

הספרות בקונטקסט אורייני – קריאה וכתובה במסגרת ז'אנרים ספרותיים בנושא 'המשפחה'

שרה האופטמן

תאריכים: ז'אנרים ספרותיים, אוריינות, מודל קריאה-כתיבה, 'חקר הספרות', 'הוראת הספרות', 'קריאה לשם כתיבה', תהליך ותוצר, מרכז למידה.

תקציר

המאמר 'הספרות בקונטקסט אורייני' מציג את הרציונל ואת דרך היישום של מתודה אינטרדיסציפלינרית המשלבת את העקרונות והיעדים של חקר הספרות והוראת הספרות עם המטרות והגישות של האוריינות הבית-ספרית. מתודה זו נועדה להפקת תוצרי כתיבה על ידי הלומדים על פי העקרון של 'קריאה לשם כתיבה', בהתייחס לנושא 'המשפחה' ובהתייחס לאפיוני הז'אנר הספרותי. מתודה זו הופעלה במסגרת של 'מרכז למידה בספרות', אשר הוקם על ידי סטודנטיות המתמחות בספרות, שנה ג', במסגרת עבודת הפרוייקט בהנחייתה של כותבת מאמר זה. במאמר יוצגו: הרציונל התיאורטי של השיטה ודרך הפעלתה.

הרציונל התיאורטי

שתי הנחות יסוד מונחות בבסיסה של כל גישה אינטרדיסציפלינרית: בהנחת היסוד ראשונה, כל אחת מהדיסציפלינות חייבת להיות מיוצגת במיטבה, על פי עקרונותיה הראשיים, המהותיים והבסיסיים. בהנחת היסוד השנייה ניתן לחזק נקודות מסוימות בדיסציפלינה אחת באמצעות הדיסציפלינה השנייה, אם וכאשר 'הנקודות החלשות' בדיסציפלינה אחת (בעיקר מבחינתו של הלומד) הן דווקא 'הנקודות החזקות' בדיסציפלינה השנייה. בהצגת הרציונל התיאורטי של 'הספרות בקונטקסט אורייני' ננסה להוכיח, כי מתודה אינטרדיסציפלינרית זו אכן מבוססת על שתי הנחות היסוד הני"ל, מתוך השילוב של 'תורת הז'אנרים' הספרותיים, מצד אחד, והמודל האורייני של 'קריאה כתיבה', מצד שני.

1. תורת הז'אנרים כיסוד לחקר הספרות ולהוראת הספרות

המיון הז'אנרי והאפיון הז'אנרי נכללים במבנה – הדעת של הספרות מאז ימי אריסטו: "התפיסה הז'אנרית היא ממהותה של הספרות, סימן המציין שהמושא הנדון שייך לתחום תופעות הספרות, שכן אין מייחסים קיומם של ז'אנרים לטיפוסי מבע אחרים אלא אם כן מתוך אנאלוגיה לספרות ובאופן בלתי מחייב" (גלובינסקי מ' 'הז'אנר הספרותי ובעיות הפואטיקה ההיסטורית', עמ' 14). בספרו 'הפואטיקה' התייחס אריסטו לשלושה עקרונות: "מושא החיקוי", 'מדיום-החיקוי', ו'אופן החיקוי' הן לשם הפרדה בין שלושת הז'אנרים הראשיים של הספרות" (השירה, הדרמה והפרוזה) והן לשם הבחנה בין הספרות ובין האומנויות האחרות. "באמצעות המושג 'מדיום חיקוי' הבחין אריסטו בין הספרות, המבוססת על המדיום המילולי, ובין הציור 'המבוסס על המדיום החזותי, ובינם ובין המוסיקה המשתמשת במדיום האקוסטי וכ'. באמצעות המושג 'מושא החיקוי' הבחין אריסטו בין הטרגדיה, שמושא החיקוי שלה הוא גיבור נעלה, מורס מעם, נמרץ ואידיאליסטי, ובין הקומדיה, שמושא החיקוי שלה הוא גיבור נחות, פחות ומעורר גיחוך, לעומת הפרוזה, המציגה גיבור 'רגיל', 'מן השורה'. באמצעות המושג 'אופן החיקוי' התייחס אריסטו לעקרונות מבניים וכמותיים המשמשים להבחנה בין שירה, פרוזה ודרמה" (הלפרין ש', 'על הפואטיקה' לאריסטו', עמ' 26-27).

אריסטו, כידוע, הציג וביסס את תפיסתו על סמך היש' הספרותי שהיה קיים בתקופתו, לפיכך אין עקרונות הקטלוג, שתוארו לעיל, יכולים לשמש ולתאר את מגוון הז'אנרים ותת-הז'אנרים כפי שנתפתחו במרוצת השנים, עד לספרות המודרנית ועד בכלל. אולם, גם אם "הקריטריונים של הז'אנר ושל ההבחנות הז'אנריות השתנו והתרחבו משך הזמן, הרי שהתיאוריה הבסיסית לגבי קיומם של הז'אנרים הספרותיים, כפי שנקבעה על ידי אריסטו, נשארה עד ימינו כחלק מהתודעה התרבותית וחלק מההבנה של הספרות בכללותה (מהי ספרות ומה אינו ספרות) וכן כהבנה בסיסית לגבי ימה מותר' וימה אסור' בכל טיפוס של המבע הספרותי" (גלובינסקי מ' שם, שם). כלומר: הקונספציה הבסיסית לגבי תורת הז'אנרים, כפי שעוצבה על ידי אריסטו, הפכה לחלק מהותי של חקר הספרות ושל העיון הספרותי, גם אם חלו בה שינויים ותמורות בעקבות התפתחותה של הספרות ושל הפואטיקה הספרותית, כפי שננסה לתאר להלן.

א. תורת הז'אנרים בהיבט ביולוגי: מבנה, כמות ותפקוד

אברקורומבי ל', בספרו 'עקרונות ביקורת הספרות' מציין שאריסטו, בהיותו מדען ופילוסוף, יצר את תורת הז'אנרים על בסיס של אנלוגיה בין עולם הטבע לעולם האמנות: "אנלוגיה זו מתבטאת במינון של עולם האמנות למחלקות, לסוגים ולמינים, כמקובל בעולם המדעי ביולוגי, וכן בשיטה המנסה לברר את ה'אנטומיה' ואת ה'פיסיולוגיה' של כל ז'אנר". 'אולם', ממשיך וטוען אברקורומבי ל', "ה'אנטומיה' וה'פיסיולוגיה' אינן מספיקות, כי כדי לתאר בעל חיים לא די לתאר את מבנה גופו ואת מספר אבריו, אלא עלינו גם לערוך תצפית על התנהגותו ותפקודו: רק כאשר נדע מה בכוחו של בעל החיים לעשות וכיצד הוא מתנהג בסביבתו הטבעית נוכל להבין את ייחודו". (שם, עמ' 48). למרות נימת הגיחוך המתלווה להקבלה

של הז'אנר הספרותי לבעל החיים, אין אברקרומבי ל', פוסל את הגישה המדעית-ביולוגית מעיקרה, ולמעשה, הוא מסכים עם התפיסה, שתורת הז'אנרים חוקרת את ה'פיסילוגיה' ואת ה'אינטומיה' של כל ז'אנר. העיקרון שעלינו להוסיף לתפיסה של אריסטו, לפי דברי אברקרומבי הוא: עיקרון התפקוד.

ההבדלים בין ז'אנר לז'אנר נקבעים על פי שלושה עקרונות: **כמות, מבנה ותפקוד. העיקרון הכמותי** הוא עיקרון חשוב בהבחנות הז'אנריות, מפני שישנן סוגות המאופיינות על ידי מספר כמותי, כגון: חמש המערכות של הטרגדיה, 14 השורות של הסוניטה, היסוד הכמותי המאפיין יסודות ריתמיים בשירה, ועוד. **עקרון המבנה** הוא כל מאפיין ז'אנרי המתייחס לחלקי היצירה וליחס בין חלקים אלה. עיקרון זה הוא עיקרון איכותי הדורש ניתוח פנימי של היצירה. **עיקרון התפקוד** הוא העיקרון החשוב והמהותי של העיון הז'אנרי, והוא חותר להצגת משמעותו ותכליתו של הז'אנר הספרותי על בסיס שני העקרונות הקודמים. עיקרון התפקוד כרוך בדיון אסתטי-פילוסופי המתייחס, לא אחת, למהותה ולתכליתה של הספרות בכללותה. אברקרומבי ל', מדגים את עיקרון התפקוד בהתייחס לטרגדיה: "הקיצור והתמציתיות, שהם ההכללה של הכמות והמבנה של הטרגדיה, גורמים לנו להתפעל ולהדעזע מגורלו של הגיבור, ושל האדם בכלל, ולהגיע בהינף אחד לעוצמת החוויה ולעוצמת התובנה לגבי גורל זה" (שם, עמ' 56). כלומר, תורת הז'אנרים חוקרת את ה'פיסילוגיה' וה'אינטומיה' של כל ז'אנר בהתייחס לעקרונות חיזוניים ומדידים (כמות), בהתייחס לעקרונות פנימיים-איכותיים (מבנה), וכדי לבנות קונספציה לגבי העקרונות המהותיים (תפקוד).

ב. הגישה הריטורית – המוען, הנמען ועקרונות השכנוע האסתטי

פריי נ', בפרק המיועד לדיון בז'אנר (Theory of Geners) מגדיר את הז'אנרים הספרותיים מנקודת ראות ריטורית. תפיסתו של הכותב חשובה ומעניינת גם כשלעצמה וגם משום הנושא של מאמר זה. המושג 'ריטוריקה', לפי דבריו של פריי נ', כולל שני יסודות: (1) מבנה לוגי; (2) אלמנטים לשוניים המממשים את המבנה הלוגי. בשני יסודות אלה נוכל להבחין בכל אחד משלושת הז'אנרים הראשיים: **השירה** מתבססת על הצגת רגשות והתלבטויות המתחוללים בתוך נפש האדם, לפיכך מתממשת לוגיקה זו באמצעות 'לשון האסוציאציות'; **הפרוזה** מבקשת להציג השתלשלות עניינים קצרה או ממושכת, ולוגיקה פנימית זו מתממשת על ידי הצגת סיפור המעשה ב'מקצב ההמשכיות'; **הדרמה** מציגה פעולה או פעולות שהגיבור מבצע או מתכנן לבצע. לוגיקה פנימית זו מתממשת על ידי השימוש הלשוני במאפייני הדיאלוג וביגיוני השיחה'.

על פי העקרונות הריטוריים יש להתייחס, לפי תפיסתו של פריי נ', גם ליחסי מוען נמען בז'אנר הספרותי: **ז'אנר הדרמה** אין נוכחותו של המחבר מורגשת והדמויות פועלות בעצמן, כביכול. 'גייוני השיחה' ומאפייני הדיאלוג (הקומי או הדרמטי) מאפשרים למחבר 'להיעלם' מזירת ההתרחשות וליצור מעין גיבור ישיך בין הצופה/הקורא ובין הפעולה או הפעולות שהגיבור מבצע או מתכנן לבצע; **ז'אנר הפרוזה** מורגשת נוכחותו של המספר בתוך המבדה, כמדווח או כפרשן, והוא פונה באופן גלוי או סמוי אל הנמען/הקורא; נוכחותו ואופן פנייתו של המוען לנמען קובעים במידה מכריעה את 'קצב ההמשכיות'. בז'אנר השירה אין המוען פונה לנמען אלא 'לעצמו', ותוך כדי פעולה זו הוא מעלה את רגשותיו ואת התלבטויותיו באמצעות 'שירת אסוציאציות' – הנמען הופך ('במקרה') לשותף סמוי של סיטואציה זו.

נקודה נוספת ומעניינת שמעלה פריי נ', לגבי ההיבטים הריטוריים הם, שהלשון הספרותית מושתתת על עיקרון הקישוט ועל עיקרון השכנוע. עיקרון הקישוט פירושו, לעורר בקורא תחושה של יופי והתפעלות מהמבע הלשוני כשלעצמו, ועיקרון השכנוע פירושו, להוביל את הקורא לכיוון מחשבה מסוים, לתגובה מסוימת או אף לפעולה מסוימת. דהיינו – 'עיקרון הקישוט נועד לעורר רגשות, ועיקרון השכנוע נועד לכוון רגשות' (שם, עמ' 247). האיפיונים של כל הז'אנרים הספרותיים נגזרים מהצירוף של שני עקרונות אלה: המיקצב, החריזה והאליטרציה, המאפיינים את ז'אנר השירה, יש להם אפקט של קישוט והם מעוררים בקורא התפעלות מיופיו של המבע הספרותי. יחד עם זאת יש למאפיינים אלה גם אפקט של שכנוע, כי הם מכוונים את רגשות הקורא לכיוון מסוים ולתגובה רגשית מסוימת. השילוב של שני עקרונות אלה הוא 'השיכנוע הפואטי', המתממש בכל ז'אנר באופן שונה, על פי הלוגיקה הפנימית של הז'אנר ועל פי יחסי מוען – נמען בכל ז'אנר.

הגישה הריטורית מציגה את הטקסט הספרותי כסוג של ריטוריקה, שחלק מכללי המשחק שלה ידועים מראש לקורא: "השיח הז'אנרי והתודעה הז'אנרית הם יסוד להבנה הכרותה בין הסופר ובין הקורא – הז'אנר אומר לקורא מה הוא יכול לצפות במבע זה, ובונה את התנהגותו כקולט ספרות. (גלובינסקי מ' עמ' 20).

ג. **הגישה הסטרוקטורליסטית – היסודות הקבועים והיסודות הדינמיים של הז'אנר הספרותי**
הגישה הסטרוקטורליסטית תופסת את איפיוני הז'אנר במהותם הכפולה: הן כסטרוקטורות-יסוד קבועות, המשמרות ומחזיקות את הקיים, והן כסטרוקטורות בעלות אופי דינמי ופתוח (קוניקטורות) הפתוחות לשינויים. הקוניקטורות ניכרות בטקסטים הספרותיים שבהם מתממש קשר חדש בין היצירה ובין האיפיונים הז'אנריים, בעיקר עקב נסיבות תרבותיות, היסטוריות ואחרות. "הז'אנר הספרותי נתפס כסטרוקטורה הנתונה באופן מתמיד ללחצה של קוניקטורה (מצבו הפרטי של הז'אנר בתקופה מסוימת) ולתהליך מתמיד של סטרוקטורליזציה ודה-סטרוקטורליזציה" (גלובינסקי מ', 'הז'אנר הספרותי ובעיות הפואטיקה ההיסטורית', עמ' 20). הכותב מגדיר את הז'אנר הספרותי כ"סטרוקטורה דינמית המצויה בתנועה מתמדת". היסודות הסטרוקטורליים יכולים 'להתחדד' או אף 'להתפרק', כי "הז'אנר המצויה משנה פניו ללא הרף, אך תמיד בהקשר לגורמים שהיו טבועים בו ובעברו. בכל רגע נולד בו משהו ושוקע

משהו, משהו מגיע לשלמות ומשהו גוועי" (שם, שם). תהליכים אלה אינם מתחוללים רק בתוך ז'אנר אחד, אלא הם חלים על מעגל של תופעות שניתן לכנותן 'יחסים בין-ז'אנריים', וזאת כאשר תהליכי הסטרוקטורליזציה של ז'אנר אחד קשורים לתהליכי הדה-סטרוקטורליזציה של הז'אנר השני, כגון: התחזקות הרומן ושקיעת האפיקה השירית במאה השמונה עשרה.

אפיון נוסף של הגישה הסטרוקטורליסטית מצוי בספרו של רוסוין 'הנחות והשערות של ביקורת הספרות' (עמ' 20). לדבריו הגישה הסטרוקטורליסטית רואה באפיוני הסטרוקטורה הז'אנרית גם

"מאפייני תוצר" (Form-as-Product) וגם "מאפייני תהליך" (Form-as-Process). כאשר מתייחסים למאפייני הז'אנר כימאפייני התוצר, משתמשים בהם כדי לבחון את מידת שיוכה ואת אופן שיוכה של היצירה לז'אנר ספרותי מסוים, וכן כדי לקבוע באיזו מידה מממשת היצירה הספרותית הספציפית את כללי היסוד של הסטרוקטורה הז'אנרית. לעומת זאת, כאשר מתייחסים למאפייני הז'אנר כימאפייני התהליך, עולה שאלה שונה לחלוטין: כיצד משתמש האומן בעקרונות הז'אנרים כדי ליצור מציאות שלמה, קוהרנטית ומשכנעת, ועד כמה מצליחה היצירה הספרותית לממש את הדינמיקה של החיים עצמם על ידי שמירה או שינוי של הסטרוקטורה הז'אנרית: "רק אם תופסים את הז'אנרים כסטרוקטורות בתהליך, ניתן להבין מדוע האומן משנה מרכיבים ז'אנריים או מתעלם מהם בזמן היצירה" (שם, שם). לעניין זה ראה גם ברינקר מ', **האם תורת הספרות אפשרית?** עמ' 47-52).

כלומר, הגישה הסטרוקטורליסטית תופסת את עקרונות הז'אנר על פי מספר שאלות יסוד עקרוניות: כיצד מממשת היצירה את עקרונות הסטרוקטורה הז'אנרית, כיצד משרתת הסטרוקטורה הז'אנרית את נושא היצירה ואת משמעותה, וכן באיזו מידה יש צורך להגדיר מחדש את כללי הז'אנר הספרותי לאור מערכת של יצירות ספרותיות, אשר אינן עונות על כללי היסוד של הז'אנר, כפי שהיו מוכרים וידועים טרם הופתען של יצירות אלה.

ד. תורת הז'אנרים והוראת הספרות בבית הספר

תורת הספרות היא חלק אינטגרלי של הוראת הספרות בבית הספר, וניתן לומר, כי מרבית היצירות שעיון נפגש הלומד במהלך שנות לימודיו מוקנות לו על בסיס העיון הז'אנרי. גם ספרי הלימוד בספרות ערוכים ברובם על פי מקבצים ז'אנריים, המאפשרים ללומד להבין את עקרונות הז'אנר מתוך עיון משווה, הן על פי הגישה האינדוקטיבית והן על פי הגישה הדדוקטיבית. חשוב גם לציין, כי בתכנית הלימודים בספרות קיים ניסיון להתאים את רמת ההבנה הלשונית והפסיכולוגית של הלומד לטקסטים הז'אנריים שעמם הוא נפגש בכל שנת לימוד, לדוגמה, **המשל** – הנחשב לז'אנר 'קל' נלמד בכתות ד' או ה', **הבלדה** – הדורשת יותר הבנה פסיכולוגית נלמדת בכתות ז', ו**הטרגדיה** – הנחשבת לז'אנר 'קשה' ומורכב יותר מבחינה לשונית ופסיכולוגית נלמד בחטיבה העליונה.

נקודת החולשה של הוראת הספרות בבית הספר מבחינת תורת הז'אנרים נעוצה בעובדה, שכל ז'אנר נלמד באופן מנותק, עצמאי והרמטי, ללא נגישות לז'אנרים אחרים. עובדה זו גורמת לכך שמבין שלוש הגישות שתוארו לעיל מתייחסת הוראת הספרות רק לחלק מעקרונותיה של כל גישה: בתום שנות לימודיו בבית הספר יכול כל לומד לאפיין את הסטרוקטורה של כל ז'אנר על פי מאפייני התוצר (לעיל, סעיף ג'). הוא יודע לתאר כל ז'אנר במונחים של 'כמות ומבנה' (לעיל, סעיף א') והוא אף יכול להגדיר את יחסי המוען והנמוען בכל ז'אנר שהכיר. בשל העובדה, שהלומד אינו מעומת עם מקבץ ז'אנרי מגוון בהקשר לנושא תמטי **אחד מרכזי**, אין הוא יכול לענות על השאלות המורכבות והעמוקות יותר של תורת הז'אנרים כגון: **שאלת התפקוד**, שאותה הציב אברקרומבי ל', כשאלה המהותית ביותר של תורת הז'אנרים (לעיל, סעיף א'); מהותם של 'השכנוע הפואטי' וה'ילוגיקה הריטורית הפנימית' של כל ז'אנר, שאותם הציג פריי נ', כחלק מההיבט הריטורי של הז'אנר (לעיל, סעיף ב'); וכן מאפייניו של הז'אנר כימאפייני תהליך, דהיינו – מדוע נבחר ז'אנר זה, ולא ז'אנר אחר, ומדוע משתמש האמן בז'אנר באופן זה, ולא באופן אחר, בהתייחס לסוג המציאות שאותה רצה לתאר ולעצב (לעיל סעיף ג').

הלומד אינו מעומת עם סוג שאלות זה מפני שעל שאלות אלה ניתן לענות רק כאשר הלומד נחשף למערכת של יצירות ספרותיות, מז'אנרים שונים, בו זמנית ובהקשר לנושא תמטי אחד.

בתכנית של 'ספרות בקונטקסט אורייני' נתקל הלומד בלקט מגוון של ז'אנרים ספרותיים – כולם סביב נושא תמטי אחד: 'המשפחה'. עיקרון זה, שהוא עיקרון **אורייני במהותו** (האוריינות דוגלת בחשיפת הלומד לז'אנרים שונים ומגוונים, כחלק ממודל 'קריאה-כתיבה', להלן סעיף ב'), מאפשר ללומד לא רק להכיר כל ז'אנר בנפרד על פי מאפייניו הסטרוקטורליסטיים, הרטוריים ומאפייני כמות ומבנה – אלא גם להבחין, ולו רק בצורה אינטואיטיבית, כי כל ז'אנר בוחר לעצמו פן אחר של הנושא וכי בכל ז'אנר קיים 'תפקוד' שונה וילוגיקה פנימית שונה. לדוגמה, התלמידים נדרשו להתייחס לעובדה כי בז'אנר **המשל**, סיפור המעשה מופשט ואנונימי לעומת ז'אנר **הסיפור הקצר** שבו סיפור המעשה אישי וריאליסטי. וכן **הפתגם**, המטיף למערכת יחסים אידיאלית בתוך המשפחה, לעומת **המכתם**, המציג מערכת יחסים מעוותת, פרדוקסלית ומעוררת גיחוך.

מכיוון שכל הז'אנרים נלמדו בד בבד במרכז למידה אחד, ומכיוון שכל הז'אנרים היו קשורים לנושא מרכזי אחד – **'המשפחה'** – ניתנה ללומד האופציה **להשוות** בין הז'אנרים השונים, ועל ידי כך להתייחס למאפיינים המהותיים והבסיסיים של כל ז'אנר.

במטלת הסיכום, שבה רצינו לוודא שהלומדים אכן נתנו דעתם לעיקרון חשוב זה, שהיווה את נקודת הכובד של מרכז הלמידה, נתבקשו הלומדים לבצע את המטלה הבאה:

תרשים 1

<p>מטלת סיכום ל'מרכז למידה' בספרות</p> <p>תאר חוויה או אירוע הקשורים לחיי המשפחה שלך (מציאותי או דמיוני, לפי בחירתך).</p> <p>בחר אחד הז'אנרים שהכרת וכתוב על פי יתבניות הכתיבה של הז'אנר (תוכל</p>

לחזור ולעיין בדפי המידע). נמק בחירתך. השלם: אני רוצה לכתוב על _____ בחרתי בז'אנר _____ הנימוק לבחירתי הוא: _____
--

מטלה זו דורשת מהלומד לא רק הפעלה אקטיבית של עקרונות הז'אנר, כדי לספר על חוויה או אירוע אישיים, אלא גם שיקול דעת לגבי הז'אנר **המתאים ביותר** לנושא שבוחר. שיקול דעת מסוג זה מחייב את הלומד להשוות בין הז'אנרים שהכיר מבחינת 'התפקוד', מבחינת 'הלוגיקה הפנימית' ו'השיכנוע הפואטי', ובעיקר, להשתמש במאפייני הז'אנר כ'מאפיינים של תהליך' על פי התאמתו של הז'אנר לנושא שבוחר.

דוגמאות לנימוקים של תלמידים שהשתתפו במרכז הלמידה (כתה ד') 1. אני רוצה לכתוב על זה, שההורים שלי אמרו לי היום בבוקר שהם מתגרשים. אני ממש עצוב לכן אני כותב שיר לירי, כי הוא מתאים לי עכשיו. 2. אתמול רבתי עם אחותי. אני רוצה לספר על זה לאחי הגדול שגר בחוץ לארץ לכן אני אכתוב מכתב אישי. 3. אני רוצה לספר מקרה מצחיק שקרה לנו במשפחה. אני גם אוהב לכתוב חרוזים. בגלל זה בחרתי במכתם.

תשובות התלמידים (תלמידי כיתות ד') מעידות על כך שהם ביצעו את שיקולי הדעת הנדרשים והגיעו לתובנה של תורת הז'אנרים: הם יודעים לנמק את בחירת הז'אנר על פי הארוע אותו בחרו לתאר.

2. מודל קריאה-כתיבה כעיקרון מהותי ובסיסי בטיפוח האוריינות הבית-ספרית

החל בראשית שנות ה-80 הוצג "מודל קריאה-כתיבה" כמתודה מרכזית לקידום האוריינות. מודל זה מבוסס על התפיסה התיאורטית של טירני ופירסון (1983) ש"קריאה וכתיבה הם שני תהליכים מקבילים ומשלמים, הנתונים במסגרת קוגניטיבית אחת. בשני תהליכים אלה הקורא/כותב יוצרים משמעות תוך שימוש באסטרטגיות ובסכימות ידע (לשוניות, רטוריות ועוד) מקבילות".

על פי מודל זה, נתפסת **הקריאה** כבעלת תפקיד מרכזי בהקשר **לתהליך הכתיבה**: חוקרים שונים ניסו להגדיר ולתאר את הזיקה בין הטקסט הנקרא לטקסט הנכתב, כפי שיוצג להלן:

א. חיקוי מתוך הפנמה (קורבט, 1971; ברטולומיד ס', 1985; סוליבן ד', 1989) על ידי הפנמה של מודלים טובים של הטקסט ניתן לקדם את הכתיבה. ניתוח הטקסט הנקרא ועמידה על תכונותיו הרטוריות ועל קונוונציות השיח המצויות בו הופכים את הטקסט **למודל של חיקוי** – חיקוי מתוך הפנמה.

ב. תבניות כתיבה (אולשטיין ע', 1982; ברוויזק ג', 1986): בשעת הכתיבה נדרש הכותב להסתמך על 'תבניות כתיבה' רטוריות, לשוניות, מורפולוגיות ותחביריות לארגון המידע ולהצגתו. "תבניות כתיבה" אלו יכול הכותב לרכוש לעצמו במהלך המפגש עם הטקסט הנקרא. הפנמה ועיבוד של 'תבניות הכתיבה' – כחלק מתהליך הקריאה וכחלק מתהליך הטקסט – משמשות לאחר מכן כבסיס לכתיבה על ידי הלומד. כלומר, אין מדובר רק בחיקוי מתוך הפנמה של מודלים אלא **בתיהלוך** עמוק של הטקסט הנקרא, תוך "הבנת היחס בין תוכן לצורה כבסיס לשימוש תקין ב'תבניות כתיבה' רלוונטיות".

ג. קישור התהליך והתוצר Using Products in the Process (אסקולט פ"א, 1990 ואחרים): לשיפור תהליך הכתיבה נדרשת המודעות לתוצר. שטאהיל ס"א (1995) הוכיח במחקרו המקיף לגבי תוצרי כתיבה, כי המודעות לדרישות התוצר משפיעות על תהליך הכתיבה מבחינת יעדיה של מטלת הכתיבה, השלבים בהפקתה ואיכותו של התוצר הסופי. המפגש של הקורא עם הטקסט/התוצר משפיע על עיצוב הטקסט הנכתב.

ד. Reading to Write (Flower 1987)

Reading like an Author (ניוקירק, 1982; סטיוארט ג', 1991).

"מודל קריאה-כתיבה" מושתת על סוג מובחן של קריאה, השונה מקריאה לשם הבנה, (אם כי יש ביניהם קווים משותפים). ספיביי נ"נ (1991) הוכיח במחקרו, כי הקוראים-המצליחים ב'קריאה לשם הבנה' הם גם הקוראים-המצליחים ב'קריאה לשם כתיבה', כי בשני סוגי הקריאה קיים בסיס משותף של: 1. שימוש בידע קודם, 2. סלקציה, 3. ארגון ו- 4. קישוריות. לדבריו, העובדה שקוראים שונים יוצרים תמצית שונה לטקסט נתון מלמדת, שכל קורא מבצע שלבים אלה באופן שונה, **בקריאה לשם הבנה**. הבדלים אלה משפיעים גם על **הקריאה לשם כתיבה**.

סטיוארט ג' (1991) בדק פרוטוקולים של לומדים שנדרשו לקרוא כדי לכתוב – "לקרוא כסופרים" – והגיע למסקנה שקריאה זו שונה מקריאה לשם הבנה, מפני שיש בה (1) אלמנטים של **קריאה ביקורתית**; (2) הבחנה באסטרטגיות שנקטו כותבים אחרים; (3) התייחסות מעמיקה יותר לקשר בין תוכן לבין מבנה ולשון. הלומדים חיפשו בטקסטים הנקראים את האופציות השונות שיש להם כסופרים, תוך שימת לב לייחודיותו של כל טקסט. **הקורא מתהלך את הטקסט מתוך נקודת הראות של מטרותיו ככותב**.

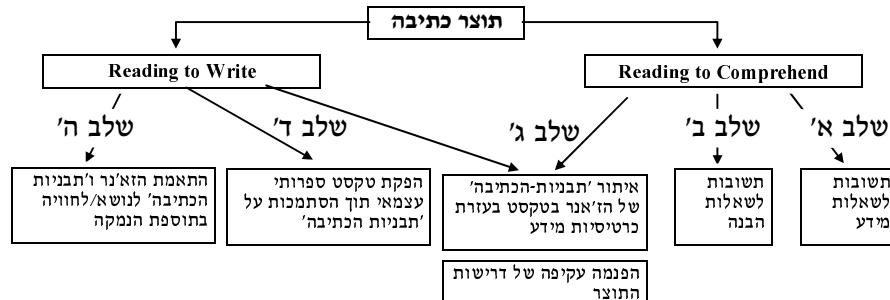
"נקודות החולשה של מודל "קריאה-כתיבה"

היו חוקרים שהביעו גישה ביקורתית כלפי מודל "קריאה-כתיבה", משלושה היבטים שונים: **היבט לומד**: גוליפי וברייר (1992) טענו, בעקבות מחקרם, כי 'מודל קריאה כתיבה' מתאים רק ללומדים **טובים ומצליחים** אשר מסוגלים 'ללמוד' מהטקסט הנתון את העקרונות לכתיבה טובה. (טענתם זו

מתקשרת גם למחקרו של ספייבי נ"נ, 1991, אשר הגיע למסקנה כי קוראים-מצליחים ב'קריאה לשם הבנה' הם גם הקוראים המצליחים ב'קריאה לשם כתיבה', בשל **הדמיון** בין שני סוגי קריאה אלה. **היבט התחום**: ברטולמוד ד', (1986) טען, כי שיטה זו טובה רק כאשר הלומד נדרש לכתוב טקסט דיסציפלינרי מובהק: רק במסגרת מצומצמת זו יכול הכותב להסתמך על עקרונות השיח ועל קונבנציות הכתיבה המקובלים בדיסציפלינה הספציפית.

היבט תהליך הכתיבה ההוליסטי: סוליבן ד' (1991) טען שבתהליך הכתיבה **כתהליך הוליסטי** קיימים יסודות/שלבים ויעדיה הקומוניקטיביים, ארגון הטקסט ושכתוב חוזר של הטקסט – הנכתב. הכתיבה כתהליך הוליסטי דורשת הפקת טקסט **עצמאי** ואילו במודל 'קריאה-כתיבה' הלומד נדרש לכתוב טקסט רק על פי המודל שהכיר והפנים. מודל קריאה כתיבה מצמצם לדעתו, את האופציות של הכותב מפני שהוא מתעלם מאישיותו **האינדיווידואלית** של הכותב ומהיעדים **הקומוניקטיביים** הספציפיים של הטקסט המופק.

תרשים 2



חיזוק 'נקודות החולשה' של "מודל קריאה-כתיבה" על ידי התכנית של 'ספרות בקונטקסט אורייני' במסגרת התכנית 'הספרות בקונטקסט אורייני' התבקשו הלומדים להפיק חמישה סוגים של תוצרי כתיבה (ראה לעיל תרשים 2).

סוג ראשון – תשובות לשאלות מידע המתייחסות להבנה הראשונית והבסיסית של הטקסט ברמה המילולית. בשלב זה נכללו שאלות של 'כמות' ושאלות פשוטות של 'מבנה' בהתייחס לז'אנר הספרותי של היצירה, כגון: "סמן את המשפט שהוא מוסר ההשכל של המשל"; "כמה שורות יש במכתם שלפנך"; "מיהו המוען ומיהו הנמען במכתב?"; וכדומה.

סוג שני – תשובות לשאלות הבנה המתייחסות להבנה עמוקה של הטקסט ולהשלמת פערי מידע. בשלב זה נכללו גם שאלות מורכבות יותר של 'מבנה' בהתייחס לז'אנר הספרותי, כגון: "מהי נקודת השיא בסיפור?"; **סוג שלישי** – איתור 'תבניות הכתיבה' של הז'אנר בטקסט הנדון בעזרת כרטיסיות המידע: בשלב זה קיבל הלומד 'כרטיסיות מידע' שבה הוצגו מאפייני הז'אנר, והלומד נדרש לזהות כל אחד מהמאפיינים – 'תבניות הכתיבה' – בטקסט שקרא.

סוג רביעי – הלומד מתבקש לתאר חוויה או רגש הקשורים למשפחתו (מציאותי או דמיוני), תוך הסתמכות על 'תבניות הכתיבה' של הז'אנר שאותן הכיר והפנים במטלות הכתיבה הקודמות. הלומדים ביצעו את המטלה הרביעית רק לאחר שחזרו על שלוש המטלות הקודמות לגבי מספר טקסטים ספרותיים (באותו ז'אנר).

סוג חמישי – מטלת סיכום (ראה לעיל, תרשים 1): מטלה זו בוצעה על ידי הלומד רק לאחר ש'שוטט' בכל המוקדים הז'אנריים ולאחר שביצע את השלב הרביעי בכל מוקד.

המשימות מהסוג הראשון והשני מבוססות על 'קריאה לשם הבנה', ואילו המשימות מהסוג השלישי ואילך מבוססות על 'קריאה לשם כתיבה': הלומד משתמש ב'תבניות הכתיבה' לאחר שנפגש עם טקסטים שונים, המממשים 'תבניות כתיבה' אלה באופנים שונים, ובהתייחס לאספקטים שונים של נושא 'המשפחה'.

לאור האמור לעיל ניתן להגיע למסקנה כי 'נקודות החולשה' שאלהן התייחסו מבקרי המודל של 'קריאה כתיבה' היוו דווקא 'נקודות חזקות', בהתייחס להוראת הז'אנרים הספרותיים. ראשית, הטענה ש'מודל קריאה-כתיבה', מתאים "רק לכתיבה של טקסט דיסציפלינרי מובהק", הופכת דווקא ל'נקודה חזקה', כאשר הדרישה הבסיסית היא לכתוב טקסט ספרותי על פי 'עקרונות השיח' ו'קונוונציות הכתיבה' המקובלים בדיסציפלינה הספרותית ובז'אנר הספציפי.

שנית, הטענה כי מודל 'קריאה כתיבה' מתאים "רק ללומדים טובים ומצליחים המסוגלים ללמוד מהטקסט הנתון עקרונות לכתיבה טובה" נחלשת במקצת, כאשר התלמיד מתוודך בצורה מדורגת כיצד להתקדם שלב אחר שלב אל תוצר הכתיבה הנדרש. שלישית, הטענה, כי "מודל קריאה-כתיבה" מצמצם את האופציות של הכותב בדרישה לכתוב רק על פי המודל/הז'אנר שהכיר, אף היא 'נחלשת' במקצת כאשר מתייחסים למשימת הכתיבה מהסוג החמישי: הלומד, הבוחר באופן מנומק ז'אנר כלשהו כדי לבטא רגש או חוויה הקשורים למשפחתו, מבצע את תהליך הבחירה מתוך שיקולים קומוניקטיביים ועל פי אישיותו האינדיווידואלית.

מסקנות ולקחים

הספרות בקונטקסט אורייני ביקשה להשיג מספר יעדים ספרותיים ואורייניים כאחד:

- א. הפנמת מאפייני הז'אנר הספרותי על ידי שימוש אקטיבי והפעלה יצירתית של מאפיינים אלה, לשם תיאור רגש או חוויה אישיים.
- ב. ראיית המערכת ז'אנרית בפרספקטיבה רחבה על ידי האפשרות לעמת בין הז'אנרים השונים על בסיס המסגרת התמטית המשותפת ('המשפחה').
- ג. פיתוח כשרים ומיומנויות כתיבה בשיטה מובנית שבה מתקדם הלומד מ'קריאה לשם הבנה' ל'קריאה לשם כתיבה', כאשר הטקסט הספרותי-הז'אנרי משמש כמודל לכתיבה.
- ד. הוראת הספרות ונושא הז'אנרים הספרותיים בדרך חווייתית הן למורה והן לתלמיד.
- לסיכום אציין גם, כי העובדה שהגישה האינטרדיסציפלינרית של 'הספרות בקונטקסט אורייני' הופעלה באמצעות 'מרכז-למידה' תרמה רבות להשגת היעדים הנ"ל.
- 'מרכז הלמידה', כפי שהוכן על ידי הסטודנטיות המתמחות בספרות, שנה ג', היה גם בבחינת חוויה אסתטית מרתקת לכל לומד, אשר הגיע אליו וראה את שפע היצירות והאיורים, את צבעוניותן של כרטיסיות העבודה הרבות ואת הסטודנטיות המוכנות להדריך כל לומד ולהאזין בסבלנות ובהבנה לטקסטים הראשונים שכתב מתוך היסוס וחרדה.

Literature in an Eruditional Context - Reading and Writing within the Framework of a Literary Genres on the Subject "The Family"
by Sara Hoftmann,, Ph. D.

Synopsis

This article presents the rationale and avenues for application of an interdisciplinary method that integrates principals and goals of literary research and the teaching of literature, together with the goals and approach of school-based erudition.

The method discussed is designed to produce writing output by the student - in accordance with the principle of "reading for writings sake," vis-a-vis the nature of the literary genre - in the case at hand, using "the family" as the subject. Development of this method was undertaken at the "Center for Teaching Literature" within the framework of a special project designed and supervised by the author, executed by third-year literature students.

ביבליוגרפיה

1. אברקרומבי ל', 1969, **עקרונות בקורת הספרות**, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
2. אולשטיין ע', 1982, 'קשרי גומלין בין כתיבה וקריאה וכשירותו של הקורא', **עיונים בחקר השיח**, אקדמון, ירושלים, עמ' 71-81.
3. **האם תורת הספרות אפשרית?** פ פ - 4-5
4. **ה פואטיקה לאריסטו**, ה 0 פ - 4-5
5. **ה פואטיקה לאריסטו**, ה 0 פ - 4-5
6. Askolt P.A., 1990, 'Using Products in Process of writing', California Learning center, (ERIC No. ED293118).
7. Bravik J. 1986, 'The Development, Implementation and Evaluation of an Instructional Model in Increase Comprehension through Written Structural Response to Text', **Major Applied Research Project of the Ed.D.** U.S., Florida, Nova University.
8. Fowler I., 1987, 'The role of task representation in reading-to-write', **National center of writing and literacy**, Barkely, University of California.
9. Frye N. 1957, 'Rhetorical Criticism: Theory of Genres', **Anatomy of Criticism – Four Essays**, Princeton University Press, New Jersey, p.p. 243-340.
10. New Kirk T. Ed, 1986, "Only connect: Uniting reading and writing", U.S. California, (ERIC No. ED281223).
11. Ruthven K.K., 1979, **Critical Assumption**, Cambridge University Press, London, New York, Melbourne.
12. Spivey N.N., 1991, 'Transforming Texts; Constructive Process in Reading and Writing', **Natural Center for the Study of Writing and Literacy**, Berkley University of California.
13. Stahl S.A., 1995, 'Constructing a reserch paper: A Study of sudent' goats and approaches", **National center for the study of writing and literacy**, Berkely, University of California.
14. Stuart G., 1991, 'Reading like an author', **California state department of education**, Sacramento (ERIC No. 298176).
15. Sullivan D., 1989, 'Attitude towards imitation: Classical retoric and the Modern temper', **Retorical review**, 8, pp. 5-21

16. Timey R.Y. & Pearson D. 1983, 'Towards a composing Model of Reading', *Language Arts*, No 60, p.p. 568-578