בטוב, כאשר פרפר נדיב בעל תפישת עולם פדגוגית מזדהה עם סבלה של הציפור, שכן הוא יודע שיש והשכחה פוקדת אף את הכישורים הטבעיים ביותר: "יש לי סבלנות וזמן, בואי לשעור קטן", הוא מציע לה. המורה הפרפרי המקסים משיב לציפור הקטנה את הידע הטמון בה, ושוב היא זוכרת להמריא במלוא הידע. מיועד לבני הגיל הרך וגם להורים, למורים ולמורות סבלניים ומי שסבלנותם פוקעת. (ס. מ.)

הצפור ששכחה לעוף.

כתבה: דינה וולך.
ציורים: מיכל סלע,
דני ספרים, 2006,
24 ע', מנוקד

ילדי הגן חוגגים את הבשלת הגזר שזרעו בגינתם ומחליטים לאפות בעצמם עוגת גזר. בשיתוף פעולה הם מבצעים את כל הפעולות הנדרשות – ערבוב, הפרדת חלקי הביצים, הקצפה, ריסוק וכדומה. הגננת מסייעת בהכנסת העוגה לתנור החם, אך כשהילדים טועמים את העוגה הם מתאכזבים מטעמה. כשמתברר ששכחו להוסיף סוכר, הם אינם מתייאשים וממהרים להכין עוגה חדשה, שמצליחה להפליא. הסיפור המחורז מתקדם בקצב עליז מפעולה לפעולה, מזמין את הקוראים הצעירים ליטול יוזמה ואחריות, מלמד את תהליך הכנת העוגה ומזכיר שגם אם נכשלים, אין להתייאש ותמיד יש

עוגת גזר.

כתבה: מיריק שניר.
איורים: שירז פומן.
כנרת, 2007,
24 ע', מנוקד

הזדמנויות נוספות לתיקון. האיורים הצבעוניים ממחישים את הכתוב ומוסיפים לאווירה הפעלתנית של הספר.

לכיתות א'-ב'

הינשוף שראה

הפוך.

כתב: יוסי גודארד.

איורים: כרמית גלעד-פולארד.

הקיבוץ המאוחד,

2006, ע' 29, מנוקד.

הוריו של הינשוף הצעיר מלמדים אותו לקרוא ומתכוננים לנשף הקריאה השנתי של הינשופים. אבל מתברר שלינשוף יש בעיה: הוא קורא את המילים הפוך, מן הסוף להתחלה, ובכלל, הוא רואה את העולם הפוך – מלמטה למעלה. הינשוף הקטן חושש מן ההשתתפות בנשף, אך אמו מחליטה להפוך את החיסרון ליתרון. כשמגיע תורו לקרוא בפני הקהל, היא כותבת לו מילים שקריאתן זהה מימין לשמאל ומשמאל לימין. הינשוף זוכה להצלחה, עד שזקן הינשופים כותב עבורו "עשר" והגוזל קורא "רשע"... הסיפור מסתיים בטוב, וכל הקהל לומד שישנן נקודות ראות שונות וש אפשר ללמוד גם מן השונים. האיורים המקסימים מגבירים את ההנאה מן הסיפור מעורר ההזדהות, ומעודדים את הילד המצוי בשלב ראשית הקריאה, להתמודד בעצמו ולגלות מילים נוספות, שמתאימות לקריאה משני הצדדים.

מרתה והאופנים

כתב: ז'רמנו זולו.

איורים: אלברטין.

עברית: רימנה די-נור.

קרו, 2003,

ע' 26, מנוקד

מרתה היא פרה כתומה ומיוחדת. ייחודה נובע לא רק מצבעה, אלא גם משאיפותיה ומהדרך בה היא מגשימה אותן. לאחר שחזתה ברוכבי האופניים במרוץ שחלף בכפר, היא בונה לעצמה זוג אופניים מחלקי גרוטאות, לומדת לרכב עליהם ואף לבצע תעלולים ומשתתפת במרוץ. בזכות סגנונה המיוחד היא זוכה במרוץ והופכת מפורסמת, אך כשחברותיה מחקות אותה... היא מחפשת לעצמה אתגר חדש. סיפור מקורי על ייחוד עצמי, יוזמה, דבקות במטרה, עצמאות וחלומות.

מה עושים

כשהאריה בוכה.

כתבה: פנינה פרנקל.

איורים: פפי מרזל.

אסטרולוג, 2007,

ע' 16, מנוקד.

משל מחורז, המספר ברובד הגלוי על אריה ושמו רועי, שאיננו יכול לעצור בדמעותיו. בני המשפחה המודאגים, אבא אריה, אמא לביאה, האחות גלי והחברה שירה מבקשים לעזור לאריה הבוכה, ההולך ומבוסס, באיורים היפים של פפי מרזל, בשלולית דמעותיו.

אמא מציעה חיבוק, אבא מדבר על ליטוף, לחמניה ונשיקה, האחות מנסה לעזור בסיפור ובממחטה והחברה מנדבת אורון ומכונית במתנה, אלא שרועי איננו מפסיק לבכות. מי שמציל את המצב הוא האח הבכור ניב, המציע: "הי אחי שלי, / קום מהר! / עלה אתי על סוס דוהר! / תפוס ושחק אתי בכדור! / רוץ ונסתתר בארון הסגור!" למרבה הפלא נענה רועי להצעה, "מזנק ושואג משמחה!"

הסיטואציה הלקוחה מחיי היום-יום של הילדים הקטנים, אשר יש ודמעה הופכת בפניהם לצהלה, מבטאת ברובד הסמוי את מעצוריהם של הקטנים המתקשים לתת ביטוי מילולי לכאבם, ומכאן אף לשתף את הקרובים להם בצערם. אך כאשר הללו אינם מאבדים סבלנות ומרעיפים על הילד אמפטיה ואהבה, נמוג הכאב ומתמוסס דווקא בתקשורת הלא מילולית, זו שביטויה בשחוק המשחק.

הספר המיועד לבני הגיל הרך וגם להורים, גננות והורי הורים, נכתב בידי הד"ר פנינה פרנקל, אשת חינוך ופסיכולוגית, והוא מלווה בהסבר ובהצעות לפעילויות בבית ובגן. (ס. מ.)

מיקי מתעצל לסדר את חדרו וחולם למצוא קוסם שיעשה זאת במקומו. הוא מספר לאמו על חלומו ולמחרת, כשהוא שב מן הגן ומוצא מהפכה בחדרו, הוא פונה להוריו ולאחותו בבקשה שיסדרו עבורו את החדר. כשהם מסרבים הוא נכנס לחדר מיואש, אבל אז נפתחת הדלת ובחדר מופיע קוסם. הקוסם שומע את בקשת הילד ומלמד אותו לחש קסמים שממלא את מיקי ביטחון ביכולתו. ואכן הוא מבצע את מלאכת הסידור בזריזות ובהצלחה. בפעם הבאה שהקוסם מגיע לחדרו, מגלה מיקי שזוהי אמו שהתחפשה ולימדה אותו לבטוח בעצמו וביכולתו. הסיפור מחורז וקצבי, מפתיע ומשעשע, ובליווי האיורים הנעימים למראה, מעניק חוויה מהנה וחינוכית.

הקוסם של מיקי.

כתב: אסף נבון.

איורים: הדס חורי.

דני ספרים, 2006,

מנוקד, 30 ע'.

כמה כסף. כתבה: מקדה בן-נאה. מי-לי, ירושלים, 2006, ע' 22, מנוקד.

הספר עוסק בכסף, ביחס אליו ובמה שאפשר לקנות בו, ומעלה שאלות של שוויון ושוני: בין ילדים בהקשר לכסף שיש בידם. המחברת מתארת ילדים שונים: ילדים שיש להם הרבה כסף וכאלה שיש להם פחות, ילדים שמתגאים במה שיש להם וילדים שמתביישים במה שחסר להם, וגם ילדים שמתחשבים באחרים שאין להם. שאלות נוספות שהטקסט מעורר: כמה כסף צריך כדי להיות מאושרים? האם הכרחי שלכולם יהיה אותו דבר? והאם כל דבר משמח עולה כסף? העיסוק בנושא הכסף רלוונטי בימינו גם בגיל הצעיר, בהיותנו חיים בחברת שפע המעודדת צריכה והשוואה, ומורכבת משכבות חברתיות שונות.

הספר מחורז ומלווה באיורים בשחור לבן.

מה שאלה המכשפה המפחידה? כתבה: רותי יצחקי. איורים: נטלי פודלוב. קרן, 2006, ע' 40, מנוקד.

ספר מיוחד המכיל צמדי שאלות מחורזות, המלוות באיורים גדולים ומשעשעים. התשובה לכל שאלה מצויה בחלקה האחרון של המילה המסיימת כל שאלה. לדוגמה: "באיזה בית גר הצרצר? לאן פתאום הסוס דהר? מה אתה מחפש על המדף? ומה מצאת בתוך הכפכף". השאלות והתשובות כתובות בסגנון נונסנס המזכיר את השטו"זים ומעורר צחוק ושמחה בקרב הקוראים הצעירים. הספר מתאים לשלב ראשית הקריאה, מאפשר תרגול בדרך מהנה ומכוון את הילדים לשים לב להברות המרכיבות את המילים ולמילים קצרות ה"מתחבאות" בתוך מילים ארוכות. איוריה של פודלוב משתלבים באווירה האבסורדית של הספר ומעוררים את הדמיון.

אומגה מלך הים ואלספה האמיצה. כתבה: יונה טפר. איורים: פפי מרזל. מטר, 2007, ע' 22, מנוקד.

אומגה, הדגיג הקטן יוצא לשחות לבדו באוקיינוס בעידוד אמו ומנסה להתגבר על פחדו. כשהוא נקלע לזרם מהיר ונסחף בו, באה לעזרתו דגיגה יפהפייה והשניים מתיידדים ומשחקים יחד. לפתע מופיע יצור ענק ובולע את הדגיגה. אומגה מתייצב באומץ לפני הלוייתן הגדול ודורש ממנו לשחרר את חברתו. הלוייתן מלגלג עליו, אך מגלה שגם לדגיג קטן יש אמצעים לנצח את הגדול ממנו. הסיפור תומך ברגשותיו של הילד הצעיר, מחזק את בטחונו בכוחו וביכולתו ומעלה על נס את ערך החברות.

התזמורת מתלבשת.

כתבה: קרלה קסקין.
איורים: מרק סימונט. נוסח
עברי: תלמה אליגון-רוז.
נורת, 2006, 48 ע',
מנוקד

יוצרי הספר מזמינים את הקוראים הצעירים להצטרף להכנותיהם של חברי התזמורת הפילהרמונית לקראת הופעה באולם הקונצרטים המפואר. מסע זה שמורכב מפרטים קטנים, חלקם טריביאליים (כמו מקלחת והתלבשות בבגדים תחתונים ועליונים) וחלקם ייחודיים (כמו תיאור בגדי ההופעה והכלים) בא להמחיש לילדים את המאמץ שמשקיעים המוזיקאים כדי להעניק לקהל הנאה. באמצעות הסיפור יכולים הקוראים להתיידד עם הנגנים, המנצח וכלי הנגינה, ולהבין שהתזמורת היא מקום העבודה של הנגנים.

הטקסט והאיורים ישעשעו את הילדים בפירוט תהליך ההתלבשות. בסוף הספר מצורף הסבר על כלי הנגינה של התזמורת.

המיץ של פיץ.

כתבה: מיקי סלע.
איורים: הילה הוכמן.
אוריון, 2006,
44 ע', מנוקד

פיץ הארנב נפגש במקרה עם הנסיכה קליאו ומתאהב בה. אביה המלך מכריז על נשף צדקה שבמסגרתו ייבחר החתן המיועד. איך ירוויח פיץ הארנב 100 גזרים – עלות כרטיס כניסה לנשף, בתוך עשרה ימים? פיץ מתייעץ עם הארנב הזקן ולומד ממנו כיצד להרוויח כסף (גזרים), מה זו השקעה ומהו נכס וגם מהו נשף צדקה. בנוסף להיכרות עם יסודות הכלכלה מעביר הספר גם מסרים חינוכיים הקשורים בעבודה ובחריצות, בנדיבות, ובהתמדה עד להשגת המטרה. הספר הכתוב בשפה קולחת ובהומור מלווה באיורים צבעוניים ועליזים. בעולם שבו ילדים מבקשים כל הזמן "תקני לי" – הם לומדים גם מהיכן מגיע הכסף ומה דרוש להשגתו.

גברת אפילפסיה.

כתב: שי דננברג.
איורים: אינה קצב.
אוריון, 2006,
32 ע', מנוקד

סיפור מלא דמיון והומור המבקש להקנות מידע על מחלת האפילפסיה ולשנות את יחסם של ילדים אל הילד החולה. סיפור המסגרת מתאר ילד שחבריו דוחים אותו בשל מחלתו. בסיפור הפנימי מספרת מורתו לכיתה על המתרחש בארץ "לא מרגיש טוב", המורכבת כולה מחיידקים, וירוסים ומחלות. תושבי הממלכה מתכנסים פעם בשנה ומציגים את עצמם על הסימפטומים שלהם בפני הציבור. כשגברת אפילפסיה מספרת על עצמה, היא זוכה ליחס של בוז בהיותה לא מוכרת, אך לאחר שהיא מתארת את עצמה ואת בעייתו של הילד החולה

הדחוי על ידי חבריו, היא נבחרת לנשיאות המדינה. חברה מחליטים ללמד את הילדים להיות חברים אמיתיים. הספר יצא לאור מטעם המרכז לחינוך לאפילפסיה במרכז הרפואי סורוקה, אך מיועד דווקא לילדים הבריאים.

עיבוד לסיפור הלקוח מן המיתולוגיה היוונית ומספר על מלך רודף בצע, האוסף בארמונו אוצרות זהב. כשמתגלה לפניו דמות פלאית, הוא מבקש שכל מה שיגע בו יהפוך לזהב. המשאלה מתגשמת והמלך שמח להיווכח שהחפצים סביבו הופכים למוזהבים, עד שהוא לומד בדרך הקשה, שיש לכך מחיר כואב. הסיפור מסופר בלשון ברורה ותוך הדגשת המסרים המרכזיים.

מדם לואיז מקבלת מבנה, חוקר הזוחלים, נחש גדול ליום הולדתה. לאחר שהיא נרגעת מן הבהלה הראשונית, היא מטפלת בנחש כמו בכל חיית מחמד. היא לוקחת אותו איתה לקניות, סורגת לו סוודר ואף מביאה אותו לכיתת ביה"ס בה היא מלמדת. קריקטור הנחש משחק עם הילדים, הולך לצופים ואפילו מצליח ללכוד גנב שפורץ לבית. הסיפור ההומוריסטי והאבסורדי, שתורגם לפני 30 שנה ע"י מנחם וזינה רגב, חוזר אל המדפים כדי להרגיע את פחדי הילדים ולשעשע את קוראיו.

ספרו האמיתי של היפופוטם-תינוק שאיבד את אמו בסופת הצונאמי, שהתרחשה בחופי אפריקה בשנת 2004 וחולץ ע"י הכפריים המקומיים. ההיפופוטם הצעיר הועבר לשמורת טבע, שם בחר בצב ענק וזקן, להיות לו לחבר ותחליף אם. הסיפור האמיתי, מלווה בצילומים, נכתב ע"י אב ובתו שראו צילום של זוג החברים בעיתון. הסיפור המרגש מלווה במסרים אנושיים, בדבר כוחה של חברות, במיוחד במצבי אובדן וקושי וכן כפי שכתוב בספר: "לפעמים מי שאנחנו הכי פחות מצפים ממנו לידידות, יכול להפוך לחבר הטוב ביותר"...

המלך מידאס ומגע הזהב.

כתב: שלמה אבס.
איורים: גיל בשן.
עור, 2007, 28 ע',
מנוקד.

קריקטור: הנחש הטוב

כתב: טומי אונגר.
תרגום: מיכאל דק.
צלטור, 2006.
32 ע', מנוקד.

לכיתות ב'-ד'

אואן ומזאי: סיפור אמתי על חברות מפלאה.

כתבו: איזבלה וקריג
האטקוף ודוקטור פאולה
קהומבו. עלם: פטר גרסט,
תרגמה מאנגלית: נירית
שרון. צלטור, 2006,
30 ע', מנוקד.

אופי טופי מלכת היופי.

כתבו: אופירה עזריאלי
ונעמי אפל.

איורים: מיכל גליק.
פרופיל, 2006,
29 ע', מנוקד.

טופי היא ילדה יפה ובעלת גוף מלא. היא שרה בקול פעמונים אך חבריה לוועגים לה. אביה מביא לה קופסאות מזון ובהן ממתקים, חטיפים ופירות. בעזרת הקופסאות היא לומדת על ה"בריאותונים" וה"משמינונים", על תזונה נכונה, על התאפקות, תכנון ולקיחת אחריות. כדי לעמוד בפני הממתקים המפתים, מחביאה טופי את הקופסה שלהם במדף העליון של הארון ושמה במקום נגיש קופסת ירקות ודברי מזון בריאים. לתזונה החדשה שאימצה לעצמה יש תוצאות ובסיום הסיפור טופי מרגישה שהיא "מלכת היופי".

אז מה אם אני נמוך.

כתבו: נסיה נגלברג ודלית
פינטל.

איורים: יוסי גוון. פרולוג,
2007, 24 ע', לא מנוקד.

תום הוא ילד בן עשר, הסובל מבעיית גדילה ולכן הוא נמוך יחסית לגילו. חלק מהילדים מציקים לו ואחד מהם, זיו, לועג לו ומכנה אותו 'גמד'. תום נעלב ומגיב באלימות כלפי אחת הבנות. בהמשך לומד תום שזיו סובל מבעיה של השמנת יתר ולירון סובל מקשיי למידה. הוריו מסבירים לו שהילדים שמציקים לו סובלים מהקשיים שלהם ואל לו לנהוג כמוהם. תום מחליט להיות רגוע ולא להגיב להתגרריות ובהדרגה רוכש חברים. הסיפור נכתב ע"י פסיכולוגית שיקומית ואחות ראשית. הוא משקף את מוקדי הקושי ואת המתחים שבין הילדים ומעניק לגיטימציה לרגשותיו של הילד הנמוך. הסיפור מציע אסטרטגיות התמודדות יעילות. סיפורו של הילד הנמוך מתאים למעשה לכל מצב בו ילד עשוי לחוות את עצמו שונה.

שאלות לא קלות.

כתבו: עדולה ועמירם.

איורים: שרית בן יוסף.
חיפה, אה, 105 ע',
מנוקד.

ספר שירים לילדים מפרי עטה של המשוררת עדולה, המלווים בהערות של הסבר ופרשנות פסיכולוגית למבוגרים והצעות לדיונים עם ילדים. ההערות נכתבו ע"י הפסיכולוג עמירם רביב. רמת השירים מגוונת, חלקם מתאימים לילדי גן ואחרים מופשטים יותר ומתאימים לילדי בית הספר. השירים עוסקים במגוון נושאים, ביניהם: דמיון ומציאות, רגשות, משפחה, פחדים, אופטימיות, יחסים חברתיים ועוד. השירים מאוירים באיורים צבעוניים ומלאי חן.

ספורי נסיכות.

כתבה: ניקולה בקסטר.

איורים: הלן סמית;

מאנגלית: חגי ברקת. דני

ספרים, 2006, 80 ע',

מנוקד.

הספר כולל שמונה סיפורים על נסיכות לא שגרתיות, שאינן עונות על המאפיינים הסטריאוטיפים של הנסיכות מסיפורי המעשיות. הנסיכות המככבות בספר זה הן שובבות, הרפתקניות ולא מגונדרות. הן מתמודדות עם רצונן בעצמאות ובחיים מעניינים, עם קנאת אחים, עם אב קמצן, עם אף גדול, עם מכשפה זקנה, עם מצב רוח עצוב. יש גם זוג נסיכות תאומות וגם נסיכה בכיסא גלגלים.

הסיפורים המקוריים כתובים בשפה ברורה ומעשירה ובנימה של הומור ואירוניה והם קריאים מאוד.

לכשף בכיף.

כתב: מייב פרייל. סדרת

ספורי המכשפה הצעירה

(ספר שני). ציורים: ניותן

ריד. מאנגלית: חגי ברקת.

דני ספרים, 2006, 76 ע',

מנוקד.

סיפורה ההומוריסטי של מכשפה צעירה ומתלמדת. הספר מלווה את ג'סיקה בת העשר בשיעורי הכישוף שלה המתקיימים בחנות של גב' סטרנגה, מאמנת המכשפות. ג'סיקה לומדת להכין שיקויים ונזידים, לעוף על מטאטא וליצור כישופי שינוי צורה, אבל אז מתרחשת תקלה בלתי צפויה. לאחר שהבעיה נפתרת, עומדת ג'סיקה למבחן כישוף וגם שם מפתיעה בכשרונותיה... ספרי הסדרה מודפסים באותיות גדולות ומתאימים לשלב ראשית הקריאה והלאה. הם משעשעים בתוכנם ובמשחקי המילים שבהם.

ששה גבורים גדולים

במיתולוגיות של

עמי העולם.

כתב: שוהם סמיט.

איורים: אמיתי סנדי.

כנרת, זמורה ביתן, דביר,

2006.

ששה ספורים מרתקים על ששה גבורים אגדיים: פרסאוס היוני שנלחם במדוזה, ראמה ההודי שמציל את אשתו משד, אודין הצפוני היוצא להשיג את שיקוי החכמה, גלגמש הבבלי שקוטל מפלצת, ארתור הקטן ששולף חרב ענקית והופך למלך אנגליה, דוד העברי המנצח את גלית. הסיפורים מוגשים בלשון קולחת ובצירוף מידע על הגיבורים והארצות.

לכיתות ה'-ו'

שועל.

כתבו: מרגרט ווילר ורון ברוקס. תרגומה מאנגלית: סשה הופמן. צלטנר, 2003, ע' 27, מנוקד.

סיפור אלגורי מטלטל ומעורר למחשבה, עטור פרסים ספרותיים, מאת שני יוצרים אוסטרלים. כלב מציל ציפור משריפה ביער ומעודד אותה להמשיך לחיות וליהנות מהחיים, למרות הפגיעות שספגו. הכלב הנדיב מקבל במאור פנים גם שועל בודד ומציע לו אוכל ומחסה, אך הציפור חשה שלא בנוח בחברתו. לאחר זמן מפתה השועל את הציפור לעזוב את הכלב ולברוח בחברתו. הציפור שבגדה בחברה הנאמן, מגלה כי השועל פעל מתוך קנאה, מרירות ותחושת בדידות והוא אף נוטש אותה. זהו סיפור על-גילאי הנושא מסרים אנושיים משמעותיים בהקשר לחברות, נאמנות, קנאה וביגדיה.

אנסטסיה.

כתבה: לויס לורי. מאנגלית: מאירה פירון. טל-מאי, 2006, ע' 117, מנוקד.

לאחר שמלאו לאנסטסיה עשר שנים, קרו לה דברים שונים, חלקם טובים וחלקם גרועים, ואותם היא מתעדת במחברתה. היא מתאכזבת מתגובת המורה לשיר שכתבה, מתקרבת לסבתה הקשישה ומאוחר יותר מאבדת אותה, מתכוננת עם הוריה ללידת אח קטן, מתאהבת בבן שגדול ממנה, מבקרת בשיעור של אביה באוניברסיטה ומנהלת עם הוריה שיחות, בהן היא מבררת שאלות ורגשות שמעסיקים אותה. חוויות גיל ההתבגרות תופסות מקום מרכזי בספר, וכן חוויות ותהיות דתיות (נוצריות). אנסטסיה לומדת שנקודת מבט לגבי אירועים בחייה יכולה להשתנות עם הזמן וההתבגרות. בסופו של דבר היא מוחקת מרשימת "הדברים שהיא שונאת" את כל הפריטים שנרשמו בה בעבר. ספר בנות טיפוס, הכתוב בהומור ובכנות.

חוות הקסמים.

כתב: אלווין ברוקס וייט. איורים: גארת ויליאמס. מאנגלית: זהר שביט. זמורה-ביתן, 2007, ע' 167

פרן, ילדה שגדלה בחווה כפרית באמריקה, מצילה גור חזירים ממוות ומגדלת אותו עד שהוא מתחזק ומועבר לחווה השכנה. היא ממשיכה לבקר אותו בכל יום וללוות את גדילתו באהבה. אבל החזיר לומד מחבריו שסכנת הפיכתו למאכל לבני האדם ממשיכה לרחף מעליו. הפתרון מגיע באופן בלתי צפוי מחברתו העכבישה, הטווה תחבולה מקורית ויצירתית, והופכת את

וילבור החזיר למפורסם ואהוב, והוא שמביא כבוד לבעלי החווה. זהו סיפור מרגש ומעורר הזדהות העוסק בחברות, אהבה ומחזור החיים בטבע ומלמד על כוחם של קטנים ועל אהבה לבעלי חיים.

בתחילת שנת הלימודים מגלה עופר להפתעתו שמאמן הכדורסל האהוב עזב את בית הספר, ובמקומו התמנה מאמן חדש, אמריקני. עופר לא אוהב את שיטותיו של המאמן החדש ואת דרישתו שמשותפי הנבחרת ישקיעו גם בלימודים, ומארגן את חבריו למרד כנגד המאמן. הוא כותב מכתבים לאביו, שעזב את הבית ועבר לאמריקה, אך אינו זוכה לתשובות. כשהמאמן נוסע לניו יורק, הוא לוקח את מכתבו של עופר ופוגש את אביו. כך הוא מסייע לחידוש הקשר וזוכה לאמונו של עופר. בנים חובבי ספורט ייהנו במיוחד מקריאת הספר הרצוף תיאורי משחקי כדורסל, ובתוך כך יוכלו להפנים גם את המסרים החינוכיים והחברתיים של הספר.

הספר עוסק בנושא כאוב הלקוח מן המציאות הישראלית. בתחילת הספר אנחנו פוגשים אב מסור שמספר לילדיו לפני לכתם לישון סיפור שחיבר עבורם על משפחה של ציפורים, החיה ביער וחוששת מסכנת המפגש עם בני האדם. האידיילה נקטעת כשהאב, ואיתו האח הצעיר, נפגעים בפיגוע חבלני. האב נהרג והאח הקטן מאושפז בבית חולים. רון, גיבור הספר, ממשיך בדמיונו את הסיפור ומתיידד במציאות עם ציפור שמסייעת לו להתמודד עם השינויים הקשים המתרחשים בחייו. הסיפור הדמיוני ואירועי המציאות נשזרים יחד על מנת להקל על הקוראים את החוויה הרגשית הטעונה, ולהבטיח להם נחמה ותקווה.

מייקל קורא ביומן שכתבה לילי, סבתו, כשהיתה ילדה בימי מלחה"ע השניה, בכפר קטן על חוף ימה של אנגליה. לילי מספרת ביומן על חתולתה האהובה, על אביה המגוייס לצבא ועל פחדיה, ועל ילד ממפוני לונדון שמתארח בביתם והיא מתיידדת איתו. היא כותבת גם על סבה שמסרב להתפנות

המשחק של עופר.

כתבה: אלישבע אכמן.
דני ספרים, 2005,
108 ע', לא מוקד.

זמר של שיר.

כתבה: אורית רז. כתר,
2006, ירושלים, 116 ע'.
איורים: גורית צרפתי.

הסיפור המדהים של אדולפוס טיפס.

כתב: מייקל מורפורנו.
איורים: מייקל פורמן.
ידיעות אחרונות, סדרת

מהחווה שלו עם תושבי הכפר, כדי לאפשר לבעלות הברית להתאמן בו לקראת הנחיתה על חופי צרפת. ביום הפינוי נעלמת טיפס החתולה. לילי שדואגת לה, מסתכנת וחוזרת לחווה מספר פעמים לחפש אותה. שני חיילים שיצרו איתה קשר מסייעים לה בחיפושים. בסיום קריאת היומן המרגש מבין מייקל מדוע סבתו נפרדה ממנו וכיצד היא סוגרת בזקנתה מעגל שנפתח בילדותה. ככל ספריו של מורפורגו, גם הספר הזה מרתק לקריאה, מעורר הזדהות, מעשיר בידע היסטורי ובתובנות אנושיות ומעביר מסרים של אהבת בעלי חיים, נדיבות, הומאניות ורגישות לזולת, נאמנות ואופטימיות.

מעבר לפינה.

כתבה: רונית לוינשטיין –
מלץ. איורים: הדס חורף.
ידיעות אחרונות – ספרי
חמד, סדרת פרוזה עשרה,
2007, 245 ע'.

ספר שלישי בסדרת הספרים "מסע בעקבות שמי", והפעם, רעות מתקוממת כנגד הוריה העשירים המתכננים לה מסיבת בת מצווה ראווותנית. אולם במהלך המסיבה היא מגלה את אביה שר בפני קהל זר באולם סמוך. בשיחה שנערכת ביניהם בבית היא לומדת שאביה, בעל חברה, אימץ בית תמחוי הסמוך למשרדו והוא ועובדיו מתנדבים במקום בקביעות. רעות מצטרפת לעבודה במקום ובמשך הזמן מתיידדת עם עובדיו ולקוחותיו. בהמשך מתברר לה שבני משפחה נוספים מעורבים במעשי התנדבות ועזרה בקהילה וגם היא לוקחת על עצמה תפקידי התנדבות. לכבוד שנת "בת המצווה" מחליטות בנות כיתתה של רעות על מבצעי עזרה הדדית בקהילה והן לומדות על הקבלה שבנתניה ועל יכולותיהן המגוונות. ספר קריא, מרגש ומחנך.

אבות אכלו בוטר.

כתבה: חדוה נוה. איורים:
אבי כץ. ספרית פועלים,
2007, 110 ע'.

סיפור של התמודדות משפחתית עם מעצרו ומאסרו של אבי המשפחה, עורך דין החשוד במעילה בכספי לקוחותיו. במרכז הסיפור עומדת מיכל, תלמידת כיתה ה', שלומדת על בשרה כמה אכזרית יכולה להיות חברת הילדים, אך גם מגלה בתוך עצמה כוחות ובגרות שלא ידעה על קיומם. מיכל תומכת באמה ובאחיה הקטן, מתמודדת עם רגשות מעורבים כלפי אביה, וזוכה בתמיכה ובחברות מכיוון לא צפוי. ספר חשוב, המביא סיפור מהחיים, ובצדו לקחים חברתיים ומסרים בתחום החינוכי, המוסרי והרגשי.

לכיתות ו' – חט"ב

אניגמה: סוד הצופן הגורלי.

כתבה: אורח מרג. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, סדרת פרוזה עשרה, 2007, ע' 338.

רמי, ילד מחונן שחי בחיפה בשנת 1943, בעיצומה של מלחמת העולם השנייה, מוזמן ע"י משרד המלחמה הבריטי להשתתף בפענוח צפנים, שבעזרתם מעבירים הגרמנים ידיעות שקשורות למלחמה. יחד עם צעירים ומבוגרים אחרים הוא שוהה בעיירה בלצ'לי פארק, סמוך ללונדון, ועובד במשך כל שעות היום. פיצוח הידיעות המוצפנות מאפשר למטוסי חיל האויר הבריטי לתקוף את המפציצים הגרמניים ולהזהיר את אוניות המטען מפני הצוללות. כאשר צבאות הברית מתכננים את הפלישה לאירופה, הם נעזרים במפענחי הצפנים כדי לגלות מה ידוע לאויב הגרמני.

במהלך עבודתו, נחשף רמי לידיעות בדבר השמדת היהודים המתרחשת בפולין ותוך ניסיונותיו הנואשים לוודא שהידיעות יגיעו לצ'רצ'יל הבריטי, הוא זואג גם להעבירם דרך חבריו לארץ, לראש הממשלה בן-גוריון. עקב כך ניתן אישור לחנה סנש וחבריה הצנחנים לצאת שליחותם ולנסות להזהיר את יהודי הונגריה מפני הצפוי להם. על אף שילוב הדמיון והמציאות, הספר מרתק ומעשיר מאוד בידע ומושגים מהתקופה, ובסופו מצורף הסבר מפורט בנושא צפנים.

ואיך קוראים לך עכשיו.

כתבה: תמי שם-טוב, דביר ובית לחמי הגטאות, 2007, ע' 274.

סיפור קורותיה של לינקה, ילדה יהודיה מן העיר אוטרכט בהולנד בשנות מלחמת העולם השנייה. לינקה נאלצת להיפרד מבני משפחתה ולשהות במקומות מסתור שונים, בבתי אנשים מקומיים. היא מתגוררת אצל רופא כפר ומוצגת כאחייניתו. בביתו היא זוכה לאהבה ולחום כבת משפחה לכל דבר. במהלך הסיפור המסופר בגוף שלישי, נחשפים עולמה הפנימי של הילדה, מחשבותיה, רגשותיה, זיכרונותיה ממקומות מסתור קודמים כמו גם חוויותיה מבייתה הנוכחי.

בסיפור שזורים מכתבים מצוירים ששלח אביה של לינקה לבתו במשך תקופת פרידתם. הספר מבוסס על זיכרונותיה של גילי גורן, אשר סיפרה אותם לכותבת הספר במהלך נסיעה משותפת להולנד. זהו סיפור שואה אופטימי, המדגיש את טוב לבם של הולנדים שסייעו ליהודים תוך סיכון עצמי, וממחיש מה עבר

על ילדים מוסתרים במהלך המלחמה. הספר קריא מאוד ונוגע ללב.

סיפור מסעו והישרדותו של נער בן 12 ביערות של ימי קדם. אביו של טוראק נהרג ע"י דב אכזרי, שמטיל את אימתו על כל האזור. לפני מותו משיבוע האב את בנו שיצא להר רוח העולם ויגאל את האזור מקללת הדב המכושף. במסעו מתלווה אליו גור זאב, שהופך לחברו הנאמן ולמורה הדרך שלו. במהלך המסע נשבה טוראק בידי שבט עוין, ולאחר שהוא עומד במבחן מתברר כי אכן הוא "המאזין", דובר שפת הזאבים ועליו לצאת אל השליחות רבת הסכנות. בחלקו של המסע מצטרפת אליו ילדה אמיצה, בת השבט, ובין השניים מתפתחים יחסי חברות וערבות הדדית. מעבר לעלילה המותחת ובעלת ההתפתחויות המפתיעות, מצוי יופיו של הסיפור בתיאורי הקשר הרגשי והנאמנות בין הנער והזאב ובאופן הביטוי המיוחד הניתן לנקודת מבטו של הגור על סביבתו. סיפור הרפתקה מרתק ומרגש המשלב התמצאות בטבע, אומץ לב, יחסים אנושיים ומוטיבים מתרבויות קדומות.

לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה

נטע עוברת עם הוריה מגבעתיים למושב שדה-רון. בקיץ היא מתיידדת עם סבטה, בת גילה, נערה מוכשרת ומסוגרת. הקשר עם סבטה מתגלה כמכשול מעיק, כשנטע מנסה להתקבל בחברת כיתתה החדשה. הספר מלווה את מאמציה של נטע להשתלב ולרכוש חברות וחברים במושב. היא מקימה להקת מחול וזוכה להערכה רבה, עד שסכסוך חברתי מותיר אותה מבודדת ומוחרמת. בעקבות משימה לימודית היא חושפת פרטים על פרשה קשה ומושקת בתולדות הישוב הקשורה בנערה שהתגוררה בבית בו היא גרה כעת. בעקבות הגילויים והתהליך שהיא עוברת, משמיעה נטע את קולה העצמאי והאסרטיבי ותורמת לשינוי יחסה של חברת בני המושב אל השונה בחברתם. הסיפור מעורר שאלות נוקבות לגבי נוקשותה של חברת בני הנוער ולגבי יחסה לשונה ולמיוחד, ומעמיד דמויות ראויות להזדהות ולחיקוי.

אח זאב.

(סדרת דברי ימי האופל)

כתבה: מישל פויבר.

מאנגלית: עמירוז שגב

כח, 2006, ע' 260.

רקוד כפול.

כתבה: מיכל מעוז-לוי.

הקבוץ המאוחד-ספרית

פועלים, סדרת צעירים,

2006, ע' 295.

לא סוף העולם.

כתבה: ג'ראלדין מקורקין.
מאנגלית: רחל אהרנו.
הקיבוץ המאוחד – ספרית
פועלים, סדרת צעירים,
2007, 174 ע'.

סיפור תיבת נח מסופר מפי תמנע, בתו הצעירה של נח (דמות שאינה קיימת במקרא), המתארת את החיים בתיבה, על הקשיים הפיזיים בשהות הממושכת עם החיות, סדר היום והיחסים הנרקמים בין יושבי התיבה. תמנע תוהה על משמעות ההתרחשויות סביבה, רואה איך אביה הנערץ נח, ושני אחיה הבוגרים, שם וחם, הופכים לקנאים וחסרי חמלה. היא מתקשה להשלים עם הפקרת אנשים אחרים לגורלם האכזר ומצילה בעזרת אחיה יפת, ילד ותינוקת, שהופכים לנוסעים סמויים בתיבה. תמנע היא נערה חושבת, שואלת שאלות ומורדת. גם אמה זוכה בספר לדמות עגולה, המשמיעה את קולה ומייצגת ערכים אנושיים, כוח סבל ואומץ. זוהי יצירה מקורית, נועזת ומרתקת, המעוררת לחשיבה נוקבת.

הבלדה על מרגריט לדו.

כתב: רייצ'ל פילד.
מאנגלית: רונית הירש.
איורים: רונית גוליק.
כתר, הסדרה הצעירה,
2006, 230 ע'.

מרגריט לדו, יתומה צרפתייה שנותרה חסרת כל, מפליגה לאמריקה ונעשית משרתת בבית משפחה מרובת ילדים. הנערה העדינה והמנומסת צריכה להסתגל לתנאי החיים הקשים של המתיישבים החדשים באמריקה, למעמדה כמשרתת ולהטרדותיו של הבן הגדול. למרות גילה הצעיר ומעמדה הנחות מתברר כי מרגריט היא נערה אמיצה, חכמה, בעלת תושייה ורגישות אנושית. בזכות מעלותיה אלה היא זוכה בהערכה, בחירותה ובתחושת שייכות. הספר מעשיר בידע על התקופה והתרבות ומרתק לקריאה.

לאחר סופת הקרח.

כתב: פיליס נילור.
תרגום: נילי לוי.
הקיבוץ המאוחד
סדרת צעירים, 2007,
204 ע'.

חייה של קריסה בת ה-13 אינם מתנהלים על מי מנוחות, מאז נעלם אביה, שלוש שנים לפני כן. היא מתקשה להסתדר עם אמה, שלא הסבירה לה את דבר היעלמו. האם מחליטה לשלוח אותה אל סבתה, אמו של אביה, המתגוררת מחוץ לעיר. קריסה עוברת תהליך של התבגרות, נפתחת לסיבתה ומגלה את הכוחות הטמונים בה. בתוך כך נודעים לה פרטים הקשורים באביה, והיא מבינה שהדימוי העצמי שלה אינו תלוי ביחסיה עמו. הסיפור משלב את קולו של המספר עם קולה הפנימי של קריסה. סיפור מרתק, נוגע ללב ומעורר למחשבה.

ארצי, ראש המועדון הסודי "השומרים" וחבר מרעיו שולטים ביד רמה ותוך הטלת משטר הפחדה ושימוש במניפולציות פסיכולוגיות, בתלמידים ובצוות המורים, בתיכון טרינטי. הסיפור מתרחש בב"ס קתולי לנערים בארה"ב, בתחילת שנות השבעים. "השומרים" מטילים על התלמידים משימות ודורשים את ביצוען. ראשי בית הספר מעלימים עין מקיום המועדון האלים ואף משתפים עמו פעולה לצורך מכירת השוקולד השנתית, שרווחיה מיועדים לבית הספר. כאשר ג'רי, תלמיד כיתה ט', מסרב למלא את חלקו במכירה, הם גורמים להחרמתו ע"י התלמידים והמורים. הסיפור עוסק בהתמודדותו של המתבגר עם מוקדי הכוח בסביבתו, בציינות העיוורת של ההמון לבעלי הכוח ולבריונים ובגורלו של המורד, הנון-קונפורמיסט, המחליט ללכת אחר עקרונותיו. עלילת הסיפור מתפתחת באווירה קשה של איום, השפלה ואלימות. נערות מוצגות כאובייקטים מיניים ונערים מחפשים פורקן לדחפיהם. מזעזעת במיוחד דמותו של האח ליאון, מורה כוחני, השולט בתלמידיו בברוטאליות ובערמומיות. הספר אינו מסתיים בסוף טוב. על אף מאפיינים אלה, זהו סיפור מטלטל, מעורר למחשבה ובעל מסרים חברתיים חשובים. הספר רלוונטי לתקופתנו שבה האלימות והכוח משתלטים על חיינו.

מלחמת השוקולד.

כתב: רוברט קורמייר.
מאנגלית: אליענא אלמוג.
כתר, הסדרה הצעירה,
2006, 220 ע'.

הספר מתאר את תקופת מלחמת העולם השנייה כפי שעברה על יהודי צרפת באמצעות סיפוריהם של אנשים צעירים, שהקימו את המחתרת היהודית שם. במרכז הספר עומדת דמותו של אריה ליאון רויטמן, על נדודיו הרבים ופעילותו האמיצה להצלת בני משפחתו ולעזרה ליהודים בכל מקום שהגיע אליו. בנוסף, מובאים סיפוריהן של דמויות נוספות, בחורים ובחורות אמיצים, שהתארגנו להברחת יהודים אל מעבר לגבולות צרפת להוצאת תעודות זהות פיקטיביות, לאספקת מזון, להעברת מידע ולהתנקשות בקצינים נאצים. בתוך כך נחשף הקורא לחלקה האקטיבי של ממשלת צרפת באמצעות שוטריה, בגירוש היהודים ובשליחתם למחנות

באו מתוך הערפל.

כתב: רויאל מנט.
ביתן, 1994,
259 ע'.

הריכוז וההשמדה במהלך המלחמה. מנגד מתואר הסיוע ההומאני שהושיטו יחידים נדיבים ואמיצים ליהודים ולאנשי המחתרת. ביניהם היו גם אנשי ממסד ודת, שאפשרו הוצאת מסמכים ותעודות זהות מזויפות. הספר מוסר מידע רב, בלשון בהירה ובתוך סיפורי עלילות מרתקות ונועזות.

הספר חושף בפני הקוראים את היומן הסודי שכתבה מארי אנטואנט, שהיתה מלכת צרפת במאה ה-18, מגיל 13, ערב נישואיה, ועד להוצאתה להורג בגיליוטינה בהיותה בת 37. זהו רומן בדיוני, וככזה הוא מערב פרטים ועובדות מן המציאות עם דמויות ואירועים בדויים. הספר מביא את נקודת המבט של ילדה-אישה-אם-מלכה, ומצייר את דמותה האנושית והטראגית, המחפשת אהבה וחום ונאלצת להתבגר מוקדם ולתפקד כשליטה במקום בעלה, אף שלא הוכשרה לכך. התיאורים ביומן מחיים את התקופה, הנופים והדמויות המרכזיות וממחישים את המצב החברתי והפוליטי בצרפת שלפני המהפכה. הסיפור קולח וקריא מאוד, מתובל בהומור, אך כולל גם תיאורי אכזריות לא קלים.

היומן הסודי של מארי אנטואנט.

כתבה: קארולי אריקסון.
מאנגלית: שרי שיין.
קוראים, 1995. 291 ע'.

ממדף המחקר בספרות ילדים

המונוגרפיה הראשונה מסוגה העוסקת ביצירתה של נורית זרחי: בקשרים בין יצירותיה לילדים ולנוער לבין אלו המיועדות למבוגרים, בזיקות שבין חייה ויצירתה, במוטיבים בולטים ובמאפיינים הפואטיים של כתיבתה המקיפה ז'אנרים שונים. ראיונות שהמחברת ערכה עם היוצרת מוסיפים ממד תיעודי בעל ערך מוסף למחקר.

בספר עשרה מאמרים שנכתבו בידי חוקרים שונים, המאירים את המעשייה העממית לילדים מנקודות תצפית שונות: פמיניסטית, אנתרופוסופית, פרוידיאנית, היסטורית, לשונית, ספרותית ומנקודת מבטן של תורות המזרח. יואל פרץ דן במשמעות החלום במעשיות העממיות, שמעונה פוגל בוחנת את התמודדות המתרגמים לעברית ומעבדי המעשיות בדור התחייה. בארי צימרמן עוסק בסיפור "שמלת השבת של חנה'לה הקטנה" בכלים של האסכולה ההיסטורית. מירי ברוך דנה במעשיות פמיניסטיות וגדי טאוב מתייחס אל מעשייה הנכתבת ברוח התקינות הפוליטית.

ארבעת פרקי הספר עוסקים בנושאים שונים, מתוך גישה משותפת, המבקשת להעמיד את היצירה בהקשר לתקופת כתיבתה ולנמעניה המקוריים. בתוך כך נבדקים הערכים והמסרים שביצירות אל מול השינויים שהתחוללו בחברה ובתרבות במהלך השנים.

יעל דר חוקרת סיפורים שעניינם קליטת עליה בתקופת הישוב והעשור הראשון למדינה. יהודית שטיימן עוסקת בתפיסה מגדרית של נשים בספר "אבא ארך הרגליים" ובשני טקסטים שנכללו במקראה "ספרנו", שהופצה בארץ בתקופה הנ"ל. חנה לבנת דנה בטקסטים שהתפרסמו בעיתוני ילדים בגרמניה לפני מלחמת העולם השנייה ומשווה אותם לטקסטים שנכתבים בימינו ודנים באותה התקופה. טל קוגמן חוקרת דרכי עיצוב של בעלי חיים בספרות ובתרבות ומתמקדת בדימוי החמור.

**לבדה היא אורגת:
קריאה ביצירת
נורית זרחי.**

כתבה: אילנה אלקד-
להמן. כרמל, 2006,
ע' 225.

**והם חיים בעושר
ואושר:
תיאוריות חדשות
בחקר המעשייה.**

ערכה: מירי ברוך
ספרית פועלים, 2006,
ע' 275.

**ברוח הזמן: החזרת
ספרות הילדים
להקשרה
ההיסטורי-תרבותי.**

כתבו: יעל דר, חנה לבנת,
יהודית שטיימן, טל קוגמן.
מכון מופ"ת, 2007, 238
ע'.

כל אחד מהפרקים מציג לקורא/למורה דרכים לקריאה הקשרית בהוראת ספרות הילדים.

הספר מתאר את השינוי שחל בשנות הארבעים בספרות הילדים שנכתבה בארץ, לנוכח הידיעות על השואה המתרחשת באירופה והמאבק בבריטים. המחקר ממחיש כיצד ספרות הילדים תיארה את סיפור אסון חורבנה של יהדות אירופה עוד לפני שזו קיבלה ביטוי בספרות המבוגרים, וכיצד הכינה את קוראיה לקליטת העולים הפליטים ולהשתתפות במאמץ הלאומי.

בספר שלושה חלקים: הראשון מגולל את שיח שלילת הגלות בצל מלחמת העולם השנייה והשואה תוך הצגת תפיסה אוהדת של יהדות הגולה. החלק השני עוסק בסיפור הצבאי-לאומי לילדים ואילו החלק השלישי דן בשילוב סיפור השואה במלחמה הלאומית בתקופה שלאחר השואה.

מעשיות מילאו במשך דורות תפקיד משמעותי בתהליך החברות והחינוך. לטענת המחברת, המעשיות שיקפו והנחילו, במיוחד בין הבנות, ערכים הרסניים ומסרסים במסווה של אידיאלים ראויים לחיקוי. המחברת מקדמת את הגישה החולקת על הדעה המקובלת, הרואה במעשיות גילום של תהליכי התבגרות בריאים ונורמאליים, ורואה בהן "תפוח מורעל".

המעשיות נבחנות מתוך שלוש פרספקטיבות – ספרותית, פסיכולוגית וחברתית-תרבותית. פרק המבוא סוקר תפיסות חינוך ודפוסי התנהגות מתחום חיי המשפחה, חינוך הילדים, מעמד האישה והנישואין, בקרב שכבת המשכילים בעת המודרנית. בתחילת כל פרק מצורפת גרסת המעשייה הנדונה.

ומספסל הלמודים לקחנו:

היישוב לנוכח שואה
ולקראת מדינה בספרות
הילדים הארץ-ישראלית
1939-1948.

כתבה: יעל דר. מאגנס,
2006, 287 ע'.

התפוח המורעל: הגיבורה באגדות האירופיות.

כתבה: יעל רנן. הקיבוץ
המאוחד, 2007, 232 ע'.

נתקבלו במערכת:

לילדי הגן

טיץ'. כתבה ואיירה: פאט האטציניס. מתרגמת: לאה נאור. צלטנר, 2007, 26 ע', מנוקד.
עמר והבלון השובב. כתבה: מירה מאיר. איורים: ביאנקה סיפריינס. ספרית פועלים,
2007, 22 ע', מנוקד.

אלו הירח היה יכול לדבר. כתבה: קייט בנקס. איורים: גיאורג הלנסלבן. קרן, 2003, 32
ע', מנוקד.

אמא רוצה לישון. כתבה ואיירה: תמר קרוון. כנרת, 2006, 38 ע', מנוקד.

לילדי הגן ומיתות א'-ב'

לחש הקסמינו. כתבה: ליהיא לפיד. איורים: יזהר כהן. כנרת, 2006, 24 ע', מנוקד.

איה! אאוץ! אווה! כתבה: רינת פרימו. איורים: יניב שמעוני. ידיעות אחרונות- ספרי
חמד, 2007, 26 ע', מנוקד.

הקומפוט של סבא. כתבה: יהודית קנה. איורים: אירינה כרכבי. ברקת, 2004, 23 ע',
מנוקד.

האדיה והשאגה. כתבה: מירב משולם-לוי. איורים: יעלי זיו. ספרית פועלים, 2007,
מנוקד, 23 ע'.

השהוק של זברה. כתב ואייר: דיויד מק-קי. מתרגמת: מירה מאיר. ספרית פועלים,
2006, 27 ע', מנוקד.

המלך "עכשיו ומייד". כתבה: אירית ויסמן-מינקוביץ. איורים: אירנה פוליאק. דני
ספרים, 2006, 24 ע', מנוקד.

הספר הכי מותק. כתבה: ג'וליה דונלדסון. איורים: אקסל שפיר. תרגמה: רמונה די-
נור. כנרת, 2007, 24 ע', מנוקד.

התבה של רועי. כתבה: דפנה שלו. איורים: רונית דינצמן שטרנבך, שפי, 2006, 23 ע',
מנוקד.

מקס הילד הלוחם. כתב: עוזי וייל. איורים: איריס דה בוטון. משכל, 2006, 38 ע',
מנוקד.

לא כל יום פורים. כתב: ישראל פרץ. איורים: צבי פדלמן. קווים, 2007, 32 ע', מנוקד.

חית המחמד של עופרי. כתב: אברהם ב. יהושע. איורים: מישל קישקה. הקיבוץ
המאוחד, 2007, 33 ע', מנוקד.

השאלה הגדולה. כתב ואייר: וולף ארלברוך. תרגם: מישל קישקה. צלטנר, 2005, 42 ע',
מנוקד.

זות ולום. כתבו: ישראל ושלומית מירון. טרו פר. צילומים: חברי קבוץ בית ניר, 2006.
20 ע', מנוקד.

שלושת השודדים. כתב ואייר: טומי אונגרר. תרגם: מיכאל דק. צלטנר, 2005. 36 עי, מנוקד.

משפחה ממש מושלמת. כתבה: אלינוער קלר. איורים: נעמה פלג-סגל. כנרת, 2006, 32 עי, מנוקד.

ז'וז'ו ומומו. כתבה: רונית חכם. איורים: יאנה בוקלר. ספרית פועלים, 2007, 22 עי, מנוקד.

היום מתחשק לי לאכול ילד! כתבה: סילביאן דוניו. איורים: דורותי דה מונפרד. תרגם: יהודה אטלס. צלטנר, 2007, מנוקד, 21 עי.

למה ולא. כתבה: ציפי גון-גרס. איורים: אמי רובינגר. קוראים, 2006, 16 עי, מנוקד.

לכיתות ג'-ה'

ג'ינג'ית: הבנות נגד הבנים. כתבה: כריסטיאן ביניק. איורים: אירמגרד פאולה. מגרמנית: שולמית צמח-טנדלר. ספר לכל, 2006, 92 עי, מנוקד.

פשוט חלום: השושנים האנגליות. כתבה: מדונה. איורים: סטיסי פיטרסון. מאנגלית: אירית ארב. כנרת, 2006, 60 עי, מנוקד.

שם פרטי, שם משפחה. כתבה: רימונה די-נור. איורים: איציק רנט. מטר, 2007, 87 עי.

שקשוקה נעלמות. כתבה: גליה עוז. איורים: תמר נהיר-ינאי. סדרת ראשית קריאה. כתר, 2007, 94 עי, מנוקד.

הספור של סבתא ילדה. כתבו: סוזנה רווה ודפנה שונוולד. איורים: דפנה שונוולד. שופרא, 2004, מנוקד, 11 עי.

זרעי שלום. כתב: נדיר צור. איורים: לילך תפילין. צבעונים, 2007, 31 עי, מנוקד. דו-לשוני: עברית, ערבית.

הפאה הנכדית של מוצרט. כתבו: גרי בילי וקרן פוסטר. איורים: ליטון נויס וקרן רדפורד. מאנגלית: חגי ברקת. דני ספרים. סדרת שוק הספורים. 2007, מנוקד, 36 עי.

לנצח את מפלצת הפחד. כתבה: רנה גורן. איורים: נורית צרפתי. קוראים, 2006, 47 עי, מנוקד חלקית.

אניס מכשפה מתחילה. כתבה: אשכר ארבל-ברייפמן. איורים: יניב שמעוני. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, סדרת פרוזה צעיר, 2007, 95 עי, מנוקד.

רוז'רד קיפלינג. ספורי ככה בדיוק. כתב: רודיארד קפלינג. איורים: הלן וורד. תרגמה: תלמה אליגון-רוז. כנרת, 2007, 219 עי, מנוקד.

נעלי החלקה. כתבה: נואל סטריטפילד. איורים: יפעת נחשון. תרגמה: גילי בר-הלל-סמו. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, סדרת פרוזה עשרה, 2007, עי, מנוקד.

לכיתות ה'–ו'

- מעשה בציר. ספרה וצירה: לאה גולדברג. ספרית פועלים, 2007, 43 ע', מנוקד.
הקוסם עם האש הסגולה. כתבה: דליה פנחסי. חלונות, 2004, 159 ע'.
אור הדרקון. כתבה: זהר אביב. איורים: שי צירקה, מודן, 2007, 134 ע', מנוקד.
הרפתקאות דון והחיות הלבנות. כתב: מאיר אשל. איורים: יהודה רוזנטל. כוכב, 2007, 103 ע'.
המסע של נינה. כתב: עמית ויסברגר. איורים: דנה שמיר. כנרת, 2007, 206 ע'.
ווינטר בלו, ילדת פיות: סופת קסם. כתבה: אשכר ארבלך-בריפמן. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, סדרת פרוזה עשרה, 2007, 246 ע'.

לכיתות ו' וחט"ב

- עשר זה גדול. כתב: דין פיצ'פורד. תרגמה: מאירה פירון. טל-מאי, 2007, 166 ע'.
גול עצמי. כתבה: זהר אביב. איורים: נורית צרפתי. מודן, סדרת כוח הלב (8). 2007, 141 ע'.
הפנים שפרצו מן הדף. כתבה: אורה מורג. ידיעות אחרונות-ספרי חמד. סדרת פרוזה עשרה. 2007, 370 ע'.
רפאל. כתב: יאן איילנדר. מהולנדית: ענבל זילברשטיין. ספרית פועלים. סדרת נעורים. 2007, 198 ע'.
נושא הקונכייה. כתבה: צייטרה בנרגי דיוואקרוני. תרגמה: עפרה אביגד. מחברות לספרות, 2006, 255 ע'.
סטרוגנזה עיר המסכות. כתבה: מרי הופמן. תרגמה: מרינה גרוסלרנר. ידיעות אחרונות, פרוזה עשרה. 407 ע'.
נסיכת המסיבות. כתבה: מג קאבוט. תרגמה: יעל ענבר. ספרית פועלים-הקיבוץ המאוחד. סדרת צעירים (יומני הנסיכה – ספר 7), 2007, 291 ע'.
שער תלמי. חלק שלישי בטרילוגיית ברטימאוס. כתב: ג'ונתן סטראוד. תרגם: אורי בלסם. כתב. הסדרה הצעירה. 2007, 444 ע'.
הרמת מסך. כתבה: ליאת רוטנר. ידיעות אחרונות-ספרי חמד, סדרת פרוזה עשרה, 2007, 410 ע'.