

STUDENT-TEXT INTERFACE IN GIFTED CHILDREN CASE DESCRIPTION

Dr. Milly Epstein-Jannai
millyeps@zahav.net.il

STUDENT-TEXT INTERFACE IN GIFTED CHILDREN
CASE DESCRIPTION

Dr. Milly Epstein Jannai
Text Studies Program - School of Interdisciplinary Studies
Beit Berl College, Israel

Abstract

The program I will present tries to enrich learning encounters of gifted children with literary text. These encounters are assumed to combine emotional factors with cognitive ones connected to the production of knowledge and its organization. The proposal emphasizes the interaction between these factors through sharpening children's awareness to their involvement in the reading process.

The current research proceeds from a general hypothesis that states that intensive and personalized care is needed in order to promote an appropriate balance of cognitive and affective/emotional traits in the gifted child's personality, and reduce stress, uneven development, and lack of personal contentment, all of which are problems common to the talented.

The approach presents the meeting between reader and text as a personal encounter that allows the young reader to fashion his own instruments of textual analysis, basing himself on affective experience and intellectual abilities related to the production and organization of knowledge. The process of reading itself, aside from adult support and aid, develops the reader's awareness of the motivational, attitudinal, intellectual and other factors involved in skilled reading, permitting him to transform personal and subjective foci of interest into more abstract and defined tools of text-analysis.

The approach is organized around three foci, which emphasize different aspects of the text-reader interface:

1. Reading materials are developed through expanding "core ideas" which reflect a personal focus of interest
2. The role of the reader is stressed through the improvement of his awareness to his use of meta-cognition, insight and vital self-instruction.
3. Adult involvement is particularly significant in planning the steps that will permit transforming a casual experience into a personal and meaningful life-experience.

The most salient characteristic of this program is its holistic nature, and its commitment to the creative aspects involved in reading. In the long term, in addition to the design of tools for text analysis, the program encourages the development of different kind of awareness: 1) of cognitive styles, that influences learning styles and its results; 2) of the meta-components of thinking, like self-direction in order to reach a proposed aim and regulation of energy invested, and 3) of "occurrences" and random feelings that give color and nuances to cognitive components and serve as a motivational background when "meeting" the text.

לפני ההתחלה

מאמר זה מציג הבנה מסוימת של תהליך הקריאה ושל השלכותיה על תהליך ה"התבנות" או הבנייה העצמית¹ (Self-remaking) של הפרט הקורא בכלל ושל נערים ברוכי כישרונות בפרט. המאמר מתאר ניסיון אפשרי ואישי להעשרת המפגש קורא-טקסט, מפגש התומך בתהליך ההתבנות והצמיחה של הפרט. הבנתי את תהליך הקריאה נסמכת על בסיס רעיוני רחב השואב את מקורותיו ממושגים מתחום הספרות ומתחומי ההגות השונים. הניסיון לבדוק את יישומם של מושגים אלו בתחום ההוראה של נוער מחונן, הידוע מראש כאוכלוסיה של קוראים מיומנים, יכול לדעתי לעורר עניין באנשי החינוך ולחדש את התייחסותם לתהליך הקריאה ולמקומם של הקוראים בתהליך זה.

כל התייחסות לתהליך הקריאה משפיעה על דרך הוראתה. השפעה זו אינה תמיד שקופה וישירה, מכיוון שבין התיאור הרעיוני לבין יישומו המעשי יש מרחב משוחרר ומשחרר. מדובר במרחב פורה ומפרה שההוראה מתרחשת בו. התרחשות זו (occurrence) אינה ניתנת לתיאור מדויק, אלא לדיווח חלקי המנסה לגעת באמת שהייתה שם. לכן, תיאור רעיוני מהווה השראה רחבה לפעולה, אך זו אינה משקפת אותו בשלמותו.

למאמר שני חלקים עיקריים: הבסיס העיוני שהדריך את העשייה (פרויקט קצר מועד בכיתת מחוננים) והדיווח על ההתרחשות. פירוט החלקים איננו סימטרי: הבסיס העיוני מפורט יותר מן הדיווח על ההתרחשות, מפני שמוצגת כאן למעשה הצעה של צרור רעיונות לדרכי התייחסות ליצירת הזדמנויות למפגשים בין קוראים לטקסטים, ולא הצעת מודל סדור להוראה. בגלל אופיו הרפלקסיבי של מעשה ההוראה-למידה שהפרייקט דגל בו, ובגלל השאיפה להשקיע בליבון היחסים שבין אלמנטים רגשיים לאלמנטים קוגניטיביים המשולבים בתהליך הקריאה, התגלה פרויקט זה כהולם את הצרכים של הצעירים המוכשרים שהשתתפו בו.

כל התייחסות רעיונית לתהליך הקריאה כבולה בהיבטים רטוריים כלשהם העולים מן השפה שתהליך זה תואר בעזרתה. היבט רטורי זה כולל, בין היתר, שימוש במטפורות, במטונימיות ובדמויים. כך, לדוגמה, הקריאה יכולה להיחשב כשיחה, כטיול בכרכרה, כפאזל וכד'. גם הצעתי לא תהיה פטורה מהיבט רטורי זה, המשתלב במהלך הכתיבה ה"עיונית" כביכול. כתיבה זו מנסה, בהצלחה מועטה, להתאים את עצמה למוסכמות הז'אנר המאמרי שנקבעו זה מכבר על-ידי יודעי-דבר. לכן, הכתיבה לובשת לפעמים ריחוק כלשהו. עם זאת, קל יהיה לקרוא לקלף קליפה זו ולקרוא את הכתוב כסיפור הרפתקאותי בכיתה מסוימת של ילדים חובבי-ידע. אני ותלמידי היינו הגיבורים במפגש מרגש עם סיפורים מוזרים - מפלצות קטנות שאין נהוג להכניסן לכותלי בית-הספר. לא ידענו מראש כיצד לקרוא וכיצד להתמודד עם מה שקראנו. העלילה היא מקוטעת, וכך היא רוצה להיקרא. מה שאינו כתוב יופיע אולי בסיפור אחר, או שמא נמחק מהזיכרון.

יהיו הקוראים נדיבים.

¹ "הגישה] מתמקדת בפרט המתכשר לתפקיד או בפרט המתחנך (הנוטל על עצמו בהדרגה אחריות) במגמה לעזור לו לחיות חיים יוצרניים יותר ומלאים קצת יותר [...]". [הגישה] מניחה שניתן לעודד כל אדם לנסות לעזור לעצמו להמשיך ולהתפתח קצת כל הזמן. דהיינו: להיות מסוגל לראות ולספוג קצת יותר את סביבתו, את חבריו ואת חברתו ואת עצמו מזויות ראייה שונות ואף מנוגדות לכאורה; לפעול קצת יותר על בסיס ידע, טכניקות ומכשירים מגוונים - ישנים וחדשים - שכביכול אין להם מכנה משותף; לתכלל קצת יותר את חייו בצורה יותר יוצרת [...]". [כספי, 1985, עמ' 7].

דברי פתיחה

במהלך המאה הקודמת, עוררה הקריאה את עניינם של חוקרים בתחומים שונים. הפסיכו-לינגוויסטיקה, הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, הסוציולוגיה, הפדגוגיה והאורייניות השונות ניסו לספח אותה אליהם ולהסבירה. עמדות רבות ומגוונות מנסות "לתקוף" את הקריאה ולכבוש אותה בעזרת טרמינולוגיה מתוחכמת הבאה להפשיט אותה לפני חוקריה. כך, פשוטה ועירומה, היא אמורה להיות ניתנת לשליטה, להבנה ולהפנמה, ולהעברה הלאה. אך לא כך הדבר. הציפייה המחקרית-חינוכית להבין את תהליך הקריאה בשלמותו נדונה לאכזבה או לגרימת אותו "סיפוק" הנמדד בעזרת סקרים ומבחנים. אבל סקרים ומבחנים אינם מעידים על שמחת הקריאה או על הרצון להשקיע בה. השמחה של השקוע בקריאתו נמצאת ב"מקום" אחר.

בתהליך הקריאה יש קסם מיוחד. יש סוד עתיק הרוותם את הקוראים לשורות הכתוב. הכתוב יכול להטביע את קוראיו ולהציף אותם ברגשות ובמחשבות לא להם, כמו הסירנות שהיו מקסימות את המלאכים בקולם הערב, עד שטבעו בים. אך כמו יוליסס, יש קוראים שידעו ליהנות, להיחשף ליופי המסנוור או לרצון לדעת עוד וגם לחזור מחוזקים ומועשרים לחופים הבטוחים. קסם זה מצביע על הצורך "להעתיק" מקום ביחס לקריאה, לשנות את נקודת המבט לגביה ולבחור עמדה אחרת כדי לנסות לגעת בתופעה חומקת. זהו הזמן לשיטוט על דפי הכתוב. באמצעות הקריאה מדברת אלינו התרבות: רבדים-רבדים של היסטוריה, של שפה מעובדת באמצעות הזמן ובאמצעות דובריה, של מוסכמות מקובלות או של מוסכמות בתהליך היווצרות, של בוננויות (insight) מאירות. כל אלו זורמים אלינו מתוך הכתוב ותורמים באופן מתמיד לעיצוב הווייתנו המשתנה. כל אלו קיימים מכבר, לפני הזיכרונות הפרטיים, לפני הגעתנו לאותו "מקום ראשוני" שהשפה חובקת אותנו בו לחיק התרבות ומעניקה לנו שם. התרבות, גם כרודנית וגם כאם טובה דיה, גם כמדכאת וגם כמעצבת, מדברת אלינו בקולות מרובים. הקולות והרצונות של אחרים מגיעים אלינו בגלים של קריאה. לפעמים זה קול חרישי הנשמר אילם בתוכנו, ולפעמים זה ציווי המוליד אותנו לחיים חדשים.

יש, כך נראה לי, נטייה לעסוק בקריאה מתוך עמדות קוגניטיביות בלבד. עמדות אלו מטשטשות את קולה של התרבות המדברת, משתיקות אותה ומקטינות בכך את כוחה המהפכני של הקריאה. רק הוראת הקריאה מתוך אהבת ההנאה שבקריאה (Barthes, 1973) וכמעשה של מסירת אהבה זו יכולה, כך נראה לי, לחדש את פני הדברים.

אציג תחילה גישה חלופית לתהליך הקריאה, גישה המדגישה את המרחב הדמיוני

(L'imaginaire) בו תהליך זה מתרחש. לאחר מכן, אציג כיצד גישה זו עיצבה את מעשה ההוראה בכיתת מחוננים ועודדה גישה חקרנית ביחס לפעילות הקריאה.

במה פנימית: מקומה של הקריאה

כאשר הפרט שרוי בקריאתו, עליו היה להחליט קודם-כול שהוא רוצה להתחיל לקרוא.² החלטה זו היא הצעד הראשון להפוך ל"קורא", והיא זקוקה להעזה מסוימת: הקורא צריך לשער שהוא אכן יודע מה אמור "הקורא" "לעשות" כדי לבצע קריאה זו שהוא החליט לממש. פעולות כגון להרגיש, להבין, לשער, להמתין, להתעלם, ופעולות רבות אחרות הן חלק מעשייה זו. השערותיו השונות של הקורא לגבי השאלה מה עליו לעשות כדי להיות לקורא (ועל קיומן של השערות אלו אנו לומדים מהתנהגותם של פעוטות המעמידים פני קוראים)

² דברים אלו מסכמים את מה שכתבתי באריכות בחלקת לשון 23 (תשנ"ז).

במה פנימית זו שהפרט ממלא בה את תפקיד הקורא היא מרחב מטפורי, חסר גבולות מוגדרים, חלל דמיוני המתקיים בין עולם המציאות לעולם הפנטזיה והמגשר ביניהם (Winnicot, 1971). במרחב זה, מתעוררת החוויה של אשליה אסתטית, והמשמעות נבנית. היכולת להימצא על במה פנימית זו, זאת אומרת יכולת הפרט לדמיון את עצמו ממלא תפקיד כלשהו במצבים וירטואליים, באה לידי ביטוי בחלק רחב מן היחסים שהפרט מפתח עם המציאות הסובבת אותו. הקריאה היא חלק מאותה מציאות, והיא מפעילה את דמיונו של הקורא כדי שהוא יוכל להתמודד עם העולם הטקסטואלי ולהפכו למשמעותי. כישרון זה מופעל ביחס לכל טקסט, הן ביחס לטקסטים עיוניים והן ביחס לספרות יפה הבונה עולמות בדיוניים. התייחסות זו אל הקורא מדגישה את הפן הדמיוני, המשחקי, שבמעשה הקריאה, ובכך היא מאפשרת ומזמינה פרשנות משתנה של הטקסט ושל הקורא השקוע בקריאתו.

ההחלטה "להתחיל לקרוא" מרכזית במפגש עם הטקסט, מכיוון שהיא מבטאת את התנועה המתחוללת במרחב הפנימי הדמיוני: "להתפנות" לטקסט כדי להיות "פנוי", ובכך "לפנות" אל הטקסט, ולהיות מוכן להתחלת ההרפתקה.

האופי הבלתי צפוי של המפגש עם הטקסט הוא המאפשר לשמור את הקריאה כפעולה חתרנית, כתופעה בעלת כוח מהפכני שאינו מתיישן עם הזמן. אופי זה של הקריאה מופעל בחלל דמיוני, באותו מרחב רגשי-קוגניטיבי שהקורא ממלא בו את תפקידו בזמן הקריאה. הקריאה - כל קריאה - מצטיירת אפוא בעיניי, כ"חוויה דמיונית".

בהמשך אפרט את ההקשר הרעיוני-חינוכי שבתוכו עבדתי עם ילדים בכיתה ח³, כדוגמה להשלכות הגישה על דרכי העשייה בכיתה.

מפגש קורא-טקסט כ"מודל"

אופיו של המפגש קורא-טקסט, כפי שהוא מצטייר בעיני הילד, הוא המעניק לילד את הכלים המאפשרים לו להמשיך את התפתחותו מעבר לבית-הספר. המפגש קורא-טקסט טובע דרכי התייחסות וערכים למתנסים בו; המפגש הנוכחי, המתנהל במסגרת בית-הספר או במסגרת הבית, משמש כ"מודל" רב-ממדי (רגשי, אינטלקטואלי, התנהגותי, וכד') למפגשים עתידיים, וככזה הוא מעורר "ציפיות" (expectations) לגבי הטקסט. המפגש מספק פיגומים עתידיים: נוצר יחס דמיוני בין הילד לבין הבוגר היוצר וה"מתבנה".

הילד כמושא לציפייה

התיאוריות ההתפתחותיות השונות (כגון זו של פיאז'ה, של ויגוצקי, של גרובר, של גרדנר) מצביעות על ה"ילד" לא רק כמעורר את סקרנותו האינטלקטואלית של המבוגר, המעלה השערות לגבי התפתחותו (אם בהשפעת אינטראקציות פסיכולוגיות, אם בהשפעת אינטראקציות חברתיות או אם בהשפעת שילוב של מספר

³ במאמר זה מובא חלק קטן מתיאור פרויקט-התערבות בכיתה מחוננים. תיאור הפרויקט וממצאיו טרם פורסמו.

ציפיה זו מוצנעת בתוך הריטוריקה העיונית של הכתיבה המדעית המקובלת, והיא פחות מוצנעת אצל חוקרים התפתחותיים (Gruber 1986, Gardner 1986) החוקרים ביוגרפיות של אנשים שהתגלו כיוצרים ובעלי כישרונות יוצאי דופן. חוקרים אלו "משליכים" את הציפיה אחורנית כדי לשחזר כיצד חיים יצירתיים ופוריים נבנים, זאת אומרת, חיים פוריים הם תוצאה של בניה, של תכנון, של הרגשת היעד המלווה יוצרים ומאפשרת להם להתגבר על מכשולים שונים. מדובר במעקב אחר ההתגלויות של כישרון יוצא דופן לאורך השנים כדי להסביר כיצד כישורים "טבעיים" וטיפוחם, ואלמנטים נסיבתיים שונים התלכדו על מנת לאפשר את תהליך התגלמותה של התופעה. מחקר כזה מאפשר להסיק מסקנות מאירות לגבי הדרך בה חיים פוריים נבנו לאורך זמן, תוך כדי השקעה רבה, ולא בהארה חד-פעמית, אם כי הארה מעין זו הנקראת על ידי גרדנר "crystallizing experience", יכולה להיות התחלת הדרך היצירתית.

מבט חינוכי על מחקרים אלו מבליט את המחוייבות של הורים ומורים, לספק לצעירים אפשרויות להיחשף לתחומי עניין היכולים לגרות אותם ולהוות בשבילם אתגר ומודל לחיקוי. במקביל יש להתייחס לציפית הילד המחונן כלפי עצמו. ציפיה זו באה לידי ביטוי ביכולתו של הילד לדמיין את עצמו ואת מעשיו בעתיד, כאשר פעולת הדמיון יכולה להתרחש בצורה מודעת או בצורה עמומה ומסתעפת. מדובר במודעות רפלקסיבית המאפשרת לפרט לתפוש את עצמו כבודה וכמארגן את מעשיו במסגרת סיפורית. במסגרת זאת, ההתנהגות אינה נקודתית ומבודדת אלא חלק מרצף מדומיין של פעולות אפשריות ותוצאותיהן המתרחשות בחלל הפנימי, על במת הדמיון (Mannoni 1979), כפי שכבר ציינתי בקשר לתהליך הקריאה עצמו. המחוננות היצירתית שפרט מסוים מגלה היא חלק מאותו תהליך משחקי (Lieberman 1977 - palyfulness) של "בניית החיים" במצב של מעין חופש (זאת אומרת, למרות ועל-אף אילוצי המציאות).

ילדים מחוננים נחשבים כבעלי מודעות רפלקסיבית לעצמם ולתהליכים העוברים עליהם. מודעות מעין זו באה לידי ביטוי ביכולתם ליישם תובנות במצבים חדשים (Davidson 1986), לדמיין את עצמם בעתיד (כדי לפתור בעיות ולהשקיע מאמץ בכיוון זה, למשל Gruber 1986) ולכוון את עצמם ליעד רצוי (Ochse 1990) המאפשר ומזמין תהליך של התבוננות (כספי 1985). תכונות אלו, הנותנות ביטוי למטא-רכיבים של החשיבה, והרתומות בו-זמנים להיבטים של מודעות רפלקסיבית ולהיבטים יישומיים של החשיבה, מודגשות בפרוייקט שיתואר ותשומת הלב של הנערים מופנית אליהן. הסיבה לכך היא שמדובר בתכונות שעבור צעירים מחוננים, הפכו לאוטומטיות במהלך לימוד הקריאה⁴, ונראה חשוב לשים לב לאיכויות האלו, הנראות מובנות מאליהן, על מנת לעורר שאלות על אודות מעשה הקריאה.

מפגש קורא-טקסט: דרך אפשרית להתבנות

⁴מדובר במודעות לקצב הקריאה, לצורך לקרוא מחדש במהלך קריאת קטע, שימת הלב לעובדה שלא מבינים את הכתוב ויש צורך בשינוי אסטרטגיה, לצורך בהאטת קצב הקריאה, מודעות לאפשרות או חוסר אפשרות לפצל את הקשב בזמן הקריאה ועוד. כמו כן, מדובר בניסוח השערות בזמן הקריאה, זיהוי חזרות, התמודדות עם מוסכמות הסוגה, ועוד. בחירת ספרות לא ריאליסטית מאלצת מודעות להיבטים אלו של הקריאה, שהפכו לאוטומטיים עבור ילדים מחוננים בגיל מוקדם, ועל ידי כך מתגלה היחס שקיים בין דרכי קריאה וסוגי ספרות – כל ספרות "מעצבת" את הקוראים שלה.

גישת ההתבנות (כספי, 1985) מהווה מסגרת אשר הפעילות הכיתתית כולה מתארגנת בתוכה. כמו בכל גישה הוליסטית, אין לחפש את ההתבנות באופן נקודתי, בפעולה מסוימת, אלא בהתארגנות מחודשת של סך הפעילות. גישת ההתבנות מצביעה על האפשרות לעודד במתחנך (ילד או מבוגר) נכונות ויכולת להשתנות, תוך יצירת נקודות מגע חדשות ומתחדשות עם הסביבה ועם מרכיביה. מדובר בהענקת לגיטימציה לקיומו של "מרחב" רגשי ודמיוני שנקודות מגע אלו יוכלו להיווצר בו, והלמידה-הוראה תצמח. הנכונות להשתנות וללמוד מאפשרת לכל פרט להתחיל את התהליך מן המקום הספציפי שהוא נמצא בו ביחס לתחום שהוא בא אתו במגע (במקרה זה, טקסטים ספרותיים). לכן, שיפור בתחום מסוים אינו המטרה המרכזית של הגישה, כי אם תוצר לוואי מהשתנות כללית יותר (התייחסות ל"השתנות הכללית" הזו ניתן למצוא גם בגישות תראפויטיות, פסיכולוגיות ופסיכואנליטיות שונות). אם מקובל עלינו מה שטענתי בפתיחת המאמר, דהיינו הקריאה משייכת אותנו לתרבות ול"קולות האחרים" המדברים דרכה וכך היא מאפשרת לנו לבנות את זהותנו ואת פנימיותנו (אם בדרך קבלה, אם בדרך שלילה או התנגדות), אזי ברור שכל המתרחש במהלך הקריאה יכול לתרום לתהליכי ההתבנות ולחזק אותם, בתנאי שהפרט רוצה בכך. כך, לדוגמה, ההתנסות הרבה בתחום מסוים שהפרט מעוניין בו גורמת ליצירת דפוסי התנהגות בעלי אופי אוטומטי. מדובר בשגרות (Osche, 1990) בעלות גמישות, המתפתחות תוך יחסי-גומלין והיזון חוזר עם התחום הספציפי (לדוגמה, קריאה, נגינה על פסנתר, עריכת ניסויים במעבדה וכו'). השקעה כזו בתחום מסוים המעורר עניין בפרט, כגון הקריאה בפרויקט שאפיוניו יתוארו בהמשך, הופכת אותה ל"שגרה פורייה" (כספי, 1985; שם: "psychological oxymorons") ומדרבנת תהליך-התבנות.

גישתי מציעה התייחסות הוליסטית ללומד. בתכנית הלימודים לספרות הדגש מושם ב"חומר" הנלמד ובהעמקה בו, והמעורבות הרגשית של הקורא נחשבת לפחות רלוונטית בהבנת הנקרא. על אף שההנאה נחשבת לגורם המרכזי ברצון להמשיך לקרוא ספרות לאחר תקופת בית-הספר, אין בדרך כלל להנאה שבקריאה "מקום" בכיתה.

אפיוני הפרויקט

הפרויקט התמקד בליווי צעירים בכיתת מחוננים בתהליך הקריאה ובתהליך הניתוח של סיפורים שהם קראו במסגרת בית-הספר. הסיפורים נבחרו מתוך הקובץ געגועי לקסינג'ר, מאת אתגר קרת⁵. השאלה שהייתה ברקע העבודה בכיתה הייתה כיצד ניתן ל"תרגם" את הדרך האינטואיטיבית כביכול של קריאתנו לכלי לניתוח מאורגן הניתן להעברה ובעל רמה מסוימת של הפשטה, כלומר, כיצד ניתן להפוך "אינטואיציה", "תחושה" או "הברקה" לרעיון בעל תכונות תקשורתיות ולכידות מספקת. העבודה עם הילדים כללה דיונים בעל-פה בקבוצות קטנות ובכיתה בשלמותה, הדרכה אישית לילדים או לזוגות ילדים, שיחות בלתי פורמליות על העדפות בקריאה או בתחומי-עניין, כתיבה על הסיפורים שקראו ו"מפות מוח" (בוזון, 1989) או שרשראות של אסוציאציות. בסופו של הפרויקט, אורגן החומר הכתוב בספר כיתתי של עבודות הילדים. בית-הספר הפיץ את הספר באופן מוגבל במוסדות עירוניים שונים.

מטרות-העל של הפרויקט נוגעות לייחודיות של כל תלמיד:

1. לכבד את תחומי העניין של הפרט, כדי לשמור על דיפרנציאציה בין תלמידים;

⁵ בזמן המחקר המתואר, ספר זה נחשב ללא מתאים לבית הספר, בגלל שפתו "הנמוכה" ובגלל מה שתואר כ"דלות" הדמויות. בינתיים, הסיפור הראשון של הקובץ הפך לטקסט חובה בחטיבת הביניים.

2. לספק כלים מגוונים להתייחסות לטקסט כדי לעודד הפשטה והכללה המאפשרות להגיע להמחשה בעלת רלוונטיות אישית.

הפרויקט התקיים בכיתת מחוננים בבית-ספר אחד במרכז הארץ. הוא היה מיועד למספר קטן של משתתפים המתעניינים במיוחד בקריאת ספרות. בעקבות אילוצים של בית-הספר, הופעלה התכנית במסגרת כיתתית, פעם בשבוע, שעתיים לא רצופות כל פעם. התלמידים היו מחוננים בגילים בין 11 ל-13 (כיתה ח) שעברו מבחני מיון מטעם מכון סולד, שבקשר עם משרד החינוך. בכיתה היו 26 ילדים.

זמן ניכר מן העבודה בכיתה הוקדש לניסיון "להתנער קצת" מן התשובות הנחשבות "הולמות" שיעור לספרות, וזאת, כדי לנסות לעלות על מסלולי קריאה לא "מלוטשים", מעוררי "בעיות" בבניית המשמעות. כפי שנהוג לעשות בפרוייקטים במדע ובטכנולוגיה המיועדים לילדים מחוננים, אחד מיסודות העבודה היה להפול משהו מוכר ויומיומי לתופעה מעוררת שאלות, מוזרה, מפתיעה. תהליך הקריאה, שעבור כל משתתפי הקבוצה היה פעולה מובנת מאליה ושגרתית, פעולה חסרת ערך כשלעצמה, שרק איפשרה להם להגיע באמצעותה ל"דברים אחרים", הפך לתופעה המצריכה התבוננות ובדיקה מחודשת לגבי מה ואיך אנו עושים כשאנו שקועים בה. חשבת - ואני עדיין חושבת - שזאת דרך טובה להתחלת העיסוק בקריאה.

ארגון הפעילות בפרויקט

הפעילות בפרויקט אורגנה סביב שלושה מוקדים. כל מוקד הדגיש היבט אחר של המפגש תלמיד-טקסט. בהתאם לצרכים הספציפיים של כל מפגש ושל כל ילד ניתן היה להבליט היבט מסוים:

1. הדגשת ההתמודדות עם החומר הנקרא על ידי פיתוח גרעיני התעניינות אישית, שהם ניצני רעיונות המעניינים את הפרט והמספקים דרכים שונות לארגון חומרי הקריאה;
2. הדגשת מקומו של הפרט באמצעות חידוד המודעות לשימוש בהוראות אישיות חיוניות המנוסחות באופן מילולי; מדובר בפיתוח המודעות הן לשלב שהפרט נמצא בו ביחס למטלה שהטיל על עצמו והן לתהליך שעליו להפעיל כדי לפתור בעיה - לגשת אליה או לצאת ממנה. הוראות אלו קשורות לתהליכים מטה-קוגניטיביים ולתהליכי בוננות (insight). מודעות זו חיונית לפרט, מכיוון שהיא מאפשרת להתקדם לקראת זיהוי מוקדי העניין של כל אחד ואחד;
3. הדגשת התערבותו של המבוגר בתהליך הלמידה על ידי תכנון השלבים המאפשרים להפוך הזדמנות-חוויה לפעילות ולניסיון אישי; התערבות המבוגר נועדת לעזור לילד להתקרב לאזור התפתחותו המשוער.

ביצוע התכנית נשען על הדרכה אישית למשתתפים בה, מתוך מטרה ללוות אותם בתהליך הזיהוי של דרכי הקריאה האופייניות להם וכדי לספק תמיכה אינטלקטואלית ורגשית בתהליך העיבוד והארגון של אותן דרכי קריאה. תהליך העיבוד והארגון מאפשר להפוך דרכי קריאה אישיות לכלי ניתוח. אלה, בשומרם על אופיים האישי, ניתנים להגדרה ולהעברה לטקסטים שונים (תהליך-התבוננות).

דוגמה לקטע מפעילות המשלבת את שלושת ההיבטים המוצעים

השיעור הראשון הוקדש להיכרות עם התלמידים ועם הרגלי הקריאה שלהם כדי לדעת מה הם אוהבים לקרוא ומתי ועד כמה הם מודעים לפעילויות שהם מבצעים בזמן הקריאה (הדגשת מקומו של הפרט ודיאטומטיזציה של תהליך הקריאה). כך, לדוגמה, כתב ליאור⁶:

"אני נוהג לדמיין טקסט ספרותי ולהפוך אותו לסרט או למחזה. אבל לא נראה כמו במציאות. טקסט עיוני - כמעט שאיני זוכר כי אין בו שום דבר מעניין, אבל על ספר טוב אני יכול לדבר גם שנתיים אחרי שקראתי אותו. [...] כאשר אני עיף, אני קורא יותר טוב מכאשר אני ערני. אני לא אוהב להתעמק בכל מילה בטקסט כי זה "הורס" את הכיף ואת הספונטניות."

הילדים התלהבו מן הרעיון להציג את עצמם כקוראים. בהמשך, סיכמתי על הלוח את מה שנאמר בכיתה (מעורבות המבוגר), במגמה להראות את השאלות שניתן לשאול בעקבות אופני הקריאה שלנו, ועל-ידי-כך להפוך פעולה "טבעית" מובנת מאליה לתופעה מעוררת סקרנות וחקרנות.

את המשך השיעור הקדישו התלמידים לקריאת סיפורים מן הקובץ געגועי לקסינג'ר מאת אתגר קרת (קריאה חופשית - הדגשת מקומו של הפרט). הבקשה הייתה לבחור סיפור שהם אוהבים, כדי ש"יעבדו"⁷ עליו בהתאם לנושאים הנראים להם חשובים, מעניינים או מעוררי מחשבה⁸. הילדים בחרו מספר סיפורים, ואלה הפכו למוקד עבודתנו המשותפת. וכך סוכם מפגש ראשון זה במבוא לחוברת הכיתתית שהתלמידים ארגנו בסוף התהליך:

"[...] כשנשאלנו לגבי העדפותנו בקריאה, ראינו שאין אחד מאתנו שלא אוהב לקרוא - הרי ישנם כל כך הרבה סוגי ספרים. היו בינינו כמה ילדים שלא מצאו את סוג הספר שהם אוהבים במיוחד לקרוא, והזכירו ספרים וחברות שהם אהבו לקרוא כשהיו קטנים, או במצבים שונים כמו חופש או לפני השינה. מ' [המורה] הביאה לנו מגוון סיפורים קצרים מתוך הספר געגועי לקסינג'ר של אתגר קרת, והציעה לנו לבחור סיפור אחד שאנחנו אוהבים במיוחד כדי לעבוד עליו, וקרה שחלק מאתנו קרא את כל הספר. כל סיפור הוא בעל אופי שונה ובכולם יש משהו מוזר, שלא קל להבין."

תכונתם הבולטת של הסיפורים שהבאתי לכיתה הייתה בעיני התלמידים ה"מוזרות" שלהם (כך דיווחו). עוד מאפיין בולט בסיפורים היה העובדה שאי-אפשר להחליט במבט ראשון אם אוהבים אותם ואם מבינים אותם. החספוס שלהם עניין את התלמידים. תגובה זו של התלמידים שימחה אותי, שכן בחרתי בגעגועי לקסינג'ר דווקא

⁶ כל הדוגמות במאמר הובאו כלשונן, ככתבן וכפיסוקן. שמות הילדים הם בדויים.

⁷ המילה "לעבוד" היא התרגום לעברית של to work ושל travailler, בהקשר של קריאת טקסטים. לא מדובר במילת ז'ארגון מתחום ההוראה.

⁸ נראה לי שחשוב לשאוף לשילוב בין פיתוח תהליכים קוגניטיביים גבוהים (הפשטה והכללה) לבין היבטים רגשיים, המאפשרים לפרט לנתב את "פנימיותו" לתחום עניין שהוא רוצה להשקיע בו. בדרך זו, רכיב ההנעה, המצרף סקרנות אינטלקטואלית ואהבה לנושא מסוים - ומכאן ה"רצון" ("desire") להשקיע - נרתם להשגת המטרות של ההוראה- למידה. במסגרת זו ברור אפוא שיש לשים את הדגש בייחודיות של כל ילד, ושהזמן הרב הנדרש לכאורה למטרה זו אינו "בזבוז" אלא השקעה ראשונית לצורך התארגנות פרודוקטיבית של הפעילות הכיתתית. ה"בזבוז" הוא בזבוז רק מנקודת הראות של הסדר הקיים; אני מבקשת להבקיע את הסדר הזה כדי להציע דרכים חדשות להתייחס אל המפגש קורא-טקסט ולבדוק, לשקול ולשכלל אותו.

כדי לעודד את התלמידים לעקוב אחרי שינויים בתחושות שלהם לגבי התייחסותם לספרים, ובמקביל, אחר שינויים ברגישותם לגבי עצמם כקוראים, ביקשתי מהתלמידים לכתוב יומן, בו ירשמו כול דבר הקשור למחשבות על דרכי קריאתם ועל תכני הקריאה. יומן זה היה אישי ולא היווה חלק בדיון בכיתה, אבל הרישומים שבו היו חלק מתהליך הסקת המסקנות בסוף הפרוייקט. היומן אמור היה לשמש ככלי תעודי לתלמידים בלבד, ולעזור להם לסרטט פרספקטיבה אשר ביחס אליה להתייחס לשינויים שחלו בהם בזמן העבודה המשותפת.

הטקסט הספרותי הוא לרוב קבוע בנוסחתו. האפשרויות לנתח אותו רבות ומגוונות אך כפופות, במידה זו או אחרת, למילה הכתובה: הטקסט מספק לקורא הן את האילוץ והן את האפשרות להפכו למשהו משמעותי ורלוונטי עבורו. ההקבלה עם הפעילות הכיתתית - גלויה לעין. הקורא, אף-הוא "קבוע" במידת-מה במוסכמות שלו, בהבנתו את היופי, את החשוב, את הדרך להתייחס לספרים ולעולם הסובב אותו. בהיותו מול טקסט (או מול מצב של למידה), נמצא הקורא בכלל והנוער המחונן שבפרוייקט זה מול אפשרויות רבות להפקת הנאה ומשמעות. הנה מספר תחנות ביניים שהתגלו לאחר העבודה בכיתה. תחנות אלו ההופכות את העיסוק בקריאה ל"סגרה פוריה", מבלי לביית את הקשיים שבה. הן רק אבני-דרך המנסות לשמר את ההתרחשויות שבמפגש עם הכתוב :

1. הטקסט הכתוב מספק אילוצים אפשרויות לעבודה אישית ומשותפת
2. תהליך של "פתיחת דלתות" ביחס לטקסט וביחס לקוראים עצמם
3. זיהוי "אתגר" בתהליך הקריאה, שיהפוך מאוחר יותר למפתח⁹ להמשך העבודה וניתוח הטקסט. זהו בעצם הגרעין של תהליך המעבר מ"תחושות בטן" ל"כלים שניתן להיעזר בהם". האתגר מנוסח בעזרת שפה דימוית-רגשית: האם הסיפור הוא כמחסן שיש לבדוק את תכולתו? האם הסיפור הוא רשת וצריך לזהות את החוטים השזורים בה? האם הסיפור הוא ככלי שבור שיש להרכיבו מחדש? האם הסיפור הוא מסע לעולם לא מוכר?¹⁰ התייחסויות דימויות אלו לטקסט הספרותי מספקות את הבסיס הראשוני לעיצוב "כלי לניתוח" הטקסט, ומאפשרות לעבור מתחושות להפשטות לגבי הכתוב. כלומר, האם לזהות בטקסט רמות של התייחסות למציאות הבדיונית, או סוגים של שפה, או "הפניות" לסופרים אחרים, או מוסכמות ספרותיות שונות, וכו'.
4. הצעת משימות לעבודה על הסיפור, הצעת פתרונות לבעיות שהועלו, זיהוי דרכים להבנת הטקסט, זיהוי העדפות אישיות לעבודה עם טקסט לפי מטרות שונות.
5. גילוי מחדש של תהליך הקריאה (די-אוטומטיזציה של האיכויות הבאות לידי ביטוי בתהליך הקריאה), זיהוי מוקדי משמעות בטקסט וזיהוי דרכי עבודה וחשיבה האופייניים לכל ילד וילדה. הדגשת ייחודיות הלומדים ותרומתם להפקת הספר של הקבוצה.

⁹ מוקד התעניינות הוא מפתח לניתוח, כלי אשר לו אפיונים אישיים אך גם אפיונים תקשורתיים בעלי רמה מסוימת של הפשטה, ולכן ניתנים להעברה לטקסטים אחרים. הכלי או המפתח מאפשרים למקד ולהסביר את התחושות כלפי הטקסט, הן לפרט המעורב בקריאה, הן לקהל היעד שלו (חברים לקבוצה, הורים, חברים שלהם רוצים להציע את הספר וכו'). יש מספר דרכים להעלות רעיונות ולארגן אותם. יש גם מספר דרכים לטפל באותו טקסט, ולכל קורא - ישנה דרך הייחודית לו (סגנונות קוגניטיביים וחיזוק הדיפרנציאציה).

¹⁰ דימויים אלו אינם המצאה שלי, אלא שהם מגולמים בתיאוריות שונות העוסקות בטקסט הספרותי וניתוחו.

ההתפעמות מול אובייקט כלשהו במציאות - ובמקרה שלנו, מול הטקסט הספרותי ויפיו, מורכבותו או כל תכונה אחרת המעוררת את עניינו של הקורא/מתנסה - היא צעד ראשון ליצירת ההזדמנות לחווייה רגשית, שכלית, חברתית או אחרת, ש"תקבע" בזיכרון כמפגש מוערך. מפגש כזה הוא המקור הראשוני לסקרנות, לחקרנות, לרצון להשקיע זמן ומחשבה בתחום. השקעה זו מאפשרת שליטה ביסודות הפורמליים של התחום תוך כדי התנסות מעמיקה (במקרה שלנו - קריאה רבה, הכרות עם טקסטים מסוגים שונים, הפנמה לא מודעת של חוקים, יכולת להסיק מסקנות ועוד). ההתנסות הרבה בתחום מסוים שהפרט מעוניין בו, גורמת ליצירת דפוסי התנהגות בעלי אופי אוטומטי. מדובר בשגרות גמישות המתפתחות תוך אינטראקציות והיזון חוזר עם התחום הספציפי. השקעה כזו בתחום המעורר עניין בפרט, כגון הקריאה בפרוייקט הנוכחי, הופכת אותה ל"שגרה פוריה".

דיון: מפגש קורא-טקסט כ"שגרה פוריה"

המפגש עם הטקסט משלב יסודות רגשיים וחוייתיים עם יסודות קוגניטיביים הקשורים להפקת ידע ולארגונו. הבלטת יחסי-הגומלין בין יסודות אלו מאפשרת לחדד את המודעות לתהליך הקריאה ולמקומו של הפרט בתהליך זה. חידוד זה מעשיר את מפגש הילדים עם טקסט ספרותי כחלק משוער מתהליכי ההתבוננות שלהם. מתוך רצון לכבד את ייחודו של הקורא המעורב בתהליך קריאה נמנעתי מלקבוע מראש איזה פן של התהליך יש להבליט ובאילו כלים יש לנתח את הטקסט הנקרא. עמדה זו באה לידי ביטוי בתיאור מהלכו של השיעור הראשון: הילדים קיבלו זמן-כיתה כדי "להתפנות" לקריאה ולשוטט בין הסיפורים, בלי שום מטרה מוגדרת מעבר ל"לבחירת סיפור שהם אוהבים". התייחסות זו במסגרת כיתתית מאפשרת לתמוך בגישה רכה ולא שתלטנית במיוחד כלפי הטקסט, והיא דוגמה למתכונת המפגש שבין הקורא לבין הטקסט, כפי שטענתי לעיל. מדובר בהתייחסויות רגשיות ושכליות כאחת, המחזקות בילד את תחושת היכולת שלו כלפי הטקסט: "להחליט להתחיל" הוא הצעד הראשון שלו, ו"קול" המורה אינו אומר לו מה עליו לעשות כדי לקרוא.

הפעילות שהובאה כדוגמה מבליטה את החלטתו של המורה להשהות את הידע שלו ואת יכולתו לקבוע מה כדאי ללמוד בסיפור הספציפי. המורה סומך על כך שהילדים יצליחו לגלות מספר נקודות המעניינות אותם ושהן רלוונטיות עבורם (בסיפורים שבקובץ הנבחר, אלו היו יחסי ילדים-הורים, דמיון ומציאות, הנער "השונה", "נורמאליות" ושגעון וכו'). המורה בנוכחותו, בשאלותיו, בהצעותיו, מאפשר לילד לסרטט תבנית רגשית ושכלית מסוימת לניתוח טקסטים, תבנית העונה לצרכיו המיוחדים של הילד, מצד אחד, ובעלת תקשורתיות ברמה מספקת כדי ששותפיו לשיח הכיתתי יוכלו להבין אותו, מצד שני.

עידוד התעניינות בקריאה באווירה תומכת ונעימה שכל אחד יכול בה לקרוא בקצב שלו הוא, כפי שנטען רבות (ולמרות האופי המעגלי של הטיעון), הדרך הטובה והמהנה ביותר לעודד את הסקרנות ואת הרצון ללמוד תוך כדי קריאה. התייחסות זו בולטת לאור העובדה שתהליך הקריאה נחשב לנושא מובן מאליה אצל נוער שממילא קורא הרבה, כמו הילדים המחווננים במקרה זה. הזמן לשיטוט אינו נחשב ל"זמן קריאה" במסגרת הכיתה עמוסת התכניות. לכן מטלות ספרותיות שונות מוטלות על הקורא הצעיר כדרך היעילה להנחות את קריאתו באופן הצפוי, ובכך להרחיק אותו מעצמו: עליו לסמן, לגלות, להצביע, לעקוב אחר תופעות שקיומן נקבעה מראש מטעם המורה. זאת אומרת, לפני שינסה התלמיד "להיכנס" לעולם הטקסט, כבר יש בידו "מדריך" האומר לו כיצד למלא את תפקידו כ"קורא בבית-הספר". במצב כזה, הקורא הצעיר הופך ל"מוגן" מול כוחה המטריד, המלטף, המזעזע לפעמים של הקריאה: קריאתו מאורגנת במשבצות של משמעות ובמספר "אמצעים אמנותיים" שיש לזהות. במצב כזה נשאר הקריאה במקום אחר, אטומה ל"קולות האחרים", הרבוגניים המנסים להישמע מן

העובדה שהילדים שמחו לתאר מה עובר עליהם כקוראים ודיווחו בריאיונות (שלא הובאו פה) על התנסויותיהם כקוראים וככותבים מצביעה על החשיבות שיש להעניק ל"בין השיטין" של הקריאה, כרקע שהמשמעות והחוויה האסתטית נבנות עליו. העובדה שהילדים דיווחו על כך שאף לא פעם אחת נשאלו על העדפותיהם הספרותיות, (שאלות מן הסוג מה אתם אוהבים לקרוא, מתי אתם קוראים או איך אתם בוחרים את הספרים שאתם קוראים), מצביעה על תפיסה בעייתית בעיני לגבי המפגש קורא-טקסט במסגרת הכיתה: התעלמות מרצף של קריאות, של התעניינויות ושל ההעדפות שהילד מביא אתו לכיתה ושהם חלק מדמותו הנוכחית כקורא.

רוב הילדים בכיתה קראו את כל ספר הסיפורים מאת אתגר קרת, כפי שנכתב במבוא לחוברת הכיתתית. הם קראו מתוך סקרנות ומתוך רצון ועניין תוך כדי כך התבהר להם מה הוא הטקסט הספציפי שעליו רצו ל"עבוד". בהתאם לרעיונות שפיתחתי קודם, ניסיתי לעודד את הילדים להתנסות בגילוי "מה מעניין אותי בטקסט הזה" ובהגדרת בעיות שהם רוצים להעמיק בהן, במקום לפתור בעיות שאינן משלהם או בעיות שהתשובה להן ידועה למורה. החספוס והמוזרות של הסיפורים תפקדו כאתגר אינטלקטואלי ורגשי עבור הילדים המחוננים (לדוגמה, אי אפשר להבין מה קורה בעלילה, קשה להחליט אם אוהבים או לא את הדמויות וכו') והציבו בפניהם "בעיות". בקבוצה אחרת, היו יכולים אותם הסיפורים להתגלות כמשתקים וכמונעים ניסיון ניתוח.

התנסות בקריאה משפרת את הקריאה כפי שהתנסות בכתיבה היא הדרך הבטוחה ביותר להצליח בה. כ"שגרה פורייה", הקריאה תמיד יכולה להפתיע ולעניין. ככזאת, היא אחת האפשרויות העוזרות לפרט המתבנה בבניית פנימיותו, בגילוי זהותו החצויה ובבניית מערך ההקשבה שלו לתרבות המדברת באמצעות הטקסטים שלה. כאשר הקריאה נתפסת כ"שגרה פורייה", היא מהווה מודל התנהגות לפרט הקורא. מודל זה הנו דינמי ומשתנה, בהתאם לטקסטים השונים שהילד בא אתם במגע, למטרותיו השונות, למצבי רוחו וכו'. מבחינה זו, סיפורי אתגר קרת נבחרו מתוך רצון מסוים לסדוק את ציפיות הילדים לגבי ההשערה מה יכול להפוך לחומר לימודי, זאת אומרת מתוך רצון להפגיש אותם עם סוגים שונים של טקסטים, של התייחסות למעשה ההוראה וכן למקומו של המורה במעשה זה, הן ביחס לתלמיד והן ביחס למה ייחשב כידע. בחירות מעין אלו מאפשרות להדגיש בעיני הקורא את המרחב הדמיוני שהקריאה מתרחשת בו, כי רק במרחב זה טקסט הופך למשמעותי ולרלוונטי, ל"מטריד" ולמערור מחשבה שמעבר ל"הבנת הנקרא".

הקריאה זקוקה לערנות ולרגישות לרכיבים לשוניים ותרבותיים ולרכיבים בעלי אופי אישי (כמו אסוציאציות וזיכרונות) המעצבים את הטקסט, ומשפרים בכך את יכולת ההתמודדות של הקורא עם הטקסט הנקרא. רגישות זו אינה מושגת תמיד באמצעות הוראת מיומנויות מסוימות, כגון קביעת טפל ועיקר, שאלת שאלות ועוד או באמצעות הצפת התלמידים ב"מידע רב", מתוך כניעה והיסחפות בלתי מבוקרת אחר היכולות המסנוורות של הילדים המוכשרים. רק בעזרת קריאה מרובה והקשבה לטקסט ולעצמו תוך כדי קריאה יוכל הקורא להיענות לפניית הטקסט הספרותי ולהיות מופתע מחדש מה"משהו" המתרחש בין המילים שבטקסט לבין רוחו-תודעתו. המפגש קורא-טקסט מאפשר ללמוד תוך כדי התנסות כיצד להרחיב את אזור המגע בין הטקסט לבין הקורא, כיצד להפוך את הדיאלוג שביניהם לערני ולרגיש, למפתיע ולמסקרן. הנוכחות האמפטית של המורה מהווה דוגמה להתנהגות קשובה לטקסט ולתלמיד כאחד. שלושת המוקדים שסביבם התארגנה הפעילות הכיתתית התגלו כמשולבים בפועל, וקשה היה להפרידם במהלך מעשה ההוראה. ובכל זאת, מבחינה תאורטית, ניתן להצביע על כל אחד בנפרד, כפי שעשיתי בתיאור קטע מן הפעילות הכיתתית.

אחרית דבר

במאמר זה הוצג הניסיון ליישם בהוראת ילדים מחוננים גישה מסוימת לתהליך הקריאה, הנתפסת כתופעה המתרחשת במרחב הדמיוני של ההווה. כדי ליישם בהוראה את התפיסה הזו של הקריאה, נעזרתי בגישת ההתבוננות. גישה זו מציעה מגוון דרכים לאדם הרוצה ללמוד ולהתנסות בתחומים המעניינים אותו אינטלקטואלית ורגשית. הגישה תרמה לארגון העשייה בכיתה ומטרתה של עשייה זו הייתה לעודד את המפגשים הפוריים בין הנוער לבין הטקסט הספרותי.

אחד המאפיינים של דרכי ההתערבות היה הדרכה אישית למשתתפים בפרויקט. תכליתה של ההדרכה הייתה ללוות את התלמידים בתהליך הזיהוי של דרכי הקריאה האופייניות להם, ולספק להם תמיכה רגשית ואינטלקטואלית בתהליך העיבוד והארגון של אותן דרכי קריאה לכלי ניתוח אישיים מכאן והניתנים להגדרה ולהעברה לטקסטים אחרים מכאן.

עוד נידונה במאמר המודעות לתהליך הקריאה ולמקומו של הקורא בעיצוב הבנת הטקסט תוך דיאלוג עם הכתוב. מודעות זו מפקיעה את מקומו של המורה כ"קובע" את משמעות הנקרא ומעניקה לתלמיד "תחושת יכולת" במפגשו עם הטקסט. תחושה זו מתבססת על פיתוח המודעות לקיומן של הוראות אישיות חיוניות¹¹, אותן פקודות מופנמות שהאדם נעזר בהן להכוונתו. מדובר במעין "מערכת הפעלה עצמית": פקודות שגרה ויציאה מהשגרה (כמו: התחל, המשך, סיים ... לקרא, להתבונן, לחפש קשרים, לשים לב לארגון האינפורמציה וכו'), שהתגלה כפעילה מאוד בנערים המחווננים¹².

כן נידונו דרכי ההתערבות המתאימות והשאלה אם סוג החינוך התופס את הילד כבוגר יצירתי ומבטיח הוא אשליה חסרת עתיד. לדעתי, אין הצעת החינוך היצירתי, המעמיד אתגרים למחנך ולתלמיד כאחד, אשליה הרחוקה מהישג יד. לכן, יש לדעתי לנקוט גישה זו גם בהוראת מורים המלמדים ילדים בעלי כשרונות, בהכנתם לתפקידם כמורי-דרך וכמאירי-עיניים, הרואים את ההוראה כפעילות של מסירה, של חקירה יצירתית ושל התבוננות עצמית אגב עזרה לאחרים להתבוננות. כך, כפי שכתבתי על הקריאה, תישמר גם ההוראה כ"שגרה פורייה" היכולה תמיד להפתיע.

לסיכום ניתן להזכיר את העובדה הידועה, שהיא גם רלוונטית עבור אותם ילדים אשר כישוריהם האינטלקטואליים הרבים גורמים לסובבים אותם לשכוח אותה: ההנאה, הסקרנות והעניין האישי הם חלק מתהליך למידה הדוחף מ"בפנים". כך הלומד תופס את התחום כאתגר אישי, ואת עצמו כבעל יכולת. הדבר נשמע ברור מאליו.

ביבליוגרפיה

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

¹¹ הוראות אלו הן בחלקן אינטואיציות מכוונות שהפכו לאוטומטיות לאותן פרט, ובכך עוזרות לו בוויסות האנרגיה המושקעת, בקביעת קצב ההתקדמות, ועוד כאלו תהליכים. האינטואיציה היא תוצאה של תרגול מגוון בתחום מסוים, המפתח את יכולת הפרט לטפל באינפורמציה מקיפה ולהכליל אותה כמעט מבלי לשים לב. התהליך האוטומטי המתגלה בהתנהגות האינטואיטיבית הוא המעורר את מודעות הפרט לגבי התופעה. האוטומטיזציה של הרגלי עשייה וחשיבה חוסכת בהשקעת האנרגיה בביצוע פעילות מסוימת כפי שצוין לעיל, וגם משחררת אנרגיה לפעילות "שוליים", להעלאת זיכרונות וחלקי ידע פחות ברורים ופחות מלוטשים שטרם התארגנו בדפוס מסוים. התהליכים האוטומטיים מאפשרים להפנות את המבט לדברים החדשים, לצדדים היותר יצירתיים של ההתעסקות בתחום מסוים ויחד עם זאת, כפי שהראיתי בעבודה זו, הפניית תשומת הלב לתהליכים אוטומטיים כמו תהליך הקריאה, יכולה להיפך לחוויה מרעננת ומלמדת.¹² שכיחות תופעה זו עלתה בבירור בריאונות של הילדים, אשר אינם מצוטטים במאמר זה.

אפשטיין ינאי, מילי (תשנ"ז), הקורא המדמיון את תפקידו - הלכה למעשה, **חלקת לשון 23**, עמ' 258-244.

בוזון, טוני (1989), **מדריך למשתמש בראש**. נתניה: הוצאת שפע.

כספי, משה (1985), **גישות המעבר להתחנכות היוצרת**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Barthes, Roland (1973). **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1981) Metaphors we live by. Chicago: Chicago Univ. Press

Lieberman, J.N. (1977). **Playfulness. Its relationship to Imagination and Creativity**. London: Academic Press.

Manonni, Octave (1979). [1966]. **La otra escena. Claves de lo imaginario**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Osche, Robert (1990). **Before the gates of excellence. The determinants of the creative genius**. Cambridge - New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. and Davidson, J. (1986) Conceptions of Giftedness. London: Cambridge Univ. Press

Winnicott, Donald (1971). **Playing and Reality**. London:Tavistock Publication.