

מכללת לוינסקי לחינוך

תהליכי קריאה ופרשנות  
בקרב שלושה סוגי קוראים  
בוגרים במועדון הספרים  
של לוינסקי

*Reading and interpretation processes  
among three types of adult readers*

פרופ' אילנה אלקד-להמן

והסטודנטיות:

אדריס סיהאם, ארז תמי, בן ארי רונית, גולן מיכל,

זנדמן אגי, טואטי אורית, כץ לילי, עזרא מיכל, שי

רונה, שם-טוב סיגלית

2012

## תוכן

4.....	תקציר	
7.....	מבוא	1
8.....	הרקע התיאורטי למחקר	2
8.....	פרשנות – סקירה על התפתחות המושג בתרבות	2.1
12.....	פרשנות ופעילויות קוגניטיביות אחרות	2.2
14.....	מחקרים על תהליכי קריאה של סוגי קוראים שונים	2.3
18.....	קריאה ומועדון קריאה: פעילות אישית וחברתית	2.4
19.....	תהליכי קריאה ופרשנות וחשיבותם בהוראת ספרות	2.5
22.....	תיאור המחקר	3
22.....	מטרת המחקר	3.1
22.....	שאלות המחקר	3.2
22.....	מתודולוגיה	3.3
23.....	משתתפים	3.4
23.....	כלי המחקר	3.5
23.....	מהלך המחקר	3.6
24.....	שיטות הניתוח של החומרים שנאספו	3.7
25.....	הבטחת זכויות המשתתפים	3.8
27.....	קורפוס הטקסטים שנדונו במועדון והמשמשים בסיס לדיון הפרשני	3.9
28.....	ממצאים	4
28.....	קורא מומחה	4.1
28.....	הקורא המומחה במחקר	4.1.1
28.....	מועדון הספרים בעיני הקורא המומחה	4.1.2
31.....	קורא מומחה: הקריאה ואני (לפי הריאיון)	4.1.3
35.....	קורא מומחה: תהליכי קריאה ותהליכי בניית הפרשנות לפי הראיונות	4.1.4
38.....	אסטרטגיות קריאה של קורא מומחה לפי הריאיון	4.1.5
46.....	קורא מומחה: פרשנות לאור התצפיות	4.1.6
47.....	כלים ואסטרטגיות פרשניות שנעשה בהן שימוש במפגשי מועדון הספרים	4.1.7
56.....	סיכום לאור התצפיות: אסטרטגיות קריאה ופרשנות של המומחים בהרצאות במועדון הספרים של לוינסקי	4.1.8
58.....	קורא סטודנט	4.2
58.....	נתונים על הסטודנטיות המשתפות במחקר	4.2.1
59.....	התרגילים שנתנו לסטודנטיות – מכלול שיקולי הדעת והניתוח	4.2.2
80.....	אסטרטגיות קריאה ופרשנות	4.2.3
82.....	התפתחות הסטודנטיות כקוראות וכפרשניות: הערכה עצמית	4.2.4
85.....	כתיבה והקוראת הסטודנטית במועדון	4.2.5
87.....	קורא חובב	4.3

87.....	קורא חובב - ההשתתפות במועדון הספרים של לוינסקי.....	4.3.1
89.....	קורא חובב - תהליכי קריאה לפי הריאיון.....	4.3.2
92.....	תהליכים המתרחשים לאחר הקריאה.....	4.3.3
93.....	קורא חובב - תהליכי פרשנות לפי הריאיון.....	4.3.4
96.....	דיון.....	5
96.....	תהליכי קריאה ופרשנות במועדון הקוראים של לוינסקי.....	5.1
99....	התבוננות מחדש במושג פרשנות לאור עבודות הסטודנטיות והמפגשים במועדון.....	5.2
100.....	תפקיד הכתיבה בלמידה.....	5.3
101.....	השונות שבין הקוראים : מחשבות על פרשנות והוראת ספרות בבית הספר.....	5.4
102.....	מועדון הספרים של לוינסקי : מבט נוסף.....	5.5
103.....	חשיבות המחקר ומגבלותיו.....	5.6
105.....	ביבליוגרפיה.....	6
110.....	נספחים.....	7
111.....	נספח מס' 1 : מאמרים בעקבות הרצאה במועדון.....	7.1
112.....	נספח מס' 2 – פרוטוקול הריאיון עם מומחה.....	7.2
114.....	נספח מס' 3 – פרוטוקול הריאיון עם קורא חובב.....	7.3
116.....	תקציר באנגלית.....	8

#### רשימת תרשימים

8.....	תרשים 1 : המחלוקת על פרשנות.....
38.....	תרשים 2 : טווח התפיסות על פרשנות לפי גישות המומחים.....
96.....	תרשים 3 : תיאור תהליך למידה מחזורי של הסטודנטים במועדון.....
98.....	תרשים 4 : תהליכי הקריאה והפרשנות של מומחה במועדון.....

#### רשימת לוחות

25.....	לוח 1 : פירוט משתתפים, כלי מחקר וניתוח.....
39.....	לוח 2 : אסטרטגיות קריאה ופרשנות המופעלות על ידי המומחים לפי הריאיון (N=8).....
48.....	לוח 3 : כלים ואסטרטגיות פרשניות של המרצים במפגשי מועדון לפי התצפיות.....
58.....	לוח 4 : סיבות הסטודנטיות להשתתפות במועדון הספרים (N= 9).....
80.....	לוח 5 : אסטרטגיות קריאה ופרשנות שהפעילו הסטודנטים (N=9).....
83.....	לוח 6 : סולם להערכה עצמית של קריאה ופרשנות.....
83.....	לוח 7 : סולם להערכה של קריאה ופרשנות – הערכת המנחה / החוקרת לפי תרגילים.....

**”קריאת ספרים היא המשחק היפה ביותר**

**שהמציאה האנושות לעצמה”**

(ויסלבה שימבורסקה, קריאת רשות, 2005, עמ' 12)

## תקציר

**מטרות המחקר** הן ללמוד מנקודות מבט שונות על תהליכי קריאה ועל תהליכי בניית פרשנות ספרותית, כפי שאלה באים לביטוי בסביבת הקריאה שמזמן מועדון הספרים של לוינסקי; ללמוד כיצד נבנית הפרשנות הספרותית אצל קוראים מבוגרים מסוגים שונים, וכיצד קריאה אינטנסיבית, כתיבה, סביבה של שיח על הקריאה והצגת פרשנות על ידי מומחה - מעצבים תהליכי קריאה ופרשנות בקרב סטודנטים לתואר שני. כמו כן, ביקשנו להבין את מקום מועדון הספרים בעולמם של חברי הסגל בחוג לספרות ובתהליכי למידה של סטודנטים שהשתתפו בו.

**תחומי סקירת הספרות:** מחקרים בסוגיית הפרשנות הספרותית נעשו עד כה משלוש פרספקטיבות: מחקרים ספרותיים, שהציגו פרשנות של מומחה ליצירה אחת או למכלול יצירות; מחקרים פילוסופיים על פרשנות, שנשאו אופי תיאורטי ולא אמפירי (אקו, 2006; לוי, 1986; לורנד, 2010); ומחקרים אמפיריים בפסיכולוגיה קוגניטיבית וקריאה. בניגוד למחקרים על תהליכי קריאה של שבדקו תגובה על טקסט בתנאי מעבדה, בטכניקת חשיבה בקול *Think-aloud* כאשר מושא המחקר היה טקסט ספרותי מוגבל בהיקפו (שיר, סיפור) (Peskin, 1998; Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2006), המחקר המוצג כאן אינו מחקר מבוקר בתנאי מעבדה.

**שיטת המחקר:** המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי, החוקר סביבת למידה בלתי מבוקרת, אותנטית ומורכבת, בתנאים שלא עוצבו לצורך מחקר. מחקרנו התמשך לאורך מספר חודשים, לפיכך, מעורבים בו משתתפים נוספים.

**כלי המחקר** משלימים זה את זה: תצפיות, ראיונות, טקסטים שכתבו המשתתפים, שאלונים ויומן חוקרת. כלים אלה אפשרו התבוננות במועדון מבעד לנקודות תצפית של קוראים מסוגים שונים, באמצעות שפה מדוברת ושפה כתובה. בסך הכול הצטברו עשרות טקסטים המייצגים כ-30 נקודות מבט של קוראים מומחים, קוראים חובבים וסטודנטים - על המועדון, על קריאה ועל פרשנות.

**ממצאים מרכזיים:** המחקר מלמד כי עבור המומחים (מרצים לספרות) מועדון הספרים משמש מסגרת משמעותית לשיח ספרותי אקדמי המאפשר היכרות מקצועית בתוך החוג, להתפתחות מקצועית, ללמידה, לקריאה ולהנאה מספרות. לסטודנטים המועדון הציע סביבה מאתגרת לקריאה, לפיתוח מודעות לתהליכי קריאה, מודעות לפרשנות ופיתוח יכולות פרשניות, בזכות גישה קונסטרוקטיביסטית לתהליכי למידה הוראה, המושתתת על תיאוריות של פיתוח חשיבה. לקוראים לשם הנאה, המועדון סיפק מקור להנאה מהקריאה ותחושה של התעשרות מההרצאות. אך עבורם אלה לא היו גורם בלמידה על תהליכי קריאה או פרשנות. אנו משערים כי במועדון קריאה לא ניתן לפתח מודעות פרשנית ויכולות פרשניות ללא התנסות פעילה בתהליך שיש בו מעורבות בשיח (דבור או כתוב).

הממצאים מלמדים כי הסטודנטים למדו במהלך המפגשים לא רק להיות מודעים לאסטרטגיות הקריאה שלהם, אלא גם שיכללו אותן ואמצו אסטרטגיות פרשניות בעקבות הקריאה, הפעילויות, הראיונות שקיימו והדיגום בהרצאות. הסטודנטים השתמשו ברפרטואר של אסטרטגיות קריאה דומה לאלה שבהן השתמשו הקוראים המומחים. לפיכך, אי אפשר להתייחס אליהם כאל קוראים טירונים. הסטודנטים המשתתפים במחקר, מצויים בתהליך הפיכה למומחים.

מחקרים קודמים על קריאה של מומחים מול קריאה של מי שנחשבו טירונים ביחס אליהם (Andringa, 1990; Earthman, 1992; Peskin, 1998) חקרו יכולות של מומחים בהתמודדות עם טקסטים קצרים, שיר או סיפור, בפרק זמן קצוב של שעות ספורות. לעומת זאת – מחקרנו מתאר התמודדות עם טקסטים גדולים של מאות עמודים. קריאה ופרשנות של טקסטים כאלה דורשת מהקורא יכולת לנהל בזיכרון פעיל את הידע הנוגע לטקסטים. המומחים (וכן חלק מהסטודנטים) עשו זאת, בעזרת שימוש באמצעים תומכי זיכרון מגוונים, אותם הצגנו, ואשר לא זכו כמעט להתייחסות במחקר של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית. למרות שלמדנו לא מעט על האופן בו נבנית פרשנות על-ידי קוראים מומחים, סוגיית זו נותרה עמומה, לאור הממצאים המדברים על תהליך סמוי ואישי שעובר על הפרשן, בדומה לנאמר על פרשנות מההיבט הפילוסופי (לורנד, 2010). מחקרנו מנסה להאיר, ולו במעט, תהליכים עמומים אלו.

בכל המקרים שנבדקו במחקר, הרצאות המומחים היו מרשימות וקוהרנטיות. אולם, מצאנו כי לא בכל ההרצאות נבנתה "פרשנות" לפי תפיסתה של לורנד (2010). המומחים הציגו בראיונות גישות שונות לשאלה מהי פרשנות, וההרצאות הדגימו אופני התייחסות שונים למפגש של דיון בספר, בין אם פרשני או לא. ההרצאות היו ביטוי לפעילויות קוגניטיביות מורכבות ומגוונות המתייחסות לטקסט ספרותי, לא רק פרשניות, ולעיתים אלה היו תנאי מוקדם לפרשנות. לפיכך, המחקר מזמן חשיבה על השאלה האם כל הבנה היא פרשנות של יצירת הספרות? הממצאים שלנו הם כי לעיתים מדובר בהבנה של תופעה, של תקופה, של בעיה פסיכולוגית או חברתית, ואינה פעילות פרשנית במובן שבו פרשנות נתפסת בעבודות הפילוסופיות של לורנד (2010) או לוי (1987).

הקוראים החובבים שהשתתפו במחקר הם ברובם גמלאים. הממצאים על תהליכי הקריאה שלהם, לימדו, לפיכך, על חשיבות הקריאה וההשתתפות במועדון הספרים לקוראים בגיל השלישי. מעניין שבניגוד לכך שבמועדוני קריאה בעולם יש רוב נשי כמעט מוחלט (Long, 2003), למועדון הקריאה של לוינסקי מגיעים גברים לא מעטים (כרבע מהמשתתפים). חלק מהקוראים החובבים הם גמלאים וגימלאיות של המכללה, ועבורם המועדון משמש אמצעי לשמירת קשר עם מוסד היקר ללבם ועם אנשים העובדים בו. אסטרטגיות הקריאה שהציגו הקוראים החובבים הן מעטות, יחסית למה שנמצא במחקרים קודמים על קריאה של פרוזה. המשתתפים מקדישים זמן לקריאת הספר, מתכוונים למפגש, ובעקבותיו מקדישים זמן נוסף לקריאה. הצפייה שלהם מהמפגש היא להרחבת הידע על היצירה ולשמיעת פרשנות. המחקר שלנו לא בדק יכולות פרשניות של הקוראים החובבים, אולם הפרופיל האישי של המרואיינים במחקר, וכן דבריהם על תהליכי הקריאה והפרשנות מציבים אותם כקוראים בעלי יכולות קריאה ופרשנות טובות, למרות גילם, בדומה למה שנמצא במחקרים על קוראים מבוגרים (Dijkstra, 2001).

המחקר מאיר באור נוסף את פעילות מועדון הספרים של לוינסקי ואת ייחודו בהשוואה למועדוני ספרים בעולם (Long, 2003): המועדון מציע פרספקטיבות שונות של התבוננות בספרות, לפי רוחו וגישתו של המרצה: ביוגרפית, פסיכולוגית, היסטורית, אידיאולוגית, חברתית וגם ספרותית. ממצא מעניין נוסף העולה ממחקרנו הוא מקומו של ייצוג הידע בכתיבה ובשיח על פרשנות, בין אם על-ידי המומחה או הסטודנט. מטלות הכתיבה אפשרו לסטודנטיות שיח אינטימי על יצירות הספרות, ומבעד היצירה, באמצעות דיאלוג אני-אני ואני-החוקרת מצאו דרך לנסח לעצמן את

עולמן (בחטין, 2008). המומחים ציינו את חשיבות ההרצאה וכן חשיבות תהליכי הכתיבה (כתיבה אישית ברשימות, בהכנת ראשי פרקים להרצאה, בהכנת הרצאה כתובה או בכתיבת מאמר) לקידום ופיתוח הפרשנות שלהם. הכתיבה היא פעילות חשובה במיוחד לגיבוש להעמקה ולניסוח עצמי של פרשנות, שלא נבחנה במחקרים קודמים על קריאה ופרשנות של מומחים.

שיטת ההוראה בפעילויות שנתנו לסטודנטיות במועדון כוננה דיאלוג אישי מתמשך ביני, כמנחה, לבין הסטודנטיות. הדיאלוג חשף כי עבור חלק מהקוראים מטרת הקריאה אינה הספרות כשלעצמה, אלא הנאה, למידה על עצמם, הבנה טובה יותר של חייהם. עוצמת הספרות כיצירת אמנות, עבור חלקם, נובעת מיכולתה לאפשר לקורא בה לטוות קורים בין יצירת האמנות הכתובה לבין עולמו הרגשי והקוגניטיבי. קורים אלה הם סמויים מהעין, בדרך כלל, והיכולת להאיר אותם, שנחשפה בכתיבה, גם היא סוג של פרשנות.

ממצאי המחקר מלמדים על השונות שיש בקבוצה קטנה של תשע סטודנטיות או של עשרה קוראים מבוגרים הקוראים להנאה באשר ליחס לקריאה, לאסטרטגיות קריאה ולפרשנות. ממצאים אלה מעלים שאלות באשר ליישום תהליכי הוראה ולמידה, שנמצאו משמעותיים במחקר, בכיתה מצויה בבית הספר הישראלי, בה 30-40 תלמידים, הלומדים את אותו הטקסט, במשך אותו זמן, בשיטות אחידות, בהן לתלמיד כמעט אין סיכוי להשמיע את קולו, למורה אין סיכוי לשמוע את קולות התלמידים השקטים בכיתה או להגיב על דברי תלמידיו.

למחקר השלכות לפיתוח מתודולוגיות של הוראת ספרות, בגילים שונים, המיישמות ידע הן באשר לתהליכי קריאה (אסטרטגיות ועוד) והן באשר לתהליכי בניית משמעות ("ניתוח", פרשנות, תגובה אישית) (אלקד-להמן, 2006; Sumara, 2002) בטקסטים ספרותיים, לקראת הוראת ספרות בגישה קונסטרוקטיביסטית המעודדת חשיבה (אלקד-להמן, 2007) וגישה ביקורתית (דה מלאך, 2008), כל זאת בסביבת למידה המשלבת מפגשי מועדון קריאה, קריאה אישית, כתיבה, ופעילות אינטראקטיבית ברשת ובמחקר.

## 1 מבוא

המחקר התמקד בתהליכי קריאה ובתהליכי פרשנות של שלושה סוגי קוראים מבוגרים: קורא מומחה (מרצה לספרות, בעל תואר אקדמי מתקדם בספרות), קורא חובב אשר קורא להנאתו וקורא-סטודנט (סטודנט לתואר שני בחינוך לשוני, שהוא במקביל מורה לאחד מתחומי השפה). המחקר התבצע בהקשר לפעילות המתרחשת ב"מועדון הספרים של לוינסקי". זהו מועדון קריאה המתנהל במכללת לוינסקי לחינוך בתל-אביב משנת 1986, ופתוח לסגל האקדמי, לסטודנטים ולקהילה. בשונה ממועדוני קריאה אחרים, זה אינו מועדון מסחרי-אמנותי, המתמקד בהפצת ספר ומתן במה לסופר (כהן, 2002), אינו מועדון הנבנה על בסיס חברתי, המתמקד בקשרים שבין המשתתפים בו (Kaufman, 2008), אינו מועדון שהוקם כמוקד ביבליותרפי לצרכים תרפויטיים (Hodge, Robinson, Davis, 2007) ואף לא מסגרת לשיח ספרותי-נשי (Long, 2003). למפגשים במועדון אופי של דיון אקדמי ספרותי, במידה רבה.

ראשיתו של המועדון במסגרת שהייתה מעין קולוקוויום מחלקתי, ביוזמת ראש החוג דאז, ד"ר רחל פרנקל-מדן, ובהנחייתו של הסופר ומי שהיה אז חבר סגל במכללה, ד"ר יזהר סמילנסקי. בעקבות בקשות של חברי סגל המועדון נפתח לחברי סגל מחוץ לחוג לספרות, אחר כך לאורחיהם, ולבסוף לקהילה. במועדון מתקיימים מפגשים ספרותיים במועדים קבועים לאורך שנת לימודים אקדמית. בכל מפגש נדונה יצירת ספרות אחת, בדרך כלל יצירה שפורסמה לאחרונה, וכמעט תמיד נדונות יצירות פרוזה. מרבית זמן המפגש מוקדש להרצאה של חבר סגל החוג לספרות, המציג את הקריאה שלו ביצירת הספרות, תוך ביסוסה לאור מתודולוגיה מחקרית, וייצוגה בדרכים שונות (אלקד-להמן, 2008). מקומם של האינטראקציה החברתית או הדיון הספרותי האינטראקטיבי מוגבל למדי, חלקו מתקיים מחוץ למפגש, לפני ההרצאה או אחריה.

המועדון משמש מקום למפגש ולשיח על ספרות, בעיקר ספרות עברית עכשווית, מהווה במה ייצוגית של החוג לספרות, ובו בזמן הוא מסגרת להתפתחות פרופסיונאלית משותפת של החוג וחבריו: חברי החוג לספרות יכולים להתייחס במשותף לקורפוס טקסטים, להקשיב זה לזה, ללמוד על גישתם של עמיתים ליצירות הנדונות, לספרות ולפרשנות של יצירות ספרות ועל דרכם כמרצים לספרות. בשונה ממועדוני קריאה שנועדו מלכתחילה לטפח התפתחות פרופסיונאלית של מורים המשתתפים בהם (Kooy, 2006), מפגשים המועדון בלוינסקי נועדו לקריאה משותפת ולשיח ספרותי, ובדיעבד מתפקדים כגורם בהתפתחותם של חברי הסגל המשתתפים בו.

בשנת הלימודים תשע"א, בה נערך המחקר, התקיימו במועדון שבעה מפגשים, בהם נדונו שבעה ספרים (ראו להלן ברשימת הקורפוס הספרותי). חמישה מהמרצים הם חברי סגל החוג לספרות במכללה, מרצה אחת היא גמלאית החוג, ומרצה אחת היא אורחת החוג, חוקרת ספרות ומתרגמת. כמו כן, התארחו במפגשים בשנה זו שנים מהסופרים שיצירותיהם נדונו. הסטודנטים המשתתפים במחקר השתתפו בכל המפגשים, וחויבו במטלות למידה ומחקר (ראו להלן מהלך המחקר).

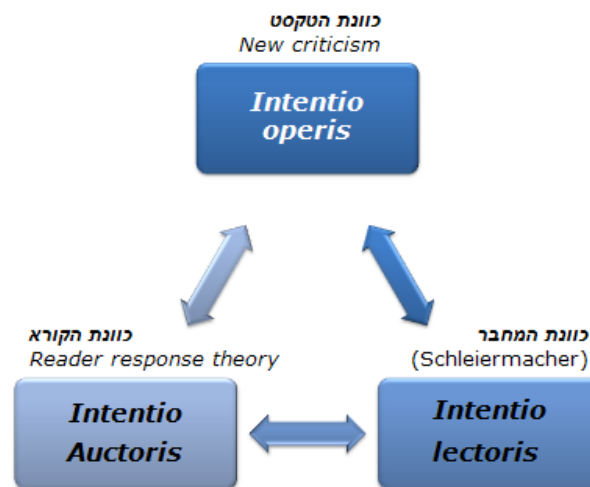
## 2 הרקע התיאורטי למחקר

### 2.1 פרשנות – סקירה על התפתחות המושג בתרבות

"כל פעילות מחשבתית גם ללא זיקה לטקסט כלשהו, היא בגדר פירוש. כאשר אדם מתחיל להיות מודע לרשמי החושים שלו ומתרגמם לשפת מושגים, הוא לכאורה כבר מתעסק בפרשנות של המציאות" (לוי, 1986, 10). התייחסות של האדם במהלך קריאה של טקסט (במחקר זה, טקסט כתוב, ספרותי) היא התייחסות המבקשת להבין את הטקסט, לחשוף משהו שהטקסט מכסה ומגלה בו זמנית. פעילות של מתן פרשנות (אינטרפרטציה, או הרמנויטיקה) היא הניסיון של האדם להבהיר לעצמו ולזולת מה הוא מבין, כשקריאתו נעשית בהקשר אישי, חברתי, פוליטי, אידיאולוגי נתון. מה מבין הקורא לאור הידע הקודם שלו, בחברה וקהילה מסוימת, בתרבות ובתקופה מסוימת.

לאורך ההיסטוריה האנושית נעשו ניסיונות כאלה ואחרים להצבת מטרות לפרשנות הספרותית, ולתיאור פעילותו של הפרשן, שכונתה "הרמנויטיקה". בתחילה רווחה גישה של פרשנות הנסתר לצורך פירוש כתבי קודש, יהודיים או נוצריים (לוי, 1986; אקו, 2007), ונקטה אסטרטגיות קריאה מגוונות, חלקן טקסטואליות, חלקן מדרשיות, אלגוריות והיו אף שפנו למיסטיקה. מטבע הדברים, האחרונות אינן משמשות עוד בקריאה ובפרשנות המודרנית, בה נעסוק.

הגישה שרווחה במאה ה-19, בעקבות הפילוסוף שליירמאכר (1768-1834) הייתה גישת כוונת המחבר, לפי תפיסתו, ההרמנויטיקן צריך למצוא מה הייתה "כוונת המחבר". לשם כך עליו להזדהות עם המחבר ולהכיר את מכלול רקמת-חייו. לדעת שליירמאכר, ההרמנויטיקן מסוגל להבין את היצירה טוב מהיוצר עצמו. למרות תרומתו להרמנויטיקה, גישתו באשר להבנת "כוונת המחבר" לא התקבלה על דעת ממשיכיו בחקר ההרמנויטיקה (לוי, 1986). כנגד הניסיון לאתר את "כוונת המחבר", שנראה מופרך, אומברטו אקו (2006) מציב שתי גישות חלופיות, בהן נקטה הפרשנות: "כוונת הטקסט" ו"כוונת הפרשן", שתיהן הובילו במהלך ההיסטוריה לפרשנות, אך גם לפרשנות-יתר, שאינה ראויה (תרשים 1).



תרשים 1: המחלוקת על פרשנות

הפילוסוף הנס גיאורג גדמר (1900-2002), טען כי חוקרי ספרות, כמו כל קורא, אינם יכולים לדעת "מה הייתה כוונת המשורר". לפי תפיסותיו, פרשנות טובה של יצירת הספרות היא פעילות יוצרת בזכות עצמה, בה יכולים להשתתף קוראים שונים בזמנים שונים, ולאור ההיסטוריה והידע שלהם בתרבות - הם יקראו את היצירה באופן ייחודי, ויראו בה פנים שונות ומגוונות. לפי גישתו כל פרשנות היא סוג של "מיזוג אופקים" – בין ההיסטוריה והתרבות של הטקסט לבין הידע הקודם, ההיסטוריה התרבות של הקורא. בכל הבנה הוא ראה פרשנות, ובכך תפיסתו הייתה הרחיבה מאד את מושג הפרשנות. גישתו של גדמר הייתה גישה משפיעה לאורך המאה העשרים, אך באמצע המאה העשרים עלתה גישת הביקורת החדשה New criticism, גישה שונה לחלוטין מגישתו, שזכתה למוניטין ברחבי העולם. "תיאוריה של הספרות", ספרם של וולק וורן (Wellek & Warren, 1968), שראה אור לראשונה ב-1949, השפיע לאורך שנים על מחקר ועל הוראת הספרות באוניברסיטאות בעולם, ואחר כך בבית הספר. הם גרסו כי מחקר הספרות ייתכן רק על בסיס מינוח אוניברסאלי ותיאוריה של הספרות. הם חתרו לכינון של מה שכינו "למדנות ספרותית" "Literary scholarship" (שם, 19) כמסורת על-אישית שתכונן גוף ידע מדעי (כמו במדעי הטבע), תובנות ושיפוט. גישתם תבעה מהחוקר לחשוף את הייחודי ביצירה הספרותית, בצד הגדרת החוקיות הספרותית הקבועה, כיון שבכל יצירת ספרות, לפי תפיסתם, מצוי האינדיבידואלי ומצוי הכללי. באשר לקריאה עצמה, על הנאותיה, היא תנאי מוקדם, לדבריהם, אך לא היה להם כל עניין בקריאה בתור שכזו. לקריאה, לדעתם, ערך רק בתחום הטיפול האישי ולא בבניית ידע ספרותי.

במינוח של אקו אנשי הביקורת החדשה העמידו במרכז את "כוונת הטקסט". גישתם נדחקה לשוליים במהלך המחצית השנייה של המאה העשרים, אך כלי הניתוח שפיתחו משמשים את כל חוקרי הספרות גם היום. המירו אותה גישות שהלכו בעקבות תפיסותיו של גדמר על "מיזוג אופקים" והתייחסו להיסטוריה, ביוגרפיה ותרבות (למשל, מחקריה של גוברין, 1988), וגישות ברוח אסכולת תגובת הקורא (Reader response theory). אם נשוב למינוח של אקו (2006), אלה וגם אלה, מעמידים במרכז את "כוונת הפרשן".

אחד החוקרים הראשונים ברוח זו היה א' ל' שטראוס, שהקדים בתפיסתו את עמיתו מאסכולת "תגובת הקורא" ותורת ההתקבלות של אסכולת קונסטנץ. שטראוס תפס את מקום היצירה במציאות ואת תפקיד הקורא תוך פיתוח גישתו של המשורר הגרמני גתה, שטען כי קריאה משמעותית היא יצירת "רפרודוקציה פנימית" של הנקרא ברוחו של הקורא. שטראוס טען: "מקום ישותה של היצירה אינו הספר באותיותיו, אלא תודעתו של הקורא..." (שטראוס, 1970, 16). בתודעת קורא ראוי נוצרת שלמות של תוכן וצורה, העולה מתוך התייחסות למכלול היסודות המוסיקליים והלשוניים שבטקסט. הרפרודוקציה היא "בניית השיר ממילים חיות המתרחשת בחלל התודעה" (שם, 25) תוך קשב מלא ונאמן לטקסט מחד, ולסובייקט מאידך.

אנשי האסכולה של תגובת הקורא תפסו את הקריאה כתהליך גומלין סובייקטיבי ודינאמי בין הקורא לטקסט, ובו מעורבים היבטים קוגניטיביים ואמוטיביים. גישה זו מתמקדת בקורא ובתהליכי הקריאה הנובעים מעולמו, מהידע הקודם שלו ומתרבותו (איזר, 2006). הם טענו כי התייחסות פרשנית לטקסט נבנית באופן אקטיבי בתהליך המלווה בתיקון עצמי, תוך יותר מקריאה אחת. הקריאה הראשונית היא קריאה אישית, לאור אופק הציפיות של הקורא. בעקבות

הקריאה מתרחשת קריאה רטרופקטיבית, אשר בונה פרשנות זמנית, שמהווה בסיס או אופק ציפיות חדש לקריאה נוספת (איזר, 2006; Holub, 1984; Jauss, 1982) לאחר הקריאה האישית מתבקש מעבר לקריאה 'היסטורית' של הטקסט, שיבה לקריאה, ובניית משמעות מחדש בהתאם. תפיסה זו נתנה מקום רב לקורא, סויגה בסייגים ברורים של ידע אובייקטיבי היסטורי-חברתי. במקביל להם, בשנות השבעים הציג בנימין הרושובסקי (היום: הרשב) בהרצאותיו את "המודל הקונסטרוקטיביסטי של הספרות" (הרשב, 2000). יחסי הקורא והטקסט הספרותי מתוארים במודל בו לקורא תפקיד פעיל: "טקסט מניח רשת שלמה של קישורים בין יסודות, שעל הקורא לבצע" (הרשב, 2000, 15). הקריאה היא ארגון אקטיבי בתודעת הקורא של החומרים השונים בטקסט אותו הוא קורא. "ספרות היא טקסט לשוני המוגש לקריאתו של קורא (או לקליטתו של שומע). הקורא יממש את הטקסט, מקשר דברים שאינם מקושרים במפורש, מנחש, ממלא פערים, בונה נקודות תצפית, יוצר מתחים וכו'..." (הרשב, 2000, 24). הקריאה היא ארגון אקטיבי בתודעת הקורא של חומרים שונים בטקסט, סמנטיים ולא-סמנטיים. עם זאת, הרשב מדגיש: "עיסוק בקורא אין פירושו המרת חקר הספרות באנרכיה של סובייקטיביות" (שם, 24). מגמתו היא "לבנות תיאוריה כללית של הדרך שבה מתבצעת קריאה של טקסט" (שם, 26). כמו וורן וולק הוא מעוניין בתיאוריה, אלא שמוקד התיאוריה השתנה: וורן וולק לא התעניינו בקריאה אלא בספרות, הרשב מעוניין בהכללה של הקריאה. אך נקודת המוצא שלו הייתה תיאורית, ולא בחנה מה עושים בני האדם בפועל, כשהם קוראים ומפרשים טקסט.

לואיז רוזנבלט, אשר המתקדה בהוראת ספרות לאור גישת תגובת הקורא, רואה את הקריאה כ'עסקה' *transaction* בין הקורא לטקסט, ובה מופעלים רכיבים אפרנטיים *effrent* (התייחסות ממוקדת תוכן בלבד) ורכיבים אסתטיים (ספרותיים, אמוטיביים, לשוניים, ארגוניים ועוד). את הפרשנות היא רואה כבניית משמעות, מתן הסבר, ייצוג הבנה בביצוע או בדרך אחרת. שיח כתייתי הוא אחת הדרכים לייצוג ההבנה הפרשנית (Rosenblatt, 2005).

את תגובת הקורא כנקודת מוצא מרחיב סטלי פיש, לתגובה חברתית של קבוצת קוראים, בטבעו את המונח "קהילה פרשנית" (Fish, 1980): פרשנות של אותו טקסט עצמו משתנה בין קהילות קוראים שונות. הידע הקודם ואסטרטגיות הקריאה של החברים בקהילה קובעים את הקריאה הפרשנית של הקהילה ביצירה, וזו תהיה שונה מקריאתה של קהילה שלה ידע קודם אחר ומסורת ספרותית אחרת.

באותן שנים, בצרפת ובארה"ב, החלו לעלות גישות פוסט-סטרוקטוראליסטיות לתיאור תהליכי קריאה ופרשנות, בעיקר הגישה שדברה על אינטרטקסטואליות (אלקד-להמן, 2007). אסכולה זו גובשה בעקבות גישתו של באחטין לשפה (באחטין, 1978, 1986; בכטין, 2007; בחטין, 2008)<sup>1</sup> וגישתה של קריסטבה לתרבות (Kristeva, 1968). אלה, מצד אחד, שמו דגש רב על תיאור תהליכי קריאה (Genette, 1997) ומאידך, מאמצות גישות של חוסר וודאות וחוסר פסקנות כלפי פרשנות, הן רואות בה מימד סובייטיבי, עקרונות של משחקיות. הפוסטסטרוקטוראליזם רואה באינטרטקסטואליות כלי לטיעון כנגד המושג "משמעות". פרשנויות אינן וודאיות, וגם לאחר

<sup>1</sup> שמו של Bakhtin נכתב בעברית בתעתיקים שונים: באחטין (1978), בכטין (2007), בחטין (2008). מטעמי נוחות אשתמש בתעתיק השגור ביותר בעברית – באחטין, ובכל מקרה של אזכור מראה מקום – בתעתיק הרלוונטי למקור זה.

שעוצבו, קריאה חדשה עשויה לפרק אותן, ולהציג להן חלופות, אולי סותרות, וגם אלה זמניות בלבד. קריאות כאלה ניתן למצוא בגישות פוסטקולוניאליסטיות ופמיניסטיות בחקר הספרות (Allen, 2000, 4-5). אלו מכונות הגישות הביקורתיות (איגלטון, 2006), בהן קריאת הטקסט נעשית לאור הביקורת, עם אידיאולוגיה ברורה המכתיבה את פרשנותו. גישות אלה הסיגו את תהליכי הקריאה מתחומי מחקר הספרות והוראתה, תוך שיח על ספרות ופמיניזם, על ספרות וקולוניאליזם ועל ספרות ואידיאולוגיות נוספות, על חשבון הקריאה בטקסט עצמו, ופרשנותו מתוכו (אלטר, 2001).

בצד אלה, מצויה גישה הכופרת בחשיבות הפרשנות ומתנגדת לה. סוזאן זונטאג נוקטת עמדה כנגד אינטרפרטציה *Against interpretation* (Sontag, 1961). לדעתה, מה שמניע את הפרשן זה הצורך ליישב טקסטים עתיקים עם אמונות מאוחרות יותר, בעיקר כאשר מתגלים ניגודי ערכים משמעותיים. היא רואה בפרשנות מניפולציה שבעזרתה הפרשן ייתן אישור לערכיו-הוא. בעזרת המשמעות החדשה שנותן הפרשן לטקסט הוא רותם את הטקסט לצרכיו. היא רואה בפרשנות עכשווית פנייה בעיקר לאידיאות – ומכאן המניפולציה שעושה הפרשן ביצירה. אמנות צריכה להיות מטרדה ומפריעה, לעורר חוסר מנוחה. הפרשן בא להשקיט את חוסר השקט, ומחסל את האפקט הריגושי הייחודי לאמנות, ואילו היא מבקשת שנתמקד ברגשי.

גישה של זונטאג קיצונית, ואינה מתאימה להוראה, כיון שלאור גישה זו הקורא פטור מכל מאמץ פרשני בשם הרגשות. לתפיסתי, בהוראה עלינו לתת מקום להבעת חוסר השקט שמעוררת אמנות טובה, ולנסות אחר כך לעורר שיח שלא יסתום את הגולל על הרגשות כלפי היצירה, אך יתן להם מרחב, עומק, הקשר אינטלקטואלי ותרבותי. לעורר מודעות לסיבות לחוסר השקט. לרעיונות מאחורי. למבע.

התפתחות הטכנולוגיה מעצבת מחדש תהליכי קריאה בתקופתנו באמצעות קריאת היפרטקסט. זו ממחישה כי אין תהליך קריאה לגיטימי אחד בלבד, אלא קריאות רבות, שונות, אישיות בלתי ליניאריות. לקורא יכולת ותפקיד בבניית מסע-קריאה אישי, לכאורה אינסופי, ייחודי ואוטונומי בבניית הטקסט ובבניית משמעותו/משמעויותיו. הקורא לא רק מנתב את דרכו במסע הקריאה, הוא יכול לשלב בו תוספות משל אחרים ומשל עצמו, כיוצר (Allen, 2000, 15-29).

ליפסקר (2007) מציע התבוננות בספרות כמערכת אקולוגית, בה שותפים גורמים רבים ללא שיפוט-ערך של משקלם. זו סביבה של פעילויות גומלין, המאפשרת צמיחה לא לפי ההיגיון של צמיחת עץ, אלא לפי ההיגיון של ריזום rhizome, צמיחת עשב לרוחב בריבוי התפשטויות ובשורש אופקי. אי אפשר להבין יצירה ייחודית או יוצר מיוחד (חשוב או בלתי חשוב, ואפילו אפיגון) ללא הבנת הסביבה, ייחודו על רקע האווירה, התקופה, הנורמה. גם לקורא תפקיד בעיצוב אקלים ספרותי. ליפסקר מציע לבחון מחדש את הסביבה הספרותית במורכבותה, תוך בחינת של כבוד לתופעות שוליות כמשמעותיות בהבנת המערכת האקולוגית. תפיסה של ספרות בגישה אקולוגית מחייבת חשיבה מחדש על מכלול תהליכי הקריאה הפרשנות, תוך ביטול שיקולי הערך שרווחו בעבר ואשר הובילו לקנוניזציה או להדרה, ומתוך ראייה רחבה יותר, תוך שילוב שלוש הגישות והכוונות, הכותב, הקורא והטקסט, והוספה להן של ההקשרים החברתיים הכוללים בהן נוצר ונקרא הטקסט.

## 2.2 פרשנות ופעילויות קוגניטיביות אחרות

העניין החדש שיש למחקר בקוגניציה, מעורר שאלות חדשות, פילוסופיות, פסיכולוגיות וחינוכיות ביחס למושג "פרשנות". רות לורנד (2010) בוחנת בספרה האם כל מה שנהוג לכנות "פרשנות" הוא אכן פעילות פרשנית. בניגוד לפילוסופים המתווכחים כיצד ראוי לפרש, למשל, הוויכוח בין האברמס לגאדמר שהוא על פרשנות ככלי ביקורת לעומת פרשנות ככלי להבנת מסורת (לורנד, 2010, עמ' 13) - לורנד מבקשת להבין מהי פרשנות. לורנד מתנגדת לגישה הפוסט-מודרנית שרואה בכל פעילות פרשנות (זו גם הגישה שמציג לוי בפתח ספרו). היא טוענת שאנחנו מערבבים של פעילויות קוגניטיביות ומכנים אותן פרשנות, בעוד שפרשנות היא רק אחת מהן.

פרשנות, להגדרתה, מבקשת לחשוף ביצירה משהו הסמוי מעינו של הקורא/המתבונן/המאזין, תוך חתירה להשבת שלמותה של יצירת האמנות. הנחת היסוד של לורנד היא שהפרשן מניח מראש את שלמותה של היצירה, ומתוך הערכה זו הוא מפעיל תהליכי פרשנות שתכליתם התבוננות ביצירה כמכלול של שלמות גם אם בהתרשמות ראשונה השלמות אינה נראית או נתפסת, "היא מכוונת להאיר [...] מה שיוצר קושי משום היותו נתון באפלה" (לורנד, 2010, עמ' 100). משהו בטקסט מחולל אי ההבנה, שיוצרת קושי או אי נחת, ולכן יש טעם בהפעלת המאמץ בכוונה לפתור את הבעיה. עם זאת, פרשנות היא פלורליסטית, ואין פרשנות אחת נכונה. ומעבר לכך, לא ניתן ללמד כיצד לפרש. לורנד מרחיקה לכת ואומרת שפרשנות היא אמנות, אקט אסתטי. עם זאת, לא תמיד, ולא ביחס לכל יצירה נדרשת פרשנות.

לורנד רואה פרשנות כפעילות קוגניטיבית אחת, שניתן להבחין בה ולזהות אותה כשונה, מתוך מכלול פעילויות. ההבנה היא תנאי מקדים לכל פעילות פרשנית, אך הבנה כמו החלימה והזיכרון היא מצב תודעה, ולא פעולה קוגניטיבית. אי אפשר לכפות או לגרום למישהו לזכור או להבין. וכן, לא כל הבנה היא פרשנות. הפעילויות הקוגניטיביות "מכוונות את ההתבוננות באובייקט ומטרתן לגרום לראיית דבר מה שלא נראה קודם לכן וליצירת קשרים חדשים בין אובייקטים, תכונות, מצבים או מושגים" (לורנד, 2010, עמ' 99), הפעילויות הקוגניטיביות השונות הן:

1. תיאור – description – תחליף מילולי להתנסות מיידית באובייקט. למשל, תיאור של נוף, של תמונה במוזיאון, תיאור של מה שעליו מספר ספר. דיווח על פרטי אירוע. התיאור עשוי להיות סובייקטיבי או אובייקטיבי.
2. הסבר – explanation – "פעולה מילולית המקשרת בין המקרה הפרטי (מושא ההסבר) לבין עיקרון כללי, תיאוריה או תבנית" (לורנד, 2010, עמ' 106) – המקרה הפרטי גלוי, ואילו העיקרון הכללי סמוי, וההסבר מציג ומקשר ביניהם, בהנחה היא שיש איזה סדר, גורם מארגן המקשר בין המקרה לתופעה כללית. למשל: הסבר התנהגות של דמות ביצירת ספרות לפי תיאוריה פסיכולוגית, קישור התנהגות יוצאת דופן אל הכלל לפי תיאוריה בסוציולוגיה וכו'. ההסבר מעניק משמעות למקרה הפרטי כשהוא הופך חלק מעולם רחב יותר, ולא נותר רק כמקרה פרטי.
3. ביאור - (הבהרה) clarification – מאפשר העברת מידע לנמען בדרך חלופית מהמקורית. למשל, ע"י מילה נרדפת, תרגום, דוגמה, המחשה, תמונה. אין בו תוספת מידע, אלא רק תיווך של המידע לנמען. בספרות, במיוחד בשירה, הביאור בעייתי כי הוא פוגע באובייקט האמנותי עצמו, קרי: בניסוח הלשוני הייחודי (לורנד, 2010, עמ' 110).

4. פענוח decoding – מתייחס למידע מוצפן. ממוקד במקרה הפרטי היחיד (ולא בכללי, כמו בהסבר). הפענוח משמעותי בטקסטים מוצפנים בכוונה; בטקסטים כתובים בשפה זרה או מוכרת חלקית לקורא, ואז הפענוח הוא תרגום; בשפה מוכרת את כתובה באופן שונה מהמקובל; כשטקסט כתוב ב"שפה פרטית"; בסביבות לא סמיוטיות כמו שדה של עבודה ארכיאולוגית או של עבודת בילוש; בפרשנות חלומות; כל פענוח מותנה בהבנה שיש איזה שדה משותף בין המצפין למפענח.

5. הסקת מסקנות – עשויה לסייע בפעילות פרשנית. למשל, בביטוי כמו "ראיתי אור והסקתי שיש מישהו בבית" יש מעבר ממידע נתון למידע לא נתון. זו פעילות שעושה קורא במהלך של מילוי פערים, בהרחבה של גבולות הטקסט. היא קשורה לפעילות פרשנית, אך נבדלת ממנה, כי אינה באה לפתור בעיה בטקסט אלא להרחיב אותו ולקשרו למקרים חדשים.

6. ראייה כ... - Seeing as... - קשורה לפעילות פרשנית, אך נבדלת ממנה. אפשרות לראות בכתוב גם... וגם... למשל, מקרה הארנווז של ויטגנשטיין: ראיית ארנב וגם אווז באותו רישום. זו אפשרות לראות בריבוי ראיות, בעזרת שינוי נקודת מבט. היא אינה פרשנות, לדעת לורנד, כיון שפרשנות אינה מקרית, ואינה תוצר של מבט מסוים, אלא מכוונת מראש לפתור בעיה. פרשנות אינה תלויה תחום טוענת לורנד. היא קובעת חמישה סוגי פרשנות. להלן אמנה אותם, ואדגים באמצעות ספרות:

1. פרשנות סימנים – נבנית על קשר ייחודי בעל אופי פרשני בין א' ל-ב'. דוגמא אופיינית לכך היא שמות ביצירה ספרותית המלמדים / פרשים את הדמות או המקום (למשל: בלומה ב"סיפור פשוט" של עגנון).
2. פרשנות תחליף - תתבטא בתרגום המחייב לא רק המרת מילה במילה, אלא גם הבנה פרשנית כוללת, כפי שהדבר בא לביטוי בתרגום שירה. התחליף הוא לא רק למילה אחת שפה מול שפה, אלא למכלול פואטי, ריתמי, מוזיקלי ותכני שאופיו פרשני.
3. פרשנות יישום – מבטאה קשר בין פרטי לכללי, ואת התובנות שקישור כזה מאיר, למשל: בסיווג לסוגה. הוא משמש פרשנות לא כאשר הוא סכמאטי ("ביצירה שלפנינו נמצא את יסודות הסיפור הקצר") אלא כאשר יש בו הפתעה וחינוך שאינם צפויים ומובנים מאליהם (למשל: סיפור שואה אוטוביוגרפי כתוב כקומיקס).
4. פרשנות ניתוח – "מציגה טענות על רכיבי האובייקט – טבעם, ערכם וכדומה – ועל האופן שבו הם מתלכדים לכלל דבר שלם אחדותי" (לורנד, 2010, עמ' 206). זו הפרשנות הספרותית הרווחת בבית הספר ובמחקר הספרות. אולם, פירוק לעצמו אינו מראה דבר, וניתוח שיר רק כדי ללמד שיטת ניתוח – הוא עקר. יש משמעות לניתוח רק כאשר יש שאלה שבאים לענות עליה. למשל, איך מורכב המכלול? צריך לתת תובנה חדשה שמבעדה נתפוס מחדש את כל היצירה אחרת (לורנד, 2010, עמ' 208). פרשנות ניתוח היא תמיד סלקטיבית, ואינה מקיפה את כל היצירה. היא תלויה, כמובן, בשאלה הפרשנית המוצבת לעיון על-ידי הפרשן.
5. פרשנות משלימה – ביצוע של היצירה כשלמות שניתן לבטא באמצעות ביצוע האומר דבר ייחודי ומחדש על היצירה למי שמאזין/מתבונן בביצוע (בנגינה, בביצוע מחזה, בקריאת שיר בקול).

מכאן, שפרשנות ליצירה ספרותית יכולה להיות שילוב של פרשנות ניתוח עם פרשנות יישום, פרשנות סימנים, וסוגי פרשנות נוספים.

לורנד תוהה מניין צצה התובנה החדשה אשר מוצגת בפרשנות. לדבריה, זהו **חידוש** חמקמק, לא צפוי ולא ניתן להגדירו לפי מתודה קבועה (לורנד, 2010, עמ' 157), ולא ברור לה כיצד מה שנגלה לפרט הופך להיות נחלת הרבים.

באשר לפרשנות של אמנות, לורנד רואה שתי מגמות מרכזיות: בעד פרשנות [הגישה של דנטו: אמנות מודרנית צריך להבין על רקע מה שהיה קודם, בהקשר לשימוש בחומרים, לפענח סמלים] ונגד פרשנות [הגישה של זונטאג: להרגיש ולהתרגש, לא לפרש כי פרשנות משרתת אידיאולוגים] הגישה שהיא מציעה מצויה באמצע בין שתיהן.

לורנד מוצאת 5 דגמים לדיון באמנות, הם נכונים במידה רבה מאד גם ביחס לספרות.

1. דגם הפענוח: היצירה היא "כתב מוצפן שסוד פענוחו בביוגרפיה של היוצר, באישיותו, בהשקפת עולמו, או ברוח התקופה" (לורנד, 2010, עמ' 270). מעיו ניסיון להבין את "כוונת היוצר". לדגם זה היו מתנגדים רבים גם באמנות (... Sontag) וגם בהוראת ספרות, כיון שבה התבוננות ביצירה כשלמות אמנותית יוצא מקופח.
2. דגם השחזור: איך בנה האמן את היצירה? מה מקורות החומר וההשראה? כיצד נאספו חומרי הגלם והפכו ליצירה? למשל: מי היו הדמויות ששימשו השראה לסופר, או מהיכן נטל הפסל את חומרי הגלם לפסל. השיחזור אינו מפרש, ויש בו אופי רכילותי.
3. דגם היסטורי: עוסק במיפוי היצירה בתולדות האמנות, בסוגה, בתחום. רשת הקשרים בינה ליצירות קודמות ובנות זמנה. זהו דגם חשוב, אך אינו פרשנות ואינו יכול להחליפה.
4. דגם הניתוח – פירוק שמטרתו להראות כיצד נבנה ומתחבר השלם. הניתוח יצליח רק אם המנתח ישכיל לראות שהמכלול גדול מחלקיו ושיש משהו ייחודי בארגון האמנותי ביצירה הנדונה.
5. דגם הביצוע – בקונצרט, בהמחזה, בעיבוד לקולנוע, בביצוע קולי, בהלחנה של שיר ובביצועו, בעיצוב כריכה לספר וכו'. בכולם יש פרשנות, אשר באה לביטוי בביצוע.

### 2.3 מחקרים על תהליכי קריאה של סוגי קוראים שונים

בניגוד לגישה הפילוסופית של לורנד, המבקשת להבין את ייחודה של הפרשנות בין מכלול פעילויות קוגניטיביות הכרוכות בקריאה, בפסיכולוגיה קוגניטיבית נערכים מזה כמה עשרות שנים מחקרים בתחום הקריאה המבקשים ללמוד על מכלול זה: על פעילויות שונות הנעשות תוך קריאה ועל הדרכים השונות בהם קוראים שונים קוראים טקסטים מסוגים שונים. בין החוקרים יש הסכמות יסוד על כך שתהליך של הבנה של טקסט הוא תהליך קונסטרוקטיבי, במהלכו קוראים עושים מאמץ פעיל להפקת משמעות מהטקסט (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, 2006). במהלך הקריאה הקורא מנסה לבנות לעצמו ייצוג מנטאלי או סכמה למצב, לאירועים, לפעולות ולדמויות שהוא פוגש בטקסט. הייצוגים הללו מתפתחים, מתעדכנים, מתרחבים בתהליך הקריאה. בסיס

להם משמשים ידע לשוני, ידע תרבות (למשל: נורמה של סוגות), ידע עולם וניסיון אישי של הלומד (Van Dijk & Kintsch, 1983).

מחקרים התייחסו לקריאה בזיקה לגיל הקורא (Dijkstra, 2001), לקריאה בטקסטים מסוגות שונות (טקסט אקספוזיטורי, טקסט סיפורי, טקסט שירי), לקריאה בהיקף שונה, וכן באופן שונה למושג קורא "מומחה" שמולו הוצב קורא "טירון". בוצעו מחקרים על קריאה בהקשרים שונים ובמתודולוגיות שונות.

אסקור מספר מחקרים הדנים בסוגי קוראים שונים, אחד מהם מוצג כ"מומחה", תוך מבט השוואתי ביניהם. כל המחקרים הללו בוצעו בסביבה שתוכננה עבור המחקר, תוך בחירה מכוונת של משתתפים ושל טקסטים. המתודולוגיה שיושמה במרביתם היא ניתוח של פרוטוקולים של "חשיבה בקול" (think aloud), אשר בוצעה במיוחד לצרכי המחקר. המתודולוגיה אפשרה לעקוב באופן מפורט אחר "מה שבראש" הדובר המתייחס לטקסט, בזמן אמת, וכתגובה לגירוי/טקסט נתון. כך הוצפו תהליכים קוגניטיביים ותהליכים רגשיים תוך בקרה וסינון מינימאליים, תועדו ונותחו.

במחקרה של ארטמן (Earthman, 1992) נבדקו שני סוגים של קוראים שנבחרו במיוחד למחקר: 8 סטודנטים בראשית דרכם באוניברסיטה ("טירונים") ו-8 סטודנטים לתואר שני ("מומחים"). הם קראו שני סיפורים קצרים ושני שירים. ארטמן מצאה כי ביצועי הטימונים (המלל שהופק בתהליך החשיבה בקול) היו פחות מפורטים מביצועי המומחים. הטימונים נטו לשמר את גישתם הראשונה לטקסט, בעוד שהמומחים היו גמישים בקריאה, פתוחים לאפשרויות שהטקסט הציע, והיו מסוגלים לזנוח את גישתם הראשונית, ולשנות פרשנות.

אנדרינגה (Andringa, 1990) חקרה תגובות של 22 נבדקים לסיפור אחד של פוקנר, באמצעות חשיבה בקול. הנבדקים שלה היו משתי קבוצות: מתבגרים ובוגרים לא מנוסים בקריאה, וכן מומחים בקריאה. עבודתה משלבת יחד ממצאים על קריאה מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, ומתחום המחקר בספרות. היא מזהה שבעה תהליכי קריאה: זיהוי (למשל, קביעת הסוגה); ברירה (התמקדות במידע מסוים); בנייה ושיחזור (מילוי פערים ספרותיים); אלבורציה (פיתוח באמצעות יצירת אסוציאציות אישיות); הערכה (שיפוט, ומתיחת ביקורת); תהליכים רגשיים (השהייה והתנסות בה); ותהליכים מטאקוגניטיביים (הרהור על החשיבה האישית). היא מצאה כי המתבגרים הפגינו רפרטואר מוגבל של פעילויות עיבוד, בהשוואה לבוגרים. הקורא הבוגר לא מנוסה התמקד באירועים, נטה לראות את הסיפור מנקודת מבט אחת, בעוד שהמומחה היה מסוגלים להתבונן בו מבעד למספר נקודות מבט. הקורא המומחה הציג רפרטואר רחב יותר של פעילויות פרשניות.

המחקר של פסקין (Peskin, 1998) התמקד בקריאת שירה. היא ביקשה ללמוד על קריאת שירה על-ידי מומחה לעומת טירון, במה נבדלים הידע והאסטרטגיות שלהם. שני השירים שנבחרו למחקר הם דגם של השירה האנגלית הקלסית (שירה מטאפיזית ושירה אליזאבטאנית), שיש לה מאפיינים של סימבוליות. המשתתפים במחקר מהווים שתי קבוצות מובחנות: 8 משתתפים היו "מומחים", סטודנטים לתואר שלישי באנגלית, ו-8 היו "טירונים" סטודנטים בראשית דרכם האקדמית או תלמידי תיכון שלמדו ספרות אנגלית. הטירון מוגדר יחסית למומחה, ו"מומחה"

מוגדר באופן המקובל בפסיכולוגיה קוגניטיבית (Ericsson & Charness, 1994): מי שיש לו מיומנות וידע בתחום הדעת, שנרכשו במהלך ניסיון מצטבר ולא כ"כישרון טבעי". המשתתפים נבדקו בתנאי מעבדה: הוצג בפניהם טקסט, ניתנו להם ניר ועיפרון, והם התבקשו לתאר בקול רם כל מה שהולך בראשם, בהתייחסות לשיר שלפניהם ללא מגבלת זמן. תהליכי החשיבה בקול הוקלטו ותועתקו. הממצאים מלמדים על דרכי קריאה מובחנות ושונות בין הטירונים למומחים. נמצא כי הידע שיש למומחה על שירה שונה מהידע של הטירון בעיקר במורכבות הסכמה של הידע וביכולת לתפעלה. אף שלטירונים במחקר חסרו סכמות הנחוצות לבניית פרשנות לשיר בסוגה שנחקרה בשל חוסר בידע קודם על שירה, ובמיוחד על שירה מטאפיסית שנבחרה לצורך המחקר, הייתה לטירונים הבנה בסיסית על מהותה של השירה, בהתאם לנורמות מקובלות בספרות: הם הבינו כי לשיר צריכה להיות משמעות, כי אמורה להיות אחדות תמאטית, וכי שירה נבנית על שפה מטאפורית, כל זה בהתאמה לתפיסותיו של ג'ונתן קאלר על שירה (Culler, 1975) – אולם לא הצליחו להגיע לתוצר פרשני על השיר בשל חוסר ידע על הנורמות השיריות בסוגה. המומחה היה מסוגל להגיע לזיהוי הסוגה וההקשר במהירות רבה יחסית, וזיהוי זה לא היה עבורו סוף פסוק לעיון בשיר, אלא, להיפך, נקודת מוצא לעיבוד ופיתוח הפרשנות, תוך הרחבה רבה, לעומת הטירון, וכן תוך הנאה מהשיר ומהתהליך הפרשני. זאת, בעוד שהטירונים כשלו בבניית פרשנות קוהרנטית וחשו תסכול וחוסר נחת מהתהליך הפרשני, בשל הקשיים בהבנת השירים. הידע של המומחים בתחום השירה, לפי ממצאי המחקר, נבנה מהרכיבים הבאים: 1. קישור ליצירות ספרות ואמנות (יכולות אינטרטקסטואליות). 2. זיהוי סוגה והקשר ספרותי, קונטקסטואליזציה. 3. הטרמה: הצבה מפורשת של ציפיות להמשך היצירה. כל אלה אפשרו להם לבנות בקלות מודל של הסיטואציה השירית, להבין את המטפורה המורחבת והאופן בו היא בונה את השיר, ולהציג סכמה על השיר. התוצרים של המומחים היו ארוכים יותר ומורכבים יותר משל הטירונים. לעומת זאת, הטירונים לא היו מסוגלים לארגן סכמה כזאת. היו להם קשיים גם בתחום הבנת התוכן וגם בתחום של התייחסות לצורה. רק אחד מהם היה מסוגל להציב קישור ספרותי כלשהו.

הטירונים והמומחים היו הפעילו אסטרטגיות קריאה שונות ומובחנות, מעבר לאסטרטגיות המוכרות ממחקרים קודמים על קריאה של פרוזה (קריאה מחדש של קטע; פסק זמן לארגון ידע ולתמצות; יצירת פרפרזה עם ציטוט; הסקה של רעיון או סכמה). 1. שימוש בתבנית כמפתח להבנה 2. זיהוי אופוזיציות בינאריות לצורך הבנה 3. משחקי מילים ושפה כמפתח להבנה 4. חרוז ומשקל כמפתח להבנה 5. סריקת הטקסט כדי לאתר תבניות ומפתחות 6. ייצוג ידע על ניר בעזרת עיפרון 7. כותרת השיר כמפתח להבנה. את כל האסטרטגיות הללו המומחים הפעילו יותר ובאופן מקדם משמעות טוב מאשר הטירונים, למעט הרכיב האחרון (כותרת) שהופעל במפורש על ידי טירונים יותר. אלה וגם אלה נקטו באסטרטגיות נוספות כמו: קריאה של כל השיר; קריאה מחדש של שורה אחר שורה; קריאה נוספת, לאט; התייחסות צמודה לטקסט; פרפרזה. בעוד שהטירונים הביעו את הקושי שהם חווים, מומחים הפעילו באופן פעיל ויצירתי אסטרטגיות שסייעו להתמודד עם קושי או לעקוף אותו (למשל: התייחסות ל'איך' בקטע בו ה'מה' היה בעייתי). ההתמודדות של המומחים עם הטקסט לוותה בהנאה מהטקסט ומהתהליך, בניגוד לזו של הטירונים.

המסקנה של פסקין היא כי ידע בתחום השירה הוא תנאי הכרחי לקריאה פרשנית מורכבת וקוהרנטית. מגבלת המחקר שלה היא התפיסה הצרה של פרשנות שהמחקר מציע, בהתייחס לשירה לפי נורמות מסוימות בתקופה מסוימת בשירה האנגלית. היא אינה מתמודדת עם סוגים

אחרים של שירה. אולם המסקנות עשויות לשמש כלי עבודה במחקרים נוספים על קריאה, כנקודת מוצא לבחינה של קוראים מומחים לעומת קוראים טירוניהם, בסוגות נוספות ובהקשרים שונים.

יאנסן, ברקסמה וריג'ילארסדאם (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, 2006) בחרו לבדוק שתי קבוצות תלמידי תיכון מכיתה י', ביחס לחמישה סיפורים קצרצרים מסוגות שונות. הם בחרו תלמידים שהוגדרו על-ידי המורה לספרות כתלמידים שיש להם עניין בספרות ("חזקים"), לעומת אלה שאין להם עניין בספרות ("חלשים"). המשתתפים התנדבו למחקר שהתקיים בתנאי מעבדה (מול מחשב ובודק) לאחר הלימודים, מחוץ לבית הספר (באוניברסיטה), ותוגמלו בתגמול סמלי. התלמידים יכלו לעבוד בקצב האישי שלהם, להתקדם וללכת לאחור כרצונם. הממצאים מלמדים כי בניגוד למה שמצאה אנדרינגה (Andringa, 1990), אין הבדל משמעותי בין שתי קבוצות התלמידים באלבורציה ובכמות המלל של הפרוטוקולים שהופקו, אולם יש הבדלים באיכות הפרשנית: התלמידים החזקים הפיקו תגובות עשירות יותר בממד הערכתי ורגשי, והיו רגישים יותר להבדלים בין הסיפורים, בין אם הדבר נובע מהתוכן עצמו או מהסוגה (למשל: סיפור ראיסטי מול פנטסטי).

מחקר אחר שהתמקד בגיבוש כלי לתיאור יכולות קריאה (Witte, in press), הציע לבחון את יכולות הקריאה בזיקה לשני ממדים: הטקסט ומורכבותו מחד, והיכולות של הלומד מאידך. אף שהמחקר התמקד בתלמידי ביי"ס תיכון בהולנד, הממצאים הם מעניינים בשל שני הממדים שנבדקו, בשל הניסיון להבהיר שונות בין קוראים, לפי יכולתם להתמודד עם טקסטים שונים, בשלבים שונים, ובשל הכוונה לבחון תהליכי התפתחות לאור הכלי שעוצב. באשר לטקסט, המחקר בוחן סוגי טקסטים לאור שלושה קריטריונים: 1. הידע שהטקסט תובע מהקורא בהיכרות עם סגנון ספרותי (אוצר מילים, משלבים בשפה, תבניות משפט, שינויים בשפה לאורך שנים, פיגורטיביות, נורמות וקונבנציות סגנוניות). 2. ההיכרות שנתבעת מהקורא עם טכניקה ספרותית (התרחשות ביצירה: באיזו מידה הקורא עוקב אחר עלילה, אחר השהיות וסטיות ממנה; באיזו מידה הוא מסוגל לבנות מעקב כרונולוגי אחר קו/י עלילה וסטיות מרצפי זמן; באיזו מידה הקורא מסוגל לעבור בין נקודות תצפית שונות ביצירה; באיזו מידה הוא מסוגל לכוון משמעות, לקשר בין יצירות, ומשמעויות ולחשוף משמעויות משתמעות). 3. היכרות הקורא עם דמויות ספרותיות (הדמויות ועיצובן הספרותי, התפתחותן, לצפות התנהגויות, לעקוב אחר ריבוי דמויות, לעקוב ולהבין מערכות יחסים בין דמויות בהיבטים תרבותיים, חברתיים, פסיכולוגיים. באשר לקורא נבחנות המוטיבציה שלו, יכולתו להשקיע זמן בקריאה ונכונותו ויכולותיו להתמודד עם היקף קריאה נרחב; הידע הכללי שעומד לרשותו בקריאה (פסיכולוגי, חברתי, אנתרופולוגי, תרבותי, היסטורי וכו'); והידע הקודם שלו בספרות: הכרות עם היסטוריה של הספרות, נורמות ספרותיות, תיאוריה בספרות ויכולות הקישור האינטרטקסטואלי. אלה מעצבים רמות שונות של קריאה, לפי עיקרון צביר (אם אין רמה א' לא תתכן רמה ב', אך אם הקורא הוא ברמה ג' יהיו לו גם א' ו-ב'); experiential reading ; identifying reading ; reflective reading ; interpretive reading ; literate reading ; academic reading. המודל נבנה על סמך ידע תוכן פדגוגי של מורים, אך טרם נבדק אמפירית על לומדים.

דיג'יסטרה (Dijkstra, 2001) ערכה סקירה מקיפה של מחקרים המתייחסים להבדלים בין קוראים בוגרים לקשישים בקריאת טקסטים שונים, לא רק ספרותיים, ועמדה על כך כי הממצאים מעידים על ירידה בזיכרון וצורך בזמן קריאה נוסף, אך גם על כך שהקורא הקשיש מארגן את הנקרא על

סמך הידע הקודם שלו, ומשתמש באסטרטגיות קריאה שונות לבניית הבנה באופן יעיל. מחקר של שימורה ועמיתיו (Shimamura, Berry, Mangels, Rusting, & Jurica, 1995) על יכולות קוגניטיביות של פרופסורים באוניברסיטה, מלמד כי בקרב אוכלוסייה פעילה מאד אינטלקטואלית יכולות הבנה בקריאת טקסטים ספרותיים ואקדמיים שונים אינן תלויות גיל.

ראוי לשים לב כי במחקרי הפסיכולוגיה הקוגניטיבית והקריאה אשר תוארו בסעיף זה, התמקדו שאלות המחקר בתהליכי הקריאה, ולא בפרשנות כיעד, ולא נערכה אבחנה בין פרשנות לפעילויות קוגניטיביות אחרות המלוות קריאה.

#### 2.4 קריאה ומועדון קריאה: פעילות אישית וחברתית

"קריאה היא הנאה חשאית" אומר אלט (2001, עמ' 244), אך חלק מההנאה שבה היא השיחה הרב-קולית אודותיה. יוצא, שיש לקריאה, לכאורה, מהות פרדוכסלית: היא נתפסת כפעילות אישית ואינטימית, אך בו זמנית היא פעילות שיש בה היבטים חברתיים מגוונים (Long, 2003). מחקרים על המניעים לפנייה לקריאה מלמדים כי הקריאה מספקת צרכים אישיים אינטלקטואליים (הכרה עצמית, לימוד, העשרה), רגשיים (כמו: הנאה, חוויה של יופי, בריחה ממצואות, הבנה עצמית, עריכת חשבון נפש והבנת משמעות החיים) וצרכים חברתיים (שיח על הספרים עם בני משפחה, חברים ואחרים) (אדוני ונוסק, 2007). צרכים אלה נותרים בעינם גם בעידן הטלוויזיה והאינטרנט, וקוראי ספרים טוענים כי אינם מוכנים לוותר על קריאה לטובת מקורות אלה, בשל ההנאה הייחודית שהם מפיקים מקריאה וכן בשל הקידום האינטלקטואלי שהיא מאפשרת (אדוני ונוסק, 2007).

ההיבטים החברתיים של הקריאה באים לביטוי במכלול מגוון של רכיבים (Long, 2003): הקריאה נלמדת ומתפתחת בהקשר משפחתי-חברתי; מופעלת בהקשר חינוכי בית-ספרי, בשיעורי שפה או ספרות, בהם היא עשויה להגיע לעומק ולמורכבות (דיון בסמלים, באינטרסקטואליות, בעיצוב היצירה ועוד) או להפך, להתנגדות לקריאה מצד הלומדים; וכן במועדונים קוראים למיניהם, המושתתים על אינטראקציה חברתית סביב קריאה בספר. קריאה מושתתת על מנגנונים חברתיים, כלכליים ואחרים כמו: הוצאה לאור, בתי דפוס, הפצה, שיווק, מכירה (חנויות ספרים), ספריות ציבוריות ואחרות, תחיקה של זכויות יוצרים, אתרי אינטרנט, תכניות טלוויזיה על ספרים ועוד (Long, 2003). במערכת החינוך נעשים ניסיונות ליישם את תפיסתו של פיש על "קהילה פרשנית" (דה-מלאך, 2010; Fish, 1980) בהוראת ספרות בבית הספר. ספרים, קריאה בהם והוראה שלהם הם אמצעי להגדרה של זהות ולהבניה של זהות קולקטיבית (אדוני ונוסק, 2007), עקרון שמערכת החינוך מיישמת בתכניות הלימודים בספרות בישראל ובעולם.

בהשתתפות במפגשי ו/או מועדוני קריאה באה לביטוי הדואליות של הממד הפרטי והחברתי, כלפי ספרים וקריאה, בין אם ההשתתפות במועדון היא לצורך הנאה, בילוי אינטלקטואלי-חברתי או לצורך פרופסיונאלי (כהן, 2002, 2006; Kooy). מפגש חברתי בו מתקיים דיון על ספרים הוא "אמצעי להפגנת ההון התרבותי וההשתייכות לקבוצת עילית", אומרים אדוני ונוסק תוך שימוש במינוח של בורדייה (אדוני ונוסק, 2007, עמ' 101). מועדוני ספרים הם, ככל הנראה, מקום מפגש בו יש רוב נשי של משתתפים, אף שיש מועדוני קריאה של גברים בלבד. לונג מתארת את מאות

מועדוני הספרים שחקרה ביוסטון, טקסס, כמקום מפגש שמאפשר לנשים מפגש עם הדומות להן אינטלקטואלית, מפגש שממצב אותן כקבוצת עילית, ומאפשר להן ללמוד על ספרות, על פרשנות ועל עצמן וזהותן. מועדונים אלה, הם המשך למסורת של מועדוני קריאה של נשים במאה ה-19, שאפשרו לנשים שהודרו מפעילות אינטלקטואלית ממוסדת, לבטא את יכולותיהן ולהשמיע את קולן באופן לגיטימי במסגרת הסדר החברתי הקיים (Long, 2003). הדיאלוג עם הטקסט ועם האחרים שמתקיים במועדון יוצר תהליך של פיתוח והבעה של רעיונות חדשים, קשרים ומשמעויות, ומהווה כר לבירור ולגיבוש של זהויות אומרת לונג. במועדוני הקריאה אין מקום לפיתוח וייצוג פרשנות ספרותית אקדמית-למדנית, אלא לשיח אישי וחברתי, אסוציאטיבי, ומרפרף, שאינו חותר לטיעון פרשני מוכח. הקריאה במועדון היא לפיכך, כינון של מערכות יחסים, בין הקורא לטקסט, בין הקוראים לבין עצמם, בין הקורא לסופר (ממשי או מדומיין), ובין הקוראים לעולמות תרבותיים המיוצגים בטקסט. זהו שיח עם קצוות רופפים, ללא סגור בסופו, ועיקר חשיבותו לא מסקנה פרשנית, אלא השיחה עצמה (Long, 2003).

השתתפות במפגש קריאה היא אקט פרשני, טוענת כהן, שמתארת את ההשתתפות במועדוני קריאה בחנויות ספרים בהם משתתף הסופר, כתהליך שבו "מצרפים המשתתפים את קולותיהם לחיבורו של 'סיפור' חדש המבליט את הדיון בתוויו הייחודיים של הספר כמדיום, ומאגד את עיקרי החוויה האינטימית שמביאים עמם הכותבים והקוראים-המאזינים ליצירתה של פרשנות משותפת לטקסט הנקרא" (כהן, 2002, עמ' 38).

## 2.5 תהליכי קריאה ופרשנות וחשיבותם בהוראת ספרות

מה ניתן ללמוד וליישם מהמחקר על תהליכי הקריאה להוראה בבית הספר? נחלק את דברינו לנעשה במסגרות בית ספריות רגילות, ולנעשה במסגרות שהן "מועדוני קוראים" לתלמידים. מועדון קריאה הפועל בבית-ספר, נועד לעידוד קריאה ומופעל בדרכים שונות. "מעגלי הקריאה" (book circles) שתוארו בספרו של דניאלס (Daniels, 2002) פועלים בסביבה בית-ספרית, כקבוצות קריאה בהם התלמידים אוטונומיים בבחירת חומרי הקריאה, קוראים ומקיימים דיונים קבוצתיים בקבוצות קטנות שנוצרות לפרק זמן קצר, לצורך דיון בספר מסוים. הם נפגשים בפרקי זמן שנקבעו מראש, ותהליכי הלמידה שלהם מתועדים בכתב או בדרך אחרת. הדיון מתקיים ברוח התיאוריות של "תגובת הקורא": מתחיל בתגובה לספר, יכול לפנות בהמשך לתחומים שונים שהלומדים מבקשים לעסוק בהם, כולל היבטים אישיים וחברתיים, ושב לספר. לאורך התהליך המורה משמש כמאפשר וכמנחה. התלמיד מבצע משימה לייצוג הידע על הספר, והוא שותף למורה בהערכה. דוגמא מסוג שונה לגמרי, של מועדון ספרים לתלמידים בבית-ספר יסודי, ניתן להציג את פרויקט "מומדיה" הישראלי-גרמני של מט"ח עם ארגון הקריאה הגרמני (Stiftung Lesen). מטרתו הייתה עידוד קריאה ושימוש במדיה בקרב תלמידים בסיכון ו/או ממשפחות מהגרים בישראל ובגרמניה. המועדונים עוצבו כסביבת למידה ייחודית ומהנה בספריה, והופעלו על ידי מנחים שהוכשרו לכך (מט"ח, 2012). מחקר הערכה של הפעילות (מט"ח ו-Stiftung Lesen, 2011) מלמד על יצירת עניין בקריאה בהקשר החברתי של המועדון, אולם מלמד גם על קשיים מסוגים שונים: בהתמדה בהשתתפות, בחלוקה המגדרית של המשתתפים, בשיפור יכולות הקריאה והמוטיבציה לקריאה בטווח זמן קצר ובינוני. כיון שהפרויקט מיועד לתלמידים מתקשים בקריאה, אופיו שונה

מאד מ"מעגלי הקריאה" שתוארו לעיל, או ממועדון קריאה למבוגרים, שמטרתו הנאת המשתתפים מהשיח הספרותי.

הוראת הספרות בשיעורי הספרות מנסה ליישם ממצאים מהמחקר, ולהלן כמה דוגמאות: יאנסן וחובריה (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, 2006) מניחים שניתן לבנות תכניות התערבות לפיתוח תהליכי קריאה בקרב תלמידים מתקשים בספרות, בעקבות ממצאי המחקר שלהם. המחקר מלמד מה הם קשיי התלמיד הפחות טוב הספרות בביה"ס התיכון. הם מציעים לבנות הוראה שבשלב הראשון תתמקד בהבנת הטקסט וההתרחשות בו, כדי שהתלמיד יהיה בשלב מאוחר יותר פנוי להתייחסות רגשית, ביקורתית או להערכה. מהמחקר ניתן להסיק גם כי יש סוגות קשות יותר לתלמידים חלשים, וניתן לשקול איזה טקסט מאיזו סוגה ללמד מי.

בעקבות ממצאיה כי יכולת לקרוא ולהבין שירה מותנית בידע קודם (Peskin, 1998), פסקין, פסיכולוגית קוגניטיבית, חברה למורה לספרות בבית ספר תיכון בקנדה, ולמורה לשעבר לספרות ודוקטורנטית בפסיכולוגיה קוגניטיבית. הן פתחו תכנית התערבות להוראת שירה לאור ידע מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית (Peskin, Allen, Wells-Jopling, 2010). במחקר שעקב אחר תהליך ההוראה ואחר תוצאותיו בכיתת הניסוי שכללה 20 תלמידים (לעומת כיתת הבקרה, שהרכבה היה דומה ומספר התלמידים זהה) הן מגיעות למסקנה כי ניתן לפתח אצל תלמידים יכולת לקרוא שירה סימבולית ולא פשוטה, באמצעות שימוש באמצעים אשר שימשו "פיגומים" לתהליכי הלמידה: המחשה ויזואלית ככל הניתן של הצד המילולי, לפי עקרונות הקידוד הדואלי (Paivio, 1986); המחשה ופישוט של חומרים מופשטים, ולכן שימוש בייצוג חזותי של ידע תרבות על שירה, בעקבות נ. פריי (Frye, 1964); ייצוג מבנה של סימבול ומשמעויותיו בעולם הריאלי באמצעות דיאגרמות וון (דיאגרמות חיתוך המלמדות על שונה-דומה). כל זאת, בלי לגרוע מההנאה הטמונה בקריאת שירה, ואולי להפך, ההבנה תרמה להעמקת ההנאה. מסקנתה היא שיש חשיבות להוראה בית ספרית של אסטרטגיה לקריאה של שירה סימבולית.

לורנד מבקרת את מה שקורה בשיעור הספרות כשיש "ניתוח" של יצירת ספרות. אף שהפעילות מכונה "פרשנות", זו אינה פרשנות. לעיתים, זה ניתוח שיר רק כדי ללמד שיטת ניתוח, ושיעור כזה הוא עקר. דגם הניתוח הבית ספרי מושתת על פירוק, שלעצמו אינו מראה דבר. שאלה רווחת בהוראה הבית ספרית, כמו "מה הם האמצעים האמנותיים" (לורנד, 2010, עמ' 251-252) הופכת את הפרשנות ללא ראויה, כי מה שמכונה "אמצעים" הוא ממהות היצירה. לניתוח יש משמעות כאשר הוגדרה שאלה שמבקשים לענות עליה, כשיש ניסיון לברר איך מורכב המכלול, או כשנעשה ניסיון להגיע לתובנה חדשה שמבעדה נתפוס את כל היצירה מחדש ובאופן שונה (לורנד, 2010, עמ' 208). פרשנות ניתוח "מציגה טענות על רכיבי האובייקט – טבעם, ערכם וכדומה – ועל האופן שבו הם מתלכדים לכלל דבר שלם אחדותי" (לורנד, 2010, עמ' 206). לפיכך, פרשנות בשיעור הספרות (או האמנות או המוזיקה) תצליח אם מטרתו של התהליך תהיה להראות כיצד נבנה ומתחבר השלם, אם המנתח ישכיל לראות שהמכלול גדול מחלקיו ושיש משהו ייחודי בארגון היצירה, ואם יחשוף תיאוריה כללית (לורנד, 2010, עמ' 273).

כל אחת מהגישות הפילוסופיות והספרותיות לפרשנות שהוזכרו לעיל השפיעו על הוראת הספרות בבית הספר וגם בהשכלה הגבוהה. ההשפעה באה לביטוי בתכניות הלימודים בעברית ובספרות, וכן בסדרות של מאמרים על הוראת ספרות באקדמיה ובבית הספר (ברזל, 1993; גוברין, 2003;

יזהר, 1990; יעוז, 1993; לוס, 2003; פיינגולד, 1993, 1995). תכניות הלימודים נסקרו במחקרה המקיף של דה מלאך (2008) תוך זיקה לא רק לתיאוריות של פרשנות אלא למטרות הוראת הספרות, ודובר על הקשר בין אופייה של בחינת הבגרות להוראת הספרות (פויס, 1997).

בהצבת אתגרים לעתיד הוראת הספרות הועלו סוגיות שלהן זיקה מרכזית לתהליכי קריאה ופרשנות: חינוך לקריאה שיש בה התייחסות לרב תרבותיות (פויס, 1999; לוס, 2003); חינוך לקריאה המפגינה סובלנות לעמימות ולאי-ודאות (פויס ודה מלאך, 2006); הוראה בגישה המטפחת קריאה ופרשנות ברוח ביקורתיות (דה מלאך, 2008); פיתוח מודעות לתהליכי קריאה ופיתוח אסטרטגיות קריאה, חשיבה, הסתייעות בטכנולוגיה ובדיאלוגיות בהוראת ספרות (אלקד-להמן, 2007). חוקרים מסכימים כי מתבקשת העברת דגש מהוראת תכנים, מ"העברת" פרשנות מוכנה ממורה לתלמיד, לבנייה פעילה של פרשנות מתוך הצבת שאלות על הנסתר ביצירה, תהליך אשר מכונן משמעות בעולמו של הקורא ותורם לגהות נפשית (דה מלאך, 2006; לורנד, 2010; אלקד-להמן, 2006; צורן, 2000; Sumara, 2003). השינויים הטכנולוגיים והשפעתם על עולם הקריאה מזמנים מבט על תהליכי קריאה לא ליניאריים (Allen, 2000) בהיגיון של ריזום גם בקריאה (ליפסקר, 2007) תוך בחינת השפעת המערכת האקולוגית כולה על הקריאה: תרבות, תרבות פופולרית, תקשורת, טכנולוגיה – ואם על הקריאה אנו מדברים, וודאי שהדברים חלים גם על ההוראה של טקסטים בבית הספר.

## 3 תיאור המחקר

### 3.1 מטרת המחקר

המחקר מבקש ללמוד באמצעות נקודות מבט שונות על תהליכי קריאה ועל תהליכי בניית פרשנות ספרותית, כפי שאלה באים לביטוי בסביבת הקריאה שמזמן מועדון הספרים של לוינסקי. ללמוד כיצד נבנית הפרשנות הספרותית אצל קוראים מבוגרים מסוגים שונים, וכיצד קריאה אינטנסיבית, כתיבה, וסביבה בה מתקיימים שיח על הקריאה והצגת פרשנות על ידי מומחה - מעצבים תהליכי קריאה ופרשנות בקרב סטודנטים ללימודים מתקדמים.

### 3.2 שאלות המחקר

- כיצד מתאר קורא-מומחה את תהליך הקריאה, ואת בניית הפרשנות הספרותית?

שאלות משנה:

- מה מקום מועדון הספרים בעולם המומחה?
- כיצד המומחה מציג את פרשנותו במועדון הספרים?
- כיצד קורא-סטודנט מתאר את תהליכי הקריאה שלו? כיצד הוא מתאר את בניית הפרשנות הספרותית שלו?

שאלות משנה:

- אילו אינטראקציות מתרחשות בתהליך, ועם מי/מה?
- מה מקום מועדון הספרים בעולמו של הסטודנט כלומד, אילו תהליכי למידה מתרחשים בו, וכיצד ניתן לתארם?
- כיצד מתאר קורא בוגר, אשר עוסק בקריאה כעיסוק מהנה בשעות הפנאי, את תהליך הקריאה שלו, ואת תהליך בניית הפרשנות הספרותית שלו?

שאלות משנה:

- אילו אינטראקציות מתרחשות בתהליך, ועם מי/מה?
- מה תפקיד מועדון הקריאה בתהליך הקריאה והפרשנות שלו?

### 3.3 מתודולוגיה

מחקר איכותני, פנומנולוגי פרשני, שיתבצע כמחקר שיתופי (collaborative research) (קוזמינסקי, 2009) בשיתוף אנכי (Vertical collaboration) (Bond & Thompson, 1996) בין החוקרת, שהיא חוקרת-משתתפת במחקר, לבין סטודנטים לתואר שני הלומדים בתכנית לחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית. המחקר יהווה עבור רוב הסטודנטים תהליך של כניסה ראשונה לעולם המחקר, בליווי וחניכה של החוקרת וקבוצת העמיתים (יריב, אביגדור, סלומון, עטייה ופורקוש, 2009). המחקר מתבצע בסביבת ההוראה של החוקרת שהיא סביבת הלמידה של הסטודנטים, במכללה, וכחלק אינטגרלי ממערך הלמידה של הסטודנטים המשתתפים במחקר.

### 3.4 משתתפים

- החוקרת, כחוקרת משתתפת במחקר
- 10 סטודנטיות<sup>2</sup> הלומדות לתואר שני בחינוך לשוני, כולן מורות לשפה (עברית, ערבית או אנגלית) ו/או לספרות, אשר בחרו להשתתף במפגשי המועדון כקורס מעניק קרדיט במסגרת לימודיהן בתכנית חינוך לשוני בחברה רב-תרבותית. הן חוקרות משתתפות במחקר.
- 10 משתתפים/אורחים במועדון אשר נבחרו אקראית על ידי הסטודנטים
- 9 מומחים (Ericsson & Charness, 1994): מרצים לספרות במכללת לוינסקי, אשר נבחרו על ידי הסטודנטים באופן אקראי (לאור זמינות והעדפה אישית) מקרב מרצי מועדון הספרים.

### 3.5 כלי המחקר

- 63 תרגילים בעלי אופי פרשני ובעל אופי מטא קוגניטיבי שהוגשו למנחה/החוקרת על ידי הסטודנטים
- 10 ראיונות חצי מובנים שערכו הסטודנטיות עם קוראים חובבים המשתתפים במועדון
- 9 ראיונות חצי מובנים שערכו הסטודנטיות עם קוראים-מומחים
- 7 תצפיות מתועדות של החוקרת במפגשים במועדון; נוספו להן תצפיות מקבילות של הסטודנטים.
- יומן חוקרת שנוהל לאורך כל תקופת המחקר
- תיעוד של תכתובת בדואר אלקטרוני וכן של השיח באתר הקורס לאורך תקופת המחקר
- שאלון נתונים אישיים שמלאו הסטודנטיות
- כלי מחקר שפותח במיוחד: סולם להערכת קריאה ופרשנות, להערכה עצמית / הערכת מרצה
- כלי המחקר הללו משלימים זה את זה. הם מאפשרים התבוננות בסביבה הנחקרת מבעד לשלוש "עדשות" של קוראים מסוגים שונים. הכלים מאפשרים בחינה של תופעה תרבותית-חברתית, מפגש על ספר במועדון, שיש בה מרכיב ספרותי מובהק בצד מרכיב לימודי, בכלים שונים: תצפית, ראיון, טקסט כתוב.

### 3.6 מהלך המחקר

המחקר בוצע כחלק אינטגרלי ממהלך של הוראה (של החוקרת) ולמידה (של הסטודנטיות). בשנת הלימודים תש"ע בוצע מחקר חלוץ. סטודנטית אחת השתתפה במועדון, וביצעה משימות של קריאה, כתיבה וראיון עם משתתף במועדון. לאור ממצאי מחקר החלוץ, ותוך מודיפיקציה של המהלך, נבנה מחקר זה, שבוצע בשנת תשע"א. הסטודנטים השתתפו בכל מפגשי המועדון. כמסגרת עבודה, תקשורת ופעילות במחקר נפתח אתר קורס ב"מודל" ששימש פלטפורמה ללמידה ולתהליכי המחקר.

---

<sup>2</sup> רק נשים בחרו להשתתף במועדון הספרים, לפיכך, אשתמש בלשון נקבה. לא ניתן להסיק מהבחירה על העדפה מגדרית, כיון ש- 90% מהסטודנטים בתכנית לחינוך לשוני, אשר יכלו להצטרף למועדון, הן נשים.

לפני כל מפגש קראה הסטודנטית את יצירת הספרות שעמדה להיות נדונה בו. הסטודנטית הגישה באמצעות אתר הקורס תרגיל אישי, בו התייחסה לספר הנדון, לתהליך הקריאה האישי שלו, לתהליך בניית הפרשנות, והציעה פרשנות ראשונית משלה ליצירה. לכל תרגיל ניתן משוב מילולי וציון (ראה בהמשך בסעיף אתיקה). לתרגילים היה אפקט מצטבר, וגם מימד של מבט ביקורתי ורפלקטיבי על תרגילים קודמים (תיעוד התרגילים ראו בממצאים עבודות סטודנטים).

החוקרת נתחה את כל תרגילי הסטודנטיות, לבחינת תהליכי הקריאה והפרשנות.

החוקרת קיימה תצפיות בשבעת מפגשי מועדון הספרים שהתקיימו בשנת הלימודים תשע"א.

במקביל, הסטודנטיות קיימו תצפיות על מפגשי המועדון, והגישו דו"ח תצפית.

בין החוקרת לחוקרים השותפים (הסטודנטיות) התקיימה תקשורת רצופה, פנים אל פנים, ובאמצעות שיח מקוון באתר הקורס, לדיון במטרות המחקר, בשאלות המחקר, ולעיצוב הראיונות עם הקורא המומחה ועם הקורא החובב – שהתגבשו בדיון משותף בין הסטודנטיות למרצה. מסגרת שיח זו לוותה את המחקר לכל אורכו לתמיכה בחוקרים המתחילים, לעמידה בלוח זמנים, לקביעת נהלים, ולצורך דיונים בסוגיות מהותיות למחקר (קוזמינסקי, 2009; יריב ואחרים, 2009).

כל סטודנטית ראינה מרצה אחד/ת (בחלק מהמקרים ראיון בוצע בזוג, ואז כל זוג ראיין שני מרצים). הראיון תועתק, הועבר לאישור למרואיין. פרשנות הסטודנטית לראיון הוצגה למרצה לתגובה.

כל סטודנטית ראינה קורא/ת אחד/ת. הראיון תועתק, הועבר לאישור למרואיין. מרואיין שבקש או שהיה צורך בתגובה לפרשנות הראיון, הוזמן לעשות כן.

החוקרת נהלה יומן חוקרת, בו תעדה תהליכי קריאה, תהליכי פרשנות אישיים וכן תגובות בעקבות מפגשי המועדון ובעקבות קריאה של עבודות הסטודנטיות.

שילוב הסטודנטיות כחוקרות-עמיתות מאפשר קיום של תצפיות שונות על אותה מסגרת פעולה מזוויות ראייה שונות, קבוצת חשיבה לצורך עיצוב הראיונות וכן קיום של 19 ראיונות.

מרצים המלמדים את הסטודנטיות שיטות מחקר איכותניות ומחקר נרטיבי שותפו ברעיון המחקר, ושימשו לסטודנטיות וגם לחוקרת גורם מייעץ נוסף וכן גורם מעריך.

### 3.7 שיטות הניתוח של החומרים שנאספו

ניתוח תוכן בעבודות הסטודנטיות, תוך שילוב קטגוריות שעלו מהם, וקטגוריות תוכן א-פריוריות שגובשו לאור גישות בהרמנויטיקה (לוי, 1986; לורנד, 2010; אקו, 2006).

לצורך ניתוח הנתונים שנאספו בעבודות הסטודנטיות נבנה במיוחד למחקר סולם למעקב אחר תהליכי הקריאה והפרשנות שלהן. הכלי נבנה על בסיס תיאוריות על פרשנות (אקו, 2006; לורנד, 2010) וכן לאור גישת האימון הקוגניטיבי (קוסטה וגרמסטון, 1999). הסולם יושם פעמיים: בהערכה עצמית של הסטודנטיות, וכן בהערכה של החוקרת.

ניתוח ספרותי של כל הראיונות בשיטה שפתחה החוקרת לצורך מחקרים איכותניים (אלקד-להמן, 2010).

התצפיות נותחו תוך בחינת הפעילויות הקוגניטיביות והריגושיות השונות שהופעלו, לאור תפיסותיה של לורנד (2010).

נעשה ניתוח תוכן ליומן החוקרת ולמסמכים בתכתובת האלקטרונית.

סיכום של משתתפים, כלי מחקר, הליך מחקר וכלי ניתוח – ראו לוח 1: פירוט משתתפים, כלי מחקר וניתוח.

לוח 1: פירוט משתתפים, כלי מחקר וניתוח

קורפוס	המשתתפים	בקרה על מעורבות בקריאה ובעילות המועדון	כלי המחקר	שיטת ניתוח
7 ספרים	קוראים מומחים	הרצאה במועדון	תצפיות (חוקרת וסטודנטים) יומן חוקרת ראיונות עם מרצים	ניתוח תוכן ניתוח ראיונות בשיטת ניתוח ספרותי
	קוראים – סטודנטיות לתואר שני	משימות כתיבה נוכחות במועדון	ניתוח משימות הכתיבה תכתובות מייל חומרים מהאתר שאלון נתונים שאלון הערכה	ניתוח תוכן ניתוח ראיונות בשיטת ניתוח ספרותי סולם למעקב אחר קריאה ופרשנות (הערכת החוקרת; הערכה עצמית)
	קוראים חובבים	נוכחות במועדון	ראיונות עם קוראים	ניתוח תוכן ניתוח ראיונות בשיטת ניתוח ספרותי

### 3.8 הבטחת זכויות המשתתפים

למשתתפי המחקר הוצגו מטרותיו והתקבלה הסכמתם להשתתפות בו. בביצוע המחקר נשמרו כללי האתיקה המקובלים במחקר איכותני (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001; Josselson, 2007), עם זאת עלו מספר בעיות אתיות שיפורטו להלן.

1. כיצד ניתן לנהל מחקר אתי כאשר המחקר מתבצע על ידי חוקרת, בסביבה בה אני פועלת הן כעמיתה והן כמורה וכבעלת תפקיד של מרכזת תכנית? כיצד לשמור במחקר כזה על השתתפות חופשית ומרצון של העמיתים שלי ושל הסטודנטים? כיצד לשמר יחס של כבוד לכולם, ולצמצם ככל הניתן כל יחסי כוח (Josselson, 2007) העשויים להשתמע מעצם המיצוב של כל אחד מהמשתתפים/חוקרים מול החוקרת?
2. כיצד להציג את המשתתפים במחקר?
  - במחקר שותפו סטודנטיות הלומדים בתוכנית לתואר שני בחינוך לשוני במכללת לוינסקי, ובחרו להשתתף במפגשי מועדון הספרים במכללה כחלק מחובותיהן האקדמיות. בהצגת הממצאים החלטתי מתוך כבוד לסטודנטיות – לשמור על אנונימיות שלהן.
  - תשמר אנונימיות הקוראים מקרב הקהל, כמקובל, באמצעות שימוש בשמות בדויים.

- לאור הפומביות של נושאי ההרצאות והמרצים, והקלות בה ניתן לאתר מידע על ההרצאות ברשת, לא מצאתי מקום בהסוואת זהות חברי הסגל. עם זאת, נעשתה פנייה אישית לכל אחד מהמרצים. לפי בקשתם יוצגו בשמם או בראשי תיבות של שמם.

### 3. איסוף נתונים במפגשי המועדון

מטעמים אתיים, וכדי לשמור על זכויות המרצים לפרסום תכני ההרצאות במאמר, המפגשים לא הוקלטו. הנתונים נאספו בהסכמת המרצים ברישום ובתצפיות. שמירת הקו האתי הזה אפשרה את ביצוע המחקר באווירה של אמון הדדי וכבוד, אך יצרה קושי בניתוח נתונים ובהתייחסות לנתונים רק על סמך תצפיות (של החוקרת ושל סטודנטיות) ועל סמך רישומי שדה. אלה אינם שווי ערך לתעתוק של הקלטה, ועלולים להיות מוטים. עם זאת, נראה שלא היה ניתן לבצע את המחקר בדרך של הקלטת ההרצאות.

### 4. כיצד להעריך את עבודות הסטודנטיות המשתתפות במחקר?

בשיתוף עם הסטודנטיות קבענו את הכללים להערכת עבודותיהם, כדי להבטיח הפרדה בין תפקידן כחוקרות לתפקידן כסטודנטיות, וכדי למנוע הטיה בציונים בקורס. קבענו כי כל התרגילים שיוגשו לצורך המחקר יוערכו בציון 100 - בתנאי שהוגשו בזמן ונגעו לשאלה שבמוקד המטלה, ללא כל קשר ל"רמת" פרשנות. מטרתם היא התבוננות בתהליכי חשיבה, ולא הפקת פרשנות. משקלם הכולל בציון הקורס היה 20%. מטלות של תצפיות, ראיונות ופרשנותם - הוגשו למורה לשיטות מחקר איכותניות, בתיאום ובהסכמה עמה, הוערכו על ידה. הראיונות, התצפיות והפרשנות הועברו אלי לאחר ההערכה וזכו בציון ובמשוב. ההערכה המסכמת בקורס התבססה על מטלה רפלקטיבית בסופו, בה הערכה שלהם על תהליך הלמידה שעברו וכן על הראיונות וניתוחם חלק זה זכה בשיקלול ל-60%. 20% הנותרים לציון ניתנו על נוכחות מלאה במפגשים.

### 5. פרסום המחקר: שותפות הסטודנטיות

בשל אופי המחקר השיתופי-אנכי, הסטודנטיות הן שותפות למחקר, אך אינן שותפות שוות זכויות. עבודת המחקר שלהן מהווה חלק ממחקר שנבנה משילוב מושכל של כלל עבודות המחקר של הסטודנטים בקבוצה, ושל הנתונים שאספה החוקרת הראשית. צירוף הממצאים, ניתוחם, ראייתם בהקשר הכולל של המסגרת התיאורטית, בחירה מה להציג מתוכם וכיצד להציג את הנתונים - היא באחריות החוקרת הראשית. ממצאים ראשוניים של המחקר הוצגו בפני הסטודנטיות עם תום שנת הלימודים.

דוח המחקר המוגש בזה מוצגו כעבודתה של החוקרת, בשיתוף עם הסטודנטיות. בכל פרסום עתידי של חלקים מתוך העבודה, יישקל אזכור שמות הסטודנטיות ו/או הצגתן כשותפות, בהתאם לחלקן של סטודנטיות במאמר.

### 3.9 קורפוס הטקסטים שנדונו במועדון והמשמשים בסיס לדיון הפרשני

הקורפוס הוא אותנטי לתופעה של מועדון ספרים, ואינו קורפוס סלקטיבי לצורך מחקר-מעבדה. ראשית, בניגוד למחקרים על קריאה שהתמקדו בטקסטים שניתן היה להתייחס אליהם במפגש אחד של כמה שעות, במחקרנו מדובר בשבעה ספרים של 200-300 עמודים. קריאה של רומן או נובלה בהיקף כזה תובעת השקעת זמן והתמדה מצד הקורא. היקף קריאה מסוג זה לא נבדק במחקרים קודמים, כיון שאינו מאפשר מחקר בתנאים דמויי מעבדה: אי אפשר לפקח על תהליך הקריאה; לא ניתן לתעד פרוטוקולים של חשיבה בקול על התהליך; הקריאה אינה מתבצעת במנותק מחיי יומיום: אלה חודרים לתוכה כשם שהיא חודרת לתוכם; פסקי הזמן בקריאה מאפשרים לקיים שיחות עם אחרים על הנקרא ולחפש מידע רלבנטי, להיות מושפע מהתהליכים שמחוץ לקריאה ולייבא השפעות אלה לקריאה עצמה.

הקורפוס נבחר על ידי חברי סגל לצורך דיון בספרות עברית שראתה אור לאחרונה במועדון הספרים. בבחירת היצירות לא הוצב ביצוע מחקר על תהליכי פרשנות כמטרה, כשם שלא הוצבה מטרה של הבנייה מדורגת של ידע. סדר ההרצאות היה פועל יוצא של נסיבות אישיות של הדוברים, ולא לפי רמת קושי או קריאות של הטקסט. לפיכך, המפגשים במועדון זימנו לסטודנטים מהלך למידה מודולרי ובלתי מדורג מבחינת רמת הקושי: יצירות מורכבות ומתוחכמות ספרותית כמו של ברדוגו או קניוק, נדונו לפני יצירה קלה לקריאה ובלתי מתוחכמת ספרותית כמו של אולשטיין.

למעט ספר אחד (מסע הפיל מאת סרמגו) – זו ספרות עברית עכשווית, שראתה אור ממש בשנה האחרונה. פרט לרצנזיות כלליות בעיתונות ובאינטרנט על חלק מהיצירות, לא פורסמו על היצירות מאמרים מקיפים בעלי אופי ספרותי או פרשני. במובן זה, כל אחת מההרצאות היוותה הן למרצה המומחה והן לסטודנט אתגר פרשני אישי ומקורי. כל היצירות שנדונו במועדון, למעט זו של סרמגו, הן בעלות יסודות אוטוביוגרפיים. שלוש מהן, של ליטוין, קניוק ואולשטיין, הן אוטוביוגרפיות. בחירה זו משקפת את המגמה העכשווית בספרות העברית (אלקד-להמן, 2008; פדיה, 2008). שתיים מהסופרות, רינה ליטוין ועלית אולשטיין, השתתפו במפגש על ספרן.

להלן רשימת היצירות, לפי סדר ההרצאות במועדון:

- שלו, מי' (2009). הדבר היה ככה. תל אביב: עם עובד.
- קשוע, סי' (2010). גוף שני יחיד. ירושלים: כתר.
- ברדוגו, סי' (2010). זה הדברים. תל אביב: הספריה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- סאראמאגו, זי' (2010). מסע הפיל. תל אביב: הספריה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- ליטוין, רי' (2009). דור המדבר. תל אביב: הספריה החדשה, הקיבוץ המאוחד.
- קניוק, יי' (2010). תש"ח. תל אביב: ידיעות ספרים.
- אולשטיין, עי' (2010). תנורי טרקוטה בעיר כבושה - סיפורה של ילדה קטנה. ירושלים: כרמל.

## 4 ממצאים

### 4.1 קורא מומחה

#### 4.1.1 הקורא המומחה במחקר

לצורך המחקר רואיינו 9 קוראים מומחים. כולם מלמדים ספרות במכללת לוינסקי לחינוך. יש ביניהם כאלה שמלמדים גם במכללה אחרת, או בבית ספר תיכון. מבחינת התואר, שניים הם פרופסור, לחמישה יש תואר ד"ר, אחת דוקטורנטית, ואחת בעלת תואר שני. בין המרואיינים חברי סגל ותיקים, חדשים, וגמלאים. כולם משתתפים במועדון הספרים כמשתתפים וכמרצים, אך לא כולם הרצו בשנת ביצוע המחקר. מכלל המרצים במועדון בשני האחרונות נבחרו אקראית מי שהיו זמינים להתראיין. 8 מהמומחים הן נשים, 1 גבר. כולם מעל לגיל 45.

הראיונות בוצעו בין דצמבר 2010 למאי 2011. המראיינות היו סטודנטיות לתואר שני, אשר למדו לפחות קורס אחד במחקר איכותני. פרוטוקול הראיון (ראו נספח 2) גובש בשיתוף בין הסטודנטיות לחוקרת. ארבע מהסטודנטיות קיימו את הראיון כזוג, אחת מראיינת והשנייה מתצפתת. היתר ראינו לבדן. כל הראיונות הוקלטו, תועתקו ונמסרו לאישור המרואיינת. לכל אחד מהחוקרים נעשתה פנייה אישית, בה נשאלו כיצד הם מבקשים להיות מוצגים במחקר, ולאור תגובתם יוצגו בשמם המלא או בראשי תיבות.

#### 4.1.2 מועדון הספרים בעיני הקורא המומחה

האופן בו הם תופסים המרואיינים את מועדון הספרים הוא מרובה פנים: ראשית, בהקשר של החוג לספרות במכללה וגיבוש הסגל שבו; שנית, ככלי לפיתוח מקצועי של סגל ההוראה בחוג; ושלישית, לאור ההיבט הספרותי שמשקפת הפעילות בו.

פרופ' רחל פרנקל-מדן, ראש החוג ויוזמת המועדון מספרת על היווצרות המסגרת:

זה התחיל מקולקווים מחלקתי [...] קולקווים זה סמינריון מחלקתי. יושבת קבוצה של אנשים עם אותה מידה של ידע ודרגה אקדמית והם דנים. זה פורום אינטימי [...] הם יושבים ודנים בנושא שהם קובעים עליו מראש, כל אחד מגיע עם הידע אין מצב שניגשים לקולקווים הזה בלי לקרוא, בלי לדעת. ומנהלים דיון. זאת לא הרצאה, אלא זה דיון [...] מישהו פותח את הדיון [...] ואז מתפתח דיון, כל אחד מקבל רשות דיבור וזמן שווה להביע את עצמו. [...] הקולקווים הזה התחיל בשנות ה-90 כשעבד אצלנו, הייתה לנו הזכות האדירה לעבוד יחד עם, הסופר ס.יזהר. וביקשנו ממנו שהוא ינהל את המפגשים האלו, והוא קבע מה יהיה הספר בכל מפגש, הוא היה מציג דברים, והיה מתפתח דיון. המורים של החוג, שאני הייתי אז בקדנציה הראשונה שלי כראש חוג, והוא לאט לאט חבר הביא חבר [...] ביקשו רשות [...] אפשר להביא את [...] לאט לאט זה פתאום התרחב והגיעו חברים של [...] שהם לא אנשי מקצוע אבל הם חברים של [...] אז מישהו שהוא פנסיונר במכללה ששמע שס. יזהר מדבר, והוא ביקש רשות, ואי אפשר היה להגיד לא [...] לאט לאט המעגל התרחב. [...] מועדון הספרים של לוינסקי, ולא מועדון הקוראים. הספר הוא במרכז.

היום, לאחר השינויים שעברו על המועדון, נוצרה נורמה של קיומו. המועדון הוא "חלק מהעבודה" אומרת רוחמה אלבג בראיון, חלק מ"מעורבות בפעילות החוג" אומרת א.ב.א. המרואיינים ציינו את תפקידו החשוב של המועדון ביצירת "מרקם של סגל [...] מסגרת להפריה הדדית ולשיח" (רבקה אלינב), "לשמוע את עמיתי למקצוע" (רפי שיניאק). "אני שייכת לחוג ורוצה לשמוע את החברות שלי" אומרת ו.ק.ש.; בקרב חברים לחוג אשר מגיעים איש איש לשיעור שלו והולכים לביתם ולעיסוקיהם, המפגש במועדון יוצר "מסגרת של שיח ודיון [...] אופציה לגעת בלהכיר בלשמוע את העמיתים שלי, לנהל איתם איזושהי אינטראקציה מבינה" (א.ר.) בענייני ספרות. "יש מרצים שאני מעריך מאד ומעוניין לשמוע" אומר רפי שיניאק. בתחילה, היה ברעיון של המועדון מימד של שוויוניות ודיאלוגיות, אומרת ש.ד.: "הרעיון היה שכולם קוראים את אותו ספר, וכולם מדברים עליו מנקודת מבט שווה. קראנו ספר ועכשיו נשוחח עליו". אולם הרעיון לא מומש בדרך זו, והמועדון "הפך להיות הרצאה של פרפורמרים" (ש.ד.), אך ההקשבה להרצאות על ספרים שקראו המומחים הופכת להיות גורם מלמד. "אני פשוט משכילה", אומרת ו.ק.ש., ואילו ש.ד. אומרת: "שיח מקצועי עם אנשים חכמים, אוהבי ספר, כל אחד עם הזווית המחקרית והראייה המיוחדת שלו - תורם". זה שיח מעורר מחשבה, גם אם יש מחלוקת בענייני פרשנות: "גם כשאתה בא עם [...] תזה מנוסחת, ויש לך איזושהי קריאה פרשנית, ואני שומעת משהו שלא כך הייתי עושה את זה [...] זה לא גורם לאיזושהי ישיבה קפוצה כעושה ולא מפרגנת או צרת עין, לי לפחות, אלא אנחנו לא מסכימים בידידות וזה יופייה של ספרות" (רבקה אלינב).

ובמייל שקיבלתי מאחת המשתתפות, רוחמה אלבג, לאחר העברת ממצאי המחקר לתגובות המשתתפים, כתבה:

פה היה ויש מודל הוראה אחר [...] אני חושבת שהיתרון הגדול של המועדון זו גם האפשרות שלנו להתבונן בעמיתים שלנו "בכיתה". הרי אין לנו שום אפשרות לראות מה קורה בעבודת ההוראה הממשית. כנסים או הרצאות חלקיות אף פעם לא מציגים תמונה מלאה, וזו בהחלט זווית מעניינת [...] הבחירות של המרצים, הדינמיקה במהלך ההרצאה בינם לבין הקהל וגם לעמיתים שלהם - כל אחד מביא עולם שלם.

#### 4.1.2.1 המועדון וההתפתחות הפרופסיונאלית

המועדון יוצר מסגרת דינאמית של קריאה והתחדשות. מבחינת הסגל, למפגשי המועדון כמסגרת יש חשיבות כיוון שהמסגרת יוצרת הכרח לקרוא ולהתעדכן. אנשי ספרות אמורים לקרוא, אך יש מי שקוראים יותר ומי שקוראים פחות, והמועדון הוא תמריץ לקריאת ספרות שהיא "צבע טרי":

המועדון [...] חשוב כיון שהוא מגיב על ספרות שנכתבת כאן ועכשיו. זה מחייב את כל האנשים לקרוא את הספרים. בעיני זה נורא חשוב. [...] זה יופי במובן הזה שמגיבים על ספר שהופיע לפני מספר חודשים [...] ומה שקורה באמת זה סוג של פגישות על ספרים שבאיזה שהוא מקום מחייבת את כל האנשים (מ.ב.)

המועדון מאפשר מפגש עם קהל שונה מהקהל הרגיל של ההוראה במכללה, ולכן "נותן לי אופציה לתת הרצאה בכיוון אחר" (ו.ק.ש.) לחשוב על היצירה מנקודת מבט נוספת. מוסיף על כך רפי שיניאק: "הצורך להרצות, בשונה מהרצאה בכנס מדעי [...], יש בהרצאות [במועדון] משהו

ספונטני, שדורש ממך לשלב תחומי ידע שונים. הצורך להרצות מחייב אותי לקרוא בתחומי ידע שונים".

ההרצאה במועדון הופכת להיות מקור למחקר ולפרסומים: "אחר כך אתה גם יכול לתרגם את זה למאמר מקצועי", אומר רפי שיניאק, ולעיתים ההרצאה הופכת למנוף להרצאות נוספות, במסגרות אקדמיות ואחרות. כדוגמא מציין רפי שיניאק את הרצאתו על "הביתה" מאת אסף ענברי, שנשא גם במקומות נוספים, או הרצאה שהיוותה תשתית לכתיבה. בעקבות פעילות במועדון ראו אור מאמרים, בספר שערכנו, במוסף תרבות וספרות של הארץ, ובכתבי עת אקדמיים ספרותיים ובינתחומיים (ראו נספח מס' 1). על הספר אומרת רחל פרנקל-מדן: "אלו לא הרצאות, זה עיבוד אקדמי. הן לא הוצגו כך עם הערות שוליים, מראי מקום, ביבליוגרפיה. הרצאה היא סגנון אחד, וכשאתה צריך לכתוב מאמר, שעומד שיפוטית למבחן אקדמי - זו אופרה אחרת לגמרי. אתה מתחיל מאפס [...] צריך להתחיל לארגן דברים שונה אחר לגמרי, אתה פונה לסוג אחר של קהל, זה אחרת לקרוא דברים". ויותר מכך, תהליך החשיבה שמתרחש תוך כתיבה מעלה דברים חדשים: "לפעמים תוך כדי כתיבה פתאום אני מגלה... תוך כדי התנסחות, פתאום אני מגלה משהו שלא חשבתי עליו." (רחל פרנקל-מדן)

#### 4.1.2.2 המועדון והספרות

יש הסכמה בקרב המרואיינים כי המפגש הוא גורם מניע לקריאת ספרים שייכתן ולא היו נקראים אלמלא המועדון. הבחירה שנעשית על-ידי עמיתים היא בחירה המעשירה את הרפרטואר הספרותי של חבר סגל, שתחום העניין שלו הוא אחר ומאפשרת נקודות מבט נוספות על הספרות: "אינני בטוחה אם הייתי קוראת את "תש"ח" אלמלא המועדון. לפעמים נסיבות ואילווצים מזמנים לנו חוויות קריאה נפלאות" (א.ב.א).

בנוסף, זהו מקום ללמידה ולחשיבה על הקריאה, מפרספקטיבה שונה מזו של המומחה עצמו. אני כל כך הרבה לומדת מהמפגשים האלה, או הקריאה שלי הרבה פעמים שונה מהפרשנות שאני שומעת, וגם זה בסדר גמור, כי לפחות בפנים נוצר איזשהו דיאלוג של הסכמה או של הרחבה או של נקודת תצפית נוספת, כלומר זה יוצר פרספקטיבות נוספות מאלה שאתה מביא (רבקה אלינב)

זה מלמד ומעשיר. קריאה היא תהליך מורכב, אני אוהבת לשמוע פרשנויות, דברי רקע והרחבות מפי מרצים שהתמחו ביצירה מסוימת קראו, ניתחו והעמיקו. [...] הרצאתה של רוחמה על "זה הדברים" של סמי ברדוגו, שיפרה במידת מה את יחסי לספר. (א.ב.א)

מבחינת המרצה עצמו, ההרצאה היא הזדמנות לשתף את עמיתיו בקריאה שלו. אומרת רחל פרנקל-מדן: "השיתוף הגדול הוא ההרצאה". השיח על ספרות הוא הזדמנות להתחברות לעולם אינטלקטואלי ולעולם רגשי פנימי, וליחס אישי שיש כלפי ספרים לאנשים שעוסקים בספרות:

זה מפגש מפרה, מפגש של נחת פנימית, רוחנית, את יודעת שמגיפים את עצמנו קצת מהרעשים מבחוץ לשעה וחצי ונותנים את הדעת ושמים במרכז התודעה שלנו והקשב שלנו לאיזשהו נושא כזה, מן לא [...] מהמונו של יום (א.ר.)

ומסכמת את היחס למועדון א.ר., תוך שימוש בשפה מטפורית ובביטויים שיש בהם שילוב של אמוציה וקודש: "זה פשוט דבר נהדר זו פינה מאוד... מקדשים אותה מאוד, אוהבים אותה, מעריכים את המסגרת הזו"

### 4.1.3 קורא מומחה: הקריאה ואני (לפי הריאיון)

#### 4.1.3.1 מעט על הביוגרפיה הספרותית של המומחה כקורא

המומחים לקריאה במחקר הם מי שבחרו בספרות כפרופסיה, והראיונות מלמדים עד כמה בחירתם טבועה בחותם העדפה ראשונית מילדות מוקדמת, ומבית ההורים:

אני בן של מוכרי ספרים. להורי הייתה חנות ספרים בגבעתיים שנקראת 'לקורא'. החנות כבר הלכה לעולמה. [...] תמיד אהבתי לקרוא (רפי שיניאק).

משחר ילדותי, נעוץ בבית הורי, בבית סבים וסבתות ששם הספר הוא במקום מאוד נכבד. [...] אין יום שאני לא קוראת מאז שהייתי ילדה. כילדה הייתי מנויה בספרייה העירונית בראשון לציון. הייתי לוקחת ספר, הולכת הביתה, קוראת וחוזרת להחליף. ספרים בשבילי זה כמו אוויר לנשימה. אני לא יכולה שיעבור יום בלי דף מספר. (סמדר אייל)

אני חושבת שקראו לי בגיל נורא נורא מוקדם. היו לי אבא ואימא מורים, ואבא שלי קרא לנו המון, גם באנגלית וגם ברוסית, שלא הבנתי אף מילה. ודקלמנו. בבית שלנו כולנו מדקלמים טקסטים עד היום [...] גם האחים שלי, שהם מהנדסים, מדקלמים. זה התרבות של הבית. ההורים שלי קראו לנו, כל הזמן קראו לנו (מ.ב.).

מאז שאני זוכרת את עצמי [...] פעם הרשו לנו להוציא לנו להוציא מהספרייה ספר אחד, ואני רצתי לקרוא אותו מהר מהר, כדי להספיק להוציא עוד אחד בשביל הערב. (ש.ד.).

החל בערך בגיל אפס, והייתי "תולעת ספרים" [...] גיל אפס, זאת אומרת, איך שידעתי קרוא וכתוב, אני מאוד אהבתי ספרים [...] לא אהבתי את הדברים הארציים, אהבתי אגדות, זה משהו קצת יותר מורס [...] אגדות וגם ספרות עבר. ומכיוון שאני את ראשית האוריינות שלי קיבלתי לא בארץ אלא בצרפת, בילדותי היו הרבה יותר ספרים בצרפתית מאשר בעברית [...] כשגרתי בחו"ל ואחר כך, גם כשבאתי ארצה, היה לי מגוון מאוד גדול של ספרי ילדים גם בעברית וגם בצרפתית [...] אני קראתי, קראתי, קראתי בלי סוף [...] בשתי שפות (ו.ק.ש.).

לעיתים, האהבה לקריאה התפתחה בבית הספר, והסתיעה במורים לספרות ובספרייה:

משחר ילדותי אהבתי לקרוא. אני זוכרת את המורה מבית הספר היסודי קוראת קריאה מוטעמת שירים וסיפורים מ"מקראות ישראל". [...] כיצד כילדה קטנה נהייתי מקריאת ספר מחזותיו של שייקספיר המעובדים כסיפורים לילדים. קראתי בו שוב ושוב [...] בגיל בית הספר היסודי. במיוחד בחופשות הייתי מבלה בקריאת ספרים, מחליפה מידי יום ספר בספרייה הציבורית. מאוחר יותר בתקופת התיכון, במהלך הלימודים לקראת בחינת הבגרות, נוכחתי לדעת עד כמה אני אוהבת גם לנתח, ולהעמיק את הקריאה ביצירות ספרות. גיליתי את משיכתי ללמוד ספרות גם בזכות שתי מורות לספרות שהיו לי: אחת בביה"ס היסודי ואחת בתיכון, אך בעיקר מתוך עצמי. (א.ב.א.)

בביוגרפיה הספרותית האישית המומחים ציינו ספרים שונים שהם רואים כספרים משפיעים ומשמעותיים עבורם, ספרים אלה חושפים רפרטואר ספרותי רחב ומעניין.

רחל פרנקל-מדן בחרה לאזכר ספר מילדותה, את "הלב" מאת אדמונדו דב אמיציס, וכן את יצירתו של דוד גרוסמן, מראשיתה ממש, כאשר היא, כחוקרת צעירה, זיהתה בסיפור הביכורים

שפרסם פוטנציאל ספרותי מיוחד במינו. מאז היא מלווה את יצירת גרוסמן ורואה הישג בתובנות שלה על אודותיה.

א.ב.א. מרבה לדבר בראיון עמה על א' ב' יהושע, על אפלפלד, על שקספיר, ועל המחזה "מדאה" מאת אוריפידס.

ש.ד. ציינה את "האיש ללא תכונות" מאת מוסיל, בו עוסק הדוקטורט שלה.

סמדר אייל ציינה ספרים שבעיניה הם ספרות מופת: "דברי ימי מנזר" מאת סרמאגו, "זיכרון דברים" מאת יעקב שבתאי, סיפורי ס' יזהר וכן "אלה תולדות" מאת אלזה מורנטה.

רפי שיניאק ציין את "תש"ח" מאת קניוק, ספר שמעניין אותו בגלל הביוגרפיה והבעיה הפלסטינית, וכן את "התגנבות יחידים" מאת קנז, שעניין אותו לאור תפקידי הפיקוד שהיו לו בעבר בצבא.

מ.ב. הזכירה את "פתחו את השער" מאת קדיה מולודובסקי.

בגיל מאד צעיר, אבא שלי קרא בפני את השיר "הילדה איילת". לא חושבת שהבנתי אותו, אבל אבא שלי קרא אותו באינטונציה מדהימה, כשכל פעם שההורים צעקו עליה הוא הרים את קולו, וכל כך שמחתי בשבילה שהיא ברחה מהבית הזה (מ.ב.).

"אני חושבת שזה הספר שהביא אותי לתחום ספרות הילדים", היא אומרת, ואף שהיא עוסקת בו לאורך כל דרכה האקדמית, היא מגלה בו פנים חדשות, "ספרות מעולה. כמה שאתה קורא בה אתה מוצא עוד ועוד" (מ.ב.).

#### 4.1.3.2 יחס לקריאה

אוהבת אהבת נפש מילים. [...] אוהבת מושבעת של מוסיקה, של צלילים והתחברות של מילה וצליל; המילים עצמן מהלכות עלי קסם. (סמדר אייל)

יש מי שראו בספרות בעיקר את הצד המקצועי באישיותם "הקריאה היא חלק מהזהות שלי ומהמקצועיות שלי. (א.ב.א.), אולם אחת המרואיינות חשה שהשאלה שנשאלה על יחסה לספרות היא שאלה אינטימית מאד. הביטוי "ציר הזהות שלי" נשנה בתשובתה על השאלה:

זאת שאלה שנוגעת ממש בציר הזהות שלי, אני ועולם הספר. אני ועולם הקריאה. לאט לאט הפכנו לאיזשהו ישות מאוד אינטימית מאוד מרכזית. זו הוויית. [...] משהו שהוא נורא נורא אישי פנימי והוא הציר של הזהות שלי, והוא גם ציר העניין שלי. באופן לא מפתיע כי אנחנו תמיד נמשכים לנושאים שמזמנים לנו ברור עם עצמנו, אנחנו לא עוסקים בנושאים שמאוד רחוקים מהווייתנו. [...] אני חושבת שאני נכנסת לקטגוריה של הטיפוס של "האישה עם עולמות הדעת והקריאה", שהם בשבילה [...] חלק מהזהות, עולם התוכן שלה, מה שמביא לה שמחה, מה שגורם לה תחושה של קיום בעל משמעות. (רבקה אלינב)

ומרואיינת אחרת אמרה על הקריאה: "תמצית החיים, זה מקום של דיאלוג קודם כל מקום של דיאלוג עם החיים. דיאלוג זה תמיד כלפי עצמי" (ו.ק.ש.). תשובות אחרונות אלה מלמדות על

עיסוק מקצועי שהוא עיסוק בתחום הנוגע לעולמו האישי של המומחה. אחת המומחיות אמרה :  
"המקצוע שלי הוא התחביב שלי" (מ.ב.)

יחס ייחודי זה כלפי הספרות מוקרן גם על העיסוק בהוראת ספרות, שהוא המשך ישיר של אהבה זו : ההוראה היא הזדמנות לדיאלוג עם הסטודנטים על הקריאה והספרים (ו.ק.ש). סביבת ההוראה של המורה לספרות היא הספרות עצמה : "במהלך היום אני שרויה בספרות : מלמדת, קוראת סיפורים קצרים, שירה" (א.ב.א.). ההוראה היא מפגש עם אנשים ועם מילים אומרת סמדר אייל על ההוראה שלה :

מפגש של מילים, צלילים ואנשים, זה המפגש האולטימטיבי בשבילי. היישום של כל האהבה הטבעית שלי נעשה על ידי כך שלימדתי בבית ספר יסודי, בחטיבת ביניים, השתלמויות מורים והיום בסמינר וכל מיני הרצאות, כשבמרכז יש תשוקה של אהבת המילה, היופי שלה, המשמעות שהיא נושאת בתוכה. רומן אהבה חושני עם המילים. אני חושבת שבזכות זה אני אוהבת את המקצוע שלי וגם חלק מהתלמידים אוהב. [...] אני מספרת בתוך ההרצאה. מאוד מהנה אותי להגיד את המילים בקול רם.

ספרות עונה על צרכים שונים, לא רק על צרכים אינטלקטואליים, אומרת בראיון א.ב.א, היא עונה על צרכים רגשיים ויש לה ערך תרפויטי.

קריאה בשבילי היא עיסוק מרכזי, אני אשת ספרות. קריאה היא גם עבורי פסק זמן, בריחה, במובן החיובי של המילה, הפלגה למחוזות אחרים. [...] הקריאה מסייעת לי לפרוק מתחים, מעוררת הרהורים ומפעילה דמיון, קריאה מאפשרת לי להתנתק מהשגרה על כל עומסה ולהירגע. (א.ב.א.)

אני קוראת קודם כל כאיזה שהיא פעולה טבעית שאני חייבת לעצמי בכל יום. זה לא ששמעתי על איזה שהיא ספר חדש, ואני קוראת בו כדי להיות בעניינים, אלא זה סוג של צורך אישי, עמוק מאוד [...] זה סוג של תרפיה, סוג של הרחקת עצמי ממצב כאוטי או טראומטי, למקום מסודר ומעוצב אסתטי, ושעשוי על פי כללים, ושהוא מאתגר, ומציב לי כל פעם חידות חדשות שאני יכולה לשחק בהן ולשקוע בהן ולהישאב לתוכן. ואני יוצאת משם שלוה (ש.ד.)

אצלי קריאה קשורה בעניין של הנאה. יש סוגים שונים של קריאה אני מוכרחה להודות שאני קוראת גם ספרות זבל זאת אומרת זאת לא קריאה ספרותית. אני קוראת באמת מה שמתחשק לי. פעם [...] אנשים שהחזיקו עיתון לאישה נראו לי אנשים ריקניים, [...] כאילו יש ספרות נחותה ויש ספרות טובה, היום אני יודעת שאין שום ספרות שאין לה שעה [...] אני מחזיקה ליד המיטה שלי כמה סוגים של ספרים : יש ספרים שהם כבדים, הם ספרים טובים איכותיים, אבל הם צריכים קריאה רצינית של המון תשומת לב. ויש לי גם סוג של קריאה מרפרפת [...] אני ממש קוראת ספרות קלילה. ואני יכולה להגיד שאפילו לפעמים אני מרוויחה מזה. לפעמים הגישה המוקדמת שלנו לעניין של ספרות קלוקלת היא לא נכונה. [...] אני נהנית מזה. זה ממלא לי צרכים שונים. ספרות ממלאה צרכים שונים ולא רק צרכים אינטלקטואליים." (מ.ב.)

#### 4.1.3.3 כיצד הוא קורא?

הרגלי הקריאה של המומחים במחקר שונים באופן קוטבי זה מזה. המכנה המשותף לכולם הוא הצורך בקריאה, בשעות שונות, במקומות שונים. יש מי שקורא מספר ספרים בו זמנית, הספרים

מונחים פתוחים במקומות שונים בבית, והקורא עובר ביניהם (רפי שיניאק); יש מי שקוראת ספר אחד בלבד; יש מי שבחרים לקרוא מכל הבא ליד תוך נכונות להתנסות בקריאה מגוונת (מ.ב.), ויש מי שבחרים בקפידה מה יקראו, לפי תחומי עניין, עיסוק ומחקר (ו.ק.ש; סמדר אייל). יש מי שיסיימו ספר שהחלו, אולם הרוב יוותרו ויניחו לספר שמצאו שאינו טוב או אינו מעניין. בולטת ההעדפה של קוראים מסוימים לסוגות מסוימות, ויותר על סוגות אחרות, למשל מדע בדיוני או רומן רומנטי.

יש חשיבות להחלטה מה לקרוא ומה לא לקרוא בעידן שבו אנו מוצפים בספרים, אומר רפי שיניאק, ואנו אוטונומיים להחליט מה אנו בוחרים לקרוא. זו אינה החלטה אוטומטית, אלא מהותית: "סך הכול, החיים שלך מעוצבים בין היתר מהמפגש שלך עם ספרים, עם סופרים, עם דברי הגות".

#### 4.1.3.4 כיצד נבחר ספר להרצאה במועדון?

הספרים להרצאה נבחרים על-ידי המומחה מתוך מגוון של שיקולים, והעיקרי בהם הוא היחס האישי של המומחה אל הספר והסופר.

כיון שהבחירה היא אישית ומשחררת מאילוצים חיצוניים כלשהם (לא תכנית לימודים, לא מחויבות להוצאת ספרים וכו'), המומחים מציינים כי חייב להיות להם יחס אישי מיוחד כלפי הספר, מטעם כלשהו.

זאת פריווילגיה של חוקר או קורא שלא מצווים עליו כתפקיד של סטודנט יעכשו תקרא את הספר הזה כי זה בתוכנית. קודם כל חייבת להיות התאהבות. בלי התאהבות זה לא הולך. אני לא מסוגלת לדבר [=במועדון] על ספר שאני לא התאהבתי בו או שאני לא משוחדת לגביו מלכתחילה עוד לפני שקראתי [...]. לפי המחבר או הנושא. קודם כל, יכול להיות נושא שאני תפוסה עליו מיד, כמו שאני שומעת, ואומרת 'זה מעניין אותי' ויכול להיות המחבר שברור לי שאני... או מסקרנות, כי אני לא מכירה אותו, ואני מציצה ונפגעת; או כי אני מכירה אותו כבר, ולפעמים אני גם מתאכזבת, זאת אומרת כמו שקורה עם אנשים. אבל התאהבות או משיכה איזה אטרקציה אפילו לא רציונלית חייבת להיות (רחל פרנקל-מדן)

בדומה לה מצהירה ו.ק.ש שהאהבה היא נקודת המוצא, אך מרחיבה זאת לתופעות ספרותיות מעניינות או חדשניות:

[בחרתי] מה שאהבתי.

רק אהבות אישיות, אהבות אישיות או דברים מאוד מעניינים או דברים חדשים או יצירת ביכורים שמאוד עניינה אותי, סופרים צעירים או דברים חדשים בנוף הספרותי (ו.ק.ש). את מושג ההתאהבות או האהבה לספר מבהירה רבקה אלינב, כחוויה פנימית משמעותית, והיא מציינת סיבות נוספות לבחירה שלה, הנוגעות ביכולות אקדמיות שלה וביכולת להשמיע קול אישי משלה על היצירה:

בחרתי תמיד בספר שקריאתו יצרה חוויה פנימית מאוד מוחשית בעלת עוצמה, ידעתי [...] שזה משהו שאני ארצה לדבר עליו. זאת אומרת, זה מוכרח להיות מסוג החיבורים המאוד מאוד משמעותיים מבחינת עולם התוכן, מבחינת נגיעה לעולם הספרותי מחקרי שלי, שבתוכו יש הרבה נושאים, ולא כולנו משייטים בכולם באותה עוצמה ונוכחות; והוא צריך לדבר אליי, [...] ואני צריכה לחוש בדיאלוג הראשוני שלי אתו, שיש לי אמירה לגביו.

ושיקול נוסף הוא ההערכה לסופר, בשילוב הרצון לעסוק ביצירה שלו שראתה אור לאחרונה:

"בחרתי בספר זה, משום שהיה האחרון שיצא אשתקד. אני מוצאת בו עניין רב כמו בכל ספר מכתביו של אפלפלד. במועדון מוצגים ספרים שהתפרסמו לאחרונה". (א.ב.א.)

הבחירה של רוחמה אלבג נעשית לאור העדפה אישית ועניין אקדמי. אולם, כיון שהמועדון עוסק בספרות עכשווית, ומדי שנה מתפרסמת רשימת הדוברים והספרים עליהם ידברו בקיץ, היא מציינת כי היו גם מצבים של בחירה שלא הייתה שקולה במידה מספקת:

לפעמים מתוך נטייה אישית, העדפה של סופרים [...] לפעמים נושא, שואה או ספרות מזרח אירופה, לעיתים באופן אקראי [...] חלק מהספרים, בחרתי לפני שקראתי אותם, והצטערתי. זה חבל.

סמדר אייל מציינת כי בחרה לעסוק בספר מתורגם, ולא ספרות מקור, בשל האופן המעניין בו עסק בסוגיה שמעניינת אותה, יחסים במשפחה, ובשל המורכבות האינטרטקסטואלית (אמנות, ציור, מוזיקה, ספרות) שהעיסוק בספר אפשר.

בניגוד למרצים אחרים, רפי שיניאק בוחר ספר לדיון לאור היבט אידיאולוגי ותמאטי, הקיום היהודי בזמננו, תחום בו הוא עוסק בהוראה שלו:

תמיד העדפתי להרצות על ספרים שלא רק בגישת הספרות היפה, אלא ספרים שמייצגים התמודדות עם שאלות של קיום יהודי, חיים יהודיים בעידן המודרני. בשונה מרוב המרצים, זה הביא אותי לדבר על ספרים חצי תיעודיים, אוטוביוגרפיות, מכתבים, יומנים. (רפי שיניאק)

#### 4.1.4 קורא מומחה: תהליכי קריאה ותהליכי בניית הפרשנות לפי הראיונות

השאלה המרכזית במחקר זה מבקשת להבין כיצד המומחה לספרות בונה פרשנות, אילו תהליכי קריאה הוא מבצע לשם כך, וכיצד. אולם ניסיון להבין כיצד מתפתחת פרשנות הוא סבוך. פרשנות אינה קלה לביצוע, וקשה לתאר אותה בראיון אישי או להדגים את היווצרותה בהרצאה. עומדת על כך בעבודתה התיאורטית הפילוסופית רות לורנד: "הקושי בהנהרת הפעילות הפרשנית אינו נעוץ אפוא במעגליות, כי אם באופיו החמקמק של מעשה היצירה המוביל **מהבנה אחת לאחרת**, חדשה. [...] הרכיב **החידתי** בפעילות הפרשנית נעוץ בדיוק בכך: כיצד מגיע הפרשן לפרשנות הטובה והמעניינת שאינה צפויה ואינה נגזרת מנתוני המושא על פי מתודה ידועה?" (לורנד, 2010, עמ' 157, הדגשה שלי)

מטרת המחקר בקיום הראיונות והתצפיות היא להתקרב למתן מענה לשאלה סבוכה זו, מנקודות המבט ומניסיונם של המרואיינים עצמם.

בפרוטוקול הראיון למומחה עוצבו במכוון חמש שאלות אשר התייחסו במפורש לפרשנות (ראו נספח 2). בתחילה הוצגו שאלות המתייחסות למעשה הפרשני של המומחה עצמו (כיצד את/ה בונה פרשנות לספר עליו את עומדת לדבר במועדון? האם תוכלי לספר על תהליך ההכנה, בניית הפרשנות, ההרצאה באמצעות דוגמא של יצירה אחת [או שתיים] עליה הרצית במועדון?); לאחר מכן הוצגה שאלה תיאורטית בה המרואיין היה יכול להציג הגדרה, תפיסת עולם, תיאוריה, גישה עליה הוא נסמך בבניית פרשנות (מהי בעיניך פרשנות לספר?); לאחר מכן הוצגה שאלה המתייחסת להוראה (האם אתה משקף לסטודנטים או משתף אותם בעת ההוראה, את תהליכי בניית הפרשנות שלך? ולקראת סוף הראיון נשאלו שאלה פתוחה לגמרי שאפשרה להם להתייחס

לשאלת הפרשנות מכל נקודת מבט הנוחה להם (האם את/ה רוצה להוסיף עוד משהו בסוגיה של קריאת ספרות ופרשנות שלא שאלתי עליו?). למעט מרואיינת אחת, אשר הריאיון עמה נפסק מסיבות של זמן, לפני שהגיע לשאלת הפרשנות, כל הקוראים המומחים נגעו בדבריהם בפרשנות המושתתת על התייחסות לטקסט כמושא.

מהראיונות, ולאחר מכן מהתצפיות, עלות גישות מגוונות לשאלה מהי פרשנות וכיצד היא מתבצעת - או לא מתבצעת - בפרקטיקה שלהם.

#### 4.1.4.1 פרשנות מהי, הגדרה ותיאור לפי הראיונות עם המומחים

כל המומחים מכירים את המושג פרשנות. אולם האופן בו הם תופסים, מתארים או מגדירים את מעשה הפרשנות בראיון הוא במנעד רחב. טווח זה ממחיש את המחלוקת הקיימת בפילוסופיה על פרשנות, וגם את האסכולות השונות של מחקר ספרות, בהן קיבלו המומחים את הכשרתם. המנעד נע בין הגישות הפוסט-מודרניות לגישות של הפורמאליזם הרוסי, ולהן נוספת גישת תגובת הקורא. ביניהן משתרע שדה רחב של גישות המשלבות הקשרים תרבותיים, חברתיים, היסטוריים, ביוגרפיים, אידיאולוגיים ושימוש בידע מתחומים כמו פסיכולוגיה, אנתרופולוגיה, פולקלור, סוציולוגיה, פילוסופיה ועוד.

גישתה של מ.ב. לדבריה היא אקלקטית, מעוגנת בתיאוריות ספרותיות פורמאליסטיות, המשמשות בסיס להמשך עבודה פרשנית.

זו גישה הספרותית מובהקת [...] מתייחסת ליצירה ספרותית כאל יצירה אומנותית [...] לא עניין סובייקטיבי של קורא וטקסט, אלא שיש דברים אובייקטיביים שניתנים לבדיקה [...] אחר כך, הטקסט בעצם בגישה שלנו מכתוב לי איזה דיסציפלינות אני בודקת [...]. הגישה הזו, שהיא גישה אקלקטית, אוספת מגישות שונות, מדיסציפלינות שונות. [...] טקסט ספרותי לא פועל בחלל ריק, הוא לא רק ספרות, ואז אני בודקת אותו בהקשר (מ.ב.)

הקשר כזה מחייב, לדבריה, התייחסות לתקופת הכתיבה, לשפה בהקשר של תקופת הכתיבה, לתרבות בהקשר זה, ולתחומי דעת נוספים העשויים להיות רלבנטיים לפרשנות: פסיכולוגיה, אנתרופולוגיה, פולקלור, סוציולוגיה ועוד. היא חותרת לפרשנות אובייקטיבית ככל האפשר, ודוחה את גישת תגובת הקורא לשוליים.

בניגוד לגישה זו, מוצגת גישה רחבה ביותר של מעשה הפרשנות: "קריאה היא כבר פרשנות" טוענת ש.ד., ובדבריה היא מייצגת, להבנתי, את הגישה הפוסט-מודרנית<sup>3</sup>. עם זאת, כאשר היא ממשיכה ומתארת את תהליכי הקריאה שלה ואת דרכה לבניית פרשנות, היא בוחנת את הקריאה הראשונית בכלים המשמשים אמצעי בקרה לניתוח שיטתי ולפרשנות הראשונית והספונטאנית.

רחל פרנקל-מדן מציגה גישה המאזנת את המתחים סביב סוגיית הפרשנות: "זה תלוי טרנד, זה תלוי אישיות, זה תלוי תקופה. היו אופנות פרשנות שונות. חניך איזו אסכולה הוא הפרשן? [...] הוא מפתח בעצמו אסכולה פרשנית?" בהמשך דבריה היא מזכירה את ספרה של רות לורנד,

<sup>3</sup> בתגובה כתובה לניתוח הריאיון טענה ש.ד. שהיא מעבר לפוסטמודרניזם, ואינה מסכימה עמו, כיון ש"הוביל לביטול כל מתודה" ואילו היא מבקשת ליצור מתודה הרמוניטית בהקשר רב-תרבותי

ומתייחסת אליו: "מדברת על זה שלפעולה הפרשנית יש אופי פלורליסטי, יש לה ריבוי פנים. פרשנות טובה, היא אומרת, שהפרשנות הטובה היא להתבונן במה שסמוי מהעין". היא אינה מצהירה אם היא מסכימה עם גישה זו, אינה נוקטת עמדה אישית בעד או נגד אסכולה מסוימת, אלא בוחנת את הסוגיה הפרשנית במבט על כללי. רחל פרנקל-מדן מעלה סדרה של בעיות שנראות לה מהותיות בפרשנות: "האם הטקסט הזה יכול לשאת עליו כל פרשנות?", אם פרשנות נועדה לחשוף משהו סמוי, "מה טווח העומק שאתה מעמיד לעצמך?" וכן "האם הפרשנות היא אובייקטיבית או סובייקטיבית?" ולאור מקום התגובה האישית, האם החוקר לא עושה השלכות של עולמו הנפשי על הטקסט.

על גישתה של פרנקל-מדן לפרשנות ניתן ללמוד מסיפור אותו היא חולקת עם המראיינות שלה. היא סיפרה להן על קשריה עם הסופר דוד גרוסמן. עוד כשהיה סופר מתחיל, היא קראה בסיפור ביכורים שלו, זיהתה בו פוטנציאל מיוחד, יצרה עמו קשר, ונוצרה ביניהם ידידות ספרותית. לימים, כשהרצתה על אחד מספריו במועדון, הזמינה אותו, אך נבצר ממנו להגיע. הוא ביקש שתקליט את הרצאתה, ותשלח לו את הקלטת. "והוא התקשר יומיים אחרי והוא אמר לי: את עלית על דברים שהייתי משוכנע שהצלחתי להסתיר מעצמי. זה היה הניסוח [...] זה משוב אולטימטיבי לפרשנות" (רחל פרנקל-מדן). ניסוח זה, מלמד כי תפיסתה על פרשנות עולה בקנה אחד עם תפיסותיו של זאב לוי (1986) על הרמנויטיקה, ועם תפיסתה של לורנד (2010), הטוענים כי פרשנות מטפלת בסמוי מן העין.

על השאלה מהי פרשנות עונה סמדר אייל, תוך שהיא מאזכרת את סארטר: "השתתפות, החירות האישית של הקורא להבין ולפרש" לפי עולמו, ניסיון חייו, ערכיו, עולמו הרגשי. לדבריה, בלי הקורא, על כל רבדי עולם הידע והרגש - אין פרשנות. והיא מוסיפה:

ב"סיפור על אהבה וחושך" עמוס עוז מספר איך עגנון לימד אותו את סוד ההטלה של יותר מצל אחד על דבר. פרשנות זה להטיל יותר מצל אחד, לראות את הדברים כשמרכיבים כמה זוגות משקפיים. (סמדר אייל)

ראייה פרשנית מורכבת, מנקודות מבט שונות, היא אחד מהמאפיינים של המומחה לספרות (Andringa, 1990). ברוח התיאוריות של תגובת הקורא (Reader response theory) המומחית בראיון מבליטה את מקומו האישי, הקוגניטיבי והרגשי, של הקורא. עמדה דומה מציגה ו.ק.ש, שאומרת בתשובה על השאלה מהי פרשנות:

לא הגדרתי לעצמי את זה באופן תיאורטי אף פעם. פרשנות של הספר זה הדיאלוג שלי, הדיאלוג האישי שלי עם הספר או עם קטע ממנו, שמאיר אותי, שמאיר את כל הספר באור אחר. זה תמיד דיאלוג אישי. (ו.ק.ש.)

תשובתה של רוחמה אלבג לשאלה זו דומה, עם זאת היא מאירה מרכיב נוסף שלא הוצג על-ידי עמיתותיה, והוא רכיב של אי הרציונאליות והמסתורין בתהליך הפרשני: "לגלות משהו בעל משמעות וערך בקריאה [...] תהליך של גילוי – הארה שאתה חווה תוך כדי קריאה". גישתה מבליטה את העוצמה הלא-רציונלית בפרשנות, את החידתיות, החד-פעמיות והאמנותיות שיש בפרשנות עצמה, ולא רק ביצירת האמנות.

בניגוד למומחיות שעמדתן הובאה לעיל, מצהיר רפי שיניאק כי אינו חותר לפרשנות ספרותית, בשל העדפתו לעסוק בסוגיות אידיאולוגיות מבעד לספרות. את הפרשנות הוא מזהה בעיקר עם גישות טקסטואליות, של הביקורת החדשה:

פרשנות במובן ההרמנויטי? [...] הגישה שלי היא לא הגישה המכונה New criticism. אני לא יכול לדבר על ספרים אם אני לא מרחיב את היריעה על קיום יהודי, זהות יהודית. זה לא פרשנות במובן הרגיל [...] יחד עם זה יש לי התייחסות אל הכתיבה עצמה, אל הסגנון, אל הבחירה והקומביניציה, אבל ההקשר הרחב יותר מעניין אותי [...] כמובן ישנו הממד האישי שלי, איך אני קורא ומבין (רפי שיניאק)

גישתו פורצת את השילוש שהציב אקו כוונת המחבר – כוונת הטקסט – כוונת הקורא, למרחב האידיאולוגי. הוא אינו מתמקד בהרמנויטיקה בספרות, ומעדיף התמקדות בהפקת מידע, ערכים ואידיאות מהטקסט. הרכיב הספרותי והתגובה האישית הם רק תוספת, אילוסטרציה, לנושא המרכזי המעניין אותו.

בניסיון לעצב גראפית את טווח ההתייחסות למושג פרשנות אשר פגשנו בראיונות, התרשים של מניפה נראה אפקטיבי (ראו תרשים 2: טווח התפיסות על פרשנות לפי גישות המומחים): הוא מציג את טווח הפרישה של תפיסות המומחים. לעיתים התפיסות שוכנות זו בצד זו, בלי שיהיה ניגוד ביניהן, ולפעמים בוחר המומחה להתמקד בחלק מהן, או באחת, תוך "סגירה" חלקית של המניפה.



תרשים 2: טווח התפיסות על פרשנות לפי גישות המומחים

#### 4.1.5 אסטרטגיות קריאה של קורא מומחה לפי הריאיון

אסטרטגיות הקריאה של הקוראים המומחים מאפשרות הבנה טובה יותר של תפיסתם על המעשה הפרשני, וההדגמות יסייעו להתקרב לעשייה הפרשנית.

הסממנים המאפיינים את קריאתם של המומחים דומים מאוד לאלה שנמצאו במחקריהן של ארטמן (Earthman, 1992) פסקין (Peskin, 1998) ושל אנדרינגה (Andringa, 1990) על קריאה של מומחים: ניכרים בעדויות שלהם מיומנות רבה ועולם ידע רחב על נורמות ספרותיות, על הספרות העברית בתקופות שונות וכן ידע באמנות, תרבות ובתחומים נוספים, אשר מתופעל במהלך

קריאת המומחה לצורך הבנת היצירה החדשה. לאלה נוספת ציפיות לאור הידע הקודם, גמישות ופתיחות מחשבתית המאפשרות נכונות להפתעות חדשות מבחינה ספרותית, ואפשרות לעבור מפרשנות אחת לפרשנות חלופית, ולא להינעל על פרשנות בלעדית.

רחל פרנקל-מדן נותנת ביטוי מעניין לידע המלווה בפתיחות:

עוד לפני שהתחלתי לקרוא אני באה עם כלי ניתוח מושחזים ומוכנים לעבודה. כבר משם היצירה מצד אחד, ושם היוצר מצד שני, אני כבר עם מאגרים של שאלות וציפיות והיפותזות שאולי תאוששנה ואולי תופרכנה. אני בהיכון. אני בכוננות ספיגה. (רחל פרנקל-מדן)

כדי להבין אילו אסטרטגיות קריאה מפעילים המומחים, כיצד הם עושים זאת, וכיצד הם מגיעים לפרשנות, נותחו שמונה ראיונות (ראיון תשיעי לא נותח, כיון שהמרוואיינת בקשה לסיים את הראיון בשל מצוקת זמן, ולכן הראיון לא כלל עיסוק בפרשנות). כל ביטוי שהייתה בו התייחסות לתהליך הקריאה של המומחה מופה, הביטויים קובצו בקטגוריות מרכזיות. ממצאים ראו לוח 2.

לוח 2: אסטרטגיות קריאה ופרשנות המופעלות על ידי המומחים לפי הראיון (N=8)

מספר המומחים שמתייחסים לסוגיה	האסטרטגיה
5	1. זיהוי סוגי קריאה שונים, ויישום אסטרטגיה בהתאם לסוג
1	2. מודעות פארא-טקסטואלית (ציפיות)
8	3. קריאה 1
8	4. קריאה 2
4	5. סריקה לצורך חיפוש ציר לפרשנות או לאיתור עוצמות וחולשות של הספר
3	6. קריאה 3, 4, 5...
4	7. הקצאת זמן רב לתהליך
3	8. שאילת שאלות
4	9. איתור קישורים אינטרטקסטואליים ותפקידם ביצירה
4	10. מבט אישי על היצירה, דיאלוג עם היצירה
2	11. פתיחות, גמישות מחשבתית
5	12. זיהוי רכיבים ספרותיים וניתוח: סוגה, כותרת, מטפורה, מבנה, מספר, ....
1	13. ניתוח לשוני
8	14. סימון ביצירה
4	15. כתיבה של הערות במהלך הקריאות
	הרחבה של ההקשר (קונטקסט):
4	16. הסופר/ת – מידע ביוגרפי
4	17. השוואה ליצירות אחרות של הסופר/ת
3	18. תקופת כתיבת היצירה
5	19. התייחסות להקשר: היסטורי, תרבותי, חברתי
5	20. פנייה למקורות מתחומי דעת שונים
3	21. קריאת ביקורת, רצנויות, תגובות
4	22. שיחות עם בני משפחה / חברים
	ארגון ההרצאה
3	23. "גילוי" של ציר לפרשנות
6	24. ארגון הגודש, תכנון הרצאה בהתאם לקהל היעד ולזמן
3	25. בחירת קטעי הקריאה
2	26. כתיבת ההרצאה כחלק מהתפתחות הפרשנות
	לאחר ההרצאה
2	27. כתיבה של מאמר על היצירה

התבוננות בלוח מלמדת כי המרואיינים ציינו רכיבים דומים. כל המומחים דיברו על קריאה ראשונה, קריאה שנייה ועל סימון ביצירה. אי-ציון רכיב מסוים על ידי מרואיין (למשל, רכיב 12, זיהוי מרכיבים ספרותיים) - אין משמעות הדבר שפעולה של ניתוח ספרותי אינה נעשית, ייתכן שהמרואיין חשב שממילא זה עניין מובן מאליו שאין צורך לציין אותו. יש דברים שלא נאמרו במפורש בראיון, ולכן לא מופו, אך הם משתמעים. למשל, רפי שיניאק לא ציין את ממד הזמן, אך דיבר על 3 קריאות לפחות, וברור שזה תובע זמן. מעבר לכך, הטבלה אינה מייצגת את התהליך, את הסדר השונה של הפעלת האסטרטגיות, או את הבד-בבדיות של הפעולות, למשל: רפי שיניאק אינו מסמן כלום בקריאה ראשונה. רוחמה אלבג, רחל פרנקל-מדן, סמדר אייל ואחרות – מסמנות כבר בקריאה הראשונה בספר. בעוד שרוחמה אלבג מחליטה כבר במהלך הקריאה הראשונה במה תתמקד בהרצאה, א.ב.א, ו.ק.ש. וגם רחל פרנקל-מדן מחפשות במהלך מספר קריאות במה להתמקד. יש מי שמחפשים מקורות חוץ ספרותיים כבר בזמן קריאה ראשונה – ויש שדוחים זאת לאחר כך. הטבלה גם אינה משקפת את רמת החשיבות שמייחסים אנשים שונים לאותה פעולה עצמה, למשל, לאיתור קשרים אינטרטקסטואליים.

אם כך, הממצאים הללו (לוח 2 לעיל), באופן בו הוצגו לעיל, מייצגים מה שממילא ידוע על חשיבותה של קריאה חוזרת ביצירת ספרות, ועל חשיבותן של אסטרטגיות קריאה. החידוש שלהם מתייחס בעיקר לאירגון גוף הידע הגדול ולייצוגו בהרצאה או בכתובה.

לפיכך, להבנת התהליך הפרשני, נראה שיהיה פורה להדגים אסטרטגיות שונות, תוך התייחסות לדברי המומחים בראיונות.

#### **4.1.5.1 קריאה ראשונה ומה שסביבה**

קריאה ראשונה אצל כל המומחים שרואיינו אינה קריאה נטולת פניות או מטרה, אם מדברים על קריאה לקראת הרצאה. כבר הקריאה הראשונה טעונה בפעילויות הנעשות סימולטנית, תוך כדי קריאה ואפילו לפנייה. מספרת רחל פרנקל-מדן על הקריאה הראשונה שלה בספר, והיא מדגימה מהספר עליו היא עומדת להרצות במועדון, "תש"ח" מאת יוקרם קניוק.

אני מתחילה לקרוא כאחד האדם [...] עם עיפרון. אני מתחילה לעבוד עם העיפרון ולסמן. [...] ספר שאני קוראת כדי להרצות עליו, אני כבר מתחילה את התהליך הפרשני מהמילה הראשונה. [...] לגבי "תש"ח" [...] זה יורם קניוק. אני יודעת מי זה. אני יודעת מה הוא כתב. זה דבר אחד. דבר שני, אני נמשכת לנושא [...] (בקריאה אני מסמנת) ביטויים ששולחים אותי [...] יכולים לשלוח אותי לזיכרונות אישיים שלי, (ביטויים) שהם עושים לי משהו. מוצאים חן בעיני [...] הקריאה הראשונה היא ספונטנית וגם הסימונים ספונטניים. אני כותבת לי הערות בשוליים. אם יש איזו שהיא אלוזיה מקראית [...] אני מבררת וכותבת אותה בצד כבר. מתחילה לעבוד תוך כדי קריאה. לאן המילה הזאת שולחת אותי? לאן היא שולחת אותי בתרבות? [...] אני כקורא מביאה את עולמי שלי עם האסוציאציות שלי, אני צריכה לבחון אותן כל הזמן. את מידת הלגיטימיות שלהן. חלק גדול מהפרשנות [...] אני באה אליו גם עם ההשכלה שלי, [...] עם מטען הידע שלי בתחום, עם מטען הידע הבין תחומי שלי ויכולתי לקשר בין תחומים, עם עולם האסוציאציות האישי שלי, שאותו אני צריכה לבדוק טוב מאוד: האם אני לא עושה כאן רורשך? זאת אומרת, אם אני לא עושה השלכות? [...] פה אין חוקים. מעבר לאיזה [...] חיישנים [...] שאומרים לך עד כאן.

החיישנים... אני לא יודעת אם נולדתי איתם, או שהם משתכללים תוך כדי [...] המתח בזמן הקריאה בין עד איפה זה לגיטימי - ומאיפה אני שמה לעצמי 'עצור גבול לפניך!' הוא מתח שנולד כל פעם מחדש, עם כל יצירה מחדש. בכל תהליך פרשני חדש של ספר חדש, אני חוזרת למה שנקרא הריבוע הראשון Back to square one. לא עוזרת לי כל ההשכלה שלי, ולא עוזר לי כל הניסיון שלי. דף לבן זה התקף חרדה, זה כאבי בטן, וזה לא שונה ממה שאת כתלמידה חווה שאת צריכה לכתוב על שיר שלא ראית מעודך, ואת צריכה לכתוב עליו פרשנות. זאת התגייסות. זאת חוויה ראשונית כל פעם מחדש, כמו להכיר אדם חדש. העיוורון, נקודת העיוורון ההתחלתית, היא קיימת, ואני אוהבת אותה. היא משאירה אותך על קצות האצבעות. לא נותנת לך להיות אמ... זה שאתה לא רגוע, זה שאתה במתח לגביי עצמך, אני אצליח או אני אכשל! תחושת המבחן הזו... הדריכות הזו היא אנטי אייג'ינג [...].

ספר שאני מרצה עליו אני קוראת אותו פעמים רבות. פעם ראשונה זה להכיר אותו, ואחר כך להתחיל להתמצא בו למפות אותו, אחר כך לסמן בו.

#### 4.1.5.2 הקצאת זמן לתהליך

בניגוד למחקרים על אסטרטגיות קריאה שבוצעו בסביבת מעבדה, בהם הטקסט שנבדק היה סיפור קצר או שיר, והוקצה זמן של עד כמה שעות לפרשנות, במחקר שלפנינו מדובר בהשקעת זמן של מספר חודשים מצד החוקר לצורך בניית פרשנות לרומן שלם.

"בניית פרשנות היא תהליך ממושך של חודשים. זו אינה הכנה של הרגע האחרון, ההרצאה מתגבשת בהדרגה וכתהליך שראשיתו לפחות חצי שנה לפני המועד. אני קוראת את הספר כמה פעמים. הקריאה הראשונה היא חווייתית. תוך כדי הקריאה עולות מחשבות, ומהן צומחים הרעיונות ומתפתחים לדיון ולפרשנות" (א.ב.א).

רוחמה אלבג מדברת על קריאה איטית מאד, "אני קוראת לאט לאט" כבר בקריאה הראשונה, כדי להיות ממוקדת. "אני משתדלת כבר מההתחלה לכוון את עצמי לנושא".

מומחית אחרת מתארת תהליך איטי, שבו היא "אוספת" חומרים: "ואני חודשים מסתובבת עם השאלות שלי, אוספת, אוספת" (ש.ד.). והיא משתמשת במטפורה "לחמם את שריר היצירה" שממחיש את המאמצים המתמשכים לאחר הקריאה הראשונה:

כשאני מחויבת להרצאה או לכתובה, אני לוקחת זמן. כמה חודשים של לקרוא, לעלות את הרעיונות, לחמם אותם, לחמם את שריר היצירה, והיצירתיות של הקורא, התגובה שלי, בדיקה של כל האסוציאציות הפראיות שלי, או ההדהודים, או האינטר-טקסט שזיהיתי. חזרה אל מקומות שסימנתי אצל אותו יוצר בעבר ואל מחברת רשימות כזאת שיש לי [...] ואני חודשים מסתובבת עם השאלות שלי, אוספת, אוספת (ש.ד.).

את האיסוף היא עוצרת מספר שבועות לפני מועד ההרצאה, כדי לארגן "אני יושבת לערוך את כל מה שאספתי, לאיזה שהוא קו רציף".

בכל הראיונות שהתקיימו עם המומחים חוזרים ביטויים המייצגים את משך הזמן בתהליך: "קודם", "אחר כך", "אחרי שתיים שלוש קריאות", "אחרי ש...", "שלושה שבועות לפני ההרצאה", "חודשים", ועוד.

את לוח הזמנים של הכנה להרצאה במועדון אני יכולה לתאר, באמצעות יומן החוקרת שניהלתי במקביל למחקר. לפרשנות לבניית הרצאה הקדשתי חמישה חודשים, לכתובה אחרי ההרצאה הוקדשו עוד ארבעה חודשים, בהם הפרשנות חודדה והועמקה. להלן לוח הזמנים שבו עבדתי: יולי

2010 קריאה ראשונה ; ספטמבר 2010 קריאה שנייה ; אוקטובר-נובמבר 2010 קריאה שלישית ; נובמבר 2010 קריאה רביעית. 24.11 – ההרצאה. קטעים מהיומן הרפלקטיבי שלי יובאו בהמשך, בתיאור מפגשי המועדון. היו הרצאות אחרות שנשאתי במועדון שעבדתי לקראתן כשנה, בעיקר בשל הצורך להתמודד עם עולם ספרותי שהיה חדש עבורי (למשל, ההרצאה שנתתי על צ'ינגיס אייטמטוב, בשנת 2003).

#### 4.1.5.3 קריאות נוספות

הקריאה הראשונה היא פתח לקריאות נוספות, ומספרן משתנה מקורא לקורא, לפי הספר, ולפי טווח הזמן העומד לרשות המומחה לפני ההרצאה. לקריאות החוזרות כבר יש תפקיד שונה :

קודם אני קורא את הספר קריאה ללא כתיבה ושום הערות, קריאה התרשמותית כמו כל ספר אחר. אחר כך, אני קורא קריאה שנייה ומוסיף הערות בתוך הספר, עם דף צמוד למספרי עמודים. במקביל מתחיל לקרוא ספרות שקשורה לספר [...] קריאה שלישית זה כדי לגבש את ההערות שכתבתי. ברור לי שתמיד אני מכין הרבה מעבר למה שצריך. (רפי שיניאק)

אני קוראת פעם אחת קריאה ראשונית, ספונטנית. אחר כך אני קוראת עוד פעם עם עיפרון ביד. [...] אחר כך אני מתחילה לראות מה עניין אותי בספר, מה עורר בי תגובות רגשיות ומה עורר בי תגובות רציונליות. אני רואה באילו שאלות הספר עוסק. (סמדר אייל)

אצל ש.ד. הפרשנות מתחילה להתגבש כבר בקריאה הראשונה. הקריאות הבאות יבואו לאשש או להפריך אותה :

קריאה היא כבר פרשנות. אם אני רוצה באמת לברר לעצמי אם הפרשנות הזאת היא קוהרנטית עד הסוף, אם היא מתקשרת לדברים אחרים, אז תבוא הקריאה השנייה, שהיא כבר קריאה מקצועית יותר, וממוקדת יותר ומחפשת (ש.ד.).

ובכל מקרה, ספרות מזמנת קריאות חוזרות : "ספרות טובה מחייבת לחזור אליה, בזמנים שונים, בתקופות שונות" (ש.ד.).

#### 4.1.5.4 סימון וניתוח

כל המומחים שרואינו משתמשים בטכניקה של סימון בספר ועריכת רשימות (בספר, בפנקס, על דפים או במחשב) במקביל לקריאה. שימוש בסימון הוא אחד הסממנים של יכולות של מומחה, כפי שנמצא במחקרים קודמים על קריאה (Peskin, 1998). במחקר שלנו, כאשר מדובר בגוף טקסט של מאות עמודים, הסימון לסוגיו הוא אמצעי תומך-זיכרון הכרחי, וכלי לניהול הידע. כבר תוך כדי קריאה המומחים מתחילים לסווג תופעות באמצעות סימון :

הקריאה הראשונה היא ספונטנית וגם הסימונים ספונטניים. אני כותבת לי הערות בשוליים. [...] הסימונים [...] הם הדיאלוג שלי עם הטקסט. שאלות שלי את הטקסט. אמירות שלי אל הטקסט. [...] סימון בעיפרון. [...] העיפרון הוא רק מטאפורה : זה קלמר מלא טושים צבעוניים, אבל זה כבר בקריאה השנייה או השלישית, ופתקאות צבעוניות. אז אני מתחילה למפות את הטקסט ואני ממרקת לפי מוטיבים, לפי נושאים שאני כבר מזהה בסוף הקריאה הראשונה [...] המירקור הצבעוני הוא תהליך יותר מתקדם, כשאני יודעת כבר מה אני הולכת למרקר מראש. [...] המירקורים [...] אני יוצאת מהם כבר לראשי הפרקים של ההרצאה (רחל פרנקל-מדן)

יש לי שיטת סימון כזאת שאני יודעת לאן אני חוזרת, ומה השאיר אותי עם סימן שאלה. [...] אני קוראת עם עיפרון, ועם כל מיני פתקאות צבעוניות כאלה בצד. מה אני מסמנת לי? אם אני מגלה בתוך יצירה איזה שהיא אינטרפרטציה שקופצת לי לעין, באופן ספונטני, אז אני לוקחת מסדרת הפתקיות שלי את הצבע של הרעיונות הספונטניים שהם שקשורים רק ליצירה הזאת. ואז זה בצבע צהוב כזה. אם זה מזכיר לי או מהדהד לי נושאים שאני חוקרת לאורך זמן ואוהבת, אז יש את שלושת הצבעים, שלושת הנושאים המרכזיים שאני חוקרת (ש.ד.)

הסימון מתקשר בדברי המומחים לרכיבי תוכן ביצירה, לרכיבים ספרותיים מובהקים שיש להם משמעות מבנית (חזרות של מילים, ביטויים, מוטיבים, דפוס מבני), לרכיבים לשוניים וסגנוניים, לביטויים המזמנים אלוזיות ואינטרטקסטואליות. רכיבים אלה הופיעו באסטרטגיות של ניתוח הספרותי (5 מומחים) וניתוח לשוני (מומחה אחד).

הסימון בעזרת עיפרון, מרקור ופתקיות צבעוניות הוא כלי-עזר לקראת בניית ההרצאה, ועל כך בהמשך.

#### 4.1.5.5 הרחבה: קונטקסט ואינטרטקסטואליות

הדיון בקונטקסט ובאינטרטקסטואליות צורף כאן יחד, בשל הקושי להפריד ביניהם. אינטרטקסטואליות כאסטרטגיה נזכרה במפורש בדברי מחצית מהמומחים המרואיינים, אולם מרואיינים נוספים אשר דיברו על "הרחבת פרספקטיבה" התייחסו גם לאינטרטקסטואליות וגם להתבוננות בקונטקסט במובן הרחב: היוצר, התקופה בה נכתבה היצירה, התקופה עליה מדובר ביצירה, הקשר תרבותי, ידע מתחומים כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה ועוד. "ההקשר הרחב יותר מעניין אותי" (רפי שיניאק), הוא מרוצה מכך שמשגרת ההרצאה במועדון מזמנת מבט רב-תחומי, ועליו לפנות לידע מדיסציפלינות נוספות. סמדר אייל מתייחסת בנשימה אחת לשתי התופעות: "אני רואה אילו קישורים יש בספר, האינטרטקסטואליות מאוד מעניינת אותי, מקומות חוץ ספרותיים. אני גם קוראת על היוצר, אם יש דברים שהוא אמר על הספר ועל הכתיבה".

אינטרטקסטואליות משמעה זיהוי זיקות בין היצירה הנקראת ליצירות אמנות (מוזיקה, ציור, פיסול, אדריכלות וכו') ולתופעות תרבות שונות. אולם לא הזיהוי הוא העיקר, אלא ראייה בקישור נקודת מוצא לפרשנות ולהבנה עמוקה של היצירה, בעיקר חשיפה של מורכבות הטמונה מתחת לפני השטח, ואינה גלויה למי שאינו מכיר או מבין את הקישורים הללו. סמדר אייל מתארת את תהליך בניית הפרשנות להרצאה שלה על "יצירת המופת" מאת אנה אנקוויסט:

נזקקתי לקרוא דברים שקשורים לנצרות. קראתי את הליברית, המילים של האופרה דון גיובאני. [...] הקשבתי למוסיקה ממש בהקשר לספר. התבוננתי ביצירות אמנות שהוזכרו בספר, וגם התבוננתי בכריכה. מכיוון שהספר יצא גם בהולנדית וגם באנגלית, הסתכלתי בציורי הכריכה: הכריכות היו שונות, ודיברתי על זה. זה סוג של פרשנות שונה. עסקתי גם בחומר תיאורטי, פילוסופיה ואסתטיקה על יצירות מופת. קראתי חומרים בפסיכולוגיה על יחסי אחים בכלל ויחסי אחים במקרא (סמדר אייל)

את התהליך של התרחבות הפרספקטיבה מתארת רחל פרנקל-מדן באמצעות המטפורה של מעגלים קונצנטריים. זו התרחבות הפונה למרחב התרבותי, ההיסטורי, החברתי, ולנורמות ספרותיות בכלל, ולספרות התקופה והסוגה בפרט:

אם יש איזו שהיא אלוזיה מקראית [...] אני מבררת, כותבת אותה בצד. מתחילה לעבוד תוך כדי קריאה. לאן המילה הזאת שולחת אותי? לאן היא שולחת אותי בתרבות? לאן היא שולחת אותי במכלול היצירה של היוצר הזה? לאן היא שולחת אותי בקונטקסט של קבוצת היוצרים שהיוצר משתייך אליה? קבוצת ההתייחסות שלו הדורית, הסוגית?

אם אני מדברת על תש"ח - אז אני אומרת: מה זה בקונטקסט של יורם קניוק? במכלול יצירתו של יורם קניוק? מתי תש"ח כבר הייתה ביצירתו? מתי בכלל מלחמה הייתה ביצירתו? מה זה בכלל תש"ח במכלול הספרות של דור תש"ח? או אלו שהתייחסו אל תש"ח מעבר לקבוצה של הדור? ואחר כך מעגל יותר נרחב. .. זה כמו ... זה מעגלים קונצנטריים של ספרות מלחמה בכלל. אמן מגיב על מלחמה לא רק בספרות אלא בכלל באומנות. (רחל פרנקל-מדן)

#### 4.1.5.6 מבט אישי על היצירה, דיאלוג עם היצירה

הדיאלוג שמקיים הקורא המומחה עם הטקסט הוא רב פנים: מצד אחד הוא דיאלוג שנקודת המוצא היא הקורא, התוהה על הטקסט, ומנסה לברר משו על מהותו, ומצד שני – זנ עשוי להיות דיאלוג שהקורא מנהל עם עצמו בעקבות הטקסט. הדיאלוג של רחל פרנקל-מדן עם הטקסט הוא מהסוג הראשון: "הסימונים הם הדיאלוג שלי עם הטקסט. שאלות שלי את הטקסט. אמירות שלי אל הטקסט. אני משוחחת עם הטקסט" (רחל פרנקל-מדן)

בעוד שהמומחית הקודמת מנהלת דיאלוג אישי עם יצירת הספרות, ומושא הדיאלוג הוא הספרות, לעומתה, רבקה אלינב פונה לספרות אשר מזמנת לה "ברור עם עצמנו", כלומר: האני במוקד. הקריאה, אומרת ו.ק.ש היא תמיד סוג של "דיאלוג עם החיים, דיאלוג זה תמיד כלפי עצמי". היא קוראת להוראת ספרות שאינה מסתפקת בצד הפורמאלי של עקרונות ספרותיים, אלא:

להיכנס לחשבון האישי שלך עם הספר [...] ואז אני יכולה להבין הרבה יותר דברים על עצמי, קודם כל, שזה הדיאלוג. אבל אני גם יכולה להבין הרבה יותר על מה אני רוצה מספרים, שזה עוד ממד אחד של הדיאלוג [...] מה זה ספר בשבילי?

זה מאוד מאוד חשוב להבין את החלק המלומד של הקריאה, החלק המחקרי המלומד מאוד, מה זה פרשנות, (אבל גם) להיכנס יותר ויותר לחלק האישי. אחד לא פוסל את השני, אלא שני דברים שמאוד מאוד משלימים. [...] על בסיס החוויה האישית אפשר לצאת לדברים המלומדים מהאישי ולא רק להיפך. (ו.ק.ש)

לפי מרבית הראיונות עם הקוראים המומחים, יש חשיבות רבה לדיאלוג האישי עם היצירה. בגישה שמציגה ו.ק.ש. הפרשנות נבנית משני חלקים. החלק הנלמד- הוא החלק המחקרי, המלומד של הקריאה, והחלק האישי- שהוא הדיאלוג של הקורא עם הספר. זהו תהליך דן כיווני משלים. הדיאלוג האישי משלים את החלק המקצועי האישי וההיפך.

#### 4.1.5.7 חיפוש ציר פרשני, גילוי

הרצאה בת שעה וחצי עד שעתיים, בה המרצה מבקש להציג את יצירת הספרות בה הוא דן, צריכה להבנות סביב מוקד שיצור תחושה של מפגש עם היצירה והבנה של משהו משמעותי עליה. המוקד הוא אידיאולוגי (בהרצאות של רפי שיניאק) או פרשני (במרבית ההרצאות). המוקד אינו ידוע מראש, והוא מתבהר תוך העבודה על הספר: "לאיזה כיוונים אני יכולה לקחת את זה, מתברר לי תוך כדי קריאה ותוך כדי סימון. אני לא יודעת מראש לאיזה כיוון זה הולך. אני רק יודעת מה יכול להיות מעניין את באי מועדון הספר" (ו.ק.ש)

כיצד נבנה מוקד כזה? את התהליך שהיא עברה מתארת א.ב.א:

אני קוראת את הספר כמה פעמים. הקריאה הראשונה היא חווייתית. תוך כדי הקריאה עולות מחשבות, ומהן צומחים הרעיונות ומתפתחים לדיון ולפרשנות. [...] אני מחפשת ציר לפרשנות. אתן דוגמא: כשהתחלתי לכתוב על [שם היצירה עליה הרצתה] חשבתי לבנות את ההרצאה סביב מאמר של א.ב. יהושע "המכשולים האסתטיים של ספרות השואה". [...] התכנית הראשונית הייתה לבחון ולהדגים בהרצאה, כיצד הסופר מתגבר על כל אחד מששת המכשולים הללו. בסופו של דבר, תכנית המוצא התכווצה לקטע קצר בתוך ההרצאה הכוללת. הרעיון הראשוני הוא מעין "קרב קפיצה", "נקודת מוצא" ממנו מתפתחים הדברים. (א.ב.א)

היכולת להמיר נקודת מבט באחרת תוך כדי עבודה, נמצאה במחקר קודם כאחד ממאפייני היכולות של המומחה (Earthman, 1992).

לחלק מהאנשים התהליך הוא תהליך לא רציונאלי של גילוי, תופעה עליה דברה לורנד (2010). אומרת רוחמה אלבג: "פרשנות [...] לגלות משהו בעל משמעות וערך בקריאה [...] חווה תהליך רגשי עם תובנה. התהליך הוא מאוד סובייקטיבי. ישנו תהליך של גילוי – הארה שאתה חווה תוך כדי קריאה" (רוחמה אלבג). באחד הראיונות מתארת המומחית את הגילוי שחווה: "תוך כדי הקריאה עלה הרעיון של [...] ואז אמרתי, וואלה זה המוקד של היצירה שלו" (ש.ד.).

#### 4.1.5.8 התארגנות וכתובה לקראת ההרצאה

בשל גודש החומר שנאסף בתהליך הכנת ההרצאה, בשל המשך המוגבל של ההרצאה (כשעה וחצי), וגם בשל אופיו הייחודי הקהל – תכנון טוב של ההרצאה הוא הכרחי. "חושבת מה אני רוצה להביא לפני הקהל, מתכננת את הזמן, על מה להרחיב, מה רק להזכיר [...] צריך לחשוב איך לצמצם את כל זה לשעה [...] יש רצון להביא כל כך הרבה, נדרשת היכולת לוותר" (סמדר אייל).

אוספת, אוספת [...] שלושה שבועות לפני ההרצאה אני יושבת לערוך את כל מה שאספתי, לאיזה שהוא קו רציף [...] היום שלפני ההרצאה הוא היום שמתוך כל מה שערכתי והכנתי אני מתחילה להוריד לצורך הרצאה קוהרנטית בת שעה וחצי (ש.ד.).

מהראיונות מתברר כי יש מרצים אשר מתכננים את המפגש ברמה של ראשי פרקים, ו"זורמים" עם ההתרחשות, יש מרצים אשר מכינים מראש את קטעי הקריאה, בנוסף להכנת המפגש ברמה של ראשי-פרקים (למשל, רחל פרנקל-מדן), יש מי שמכינים מצגת אשר מארגנת את ההרצאה ומאפשרת שליטה על סדר, זיכרון וזמן (למשל, אילנה אלקד-להמן) ויש מי שמכינים את ההרצאה

בכתב לפני ההרצאה, גם אם אינם קוראים אותה ממש כלשונה (ו.ק.ש; א.ב.א; סמדר אייל).  
"כתיבה גוררת מחשבה שגוררת כתיבה [...] הכתיבה גורמת לקריאה ולפרשנות להיות איטיות יותר ומעמיקות יותר" אומרת סמדר אייל.

א.ב.א אומרת כי היא כותבת טיפין טיפין מקטעים של ההרצאה:

העבודה מתחילה בכתיבה מול מחשב. סגנון העבודה שלי הוא במנות קטנות: כל יום לפתח רעיון או לכתוב פסקאות אחדות. אני בונה פרשנות נדבך על נדבך, וכתהליך המתפרש על פני זמן. [...] נקודת הכניסה היא מחשבה או רעיון שעולה במהלך הקריאה ובעקבות תהליכי חשיבה, אני מחפשת ציר לפרשנות [...] הרעיון הראשוני הוא מעין "קרש קפיצה", "נקודת מוצא" ממנו מתפתחים הדברים [...] בהכנת הרצאה או בניתוח מתגבש ציר מרכזי שיופיע בדרך כלל בסיום התהליך ככותרת ההרצאה. (א.ב.א)

הכתיבה היא תהליך של התבהרות המחשבה:

במהלך הכתיבה התהליך הפרשני הוא שמתקדם. שמה מתגלים הדברים החשובים [...] כשאני יוצאת לדרך יש לי רעיון אחד, לא תמיד אפילו מוגדר לגמרי, ובמהלך הכתיבה הוא לגמרי לגמרי מתבהר, ובמהלך הכתיבה חוזרת עוד יותר, ולהיפך, ויורדים כל הדברים שלא מעניינים, פתאום, שבהתחלה נראו לי מעניינים, [...] המון דברים מתבהרים בתהליך הכתיבה, הכתיבה היא התהליך הפרשני האמיתי (ו.ק.ש).

#### 4.1.5.9 קורא מומחה: מסר להוראה

מעניין לראות שהמרואיינים המומחים התייחסו בדבריהם גם להוראה בבית הספר ובמכללה.  
ו.ק.ש הדגישה את חשיבותה של הוראה דיאלוגית לילדים, כמקור לאהבת קריאה, ואת חשיבות הוראת ההוראה הדיאלוגית לסטודנטים להוראה, שיחוו אותה כתנאי מוקדם להוראה כזאת:  
"רק כשאתה עובד על עצמך, אתה יכול להעביר דברים. בתיאוריות זה לא מספיק. כן, כן הדיאלוג האישי הוא חשוב מאוד. החיבור האישי. [...] הדברים המלומדים נרכשים, הדיאלוג האישי זה עבודה, זה עבודה קשה. אני הבנתי את זה [...] בשלב מאוחר בחיים [...] בדוקטורט שלי הבנתי שאני עושה דיאלוג אישי, רק בדוקטורט!" (ו.ק.ש)

רפי שיניאק דיבר על חשיבותה של הוראה "דידקטית, מסודרת מכוונת" בעבודת ההוראה שלו, בניגוד לקריאה שלו עצמו שהיא מפוזרת ובו זמנית.

סמדר אייל בהוראה שלה במכללה משקפת לסטודנטים את האופן בו היא בונה פרשנות: "אני משקפת לסטודנטים בצורה ישירה; מדי פעם מודיעה מראש איך הגעתי לדברים; אומרת להם שמה שאנחנו עושים ביחד, זה שיקוף של דרך הפרשנות שלי". דרך הוראה מסוג זה היא אמצעי לפיתוח חשיבה בספרות (אלקד-להמן, 2007).

#### 4.1.6 קורא מומחה: פרשנות לאור התצפיות

במסגרת מועדון הספרים של לוינסקי התקיימו בשנת תשע"א, שהיא שנת המחקר, שבעה מפגשים. בכל המפגשים נערכו תצפיות על-ידי סטודנטים ועל-ידי החוקרת. להלן יובא ניתוח

התצפיות הללו. כיון שהמפגש השני ניתן על-ידי החוקרת עצמה, המקור לתיאורו יהיה היומן הרפלקטיבי של החוקרת.

המפגשים מיועדים לקהל משכיל והטרוגני מאד. בקהל מצויים חברי סגל בחוג לספרות, חברי סגל מחוגים אחרים, סטודנטים, מורים ואורחים, שביניהם יש לעיתים סופרים, אמנים, אנשי רוח ואוהבי ספר סתם. חלק מהם הספיקו לקרוא את הספר לפני המפגש, אך יש מי שמגיעים למפגש ולא קראו את הספר. המרצה צריך 'לתמרן' בתנאים אלה, ולבנות הרצאה שבה לקהל יהיה מושג במה מדובר, אך גם למי שקראו יהיה עניין בזכות הרחבת מידע, חשיפה של מה שאינו גלוי בספר, ועוד. בנוסף, המטרה היא להציג אמירה כוללת בעלת משמעות על הספר, לא ברמה של שיפוט, אלא ברמה הפרשנית, התרבותית, האידיאולוגית או החברתית.

הממצא העיקרי שעלה מתוך התצפיות הפתיע אותי כחוקרת, למרות שהשתתפתי במפגשי המועדון מיום היווסדו. התצפיות מלמדות כי במסגרת המועדון, שבה פרשנות היא, לכאורה, מטרת המפגש ומוקד העיסוק בספר, **מתבצעת פרשנות רק בחלק מהמפגשים**. ממצא נוסף הוא, כי גם **כשמתבצעת פרשנות, מלווה אותה סדרה של פעילויות קוגניטיביות ורגשיות שאינן פרשנות**, למשל: לספר על היוצר, על חייו, על יצירותיו, לצפות בסרט עליו, להקשיב לקולו של הסופר הקורא מיצירותיו, לתאר את התקופה בה יצר או התקופה עליה נכתב הספר, לתאר את ההקשר הגיאוגרפי-פוליטי של היצירה, לדבר על נסיבות הכתיבה, וכו'. לעיתים פעילויות אלה, שעשויות להיתפס כהרחבת היריעה על הכותב, התקופה וכו' - הן תנאי מוקדם לביסוס פרשנות ולהצגתה.

אמנם, פרשנות היא פעילות סבוכה ואינה קלה לביצוע, לתיאור בכתיבה ולדיגום בהרצאה. אך בניתוח הממצאים מעניין יהיה לבחון מדוע הייתה פעילות פרשנית מוגבלת או נעדרה לגמרי: האם הספר אינו מורכב במידה מספקת ואינו מצדיק פרשנות? האם המרצה בחר/ה להבליט בהרצאה צד אחר בספר, ולא להתמקד בפרשנות (כך במפגש 3)? האם תפיסת העולם של המרצה דוגלת בהצגת ממצאים אחרים ביצירה, ולא פרשנות (כך, למשל, במפגש 7)? האם ההקשר, למשל: נוכחות הסופר (במפגש 5 ו-7) או אופי הקבוצה מנעו הצגתה של פרשנות?

#### **4.1.7 כלים ואסטרטגיות פרשניות שנעשה בהן שימוש במפגשי מועדון הספרים**

ניתוח התצפיות במפגשים מלמד על הכלים והאסטרטגיות הפרשניות בהן השתמשו המומחים במהלך ההרצאה. רובן משותף לכלל המרצים, וחלקן ייחודיות למרצה זה או אחר. חלקן מסייע להנהיר את הפרשנות שביצע החוקר, וחלקן נועד לתווך את הפרשנות למאזין להרצאה (למשל: צפייה בווידאו, המחשה גראפית, ביצוע קריאה קולית).

אמנה את כולן להלן, תוך מיפוי באיזה מפגש עלו אילו תמות (ראו לוח 3). עם זאת, זה סיקור איכותני ולא כמותי של הרכיבים. ניתוח כמותי יכול היה לבחון כמה זמן הוקדש לכל אסטרטגיה, או כמה פעמים במפורש הוזכרה אסטרטגיה זו או אחרת בהרצאה. עם זאת, ניתוח כזה אינו יכול לבחון את ההשפעה של אסטרטגיה בתיווך המשמעות לקהל. לעיתים קריאה קולית, תמונה, מפגש עם הסופר - יצרו אפקט חזק של הבנה אצל המשתתפים, ובאופן זה תווכה הפרשנות בצורה אפקטיבית ביותר. למשל: הקריאה הקולית של רינה ליטוין בהרצאה על ספרה.

לא ניתן יהיה להסתייע בניתוח התמות להבנת ההבדלים בגישה הפרשנית, כיון שאין בעצם מנייתן את הדיוק הנדרש להבנת ההתרחסות הספרותית והפרשנית שבמפגש.

למשל, בכל ההרצאות נמסר מידע ביוגרפי על היוצר, השאלה היא באיזה היקף ולאילו מטרות. בכל המפגשים התייחסו הדוברים לכותרת היצירה, אך האם ההתייחסות קידמה דיון פרשני, וכמה? ככולם הייתה התייחסות לתכנים – מה קרה בהמשך לקידום משמעות? בכל ההרצאות הייתה קריאה קולית שרצתה להעביר מרכיב פרשני: אך מה הועבר? מרכיב רגשי? אסתטי? לשוני או מהות פרשנית? כמה הפרשנות שהוצגה מקיפה? כל אלה מאד שונים במפגשים השונים.

**לוח 3: כלים ואסטרטגיות פרשניות של המרצים במפגשי מועדון לפי התצפיות**

מס' הרצאה							כלי או אסטרטגיה פרשנית
7	6	5	4	3	2	1	
+	+	+	+	+	+	+	1. פרטים ביוגרפיים על היוצר
-	-	-	+	+	+	+	2. הרחבת הביוגרפיה באמצעות קטעי וידאו וכ'
-	+	-	+	-	+	-	3. פרטים ביו-ביבליוגרפיים: מה כתב מתי והיכן
+	+	-	+	+	-	-	4. סיפור על קשר אישי / היכרות בין המרצה לסופר
+	+	-	-	+	-	-	5. סיפור אישי שקשור לעניין הספר
-	-	-	+	+	+	+	6. "מפגש" וירטואלי - צפייה בסופר בוידאו / U-tube
+	-	+	-	-	-	-	7. מפגש עם הסופר
+	+	+	+	+	+	+	8. עדות הסופר על היצירה / הכתיבה
+	+	+	+	+	-	+	9. רקע לכתיבת הספר
+	+	+	+	נרמז	נרמז	+	10. הקשר חברתי, היסטורי, פוליטי וכי' של כתיבה
+	+	-	-	מעט	+	+	11. התבוננות ביצירות ספרות אחרות שעסקו בנושא
+	+	+	מעט	-	+	+	12. סוגה: סיווג, מאפיינים, התאמה לנורמה וחריגה ממנה
+	+		+	+			13. סגנון כתיבה של הספר / הסופר
-	+	+	+	+	+		14. מאפיינים לשוניים
+	+	+	+	+	+	+	15. התייחסות לכותרת הספר בעברית / בשפות אחרות
מעט	+	+	-	+	+	-	16. נקודת תצפית
+	+	+	+	+	+	+	17. מבנה היצירה, ארגון הכתיבה
+	+	+	+	+	+	+	18. קריאה קולית כביצוע פרשני
+	+	+	+	-	+	+	19. הצגה בקול של שאלות שיש להן פוטנציאל פרשני
-	+	-	-	+	+	+	20. מתן מענה לשאלות שיש להן פוטנציאל פרשני
-	+	-	-	+	+	+	21. שיקוף תהליכי קריאה, חשיבה פרשנית
-	+	-	-	-	-	-	22. תהליכי התייעצות עם אחרים לפענוח
+	-	-	-	-	-	-	23. הרצאות של אחרים על היצירה כמושא התייחסות
-	+	-	+	-	+	+	24. התייחסות לביקורת / לרצוניות על היוצר/היצירה
-	+	-	-	-	+	-	25. ייצוג גרפי של עניין רלבנטי להרצאה
+	+	+	+	+	+	+	26. קישורים ליצירות ספרות ואמנות
-	+	-	-	+	+	+	27. בניית משמעות / פרשנות באמצעות הקישור

+	+	+	+	+	+	+	28. תגובה רגשית כלפי היצירה
+	+	+	-	+	+	-	29. מינוח וכלים מתחומים שאינם ספרות
+	+	+	+	+	+	+	30. התייחסות לנושא שבמרכז היצירה
+	+	+	-	+	+	+	31. ייחוד עיצובו של הנושא ביצירה זו על רקע יצירות אחרות

לפיכך, הניתוח שיובא לא יתמקד בתמות, אלא בפרשנות שנבנתה, תוך הסתייעות בניתוח הפעילויות הקוגניטיביות השונות שבוצעו במפגש, לאור גישתה של לורנד (2010). כמו-כן תבחן הפרשנות לגופה, לאור התיאוריה.

#### 4.1.7.1 תצפית מס' 1: מפגש על "הדבר היה ככה" מאת מאיר שלו

הדוברת: מרצה בחוג, דוקטורנטית לספרות. בעבר כבר הרצתה במועדון על כמה מספריו של שלו. המפגש כלל: הרצאה אשר הסתייעה במצגת, שילוב קטעי סרטים בהם שלו קורא קטעים מיצירתו ו/או מדבר עליה

משך הזמן: כשעה וחצי

הקהל: כ- 50 איש.

אווירה: המפגש פתח את מפגשי המועדון לשנה זו, והאווירה הייתה חגיגית ונעימה. לסטודנטיות המשתתפות במחקר זה היה המפגש הראשון במועדון, הן היו סקרניות באשר לקהל, להרצאה, למה שיבוא בעקבותיה.

כבר במהלך ההרצאה התחדדה אצלי השאלה מה מקומה של הפרשנות בהרצאה. תהיתי: האם הוצגה גישה פרשנית בהרצאה? כיצד הוצגה הגישה?

מצד אחד, עם תום ההרצאה היה ברור שהוצגה פרשנות ברורה ליצירה. מצד שני, התזה הוצגה ממש בסיום ההרצאה. מבחינת הקצאת זמן, זמן רב מאוד הוקדש להקרנת קטעים בהם מדבר שלו על עצמו, על כתיבה, על ספריו וקורא בקול. במבט לאחור מעשה, חלק זה היה חיוני להבנת מקום הכתיבה הביוגרפית בעולמו של שלו: שלו הוא "מספר מלקט", קבעה הדוברת, ואילו החוקר/ הפרשן מוצא את עצמו מזהה רכיבי אוטוביוגרפיה בסיפור הכללי. שלו מתייחס ל"יפה" ולא "לאמיתיי". לאורך ההרצאה, המרצה התעמתה עם דעות בביקורת על ספרו של שלו, תוך ציטוט נרחב מהביקורת, והתנגדות לדעות שמועלות בה. בשלב זה לא היה ברור לי עדיין לאן היא חותרת. היה ברור מה לא, לא היה ברור מה כן.

המרצה השוותה בין עוז לשלו, בחנה את היצירה בהיבט ארספואטי, ובהמשך קשרה את היצירה הנדונה ל"רומן רוסי" של שלו כבסיס לתזה הפרשנית אליה הגיעה לקראת סוף ההרצאה: את הפואטיקה והארספואטיקה של שלו מניעה המשפחה, ולא האידיאולוגיה. כבן למושב (ולא קיבוצניק) לא הקולקטיב מניע את הציונות והדמויות, אלא המשפחה. ומכאן חשיבות הנשים, הסבתא, ו"בגידת" הדוד.

## מצבים תודעתיים ופעילויות קוגניטיביות בהרצאה (בעקבות לורנד, 2010):

- **תיאור** נרחב של היצירה, יצירות אחרות של שלו, הסגנון. סקירת הגישות בבקרת.
- **הסברים** על כתיבת שלו על רקע התקופה ובהשוואה ליוצרים אחרים.
- **הסקת מסקנות** ביחס לפריטי עלילה ביצירה.
- **הפשטה** הצגת שלו כ"מספר מלקט", ושאלת הסוגה: האם זו כתיבה אוטוביוגרפית?
- **פענוח** - התייחסות לקודים לשוניים פרטיים / משפחתיים ביצירות שלו.
- **הפרשנות** התמקדה בהצבת השאלה "אז על מה הספר הזה?" ומדוע בונה שלו את הסיפור כולו על הסיפור השולי על סבתא ושואב האבק, ומדוע זה ראוי להיות חלק מ"עמוד האש" התרבותי והספרותי. המרצה מוצאת את התשובות לשאלות בהצבת חשיבות המשפחה במושג, בהקבלה ניגודית לקיבוץ ולספרות שהוא מייצר.

### התיאוריה והפרשנות:

מוקד ההרצאה היה חתירה לפרשנות, וזו בוצעה כשהאמצעים שפורטו לעיל משמשים תשתית. מבחינת התשתית התיאורטית, הגישה היא טקסטואלית והיא משלבת היסטוריה של הספרות העברית. הפרשנות נסמכה על ניתוח טקסטואלי צמוד של היצירה הנדונה, בליווי היכרות רחבה של יצירותיו האחרות של שלו, תוך התייחסות לייחודה של היצירה מבחינה ספרותית במרחב של הספרות העברית על תקופת היישוב.

### 4.1.7.2 מפגש מס' 2 (תצפית עצמית): מפגש על "גוף שני יחיד" מאת סייד קשוע

הדוברת: היא החוקרת (=אילנה אלקד-להמן), פרופ' להוראת ספרות, מרצה בחוג לספרות וראש התכנית לתואר שני בחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית. הרצתה בעבר על ספריו של סייד קשוע במועדון, וכתבה עליו פרק בספר המועדון. יש לה עניין בספרות שנכתבת מנקודת מוצא של פער בין לשון כתיבה ושפת אם, ויש לה עניין בתופעה המכונה בספרות "ספרות מינורית" (דלו וגואטרי, 2005).

המפגש כלל: הרצאה אשר הסתייעה במצגת ובקטע קצר מסרטה של צימבליסטה על סייד קשוע. המצגת הולכה את ההרצאה שלב אחר שלב לבניית התזה המציבה שאלה באשר לגניבת הזהות כסוס טרויאני במרחב הישראלי / או להפך; לצורך זה נעשתה הסתייעות אינטרטקסטואליות ביצירות אמנות ובצילום, ובתיאוריות על זהות מלימודי תרבות וסוציולוגיה.

משך הזמן: כשעתיים

הקהל: כ- 50 איש.

אווירה: אני הייתי המרצה והתיעוד מנקודת המבט שלי: שמת לי לב לקשב בקהל.

## מצבים ופעילויות קוגניטיביות בהרצאה (כפי שאני משחזרת מהמצגת):

- **תיאור** היצירה, מבנה היצירה כמערך הקבלות, תהליכי קריאה אפשריים; תיאור היצירות שיש עמן קשרים אינטרטקסטואליים. קישור לסיפורי גניבת זהות.

- **הסברים** לתפקיד הקבלות בין הסיפורים, לזיקות שבין הדמויות (לאור תיאוריות בספרות); למושג הזהות ומופעיו ביצירה (לאור תיאוריות בסוציולוגיה ובתרבות);
- **הפשטה** זיהוי הסיפור כסיפור וידוי במתכונת שנשברה במכוון.
- **הסקת מסקנות** – תפקיד הטקסטים המקבילים (טולסטוי, קריסטוף) המוזיקה והצילום לעיצוב זהות; הצבת הבעיות המוסריות והחברתיות.
- **פרשנות** – בניסיון להשיב על שאלת הקשרים בין חלקי היצירה וסוגיית הצבת שתי תזות מנוגדות: סיפור א-פוליטי או סיפור פוליטי חתרני.

#### **התיאוריה והפרשנות:**

במכוון לא הוצגה גישה פרשנית בתחילת ההרצאה, והמאזינים הובלו שלב אחר שלב לפרשנות אפשרית שהוצגה לקראת סיום ההרצאה. הפרשנות ענתה על שתי שאלות מרכזיות: ניסיון להבין את תכלית ארגון היצירה באמצעות הקבלה בין דמויות עורך הדין ואמיר, ומשמעות החלפת/גניבת/זיוף הזהות של אמיר. הפרשנות נבנתה מתוך ניתוח טקסטואלי של הטקסט הנדון, הסמכות על היכרות עם היצירות המוקדמות של קשוע, וניתוח אינטרטקסטואלי של יצירות הספרות והאמנות השונות הנזכרות בספר, כבסיס לבניית פרשנות. בנוסף, הפרשנות השתמשה בתשתית של הסברים מתחומי הסוציולוגיה ולימודי התרבות באשר לסוגיית הזהות בכלל, זהות של ערביי ישראל ושל המוסלמים בעולם המערבי מאידך.

#### **4.1.7.3 תצפית מס' 3: מפגש על "זה הדברים" מאת סמי ברדוגו**

הדוברת: ד"ר לספרות, מרצה בחוג, מעורבת בפעילות המועדון, ושותפה לכתיבה בספר המועדון.

המפגש כלל: הרצאה, דפים שחולקו לקהל וכללו קטעים מיצירות שונות של ברדוגו (ולא רק היצירה הנדונה), קטעי u-tube על הסופר, סיפור אישי על מפגש עמו, ציטוט קטעים מראיונות עם הסופר, קריאה קולית, שאלות שהמרצה מפנה לקהל ושיח ספונטני מרצה-קהל. המרצה משתפת במחשבותיה על הספר, ומתייחסת לקשיי הקוראים בקריאת הספר.

משך הזמן: שעה וחצי.

הקהל: כ- 50 איש.

אווירה: נעימה, תוך קיום שיח במהלך המפגש ולקראת הסיום.

#### **מצבים ופעילויות קוגניטיביות בהרצאה:**

- **תיאור** הספר, הסופר, קורות חייו, מערכת היחסים במשפחתו
- **הסברים** על מערכות היחסים ביצירה (מסתייעת בפסיכולוגיה וביצירות נוספות על בני-אמהות); משמעותה של האם והשפה (תיאוריות קרובות ללאקן ולקריסטבה, אע"פ שלא מזכירה אותם); יחס לכתיבה ולשפה (פוקו, ניתוק קשר בין מסמן למסומן)
- **הסקת מסקנות** – לאור חייו של ברדוגו, מהצהרותיו בהרצאות - לגבי כתיבתו, כפי שהמרצה מפרשת אותה.
- **ביאור** ביחס לשפתה של האם ביצירה
- **הפשטה** - הצבת ספרות אוראלית מול ספרות כתובה, אפיוניהן ותפיסת ערכן בחברה

- **פרשנות** - ההרצאה מנסה לברר מהו תפקידה של השפה בסיפור, של לימוד האותיות בספר? בעקבות ספריו הקודמים של ברדוגו, "ילדה שחורה" ו"ככה אני מדברת עם הרוח", בהם לשפה ולמילים תפקיד דחוי, ולאור מקומן של המילים בספר זה, המרצה מבקשת להציב תזה שזהו ספר ארספואטי, המספר כיצד בנה של אם חסרת השכלה הפך סופר. מה שקשור ל"שפת אם" במובן שבו דיברו עליה לאקאן וקריסטבה.

#### **התיאוריה והפרשנות:**

להרצאה הייתה תכלית פרשנית שהוצהרה בבירור על ידי המרצה מספר פעמים במהלך ההרצאה. הגישה הפרשנית הייתה ביוגרפית-טקסטואלית. החוקרת נסמכה על היכרות עם הביוגרפיה של הסופר לאור ראיונות עמו בעיתונות הכתובה והמשודרת, על עדויות עצמיות שלו (בהרצאות ובמאמרים אוטוביוגרפיים) ועל היכרות עימו. ההיבט הביוגרפי שימש לחוקרת כאמצעי עזר לבחינה של הטקסט שנקרא בקריאה צמודה (close reading), ואשר פורש גם מתוך עיון אינטרטקסטואלי במכלול יצירתו של ברדוגו.

#### **4.1.7.4 תצפית מס' 4: מפגש על "מסע הפיל" מאת ז'וז'ה סרמגו**

הדוברת: היא מ"ר, הכותבת דוקטורט על סרמגו, ומתרגמת אותו. אף שאינה חברה בחוג לספרות, כבר הרצתה בעבר על סרמגו במועדון, בשל קשרים אישיים עם מורים בחוג.

המפגש כלל: הרצאה אשר הסתייעה במצגת, קטעי וידאו על חייו של סרמגו וקריאה של סרמגו, קריאה קולית של המרצה, סיפור אישי שלה על המפגשים שלה עימו בפורטוגל ובישראל, ובסיום שיחה חופשית עם המשתתפים

משך הזמן: שעה וחצי

הקהל: כ- 30 איש.

אווירה: נעימה. תקלות הקשו העלאת סרטים להקרנה.

#### **פעילויות קוגניטיביות שזוהו בהרצאה:**

למרות שהודגשה המורכבות והעמימות בכתיבה של סרמגו, והצורך בקריאה חוזרת ובפרשנות – לא הוצעה פרשנות ליצירה זו. הוצגו 2-3 שאלות עם פוטנציאל פרשני ("מי הגיבור של הסיפור? מה משמעות השמות?) אך לא הוצגה שאלה המזמנת תשובה לשמירת איזון והבנה של היצירה, ולא הוצגה תפיסה פרשנית כוללת של היצירה.

- **תיאורים** ניתנו בשפע, על הסופר, חייו, ביתו, מעמדו, ספריו וכו'. קישור נרחב של סצנות, סגנון, דרכי מבע – ליצירות אחרות של סרמגו (אך ללא הכללה פרשנית)
- **הסברים** ניתנו הסברים לבחירת שמות לדמויות, לאור הביוגרפיה של הסופר
- **הסקת מסקנות** על הקשר בין הביוגרפיה של סרמגו לרצונו לכתוב את הספר. הפיל כאלטר-אגו של סרמגו
- **הפשטה** הצבת הסוגה, קישור לסיפור מסע. הזיהוי חשוב, אך לא פותח כבסיס לפרשנות.
- מבעים רגשיים שמביעים את יחס הדוברת לסרמגו

## התיאוריה והפרשנות:

ההרצאה לא הציגה ניסיון לפרשנות, אלא אפשרה מפגש חווייתי עם עולמו של סרמגו. גישתה של החוקרת הייתה שילוב של נקודת מבט ביוגרפית, טקסטואלית ותגובתה שלה ליוצר וליצירה.

### 4.1.7.5 תצפית מס' 5: מפגש על "דור המדבר" מאת רינה ליטוין

הדוברת היא ד"ר לספרות, גמלאית של החוג לספרות במכללה, אשר ממשיכה לשמור קשר מקצועי עם החוג, ומרצה במועדון. היא שותפה לפעילויותיו, כולל השתתפות בספר שהופק בעקבות ההרצאות במועדון. תחום המומחיות שלה, לפי הראיון עמה, הוא ספרות מהגרים. המפגש כלל: הרצאה ושיחה עם הסופרת. ההרצאה התמקדה בעיון טקסטואלי אשר בחן רכיבים ספרותיים, תמאטיים וחברתיים בטקסט.

משך הזמן: שעה וחצי. מחצית הזמן נמשכה ההרצאה, ובמחצית השנייה התקיים ראיון פתוח עם הסופרת, וקריאה.

הקהל: כ- 40 איש.

אווירה: עניין רב, הנאה מהמפגש עם הסופרת, מחיאות כף לקריאה הקולית של הסופרת.

### מצבים ופעילויות קוגניטיביות בהרצאה:

- **תיאור הספר**, תיאור התקופה עליה הספר מדבר, תיאור הדמויות, האווירה בספר, הסגנון בספר.
- **הסבר** התנהגות האב בספר, מחלת האם - לאור תיאורים על הגירה ותיאורים פסיכולוגיים
- **הפשטה** דיון בסוגה: מהי פרזזה אוטוביוגרפית?
- **ביאור** התייחסות של תרגום למילים ולביטויים בשפות השונות בספר. דוגמא יפה לביאור הייתה כאשר המרצה ביקשה מהסופרת להסביר מהו "רברנס", והסופרת החוותה קידה לקהל.
- **הסקת מסקנות** על הדמויות, על כותרת הספר, היוצרת
- **פרשנות** לא הוצגה שאלה מטרידה שתבעה תשובה.

## התיאוריה והפרשנות:

גישתה של המרצה הייתה מצד אחד – טקסטולוגית מובהקת, ומצד שני – יוזמתה למפגש עם הסופרת והראיון הפומבי שקיימו ביניהן הציבו את היצירה באור אישי מאד, הן מצד החוקרת והן מצד הסופרת. החוקרת לא העלתה סוגיה פרשנית מרכזית, אך השתמשה בצורה מעניינת בכלים קוגניטיביים (ראו לעיל) כדי לענות על שאלות מקומיות. מדוע לא הוצבה שאלה פרשנית מרכזית? על כך איני יכולה להשיב, אלא להציע השערות: ייתכן שהסיבה לכך נעוצה באופיו הביוגראפי והאישי של הספר, המזמן בעיקר תגובות רגשיות; ייתכן כי נוכחות הסופרת (וקשרי המרצה עמה) היו מגבלה לבחינה ביקורתית של הספר; ייתכן שמסגרת הזמן והשיח במועדון מזמנת סיטואציה רגשית, על חשבון הצבת תזה פרשנית, ואולי יש סיבה אחרת לכך. מעבודות הסטודנטים אני בטוחה כי בינן לבין עצמן קיימו שיח על משמעות הספר לקיום האישי שלהן. אני משערת שזו חוויה שחוו גם קוראים נוספים. גישתה של המרצה לבניית פרשנות, לדבריה בראיון, היא קיום

דיאלוג אישי שלה עם הספר, אולם, מסגרת המועדון, שאינה מסגרת דינאמית-פסיכולוגית, אלא ספרותית, אינה המקום לשיח בגישה דיאלוגית המפתחת את תגובת הקורא או בשיטה ביבליותרפית. עם זאת, נאמנה לדרכה, המרצה הביאה לביטוי את דרכה הדיאלוגית בקיום מה שהחל כראיון עם הסופרת, והפך לדיאלוג בנוכחות הקהל, ולשיח בין הקהל לסופרת. בשיחה הזו, נשאלו שאלות ספרותיות ואישיות על הדמויות, על היחסים בין הבת לאביה ולאמה, על תהליך הכתיבה, על חוויות ההגירה בעולמה ועוד.

#### 4.1.7.6 תצפית מס' 6: מפגש על "תש"ח" מאת יורם קניוק

הדוברת: היא ראש החוג לספרות במכללה, יוזמת המועדון, ושותפה לכתיבה בספר המועדון. בשנים האחרונות היא מרבה לחקור וללמד על נושא השלום והמלחמה בספרות, ויצירה זו מתקשרת לעיסוקה בתחום.

המפגש כלל: הרצאה אשר כללה ניתוח צמוד של היצירה והקבלה עם יצירות אחרות, הצגת ארטיפקטים גרפיים (תמונת הסטודיו של הסופר), קריאה קולית, מעין דיאלוג עם הקהל שהתמשך לאורך כל ההרצאה: פנתה לאנשים מהקהל וביקשה התייחסות (לחוקר מלחמת השחרור, ביחס לצד היסטורי, למשל), שאלה שאלות רטוריות, שיתפה את הקהל במחשבות במהלך הקריאה, בקשיים, באסטרטגיות קריאה, במערכי קישורים שהיא מזהה, הוסיפה סיפורים אישיים על הכרות על אמו של הסופר (הייתה מורתה) ועם הסופר. ההרצאה צמודה מאוד לטקסט, עם הרבה הדגמות. בחירת קטעי הקריאה מכוונת מאד לקידום הפרשנות.

משך הזמן: כשעתיים.

הקהל: כ- 70 איש.

אווירה: כתבתי ביומן הרפלקטיבי:

25/02/2011

לאחר המפגש במועדון.

האווירה במפגש הייתה מחשמלת, ניתן היה לחתוך את האוויר בסכין – כי הספר תובע אינטנסיביות רגשית, ההתייחסות אליו הייתה מעניינת: מדיבור הומוריסטי שהקביל את עצמה (רחל) עם קניוק ומשפחתו (אותה העיר, ריצוף דומה היה בביתה, אמו הייתה מורתה בלוינסקי...), תמונת חדר העבודה שלו, העין שיצאה ממקומה וההומורסקות של התקופה... ..

עד שהגיעה לטקסט עבר לא מעט זמן. וקראה את הקטעים הכי דרמטיים, על הרג הילד ועל שמי הצייר. המסקנה הארס פואטית של כתיבת המלחמה הייתה דרמטית.

הקישור האינטרטקטואלי לספר על המלחמה של וונגוט שקניוק תרגם - גם.

היה עומק.

#### מצבים ופעילויות קוגניטיביות בהרצאה:

- **תיאור הספר**, המקום, התקופה, מאפיינים סגנוניים של ספר זה של קניוק ושל ספרים אחרים. תיאור ספרים אחרים על מלחמת העצמאות והתקופה.

- **הסברים** הסינדרום הפוסט-טראומטי אצל לוחמים צעירים ביצירה זו באמצעות הקבלות ל"בית מטבחיים חמש" מאת קורט וונגוט Kurt Vonnegut's *Slaughterhouse Five* ותוך קישור לספרי נתיבה בן יהודה; סוגיית הזיכרון בספרות אוטוביוגרפית בכלל ובספרות על טראומה בפרט
- **הסקת מסקנות** יצירות האמנות בסטודיו של האמן ומשמעותן בעולמו; מוזיקה; אינטרטקסטואליות ותפקידה ביצירה
- **הפשטה** ספרות מלחמה כטופוס בספרות
- **פיענוח** של שפת מלחמה וסימבולים ביצירה
- **פרשנות** הייתה מטרתה של ההרצאה, שחתרה להצבת תזה פרשנית על הארספואטיקה של קניוק.

#### **התיאוריה והפרשנות:**

הפרשנות נבנתה מנקודת מוצא המשלבת עיון טקסטואלי בשיטה של קריאה צמודה, עיון אינטרטקסטואלי ביצירותיו של קניוק, ביצירות על מלחמת העצמאות ובספרות מלחמה, התייחסות ביוגרפית והתייחסות היסטורית. נבחנו יסודות חוזרים ביצירותיו של קניוק, כולל זיקתו לאמנויות אחרות (ציור, קולנוע); על רקע ספרות שנכתבה על מלחמת העצמאות - הוצגה יצירתו של קניוק כשוברת מוסכמות, תוך שנבחן ייחודו של השיח על המלחמה אז ועתה אצל קניוק.

#### **4.1.7.7 תצפית מס' 7: מפגש על "תנורי טרה קוטה בעיר כבושה" מאת עליית אולשטיין**

הדובר הוא ד"ר לספרות, ומרצה בחוג לספרות וליהדות. ההעדפה שלו היא לטפל בספרים ש"מייצגים התמודדות עם שאלות של קיום יהודי [...] חצי תיעודיים, אוטוביוגרפיות, יומנים, מכתבים" (מתוך הראיון עימו).

המפגש כלל: הרצאה שהתייחסה לטקסט, להקשר של אירועי השואה, קליטת הנערה בארץ, והכתיבה בהווה (מחצית הזמן), קטעי קריאה (בחר במכוון גם קטעים קומיים) ושיחה של הסופרת עם הקהל בה התמקדה בתהליך הכתיבה, מטרת הכתיבה, פרסום הספר באנגלית ובגרמנית, האופן בו התארגן מבנה הספר, שם הספר, התקבלות הספר

משך הזמן: שעתיים

הקהל: כ- 60 איש, חלק מהם אורחיה של הסופרת.

אווירה: חמה מאד, לנוכח הכרות בין הסופרת לבין הדובר וכן היכרות עם רבים מהאורחים.

#### **מצבים ופעילויות קוגניטיביות בהרצאה:**

- **תיאור** של הספר, הדמויות, העיר צ'רנוביץ ותיאור הקהילה היהודית שבה באקספוזיציה, וביצירות אוטוביוגרפיות אחרות (של יעבץ, למשל); ההקשר ההיסטורי של האירועים; מבנה הספר; גלגולי השפות שחוותה המספרת; חיי יומיום לפי הספר.

- **הסברים** על ההגירה והשאיפה להתערות של ניצולי שואה; הסבר להשפעה של ספרו של פראנק מק'קורט "האפר של אנג'לה" על אולשטיין, והדגמה של ההומור שמצא גם אצל אולשטיין; הסבר על מערכות היחסים במשפחה; על מצבי טראומה ואישיות (בעקבות ליבליך) ולאורם על משמעות וחשיבות יחסי הנכדה עם הסבתא; על הקיום היהודי לפני השואה בצ'רנובץ.
- **הסקת מסקנות** השוואה לספרות שואה שנכתבה על ידי ילדה ניצולת שואה (אלונה פרנקל) ונער (אפלפלד) מלמדת על ייחוד קולה של אולשטיין: המינוריות שלה בסגנון; שאיפתה להתערות בארץ מצד התוכן;
- **הפשטה** זיהוי רכיבים ביצירה שקיבלו מימד סמלי; ספרות זיכרונות שנכתבה בעקבות השואה
- **פרשנות** במהלך המפגש הוצבו שאלות פרשניות מעניינות, אך לא ניתן להן מענה. למשל: איזה קול נשי בא לידי ביטוי בספר?

#### **התיאוריה והפרשנות:**

האווירה במפגש הייתה אווירת מחווה לסופרת, שהייתה בעבר יו"ר המועצה האקדמית של המכללה, הוקרה לספרה, רצון להשתתף עמה בסיפור האוטוביוגרפי, ולא הצבת בעיה פרשנית. אופי ספרה, שהוא אוטוביוגרפיה של ילדה בתקופת השואה, הוא אישי מאוד, אנושי ומרגש, ועוצמתו במימד הרגשי והאנושי. המרצה מציגו, מציב מראש גישה שמבקשת את הדיון התוכני והאידיאולוגי: "אני לא יכול לדבר על ספרים אם אני לא מרחיב את היריעה על קיום יהודי, זהות יהודית" ופרשנות היצירה כספרות אינה העיקר עבורו.

שילוב זה של אופיו של הספר, גישת המרצה, אופיו של המפגש, האכסניה, ונוכחות הסופרת - כולם יחד מנעו קיום דיון פרשני, והובילו לדיון אחר.

#### **4.1.8 סיכום לאור התצפיות: אסטרטגיות קריאה ופרשנות של המומחים בהרצאות במועדון הספרים של לוינסקי**

המפגשים במועדון הספרים ממחישים הלכה למעשה את התייחסות המרצים המומחים לספרים, ואת האופן בו הם מבקשים להציג את היצירה ו/או פרשנות עליה.

השוואה בין הדברים שנאמרו בראיון לבין ההרצאה, שניתן לראות אותה כ"משימת ביצוע", מלמדת על הלימה בין ההצהרה של המרצה לבין האופן בו הוצגה היצירה במועדון. עם זאת, המרכיב המהותי ביותר למעשה הפרשנות נותר כמעט עלום מן העין: כיצד מגיע המומחה ל"מפתח" או ל"ציר פרשני"? מה אופיו של מה שכינתה אחת המומחיות "גילוי", וכיצד זה מתרחש? שילוב של הראיון והמעקב אחר ההרצאה ניתן להגיע, לעיתים, להבנה של תהליך הגילוי, ונדגים את הדברים לאור מספר מקרים:

בראיון אמרה ש.ד. על תהליך הגילוי במהלך בניית הפרשנות: תוך כדי הקריאה עלה הרעיון של [...] ואז אמרתי, וואלה זה המוקד של היצירה שלו". בהרצאה שנשאה על ספרו של מאיר שלן בנתה המומחית את כל ההרצאה כדי להביא את הקהל להבנה של אופוזיציות בינאריות,

המאפיינת, לדעתה, את התרבות הארץ-ישראלית במחצית הראשונה של המאה העשרים, ומכתיבה את כתיבת שְׁלוֹ: קיבוץ מול מושב, קולקטיב מול משפחה, אידיאולוגיות מול חיי יומיום. משהוצבו אלה, מתפענחת יצירת שְׁלוֹ לאורן, והקהל הבין את תוצר הגילוי.

בהרצאה על ספרו של קשוע הפרשנות נבנתה משילוב של מרכיבים ספרותיים אחדים: סטרוקטוראליים (תפקיד ההקבלה בין דמויות הגיבורים הערבים; הצבה בסמוך של קבורת יונתן ומשדר הטלויזיה), אינטרטקסטואליים (טולסטוי, קריסטוף, אגון שילה), וסוגתיים (ספרות וידוי). ברגע שכל אלה צורפו, ניתן היה להגיע לתובנות פרשניות קוהרנטיות. במקביל, המרצה שיקפה לקהל את תהליך החשיבה שלה.

בהרצאה על ספרו של קניוק הפרשנות נבנתה על שילוב מתוכנן ומדוקדק בין תזה על אופיו הארספואטי של הספר, תזה שנפרשה בזהירות מתחילת ההרצאה (תמונת חדרו של האמן, למשל), לבין בחירת קטעי הקריאה, בהם בוצעה הפרשנות הלכה למעשה. שולבו העיון הטקסטואלי, ההיבט הביוגרפי, והתמונה הרחבה על ההקשר המקומי – היסטורי וחברתי בזיקה לסוגיית המלחמה וספרות מלחמה, לעיון אינטרטקסטואלי בספרות מלחמה. על רקע כל אלה, המאזין יכול היה לא רק להתרגש ולהתפעל מיצירת קניוק, אלא גם להבין את ייחודה.

לעומת זה, בהרצאה על ספרה של עילית אולשטיין המרצה ויתר במוצהר על כוונה פרשנית, כדי לפרוש בפני הקורא תמונה רחבה ככל האפשר על הקיום היהודי בצ'רנוביץ לפני מלחמת העולם השנייה ובמהלך המלחמה. משבחר בחירה זו – עבודתו איננה מתמקדת עוד בפעילות פרשנית.

## 4.2 קורא סטודנט

### 4.2.1 נתונים על הסטודנטיות המשתתפות במחקר

במחקר השתתפו 10 סטודנטיות לחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית. אחת מהן השתתפה במחקר החלוץ. כולן מורות או עוסקות בחינוך. הן בגילאים 29-56, לפי ההתפלגות הבאה: שתיים בגילאי 29-30; שלוש בנות 40-42; חמש בנות 46-56. שפת האם של שמונה מהן – עברית; אחת - ערבית, ואחת הונגרית. תשע יהודיות, אחת ערביה. רובן נשואות ובעלות משפחה. תחום הוראה שלהן: שתיים מלמדות בתיכון, שש מלמדות ביסודי, אחת עוסקת בהדרכת מורים, ואחת עוסקת בכתיבת תכניות לימודים. שתיים מהן מורות לאנגלית, אחת מורה לערבית ועברית, ושבע מורות לעברית (שפה, ספרות ועוד). שבע מהן בוגרות מכללה לחינוך, שלוש בוגרות אוניברסיטה. תחומי הלימוד הם חינוך - כולן, לשון עברית אחת, ספרות שתיים, אנגלית שתיים, ערבית אחת, חינוך מיוחד אחת, ומדעים אחת.

הן הצטרפו למועדון כסטודנטיות הלומדות בו כחלק מלימודי התואר השני, כקורס בחירה. הקורס מתקיים ביום בו אין לימודים לתואר, ועליהן להגיע במיוחד למפגשי המועדון.

לוח 4: סיבות הסטודנטיות להשתתפות במועדון הספרים (N=9)

מס' המשיבים (ניתן לסמן יותר מסיבה אחת)	הסיבה להשתתפות במועדון
6	1. רציתי לתת לספרות מקום בלימודי לתואר השני
6	2. רציתי לקרוא הרבה
1	3. המפגשים ביום ד נוחים לי
1	4. הייתי צריכה עוד שיעור לגמר התואר
5	5. עניין אותי קורס עם מרצים רבים
-	6. שמעתי על המועדון

מעניין לציין כי הנוחות במערכת או האילוץ של גמר תואר היו סיבה שולית להשתתפות במועדון (ראו לוח 4), בעוד שהעניין בקריאה ובספרות היו משמעותיות בצד ריבוי המרצים בקורס. כל הסטודנטיות מגיעות ביום זה במיוחד למועדון, רובן מרחק של כשעה נסיעה, אחת מהן מגיעה ממרחק של נסיעת רכבת (מבאר שבע, כשעתיים לכל כיוון) ולמרות זאת כותבת:

אני מגיעה מרחוק למפגשים במועדון, ולא מתאכזבת. גם כשקריאת הספר ("מסע הפיל") הייתה קשה לי, ההרצאה הייתה מעניינת ומרחיבת אופקים, כמו כל ההרצאות ששמעתי עד עתה

אחרת כותבת:

ההשתתפות במועדון נתפסה בעיניי כקורס "פינוק לנשמה" ופחות כקורס למידה פורמאלי

ועוד אחת כותבת:

קראתי בדרך כלל בערבית וראיתי במועדון הזדמנות להכיר את הספרות הישראלית

ואחרת :

מאז ומתמיד רצייתי להיות חברה במועדון ספרים- לקרוא ספר ולשמוע דעות של קוראים אחרים עליו בסיום הקריאה.

המשתתפות הן קוראות טובות מבחינת תכיפות הקריאה שלהן בעבר, אך לא יוצאות דופן. ארבע מהן קוראות ספר מדי שבוע שבועיים; חמש מדי חודש; אחת רק בחופשה. לכולן המועדון גרם לקרוא ספר בחודש ולכתוב בעקבותיו, זאת בנוסף לקריאה שלהן כסטודנטיות וכמורות. כותבת אחת הסטודנטיות: "יש ספרים שאם לא המועדון אין סיכוי שהייתי מגיעה אליהם".

#### 4.2.2 התרגילים שנתנו לסטודנטיות – מכלול שיקולי הדעת והניתוח

במהלך השנים בהן פועל המועדון נעשו ניסיונות שונים לשלב בו גם סטודנטים. במועדון למדו סטודנטים מתכנית המצוינות המכללתית, על בסיס אישי, או סטודנטים מתמחים לספרות. מטרת ההשתתפות שלהם התמקדו בהכרת תכנים ספרותיים, והמטלות היו כתיבה על הספרים. ניסיון אחר היה השתלמות מורים לספרות, שמפגישה היו במועדון, ולאחר ההרצאה במועדון התקיימו סדנאות מתודיות ליישום הנלמד להוראה. ייחוד הפעילות השנה הוא לא רק בהצבת ההשתתפות כאתגר לסטודנטים לתואר השני, אלא בבניית מסגרת וסביבת למידה ייחודית. מטרת הלמידה הייתה לפתח מודעות לתהליכי קריאה אישיים ולאופן בו אני ואחרים בונים פרשנות ליצירת ספרות.

לקראת כל אחד מהמפגשים במועדון התבקשו הסטודנטים לקרוא את הספר, ולבצע מטלה נלווית אותה היה עליהם להגיש בכתב באתר הקורס לפני המפגש. אף שהאתר מאפשר אינטראקטיביות וחשיפה הדדית של תוצרי כתיבה, החלטת החוקרת הייתה שההגשה תהיה אישית, ללא חשיפה לסטודנטיות אחרות, כדי לבסס תחושת מסוגלות אישית בקריאה באווירה של בטחון וללא תחרותיות. לכל תרגיל נכתב משוב אישי, שהיה גלוי לסטודנטית הכותבת בלבד. המשוב ניתן לסטודנטית תוך כמה שעות עד יום יומיים ממועד ההגשה, ובכל מקרה – לפני המפגש על הספר במועדון.

שיקולי הדעת בבניית התרגילים התייחסו לא רק למטרות ולשאלות המחקר, אשר ביקשו להתחקות אחר תהליכי קריאה ותהליכי בניית פרשנות של הסטודנטים, אלא גם לאופייה הייחודי של היצירה מבחינה ספרותית, לשונית ותרבותית, ולבניית מסגרת תמיכה בקשיים בקריאה שהיצירה מציבה בפני הקוראים.

להלן יוצגו התרגילים. לפני כל תרגיל אתייחס להיבטים ספרותיים, לשוניים תרבותיים ופדגוגיים שהיוו שיקול בבנייתו במתכונת זו. לאחר מכן יובא התרגיל, ותובא הדגמה של תשובות במסגרת התמאטית שנמצאה בניתוח התוכן.

##### 4.2.2.1 תרגיל 1 – מאיר שלו

בהשוואה לספרים אחרים בקבוצה הנדונה במועדון, ספרו של שלו הוא יחסית קל לקריאה. הוא קצר, קליל בתכניו, כתוב בהומור על ידי סופר מוכר ואהוב. בצד אלה, הספר עורר תגובות שונות עם פרסומו, ומזמן חשיבה אישית וביקורתית. כל אלה נוצלו לפעילות שהיוותה פתיח לתהליך.

מתוך גישה קונסטרוקטיביסטית לתהליכי הוראה-למידה, המטלה הייתה פתוחה ואפשרה תגובות אישיות של הסטודנטיות כנקודת מוצא לעיון בספר. במכוון לא התמקדתי בתהליכי קריאה או פרשנות, מתוך תקווה שאלה ייחשפו באופן ספונטאני בטקסט הכתוב של הסטודנטיות. ההגבלה של היקף הכתיבה נועד להפחית חששות מחד, ולמקד בכתיבה עניינית מאידך.

המטלה:

עני על 2 מתוך 3 השאלות הבאות. הגישי בקובץ באמצעות האתר

1. מה אהבת בספר זה של מאיר שלו?

2. האם היה משהו שלא אהבת בספר? מה? מדוע?

3. אם קראת ספר/ים נוספים שכתב מאיר שלו צייני קווי דימיון שאת מוצאת בין הספרים או מה החידוש את מוצאת בספר זה

שימי לב: זו מטלה קטנה, ההיקף המצופה: כעמוד עד שנים בלבד.

כל הסטודנטיות הגישו את עבודתן במועד. התוצרים היו מגוונים בייצוג עמדות כלפי הספר, בייצוג יכולות כתיבה ברמות שונות וכן בשיקוף הידע הקודם והניסיון בקריאה. נערך ניתוח תוכן לתמות שעלו בתרגילי הסטודנטיות, אלה קובצו לשש קטגוריות מרכזיות, ולקטגוריות משנה.

להלן יוצגו הקטגוריות, בצד דוגמאות מצומצמות לכל אחת מהן.

1. התייחסות לטקסט - זו באה לביטוי או בציטוט מתוך הטקסט או בהתייחסות לרכיבים המצויים מטה, בלשון הסטודנטית.

1.1. התייחסות לעלילה - תיאור ההתרחשות בפרפראזה, אזכור אירועים, דמויות וכ'. לכך התייחסו כל הסטודנטיות.

1.2. התייחסות לרצף זמן / מקום: העדר רצף ברור של זמן ומקום, אי בהירות של רצף כרונולוגי מוזכר כגורם המקשה על הקריאה על ידי דניאל ועל ידי דנה. "זה היה מאד מבלבל לעקוב היכן מתרחשת העלילה ועל מי בדיוק מדובר [...] ועל איזה תקופה" (דניאל)

1.3. התייחסות לארגון הכתיבה חלק מהסטודנטיות שמות לב למבנה הספר, לכתיבה האסוציאטיבית של שלו. וכנגד זה - יש מי שצינו את הקריאות הגבוהה "לקרוא ברצף, ולא להניח לרגע את הספר" (גלי)

1.4. שפת הטקסט - מלי שמה לב לביטויים ייחודיים בשפתו של שלו. אוריאן זיהתה תופעות ייחודיות במשלב הלשוני, והדגימה; דנה ראתה באופן ביקורתי את השימוש בשפה "יש עושר לשוני [...] מלחצות מיותרות", בעוד שלאה הביעה יחס חם כלפי יפי השפה "שבוייה בקסם השפה".

1.5. הומור - אוריאן מזהה תופעות של שילוב הומור ומדגימה אותן; רמה מציינת שהוא מעשיר את היצירה; גם סטודנטיות נוספות מזהות את השימוש בו.

- 1.6. מאפיינים ייחודיים: תמונה וטקסט – דניאל מתייחסת לשילוב תמונות של בני המשפחה בספר. "זה חיזק אצלי את תחושת ההזדהות שלי עם הדמויות ועם הסבתא".
2. התייחסות לקורא
- 2.1. קריאות הטקסט – בעוד שמלי חשה בנוח עם הקריאה כי יש בה "מוכרות ונוחות כמו בספר ילדים מוצלח", דניאל מתחילה לקרוא בחשש בשל אי-הכרות קודמת עם ספריו של שלו, "ניגשתי בחשש" אבל הספר "ריתק" אותה. לאה מציינת את העונג בקריאה.
- 2.2. קשיים בקריאה - העדר הרצף של זמן ומקום מקשה על דנה ועל דניאל "לא התחברתי".
- 2.3. תהליך הקריאה – שתיים מהקוראות מתייחסות במפורש לתהליך הקריאה. "לכאורה חשבתי שמדובר בספר אוטוביוגרפי [...] עד שמסתבר שזה אחרת" כותבת נור; ומלי כותבת: "כשהתחלתי [...] כשגמרתי" – ועולה היפוך ביחס שלה כלפי הספר תוך קריאה; נור אומרת שהקריאה היא "פזל שעל הקורא לחבר" בשל האסוציאטיביות שבכתיבה, תהליך המאתגר אותה.
- 2.4. חיבור אישי לתכנים – השאלה שהוצבה לסטודנטיות זימנה תגובה אישית לקריאה וזו הייתה בדרך כלל בנוסח "התחברתי" או "לא התחברתי". לעיתים היו הנמקה ופירוט מעבר לכך. אגנס מביעה התפעלות מהמשפחה הענפה המתוארת בספר, ומציינת שלה עצמה, כבת לניצולי שואה, יש משפחה קטנה מאד; לאוריאן הסבתא מזכירה את סבתה בשל תאוות הניקיון; ואילו לאה סיפרה על עצמה בגילוי לב, בזיק לעולמה ולחוויותיה: "קריאת הספר בתקופה בה אני מבכה את מותה של אימי גרמה לי לחייך. מעט. קריאת הספר לקחה אותי לעולמי שלי ולצרכי הפרטיים [...] הקשר של בנותי עם אמי, סבתן: מצאתי את עצמי חושבת רבות על הרושם שהיא הותירה בחייהן ומה הן תזכרנה ממנה. .. את דיבורה? קולה? מטעמיה? אהבתה?"
3. התייחסות לסופר – הייתה מזערית, להפתעתי. הוזכר יחס אוהד או מסתייג כלפיו, ונזכרו יצירות אחרות שלו. לאה היא היחידה המתייחסת לשלו בפירוט יחסית לאחרות: "את ספרו של מאיר שלו "הדבר היה ככה", אהבתי עד מאוד. אני רואה עצמי כחלק מקהל קוראיו הנאמנים, הן לספרי מבוגרים והן לספרי ילדים ושבויה בקסמי כתיבתו ושפתו העשירה. אהבתי את ההצצה לחייו של מאיר שלו. [...]" נהנית".
4. התייחסות למציאות חוץ ספרותית – מופיעה בנושא כמעט בכל התגובות הבוחנות את המציאות הארץ-ישראלית, "האם הכול היה?" תוהה גלי – תהייה רלבנטית לסוגה, אגנס מציינת שטוב שיש גם התייחסות להחמצות, ומלי אומרת "זו אנדרטה [...] ההומור מציל".
5. אינטרטקסטואליות
- 5.1. סוגה וספרים דומים בסוגה – הוזכרו אוטוביוגרפיות וספרי משפחה.

5.2. קישור לספרים קודמים של הסופר – בוצע על ידי אגנס, אוריאן ולאה שמכירה יצירות רבות של הסופר. לאחר תום הקריאה בספר לאה פנתה לקרוא מחדש את "עשו", ואילו גלי חשה שההפניות בספר לספריו הקודמים של שלו "סיקרנו אותי והריצו אותי לחנות הספרים כדי לרכוש את "רומן רוסי". דניאל מודעת לחוסר ההכרות שלה עם שלו.

5.3. קישור ליצירות ספרות בספרות עברית וכללית – קישורים מעניינים מתבצעים על ידי מלי, רמה, אוריאן.

## 6. ביקורתיות

6.1. זיהוי "לקויים" בספר לדעת הקורא – רמה מציינת כי יש לה קושי בראיית הספר כמייצג את הסופר וכן בראיית הספר כמייצג כתיבה ברמה גבוהה על נושא המשפחה. היא משווה אותו לכתיבה המרשימה של חיים באר ושל עמוס עוז על המשפחה ותוהה מדוע בספר זה של חסרה תחושת ההתמודדות המרשימה עם התופעה הספרותית. "שאלתי את עצמי: למה זה אמור לעניין את הקהל הרחב? [...] ושאלתי את עצמי למה לא שאלתי את השאלה הזאת כאשר קראתי את "סיפור על אהבה וחושך" של עמוס עוז?". אגנס מדברת על שלו כעל "אמן מילים מוכשר" אשר צמצם את התייחסותו ל"לוחמה קומית נגד הלכלוך", ודבריה נאמרים לא לחיוב. אחרות תוהות על פגמים בעלילה לדעתן (נור, דניאל); ואילו גלי תוהה האם ספר טריביאלי כזה ראוי להיכתב והיקרא.

6.2. הערכת הספר – מהנאמר לעיל עולה שחלק ניכר מהסטודנטיות לא ראו את הספר כיצירת ספרות משמעותית.

## 7. פרשנות

7.1. הצבת שאלות פרשניות / ניסיון להתמודד עמן – מרבית הסטודנטיות לא העלו שאלות פרשניות. נור מעלה שאלות של תוכן בצד שאלה פרשנית בלי להבחין ביניהן. למשל, היא תוהה על משמעות השבת הסוויפר לארה"ב, שאלה שניתן לפתח לאורה פרשנות מעניינת, ומציינת כי הקטע על "עמוד האש" היה משמעותי ביותר עבורה מבחינת הבנת המסר; גלי תוהה על מוקד היצירה: "האם טוניה היא הדמות הראשית, האם הסוויפר?", ואגנס שואלת: "האם זו אלגוריה על נהלל?" – שוב, שאלה מעניינת עם פוטנציאל פרשני עשיר.

כבר בעבודה הראשונה מצטיירות לאה ואוריאן כקוראות שבמטען שהן מביאות לקריאה יש עולם ספרותי רחב אליו הן מקשרות את קריאתן, לאה מצטיירת כמי שמשלבת גישה אישית לטקסט בצד התייחסות טקסטואלית ולשונית, אגנס היא קוראת שיפוטית הנוקטת עמדה ביקורתית מנומקת, רמה היא קוראת ביקורתית ודניאל היא קוראת פחות מיומנת, היא מדברת בגלוי על קשייה בקריאה ופתוחה להתרשם מייחודה של היצירה שלפניה ולהבחין במיוחד שבה. הסוגיה הפרשנית אכן עלתה באופן ספונטאני, וללא שאלה מזמנת, אך בפחות ממחצית מהעבודות.

מוקד התרגיל היה בחינת אסטרטגיות בקריאה, ותחילת חשיבה ממוקדת בשאלה מהי פרשנות וכיצד היא נבנית. התרגיל עורר שאלות רבות, תמיהות ואי הבנה. קיבלתי מיילים ושאלות בעל-פה: למה את מתכוונת? מה את מבקשת שאעשה? תשובותי השיבו למטלה כפי שנוסחה, וניסוח מבהיר: בדקי וחשבי מה קורה / מה את עושה / כיצד את מתנהגת לקראת קריאה, במהלך קריאה.

1. בטרם הקריאה, או עכשיו (למי שכבר קרא) – חשבי כיצד את קוראת וכיצד את בונה פרשנות. לכתוב.
2. לקרוא את הספר.
3. לאחר קריאת הספר – להרחיב, לשנות, לציין מה התוסף להבנה שלך על האופן בו את בונה פרשנות.
4. לכתוב ביחס לספר: באילו סוגיות פרשנויות נתקלת? מה עשית?

כל התרגילים הוגשו במועד. הקטגוריות שנגזרו הן קטגוריות שתוכננו א-פריורי לאור תיאוריות על אסטרטגיות קריאה (אלקד-להמן, 2007), בתוספות והרחבה שעולות לאור תשובות הסטודנטיות. כיון שספרו של קשוע הוא מצד אחד, קריא מאד, כמעט כמו ספר מתח, ופוליטי מאד ובעייתי מבחינת גיבוש פרשנויות שעשויות להיות סותרות (אלקד-להמן, 2011) – הוא התאים מאד למטרת תרגיל זה.

טווח התשובות שהתקבלו למטלה זו נע מתשובה בה יש תיאור של קריאה ופירוט תוכן, ללא התייחסות לאסטרטגיות קריאה או לבניית פרשנות (דניאל), דרך תשובות בהן יש ניסיון להתחקות אחר תהליך קריאה, ללא אסטרטגיה ברורה, וללא אבחנה בין תהליך קריאה לתהליך בניית פרשנות (דנה), דרך תשובות המשקפות בנייה של מודעות תוך כדי כתיבה גם לתהליכי הקריאה וגם לתהליכי פרשנות (גלי, אוריאן, אגנס) ועד לתשובות המציגה אסטרטגיות מודעות לתהליכי קריאה ופרשנות (רמה, לאה).

להלן יוצגו הקטגוריות, בצד דוגמאות מצומצמות לכל אחת מהן.

1. היערכות לפני קריאה - חלק ניכר מהסטודנטיות תיאר פעילויות פארא-טקסטואליות מובהקות: בדיקה מי המחבר ומה ההיכרות הקודמת עימו (מלי, אגנס); חיפוש מודע אחר חוות דעת על הספר בקרב מכרים (לאה); התבוננות בעצוב הספר: כריכה, כיתוב עליה, דימוי חזותי (אוריאן, דנה). דנה מתארת מה שהיא מכנה "טקס" של התנתקות מההקשר היומיומי לצורך כניסה לתהליך של קריאה.
2. ציפיות לפני קריאה – כל הקוראות מתייחסות לציפיות קודמות שיש להן כלפי הספר לאור מידע על הסופר: זהותו האתנית, כתיבתו העיתונאית והטלוויזיונית ולא רק הספרותית, כותרת הספר. אולם אחת הקוראות סוברת שלכותרת טעמים מסחריים בעיקר, והיא מבקשת להתעלם ממנה.
1. קריאה ראשונה – "רוב זמן הקריאה אני עסוקה בתוכן ברמה הבסיסית" אומרת אגנס. תמי עסוקה ביחסים בין הדמויות, מרותקת לעלילה; לאה נעה בין עניין – לתסכול כשיש משהו מוזר, ועניין. "מחפשת את נקודות החיבור שלי לספר". מלי מוסיפה: "אני מגלה שחלק מההשערות שלי מתקיימות [...] מוצאת 'מוקשים' של משמעות [...] שגורמים לי לעצור את הקריאה ולחשוב [...] אינטרטקסטואליות...". אוריאן מתייחסת במודע לאופן

בו היא מגייסת את הידע הקודם שלה כבר בקריאה הראשונה: מה שלמדה בקורסים שונים, צפייה בטלוויזיה, שיחות עם אנשים. רמה עומדת על תופעה נוספת: "בהתבוננות בעצמי כקוראת, מצאתי שאני קוראת בשני רבדים בו-זמנית – מצד אחד אני מתייחסת לעלילה עצמה, ושואלת את עצמי שאלות הנוגעות בעלילה, ובמקביל אני מתבוננת בספר מבחוץ תוך התייחסות למחבר ולסביבה שבה כתב [...] ערבבתי לעיתים בין הסיפור לבין המציאות בה נכתב [...] לא יכולתי לנתק את העניין האישי שלי: בגלל המעורבות שלי עם ערבים ממזרח ירושלים".

2. שאילה עצמית – היא כלי חשיבה המקדם במיוחד תהליכי קריאה ופרשנות. לאה שואלת לאורך כל הקריאה. בתרגיל שהגישה היו 850 מילים ו-19 סימני שאלה. השאילה היא דרך החשיבה המרכזית שלה ביחס לטקסט. היא שואלת על הסופר, על שם הספר ומשמעותו לעלילה, על עיצוב הספר, על עצמה בעמידתה מול הספר, על מהלכי הדמויות תוך קריאה ואחריה, על משמעות הספר עבורה. בעקבות המפגש הקודם במועדון בו שאלה המרצה: "אז על מה הספר הזה?" מציבה לאה שאלה זו לעצמה. במובן זה, ההרצאה הקודמת שימשה ללאה דיגום של הליך חשיבה שיישמה בקריאה עתה. שאלתה מאפשרת לה לחפש תשובה שנראית לה משמעותית, לאור הפרשנות שהיא מציבה: זהו ספר על נאמנות ובגידה.
3. עצירה ברצף קריאה – לעיתים הקריאה נמשכת ברצף, בספר זה המתח הוא גורם מוביל את קריאתה של דניאל, למשל. לעיתים ההפסקה היא כורח; ובספר הזה אגנס, לאה, מלי יוזמות עצירה בקריאה לצורך איתור מידע באינטרנט ו/או בספרייה.
4. בסוף קריאה – יש מי שסיימו, "נהייתי לקרוא" אומרת דניאל, ובה שיימה את משימת הקריאה. יש מי שעוברים לסימון "משפטים יפים" או "חשובים" או עוברים לקריאה שנייה. קוראים כמו רמה עורכים לעצמם סיכום מטא-קוגניטיבי: למה התייחסתי? ומסקנתה היא: התייחסה לסיפור, לעצמה, לסופר, ולחברה בה כתב.
5. קריאה שנייה – הקריאה השנייה אינה מובנת מאליה אצל מי שאינו "מומחה" והחלטה ליזום אותה מבחירתן מעידה על מודעות לתהליכי הקריאה ועל ניסיון להפעיל מדעת אסטרטגיה של קריאה שנייה. "בקריאה שנייה אני פחות עסוקה בתוכן ובהבנת ההתרחשויות ויותר פנויה [...] לחפש מענה, לדברים שנשארו אצלי פתוחים בקריאה ראשונה." (אגנס). זהו זמן לתיקון עצמי, כי בקריאה ראשונה חשבה דבר אחד, ובשנייה הבינה משהו שונה: "בקריאה ראשונה היה ברור שמדובר בבעיית זהות של התושבים הערבים בארץ. אט אט הסתבר לי שבעיית הזהות קיימת גם בתוך המגזר הערבי [...]. בקריאה חוזרת חשבתי שהספר לא דן בלאומיות, הלאומיות כאן לא באמת חשובה, הדין הוא בזהות באופן הרחב יותר." מלי רואה בקריאה שנייה תחילת בנייתה של פרשנות. היא מוסיפה לה הרחבה ע"י חיפוש מידע בסוגיות שונות באינטרנט, כדי להבין ולפעמים נחוצה לה גם קריאה שלישית. לאה "קוראת בעין חדה יותר". רמה קוראת קריאה שנייה והיא מוטרדת: "אני לא מצליחה לנתק את זהותו של המחבר עם הגיבורים שהוא מציג [...] אז מה בעצם המסר שלו? [...] גם לאחר סיום הקריאה לא הייתי בטוחה שמצאתי תשובות לכל השאלות". הקריאה שלה מפעילה מנגנוני בקרה שבוחנים מה

קורה בתהליך, היכן הטקסט והיכן היא מכניסה לתוכו את עצמה ואת עולמם של ערביי ירושלים, עמם היא עובדת.

6. תחילת בניית פרשנות – לא תמיד ברור לסטודנטיות מתי הן מתחילות לבנות פרשנות, אם בכלל. למשל: דנה מציינת שהספר גרם לה "להיות מאד אקטיבית [...] לחשוב בצורה קצת שונה על מה שקורה סביבי", אך אינה מדברת על פרשנות. אוריאן מדברת בשלב זה, במעורבב על קריאה ובניית פרשנות, אולי מפני שקראה את הספר עוד לפני שראתה את מטלת הקריאה. רק בשלב מאוחר יותר מתחדדת אצלה ההבנה של התהליך; לעומתן נור תוהה על הפרשנות לספר זה: "האם היא חד משמעית? או מאפשרת יותר מפרשנות אחת?" היא מבקשת להבין למה התכוון הסופר: "האם סעיד קשוע ביקש להדגיש [...] או אופציה אחרת שמוסיפה מימד אירוני סאטירי לסוגייה?". ואילו לאה עסוקה בסדרה של שאלות שהיא שואלת מעבר למה שהיא מכנה "פשט": "עברתי לדרש: זהות [...] רובד סמוי וגלוי" – שהיא בוחנת מזוויות שונות.
7. "מעניין" – בעקבות הקריאה עולה אצל רמה הבנה חדשה: "ואולי כך צריך להיות? אולי התפקיד של הספרות הוא דווקא לעורר שאלות שילכו איתנו הלאה ויגרמו לנו לחשוב? ייתכן שזו התובנה העיקרית שקיבלתי מההתבוננות הזאת".
8. ביקורתיות – עלו עמדות ביקורתיות כלפי הסופר, הספר, הגישות האידיאולוגיות שהוא מציג, ההיבט הפוליטי, זיקתו לתיאוריות פוסט-קולוניאליות, שמרנותם של הגברים הערביים כלפי נשים, השתקת קולן של נשים בספר, ועוד.

לסיכום הפעילות השנייה:

התרגיל הבליט את השונות בין הלומדות ושיקף תחילתה של מודעות לקריאה ולביסוס פרשנות. "שאלתי את עצמי: איזו מין קוראת אני?" אומרת אגנס, והשאלה נכונה לגבי כל אחת מהן. רובן שאלו את השאלה בשלב זה, היתר – בשלבים הבאים.

#### 4.2.2.3 תרגיל 3 – ברדוגו, זה הדברים

זה היה הספר הקשה ביותר לקריאה במסגרת המועדון השנה, לדעתי וגם לדעת הסטודנטיות. הוא מורכב מאד מבחינה ספרותית, כבד מבחינת הסגנון והשפה, והתכנים מעוררים קשיים רגשיים רבים. היה לי ברור שהקריאה תתקל בקשיים מרובים, ובפעילות ביקשתי לתת לגיטימיות לקשיים, מצד אחד, ולעורר מודעות בקרב הסטודנטיות לכך שיהיה להן צורך לגייס אסטרטגיות מיוחדות להתמודדות עמם, מצד שני.

המטלה:

אסכולה מרכזית במחקר הספרות קוראת לעצמה האסכולה של תגובת הקורא. היא מתעניינת בתהליך הקריאה של הקורא, באופן בו הוא מתכוון לקריאה, בונה את ההבנה במהלך הקריאה ולבסוף בונה פרשנות. תגובה נעה בטווח רגשות רחב מאד: הזדהות, התרגשות, סקרנות, שעמום, סלידה, פחד, רתיעה, גועל...

לפניכם ספר שכתוב בסגנון מיוחד. אני מזמינה אתכן להתייחס לתגובות השונות שהספר מעורר בכן, ולנסות להבין מהיכן הן נובעות. כיצד התמודדתן עם התגובות הללו? במה הסתייעתן? מה קרה לאורך הקריאה?

למחרת המפגש במועדון אני כותבת ביומן הרפלקטיבי שלי :

30.12.10

למחרת המפגש במועדון. העבודות של הסטודנטיות היו מרשימות.

התפעלתי מהיכולת של כולן לומר מה הרשים/ ריגש/ דחה.

התפעלתי במיוחד מאמירה שהיה קושי לקרוא אבל ההכרח אילץ – ובזכות זה נהנו הנאה גדולה. זה הביא אותי לחשיבה על ההכרח שיש בהוראה בכלל: אנחנו נוטים להיענות למה שהתלמידים רוצים, מה שקל להם. אבל דווקא לאלץ אותם ללכת מעבר למה שקל – זה מה שמקדם!

אולם לא כולן עמדו באתגר.

אציג את התהליך שעברו ארבע קוראות: מלי שויתרה, דנה שהמשיכה בגלל החובה, דניאל שקראה והתייחסה לספר באופן מעניין, ולאה שפתחה לעצמה אסטרטגיות קריאה ההולמות לטקסט.

מלי ויתרה על הקריאה:

לא סיימתי לקרוא את הספר [...] בפרקים הראשונים של הספר הבנתי שלא יהיה לי קל לקרוא אותו, ידרוש ממני מאמץ להבין ולהתחבר לשתי דמויות, שכל אחת מהן בדרכה, גורמת לי לרתיעה רבה [...] מאמץ שלא הצלחתי לעמוד בו, ולכן נטשתי את הספר בעמ' 155, בדיוק באמצע. [...] התחושות שעלו בי במהלך הקריאה היו תחושות של חוסר אונים [...] שהביאו אותי לנטוש את הספר בכל פעם, אחרי קריאת מספר קצר של דפים בלבד. (מלי)

למרות הידע הקודם של מלי וההשכלה הפורמאלית שלה – רגשות ומאמץ להם נתבעה היו מורכבים מדי עבורה, והיא ויתרה על עמידה במשימה.

לעומתה, דנה לא ויתרה. היא כותבת: "תהליך הקריאה היה מטלטל מאוד בעבורי. הצורה בה כתוב הספר סרבלה מאוד את הקריאה בדקות הראשונות, ואלמלא הייתי מחויבת לקרוא את הספר, סביר להניח שהייתי מוותרת על קריאתו. ההסתגלות לכתיבה בלשון דיבור משובש הייתה לא פשוטה, אולם מרגע שהתרגלתי לסגנון הייחודי, הצלחתי לדמיין בעיני רוחי את סבתי מדברת אליי. סבתי מדברת בעברית משובשת ומי שאינו מורגל בשיחה איתה מוצא את התקשורת איתה מאוד מסורבלת." דנה ממשיכה ומספרת על תחושת ההזדהות שלה עם הנשים בספר של ברדוגו.

לאורך הרומן נבנתה אצלי תחושה של החמצה [...] כזו הרגשה של החמצה אי אפשר לתאר עד שלא חווים אותה. סבתי מצד אבי, הלנה, נפטרה לפני שבע שנים. בהיותי סטודנטית צעירה ללא מחויבויות נהגתי לבקר אותה מדי יום ולעזור לה עם אחת הארוחות. היא שמחה בי מאוד, ובמקביל ההתדרדרות במצבה הייתה מהירה מאוד. האוסטופרוזיס שלה התפשט במהירות, והיא כבר לא יכלה ללכת, לעמוד, ולמעשה הזיזה בקושי את אצבעותיה. יום אחד ראיתי את אחת החוסות במחלקה סורגת, והיה לי רעיון. ביקשתי מסבתי שתסרוג לי צעיף. כעבור כמה ימים סיפרה לי אחת האחיות שסבתי לא מניחה את הסריגה מידיה, סורגת ופורמת, מתקנת וסורגת. ניגשתי אליה וביקשתי שהצעיף יהיה ארוך ארוך, ואפילו קניתי לה עוד צמר. ואז, ביום שבת חורפית של ינואר, נסעו הוריי לבקר אותה. אני התעצלתי לקום וביקשתי להשאר לישון. בצהריים חזרו

הוריי עם הצעיף הסרוג ואמרו לי שסבתי ביקשה למסור לי שהיא אוהבת אותי. בלילה היא נפטרה. לא הספקתי לומר לה תודה. לא אמרתי לה שאני אוהבת אותה. היא נשמה את הנשימות האחרונות שלה שעות ספורות אחרי שסיימה את המשימה האחרונה שהיה עליה למלא. ואני לא הייתי שם. (דנה)

המאמץ לו נתבעה דנה בתהליך הקריאה המורכב היה מתגמל ברמה הרגשית, והפך את קריאת הספרות עבודה לתהליך של בניית משמעות לחיים, מה שאמורה לעשות ספרות במיטבה (אלקד-להמן, 2006; צורן, 2000; Sumara, 2002).

בדומה לדנה, גם דניאל התייחסה לרגשות שהספר עורר בה. היא כותבת בגילוי לב על מה שריגש, העציב ובעיקר הרגיז אותה. הרגשת הרוגז דומיננטית כלפי המספר, והיא חוזרת על הפועל "הרגיז" 5 פעמים בדבריה. בנוסף יש תחושות חזקות של אהדה, התרגשות, עצב, הזדהות. היא מזהה יפה את מקור הקשיים שלה בקריאה: השיבוש הלשוני; השיפוט המוסרי שלה, כמי שמתקשה לקבל את הדו מיניות של הגיבור; העולם הערכי שלה, אשר מקשה עליה לקרוא תיאורים ארוטיים. דניאל מזדהה עם סיפורה של מחה "שהזכיר לי מאוד את סיפורה האישי של אמא שלי, שבילדותה היא ובני משפחתה נאלצו לעזוב את ביתם בארפוד שבמרקו ולעבור לאוראן שבאלג'יר ולגור שם בדוחק רב. [...] חוסר האמפטיה של האנשים שסובבו את מחה מאוד הרגיז אותי, וגרם לי גם להבין יותר את החוויות שיש לאימא הפרטית שלי ולהקשיב לה ביתר שימת לב". גם החוויה של דניאל היא ברמה הרגשית-אישית משפחתית, והיא מגיבה באופן דומה גם ליצירות אחרות, בהן היא מוצאת הדהוד לנקודות של קושי בעולמה הרגשי.

לאה מתחילה בנקודת מוצא דומה, היא קרובה בתחושות לקוראות הקודמות, אך באמצעות פיתוח אסטרטגיה כדי להתמודד עם הקושי, כתיבת יומן, היא גוברת על הקושי. מרשים מאד לראות את האופן בו היא בונה לעצמה אסטרטגיה, כיצד האסטרטגיה עוברת שלב נוסף לכתובה תוך קריאה שנייה וחיפוש. בנוסף ליומן, היא מפתחת אסטרטגיה נוספת: חיפוש "מודל" לקריאה בהרצאה הקודמת שניתנה במועדון, ככלי לבניית פרשנות, ומנגנון בקרה על החשיבה. אציג להלן את שלבי האסטרטגיה בניסוח שלה:

1. "ניגשתי לספר עם הרבה חששות ורתיעה, סופר שלא קראתי מספריו, לא ידעתי מהו תוכן הספר וחששתי שהקריאה בספר לא תהיה נעימה וקולחת כמו בקודמיו".
2. התקרבות פיזית אל הספר – "הנחתי את הספר במקום נגיש ובולט בבית, במהלך מספר ימים הבטתי בו, קראתי שוב ושוב את התקציר, הרהרתי באמי... התבוננתי בכריכה הקדמית ובכל פעם ראיתי בה פריט נוסף".
3. התחלת הקריאה – "עם הרבה חשש ורתיעה... הקריאה הייתה איטית ולא הרגשתי "מחוברת" לספר".
4. חשיבה ותכנון - "הנחתי את הספר בצד וחשבתי איך אני מתמודדת עם המצב? אני חייבת לקרוא את הספר".
5. פתרון – לנהל יומן קריאה: "החלטתי לכתוב יומן על הקריאה בספר תוך כדי הקריאה. בתיעוד ציינתי מה קשה לי בקריאה, תחושות, הרהורים על אימא שלי ושלו, דברי ביקורת על הבן... ציטוטים מיומן הקריאה שלי: "לא בא לי לקרוא..." "מפחדת שיהיה קשה לקריאה" "האימא מספרת את סיפור חייה והוא לא מקשיב בכלל, הוא אטום ומרגיז". "קוראת שוב ושוב כי לא מבינה שום דבר".
6. הקריאה מתחילה להיות קולחת: "כתבתי ביומן: 'מתחיל לעניין' "
7. "סיימתי קריאה ראשונה".

8. התייחסות למפגש קודם במועדון כאל מודל פרשני, כאמצעי לקידום החשיבה שלה על הספר "חשבת רבות על הדגם לפרשנות ספר שהיה במפגש הקודם. כתבתי ביומן מה זכור לי מהמפגש הקודם".
9. קריאה שנייה – תוך כדי קריאה כותבת הרהורים ומשימות ביומן הקריאה כמו: לחפש מהו ספר דברים בתורה? ספר חוקים? לסמן בספר את המילה דברים / דבר על מנת להבין / לפרש את שם הספר. כותבת רעיונות – לקרוא בנפרד סיפור האם וסיפור הבן, לחשוב על המשמעות של היותו ספרן, לבדוק מה מייצגת דמותו של נחום, למצוא את הקשר בין חיי האם לאופן גידול הבן, לנסות לפענח את החשיבות של המעשה של הבן – למה כל כך חשוב לו שאמו תקרא ותכתוב? להתייחס למסעות בספר. היא שמה לב לניסוח / לשפה בהקשרים שונים: בהקשר של דבריו על העיר חיפה, על אמו. היא מסמנת בעיפרון משפטים מיוחדים / חשובים. "בתי בת השמונה אמרה שזה ממש מצחיק לקרוא ספר עם עפרון".
10. מידע נוסף ושיח – "עם סיום הקריאה השנייה במהלכה ביצעתי את המשימות לעיל, חיפשתי מידע על סמי ברדוגו, עניין אותי לקרוא על חייו ולמצוא אותו בספר, מצאתי הקבלות רבות בינו לבין הבן שבסיפור. שוחחתי עם אחי, חברות לקורס, מצאתי שלכולן הספר היה קשה לעיכול... (נרגעתי...)".
11. תהליך מטא-קוגניטיבי, בקרה עצמית של התהליכים עד כה: "בודקת עם עצמי – מה הבנתי בקריאה שנייה שלא הבנתי קודם? מה הפרשנות שלי כעת? מה מצאתי ובעיקר איך אני מחברת הכול?".

באופן מרשים לאה הצליחה לעבור מעבר לחוויה האישית, לחוויה תרבותית ושמה לב שיש שינוי באופן הקריאה שלה, לכיוון של קריאה החותרת לבניית משמעות ליצירה לא רק בעולמה הרגשי, אלא למתן פרשנות מתוך היצירה עצמה, ומעולמו של היוצר.

#### 4.2.2.4 תרגיל 4 – סרמגו, מסע הפיל

ספרו של סרמגו שתורגם לאחרונה לעברית, הוא ספר קצרצר, פחות מעניין, לטעמי, מהספרים האחרים שהוצעו השנה במועדון, וגם פחות מעניין מספריו הקודמים של סרמגו. הכללתו במועדון הייתה מחווה לסופר שהלך לעולמו. לסטודנטיות זה היה ספר קל לקריאה, אף שאני חששתי מקשיים שונים, רובם תלויי תרבות. המשימות נועדו לתמוך בקשיים ולבסס אסטרטגיות לקריאה ולפרשנות שכבר הופעלו בעבר.

המשימה שלכן לספר זה:

1. במה ספר זה היה עבורך "ספר קשה לקריאה"?
2. במה זה היה "ספר קל לקריאה" עבורך?
3. מה לקחת מהקריאה בספרים הקודמים וממפגשי המועדון כדי להתמודד עם הקריאה בספרו של סרמגו?

התרגיל הציף את המאפיינים הספרותיים של הספר, את התגובות הרגשיות כלפיו, ואת אופן ההתמודדות של הסטודנטיות עם הקריאה.

מתרגילי הסטודנטיות עלו הקטגוריות הבאות:

1. אסטרטגיה המקלה על הקריאה: הכרת עולם הסופר
  - ידע קודם על הסופר
  - חיפוש מכוון של מידע על הסופר
  - קריאה קודמת/נוספת של ספריו
  - היכרות עם הסגנון
  - אהבה אל הסופר לאור ידע קודם וסקרנות

2. אסטרטגיות קריאה שפיתחו הסטודנטיות במודע
  - לקרוא – להניח – לשוב.
  - עיתוי מתאים לקריאה
  - לקרוא "מסביב" לספר, כדי להבין הקשר
  - לקרוא גם ללא אהבה, בביקורתיות
  - לקרוא בחשיבה על המועדון
  - לקרוא כדי להתגבר על הקושי, כאתגר, לשבור מחסום
3. הספר : זיהוי תופעות חיצוניות
  - לא עבה
  - סגנון מוזר : העדר סימני פיסוק
  - אין חלוקה לפסקאות
4. העלילה
  - עלילה לא דרמטית
  - פירוט רב של פרטי עלילה
  - איטיות המסופר כקושי לקרוא
5. הידע הקודם (יש / אין) ותפקידו בקריאה
  - סביבה לא מוכרת לקוראת, שמות מקומות מוזרים ולא מוכרים
  - זמן – מרוחק ולא מוכר
  - נצרות – תרבות לא מוכרת
  - שמות אנשים לא מוכרים
6. התחברו אל..
  - ההומור
  - הפיל
  - המטפל כדמות אנושית
  - ביקורת חברתית מעמדית
  - ביקורת כנגד הנצרות
  - זיהוי מבט פוסט-קולוניאלי, וקישור לסוגיה הביקורתית
  - אינטרטקסטואליות עם התרבות ההודית
  - אינטרטקסטואליות עם יצירה אחרת של סרמגו
  - אינטרטקסטואליות אחרת
7. תגובה אישית : אהבתי / לא אהבתי
8. הערכת הספר
9. ניסיון לחיזוי : על מה תדבר המרצה במועדון?

הצעות הסטודנטיות לנושאים לדיון היו מעניינות ועשירות מאד. אצל כולן הפעילויות עד כה הניבו מודעות גבוהה לתהליכי קריאה, לאסטרטגיות מכוונות לקריאה, ולהפקת פרשנות. מעבר לכך, נוצרה גמישות מחשבתית המאפשרת פעילויות קריאה מגוונות ועניין בטקסטים שאינם שגורתיים. כותבת אגנס: "מקריאת הספרים הקודמים למדתי שאני מסוגלת בו זמנית להתמקד בשני רבדים של ספר ואינני חייבת תחילה להתמקד בתוכן בלבד. למדתי להבחין באמצעים לשוניים, שבעבר חלפתי על פניהם. בעבר אהבתי שהדברים יהיו לוגיים, מתמשכים על זמן ליניארי ונבנים נדבך על נדבך. היום למדתי להנות מ"הפלירטוט" של הספר עם הקורא". ולאה כותבת: "יותר מתמיד ברורה לי כעת המשמעות של הרחבת אופקים ושינוי גישה". והיא מעלה על הכתב נושאים אפשריים וסוגיות לדיון פרשני בספר.

בבקר שלאחר המפגש שלחה אלי לאה את המייל הבא, המעיד על תחושתה שצפייתה למענה על שאלות פרשניות שהיא העלתה לא מומשה בהרצאה:

Thursday, January 27, 2011 7:49 AM

היי אילנה ובוקר טוב  
[...]  
רוצה לשתף במחשבות של אחרי (מקווה שזה בסדר)  
במהלך ההרצאה מצאתי את עצמי בודקת כיצד נבנית ההרצאה, רשמתי לעצמי נקודות שאיתרתי ועניין אותי לגלות הופתעתי מעצמי כי לא כך התנהלתי בפעמים הקודמות, ואולי בעצם זה תהליך שהחל עם עריכת התצפית במפגש הקודם.  
מאוד התרגשתי לגלות, שזיהיתי לפחות חלק מהנושאים שהספר מזמן עליהם שיחה, והיה לי חבל שדווקא שם לא הייתה הרחבה.  
אולי עדיין מוקדם לומר ואולי אלו הרהורי מחצית אך אני מרגישה שכל תפיסתי מהו מועדון ספר שלא לומר איך לקרוא ספר משתנה תודה על ההקשבה ..

אני ענית: :

בקר טוב ...  
אני שמחה על המייל שלך מאד.  
בבקר התעוררתי והתיישבתי לערוך רישומים ביומן המחקר שאני מנהלת על המועדון והתלבטתי אם לבקש מכן להגיב על המפגש או לא, והחלטתי לא "להעיק", ולראות איך הדברים יתגלגלו. כך שאת ממלאה משאלה שלי לשמוע מה קרה, וברשותך, אצרף מייל זה לחומרי המחקר שאני אוספת ...  
מה שהיה לי מעניין הוא באיזו מידה הקבוצה ענתה על הרבה מאד נקודות שהועלו על ידי מ' בהרצאה בעבודות השונות שנכתבו. והיו לי, כמוכן, עוד מחשבות.  
אני משערת שבסיכום הכללי שתערכי לעצמך בתום הקורס זו תהיה "תחנה" משמעותית בדרך שלך כקוראת.

#### 4.2.2.5 תרגיל 5 – קניוק, תש"ח

משימה זו ממוקדת במטרת המחקר: ניסיון להבין כיצד הסטודנטיות בוונת פרשנות.

הנחת יסוד שלי הייתה כי תשובות הסטודנטיות ישקפו האם ברור להן ההבדל בין תגובה רגשית, לעיסוק בתוכן, לבחינת סוגיה פרשנית, לחשיבה ביקורתית וכו'. כמו כן קיוויתי כי בעקבות קריאה וכתובה על יצירה מורכבת ומאתגרת כמו זו - מבחינה ספרותית, חברתית, אידיאולוגית ורגשית – יגרמו לכל אחת מהסטודנטיות לראות את עצמה כקוראת במקום שונה מהמקום בו הייתה בתחילת השנה.

משימה זו דומה בחלקה, ושונה בחלקה בהשוואה לקודמותיה.

1. שימי לב לתהליכי הקריאה שלך, ותעדי אותם. מה קרה? משהו השתנה? מה?

2. אילו שאלות נראות לך שאלות מעניינות לדיון פרשני בספר זה? העלי 3-4 שאלות כאלה.

המטלות מבחינות בבירור בין תהליכי קריאה (מטלה 1) לבין התמקדות באיתור סוגיות בלתי פתורות הראויות לדיון פרשני (מטלה 2). המעבר מאסטרטגיות קריאה לעיסוק מודע בפרשנות נראה לי מהותי במחקר הנוכחי.

הקריאה ביססה תחושת מסוגלות כקוראות אצל כל הסטודנטיות, והמחישה עד כמה קריאה היא אישית: מה שהקל על אחת מהן את הקריאה – היה מה שהקשה על אחרת. למשל, עבור גלי סיפור המלחמה היה סיפור קריא, כיון שהיה קרוב לה:

נולדתי וגדלתי בירושלים. בכל יום א' נשמעו בביתי צלצולי הפעמונים ממנזר סן סימון. חלק נכבד מזמני כילדה, ביליתי בתוך המנזר [...] הקרבה לאזור בו מתאר יורם קניוק את הקרב בו השתתף [...] אזור שבו חייתי עוד מילדותי גדלתי על סיפורי הקרב שבאזור. לקרוא את הספר ובו תאור המקום, הקרב, האווירה והזיכרון – רגשו אותי ולא אפשרו לי להרפות מהספר. נהייתי, נשענתי על זיכרון ילדות, שתפתי את בני משפחתי בחוויות מקריאת הספר. אבי, שהשתתף במלחמות ישראל, נהג לספר ולשתף אותנו מחוויותיו ומזיכרונותיו בקרבות בהם השתתף. אני זוכרת כי בבית הורי היו את כל ספרי המלחמה. ולא בכדי אני נמשכת לסיפורי מלחמה (גלי)

עבור אוריאלן סיפורי המלחמה היו קשים מאד, דווקא בגלל הזוית האישית והיותה אם לבנים בגיל דומה לגיל הדמות שבספר: "הפעם דווקא התוכן הוא שהקשה על הקריאה. אין ספק שהיותי אם לשני בנים, משפיעה על המחשבות שעלו בי במהלך הקריאה. המחשבות הללו חברו למחשבותיו של הסופר ומהלך הקריאה חשתי לא פעם כי אני קוראת את מחשבותיי." ואילו עבור נור הקריאה היא אתגר מבחינה אישית, תרבותית ולאומית:

היה לי מעניין לקרוא את הספר הן מבחינת סגנון ושפה והן מבחינת עלילה ותוכן [...]. על תקופה שנחשבת מאוד קריטית בחיי היהודים והערבים בארץ. הספר [...] זמן לי לראות אותה תקופה היסטורית דווקא מן הפרספקטיבה הנגדית, אותו אירוע, למשל, על רצח עבדלקאדר אל חוסייני, ועוד מלחמות שהיו בירושלים, בשבילי חלקם היו מעין מילוי פערים. כאשר הוא משתמש בכינוי "ערבים" ולפעמים "האויב"!

את הקשיים שלה בקריאה מתארת דניאל בכנות: "היה לי מאוד קשה לקרוא את הספר. לקח לי כמה שבועות לסיים את קריאתו. בכל יום קראתי דף וסגרתי את הספר, מאוד לא התחברתי לסגנון הכתיבה של הכותב וכן לאירועים הקשים שמתוארים בספר". למרות זאת, היא סיימה את הקריאה, מצאה מוקדי עניין והזדהות משלה בסיפורו של קניוק והייתה הראשונה שהגישה את משימת הקריאה.

הסטודנטיות מתארות את הדרכים בהן מתארגנת עתה קריאתן:

גלי כותבת: "אני יודעת שחל שינוי בדרך קריאתי. החזרה, ההפסקה לשם ברור על מידע שעניין אותי אודות התוכן והסופר, והגילוי המפתיע שבעמוד בו רשומים פרטי ההוצאה, השנה והעורכת גיליתי כי ישנם אזכורים של השירים של שלונסקי, אלתרמן והמאירי, שמופיעים בספר". אגנס מספרת על כך שפתחה לעצמה אסטרטגיות קריאה הכוללות סימון, מחיקה, חיפוש מידע: "את הספרים שאני קוראת במסגרת המועדון אני קונה. עד עתה קראתי את הקריאה הראשונה לשם התמצאות בתוכן, עתה אני מסוגלת לסמן לעצמי דברים שנראים לי חשובים או רלוונטיים במהלך הקריאה הראשונה. אני מסמנת בעיפרון, כיוון שיש דברים שמתבהרים לי במשך הזמן או שאני משנה את דעתי לגביהם ואני מוחקת את מה שרשמתי. אני אוהבת מאוד לעבוד עם דבקות [...] הרגל שאימצתי לי הוא לבחון את הידוע לי על הסופר, בודאי כאשר מדובר על ספר אוטוביוגרפי. [...] יצאתי לבדוק מיהו חנוך קוסובסקי עליו אומר קניוק "גיבור חיל" [...] חיפשתי את השירים אותם קניוק מצטט בספרו".

נור כותבת: "אשר לתהליכי קריאה שלי אני יכולה להצביע על כמה דברים: אני מרגישה שאני מנסה להיות ערנית יותר תוך כדי הקריאה כלפי המרכיבים השונים בספר: לשון, עלילה, וסיטואציות שונות. שמתי לב שאני מנסה להפעיל את הכלים שרכשתי במפגשים הקודמים במועדון, למשל: אינטרטקסטואליות [...] גישה ביוגרפית [...] גישה היסטורית".

לפי דבריה של נור, במפגשי המועדון התרחש דיגום (מודלינג) לבניית פרשנות, ורכיבים מסוימים היא הפנימה. היא מודעת לניסיון שלה ליישם בקריאה. ומלי מתייחסת לתהליך הקריאה במועדון המחייב כתיבה ושיחה – ולהשפעתו על הקריאה שלה:

תהליך הקריאה שלי השתנה בעקבות השתתפותי במועדון הספרים. התהליך שלי מושפע הרבה פעמים מהקהל שאליו אני מדווחת בסוף הקריאה. אני מחפשת לי עוגן בסיפור, כדי להישען עליו ולהחליט על מה אני רוצה לכתוב. לעיתים זה מסייע לי בתהליך הקריאה, ולעיתים זה פוגע. אני מרגישה שאני צריכה לחשוב על הכתיבה לפני שאני חושבת על הקריאה. במידה מסוימת, גורם שלישי נכנס לתוך תהליך הקריאה ומשפיע עליו – יחד עם עצמי ועם הטקסט עצמו – קיים גם גורם הדיווח. מבחינה זו, תהליך הקריאה הופך להיות יותר חברתי, ומשתתפים בו יותר גורמים מאשר בקריאות של ספרים במסגרות אחרות. הצטרפות הגורם השלישי היא חדשה לי, בעקבות מועדון הספרים, אבל לא לגמרי. כמורה לספרות, בכל פעם שאני חוזרת לטקסט לפני שאני מלמדת אותו, אני קוראת אותו כשהמדווחים שלי – התלמידים שלי – נמצאים בראשי יותר מכל גורם אחר.

הקריאה של מלי הופכת להיות ממוקדת מטרה, כתיבה לנמען לצורך שיח על הספר. "הגורם החברתי" כפי שהיא מכנה אותו הופך להיות אמצעי מכוון קריאה. מלי מרגישה שאותנטיות הקריאה שלה (ואולי הקריאה האישית? הצד האישי בקריאה שלה מאד מובלע לאורך כל התהליך) נפגעת בגלל המרכיב החברתי, אך מזהה את הקרבה של קריאה כזאת לקריאה לצרכי הוראה.

השאלות שהציעו הסטודנטיות לדיון פרשני היו רבות, מעניינות ומאתגרות. להלן שאלות שונות שהציעו הסטודנטיות לדיון פרשני, בניסוח שלהן, ללא הבאת שם השואלת:

- מי נחשב לגיבור, זה שמת למען המדינה, או זה שחי בה?
- נכתבו המון ספרים על מלחמת תש"ח, מה מיוחד בספר זה?
- מהו טיבו של הספר הזה: האם הוא אוטוביוגרפיה, סיפור בדיוני, מאמר פובליציסטי מורחב?
- מה בין זיכרון קולקטיבי לזיכרון פרטי?
- האינטרטקסטואליות המרובה בספר: מה הקשר בינם לכתוב בספר? מה יש בציטוט מעבר לנכתב בספר?
- לשאול על היחס לניצולי השואה בתקופה זו. בראשית הספר יש התייחסות מזלזלת בניצולי השואה המייצגים את הגלותיות, לעומת הצברים הישראלים. לקראת סוף הספר, יורם קניוק מתייחס למלחמת תש"ח כ"מלחמת מיקי מאוס", לעומת מה שחוו ניצולי השואה. ודווקא הם ניצולי השואה המנצחים האמיתיים ולא הצברים הלוחמים במלחמה זו.
- מדוע בחר לסיים קניוק את הספר בצמד המילים: "בדמייך חיי!"
- מהו זיכרון? ולמה עכשיו?

- מוסר בעתות מלחמה.
- חברות מהי ? ניפוץ המיתוס של דור תש"ח.
- מה זה יהודי? כיצד התפישה של קניוק את היהדות והישראליות מתיישבת עם מה שאנחנו חושבים? מה שונה? האם ההגדרות של קניוק נראות לנו מתאימות לימינו?
- מהי אמינותו של סיפור אישי שמסופר כזיכרון?
- האם יש חשיבות לאמת שבסיפור?

השאלות הן בעלות אופי ספרותי, פסיכולוגי, חברתי, לאומי, היסטורי, פילוסופי וביקורתי – לאור ספרו המורכב של קניוק. השאלות של הסטודנטיות מקיפות, ועונות על טווח גדול של סוגיות שעלו בהרצאה שניתנה במועדון, ברישומים שערכתי לעצמי לאחר הקריאה וביקורת על הספר.

ביומן הרפלקטיבי שלי כתבתי בעקבות קריאת התרגילים :

קראתי את כל התרגילים על קניוק, וניתחתי אותם ניתוח ראשוני.

הרוב כתבו יפה. הסטודנטיות שואלות שאלות נוקבות במישור פילוסופי על זיכרון (כמעט כולן!), על יהדות, על שואה, על הקמת המדינה, או שאלות ספרותיות על אופן כתיבה ושיבה לכתיבה לאחר שנים; הן מקשרות לילדות ליד סן-סימון (אוריאן); נור מקשרת לנאכבה הערבית ולפרספקטיבה של ערביה לעומת הפרספקטיבה של הערבי [בזהירות, ללא התלהמות. מעניין]. אני תוהה על המידה שכתובה כזאת מאפשרת פתיחות לעומת דיון פתוח בכיתה. לפי המחקר של יעל פויס [על הוראת ספרות בקבוצה מעורבת, יהודית-ערבית, במכללה] הייתה הימנעות מדיבור על סוגיות רגישות אצל ערבים, ופה, אמנם סטודנטית אחת, אבל יש שיח פתוח על הנאכבה.

ולאחר כמה ימים אני מוסיפה ביומן הרפלקטיבי :

מהו בעצם עניין לפרשנות, בניגוד לדיבור סתם בעקבות ספר – סוגיה לכאורה ברורה בעקבות התזה של זאב לוי [חשיפת הסמוי, המוסווה בכוונה, המוסווה שלא בכוונה] – סטודנטיות כמו דניאל מעלות לדיון שאלות שאינן סמויות בטקסט, אבל הן בעייתיות אצלן בחיים, ובמהלך הליך חזור בין עצמן לבין הטקסט הן מפרשות לעצמן את חייהן. זו פרשנות, בעזרת הטקסט, לא של הטקסט.

מקומם של תהליכים אינטראקטיביים בפרשנות – אני לא בטוחה שנתתי על כך את הדעת מספיק בעבר. הפרשנות שלי מתגברת בעזרת ההכרח להרצות, לכתוב, ובאמצעות דיאלוג ממשי או כתוב עם סטודנטיות. נראה לי שיש לכך חשיבות רבה מעבר למה שהתייחסתי.

#### 4.2.2.6 תרגיל 6 – ליטוין, דור המדבר

הספר כשלעצמו מעניין מאד למי שלומד חינוך לשוני ומתחבר לידע על שפות והגירה. זו נקודת מוצא מרתקת לקבוצת הסטודנטיות. המשימה ממוקדת בפרשנות: הצבת שאלות פרשניות, ולראשונה בתהליך, בקשה להשיב על שאלה פרשניות.

הפעם - זו מטלה שונה מקודמיה, כיון שאיני מבקשת ממך לתאר את תהליך הקריאה שלך, אלא מתחילה מסיום המטלה הקודמת, העלאת שאלות לדיון פרשני.

1. העלי עד 6 שאלות שנראות לך חשובות לדיון פרשני ביצירה של ליטוין.

2. בחרי שאלה או שתיים וכתבי עליהן את הפרשנות שלך.

ההיקף, גם הפעם, אינו צריך להגיע מעבר לשני עמודים.

למרות המיקוד שלי בשאלה פרשנית, עדיין אצל שתי סטודנטיות, גם כשהן מציבות שאלות לדיון, בולטת נטייה להתייחס לתכנים, בעיקר בשאלות רלבנטיות לעולמן, למשל מערכות יחסים במשפחה. בעקבות העבודות התחדדה אצלי התחושה שאולי לא ברור לכולן למה הכוונה כאשר מדובר על פרשנות, למרות ההגדרות אליהן נחשפו, ולמרות המפגשים. עם זאת, למרבית הסטודנטיות כבר ברור מהי פרשנות, הן הציבו שאלות מעניינות והשיבו תשובות מרשימות. שאלות אפשריות לפרשנות שחוזרות בדברי הסטודנטיות (אני מביאה ניסוח של אחת מהן, אך השאלות הופיעו בניסוחים שונים):

- הכותרת ומשמעותה: "דור המדבר" וגם "פרוזה אוטוביוגרפית".
- אוטוביוגרפיה ואמת; איך נעשה השילוב בין אמת לאומנות ביצירה.
- זווית הראיה: ילדה? נערה? מבוגרת?
- אופן כתיבת הספר
- התייחסות לשפה; שפות ומשמעותן בסיפור
- התייחסות לאינטרטקסטואליות
- מה מסמלים האנשים שחלפו בחייה של ליטוין?
- הנחש כסמל ביצירה
- הסיפור הוא אוסף של זיכרונותיה של המחברת המסופר בפי ילדה קטנה, איפה נפגשים שני הקולות של רנה הילדה ושל המחברת?
- זהויות; האם וכיצד ניתן לראות את התרבויות הללו בזהות שלה? כפילות הזהות של המספרת; עיצוב הזהויות
- הבית המלא מול הבית הריק בספר
- מוטיב המסעות בספר;
- ההגירה, היהודי הנודד בספר
- מהי תבנית נוף מולדת?
- הזמן והעדרו בסיפור [השעונים המקולקלים כסמל]
- על הכתיבה בספר ובעולם הדמויות בו
- האמנות ותפקידי האמנויות בחיי הדמויות ובספר

גם הפעם, העושר הפרשני שעלה מהצעות הסטודנטיות עולה בהרבה על מה שנעשה במפגש במועדון, מכמה סיבות: ראשית, חלק ההרצאה במפגש היה קצר, כיון שמחצית הזמן הוקצתה למפגש עם הסופרת; שנית, עושר האפשרויות שעולה בקבוצה של סטודנטיות טובות הוא גדול מאד, והן מאירות נקודות מבט שונות מאד זו מזו.

להדגמת ההתמודדות עם סוגייה פרשנית בספר יוצגו להלן שני ניסיונות אישיים למתן תשובה לסוגיה פרשנית.

אגנס מעלה שאלה על הזמן והעדרו בסיפור.

להלן תשובתה:

הזמן בספר אוטוביוגרפי אמור להיות גורם ברור שעל פיו וסביבו מתרחשים הארועים. מוזר היה לפגוש בספר זה התייחסות שונה לזמן מזה שציפיתי. לאחר ציון הזמן המדויק מיד בפתחת הסיפור "יום שבת, ה-31 במארכס, 1950" (ליטוין, 2009, עמ' 9). הזמן הולך ומתמוסס, הולך ונעלם "יום ראשון, חודש אפריל" (ליטוין, 2009, עמ' 13), "יום רביעי" (ליטוין, 2009, עמ' 15), ומנקודה זו ואילך אין ציוני זמן ברורים. כקוראים אנו יכולים להתחקות אחרי הזמן באמצעות הנאמר בטקסט: "שנת הלימודים נגמרת", "הקיץ בא", "עוד מעט תהיי בת 14" חיבור על טרומפלדור שאנו יכולים להניח שניתן ב-א' באדר, חגיגת חג השבועות וכד'. גם אירועי העבר מוזכרים כמעט ללא ציון זמן מדויק אלא זמנים כלליים כמו "הנדודים של סבתא החלו עוד בהיותה נערה צעירה" (ליטוין, 2009, עמ' 63). רנה ליטוין כותבת על אמה "אמא כתבה לרוב בציון היום בשבוע בלבד" (ליטוין, 2009, עמ' 98). הסופרת עצמה מעידה על עצמה כי: "מאחר שמעודי לא היה לי יחס לתאריכים [...] נשאר רק קטעי חוויות" (ליטוין, 2009, עמ' 47)

אך אולי המעניין מכל היא ההתייחסות לשעון כחפץ קישוטי ולא כמכשיר המשמש למדידת זמן ולהצגתו. בין כל הליפטים שהגיעו חבויים שלשה שעונים יפים. "שעון הקיר מעץ עם המטוטלת המבריקה, שעון השיש עם הכלב שומר הזמן, והשעון המעורר העגול [...] צריך לתקן אותם, כי מרוב טלטולים הם הפסיקו ללכת וכל אחד מראה שעה אחרת" (ליטוין, 2009, עמ' 23). השעונים כסמל דו-משמעי: מצד אחד - במישור הגלוי השעון מסמל סדר ושליטה, וכשהוא נעצר - הוא מצביע על שיבוש בסדר ובשליטה. השעונים מסמלים את הזמנים המבולבלים בסיפור.

למשפחה כאמור שלשה (מס' טיפולוגי) שעונים:

שעון קיר מעץ, מקושר עם הסדר והזמן הנכונים, מה שאצל רנה ומשפחתה מאוד משובש. השעונים כולם (יתכן?) נעצרו, אולי כסמל לעצירת החיים, הם לא עומדים ל"תקתק" ולזרום עם החיים החדשים, הם "תקועים" כשעוניהם בין זמן עבר לזמן עתיד, כמו דור המדבר. שעוני קיר בדרך כלל מקושרים לתרבות העבר, או חיקויים.

שעון השיש עם כלב שהוא שומר הזמן, האמור להיות נאמן אך אינו ממלא תפקידו. לא הצלחתי להימנע מהמחשבה הפרועה על קרברוס, שהוא כלבו של האדס אל השאול, אשר תפקידו העיקרי הוא למנוע מהמתים לחזור לעולם החיים, בעוד שבעולמה של רנה לטוין מתרוצצים החיים והמתים זה בצד זה.

השעון האחרון הוא שעון מעורר עגול, כמו הזמן ללא התחלה ללא סוף, תפקידו להעיר את הנמים. אך הוא כמו האחרים מקולקל, לכן כמו בארמון המכושף משתתפי הסיפור יישארו בעולם האתמול עד שיגיע מישהו לתקן את השעון ולהעירם. אבא בינתיים מוציא את גופי השעונים ובכך הם מאבדים לחלוטין את תפקידם.

רחיל, שבאה לביקור, מבחינה שהשעונים ריקים ושואלת: "או שאני לא רואה או שאין מה לראות. מה השעה?" והאב בצחוק טוען שאשתו היא חסרת היגיון והפכה את השעונים לדקורציה לא פונקציונלית.

מלי מבקשת להשיב על השאלה הבאה: המספרת, גיבורת הסיפור, מגיעה מרקע שמורכב מפסיפס של תרבויות מאוד שונות. האם וכיצד ניתן לראות את התרבויות הללו בזהות שלה?

גיוי, רנה, הגיעה לארץ ישראל בשלב שבו לתרבות המוצא של האדם לא היה מקום בתרבות הישראלית המתהווה. ההנהגה דרשה כור היתוך- העולה נדרש לשכוח את שפתו, מנהגיו, תרבותו, ולסגל לעצמו את דמות היהודי החדש: הישראלי. עבור משפחתה של גיוי זוהי משימה לא פשוטה. הם "חברים" במגוון של תרבויות שונות, שכל אחת מהן היא מרכיב אחר בזהותם: יהודים, רוסים בתרבותם ובשפתם, סיניים במקום מגוריהם זה שנים רבות, בריטיים בהשכלתם. משפחתה של גיוי היא עדות לכך שמזרח יכול לפגוש מערב, שהאדם יכול להיות תוצר של מגוון רב של ערכים, דעות, שפות, מנהגים וידע. בישראל של שנות החמישים האדם לא יכול היה להיות מורכב כל כך.

העקבות, הצלקות, שמשאירות התרבויות השונות בגיוי ובמשפחתה באים לידי ביטוי דווקא בניסיונות שלה להיות ישראלית- למחוק את אותם הרכיבים המשמעותיים שבונים אותה, על מנת להיות אחת מכולם. דוגמא לכך הוא דווקא דודה של גיוי, זה ששמו הוא יוסף, וגם גיוי, דון חוזה ועוד. שינוי השם בהתאם למקום שאליו הוא מגיע הוא ניסיון להיות חלק ממקום מסוים, לסגל לעצמו זהות חדשה המתאימה לחברה המקומית ולא מאיימת עליה. כך גם שמה של הגיבורה משתנה כשהיא מגיעה לארץ- גיוי הופכת להיות רנה. מעניין לראות שאת שמה החדש היא נושאת עמה עד לכריכתו של הספר. דווקא של ספר המדבר על זהויות. ההסתגלות למקום חדש, מה שמשפחתה עושה פעמים רבות לאורך השנים, מתבטאת אצל כל אחד מבני המשפחה באופן שונה. יומני השירה של אמה, שמעתיקה שירים ברוסית, באנגלית ומאוחר יותר גם בספרדית, מעידים על הסתגלות מסוג מסוים.

המספרת מנסה להיות ישראלית לא רק בשמה, אלא גם באורח חייה- לצאת לטיולים עם התנועה, לנסוע לים על חשבון התחייבות קודמת. בספר, היא עושה דווקא את התהליך ההפוך, מתוך מבט לאחור. היא מגלה מחדש את התרבות שממנה היא באה- בעצם, ערב רב של תרבויות, כולן ניבטות מתוך הסיפורים השונים על בני משפחה שונים שמתארחים בביתה והיא פוגשת אותם במקומות שונים. בכל סיפור על כל אחד מהם, מתגלה לנו פן נוסף של הזהות המורכבת שלה. כל אחד מהם תורם להבנה נוספת של הדמות, כמו שכל אחת מהמדינות מהן היא יוצאת, תורמת, מנביעה את הזהות שלה.

הארץ המובטחת היא מושג טעון מאוד. מצד אחד, זוהי ארץ חלב ודבש, שתוצרתה היא פירות וירקות ענקיים. מצד שני, מדובר בארץ אוכלת יושביה, שעבורה צריך להלחם יום ויום והיא דורשת לעיתים, יותר ממה שהיא מסוגלת להעניק. הארץ המובטחת בסיפור היא מושג שמסמל משהו גדול יותר ממדינה למגורים. כל אחת מהדמויות רוצה להגיע אל הארץ המובטחת וכל אחת מהן מנסה להשיג דברים שונים ובאופנים שונים, על מנת להיות מרוצה מהמקום שאליו היא הגיעה. הדמות המעניינת ביותר מהבחינה הזו היא דווקא אביה של גיוי. הוא לא מגיע לארץ המובטחת שלו. הוא מחפש מקום שבו הוא יוכל למצות את עצמו מבחינה מקצועית, מבחינת הפוטנציאל שלו, שתמיד נחשב לכל כך מבטית. הוא רואה את עצמו כאחראי למשפחה, לא רק מתוקף מצבם כמהגרים, אלא מתוקף העובדה שהוא רואה את עצמו כ'ארץ מובטחת' שלהם. הוא מחפש לא רק מקצועות שונים ומקומות עבודה שונים, הוא מחפש גם במדינות שונות, בבני משפחה שונים. החיפוש שלו לא נגמר לאורך כל הספר. באופן מאוד מפתיע, נראה שבכך הוא מביא למשפחה דווקא את מה שהם לא צריכים, לא רוצים: אב שמחפש את עצמו יותר מאשר נמצא עם משפחתו, מפריד אותם בכוח ולא מאפשר להם להיות משפחה.

האם ג'וי מגיעה לארץ המובטחת? לפעמים כן ולפעמים לא. כתיבת הספר היא בעצם הכרה שהארץ המובטחת היא לא הישראליות הטהורה שניסו מנהיגיה ליצור, אלא דווקא ישראליות שמורכבת מכל מה שמרכיב את האדם- מה שראה, מה שלמד ומה שיהיה.

שתי הדוגמאות הללו מייצגות את הבנת הסטודנטיות ואת התנסחותן. איך נבנית ההבנה ואיך נבנית הפרשנות הסטודנטיות לא פרטו, וזהו אחד התחומים הסתומים או המסתוריים, גם לפי לורנד (2010).

#### 4.2.2.7 תרגיל 7, עלית אולשטיין / תנורי טרה קוטה בעיר כבושה

מפגש הסיום במועדון, באמצעות ספרה האוטוביוגרפי של עלית אולשטיין מפגיש את המשתתפים עם סוגיית גבולות הספרות: מהי יצירת ספרות? מה ההבדל בין ספרות לתיעוד או לכתיבה של סיפור חיים? מה הופך אוטוביוגרפיה לספרות? מה מאפיין כתיבה אוטוביוגרפית בכלל, ואוטוביוגרפיה על תקופת השואה בפרט? שאלות אלה הציבו הסטודנטיות עצמן בכתיבה לקראת המפגש. השאלה השלישית בפעילות כוונה להצפת שאלות אלה. שאלה 1 ו-2 נועדו להיות שאלות סיכום למפגשי המועדון.

הפעילות:

- פרשנות עוסקת במה שאינו גלוי לעין או מובן מאליו, אלא במה שהוסווה במכוון או שלא במכוון על-ידי הכותב, ואנו, הקוראים תוהים מולו.
1. מה למדת על עצמך כקוראה במהלך המפגשים במועדון השנה? תני דוגמאות כיצד למדת זאת, הסבירי.
  2. בחרי מהספרים שקראנו ספר אחד או שניים, שנראים לך מעניינים לדיון פרשני גם אחרי ההרצאה ששמעת. מה נראה לך מאתגר לדיון הפרשני?
  3. מה דעתך על הכללת ספרה של עלית אולשטיין כספר לקריאה ולדיון במועדון?

הדעות באשר להכללת ספרה האוטוביוגרפי של אולשטיין במועדון היו חלוקות.

החל מעמדה שהשיבה ב"לא" נחרץ; דרך עמדה מתלבטת: "האם זו ספרות? לא, כי [...], כן, כי הייתה קריאה וחוויה והנאה" (רמה); עמדה שמביעה "תמיהה מדוע דווקא סיפור שואה זה" אבל בסיום: "מאוד נהייתי מהסיפור! [...] היכולת של עלית לתאר לקורא בשפה מאופקת וחודרת, חוויה אחת או שתיים, אך לא יותר, שעיצבו את חייה בכל אחת מהתקופות שעברה במלחמה מאפשרת לקורא למלא את הפערים החסרים ולהבין את עומק הכאב והקושי שאותה ילדה חוותה [...] התיאורים של עלית הילדה, מצמררים עד כאב- הגעגועים לאימא וחוסר התייחסותה של האם במפגש הראשון לאחר שלא התראו שנים [...] עלית מתארת לנו משפחה במשבר" (גלי); ועד לעמדה המתבוננת בספר בתוך המכלול של ספרי המועדון, ואופנויות הקריאה: "קראתי בנשימה אחת. סיפור חייה ריתק אותי [...] הספר אינו יצירה ספרותית. אך בהתבוננות על כל ספרי המועדון בשנה זו שעסקו בסיפורי הגירה, מעבר, זהות, בניית מדינה הרי הוא מתאים. הספר נראה לי כסוגר מעגל ... מסיפור עליה של שואב אבק לסיפור עלייתה של עלית, בשני הספרים הקשר עם הסבתא מודגש כקשר לחיים ומעצב את המחבר". (לאה)

דברי הסטודנטיות בפעילות מעידים כי ההשתתפות במועדון גרמה לשינוי ביחסן לקריאה, באופן הקריאה ובהתייחסות לפרשנות. כולן מציינות כי בחירת הספרים שלהן לקריאה השתנתה. רובן מציינות שקראו יותר בזכות המועדון, ומביעות השערה ומשאלה כי בעתיד יקראו יותר. להלן תמונה כללית של התגובות:

- "חוויות מרגשות שלימדו אותי הרבה על עצמי. ראשית, נזכרתי למה אני אוהבת לקרוא. [...] האינטראקציה שלי עם הטקסטים יצרה אצלי תובנות חדשות, ולעיתים גרמה לי להסתכל אחרת על היבטים שונים בחי"י" (דנה)
  - "למדתי כי קריאה עשויה להיות גם חוויה שמלמדת אותנו על עצמנו מבהירה לנו מה ומי אנחנו, מה הם תפיסתנו את העולם הסובב אותנו, את הזולת. הקריאה עשויה לחשוף מהי תרבותנו, מה הם חלומותינו הורודים, אך גם האפלים ביותר" (אגנס)
  - "למדתי לשאול שאלות בקריאה" (דניאל)
  - "למדתי כי ישנן דרכים שונות ליצירת והבניית פרשנות, אך המשותף לכולן הוא היכולת לייחס משמעות לכל פרט, למצוא הקשר בין ובתוך יצירות, וכי יש הבדל בין קריאת יצירה אחת של יוצר לבין הכרות מעמיקה עימו והבנת יצירה כחלק ממכלול יצירתו. [...] למדתי להבחין בין קריאה להנאה, [...] לבין קריאה מעמיקה" (לאה)
  - "קורס זה עורר בי לראשונה את המודעות לתהליך הקריאה שלי, ולחשיבה על עצמי כקורא. [...] לכריכת הספר תפקיד חשוב בתהליך הקריאה שלי. [...] גיליתי כי אינטרס טקסטואליות תורמת להנאת הקריאה שלי, אך לא תמיד יש לי את הידע הדרוש לכך." (אוריאן)
  - "כיום אני מרגישה כקוראת אקטיבית, אני מעריכה את היכולת שלי לקיים שיח גלוי וסמוי על הספר" (גלי)
  - "המפגשים הרחיבו את אופקי הפרשנות שלי, ונתנו לי להבין שאין פרשנות אחת סביב אותו ספר. [...] ניסיתי בהתחלה לחבוש את כובעו של המחבר בכדי להבין את המניעים שלו, וגם המסרים שהוא מנסה להעביר. בהווה למדתי [...] אקרא בדרך שלי, ואפיק ממנו מה שנראה לי לנכון ואף איהנה ואתחבר אליו [...]. למדתי שפרשנות תלויה במידה רבה ברקע של הקורא" (נור).
  - המחשבות שלי על עצמי כקוראת לא השתנו במיוחד במהלך הקורס, אבל המחשבה שלי על עצמי כפרשנית של מה שאני קוראת השתנתה מעט. אני מנסה להגיע לפרשנות משלי, ומתוך כך לדעה משלי על הספר שקראתי, על מנת להיות בעלת דעה כשאשמע דעה של אחר (מלי).
- מעניין לראות כי ביחס לשאלה מהו הספר עמו הן היו מבקשות לשוב ולהתמודד מבחינה פרשנית, יש שונות גדולה בין הסטודנטיות.
- שלוש מהן מבקשות לשוב ולעסוק בקשוע; שתיים – בברדוגו; שתיים בקניוק; אחת בשלו ואחת בליטוין. נימוקיהן:

לפרש עוד את קשוע מבקשות דנה, דניאל ונור: "הספר שהשאר אצלי הכי הרבה שאלות לא פתורות הוא "גוף שני יחיד", של סייד קשוע" (דנה); "הבנתי על הספר כמה פרטים נעלמו מעיני, והפרשנות שלי לא הייתה מדויקת" (דניאל). לעומתן כותבת נור:

"הסוגיות שעלו ממנו עדיין מהדהדות אצלי בראש [...] אחת הסוגיות הבולטות בספר היא שאלת הזהות שמוצגת בדרכים שונות. היה מעניין בשבילי לאתר את הקווים החופפים בין זהותו של המחבר לבין זהות הגיבור שלו, עורך הדין, הביקורת שמעביר קשוע על המשכיל הערבי שמעדיף לחיות בתוך העיר הרחק מן היישוב בו נולד, וקרוב לאוכלוסייה היהודית.

סופר ערבי שכותב את כל החיבורים שלו בשפה העברית, מה מניע אותו לעשות זאת? מה מהווה אתגר בשבילו? להוכיח את עצמו וללכת בעקבות תרבות הרוב, בשאיפה להיות חלק ממנה! האם הכתיבה בשפה הערבית ותרגום לעברית לאחר מכן לא יעשו את העבודה בשבילו? מה חשוב לו יותר, שהיהודים יקראו אותו או הערבים? איפה הוא ממקם את עצמו בעניין השליחות של הסופר בחברה?

השאלה היא האם המיעוט חייב לדבר בשפתו של הרוב מתוך אמונה שאין דרך אחרת? או שהוא נצמד לשפה שלו שהיא חלק מזהותו?"

בדבריה נשמע קולה האישי, בצד מבט ביקורתי ואידיאולוגי-לאומי על מציאות החיים שלה כערביה בישראל.

"זה הדברים ברדוגו – בגלל המורכבות ובגלל שנשארו עניינים פתוחים" מבקשת רמה, וכמותה אגנס שמציינת "יצאתי מהדיון לא מסופקת ועם תחושת פיספוס [...] נשארתי עם התחושה שהיה משהו מהותי בספר שלא נגענו בו והוא חסר לי. לצערי, איני יודעת לשים את האצבע על מה הייתי רוצה לשמוע, בשלב זה אני רק מסוגלת לדווח על ספר שנשאר מאתגר לדיון הפרשני."

"הייתי רוצה לעסוק בדיון פרשני נוסף של הספר "תש"ח" את הדיון הפרשני הייתי רוצה למקד בזהות הישראלית של הקורא, בשעה שהוא פוגש בדרך שונה לתאר את מלחמת השחרור" אומרת מלי. ואוריאן מוסיפה: "בספר "תש"ח" לא יכולתי שלא לתהות אם עיצוב האותיות בכסף על גבי הכריכה מתכתב עם "מגש הכסף" של אלתרמן. לדעתי, כן."

גלי כותבת: "בספרה של רינה ליטוין חשוב היה לי להבין טוב יותר את השירים שהציגה, להבין לעומק את משמעותם לסיפור האישי שלה, ולהציג ב"פתקים" נוספים שהאם כתבה ולנסות להבין מדוע ליטוין בחרה אלה ולא אחרים."

וסיגי מבקשת לשוב למאיר שלו, הפעם במבט רחב יותר: "לספר זה הייתי מוסיפה דיון פרשני היוצר הכללה בין ספריו ודנה בנושא המשפחה, יחסיו עם דמות האם ובעיקר על דמותו."

כל השאלות הללו מעידות על מהלך מחשבתי אישי ומקורי של כל אחת מהסטודנטיות, המבקשת ממקומה-היא ללמוד ולהבין עוד על יצירה שמעסיקה אותה.

### 4.2.3 אסטרטגיות קריאה ופרשנות

בעקבות מחקרים קודמים (Andringa, 1990; Peskin, 1998), ולאור הממצאים שהובאו לעיל מהראיונות עם המומחים ומתרגילי הסטודנטים שהוצגו בשיטה איכותנית, נערכה רשימה של אסטרטגיות לקריאה ולפרשנות. מתוך התרגילים שהגישו הסטודנטים נבחרו שני תרגילים בהם נשאלו הסטודנטים במפורש על אסטרטגיות הקריאה והפרשנות שלהם, מפגש 2 על קשוע, ומפגש 5 על קניוק.

לוח 5: אסטרטגיות קריאה ופרשנות שהפעילו הסטודנטים (N=9)

תרגיל 5 (קניוק)	תרגיל 2 (קשוע)	אסטרטגיה
3(3)	4(4)	זיהוי סוגי קריאה שונים, ויישום אסטרטגיה בהתאם לסוג
7(9)	8(22)	מודעות פארא-טקסטואלית (ציפיות)
9(9)	9(10)	קריאה 1
2(2)	4(8)	קריאות חוזרות
1(1)	-	סריקה לצורך חיפוש ציר לפרשנות או לאיתור עוצמות וחולשות של הספר
4(4)	3(3)	הקצאת זמן רב לתהליך
3(5)	4(6)	הפסקה מכוונת בקריאה
9(9) <sup>4</sup>	5(11)	שאלת שאלות
4(6)	3(4)	איתור קישורים אינטרטקסטואליים ותפקידם ביצירה
9(21)	7(17)	מבט אישי על היצירה, דיאלוג עם היצירה
9(9)	4(5)	פתיחות, גמישות מחשבתית
7(9)	5(9)	זיהוי רכיבים ספרותיים וניתוח: סוגה, כותרת, מטפורה, מבנה, מספר, ....
2(2)	1(1)	ניתוח לשוני
2(2)	1(2)	סימון ביצירה
1(1)	1(2)	כתיבה של הערות במהלך הקריאות
8(9)	8(11)	הסופר/ת – מידע ביוגרפי
1(1)	5(7)	השוואה ליצירות אחרות של הסופר/ת
6(6)	5(5)	תקופת כתיבת היצירה
8(12)	7(8)	התייחסות להקשר: היסטורי, תרבותי, חברתי
2(4)	5(6)	פנייה למקורות מתחומי דעת שונים
-	1(1)	קריאת ביקורת, רצנויות, תגובות...
1(1)	3(4)	שיחות עם בני משפחה / חברים
2(2)	1(1)	שימוש בכתיבה לבניית ופיתוח פרשנות
-	6(6)	חשיבה לאחר קריאה

<sup>4</sup> כיון שהמטלה ביקשה להציג שאלות, כל סטודנטית הציגה לפחות 3 שאלות, בחרנו לא לספור אותן בגלל ההטייה שנבעה מההנחיה בתרגיל.

נערך ניתוח נוסף של התרגילים, כדי לבחון כמה מהסטודנטים משתמשים באיזו אסטרטגיה ובאיזו תדירות. להלן (לוח 5) הממצאים שעולים מתוך תרגילי הסטודנטים, ובהקבלה לממצאים מראיונות עם המומחים. המספרים מייצגים את מספרי הסטודנטים ובסוגריים צוין מספר הפעמים שהשתמשו באסטרטגיה בתרגיל.

בשני התרגילים בולט במיוחד מקומה של התגובה האישית, והדיאלוג שהקורא קיים עם היצירה. דוגמאות לתגובות כאלה הובאו בתיאור התרגילים לעיל. לעיתים הקול האישי הוא איזכור חוויות אישיות המתעוררות בעקבות הספר, הבעת רגשות כלפי הדמויות והעלילה, ולעיתים יש בהן מימד ביקורתי, כותבת אחת הסטודנטיות:

באופן אישי לא אהבתי את הדרך בה קשוע חיבר בין שני הסיפורים. זה נראה לי מאולץ לא אמין וכמעט טיפשי. הייתי שמחה למצוא בספר קול נשי רם יותר (אגנס).

ניכרת התחזקות ההבנה בקרב כל הסטודנטיות באשר לחשיבות שאילת שאלות.

כיוון מעניין שנראה שולי אך התחזק בהמשך, הוא שימוש בסימון, בכתיבת הערות ושימוש בכתיבה לפיתוח פרשנות. כותבת מלי, מורה לספרות בבית-ספר תיכון:

תהליך הקריאה שלי השתנה בעקבות השתתפותי במועדון הספרים. התהליך שלי מושפע הרבה פעמים מהקהל שאליו אני מדווחת בסוף הקריאה. אני מחפשת לי עוגן בסיפור, כדי להישען עליו ולהחליט על מה אני רוצה לכתוב. לעיתים זה מסייע לי בתהליך הקריאה, ולעיתים זה פוגע זה-אני מרגישה שאני צריכה לחשוב על הכתיבה לפני שאני חושבת על הקריאה. במידה מסוימת, גורם שלישי נכנס לתוך תהליך הקריאה ומשפיע עליו- יחד עם עצמי ועם הטקסט עצמו- קיים גם גורם הדיווח. מבחינה זו, תהליך הקריאה הופך להיות יותר חברתי, ומשתתפים בו יותר גורמים מאשר בקריאות של ספרים במסגרות אחרות. הצטרפות הגורם השלישי היא חדשה לי, בעקבות מועדון הספרים, אבל לא לגמרי. כמורה לספרות, בכל פעם שאני חוזרת לטקסט לפני שאני מלמדת אותו, אני קוראת אותו כשהמדווחים שלי- התלמידים שלי- נמצאים בראשי יותר מכל גורם אחר (מלי, הדגשה שלה).

כיוון מעניין נוסף הוא המודעות של הסטודנטיות שספרות היא לא רק ספרות, ושנחוצים מעגלים רחבים של ידע, מתחומים שונים, כדי להבין את היצירה שהם קוראים:

לאחר קריאה (מספר עמודים), גברה סקרנותי והרגשתי כי עליי להשלים מידע אודות עובדות חשובות ממלחמה זו. ניגשתי למקורות מידע הזמינים עבורי – אינטרנט ושקעתי בקריאה שסחפה אותי למקומות רחוקים מכפי שציפיתי. שבתני להמשך קריאה, ושוב, קטעתי את קריאתי הרצופה והפעם חזרתי למקורות מידע כדי להוסיף מידע אודות הסופר יורם קניוק. (גלי)

יציאה נוספת מהטקסט – חיפוש מידע על "סונטת קרויצר". תחילה לא ייחסתי חשיבות לשם הספר שבו התגלה הפתק המחשיד, אך בקריאה שנייה [...] הבנתי שעליי לקבל מידע: מהו הספר? וכשגיליתי שמדובר בנובלה מאת טולסטוי, ותוכנה הוא סיפור של בעל שרצח את אשתו כי בגדה בו הבנתי כמה חשוב היה המידע. הספר לא נבחר בכדי, יש מסר מאוד ברור: שוב עולה ענין הבגידה והוא מעלה הרהור לסיום הספר הזה... האם ליילה תרצח ?? (לאה)

#### 4.2.4 התפתחות הסטודנטיות כקוראות וכפרשניות: הערכה עצמית

כדי להציג את התהליך שהסטודנטיות עברו באופן מובנה יותר, הסתייעתי בהערכה עצמית שלהן, בצד הערכה שלי. לאחר המפגש האחרון התבקשו הסטודנטיות לבצע הערכה עצמית של הקריאה והפרשנות שלהן בתחילת התהליך (כפי שהן זוכרות) ובסופו (המצב בו נמצאו).

לשם כך, נבנה סולם להערכה (עצמית והערכה של המנחה) תוך שילוב תיאוריות על פרשנות, התייחסות למודעות לפרשנות, מחקרים על תרומת הפסיכולוגיה הקוגניטיבית לקריאה ולהוראת ספרות, וכן באמצעות הגישה של אימון קוגניטיבי, התייחסות לחמישה מדדים של הולונומיה (פעילות אוטונומית במערכת), שהם: מודעות, תלות הדדית, מקצועיות, תחושת מסוגלות עצמית וגמישות (קוסטה וגרמסטון, 1999). כל המדדים שהוצבו מתייחסים לקריאה ולבניית פרשנות.

המקבץ הראשון, אשר מכונה "המוקד הפרשני בעבודה שלי כקוראת" נוגע בשאלה למה מתייחס הקורא בתהליך הקריאה שלו: לסופר / מחבר, לטקסט, או לתגובתו כקורא. המקבץ השני, המכונה "קריאה ופרשנות שלי", מפריד בין קריאה לבין פרשנות באופן מכוון, כיון שיייתכנו תהליכי קריאה של טקסט שאינו מזמן פרשנות ספרותית (למשל: ידיעה בעיתון, מידע על מופע באתר אינטרנט). באמצעות המדד ניתן לראות האם הקורא מודע לתהליכי ולאסטרטגיות הקריאה שלו/שלה; האם הוא/היא מרגישים מסוגלות עצמית (self-efficacy) בקריאה, כלומר, שהם מסוגלים להתמודד עם יצירת ספרות בה הם קוראים; האם הקורא גמיש בתהליכי הקריאה שלו, מסוגל לשנות דעה או עמדה תוך כדי קריאה כלפי דמויות או אירועים, או להיות מוכן לשנות פרשנות. גמישות בתהליכי קריאה נתפסת כמאפיין קריאה של תלמידים חזקים בספרות (Earthman, 1992) ומסוגלות עצמית בקריאה נמצאה כמאפיין של מומחים (Peskin, 1998) או של תלמידים שהם פרשנים טובים, שגם נהנים מהקריאה (Peskin, Allen & Wells-Jopling, 2010). הסולם מאפשר לבחון האם הקורא מודע לתהליכי בניית פרשנות, והאם הוא עצמו חותר לבניית פרשנות; וכן, האם הקורא הוא קורא ביקורתי, ובאיזו מידה.

הסולם שעוצב הוא סכמאטי, ומאפשר לייצג בכל אחת מהיכולות או האסטרטגיות שלושה מצבים: גבוה, בינוני ונמוך. אמנם אין מדידה אבסולוטית ליכולות אלה, וההערכה העצמית מתבצעת על ידי הסטודנטית באופן אינטואיטיבי, כשהיא מסתמכת על האופן בו היא תופסת את עצמה יחסית להערכה שלה את עצמה בכלל, או ביחס לקבוצה. סולם כזה מאפשר להציג את מצב הפרט בתחילת התהליך ובסופו, וכן את מצב הקבוצה בכלל, ובדרך זו להשיב על השאלה האם לדעת הסטודנטים ההשתתפות במועדון קריאה תורמת להתפתחות תהליכי קריאה ופרשנות בקרב הסטודנטים. אותו סולם שימש את המנחה לבחינת תרגילי הסטודנטיות, ועל סמך התרגילים הוערכו יכולות אלה כפי שבאו לביטוי בביצוע בפועל (למשל, האם הפרשנות התמקדה בסופר? בסטודנטית? בטקסט? בשילוב ביניהם? האם הסטודנטית שיקפה תהליך בו שינתה דעתה על היצירה או על פרשנות שפיתחה, וכו')

סיכום טפסי ההערכה העצמית מלמד כי כל הסטודנטיות שהשתתפו במועדון חשו כי המועדון תרם להן. התרומה היא בכל התחומים, וכיון שמשפר המשתתפים קטן אין משמעות לניסיון לעיבוד סטטיסטי, עם זאת, הייצוג הכמותי של הסולם (לוח 6: ) מלמד על שינוי ניכר בחשיבה הביקורתית, בחתירה לבניית משמעות, במודעות לתהליכי קריאה ולתהליכי בניית משמעות,

בגמישות בחשיבה. גם בבניית מוקד פרשני מעידות הסטודנטיות על שינוי, בעיקר תוך ביסוס חשיבות התייחסות אישית לטקסט, ברוח תיאוריות תגובת הקורא, בצד מתן מקום נכבד יותר לטקסט ולסופר. להלן ייצוג כמותי של ההערכה העצמית של הסטודנטים:

לוח 6 : סולם להערכה עצמית של קריאה ופרשנות

סוף			התחלה			
גבוה	בינוני	נמוך	גבוה	בינוני	נמוך	
<b>המוקד הפרשני בעבודה שלי כקוראת</b>						
5	3	1	-	5	3	המחבר / הסופר
6	3	-	3	5	2	הטקסט / הספר
7	2	-	1	2	5	אני כקוראת
<b>קריאה ופרשנות שלי</b>						
6	1	-	-	2	7	מודעות שלי לתהליכי הקריאה שלי
5	3	-	-	7	1	תחושת מסוגלות עצמית בקריאה
6	3	-	1	3	5	גמישות בקריאה
6	2	1	-	1	8	מודעות לבניית פרשנות
6	3	-	-	3	6	חתיירה לבניית פרשנות (בקריאה שלי, בכתובה אחריה)
8	1	-	2	4	3	חשיבה ביקורתית בקריאה

עבור כל אחת מהלומדות נעשתה הערכת המרצה באמצעות סולם הערכה זהה. הערכת המרצה נעשתה על סמך עבודה מס' 1 ועבודה מס' 6 שהגישו הסטודנטיות. כאשר שתי ההערכות מוצבות זו מול זו, ניתן לראות הלימה / אי-הלימה / פערים בין הערכה עצמית להערכת המרצה. מטעמים אתיים בחרתי לא להביא דוגמאות המייצגות תהליך אישי של סטודנטית זו או אחרת. בהערכות היו כאלה שהיה פער קטן בין ההערכה העצמית לבין הערכת המנחה/החוקרת, והיו אחרים שהיה פער מסוים, מסיבות שונות.

לוח 7 : סולם להערכה של קריאה ופרשנות – הערכת המנחה / החוקרת לפי תרגילים

סוף			התחלה			
גבוה	בינוני	נמוך	גבוה	בינוני	נמוך	
<b>המוקד הפרשני בעבודה שלי כקוראת</b>						
6	2	1		5	4	• המחבר / הסופר
6	3		4	5		• הטקסט / הספר
7	2		2	4	3	• אני כקוראת
<b>קריאה ופרשנות שלי</b>						
6	3			6	3	• מודעות שלי לתהליכי הקריאה שלי
6	3		2	4	3	• תחושת מסוגלות עצמית בקריאה
6	3			4	5	• גמישות בקריאה
7	1	1		3	6	• מודעות לבניית פרשנות
7	1	1	1	3	5	• חתיירה לבניית פרשנות (בקריאה שלי, בכתובה אחריה)
7	2		3	3	3	• חשיבה ביקורתית בקריאה

ההקבלה בין ההערכה העצמית של הסטודנטיות (לוח 6) לבין הערכת החוקרת (לוח 7), ממחישה כי בתחילת התהליך קיימת שונות בקבוצה, בתחומים שונים, גם לפי תחושתן, וגם לפי ההערכה שלי, לאור התרגילים שכתבו. הן שונות בתחושת המסוגלות העצמית שלהן בקריאה, בחתירה לפרשנות, בביקורתיות וגם באופן הקריאה. השונות שונתרה בעינה בסוף התהליך, אולם נראה שהצטמצמה גם לפי הערכתן וגם לפי התרגילים שכתבו.

ההקבלה בין ההערכה העצמית להערכת החוקרת מלמדת כי אין שונות גדולה בין ההערכות, ושכמו שהסטודנטיות חשות, ניכרת גם מעבודותיהן ההתייחסות השונה לקריאה, והמעבר מאי מודעות לתהליכי קריאה ופרשנות, למודעות גבוהה לתהליכים אלה, תוך חתירה לפרשנות. כמו כן, בולט המקום שהן מייחסות לעצמן כקוראות, בצד ההתייחסות לסופר ולטקסט.

המסקנה שלי היא כי התרחש תהליך למידה אפקטיבי, שתרים להתפתחותן של הסטודנטיות כיחידות וכקבוצה.

דוגמא לתהליך התפתחות מעניין היא של נור, אשר עברה בכתיבתה על הספרים מעיסוק בשאלות שנגעו לתוכן היצירה לשאלות ספרותיות, תרבותיות וחברתיות. היא מציבה בסיום שאלות פרשניות מורכבות, משמיעה את הקול האישי שלה, מאתגרת את הקריאה בזיקה לזהות תרבותית, אתנית, ואישית, ומפגינה עמדה ביקורתית עצמאית.

דוגמא אחרת היא של רמה, סטודנטית שלאורך כל תהליך הלמידה ניכרה מעורבות עמוקה שלה בנלמד, והגישה עבודות מרשימות. אולם, היא הביעה תחושה שלמרות שהיא יודעת – בתרגיל האחרון שהגישה היא מדגישה שהיא מודעת לכך שהעלתה שורת שאלות ביחס ליצירה, וגם לכך שהיא שואלת ואינה משיבה עליהן:

ברוב המקרים לא קיבלתי מענה לשאלות והן נשארו פתוחות. בעקבות כך אמרתי לעצמי: אולי כך צריך להיות? אולי התפקיד של הספרות הוא דווקא לעורר שאלות שילכו אתנו הלאה ויגרמו לנו לחשוב: הגילוי הזה היה מופלא עבורי. בחיי האישיים גיליתי לאחרונה שלא הכול צריך להיות ברור כל הזמן, שדברים יכולים להישאר פתוחים וללא מענה, ועם הזמן או שיבואו על פתרון או שלא, וכך או כך יש עונג בעצם הזרימה של הדברים. ההתבוננות כאן הראתה לי שהתבוננות האלה מקבלות הדהוד גם בהתייחסות שלי לספרות (רמה, תרגיל למפגש 7).

בדבריה ניכרים חשיבה על הקריאה, תהליכים מטא-קוגניטיביים של חשיבה על החשיבה שלה, מודעות לתהליכים של שאילת שאלות וגמישות ביכולת לחיות עם עמימות והיעדר תגובות. הקריאה שלה ביצירות השונות הייתה קריאה פרשנית שהציבה שאלות מאתגרות, ובו זמנית, היא לא נותרת בתחומי היצירה בלבד, ומקשרת בין מה שהיא חווה בחייה לבין מה שהיא מגלה בתחום הספרות.

בשולי שאלון ההערכה העצמית כתבה לאה:

אני מרגישה פער **עצום** בין **ההבנה שלי** לגבי פרשנות טובה, וכיצד היא נבנית, לבין היכולות שלי לבנות פרשנות טובה ומקיפה, ובמיוחד לאחר המפגש במועדון לגבי אותו ספר, התחדד לי **הפער ועוצמתו** (לאה, כל ההדגשות הן שלה).

דבריה מעידים על כך שהתהליך הביא אותה למודעות מטא-קוגניטיבית גבוהה ליכולותיה, ולהבנה משמעותית על מהותה של פרשנות, ליכולת להעריך תהליכי בניית פרשנות על-ידי מומחה אשר מדגים את התהליך ואת תוצאותיו בהרצאה. לאה מצויה במצב ביניים: היא אינה המומחה, ואף אם אינה הסטודנטית ה"טירונית", והיא חשה חוסר אונים כי אינה מגיעה לדרגת המומחה. בעיני, כאן טמון עיקר תהליך הלמידה שעברה לאה: היכולת להיות ביקורתית ביחס לתהליכי הפרשנות שלה-עצמה ולהכיר ביכולת הפרשנית של המומחה ולהעריך אותה – היא פועל יוצא מידע ומהבנה עמוקה. אלו אינם אפשריים ללא ידע והבנה (מי שאינו יודע – אינו יודע מה אינו יודע...), וזה שלב הכרחי בחניכה של חוקר, שבעתיד יהיה המומחה. לאה מצויה בעיצומו של תהליך לימודים בתואר השני, יש לה ידע בספרות, היא קוראת הרבה, ועתה יש לה הבנה של תהליכי קריאה ושל תהליכים של בניית פרשנות. היא זקוקה לתהליך של עיסוק שיטתי במחקר ספרות שבו תצטרך לבצע תהליכים פרשניים בכוחות עצמה. מחקר מלווה בהנחיה יפתח אותה כחוקרת, וכשיר את המומחית לעתיד.

#### 4.2.5 כתיבה והקראת הסטודנטית במועדון

ממצא נוסף הוא מקומה המרכזי של כתיבת הפעילויות בהתפתחותן של הסטודנטיות ככותבות. למרות שהן לומדות בתואר מתקדם, וכותבות עבודות אקדמיות, דווקא הכתיבה החופשית מכללי כתיבה פורמאליים, הפתוחה למבע אישי והמזמנת תהליכים מטא-קוגניטיביים - קידמה אותן גם כקוראות וגם ככותבות. במהלך כתיבת דו"ח המחקר שבתי אל הסטודנטיות וביקשתי לשמוע מה יש להן לומר על תפקיד הכתיבה בפעילות ובלמידה במועדון. הן השיבו שהכתיבה קידמה את הקריאה ואף את הכתיבה: "לקראת קריאת הספר, ובידיעה כי יהיה עליי להתייחס בכתב לספר, למדתי לעצור לרגע ולחשוב" כתבה מלי. "הכתיבה עיצבה את הקריאה שלי, הגבירה את הערנות שלי במהלך הקריאה כך פיתחתי טכניקה משלי [...] להיות ערוכה במהלך הקריאה ולאמץ הרגלים שלא הייתי נוקטת אלמלא הייתי מתבקשת לכתוב" (נור). הכתיבה הייתה אמצעי לביצוע אפקטיבי של הקראה והבאתה לגמר וכן כלי ממקד חשיבה גם על תהליכי הקריאה וגם על הספר בו קראנו. גם דניאל עמדה על חשיבות הכתיבה ככלי לתיאור תהליכי קריאה ולתגובה על הספר. היא מדברת על תפקיד הכתיבה בהתפתחות שלה כקוראת וככותבת גם יחד:

במהלך השנה הראשונה להשתתפותי במועדון הקריאה הכתיבה שלי הייתה מאוד סגורה ומצומצמת, וחוויתי קושי רב להביע את עצמי ואת רגשותיי [...] הכתיבה והקריאה גרמו לי לשנות את הרגלי הקריאה שלי, לזהות תהליכים שונים ואת הביטחון להביע את זה בכתב.

מבחינת נור הכתיבה הייתה אמצעי להתבוננות מעמיקה גם ביצירה וגם בה-עצמה, מבלי שתפגע הנאתה מהקריאה עצמה, כלומר: הכתיבה שיפרה והעמיקה את הקריאה כקריאה פרשנית ואסתטית וכקריאה אישית:

הכתיבה גרמה לי "לחטט" ביצירה ולחפש תשובות לשאלות שעלו לי בראש, מבלי שתגזול ממני את הנאת הקריאה... אקט מפתח ומשלים לתהליך הקריאה, ומאידך, ברמה האישית, היא שימשה לי כמראה שיכולתי דרכה לראות את עולמי הפנימי ולהסתכל על עצמי בראייה מחודשת

לאה כתבה :

כיום מוצאת כי הכתיבה היא החלק המאתגר והרווח האמתי בהשתתפות במועדון. כל תהליך הקריאה מלווה במחשבה על הכתיבה. [...] תפקיד הכתיבה : מהלך רפלקטיבי על הקריאה, העמקה בקריאה ומפגש נוסף אך אחר עם הספר – התבוננות על הספר מזוויות שונות ; קידום ופיתוח יכולות כתיבה.

אגנס רואה בכתיבה שלה סוג של שיח עצמי, שיח עמי כמנחה ושיח עם העמיתות בקורס. השיח האינטראקטיבי הזה אפשר גם את היכולת למצוא את "קולה" וגם את הצורך החברתי שיש בקריאה, והיא אף מקשרת את דבריה לתיאוריה על מועדוני קריאה :

בתחילת הדרך עשיתי מאמץ גדול לכתוב דברים שיקלעו לפרשנות שהיא לרוחך, למצוא את הנכון, לכתוב את התשובה ש"המורה" רוצה לשמוע. לקח לי לא מעט זמן להבין שאת מכוונת אותנו למצוא את קולנו, להבין שיש לנו בכלל קול מול הטקסט [...] נוסף לשיח שניהלתי עם עצמי השיח עמד היה לא פחות חשוב עבורי. היום במבט רחב יותר ומתוך העבודה שאני עושה אני מבינה כי הכתיבה אליך והשיחה על כך עם חברותי היוותה עבורי את הפונקציה החברתית עליה מדברת לונג (Long, 2003) כמניע מרכזי להשתתפות במועדוני קריאה.

מלי מציינת את חשיבות המשוב על מה שכתבה לשיפור הכתיבה, בשל היותו "לא שיפוטי". משוב זה "סייע לי לכתוב בפתירות, ללא חשש לביקורת". היא מציינת גם את כמות הכתיבה כגורם לאיכות : "כתיבתי השתפרה ככל שכתבתי יותר". באופן זה, תהליך הלמידה השיג רווח משני שלא תוכנן מלכתחילה, והוא שיפור כתיבה של סטודנטים לתואר שני.

### 4.3 קורא חובב

במועדון הספרים משתתפים קוראים שונים. כיון שהכניסה למועדון חופשית, מגיעים למפגשים חברי סגל מחוגים שונים ולא רק ממדעי הרוח (למשל: מתמטיקה, שיטות מחקר), עובדי מכללה, גמלאים של המכללה, חברים ובני זוג של עובדים במכללה, חברים של מרצים במפגשים או של סופר/ת שמגיע לדבר על הספר במועדון (לעיתים אלה מגיעים גם ממרחק), מורים המכירים מהעבר את המועדון, ועוד. לוח ההרצאות מופץ בדואר אלקטרוני ובאמצעים נוספים, וכך לעיתים מגיעים מתעניינים בנושא שאינם חברים קבועים במועדון.

למחקר רואיינו עשרה משתתפים פחות או יותר קבועים במועדון. כולם נבחרו באופן מקרי, תוך שיחה לפני תחילת מפגש במועדון הספרים. הראיונות בוצעו בין דצמבר 2010 למאי 2011. המראיינות היו סטודנטיות לתואר שני, אשר למדו לפחות קורס אחד במחקר איכותני. פרוטוקול הראיון (ראו נספח 3) גובש בשיתוף בין הסטודנטיות לחוקרת. ארבע מהסטודנטיות קיימו את הראיון כזוג, אחת מראיינת והשנייה מתצפתת. היתר ראינו לבדן. כל הראיונות הוקלטו, תועתקו ונמסרו לאישור המראיינת.

מעניין שכל מי שרואיינו הם גמלאים, חלק מהם ממשיכים לעבוד בהיקף חלקי במקומות שונים. ארבעה מהמראיינים הם גברים, שש נשים. חמישה מהם גמלאים שעבדו בעבר (במהלך חלק מהקריירה שלהם) במכללה, היתר היו קשורים בדרך זו או אחרת למערכת החינוך. מתוך המראיינים היו שני זוגות, אשר מגיעים יחד למועדון, שמעון ודינה ודי"ל וא"ל. מעניין שבניגוד לכך שבמועדוני קריאה בעולם יש רוב נשי כמעט מוחלט (Long, 2003), למועדון הקריאה של לוינסקי מגיעים גברים לא מעטים (כרבע מהמשתתפים), חלקם גמלאים של המכללה. כול הקוראים שרואיינו הם אנשים משכילים ומרשימים מאד. הם קוראים הרבה, רוצים ואוהבים לשוחח על קריאה, ויש להם מודעות רבה לקריאה.

#### 4.3.1 קורא חובב - ההשתתפות במועדון הספרים של לוינסקי

מתוך הראיונות עלו סיבות שונות בגינם מגיעים הקוראים החובבים למועדוני ספרים, של לוינסקי ולמועדונים אחרים.

"אני בא מתוך אהבה לקריאה. חוזר עכשיו לקריאה בעברית. מרבית השנים בלימודים ובעבודה קראתי מעט מאוד ספרות, ומה שקראתי היה באנגלית. [...] מרבית הספרים המדעיים באנגלית. עברית יצאה מהקונטקסט. אולי תחושה, שבשביל עברית צריך זמן ורוגע. לכן עכשיו אני כל כך נהנה לקרוא, כאילו חזרתי לעברית. בנוסף, עכשיו אני גמלאי ויש לי יותר זמן לקרוא [...] כל הספרים האחרונים שקראתי היו קשורים למועדון" (מ"מ).

דברים אלה מייצגים במידה רבה את כל המשתתפים: המועדון הוא מקום שנותן מקום ומסגרת לאהבת הקריאה בעברית, והגמלאות מאפשרת את הזמן לקריאה.

נורית מבקשת "לשמוע חוות דעת. לא פרשנות, התייחסות. [...] אינפורמציה על הסופר ועל הספר. דברים שלא ידעתי [...]". מאד נהנית". בדבריה על מפגשים במועדון או על הרצאות על ספרות במסגרות אחרות באה לביטוי שוב ושוב ההערכה שלה לידע של המרצה: "כמה שהיא יודעת!", ומבחינתה מפגש כזה הוא הזדמנות לקבל משהו מהידע הרחב של המרצה.

שמעון ודינה מגיעים למועדון כדי לשמוע דעות של מומחים על ספרים שקראו וספרים שהם רוצים לקרוא. "כשאני שומע את המרצה שמדבר ומנתח זה כמובן מחזק בי את הרצון לקרוא" (שמעון).

א"ר הוא גמלאי של המכללה, הוא מעיד על עצמו שהוא "אוהב ספר". הוא מגיע למועדון כיון שעבורו המכללה היא "בית". השימוש במילה "בית" חוזרת מספר פעמים רב בראיון עימו. "אני בא [...] גם מאהבת הספר ותחושה שזה גם מועדון שלי, בבית שלי. מאוד יכול להיות, שאילו מועדון כזה לא היה במכללה אלא במקום אחר אני בספק אם הייתי הולך [...] פה אני בבית, זה מועדון בביתי, והוא יקר לי מאוד". המועדון משמש עבורו, וכנראה עבור גמלאים נוספים בקבוצה זו, אמצעי לשמירת קשר עם המוסד היקר ללבו, בו לימד שנים רבות, ועם חברי סגל המשתתפים במועדון ואותם הוא מכיר מימים ימימה. זהו מפגש אינטלקטואלי שהינו, בעקיפין, גם מפגש חברתי בסביבה בטוחה ומוכרת, פיזית וחברתית, לגמלאי.

עבור חלק מהמשתתפים היכרות עם מרצה/מרצים במועדון היא סיבה נוספת להשתתפות במפגשים במועדון הספרים. "המרצה היא חברה טובה שלי [...] הגעתי היום בגללה" (נורית). "עכשיו באופן מיוחד אנחנו מכירים גם את רוחמה אלבג (מרצה במועדון הספרים)" (שמעון).

א"א מגיעה למועדון זו השנה השלישית. המפגשים תופסים מקום ממשי בעולמה: היא מתכוננת אליהם, מגיעה למפגש, ובעקבות המפגש מקדישה זמן לקריאה נוספת של הספר:

אני משתדלת לא להחמיץ את המפגשים. לקראת המפגש הספרותי אני קוראת את הספר ומתכוננת במחשבותיי על שיאו של הסיפור וכן מהרהרת מדוע הוא נבחר לדיון. ההרצאה, במפגשים, מוסיפה לי רבדים חדשים ופרשנות נוספת, שלא התייחסתי אליהם מספיק בזמן הקריאה. כל ההרצאות [...] גילו משברים ומחלוקות של הגיבורים, שלא היו ברורים בזמן הקריאה הראשונית. אני חייבת לציין שלעיתים, לאחר ההרצאה אני חוזרת לקרוא הספר בשנית וזה נפלא. החוויה תמיד שונה.

היא מדגימה ומציינת את שמות הספרים והמרצים מהם נהנתה במיוחד, ומוסיפה כי המפגשים עם סופרים במועדון מעשירים ומעניינים.

שמעון ודינה חזרו וציינו בראיונות, שההשתתפות במועדוני הספרים מרחיבה אופקים "זה קסם של הרצאות וספרות ומרחיב לך את האופקים" (דינה). אולם, לדבריהם, מועדון הספרים אינו משפיע על דעתם על הספר "בוודאי לא הייתי משנה את דעתי" (דינה). "בסדר יש ביקורת, אבל זה לא משנה את דעתי" (שמעון). המפגש חושף בפניהם דעות נוספות על הספר, גם כאלה שאפילו לא העלו בדעתם. דינה אומרת: "הרבה פעמים ספרים שבכלל לא חשבתי שיש להם נגיעה פוליטית... יש פרשנות פוליטית מאוד ברורה".

ר"ש מגיעה למועדון מזה כמה שנים, כשהיא פנויה. היא קוראת הרבה, ולא רק לצורך המועדון. היא אומרת:

המועדון תורם לי בראייה רחבה של הרקע הספרותי, ההיסטורי, הפסיכולוגי של היצירות הספרותיות. המרצות [...] מביאות יריעה מאוד רחבה של ידע, הן קושרות את היצירות תמיד גם ליצירות אחרות של אותו סופר וגם יצירות אחרות שמהן הסופר שואב את הרעיונות שלו. מועדון הספר בעצם הרחיב לי את היריעה, פרש לי, נתן לי פרשנויות נוספות. אבל הוא לא שינה לי במהות את מה שחשבתי.

ד"ל וזוגתו, א"ל, מגיעים למועדון בשלוש השנים האחרונות אך רק להרצאות שמעניינות אותם, בעיקר בגלל מרצה מסוימת שהם אוהבים להקשיב לה. ההרצאה במועדון מביאה אותם לקריאה של ספרים שלא היו קוראים אלמלא המועדון, אומרת א"ל. ההרצאה מעניקה פרספקטיבה אחרת על יצירת הספרות: "היא הציגה את הדמות [של הסופר] מהצד שלא מוכר לי, אני לא ידעתי עליו ועל הסיטואציה המשפחתית שלו, וכשהיא הציגה, היא נתנה מבט, צוהר אחר לספר וזה מה שאני מחפשת במועדון ספרים".

לעיתים, ההנאה בהשתתפות במועדון הספרים היא הנאה משיח חברתי שיש בו מפגש דעות: "וכמובן שיש גם הדעות שלי וזה מתחבר עם הדעות של אחרים וזה נחמד מאוד" (שמעון). א"ר מציין שמה שמעניין אותו במועדון הוא דווקא השיח שנוצר: "אני אוהב את הדיון, נקודת המבט של החוקר, המרצה. מקבל לא פעם תובנות כקורא, ואני אינני חוקר ספרות".

חלק מהמשתתפים מעורבים ברמה כזו או אחרת במועדוני קריאה נוספים. שמעון ודינה הולכים לעיתים (לא באופן סדיר, לפי הספר) למפגשים באוניברסיטת תל אביב, ודינה מציינת שהיא אוהבת במיוחד הרצאות ברמת אביב של צ"ס, מרצה לספרות. נורית הולכת למפגשי ספרות באופן לא סדיר לכמה מקומות; א"א חברה בחוג ספרותי שהקימו חברות, והן בוחרות במשותף ספרים לקריאה; ד"ל וא"ל, בני זוג שראיינו, היו חברים במספר מסגרות של הרצאות על ספרות.

#### 4.3.1.1 קריאה לפני מפגש במועדון?

כל המרואיינים מעדיפים לקרוא את הספר לפני המפגש במועדון.

מ"מ קורא את הספרים עליהם מדובר במועדון לפני המפגשים. "גיליתי שיש הבדל בין מפגשים לאחר קריאה, או שמיעה על הספר בפעם הראשונה במועדון. בכל אופן, אני לא מוותר על המועדון בגלל אי קריאה". נורית משתדלת לקרוא לפני מפגש, אך לעיתים קוראת אחרי המפגש ו"נהנית לא פחות. זה עושה לי כניסה נכונה יותר לספר, לא טבולה ראסה. אני יודעת על מה להסתכל. [...] למה לשים לב". ד"ל לעומתה – מצהיר "לשמוע הרצאה על ספר שלא קראתי אין לזה טעם". אולם קרה שהלך לשמוע הרצאה של עמוס עוז על "אותו הים" ספר מאוד מוזר, לא הצלחתי לקרוא את זה. זה ספר שכתוב בשורות קצרות כמו שירה אתה מנסה לקרוא. ואז עמוס עוז [...] קרא. ופתאום הבנתי את הטקסט" – וכך ממחיש ד"ל שלמרות הצהרתו, לעיתים יש ערך ללכת ולשמוע משהו על ספר שלא קראת.

#### 4.3.2 קורא חובב - תהליכי קריאה לפי הריאיון

מרבית המרואיינים ציינו כי הם קוראים ואוהבי קריאה מגיל צעיר מאוד.

"אני לא זוכרת את עצמי בלי ספר. לא הייתה אלטרנטיבה בימים האלה. האלטרנטיבה הייתה ללכת לישון. אז אני העדפתי ללכת לקרוא" אומרת נורית. מספר מ"מ: "אני קורא ספרים מאז שלמדתי לקרוא. גם בתור ילד קראתי. הייתי הולך לספרייה פעמיים עד שלוש פעמים בשבוע. אז לא אהבו לתת יותר מספר אחד. היה שם ספרן שהקריאה הייתה בדמו, שהיה בודק אותי מדי פעם ושואל על הספר. לאחר מכן הוא למד שאפשר לתת לי יותר מספר אחד."

חלק מהם זוכרים היטב ספרים שקראו בילדותם ועיצבו משהו משמעותי באישיותם.

בתור ילד בן 10, היה ספר על הטיס הקיטע. זה ספר על טייס שהופל ואיבד את שתי רגליו בקרת, בשלג ולא ויתר וחזר לטוס [...] הספר היה תרגום מרוסית. [...] והספר הזה, "הטייס הקיטע" בתור ילד עשה עליי רושם עצום מבחינת עיצוב אישיות. התפעלתי (ד"ל)

ואילו א"ל זוכרת את "האסופית":

הספר שתמיד אני מדברת עליו הוא "האסופית", ועד היום כשאני צובעת שיער אני פוחדת שהוא יצא ירוק... כל הספרים שלי מכירים את הפחד שלי, שלא יצא לי שיער ירוק... ידעתי את הספר בעל פה.

#### 4.3.2.1 תהליך בחירת הספר

לפי דברי המרואיינים למוספי הספרות, רשימות רבי המכר, ביקורות וכתבות בעיתונות וברדיו תפקיד חשוב בתהליך בחירת הספר: "יש מוספי ספרות" "המלצות שבעיתונות, אני לא יכולה להגיד שרבי מכר לא משפיעים עליי" (דינה); "מוסף 'ספרים' של הארץ (מ"מ). אף שהקוראים מודעים לכך שכוחות מסחריים מכוונים את טעמים – אינם מתנגדים לכך. עם זאת, גם הרשימה של מועדון הספרים היא גורם משפיע על החלטות באשר לרשימת קריאה (מ"מ).

במקרים רבים בחירת הספר מושפעת גם מהכרות מוקדמת עם הסופר. במספר מקומות בראיון ציין המרואיין שמעון את אהבתו לסופר מסוים (א.ב. יהושע). "ואם לדבר על א.ב. יהושע זה הסופר שאני הכי מחבב אותו אני הכי מתחבר אליו. ורק שקראתי את כל הספרים והאחרון עכשיו שיצא..." ובמקום נוסף בראיון "בספרים שאני קראתי בעבר אז תמיד יש... א.ב. יהושע..." (שמעון). וד"ל מציין כי יקנה ספר חדש של מאיר שלו מיד עם צאתו לאור.

גם לאופי הספר יש השפעה בתהליך בחירתו לקריאה. "עכשיו אין דבר, אפילו הגות, שהוא כבד לי. קל לי מאוד לקלוט... אני אוהבת אפילו ספרות בלשית אבל חבל לי על הזמן... אם אני צריכה לשרוף טיסה אני אקרא את זה" (דינה). למרות חיבתה לספרי בלשים, דינה רואה בקריאה בהם, בזבוז זמן ולכן תבחר בספר אחר שלדעתה מותיר יותר רושם.

חלק מהקוראים רוכשים ספרים, וחלקם לא. "בדרך כלל אני רוכש את הספרים ואחר כך נותן לספרייה. כיום אני משתדל לא להגזים. בעבר רכשתי מאות ספרים." (מ"מ).

#### 4.3.2.2 המקום והזמן בו המרואיינים מעדיפים לקרוא

לכל קורא ישנם הרגלי הקריאה שלו, מבחינת מיקום ומועד.

הקריאה מתבצעת גם בין כתלי הבית, "במיטה בלילה" (דינה) "אני יושב במטבח ואני קורא או שאני שוכב במיטה וקורא" (שמעון), ומחוצה לו. מצאני כי הקריאה מתבצעת במקומות ציבוריים שונים בהם ניתן להעביר את הזמן באמצעות הספר: אוטובוס, התור בקופת חולים, טיסה ובית קפה.

"אני משתדל לקרוא לפחות כל יום. קורא בישיבה ולא במיטה. בדרך כלל זה על חשבון זמן הטלוויזיה של אנשים אחרים. ביום אני די עסוק. אם הספר מעניין אני גם לוקח אותו לעבודה ומציץ מפעם לפעם בזמני הפנוי. יש לי מין שיגעון כזה - אני לא עוזב ספר באמצע. למשל, הספר "לבד בברלין" הוא ספר נורא בעיני, ובכל זאת סיימתי. זה נראה לי די כפייתי" (מ"מ).

"פיתחתי כבר טכניקה של קריאה. יש פעמים שאני מתחילה מהסוף וחוזרת להתחלה. אני יכולה לקרוא ברכבת, באוטובוס. אני יכולה לקרוא בלילה, מול הטלוויזיה. אני יודעת להתנתק ולקרוא" (נורית).

לגבי זמני הקריאה, זו מתפרשת על פני שעות היום. בבוקר, "אני מקצה לי זמן לקום חצי שעה קודם כדי לקרוא" (דינה) ובלילה, "או שאני שוכב במיטה וקורא" (שמעון).

לעומת זאת יש הבדלים במשך קריאת הספר בין המרואיינים. דינה קוראת מהר מאוד. "אם [...] משהו יגיד לי אני נותן לך את הספר הזה ליומיים [...] אני אקרא אותו". היא אינה מתעכבת על פרטים ותיאורים "אני קוראת מהר [...] ותיאורי טבע אני לא אוהבת לקרוא". שמעון מעיד על עצמו כקורא איטי המתעכב על הפרטים הקטנים שבטקסט. "כיוון שאני קורא לאט אז אני גם זוכר טוב את הפרטים" "קורא בכל פעם יחידות קצרות. בדרך כלל אני לא קורא יותר מ-10-15 עמודים בבת אחת".

אף שמרבית הקוראים החובבים שרואיינו הם גמלאים, הם לא ציינו אף לא בהערה אחת את גילם כגורם המקשה עליהם את הקריאה, מה שעולה בקנה אחד עם ממצאי מחקר על מבוגרים פעילים מבחינה אינטלקטואלית (Dijkstra, 2001). למרות גילם, המרואיינים במחקר הם אנשים פעילים, וקריאה ושיח על הקריאה הם חלק בלתי נפרד מאורח החיים שלהם.

#### 4.3.2.3 אסטרטגיות קריאה

אסטרטגיות הקריאה שהציגו הקוראים החובבים הן מעטות, יחסית למה שנמצא במחקרים קודמים על קריאה של פרוזה (Andringa, 1990; Janssen et al., 2006; Van Dijk & Kintsch, 1983). הן נוגעות לרצף הקריאה (מהתחלה ועד הסוף ברצף ליניארי; בדילוגים; מהתחלה – לסוף וחזרה; קטיעה באמצע), להדגשות וסימונים גרפיים, לויזואליזציה בדמיון ולשיחה לאחר קריאה.

לקוראים שונים אסטרטגיות קריאה שונות. יש המסמנים לעצמם משפטי מפתח בספר, ויש שלא. יש שיסמנו רק בספרות עיון (ד"ל), או בספר ששייך להם (ר"ש). יש הקוראים ספר מקצה עד קצה, ויש המפסיקים באמצע אם זה לא זה. "בשנים האחרונות מרשה לעצמי את הלוקסוס להפסיק ספרים באמצע" (ד"ל). ר"ש פתחה אסטרטגיות שונות כדי לסיים ספר בו התחילה: "אני קוראת בדרך כלל ברצף, אבל לא תמיד. אני עכשיו מתעסקת בספר האחרון של באר. זאת עכשיו הפעם

השלישית שאני לוקחת אותו ליד, כי הוא לא נקרא לי. אז התחלתי לקרוא ושמתי אותו בצד, וקראתי שוב" אבל יש ספרים שויתרה על קריאתם.

ד"ל דיבר על כך שבקריאת ספרי מתח הוא מתחיל בקריאה, מזהה את הבעיה ומיד עובר לקרוא את סוף הספר. חשוב לו לדעת כיצד הספר מסתיים, ואז הוא פנוי להמשך הקריאה. "אני אוהב ספרים מותחים וכולם משתגעים ממני שאני מתחיל מהסוף, אני חייב לדעת מי הרוצח. ואחרי שגיליתי אני יכול לקרוא ככה בהנאה ולא להיות במתח ולפספס חלקים בספר". אשתו, לעומתו, יסודית בקריאתה, קוראת מהתחלה לסוף, בלי לדלג או לעבור לסוף, אך יחד עם זאת כשיש בספר נושא טעון רגשית עבודה, היא מניחה אותו ולעיתים מפסיקה לקרוא בו. "אני קוראת מהתחלה עד הסוף. אני לא מדלגת ולא קופצת מדבר לדבר. ספר קריאה אני קוראת מהתחלה עד הסוף. אני יכולה לעזוב באמצע" (א"ל).

הקריאה של א"ל היא מאד ויזואלית ועשירה בהעלאת עולם שלם של אסוציאציות:

"כשאני קוראת אני רואה תמונות. הרבה פעמים התמונות מתקשרות לאסוציאציות זה אחד מתהליכי הקריאה, חלק מתקשר לזיכרונות, לאנשים, לפעמים זה אמירות שקשורות לדברים מסוימים. אבל הרבה פעמים אני נסחפת בשטף של העלילה אח"כ אני חוזרת לתמונות, למקומות לאנשים."

כמו אצל קוראים מבוגרים אחרים (Dijkstra, 2001), ניסיון החיים העשיר משמש חלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה שלה.

למרות הניסיון שלנו להבין עוד משהו על אסטרטגיות הקריאה, הקוראים לא סיפק מידע נוסף ואין ביכולתנו ללמוד דבר מה ייחודי מדבריהם.

### 4.3.3 תהליכים המתרחשים לאחר הקריאה

לתהליכים המתרחשים לאחר הקריאה, ניתן להתייחס בשני מישורים: "חיצוני" - מכלול האינטראקציות המתרחשות בין הקורא לסביבתו ו"פנימי" - תהליכים פנימיים אישיים.

במישור ה"חיצוני" שני הזוגות אותם ראינו מספרים כי הם חולקים בינם לבין עצמם את רשמי הקריאה. "בוודאי אני משוחח גם עם רעייתי..." (שמעון). לשאלה: "האם את משוחחת על הספר לאחר קריאתו?" השיבה דינה: "אם הוא קרא את הספר..." ("הוא" – הכוונה לבן זוגה). ד"ל וא"ל משוחחים ביניהם, אם קראו את אותו הספר.

בנוסף מתרחשת אינטראקציה גם עם חברים חובבי קריאה. "בוודאי אני משוחח [...] גם עם חברים, חברים שקוראים ספרים כמובן" (שמעון). גם דינה מזכירה את האינטראקציה שלה עם חברות לאחר קריאת הספר. א"ל מציינת שחשוב לה לחלוק רשמים עם מכרים מתרבות אחרת: "אנחנו בקשר עם קבוצה של גרמנים אוהבי ישראל, קראנו את הספר "נער קריאה", וגם הם, ומעניין היה לשמוע את דעתם על הספר. מעניין לשמוע מישהו מתרבות אחרת על אותו ספר".

במישור ה"פנימי" התייחסו המרואיינים להשפעת הספר עליהם ועל מהלך חייהם. שמעון ציין במספר מקומות בראיון על קבלת החלטות לחיים בעקבות קריאת ספרים. מטיוול להודו בעקבות

"השיבה מהודו" מאת א.ב. יהושע ועוד קבלת החלטות בנושאים אישיים שבחר לא לשתפנו בראיון זה. "ויש עוד דברים יותר אישיים שלא הייתי רוצה להיכנס בפורום זה".

דינה התייחסה לחוויה שלאחר הקריאה. חשוב לה לחשוב על מה שקראה עד כדי כך שהיא ממתינה פרק זמן מסוים עד לקריאת ספר חדש כדי "לעכל" את מה שקראה "אני לא מתחילה ספר חדש לפחות יומיים שלושה, כדי לעכל את הדברים ולחשוב עליהם".

שניהם ציינו בדבריהם את העובדה שהם אינם מנתחים את הספר לאחר הקריאה: "אני לא יכולה להגיד שאני מנתחת את זה" (דינה), "אני חושב על הדברים שקראתי, אני לא מנתח אותם או משהו כזה" (שמעון). לאחר הקריאה שמעון משווה את חווית הקריאה עם מדיום אחר, קולנוע. "זה הרבה מאוד, אם להשוות את זה עם מדיום אחרים למשל קולנוע". לדבריו, הספר הרבה יותר מעניין ויותר מעשיר מהסרט. לאחר קריאת ספרים פעמים רבות הוא נוהג לדמות בראשו את התסריט, שהיה כותב בעקבות הספר. "אני מדמה לעצמי שהייתי יכול, אני חושב על תסריטים אפשריים לספרים מסוימים"

אולם לא לכל אחד יש עם מי לחלוק את החוויות. אומרת א"א:

הספרים מלווים אותי במהלך הימים גם כשאני לא קוראת אני חושבת על הספר. [...] קריאת ספרות היא באמת חוויה מאד אישית, שאיני לא יכולה לחלוק אותה עם אחרים. היא מאוד מתעצמת אצלי. [...] אין לי כל כך עם מי לחלוק, רק עם החברות במועדונים או בעבודה

אולי לכן החברות במועדון הספרים שלנו ובמועדון הנוסף בו היא חברה כל כך חשובה לה, בדומה לצורך שתיארו הנשים במחקר של לונג על מועדוני הספרים (Long, 2003).

לעומת קוראים אחרים, מ"מ צריך להיות עם עצמו בעקבות קריאה:

יש דברים שאני צריך לעכל. לא זוכר את עצמי יוצא מתיאטרון או מסרט ודן בו. אותו דבר כשאני קורא ספר. זה נראה לעיתים לאנשים מאוד מוזר. לא מדבר. חושב, הוגה, עוסק ביני לבין עצמי. אני לא זוכר הרבה אנשים שישבתי ודנתי איתם. לפעמים מדבר עם הספרנית.

#### 4.3.4 קורא חובב - תהליכי פרשנות לפי הריאיון

המרוואיינים התבקשו להסביר מהי "פרשנות" בעיניהם, ולתאר כיצד היא באה לביטוי בקריאה שלהם.

לפי ד"ל פרשנות של פרוזה, בניגוד לפרשנות של שירה, אינה אתגר או בעיה מיוחדת. הצפייה שלו מהרצאה פרשנית, לפיכך, היא מתן ההקשר הרחב ליצירה

אנחנו לא מדברים על שירה, מדברים על טקסט שאתה מבין כשאתה קורא. פרשנות זה לראות את היצירה כחלק מיצירות של הסופר, להתייחס להערות שוליים אם יש. מבחינתי זה לראות את הספר כחלק ממכלול. כשהיא דיברה על ברדוגו האיש, על ספרים אחרים שלו אז זה עשה קצת סדר ונתן לדברים הקשר (ד"ל).

לפי לורנד, מתן הקשר ותמונה רחבה היא פעילות נלווית לפרשנות, בדרכים שונות של הסבר או הדגמה (לורנד, 2010), אך אינה פרשנות. לעומתה, פסקין רואה בזיהוי ההקשר של סוגה ושל

תקופה וסגנון רכיב מרכזי והכרחי בקריאה משמעותית של שירה (Peskin, 1998), אולם זיהוי של אלה היו במחקר שלה נקודת מוצא למומחה לתהליך של פיתוח ועיבוד ההתייחסות ליצירה. פסקין מניחה שקריאת שירה היא מורכבת מאשר קריאת פרוזה, ומחייבת ידע ספציפי. אולם אינה טוענת שפרוזה אינה מחייבת אסטרטגיות קריאה מיוחדות או ידע מיוחד. ההנחה שרק שירה מצריכה פרשנות אינה נכונה, ולא כל מה שנראה "מובן" לד"ל, הוא אכן מובן. ד"ל אוהב "לראות תמונה רחבה" של היצירה, והרצאה טובה על ספרות נועדה לתת תמונה זו. עם זאת, זו אינה בהכרח פרשנות.

ר"ש מסבירה למראיינת מהי פרשנות בעיניה. היא משווה בין פרשנות ספרות לפרשנות מקרא, ורואה בה קנה מידה לספרות טובה: "אני חושבת שהפרשנות נותנת לנו את הממדים הנוספים, העמוקים, וזה בעצם הדבר היפה [...] ככה את בוחנת ספרות טובה". אך בעקבות שאלה בה היא נשאלת כיצד היא בונה פרשנות היא משיבה: "לא יודעת, זה תהליך שקורה לי תוך כדי הקריאה, לא יודעת להגיד לך, לתאר את זה". היא נגעה בחמקמקות התהליך, בצד המסתורי שבו, שאינו מובן לחוקרים ואשר לורנד מגדירה אותו כאמנות בפני עצמה (לורנד, 2010). גם בראיונות עם המומחים רעיון זה עולה.

גם שמעון וגם דינה (בני זוג) מתייחסים בדבריהם לשאלה מהי פרשנות, ולצורך שלהם בה. דינה מעוניינת לשמוע פרשנות ליצירות ספרות בהרצאות במועדון. כיון שלה "אין כלים" לפרשנות, היא לא יודעת לבנות פרשנות בעצמה. עם זאת, כאשר היא שומעת הרצאה טובה היא תמהה אחר-כך כיצד היא עצמה לא חשבה על אפשרות כזאת:

ברגע שאני שומעת את המרצים, אני לא מבינה בכלל איך לא חשבתי על זה! אני לא יודעת לנתח ספרים וזה נותן לך הרבה כשאתה שומע. אתה אחר כך את מרחיב את האופק. אני מנסה, כשאני קוראת ספר, לחשוב מה הם היו אומרים?! אבל אני לא מגיעה לתובנות האלה. (דינה)

לנורית יש תואר ראשון בספרות, והיא מבקשת לבצע את הפרשנות בעצמה, תוך שהיא מסתייעת בידע שהוצג בפניה במועדון: "להבין יותר נכון את מה שקראתי. לנתח לעצמי את מה שקראתי". היא מנהלת לעצמה יומן, בו היא רושמת את רשמיה במפגשי המועדון, והוא מלווה אותה בכל המפגשים. מבחינתה, הפרשנות במועדון היא עוד פיגום בתהליך בו היא עצמה, מכוננת פרשנות ליצירה.

א"א חשה שיש לה פחות יכולת להתייחס לפרשנות, אולם יש לה יכולת אינטואיטיבית להתייחס לחוויה שבקריאה, והיא מדגימה את דבריה בדוגמאות מהספרים שקראה.

אישית אינני מצליחה, ברוב המקרים, להבין לאן חתר הסופר, אני יכולה באופן מאוד כללי להניח, לחתור להבנה, אבל אין לי כלים נכונים להבין את ההפתעות שהספר צופן בקרבו ולרדת לעומקם של הרבדים [...] אין לי כלים לניתוח, אבל אני יכולה להגיד שספר מסוים הוא ספר טוב, מתוך התרשמות חווייתית רגשית. אם הספר ריגש אותי אז בשבילי זו הייתה חוויה עמוקה שתלווה אותי לאורך כל דרכי (א"א)

מעניין לעקוב אחרי ההתייחסות של מ"מ למושג 'פרשנות'. נראה שהתייחסותו היא אמביוולנטית. הוא מסוגל להגדיר פרשנות במישור האינטלקטואלי. זהו "הניסיון לקרוא מעבר לשורות הכתובות: מה המניע לכתיבה, אם יש כוונות סמויות להגיע למשהו, להשפיע על מישהו", אך

השימוש במושג מעורר בו התנגדות, כאילו מנסים למצוא בספר מה שאין בו. "הקריאה בשבילי זו חוויה אסתטית. אני קורא והמילים, המשפטים, התיאורים מהנים אותי. הפרשנות היא השלב השני. יש סופרים שכותבים בדם לבס, לא יכולים שלא לכתוב, לזעוק אם יש זעקה. למשל הספרים של דוד גרוסמן, יש להם תמיד מסר כלשהו. אבל אני לא מחפש דברים שאין בספר. לעיתים יש מרצים שמנסים לעשות את זה". ההתנגדות של מ"מ לפרשנות קרובה לעמדה של סונטאג (Sontag, 1966) בהתנגדותה לפרשנות, כמשהו שהורס את הצד האסתטי שבאמנות.

יש לי בעיה מאוד גדולה עם פרשנות. לעיתים כשאני בא להרצאה במועדון יש לי תחושה שאני קראתי ספר אחר. בפרשנויות אני רואה דברים אחרים, מפרש באופן שונה. פרשנות היא סובייקטיבית לחלוטין. הפירושים של כל אדם בנויים על האסוציאציות שיש לו, העבר שלו, רצונות ומאוויים. [...] לעיתים יש לי תחושה שאני בא ממקום אחר לחלוטין (מ"מ).

למרות התנגדותו למושג 'פרשנות', התהליך שמ"מ תאר בראיון הוא תהליך פרשני. הוא מסתמך בבניית ההבנה שלו לטקסט על הידע הקודם שלו, על ניסיונו בחיים ובקריאה – ואלה הם יסודות המכוננים הבנה של נקרא בספרות (Dijkstra, 2001). הטיעון של מ"מ כי הוא הבין את הספר בדרך אחת בעוד שהמרצה במועדון הציע גישה שונה לגמרי, משמעו שגם מ"מ כונן פרשנות לספר בדרך כלשהי. בדבריו שולבו רעיונות המייצגים תהליכי פרשנות שהוא חווה, ובכל זאת יש במילה 'פרשנות' משהו שמעורר את התנגדותו. הקושי של מ"מ מתקשר לשאלות כמו: כיצד ניתן לתת ציון כאשר מלמדים ספרות או חיבור, כאשר ההערכה היא סובייקטיבית לחלוטין

לעיתים אני תוהה, בהקשר להוראת ספרות בכלל, שכששואלים את התלמידים מה אתה רואה בדילוג, אני יכול לראות דברים שונים לחלוטין. איך נותנים על זה ציון? אם אני קולע למה שהמורה חושב שזה נכון? (מ"מ)

גם פרשנות של אמנות היא סובייקטיבית "ואני חושב שזה היופי" אומר מ"מ.

המחקר שלנו לא בדק יכולות פרשניות של הקוראים החובבים, אולם הפרופיל האישי של המרואיינים במחקר, וכן דבריהם על תהליכי הקריאה והפרשנות מציבים אותם כקוראים בעלי יכולות קריאה ופרשנות טובות, למרות גילם, בדומה למה שנמצא במחקרים על קוראים מבוגרים (Dijkstra, 2001) או על בני חמישים ומעלה פעילים מבחינה אינטלקטואלית בישראל (אילון, 2008).

דברי הקוראים החובבים עולים בקנה אחד עם המחלוקת שבין פילוסופים ומבקרי אמנות ביחס למהות הפרשנות.

## 5 דיון

במחקר זה הצבנו מספר שאלות על תהליכי קריאה ופרשנות. ביקשנו להבין כיצד שלושה סוגי קוראים, קורא-מומחה, סטודנט לתואר שני, וקורא להנאה מתארים את תהליך הקריאה, ואת בניית הפרשנות הספרותית ומה מקום מועדון הספרים בעולמם. כמו כן ביקשנו להבין את מקום מועדון הספרים בתהליכי הלמידה של הסטודנטים.

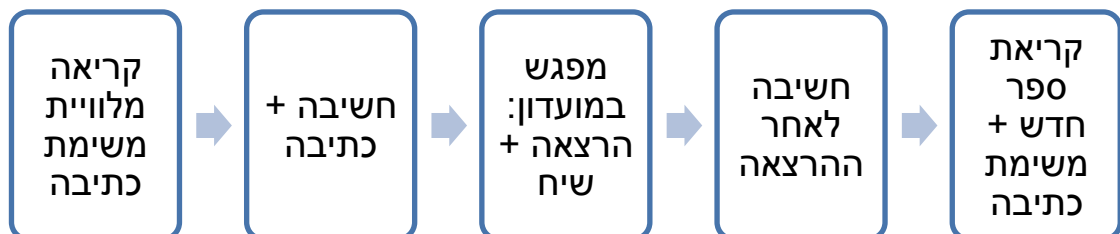
מועדון הספרים הוא סביבה אקולוגית ואינו מעבדה בה ניתן לבודד משתנים ותהליכים. בחרנו להתבונן במערך האקולוגי בעזרת כלי מחקר שהשלימו זה את זה. אלה אפשרו התבוננות במועדון מבעד לשלושה סוגים של "עדשות" של קוראים מסוגים שונים, ובסך הכול הצטברו כ-30 נקודות מבט של קוראים מומחים, קוראים חובבים וסטודנטים - על המועדון, על קריאה ועל פרשנות.

הראיונות, התצפיות והטקסטים הכתובים אפשרו למידה על תהליכים קוגניטיביים, מטא-קוגניטיביים, וריגושיים. הצטברות תרגילי הסטודנטים לאורך שמונה חודשי הפעילות במועדון וכן יומן החוקרת שנוהל לאורך התקופה, סייעו ללמוד גם על התפתחות הבנה ויכולת פרשנית בקרב הסטודנטים.

### 5.1 תהליכי קריאה ופרשנות במועדון הקוראים של לוינסקי

מועדון הספרים של לוינסקי הוא תופעה תרבותית-חברתית, שיש בה מרכיב ספרותי-אקדמי מובהק, הדיון בספר; מרכיב חברתי, המפגש והאופן בו מתפתח השיח על הספר (אם קיים שיח כזה); בצד מרכיב לימודי – לסטודנטים, וגם לחברי הסגל. "למדנו ולא הרבצת בנו תורה" אמרו הסטודנטיות לאחר פגישת המועדון האחרונה, במפגש הקבוצתי עם המנחה, שהיא גם החוקרת, שבנתה סביבת למידה המאפשרת תהליכי למידה פוריים ובלתי מאיימים. בכל אחד משלבי הלמידה היא הציבה בפני הסטודנטיות אתגר מחשבתי אחר, אשר התייחס לטקסט, אליהן, ולתהליכי הקריאה והפרשנות שלהן. תהליך הלמידה שלהן התבסס על נטילת אחריות לתהליכי הלמידה שלהן. מטלות הקריאה, אתר האינטרנט כמשאב למידע ראשוני, ומפגשי המועדון היו מקור ייחודי ללמידה. ההרצאה במועדון שמשה דיגום לפרשנות, והשיח בעקבותיה במועדון או השיח הלא פורמאלי בין הסטודנטיות לבין עצמן ובינן לבין המנחה, אפשרו לסטודנטיות פתיחת ערוצי חשיבה נוספים על הטקסט.

את התהליך ניתן לתאר באמצעות התרשים הבא (ראו תרשים 3: תיאור תהליך למידה מחזורי של הסטודנטים במועדון), וכמובן שהתהליך חזר על עצמו מדי ספר, קרי: 7 פעמים במהלך השנה, בפרקי זמן של חודש ימים לפחות בין משימה למשימה.



תרשים 3: תיאור תהליך למידה מחזורי של הסטודנטים במועדון

מסקנת המחקר היא כי בקרב סטודנטיות לתואר שני המועדון שימש סביבה מאתגרת לפיתוח כשירות ספרותית, מודעות לתהליכי קריאה, לפרשנות ויכולות פרשניות. זאת, על בסיס גישה קונסטרוקטיביסטית לתהליכי למידה הוראה, המושתתת על תיאוריות של פיתוח חשיבה (אלקד-להמן, 2007). אמון ביכולת הלומד לקרוא, ללמוד ולחשוב, כבוד ללומד, משימה מאתגרת, סביבה הולמת ללמידה, משאבי זמן הולמים, תהליכי דיגום, משוב מידי לתהליכי החשיבה והכתיבה ותהליכים מטא קוגניטיביים הם שאפשרו את הרמה הגבוהה שהושגה בסופו של התהליך. מרבית האנשים אינם רואים בקריאת ספרות פעילות פרשנית, אומר דניס סומרה (sumara, 2002), ולכן אינם חושבים שעליהם להשקיע מאמץ מיוחד כדי ללמוד כיצד ניתן להתייחס לטקסטים ספרותיים. הסטודנטיות בקבוצה זו ביקשו ללמוד כיצד לבנות משמעות מקריאתן ולכונן פרשנות לספר בו קראו. עבורן הפעילות במועדון הקריאה הייתה פעילות אקדמית לכל דבר, שהשתמשה בשפת הדיסציפלינה, ופיתחה אסטרטגיות, כלי חשיבה, ועודדה תהליכים מטאקוגניטיביים של הסטודנטיות על חשיבתן.

לעומת הסטודנטיות, הקוראים לשם הנאה בלבד, מציינים כי נהנו מהמפגשים, למדו, אך איש מהם אינו מצייין כי שינה את דעתו על קריאה, ספרות או על פרשנות בעקבות המפגשים, אף שחלק מהם מגיעים למפגשים במשך שנים והם רואים במפגשים מקור ללמידה ולהרחבת דעת. סיבת בואם למועדון של קוראים אלה היא, בראש וראשונה, הנאה מהמפגש ומההיבט הספרותי-אקדמי לו הם נחשפים. המחויבות שלהם ללמידה מוגבלת, וציפיותיהם הן לקבל משהו (מידע, חומר, סיפוק סקרנות, שיח חברתי-ספרותי) ללא מאמץ פרט לקריאת הספר לפני או אחרי מפגש.

מבחינת המומחים, המחקר מלמד כי המועדון משמש עבורם מסגרת לקיום שיח בקהילה פרשנית. ההשתתפות בקבוצה מאפשרת להם שיח ספרותי אקדמי המבסס היכרות מקצועית בתוך החוג. זו מסגרת להתפתחות מקצועית, ללמידה וגם להנאה מספרות.

מבחינת השימוש באסטרטגיות קריאה ופרשנות – הממצאים מלמדים כי הסטודנטים למדו במהלך המפגשים לא רק להיות מודעים לאסטרטגיות הקריאה שלהם, אלא גם שיכללו אותן, ולמדו להפעיל אסטרטגיות פרשניות נוספות (כמו שאילת שאלות, חיפוש אחר אינטרטקסטואליות ומשמעותה, סימון, כתיבה ועוד). הסטודנטים השתמשו ברפרטואר אסטרטגיות דומה לאלה שבהן השתמשו הקוראים המומחים, אף שלא בדקנו תדירות והיקף של השימוש הזה. לאור ממצאים אלה אי אפשר להתייחס אליהם כאל קוראים טירונים. אם נחזור להגדרה שהצגנו בפתח העבודה, הטירון מוגדר יחסית למומחה, ו"מומחה" מוגדר באופן המקובל בפסיכולוגיה קוגניטיבית (Ericsson & Charness, 1994): מי שיש לו מיומנות וידע בתחום הדעת, שנרכשו במהלך ניסיון מצטבר ולא כ"כישרון טבעי". אולם, הסטודנטים, שהם מורים המלמדים שפה וטקסטים (גם ספרותיים), הם בתהליך של הפיכה למומחים, יכולותיהם והמיומנויות שלהם פותחו והשתכללו, והם בסטטוס של מי שעשויים להפוך למומחים בתחום, וודאי שבהקשר העבודה האוטנטי שלהם – הם יכולים להיחשב כאלה.

מחקרים קודמים על קריאה של מומחים מול קריאה של מי שנחשבו טירונים ביחס אליהם (Andringa, 1990; Earthman, 1992; Peskin, 1998) חקרו יכולות של מומחים בהתמודדות עם טקסטים קצרים, שיר או סיפור, בפרק זמן קצר של מספר שעות. יכולותיהם הוכחו בשיח מוקלט. לעומת זאת – מחקרנו מתאר התמודדות עם שבעה רומנים, קרי, טקסטים ארוכים המחזיקים

מאות עמודים. קריאה ופרשנות של טקסטים כאלה תובעת מהקורא יכולת לנהל בזיכרון פעיל את הידע הנוגע לטקסטים: מעקב אחר העלילה, מעקב אחר הדמויות, שימת לב למאפייני לשון וסגנון, מעקב אחר מילים חוזרות ומארגנים מבניים ועוד. המומחים (וכן חלק מהסטודנטים) עשו זאת, בעזרת שימוש באמצעים תומכי זיכרון (סימון, רישום). לצורך פרשנות, העידו המומחים, עליהם לא רק לסרוק את הטקסטים ולחפש מפתחות לכינון משמעות קוהרנטית. הם נזקקו לטוויית קישורים בין הטקסט לחטיבות ספרות מרוחקות, ותוך זיקה לתרבות, להיסטוריה, לספרות העולמית והעברית. בשונה מהמחקרים שהוזכרו לעיל, המומחה במחקר שלפנינו נבחן לאור האופן בו הוא מסוגל לארגן את גוף הידע הגדול שאסף, בתקופת עבודה של מספר חודשים, באופן קוהרנטי; לברור מה עיקר ומה טפל בו; ולהחליט כיצד לייצג ידע זה בדרך הולמת להקשר, קרי: להציג את הספר בהרצאה של כשעה וחצי, בבהירות ובאטרקטיביות, לקהל הטרונגי. כל זאת, תוך שמירה על רמה אקדמית של ההרצאה. את תהליך הקריאה ובניית המשמעות שמתארים המומחים, ניתן לייצג בהפשטה רבה, בעזרת תרשים 4. התהליך המוצג (משמאל לימין) מציע באופן שרירותי ארבע קריאות, אף שייכתנו קריאה יותר או קריאה פחות. לצד הקריאות, באופן בו-זמני או עוקב, מפעיל המומחה מקבץ אסטרטגיות המשמשות בסופו של תהליך בסיס להרצאה המוצגת במועדון. כל המומחים שהשתתפו במחקר ציינו כי במקרה בו הקריאה נועדה להציג את הספר בהרצאה במועדון (בסופו של התהליך), הקריאה אינה רק קריאה להנאה, וכבר מהקריאה הראשונה, מי יותר ומי פחות, מפעיל אסטרטגיות קריאה ופרשנות.



תרשים 4: תהליכי הקריאה והפרשנות של מומחה במועדון

התהליך מסתיים, מבחינת מרבית המרצים לאחר ההרצאה במועדון. הם משלבים את יצירת הספרות בהוראה שלהם, חלקם מרצים על הספר במקומות נוספים, ויש מי שכותבים מאמר בעקבות ההרצאה.

בכל המקרים שנבדקו במחקר, ההרצאות היו מרשימות וקוהרנטיות, אם כי, מצאנו כי לא בכולן נבנתה "פרשנות" לפי תפיסתה של לורנד (2010). בראיונות, הוצגו גישות שונות לשאלה מהי פרשנות, ובהרצאות הודגמו אופני התייחסות שונים למפגש של דיון בספר, בין אם פרשני או לא. ההרצאות היו ביטוי לפעילויות קוגניטיביות מורכבות ומגוונות, לא רק פרשניות. בחלק מההרצאות פעילויות קוגניטיביות אלה היו תנאי מוקדם לפרשנות שהוצגה לאורך.

לאור ממצא זה, יש מקום לתהות על המחקרים על תהליכי קריאה ופרשנות בספרות שהצגנו (Andringa, 1990; Earthman, 1992; Peskin, 1998; Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, 2006). אמנם, מחקרים אלה נסמכו על תיאוריות ספרותיות (Frye, 1957; Culler, 1975) של חוקרים חשובים, אך המחקר שלנו מזמן חשיבה על השאלה האם כל הבנה היא פרשנות של יצירת הספרות? ראינו כי לעיתים זו הבנה של תופעה, של תקופה, או של בעיה חברתית או פסיכולוגית, ואינה פעילות פרשנית לפי תפיסת לורנד (2010) או לוי (1987). עם זאת, הבנה זו הייתה משמעותית לחוקר/ת שהציג אותה, ולעיתים הייתה גורם משמעותי בזהותו כאדם וכחוקר.

## 5.2 התבוננות מחדש במושג פרשנות לאור עבודות הסטודנטיות והמפגשים במועדון

הנורמה הפילוסופית המוצגת ע"י לוי (1986) לורנד (2010) וחוקרים אחרים, קובעת כי על פרשנות ספרותית להציב ולהשיב על שאלה משמעותית ביחס ליצירת הספרות הנדונה. לאור נורמה זו, מטרת העל של הוראת הספרות היא הספרות עצמה, תהליך ההוראה אמור להיות מכוון לפיתוח כשירות ספרותית אצל הלומד, בעזרתה יוכל לקרוא ולפרש את יצירת הספרות. אולם, תתכנה מטרות נוספות או אחרות להוראת ספרות, וחלקן מופיע בבירור בתכנית הלימודים הנוכחית (משרד החינוך, 2007) או בתכניות לימודים שקדמו לה (דה מלאך, 2010). למשל: הכרת העולם, מפגש עם השונה, פיתוח תובנות על מערכות יחסים בין אנשים, הבנה עצמית, חינוך יהודי, חינוך לערכים, אמצעי להגדרה של זהות ולהבניה של זהות קולקטיבית (אדוני ונוסק, 2007), ועוד.

קריאה אישית, מהגיל הרך ועד זקנה, נועדה לצורכי הקורא, אינטלקטואליים, רגשיים, חברתיים ואסתטיים (אדוני ונוסק, 2007). במועדוני ספרים שנחקרו מתקיים שיח על ספרים שהוא גם שיח זהויות משמעותי לחיי המשתתפים במועדון (כהן, 2002; Long, 2003). לונג מתארת תהליכים אינטר-סובייקטיביים של בירור זהות נשית במעגלי חיים שונים במרחב של מועדון הספרים, בהם הספר משמש מתווך בהיותו מושא לשיח של המשתתפות האחרות. במועדון ספרים כזה השיח אינו מכוון פרשנות ספרותית אקדמית מלומדת, אולם הוא מאפשר למשתתפות התייחסות בו זמנית לספר ולחייחן. מתוך תנועה הדדית זו, נבנית פרשנות אינטר-סובייקטיבית (Long, 2003).

בניגוד למועדונים שהוזכרו לעיל, במועדון הספרים של לוינסקי מתקיים שיח אקדמי. קורא מומחה, שהקריירה האקדמית שלו היא עיסוק בספרות, נושא הרצאה מלומדת שמציעה התבוננות פרשנית (או אחרת) ביצירת הספרות. הוא משתמש בשפה אקדמית ובכלים דיסציפלינריים למדניים. הסטודנטיות והקוראים החובבים המשתתפים במועדון עמדו בראיונות ובכתיבה על כך כי עשויות להיות דרכים נוספות להתבוננות פרשנית ביצירת הספרות. עם מורכבות השאלה מהי פרשנות במסגרת מועדון הספרים התעמתי כאשר בדקתי תרגילים שהגישו הסטודנטיות. ביומן הרפלקטיבי כתבתי:

מהו בעצם עניין לפרשנות בניגוד לדיבור סתם בעקבות ספר – זו סוגיה, לכאורה, ברורה בעקבות הסקירה הפילוסופית של זאב לוי [חשיפת הסמוי, המוסווה בכוונה, המוסווה שלא בכוונה]. אולם סטודנטיות כמו דניאל מעלות לדיון שאלות שאינן סמויות בטקסט, אבל הן בעייתיות אצלן בחיים, ובמהלך הלך חזור בין עצמן לבין הטקסט הן מפרשות לעצמן את חייהן. זו פרשנות, בעזרת הטקסט, אך לא של הטקסט.

עם תום תהליך הלמידה וההוראה בשנת המחקר במועדון, אני מודעת יותר מאשר בעבר, שעבור חלק גדול מהקוראים (אולי רובם) מטרת הקריאה אינה הספרות אלא הנאה, למידה על עצמם, הבנה טובה יותר של עצמם ושל חייהם, הגדרה של זהותם. כמורה וכמי שעוסקת בהכשרת מורים, הגעתי כבר לפני מספר שנים להבנה כי בהוראת ספרות יש חשיבות רבה למתן מקום מרכזי לתגובת הקורא ולעולמו הרגשי. הדברים התבהרו לי לאחר שהרציתי על "והיום איננו כלה" מאת אייטמטוב במועדון הספרים, בשנת 2003 וניסחתי אותם במאמר שנכתב בעקבות ההרצאה (אלקד-להמן, 2006). אם כך, קריאה או נוכחות במפגש במועדון שבו לא היה הליך פרשני במובן של הצבת שאלה משמעותיות לדיון על הטקסט – אינה מנותקת מפרשנות, כיון שייתכן שהיה תהליך משמעותי בו המרצה / או הקורא / או הסטודנטית פרשה לעצמה משהו בחייה, והדבר נותר בספירה הפרטית (במה שכתבה הסטודנטית, במה שהמרצה לא דובב) ולא הגיע לדיון פתוח בתור שכזה במרחב הציבורי. את התובנות הפרטיות שלי, שאני מציגה במאמר על אייטמטוב שהוזכר לעיל, לא הצגתי כלל בהרצאתי על היצירה במועדון, בשל המידור המקובל שבין דיון אקדמי לבין שיח אישי, ומתוך רצון להימנע מחשיפה.

עוצמתה של הספרות כיצירת אמנות נובעת מיכולת הניסוח הייחודית שיש בה, מפרישת עולם אמנותי-אישי המאפשר לקורא ביצירה לטוות קשרים בין יצירת האמנות הכתובה לבין עולמו הרגשי והקוגניטיבי. קורים אלה הם סמויים מהעין, בדרך כלל, אולם הם עשויים להיחשף בשיח חברתי במועדון ספרים (Long, 2003), בשיח כתוב כפי שהיה במחקר שלנו, ובאופן מורכב יותר בשיח ביבליותרפי (צורן, 2000). היכולת להאיר את התובנות הללו במבע אישי הזוכה לתמלול בשיח או בכתיבה – גם היא סוג של פרשנות. פרשנות זו, אולי בשל אופייה הפרטי, נדחקת לשוליים בעולם האקדמי, אך יש לה חשיבות רבה לעולם האישי של כל אדם בשלבים שונים בחייו, ובתהליכי גיבוש זהות, בין אם של תלמידים בתהליכים של למידת ספרות בבית הספר ובין אם של מבוגרים במועדוני קוראים (Long, 2003). הפרשנויות המגוונות הללו מכוננות צמיחה של ריזום, לרוחב, של עולם פרשנות: עשירה, מגוונת, ונעדרת היררכיה, בדומה לתיאור עולם הספרות והתרבות כמרחב של צמיחת ריזום (ליפסקר, 2007).

### 5.3 תפקיד הכתיבה בלמידה

ממצא מעניין העולה ממחקרנו הוא מקומו של ייצוג הידע על פרשנות בכתיבה, בין אם על-ידי המומחה או הסטודנט.

מבחינת הידע של הסטודנט, ההוראה תוכננה כדי לפתח מודעות לאסטרטגיות של קריאה, לפתח מודעות לתהליכים של בניית פרשנות וכדי לפתח חשיבה בתהליך הלמידה והקריאה. שימוש בכתיבה כאמצעי לפיתוח חשיבה, היה כלי בתכנון תהליך הלמידה, והוא הוכיח את עצמו מעל למצופה, כיון שהוא השיג מטרות נוספות, שלא תוכננו מלכתחילה. לא הצבתי כמטרה שיפור של יכולת כתיבה של סטודנטים. כמו כן, לא הצבתי מטרות בתחום אינטראקציה בלמידה באמצעות

כתיבה. למרות הניסיון והידע שיש לי כמורה למורים וכחוקרת על האינטראקציה בתהליכי למידה, לא צפיתי את עוצמת התהליך הפנים אישי שחוו הסטודנטיות ואת עומק ומורכבות האינטראקציה שנוצרה בכתיבה שהופנתה אלי (ואל עצמן) בעקבות הקריאה. באמצעות מטלות הכתיבה נוצר שיח אינטימי, על יצירות הספרות, ומבעדן, על חיי הסטודנטיות, עולמן, רגשותיהן, משפחתן, מצבים קשים שעברו במהלך חייהן, שמחות שהן חוות. זהו תהליך המאפיין את השתתפותן של נשים במועדוני קריאה תוך שהן מוצאות במועדון מסגרת המאפשרת להן לכוון באופן פעיל משמעות לחייהן ולמקומן בסדר החברתי (Long, 2003). נראה שבאמצעות דיאלוג אני-אני ואני-החוקרת מצאו דרך לנסח לעצמן את עצמן (בחטין, 2008). אני משערת כי אוירת האמון והכבוד אשר אפינו את סביבת הלמידה, והיכולת לכתוב כתיבה אישית שהסטודנטית יכולה לערוך אותה, העניקו ביטחון מספיק לתהליך כזה. למרות שלא נבנתה מסגרת פורמאלית לכתיבה שיתופית ולשיח (כמו קבוצת דיון או בלוג) הסטודנטיות חלקו תגובות וכתיבה ביניהן, ויצרו סביבה חברתית של התייחסות לטקסטים, ביוזמתן.

פעילות של כתיבה חשובה במיוחד בהקשר חינוכי, כשמורה צריך לייצג ידע, או כאשר תלמיד / סטודנט מתבקש לכתוב חיבור פרשני על יצירה. כיון שלפרשנות יש תפקיד גם בתחומי דעת נוספים, גם אלה עשויים לצאת נשכרים משילוב כתיבה בתהליכי פיתוח יכולות פרשניות.

גם המומחים ציינו את חשיבות תהליכי הכתיבה (כתיבה אישית ברשימות, בהכנת ראשי פרקים להרצאה, בהכנת הרצאה כתובה או בכתיבת מאמר) לקידום ופיתוח הפרשנות שלהם.

כתיבה כפעילות חשובה במיוחד לגיבוש ולהעמקה של פרשנות, לא נבחנה במחקרים קודמים על קריאה ופרשנות של מומחים, ומחקרנו מפנה תשומת-לב אליה כמושא למחקר נוסף.

#### 5.4 השונות שבין הקוראים: מחשבות על פרשנות והוראת ספרות בבית הספר

הממצאים מלמדים על שונות ביחס לקריאה ולפרשנות שיש בקבוצה קטנה של 9 סטודנטיות, בקרב 10 קוראים מבוגרים הקוראים להנאה, שלא לדבר על השונות בקרב המומחים. אלה מעוררים תהייה באשר לתהליכי הוראה ולמידה בכיתה מצויה בבית הספר הישראלי, בה 30-40 תלמידים, הלומדים את אותו הטקסט, במשך אותו פרק זמן, באותו הקצב, בשיטות אחידות, בהן לתלמיד כמעט ואין סיכוי להשמיע את קולו ולמורה אין סיכוי לשמוע את קולות מרבית התלמידים בכיתה.

שיטת ההוראה בה בחרתי לפעילות המועדון אילצה את הסטודנטיות ואותי כמורה לקיים דיאלוג של 1:1 לאורך כל הקורס. הסטודנטיות נאלצו לכתוב, אילוץ שאפשר להן להתפתח, ללמוד להתנסות, להשמיע את קולן, למצוא מקום ופרופורציה להיבטים שונים באישיותן ובזהותן. הכתיבה גרמה אצלן לתהליכים מטא-קוגניטיביים בזיקה לאסטרטגיות הקריאה שלהן למשימות הקריאה והכתיבה. במסגרת אילוץ זה - אני קראתי והגבתי על 7 עבודות לפחות של כל סטודנטית. יכולתי ללמוד להעריך כל אחת על ייחודה כקוראת שיש לה אסטרטגיות משלה והיא מתחילה להיות מודעת להן ולהשתמש בהן באופן מושכל, להבין את הקשיים עמם היא מתמודדת כקוראת וכאישה, ולאמוד את ההתפתחות שלה ביחס לעצמה, ובהשוואה לעמיתות בקבוצה. התגובה שלי הייתה משוב לאורו יכלה הסטודנטית להמשיך ולהתפתח. בבית ספר ישראלי מצוי אינטראקציה כזאת היא כמעט בלתי אפשרית.

מסגרת הלמידה הבית ספרית, למרות התמורות שמתחוללות בה, אינה מאפשרת שיח חופשי ונגישות למקורות מידע שונים (אינטרנט, מבוגרים ידענים) בתהליכי למידה. בדרך כלל מקור הלמידה הוא המורה או ספר הלימוד, התלמיד לא נתבע לסקרנות, לשאילה ולחיפוש, ואינו מצוי באינטראקציה של שיח ומשוב אינטלקטואלי עם לומדים ומורים.

אולם כניעה לאילוצי המבנה הבית-ספרי, תוך וויתור על חתירה לפרשנות ועל שיח אישי על יצירות ספרות הוא בגדר החמצה של מטרות הוראת הספרות. להפך, האתגר העומד בפני המורה לספרות הוא כיצד ניתן ליצור שיח כזה למרות הקשיים. ככל הידוע לי לא ניסו לשלב בהוראת הספרות בישראל את "מעגלי הספרים" (book circles) (Daniels, 2002). מדובר במסגרות למידה דומות למועדון ספרים, אך המתקיימות בבית ספר, ובהן התלמידים בוחרים את חומרי הקריאה, קוראים, מתדיינים יחד, ומבצעים מטלות קריאה בדרכים מגוונות. למידה / הוראה מסוג זה היא עתירת חשיבה ועשויה לאפשר לתלמידים תהליכי למידה מרתקים תוך יצירת קהילה פרשנית בקבוצת הלמידה, ובו בזמן ניתן לקיימה גם במסגרות למידה עתירות תלמידים, כמו אלה המצויות בישראל. אמנם דרכי ההערכה שמזמנת הוראה-למידה במעגלי ספרים, אינן עולות בקנה אחד עם בחינת-בגרות אחידה המקובלת במערכת החינוך הישראלית, אך גם קושי זה ניתן להפוך לאתגר.

#### 5.5 מועדון הספרים של לוינסקי: מבט נוסף

המחקר מאיר באור נוסף את פעילות מועדון הספרים של לוינסקי, ומעורר לחשיבה אודותיו. למרות שהכניסה למועדון חופשית לכל החפץ בכך ואין מנגנון המבקר את סוג המשתתפים, זהו מועדון קריאה אקדמי באופיו, ולא מועדון קריאה חופשי. המשתתפים הם בעלי רקע חברתי, אינטלקטואלי וסוציאקונומי דומה, כפי שהדברים מתרחשים במועדוני קוראים שמתארת לונג בארה"ב (Long, 2003): אנשי אקדמיה ו/או חינוך בהווה ובעבר, אקדמאים ששולטים בעברית, מרביתם בני 50 ומעלה. מיעוטם גברים, מרביתם נשים. יוצאי הדופן מבחינת הגיל הצעיר, יחסית, או מבחינה אתנית הם חלק מהסטודנטים. באופי השיח האקדמי וכן באופן ההתנהלות שלו המועדון שונה מאד ממועדוני קריאה שמתוארים במחקר (כהן, 2002; Long, 2003). המועדון מושתת על רשימת ספרים שנקבעת מראש על-ידי אנשי האקדמיה (=המרצה וראש החוג), ולא על ידי הקבוצה; עיקר המפגש הוא הרצאה אקדמית; ההרצאה חותרת לסגור פרשני או אחר (ערכי, תרבותי וכו') והשיח בעקבות ההרצאה נושא אופי אקדמי בשפתו ובאופיו. במידה רבה ניתן לומר כי עבור חברי הסגל והסטודנטים המועדון מהווה מסגרת של קהילה פרשנית (Fish, 1980). למרות שהשיח המתקיים במפגש עצמו מוגבל, הוא נמשך בין חברי הסגל בהפסקות בחדר המורים, ובין הסטודנטים בהפסקות, בשיעורים ובשיח מתוקשב באתר הקורס.

אולם, האומנם זהו מועדון ספרים ממוקד בפרשנות, כפי שנראה היה לחוקרת בתחילה? הקורפוס שנבחר ואופי הדיון מעוררים חשיבה שהמועדון אינו ספרותי בלבד, אלא תרבותי-אידיאולוגי. בשנים האחרונות המרצים במועדון בחרו לעסוק בסוגיות של חברה, תרבות וזהות באמצעות הספרות.

מעולם לא התקיים בחוג לספרות דיון בשאלה האם אנו מבקשים להתמקד במפגשי המועדון בפרשנות ספרותית. הטיעון כי המועדון ממוקד בפרשנות אשר הוצג בספר המביא מבחר מאמרים

בעקבות הרצאות במועדון (אלקד-להמן, 2008) נבע מרצון לבדל את פעילות המועדון של לוינסקי מפעילות מועדוני ספרות חברתיים או מסחריים. תצפיות וניתוח שלהן, ותיאור הנעשה – מלמדים כי המועדון מציע פרספקטיבות שונות של התבוננות אקדמית בספרות, לעיתים פרשנית, לפי גישתו של המרצה: ביוגרפית, פסיכולוגית, היסטורית, אידיאולוגית, חברתית וגם ספרותית. המרואיינים מקרב המומחים, ציינו את מיעוט העיסוק בשירה ובספרות עיון במועדון. תהיה זו מעוררת לחשיבה על משמעות התופעה: האם זו תוצאה של מהלך מסחור ופופולריזציה של הפרוזה בשנים האחרונות? האם מתבקש עיון אינטנסיבי יותר בשירה? אם כן – מדוע אינו מתקיים, האם בשל חשש ממיעוט משתתפים במפגש? בשל הקושי להציג עולם פואטי שלם במפגש אחד? אולי בשל נורמה שהתקבעה על המועדון?

תגובה ביקורתית אחרת על אופי המועדון השמיעה מומחית שציינה בראיון כי המועדון, שהיא קיוותה שיישא אופי של שיח ספרותי של חברי החוג לספרות, הפך להיות "מופע של פרפורמרים". מבנה המפגשים במתכונת הנוכחית, סביב הרצאה אקדמית סדורה החותרת להציג התבוננות מלומדת ביצירה או פרשנות שלה, אכן מגבילה את השיח החופשי. בחינה של דברי ביקורת אלה, מזמנת חשיבה על משמעותם: כיצד התופעה משפיעה על החוג לספרות במכללה? האם היא מזמנת תחרותיות? האם היא מצמצמת את השיח הספרותי? או אולי היא גורמת לחתירה להצטיינות ביכולת להגיש הרצאה מבריקה, ויוצרת תהליך של התפתחות הסגל כמרצים? האם אופי כזה של מועדון ספרים עומד בסתירה לכינון קהילה פרשנית, גישה שבה אנו, כמורי מורים, תומכים?

אני סבורה כי המחקר עשוי להיות נקודת מוצא לחשיבה של החוג על ייעודו של המועדון, ועל אופי החוג.

## 5.6 חשיבות המחקר ומגבלותיו

מחקרים בסוגיית הפרשנות הספרותית נעשו עד כה משלוש פרספקטיבות: מחקרים ספרותיים, שהציגו פרשנות של מומחה ליצירה אחת או למכלול יצירות; מחקרים פילוסופיים על פרשנות, שנשא אופי תיאורטי ולא אמפירי; ומחקרים אמפיריים בפסיכולוגיה קוגניטיבית וקריאה. בניגוד למחקרים על תהליכי קריאה של שבדקו בניית תגובה לטקסט בתנאי מעבדה, בטכניקה של חשיבה בקול (Think-aloud) (Peskin, 1998; Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2006), על טקסט ספרותי מוגבל בהיקפו (שיר, סיפור), המחקר המוצג פה אינו מחקר מבוקר בתנאי מעבדה. להפך, זהו מחקר אקולוגי החוקר סביבת למידה בלתי מבוקרת, בתנאים שלא עוצבו במיוחד לצורך המחקר. המחקר התמשך לאורך מספר חודשים, ולכן מעורבים בו משתנים נוספים: הסטודנטים למדו במהלך תקופת המחקר בקורסים שונים, בתחומי החינוך, השפה והספרות, וסביבת הלמידה והתנאים להתרחשותה לא היו רק המועדון. הספרים לא נבחרו על-פי עיקרון ספרותי מכוון, וסדר הצגתם במועדון היה מקרי. המתודולוגיה אינה מבוקרת כמו פרוטוקולים של חשיבה בקול: עבודות הסטודנטים נוסחו ונערכו על ידי הסטודנטים לפני ההגשה ואי אפשר להשוות אותן לפרוטוקול של חשיבה בקול; העבודות מתייחסות ליצירות ספרות מקיפות (רומן) ושונות מאד זו מזו ולא יצירת ספרות מוגבלת במספר המילים, ותובעות מהקורא יכולת לתפעל ידע רחב מאד בזיכרון הפעיל. בניגוד למחקרים המבוקרים בפסיכולוגיה קוגניטיבית שנעשו על

תהליכי קריאה, המחקר הוא חלק ממהלך של הוראה ושל למידה, ונועד ללמידה על התהליך מתוך התהליך, לכל המשתתפים בתהליך. זו מגבלתו וזה ייחודו.

מגמה זו משתלבת בניסיונות הנעשים לבחינת תהליכי פרשנות ספרותית בסביבה חינוכית ולא בתנאי מעבדה, במסגרת סימפוזיונים בכנס הארגון הבינלאומי להוראת שפת האם וספרותה IAIMTE בשנת 2009 וכן בשנת 2011. ממצאים ראשוניים של המחקר הנוכחי הוצגו במסגרת הסימפוזיון בכנס ביוני 2011.

מחקרים שייערכו בעתיד יוכלו לבחון באיזו מידה תופעות שנמצאו במחקר שלנו אינן מקומיות, אלא כלליות. בעבודתנו סוגיית בניית הפרשנות נותרת עמומה, גם בשל הממצאים עצמם, המדברים על תהליך סמוי ואישי שעובר על הפרשן. מחקר זה מנסה להאיר, ולו במעט, את התהליכים העמומים הללו.

למחקר השלכות לפיתוח מתודולוגיות של הוראת ספרות, בגילים שונים, המיישמות ידע הן באשר לתהליכי קריאה (אסטרטגיות ועוד) והן באשר לתהליכי בניית משמעות ("ניתוח", פרשנות, תגובה אישית) בטקסטים ספרותיים, לקראת הוראת ספרות בגישה קונסטרוקטיביסטית המפתחת חשיבה (אלקד-להמן, 2007) ומעודדת גישה ביקורתית (דה מלאך, 2008) בקרב הלומדים, כל זאת בסביבת למידה המשלבת מפגשי מועדון קריאה, קריאה אישית, כתיבה, ופעילות אינטראקטיבית ברשת ובמחקר. למחקר מסוג זה חשיבות בהכשרת מורים לספרות ובפיתוח מקצועי של מורים לספרות – כיון שבמהלך הקריירה שלהם ידרשו ללמד יצירות אשר לא למדו כסטודנטים. הבנה כיצד מורים קוראים ומפרשים יצירת ספרות וכיצד ניתן לשפר תהליכים אלה עשויה לתרום לפיתוחם במהלך ההכשרה ולאחריה.

## 6 ביבליוגרפיה

- אדוני, ח', נוסק, ה' (2007). קולות הקוראים – מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב ערוצית. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- איגלטון, ט' (2006). *אידיאולוגיה – מבוא*. (תרגום: א' מוקד; עריכה מדעית: ד' ק' לוי). תל אביב: רסלינג.
- איזר, ו' (2006). *מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית*. תרגום: א' גורן. ירושלים: מאגנס.
- אילון, ר' (2008). תפקוד קוגניטיבי של ישראלים בני 50 ומעלה. *בטחון סוציאלי*, 76, 246-225.
- אלטר רוברט, אורי (2001). *הנאות הקריאה בעידן האידיאולוגי*. תרגום: דוד שחם. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- אלקד-להמן, א' (2006). להניח לאצבעות להתפס בנול האריגה על הקריאה ב"והיום איננו כלה" מאת צ'ינגיס אייטמטוב. *דפים*, 42, 62 - 67.
- אלקד-להמן, א' (2007). *הקסם שבקשר – אינטרטקסט קריאה ופיתוח חשיבה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2008). *ספרות עברית עכשיו – פסיפס זהויות*. עורכת: א' אלקד-להמן. זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה (עמ' 7-28). ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, א' (2010). 'לקחת ללב': קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני. עורכת: ע', קופרברג. *חקר הטקסט והשיח: רשומון של שיטות מחקר* (עמ' 81-110). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- אלקד-להמן, א' (בדפוס, צפוי 2012). אוטוביוגרפיה (גם) לבני נעורים - ספרה של עלית אולשטיין תנורי טרה קוטה בעיר כבושה, סיפורה של ילדה קטנה. *ספרות ילדים ונוער*.
- אלקד-להמן, א' (בדפוס, צפוי 2012). על זהויות וזיוף זהויות – עיונים בגוף שני יחיד מאת סייד קשוע. *עיונים בשפה וחברה*.
- אלקד-להמן, א', גילת, י' (2010). "אני נהנית ללמד, לעורר תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות" – אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון. *דפים*, 50, 219-186.
- אקו, א' (2006). *פרשנות ופרשנות-יתר*. (תרגום: י' פרקש; עריכה מדעית: ד' ק' לוי). תל אביב: רסלינג.
- באחטין, מ' (1978). *סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי*. תרגום: מ' בוסגנג [מרוסית]. ספריית פועלים, תל-אביב.
- באחטין, מ' (1986). *הדיבר ברומן*. תרגום: ארי אבנר. מבוא: ד' סגל. תל אביב: ספריית פועלים.
- בחטין, מ' (2008). *כתבים מאוחרים פילוסופיה, שפה, תרבות*. תרגום: ס' סנדלר. תל אביב: רסלינג.

- בכטיין, מ' (2007). צורות הזמן והכרונוטופ ברומן: מסה על פואטיקה היסטורית. תרגום: ד' מרקון. תל אביב ובאר שבע: דביר, הקשרים, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- ברזל, ה' (1993). עיקר וטפל בהוראת הספרות באוניברסיטאות. מאזנים, ס"ז, 4-6, 17-20.
- גוברין, נ' (1988). המחצית הראשונה: דבורה בארון - חייה ויצירתה תרמ"ח-תרפ"ג. ירושלים: מוסד ביאליק.
- גוברין, נ' (2003). הזמן והמקום בלימוד הספרות. כיוונים חדשים, 9, 122-134.
- דה-מלאך, א' (2008). לא על היופי לבדו – על הוראה ביקורתית של ספרות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מגדרים.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי (343-368). תל-אביב: דביר.
- דלוז, ז', גואטרי, פ' (2005). קפקא לקראת ספרות מינורית. תרגום: ר' זגורי-אורלי וי, רון. תל אביב: רסלינג.
- הרשב, ב' (1985). תורת המטאפורה והבדיון השירי. הספרות, 2 (34), 71-99.
- כהן, א' (2002). חנות הספרים ושמיעת הנקרא: הגבולות המשתנים של השיח בערבי קריאה. סקריפט, 5-6, 37-58.
- יזהר, ס' (1990). שני פלמוסים. תל אביב: זמורה ביתן.
- יעוז, ח' (1993) אידאה: הוראת ספרות באוניברסיטאות ובבתי הספר התיכוניים. מאזנים, ס"ז, 4-6, 31-33.
- יריב, א', אביגדור, י', סלומון, י', עטיה, א', ופורקוש, א' (2009). קבוצת מחקר" השלם הוא יותר מסכום חלקיו". שבילי מחקר, 16, 48-52.
- לוי, ז' (1986). הרמנויטיקה. תל אביב: הוצאת ספרית הפועלים הקיבוץ המאוחד.
- לוס, י' (2003). תכני הלימוד בספרות (ובכלל) - עמדה. הכיוון מזרח: כתב עת לתרבות וספרות, 7, 119-121.
- לורנד, ר' (2010). על פרשנות והבנה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- ליפסקר, א' (2007). השיח על הרפובליקה הספרותית והשיח האקולוגי על הספרות. בתוך: שירת יצחק עגן: אקולוגיה של ספרות בשנות ה-30 וה-40 בארץ ישראל (עמ' 207-259). ירושלים: מאגנס.
- מט"ח (2012). <http://momedia.cet.ac.il/AboutMomedia.aspx> נדלה בתאריך: 3.1.2012.
- מט"ח ו-Stiftung Lesen (2011). הפעלה והערכה של מועדוני קריאה ומדיה בישראל ובגרמניה - תכנית לקידום של כישורי קריאה ומדיה ושל השתלבות חברתית מחקר השוואתי ישראל-גרמניה 2008 – 2010. הרצאה בכנס שווה קריאה, בנייני האומה, ירושלים, 23.2.2011.

משרד החינוך המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, הפיקוח על הוראת הספרות (2007). *תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והכללי כיתות ז'-י"ב*. ירושלים: הוצאת מעלות.

ספיר ויץ, כ' (2009). *מועדון קריאה: תופעת המפגשים הספרותיים*.

פדיה, ח' (2008). ספרות במסע אחר זהויותיה. *הארץ, מוסף ספרים*, 9 בינואר. <http://www.nrg.co.il/online/47/ART1/890/029.html> עודכן לאחרונה: 15/5/2009.

פויס, י. (1997). השפעתה המגבילה של בחינת-הבגרות על תכנית הלימודים. *מקרא ועיון*, 72, 44-48.

פויס, י' (1999). הוראת ספרות בין מורשת תרבותית לשיח רב-תרבותי. *דפים*, 29, 28-43.

פויס, י' ודה-מלאך, נ' (2006). "לא אוכל להגדיר סיפור כטוב" – סטודנטיות להוראה מעריכות סיפור. *דפים*, 42, 154-181.

פיינגולד, ב' (1993). הוראת הספרות: מה נכון ומה שגוי. *הד החינוך, ס"ז*, 7-8, עמ' 6-7.

פיינגולד, ב' (1995). הוראת הספרות לקראת שנת אלפיים. בתוך: ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת* (עמ' 257-266). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

צורן, רחל (2000). *הקול השלישי - איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי*. ירושלים: כרמל.

קוזמינסקי, ל' (2009). מחקר משותף: מאפיינים, יתרונות ואתגרים. *שבילי מחקר*, 16, 13-22.

קוסטה, א' ל', וגרמסטון, ר' ג' (1999). *אימון קוגניטיבי*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

שטראוס, א' ל' (1970). *בדרכי הספרות*. ירושלים: מוסד ביאליק.

שימבורסקה, ו' (2005). *קריאת רשות*. תרגום: ר', וייכרט. תל אביב: חרגול, קשב לשירה.

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge.

Andringa, E. (1990). Verbal data on literary understanding: A proposal for protocol analysis on two levels. *Poetics*, 19/3, 231-257.

Andringa, E. (1996). Effects of 'narrative distance' on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 6, 431-452.

Bond, C. H. & Thompson, B. (1996). Collaborating in research. *Green Guides No.19*. Canberra: Higher education research and development society of Australasia. Canberra, Australia: Jamieson centre.

Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Maine: Stenhouse Publishers.
- Dijkstra, K. (2001). Old readers: slow readers or expert readers? In D. Schram & G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp.86-105). Amsterdam; London; Tokyo: John Benjamin.
- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English* , 26, 351-384.
- Ericsson, K.A. & Charness, N. (1994). Expert performance in structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Frye, N. H. (1957). *Anatomy of criticism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: literature in the second degree*. C. Newman & C. Doubinsky, trans. London and Lincoln NE: University of Nebraska Press
- Hodge, S., Robinson, J. & Davis, P. (2007). Reading between the lines: the experiences of taking part in a community reading project. *Medical Humanities*,33, 100-104.
- IAIMTE International Association for the Improvement of Mother Tongue Education.(2009). *The Learning and Teaching of Language and Literature, seventh bi-annual conference, 23-26 June, 2009, Toronto, Canada*.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 12/1, 35-52.
- Jauss, H. R. (1982). Towards an aesthetic of reception, in: *Theory & history of literature*, vol. 2 University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 3-45.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. D. J. Calandinin (editor) *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). London: Sage.
- Kaufman, J. (2008) . *Fought over any good books lately?* The New York Times, 5 December, 2008. <http://www.nytimes.com/2008/12/07/fashion/07clubs.html>

- Kooy, M. (2006). *Telling stories in book clubs: women teachers and professional development*. New York: Springer.
- Kristeva, J. (1968). Problèmes de la structuration du texte, In: *Théorie d'ensemble*, (Collection Tel Quel). Paris: Edition du Seuil, 298-317.
- Long, E. (2003). *Book clubs – Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representation: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: an expert-novice study. *Cognition and Instruction*, 16/3, pp. 235-263.
- Peskin, J., Allen, G., Wells-Jopling, R. (2010). “The Educated Imagination”: Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498-507.
- Rosenblatt, L. M. (2005). The transactional theory of the reading and writing. *Making meaning with texts* (pp. 1-37). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shimamura, A. P., Berry, J. M., Mangels, J. A., Rusting, C. L., & Jurica P. J. (1995). Memory and cognitive abilities in University professors: Evidence for Successful Aging. *Psychological Science*, 6/5, 271-277.
- Sontag, S. (1961). *Against interpretation and other essays*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sumara, D. (2002). *Why reading literature in school still matters? Imagination, interpretation, insight*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Wellek, R. & Warren, A. (1949). *Theory of literature*. New York: Harcourt, Brace.
- Witte, T. (in press). An empirically grounded theory of literary development - Teachers’ pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L-1, Educational Studies in Languages and Literature*.

## 7 נספחים

אלקד-להמן, א' (עורכת) (2008). *זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה*. ירושלים : כרמל, 213 עמ'.

המאמרים באסופה הם :

אלבג, ר' (2008). המרחב האנונימי כמגדיר זהות – עיון בסוגיית המקום בקובץ "ילדה שחורה" מאת סמי ברדוגו. בתוך : א' אלקד-להמן (עורכת). *זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה* (עמ' 91 - 118). ירושלים : כרמל.

אלקד-להמן, א' (2008). מזוודה וגדר : על "ערבים רוקדים" ו"ויהי בוקר" מאת סייד קשוע. בתוך : א' אלקד-להמן (עורכת). *זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה* (עמ' 119 - 154). ירושלים : כרמל.

פרנקל-מדן רחל (2008). . בנפילתנו מראשי הרים – עיון ברומן "אם יש גן עדן" מאת רון לָשֶׁם. בתוך : א' אלקד-להמן (עורכת). *זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה* (עמ' 29 - 63). ירושלים : כרמל.

קורין-שפיר ורה (2008). "געגועים זו מילה יפה" – עיון ב"ארבעה בתים וגעגוע" מאת אשכול נבו. בתוך : א' אלקד-להמן (עורכת). *זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה* (עמ' 64 - 90). ירושלים : כרמל.

קורין-שפיר ורה (2008). על מלכים, מלכות, מפלצות וגמדים – עיון ב"שום גמדים לא יבואו" מאת שרה שילה. בתוך : א' אלקד-להמן (עורכת). *זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה* (עמ' 155 - 190). ירושלים : כרמל.

### **מאמרים אשר התפרסמו בעקבות הרצאות במועדון הספר בכתבי עת ובעיתונות:**

אלבג, ר' (2009). חצר משלה. *הארץ תרבות וספרות*, ח' בטבת תש"ע, 25 בדצמבר 2009

אלקד-להמן, א' (2004). מישהו לרוץ איתו מאת דוד גרוסמן כסיפור למתבגרים. *ספרות ילדים ונוער*, 120 (ד), 9-1.

אלקד-להמן, א' (2006). להניח לאצבעות להיתפס בנול האריגה. על הקריאה ב"והיום איננו כלה" מאת צ'ינגיס אייטמטוב. *דפים*, 42, 62 - 87.

אלקד-להמן א' (2006). מרחב, שפה, תרבות, סיפור - על הכתיבה של צ'ינגיס אייטמטוב. *מהלכים לחינוך לחברה ולתרבות*, 9 - 34.

אלקד-להמן, א' (2009). 'הבית הוא המקום שממנו מתחילים' – על סוגיית ה(אוטו)ביוגרפיה בכתיבה של רונית מטלון. *עיונים בשפה וחברה גיליון מיוחד מוקדש לשיח בעיות בחברה הישראלית*, 2 (2), 99-123.

אלקד-להמן, א' (בהכנה, 2012). על זהויות וזיוף זהויות – עיונים בגוף שני יחיד מאת סייד קשוע. *עיונים בשפה וחברה*.

אלקד-להמן, א' (2011). בין דמטר ליפתח – הורות לאחר שואה - קריאה בספרה של עדנה נוי "כל מי שאהבה". *מעגלי נפש*, 5, 16-29.

מטרת השאלה	השאלה
<p>יצירת קשר מטרות – הבהרה הבהרת הצד האתי [זיהוי בשם – סוכס אחר כך] להחתים עכשיו על הסכמה להשתתף במחקר, כולל החלפת כתובות, טלפון, מייל, התחייבות לסודיות</p>	<p>תודה לך שהסכמת להיפגש לראיון אני... [שם, סטודנטית ל... מורה ל...] המחקר שלנו עוסק בתהליכי קריאה, בפרשנות לקריאת ספרות ובמקום של מועדון הספרים בהקשר זה. מה שתאמרי כאן יוקלט, יתועתק, ויועבר אליך לאישור.</p>
<p>המרווייין יבחר כיצד הוא רוצה להציג עצמו. שם, עיסוק, גיל, מצב משפחתי וכו'...</p>	<p>אנא, הצג / הציגי את עצמך... [או: ספר על עצמך מה שנראה לך רלבנטי לעניין בו אנו עוסקים]</p>
<p>שאלות שיכולות "להכניס" לעניין ולקדם שיחה. הן בעיקר מידע. לגבי הסגל המרצה יש פה הבהרה של מטרות גלויות וסמויות בהשתתפות</p>	<p>כמה זמן את/ה חברה/ במועדון הספרים של לוינסקי? מה גורם לך להגיע למועדון?</p>
<p>שיקוף מידת המעורבות</p>	<p>האם את יכולה למנות כמה הרצאות נתת במועדון במהלך השנים?</p>
<p>העדפה ספרותית, השקפת עולם....</p>	<p>כיצד בחרת על איזה ספר לדבר במועדון?</p>
<p>חשוב להבהרה לצורך הבנת הקריאה בעולמו וגם לקבלת תמונה משמעותית יותר על המועדון</p>	<p>האם את/ה חברה/ גם במועדוני קוראים נוספים? [אם כן: במה המועדונים דומים? במה הם שונים?] את/ה משמשת/ שם מרצה או אורח/ת?</p>
<p>ביחס לסגל – עניין חברתי, עניין מקצועי וגם התחלה של עניין ספרותי</p>	<p>מה תורם לך מועדון הספרים במכללה? תוכל לפרט? להדגים?</p>
<p>יכניס יסוד נרטיבי לראיון. יאפשר חשיפה אישית במינון שיבחר המרווייין</p>	<p>האם תמיד היית חובבת/ ספרים? ספרי/ על החיבור שלך לעולם הקריאה - מתי החל? כיצד?</p>
<p>שאלה שמחייבת חשיבה, מופשטת מאד. אולי לשאול בשלב מאוחר יותר בראיון?</p>	<p>מהי קריאה עבורך?</p>
<p>יכול להכניס סיפור נוסף לראיון</p>	<p>האם תוכל לספר על הרגלי הקריאה שלך?  <ul style="list-style-type: none"> <li>• כיצד את/ה בוחרת/ מה לקרוא?</li> <li>• איזה ספרים את/ה קוראת/ת?</li> <li>• האם יש סוגה שלא תקרא/י?</li> <li>• האם התחלת לקרוא ספר והפסקת באמצע?</li> </ul> </p>
<p>אצל קורא מומחה כאן יעלו אסטרטגיות קריאה אישיות, ויתואר תהליך קריאה. [זו התחלה של עיסוק בפרשנות]</p>	<p>אנא תאר: כיצד מתנהלת הקריאה שלך? שאלות עזר:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• תנאים לקריאה?</li> <li>• קריאה ברציף? במקוטע?</li> <li>• מספר קריאות?</li> <li>• פנייה לחומרים במהלך הקריאה [אם כן: איזה?]</li> <li>• סימון בספר?</li> </ul> </p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• תיעוד קריאה בכתיבה?</li> <li>• אסטרטגיה אחרת?</li> </ul>
האם יש פרטים בספר שמושכים את תשומת ליבך? מה?	התייחסות גם לתהליך הקריאה וגם לפרשנות תנ"י בבקשה דוגמא.
האם את/ה נוהג/ת לחלוק חוויות לאחר הקריאה? עם מי? מדוע?	ההיבט החברתי שבקריאה ; תגבור חשיבה באמצעות שיח ;
כיצד את מכינה את עצמך להרצאה במועדון הספרים? כיצד את/ה בונה פרשנות לספר עליו את עומדת לדבר במועדון?	הניסוח ממוקד במועדון, כיון שבו במפגש של שעה וחצי צריך לרכז עולם פרשני שלם. כדאי להתחיל מההכנות, כמעבר מעניין הקריאה לפרשנות
האם תוכלי לפרט, להדגים?	האם תוכלי לספר על תהליך ההכנה, בניית הפרשנות, ההרצאה באמצעות דוגמא של יצירה אחת [או שתיים] עליה הרצית במועדון?
האם את/ה נוהג/ת לכתוב מראש את ההרצאה? לכתוב לאחר ההרצאה? לכתוב מאמר בעקבות ההרצאה? מדוע?	חידוד ההעמקה בעזרת כתיבה – בדרך כלל לצורך פרסום. ניסוח לצרכים של תקשורת עם זולת ביסוס מחקרי קבלת חוות דעת / אימות / הפרכה של עמדה
מה תרומת הכתיבה לתהליך הפרשני? מהי בעיניך פרשנות לספר?	מתייחס לשאלת המחקר במישרין
האם אתה משקף לסטודנטים [או משתף אותם] בעת ההוראה את תהליכי בניית הפרשנות שלך?	מתייחס לשאלת המחקר במישרין
האם תוכלי לספר על ספר שהשפיע עליך במיוחד? / אהבת במיוחד / אתה קשור אליו במיוחד במה הספר השפיע? למה/במה הספר הזה חשוב לך?	שאלה מאד פרטית. יכולה להוביל לסיפורים מעניינים השינויים בניסוח מכוונים למי שמבקש לא ללכת למקומות רגישים מדי, או לחמוק מפסיכולוגיזמים
האם זכור לך מפגשים במועדון שהיה לך מעניין במיוחד? מה היה במפגש שהרשים אותך במיוחד?	ייתכן שהיה מפגשים כזה.
והשאלה האחרונה בראיון : האם את/ה רוצה להוסיף עוד משהו בסוגיה של קריאת ספרות ופרשנות שלא שאלתי עליו?	אפשרות להשלמה
תודה רבה! נעביר אליך את הראיון המתומלל, ותוכלי להוסיף או לגרוע עליו	חשוב : לסכם כתובת לאן להעביר!

מטרת השאלה	השאלה
יצירת קשר מטרות – הבהרה הבהרת הצד האתי להחתים עכשיו על הסכמה להשתתף במחקר, כולל החלפת כתובות, טלפון, מייל, התחייבות לסודיות	תודה לך שהסכמת להיפגש לראיון אני... [שם, סטודנטית ל... מורה ל...] המחקר שלנו עוסק בתהליכי קריאה, בפרשנות לקריאת ספרות ובמקום של מועדון הספרים בהקשר זה. מה שתאמרי כאן יוקלט, יתועתק, ויועבר אליך לאישור. בהבאת הממצאים תוצג בשם בדוי ותוך טשטוש פרטים מזהים ואישיים.
המרואיין יבחר כיצד הוא רוצה להציג עצמו. שם, עיסוק, גיל,	אנא, הצג / הציגי את עצמך... [או: ספר על עצמך מה שנראה לך רלבנטי לעניין בו אנו עוסקים]
אלה שאלות שיכולות "להכניס" לעניין ולקדם שיחה. הן בעיקר מידע.	מה הביא אותך למועדון הספרים של לוינסקי? כמה זמן את/ה חברה/ במועדון? מה מניע אותך להגיע למועדון? האם את/ה חברה/ גם במועדוני קוראים נוספים? אם כן: במה המועדונים דומים? במה הם שונים?
חשוב להבהרה לצורך הבנת הקריאה בעולמו	מה תורם לך מועדון הקוראים? תוכל לפרט: להדגים?
כנראה התחלה של עניין ספרותי [אם האדם שותף בכמה מועדונים להבחין בהשפעה של כל אחד מהם]	האם את/ה קורא את הספרים לפני המפגשים? אחרי? מדוע?
אולי האדם מודע לתהליכי פרשנות שהוא מקיים, וזה עשוי לעלות פה	האם את/ה מכין את עצמך למפגש? כיצד?
יכניס יסוד נרטיבי לראיון. יאפשר חשיפה אישית במינון שיבחר המרואיין	האם תמיד היית חובב/ת ספרים? ספרי/ על החיבור שלך לעולם הקריאה - מתי החל? כיצד?
התייחסות לשאלת המחקר דרך ניסוח מתון ניסיון להבין את היחס לקריאה והיקפה כעיסוק בחיי האדם יכול להכניס סיפור נוסף לראיון	האם תוכל לספר על הרגלי הקריאה שלך? כקורא בהווה: האם היית מגדיר את עצמך כמי ש"קורא הרבה"? "מעט"? כמה אתה קורא? [או כמה זמן אתה מקדיש לקריאה?] מתי? איך?
שאלה שמפרטת את מה שלמעלה ניסיון להבין האם האדם קורא ברצף, 'בולעי' ספר, או קורא בהפסקות מדי ערב, או ... קורא בדילוגים? חוזר? קורא יותר מפעם אחת? קורא ובמהלך הקריאה הולך לחפש מידע... [זו התחלה של עיסוק בפרשנות]	אנא תאר: כיצד מתנהלת הקריאה שלך?
התייחסות גם לתהליך הקריאה וגם לפרשנות	האם יש פרטים בספר (בתוכן העלילה ולא בעלילה) שמושכים את תשומת ליבך? מה? תן/י בבקשה דוגמא.

<p>המשך עניין ההרגלים שיקוף שיקולים</p>	<p>אם לא התייחס לכך קודם : כיצד אתה בוחר ספר? מה/מי משפיע על הבחירה שלך? מהי קריאה עבורך ?</p>
<p>שאלה שמחייבת חשיבה, מופשטת מאד. אולי לשאול בשלב מאוחר יותר בראיון?</p>	
<p>שאלה מאד פרטית. השינויים בניסוח מכוונים למי שמבקש לא ללכת למקומות רגישים מדי, או לחמוק מפסיכולוגיזמים יכולה להוביל לסיפורים מעניינים</p>	<p>האם תוכלי/י לספר על ספר שהשפיע עליך במיוחד? / אהבת במיוחד / אתה קשור אליו במיוחד במה הספר השפיע? למה/במה הספר הזה חשוב לך?</p>
<p>מתן קרדיט ליכולות כקורא/ת איך האדם עצמו גיבש דעה? הקשבה לגישה האישית שלו/ שלה</p>	<p>אני משערת שלאחר שקראת ספר, גיבשת לעצמך איזו דעה עליו, ויש לך איזו פרשנות עליו. האם תוכל לספר על התהליך בו את/ה מגבש לעצמך דעה ופרשנות?</p>
<p>מתייחס לסוגיית האינטראקציה בשאלת המחקר</p>	<p>האם את/ה משוחח עם מישהו לאחר הקריאה על הספר? עם מי? מדוע? מה סוג השיחה?</p>
<p>זיהוי הפרשנות במועדון; זיהוי פערים פרשניים; חשיבה עליהם</p>	<p>האם קרה שבעקבות מפגש במועדון הספר השתנתה דעתך, השקפתך, גישתך לספר מסוים? התוכלי לתת לכך דוגמא?</p>
<p>ייתכן שהיה מפגש כזה. זה מאפשר לחשוף ציפיות: מה מבקש/ת לקבל: ידע? הבנה? מימד של העשרה והרחבה? פרשנות מפתיעה?</p>	<p>האם זכור לך מפגש במועדון שהרשים אותך במיוחד? מדוע?</p>
<p>בחינה של אפשרות של שינוי</p>	<p>האם השתתפת במועדון הספרים משפיעה על האופן בו את/ה קורא? תוכל להדגים כיצד?</p>
<p>התייחסות לשאלת המחקר השאלה קשה, והניסוח עשוי לאפשר התחמקות, מצד אחד, או ריכוז מאמץ לקראת סיום, מצד שני.</p>	<p>אנחנו מתקרבים לסיום הריאיון, ואני מבקשת להציב שאלה מופשטת: מהי בעיניך פרשנות של יצירת ספרות?</p>
<p>בעקיפין שיקוף של האופן בו תופס את המועדון, שיקוף העדפות ספרותיות, פרשנות, קריאה, ואולי עוד סיפור לקראת סיום</p>	<p>והשאלה האחרונה בראיון : אם היית צריך להמליץ על ספר לקריאה במועדון - איזה ספר היית ממליץ/ה לחברי המועדון לקרוא? מדוע?</p>
<p>חשוב: לסכם כתובת לאן להעביר!</p>	<p>תודה רבה! נעביר אליך את הראיון המתומלל, ותוכלי להוסיף או לגרוע עליו</p>

*Reading and interpretation processes among three types of adult readers*

Professor Ilana Elkad-Lehman

With M.Ed. students Sihahm Edris, Ronit Ben Ari, Tammy Erez, Michal Ezra, Michal Golan, Lily Katz, Rona Shai, Sigalit Shem Tov, Orit Tuati, Aggie Zandman

Abstract of a Research Report<sup>5</sup>

*Aims:* The study was designed to learn about processes of reading and of constructing literary interpretation from various perspectives as they are found in the reading environment of the Levinsky Book Club. Another aim was to understand the way different adult readers construct literary criticism, and how intense reading, writing, an environment of discourse about reading and presenting expert interpretation shape reading and interpretation processes among graduate (M.Ed.) students. In addition, we sought to understand the role of the book club in the world of the Literature faculty members and the learning processes of the participating students.

*Literature review:* Three research perspectives have been applied to literary interpretation: literary studies – expert interpretation of one or more work; philosophical studies which were theoretical, not empirical (Eco, 1992; Levi, 1986; Lorand, 2010); and empirical studies of cognitive psychology and reading. Previous studies of reading processes examined reactions to text under laboratory conditions, and employed think-aloud techniques for a literary text of limited scope, such as a poem or short story (Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2006; Peskin, 1998). Unlike these previous studies, the present one was not a controlled laboratory study.

**Research method:** This is a qualitative, phenomenological study, which examines an uncontrolled, authentic, and complex learning environment under conditions that were not set up for research purposes. Because the study lasted a few months, and conditions were not controlled, additional variables were incorporated from other courses and personal reading.

---

<sup>5</sup> The study was conducted with the support of MOFET Institute and the Levinsky College of Education. I wish to thank the interviewees, guest of the club, and the faculty of Literature Studies and of Children Literature Studies at the college. I extend my special gratitude to the students whose participation – as learners and researchers – made it happen.

*Participants:* The study population included 9 Literature lecturers in a teachers' education college, 10 graduate students, 9 amateur readers who belong to the book club, and the researchers as a participant-researcher.

*Research tools:* The complementary research tools were observations, interviews, texts written by the participants, questionnaires, and the researcher's journal. The tools provided opportunities to view the club from the perspectives of various readers using the spoken and written word. We accumulated dozens of texts representing some 30 perspectives by expert readers, amateur readings, and students. The texts referred to the club, to readings, and to interpretation.

*Findings:* The findings indicate that the club provides the experts (Literature lecturers) with a significant setting for academic literary discourse, one that allows them professional acquaintance within the department, and enables professional development, learning, reading, and enjoying literature. The students found the club to be a challenging reading environment. It was a place where they could develop awareness of reading processes and interpretation, and develop interpretative abilities due to the constructivist approach to processes of learning and instruction, based on thinking development theories. For the amateur readers, who read for pleasure, the club was a place of joy of reading and a feeling of being enriched by the lectures, but not a place of learning about reading and interpretation processes. We assume that one cannot develop interpretation awareness and interpretative abilities without actively experiencing processes that involve writing or active participation in a discourse community.

The findings reveal that during the meetings, not only did the students learn to be aware of their reading strategies, but improved these strategies and adopted interpretative strategies following the reading, activities, interviews they conducted, and the modeling during the lectures. The students employed the same repertoire of reading strategies as the experts, and therefore cannot be considered novice readers. The participating students are in the process of becoming experts.

Previous studies of expert versus novice reading (Andringa, 1990; Earthman, 1992, Peskin, 1998) examined the abilities of experts to cope with a short text – poem or short story – within a designated time of a few hours. Our study, however, describes encounters with long texts, some encompassing several hundred pages. Reading and

interpreting such texts demand that readers manage the knowledge pertaining to these texts in their active memory. The experts (and some of the students) did so, using various memory boosters (described in the Findings section) which had rarely been mentioned in cognitive psychology studies of reading. Although we learned quite a bit about the way expert readers construct interpretation, the participants talked about a personal process that contains hidden and surprising aspects for them as interpreters, similar to the philosophical view of interpretation (Lorand, 2010). Our study is an attempt to shed some light on these vague processes.

In all cases selected for this study, the expert lectures were coherent and impressive, although we found that it wasn't in all lectures that "interpretation" was constructed according to Lorand's (2010) concepts. In the interviews, the experts presented different approaches to the issue of interpretation, and the lectures demonstrated different ways of relating to meetings for discussing books, regardless of whether the discussion was interpretative or not. The lectures expressed varied and complex cognitive activities regarding literary texts; these activities were not solely interpretive, and at times were preconditions to the interpretation. Therefore, the study provides an opportunity to ask whether every understanding of a literary work is an interpretation. Our findings reveal that at times we come up with an understanding of a phenomenon, a period, or a social or psychological problem, but this understanding is not an interpretative act according to Lorand's (2010) or Levi's (1987) concept of interpretation.

The amateur readings who participated in this study were, for the most part, retirees. Therefore, the findings regarding their reading processes were indicative of the importance for older people of reading and belonging to the club. It is noteworthy that while book clubs worldwide are mostly attended by women (Long, 2003), about a quarter of the participants at the Levinsky Book Club are men. Some of the amateur readers are retirees who had taught or worked in the college, and the club is a means of maintaining contact with an institution they hold dear and the people who work there. Relative to strategies found in previous studies of reading prose, the amateur readers presented few reading strategies. They devote time to reading the book, prepare for the meeting, and devote more time to reading following the meeting. Their expectation is to expand their knowledge about the literary work and to hear interpretations. Our study did not examine the interpretative abilities of amateur

readers, but the personal profile of the interviewees, and what they had to say about reading and interpretation processes, mark them as readers with good abilities of reading and interpretation, despite their age, as was found in studies of adult readers (Dijkstra, 2001).

The Levinsky Book Club offers various perspectives on viewing literature, in accordance with the lecturer's biographic, psychological, historical, ideological, social, and literary inclinations and approach. These features set it aside from other book clubs (Long, 2003), making it unique model of collaboration between various types of readers.

An interesting finding in this study is the place of representation of knowledge in the writing and discourse about interpretation, whether by expert or student. The writing tasks gave the students an opportunity for an intimate discourse on the literary work, and through it, via an I-I and I-researcher dialogue, a way to formulate their world for themselves (Bakhtin, 2008). The experts noted the importance of the lecture and of the writing processes (personal notes, preparing headings for the lecture, preparing a written lecture, or writing an article) for the advancement and development of their interpretation. Writing is an especially important task for the formation, deepening, and self-formulating of interpretation that had not been examined in previous studies on reading and expert interpretation.

The method of instruction in the activities assigned to the students in the club established an ongoing dialogue between me, as facilitator, and the students. The dialogue revealed that for some of the readers the aim of reading is not literature onto itself but enjoyment, learning about themselves, and reaching a better understanding of their lives. For some of the students, the power of literature as a work of art stems from its ability to allow readers to spin a yarn connecting the work of art to their own emotional and cognitive world. These threads are usually invisible, and the very ability to bring them into the light, exposed in writing, is also a type of interpretation.

The findings reveal the differences within a small group of 9 students or 10 adult readers who read for pleasure as these differences are manifested in their attitude toward reading, reading strategies, and interpretation. These findings raise questions as to the application of processes of instruction and learning, which, in this study, were found to be significant, in a typical Israeli school with 30-40 students who study

the same text, for the same length of time, using the same methods, and where the student has not much of a chance to make him/herself heard, the teacher has no chance of hearing the quiet students, in class, nor to respond to the students.

The study has implications on the development of literature-instruction methodologies for various grade levels. These new methodologies would apply knowledge about reading process, such as strategies, and about the processes of constructing meaning, such as “analysis,” interpretation, and personal reaction in literary texts (Elkad-Lehman, 2006; Sumara, 2002). The goal of the new methodologies would be to achieve a constructivist approach to literature instruction, one which encourages thinking (Elkad-Lehman, 2007) and a critical approach (De Malach, 2008) in a learning environment that combines book club meetings, personal reading, writing, and interactive online and research activity.

### References

- Andringa, E. (1990). Verbal data on literary understanding: A proposal for protocol analysis on two levels. *Poetics*, 19/3, 231-257.
- Andringa, E. (1996). Effects of ‘narrative distance’ on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 6, 431-452.
- Bakhtin, M. M. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Michigan Press.
- De-Malach, N. (2008). *Beyond aesthetics: critical pedagogy and teaching literature*. Tel Aviv: Hakibutz Hameuchad (Hebrew).
- Dijkstra, K. (2001). Old readers: slow readers or expert readers? In D. Schram & G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp.86-105). Amsterdam, London, and Tokyo: John Benjamin.
- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English* , 26, 351-384.
- Eco, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elkad-Lehman, I. (2006). Let your fingers be entangled in the weaving loom: Reading Chingiz Aitmatov's *The Day Lasts More Than a Hundred Years*, *Dapim, Journal for Studies and Research in Education*, 42, 62-87 (Hebrew).

- Elkad-Lehman, I. (2007). *Magic in the web: Intertext, reading and the development of thinking*. Tel Aviv: MOFET Institute (Hebrew).
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G., (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education, 12/1*, 35-52.
- Kooy, M. (2006). *Telling stories in book clubs: Women teachers and professional development*. New York: Springer.
- Levy, Z. (1986). *Hermeneutics*. Tel Aviv: Sifriat Poalim (Hebrew).
- Long, E. (2003). *Book clubs – Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lorand, R. (2010). *On interpretation and understanding*. Tel Aviv: Tel Aviv University (Hebrew).
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and Instruction, 16/3*, 235-263.
- Peskin, J., Allen, G., & Wells-Jopling, R. (2010). “The educated imagination”: Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53(6)*, 498-507.
- Sumara, D. (2002). *Why reading literature in school still matters? Imagination, interpretation, insight*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.