

צועדים בדרך המילים ה מדריך למורה

ייעוץ מדעי ד"ר יפה בנימיני ד"ר אורית מיטל

מהדורה מעודכנת – לפי התבחינים
וההתוויות של משרד החינוך 2012



משרד החינוך

אישור מס' 2252 מיום 23.3.14

בנרת בית הוצאה לאור

עיונים ספרותיים: ד"ר יפה בנימיני; ד"ר אורית מיטל; ד"ר יהושבע בנטוב
ייעוץ בענייני לשון: ד"ר דנה טאובה
עיבוד פדגוגי ודיקטטי: בינה גלר-טליתמן וחנה שליטא
עיונים באמנות פלסטית: דפנה להב

ייעוץ חזותי: דפנה להב
ייעוץ מגררי: ד"ר צפרירה שחם
עריכת לשון: יהודית נווה

על פי תכנית הלימודים לחינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות תשס"ג והתוויות תשע"א

הספר יצא באישור משרד החינוך מספר 2252 מיום 23.3.14

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה. שימוש מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

הכנה לדפוס: חלפי פתרונות דפוס מתקדמים בע"מ

סידור, עימוד והפקה במפעלי כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ
רח' ההגנה 10, אור יהודה, 60212

נדפס בישראל

כל הזכויות שמורות
© 2014 כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ

תוכן העניינים

פרק ראשון:

9 מבוא בענייני דיזקטיקה ומתודיקה

9	על המדריך למורה
9	על המקראה – עקרונות העריכה
11	על המשימות שנלוות לטקסטים בספר הלימוד
11	הערות והארות להוראת טקסטים ספרותיים
12	הארות והערות להוראת טקסטים מעולם השיח של תקשורת המונים ומעולם השיח העיוני
15	טבלה – הפקת משמעות מטקסט
15	הערות והארות להתבוננות בטקסט חזותי
16	מסגרות הלמידה
17	סוגי הפעילות בשיעור
20	התיחסות לדגמי כתיבה שונים בכיתה ה'
19	זיהוי אמצעים ספרותיים
20	פיתוח ושכלול כישורי האזנה ודיבור
21	הערות למשימות "לשיחה ולכתיבה" ו"לדיון"
24	אינדקס למשימות לשוניות ולהעשרת השפה
25	טבלה – הבנת מבנה השפה העברית
26	כלים משותפים להערכה
27	התלקיט
28	משימות העשרה ואתגר
29	לחשוב על תהליך הלמידה והחשיבה
29	דוגמאות למחווים
31	מתן מענה לתלמידים מתקשים ולתלמידים מתקדמים
32	אסטרטגיות לפיתוח חשיבה בסדר גבוה עם דוגמאות

פרק שני:

35 הערות והארות להוראת טקסטים ספרותיים

דברי עיון

35 המדור: עם ספר פתוח

36	הצעה לתכנון הוראה למדור "עם ספר פתוח"
----	---------------------------------------

37	עם ספר על שפת הים / לאה גולדברג
38	הקריאה היא הרפתקה / סימון דה בובואר
38	נערה צעירה קוראת – ז'אן אונורה פראגונאר (1776)
39	כל הכבוד לאבא / פרץ בנאי
40	כמה מילים על מגדר
41	ללא כותרת – מאיר פי'צ'חדזה (2003)
41	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם
42	תמיד יהיו סיפורים / דב אלפון

43 מדור: עברית, שפה חדשה עתיקה

43	הקדמה
44	הצעה לתכנון הוראה למדור "עברית, שפה חדשה – עתיקה"
44	ככה זה בעברית / דתיה בן דור
45	המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בארץ ישראל

48 מדור: יחד ולחוד – אדם לאדם

48	הקדמה
49	הצעה לתכנון ההוראה למדור "יחד ולחוד"
50	החייכן / יצחק נוי
52	מעשה נדיב / אדמונדו דה אמיצ'יס
54	התורה שבעל פה: "המשנה והתלמוד"
55	המלביץ פני חברו / מתוך התלמוד
58	כיסא גלגלים / שלומית כהן אסיף
59	ילד בכיסא גלגלים / איור / אינה זולטרסקי
60	הצעה לתכנון ההוראה למדור "אדם לאדם"
61	אומרים שחתולים / יהונתן גפן
62	המשל ומאפייניו / ד"ר יהושע בנטוב
63	העיוור והמשותק / מישל פיקמל
64	חמשת העיוורים / לב טולסטוי
67	שלוש המסננות / מישל פיקמל
68	מעשה בשני אמנים / מיכה יוסף בן-גוריון
70	בגדי המלך החדשים / ה"כ אנדרסן
71	הנער שביקש לדוג לווייתן / דליה רביקוביץ'
72	דג הזהב / לאה גולדברג
75	לכל ילד יש זכות / צפריה שחם
76	הצעה לארגון ביוגרפיה – ה"כ אנדרסן

79	מדור: צער בעלי חיים
79	הצעה לתכנון ההוראה למדור "צער בעלי חיים"
80	מעשה בכלב סירקא / שלום עליכם
82	ביות בעלי החיים / גיא דור
84	ספר ערבי בשער יפו / ראובן רובין (1924)
84	אמא של אסף כותבת מכתב / נירה הראל
85	מדור: והבאתי אתכם אל אדמתכם
86	הצעות לתכנון ההוראה למדור "והבאתי אתכם אל אדמתכם"
87	שיר המעלות / תהילים קכ"ו
87	שדה מטפורי
89	עד עמוד התלייה / יהודה אשל
90	כיכר השמחה וכיכר העצב / נורית זרחי
96	מדור: ישראל שלנו
96	הקדמה
97	הצעה לתכנון ההוראה למדור "ישראל שלנו"
98	על שער המדור
99	עין גדי / איתן פרץ
102	"ללא כותרת" (ים המלח) / אבי יאיר (2009)
102	הצב האחרון שנותר במי הנחל / נילי חור
103	מבצע ההצלה הגדול / מיכל בן דוד
106	מדור: תיק תקשורת
107	הצעה לתכנון ההוראה למדור "תיק תקשורת"
108	סיפורי מגדלורים (פרט) / ליאת לבני (2010)
108	כוח הפרסומת / יעקב פיסנטה
109	הדינמיקה של כלב הקשור ברצועה / ג'אקומו בלה (1912)
110	הלן קלר / מתוך האנציקלופדיה המקוונת YNET
111	מדור: חגים
111	מבוא
112	מועדי תשרי
112	ימים נוראים / יהושבע בנטוב
113	הצעה לתכנון ההוראה למדור "ימים נוראים"
114	מתי נקבע א' בתשרי כראש השנה?

114	לשון חכמים ולשון חז"ל / ד"ר יפה בנימיני
116	על סיפורי חז"ל
117	ר' שמעון בן אלעזר והמכוער
119	סוכות
119	סוכה רחבת ידיים / סיפור חסידי
120	על "הסיפור החסידי"
121	מדור: יום הזיכרון לרבין
121	כרזה ליום הזיכרון ליצחק רבין / שירן בחרי
122	היונה הלבנה כבר זקנה / יונתן גפן
123	חנוכה
123	יוונות מול יהדות
124	הצעה לתכנון ההוראה למדור: "חנוכה"
126	ט"ו בשבט
126	חג האילנות / נתן אלתרמן
128	פורים
128	הצעה לתכנון ההוראה למדור: "פורים"
128	נורית נקמה בפורים / יפרח חביב
132	חג הפסח זמן חרותנו
132	פסח / ד"ר יהושבע בנטוב
132	הצעה לתכנון ההוראה למדור: "פסח"
133	במה עלינו לדקדק / סיפור חסידי
134	מדור: יום הזיכרון לשואה ולגבורה
134	הצעה לתכנון ההוראה למדור: "יום הזיכרון לשואה ולגבורה"
135	מרים – אמא קטנה / פרדריקה מזיא
136	הפרטיזנים נלחמו נגד הכיבוש הנאצי / גדעון רפאל בן-מיכאל
136	שיר הפרטיזנים / הירש גליק
140	יום הזיכרון לנופלים במערכות ישראל
140	הצעה לתכנון המדור: "יום הזיכרון לנופלים במערכות ישראל"

141	יום העצמאות
141	יום העצמאות / ד"ר יהושבע בנטוב
142	הצעה לתכנון ההוראה למדור: "יום העצמאות"
143	הלפיד היתום / דן בניה סרי
146	מדור: יום ירושלים
146	הצנחנים בוכים / חיים חפר
147	ירושלים / רחל חלפי
148	שבועות, מתן תורה
149	הצעה לתכנון המדור: "שבועות"
149	מעשה בחבר / מדרש שמות רבה
151	שלושה סיפורים על גיור / מתוך ספר האגדה
152	שיבולת בשדה / מתיתיהו שלם
153	מדור: זרקור על יוצר – לאה גולדברג
153	ניסים ונפלאות
156	דברי עיון על ניסים ונפלאות / גדעון טיקוצקי
157	מעשה בצייר
161	טיפוח תרבות קריאה – מועדון קריאה
161	על ההבדלים בהוראת סיפורים קצרים לעומת סיפורים ארוכים
163	דגמים לקריאה ספר שלם
163	אמיל והבלשים / אריך קסטנר
168	המלך מתיא הראשון / יאנוש קורצ'ק
173	פרק שלישי: ענייני לשון
173	שיפור מיומנות החיפוש במילון
	נספחים
176	נספח 1 – רשימת ספרי הקריאה המומלצים לכיתות ה-1
178	נספח 2 – טבלת המטרות בהוראת הטקסטים שבספר
188	נספח 3 – דגם לתכנון הוראה לקידום כישורי לשון לכיתה ה'
189	נספח 4 – טבלת עולם השיח של הספרות: מטרות תוכן, שפה ועוד
190	נספח 5 – הצעה ליישום רב גילי בנושאי לשון בגישה מעגלית רב תחומית
193	נספח 6 – תכנון בית ספרי
195	נספח 7 – רשימה ביבליוגרפית

פרק ראשון: מבוא בענייני דידקטיקה ומתודיקה

על המדריך למורה

המדריך למורה (המד"ל) שלפניכם נלווה למקראה. כמו המקראה, גם הוא תואם את המטרות והדרישות של תכנית הלימודים החדשה של משרד החינוך. תפקידו של המד"ל לסייע, להדריך ולהעשיר את אפשרויותיכם כמורים. המדריך כולל הסברים על מגוון הפעילויות בספר; דברי עיון ליצירות ספרותיות והצעות נוספות לפעילויות; הנחיות לקריאת ספרים שלמים להנאה; דברי עיון לטקסטים שונים שאינם ספרותיים. כדי שההוראה תהיה מיטבית, ראוי לחזור ולעיין בתכנית הלימודים: חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות, תרבות וכן בפרסומי משרד החינוך באינטרנט. כל מדור במד"ל נפתח במבוא קצר, המסביר את אופיו, את תכניו ואת הדגשים החשובים ביצירות שנבחרו. לכל אחד מהמדורים מצורפת הצעה לתכנון הלמידה: המד"ל מלווה באינדקס המפרט עניינים לשוניים, דגמי כתיבה ועוד.

על המקראה – עקרונות העריכה

דרך המילים היא מקראה הערוכה על פי תכנית הלימודים, שנקבעה על ידי משרד החינוך ובהתאם להנחיות ולקריטריונים הפדגוגיים העדכניים ביותר (תשע"ב). עקרונות היסוד של בחירת הטקסטים למקראה מושגות על היכרות עם מגוון היצירה והטקסטים בשפה העברית ועם אוצרות הספרות והתרבות היהודית שהתחברו בשפה זו במשך מאות שנים. כמו כן מביאה המקראה מדגם מייצג ממיטב ספרות העולם, בתרגום לעברית. המקראה ערוכה בגישה רב תחומית. היא מכילה טקסטים עיוניים לימודיים, טקסטים מעולם השיח של תקשורת המונים וטקסטים חזותיים. המקראה מעניקה תשומת לב מיוחדת לחינוך לערכים ולאוריינות, תוך הנחלת השפה העברית על רבדיה השונים, עידוד הקריאה ופיתוח מיומנויות הבנת הנקרא והכתיבה, העמקת היכולת הלשונית והשליטה בעברית כשפת אם וכן טיפוח חשיבה מסדר גבוה. אחת ממטרותינו היא השילוב בין הנאה ללמידה. היצירות והטקסטים המגוונים שנבחרו, תקינים מבחינה לשונית ומייצגים מגוון לשוני עשיר. רובם גם מפתיעים, אם בתוכנם ואם בסגנון כתיבתם, משעשעים ומענגים לקריאה וללימוד. הטקסטים ברובם המכריע כתובים במשלב לשוני ההולם את גיל התלמידים. חלקם, עם זאת, מציבים אתגר לתלמידים. כולם מלווים בשאלות ובתרגילים המאפשרים התמודדות נאותה עמם. הפעילויות המוצעות תואמות ומקדמות את יעדי החינוך הלשוני בכיתה ה:

1. פיתוח וייעול תהליכי קריאה – קידום השטף והדיוק.
2. הפקת משמעות מטקסטים מעולם השיח העיוני.
3. הפקת הנאה מקריאת יצירות ספרות.
4. עידוד קריאה להנאה ולהרחבת הדעת.
5. הרחבת אוצר המילים.
6. הוראת לשון בהקשר לטקסטים.

7. קידום תהליכי כתיבה.
8. פיתוח ההבעה בעל פה.
9. התנסות עצמית בביצוע משימות אורייניות בבית ובכיתה.
10. חקר – עיון במקורות מידע שונים (תקשוב).

המקראה מאורגנת על פי מדורים, המציעים מגוון עשיר של טקסטים מסוגים שונים: שירה (מאת לאה גולדברג, ע' הלל, יהונתן גפן ואחרים); סיפורת (מאת שלום עליכם, אדמונדו דה אמיצ'יס ועוד); משל (סוקרטס, איזופוס); טקסט מידעי בסגנון אנציקלופדי (חוק צער בעלי חיים); כתבות, הפורשות עמדה אישית של הכותבים ("תמיד יהיו סיפורים" מאת דב אלפון) ועוד. הגיוון מאפשר היכרות עם סוגים שונים של כתיבה, ומתן תשומת לב ליתרונות ולחסרונות המאפיינים אותם. התלמידים יוכלו לחוש מקרוב את ההבדלים בין טקסט מדעי ואובייקטיבי, טקסטים היסטוריים וביוגרפיים, ובין סיפורת בדיונית או עממית וסוגות, כגון משל, סיפור, שיר, מעשייה, וכדומה. היצירות עצמן מלוות בשפע הצעות לפעילויות לימודיות הקשורות אליהן: הצעות לדיון, שאלות מכוונות לעבודה בכיתה ובבית, רעיונות לפעילות מוטורית ודרמטית בעקבות היצירות, שאלות חשיבה המנסחות אתגרים לכתיבה ולביקורת ועוד. המקראה ערוכה באופן מודולרי. יחד עם זאת, המורים מוזמנים לעקוב אחרי סדר הנושאים שנקבע במקראה. המורים יכולים לקבוע לעצמם ארגון שונה של הלמידה. תוכן העניינים מיועד לסייע למורים להתמצא במקראה ולבחור את היצירות שבהן יעסקו בהתאם לצורכי כיתתם.

המקראה מחולקת למדורים. המדורים מרכזים חטיבות תוכן, המקיימות ביניהן קשרים והעומדות בזיקה הדדית:

1. "עם ספר פתוח": טקסטים העוסקים בקסמי הקריאה ואהבת הקריאה.
2. "עברית חדשה-עתיקה": מדור המייחד את תשומת הלב לשפה עצמה ולתכונותיה השונות.
3. "יחד ולחוד": טקסטים העוסקים ביחסים בין ילדים.
4. "אדם לאדם": טקסטים העוסקים במכלול היחסים המורכבים בין בני אדם.
5. "צער בעלי חיים": יצירות העוסקות ביחסים בין האדם לבעלי החיים.
6. "והבאתי אתכם אל אדמתכם": עדויות וקטעי מידע על עליות לארץ ישראל.
7. "ישראל שלנו": מדור המרחיב את ההיכרות עם הטבע והנוף המיוחדים של ארץ-ישראל.
8. "תיק תקשורת": מגוון טקסטים הפורשים את סוגי המדיה השונים ואת תפקידם בחינוך.
9. "חגים": מדור העוסק בחגי ישראל.

לכל מדור נבחרו טקסטים מגוונים, המשתייכים לעולמות שיח שונים, בהם יצירות פרוזה ושירה, עיון וקטעי מידע המתאימים לכלל התלמידים בכיתה ההטרונגנית. היצירות נבחרו בהתאם למטרה המבנית-חינוכית של המקראה.

המדורים משלימים זה את זה מבחינה תוכנית ומבחינת היצע הסוגות הטקסטואליות שהם פורשים בפני הקוראים. איסופם של סיפורים, משלים ושירים לצד כתבות, עדויות, ידיעות ורשימות במדורים השונים תחת גג נושא משותף, מאפשר השוואה בין דרכי המבע השונות, ומעמיד בפני התלמידים הצעות למגוון תגובות כלפיהם: הפנמה והזדהות, ניתוח וביקורת, סקרנות ויצירה.

על המשימות שנלוות לטקסטים בספר הלימוד

המשימות הנלוות לטקסטים בספר מתקיימות בארבעת אופני השפה:

האזנה ודיבור – פיתוח השפה הדבורה וכישורי האזנה.

קריאה וכתובה – טיפוח קריאה רהוטה וכתובה במחברת או הקלדה במחשב של משימות קצרות טווח וארוכות טווח.

המשימות שבספר נחלקות לסוגים שונים. לצד משימות המתמקדות בהבנת הנקרא ובהעשרת השפה יש משימות המדגישות את הדגם שהטקסט מייצג (דגם עמדה, דגם דיון, הגדרה, ביוגרפיה, רשימת הוראות ועוד), ומשימות השולחות את התלמידים למחזות חדשים – חקירה במקורות מידע שונים לקריאת ספרים כתיבה יוצרת פתוחה ("כותבים") – בכולם באים לידי ביטוי עקרונות אורייניים, כמו: העמקת יכולת ההנמקה, פיתוח יכולת ההכללה, טיפוח הסקרנות ועידוד להרחבת הדעת תוך ראיית הטקסט כנקודת מוצא לעולם עשיר ומגוון של מקורות מידע.

העיסוק בתופעות הלשוניות בפעילויות הנלוות לטקסטים קשור להקשר הטקסטואלי. יש ניסיון לקשור בין התופעות השונות במישור הפרדיגמטי ובמישור הסינטגמטי כאחד, ולהביא את התלמידים לכדי מודעות למבנה השפה העברית על תכונותיה הייחודיות כשפה שמית. ההפעלות הדידקטיות המוצעות אחרי מרבית הטקסטים, בכל אחד מן המדורים, מיועדות בין השאר לטיפוח אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, ולפיתוח חשיבה רפלקטיבית, המאפשרת לתלמידים מודעות לתהליכי הלמידה.

א. התנסויות התלמידים כוללות זיהוי והבנת אמצעים אומנותיים ביצירה הספרותית: חזרה, דימוי, השאלה, נקודת מפנה, סיפור בתוך סיפור, זיהוי נקודת התצפית שממנה מסופר הסיפור, זיהוי נקודות בהתפתחות העלילה ובקשרי הזמן והסיבה לכל האירועים, זיהוי המפורש והמשתמע, הבנת מניעי הדמויות ואפיון.

ב. הכרת מקדמי הארגון בטקסט (כותרות, פסקות, הדגשים), מרכיבי הטקסט (איורים, תצלומים, מפות ועוד) והבחנה בין עובדות לדעות, בין טענה לטיעון, זיהוי עמדת הכותב והצגת עמדה מנוגדת. התלמידים יתנסו במציאת קשרים בתוך היצירה ובין יצירות. התלמידים יוסיפו מימד פרשני ליצירות הספרות תוך התחברות לעולמם הפנימי ולהתנסויותיהם.

הערות והארות להוראת טקסטים ספרותיים

מטרת תכנית הלימודים היא לקרב את התלמידים לעולם הספרות, להעשיר את עולמם הרגשי של הלומדים, להטמיע ערכים חינוכיים, להעשיר את הידע של התלמידים בשפתם על כל רבדיה וגווניה ולטפח את אהבת הקריאה לשם הנאה. המדורים השונים בספר הם יחידות הוראה שנערכו מתוך נקודת מוצא של ימוד נושא ועריכה על פי תוכן טבעיים לילדים בגיל הזה. המעוניינים יוכלו לבחור ולעסוק במשלים או מעשיות מתוך הספר וללמדם כסוגה על מאפייניה.

- המורים יעוררו את ציפיות התלמידים לקראת קריאת הטקסט.
- המורים יעסקו באופן שבו נבנים המתח והציפייה בסיפור.
- במפגש עם היצירה, בנוסף לרובד הגלוי, תתקיים גם התייחסות פרשנית להיבטים הרגשיים, למסר הרעיוני בטקסט ולערכים האסתטיים (אמצעים ספרותיים).
- התלמידים יתבקשו לקרוא בקול רם קריאה מוטעמת המפרשת את היצירה.
- אמצעים ספרותיים – ההבנה הספרותית והוראה מפורשת של האמצעים הספרותיים תעשה בהדרגה, תוך נגיעה חוזרת באמצעים האלה.

- באמצעות הסיפורים שבספר יכירו התלמידים את המושגים: "היצג"; התפתחות העלילה; קשרי זמן וסיבה בין האירועים; "דימוי"; "השאלה"; "האנשה"; "מספר עד"; "מספר כל יודע".
 - בשירה יכירו התלמידים במושגים: חריזה; קשר בין מבנה ותוכן בשיר; ביטויים ציוריים: "דימוי" ו"השאלה".
- שימו לב: לפי הנחיית משרד החינוך יש להימנע מהפיכת העיסוק באפיוני הסוגות למטרה עיקרית. הדיון במאפיינים נחוץ רק במקרים שהם מסייעים לתלמידים להבין את הטקסט ואת משמעותו, ולא כמטרה בפני עצמה.

העשרת השפה – המורים ילמדו מילים וביטויים מתוך היצירות ויטמיעו אותן באמצעים שונים אצל תלמידיהם (ראו לעיל פעילויות בשיעור – מעשירים את השפה – עמוד 22).

פירוט סוגי הפעילויות השונות בשיעור ראו עמוד 13 ואילך.

קריאת ספרים שלמים – יוקצב זמן לקריאת ספרים ולשיח על ספרים בכיתה (רצוי לבקר עם התלמידים בספרייה הציבורית).

מומלץ להקצות זמן קריאה יום יומית דמומה ובקול רם מתוך ספרים. אפשר להמליץ לפני התלמידים לבקש ספרים כמתנת יום הולדת וגם להעניק אותם כמתנה.

יש לשוחח עם התלמידים במפורש על החשיבות של קריאת ספרים בשעות הפנאי. להפנות את התלמידים לאתרים המספקים מידע על ספרים ועל סופרים (דף דף; כנפיים; סימנייה ועוד). התלמידים יאספו מידע על הספרים האהובים ביותר בכיתה (מצעד הספרים הכיתתי) ויכתבו המלצות על ספרים.

תשומת לב מיוחדת תינתן לתלמידים המתקשים בקריאת ספרים שלמים להנאה. המורים ישתדלו להתאים את הספר לרמתם, קריאת הספר בגרסה קלה, הקראת הספר בפני התלמיד על ידי מבוגר, האזנה לקלטת של הספר (ראו במד"ל על קריאת ספרים שלמים, עמוד 162 ואילך).

המורים ילמדו מילים וביטויים מתוך היצירות ויטמיעו אותן באמצעים שונים אצל תלמידיהם (ראו לעיל פעילויות בשיעור – מעשירים את השפה – עמוד 22).

מומלץ למורים להיעזר בתוכנית הלימודים "חינוך לשוני – עברית – שפה, ספרות ותרבות" עמודים 56-60 וכן בהישגים הנדרשים בעמודים 81-95.

הערות והארות להוראת טקסטים מעולם השיח העיוני ומעולם השיח של תקשורת ההמונים

1. מטרות הוראת הטקסטים העיוניים

- א. לפתח בקרב התלמידים הבנה שקריאת טקסט מסוג זה נועדה למטרות למידה והרחבת הדעת.
 - ב. לחשוף בפני התלמידים מבנים מוסכמים של תת הסוגות האופייניות.
 - ג. לעורר אצל התלמידים את ההבנה המטה-קוגניטיבית שהידע על מאפייני הטקסט ועל המבנה שלו מקדמים את היכולת להפיק ממנו מידע.
2. פעילויות לקידום המטרות:
- איסוף מידע וארגונו בטבלה – לדוגמה הטבלה בטקסט: "הנס כריסטיאן אנדרסן – תולדות חייו" (עמוד 75 במדריך).

קידום זיהוי מבנים בטקסט העיוני:

- סיבה ותוצאה – טקסט שהיסוד המארגן שלו הוא סיבה ותוצאה יתאר את התופעה הסיבות לתופעה והתוצאות. לדוגמה: "הפרטיזנים לחמו נגד הכיבוש הנאצי" (עמוד 135 במדריך).
 - רצף כרונולוגי – טקסט שמארגן לפי סדר הזמנים של האירועים או שלבים השונים של תהליך. דוגמה: "הרפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם" (עמוד 40 במדריך).
 - בעיה ופתרון – טקסט שהיסוד המארגן שלו הוא בעיה ופתרון יציג את הקשר ביניהם: תיאור הבעיה, ודרכי הפתרון. "המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בארץ ישראל" (עמוד 44 במדריך)
 - הכללה ופירוט – כאשר הטקסט בנוי לפי היסוד המארגן הכללה ופירוט הוא יציג קביעה כללית (הכללה) ואחריו פירוט המשפט המכליל: דוגמאות, הסברים, נתונים וכיו"ב.
 - השוואה – כאשר טקסט בנוי לפי יסוד מארגן של השוואה, הוא ישווה בין דעות, או תופעות כדי להציג את הדומה ואת השונה ביניהן. לדוגמה: "תמיד יהיו ספרים" מאת דוב אלפון.
 - היבטים שונים – במבנה של היבטים יאורגן הטקסט בהצגת התופעה, ויתאר היבטים שונים של התופעה ובסוף יציג מסקנה. לדוגמה: "ים המלח תופעה ייחודית בעולם".
3. סוגי קריאה להכרת הטקסט העיוני:
- א. טרום קריאה – קוראים קריאה מרפרפת, מעיינים בכותרת הראשית, בכותרות המשנה, בתצלומים, בתרשימים וכיוצא באלה, בהתאם למה שהטקסט מזמן. מתנסים במציאת רמזים על נושא הטקסט או על תוכנו העיקרי.
 - ב. קריאה פעילה – מאתרים מידע רלוונטי לנושא מסוים במקורות מידע למטרות לימודיות מסוימות.
 - ג. קריאה מרפרפת סורקת לצורך איתור מידע מבוקש, חזרה מושכלת אל הטקסט לאיתור מידע מפורש, אסטרטגיות להבנת מילים לא מוכרות מתוך הקשר (קריאה פעילה).
4. פעילויות לקידום הטקסט המידעי בספר:
- א. התלמידים שואלים שאלות להעמקה בכתוב: לזיהוי העיקר, למציאת קשרים בין פרטי מידע, להבחנה במידע חדש, להבחנה במבנה הטקסט והקשרים הלוגיים שלו, לזיהוי כוונת הכותב.
 - ב. משווים מידע שהופק מטקסטים שונים לשם העמקה והרחבה של הנושא הנלמד.
 - ג. ממזגים מידע שהופק מטקסטים מידעיים שונים.
 - ד. מזהים משפטי הכללה ופירוט.
 - ה. מזהים את חלקי הטקסט: פתיח, גוף הטקסט ופסקת הסיום.
 - ו. מקשרים בין ידע חדש לידע קודם.
 - ז. כותבים טקסט מידעי להפצת המידע ו/או הרעיונות העיקריים.
 - ח. בונים טקסט מורחב על בסיס המידע המצוי בטקסט/ טקסטים מידעיים שונים.
 - ט. מאתרים מידע נוסף להעשרה ולהרחבה של נושא.
 - י. מושהחים ודנים על הנושאים שעליהם קוראים וכותבים.
 - יא. מחליפים מידע בעל פה על הנושאים ועל מקורות המידע.
 - יב. מציגים מידע בעל פה בעקבות הקריאה.
 - יג. משתמשים במידע שהופק לפתרון בעיות.

5. פעילויות להכרת הטקסט הטיעוני:

- א. קוראים מאמרים בעיתונים הילדים ובעיתונות המבוגרים, מבחינים במאפייני הטקסט הטיעוני.
- ב. מזהים את עמדת הכותב/ת ומביעים דעות לגביה.
- ג. דנים בבניית טיעונים בכתב ובעל פה בסיטואציות שונות.
- ד. קוראים טקסטים שונים רלוונטיים לביסוס הטיעונים.
- ה. דנים בדרכים המבטיחות ויכוח ודיון ענייניים ומכובדים.
- ו. מציגים את העמדות השונות בכתב ובעל פה.
- ז. מזהים מבנים של השוואה והנגדה, הסתייגות וציון סיבה ותוצאה: ואף על פי כן... אמנם... אבל... יש... בעקבות זאת, לעומת זאת, בדומה לכך, בניגוד לכך, רק, אפילו, דווקא.

6. פעילויות להכרת כתבה עיתונאית

- א. נחשפים לכתבות בעיתונים ובאמצעי התקשורת האלקטרוניים מבחינים במרכיביהן ומשוחחים עליהן.
- ב. מבחינים בעמדת הכותב בגוף הכתבה ובכותרות (למשל כותרת אוהדת לעומת כותרת מסתייגת).
- ג. מזהים סיטואציה המזמנת עריכת כתבה במסגרת מטלה ארוכת טווח.
- ד. קוראים וצופים בחומר הרלוונטי לנושא הכתבה שנקראה או עומדת להיכתב.
- ה. מראיינים דמויות רלוונטיות לכתבה.
- ו. אוספים חומר חזותי לכתבה.
- ז. עורכים את הכתבה ומעצבים באופן גרפי.

7. מיומנויות כתיבה ודיווח:

- א. תיאור והסבר של תופעות, תהליכים והתנהגויות כחלק מתהליך למידה.
- ב. הבעת עמדה מנומקת על טקסט כתוב, דבור או חזותי.
- ג. הבעת עמדה בנושא שנוי במחלוקת וביסוסה תוך התייחסות לטיעונים שכנגד.
- ד. סיכום של מידע ממקור אחד לפחות, כחלק מתהליך למידה.
- ה. הפקת עבודה כתובה בעקבות התנסות בתהליך חקר.
- ו. ארגון רעיונות במבנים מתאימים: תיאור והדגמה, סיבה ותוצאה, טיעון והנמקה, שאלות ותשובות, בעיות ופתרונן, השוואה.
- ז. דיווח על תהליכי למידה וחקירה.

הערה לסעיף ה' כתיבת סיכום: מומלץ להיעזר בקובץ "חבל על כל טיפה" אתר משרד החינוך. ובדגם המוצע במדריך בעמוד 103.

מוצע למורים לעיין באינטרנט בתוכנית הוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני בכיתות ה' ו'.

הפקת משמעות מטקסט

התנסות ראשונה	התנסות חוזרת	
הרפוס ההמצאה ששינתה את חיי האדם / ד' ריינס	בהתאם למה שהטקסט מזמן בטקסטים העיוניים, ובקריאת ספרים שלמים להנאה.	טרום קריאה - קריאה מרפרפת וניבוי תוכן הכתוב בעזרת מקדמי הטקסט: תצלומים; כותרת ראשית; כותרות משנה; מסגרות מידע; תרשימים; קריאת הפסקה הראשונה והאחרונה.
הרפוס ההמצאה ששינתה את חיי האדם / ד' ריינס	לאה גולדברג-תולדות חיים; תולדות העיתונות.	שאלת שאלות להעמקה
תמיד יהיו סיפורים / דב אלפון	מתוך נאומו האחרון של רבין	הכרת מאפייני טקסט לצורך טיעון ושכנוע.
לאה גולדברג-תולדות חיים	המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בא"י; תולדות העיתונות; הלן קלר	כתיבה בסדר כרונולוגי
מהמדע הבדיוני אל המציאות	העלייה מעירק בעשור שקדם להקמת ישראל והעלייה הגדולה לאחר הקמתה. ביות בעלי חיים.	הכללה ופירוט
מהמדע הבדיוני אל המציאות	המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בא"י	הקשר התוכני או הרעיוני בין הטקסט המרכזי לבין הטקסט במסגרות.
הרפוס ההמצאה ששינתה את חיי האדם / ד' ריינס	תולדות העיתונות; הפרטיזנים לחמו נגד הכיבוש הנאצי	משפט מרכזי
הרפוס ההמצאה ששינתה את חיי האדם	התורה שבעל פה: המשנה והתלמוד הנס כריסטיאן אנדרסן (ביוגרפיה); ט"ו בשבט - גלגולו של חג; תולדות העיתונות.	טבלה מארגנת
המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בא"י	ביות בעלי חיים; ט"ו בשבט - גלגולו של חג; כיצד הפכה התקווה להמנון.	תיאור תהליך
ביות בעלי חיים	העלייה מעירק בעשור שקדם להקמת ישראל והעלייה הגדולה לאחר הקמתה; הסיבות למרד המקבים ותוצאותיו.	קשרים סיבתיים
המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בא"י	חיי פרטיזן יהודי / שגיא בהן מדינת ישראל היא מדינת הלאום היהודי	השוואה בין טקסטים

הערות והארות להתבוננות בטקסט חזותי / רחל שליטא

- לצד הטקסטים המילוליים העשירים יש במקראה גם שפע של טקסטים חזותיים: ציורים, איורים, רישומים וצילומים. מקצתם נועדו להיות איורים, מעין אינטרפטציה ויזואלית למילה הכתובה,

המתרגמת אותה למדיום החזותי ומשלימה בכך את תוכנו של הטקסט. ואולם לצד האיורים האלה תמצאו לפעמים גם צילומים של יצירות אמנות, רובן יצירות מופת בתולדות האמנות הכללית, היהודית והישראלית.

- יצירות אלו שציירו אמנים ידועי שם, בוודאי לא נועדו להיות איורים לטקסטים. למען האמת, יצירות אלו במקורן לא נועדו לקהל ילדים.
- האמנות נוצרת בתור אמנות אוניברסלית ואינה מכוונת לא לקהל מסוים, לא לתקופה מסוימת ולא למקום מסוים. את ערכה האמנותי יכולים להעריך גם בני תרבויות רחוקות במקום ובזמן מהתרבות המקורית שיצרה אותה. ובכל זאת, אף שכל יצירה נוצרה כשהיא לעצמה ויש לה ערך אומנותי משל עצמה, בספר שלפניכם היצירות מופיעות בהקשר של טקסטים בנושא מסוים, לאו דווקא ספרותי. יצירות אלה נועדו לפתוח עוד פתח אל עולם חווייתי, אל עולם כפי שהוא נצפה דרך עיניו של האמן. האמן, בדרך כלל, אינו שואף להעביר מסר מילולי-חינוכי. הוא מבטא חוויות, רגש או מחשבה בעזרת השפה החזותית, שאבני הבניין שלה הן הצורות, הצבעים, החומרים והיחסים שביניהם וכן המשמעויות למיניהן שהאמן והצופה נותנים להם.
- אנחנו מציעים לפתוח שיחה על יצירת אמנות בהתרשמות התלמידים ממראה עיניהם.
- כדי לקלוט את מרב ההבעה שביצירה, יש צורך לשים לב לכל הפרטים: מה רואים בציור?
- מה נמצא במרכזו? מה תורם פרט זה או אחר לתמונה? אילו צבעים בחר האמן? האם הם שמחים או קודרים? אפשר לשייך תמונה לקבוצה מסוימת כמו ציור טבע, פורטרט או סיטואציה שהיא סיפור חזותי.
- בהמשך אפשר להגיע למסקנות לגבי חוויה, רעיון או רגש שרוצה האמן להעביר לנו.
- בשלב השלישי יכול כל משתתף לומר בכנות אם הוא אוהב את הציור ולנמק.

מסגרות הלמידה

הספר מזמן ללומדים הזדמנות לפעילויות מגוונות במסגרות לימוד שונות: מליאה; עבודה בזוגות; קבוצות קטנות הטרוגניות, ומדי פעם קבוצות הומוגניות. רצויה ישיבה בקבוצות הטרוגניות שבהן תלמידים בעלי יכולת, בעלי מוטיבציה ובעלי הישגים שונים יושבים בצוותא עם תלמידים חסרי מוטיבציה או מתקשים. עבודה בקבוצות מקדמת את התלמידים בתוך כדי שיתוף פעולה ללא תחרות. התלמידים מחליפים רעיונות ועוזרים זה לזה. רצויה גמישות במבנה קבוצות האם. לעתים יש צורך בהתארגנות מחודשת לפי העניין ולפי הצורך. לעתים קבוצת האם מתחלקת לתת-קבוצות ומתחברת לצורך סיכום. מחקרים הוכיחו שיש שיפור רגשי, חברתי וקוגניטיבי אצל תלמידים הלומדים בקבוצה.

מומלץ למורים לעיין:

- על הוראה הטרוגנית באתר: http://kaye7.school.org.il/hetero_methods.htm
- על למידה שיתופית – מה, איך ולמה באתר: www.branco weiss.org.il/1036/454.htm
- למידת עמיתים – DinaRamat-learning sites.google.com/site/dinaramotlearning/ friends

להלן התפקידים המרכזיים המוטלים על המורה בחינוך הלשוני

- להכין תוכנית עבודה מותאמת לשונות בין תלמידים
- לקדם כל תלמיד ולעקוב אחר התקדמותו
- לעודד את התלמידים ליישם באופן מושכל מיומנות תקשוב
- להתאים שיעורי בית, לבדוק אותם ולתת משוב מקדם
- לעקוב אחרי עבודות התלמידים ולהעריך אותן
- (ראו עמוד 14 בתוכנית הלימודים)

סוגי הפעילויות בשיעור

א. קריאה

"התלמידים יתנסו בקריאה מרובה (דמומה וקולית) של יצירות ספרות בבית הספר ובבית" (מתוך המד"ל "הוראה ולמידה של יצירות ספרות").

לטעמנו הקריאה הראשונה בטקסט היא אקט אינטימי בין הקורא לטקסט. אולם לפי אופי הטקסט ושיקולי המורים אפשר לקרוא קריאה ראשונית בקול רם. לעתים רצוי להכין מראש מילון קטן לעיון התלמידים, כדי שסייע להם להבין טוב יותר את הכתוב. יש להביא בחשבון שהתלמידים מבינים פעמים את משמעות המילים גם מתוך ההקשר במשפט. במהלך העבודה על הטקסט, משלב השיחה במליאה על התוכן הגלוי ולמן התגובה הראשונית על הטקסט (ראו להלן סעיף ב), אפשר להציע ללומדים לקרוא בקול קטעים קצרים מהטקסט לביסוס דבריהם. בסוף העבודה על המשימות הנלוות לטקסט מוצע שהתלמידים יקראו קטעים בקול רם ובמדויק, כדי לחזק את הדיוק ואת שטף הקריאה.

התנסויות חוזרות בקריאה – התלמידים (במיוחד המתקשים) יתכוננו מראש לקריאה רהוטה בקול רם בתוך כדי תשומת לב לסימני הפיסוק, לאינטונציה המתבקשת מאופיו של הטקסט ומסימני הפיסוק. התלמידים יבינו את חשיבותם של סימני הפיסוק לקריאה מדויקת ומשמעותית.

יש לזמן לתלמידים אפשרויות לקרוא בקול רם קטעים שמצאו חן בעיניהם, קטעים שהתרשמו מהם או קטעים לצורך טיעון ושכנוע. אפשר לעודד את התלמידים להציג דיאלוג מתוך סיפור, או אפשר לעודד אותם לקרוא טקסט ספרותי בתפקידים. אנחנו חוזרים ומדגישים: הקריאה הקולית חשובה במיוחד לתלמידים מתקשים וראוי לאפשר להם להתנסות בה במסגרת תומכת.

ב. שיחה חופשית במליאה

לאחר הקריאה הראשונה ביצירה, תתנהל שיחה חופשית שבה יביעו התלמידים את רשמיהם. יש לאפשר לתלמידים להקדיש דקות אחדות למחשבה, כדי שיבררו עם עצמם רגשות, מחשבות ותהיות, שהשיר או הסיפור מעוררים אצלם; כגון: לא אהבתי את השיר כי... ריחמתי על... כעסתי על... אני לא מבין מדוע הוא מתנהג כך? זה באמת קרה? לאחר דקות מועטות של הרהורים בשקט התלמידים יתחילו להגיב ליצירה באופן חופשי בתוך כדי הקפדה על קבלת רשות הדיבור. רוטינה קבועה זאת מאפשרת לתלמידים להתחבר ליצירה ומאפשרת למורים להכיר את עולמם הפנימי של תלמידי כיתתם: "המורים יעודדו את התלמידים להביע את חוויותיהם, את התרשמותם מהיצירה ואת פרשנותם האישית תוך קישור לעולמם. כמו כן יאפשרו להם לתת ביטוי להזדהות או לאי-הזדהות עם ערכים, עם דמויות, ועם אירועים הבאים לידי ביטוי ביצירה" (מתוך המד"ל "הוראה ולמידה של יצירות ספרות").

ג. שיחת מורה ותלמידים במליאה

השיחה תהיה מותאמת למטרות עולם השיח. היא יכולה להתחבר לשיחה החופשית במליאה או אפשר לנהלה לאחר שהתלמידים ענו על שאלות אחדות בפעילות "לשיחה ולכתיבה". בשלב הזה התלמידים חושבים על הטקסט, מפענחים ומפרשים אותו על ידי עיסוק בחלקים ממנו הבונים את השלם בהדרגה.

ד. הפעילות הנלווית לטקסטים בספר

מקצת הפעילויות המוצעות בספר מיועדות לעבודה בכיתה ומקצתן לשיעורי בית.

המורים ימיינו את המשימות לפי התבחינים האלה:

- מה מתאים כעבודת בית ומה מתאים לעבודה בכיתה.
- אילו משימות מתאימות לתלמידים מתקשים ואילו משימות כדאי להציע לתלמידים מתקדמים בלבד.
- לעתים ישמשו המשימות בסיס להכנת דף עבודה על ידי המורים.

משימות "לשיחה ולכתיבה" הן משימות קצרות טווח. המשימות מזמנות לתלמידים:

א. אפשרות להקדים ולשוחח בקבוצות על השאלות.

ב. יש לכוון את התלמידים לענות תשובות מלאות וענייניות תוך הקפדה על רצף הגיוני של המשפטים (הסבר, תיאור והנמקה).

בזמן קריאת התשובות ידונו המורים עם התלמידים על האופן שבו ניגשו אל כתיבת התשובות – כיצד עשו זאת? מה עזר להם להגיע לתשובה שלמה, טובה ומעמיקה יותר? מקורית יותר? מה היה קשה ואיך התמודדו?

משימות "כותבים" או "העשרה ואתגר":

המשימות האלה הן משימות עצמאיות בכיתה ובבית. על המורים להרגיל את התלמידים לתכנן את כתיבתם באמצעות איסוף מידע, כתיבת ראשי פרקים או כתיבת שאלות כהכנה למשימה. באמצעות הנושאים המוצעים לכתיבה, יפתחו הלומדים יכולת הבעת עמדה מנומקת; יכולת סיכום עיקרי הדברים בתוך כדי הבחנה בין עיקר לטפל ובין דעה לעובדה. התלמידים יפתחו יכולת לבחור במילים מדויקות לשם העברת המסר ויעבדו בסביבה מתוקשבת במידת האפשר במשימות "העשרה ואתגר" מצויות משימות חקר שמפנות את התלמידים לקריאה באנציקלופדיות ובגוגל למטרות איסוף מידע. התלמידים יקראו שני מקורות מידע לפחות וימזגו ביניהם (הדרכה בספר).

המשימות האלו הן משימות ארוכות טווח. העבודה עליהן נמשכת לאורך זמן. בספר יש הדרכה לתלמיד לתהליכי שיפור ושכתוב. חברי הקבוצה ילכו את תהליכי השכתוב והשיפור של המוצר הכתוב, והמורים יעקבו אחרי תהליכי השיפור וייתנו משוב על כל שלב.

בכל משימה יבחרו המורים היבט אחד או שניים לקידום הכתיבה. מדי פעם אפשר להציע לתלמידים משימת כתיבה שיתופית במסגרת הקבוצה או בזוגות.

(עוד על משימות ארוכות טווח בהמשך בסעיפים על התלקיט ועל הערכה חלופית).

התייחסות לדגמי כתיבה שונים בכיתה ה':

הדגם	התנסות	התנסות חוזרת
סיפור אישי בגוף ראשון	* / פָּרָץ בְּנָאִי	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם; מעשה נדיב; הלך קלר; ללכת לירושלים; חנוכה (ספר המקבים); נורית נקמה בפורים.
כתיבת משפטים עיקריים, תמצית, סיכום	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם	הדפוס – ים המלח; מבצע ההצלה הגדול; תולדות העיתונות.
ניסוח שרשרת אירועים סיבתית או כרונולוגית	שפה עתיקה – חדשה	הלך קלר; יוניסף; ים המלח; מבצע ההצלה הגדול; יום הזיכרון ליצחק רבין. חנוכה.
כתיבה טיעונית (מציאת יתרונות וחסרונות והצגתם; הצגת טיעונים בכתיבה בדגם עמדה או בדגם דיון)	שפה עתיקה-חדשה; החינוך הביתי; ביות בעלי-חיים; מבצע ההצלה הגדול; תולדות העיתונות; מכתבו של מתן בפייסבוק.	
בניית השוואה	הטוחן הזקן (תהליך התיעוש באירופה)	צער בעלי חיים (קיצור שולחן ערוך).
ניסוח הגדרה, הסבר למושגים, בניית כרטיס מידע, כתיבת קטעי מידע קצרים	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם	תמיד יהיו סיפורים; מדע בדיוני; אֶלְבוּם הַתְּמוּנוֹת שֶׁל סֶבְתָּא שֶׁם הַגְּדוֹלָה; השועל והעורב; שלוש המסננות (סוקרטס); בכייה לדורות; הכלב סירקא; ביתא ישראל – עדה אבודה שנמצאה; עין גדי מזווית אישית; תרגום התנ"ך ליוונית; יום הזיכרון.
ניסוח כללים והוראות	צער בעלי חיים	ים המלח; מבצע ההצלה הגדול.
בניית כתבה, ידיעה עיתונאית, ריאיון	הטוחן הזקן	ללכת לירושלים.

זיהוי אמצעים ספרותיים

- **השאלה** – * / פרץ בנאי; נורית נקמה בפורים / יפרח חביב; הלפיד היתום / דן בניה סרי
- **דימוי** – עם ספר פתוח על שפת הים / לאה גולדברג; הצנחנים בוכים / חיים חפר
- **האנשה** – הצנחנים בוכים / חיים חפר; חג האילנות / נתן אלתרמן
- **חזרה** – היונה הלבנה כבר זקנה / יהונתן גפן; אומרים שחתולים / יהונתן גפן; "ילד בכיסא גלגלים / שלומית אסיף-כהן
- **נקודת המפנה בסיפור** – הטוחן הזקן / אלפונס דודה; הדינר הגזול / יהודה בורלא; נורית נקמה בפורים / יפרח חביב
- **קשר בין צורה ותוכן** – ילד בכיסא גלגלים / שלומית אסיף-כהן; היונה הלבנה כבר זקנה / יהונתן גפן; על שלושה דברים / לאה גולדברג; הנער שרצה לדוג לווייתן / דליה רביקוביץ.
- **סמלים** – היונה הלבנה כבר זקנה / יהונתן גפן; כיכר השמחה וכיכר העצב / נורית זרחי; הלפיד היתום / דן בניה סרי

פיתוח ושכלול כישורי האזנה ודיבור

א. הרצאות בנושאים שונים

- פעמים אחדות במהלך השנה יציעו המורים לתלמידים לבחור נושא המעניין אותם ולהתמחות בו. התלמידים יכינו סיכום על הנושא וירצו עליו באוזני הכיתה. אפשר להשתמש באפשרויות שלהלן:
- בחרו נושא המעניין אתכם באופן חופשי, כגון: מי היה נובל שעל שמו מוענקים מדי שנה פרסי נובל בתחומים שונים
 - ליאונרדו וינצ'י נחשב לגאון – מי היה? מתי חי? מה ידוע עליו? באילו תחומים עסק? בזכות מה הוא נחשב לגאון?
 - אולי יש מוסיקאי, או ספורטאי המעניין אתכם – תוכלו לבחור בו ולכתוב עליו ועל יצירתו.
 - אולי תרצו להתמחות בתולדות החיים של אחד מגדולי העם היהודי ובהישגיו, כגון הרמב"ם, הרצל או רש"י.
 - התייעצו עם המורה והיעזרו באינטרנט או בספרני הספרייה.
 - כתבו על הנושא שבחרתם. הרצו על נושא התמחותכם לפני הכיתה.

ב. הקלטות

אפשר שהמורים יקליטו תוכנית רדיו וטלוויזיה בנושאי מדע, לשון ואקטואליה, שמתאימות לגיל הלומדים. התלמידים יאזינו להן וידונו בהן. כמשימות "לדיון": התלמידים יוזמנו להשתתף באופן פעיל בשיחות ובדיונים הן בקבוצות והן במליאה. תלמידים יתנסו בתהליכי תכנון מוקדם להצגת רעיונות בשיח הדבור בעזרת ההדרכה הניתנת להם בספר התלמידים ובעזרת הדגמה של המורה. התלמידים ישימו לב לתוכן דבריהם, לאופן הצגת הדברים וללשון הצגתם, ויתנסו בניסוח אמירה שלמה. השיח יתנהל באופן תרבותי ונינוח בתוך כדי הקשבה סבלנית והתייחסות לדברי האחרים. התלמידים ידעו לזהות את הרכיבים שהשתפרו בדיבור ובהאזנה שלהם.

הדרכה להכנת הרצאה

המורים ילוו וידריכו את התלמיד/ה בשלבי הכנת ההרצאה:

- א. התלמידים יונחו להכין את ההרצאה בכתב.
- ב. תיערך שיחה עם התלמיד/ה:
 - על רמת הפירוט המתאימה.
 - על אפשרויות שימוש בחומר חזותי (מצגת מלווה בתצלומים, מפות, תרשימים ועוד)
 - על עוצמת הקול ונימת הדיבור.
- ג. כחלק מההכנה התלמיד/ה ירצה לפני מבוגר במשפחה או לפני המורה ויקבל משוב מתקן ומשוב מחזק.

הערות למשימות "לשיחה ולכתיבה" ו"לדיון"

הספר מאפשר לתלמידים התנסויות מגוונות בשיח הדבור. במהלכו יפתחו התלמידים יכולת ביטוי עצמי, ירכשו ידע ויגבשו את השקפת עולמם בנושאים שונים. התלמידים ישימו לב לתוכן דבריהם, לאופן הצגת הדברים וללשון הצגתם ויתנסו בניסוח אמירה שלמה. המשימות שבספר מנחות את התלמידים לתהליך של תכנון מוקדם להצגת רעיונות בשיח הדבור אך אין להסתפק בכך. מוצע שהמורים יעצרו לעיתים את הדיון אחרי שהתלמידים סיימו את תהליך החשיבה והתכנון המקדים, וישוחחו עמם על ההכנות שערכו.

לדוגמה, במשל "האב הבן והחמור" (עמוד 81) מתבקשים התלמידים לדון:

- א. האיכר שמע לעצתם של בני האדם. מה רע בזה?
 - ב. באילו מקרים רצוי להקשיב לדעה של אחרים ולהתייעץ עמם לפני שמקבלים החלטה, ובאילו מקרים חשוב שלא לעשות כן?
- בשיחה ייבדק:** האם חשבו על דוגמאות מניסיון חייהם, מסיפורים שקראו או ממקרים ששמעו עליהם? האם התלמידים התבססו בתשובתם על המסופר במשל?
- המורים יבהירו לתלמידים שעליהם לשאול את עצמם: מה אני חושב/ת יודע/ת על נושא הדיון? מה אני רוצה להגיד בנושא? כיצד אסביר את עצמי? על מה מהכתוב בטקסט כדאי שאתבסס בדברי? מה חשוב לומר ועל מה אולי כדאי לוותר? כיצד אארגן את דברי בצורה ברורה ועניינית, כך שחברי הקבוצה יבינו אותי?

השתלבות בדיון – מוצע שהמורים ידגימו כיצד להשתלב בדיון לפי הנקודות האלה:

- המורים יסבירו את תפקידו של מנחה הקבוצה: קביעת סדר הסובבים; הקפדה על השתתפות של כולם; במקרה הצורך עליו/ עליה לבקש הסברים ונימוקים מהדובר. תפקיד המנחה יעבור מאחד לשני בקבוצה לפי סבב מוסכם.
- המורים יבהירו בשיחה את הכללים המוסכמים לניהול דיון: סדר הדוברים, יחס של כבוד לדברי הדובר אף אם חולקים עליו/ה או אם הוא/היא שגה/תה. יש להרגיל את התלמידים בקבוצה, לשאול שאלות הבהרה כגון: האם תוכל/י להביא דוגמה נוספת? לפי מה החלטת? אני מבקש להוסיף על דבריך. דעתי שונה מדעתך. אני חושב/ שקצת טיטית מהנושא מכיוון... אני חושב שיש דרך נוספת להסתכל על העניין...

• המורים יבהירו לתלמידים שאפשר להציע זה לזה אופציות לשוניות חילופיות, כדי להגיע למבע מדויק ושימוש מדויק באוצר המילים הנלמד. לדוגמה: ציינת שהוא כעס אולי לומר שהוא התמלא חימה.

המורים יבהירו שבסוף הדיון על התלמידים להחליט האם הם יכולים להסכים? על מה בעצם הם חולקים? מה ראוי להביא לשיחת המליאה האם להביא למליאה דעות מנוגדות או רק את דעת הרוב, ולסכם ביניהם: כיצד כדאי להציג את עיקרי הדיון לפני הכיתה: דיווח? הדגמה של מהלך הדיון? מצגת? במהלך הדיונים בקבוצה, המורים יצפו בהתנהלות הקבוצה ובמקרה הצורך יעזרו למקד את הדיון. כדי ליצור תחושת שותפות עם התלמידים, המורים יכולים להשתמש במשפטים כגון: אני צריך לחשוב רגע על הרעיון שהבעת... אני מנסה יחד אתכם לבנות תשובה טובה... האם אתם בטוחים בתשובה שלכם...

- בסיכום הדיון במליאה, יתחקרו המורים את התלמידים כיצד הגיעו לדעה או לרעיון שהביעו.
- המורים ידגישו שבמקרים מסוימים אין תשובה נכונה או לא נכונה. נהפוך הוא, טוב שיש דעות שונות לאותו עניין.
- לאחר שהקבוצות יציגו את סיכום השיחה. המורים יבנו הכללה מכלל התשובות.
- התלמידים יפתחו יכולת להסביר אם השיגו את מטרתם כדוברים או כמאזינים.
- כמו כן התלמידים יפתחו יכולת לזהות את המרכיבים שהשתפרו בדיבור ובהאזנה שלהם.

לפני התחלת הדיון המורים:

- יודאו שהתלמידים מבינים את נושא הדיון.
- בשיתוף התלמידים יוחלט על יודגש בדיון. לדוגמה: דיבור רהוט וזורם, תכנון מוקדם איכותי, יחס של כבוד לכל דובר וכן הלאה.

ניהול דיון על דילמות ערכיות

בספר מצויים דיונים בנושאים המציגים ערכים מתנגשים ומתבקשת הכרעה מוסרית. כגון הדיון בסיפור "מעשה נדיב", שבו מוזמנים התלמידים לדון בשאלה: האם נהג המורה כשורה כאשר סלח לתלמידים שהתעללו בקרוסי?

להלן אופן ניהול דילמה:

- בשלב ראשון – לפני העיסוק בשאלה חשוב לברר עם התלמידים מהי הסיטואציה שגורמת להתלבטות. בשלב שני – כל תלמיד/תלמידה יתבקשו לכתוב עמדה אישית, למשל: כיצד היה על "הגיבור" לפעול?... האם אני מסכים עם עמדת המורה?... התלמידים ינמקו את החלטתם בכתב.
- בשלב שלישי – ברור כיצד מתפלגות הדעות בין התומכים בעמדה ובין המתנגדים לה. החלוקה המדויקת תתברר על ידי הצבעה גלויה. (להתחיל את ההצבעה מהדעה הפופולרית פחות).
- בשלב רביעי – לאחר ההצבעה יש לחלק את התלמידים לקבוצות קטנות של תומכים בפעולת "הגיבור", ולקבוצות נפרדות של אלו המתנגדים לה.
- בקבוצה יציג כל משתתף את נימוקיו, ויתקיים דיון במטרה להגיע להסכמה קבוצתית בשני הנימוקים העיקריים לדעת רוב חברי הקבוצה.
- כל קבוצה תתבקש להציג את נימוקה במצגת או על בריסטול.
- בשלב חמישי – לאחר העיון בנימוקי הקבוצות השונות, יתאפשר למשתתפים לשאול את נציגי הקבוצות האחרות שאלות להבהרת טיעוניהם. אפשר לפתוח את הדיון בכמה דרכים. לדוגמה:

- לשאול את המשתתפים: מה דעתכם על הנימוקים שהועלו?
- לבקש מחברי קבוצת המיעוט להציג את עמדתם, ולהזמין את האחרים להביע את דעתם. המורה ינהל את הדיון המסכם במליאה בעזרת שאלות הבהרה. חשוב לעמת משתתפים בעלי דעות ונימוקים שונים במטרה לפתוח לפני המשתתפים צוהר לראיית הבעיה מנקודות מבט נוספות ובכך לתרום להרחבת הפרספקטיבה החברתית שלהם.
- עם זאת, ידגישו המורים שאין תשובות "נכונות" ו"לא נכונות" וכי כל הדעות לגיטימיות בדיון. יש לעודד תרבות של דיון המאפשרת להסכים או לא להסכים לדעות המובעות, ועם זאת, אינה סובלנית ליחס של זלזול או ביטול כלפי דעות של אחרים.

משוב

אפשר להיעזר במחווונים בהמשך ואפשר להוסיף עליהם או לגרוע מהם. המורים יתמכו במהלך הדיון בתלמידים מתקשים על ידי שאלות מתווכות והוספת פירוט.

מומלץ לעיין באתר:

www.snunit.k12.il/sachlav/noar/main/upload/docs/dilema1.doc

שנושאו: דילמות מוסריות ניהול דיונים.

במשימות "מעשירים את השפה" – יתנסו התלמידים בהבנת מילים מתוך הקשרן במשפט; יכירו צירופי לשון; ניבים ופתגמים; יזהו מילים מקבילות ומילים מנוגדות ויגלו את הקשר שבין מילים מאותו השורש. התלמידים ירחיבו את אוצר המילים בתוך ההקשר הטקסטואלי, וישתמשו שימוש רלוונטי באוצר המילים החדש.

המורים יעודדו את התלמידים להשתמש במילים ובמושגים החדשים בהקשר לנלמד הן בשיח הרב ובהן בשיח הכתוב:

- המורים יכולים להציע לתלמידים ליצור קובץ מצטבר של מאגר מילים חדשות ומשמעותו במחשב (או בפנקס).
- המורים יפנו את תשומת לב התלמידים להופעה חוזרת של מילים שנלמדו בטקסטים. המורים ישתדלו להשתמש בהזדמנויות שונות באמרות ובפתגמים שנלמדו וכמובן, במילים החדשות.
- אפשר לארגן על הלוח מידע שנאסף מפי התלמידים על המילה או הצירוף שנלמדו – משמעות המילה; הקשרים בין המילה למילים נוספות מאותו השורש; צירופי מילים למילה; ומילים מקבילות או מנוגדות.
- על המורה לעודד את התלמידים לחבר חידות לשוניות, להכין משחקי רביעיות, ומשחק זיכרון שיסייעו בידיהם לזכור טוב יותר את משמעותה של המילה, צירוף מילים, ניב ופתגם.

אינדקס למשימות הלשוניות ולהעשרת השפה במקראה

חזרה על המושג	הדגמה	המשימה הלשונית
מדע בדיוני; מעשה נדיב; הטוחן הזקן; תפילת שמונה-עשרה; מבצע ההצלה הגדול; ראשית התקשורת; תולדות העיתונות; ראש השנה; סוכה רחבת ידיים; חנוכה (תפילת על הנסים); חנוכה (ספר המקבים).	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם	חיפוש מילים וצירופים במילון (הכוונה כאן לחיפוש במילון גרידא (ראו גם מושג השורש)
תמיד יהיו סיפורים; תולדות העיתונות; חנוכה (תפילת על הנסים); יום הזיכרון.	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם	צירופי לשון, ניבים ופתגמים
מעשה נדיב; סוכות.	מדע בדיוני	הצטרפויות מוגבלות (צירופים שהם ניבים למחצה)
אש השנה; חנוכה (תפילת על הנסים); חנוכה (יוון כבשה את ממלכת הפרסים); שירי חירות בכלא דמשק; מעשה נדיב; שלוש המסננות; תפילת שמונה-עשרה; עד עמוד התלייה, הלפיד היתום	תפילת שמונה-עשרה עם ספר על שפת הים	מילים קרובות משמעות (מקבילות, נרדפות) דו-משמעות, רב-משמעות, משמעות מושאל
	הטוחן הזקן	משלבי לשון
המלבין פני חברו / מתוך התלמוד שלוש המסננות (אמר רב ששת); והבאתי אתכם אל אדמתכם; תפילת שמונה-עשרה; ראש השנה; אגדות חז"ל במקראה.	רבי אלעזר והמכוער / מדרש אגדה	רובדי הלשון

במשימות "ענייני לשון" מצויים ענייני לשון מלווים בתרגילים. לפי ההנחיות בתכנית הלימודים, אין ללמד דקדוק באופן מובנה אלא ללמד לשון בגישה של "מן הטקסט אל הלשון ומן הלשון אל הטקסט", כלומר לפי עניינים לשוניים שהטקסט מזמן. להלן המלצה למהלך הוראה של תופעה לשונית כאשר נקודת המוצא היא טקסטואלית. א. זיהוי תופעה לשונית מן הטקסט.

ב. ניסוח כלל יחד עם התלמידים, או הצגת הכלל הלשוני.

ג. הדגמה ותרגול בטקסט ומחוץ לטקסט.

ד. התנסויות חוזרות בטקסטים אחרים.

הטבלה שלהלן תעזור למורים בחיזוק התרגול החוזר בענייני לשון. חשוב להפנות את התלמידים למקום בו למדו את התופעה הלשונית בפעם הראשונה, המשימות עונות על דרישותיה של לדרישות תכנית הלימודים (ראו תה"ל עמודים 69 – 73; ראו אינדקס לשוני להלן ותכנון לשוני רב גילי שנתי (עמוד 175)).

הכנת מבנה השפה העברית

ידע על הלשון	הטקסט להוראה	טקסטים להתנסות חוזרת
מושג השורש	מדע בדיוני	שפה עתיקה – חדשה; אֶלְבוּם הַתְּמוֹנוֹת שֶׁל סֶבְתָּא שֵׁם הַגְּדוֹלָה; הטוחן הזקן; לכל ילד יש זכות; הברחת יהודים מעירק לפני הקמת מדינת ישראל; ראשית התקשורת; חנוכה (תפילת על הנסים).
כתיב חסר ניקוד	סוכה רחבת ידיים	
נטיית הקניין	מתוך תפילת שמונה-עשרה	
תצורת שמות (משקלים, שימוש במוספיות)	שפה עתיקה-חדשה	אֶלְבוּם הַתְּמוֹנוֹת שֶׁל סֶבְתָּא שֵׁם הַגְּדוֹלָה; מבצע ההצלה הגדול (שמות פעולה).
התואר (גזירה ומשקלים)	מעשה נדיב	אֶלְבוּם הַתְּמוֹנוֹת שֶׁל סֶבְתָּא שֵׁם הַגְּדוֹלָה; סוכות.
הפועל:		
א. התאם מין, מספר וגוף	עם ספר על שפת הים	מדע בדיוני
ב. זמני הפועל	עם ספר על שפת הים	אֶלְבוּם הַתְּמוֹנוֹת שֶׁל סֶבְתָּא שֵׁם הַגְּדוֹלָה; בכייה לדורות; עין גדי מזווית אישית; איחיתי לבקש סליחה; תרגום התנ"ך ליוונית.
ג. שם הפועל	צער בעלי חיים	עין גדי מזווית אישית.
ד. ציווי חיובי ושלילי	צער בעלי חיים	
ה. סביל-פעיל	מבצע ההצלה הגדול	תולדות העיתונות.

ידע על הלשון	הטקסט להוראה	טקסטים להתנסות חוזרת
ו. מילות יחס ותיאורי פועל	סוכה רחבת ידיים	
מילות קישור	הטוחן הזקן (תהליך התיעוש באירופה);	לכל ילד יש זכות; עין גדי מזווית אישית.
הכללה ופירוט	תמיד יהיו סיפורים	ביות בעלי חיים; ראשית התקשורת; חנוכה (יוון כבשה את ממלכת הפרסים).
סימני הפיסוק	עין גדי מזווית אישית (סוגריים)	מדע בדיוני; בכייה לדורות; מבצע ההצלה הגדול; תולדות העיתונות.
ניסוח כותרות	הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם	
כתיב מלא וכתוב חסר	מתוך ספר המקבים	

משימות "מועדון קוראים" נועדו לקדם קריאה לשם הנאה.

- א. המורים יקדישו זמן לקריאת פרקים או אירועים מתוך הספר או יעודדו את התלמידים לקרוא בקול רם לפני הכיתה קטעים שהלהיבו אותם, עוררו בהם מחשבה, שעשעו אותם ועוד.
- ב. יעודדו דיון על חוויות הקריאה.
- ג. יאפשרו יצירה עצמית או יצירה מתוך ההצעות שבספר.

כלים משותפים להערכה

(מה עשינו? איך עשינו? איך אפשר לשפר?)

בהוראה מודרנית הולכת ותופסת מקום מרכזי הערכה חילופית של הישגי התלמיד. בהערכה כזו מפתחים התלמידים מסוגלות להעריך בעצמם את טיב הביצוע של מטלה ארוכת טווח מסוימת, ומידת התקדמותם בתהליכי הטייט. בהערכה חילופית התלמידים מתבקשים לעקוב אחרי תהליכי למידתם ותהליכי הלימוד של חבריהם ולהעריך אותם לפי תבחינים שנקבעו מראש.

על המורים לאתר קשיים שהתעוררו במהלך העבודה אצל התלמידים ונקודות שיש לחזקן. בסוף התהליך עליהם להעריך את התקדמות והישגי התלמידים.

המורים יבחינו את המטלה בשיחה מקדימה עם תלמידיהם. הם יגדירו עם התלמידים במשותף את היעד אליו הם שואפים להגיע. באמצעות ההגדרה הזאת, יוכלו גם התלמידים להעריך את התוצר בהמשך, ולהבין במה עליהם להשתפר, הן בכתב והן בעל פה.

התלמידים יקבלו משוב בשלבים שונים של המטלה. המשוב יינתן על ידי חברי הקבוצה המודעים לתהליך הלמידה. ייבחן באיזו מידה הידע נבנה והאם הושגו היעדים. בנוסף לכך, המורים ישתתפו בהכוונת התלמידים במהלך העבודה ובאיסוף ראיות על עשייתם והבנתם.

התלמידים יציגו את הישגיהם בתלקיט (ראו להלן), ביומן קבוצתי, בתערוכות, במצגות ועוד.

שלבי משימה ארוכת טווח:

- א. כאשר ניתנת מטלת כתיבה יש להבהיר בשיחה מקדימה את מטרות הכתיבה:
האם הכתיבה למטרת מידוע? שכנוע? תיאור והסבר?
- ב. ייקבעו התבחינים להערכת המוצר (מחווז) בשיתוף התלמידים.
- ג. תודגש חשיבות התכנון:
תחילה אכתוב על....
שנית אכתוב על...
שלישית אכתוב על...
בסיכום אתיחס ל...
- ד. לאחר כתיבת הטייטה הראשונה יפנו התלמידים לחבריהם בקבוצה ולמורה ויקבלו משוב שלפיו ישכתבו את הטייטה הראשונה. יש להסביר לתלמידים את המושגים "ביקורת בונה" או "הערכה מקדמת" שעוזרים לתלמידים להאמין בכוחם להתקדם ולהצליח. כל הערכה תתחיל בנקודות חיוביות מחזקות ורק אחר כך יצוינו נקודות טעונות חיזוק.
- ה. משוב נוסף בשלבים השונים של התהליך וגם לאחר שהעבודה הושלמה יינתן הן על ידי המורה והן על ידי החברים בקבוצה.
- ו. הטייטות השונות ייאספו בתלקיט וישקפו את מידת ההתקדמות של הלומד.

תלקיט / אסופת עבודות

- התלקיט הוא אוגדן המכיל עבודות מוקלדות, עבודות בכתב יד, תדפיס של מצגות ועבודות יצירתיות כגון ציורים. התלקיט משמש לאיסוף השלבים השונים של משימות ארוכות טווח. הוא משקף באוסף הטייטות את מידת ההתקדמות.
- מטרת התלקיט:
- א. לשפר את הלמידה ולהעמיק בנלמד.
 - ב. להבין שהכתיבה היא תהליך מתמשך, ארוך טווח.
- התלקיט מדגים: א. את מהלכי הלמידה. ב. את איכות הביצוע. ג. את ההשקעה ואת התוכנות שהסיק/ה התלמיד/ה במהלך עבודתו/ה.

התלמידים יאספו בתלקיט עבודות מסוגים שונים לפי בחירתם, כגון כאלה שנמצאות בתהליכי עבודה או עבודות גמורות, לדוגמה: כתיבת ראשי פרקים לפני סיכום מידע, מצגת, ציורים, סיפורים. חשוב שהתלמידים יבינו שבתלקיט כוללים דוגמאות המבטאות את תהליך למידתם, ולכן הוא כולל עבודות טובות וטובות פחות, ובתנאי שיציגו את כל שלבי הטייט, שמדגימים את התפתחותם בתהליך למידתם. על מנת לקדם את תהליך הטייט, המורים יעריכו את העבודה לפי הקריטריונים שהוסכם עליהם מראש בשיתוף התלמידים.

מנקודת מוצא זו נובעים כמה עקרונות:

- יש להבהיר לתלמידים מראש שמטרת העבודה היא ללמוד כיצד משפרים ומתקנים.
- המשוב יעסוק בעיקר בנקודות מרכזיות הנוגעות להיבטים של סוגת הכתיבה: סיפור, טיעון, הבניית ידע ועוד.

- המשוב יעסוק במספר מצומצם של עניינים, כדי שהתלמיד יהיה מסוגל להפיק ממנו תועלת. יש להביא בחשבון שריבוי ביקורת מתסכל ומייאש, לכן חשוב להדגיש גם עניינים חיוביים בטיוטה. כמו כן, חשוב להדגיש בכיתה:
 - א. המשוב הינו כלי עבודה משותף שעומד לרשות כל תלמידי הקבוצה או הכיתה, לתועלתם ולקידומם.
 - ב. יש להסביר את התועלת שאפשר להפיק ממשוב עמיתים, מההפריה ומהתמיכה ההדדית תוך כדי תהליך הכתיבה.
 - ג. המורים יעקבו אחרי התלמידים בשלבים השונים של כתיבת העבודה. ויגיבו על התכנים, המידע או העמדות שהתלמידים מציגים. כמו כן יגיבו על סגנון הכתיבה והעושר הלשוני.
 בספר בעמוד 17 יש הדרכה לכתיבת עבודת העשרה ואתגר. רצוי להפנות את התלמידים להדרכה הזאת בכל פעם שיש משימות מהסוג הזה.
- במהלך שלבי השכתוב יצרפו התלמידים לתלקיט את ההצעות לשיפור הכתיבה שקיבלו מחבריהם וכן יצרפו חוות דעת אישית שלהם על איכות כל עבודה שנכללת בתלקיט.
- התלמידים ילמדו להתבונן בביקורתיות בעבודתם, ולהעריך את עצמם בעזרת שאלון בקרה – מחוון, שרצוי להכינו מראש עם התלמידים. התלמידים יפנו לחבריהם ויקבלו מהם משוב במהלך שלבי שיפור המוצר.
- התלמידים יכולים להראות את התלקיט גם להורים ולכני משפחה אחרים כדי לקבל מהם משוב בתהליכים השונים של העבודה.
- הערכה חילופית יכולה להתבצע גם בעזרת הכנת משחק, הצגה, ציור או בניית דגם.

משימות העשרה ואתגר

התלמידים יכתבו פעמים אחדות במהלך השנה משימת העשרה ואתגר בזיקה ישירה לנושא שנלמד בכיתה או ללא זיקה כזו.

המורים יסבירו את מטרת ארגון תיק העבודות ואת אחריות התלמיד לנהל את התיק במהלך השנה. מדי פרק זמן, רצוי להקדיש דיון על חשיבות התלקיט בתהליך הלמידה; קשיים שהתעוררו בקבלת החלטות; בשכתוב; בעמידה בלוח זמנים; ובהתמדה.

כאמור, המורים יגיבו על עבודת התלמידים הן בשלב הראשון והן לאחר שלב השכתוב והשיפור. המורים יסבירו לתלמידים בבהירות את הטעון שיפור, וכן יציעו הצעות מעשיות לשיפור. אפשר שהמורים יגיבו לעבודות בתלקיט בעל פה, במפגש אישי עם תלמיד/ה, או בכתב בתוך התלקיט.

מבנה התלקיט נקבע לפי המטרות והצרכים של הלמידה וההערכה.

"יומן-מחברת"

כלי הערכה אפשרי נוסף הוא "יומן-מחברת" לשימוש חברי הקבוצה והמורה, או לחלופין מחברת אישית לכל תלמיד. בסוף לימוד הנושא יכתבו התלמידים רשמים על הנלמד: אפשר שהרשמים הקבוצתיים יכללו תוצרים קבוצתיים כמו דו"ח על דיון, עיתון או תערוכה. אפשר שכמחברת אישית יביעו התלמידים רגשות כמו סיפוק, התלבטויות ועוד.

לחשוב על תהליך הלמידה והחשיבה

ההערכה הינה חלק מתהליך המתעד את התפתחות יכולות התלמיד לאורך זמן, והיא משולבת בתהליך הלמידה. התלמיד לומד להעריך ולבקר את התקדמותו אל המטרות שהוגדרו במשותף על ידי המורה והתלמיד. אחד הכלים היעילים לפיתוח יכולת הערכה עצמית הוא בניית מחוון מלשון חיווי (חוות דעת) שמאפשר לתלמיד לבדוק את אופן ביצוע המשימה שהוטלה עליו ועוזר למורה להעריך את איכות העבודה. הוכח במחקרים ששיתוף התלמידים בהכנת מחוון מבהיר להם את הציפיות מהם בביצוע המטלה, תורם לפיתוח יכולת הערכה עצמית, ומפתח את היכולת הרפלקטיבית.

בהכנת המחוון המורים והתלמידים הופכים לשותפים בחשיבה, בתכנון ובקרת איכות הכתיבה (או הדיון).

בעזרת הנקודות לבקרת הכתיבה יכירו התלמידים את יכולותיהם ואת חולשותיהם; את הרגלי הלמידה שלהם; יסגלו לעצמם את היכולת להבין את מטרת המשימה מראש ולפעול לפיה; יפתחו מודעות לאפשרויות קבלת עזרה בביצוע המשימה.

לפני ביצוע המטלה, במהלך דיון קבוצתי, התלמידים והמורה יציבו יעדים לביצוע ויכתבו במשותף מראש נקודות שבהן יתמקדו במהלך המטלה, נקודות הקשורות לאופן ארגון המטלה, דרכי העבודה והערכת איכות המוצר.

לאחר ביצוע המטלה יוכלו התלמידים והמורה להעריך אותה לפי הנקודות שהכינו מראש.

דוגמה למחוון להערכת עבודת חקר

הנושא: עבודת החקר בנושא המצאות

המידע

תבחינים	קיים	קיים חלקית	לא קיים	הערכת התלמיד	הערכה מעצבת
הסבר והנמקה על בחירת ההמצאה					
שאלות שנכתבו כהכנה לאיסוף המידע					
תיאור ההמצאה והממציא					
תרומת ההמצאה לחיי האדם					

הערכת התוצר

תבחינים	קיים	קיים חלקית	לא קיים	הערכת התלמיד	הערכה מעצבת
ניסוח ברור ותקין מבחינה לשונית					
תהליך שיפור הטיוטה					
שימוש בצבע, בתרשימים ובתצלומים					
כותרות ציון מדויק של המקורות					
עמידה בלוח זמנים					

כאשר העבודה נעשתה בצוות, יש להעריך גם את מידת שיתוף הפעולה.

הצעה למחווה לכתובת טקסטים למטרות מידוע:

- כמה טקסטים קראת לפני כתיבת המטלה?
- איזה ידע חדש למדת מהקריאה?
- האם כתבת במטלה פרטים חשובים ודילגת על פרטים שאינם חשובים?
- האם כתבת בשפה שלך או העתקת מתוך המקור?
- האם הקפדת על כותרת, פתיח גוף ופסקת סיום בכתיבתך?
- האם הקפדת לציין את המקור ממנו שאבת את המידע?
- האם נתקלת בקשיים? מהם?
- האם את/אתה מרוצה מעבודתך בכתב?
- באיזה תחום היית רוצה להשתפר?
- אילו מילים וביטויים שלא הכרת, למדת?

הצעה למחווה ליצירות ספרות:

אפשר להציע תיעוד חופשי או להיעזר בשאלון הבקרה הבא:

- מה הבנתי בעצמי על הדמות?
- מה למדתי מחברי?
- מה למדתי מהמורה?
- מה אני מרגיש/ה כלפי הדמות?
- האם יש לי ביקורת על מעשיה של הדמות?
- האם אני מרוצה מאיכות תשובותי?
- אילו מילים וביטויים חדשים שלא הכרתי, למדתי ביצירה זו?

הצעה למחווה בנושא ניהול דיון

- האם מטרת הדיון הייתה ברורה לך?
- האם הקדשת זמן למחשבה לגיבוש עמדתך?
- האם הקדשתם זמן לחשיבה בקבוצה?
- האם הקשבת לדעות של אחרים?
- האם קטעת אחרים בזמן השיחה?
- האם חיכית בסבלנות לתורך?
- אילו רעיונות בקבוצה או בכיתה הרחיבו את החשיבה שלך לכיוון חדש?
- האם הנימוקים שתרמת לדיון היו שונים זה מזה?
- האם הנימוקים שהעליתם במשותף בצוות חזקים?
- האם הצלחת למצוא נימוקים גם לדעה הנגדית לשלך?
- האם התרשמת מנימוק שלא חשב/ת עליו/יבין אם הוא תומך בדעתך או מנוגד לה?
- האם שינית את דעתך בעקבות הדיון? אם כן, הסביר/י מדוע.

הצעה למחווה עם סיום לימוד מדור במקראה

- איזו יצירה מיצירות הספרות במדור מצאה חן בעיניך במיוחד? מדוע?
- איזה ידע חדש או הבנה חדשה שאבת מהמדור?
- אילו נושאים שהועלו לדיון עניינו אותך?
- אילו קשיים היו לך?
- בעזרת מי התגברת על הקושי (חברים, מורה, מבוגרים בסביבה הקרובה)?
- האם את/ה מבחין/נה במדור בין יצירות ספרות שהן למטרות הנאה לבין קטעי מידע למטרת הרחבת הידע?
- חשוב להשתמש בכל שאלון מסוג זה במינון מתאים.

מתן מענה לתלמידים מתקשים ולתלמידים מתקדמים

- מתן מענה לתלמידים בעלי קשיים מהווה אתגר למורה מכיוון שהקושי שונה מתלמיד לתלמיד והוא יכול להתבטא באופנים שונים: ביכולת ריכוז, בקריאה, בכתיבה, בהבעה בכתב ובעל פה. הוא יכול להיות תוצאה של לקות (כמו דיסלקציה או דיסגרפיה), היעדר מוטיבציה, תחושת כישלון מתמשכת וחסרים בסביבת הבית בה גדל התלמיד. התלמידים האלה זקוקים לתשומת לב מיוחדת של המורה:
- תמיכה וחיזוקים חיוביים; אפשר לעזור להם בפגישות אישיות עם המורה בשעות הפרטניות בסביבה רגועה, תומכת ומעודדת.
 - כדי לעורר מוטיבציה יאתרו המורים נקודות חוזק אצל כל תלמיד מתקשה. יש המתקשים בטקסט המילולי אבל מבינים ומסבירים היטב טקסטים חזותיים (תצלומים, תמונות אמנות). כמו כן, יאתרו המורים תחומים שמעניינים את התלמיד כגון ספורט, טיולים סרטים, מוסיקה, גלישה ביוטיוב ועוד. המורים ישתמשו במידע מסוג זה לבניית תכנית עבודה לקידום ארבעת אופני השפה.
 - הטרמה – בתיווך מקדים להוראת הטקסט בכיתה, המורים יסבירו למתקשים את הרקע לסיפור אפשר לספר לתלמידים המתקשים את תוכן הטקסט מראש או לקרוא בפניהם בקול רם מראש את הטקסט בני משותפת של תרשים זרימה לסיפור, יכול לעזור להבין את רצף העלילה.
 - לחלק לקטעים יצירות ספרות ארוכות כדי שהתלמידים המתקשים יוכלו להתמודד עמם בהדרגה, בכל פעם עם חלק אחד.
 - כדי לעורר מוטיבציה יאתרו המורים נקודות חוזק אצל כל תלמיד מתקשה. יש המתקשים בטקסט המילולי אבל מבינים ומסבירים היטב טקסטים חזותיים (תצלומים, תמונות אמנות). כמו כן, יאתרו המורים תחומים שמעניינים את התלמיד כגון ספורט, טיולים סרטים, מוסיקה, גלישה ביוטיוב, ועוד. המורים ישתמשו במידע מסוג זה לבניית תכנית עבודה לקידום ארבעת אופני השפה.
 - להכין מילון למילים שאינן שכיחות. ולהטמיע אוצר מילים בדרך של משחקים שונים. לפני קריאת הסיפור.
 - בטקסטים שאינם ספרותיים רצוי להדגיש בצבע את משפטי המפתח. להקנות כלים לארגון המידע: כגון מיפויי המושגים; יש להדגים מקרים המסבירים את המושג. יש להפנות את תשומת הלב למרכיבי השונים של טקסט רב-היצגי, כגון תצלומים תמונות מפות וכיו"ב שמצויים באינטרנט בשפע.
 - ללמד באופן מפורש את ההוראות שניתנות לביצוע המשימות בספר ולוודא שהבינו אותם. אפשר להציע לתלמידים מתקשים לענות רק על אחת או שתיים מהמשימות המוצעות בספר.

- אפשר לאפשר לתלמידים לבטא את התרשמותם מהיצירה באופן לא מילולי כגון ציור, הצגה ועוד.
- אפשר להכין דף עבודה שהותאם במיוחד לרמתם. קל יותר לתלמידים מתקשים לענות על משימות רב ברירה.
- להציע לתלמידים מתקשים לעסוק רק בחלק מהמשימות לטקסט.
- בבחינות אפשר לבקש מהתלמידים המתקשים לענות רק על שאלות שהמורה סימן/נה עבורם. לעתים כדאי לבנות להם מבחן עם שאלות סגורות.
- לתת ציון מגן בבחינות לתלמידים מתקשים שמשתפים פעולה ומשתדלים.
- התלמידים המתקשים יכולים גם להיעזר בחבריהם לקבוצה (ראו הוראת עמיתים עמוד ____).

חשוב לשבח במיוחד על כל הישג ולתת לתלמידים אלה חוויה של הצלחה. חשוב שהתלמידים המתקשים יחוו שהמורים באו לעזור ולא להכשיל. לכול צורות הסיוע יש השפעה חיובית על הישגים לימודיים לתלמידים מצטיינים אפשר להציע לעתים לקרוא שתי יצירות, ולבחור לעבוד על אחד מהם בלבד. על המורה לטפח אצלם אהבת הקריאה על ידי מטלות קריאה נוספות. להביא את הספרים לכיתה ולדווח עליהם. יש לאפשר להם יותר עבודה עצמית ולהרבות בעבודות חקר. אפשר להציע להם לחפש מקורות מידע נוספים המרחיבים את הטקסט המידעי הנלמד.

אסטרטגיות לפיתוח חשיבה בסדר גבוה

הקניית מיומנות חשיבה

המורים ילמדו במפורש אסטרטגיות חשיבה

- ייערך דיון בכיתה על שאלות נבחרות כדי להדגים את האסטרטגיה שבעזרתה מתמודדים עם סוג השאלה המסוימת.
 - על המורים להסביר באופן ישיר מהי המיומנות שהתלמידים עומדים לבצע, כגון: עליכם להעלות אפשרויות שונות... עליכם לקבל החלטה... עליכם לחפש נקודות דמיון ונקודות שוני... עליכם ללמוד מההשוואה... ישנה הדרכה בספר לתלמידים.
 - התלמידים יתבקשו להציע דרכים להתמודדות עם השאלות המורכבות יותר. הם והמורים יציעו בעצמם דרכים, או יסבירו איזה תהליך חשיבה עשו הם עצמם (בתחילה חשבתו ש... ואז שאלתי את עצמי... והחלטתי שאני מחפשת עוד אפשרות... והסתקרנתי מ... לא הייתי בטוח אז עיינתי פעם נוספת כדי... וכדומה). זהו תהליך של מטא-קוגניציה.
 - המורים יכוונו את חשיבת התלמידים בכך שיתמכו בהם בעזרת שאלות המכוונות את החשיבה, ולא ע"י מתן התשובות. (נסה לחשוב על... נסה להסתכל בדרך אחרת... על מה הסתמכת בתשובתך? ... ועוד).
 - המורים ינסו להבין היכן מתקשה כל תלמיד ותלמיד. האם הקושי הוא בהגעה למסקנות? בגיבוש טיעון/עמדה עצמאית? האם הקושי הוא בשאלות הדורשות להעלות מגוון של פתרונות?
 - המורים ינסו לוודא שכל תלמיד באמת מנסה להתמודד עם שאלות שהן בדרג חשיבה גבוה.
 - לאחר ההדרכה וההדגמה, התלמידים יעבדו באופן עצמאי ויבקרו את עצמם בעזרת שאלון בקרה עצמי.
- אסטרטגיות חשיבה הן פעולות קוגניטיביות לטיפול החשיבה והיצירתיות ולפיתוח כישורים ומיומנויות. להלן האסטרטגיות שיש להקנות לתלמידים:

- **השוואה:** התלמידים יבינו את מטרת ההשוואה וישתמשו ב"לשון ההשוואה"; יזהו את הדמיון ואת השוני בין גופי ההשוואה; יסיקו מסקנה על בסיס התובנות מההשוואה. המורים יקנו במפורש את אסטרטגיית ההשוואה.

דוגמה לדגם שאלת השוואה:

1. ערכו השוואה בין הסיפור "מעשה נדיב" לבין הסיפור "החייכן". השלימו את הטבלה:

מטרת ההשוואה למצוא את הדומה והשונה בשני הסיפורים.		
תבחינים	החייכן	מעשה נדיב
מקום האירוע:		
הדמות החלשה:		
הדמות המצילה:		
תגובת המורה:		
העונש:		
מסקנתי מההשוואה:		

- **נקודות מבט שונות:** זיהוי מגוון אפשרויות שונות; יכולת הזדהות עם מצבו של האחר; הצדקה והנמקה של האפשרויות; ביקורת ובחירת ההצעות המוצלחות ביותר. לדוגמה:
אילו כתב את הקטע יהודי מתייוון, כיצד היה מתאר את התופעה?
סעיף ב במשימה הבאה:
- **השערה –** ניסוח השערות שונות; גישור על פערי מידע; הערכת סבירותה של ההשערה הפרכת השערות: לדוגמה:
שערו מה "הרוויח" אלכסנדר מוקדון מהדרך שבה התייחס ליהודים?
- **טיעון –** ניסוח טענה; העלאת טיעונים שונים והבאת דוגמאות להצדקת הטענה; העלאת עמדה אישית מנומקת; התמודדות עם טענות המנוגדות לעמדה האישית; הערכת הטיעון (חזק או חלש). לדוגמה:
האם אתם מסכימים עם דעתם של אלה הרואים בהעסקת ילדים בפרסומות וכדוגמנות פגיעה בילדותם? הביעו את דעתכם ונמקו.
- **הסקה –** למצוא קשרים חדשים במידע נתון; להשלים פערים בין מידע נתון למידע חדש; ללמוד ממקרה אחד למקרה שני; להכליל פרטים; ללמוד תובנות חדשות על סמך מידע; לבחון שפרטי המידע מובילים למסקנה שנכתבה; האם אפשר להגיע גם למסקנה אחרת? לדוגמה:
האם השיר "עם ספר על שפת הים" יכול לשמש דוגמה לכך שהקריאה היא הרפתקה? נמקו תשובתכם.

שאלת שאלות – זיהוי מה טעון בירור ומה אינו מובן בטקסט; הכנת שאלות לפני חיפוש מידע וכחלק מהכנת ריאיון:

1. שאלת שאלות ביחס לטקסט:

- אילו שאלות עולות בכם בעקבות קריאת הסיפור, השיר, המידע, החוק או ההנחות?
- אם הייתם פוגשים את פיני, מה הייתם שואלים אותו? מה הייתם אומרים לו?

2. הכנת שאלות לפני חיפוש מידע. לדוגמה:

– חפשו מידע באינטרנט, באנציקלופדיה, בגיליון "עיניים" 79 שנושאו "המצאות" או בספרים המתארים המצאות, וכתבו קטע מידע קצר על המצאה או ממציא שהרשימו אתכם במיוחד. עבדו לפי ההנחות שלהלן:

- אספו את המידע מן המקורות.
- נסחו לעצמכם כמה שאלות שהתשובות עליהן יהיו הבסיס לכתיבת הקטע.
- הסבירו מדוע ההמצאה שבחרתם הרשימה אתכם במיוחד.
- הקפידו להבחין בין פרטי המידע על הממציא וההמצאה לבין ההערכה שלכם לגבי ערכה של ההמצאה.

דוגמה להדרכה להכנת שאלות לריאיון:

אחד מבני הכפר חשב כל הזמן שהטוחן הזקן מעמיד פנים ושטחנתו למעשה מושבת. אתם מראיינים אותו.

הכינו מראש במחברתכם רשימת שאלות מעוררות עניין, למשל: לפי מה חשבת שהטוחן מעמיד פנים? מדוע לא סיפרת זאת לכל אנשי הכפר?

בחרו מבין השאלות שהעלו חברי הקבוצה את השאלות המתאימות ביותר לריאיון. התחלקו לזוגות: אחד יהיה המראיין והשני – המרואיין. דרך שאלת שאלות מזדמן לתלמידים להכיר שאלות פתוחות שאין להן תשובה ברורה או שיכולות להיות להן תשובות רבות.

מיזוג – זיהוי קשרים של התאמה או ניגוד בין מקורות מידע שונים; יצירת הכללות בעזרת פרטי מידע; הבחנה בין עיקר לטפל; סיבה ותוצאה; זיהוי פירוט והכללה בטקסט; יצירת הכללה.

לדוגמה:

– קראתם שני מקורות על תופעת ההתייונות. כתבו כמה נבדלים התיאורים המוצגים?

פרק ב: הערות והארות להוראת טקסטים ספרותיים

דברי עיון¹

המדור: עם ספר פתוח (עמ' 6)

הקדמה

המדור הראשון במקראה עוסק בקריאה עצמה ומחנך לאוריינות. שני השירים שנבחרו מציגים ילדים, שהספרים חשובים להם ומעצבים את עולמם הפנימי. כך הילדה המפליגה על כנפי דמיונה בשירה של לאה גולדברג "עם ספר פתוח", וכך הילד המשבח את אביו שהנחיל לו אהבת קריאה בשירו של פרץ בנאי "כל הכבוד לאבא". הקריאה ביצירות אלה מאפשרת הזדהות עם חוויותיהם של שני הילדים, ודרכה מתוודעים הקוראים לאהבה מסוג מיוחד במינו, אהבת הקריאה, ומכירים בחשיבותם של הספר ושל המילה הכתובה.

הטקסט למטרת טיעון ושכנוע שנבחר למדור זה: "תמיד יהיו סיפורים" ממקם את התלמידים על ציר היסטורי, שבו אהבת הסיפור מאפיינת את המין האנושי, מן התקופות הקדומות ביותר ועד ימינו אלה. הרי סיפורים היו תמיד, מזכיר לנו דב אלפון, ואנשים ימשיכו לאהוב אותם תמיד. הם עשו זאת בעבר, באמצעות הקשבה למספרי סיפורים, שהעבירו את העלילות בעל פה מדור לדור; הם עשו זאת באמצעות הקריאה בספרים, שהפכה לנחלת הכלל מאז המצאת הדפוס, כפי שמתארת דורית ריינס; והם ימשיכו לאהוב סיפורים גם מעל גבי הצג האלקטרוני, המאפיין את תקופתנו.

הטקסטים למטרות מידוע מזמנים הצצה לדמיון האנושי, כפי שהוא נחשף בספרות בכלל ובספרי המדע הבדיוני בפרט, פורץ את גבולות התודעה, ומאפשר למדענים שבינינו אתגרים חדשים. כך עולה ממאמרה של מיכל בן דוד "ממעמקי הדמיון למרומי המציאות", שקטע ממנו בשם "המדע הבדיוני" מצית את דמיון החוקרים" מובא בספר לתלמיד. כאן מתגלה לנו כי הספרות איננה תחום מסוגר בפני עצמו, אלא עולם ומלואו, שיש לו שיג ושיח עם המדע והטכנולוגיה העדכניים ביותר. העיסוק הרציני בתחום המדע הבדיוני מאפשר לילדים להבין כי הספרות הפופולרית נכללת אף היא בתחום הספרות.

אנחנו מציעים למורים לקרוא את "מה במדור?" בנוסף לתכנון יחידת ההוראה, כאשר הם מתכננים את הוראת המדור.

יש להפנות את התלמידים לחלק הרלוונטי של "מה במדור?" לפני כל יחידת הוראה.

1 דברי העיון מכוונים להעשרת המורים. שימו לב: לא כל הכתוב בהם מתאים לגיל הלומדים, והמורים מתבקשים להפעיל שיקול דעת.

הצעה לתכנון הוראה למדור "עם ספר פתוח"

יחידה א' – הקריאה היא הרפתקה

עולם השיח של הספרות:

1. "עם ספר פתוח על שפת הים" / לאה גולדברג.
2. "הקריאה היא הרפתקה" / סימון דה בובואר. "כל הכבוד לאבא" / פרץ בנאי
3. קריאת ספר שלם: "נסים ונפלאות" / לאה גולדברג
4. עולם השיח העיוני: לאה גולדברג – תולדות חיים.

מטרות והערכה בתחום הספרות:

הבנת הרובד הגלוי; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים בשיר; קשרי הזמן (בשיר כל הכבוד לאבא); זיהוי המסר של היצירה; התייחסות לאמצעים ספרותיים. קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. מימונויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה, כתיבת דברי ברכה.

יחידה ב

עולם השיח של תקשורת ההמונים:

1. "הדפוס ההמצאה ששינתה את חי האדם" / דורית ריינס.
 2. "תמיד יהיו סיפורים" / דב אלפון.
- המטרות: איסוף מידע בקריאה מרפרפת, רישום שאלות ותגובות במהלך הקריאה המעמיקה. זיהוי מבנה טקסט למטרות טיעון. מימונויות: כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. הבחנה בין הכללה ופירוט וכתיבת סיכום.

יחידה ג (אפשר להציע יחידה זו לתלמידים מתקדמים בלבד)

"מהמדע הבדיוני אל המציאות" / מיכל בן דוד

מטרות: איסוף מידע בקריאה מרפרפת, רישום שאלות ותגובות במהלך הקריאה המעמיקה. הבחנה בין מדע למדע בדיוני. דיווח בכיתה.

הערה: לפי שיקולי המורים אפשר לעבוד עם קבוצת תלמידים מתקשים על פיתוח יכולת ההבנה של הכללה ופירוט. או על כתיבת סיכום בשעה ששאר התלמידים יעבדו על יחידה ג'.

עם ספר על שפת הים / לאה גולדברג (עמ' 8)

שירה של לאה גולדברג מתאר חוויה מעצימה של קריאה, הקושרת בין הקיום הפיזי לקיום הנפשי והרוחני של האדם. השיר טוען שהקריאה פותחת לפנינו שערים לעולמות רחוקים, והוא מדגים כיצד זה קורה. הילדה, גיבורת השיר, יושבת על שפת הים. בידה ספר פתוח, והיא עוברת חוויה בת שלושה ממדים, הקושרת בין העולם הפיזי לעולם הרוחני:

בממד הראשון – הילדה נוכחת פיזית, בטבע ובנוף. היא נמצאת על שפת הים, ומרגישה על גופה את השמש והצל, את האוויר ואת הרוח.

בממד השני – הילדה שקועה בספר. היא קוראת סיפורי אגדות, למשל על עלילותיו של ילד המפליג למרחק.

בממד השלישי – דמיונה של הילדה ניצת וממריא. היא אינה מסתפקת בקריאה פסיבית, אלא הופכת בעצמה ליוצרת עולמות.

השיר מדגים כיצד הדמיון היצירתי, האמנותי, ניזון משני הממדים הקודמים ומתאר את היצירה הבוראת את עצמה הן מן העולם הפיזי והן מן הספר.

כיצד זה מתרחש? למשל, כשהילדה קוראת בספר על הילד המפליג לאי, היא מיד רואה את עצמה בעיני רוחה כבת מלך המתלווה אליו למסע. הספינה שבה מפליג הילד שטה על הים, שעל שפתו היא שוכבת וקוראת, והיא עצמה הופכת לגיבורה נוספת בסיפור, ומוסיפה לו פרטים מעולמה שלה.

ה"רוח", המוזכרת בשורת הפתיחה של השיר ("לשכב על שפת הים והרוח") היא אפוא בעלת משמעות כפולה: מצד אחד זהו משב רוח ים נעים, האופייני לשפת הים. מצד שני, הרוח מסמלת את החוויה הרוחנית שהילדה עוברת. היא שוכבת בעת ובעונה אחת "על שפת הים" ו"על שפת הרוח", ושואבת עונג וידע משניהם. החוויה היא רבת עוצמה, מכיוון שהיא משלבת את הפן הגופני, את הפן הרוחני ואת הפן הרגשי-יצירתי גם יחד. על פי השיר, זוהי החוויה הגלומה בקריאה בספרים.

מבנה השיר – דו־טור

אופייה הכפול, המענג והמלמד כאחד של החוויה, ניכר גם במבנה השיר. השיר בנוי כ"דו־טור" (קופּלֵט). יש בו תשעה בתים של שתי שורות כל אחד (דו־טור).

השורות שקולות ומתחרזות זו בזו (רוח־פתוח, אגדות־אבודות, מתנדנדת־יורדת וכדומה). המשקל והחריזה יוצרים הרמוניה וזרימה חופשית ונעימה, התורמות לתחושת ההרמוניה שהשיר מתאר: בין גוף לנפש, בין אדם לטבע, בין קריאה ליצירה ועוד. כל זאת מושג באמצעות הקריאה בספר.

ההזמנה הגלומה בספר מציעה מעבר חופשי לעולם אחר, עולם דמיוני אבוד, שהספר מאפשר לגלוש אליו, על כנפי הדמיון. בעזרת הספר הילדה משתחררת מן ה"כאן ועכשיו" של עולמה. בדמיונה היא מפליגה הרחק אפילו מאימא שלה (היא לוקחת תמונה שלה, למזכרת). הקריאה בספר מאפשרת חוויה של חופש. ההשתקעות בגוף ובנפש בחוויית הקריאה הופכת על פי השיר הזה לחוויית חיים, מהנה, מלמדת ומעשירה.

הערה לשאלה 5 – הבית הראשון והאחרון הם הבתים החיצוניים שמתארים מה קורה "בחוץ" במציאות

של הילדה והבתים הכלואים ביניהם מתארים את עולמה הפנימי: הדמיון והרגש. מה שנמצא מחוץ לילדה נמצא בחוץ בשיר ומה שבפנים אצל הילדה נמצא בבתים הפנימיים. אפשר להמחיש את המבנה לתלמידים על ידי הקרנת השיר על מסך גדול וצביעה בצבעים שונים. אם יש לתלמידים מחשב, אפשר לבקש שיעשו זאת בעצמם.

הקריאה היא הרפתקה / סימון דה בובואר (עמ' 10)

הערה: חשוב לברר עם התלמידים את משמעות המילה הרפתקה – ולהגיע להסכמה שזהו מקרה או מצב מפתיע מרגש ומרתק הטומן בחובו סכנות. אפשר לקשר את הסכנה אל השורה מתוך השיר "עם ספר על שפת הים": פרוע הים ולסער אין סוף. / תועה הספינה – התגיע לחוף?... בסיום העבודה על הקטע אפשר לדון בשאלה: גם לאה גולדברג וגם סימון דה בובואר כותבות על הקריאה כהרפתקה. מה השוני בדרך שבו הן מביעות את חוויית הקריאה? הראשונה כותבת מאמר (אומרת אמירה אישית) ומביעה באופן ישיר ומפורש את הנאתה מהקריאה ואת גיבוש אישיותה באמצעות הקריאה, בעוד שלאה גולדברג כותבת יצירה אמנותית ספרותית שגורמת לנו לחוש ולחוות את חוויית הקריאה באופן עקיף.

נערה צעירה קוראת / ז'אן אונורה פראגונאר (1776) / ציור (עמ' 11)

ז'אן אונורה פראגונאר (1732-1806) היה מהבולטים שבציירי הרוקוקו בצרפת. בסגנון הרוקוקו, הנחשב למעורר וגנדרני, נעשה שימוש מרובה בצבעוניות מזהבת ובצורות מעוגלות ומפותלות. ביצירה שלפנינו מצייר פראגונאר נערה היושבת על כיסא וקוראת בספר. הנערה, הלבושה בשמלה האופיינית לבנות טובים במאה ה-18, מוצגת כשהיא בפרופיל ועיניה מוטות כלפי מטה, אל הדף. היא נראית מרוכזת ביותר בספר, אך במקביל גם ניכר כי היא נינוחה. הצבעוניות, שבה בחר האמן להשתמש בציור זה, מדגישה את הקסם שבחוויית הקריאה. הנערה מצוירת בצבעים זוהרים, כך שאנו, הצופים ביצירה, מתבוננים בעולם מזמין ומסעיר.

הנערה מוקפת מכל עבריה באלמנטים הממסגרים אותה ומעניקים לה הגנה ופרטיות; היא נסמכת על כרית ענקית ותפוחה, מאחוריה נראה קיר ובינה לבין הצופים מצוי מסעד הכיסא המפריד את הנערה מהעולם שבחוץ. הצייר מציג בפנינו פרטי רקע מעטים: מלבד הכרית ומסעד הכיסא אין בציור פרטים נוספים. כתוצאה מכך המבט שלנו ממוקד בנערה ובספר. נדמה כאילו הנערה נמצאת בתוך עולם החוויות של הספר, בעוד הסביבה האמיתית שבה היא נמצאת, הופכת למשנית.

הצבעוניות הזוהרת, מסגור הנערה בתוך עולם משלה והצמצום בפרטי הרקע מסייעים לפראגונאר לבנות דימוי המזמין מצד אחד את המבט שלנו, כצופים זרים, פנימה, אך מצד שני מציג בפנינו חוויה פרטית ועזה. במקביל ישנה ביצירה כפילות נוספת; אף כי חוויית הקריאה הנגלית אלינו שייכת לנערה שאינה מוכרת לנו, אנו יכולים להבין את המתרחש בנפשה מתוך עולם החוויות שלנו – גם אנו, בוודאי, נשאבנו לא פעם אל תוך יצירה שריתקה אותנו.

בשירה של לאה גולדברג "עם ספר על שפת הים" מסופר על ילדה היושבת וקוראת בספר פתוח "ורפי אגדות פותחים שערי ארצות אבודות". חוויית הקריאה שואבת את הילדה אל תוך העולם המדומיין עד כי היא ממש הופכת לחלק מהעלילה. אף כי תמונתו של פראגונאר צוירה שנים רבות לפני שיצירתה של גולדברג נכתבה, שתיהן מציגות חוויה דומה. שתי היצירות מספרות על נערות הקוראות בספרן בצורה אינטנסיבית. כמובן, שבין שתי היצירות קיימים הבדלים; האחת היא תמונה, ואילו היצירה השנייה היא שיר. הציור נוצר בצרפת ואילו השיר נכתב בישראל. התמונה מציגה רק את הנערה הקוראת, אולם בשיר מוצגים גם הנערה הקוראת וגם תוכן מהספר (הספינה, הנער וכדומה). בשיר יש עיסוק במתרחש בנפשה של הנערה, ואילו בציור מוצגת רק הנערה. על אף ההבדלים בין סוגי היצירות השונות, השנים המפרידות בין הציור והשיר, והעובדה כי התמונה צוירה בצרפת והשיר נכתב בארץ, ניכר כי מעשה הקריאה עצמו לא השתנה מהותית. דווקא ההבדלים בין שתי היצירות הם אלו המדגישים את עוצמתו של מעשה הקריאה, את יכולתו להיות מיוצג הן בציור והן בשירה ואת היותו חוצה זמנים ותרבויות.

* כל הכבוד לאבא / פרץ בנאי / כתבה: ד"ר יפה בנימיני (עמ' 12)

הדובר בשיר הוא בן, המכבד ומוקיר את אביו מאוד, בעיקר בשל יחסו החיובי והמעריך לספר, יחס שהאב ידע להעביר אותו במעשה ובדיבור גם לבנו. השיר מכיל שלושה בתים, כשכל בית הוא של שלוש שורות; כמקובל בשירה בת זמננו אורך השורות אינו קבוע, והן אינן מחורזות בחריזה חיצונית. הבית הראשון נסב כולו על האב. הבן פותח בקריאת הערכה, המקובלת בשפת הדיבור: "כל הכבוד לאבא". ההמשך מסביר את הסיבה להערכה זו: האב לא חסך בקנייה של ספר. לו היה עשיר, גם אז היה זוכה להערכה על מעשהו זה. אבל מן השורה השלישית עולה תמונת מצבו הכלכלי הקשה: מחסור ורעב, וכשיש מחסור המגיע עד כדי רעב, וכל פרוטה חשובה לקיום הפיזי – במצב הזה, אם בכל זאת האב לא חסך בקניית ספר – הרי שבאמת, מגיע לו "כל הכבוד!". הבית השני נסב על הבן הדובר. הבן, שידע מחסור בביתו בילדותו, לבוש היה בלואים. אבל היה לו ספר. השורה "ישבתי בשפת השורות" מבטאת בתמציתיות ציורית ובמצלול עשיר את החוויה שחש הבן בילדותו במפגשו עם הספר שאביו קנה. המילה "שפה" היא דו משמעית כאן: 1. שפה היא לשון, ואז התמונה המתקבלת היא שהוא "יושב" בלשון הספר, מחובר אליו. 2. שפה היא גם גדה, חוף, כמו: שפת ים, שפת ברכה, כך שהתמונה המתקבלת כאן היא של ילד היושב ישיבה קונקרטיית לחוף השורות, ישיבה מהנה כשלעצמה, גם בלי לרדת אולי לעומקן של השורות. השורה הזאת מכילה אליטרציה (חזרה צפופה של עיצורים) של האותיות ש' ות', והיא כמו משרדת את השקט ואת ההנאה. השורה הנוספת מוכיחה, שקרבת הילד לספר והחוויה שהתעוררה עם המפגש אָתו, הפכו לו לעיקר, וכל השאר, וביניהם כנראה גם המחסור והרעב שבבית, כבר הופכים טפלים ולא חשובים. הבית השלישי נסב שוב על האב. מסתבר, כי את החזקת הספר בין האצבעות למד הבן מאביו. אביו הוא גם זה שהנחה אותו בדיבור ישיר, מהו ערכו של ספר ומה גדולה ומעשירה היא חוויית הקריאה בו. אם משום שלאב שפה עשירה ומטאפורית, ואם משום שהוא התחשב בגילו של בנו הצעיר וברמת תפיסתו, הוא אומר לו: "פה טמון כל הסוכר שבעולם."

הילד הצעיר היה מסוגל לפיכך לעשות את האנאלוגיה בין הסוכר המתוק לבין הספר הממתיק את החיים. הדובר הבוגר זוכר עתה לצטט מפי אביו את הדברים במדויק, ואנו חשים, שהוא כבוגר, בהחלט מסכים לדעתו של אביו.

הערות לשאלות:

לשאלה 1 – אפשר לערוך דיון על הערכים החשובים במשפחות שונות, כגון: התנהגות נאותה, עזרה במטלות הבית, השכלה מוזיקלית, הצטיינות באחד מענפי הספורט, עזרה לזולת, אמירת אמת וכיו"ב.

לשאלה 2 – האב הבין שהקריאה תעזור לילד לצאת ממעגל העוני. למרות מצבה הכלכלי הקשה של המשפחה הוא הבין את חשיבות הספר לעתיד ילדיו. הוא רצה שבנו יהיה משכיל ו"איש ספר".

לשאלה 3 – זוהי הזדמנות לחזק את ההבחנה בין המשמעות היסודית הפשוטה לבין המשמעות המושאלת. התלמידים מכירים את הצירוף " ישבתי בשפת הים" המשורר לוקח משפט זה ומעבירו לתחום פעילות אחר – קריאת ספרים. זהו שימוש ציורי בלתי צפוי שיצר המשורר.

הביטוי הציורי הזה מזכיר לקורא חוויה נעימה של ישיבה על שפת הים, ועוזר לו לחוש את העונג שחש הדובר בשעת הקריאה.

לשאלה 4 – הסוכר הוא דימוי לכל הטוב שמפיק האדם מן הקריאה: ידע, הכרת עולם חיי דמיון עשירים וכיו"ב. הביטוי מזמן מיקוד בלשון ציורית בשירה.

מטפורה ודימוי: שניהם תופעות לשוניות דומות, המבוססות על השאלה או העברה מתחום אחד לתחום שני, והשוואה בין שני התחומים. ההבדל הוא שבמטפורה לא נעשה שימוש במילה מיוחדת או באות כלשהי לציון ההשוואה. זאת בניגוד לדימוי, שבו נעשה שימוש במילים (כגון "כמו") או אותיות (כ' הדימוי).

לדוגמה: "עינייך יונים" – זוהי מטפורה. העיניים מושוות ליונים (בשל צורתן או בשל צבען). אם ההשוואה הייתה דימוי ולא מטפורה, היינו מוצאים מילה המשמשת להשוואה או את כ' הדימוי: עינייך כמו יונים, או: עינייך כיונים.

האנשה – מטפורה המעניקה תכונות אנושיות לחפץ, לצמח, לחיה, או למושג מופשט. שתי הדוגמאות שלעיל "לב הים" ו"רגלי ההר" הן האנשות – שהרי לים אין באמת לב, ולהר אין רגליים. התכונות האנושיות מוענקות להם באופן מושאל, מטפורי.

כמה מילים על מגדר

הלימוד אמנם תפס מקום מרכזי בחברה היהודית, אך רק לגבי הבנים. רק הם הורשו ללמוד תורה, קריאה וכתובה. הבנות התחילו ללמוד מאוחר יותר, בעיקר נושאים הקשורים למצוות והלכות (אך לא תורה!) ובדרך כלל הן למדו בכית או עם מלמד. רק לפני כמאה שנים החלו הנשים לרכוש השכלה בבתי ספר ובאוניברסיטאות, והיום הלימוד פתוח לפנייהן כמו לפני הבנים.

ללא כותרת / מאיר פיצ'חדזה / ציור 2003 (עמ' 14)

בשירו של פרץ בנאי "כל הכבוד לאבא" מספר המשורר על אביו "שלא חסך ספר במחסור וברעב". המשורר מספר על העדפת חיי הרוח על פני חיי החומר, גם ברגעי דלות קשה, ומודה לאביו שהנחיל גם לו את האהבה לספרים ולקריאה.

קשר זה, שבין מזון ממשי ובין מזון רוחני, מוצג גם בציורו של מאיר פיצ'חדזה, אמן ישראלי שנפטר בשנת 2010. על הכיסא שבציור נמצאים שני ספרים – האחד סגור והשני פתוח, כאילו זה עתה קראו בו והניחו עליו לרגע לחם וצנוניות. האור שבציור נופל רק על הכיסא, הנראה כאילו הוא צף בחלל שחור. הכיסא אמנם ריק מאדם, אך דווקא נוכחותו הריקה מסמלת אדם באשר הוא. פיצ'חדזה משתמש בצבעוניות מוזהבת וחמימה לתיאור הכיסא והחפצים שעליו. השימוש בצבעוניות זו, שרק מודגשת על ידי האפלה שמסביב, מרמזת לנו על הכרחיותם של שני האלמנטים הללו, שני סוגי המזונות, בחיי אדם. כפי שאדם זקוק ללחם על מנת לחיות, כך הוא צריך להזין את עצמו גם בדמיון, בחוכמה וברעות. כל אלו מיוצגים בציור זה על ידי הספרים.

הדפוס – ההמצאה ששינתה את חיי האדם (עמוד 16)

הערה:

1. במהלך הדיון נבקש מהתלמידים לזהות הכללה ופירוט בכל פסקה, ואפשר לבנות טבלה במשותף:

פירוט	הכללה	
לא היו ספריות בבתים פרטיים. רק מעטים מאוד ידעו קרוא וכתוב רק מלכים שרים וכוהנים קראו ספרים. הספרים נכתבו ביד והיו יקרים.	הספרים היו נדירים	פסקה 1
לגלף אותיות ולהשתמש בהן בציורופים שונים שימוש חוזר, למרוח בדיו ולהדפיס דפים שלמים בעותקים רבים.	יום אחד עלה במוחו של גוטנברג רעיון:	פסקה 2
בזכות המצאת הדפוס הכתיבה והכתיבה היו לנחלת רבים.	המצאת הדפוס נחשבת עד היום לאחת ההמצאות החשובות בהיסטוריה	פסקה 3

הטבלה המארגנת שלעיל מוצעת לתלמידים כדגם מייעל להפקת מידע מהטקסט. השלמת הטבלה מפתחת את יכולת התמצות.

2. בסיום הוראת הטקסט ייערך דיון על אופן ארגון הטקסט.
הטקסט ערוך באופן כרונולוגי:

תיאור המצב לפני המצאת הספר



המציא והמצאתו



השינוי שהתחולל בחיי האנשים לאחר המצאת הדפוס.

תמיד יהיו סיפורים / דב אלפון (עמ' 18)

מסה זו מבקשת לשכנע אותנו בחשיבות הקריאה. היא פותחת ומסיימת באזכור הספר הפופולרי "הארי פוטר", כדוגמה להנאה שאנו מפיקים מן הקריאה ולתועלת הרוחנית שאנו שואבים ממנה.

מסה זו מציבה את תקופתנו בהקשר היסטורי מבחינת הקריאה. טענתו של הכותב: סיפורים היו תמיד, ויהיו תמיד, מפני שבני אדם אוהבים סיפורים. הם סיפרו סיפורים מקדמת דנא (מאז ומעולם), וימשיכו לעשות זאת כל עוד יוכלו. הסיפור אינו קשור דווקא בספר, שהוא המצאה טכנולוגית בת תקופה מסוימת (הספר הראשון הודפס במאה ה-15). הסיפורים ימשיכו להתקיים גם אם הספרים עצמם ייעלמו ויוחלפו בצגים משוכללים יותר.

הצעות נוספות להפעלה:

1. ערכו רשימה של כל הצגים המוזכרים בקטע, שעליהם נכתבו או יכולים להיכתב סיפורים (אבנים, לוחות חומר, מגילות, ספרים, מחשב, טלפון סלולרי).
 2. חשבו על "צגים" נוספים שעליהם אנחנו כותבים דברים (חול רטוב על שפת הים, קירות של בתים שאנשים מרססים עליהם כתובות גראפיטי, חלון המכונית המכוסה אדים או לכלוך, שולחנות הכיתה, גבס לקיבוע רגל או יד שנשברו, עור הגוף שלנו וכדומה).
 3. נסו לשער כיצד יראה "צג מדהים שעדיין לא קיים", המוזכר במסה. במה יכתבו עליו?
 4. אפשר להזכיר את הטכניקה של האנשים הכותבים למשל את התנ"ך על קליפת ביצה.
 5. אפשר לבקש מהילדים לכתוב בכתב היד הקטנטן והזעיר ביותר שהם יכולים על גבי מצע מתאים (קליפה כלשהי, גלעין, אבן קטנה, עלה). אחר כך לנסות ליצור מילה – הגדולה ביותר האפשרית. למשל לצאת החוצה וליצור מילה ענקית בעזרת ענפים ומקלות, או בעזרת התיקים של בית הספר או הנעליים וכדומה. מי יכול לקרוא מילה שכזאת?
- אפשר לשאול: היזכרו במשהו שלמדתם מספר – ושאלמלא קראתם את הספר הזה, לא הייתם יודעים אותו. למשל, מילה מסוימת בעברית, שם של מאכל או היכרות עם אישיות וכדומה.

הערה: מבנה הטקסט: בפסקה הראשונה מביא הכותב טענה מנוגדת לדעתו. בגוף הטקסט הכותב מביע את דעתו (טוען טענה) ומנמק אותה בעובדות מהעבר ומימינו. בפסקה האחרונה מסכם הכותב את דעתו. התבוננות במבנה עשויה להועיל לתלמידים בהמשך בכתיבת טקסט טיעוני קצר.

הצעה לסיכום המדור הראשון

1. מה למדתם על שפת השירה מהביטויים האלה: "ילד קטן וזריז כסנאי" (לאה גולדברג); "ישבת בשפת השורות" (פרץ בנאי)?
2. באילו דרכים למדתם לנקוט כדי להבין היטב קטעי מידע?
3. מה הקשר בין טענה, הנמקה לטיעון?
4. איזה מידע חדש הפקתם מהמדור?
5. חשבו, האם יש קשר בין הטקסטים השונים ב מדור?

מדור: עברית, שפה חדשה – עתיקה (עמ' 32)

הקדמה

המדור השני במקראה ממשיך את המדור הראשון ומעמיק את העיסוק בנושא הקריאה על ידי התמקדות בשפה העברית. המעבר מהדיון בקריאה ובאהבת הקריאה לדיון בשפה ולאהבת השפה ברור, ולמעשה שני המדורים משלימים זה את זה. מדור נועד לקרב את הקוראים אל השפה הכתובה והמדוברת, וכקודמו, לחבר עליהם את הקריאה ולהפוך אותה לחוויה משעשעת, נעימה, ועם זאת מלמדת ומעשירה. שני המדורים גם יחד נועדו להקנות לקוראים ידע לשוני-טקסטואלי ולחשוף בפניהם רעיונות הנוגעים למאפייניה השונים של השפה.

המדור פותח בשירה של דתיה בן-דור "ככה זה בעברית". השיר מדגים באופן מענג ופשוט שאלות נכבדות, הכרוכות במבנה השפה ובחוקיה: כיצד נגזרות מילים משורש משותף? אילו משמעויות טמונות במבנה הפעלים ובנגזרותיהם? השיר מציע כמה דוגמאות לאירועים לשוניים. הבנת הרעיון הטמון ביסודו מאפשרת לקורא להמשיך ולהשתעשע גם לאחר סיום הקריאה.

העברית היא שפה עתיקה שהפכה מלשון שנהגו לדבר בה, ל"לשון קודש", כלומר ללשון שאין מדברים בה, וכך נותרה במשך מאות שנים, כמו שפות עתיקות נוספות (כגון לטינית). אולם בניגוד לשפות האחרות, העברית שבה והפכה לשפת דיבור שמיליוני בני אדם משתמשים בה בחיי היום-יום. זהו מקרה יוצא דופן ומהפכני של שיבה לתחייה של שפה, שלמדו אותה רק לצורך תפילה, קריאה במקורות וכתיבה. בכתבה עיונית, המתארת את דמותו ואת פועלו של אליעזר בן יהודה מתוודעים אליו הקוראים. הכתבה מתארת את מאבקיו של אליעזר בן יהודה לחידוש את השפה העברית.

לימוד השפה העברית, האהבה לשפה וההיכרות עם רבדיה השונים, עם מכמניה ועם אוצרות הספרות והתרבות שנוצרו והתפתחו בה במהלך דורות רבים הם הערכים העומדים בבסיסו של המדור. הם שהנחו את גם את בחירת השירים, הסיפורים, המאמרים וקטעי המידע במקראה כולה.

הצעה לתכנון הוראה למדור "עברית, שפה חדשה-עתיקה"

עולם השיח של תקשורת ההמונים:

טקסט מרכזי: המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בא"י

מטרות: איסוף מידע בקריאה מרפרפת, רישום שאלות ותגובות בקריאה המעמיקה, הדגשת הקשר בין הכתבה לטקסט במסגרת. הבחנה בין כתבה עיתונאית לבין טקסט עיוני. מטרתה של הפסקה הראשונה בכתבה עיתונאית וכן התבוננות בארגון הכרונולוגי (לפי סדר ההתרחשות) שלה.

הישגים המצופים: כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח של הספרות:

"ככה זה בעברית" דתיה בן דור

מטרות: הבנה שלשפה העברית יש כללים אבל יש גם יוצאי דופן.

הישגים מצופים: הכרת אחדים מהמאפיינים של השפה העברית: משפחות מילים הגזורות משורש אחד ובנייני הפועל.

ככה זה בעברית / דתיה בן דור (עמ' 33)

השיר "ככה זה בעברית" עוסק בתכונה מוזרה של השפה המדוברת, החיה: המילים שאנחנו משתמשים בהן מוטות לעתים באופן שאינו נגזר מכללי ההיגיון הצרוף. הסיבה לכך היא שבכל שפה ישנן מילים יוצאות דופן. אמנם לא תמיד אנו יודעים מהי הסיבה לכך. אבל כדובריה של השפה, אנו יודעים מתי להשתמש בצורות החריגות הללו, ולמעשה כבר איננו מבחינים בשונותן כלל. להפך, האפשרות ה"נכונה" היא שנראית לנו משעשעת.

לשיר שלושה בתים. כל בית מציג תחילה אמירה אחת נכונה בשפה העברית ("כשיש עננים אומרים – היום מעונן"), ואחר כך אחת נוספת. האמירה השנייה משתמעת, הגיונית, אבל אינה נכונה ("וכשיורד גשם אומרים – היום מגושם?").

המשפט הראשון, הנכון, מנוסח כאמירה.

המשפט השני, השגוי, מנוסח כשאלה.

בכל בית חוזרת בעקבות השגיאה שאלה ("מה פתאום?"). השאלה מביעה תמיהה על השטות המוחלטת שנאמרה. משתמשי השפה הרי יודעים שאיננו אומרים "היום מגושם" אלא "היום גשום"; שההפך מ"לבוש" אינו "פשוט" אלא "עירום" ושאנחנו מכנים את מי שמתמש במגבת "נגוב" אלא "מנוגב".

השיר מציג אם כן את האפשרות ההגיונית-אבל-מוטעית, ולעומתה את האפשרות הלא הגיונית, אבל הנכונה. בשל חוסר ההיגיון שהשיר מצביע עליו בשפה, בכל בית נשאלת בעקבות הצגת הדברים שאלה זהה – "למה?"

גם התשובה, הבלתי מספקת, חוזרת על עצמה כפזמון חוזר בסוף כל בית: "ככה זה בעברית". זוהי תשובה פסקנית, שאינה מסבירה, אלא מזמינה אותנו פשוט ללמוד לדבר נכון, לסמוך על עצמנו כדוברי השפה, גם אם המילים שאנו אומרים אינן מממשות את השפה באופן הגיוני. למעשה, השיר משתמש במטבע לשון נפוצה, המוכרת לדוברי העברית ("למה?" – "ככה!"). ובאמצעותה הוא מתרץ את הקושיה: למה השפה אינה מתנהגת בהגיון? התשובה פשוטה מאוד, מוכרת לכל ילד: "ככה!" השיר מעלה תמונות מוכרות מחיי היום-יום (שמים מעוננים וגשם, פעולות יומ-יומיות כמו רחצה וניגוב). בלשון בהירה, בפשטות שובת לב, הוא מלמד אותנו שיעור בעברית נכונה. ראשית, אנו לומדים את המילים המופיעות בו. אבל מעבר לכך, הטון המשעשע שלו מזכיר לנו שלימוד אינו חייב להיות משעמם ומייגע. להפך, אנו יכולים ללמוד על שפת האם שלנו עובדות מרתקות, וגם ליהנות מזה. כך השיר מזמין אותנו לשים לב לאופן הדיבור שלנו, ולכך שנעים לדבר עברית נכונה, יפה ומדויקת. השיר מדגים שלשפה יש חוקים, אך כרגיל, כשיש חוקים – יש גם יוצאים מן הכלל.

המאבק להפיכת השפה העברית לשפה הדבורה בא"י

על אליעזר בן יהודה

מעובד מתוך YNET, האנציקלופדיה המקוונת (עמ' 35)

אליעזר בן יהודה, האיש שמייחסים לו את החייאתה של השפה העברית, שינה את פני העברית בתקופתו מן הקצה אל הקצה. אף שלמעשה חידש רק מלים מעטות, דמותו המרשימה, ופעולותיו חסרות הלאות סייעו לכך שהעברית הפכה מלשון קודש, שלא הייתה בשימוש בחיי היום-יום לשפה חיה ונושמת, לעברית שאפשר לדבר בה. הכתבה מתארת את קורותיו של האיש, שהחייאת השפה הייתה מפעל חייו. היא סוקרת את התחנות החשובות בדרכו, ומתארת את המאבקים שניהל עם מתנגדיו, ואת הדרכים שבהן הביא לשינוי, עד שהשיג את הניצחון שייחל לו. אחת הפעולות הקיצוניות שנקט בן-יהודה הייתה ההחלטה כי בנו, בן ציון, יהיה הילד הראשון בעולם המודרני ששפת אמו תהיה עברית. כדי להשיג זאת ציווה על אשתו ועל כל הסובבים להימנע לדבר עם הילד בשפות אחרות, פרט לעברית. בדרך זו הצליח האב להבין אילו מילים חסרות בשפה, לצורך שימוש בה בחיי היום-יום. אך התהליך לא היה פשוט וגרם לכך שהילד, שדיבר שפה שאיש לא ידע מלבדו, גדל בבדידות.

הכתבה מסתיימת בתיאור השפעתו של בן יהודה. הוא נתקל בקשיים מבית (הקושי לגדל את בנו על טוהרת השפה העברית) ומחוץ (המאבק במתנגדים החרדים, ההתעקשות על דרכו למרות העובדה שאחרים לא מיהרו ללכת בעקבותיו). ובכל זאת הצליח להשיג את שאיפת חייו: כפי שקיווה, העברית אכן הפכה לשפה מדוברת, שפה שאפשר לנהל בה חיי יום-יום.

מבנה הכתבה:

1. פתיחה וסיום בסגנון סיפור מסגרת: הכתבה פותחת באנקדוטה (סיפור קצרצר, לרוב משעשע) על מילה שבן יהודה המציא ("שח רחוק"). הפתיחה גם מעלה שאלה, ופונה באמצעותה ישירות אל הקוראים ("מתי דיברתם לאחרונה ב'שח רחוק'?"). שני האמצעים הסגנוניים הללו יוצרים מיד עניין, ומפתים את הקוראים להמשיך ולקרוא את החומר שלפניהם, שאופיו למעשה עיוני. סוף הכתבה חוזר אל הפתיחה ומשלים אותה. כך נוצרת מסגרת המקילה על הבנת הדברים. גם בסיום

- הכתבה יש שימוש בצורת השאלה. זוהי שאלה הנותרת פתוחה, ומזמינה את הקוראים להמשיך ולחשוב על הדברים בעצמנו.
2. סדר העניינים בכתבה: בהמשך, הכתבה סוקרת בקצרה את קורות חייו של אליעזר בן יהודה, ובמקביל גם את קורותיה של השפה העברית. הכתבה עוקבת אחר האירועים על פי סדרם, ומסתיימת בהווה: בזכות פועלו של בן יהודה העברית הפכה משפה מתה לשפה חיה.
 3. בכתבה יש, אם כן, שני גיבורים ראשיים: אליעזר בן יהודה והשפה העברית. יש לה גם גיבור משנה: בן ציון, בנו של אליעזר בן יהודה, שגם על גורלו מספרים לנו בקצרה.
 4. הכתבה ערוכה כמעין עלילה, המאורגנת בתבנית מוכרת. זו העלילה שאנו מכירים מסיפורים, מיתוסים ואגדות עם למיניהן, כגון "היפהפייה הנרדמת", "שלגיה" ועוד. בסיפורים אלה יש גיבור (נסיך או אביר), שבזכותו הנערה היפהפייה מקיזה מתרדמה ממושכת וחוזרת לחיים. בכתבה שלפנינו אליעזר בן יהודה ממלא את תפקיד ה"גיבור" והשפה העברית היא היפהפייה הנמה, הזקוקה להצלה.

לסיכום:

אף שלפנינו כתבה עיונית, יש בה סממנים אחדים העושים שימוש במאפיינים של ספרות בדיונית: מעין סיפור מסגרת, דמויות עיקריות ודמויות משנה, ותבנית כמור-עלילתית. האמצעים הללו נועדו להקל על הקוראים את הקריאה ואת ההבנה של הכתוב. בנוסף, הם גם תורמים להגברת ההזדהות הרגשית של הקוראים.

הערה: התלמידים יבינו שבכתבה יש שילוב של סגנון סיפורי ומידע.

הערה לכתבה:

- חשוב לרדן באמצעים שבהם נוקט הכותב כדי לעניין את קוראי העיתון להמשיך ולקרוא את הכתבה: פתיח משעשע; פנייה ישירה לקוראים.
- התלמידים יבינו שכתבה היא טקסט סיפורי מידעי. העיתונאי מסתמך בכתיבתו על עדויות מפי אנשים שראיין, או שואב אינפורמציה ממקורות שונים. כתבה כמו ידיעה עונה על חמש שאלות: מי? מה? מתי? מדוע? באיזה מקום?
- מורים מעוניינים יוכלו לערוך השוואה בין טקסט מידעי לכתבה.
- שאלה 3 מובילה את התלמידים למסקנה שהתחנות בחייו של אליעזר בן יהודה כתובות לפי סדר כרונולוגי. הפניית תשומת הלב לאופן ארגון המידע, יכול לשמש דוגמה לתלמיד לכתובה מאורגנת ומסודרת.
- אפשר להציע לתלמידים מתקשים לקרוא רק את החלק הראשון של הטקסט. ולהכין להם דף עבודה מתאים ליכולתם.

הצעה למשימה נוספת:

סכמו בטור אחד את הפעולות שעשה אליעזר בן יהודה להחדרת הדיבור בעברית בחיי יום יום. ובטור שני את מטרת הפעולות.

הפעולות

1. בן יהודה

א. יסד עיתון ילדים

ב. הקים קבוצת דוברי עברית בשם
"חברת שפה ברורה"

ג. החליט שבביתו ידברו רק עברית

ד. החליט שבנו ידבר רק עברית

ה. ניסה לשכנע משפחות אחרות לנהוג כמותו.

מטרתן

שימוש בעברית דבורה בחיי יום יום

אגודת המורים העבריים:

הפעולות

א. מאבק נגד הוראה בגרמנית

בכתי הספר של חברת "העזרה"

ב. שביתת מורים ותלמידים.

ג. אספות עם.

מטרתן

שפת ההוראה בבתי הספר בארץ תהיה

העברית

הצעה לסיכום המדור

1. האם תוכלו למצוא הסבר לכך שהמדור "עברית שפה חדשה-עתיקה" משובץ אחרי המדור "עם ספר פתוח"? הסבירו.
2. על אילו תופעות יוצאות דופן בשפה העברית למדתם?
3. אפשר להציע לתלמידים להתנסות בכתיבה כתבה, כתיבת תולדות חיים או הכנת הרצאה על אישיות שקבלה פרס על מפעל חיים כגון: עדה יונת; אלי ויזל; עזריה אלון ועוד.

מדורים: יחד ולחוד / אדם לאדם (עמ' 40-107)

הקדמה

המדורים השלישי והרביעי עוסקים ביחסים בין אנשים לבין סביבתם הקרובה. נאספו אליהם יצירות שירה ופרוזה ממיטב הספרות העברית ומספרות העולם. המדור "יחד ולחוד" מתמקד בעיקר בעולמם של הילדים וביחסים ביניהם. המדור: "אדם לאדם" מתמקד בחיי הקהילה.

רוב היצירות מעלות שאלות מוסריות, המטרידות ילדים ומבוגרים כאחד בחיי היום-יום. הסוגיות העולות בהן מעוררות למחשבה ומאפשרות דיון כיתתי בנושאים חברתיים, כגון פערים כלכליים בין ילדים, כללי התנהגות נאותים כלפי ילדים שונים וחריגים, יחס לבעלי חיים ועוד. היצירות שנאספו למדור זה מגוונות מאוד. יש בו ייצוג ליוצרים עבריים בני כל התקופות: קטע תלמודי המביא מחוכמת חז"ל ("אמרו לו לר' נחמן"); סיפור מאת שלום עליכם ("מעשה בכלב סירקא"); וכמובן יצירות מאת כותבים בני זמננו, כגון שלומית אסיף כהן "כיסא גלגלים".

המדורים משופעים גם ביצירות מתורגמות, ממיטב ספרות העולם, ומאפשר לקוראים היכרות עם כותבים קלאסיים חשובים. גם כאן המדור מעניק ייצוג לבני תקופות שונות, החל במשלים* מן העולם העתיק, כגון מכתבי סוקרטס (המשל על "שלוש המסננות") וכלה בפרי עטם של סופרים נודעים, כגון אלפונס דודה ("הטוחן הזקן") ואדמונדו דה אמיצי'ס (הסיפור "מעשה נדיב" מתוך ספרו הנודע הלב). עושר היריעה של "אדם לאדם" משקף את האוניברסליות של תכניו. בכל התקופות שאלו בני אדם מכל העמים שאלות הנוגעות לקיום האנושי בצוותא, במסגרת החיים הקהילתיים. תשובותיהם משקפות ערכים משותפים לכול, כגון: עזרה הדדית, סובלנות, סלחנות, כבוד הדדי ופתיחות כלפי הזר, השונה והחריג. לצד ההבנה כי השאלות המטרידות ילדים בני זמננו בחיי היום-יום משקפות את החיים האנושיים בכלל, מאפשר המדור לקוראיו להתוודע אל כותבים בעלי שם, שיצירתם הפכה לחלק בלתי נפרד מנכסי צאן הברזל של התרבות המערבית כולה.

הצעה לתכנון ההוראה למדור "יחד ולחוד"

נושא היחידה: המלבין פני חברו כאילו שפך דמים
עולם השיח של הספרות:

1. "החייכן" מאת יצחק נוי
2. "מעשה נדיב" מאת אדמונדו דה אמיצ'יס.
3. "כיסא גלגלים" / שלומית כהן-אסיף

מטרות והערכה בתחום הספרות:

הבנת הרובד הגלוי; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. קשרי הזמן זיהוי המסר של היצירה; התייחסות לאמצעים ספרותיים: ביטויים ציוריים ספרותיים בשיר.

מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות; כתיבת המשך לסיפור. האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. כתיבת המשך לסיפור.

עולם השיח היהודי:

1. "המלבין פני חברו" מתוך התלמוד
2. התורה שבעל פה – המשנה והתלמוד.

מטרות: הבנה שהמובאה מן התלמוד מחזקת את המסר של הסיפורים שלעיל. למידע: הבחנה בארגון הכרונולוגי של הטקסט המידעי. איסוף מידע בקריאה מרפרפת, רישום שאלות ותגובות בקריאה המעמיקה, סיכום בטבלה מארגנת. **מיומנויות:** קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה הכנת טבלה מארגנת.

עולם השיח העיוני

"לכל ילד יש זכות"

מטרות: הבחנה בארגון הכרונולוגי של הטקסט. איסוף מידע בקריאה מרפרפת, רישום שאלות ותגובות בקריאה המעמיקה. סיכום בטבלה מארגנת.

התוצרים המצופים: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה הכנת טבלה מארגנת.

הערה: לפי הוראת הסיפור "מעשה נדיב" בכיתה, אפשר להזמין קבוצת תלמידים מתקשים לתיווך מקדים. לספר להם את תוכן הטקסט, או לקרוא עמם את הטקסט.

החייכן / יצחק נוי (עמ' 42)

על הז'אנר סיפור ריאליסטי / ד"ר יפה בנימיני

ריאלי – ממשי, מציאותי. סיפור ריאליסטי מחקה את המציאות, את הווי החיים היומיומיים, בצורה מדויקת ומפורטת.

זהו סיפור ריאליסטי.

הוא מציג עובדות מציאותיות מתחום החברה, התקופה ונפש האדם. יש בו תיאורים מפורטים של מקום ושל זמן.

הדמויות הן טיפוסיות ולשונן תואמת את הלשון המדוברת בפי הדמויות האמיתיות. העלילה טעונה במתח, שמקל על הקריאה הרצופה.

בדרך כלל סיפור ריאליסטי נוטה להיות מגמתי ודידקטי. הצמידות לתיאור המציאותי מבקשת לפקוח את עיני הקורא לראות את המציאות המתוארת לאשורה ובאור שנתפס כנכון בעיני הכותב. סיפור ריאליסטי במיטבו "מבליע" את המגמתיות, וזו משודרת לקורא באופן סמוי, דרך עיצוב העלילה והדמויות. בספרות הריאליסטית לילדים ולבני הנעורים ניכרת מודעותו של הכותב לנמעניו הצעירים, וזו מזרזת אותו לעצב סיטואציות מחיי היומיום הקרובות ללב הילדים, לתגבר את המתח העלילתי, ולשתול בסיפור, אם בגלוי ואם בסמוי מטענים ומסרים דידקטיים.

על הסיפור

ההתרחשות המעוצבת בסיפור זה לקוחה מהווי התלמידים. הדובר בסיפור הוא תלמיד ותיק, והוא מציג בפני הקורא התרחשות ששותף לה גיבור הסיפור – ילד חדש שזה עתה הגיע לכיתתו – ואת התפתחות היחסים שביניהם.

הילד החדש הגיע לכיתה לקראת סוף השליש הראשון, דהיינו הוא זר בתוך חבורה, שכבר עברה תהליך של היכרות ושהות ביחד. הקורא מבין, שקשייו של הילד החדש עשויים להיות רבים, אבל הילד הזה מלכתחילה אינו מעוצב כמסדר אומללות או ביישנות, כמצופה ממצבו.

הוא מעוצב כחייכן, וכבר כותרת הסיפור רומזת לכך. הוא מקריץ אושר, והוא נועץ מבטים בכל אחד "בעיניים פקוחות ובפשטות". יש להניח, כי בהתנהגותו החיובית הזו הוא, החדש, הזר, הילד שעדיין לא נודע בשמו, כמו רוצה להזמין אליו ידידות וחברות.

יש בהתנהגות הילד הזר בסביבתו החדשה משהו מן הגדלות וזו הולכת ומתעצמת כאשר הוא ממשיך לחייך, למרות התנהגותו הבוטה של הדובר כלפיו. בוודאי לא היה מרוצה מקו הגבול, שתחם באמצע השולחן הילד הדובר, שליידו הושיבה אותו המורה. אבל הוא המשיך לחייך, וקיבל בשלווה וללא תגובה את הארס והשנאה שהקריץ כלפיו שותפו לספסל הלימודים.

לשיא גדלותו מגיע הילד החדש, כאשר הוא נוטל על עצמו אשמה על מעשה שלא עשה: שבירת זכוכית החלון. הוא אינו מוציא מפיו אף מילה רעה אחת על חבריו ואינו מלשין עליהם, גם כאשר הוא עומד לפני המורה, נענש בנויפה ונשלח למנהל...

לעומת הילד החדש, שגדולתו הולכת ומתגלה בהדרגה, עומדת דמותו של הדובר ככל קטנוניותו, וזאת למרות העובדה שההתרחשות על כל מעמדיה, נמסרת מזווית ראייתו.

ניכר, כי הוא פיתח שנאה מיידית כלפי התלמיד החדש. המילה "שנאה" והביטוי "שנאתי אותו" חוזרים

בדבריו. זו הסיבה, שאת חיוך הילד החדש הוא מתאר כבר בהתחלה בתואר השלילי "מטופש", ואת מבט "העיניים הגדולות" הוא מתאר כמבט "ללא רתיעה", מה שמתפרש אצלו כנראה כמבט המביע יהירות שלילית.

הדובר המתנשא יוצר בפועל חיץ ממשי ביניהם, ומתכנן להגדיל את חלקו באמצעות החיץ הזה. לבסוף הוא "מטיל" כדור כלפי הילד החדש, כשהוא משקיע בהטלה זו את מלוא כוחו, מהול בשנאתו הגדולה. הקורא כבר מבין, כי בהתנהגותו, הדובר בעצם "משפיל" את עצמו, אבל הבנה זו, בינתיים, טרם חדרה לתודעתו. והנה הילד "הזר", שלא הלשין עליו, שלקח על עצמו את האשמה, כמו אילץ אותו להשפיל את מבטו.

הקורא עשוי לרדת לשורש התנהגותו של הדובר: הילד החדש פגע במעמדו של הדובר, המעיד על עצמו, שהוא "הוותיק המושרש, המקומי, המקובל על חברי". אבל לצד ההבנה הזאת, הקורא גם מובל שלא לקבל את היהירות, את השתלטנות, ולבסוף גם את ההתנהגות האלימה של המספר כלפי הילד החדש. הקורא משכיל להבין את מה שהדובר הילד לא הבין: הילד החדש בסך הכול לא ענה בהתנהגותו הנפלאה על הקריטריונים המוכרים לדובר, ובנחישותו לא להרפות מהתנהגותו זו, הוא עורר בדובר את קנאתו ושנאתו.

כפי שנראה, הדובר מעוצב בסיפור כדמות מורכבת, המשתנה בהדרגה. בהמשך, יגלה הקורא בדובר ייסורי מצפון, עוד לפני שהדובר יהיה מודע להם. ניצניהם מתגלים לראשונה בשאלתו, המוצגת אמנם בהתחלת הסיפור, אבל היא עשויה להיאמר גם בדיעבד: "האם אינכם שונאים לפעמים מישהו שאינכם מכירים? סתם בגלל מבע עיניים דלוח כלשהו או בדומה?"

הם עולים עוד יותר לתודעת הקורא, כאשר הדובר מתוודה על שנאתו לנער המחייך ומוסיף, כמו לאחר יד, שהוא "לא הרע לי ולא הזיק לי מעולם".

הם מגיעים לשיאם בתמיהתו של הדובר על התנהגותו האצילית של הילד החדש, שלקח על עצמו את האשמה, ובאי יכולתו שלו לקום ולהודות באשמה שבשבירת השמשה. "ואני שתקתי. כל אותה שעה שתקתי". הדובר אינו מודע לייסורי המצפון הפוקדים אותו, אבל הקורא מונחה להבחין בהם.

הוא הדין בסיום הסיפור: הדובר כנראה חש חרטה וצער על התנהגותו המבישה, וגם אם אינו מודה בהם בפני עצמו ובפני הקורא, הוא משנה מעתה את התנהגותו בכיתה. הוא גם חוזר הביתה ובוכה. אלו ההתנהגויות, שמהם למד הקורא על החרטה והצער שחש הדובר.

מיוחדים במינם הם האמצעים שבהם בחר הסופר להציג את הדרך, שעשה הדובר בלי דעת ובהדרגה, מתחושת השנאה שחש כלפי הילד החדש אל ייסורי המצפון על התנהגותו השלילית, אל החרטה והצער על התנהגותו זו.

מיוחדת במינה היא הכנות שבה מובעים כל תחושותיו השליליות של הדובר הילד ומתוארות בה כל התנהגויותיו הבלתי חבריות.

הכנות של הדובר, השתנותו וחוסר המודעות שלו להשתנותו, עשויים לקרב את הסיפור הזה לקוראים, ולגרום להם להזדהות עם דמותו.

הצעות נוספות למשימות:

1. שימו לב כי לגיבור הסיפור אין שם. מדוע לדעתכם לא העניק הסופר שם ל"חייכן"? על מה זה מעיד?

2. את הסיפור מספר ילד מן הכיתה, שאליה הגיע תלמיד חדש. חשבו: האם הוא מספר את הסיפור סמוך להתרחשותו, או לאחר זמן, לכשבגר? נמקו את תשובתכם על סמך הכתוב בסיפור.
3. אילו סיפור הילד החייכן את האירוע לכתב טלוויזיה שבא לראיין אותו לאחר ההתרחשות, מה לדעתכם הוא היה מספר לו?
שימו לב:
– הכינו כמה שאלות מראש.
– תכננו עם צלם הטלוויזיה היכן יעמוד המרואיין.
– בחרו את הרקע לצילומים.
4. אתם כתבים של מערכת עיתון בית הספר. נקלעתם בהפסקה לכיתה שבה התרחש האירוע. כתבו כתבה הסוקרת את האירועים. כתבו במתכונת כתבה בעיתון: כותרת ראשית, כותרת משנה, פתיח מעניין.
5. לפעמים אנחנו מוצאים את עצמנו שונאים מישו "סתם" כך, ללא כל סיבה הנראית לעין. אם תרצו, ספרו על כך סיפור אישי חווייתי משלכם.
6. תנו לסיפור כותרות אחרות, והסבירו את בחירתכם.
7. לחייכן אין שם פרטי בסיפור, אך כשהמספר מזכיר אותו הוא משתמש בתיאורי שם ובכינוי שם. מצאו תיאורי שם וכינויים אחדים שניתנו לחייכן.

הערות:

בתחום הוראת לשון בהקשר טקסטואלי טופל שם התואר. בסיפור בולט העדר שמו של "החייכן" והמספר משתמש בשם תואר במקומו. אפשר ללמוד מכך על נקודת המבט של הילד המספר על הדמות. במקרה זה הזלזול והשנאה אל החייכן. (ראו תכנית הלימודים בעמ' 50 – אפיון ופיתוח הדמויות).

מעשה נדיב / אדמונדו דה אמיצ'יס (עמ' 46)

הספר הלב של אדמונדו דה אמיצ'יס נכתב במאה ה-19, כמעט מאה שנים לפני שהוחלט על קיומה של אולימפיאדת נכים. אפשר ללמוד ממנו על מצבם היומיומי של נכים רבים בתקופות קודמות – וגם בתקופתנו. על רקע זה מובנת יותר החשיבות העצומה של האולימפיאדה, המאפשרת גישה שונה לגמרי לבני אדם בעלי מוגבלויות גופניות. לא רק שהם אינם מסכנים – האולימפיאדה מציגה אותם כראויים להערכה בסטנדרטים שעל פיהם שופטים בני אדם רגילים.

טקסט נוסף במדור מתקשר לכאן: ר' נחמן וסיפור הלבנת הפנים ברכים. ההתעללות בילד בסיפור "מעשה נדיב" נעשית בידי חבורה של ילדים, וזה הופך אותה למרושעת הרבה יותר. בסיפורו של דה אמיצ'יס גם מוזכרים שני הצבעים שר' נחמן מתאר: הילד הקורבן יושב "חיוור כמת" או שהוא "מאדים מכעס". סיפורו של דה אמיצ'יס מתאר התעללות של חבורת ילדים בילד יוצא דופן וחריג בכיתתם. החריגות של הילד נובעת מסיבות אחרות:

- הוא ג'ינג'י
- הוא נכה (משותק בידו האחת)
- הוא עני, אולי יתום מאב
- אמו מסכנה: היא עובדת לפרנסתם במקצוע לא מכובד (מוכרת ירקות בשוק), וכעת היא חולה

ההתעללות כוללת אלימות פיזית ונפשית:

- הילדים מכאיבים לילד הנכה (הם דוקרים את רגליו)
- הם משפילים אותו במעשים (זורקים עליו אשפה, מחקים את ידו המשותקת)
- הם משפילים אותו גם בדיבורים (מכנים אותו בעל מום ומפלצת)

המעשה הנדיב

ילד אחד, שמו גארונה, יוצא נגד מעשיהם של שאר הילדים. הוא אינו מעמיד אותם במקומם באמצעות דיבורים אלא באמצעות מעשים. הוא לוקח על עצמו את האשמה במקום קרוסי, ומוכן לקבל עונש במקומו. לפעמים מעשים מעבירים מסר ברור, הרבה יותר ממילים. גם כאן.

הערך העליון בסיפור – סליחה.

זהו סיפור שנכתב באיטליה, בידי דה אמיצ'יס, סופר נוצרי. הנצרות מחשיבה מאוד את נושא הסליחה. בכרית החדשה, הספר הקדוש לנוצרים, ישו דורש ממאמיניו להימנע לגמרי מאלימות, גם במקרים קיצוניים. למשל, הוא דורש מהם להפנות את הלחי השנייה למי שמכה אותם. עד כדי כך. כתבי הקודש הנוצריים מלמדים את המאמינים שכל אדם ראוי לסליחה.

גם "המעשה הנדיב" מבטא את חשיבות הסליחה כערך עליון. הילד הגיבור הנדיב גארונה מלמד את המורה לסלוח. שימו לב שהוא מבקש ממנו לסלוח לא רק לילד המסכן, שחטא על לא עוול בכפו, אלא גם לרשעים האמיתיים, לאלה שהתעללו בו.

דמות המספר

המספר הוא ילד נוסף, שגם הוא בדומה לגארונה, אינו מתערב בשעת ההתעללות עצמה – אלא אחר כך. בניגוד לגארונה הוא אינו עושה מעשה בכיתה עצמה, אלא אחר כך: המעשה שלו הוא כתיבת הסיפור. אנחנו יודעים שהוא ילד השייך לכיתה זו על פי תחילת הסיפור, ממש מהשורות הראשונות, המתארות את כניסתו לכיתה.

מספר-עד: מספר המדווח על אירועים שהשתתף בהם או שראה אותם במו עיניו. המספר בסיפור שלפנינו הוא מספר-עד שכזה. הוא היה במקום, ראה במו עיניו מה התרחש – והוא מספר לנו את האירועים כפי שקרו.

מהם יתרונותיו של המספר-העד?

יתרונו המרכזי הוא אמינות. מכיוון שהיה במקום אנחנו סומכים עליו שהוא מספר את הסיפור כפי שבאמת התרחש.

האם יש למספר-עד גם חסרונות?

החסרון המרכזי שלו הוא שהוא מספר את הסיפור מנקודת מבט אחת ויחידה: נקודת המבט שלו. בסיפור שלפנינו ברור שאהדתו נתונה לגארונה. אבל מה היה קורה אם הסיפור היה מסופר על ידי מספר-עד אחר? למשל על ידי פראנטי? או על ידי גארונה עצמו?

הצעות נוספות למשימות:

1. כתבו מה לדעתכם מבטא מעשהו של גארונה: מה הוא אומר לילדים באמצעות המעשה הזה? מה הוא אומר לקרוסי? ומה הוא אומר למורה?
2. א. האם לדעתכם היה מצליח לעצור את ההתעללות באמצעות דיבורים?
ב. מדוע לא ניסה לעשות משהו קודם לכן, כשראה שמתעללים בקרוסי?

התורה שבעל פה: "המשנה והתלמוד" (עמ' 50)

המשנה והתלמוד הם חלק מרכזי בארון הספרים היהודי. שיבצנו קטעים מתאימים מהם במדורים השונים, בהתאם לגישה הבין תחומית שלפיה ערכנו את הספר. הקדשנו קטע עיוני המסביר את המקורות למובאות.

מומלץ להפריד בין קריאת החלק המסביר מהי התורה שבעל פה ועל עריכת המשנה לבין קריאת הקטע על התלמוד. אף שהטקסט כתוב כיחידה אחת, הוא ארוך ואינו קרוב לעולמם של התלמידים בבית הספר הממלכתי. גם הפעילויות מחולקות בהתאם. הטקסט מסביר כיצד פתרה היהדות בעיות שונות. בסיום הוראתו אפשר לדון עם התלמידים, בשאלה לפי איזה עיקרון ערכו אותו: יש להניח שהתלמידים יעריכו שהטקסט ערוך לפי סדר הזמנים מהמוקדם אל המאוחר יותר. רצוי להציע להם אפשרות נוספת: בעיות ופתרונן. אפשר שהתלמידים ינסו בעצמם לבנות את טבלה לפי העיקרון המארגן הזה ואפשר לעשות בשיחה משותפת תוך שימוש בלוח.

הבעיה	הפתרון
התורה אינה מפרטת כמעט כיצד לקיים מצוות מדור לדור.	יצירת הלכות שקבעו חכמינו, והן מבארות ומפרטות את הכתוב בתורה.
איך יבדילו בין הלכות שהחכמים קבעו, לתורה?	שיננו את ההלכות בעל פה והעבירו אותן מדור לדור.
כיצד למנוע הלכות מנוגדות באותו נושא?	איסוף ההלכות, החלטה מהי הלכה הקובעת כשיש חילוקי דעות.
דאגה שבגולה תשכח התורה שבעל פה.	איסוף ההלכות בכתב בשישה סדרי משנה.
לא כל ההלכות הכתובות במשנה מוכנות.	כתיבת התלמוד הבבלי והתלמוד הירושלמי.

המלבין פני חברו / מתוך התלמוד (עמ' 55)

זהו קטע תלמודי קצר, העוסק ב"הלבנת פנים ברבים", כלומר בהעלבה של אדם ליד אנשים אחרים, בגרימת בושה בפומבי.

אפשר לראות במעליב כאילו שפך דמים – הפגיעה הרגשית חמורה מאוד, כמוה כשפיכת דמים, כרצח. הסבר שני קשור בתגובה המידית של הנעלב: רואים על הנעלב שפניו מסמיקים, אך מרוב התרגשות נעלם האודם מפניו והוא נעשה חיוור כמת.

העלבוּן משפיע על הנעלב לא רק באופן מידי. הרגשת דחייה, פגיעה בביטחון העצמי, כעס היכול להתפרץ במעשה אלים ועוד. יש אומרים שהעלבה חמורה יותר ממכה, כי כאב המכה נשכח, אבל כאב העלבוּן נחרת בנפש ולא נשכח.

דיאלוג

כמו בשאר כתבי חז"ל, הנושא מוצג כשיחה בין החכמים, כדיאלוג (שיחה בין שני אנשים) או כרב־שיח (דיון רב משתתפים). כאן השיחה מתנהלת בין ר' נחמן בר יצחק לבין חכמים אחרים, ששם אינו מוזכר ("אמרו לו" – "אמר להם").

חומר למחשבה

הדיאלוג הוא צורת סיפור ייחודית. הוא מאפשר ויכוח, העלאת דעות ורעיונות, ליבוּן של סוגיות. הלימוד בבתי המדרש של חז"ל נעשה תמיד בדרך הזו. לא המורה מרצה והתלמידים סופגים בשקט, אלא כולם משוחחים, וההבנה מתגבשת תוך כדי דיון. אפשר לשאול את הילדים איך הם אוהבים ללמוד יותר: כשרק המורה מדברת ושאר הכיתה שקטה ומקשיבה, או כשמתחלקים לקבוצות והם משוחחים ביניהם.

פגיעה מילולית לעומת פגיעה גופנית

בלא מעט מן המקרים בתלמוד החכמים מתווכחים ביניהם על הנושא שעליו הם מדברים. לעומת זאת בקטע שלפנינו יש הסכמה בין ר' נחמן בר יצחק לבין האחרים: החכמים מתחילים את הדיון בטענה, שנראית ברגע הראשון קיצונית מאוד, מרחיקת לכת: להעליב חבר ליד אחרים ("כל המלבין פני חברו ברבים") זו פגיעה שדומה לפגיעה חמורה ("כאילו שופך דמים"). כלומר – עלבוּן פומבי, ליד כולם, דומה לרצח.

האם זו אינה הגזמה?

אמנם הדם הוא נוזל החיים. ואם הגוף מאבד דם רב – הוא יכול למות. אבל האם אדם יכול למות מפגיעה מילולית?

האם לא עדיף לריב בפה מאשר בידיים?

לפי הכתוב כאן – לא ולא. להפך.

הערה:

- אפשר לדבר גם על לימוד מחוץ לכותלי הכיתה. למשל – איך הם אוהבים שחבר מלמד אותם על משחק מחשב חדש, לנגן אקורד בגיטרה או מהלך בכדורגל וכדומה. האם עדיף שיש "מורה" סמכותי

שמעביר חומר, או אולי לומדים טוב יותר כשכל אחד תורם מהידע שלו והמשתתפים לומדים זה מזה.

- אפשר לקשר את צורת הלימוד הזאת גם למושג הדמוקרטיה, ולהגיד שבית המדרש של חכמי חז"ל היה מקום דמוקרטי, שאפשר לכל אחד מן המשתתפים להשמיע את קולו, ולא רק זאת, אלא שבתלמוד נרשמו הן הדעה שהתקבלה, והן הדעות שלא התקבלו.
- לגבי הדיאלוג כצורה ספרותית: אפשר לדבר גם על כך שיש בו מומנט דרמטי. יכולות להיות הפתעות, יכול להיווצר מתח בין הדמויות וכדומה. הוא גם פותח פתח להבנת היחסים בין דמויות בעלות דעות מנוגדות, אם כי במקרה שלנו אין מקום לכך, כיוון שיש הסכמה בין הדוברים.

הצעות נוספות:

האם פגיעה מילולית היא אכן קשה כל כך? האם היא באמת קשה יותר מפגיעה גופנית? כדאי לשאול את הילדים אם אי פעם הרכיזו להם. לשאול באיזה מקום בגוף הייתה הפגיעה: ביד? ברגל? לשאול, היכן כאב להם.

האם הם עדיין מרגישים את כאב המכה? האם היד או הרגל עדיין כואבים? אחר כך לשאול אם אי פעם העליבו אותם ליד אחרים. האם כאב להם? איפה? האם הם עדיין זוכרים את הכאב ההוא? האם הם יכולים להראות איפה נמצא הכאב הזה? האם הם עדיין מרגישים את ההשפלה והעלבון (שבאו לחוד או התלוו לפגיעה הגופנית)? האם אנחנו עדיין יכולים לחוש עכשיו, ברגע זה ממש, את הכאב הגופני? ואת הנפשי? לרוב אנחנו פוחדים יותר מכאב פיזי-גופני, אבל כאב מפגיעה גופנית יכול לעבור עם הזמן. לעומת זאת פגיעה נפשית, הנובעת מעלבון או מהשפלה, עלולה להישאר איתנו זמן רב מאוד, לפעמים לתמיד. יש בכוחה לפגוע בנו שוב ושוב, גם אחרי זמן רב).

אמנם, העלבון, הפגיעה המילולית, נתפס בדרך כלל כאלמות קשה פחות מפגיעה גופנית. אבל אנחנו יודעים גם ש"חיים ומוות ביד הלשון". לא רק האגרופים, השיניים או הציפורניים, גם הלשון הרכה, יכולה להיות נשק מסוכן. היא אמנם אינה חותכת בגוף, אינה פוצעת את העור, אבל היא פוצעת את הלב ואת הנשמה. הדיבור, האמירות הפוגעות, הקללות והעלבונות לפעמים נשארים איתנו הרבה אחרי שהכאב ממכה גופנית כבר נרגע ונשכח.

רשות היחיד לעומת רשות הרבים

הכתוב מדגיש את הממד הציבורי והחברתי של הפגיעה. כאשר ריב מתרחש בין שניים והם מעליבים זה את זה במקום פרטי, ברשות היחיד – זו חוויה שאינה נעימה (למשל ריב בין אחים בבית). אבל כשהפגיעה מתרחשת ברשות הרבים, ליד קבוצת אנשים, נוסף לה ממד של ביוש בפומבי. במקרה כזה החכמים מדמים את העלבון למוות.

פגיעה בפומבי צוברת "רשות" או הסכמה של הקבוצה כולה, ולכן היא קשה כל כך.

לברר: מה קורה בקבוצה כשמישהו מחבריה פוגע במישהו אחר?

לרוב – אם הפגיעה איננה מכוונת ישירות אלינו, אנחנו שותקים. לא מתערבים. זו תגובה טבעית. אנחנו לא רוצים "למשוך אש" ולהיפגע. כך נוצר מצב שבו לא רק מי שהעליב יצר את הפגיעה – אלא כולם. ולכן זו פגיעה קשה כל כך.

מה אנחנו יכולים לעשות כשאנו בקבוצה ומישהו פוגע במישהו אחר?
עלינו לזכור שלעיתים קרובות שתיקה פירושה הסכמה.
לכן:

אם אנחנו אמיצים, אנחנו יכולים לנסות להתערב – להפסיק את ההתעללות.
אנחנו יכולים גם להסתלק משם – לא להיות שותפים למעשה, גם לא בשתיקה.
אם זה מקרה חמור – אנחנו יכולים להזעיק מישהו חזק למקום. ילד גדול או מבוגר.
ואם לא היה לנו אומץ להתערב – אנחנו יכולים לנסות לדבר עם שני הצדדים בזמן מאוחר יותר. למשל:
לדבר עם מי שנפגע, להגיד לו שלדעתנו מה שאמרו לו לא היה צודק. להודות בפניו שלא היה לנו אומץ
להתערב. אפילו לבקש את סליחתו, אף על פי שלכאורה אנחנו לא עשינו כלום.
זה לא קל – אבל ישפר מאוד את הרגשתו, יגרום לו להרגיש שהוא איננו לבדו. ישפר גם את הרגשתנו.
אם אנחנו חברים של מי שתקף – אנחנו יכולים לדבר גם איתו, אחרי שנרגע. להגיד לו שהתגובה שלו (או
שלה) הייתה מוגזמת. לבקש ממנו להשתדל לא לחזור על כך שוב. אם ילדים תוקפנים יראו שמעשיהם אינם
נתמכים על ידי אחרים, הם לא ירגישו "גיבורים" כשייטפלו לילדים חלשים מהם, ואולי יעשו זאת פחות.

אדום ולבן

ר' נחמן מסכים עם החכמים ומחזק את הטענה שלהם. הוא עושה זאת על ידי הפניית תשומת לבנו
להשפעה הגופנית של העלבון.
לדבריו, מי שמתבייש, ברגע הראשון בדרך כלל מסמיק – עור פניו מקבל גוון אדום ("מאדים מבושה").
אבל אחר כך הדם אוזל מפניו, הוא מחוויר – עור פניו מקבל צבע של אדם מת. זוהי הוכחה לכך שהעלבון
הוא כמו שפיכת דם ממש. כשהוא מסתיים האדם נשאר חיוור כמו מת.

הצבע האדום והצבע הלבן של הפנים בולטים בקטע הקצר הזה.
לכאורה העלבון המילולי קשור לצבע לבן (אנחנו אומרים "הלבין את פניו" ומתכוונים – העליב אותו,
בייש אותו). והעלבון הגופני קשור לצבע אדום – בעקבות מכות יבשות, ועוד יותר מזה, בעקבות פצעים,
הגוף מאדים. הדם פורץ אל מתחת לעור או אפילו ממש יוצא מן הגוף החוצה.
בדרך כלל נראה לנו שפגיעה "אדומה" קשה יותר מפגיעה "לבנה".
אבל לפי ר' נחמן בר יצחק, ביוש בפומבי פוגע באופן כפול, ולכן הוא חמור שבעתיים: זוהי פגיעה שהיא
גם "לבנה" וגם "אדומה".

"המלבין פני חברו"

אפשר לראות במעליב כאילו שפך דמים – הפגיעה הרגשית חמורה מאוד, כמוה כשפיכת דמים, כרצח.
הסבר שני קשור בתגובה המידית של הנעלב: רואים על הנעלב שפניו מסמיקים, אך מרוב התרגשות נעלם
האודם מפניו והוא נעשה חיוור כמת.
העלבון משפיע על הנעלב לא רק באופן מידי. הרגשת דחייה, פגיעה בביטחון העצמי, כעס היכול
להתפרץ במעשה אלים ועוד. יש אומרים שהעלבה חמורה יותר ממכה, כי כאב המכה נשכח, אבל כאב
העלבון נחרת בנפש ולא נשכח.
הערה: אפשר לרכז את המידע בטבלה. אפשר להכין עם התלמידים מיון מושגים לפי הקטע.

כיסא גלגלים / שלומית כהן-אסיף

דברי עיון: ד"ר יפה בנימיני (עמ' 58)

לפנינו שיר, שקולו האנושי האוהד, הן בסמוי והן בגלוי, מחמם את לב הקורא. בשיר שלושה בתים, שמהם עולה בתמציתיות דמותו של הדובר, וזו הולכת ומתגלה בהדרגה כדמותו של ילד צעיר ביותר.

בבית הראשון ובראשית הבית השני מתגלה הדובר כבעל חוש ראייה מחודד. תחילה מושך את עיניו המראה של ילד היושב בכיסא גלגלים. אבל שלא כמצופה, לא כיסא הגלגלים הוא שמנווט את מבטו, אלא מראהו החיצוני של הילד היושב בו.

מבטו של הדובר נע מלמעלה למטה ותחושת הקורא היא שעם כל "תחנה" שעושה המבט, כמו גוברת אהדתו לילד, מושא הסתכלותו:

תחילה הוא רואה את ראשו של הילד, ושם לב כי הוא מלא תלתלים. תלתלים לילד עדיין לא משקפים אהדה, אבל "מלוא הראש תלתלים", כבר מגלה ניצנים של האהדה.

מבטו של הדובר יורד אל עיני הילד וכאן הוא מוסיף להן כבר בגלוי את התואר החיובי "יפות". נראה כי יופיין של העיניים הוא שהביא את הדובר להמשיך להתבונן בהן, ומה שמתגלה לו שם הוא מבט, שהוא נותן לו שוב תואר אוהד: "מבט חכם". כך נראה הילד בעיני הדובר: גם יפה וגם חכם.

המבט של הדובר ממשיך לרדת ומגיע לשפתיים. הילד התמים אינו מופתע לגלות חיוך על שפתיים אלו. הקורא הבוגר עשוי להיות מופתע נוכח החיוך, שכן הוא יודע מה פירושה של ישיבה בכיסא גלגלים, ויודע, שהילד שבכיסא הזה לא תמיד עשוי להעלות חיוך על פניו, במיוחד לא אם ילד רגיל, המהלך על שתי רגליו, מתבונן בו. אבל אפשר לשער, כי החיוך שעלה על שפתי הילד הנכה, שאולי רגיל למבטי סלידה, הוא תוצאה ממבטו המיוחד של הדובר, שכנראה הקריץ בלי מילים את אהדתו והערכתו כלפיו.

מבטו של הדובר ממשיך לרדת, ואז הוא מבחין בכדור בין ידיו. משמע, הוא מוכן למשחק בכדור, ככל הילדים.

המבט של הדובר יורד עוד יותר, וכאן הוא רואה דבר, שהוא כנראה אינו מבין, וניסוחו בדרך השלילה עשוי להעיד, כי הוא הפתיע אותו: הילד הזה אינו בועט בכדור ברגליו, כפי שכל ילד המחזיק בכדור עשוי לעשות.

הדובר, שאינו יודע כי לפניו ילד נכה, שאינו מסוגל להשתמש ברגליו, מדווח על המראה בדרך של הזרה, דהיינו כאילו היה זר המביט בו: הוא רואה ילד שיושב בכיסא גלגלים, והוא נוסע בו על המדרכה, ולא פוסע עליה. כאן כבר ממש בא לידי ביטוי גלוי גילו הצעיר של הדובר, שכן ניכר, כי הוא אינו מצויד בידע, שעשוי היה לעזור לו לענות על שאלתו: "למה הילד אינו פוסע?"

בבית השלישי מתגלה כי הדובר אמנם אינו בעל ידע, אבל הוא בעל רגישות גבוהה וניחן ביכולת לחוש את הזולת.

נראה שהילד מכיר את האמונה העממית האומרת, שאם מבקשים דבר מה כאשר רואים כוכב נופל, בקשתך תתמלא. הילד התמים מאמין באמונה זו, והוא מגייס אותה כדי להתפלל למען הילד הזה ולמען רגליו. ניכר שעד סוף השיר הדובר אינו יודע מה בדיוק גרם לילד הזה לנכות ברגליו, אבל הוא חש, שמהו לא בסדר איתם, ושיש לשאת תפילה להחלמתן.

השיר מחורז בסופי השורות. נראה כי בצמד החרוז האחרון: כוכב/ רגליו, בא לידי ביטוי הרעיון, שרק עזרת כוכב, הווה אומר – מזל, עשויה לחולל את הנס שיביא מרפא לרגליו של הילד הנכה. לסיכום, הדובר, אולי דווקא כיוון שהוא אינו יודע ואינו מבין ששיביבה על כיסא גלגלים פירושה נכות, יש לו היכולת לראות את יופיו המיוחד של הילד הנכה, וכשהוא תופס, שהיושב שם שונה מאחרים ושהשוני זה הוא רק משום שהילד אינו פוסע ברגליו כמו כולם, הוא מבטיח להתפלל עליו ועל רגליו. הדובר הצעיר הזה, דווקא בתמימותו הרבה, מצליח לנגוע גם בקורא הבוגר, שאולי לא ראה את צדדיו החיוביים של הילד הנכה, ולא חשב על האפשרות להתפלל למענו. בכך הוא כמו מראה לכולנו את הדרך הנכונה שבה צריך להתייחס לנכים, שלבד מנכותם הם למעשה ככל האדם, והעזרה שנוכל להושיט להם היא באהרה, בהערכה ובתפילה למענם.

הצעות לפעילויות נוספות:

1. מה אפשר לדעת על הדובר לפי השיר?
2. לא רק לנכים, לכל אדם באשר הוא, יש מגבלה או חולשה כלשהי. "נכות" זו מחייבת אותו להשקיע ולהיאבק כדי להתגבר עליה.
3. כתבו את התפילה של הדובר.

ילד בכיסא גלגלים / איור של אינה זולוטרכסקי (עמ' 58)

בשיר "כיסא גלגלים" מספרת המשוררת על ילד בכיסא גלגלים. היא מכניסה לשיר את נקודת המבט שלה עצמה ושואלת: "למה הילד אינו פוסע?" מצבו של הילד, שאינו יכול לבעוט בכדור אלא רק לחבק אותו בידיו, מעורר בה הרבה הזדהות והיא מסיימת את השיר במילים: "אם פעם אראה איך נופל כוכב, אתפלל עליו ועל רגליו." יש כאן מעורבות גדולה מאוד של המשוררת בנער שהיא צופה בו. האיור מתאר את הנער על כיסא גלגלים, אולם הוא מנסה לתאר את זווית הראייה של הנער עצמו. שלא כמו בשיר הוא איננו נוסע על המדרכה, אלא יושב בכיסא הגלגלים בתוך הבית ומתבונן החוצה דרך החלון. העולם שבתוך הבית מתואר בצבע שחור כהה, קורר, חסר חיים. בוכות זרוקות על הרצפה – אלה צעצועי העבר, הם אינם מתאימים לו היום, היום הוא רוצה לשחק בכדור. העולם שבחוץ מואר ולבן, יש בו הרבה תנועה – שימו לב לוויילון המתנפנף מהרוח שבאה מבחוץ. בתוך עולם מואר כזה הוא מבחין בנער שמשחק בכדור – או אולי הנער הזה זה הוא עצמו, מופיע כשאיפה וחלום לשחק בחופשיות בכדור. העמדתו של הנער על יד החלון מעלה באסוציאציה את שיר הילדים הידוע "פרח עציץ" מאת ביאליק, ש"כל היום הגנה יציץ"; הפרח מרותק לעציץ, כמו הנער המרותק לכיסא הגלגלים. שניהם רואים את העולם בעד לחלון, אבל מנועים מתנועה, ועל כן אינם יכולים להשתלב בעולם הזה, והם חווים חוויית ניתוק ובדידות. הדגשת עולמו הקודר, הריק משמחה, נעשית באמצעות הבחירה בצבעי שחור-לבן, ומתן צבע שחור חזק לבית, עם צללים רבים. כל מה שמחוץ לבית נתפס ככהיר, שמח, בלתי מושג. אף שהנער עצמו אינו מסתכל על הילד המשחק בחוץ, אנו מבינים שזאת משאת נפשו. בשיר של שלומית כהן-אסיף אפשר למצוא אופטימיות מסוימת – אולי המשאלה הנאמרת לכוכב תתגשם? ויש בו גם אהבה והבנה כלפי הנער בכיסא הגלגלים, ואילו האיור הוא פסימי מאוד, אינו מציג כל אפשרות לקשר בין שני הילדים, ומשאיר את הילד בכיסאו ובתוך הבית.

הצעות למשימות:

1. אילו מן הפרטים המתוארים בשיר נמצאים גם באיור?
2. אילו פרטים המופיעים באיור אינם מופיעים בשיר? מה הם תורמים לאיור?
3. מה הבעת פניו של הילד באיור?
4. בשיר הנער נוסע על המדרכה, ואילו באיור הוא יושב בתוך הבית על יד החלון. שערו מדוע עשתה המאירת את השינוי הזה ו"הכניסה" את הנער פנימה, לתוך הבית?
5. האם האווירה בשיר והאווירה באיור דומות? אם יש שוני – הסבירו מהו.
6. האם האיור אכן מאיר את השיר?

הצעה לתכנון ההוראה למדור "אדם לאדם"

במדור 3 יחידות. המורים יכולים לבחור לפי שיקוליהם את סדר הוראתן.

יחידה א' – הטבע האנושי

עולם השיח של הספרות:

טקסט מרכזי: "אומרים שחתולים" מאת יונתן גפן

טקסטים נלווים:

1. "העיוור והמשותק" מאת מישל פיקמל

2. "חמשת העיוורים" מאת טולסטוי

3. "שלוש המסננות" מאת סוקרטס

מטרות: הבנת הרובד הגלוי והמשתמע ביצירה; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. קשרי הזמן זיהוי המסר של היצירה; התייחסות לאמצעים ספרותיים: ביטויים ציוריים ואמצעים ספרותיים בשיר. עולם השיח היהודי: "לשן הרע" מתוך התלמוד

יחידה ב

עולם השיח של הספרות

טקסט מרכזי: "הדינר הגזול" מאת יהודה בורלא.

טקסטים נלווים:

1. "איך הפך הנשר את השבועה שנשבע לנחש" מאת ש. שפרה.

2. "בגדי המלך החדשים" מאת הנס כריסטיאן אנדרסן.

3. "מעשה בשני אמנים" מאת מיכה יוסף בן גוריון.

קריאת ספר שלם: "אמיל והבלשים" מאת אריך קסטנר.

לתלמידים מתקדמים: "הטוחן הזקן" מאת א. דודה

מטרות והערכה בתחום הספרות:

קשרי הזמן; זיהוי המסר של היצירה; התייחסות לאמצעים ספרותיים. קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת.

עולם השיח העיוני: הנס כריסטיאן אנדרסן – ביוגרפיה.
מטרות: הבנה שביוגרפיה מאורגנת באופן כרונולוגי. יכולת לארגן טקסט בטבלה.
מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה, תכונות אופי של הדמויות, כתיבת סיפור בגוף ראשון, כתיבת ראיון.

יחידה ג' – חלומות ושאיפות

עולם השיח של הספרות:

טקסט מרכזי: "הנער שביקש לדוג לווייתן" מאת דליה רביקוביץ'.
טקסט נלווה: "דג הזהב" מאת לאה גולדברג.

לתלמידים מתקדמים: "על שלושה דברים" מאת לאה גולדברג.

עולם השיח היהודי: "על שלושה דברים מתוך המשנה.

מטרות: הכרת אמצעים ספרותיים. השוואת שני טקסטים מעולמות שיח שונים.
מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. השוואה בין טקסטים.

אומרים שחוללים / יהונתן גפן

דברי עיון: ד"ר יהושבע בנטוב (עמ' 64)

הדבר הראשון המושך את תשומת לבו של הקורא המתבונן בשיר הוא ההפרה של המבנה הסדיר בבית השלישי.

שני הבתים הראשונים תואמים זה לזה במבנה שלהם. שניהם פותחים בשורה "אומרים שחוללים לא אוהבים עכברים" וממשיכים בשורה "אבל מאיר לא יודע מה זה עכבר". אחר כך מפרט הכתוב מה יהיה אם מאיר, החתול, יפגוש עכבר: "הוא אליו יסתכל כמו אל חבר יקר" (בית 1), הוא מכיר רק עכבר מסרטי דיסני (בית 2). מלבד התבנית גם החריזה מסודרת מאוד: השורות הזוגיות נחרזות זו עם זו: עכבר / יקר / עכבר / המצויר.

פתיחה משותפת לשני הבתים:

אומרים שחוללים לא אוהבים עכברים,
אבל מאיר לא יודע מה זה עכבר,

בית א'

ואם הוא יראה – הוא אליו יסתכל
כמו אל חבר יקר

בית ב'

והעכבר היחידי שמאיר מכיר
הוא מיקי מאוד מהסרט המצויר

בבית השלישי משתבש הסדר. מילה אחת נפרדת מהשורה השלישית, ויוצרת טור לעצמה: **שונאים**. מדוע

אין המילה מחוברת לטור שלפניה? מדוע היא נבדלת ומשבשת את הסדר? כאן חשוב לציין, כי כל הפרה של סדר ביצירה אמנותית יש לה משמעות נכבדת בפרשנות על היצירה. אם כן מוקד השיר הוא המילה "שונאים".

והשיר מסתיים באמירה: "אך מאיר לא יודע מה זאת שנאה".

אם כן על מה מדבר השיר? מהו הנושא שלו? מובן מאליו, כי אין זה שיר שמשמעותו הולכת אל החתולים, אלא שיר שהחתול הוא המרכז המטפורי שממנו שואל השיר את משמעותו.

יש מה ש"אנשים אומרים". ואנשים חוזרים ומדגישים (ארבע פעמים בשיר) שאין אהבה, ליתר דיוק יש שנאה בין חתולים לעכברים. האנשים מצטטים קלישאה קבועה. האם זו אמירה בדוקה? האם היא "מחייבת" את כל החתולים" הנה, למשל, בשיר שלנו יש חתול אחד, שקוראים לו מאיר, חתול אנושי שאינו מכיר עכברים, והעכבר היחיד שהוא מכיר הוא עכבר של סרטים מצוירים. ויש להניח שאם מאיר יפגוש עכבר, הוא יסתכל אליו כמו אל חבר יקר. יכול להיות שמאיר עדיין לא שמע שעליו לשנוא עכברים, אך קרוב לוודאי שהסיבה שמאיר, החתול, אינו שונא עכברים, היא פשוט שאינו יודע מהי שנאה.

אם כן מהי הסיבה שאנו סבורים שעל הכול לדבוק באמירות הסטריאוטיפיות של הרוב? מהי הסיבה שאנו שונאים גם אנשים שאיננו מכירים? אולי הסיבה היא שאמרו לנו כי עלינו לשנוא אותם, ואולי מפני שיש בלבנו שנאה ואיננו יודעים מה לעשות בה?

הערה:

- מומלץ להתעכב על המושג "דעה קדומה" ולברר בעזרת השאלה האם יוכלו לספר מקרים של דעות קדומות אצל ילדים. ובעזרת דוגמאות מההיסטוריה של העמים: הטענה שהיהודים מנהלים את העולם. ליהודים יש אף גבנוני ארוך... וכלפי מיעוטים בארצות שונות, כגון: הצוענים גונבים ילדים... וכיו"ב.
- השיר מִזְמֵן עיסוק באמצעים ספרותיים. חריזה מסודרת; שיבוש הסדר באחד הבתים; הפרדת מילה לשם הדגשתה.

המשל ומאפיניו / ד"ר יהושבע בנטוב

תלמידי בית הספר היסודי פוגשים במשל בשיעורי התנ"ך והספרות, בטלוויזיה ובקולנוע. המשלים חיים בזיכרונם בעיקר בגלל משמעותם הגלויה, ובעיניהם הם סיפורי עלילה קצרים על בעלי חיים, צמחים וכיוצא בזה. במשל באות לידי ביטוי בעיות אנושיות-קיומיות המשותפות לכל בני האדם. המשלים עוסקים במהות האדם, ביחסים שבין אדם לחברו, ובשאלות של ממשל ושלטון; בכיתה ה' נפגשים התלמידים במשלים המופיעים בגלוי ובנסתר ביצירות ספרות; הנמשל בהם אינו גלוי והוא פתוח לדיון ולעיון של התלמידים, היכולים להפיק ממנו תובנות במישור האישי והחברתי. המשל הוא יצירה קצרה בפרוזה או בשיר, ועיסוקו בדרך כלל בעצמים דוממים, כבעלי חיים וכיוצא בזה, המגלמים אנשים ואורחותיהם, ויש לו מגמה בעלת אופי דידקטי-לימודי. בכל משל מתקיים הסיפור הגלוי (המשל) והסיפור הסמוי (הנמשל). בעיקרו נשען הקשר בין המשל לנמשל על המרת רכיבים סמנטיים (רכיבי

לשון ומשמעות) מזירה אחת (חיי החיות, למשל), לזירה אחרת (חיי בני האדם), או על האנשת תכונות בטבע. מקובל לחלק את המשלים לשתי קבוצות: א. משלי שועלים ("פאבולה" בלטינית); משלים הבנויים כסיפורים קצרים, העוסקים בדרך כלל בבעלי חיים, בצומח או בדומם. למעשה עוסקים המשלים הללו בהתנהגות האנושית המקובלת, והם בעלי הכוונה דידקטית מודגשת מאוד (משל יותם); ב. משלי מלכים ("פרבולה" בלטינית), שהם מעין סיפור אליגורי קצר, שגיבוריו על פי רוב בני אדם, וכל ערכו בנמשל. משלי מלכים נושאים מסר מוסרי בדרך ההיקש, ועוסקים ביחסים שבין אדם למקום, בשאלות של צדק אלוהי, ובשאלות מוסריות שבין אדם לחברו (כבשת הרש, למשל). בעברית נושאת המילה "משל" משמעות של דמיון, אך בגלל דמיונה לשורש "משל" שני, שפירושו שלטון (מושל), צמחה במשך הזמן האטימולוגיה העממית, הטוענת כי המשלים סופרו בזמנים קדומים, לפני מושלים ומלכים.

המשל הוא אחת מהצורות הספרותיות הקדומות ביותר. המשל העברי הקדום ביותר הוא משל יותם, בשופטים ט' ושורשיו מגיעים על למאה השתיים-עשרה לפני הספירה. כן יכולים אנו למצוא את משל הארו והרוח (מלכים ב יד), ואת משל הכרם (ישעיהו ה). אצל היוונים מופיע המשל במאה השמינית לפני הספירה, ומקובל לחפש את שורשיו אף בתקופות קדומות יותר. את עקבות התפיסה המשלית, אפשר למצוא בכתב החרטומים המצרי הקדום, שם מתוארות תכונות אנושיות בעזרת ציורי בעלי חיים. איזופוס, ממשל המשלים הנודע, המופיע על בימת הספרות במאה השישית לפני הספירה, הושפע כנראה מממשלי משלים בבליים ואשוריים קדומים. משלי איזופוס השתמרו רק בעיבודים מאוחרים, הראשון שבהם הוא מהמאה הראשונה לספירה (עיבוד לטיני בחרוזים, של פדרוס). הזמן הרב שעבר עד שנרשמו משלי איזופוס בספר, מצביע על כוחה ותוקפה של הספרות העממית שבעל פה, ועל מקומו של המשל בתוכה.

במשל, כאמור, המשמעות הנסתרת חשובה מן המשמעות הגלויה. יתר על כן, המשל לא היה נכתב אלמלא רמז למשמעות נסתרת. על המשמעות הנסתרת יש ללמוד במישרין מהמשל עצמו, שכן לעתים קרובות, הנמשל לא נאמר מפורשות. עם זאת, צריך הסיפור הגלוי לרמוז על קיומה של משמעות סמויה נסתרת, וכי אין כאן סיפור מעשה סתם. הסיפור מעוצב באמצעים מועטים, ובלא מעט הומור ואירוניה. בדרך כלל הוא מעניין ומברר, ופעולתו על הקורא ניזונה מיסוד ההפתעה, אשר בעזרתה מצליח הקורא למצוא את הצד השווה בין שני עניינים, אשר לכאורה הם רחוקים זה מזה. אלמנט התחכום או החידוד המצוי ביסוד המשל, בהשוואת שני דברים שונים מאוד לכאורה, הוא העושה את המשל לכלי פופולרי בהצגת עמדות או רעיונות. הרעיון המובע במשל, אינו בהכרח, אמת מוחלטת. יסודה של האמת הוא בניסיון האנושי ובעיקר ב"אמת" המקובלת על המספר. להלן נבחן את האמת של המספר, בכמה עניינים, הנוגעים להתנהגות האנושית.

העיוור והמשותק / מישל פיקמל (עמ' 66)

המשל מספר לנו את סיפורם של שני אנשים בעלי מוגבלות גופנית. האחד עיוור והשני משותק. שניהם מרגישים אומללים, אך כשהם נפגשים הם מבינים שבכוחות משותפים יוכלו להתגבר על קשיים רבים. לכאורה, שני האנשים בסיפור דומים זה לזה. הם בני אותה העיר, שניהם נכים, שניהם עניים, ושניהם סובלים ומתפללים לאלוהים שיגאל אותם מן החיים ומייסוריהם. אבל למעשה, השניים שונים מאוד זה מזה. אחד מהם הוא אופטימי מטבעו, ורואה את חצי הכוס המלאה, בעוד השני פסימי, ורואה את חצי הכוס הריקה.

אופטימיסט – רואה את העולם מבעד למשקפיים ורודים. מאמין בטוב גם בזמן צרה. נוטה לראות את הטוב והיפה בחיים. מאמין בניצחון הטוב בעתיד.
פסימיסט – ספקן, רואה שחורות, אדם שאינו מאמין כי הטוב יגיע ורואה בכל דבר משהו שלילי.

המשותק הוא הפסימי מבין השניים. הנכות שלו אינה רק בגוף, אלא גם בתודעה. הוא משותק רגשית ונפשית, תקוע במקום אחד ואינו מסוגל לחשוב על פתרונות כדי לעזור לעצמו.
לעומת זאת העיוור הוא אדם אופטימי. דווקא הוא זה ש"רואה את האור", כלומר מבין שיש דרך להיחלץ מן המצוקה. בכך הוא מתגבר על העיוורון שלו בכוחות עצמו, עוד לפני שיתוף הפעולה עם המשותק. הפתרון שלו: אמנם כל אחד מהם בפני עצמו סובל ממגבלה חמורה, אבל אם ישלבו כוחות יוכלו לעזור זה לזה. העיוור יוכל לשאת את המשותק על הגב, וכך יעניק לו את זכות השימוש בשתי רגליו, ואילו המשותק יראה לעיוור את הדרך, ובכך ישאיל לו את שתי עיניו.
בסוף הסיפור איננו יודעים אם המשותק קיבל את הצעתו של העיוור.

הצעה לפעילות נוספת

אפשר לספר שהסופרת אלינור פורטר בספרה פוליאנה מתארת משחק שאביה של הילדה, גיבורת הסיפור, לימד אותה פעם. שם המשחק "והיית אך שמח". זהו משחק שהומצא לפני עידן המחשבים ומשחקי המחשב, ובכל זאת הוא לא קל, וצריך להתאמן הרבה עד שמצליחים. החוקים פשוטים, ולמעשה יש רק חוק אחד: למצוא משהו משמח בכל מצב. האתגר גדול יותר כמובן ככל שהמצב גרוע יותר – משום שאז קשה למצוא על מה לשמוח. פוליאנה משחקת את המשחק בעצמה, וגם משכנעת ומלמדת את כל סביבתה לשחק בו. כך היא מצליחה להתגבר על קשיים רבים, ולגרום לעצמה ולכל מי שמכיר אותה אושר רב.

אפשר להציע לתלמידים לנסות לשחק במשחק זה במשך 24 השעות הקרובות, ולספר בכיתה אם הצליחו.

חמשת העיוורים / לב טולסטוי (עמ' 67)

הסיפור שלפנינו הוא מעין משל, העוסק בקשר בין ראייה לידיעה.² הסופר, לב טולסטוי הוא אחד הסופרים הרוסיים החשובים והנודעים ביותר בעולם כולו. גיבורי סיפורו הם עיוורים, כלומר אנשים שאינם מסוגלים להשתמש בעיניים כדי לראות, להבין ולדעת.

לעתים קרובות קורה שאנשים בעלי קושי בתחום חושי אחד מפצים את עצמם על ידי העצמה של חושים אחרים (למשל לעתים קרובות יכולת השמיעה של עיוורים מפותחת יותר משל אנשים רואים). ואמנם, גם בסיפורנו העיוורים מפצים את עצמם באמצעות שימוש בחוש אחר – חוש המישוש. אבל, כאמור, הסיפור שלפנינו אינו עוסק בהתגברות על מכשול. להפך. העיוורון בסיפור הוא משל למכשול שאי אפשר להתגבר עליו, סמל לחוסר יכולת לדעת. המסקנה של הסיפור היא שהיעדר ראייה משבש את היכולת להכיר את העולם ולדעת את האמת אודותיו.

הערה: הפתגם "מְתֵהֵר בְּנוֹצוֹת לֹא לוֹ" נאמר על מי שמשתמש ברעיונות של אחרים, מבלי להודות שלא

2 לגבי משל, המבנה שלו וכדומה הרחבתי בטקסטים אחרים.

הוא הגה אותם. הוא בעצם רמאי. רצוי להראות דוגמה של עבודה מדעית עם הערות שוליים מאין נלקח הציטוט.

הצעות לפעילויות:

במקום ראייה – שמיעה. לכסות לשני תלמידים את העיניים, להעמיד אותם בשני קצוות החדר זה מול זה, ולבקש מהם להגיע אל הקיר ממול, בלי להיתקל זה בזה. הראשון שנתקל בשני – הפסיד. הראשון שמגיע לקיר ממול – מנצח. הכיתה צריכה להיות מאוד שקטה משום שהדרך היחידה שבה הם יכולים למלא את המטלה היא חידוד יכולתם לשמוע זה את זה.

במקום ראייה – מישוש. להתחלק לזוגות, לכסות את העיניים של אחד מבני הזוג ולהושיט לו 10 חפצים שונים למישוש. אחר כך להתחלף. המנצח הוא מי שהצליח לזהות את מספר החפצים הגדול ביותר. כדי שיהיה מעניין ואפקטיבי יותר כדאי להביא מהבית מראש חפצים שאינם נמצאים בד"כ בכיתה.

רקע

בתרבות שאנו חיים בה, התרבות המערבית, האור אינו רק פיזי גם בעל משמעות סמלית חיובית. אנו רואים בעצם קיומו של האור אות לחיים, לתקווה, לידיעה ולחוכמה. לעומת זאת החושך מסמל מוות, פחד ובורות. האור, הנובע מן השמש, מאפיין את היום – הזמן ביממה שבו העולם לכן ומואר והשמש זורחת. ואילו החושך נובע מהיעדרה של השמש, והוא בא לידי ביטוי בלילה, זמן של אפלה. רעיונות אלה באים לידי ביטוי בשפה עצמה וגם בביטויים ובפתגמים שונים השזורים בה.

דוגמאות:

* בעברית משמעות המילה "פיקח" היא מי שאינו עיוור, כלומר מי שרואה בעיניו. משמעות נוספת של אותה מילה היא אדם חכם ונבון, בעל שכל. כלומר השפה מבוססת על ההנחה כי מי שרואה הוא בהכרח גם חכם.

* הביטוי "לראות את האור בקצה המנהרה" – הרואה את האור בקצה המנהרה הוא מי שמוצא הצלה, רווחה, פתרון. בניגוד לכך, על מי שאינו מצליח למצוא מוצא נאמר כי הוא "מגשש כעיוור באפלה".

* "עידן האורות" או הנאורות – תקופה היסטורית (בעיקר במאות ה-17 וה-18) שבה העריכו במיוחד את השכל ואת הידע. תקופה זו הועמדה בניגוד לימי הביניים שתוארו כתקופה "חשוכה", משום שלא הידע עמד בה במרכז (אלא דווקא האמונה. עבור הרציונליסטים של הנאורות אמונה היא סוג של בערות). גם באנגלית האור מייצג את החכמה ואת הידיעה, והתקופה הזו מכונה Enlightenment (אור=light).

* "הארה" – מושג המבטא התגלות פתאומית של הבנה או של ידע. גם כאן האור הוא הסמל לידיעה.

* אורות וצללים – ביטוי המסמל את הצדדים החיוביים והשליליים של עניין כלשהו.

* לשפוך אור/ להאיר – פועל המשמש הן במשמעות פיזית והן באופן סמלי: לשפוך אור על סוגיה כלשהי משמעו להסביר אותה. להבהיר (גם הפועל "להבהיר" משמעותו דומה – להפוך עניין מסתום, עמום/ אפלולי לבהיר משמעו להפוך אותו למובן יותר).

עלילת הסיפור

בסיפור שלפנינו חמישה עיוורים הנתקלים לפתע בפיל גדול. מכיוון שאינם רואים, הם אינם מבחינים בשלם שלפניהם אלא רק בחלקיו. המישוש מאפשר להם תפיסה חלקית בלבד, ולכן הם טועים בהבנת המכשול שלפניהם ואינם מסוגלים להבין שזהו פיל.

הנמשל

קשה להבין מהו הנמשל בסיפור, משום שהוא אינו נמסר באופן ישיר ואינו מובן מאליו. אולי כוונתו של הסיפור היא להזהיר אותנו מפני הפקת מסקנות חפוזות על סמך ידיעה חלקית בלבד. ייתכן כי כוונתו להזהיר אותנו מפני ביטחון מופרז, ולהזכיר לנו שלעיתים הפרשנות וההבנה שלנו את העולם מתבססות על ראייה חלקית, וכתוצאה מכך על ידיעה חלקית.

הצעה להרחבה ולדיון בעקבות הסיפור:

עולם המשפט

- "עד ראייה" הוא מושג משפטי, המשמש בבתי המשפט. כידוע, שופטים מסתמכים על עדויות ראייה ושמיעה ישירות כאשר הם באים לחרוץ את דינם של נאשמים. *** אפשר להביא קטע מסרט או מסדרת טלוויזיה רלוונטיים העוסקים בחקירה משפטית ולהראות כיצד מבררים עם עדי ראייה מה ראו – ומה משמעות הדברים. כמו כן כדאי לדון בבעייתיות של עדות הנובעת לא מראייה ישירה אלא משמיעה מפי אדם אחר על נסיבות האירוע. לדוגמה:
מישהו מספר לנו על אירוע שקרה בין אנשים אחרים, אבל משמיט אינפורמציה חשובה. למשל: מישהו מספר שהבוקר ראובן הכה את שמעון. אנחנו מתרעמים על ראובן ואולי אפילו דורשים להענישו, אבל אם ידיעתנו לא הייתה חלקית היינו מבינים ששמעון היכה את ראובן קודם. אילו היינו במקום ורואים כמו עינינו – היינו יודעים את הסיפור בשלמותו ומבינים אותו אחרת לגמרי מכפי שפרשנו אותו על סמך ידיעה חלקית. סיפור חמשת העיוורים של טולסטוי מזהיר אותנו בדיוק מפני מצבים כאלה, שבהם אנו מסתמכים לא על ראיית הדבר השלם הניצב לפנינו – אלא על ידיעה חלקית, ולפיכך בלתי אמינה.
- אפשר לבקש מהתלמידים לכתוב סיפור קצר על אירוע דומה שקרה להם בבית הספר או במשפחה. מי היה בתפקיד השופט (אחד ההורים, המורה, אחד הילדים)? מה היה האירוע? האם ה"שופט" קבע את דעתו על סמך ראייה או על סמך ידיעה חלקית? מה יכול היה השופט לעשות כדי להגיע להבנה שלמה של כל המקרה (= כל הפיל) שלפניו?

שלוש המסננות / מישל פיקמל (עמ' 71)

הדיאלוג שלפנינו אופייני לסוקרטס, אחד הפילוסופים הראשונים שנודעו ביוון העתיקה, במאה החמישית לפנה"ס. בניגוד לתקופתנו, שבה פילוסופים חוקרים ומלמדים את רעיונותיהם באוניברסיטאות, נהג סוקרטס להסתובב ברחובות ובשווקים ולשוחח עם עוברי אורח. הוא מעולם לא כתב את רעיונותיו, והם נשמרו בידי תלמידיו, שהעלו אותם על הכתב לאחר מותו.

שיחותיו של סוקרטס עסקו בנושאים שונים. במקרה שלפנינו, הדיאלוג עוסק בעצמו, כלומר הנושא שלו הוא עצם השיחה, או הדיבור. הוא מתחיל בכך שאדם רוצה לספר לסוקרטס משהו, אבל סוקרטס אינו מאפשר לו להשלים את דבריו.

סוקרטס שמע רק את המשפט הראשון של אותו אדם וקטע אותו. זאת משום שהבין כי הוא עומד לשמוע ממנו פיסת רכילות על מישהו אחר ("אני חייב לספר לך איך מתנהג חברך"). הרכילות, שבעברית מכונה גם "לשון הרע", היא הוצאת דיבה על אדם מאחורי גבו, הלשנה.

גם ביהדות הרכילות נחשבת מעשה שלילי, ובתנ"ך מצווים עלינו "לא תלך רכיל" (ויקרא פרק יט). סוקרטס אינו מעוניין לשמוע את הרכילות. יתרה על כך – הוא מנסה לנסח כללים לדיבור ראוי. לדעתו, עלינו לחשוב לפני שאנחנו מדברים. סוקרטס רוצה שהלשון שלנו לא תהיה מהירה יותר מהשכל. הוא רוצה שהדיבור יעבור קודם כול את המחשבה – ורק אחר כך יצא מהפה. הוא אינו מסתפק בהנחה הכללית "חשוב ואחרי כן דבר", אלא מוסיף ומסביר לנו איך עלינו לחשוב.

השיטה שסוקרטס מציע היא לשאול את עצמנו שלוש שאלות לגבי תוכן הדברים שאנו רוצים לומר:

השאלה הראשונה – האם מה שאנו רוצים לומר הוא אמיתי ומדויק?

השאלה השנייה – האם מה שאנו רוצים לומר הוא משהו טוב?

השאלה השלישית – האם יש תועלת במה שאנו מבקשים לומר?

סוקרטס מציע שרק אם אנחנו יכולים לענות בחיוב על שלוש השאלות הללו – כדאי שנאמר את דברינו, ואם לא – מוטב שנשתוק.

שלוש השאלות האלה מכונות על ידו "מסננות". המסננות אינן מאפשרות לדיבורים מיותרים, מזיקים, ולא נכונים לצאת מפינו. הן כלי המאפשר לדיבורינו להיות טהורים ומזוקקים, כמו זהב.

על פי הקטע שקראנו, משתתפים בשיחת הרכילות שני אנשים: הדובר (מי שמספר את הרכילות) והמאזין (מי שמקשיב לדברים בלי להביע התנגדות). אמנם בני האדם אינם יכולים לעצום אוזניים (ואולי חבל שכך בראו אותנו!), אבל אנחנו בהחלט יכולים לסרב להקשיב לדיבורים מכוערים על אנשים אחרים מאחורי גבם. אם לא נקשיב להם – הם גם לא ייאמרו. אנחנו יכולים ללמוד לא רק מדבריו של סוקרטס אלא גם מהתנהגותו. לא די שנימנע עצמנו מרכילות – מוטלת עלינו החובה לא לשתף פעולה עם רכלנים.

מעשה בשני אמנים / מיכה יוסף בן-גוריון (עמ' 69)

הסיפור "מעשה בשני אמנים" הוא משל, כלומר סיפור קצר שיש בו מוסר-השכל. המשל בנוי משני רבדים: משל ונמשל. משל – הסיפור עצמו. נמשל – מסר או אמירה נסתרים שהסיפור מתכוון אליהם. מהו רובד המשל בסיפורנו? כאמור המשל הוא הסיפור עצמו: סיפור על מלך ושני אמנים, אחד חרוץ ואחד עצל, שציירו עבורו את קירות הארמון שלו וקיבלו את שכרם. מהו הנמשל בסיפור שלפנינו? הבנת הנמשל היא לרוב מעט יותר מורכבת – ולכן גם יותר מעניינת. זאת משום שהנמשל לא כתוב בפירוש בסיפור, ועלינו להבין ולפענח אותו בכוחות עצמנו. בסיפור זה הנמשל מכיל שתי אמירות, המתקיימות זו לצד זו. האחת מתחום האתיקה (תחום חשיבה העוסק במוסר, בכללי ההתנהגות הראויים בין בני אדם), והשנייה מתחום האסתטיקה (תחום חשיבה העוסק ביופי). למעשה יש כאן שני נמשלים, שלובים זה בזה, שבאים ללמד אותנו מוסר-השכל בשני התחומים החשובים הללו: תחום המוסר ותחום היופי. נמשל ראשון – תחום המוסר (אתיקה) במישור האחד – לפנינו סיפור המנסה ללמד אותנו ערכי מוסר, כלומר איך צריך להתנהג. מוסר ההשכל שלו: כדאי להיות חרוצים ולא עצלנים. הסבר: האמן החרוץ עבד שעות וימים, יצר ציורים וכשסיים קיבל את שכרו – ארנקים מלאי דינרי זהב. לעומת זאת האמן העצל בילה את זמנו בנעימים ולא עבד כלל. ברגע האחרון אלתר תחבולה שתפטור אותו מעונש על עצלותו – הוא הפך את קירות האולם לראי, ששיקף את ציוריו של האמן החרוץ. הציור שלו לא היה "ממשי", אלא רק בבואה, השתקפות. וגם הוא קיבל את שכרו מידי המלך – לא ארנקים אמיתיים מלאי זהב, אלא השתקפות של הארנקים האלה. במישור זה המענק שקיבל האמן העצל מיד המלך נתפס למעשה כמעין עונש: הוא לא קיבל כסף אמיתי. מוסר ההשכל אם כן הוא שכל אחד קיבל את גמולו המגיע לו. האחד, החרוץ קיבל גמול טוב – כסף אמיתי. השני, העצלן, קיבל גמול לא טוב – כסף מדומה. המסקנה המתבקשת לכאורה היא שכדאי להיות חרוץ, ולא עצלן. נמשל שני – תחום היופי (אסתטיקה) במישור השני – לפנינו סיפור המנסה ללמד אותנו משהו על האמנות עצמה. מוסר ההשכל שלו: האמנות היא תחום עשייה חשוב ומיוחד, שונה משאר המלאכות והמקצועות בעולם. החוקים הרגילים של חיי היום-יום השגרתיים אינם תקפים בו, ופועלים בו בצורה שונה. במלים אחרות: אין ספק שבאמנות כמו בחיי היום-יום חשוב להיות חרוצים. אבל אצל האמנים חשובים לא פחות חשוב השכל, הרעיון, כושר ההמצאה והתחבולה. ולפעמים הם חשובים יותר מאשר העבודה הקשה. כדי להגיע אליהם האמנים לפעמים מנהלים אורח חיים שונה משל שאר בני האדם. לפעמים נראה לנו שהם עצלנים ולא עובדים, אבל יש הסבורים כי רק ככה, ולא בקיום אורח חיים שגרת, אפשר להגיע ליצירה אמנותית טובה באמת.

הסבר: האמן החרוץ עבד שעות וימים, ועשה את מה שמצופה ממנו – צייר ציורים יפים להפליא שבהם חיקה את העולם ואת הטבע (הוא צייר חיות ועופות וכדומה). שחרו שולם לו בכסף, שהוא על פי התפישה המקובלת השכר הטוב ביותר האפשרי. לעומת זאת האמן העצל לא חיקה את הטבע. במקום זה הציור שלו היה חיקוי של יצירת אמנות (של האמן השני). הוא הפך את יצירת האמנות (ולא את העולם) למושא ההתבוננות והעניין שלו. בכך הוא אומר בעצם שמה שחשוב בעולם הוא האמנות – ולא העולם.

שאלה לדיון:

האם השכר שקיבל עבור מעשה האמנות שלו אכזב אותו? תשובה אפשרית: אם הוא נאמן לעצמו – ודאי שלא התאכזב. משום שאם לדעתו האמנות חשובה יותר מן העולם, גם הכסף ה"ממשי" אינו חשוב יותר מן הכסף ה"אמנותי", זה שאינו אלא בבואה. האמן ה"עצל", זה שהאמנות בראש מעייניו קיבל אפוא את השכר המתאים לו. שכר אמנותי.

שימו לב כי בשני המקרים המסקנה היא שכל אחד מן האמנים קיבל שכר ראוי. אבל בכל אחד מן הנמשלים הסיבה שונה.

הרחבה:

המשל הזה מזכיר מאוד את המשל המפורסם על הצרצר והנמלה מאת איזופוס. גם שם מתוארות שתי דמויות: אחת חרוצה (נמלה) והשנייה עצלה (צרצר). לכאורה, גם שם מוסר ההשכל הוא אתי: כדאי להיות חרוצים ולא עצלים, כי רק החרוצים זוכים לסוף טוב. אבל גם שם קיים מסר נוסף, אמנותי, אסתטי: הצרצר הוא אמן. הוא אינו עובד, אבל הוא מנגן שר ורוקד, משום שזה מה שאמנים כמוהו יודעים לעשות. ויש בעולם צורך באמנות – לא פחות, ויש הסבורים כי אפילו יותר, מאוכל, כסף וכדומה.

לסיכום:

בשני הסיפורים אחת המסקנות האפשריות היא שהאמנות חשובה לא פחות, ואולי יותר מחיי היום-יום הרגילים, אלה שבהם נדמה כי הכסף הוא הדבר החשוב מכל.

הערה: במשימות לתלמידים בחרנו להתמקד בנמשל הראשון בלבד. לעניות דעתנו, רק תלמידים בודדים יוכלו להציע ואפילו להבין את הנמשל מתחום האומנות. את הנמשל השני הבאנו להעשרת המורה. מומלץ לקרוא לקבוצת תלמידים מתקשים את השיר לפני הוראתו בכיתה ולשוחח עמם על תוכנו.

בגדי המלך החדשים / הנס כריסטיאן אנדרסן (עמ' 82)

רקע

הסיפור המפורסם הזה נכתב על ידי סופר דני בן המאה ה-19. במאה זו החלו להתפשט באירופה רעיונות של תנועת הרומנטיקה. אחד מן הרעיונות המרכזיים של תנועה זו היה העדפת הטבע על פני התרבות. הוגי הדעות של הרומנטיקה סלדו מן הממסד. הם בזו למלכים ולאצילים עשירים והעדיפו על פניהם את העם הפשוט. הם התנגדו לכבוד שזכו לו המשכילים והאנשים המלומדים. הם העדיפו על פניהם אנשים תמימים וחסרי השכלה.

הרומנטיקאים העריצו את החוכמה העממית, וסברו שעדיף להקשיב לדבריהם של אנשים פשוטים, אפילו אם הם בורים ועמי ארצות. הם נהנו להקשיב לחוכמתם של ילדים ותינוקות משום שהאמינו כי אפשר ללמוד הרבה מנקודת המבט הטבעית, הרעננה והתמימה שלהם.

המסר הרומנטי של הסיפור

ואמנם, המסר העיקרי בסיפורו של הנס כריסטיאן אנדרסן עולה בקנה אחד עם רעיונות אלה. שהרי זהו סיפור על מלך פתי, שהפינוק, העושר ורדיפת הכבוד הופכים אותו למגוחך. הוא כל כך נפוח מעצמו שזוג הנוכלים מצליח בקלות להפיל אותו בפח.

אבל זה אינו רק סיפור על טיפשותו של מלך – אלא על מבוגרים באופן כללי. הסיפור מראה כיצד אנשים חוששים לומר את האמת, ולעתים אפילו אינם מאמינים למה שעיניהם רואות – מפחד פן ילעגו להם. בסופו של דבר זהו סיפור על ילד אחד קטן, שבזכות תמימותו וכנותו מצליח לחשוף את התרמית. זאת דווקא משום שערכים כגון עושר, מעמד, ידע, התנהגות הולמת, חשש מפני "מה יגידו" – עדיין זרים לו. התרבות לכאורה עדיין לא קלקלה אותו, והוא פועל לפי ערכים תמימים, טהורים וראויים יותר. מוסר ההשכל של הסיפור הוא אם כן שכדאי לבני האדם לחזור ולסגל לעצמם את אותם ערכים טבעיים שמרוב קידמה ותחכום אנו נוטים לשכוח.

גם בספרות העברית אנחנו מכירים סיפורים המביעים רעיונות רומנטיים כאלה. למשל בסיפור כמו "השריקה" של הסופר י"ל פרץ הרעיון המרכזי הוא שדווקא הנער שאינו יודע לקרוא ולכתוב הוא זה שמצליח לפתוח את שערי השמיים לתפילותיהם של בני העדה. על פי סיפור זה אלוהים מעדיף את תמימותו של הנער הצעיר והלא-מלומד על פני כל התפילות המתוחכמות של המבוגרים החכמים והמלומדים. זאת משום שהשריקה – היא תפילתו של הנער – יוצאת מן הלב, פשוטה, אמיתית ולכן טהורה ועדיפה.

הערה:

סיפורים עממיים רבים מתארים גיבורים צעירים מאוד, לפעמים ילדים, שמצליחים במקום שבו אנשים גדולים וחזקים מהם נכשלו.

האם גם אתם מכירים סיפורים כאלה?

- דוד המלך וגוליית הפלישתי
- הנזל וגרטל (עמי ותמי)
- סינדרלה
- הארי פוטר

הנער שביקש לדוג לווייתן / דליה רביקוביץ'

דברי עיון: ד"ר יפה בנימיני (עמ' 97)

זהו שיר סיפורי שבמרכזו עומדת דמות של נער. אנחנו הקוראים יכולים לשחזר את דמותו הייחודית מתוך השיר. תחילה הוא מתוודע אלינו בפרטים ריאליים חיצוניים ואחר כך היכרותנו מעמיקה עם היחשפות פרטים מנפשו פנימה. בשני הבתים הראשונים מציג אותו הדובר בתוך סביבתו הריאלית. כבר בשורה הראשונה מצטייר רקע חייו בפרטים החיצוניים של מקום מגוריו, חוף אשקלון, ושל עיסוקו בדיג כל היום. לאור ההתפתחות הציוויליזטורית המוכרת כמתקדמת, סביבתו נתפסת כעלובה וכענייה: הוא גר בסוכה רעועה, הוא מבשל על מדורה. הוא אמנם יושב כל היום על החוף ומשליך חכה, אבל מסתבר ששללו אינו רב, כי לא פעם מציק לו הרעב. המשוררת מציגה כאן ריאליה המלמדת על אורח חיים הטיפוסי מאוד לחיי הדייגים. הנער מעוצב בפנימיותו כמיוחד וכבעל נשמה יתרה. כבר בבית השני נאמר לנו, שהוא מחזיק בסוכתו ביתו דגי נוי אדומים ומוזהבים. הביטוי "יש לו", החוזר פעמיים בראשית השורות כאנאפורה, מדגיש עבור הקורא, שזה מה שיש לו. יש להניח כי דגים אלו שימחו מאוד את הנער, שהיו לו סיבות רבות להיות עצוב. אם הנער הזה נאלץ לבשל את הדגים הללו ולאוכלם, זה סימן שכלו כל הקצים לגביו. ואכן הדובר מדגיש, שהוא עושה זאת, רק "כשמציק לו מאוד הרעב". בשבתו על החוף יש לו זמן רב לחשוב ולדמיין באריכות (ארבעה בתים), איך מצבו הכלכלי הקשה בהווה, עשוי להתהפך ולהשתנות לטובה בעתיד.

הכול יתחיל עם מילוי משאלה אחת, שמשמשת כותרת לשיר: "לדוג לווייתן". מכאן ואילך, כאשר ידבר הנער יהיו כל הפעלים בפסקה בעתיד. מתוך התמונה הדמיונית הוורודה יכול הקורא לדמיין את התמונה המנוגדת, כפי שהיא בריאליה האפורה:

בהווה	בעתיד
יש לו דגים קטנים וגדולים	יהיה לו לווייתן גדול ועצום, שאורכו אולי אלף אמות
הוא עני	הוא יהיה עשיר
בגדיו ישנים	יהיו לו בגדים חדשים
סוכתו רעועה	יהיו לו למגורים בית גדול
דגי הנוי משמשים למאכל בעתות רעב	יהיו לו דגי נוי רק להביט בהם
יש לו רק חכה	הוא יקנה ספינה
הוא יושב על החוף	הוא יפליג בספינתו וישוט ברחבי תבל
הוא רק ילד דייג	הוא יהיה ספן ויוכל להיות גם רב חובל

בשני הבתים האחרונים חוזר הדובר לדבר. כך נוצרת בשיר סימטריה הן במבנה החיצוני של שמונה הבתים של השיר, הפותח וסוגר בדובר, והן בנושאי הבתים. גם הדובר האזין לנער, וגם הוא עקב כמונו, אחר ההתפתחות שחלה בקרבו של הנער: בראשונה הוא רק חשב על התוכנית הזו, אבל אחרי שהוא ביטא

אותה מפנים לחוץ, הוא כבר רוצה בה מאוד, והוא גם מתפלל שהיא תתגשם. והוא אינו פסיבי אלא עושה ככל יכולתו להגשים את משאלתו: "מדיג אינו שובת." עמדת הדובר כלפי הנער הזה היא אוהדת ביותר. המילים שלו החותמות את השיר, יכולות להתפרש גם כהצטרפות לתפילתו של הנער וגם כתקווה, ואפילו אמונה, שהיא אי פעם תתגשם. שלא כמרבית הבתים האחרים החוזרים לפי הסדר א ב ג ב, בית אחרון זה המביע את התפילה והמשאלה חוזר בתוספת צלילים א ב א ב.

הצעה למשימות:

1. אילו תכונות אופי של הנער בולטות בשיר?
2. האם הפלגה על גבי הדמיון עלולה להיות מסוכנת? תנו דוגמאות.
3. מצאו הוכחות בשיר שהנער אמנם מפליג על גבי הדמיון, אך הוא חי במציאות.
4. השיר מסתיים בשורות: "מי יודע אולי, ברבות הימים הוא ידוג לווייתן באמת?" האם משאלות לב יכולות להתקיים? מתי כן? ומתי לא?

דג הזהב / לאה גולדברג (עמ' 100)

זהו שיר עצוב על אמה ובן, שמשאלותיהם אינן מתגשמות. הבן הוא דייג צעיר, היוצא בספינתו אל הים. האם היא אישה זקנה המצפה בבית לשובו. לכאורה, משאלותיהם של השניים מאוד שונות זו מזו: משאלתו של הבן היא לדוג את השמש, הנראית כדג זהב. משאלתה של האם היא שבנה ישוב הביתה.

שאלה: מה ההבדל בין שתי המשאלות?

תשובה: לכאורה ההבדל הוא שמשאלתו של הבן שייכת לעולם הפנטזיה ומשאלתה של האם נטועה בעולם המציאות.

משאלתו של הבן איננה אפשרית משום שהיא שייכת לעולם הדמיון, המיוצג בשיר על ידי מטפורה: השמש היא דג זהב.

ואמנם אפשר בקלות למצוא קווי דמיון בין השמש לדג זהב: שניהם זהובים ושניהם שייכים לעולם הים.

אבל יש ביניהם גם הבדלים גדולים: הדג קטן וניתן ללכידה ברשת, ואילו השמש גדולה מאוד ורחוקה מאוד, ולא ניתן לדוג אותה. גם שייכותם לים אינה דומה: הדג באמת חי בים, אבל השמש רק נראית כאילו היא צוללת במים, ולמעשה היא נמצאת הרחק בחלל.

הבן אם כן שוגה באשליות. נדמה לו שאפשר לדוג את השמש, אבל הוא טועה. לעומת זאת, משאלתה של האם נראית פשוטה לכאורה. היא בסך הכול רוצה שבנה ישוב הביתה.

אבל על פי השיר, הוויתור על הפנטזיה, על הדמיון, על המטפורה - אינו אפשרי. הבן למעשה מוכרח לעזוב את בית אמו כדי למצוא את ייעודו בחיים. גם אם הוא אינו מצליח בכך, זהו גורלו, והאם אינה יכולה לעשות דבר כדי למנוע זאת, למרות העצב שהיא חשה.

שאלה: מהי למעשה משאלתו של הבן? האם הוא באמת רוצה לדוג את השמש?

תשובה: את משאלתו של הבן אפשר להבין בשני רבדים:

האחד - רובד ליטראלי (פשוטו כמשמעו): השמש נראית לו כמו דג זהב גדול, והוא רוצה להצליח לדוג אותה.

מנקודת מבט זו, המשימה שלקח על עצמו נראית הזויה וכמעט חסרת טעם. הרי ברור שהוא ינסה שוב ושוב ולא יצליח לעולם. הבן הוא לכאורה אדם השקוע בעולם של דמיון ופנטזיה. הרובד השני - מטפורי: הבן אינו רוצה ממש לדוג את השמש, אלא רוצה להשיג יעד כלשהו. מכיוון שהוא דייג, ועולם המושגים שלו לקוח מהים, הוא מדמה את יעדו לדג זהב. הבן רוצה אם כן להשיג את "דג הזהב" שלו, כלומר את משאלותיו, את חלומותיו.

שאלה:

למה מתייחס הביטוי המושאל (מטפורה) "דג זהב", המתאר את משאלותיו של הבן? מה הוא מחפש? מה הוא יצא לדוג?

תשובות אפשריות:

אולי הוא יצא "לדוג" לעצמו אישה אהובה, אולי הוא מחפש "לדוג" כסף, חברים, פרסום או הצלחה בחיים. אולי בכוונתו להגשים אידיאולוגיה חדשה (כמו החלוצים הציוניים שעזבו את בתי הוריהם ועלו לארץ-ישראל), אולי הוא מחפש את מזלו.

שאלה:

האם אתם מכירים גיבורי סיפורים או סרטים שעזבו את ביתם ויצאו לחפש את מזלם? מנו אחדים מהם.

תשובה:

במקרא - אברהם אבינו (אלוהים ציווה עליו "לך לך" והוא עזב את בית הוריו והלך לארץ כנען); שמשון שהלך בעקבות אהובתו הפלשתית דלילה; שאול המלך, שחיפש אתונות ומצא מלוכה ועוד. במיתולוגיה היוונית - הרקולס (שהיה בנו של זאוס מצד האב ושל בת אנוש מצד האם).

בסיפורי ילדים:

פינוקיו (שרוצה להפוך לילד אמיתי).

פיטר פן (וונדרי ואחיה עוזבים את בית ההורים ועפים עם פיטר ל"ארץ לעולם לא").

הערות: לפני העיסוק בשיר מומלץ לנהל שיחה מקדימה ולברר את המושג "דג הזהב".

אפשר לשאול את התלמידים אם הם זוכרים את הסיפור על "דג הזהב" ואת הלך שלמדו הדייג ואשתו? אפשר להניח שמרבית התלמידים מכירים את המעשייה של אנדרסן. אם לא, כדאי להציע להם כמטלה מקדימה לקרוא את האגדה ובשיחה עליה להגיע עם התלמידים למסקנה ש"דג הזהב" מסמל שאיפות וחלומות של בני אדם, שלעתים הם אשליות בלבד ואינן ניתנות להשגה.

מוצע לקרוא את השיר פעמיים. בפעם הראשונה התלמידים יאזינו לקריאת המורה ובפעם השנייה יקראו אותו קריאה דמומה.

אפשר להתחיל את השיחה בשאלה:

אילו תמונות עולות בדמיונכם כשאתם קוראים את השיר?

לשאלה 3 - בכית ב - "שמש" ו"דג הזהב" שניהם מסמלים את שאיפות הרחוקות מהישג יד.

אפשר גם לשאול: שימו לב לצבעים המוזכרים בשיר. האם יש קשר בין הצבעים שבשיר לאווירה השוררת בחלקים השונים שבו?

הצעה לעיון אינטנסיבי בשיר:

בית א

1. הכלים שבעזרתם יוצר הצייר הם המכחול, הצבעים והברד. כלי היצירה של המשורר הן מילים. איזו תמונה יוצר הדובר בבית הראשון של השיר?
2. כיצד מתואר האופק בשפת השיר?
3. גם השמש וגם הספינה מתוארים כשהם נמצאים ביים. מהו בכול זאת השוני ביניהם?
4. למה מדמה הדובר את השמש?

בית ב

1. מדוע יצא הדיג הצעיר להפלגה?
2. מה אפשר ללמוד על הדיג הצעיר מכך שהוא רוצה לדוג את השמש?
3. ה"שמש" ו"דג הזהב" הם סמל לאותו עניין. מה הם מסמלים?
4. בשיר לא כתוב למה קיווה ולמה שאף הנער הדיג. שערך וכתבו.
5. הציעו כותרת מתאימה לבית ב'.

בית ג

1. א. מצאו והעתיקו שני תיאורים בהם מתואר הים.
ב. איזה משני התיאורים רומז לסכנות האורכות לנער המפליג?
2. א. במה שונה תיאור השמש השוקעת בבית א מתיאורה בבית ג?
ב. שערך למה רומז שוני זה?
3. מצאו קרובת משמעות (נרדפת) למילה מצולה.

בית ד

1. איזו תפנית מתרחשת בבית ד?
2. הרשת נזכרת שלוש פעמים בשיר. באיזה הקשר היא נזכרת בכול פעם?
3. מה התכוון הצעיר למצוא ברשת ומה קרה באמת? כתבו בשני טורים.
א. כיצד מרמז הדובר בשיר שהדיג הצעיר לא השיג את "השמש"?
ב. איזו מילה הנמצאת בבית זה מרמזת לצבע שחור, על מה מרמז צבע זה?

בתים ה-ח

1. כיצד מבלה האם הזקנה את זמנה, בשעה שהבן נעדר?
2. מה תפקידו של השחף?
3. כיצד משפיע הבשורה של השחף על האם?
4. במה מנוגדת משאלתה של האם ממשאלתו של הבן? צטטו והסבירו.
5. גישתו של מי נראית לכם של האם או של הבן? נמקו.

לכל ילד יש זכות / ד"ר צפרירה שחם (עמ' 102)

הכתבה משווה בין היחס לתקופת הילדות ולילדים היום לבין היחס אליהם בתקופות היסטוריות קודמות. מתברר שהמושג "ילדות" לא תמיד היה כפי שהוא נתפס היום, אלא עבר תהליך של היסטוריוזציה. ההיסטוריוזציה של מושג הילדות, שנראה לנו כדבר טבעי כל כך ומובן מאליו, מוכיחה שהאופן שבו אנו תופסים היום את מושג הילדות אינו הכרחי, וודאי שאינו טבעי, שכן הוא תוצר של הבניה חברתית. כלומר – הוא תוצאה של מוסכמות חברתיות, המשתנות במידה רבה מתקופה לתקופה ומחברה לחברה. ראוי לציין, שעד לפני שנים לא רבות ילדים נשלחו לעבוד. בתקופת קום המדינה, בקיבוצים, חובותיהם של הילדים התחלקו לשתיים: לימודים (בדרך כלל בשעות הבוקר) ועבודה (בדרך כלל בשעות אחר הצהריים והערב).

הסיבות לכך היו אידיאולוגיות – העבודה והנתינה למען הקהילה היו ערכים חשובים, והילדים התחנכו לעבוד ולעזור. אבל היו גם סיבות מעשיות: הקיבוצים נזקקו לידים עובדות, והשתמשו בכל כוח עבודה שיכלו להשיג.

גם היום ילדים רבים מסייעים בשעות אחר הצהריים בפרנסת המשפחה. הערה: המושג "אמנה" מבוסס על אימון הדדי בין אנשים המאמינים באותן מטרות ומסכימים עליהן (אומרים עליהן – אמן).

חשוב: לילדים עובדים אין זמן ללכת לחוגים, לשחק עם חברים או סתם להתפנק בבית. אבל האם יש להם גם יתרונות שלילדים שאינם עובדים אין?

היתרונות:

- ילדים עובדים מרוויחים כסף כדי לקנות לעצמם דברים או לעזור למשפחותיהם.
- הם לומדים להיות אחראים.
- הם לומדים לעשות משהו, לימודים שונים מאלו שבבית הספר.
- הם לומדים הרבה על עולם המבוגרים.
- לפעמים ילדים שמתקשים בבית הספר יכולים להצטיין דווקא במקום העבודה ולזכות לתחושת הצלחה וביטחון.

בימינו תקופת הילדות מופרדת לגמרי מן הבגרות. יתר על כן, נדמה שנדרש לילדים יותר ויותר זמן להתבגר – אולי מפני שבעקבות ההתפתחות הטכנולוגית העולם הפך למסובך מאוד, ונדרשות שנים רבות יותר כדי להבין איך להסתדר בו.

סיבה אפשרית נוספת היא ההשפעה העצומה שיש למדעי ההתנהגות ולמושגים הפסיכולוגיים על חיינו. בעקבותיהם הבינו למשל כי הילדים זקוקים לזמן שבו יניחו להם "להיות ילדים", זמן שבו יוכלו לדמיין, לשחק וללמוד בקצב שלהם.

היום הילדות עצמה מתחלקת לכמה שלבים: שלב התינוקות, שבו הילדים נמצאים בבית, עם אימא או מטפלת, שלב המשפחתון והגנון והגן שלאחריו, ולבסוף השלב של הלימודים (המתחלק אף הוא לכית הספר היסודי, לחטיבת הביניים ולתיכון).

רק בגיל 18 הילדים כבר נחשבים מבוגרים. אז כבר יש להם תעודת זהות (מגיל 16), והם רשאים להשתתף

בבחירות לכנסת. יש להם רישיון נהיגה (מגיל 17) והם נחשבים אחראים לעצמם ולמעשיהם. במדינת ישראל רוב הילדים בגיל הזה הולכים לצבא, ואחר כך גם אם הם ממשיכים בלימודיהם במכללה או באוניברסיטה – מצפים מהם לעבוד לפרנסתם.

עם זאת – תקופת ההתבגרות (או "גיל ההתבגרות") נמשכת לעתים שנים רבות גם אחרי הצבא. היא מתחילה בתקופתנו בערך בגיל 12-13, ונמשכת לפעמים עד אמצע שנות העשרים. הרבה מן הצעירים בגיל הזה עדיין לא מתחתנים, ואין להם ילדים. הם גרים אצל ההורים או בדירות שכורות, לומדים מקצועות הדורשים שנות לימוד והשתלמות ארוכות נוספות, ובכלל – דרוש להם זמן רב כדי להסתגל לעולם המבוגרים ולדרישות שהוא מעמיד.

הכתבה מלמדת אותנו עובדה מפתיעה מאוד – עד לפני 300 שנה התפיסה של הילדות במשמעותה כיום, לא הייתה קיימת כלל. לא התייחסו לילדים ולצרכיהם באופן מיוחד. ראו בהם מבוגרים קטנים: נמוכים יותר, חלשים יותר ולא מנוסים כל כך. ציפו מהם לעזור, לעבוד ולעשות ככל יכולתם כדי להרוויח את לחמם ולעזור למשפחתם. לעתים קרובות גם ניצלו את חולשתם.

הנס כריסטיאן אנדרסן – תולדות חיים הצעה לארגון הביוגרפיה

הנס כריסטיאן אנדרסן – קורות חייו		כותרת
מה מסופר?	על מי כתוב?	
1. היה סופר דני ידוע. 2. נולד ב־1805 מת ב-1875	אנדרסן	פסקה 1 פתיח
1. משפחתו ענייה. 2. למרות שאמו כמעט אנלפבתית, היא מעוררת את דמיונו של אנדרסן ומספרת לו אגדות. 3. יחסי חיבה בינו לסבתו.	אנדרסן; סבתו והוריו	פסקה 2
1. האב נהרג במלחמה. 2. הנער אנדרסן נאלץ לעזוב את בית הספר ולצאת לעבודה. 3. מלגלים על אנדרסן בגלל מראהו והוא מסתגר בביתו. 4. בזכות כישורנותיו האמנותיים הוא חוזר ללימודים ושוב מושפל על ידי חבריו לכיתה הצעירים ממנו.	האב; אנדרסן	פסקה 3
1. אנדרסן מתחיל לפרסם שירים וסיפורים. 2. מצבו החברתי משתנה לטובה	אנדרסן	פסקה 4

פסקה 5	אנדרסן	1. כותב אוטוביוגרפיה 2. מפרסם את קובץ האגדות הראשון שלו. 3. מתפרסם בזכות ספריו.
פסקה 6	אנדרסן	1. יצירות אנדרסן תורמו לשפות רבות 2. אנדרסן זכה לשם עולם. 3. בבירת דנמרק ניצב פסל בת הים הקטנה לזכרו.
פסקה 7	אנדרסן	1. בדנמרק מוענק פרס לסופרי ילדים על שמו. 2. דנמרק הנפיקה בול לזכרו לציון 200 שנים להולדתו.

הצעות למשימות נוספות:

- נסו לערוך רשימה של כל הדברים המיוחדים לילדים הקיימים בתרבות שלנו. דוגמה לרשימה שהילדים יכולים לערוך:
 - ספרי ילדים
 - בגדים ונעליים מעוצבים לילדים
 - צעצועים
 - חדרים מיוחדים לילדים בכל בית. באוכלוסיות מסוימות יש לכל ילד חדר פרטי.
 - גנים ובתי ספר
 - מועדוניות וחוגים
 - גינות שעשועים
 - פארקים ופעילויות (פארק מים, גולפיטק, רכיבה על פונים וכדומה)
 - תוכניות מיוחדות לילדים בטלוויזיה – ערוצים מיוחדים לילדים
 - תוכניות מיוחדות לילדים ברדיו
 - תיאטרונים ילדים, מוזיקה מיוחדת לילדים, שירי ילדים
 - עיתונים מיוחדים לילדים
 - תיאטרונים ילדים, מוזיאונים לילדים (למשל מוזיאון המדע)
 - אוכל מיוחד שילדים אוהבים
 - חוקים מיוחדים המגנים על הילדים ועל זכויותיהם –
 - למשל: חוק האוסר להסיע תינוקות וילדים צעירים במכונית ללא כיסא מיוחד.
 - חוק האוסר להכות ילדים ואסור להעביד ילדים.
 - חוק חינוך חובה מונע מהורים לשלוח את ילדיהם לעבודה במקום לקבל חינוך בבית הספר.
 - קיימת מועצה לשלום הילד, שתפקידה להגן על ילדים מפני התעללות, הן בתוך משפחתם והן מחוצה לה.
- קיימים מקצועות רבים של מבוגרים המתמחים בטיפול בילדים: גננים וגננות, מורים ומורות, מנהלים ומנהלות, יועצים ויועצות, פסיכולוגים מיוחדים לילדים, שר או שרת החינוך, זמרים שחקנים ומנחי תוכניות לילדים, מורים של חוגים לילדים ועוד. האם אתם יכולים לתאר לעצמכם עולם שבו כל זה לא היה קיים?

2. האם אתם יכולים לחשוב על יתרונות שהיו לילדים אז לעומת היום?
3. מה דעתכם על העובדה המתוארת בכתבה – שהיום עדיין חיים בעולם הרבה מאוד ילדים שמצבם כמו זה של ילדים לפני 300 שנה? (בכתבה נוקבים במספר 250 מיליון).
4. מדוע לדעתכם כתוב בכתבה ש"הילדים הם הקבוצה החלשה ביותר בחברה"?
השאלה מזמנת שיחה על: הסיבה היא שלילדים אין נציגות בכנסת, ואין מי שיחוקק עבורם חוקים מנקודת המבט שלהם. בשיטה הדמוקרטית שאנו חיים בה, לכל מגזר באוכלוסייה יש נציגות בכנסת – שדואגת לו. לזקנים יש נציגים שדואגים להם, לדתיים יש נציגים שדואגים להם, לערבים יש נציגים שדואגים להם וכדומה. אבל אין מפלגה מיוחדת של ילדים, ואין נציגים של ילדים בכנסת. כל מה שנעשה למענם (ונעשה הרבה מאוד) מוחלט על ידי מבוגרים. המבוגרים חושבים שהם יודעים מה טוב עבור ילדים. לפעמים הם צודקים – ולפעמים לא.
5. אם הייתם יכולים לייסד מפלגה לילדים, ולשלוח נציג שלכם לכנסת – איזה חוקים הייתם מבקשים ממנו לחוקק?

הצעה לסיכום המדורים השלישי והרביעי

המדור מכיל ברובו שירים וסיפורים.

א

1. האם יש קשר בין תוכנו של המדור "יחד ולחוד" לתוכן המדור "אדם לאדם"?
2. איזו סיפור במדור, ריגש אתכם במיוחד? הסבירו מדוע.
3. אילו התנהגויות בין בני אדם שכדאי להימנע מהן הכרתם? הסבירו והביאו דוגמאות.
4. מי מהדמויות זכתה להערכתכם? הסבירו מדוע דווקא דמות זו.
5. האם היו דמויות שהכעיסו אתכם? הסבירו מדוע.
6. לו היה הדבר אפשרי, על איזה סיפור או שיר שבמדור הייתם מוותרים? נמקו דבריכם.

ב.

1. בשירים שבמדור למדתם למה כדאי לשים לב כאשר לומדים שיר. שוחחו על כך.
2. האם אתם זוכרים ביטוי מושאל או דימוי מתוך השירים?

מדור: צער בעלי חיים (עמ' 108)

הצעה לתכנון ההוראה למדור "צער בעלי חיים"

הנושא: זכויות בעלי חיים

עולם השיח של הספרות:

1. "מעשה בכלב סירקא" מאת שלום עליכם.
2. "אמא של אסף כותבת מכתב" מאת נירה הראל.
3. קריאת ספר שלם: "ספר הג'ונגל" מאת רודיאד קיפלינג.

מטרות והערכה בתחום הספרות:

הבנת הרובד הגלוי והמשמע; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; זיהוי המסר של היצירה; התייחסות לאמצעים ספרותיים; אירוניה. הומור, קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח היהודי:

מובאות מהתורה, מ"שולחן ערוך" ומחוקי מדינת ישראל על זכויות בעלי חיים. מטרות: השוואה בין הטקסטים העוסקים בזכויות בעלי החיים.

עולם השיח של תקשורת המונים:

1. "ביות בעלי חיים" מאת גיא דוד; זכויות בעלי חיים בחוקי מדינת ישראל.
 2. "פנו דרך" מאת ד"ר דורון נרי וד"ר נעמה מנור
- מטרות:** קריאה מרפרפת וקריאה מעמיקה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. טבלת ארגון הטקסט.
- מיומנויות:** קריאה מרפרפת וקריאה מעמיקה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. השוני בין כלל להסברו; התנסות בכתיבת כללים.

מעשה בכלב סירקא / שלום עליכם (עמ' 110)

לפנינו סיפור קצרצר שנושאו מזעזע ועצוב: התעללות בכלב. אבל כפי שנראה, הסופר שלום עליכם בחר להביא את הסיפור בדרך הומוריסטית, הדרך האופיינית לו. הסיפור מתחיל בהצגת מצב נתון: כלב ששמו סירקא – משמע, לא סתם כלב רחוב אלא כלב בעל שם – נכווה במים רותחים שמישהו שפך עליו. לא כתוב מי שפך את המים, אם שפך בשוגג או בזדון, כי פרטים אלו טפלים לסיפור הקצרצר הזה, שעיקרו מתמקד בתוצאות המעשה. לסיפור חמישה חלקים:

בחלק הראשון של הסיפור מגנה המספר את המעשה האכזרי הזה ומגנה את תגובת הסביבה האנושית לתוצאותיו:

1. הוא מכנה את המעשה הזה בגלוי ובאופן ישיר "מעשה נבלה".
2. הוא מתאר במילים עמוסות רגש את הכלב המתייסר: "הכלב התפתל בייסורים נוראיים, בכה ויילל בקול זוועות".
3. הוא מעמיד באופן אירוני, זה מול זה, מצד אחד את תגובת הכלבים למעשה הזה, תגובה שהוא מפרש אותה כהשתתפות בצער חברם, ומצד שני – את תגובת הילדים הזרים, שרק סקרנות הביאה אותם למקום, והם רק מסתכלים בכלב המתייסר, ומה שגרוע יותר: "היו כאלה שצחקו...".
4. כשהוא מוסיף ומתאר את התנהגותו של הכלב, הוא כבר אינו מתאר סתם כלב, אלא מכנה אותו בשמו – סירקא. התיאור של הכלב הוא כשל יצור אנושי מעורר רחמים: "לבסוף חדל סירקא מזעקותיו ועבר ליללה שקטה, מין בכי חרישי, כשהוא מלקק את שפתיו."

בחלק השני מתערב המספר בפועל בסיטואציה. הבכי של סירקא השפיע מאוד על המספר, המדווה לנו: "הבכי הזה כל כך נגע ללבי, שלא יכולתי להתאפק. בתמימותו, תמימות אופיינית לילד, הוא מתקרב אל הכלב, מרים את ידו ללטפו ואומר לו, "אל תבכה, סירקא." כך הוא מבקש גם להביע את רגשותיו כלפיו, וגם להרגיעו, כפי שמרגיעים בני אדם במצבו.

בחלק השלישי מגיב הכלב סירקא, כפי שכל כלב במצבו היה מגיב: הוא מזנק ונמלט מהמקום. המספר מבין את סיבת הבריחה: הכלב ראה יד אדם מורמת וחשב שעומדים לשפוך עליו מים רותחים. הילד ממשיך לדבר אל הכלב כאל בן אדם, מבקש ממנו לעמוד ולא לברוח, ומצהיר שאין בכוונתו לעשות לו דבר רע. אבל ללא הועיל.

בחלק הרביעי המספר אינו כועס על הכלב; הוא מבין אותו "כלב נשאר רק כלב, הוא אינו מבין שפת אנוש, אינו מבין כי יש בלבי צער בעלי חיים." משפט זה יכין אותנו לאירוניה, שתופיע בבית הבא. ואכן החלק החמישי והאחרון של הסיפור הוא אירוני ביותר: ניחא הכלב – אנו מבינים שהכלב עשוי לא להבין את כוונתו הרצויה של המספר, זה דבר שמקובל עלינו... אבל מסתבר, כי מי שאינו מבינו ביותר הוא דווקא אבא שלו. אביו, שאמור להכיר את בנו טוב יותר מכולם, את לבו הרחום ואת כוונותיו הטובות, לא רק שאינו מבין אותו, אלא גרוע מזה, הוא כועס וצועק עליו וגם קורא לו: "הורג כלבים שכמותך!" עד כמה לא מגיע למספר הכינוי הזה, כבר נוכחנו לדעת בסיפור עד כה. נקל היה למספר להיעלב, לככות, להגן על עצמו, לכעוס על אביו. אבל הוא, שידוע כמה הפסיקה הזו של אביו רחוקה מלהיות אמת, מגיב עליה בלגלוג ובצחוק, וכלא מאמין למשמע אוזניו הוא חוזר עליה שלוש פעמים: "פתאום נעשיתי הורג

כלבים, אני – הורג כלבים! הורג כלבים! צחוק ממש. " פעמיים מופיע בסיפור צחוק: זה של הילדים הזרים, וזה של המספר, וכך נקבל שני סוגים שונים ומנוגדים של צחוק: צחוק מרושע, שיש בו שמחה לאיד, וצחוק מתוך טוב לב, שיש בו תמיהה ואולי גם מידה של סלחנות.

הערות:

לשאלה 1: אפשר לשאול את התלמידים האם אתם זוכרים מה היה האירוע המאתחל בסיפור החייכן? במעשה בשני אמנים? וכדומה.

לשאלה 2: בעוד שהאב מתכוון שהבן "הורג כלבים", כלומר מציק להם, הבן משתמש במשפט הזה להביע ביקורת עקיפה על האב. אמירת הבן היא אירונית. אירוניה היא אמירה הנשמעת לכאורה פשוטה, אך מבין מילותיה מציץ רמז להיפוכו של הנאמר בגלוי.

הפעילויות לתלמידים מכוונות לזיהוי משפטי הכללה ומשפטי הפירוט בפסקה. במהלך השיחה אפשר שהמורים יקרינו בהדרגה את המשפטים בהתאם להתקדמות המשימות:

פירוט	הכללה
פילים, גמלים, סוסים, בקר, כבשים ארנבים, חמורי פרא וסוסי פרא, הסתובבו חופשי בטבע, זאבים חיו ביערות, יוני בר עפו באוויר, תרנגולות בר התרוצצו ביער, אווזי בר נדרו מארצות הקור אל ארצות החום ובחזרה, ודבורי בר חיו בגזעים חלולים בעצי היער.	פסקה 2 לפני אלפי שנים היו כל בעלי החיים חיות בר
אלה שחיו לחוף הים, או ליד נהרות ואגמים, דגו דגים וצדו עופות מים כמו ברווזים לאכילה. היו קבוצות בני אדם שצדו בעלי חיים עם חץ וקשת, צלו אותם על אש המדורה, ואכלו אותם. בכל מקום שנמצאו והידלדלה כמות המזון או התמעטו החיות שצדו שם, עזבו אותו בני האדם ונדרו למקומות אחרים, ששם אפשר היה למצוא מזון מן הצומח והחי.	פסקה 3 האנשים ליקטו מזון מצמחים ומפרי העצים ועסקו בציד.
אלה שחיים בלהקות ובעדרים ומנהיג עומד בראשם כמו זאבים, כבשים, ובהמשך הוא בית עיזים, חזירים ועופות. הוא איפשר להם להתרבות, ואף פיתח גזעים חדשים שלא נמצאו בטבע.	פסקה 4 האדם הבין שקל יותר לביית בעלי חיים שהם חברותיים מטבעם.

<p>כגון נשיאת משאות כבדים, ביצוע עבודות מפרכות כמו חרישת השדה על ידי שוורים, ושימוש בחמור ובסוס כאמצעי תחבורה למרחקים ארוכים. הגמל, למשל, נבחר להיות "ספינת המדבר בשל עמידותו בתנאי המדבר הקשים.</p>	<p>פסקה 6 האדם ביית בעלי חיים, כדי שימלאו מטלות שונות.</p>
<p>הוא הפסיק להיות תלוי בהצלחת הציד או ביכול. ביות בעלי החיים הבטיח לבני האדם שהמזון יהיה זמין תמיד. ככול שהיו לו יותר חיות במשק ביתו, כן היה מזונו מובטח לו ובריאותו טובה יותר.</p>	<p>פסקה 8 הביות השפיעה לטובה על איכות חיי האדם.</p>
<p>האדם גילה שאחדים מצמחי היטת הבר, נשאו שיבולים גדולות יותר. הוא אסף את הגרעינים שלהם זרע אותם, וגידל חיטה שנתנה יכול גבוה יותר. הוא המשיך וביית עוד ועוד צמחי בר. הגזר התרבותי עם השורש המעובה, שונה מאוד מגזר הבר, וכן הסלק, והצנון. בין עצי הפרי, התפוחים התרבותיים, שונים מאוד מתפוחי הבר.</p>	<p>פסקה 8 במקביל לאימוץ בעלי-חיים וביותם, התחיל האדם לגדל צמחים.</p>

הצעות נוספות לפעילויות

1. יש סיפורים שבהם המספר מתאר אירוע, אך אינו מביע את דעתו עליו; האם זה כך גם בסיפורנו? הביאו דוגמה להוכחת דעתכם.
 2. "לך להכין שיעורים הורג כלבים שכמותך!" – מה דעתכם, באיזו נימה אמר זאת האב?
 3. אילו רגשות עורר בכם הכלב?
- לעניין ניסוח כללים: התלמידים ישימו לב שהפועל מופיע או בצורת הציווי או בצורת שם הפועל. רצוי לתרגל בעל פה חיבור כללים בשני הסגנונות.
- לענייני לשון: אפשר למיין את המשפטים שחיברו התלמידים (בתרגיל 3) לקבוצות, לפי הסוגים המפורטים במסגרת.

ביות בעלי החיים / גיא דור (עמ' 115)

זוהי כתבה המתארת תהליך היסטורי הדרגתי של התקרבות בין בעלי החיים לבין האדם. הכתבה פותחת בנקודת זמן מרוחקת ביותר, לפני אלפי שנים, כאשר כל בעלי החיים היו חיות בר. היא ממשיכה עד ימינו, ומתארת את השימוש הרחב שעושים בני האדם בבעלי חיים לצרכים שונים. אף שנדמה לנו כי בעלי החיים והאדם חיו תמיד בקרבה גדולה, אלה עם אלה, מתברר כי לא כך היה הדבר. ההתקרבות בין בני האדם לבעלי החיים מכונה "ביות", מלשון "בית". בעלי החיים חיים לרוב בחוץ, אבל המבויתים שבניהם חיים בתוך בתיהם של בני האדם או בקרבתם.

הצעות לפעילויות:

1. רשמו אילו בעלי חיים גרים עם האדם בבית (כלבים, חתולים, ציפורים מסוימות [כגון תוכים], זוחלים, כגון נחשים, אוגרים, דגים וכדומה). האם אתם מגדלים חיית מחמד? אילו חיות נמצאות עם בני האדם בבית ולמרות זאת אינן מבויתות? (ג'וקים, יתושים, זבובים, נמלים, עכבישים, כינים).
2. רשמו אילו בעלי חיים מבויתים נמצאים בקרבת ביתו של האדם (סוסים, פרות, כבשים, עזים, תרנגולות ועוד). רשמו אילו בעלי חיים לא מבויתים חיים בקרבת בתיהם של בני האדם (ציפורים, עכברים, נחשים, נמלים, קיפודים).
3. ציינו שתי דרכים אפשריות שבהן החל הביות על פי הכתבה (הראשונה סבורה שהביות החל כשבני האדם התחילו לקחת גורים ולגדל אותם. זוהי סיבה המתארת את בני האדם כמי שיזמו את ההתקרבות. השנייה – בתקופות של בצורת ורעב בעלי החיים התקרבו אל בני האדם במהלך חיפושיהם אחר מזון. כאן בעלי החיים הם שיזמו את ההתקרבות לבני האדם).
4. "חלק מן החיות סיפקו לאדם מזון כגון חלב, בשר, ביצים ודבש". מה דעתכם על ניסוח המשפט הזה? מה מבדיל בין סוגי המזון האלה, שהחיות "מספקות" לאדם? כתבו שיחה בין תרנגולת מטילה, דבורה, פרה חולבת ופרה לבשר, ונסו לתאר את ההרגשה של כל אחת מהן.
5. מהכתבה ברור באיזה אופן משתמשים בני האדם בעלי החיים, אבל מדוע לדעתכם מבקשים בעלי החיים את קרבתם של בני האדם? האם לדעתכם החיות נהגו בחוכמה כשהתחילו את תהליך הביות? כתבו ויכוח בין שתי חיות, האחת מבויתת והשנייה לא, כשהן מנסות לשכנע אחת את השנייה איזה סגנון חיים עדיף (חיית הבית מפונקת, אינה צריכה להתאמץ להשיג מזון, אוכלת יום יום אוכל משובח, לוקחים אותה לוותרניר, מטפלים בה, מלטפים אותה, אוהבים אותה. אם זה כלב – כשחם מדי מספרים אותו וכדומה. לעומת זאת, חיית הבר חופשייה, היא גדולה יותר וחזקה יותר מן החיה המבויתת [כך מוזכר בכתבה]. היא יודעת לדאוג לעצמה. אם זה סוס, לא כולאים אותו באורווה והוא יכול לרוץ חופשי, לא מכריחים אותו לשאת משאות, וכדומה).

ניסוח כללים (עמוד 121)

במקראה מובאים שלושה מקורות על זכויות בעלי חיים.

התלמידים מתבקשים:

- א. להשוות בין הטקסטים.
- ב. להתבונן בדוגמאות ולראות שיש אפשרויות ניסוח שונות לכללים במשפטי שלילה לא... אל... ובמשפטי חיוב בציווי: עמוד... שב, בוא ... או בעזרת שימוש במילה יש: יש להשקות יש להביא...
- ג. רצוי להגיע להכללה – כיצד מנסחים כללים:
 לדוגמה: "לא יענה אדם בעל חיים.... לא תחסום שור בדישו..."
 ניסוח בציווי: בלכתך ברחוב, החזק את הכלב ברצועה; שמור על ניקיון הכלב.
 שימוש במילה יש + שם הפועל . לדוגמה: יש להקפיד לתת לכלב מזון מתאים.
 יש לקחת כלב חולה לוותרניר.

ספר ערבי בשער יפו (1924) / ציור ראובן רובין

דברי עיון: דפנה ברק (עמ' 119)

ראובן רובין (1893 – 1974) הוא אחד מחשובי הציירים בתולדות הציור הישראלי. רובין, שנולד ברומניה, השתקע בארץ בתחילת שנות העשרים וצייר את נופיה ואנשיה עד למותו, חמישה עשורים מאוחר יותר. ציוריו של רובין, חתן פרס ישראל לציור לשנת 1973, מציגים מגוון רחב של אנשים, בעלי חיים וצמחים, החיים וגדלים זה לצד זה.

בציור שלפנינו מתאר רובין רגע קטן ומקסים; במספרה בשער יפו בירושלים יושב לקוח ומתגלח. חמורו, שאוכפו גרוש בירקות מהשוק, ממתין לצדו. הלקוח, הדואג לחמורו, מגיש לפיו פלח אבטיח עסיסי להשביע את רעבונו. נוצרת כאן שרשרת של תמיכה הדדית; הספר מטפל בלקוחו, המטפל במקביל בבעל החיים שלו, והאחרון סוּחב עבורו את המשא מהשוק. תמורת שירותיו הטובים של החמור, הסוּחב משא כבד וכך מקל על האדם, גומל לו בעליו בהתאם. מבט מדוקדק בציור מגלה כי קיים בו בעל חיים נוסף – בכלוב התלוי מעל לראשו של הספר נמצאת ציפור שיר, המנעימה את זמנם של הספר ולקוחו. יש שיאמרו כי מקומה של הציפור אינו בכלוב אלא בחוץ, כשהיא חופשייה לעוף לאן שתחפוץ. כך או אחרת, מובן, כי בעליה, חייב, מן הסתם, לטפל בה ולדאוג לה למזון ולשתייה.

בציוריו הרבים של ראובן רובין בעלי החיים הם חלק מסביבת החיים והנוכחות שלהם מוסיפה שמחה וחיוניות לבני האדם. בציור זה חוזר ומזכיר לנו האמן את תפקידו לדאוג לבעלי החיים שלצדנו ואת חשיבותה של האנושיות, דווקא כשהיא באה לידי ביטוי ביחסנו לבעלי חיים.

אמא של אסף כותבת מכתב / נירה הראל

דברי עיון: ד"ר יפה בנימיני (עמ' 123)

הסיפור שלפנינו הוא בעל צורה ספרותית מוזרה במקצת, המוכרת מתחומי חיים אחרים, חוץ-ספרותיים – המכתב. מכתבים משמשים בדרך כלל לצורכי תקשורת בין בני האדם, אבל הם שימשו ומשמשים עד היום גם כז'אנר ספרותי (הילדים אולי מכירים אותו מסיפורי פליקס הארנב). המכתב, כמו כל יצירה ספרותית, מייצג אקט של תקשורת. מצד אחד ניצבת המוענת/ת (מי ששלח/ה את המכתב, או מי שכתב/ה את הסיפור או השיר). מצד שני נמצאים הנמענים (מי שמקבלים את המכתב, או הקוראים של הסיפורים והשירים).

אקט התקשורת

מוענת/ת (אימא של אסף)	מכתב	נמען (בובי)
סופר (נירה הראל)	סיפור ("אמא של אסף כותבת מכתב")	נמענים: הקוראים (המורה, הילדים בכיתה, כל קוראי המקראה)
משורר	שיר	נמענים: קוראי שירה

דמות המספרת: כאן המוענת/הכותבת מגדירה את עצמה באמצעות תפקידה: "אמא". איננו יודעים את שמה, אבל אנחנו יודעים את שמו של בנה (אסף), וגם את שמו של הכלב שלו (בובי). איננו יודעים דבר

על אמה זו: האם היא עובדת? מה המקצוע שלה? איך היא נראית? מה היא לובשת? האם יש לה בעל?
האם היא אוהבת לצפות בטלוויזיה? האם יש לה חברות טובות?
הסיפור, הערוך כמכתב, אינו מספר את כל זה. כל מה שאנחנו יודעים על הגיבורה הראשית של הסיפור-
מכתב הוא שהיא אימא, ושחלק מתפקידיה בבית – לטפל בכך שלה וגם בכלב שלו.
נוסף על צורת המכתב, הסיפור הזה משתמש במאפיין ספרותי מעניין – ההזרה.
הזרה – מלשון "זר" או "זרות". בניגוד לכתיבה העיונית (כגון כתבה או מסה), עושה היצירה הספרותית,
לעתים קרובות, שימוש ב"הזרה" של העולם המיוצג בה. ההזרה גורמת לנו להפתעה ועוצרת את מהלך
הקריאה הרגיל. היא מציגה דברים מנקודת מבט שונה מזו שאנו רגילים לה. ההזרה מאיטה את הקריאה
וגורמת לנו להתעכב על הכתוב: אנו מנסים להבין מה רוצים מאיתנו. כך היא הופכת אותנו מקוראים
פסיביים לאקטיביים, מפעילה אותנו וגורמת לנו לחשוב ולהרגיש.
בסיפור של נירה הראל ההזרה נובעת כמובן מן הפנייה אל הכלב כאל נמען. זהו מעשה טיפשי לכאורה,
הרי כלבים כפי שהאם עצמה מודה, אינם יודעים לקרוא. הם גם אינם יכולים להבין מסרים ארוכים כל כך
ומורכבים. אבל בכל זאת, הפנייה אל הכלב מניבה תוצאות: היא מעניינת יותר ומורכבת יותר מפנייה ישירה
ופשוטה אל הילד. יש בה כוח אמנותי. במקום לומר דברים ישירים על דאגה ואהבה במשפחה, ובמקום לומר
לילד באופן ישיר שלא צריך לפחד גם אם אמא כועסת, הסיפור גורם לנו לחשוב על כך בכוחות עצמנו.

מדור: והבאתי אתכם אל אדמתכם (עמ' 126)

בהמשך למדור הקודם, שעסק ביחסים בין אדם לחברו, מפתח מדור זה סוגיה בעלת אופי חברתי ולאומי כאחד:
העלייה לארץ ישראל. מדינת ישראל היא מדינת עלייה. רוב תושביה היהודיים בדורות האחרונים הגיעו אליה
מארצות שונות, אם מסיבות אידיאולוגיות, ואם מסיבות פוליטיות או כלכליות. חשיבותה של העלייה רבה,
הן לעולים עצמם והן לתושביה הוותיקים של הארץ. עם זאת, קליטתם של עולים חדשים הייתה ונתורה בעיה
חברתית לא פשוטה, שהקהילה והחברה במדינת ישראל מתמודדות עמה כבר שנים רבות.

המדור פותח במובאות מהמקומות היהודיים המבטאים את כמיהתם של היהודים הגולים לשיבת ציון.
התפילה מעידה על תקוותיהם המשותפות של יהודים מכל ארצות הגולה ומכל התקופות, לשוב לארץ-
ישראל. בהמשך, עוסק המדור בשתי עליות מיוחדות במינן: העלייה היהודית מעיראק, בשנות הארבעים
והחמישים, והעלייה מאתיופיה בשנות השמונים. עדויות העולים, שנרשמו מפיהם, מספקות מידע
מכלי ראשון על חוויית העלייה לארץ. קטעי המידע מרחיבים את היריעה ומתארים את אופיין של שתי
הקהילות ואת סיפור עלייתן.

קטע המידע הראשון במדור חושף פרטים חשובים על מבצע העלאתם של יהודי עיראק לפני קום המדינה
ולאחריה (מבצע "עזרא ונחמיה"). תחילה מתוארת העלייה היהודית מעיראק עוד לפני קום המדינה. יהודה
אשל זוכר שיתוף פעולה מעורר השתאות בין חברי קיבוצים צעירים לכין יהודים עיראקים דתיים, תוך
סיכון ומסירות נפש מצד שני הצדדים. בהמשך מתוארת עליית יהודי אתיופיה, שהתרחשה עשרות שנים
מאוחר יותר, לאחר שמדינת ישראל כבר נוסדה והתבססה. הסיפור "ללכת לירושלים" מבוסס אף הוא על

זיכרונותיו של עולה. הוא חושף את הקשיים הלא-אנושיים שלקחו על עצמם יהודים אתיופיים, חלקם ילדים קטנים ממש, כדי לממש את חלומם להגיע לארץ ישראל. בקטע המידע הנלווה "ביתא ישראל עדה אבודה שנמצאה" מתארת מיכל בן עמי את מקורותיה של העדה האתיופית ואת שלבי עלייתה. בשנים האחרונות ידעה מדינת ישראל גלי עלייה ממדינות רבות, בהן העלייה הגדולה מרוסיה, עלייה מצרפת, ועוד. אולם לעתים קרובות תושבי הארץ אינם נחשפים במידה מספקת לתרבויות שמהן הגיעו העולים החדשים, ועל כן שפתם ומנהגייהם נראים לעתים זרים ומוזרים. חשיבותו של המדור בכך שהוא פותח צוהר הצצה אל עולם מרתק, ומאפשר להתוודע מקרוב לסיפוריהם של בני העדות השונות. אין ספק שחלק מן הקשיים החברתיים העומדים בפני העולים לארץ ישראל נובע מבורות. על כן חשוב להביא לידיעת הקוראים מגיל צעיר מידע מכלי ראשון על עולמן של העדות השונות, שמהן מורכב הפסיפס הארץ ישראלי.

הצעות לתכנון ההוראה למדור "והבאתי אתכם אל אדמתכם"

עולם השיח היהודי:

מובאות מיחזקאל ומסידור התפילה; "שיר המעלות" / תהילים, מזמור קכ"ז
מטרות: הזדהות עם כיסופי הגולים לחזור למולדתם.
אמצעים ספרותיים בשירה המקראית: השאלות, דימויים, מבנה של צלעות. אין חריזה. הבנת הזמן במקרא - ו' ההיפוך.
מיומנויות: קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח העיוני:

1. העלייה מעירק בעשור שקדם להקמת ישראל והעלייה הגדולה לאחר הקמתה.
 2. ללכת לירושלים / עדותו של משה.
- מטרות: הכרת מבנה הפסקה בטקסט, כתיבה בסדר כרונולוגי.
מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח של הספרות:

1. "עד עמוד התלייה" מאת יהודה אשל
 2. "כיכר השמחה וכיכר העצב" מאת נורית זרחי
- מטרות והערכה בתחום הספרות:
הבנת הרובד הגלוי והסמוי בסיפור; "כיכר השמחה וכיכר העצב"; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים בסיפור; קשרי הזמן וחלקי הסיפור; זיהוי המסר; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. אמצעים ספרותיים: השאלות וסמלים.
מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים, השתתפות בשיחה.
הערה: חשוב להזמין תלמידים מתקשים ולקרוא לפנייהם את הסיפור "כיכר השמחה וכיכר העצב" חלק אחר חלק. אחרי כל חלק ישחזרו התלמידים את התוכן (לפני הוראת הסיפור בכיתה).

שיר המעלות / תהילים קכ"ו (עמ' 130)

ספר תהילים

הספר בנוי ממאה וחמישים מזמורים המיוחסים לדוד המלך, שמכונה "נעים זמירות ישראל". הדובר של מזמורים אלה הוא אדם המתאר את רגשותיו ואת מחשבותיו. הוא פונה אל אלוהים ומהלל אותו, ולפעמים שוטח בפניו גם בקשות. אופיים של רבים מן המזמורים הללו רגשי, הם אישיים ונוגעים ללב. ייתכן שהמזמורים לוו בנגינה, שכן בחלק מהם אפשר למצוא מונחים מוזיקאליים, המשמשים אולי כהוראות ביצוע.

המזמורים מתחלקים לסוגים שונים. ביניהם מזמורי שבח ותהילה (לאלוהים, לתורה, לירושלים, לבית המקדש וכדומה); מזמורי תלונה אישיים ולאומיים; מזמורי תודה אישיים ולאומיים ומזמורי חוכמה.

הספר בנוי מחמישה חלקים, הנקראים "ספרים". המזמור שלפנינו לקוח מן הספר החמישי והאחרון הכולל את המזמורים ק"ז-ק"נ.

פרק קכ"ו

יש המתארים את הפרק כבן זוגו המנוגד של פרק קל"ז. שניהם מתארים תקופה היסטורית דומה, בה העם יושב בגלות בבל ומתגעגע לשוב ממנה לארצו. אך שני המזמורים שונים זה מזה בטון הרגשי השולט בהם. מזמור קל"ז ספוג צער, ואילו מזמור קכ"ו אופטימי ומלא שמחת חיים: "אז יימלא שחוק פינו ולשוננו רינה".

במרכז הפרק עומד רעיון השיבה. בפסוקים הראשונים שלו מתואר מצב עתידי, שבו האל ישיב את העם אל ארצו:

"בשוב ה' את שיבת ציון היינו כחולמים. אז יימלא שחוק פינו ולשוננו רינה." (פס' 1-2)

גם בהמשך הפרק מוזכרת השיבה:

"שוכה ה' את שבותנו כאפיקים בנגב" (פס' 5).

כדאי לשים לב שהשיבה היא מצב מיוחד במזמור זה – עדיין לא עובדה קיימת. הדובר מבקש מן האל להשיב את העם אל ארצו "כאפיקים בנגב". ניכר שהדובר מכיר היטב את טבע הארץ. הוא משווה את מצבו הנוכחי של העם לאפיקי הנחלים בנגב המדברי, כאשר הם יבשים. זוהי הרגשתו של עם בגולה: יבש, חרב, וספוג זיכרונות של תקופה קודמת. כמו שערות הנחל היבש מסמן את המים שזרמו בו בעבר, כך ניכרים גם בעם השרוי בגולה סימנים מעברו, כאשר ישב בארצו.

העם מדומה אם כן לאפיק נחל יבש המצפה להתמלא שוב מים. כאשר משאלתם של הגולים תתגשם והם ישובו לארצם הם יהיו כאפיקי הנחלים בנגב, המתמלאים שוב במי הגשמים.

שדה מטפורי / מטפורה מורחבת:

עולם הטבע, הנוף והחקלאות של ארץ ישראל

ביאור המושג "מטפורה מורחבת" או "שדה מטפורי":

ההבדל בין מטפורה או דימוי מקומיים ל"שדה מטפורי" או ל"מטפורה מורחבת" הוא בהתפרשות של הדימוי/מטפורה לאורך הטקסט. "דימוי" או "מטפורה" יכולים להיות מקומיים, ולהופיע בטקסט רק פעם

אחת ויחידה. אולם לעתים הם מופיעים מספר פעמים, לפעמים באמצעות חזרה, לפעמים בווריאציות קלות ולפעמים הם משמשים להתפתחות של הנושא לכל אורך הטקסט.

"השדה המטפורי" מתפרש אם כן לרוב על פני חלק גדול של הטקסט או על פני הטקסט כולו. מן הדימוי/מטפורה המורחבים משתלשלים רעיונות רבים בשיר, שרקמתו ארוגה בעולם הדימויים המרכזי הזה. כאשר דימוי או מטפורה מאגדים חלקים גדולים מן הטקסט כדאי להבין מדוע דווקא הם נבחרו כדי להביע את הרעיון המרכזי. מה יש בעולם שהם פורשים לפנינו המתאים למסר שהשיר מבקש לבטא. בשיר שלפנינו הדימויים המרכזיים לקוחים מעולם הטבע, הנוף והחקלאות של ארץ-ישראל.

שאלה:

מנו את אזכורי הטבע, הנוף והחקלאות הא"י בשיר והסבירו אותם.

תשובה:

- "כאפיקים בנגב" – השיר מזכיר את ערוצי הנחלים היבשים באזור הדרומי של הארץ, הנגב. הוא מכיר את התופעה של "נחל אכזב" שבקיץ מתרוקן ממימיו ובחורף מתמלא מחדש.
- "הזורעים בדמעה ברינה יקצורו" – השיר מזכיר את מחזור העונות החקלאי, מזריעה ועד קציר.
- "הלוך ילך ובכה נושא משך הזרע" – הפסוק מתאר את עונת הזריעה.
- "בוא יבוא ברינה נושא אלומותיו" – הפסוק מתאר את עונת הקציר.

שימו לב: בכל האזכורים הללו עונות השנה מרכזיות לרעיון אותו מבקש הדובר לבטא. רעיון זה עוסק במחזוריות של הטבע ומבקש להקיש ממנו על עולמו הרגשי של האדם. כפי שהטבע מחזורי גם הטבע האנושי כך, שהרי האדם גם הוא חלק מהטבע. על כן, כפי שהעונות מתחלפות מחורף לקיץ כך גם הרגשות האנושיים מתחלפים תדיר מצער לשמחה ולהפך.

השיר מבקש להפיח בקוראיו (או בשומעיו) תקווה לעתיד טוב יותר. לשם כך הוא מגייס את רעיון המחזוריות של עונות השנה. למעשה, הטענה המרכזית שמבקש הדובר לבטא כאן יכולה להיות מנוסחת בערך כך: **שום מצב אינו נצחי**. לא עונות השנה ולא הרגשות האנושיים. כדאי לזכור זאת במצבים קשים. גם העצב והצער אינם נצחיים. לכן, למרות שהמצב קשה כרגע (כמו ערוץ נחל יבש, כמו הצער והדאגה המאפיינים את עונת הזריעה), העתיד צופן בחובו **הבטחה לגאולה** (ערוץ הנחל יתמלא, הקוצר יחוש שמחה והעם היושב בגלות ישוב לארצו).

רעיון חשוב נוסף המתבטא באמצעות ההשוואה בין רגשות העם בגלות לטבע ולנוף של ארץ ישראל: **הרעיון ששיבת העם לארצו מתבקשת וטבעית**. כפי שאדמת אפיקי הנחלים בנגב צמאה למים כך גם העם צמא לשיבת ציון, וכפי שהנחלים הללו יתמלאו באופן טבעי במים כשיגיע הזמן הנכון – כך גם העם ישוב לארצו בזמן שהאל יועיד.

כפי שהסדר הטבעי הוא מחזוריים של זריעה וקציר, יובש וגשמים, כך גם שיבת העם לארצו מתבקשת וטבעית, ולפיכך היא גם תתרחש.

הצעות נוספות למשימות שבספר:

אפשר לשוחח על התלמידים או להציע להם לחקור: מהם הסימנים המשקפים את הקשר לארץ גם כאשר העם יושב בגולה?

ולהתמקד בחגים דתיים כגון פסח, שבועות וסוכות, המשקפים את האופי החקלאי של ארץ ישראל (פסח – חג האביב, שבועות – חג הקציר, סוכות חג האסיף).

מנהגים המשקפים את הקשר לארץ-ישראל ולחורבנה כגון שבירת הכוס בחתונה, זכר לחורבן, ועוד.

התקבולת בשירה המקראית:

לכול סוגי השירה יש אמצעים ספרותיים משותפים, כגון דימויים, השאלות ועוד. לשירה בתנך יש בנוסף לכך, אמצעים ספרותיים המיוחדים לה. הבולט שבהם היא "תקבולת". הפסוק בשירה המקראית בנוי בדרך כלל משני חלקים (צלעות). שהמקצב שלהם (מספר המילים או ההברות) זהה או דומה:

א. תקבולת נרדפת: לעתים החלק השני מביע במילים אחרות את הרעיון המובע בחלק הראשון לדוגמה:
אז יימלא שחוק פינו ולשוננו רינה

ב. תקבולת מנוגדת: לעתים מוצאים בחלק השני של הפסוק רעיון זהה אך הוא מובע בצורה מנוגדת.
הזורעים בדמעה ברינה יקצרו

ג. תקבולת משלימה – לעתים החלק השני משלים את הכתוב בחלק הראשון. לדוגמה:
בשוב ה' את שיבת ציון היינו כחולמים

הערה: המורים יבדקו שהתלמידים אכן מבינים את המושג "תקבולת" לפני העיסוק במשימה. המשימות מאפשרות לעבוד בסביבה מתוקשבת. התלמידים יעבדו על מזמור מול צג המחשב ויצבעו בצבעים שונים את סוגי התקבולות (משימה 1). או אפשר להקרין את המזמור על הלוח ולגלות במשותף את האמצעים האמנותיים.

בכיתה ה' לומדים התלמידים בתנ"ך את קינת דוד. כך מתאפשר לחזור ולחזק את הבנת האמצעים הספרותיים הנהוגים בשירה המקראית.

עד עמוד התלייה / יהודה אשל (עמ' 136)

אהבה עמוקה לארץ ישראל מתועדת בעדויות: "עד עמוד התלייה", מאת יהודה אטלס ו"ללכת לירושלים" – עדותו של משה.

הסיפורים מתרחשים בגלויות שונות: עירק ואתיופיה, ובזמנים שונים, לפני הקמת המדינה ולאחריה. בסיפור "עד עמוד התלייה" מתואר מפגש של שליחים מארץ ישראל עם יהודים הכמהים לקשר עם הארץ. השליחים הגיעו לבגדד כדי לארגן מחתרת יהודית שתפעל להעלאת יהודים לארץ ישראל. השליחים זקוקים לתמיכה ולמקום מסתור. הם פונים לבקש מסתור בכיתו של סלמאן סחייק, אך מבקשים שלא יספר לאביו את כל האמת על אודותיהם. גם האב הקשיש וגם השליחים יודעים שמדובר בפעולה מסוכנת וכי הם מסכנים את חייהם. אף על פי כן אומר האב: "ילדי, למען ארץ ישראל, עד עמוד התלייה!" העדות "ללכת לירושלים" מסופרת מפי נער צעיר המחליט לצאת לדרך מאתיופיה לארץ ישראל למרות התנגדות אמו. הוא מספר על התלאות והסכנות שבדרך ועל נחישותו להגשים את חלומו לעלות לארץ.

הערה:

אפשר לשוחח עם התלמידים על ההבדל בין עדות לסיפור. אפשר לשוחח על חשיבות העדויות לכתביה היסטורית (אחד המקורות שעליהם מבסס ההיסטוריון את מסקנותיו הן העדויות השונות).

כיכר השמחה וכיכר העצב / נורית זרחי

דברי עיון ד"ר יפה בנימיני (עמ' 144)

לפנינו סיפור הכתוב במבנה המורכב של "סיפור מסגרת", או במילים אחרות: "סיפור בתוך סיפור בתוך סיפור".

על המבנה "סיפור בתוך סיפור":

בסיפור הכתוב בצורה של "סיפור בתוך סיפור" נבחין למעשה בשני סיפורים: המהלך פותח בסיפור כלשהו, הפותח פתח אל סיפור נוסף. בסיומו של הסיפור הנוסף אנו חוזרים אל הסיפור הראשון. ממהלך זה אנו רואים, כי הסיפור שבו פתחנו, הוא הסיפור שבו סיימנו, ולכן הוא משמש מסגרת לסיפור הנוסף, המופיע בתוכו. לכן מקובל לקרוא לסיפור הראשון "סיפור מסגרת" ולסיפור השני שבתוכו "סיפור פנימי".

בסיפור המסגרת משתתף המספר של הסיפור הפנימי, ואפשר להבחין בקשרים נוספים בין שני הסיפורים, למשל: סיטואציות שדומות או מנוגדות, אבזרים או מקומות משותפים, מהלך של זמן מהווה לעבר או לעתיד, דמויות משותפות וכדומה.

יש שבמהלך הסיפור הפנימי קוטע המספר את דבריו מסיבות שונות, ואז אנו חוזרים לזמן מה לסיטואציה של סיפור המסגרת. הסיבות להפסקה יכולות להיות נעוצות במספר, למשל: הוא צמא ורוצה לשתות, הוא מתרגש מאוד ועוד. הסיבות יכולות להיות נעוצות גם בסביבה או בסובבים את המספר, למשל: נכנסת דמות נוספת, השומעים שואלים או מגיבים לדבריו, מתחלף הזמן בסיפור ויש צורך לתת רקע נוסף, וכדומה.

בדרך כלל, הפסקות אלו בסיפור הפנימי נעשות במקומות משמעותיים והן תורמות לתגבור המתח הסיפורי.

בסופו של הסיפור הפנימי נחזור לסיפור המסגרת.

נורית זרחי, שהיא משוררת וסופרת, מרבה לעצב ביצירותיה את נושא היחיד ואת ייחודו בתוך היחד, על דרישותיו. בסיפור זה היא מעצבת דמות של ילדה, עולה חדשה. היא מתארת את קשיי קליטתה בארץ, ואת דרכה המיוחדת להגיע לידי השינוי, כך שתוכל להתגבר על קשייה. הסיפור כולו יוביל למסקנה, כי לשם הצלחת תהליך הקליטה של העולים החדשים בארץ דרושה עזרת הקולטים, אבל יותר ממנה – דרושה עזרת הנקלטים לעצמם, שינוי בזווית ראייתם את הארץ ובתפיסתם את תושביה.

הסיפור הוא ארוך ומורכב, וחלקים בתוכו דורשים את הפעלת הדמיון ויכולת של חשיבה מופשטת. עם זאת, הוא קריא ותלמידי כתה ה עשויים להבינו וליהנות מקריאתו.

מבנה הסיפור

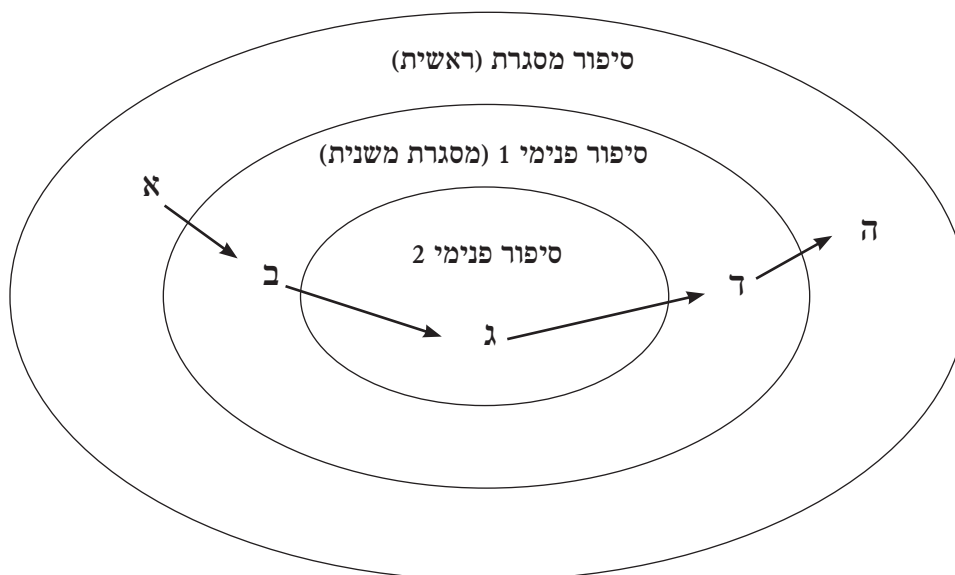
בסיפור שלפנינו נבחין לא בשני סיפורים, כמקובל במבנה השכיח של סיפור בתוך סיפור, אלא, שהם סיפור בתוך סיפור בתוך סיפור. כפי שנראה, לכל סיפור יש אופי ספרותי משלו, וביחד, יש בסיפור כולו חמישה חלקים:

הסיפור הראשון נושא אופי של סיפור ריאליסטי (על הז'אנר ראו במדריך את דברי העיון לסיפור "החייכן", עמוד 49) והוא משמש סיפור מסגרת. הוא מופיע בחלקים א ו-ה של הסיפור.

הסיפור הפנימי נושא אופי של סיפור דמיוני, וגם הוא משמש סיפור מסגרת. הוא מופיע בחלקים ב-ד של הסיפור.

חלק ג של הסיפור הוא הסיפור הפנימי הנוסף הנושא אופי של סיפור משלי והוא עומד במרכז הסיפור כולו, ובו נמצא את נקודת השיא בסיפור. כפי שנראה, מחלק זה בסיפור נלקחה הכותרת לסיפור כולו: "כיכר השמחה וכיכר העצב."

התרשים הבא ממחיש את מבנה הסיפור כולו:



התואם בין המבנה לנושא הסיפור

כפי שנראה, האופי של הסיפורים וסדר הבאתם (מסיפור ריאליסטי לסיפור דמיוני, וממנו לסיפור משלי, שלקח בצדו), ממחיש את נושא הסיפור:

מהמציאות המעיקה ומתחושת הבדידות המתלווה לה, יוצאת הילדה אל עולם הדמיון, ובו היא יוצרת לעצמה זוג ידידים נעימים ומסבירי פנים, אשר בעזרת סיפור משלי, מלמדים אותה מוסר השכל חשוב: יש שונות, שאינה תלויה בנו, אבל יש גם השתנות, והיא תלויה בכל אחד מאיתנו. עם מוסר ההשכל הזה היא חוזרת למציאות ומתגברת על קשייה.

המבנה המורכב של סיפור בתוך סיפור בתוך סיפור מתאים מאוד ותואם לתיאור תהליך השינוי שחל בילדה: שינוי בזווית הראייה ותפיסה שונה את המציאות החדשה, שינוי במצב הרוח ושינוי בדרך ההתנהגות.

הקול המספר

הסיפור כולו נמסר מפי מספר, הוא הקול המספר, וזווית ראייתו צמודה לזו של הילדה. הוא המציג בפנינו את האירועים החיצוניים: את ההתרחשויות, את מעשיהן ודיבוריהן של הדמויות שונות, כולל של הילדה, ואת האירועים הפנימיים: זיכרונות, מחשבות ורגשות של הילדה.

העלילה של הסיפור הריאליסטי – חלק ראשון

בחלק הראשון של הסיפור הריאליסטי נבחין בשלוש סצנות:

בראשונה, הילדה, ששמה הוא עתה נועה ניוטה, נמצאת לבדה בחדר ריק, מולה ארבעה קירות חשופים, כאשר מוכנסים אליו שולחן וכיסא על ידי אישה זרה; האישה אומרת לה בחביבות, כי אלו יהיו לשימושם, עד שיבוא המטען שלהם מהנמל.

על אישה זו נמצא הרחבה בחלק השני של סיפור המסגרת, שם נשמע מפי אבי הילדה על כלל מעשיה הטובים למען העולים החדשים. אישה זו מייצגת בסיפור את דרך הקליטה, שנקטו התושבים הוותיקים בארץ, דרך של נתינת סיוע חומרי מכל הלב לעולים הנזקקים, ושל נתינת סיוע נפשי, קבלת פנים חמה ואכפתיות. אבל הילדה, העולה החדשה, שזה עתה הגיעה לארץ, ושאינה מכינה את דברי האישה הזרה, נרתעת מפניה ומפנה לה את גבה.

בסצינה השנייה משתמשת הילדה בכיסא שהובא כדי לראות בעד לחלונות את החוץ, ומה שהיא רואה שם הוא כולו שלילה ומובע בדרך השלילה: מחלון אחד "לא היה כלום, כלומר, היה בשפע רב: חול! לא עצי גן, לא עצי פרי, אף לא פני אדם." מחלון שני נשקפים רק שלושה עצים רזים. גם כל הקומות בבניין ריקות, כי הם הראשונים שהגיעו, והיא מתרעמת על הוריה ומאשימה אותם על המהפך השלילי, שהם גרמו בחייה בשלושה שטחים: 1. ממעמד של תלמידה מצטיינת בארץ הולדתה, היא ירדה למעמד של תלמידה מתחילה, החייבת ללמוד מבראשית קרוא וכתוב בשפה שהיא שונאת;

2. נוף הארץ שהובאה אליה עומד בניגוד לנוף ארץ הולדתה, שהיו בו יער, נהר וגנים יפים בכיכר העיר;

3. ממצב חברתי שבו היא הייתה מסוככת בחברות טובות, היא מוצאת את עצמה כאן לבדה, דחוייה על ידי הילדים המשחקים, ואחד אפילו משך בצמתה.

בסצינה השלישית היא שולפת מאחת התיבות ספר בעברית ויושבת לקרוא, אך היא אינה מוצאת טעם בקריאה, כי הוא אינו כתוב באותה השפה שבה מדברים בה הילדים המשחקים בחוץ.

עלילת הסיפור הדמיוני

סמל הכיסא

המעבר מעולם המציאות לעולם הדמיון נעשה גם הוא בעזרת הכיסא: מסעד הכיסא מגולף בציורי לימונים. כדי לא לפרוץ בכי לוחצת נועה על הלימון שבמסעד, ואז נדמה לה כי מנהרה חשוכה נפערת לפניה, וכשהיא צועדת בתוכה לכיוון קרני האור שבקצה, מתגלה לעיניה עולם אחר.

הכיסא מקבל אפוא משמעות של סמל: סולם לראות בעזרתו את שני הצדדים של המציאות הישראלית, הצד המדכא והצד המשמח, וכפי שנראה, מהות המראה המתגלה תלויה בזווית הראייה ובנקודת התצפית של המסתכל.

מהות העולם הדמיוני

העולם האחר, הדמיוני, המוצג בסיפור הפנימי, מנוגד לחלוטין לעולם המציאות, בו היא נמצאת בארץ, והוא מקביל ודומה לעולם המציאות בו היא הייתה בארץ הולדתה. הוא מוצג באמצעות אותם שלושה שטחים, שבהם הוצגה המציאות, שם וכאן:

1. הנוף; 2. המצב החברתי; 3. המעמד של הילדה.

השינוי בנוף

בסיפור הדמיוני הנוף אינו חול כמו במציאות, ובמקומו משתרעת לפני הילדה שדרה גדולה של לימונים, העומדים בפריחה, בדומה למציאות המיוערת שהייתה קיימת בארץ מוצאה.

השינוי במצב החברתי

חל שינוי גם במצבה החברתי של הילדה, הנמצאת כאן לבד ובבדידות. נערה ונער מופיעים לפנייה, ומתגלים כחברים טובים, המעניקים לה חברות אמת: הם מושיטים לה יד, מקשיבים לה ומגיבים לדבריה בחוכמה ובקול נעים, מושיבים אותה בצל אחד העצים ומכבדים אותה מהמיץ שברשותם ואחר כך גם מה"כיכר" שבדיהם. הם נותנים לה אפוא נוסף על חברות, גם מזון קונקרטי: מיץ ולחם, וכפי שנראה, מזון זה הוא סמל סמוי למזון רוחני, שאותו הם ילוו בדברי הסבר והדרכה גלויים.

הלימון כסמל

לשמע השמות של החברים אנו למעשה עוברים למישור המטפורי, הסמלי. שם הנערה הוא "לי" ושם הנער הוא "מון", ואנו מזהים מיד, שיש כאן משחק לשוני עם שתי החברות של המילה "לימון". לאפיונם של הדמויות לי ומון אכן נלקחו כמה מקווי האופי של הלימון הקונקרטי: הצבע הצהוב של הלימון הוא צבע שערם, והוא אף מופיע בעיניהם, המיץ שבו הם מכבדים את הילדה הוא חמוץ כמו מיץ הלימון, וצריך להתרגל אליו כדי ליהנות ממנו כמו שהוא. ה"כיכר" שבידם הוא פיטם של לימון, שהנערה לי מכניסה אותו לפי הילדה.

נזכור עתה, שהלימון הוא מפירות ההדר שמסמלים את הארץ, ונבין אפוא שזוג החברים, המופיעים בסיפור הדמיוני, מסמלים ומייצגים בהתנהגותם ובדבריהם את הארץ ואת בני הארץ, ובמיוחד הם מייצגים את הפן האחר והחיובי שלהם. מפאת החמיצות שבהם, פן זה לא תמיד מתגלה לעין. צריך דמיון כדי לראותו, וגם צריך להתרגל אליו.

הנערה לי והנער מון מקבילים לאישה בעלת שער השיבה, שמופיעה בסיפור המסגרת, ואף היא מייצגת את הפן החיובי שתושבי הארץ.

השינוי במעמד

גם מעמדה של הילדה משתנה מרגע שהיא מבינה באורח פלא את שפתם של החברים החדשים, אפילו זו שפה זרה, והיא משוחחת איתם כשווה בין שווים.

נושאי השיחה – הלקחים

השיחה בין שלושה נסבה על שלושה נושאים, כשכל אחד מהם נושא לקח, שאותו מלמדים שני החברים את הילדה. כפי שנראה מעגלי הנושאים ילכו ויתרחבו מהמעגל האישי, הקרוב והמעיק ביותר על הילדה, אל מעגל החברה הישראלית ואל מעגל החברה האנושית בכלל.

1. היחס לשינוי השם

נושא השיחה הראשון הוא על הדבר הכואב לילדה והמכעיס אותה ביותר: ההחלפה של שמה ניוטה, השם שהיא נולדה בו, לשם החדש נועה, החלפה מהירה שנעשתה מיד עם הגעתה לנמל בארץ. לילדה נרמה,

כי בכך מחקו את זהותה, ולגביה זהות, שמתגלמת גם בשם, אינה דבר "שמחליפים אותו כמו שמלה". כפי שנראה, כשמדובר כאן בגיבורה מזווית ראייתה שלה, גם הקול המספר מכנה אותה תחילה רק בשמה הקודם "ניוטה", או "נועה ניוטה".

תגובתה הראשונית של הילדה אופיינית לעולים חדשים, שהחלפת שמם הלועזי לשם עברי הונחתה עליהם מגבוה, בלי שהוסבר להם מהי האידיאולוגיה, העומדת מאחורי ההחלפה הזו: איחוד החדשים עם הוותיקים לעם אחד, הדובר בשפה אחת, השפה העברית.

מון אינו נותן לילדה את ההסבר האידיאולוגי הזה, שספק אם היא מסוגלת להבין אותו. הוא הולך בדרך של הפחתת ערך החשיבות, שהיא נותנת למעשה של החלפת השמות, והוא מסביר לה בהיגיון: "הרי שם אינו אלא סימן. לא אותך החליפו, אלא רק את הסימן שלך".

בסיפור אין תיאור מפורש של האופן שבו השפיע הסברו של הנער על הילדה. אבל כשהיא חוזרת מעולם הדמיון לעולם המציאות נמצא, שהקול המספר המתלווה אליה מכנה אותה מעכשיו רק בשם נועה, משמע – ההסבר ההגיוני הזה כנראה התקבל על דעת הילדה, וחולל בה את השינוי ביחסה לשמה החדש.

2. היחס לחברה הישראלית

נושא השיחה השני נסב על טעמו החמוץ של מיץ הלימון. ניוטה מנסה שלא לעוות את פניה ולא להצטמרר, בתגובה למה שמעורר בה המיץ, ולי מכריזה, כי היא ומון דווקא אוהבים מיץ זה במצבו הטבעי, האמיתי, "כמו שהוא" – חמוץ. היא מבטיחה לילדה: "לאחר שתתרגלי, תיהני גם את כפליים".

לפנינו סיטואציה קונקרטי, אבל ברור לקורא, כי היא נושאת משמעות סמלית שמעבר לקונקרטי, ויש בה הדרכה דידקטית ביחס לחברה הישראלית ולחיים בכלל: שנאה ודחייה של טעם מסוים בפגישה הראשונה, עשויות להתהפך לאהבת אותו הטעם עצמו ולהנאה ממנו, אחרי שצורכים אותו בקביעות ומתרגלים אליו.

לי החכמה יודעת, כי למרות מה שאמרה קודם, על טעם ועל ריח אין להתווכח, ויש בני אדם שדעתם הראשונה, החיובית או השלילית, על טעם מסוים, היא הקובעת. אבל היא גם יודעת, כי כמספר גוני הטעם, כך מספר המינים של בני האדם. כך היא מעבירה את השיחה לנושא השלישי.

3. היחס לחברה האנושית בכלל – עלילת הסיפור המשלי, נמשלו ומוסר ההשכל

נושא השיחה השלישי הוא השונות בין בני האדם. נושא זה מובא לפני הילדה באמצעות סיפור משלי, סיפור פנימי נוסף, שאותו מספר מון.

סיפור זה עושה שימוש במושג הקונקרטי "כיכר לחם", הכיכר שאותו בני האדם מכינים, אופים ולבסוף אוכלים. אבל מלכתחילה מוצמדים אליו מושגים מופשטים מתחום מצב הרוח האנושית: שמחה ועצב, ונוצרים שני ביטויים מטאפוריים: כיכר השמחה וכיכר העצב: הם אשר הופכים את הסיפור, על מה שמתרחש בו, לסיפור משלי, סיפור בעל נמשל ומוסר השכל.

המילה "כיכר" מציינת בדרך כלל גם מקום מרכזי ביישוב, מקום שצורתו עגולה. כיכרות הלחם, כיכר השמחה וכיכר העצב, הם בנוסף אפוא, גם כמו שני מקומות קונקרטיים, הנמצאים משני עברי העולם. בכל אחד מהמקומות האלה נמצאים, על פי הסיפור תינוקות, שהאופים שם, ממונים לשגרם לעולם. הם

עושים זאת כשהם נותנים בפיהם של התינוקות פירורים מהכיכר, שעה שהם יוצאים לדרכם. פירורים אלו מתערים בדמם של התינוקות כבר כשהם נכנסים לעולם.

הסיטואציה הזו, המתרחשת בכל אחד מהכיכרות, גם בכיכר השמחה וגם בכיכר העצב, מלווה במחשבות האופים השונים בכל מקום בצבע לבושם, על גורלם של התינוקות האלו, מי לשמחה ומי לעצב, גורל שלמעשה נקבע מראש בעבורם.

הנמשל של הסיפור המשלי הזה ברור: "כיכר השמחה" ו"כיכר העצב" אלו שני סוגים שונים של אופי: כל אופי מוטבע מראש בבני אדם ואיתו הם באים לאוויר העולם:

1. אופי אופטימי ושמח;

2. אופי פסימי ועצוב. השונות בין בני אדם, המתבטאת באופיים – ומכאן גם בהתנהגותם וביחסם לחיים – היא נתון שנקבע מראש ובאה לידי ביטוי מרגע ההולדת.

לי ממשיכה את דברי מון ומוסיפה רעיון חשוב ביותר:

"אבל אנשים משתנים, כמובן, אם הם רוצים. כל אחד יכול לאפות לעצמו כיכר משלו. כיכר שמחה או כיכר עצב. זה תלוי באדם עצמו."

כלומר, לצד ה"שונות", שהיא גורל מוכתב מראש, יש לאדם גם אפשרות של "השתנות", שבה הוא חופשי לבחור כרצונו. בדבריה אלו טמון הלקח של הסיפור המשלי, שאפשר לנסחו במשפט: "הכול צפוי, אבל הרשות נתונה".

לי גם עושה משהו קונקרטי: לילדה העצובה, שאולי שכחה את "כיכר השמחה" שלה בארץ האחרת, היא נותנת לטעום מכיכר השמחה שבידיהם, וזהו פיטם של לימון שהיא מכניסה לפיה. בפעם הזאת היא מכונה רק "נועה".

כאן נקודת מפנה, שהיא גם השיא בסיפור. כאן גם נבין מדוע הסיפור נקרא "כיכר השמחה וכיכר העצב".

המשך הסיפור הריאליסטי והסיפור הדמיוני, סיום הסיפור

הסיפור הדמיוני כמו נגוז, כשנכנסת האם העייפה הביתה. אבל הוא כבר פעל את פעולתו: נועה כבר אינה מתפרצת על הוריה.

במשך שבעה ימים היא חוזרת לסיפור הדמיוני ולחבריה הדמיוניים באותה דרך של לחיצה על מסעד הכיסא, והיא מתחילה לחוש איך עליזות החברים החדשים "מתפחה" בה את "כיכר השמחה" שלה.

כשהאשה באה לקחת מהם את הכיסא והשולחן, כי הרהיטים שלהם כבר הגיעו, נועה למעשה כבר אינה זקוקה לכיסא הזה, כי היא כבר בעלת "כיכר שמחה" משלה.

עכשיו אפשר להעביר את הכיסא הזה, עם כל משמעויותיו, לעולים חדשים יותר.

המציאות בחוץ, הנוף החולי ושגרת החיים שבה נועדה לחיות, לא השתנתה. אבל נועה השתנתה. למעשה, היא נולדה בארצה עם "כיכר שמחה", אבל עם עלייתה ארצה, הוא כמו נשאר שם, וכאן "אפתה" לה "כיכר עצב". כשהבינה שמצב רוחה תלוי רק בה, היא אופה לעצמה מחדש "כיכר שמחה".

כששתנה מצב רוחה לטובה משתנה גם התנהגותה: היא מושיטה את ידה לאישה, ואומרת לה שלום, המילה הראשונה, שאמרה בעברית.

הסיפור כולו מסתיים במשפט פיוטי: "האישה לחצה את ידה ובאותו רגע פשט בחדר ריח עז וחרף של פריחת לימונים." מה שהיה דמיוני והסתמל בלימון כמו הפך למציאות, נספג במציאות, נוכח במציאות, ואפשר לחוש אותו בכל החושים.

סיום זה מוכיח, כי נועה בצר לה ברחה אמנם לעולם הדמיון, אבל היא לא "טבעה" בו, אלא נעזרה בו, והוא אכן תרם לשינוי זווית הראייה שלה את המציאות, לשינוי מצב רוחה ולשינוי בהתנהגותה.

כמה מילים על מגדר

בסיפור מוזכרת אישה שבאה לעזור לעולים החדשים. הדמות המתוארת היא של רבקה גובר, כלת פרס ישראל. רבקה מכונה גם "אם הבנים", לאחר ששכלה את שני בניה במלחמת העצמאות. בשנים שלאחר המלחמה הגיעו לישראל מאות אלפי עולים שחיו במצוקה גדולה. רבקה ובעלה מרדכי התגייסו לעבודה חינוכית גדולה במושבי העולים בחבל לכיש. הם מכרו את ביתם ועברו להתגורר עם העולים בלכיש. הם הקדישו את כל זמנם להוראה ולטיפול בנערים ונערות שבאו מארצות המזרח, וביתם היה פתוח לכל דורש. לאחר מות בעלה, המשיכה רבקה בפעילותה הציבורית עוד שנים רבות. בן-גוריון כתב לה כך: "שני המושבים שבהם ישבת – נוגה ונהורה – אינם שמות מקום בלבד, אלא קרני אור, הבוקעים מנפש אם גדולה בישראל שיבהיקו לדורות הבאים." המושב "כפר אחים" הוקם לזכר שני בניה של רבקה גובר. דמותה של רבקה גובר מצטרפת לכל אותן נשים אשר תרמו מכוחן וממרצן למדינה ולחברה, ופעלו באומץ למענה ומתוך נתינה.

מדור: ישראל שלנו (עמ' 148)

הקדמה

המדור הקודם תיאר את המאבק ההרואי של בני עדות שונות בעלייתם לארץ ישראל. המדור שלפנינו עוסק בארץ שאליה שאפו העולים להגיע. המדור פורש את נופיה המרהיבים של הארץ, מתעכב על החי והצומח המאפיינים אותה, וחושף גם חלק מן הבעיות האקלימיות והאקולוגיות, שעמן עלינו להתמודד בתקופתנו.

בפתח המדור מתוודעים לקוראים לקורותיו של יישוב זה מבעד לעיניו ולזיכרונותיו של אחד מבני המקום, דוד שליטא ("עין גדי מזווית אישית"). אחריו יעסקו בהשיר "עין גדי", שירו המפורסם של איתן פרץ "עין גדי", המתפעם מן הפער הבלתי נתפס בין נווה המדבר לנוף השומם של אזור ים המלח.

בקטעים שאחר כך, מובאים קטעי מידע המרחיבים את ידיעות הקוראים על תופעות טבע מעניינות באזור ים המלח. הראשון שבהם עוסק בטריסטרמית, ציפור שאזור המחיה הקבוע שלה הוא הנגב וים המלח. אחריו נבחרו קטעי מידע קצרים המתארים את אופיו המיוחד של ים המלח ובעיקר את התופעה החדשה והמרתקת של הבולענים, שהחלו להיווצר סביבו בסוף המאה ה-20, כנראה בשל ירידת מפלס מי הים. הסיפור "האחרון שנותר במי הנחל" מאת נילי חור, לוקח אותנו לטיול בנוף שונה לגמרי. הצב הזקן, שמפיו מתוארת הבעיה האקולוגית של זיהום מי הנחלים, חי במרכז הארץ, באזור שיש בו מים וצמחייה. אזור זה התאפיין בעבר כבית גידול לחיות בר רבות, שמספרן עתה הולך ומתמעט. הסיפור נועד לדרבן את הילדים לתרום מזמנם, ממרצם וממחשבתם כדי לפתור את המצב. מטרתו היא לשכנעם כי גם בכוחם של ילדים להביא לשינוי.

המסה החותמת את המדור מתארת את פעולותיה של הקרן הקיימת לישראל להצלת נחל אלכסנדר

ולהבראתם של נחלים נוספים. "מבצע ההצלה הגדול" מאת מיכל בן דוד מתאר פעולות שנעשו ונעשות עדיין לשיקום הנחלים והצמחייה שסביבם, ולהשבתן של חיות הבר שחיו בהם בעבר. המדור מחנך לאהבת ארץ ישראל ולשמירה על נופיה, על צמחייתה ועל חיות הבר החיות בה. היצירות שנבחרו נועדו להרחיב את היכרותם של הקוראים עם חבלי ארץ שונים זה מזה (ים המלח, אזור נחל אלכסנדר). הן מתארות את ייחודו של המקום, חושפות את יופיו, ועומדות גם על הבעיות הנוצרות בעידן העכשווי ועל דרכי ההתמודדות איתן.

הצעה לתכנון ההוראה למדור "ישראל שלנו"

יחידה א' – עין גדי

עולם השיח העיוני

1. שער המדור: התייחסות למובאות מהמקורות היהודיים
2. "עין גדי מזווית אישית" מאת דוד שליטא
3. הטריסטמית.

מיומנויות: קריאה מרפרפת וקריאה מעמיקה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. השוואה ארגון הכתוב בטקסט "ללכת לירושלים" לבין הטקסט "עין גדי מזווית אישית"

עולם השיח של הספרות:

"עין גדי" / איתן פרץ

יחידה ב' – ים המלח וסביבתו

עולם השיח העיוני

1. ים המלח – מאגר של משאבי טבע
2. תופעת "הבולענים" / ד"ר יוסף יחיאל וד"ר דניאל וקס
3. תנאי האקלים במדבר יהודה

עולם התקשורת ההמונים

"מפקד החילוץ: 'הבולען נפער מתחת לרגלי הצעיר'".
מטרות: השוואה בין קטע עיוני לידיעה בעיתון.

יחידה ג' – הגנה על צבי הים בישראל

עולם השיח של הספרות:

"האחרון שנותר במי הנחל" מאת נילי חור.

מטרות: הבנת הרובד הגלוי והסמוי; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים בשיר; קשרי הזמן; זיהוי המסר של היצירה; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת.
מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח של תקשורת ההמונים

"מבצע ההצלה הגדול" מאת מיכל בן דוד

מטרות: מחויבות האדם למנוע הכחדת בעלי החיים.

מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.
הערה: מורים מעוניינים: יכולים להציע לתלמידים מתקדמים ללמוד את הטקסט העיוני: "ממטרד למשאב" אתר משרד החינוך

הערה: רצוי לבדוק שהתלמידים המתקשים אכן הפיקו מידע בקריאה מרפרפת ממקדמי הטקסט השונים בטקסט: ים המלח - מאגר של משאבי טבע.

שער המדור "ישראל שלנו"

בשער המדור משובצים שלוש ציטטות מהמקורות ואחת מדברי הרב ברנד. כולן עוסקות בעניין אחד והוא קשר האהבה שנתקם בין האדם למולדתו דרך חוויית הטיוול במרחבי הארץ. המקור הראשון הוא פסוק מספר בראשית. בפסוק זה מצווה האל על אברהם לסייר בארץ לאורכה ולרוחבה. דרך הצעידיה ברגל בשבילי הארץ, יפתח אברהם קשר רגשי ותחושת שייכות לארץ. בנוסף לעיסוק הרעיוני בפסוק, לפי בחירת המורה, אפשר לדון בכיתה או עם קבוצת תלמידים מתקדמים על ההבדלים בזמני הפועל בין לשון המקרא לבין לשון ימינו. התלמידים כבר למדו שבעברית של ימינו יש לפועל שלושה זמנים:

עבר	הווה	עתיד
נתתי	נותן	אתן

חוקי לשון המקרא שונים. הפועל במקרא אינו מסייע לנו לסימון הזמן בפסוק (מתי קרה?). לדוגמה: אלוהים אומר לאברהם בפסוק המצוטט: "קום וההלך... כי לך אתננה (אתן אותה). דוברי עברית בת זמננו עלולים לחשוב שמדובר בהבטחה לעתיד, אבל אלוהים כבר נתן את הארץ לאברהם והפועל "אתננה" הוא בלשון עבר: נתתי. כך גם: כאשר ה' מבטיח לאברהם בן משרי העקרה הוא אומר: "וְגַם נָתַתִּי מִמֶּנָּה לְךָ בֵּן" (פרק יז, פסוק 16), אבל שרי טרם ילדה בן ולכן, אף שלקורא העברי בן זמננו נראה שהאירוע (נתתי) כבר אירע, הפועל נתתי בלשון התנ"ך משמעותו לעתים אתן, בזמן עתיד. דוגמאות נוספות - אחרי מעבר ים סוף וטביעת המצרים כתוב: "אז ישיר משה" והכוונה היא לזמן עבר - אז שר משה.

אז יבנה יהושע מזבח לה' בהר עיבל - והכוונה: אז בנה.

המקור השני לקוח ממסכת כתובות והוא כתוב בלשון חכמים. אף המקור הזה מייחס חשיבות להליכה בשבילי הארץ. החכמים קובעים שאפילו אם אדם מהלך מרחק מינימלי (ארבע אמות) בארץ ישראל, מובטח לו גמול, הוא יזכה להיות "בן העולם הבא" ובלבד שיקיים את מצוות אהבת הארץ. יש להניח שהתלמידים בבית הספר הממלכתי אינם מכירים את המושג "העולם הבא", ויש להסבירו: לפי האמונה היהודית, לאחר שהאדם מסיים את חייו בעולם הזה נשמתו עוברת לעולם הבא. העולם הבא נתפש כמקום שבו "האדם מקבל שכר על מעשיו הטובים בעולם הזה, עולם שבו שעה אחת של קורת רוח שווה יותר מכל מה שיש לו בחיי העולם הזה" (המשנה מסכת פאה).

ארבע אמות, במשמעות פשוטה – מרחק של כשני מטרים והכוונה למרחק קצר. (אמה, אורכה כחצי מטר שהוא המרחק בין קצה האצבעות לפרק היד.) במשמעות מושאלת – ד' אמות משמש לציון סביבתו הקרובה של האדם.

המקור השלישי מדגיש פן נוסף של מצוות אהבת הארץ. בניגוד לשני המקורות הראשונים, שלפיהם האדם תופס את יפי הארץ רק בחוש הראייה, בקטע הזה הוא תופס את המיוחד בה גם בעזרת חוש הטעם. המקור האחרון בשער המדור מחזק את הרעיון המרכזי של קודמיו, אך כתוב בעברית של ימינו. לאחר הקריאה, אפשר לדון עם התלמידים:

- האם אתם מוצאים קשר בין הנאמר במקורות אלו לבין התצלום? נמקו.
- מצאו בין המקורות השונים משפט קצר היכול לשמש כותרת לתצלום.
- שערו מדוע ציווה אלוהים על אברהם לסייר בארץ לאורכה ולרוחבה?
- כיצד מחזקים חכמי ישראל את הרצון לטייל בארץ בקטע השני?
- מה מוסיף המקור השלישי על קודמיו?
- באיזה תארים מכנה הרב ברנד את ארץ ישראל?

עין גדי / איתן פרץ (עמ' 155)

הערה: זהו שיר שיש לו לחן מוכר (של דב אהרוני).

המלצה למורה:

בסיום הוראת השיר ללמד את הלחן ולשיר יחד עם התלמידים. אפשר לפתוח את השיר ביו־טיוב, וללמוד אותו יחד.

<http://www.youtube.com/watch?v=9xqclq6clOU>

השיר מתאר את עין גדי, קיבוץ השוכן לחוף ים המלח. זהו אזור מדברי, השייך למדבר יהודה, אך עין גדי היא נווה מדבר.

מושגים והעשרה:

מדבר – אזור שכמות הגשמים היורדת בו מעטה ביותר. כתוצאה מכך הצמחייה באזורים אלה דלילה ובעלי החיים נדירים. גם בני האדם אינם מרבים להתיישב במדבריות. שני המדבריות הגדולים בארץ ישראל הם מדבר יהודה ומדבר הנגב. נווה מדבר – אזור קטן ומבודד בלב מדבר. בניגוד לסביבתו יש בו מים מתוקים, טובים לשתיה. כתוצאה מכך יש בו צמחיה ובעלי חיים (Oasis).

עין גדי

ליד הקיבוץ יש שמורת טבע יפהפייה, שמטיילים רבים מגיעים אליה. הקיבוץ מוכר לנו גם מן המים המינרלים שאנו שותים לפעמים בבקבוקים ("עין גדי") – זהו מפעל של הקיבוץ, השואב את המים הנקיים והצלולים הללו ממעינות בסביבה. (יש מחלוקת על זכותו של הקיבוץ לעשות זאת. אפשר להיכנס לדיון הזה, אם רוצים. זה מתקשר לנושא האקולוגי ולבעיית המים המוזכרים במקראה בטקסטים נוספים).

הערה:

מוצע לפתוח מחשב ולהראות תמונות נוף מאזור ים המלח ועין גדי, כדי להמחיש את הפער בין המדבר לנווה המדבר.

השיר

השיר פותח בתיאור מרחבי, של מראה הסביבה המדברית. המבט נודד מלמטה למעלה וחוזר חלילה, בניסיון להקיף את הנוף ולמצוא בשממה משהו שונה וחריג. ובאמת, עין גדי מתוארת כיוצאת דופן בנוף המדברי:

מבט למטה:

- *ים המוות – הוא כינוי לים המלח. הסיבה לשם זה היא הריכוז הגבוה של מינרלים בים המלח ומליחותו הרבה. גורמים אלה מונעים התפתחות צמחים ובעלי חיים במימיו. זהו ים שאין בו אצות, דגים או יצורי מים אחרים.
- חול ואדמה צהובה, האופייניים לאזור מדברי.

מבט למעלה:

- עננה בשמים
- שמש לוהטת

מבט לאמצע, ביניהם:

- הרוח (רואים את עקבותיה בקווים שהיא משאירה בחול)
- האבק ("אבק מחניק יעוף ברום")
- עץ אחד בלבד, עץ אשל (עצי האשל אופייניים לאזורים מדבריים)

הצבעוניות של האזור כפי שהיא עולה מן השיר אופיינית לאזור מדברי:

- **כחול:** הכחול הוא צבע שיכול לפעמים לסמל מים וחיים, אבל כאן זהו כחול מרוחק, כמו השמים, כחול המסמל מוות. זהו צבעו של "ים המוות", שבו פותח השיר. הכחול הנמצא למעלה בשמים ולמטה (בים), וכאילו "סוגר" את הנוף בתבנית מעיקה, יציבה, דוממת, חסרת תנועה וחסרת חיים.
- **צהוב ולבן:** העננה בשמים קטנה, כלומר לבנה. היא עננה קלה, השטה ממקום למקום. שלא כמו ענני גשם אפורים, אין בה הבטחה להקלה מפני החום ומפני היובש.
- **בחול,** באדמה ובאבק שולטים צבעי הצהוב והאפור המעידים על יובש וכמישה ("האדמה תצהיב").
- אפילו האשל הבודד, הניצב בתוך האבק, אינו תורם לנוף גוון ירוק של צמחייה.

- הקול החוזר על עצמו בשיר הוא הדממה. היעדר הצמחייה, בעלי החיים ובני האדם יוצר שקט עמוק, האופייני לנוף המדברי. היעדר הקול מצטרף להיעדר התנועה. אם תנועה מעידה על חיים, הרי שבמדבר התנועה אטית ומעטה מאור, וכמעט לא עולה ממנה קול:
- ים המוות הכחול נע "בלאט", כלומר בחשאי.

- עין האשל נע "בדממה".
- במקום ציפורים וחרקים – האבק המחניק הוא שמתעופף באוויר המדבר.
- גם העננה בשמים והקווים שהרוח חרתה בחול הם אילמים. תנועתם אטית ושום קול אינו עולה מהם.

עין גדי – נווה המדבר

בניגוד לתיאור הסביבה, הנמסר בצורה מרוחקת, בגוף שלישי, השיר (או הדובר בשיר) פונה אל עין גדי בגוף שני. פנייה זו מעניקה ליישוב חיים. הוא הופך למעין דמות ממשית, שאפשר לדבר איתה: "בך היופי יופע בכל הוד".

עין גדי מתוארת כשונה מאוד מסביבתה: היא איננה מתאפיינת במוות אלא בחיים. היא איננה נובלת כמו צמחיית המדבר הכמושה. להפך, היא צומחת. הצבעים המאפיינים אותה מעידים על נוכחותם של מים, על אדמה חרושה ועל צמחייה ("בה ישלוט גוון ירוק וחום").

עין גדי היא יישוב, אבל היא מתוארת בשיר כמשהו חי וצומח ("מה היה כי צמחת", כלומר איך זה קרה שצמחת ככה, בלב המדבר). היא מקום מלא חיים ומים – נוסף על שמה, המעיד על נוכחותו של מעיין (עין=מעיין), יש בה גם פלגים נוספים רבים, כמו נחל ערוגות המוזכר בשיר, (ונחל דוד). אלה אולי אינם נהרות גדולים, אך הפלגים האלה "חותרים בשממה", כלומר ממשיכים להתקיים למרות המדבר שסביב. המדבר אינו מייבש אותם.

הצעות למשימות:

1. השיר טוען כי דווקא בעין גדי "היופי יופע בכל הוד", כלומר שהיופי שם מופיע בצורתו הבולטת ביותר. נסו לשער למה מתכוון הדובר – מדוע דווקא בעין גדי, ולא בתל אביב או בירושלים או בפרזי, הגדולות והעשירות ממנה בהרבה, מופיע היופי במלוא הודו?
(הניגוד בין המדבר לנווה המדבר מסמל את הניגוד בין החיים למוות, או אפילו את ניצחון החיים על המוות. דווקא הפער בין הסביבה היבשה, המתה, לבין החיים המתפרצים בנווה המדבר, הופכת את המעט שיש בו לכה יפה. בעיר המים, העצים, הקולות, האורות – מובנים מאליהם. ואילו בנווה המדבר, דווקא מפני ששם הם כה נדירים וחשובים, הם עוצרים את לבנו משמחה ומהתרגשות).
אפשרי לבצע את התרגילים האלה בכיתה:

1. א. עצמו עיניים במשך דקות אחדות והקשיבו לקולות הסביבה.
ב. ערכו רשימה של הקולות ששמעתם.
 2. א. מהם הקולות האופייניים לאזור עירוני?
ב. מהם הקולות האופייניים לאזור כפרי?
3. חשבו:
א. מהם הצבעים האופייניים לאזור עירוני?
ב. מהם הצבעים האופייניים לאזור כפרי?
- במה מתאפיין המדבר (בהיעדר מים, תנועה, קול, צבעים, צמחייה, בעלי חיים, אנשים).

”ללא כותרת” (ים המלח) (2009) / אבי יאיר (עמ' 157)

האמן הישראלי העכשווי אבי יאיר, עוסק בעבודותיו במיקום גיאוגרפי ככלי לשיקוף מיקום היסטורי, חברתי ותרבותי. רבות מיצירותיו מציגות את הקשר שבין מקום לתחושה נפשית ובין מקום לגעגוע או לציפייה. המקום במכלול עבודתו של אבי יאיר אינו רק נקודה ספציפית במרחב, אלא גם נקודה בזמן. יאיר מרבה להשתמש ביצירותיו בהדפסי מפות ישנות או בסימנים גיאוגרפיים שאליהם הוא מצמיד חפצים שונים, כגון תצלומים, קופסאות שימורים ובובות מוקטנות.

ביצירה שלפנינו, העשויה מצבעי שמן ועיפרון על נייר, צייר אבי יאיר את צורתו של ים המלח. הוא מסתמך על היכרותנו עם הטופוגרפיה של ים המלח, כפי שהייתה בעבר, לפני שהימה עברה שינויים מרחיקי לכת בתצורתה ונחצתה למעשה לשני חלקים. תהליך ירידת המפלס והשתנותו של ים המלח כאילו לא התרחש ביצירתו של יאיר, וכך היא הופכת לאובייקט נוסטלגי כמעט, רווי בגעגוע לעבר. גם השימוש בצבעוניות מוזהבת מעצים את הפן הנוסטלגי ביצירה והופך את ים המלח לחפץ הנראה כמו תכשיט זוהר ומרוקע.

ים המלח כפי שהוא נראה היום אינו דומה לים המלח בציורו של אבי יאיר. הוא הצטמק משמעותית בעשורים האחרונים וצורתו השתנתה. כיום הים חצוי לרוחבו לשניים. הצעות לפעילויות:

חפשו את הערך העוסק בים המלח ב”ויקיפדיה” באינטרנט או בכל מקור אחר:

1. מהי צורתו הנוכחית של ים המלח?
האם צורתו של ים המלח עכשיו דומה לציורו של אבי יאיר? הסבירו.
2. יצירתו של אבי יאיר עוסקת במקום מסוים כפי שהוא נראה בעבר. חשבו על מקום שאתם מכירים שעבר שינוי (לדוגמה – מגרש ריק בשכונתכם שנבנה בו בניין), קחו דף נייר וחלקו אותו לשניים. בצד אחד ציירו או תארו את המקום לפני השינוי ובצד השני את המקום לאחר השינוי. בתחתית הדף כתבו את תחושותיכם לגבי השינוי.

הצב האחרון שנותר במי הנחל / נילי חור (עמ' 167)

הסיפור מתאר את מצבו של צב נחלים זקן, האחרון שנותר במי נחל שורק. הצב פוגש שתי ילדות ומספר להן את סיפור חייו. בקורותיו של הצב הזקן שזור גם הסיפור האקולוגי העצוב של ארץ ישראל. פעם היו כאן נחלים זורמים, ולצדם צמחייה טבעית. גם חיות שונות חיו בתוך הנחלים ובסביבתם. אבל במשך הזמן הנחלים הזדהמו. מי שאחראים לכך הם בני האדם, שהתחילו להזרים את מי השופכין (הביוב) אל תוך הנחלים. הסיפור מבכה את המצב הנוכחי, אבל מצביע על פתרון: “רשות שמורות הטבע”, גוף ממשלתי, שאמורה לטפל בטבע ובנוף של ארץ ישראל ולשמור עליו. הם האחראים לכך שהמצב המתואר בסיפור ישתנה. אפשר להוסיף לכך גם את “המשרד לאיכות הסביבה”. לאחרונה, המודעות לבעיות מסוג זה גוברת בעולם כולו, וגם בישראל, והמשרד לאיכות הסביבה הוא שאמור לטפל בהן.

האינפורמציה (מידע) מועברת אלינו כסיפור בגוף ראשון, מפי דמות מעוררת הזדהות: צב הנחלים. סיפורו פונה אל רגשותינו. אנחנו לומדים ממנו עובדות שונות, אבל גם מתמרמרים וכועסים על המצב, ומבקשים לשנותו, ממש כמו שתי הילדות שבסיפור.

הצב מייצג למעשה את הטבע, שכן הוא אילם ואינו יכול באמת לדבר אלינו. לנופים, לצמחייה ולחיות אין

שפה שבה הם יכולים לפנות אלינו. באמצעות הסיפור, העושה האנשה לדמותו של הצב – אנחנו יכולים ללמוד על רגשותיו של הצב הזה, וגם על רגשותיהם של שאר הצבים, ושל כל החיות והצמחייה שהושמדו בגלל זיהום מי הנחלים. אנחנו מקבלים באמצעותו את "רגשותיו" ואת "דעותיו" של הטבע עצמו.

האנשה: הענקת תכונות אנושיות לחיות, צמחים, חפצים דוממים וכדומה.

הצעות למשימות

1. מדוע בני האדם שעוברים בימינו על יד נחלים סותמים את האף ואומרים "אוף, מסריח כאן?"
2. מנו את כל החיות ואת כל הצמחים המוזכרים בסיפור. האם אתם מכירים אותם? חפשו באינטרנט תמונות שלהם והדביקו במחברתכם.
3. אילו עובדות אנחנו יכולים ללמוד מן הסיפור של הצב הזקן (למשל, שיש הבדל בין צב נחלים לצב ים, שמקור נחל שורק הוא בהרי ירושלים, שבני האדם מזרימים בשנים האחרונות ביוב לתוך הנחלים ומשמידים את החי והצומח, ועוד)
4. אילו רגשות מתעוררים בנו כשאנחנו שומעים את הסיפור?
5. אילו היה לטבע פה – מה לדעתכם הוא היה אומר לנו?

מבצע ההצלה הגדול / מיכל בן דוד (עמ' 170)

הכתבה מתארת מבצע להצלת אוכלוסייה מיוחדת של צבים, שמקום גידולה העיקרי הוא נחל אלכסנדר.

הצבים הללו מכונים "צב רך", מפני שהשריון שלהם מכוסה בשכבת עור רכה. זיהום הנחל ומי הגשמים הרבים שירדו באזור, גרמו להכחדה מוחלטת כמעט של אוכלוסיית הצבים.

גורמי הזיהום בנחל והאחראים לו:

1. הזרמת חומרים מזהמים לנחל. האחראים: ממפעלי תעשייה בסביבה.
2. הזרמת מי שופכין (ביוב) לנחל. האחראים: המועצות המקומיות באזור.
3. השלכת מזון ופסולת למים. האחראים: מטיילים מזדמנים.

מה אפשר לעשות כדי למנוע את הזיהום?

אמנם ילדים ואנשים פרטיים אינם יכולים להשפיע על גופים ממשלתיים, על מועצות אזוריות ועל מפעלי תעשייה הנמצאים בתחומן. אבל הממשלה והעיריות מנוהלות על ידי פוליטיקאים, הנבחרים על ידי הציבור והקשובים להלכי הרוח שלו. אם כולנו ניקח אחריות ונפסיק לזהם את הסביבה, יהיה בכך מסר. המנהיגים יבינו שכדי להיענות לרחשי לב הציבור עליהם להקפיד על שמירת הסביבה: ביכולתם לאלץ את מפעלי התעשייה להיפטר באופן אחר מחומרים מסוכנים, ביכולתם להכריח את המועצות המקומיות לטהר את מי השופכין, וביכולתם לחוקק, לפקח ולהטיל קנסות חמורים על כל מי שלא ייענו לדרישות הללו. הדבר תלוי אפוא בכל אחד ואחד מאיתנו, כפי שעולה מן הכתבה: בני האדם הם שיצרו את בעיית הזיהום, ורק בני האדם הם אלה שיוכלו לפתור אותה.

מה מציעה הכתבה שנעשה כדי לשמור על סביבה נקייה?
"אז בפעם הבאה שמתחשק לכם להאכיל את החיות, או כשאין לכם מה לעשות באריזה של החטיפי, תחשבו על הצב הרך ועל סיפור ההצלה שלו, והחזיקו את הזבל בתיק עד הפח הקרוב."

הצעות למשימות:

1. האם אתם יכולים לחשוב על דברים נוספים (מלבד אריזות של חטיפים), העלולים להזיק לחיות?
2. האם אתם מכירים סיפורים נוספים על זיהום סביבתי שנגרם על ידי בני אדם וגרם סבל לחיות הברי?
3. חפשו באינטרנט ידיעות דומים וכתבו את הסיפור מנקודת מבטם של בעלי החיים או הצמחים שנפגעו, על פי הדוגמה שבתחילת הכתבה (מה חושבים בני האדם כשאומרים להם "צב", ומה חושבים הצבים על ה"אדם").
4. מדוע חשוב כל כך לשמור על אוכלוסיית הצבים הרכים? מה יקרה אם לא יהיו יותר צבים רכים בנחל אלכסנדר?
5. **מאזן אקולוגי:** כשאחד ממיני בעלי החיים על כדור הארץ נעלם – זה מוביל להכחדה של זנים שלמים, משום שהטבע פועל במערכת מדהימה ומאוזנת של שרשרת מזון. הצמחים והחיות, כולל בני האדם, תלויים זה בזה כדי לשרוד. אם לא נדאג להצלתן של החיות החולקות איתנו את כדור הארץ נמיט בסופו של דבר חורבן גם על עצמנו.
 - מנו את החיות הניזונות מן הצבים הרכים, המוזכרות בכתבה. נסו לדמיין מה יהיה אם גם הן ייעלמו מנוף הארץ.
6. הכתבה מתארת את פעילותה של הקרן הקיימת לישראל בשיפור מצבו של נחל אלכסנדר ובשיפור מצבם של נחלים נוספים שהיו מזוהמים.
 - מנו את הנחלים המוזכרים בכתבה וסמנו אותם על המפה.
7. במה מועילה פעילותה של הקק"ל?
 - טיהור הנחלים ושיקומם משיג שתי מטרות חשובות, המוזכרות בכתבה. האחת – הבראת הסביבה האקולוגית, כך שהצמחייה האופיינית לאזור תשוב לצמוח בו והחיות יחזרו אליו. השנייה – בני האדם יכולים לטייל באזור וליהנות מן הנוף, מן הטבע ומן השלווה.

הצעה להדרכה בכתיבת סיכום לפי "מבצע ההצלה הגדול"

- כאמור, סיכום פירושו קיצור בכמות המידע. קיצור פירושו ויתור על מידע וויתור על מידע מחייב אותנו להחליט מה יותר חשוב ממה, והחלטה כזו היא ממש לא פשוטה. דרך להתנסות חוזרת בכתיבת סיכום בלויית עצות לתלמידים מוצעת להלן:

הנה כמה עצות שיעזרו לכתיבת סיכום:

- **עצה ראשונה:** כדאי קודם כול לקרוא קריאה ראשונה את הכתבה כולה.
- גם כתבה, כמו מאמר או סיפור, מחולקת בדרך כלל לחלקים קטנים יותר הנקראים פסקות.
 - בדקו כמה פסקות יש לכתבה שאתם מסכמים.

- לכתבה יש בדרך כלל כותרת, ולפעמים בין הפסקות מופיעות גם כותרות משנה.
- הכותרת, כותרות המשנה והחלוקה לפסקות עוזרות לנו לקבל מושג ראשוני על תוכן הכתבה ועל המבנה שלה.
- נסו לקבוע לפי כותרות המשנה של הכתבה כמה נושאים יש בה ורשמו אותם בקריאה הראשונה של הכתבה אפשר גם לבדוק אם באמת כל הפסקות מוסרות מידע ענייני על הנושא.
- קראו שוב את הכתבה: האם בכל 10 הפסקות יש מידע ענייני לנושא הכתבה? נמקו. **עצה חשובה שנייה:** לאחר שקראתם את כל הכתבה פעם ואולי פעמיים, בחנו עכשיו כל פסקה ופסקה וקבעו מהו הרעיון המרכזי של כל אחת מהפסקות.
- מהו הרעיון המרכזי של פסקה 6?
- הרעיון המרכזי יכול להופיע כמשפט בפסקה, לעתים קרובות בתחילתה. למשפט כזה קוראים "משפט מפתח".
- קראו את פסקה 8 בכתבה וכתבו את משפט המפתח שלה.
- לפעמים פסקה אחת כוללת שני רעיונות מרכזיים.
- בדקו כמה רעיונות יש בפסקה 7 ורשמו אותם.
- לפעמים 2 פסקות או יותר עוסקות בעניין אחד.
- מצאו את הרעיון המרכזי המשותף לפסקות 4 ו-5 וכתבו אותו. לאחר שכתבתם את הרעיון המרכזי המשותף לשתי הפסקות כתבו איזה פרט מידע מעניין מוסיפה פסקה 5.
- **עצה שלישית:** לאחר שקיבלנו מושג כללי על הכתבה ולאחר שבדקנו מהם הרעיונות המרכזיים שבה, אנו מוכנים לכתובת הסיכום, כלומר לכתובת כל הרעיונות המרכזיים ברצף הגיוני.
- ראשית נבחן האם כדאי לעשות שינויים בסדר הרעיונות.
- אפשר, למשל, להביא את הרעיון שבפסקות 9-8 לפני הרעיונות שבפסקות 7-6. שעררו מדוע.
- שנית, נעשה כל מאמץ להימנע מחזרות על מילים ורעיונות.
- למשל, במקום לכתוב: "נחל אלכסנדר חזר להיות בית גידול רענן ומקסים", נכתוב פשוט: נחל אלכסנדר חזר להיות בית גידול במקום לפרט: לדגים, נוטריות, נמיות ועוד בעלי חיים נכתוב: נחל אלכסנדר חזר להיות בית גידול לבעלי חיים שונים. במקום לכתוב: "הצבים הרכים פגיעים במיוחד לפני הבקיעה", מסביר עדי, "כלומר כשהם עוד בתוך הביצים, וגם מיד אחרי שהם בוקעים", אפשר לכתוב: הצבים הרכים פגיעים במיוחד לפני הבקיעה ומיד אחריה. או במקום לכתוב: "המטרה העיקרית בשיקום הנחלים היא להבריא את הסביבה, כלומר להשיב אליהם את הפעילות השוקקת של עולם החי והצומח." אפשר לכתוב: המטרה העיקרית בשיקום נחלים היא להשיב אליהם את הפעילות השוקקת של עולם החי והצומח.
- לפעמים אפשר לוותר גם על פסקה שלמה. הרעיונות שבפסקה 7, למשל, מוזכרים בעצם קודם לכן. בדקו היכן.
- שלישית: נימנע מפירוט יתר.
- במקום לכתוב: "מטיילים יכולים ליהנות בשלווה מחיק הטבע, למשל בשיט, דיג, טיול ברגל, רכיבה על אופניים ותצפיות. נכתוב: "מטיילים יכולים ליהנות בשלווה מחיק הטבע ומפעילויות שונות בו".

- ואחרון חביב: ננסה לנסח את הדברים במילים שלנו.
- קראו את הסיכום שלהלן. חשבו ומצאו אילו מן העצות שנתנו הובאו בו בחשבון:

בעבר הוזרמו מי ביוב לנחל אלכסנדר. המטיילים היו מאכילים את בעלי החיים בדברים שאסור היה להם לאכול. בשנת 1991, הגשמים רבים שירדו, גרמו להצפה ולמותם של כמאתיים צבים. כתוצאה מכך אוכלוסיית הצבים הרכים התמעטה מאוד והקרן הקיימת לישראל החליטה להציל אותם. אנשי הקרן הקיימת לישראל דאגו תחילה שהזרמת מי ביוב וחומרים מזהמים אל הנחל תיפסק. לאחר מכן הם אספו את כל הפסולת מאזור הנחל, ולסיום שתלו צמחייה על גדותיו. נחל אלכסנדר חזר להיות בית גידול רענן לבעלי החיים שנהגו להיות בו. בזכות התרומות הרבות שאספה הקרן הקיימת שופרו המתקנים למטיילים באזור. במסגרת השיקום של הנחל סודרו אזורי הטלה מיוחדים לצבים כדי להגן עליהם בזמן הבקיעה ומיד לאחריה מפני טורפים. יותר ויותר צבים עוברים עכשיו בשלום את תקופת חייהם הראשונה ונשארים לחיות בנחל. בשנים האחרונות משקמים אנשי הקרן הקיימת לישראל גם נחלים אחרים ומועברים אליהם חלק מהצבים שחיו בהם בעבר.

מדור: תיק תקשורת (עמ' 174)

המדור פותח בפני הקוראים מבט על חיינו, שהתקשורת הפכה למדיום עיקרי השולט בהם. נושא זה ממשיך ומעמיק את שני המדורים הראשונים במקראה, שעניינם טיפוח הקריאה ואהבת הקריאה והיכרות עם השפה העברית.

המדור פותח בתיאור התקשורת בעולם העתיק ("ראשית התקשורת"). הקוראים בני זמננו אמונים משחר היוולדם על טלפונים ניידים, מחשבים, אינטרנט, עיתון, רדיו, טלוויזיה, כבלים ועוד. לפיכך הם יתקשו אולי להאמין כי ביוון הקדומה ובארץ ישראל אחרי חורבן בית שני השתמשו לצורך העברת הודעות בשליחים אנושיים. בארצות אלה וגם באמריקה ובאפריקה השתמשו גם בשלל אמצעי תקשורת מוגבלים, כגון הדלקת משואות. אמצעים אלה מילאו את תפקיד הטכנולוגיה המשוכללת שאנו מתייחסים אליה היום ככלי הכרחי ומובן מאליו.

המסה על "תולדות העיתונות" מאת רפי מן, סוקרת בקצרה את תולדות הרצון לדעת. מן מתאר את האמצעים שעמדו לרשות בני אדם בתקופות שונות כדי ללמוד על האירועים המתרחשים סביבם. מסה זו ממשיכה ומתארת גם את תפקידיה החשובים הנוספים של העיתונות: הפצת רעיונות וביקורת.

הצעה לתכנון ההוראה למדור "תיק תקשורת"

יחידה א' – תקשורת המונים

עולם השיח העיוני:

ראשית התקשורת

תולדות העיתונות

מטרות: איסוף מידע בקריאה מרפרפת, רישום שאלות ותגובות בקריאה המעמיקה. שימוש בטבלה מארגנת. הבחנה בארגון הכרונולוגי של הטקסט

יחידה ב' – תקשורת מילולית ובלתי מילולית

עולם השיח הבין אישי – "מתן כותב בפייסבוק".

מטרות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח העיוני:

טקסט מרכזי: הלן קלר

טקסט נלווה: אנימציה במילים פשוטות

מטרות: הבנת הקשר שבין הטקסטים לנושא יחידת ההוראה.

תוצרים: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. תרשים זרימה.

מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח של הספרות: "שפת ילדים" מאת לאה גולדברג

קריאת ספר שלם: "מעשה בצייר" מאת לאה גולדברג

מטרות והערכה בתחום הספרות:

הבנת הרובד הגלוי והמשתמע; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; זיהוי המסר של היצירה; התייחסות לאמצעים ספרותיים

מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

הערה: אפשר שרק תלמידים מתקדמים יעסקו בטקסט: "אנימציה במילים פשוטות" והמורה תזמן קבוצת תלמידים מתקשים לעבוד על כתיבת סיכום לטקסט "הלן קלר".

סיפורי מגדלורים (פרט) (2010) / ליאת לבני / ציור

דברי עיון: דפנה להב (עמ' 178)

המגדלור הוא מבנה קדום שמטרתו הייתה לסייע למלחים לנווט בקו חוף סלעי ולאותת היכן הכניסה לנמל. בעבר הייתה נשלחת מראשו של המגדלור אלומת אור שהופקה על ידי מדורה, ובתקופה מאוחרת יותר, מפנסים מסוגים שונים. בתקופה המודרנית נעשה שימוש בחשמל להפקת הבזקי האור. כיום, הודות למכשירי ניווט מתקדמים, הצורך במגדלורים פחת והם הפכו לנדירים יותר. עם זאת גם בתקופתנו המילה מגדלור נשמרה בשפה כאמצעי לתקשורת ולאזהרה.

המגדלור ביצירותיה של האמנית הישראלית ליאת לבני הוא סמל לאמנות שאמורה להאיר, לתקשר ולהזהיר. בנוסף, הוא גם סמל חזותי לניסיון לשוב לחוף מבטחים מלב ים, ובהשאלה – סמל לאמצעי המסייע לנו לנסות ולהשיב את הסדר על כנו או להינצל מסערה באשר היא.

אולם ביצירה שלפנינו המגדלור נכשל בתפקידו; האור שבקע ממנו לא סייע למלחי הספינה לחמוק מהסלעים. הספינה שוקעת, וכל שנותר לאדם שנמצא על החוף הוא להישען על המעקה ולהביט בספינה הנבלעת בין הגלים. אפשר לפרש את היצירה כאמירה על היכולת המוגבלת שלנו להעביר מסרים בצורה ברורה ומלאה. גם האמנות, בתפקידה כמגדלור ביצירותיה של לבני, עשויה להיכשל בייעודה לפקוח את עיני בני האדם ולציין את מיקומו של החוף הסלעי, דהיינו להצביע על סכנות ולעורר מודעות. במובן זה גם בני האדם, המנסים לתקשר זה עם זה בדומה למגדלור ולמלחי הספינה, נתקלים במהמורות ולא תמיד מצליחים לגשר על הפערים. בשני המקרים התוצאה היא מסע, שלא מגיע לסיומו ומסתיים בטרם, ממש על ספו של נמל המבטחים.

כוח הפרסומות / יעקב פינסטה / ציור

דברי עיון: דפנה להב (עמ' 183)

קטע מידעי נוסף, עוסק בניסיון לאחד את בני האדם בעולם כולו באמצעות שפה בינלאומית אחת, שתשפר את התקשורת ביניהם. הכתבה מתארת במיוחד את יצירת ה"אספרנטו", שפה מלאכותית שנוצרה על ידי אדם, שקיווה להשיג באמצעותה הבנה בין בני אדם שמוצאם מאומות שונות.

יעקב פינסטה מציג ביצירה שלפנינו את כוחו הרב של הפרסום; במרכז עולם דמיוני, המצויר כולו בגוונים אפורים, ניצבת מסגרת, המייצגת את עולם הפרסומות, ומתוכה נשקפת אלינו פיסה מתוך עולם שבו מתקיימים צבעים. המסגרת מקרינה אל תוך העולם האפור דימוי המורכב מבית צהבהב ומשמים כחולים. דמויות אפורות קטנות ניצבות מול המסגרת, המזכירה בצורתה טלוויזיה או שלט פרסומת. את המסגרת אוחזות משני הצדדים שתי דמויות המתקיימות גם הן בתוך העולם האפור, וניכר כי הן מעוניינות להציג לשאר תושבי העולם החדגוני את הדימוי הצבעוני.

פינסטה מדגים באמצעות השינוי בצבע בין שני העולמות, את עוצמתו של הפרסום. האמן ממשיל את עולם הפרסומות למסך צבעוני ושטוח, הנמצא בתוך עולם ממשי. ממש בדומה לדימוי מפרסומת, המסך שבציורו של פינסטה רק מייצר דימוי ולא משקף פיסת מציאות. היצירה שלפנינו היא למעשה מטאפורה חזותית ליחסים שבין המציאות לבין העולם המדומיין של הפרסום. אל תוך המציאות שלנו, האפורה והיומיומית, פולשים דימויי פרסומת בצבעים זוהרים, כך שהעולם הנשקף אלינו בפרסומת נדמה לנו יפה

וטוב בהרבה מעולמנו המציאותי. פיסנטה מזכיר לנו, כי הדימוי שנבנה עבורנו על ידי הפרסומאים אינו לקוח באמת מעולמנו אנו, אלא הוא מועצם ומוקצן. מטרתו למכור לנו מוצרים ולא לשקף את המציאות כפי שהיא באמת. בתקופתנו, שבה אפשר להיתקל בפרסומות כמעט בכל מקום במרחב הציבורי והפרטי – בקניון, ברחוב, באינטרנט, בטלוויזיה, בסרטים ובירחונים – ישנה חשיבות מרובה לתזכורת שמציע לנו פיסנטה ביצירה זו.

הצעות לפעילויות:

הצייר יעקב פיסנטה רצה להפנות את תשומת לבנו להשפעת הפרסומת על חיינו; הפרסומת מפתה אותנו לעתים לרכוש מוצר על ידי הצגתו כאילו הוא טוב יותר ומועיל יותר ממה שהוא במציאות. לדוגמה – ילד ביקש לרכוש ילקוט יקר לאחר שהושפע מפרסומת שמציגה אותו כילקוט מיוחד. לאחר הקנייה התברר לילד שהילקוט נפרם במהירות.

יעקב פיסנטה עוסק בציור שלפנינו בדוגמה מעולם הפרסומות למבוגרים; בציור אפשר לראות כיצד הפרסומת מנסה לפתות אנשים לקנות בית. את הבית שבפרסומת מציגים כאילו הוא צבעוני, גדול וטוב יותר משאר הבתים שבסביבתו, אם כי במציאות הוא בוודאי בית ככל הבתים. הצבעוניות מסמלת את הפיתוי של הפרסומת, בכך שהיא צובעת את המציאות החדגונית. הפרסומת אינה מתארת את המוצר כפי שהוא על מעלותיו ומגרעותיו, אלא מעניקה לו זוהר מטעה.

הצעות למשימות

אפשר לשאול בשיחה מקדימה:

1. היכן מפרסמים בדרך כלל?
 2. מי הם המפרסמים?
 3. שערך, מדוע משקיעים כסף רב בפרסום מוצר?
 4. א. ספרו על פרסומת שהשפיעה עליכם לבקש מההורים לקנות לכם מוצר מסוים.
ב. מה פיתה ושכנע אתכם לקנות את המוצר? (תוכן הכתוב; הומור; התמונה; הצבע; המוזיקה; עלילת הפרסומת)
- האם קרה לכם או למישהו אחר שקניתם מוצר בעקבות פרסומת והתאכזבתם?

הדינמיקה של כלב הקשור ברצועה (1912) / ג'אקומו בלה / ציור

דברי עיון: דפנה להב (עמ' 192)

האמן האיטלקי ג'אקומו בלה (1871-1958) היה שייך לתנועת הפוטוריזם באיטליה, תנועה אמנותית שעסקה בהשפעת הטכנולוגיה והתעשייה על החיים המודרניים. אמני התנועה הבחינו כי קצב החיים בתקופתם עובר שינוי מהותי וכתגובה לכך הם יצרו שירה, אדריכלות, פיסול וציור, המשקפים ואף מהללים את המהירות, הרעש והדחיפות בחיי העיר המודרנית ואנשיה. ביצירה המשובצת בספר מנסה באלה לתפוס תנועה וזמן בציור. הוא בוחר לצייר אישה האוחזת ברצועה שאליה קשור כלב. השניים הולכים, וצעדיהם ותזוזת הרצועה מיוצגים על ידי חזרה מרובה על האובייקטים השונים בשלבים שונים של הצעד. חלק מהקווים מצוירים בחזוקה וחלקם מטושטשים יותר, בדומה

לדמותו של אדם שנע במהלך צילום במצלמה וקווי המתאר שלו נראים מעורפלים. כאמור, אמני תנועת הפוטוריזם הושפעו מאוד מהטכנולוגיה המודרנית, ולמעשה באלה משתמש כאן בידע שלנו כצופים על טכנולוגיית הצילום על מנת להעביר את תחושת הזמן והתנועה במרחב.

בקטע המידע "אנימציה במילים פשוטות", מציין דודו שליטא כי כשהאדם הקדמון רצה לתאר חיה רצה במהירות, הוא צייר לה כמה זוגות רגליים. מעניין לציין שטכנולוגיית הצילום המודרנית וטכניקת יצירת התנועה בציורי האדם הקדמון יוצרות בדימוי את אותה התוצאה – חזרתיות וקווי מתאר מעורפלים. בשל כך אפשר לומר, כי ג'אקומו באלה השתמש בטכניקה המשלבת את ציורי האדם הקדמון ואת הידע שנצבר כתוצאה מהמצאת הצילום.

ביצירה של באלה קיים רובד הומוריסטי; באלה מצייר כאן כלבלב קטן ואופן הטיפול באובייקטים השונים מוסיף ליצירה תחושה קומית. כמו כן, התמונה מציפה אסוציאציה לסצנות מסרטים מצוירים, שבהם התנועות במרחב מיוצגות על ידי קווים. כמובן, גם קישור זה לסרטים מצוירים, מגביר את האפקט הקומי של התמונה.

הלן קלר / מתוך האנציקלופדיה המקוונת של YNET (עמ' 187)

הכתבה מביאה סיפור נוגע ללב ומעורר התפעלות על אישה עיוורת חירשת ואילמת שהתגברה בצורה מעוררת השתאות על מגבלותיה. כנגד כל הסיכויים הצליחה הלן קלר ללמוד את השפה ולרכוש השכלה. בכירותה התפרסמה מאוד, ושמה מוכר עד היום כמופת לעקשנות, להתמדה ולכוח רצון מפליאים.

הצלחה אישית ככלי לשינוי חברתי

הלן קלר, כפי שהיא מתוארת בכתבה זו, הצליחה באופן אישי – וגם הפכה את הצלחתה האישית מכשיר לעזרה לחברה ולקהילה. היא ניצלה את פרסומה, ואת ההערכה הרבה שזכתה לה כדי לעזור לאנשים בעלי מוגבלויות דומות לשלה.

בזכות הצלחתה האישית היא יכלה לפנות אל חברת האנשים הבריאים ולהעביר להם את קשייהם ואת צורכיהם של אנשים הסובלים ממוגבלויות. היא פונה אל כולנו ואומרת:

"הציבור הרחב חייב להבין שהעיוור הוא לא גאון, או חולה רוח או אידיוט. יש לו מוח שיכול לרכוש השכלה, יש לו יד שאפשר לאמן, יש לו שאיפות להגשים את עצמו, וחובת הציבור לעזור לו לעשות את המיטב כך שיוכל למצוא את האור דרך העבודה."

זהו משפט חשוב, התובע מאיתנו להתייחס לאנשים עם מוגבלויות קודם כול כבני אדם – לא יותר מזה (הם לא בהכרח גאונים), ולא פחות מזה (מוגבלות פיזית אינה מעידה בהכרח על מוגבלות שכלית).

אחד הדברים הבסיסיים שהאדם זקוק לו על פי דבריה של הלן קלר הוא הכשרה שתאפשר לו להשתלב בחברה כאדם יצורן, פעיל ועובד למחייתו. הלן קלר מתארת את היכולת לעבוד כדרך להגיע אל "האור". זה האור שהיא מעולם לא ראתה – אבל יכלה לחוות אותו בכל זאת בזכות מאמציה, בדרכים אחרות, כתחושה של הצלחה, שמחה, התפתחות והישגים אישיים וכדומה.

חשיבות החושים

כל מה שאנחנו יודעים על העולם נודע לנו דרך חמשת החושים שלנו. החושים שלנו מאפשרים לנו ללמוד איך העולם נראה, להאזין לאנשים ולצלילים שונים, לגעת בדברים, להרגיש טעם וריח. החושים המרכזיים הם הראייה, השמיעה והמגע. אנשים יכולים להסתדר בלי חוש ריח (תתרנים) ובלי חוש טעם. כולנו חווים זאת לפעמים כשאנחנו מצוננים מאוד. אבל ללא האפשרות לראות, לשמוע ולגעת קשה להבין את העולם הסובב אותנו. כל אחת מן המוגבלויות הללו מספיקה כדי לגרום לאדם קשיים עצומים. נדמה כי צירוף של שתיים מהן ביחד יכול לחסל את הרצון ואת היכולת של האדם לחיות. סיפורה של הלן קלר מוכיח את ההפך.

חגים (עמ' 194)

מבוא לחגים

המדור משלב בין חגים שמקורם בתורה, כגון ראש השנה, סוכות, פסח ושבועות, לבין חגים שנקבעו במועדים מאוחרים יותר בידי תיקוני חכמים ("ל"ג בעומר, חנוכה). בנוסף, מביא המדור ממועדי ישראל שנקבעו בתקופה קרובה מאוד לזמננו (מיום העצמאות ועד יום הזיכרון ליצחק רבין).

היצירות שנאספו למדור זה פורשות מגוון עשיר של סוגות ספרותיות: ציטוטים מן המקורות היהודיים הקדומים: מקרא, משנה, ספר המקבים, הגדה של פסח, תפילות ועוד; סיפורים חסידיים ("סוכה רחבת ידיים", "במה עלינו לדרדק"); עדויות של ניצולי שואה ושל משפחות ששכלו את יקיריהן במלחמות ישראל; שירים מאת כותבים בני זמננו ("שלום חבר" מאת יענקלה רוטבליט; "אחי הצעיר יהודה" מאת אהוד מנור), וקטעי מידע עדכניים (כגון בנושא שרפת יערות, בהקשר לט"ו בשבט), ועוד.

תחת ראש הפרק המיועד לכל חג מוצעים במדור זה מבחר טקסטים המתארים את מקורות החג ואת מנהגיו השונים. יש לציין, כי הן היצירות שנבחרו והן הטקסטים הנלווים וההפעלות המוצעות במד"ל, מעמיקים את הבנת התלמידים בנושאים הקשורים לחגים (לדוגמה, תרבות יוון ומושג ההתייונות בחברה היהודית בהקשר לחג החנוכה).

בנוסף, המדור מעמיק את ההיכרות עם נושאים שטופלו במדורים השונים במקראה, והבאים גם כאן לידי ביטוי: הנושא האקולוגי, שעלה במדור "ישראל שלנו", מטופל כאן מזווית אחרת, בהקשר לט"ו בשבט; היחסים בין אדם לחברו עולים מן היחס לאושפיזין בסוכה ("סוכה רחבת ידיים"), ועוד.

"לקריאה במקורות תרומה נכבדה לחינוך הלשוני והתרבותי של התלמידים. היא מפגישה את התלמידים עם שימושים ייחודיים בלשון על רבדיה ההיסטוריים"
(מתוך תכנית הלימודים עמודים 61-67)

מבוא מועדי תשרי –

ימים נוראים / ד"ר יהושבע בנטוב (עמ' 194)

הפרק "ימים נוראים" הוא הראשון העוסק בחג ובמועד. מועד נגזר מהשורש יע"ד, שמשמעותו קביעת מקום, זמן ותכלית.

עם מי נועד האדם במועדיו? הוא נועד עם עברו ההיסטורי, כפי שעוצב במשך הדורות, הוא פוגש את ההווה של חייו, והוא נועד עם הקרובים לו לתכלית משותפת, המרחיקה את חיי החולין לזמן קצוב, וחוזר ומתנסה בהווה המיוחדת של כל חג.

בין מועדי ישראל אנו מוצאים:

א. מועדים הקשורים לשחרר ההיסטוריה של עם ישראל, ולימי גיבושו הלאומי והשתרשותו בנוף הארץ – פסח, שבועות, וסוכות (שלוש רגלים).

ב. מועדים הקשורים להיסטוריה של ימי בית שני – חנוכה ופורים.

ג. מועדים הקשורים לעת החדשה – יום הזיכרון ויום העצמאות.

בכל חג מודגש גיבוש הזיכרונות הלאומיים הקשורים לזיכרון ארץ ישראל.

יש לשים את הדגש בדרך שבה עוצבה ההווה היהודית בחגים, ובטקסי החובה הנערכים בהם.

ימים נוראים – עשרת ימי התשובה, החל בראש השנה, וכלה ביום כיפור – הם ימים שבין אדם לעולם, ואדם לאדם. משמעות המילה "נוראים" בהקשר זה, היא "יראת הרוממות", כמו בסיפור סולם יעקב בבראשית כח, 17: "מה נורא המקום הזה, אין זה כי אם בית אלוהים, וזה שער השמים." (נוראים – שורש יר"א).

על פי המסורת, עומדים אי אלו רעיונות במרכז הימים הנוראים:

ראש השנה הוא ראש למניין השנים. לפי מסורת חז"ל נברא העולם בראש השנה, דהיינו בכ"ח באלול והאדם נברא בראש השנה (היום השישי לבריאת העולם). ראש השנה הוא אפוא יום בריאת האדם, יום תחילת המין האנושי, ומכאן, יום המלכת אלוהים כמלך על כל הארץ, שכן תחילת המין האנושי, משמעה, היכולת לקבל את מציאות האל כמלך על העולם. מכאן גם משמעות ראש השנה כ"יום הדין" – היום שבו נדון העולם והאדם. היום שבו "מוזמן" האדם לתת דין וחשבון על מעשיו.

ראש השנה הוא יום שבו קוראים בבית הכנסת את הפרשות "וירא" (ביום הראשון), ופרשת העקרה (ביום השני). האחת, פעמיה לארץ ישראל, והשנייה מתרחשת בירושלים, על הר המוריה.

יום כיפור הוא יום מיוחד בשנה, מעין חוויה הנבדלת לעצמה. עניינו כפרה ותשובה. כפרת חטאי הציבור, וכפרת חטאי היחידים המבקשים סליחה זה מזה. כפרה כרוכה במסורת היהודית עם "תשובה", שכן לא אפשר אחרת להשתחרר ממועקת החטא. "התשובה" מציעה לאדם אלטרנטיבה אחרת. דרך אחרת. דרך שבה ילך בחייו. התשובה היא המסמנת לאדם את קו האופק החדש.

יום כיפור הוא יום של סליחה ומחילה. מחילה אינה רק ביטול המעשה הרע, כאילו הסרת כתם מבגד. מחילה כותבת מחדש את המציאות, לא רק לעתיד אלא מבחינה מסוימת גם במבט לעבר. יום כיפור מסתיים בתפילת נעילה. הפסוק החותם את תפילת הנעילה הוא: "לשנה הבאה בירושלים".

יחידה א' – תפילות לראש השנה

עולם השיח של הספרות: טקסט מרכזי: ל"ראש השנה" שמואל בס.

עולם השיח היהודי: תפילה מתוך המחזור לימים הנוראים

מטרות: הבנת הרובד הגלוי והמשתמע; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים בתפילה; זיהוי המסר של התפילות; השוואה בין התפילות – הדומה והשונה. קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

יחידה ב' – התפתחות ראש השנה מ"יום תרועה" ל"יום הדין"

עולם השיח היהודי: מובאות מן התורה, ומהמשנה.

מטרות: הבנה שבמהלך השנים, נוספים לחגי ישראל משמעויות חדשות. הבנת טקסטים הכתובים בעברית של חכמי ישראל. הבנת הערכים הגלומים בימים הנוראים.

מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה

ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

יחידה ג' – בקשת סליחה

עולם השיח של הספרות:

1. "איחרתי לבקש סליחה" מאת רעיה בלטמן.

2. המדרש: "רבי אלעזר והמכוער"

עולם השיח היהודי –

3. מובאה מדברי הרמב"ם

מטרות והערכה בתחום הספרות:

הבנת הרובד הגלוי והסמוי במדרש ובסיפור; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים בסיפור; קשרי הזמן וחלקי הסיפור; זיהוי המסר; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. אמצעים ספרותיים: השאלות וסמלים.

מיומנויות: קריאה; כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

הערה רצוי תיווך מקדים לתלמידים מתקשים למדרש "רבי אלעזר והמכוער". אפשר לקרוא לפנייהם את המדרש ולוודא שהבינו את תוכנו כהטרמה לשיעור.

מתי נקבע א' בתשרי כראש השנה / ד"ר אורית מיטל

אנחנו חיים במציאות שבה קיים ריבוי של חגים שאנו מכנים אותם בשם "ראש השנה": ראש השנה העברי (א' בתשרי), ראש השנה האזרחי (1.1), ראש השנה לאילנות (ט"ו בשבט), ועוד... בעיה נוספת היא התאריך של ראש השנה העברי, והמקורות שלפנינו מנסה לעשות למענו סדר. הבעיה: על פי המקרא, אנחנו חוגגים לכאורה את ראש השנה לא בתחילת השנה אלא באמצעה. הסבר: במקרא, החודש הראשון במניין החגים הוא ניסן (שמות יב, 2). חודש זה מתאים להיות ראש לחודשים, מפני שבו יצאו בני ישראל ממצרים. סיבה נוספת: הוא מתאים כחודש הראשון, מפני שהוא מגיע באביב, בעונה של לידה, התחדשות ופריחה. אבל את ראש השנה אנחנו חוגגים לא בא' בניסן, אלא בא' בתשרי, שהוא החג השביעי, אם מתחילים את הספירה מניסן. תשרי הוא חודש שמבחינת עונות השנה מבטא שלל משמעויות שונות לגמרי: סוף הקיץ, סתיו. מבחינה חקלאית – בחודש ניסן זורעים ובחודש תשרי אוספים. מדוע, אם כן, אנו חוגגים את ראש השנה בתשרי דווקא? כיום אנו מחשיבים את תשרי כחודש הראשון, ולא כחודש השביעי. זאת בעקבות שינוי שחל בלוח העברי. חז"ל חשו שצריך למצוא הצדקה לשינוי זה, ולקביעת ראש השנה בחודש תשרי. ואמנם, הם מצאו נימוקים רבי משמעות:

- על פי המסורת העולם נברא בתשרי
- על פי המסורת בתשרי נולדו אבות האומה
- על פי המסורת שלוש מביין ארבע האימהות התעברו בתשרי
- על פי המסורת בראש השנה יוסף השתחרר מבית הסוהר המצרי

כל אלה הם אירועים חשובים, המצדיקים את הענקת הבכורה לתשרי כחודש הראשון.

לשון חכמים, לשון חז"ל (חכמינו זכרם לברכה) / ד"ר יפה בנימיני

נוהגים לראות בלשון המקרא את הרוכד הראשון, אם כי גם בו יש כבר כמה וכמה רבדים. הרוכד השני הוא הלשון שהיתה נוהגת בתקופת המשנה, והיא מכונה "לשון חכמים". המעבר בין לשון המקרא ללשון חכמים היה אטי והדרגתי ונמשך שנים רבות. נקודת המפנה בין הלשונות חלה עם חורבן הבית הראשון וחורבן מדינת יהודה, כאשר גלו התושבים לבבל. הגולים באו שם במגע עם לשון המקום, ובעיקר היה להם מגע הדוק עם הלשון הרשמית, היא השפה הארמית, ולשונם העברית הושפעה בראש ובראשונה ממנה. כאשר עם הצהרת כורש חזרו מקצת הגולים לארץ, הם כבר דיברו שפה עברית שונה מזו שנהגה כשעזבו. לשונם זו כבר ניכרת בספרי עזרא ונחמיה ובספרי דברי הימים, אבל בכתיבתם עדיין ניכר הסגנון המקראי. עם זאת, לדיכור היומימי חדרו מילים וניבים שונים מהשפה הארמית וזו הלכה ותפסה את מקום השפה העברית. נחמיה מראשי השבים לציון מתאונן: "ובניהם חצי מדבר אשדודית ואינם מכירים לדבר יהודית" (נחמיה יג, 24).

השיח ההלכתי התקיים בלשון חכמים, והוא ניכר במשנה, שערך וחתם ר' יהודה נשיא. עם הזמן חדרה הלשון הארמית הִדְבּוּרָה גם לכתיבה וגם לשיח ההלכתי. כבר בתנ"ך (שנחתם במאה הראשונה לספירה) יש פרקים שלמים הכתובים בארמית (בספרי עזרא ודניאל). השיח בתלמודים כבר מתנהל ונכתב בלשון הארמית.

כדאי להדגיש, כי העברית המשיכה להתקיים בעם ישראל בכל פזורותיו, אך לא כשפה המדוברת בחיי היומיום. העברית המשיכה לקלוט אליה מילים משפות שונות ואוצר המילים שלה הלך והתעשר, אך היא נשארה שפה כתובה, בעוד שפת המקום שאליו גלו היהודים משמשת להם כשפה המדוברת לכל צורכיהם. השפה העברית התעוררה והפכה ללשון הדיבור רק עם חידוש החיים הלאומיים בארץ ישראל בעת החדשה.

בין לשון חכמים ללשון המקרא

העברית של לשון החכמים שונה מאוד מהעברית של לשון המקרא. אבל, כאמור, היא לא דחקה אותה לגמרי, אלא באה לצדה, כשהיא בתוקף הנסיבות גורעת ממנה, מוסיפה לה ומשנה אותה.

מה הם ההבדלים העיקריים בין לשון המקרא ולשון חכמים?

שינוי גדול מאוד התחולל בתחום הפועל. בלשון המקרא העתיד אינו משמש בהוראת עתיד. לפני הפועל בעתיד הועמדה ו' ההיפוך, שהפכה אותו לעבר. למשל: "וישב" פירושו "ישב". לעתים העתיד בא בהוראת הווה מתמשך: "ככה יעשה איוב כל הימים", פירושו: "כך נוהג היה לעשות כל הימים". היה גם עתיד מוארך, כגון: אשמרה, אעברה, והיה עתיד מקוצר, כגון: ויעל.

בלשון חכמים נעלמה לגמרי ו' ההיפוך. העבר בא בלשון עבר, והעתיד בא בלשון עתיד. גם העתיד המוארך והמקוצר נעלמו.

בנין "פועל" נעלם. במקום "הולך" בא "היה מהלך". נוסף בניין חדש "נתפעל", כגון: נתארך, נתברך. פועלי ל"א מתנהגים בלשון חכמים כפועלי ל"ה, למשל במקום "מצאנו" נכתב "מצינו".

הבינוני ברבים שינה את הסיומת שלו: במקום הסיומת "אים" באה הסיומת "אין", למשל: המילה "משיחים" שונתה ל"משיחין" ("אין משיחין בשעת הסעודה"), במקום "שוים" באה המילה "שווין" ("אין פרצופיהן שווין") ועוד. גם היום אף שהסיומת "אים" חזרה ללשון הדיבור, עדיין אנו שומרים על סיומת "אין" באמרות מפורסמות, כגון: "משנכנס אדר, מרבין בשמחה", ועוד. כינוי הגוף "אתה" שונה בלשון חכמים ל"את", ובמקום "הם" השתמשו ב"הן". כמו למשל: "את פתח לו" במשמעות "אתה פתח לו" ועוד.

שינוי גדול מאוד חל בתחום אוצר המילים. חלק מאוצר המילים המקראי נעלם. במיוחד נעלמו מילים מתוך השירה המקראית, מילים כגון: האזינו, חמק, אבה. גם השם "אדוני" נעלם ובמקומו בא הכינוי "הקדוש ברוך הוא" או "המקום".

נוצר אוצר מילים חדש הולך ומתרחב, ששאב למקורותיו מן הלשונות השכנות השונות: ארמית, פרסית, יוונית. למשל: המילה "גנז" נכנסה לעברית מהפרסית, "לקטרג" נכנסה מיוונית, המילים: אבא, אמא, עובדה, זיקוקין, ברנש, בר מצווה הן מילים שנכנסו מהארמית ועוד ועוד. בהשפעת הארמית נדחקו מילים מקראיות מפני מקבילותיהן הארמיות, למשל במקום "מתי" אמרו "אימתי", במקום "יען כי", אמרו "משום ש...". במקום "עץ" אמרו "אילן".

לצד השינויים בפועל, בשם, ובאוצר המילים השתנה גם מבנה המשפט (התחביר).

על סיפורי חז"ל

סיפורי חז"ל, הכתובים בלשון חכמים, משובצים במשנה, שנחתמה במאה השנייה לספירה, ויש מהם המופיעים גם בתלמוד הירושלמי ובתלמוד הבבלי (שנחתמו במאה החמישית לספירה), ובמדרשים שקובצו מאוחר יותר ביחד בקבצים השונים.

הסיפורים נטועים ומשובצים בתוך השיח ההלכתי, שהתפתח בימי שני ואחריו. השיח ההלכתי הוא כולו ויכוח, התנצחות והשמעת דעות רבות ושונות – כולן בדבר ההלכה, הדרך שבה ינקטו בהבנת המקרא ובקיום המצוות והחוקים בחיי היומיום המשתנים. הסיפורים והאגדות המשובצים בתוך השיח ההלכתי איפשרו פסק זמן מהויכוח, וגיוונו והעשירו את חוויית הלימוד.

כל סיפור הוא יחידה ספרותית בפני עצמה. עם זאת נמצא לא פעם, כי הסיפור בא להאיר זווית נוספת מן ההלכה שלצדו. לעתים הוא בא להמחיש רעיון דתי-מוסרי, הנלמד מתוך קריאה קשובה בקטע המקרא שעליו נסב השיח ההלכתי. לאחר הבעת הרעיון עשויה להופיע השאלה: "משל למה הדבר דומה?" ולאחריה מובא הסיפור הממחיש את הרעיון. לעתים בא הסיפור לצייר אחת מדמויות המופת שבקרב החכמים. הסיפורים מבקשים להעביר דרכם ערכים ומוסרים מוסריים, דתיים ואנושיים אוניברסליים. בין הסיפורים כלולים גם אגדות ומשלים, שצמחו ממציאות החיים וקשורים אליה. יש שהמשלים הם מקוריים ויש שנלקחו מאוצר המשלים העולמי והם עובדו לתכלית אומנם. מבחינה ספרותית הסיפורים הם קצרים, חסכניים בפרטים ובתיאורים, ולכל פרט המופיע בהם תפקיד משמעותי בעיצוב העלילה והדמויות.

במבנה העלילה נבחין באקספוזיציה, בהסתבכות, בשיא, בהתרה ובסיום. עיצוב הדמויות נעשה באמצעות המעשים ובתוך כדי הבלעת רגשות. בין הדמויות מתנהל דו-שיח ישיר במשפטים קצרים, והוא בדרך כלל מציג קונפליקט, מה שיוצר אווירה דרמטית. לעתים נעשה בסיפורים שימוש בשאלות רטוריות, בדימויים ובמטפורות, בחזרות ובניגודים ובמשחקי מילים. סיפורים רבים משל חז"ל נאספו, נערכו וקוטלגו ב"ספר האגדה", שערכו ביאליק ורבניצקי, ושיצא בהוצאת "דביר".

מדרש אגדה מהו?

מדרשי אגדה הם סיפורים דידקטיים שיש בהם לקח ומוסר השכל. הם עוסקים במעשיהם של דמויות מהמקרא ובמעשיהם של חכמים. "לדרוש" משמעותו לחקור ולהתעמק בכתוב, אך במהלך השנים נוספה למילה גם משמעות של לחנך וללמד. חלק ממדרשי האגדה נוצרו ונכתבו בתקופת חז"ל (במאות 1-7 לספירה), ואחרים הועלו על הכתב בתקופה מאוחרת יותר. מדרשי האגדה נכתבו בעברית ובארמית, והם מפוזרים בתוך המשנה והתלמוד וגם מקובצים בספרים מיוחדים הנקראים "מדרש", לדוגמה, מדרש בראשית רבה לספר בראשית ומדרש רות רבה למגילת רות (מתיה קם, מט"ח). הדרשן נהג לספר את מדרשי האגדה לאחר קריאת התורה בבית הכנסת ובכך יצר רלוונטיות לחיי המאזינים.

על הוראת הטקסטים מעולם השיח היהודי

לפי תוכנית הלימודים החדשה יש ללמד את הטקסטים מעולם השיח היהודי בלשון המקורות. על כן, חשוב להביא בחשבון שלשון החכמים קשה לתלמידים. המורים ישקלו אפשרות להקדים ולספר להם את תוכן המדרש לפני הקריאה בו, או ישקלו אפשרות של תיווך במהלך קריאה צמודה של המדרש (שילוב הסבר ושאלות במהלך הקריאה) לפי הרכב כיתתם.

הדגשים בהוראה:

- הערכים החינוכיים הבאים לידי ביטוי במדרש
- הקשר בין אפיון הדמויות למסר החינוכי
- מאפיינים לשוניים, כגון חזרה, שימוש בדרו שיח, מילים שנכנסו משפות אחרות לשפת חכמים. שימוש ייחודי בזמנים: היה מהלך... הטמעת מילים, ביטויים ופתגמים האופייניים ללשון חז"ל
- השלמת פערים במדרש
- המחזה ומשחק דרמטי, בעזרת תלבושות ואביזרים סמליים, פעילות בחומרים שונים – ציור, כיור והדבקה.

דברי הרמב"ם בנושא חשיבות הסליחה

הצעה למשימות:

1. כיצד יש לנהוג ביחסים בין בני אדם לפי דברי ר' משה בן מימון (הרמב"ם)?
2. מה לדעתכם קשה יותר לסלוח או לבקש סליחה? ספרו מקרים מניסיונכם ומניסיונם של אחרים.
3. האם אפשר לראות בדברי הרמב"ם הסבר לרעיון: "עברות שבין אדם לחברו אין יום הכיפורים מכפר עד שירצה חברו"? נמקו דבריכם.
4. מהו המסר של הקטע?

כותבים

כתבו את תולדות חייו ופועלו של רבי משה בן מימון (הרמב"ם).

ר' שמעון בן אלעזר והמכוער / תלמוד בבלי (עמ' 205)

סצנה ראשונה:

שורה 1-3: יציאת החכם מבית רבו

בסצנת הפתיחה הקורא מתוודע לרבי שמעון בן אלעזר למדן גדול, החש שביעות רצון, והתרוממות רוח מפני שלמד תורה הרבה ומפני שהוא מטייל בנחת בנוף יפהפה.

סצנה שנייה

שורה 4-12: פגישת החכם במכוער

בנקודה זו של תחושת הנאה, סיפוק וגאווה, מתרחש מפגש דרמטי מקרי: "נזדמן לו אדם שהיה מכוער ביותר." מראהו של המכוער מנוגד ליופיו של הנוף. ההרמוניה ששורה בפתיחת הסיפור מופרת. ר' שמעון מברך את האיש לשלום, אך המכוער מסיבותיו שלו אינו מחזיר לו שלום. רבי בן אלעזר מפר את כללי הנימוס: הוא לועג לאיש ומכנה אותו "מכוער". הוא אינו מסתפק בכך ומוסיף הערה מזלזלת דומה על תושבי עירו של האיש. ר' בן אלעזר מוסיף חטא על חטא ועלבון על עלבון. כשהוא מסיק מהכיעור החיצוני של האיש, על כיעורו הפנימי ומכנה את "המכוער" – "ריקא".

המכוער הפגוע אינו נשאר חייב. הוא יודע שרבי בן אלעזר תלמיד חכם ושולח אותו לבוא בטענות לפני הבורא שיצר אותו: "לך ואמור לאומן שעשאני "כמה מכוער כלי זה שעשית". בנקודה זו של העלילה, מסתיים הדיאלוג בין השניים. העלילה עוברת ממילים למעשים. רבי בן אלעזר מתפכח מיהירותו ומבין שחטא חטא הכפול הן כלפי האיש והן כלפי האל. הוא יורד מן החמור – מהמקום הגבוה שיש בו; הוא אינו מסתפק בעמידה מול המכוער אלא משתטח ומבקש את מחילתו. הירידה מהחמור היא אקט המסמל מסמלת את המעבר מתחושת העליונות וההתנשאות למצב של השפלה עצמית. רבי בן אלעזר נוקט לשון תחנונים: "נעניתי לך מחול לי". המכוער מסרב למחול, וממשיך לשלוח את רבי בן אלעזר, בלשון שנקט קודם, אל האל שיצרו מכוער כפי שהוא.

השניים ממשיכים להלך יחד, אולם אין זה אותו טיול מהנה המתואר בפתחת המדרש. בפתחה יש התאם והרמוניה בין מצב רוחו של ר' שמעון בן אלעזר לנוף היפה. לעומת זאת בסצנה זו הנוף מהווה תפאורה מנוגדת למצב רוחם הקשה של השניים.

סצנה שלישית

שורות 13-21: הפגישה עם אנשי העיר

"היה מטייל אחריו עד שהגיע לעירו". לא ברור מהסיפור מי מטייל אחרי מי ולא יזו עיר הגיעו (לעירו של רבי שמעון או לעירו של המכוער). המספר שומר על עמימות, כדי לרמוז לקוראים שיש מצב של חוסר הכרעה בין השניים. לפי קבלת הפנים הלבבית שנערכה לכבוד ר' שמעון אפשר להניח שהשניים הגיעו למגדל גדור, עירו של החכם. אנשי העיר אינם מודעים לעימות בין השניים ומקדמים את פני רבי שמעון רבם בברכה: "שלום עליך רבי". מכך אפשר להבין שהמכוער הוא זה שמוליך את החכם אחריו בכוונה תחילה למגדל גדור, כדי להחזיר לו כגמולו – לנהוג בו מידה כנגד מידה ולביישו בפני אנשי עירו. ר' אלעזר פאסיבי, הוא אינו עונה על הברכה, הוא שותק. היוזמה עוברת אל המכוער. הוא עונה על ברכת אנשי העיר ואומר: "אם זה רבי – כמותו אל ירבו בישראל".

בני העיר המופתעים שואלים: "מפני מה?" והמכוער מספר את גרסתו לעימות בינו לבין רבי בן אלעזר. היוצרות התהפכו. המכוער משפיל את שמעון בפומבי ומספר את סיפור עלבונו. הוא מדלג בסיפורו על עניין מרכזי: רבי בן אלעזר הכיר בחטאו וביקש את סליחתו. רבי בן אלעזר אינו מגיב על עלבונו ברכים. הוא שרוי בתחושת חרטה עמוקה על גודל החטא שחטא. אנשי העיר נחלצים לעזרת רבם ומבקשים מהמכוער שיסלח לו. אין ויכוח בינם לבין המכוער על גודל החטא הם רק מוצאים נקודת זכות שיכולה להביא לסליחה – רבם גדול בתורה.

לדעת המכוער, אין מקום למחילה, ובכל זאת, הוא נענה לבקשת אנשי העיר: "בשבילכם הריני מוחל לו ובלבד שלא יהא רגיל לעשות כך". הוא מוחל על תנאי. במחילתו הוא מדגיש את החטא ולא את של הידענות בתורה של יריבו.

סצנה רביעית

שורות 22 – 23 בבית המדרש

הלקח מהסיפור מובא בצורת משל (פתגם הוא משל תמציתי). רבי בן אלעזר לוקח את המשל מהנוף שבו טייל, מעולם הצומח. הוא מכניס את הנוף לבית המדרש: "לעולם יהא אדם רך כקנה ואל יהא קשה כארו". את תכונת הגמישות של הקנה הוא דורש כתכונה אידיאלית. נשאלת השאלה: מי בסיפורנו רך

כקנה ומי קשה כארז? – רבי בן אלעזר מגלה גמישות – הוא משתנה במהלך הסיפור. הרב היהיר לומד את מידת הענווה. הוא למד לקח ושינה את דרכי התנהגותו, ואילו המכוער, שמסרב לסלוח, שנשאר מבוזר בעמדתו ושסולח על תנאי בלחץ הציבור הוא הנוקשה, ה"קשה כארז".

הצעה לסיכום "הימים הנוראים"

1. א. מאילו מקורות למדתם על ראש השנה?
ב. אילו משמעויות נוספו לראש השנה במהלך הדורות?
2. באילו קטעים מהמקורות היהודיים מודגשת חשיבות בקשת הסליחה, וחשיבות הנכונות להיענות לה מצד הנפגע.
3. מהי המצווה העיקרית בראש השנה? ביום הכיפורים?
4. אילו מושגים חדשים הקשורים "לימים הנוראים" למדתם במדור הזה?

סוכות (עמ' 208)

בימים שלפני סוכות התלמידים בחופשה, לכן בחרנו לצמצם את מדור סוכות ולשבץ בו סיפור חסידי שמוסר ההשכל שאפשר להסיק ממנו מתאים לכל עת ואפשר על כן ללמדו גם בהקשר לתכני המדור: "אדם לאדם".

סוכה רחבת ידיים / סיפור חסידי (עמ' 210)

זהו סיפור חסידי, המעביר את אחד הרעיונות המרכזיים בחסידות: חשיבותם של פשוטי העם, קדושתם של האנשים הרגילים, הלא משכילים, הלא מלומדים, אלה שחיים את חיי היום-יום ואינם עוסקים בלימוד תורה מבוקר עד ערב.

הסיפור מתאר את ר' זושא, שהיה רבי חשוב ומפורסם בין החסידים. כמו כל הקדושים ברמתו הייתה לו "חצר" ובה הסתופפו תלמידיו ומאמיניו. הם למדו איתו, שוחחו איתו, שטחו לפניו את בעיותיהם וסעדו על שולחנו. החיים בחצר הצדיק העידו על אמונתם של החסידים ברבי שלהם ועל הזדהותם איתו ועם דרכו.

והנה, בסיפור, מתוארת התנהגות משונה של ר' זושא. מדי חג סוכות הוא דואג שסוכתו תהיה רחבת ידיים, כדי שיספיק המקום לא רק לחסידיו אלא גם לזרים רבים. הוא מזמין פנימה אורחים, מהם אנשים פשוטים מאוד, לאו דווקא מבין תלמידיו ובני עדתו. והוא מכבד אותם באוכל, שר ורוקד איתם.

חסידיו של זושא מתפלאים, ושואלים אותו מדוע הוא נוהג כך. לפליאתם כמה סיבות:

- נראה שהתנהגותו אינה מוצאת חן בעיניהם, והם מתרעמים על רבם. עם זאת, נראה שהם גם רוצים ללמוד ממנו, כי הם יודעים שהוא אינו עושה דברים בלי כל סיבה.
- הם מרגישים רתיעה מפני אותם אורחים פשוטים ולא מוכרים. נראה שהם נוהגים למיין אנשים ל"ראויים" ו"לא ראויים", כפי שרובנו עושים רוב הזמן.
- הם מקנאים. הם אינם רוצים לחלוק את רבם האהוב עם אנשים נוספים. הם רוצים שהרבי יארח רק אותם, ירקוד וישיר רק איתם.

תשובתו של ר' זושא מעידה על תכונה מבורכת, שאינה מאפיינת מנהיגים רבים: צניעות וענווה. למרות מעמדו החשוב, ר' זושא אינו מתנשא, והוא מזדהה דווקא עם אותם אנשים פשוטים. הוא שם את עצמו במקומם, ומקרב אותם, ממש כפי שהיה רוצה שיקרבו אותו, אילו היה במצבם. לשאלת חסידיו הוא עונה בסיפור דמיוני. סיפורו מובא לפניהם בגוף ראשון – הוא מדבר על עצמו, אבל ברור שזהו סיפור המחזיק מוסר השכל, שהוא מבקש מהם לאמץ: כמו פשוטי העם האלה, גם אני ואתם יכולים להזדמן לחברה של אנשים רמי מעלה הרבה יותר מאיתנו. למשל, לחברתם של הצדיקים הגדולים, שישבו יחד בסוכה באחרית הימים. וגם אנחנו נרצה שיניחו לנו להשתתף בשמחה, גם אם איננו מתאימים ממש לחברה כה חשובה, שכן איננו ברמתם של אותם קדושים מופלאים. מוסר ההשכל – אין למיין ולקטלג אנשים ל"ראויים" ול"לא ראויים", אלא להכניס את כולם כאורחים ולקבל אותם בסבר פנים יפות, ממש כפי שהיינו רוצים שיקבלו אותנו. זהו מוסר ההשכל העולה גם מן הפסוק הידוע של ר' עקיבא "ואהבת לרעך כמוך", והכוונה היא גם (ואולי בעיקר) לאהוב את רעך, אפילו רעך זר, עני ממך, פחות מלומד ממך, מתלבש יפה פחות וכדומה.

הרחבה: המורה יכול להרחיב ולדון גם במושג "לנהוג איפה ואיפה". כלומר בצורה לא שווה. על פי ר' זושא אין לנהוג איפה ואיפה בין תלמידי חכמים, חסידים וסתם אנשים פשוטים.

על "הסיפור החסידי"

סיפורי צדיקים הם סוגה ספרותית פופולרית מאוד, המאפיינת את תנועת החסידות היהודית במזרח אירופה (המאה ה-18). הסיפורים נכתבו בעברית וביידיש, ורבים ראו בהם סיפורים שיש בהם יסוד אמיתי-היסטורי, לצד יסוד אגדי-מיתי. הסיפורים עוסקים בדרך כלל בדמויות המופת של הצדיקים הגדולים, שנחשבו כאנשים קדושים, שתיווכו בין בני האדם לאלוהים. רוב הסיפורים סופרו בתחילה בעל פה על ידי תלמידיהם ותומכיהם של הצדיקים. בהמשך לוקטו הסיפורים והועלו על הכתב, במטרה לשמר את דמויותיהם של הצדיקים, את קורות חייהם, את משנתם ואת המופתים שחוללו. יש בהם סיפורים שסופרו על ידי הצדיק או עושי דברו, יש בהם סיפורים שסופרו אודות הצדיקים עצמם, חייהם, מעשיהם ומנהגייהם ועוד. בחלק מן הסיפורים מובאות שיחות בין הצדיק לתלמידיו, ועולות שאלות שנשאלו הצדיקים לצד תשובותיהם (הסיפור שלפנינו על ר' זושא דומה במבנהו לסיפורים מסוג זה).

הסיפורים כוללים לעתים קרובות פרשנויות של הצדיקים על התורה, על התפילה, על המצוות וכדומה. רובם (כמו בסיפור על ר' זושא וסוכתו) מבטאים מוסר השכל או לקח חינוכי. הסיפור החסידי נתפס בעיני החסידים כביטוי של אמת אלוהית. הם ראו בסיפורים הללו צורה מיוחדת, המכילה קדושה. לפיכך, עצם סיפור המעשה החסידי והחזרה עליו מהווים אקט דתי, חלק מעבודת האל.

הסיפור החסידי שואב הרבה מסגנונו ומתכניו מן הסיפור העממי. מקורותיהם הפולקלוריים של סיפורים אלה והעובדה שנרשמו מסיפורים שהועברו בעל פה, השפיעו על סגנונם. מצד אחד אלה סיפורים קצרים מאוד, המסופרים בלשון פשוטה. מצד שני מורגש שצפון בהם סוד. המאזינים או הקוראים חשים שיש בסיפור רובד נסתר, המזמין אותם להתעמק בסיפור ולנסות לרדת למשמעויותיו.

מדור: יום הזיכרון ליצחק רבין (עמ' 212)

עולם השיח העיוני:

1. ממתוך נאומו של רבין בכיכר מלכי ישראל.
 2. בבדמוקרטיה הרוב הוא הקובע.
- מטרות: ניסוח לצרכי שכנוע בנאום. הבנה שאפשר לפתור אי הסכמות בדרכים לגיטימיות. קריאה מפרשת בהנגנה מתאימה של הקטע מהנאום. הבנת משמעות הדמוקרטיה לפי הטקסט.

עולם השיח של הספרות:

"היונה הלבנה כבר זקנה" מאת יונתן גפן

מטרות: הבנת הרובד הגלוי והסמוי בשיר; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; קשרי הזמן; זיהוי המסר; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. אמצעים ספרותיים: השאלות וסמלים. הפרת סדר מבנה הבתים.

מיומנויות: קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

הערה: חשובה ההטרמה לתלמידים מתקשים לשיר "היונה הלבנה".

כרזה ליום הזיכרון ליצחק רבין / שירן בחרי

דברי עיון דפנה להב (עמ' 214)

הכרזה שלפנינו עוצבה בידי סטודנטית משנקר, בית הספר הגבוה להנדסה ולעיצוב, לקראת יום השנה התשיעי לרצח רבין. הסטודנטית בחרה לשבץ כיתוב תנ"כי על רקע צילום של יצחק רבין בגוני אפור ולבן. הציטוטים המופיעים בכרזה הם מפרק כ בספר שמות. בפרק זה מובאים עשרת הדיברות, שהם עיקרי האמונה היהודית. הפסוקים מהתורה, המופיעים על הכרזה, הודפסו בגוונים שונים של אפור ולבן, הדומים לגוונים שבהם הודפס צילומו של רבין. רק שתי מילים מופיעות בשחור, המתבלט על רקע הצבעוניות האפורה של הכרזה – לא תרצח. הדיבר השישי, שאותו הפר רוצחו של יצחק רבין, הוצב בכרזה שלפנינו כך שימוקם על מצחו ומעל עיניו של ראש הממשלה המנוח. הדפסת המילים העוצמתיות "לא תרצח" על מצחו של אדם, שידוע לנו כי הוא נרצח, מהווה תזכורת לפשע החמור שבוצע. בנוסף, המיקום המרכזי מזכיר את האופן שבו מציינים מטרה והוא מדגיש את הפיכתו של רבין ליעד לכדורי האקדח בעיניו של הרוצח.

כדאי לציין בהקשר זה, כי הדיבר "לא תרצח" מובא בעשרת הדיברות ללא נימוקים וטעמים לקיומו. הוא דיבר כה חשוב, עד כי התורה מניחה כי כל תוספת תפגום בעוצמתו. שיבוצו של "לא תרצח" בכרזה, כחלק מפרק כ, מזכיר לנו עובדה זו. הדיבר, האמור להיות ברור מאליו, הופר.

היונה הלבנה כבר זקנה / יהונתן גפן דברי עיון: ד"ר יהושבע בנטוב (עמ' 218)

היונה הלבנה היא סמל שגור ומוכר לשלום. היונה, נושאת עלה הזית, מופיעה לראשונה בתודעה האנושית עם תום הקטסטרופה שהביא המבול. ארבעים יום אחרי שנראו ראשי ההרים, שולח נוח את היונה לראות "הקלו המים מעל הארץ". היונה חוזרת כלעומת שבאה. שבעה ימים לאחר מכן שולח נוח שוב את היונה, והיא חוזרת ועלה זית בפיה. תמונת היונה הלבנה ועלה הזית בפיה, היא מאז סמל מפורסם לשלום, וכך היא מופיעה גם בציור של פיקאסו, הנושא שם זה.

בשיר שלנו היא מסמל את השלום, ועל כן היא אינה נתפסת כ"יוניותה" אלא בסמליותה האנושית. בשיר עובר סמל היונה תהליך מטפורי של האנשה. היונה הופכת למעין אישה זקנה, שימיה ושנותיה חלפו בציפייה. בבית הראשון נפרש זמן הציפייה הארוך של היונה: ימים ושנים היא ממתנה. לכל היונים האחרות כבר יש נכדים ואילו היא מוסיפה להמתין. אין הכתוב מפרש למי ממתנה היונה. היונה מעוצבת כבחורה הממתנה שנים רבות לחתן, שעה שחברותיה נישאו והקימו משפחה והן כבר אמהות לילדים וסבות לנכדים. בבית השני ניתנת מעין תשובה. היונה הלבנה רוצה לרדת מהדגלים, לחזור הביתה (לשובך) ולהקים לעצמה משפחה. אך היא אינה יכולה לעשות זאת, מפני שיש יותר מדי מלחמות העומדות אצלה בתור ומצפות להופעתה עם עלה הזית, הופעה המבשרת שלום.

הבית האחרון של השיר פונה לנמענים ונוקט לשון רבים: "תגידו", הוא אומר לקוראים, הגיע הזמן לומר ליונה: "קלו המים". כבראשית ח, יא נאמר: "ותבוא אליו היונה לעת ערב והנה עלה זית טרף בפיה, וידע נח כי קלו המים מעל הארץ." לאחר מכן נשלחת היונה פעם נוספת, ושוב אינה חוזרת. היונה סיימה את תפקידה בבשרה את הבשורה לנוח ולבניו בתיבה. בפנייה "תגידו", מסתרת בקשה ומשאלה. תנו ליונה למלא את תפקידה. הרשו לה להכריז על בוא השלום. הניחו למלחמות והודיעו ליונה "שהיא משוחררת". הסיטואציה מזכירה מסדר צבאי, אשר בסיומו מודיע המפקד לחייליו "אתם משוחררים". בנקודה זו מתברר לנו, כי במהלך השיר כבר פגשנו אזכורים של צבא ומלחמה. "הרשו לה לרדת מהדגלים", נאמר בבית השני, ואילו בבית השלישי נאמר: "יותר מדי מלחמות עומדות אצלה בתור". הבקשה לאפשר ליונה לחזור לביתה, לגדל את גוזליה ולהתפטר מתפקידה כמבשרת שלום, היא בקשה לסיום הקטל ולהחזרת החיילים לביתם ולמשפחתם. בסוף השיר מתאחדת התשוקה המטפורית של היונה עם הרצון האנושי והממשי של הדובר ושל החיילים, לסיים את המלחמות, ולחזור הביתה לחיק המשפחה ולשמחת גידול הילדים.

חנוכה (עמ' 220)

מבוא

יונות מול יהדות

כמו כל העמים שנכבשו על ידי היוונים, ספגו חלק מהיהודים את התרבות היוונית ואימצו את השקפותיה ואת אורח חייה: הם דיברו יוונית, הם אימצו את צורות השלטון והחינוך היווניים, הם למדו את הפילוסופיה, הספרות, האמנויות והמדעים היווניים, שהיו כאמור מפותחים בצורה בלתי רגילה.

המתיוונים הושפעו מן הלבוש היווני וממנהגים יוניים רבים, כגון ספורט. היוונים מאוד העריכו את הגוף, וטיפחו אותו. הם אלה שהמציאו את האולימפיאדה – תחרויות ספורט בענפים שונים, הנהוגה גם היום. היוונים העריכו מאוד את היופי, ויצירות האמנות שלהם מפליאות עד היום את עינינו ביופיין ובשלמות שהצליחו להשיג. התרבות היהודית, לעומת זאת, מעריכה ומטפחת את החשיבה והשכל, את הלימודים, הפלפול, הדיאלוג והויכוח, ומעדיפה את הרחניות על פני האסתטיקה.

הסכסוך בין יוון לירושלים הוא עקרוני ועמוק. בין שתי התרבויות, המונותיאיסטית מזה וההלניסטית מזה, קיים פער תרבותי ודתי בלתי ניתן לגישור.

היהודים האמינו באל אחד, האל שהוציא אותם על פי המסורת מארץ מצרים, שנתן להם את התורה בהר סיני והביא אותם לארץ כנען, היא ארץ ישראל. סיפורו של העם היהודי, הולדתו כעם והולדת אמונתו, ה"מונותיאזים" (אמונה באל אחד), כתובים בספר התנ"ך.

היוונים, לעומת זאת, היו הלניסטים, והאמינו באלים רבים. לכל תופעה טבעית ואנושית המציאו היוונים אל. סיפוריהם ועלילותיהם של האלים הללו מתוארים במיתולוגיה היוונית. אחדים מן האלים אולי מוכרים לילדים, בין השאר מסרטים מצוירים, כגון "הרקולס": זאוס הוא מלך האלים, הרה היא אשתו, אפרודיטי היא אלת האהבה, האדס הוא מלך המתים והשאול, אַרְס הוא אל המלחמה, אתנה אלת החוכמה, ועוד. האלים היוונים הם דמויי אדם, והם אוהבים, שונאים ומקנאים כמו האנשים ממש, אבל הם רבי עוצמה וחיים לנצח. היוונים נהגו להתפלל לפסלים שייצגו את האלים השונים, להשתחוות לפנייהם ולהקריב להם קורבנות. ביהדות, כידוע, חל איסור על עבודת אלילים, ובעשרת הדיברות צווה עם ישראל להימנע מיצירת פסלים וציורים דמויי אדם ("לא תעשה לך כל פסל וכל מסכה").

כשהיוונים כבשו את ארץ ישראל הם הכניסו את פסלי האלים שלהם לבית המקדש, וציוו על היהודים להשתחוות לפסלים. הכנסת פסלי האלים לבית המקדש חיללה את המקום המקודש ליהודים ועוררה בהם זעם רב.

בין יוון לירושלים היום:

הוויכוח בין יוון לירושלים למעשה לא הסתיים עד היום. עם התעוררות הציונות רבים מאנשי הרוח היהודים באו בטענות אל הדת ואל התרבות היהודית. המשורר שאול טשרניחובסקי ביטא השקפות אלה בכאב בשירו הידוע "לנוכח פסל אפולו". בשיר מזכיר המשורר את העימות ההיסטורית בין היהדות לבין התרבות היוונית. הוא פונה אל פסלו של האל היווני אפולו ושואל אותו: "האם הכרתני? הנני היהודי: ריב לנו לעולמים!...". אך בשיר זה, בסופו של דבר, היהודי מודה בניצחון התרבות היוונית, והוא כורע ומשתחוה לפני פסלו של האל היווני, שבו הוא רואה "סמל המאור בחיים"; אקודה, אכרעה לטוב ולנעלה [...]. אכרע לחיים, לגבורה וליופי."

התייוונות ואמריקניזציה

אפשר להבין במידה רבה את ההתייוונות תוך השוואה למצבנו היום. אנחנו חיים במדינה יהודית עצמאית, אבל לא כולנו דתיים. רוב תושבי הארץ מסתפקים בשמירה רק על חלק מן המצוות, ולפעמים על חלק קטן מאוד. לעומת זאת, רובנו מושפעים מאוד מן התרבות השלטת היום בעולם, התרבות האמריקאית. אנחנו מדברים אנגלית (כמו שהמתיוונים דיברו יוונית), אוכלים מאכלים אמריקאיים (המבורגר וג'אנק פוד מצד אחד, ומצד שני – גם המודעות למזון אורגני ובריא מקורו באמריקה). אנחנו משתמשים בנשק אמריקאי, מושפעים מסגנון הלבוש האמריקאי (ג'ינס), מכירים ואוהבים מוזיקה אמריקאית, מתמצאים בקולנוע האמריקאי, משתמשים בהמצאות טכנולוגיות ומדעיות אמריקאיות וכדומה.

חלקן של הנשים בסיפור חנוכה

סיפור חג החנוכה כתוב מנקודת מבט אנדרוצנטרית (שבה הגבר במרכז). הסיפור המספר על מתתיהו ובניו, אינו מזכיר אף אישה אחת. מי היא אשתו של מתתיהו, אם בניו? האם היו בניו נשואים? אין בסיפור זה שום אינפורמציה נשית, אך דווקא משום כך אפשר להשלים מהדמיון מה היה חלקן של הנשים בסיפור זה. אחד הסיפורים המפורסמים ביותר הקשורים בחנוכה, הוא סיפור חנה ושבעת בניה, המופיע בספר מקבים. זהו סיפור קלסי על אמונה טוטאלית והקרבה נוראה של היקר מכול, שאין בו פשרות ואין ערעור או הרהור על המעשה. זהו סיפור קשה.

הערה: כדאי להבהיר לתלמידים – מכבי הוא מי שהשתתף במלחמה נגד הכובש היווני-סורי. לעתים הכתיב הוא מקבי. מלשון מקבת, פטיש כבד. בכתיב מקבי משתמשים בעיקר בכתיבה מדעית של חוקרי התקופה הזאת.

הצעה לתכנון ההוראה למדור: "חנוכה"

עולם השיח העיוני:

הרקע ההיסטורי לחג החנוכה

קטעים מספר לימוד היסטוריה בשילוב מובאות מספר המקבים.

מטרות: הבנת הרקע ההיסטורי לחג החנוכה. מושגים: לפני הספירה; לספירה וחישוב הזמן שחלף מאז האירועים. השוואה בין טקסט קדום מספר המקבים לכתיבה עיונית מידעית בספר לימוד בן ימינו. הבחנה בין סיבות לתוצאות.

עולם השיח של הספרות:

"החנוכייה שלא דלקה" / משה רבי

מטרות: הבנת הרובד הגלוי והסמוי בסיפור; הבנת המטרה החינוכית של הסיפור. קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת.

מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

הרקע ההיסטורי לחג החנוכה

הערה: זהו טקסט אופייני לספרי לימוד בהיסטוריה. הטקסט רב היצגי, כלומר כולל בנוסף לטקסט המרכזי מפה, פסל ומטבע עתיקים, איור, תמונת אמנות, ותרשים וגם מובאות מספר המקבים. התלמידים יכולים להתרשם בעזרתם מאופי הטקסט ולהבין את הרמזים הרבים לתוכנו. חשוב לדון עם התלמידים מה הבינו ומה למדו מכל פריט המשובץ בקטע המרכזי.

הסיבות:

דיכוי התרבות והדת היהודית
על ידי השלטון היווני סורי;
איסור לקיים את מצוות היהדות;
החובה לקיים צווים מנוגדים לדת
היהודית; חילול המקדש.

התוצאות:

מרד ומלחמת חירות
ניצחון המורדים: סילוק השלטון
הזר.
טיהור המקדש וחדוש עבודת
הקודש.

המטרות בהוראת הקטע:

- א. קריאת מובאות מטקסטים שנכתבו בזמן התרחשות האירועים והבנתם.
- ב. השוואה בין קטעי מקור אוטנטי, לכתיבה עיונית בת ימינו, ובין כתיבה נוקטת עמדה רגשית של אדם שכפי הנראה חי באותה תקופה לבין כתיבה ממרחק רגשי בספר הלימוד כעבור למעלה מאלפיים שנים.
- ג. הקניית מושגים: "לפני הספירה"; "לספירה"; גזרות שמד; מתייוונים; ספרים חיצוניים;
- ד. הפקת מידע מהתרשים ומהמפה.

הצעות נוספות לעיון בציר הזמן:

1. לפני כמה שנים אירעו האירועים שנמצאים על ציר הזמן לפני התחלת הספירה?
2. לפני כמה זמן אירעו האירועים שנמצאים על ציר הזמן אחרי התחלת הספירה?

הצעה לסיכום נושא חנוכה

בנוסף להצעה לחידון בספר אפשר שהתלמידים יסכמו בטבלה:

ט"ו בשבט (עמ' 232)

עולם השיח של הספרות: "חג האילנות" מאת נתן אלתרמן
מטרות: האווירה בשיר; שימוש בסימני קריאה ובשלוש נקודות. אמצעים ספרותיים: האנשה; הגזמה.
עולם השיח העיוני: ט"ו בשבט - גלגולו של חג / רבקה לוי
מטרות: הבנת תהליך התפתחות החג מיום קובע לצרכי תשלום מס למקדש - לחג הטבע בארץ ישראל.
מיומנויות: השלמת תרשים זרימה.

חג האילנות / נתן אלתרמן (עמ' 234)

שירו של אלתרמן חוגג את האביב וקושר בינו לבין ט"ו בשבט, חג האילנות. זה אינו קישור רגיל, שכן בדרך כלל פסח נחשב ל"חג האביב", ואילו ט"ו בשבט הוא חגם של האילנות, הנחוג בסוף עונת החורף. עם זאת, פריחת העצים, במיוחד עצי השקדייה בט"ו בשבט מסמנת את ראשית האביב, את "אביב האביב", שכן בה נראים ניצני הראשונים. השיר מבטא אם כן חגיגה מוקדמת, חסרת סבלנות, לקראת האביב. בואו של האביב נחוג בשיר קודם זמנו, כאילו על מנת לזמן אותו להגיע מהר יותר. השיר יוצר כך חגיגת יום הולדת מוקדמת, שנועדה לפתות את האביב להגיע טרם זמנו. החגיגה מתבטאת הן בתנועה העולה מתכניו של השיר והן מדרכי עיצובו. מבחינת התכנים השיר מזכיר יציאה מן הבית אל הרחוב, המון רוקע, קולות דיבור וצחוק. מבחינת דרכי העיצוב השיר בעל קצב מהיר, מתאפיין בריבוי ובהגזמה מלאי תנופה. דוברים אחדים מתחלפים לכל אורכו, הוא עושה שימוש בהיפרבולות, בחזרות, בשעשועי שפה ובמשחקי מילים, ולשונו המוזיקלית והפיגורטיבית מפתיעה במצלולים, בסינסטזיות ובהאנשות. כך יוצרת האסתטיקה של השיר תחושה אביבית של שמחה, התחדשות, פריחה ופיתוי.

דוברים

השיר פותח במחמאות לאביב, המתואר כעונה היפה ביותר. הדובר פונה אל נמענים כלשהם ("ראו שנה וגם שפטה"). הוא מבקש מהם להגיע למסקנה דומה לזו שלו, שהאביב הוא העונה היפה בשנה. בהמשך הבית מצוטט נמען כלשהו, הנענה לפנייה זו בשאלה "מדוע?". אפשר לדון:

- מיהו השואל "מדוע"? למה הוא מתכוון?
- מה הקשר בין "יופי" ל"אביב"? מדוע האביב נחשב יפה? האם הוא "הכי יפה"? האם החורף אינו יפה?

אפשר לדבר על קישור היופי עם תכונות, כגון אור, שמש, התחדשות, לידה צמיחה ועוד. אפשר לערוך רשימת אלמנטים יפים לכל עונה ולהגיע למסקנה שכל דבר יפה בדרכו ולזמנו.

דבר נוסף: השאלה נשמעת קנטרנית, אבל היא גם מניעה את המשך השיר. אחרי השאלה, הדובר ונמעניו נטמעים זה בזה והופכים לאחד. מעתה ואילך השיר עובר ללשון רבים, ל"אנחנו" ("מה נאמר ומה נשיב"; "ועתה הנה יצאנו מן הבית אל הרחוב" וכדומה). היחיד הופך לרבים, והספק טובע בתחושת היחד שנוצרת בחג האביב. בהמשך השיר המחמאות מגשימות את יעדן, והאביב אכן מתפתה להצטרף לחגיגה. הוא מצטרף לחגיגת הקולות, לוחש וצוהל. לחישתו רבת עוצמה, ומזמינה את היקום כולו לחגיגת יום הולדתו. השיר מסתיים בדיאלוג נוסף, בין האביב לדובר ("הוי, אביב, טוב השיי?"/ הוא משיב: 'בוודאי!'). סיומו של השיר חוזר אל ראשיתו. כזכור, השיר נפתח בסדרת שאלות "מי יפה כאביב?", "מדוע?", "מה נאמר?". במהלך השיר האביב מדבר, ובכך מממש את קיומו ואת יופיו. בסיום הוא שמח בחלקו, נהנה מן השי שחלקו לו החוגגים ביום הולדתו – הדובר בשיר, נמעניו, וכן כל העולם כולו ("כל היקום יהי פה").

היפרבולות (הגזמות והפרזות)

תכונת הריבוי של השיר עולה מעיצוב הדובר, העובר מטמורפוזות מיחיד לרבים, מדיבור לדיאלוג. היא עולה גם מן ההגזמות: האביב הוא העונה היפה ביותר בשנה, העולם כולו מלבלב, המון יוצא לרחוב, היקום כולו מוזמן לחגיגה. תיאורים מופרזים אלה מתאימים לאווירת החגיגת וה"גדולה" שהשיר מבקש לבטא.

מוזיקליות

השיר שקול וחרוז ("אביב/נשיב/ניב"; |לב/מלבלב" ועוד). אפשר למצוא בו חזרות ("הטוב – טוב"; ניב הניב), אנאפורה ("כל היקום/ קול שירה") ומשחקי מילים שונים ("קול התור" [ציטוט משיר השירים]/ "תור הצחוק" – המילה הזוהה "תור" מופיעה בשתי משמעויות שונות). גם הטיות מוכפלות (כגון "קומו קום", "בואו בא") תורמות להדגשת המוזיקליות של השפה ומוסיפות מצלול עשיר לחגיגה.

לשון פיגורטיבית

האנשה: האביב לובש דמות אנושית כאשר הוא מדבר, צוהל, חוגג יום הולדתו ושמח במתנותיו. סינסתזיה: "צחוק האור המתוק" (מטפורה המשלבת שלושה חושים שונים: שמיעה, ראייה וטעם). אפשר לבקש מהילדים לתרגל כתיבת האנשות ומטפורות, במיוחד סינסתזיות. אפשר גם לשלוח אותם לחפש תופעות כאלה בשירים שהם מכירים, בפזמונים, בפרסומות ועוד.

הערות:

שאלה 5 – שלוש נקודות הן לעתים סימן פיסוק שמציים ציטטה קטועה, אך גם אמצעי ספרותי. שלוש נקודות מציינות רגש: "העולם מלבלב..." ובמקרה הזה רגש של התפעלות או התפעמות שהמשורר בוחר שלא להביע במילים.

שאלה 6 – גם סימן קריאה מביע לעתים רגש התפעלות.

פורים (עמ' 238)

בכל חגי ישראל יש דרישה חד-משמעית ולפיה עלינו לחוות את החג כהתנסות עכשווית. מהי ההתנסות שאדם מתנסה בפורים?

1. הוא נפגש עם גיבורי המגילה.
 2. הוא מתחפש לאדם אחר וחוה חוויה של "נהפוך הוא".
 3. הוא שמח בעצמו ומשמח את זולתו בסעודה, במשלוח מנות ובמתן מתנות לאביונים.
- חג הפורים הוא החג היחיד שיש לו ספר שלם בתנ"ך המספר את סיפורו. סיפור החג הוא סיפור המתאר את חייו של עם החי בגלות ואת יחסיו עם רודפיו – מדוע הוא נרדף וכיצד הוא ניצל.

הצעה לתכנון ההוראה למדור: פורים

עולם השיח של הספרות: "נורית נקמה בפורים" מאת יפרח חביב
מטרות: הבנת הרובד הגלוי והסמוי בסיפור; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת של חלקים מהסיפור. הקשר בין הסיפור למגילת אסתר. אמצעי ספרותי: דימוי.
מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח היהודי:

1. מובאות ממגילת אסתר על קביעת החג לדורות.
 2. הרמב"ם – על מצוות הדאגה לעניים בחג: סעודת פורים ומשלוח מנות.
 3. **מטרות:** הבנת הסיבה לקביעת החג. ערכים חברתיים בחג.
- מיומנויות:** כתיבת תשובות ענייניות; האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

הערה: המורה תקרא לפני התלמידים המתקשים את הסיפור "נורית נקמה בפורים". התלמידים ישחזרו את הסיפור ורצוי לעבוד עמם גם על העשרת הלשון בשעה שתלמידי הכיתה האחרים עוסקים בסיפור בקבוצות העבודה.

נורית נקמה בפורים / יפרח חביב

דברי עיון: ד"ר יפה בנימיני (עמ' 243)

זהו סיפור ריאליסטי. זמן התרחשותו הוא חג הפורים, מקום התרחשותו הוא מושבה, שסביבתה כפרית, ונושאו לקוח מההווי של חבורת ילדים.

כבר הכותרת "נורית נקמה בפורים" מעגנת את הסיפור בחג הפורים, ובדיעבד נבין, שהכותרת רומזת כאן מראש לאירוע המרכזי, נקמת נורית, שאירע בו, ועליו יסופר בסיפור זה. רמיזה זו הנמצאת בתודעת הקורא מלכתחילה מכוונת את הקריאה, ועם סיומה כדאי שנסאל את עצמנו: האם תרמה הכוונה מראש זו להנאתנו מהסיפור או גרעה ממנה?

הדובר מספר את הסיפור בגוף ראשון רבים, ונוקט בדרך כלל בזווית הראייה של ילד – אחד מהחבורה ושותף למעשיה. אבל הסיפור נסב על ימי ילדותו של הדובר, ואנו נראה כיצד באה לידי ביטוי גם זווית הראייה של הדובר הבוגר, אם בסמוי ואם בגלוי.

לסיפור שלושה חלקים עיקריים: א. תיאור ההווי, שהתקיים מדי שנה בחבורת הילדים בחג הפורים; ב. סיפור האירוע המיוחד, שאירע באחד מימי הפורים; ג. סוף דבר, ובו הסברים לאירוע ולתוצאותיו.

בחלק הראשון מתוארים שני קטעי הווי. בראשון ההווי הוא חיובי: כל קבוצה התחפשה על פי רעיון משותף. כל הקבוצות התאספו יחד במגרש הציבורי של הכפר, ומתוכן נבחרה זו שהרעיון שלה היה המוצלח ביותר. מתוך קבוצה זו נבחרו בעלי המסכות הטובות ביותר, ואלה נשלחו לבתי הכפר כדי להביא משם לכולם את משלוחי המנות של המושבניקים. כל הילדים עטו על שלל הממתקים וערכו לעצמם "סעודת פורים". כך מקיימים הילדים את מנהגי פורים.

בקטע השני ההווי המתואר נתפס בעיני הקורא כשלילי. מופיעה בו הילדה נורית, שהיא למעשה מושא של התעללות מצד הילדים ובמיוחד מצד ראש החבורה, אביתר.

אבל בסיפור מובאת זווית הראייה של הילדים, ואלה כפי שנראה, ראו בנורית ילדה "שמגיע לה" שיתנהגו כך כלפיה, ולא ראו במעשי ההתעללות כלפיה התנהגות שלילית. יחד עם זאת הקורא הטוב עשוי להבחין כיצד בסמוי מבקר הכותב הבוגר את התנהגותם זו. הוא עושה זאת, כשבכל אחד מהמאפיינים של נורית, שהדובר הילד תולה בהם את האשמה להתנהגותם, הוא "מחביא" בסמוי גם את אפשרות ביטולה של אשמה זו:

1. צורתה החיצונית, לפי הילדים, היא רוחה, וכמו מגיע לה בשל כך שתהיה דחוייה: היא קטנה, מנומשת, תמיד פרועה, תסרוקתה איומה. אבל הדובר המבוגר חוזר באוזנינו פעמיים על העובדה שהיא קטנה, כאומר: מה אתם רוצים ממנה, בסך הכול היא ילדה קטנה;

2. התנהגותה נתפסת על ידי הילדים ככנועה, אם כך אפשר ומותר להכניע אותה. אבל היא מובעת בדרך של דימוי: "כרחלה אילמת המובלת לגזו". דימוי זה רומז על חוסר האונים שלה, ומכאן גם על חוסר הצדק והעוול שבהתנהגות הבוטה כלפיה;

3. יש חשד, שהיא הלשינה על ראש החבורה אביתר, וזה במיוחד "נוטר לה טינה" ומתעלל בה ובתחפושתה. אבל, וכאן נאמר ממש במפורש, שכבר נתגלה והוכח ש"ידה לא הייתה במעל", ובכל זאת אביתר וחבריו ממשיכים להתעלל בה, שלא בצדק.

הקורא, המתועל על ידי הכותרת, יודע מראש, שנורית תנקום. עכשיו, אחרי המסופר בחלק הראשון, הוא יודע מה הסיבה שבגללה התעורר בנורית הרצון לנקום.

משפט המעבר לאירוע המרכזי, המתואר בחלק השני של הסיפור, מבטיח שינוי: "כך נמשך הדבר שנים אחדות, עד שבא יום הפורים הגדול."

השינוי הראשון, שהדובר מדווח עליו, לא חל בהווי הילדים, אלא במצב רוחם באותו יום פורים. דבר זה מתואר באמצעות ביטויים רבים, כגון: "רוחנו עגומה, נפשנו ריקה וריקנית, היה זה חג אפור וחסר טעם ולא היה לנו חשק להמשיך בו, ישבנו משמימים. כולם חשו, שאם לא יקרה דבר היוצא מגדר הרגיל, כולם יתפזרו ו'חסל סדר פורים'".

השינוי השני הוא אי-הופעתה של נורית. בנושא זה אנו שומעים, לצד דברי הדובר, גם את השיח שמתנהל בין הילדים והמידע נמסר בדיבור ישיר, המרווח את הזמן ומגביר את הדרמטיות של ההתרחשות.

השינוי השלישי הוא שימוש בתפקידים המוכרים ממגילת אסתר, שמתגלים לילדים כמשהו חדש. הם

קובעים, שנורית, אם תופיע, תהייה זרש, שתיתלה על עץ. נירה, שהצדיקה את נורית, אם היא לא תשתוק, תהייה המן. (כדאי לשים לב, כי כך משלימים הילדים את שלושת מנהגי החג: קודם שמענו שהם התחפשו בפורים, קיבלו משלוח מנות ושמחו בסעודת פורים. עכשיו אנו שומעים שהם עומדים "ליישם" את המפגש עם סיפור המגילה וגיבוריה.)

השינוי הרביעי הוא יוצא דופן וממנו מתחילה הדרמה העיקרית בחמש מערכות:

1. במרחק מה מהם הזדקרה דמות משונה, ספק דחליל ספק ליצן, שקראה בקול משונה לאביתר. אביתר היה מחופש לשודר ים, תחפושת שיש בה הטרמה אירונית לגורלו בהמשך, ויהיה לה גם תפקיד חשוב בהמשך העלילה. הוא היה בטוח שזו נורית ויצא כהרגלו לכיוון הפחדנית.
 2. משעברו חמש עשרה דקות ואביתר לא שב, החלה החבורה, המתבטאת בלשון סלנגית, לתהות מה קורה שם.
 3. והנה צץ לידם "אביתר" המחופש כשודר ים ובקול משונה ציין: "שם – נורית! בואו! נלך להרכיב!" בדיעבד נבין, שבשל התחפושת ובשל נמרצות הדיבור ותוכנו, המתאימים לאביתר מנהיגם, האמינו הילדים שהוא זה העומד לפנייהם וכהרגלו מזרז אותם גם הפעם להתעלל בנורית.
 4. הילדים מסתערים במכות על הדחליל, שאותו חשבו לנורית, ותיאור פעילותם הוא דינמי, מלא קריאות ומלא שמחה, והוא מנוגד לחלוטין למצבם הסטאטי, העצוב והמשעמם, שבו הם היו נתונים קודם לכן באותו יום.
 5. הילדים נדהמים לגלות את אביתר הגדול בתוך תחפושת הדחליל, כשהוא "חבוט, ומרוט ושרוט, בוכה ומתייפח", ואת נורית הקטנה פושטת את תחפושת שודר הים של אביתר, וחושפת כלפיהם פרצוף שחור וטור שיניים "לגלגניות עד אין קץ..".
- הקורא, המתועל על ידי הכותרת, יודע, שנורית תנקום. בחלק הראשון הוא יודע מה הדבר שיעורר בה את הרצון לנקום. בחלק השני הוא כבר יודע מה הייתה הנקמה.
- החלק השלישי מסביר לאחר זמן, כיצד הצליחה נורית הקטנה לנקום באביתר, שחשב עצמו לגדול. אפשר לראות שהיא פעלה בחוכמה יתרה:**
1. היא תכננה מראש את כל תוכנית הנקמה; 2. היא פעלה במהירות וביעילות; 3. היא גרמה שכל החבורה תסייע לה בנקמתה, ובעצם בכך נקמה גם בהם.
- הסיום מתמצת את תוצאות מעשיה: 1. הכירו בה כבת-חיל; 2. היא הפכה לדברית לילדי הכפר וראשונה לכל מבצע 3. אביתר, כהמן במגילה, בא על עונשו והפך כנראה בעל כורחו ל"נושא כליה" של נורית, שהיא עכשיו, כמו מרדכי במגילה, "על הסוס".
- הסיפור, למעשה, הוא סיפור של מהפך:**
- א. בגורלה של נורית: מילדה חלשה נרדפת על לא עוול בכפה, היא הופכת, לאחר שבאה על גמולה, לחזקה ולמבוקשת; ב. בגורלו של אביתר: מבן חזק ומתעלל שלא בצדק הוא הופך, לאחר שקיבל את עונשו, לבן חלש שהתעללו בו ג. בתפיסת הילדים את נורית מזלזול להערכה.
- כזכור, "מהפך" הוא עיקרו של הסיפור ההיסטורי, זה שהתרחש לעם ישראל בפורים. לזכר מהפך זה אנו פושטים כל שנה בחג הפורים את בגדי היומיום ומתחפשים למשהו אחר. המהפך הוא גם עיקרו של סיפור זה, שהתאפשר והצליח גם בזכות התחפושת ובחסותה.
- נעיר, כי המהפך כאן בסיום הוא כה קיצוני, שהוא עשוי להיראות לא אמין.

אבל הוא נושא את המסרים הסמויים של היצירה: כל מעשה רע, כמו התעללות, צפוי לעונש. אחד מסוגי העונשים הוא נקמה בדרך של "מידה כנגד מידה", דהיינו כפי שהתעללת, יתעללו בך. לפי הסיפור הזה, דרך זו של ענישה היא יעילה ומשיגה תוצאות טובות.

הקורא מוזמן לחשוב: האם הוא מקבל מסר זה בשלמותו? האם תמיד ענישה בדרך של נקמה משיגה תוצאות טובות? האם הנקמה היא הדרך הבלעדית לעצירת המעשים הרעים? האם אין דרכים אחרות?

כמה מילים על מגדר

פורים, חג התחפושות, מאפשר לבחון התנהגות שונה, שאינה אופיינית לדמות מסוימת. כאן מאפשר הסיפור החלפת תפקידים מגדרית, אך עם זאת, חשוב לציין כי נורית משתמשת באמצעים דומים לאלו של אביתר, ושבהם הוא השתמש קודם נגדה. היא "מסדרת" אותו ומשפילה אותו, בהציגה אותו בעליבותו בפני כולם. היא פותרת את בעייתה בכוח ורוכשת לעצמה עמדת כוח בקבוצה. נקודת המפתח כאן היא בשתיקת הקבוצה (ובשיתוף פעולה שמתוך שתיקה והסכמה) בעת ההתעללות המתמשכת בנורית. הקבוצה הולכת עם החזק ואינה מפעילה שיקול דעת מוסרי! הסיפור מצביע על אופייה של הקבוצה, שאינה מגינה על הפרט החלש בתוכה (בנות, נכים, עולים חדשים), ואינה יוצאת נגד המתעלל. גם בחברה הבוגרת אנו שומעים שוב ושוב על התעללות בנערות ונשים, אך החוק מחייב היום לדווח על כך מיד ולפעול להפסקת הפגיעה.

לתלמידים: האם אתם מסכימים עם פעולתה/תגובתה של נורית? האם היתה דרך אחרת לפעול? מה למדו מכך הילדים האחרים על הדרך שבה אפשר להגיע למעמד בכיתה?

הצעות לפעילויות נוספות:

1. שערך על פי הכותרת מה יהיה האירוע המרכזי בסיפור?
2. לסיפור שלושה חלקים: כתבו בקיצור נמרץ מה אירע בכל אחד מחלקי הסיפור.
 - א. ההווי של חבורת הילדים בחג הפורים:
 - ב. אירוע המיוחד שאירע באחד מימי פורים:
 - ג. סוף דבר – הסברים לתוצאות האירוע:
3. האם נכון לתאר את נקמתה של נורית כדרך הנקראת "מידה כנגד מידה"?
4. מה דעתכם, האם ענישה בדרך של נקמה משיגה תמיד את מטרתה?
5. מהן הסכנות בנקמה?
6. מה דעתכם, האם הדרך שנורית פתרה בה את הבעיה היא הדרך היחידה לעשות זאת? הסבירו.

הערה למעשירים את השפה:

לשאלה 1. א. השאלה מעולם החי – להתנפל, להסתער מתוך צרחה ולמהר לחטוף את האוכל, כדרכו של העיט. ב. השאלה מעולם הספנות – ירכתיים הם החלק האחורי של אונניה או סירה, ובהשאלה ירכתי מגרש המשחקים או ירכתי החצר. ג. השאלה מעולם בעלי המקצוע, נוטר – שומר, מאבטח.

חג הפסח זמן חרותנו (עמ' 248)

פסח / ד"ר יהושבע בנטוב

ליל הסדר הוא הטקס העתיק ביותר, שהעם היהודי חוגג באינטנסיביות רבה, זה שלושת אלפים שנה. אף שחלו שינויים בטקס החג – תחילה היה "פסח מצרים", לאחריו "זבח פסח" של תקופת המקרא, ואחר כך היתה קריאת ההגדה בימי הגלות; גם היום אנו מקפידים לקיים את מצוות ליל הסדר. בישראל ובארצות אחרות, היהודים – גם אלה שאינם שומרי מצוות – כולם תולים חשיבות רבה בסדר הפסח. כולנו מכירים את התכונה בבית ובמשפחה לקראת הסדר, את עריכת השולחן החגיגי, את ההתכנסות המשפחתית, את צלילי המנגינות לפיוטי הסדר, את צעירי המשפחה המצליחים לשאול בפעם הראשונה את הקושיות, את גניבת האפיקומן ועוד. ההוראה לקיים את ליל הסדר, כבר נזכרת בתורה, ושם נאמר כי ליל הסדר יהיה בחודש הראשון (בתורה נחשב ניסן לחודש הראשון):

"בארבעה עשר לחודש, בין הערביים, פסח לה" (ויקרא כג, 5).

1. על כל אדם לחגוג את החג כאירוע אישי: "בכל דור ודור, חייב אדם לראות עצמו, כאילו הוא יצא ממצרים" (מתוך ההגדה של פסח).
2. על ראש המשפחה לנהל את חגיגת פסח, בתור אירוע חינוכי: "והגדת לבנך ביום ההוא" (שמות יג, 8).

3. ליל הסדר, הוא לילה שכל אדם מישראל מוכרח להתנסות בו, בחוויית החירות. פועל יוצא מכל האמור לעיל הם טקסי החג למיניהם.

הישיבה היא ישיבה מרווחת (הסבה) – ישיבה של בני חורין; כל אחד משתתף בקריאת ההגדה. ארבע הקושיות הן פתיחה לאירוע חינוכי שבו התשובות ניתנות על פי רמתו של השואל; נושא השיחה הכללית, הוא היציאה מעבדות לחירות – חירות אישית וחירות לאומית גם יחד. הזיכרון הקולקטיבי מעביר לבנים את משמעותם של שלושת סמלי החג: פסח, מצה, ומרור.

הצעה לתכנון ההוראה למדור "פסח"

עולם השיח של המקורות היהודיים:

1. פסוקים מן התורה.
2. קטע מההגדה של פסח.
3. "במה עלינו לדקדק", סיפור חסידי.

עולם השיח של תקשורת המונים:

שירי חירות בכלא דמשק.

מטרות: הבנת משמעות הפסוקים מן התורה. השוואה בין התורה להגדה בנושא פסח, משמעות "והגדת לבנך" בסיפור "במה עלינו לדקדק", הצד החברתי בחג הפסח.

במה עלינו לדקדק / סיפור חסידי (עמ' 253)

"במה עלינו לדקדק" הוא סיפור קצרצר שבא ללמד את הקוראים על חשיבות היחסים שבין אדם לחברו.

בסיפור, רבי ישראל מסלנט אינו יכול לפקח על כשרות המצות. הוא מבקש מתלמידיו למלא את מקומו ולפקח. התלמידים מבקשים לקבל מהרב הנחיות ברורות על מה עליהם להקפיד, כדי שהמצות יהיו כשרות. תשובתו של הרב אינה צפויה. הוא לא מדבר על הכשרות אלא על החשיבות העליונה למתן יחס אנושי לעלובי החיים. הסיפור בנוי על הפער בין שאלת התלמידים, שלהוטים להקפיד על כשרות המצות, לבין הרב, שמעמיד במקום ראשון במעלה את היחס לחלשים ולסובלים בחברה. אמנם הקפדה (דקדוק) על כשרות המצות לפסח חשובה, אבל חשוב ממנה יחס הכבוד לאישה שלשה את העיסה במאפייה – ענייה היא ואלמנה.

בהלכה כתובים דינים מפורטים ממה להיזהר ועל מה להקפיד בזמן אפיית מצות כשרות לפסח. כגון: להשגיח שהבצק לא יתפח, שעובי המצות יהיה בהתאם לדין, שלא יימצא פרור חמץ במאפייה ועוד. אכילת מצות כשרות לפסח היא מצווה השייכת לקבוצת המצוות שבין אדם למקום. אפשר לבקש מהתלמידים להביא דוגמאות למצוות פסח שבין אדם למקום ובין אדם לחברו.

דוגמאות למצוות שבין אדם למקום:

לא ייראה חמץ בכל מושבותיך; אכילת מצות; איסור אכילת חמץ; קריאת ההגדה בליל הסדר ועוד.

דוגמאות למצוות שבין אדם לחברו:

כל דכפין, כלומר כל מי שאין לו האפשרות לחגוג את ליל הסדר כהלכתו, מוזמן לבוא ולהשתתף בו; "קמחא דפסחא" או בעברית "מעות חיטים" – כסף לקניית קמח חיטים למצות; צריך לגבות מהקהל תרומה בשביל קניית צרכי חג הפסח לעניי העיר בימים הראשונים של חודש ניסן. אפשר להפנות את התלמידים לאינטרנט כדי שילמדו בעצמם את משמעות המצוות.

הצעות לפעילות:

1. שערו, מדוע צריך הרב להשגיח על אפיית המצות לפסח?
2. א. מה שאלו התלמידים?
ב. למה התכוונו בשאלתם?
3. מה ענה הרב?
4. מה הוא המסר של הסיפור?

יום הזיכרון לשואה ולגבורה (עמ' 254)

הצעה לתכנון ההוראה למדור: "יום הזיכרון לשואה ולגבורה"

יחידה א' - שואה

עולם השיח של הספרות:

1. "מרים אמא קטנה" מאת פרדריקה מזיא
 2. "אולי גם בשבילך כוכב אדוני?" מאת אידה ווס
- מטרות:** הבנת הרובד הגלוי והסמוי בסיפורים; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת של חלקים מהסיפור.
- מיומנויות:** כתיבת תשובות ענייניות, האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

עולם השיח העיוני:

1. חוק סימון היהודים
2. "לא יכולתי ללבוש את הטלאי" // מתוך יומנו של יצחק רודאשובסקי
3. "על הטלאי הצהוב" מפי ילדים

יחידה ב' - גבורה

עולם השיח העיוני

1. "הפרטיזנים נלחמו נגד הכיבוש הנאצי" מאת גדעון רפאל בן מיכאל
 2. "חיי פרטיזן יהודי" מאת שגיא כהן
- מטרות:** הבחנה בין טקסט מידעי לכתבה.
- מיומנויות:** כתיבת תשובות ענייניות, האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. כתיבת סיפור בגוף ראשון

עולם השיח של הספרות

"שיר הפרטיזנים" מאת הירש גליק

הערה: אפשר שתלמידים מתקשים יקראו ויעבדו רק על הכתבה "חיי פרטיזן יהודי" ביחידה השנייה.

מרים – אמא קטנה / פרדריקה מזיא (עמ' 257)

זהו סיפור עצוב על שני ילדים בתקופת מלחמת העולם השנייה. המספרת הייתה בתקופה ההיא אחות־מטפלת באחד ממעונות הילדים, שטיפלו בילדים יתומים. זאת משום שבתקופה קשה זו ילדים רבים איבדו את הוריהם ונשארו ללא קורת גג. חלק מהם הצליחו לשרוד באורח פלא בכוחות עצמם, אבל אחרים לא הצליחו, והגיעו למצבים קשים של רעב, חוסר אונים ומוות. המספרת נזכרת בסיפור זה בשניים מן הילדים שטיפלה בהם: ילדה ואחיה התינוק. כשמצאה אותם היו תשושים מרעב ומקור, מזוהמים מימים רבים של נדידה מחוץ לבית. היא לא זוכרת את שמותיהם. היא חושבת ששם התינוק היה משה, ולכן היא ממציאה לאחותו את השם "מרים". בכך היא קושרת את סיפורם לסיפור המקראי על משה רבנו. ההקבלות בין הסיפורים:

- * בשני הסיפורים נפגעים אנשים המתגוררים כמיעוט בארץ השייכת לעם אחר. בסיפור המקראי – העברים גרים במצרים. בסיפור שלפנינו היהודים גרים באירופה, בפולין.
- * בשני הסיפורים קם שליט שרוצה להשמיד את המיעוט הזר.
- * בשני הסיפורים נפגעים גם הילדים.
- * בשני הסיפורים עומדים ילד וילדה קטנים בני משפחה אחת כגיבורים במרכז הסיפור: אח ואחות.

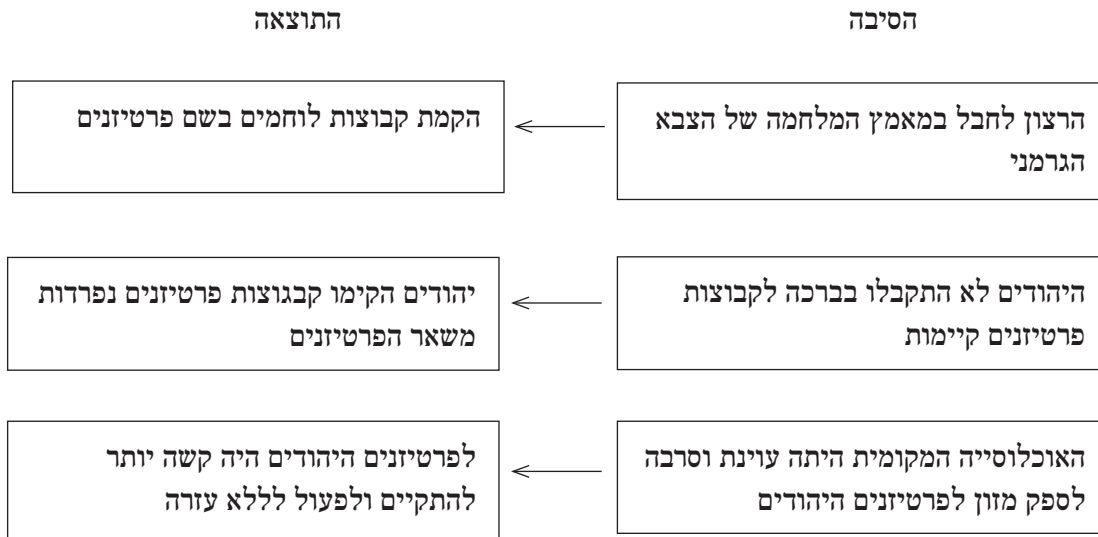
בספר שמות, האח משה הונח בתיבה, ואחותו מרים שמרה עליו. גם בסיפור שלפנינו האם מניחה את התינוק בזרועותיה של הבת ומבקשת ממנה להציל אותו. הילדה כמו הופכת לאמו של התינוק. שומרת עליו, מטפלת בו, מאכילה אותו.

אולם בין שני הסיפורים יש גם הבדלים רבים:

- במצרים בני ישראל כונו "עברים". המושג "יהודים" עוד לא היה קיים.
- באירופה הגרמנים רדפו בעיקר את היהודים, אבל הם כבשו את כל אירופה, הוציאו להורג אזרחים רבים בני הארצות הכבושות והשמידו גם מיעוטים נוספים, כגון צוענים, שחורים, הומוסקסואלים, חולי נפש ועוד.
- במצרים העברים היו עבדים. באירופה חלק מהיהודים היו אמנם עניים, אבל אחרים היו אמידים ואפילו עשירים. חלקם היו דתיים, וניהלו אורח חיים יהודי־מסורתי, אבל חלק אחר היו משכילים, בעלי מקצועות חופשיים ועוד.
- במצרים העברים לא היו עם לפני שמשה קיבץ אותם יחדיו, הוליך אותם במדבר והכיר להם את ה', האל המונותאיסטי שלו נשבעו אמונים במעמד הר סיני. באירופה היהודים היו במשך שנים ארוכות עם מיוחד במינו: עם ללא ארץ.
- אחד ההבדלים החשובים בין הסיפורים הוא שבספר שמות התינוק משה ניצל על ידי בתו של פרעה, המלך הרע והפך למנהיג העברים. הוא זה שהציל את העבדים העברים והוציא אותם ממצרים. ואילו בסיפור שלפנינו התינוק וגם אחותו לא ניצלו. הם נרצחו, כמו מאות אלפי ילדים אחרים בתקופת השואה.

הפרטיזנים לחמו נגד הכיבוש הנאצי (עמ' 264)

זהו טקסט המאורגן בדגם סיבה ותוצאה ואפשר לסכמו בעזרת התרשים שלהלן.



שיר הפרטיזנים / הירש גליק (עמ' 267)

השיר חובר במקור בידיש ותורגם לעברית על ידי אברהם שלונסקי. הוא נכתב ב־1943, בעיצומה של מלחמת העולם השנייה, ע"י הירש גליק שהיה פרטיזן ומשורר. השיר המבטא עוז רוח, נחישות וגבורה הפך מייד להמנון המחתרת של גטו וילנה. אחר כך גם הפך להמנון לאומי של יהודים ברחבי אירופה ובארץ ישראל.

השיר בן 5 בתים, כאשר הבית האחרון והבית הראשון כמעט זהים זה לזה ומהווים מעין מסגרת לשיר כולו.

השיר כתוב בגוף ראשון־רבים. כלומר הדובר שלו הוא בעצם קבוצה של דוברים. בבית הראשון ובבית האחרון של השיר הדוברים הללו פונים ישירות אל נמען כלשהו ומבקשים ממנו: "אל נא תאמר 'הנה דרכי האחרונה'".

המסר שקבוצת הדוברים מבקשת מן הנמען לא לומר הוא בעל תוכן שלילי ופסימי. הנמען מיואש, משום שהוא מאמין כי הדרך שבה הוא הולך היא דרכו האחרונה. במלים אחרות, הוא חושב שהוא הולך לקראת מותו.

הייאוש של הנמען מועצם ע"י ידי הביטוי המטפורי המצוטט מפיו בהמשך המשפט: "את אור היום הסתירו שמי העננה".

מבחינה ליטראלית (כלומר מבחינת המשמעות הפשוטה) – הכוונה היא לכך שהיום מאוד מעונן. העננים המכסים את השמיים כה כבדים, סמיכים ואפורים עד כי אור השמש אינו נראה לעין. אבל כמוכך שזוהי שורה מטפורית, שכוונתה לבטא חוסר תקווה וייאוש.

בתרבות המערבית האור מייצג בד"כ חיים שמחה, תבונה, אמת ואופטימיות, ואילו החושך מייצג את

היעדרם של כל אלה: את המוות, המסומל לרוב על ידי הצבע השחור. הדבר מתבטא גם בסמליות של עונות השנה: האביב, שבו השמש זורחת והאור רב הוא עונה של לידה, פריחה והתחדשות. לעומת זאת הסתיו והחורף שבהם השמש נסתרת מאחורי מסך עננים מסמלים בדרך כלל קמילה, קיפאון ומוות. נקודה מעניינת היא כי אותם דוברים, המבקשים מן הנמען שלא לחשוב ולא לבטא מחשבות שליליות, מיואשות ופסימיות כגון אלה, מסכימים איתו במידה רבה שהמצב קשה. הניגוד ביניהם אינו כל כך גדול כפי שאפשר היה לחשוב. הם אינם סותרים את טענתו לגבי העובדות – גם הם סבורים שכרגע המצב קשה (הדבר יתבטא ביתר פירוט בכתים הבאים בשיר). אבל הם מבטיחים לנמען שאליו הם פונים כי בעתיד המצב יהיה טוב יותר: "זה יום נכספנו לו עוד יעל ויבוא", כלומר היום שאנו מצפים ומתגעגעים לו, יום הגאולה מן הסבל והייסורים – עוד יגיע. וכשזה יקרה – הם מבטיחים – אנחנו עדיין נהייה כאן וקולנו יישמע בקריאה "אנחנו פה!".

הקריאה "אנחנו פה" בסוף הבית הראשון מובילה את הקוראים לשלושת הבתים הבאים, שבהם מופיע פירוט של המצב הקשה לצד דברי עידוד וקריאה לנהוג באומץ. שלושת הבתים הללו בני ארבע שורות כל אחד, והתקווה מעורבת בהם בייאוש:

בבית השני הדוברים מתארים את ייסוריהם הרבים. הם שותפים לנמען המיואש בכאבו ומתארים את עצמת הכאב על ידי הגזמה (היפרבולה) מרחבית: "מארץ התמר עד ירכתי כפורים". כלומר המרחב שבו מתרחשים הייסורים הוא גדול ועצום ומשתרע מן הארצות החמות, אלה שעצי תמר צומחים בהם, ועד ארצות הכפור. המרחב הענק הזה ממחיש את גודלם העצום של הכאב (מכאובות) והייסורים.

אבל הדוברים אינם מרשים לעצמם ליילל ולבכות, ולא נשארים זמן רב במצבם המיואש. בהמשך הבית הם מתנערים מן הכאב ומנסים להתעודד: הם מסבירים שהמוות למעשה לא כל כך מפחיד אותם. זאת משום שגם אם ימותו – מותם יהיה רק גופני. רוחם לעומת זאת תישאר איתנה. במלים אחרות הבית זורם ממצוקה ("אנחנו פה במכאובות וייסורים) לתקווה ("הלא ינוב עוד עוז רוחנו בגבורה").

בבית השלישי המבנה שונה: הוא מתחיל בנימה אופטימית, בתקווה ובהבטחה לעתיד "עמוד השחר על יומנו אור יהל". שימו לב: שורה זו היא מענה ישיר לשורה שקראנו בבית הראשון, בה הנמען מתלונן כי העננים הקודרים מסתירים את אור השמש. הדוברים בבית השלישי מבטיחים: השחר עוד יעלה וישפוך מחדש אור. הקדרות והחשכה יתפזרו, ואור חדש יזרח עלינו ועל חיינו.

הדוברים והנמען מדברים אם כן באותה שפה, ושני המשפטים הללו משוחחים זה עם זה. כמוכן העובדה שהדוברים משתמשים במטפורה המגיעה מאותו עולם מושגים כמו הנמען מעידה אף היא על הקרבה הרבה בינם לבינו.

לעומת זאת בהמשך הבית הדוברים בכל זאת חוזרים לאפשרות שהסוף הטוב אולי לא יגיע: "אך אם חלילה יאחר לבוא האור" הם אומרים. כלומר הם מכינים את עצמם ואת הנמען שלהם, וגם את הקוראים לאפשרות שאולי האור הנכסף יאחר – יגיע כשכבר יהיה מאוחר מדי, ואולי לא יגיע בכלל.

אך גם כאן הם אינם שוקעים בייאוש. גם למקרה כזה יש להם פתרון המבטא אומץ ועוז רוח: במידה ואנחנו כבר לא נהייה כאן כדי להרעים במצעדנו "אנחנו פה!" (כפי שהובטח בבית הראשון) – השיר הזה ימלא את מקומנו. השיר – כך הם מבטיחים – לא ימות, אלא יעבור מדור לדור.

בכך ישרת השיר שתי מטרות:

האחת – הוא יהווה עדות לסבל של הדוברים, לכאבם ולמותם.

השנייה – הוא יימסר במתנה מן הדוברים הסובלים לדורות הבאים, ויהפוך לסיסמה של אומץ וגבורה.

הבית הרביעי של השיר ממשיך לעסוק באותו נושא – הנושא הארס-פואטי.

ארס־פואטיקה – יצירת אמנות העוסקת בעצמה. בעיקר יצירות ספרות המתארות כתיבה או יצירה ספרותית. הדוגמה המובהקת לרומן ארס־פואטי: דון קיחוטה, שגיבורו להוט אחרי קריאת רומנים ואף מעצב את חייו על פי הרומנים שקרא.

דוגמאות נוספות לארס פואטיקה:

”איך שיר נולד” – יונתן גפן.

”פזמון ליקינתון” – לאה גולדברג

חשבו גם על סרטים על סרטים, סדרות טלוויזיה על סדרות טלוויזיה, ציור על ציור, צילום על צילום ועוד.

אפשר לבקש מהילדים לחפש בבית ולהביא לכיתה דוגמאות של ציורים או צילומים כאלה. בית זה עוסק כולו בשיר עצמו, ב”שיר הפרטיזנים”. הוא מתאר אותו כשיר מיוחד, שנכתב לא בדיו, אלא ”בכתב הדם והעופרת”. ”שיר הפרטיזנים” אינו ”שירת ציפור הדרור והמרחב”, כלומר לא שיר טבע נעים המתאר חופש ושירת ציפורים. להפך, זהו שיר לוחמים (פרטיזנים – לוחמים בצבא לא סדיר הפועלים נגד כוחות כיבוש).

שירם של הפרטיזנים הלוחמים הינו חלק מעולם מלחמתי, שבו הדם נשפך והנשק יורה כדורי עופרת.

מעניין במיוחד: אמנות ארס־פואטית נתפסת לעתים קרובות כמתעניינת בעיקר בעצמה. אך בשיר שלפנינו, למרות שהוא עוסק במידה רבה מאוד בעצמו – השיר נטוע לגמרי בעולם שבו הוא נכתב ומבטא אותו, את הרגע ההיסטורי הקשה שהביא לכתיבת השיר. בכך הוא בעל מבט כפול: החוצה (אל העולם) ופנימה (אל השיר עצמו, אל כוחו של המעשה האמנותי).

בבית הרביעי מתעצמת הקריאה לבחור בגבורה, ולהעדיף אותה על פני התבוסה והייאוש. השיר מזמין את קוראיו לא להרים ידיים, ובמקום זה לאחוז בנשק. המצב הקשה שב ומתבטא כאן במטפורה (קירות הבתים, המסמלים את גבולות עולמנו – קורסים).

התגובה הנאותה שהשיר מציע כפולה:

א. לשאת נשק ולהילחם (אקדח בידם)

ב. להמשיך לשיר ביחד

רק התגובה הכפולה הזו – הלחימה המלווה בשירה – תבטיח למעשה שהעתיד יהיה טוב יותר. בין אם הדוברים בשיר נמנעם ישרדו ובין אם הם יהרגו במלחמה, השיר יישאר אחריהם, יספר את עלילות גבורתם, ויעודד את הדורות הבאים. בכך ישיגו הפרטיזנים את מטרתם ומותם, גם אם יקרה, לא יהיה סתמי ומיותר.

שאלות שאפשר לשאול:

1. מיהו אותו נמען שהדוברים פונים אליו? האם הוא אדם הנמצא מחוץ לקבוצת הדוברים? ואולי הוא בעצם אחד מהם? אולי באמצעותו הדוברים בעצם מתארים את עצמם ואת רגשותיהם?
מצד אחד – יש כאן שיחה בין דוברים (גוף ראשון רבים) לנמען יחיד (“אל נא תאמר”). מצד שני – הוא מלא ייאוש, והם מלאים עזוז וגבורה.
אבל מצד שני כפי שראינו יש קירבה רבה בין הנמען לדוברים:

* גם הוא וגם הם שרויים באותו מצב של מצוקה
* גם הוא וגם הם חולקים עולם מושגים דומה (חושך ואור)

– מדוע אם כן יש לדוברים צורך להעמיד דובר חיצוני לכאורה?
סיבה אפשרית: אולי לא נוח להם להודות בתחושות המצוקה והייאוש שלהם עצמם. לכן הם אינם מספרים על עצמם כמי שחשים זאת, אלא משייכים את התחושות השליליות הללו למישהו אחר.

2. האם השיר באמת נשאר כדי לספר לדורות הבאים על גורלם של הדוברים?
כמובן שכן. הם אולי מתו במלחמה, ואולי הצליחו לשרוד והמשיכו לחיות. אבל בכל מקרה לשיר, ליצירת האמנות, יש תמיד יכולת לשרוד הרבה יותר מאשר אדם חי. אמנים כמו מיכלאנג'לו, ליאונרדו דה־וינצ'י, משוררים כמו שייקספיר וכדומה כבר מתו מזמן, אבל יצירות האמנות שלהם עדיין קיימות ומעוררות את התפעלותם של דורות רבים.

• האם הייתם רוצים שיזכרו אתכם בעוד מאתיים שנה? בזכות מה?
האם קרה לכם שהייתם מיואשים לגמרי ובכל זאת התעוררתם והתחזקתם? האם הכוח הגיע אליכם מבפנים – ואולי מישהו או משהו עזר לכם לצאת מהמשבר? האם קרה לכם ששיר, סיפור, סרט, משחק מחשב או סדרת טלוויזיה עזרו לכם ברגע קשה?

יום הזיכרון לנופלים במערכות ישראל (עמ' 268)

הצעה לתכנון ההוראה למדור: "יום הזיכרון לנופלים במערכות ישראל"

עולם השיח של הספרות:

1. "הרעות" / חיים גורי
2. "אחי אחי" / רעיה הרניק

מטרות: הבנה שהכוונה בשם השיר ובתוכנו לאחוות הלוחמים - המסירות איש לרעהו בקרב.
מיומנויות: האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה. קריאה מפרשת בהנגנה המתאימה.
קריאת ספר שלם: "אח בוגר" מאת אורי אורלב.

שיר הרעות

המורים יכולים לקרוא פרטים על השיר ב: הרעות - ויקיפדיה.
בראשית השיעור מוצע להאזין לשיר בזמרשת או ביוטיוב.
הטרמה: המורים ישאלו את התלמידים מה ידוע להם על מלחמת העצמאות ויספרו פרטים רלוונטיים על המלחמה הקשה שהתחוללה בנגב להדיפת הצבא המצרי שהגיע עד לגשר עד הלום ליד אשדוד, ועל הנופלים. את השיר כתב המשורר חיים גורי, לקראת סוף מלחמת העצמאות. הוא לחם בקרבות חזית-הדרום בגדוד השביעי, בחטיבת הנגב.

הצעות לשיחה ולכתיבה

1. א. מהו נושא השיר?
ב. מי הם הדוברים בשיר?
ג. אל מי פונה הדובר בשיר?
2. מצאו את השורות הרומזות שמחיר הדמים של המלחמה בנגב היתה קשה מנשוא.
3. מהי האווירה בשיר?
4. א. חשבו מדוע מהללים הדוברים את הרעות?
ב. כיצד מאניש המשורר את הרעות?
5. מה מאפשר לדוברים בשיר לחייך?
6. האם המנגינה מתאימה לאווירה בשיר? הסבירו.

יום העצמאות (עמ' 276)

יום העצמאות / ד"ר יהושבע בנטוב

הדלקת המשואות היא הטקס המרכזי של יום העצמאות. כל שנה בוחר מרכז ההסברה את הנושא שעל פיו ייבחרו שנים-עשר מדליקי המשואות – כמספר שבטי ישראל. הטקס פותח את החג, ומדינת ישראל מיוצגת בו בממלכתיותה: מדליקי המשואות מייצגים את ריבוי פניה של המדינה, יושב ראש הכנסת מייצג את הרשות המחוקקת, נושאי הנסים של צה"ל מייצגים את כוחות הביטחון, ועל כל אלה נוספים הדגל, וההמנון.

האש הבווערת, הלפיד הדולק, והניצוץ שלא כבה – סמל קדום ביהדות. בטקס שכתב ח"נ ביאליק ליובל הכ"ה של העיר תל אביב, הוא אומר על האש: "מכבשן האש יצא אבינו הראשון, אברהם, לקרוא בשם אלוהים... הלפיד אש נכרתה הברית הראשונה, ברית בין הבתרים, בין אבינו זה ובין אלוהיו, וגם לאבי נביאנו, למשה, האם לא נגלה אליו אלוהים בתוך הסנה הבווער באש ואיננו אוכל – סמל הנצח לעם ישראל? תורתנו גם היא ניתנה באש, ובלפידים, והיא כולה אש שחורה, על גבי אש לבנה." (ח"נ ביאליק, "איכה יירא את האש", שירים, מהדורה מדעית [ב] עמ' 230).

גם טקס המשואות הוא טקס בן אלפיים שנה, והוא מתואר במשנה(במסכת ראש השנה סדר מועד). בימי בית שני נהגו להשתמש במשואות שבראשי ההרים, בתור שיטת תקשורת מהימנה להודיע מתי מסתיים ומתחיל החודש. החישוב של הימים וראשי החודשים היה חיוני לקיום המועדים והחגים בזמנם. ואומרת המשנה: "כיצד היו משיאין משואות? מביאים כלונסאות של ארז ארכין, וקנים ועצי שמן, ונעורת של פשתן וכורך במשיחה. ועולה לראש ההר ומצית בהן את האור, ומוליך ומביא ומעלה ומוריד, עד שהוא רואה את חברו, שהוא עושה כן בראש ההר השני. וכן בראש ההר השלישי." (מסכת ראש השנה, פרק ב, משנה ג). המילה משואות, פירושה כאן אבוקות, לפידים אשר בעזרתם היו מודיעים מתי מתחדש החודש. היו שמים אותם על מוטות ומביאים מקלות של עץ ארז, ובעזרת חבל (משיחה) היו כורכים בראש המטה, שבירי גבעולים של פשתן (נעורת) הבווערים היטב. והיו עולים לראש ההר, ומציתים את הלפידים, והר אחד היה רואה שנדלקו המשואות בהר האחר, והיה מדליק את המשואות שלו, וכך הלאה. היו מתחילים בהר הזיתים בירושלים, ומשם ממשיכים אל סרטבא, ומשם אל גריפינא וגו'... "עד שהיה רואה כל הגולה לפניו כמדורת אש."

טקס המשואות קושר את העם לתולדותיו, בימים ההם בזמן הזה. מדליק המשואה חווה חוויה אישית הקשורה אל החוויה הלאומית באמצעות הלפיד הבווער – סמל לאור שאינו כלה. מרגשת מאוד היא עדותו של הסופר דן בניה-סרי, יליד ירושלים.

הצעה לתכנון ההוראה למדור: "יום העצמאות"

יחידה א' – טקס הדלקת המשואות

עולם השיח של הספרות:

טקסט מרכזי: "הלפיד היתום" מאת דן בניה סרי.

טקסט נלווה: "סבתא אסתר'ה מדליקה משואה" מאת אלה דור-און

מטרות: הבנת הרובד הגלוי; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; קשרי הזמן בסיפור; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת; התייחסות לאמצעים ספרותיים: ביטויים ציוריים ואמצעים ספרותיים בשיר. הסמל בסיפור. חלקי הסיפור.

מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות, האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

יחידה ב' – התקווה והתגשמותה

עולם השיח העיוני

1. "כיצד הפכה התקווה להמנון" / ד"ר דוד שחר.

2. "מדינת ישראל היא מדינת הלאום היהודי"

מטרות: התייחסות לפתיח. הבנת המושג: מדינת לאום, בירור חוזר של המושג דמוקרטיה.

הערה לשיר של אלה דור-און – סבתא אסתר'ה מדליקה משואה, בשיר בא לידי ביטוי הקשר שבין העבר להווה. הדוברת היא נכדתה של סבתא אסתר'ה, אשר נבחרה להדליק את המשואה ביום העצמאות לזכר גיבורי המחתרת ולזכר הניצולים ממחנות ההשמדה. הדוברת המתבוננת בסבתה, ומנסה לתאר את מחשבותיה בזמן הדלקת המשואה. העבר וההווה משמשים בשיר בערכוביה. מצד אחד, ההווה המוכר לנו, ממרקע הטלוויזיה: תפילת החזן, השירה של מקהלת הילדים, צלילי התזמורת של צה"ל, ומשב הרוח בדגלים. מצד אחר, זיכרונות הסבתא ומחשבותיה, הקולות האחרים שהיא שומעת, והמזכירים לה ימים אחרים, ימים נוראים. השיר מסתיים בנימה אופטימית. גאוות הנכדה, וגאוות האומה, נתונות לסבתא, ששרדה מאש המשרפות, והיא מדליקה את "אש התקומה".

הערות והארות לעבודה בכיתה

לפני קריאת השיר, אפשר לשוחח על הדפוס הקבוע של הדלקת המשואות: מתי מתקיים הטקס? היכן הוא מתקיים? מהי התוכנית הקבועה של הטקס? כמה משואות מדליקים, ומדוע דווקא מספר זה? לאחר קריאת השיר אפשר לעסוק באחת או יותר מהשאלות האלה:

- מדוע, לדעתכם, בחרו בסבתא אסתר'ה להדליק המשואות?
- בזמן הדלקת המשואות חולפים מראות במוחה של סבתא אסתר'ה.
- מה היא רואה בחוץ? מה היא רואה בפנים, בזיכרון, כמחשבה, ברגשות?
- מה בשיר שייך לעבר של סבתא אסתר'ה, ומה שייך להווה?
- "ואני מביטה בה גאה" – שערך, על מה גאה הנכדה בסבתא אסתר'ה?

הלפיז היתום / דן בניה-סרי (עמ' 279)

זהו סיפור אישי מרגש ומלא רגשות.

זהו סיפורו של הסופר דן בניה-סרי, והוא נסב על התחושות והמחשבות, שניעורו בו בעת אירוע יוצא דופן בחייו האישיים: עלייתו, ולפיד בידו, להדליק משואה בערב יום העצמאות ה-45 למדינת ישראל.

הדובר הבוגר, הכותב את סיפורו בגוף ראשון, מספר כאן למעשה סיפור בתוך סיפור:

1. סיפור מסגרת, המכיל את הסיטואציה המרגשת של הדלקת המשואה;
2. סיפור פנימי, שממנו עולה הסיבה העיקרית להתרגשות, והיא קשורה בדמות אביו ז"ל.

בפתיחה לסיפור המסגרת מביא הסופר את הדברים הרשמיים, שנשא לפני הציבור טרם הדלקת המשואה.

לדברים אלו נוסח קבוע וקצר, שכל מדליק משואה מתבקש להיצמד אליו:

1. הוא מתחיל בהצגת עצמו: "אני, דן בניה-סרי, סופר ילד ירושלים, בן בתיה ויוסף סרי."
2. ציון הפרט בחייו, שבזכותו הוא נקרא להדליק את המשואה בשם הרבים, שפרט זה משותף להם; הפרט הזה הוא נפילת אביו במלחמת העצמאות.
3. סיום: משפט נוסחי אחיד המשותף לכל מדליקי המשואות: "מתכבד להדליק משואה זו..."; ההמשך של משפט זה, "לתפארת מדינת ישראל", אינו מצוטט כאן.

הסופר ממשיך בהכללה, המפרטת איך מרגיש כל אחד ממדליקי המשואה ב"שעה מפעימה" זו: לצד "הסיפור היבש", כלומר תולדותיו המובאים לפני הציבור, נמצא אצלו "סיפור הלב", ובו תפילות, חלומות ודמעות שעמם נולד ועמם צמח. הביטוי החיצוני ל"סיפור הלב" הזה הוא היד הרועדת, שמחזיקה בלפיד המדליק את המשואה. הסופר משתמש בביטוי "רעשה היד", שמשדר התרגשות גדולה ויותר מרעד רגיל. משפט הקישור בין סיפור המסגרת לסיפור הפנימי הוא: "על אחת הדמעות, אותה בכיתי בליל המשואות, אתוודה – אבי ז"ל." כפי שנראה, אף שהדמעה לכדה מוזכרת כאן, נוגע הסיפור הפנימי, "סיפור הלב", לא רק בדמעה, אלא גם בתפילה וגם בחלום.

עובדת נפילתו של האב במלחמת העצמאות כבר נמסרה בפתיח של סיפור המסגרת. עתה, כשמתחיל הסיפור הפנימי, נוספת העובדה, שהוא נפל כחייל. תוספת זו משדרת בסמוי את תחושת הגאווה שחש המספר הבוגר כלפי אביו.

דמות האב, העולה מהסיפור הפנימי, היא של אדם צנוע, שעבד לפרנסת משפחתו כחנווני, ועבד קשה והרבה מאוד. מזווית הראייה של הדובר כנער, שהיה רק בן אחת-עשרה כשנפל אביו, נראה אביו כאדם שמעולם לא רטן על מר גורלו; בבית הכנסת הוא נשמע לו כמתפלל למען ילדיו ואשתו, ואילו על עצמו לא ביקש דבר.

כבר מיד אחרי מותו גילתה לו האם את "סוד תפילתו האמיתית" של האב, תפילה להגשמת חלום שלא התממש: האב לא רצה להיות חנווני, והתפלל לאלוהים שישחרר אותו מעט מצער הפרנסה, כדי שהוא יוכל לממש את רצונו לשבת ולכתוב סיפורים על שולחן המטבח, שכנראה, היה השולחן היחיד בבית. האם מאפיינת את האב באפיון ישיר: "בעל נשמה של משורר". מתוך סגנון דיבורה של האם נראה, כי גם לה נשמה של משוררת: "הפרנסה שברה את רוחו, ועמה גם את שולחן המטבח, שנותר יתום מן הסיפורים."

הדברים של האם על חלמו הבלתי ממומש של האב, מובאים כציטוט ישיר, ונשמעים לנער היתום כ"צוואה

יתומה", כמוהו. אבל נראה, שהם שהניעו אותו כבר אז לנדר נדר ול"גאול" את הצוואה מיתמותה, כלומר "להמשיך במקום בו (האב) לא התחיל מעולם, ולכתוב מלבו הבוכה (של האב) סיפורים".

כשבגר מילא את הנדר: הוא כתב ופירסם סיפורים, שהקנו לו מעמד של סופר מכובד, וכפי שראינו בפתיח, כך, כסופר, הוא גם הציג את עצמו.

למעשה, הוא היה צריך להרגיש סיפוק והנאה על שמילא את צוואתו הבלתי כתובה של אביו, והגשים את החלום, שאביו לא יכול היה להגשימו.

אבל מסתבר, כי עדיין לבו שלו זועק, כי הוא רוצה להודות לאביו "על המילים, על הנשמה ועל תפילתו לאלוהים שנענתה, לבסוף, בילדו". מתוך הניגוד – זעקה של הבן, ואבן שותקת של מצבת האב, נבין מדוע לב הבן זועק, ומדוע אינו חדל מלזעוק כל העת.

הבן אינו זוקף לזכותו את הצלחתו כסופר, אלא הוא זוקף אותה לזכותו של אביו. משמע, הבן ירש מאביו לא רק את הייעוד ואת הכישרון הטבעי ואת הנפש השירית למלא את הייעוד, אלא הוא ירש ממנו גם את הצניעות. כמו כן, אנו מגלים את החינוך הטוב שקיבל בבית: הוא יודע להעריך את הקניין הרוחני שקיבל מאביו ויודע גם לומר לו תודה עליו בכל עת.

הדובר חוזר לסיפור המסגרת ומרחיב אותו: לא רק היד רעדה אצלו, אלא גם ברכיו כשלו בעת החזקת הלפיד. אבל נוכח אש האבוקות ריחפו למולו פניו המפויסים של אביו, ונראה לו לבן שאביו קיבל את תורתו. הקורא מבין, שהפיוס של האב הוא גם עם עצמו וגם עם בנו, והוא תוצאה הן של מנחת הסיפורים שהוגשה לו על ידי הבן והן של הגאווה שלו כאב בכנו הסופר, שקיבל מכל עם ישראל את הזכות ואת הכבוד להדליק את המשואה לתפארת מדינת ישראל.

כותרת הקטע היא "הלפיד היתום". המילה "יתום" גם חזרה בקטע בצורות שונות: השולחן יתום, הצוואה יתומה, הילד התייתם. כל אלו הם מהווים בעצם השלכה מטונימית ליתמותו של הדובר. בסיום הקטע נאמר: "הלפיד שוב אינו יתום". האנשת הלפיד פירושה, כי לפנינו לא רק הלפיד הקונקרטי, שאחז הדובר בידיו, אלא הוא הלפיד המטפורי, לפיד הרוח והלב, שמקשר, קישר ויקשר לעד, בין השניים: האב ובנו. מתוך ניסוח משפט הסיום נבין: לפיד זה לא היה יתום כל זמן שהאב היה חי. הוא התייתם במות האב, שנפל למען המדינה. עתה כשהבן מדליק את המשואה בלפיד זה לתפארת המדינה, ולאורו כמו חוזרים לתחייה, ולו רק בדמיונו של הבן, פניו המפויסים ומקבלי התודה של האב, כמו חוזר הלפיד לקדמותו, והוא שוב אינו יתום.

הצעות למשימות נוספות:

1. האם הסיפור עצוב? שמח? או גם שמח וגם עצוב?
2. בסיפור שלפנינו יש למעשה שני סיפורים. הוא מתחיל בסיפור אחד וממנו הוא יוצא לסיפור נוסף ושוב חוזר לסיפור הראשון. לסוג כזה של סיפור קוראים סיפור בתוך סיפור.
 - א. הציעו כותרת לסיפור הראשון; הציעו כותרת לסיפור השני.
 - ב. לסיפור הראשון שהוא גם הפותח וגם המסיים, קוראים סיפור מסגרת.
 - ג. לסיפור השני קוראים הסיפור הפנימי, כי הוא נמצא בין שני חלקי סיפור המסגרת.

ב. השלימו את הטבלה:

סיפור פנימי	סיפור מסגרת	
		המקום בו מתרחשת הלילה:
		זמן ההתרחשות:
		מיהו גיבור הסיפור:

- ג. מה הקשר בין שני הסיפורים?
3. מה הוא הרגש של המספר בסיפור החיצוני?
ומה הוא הרגש העולה בסיפור הפנימי?
4. ספרו את הסיפור כסיפור יבש (ללא רגש). חשבו, איזה סוג מעניין יותר?
5. בסיפור לא נזכר במפורש שמשפחת הסופר חיה בעוני; אילו ביטויים בסיפור רומזים על כך?
6. "רק כשמת גילתה לי אימא את סוד תפילתו האמיתית"; על מה התפלל באמת האב?
7. מה קיבל הבן מתנה מאביו? צטטו מהסיפור והסבירו.
8. מדוע נראה לדובר שפני האב מפויסים? הסבירו.
9. מדוע הלפיד היתום שוב אינו יתום?
10. בסיפור תמצאו צירופים למילה לב. העתיקו.
זה הלב הזוכר

מה כוונת הצירוף שופך לבו?
אילו צירופי לשון אחרים עם המילה לב אתם מכירים?

11. במשפחתו של המספר עבר "לפיד" הכתיבה מהאב לבנו.
יש משפחות שבהן "מעבירים לפיד מדור לדור":
א. איזה לפיד תיקחו אתם מהמשפחה שלכם?
ב. גם בית הספר נושא לפידים. איזה לפיד תיקחו אתכם מבית הספר?
12. האם אתם מכירים טקסי העברת לפיד אחרים? מה הם מסמלים?

יום ירושלים (עמ' 286)

הצעה לתכנון ההוראה למדור: "יום ירושלים"

עולם השיח של הספרות:

טקסט מרכזי: "הצנחנים בוכים" מאת חיים חפר.

טקסט נלווה: "ירושלים" מאת רחל פרחי.

מטרות: הבנת הרובד הגלוי; התייחסות פרשנית להיבטים רגשיים; זמן הכתיבה במקאמה; קריאה מדויקת, מוטעמת ומפרשת. ייחודה של העיר לפי שירה של פרחי.
מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות, האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.

הצנחנים בוכים / חיים חפר (עמ' 288)

דברי עיון: ד"ר יהושבע בנטוב

יום ירושלים הוא החג החדש ביותר בלוח השנה העברי וראשיתו עם איחוד ירושלים במלחמת ששת הימים. (1967) הצנחנים בוכים מאת חיים חפר (עמ' 288) הוא שיר אשר נכתב בזמן אמיתי, היינו בימים של איחוד ירושלים, סוג השיר הוא מקאמה. המילה מקאמה דומה בצלילה ובהוראתה למילה מקום. ואכן יש קרבה בין שתי המילים. מקאמה היא מילה שאולה מערבית והוראתה סיפורים הכתובים בפרוזה מחורזת שהיו מספרים במושב השבט. המשורר והפזמונאי חיים חפר נהג לכתוב מקאמות בענייני היום. המאקמה המפורסמת ביותר שלו, הצנחנים בוכים, היתה לאחד מהשירים שמעלים אל תודעתנו את מלחמת ששת הימים.

התבנית של השיר הזו פשוטה, תבנית הסיפור המחורז, המקאמה. אך אין בו לא דברי ליצנות ולא אירוניה סמויה. יש בו התפעמות והתרגשות שהתעוררה באדם שצפה בחטיבת הצנחנים כובשת את העיר העתיקה בירושלים. כידוע, חיילי חטיבת הצנחנים אשר השתתפו בקרבות העקובים מדם בעיר העתיקה במלחמת ששת הימים הגיעו אל הכותל ועמדו שם נדהמים ובוכים.

במקאמה הזאת נשאלת שאלה רטורית והיא חוזרת בשיר ארבע פעמים: איך זה קורה? הקטע הראשון בנוי על אנפורה (מילה זהה בראשית כל שורה), הכותל.

הדבר יהיה ברור אם נערוך את שורות השיר:

הכותל הזה שמע הרבה תפילות

הכותל הזה ראה הרבה חומות נפולות

הכותל הזה...

הכותל הזה

הכותל הזה

הכותל הזה...

לכאורה הכותל ראה הכול. הוא ראה עצב וככי, הוא ראה את ההיסטוריה של האנושות עוברת לפניו, הוא ראה דמויות של בשר ודם ודמויות של אגדה, הוא ראה משוררים, מלכים וקיסרים קמים ונופלים... אך הוא לא ראה צנחנים בוכים.

הקטע השני נקשר אל התבנית הפותחת בשתי חזרות, "הכותל הזה", ועובר לתבנית מאוּחה על ידי וי"ו החיבור הקושרת את המשפטים בקצב הריצה, ו... ו... ו... המשפטים נהיים קצרים וקצובים. הכותל הניצב לפני החיילים "שטופי האבק" ו"צרוכי השפתיים" נוגע במקום עמוק בלבם של חיילי הצנחנים. במקום ששם מצוי הבכי והשיר. במקום ששם האגדה היא לרגע מציאות, ואלפיים שנות גלות נוגעות במציאות חייו.

ירושלים / רחל פרחי (עמ' 289)

השיר מתאר את ירושלים כעיר המקודשת לשלוש הדתות המונותיאיסטיות הגדולות: הנצרות, היהדות והאסלאם. שתיים מהן נוכחות בעיר (ובשיר) באמצעות צלילים, ריחות ומראות הקשורים לטקסים ולפולחן:

הנצרות – פעמוני הכנסיות קוראים למתפללים הנוצריים לבוא לתפילה.
האסלאם – המואזין מזמין את המוסלמים למסגד.

הפולחן הדתי מוזכר בשיר באמצעות חוש נוסף: הריח. שכן הלבונה היא צמח ריחני ששורפים אותו כדי שיפיץ את ריחו, יטהר ויקדש את מקום התפילה.

מעניין שדווקא היהדות, דתה הרשמית של מדינת ישראל, שירושלים היא עיר הבירה שלה, אינה מוזכרת בשיר באופן ישיר באמצעות תיאור חושי (שמיעה, ראייה, ריח).

מדוע בחרה הכותבת שלא לתאר את היהדות באמצעות קול אופייני, כפי שעשתה לגבי שתי הדתות האחרות?

היהדות מאופיינת בשיר באמצעות ציטוט מן המקרא דווקא כ"קול דממה דקה", כלומר שקט מיוחד במינו. השקט הזה קשור לכותל המערבי – אותן אבנים גדולות ועתיקות שאזוב צומח ביניהן. השיר אינו מעמיד מול הכנסיות והמסגדים את בתי הכנסת שבעיר, אלא את הכותל המערבי של בית המקדש החרב. השקט המיוחד שהשיר מתאר את ששורר שם, ברחבת הכותל.

יש בעיר אם כן שלוש דתות המאופיינות בשלושה צלילים: פעמונים, קריאת המואזין ודממה מקודשת. הביטוי "קול דממה דקה" לקוח מספר מלכים א (יט, 11-12). "קול דממה דקה" הוא לפי פסוק זה האופן שבו מתגלה האל, הקדושה, בעולם. דווקא בשל עוצמתו האל אינו מתגלה בקול רם ולא ברעש, אלא באופן מיוחד ומפליא, החורג מן הקליטה השכלית והגופנית של בני האדם.

מהו "קול דממה דקה"?

זהו ביטוי בעל אופי אוקסימורוני וסינסטטי כאחד.

אוקסימורון: תיאור בעל אופי של סתירה, אמירת דבר והיפוכו היוצרים יחד איחוד מפתיע בחידושו. "קול דממה" הוא מושג פרדוקסלי, המבטא בעת ובעונה אחת דבר והיפוכו, שכן יש בו גם קול, רעש, משהו ששומעים, וגם שקט ודממה, שניים אשר לכאורה אינם יכולים להתקיים יחדיו.

סינסטזיה: עירוב ומזיגה של רושמי החושים השונים לאחדות תחושתית אחת.

"קול דממה דקה" הוא ביטוי בעל אופי סינסטטי, המערב שני חושים: שמיעה (קול, דממה) וגם חוש המישוש (הדממה היא "דקה", כלומר לא עבה, כלומר בעלת נפח ניתן למישוש).

בניגוד לצליל הפעמונים, לריח הלבונה ולקריאת המואזין, האל היהודי הוא מופשט. הוא נמצא מעבר לחושים, מעבר להגיון הפשוט. הוא קיים באופן בלתי נתפס. אבל דווקא היעדרו מן החושים הופך את נוכחותו לרבת עוצמה הרבה יותר. קיומו אינו מוגבל לחושים האנושיים – הוא נמצא מעבר להם.

השיר אינו מתאר את היהדות באותו אופן שבו הוא מתאר את הנצרות והאסלאם. היעדרו של התיאור החושי, ה"דממה" של השיר בקשר לאופן שבו היהדות נוכחת בעיר ירושלים, והדגשת שונותה – מעניקים לה ייחודיות ועוצמה.

מבנה וסגנון

דומה כי גם בסגנונו בוחר השיר ב"קול דממה דקה". זהו שיר קטן, מעט המכיל את המרובה. בארבע שורות קצרות הוא מתאר בפשטות מצב קיים. שלוש הדתות קיימות בעיר, זו לצד זו. כל אחת ומאפייניה הייחודיים. למרות שונותן, העיר העתיקה מאפשרת לשלוש התפילות העולות ממנה, להישמע. כך גם השיר, מפנה מקום לשלוש הדתות, מאפשר להן להשמיע את צליליהן המיוחדים, ולשכון יחד, בשלום, זו לצד זו.

הצעות להפעלות:

1. מהם הקולות בשיר?
2. שאלה: האם אפשר היה להזכיר קולות האופייניים לתפילה היהודית? (למשל קול השופר, שירת החזן או אפילו מלמול התפילות עצמן בפי ציבור המתפללים, ריחם של ארבעת המינים [הדס, אתרוג] וכדומה).
3. שער: מדוע הדת היהודית אינה מתוארת בשיר באמצעות החושים?

שבועות (עמ' 290)

זהו חג מהתורה. עיון במקורות מגלה שתאריכו המדויק, ו' בסיוון, אינו מצוין בהם. קביעת המועד נעשתה אפוא על סמך המתפרש מתוך הכתוב על ספירת העומר: "שבעה שבועות, ועשית חג שבועות לה' אלהיך..." (דברים טז 9). מכאן גם שמו "חג שבועות".

בתורה הוא מופיע כחג חקלאי: חג "ביכורי קציר חיטים", ומכאן גם שמו הנוסף "חג הבכורים". מאחר שלפי המקור המקראי אירע מעמד הר סיני חמישים יום מיום צאת בני ישראל ממצרים, שהוא הזמן של חג השבועות, ניתן לו שמו הנוסף, "חג מתן תורה". (שמות כג).

בתפילה במחזור לחג השבועות הוא נקרא "חג השבועות זמן מתן תורתנו". בתפילה זו ת בנו, רוממתנו, וקידשתנו וקירכתנו לעבודתך, וקראת את שמך עלינו, "ותיטיש שבעה פעלים, המתייחסים למעשיו של האל למען עם ישראל באותו מעמד: בחרת אותנו, רצין לנו ה' אלוהינו באהבה מועדים לשמחה וזמנים לששון."

בחג זה קוראים את מגילת רות, המתרחשת בזמן של קציר חיטים, זמנו של חג השבועות. רות היא גיורת ונעמי חמותה היא המגיירת. פסוקים ממגילה זו משובצים בשער זה. כל אחד משאר הטקסטים מתייחס בדרכו לאחד משמותיו של חג זה ולנושא הגיור, כפי שהוא מתקיים עד היום.

הצעה לתכנון המדרו "שבועות"

<p>יחידה א' - חג הקציר עולם השיח היהודי: מובאות מן התורה עולם השיח של הספרות: "שיבולת בשדה" מאת מתתיהו שלם מטרות: מיומנויות: כתיבת תשובות ענייניות, האזנה ממוקדת לדברי אחרים והשתתפות בשיחה.</p> <p>יחידה ב' - מתן תורה עולם השיח היהודי והספרותי 1. "מעשה בחבר" / מדרש תנחומא לשמות רבה 2. "שלושה סיפורים על גיור" / מתוך ספר האגדה ביאליק רבניצקי הערה: אפשר שתלמידים מתקשים יעסקו רק בסיפור הראשון מתוך "שלושה סיפורים על גירות וגיור".</p>
--

מעשה בחבר / מדרש תנחומא לשמות רבה (עמ' 293)

כדי להבין את סיפור המעשה הקצר שלפנינו כדאי להתוודע קודם כל למילה "פרקמטיא". זוהי מילה שהגיעה לעברית מן היוונית ומשמעותה "מסחר". בסיפור שלפנינו משמעותה גם "סחורה". ואילו המילה המשעשעת "פרקמטוטין" משמעותה "סוחרים".

כשהחבר בסיפור אומר לפרקמטוטין (לסוחרים) "פרקמטיא שלי גדולה משלכם" כוונתו לומר שהוא סוחר מוצלח יותר, ושיש ברשותו סחורות שוות יותר.

הסיפור מעמיד זו לעומת זו שתי צורות חיים, המשקפות שתי השקפות עולם שונות זו מזו: האחת חיי מסחר (פרקמטיא) והשנייה חיים שעיקרם לימוד תורה. עיקרם של חיי המסחר – הפרנסה. העוסקים במסחר משתדלים לקנות בזול ולמכור ביוקר, וכך מרוויחים את כספם. מטרתם העיקרית היא להתעשר, משום שהם מעוניינים בחיים הטובים במובן הגשמי של המילה: מזון טוב, בגדים יפים, בית מהודר וכדומה. העוסקים במסחר נחשבים אנשים "העומדים עם שתי רגליים על הקרקע", מציאותיים ומעשיים מאוד.

(המלים "פראקטי" או "פרגמאטי", כלומר "מעשי" גזורות כמובן מן המילה "פרקמטיא"). לעומת זאת חיי התורה אינם עוסקים ברובד הגשמי, אלא ברובד הרוחני של החיים. הלומדים תורה אינם עובדים ואינם מתפרנסים. הם עצמם יושבים בישיבות ומעיינים בספרי קודש, הוגים בתורה, מתפללים

ומתפלפלים. עול פרנסתם מוטל על אחרים – בני משפחה בדרך כלל. לימוד התורה שהם שקועים בו עוסק לעתים קרובות בנושאים תיאורטיים ולא בעניינים מעשיים. והלומדים מעריכים ומוערכים לא על פי כמות הכסף או הרכוש שצברו בחיים: התכונות המוערכות כאן הן שכל חריף, זיכרון, ידע, בקיאות והתמדה.

תוספות:

במשך שנים רבות היהודים בגולה העריכו מאוד גברים שבחרו בדרך התורה – כלומר הם לא יצאו לעבוד, ובמקום זה למדו תורה בישיבות. הציונות העבירה ביקורת על אורח החיים הזה, שנחשב כ"לא יצרני" וראתה בו רעה חולה. התנועה הציונית עודדה את כל הגברים לצאת לעבודה, רצוי במלאכת כפיים. אחת מיצירות הספרות החשובות העוסקות בנושא זה היא "המתמיד" של ביאליק. השיר מתאר את חייו של נער ישיבה הדבק בלימוד התורה בכל נפשו ובכל מאו, למרות הקושי העצום. בשיר ניכרת גם הערצתו של ביאליק לאורח החיים הזה – וגם הביקורת שלו עליו.

גם בתקופתנו מתקיים במדינת ישראל ויכוח סביב אורח החיים המפנה עורף לעולם הפרנסה ומתרכז בלימוד תורה. זאת משום שגם כיום חלק מתושבי מדינת ישראל, דתיים חרדים, אינם עובדים אלא לומדים תורה בישיבות. עול פרנסתם מוטל על המדינה, כלומר על האזרחים שכן עובדים ומשלמים מסים. אפשר ליצור דיון בכיתה האם זה ראוי או שכדאי להפסיק מנהג זה שנקבע עוד בקום המדינה.

הסיפור שלפנינו מציג עמדה חד משמעית בעד דרך אחת – לימוד התורה – ונגד דרך המסחר. הטענה המרכזית שהוא מעלה היא שה"סחורה" שרוכש לומד התורה היא בעלת ערך הרבה יותר גדול מזה של הסחורות הגשמיות. סחורות גשמיות (כגון מזון, בגדים, חפצים וכדומה) באות והולכות. רגע אחד הן כאן – וברגע השני משהו יכול לקרות להן והן נעלמות. ואילו תורה שלמדנו נשארת ברשותנו כל עוד אנו בחיים.

דיון

שאלה: חשבו על דרכים שבהן סחורות יכולות להיעלם.

תשובות אפשריות:

1. אסונות טבע – כגון רעידת אדמה, הוריקן או שיטפון עלולים להשאיר אנשים בלי בית ובלי רכוש.
 2. אסונות הבאים מיד אדם – כגון שריפה, שוד, גניבה, רמאות.
 3. פגעי זמן – סחורות גשמיות עלולות להיפגע גם בכל מיני דרכים אחרות: להישבר, להיסדק, להתפורר, להעלות עובש וכדומה.
- לעומת זאת ידע והשכלה הם "רכוש" עמיד יותר. הם קיימים כל עוד האדם קיים משום שהם "קניין רוחני", שאינו מתכלה כל עוד הגוף קיים. העוסקים במסחר הם אם כן בעלי עושר חומרי, שיכול ללכת לאיבוד, ואילו לומדי התורה הם בעלי עושר פנימי, שהוא עמיד יותר.

הרחבות:

- בעידן שאנו חיים בו, העידן הקפיטליסטי המתאפיין על ידי מדדים חומריים-כספיים, גם עושר רוחני נחשב רכוש. המושג המשפטי "קניין רוחני" מעיד על כך. כוונתו היא כי אם אדם המציא דבר

מה, או למשל כתב ספר או תסריט לסרט, לסדרת טלוויזיה וכדומה – אסור למישהו אחר להשתמש ברעיונות הללו מבלי לשלם לו.

- לפעמים העושר הרוחני של אנשים מסוימים נשארים גם לאחר שהם עצמם חדלו מלהתקיים. למשל רעיונותיהם של פילוסופים ושל חשובים ממשיכים להעסיק בני אדם גם אחרי מותם. וכך גם פרי רוחם ודמיונם של חכמי דת, סופרים, אמנים וכדומה.

הפעלה:

מנו שמות של אנשים המוכרים לכם בזכות העושר הרוחני שלהם למרות שכבר אינם בין החיים. דוגמאות אפשריות:

סוקרטס, אפלטון, חז"ל, הרמב"ם, ליאונרדו דה וינצ'י, מיכלנג'לו, מוצרט, בטהובן, ביאליק, רחל, לאה גולדברג ("דירה להשכיר"). דן פגיס ("הביצה שהתחפשה") ועוד.

שלושה סיפורים על גיור / מתוך ספר האגדה (עמ' 294)

בסיפורים שלפנינו הקוראים פוגשים בשלושה נוכרים שבאו להתגייר. יש משהו משותף לשלושתם – כל אחד מהם מציב תנאי להתגיירותו.

א.

בסיפור הראשון מסופר על נוכרי אחד שבא לשמאי ומבקש להתגייר, כדי ללמוד רק את התורה שבכתב. מדבריו אפשר להבין שהוא מזלזל במסורת התורה שבע"פ (המשנה והתלמוד). שמאי רואה בדבריו קנטור. הוא מבזה אותו ודוחה את בקשתו משום שאינו מוכן לגייר את מי שמבקש לעשות כן לא מהסיבה הנכונה.

בניגוד לשמאי הלל מתעלם מהזלזול שבדברי הנוכרי ובדרך חינוכית אותו לתת בו אמון. הוא מלמד אותו עניין עקרוני: כל לימוד מבוסס על מסורת ועליו ללמוד את התורה כולה.

ב.

בסיפור השני, פונה נוכרי אחר לשמאי ומבקש ללמוד את "כל התורה כולה על רגל אחת" ("על רגל האיש קצר רוח ואינו מעוניין ללמוד את התורה לעומקה. הוא מבקש לקבל על עצמו יסוד אחד בלבד שעליו נשענת התורה כולה. שמאי דוחה את בקשתו מכיוון שלפי תפישתו רק לימוד התורה כולה מאפשר גיור. המבקש מגלה פזיזות וזלזול בתורה ולכן שמאי דוחפו שמאי "באמת הבניין שבידו". יש המפרשים שאמת הבניין מסמלת את תכונת הדייקנות וחוסר הרצון להתפשר בעולם התורה. בדיוק כמו שהבנאי אינו יכול להרשות לעצמו לטעות ולו בסנטימטר אחד. ויש המפרשים שבמעשה זה רומז שמאי לנוכרי: כשם שהבנאי הטוב אינו מבסס את בניינו על יסוד אחד, וגם את התורה אי אפשר לבסס על כלל אחד בלבד. הנוכרי פונה להלל שנענה לבקשתו, מגיירו ומלמד אותו עקרון חברתי שהוא מרכזי ביהדות: "מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך". העיקרון אינו מופיע כלשונו בעשרת הדברות, תשובתו של הלל היא פירוש לפסוק "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא טו, 18). לאחר מכן שולח הלל את האיש ללמוד את כל התורה: "ואידך זיל גמור (זיל גמור = מילולית: לך וגמור אך כוונתו צא ולמד!).

הסיפור השלישי

בסיפור זה מסופר על נוכרי שמעוניין להתגייר משום שכל רצונו הוא ללבוש את בגדי הכהן הגדול כלומר להתמנות לכהן גדול. בעוד ששמאי מסרב משום שהעילה לגיור אינה רצינית, הלל מגייר אותו. ושולח אותו ללמוד כשלמד האיש את התורה והגיע למשפט: "והזר הקרב יומת" (במדבר א, 51) הוא שואל את הלל על מי נאמר המשפט? והלל מסביר לו שאפילו על דוד המלך שאינו משבט לוי נאסר להיכנס למשכן והגר מסיק שאם דוד המלך אינו יכול לשמש ככהן, על אחת כמה וכמה הוא הזר שהתגייר, לא יוכל לשמש בכהונה.

הסיפור מסתיים בפגישה בין שלושת הגרים המהללים את הלל שקרבם ליהדות ומגנים את שמאי על קפדנותו. הלל מתגלה בסיפור כמחנך ומורה סבלני המוביל את שלושת הגרים ללמוד תורה לשמה. סיפור התנהגותו של הלל בא ללמדנו עד כמה יכול אדם להשיג את מבוקשו אם הוא לא מתרגז, גם במקרה שאפשר לכאורה להצדיק את הכעס.

באשר לשמאי, האם אפשר לגנות את קפדנותו? מצד אחד, היו לו סיבות מוצקות שלא לגייר, אבל מאידך, אפשר לטעון כלפיו נגד יחסו העוין לגרים ועל כך שכעס עליהם ללא סיבה.

שיבולת בשדה / מתתיהו שלם

דברי עיון: ד"ר יפה בינימיני (עמ' 298)

בבית הראשון של השיר מפנה הדובר את מבטו אל שיבולת אחת בשדה, הכורעת מעומד גרעיניה ברוח, וממנה עובר מבטו אל כל שדה השעורים, העוטרת חג בשפע יכולה. כדאי לשים לב, כי המילה "שדה" יכולה להופיע בעברית גם בזכר וגם בנקבה, וכאן נבחר מין נקבה. מראה כזה מתגלה בארצנו בין חג הפסח, חג האביב, לבין חג השבועות, חג הקציר בראשית הקיץ

לשני הבתים אותה צורה חיצונית המתבטאת באותו מספר שורות ואותה החריזה:

א. השיבולת האחת – שש שורות.

1. השיבולת שופעת הגרעינים – שלוש שורות בחריזה א ב ג.
2. מלאות האור בסוף היום – שלוש שורות בחריזה ד ב ג.
- ב. זירוז הרבים לעבודת הקציר – שש שורות
1. קריאת הזירוז והסיבה: חג לקמה – ארבע שורות בחריזה א ב ג ב.
2. קריאה לקציר – חזרה על שורות הסיום של בית ראשון.

כדאי לציין, כי מתן צורה חיצונית קבועה למבנה השיר, אינו מאפיין את השירה המודרנית בת זמננו. גם אוצר המילים בשיר אינו זה השגור בפינו היום.

כמו כן, מן ההתפעלות המובעת בו מיפי התוצר החקלאי ומהזירוז לעבודה חקלאית, נושבת הרוח האידיאולוגית שנשבה בארץ בתקופה שבה נתחבר השיר, רוח שתאמה את תקופת חידוש החיים הלאומיים שלנו בארץ. לפי אידיאולוגיה זו, חג השבועות, יותר משואה חג מתן תורה, הוא חג עת הקציר – וכך אכן הוא נחוג, כחג חקלאי.

כדאי לשים לב, כי בשיר מדובר על שדה השעורים, ש"חרש לעומר מחפה", והדובר מזרז לקצור ולהניף ממנו "עומר".

מצוות הנפת העומר נזכרת בתנ"ך בספר ויקרא כ"ג, 10-11: "כי תבואו אל הארץ אשר אני נותן לכם וקצרו את קצירה, והבאתם את עומר ראשית קצירכם אל הכוהן. והניף את העומר לפני ה'". למצווה זו אפוא שורשים קדומים, שמקורם בחברה החקלאית. הקמה, שעליה פרנסתם האיכרים, נמצאת בשלבי הבשלתה האחרונים, אך עדיין אינה כשרה לקציר. היא נתונה אפוא לסכנות רבות שעלולות להיגרם לה על ידי כוחות הטבע, ומידי אדם. העומר הוא כמנחה מידי החקלאי לאל, כשהוא מצרף אליה את בקשתו, כי הוא ויכול שדותיו יהיו לרצון לפניו, וכל היכול אכן ייקצר וייאסף. לפי מסורת חז"ל, "עומר" הוא מידה של שעורים, שהן התבואה הבאה ראשונה לידי הבשלה בחודש ניסן. קציר העומר נעשה בחגיגות גדולה במוצאי ט"ו בניסן, יום טוב ראשון של פסח (מנחות, י', ג'). יום הנפת העומר נקבע ליום ט"ז בניסן, שהוא יום ראשון של חול המועד פסח. אף שחומרי השיר שלפנינו שייכים בעצם לחג הפסח, מקובל אצלנו לשיר אותו בחג השבועות, כאשר מגיעה עונת הקציר המלא של החיטים, ולכבוד כך יוחד השם: חג הקציר.

זרקור על יוצר / לאה גולדברג

בנספח לתוכנית הלימודים בחינוך לשוני מצוין שיש ללמד בכל דרג את אחד היוצרים בספרות. אנחנו מציעים לעסוק בכיתה ה' במשוררת לאה גולדברג ויצירתה לילדים. במקראה מצויים 4 משיריה וסיפור חייה. כמו כן, מומלץ להוסיף וללמד עוד 2 – 3 משיריה. ברשימת הספרים להוראה בכיתה (מתוך המעגל השני) מצויים שניים מסיפוריה לילדים: "ניסים ונפלאות" ו"מעשה בצייר". להלן דברי עיון על הספרים והצעות למשימות לתלמידים.

ניסים ונפלאות / לאה גולדברג (עמ' 28)

הסיפור **ניסים ונפלאות** מתרחש ב"תל אביב הקטנה", תל אביב כפי שהייתה לפני שנים רבות, לפני שהפכה לכרך הסואן והגדול המוכר לנו היום. גיבורת הסיפור היא סופרת הכותבת ספרי ילדים ורוב הסיפור מתרחש בשכונה שבה היא גרה ובסביבתה הקרובה. הקטנה, תל אביב כפי שהייתה לפני שנים רבות, לפני שהפכה לכרך הסואן והגדול המוכר לנו היום. גיבורת הסיפור היא סופרת הכותבת ספרי ילדים ורוב הסיפור מתרחש בשכונה שבה היא גרה ובסביבתה הקרובה. הסופרת גיבורת הסיפור היא בת דמותה של לאה גולדברג, מחברת הספר. ראשי התיבות של שמותיהן זהים (ל.ג., עמ' 33). היא מתוארת כאישה זקנה המתגוררת לכדה, ואינה מלככת במיוחד בצורתה החיצונית. שתי שיניה הקדמיות חסרות, היא סובלת מנזלת כרונית ומתעטשת לעתים קרובות ללא שליטה. כינויה בשכונת מגוריה הוא "דודה של שומאיש", ובתחילת הספר לא ברור אם זהו שם חיבה או כינוי גנאי. ואמנם, בתחילת הסיפור היא זוכה ליחס גרוע מצד השכנים וילדיהם. אחת הילדות אף מחברת עליה שיר מעליב, וכל ילדי השכונה נאספים מתחת לחלונה ושרים לה אותו כדי להרגיז אותה:

אל האף נכנס יתוש / מן האף יצא עיטוש / ...

אולם עד מהרה, בהמשך הסיפור, מגלים הילדים, ויחד איתם הקוראים, שלא כדאי להסתכל בקנקן – אלא במה שיש בתוכו. במלים אחרות, מתגלה שלמרות צורתה החיצונית, יש ל"דודה של שומאיש" תכונות טובות: היא אישה טובה, אוהבת אדם, פותחת את לבה ואת ביתה למי שזקוקים לעזרה. הסיפור

כולו מתאר כיצד היא מקדישה זמן, מרץ, כסף ומחשבה כדי לעזור לידידיה, שרובם ילדים. לא לחינם הילדים מכנים אותה "עצומה" ו"חברה'מנית" (עמ' 50).

הילדים בסיפור

הסיפור מעמיד זה מול זה שני סוגי ילדים. מן הצד האחד, "ילדים טובים", כאלה שגרים בבתי מסודרים עם הוריהם ויש להם כל מה שילד צריך: בית חם, הורים דואגים, אוכל וחופש לשחק. אלה הם ילדי השכנים יעקב'בלה, מרים ועוזי. הסיפור מתרחש בקיץ, והשלושה מבליים את זמנם בנעימים. הם משחקים, הולכים לים ובין השאר אוהבים לבוא אל "דודה של שומאיש" משום שהיא מחלקת להם שוקולד.

מן הצד השני מתוארים בספר ילדים אחרים, אלה שהשכנות מכנות "ילדי רחוב". זהו שם גנאי לילדים שאין להם בית מסודר ושהוריהם אינם מסוגלים לטפל בהם. ואמנם, נסים, שעל שמו נקרא הספר, ואחיו הקטן אליהו בן ה-4 אינם גרים באחד מבתי השכונה אלא ב"ליפט", בשכונת עוני מרוחקת משם (ליפט: ארגז עץ מרובע ששימש כבית למתיישבים הראשונים ולעולים חדשים עניים, שלא היה להם היכן לגור. ראו תמונה בסוף). לנסים ואליהו אין אבא, ואמם החולה מאושפזת בבית חולים. לכן נסים מסתובב ברחובות, מנסה למכור שרוכי נעליים כדי לפרנס את עצמו ואת אחיו הקטן. המספרת מוצאת אותו כשהוא נח ליד פחי הזבל שמאחורי ביתה.

הסיפור יוצא נגד הכינוי "ילדי רחוב", המייחס לילדים כאלה בהכרח תכונות שליליות. במקום יחס של איבה ורתיעה מהם הוא מציע לקרב אותם ולעזור להם. המחברת מאמינה שילדים אלה טובים מיסודם, לא פחות מילדים אחרים. לדעתה רק המזל שלא האיר להם פנים מביא אותם להסתובב ליד פחי זבל או ברחובות. אפילו אם מצבם מוביל אותם להתנהגות עבריינית של ממש היא סבורה שאפשר ואף צריך לעזור להם. בהקדמה לספר כותבת גולדברג לקוראיה הצעירים: "אולי, כאשר אתם תהיו גדולים, תצליחו לעשות כך שלא יהיו בארצנו ובכל העולם כולו הבדלים אלה בין ילד לילד, בין אדם לאדם. אני אפילו בטוחה שתצליחו, אם תשתדלו מאוד." (עמ' 6)

כדי להעביר את המסר הזה הספר יוצר איזון בין הילדים שנחשבים "טובים" לאלה הנחשבים "רעים". הילדים ה"טובים" אינם תמיד מלאכיים, והם מתנהגים לפעמים לא יפה. למשל הילדה מרים מחברת שיר מעליב על המספרת, הילד יעקב'בלה יותר מדי אוהב ממתקים, עוזי מתגרה בנסים בתחילת היכרותם, ועוד. מן הצד שני, גם בין הילדים האחרים יש "טובים" ו"רעים":

נסים הוא הילד המעניין ביותר בסיפור, והוא אחד מגיבורי הספר. כאמור, הוא משתדל לפרנס את עצמו ואת אחיו הקטן באמצעות מכירת שרוכי נעליים, אבל זוהי מלאכה שהוא אינו אוהב, וגם אינו מצליח בה במיוחד. לעומת זאת הוא ילד ידידותי ומוכשר מאוד, יודע לנגן ולחבר מנגינות במפוחית הפה שלו, ואוהב לחקות חיות. הוא חולם להיות שחקן קולנוע, כשיגדל. הסופרת מציעה לשני האחים לעבור לגור בביתה, עד שאמם תחלים ותשתחרר מבית החולים. אמנם בתחילת היכרותם נסים מתנהג אל המספרת בחוצפה, אבל מהר מאוד הוא מכיר תודה על מאמציה עבורו ומתגלה כילד מקסים. הוא מקבל את הצעתה הנדיבה והופך לאורח שלה ולידידם של ילדי השכונה.

לעומתו, יחיה, אויבו בנפש של נסים, הוא עברייני צעיר. יחיה בן ארבע עשרה בסך הכול, וכבר מנהיג כנופיית ילדים אותם הוא מנצל למעשי עבריינות כדי להרוויח כסף. הוא גם ילד אליים, שאוהב להתקוטט, וגורר את נסים ואת חבריו לתגרות רחוב.

אבל כאמור, המספרת אינה מסתפקת בעזרה לנסים. היא מתעקשת שאפשר לעזור גם לילדים כמו יחיה. היא רואה בו ילד שיתמותו והעובדה שאיש אינו דואג לו בעולם כולו אותו, גרמו למצבו. היא אמנם אינה מכניסה אותו לביתה, אבל היא דואגת לכך שהרשויות יעזרו לו. היא מסבה אליו את תשומת לבה של ידידתה, העובדת הסוציאלית, ויחיה אמנם נשלח לכפר נוער, בו הוא לומד מקצוע שממנו יוכל להתפרנס במקום ממעשי הגנבה מהם התפרנס עד כה.

דמויות מעניינות נוספות בסיפור

* נפלאות – קוף שברח מבעליו ושהמספרת מוצאת אותו על גג ביתה. בסוף הסיפור מתברר ששמו האמיתי הוא "מק", אבל הסופרת מכנה אותו "נפלאות", בעקבות היכרותה עם הילד נסים. יחד יוצרים השניים את הביטוי "נסים ונפלאות", שמשמעותו "הפלא ופלא". יחד עם ילדי השכונה מארגן נסים קרקס בו כולם מנגנים, רוקדים ומציגים את תעלוליו של הקוף הקטן.

* דוקטור כלומברוש – בעליו של הקוף מק. בסוף הסיפור הקוף חוזר לגור בביתו. הדוקטור גם מאמץ את משפחתו של נסים, וכולם עוברים לגור בביתו. אמם של הילדים מנהלת את משק הבית ונסים המוזיקאלי מגשים את חלומו ולומד אצלו נגינה בפסנתר.

בהקדמה לסיפור כותבת גולדברג כי תל אביב שבה מתרחש הסיפור השתנתה מאוד עם השנים, אבל דבר יסודי אחד לא השתנה "הילדים, גם אז היו דומים בכל לילדים של היום, והמבוגרים היו ממש כמו המבוגרים היום ורוב המשחקים היו אותם משחקים עצמם ומרכיב ענייניהם של האנשים היו אותם עניינים עצמם. ולצערי גם היום כמו אז ישנם עוד אנשים וילדים שחייהם קשים ומצוקתם רבה". הפעלה אפשרית:

האם באמת חייהם של אנשים וילדים בתקופה בה נכתב הספר (1954) דומים לחייהם של אנשים וילדים היום? ערכו רשימה של השווה והשונה בין חייהם של ילדים אז – להיום. היעזרו בהוריהם ובסבא ו/או סבתא כדי לברר איזה משחקים שיחקו אז, ואיך נראו חייהם של ילדים ומבוגרים באותה תקופה. האם צודקת גולדברג כשהיא טוענת שהרוב לא השתנה?

בסוף הספר מתארת "דודה של שומאיש" כיצד נשארה לבד בביתה לאחר שהילדים נסים ואליהו והקוף מק עברו לגור בביתו של דוקטור כלומברוש. היא חשה רגשות מעורבים. מצד אחד – שמחה, על כך שידידה הילדים, ובעיקר נסים, מצאו בית טוב לגור בו. מצד שני – עצב, על כך שנשארה לבדה. "מעולם לא נראה לי חדרי ריק כל כך [...] מעולם לא הרגשתי במידה כזאת שאני 'הדודה של שום איש'", היא כותבת.

שאלה: מה היא עושה כשהיא נקלעת למצב הזה? כיצד היא עוזרת לעצמה?

תשובה: היא מתיישבת ליד שולחן הכתיבה שלה ומתחילה לכתוב את הסיפור הזה.

שאלה: באיזה אופן כתיבת הסיפור מקלה על ברירותה? האם זהו פתרון טוב לדעתכם?

תשובה: נראה שהיא סבורה כי זהו פתרון מצוין עבורה. אנו יודעים זאת משום שהספר מסתיים במלים "הרי כאשר אני מספרת סיפור לילדים הם יודעים וגם אני יודעת שאני הנני הדודה שלהם. לא, איך אמר נסים? – לא דודה, אלא חברה של כולם".

הצעות לפעילויות:

1. ערכו את רשימת הדמויות שהכרתם בסיפור. כתבו במשפטים אחדים את התרשמותכם מכל דמות.
2. מיהי הדמות המעניינת ביותר בסיפור? מדוע בחרתם בה?
3. הסופרת יוצאת נגד השימוש בביטוי: "ילדי רחוב" – מדוע?
4. מה דעתה של הסופרת על הדרך שבה צריך צריך לקרב ילדים חסרי בית?
5. יש עצב וצחוק בסיפור. כתבו דוגמאות מהסיפור להוכחת היגד זה.
6. הדוברת בסיפור היא אישה בודדה ומבודדת. כיצד היא מצליחה לחבב את עצמה על הילדים הגרים בבניין?
7. חשבו על שמו של הספר. למי לדעתכם קרו נסים ונפלאות בסיפור שקראתם?

בראש ובראשונה לנסים כמוכן. מילד שמסתובב ברחוב וישן ליד פחי הזבל הוא מצא לעצמו בית טוב לגור בו ואפשרות ללמוד מוזיקה. הוא גם מצא בית טוב לאחיו ועבודה טובה לאמו. גם עבור האח והאם מה שקרה הוא פלא, נס.

גם למספרת קרו בסיפור הזה נסים ונפלאות. היא אמנם בודדה בתחילת הסיפור ובודדה גם בסופו, אבל בדרך העניקה הרבה מעצמה לאנשים אחרים, רכשה ידידים וגרמה לעצמה ולארים סיפוק רב. היא גם מצאה נושא מעניין וראוי לכתיבה, ובסופו של דבר כתבה את הספר הזה, שכבר שנים רבות קוראים אותו ואוהבים אותו ילדים רבים.

גם לקוף מק קרה נס בספר – הוא ברח מהבית מרוב צער אבל מצא אנשים טובים שטיפלו בו, ובסופו של דבר חזר אל ביתו ואל בעליו הראשונים. גם דוקטור כלומבראש זכה לנסים ולנפלאות: הוא אמנם איבד את בנו, אבל מצא את הקוף שלו, וגם זכה להכניס משפחה שלמה לביתו, לעזור להם ובכך לעזור גם לעצמו.

דברי עיון על "ניסים ונפלאות" / גדעון טיקוצקי

המשוררת והסופרת לאה גולדברג נולדה בשנת 1911 ונפטרה בשנת 1970. היא חיברה יצירות רבות לילדים ולמבוגרים, שהפכו נכסי צאן ברזל בתרבות הישראלית: הסיפורים "דירה להשכיר", "אֵיָה פלוטו" ו"המפוזר מכפר אז"ר", השירים "כובע קסמים", "מה עושות האיילות", "פזמון ליקינתון" ועוד. חלק מספריה איירה בעצמה.

את "ניסים ונפלאות" פרסמה לראשונה בשנת 1938 בהמשכים בעיתון הילדים הנפוץ בזמנה, "דבר לילדים". היה זה כשלוש שנים לאחר עלייתה ארצה (עברית למדה כבר בגולה, כשהייתה בת אחת-עשרה). בשנים ההן של המנדט הבריטי נהנה היישוב היהודי בארץ ישראל משגשוג כלכלי, ולכן כונתה תקופה זו במילה האנגלית לשגשוג, "פְּרוֹסְפֵּרִיטִי" – אך מנגד רווחה תופעת "ילדי ההפקר". ילדי ההפקר היו נוער שוליים, מאות ילדים ששוטטו ברחובות, חלקם משום שבאו מבתי הרוסים ונפלטו מבית הספר, חלקם משום שנאלצו לעבוד כדי לעזור בפרנסת משפחותיהם. רבים מילדי ההפקר עברו ברחובות כמוכרי עיתונים, צחצחו נעליים או מכרו שרוכי נעליים במחיר זעום.

נסים, גיבור הספר שלפנינו, הוא אחד מ"ילדי ההפקר". אין לו אב, אמו חולה ועליו לטפל באחיו הצעיר. לפרנסת המשפחה הוא מוכר שרוכי נעליים ומחפש את מזלו ברחובות תל אביב הצעירה (בשעת פרסום הסיפור מלאו לתל אביב כמעט שלושים שנה). פגישה מקרית משנה בהדרגה את חייו, ובזכות העזרה

שהוא מקבל מסביבתו הקרובה, נכנסים חייו לתלם ומשפחתו נחלצת ממצבה העגום. מה פירוש הביטוי "נסים ונפלאות" שבשם הספר? ובכן, כבר בימי קדם ציין ביטוי זה את הנסים ואת הפלאים שחולל האל (בעצמו או על ידי שליחיו), כפי ששרים בחנוכה: "על הנסים ועל הנפלאות אשר חוללו המכבים". בתקופה מאוחרת יותר השתמשו בביטוי זה לציון כל דבר מפליא או לא שגרתי, מעין קריאה: "נסים ונפלאות!". ואמנם אלה המילים הראשונות שיוצאות מפי המספרת, ברגע שהיא מבחינה בחברו החדש של הילד נסים – קוף שמצא. כך נכתב בספר: "נסים ונפלאות! – לחשתי מוכת השתוממות. ומייד עלה רעיון על דעתי, הרי אם נסים הוא שמו של ילד, יאה לקוף זה שבא אלי באורח פלא כי אקרא לו בשם 'נפלאות'" (עמ' 30). זהו אפוא מין משחק מלים: לאה גולדברג הפכה את הצירוף הלשוני המופשט לדבר־מה מוחשי, לשמות של שתי בריות בשר ודם. הספר שלפנינו יצא לאור לראשונה בשנת 1954, כלומר כשש שנים לאחר הקמת המדינה. לאה גולדברג הכניסה בסיפור משנת 1938 שינויים מסוימים שנועדו להתאימו למציאות של שנת 1954, כאשר ברקע העלייה ההמונית ארצה ופיתוח מוסדות הרווחה הממשלתיים. את הספר מעטרים אוריו של הצייר יחזקאל קמחי (1918–1994). אלה איורים עדינים בשחור־לבן, שמצד אחד ממחישים איך נראו הדמויות בעיני רוחו ומצד שני הם משאירים עוד מקום לדמיון הקוראים. גם בהם יש הרבה מרוח התקופה.

מעשה בצייר / לאה גולדברג (עמ' 193)

הרעיון המרכזי בספרה של גולדברג מופיע כבר בעמוד הפתיחה של הספר: העולם הוא פלא, והוא מלא עניין ויופי. כל מה שצריך הוא רק להתבונן סביב בתשומת לב, וכל הפלאים הקיימים הופכים מסמויים למראות הנגלים לעין.

הפלאים הללו אינם דווקא היוצא דופן או החורג מן השגרה, להפך. הפלא הגדול ביותר הוא מה שנמצא מתחת לאפנו, בקרבתנו, ברשותנו.

כל מה שעלינו לעשות כדי לחוות את פלא העולם הוא לעבור מאי התבוננות – להתבוננות. מחוסר תשומת לב לשגרה – לתשומת לב גדולה דווקא אל הפרטים המרכיבים את היום־יום. פשוט לשים לב לפרחים, לחיות, לאנשים, לנופים. מי שיעשה זאת, טוענת גולדברג, יראה בכל יום "מאה דברים נפלאים לפחות!".

שאר הסיפור הוא דוגמא למישהו שתחילה לא הבין זאת. גיבור הסיפור הוא אמן, צייר. מי שמקצועו הוא התבוננות. אבל רק אחרי זמן רב של חיפוש ונדודים אחרי חלומו הבין הצייר שכל מה שהוא מבקש נמצא בעצם כבר ברשותו.

הכוונה כמובן אינה רק לעולם החיצוני, אלא גם לעולם הפנימי. שהרי הצייר שבסיפור צייר נערה, שאת פניה המציא, או ראה אותם בחלום. היא לא דמתה לשום נערה קיימת. והצייר יצא לחפש אותה, תחילה בסביבתו הקרובה, ואחרי כן בארצות רחוקות וזרות. למרות החיפושים הממושכים – הנערה שצייר, זאת שהמציא או ברא, לא נמצאה בשום מקום. בסופו של דבר הצייר מבין שהיא פרי רוחו, פרי המצאתו, ולכן אין צורך לחפש אותה בעולם – היא כבר קיימת בנפשו, בעולמו הפנימי. היא אולי לא נערה בשר־ודם, אבל בנפשו היא ממשית לא פחות מכל נערה חיה.

בעקבות הבנה זו הצייר חוזר הביתה, אל הציור שצייר, אל הנערה האהובה, המצוירת, שחיכתה לו כל הזמן בביתו שבירושלים.

הסיפור משחק עם הביטוי "ללכת בעקבות החלום", שאנו רואים בו לעתים קרובות משפט נרדף לביטוי "להגשים חלום". בדרך כלל חלומותינו הם הדברים שמחוץ להישג ידינו. אנחנו לא חולמים, רוצים או מבקשים מה שכבר ישנו ברשותנו – אלא מה שאין לנו, מה שחסר. ואילו הסיפור של גולדברג מבקש לשנות את נקודת המבט שלנו: מהתמקדות בחסר להתמקדות ביש. מחיפוש אחרי מה שחסר, להתבוננות בשפע המרכיב את חיינו. החלום, אומרת גולדברג בסיפור הזה, נמצא בתוכנו. כל מה שעלינו לעשות הוא לשים לב: לשפע היופי והעניין המקיף אותנו, וליצירתיות האינסופית הקיימת בתוכנו פנימה. אם נדע לשים לב אל שני הדברים הללו נוכל להגשים את כל חלומותינו. אין צורך לחפש אותה בעולם – היא כבר קיימת בנפשו, בעולמו הפנימי. היא אולי לא נערה בשר-ודם, אבל בנפשו היא ממשית לא פחות מכל נערה חיה.

בעקבות הבנה זו הצייר חוזר הביתה, אל הציור שצייר, אל הנערה האהובה, המצוירת, שחיכתה לו כל הזמן בביתו שבירושלים.

הסיפור משחק עם הביטוי "ללכת בעקבות החלום", שאנו רואים בו לעתים קרובות משפט נרדף לביטוי "להגשים חלום". בדרך כלל חלומותינו הם הדברים שמחוץ להישג ידינו. אנחנו לא חולמים, רוצים או מבקשים מה שכבר ישנו ברשותנו – אלא מה שאין לנו, מה שחסר. ואילו הסיפור של גולדברג מבקש לשנות את נקודת המבט שלנו: מהתמקדות בחסר להתמקדות ביש. מחיפוש אחרי מה שחסר, להתבוננות בשפע המרכיב את חיינו. החלום, אומרת גולדברג בסיפור הזה, נמצא בתוכנו. כל מה שעלינו לעשות הוא לשים לב: לשפע היופי והעניין המקיף אותנו, וליצירתיות האינסופית הקיימת בתוכנו פנימה. אם נדע לשים לב אל שני הדברים הללו נוכל להגשים את כל חלומותינו.

הצעה לפעילות

1. ערכו רשימה של חלומות שהייתם רוצים להשיג (5-10 פריטים). כתבו איך לדעתכם אפשר להשיג אותם, מתי וכדומה.
2. כתבו רשימה של "חלומות" שכבר הגשמתם. האם אלה דברים שחלמתם פעם להשיג ועכשיו כבר יש לכם? ואולי אלה "חלומות" של מישהו אחר – שלכם כבר יש אותם?
3. כתבו במשך שבוע רשימה של 5 דברים משמחים שקרו לכם היום. האם אפשר להגדיר אותם כ"חלומות"? נמקו.

הצעות לכתיבה ולשיחה בכיתה

1. מה מציעה הדוברת לקוראים כבר בפתיחת הסיפור?
2. במה היה שונה הציור הלילי של הצייר משאר ציוריו?
3. בעמ' 18 מתואר הרגע שבו הצייר קם בבוקר והציץ בציור:

הנערה שצייר בלילה

"הוא מכיר את עיניה, הוא זוכר את פניה, הוא זוכר את קולה בדברה/ ועכשיו היא מולו, מבקשת דבר-מה."/

מה לדעתכם מבקשת הנערה?

מה סבור הצייר שהיא מבקשת? ומה היא מבקשת באמת?

תשובה אפשרית

הצייר מרגיש שהנערה מוכרת לו ממקום כלשהו. נדמה לו שהיא קוראת אליו ומבקשת ממנו שיבוא אליה, שימצא אותה. שיגלה מי היא. זאת הסיבה שבגללה הוא עוזב את ביתו ויוצא לנדודים בעולם. הוא מחפש את הנערה, נענה לקריאתה. אולי הוא חושב שימצא נערה אמיתית. אולי הוא רוצה להתאהב בה ולהתחתן איתה.

אבל בסופו של דבר הצייר מבין שהנערה נמצאת בו, בתוכו. לכן הוא חוזר לביתו, אל מקומו שלו, על מנת לחדש את ההיכרות איתה.

4. מדוע עזב הצייר את ביתו ויצא למסע?

5. היכן חיפש את הנערה?

6. א. איזו הרגשה היתה לו כשהסתובב בעולם?

ב. לאיזו מסקנה הגיע הצייר בסופו של דבר?

עם סיום הוראת יצירותיה של לאה גולדברג

- עם ספר על שפת הים
- שפת הילדים
- נסים ונפלאות
- דג הזהב
- על שלושה דברים
- מעשה בצייר

אפשר לעסוק בנושאים הבאים

1. כיצד באה לידי ביטוי היכרותה של המשוררת עם עולם הילדים בארץ, בשירים שלמדתם השנה?
2. כיצד מתבטאת רגישותה של המשוררת לסבלם של ילדים בספר "נסים ונפלאות"?
3. לאה גולדברג כתבה באופן משעשע ומצחיק. כיצד רואים זאת בספר "נסים ונפלאות"?
4. מה לומדים מיצירתה על עולמו של היוצר בספר "מעשה בצייר"?

הצעות נוספות לארגון הטקסטים במקראה

אפשר ללמד טקסטים בנושאים חברתיים במקביל לאירועים דומים שקורים בכיתה. כגון הצקה; השפלה; מכות; אי שיתוף פעולה בעבודת הקבוצה; חוסר רגישות לסבל הזולת והתגברות על קשיים.

יצירות עם יסודות הומוריסטיים

- בגדי המלך החדשים / הנס כריסטיאן אנדרסן
- אמיל והבלשים / אריך קסטנר,
- נסים ונפלאות / לאה גולדברג
- אימא של אסף כותבת מכתב / נירה הראל

דילמות מוסריות ביצירות ספרות

- מעשה נדיב / א' ד'אמיצ'יס
- הטוחן הזקן / אלפונס דודה
- מעשה בשני אמנים / מיכה יוסף בן-גוריון
- איך הפר הנחש את השבועה שנשבע לנשר? / ש' שפרה
- הדינר הגזול / י' בורלא
- בגדי המלך החדשים / הנס כ' אנדרסן
- ר' אלעזר והמכוער

המשל ויסודות משל בסיפור ובשיר

- שלוש מסננות / סוקרטס
- חמשת העיוורים / טולסטוי
- העיוור והמשותק / מישל פיקמל
- מעשה בשני אמנים / מיכה יוסף בן-גוריון
- איך הפר הנחש את השבועה שנשבע לנשר / ש' שפרה
- אומרים שחתולים / יונתן גפן
- היונה הלבנה כבר זקנה / יונתן גפן

טיפוח תרבות קריאה

על המורים לטפח קריאה עצמאית שוטפת של תלמידיהם. קריאה עצמאית תורמת להבנת הנקרא, להעשרתו של אוצר המילים הרבה מעבר לנלמד בכיתה, לאיות נכון, להבנת מבנה הלשון ולידע עולם. ככול שקוראים יותר עולה המיומנות האוריינית.

מועדון קריאה

על ההבדלים בהוראת סיפורים קצרים לעומת ספרים ארוכים

למרות קווי הדמיון המרובים בין הסיפור הקצר לספר הארוך, כדאי למורים לגשת להוראתם באופן שונה. שתי הסוגות מוגדרות כ"פרוזה", בשתייהן אפשר לדבר על סוגיות המאפיינות כתיבת פרוזה, כגון עלילה, עיצוב דמויות, דמות המספר/ת ונקודת התצפית, ייצוגים של דיבור, תהליך הקריאה והדינמיקה של רצף הטקסט, רקע אידיאולוגי היסטורי ו/או פילוסופי, פבולה וסוויט ועוד. עם זאת, אופי הקריאה בסיפור הקצר ובספר הארוך שונה, וכך גם הוראתם בכיתה.

קריאה בקול – בשני המקרים כדאי לקרוא בקול חלקים מתוך הטקסט. הקריאה בקול היא חלק חשוב מהוראת הספרות, אולי החשוב ביותר. היא מאפשרת לטקסט עצמו להשמיע את קולו, ולהגיע אל לבות השומעים באופן ישיר. זאת נוסף לפרשנות ולשיחה על אודותיו, וגם ללא כל קשר אליהם. בספר הארוך – מומלץ להכין מראש או להציע לתלמידים לבחור קטעים מתאימים לקריאה: הפתיחה, רגעי שיא בעלילה, קטעים המדגימים את הנושאים שיעלו בדיון ועוד. כדאי להפוך את הקריאה בקול לחוויה משותפת – לא רק המורה אלא גם התלמידים ישמיעו את הסיפור בקולם. זו חוויה שיכולה להתרחש לרוב רק בשיעור, ולא כדאי לוותר עליה. כמו כן, קיימים היום הקלטות וסרטונים מרובים של סופרים הקוראים מיצירתם. כדאי לחפש ולשקול השמעה של קטעים/ים מן היצירה בקולם של הסופרים, כחוויה בלתי אמצעית ולעתים אף מרגשת מאוד. הקריאות השונות יכולות להוות הזדמנות לדבר על כך שכל קריאה היא למעשה פרשנות על האופן שבו אנו "מוזגים את עצמנו פנימה", אל תוך היצירה, ועל מעמדו של "המחבר". האם קריאתו בהכרח "נכונה" יותר מזו של המורה או של התלמידים?

מבנה – ההתחקות אחר מבנה היצירה היא חלק בלתי נפרד מהבנתה. בסיפור הקצר קל יותר לעקוב אחר הקומפוזיציות, שהן לרוב פשוטות יותר ובכל מקרה קצרות יותר. לעומת זאת המעקב אחר המבנה בספרים ארוכים עשוי להיות מאתגר יותר. לכן כדאי לפעמים לשוחח על מבנה היצירה הארוכה טרם קריאתה, כהכנה המשרתת את הקריאה (זאת בלי לפגום כמובן בעלילה...). האם היא עשויה פרקים פרקים? מהו הציר שסביבו נשזרת העלילה? האם העלילה סיבתית ומשורשרת? האם היא מציגה את סיפורה של דמות אחת – או של דמויות אחדות? האם זו עלילה היסטורית-תקופתית העוקבת אחר סדר כרונולוגי של אירועים? האם זהו סיפור מסע? האם העלילה דרמטית או בנויה מסיפורי משנה שאינם מצטרפים בהכרח לסיפור-על אחד? וכדומה. במקרים מסוימים אפשר לבקש מהתלמידים לתמצת את

האירועים המתרחשים בכל פרק במשפט או שניים באוזני החברים. במקרים אחרים אפשר לבקש מהם להכין תרשים שמתאר את נתיב ההתפתחות של הקריאה. את רגעי השיא וכדומה.

הקריאה בסיפור הקצר דומה מבחינה זו לשהייה בחדר או בדירה: אפשר לשים לב לפרטי הפרטים של העיצוב, לכל רהיט או כלי, לצבעים ומרקמים. לעומת זאת הקריאה בספר הארוך דומה להתחקות אחר ארכיטקטורה של ארמון או קתדרלה: קיימים חדרים רבים, קומות, חדרי מדרגות, פרוזדורים המוליכים ממקום למקום, אולמות, עליות גג, מרתפים ועוד. תשומת הלב כאן אינה יכולה להיות נתונה כל העת לפרטים – או לא בעיקר לפרטים – אלא קודם כול לזרימה בין החלקים השונים ולעיצובו של המכלול. ברגעים מסוימים אפשר וצריך כמובן לעצור, להשתהות ולהעמיק את המבט על אירוע או פרק מסוים.

בשני המקרים אנו זקוקים אפוא למבט שונה. בסיפור הקצר זהו מבט הבוחן לעומק את הפרטים המעטים יחסית, ואילו בספר הארוך המבט משוטט גם בין החטיבות הגדולות, מתחקה אחר אווירה השורה על המבנה בכללותו ועל המשמעויות העולות ממנה.

הכניסה אל עולמה של יצירה ותהליכי ההזדהות – גם במובן זה הקריאה בסיפור הקצר שונה מן הקריאה בספר הארוך באופן משמעותי. לכאורה קל יותר לקרוא סיפור קצר. בעיקר בתקופתנו, המתאפיינת בנורמות של מסרים קולנועיים, טלוויזיוניים ואלקטרוניים קצרים וקצוצרים, דומה כי הסיפור הקצר נגיש יותר לתלמידי בתי הספר, שאינם רגילים לאתגר הקריאה הדורשת נשימה ארוכה. על כן כדאי להרבות בקריאת סיפורים קצרים, ולו כדי להפוך את הקריאה להרגל.

כדאי גם להציף את האתגר שבקריאת ספר ארוך ולשוחח על כך שההתגייסות לקריאתו דומה במידה מסוימת להכנותיהם של רצים למרחקים ארוכים. היא דורשת מידה של אימון, תכנון, סבלנות, השתהות ודחיית סיפוקים. היא מזמינה השתקעות וריכוז ממושכים ששכרם בצדם. כדאי לציין שלמרות המאמץ, או נכון יותר דווקא בזכותו, יש בקריאה של ספר ארוך תגמולים רבים. ההשתקעות בעולמה של יצירה היא כמו ביקור בעולם אחר. הדבר נכון ביחס למאפיינים חיצוניים של העלילה, כגון מקום או זמן – לפעמים הקריאה בספר ארוך כמוה כביקור מרתק בארץ אחרת ו/או בתקופה היסטורית אחרת שבה החיים שונים מאלה שאנו מכירים. אורכה של היצירה מאפשר התוודעות לפרטי הפרטים של עולמות ממשיים או דמיוניים, אלה ההופכים מוכרים ואינטימיים לקוראים המעמיקים בעולמה של היצירה. הדבר נכון עוד יותר ביחס לעולמן הפנימי של הדמויות. שהרי ביצירת ספרות אנו מתוודעים לרגשותיהם ולמחשבותיהם הכמוסים של בני אדם, אלה שלרוב נסתרים מן העין באינטראקציות היום-יומיות. קריאה בספר ארוך מאפשרת לנו אם כן היכרות עמוקה יותר עם הדמויות, הבנה של מניעיהן ושל פעולותיהן, יכולת ללמוד מהן ולהזדהות עמן.

אדפטציות – ספרים רבים, בעיקר הקלסיים שבהם, זכו לאדפטציות לקולנוע ולטלוויזיה. אם אפשר, כדאי לשקול ללוות את הקריאה בצפייה באחת מן הגרסאות המוסרטות הללו. כמובן, רצוי לקרוא את הספר ורק אחר כך לצפות בסרט. לאחר הצפייה כדאי לשוחח על היתרונות והחסרונות שבקריאת הספר הארוך מול הצפייה בעיבודו הקולנועי. מה הרוויח הסיפור מן העיבוד? מה הלך לאיבוד? גם כאן אפשר לשוחח על האדפטציה כפרשנות – אחת מני רבות אפשריות. ואפשר לבקש מן התלמידים להציע "תיקונים" לסרט, הצעות שכמובן יצביעו על פרשנותם שלהם לדמויות ולאירועים.

הרי כמה הערות לתשומת לב המורים:

1. עם קבלת הספר רצוי לאפשר לתלמידים לדפדף זמן מה בספר באופן חופשי, כדי ליצור גירוי לקריאתו.
2. קריאה משותפת של ספר מסוים, בו בזמן עם הכיתה כולה, יוצרת חוויה חברתית משותפת.
3. בספר רחב יריעה אפשר לבחור להתמקד באחד האירועים במהלך השיעורים המוקדשים לספר.
4. רצוי לתת לטקסט לדבר בעד עצמו. להרבות בהפעלות יצירתיות ופחות לנתח. רצוי מדי פעם לספר את תוכנו של ספר כלשהו או לקרוא ספר בהמשכים דקות ספורות בכל יום; לעצור במקום מותח ולהמשיך למחרת היום.
5. זו אחת הדרכים להזין את סקרנות והתלהבות התלמידים לקרוא.
6. להזמין תלמידים לספר באוזני הכיתה על חוויית הקריאה שלהם בספר מסוים.
7. לשתף את הכיתה בחוויית קריאה שהיתה למורה בילדותו/ה או בנעוריו/ה.

לעניין הקריאה החופשית (עשרה ספרים בשנה מתוך המבחר המומלץ):

1. יש לכבד את זכות התלמידים לקרוא את הספר שהם מעוניינים לקרוא גם במקרים שהספר אינו נמצא ברשימת הספרים לקריאה עצמית.
2. מותר לתלמידים לקרוא ספרים שלטעמנו אינם מתאימים לרמתם. העיקר לטפח את אהבת הקריאה.
3. לחץ לקרוא גורם לתוצאה הפוכה – דחייה מקריאת ספרים. לקרוא צריך מתוך אהבה וצורך רגשי להיכנס לעולם הדמיון ולחלום.

דגמים לקריאת ספר שלם

אמיל והבלשים / אריך קסטנר (עמ' 106)

זהו סיפורו של אמיל טישביין, נער שמגיע לחופשה אצל דודתו בעיר הגדולה ברלין. אמו שלחה איתו סכום כסף שיתן לסבתו, אבל הכסף נגנב ממנו ברכבת בדרך. אמיל הוא נער אמיץ, עצמאי מאוד וידידותי. הוא מחליט לא לערב בסיפור את המשטרה ומתחיל לעקוב בעצמו אחרי הגנב ברחובות ברלין. עד מהרה מצטרפת אליו חבורת ילדים ברלינאיים, ויחד הם מתארגנים להפליא ולבסוף תופסים את הגנב.

הדמויות המרכזיות בספר הן בעיקר הילדים

אמיל – גיבור הסיפור הוא נער בוגר, עליז וידידותי. הוא יתום מאב ומתגורר עם אמו, אותה הוא אוהב מאוד. אמיל מבין את דאגותיה הכספיות של האם ועוזר לה ככל יכולתו בעבודה כספרית וגם בבית. הוא גם מקפיד להיות תלמיד טוב, לא לבזבז כסף ולהגיע הביתה מוקדם – כל זה כדי לא לצער אותה (תיאור יפה של יחסיו עם אמו בעמ' 99-101, כשאמיל מספר על כך לידידו הנער הברלינאי המכונה "הפרופסור").

אבל בין ידידיו אמיל הוא גם נער מלא חיים, שאינו נרתע ממעשי שובבות ומתעלולים. למשל, הוא צובע יחד עם נערים אחרים את האנדרטה בעירו ומשום כך חושש מפני המשטרה.

אמיל הוא ילד רעבתן, שאוהב מאוד לאכול. ברכבת הוא מחסל שלושה כריכים עם נקניק שהכינה לו אמא, וזאת למרות שזה עתה סיים ארוחת הצהריים גדולה של מקרוני בנקניק. זמן קצר לאחר מכן, כשהוא מגיע לברלין ופוגש שם את חבורת הנערים הוא מבקש מהם לקפוץ הביתה ולהביא כריכים. כנראה שהוא שוב רעב...).

הוא נער אחראי המקבל אחריות על מעשיו. למרות שנדרם ברכבת ואיבד את כספו הוא יוצא להחזיר את האבדה, כדי לא לצער את משפחתו. הוא גם ילד אמיץ. למרות שברלין עיר גדולה מאוד וזרה לו לחלוטין, הוא אינו מפחד – או לכל הפחות הוא בהחלט מתגבר על הפחד – ואינו מאבד את עשתונותיו. אמיל הוא נער מנומס. הוא מדבר יפה אל המבוגרים, גם אם הם לא מוצאים חן בעיניו. כשהוא מקבל מאנשים כסף (האיש באוטובוס, הנערים מברלין) הוא מיד מברר איפה הם גרים, במטרה להחזיר את הכסף בחזרה. הוא גם נדיב (לנהג המונית השאיר "טיפ", עמ' 135).

חבורת הנערים הברלינאית – יש בתוכה מספר דמויות בולטות במיוחד, ביניהן גוסטב, נער עליז וידידותי הנוהג לתקוע בצופר, פרופסור, נער חכם המרכיב משקפיים ומנהיג את החבורה, ועוד. **פוני כובעוני** – הילדה היחידה בסיפור. היא מנסה ככל יכולתה לשתף פעולה עם בן דודה אמיל ועם חבורת הנערים, אבל העובדה שהיא ילדה מקשה עליה. באמצעות עיצוב דמותה אנו יכולים להבחין בשינויים הגדולים שחלו בעיצוב דמויותיהן של נשים ושל בנות בספרים ובסרטים בתקופתנו, לעומת 1929, השנה בה נכתב ספרו של קסטנר.

אפשר להציע לתלמידים שקראו את הארי פוטר להשוות בין דמויות הנשים בשני הספרים:

הפעלה אפשרית:

השוו בין דמויות הנשים ב"אמיל והבלשים" לעומת דמויות הנשים ב"הארי פוטר". עמדו על ההבדלים המשמעותיים בעיצוב הנשים בשני הסיפורים.

הארי פוטר: אמנם גם בספר זה יש עדיפות בולטת למין הגברי – גיבור הספר הוא נער, בראש בית הספר לקוסמים עומד גבר (דמבלדור), ורוב הדמויות החזקות והמעניינות הן גבריות (האגריד, לורד וולדמורט). אך יש שם גם נשים רבות עוצמה המשמשות כקוסמות-מורות, והרמיוני, ידידתו של הארי היא נערה נבונה, חזקה ואמיצה המשתתפת בהרפתקאותיו של הארי כחברה שוות ערך.

שתי נשים מתפקדות בספר בהתאם לסטריאוטיפ המסורתי כרעייה, אם ועקרת בית, ומציגות זו לעומת זו שני צדדים של המטבע: פטוניה, אמו של דאדלי בן-דודו של הארי היא ה"רעה" וגב' ויזלי, אמו של רון ידידו של הארי היא ה"טובה". לצדן עומדים גברים המתפקדים כאבות המשפחה. זאת בניגוד למשפחתו של הארי, בה שני ההורים מתים, אבל גם בניגוד למורים בבית הספר לקוסמים, שעיקר חייהם הוא הקריירה, המקצוע. בכך הספר מציג את האופציה המשפחתית כאחת מבין אפשרויות קיימות ולא כאפשרות היחידה והבלעדית.

לעומת זאת באמיל והבלשים לכל הנשים תפקיד ברור: להיות אמהות ועקרות בית. אף אישה אינה עובדת, מלבד אמו של אמיל, וגם היא נאלצת לעשות זאת משום שבעלה מת והיא נותרה המפרנסת היחידה במשפחה. עבודתה נעשית בבית, ואינה מוצגת כקריירה חשובה, רצויה או נחשקת, אלא ככרירת מחדל. לעומת זאת כל השוטרים, העיתונאים, פקידי הבנק, המנהל וכדומה – הם גברים.

ההבדל הגדול ביותר ניכר בדמותה של פוני כובעוני. היא נערה עליזה ותוססת, אבל נאלצת שוב ושוב לתפקד כמי שמכשירים אותה לחיי "אישה", כלומר להיות עקרת בית טובה וצנועה:

* פוני נדרשת להיות בבית מוקדם בעוד הנערים רשאים להסתובב בחוץ עד שעה מאוחרת כרצונם: "אוף, כמה שהייתי רוצה להישאר כאן, הייתי מכינה לכם גם קפה. אבל מה לעשות? בת הגונה צריכה לחזור אל מאחורי הסורגים." (עמ' 95). בציטוט זה ניכר שפוני עצמה מרגישה את עצמה כלואה, בעקבות ההגבלות המוטלות עליה, כמו אסירה מאחורי סורג ובריח.

* פוני בתפקידה כ"אישה" דואגת לנערים לאוכל ולשתייה (עמ' 95, 110).

* היא זו שרוחצת כלים בבית: "פוני כובעוני, חגורה בסינר של אמה, הושיטה לו את מרפקה וצרצרה 'זהירות, הידיים שלי רטובות, אני שוטפת כלים. אנחנו הנשים המסכנות.' " (עמ' 136). פוני מתלוננת שוב ושוב על מצבה. זאת משום שהיא ילדה ועדיין לא השלימה את חניכתה לתפקיד ה"נשי" המצופה ממנה.

אם להשוות את דמויות הנערות בשני הספרים – פוני כובעוני אינה חלק שווה מן החבורה הגברית של הנערים. הם אולי מחבבים אותה, אבל אינם משתפים אותה כשווה בין שווים: "הם זינקו, רצו ודלגו דרך שער החצר. פוני כובעוני נשארה מאחור, לבדה, קצת פגועה." (עמ' 111). לעומת זאת הרמיוני היא שותפה שווה בהרפתקאותיו של הארי. היא לא פחות חכמה ולא פחות אמיצה מהארי ומרון.

לסיכום

מוזר להיווכח שסופר אוהב אדם כקסטנר, שניכר עליו כי הוא מחבב את דמויותיו, מרשה לעצמו לבטא בספרו מיוזגניה (שנאת נשים). למשל על גברת פידלבוגן הוא כותב: "כשסיפרתי על כך, כמעט בכתה. מאחר שלא היה לה זמן לבכות, כי היתה צריכה לערוך את השולחן לארוחת הערב, דחתה את הבכי לאחר כך. ואחר כך שכחה. כאלה הן הנשים." (עמ' 10). זהו משפט שכוונתו לשעשע, אבל הוא משפיל – לא רק את הגברת שעליה מדובר, אלא את כלל הנשים. ראשית בכך שהוא רומז כי הבכי שלהן אינו אמיתי, משום שהוא נשלט, ומשום כך כנראה נעשה בכוונה, ואינו עדות לרגש אותנטי (היא יכולה לדחות את הבכי לאחר כך). שנית הוא מתייחס אל הנשים ככאלה שהתפקיד של הכנת ארוחת הערב הוא הדבר העיקרי העומד בראש מעייניהן. שלישית וחמור מכל אלה, הוא טוען כי הגברת – וגם כל שאר הנשים הן "שכחניות".

ואמנם, בעשרות השנים האחרונות, בזכות השפעתה הגוברת של התנועה הפמיניסטית, ניכר שינוי גדול בעיצוב דמויותיהן של נשים בספרות, בעיתונות, במדיה המצולמת – ובחיים עצמם. בתקופתנו מקובל שנשים עובדות, יש להן קריירות עצמאיות והן לעתים בעלות תפקידים חשובים: חברות כנסת, מנהלות חברות גדולות (גם בנקים), בלשיות במשטרה, עיתונאיות ועוד. בסרטי הקולנוע הן כבר לא מוצגות רק כעקרת בית או כ"נערה במצוקה", שהגבר החזק אמור להציל, אלא יותר כשוות ערך, שיוזמתן, תושייתן ולפעמים גם כוחן הפיזי מסייע לעלילה להתפתח. נשים עדיין לא השיגו שוויון מלא בחברה ובמדיה הכתובה והמצולמת, אולם אין ספק שמצבן השתפר לאין ערוך יחסית לתקופה המשתקפת בספרו של קסטנר.

סגנון הכתיבה

אריך קסטנר כתב ספרי ילדים רבים, שהתפרסמו בעולם כולו. אמיל והבלשים הוא אחד הידועים שבהם. בספר משולבים פרטים ביוגרפיים מחייו: שמו השני היה אמיל, אמו הייתה ספרית והוא אהב אותה מאוד.

קסטנר מתייחס אל הילדים גיבורי ספריו בכבוד, ומעביר ביצירותיו מסרים של שוויון ואחוה. הוא ידוע בסגנונו המלא חוכמת חיים, הומור ושנינות. רעיונותיו על האבסורד שבעולם המבוגרים, כפי שהדבר נראה מנקודת המבט של ילדים, נמסרים הן בצורה ישירה, מטעמו של המספר (ראו דוגמאות 2, 4, 5 להלן) והן באמצעות דבריהן של הדמויות בספר. (ראו גם דוגמאות 5, 6).

סוף הסיפור

הסיפור מסתיים כשהכול בא על מקומו בשלום: אמיל וידידיו הבלשים תופסים את הגנב, אמיל זוכה בפרס כספי גדול, אמו מגיעה לברלין ומצטרפת אליו אצל הדודה. אמיל גם מתפרסם ותמונתו מופיעה בעיתון. כולם מדברים על מעלליו ומשבחים אותו. אפשר לומר שגם במקרה הזה "מעז יצא מתוק". מה שקרה לאמיל היה אירוע מצער, אבל בסופו של דבר הוא שיפר את מצבו בהרבה: אמו האהובה זכתה בחופשה, הם לא נאלצו להיפרד משום שהיא הצטרפה אליו בברלין, הוא רכש חברים וידידים רבים חדשים, הוא קיבל פרס כספי גדול וזכה להערכתם של המבוגרים.

הצעה אפשרית לארגון הלמידה בספר

הספר נפתח ב"מכתב לקוראים ולקוראות" – לאחר קריאתו בכיתה אפשר לשאול:

1. א. מדוע היה צורך בתרגום חדש לספר?
ב. מה אפשר לדעת על הסופר אריך קסטנר מתוך המכתב לקוראים ולקוראות?
ג. האם חשוב לקרוא גם ספרים מתורגמים? מדוע?
2. אחרי קריאה בכיתה של פרק ההקדמה בעמוד 9: "הסיפור בכלל עוד לא מתחיל אפשר לשאול:
א. לפי מה אפשר לראות שכדי לכתוב סיפורים יש צורך בדמיון פורה?
ב. קראו שנית את הקטע בסוף עמוד 10, המתחיל במשפט: הספר שלי על הים..
ג. מה היה היחס לנשים בזמן שהספר נכתב?
(אופן הצגת דמותה של הגברת אינו מחמיא ואינו תואם את היחס לנשים בתקופתנו, כמו גם המשפט "כאלה הן הנשים", שיש בו מידה של זלזול בנשים).

כתבו שני סיפורים קצרצרים:

- האחד – על משהו שאתם מכירים היטב מחיי היום-יום שלכם (ריב עם אחד האחים, ארוחה משפחתית, הדרך לבית הספר, חורף וכדומה).
- השני – על משהו שאתם רק מדמינים, או שראיתם בסרטים.
- איזה מן הספורים עניין אתכם יותר לכתוב? איזה מהם יותר משכנע?
האם תוכלו לחבר אותם לסיפור אחד (סיפור קצר או שיר)?
(למורה: מורים מעוניינים יכולים לערוך השוואה בין ההקדמה לבין "שיר נולד" של יונתן גפן ולשאול: האם תיאור הולדתה של היצירה דומה לדעתכם בשני המקרים?)

הכרות ראשונה עם הדמויות בספר

לאחר עיון באיורים בעמודים: 19 – 28 ובכתוב מתחת לכל איור. אפשר לשאול: שערו, מדוע טרח הסופר להציג בפני הקוראים את הדמויות, לפני התחלת הסיפור?

הצעה למשימות לכתיבה ולשיחה על הספר:

1. בעמ' 20 מסופר על אמיל שהוא עוזר לפעמים לאמו, כשהיא חולה הוא מטגן למענה ולמענו ביצי עין. ועוד כתוב שהוא יודע גם להכין סטייק, עם לחמניה רכה ובצל. מסופר גם שאמיל עוזר לאמו בעבודתה כספרית.
 - א. האם אתם סבורים שיש קשר בין עצמאותו של אמיל בבית, והאחריות המוטלת עליו, לבין יכולתו להיות בלש בהמשך הסיפור? נמקו דעתכם.
 - ב. האם לכם יש מטלות אחראיות בבית? האם אתם יודעים לטגן ביצה? סטייק? האם לדעתכם כדאי שילדים ילמדו דברים כאלה בגיל צעיר?
 - ג. האם גם אתם עוזרים לפעמים בעבודתם של ההורים? מה עושים ההורים? ואיך בדיוק אתם עוזרים להם? האם עבודתם נראית לכם מעניינת? האם הייתם רוצים לעבוד איתם כשתהיו גדולים?
2. א. מי ומי נמצאים בחבורתו של אמיל, כתבו ליד כל אחת מהדמויות את התרשמותכם ממנה.
 - ב. כיצד עוזרת החבורה לאמיל?
3. במהלך הקריאה תמצאו משפטים משעשעים. העתיקו אחדים מהם למחברתכם. ציינו ליד כל ציטוט אם היא נאמרה מטעם המספר או מטעם אחת הדמויות (איזו?)

דוגמאות:

- 1 "אמו של אמיל יצקה את סבון־הבבונג אל תוך השיער הבלונדיני והחלה לשטוף את הראש הזר עד שהקציף.
'זה לא חם מדי?' היא שאלה
'לא, זה בסדר,' ענה הראש." (עמ' 30)
- 2 "אמיל ידע מזמן שיש אנשים שנוהגים לומר: אל אלוהים, קודם היה הכול טוב יותר [...] כרוב המקרים זה לא היה נכון והאנשים פשוט השתייכו לסוג שרוצה להיות לא מרוצה, שאם לא כן, יאלצו להיות מרוצים." (עמ' 42)
- 3 "'חבל על הזמן', אמרה פוני לסבתא. 'אנחנו יכולות להישאר תקועות פה עד שנצמיח שורשים.'" (עמ' 69).
- 4 "'אתם כמו... כמו מורים!' נהם טראוגוט. הוא לא העלה בדעתו קללה גרועה מזו." (עמ' 81)
- 5 "אמיל היה ממש מאושר שגנבו לו את הכסף." (עמ' 86)
- 6 "הגנב לא הבחין בכלל ההמולה והמשיך לדפדף בעיתון בסבלנות ראויה לפרס." (עמ' 87)
- 7 "הנערים הפילו עצמם על רצפת המונית ושכבו שם כמו חסה בארגז ירקות" (עמ' 89)
"שרק יחזור מהר,' אמר הפרופסור והתיישב על כסא שעמד יתום בחצר ונראה כמו נפוליאון בקרב ליד לייפציג." (עמ' 90)
4. הספר נכתב לפני למעלה מ- 80 שנה, החיים היו אז שונים מהחיים בזמננו. הביאו דוגמאות מהסיפור.
 - א. משמעות הניב "מעז יצא מתוק" היא: מרע יצא בסופו של דבר טוב. כיצד מתאים ניב זה לסיפור?
 - ב. האם גם לכם קרה שרע יצא טוב, כלומר מעז יצא מתוק? ספרו.

- אפשר להציע לתלמידים לכתוב באופן חופשי את התרשמויותיהם מהספר. ולהשתמש באחדות מהשאלות לעיל לצורך שיחה.
- אפשר להציע לתלמידים לבחור קטע שמצא חן בעיניהם ולקרוא אותו בפני התלמידים בנימה המתאימה.

המלך מתיא הראשון / יאנוש קורצ'אק (עמ' 60)

א. על המחבר

יאנוש קורצ'אק (1878-1942) היה רופא, מחנך וסופר פולני שנרצח במלחמת העולם השנייה. קורצ'אק נודע באהבתו לילדים, בכבוד שרחש להם ובפועלו למענם. הוא הקים בית יתומים שבו הפעיל שיטות חינוכיות מתקדמות. הוא כתב ספרים לילדים וכתב גם למבוגרים ספרי הדרכה על חינוך, ביניהם הספר "כיצד לאהוב ילדים". בין השאר פרסם ב־1929 את "הצהרת זכויות הילד", ובה דרש מן המבוגרים לאהוב ולכבד ילדים, להקשיב להם ברצינות ולהניח להם לטעות ולהיכשל במידת הצורך. קורצ'אק חינך ילדים לבגרות ולעצמאות. לבסוף, יישם את עקרונותיו החינוכיים כאשר סירב לנטוש את ילדי בית היתומים שבניהולו, שנשלחו למחנה הריכוז טרבלינקה. קורצ'אק עלה איתם על הרכבת ונשלח יחד איתם אל מותו.

חוקרת ספרות הילדים יעל דר טוענת על הקניית הקריאה בספריו של קורצ'אק לילדים בני זמננו: "אם התרגום מפולנית מתאים ללשון העברית העכשווית, קורא שגילו שמונה עד 12 שנים יכול להפיק מהם המון הנאה, עניין וחומר למחשבה. עצם הקריאה העצמאית של הספרים האלה היא חלק מתרגול העצמאות שכה חשוב לקורצ'אק".

עוד על קורצ'אק ופועלו אפשר לקרוא באתר עיתון הארץ, בכתבתו של משה גלעד מיום 30.7.2012:
<http://www.haaretz.co.il/gallery/trip/1.1788586>

ב. על הספר

מתיא הוא נסיך צעיר שהתייתם משני הוריו ונאלץ לנהל את המדינה בכוחות עצמו. ילדים וילדות רבים חולמים להיות מלכים ומלכות, משום שנדמה להם כי המלכים יכולים לעשות כל דבר שברצונם לעשות. אולם מתיא מגלה שהמציאות אינה כה פשוטה. מתברר שגם על המלך מוטלים חובות משעממים ומעייפים רבים, עליו להישמע לחוקים ולבצע מטלות לא נעימות ולספוג ביקורת, שאיננה תמיד מוצדקת. במהלך הספר מתיא מתבגר, והופך מנסיך ששריו מנהלים את חייו כראות עיניהם למלך ראוי, אהוב על עמו. הספר מלווה את עלילותיו, את מחשבותיו, את מעשיו, את הצלחותיו ואת כישלונותיו בהומור שיש בו גם ביקורת חברתית נוקבת.

"המלך מתיא הראשון" פורסם לראשונה בפולנית ב־1923, שנים ספורות לאחר מלחמת העולם הראשונה. תרגומו החדש של אורי אורלב מביא את עלילותיו של מתיא בשפה פשוטה, בהירה וצלולה, ומנגיש את הספר לילדים ולמבוגרים כאחד.

ג. נקודות חשובות לציון

ההקדמה

קורצ'אק צירף לספר את תמונתו – לא כאיש מבוגר, אלא דווקא כילד. הוא צירף לתמונה מספר מלים המסבירות את המעשה:

”כשהייתי כמו בתמונה רציתי לעשות בעצמי את כל מה שכתוב כאן. אחר כך שכחתי ועכשיו אני זקן, וכבר אין לי לא הזמן ולא הכוח לנהל מלחמה ולנסוע לביקור אצל אוכלי אדם. ונתתי להדפיס את התמונה הזאת דווקא, מפני שחשוב יותר איך הייתי כשבאמת רציתי להיות מלך – ולא איך הייתי כשכתבתי על המלך.”

ההקדמה מדגימה הלכה למעשה את החשיבות העצומה שקורצ'אק מעניק לתקופת הילדות. מבוגרים רבים שוכחים את אורח המחשבה שלהם עצמם כאשר היו ילדים, את שאיפותיהם ואת חלומותיהם. קורצ'אק מחנך במלים אלה לא רק את הילדים, אלא גם את המבוגרים הללו, שקוראים את הספר, ומזכיר להם את הקשר החשוב בין הילד/ה שהיו לבין המבוגר/ת שהפכו להיות.

הדמויות

הדמויות המלוות את מתיא בדרכו חשובות משום שאחד הדברים שעליו ללמוד הוא כי אינו יכול להצליח בכוחות עצמו בלבד. עליו ליצור לעצמו רשת של חברים וידידים נאמנים, הן מקרב הילדים והמבוגרים בני ארצו, והן מבני הארצות האחרות, שהיחסים איתן אינם תמיד פשוטים. הדמויות החשובות בספר מורכבות אם כן מידידים ומאויבים, ואחת המטלות של מתיא היא ללמוד להבחין ביניהם.

* פלק – חברו הראשון של מתיא הוא נער שגר בשכונת לארמון, בנו הפרוע והמחוספס של איש צבא. בזכותו מתיא מתוודע למשחקי הנערים ויחד בורחים השניים לצבא ומשתתפים במלחמה. פלק הוא אחד הנערים שמתיא יכול לבטוח בנאמנותם, והוא גם אינו מהסס לומר למלך כל מה שהוא מרגיש, גם כאשר הדברים אינם נעימים לאוזניו. זאת בזמן ששאר בני האדם נוהגים לרוב בחנופה ומסתירים את מחשבותיהם האמיתיות.

* המלך בום־דרום – חברו הטוב של מתיא מבין מלכי הארצות האחרות הוא מלך אפריקאי אוכל אדם.
* קלו־קלו – בתו של המלך בום־דרום, שהופכת לחברתו הטובה של מתיא.
* הרופא הזקן – מטפל במתיא מיום שנולד, ומכיר אותו היטב. נמצא לצדו של מתיא בכל מסעותיו, כולל המסע המסוכן לאפריקה. הוא גם מגן על בריאותו, ודואג שיקבל כל מה שילד זקוק לו, כולל מנוחה ומשחקים.

הדמויות הללו שונות מאוד זו מזו, אך משותפת להם תכונה חשובה אחת: נאמנות. בשלב זה או אחר כל אחד מהם מוכן לסכן את חייו כדי לשלב את חייו בחייו של מתיא, להיות בקרבתו ולהגן עליו. אבל מתיא נתקל גם באויבים:

* בן המלך מן הארץ השכנה – בנו הצעיר של המלך הזקן שש אלי קרב, ומנצל את הזמן להתחמש בסתר נגד מתיא. הוא מקים צבא חזק ואוסף נשק רב כדי לנצח את מתיא במלחמה.

* העיתונאי – בניגוד לבן המלך, שהוא אויב גלוי, העיתונאי הוא מרגל. חושיו המחוורדים של מתיא

הבחינו בחנופה המוגזמת שהרעיף עליו העיתונאי, וכך גילה את כוונותיו האמיתיות. מעשיו של המרגל מובילים למפלתו של מתיא.

נושאים חשובים

- **זכויות הילדים** – הנושא העיקרי שהספר מעלה הוא מעמדם המוזר של הילדים, חוסר השוויון וחוסר הצדק שהם נתונים בהם על פי חוק. למשל, בתקופה שמתוארת בספר להורים מותר להכות ילדים ללא הפרעה (אביו של פלק מכה אותו מכות נמרצות על כל תעלול). גם כיום עדיין אין איסור גורף על הכאת ילדים, אם כי החוק, במדינת ישראל למשל, קובע כי אסור להתעלל בילדים, ועונשים גופניים חמורים אינם מתקבלים בעין יפה. מתיא, המלך הילד, מתעניין מאוד בזכויותיהם של הילדים ומנסה לקדם אותן ככל יכולתו, אם כי הוא מגלה שהדבר כלל לא פשוט (ראו במיוחד בפרקים מ'מה המתארים את פרלמנט הילדים, התנהלותו והחלטותיו).
 - **שוויון מגדרי** – הספר מקדם את ערך השוויון בין נשים לגברים. אמנם במידה מוגבלת, משום שכל תפקידי ההנהגה והניהול המצוינים בספר נמצאים בידי גברים (מתיא, המלכים מן הארצות האחרות, השרים, מפקדי הצבא – כולם גברים). ובכל זאת, הספר דן בהבדל בין המינים ומציג את התפישה שבנות אינן נופלות מבנים, אם רק מאפשרים להן. רעיון זה בא לידי ביטוי בעיקר בעיצוב דמותה של קלור-קלו, הנערה האפריקאית. קלור-קלו אמיצה ועצמאית, ספורטאית מצוינת, חכמה ודואגת לבני עמה (ראו בעיקר עמ' 234-235, ועמ' 236-237, תיאור הבילוי של מתיא וקלור-קלו בקייטנה בחברת ילדים אחרים וכן על עזרתה למתיא בשעתו הקשה ביותר בפרק נ'). בדמותה של קלור-קלו משולבים רעיונות של שוויון מגדרי ורעיונות אנטי-גזעניים, שני נושאים שהספר מעמיד במרכז.
 - **גזענות** – נושא זה מאוד בעייתי. מצד אחד, אין ספק שאחד הרעיונות המרכזיים בספר הוא השוויון בין בני אדם מכל הצבעים, המינים והגזעים. לכן מתיא מקדם את יחסי מדינתו עם מלכים מארצות רחוקות שונות ומשונות, ובעיקר – לא אירופאיות. מצד שני, כתיבתו של קורצ'אק נטועה היטב בהשקפת עולם קולוניאליסטית, הרואה ב"אחר" זר ומוזר ושואפת "לתרבת" אותו. לצד הקרבה והידידות שמתיא רוחש למלכים האפריקאים ולמלכים מן המזרח הרחוק הם מכונים בספר על פי צבע עורם "מלכים שחורים" או "מלכים צהובים", ומנהגיהם מתוארים כמגוחכים ומשונים. המטרה הברורה של מתיא היא ללמד אותם להפוך ל"בני תרבות", כלומר לרכוש גינונים אירופאים. זאת מתוך תפיסה של עליונות האדם הלבן. כך מתוארת התנהגותם הגרועה של המלכים האפריקאים שהוזמנו לארמונו של מתיא:
- "הגרוע מכל היה שהם היו מתכתשים כמעט ללא סיבה. והיו מתכתשים בפראות נוראה, שורטים ונושכים זה את זה ואי אפשר היה להפריד ביניהם. או שהיו זוללים את הממתקים שהכין הטבח המלכותי ואחר כך היו בוכים בגלל כאב בטן [...] הם פחדו מכל מיני דברים. המלך לוס-בו כל כך נבהל כשראה את בבואתו בראי, שצריך היה לתת לו טיפות הרגעה. במקום ללכת במדרגות החליק המלך דו-נקו למטה על המעקה, נפל ושבר את רגלו. המלך מופ כרסם את אצבעו של אחד המשרתים מרוב זעם. את הפצעים והחבורות קשה היה לספור. המלך פו-ברו הכיא בסודי סודות נקניק ענקי עשוי מארבעה כושים". (עמ' 218-219).
- המלכים האפריקאים מוצגים כפראים אוכלי אדם חסרי תרבות ונימוסים. מתיא אמנם מקבל אותם

בממלכתו בהכנסת אורחים נדיבה אבל המלכים הלבנים האחרים נמנעים מחברתם ורואים בהם קופים מגודלים. גם המלך היפני מוצג באור מגוחך משום שהוא מרבה מדי בקידות נימוסים (עמ' 221). מתיא מסכם ואומר: "מצד אחד אנשים חסרי כל נימוס, ומצד שני אנשים מנומסים מדי. איך מתאמים בין כל אלה?" (221).

אפשר לראות בהערה זו את שני הצדדים של המטבע. מצד אחד – מתיא שואף לתאם בין כל המלכים. בניגוד לשאר המלכים האירופאים הגזענים הוא מכונן דיאלוג עם מלכי ארצות רחוקות שמנהגיהן שונים מאוד משלו. זה מהלך המבטא בודאי את שאיפתו של קורצ'אק לאחוה עולמית ולשוויון וכבוד לכל בני האדם באשר הם.

מצד שני – מתיא מנצל את העובדה שעבור האפריקאים הזהב אינו בעל ערך ומקבל מידידו האפריקאי משלוחים רבים של המתכת היקרה הזו, ללא תמורה ממשית מלבד ידידות. מתיא מבטא גם את ההשקפה שאירופה היא המדרד שעל פיו נקבע מה נכון ומה לא נכון, מה תרבותי ומה לא. בעיקר קשה לקרוא את השורות בספר המתארות את צבע העור השחור כחיסרון. למשל על קלו־קלו, הנסיכה האפריקאית האמיצה והנאמנה נכתב: "ילדה חכמה, עליזה ונחמדה, אמרו, 'חבל שהיא כל כך שחורה'. אחרי שמתרגלים לצבע, היא גם יפה, היו מוסיפים." (עמ' 242). למרות שאיפה להציג את השחורים בעמדה שווה, משפטים כאלה מבליעים את ההשקפה שהצבע השחור מכוער. מחשבות מסוג זה מובאות גם מפי מתיא עצמו:

"'יוצא מן הכלל!' קרא מתיא. 'בוס־דרום ישלח לנו מאה כושים, החיטים שלנו ילמדו אותם לתפור בגדים, הסנדלרים שלנו ילמדו אותם להתקין נעלים, הבנאים שלנו ילמדו אותם לבנות בתים. נשלח להם פטיפונים כדי שילמדו מנגינות יפות, ועוד קודם לכן נשלח להם חצוצרות, תופים, חלילים, כינורות ופסנתרים. נלמד אותם את הריקודים שלנו ונשלח להם מברשות וסבון.' 'כאשר יתרגלו, יחדלו להיות שחורים כל כך. אך לומר את האמת, הרי זה בכלל לא מפריע שהם נראים אחרת, חשב מתיא." (עמ' 197).

מצד אחד – לא מפריע שהם נראים אחרת. מצד שני – הקטע כולו עוסק במחיקת התרבות האפריקאית וב"אירופאיות" ו"הלבנה" של אפריקה. ניכר במחשבותיו של מתיא שיש בהן מלחמה פנימית. מצד אחד הן בעלות נימה גזענית ברורה במושגים של ימנו, ומצד שני יש בהן שאיפה ברורה לא פחות להתגבר על ההטיה הגזענית.

לסיכום, מה שחשוב ללמוד הוא שהגזענות היא תופעה מסוכנת, משום שהיא קיימת גם בקרב מי שאינם מגדירים את עצמם כגזענים. הגזענות קיימת גם אצל מי שרואים בגזענות רעה חולה, כלומר גם בקרב הומניסטים שוחרי טוב כגון מתיא הקטן וכגון יאנוש קורצ'אק, שעיצב את דמותו.

• **התקשורת, או היחסים בין תקשורת למציאות** – אחד הנושאים העולים בספר הוא הצורך להכיר את המציאות לא מכלי שני, כלומר לא באמצעות כלי התקשורת, אלא מכלי ראשון, כלומר להתנסות בה בפועל. הספר מתאר שוב ושוב את הצורך של מתיא לחוות את האירועים בעצמו, ואת הפער בין מה שמספרים לו לבין מה שהוא רואה ולומד במו עיניו. כך בפתחת הספר, כאשר הוא מתגנב מן הארמון ומצטרף בעילום שם למלחמה. כאחד הלוחמים הוא מבין בעצמו דברים רבים, כולל את יחסו האמיתי של העם לשלטון, ואת האופן שבו השרים ומנהיגים נוהגים לרמות את העם. לקראת סוף הספר שוב מתיא נאלץ להתחפש ולהסתובב בארצו בעילום שם כדי להיווכח במו עיניו שעיתוני ארצו מרמים

אותו – הם כותבים רק מה שינעם לו, ולא מציגים את הבעיות הרבות. לבסוף, הקריאה בעיתון תוך התעלמות ממראה עיניים מובילה למפלתו של מתיא.

בין שתי מלחמות

הספר נכתב ב־1923, חמש שנים לאחר מלחמת העולם הראשונה (1914–1918) ו־16 שנים לפני מלחמת העולם השנייה, שבה כאמור נרצח הסופר יחד עם הילדים שאותם גידל ואהב. מעניין שגם הספר עצמו פותח במלחמה ומסתיים במלחמה, כאילו ניבא קורצ'אק את העתיד.

שתי המלחמות המתוארות בספר מאוד שונות זו מזו. למלחמה הראשונה מתיא נכנס בלי הרבה מחשבה, כשהיה עדיין מלך חסר ניסיון, ילד שהשרים שולטים בו. אבל לאחר השתתפותו במלחמה הראשונה, ובעיקר אחרי תקופה ארוכה של התנסות בשלטון, בהצלחות ובאכזבות, מתיא מבין טוב יותר שכדאי להימנע ממלחמה בכל מחיר. הוא מנסה – אבל לא מצליח, ונכנס לקרב רק כשממש אין לו ברירה, כשעליו להילחם על חייו ועל עצם קיומו של עמו. הספר מלמד את קוראיו על הסכנה הרבה שבמלחמה ומזהיר מפני היסחפות פזיזה לתוכה.

במלחמה הראשונה צבאו של מתיא מנצח די בקלות, ואילו בשנייה המדינה כולה בסכנה, בשל החלטותיו השגויות כמלך. סופו של הספר מפתיע. מתיא, שאהדת הקוראים נתונה לו, מפסיד במלחמה, נופל בשבי ועומד למשפט משפיל בפני אויביו. איננו רגילים לספר ילדים שסופו אינו טוב, אך כך זה קורה בספר הזה. אמנם קורצ'אק כתב ספר המשך, אך "המלך מתיא הראשון" מסתיים בתבוסה. קורצ'אק מזהיר את קוראיו, הילדים והמבוגרים כאחד מפני המלחמה הבאה, שאת תוצאותיה אי אפשר לצפות. והוא צדק.

פרק שלישי: ענייני לשון

שיפור מיומנות החיפוש במילון

על המורים להדריך את התלמידים שעדיין לא רכשו מיומנות חיפוש במילון. אפשר שהמורה תיעזר מדי פעם בפעם באחת מההנחיות האלה:

הדברים החדשים שיכולים ללמוד על המילה מן המילון

1. המובן של המילים (המשמעות) – המילון מביא את הפירוש למילים בלתי מוכרות או בלתי מובנות לנו. את המילים במילון מלוות בדרך כלל דוגמאות העוזרות לנו להבין בדרך טובה יותר את המשמעות או המשמעויות שיש למילה שאנו מחפשים. הפירושים וההסברים למילים במילון נקראים בשם "ערכים".
2. מיון וסיווג המילים לפי תפקיד וצורה – המילון מציין, בדרך כלל, אם המילה בצורת היסוד שלה היא שם ("כדור") או תואר ("עגול"), פועל ("זרק") או מילת (מילית) יחס ("על"), שם מספר ("שלוש") או תואר הפועל ("לגמרי").
3. ציון המין הדקדוקי – בכל מילון מציינים ליד המילה אם היא ממין זכר (כמו "בית") או ממין נקבה (כמו "גינה"). לפעמים המין הוא רק בזכר-רבים (כמו "מילואים") ולפעמים הוא גם זכר וגם נקבה (כמו "פנים"), ויש מקרים שבהם המין השתנה במהלך השנים, והפך מנקבה לזכר (כמו "שדה").
4. מקור (מוצא) המילה – חלק מן המילונים מציינים ליד המילה גם את מקורה: השורש שממנו היא גזורה ותקופת הלשון, שבה היא מתועדת לראשונה.
5. ציון הסגנון (משלב) – יש מילונים המציינים אם המילה מקובלת רק בלשון המדוברת או רק בלשון גבוהה במיוחד.

כיצד נבדוק מילים במילון ביעילות?

1. נחפש בערך ראשי או בערך משני – חשוב לדעת: מילה שאנו מחפשים במילון יכולה להופיע כערך ראשי או כערך משני, המופיע תחת הערך הראשי. כדאי לקרוא את כל מה שכתוב לגבי המילה שאותה מצאנו במילון, כלומר את כל המשמעויות שלה, כדי שנוכל לבחור במשמעות המתאימה ביותר להקשר שבו מצאנו מילה זו.
- גם צירופי מילים (שתי מילים או יותר), או מילים במשמעותם המושאלת יופיעו לעתים קרובות כערכי משנה, תחת הערך הראשי של אחת מהמילים שבצירוף.
2. נפרק צירופי מילים – אם אתם מתבקשים לחפש במילון צירוף מילים חפשו לפי אחת מן המילים, זו המוכרת יותר, ואם לא מצאתם, נסו את המילה השנייה וכך הלאה, למשל: את הצירוף "אין לו אח ורע" תוכלו למצוא גם תחת הערך "אח" וגם תחת הערך "רע".
3. נארגן לפי סדר אלף-בית – לפני החיפוש במילון, יש לארגן את קבוצת המילים לפי סדר אלף-בית חיצוני, ולאחר מכן לארגן אותן לפי סדר אלף-בית פנימי. למשל, את המילים: מפתח, מחברת, ילדה, תרמיל, ילקוט, מתנה, דלת, אדמה, שחר, בית, אביר, דק, פלב, נסדר כך:

אָבִיר, אַדְמָה
בֵּית
דָּלֶת, דָּק
יְלָדָה, יְלָקוּט
כָּלֵב
מַחְבֵּרֶת, מַפְתָּח, מַתָּנָה
שָׁחַר
תַּרְמִיל

4. נבדוק איזה כתיב נוהג במילון – באחדים מהקטעים שאנו קוראים המילים מנוקדות ניקוד מלא ובאחרים – המילים אינן מנוקדות כלל. מילים שאינן מנוקדות מופיעות בכתיב חסר הניקוד (הנקרא גם "כתיב מלא", שבו משתמשים באותיות ו' וי' כתחליף לניקוד), לדוגמה: מילא (לעומת: מִלָּא), שורש (לעומת: שָׁרַשׁ). יש מילונים שבהם המילים מופיעות מנוקדות ויש מילונים שבהן הן מופיעות בכתיב חסר הניקוד. כל מה שעליכם לעשות הוא לגלות איך נוהג המילון שבו אתם משתמשים. נסיר מוספיות מן השם – מילה שהיא שם תופיע במילון בצורת היחיד שלה. מילה שהיא תואר תופיע בדרך כלל בצורת היחיד/זכר שלה. משום כך, יש להסיר מן המילה את המוספיות (אותיות שנוספו למילה) השונות, לפני שמחפשים אותה במילון:

- הסרת הסופיות – האותיות שנוספו בסיומת המילה. כך, למשל, כדי לברוק את המשמעות של המילים המודגשות במשפט: "דגלים צבעוניים התנופפו מעל מרפסות קטנות עמוסות צופים", נסיר את הסופיות, ונקבל את המילים שיש לחפש במילון: דגל, צבעוני, מרפסת, קטן, צופה.
- הסרת התחיליות – לפעמים, לפני שמחפשים מילה במילון, יש להסיר ממנה גם תחיליות שונות המופיעות לפניה. לדוגמה, כדי למצוא במילון את המילים המודגשות במשפט: "המפגינים שכחו את הכרזה בבית", נסיר את ה"א הידיעה מן המילים המפגינים והכרזה ונוריד את מילת היחס ב- מן המילה בבית, לפני שנחפש אותן במילון. כך, חיפוש המילה המפגינים יכול שני שלבים: < מפגינים < מפגין (צורת היחיד).

5. נחפש פעלים לפי השיטה הנהוגה במילון – לכל מילון הסדר והשיטה שלו להצגת הפעלים. נחפש את משמעות הפועל לפי השיטות האלה:

א. לפי צורת העבר גוף שלישי, יחיד (הוא) של הפועל – למשל: ביקשו, מבקשת ונבקש הם פעלים שיש לחפש לפי הצורה ביקש; את הפועל ייכנסו נחפש לפי הצורה נכנס ואת הפועל תבטחנה נחפש לפי הבטיח.

ב. לפי צורת ההווה של הפועל – למשל: התלבש, נמצא לפי צורת ההווה – מתלבש; ירדתי נמצא לפי יורד והשחירו נמצא לפי משחיר.

ג. לפי השורש של הפועל – יש מילונים שבהם הפעלים אינם מקבלים כל אחד הסבר בנפרד, כאילו היו ערכים נפרדים, אלא הם מקובצים יחד תחת השורש שממנו הם גזורים, למשל: הפעלים פקד, פיקד, התפקד והפקיד יופיעו במילונים כאלה תחת השורש פק"ד – השורש המציין את משמעות היסוד המשותפת לכל משפחת הפעלים הנגזרים ממנו.

מילות קישור

אחד מהיבטי הלשון שראוי לטפל בהם, הוא שימוש נכון במילות קישור. להלן רשימת דוגמאות למילות קישור:

הסוג	דוגמאות למילות קישור שונות
מילות ניגוד	אבל; אך; אולם; לעומת זאת; על אף ש...; אלא ש... בניגוד ל... בשונה מ...
מילות השוואה	בדומה ל... כשם ש... כפי ש... בהשוואה ל...
מילות הוספה	גם; אף; כמו כן; נוסף על... יתר על כן, בכל זאת
מילות סיבה ותוצאה	בגלל; בשל; עקב; לכן; על כן; לפיכך; כך; כתוצאה מכך; משום כך;
מילות תכלית – מטרה	כדי; לכבוד; לרגל; על מנת, פן; לשם כך
מילות זמן	פעם; היום; בעוד שעה; מאז; בעוד שבוע; לאחר מכן; תחילה; לבסוף; בשעה ש...; עד ש...; קודם לכן; עד אז...; כל זמן ש...
מילות הסבר ומילות הדגמה	כלומר; במילים אחרות; כמו; למשל; לדוגמה; כגון
מילות תנאי	אם; אילו; אלמלא; בתנאי ש...

מורים המעוניינים להרחיב ולרענן את הידע הלשוני יוכלו לעיין בספר "לדעת לשון" מאת רחל קבלי, הוצאת רכס, ובספר "לשון על כל לשון" מאת נגה גנאל ויפעת שרעבי, הוצאה עצמית.