

**הקורא המזמין את תפקידו  
הלכה ומעשה**

**חלקת לשון, חוברת 23**

**מילי אפשטיין ינאי**

## הקורא המדמיין את תפקידו - הלכה ומעשה

### מילי אפשטיין ינאי

הקורא הממלא תפקיד שבדמיון הלכה למעשה DOC. "מעניין", אמר לעצמו, "מה בעצם יש בתוך הספר, כל עוד הוא סגור? מטבע הדברים, יש בו כמובן אותיות מודפסות על גבי נייר, אך בכל זאת - משהו קורה שם, כי כשאני פותח אותו יש בו סיפור שלם. [...]. כל זה נמצא בתוך הספר. מובן שחייבים לקרוא בו כדי לדעת מה יש בו, אבל הכול כבר נמצא שם מראש, זה מה שמשונה. הלוואי וידעתי איך זה יכול להיות." (מיכאל אנדה, הסיפור שלא נגמר (1983), תל-אביב: הוצאת לדורי, עמ' 12)

הקריאה והדיווח עליה <> זירת הדמיון: מקומה של הקריאה <> תפקיד הקורא במעשה הקריאה <> השתמעויות חינוכיות - התנסויות בקריאה כדרך לחדד את הקריאה <> מטרות התכנית <> החידוש בגישה <> הדגמת התכנית <> סיכום

### א. הקריאה והדיווח עליה

הקריאה היא תהליך רב-רובדי: היא מתחוללת בפנימיותו של הקורא, בתודעתו וברגשותיו, והיא נרקמת ביחסי גומלין בין הקורא לבין הטקסט הכתוב. ניתן לאפיין את מעשה הקריאה (the act of reading) כמטוטלת הנעה בעדינות בין המוקד הפנימי למוקד החיצוני. לכן, לעומת גישות התפתחותיות על רכישת הקריאה אצל ילדים, ניתן לטעון שאצל הקורא המבוגר או המיומן הקריאה אינה פעולה מקרית או טבעית: היא פעילות מודעת ונלמדת המתפתחת אגב עימות בין הקורא היחיד לבין הטקסט הכתוב. בתהליך זה מארגן הקורא חומרים תרבותיים השזורים בטקסט, מזהה חומרים בעלי אופי אישי ומפרש חומרים אלו בדרך ההולמת את הטקסט כולו.

הקורא יכול לקרוא קריאה דוממת ולהסתפק בחוויית הקריאה, והוא יכול לדווח עליה ולהוסיף לה רובד מילולי-תקשורתי. פער זה בין חוויית הקריאה לבין הדיווח עליה גורם לכך שלעתים נשארים דווקא ההיבטים הפוריים והמפריים של הקריאה מחוץ לדיווח על אודותיה בשל אופיים האישי: הקורא אינו ממהר לדווח על רגשותיו. הקורא המדווח על קריאתו לכל קהל-יעד פוטנציאלי (עמיתים, חברים, תלמידים וכו') מעבד את מארג הסימנים הכתובים לכלל מרקם לשוני נושא משמעות באמצעות בנייתו של סיפור (story) הנותן ביטוי לקריאתו (Culler, 1982). הסיפור הוא מבנה-תוכן המבוסס הן על הכתוב הגלוי והמפורש, הן על פרשנות מטעמו של הקורא והן על דרך הארגון הרטורי שבו בחר הקורא לארגן את סיפורו (אפשטיין-ינאי, 1993). עיבודו של תהליך הקריאה כ"סיפור" המשקף תהליך זה מעיד על הדרך ש"החליט" הקורא לנקוט בהתמודדותו עם הטקסט הכתוב. טיב המפגש בין הטקסט לבין הקורא מתברר בסיפור: המפגש עשוי להיות מסעיר, מחדש ומעורר או להפך: משעמם, חסר חשיבות וראוי לשכחה. נדמה שטיב המפגש נקבע בין

כיוון שתהליך הקריאה מורכב, וכיוון שאין מידיות בין חוויית הקריאה המתרחשת בפנימיותו של הקורא ("הקריאה עצמה") לבין הדיווח על חווייה זו (תיאור מעשה הקריאה ופרשנות כלשהי עליו), הדיווח אינו אלא "בניית סיפור" המנסה לתאר את תהליך הקריאה ואת גיבושה של פרשנות הכתוב. לכן גם אמירות הנתפסות כטבעיות וכראשוניות (כי הן אמירות רגשיות או אמירות שנאמרו מיד אחרי הקריאה) אינן אלא סיפור על אודות הקריאה (a story about a specific reading). סיפור זה משחזר-מייצר-מעצב את הקריאה באמצעות מילים ומוסכמות שונות (גרפיות, דקדוקיות, סגנוניות וכו') המארגנות את השיח הבין-אישי. דרכי הארגון של "הסיפור" על אודות הקריאה מתגוונות בין היתר על-פי קהל היעד (כגון בני נוער, חוקרי ספרות, סטודנטים וכו') ועל-פי מטרת הדיווח (כגון שכנוע, הוכחה אקדמית, תיאור של תוצאות מחקר, תיאור של חוויה רגשית או אינטלקטואלית ועוד). השפה כמערכת מוסכמות המאפיינת קהילת שיח מסוימת היא המאפשרת לבטא מגוון זה ולעבור מן הקריאה כחוויה פרטית לדיווחים השונים עליה. בדומה לכל סיפור אחר, הסיפור (story) על תהליך הקריאה מארגן את מעשה הקריאה כמערכת סיפורית בעלת ממד בדיוני (fictional status), ולזו יש "אפקט" כלשהו על הנמען. המערכת הסיפורית משקפת את היסודות הנחשבים בעיני הקורא כיסודות בעלי ערך, והיא נותנת להם ביטוי לשוני. לכן ניתן לומר שהסיפור מדווח על מה שקרה לקורא במהלך הקריאה ומעניק קול לתחושותיו ולמחשבותיו הרבות. הסיפור על תהליך הקריאה משלב אפוא בדרכים שונות את הקורא, את הטקסט ואת נסיבות הקריאה (Rabinowitz, 1987; Culler, 1982; De Man, 1971). הסיפור (narrative) המדווח על תהליך הקריאה הנו גם מערכת המתעדת יחס זמני או לוגי בין חלקיו השונים. מנקודת ראות זו, מבסס הסיפור את סמכותו (authority) של הקורא להביע את דעותיו ואת התרשמויותיו על הטקסט שקרא. על בסיס סמכות זו יכול הקורא להציע הערכה של הטקסט, והערכה זו מבליטה את היסודות הנראים לו חשובים. כל דיווח על תהליך הקריאה מתבסס על כוחה של השפה לתת ביטוי לרעיונות ולרגשות ולציין את נוכחותו (presence) של המשתמש בה. כך, לדוגמה, פרשנות של טקסט ספרותי נותנת ביטוי לכוחו של הפרשן "לומר" את דבריו (למרות כל הצהרה אפשרית של הפרשן לגבי מגבלות דבריו ופרשנותו).

הסיפור על תהליך הקריאה ועל הבנת הכתוב על-ידי הקורא ייתן ביטוי לסמכות שתוארת, סמכות המשתקפת באפיונים שונים של הארגון הרטורי של הדיווח, כגון ציון הרכיבים המפתיעים ומעוררי העניין שבטקסט, שהם אותם הרכיבים שמשכו את תשומת לבו של הקורא בזמן הקריאה או לאחריה, והצטיירו בעיניו כ"נושאי משמעות" וכן הדגשת הארגון, התחביר והסמליות של רכיבים אלו כדי להבליט אותם במבנה הכולל של הטקסט. הסיבה להדגשת רכיבים

מן הנאמר עד כה, הקריאה מצטיירת כהליך המתבצע בו-זמנית בפנימיותו של הקורא וכקריאה של מה שכבר כתוב (הטקסט). לכן אי-אפשר להפריד באופן חד-משמעי בין תרומתו היצירתית והייחודית (לפעמים) של הקורא לבין מה שמגולם ב"שלמותו" בטקסט הכתוב.

## ב. זירת הדמיון: מקומה של הקריאה

מילוי תפקיד הקורא מחייב להחליט שאכן רוצים להתחיל לקרוא. החלטה כזאת היא קודם כול החלטה המתבצעת ב"זירת הדמיון"<sup>1</sup> של הקורא, והיא מתבססת על ההשערה שכדי "לבצע את קריאה", הקורא צריך לשער מה אמור "הקורא" להרגיש ולהבין: "to imagine what "a reader" would feel and understand (Culler, 1982, p. 67). ההחלטה "מתי ואיך להתחיל" היא החלטה מרכזית במפגש עם הטקסט, והיא כרוכה בהחלטה "להתפנות" לטקסט תרתי משמע: להיות "פנוי" לטקסט ללא התחייבויות מיותרות, קרי להיות נגיש, ו"לפנות" אל הטקסט, כלומר להתכוון אליו, ולהיות פנים אל פנים מולו.

היכולת לדמיין והיכולת להימצא בזירת הדמיון חשובות ביחסים שהפרט מפתח עם המציאות הסובבת אותו. כחלק מאותה מציאות, הקריאה נדרשת לדמינו של הקורא ומפעילה אותו. הקריאה דורשת מן הפרט כישרון זה כדי להתמודד עם העולם הטקסטואלי. היחיד הקורא, כמו שחקן המדמיין את הדרך להוציא לפועל את תפקידו על הבמה בהתחשב בשיקולים אסתטיים ואחרים, ממלא את תפקידו במרחב המתקיים בין עולם המציאות לעולם הפנטזיה, במרחב המטפורי, חסר הגבולות המוגדרים, במרחב שמתאפשרות בו היווצרות החוויה של אשליה אסתטית ובניית המשמעות (Winnicott, 1971). מרחב זה - סמוי הוא מן העין. מן הנאמר עולה שתהליכי הקריאה ותוצריה עשויים להשתנות מקורא לקורא ומטקסט לטקסט, אולם לא נוכל לעולם לעמוד על טיבם של השינויים הללו, אם לא ידווחו הקוראים השונים על מעשה הקריאה שלהם. מגוון התגובות שהקריאה יכולה לעורר משוקע באפשרות (שאינה מתממשת תמיד) של ממשק (כספי, 1985) בין טקסט, המאפשר רבדים שונים של הבנה ושל זיקה כלפיו, לבין הקורא, המפתח קשרי משמעות משתנים. ממשק כזה עשוי להעניק לקריאה את כוחה המפנה.

תפקיד הקורא מתגבש (באופן מודע או לא מודע) כמבנה שיטתי שימושי המופעל בזמן הקריאה ולאחריה. הדרך שבה ימלא הקורא את תפקידו במהלך הקריאה יכולה להיות שונה ממה שמצטייר בטקסט כ"קריאה" צפויה; למשל, טקסט המשתייך לסוגה "תאוריה ספרותית

ניסיתי להציג התייחסות לקריאה שאינה משעבדת את הטקסט לקורא, אבל גם אינה רואה את הטקסט כמנותק מתהליך קריאתו ופיענוחו. התייחסות זו שומרת על האופי הבלתי צפוי של המפגש קורא-טקסט. רכיב ה"סוד" משתמר הן בטקסט והן בקורא כ"משהו" העשוי (אך אינו מוכרח) להתגלות בתהליך הקריאה. המרחב הרגשי-הקוגניטיווי שבו מופעל דמיונו של הקורא כדי למלא את תפקידו בזמן הקריאה הוא מרחב המאפשר לקורא לשמור על האופי הבלתי צפוי של המפגש עם הטקסט.

### ג. תפקיד הקורא במעשה הקריאה

כאמור לעיל, במעשה הקריאה הפרט ממלא תפקיד של קורא, וזאת בהתאם למה שמצטייר בעיני רוחו כ"קריאה". לכן הצעתי היא להתייחס אל הקורא כאל ממלא תפקיד שבדמיונו (self-imagined role). על הקורא למלא תפקיד (to play a role) כדי לממש קריאה הנחשבת בעיניו כהולמת את הטקסט הנקרא. התייחסות זו רואה את הקורא כממלא תפקידים שונים (כספי, 1969), כגון הקורא המתרגש, הקורא האינטלקטואלי, הקורא המחפש נקודות תורפה בטקסט, הקורא המתכוון ללמד את הטקסט וכו'. תפקידים אלו משתנים בהתאם לענייניו של הקורא, למטרותיו, למצבי הרוח שלו, לסוגים של חומרי קריאה, לידע קודם שלו וכו'. הואיל ותפקיד הקורא מופעל בהתאם למה שנדמה לקורא כ"קריאה", התפקיד הוא "תפקיד מדומיין" המעוצב באמצעות דמיונו של הקורא המסוים והמושפע מאישיותו, ממוסכמות חברתיות, היסטוריות ותרבותיות וממערכת של מיומנויות הבנה ופיענוח נרכשות. בנוסף לכך, תפקיד הקורא מושפע באופן ניכר מדימויים תרבותיים וחברתיים לגבי מהות תפקיד זה. כך לדוגמה, בתקופות היסטוריות שונות ובקהיליות שיח בעלות עקרונות שונים לפירוש הטקסט, ולהתמודדות עם חומר כתוב, "קריאה נכונה" או "קריאה נורמאטיווית" יכולות להתפרש באופנים שונים (Tompkins, 1986).

תפיסת הקורא כממלא תפקיד שבדמיון מאפשרת ומזמינה פרשנות משתנה הן בהבנה האישית והן בהתקבלות (reception) התרבותית הרחבה. הקריאה היא אפוא תהליך דינמי, אישי, תלוי-חברה, תלוי-זמן ותלוי-מקום.

### ד. השתמעויות חינוכיות - התנסויות בכתיבה כדרך לחדד את הקריאה

הגישה הרואה את הקורא כממלא תפקיד שבדמיונו נשענת על הנחה כללית ומובנת מאליה: מה שמתרחש בפנימיותו של הקורא בזמן הקריאה או אחריה הוא בעל כוח השפעה עליו.

הגישה שתוארת מזמנת את האפשרות להעשיר את הקורא על ידי התנסויות בכתיבה. התנסויות אלו מחדדות את המודעות לדרכים שבהן ניתן למלא תפקיד הקורא וכן מפתחות במתנסה את היכולת לבדוק את מעורבותו כקורא בעיצוב הדיווח הנותן ביטוי מילולי לתהליך הקריאה. כדי להרחיב ולשכלל את הדרך שבה הקורא ממלא את תפקידו, עליו להתנסות בחומרי קריאה שונים ובדרכי קריאה מגוונות. התנסות זו מחדדת את עירנותו לרכיבים רבים, כמו סוגי עניין, מטרות, ציפיות, זמן מיועד לקריאה ועוד, כולם משפיעים על קריאתו ועל התייחסותו אליה. כדי לעודד התנסות מעין זו, הכנתי תכנית הכוללת משימות קריאה וכתיבה המטילות אור חדש על היחס היום-יומי לשפה. התכנית מתרגלת במתנסה את יכולתו לחקור את השפה ואת המוסכמות הלשוניות והסוגתיות הבאות לידי ביטוי בתהליך הקריאה והכתיבה.

התכנית נותנת ביטוי לרעיון שהקורא ממלא תפקיד בזירת דמיונו, והיא מספקת אפשרויות להעשרת הקורא באמצעות משימות כתיבה בלתי שגרתיות. כתיבה זו באה לאחר שהתלמידים קראו את המשימה, פיענחו אותה וישמו לב, בהדרכת המנחה, שפיענוח זה הוא תוצאה מהחלטות שונות לגבי הדרך שבה הם מדמיינים שיש למלא את תפקיד הקורא. הקריאה משתמרת תמיד כתחום בעל כוח להפתיע; היא "שגרה פורייה" שאינה משעממת (Caspi, 1990). במהלך הקורס להתנסות בקריאה ובכתיבה, מפתחים המתנסים גמישות ויכולת התמודדות עם טקסטים. תכונות אלו מעשירות את הקריאה ומעניקות למתנסים כלים מגוונים לניתוח חומר כתוב, כלים הניתנים להעברה לטקסטים אחרים. תופעה אחרונה זו חשובה במיוחד אם ניכח בחשבון שבמסגרות שבהן ניסיתי את התכנית היו התלמידים מתכשרים להוראה.

## **ה. מטרות התכנית**

אחת המטרות בתכנית היא לחדד את המודעות למקומו של הקורא בבניית המשמעות ובחילוץ הרכיבים הנחווים כאסתטיים בטקסט, וזאת - תוך כדי ניתוח של התנסויות הכתיבה של המשתתפים בקורס. מטרה נוספת הנגזרת מן הראשונה היא פיתוח העירנות לדרכי קריאה שונות שטקסט נתון יכול לזמן. מטרה שלישית היא טיפוח הרגישות למוסכמות התרבותיות והסוגתיות המבנות את הקריאה אשר הטלתן בספק יכולה לחשוף היבטים חדשים בהבנת הטקסט.

## **ו. החידוש בגישה**

ראיית הקריאה והכתיבה כתהליכים משולבים המשתתפים על השפה ועל כלליה היא רעיון המהווה גרעין לכל התכנית. במסגרת זו, אני תופסת את השפה לא ככלי שגרתי ומובן מאליו המאפשר להעביר מסרים ומידע, אלא כחומר רבגוני, טעון אסוציאציות אישיות ותרבותיות, שכמעט לעולם אינו שקוף. חומר זה מזמין את המשתמש בו (הקורא- הכותב-הדובר) לבדוק את תכונותיו, להלביש עליו צורה או לתת לו להשתלט עליו. הטקסט הוא מארג של קריאות, של קולות, של ציטוטים, של דיאלוג עם טקסטים אחרים. התייחסות זו אל השפה מוכרת בגרסאות שונות לסופרים ולאנשי ספרות (הפורמאליזם הרוסי, הסוריאליזם, ה"בום" הלאטינו-אמריקאי של שנות ה-60 והדקונסטרוקציה הם כמה מאותם זרמים ספרותיים ופילוסופיים הבודקים את שקיפותה של השפה ואת תכונותיה), אך היא זרה לאנשי חינוך. מכאן שישום תפיסות אלו בתחום ההוראה מהווה שינוי מהותי.

כאשר הקריאה והכתיבה משולבות זו בזו במארג הטקסטואלי, ההפרדה ביניהם היא לצרכים דידקטיים בלבד. התכנית תופסת את הקריאה כאמנות (סמילנסקי, 1972) המקבילה לכתיבה, וכאמנות - גם לה יש כישורים ורגישויות מגוונים שמן הראוי לטפח אותם כדי להשיג גמישות ויכולת אלתור והנאה בתחום. הידע הנרכש על השפה הכתובה בא לידי ביטוי בזמן הקריאה ובזמן הכתיבה. העשרת תהליך אחד משפיעה על רעהו מכיוון שתהליכים אלו משולבים זה בזה. במהלך הכתיבה מתרחש מעין משא ומתן בין הכותב-קורא לבין הטקסט ההולך ונכתב. הכותב הוא בו-זמנית גם הכותב וגם הקורא של דבריו, וזאת - בגלל האופי הדינמי של שני התהליכים. ברור אפוא שההתנסות בכתיבה המלווה בקריאה המודרכת של אותה כתיבה מעודדת עירנות ורגישות לרכיבים לשוניים ותרבותיים ולרכיבים בעלי אופי אישי (כמו אסוציאציות וזכרונות) המעצבים את הטקסט, ובכך משפרים את יכולת ההתמודדות עם הטקסט הנקרא. עירנות זו אינה מושגת תמיד באמצעות הוראת מיומנויות מסוימות, כגון קביעת טפל ועיקר, שיאלת שאלות ועוד. בדרך זו ניתן להגמיש את אפשרויותיו של הפרט כקורא המדמיין כיצד למלא את תפקידו.

## ז. הדגמת התכנית

### 1. רקע עיוני לגיבוש שיטת ההוראה

מחקרים על יצירתיות השמים דגש בחשיבות החיבורים בין רכיבים הנתפסים כסותרים וכרחוקים או בין רכיבים שהוצאו מן הפרופורציות המוכרות, למשל על ידי הגזמה (1968; Barron, 1976; De Bono 1970; כספי, 1985; Sternberg, 1988) היו מרכזיים בגיבוש התכנית. חיבורים אלו מאפשרים לרענן את הרגלי הקריאה ולהדגיש את ההיבטים האמנותיים והיצירתיים הכרוכים בתהליך הקריאה.

ההנחה שהתכנית צריכה להציע תהליך מהנה למשתתפים בה הפנתה אותי לליברמן (Lieberman, 1977), שחקרה תהליכים יצירתיים באמנות ובמדע ופיתחה את המושג משחקיות (playfulness) כדי לציין בעזרתו את המקור לספונטאניות, ליצירת משמעות אישית ולמעורבות בנעשה המלווה תהליכים אלו. התיאור הקודם מבליט שתכונה זו חשובה לתפיסת הקורא כממלא תפקיד שבדמיון, מפני שהיא משלבת שעשוע ורצינות, דמיון מפותח וביקורתיות מיומנת. גישתו התיאורטית של כספי (1985, 1990) מספקת כלים יעילים לפיתוח גמישות קוגניטיביות ורגשית, ויחד עם זאת משאירה בידי המתחנך את הקביעה של רמת הגמישות המתאימה לו (גמישות מיטבית לאותו פרט). לגבי הדרך שבה כדאי להציג את המשימות ובמיוחד לגבי סוג השאלות שרצוי לצרף למשימות אלו כדי להבליט באמצעותן את האפשרויות שהן פותחות לחקירת השפה ולחשיבה ביקורתית על המוסכמות הרטוריות השונות המארגנות אותה, יש להזכיר את ניסיונם של מדריכים שעבדו בסדנאות לכתובה וביססו באופן עיוני את הפעילות בסדנאות הללו. (, 1981)

## 2. התכנית

התכנית בנויה ממספר משימות כתיבה, בהתאם לקהל-היעד ולמטרות הנתונות של הקורס. המשימות מנוסחות באופן פתוח למדי, ללא הסברים מדויקים לגבי הדרך שיש למלא אותן. המשימות מתבססות על ידע "ספרותי" משוער שהן מבקשות להפעיל. המשתתפים בתכנית מתבקשים למלא את המשימות משיעור לשיעור וכן להביא צילומים של הטקסט שהכינו, כך שכל אחד יוכל לקרוא את הטקסט של חבריו לקורס, להעיר עליו בכתב ולבדוק אותו לקראת דיון כשהדף מונח מול עיניו. סדר זה הופך את הדיון לפורה ולמעורר עניין. הדיון מאפשר לתלמידים להתאמן בקריאה ובניתוח טקסטים בהדרכת המנחה. כל משימה מלווה במספר שאלות; המנחה נעזר בשאלות אלו לפי הצורך כדי לפתוח את הדיון לכיוונים שונים, להצביע על אפשרויות ניתוח ולעודד קריאה השואלת שאלות. הדיון יוצר יחסי-גומלין בין המנחה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, והוא מהווה מודל - על-ידי הצעת פיגומים - של דיאלוג טקסטואלי. הדיון הכיתתי משקף שימוש מוחצן באסטרטגיות ניתוח והעלאת שאלות שהתלמידים יפנימו עם הזמן. השאלות אמורות לעזור למנחה התומך לשאול שאלות נוספות ולהפוך נושאים "טבעיים" ונתונים לנושאים מעוררי סקרנות ומפתיעים.

## 3. המשימות

ההתמודדות עם משימות הכתיבה המרכיבות את התכנית דורשת מן המשתתפים בקורס מעורבות רבה: עליהם לקרוא כל משימה ולהחליט מה מתבקש מהם לעשות. כל משימה

#### 4. משימה לדוגמה

במשימה שאביא להלן אדגים במיוחד את הדרך שבה רעיונות תאורטיים מכתיבים את דרכי ההתייחסות לטקסט כתוב על-ידי תלמיד. חשוב לציין שלא בכל משימה בא לידי ביטוי מגוון ההיבטים של הגישה הרואה את הקורא כממלא תפקיד שבדמיון ושכל משימה מתמקד הניתוח בהיבטים שונים התורמים למבט הכולל.

המשימה היא זו: "להגדיר" כדרך המילון מילים בלתי שכיחות בעברית ולשלב אותן בטקסט קצר, בהתאם למשמעות שהוענקה להן. המילים הן: דוללה - חרחבינה - מחלת - סיקוס - קילון - תללת. כמו כל משימה, גם זו לוותה בשאלות ובהצעות לדיון שתכליתן עידוד החשיבה הביקורתית והמודעות הרגשית והמטה-קוגניטיבית לגבי הפעולות והתהליכים שהמשימה מבקשת להפעיל:

\* מה זה להגדיר?

\* באלו תחומים מגדירים?

\* איך הגעת ל"משמעות" המילה?

\* האם הייתה שיטה שולטת להפקת משמעות? איך ניתן לאפיין אותה?

\* מה מקום הניחוש במסגרת המשימה ובמסגרות אחרות (אמנויות, מדע, משחקים)?

\* על מה התבססת כדי להתחיל את המשימה (למשל צורת האותיות, דמיון לשפה

מוכרת, צליל, פירוק למרכיבים)? \* האם נוצרה איזושהי חוקיות בקביעת ההגדרות? \* איך ילדים

לומדים מילים? ואיך מבוגרים? \* האם לטקסטים שנכתבו בעקבות המשימה יש אפיונים דומים

(למשל, לפרוץ מן המסגרת המציאותית, להציג דמויות בעלות פן נסתר וכו')?

משימה זו צומחת מן הרעיון שהקורא ממלא תפקיד מדומיין, והיא מדגימה רעיון זה על ידי הקצנתו והוצאתו לפועל באווירה משעשעת הדומה מאוד לפעילות הלשונית של פעוטות. המשימה מבקשת להפעיל חשיבה דמיונית-ביקורתית (כספי, 1985).

המשימה דורשת להפעיל מודעות למוסכמות הכרוכות בתהליכי הגדרה ותיאור על ידי "המצאת" משמעויות למספר מילים. אך המצאה זו אינה חופשית: היא משועבדת בדרכים עקלקלות לחוקי השפה. זאת אומרת, השפה או השפות שבפי המתנסים משפיעות עליהם בתהליך "המצאת" או "מציאת" משמעות. המשתתפים בסדנה התבקשו להפעיל חשיבה אנלוגית פנים-לשונית (האם סיומת זו שייכת לפועל או לשם תואר? האם מדובר בכלי עבודה או בשם מקום?) וגם חוץ-לשונית (אילו הן המוסכמות של מיון ושל תיאור שעליי להפעיל? איך לפשט תכונות רבות כדי "לסנתז" את המשמעות שאני רוצה להבליט בהגדרה?). המשימה משעשעת מפני שהיא מעניקה מרחב לדמיון הלשוני של המשתתפים (שימוש באסוציאציות, הישענות על הקרבה הפונולוגית בין המילה שיש להגדיר לבין מילה או מספר מילים בשפה אחרת, המצאות אטימולוגיות וכו'). הבקשה "להגדיר" מילה בלתי מוכרת ולהשתמש בה בחופשיות בכתיבת טקסט חושפת את היבט המשחק של המשימה: על המשתתף למלא תפקיד של קורא מבין ומגדיר, ולהעמיד את עצמו במצב האופייני למשחקי ילדים, מצב ה"כאילו" ("if" situation). המשתתף חייב "לקבוע" את משמעות המילים ולהבהיר לעצמו את חוקי המשחק (תופעה של דאוטומטיזציה)<sup>2</sup>. ובכל זאת, אין המשימה זונחת את הדרישה המפורשת להפעיל חשיבה ביקורתית כדי לשמור על הלכידות (coherence) המאפיינת הגדרות. המשימה מאפשרת לחוות את הדרך שילדים "בונים" משמעויות וקובעים "חוקים" לגבי השפה. ניתוח ויצירה משולבים בהגדרת המילים תוך יישום ה"דגם" שהמילון מספק. זאת אומרת, כדי למלא את המשימה חייב המשתתף להבהיר לעצמו קודם כול, מה זה "להגדיר", וכיצד הוא מתכוון לעשות זאת; תהליך זה יכול להישאר בלתי מודע או עמום, ואין הוא בהכרח מילולי. הקריטריונים האישיים להתמודדות עם המשימה אינם תמיד ברורים. הקורא מפתח השערות שונות בשאלת הכישורים הנדרשים לו למילוי תפקידו. בין הכישורים הנדרשים ניתן להזכיר העלאת היפותזות, רגישות לצורך בהבהרות שונות, הסקת מסקנות, העלאת אסוציאציות מתחומים שונים ומשפות שונות וכו'. המודעות להשערות ולכישורים האלו אינה מתפתחת בהכרח אצל כל משתתף, ותפקידו של המנחה הוא ללוות אותו במסלול הפרשני שהוא מפתח ביחס לטקסט. מכאן שכל משתתף יוכל להשתמש בכישורים שונים בצורה ספונטאנית ובלי להגדיר אותם מראש.

המשימה מעודדת את המודעות לגבי הקריטריונים הנחוצים למתנסה כדי שרצף מילולי ייחשב להגדרה. במקביל, התהליך הפנימי של משא ומתן שהקריאה מפעילה מדגיש את האופי הדיאלוגי של הכתיבה: במהלך הקריאה מתעוררת מעין שיחה עם הטקסט הנכתב. בנוסף לכך, על הקורא להחליט עד כמה יתייחס למשימה ברצינות, מה תהיה רמת המחויבות שלו לחוקי ההתחלה שיקבע לעצמו, ואם בכלל כדאי לקבוע חוקים כאלו או שמא עדיף להמציא את משמעות המילים בד בבד עם הכתיבה ולהגדיר אותן בדיעבד. למי שמתפנה אליה, המשימה מהווה מקור השראה לא מבוטל, והיא מתניעה עבורו קריאה וכתיבה בלתי שגרתיות.

המשימה מאלצת את המשתתף להחליט באופן מובהק שהוא אכן רוצה "להתחיל לקרוא", ועל-ידי כך "לההפך" לקורא פעיל הקובע הנחות שונות לגבי המילים שלפניו (למשל איזה סוג של מילים הן אלו? מה יכולה להיות משמעותן? איך לפענח אותן?) ולגבי הדרך המתאימה להשתמש בהן לאחר הגדרתן או לפנייה (איזה סוג של טקסט לכתוב? איך יבינו הקוראים שלי את הטקסט הזה מבלי לדעת את המשמעות שהענקתי למילים? וכו'). הטקסטים הנכתבים בעקבות המשימה נותנים ביטוי לשיקוליו של כל ממלא המשימה בתפקיד קורא-כותב. טקסטים אלו הם עדות לתהליך מורכב של קריאה, פיענוח וארגון. הדיון לאחר הכתיבה שופך אור על נושאים אלו ומנסה ללטש אותם כדי שייהפכו ל"כלי ניתוח" כלליים, הניתנים להעברה לטקסטים אחרים.

אביא דוגמה לטקסט שנכתב בעקבות משימה זו:

דוללה - (שם עצם, ז') בערבית - פינג'ן; כלי מתכתי בעל זרבובית קטנה וידית אחת מוארכת, משמש בעיקר להרתחת מים. חרחבינה - (שם עצם, נ') כלי הקשה קטן הדומה בצורתו לתרמילי צמח החרחבין, ומכאן שמו. החרחבינה משמשת בעיקר לליווי שירת סולו בשל עדינותו של הצליל.

מחלת - (שם עצם, נ') מכשיר רפואי להחדרת נוזלים לגוף האדם באמצעות צינורית המחודרת לוריד, אינפוזיה סיקוס - (שם פעולה, ז') פעולת ניקוי והסרת קוצים מפרות, צמחים וגופים אחרים

קילון - (שם עצם, ז') מחיצה עשויה חומר קשיח היכולה לשמש הן כקיר והן כווילון  
תללת - (שם עצם, נ') מכונה המשמשת לעיבוד אדמה טרשית; שמה ניתן לה משום שבפעולתה היא יוצרת תלים קטנים של אדמה.

הוא התעורר לקולה הרעשני של התללת. עכשיו היה מפעיל אותה השכן בכל בוקר. לפנים היתה עומדת ומעלה חלודה. הרעש היה צורם, אך משהו בקצב פעימות המנוע הזכיר לו דבר מה, שלא יכול היה להצביע עליו.

הוא נשאר שוכב מנומנם במיטתו, מסרב להסיר קורי שינה מעיניו כאשר חש כמו זרם חד וברור של אנרגיה מתקדם לעברו והפנה מבט חרד לעבר הקילון המצויב. הוא שנא את הקילון הזה. תיעב אותו למעשה. סבור היה שאין זהו חפץ שראוי להתקיים בעולם, כיון שלא נתייחד בתכונה אמתית משלו - לא בחוסן הקיר ולא ברכות הווילון, אך מחשבות אלה לא הטרידוהו כעת. היה משהו מוזר ומפחיד בקילון הבוקר. הוא פחד וחש מאוים. הושיט את ידו לעבר החרחבינה, שהניח אמש ליד המיטה, כאילו שזו העדינה תעזור. התרומם וקפא על עמדו. הדוללה. הדוללה הכסופה מן השוק. מוכן היה להישבע שראה אותה מתנוודדת, מרחפת בין שמים וארץ. קול נפץ הקפיץ אותו ממקומו ומיד לאחריו השתרר שקט מחריד. התללת גם היא פסקה מלפעום, והוא הרגיש כמו בתוך ריק. כשהתעורר לא ידע היכן הוא. על הקיר שממול תלויה הייתה רפרודוקציה זולה - של נשים מסקסות סרפדים. יכל היה להריח את ריחו החרוף של סרפד מבושל, והדבר עורר בו גועל. רק אז הבחין בצינור המחלת שהיה נעוץ במפרק ידו הימנית. את ראשו לא יכול היה להזיז, אלא מעט מאוד והוא חש בכאב עז בצוואר. כל שעניין אותו הוא מה עלה בגורלה של החרחבינה שלו. נדמה היה לו ששמע את צליליה הרכים והוא החל שוקע לתוך תחושת חמימות נעימה.

ד"ש

המשימה אפשרה להמחיש את הפעלת הקורא כממלא תפקיד שבדמיון. הטקסט מצטייר כמארג לשוני-תרבותי המאפשר את הבנתו בדרכים שיש בהן רמה מסוימת של ניחוש, וה"לא-מובן" שבו מעוגן במערכת מורכבת של ידע קודם ושל העזה לנחש, לאלתר, לדמיון, להתעלם. התייחסות כזאת אל הטקסט מאפשרת להעלות למודעותו של הקורא את הדרכים שהוא נוקט כדי להפוך רצף מודפס לטקסט בעל משמעות.

#### ח. סיכום

ההתנסות בכתיבה והניתוח המודרך של אותה כתיבה תורמים לחידוד המודעות של היות הקורא ממלא תפקיד הנרקם בדמיונו של הקורא המחליט כיצד למלא אותו. מודעות זו משפרת את יכולתו של הקורא לזהות בטקסט אותם היסודות המהווים בסיס לניתוחו ולהבנתו. ההנחה היא שמשימות הכתיבה שהתכנית מציגה מאפשרות למשתתפים למלא תפקידי קריאה שונים ולהפוך לקוראים המודעים לקריטריונים המנחים את בניית הכתוב.

כדי לאפשר למתנסים לגבש לעצמם קריטריונים לניתוח טקסטים וכדי לפתח את המודעות לקריטריונים שגיבשו לפעילותם כקוראים מתבקשת התערבותו של מנחה אמפטי במהלך

## הערות

1. זהו מונח של מנוני (Manonni, 1979), המפתח גישה על אודות הדמיון כבמת תאטרון, כ"מקום" נפשי, וזאת - בעקבות Lacan (1976) ואחרים.

2. דאוטומטיזציה (Deautomatization) הוא מונח המציין תופעה של שבירת המוסכמות המקובלות של ראיית המציאות. תופעה זו - התבוננות לא-אוטומטית של המציאות והשגרה - היא תוצאה של התערבותו של האמן בהצגת מציאות זו. האמנות יוצרת סדקים בראייה האוטומטית והיום-יומית של המציאות באמצעות הצגת אובייקטים, באמצעות דמויות ובאמצעות היחסים ביניהן במצבים חדשים, המצריכים הסתכלות מנקודת ראות חדשה, רעננה ואף מרדנית וחתרנית.

## ביבליוגרפיה

אפשטיין-ינאי, ר' (1993), עיצוב הקריאה ודמיונו של הקורא: שילוב יסודות תיאורטיים ובדיוניים בקריאת ספרות (עבודה לקבלת תואר "דוקטור"), ירושלים: האוניברסיטה העברית.

כספי, מ' (1969), כיצד קוראים אנשי-חינוך את ספרות-החינוך? כיוונים רבים - כוונה אחת. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות, עמ' 85-96. (1985), גישות המעבר להתחנכות היוצרת, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

סמילנסקי, י' (1972), מתודות אלטרנטיביות להוראת הספרות, (עבודה לקבלת תואר "דוקטור"), ירושלים: האוניברסיטה העברית.