

הכתיבה כעדות לקריאה:

דיון בסוגה כמסגרת לבניית משמעות

מילי אפשטיין-ינאי
מכללת סמינר הקיבוצים

תקציר. הכתיבה במסגרת סוגתית (ז'אנרית) מוגדרת יכולה להבליט בפני המתנסים בכתיבה את יחסי הגומלין שבין הקורא כממלא תפקיד לבין המוסכמות החברתיות-התרבותיות המעצבות ברזומנית את הטקסט ואת הקורא אותו. המודעות ליחסי גומלין אלה מתפתחת תוך התייחסות לכתוב ולתהליך קריאתו וניתוחו, כלומר, תוך שימת-לב לאילוצים שהסוגה מכתובה לקורא ולכותב גם יחד, כמסגרת המאפשרת בניית משמעות. המושג סוגה יכול אפוא להתגלות כפורה ככל שהוא מאפשר להעלות לדיון סוגיות ספרותיות, לשוניות ותרבותיות, כחלק מהעיסוק בקריאה ובכתיבה. מאמר זה מנסה אפוא להתמודד עם משימה כפולה. מצד אחד, להצביע על קשת רעיונות לגבי תהליך הקריאה ואופיו, וכן על אופיו של הטקסט הכתוב מההיבט הסוגתי. מצד שני, אני מבקשת להדגיש את תרומתם של רעיונות עיוניים אלו לעשייה המתקיימת בפועל במהלך ההוראה-למידה, כפי שעשייה זו בא לידי ביטוי בסדנה לכתיבה המיועדת למורים, גננות ומרפאות בדיבור. דרכי העבודה בסדנה הן פועל יוצא מההנחות התאורטיות, והן משולבות בהיבטים השונים של העשייה. דרכים אלה מעמידות את המתנסים בכתיבה על כך שהאפשרות לחידוש ולייחודיות מוטבעת בחומרים שהמסגרת הסוגתית מספקת.

מילות מפתח: קריאה, בניית משמעות, סדנה לכתיבה, דיאלוג אינטר-טקסטואלי, יחסים בין תאוריה לפרקטיקה, הכשרת מורים

הקדמה

חיבור זה מבקש לתאר פרקטיקה חינוכית המעוצבת בעזרת רעיונות תאורטיים על אודות

הקריאה. באופן ספציפי, מבקש חיבור זה להצביע על השפעת רעיונות אלו על ההתייחסות לתהליך הכתיבה ולתוצריו. הנחתי היא שהכתיבה מהווה עדות אישית לתהליכי קריאה שונים, ולכן ניתן לצפות שחידוד מודעות הפרט לתהליך הקריאה מתאפשר עקב התנסות אינטנסיבית וביקורתית בכתיבה. מכאן נגזרת שיטת העבודה סדנה לכתיבה שתתואר בגוף המאמר. התנסות מעין זו מדגישה בפני הקורא הכותב את התהוות הכתיבה כ"רשת" הנטוית בין טקסטים שונים, "רשת" שלפעמים אף מייצרת אותו, הקורא, כסובייקט כותב. מרחב זה שהכתיבה והקריאה מתהוות בו טבוע, בין היתר, בחותם עקבותיהן של קריאות אחרות שנעשו בעבר. בד-בבד, עקבות אלו מסמנות את הכתיבה ואת הקריאה העתידיות. הכתיבה מצטיירת כנותנת עדות על הקריאה ועל הסובייקט הקורא, כלומר, הכתיבה היא דרך אחת לחשוף את הקריאות שהיו ולבדוק את נוכחותן בטקסט החדש. כדוגמה ליחסים ההדוקים שבין הקריאה והכתיבה, בחרתי במושג הסוגה כמאפשר להבליט יחסים אלו במסגרת שמטרתה לימודית.

השאלה המנסה לחבר בין הנושאים שציינתי היא האם כתיבה במסגרת סוגתית (ז'אנרית) מוגדרת יכולה לפתח את מודעות הכותבים לאופיו המורכב של תהליך הקריאה, שהוא ייחודי וביוגרפי, אך ב-בזמן מעוגן במסגרת תרבותית והיסטורית. במילים אחרות, האם ההתנסות בכתיבה ב"גבולות" שסוגה מסוימת מספקת, תוך התמודדות עם אפיוניה ומוסכמותיה, תוך בדיקת החוקים המקדמים את העלילה, תוך הבהרת גבולותיה וגמישותה מבחינה תמטית, נרטיבית, לשונית וכו', יכולה לתרום למתנסים בכתיבה בהעמקת הבנתם לגבי תהליך הקריאה ולגבי הדרך שבמהלכה נרקם הטקסט.

מטרתו של מאמר זה היא אפוא כפולה. מצד אחד, להצביע על קשת רעיונות על תהליך הקריאה ואופיו, וכן על אופיו של הטקסט הכתוב מההיבט הסוגתי. מצד שני, המאמר מבקש להדגיש את תרומתם של רעיונות עיוניים אלו לעשייה המתקיימת בפועל במהלך ההוראה-למידה. בהתאם למטרות אלו, הדיון מתבסס על העבודה המעשית בסדנה לכתיבה המיועדת למורים, גננות ומרפאות בדיבור, שהתקיימה על-פי רוב במסגרת של השתלמויות מורים (לפרטים, ראו סעיף 4). כפי שאראה להלן, דרכי העבודה בסדנה הן פועל יוצא מההנחות התאורטיות, המשולכות בהיבטים השונים של העשייה. המאמר מחולק לארבע תחנות עיקריות: הערות על הקריאה, הערות על מושג הסוגה, תיאור דרכי עבודה בסדנת הכתיבה והדגמתן, והשלכות של דרכי העבודה בסדנה לבניית הידע החדש של המשתתפים בה (חשיפת ידע לא מנוסח ועיבודו).

הערות מקדימות על הקריאה על קריאה וקריאות
תהליך הקריאה הוא בעל קסם מיוחד שקשה לפצחו. גם לאחר מחקר רב, טרם התגבש

ידע סופי לגבי "מה" ו"איך" אנו עושים כשאנו שקועים בקריאה. ובכל זאת, אנו יודעים שהקריאה כאמנות זורמת במעין "אובדן", כאילו אינה יודעת את עצמה, ועם זאת היא שומרת על ערות הקורא. הבנה מעין זו של הקריאה חושפת בטקסט הנקרא את היותו מאגר של קולות אחרים, הדים של קריאות, ושרוש של מילים שאולי נקראו.

הקריאה מפגישה בין קוראים בדרכים רבות: הטקסט הכתוב מתגלה כעשוי מרסיסים הטרוגניים, בחלקו מרכיבים חדשים ולא מוכרים, ובחלקו מפיסות טקסטים "שנקראו מכבר" (Barthes, 1970) או "כאילו נקראו מכבר". הזיכרון המצטבר של הקורא והכותב הוא המאפשר לנהל מעין "דיאלוג" בין טקסטים. ניתן אפוא לומר שהטקסט משקף את השיח הרב-קולי שבאחטין (Bakhtin, 1978) היטיב לזהות בהתייחסויותיו לרומן. מדובר ביחסים בין קוראים ובין קריאות המשתקפים בטקסט הנקרא. יחסים מורכבים אלו משאירים את עקבותיהם בשתי וערב של הטקסט, הן בכתיבתו והן בחוויית קריאתו. עמדות, ערכים, אידאולוגיות, חוויות סובייקטיביות ומסגרות תרבותיות וחברתיות - כל אלו בונים את הטקסט כחלק מחומרי הגלם שלו, מעצבים את המסגרת להתייחסות אליו, מהווים היבטים שונים של הקריאה הממשית שהקורא מבצע ומשתקפים בדיווחים השונים¹ ושכבסיסים עומדת הקריאה. האופי הרב-קולי של הכתוב טמון בטקסט, אך על הקורא להפעיל אופי זה ולממשו (Iser, 1974). נראה לי שאופי רב-קולי זה מתגלה כתופעה בלתי נמנעת, משום שכל טקסט מתייחס בדרכים גלויות או סמויות לקודמיו.

המושג אינטר-טקסטואליות (Foucault, 1969; Kristeva, 1971) מציין יחסים בין טקסטים באופן רחב למדי. כפי שכבר ציין זאת באחטין (Bakhtin, 1978) כל טקסט מתייחס בצורה זו או אחרת לטקסטים אחרים ומשתייך מכוחו של יחס זה למסורת מסוימת של קוראים, של דרכי הבנה ופרשנות, של קריאות שכביכול יוצרות סוג מיוחד של "רשת", המכילה בין חוטיה אופני התייחסות לכתוב. הזיכרון האישי מעורב במה שהתרבות "מורישה" לנו. יחסים מפותלים אלו הם המקור להתרגשות, לתובנה, להבנה מחודשת של טקסט מוכר ולעוד שלל חוויות העשויות ללוות את הקריאה. הקריאה, כמובן, אינה מבטיחה את קיומן של תופעות מרעננות כאלו, אבל היא מאפשרת את הופעתן.

הדיאלוג בין טקסטים מצביע על קשרים בין קוראים ובין קריאות, אך לאו דווקא על השפעה ישירה או מכוונת. מדובר בהלך רוח חברתי-תרבותי שהקריאה והכתיבה מתקיימות בו. מושגים כמו "סיפור", "מוטיב" (למשל, האם החורגת ו"שפה ספרותית" (למשל, "רזה", "גדושה", "סימבולית") מתגבשים תוך התייחסות למגוון טקסטים המרכיבים את רפרטואר הקורא ואת מאגרי הכותב. בכל אחד מהמושגים שהזכרתי, התופעה האינטר-טקסטואלית תתגלה למי שיוזהא אותה (למשל, היחסים בין הנסיכה

והמכשפה המופיעים בסיפור אחד, או השפה המשמשת לתיאור יחסים אלו, "מזכירים" סיפור אחר, דומה או שונה), אך היא יכולה גם לא להתגלות, להיעלם, להיות מטושטשת ובלטת פחות במרקם הטקסטואלי.

הקריאה כחוויה דמיונית

הקריאה היא חוויה פרטית, והיא משתנה מטקסט לטקסט ומקורא לקורא (אפשטיין-ינאי, 1996). תהליך הקריאה ותוצריה אינם גלויים לעין; הם מתרחשים בפנימיותו של הקורא, ואין איש יודע עליהם. רק דיווחו של הקורא על מעשה הקריאה שלו יוכל לשתף קהל יעד כלשהו בפרטי קריאתו ובדרכו הייחודית להתרגש מהכתוב, לבנות משמעות, להעלות אסוציאציות, לשנוא את הכתוב וכדומה. אך אופיו של דיווח זה ישקף תמיד את נסיבות היווצרותו, והוא יהיה "נגוע" באופיה של השפה המאפשרת את קיומו של הדיווח. הקריאה עצמה, כחוויה, נשארת אילמת, ללא מילים. כוחה המפרה של הקריאה - אם הוא אכן קיים יוכל להתגלות בדיווחו של הקורא, או, להבדיל, להישאר מוסווה. ולגבי האופי ה"אילם" של הקריאה, בארת (Barthes, 1966, עמ' 78) מציין שאיש אינו יודע דבר על המובן ועל המשמעות שהקריאה מקנה ליצירה, מכיוון שהם מעבר לקודים של השפה (*du code de la langue à l'au-d*), והם מתקיימים במרחב האיווי (*sir'd*). כלומר, כל עוד אין סובייקט קורא ש"יספר" על קריאתו, היא תישאר בגדר סוד חתום לכול.

במהלך קריאתו, הקורא מפעיל דפוסי קריאה ומוסכמות פיענוח המתאימים למה שהוא רואה כהולם את היותו קורא וכמתאים לגורמים נסיבתיים מיוחדים המנחים אותו (כגון סיבות הקריאה, ידיעותיו בתחום, הזמן המיועד לקריאה, מצב הרוח, ועוד). כאשר הפרט ממלא תפקיד של קורא, הוא מוציא לפועל תפקיד זה על במה פנימית, זירת הדמיון (Mannoni, 1979), ועליה הוא ממלא את תפקידו בהתאם למה שמצטייר בעיני רוחו כ"קריאה" (אפשטיין-ינאי, 1996). הקורא ממלא תפקיד² זה כדי לממש קריאה הנחשבת בעיניו כהולמת את הטקסט הנקרא. על כן עליו להחליט, קודם כל, שהוא אכן רוצה להתחיל לקרוא. החלטה זו נשענת על ההשערה שהקורא יודע מה אמור "הקורא" (הקורא בה' הידיעה, הקורא ההיפותטי או הקורא האידאלי) להרגיש ולהבין כדי לבצע קריאה זו שהוא החליט לממש (Culler, 1982; Rabinowitz, 1987). החלטה זו מתקבלת באותו מרחב דמיוני שהפרט רואה בו את עצמו בעיני רוחו, מבצע פעילויות שונות, שהקריאה היא אחת מהן. מדובר במרחב מטפורי, חלל דמיוני שמתקיים בו המשא-ומתן על משמעות הקריאה ושבתוכו מהדהדים ההדים האישיים שהקריאה מעוררת בכל קורא וקורא. במרחב דמיוני זה הקורא יכול להתמודד עם העולם הטקסטואלי ולהפכו למשמעותי, אם בכלל. מרחב דמיוני זה מתקיים במקביל, אך לרוב במנותק, מהממד

הממשי של ההוויה, אותו ממד שטרם הפך לסימבולי. במרחב דמיוני זה - ולא בדף הכתוב עצמו - מתעוררת החוויה של אשליה אסתטית. הסופר הארגנטינאי חורחה לואיס בורחס (Barthes, 1974) היטיב לתאר זאת בכותבו שהאובייקט האסתטי מתקיים רק במי שכותב אותו ובמי שקורא אותו.

במפגש קורא-טקסט יש גם רכיב בלתי-צפוי ה"עודף" על הכתוב (Barthes, 1973): "הערך המוסף" הסודי של כל טקסט. עודף זה עשוי להתגלות במהלך הקריאה, אם כי לא באופן הכרחי (אפשטיין, 2000). רכיב זה הוא ההופך את המפגש קורא-טקסט להרפתקה ייחודית, והוא המאפשר לשמור את הקריאה כמעשה חתרני, כתופעה בעלת כוח מהפכני שאינו מתיישן עם הזמן. ממד זה של הקריאה מופעל בחלל דמיוני, באותו מרחב רגשי-עיוני שהקורא ממלא בו את תפקידו בזמן הקריאה. הקריאה - כל קריאה - מצטיירת אפוא כ"חוויה דמיונית".

גישה זו לתהליך הקריאה, שתיארתי לעיל, שמה דגש על אופיו הבלתי צפוי של המפגש בין הקורא לבין הטקסט, וכך חותרת שלא "לאוף" את הדבר המתגלה בקריאה בהפתעה. גישה זו רואה את תהליך הקריאה כמשלב מספר היבטים המאפשרים למקד את ההתייחסות אליו:

1. הסובייקט הקורא, הנתפס כפועל במסגרת מסוימת, ובו בזמן כבעל מידה מסוימת של חופש (מותנה ודמיוני ככל שיהיה) לחתור תחת מסגרת זו. הסובייקט הוא המאפשר את בניית המשמעות ואת הופעת ההנאה האסתטית מהקריאה.
2. הטקסט, המצטייר כמארג בעל תבניות מוכרות ורכיבים מפתיעים, המעוררים, בהיותם רתומים ביחד, תהליכי הזרה והזדהות מתחדשים.
3. האלמנטים הלא-צפויים, "העודפים", שבזכותם הופך המפגש קורא-טקסט לייחודי. הם מאפשרים את התגלותם של ההיבטים היותר מהפכניים ובעלי המשמעות שהקריאה עשויה לעודד ואשר בלעדיהם הופכת הקריאה לפעולה סתמית וחסרת היכולת לחולל שינויים.

הערות על הסוגה כמסגרת לבניית משמעות

הסוגה כמעצבת קוראים

המושג סוגה עשוי לסייע לנו להטיב להבין את היחסים המורכבים והעקלקלים שבין טקסטים לבין הקוראים והכותבים אותם, מכיוון שלמרות שניתן ללמוד עליו באופן פורמאלי, הוא אחד מאותם המושגים אשר ניתן גם לחוש בקיומו באופן אינטואיטיווי ולזהות את מאפייניו בטקסט באורח לא מכוון. כלומר, המושג סוגה מאפשר הלכה למעשה להפעיל ולבדוק ידע סמוי (להרחבה, ראו כספי, 1985) ולא מנוסח (tacit)

(knowledge), המתגלה במהלך הכתיבה. הידע על המושג "סוגה" מתגבש במעין מצפן פנימי המדריך את צעדיהם של העוסקים בקריאה ובכתיבה, תוך סלילת דרכי התייחסותם למבעים שונים כמשתייכים לקבוצה מוגדרת. הסוגה מצטיירת אפוא כדרך לעצב את הקוראים ולהדריך את הכותבים. ההתנסות בכתיבה וניתוחה יאפשרו למתנסים להיחשף למושג סוגה כהפשטה של קריאות, אשר להן אפיונים ייחודיים המאפשרים לזהות יצירות שונות.

הסוגה מעוררת ציפיות בקוראים, מכיוון שהיא מארגנת מראש את הנקרא כמבנה משמעותי (Bajtin, 1985), וכך היא יוצרת התניות לגבי הקריאה הצפויה. הסוגה מספקת מעין "תסריטים" לארגון האירועים, וכך היא מנווטת את הקוראים והכותבים גם יחד. כך, לדוגמה, בסיפור מעשייה יש נטייה לצפות לפתרון טוב של ההסתבכות, ובסיפור על התבגרות אנו נוטים להאמין שהדמות תעבור בשלום את מכשולים שבדרכה.

באחטין (שם) טען שקוראים וכותבים לומדים לעצב את השיח ההולך ונטווה ביניהם בצורות סוגתיות. מי שקורא או שומע את דבריו של בן שיחו, יהיה דובר או כותב, מזהה בדרך כלל את הסוגה המארגנת אותם כבר ממלותיו הראשונות של המבע. לגבי נושא זה כתב: "אילו סוגות השיח השונות לא היו קיימות ואנחנו לא היינו שולטים בהן, אילו היינו צריכים להמציא אותן כל פעם מחדש תוך כדי התהליך שהן מתהוות בו, באופן חופשי וכביכול בפעם הראשונה, השיח התקשורתי הייה מתגלה כדבר בלתי אפשרי בתכלית" (שם, עמ' 268). באחטין אף הדגיש שהשיח הפרטי של כל דובר ודובר (לרבות השיח הנקרא "יצירת ספרות") גדוש במילים של אחרים, באמירות שנאמרו בעבר, באופן דומה או זהה, על ידי דוברים אחרים, והוטמעו בטקסט החדש ברמות משתנות של "זרות" או שונות. תופעה זו מדגישה כיצד המילים של האחר מביאות לשיח שלנו את הגוונים הערכיים, הרגשיים והאידיאולוגיים שלהן, המעובדים על דינו ומקבלים הדגשים חדשים. בתיאורים עמוסים אך מרתקים היטיב באחטין להדגיש את הטקסט כמארג של טקסטים אחרים ובר-בזמן להבליט את האפיקים החברתיים והתרבותיים המאפשרים את היווצרותו. אף-על-פי שבאחטין מתייחס לסוגות כתופעה אידיאולוגית רחבה המתגלמת בתחומים שונים, לא אתייחס בדיון הנוכחי לתופעות אחרות שאף הן יכולות להיחשב כסוג מיוחד של סוגה חברתית, כמו השיח בכיתה, השיח הפסיכואנליטי והמפגש הטקסי.

הסוגה כנושאת אופי דואלי

הסוגה נלמדת ונבדקת, בדרך כלל, באופן מעשי, תוך התייחסות לטקסטים המאכלסים את הקבוצה שלה. הסוגה מתגלה אפוא כנושאת אופי דואלי: מצד אחד קיומה מורגש כמסגרת כללית שאליה משתייכים טקסטים שונים (למשל: מעשיות, רומן רומנטי, סיפור

בלשי, ספר הרפתקאות וכו'), ומצד שני נוכחותה נעלמת באופן חלקי בדיון על טקסט ייחודי ה"מייצר" את הסוגה מחדש וברזמנית מיוצר על ידה. כך המושג סוגה מתגבש כהפשטה של קריאות, כאמור לעיל. יש הטוענים - ובמידה מסוימת בצדק - שכל יצירה "חשובה" וכל סופר "בעל השראה" יוצרים את הסוגה שלהם ומאלצים את קהל הקוראים שלהם לעיצוב "דרך קריאה" חדשה (אפשטיין, 2000). יחסים רקורסיביים אלו בין תאוריה ועשייה הדריכו את העבודה בסדנה לכתיבה, כפי שתואר ותידון להלן.

הסוגות מצטיירות אפוא כדרכים מיוחדות המאפשרות לארגן את המבע ככוליות, ובדומי יותר ממוקד, כמסגרות שבגבולותיהן ואף לפעמים מחוץ להן ניתן להתייחס, להבין ולפרש טקסט כלשהו, ומתוך כך לבנות את משמעותו.

הסוגה כמייצרת טקסטים

ההסכמה לגבי הסוגה היא הסכמה ראשונית הנעשית בחוזה הקריאה, מכיוון שהיא מאפשרת לקבוע את דרכי הקריאה הצפויות וכן את האפשרות להפרתן (Rabinowitz, 1987). תופעה זו של הפרה, פריצה או עיוות של המוסכמות המקובלות, מוכרת היטב בספרות, והיא המאפשרת הופעתן של סוגות שונות או את חידושן של הקיימות. כך, למשל, הרומן ה"מודרני" דון קיחוטה נכתב כתגובה לסיפורי אבירים, ורומנים המשתייכים לראליזם המגני הדרום אמריקאי מנסים להציג "מציאות" שונה מזו המתוארת בראליזם הקלסי, ולכן נראים כמתמרדים כנגדו. הסוגה מצטיירת אפוא, כפי שטענתי לעיל (בסעיף "הסוגה כמעצבת קוראים"), כדרך לעצב את הקוראים ולהדריך את הכותבים. מכאן שהסוגה היא אחת מן התופעות הרבות הקשורות לנושא "עיצוב הקוראים" (אפשטיין-ינאי, 1999) על רקע של יחסים בין טקסטים.

מהנאמר עד כה אפשר לסכם ולומר שהמושג סוגה יותר משהוא מצביע על סוגים של טקסטים הריהו מצביע על תהליכים המאפשרים לייצר טקסטים. הסוגה מתפקדת כמסגרת ליצירת משמעות, וברזמן היא מזמינה בדיקה של הדרכים המאפשרות יצירת משמעות זו (Cope & Kalantzis, 1993). בין דרכים אלה ניתן לציין, למשל, בדיקת השערות של הכותב לגבי קהלו (מה הוא יודע, מה יתקבל כסביר, מציאותי, מופרך), בחינת הקשרים בין התחביר לבין יצירת מתח, פיתוח תיאור, מפנה עלילתי, הגברת הקצב או האטתו, וכו'. במהלך הסדנה לכתיבה שאתאר להלן, מתאפשר לדון בהיבטים עיוניים אלו של מושג הסוגה, תוך התנסות אינטנסיבית בכתיבה.

המסגרת הסוגתית כהזמנה לכתיבה

לפי מה שתואר עד פה, הסוגות השונות מצטיירות כמבנים מוסכמים, המאפשרים לעצב

משמעות מסוימת ולמלא מטרות חברתיות ותרבותיות, בסיטואציה מסוימת ובעזרת כלים לשוניים מיוחדים. המסגרות הסוגתיות נותנות ביטוי ליחסים חברתיים ותרבותיים של מי שמעורבים ביצירת הטקסט. המוסכמות הסוגתיות מהוות מעין אילוצים ליצירת טקסט, אם כי צורות אלו מצויות בתהליך מתמשך של שינוי. מכאן שהסוגה כמסגרת ליצירת משמעות משלבת אילוצים קבועים פחות או יותר (המאפיינים המאפשרים לזהות את הסוגה) וביצוע ייחודי ומשתנה (הצורה הייחודית של כל טקסט וטקסט). במסגרת המתוארת ישנה האפשרות לשנות, לחדש ולהיות יצירתי בשימוש בסוגה מסוימת ליצור תוצר ייחודי, המשקף סגנון אישי. האפשרות ליצירתיות קשורה לחיקוי, לפרודיה, לעיוות, למשחק, להפרה מודעת ומכוונת של החוקים. דרכנו לדבר ולכתוב מעוצבת באופן משתנה על ידי מוסכמות סוגתיות, גם במקרים שבהם יש עדות לרצון לצאת ממוסכמות אלו ואפילו להפר אותן.

מכל האמור לעיל, המושג סוגה מצטייר כמושג מורכב, הדוחס ומצמצם מגוון גורמים הקשורים ליצור ולקהלו, לדרכי היצירה ולצריכתה, לאסתטיקה, להיסטוריה של מבנים ספרותיים, וכו'. במשולב עם מושגים אחרים, המושג סוגה מאפשר לתאר טקסטים וללמוד עליהם.

במסגרת עיונית זו, הנחתי היא שהמודעות לתהליך הקריאה מתפתחת תוך כדי חידוד עקרונות הסוגה ומתוך תשומת לב לאילוצים שהסוגה מכתיבה לקורא ולכותב גם יחד. מסיבה זו, סוגיות ספרותיות, לשוניות, תרבותיות ואחרות העולות במהלך הדיון על הטקסט הכתוב, נבדקות בהקשר הסוגה. הנחה זו תואמת את התפיסות לגבי קריאה, אינטר-טקסטואליות ומושג הסוגה כפי שתואר בסעיפים הקודמים. הדיון בהמשך ינסה להראות שהאתגר הוא לזהות את המשמעויות הייחודיות והמגוונות שהשפה המעובדת במסגרת סוגתית מאפשרת לעצב ולהשמיע. להלן אראה איך רעיונות עיוניים אלו מיושמים בעיצוב הסדנה לכתובה ובניתוח הטקסטים הנכתבים במסגרתה.

הסדנה לכתובה כדרך עבודה: מהתאוריה אל הפרקטיקה

תיאור הסדנה

ההחלטה לקרוא "סדנה" לתוכנית הוראה-למידה הכוללת מספר משתנה של משימות כתיבה, המותאמות לכל קבוצה, נובעת מראייה של תהליך הכתיבה כתהליך של עבודה ויצירה. סדנה היא מקום שעובדים בו ומיצרים בו תוצרים. במקרה זה, החומר הוא השפה המעובדת על ידי התרבות, הדמיון, האסוציאציות האישיות, המוסכמות הרתומות לבחירת הסוגה וכו'. כמקום עבודה, הסדנה מאפשרת למתנסים בה "היתקלות" ממשית בתופעות טקסטואליות שונות בזמן היווצרותן, תופעות שעל משמעותן העיונית עמדת

קודם (למשל, הסוגה כמייצרת טקסטים או כבעלת אופי דואלי) או אעמוד בהמשך (כגון ממד סימבולי כניתן לזיהוי ברצף עלילתי טריביאלי כביכול, ארגון תחבירי מסוים כמגביר מתח, יצירה קנונית כמושא לדיאלוג ביקורתי פנים-טקסטואלי).

אתאר בקצרה את עקרונות הסדנה (להרחבה, ראו אפשטיין-ינאי, 1996) וכן את הדרך שבה היא מועברת. מסגרת העבודה הקבועה בסדנה כוללת:

1. קבלת משימת כתיבה בכיתה, ללא הסברים מיותרים (שלד הסדנה). כל שבוע, מקבלים המשתתפים משימת כתיבה אחת. מספר המשימות משתנה בהתאם לנסיבות.
2. תהליך הכתיבה של המשתתפים, שבדרך כלל מתנהל בבית.
3. דיון כיתתי בטקסטים שנוצרו מתוך התייחסות למשימה. הדיון כולל את קריאת הטקסט ואת הדיון של המשתתפים בו.

התכנית בנויה אפוא ממשימות כתיבה המשלבות בין "אילוץ" (המינוח שאול מכספי, 1985) מסוים, שהוא ההזמנה לכתיבה לא שגרתית, למשל: "הצג את עצמך בעזרת אותיות האלף-בית" לבין ה"אפשרות" לבדוק את השפה ולגלות אותה מחדש (למשל, להשתמש במוסכמה שאינה בין "אופנות" הכתיבה של היום - כתיבת שירה לפי סדר אלפביתי, ב"אקרוסטיכון"). בסדנה לא ניתנים הסברים מדויקים על הדרך שבה יש למלא את המשימות (למשל: איך להציג? מה בכלל המשמעות של "להציג"? לפני מי ולשם מה להציג? מה זה "בעזרת אותיות האלף-בית"?). דבריה של סיגלית, תלמידה באחת הסדנאות³, מדגימים את ההתלבטויות שהמשימות מעוררות:

(1) "הקורס הציב בפני אתגר באופן בו נתנו לנו משימות מגוונות אך לא לגמרי ברורות, אשר מצד אחד יצרו אצלי חשש מסוים במהלך תהליך הכתיבה והצפייה למוגמר, ומצד שני רצון לראות כיצד אצליח להתמודד עם המשימה. ישנו קושי לעתים באופן הביצוע כאשר שאלות עולות תוך כדי העבודה: האם זה נכון כך או אחרת? איך יראה הרעיון שלי? איך הטקסט שלי מול אחרים? האם יבינו את הכוונה שלי? אותה משימה [ש] ניתנת לכולן באה לידי ביטוי באופן כל כך שונה אצל כל אחת. היופי שבעבודה הוא להתבונן, להקשיב, להבחין ולהשוות בין העבודות".

המשימות נתפסות כהזמנה להתנסות, לחקירה, למשחק, ללמידה. הן מתבססות על ידע "ספרותי", "לשוני" ו"תרבותי" משוער שהן מבקשות להפעיל, ומכאן שניסוחן הוא פתוח למדי. במסגרת הסדנה, נבדקות הכתיבה עצמה והקריאה כבעיות, כתופעות לא מובנות מאליהן וכמעוררות שאלות, ועל ידי כך מאפשרות המשימות לחדד את הערנות לרכיבים השונים השלובים בטקסט. דרך עבודה זו תורמת לשכלול דרכי הקריאה של חלק מהמשתתפים בסדנה, כפי שעולה מעדויותיהן של לילך (דוגמה 2) ושני (דוגמה 3),

המשלכות התייחסות למשימות ולדרך הניתוח שהתנהל בכיתה:

(2) "המשימות שניתנו בשיעור היו עבורי אתגר. המשימות ניתנו בצורה מעניינת [...] וביקשו מאתנו להפעיל את הדמיון, המחשבה ואת עולם האסוציאציות. [...] תייחס לניתוחים וליחס שניתן לכל יצירה שנכתבה בכיתה. אני הרגשתי בכיתה כי כל מה שאכתוב יזכה ליחס וניתוח מקצועי כאילו היה יצירה ספרותית קלסית. אני מרגישה כי האווירה והיחס הזה אפשרו לי להגיע לתהליך הכתיבה ויצרו בי הרגשת ביטחון בהבאת התוצר לכיתה. [...] בנוסף לכך אני מרגישה כי מתוך דברים אלו יש לי את היכולת, כמו גם את האפשרות, לנתח טקסטים של אחרים [...]"

(3) "הסדנה תרמה לי רבות. אני מרגישה שבזכות התאוריות אליהן נחשפתי, שיפרתי את מיומנויותיי כקוראת ולכן גם ככותבת. [...] הסדנה הביאה אותי לכתוב. המשימות היו עבורי בסיס וקרב קפיצה. נקודת ההתחלה מעניינת ומפתיעה. אהבתי את חוסר הבהירות שבמטלות. ההגדרות היו ברורות, אך בתוכן היה חופש רב. בכל פעם מחדש נדהמתי לגלות כמה רבות הן הדרכים בהן אפשר לפרש הוראה אחת."

המשתתפים בתכנית מתבקשים למלא את המשימות משיעור לשיעור. הדיון המתנהל בכיתה בעקבות כתיבה זו, מאפשר לתלמידים להתאמן בקריאה ביקורתית ובניתוח טקסטים בהדרכת המנחה (ראו דוגמות 2 ו-3. הדיון מתמקד בשאלות שניתן לשאול את הטקסט כדי להרחיב את הבנתו ואת הבנת התנאים שהולידו אותו, וזאת בהתאם לגישה התאורטית שהוזכרה בדיונים על קריאה ועל סוגה (ראו סעיפים קודמים: "הערות מקדימות על הקריאה" ו"הערות על הסוגה"). אביא ציטוט מדבריה של קרן, המתייחסת במקביל להיבטים שונים של משימות הכתיבה וגם לקשיים שהן מעוררות:

(4) "אני יכולה לומר כי בקוראי חומר או סתם מילים אני מיד חושבת על הסדנה ואני חושבת מה אפשר היה לכתוב אודות כך. [...] אני שמחה על כי יכולתי לקבל רעיונות חדשים לכתיבה אפילו חשתי שהמשימות, לעתים, קשות לי. [...] חשתי פעמים רבות כי המשימות מוצאות חן בעיני מאוד, אך יחד עם זאת חשתי כי אני אינני נהנית מהכתיבה. נהייתי יותר לשמוע את סיפוריהן של חברותי לכיתה."

בנוסף, מנסה הדיון לנער את ה"טבעיות" ואת ה"מובן מאליו" העוטפים את השפה ואת המסגרות שבהן היא באה לידי ביטוי. ניתוח הכתיבה מבליט אפוא בעיני הכותב, את מקומם של הקורא ושל מוסכמות הקריאה בבניית הטקסט. וכך כותבת ענת:

(5) "תמיד לקחתי את היכולת שלי לקרוא כמשהו שמובן מאליו ובמהלך הסדנה הרגשתי פתאום שזהו תהליך מורכב מאוד והרגשתי מאושרת כמו בכיתה א' מזה שאני יודעת לקרוא וזה נפלא... הייתי אומרת שעברתי תהליך של "פתיחה ושחרור". זה מתבטא ברצון להמשיך לכתוב ובהרגשת

וקרן, אשר לדבריה התקשה בכתיבה ובמשימות הקורס, מציינת:

(6) "היחס שלי לקריאה השתנה בכך שאני מבחינה בדברים רבים ואני חושבת כיצד אפשר לצאת מהם לרעיון חדש. [...] אני מעולם לא חשבתי על דברים כאלו [המשימות] ולכן זה שינה את דרך ראייתי בקריאה ואף בכתיבת דברים".

השיחה בכיתה מאפשרת גם לדון בשאלות תאורטיות שונות, כגון מהו סיפור, איך נבנית המשמעות, מי מדבר בטקסט, וכל זאת - באווירה משועשעת, נינוחה ו"משחקית" (Lieberman, 1977) המשימות מצליחות לגרום למשתתפים בסדנה לחרוג מן היחס השגרתי לשפה, והמשתתפים בקורס משתחררים מן המתח הקשור בכתיבה "יפה", "רצינית", "בוגרת".

הדיון בטקסטים שנוצרו בסדנה מודרך על ידי מספר משתנה של שאלות (להדגמה, ראו את ה"שאלות לדיון" המופיעות בהמשך). המטרה של שאלות אלה היא לעודד את החשיבה על הנעשה, ולהדגיש את הפן המסקני של נושאים הנראים "טבעיים" ומובנים מאליהם. הדיון בכתוב הוא מעגלי, כדי ללמוד על הטקסט, על מרקמו ועל דרכיו לזמן סוג מסוים של "עבודה" אצל הקוראים. המנחה מתייחסת גם אל הכתוב בכלים הלקוחים מניחות הטקסט הספרותי ותוך התייחסות לתיאוריות שונות על תהליך הקריאה, על בניית נרטיב, על יחסי תרבות-חברה-ספרות, על שפה, ועוד בהתאם לסוג הדיון.

הסדנה התקיימה בעבר במשך שנתיים במגמה לחינוך יצירת-ניסויי בבית הספר לחינוך באוניברסיטת ירושלים (1991-1993), במסגרת השתלמויות מורים במכללת דוד ילין (1993) ובמסגרת השתלמויות מורים במרכז לטיפוח השפה (מל"ל) במכללת בית ברל (1994-2000). השנה הסדנה מתקיימת בסמינר הקיבוצים, במגמה לחינוך יצירתי ובמגמה לגיל הרך כחלק מתכנית הלימודים. במשך השנים השתתפו בסדנה כ-270 מורים וסטודנטיות להוראה. המשתתפים בסדנה במהלך שלוש השנים האחרונות, שנים שבמהלכן עבדתי במסגרת זו באופן ממוקד על מושג הסוגה, ובמיוחד על הסיפור, היו מורות, גננות ומרפאות כדיבור. בכל המסגרות הללו, נע משך הסדנה בין 15 ל-30 מפגשים (קורס סמסטריאלי או שנתי). כאשר הסדנה משתרעת על פני שנה שלמה, היא כוללת בדרך כלל קריאה של חומר עיוני הבא להעמיק את הבנת התהליכים המתרחשים בסדנה, וכן הדרכה לעבודה סדנאית עם ילדים.

בחירת סוגה: הסיפור

כאמור, בשנים 1997-2000 החלטתי לבחור בסיפור במובנו הרחב כאחת הסוגות שישמשו כמסגרת לכתיבה. בחירה זו נעוצה בעיקר באופי "המובן מאליו" של הסוגה (ראו לעיל, בסעיפי "הערות על הסוגה"), בשכיחותו הגבוהה של הסיפור בחיי היום-יום (למשל: "אספר לך מה קרה לי אתמול", או "קרה לי משהו שלא יאמן"), בטבעיות הבלתי מעורערת כמעט שבעזרתה מתבקשים הילדים בבית הספר שוב ושוב לספר סיפורים מכל סוג שהוא (סיפור הטיול וסיפור החופש הגדול, סיפור דמיוני וסיפור המשפחה מאז עלייתה לארץ, סיפור רצף וסיפור הנבנה סביב המילה החדשה שאלפי לימד) (להרחבה ודיון, ראו פלד, 1996). במהלך הסדנה התמקד ניתוח הטקסטים הכתובים בשלושה היבטים של הסיפור: מבנה העלילה, הדמויות ונקודת הראות, וכל היבט היה קשור באופן פרטני יותר למשימת כתיבה אחת, כפי שאפרט בהמשך. המשימות מעודדות אפוא בדיקה של אותם המושגים השגורים כדי לחשוף את המוסכמות ה"בונות" את הטבעיות, כביכול, של המסגרת הסוגתית בכלל ושל הסיפור בפרט.

הסיפור הוא סוגה עתיקת יומין, לתוכה גדלים הילדים בתרבויות רבות בעולם, סוגה המשמשת לצורכי לימוד, דת, בידור וכן לצורכי ריפוי ויצירה (ראו Bruner, 1986; Schank, 1998). יעדיו החברתיים והתרבותיים של הסיפור רחבים ומגוונים, ובהתאם גם עיצובו האסתטי. הטבעיות המפתה של הסיפור, עם היותו תמיד בהישג־יד, מאפשרים לנו להתערסל למנגינת עלילתו ולהפעיל ללא דעת את האוטומאטון התרבותי שבזכותו הסיפור "עובד". וכך, רצף של אירועים מתקבלים כנותנים ביטוי, ברמה משתנה של שקיפות, לאמירה ייחודית של הכותב או של הדובר. טבעיות זו היא המזמינה העלאת שאלות לגבי המוסכמות המשתנות המאפשרות את קיומה של האמירה, שהרי סיפור מעשה, סיפור בלשי וסיפור על חיו של הצייר פיקסו מפעילים כל אחד מוסכמות משלו, ועם זאת, כולם אומרים לנו "משהו" על בני אדם, על היכולת לגלות אמת, על הסדר החברתי, על חיי הרגש, על מסתורי האמנות. טבעיות זו מזמינה גם, במסגרת הסדנה כמרחב לימודי, את בדיקת ה"חוקים" ("דקדוק הסיפור"), השפה והאידיאולוגיות המעצבות את הסיפור (דוגמות לכך אצל Martin, 1989; Derrida, 1967).

טקסטים שכתבו משתתפים הסדנה נבדקו לאור ארבעה היבטים מרכזיים. היבטים אלה מתפקדים בשני אפיקים במקביל, וכך הם מאפשרים לעבור מהתאוריה אל המימוש הקונקרטי ולהפך. מצד אחד, הם מהווים מסגרת לבניית המשמעות על ידי הכותב והקורא. מצד שני, הם מספקים עקרון לחידוד הניתוח. היבטים אלה מדגישים אפוא את יחסי הגומלין שבין הקריאה לכתיבה ובין המוסכמות השונות לביצוע הייחודי של מוסכמה כלשהי. להלן תיאור ההיבטים:

1. ההקשר התרבותי, הוא דהיינו הקאנון התרבותי הקובע "מה מפרסמים", "מהלומדים",

"איך מעריכים", "מה נחשב טוב, מרענן, נועז, מיושן וכו'". הקשר זה מאפשר לבדוק את יחסי-הגומלין בין תרבות מקובלת לבין תרבות שוליים, וכן להצביע על ההשתקפויות האידאולוגיות המעצבות את הטקסט ואת המוסדות החברתיים שהוא חלק מהם.

2. ההקשר הספרותי שם דגש על היחסים האינטר-טקסטואליים (לפעמים בעקבות טקסטים אחרים ולפעמים כנגדם), ומתמקד בממד האסתטי של הדרכים המיוחדות המאפשרות לארגן את המידע, לעצב את הדמויות, להיעזר בחזרות, השמטות, תיאורים, רמזים ועוד אמצעים מגוונים כדי לבנות את הסיפור.

3. ההקשר התאורטי-ביקורתי נוטה לזהות בטקסט הנבדק מימד סימבולי החורג מההיבט הייצוגי-רפרנציאלי של הכתוב. כך, למשל, הדגשתי בעבר (אפשטיין-ינאי, 1999) שהרומן הבלשי נותן ביטוי בעלילתו לבעיות קריאה ופיענוח, תוך הצגת תעלומה פרשנית המתארת את תהליך הקריאה⁴, והנובלה הפסטורלית על כל מסעותיה במרחב הגיאוגרפי נותנת ביטוי למסען הרגשי של הדמויות.

4. ההקשר הלשוני-הארגוני מתמקד ברכיבים לשוניים, תחביריים ונרטיביים, וכן במערכת של מוסכמות המציינות השתייכות לסוגה, כמסגרת ליצירת משמעות ליעד חברתי כלשהו. מדובר באמצעים ליצירת מתח ולדחיית הפתרון, בבחירת פעלים של עשייה או של חשיבה ורגש, בהחלטה לרכז את העשייה או לפרוש אותה מול הקורא על כל פרטיה, בהרכבת אוצר סמנטי בעל משקל ונוכחות התורם לסיפור כולו. ארגון העלילה הסיפורית הוא המחזיק אותה פתוחה וה"דוחף" את הקורא לקרוא עד הסוף.

בהמשך אתאר שלוש משימות שבכולן מתבקש המשתתף בסדנה לכתוב סיפור קצר, אך כל אחת מהמשתתפות עושה זאת בדרך משלה, וכך מעמידה את הכותב מול אילוצים אחרים אשר חושפים לפניו אפשרויות שונות של כתיבה. כל משימה מעלה סוג שונה במקצת של הסתכלות על מלאכת הכתיבה והקריאה, מבט אחר על השפה, על המסגרות שבתוכן היא עובדת ועל דרכיה לאפשר בניית משמעות. כל משימה "מותחת" את השפה ומוסכמותיה לכיוונים אחרים ועל ידי כך מאפשרת לבדוק אותן ואת הנעזר בהן.

למען בהירות ההצגה במאמר זה, מתמקד הדיון במשימה סביב נושא תאורטי אחד בכל פעם. אולם, השאלות לדיון הן רחבות יותר, והן הוצגו בכיתה תוך כדי שיחה. כלומר, הדיון בפועל כלל נושאים רבים שלא אציג פה, מכיוון שכל טקסט שנכתב בסדנה יכול היה לעורר שאלות שונות על מוסכמותיו הסוגתיות, על שפתו, על המודלים שאתם הטקסט מנהל דיאלוג, ועל נושאים אחרים

הקשורים לעיצובו. הרקע התאורטי של מאמר זה הופך לנושא לדיון תוסס במהלך הסדנה, ולאור רקע זה נבדקים הטקסטים של המשתתפים במפגשים. קומץ קטן של סיפורים שנכתבו בעקבות משימות אלו מובא, כלשונו, לשם הדגמה. הסיפורים שבחתי מייצגים סגנונות אישיים שונים, ובהבעת משקפים את העבודה שנעשתה בסדנה. בדיוני אתמקד בעקרונות שהדריכו את השיחה בכיתה, אך בלי להיכנס לניתוח פרטני של כל סיפור, כפי שנעשה בפועל, כדי להדגיש את ההיבטים סוגתיים המשותפים לסיפורים רבים. השאלות המלוות כל משימה מאפשרות להרחיב את הדיון לנושאים חדשים, מעבר לסוגיות שהתמקדתי בהן.

משימות כתיבה לדוגמה תיאור ודיון

להלן דוגמות לשלוש משימות כתיבה, התוצרים ודיון בהם:

משימה א:

כתבו סיפור קצר כאשר השמות הבאים הם שמות הדמויות הפועלות בעלילה:
אורגנדה, מליסנדה, ארכסילאוס סנטאנדר, בסטיאן, פראנץ, אוגולינו, דוריאנה.

דוגמה 1

אלו בני ארכסילאוס סנטנדר, שהיה יושב אוהלים: ועל-אשר השכין שלום בין מלכויות, ראה הצלחה בכל גבולותיו: ועושרו פרץ ורב: ואלו הם בניו: ארכסילאוס סנטנדר ילד את פרנץ: ויהיו ימי חייו של פרנץ שבעה ומאה שנים ורבו נשותיו מנשות שלמה: ויהי עליו ומותש וכל אונו בידו עד יום מותו בנשיקה: וילד פרנץ את אורגנדה היא אורגנדה האדמונית שהייתה מפליאה בחלילי וכל שומעיה היללוה ואף יצאה למרחבי תבל להשמיע נגינתה: ותחי אורגנדה אחת ושלישים שנים ותולד את דוריאנה ואת אוגולינו: ודוריאנה גדלה ויפתה ותהר ותלד בת מליסנדה שאף יפתה ממנה ומלכים ביקשו לשאתה: ודוריאנה ומליסנדה ביתה, בנות-חייל הנה: ויראו הצלחה בניבכי השלטון והן שרות הממון והכלכלה בממלכה: ויראו כולם את בקיאותן כי רבה ולא היו טובות מהן על הארץ מאז ימי ארכסילאוס סנטנדר אביהן: ואוגולינו אהב אהבת גברים: עד עצם היום הזה:

כתב: יוסי

דוגמה 2

תרועות החצוצרה ורעש שעטות הסוסים, החרידו את דממת הבוקר העולה על סנט. טנדר. זה לא מכבר התעורר המלך פרנץ משנתו וההמולה הטרידה את שלותו בשעה שישב וסעד את ארוחת הבוקר הדשנה בצוותא עם רעייתו, המלכה דוריאנה.
"אוגולינו!! ! רעם קולו של המלך פרנץ.

אוגולינו נמוך הקומה והצנום, משרתו הנאמן של המלך מזה שנים רבות, ניגש בצעדים קטנים

ומדודים לעבר כיסאו של המלך פרנץ. בהכירו את מצבי הרוח המשתנים של מלכו ובעיקר את עצבנותו וכעסו בעת שמפריעים לו לאכול את ארוחת הבוקר שלו, חשש אוגולינו מהבאות. "גש ובדוק על מה הרעש והמהומה" ציווה הוד רוממותו, המלך פרנץ בעודו נוגס נגיסות גדולות מהלחמנייה הפריכה שבידו.

אוגולינו לא היסס וחיש קל נשא רגליו, טיפס בגרם המדרגות הצר והמתפתל עד למעלה טירת אורגנדה המפוארת.

טירת אורגנדה ניצבה על ראש ההר הגבוה ביותר בסנט. אנדר וחלשה על הסביבה כולה. מלווה במספר רב של זקיפים, השקיף אוגולינו מראש הטירה. רעש שעטות הסוסים גבר וענן אבק סמיך עלה וכיסה את השמיים.

אוגולינו אימץ את עיניו, רק לאחר מספר שניות הבחין לפתע בגודד פרשים ובראשם זקיף נושא את דגל הממלכה סנט. אנדר וסמלה במרכזו, אריה זהוב וכתר לראשו מכניע שועל השוכב לרגליו.

"הנסיך בסטיאן שלנו מגיע, הכריזו בטירה כולה: הנסיך מגיע" שאג אוגולינו בשמחה. מיד קמה המולה בארמון, המלך והמלכה ועמם שרי הממלכה, משרתי הארמון הבכירים ונערות המלכה מיהרו להתייצב בשער המצודה.

מספר דקות לאחר מכן, רכב בסטיאן דרך השער ופניו אל המצודה, בידו החזיק את ראשו של יריבו, ארכיסילאוס.

וזאת יש לדעת: ארכיסילאוס חטף את מליסנדה, אהובתו של בסטיאן, והובילה למבצרו המרוחק. על כך לא יכול היה בסטיאן לעבור בשתיקה.

תרועות שמחה התערבבו בתקיעות הצוצרה ותיפוף רועם של תופים. הנסיך בסטיאן התקבל כגיבור. מליסנדה היפה ניצלה.

האותו ערב חגגו את ניצחון הממלכה סנט. אנדר המשתה מפואר, עד אור הבוקר. ומליסנדה היפה ישבה לצדו של בסטיאן אהובה.

כתבה: דינה

שאלות לדיון

- מהו סיפור?
- מהו סיפור מעשה או אגדה?
- כיצד אקראיות השמות האלו פותחת את אפשרויות הכתיבה או סוגרת אותן?
- איך נבנתה העלילה?
- איך נבחר סגנון הכתיבה? האם הוא בכלל נבחר?
- מה צריך לדעת או לשער קורא הסיפור?
- האם טקסט כלשהו הועלה כ"מודל" במפורש?
- מה משתמע מהשמות שבחרת?
- איך השמות השפיעו (אם בכלל) על עיצוב הדמויות?
- איך הדמויות השפיעו על ארגון העלילה?

- באילו דרכים הדמויות מוצגות? (תאור, פעולה, שיחה, מחשבות, אחר).
- האם יש בקבוצה סוג עלילה רווחת? (למשל: אגדה, סיפור מסתורין, סיפור רומנטי, הרפתקאות).
- האם השמות התקשרו בדמיון המשתתפים לעולם ספרותי מוגדר?
- למי מופנה הסיפור?
- האם יש התייחסות מודעת למוסכמות, לסוגה או לקריאות קודמות?

בדרך כלל, ניתן לומר שהממלאים את המשימה התלכטו בדבר היחסים שבין הדמויות ובדבר ה"עולם" שאליו הדמויות שייכות: האם הן פועלות במעשייה או באגדה, או שמא הן חלק מחיי היום-יום? השמות, צלילים ומרקם הלא עברי, הם שעוררו בכותבים מערכת של אסוציאציות והם שהובילו את הכותבים לטוות את העלילה. שהרי לאחר שהחליטו המתנסים בכתיבה לקבל על עצמם את המשימה "לכתוב במסגרת סוגתית מוגדרת", ובמקרה זה סיפור, עליהם "להחליט" במודע או לא במודע, אלו הם החוקים של סוג הסיפור שאליו הדמויות משתייכות. וכך חווה מתעדת:

(7) "השמות בטקסט היו מוכרים לי בחלקם, וסוג השמות השפיע על בחירת סוג הסיפור שאכתוב. [...] בחירת השפה הייתה טבעית. ברגע שנבחר סוג הסיפור והתגבש אצלי רעיון התחלתי, החלה השפה המליצית לזרום באופן חופשי. מאוד נהניתי מהאפשרות להשתמש בשפה כה גבוהה, שאין אפשרות להשתמש בה בשום מקום אחר."

בהתאם לכך, ניתן להבחין שהמשפט הפותח בשני הסיפורים שלעיל ממקם מיד את הדמויות בעולם "מוכר", שכלליו עוצבו בקריאות קודמות. וכך דינה כותבת:

(8) "כבר מקריאה ראשונה של שמות הדמויות הפועלות בעלילה, היה לי ברור שהסיפור צריך להיכתב בנוסח סיפורי האבירים, כאשר ישנם מלך ומלכה, נסיך ואהובתו, משרת, טירה בתוך מצודה, בה גרים כולם. לא התקשיתי בכתיבת המשימה משום שכל הסיפור היה קיים בדמיוני, כנראה בהשפעת סיפורים דומים שקראתי בעבר על ריצרד לב ארי, הנרי השמיני וכדומה. בהתייחסותי לסגנון הכתיבה ולשפה בה השתמשתי, קיימים לדעתי ביטויים אופייניים השייכים לסוגה כתיבה זה, כמו למשל, שעטות סוסים, ענן אבק סמיך [...] כמו כן יש ביטויים ש[[מעלים את השפה לדרגה 'גבוהה' יותר ומאפיינים את השפה שבה נכתבו סיפורים מסוג זה."

בדברי התלמידים בולטת גם מרכזיותה של בחירת אופיו של הטקסט גנאולוגיה מקראית או הרפתקאות של אבירים, וקביעת היחסים "המקובלים" בין הדמויות (כגון, תפקידי גברים ונשים) כמו גם סוג השפה והתחביר, וזאת גם במקרים שיש התייחסות אירונית או משועשעת למוסכמות המקור (ראו סיפור בדוגמה 1).

בטקסט הסיפורי נשמעים "קולות" אחדים, והם מהווים חלק ממרקמו. הטקסט ממזג

בתוכו מבעים קודמים, טקסטים ספרותיים אחרים, היבטים של לשון ותרבות בכלל. זוהי תופעה אינטר-טקסטואלית (ראו סעיף לעיל). בעיצובו של הטקסט מתאפשר אפוא ללמוד, לחקור, לבדוק, ולחשוף את היחסים בין "השפות השונות" (Bakhtin, 1978) הכלולות במרקמו של הטקסט. כדאי לשים לב שההחלטה לגבי מסגרת המוסכמות הרלוונטיות לבניית עולם סיפורי משמעותי היא החלטה חשובה ביותר לקביעת סוג השפה וסוג העלילה האפשרית בעולם המיוצג בכתוב, וללא ספק היא נשענת על קריאות קודמות ועיבודן מחדש. הכרות זו עם מוסכמות ספרותיות מאפשרת להחליט לכותב מה נחשב "מציאותי" במסגרת שבה הוא ממקם את העלילה. וכך הדגישה לאה את ההשפעות שהשפיעו עליה בכתיבת הסיפור והדריכו אותה בעיצוב הסיפור שהיא כתבה:

(9) "סיפור זה היה הקראת הבכורה שלי בפני הכיתה [...]. הסיפור הוא תאור של התרחשות במקום אחד ובזמן נתון. [...] לקראת סוף התיאור יש בפני הקורא תמונה שלמה, סטטית ודינמית כאחת. [...] הסיפור מושפע מקובץ סיפורים שקראתי מאת סומרסט מוהם שיש בהם תיאורים רבים של סביבה ומקום. הסיפורים שקראתי מסתיימים בהפתעה שהיא בדרך כלל מנוגדת לאידיליה המתוארת בסיפור. הסופר נותן רמזים לאורך הסיפור המרמזים על הסוף המפתיע. [...] אני נשלטתי על ידי אילוצים והופתעתי מהאומץ של עצמי להוסיף פן אישי לסיפור."

מנקודת ראות כזאת, המשימה מדגישה את המשא-ומתן בין תהליך הקריאה ותהליך הכתיבה, כאשר הכותב לוקח בחשבון את ציפיות הקורא תלויות-הסוגה כקורא הממלא תפקיד בדמיונו.

כפי שציניתי לעיל, הסיפור מאפשר מגוון רחב מאוד של עלילות, אך נשען תמיד, אם כי באופן גמיש, על חוזה-קריאה עם הקורא. בסיפורי התלמידים ניתן בדרך כלל לזהות פתיחה המהווה רקע לסיפור, רצף אירועים הכולל בעיה או הסתבכות (מדובר בעשייה בפועל או בהתרחשות רגשית ונפשית) ופתרון, גילוי או התרה המתרחשים לקראת הסוף.⁵ הקורא ממלא את תפקידו בהתאם לסוג הציפיות ולדרכי הפענוח שהתנסויותיו בעבר עם הסוגה לימדו אותו. כך קרה שלמרבית משתתפי הסדנה היה ברור במה מדובר כשהמשימה מבקשת "לכתוב סיפור", למרות הדרכים הלא מקובלות שכל משימה מעמידה מול הכותב. אלו מבין משתתפי הסדנה שכתבו בסוגה אחרת, כמו וידוי, יומן, פרסומת או טקסט עיוני, יכלו להיווכח, למשמע הערותיו של קהל השומעים, שהם סטו ממוסכמות הסוגה ומחוזה-הקריאה.

משימה ב:

כתבו סיפור קצר (20 שורות בערך) שנקודת המוצא שלו תהיה בפרטים הניתנים באחד המזלות שבהורוסקופ.

דוגמה 3

דגים (21.2 20.3)

מצב רוח סוער ומתוח ילווה אתכם השבוע, והוא יתבטא במפגשים עם אנשים, בשיחות שיהפכו לוויכוחים, ואפילו סתם במגעים היומיומיים עם אנשים בעבודה, ברחוב, באוטובוס או בנהיגה על הכביש חשוב להיזהר ולהימנע מכך, משום שויכוח, על הכביש למשל, עלול להיות מסוכן.

כספים: נושא הכספים עלול גם הוא להיות השבוע מוקד לוויכוח ולמאבק. כספים שמגיעים לכם בביורר יתעכבו, ועסקאות כמו מכירת מכונית או קנייתה עלולות להיתקע או להתפרץ בגלל אי הסכמה בנושא שולי אם תשקלו את הרווח מול ההפסד, אולי תגלו שעדיף לוותר או ללכת לקראת הצד האחר.

אהבה: קשר שאתם מעורבים בו ילך ויעמיק בשבועות הקרובים, ויהיה חלק משמעותי יותר ויותר בחיכם לפנויים שביניכם, קשר שיתחיל בקרוב יהיה שונה כבר בשלבי הראשונים מקשרים אחרים שהתנסיתם בהם. **ימים טובים:** לצאת, לעשות דברים ביחד - שלישי ורביעי.

"מצב רוח סוער ומתוח ילווה אתכם השבוע, והוא יתבטא במפגשים עם אנשים, בשיחות שיהפכו לויכוחים, ואפילו סתם במגעים היום-יומיים עם אנשים בעבודה, ברחוב, באוטובוס או בנהיגה על הכביש. חשוב להיזהר ולהימנע מכך, משום שויכוח, על הכביש למשל, עלול להיות מסוכן." "ההורוסקופ הזה, תמיד מנבאים שחורות, תבדקי אצל האחרים, לכולם כתוב אותו דבר" אמרתי לאחותי. "ובכלל, אני לא מאמינה בשטויות האלו."

"אני לא רוצה להתווכח אתך" אמרה אחותי "אם ככה את חושבת, אז זהו." היא ניגשה לטלפון והרימה את השפופרת. "למי את מתקשרת?" שאלתי אותה. "לרותי" ענתה. "אוי, תקצרי בבקשה. את יודעת שהשיחות שלך עם רותי נמשכות שעות, ואני מחכה לטלפון חשוב." "טלפון חשוב" שאלה אחותי בלגלוג קל. "ממתי את מחכה לטלפונים חשובים?" ניסיתי להתחמק מתשובה לה על ידי משיכת כתפיים קלה והרמת גבות, "לא תתחמקי ממני כל כך בקלות" אמרה אחותי בעקשנות הידועה שלה. "מי זה?" "נו, את יודעת, סתם איזה אחד שפגשתי לפני שבועיים". אחותי פרצה בצחוק מתגלגל. "סתם אחד... קרציה שכמותך! לפני רגע אמרת 'טלפון חשוב' ועכשיו 'סתם אחד'?" נכנעתי. "זה הבחור המדהים ביותר שפגשתי בחיי", אמרתי לה.

"קבענו שנצא הערב לאנשהו". "ידעתי" צהלה אחותי. לפתע צלצל הטלפון, וצלצולו החריד את שלוות החדר. קפצתי על הטלפון. "הלו" אמרתי בנוגשלוטיות. כששמעתי את דברי בן שיחי נפלו פני. "טוב, נו, אז נעשה את זה בפעם אחרת. ביי".

אחותי הסתכלה עלי: במבט מרחם. "אל תגידי כלום! אין לי כוח לנאומי השתתפות בצער", נבחתי לכיוונה. טררר... צלצל הטלפון בשנית. אחותי ענתה "בשבילך", העבירה לי את השפופרת. הייתה זו חברתי יעל. ככל ששמעתי יותר מדבריה חשכו פניי וזעם נורא אחז בי. "איך את מעיזה?" צעקתי עליה וטרקתי את השפופרת. אחותי הביטה בי ושתקה. את מצב הרוח הזה היא כבר מכירה. "אני הולכת לישון לפני שעוד משהו יעצבן אותי" שאגתי בכיוונה של אחותי. היא לא ענתה, מניסיון היא יודעת שכדאי. לשתוק עד שוך הסערה.

"מחר יום שלישי" אמרה פתאום. "מה? נראה לך שאיני זוכרת את ימות השבוע?" אמרתי בטון

שוחר מריבות, "בטוח שכן, תשמעי מה כתוב. ימים טובים לצאת ולעשות דברים יחד - שלישי ורביעי".

"שוב הורוסקופ? לא רוצה לשמוע כלום על הורוסקופ! עד שהתחלת עם ההורוסקופ הזה הייתי בן אדם שמח בחלקו. תעזבי אותי בשקט!" צרחתי וטרקתי את דלת חדרי. שעות עברו עד שנרדמתי, שעות שלהתהפכות חסרת מנוחה ומחשבות עצבניות וטורדניות.

טוק, טוק, טוק! העירה אותי דפיקה בדלת. העפתי מבט בשעון. שבע בבוקר. "מי זה יכול להיות, לעזאזל?" חשבתי בלבי. בעיניים עצומות למחצה ושיער סתור דידיתי לדלת. הצצתי דרך העיניים. בחוץ עמד הבחור הכי מדהים (כן, כן, אותו אחד מאתמול) עם זר פרחים ענק. פתחתי את הדלת וגם את הפה... וכך עמדתי ובהיתי בו בפה פעור. "פרחים יפים לבחורה יפה" אמר. "מצטער על אתמול. אולי תיקחי יום חופש ונצא להסתובב ביחד?" "איזה יום היום?" מלמלתי במבוכה. "יום שלישי" צחק. "מה את לא יודעת?"

כתבה: חווה

שאלות לדיון

- אלו פרטים בהורוסקופ שימשו כבסיס לעלילת הסיפור?
- איזה מקום הוענק להורוסקופ בבניית העלילה? האם הוא היה הרקע לאירועים, או היה חלק מפתחת הסיפור או שמא הוא הצדיק את שרשרת האירועים?
- איך מתבצע המעבר משפת העיתון לשפת הסיפור? מה נוסף לטקסט ומה נעלם?
- האם יש קשרים אינטר-טקסטואליים מובהקים בין ההורוסקופ (מקור) לבין הסיפור? (ציטוט, אזכור, פֶּרְפֹּזָה, אחר)
- מה היה היחס להורוסקופ? (משועשע, ספקני, רציני)
- איך השתלב ההורוסקופ בארגון הטקסט, הן מבחינה עלילתית ו הן מבחינת מיקומו בדף?
- איך עיצבו הפרטים שהופיעו בהורוסקופ את אופיו של הטקסט?
- אילו סוגי קוראים משתקפים בסיפור שכל אחד כתב?

אם המשימה הראשונה זימנה הרבה סיפורי מעשיות, המתרחשים בזמן ובמקום מרוחקים, הרי המשימה השנייה כתיבה בעקבות ההורוסקופ מניבה סיפורים רבים המתרחשים בהווה התרבותי של תקופתנו. אלו הם סיפורים אשר בדרכים מגוונות הופכים את הצגת העתיד המופיעה בהורוסקופ לגרעין עלילתי המתניע עשייה, שיש לה היבט רגשי או היבט של התבוננות נפשית. ורדה מציינת יפה היבטים אלה של הסיפור באומרה:

(10) "הדבר הראשון שעשיתי הוא להפוך זאת [הכתוב בהורוסקופ] לגוף ראשון, כך הייתה הזדהות הרבה יותר גדולה עם ההתרחשויות. כאן עברתי לפי שורה, שורה, לפי נושאים [של ההורוסקופ]. [...] חשבתי מה כאן אני צריכה לשנות על מנת שהפרטים יהיו חשובים ויעניקו עומק מסוים לטקסט עצמו. [...] הכנסתי בעיה מסוימת שהובילה את העלילה [...] בעיה חיצונית:

איחור לעבודה [...] בעיה פנימית: הגיבורה לבד ורוצה להיות ביחד".

ההורוסקופ מציע "יחידות" זמן (לפי ימי השבוע) או "יחידות" נושא (אהבה, כספים, חברים וכו') כבעלות ערך. הצעה כזו צומחת מההנחה המובלעת שיש להשתמש ביחידות אלו בצורה מבוקרת, יעילה. על-כן ההורוסקופ יכול להתקבל כשרשרת מסמנים בעלת מקומות ייחודיים נושאי משמעות לדמות המעורבת בה. מדובר בעלילה אפשרית, היפותטית, שיש להוציאה מהכוח אל הפועל, עלילה המזמינה את הכותבים "לתת עור וגידים אישיותיים" לרצף אירועים האנונימיים המרכיבים את ההורוסקופ, או "להלביש" סיבתיות כלשהי המתניעה את המעשים או חלק מהם. בגלל אפיונים אלו, מתאימה משימה זו לדיון מורחב בנושא העלילה, מאחר והיא מאפשרת להבחין בבהירות בין "רצף" האירועים והסיבות המקשרות ביניהם לבין ה"עיצוב" הלשוני שנעשה בפועל בזמן הכתיבה (הבחנות קלסיות בין *fabula* ו- *sujet*⁶ מתאימות גם הן לדיון במשימה). בנוסף לכך, ההתמודדות עם משימה זו מעלה בעיות הקשורות לתפיסת הזמן בסיפור (Genette, 1972), לתיאור סינתטי מול הצגה מפורטת, ליחסים בין מעשים ורגשות, לדרכי העיצוב והארגון של העלילה, ובמיוחד היא מאפשרת לטפל בנושא המתח ובדרכי פיתוחו בסיפור, שהרי ההורוסקופ "אומר" מה יקרה - ואז מתעוררת השאלה: האם לקיימו בעלילה או לסטות ממנו ולהפתיע את הקוראים בבחירות הדמות? לגבי הטקסט בדוגמה 3, חווה, המחברת, אומרת:

(11) "אישית איני מאמינה בהורוסקופ [...] מתהליך הכתיבה זכור לי, בעיקר, תשומת הלב שהקדשתי לבחירת מילים שונות, שתבענה את מצב רוחה הזועם של הדמות. בדקתי שאיני חוזרת על אותה מילה באופן קבוע. להפתעתי, יצא לי טקסט שמוכיח כי הורוסקופים מתגשמים...לגבי סוף הטקסט ראוי לציין, שבתחילת הכתיבה חשבתי שהטקסט יסתיים בסוף רע, ורק כשהגעתי לסוף הטקסט התגבש הסיום הקיים".

משימה זו מאפשרת להשמיע את קולות התרבות מבעד לטקסט שולי כל-כך מבחינת הקנון התרבותי, ועל ידי כך להעלות לדיון אמונות ודעות המעצבות את התרבות הפופולארית ואף משתקפות בתרבות הקנונית.

כאשר ההורוסקופ משמש נקודת מוצא לעלילה, מתאפשר גם לבדוק עם המשתתפים בסדנה סוגים שונים של יחסים אינטר-טקסטואליים, הנעים בטווח שבין ציטוט מדויק (כפי שקורה בדוגמה של חווה) לבין השראה כללית המשפיעה הן על אופי העלילה (מה יקרה לדמות) והן על אופי הדמות (מה המאפיינים הפסיכולוגיים שלה). התייחסות כזאת להורוסקופ מאפשרת להמחיש בצורה פשוטה ובעזרת "טקסט לא קנוני" את אופיים המורכב והמפותל של ה"דיאלוג" בין טקסטים (ראו סעיף "על קריאה ועל קריאות"),

תופעה שעל ממדי התגלמותה עמדתי קודם.

בנוסף, המשימה חושפת את מגוון הערכים והרגשות שטקסט יכול לעורר ומביאה ערכים ורגשות אלו לדין (למשל, למרות שרוב הכותבים מכריזים שאינם מאמינים בהורוסקופ, יש נטייה גבוהה לבחור במזל האישי כנקודת מוצא, וכן יש נטייה לכתוב בגוף ראשון או בעזרת מספר המרבה להשתמש בדיווח על מחשבות הדמות). אריאלה (ציטוט 12) וורדה (ציטוט 13) כותבות על בחירת המזל את הדברים הבאים:

(12) "משימה זו הייתה רלוונטית בעיני כהודמנות להיות ביקורתית וצינית כלפי ההורוסקופים המופיעים בעיתונות. בחרתי דווקא במזל שלי קירבה וריחוק. קודם כל קראתי את ההורוסקופ וניסיתי לעשות דמות שהאופי שלה הוא מה שמנבאים לה בהורוסקופ, ועם זאת היא גם נתקלת באירועים מתוך ההורוסקופ. רציתי ליצור את המצב האבסורדי של אנשים שפועלים על פי ההורוסקופ כדי להאמין בו".

(13) "כשהבטתי בהורוסקופ שלי, משהו שאהוב עלי במיוחד, שמת לי לב שכשאת קוראת אותו אני בוחרת מתוכו דווקא את הדברים הטובים, לדברים הלא טובים אני אומרת 'שטיות', זה לא נכון מה שהם כותבים, מי צריך את זה בכלל'. [...] זאת הייתה הזדמנות שלי לכתוב מעין הורוסקופ פרטי שלי, להחיות כביכול את הטקסט הכתוב למשהו חי [...] הכנסתי בהורוסקופ שלי נפח חיים".

משימה ג:

שכתבו את הסיפור על מגדל בבל (בראשית יא') מנקודת ראות אחרת.

4 דוגמה

ביחד ולחוד

מלכתחילה ידענו שכקבוצה נגיע רחוק. הגוף המלוכד נסך בנו כוח פראי שלא ניתן היה לריסון: אנרגיה חסרת־תקדים.

הרגשת האדם הבודד הנתון לגורלו, הייתה הרגשה שלא יכולנו להבינה ובודאי לא לנסחה במילים. לתוכנו הוזרמו עוצמות כמעגלים סובבים ללא הרף. הייתה זו עשייה חסרת פשרות שנבעה מתוך היחד. הראשונים שחרדו מן העלול להתרחש היו דווקא בשולי החבורה. הם, במבט מרוחק מעט, הבינו כי זאת היא אש זרה, אשר ממנה אין דרך חזרה. הפחד החל לקנן ותפס את מקומו של הכוח, עתה נדחף הוא לאיזה מעגלים מתנועעים חסרי שליטה.

הפחד, היה זה ששלח כל אחד מאתנו לגורלו הוא.

כתבה: נטע

5 דוגמה

אני נוצרתי מחומר משוכח על ידי עושה הלבנים יכין בן שפט. יום למחרת היווצרי נלקחתי ביחד עם חברותי למקום אחר. לא ידענו מה מצפה לנו, וההתרגשות הייתה רבה. אנשים רבים חיכו לנו, וכשהגענו הריעו לנו. מיד עם הגענו פרקו אותנו מן העגלה, והחלה מהומה גדולה. הרגשתי

איך מישוהו לוקח אותי, וכעבור רגע מצאתי את עצמי מונחת על גבי לבנה אחרת שמעולם לא פגשתי. לבנה זו הייתה ותיקה יותר, כפי שהסתבר לי אחר כך, והגיעה מבניין שנהרס. היא הסבירה לי, שאנחנו זכינו להיות חלק מהבניין הכי גבוה בעולם (כיוון שחייתה שנים רבות בסמיכות לאנשים, למדה להבין את שפתם). כך נמשכה העבודה ימים אחדים, והאנשים עבדו בהתלהבות מבלי להתעייף. באחד הימים עבר פתאום מלמול בין האנשים. שאלתי את שכנתי מה קרה, והיא ענתה שכנראה הגיע מנהל העבודה. עד היום איני יודעת מה בדיוק קרה שם... לפתע החלה אנדרלמוסיה נוראית. אנשים פנו זה לזה, אך נראה היה שאינם מבינים זה את זה. שכנתי איששה את חששותיי, באומרה שמהו קרה לשפתם והיא אינה מבינה אותה יותר. ואז קרה הדבר הנורא שכל לבנה חוששת ממנו... האנשים החלו לעקור לבנים, ולהשליך אותן אחד על השני. גם אני נעקרתי והושלכתי. גורלי היה טוב משל שכנתי החביבה... מזווית העין ראיתי אדם זועם מנפץ אותה על הארץ. לאחר זמן עזבו כל האנשים, והמקום נותר חרב ושומם. מאז אני מוטלת כאן לידך, סלע חביב, וזוהי לי הפעם הראשונה שסיפרתי את סיפורי האיום. "אכן סיפור איום" ענה הסלע. "אני לא הייתי פה באותה תקופה. אותי הביאו אחר כך, עם השלט המציק הזה על גבי בבל". נאנחתי וחשבתי לעצמי שלהיות אבן מכל סוג שהוא זו לא מציאה גדולה.

כתבה: חווה

שאלות לדיון

- איך נקודת הראות משפיעה על הצגת העלילה והדמויות?
- האם ניתן לאפיין את המספר?
- האם חל שינוי בשפת הסיפור המשקפת את השינוי בנקודת הראות?
- מה היחס בין הצגת הדמויות לבין נקודת הראות?
- אילו דברים מתבהרים בסיפור ואלו מתערפלים בעקבות השינוי בנקודת הראות?
- להשוות קריאות אפשריות שהסיפור המקורי מעודד לבין קריאות העולות מהסיפור המשוכתב.
- אילו שינויים של זמן ומקום התרחשו בסיפור כתוצאה מהשינוי בנקודת הראות?
- האם הטקסט החדש כולל פרשנות?

המשימה השלישית, שבמסגרתה הכותבים מתבקשים לשנות את נקודת הראות של סיפור מגדל בבל, מחזירה אותם לבדיקת ההקשר התרבותי והאידיאולוגי⁷, מפני שמדובר במפורש בטקסט קנוני, אך הפעם מהיבט אחר. בדוגמות שציטטתי, נקודת הראות האלוהית, כביכול, של הטקסט המקראי מוחלפת בנקודת הראות של בני אדם אחוזי פחד (סיפור לדוגמה 4) ושל לבנה (סיפור לדוגמה 5). בדוגמות אחרות שלא הובאו במאמר, סיפור מגדל בבל משוכתב מנקודת ראות של ילד הגר באזור השומם, של אלוהים שהיא אישה ומוטרדת מהרעש של בני-אדם, של משקיף על האנדרלמוסיה הפוליטית של מדינת

ישראל, של פועל בניין לא חוקי הניצל בנס, ועוד. בנוסף, נכתבו שירים ליריים המתמודדים בדרכים שונות, אך לרוב תוך שימוש בשפה המקראית, עם מצב של פירוד, עמימות, אובדן, יחסי יחיד-קבוצה. האפיקים האידאולוגיים שהמשימה מעודדת את המתמודדים אתה לבדוק, מודגשים בדבריה של אריאלה, המציינת זאת בכירור:

(14) "בחרתי במשימה זו כי היא הציבה בפני אתגר. כדי לגשת דווקא למשימה זו נדרש ממני אומץ. בפעם הראשונה התרתי לעצמי לא להבין את אלוקים. הרשתי לעצמי להוציא את הספר המקראי מהקשרו. מה שיצא לי בכתיבה היה דבר מאוד חדש ושונה. מאוד מורד וחצוף בעיני, אבל מותר בהקשר למשימה."

והווה, מחברת אחד מהסיפורים המצוטטים (סיפור לדוגמה 5), מסבירה:

(15) "מלכתחילה, התלהבתי מהמשימה כאשר קיבלנו אותה. נראה לי מעניין לטפל בנושא סיפור מגדל בבל (מה עוד שהוא עוסק בשפה!)⁸, ואף תכננתי לגשת לשכתוב מזווית של חזיר. כאשר הגיע רגע הכתיבה עצמו עלה לי רעיון אחר [...] עלי לציין שבקלות יכולתי לכתוב גרסאות נוספות לסיפור בבל מנקודות מבט שונות. במהלך המפגש המחודש עם הטקסט נדהמתי מעושר הפרשנויות שהוא מאפשר. הסיפור שזכרתי מימי בית הספר היה מאוד חד משמעי ופשטני. ייתכן שהתבוננות המחודשת הזו במשהו מוכר, לכאורה, היא שעשתה את המשימה כה מרתקת" (ההדגשה של מחברת המאמר).

למנתסים בכתיבה משימה זו מאפשרת, מצד אחד, לזהות פערים ברבדים שונים של הטקסט (ולפעמים אף לשחזר, מבלי דעת, הסברים חז"ליים), ומצד שני, היא מזמינה אפשרויות חדשות "לתרץ" את רצף האירועים שבשלד הסיפור: המעבר מאיחוד לפיזור. כך הכותבים חושפים או ממציאים נסיבות חברתיות, אידאולוגיות, תרבותיות ובין-אישיות חדשות, העשויות להתקבל כסיבה להתגלגלות העניינים או לשמש רקע לסיפור המוכר. לפעמים שינוי בנקודת הראות כרוך בשינוי בזמן, ואז הסיפור הגרעיני מתרחש בימינו ומקבל גוון פוליטי, או מתרחש בעתיד ונושא אופי אפוקליפטי. לפעמים דמויות שונות שלא הוזכרו בסיפור המקראי (למשל: כלב, ילד, עובר אורח או פועל) מתעדות את אשר התרחש בבבל בעזרת הקשרים חדשים המטילים ספק בנקודת הראות האלוהית ובערכים שהיא מבטאת.

השינוי בנקודת הראות הניב סיפורים המנסים "לבנות" מחדש יחסים של סיבה-תוצאה בין המצב ההתחלתי לבין סיום הסיפור. איך להבין את המעבר בין שני המצבים? מי עובר שינויים אלו? מה גורם לשינויים אלו להתרחש? הבחירה בגורם מסוים כמניע את השינוי בין מצב התחלתי ומצב הפירוק שבסופו של הסיפור, היא המאפשרת לעצב סיפור חדש, שלו חוקים שונים מחוקי הטקסט המקורי. השפה והנימה משתנים בהתאם. משמעות הטקסט החדש נבנית תוך "דיאלוג" גלוי עם הטקסט המקראי ועם ה"פערים"

שבו, כפי שעשו בעלי המדרש והאגדה. אצטט שוב מדבריה של אריאלה:

(16) "המשימה הזאת הייתה רלוונטית מאוד בהקשר התנכ"י שלו. [...] החיים היומיים שלי מביאים אותי למפגש עם מקורות המקראיים. לבוא שוב אל התנ"ך ואל סיפור זה שהיה לי מוכר אבל מצד שני חדש לגמרי. [...] בתחילת הכתיבה ידעתי שארצה להעזי לראות את הדברים אחרת. כפי שכבר הזכרתי, הרגשתי צורך להבין את הסיפור המקראי טוב יותר. פתחתי ספר שבו פירושים רבים וקראתי בפיזור פירושים שונים. ניסיתי להבין במה דומה הסיפור למה שקורה בימינו. את הכתיבה יצרתי כמעין פירוש אקטואלי. [...] אני חושבת שההיבט המרכזי שאתו התעסקתי בכתיבה הוא ההיבט של פערים ואיך ממלאים אותם. הפערים נשארו אותם הפערים. בכל קריאה אפשרויות המילוי שלהם הלכו וגברו עד שהקריאה הראשונה הפשוטה נשכחה".

שינוי נקודת הראות גורם לשינוי במספר ובעמדתו (Bal, 1977; אבן, 1986), ועל כן משימה זו מאפשרת למתנסים להתמודד עם אחד הנושאים החשובים והמורכבים המועלים בתיאוריות על הסיפורת (Rimmon-Kenan, 1983). היבטים רבים של נושא זה נידונים במהלך הסדנה בהתאם לסיפורים שנכתבו, ובהם השפעת המספר ונקודת הראות שלו על סוג השפה ועל המערכת הסיבתית המארגנת את הסיפור, מילוי הפערים שבסיפור התנכ"י, בניית פרשנות לסיפור המצדיק או לא מצדיק את ממד העשייה שבעלילה. הייעוד החברתי של סיפור מגדל בכל נבדק לאור הטקסטים החדשים הנכתבים בסדנה, וניתוח זה מבליט את הפן האידאולוגי הרתום לכל טקסט. הניתוח מבליט גם את העובדה שמשמעות הטקסט היא תוצאה של משא-ומתן בין הטקסט לבין קוראיו, משא-ומתן המאופייין בעיוורון מסוים לחלק מאפיקי הטקסט (De Man, 1971). המספר, קולו ומבטו מתגלים כמנגנונים רטוריים המאפשרים לארגן את העלילה באופן הדוחף את הקורא להמשיך בקריאה (Genette, 1972). נקודת מבטו של המספר היא העומדת מאחורי הסדר שנבחר כדי לספר את האירועים, ובכך להשיג סיפור מעניין. משימה זו, והדיון בנושאים השונים הבא בעקבותיה, מעשירים בדיעבד את המשימות הקודמות, שהרי שלושת המושגים העיוניים קשורים ביניהם.

משימה זו מצליחה להבליט בפני הכותבים שהחומרים הנרטיביים המעובדים בסיפור בכל עשויים לספק הסברים חדשים ואקטואליים, בזכות השינוי במבט המספר, כפי שעולה מדבריה של אריאלה בציטוט מספר 16 (כגון, עימותים בתרבות חומרנית, ניצול פועלים, מהם ה"גבולות" של בני אדם, ועוד). בנוסף, המשימה מאפשרת להדגיש מאפיינים חשובים של מושג הסוגה, המהווים רקע עיוני לסדנה. בין מאפיינים אלה: הסיפור כסוגה הוא מסגרת שיש לייצרה כל פעם מחדש, בעזרת שפה משתנה ובהתאם למצבים חדשים. הפרשנויות החדשות לסיפור מגדל בכל מהוות בעיני דוגמה מעניינת לאופן שבו אידאולוגיה ומסגרת אסתטית שלובות יחד בעיצובו של טקסט חדש⁹.

סיכום

ההתנסות בסדנה מבליטה את המושג סוגה כשילוב עדין ומיוחד של אילוץ הנקבע על ידי השימושים הקודמים בסוגה, ושל אפשרויות אמירה יחידאית ויצירתית, הצומחות מההתמודדות העכשווית של הכותב עם המשמעויות שהוא רוצה לעצב. על כן, ההתייחסות לטקסטים שנכתבו בסדנה מבליטה את העובדה שהמוסכמות הסוגתיות השונות ממקמות את המסגרת שבגבולותיה ניתן לבנות משמעות. דמויות, נקודת ראות ועלילה היו חלק מהנושאים העיוניים שעלו לדיון ביחס לסיפור בתור מסגרת שכזאת, כלומר מסגרת שבגבולותיה ניתן לבנות משמעות. בחרתי בהם בגלל העובדה שהרבה נכתב עליהם מבחינה תאורטית, ומושגים אלו מהווים חלק מרפרטואר המונחים המנחים את הניתוח של טקסטים ספרותיים בבתי הספר. חשוב היה אפוא לבדוק אותם מחדש בסדנה. בנוסף לכך, וביחס לסיפורים שנכתבו בסדנה, דקדוק הטקסט מאפשר לתאר בפועל את היחסים בין טקסט מסוים (סיפור, מכתב או מאמר) לבין הפשטות לגבי טקסטים, וכן לבדוק את המעברים שבין עשייה לבין תאוריה על העשייה כדרך ללמוד ולבנות ידע. מעבר זה בין טקסטים ממשיים להפשטות לגבי טקסטים הוא המאפשר למידה.

הקריאה של עדויות התלמידות לגבי תהליכי כתיבה, קריאה ושכתוב בכתוב במהלך הסדנה (ראו, בין היתר, עדויות 2, 3, 4, 5, 6), וכן דיונים שהתקיימו בסדנה לגבי סוג העבודה שהכתיבה "דרשה" מהעוסקים בה, מאפשרים לאשש באופן מניח את הדעת את ההנחה, שהצגתי בפתח מאמר זה, לגבי יכולתה של מסגרת הסדנה לתרום למתנסים בה בעמקת הבנת תהליך הקריאה והדרך שבמהלכה נרקם הטקסט. ובכל זאת, עלי להגביל אישור זה ולציין שההימצאות במסגרת סוגתית כמו הסיפור עשויה בה-בעת לאפשר לחלק מהמשתתפים קריאה "מרחפת" וכתיבה לא מחייבת, כל עוד יש "רצף זמני" בין האירועים, וכן להיפך: להוביל משתתפים אחרים לקריאה מעמיקה ובעלת ערך לקורא, ולכתיבה הבודקת וממציאה מחדש את מוסכמותיה ואת הסובייקט הכותב אותן. ברור ששתי עמדות אלו ביחס לעשייה בסדנה מובילות לתוצאות שונות, הן מבחינת הידע האישי הנבנה בזמן הסדנה והן מבחינת המודעות המתפתחת לגבי תהליכי קריאה וכתיבה.

תשומת הלב למאפיינים החוזרים והמשתנים של הסוגה מודגשת במהלך השיחה בסדנה, לאחר שהכתיבה הושלמה. תוך כדי בדיקה קפדנית של העלילות שנכתבו בסדנה ותוך כדי דיון לגבי מאפייניהן, הולך ונחשף בסדנה ידע לא מנוסח (tacit knowledge) באשר למוסכמות הכתיבה והקריאה. ידע זה בא לידי ביטוי בטקסטים הנכתבים

ובהחלטות הקונקרטיים של הכותבים לגבי שאלות שהטרידו אותם בזמן הכתיבה (למשל, מבין נושאים שהועלו בדוגמאות: האם כתיבה בגוף ראשון יוצרת הזדהות? האם השמטת פרטים מגבירה את המתח? מה היחס בין פערים שונים בעלילה להמשך הקריאה? באיזו שפה להשתמש?). חשיפת ידע זה והעלאתו לבדיקה בכיתה הן הערך המוסף של העבודה בסדנה, המאפשר למשתתפים בסדנה, באופן יחידאי ולא צפוי מראש, להוציא לאור "ידע שהיה שם ולא ידענו עליו". ידע זה מודגש במיוחד בשיחות ובניתוחים בכיתה, בזמן שבודקים אילו מנגנונים ואלו השערות מאפשרים לטקסט להתקיים ביחסי הגומלין שבין קורא וכותב. עדות לכך ולתהליך החיפוש שתופעה זו מעוררת ניתן לראות במספר דוגמות:

(17) "האינטראקציה בין קורא לטקסט מרתקת אותי כקוראת וככותבת. עד כמה אני משפיעה על עולמו של הטקסט כקוראת? עד כמה אני מביאה את עולמי הפנימי לתוכו? [...]. השאלות העוסקות בהשלמת פערים חידדו עבורי תחושות עמומות המלוות אותי זמן רב".

שני

(18) "הייתי רוצה לפתח יותר את יכולת ניתוח הטקסטים שלי [...]. השימוש שהתחלתי לעשות הידע החדש שלי, גרם לי לראות כמה מעט אני, בעצם, יודעת ואני רוצה לדעת יותר".

חווה

(19) "עצם העובדה שהקבוצה דיברה על הטקסט שלי, הביעה את דעתה ו"פירשה" את מבנה הטקסט ותוכנו גרמה לי לראות את הכתיבה שלי מנקודת מבט אחרת, להבין דברים בצורה עמוקה יותר ולהבין מה הועבר לקוראים ומה לא. [...]. נפלה החומה ונפתח עולם הכתיבה בפניי. הייתי רוצה שיהיה יותר מקום לדיון, ניתוח, קריאה של טקסטים שנכתבו על ידי משתתפות הסדנה: כי עצם הקריאה של הטקסט ולאחר מכן התגובות לטקסט, יוצרות אצל הכותב למידה מסוג אחר, למידה חשובה ביותר. הלמידה מתרחשת גם מהצד השני הצד ששומע ומגיב לטקסטים למדתי הרבה על סגנונות כתיבה שונים דרך הטקסטים שנכתבו [...]. התהליך עדיין לא הסתיים, הוא עדיין בתחילתו ואני מקווה להשתמש בכלים שניתנו לי ובכוחות הטמונים בי כדי שימשיך ולא יסתיים אף פעם".

נעמה

בתהליך זה של חיפוש, הכתיבה מעידה על הקריאות שהתקיימו בעבר, אך היא גם יכולה להעיד על הסובייקט הכותב כממציא את עצמו ובונה את הייחודיות שלו, מכיוון שעליו להתמקם כל פעם מחדש אל מול השפה ומוסכמותיה, כדי שטקסט מסוים ייוצר. הדבר בולט, למשל, בטקסטים של סטודנטים רבים, כפי שאפשר היה לקרוא בין השורות של דוגמאות קודמות וכן בעדויות של ענת (דוגמה 20) ושל ירדן (דוגמה 21), המצוטטות להלן:

(20) "הייתי רוצה לדון באספקט הפסיכולוגי של הכתיבה. כיצד בעצם נוגעים דברים שאני כותבת ושהם לא דווקא מציאותיים, לאישיות שלי, לעולם הפנימי שלי באיזו נקודה הכל מצטלב ומדוע? הרי מישוהו אחר כותב על אותו דבר בדרך שונה לחלוטין, מתוך האישיות שלו. לא פעם נתקלתי בתופעה מוזרה: כתבתי משהו ורק אחר כך הבנתי שלא סתם בחרתי בצורת כתיבה כזאת [...] משאלה כלשהי חבויה עמוקות בלב [...] פרצה על גבי נייר לבן במסגרת הכנת שיעורי בית"

(21) "מטרת הקורס הייתה בעיני [...] המעבר בין הדברים האקראיים לדבר המשמעותי. [...] הדבר השפיע עלי כן, שגם היום, כשאני כותבת, אני שואלת את עצמי: מדוע כתבתי כך ולא אחרת ומה המשמעות המסתתרת מאחורי אותן מילים?"

ואם כי הדרכה לפעילות בכיתות בית הספר אינה בדרך כלל המטרה המוצהרת של הסדנה (ובוודאי לא של סדנות קצרות), יש טקסטים רבים המעידים על כך שכותביהם מצויים בתהליך של שינוי דרכי עבודה או בדיקה של כלים חדשים:¹⁰

(22) "קשה לי לזהות במדויק את תהליך השינוי, אך לפני כמה שבועות מצאתי את עצמי מנתחת עם ילדי הגן שבו אני עובדת (גן שפתי!), את הטקסטים שכתבו איתי (ספרים בעקבות ספרים), על פי קריטריונים שונים שפתיים ומבניים. בדקנו השפעות טקסטים אחרים (ברמה מוגבלת, אמנם) בספרים ועוד. במרכז הטיפול בבית הספר בו אני עובדת, מצאתי את עצמי משוחחת עם הילדים (לקויי שפה ולמידה) על קולו של המספר לעומת דמויות אחרות. למרות שלא כך חשבתי בהתחלה, הסדנה הזו התגלתה כסדנה מעשית לגמרי מבחינתי."

חוזה

(23) "יש עוד מקום שבו שומעים את ההד של הסדנה. זהו בית הספר יסודי בשכונת התקווה. אני מנסה עם הילדים משימות מסוימות כדי להראות להם שכתובה זה לא עיני (כי זאת גישתם לרוב) אלא כייף. קשה עדיין לדבר על תוצאות."

ענת

(24) "עוד מצאה חן בעיניי שכל אחת ממטלות הסדנה אפשר להעביר לילדים בשינויים קלים בלבד."

שני

ההתייחסות לטקסטים בסדנה מאפשרת להפוך תופעות שהן כביכול מובנות מאליהן ו"טבעיות", כגון הבנת רצף, הסקת מסקנות ויצירת קשרים סמליים בין דמויות לעמדות ערכיות, לתופעות החושפות פעילות פרשנית והרגלי קריאה. הפעילות בסדנה מבקשת לגרום לדה-אוטומטיזציה¹¹ של הקריאה, ובמובן זה - ליצור מרחב שבו הקריאה מתקיימת כאמנות, השואלת שאלות על עצמה ועל אפיוניה. לדה-אוטומטיזציה זו של

הקריאה יש זיקה בולטת לאפיקים שונים של האמנות הפלסטית, הקולנועית והספרותית העכשווית, ה"בודקות" גם הן את כלי הביטוי שלהן. הזיקה לאמנות אינה מקרית, והיא רתומה לתפישתי את הסדנה. המבט הלא-אוטומטי על הטקסט הכתוב הודגש בניחוים בכיתה, מכיוון שהיבט ביקורתי זה תורם לניסיון לפתח מודעות לתהליך הקריאה במסגרת סוגתית. בנוסף, היבט זה חושף את כתיבתם של המתנסים-בסדנה כמעידה על עצמם, על דרכם לקרוא ולבנות משמעות, על דרכם לומר דבר ולעצב אותו. דברים אלה, יש לציין, עולים ברמות שונות של בהירות מן הציטוטים השונים.

עבודת הסדנה המוצגת במאמר זה מצריכה התנסות ממושכת. היא גם מצריכה לימוד ורצון לבדוק את הסביבה התרבותית-לשונית שאנחנו נקלעים אליה, פעילות העלולה לעורר חוסר נחת. מדובר באי-שקט פורה כדרך לעורר למידה, הן ביחס לטקסטים הנכתבים והן ביחס למסגרות המאפשרות לבנות אותם. עם זאת, נראה לי שזהו סוג של השקעה המבטיח פרי ייחודי לכל קורא וכותב באשר הוא מורים ותלמידים גם יחד.

מקורות

אבן, י' (1986). סופר, מספר ומחבר מובלע. הספרות, 18-19, 163-137.
אפשטיין-ינאי, מ' (1996). הקורא המדמיין את תפקידו הלכה ומעשה. חלקת לשון, 23, 244-258

אפשטיין-ינאי, מ' (1997). מפגש קורא-טקסט אצל ילדים מחוננים: ניסיון אפשרי להתבנות. חלקת לשון, 24, 81-92
אפשטיין-ינאי, מ' (1999). הקורא, הבלש ומסגרת הכתיבה. מחשבות כתובות, 16, 27-14

אפשטיין, מ' (2000). הערות על הקורא ותהליך הקריאה בסיפור "נושא הבוגד והגיבור" מאת בורחס. עלי שיח, 43, 149-160.
כספי, מ' (1985). גישות מעבר להתחנכות יוצרת. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

פלד, נ' (1996). טיבה של ההתפתחות האוריינית בבית הספר. במכללה, 8, 115-175.

Bajtín, M.M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.

Bakhtin, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.

Bal, M. (1977). *Narratologie: Essais sur la signification narrative dans quatre romans modernes*. Paris: Klincksieck.

Barthes, R. (1966). *Critique et vérité*. Paris: Seuil.

- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Borges, J. L. (1974). *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culler, J. (1982). *On deconstruction. Theory and criticism after structuralism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- De Man, P. (1971). *Blindness and insight: Essays in the rhetoric of contemporary criticism*. New York: Oxford University Press.
- Deleuze, G. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Iser, W. (1974) *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Kristeva, J. (1971). *Le texte du roman*. Paris: Seuil
- Lieberman, J.N. (1977). *Playfulness. Its relationship to imagination and creativity*. London: Academic Press..
- Mannoni, O. (1979). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. London: Oxford University Press.
- Rabinowitz, P. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative fiction - Contemporary poetics*. London: Methuen.
- Schank, R. (1998). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.