

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות: ייצוגי אוטיזם בספרות ילדים ישראלית עכשווית

סמדר פלק-פריץ

סדר חנה וינדי

אני מוזיקה, מוזיקה טהורה.
יותר מסך התווים, הוראות המקצב והביצוע.
צריך לדעת להקשיב למוזיקה.
אני אדם. אדם שלם,
הרבה יותר מסך הבעיות והמאפיינים שבספרי היעץ.
(מוזיקה / איל שחל)¹

תקציר

מאמר זה עוסק בספרות ילדים ישראלית עכשווית, הכוללת ייצוגי אוטיזם, באמצעות שימוש בתפיסת "רטוריקת העצבות" כאמצעי עיקרי לפרשנות היצירות. מטרת המאמר היא סקירת מגמות התפתחותיות בספרות המערבית הנוגעות לייצוגי אוטיזם, מתוך התמקדות בספרות הילדים הישראלית בשני העשורים האחרונים, כמשקפת תפיסות ומגמות הרווחות בספרות ובתרבות המערבית כלפי ייצוג דמויות ילדים אוטיסטים ועיצובן. במהלך המאמר אציג עיון בחמישה ספרי ילדים שפורסמו בין השנים 2001-2015, תוך שיקוף תופעת החלחול ההדרגתי של נושא זה לזירת הספרות והתרבות המקומית. העיון הספרותי ייערך באמצעות דיון במנעד התמטי המשתקף מתוך ספרים אלה וחשיפת האסטרטגיות הנרטיביות שבהן משתמשים הכותבים כדי ליצור את הגשר להבנת התופעה ולהכשרת הקרקע להכלה רגשית ולקבלה של הילד האוטיסט כחלק מן המרקם החברתי.

מילות מפתח: ייצוג; אוטיזם; ספרות ילדים; פרסונליזציה של הידע; נרטיב; הסברה; רטוריקת העצבות; אהאים לילדים אוטיסטים; ספקטרום; מודעות.

1. את השיר "מוזיקה" כתב איל שחל, נער בן שש עשרה, אמן רב-תחומי: משורר וצייר, סטודנט לאומנות באוניברסיטה הפתוחה, פובליציסט, כותב טור אישי ב-ynet ונמצא על הרצף האוטיסטי. על סיפור חייו בילדותו אפשר לקרוא בספר שכתבו שונית אימו ומיכל, אם לילד אוטיסט (שחל-פורת והראל, 2006).

ייצוגי אוטיזם בספרות הילדים הישראלית: שנות השבעים עד שנות תשעים

ספרות הילדים הישראלית העוסקת בנושא הילד האחר עם הצרכים המיוחדים, התפתחה בהדרגה מסוף שנות השבעים ועד ימינו, כאשר בשני העשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת בהיקף הכותרים המתפרסמים בתחום, ואף מיקוד בתחומי מוגבלות ספציפיים, רבים ומגוונים מאשר בעבר. לדברי חובב (1995), ראשוני הסופרים העבריים לילדים לא העזו להעלות במפורש בעיות של "ילד פגוע בנפשו", ואם בחרו לייצג נושא זה, הרי שעשו זאת בעקיפין או שהשתמשו באלגוריה. מאז שנות השבעים-שמונים ניכרת מגמה של שחרור בספרות הילדים "והבעיות הנפשיות, הפיזיות, האישיות והמשפחתיות מוצאות ביטוין באופן ישיר" (עמ' 73-74).

חובב תולה שינוי זה בשני גורמים: א. **גורם ההזדהות**: הזדהות האמן עם תחושות 'האחר' בחברה, הגורמת לו "לשמש לו לפה"; ב. **גורם ההסברה**: "הצורך להציג את השונה והחריג בפני הילדים הקוראים או המאזינים, כדי שיבינו ויכירו את התופעה, וכך יוכלו להתייחס ביתר סובלנות לילד עצמו" (שם, עמ' 74). בעזרת התיווך הספרותי אפשר לאזן את תגובותיהם הקיצוניות של ילדים לשונים מהם, הנעות בין אכזריות לרחמים.² אולם, אף שקיים ייצוג גלוי של ילדים עם צרכים מיוחדים בספרות הילדים הישראלית של שנות השבעים-תשעים, ניכר כי ביצירות הספרות בשנים אלה לא עסקו ספציפית בייצוגי אוטיזם: מוגבלות תקשורתית מתוארת לרוב בדרך כלל כפיגור, המעורר לעיתים קרובות תגובות של הדרה או רחמים בקרב חברת הילדים, ונשמר לעיתים כסוד מביש בקרב בני המשפחה הנורמטיביים, לנגד עיניה הביקורתיות של החברה.³

בשנת 2001 פורסם ספר הילדים הראשון שעסק במפורש בנושא אוטיזם, ומשנה זו ואילך חלה עלייה ניכרת בייצוגי אוטיזם בספרות הילדים הישראלית, מתוך שיקוף מגמות כלליות הרווחות כלפי התופעה, בספרות ובתרבות המערבית העכשווית.⁴

2. בעניין זה ראוי לציין כי לחוקרת הספרות, לאה חובב, יש נגיעה אישית לנושא האוטיזם וכי לאחר פטירת בנה, אברהם, אוטיסט בתפקוד בינוני, היא ליקטה קטעים מתוך מאה וארבעים מחברות שהשאיר אחריו לספר הכולל את מחשבותיו ורגשותיו, ראו חובב (2007). זיכרונותיו של א' חובב פותחים צוהר לעולמו של צעיר אוטיסט, שבעזרת הכתיבה שרכש בשיטה לימוד ייחודית, הצליח להביע את עצמו. אולם מבע זה, באופן הנגזר בדרך בלתי נמנעת מכותרתו, ובדומה לספרות הילדים העברית המאפיינת את שנות השבעים והשמונים, מייצג את רטוריקת העצבות שאינה נחלת הספרים שאבחן במאמר זה. להרחבה בעניין ביקורת ספרות הילדים המוקדמת בנושא ילדים עם צרכים מיוחדים בספרות הילדים והנוער הישראלית, ראו כהן (1990), עמ' 545-557; רגב (1992); רוז (1979).
3. להלן כמה דוגמאות מייצגות לתגובות חברתיות של הדרה, רחמים או בושה כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים, המתמודדים עם קשיים הנוגעים לתחום התקשורת, בספרות ישראלית משנות השמונים והתשעים: ספרה של סמל (1987) שעוסק בילד עם תסמונת דאון; הסיפור "הסוד" שמופיע בספרה של חבושי (1987), עמ' 34-40, והשיר "ילד אחר" בתוך ספרו של עמנואל (1981), עמ' 21-23.
4. עיון בחוברת שערכה טופר ולר (1998), מעלה כי מופיע רק ספר שירים אחד שמיועד לגיל גן-כיתה א', וכותרתו "הילד הכחול". ראו בן-דור (1982), הספר מוגדר כ"קובץ שירים מרגשים מאוד, המוקדשים לבנה (של המשוררת) שסובל מפגיעה ברמת ההבנה, ההפשטה, ההבנה והקשר. בספר יש הקדמה בה מוסבר פשר הנכות" (עמ' 36). בחוברת זו הגדרתה של תופעת האוטיזם היא "נכות". לעומת זאת, בדיקה במאגרי מידע במרכז לספרות ילדים ונוער במכללת דוד ילין (<http://www.dyellin.ac.il/library/childliterature>) ובאתר אל"ט (http://alut.org.il/?page_id=211), מעלה כי פורסמו מאז תחילת שנות האלפיים, שבעה ספרי ילדים העוסקים בייצוגי אוטיזם במיוחד (מדובר בספרות מקור עברית, ולא בספרות מתורגמת). נוסף על חמשת הספרים הנדונים במאמר זה, פורסמו עוד שני ספרים: טל (2014); שוסטר ולויצקי (2014). יש לציין כי למרבית הכותבים יש נגיעה אישית לנושא האוטיזם.

לדברי רוז (Rose בתוך רודין, 2015, עמ' 30), "ספרות ילדים מהווה דווקא תמונת ראי של הכמיהות, הפחדים והקודים המוסריים של עולם המבוגרים ולא של ילדים". בהתאם לכך, ניכר כי היחס המשתנה לאוטיות כצורת חיים אחרת ולא דווקא כליקוי או כהפרעה, מתבטא אף בספרות הילדים הישראלית העכשווית.

ה-DSM כ-D.N.A סיפורי:

חשיבות ההסברה בספרי ילדים העוסקים בנושא האוטיות בשני העשורים האחרונים

בהמשך לכך, עולה השאלה מה ייחודם של ספרי הילדים העכשוויים בזירה הישראלית, הכוללים ייצוגי אוטיות? אחד המאפיינים הבולטים בספרים אלה הוא האלמנט המידעי, הנוגע לנושא ההסברה. רכיב ההסברה כל כך מורגש ובעל משמעות בספרים אלה עד כי באחת ההרצאות שנשאתי בנושא ספרות ילדים העוסקת בנושא אוטיות,⁵ נשאלתי מדוע ניכר פירוט של מאפייני הסימפטומים המייחדים את הקשת האוטיסטית באופן הגורם לקורא להרגיש לעיתים כי הוא מעיין בעיקרי מדריך ה-DSM. אכן, עיון בספרות ילדים ישראלית עכשווית העוסקת בנושא אוטיות מביא לידי תחושה כי הספרים הם כעין מדריך מידעי הפורש בדרכים מגוונות את הסימפטומים המאפיינים את התופעה. אם כן, מה הרציונל בהפיכת עיקרי ה-DSM ל-D.N.A סיפורי?

טענת הבסיס הראשונית במאמר זה היא כי מאפייני האוטיות אכן מצריכים דיון בעל אופי הסברתי, מידעי ייחודי, השונה באופיו מזה הננקט בספרים העוסקים בילדים עם צרכים מיוחדים מסוג אחר. חלק מן הילדים האוטיסטים נראים רגילים לגמרי, אך מתקשים ביצירת תקשורת בסיסית, וביכולתם להפתיע לעיתים את סביבתם בהתפרצות קולית או תנועתית שאינה מתקשרת לרצף ההתנהגותי-תקשורתי הקודם, להסתגר בעולמם או להגיב בדרכים אחרות שאינן מקובלות נורמטיבית. כדי להקשיב לאני האוטיסטי, שהוא אכן הרבה יותר "מסך הבעיות והמאפיינים שבספרי היעץ" (לעיל השיר בהקדמה), נדרשת היכרות מוקדמת של מאפייני התופעה, לשם הבנה והכלה. אם כן, שלב הלמידה וההכרה הוא שלב בסיסי שמשמש נדבך חיוני, טרם ההתוודעות לנכבי האני.

קל יותר לתפוס, להבין ולהכיל מוגבלות נראית לעין, כגון מוגבלות מוטורית;⁶ מורכב הרבה יותר להבין את פשרה של חידת האוטיות, הכוללת שונות התנהגותית וקשיים בתקשורת. במקום זה משמשת ההסברה המפורטת את תפקיד הגשר לקשר, להבנה ולקבלה של הילד האוטיסטי. בכוחה של ההסברה המפורטת ליצור הבנה של האחרות האוטיסטית ולפתח בילד 'הטיפוס' מידה של בגרות

5. ראו פלק-פרץ (2016, 2017).

6. ספרם של ויליס ורוס (2001), למשל, מתמקד בילדה בעלת מוגבלות מוטורית ונושא לכל אורכו, באיור ובמלל, את המסר: "קזו היא רוני, מקצה הרגל ועד הפוני, ממש קמוץ - ממש קמוני". ייחודו של ספר זה בהפתעה המתגלה לקורא בסיום הספר. לבנת וברעם-אשל (2014) רואות ביצירה זו "סיפור פואנטה מעורר השתאות שבו הודחק פרט מידעי בסיסי ביותר לגבי גיבורת הסיפור לסופו, ובו הוא מאוזכר רק באיור" (עמ' 59). לאורך כל הספר נפגשים הקוראים עם רוני בסדרת פעילויות נורמטיביות שבהן היא מתפקדת בשמחה ככל ילדה אחרת, ואולם רק פלג גופה העליון מופיע באיורים המלווים את המלל. האיור האחרון בספר מסגיר את המידע כי רוני נעזרת בכיסא גלגלים לצורך ניידות. לדברי לבנת וברעם-אשל, "איכותה המובהקת של היצירה אינה נובעת מן ה'מסר' שלה, אלא מן ההכרעה המבנית והארגונית הדוחקת את הנכות לשולי הסיפור, פשוטו כמשמעו" (שם). בספר ילדים העוסק בייצוגי אוטיות מורכב יותר לדחוק את השונות אל שולי היצירה, כיוון שזו ניכרת בקשת של גורמים, ולא ממוקדת בגורם אחד.

רגשית הנחוצה כדי לקיים קשר עם הילד האוטיסט.

ההסברה בספרי ילדים העוסקים בנושא אוטיזם מכוונת לשלושה סוגים של ילדים קוראים: הסוג הראשון כולל ילדים אוטיסטים בתפקוד בינוני-גבוה שעשויים להפיק מן הקריאה בספר 'קתרזיס טיפולי', לחוש כי אינם 'בודדים במערכה' ולהבין את אפיוני הקשת האוטיסטית ואת הנדרש ליצירת קשר עם ילד 'טיפוסי' ('סצ'רדוטי', 2013, עמ' 145); הסוג השני הוא ילדים 'טיפוסיים' שנחשפים באמצעות יצירות הספרות לתכונות המאפיינות את ספקטרום האוטיזם, לשונות הניכרת המאפיינת את תופעת האוטיזם וליכולת ליצור קשר בגבולות האפשר. בכל הספרים שמוזכרים במאמר זה ניכרת אסטרטגיה נרטיבית ברורה, החותרת למיגור הבורות והעשרת הידע של קהל נמענים זה בכל הנוגע לתופעת האוטיזם; הסוג השלישי כולל אחאים לילדים אוטיסטים שעומדים כקבוצה בפני עצמה, בעלת מאפיינים ספציפיים שידונו במאמר זה. ילדים לאחים אוטיסטים עשויים להפיק אף הם תחושה של קתרזיס טיפולי באמצעות הקריאה בספרים אלה, מתוך הבנת הסיבה מדוע ההורים מייחדים תשומת לב רבה לבן המשפחה האוטיסט, הבנת התכונות הייחודיות המאפיינות את הקשת האוטיסטית, התמודדות עם מטען הרגשות הנוצר בשל אחאות לילד אוטיסט, וגילוי כי יש עוד משפחות כשלהם, הנוטע בהם תחושת שותפות.

אוטיזם: היבטים נרטיביים ומדעיים

ההסברים העיקריים לעיסוק הגובר באוטיזם בתרבות המודרנית הפופולרית ובספרות נעוצים בעלייה הניכרת בשכיחות אבחוני האוטיזם,⁷ הקשורה לגורמים רבים בחברה המודרנית, החל ממאפיינים תורשתיים, נסיבות סביבתיות, וכלה במגמת התמקצעות האבחונים שנעשו ספציפיים ומותאמים לזיהוי התופעה החל מגיל צעיר מאוד. מגמות אלה הביאו לידי התפתחות מערכת שירותים ענפה בתחום הטיפול באוטיזם, הכוללת בין השאר סיוע רפואי, פארא-רפואי, התנהגותי וחינוכי. בהמשך נוצר אף שיח תחומי ובין-תחומי על העולמות שבהם משתקפת ומיוצגת תופעת האוטיזם, מתוך הדגשת ההיבט ההומניסטי והראייה האמפתית של האינדיבידואל האוטיסט.⁸

הספרות המערבית המודרנית והתרבות הפופולרית כוללת סטראוטיפים רבים המתקשרים להיבטים ספציפיים של מאפייני האוטיזם ותסמונת האספרגר; אלה צמחו והתפתחו לצד תיאור התופעות בספרות מדעית. ליאו קנר והנס אספרגר תיארו במאמריהם את תופעת האוטיזם ותסמונת אספרגר מבחינה מדעית (קנר, 1943 ואספרגר, 1944 בתוך בן-צבי, 2009). על פי בן-צבי (2009), הראשון להגדיר את מאפייני האוטיזם היה קנר, שהתמקד בתופעות ההתבודדות הקיצונית, הניתוק וקשיים תקשורתיים, המתבטאים בכעיות שפה ותגובות חברתיות חריגות. המונח "אוטיזם" (Autism) נובע מן המילה היוונית auto שמשמעותה: "עצמי". לדברי מישורי (1992), גישתו של קנר "אופיינית לדרך החשיבה הפסיכיאטרית שעל פיה הניח כי האוטיזם הוא צורה של הפרעה נפשית" הכוללת "הסתגרות רצונית של האדם והימנעות מקשר עם המציאות, על מנת להיות בעולם פנימי של עצמו" (עמ' 25).

7. להרחבה על מחקרים בנושא העלייה בשכיחות אבחוני האוטיזם בשנים האחרונות, ראו Christensen et al., 2016. למידע על הזירה הישראלית, ראו סקירת מחקר של דוידוביץ' (2011).

8. להרחבה ראו Davidson & Orsini, 2013; Murray, 2008; Runswick-Cole, Mallett, & Timimi, 2016.

האיגוד האמריקאי לפסיכיאטריה (American Psychiatric Association, 2013), הגדירה את ראשי התיבות ASD (Autistic Spectrum Disorder) כמזנה כולל למאפייני הספקטרום האוטיסטי,⁹ ולפיה מדובר בגירעון מתמיד בתקשורת חברתית ואינטראקציה חברתית בהקשרים שונים, אשר לא ניתן לייחסם לאיחורים התפתחותיים, ומתקיימים בו מספר תנאים ספציפיים.¹⁰

מתוך גל המחקרים המדעיים והרפואיים שחותרים להסביר, לפרש, להסיר את הלוט מעל חידת האוטיזם ולהציע לה מרפא, יש לומר כי אחד מהמשפיעים בהם הוא השיח על תאוריית המינד האחר (Theory of Mind). על פי שיח זה, אוטיסטים נחשבים נעדרי יכולת להבין אינטואיטיבית את כוונות האחר ורגשותיו, ולפיכך הם נתפסים סובלים מ'עיוורון תודעתי' (Mindblindness) – מצב שמבחינ ומבדיל אותם מבני אדם נורמטיביים (Baron-Cohen, 1997; Frith, 2003; Schreibman, 2005;). על פי מוריי (Murray, 2006), תפיסה זו ממקמת את הדמות האוטיסטית כישות שאינה מסוגלת 'לקרוא' את האחר, ובשל כך האחריות להבנה ולפרשנות של הדמות האוטיסטית תגיע מן הסביבה.¹¹ על פי דופי ודורנר (Duffy & Durner, 2011), אף שתאוריית המינד מבוססת על הפסיכולוגיה הקוגניטיבית ונשענת על יסודות של הפסיכולוגיה ההתנהגותית, האנתרופולוגיה והביולוגיה ההתפתחותית, אפשר למצוא בבסיסה שיח המציג אוטיסטים באור טרגי. לפיכך לטענת דופי ודורנר (שם), בשעה שתאוריית המינד מבקשת להסביר את האוטיזם, בסופו של דבר היא מצמצמת את האפיון האנושי של אוטיסטים והתיאור המתקבל הוא של דמויות אפופות בעצבות. תופעת הלוואי של תיאור זה היא שיח שהם מכנים אותו "רטוריקת העצבות" ('Rhetoric of Sadness'). על פי דופי ודורנר (שם), כדי לפעול נגד "רטוריקת העצבות" המתקשרת לאפיון אוטיסטים, יש לבסס את דרכי השיח והמחקר פחות על ההבדל והחלוקה בין החברה הנורמטיבית לאוטיסטים ויותר על השילוב ועל דרכי חיים המכירות בערכים משותפים.¹²

בזמן האחרון עלה מספרם של מחקרים המתמקדים באוטיזם, שיוצאים מנקודת ההנחה של הפרדיגמה

9. פירוט בעברית לחידושים בהגדרת האוטיזם שנכנסו ב-DSM-V אפשר למצוא באתרה של דרומי (ח"ת). על פי ברוקנר וורטמן-אלעד (2013) "המהדורה הרביעית כללה את אבחנת-העל 'הפרעה התפתחותית ממושטת' (Pervasive Developmental Disorder – PDD), ובמקומה סוגו כמה תסמונות. העיקריות שבהן: אוטיזם, אספרגר והפרעה התפתחותית ממושטת בלתי מובחנת (NOS-PDD – Pervasive Developmental Disorder) [...] במהדורה החמישית אוחדו התחומים החברתי והתקשורתית ונוצרו שתי אבחנות נפרדות לקשיי התקשורת המולדים: הפרעת הרצף האוטיסטי (Autistic Spectrum Disorder – ASD), הכוללת קשיים בתחום החברתי-תקשורתית ובתחום ההתנהגותי, והפרעה בתקשורת חברתית (Social Communication Disorder – SCID), הכוללת קשיים בתחום החברתי-תקשורתית בלבד (ייתכן מיעוט של קשיים בתחום ההתנהגותי) ואינה שייכת לרצף האוטיסטי".

10. להלן חלק מן התנאים שצריכים להתקיים בהקשר זה: (1) ליקויים ביחסי הגומלין החברתיים-רגשיים שמתאפיינים בהתקרבות חברתית אב-נורמלית, קשיים בתפקוד בשיחות "הלוך-חזור" וקשיים בשיח של רגשות ויצירת עניין, שגורמים לחוסר רצון מוחלט ליזום אינטראקציות חברתיות; (2) ליקויים בשימוש בתקשורת הלא-מילולית שמשמשת לאינטראקציה חברתית או הבנתה, ומתאפיינת בחוסר איוון בין התקשורת המילולית ללא-מילולית של הילד, התנהגות אב-נורמלית ביצירת קשר עין ושפת גוף, וחוסר הבנה במצבי השימוש של תקשורת הלא-מילולית. במקרים מסוימים יש אף חוסר מוחלט בהבעות פנים; (3) ליקויים בפיתוח ותחזוקה של מערכות יחסים בהתאם לרמה התפתחותית, שמתאפיינים בקשיים בהתאמת התנהגות לתוכן מסוים של אינטראקציות למיניהן, קושי לשחק "משחק דמויני" וקשיים ביצירת חברויות. במקרים מסוימים יש אף איבוד עניין מוחלט בבני אדם.

11. "If the individual with autism is posited 'non reader', then the responsibility for understanding or interpreting his feelings or actions comes from without" (Murray, 2006, p. 27).

12. בהקשר זה ראו אף עוד מאמר בתחום הספרות שבו מוזכרות טענותיהם של דורנר ודופי (William, 2012).

הביקורתית, ומבקשים לקיים חקירה אקדמית אמפטיית של עולמות אלה. העולמות האוטטיים נחווים באמצעות התרבות, ועל כן יש צורך לראות בהם חלק מהקשרם התרבותי. מורי (Murray, 2008) מסביר שהרעיונות בעניין האוטיות קשורים קשר הדוק להלך הרוח של התקופה והתרבות המאפיינת אותם, ולמרות זאת, תופעת האוטיות עדיין מייצגת סוג של מצב שהוא מחוץ לגבולות ההיסטוריה וההקשר החברתי. מורי (שם) סובר שהסיבה לכך נעוצה בהיעדר יחסי של ידע על אוטיות, בעיקר מכלי ראשון. כלומר, היעדר התיאור המפורט של הדרך שבה אנשים אוטיסטים חושבים על מצבם ועל הקשר שלהם עם העולם, מספק לסביבה הרשאה עצומה לייצג את האוטיות בדרך שהיא חפצה בה. שיח זה תואם את הגישה העדכנית בלימודי מוגבלות הדוגלת "במעבר מהפרדיגמה הרפואית לתפיסה ההומניסטית, שלפיה מה שצריך להנחות את אנשי המקצוע הוא המודעות לזכויות היסוד האנושיות של כל אדם, בין אם הוא עם מוגבלות בין אם לא" (רייטר וקופרברג, 2015, עמ' 10).

על פי תפיסה זו נבחנת המוגבלות כתוצר של יחסי כוח והבניות תרבותיות, כאשר השיח ביחס להתמודדות עם המוגבלות משתנה: משיח הרואה במוגבלות גזרת גורל לשיח של הבנת התכונות הייחודיות לאדם המוגבל, והכרה בשונות כחלק ממגוון; משיח של קטלוג תנאי המוגבלות לביקורת של "גופניות תקנית כפויה" (compulsory able-bodiedness).¹³ דברים אלה עולים בקנה אחד עם דברי קיול (2010) על סמך ספרה של ד"ר פרינס-יוז (2006), הכולל עדות אוטוביוגרפית על ההווה האוטטיסטית: "אל לה לחברה לנסות ולרפא את האוטטיסטים אלא עליה להגיע אליהם" (שם, עמ' 192). בהתאם לשינוי שחל בגישה למוגבלות בחברה ובתרבות, לפי הולי (Holly, 2013), עולה הציפייה כי הספרות, ובכללה, ספרות הילדים, תתמקד בילדים עם מוגבלות מתוך אימוץ הפרדיגמה החדשה של ילדים עם מסוגלות אחרת (Differently Abled Children).

ייצוגי אוטיות בספרות ובתרבות המערבית: תמורה והתפתחות

לצד ההתפתחות המאפיינת את התחום המדעי, קיימת אף התפתחות ייחודית לתחום הספרות. מעניין לציין כי דמויות ספרותיות רבות בעלות תכונות המתקשרות לספקטרום האוטיות, קדמו לתיאור התופעה בספרות המדעית (Bates, 2010). תיאורים ספרותיים אלה נעים מדמותו הנוקשה ונעדרת הגמישות של ברטלבי (Bartleby) הלבנר בסיפורו הקצר של הרמן מלוויל (Melville, 1853) לדיוקנו המכונס של הבלש המבריק, שרלוק הולמס, המזוהה עם הימנעות מהפגנת רגשות (דויל, 1887).¹⁴ אל אלה הצטרפו, ברבות השנים, דמויות ספרותיות בלתי נשכחות, כגון דמותו התימהונית של בו ראדלי בספרה של גל הרפר לי (2015/1960).¹⁵

13. המהלך החדש בתחום לימודי המוגבלות ניכר "במעבר מהגישה הרפואית, או גישת הטרגדיה האישית, אל הגישה החברתית-ביקורתית". בעוד "הראשונה רואה במוגבלות גזרת גורל, פתולוגיה, סטייה, תלות ונטל, ובאנשים עם מוגבלויות – מושא לצדקה ולרחמים; ואילו הגישה השנייה [...] בוחנת את המוגבלות כתוצר של יחסי כוח חברתיים ושל הבניות תרבותיות ומציעה תפיסה חלופית המבוססת על הכרה, מגוון אנושי, תלות הדדית, גאווה ושוויון זכויות" (מור, זיו, קנטר, איכנרין ומזרחי, 2016, גב הספר).

14. על פי בייטס (Bates, 2010), המוניטין האוטטי של הולמס נובע יותר מייצוגיה הקולנועיים של הדמות הספרותית. ראו אף דויל (2012). על סיפורו של מלוויל ראו בתוך ביאם (Bayam, 1989), עמ' 1018-993.

15. הקינג (Haking, 2010) מכנה רומנים שבהם אפשר לזהות בדיעבד דמויות בעלות סממנים אוטיסטיים בשם "רומנים אוטיסטיים רטרואקטיביים" (Retroactive Autistic Novels).

דיוויד מיטשל ושרון סניידר (Mitchell & Snyder, 2000) בחנו במחקרם את מקומם של ייצוגים ודימויים של מוגבלות ושל דמויות עם מוגבלות בספרות, ועסקו גם בהתעלמות של ביקורת הספרות מתפקידם של הללו בפיתוח העלילה. מיטשל וסניידר מציינים כי על אף שוליותם החברתית של אנשים עם מוגבלויות, אין הם נעדרים מן הספרות, אלא נוכחים בה בלי שיזכו להכרה. בהמשך לכך, בייסס מזהה כי בפרק הזמן שבו טרם הוגדר האוטיות, ובעשורים הראשונים לאחר זיהוי תכונות האוטיות, אומנם התקיים בספרות תיאור תכונות המתקשרות למאפיינים האוטוטיים, אך לא רווח ביצירות הספרות תיאור דיוקן מלא של דמות אוטיסטית, הכולל עיסוק מהימן במאפיינים חברתיים ושפתיים. העלייה באבחון ספקטרום האוטיות שלוותה בחשיפה תקשורתית רבה באמצעי המדיה,¹⁶ הביאה לעניין מוגבר בתופעה, וזה הביא אף לידי ריבוי פרסומים בעלי אופי אוטוביוגרפי, שכתבו אוטיסטים,¹⁷ ולגידול במספר הספרים העלילתיים (Fiction), שבמרכזם גיבורים בעלי מאפיינים המתקשרים לאוטיות.¹⁸

מגמה זו מלמדת על שינוי ניכר בגישה לאוטוטיים מישויות נטולות קול אישי, המתוארות בדרך כלל בתפקיד משני, לדמויות רבות ערך בזכות עצמן, בעלות קול אישי, זהות מתפתחת וגוון ייחודי.

ספרות הילדים כסוכנת חברות

הספר הוא אחד הערוצים המשמעותיים לחינוך ולהטמעת ערכים בחברה, בייחוד בחברת הילדים.¹⁹ באמצעות קריאה "בטקסטים ספרותיים הקוראים פוגשים מצבים רבים שבהם עולם הטקסט גורם להם לחשוב מחדש על ניסיונותיהם ועל הידע הקודם שלהם" (גרבר ומרום, 1998, עמ' 8). בהתאם לכך, יש ביכולתו של הספר לשקף מגמות חברתיות ותרבותיות רווחות ולתפקד כסוכן להטמעת ערכים. בכוחה של הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט לחולל שינוי רגשי והכרתי, להביא לידי

16. כאן מעניינת טענתו של יאן הקינג (Haking, 2010) הגורס כי ריבוי הספרות בנושא אוטיות קשור הדוק לדור האינטרנט ולקשיים בשיח האנושי שהתפתחו לאחר השיח הווירטואלי. לטענת הקינג, האינטרנט ששינה שינוי רדיקלי את התקשורת האנושית, הפך את ההתנהגות הווירטואלית הרבה יותר דומה להתנהגותם של אוטיסטים, בדרך שבה המציאות עולה על כל דמיון שהיה אפשר להעלות לפני תקופה זו.

17. בייטס (Bates, 2010) מכנה סוגה זו anti-biography. להלן כמה דוגמאות: בירגר (1994); גרנדין (2006), בעלת משמעות של ספרים אוטוביוגרפיים שנכתבה בידי בני משפחה לילדים ואנשים אוטיסטים. מאמר זה מתמקד בייצוגי אוטיות בספרות לילדים ובמגמה המתגברת להשמעת קולו של הפרט האוטוטיסט אם בספרות עלילתית בלתי-רשמית אם בספרות אוטוביוגרפית; לכן מפאת קוצר היריעה לא נכללו אף ספרים מקבוצה זו שנמנים בה כותרים רבים. אף יש מקום לציין אתרי אינטרנט שמנהלים גופים ואנשים המזוהים על ספקטרום אוטיות; באתרים אלה אפשר למצוא עדויות וחומרים רבים. שני אתרי אינטרנט בולטים ומומלצים בזירה המקומית הם "אסי" (<http://www.acisrael.org>) והאתר של ד"ר סולה שלי (<http://www.solashelly.org/heb-index.html>), הכולל רשימת אישיות, תרגומים ועוד.

18. להלן דוגמאות לספרים עלילתיים (Fiction) הכוללים ייצוגי דמויות המזוהות עם מאפייני הקשת האוטוטיסטית, מקצתם מיועדים לנוער ומקצתם למבוגרים: אבן (2014); דביר (2013); דיסטל-אטריביאן (2009); האדון (2004); מון (2005); סימסון (2003, 2015); פיקו (2010); צ'ולנדקו (2011). ראוי לציין כאן אף יצירות קולנועיות שהציפו והעלו את מאפייני הקשת האוטוטיסטית לתודעת הציבור, לדוגמה הסרט "איש הגשם" (בארי לויסון, 1988); "מה עובר על גילברט?" (לאסה הלסטרום, 1993); "פורסט גאמפ" (רוברט זמקיס, 1994); "משוגעים מאהבה" (פיטר נס, 2005); "אדם" (2009); "טמפל גרנדין" (HBO, 2010); "רואה החשבון" (גאווין אוקונור, 2016); "נפלאות החושים" (2016, אריק בנאר). בזירה המקומית ראוי לציין את סדרת הטלוויזיה הישראלית "פלפלים צהובים" (2010), אמנון קוטלר וקרן מרגלית). למידע על הסדרה ראו פלפלים צהובים (ח"ת).

19. להרחבה בנושא ראו אדר (תשי"א); ברלוביץ' (תשל"ג); יעון-קסט (1992), עמ' 1-6.

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות

בחינה עצמית ולייצר שיח רב-גוני מכיל ורף מסטראוטיפים, וכדברי דר, שטיימן, לבנת וקוגמן (2007, עמ' 5-6):

יותר מכל אמנות אחרת מסוגלת הספרות לעורר בקורא ענווה והקשבה "אחר". הקשבה זו היא רבת פנים: ראשיתה כמובן בהקשבה למספר. [...] המשכה של אותה הקשבה שהספרות מעוררת בקרב קוראיה מתאפשר באמצעות תהליך רגשי מורכב של הזדהות עם הדמויות הספרותיות והיסחפות אל תוך חייהן. בתהליך הקריאה הקורא שוכח את עצמו ונסחף אל תוך חייו של ה"אחר" [...]. בתוך כך הוא חווה שונות ולומד עליה כאורח קרוא בעולם שאינו שלו.

לדברי סצ'רדוטי (2000), הספרות הנכתבת לילדים אינה מכוונת אך ורק לילדים. זוהי סוגה ספרותית, שייחודה בעצם פנייתה התמידית לשני נמענים: הנמען המבוגר והנמען הילדי. נמענים אלה משתתפים במשחק הפרספקטיבות הטקסטואלי, והמרחב הפרספקטיבי של כל אחד מהם משתנה בהתאם לתמרורים שהטקסט אוצר ולפי המשמעות המובלעת בו. לפיכך, ספרות ילדים העוסקת בייצוגי שונות בחברה זורעת את זרעי הסובלנות, ההקשבה לאחר וההכלה בקרב קהל נמענים כפול: ילדים ומבוגרים גם יחד.

על פי רגב (1968), בדומה לספרות הכללית, ספרות הילדים היא תוצר אסתטי-אומנותי, המכוון לילדים בני טווח גילים מוגדר, שנמצאים בשלב התפתחות מסוים. כאמור, אחד מהיבטיה הבולטים של ספרות הילדים – מעבר להיבטים הפסיכולוגיים, הפדגוגיים, ספרותיים וההיסטוריים – נעוץ במגמה הדידקטית. לנוכח זאת, מעניין לבחון את הערכים שהודגשו בספרות הילדים העברית מראשיתה ועד ימינו אנו. על פי ברוך (1991), "בשנות הארבעים ובסמוך להן שימשה ספרות הילדים אמצעי להשגת תכליות חינוכיות ולאומיות" (עמ' 12). הייתה זו ספרות מגויסת שטיפחה דמות ילד נורמטיבי, "קשוב וצייטן", הנרתם למאמץ הלאומי הקולקטיבי של בניית הארץ וגיבוש חברה בעלת מאפיינים אחידים. לעומת זאת, "ספרות הילדים בשנות השבעים ואילך אינה עוסקת כמעט בנושאים דידיקטיים-חינוכיים או לאומיים-חברתיים. הילד, משפחתו והמעגל החברתי שמסביבו הם הנושאים המרכזיים", כאשר "המשפחה היא בדרך כלל משפחה פתוחה ודמוקרטית" (שם, עמ' 12-13).

משנות השבעים ואילך ניכר כי חלה מגמה של קידום האינדיבידואליזם בספרות הילדים הישראלית, מתוך הקדשת תשומת לב לילד ולצרכיו, ולפרט באשר הוא. מגמה זו הכשירה את הקרקע לצמיחת ספרות הילדים העכשווית בזירה המקומית, המזמנת מפגשים עם פרטים, המייצגים שונות ביחס לנורמה, ומבקשת להנך לערכי קבלת ה'אחר' מתוך הכרה בשונות באופן מכבד.

על פי רגב (1992), חברת הילדים חייבת להתמודד עם חריגים למיניהם מחד גיסא, ומאידך גיסא "חברת המבוגרים שאינה משמשת תמיד דוגמא נאה של קליטת חריגים למיניהם, תובעת דווקא מן הילדים שיעמדו בסטנדרטים קשים, שהם עצמם אינם יכולים, ולעתים אינם רוצים לעמוד בהם" [ההדגשה במקור] (עמ' 161). רגב מבקש לבחון כיצד ספרות הילדים בשנות השבעים והשמונים משקפת את המפגש בין הילד הרגיל לילד החריג ומגיע למסקנה כי יצירות ספרות הילדים מעבירות

מסר כי ה'אחר' מתקבל רק במידה שיש לו תכונות חיוביות יוצאות דופן המאזנות את שונותו.²⁰ בהמשך לרגב, אפשר לזהות ניצני עיסוק בייצוגי הילד 'האחר' השונה מן הילד הטיפוסי, בשנות השבעים והשמונים, אולם השונות מצטיירת לעיתים מבישה או מעוררת רחמים. לעומת זאת, ברצוני לציין כי ביצירות עכשוויות בספרות הילדים הישראלית אפשר לזהות מגמה מתפתחת של הכלה והתייחסות לשונות כמאפיין נורמטיבי.

הידידות עם האחר כדורון: "יש לי חבר והוא אחר" כמייצג ניצני שינוי

אין זה פשוט להיות חבר של ילד אוטיסט [...] זה לפעמים / לרצות לעשות משהו בייחוד ולא להצליח, / ואז להרגיש נעלבים וכועסים (מישורי, 2001, עמ' 42).

"יש לי חבר והוא אחר" (מישורי, 2001) הוא כאמור ספר הילדים הישראלי הראשון העוסק בנושא האוטיזם על דרך הסברה ישירה. הספר מיועד לכיתות היסוד המוקדמות וכתבה אותו ד"ר עדנה מישורי, כיום מרצה ומרכזת לימודי ההתמחות באוטיזם במכללת לוינסקי, מדריכה ארצית במשרד החינוך בתחום חינוך מיוחד לאוכלוסיות עם לקויות מורכבות ומקומות אלו"ט. מישורי ניהלה במשך שנים רבות את בית הספר "יחדיו" – המוסד החינוכי הראשון בארץ לילדים אוטיסטים, והיא אם לדרור, אוטיסט בתפקוד בינוני.

דרך ההתמודדות הייחודית של מישורי עם האוטיזם ניכרת מתוך דבריה; זאת לאחר ככרת דרך בעלת משמעות שעברה עם בנה:

בני דרור גדל והיה מילד שמצבו ועתידו מעורפלים לנער, למתבגר ולאדם בוגר החי במסגרת חוץ-ביתית. העתיד שכה חששתי ממנו הוא כבר כאן, והוא אינו אפל כל כך. דרכי הגידול והחינוך שלו היו והם עדיין מסע ארוך של חיפוש והתאמה. אך בצד הקשיים והאכזבות הם הטעימו אותנו בגילויים מרגשים ובהפתעות (מישורי, 2014, עמ' 10).

הספר "יש לי חבר והוא אחר" פותח בהקדמה "לידידי הצעירים ואולי גם למבוגרים שבכם", בתיאור סיפורה האישי של מישורי כאם לילד אוטיסט וכמנהלת בית ספר "יחדיו". מישורי מדגישה את החשיבות שראתה כאשת חינוך העובדת עם אוטיסטים, במפגש בין התלמידים האוטיסטים לילדים "רגילים" "בבית ספר רגיל". מישורי מציינת כי התרשמה מרצונם של "הילדים להבין ולקבל את הילדים האוטיסטים, לשחק איתם ולשתפם" למרות הקושי. במהלך מפגשים אלה, נשאלה מישורי שאלות רבות וביקשה להשיב עליהן "ולו תשובה חלקית" באמצעות הספר. מישורי מציינת כי חברות בין ילדים אוטיסטים לילדים רגילים תיתכן, אף כי לא תתמש בכל מישורי הקשר, ומדגישה את הכישרונות הייחודיים המאפיינים חלק מן האוטיסטים, כגון: "יכולת לצייר, לנגן, לפתור תרגילים מסובכים או לזכור פרטים מיוחדים". היא עוסקת בשונות המאפיינת פרטים על הספקטרום, ומסכמת במאפיין כללי לילדים אוטיסטים: "המשותף לכולם הוא שהם מתקשים להבין אותנו ואת העולם וכולם זקוקים להבנה, לקבלה ולאהבה" (מישורי, 2001, עמ' 3).

ההקדמה מציגה את קשיי התקשורת העומדים לפני הילדים האוטיסטים, קשיי ההבנה של הילדים

20. רגב (1992) מדגים מתוך ספריהם של קרון (1970), עוגן (1981), עמנואל (1981) וחבושי (1987).

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות

הטיפוסיים את הילדים האוטיסטים. מתוך פריסת הקושי הכללי, מתקדם הסיפור ומציג מקרה פרטי. תרגום הקושי המופשט למקרה ספציפי מעניק לתופעה פנים ושם, באמצעות שימוש בפרסונליזציה של הידע כאסטרטגיה נרטיבית.²¹ עלילת הספר מתארת מפגש של ילד ושמו גדי עם ילד אוטיסט ושמו דורון; המפגש מתחיל בהיכרות מקרית בגן המשחקים, ונמשך באמצעות שיח עם אימו של דורון. באמצעות שיח זה נחשפים גדי וקהל הקוראים, למאפייני ההתנהגות האוטיסטית. בפעם הראשונה שנפגש גדי עם דורון הוא מבקש לשחק איתו, אך דורון מכונס בתוך עצמו: הוא "אינו מְשַׁתְּף" בפעילות המשחקית, "יוֹשֵׁב בְּאַרְגֵּז הַחֹל לֹא מְבִיט בְּגָדֵי וּבְחִבְרִים שְׁלוֹ" ועוסק בפעולה חזרתית: התבוננות ממושכת בחול ה"נְשֻׁפָּה מִבֵּין אֲצִבְעוֹתָיו". דורון אינו עונה כשנשאל לשמו וחוזר חזרה אקוללית, כמו הד,²² על הפנייה הוורבלית אליו: "אַתָּה רוֹצֵה לְשַׁחַק אִתָּנוּ?...". גדי נעלב בתחילה, אך לאחר התייעצות עם בני משפחתו, מחליט לנסות שוב. לבסוף, משאינו נענה בשנית, הוא פונה אל אימו של דורון, ומזמין אותו באמצעותה לשחק עם ילדי השכונה. לפיכך, האם משמשת מתווכת, המפגישה את גדי וגם אותנו, הקוראים, עם מידע על מאפייני הילד האוטיסט.²³

אָמָא שֶׁל דוֹרוֹן הִבִּיטָה בְּגָדֵי בְּמִבְטָ עֲצוּב וְאָמְרָה: / "תוֹדָה לָךְ וְלַחֲבָרִים הַנִּהְמָדִים שְׁלָךְ, / אָבֶל דוֹרוֹן לֹא יְכוֹל לְשַׁחַק אִתָּכֶם, / וגַּם קִשָּׁה לוֹ מְאוֹד לְדַבֵּר אִתָּכֶם, / כִּי דוֹרוֹן הוּא יְלֵד אוֹטִיִּסְט" (מישורי, 2001, עמ' 16).

תגובתה הראשונית של האם מאופיינת בנימה של עצב. עם זאת, אני מסכימה עם דברי ברץ (2003) כי:

האמירה בספר אינה פאתטית, משום שדורון אינו מוצג כמי שמבקש רחמים או כמי שזקוק לחסדי החברה; דורון שקוע בבועת החיים שלו, כדרכם של ילדים אוטיסטים, ואילו הזולת הוא הכואב את כאבו. לכן אמירתה של הכותבת שהיא גם אָם, היא ישירה, אינה מזמינה רחמים, אלא אהבה והבנת צרכיו של דורון, שהוא במקרה זה "האחר" המייצג את כלל אוכלוסיית האוטיסטים (שם, עמ' 47).

אכן, האמירה בספר אינה פתטית, רוח של עצב נושבת ממנה, עצבות הזולת, אך יש בה הבטחה לשינוי: יש אפשרות ליצור קשר עם הילד האוטיסט, בתנאי שמקבלים את מגבלות הקשר:

21. המושג "פרסונליזציה של הידע" שאול מתחום חקר נושא חינוך לרב-תרבותיות; על פי תדמור (2003), החוקרים וורזל (Wurzel, 1988) וולצר (Walzer, 1995) ממליצים על חינוך לרב-תרבותיות באמצעות "עיסוק בחומרי למידה הנוגעים לפן הרגשי-אנושי המשותף לכל התרבויות והמעניקים גם ללומד משמעות אישית" (עמ' 179). כאן הגשר בין האני לאחר נמתח במתן שם ופנים למאפייני האחרות, ובהסתייעות בתכונות משותפות בין הגדרת האני הטיפוסי, המאפיין את קהל היעד, ובין האחר. באותה מידה נראה כי ספרי ילדים העכשוויים הכוללים ייצוגי אוטיזם, מעניקים פנים ושמות לידע, ואף מקשרים את הילד האוטיסט עם פעילויות שהן חלק מעולמו של הילד הטיפוסי, כגון גנינה, ציור, הרכבת פזלים ועוד.

22. אקולליה היא "חזרה אוטומטית על מילותיו של אדם אחר המאופיינת בהיעדר תקשורתיות והיעדר מותאמות לסיטואציה" (בטיפולנט, 2016).

23. ס'צ'רדוטי (2013) מפתה במחקרה סוגי מפגשים בין הילד הרגיל לילד עם הצרכים המיוחדים בספרות הישראלית העכשווית, ומיקמה את ספרה של מישורי בקטגוריה שהיא מגדירה "מפגש 'אני-אתה': מצב כפוי של 'אין ברירה'". בקבוצה זו כוללת ס'צ'רדוטי יצירות שבהן מתקיים מפגש "שמקורו במציאות כפויה, זו שאינה ניתנת לשינוי" (עמ' 143). לטענת ס'צ'רדוטי: "יצירות אלה [...] ממרכזות את נקודת מבטו של הילד ה'טיפוסי' ואת אופן התמודדותו עם המציאות הנכפית עליו" (עמ' 143). על פי עלילת הספר, המפגש בין גדי לדורון נערך ביוזמתו ובמאמציו של גדי, הילד הטיפוסי, ועל כן אפשר לשייך את היצירה לקטגוריה מסוג אחר, שאינה מדגישה בהכרח את תכונת המפגש ככפוי.

כְּדֵי לְהִיטֵת חֶבֶר שֶׁל דּוֹרוֹן / צָרִיף לְהִשְׁתַּדֵּל לְהִבְיֵן / מָה הוּא מְרָגִישׁ / גַּם אִם אֵינִי מְצַלִּיחַ / לֹמֵר זֹאת בְּמַלִּים. / לְפַעֲמִים צָרִיף לְנֹתֵר / עַל מָה שְׂרוֹצִים לַעֲשׂוֹת, וְלִהְשַׁתֵּף אֹתוֹ רַק בְּדָבָרִים שְׁתּוּבִים לוֹ (שם, עמ' 44).

תפיסת העולם המוצגת בספר היא ריאליסטית מאוד: קיימת הכרה ברורה בקושי לקיים קשר חברי עם ילד אוטיסט: "לְפַעֲמִים בְּאֶמֶת קֹשֶׁה לְהִיטֵת בְּחֶבְרָתוֹ שֶׁל דּוֹרוֹן" (שם, עמ' 40), ואף דיון בפער המתעתע בין מראהו הרגיל ויכולותיו של הילד האוטיסט בתחומים מסוימים, ובין קשייו המשמעותיים בתחום התקשורת:

דּוֹרוֹן שֶׁלֵּנוּ, כְּמוֹ הַרְבֵּה יְלָדִים אוֹטִיסְטִים, / נִרְאֶה רְגִיל כְּמוֹ כָּל הַיְלָדִים, / הוּא יוֹדֵעַ לְלַכֵּת, לְרוֹץ וְלִקְפֹץ, / לְטַפֵּס עַל סֵלָם וְלִהְשַׁתֵּם בְּכָל הַמַּתְקָנִים, / בְּגֵן הַשְּׂעִשְׂעִים – וְאֶפְלוּ לַעֲבֹד בְּמִחְשָׁב. / הוּא מְאוֹד אוֹהֵב מוּזִיקָה, / וְיִכַל אֶפְלוּ לְנַגֵּן קֶצֶת [...] אֲכַל מָה שְׂמֵאוֹד מְאוֹד קֹשֶׁה לוֹ / אֲלֵה דוֹקָא הַדְּבָרִים שֶׁנִּרְאִים לָךְ / וְלִחְבְּרִים שֶׁלָּךְ פְּשׁוּטִים כֵּן: / הוּא לֹא יוֹדֵעַ לְשַׁחֵק עִם יְלָדִים, / הוּא לֹא יוֹדֵעַ לְהִסְבִּיר מָה הוּא רוֹצֶה, / וְאֶפְלוּ לֹא לְהַגִּיד אִם מְשֻׁהוּ כּוֹאֵב לוֹ, / אוֹ אִם עֲצוּב לוֹ (שם, עמ' 18-22).

ההצלחה להיות חבר לילד אוטיסט מצטיירת בספר כסימן לבגרות וליכולת להיות "חֶבֶר אֲמֵתִי" (שם, עמ' 48). היכולת להכיר במגבלות, אך גם ביכולות של הילד האוטיסט משתקפת כתובנה מעמיקה שיש בה תנאי מקדים לחברות. בהמשך להצגת יכולותיהם של חלק מן האוטיסטים בהקדמה לספר ואף בטקסט הסיפורי, הרי שהמלל מלווה לכל אורכו ב"איורים פרי מכחולם של הדיירים האוטיסטים בכפר עופרים" (שם, עמ' 3).

כפי שציינה בן ישראל (2010), "קודם היו הציורים, ויהודית פירסטטר מדריכת הציירים והיועצת האומנותית של הספר, בחרה והתאימה אותם ברגישות רבה, לטקסט". בין השאר היא מציינת כי עצם הדבר שהאיור קדם לטקסט, מביא לידי ביטול הקשר, הרצף וההמשכיות שבין האיורים ובין איור למלל בספר: "לא [ב]סטייה קלה פה ושם, אלא [תוך] ביטול, מיגור מוחלט. גדי, דורון ואימו משתנים מדף לדף." בשל כך טוענת בן ישראל (שם) כי:

הדיאלוג שנוצר בין הסיפור הלינארי וההגייוני לרצף האיורים הוא הד של הדיאלוג החסר והמשובש וגם המפרה המרתק – בין העולם של רוב האנשים לבין העולם האוטיסטי. זה מציל את הספר משטיוחות דידקטית ומוסיף ליריות, מסתורין, מלנכוליה, כאב [ההדגשה במקור].

ברצוני להוסיף נדבך על קריאתה הרגישה של בן ישראל (2010) ולציין כי הפער וחוסר העקיבות של האיורים מביאים את הקורא לידי תחושה של קושי בפענוח ההיצג החזותי והקשרו לטקסט, דבר המאפשר לקורא 'הטיפוסי' לחוש אורח לרגע בעולמו של האדם האוטיסט. נוסף על כך, לצד תחושות אלה מבטאים הציורים באופן חד-משמעי את יכולתם המוכחת של אנשים אוטיסטים ליצור, לתרום לחברה ולקיים עם הזולת דיאלוג בדרכים רבות, בתנאי שמתקיימת פתיחות לקבל דרכי תקשורת מגוונות, שמקצנת ניכרות במשיחות מחול ססגוניות ובציורים בעלי עומק רב-גוני.

“על הדבש ועל העוקץ, על המר והמתוק”²⁴:

“אח מיוחד” ו“יש לי אח מיוחד” כספרים המשמיעים את קולם של אחאים לאוטיסטים

הוא לא עצוב! [...] / לפעמים אני עצובה, ואפילו קצת פועקט, / רואה את חברה שלי עם אחיה משחקת, / גם אני רוצה שאחי יהיה רגיל, שיזכר, / שישחק אתי, שיהיה לי חבר (אריאל, 2015, עמ' 12, 16).

“אחים ואחיות של ילדים עם צרכים מיוחדים שותפים לדאגות רבות [...] שהוריהם מתנסים בהן. ובנוסף לכך חווים בעיות מיוחדות להם”, מציינת הפסיכולוגית תמר מרינגר (2003). היא מונה כמה דאגות הייחודיות לאוכלוסייה זו: א. צורך מתמיד במידע על מאפייני האוטיות; ב. בידוד הנוצר מהיעדר מידע שניתן לבני משפחה אחרים, או מניעת גישה לבני גילם “השותפים לרגשותיהם האמביוולנטיים בקשר לאחיהם”; ג. רגשות אשמה הנובעים מראיית עצמם אחראיים למצב האח האוטיסטי, או תחושת אשם שהם שונים מאחיהם; ד. רגשי תרעומת על כך שמוקד תשומת הלב במשפחה נסוב על האח האוטיסטי ומותרת לו התנהגות “שאינה מותרת לבני משפחה אחרים”; ה. “לחץ להגיע להישגים גבוהים בלימודים, ספורט או התנהגות”; ו. נחיצות להיענות לדרישות מוגברות לסייע בטיפול; ז. דאגה לעתידם ולעתידי אחיהם; ח. בושח וחשש מנידוי חברתי בשל ההתנהגות השונה של האח האוטיסטי.

שלושת הספרים שיוצגו להלן נוגעים ליחסי אחאים לילדים אוטיסטים עם משפחתם ועם סביבתם. בחרתי לערוך חלוקה פנימית בין הספרים כיוון שהספרים “אח מיוחד” ו“יש לי אח מיוחד” חולקים מאפיינים דומים ומיועדים לקוראים בגיל הרך ועד כיתות היסוד המוקדמות (א'-ב') ובשניהם ניכרת הדואליות שמייצרים החיים לצד אח אוטיסטי, ואף ההשפעה המורכבת שיש לשונות זו על אחאים לילדים אוטיסטים. לעומת זאת, הספר “שונה כמו כולם” (אושר, 2015), ממקד את תשומת הלב בחיי החברה של האח לילד עם הצרכים המיוחדים, מתוך מיקוד ההסברה מעמדה אחרת, עמדה של קבלה והכלה כאשר נקודת המוצא היא כי גורם השונות הוא מאפיין כללי וטיפוסי לכל אדם בחברה: יש שונים יותר ויש שונים פחות, אך בסך הכול השונות היא רכיב חברתי לגיטימי.

הספר “אח מיוחד” (ברץ-ריקס, 2015) מתאר בגוף שלישי את סיפורה של גילי, אחות לילד מיוחד. מלכתחילה מודגש כי אח זה זקוק להשגחה, וכי על אף המידע שהוא גדול ממנה, אין הדבר כך מבחינה התנהגותית. אף על פי שניחן ביכולות יוצאות דופן בתחומים מסוימים (מתמטיקה, התמצאות במפות, הרכבת פזלים מרובי חלקים), הרי ש“אי-אפשר להשאיר אותו אף פעם לבד” (שם, עמ' 9). גילי משלמת מחיר על כך שאחיה מצטרף אליה תדיר. לעיתים התנהגותו משונה ולא צפויה: “לעתים הוא צועק ועושה קולות” (שם, עמ' 14), וזו אף משפיעה על התנהגותם של הוריה ומסיטה את תשומת הלב אליו, גם באירועים עיקריים בעלי חשיבות רבה עבור גילי. הדבר ניכר בספר בעמודי האמצע המתארים את יום ההולדת של גילי: בדף אחד מאוירת גילי העומדת ליד עוגת יום הולדת גדולה, מוקפת בחברים, בעוד בדף הסמוך לו ניצבים ההורים הנאלצים להתמודד עם האח הבורח, ואינם פנויים לצלם את בתם ולשמוח בשמחתה. הוויתור המתמשך של גילי לאחיה ניכר אף בזמן המשחק המשותף שבמהלכו שובר האח עצמועם ו“חייב לנצח” בדרך כלל; בקבלת סדר היום הקבוע

24. הציטוט מתוך שירה של נעמי שמר: “על כל אלה” (1980).

שנכפה עליה בשל צרכיו המיוחדים של אחיה: "הכל אצלו תמיד תיב להיות לפי סדר קבוע, / והאכל מגש לפי זמון השבוע" (שם, עמ' 20-22). מעבר לכך, נתח רב מזמנה של האם מוקדש לאח, וגילי חייבת לקבל זאת כעובדה מוגמרת. בסיום הספר מודגשת האהבה הרבה שרוחשת גילי לאחיה, לצד הקושי והתובנה כי חיים במחיצת אח מיוחד יש בהם תפקיד, שכן על גילי לשמש "פה, אָנְנִים וְעִנְיָנִים" לאח שיוסיף לאהוב אותה כל חייו, אך לא יוכל להביע זאת במילים (שם, עמ' 28).

הספר מבקש להדגיש את הנטל הרב שנושאים על כתפיהם אחאים לילדים אוטיסטים, ומתוך עלילתו נובעת הנחיצות להסב את תשומת הלב אל קבוצה זו ברמה המשפחתית והחברתית. כמו כן, עולה מן הספר חשיבות הקדשת מחשבה מודעת ברמה המשפחתית לצורכיהם של אחים ואחיות לילדים אוטיסטים מבחינה חברתית ואישית. הספר "אח מיוחד" מציף את מורכבות החיים המאפיינת את שגרת יומם של אחאים לילדים אוטיסטים: הקושי והאתגר אכן ניכרים בעלילת הספר, כמו המחיר שמשלמים אחאים לילדים אוטיסטים, אך לצידם ניכר אף אורח חיים של משחק, חברות ואהבה.

גם בעלילת הספר "יש לי אח מיוחד" (אריאל, 2015), מופיעה דמותה של אחות קטנה המתמודדת עם חוויית החיים לצד אח גדול אוטיסט. בשונה מהספר "אח מיוחד" המתאר את מהלך האירועים בגוף שלישי, הרי שעלילת הספר "יש לי אח מיוחד" מתוארת בגוף ראשון באמצעות קולה של האחות, מיקה, והספר מושתת על דיאלוג בין האם לבת. מיקה מנסה להבין את התנהגות השונה מן הרגיל של אחיה הגדול, ושואלת את האם, בנימה ילדית, תמימה ותוהה, למה אחיה אינו מדבר איתה או משחק איתה, ומדוע למרות גילו הבוגר, יש דברים שהוא אינו מסוגל לעשות. השיח המתפתח בין הבת לאם מאופיין בכנות, ובנכונותה הסבלנית של האם לענות על שאלות בתה.

בדומה לספר "יש לי חבר והוא אחר", גם בספר זה משמשת האם מתווכת, ובאמצעות השיח עמה, מתוודעת דמות ילדית בספר ואף קהל הקוראים, למאפייני האוטיזם:

יש כל מיני ילדים מיוחדים / [...] פאלו שקשה להם ללכת, אחרת או קדימה. / [...] ויש ילדים שקשה להם לראות, / או שאינם שומעים. / ויש ילדים כמו אחיך [...] / את מה שמיוחד בכם – לא רואים. / מתבלבלות להם המלים, / וקשה להם לשחק עם הילדים (שם, עמ' 9-10).

בהמשך השיחה תוהה מיקה האם העובדה שלאחיה קשה לדבר ולשחק כמו כולם גורמת לו לעצבות, והאם בתגובה לשאלתה מציעה לה להתבונן באח; באמצעות מבטן של האם ובתה וקולן הרגיש, אנו צופים בדמות האח ה"מאזין לשירים, קופץ גבוה גבוה פאלו מנסה להגיע לעננים, צוחק בצחוק מתגלגל עד השמים, ומוחא תזק תזק פפים". לנוכח זאת, מסיקה מיקה בנחרצות: "לא, הוא לא עצוב!" (שם, עמ' 12). הקשיים בתקשורת עם הסביבה אינם מעיבים על יכולתו של אחיה להיות מאושר ולשמוח בחייו ובעולמו. התסכול והעצבות הם לעיתים מנת חלקו של הזולת, מנת חלקה של מיקה שאינה יכולה להשתתף במשחק ובלימוד שנערכים במהלך הטיפולים שעובר האח, ואינה יכולה לשוחח או לשחק עם אחיה:

לפעמים אני עצובה, ואפלו קצת כועסת / רואה את חברי שלי עם אחיה משחקת / גם אני רוצה שאחי יתנה רגיל, שיצטרף, / שישחק אתי, שיתנה לי חבר (שם, עמ' 16).

במהלך הספר עוברת מיקה, באמצעות שיח והתנסות, תהליך של התבוננות באחיה המיוחד ובחייה, כאחות לילד אוטיסט, לצד ההתבוננות חל עימות עם המציאות: על גווניה המכאיבים והאוהבים וזו

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות

מתגלית כרבת פנים. אכן החיים לצד אח אוטיסט הם מאתגרים ומורכבים, אך הם לא בהכרח חד-גוניים, קודרים, עצובים, שכן לעיתים מאירים רגעים של יחד, של צחוק ומבט מצדו של האח וצובעים את המציאות בגוון אחר: "אָבְל אַז הוּא צוּחַק אֵלַי, / וְאֲנִי מְחַיֶּכֶת" (שם, עמ' 19), וכאשר אלה מלווים בחיזוק הורי, הרי שהחוויה המאתגרת של חיים לצד אח אוטיסט הופכת להיות לעיתים אף מעצימה:

וְאֵמָּא מְחַבֶּקֶת אוֹתִי חֶזֶק / וְלוֹחֶשֶׁת: "זֶה שְׂיֵשׁ לָךְ אֶחָ מִיְחָד / [...] עוֹשֶׂה גַם אוֹתָךְ – / הַרְבֵּה יוֹתֵר מִיְחָדָת." (שם, עמ' 19).

על פי סצ'רדוטי (2013, עמ' 143-144), יש פער בין ה"אופן החיובי" שבו מציגה מיקה את אחיה לפני הקוראים, לבין "המציאות הפנים-טקסטואלית", שבמהלכה מתמודדת מיקה עם השוני וההריגות "שנכפ[ו] עליה". לדעתי, פער זה מצטרף להיבטים אחרים בספר, שבהם מתקיים סוג של דיסוננס בין רבדים למיניהם, כמו הפער שנוצר בבחירה לייצג את השיח האנושי בין בני המשפחה בספר באמצעות דמויות מאוירות של בעלי חיים: משפחת חיפושיות. איווריה של יעל קמחי אינם חופפים במישורין לשיח האנושי המתנהל בספר, ומציגים קבוצה חיים אחרת שבמציאות אינה מצליחה לקיים תקשורת מילולית עם הקבוצה שהיא מייצגת. פער זה בין מלל לאיור עשוי להתפרש כבעל הקשר מטפורי לשונות ולפערים בין האח לאחות בעלילת הספר. כמו כן בתחילת הדפדוף בספר, הפער שבין המייצג למיוצג דורש מהקורא להיות אקטיבי יותר ביצירת ההקשרים, וגורם לו לחוות בעוצמה את השונות וההבדל, ולהיות לרגע בנעליו של האח המתקשה בפענוח וביצירת הקשרים.

השונות כאפיון נורמטיבי

"שונה כמו כולם" מותח את גבולות הספקטרום

הַכֵּל מְיַחֵד, וְשׁוּם דָּבָר לֹא מְיַחֵד [...] אֶתָּה יְכוֹל לְהִיטוֹת מִי שְׂבָא לָךְ [...] אֶפְשָׁר לְעֲשׂוֹת דְּבָרִים מוֹדְרִים, אֶפְשָׁר לְהִרְאוֹת אֶחָר [...] וְזֶה בְּסֵדֶר... (אושר, 2015, ללא עימוד).²⁵

בדומה לשני הספרים "אח מיוחד" ו"יש לי אח מיוחד", גם הספר "שונה כמו כולם" מתמקד במשפחה שבה אחד מן האחים הוא ילד אוטיסט. בשונה מן היצירות הקודמות, בספר זה ההתוודעות למאפייני האוטוים נערכת לאחר שיח המתפתח בין חבר חדש מכיתתו של האח הרגיל שמגיע לראשונה לבית המשפחה, ונפגש אף עם האח האוטיסט. בכך, למעשה, מתרחב מעגל ההסברה ונוגע בהיבט החברתי המאפיין את חייהם של אהאים לילדים אוטיסטים שעשויים להיקלע לעיתים למצב של אי הבנה, דחייה או הדרה בשל מורכבות מצבם המשפחתי.

הספר "שונה כמו כולם" מעוצב במתכונת של סיפור מסגרת: עלילה סיפורית הכוללת סיפור פנימי וחיצוני, המקיימים ביניהם רשת קשרים בעלי משמעות מרובדת. בסיפור החיצוני אנו מתוודעים לקושי חברתי על רקע מעבר מגורים: המספר הוא דני, תלמיד בכיתה ג', חדש בסביבת מגוריו, ומתאר בתחילת העלילה את מעבר משפחתו מתל-אביב שבמרכז הארץ לכפר הוורדים, יישוב כפרי בצפון. מעבר זה, מעצם טיבו, מזמן קשיי התאקלמות חברתיים: "בְּבֵית הַסֵּפֶר פְּחוֹת נְחָמָד – אֲנִי הָרִי

25. הציטוטים יובאו בהמשך ללא ציון עמוד.

הַקְדָּשׁ שֶׁל כְּתָה ג', וְרַב הַיְלָדִים לֹא מְמַשׁ מְתִיחָסִים אֲלֵי". את קשיי המעבר מאירה חברות חדשה עם בן כיתתו, שחר: שחר מגיע לבקר את דני ואף מזמין אותו לבקר אצלו.

טרם ביקורו של דני בביתו של שחר, הוא נחשף לשמועות לא ברורות על שונות המאפיינת את אחיו של שחר: "כִּמְהָ יְלָדִים מֵהַכְּתָה, שְׁשָׁמְעוּ שְׁאֲנֵי הוֹלְךָ אֶל שְׁחָר, סָפְרוּ לִי שֵׁישׁ לֹו אֵח, קִצְצָת אַחָר". הילדים לא יודעים להסביר בדיוק מה מקור אחרותו של האח ומאפייניו: "יֵשׁ לֹו אֵינְה מְשָׁהוּ, אוֹמְרֵי פְּגוּר, הוּא לֹא כְּמוֹ פְּלֶם". השמועות מעוררות חשש בליבו של דני, אך הוא מחליט "שְׁאֵם שְׁחָר מְרָגִישׁ נוֹחַ לְהַזְמִין" אותו, הוא אינו מתכוון לסרב.

מנקודה זו בעלילה נפתח הסיפור הפנימי הממוקד בביקור בביתו של שחר ובמפגש עם אחיו האוטיסט, ארו. עם כניסתו לסלון בבית המארח מבחין דני ב"יְלָד קָטָן וּמְתַלְתֵּל, מְמַשׁ כְּמוֹד". הילד עומד מול הטלוויזיה ומניע את ידיו תנועות מוזרות: "כְּאֵלוֹ הוּא מְכַרְיֵג מְשָׁהוּ בְּלִתֵּי נְרָאָה אוֹ אוֹמְרֵי שְׁלֹם לְאֵינְה חֶבֶר דְּמִיּוֹנִי". כאשר דני מנסה לברר מה פשר הדבר ומזכיר אף את השמועות הקיימות בכיתה: "יְלָדִים מֵהַכְּתָה אָמְרוּ לִי שֶׁהוּא לֹא בְּסֶדֶר, אֵז רְצִיתִי לְדַעַת מֵה יֵשׁ לוֹ", עונה שחר בפשטות ובטבעיות: "אֵהָהָ, הִבְנָתִי. יֵשׁ לוֹ בְּסֶדֶר הַכָּל אוֹטִיזְם". בשיח המתנהל בין דני לשחר, הכולל שאלות ותשובות, חל תהליך הסברתי רב-שלבי המשקף אסטרטגיה נרטיבית של מיגור הבורות והעשרת הידע על האוטיזם, המסתיים בהתקרבות לאָחָר, מתוך מתן לגיטימציה להתנהגותו השונה.

נקודת ההנחה שממנה נפתחת ההסברה בספר זה, היא הכרה בשונות המאפיינת את האוטיזם והצגת מאפייני החיים האוטיסטיים הזכאים לקיום מכבד. כך, למשל, כאשר דני שואל האם "אוֹטִיזְם זֶה מֵה שֵׁישׁ לְאֵלָה שְׁרוּצִים רַק לְהִיּוֹת לְכַד וְלֹא מְעַנְנֵן אוֹתָם פְּלוֹם?", שחר עונה: מִי שֵׁישׁ לוֹ אוֹטִיזְם יֵשׁ לוֹ עוֹלָם אַחָר, תְּכוּנוֹת שׁוֹנוֹת. הַמַּחַ שְׁלֹו עוֹבֵד אַחָרָת, הוּא תְּמִיד מְגִיב לְפִי מֵה שֶׁהוּא מְרָגִישׁ וְהוּא דְּוָקָא פֶּן אוֹהֵב לְהִיּוֹת בְּחֶבְרָה, רַק תְּלוּי אֵיזוֹ חֶבְרָה. וְיֵשׁ לוֹ הֶרְבֵּה דְּכָרִים שְׁמַעֲנִינִים אוֹתוֹ. אֶרְזוּ לְמַשָּׁל אוֹהֵב לְטַפֵּס.

בהמשך דבריו מפריך שחר תפיסה שגויה אחרת ובתשובה על שאלתו של דני: "אֵתָה מְכִיר עוֹד אוֹטִיזְטִים? הֵם פְּלֶם כְּאֵלָה?" מדגיש שחר כי לא כל האוטיסטים זהים בהתנהגותם, ולמעשה מכון בתשובתו לתפיסת האוטיזם כ**ספקטרום**, כקשת רחבה הכוללת מאפיינים מגוונים ופרטים בעלי אפיון ייחודי, החולקים ביניהם כמה מאפיינים משותפים. בהמשך, כאשר נשאל שחר: "אֵז מֵה הַקְטַע שֶׁל הַאוֹטִיזְם הַזֶּה?" הוא מנתב שוב את דני, ועימו את קהל הקוראים, אל תפיסת האוטיזם כספקטרום: אֵין קְטַע אֶחָד, יֵשׁ דְּכָרִים שׁוֹנִים אֶצֶל אוֹטִיזְטִים, וְיֵשׁ דְּכָרִים דּוּמִים. לְפִי מֵה שְׁאֵמָא שְׁלִי הַסְבִּירָה לִי, הֵם לֹא כָּל פְּדֵ אוֹהֵבִים לְדַבֵּר, אֶבֶל חֲלַקִּים מְדַבְּרִים בְּלִי בְּעִיָּה. אֶרְזוּ לְמַשָּׁל לֹא מְדַבֵּר. אֶבֶל לֹא בְּלֶם כֶּכָּה.

בנקודה זו מוסיף שחר ומזכיר אמצעי תקשורת תומכת חלופית (תת"ח) שבאמצעותם מתקשר אחיו שאינו מסוגל לדבר:

הוּא מְדַבֵּר בְּסִימָנִים, אוֹ שֶׁהוּא מְשַׁתְּמַשׁ בְּאֵיפִיד [...] יֵשׁ לוֹ אֶפְלִיקַצְיָה קוֹלִית שְׁמַאֲפֶשֶׁרֶת לוֹ לְלַחֵץ עַל תַּמוּנוֹת וְלְהַשְׁמִיעַ אֶת הַמְּלָה שֶׁהוּא בֹחֵר.

דני אף מוזמן לנסות ולתקשר עם ארו באמצעות האפליקציה הקולית באייפד. לאחר מכן, כאשר נשאל שחר על פשר התנועה התמידית שמבצע ארו בידיו, הוא עונה: קוֹרְאִים לָזֶה נְפִנוּף. הֶרְבֵּה אוֹטִיזְטִים מְנַפְּנִפִים. אֵמָא שְׁלִי הַסְבִּירָה שְׁנֵה עוֹזֵר לָהֶם לְחֻשֵׁב,

להרגע. לפעמים ארז רץ במעגלים תוך כדי נפנוף או קופץ על קצות האצבעות – זה גם משהו שהקרה אוטיסטים עושים. זה פשוט נעים להם ככה.

בעקבות זאת, פונה שחר לדני ושואל: "רוצה גם לנסות?". כאשר דני מוחה: "שחר, זה לא מצחיק. אני לא אוטיסט". עונה שחר שגם הוא לא, אך מציין שלפעמים הם "עושים בבית מסבת נפנופים. פלם בנחד מנפנפים ורצים במעגל. זה ממש פיה". בשלב זה, העלילה מגיעה לשיא אקסטטי-תנועתי-תקשורתי: הילדים יוצרים מעגל מנפנפים, דני נסחף אחר הדינמיות שבתנועה, ושוכח את עצמו: "עצמתי יינים, צחקתי והרגשתי כאלו אט אט רגלי מתנתקות מהרצפה ואני עף". כאשר הוא מנסה להבין היכן הוא ונענה "בארץ הנפנופים", דני מנסה לעמוד על טיבה של ארץ שונה זו ושואל מה מיוחד בה. דני זוכה למענה מפתיע מארז:

הכל מיוחד, ושום דבר לא מיוחד [...] אתה יכול להיות מי שבא לך [...] אפשר לעשות דברים מוזרים, אפשר להראות אחר [...] וזה בסדר [...] בארץ הנפנופים אף אחד לא מתרגש מהתנהגות משונה, כי פלם מתנהגים באופן שונה.

באמירה זו מטשטש ארז את הפערים המושגיים בין שונה לנורמטיבי: בארץ הנפנופים השונות היא אפשרית, היא לגיטימית ו"כל אחד מיוחד בדרכו ובצורתו". כאשר דני תמה על כך שארז מדבר, שכן שחר סיפר לו שארז לא מדבר אלא מתקשר באמצעי תקשורת חלופית, מסביר ארז כי בארץ הנפנופים אפשר להבין ולשמע אותו בהעדר דיבור, כיוון שהנפנופים "מתרגמים [...] למלים" בראשו של דני. אם כן, ארץ הנפנופים מייצגת מרחב שבו מתחוללת תקשורת מסוג אחר, תקשורת המאיינת את המרחב האוטיסטי שבו "כל אחד צריך להרגיש שזה בסדר להיות מי שהוא". כאשר דני נשבה בקסמי ארץ הנפנופים ומצר על כך שמרחב כזה לא קיים במציאות, מנחם אותו ארז: "זה עוד יכל לקרות. אתה צריך להאמין בעצמך, להיות מי שאתה. בסוף פלם יבינו שיותר נעים ככה". באפיזודה זו מצליחה אושר (2015) לעצב טקסט שמשמש תיבת תהודה להשמעת קולו של 'האחר' האוטיסטי: טקסט שיש בו מרחב מכיל ומעצים, המרחיב את גבולות השונות ומאפשר מקום לתקשורת אחר, להווייה אחרת. יתרה מזו, במהלך אפיזודה זו נרקם חלום וחזון שבעתיד הלא-רחוק, המרחב המציאותי הנורמטיבי יתרחב ויממש בהווייתו אפשרות להכלת 'האחר' מתוך הכרה בייחודיותו ובלגיטימיות הווייתו.

בסיום אפיזודה זו מסתיים אף הסיפור הפנימי: אימו של דני מגיעה לאסוף אותו מבית חברו ומגלה כי בנה חש בנוח בבית המארח ואף חרג ממנהגו והסכים לאכול ארוחת ערב. כאשר היא מבקשת לדעת את הסיבה לשינוי, עונה לה דני:

אני חושב שהרגשתי כאן נוח [...] אולי בגלל שאצל שחר פלם קצת שונים וזה בסדר להיות שונה, זה בכלל לא מפחיד או מוזר. אז גם אני הרשיתי לעצמי להיות מי שאני.

יד הפלא – קסם של חבר: להושיט יד לחברות מסוג אחר

איזה גלד מוזר – הוא יכול להיות חד, חכם וחלק כמו ספין יפנית, והוא יכול להיות תמים ואטום כמו קפסת פח (זוהר, 2006, עמ' 117).

הספר "יד הפלא – קסם של חבר", הוא ספר רביעי בסדרת "יד הפלא" המיועדת לכיתות היסוד המתקדמות (ד'–ו'). במהלך סדרה זו יצרה הסופרת, זוהר אביב, גיבור בשם רן: ילד שמנמן, הלומד

בבית ספר יסודי. לעיתים הוא מודר מחברת הילדים וסופג קיתונות לעג בשל משקלו. באחד הימים מגלה רן, להפתעתו, כי ניחן בכוחות על-טבעיים האצורים ביד ימינו. באמצעות כוחות אלה מנסה רן לעזור לילדים כדי לרכוש חברים. ניסיונות אלה מובילים אותו להרפתקאות מגוונות שבמהלכן הוא חווה חוויות מרגשות ולומד על הכוח הטמון ביחיד ובאפשרות תרומתו לחברה. בספר "יד הפלא – קסם של חבר" מתוודע רן לילד חדש בשם דניאל, המגיע לכיתה. אומנם דניאל נראה ונשמע בתחילה ככל הילדים, אך מהר מאוד מתגלה כי הוא שונה, כיוון שהוא אוטיסט. דניאל משולב במערכת החינוך הרגילה, וכך ביום הראשון לבואו לכיתה, מסבירה מתאמת השילוב שלו את ההבדלים בינו לשאר הילדים:

דְּנִיָּאל מְאֹד מְכַשֵּׁר, חָכָם, מְנַגֵּן, שָׂר, מְצַיֵּר, אֶבֶל יֵשׁ לוֹ קִשְׁי מְאֹד מְיָחָד [...] [כיון שהוא] לא מבין את שפת היחסים בין אנשים [...] מבחין דניאל נראה לגמרי רגיל, אֶבֶל כְּשֶׁמְדַבְּרִים אִתּוֹ, לְפָעַמִּים הוּא לֹא מְבִין אֶת הַכּוּנָה הַמְדַּיְקֶת שֶׁל הַדְּבָרִים [...] לְמִשָּׁל, אִם תִּצְדָּקוּ אִתּוֹ, הוּא יִחְשַׁב שְׂאֵתֶם צוֹחֲקִים עָלָיו. אִם תְּרִימוּ מְעַט אֶת הַקּוֹל, הוּא יִחְשַׁב שְׂאֵתֶם צוֹעֲקִים עָלָיו... [ההדגשה במקור] (שם, עמ' 11-13).

דמותו של דניאל עוצבה בהשראת דניאל עמית, ילד עם אוטיזם בתפקוד גבוה, שכתב מכתב לסופרת זוהר אביב, ובו פנה לרן, עימו הזדהה בשל היחס העוין של שאר הילדים כלפיו בגלל משקלו. בתחילה אביב השיבה לדניאל בשם רן ולאחר מכן בשמה, ומתוך הקשר שנוצר ביניהם למדה על עולמו "הפנימי המורכב", והחליטה לשלב באחד מספרי הסדרה "דמויות של ילד עם אוטיזם", ש"על פי בקשתו של דניאל" אף נקרא בשמו (שם, עמ' 136). דניאל היה שותף פעיל בכתיבת הספר ואף "עזר [...] להשיב על תפניות בפפור, על דרמה ומתח" (עמ' 137).

במהלך הספר עוברים רן ודניאל הרפתקאות, כאשר הם מתמודדים עם התנהגותו העוינת והאלימה של אליאב, אחד מילדי הכיתה, המתנכל לרן תדיר ומבקש לפצח את סוד כוחותיו העל-טבעיים. רן ודניאל מגלים כי אליאב גנב אבן מגנטית ויקרת ערך מהמוזאון הימי בחיפה לשם זכייה בפרס כספי המובטח למשיב אותה לבעליה. כוונותיו הזדוניות של אליאב משתנות עם רצונו להפיל את המורה רינה בגניבה, בתגובה על הערותיה התדירות כלפי התנהגותו. בסופו של דבר, רן ודניאל מצליחים לחשוף את אליאב ואף לשמור על סודו של רן, וזאת מתוך התמודדות מתמשכת עם אתגרי התקשורת שמזמן הקשר ביניהם.

ייחודו של ספר זה הוא בהצגת גיבור אוטיסט המשתתף בעלילה במידה רבה. אף בספר זה, כמו בספר "שונה כמו כולם", יש שימוש רב במושג ספקטרום האוטיזם הכולל דרגות תפקוד לסוגיהן, מתוך התמקדות בגיבור אוטיסט בתפקוד גבוה ובשילובו בחברת הילדים הטיפוסית. מתוך הספר עולה כי חברות של ילד טיפוסי עם ילד אוטיסט אכן מזמנת קשיי תקשורת ותסכול, אולם לצד אלה, עשויים להתקיים אף רגעי קסם של הבנה ושותפות. הפרק האחרון בספר מציג את השונות כמאפיין נורמטיבי. כך, כאשר מתגלה שונותו של אליאב והוא בתגובה מאשים את רן ודניאל יוצאי הדופן: "כָּל הַחֲבָרִים שְׂלֵי עוֹזְבִים אוֹתִי, וְהַכָּל בְּגֵלֶל הַחֲזָזִים" (זוהר, 2006, עמ' 127), הרי שלא רק המחנכת עומדת לצידם, אלא כל אחד ואחת מילדי הכיתה מפגינים שותפות והזדהות בעצם וידי על השונות שמבדילה אותם מן הכלל. לבסוף, עם בוא אימו של אליאב, מתגלה המידע כי לאליאב יש אח עם תסמונת דאון, ששימש בעבורו מקור לתסכול ולבושה: "זֶה לֹא אֶחָ שְׂלֵי, הוּא לֹא דוֹמֶה לִי בְּכָל [...] הוּא מוֹזֵר, הוּא יְצוֹר מְכֻכָּב אֲחֵר" (עמ' 131). מתשובתה של רינה, המחנכת, אפשר

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות

להסיק כי המסר העיקרי בספר הוא כי השונות היא מאפיין כללי ונורמטיבי, המוסיף צבע וטעם לקיום, ולכן אין להתכחש לה ולבזותה:

... פִּלְנוּ שׁוֹנִים. פֶּל אֶחָד מֵאַתְנוּ הוּא גֶּן שׁוֹנָה, וְלִכֵּן הַחַיִּים כֹּל פֶּה צָבָעוּנֵיִים וּמְעֻנֵינֵים. וְגַם אֶחָד שׁוֹנָה - אַז מַה? הוּא לֹא שׁוֹנָה פְּחוֹת מִמֶּנִּי אוֹ מִמָּד אוֹ מִכָּל אֶחָד אַחַר בְּכַתָּה. יֵשׁ לוֹ נְשִׁמָּה זָכָה כְּמוֹ לְכָל אֶחָד מֵאַתְנוּ (שם, עמ' 131-132).

סיכום ומסקנות

ספרי ילדים ישראלים עכשוויים, הכוללים ייצוגים של דמויות ילדים אוטיסטים, מעניקים לתופעה פנים ושמות ובאמצעות 'פרסונליזציה של הידע' יוצרים נרטיב, המסייע לקהל הקוראים הצעיר להתוודע אל מאפייני האוטיות, ומכשירים את הקרקע להכלה של ילדים אוטיסטים בחברה. הכלה זו תתאפשר, בשלב ראשון, באמצעות התוודעות למאפייני הקשת האוטיסטית ורכישת הידע הנחוץ כדי לפתח הבנה.

נוסף על כך, התמורה הכללית שחלה בגישה הרווחת כיום בחברה, בתרבות ובספרות המערבית כלפי אוטיות, מסוג של הפרעה נפשית-התנהגותית, שיש לרפאה, לסוג של צורת חיים אחרת שיש לכבדה ולאפשר לה זכות קיום, משתקפת אף בספרות הילדים. כמו כן, ביצירות הספרות העכשוויות לילדים ניכר מעבר מהותי מנרטיב הנושא נימה של עצבות ואומללות, לנרטיב ריאליסטי, המדגיש את המסוגלות והיכולת לצד הקושי התקשורתי, ואת אפשרות יצירת הקשר עם הילד האוטיסט במסגרת המגבלות הקיימות מבחינה התנהגותית-תקשורתית. יתרה מזו, בחלק מן הספרים אפשר לזהות אף התייחסות ספציפית לקשת האוטיסטית כספקטרום רחב, הכולל דרגות תקשורת שונות ופרטים בעלי יכולות מגוונות.

ספרי הילדים העכשוויים הכוללים ייצוגי אוטיות משמיעים ברגישות אף את קולם של אחאים לילדים אוטיסטים המתמודדים עם מציאות מורכבת, שבמהלכה נתח נכבד מאוד מתשומת הלב ההורית מופנית אל צורכי הפרט האוטיסט במשפחה. הספרים משקפים מודעות לצורכי המשפחה המתמודדת עם אתגר האוטיות ומכוונים לייצר אמפתיה והבנה בקרב הקוראים.

המאמר נפתח במילות שירו של איל שחל, ולכן בחרתי אף לסיים בשירו – "ים-יבשה":

המקום האחר בו אני עומד

מבודד כמו אי בלב ים

במקום האחר אני לומד

שאינני כמו כל האדם.

ובמקום שהוא שקט עד מאוד

הקול אינו יוצא או בא

הים מורכב ממיליוני דמעות

והאי הוא אי-אהבה.

ואני זקוק אז לחיבוק מנחם
שיאמר: חיך אינם חטא
ואבכה על מה שלקחתי מכם
תענו: אתה גם יודע לתת.

השוני נחקק בי, צרוב ועצוב
כך נולדתי. אין זו בושה.
אבל כשאני מחובק ואהוב
אני יודע שהגעתי ליבשה.

במילים אלה מבטא איל ברגישות אין קץ את הקושי, המורכבות והבדידות המאפיינים את עולמו, אך גם את היכולת, המסוגלות ואפשרות התרומה של הפרט האטיסט לחברה, כמו גם את הכמיהה להכרה, לקשר, לקבלה, להכלה ולאהבה. קווים אלה ודומיהם ניכרים אף בספרות ילדים ישראלית עכשווית לילדים העוסקת בייצוגי אוטיזם. אני סבורה כי בכוחה של ספרות זו, בשילוב תיווך הולם להעמיק את המודעות כלפי תופעת האוטיזם ולהכשיר את הקרקע לקראת שילוב מהותי ואיכותי של ילדים אוטיסטים בחברה.

רשימת מקורות

- אבן, א' (2013). **דוד טוויזר אזרח למופת**. תל-אביב: גוונים.
- אדר, צ' (1950). הינוך דרך ספרות. **מגמות**, 2(1), 9-26.
- אושר, נ' (2015). **שונה כמו כולם**. תל-אביב: גוונים.
- אריאל, מ' (2008). **יש לי אח מיוחד**. תל-אביב: רימונים.
- בטיפולנט. (2016). **אקולליה**. אוהזר ב-30 באוגוסט 2017, מתוך <http://www.betipulnet.co.il/lexicon/Echolalia>
- בירגר, ס' (1994). **לא רוצה עוד להיות "האיש שבתוכי"** (מ' ערן, מתרגמת). תל-אביב: רשפים.
- בן-דור, י' (1982). **הילד הכחול**. תל אביב: אומנה באמצעות עקד.
- בן ישראל, מ' (2010, 20 ביוני). 'יש לי חבר והוא אחר' [רשומה ביומן רשת]. אוהזר מתוך <https://maritbenisrael.wordpress.com/tag/יש-לי-חבר-והוא-אחר/>
- בן-צבי, מ' (2009). **אוטיזם: טיפול באמצעות ניתוח התנהגות**. קרית ביאליק: אח.
- ברוך, מ' (1991). **ילד אז - ילד עכשווי: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- ברוקנר, י' וורטמן-אלעד, ר' (2013). הפרעה בתקשורת חברתית: היבט חיובי של שינוי אבחנתי. **פסיכולוגיה עברית**. אוהזר מתוך <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3028>
- ברלוביץ, י' (1973). **למהות של ספרות ילדים** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- ברץ, ל' (2003). "שונה" ו"אחר": ישות אחת או אחרת. **ספרות ילדים ונוער**, 30(114), 46-48.
- ברץ-ריקס, ר' (2015). **אח מיוחד**. חולון: אוריון.

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות

גרבר, ר' ומרום, י' (1998). **מפגשים עם טקסטים: קוראים טקסט ספרותי: מדריך למורה לבית הספר היסודי ממלכתי**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

גרנדין, ט' (2006). **השפה הסודית של בעלי החיים** (מ' שפס, מתרגמת). תל-אביב: אריה ניר.

גרנדין, ט' (2010). **בעלי-החיים הופכים אותנו לאנושיים** (מ' שפס, מתרגמת). תל-אביב: אריה ניר.

דביר, ע' (2013). **ההשערה של מיסטר אספרגר**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.

דוידוביץ', מ' (2011). **שכיחות האוטיזם באוכלוסייה בישראל – מחקר**. אוהר מתוך <https://www.maccabi4u.co.il/9623-he/maccabi.aspx>

דויל, א"ק (2012). **שרלוק הולמס: כל הסיפורים** (א' בלסם, מתרגם). אור יהודה: מחברות לספרות.

דיסטל-אטבריאן (2009). **ואם היו אומרים לך**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן.

דר, י', שטיימן, י', לבנת, ח' וקוגמן, ט' (2007). **ברוח הזמן: החזרת ספרות הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

דרומי, א' (ח"ת). **אוטיזם ו-PDD: הגדרה DSM-5**. **אקורד: קליניקה לטיפול בלקויות תקשורת, שפה ודיבור**. אוהר ב-30 באוגוסט 2017, מתוך

<http://www.accordcenter.com/הגדרה-DSM-5.html>

האדון, מ' (2004). **המקרה המוזר של הכלב בשעת לילה** (א' תגרי, מתרגם). אור יהודה: מחברות לספרות.

היגשידה, נ' (2016). **למה אני קופץ** (מ' זקס-פורטל, מתרגמת). ראשון לציון: משכל.

ויליאמס, ד' (1996). **אף אחד בשום מקום** (א' כץ, מתרגם). תל-אביב: ידיעות אחרונות.

ויליאמס, ד' (2017). **מישהו איפשהו** (א' פין, מתרגמת). ירושלים: סיפורי אמת של הלב.

ויליס, ג' ורוס, ט' (2001). **רוני צוחקת** (ע' לויט, מתרגמת). תל-אביב: משכל. (המקור פורסם ב-1999)

זוהר, א' (2006). **יד הפלא: קסם של חבר**. בן-שמן: מודן.

חבושי, ח' (1987). **שוקולד מריר מאד**. גבעתיים: מסדה.

חובב, ל' (1995). **הילד השונה והחריג ביצירות לילדים**. **דרך אפרתה**, 5, 73-97.

חובב, א' (2007). **מאוד עצוב להיות אוטיסט** (ל' חובב, עורכת). ירושלים: כרמל.

טופר ולר, ס' (1998). **אין מושלם בעולם: ביבליוגרפיה מנומקת על האדם החריג בספרות ילדים ונוער**. קרית אונו: ס. ולר.

טל, ב' (2014). **תומי אין כמוני**. אזור: ספרי צמרת.

יעוז-קסט, ח' (1992). **חינוך לערכים והוראת ספרות: מחדלים, פערים ודרכי גישור**. בתוך י' אייזנברג ו' עירם (עורכים), **הבטים בחינוך** (כרך ג, עמ' 77-82). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

כהן, א' (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה** (כרך ב). קרית ביאליק: אח.

לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). **שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים**. **עולם קטן**, 5, 89-54.

לי, ה' (2015). **אל תיגע בזמיר** (מ' אלפון, מתרגמת). תל-אביב: משכל. (המקור פורסם ב-1960)

מון, א' (2005). **מהירות החושך** (י' סלע-שפירן, מתרגמת). תל-אביב: גרף.

מור, ש', זיו, נ', קנטר, א', איכנגרין, א' ומזרחי, נ' (עורכים). (2016). **לימודי מוגבלות: מקראה**. ירושלים: מכון ון ליר.

מישורי, ע' (1992). **אוטיזם וליקויי תקשורת: דרכים לחינוך ולהתמודדות**. תל-אביב: אלו"ט, אגודה

לאומית לילדים אוטיסטים.

מישורי, ע' (2001). **יש לי חבר והוא אחר**. תל-אביב: אלו"ט, אגודה לאומית לילדים אוטיסטים.

מישורי, ע' (2014). **מסע החיים עם אוטיזם: סיפור חייהם של הורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

מרינגר, ת' (2003). **אחים לילדים עם אוטיזם. אלו"ט: אגודה לאומית לילדים ובוגרים עם אוטיזם**. אוהר מתוך

<https://alut.org.il/wp-content/uploads/2013/07/אחים-לילדים-עם-אוטיזם.doc>

סימסיון, ג' (2013). **פרויקט רוזי** (ס' בסקין, מתרגמת). תל-אביב: אחוזת בית.

סימסיון, ג' (2015). **אפקט רוזי** (ס' בסקין, מתרגמת). תל-אביב: אחוזת בית.

סמל, נ' (1987). **הילד מאחורי העיניים**. תל-אביב: אדם.

סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סצ'רדוטי, י' (2013). **אני לא בדיוק מה שרציתם: על מפגשים בין הילד "הטיפוסי" לילד "בעל הצרכים המיוחדים" בספרות הילדים הישראלית**. **דברים**, 6, 133-149.

עוגן, צ' (1981). **הסוד של רחל ואלי ועוד סיפורים**. תל-אביב: רשפים.

עמנואל, י' (1981). **כשאגדל אלמד לעוף**. תל-אביב: ספרית פועלים.

פיקן, ג' (2010). **חוקי הבית** (ת' אבנר, מתרגמת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

פלפלים צהובים. (ח"ת). בתוך **ויקיפדיה**. אוהר ב-31 באוגוסט 2017, מתוך https://he.wikipedia.org/wiki/פלפלים_צהובים

פלק-פרץ, ס' (2016, ספטמבר). **גיבוש זהות בקרב מתבגרים אוטיסטים בספרות לבני הנעורים**. הרצאה שהוצגה בכנס מדברים אוטיזם: הכנס הארבע עשר – תמורות בטיפול, חינוך ומחקר, אוניברסיטת תל-אביב.

פלק-פרץ, ס' (2017, אפריל). **מעל ומעבר לרטרוריקת העצבות: ייצוגי אוטיזם בספרות ילדים ישראלית עכשווית**. הרצאה שהוצגה בכנס מדברים אוטיזם: מחקר, טיפול ושיח עדכני, המרכז האוניברסיטאי סורוקה ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע.

פרינס-יוז, ד' (2006). **שירת הגורילות: ההתמודדות שלי עם האוטיזם** (ד' לוי, מתרגמת). אור יהודה: דביר.

צ'ולנדקן, ג' (2011). **איש המאפיה אל קפונה מכבס לי את החולצות** (י' ענבר, מתרגמת). בני ברק: ספרית פועלים.

קזל, א' (2010). **ממדי הפילוסופיה הדיאלוגית בעבודה חינוכית עם בעלי קשיי תקשורת**. בתוך מ' רחימי (עורך) **ספר עמדות** (ת' כרך ב, עמ' 181-194). אלקנה-רחובות: מכללת אורות ישראל.

קרן, ר' (1970). **רותי שמושי**. רמת-גן: מסדה.

רגב, מ' (1968). **פקקי קריאה על ספרות ילדים**. תל-אביב: חמו"ל.

רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים – השתקפויות: חברה, אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. תל-אביב: אופיר.

רודין, ש' (2015). **אחרות ורב-תרבותיות בספרות הילדים והנוער הישראלית**. **ילדות**, 1, 30-59.

רז, ה' (1979). **על ילדים חריגים בספרות-ילדים**. **ספרות ילדים ונוער**, 5(2), 34-40.

מעל ומעבר לרטוריקת העצבות

- רייטר, ש' וקופרברג, ע' (2015). קולותיהם של אנשים עם מוגבלויות בחברה הישראלית. *עיונים בשפה וזכרה*, 7 (2-1), 8-16.
- שוסטר, י' ולויצקי, ק' (2014). *קפיצי ופצפון: סיפור על אה מיוחד*. אוהזר מתוך <http://www.ourboox.com/books/הרפתקאות-קפיצי-ופצפון-סיפור-על-אחים-מא/>
- שחל-פורת, ש' והראל, מ' (2006). *האם אתה מקשיב, האם אתה עונה לי*. בני ברק: ספרית פועלים.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *אקדמות, יג*, 169-182.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bates, G. (2010). Autism in fiction and autobiography. *Advances in Psychiatric Treatment*, 16(1), 47-52.
- Bayam, N. (Ed.). (1989). *The Norton anthology of American literature* (3rd ed.). New York: W.W Norton & Company.
- Christensen, D. L., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., . . . Yeargin-Allsopp, M. (2016). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2012*. *MMWR Surveill Summ*, 65 (SS-3), 1-23.
- Davidson, J., & Orsini, M. (Eds.). (2013). *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Duffy, J., & Dorner, R. (2011). The pathos of "mindblindness" autism, science and sadness in "theory of mind" narratives. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*,
- Fisher, W. R. (1989). *Human communication as narration: Towards a philosophy of reason, value and action*. Columbia: University of South California Press.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*. Malden, MA: Blackwell.
- Haking, I. (2010). Autism fiction: A mirror of an internet decade? *University of Toronto Quarterly*, 79(2), 632-655.
- Holly, B. (2013). *Raw shock and modern method: Child consciousness in Flowers for algernon and the curious incident of the dog in the night-time*. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(3), 284-303.
- Melville, H. (1853). *Bartleby, the scrivener: A story of wall street*. New York: G.P. Putnam & Co.
- Mitchell, D. T., & Snyder, S. L. (2000). *Narrative prosthesis: Disability and the dependencies of discourse*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Murray, S. (2006). Autism and the contemporary sentimental: Fiction and the narrative fascination of the present. *Literature and Medicine*, 25(1), 24-45.
- Murray, S. (2008). *Representing autism: Culture, narrative fascination*. Cary, NC: Liverpool University Press.

- Runswick-Cole, K., Mallett, R., & Timimi, S. (Eds.). (2016). *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality*. London: Jessica Kinsley Publishers.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2005). Behavioral interventions to promote learning in individuals with autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 882-896). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- William, J. M. (2012, July). Against the rhetoric of sadness: Theory of mind and the writing process in 'The curious incident of the dog in the night-time'. *Psyart: Online Journal of Psychology and Arts*. Retrieved from http://psyartjournal.com/article/show/marston_william-against_the_rhetoric_of_sadness_theory_o