



מסיפור ל-STORY: על פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט בשיעורי ספרות באמצעות הרשתות החברתיות

לימור ראובך

תקציר

בשנים האחרונות אנו עדים לירידה ניכרת בפופולריות של מדעי הרוח, והספרות בתוכם, המתבטאת בצמצום חוגים במקצועות ההומניסטיים באוניברסיטאות ובמכללות ובסגירת מגמות לספרות בבתי הספר התיכוניים. ממחקרים עיוניים שנעשו בעשר השנים האחרונות עולה שיש נתק בין אופני הקריאה, הכתיבה והפרשנות של בני נוער בטקסטים שמופקים ומתפרסמים ברשתות החברתיות ובין אופני הקריאה והפרשנות הנדרשים מהם בבתי הספר; אם בסביבת המולטימדיה הדיגיטלית נפגשים בני נוער במגוון רחב של טקסטים מסוגים שונים וברבים מהם משתמשים ביותר ממדיום אחד, הרי בבתי הספר שומרים על דרכי הקריאה המסורתיות בטקסטים בעלי נרטיב מסורתי. מטרת המאמר לדון בנתק בין החינוך הספרותי בישראל לאופני הקריאה של הלומדים החדשים ולהציע מתודה חדשה להוראת הספרות, המשלבת את הרשתות החברתיות עם שיעורי הספרות. בבסיס המתודה עומד מאפיין (feature) בשם "סטורי" (Story), המורכב ממלל, תמונות וסרטונים. מתודה זו מאפשרת להרחיב ולהעמיק את מיומנויות הקריאה והפרשנות של התלמידים בטקסטים מהמקצועות ההומניסטיים באמצעות שילוב של הסיפור השייך לעולם הדיגיטלי המשתנה (Story) עם הסיפור בצורתו המסורתית השייך לקוריקולום הבית ספרי.

ד"ר לימור ראובך,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, בית הספר לחינוך,
תוכנית העליסודי. דוא"ל:
Limor.raubach@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
ראובך, ל' (תשפ"ב). מסיפור
ל-story: על פיתוח מיומנויות
קריאה ופרשנות של טקסט
בשיעורי ספרות באמצעות
הרשתות החברתיות
חמדעת, טו.

מילות מפתח:
ספרות, הוראת ספרות,
רשתות חברתיות, קריאה,
סטורי story, הסטורי
של אווה, הוראת ספרות
דפרנציאלית, לאה גולדברג

מבוא

"לימודי הספרות: אפילוג", זו הכותרת שהעניקה שירה קדריעובדיה (2019) לכתבתה בנושא הוראת הספרות שפורסמה בעיתון הארץ. בכתבה זו, שתחילתה באווירה של סוף (אפילוג), קדריעובדיה סוקרת את מצבם העגום של לימודי הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מתוך התמקדות בגורמים שונים המשפיעים על המקצוע כמו תוכנית הלימודים, המורים, התלמידים ובחינת הבגרות. בסיבות שהיא מעלה לצמצומו של המקצוע בבתי הספר בולטת לעין העובדה שהתלמידים אינם צריכים לקרוא את היצירות כדי לצלוח את בחינת הבגרות בספרות: "מבט מצומצם על היצירות למבחן, מאפשר לעבור אותו אפילו אם מדלגים על קריאתן". מדובר בויתור על הדבר שמסמן יותר מכול את החוויה הרגשית והאסתטית הייחודית למקצוע הספרות והוא פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט.

השיח על מצבה ועל עתידה של הוראת הספרות אינו חדש בהיותו כרוך במתחים הנראים כבלתי פתורים כמו ירידת ערך לימודי הספרות בבתי הספר העל-יסודיים לעומת החשיבות הערכית שעדיין מוקנית להם בתרבות (פויס ואלקד להמן, 2020). יש הרואים בהוראת הספרות בבתי הספר כלי להנחלת המורשת והערכים התרבותיים והלאומיים באמצעות קנון של יצירות שבחרו בקפידה מתכנני תוכניות הלימודים. אחרים סבורים שספרות היא התרחשות רב־קולית תלוית הקשר, דיאלוגית, המזמנת שיח רב־תרבותי במפגש בין הקורא ליצירה, ליוצר ולשותפים לקריאה. כל אחת מהתפיסות הללו משפיעה על הלמידה בכיתות. המחזיקים בתפיסה הראשונה דוגלים בשימור של קנון ספרותי מוסכם שמשמש הצהרה חברתית לחשיבותם של טקסטים וערכים מסוימים בתרבות. על פי תפיסה זו, המורה הוא הסמכות הפרשנית הבלעדית. מצדדי הגישה השנייה גורסים שהפרשנות מתבררת בכל פעם מחדש מתוך הדיאלוג הספרותי, ולפיכך הם קוראים לביטול הבעלות של המורה לספרות על הידע ולעשיית כל השותפים לקריאה לפרשני היצירה (פויס, 2006).

צמצום מקומו של המורה כסמכות פרשנית ותפיסת תפקידו של התלמיד כקורא ופרשן עצמאי נראים כחלק ממגמה שמערכת החינוך חותרת אליה בכל המקצועות ולא רק בספרות (משרד החינוך, 2019), אך הגדרת תפקידו וזהותו של התלמיד כקורא עצמאי, הלוקח חלק פעיל בקריאה ובפרשנות של טקסטים, חשובה במיוחד בלימודי הספרות ובעלת השפעה לא רק על אופי המקצוע, אלא גם על עתידו.

אולם ממחקרים שנעשו בעשר השנים האחרונות עולה שנוצר נתק בין אופי הקריאה, הכתיבה והפרשנות של בני נוער בטקסטים שמופקים ומתפרסמים ברשתות החברתיות לבין צורת הקריאה שנדרשת מהם בבתי הספר; בעוד בסביבת המולטימדיה הדיגיטלית נפגשים בני נוער במגוון רחב של טקסטים וברבים מהם עושים שימוש ביותר ממדיום אחד (חזותי, שמיעתי, קינסטטי), ובעוד הלומד העכשווי בונה סיפור מפרטים או מרשת של פרטים שמשנתנה כל העת במעבר מקישור אחד לשני, הרי שבבתי הספר שומרים על דרכי הקריאה המסורתיות בטקסטים בעלי נרטיב מסורתי.

משתמע מכך שכדי למלא את תפקידה בתוכנית הלימודים העתידית ולנגוע לחיי התלמידים הוראת הספרות נדרשת לשכלל ולעדכן את מאגר הכלים שברשותה, להגדיר מחדש מהו טקסט ומהן הדרכים להוראתו וכך לשלב נכון בין עולמו של המתבגר מחוץ לכותלי בית הספר לבין עולמו בתוכם. מטרת המאמר, אפוא, היא לדון בנתק שבין החינוך הספרותי בארץ לאופן הקריאה ומיומנויות הפרשנות של הלומדים החדשים בני הדור הדיגיטלי. דיון זה נעשה באמצעות סדרת שאלות המתבססות על מחקרים עיוניים שנעשו בעשור האחרון ועוסקים בהיבטים של קריאה ופרשנות, שהם חלק בלתי נפרד מהעיסוק במקצוע הספרות. התשובות לשאלות אלו מסייעות להציע מתודה חדשה להוראת הספרות המבוססת על תיווך של הטקסט הספרותי לעולמו של התלמיד. מתודה זו, המשלבת בין שיעורי ספרות לרשתות חברתיות, יכולה לשמש תוספת נצרכת לתפיסת הספרות במאה העשרים ואחת ולדמות הבוגר 2030 (משרד החינוך, 2020).

מיהם הלומדים החדשים?

בשנת 2001 השתמש פרנסקי (Prensky) במונח "ילידים דיגיטליים" (digital natives) כדי לתאר את דור הלומדים החדשים. יליד דיגיטלי הוא אדם שנולד לאחר אימוצה הנרחב של הטכנולוגיה הדיגיטלית. מונח זה אינו נוגע לדור מסוים, אלא לכל מי שגדל בסביבה המאופיינת בשימוש יום-יומי באינטרנט, במחשבים ובמכשירים ניידים. חשיפה זו לטכנולוגיה דיגיטלית בגיל צעיר נתפסת כמעניקה לילידים דיגיטליים היכרות והבנה רבה יותר של הטכנולוגיה, זאת לעומת אנשים שנולדו טרם תפוצתה הנרחבת. לטענת פרנסקי, לומדים אלו חושבים ומעבדים מידע באופן שונה מהותית מקודמיהם, ולכן הם דוברים את השפה הדיגיטלית ברהיטות וברמת שפת אם. כינויים אחרים שקיבל דור זה כמו "דור הגוגל", "דור המילניום", "דור הרשת", "דור הפלזמה" ו"נוער המסכים" מבטאים כולם מאפיין מרכזי שלו והוא הגישה הדיגיטלית, האינטראקטיבית והמהירה למקורות מידע בלתי מוגבלים (רן ועמיתותיה, 2019). לדברי גולדברג (2017) הלומדים החדשים בעלי יכולת תגובה מהירה, שאיפה לאינטראקציה מתמשכת ומיידית, מחשיבים עצמם מומחים ובעלי מסוגלות טכנולוגית, בעלי ציפיות גבוהות מהטכנולוגיה, נוטים ללמידה עצמאית או אוטודידקטית וחשים בנוח בסביבות דיגיטליות וחזותיות. תלמידים אלו חשופים לעולם תקשורתי רחב הכולל מאות ערוצי טלוויזיה ורדיו, עיתונים ומגזינים וכמובן לאינטרנט. אתרי אינטרנט ומכשירי טלפון חכמים על האפליקציות שבהם. כל אלו מעמידים לפני מערכת החינוך אתגרים. כפי שמראה גולדברג, בספרות המחקר המורים והתלמידים מוצגים כניצבים בשני "מחנות" הנבדלים ביניהם מהותית בעמדותיהם על השימוש ברשת האינטרנט בכלל ולצורכי בית הספר בפרט. המורים מכונים "מהגרים דיגיטליים" (digital immigrants), בהיותם מודעים לפוטנציאל הטמון בשימוש ברשת לצורכי בית הספר. לעומתם בני הדור הצעיר הם "ילידים דיגיטליים" שרגילים להשתמש ברשת האינטרנט ובכלים הדיגיטליים שהיא מציעה בשגרת יומם.

השהות התכופה של הלומדים באתרי האינטרנט השונים ואיסוף המידע מתוכם מצריכים מיומנויות אורייניות שונות. בעולם עמוס כל כך בטקסטים – מסרים מילוליים, שמיעתיים

וחזותיים – נדרש התלמיד לדעת בראש ובראשונה להבחין ביניהם ולפרשם. ואולם במסגרת בית ספרית אין עיסוק מרוכז בשאלת הפרשנות, למעט בשיעורי הספרות. חקר הספרות הוא הדיסציפלינה המסורתית לעיסוק בשאלות של פרשנות, עם זאת על המורים מוטלת האחריות להתאים את השיעורים לנסיבות ולאופני הלמידה החדשים מתוך הכרה שאין להם עוד בעלות על הידע. מכאן עולה השאלה אם שיעורי הספרות, באופן שבו הם מתנהלים כיום, עדיין רלוונטיים לתלמידים.

האם מקצוע הספרות רלוונטי לתלמידים בבתי הספר העליסודיים?

שאלת הרלוונטיות של מקצוע הספרות לתלמידים בכלל ובבתי הספר העליסודיים בפרט עולה במחקרים שונים העוסקים בקריאה ובספרות במאה העשרים ואחת בעולם ובישראל, בייחוד בעשור האחרון. כך לדוגמה, רוזיטה דאס (Dass, 2013) מעמתת את המציאות הקוליקולרית בבתי הספר התיכוניים בסינגפור עם השינויים שחלים בעולם ושואלת אם עדיין יש מקום ללימודי ספרות או שמא עליהם להישאר בשוליים עד להיעלמותם. בדומה לה קתרין בויס (Beavis, 2010) מבקרת בחריפות את הקוריקולום של בתי הספר באוסטרליה ובאנגליה בטענה שהטקסטים הספרותיים הנכללים בו מצויים שם מהסיבות הלא נכונות; איך אפשר, שואלת בויס, לעבד עם תלמידים צעירים טקסטים בשיעורי ספרות כשיש פער בין קריאתם בטקסטים מן המרחב החוץ-בית ספרי לקריאתם בטקסטים הנלמדים בבית הספר. מקווי ועמיתותיה (Macvee et al., 2008) מתארות במחקרן את הסלידה שהביעו פעמים רבות סטודנטים מאוניברסיטת באפלו שבמדינת ניו יורק כלפי סוגת השירה הנלמדת בשיעורי ספרות. הן מביאות תימוכין לכך מסטודנטים שהעידו על שעמום, על רתיעה ועל תסכול שהם חשים למן ימיהם בתיכון ועד ללימודיהם בקולג', הגורמים להם לוותר מראש על בחירה בקורסים בספרות.

בישראל ישנם ניסיונות להתאים את תוכנית הלימודים בספרות לדור המשתנה, ומעידה על כך העובדה שבכל עשר שנים לערך משרד החינוך מעדכן את תוכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים ולתיכון. התוכנית העדכנית ביותר פורסמה בשנת 2015 (דה'מלאך, 2022, עמ' 32). למרות זאת נראה כי המורים לספרות בוחרים בהוראה של מסירת חומר בגישה פרשנית, בעלת זיקה לבחינות הבגרות, ומתעלמים ממטרות מרכזיות בתוכנית הלימודים, כמו עידוד עניין בספרות והנאה מקריאה (אלקד'להמן ובר'און, 2022, עמ' 86). מחקר מקיף שערכה נעמי דה'מלאך על תוכניות הלימודים בספרות שהתפרסמו מעלה שקריאה בניסוח מטרות תוכנית הלימודים במהלך השנים מלמדת על תופעה הולכת וגדלה של הצנעת מקום תחום הדעת לטובת הדגשת חוויית הקריאה, הקניית ערכים והרחבת האופקים התרבותיים של הקוראים. בהקשר זה יצוין כי חלק ממטרות הוראת הספרות, כפי שמנוסחות בתוכניות הלימודים, מעודדות אהבת קריאה והרגלי קריאה ברוח אסכולת תגובת הקוראים ופיתוח יכולת פרשנית והכרת מושגים ספרותיים ברוח אסכולות פורמליסטיות-מבניות. אולם גם היא, כמו אלקד'להמן ובר'און, טוענת כי קיים פער גדול בין תוכניות הלימודים לבין יישומן בפועל בבתי הספר, בעיקר מפני שמורים מושפעים ממבנה שאלוני הבגרות ומאופי

השאלות המופיעות בהם ומכוונים את הוראתם להצלחה בהם תוך כדי התעלמות מחלק מהמטרות המוצהרות בתוכנית הכתובה או דחיקתן לשוליים (דה מלאך, 2022 עמ' 29). כתוצאה מכך יסוד מרכזי בלימודי הספרות כמו פיתוח זהותו של התלמיד כקורא הולך ונעלם, ואיתו נעלמת הזיקה שיכולה להירקם בין הטקסט לבין התלמיד. תימוכין לכך ניתן למצוא אצל הרציג ואור (2020), שמביאים מדבריה של מורה לספרות במהלך השתלמות מקצועית שסברה שהספרות כפי שהיא מיוצגת בשיעורי הספרות בבית הספר העליסודי מנותקת מעולמם הרגשי והערכי של התלמידים. לתפיסתה "מידת הרלוונטיות של הספרות לחיים, חייהם של התלמידים, היא מצומצמת מאוד, עד בלתי קיימת, ולכן מתעוררות בהם תחושות של ניכור ושעמום בשיעורי הספרות". דברים דומים לאלו כתבה במכתב תלמידת תיכון בבית ספר במרכז הארץ בשעה שהייתה אמורה לענות על בחינת המתכונת בספרות: "אני מרגישה שהחומר שאני לומדת מיותר לחלוטין. אין לי ולא יהיה לי מה לעשות עם המידע שאני לומדת בספרות" (חי, 2013). מחקר שפורסם השנה (אלקדלהמן ובראון, 2022), חושף שמחשבות דומות לאלה מלוות את תלמידי הספרות גם בימים אלו. כך למשל טוענים התלמידים שיצירות הספרות שלמדו אינן מותירות בהם מחשבות על חייהם, ואף שהם מודעים לתועלת שבלימודי הספרות לשיפור שפתם הכתובה והדבורה, הרי רק כ-20% מהם חושבים שלימודי הספרות תורמים ליכולת האמפתיה שלהם, לערכיהם וליכולותיהם הביקורתיות, שהם עקרונית יסוד בהצדקת ערכה של הספרות והשפעתה על חייהם (אלקדלהמן ובראון, 2022 עמ' 96).

מדברים אלו עולה שאחת הסיבות לשאלת הרלוונטיות של הוראת הספרות לחייהם של תלמידים היא ההפרדה המלאכותית שנוצרה בין הטקסטים התרבותיים שמעסיקים את בני הנוער לבין הטקסטים שהם נדרשים לקרוא ולפרש בשיעורי הספרות. נתק זה מתבטא באופנים שונים כמו קריאה, כתיבה ומיומנויות אורייניות הקשורות בהן. יתרה מזו, אם בסביבת המולטימדיה הדיגיטלית בני הנוער פוגשים במגוון רחב של טקסטים מסוגים שונים וברבים מהם משתמשים ביותר ממדיום אחד (חזותי, שמיעתי), הרי שבבתי הספר עדיין נשמרות דרכי הקריאה המסורתיות בטקסטים בעלי נרטיב מסורתי. לכן אין תמה שפויס ואלקדלהמן (2020), חוקרות מובילות בתחום הוראת הספרות, טוענות ש"קריאת ספרות בבית הספר מתנהלת תוך 'משמוע הדמיון' (schooled mind) של התלמידים והמורים, בעוד היא מתנתקת מהעולם הממשי ומהחיים". למעשה, כדי למלא את תפקידה בתוכנית הלימודים העתידית ולנגוע לחיי התלמידים נדרשת הוראת הספרות לשכלל ולעדכן את מאגר הכלים שברשותה, להגדיר מחדש מהו טקסט ומהן הדרכים להוראתו וכך לשלב נכון בין עולמו של המתבגר מחוץ לכותלי בית הספר לבין עולמו בתוכו.

האם שיעורי הספרות מקצים מקום לתלמיד כקורא עצמאי?

תפיסות העוסקות בקריאה בטקסט ספרותי ובמעשה הפרשנות הכרוך בה קשורות לאופן הוראת המקצוע. יש הרואים בספרות אחת מדרכי התקשורת האנושית, ובהוראת הספרות – חלק מהכשרתו וטיפוחו של אדם אורייני השולט במיומנויות שפה ותקשורת. אחרים סבורים שהספרות היא התרחשות אסתטית ייחודית ואומנות לעצמה (פויס, 2006). אחת הגישות הבולטות בחקר הספרות מתמקדת בקורא כמרחב שבו מתחולל מעשה הפרשנות:

טקסט נעשה מכתובות מרובות, הבאות מתרבויות שונות והנכנסות בתוכו לדיאלוג זה עם זה, לפרודיה, לוויכוח: אך יש מקום אחד שבו ריבוי זה נאסף, והמקום הזה איננו המחבר, כפי שטענו עד כה, אלא הקורא: הקורא הוא אותו מרחב שבו נרשמים כל הציטוטים שמהם עשויה הכתיבה, מבלי שאף אחד מהם ילך לאיבוד. האחדות של הטקסט אינה במקור, אלא ביעד שלו, אבל היעד הזה אינו יכול יותר להיות אישי: הקורא הוא אדם חסר היסטוריה, חסר ביוגרפיה, חסר פסיכולוגיה; הוא פשוט אותו **מישהו** האוסף יחד בתוך מרחב אחד את כל העקבות שהכתיבה מורכבת מהם (בארת, 2005, עמ' 17. ההדגשה במקור).

תאוריית תגובת הקורא (readers response theory), שהתפתחה בשנות השמונים של המאה העשרים, מתמקדת בתהליכים רגשיים וקוגניטיביים שחווה הקורא כשהוא פוגש בטקסט ספרותי. תאוריה זו רואה במעשה הקריאה תהליך דינמי של הבנת משמעות המושגות על עולמו האישי של הקורא (אלקדלהמן ופויס, 2019). על פי אסכולה זו, פרשנותו של טקסט מבוססת על המטען התרבותי שהקורא נושא עימו. לדברי וולפגנג איזר, מנציגיה הבולטים של האסכולה, הקריאה מפעילה רצף של פעילויות הנשענות הן על הטקסט הן על יכולות מסוימות של הקורא. ואולם הוא מדגיש כי התהליך הפעיל של הקריאה הכרחי להתעוררות התגובה: "טקסט ספרותי יכול לעורר תגובה רק כשקוראים אותו. לפיכך אין לנתח תגובה של קורא בלי לנתח בה בעת את תהליך הקריאה" (איזר, 2006, עמ' ט). סטנלי פיש (2012), שטבע את המונח "תגובת הקורא", רואה בקורא מתווך פעיל בינו לבין הטקסט. הפרשנות, לגישתו, היא תוצר של שטף הקריאה ואינה טמונה בטקסט כמבע שלם. במהלך הקריאה עולות הסתברויות שונות שמעוררות אצל הקורא תגובה שתלויה הן במימוש הציפיות שעולות מהטקסט הן מהדיפה שלהן. תהליכים אלו שמתחוללים במפגש שבין הקורא לטקסט הם שמגבשים את הפרשנות אצל הקורא.

גישה כזו, המעמידה במוקד תהליך הפרשנות את הקורא, רואה בהוראת הספרות דרך לגרות את הזיכרון, את הסכמות המנטליות ואת ייצוגי המציאות של קורא הנמצא בתקופה, בתרבות ובמצב מסוימים (פויס, 2006). לפיכך כדי למלא את ייעודם שיעורי הספרות צריכים לשמש מצע לבירור ולפיתוח הזהות של התלמידים לא רק כבני אדם, אלא גם כקוראים. פיש (2012) מציע לגבש מתודת הוראה שבמרכזה תהליכי קריאה ופרשנות שכבר מוכרים לתלמיד. לגישתו, דרך טובה ללמד תלמידים ספרות היא להפוך את הקריאה שלהם מקריאה ספונטנית לקריאה מודעת, מתוך הדגשת התגובות העולות בעת הקריאה בטקסט ודיון בהן. מתודה זו תוכל לחלץ את תהליך הקריאה מהאוטומטיות המאפיינת אותו פעמים רבות, לשפר את היכולות הפרשניות של התלמידים ולשכלל את המיומנויות שלהם כקוראים. נעמי דה-מלאך (2008) סבורה שבשיעורי הספרות התלמידים צריכים לענות על שאלות הקשורות לזהותם כקוראים: כיצד הם קוראים? מה הם קוראים? מה הם מרגישים במהלך הקריאה? במה הם נזכרים? וכדומה. בחינה של שאלות אלו ממקדת את תשומת הלב לא רק בקריאת הטקסט, אלא גם בחוויה המתעוררת עם התקדמות הקריאה.

סוגיית בירור ופיתוח זהותו של התלמיד כקורא במהלך שיעורי הספרות היא מורכבת. על

רקע השימוש התכוף של בני נוער במכשירים ניידים, גלישה מרובה באינטרנט והשתתפות פעילה ברשתות החברתיות יש לשוב ולשאול מה מאפיין את הקורא העצמאי בן ימינו. מתוך כך יש לתהות אם פרקטיקות הפרשנות המוכרות שהמורים מנסים להנחיל לדורות הצעירים בשיעורי הספרות עדיין תקפות לעשור השני של המאה העשרים ואחת.

מיהו הקורא החדש?

האופי הדינמי של טכנולוגיות המידע והתקשורת השפיע רבות לא רק על חיי האנשים, אלא גם על האופן שבו הם קונים ידע ומשתמשים בו (Ganapathy, 2016). עקב התמורות שחלו בכישורי האוריינות של תלמידים בעשורים האחרונים, חוקרים רבים מעלים צורך בהתבוננות מחודשת במיומנויות קריאה וכתובה. סיבויר וברנט (Seaboyer & Barnett, 2018) מסיבות את תשומת הלב לאשמה שמטילים אנשי החינוך על האינטרנט כגורם עיקרי שגורע מיכולות הקריאה והכתיבה של תלמידים. צעירים בני ימינו מתקשים לעמוד בדרישות ההשכלה הגבוהה במדעים ובמדעי הרוח, הכוללות קריאה וכתובה של טקסטים ארוכים. במקום לראות באינטרנט אחראי לקשיים בתחום האוריינות, ברנט וסיבויר מציעות למצוא דרך שתאפשר לתלמידים לעבור מקריאה מרפרפת, שכוללת סריקה של טקסט ולחיצה מהירה על קישורים, לקריאה מעמיקה, שתספק להם כלים או מיומנויות של קריאה ביקורתית ואתית. חוקרים אחרים מציעים פרקטיקות קריאה ופרשנות המתאימות לעידן הדיגיטלי, הבולטת שבהן היא קריאה "רב־אופנית" (multimodality reading), שבשמה ניכרים עקבות הגישה הבין־תחומית. אלכסנדרה מיליקינה (Milyakina, 2018), העוסקת במאמרה בחינוך ספרותי בעידן הדיגיטלי, גורסת שהתפיסה האנושית היא רב־אופנית מטבעה ולכן נוכחת לא רק בטקסטים דיגיטליים, אלא גם בטקסטים מונומדיאליים, כלומר מודפסים. עם זאת העידן הדיגיטלי מתייחד בהבנה שהתרבות עמוסה בייצוגים ובמרחבים שונים של שפה ותקשורת, ולכן ה"משמעויות נוצרות (וכן מופצות, מתפרשות ונוצרות מחדש) באמצעות משאבים ייצוגיים ותקשורתיים רבים, שהשפה היא רק אחד מהם" (p. 575, התרגום שלי). פירוש הדבר שאם אומנם, כפי שסבר בארת, "הקורא הוא אותו מרחב שבו נרשמים כל הציטוטים שמהם עשויה הכתיבה" (בארת, 2005, עמ' 17), הרי שבימינו הנייר המודפס אינו עוד המקור הבלעדי לציטוטים אלו, כפי שהיה בעבר. פלטפורמות תקשורתיות רבות שתרבות השפע מספקת משמשות אף הן מקורות מידע: אתרים דיגיטליים, רשתות חברתיות, עיתונות יומית המופצת בצורות שונות, שלטי חוצות, פרסומות, משחקי מחשב ועוד. גם צורות התקשורת שהקורא שואב מהן מידע אינן בהכרח כתובות, אלא מופיעות במדיות שונות כמו סרטונים, תמונות, הנפשה (חזותיים), מוזיקה (שמיעתיים) ועוד שפע של תכנים ודימויים מגוונים שמהם שואב הקורא מידע ומפיק משמעות במעשה הפרשנות.

הקריאה הרב־אופנית עומדת גם במרכז ספרה של גונטר קרס, לדבריה: "המאה העשרים ואחת מוצפת ללא הרף בדימויים מעורבים ומעורבים מחדש, כתיבה, פריסה של ייצוגים, צליל, מחוות, דיבור ואובייקטים תלת ממדיים. רב־אופניות מתבוננת מעבר לשפה ובוחנת את האופנים המרובים הללו של תקשורת ויצירת משמעות" (Kress, 2010, p. i). התרגום

שלי). מיליקינה (Mylikina, 2018) מסתמכת על תפיסת הרב־אופניות של קרס כדי לטעון שיש לחשוב מחדש על שיעורי הספרות בבתי הספר במדינות שונות. כחוקרים אחרים היא עומדת על הפער בין הפרקטיקות הסמיוטיות היום־יומיות שנוקטים מתבגרים לצורך קריאה בטקסטים שונים, שנעשות יותר ויותר דיגיטליות, לבין החינוך הספרותי בבתי הספר. לדעתה הבעיה בבתי ספר נובעת מכך שהמורים עדיין מתמקדים בתיווך טקסטים מקוריים בדפוס ובפרשנויות מקובלות שלהם, אף שהעולם השתנה. מיליקינה מביאה כמה דוגמאות למקורות למידע ספרותי המופיעים בערוצים הדיגיטליים שתובעים מהמתבגרים פרקטיקות של קריאה רב־אופנית כדי לפרשם, כמו למשל פרגמנטים קצרים, רצועות קומיקס, ממים ופוסטים ברשתות חברתיות. לדבריה בתהליך הקריאה הקורא בונה מבנה אחד מתוך חלקים של טקסטים מסוגים שונים ויוצר שלם מרסיסים. בהתייחס לספרים וליצירות ספרות היא כותבת:

טקסטים הופכים מקוטעים יותר ויכולים לכלול קישורים רבים למקומות שונים באינטרנט. בחיפוש מתמיד אחר תשומת הלב של הקוראים, ספרים מתחרים לא רק במדיה החברתית, במשחקים או בטלוויזיה, אלא גם בגרסאות שונות של הטקסט המקורי – עיבודים אורקוליים, סיכומים, שחזורים, ביקורות ומהדורות דיגיטליות. טקסטים ספרותיים אינם ברי הפרדה מהמנגנון הגדול שמסביב הכולל את החומרים שמפיקים סופרים ומפיצים (חומרי פרסום, טקסטים לווייניים) וכן את תוצרי קבלת הקוראים (סיכומים, קדימונים לספרים, רצועות קומיקס, ממים, פוסטים במדיה החברתית). אפשר להכיר את המלט אפילו בלי לקרוא את המחזה המקורי של שייקספיר (p. 580).

חוקרים אחרים דוגלים בשיטה שיש להיפרד מהמסורות הישנות לקריאה ולניתוח של טקסטים ולאמץ בשיעורי ספרות את המולטימדיה. כך, למשל, לדעת פיטר האנט, (Hunt, 2000), המדיה הדיגיטלית אינה רק משנה את הדרך שבה אנו מספרים סיפור, אלא גם את עצם טבעו של הסיפור ואת מה שאנו מבינים או לא מבינים על מהותו של הנרטיב. לדבריו מבחינה מסורתית הנרטיב נתפס כפעולת תקשורת של המופשט – סיפור. הנרטיב תמיד מצוי בתנועה, משהו תמיד קורה בסיפור, יש התקדמות לינארית לפי יחידות הנרטיב. הסיפור מתקדם באמצעות מקטעים, מה שיוצר את הרצף ביניהם הם הדמויות, המוטיבים וכדומה, וההתקדמות היא תמיד לעבר פתרון. אולם כל אלו מוכתבים על ידי מסורות ומוסכמות. האנט מציע להתבונן בנרטיב בעידן הדיגיטלי במבט אחר; הסיפורים בדור הדיגיטלי אינם מצייתים לאותן מוסכמות כלליות ששימשו עד היום בקריאת נרטיב. בטקסט הדיגיטלי שמורכב מטקסטים מסוגים שונים, חלקם חזותיים וחלקם שמיעתיים, הנרטיב נבנה במהלך הגלישה. הקורא בונה סיפור מפרטים או מרשת של פרטים שמשתנה כל העת ואינה מתלכדת לכדי צורה כללית אחת. עם זאת הפרשנות עדיין נתונה בידי הקורא, והוא זה שיוצר את הנרטיב ואת הרצף ממספר רב של טקסטים. מדברים אלו של האנט עולה שהקורא החדש מכשיר את עצמו להפיק משמעות מחלקי נרטיב הלקוחים מטקסטים שונים שנבנים זה על גבי זה בתהליך הקריאה. מכאן שיש לאמץ דרכים אחרות להורות ספרות, שמתבססות על הרגלי הקריאה הרב־אופניים של התלמיד. יש להיפתח לתהליכים

בני הזמן (כמו גלובליזציה ודיגיטציה, אג'נדות של זהות ומורשת תרבותית ולאומית) ולהעניק לתלמיד את הכישורים הנדרשים בסביבת העבודה המתוחכמת והטכנולוגית של המאה העשרים ואחת. כמו מיליקינה גם האנט מציע להרחיב את גבולות הנרטיב: פרטים ששימשו עד כה סיפורי רקע לעלילה המרכזית כמו הביוגרפיה של המחבר, עלילות פנימיות ועיבודים שונים של הטקסט לסרט או למוסיקה לא יהיו עוד תומכי פרשנות ברקע של הטקסט, אלא חלק בלתי נפרד מהנרטיב, וכל אחד מהם ישמש עוד נדבך בדרך לפרשנות שלמה של הטקסט.

בסקירת מידע מקיפה על הלומדים החדשים אחת ממסקנות הכותבים היא שהדרך שבה מועברים תוכני הלימוד המסורתיים והחדשניים בבתי ספר משפיעה על תהליך הלמידה של הלומדים:

כדי לקדם גישות למידה מעמיקה (deeper learning) שיעודדו חשיבה ביקורתית, שיתופי פעולה, למידה עצמית, למידה פעילה, ופיתוח רעיונות עצמאיים, על מורים לשנות את שיטות ההוראה שלהם כך שיכללו אסטרטגיות המעודדות חקר עצמי. עם השינוי בתפקידו של המורה מאחראי בלעדי על העברת ידע למנחה, המתווך ידע זה עבור הלומדים, יש מקום להכיר בידע שהתלמידים מביאים עמם לכיתה ולסייע להם לשלב ידע זה בידע חדש שנרכש כדי ליישם במצבים חדשים, להעניק להם ביטחון במציאת הפתרונות שלהם. למשל באמצעות למידה מבוססת פרויקטים (רן ואחרים, 2019, עמ' 36).

מסקנה זו לצד ההבנה שפרקטיקות הקריאה במאה העשרים ואחת נעשו יותר ויותר רב-אופניות מעלה ביתר שאת את השאלה אם המורים לספרות יודעים להתאים את עצמם לשינויים אלו. יתרה מזו, האם העוסקים בהוראת הספרות מודעים לפער ההולך וגדל בין אופן הקריאה של תלמידים בנרטיבים שונים של טקסטים שמעסיקים אותם מחוץ לכותלי בית הספר לבין צורת הקריאה הנדרשת מהם בשיעורי ספרות בבית הספר? נראה שעיסוק בשאלות אלו יכול לסייע במציאת האיזון הנכון בין קריאה בערוצי המדיה השונים לבין שמירה על ייחודם של הטקסט ושל השיח הספרותי. נוסף על כך מתעוררת שאלה מורכבת לא פחות: כיצד מגשרים על הפער בין מסורות שהתקבעו ובין הנורמות של העולם המשתנה?

כיצד מגשרים בין המסורת ובין העולם המשתנה?

סיפור סיפורים דיגיטלי (Digital storytelling) הוא יישום טכנולוגי שנועד לנצל תוכן שכתבו משתמשים ויכול לשמש אמצעי לגישור בין העולם המסורתי לבין העולם הדיגיטלי. יתרונו הגדול של יישום זה הוא בהיותו מאפשר למשתמשים בו להיעשות למספרי סיפורים חדשניים באמצעים דיגיטליים מבוססי מחשב כמו הקלטת אודיו, יצירת טקסט ממוחשב, שילוב וידאו קליפים ולהיות יצירתיים באמצעות תהליכים מסורתיים כמו בחירת נושא, ביצוע מחקר, כתיבת נרטיב ופיתוח סיפור מעניין (Robin, 2008). ה"Story" הוא מאפיין (feature) של אינסטגרם ורשתות דומות שיכול לשמש למחיקה, לשכתוב וליצירה מחדש של

טקסטים אישיים של המשתמשים בפרק זמן של יממה בלבד (Kohn & Weissbrod, 2021). סנאפצ'ט, שהושקה בשנת 2011, הייתה הרשת החברתית הראשונה שהציעה אינטראקציה חברתית ארעית שנמשכת עשרים וארבע שעות שבהן אפשר לראות את הפוסטים של הכותבים. מאפיין זה התפתח, וכך אינסטגרם השיקה אותו באוגוסט 2016, ופייסבוק – במאי 2017. המאפיין שנקרא My Story מאפשר ליצור סיפור באמצעות מלל, תמונות וסמלונים (Emojis) בשביל נמענים שבחר בעל החשבון. לשם My Story השפעה עצומה על המשתמשים במאפיין זה, הוא גורם להם לשתף אחרים ברגעים מחייהם על בסיס יומי ומזמן הצצה לחייהם באמצעים חזותיים. כינוי השייכות מדגיש שהסיפור הוא שלהם – הם מנכסים את המאפיין כדי להראות את ההווה שלהם ובאמצעותו הם כותבים נרטיב או סדרה של נרטיבים, יוצרים ומביימים את הסיפור שהוא שלהם בלבד (Amancio, 2017). כך יצרה אינסטגרם שפה נרטיבית של תמונות שמקשרת בין תרבויות שונות ובין ארצות ומאפשרת לאנשים לספר על עצמם או לקרוא וללמוד על אחרים.

מדוע להכניס את הסטורי (my story) וסיפור סיפורים דיגיטלי לבתי הספר?

כבר בשנת 2018 דווח על כך ש-73% מבני הנוער השתמשו ברשתות החברתיות בשתי פלטפורמות לפחות לצורך קניית ידע, קריאה, כתיבה או משחק. מחקרים שבחנו את האוריינות הבלתי פורמלית של בני נוער גילו שאף שפלטפורמות מדיה חברתית הוכרו כמרחבי למידה פוטנציאליים, הקשר ביניהן ובין המרחב הבית-ספרי נותר קלוש. יתרה מכך, חוקרים שבדקו את הקשר בין האוריינות הנחוצה ברשתות החברתיות לבין זו הנדרשת בבית הספר הסיקו שהן אינן מנוגדות זו לזו, אלא מצטלבות זו בזו ואף מזינות זו את זו. אחת הסיבות לכך היא שהתלמידים יוצאים נשכרים כאשר המורים פוגשים אותם באזורים שבהם הם חשים שייכות וכישורי האוריינות שלהם מתבטאים בצורה נוחה וטבעית (Galvin & Greenhow, 2019). במאמר שכותרתו בעלת טון ציני במיוחד “Why bother theorizing adolescents’ online literacies for classroom practice, and research?” (Alvermann, 2008) שבעידן הזה כלים חדשים לעבודה במגוון צורות של תקשורת מחוללים שינוי בדרך שבה צעירים בוחרים לפרש טקסט ולהבנות את משמעותו כך שייגע לחייהם ולחיי הנמענים. כדי להדגים זאת אלברמן מביאה מחקר שנעשה באנגליה ובאוסטרליה שמראה כיצד מתבגרים משתמשים בתוכנות עיצוב ועריכה שהורידו מהאינטרנט, הכוללות פונקציות של צליל ושל עיצוב, כדי ליצור משחקי מחשב בדרגות מורכבות שונות. הדרך שבני הנוער מקשרים בין משחקים אלו לבין טקסטים היא באמצעות כתיבת טקסטים משלהם שמטרתם להסביר את חוקי המשחק, דבר המצריך מהם לנסח סוג של תקשורת ביניהם לבין הקורא המדומיין. לדעת אלורמן תפקידם של בתי הספר הוא לקשר בין שני העולמות, בין עולם הרשתות חברתיות לבין עולם בית הספר. במחקרים אחרים נמצא שתלמידים העידו שהם מרגישים יצירתיים יותר בכתיבה ברשתות החברתיות מבשיעורים בבית הספר שבהם הם נדרשים לעמוד בכללי הכתיבה. יתרה מזו, כאשר הם צריכים לכתוב בכיתה, הם פונים מייד למרחבים שבהם הם מרגישים חופשיים יותר – האינטרנט, כדי לשאוב ממנו עזרה ותמיכה (Galvin & Greenhow, 2019). לדברי מיליקינה (Mylikina, 2018) כדי להתמודד עם הפער בין שני העולמות, בין העולם המסורתי

לעולם הדיגיטלי, יש להעשיר את החינוך בבית הספר באמצעות הבנה מעמיקה יותר של החוויה הספרותית והרחבת קשת הכלים, הפורמטים והמדיה המוכרים.

לאור מסקנות אלו נראה שאחת הדרכים האפשריות לתווך בין התלמיד לטקסט הספרותי היא לשלב בין דרכי הקריאה הנחוצות ברשתות החברתיות לבין דרכי הקריאה הנלמדות בשיעורי הספרות והפרשנות הכרוכה בהן. כלומר ליצור קשר בין סיפור הנלמד בבתי הספר, שבבסיסו סיפור חיים, לבין סיפור דיגיטלי, סטורי, שעיקרו חוויה, אירוע או התרשמות מחייו של התלמיד.

כיצד מקשרים בין סיפור לסטורי: סיפור מקרה – "הסטורי של אווה"

"יושבת חבורה של מטומטמים וחושבים שהם פיצחו אותנו, שהם יכולים להחליט עבורנו למה נתחבר ולמה לא, לא שמעתי דבר הזוי מזה בחייו" (מרגלית, 2019). דברים אלו הם חלק מהתגובות הקשות שהופיעו בעקבות פרסום פרובוקטיבי בשלטי חוצות בישראל: "הסטורי של אווה, אם היה אינסטגרם לילדה בשואה", פרויקט שמבטא שילוב שנראה בלתי אפשרי בין ספרות יפה לסטורי ונתפס כמרדד ומשטיח נושאים שהם בבחינת טאבו בקרב העם היהודי. הסטורי הראשון של אווה הופיע סמוך ליום השואה, במאי 2019, ועל אף הביקורת הקשה שהוטחה ביוצריו מתי ומיה כוכבי, זכה הפרויקט להצלחה מסחררת ולכ-100 מיליון צפיות ברחבי העולם. בריאיון עימם שפורסם בעיתון הארץ טענו השניים, אב ובתו, ש"הכלי הזה [אינסטגרם] מאפשר לראות את העולם בצורה חדשה – באופן שמדיום אחר לא מאפשר". "אינסטגרם", לדברי מיה כוכבי, "זה כלי מדהים לסטוריטלינג כי הוא מחייב אותך להסתכל על זוויות ייחודיות" (אנדרמן, 2019). כהן וויסבורד (Kohn & Weissbrod, 2021) עוסקות במחקרן על הפרויקט "הסטורי של אווה" בשינוי המתחולל במעבר מיצירה ספרותית הכתובה כיומן של אווה היימן, נערה יהודייה שנולדה ב-1931, למאפיין כל כך עדכני כמו סטורי שמופיע ברשתות החברתיות. היומן מתחיל ביום הולדתה ה-13 של אווה ומסתיים כמה ימים לפני גירושה לאושוויץ ומותה שם. כהן וויסבורד מבססות את הניתוח שלהן על מתודות מתחום לימודי תרגום ועל המושג תרגום עקיף. לטענתן התרגום העקיף שנקטו היוצרים משנה את המיקוד של היצירה כך שתתאים לקהל היעד העיקרי שלה, כלומר משתמשי האינסטגרם. המשמעות היא שדברים כמו עיצוב הדמויות, עיצוב השיח שלהן והתקשורת ביניהן הותאמו לקהל הצופים, ואילו המסגרת הכללית, החיים בגטו, נשארה נאמנה למקור. כהן וויסבורד ממחישות את תהליך השינוי הזה באמצעות דוגמאות מכמה סטורייז (stories) מן הפרויקט. כך למשל, הסטורי הראשון שפורסם משמש, לדעתן, להבלטת האסתטיקה של האינסטגרם ומעניק תחושה אותנטית של היסטוריה. העירוב בין מאפיינים של אינסטגרם כמו סמלון, תמונות האשטג וכדומה לבין הלבוש התואם לתקופה וסגנון הצילום האופייני לשנות ה-40 של המאה הקודמת יוצר אסתטיקה חדשה, שמצליחה לעורר בצופים תגובות רגשיות. טענה דומה מעלה לירון סיני בסקירה שלה על "הסטורי של אווה". לדעתה הצופה חש אינטימיות מוגברת כשהוא מקבל הזמנה להצצה אל רגעי חיים של אחרים למשך זמן מוגבל של 24 שעות: "זו צפייה בודדה – אני מול האדם שמשתף אותי (ואת כל העולם, אם מדובר בפרופיל פומבי) במשהו שחשוב לו או לה להראות עכשיו.

ובצפייה מול המסך הקטנטן יש אינטנסיביות רגשית" (סיני, 2019).

הפרויקט הגיע ליותר מ-50 מדינות, וחלק גדול מהצופים היה בטווח הגילים שבין 13 ל-30. הצלחה זו מלמדת ששילוב כזה המיושם בשיעורי ספרות יכול לאפשר תהליך פרשנות יעיל. במילים אחרות, שילוב מודע בין סיפור חיים, המתואר בדפים מצהיבים של ספר, לבין סטורי קצר, זמני וממוקד, יכול לעורר עניין, סקרנות והזדהות וליצור אפקט פרשני יעיל.

כיצד לשלב בין יצירות מתוכנית הלימודים בספרות לרשתות חברתיות?

הצלחתו של פרויקט המשלב בין יומן כתוב לרשתות חברתיות מזמן חיפוש של דרכים פדגוגיות להחיל פרויקט שכזה על יצירות מתוכנית הלימודים בספרות. לצורך כך, כפי שאציע, יומנה של לאה גולדברג יכול לשמש דוגמה אפשרית בסגנון הסטורי של אווה, שהמובילים שלו יהיו התלמידים עצמם.

לאה גולדברג החלה לכתוב יומן בשנת 1921 בקובנה, בהיותה בת עשר בלבד. מאז ועד ערב ימיה כתבה יומנים שבהם פרשה ביד אומן לפני הקורא, לעיתים מתוך הכרה בסגנון הסוגה ולעיתים פחות, אירועים מחייה. חוקרים שונים עסקו בתרומתה של סוגת היומן האישי, תכניה וסגנונה להבנת יצירתה ואישיותה של גולדברג כאישה וכיוצרת. אהרוני (2005), עורך היומנים, מציין ש"כמעט כל מי שפרסם עבודת מחקר על שירתה [של גולדברג] נזקק ליומניה וציטט קטעים מתוכם". לדעתו "פרסומם ייתן כלי חשוב לחובבי שירתה להבין ביתר עמקות את עולם יצירתה, ויגלה לפנייהם משהו מאותו הכאוס המיוסר שמתוכו נולדת ההרמוניה" (עמ' 7). לדעת בן-נפתלי (2005) היומנים אילצו את גולדברג להיפגש במישרין עם העצמי שלה בלא המנגנונים המעודנים והמגוננים של עבודתה האינטלקטואלית. לויטן (2006) מסכים עם בן-נפתלי בנוגע לכוחה של סוגת היומן לחשוף לפני הקורא תכנים רגשיים נטולי עידון, אך שלא כדעת אהרוני, הוא סבור שכתובת היומן הייתה חסרת יומרות אומנותיות. תפקידו העיקרי של היומן הוא לספר על גולדברג כאדם ולא כאומן המתייסר בשעותיו הקשות. גם לדעת גלזמן (2006) הקריאה ביומן מאפשרת גישה בלתי מתווכת ל"אני" חשוף מאוד ונטול הגנה, ומשום כך היומן משמש טקסט לא מהוקצע שכולל חזרות רבות וקטעים שמלכתחילה לא נועדו לפרסום. טיקוצקי עומד על יתרונה של סוגת היומן, בהיותה מאפשרת לשלב בתוכה הן תכנים הקשורים לנבכי נפשה של הכותבת, שחלקם כתובים בסוגות שונות כמו שירה או מכתבים, הן סיפורים קצרים (טיקוצקי, 2005).

מדברים אלו עולה שתלמיד שיקרא ביומנים יוכל להכיר את האדם הביוגרפי מאחורי השם לאה גולדברג ולגייס היכרות זו עם עולמה הרגשי ועם האופן שבו עולם זה מהדהד בתוך מערכות היחסים השונות בחייה לצורך שיעורי ספרות והדרישות העולות מהם. נושאים כמו מערכות יחסים כוזבות, בדידות, דימוי עצמי, יחסים עם ההורים, כעסים ואכזבות העולים באופן אותנטי ביומנים יכולים לשמש מקור הזדהות עבור הקורא. נוסף על כך, פיתוח מיומנות של קריאת שירים מודעת אצל התלמיד (בניגוד לקריאה ספונטנית) שנשמכת על מתודה גרית שיכולה לשמש בשירים שונים, כפי שהציע סטנלי פיש (ראו לעיל במאמר זה),

תעזור לתלמיד לגבש פרשנות אישית, אותנטית ומקור נוסף להזדהות. עבור בניית מתודה כזו אני מציעה להיעזר במסמך שכתבה גולדברג על יסודות השירה (גולדברג, תש"ז), שבו היא מתארת את העקרונות לבנייה ופירוק של שיר "טוב".

הקריאה ביומנים לצד קריאה בשירים של גולדברג, פיתוח וטיפול מיומנויות פרשנות כחלק משיעורי ספרות תיושם בסיפורים דיגיטליים שיכתבו התלמידים, ואלה ישלבו תכנים ורשמים מהקריאה עם מיומנויות רב-אופניות אחרות הקשורות לכתיבה ברשתות החברתיות ושימוש בתבניות עיצוב שמיעתיות וחזותיות. התוצרים יהיו סיפורים אישיים של התלמידים, סטוריז, שישקפו את הפרשנות האישית שלהם כפי שעולה מן הקריאה ביומנים ובשירים ויבטאו את מיומנויות העיצוב והעברת התוכן שלהם.

מסקנה וסיכום: הסטוריז של גולדברג כדוגמה לשילוב בין טקסטים מתוכנית הלימודים בספרות לרשתות חברתיות

בבסיס מאמר זה עמדה הצעה להיעזר בשיעורי הספרות בבתי הספר במיומנויות אורייניות שרכשו התלמידים ובמיוחד במיומנויות פרשנות שצמחו מתוך הקריאה המרפרפת בטקסטים שונים שבהם הם עוסקים במעברים בין קישור אחד לאחר ברשת האינטרנט.

הנתק שנוצר בשנים האחרונות בין עולמו של המתבגר במרחב הבית ספרי לעולמו במרחב החוץ-בית ספרי (נתק המבטא כישורים אורייניים שונים בכל אחד מהמרחבים), מעלה צורך בהתבוננות חדשה על הוראת הספרות. מאמר זה הציע לשלב בשיעורי ספרות כמתודה, ולא כמעשה חד-פעמי, מאפיינים (פיצ'רים) מהרשתות החברתיות כדי לבטל את ההתנגדות שחשים המתבגרים כלפי יצירות ספרותיות שנלמדות בבתי הספר. דוגמה לשילוב כזה יכולה להיות קריאה ביומנים וביצירות של לאה גולדברג (שממילא נמצאים בתוכנית הלימודים בספרות), דיון בהם ובעקבות זאת כתיבה ויצירה של סטוריז (הכוללים אופנים מגוונים של קריאה וכתיבה כמו סמלונים, סרטונים, תמונות, מסרים קצרים וקישורים). שילוב כזה מאפשר לכונן קבוצת למידה שהתלמידים, המורים ואף יתר חברי הצוות משמשים חלק ממנה, משתפים זה את זה ומנהלים דיאלוג פרשני.

הנגשה פדגוגית

השילוב בין שיעורי ספרות לרשתות החברתיות כמתודת הוראה טוב לא רק כאמצעי לגישור בין העולם המסורתי, שבו לדפים המצהיבים של הספר יש מקום של כבוד, לבין העולם הדיגיטלי שאנו מצויים בו, אלא הוא מספק עוד יתרון בתחום ההוראה הדיפרנציאלית: הכיתות במערכת החינוך הישראלי מגוונות ויושבים בהן תלמידים בעלי יכולות שונות. בשנים האחרונות אימץ משרד החינוך הישראלי את גישת ההכלה, "הכלה של כל התלמידים במערכת החינוך והשתלבות בה הן ערך ראשון במעלה", מתוך התחייבות לתת מענה לכל תלמיד שיושב בכיתה (משרד החינוך, מרחב פדגוגי). בתוך כך, גישת העיצוב

האוניברסלי ללמידה (ה־UDL) משרתת מטרה זו בהיותה מכוונת להבנות דרכי הוראה שנותנות מענה לדיפרנציאציה בכיתה (משרד החינוך, 2015). שלושת העקרונות המובילים בגישה פדגוגית זו הם: ריבוי של אופני ייצוג שיאפשר למגוון הלומדים לרכוש ידע בצורה המתאימה והרלוונטית לכל אחד מהם, מגוון וריבוי של דרכי הבעה ופעולה שיאפשר ללומדים השונים לבטא את יכולותיהם ואת הידע שרכשו באמצעים דיגיטליים או אחרים ומגוון של פעילויות לימודיות שיאפשרו להעלות את רמת ההניעה (מוטיבציה) של הלומדים ולהגביר את הנאתם מהלמידה (משרד החינוך, 2015). עקרונות אלו מדרבנים לא רק את המורה שנדרש למצוא כמה אופני ייצוג לתכנים שהוא מבקש להעביר, אלא גם את התלמיד שצריך למצוא דרכים משלו, לרבות דרכים דיגיטליות, כדי להביע את עצמו בשיעור.

השילוב בין דרכי הקריאה בשיעורי הספרות לדרכי הקריאה ברשתות החברתיות תואם את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה, כיוון שהוא מאפשר גיוון של ייצוגים ודרכים ללמידה ונותן מענה ליכולות השונות של התלמידים ובעיקר מביא אל תוך הכיתה את עולמם שנשאר בדרך כלל מחוצה לה, עולם הרשתות החברתיות וכל השפע שהוא מביא עימו. בנוגע לתלמידים עם צרכים מיוחדים שמשולבים בבתי ספר או שלומדים בבתי ספר בחינוך המיוחד, נראה שהנוכחות שלהם ברשתות החברתיות הולכת וגדלה עם השנים ומביאה איתה שיפור במיומנויות הטכנולוגיות שלהם. במחקר שבחן את דפוסי השימוש ברשתות החברתיות של אנשים עם צרכים מיוחדים (כמו למשל פיגור שכלי או בעיות התפתחותיות) נמצא כי רוב הנחקרים השתמשו בפייסבוק בדומה לשאר האוכלוסייה, ונהנו בעיקר מהשימוש בפונקציות ויזואליות, כגון צפייה ופרסום של תמונות וסרטונים (שפיגלמן, 2015). במחקר נוסף שבדק את השימוש והמעורבות של בני נוער בבתי ספר תיכוניים ברשתות החברתיות באמצעות חלוקה קטגוריאלית כמו מגדר, בני מהגרים ותלמידים עם צרכים מיוחדים נמצא כי נערים ונערות עם צרכים מיוחדים משתמשים ברשתות חברתיות באופן דומה לנערים בגילם שאינם עם צרכים מיוחדים, אולם המטרות הן מעט שונות: בעוד נערים ונערות רואים ברשתות החברתיות כלי להעשיר את הקשרים החברתיים שלהם, הרי שנערים ונערות עם צרכים מיוחדים רואים ברשתות החברתיות פלטפורמה אך ורק לשימור הקיים, זאת לעיתים כיוון שאין להם מספיק הדרכה ונגישות לעקרונות הכללי (Ballesta Pagán and outhers, 2021). נוסף על כך, החוקרים מדגישים כי אנשים עם צרכים מיוחדים עשויים לחוות קושי נוסף בהתמודדות עם הרשתות החברתיות, כיוון שהם חסרים במיומנויות אורייניות. קושי ברכישה ובשימוש של מיומנויות אלה עשוי להוביל לפירוש מוטעה של התקשורת הכתובה, וכתוצאה מכך הם עשויים להיפגע, שלא במתכוון, מהודעה של חבר לרשת או להגיב להודעה בצורה לא נאותה. לאור זאת, נראה שיש לפתח בהמשך מחקר שיעקוב מקרוב אחר פיתוח אוריינות טכנולוגית בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים, בשילוב מתודות פדגוגיות לחיזוק הקשר בינם לבין טקסטים ספרותיים.

רשימת מקורות

- אהרונ, א' (2005). על היומנים. בתוך ל' גולדברג, **יומני לאה גולדברג** (עמ' 7). ספריית פועלים איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית** (תרגום: א' גורן). מאגנס.
- אלקד'להמן, א' ובר'און, א' (2022). לימודי הספרות בעיני התלמידים. בתוך א' אלקד'להמן וי' פויס (עורכות), **ספרות מבעד לקירות הכתה** (עמ' 84–104). מכון מופת.
- אלקד'להמן, א' ופויס, י' (2019). קריאה שיח וכתובה בקבוצה מרובת תרבויות: בין גלוי וכיסוי. **עיונים בחינוך**, 17–19, 184–217.
- אנדרמן, נ' (2019, 30 באפריל). **יוצרי "הסטורי של אווה" מסבירים למה זה טוב להכניס את השואה לאינסטגרם**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/gallery/cinema/premium-MAGAZINE-1.7184749>
- בארת, ר' (2005). מות המחבר. בתוך ר' בארת ומ' פוקו (עורכים), **מות המחבר/מהו מחבר?** (עמ' 7–18) (תרגום: ד' משעני). רסלינג.
- בן-נפתלי, מ' (2005, 9 בדצמבר). **אני עוברת בלי עצב את קווי-התמורה**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1064903>
- גולדברג, ל' (תש"ז). **חמישה פרקים ביסודות השירה**. הסוכנות היהודית לארץ ישראל, מדור הדרכה.
- גולדנברג, ע' (תשע"ז). דור הגוגל כאתגר למערכת החינוך. **לימודים: כתב עת וירטואלי לענייני חינוך והוראה**, 13.
- https://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamarim/goldberg16.pdf
- גורביץ, ד' וערב, ד' (2012). **אנציקלופדיה של הרעיונות: תרבות מחשבה תקשורת**. בבל.
- גלזמן, מ' (2006, 15 במרץ). **מדוע אינני יכולה להיות אני בלבד, אני בלי השתייכות**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1090505>
- דה-מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. מגדרים. הקיבוץ המאוחד.
- דה-מלאך, נ' (2022). סקירת תוכניות לימודי הספרות בישראל. בתוך אלקד'להמן, א' ופויס, י' (עורכות). **ספרות מבעד לקירות הכתה**. מכון מופת, עמ' 23–61.
- הרציג, ש' ואור, ה' (2020, 31 במאי). הוראת ספרות: בין חינוך להוראה ובין אתיקה לאסתטיקה. **ביטאון מכון מופת**, 65. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11809>.
- חי, ש' (2013, 21 בדצמבר). **התיכוניסטית שמרדה: מניפסט במקום מבחן**. Ynet.
- <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4467945,00.html>
- טיקוצקי, ג' (2005, 6 באוקטובר). **גוייתו של חתול שחור קטן, סמל של כל חיי בעת האחרונה**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1048992>
- לויטן, ע' (2006). היומן לאור הרומן. **עתון 77**, 308, 32–33.
- מרגלית, ל' (2019, 2 במאי). **הסטורי של אווה: איך עושים קליקבייט שואה**. TheMarker.
- <https://www.themarker.com/blogs/liraz-margalit/BLOG-1.7191767>

- משרד החינוך (2015). עיצוב אוניברסלי ללמידה. הכלה למעשה, 3.
<https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon3.pdf>
- משרד החינוך (2019). פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים.
<https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pama2018taktsir.pdf>
- משרד החינוך. הכלה והשתלבות. פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי.
<https://pop.education.gov.il/hahala-hishtalvot>
- משרד החינוך (2020). מסמך מיומנויות דמות הבוגר.
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologya/yesodi/boger2030.pdf
- סיני, ל' (2019). "הסטורי של אווה", סקירה. סריטה, בלוג קולנוע.
<https://srita.net/2019/05/03/eva-stories-review>
- פויס, י' (2006). טקסט, קורא ומורה: פתח דבר. דפים, 42, 13–23.
- פויס, י' ואלקד-להמן, א' (2020, 18 ביוני). "אופרות אין-סופיים היו לה בַּדְמִיּוֹן": מתחים בלתי פתורים בהוראה ולמידה של ספרות. בטאון מכון מופת, 65
<https://bitaon.macam.ac.il/articles/12086>
- פיש, ס' (2012). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות: מבחר מאמרים (תרגום: א' אטינגר וא' זהבי). רסלינג.
- קדריעובדיה, ש' (2019, 10 בדצמבר). לימודי ספרות, אפילוג: דרכו של המקצוע לתחתית ההיררכיה הבית ספרית. הארץ.
<https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-MAGAZINE-1.8251688>
- קרן, נ' (2020, 9 ביוני). מה הסיפור (ה-story) שלך? על הוראת הספרות בעידן הרשתות החברתיות. ביטאון מכון מופת, 65.
<https://bitaon.macam.ac.il/articles/11934>
- רן, ע', אלמגור, ר' ויוספסברגבן יהושע, ל' (2019). הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר. מכון מופת, מרכז המידע הבין מכללתי.
http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d13056.pdf
- שפיגלמן, כ"נ (2015). הערכת דפוס השימוש והצרכים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשת החברתית פייסבוק. אוניברסיטת חיפה.
https://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article_3487_1424686078.pdf
- Alvermann, D. (2008). Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 8–19.
- Amancio, M. (2017). "Put it in your story": Digital storytelling in Instagram and Snapchat stories (Unpublished thesis). Uppsala University.
- Ballesta, P. Lozano, M. Cerezo, M. Castillo, R. (2021). Participation in social networks by secondary school students. *Educación XX1*, 24(1). DOI: 10.5944/educXX1.26844

- Beavis, C. (2010). Twenty first century literature: Opportunities, changes and challenges. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hofman, (eds.), *The Routledge international handbook of English, languages and literacy teaching* (pp. 33–44). Routledge.
- Dass, R. (2014, 20 March). Literature and the 21st century learner. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 123, 289–298. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.1426
- Ganapathy, M. (2016). The effects of using multimodal approaches in meaning-making of 21st century literacy texts among ESL students in a private school in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 143–155. <https://www.researchgate.net/publication/291832662>
- Hunt, P. (2000). Futures for children's literature: Evolution or radical break? *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 111–119. DOI: 10.1080/03057640050005807
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. Review of *Research in Education*, 32(1), 241–267. DOI: 10.3102/0091732X07310586
- Kohn, A. & Weissbrod, R. (2020). What if a girl in the Holocaust had Instagram? Éva's Story as a case of indirect translation. *Journal of Adaptation in Film & Performance*, 13(3), 285–303. DOI: 10.1386/jafp_00032_1
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Mcvee, M. B., Bailey, N. M., & Shanahan, L. E. (2008). Using digital media to interpret poetry: Spiderman meets Walt Whitman. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 112–143. <https://www.jstor.org/stable/40171762>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228. DOI: 10.1080/00405840802153916
- Seaboyer, J. & Barnett, T. (2019). New perspectives on reading and writing across the disciplines. *Higher Education Research and Development*, 38(1), 1–10. DOI: 10.1080/07294360.2019.1544111

From Page to Performance: on developing reading skills and text interpretation in literature lessons using social media

Limor Raubach

In recent years we have witnessed a significant decline in the popularity of the humanities and the literature within them, a decline that has been reflected in the decrease of humanities classes in universities and colleges, as well as the decrease of literature majors in high schools. Studies conducted in the last ten years have shown a disconnection between the nature of reading, writing and interpretation teenagers show in texts produced and published on social networks, and the form of reading required of them in schools; While in the digital multimedia environment, teenagers encounter a wide variety of texts and many of them use more than one medium, schools retain the traditional ways of reading texts with a traditional narrative. In this article I will seek to examine and discuss this disconnection through a series of seven questions, at the end of which I will seek to propose a new teaching model that combines social networks and literature lessons. At the basis of this model is a feature called 'Story', which consists text, images and videos. The goal is to examine the potential for expansion and deepening of students' interpretive skills in texts from the humanities, through a combination of a story from the digital world (Story) and the traditional story from the school curriculum.

Keywords: Literature, Literature Teaching, Social Networking, Reading, Story, Digital story, Eva's Story, Teaching differential literature, Lea Goldberg.