

לא לפחד מהארנב

מקומה של הפרשנות בפיתוח גישת ההוראה לספרות בבית הספר היסודי

רחל ניב מזרחי ועידית פורת, מכללת לוינסקי לחינוך

תקציר

במאמר זה נציע גישה להוראת הספרות בבית הספר היסודי מתוך מודעות לאתגריה ובהלימה לדגשים המנוסחים בתוכנית החינוך הלשוני (עמ' 53-57). הגישה שנציע מניחה במרכזה את הפרשנות של היצירה הספרותית כחלק חיוני ביצירת החוויה האסתטית. במאמר נדון בערכו של המעשה הפרשני של המורים לשפה, כקוראים של היצירה הספרותית, ואת היותו נדבך חשוב ומהותי בתהליך הפיתוח של דרכי הוראתם בכיתה. לגישתנו, המעשה הפרשני פותח מרחב הזדמנויות עבור המורים והתלמידים למפגש פורה ומרחיב לב ודעת עם היצירה הספרותית.

פתח דבר

המאמר צמח מתהליכי ההדרכה שלנו לסטודנטיות המתנסות בהוראת ספרות בבית הספר היסודי. העובדה כי על פי רוב הסטודנטיות אינן פוגשות בהתנסותן מורה הרואה הכרח לפרש את הטקסט הספרותי, מטילה צל על מעמדה של הוראת הספרות בבית הספר היסודי. על אף שתוכנית החינוך הלשוני 'עברית: שפה, ספרות, תרבות' מבחינה בייחודו של המפגש עם הטקסט הספרותי, למדנו כי קיימת מידה של חוסר מודעות להוראת הספרות כתת-תחום ייחודי בהוראת השפה.

המאמר מבקש לטעון כי הפרשנות עומדת ביסודותיו של שיעור הספרות והיא זו אשר מעצבת את ייחודה של הוראת הספרות בבית הספר היסודי. לטענה זו נלווית ההבנה כי האתגר שמציב המעשה הפרשני בפני המורים לשפה משפיע על האופן שבו הם מלמדים את היצירה הספרותית. לפיכך נבקש להרחיב את הדיון בסוגייה מדוע חיוני לראות בתהליכים הפרשניים חלק בלתי נפרד ממערך השיעור. כן נבקש להצביע על תרומתו של המעשה הפרשני לגישת ההוראה של המורה לשפה. לשם כך נעמוד על מהות המפגש עם הטקסט הספרותי ועל מהותו של המעשה הפרשני, ונבקש להבין – ואף להדגים – לשם מה הוא נחוץ.

מהו האתגר בהוראת ספרות ילדים?

בספרה פורץ הדרך, 'מעשה ילדות', מאפיינת זהר שביט (שביט, 1996) את ספרות הילדים על הרצף שבין הדידקטי לספרותי. זהו הגורם, לדעתה, למובחנותה מספרות למבוגרים ואף למעמדה השולי בתרבות. לדבריה, היסוד הדידקטי נעוץ בצורך בטקסטים ייחודיים לילדים שהתעורר במאה ה-19 עם צמיחת המושג "הילד המודרני" ופתיחת בתי ספר לחינוכו. אי אפשר לדמיין את מערכת החינוך המודרנית, טוענת שביט, ללא הספרות, שתפסה נתח נכבד בחינוך הילדים בהתאם לאידיאולוגיות החברתיות החינוכיות ובעיקר הלאומיות, ששלטו בכיפה.

לדברי שביט, היסוד הדידקטי בספרות ילדים נעוץ בנמעניה הכפולים - מבוגרים וילדים: המבוגרים - שמתווכים לילדים את הספרים בדרך ישירה או עקיפה, ושהם בעלי השפעה ניכרת על התקבלותם; והילדים, נמעניה הישירים – המגבילים לכאורה את חירות היצירה של הסופרים, כיוון שהם מושפעים מהשקפות רווחות על מגבלות השפה, הידיעה וההבנה של הילדים. לפיכך נוטה ספרות הילדים להתקבל כספרות פשוטה שאינה מוערכת כספרות יפה, ושטרותיה העיקריות הן חינוכיות-ערכיות וטיפוליות-תרפויטיות (שביט, 1996).

אולם בצד תפיסתה של ספרות הילדים כספרות שעיקר מטרתה הוא דידקטי, הניבו מאה השנים האחרונות בישראל יצירה ספרותית לילדים שבלטה באיכויותיה האסתטיות. מרים ילן שטקליס, ע' הלל ונורית זרחי הם שלושה יוצרים, מבין רבים וטובים, שהעשירו את מדף הספרים הישראלי ביצירות שקוראים רבים נצרו והעבירו לדור הצעיר.

המתח שבין ספרות ילדים דידקטית לספרות יפה ניכר בפועלה החלוצי של לאה גולדברג בכתביה על ספרות הילדים בשנים 1935-1959. בכתביה זו הזהירה מפני הנטייה הרווחת של ספרות הילדים לחינוך מטיפי ולהתייחדות תוך שהיא מאירה את ערכה כשוות ערך לספרות טובה באשר היא, בחירתה לאמת במבע ולחוויה אסתטית מעשירה. על פי גולדברג, סופר הילדים פונה -

אל קהל קוראיו המיוחד, ועם זאת אינו מוותר על תנאי היסוד של כל יצירה: ביטוי משוכלל למציאות נפשית אובייקטיבית בדרכי סגנון נאותים. תנאי ראשון לכתיבה טובה בשביל ילדים הוא יחס כן ורציני לנושא. יחס זה אינו מבטל את יסודות המשחק שבסיפור ובשיר: אדרבה, אין זה אלא אותו כובד ראש, בו מתייחס ההומוריסטן המשובח ליצירתו ההומוריסטית ה"קלה"; זהו אותו משחק שהמשחק רוצה לשחק, ואינו מעמיד פנים שרוצה. התנאי השני הוא שהסופר יראה ביצירתו לילדים תפקיד אמנותי גדול ממש ככתיבתו למבוגרים (גולדברג, תשל"ז, 58).

עשרים שנה לאחר פרסום "בין סופר הילדים לקוראיו" פתח ספרה של שביט, "מעשה ילדות", עידן חדש בהתייחסות אל ספרות הילדים כאל שדה מובחן בתרבות. זוהר שביט תרמה למיסוד מחקר ספרות הילדים בהקמת המסלול למחקר תרבות הילד והנוער באוניברסיטת תל אביב, מסלול שנטל חלק חשוב בפריחתה של כתיבה מחקרית ענפה על ספרות ילדים. צמיחתו של שדה המחקר תרמה רבות לתפיסת ספרות הילדים כספרות איכותית ולא כפי שראו בה רבים, ספרות המגויסת לחינוך לערכים לאומיים ואישיים.

צמיחה זו נתנה את אותותיה בתוכנית לחינוך לשוני, ולספרות הוקצה בה מקום מרכזי. לא בכדי היא קרויה: 'התוכנית לחינוך לשוני' – עברית: שפה, ספרות ותרבות', כותרת שמציגה טענה חזקה בגישה האוריינית לשפה כמדיום ל"ביטוי העולם הפנימי ולפיתוח מודעות עצמית" (תכנית החינוך הלשוני, תשס"ג, 11). בתוכנית הוצגה לראשונה גישה מגובשת להוראת הספרות בבית הספר היסודי המעמידה במרכזה את המפגש עם הספרות היפה ומציגה גישה להוראת ספרות הממוקדת בחוויה האסתטית. התוכנית מתריעה מתוך כך מלעשותה "כלי שרת של נושאי לימוד או תחומי דעת שונים", היבט הניכר אף [במאגר היצירות להוראה הנוסף לה](#).

לבנת וברעם אשל (2014) מזהות קושי במימוש האיכות האסתטית של היצירה הספרותית העומדת בליבה של הוראת הספרות על פי הגישה המובאת בתוכנית החינוך הלשוני. הכותבות מצביעות על הפער הקיים בין רוח התוכנית וחזונה ליישומה בבתי הספר. לדבריהן, יותר משהמורים מלמדים ספרות, הם משתמשים בספרות כאמצעי להוראת לשון ונושאים בלוח השנה

ובחינוך ערכי. טענה זו מעלה גם שם טוב (2014) ומצביעה על הקושי בהטמעת ייחודה של הוראת הספרות ברוח התוכנית, הנובע לדעתה מהיעדר הכשרה להוראת ספרות. הבחנותיהן של לבנת וברעם אשל (2014) ושל שם טוב (2014) משתמעות גם בדבריה של הסטודנטית מאיה (שם בדוי):

הקראת יצירות ספרותיות נעשית רק בשיעורים מיוחדים במערכת השעות של הכיתה שמוקדשים לנושאים שונים כמו חברויות, יחסים, קונפליקטים, כעסים ועוד, שבהם נלמדים ערכים כמו אהבת האדם, כבוד האדם, נתינה, סבלנות, הקשבה וקבלת האחר. מתוך תצפיות שערכתי בשיעורים אלה ניתן היה לראות כי המורה מקריאה את הסיפור ועורכת דיון קצר, וזאת לצורך שילוב הספרות בהוראתה, אך כאן זה נעצר. השיעור אינו עובר לרובד הפרשני של היצירה ולהבעת דעתו של הלומד.

מאיה מעידה על הפער בין גישתה להוראה לגישתה של המורה שבה צפתה: המורה "משתמשת" בטקסט וחותרת להגיע היישר אל המסר הדידקטי, ואילו הסטודנטית מבקשת ליצור מרחב של השתתפות בקריאת היצירה ולפתח שיח שבו נשמעים קולות התלמידים במפגש עם היצירה, מפגש שהיא מכנה 'הרובד הפרשני'.

אם כן, מהו המעשה הפרשני?

נרחיב להלן על מהותו של המעשה הפרשני וזיקתו למימוש החוויה האסתטית בקריאת יצירה ספרותית. נפתח לשם כך בהבחנתו של שקולניקוב (2016) בין הסבר להבנה: ההסבר אופייני למדעי הטבע ו"עיקרו הכפפת מקרה פרטי לחוק" (עמ' 23), ואילו ההבנה אופיינית למדעי הרוח ו"היא לעולם הבנת המקרה הפרטי בתור שכזה... ראיית הפרטי בפרטיותו ובהקשרו החד פעמי" (עמ' 23). על פי שקולניקוב, ההסבר במהותו מנסח חוק כללי ומבקש לזהותו בתופעה, ואילו הבנה מבקשת מתן משמעות לתופעה. לכן, "להבין אפשר רק בגוף ראשון" (עמ' 23).

ההבנה, אם כן, היא עמדה יצרנית המבחינה בייחודיותה של התופעה ומעניקה לה משמעות. הבחנות אלה מסייעות בידינו להצביע על הבעיה בהוראת ספרות הממוקדת בזיהוי ה"נושא" או ב"מסר הדידקטי", או אף בנטייה, הבעייתית גם היא, להסתפק בזיהוי "האמצעים האומנותיים" ביצירה הספרותית. אופנים אלה של קריאה מחמיצים את הטקסט עצמו ומחטיאים את המפגש עמו כתופעה חד פעמית. ההבנה של הטקסט הספרותי כתופעה חד פעמית כרוכה בהתבטאות אישית של הקורא, המגיב לאפקט של יצירת הספרות ולמרקם הטקסטואלי שלה. הבנה זו היא היא המעשה הפרשני, שכן הפרשנות נושאת פוטנציאל לחוויה של מפגש ראשוני ורענן עם היצירה הספרותית ומחלצת את השפה מטווח השימושים היומיומיים השגורים בה, דהיינו מ"חוק" השפה כתופעה כללית שחוזרת על המובן. המפגש האחר עם השפה הוא שקורא לקורא למתן פרשנות. הטקסט הספרותי אינו מבאר את עצמו, מובנו אינו נתון, כי אם הוא נוצר במפגש עם קוראיו. הוא נתון לפרשנות בעצם פעולת הקריאה, היוצרת אותו בכל קריאה מחדש. פעולה זו של קריאה היא היא החוויה האסתטית. אפשטיין ינאי (2000) מתארת אותה כך:

מדובר ב...חלל דמיוני שמתקיים בו המשא ומתן על משמעות הקריאה, ואשר בתוכו מהדהדים ההדים האישיים שהקריאה מעוררת בכל קורא וקורא. במרחב דמיוני זה יכול הקורא להתמודד עם העולם הטקסטואלי ולהופכו למשמעותי, אם בכלל. במרחב זה – ולא בדף הכתוב עצמו – מתעוררת החוויה האסתטית (אפשטיין ינאי, 2000, עמ' 9).

הטקסט הספרותי, לדברי אפשטיין ינאי, קורא למימוש פרשני, אך פעולה זו מותנית בהחלטתו של הקורא להתחיל לקרוא:

במעשה הקריאה הפרט ממלא תפקיד של קורא: הוא מוציא לפועל תפקיד זה על במה פנימית... ועליה הוא ממלא את תפקידו בהתאם למה שמצטייר בעיני רוחו כ"קריאה". הקורא ממלא תפקיד זה כדי לממש קריאה הנחשבת בעיניו כחולמת את הטקסט הנקרא. על כן עליו להחליט קודם שהוא רוצה להתחיל לקרוא (עמ' 9).

על תהליך הקריאה עמדו תיאוריות "תגובת קורא" שצברו תהודה בחקר הספרות משנות השבעים של המאה העשרים ואילך. תיאוריות אלה ביקשו לעורר את השאלה "איך הקוראים יוצרים משמעות?" ולא "מה משמעות הטקסט?", תוך שהן מדגישות את תכונת אי-הוודאות (Indeterminacy) של הטקסט הספרותי, דהיינו את היותו רב משמעי ולכן נתון לפרשנות באופן שאינו מתכנס למשמעות אחת, סופית ומוחלטת (Baldick, 2009). המעשה הפרשני, לפיכך, הוא ביטוי לקריאה פעילה ומעורבת של הקורא, המתרחשת כאשר הקורא מחליט "להתחיל לקרוא". בספרה "מה קורה לקורא?" (2017) טוענת רוט כי הפוטנציאל ליצירת משמעות טמון בתקשורת המתקיימת בין הטקסט לקורא כשהוא נענה להוראות הקריאה המסתתרות במרקם הרטורי של הטקסט - באופני המסירה של הרצף, בנקודות המבט המודגשות בו, במארג הלשוני ובשלל התחבולות האומנותיות המאפיינות את הטקסט הספרותי. ניישטט בורנשטיין (2017) מציעה להחליף את המושג "הקורא" ב-"אני" כדי להדגיש שמדובר בקורא ממשי. הצעה זו מניחה במרכז מעשה הפרשנות את הקול האותנטי של הקורא המגיב לטקסט בזמן אמת.

ההתייחסות אל הקורא כקורא ממשי מתיישבת עם גישתנו להוראת ספרות בבית הספר היסודי, החותרת לראות במורה ובתלמידים קוראים ממשיים היוצרים שיח פרשני אותנטי סביב המפגש עם הטקסט הספרותי. לקריאה הפרשנית אין חוק אבל יש דרך. הצבת המעשה הפרשני במוקד המפגש עם הטקסט הספרותי בכיתה, שעל נחיצותו אנו מבקשות להצביע, תובעת מהמורה להתנסות תחילה בדרך זו. לגישתנו, אפשר ללמד את התלמידים דרך לקריאת הטקסט רק כאשר המורה מתנסה בה בכל פעם מחדש.

למדו את הדרך לקריאת היצירה לאחר שתתנסו בקריאתה:

השיר או הסיפור אינם מובנים מאליהם, והם נושאים פֶּשֶׁר שיש לגלותו. לקריאה הפרשנית אין חוק אבל יש דרך: התחילו לקרוא. הקשיבו למילים, לטון, למקצב. ראו עצמכם כקוראים שאינם באים אל הקריאה מתוך הרגל. התבוננו במילים המונחות על הדף הלבן והסכימו לשהות באי ודאות. זו פגישה ראשונה, המוכר הופך לזר, המילה מופיעה והיא אחרת בצלילה, במובנה, במרקמה על הדף. אתם נודדים על פני השורות, מילים מתעוררות בכם, התנועה מתלכדת ויוצרת דיבור, התרחשות, חוויה מתעצמת. אתם ממוקדים בהתרחשות ומתחילים לפרש: עתה נוצר טקסט חדש, שהוא שלכם, אך בה בעת קשוב ליצירה ונענה למילותיה ולדיבור המיוחד שלה. כעת אתם מוכנים לקיים את אותו מהלך של התקרבות לטקסט ויצירת הפשר עם התלמידים. וביחד איתם מתחילים שיחה חדשה.

איתמר פוגש ארנב: מחרדת קריאה למפגש עם הטקסט כזולת

אף שהסטודנטיות שאנו פוגשות בהדרכתנו חשות את החוויה העשירה שקריאת ספרות יפה מעוררת בהן ואף את ההבטחה הטמונה בה עבורן להוראה חווייתית, ערכית ויצירתית, אכזבתן הגדולה אינה מאחרת להגיע. האכזבה נוטה להציפן בשלבים הראשונים של ההכשרה, מיד עם ההבנה שהן נדרשות להיות קוראות פעילות ויצרניות, ממשיות ואוטנטיות, המביאות לידי ביטוי את קולן האישי.

היציאה לדרך פרשנית אישית אינה יכולה להתרחש מבלי שהסטודנטיות ייענו לתכונת אי הוודאות של הטקסט הספרותי ויסכימו לשהות במורכבויותו וברבדיו. היעדרן של הנחיות ברורות לקריאה נושא עמו פוטנציאל לחשיפה עצמית המעוררת בהן חרדה, התנגדות ורתיעה. מילר ולוטן (2017), במחקר פעולה שערכו על הדרכתן, הצביעו על אי הנחת שחוו מהיכולת הפרשנית של הסטודנטיות, והן ביקשו לעודד את הסטודנטיות לצאת למסע אישי פרשני.

"לא הצלחתי להבין כיצד אני יוצרת שיעור לא דידקטי, יצירתי ופורה על שיר שהיה לטעמי חסר תוכן", מעידה סיגל, סטודנטית בראשית התמחותה, המשחזרת את חוויותיה מקריאתו של השיר "קן ציפור" של ביאליק. סיגל פיתחה מערך לתלמידי כיתה א' על הסיפור "מכתב לביאליק" שכתבה רינת פרימו, וכך היא מתארת את המערך:

השיעור היה בנוי כך ש'גזרתי' מתוך הסיפור את ההיבטים הלימודיים שאפשר לפתח בעקבותיו: הכרה במילים שאנו נוטים לחבר ולא להבין את משמעותן, למשל, הס-פן-תעיר, הבחנה בין מכתב רשמי למכתב אישי, כתיבת מכתב רשמי והבחנה כיצד כותבים זאת. מתן פרשנות למכתבה של לילי ועיסוק בשאלות: "האם קרה לכם מקרה דומה כשהייתם קטנים?", "כיצד אתם הייתם מתמודדים עם מילים שאינכם מכירים?".

המפגש הראשוני עם הסיפור אינו מעורר בסיגל נחיצות לקרוא את השיר, משום שקריאתה מכוונת להוראת נושא ומיומנויות לשוניות. משהיא התבקשה לקרוא את "קן ציפור" ולהבין את מקומו וחשיבותו בסיפורה של פרימו, היא התקשתה בתחילה למצוא בו עניין ואף תמחה להנחיה לפרש אותו. סיגל מעידה:

תחילה חשתי שהשיר מאוד פשוט וקצר וכי אין בו רבדים עמוקים שאני יכולה להתעכב עליהם ולתת עליהם את הדעת. המהלכים השונים שהתבקשתי לבצע הם קריאה חוזרת ונשנית של השיר, הבנת האמצעים האומנותיים השונים בו ויצירת דרך חווייתית להוראתו. אפשרתי לעצמי להקדיש מקום לניתוח השיר על צדדיו השונים (תיאורי הטבע, דמויות, זמן, ניתוח המילים ופרשנות על היחסים החמים של הציפור לגוזליה).

שיאו של תהליך השינוי שחוותה סיגל בפיתוח המערך מובא בתובנותיה הרפלקטיביות על הפוטנציאל הקיים במפגש הייחודי עם הטקסט הספרותי עבורה ועבור תלמידה:

בביצוע ההוראה הקדשתי מקום ליצירה והתייחסות אישית של כל תלמיד למילותיו של השיר (ציור של הקן, של הטבע, של הגוזלים, של השקט שנדרש כדי שלא יתעוררו). התפנית בתהליך פיתוח המערך יצרה שיעור שהיה עבורי המשמעותי מכולם... החיבור של תלמידיי לשיר היה ניכר והם נהנו לנתח שיר מוכר ואהוב. אני יודעת כי אם לא הייתי מתעכבת על השיר ויוצרת סביבו משמעות וחיבור, הייתי עלולה לפספס את היצירתיות וחדוות הלמידה שגילו תלמידיי בעת השיעור. למדתי להסתכל על יצירה בצורה אחרת, פחות חד משמעית ודידקטית. הבנתי כי יצירת המערך לא סייעה רק לכתובתו אלא גם לדרך המחשבה שלי

כמורה ואף מעבר לכך - לדרך ההתייחסות שלי לתהליכים שונים בחיי: שינוי נקודת מבט, יכולת לאפשר מרחב יצירה, המתנה והשתתפות על פרטים קטנים ומתן מקום לרגש, כך שמתוכו יהיה אפשר להתפתח.

הוראות הקריאה המסתתרות בטקסט:

כל טקסט ספרותי הוא מופע ייחודי וחד-פעמי. בה בעת שהיצירה מתקיימת בתוך מוסכמות המזוהות עם הסוגה הספרותית – שיר, סיפור, משל, מעשייה וכדומה – היא חותרת להיות חידה יחידה. עלינו לנוע בין מערך הציפיות שמנחה את הקריאה שלנו - למשל, שבסיפור תהיה התפתחות שתוביל מקונפליקט להתרה, ושתכלית קריאת משל היא בזיהוי מוסר ההשכל - לבין הקריאה המשתתפת על הטקסט וחוזרת אליו כדי לגלות בו תופעות ייחודיות. מערך הציפיות מן הטקסט השירי הקצר והדחוס מורה לנו לשים לב לבחירת המילים, למעבר בין השורות, לחלוקה לבתים, למקצב, למצלול ולסימני הפיסוק. כל אלה הם בבחינת הוראות הקריאה המסתתרות בטקסט, אבל אם רק נוזה אותן לא יתרחש המפגש עם השיר ולא ייווצר הפֶּשֶׁר. למשל, בשיר, "קן ציפור" של ח"נ ביאליק, הוראות הקריאה הן אלה: החלוקה לשני בתים, השורות הקצרות שבכולן שתי מילים, והשורה יוצאת הדופן "הס פן תעיר", שבה שלוש מילים, הממוסגרות בין מקפים. זוהי הוראה של הטקסט המצביעה על כך שיש כאן דבר-מה שמבקש שנשתתף עליו. לפתע מופיע דובר הפונה לנמען באמירה מפורשת שיש בה הנחיה לפעולה. כאן, בקריאות השניות ומתוך הזיהוי של ההוראות בטקסט, אפשר להתחיל ולזהות את המבנה הרטורי של השיר, שבו יש תנועה קצובה ואיטית, המתכנסת מבחוץ פנימה: מהקן שבין העצים לשלוש הביצים שבקן, ומשלוש הביצים אל לב ההתרחשות הסמויה והשתוקה שבאמירה: "הס פן תעיר". כעת נשאל את עצמנו, מה מעוררת בנו פנייה זו, שאפשר לפרשה כפנייה ישירה אלינו. מכאן ההשתתפות על הפנייה הישירה ותשומת הלב למה שהיא מעוררת בנו, מקרבות אותנו בצעד אחד נוסף לליבו של התהליך הפרשני, היכול לעורר בנו שאלות רבות: מהו הקן ומה הוא טומן בחובו? מהי התנועה המוצעת לנו להתקרב פנימה אל הקן ואל האפרוח בתוך הביצה, ומהו אם כן סוד החיים החבוי בקן. לפתע, הקריאה של השיר נפתחת לחוויה מופנמת ועדינה של מפגש הקורא עם קסם הבריאה.

התהליך שחוותה סיגל אופייני למתמחות להוראת הספרות בראשית דרכן. בגרסתו הראשונה של המערך היא עדיין לא לקחה לעצמה את החירות להעלות על הכתב את פרשנותה-שלה, שכן היא חששה שפרשנות היא תוצר כתוב, מגובש ומשוכלל (נישטט בורנשטיין, 2017), ואילו היא אינה מרשה לעצמה, במינוחה של נישטט בורנשטיין, להיות "קוראת יחפה" הרואה במפגש הבלתי אמצעי שלה עם הטקסט הזדמנות לביטוי אישי. לכן היא העדיפה ללמד נושאים שנראים לה ראויים לפי מטרות החינוך הלשוני: אוצר מילים, כתיבת מכתב וכדומה.

בשיח ההדרכה עם הסטודנטיות אנו מעודדות אותן להיות "קוראות יחפות" ולראות במבוכה ובתעיייה חלק בלתי נפרד ממסע פרשני אישי. תהליך טרנספורמטיבי מסוג זה חוותה קבוצת סטודנטיות שקריאתן הפרשנית ב"איתמר פוגש ארנב" של דויד גרוסמן, נתנה את אותותיה בפיתוח דרכי ההוראה ובביצועה עם תלמידי כיתה ב'. ליאור, ענת ושרון (שמות בדויים) הצליחו ליצור תפנית באופן קריאתן, מקריאה הנאחזת בטקסט הספרותי כמייצג משמעות (על מה הטקסט?) לקריאה פעילה, המקיימת דיאלוג עם הטקסט. הן החלו לזהות את מארג האפקטים הפוטנציאליים בטקסט, ואלה הנחו אותן לתהות מה הטקסט עושה להן.

נציג להלן את מהלך השינוי שהתרחש. בפרשנות הראשונה הן כתבו:

הסיפור 'איתמר פוגש ארנב' עוסק בהתמודדות עם פחדים והלא נודע [...] הסיפור מלא ההומור וההפתעות מציג את החרדה מפני הזר, השונה והאחר – עד כדי שלילתו המוחלטת. אל מול הבעייתיות של המפגש עם

האחר, מציגים תכניו של הסיפור את האפשרות של קיום מציאות חלופית. אל המפגש מגיעים איתמר והארנב באופן ספונטני, נטול דעות קדומות ונטול חרדות.

בקטע זה מהדהדת בבירור "שפת המומחים" שבה הסתייעו הסטודנטיות בכתיבת פרשנותן. הן משלבות בפרשנות אמירות מתוך [מקור חיצוני](#), אך הן אינן מעגנות אותן בסיפור עצמו. אנו אמנם מעודדות את הסטודנטיות להיעזר בפרשנות של מומחים, אך באופן שתומך בתהליך קריאה ממשי שבא לידי ביטוי בכתיבה בלשון-הן. ליאור, ענת ושרון ממהרות לכתוב "על הטקסט", מהו הנושא שבו הוא עוסק, ועל הערכים שהוא מבקש ללמד את קוראיו הצעירים, מבלי לראות בקריאה אירוע תהליכי ואפקטיבי. הן נמנעות, במינוחיה של רוט (2017), מלהתייבב למול מראת הטקסט, שבה משתקפים החיים והקורא.

בקריאת פרשנויות של מומחים יש פוטנציאל ללמידה פורה. מומלץ לפנות אליהן כאשר אתם מבקשים לבחור יצירות או ללמדן, ובכל שלב של תכנון ההוראה. כך תעמיקו את בקיאותכם בספרות ילדים ובדרכי קריאתה. אולם קריאת פרשנות של מומחים אינה יכולה להחליף את הקריאה הממשית, החד פעמית. הקריאה הממשית תעורר מחשבות, שאלות, זיכרונות הקשרים וזיקות שהם שלכם, ושלכם בלבד.

בהמשכה של הפסקה שהובאה לעיל הן כותבות כך :

הסיפור בא ללמד את הילדים לא לפחד מאנשים חדשים, דברים חדשים וסיטואציה חדשות. אנחנו צריכים לתת הזדמנות לדברים חדשים לפני שאנחנו שופטים אותם ולפני שניסינו בעצמנו, מבלי להסתמך על שמועות או דעות קדומות.

אף שכתובתן נאחזת עדיין בנושא הסיפור ובהיבטיו הדידקטיים, הן מרשות לעצמן במשפטים אלה לעבור מהרובד המצטט מומחים לרובד שבו הן מדברות מתוך עצמן, במילותיהן. קולן האישי מתחיל להישמע, והוא שמאפשר לפתוח בשיח ההדרכה על תהליך הקריאה. כך, למשל, הן החלו להיות ערות בקריאתן לפוטנציאל הגלום בשם הסיפור. בעקבותיו הן תכננו במערך השיעור להזמין את התלמידים לתהליך של שאילת שאלות על שמו של הסיפור המטרים את קריאתו. בשיעור התלמידים שאלו שאלות של מידע, כמו: "היכן איתמר וארנב נפגשו?", "מתי איתמר וארנב נפגשו?" ו"איפה הם נמצאים?" שעניינן בעלילה. ושאלות אחרות, בהן "איך הם הכירו?", "על מה הם מדברים?", "מה הם מרגישים כאשר הם מדברים אחד עם השני?" ו"האם הם הלכו לאיבוד?". מהלך זה של שאילה התגלה בשיעור כפורה וכמעורר עניין משום שהוא מימש קריאה אפקטיבית הנפתחת לשיח פרשני.

מול אי הוודאות שמעורר הטקסט, נועו ממבוכה לפעולה, מתעייה לתגובה. שאילה היא דרך מומלצת להפוך תעייה לפעולה. שאלו שאלות על מה שנמסר ועל מה שלא, שאלו שאלות על מה שעמום, שאלו שאלות פתוחות, שאלו בתחילת הקריאה, שאלו במהלכה ושאלו בסוף. חזרו לשאלות. האם הטקסט ענה? האם השאלה מוצתה? האם השאלה חזרה אליכם, האם היא נוגעת בכם, בחייכם?

בהמשך התמקד שיח ההדרכה בהוראות ליצירת המשמעות המסתתרות בטקסט. ובעקבותיו כתבו ליאור, ענת ושרון בפרשנותן:

הסיפור מתחיל בתיאור החיות שאיתמר אוהב. הוא אוהב חיות, את כל החיות שיש, אפילו את הדינוזאור. כלומר שאיתמר אוהב גם חיות שכבר לא קיימות ושנחשבות לחיות מפחידות ומאיימות. בתחילה הדגש הוא על אוהב. הוא לא מפחד אפילו מחיות גדולות ומפחידות. אפילו לא מחיות שלא קיימות. הוא מפחד דווקא מארנבים קטנים. המספר בוחר לפתוח בהנחת הדגש על החיות שאיתמר אוהב ועל אלה שהוא לא פוחד מהן, כדי להדגיש את החיה שהוא כן פוחד ממנה, ובכך מעצים את הניגוד עם העובדה המפתיעה שאיתמר פוחד דווקא מארנב [...] החזרה על המילה "אפילו" לאורך הסיפור כולו מדגישה נקודה זו.

בשלב זה הסטודנטיות כבר בשלות יותר לתהליך קריאה אפקטיבי ומזהות את הפוטנציאל הגלום בחזרה על המילה **אפילו**. בעקבות כך עולה בשיח ההדרכה דיון ער גם על המילה **פתאום** המופיעה בסמוך לאירוע היציאה לטבע של איתמר עם הוריו, המוביל לפגישה עם הארנב: בעמוד הימני מתאר הסיפור את ההורים, באיור ובמלל, המשוחחים בדאגה על השתלבותו של איתמר בגן. בעמוד השמאלי נראה איתמר כשהוא יושב לבדו למרגלות עץ ביער. המלה היחידה בעמוד זה היא המלה **פתאום**... המופיעה בתחתית האיור באותיות מוגדלות. ליאור, ענת ושרון ערות כעת לאפקט הנוצר בהזמנה לשהות בכפולת העמודים ובמלה **פתאום** בטרם ייהפך הדף בספר והסוד יתחיל להתגלות: "רץ מישו קטן-קטן וחמוד-חמוד ונתקל באיתמר, ושניהם נבהלו וצעקו ביחד: "אמא'ה!". תשומת הלב להוראות הקריאה המסתתרות בטקסט מסייעת להן להבין את הפוטנציאל הטמון במפגש עם המילה **פתאום** גם עבור התלמידים, המוזמנים להגיב לקשת התחושות שהמילה מעוררת בהם: הפתעה, בהלה, מתח, בלבול, התרגשות, התלהבות, עירנות וסקרנות. בהשתתפות זו על "תגובת הקורא" הן מלמדות שיעור חשוב במעשה הקריאה הפרשני של הטקסט הספרותי.

ליאור, ענת ושרון "התחילו לקרוא". מעבר לאמירה על מה הטקסט מדבר הן קשובות למרקמו הרטורי. הן קוראות את ההתרחשות בו והן מגיבות למילים, להדהודיהן, ולאירוע הטרנספורמטיבי המתרחש בטקסט-גופו במפגש עם האחר. על כך כותבת צורן: "פעולת הקריאה... היא תהליך אינטר-סובייקטיבי... גם אם הטקסט אינו זולת 'ממשי' ניתן לראות ביחסי הקורא איתו 'יחסים אנושיים'" (2009, עמ' 37). אם כן, אפשר לראות את המפגש של איתמר והארנב כאלגוריה למפגש הטרנספורמטיבי של ליאור, ענת ושרון עם הסיפור כזולת, שתחילתו בחרדה והמשכו בכינון המשמעות.

שימו לב למילים שהן בבחינת תמרור "עצור!" - עצרו את שטף הקריאה, מה קורה עכשיו? **פתאום**, דבר מה עומד להשתנות, להתרחש במפתיע, לשנות כיוון. מה משמעות התפנית? מה היא טומנת בחובה? אתם עוצרים ומשתהים, **אפילו** שהאצבע כבר מוכנה להפוך את הדף. מה התרחש עד כה? מה קרה? ולמה זה חשוב?

סיכום: למצוא חתיכה של שמים

ואורות הקינים

ומה טוב לי, מה טוב:

חתיכה של שמים

מציאתי ברחוב!

(גולדברג, מתוך 'מה עושות האיילות', ספריית פועלים, 1957)

בשירה של לאה גולדברג "מציאה", שהבית הסוגר אותו מובא כאן, מתחולל אירוע של התגלות: חתיכה של שמים נמצאה בשלולית המים. השיר, הנפתח בטורים "חברים, מי יותר/ מה מצאתי ברחוב?...!" מפתה את קוראיו ללכת בעקבותיו אל אותו חיזיון שמתגלה "כך פשוט.. בשלולית הגדולה". השיר מבקש לעורר את קוראיו לגלות את הפלאי בשגרת יומם ואף מבקש, כך אפשר לקרוא, לגלות את השירה עצמה הרוקחת מהמילים הפשוטות, המילים של היומיום, את פלא השירה, שכמו השמים היא רחוקה אך גם קרובה, בחוץ אבל גם בפנים. וולטר בנימין ביטא חוויה נשגבת זו של יופי "כתופעה חד פעמית של רוחק עד כמה שתהיה קרובה" (בנימין, 1983, 160), כשהוא מתכוון הן למפגש עם הטבע והן למפגש עם יצירת אמנות. זהו המפגש החד פעמי במרחב המדומיין שבין הקורא לטקסט: חתיכה של שמים, כאן ממש עכשיו, בשיר עצמו, היוצר את הופעתה כהתרחשות ייחודית, חד פעמית, שאינה בת המרה. מעשה הפרשנות, כשהוא מתמסר להתנסות בקריאה הזו, מתווה את הדרך אליה.

הסטודנטית שירלי (שם בדוי) מעידה על הגילוי שחוותה במעשה הקריאה שלה בשיר "מציאה":

ברגע שהתחלתי לכתוב ליד כל שורה של השיר את ההסבר שלי, את תגובת הקוראת שלי, החלה להיווצר זרימה שהובילה להבנה עמוקה יותר של השיר ולאופן שבו המפגש שלי כקוראת עם השיר יכול להצמיח פרשנות. אני זוכרת את ההרגשה המיוחדת כיצד לפתע פתאום הפכתי את היצירה לקרובה אליי יותר ואת תכנון השיעור הפכתי מתוך כך להיות שלי.

שירלי נעזרה תחילה בחוברת הדרכה מטעם הפיקוח על הוראת העברית (2012), שהוקדשה לשירת הטבע של לאה גולדברג, ובה פרשנות ומערך מפורטים לשיר "מציאה". היא נתרמה מעיונה בחוברת, אך רק משנענתה לעצה שניתנה לה בשיח ההדרכה להוסיף על העיון בחוברת את קריאתה שלה - לקרוא לאט, בקריאה צמודה, ולהגיב תוך כדי כך בכתובת אסוציאציות ומחשבות העולות מהתנועה בין שורות השיר – רק אז היא החלה ליצור את המעשה הפרשני בקריאתה הממשית.

מה שירלי למדה ומה היא לימדה? שירלי למדה על ההתנסות החד פעמית בקריאה המעוררת את החוויה האסתטית, ואת זאת היא ביקשה ללמד - הלמידה היא ההתנסות במפגשים חד פעמיים כאלה, כל קריאה והתגלות שלה. הרצוג ווולקשטיין מאפיינים את ההתנסות הזו כך: "המורה המלמד ספרות הוא... מתווך, במובן המילולי של המילה – הוא מיילד מן הטקסט הספרותי תווך המגלם את עצם אפשרותה של ההבנה הספרותית ומשרטט את נופיו של המפגש שבתוכו היא מתאפשרת" (2016, עמ' 242).

ראו בקריאה הזדמנות לחקירה עצמית, להרהור, לתהייה ולמרחב המאפשר למורכבות ולסתירות פנימיות, לסימני השאלה ולאי הוודאות לבוא לידי ביטוי.

היו קוראים מעורבים, תנו לעצמכם את ההרשאה להתעכב בשורות וביניהן, הגיבו למחשבות ראשוניות שעולות בכתובה ספונטנית, מבלי שמחשבה ביקורתית תעצור אתכם. כתבו עכשיו...!

אנו מכירות בפוטנציאל של חקר ספרות הילדים ותרומתו לקריאה עשירה של היצירה הספרותית. יחד עם זאת, איננו מבקשות לראות בפנייה למקורות מחקריים את מעיינות הידע הבלעדיים לכתובת הפרשנות, אלא אחרת: בעוד שמושג הפרשנות נתפס אצל הסטודנטיות כמושג מרוחק, השייך לשפת המומחים וליודעי דבר בלבד, הרי ששיח ההדרכה שלנו מבקש לקרב אליהן את המעשה הפרשני כהזדמנות לחקירה עצמית, להרהור, לתהייה ולמרחב המאפשר למורכבות ולסתירות פנימיות, לסימני השאלה ולאי הוודאות לבוא לידי ביטוי. זוהי הדרך אל מעשה הקריאה שעל המורים ללמד גם את תלמידיהם, שכן רק בדרך זו תיווצר החוויה האסתטית שאיכויותיה הן בעלות חשיבות לטיפול החשיבה, הרגישות לשפה ולתקשורת של התלמידים בינם לבין עצמם ועם זולתם. כאן טמונה החשיבות הרבה בהוראת ספרות בבית הספר היסודי.

אנו מאמינות כי ההתנסות בגישת הוראה זו בקרב צוותי החינוך הלשוני תשפיע על קידום הוראת הספרות בכיתתם ותעודד את המורים לייצר בהוראתם את מרחב הפלא שבו אפשר למצוא "חתיכה של שמים... בשולית המים".

אתם אמנם במסע אישי, אך אינכם חייבים להישאר בו לבד :

מומלץ לשתף עמיתים וליצור מפגש המדובב את הדיבור הפרשני בריבוי קולותיו, שיתמוך בפיתוח גישת ההוראה שלך. עמיתים השותפים להכרה כי ספרות חשובה משום שהיא מעוררת את "ההספנתעיר" ויש בה ערך שאינו בר חליפין, יוכלו ליצור אתך יחד קהילת שיח הקשובה למארג הפואטי של השפה ולמסד "מרחב ייחודי לספרות בתוך השיח החברתי" ([תכנית החינוך הלשוני, עמ' 53](#)).

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים :

גולדברג, ל' (1957). מציאה, בתוך מה עושות האיילות, ספרית פועלים.

גרוסמן, ד' (1998). איתמר פוגש ארנב, עם עובד.

פרימו, ר'. (2015). מכתב לביאליק, ידיעות ספרים.

מקורות משניים :

אפשטיין ינאי, מ' (2000). הערות על הקורא ותהליך הקריאה בסיפור 'נושא הבוגד והגיבור' מאת בורחס, עלי שיח. 43, 160-149,

בלום קולקה ש', גרבר ר' (תשס"ג). תוכנית לימודים חינוך לשוני, עברית – שפה, ספרות ותרבות לביה"ס הממלכתי והממלכתי דתי. ת"ל משרד החינוך התרבות והספורט.

http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/tochnit_sr_uka.pdf

בנימין, ו' (1983). יצירת האמנות בעידן השעתוק הטכני, תרגום: ש' ברמן, ספרית פועלים, הקיבוץ המאוחד.

גולדברג, ל' (תשל"ז). בין סופר ילדים לקוראיו – מאמרים בספרות ילדים. ספרית פועלים.

הפיקוח על הוראת העברית (2012). שירת הטבע, קוראים שלושה שירים של לאה גולדברג, משרד החינוך.

הרצוג, ע' ווולקשטיין, ע' (2016). התווך מחולל המטמורפוזה. בתוך י' הרפז (עורך). להבין הבנה; ללמוד להבין מושגים ומעשים. מכון מופ"ת. 243-236.

ברעם אשל, ע' ולבנת, ח' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. עולם קטן, כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער. 5, 89-54,

מילר, מ' ולוטן, צ' (2017). מקורא-סיפור-רשת לקהילה פרשנית מרושתת ובחזרה. דפים-202, 66, 157.

ניישטט בורנשטיין, ל' (2017). מי מפחד מקריסטבל? סיפורה של קבוצת קריאה. הקיבוץ המאוחד.

צורן, ר' (2009). חותם האותיות: קריאה והזהות בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.

רוט, מ' (2017). מה קורה לקורא? התבוננות פסיכואנליטית בקריאת ספרות. כרמל.

שביט, ז' (1996). מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. האוניברסיטה הפתוחה ועם עובד.

שם-טוב, ס' (2014). מי צריך ספרות בבית הספר היסודי? - דרכי פעולה להטמעת תכנית לימודים חדשה בספרות. פנים, כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 66.64-75,

שקולניקוב, ש' (2016). מהי הבנה. בתוך י' הרפז (עורך). להבין הבנה; ללמוד להבין מושגים ומעשים. מכון מופ"ת. 23-29.

Baldick, C, (2009). "Indeterminacy" from the Oxford Dictionary of Literary Terms, Oxford.