



טיפוח מיומנויות של קריאה אמפתית בשיעורי ספרות בקרב תלמידים בבתי ספר על-יסודיים לימור ראובך וסיון שריד

תקציר

מאמר זה מבקש להציע מודל קריאה-למידה ייחודי כתשובה לפער שנוצר בין מטרות הוראת הספרות בבית ספר על-יסודי בניסוח משרד החינוך, לבין תהליכי הלמידה של יצירות ספרות בתיווכם של המורים הלכה למעשה. המטרה של מודל הקריאה שאנו מציעות היא לפתח אצל התלמיד מיומנויות של קריאה מעורבת, מודעת ואמפתית.

המודל מבוסס על תאוריית 'אני ואתה' של בובר, על תפיסות פסיכולוגיות שעוסקות באמפתיה ובהעברה נגדית וכן על חקר תהליכים קוגניטיביים רגשיים שקשורים במערכת הגומלין שבין טקסט וקורא. בהשראתו של המודל יוכלו המורים לקדם שיח פרשני ספרותי משמעותי, לשכלל את הדמיון האמפתי וכן לטפח את המיומנויות הרפלקטיביות של הקוראים. אם כן, מטרת המאמר היא להציע למורים להרחיב את העיסוק בתפקידה של הספרות בהקשר של חינוך לאמפתיה ולציידם בכלים לפיתוח מיומנות הקריאה האמפתית עבורם ועבור תלמידיהם. במאמר יודגם המודל באמצעות סיפוריו של הסופר גרשון שופמן.

ד"ר לימור ראובך,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, הפקולטה לחינוך,
מחלקה להוראה.
דוא"ל:
limor.raubach@l-w.ac.il

ד"ר סיון שריד,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, הפקולטה לחינוך,
מחלקה להוראה.
דוא"ל:
sivan.sarid@l-w.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ראובך, ל' ושריד, ס' (תשפ"ד).
טיפוח מיומנויות של קריאה
אמפתית בשיעורי ספרות
בקרב תלמידים בבתי ספר על-
יסודיים. חמדעת, יז.

מילות מפתח:
אמפתיה, תיאוריית תגובת
הקורא, דמיון נרטיבי, גרשון
שופמן, שיעורי ספרות

מבוא

מאמר זה מבקש להציע מודל קריאה-למידה ייחודי כתשובה לפער שנוצר בין מטרות הוראת הספרות בבית ספר על-יסודי בניסוח משרד החינוך, לבין תהליכי הלמידה של יצירות ספרות בתיווכם של המורים הלכה למעשה. המודל, שבליבו מתודה לפיתוח קריאה אמפתית, מבוסס על תאוריות הלכות משלושה תחומים שונים: פילוסופיה, פסיכולוגיה וספרות – התאוריה הפילוסופית מתבססת על תפיסת עולמו של מרטין בובר (תשי"ט) לפיה על מנת להגשים את עצמו, על האדם לפתח דיאלוג עם האחר. תפיסת עולם זו, הרואה את התפתחותו של אדם באמצעות האחר, נקשרת כפי שנראה בהמשך למושג 'אמפתיה'; תאוריות פסיכולוגיות רואות באמפתיה יכולת אינהרנטית שכל אדם ניחן בה, אך יש לפתח ולחזק אותה ואת המיומנויות המביאות אותה לידי ביטוי (ברקוביץ, 2022); תאוריה ספרותית הרואה את הקורא ועולמו במרכז (פיש, 2012) גורסת שלטקסט כשלעצמו אין קיום ללא הקורא. שילוב בינו ובין העולם שהוא מביא עימו ובין הטקסט יכול להפעיל את אופייה המימטי של היצירה הספרותית ועל ידי כך לאפשר לקורא 'לחיות דרך' דמויות ומצבים אנושיים ולעורר בו תהליכי הזדהות רגשיים וערכיים. לאור כל אלה, במרכזו של המאמר יעמוד הקשר בין הספרות לבין חינוך לאמפתיה בבית הספר. כאמור, אנו מבקשות להציע מודל קריאה חדש שעשוי להיות מועיל בלימודי הספרות על ידי פיתוח יכולת קריאה אמפתית אצל הקוראים ובהשראתו יוכלו המורים לקדם שיח פרשני ספרותי משמעותי, לשכלל את 'הדמיון האמפתי' (נוסבאום, 1995), וכן לטפח את המיומנויות הרפלקטיביות של התלמידים על יכולתם האמפתית. לצורך המחשת המודל נעזרנו בשלושה סיפורים קצרים של גרשון שופמן: "בבית זר", "הסייד" ו"ידידתי הראשונה בנכר". שופמן (1880–1972) נמנה עם הסופרים העבריים החשובים במחצית הראשונה של המאה העשרים. סיפורי הקצרים מסווגים במחקר ובביקורת גם כ'רשימות' או 'מיניאטורות' (גוברין, 1975; קריץ, 2006). סיפורים אלו מתארים אפיזודות קטנות מחיי היום-יום שמסמלות את אופן התנהגות האדם בעולם ומשמשים קרקע פורייה להצמחת רגשות אמפתיים בקרב הקוראים הצעירים.

סקירה תאורטית

בספרו "אני ואתה" הציע בובר רעיון להבנת הקיום האנושי או לשאלת משמעות החיים: "האדם נעשה אני באתה", כלומר על האדם לפתח דיאלוג עם האחר על מנת להגשים את עצמו (ברזילי, 2011; פלשמן, 2013). חוקרים שונים עוסקים בתפיסה הדיאלוגית של בובר

ומרחיבים את פרשנותה. כך למשל ברגמן מפרש את תורתו של בובר וטוען שבסיסה ברעיון איחוד בין קטבים באמצעות דרשיח שהאדם מבצע בדיאלוג או במעשה. הוא מדגיש את הזיקה בין תפיסה זו של בובר ובין העובדה שבריאת העולם מתחילה במילה "ויאמר", וקיומו – רק על ידי סוד הדרשיח (ברגמן, תשי"ט). קלי (2023) טוען שיחסי אני-אתה כוללים דיאלוג מלא, ספונטני ובלתי אמצעי, שבו כל אחד שומר על זהותו הייחודית אך בה בעת יוצר תחום דיאלוגי מהותי משותף, גם אם בפועל רגעי דיאלוג מלא הם קצרים ומעטים. לטענתו, ברגעים אלו יש כדי להביא אדם לידי מימוש תכליתו ואלוהים יש לשאוף. ברוח דברים אלו טוען אבנון (1975) שיש להתייחס אל ה"אני" של אדם (ההכרה העצמית) כאל חסר, במובן זה שכדי להשלים אותו באופן מלא, האדם זקוק להקשבה הן לייחודיות שלו והן לעובדה שהוא חלק בלתי נפרד מקיומו של האחר. טענה זו של בובר, שקושרת את עולמו של היחיד עם האחר, מתרחבת לתחומים רבים. כך למשל בחקר המוח הכירו בקיומו ובחשיבותו של הקשר הבין-אישי – נמצא שפעולתו של אחד מעוררת במוחו תגובה כמעט זהה לתגובה שמתעוררת באחר בשעה שהוא מבצע את הפעולה בעצמו (פלשמן, 2013).

תחומים נוספים שבהם יושמה התורה הדיאלוגית של בובר הם הפסיכיאטריה והחינוך. בשני תחומים אלו התפיסה הבסיסית היא שהתפתחות תקינה של אדם תלויה באווירה של אני ואתה, בדיאלוג בין שניים המאשר את ייחודו של כל אחד. היכולת של האני להתפתח בתוך דיאלוג עם האחר נשענת על העובדה שכל אחד שומר על הייחוד שלו בתוך הדיאלוג ונמנע מהתמזגות מוחלטת עם הזולת עד כדי איחוד (Fusion) (אברמוביץ, 2013). לקראת סוף המאה העשרים נמצא במחקר נוירולוגי ביסוס אמפירי לכך שיכולת אמפתית היא ביסודה תכונה מולדת שהאדם ה"תקין" ניחן בה ושלתהליכי החברות יש תפקיד בטיפוחה או בהחדתה ובהכוונת השימוש בה (Decety, 2011; Levi et al, 2016). ניסוחים אלו המופיעים במשנתו של בובר וכן אצל מפרשי (מנדס-פלור, תשנ"ג, פלשמן, 2013) נקשרים למושג 'אמפתיה' כפי שהוא מנוסח בהגדרה הבאה (קניאל, 2013): משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא עולמנו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. כלומר אדם חווה את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של אדם אחר תוך כדי הפרדה מוחלטת בינו ובין אותו אדם. לשון אחר, יכולתו של אדם "להיכנס לנעליו" של האחר באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה אתו אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו, ובכך לספק מענה של תמיכה. אין מדובר בהתייחסות לחלק מרגשות הזולת, כגון כאב או עצב, אלא בהבנה רחבה של האווירה הכללית השוררת בין בני אדם, ביכולת להיכנס לאינטראקציה עם אדם אחר, להיות רגיש אליו מבלי להעליב אותו או לפגוע בו, ולהיות קשוב לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגויותיו. (עמ' 15)

הכניסה של נושא האמפתיה לזירה החינוכית החלה במחצית השנייה של המאה העשרים

בעקבות עבודתו של קארל רוג'רס, אשר ראה באמפתיה אמצעי המסייע בפיתוח הפוטנציאל האנושי (ברקוביץ, 2023). רוג'רס שיווק את האמפתיה למורים כרעיון מהפכני וטען שהמאמצים אותו "אין מדויק עוד לקרוא להם מורים, הם זרזים, מקדמים, מעניקים לתלמידים חופש וחיים ואת ההזדמנות ללמוד" (עמ' 53). מאמר זה מאמץ את הגישה של רוג'רס, ובסעיפים הבאים נתמקד בפיתוח אמפתיה בקרב קוראי יצירה ספרותית בשיעורי הספרות.

אמפתיה וספרות

הקשר בין סיפור ככלי מחזיק חוכמה וכדרך טבעית להעברת חוכמה מאיש לרעהו (אברמוביץ, תשנ"ג) ובין אמפתיה מתחיל ממקור המושג. לטענת נאות'עופרים (2023) כבר במאה ה-18 השתמש הפילוסוף הגרמני תאודור ליפס במושג *Einfühlung*, שמשמעותו המילולית היא "להרגיש בתוך" (*Feeling in*), כדי לתאר את החוויה האסתטית באומנות מנקודת המבט של הצופה ואת האפשרות להבין אובייקט על ידי השלכה של עצמך לתוכו (Lanzoni, 2018). ככלל, הנושא של מנגנוני ההשלכה קיבל ביטוי נרחב בעולם הפסיכולוגיה ויושם במושגים 'העברה' – העברת תחושותיו של המטופל כלפי המטפל, ו'העברה נגדית' – הרגשות המתעוררים אצל המטפל ביחס למטופל וכלפיו (פרלוב, 2009). במאמר של ויניקוט (ויניקוט, 1947), שמתמקד בנושא של העברה נגדית, הוא טבע את המושג "קאונטר טרנספרנס אובייקטיבי", ובאמצעותו טען כי הרגש שמתעורר אצל המטפל הוא ביטוי של אישיותו של המטופל ולא של המטפל, כיוון שזהו רגש "אובייקטיבי". החידוש היה בכיוון חשיבה לפיו מה שמתעורר אצל המטפל איננו "של" המטפל, אלא מבטא משהו של המטופל (פרלוב, 2009). תהליכים דומים לאלו ניתן למצוא ביחסי הגומלין שבין טקסט ספרותי לקוראו: היצירה הספרותית, בשל אופייה המימטי, יכולה לספק ידע רב על העולם, לתאר בפרטי פרטים אובייקטים, דמויות ומצבים, להעביר רגשות, לעורר הזדהות ולעצב תודעה (רשף, 2020). עוד ביכולתה של הספרות לאפשר "לחיות דרך" דמויות, מצבים אנושיים וסיפורים המעוצבים במדיום לשוני-אסתטי, והיא עשויה לעורר תהליכי הזדהות רגשיים וערכיים עם דמויות ועם מצבים ובכך כוחה הייחודי (משרד החינוך).

חוקרים נוספים עמדו על כוחה של ספרות לעורר תהליכים רגשיים אצל הקורא וביקשו להבין כיצד לתהלך את המפגש הזה ולנתבו על מנת לשפר את המיומנויות הקשורות בו. כך למשל טוענת ברגר (2011) שהספרות מעוררת בקורא מערך מורכב של תגובות נפשיות, שבו קונפליקטים ותהליכים עמוקים ובלתי מודעים מתעוררים לפעילות. מבחינתה ה"ספרותרפיה" יכולה לשמש דוגמה לאופן שבו ניתן להיעזר במפגש בין היצירה לבין

הקורא על מנת ללמוד לבטא תהליכים אמוציונליים המתעוררים בשעת הקריאה. מרתה נוסבאום (1995) טוענת שהספרות משמשת ככלי לטיפול רגשות אמפתיה: "דרך קריאת הספרות, אפשר להנחיל ולפתח יכולות של רגישות, אמפתיה וחמלה באמצעות חשיבה שדורשת כניסה לנעליו של הזולת, מתוך מגבלותיו, נקודות עיוורונו וחולשותיו" (עמ' 153). נוסף על כך, נוסבאום טוענת שהיכולת לדמיין את חיי הזולת המושגת באמצעות הבדיון, תטפח כישורים אתיים המניבים שיפוט אמפתי וחומל. טקסון, פראסד ומילס (Thexon, Prasad & Mills, 2019) טוענים שהיות שהנרטיב הספרותי משמש חיקוי למציאות, הקורא נמשך בעת הקריאה לעמימות של הנרטיב ועליו לבנות מסקנות לגבי המניעים, האמונות והרגשות של הדמויות, מעין משחק תפקידים. נוסף על כך, חוקרים אלה טוענים כי מעבר להיותה תחושה של הזדהות עמוקה וחמלה, אמפתיה היא גם קריאה לפעולה. אמפתיה מעוררת מוטיבציה להפחית את הסבל של האדם הנזקק. ברגע שמרגישים דאגה אמפתית, הם מונעים לנקוט בפעולה.

לאור כל אלה, נראה שאמפתיה נרטיבית מתאפשרת כאשר הקורא יוצר ייצוג מנטלי של מצבו ושל מצבה הנפשי של הדמות, בד בבד עם שמירת החיץ בינו ובינה בזמן הקריאה (Fernandez-Quintanilla, 2020), אולם נשאלת השאלה אילו מנגנונים מתרחשים אצל הקורא בעת הקריאה שמאפשרים אצלו התעוררות לתגובה מסוג הזה.

במחקר שבחן עוררות של תגובת קורא בספרי פשע, בדקה פרננדס־קווינטנילה (Fernandez-Quintanilla, 2020) אם למאפיינים הסגנוניים הייחודיים של הטקסט הייתה השפעת יתר על תחושת האמפתיה אצל הקוראים או שמא הרקע של הקוראים וקריאות קודמות הם בעלי השפעה גדולה יותר על תחושות אמפתיה. מסקנתה היא שעוצמת הרגש והתגובה של הקורא כלפי הדמויות קשורה קשר ישיר לאופן שבו קטגוריות של מוסר הן חלק מתפיסת עולמו של הקורא. מחקרה של פרננדס מתקשר לאסכולה ספרותית (Theory response readers) שמבססת שיח על תהליכי קריאה בקורא עצמו ומתמקדת בתהליכים רגשיים וקוגניטיביים שהקורא חווה בעת קריאת טקסט ספרותי. תאוריה זו רואה במעשה הקריאה תהליך דינמי של הבנת משמעות המושתתת על עולמו האישי של הקורא (אלקדלהמן ופויס, 2019). על פי תאוריה זו, פרשנותו של טקסט מבוססת על המטען התרבותי שהקורא נושא עימו. וולפגנג איזר (2006), מנציגה הבולטים של האסכולה, טוען כי 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" (עמ' ט). סטנלי פיש (2012), גם הוא מנציג האסכולה, 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 (ראובך, 2022).

העתקה של תובנות אלו לתוך חלל הכיתה יכולה להביא איתה הבנה בדבר תפקידו של המורה בתיווך התהליך. הדיון הספרותי בכיתה יכול לתת ביטוי מילולי לתהליכים המתעוררים בנפש התלמיד ולעזור לו להבין את עצמו גם במצבי חיים מחוץ לכיתה. הוראת ספרות קשובה למסרים הרגשיים שעשויים להיקלט באופן לא מודע אצל התלמידים (ברגר, 2011) היא הוראה מודעת, שתכליתה להצמיח את התלמידים מבחינה רגשית ולהביא אותם להכיר ביכולות אנושיות שגלומות בהם אך לא באו לידי ביטוי באופן מובהק. בהמשך המאמר ננסה למצוא את הקשר בין אופי הכתיבה של שופמן ועיצוב הדמויות לבין התעוררות תגובה אמפתית כלפיהן אצל הקורא.

הסופר גרשון שופמן

הסופר גרשון שופמן (1880–1972), נמנה עם הסופרים העבריים החשובים במחצית הראשונה של המאה העשרים. כתיבתו מושפעת מהתחנות האוטוביוגרפיות של חייו בפולין, באוסטריה ובארץ ישראל. למרות הסובייקטיביות והבלטת עולמו הפרטי, בהשפעת רוח התקופה, גם להיבט הלאומי יש נוכחות בסיפוריו (אבינור, 1965). לטענת ברזל (2011) הכתיבה של שופמן אופיינית לעידן של משבר, ומה שהופך אותה לכזו הוא הצורות הייחודיות שבחלק מהן נדון בהמשך. גיל (1960) מוסיף שהמשבר בולט במיוחד אצל דור הבנים, שהוא דור של אנשים "רפי רצון, משובשי דרך וחדלי מעש" (עמ' 264).

סיפוריו הקצרים של שופמן, המסווגים במחקר ובביקורת גם כ"רשימות" או "מיניאטורות" (גוברין, 1975; קריץ, 2006), מתארים אפיזודות קטנות מחיי היום־יום שמסמלות את אופן התנהגות האדם בעולם. חוקרים (גיל, 1960; ליכטנבום, 1960; זמורה, 1970) טוענים שלשופמן יש יכולת לקלוט את המראות – שנכנסים "לתוך נפשו" של האדם וקשורים ביצריו החבויים, תלשותו וקלישותו – ולהפוך אותם לחוויה פסיכולוגית, הארה ולרגע של התגלות. ליכטנבום (1960) טוען ש"שופמן שוטט בדרכי החיים בעיניים מפיקות חמלה והתבונן בעלובי עולם וסבלותיהם" (עמ' 255). גלסנר (2009), כמו ליכטנבום, מדגיש את החמלה האמיתית וההבנה הנוקבת למצוקות הנפש בסיפורים. ברזל (2011) מבחין בכך שכתבתו של שופמן היא דו־קוטבית, מאחר שהסיפורים אינם רק מופע יחיד של תלשות, ערירות, אובדן ומצוקות נוספות, אלא יש בהם גם התפתחות וצמיחה.

חוקרים נוספים שעסקו בכתיבתו של שופמן (קצנלסון, 1960; גוברין, 1973) התמקדו בעיצוב הדמויות וראו בגיבוריו של שופמן כמייצגים את דמות ה"תלוש", החלש והזר בעולמו ולעולמו, המתאפיינים בחולניות רבה ובארוטיות לא פתורה הגובלת בסטייה (אבן, 1970; גוברין, 1973; גלסנר, 2009). בולטת בחשיבותה היא דמות המספר שהיא בעלת מאפיינים ייחודיים. לטענת ברזל (2011), המספר נעלם למעשה ממצבת הדמויות, ולכן אפשר להתייחס אליו כאל מספר־מתבונן, שאינו משתתף במתרחש, או שהוא משתתף במתרחש במידה מעטה בלבד. אין אנו למדים על הגיבור השרוי במצב זה או זה (גוברין, 1973), אלא דרך נקודת מבטו של המספר.

המניעים בבחירת סיפוריו של שופמן להמחשת המודל

את מודל הקריאה לפיתוח הדמיון ולטיפול היכולת האמפתית של הקורא בחרנו להדגים בסיפוריו של שופמן משלוש סיבות מרכזיות: מבנה הסיפורים – קוצר היריעה; סגנון הכתיבה – צמצום הביטוי; ותוכן הסיפורים – תמות מרכזיות.

מבנה הסיפורים – קוצר היריעה

סיפוריו הקצרים והקצרצרים הכתירו את שופמן כ"אמן התמצית" (עבדיהו, 1972) וכ"אמן המופת של הסיפור הקצר" (בן יוסף, 2000). שופמן תרם לביסוס הסוגה של הכתיבה הקצרה לסוגיה בספרות העברית. את צורת הביטוי הזו אימץ שופמן בהשפעת הספרות הגרמנית־אוסטרית בכלל ושל הסופר היהודי האוסטרי פטר אלטנברג (אלטנברג, תרפ"א) שכתב סיפורים קצרצרים, בפרט (אבינור, 1965). במסה שכתב שופמן, "אנשי העבודה" (1960), הוא טען שסופרים מציפים את העולם ברומנים ארוכים שאין להם סוף, בטרילוגיות, בדרמות, בחזיונות, בטרגדיות, "שמטמטמים את המוחות והלבבות וחומסים את הזמן היקר כל כך" (עמ' 93). במסה "יכולת ונתינה" (1960) הוא מתח ביקורת על הכתיבה הארוכה וכתב ש"בעלי היריעות הרחבות' הללו יודעים לכתוב, אבל השאלה היא אם הם נותנים לנו משהו, אם הם מעשירים את עולמנו במשהו" (עמ' 184). בכך הצדיק שופמן את כתיבתו בסוגה הקצרה שמתאפיינת בדיוק רב ובחתימה אל העיקר (ברזל, 2011). מאחר שסוגות של יצירות ואילוציהן מנווטים את יחסי הגומלין עם הקורא ובניית המשמעות של היצירה (אפשטיין-ינאי, 2001), קוצר היריעה של סיפורי שופמן יאלץ את הקורא להסתפק במיעוט המידע ובהעדרם של תיאורים והרחבות ולהיערך לדיאלוג אינטימי ואקטיבי עם הסיפור באמצעות השלמת פערים בכוח הדמיון וידע העולם. באופן זה יצא הקורא פעיל ונשכר מהקריאה. בהיבט החינוכיהוראתי, היתרון במיעוט מלל והסתעפויות מאפשר תהליך של

קריאה צמודה ומעמיקה בשיעורים עצמם. לפיכך, קוצר היריעה של סיפורי שופמן הוא גורם פרקטי ומרכזי בבחירתנו בהם.

סגנון הכתיבה – צמצום הביטוי

בהלימה לקוצר היריעה של סיפורי שופמן, מתחייב גם צמצום הביטוי, שמשמעו ניסוח תמציתי של רעיון כזה או אחר. זמורה (1970) מעריך את הצמצום בסיפוריו כ"מועט המחזיק במרובה" (עמ' 237). הצמצום מתבטא ביסוד עלילתי שמתמקד ברגע אחד מטלטל של התגלות שאותו חווה הגיבור (ברזל 2011), והאווירה המיוחדת והסביבה החיצונית המקיפה את הגיבור משלימות אותו (גוברין, 1973). למיעוט בקווי העלילה, הדמויות, הדיאלוגים והתיאורים, ניתן להוסיף גם את הלשון המדויקת והדלות במטפוריקה. במסה "שני סוגי עיניים" (1960) כתב שופמן על האידיאל הספרותי שלו, לפיו הצמצום מאפשר התרחקות משחזור השגרה היומיומית ומאפשר התרוממות מעל "אשפתות החיים", אל עבר סוגיות מהותיות ואוניברסליות של הקיום האנושי אשר רלוונטיות לכל אדם באשר הוא אדם. שופמן ממען את סיפוריו אל 'הקורא העולמי' ("כתיבה נמוכה", 1960), אשר ימצא בסיפור פערים וחוסרים שיפעילו אותו להיות שותף אקטיבי בנוגע לעלילה וינווטו אותו לחשיבה והתמודדות עם ההיבטים ההתנהגותיים השונים של הקיום האנושי, הלכת, מוסר ההשכל והתובנות על החיים.

תוכן הסיפורים – תמות מרכזיות

במסה "פרטי ומשותף לרבים" (1960) שופמן מדגיש את החשיבות בכתיבת סיפורים על נושא 'שכל האנשים נתקלים בו', שיהיה רלוונטי ל'קהל הרחב' ובתור שכזה לא יתקבל אצל הקוראים ב'שוויון נפש' (עמ' 67). בהתאם לכך, עניינם המרכזי של סיפורי שופמן הם בין אדם לבין עצמו ובין לבין זולתו מנקודת מבט ייחודית על נפש האדם. כאמור, במרכז סיפוריו עומדים גיבורי התלושים, החלשים, היראים, חסרי הביטחון העצמי שנידונו לבדידות. אלה מהם המנסים ליצור מגע עם העולם נכשלים כישלון חרוץ שלאחריו לא ינסו שוב, אלא יתכנסו בתוך עצמם ויבהו אל העולם בחיוך מוזר, המובן רק לעצמם (גוברין, 1985). לצד גיבוריו שמתמודדים עם החולשה, הפחד האישי, הלאומי והקיומי וכן המצוקה הנפשית והפיזית, מוצג ההמון כגוש אכזרי, אטום, חסר רגש, בעל יצרים, אדיש לסבלו של האחר – אשר ייסורי הזולת משמשים לו חומר לסיפוק סקרנותו ולהעשרת עניינו בחיים (גוברין, 1975). המפגשים עם הזולת מעוררים אצל הגיבורים הרהורים ודילמות שבסופם ילמד הגיבור דבר מה על עצמו, לקח או מוסר השכל על החיים. נוסף לכך, מאחר שכתבתו של שופמן מציגה תפיסת עולם צינית לצד חמלה אמיתית והבנה נוקבת למצוקות הנפש,

היא גם משחררת מחשבות, יצרים ועיסוק אובססיבי בין חזקים לחלשים (גלסנר, 2009). ככזו, היא אינה יכולה להתקבל בשוויון נפש אצל הקוראים. לסיכום, בחרנו ליישם את מודל הקריאה האמפתית בסיפוריו של שופמן מסיבות שעשויות לעורר לתהליך דינמי של הקריאה, שעיקרו הוא הבנת משמעות הסיפור המושתתת על עולמו האישי של הקורא (אלקדלהמן ופויס, 2019). מהאידיאל הספרותי שעולה במסותיו ובסיפוריו, למדנו ששופמן חותר לדיאלוג אינטימי של סיפוריו עם הקורא באמצעות העמדת דילמות על הקיום האנושי, חולשות, משברים, מצוקות ופחדים. מבחינה סגנונית, "הבעתו הדחוסה והחסכונית של שופמן תובעת מהקורא ידע עולם רחב, מתוך ההנחה שהנמען מצויד בידע רקעי, המשותף לו ולמחבר" (אוסצקיפלדמן, 2020, עמ' 10). קוצר היריעה וצמצום הביטוי מאפשרים לקורא להשתתף באופן אקטיבי בתהליך קריאת הסיפור באמצעות הצגת נושאים רלוונטיים, הזדהות עם הדמויות, השלמת פערים בעלילה וחתירה לרגעי התגלות. פעולות ספרותיות אלה של יצירת דיאלוג אינטימי עם הקורא עשויות לעורר את הקורא לתגובה של אמפתיה שקשורה בתפיסה של 'אני ואתה'.

המודל לטיפול קריאה אמפתית בקרב תלמידים בבתי ספר על-יסודיים הרקע לבניית המודל

קריאה בתוכנית הלימודים בספרות (משרד החינוך) מעוררת תהייה בנוגע לקשר שבין מטרות הלמידה ובין חוויית התלמידים בכיתות. סקר מקומי (87 תלמידים) שערכו אלקדלהמן ובראון (2022) בשלוש כיתות י"א מבית ספר ממרכז הארץ מלמד על מגמות ביחסם של התלמידים להוראה וללמידה של הספרות בבתי הספר העל-יסודיים. כך, למשל, תלמידים מעידים על כך שקריאת טקסט ספרותי דורשת מהם מאמץ רב, ולכן הם מתרחקים מהספר הכתוב. יתר על כן, כמעט מחצית מהתלמידים (43%) שנשאלו בסקר מבקשים ללמוד ספרות באמצעים חזותיים וקוליים.

בנוגע לתועלת מלימודי הספרות, עולה שההיגד שהתלמידים מזדהים איתו בראש ובראשונה הוא העשרת השפה, בעוד רק מההיגדים החמישי והשישי עולה שהתועלת בלימודי הספרות בעיני התלמידים היא להזדהות עם סבל של אחרים ולהיות אדם טוב ומוסרי יותר. בשאלה אחרת בסקר לגבי היחס לקורפוס, רוב הנשאלים (60%) טוענים שיצירות הספרות אינן מותרות בהם מחשבות על החיים. רק מיעוט מהם (20%) חושבים שלימודי הספרות תורמים ליכולות האמפתיה שלהם, לערכיהם וליכולותיהם הביקורתיות.

סקירה מקיפה שערכה נעמי דה מלאך (2020) מלמדת שאף על פי שבתוכניות הלימודים מטרות ההוראה סובבות סביב קריאה והנאה אסתטית, הרי שבפועל הדברים אינם כך, ולימוד הספרות מגויס לדרישות בחינת הבגרות בלבד. עוד טוענת דה מלאך שריבוי

המטרות הכתובות במסמך מעיד על פתיחות ורב־גוניות, אולם ריבוי זה מקשה על היכולת של המורים למלא אחר מטרות אלה ולהביאן לידי מיצוי.

מסקנות אלו תומכות בצורך במודל קריאה חדש שיביא לתלמידים תועלת מוחשית מלימודי הספרות. אנו מבקשות להציע מודל המבוסס על המטרות הקיימות בתוכניות הלימוד העדכניות, לחזקן ולהתאימן לתלמידים הדיגיטליים, שהם דור הלומדים שגדלו בסביבה המאופיינת בשימוש יום־יומי באינטרנט, במחשבים ובמכשירים הניידים (Prensky, 2001). להלן המטרות הרלוונטיות למודל מתוך תוכניות הלימוד לכיתות ז'–ט':

- פיתוח היכולת להתמודד עם ערכי תרבות, חברה ומוסר המשוקעים ביצירות הספרות השונות, מתוך השקפת עולם יהודית ואוניברסלית.
- פיתוח רגישות ותובנה למורכבות ולרב־משמעיות של מצבים אנושיים, כפי שהם מגולמים ביצירות ספרות, העשויות – מעצם מהותן – להאיר תופעות במציאות ולעודד פתיחות מחשבתית.

ומתוך תוכנית הלימודים לכיתות י'–יב':

- הלומדים יבינו ויפרשו עמדות המגולמות ביצירות בנושאים בין־אישיים, לאומיים או כלל־אנושיים בהקשרם ההיסטורי והתרבותי. כמו כן ירכשו כלים לחשיבה ביקורתית על עמדות כאלה מנקודת תצפית עכשווית או אף אישית.
- הלומדים יגלו רגישות למורכבותם של מצבים אנושיים, כפי שהם מגולמים ביצירות ספרות, העשויות – מעצם מהותן – להאיר את ריבוי פניה של המציאות ולעודד פתיחות מחשבתית.

בבניית המודל ראינו לנגד עינינו את נושא הקריאה, שתלמידים העידו שהם מתקשים בו, מתוך הבנה שבתהליכי ההוראה–למידה של יצירה ספרותית בכיתת הלימוד מהלך הקריאה המשמעותי נעשה בתיווכה של המורה ובהקשר חברתי. כמו כן, הבאנו בחשבון מחקרים שעומדים על תהליך הקריאה כחוויה פרטית שמשתנה מטקסט לטקסט ומקורא לקורא. אלה תהליכים שאינם גלויים לעין. הם מתרחשים בפנימיותו של הקורא, ואיש אינו 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, לשנות את הכתוב וכדומה (אפשטיין ינאי, 2011).

מודל הקריאה האמפתית

המודל בנוי מארבעה חלקים, ובכל אחד מהם דגש על אלמנט ספרותי אחר והתגובה שהוא אמור ליצור אצל הקורא. בתיווך המורה, התייחסות בזמן הקריאה לשאלות שיובאו להלן תמקד את

תשומת הלב של התלמיד לחלקים מסוימים של הטקסט ותלמד אותו להתבונן התבוננות מודעת, הן בייחודו של הטקסט הן בתהליכים תוך-אישיים המתרחשים תוך כדי קריאת הסיפור.

- יחסי 'אני ואתה' בסיפור – נאפיין את הדמויות ואת הגיבור המרכזי בפרט, את מניעיהם ואת התפתחותם לאור הסיטואציה האנושית המתהווה בסיפור, ואז נתחקה אחר מערכות היחסים בין הדמויות. השאלות המרכזיות שישאלו הן: מיהן הדמויות (ראשית ומשניות)? מה מאפיין אותן? כיצד הן מעוצבות (אפיון ישיר ועקיף)? מהי מערכת היחסים ביניהן וכיצד היא מתפתחת לאור המתחים והקונפליקטים בסיפור?
- 'נעליו של האחר' בדמיונו של הקורא – נוהג את פעולותיו הספרותיות של המספר המעוררות את דמיונו הנרטיבי של הקורא כדי ש"ירגיש בתוך" הסיטואציה האנושית ו"יכנס לנעליהן" של הדמויות. השאלות המרכזיות שישאלו בנושא זה הן: באילו אמצעים ספרותיים מבניים, סגנוניים ותמטיים מעורר המספר את דמיונו הנרטיבי של הקורא? (לדוגמה: נושאים ודילמות אנושיים וארכיטיפיים, המחשות מאפיינים ודרכי עיצוב של הדמויות וסביבתן, אמצעים ריתמיים, פערים בעלילה, דיאלוג אינטימי עם הקורא).
- הזדהות או דחייה של הקורא – נברר את תחושות הקורא ואת עמדותיו הפרטיות המתפתחות בנוגע לדילמות ולקונפליקטים העולים מהסיטואציה האנושית המתוארת בשלבים שונים של הסיפור. השאלות המרכזיות שישאלו הן: מהן הדילמות והקונפליקטים לאורך הסיפור? האם הקורא מזדהה או דוחה את עמדת הדמויות ואת פתרונן? האם הקורא היה נוהג באופן דומה או אחר מהדמויות בסיפור? ואם כן, כיצד ומדוע?
- תגובת הקורא – נתכלל את התבוננות של הקורא על התהליך האמפתי שחווה במהלך קריאת הסיפור. השאלות המרכזיות שישאלו בסעיף זה הן: מהי נקודת המבט הראשונית של הקורא על הסיטואציה האנושית המתוארת בסיפור? האם וכיצד היא התפתחה במהלך הקריאה? מה למד הקורא מהסיפור על היחסים בין 'אני ואתה' לבין 'אני באתה' הנוגעים לחייו ולעולמו?

המחשת המודל על פי שלושה סיפורים

שלושת הסיפורים שבחרנו ליישם באמצעותם את מודל הקריאה לשכלול הדמיון האמפתי ולטיפוח היכולת האמפתית של הקורא הם: "בבית זר", "ידידתי הראשונה בנכר" ו"הסייד". הסיפורים לקוחים מקבצים שונים מכלל יצירתו של שופמן ויובאו בסדר כרונולוגי של תאריך פרסומם.

"בבית זר"

הסיפור "בבית זר" (שופמן, 1966) נמנה עם קובץ הסיפורים הראשון שכתב שופמן עוד בהיותו בן 19 בלבד. העלילה מגוללת את סיפורו של שאול, נער בן 16, אשר נדרש על ידי חברו ראובן להגיע לביתו בפעם הראשונה בניגוד להרגלם שראובן מבקר בביתו של שאול. נראה ששאול בן ה-16 וראובן בן ה-17 הם חברים טובים ולכן טבעי שיבקרו זה אצל זה. אולם דבר אשר נראה טריויאלי אצל האחד הופך להיות אירוע מכונן אצל האחר.

עם תחילת הסיפור, החרדה של שאול מביקור בבית חברו מתגלמת בביטוי "בבית זר". אך לא רק זאת, היא משתקפת בתיאור הרחובות המפותלים ומלאי הרפשי¹ ("ירדו בשיפועי הרים שונים, בשבילים עקלקלים והגיעו לרחובות ארוכים מלאי רפשי"), בשינוי של שאול שנקשו זו בזו למרות המעיל החם ("ולמרות אדרתו העבה והחמה, קר לו מאד, ובכבדות עצר בעד מלתעותיו, שהחלו לנקש אישה אל אחותה"), בחלונות הבית שנראו לו מאיימים ("החלונות נוצצו ונדמו לו עמוקים כים), ובברכיו הרועדות עם כניסתו לבית חברו ("בברכיים כושלות עלה במעלות").

בבית עצמו הדברים לא היו קלים יותר, התנהלותם של דיירי הבית ואורחיהם הנוספים חיזקו אצל שאול את תחושת הזרות: עם כניסתו הוא נוכח בחבורת נערים ונערות, החברים של אחיותיו של ראובן, שהשתוללו והציגו שמחת חיים אופיינית לבני נוער. הדבר גרם לשאול תחושת שונות שהתעצמה כאשר אחת הנערות הזכירה את מותו בטרם עת של השכן. התגובה של הנוער (פרצי צחוק), תגובה טבעית לדבר שנראה רחוק מהם, גרמה לשאול סערת רגשות שהתמתנה רק כאשר חשב על יום מותם של הנערים עצמם ("לשאול נדמה, כי אותו יום, אשר בו יינתק פתיל-חייהם של כל אלה, המתהוללים, הבריאים והעליזים, עוד ירחק מאד-מאד... ורק הרעיון, כי אכן מוכרח הוא לבוא, סוף-סוף, בזמן מן הזמנים, ניחמהו מעט"). מפה, נראה כי כל מה שחש שאול אינו מווסת ואינו תואם את גילו, אולם בתוך כל תחושות החרדה, הזרות וחוסר הנוחות, מה שמצליח לאזן את שאול ולהרגיע אותו הוא המגע של ראובן והקרבה אליו. אל שיאו מגיע הסיפור בשעות הלילה. מזג האוויר הסוער חייב את שאול להישאר בביתו של ראובן וללון במיטה הזרה חרף סחף הרגשות שהתעוררו במהלך היום. ראובן ואחיותיו כבר נרדמו, והוא נשאר לבד. בשעות אלו מתחיל להיווסד רגע של הארה. שאול מבין שהעולם שהוא חי בתוכו עד כה בביתו, עולם הספרים הבטוח, הוא עולם המבוסס על אשליה. לעומתו עולה בדמיונו עולם שפגש בביתו של ראובן, עולם הנוער והחיים, עולם של מערכות יחסים. מחשבה זו על שונותם של שני העולמות מערערת את ביטחונו וגורמת לו חרדה אשר מציפה בו תחושות קשות של בדידות, בחילה

1 כל הציטוטים לקוחים מקובץ סיפורים של שופמן, (1966), עמ' 27-35.

וניואנסים של מחלה. עם בוא הבוקר הוא יוצא מבית ראובן אל תוך הערפל.

חוקרים (גיל, 1960; קצנלסון, 1960; אבן, 1970) מזהים בסיפור "בבית זר" ובמיוחד בגיבורו שאול יסודות של דמות גיבור מתבודד ותלוש, שחי בתוך עולם יהודי מתפורר מול תפיסות עולם אוניברסליות המתרחקות מעולם הספר היהודי.

הבלבול, הבדידות ותחושות חוסר האונים של הגיבור בשעות הלילה הנוקפות מעידים על חוויה רגשית שהוא עובר לקראת רגע התגלות (ברזל, 2011), חוויה עוצמתית מבחינה פסיכולוגית שעשויה להביאו להארה ובעקבותיה לניתוק מעולמו הישן וקבלה של עולם חדש שקשור בהתבגרות ובהתפכחות. ואולם הבחירה של שופמן להשאיר את גיבורו בתוך הערפל ("עוד רגע הוא בתוך הערפל הצחור, הרטוב והקריר") מעידה על המצב הסימבולי שבתוכו הוא מצוי. בריוסף (2000) טוענת בספרה על הסימבוליזם שתקשורת סמלית באומנות מיועדת לעורר את החשיבה המופשטת באמצעות גירויים של החושים ומבקשת לתווך לתמונה המייצגת מורכבות רגשית או מחשבתית. פירוש המילה ערפל בהשאלה הוא איבהירות. הערפל מסמל את חוסר הבהירות ששאל מצוי בו ומדגיש שהשהייה בתוך המצב הזה מציבה את שאול על קו התפר שבין תחושת האובדן לבין הזמנה לצמיחה, גבול אשר דווקא בהיותו עמום, לא נהיר ולא ידוע מעורר תחושת הזדהות אצל הקורא והזמנה לדיאלוג בסגנון 'אני באתה'.

כזכור, הנרטיב ביצירה הספרותית, בהיותו חיקוי המציאות (Thexon, Prasad & Mills, 2019), משאיר חלקים עמומים שאינם נמסרים באופן מדויק כפי שהם לעיתים מתרחשים בחיים. בשלב הזה, הקורא נמשך לעמימות זו ומיידי חש בצורך להתגייס ולמלא את הפערים הללו. זוהי אסטרטגיית קריאה שדומה למשחק תפקידים שבו על הקורא ליצור ייצוג מנטלי של הדמות בד בבד עם שמירת החיץ בינו ובינה, כך שהוא יצליח להרגיש את מה שהוא סובר שהדמות מרגישה, ובדרך זו מתפתחת האמפתיה הנרטיבית (Fernandez-Quintanilla, 2020).

דמותו של שאול נמצאת בטלטלה כמעט קיומית. השהות בבית ה"זר" והחשיפה לבני נוער ולתפישות עולם שונות מהותית משלו, גורמת לו לאבד אחיזה, עד שבלילה מתעצמת תחושת הבדידות המתוארת בריכוז ובצמצום האופייניים לשופמן, והיא נמסרת בצורה מדורגת: לכתחילה נאמר ש"הוא העלה על לבו, כי החיים דורשים לפרקים לבוא בנגיעה ממשית בסביבה ובהמונה" (שופמן, 1966, עמ' 34), בהמשך עברה מחשבה בראשו ש"קשה לחיות", ומאוחר יותר – "שרירי לסתותיו הזדעזעו והתעקמו, ויבך בחשאי בכיה קטועה". כך, למעשה, שופמן בונה נרטיב מדויק של חשיפת הדמות לשאלות קיומיות של חיים ומוות, בריאות וחולי, שאלות על הפער שבין קיום ובין מהות הקיום.

יתרה מכך, הרגע המדויק שבו שאול מוצא את הקרקע נשמטת ומבין שהעולם שחי בו עד

כה הוא לא החיים עצמם ויש לסגל חיים אחרים – הוא רגע התגלות שמשאיר את שאול, וייתכן שאת הקורא בעקבותיו, נבוך ומעט אבוד. נראה אפוא שהמצב הלימינלי (גורביץ וערב, 2012) שאליו נקלע שאול הוא קרקע נוחה להתפתחות תחושות אמפתיה אצל הקורא, בעיקר בשל העובדה שהוא אינו מתואר כאוחז ברגשות או מחשבות בעלות ערך מוחלט אלא בבלבול, מבוכה וחוסר אונים. חוסר היכולת של שאול להתמודד ואוזלת היד שלו מעוררים אצל הקורא רצון "להיכנס לנעליו" באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה איתו, אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו ומתוך רצון לספק מענה של תמיכה.

בהגדרתו של קניאל (2013) למושג אמפתיה הוא מדגיש כי אין פירושה תחושת הזדהות עם רגש ספציפי כמו עצב או כאב, אלא הבנה רחבה יותר של האווירה הכללית שבה מצוי האדם. למשל, שאול מתקשה להשתלב בביתו של ראובן, כל חושיו ערים למה שקורה סביבו, וזה מעיד על חוסר ביטחון, חוסר יציבות ובעיקר תחושה של זרות. עמדת הזרות שאימץ לעצמו מרגע שעבר את סף ביתו של ראובן מונעת ממנו להרגיש חלק מיושבי הבית ואורחיו, ובלילה – חלק מהמשפחה, והיות שהצורך בתחושת שייכות הוא אנושי אינהרנטי (Ansbacher & Ansbacher, 1956), הקורא מבין את הסיטואציה וחש אמפתיה למצבו במיוחד לנוכח תיאור הרגעים הקשים שהוא עובר בלילה. עם זאת, ברגע ששאול מתמודד עם תחושות הקושי והסבל באמצעות סוג של בריחה, על הקורא לבחור אם להמשיך במשחק התפקידים עם הדמות ולחשוב על פתרונות למצבה או להתפצל ממנה. יש כאן אמפתיה מהסוג שמזכירה נאות עופרים (2023), שטוענת שאמפתיה היא שמירת מרחק מהאחר, כלומר הבנה למצבו לצד העדר הזדהות מלאה איתו.

לאור מודל הקריאה המוצע, תפקיד המורה הוא להצביע על סימנים בטקסט שמעוררים את תחושת האמפתיה אצל הקורא, בארבעה שלבים: השלב הראשון עוסק בעיצוב הדמות ובקשרים הבין-אישיים שהוא מנהל עם סביבתו. שאול מעוצב כדמות "התלוש" האופיינית לשופמן (קרמר, 1966), דמות של מתבגר בעל זהות לא מגובשת – לא מבחינה אישית ולא מינית. מצב זה מונע ממנו להרגיש ביטחון ברמת ההחלטות היומיומיות. זו הסיבה שחשש לצאת מאזור הנוחות שלו וללכת לביתו של חברו, זו הסיבה שהוא הרגיש חולה כשדובר על מותו של הנער השכן, וזו הסיבה שהגיע לרגע ההתגלות שערערה את עולמו בלילה. זו גם הסיבה שהוא מתקשה לכוון מערכות יחסים ברורות עם חברו ועם אחיותיו. עיצוב דמותו של שאול כדמות חלשה וחסרת ביטחון, מעורר את האמפתיה של הקורא ומזרז אותו להיכנס לנעליו, וזהו השלב השני במודל. לכך מוסיפה תחושת הזרות וחוסר שייכות שהוא חש, תחושות שקל להזדהות איתן בשל היותן תחושות אנושיות (הרפז, 2021). תיאורי הנוף ונקודת התצפית, שחושפים את רגשותיו ומחשבותיו של שאול, הם חלק מהשפה הפיגורטיבית שעוזרת לקורא להבין ולהרגיש את החוויה שעוברת על שאול.

התחושות שהולכות ומתחזקות אצל הקורא, בזכות האלמנטים האומנותיים של הטקסט, מגיעות לשיא בתיאור הלילה ורגע ההתגלות של שאול. זה הרגע שמביא את שאול לחוויה רגשית עצומה שמתוארת באמצעות מילים כמו "קרירות", "בדידות" ו"ויבך בחשאי". תיאור זה מביא את הקורא להרגיש הזדהות או דחייה עם הרגע הזה ומה שיבוא אחריו, וזהו השלב השלישי במודל.

השלב הרביעי במודל נועד להביא את הקורא בתיווך המורה לתובנה בנוגע לתהליכים המנטליים-רגשיים שהוא עצמו חווה במהלך הקריאה. על המורה להדהד אצל התלמיד שאלות כמו האם הוא הזדהה עם גיבור הסיפור, עם רגשותיו, עם מחשבותיו, עם התובנות שהגיע אליהן ועם האופן שהתמודד עם כל אלו או שמא הרגיש דחייה מכל התהליכים הללו שהדמות עברה? כמו כן, על המורה לעזור לתלמיד להבין מה הוא למד על עצמו באמצעות הסיפור, במיוחד אם הקורא חש לעיתים אמפתיה ולעיתים חוסר אמפתיה כלפי הדמות.

ידידתי הראשונה בנכר

הסיפור "ידידתי הראשונה בנכר" נמנה עם סיפורי וינה של שופמן המתרחשים בעיר עצמה בעשור השני והשלישי של המאה העשרים. התקופה העומדת ברקע היא מלחמת העולם הראשונה. עם זאת, בסיפור מתוארת אפיזודה אנושית קצרה ותמציתית של מפגש אקראי בין שני אלמונים ללא הקשר גלוי של המקום והתקופה. בשתי הפסקאות הראשונות של הסיפור, המספר מתאר את נסיעתו המתמשכת לכרך הזר והחדש. במהלך הנסיעה הוא מתוודה לחששו ממשיך הזמן ומהאופן שבו יתערה במקום החדש. בשתי הפסקאות שלאחר מכן המספר מתמקד באישה צעירה ויפה שנכנסת לחשמלית בעודה בוכה ומתייפחת, ולכן היא מעוררת בו מחשבות על מצבה ובדידותה. האפיזודה המתוארת מתרחשת בחשמלית היוצאת מבית הנתיבות בואכה לעיר החדשה. המספר עובר בין הרכבת, בית הנתיבות והטראם וחוצה את אחד הגשרים בעוד "ערירות איומה נושבת עליו משחור הנהר" (שופמן, 1994, עמ' 11). תיאורי הנוף משלימים את תחושת התלישות, את הערפול ואת תחושת הארעיות של המספר. אומנם אין עדות לפחד אישי או לאומי כפי שמופיעים ברבים מסיפוריו של שופמן (גוברין, 1983), אולם ניכר פחד קיומי מהבדידות, מהזרות ומהתלישות.

פתיחת הסיפור ניכרת בדלות פרטים אקספוזיציוניים. כך למשל, המספר אינו מציין מאין הוא מגיע, מהו הכרך הזר והחדש שאליו הוא עובר ומהי מטרת המעבר. בשתי הפסקאות הראשונות, תוך כדי שחזור הנסיעה, הוא מביע חשש וספק מהאופן שבו יתערה בכרך החדש והוגה מהי התערות אופטימלית בעיניו. תחילה הוא חושב היכן יבלה את הלילה הראשון בנכר, ובמחשבות על טווח הזמן הרחוק יותר הוא שואל מתי יבין את שפת בני המקום, ימצא לו "מכרים וידידים וידידות", יחוש שהוא בביתו ובארצו, והשיא מבחינתו הוא להיות מאושר בעולם של מאושרים,

כמו בני המקום דוברי השפה.

עד שיחוש את תחושת השייכות המיוחדת, המספר מתמקד במעבר עצמו. סיטואציית המעבר המתוארת באפיזודה – בין המקום שהמספר הגיע ממנו לזה שאליו הוא הולך – היא מצב סף בין שלב הניתוק ממקום המוצא לבין שלב ההתחברות מחדש. זמן זה הוא מרחב לימינלי המאופיין על פי האנתרופולוג ויקטור טרנר (Turner, 1969) בחוסר אוריינטציה. המרחב הלימינלי מעצים אצל המספר תחושות שונות של תלישות, של ארעיות ושל ערפול.

בהעדר בהירות לגבי העתיד לבוא במקום החדש, המספר מתמקד בסיטואציית המעבר עצמה. שיאה של הסיטואציה הוא המפגש עם האישה הצעירה שמשמשת סובייקט במרחב הלימינלי של המספר. את העוברים ממקום למקום במרחב הלימינלי, כעין קהילה ארעית אשר חולקים עמדה קיומית משותפת ותחושת אחווה, מכנה טרנר Communitas (Turner, 1969). על פי הגדרה זו, האישה הנתפסת בעיניו של המספר כידידתו הראשונה בנכר היא למעשה שותפה ארעית לאותה עמדה קיומית של זרות ובדידות. אף על פי שהמספר אינו יודע עליה דבר, הוא משער שהיא מבנות המקום וקרה לה דבר מה נורא. כאשר היא בוכה בכי כבוש ואז מתייפחת בקול, הוא חש שהם חולקים תחושות דומות. המשפט האחרון של הסיפור מתאר בלשון הגזמה את הקרבה ביניהם: "אין נפש בתבל קרובה ויקרה לי ממנה וכי ידידה כזאת לא היתה לי מעודי" (קריץ, 2006 עמ' 207). מכנה סיום זה "פואנטה אנטיטטית", שמשמעה הקבלה של ניגוד – "קודם לכן חשבתי שאני בודד לחלוטין בכרך הזר, אבל הנה מצאתי נפש קרובה לי" (שופמן, 1994, עמ' 11). מחד גיסא, בהמשך לדבריו של קריץ, את סיום הסיפור אפשר לפרש כאופטימי, מאחר שהמספר מוצא מעט נחמה בכך שהוא נפגש עם נפש ארעית לחלוק עימה עמדה קיומית משותפת. מאידך גיסא, את הסיום אפשר לפרש כהסתפקות ובמיצוי מאכזב של קרבה אנושית. מאחר שהקרבה עם הצעירה אינה הודית ובוודאי שאינה מתארת 'ידידות' במובן המקובל, היא אינה מקדמת את המספר בשלבי ההתערות והוא נותר תלוש וזר כשהיה.

ייחודו של הסיפור שלפנינו הוא סיטואציית המסירה של המספר כשהוא מתחקה באופן אותנטי אחר תחושותיו במהלך המעבר עצמו. מרחב המעבר הלימינלי בתפר שבין תחושת האובדן לבין צמיחה אפשרית מיוצג בסיפור באופן פעיל על ידי הרכבת, הגשר, בית הניתובת והחשמלית. את איהוודאות בנוגע לבאות משלימים תיאורים סינסתזיים שלי שחור וערפלי, ערירות, קור ודיבור קולני של בני המקום שיוצרים אווירה של חשש ומצוקה. גם אם הקורא אינו יכול להזדהות עם הקושי שיש במעבר שכרוך בו ניתוק מוחלט מעולם קודם, תהיה הסיבה אשר תהיה, האפיזודה האנושית של חשש ממעבר לחיים במקום חדש ואיזודאות מוכרת לכל אדם.

עיצוב סיטואציית המסירה, המורכבת מתיאור הייצוגים הלימינליים ותיאורים סינסתזיים משלימים, עשוי לעודד את האמפתיה של הקורא לתהליכים המנטליים שמתחוללים אצל המספר. הקורא עשוי לחוות באמצעות תיאורים אלו את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של המספר

ולחבין את קשייו ורגשותיו (קניאל, 2013). יתר על כן, הקורא עשוי גם לחוש 'דאגה אמפתית' (Thexton, Prasad, Mills, 2019) כלפי המספר. דוגמה מרכזית לכך עולה מהפסקה הראשונה של הסיפור, ובה המספר מעלה שאלות קיומיות על משמעות ההתערות המיוחלת במקום החדש. באמצעות השאלות: "היכן אלון?", "כיצד אסתדר?", "מתי?!", (שופמן, 1994, עמ' 11) שחושפות את חששותיו הכנים, המספר יוצר מעין שיח אינטימי בדיוני עם הקורא, ובכך הוא מנסה לעורר אצלו דאגה כנה ומייסרת לגבי הבאות.

הפסקה השלישית של הסיפור נפתחת בהתרחשות המפתיעה: "והנה נכנסה אל החשמלית...". בעוד בשתי הפסקאות הקודמות שכנע המספר את הקורא בייאושו כי רב ועורר אצלו דאגה, כניסתה המפתיעה של הצעירה אל החשמלית עשויה לעורר במספר תחושות חדשות. למספר שלא נקט דבר כדי לשפר את מצבו, נקריט לפתע הזדמנות לחיבור עם שותפה ארעית, שנדמית לו כבעלת תחושות ועמדות דומות, כך שאפשר אולי להתנחם בה. כדי לשכנע את הקורא בחיבור המוצדק שלו כלפי הצעירה, המספר חוזר ומדגיש חמש פעמים את תיאורי התייפחותה, שבוטלים בסיפור לנוכח הצמצום האופייני לשופמן. המספר משער שהיא בוכה בגלל אסונות אישיים שפקדו אותה, "ילד מת לה או מאהבה עזבה" (שופמן, 1994, עמ' 11). שותפות הגורל ביניהם מתחזקת בעיני המספר כאשר היא מתיישבת מולו. פעולה זו מעוררת מיידית את האנלוגיה ביניהם גם אצל המספר וגם אצל הקורא. ואולם הקרבה שהמספר חש כלפיה אינה מבטאת הזדהות עם מצוקתה, השתתפות בצערה או תחושות רחמים. כמו במקרה הקודם, גם במקרה זה הקורא עשוי להיות מבולבל כאשר מחד גיסא, לאור ייאושו, הקורא יכול לחמול עליו ולהבין את הצורך שלו בהזדהות ובנחמה. מאידך גיסא, בכך שהמספר אינו אמפתי כלפיה, אלא רואה בה סובייקט ששותף למצבו, 'הידידות' האנוכית שלו עשויה לעורר אצל הקורא גם דחייה מוסרית וערכית מהתנהגותו ולעורר תהייה עליה.

לאור מודל הקריאה המוצע, האמפתיה של הקורא מתעוררת לנוכח העמימות הכרוכה במעבר של המספר ממקום מוכר למקום חדש וזר. על דמותו של המספר אין יודעים אלא מוידויו על תחושותיו הפיזיות והמנטליות, על חולשותיו האנושיות וכן על כמיהתו למצוא שותפי גורל. הקורא 'נכנס לנעליו' ואף עשוי לחוש 'דאגה אמפתית' למספר באמצעות פעולות ספרותיות שונות של סיטואציית מסירה אותנטית, עיצוב המרחב וסגנון פנייה אינטימי. לצד ההזדהות והאמפתיה, הקורא עלול לחוות את איהנחת מהסיטואציה מיחס המספר לאישה הצעירה אשר מבטא אנוכיות. לאור האינטימיות שנוצרה עם הקורא, מצד אחד, הוא יכול לחבין את הפחד הקיומי ואת הצורך ההישרדותי של המספר בשותפות גורל. מצד שני, העדר האמפתיה כלפיה מערער על יחסי האנוש של המספר ובעקבותיו – גם של הקורא.

הסייד

הסיפור "הסייד" נכתב ב-1938, שהיא שנתו הראשונה של שופמן בארץ ישראל. בשנה זו כתב שופמן הן על סיפורי שטיירמארק – הכפר האוסטרי היפה והשלו שהיה לאחד מבתי הגידול של הנאציזם (באר, 1994), והן על המציאות החדשה בארץ ישראל, כשברקע מאורעות תרצ"ו–תרצ"ט. בהשפעת הביוגרפיה שלו, ברקע של "הסייד" עולים בעת ובעונה אחת מצבים ותחושות של סיום ופרידה מעולם ישן מרובה אסונות, ובמקביל – התחלה של תקופה שיש בה גם התחדשות ותקווה (גוברין, 2021). באפיזודה האנושית המתוארת בסיפור, המספר צופה במלאכתו ומאזין לזמרתו שריקתו של הסייד, שמחדש את דירתו של דייר שהתאבד בה לא מכבר. באופן מטפורי, הטיח של הסייד את השכבות הקודמות מתאר את היכולת האנושית להתגבר על אסונות. קריאתו הנשנית של המספר – "איזו אדישות כלפי כל האסונות בעולם!" (שופמן, 1994, עמ' 161), כתגובה לסייד, מחזקת את העידוד שהוא שואב מהיכולת האנושית להתגבר על אסונות ומהכוח להתחדש. עם זאת, הקריאה עשויה גם להתפרש כהתרעה מפני האדישות האנושית שהיא גם הקרקע לצמיחתו של הרוע האנושי.

הפסקה הראשונה של הסיפור פותחת ב'הרגשתו הקשה' של המספר בעוברו ליד בית מספר 13 שבו התאבד דייר. כמו המספר, גם השכנים האחרים הסתקרו והתקהלו במקום. בפסקה השנייה, הסייד – "על סולמו מחדש ומשפץ את טיח התקרה והכתלים" (שופמן, 1994, עמ' 161), מכשיר את הדירה לקראת הדיירים החדשים. המספר חש הקלה כשעבר ליד הדירה וראה שמשפצים אותה לקראת התחדשות והופתע לשמוע בתוך החלל הריק ורב ההד את הסייד שר חרש ואז שורק מנגינה. הוא מאזין לסייד בפליאה וקורא "איזו שלוה בזמירת שריקות אלה, איזו אדישות לכל האסונות שבעולם". בניגוד לכך, בפסקה העוקבת המספר הוגה על הצרות האפשריות של האדם בתחומי חיים מגוונים ובסדרי גודל שונים: חיכוכים, מחלות, צער גידול ילדים, דאגות ועוד. גם הפסקה השלישית מסתיימת בקריאה דומה של המספר – "איזו אדישות כלפי כל האסונות שבעולם". לטענתה של גוברין (2021), הקריאה הראשונה נדמית כמשפט אקראי וסתמי. ואילו בפעם השנייה, מתברר כי הסייד מודע לכל הצרות שמנה. כאשר הוא מגרד את הטיח הישן מעל גבי הכתלים יחד עם הצרות, הוא מסמן שלמרות הכול אין להתרגש מהמוות, כי לאחריו באה התחדשות. באמצעות חומרי העבודה שלו, הסייד בונה לסביבתו פירוש אופטימי לעולם.

בעוד בשלוש הפסקאות הראשונות המספר מתאר את מחשבותיו, בפסקה האחרונה הוא פונה ל'סובלים' בגוף שני רבים: "לכו אל הסייד, סובלים, אל הסייד על סולמו, והקשיבו אל זמירותיו שריקותיו בחלל הריק, רבההד – ושאתם ניחומים והרגעה" (שופמן, 1994, עמ' 161). כפי שעושה שופמן בסופי סיפורים אחרים, גם סיום זה מכיל פואנטה שמודגשת באמצעות האליטרציה הנתפסת בעין ובאוזן (קריץ, 2006): החזרה על העיצורים ש"ן וסמ"ך במשפט מתחקה למעשה

אחר השריקה של הסייד. המספר פונה בכך ל'סובלים' ומבקש מהם להקשיב בעצמם לאותה השריקה, וכמותו, למצוא בה ניחומים והרגעה. מחד גיסא, המצב האנושי, המתבטא בסייד המחודש עולמות ומזמר, הוא מצב שמן הראוי שכל העולם ילמד ממנו לקח. מאידך גיסא, על רקע התקופה ההיסטורית והאוטוביוגרפית של שופמן, האנלוגיה למלאכת הסייד שיש בה גם התרופפות המידות הטובות של צער, אמפתיה ושותפות גורל, עשויה להיתפס גם כביקורת על החברה האדישה, שהיא הקרקע שממנה צומח הרוע האנושי, מבלי שהמספר יציין זאת במפורש אלא ישאיר זאת לפרשנות הקורא.

במרכז של האפיזודה המתוארת בסיפור עומדת אחת המחשבות המטרידות ביותר של ההווה האנושית – היכולת להתגבר על צער המוות ולהמשיך לחיות. זאת ועוד, הסיפור מעמיק גם את המחשבה באיזו מידה יש לשמר את העבר ובצורך הקיומי להמשיך ולהתחדש לאחר אסון. מאחר שהנושא מטריד כל אדם במידה כזו או אחרת, הוא מעורר עניין והזדהות מיידית של הקורא. כבר במשפט הפתיחה, "הרגשה קשה היתה לי" (שופמן, 1994, עמ' 161), נוצרת אינטימיות בין המספר לקורא שמעודדת אותו להרגיש תחושת חמלה ו'דאגה אמפתית' כלפי המספר. האינטימיות ביניהם מתעצמת במשפט הפותח של הפסקה השנייה, "והנה היום נאנחתי אנחת הקלה" (שופמן, 1994, עמ' 161), שהוא סוג של וידוי על אירוע שחווה המספר באותו היום, ולכן הוא אותנטי ומהימן. בדרך זו מעודד המספר את הקורא "להיכנס לנעליו" באופן זמני ולהבין את קשייו ואת רגשותיו, וכך ליצור כלפיו חמלה, אמפתיה וגם הזדהות מלאה, ובהמשך – לקבל לגיטימציה להסכים עם מסקנתו של הסייד להמשיך בחייו ולהבין שהאדישות לאסונות היא כורח המציאות.

ואולם ייחודו של הסיפור אינו רק ביצירת אמפתיה ובהזדהות אפשרית, אלא המספר מחיה עבור הקורא את החוויה של האפיזודה המתוארת ונותן לו 'להרגיש בתוך' (Lanzoni, 2018), כאילו הוא חלק ממנה. האמצעי הראשון שבו המספר מחיה את הסיטואציה הוא הציון המדויק של מספר הבית שיוצר אשליה שהקורא יכיר וידע לזהות באופן קונקרטי את המקום. האמצעי השני שבו משתמש שופמן הוא חיקוי צלילי של השריקה הזמרה שמשמיע הסייד, שמתעצמת באקוסטיקה של החלל הריק באמצעות האליטרציה. הדגשת העיצורים ש"ן וסמ"ך מעוררת את המספר לשמוע באוזניו את השריקה ולא רק לחוות אותה בעקיפין באמצעות וידוי של המספר. האמצעי השלישי הוא חשיפת הקורא בפסקה השלישית של הסיפור לרשימת הצרות האפשריות שאדם יכול לחוות בחייו. המספר אומר שצרות רבות ורעות פוקדות "בכל המעונות". כלומר, גם הקורא, ככל אדם, ימצא במעונו בוודאות את 'הצרה שלו', בין אם אלה ענייני משפחה, ענייני בריאות, ענייני חיים ומוות והתאבדות ועד זוטות, כגון "אנקורים על הכרכוב" (שופמן, 1994, עמ' 161).

לאחר שהמספר מנסה לשכנע את הקורא באמצעים שונים שהוא חלק מהסיטואציה של הסיפור והוא נמנה עם הסובלים בעצמו, מגיעה האינטימיות ביניהם לשיאה בפסקה האחרונה של הסיפור במעין 'משחק תפקידים' (Thexon, Prasad, Mills, 2019). המספר פונה לקוראים בלשון רבים:

"לכו אל הסייד, סובלים..." (שופמן, 1994, עמ' 161). הפנייה לקוראים, כמו ל'סובלים' האחרים משמעה לימוד לקח לחיים ומוסר השכל באמצעות הסייד המחפש עולמות הרוסים חדשות לבקרים. מחד גיסא, המספר מציע לקוראים את חוכמת חייו של הסייד שהיא שיעור באופטימיות וביכולת האנושית להתגבר על אסונות כי אלה החיים, והוא מצדד בה באופן חד-משמעי. מאידך גיסא, גם אם הדבר אינו נאמר מפורשות, יש בעצה זו מן האדישות לצרות העולם, שהיא אחד הגורמים גם לצמיחתו של הרוע האנושי. לכן אפשר לפרש את העצה כאירוניה.

לאור מודל הקריאה המוצע, האמפתיה של הקורא מתעוררת בסיפור לנוכח אחת מהמחשבות המטרידות ביותר של ההווה האנושית, שהיא הרצון והיכולת של האדם להתגבר על צער שמקורו במוות ולהמשיך לחיות ולהתחדש לאחריו. על חיבוי נפשו של המספר אנו למדים מתגובתו האוהדת למלאכת הסייד בטיוח העבר בליווי שריקתרזומרתו, שמסמלות התחדשות והתגברות לאחר אסונות. הקורא 'נכנס לנעליו' של המספר וחש כלפיו 'דאגה אמפתית' באמצעות פעולות ספרותיות סגנוניות של קונקרטיזציה, המחשבות ויצירת שותפות גורל באמצעות 'משחק תפקידים'. המספר משכנע את הקורא בצדקת מסקנתו של הסייד ובלגיטימיות שלה. לצד ההבנה וההזדהות בצורך הקיומי וההישרדותי בנחמה ובהתחדשות, עולה גם אינחת מהמסקנה שעליה המספר אינו נותן את דעתו באופן גלוי. העדרה של ההתייחסות לכך שאדישות לאסונות היא גם הקרקע לצמיחתו של רוע אנושי, עלול לעורר גם את הסתייגותו של הקורא ממסקנת המספר.

סיכום

ייחודו של מאמר זה הוא בהצעת מודל הוראה שמשמש גשר בין קריאת התלמידים ובין יצירות הספרות. מודל הקריאה האמפתית נשען על פיתוח מיומנות הקריאה האקטיבית שביסודה טמון פוטנציאל לעורר תגובה אצל הקורא ו"לקרוא" לו להידרש לפעולה על ידי כך שהוא ייכנס ל'נעלי הדמות'.

בבניית המודל התבססנו על תאוריית 'אני באתה' של בובר (תשי"ט), לפיה העצמי של האדם מתפתח רק באמצעות דיאלוג עם האחר, על תאוריות של אמפתיה שמעידות על כך שהיכולת האמפתית היא אינהרנטית אך דרושים תהליכי חברות על מנת לפתח אותה (ברקוביץ, 2022), ועל תאוריות המעמידות את הקורא ואישיותו במרכז תהליכי הקריאה. שילוב של תאוריות אלה הביא לכינון מודל שמעודד פיתוח מיומנות קריאה אמפתית באמצעות טקסטים ספרותיים בשיעורי ספרות.

מטרת המודל היא להיות כלי שימושי בידי מורות ומורים בכיתה, ובהשראתו הם יוכלו לקדם שיח פרשני ספרותי משמעותי, לשכלל את 'הדמיון האמפתי' וכן לטפח את המיומנויות הרפלקטיביות של הקוראים התלמידים על היכולת האמפתית שלהם. המודל

מורכב מארבע פעולות ספרותיות שעל המורה לתווך במהלך קריאת הסיפור ופרשנותו:

- יחסי 'אני ואתה' בסיפור – זיהוי ואפיון הדמויות בכלל ודמות הגיבור בפרט, מניעיהם והתפתחותם לאור הסיטואציה האנושית המתהווה בסיפור, וכן מערכות היחסים בין הדמויות.
- 'נעליו של האחר' בדמיונו של הקורא – איתור פעולות ספרותיות של המספר שמעוררות את דמיונו הנרטיבי של הקורא ומעוררות לתגובות אמפתיה כלפי הדמויות.
- הזדהות או דחייה של הקורא – בירור תחושות הקורא ועמדותיו הפרטיות המתפתחות בנוגע לדילמות ולקונפליקטים העולים מהסיטואציה האנושית המתוארת בשלבים שונים של הסיפור.
- תגובת הקורא – תכלול תובנותיו הקורא על התהליך האמפתי שחוה במהלך קריאת הסיפור.

המודל המוצע הודגם באמצעות שלושה מסיפורי הקצרצרים של גרשון שופמן, אשר המבנה, הסגנון והנושאים שלהם מזמנים בטכניקות שונות דיאלוג עם הקורא ותגובה על סיטואציות אנושיות מורכבות. מההדגמה ניתן ללמוד כי הקורא חש אמפתיה, הבנה והזדהות עם הדמות והסיטואציות המתוארות. ואולם בשלוש הדוגמאות – הבחירה, הפתרון ומוסר ההשכל בסיומי הסיפורים, לא בהכרח עולים בקנה אחד עם מה שראוי או מצופה לכאורה. בשלב שבו הקורא מסתייג עולה מחשבה על האנושי והבין-אישי, וכך הקורא יסיק תובנות על יחסי 'אני אתה' בהווה האנושית שלו.

לבסוף, אף על פי שהדגמנו על פי סיפוריו של שופמן, המודל רלוונטי לכל יצירה ספרותית שבמרכזה עומדת סיטואציה אנושית אשר מבררת יחסים בין-אישיים. קריאה ופרשנות, על פי המודל, יקדמו עיון ביחסים בין-אישיים ואפיזודות אנושיות ויחזירו לספרות את כוחה כאומנות היוצרת זיקה לתחומי החיים השונים וללמידה על עצמנו ועל זולתנו. מחקר המשך יוכל לבחון את יישומו של המודל לפיתוח הקריאה האמפתית בבתי הספר העל-יסודיים בהיבט של הוראה באמצעותו ובהיבט של למידה באמצעותו.

רשימת מקורות

- אבינור, ג' (1965). קווים ביצירתו של שופמן. מאזנים, כ, עמ' 362–366.
- אברמוביץ, ה"ח (תשנ"ג). דר"ש מרפא – דברי פתיחה. בתוך קלמן, י' ומנדס-פלור, פ' (עורכים), מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן (עמ' 133–136). מאגנס.
- אוסצקיפלדמן, מ' (2020). מאפיינים לשוניים ורטוריים במסות של גרשום שופמן [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים. <https://did.li/70qrl>
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. מאגנס.
- אלטנברג, פ' (תרפ"א). כתבים נבחרים (ג' שופמן, מתרגם). א.י. שטיבל.
- אלקדלהמן, א' ופויס, י' (2019). קריאה שיח וכתובה בקבוצה מרובת תרבויות: בין גלוי וכיסוי. עיונים בחינוך, 17–19, 184–217.
- אלקדלהמן, א' ובראון, א' (2022). לימודי ספרות בעיני התלמידים. בתוך א' אלקדלהמן וי' פויס (עורכות), ספרות מבעד לקירות הכתה (עמ' 84–101). מכון מופ"ת.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2001). הכתיבה כעדות לקריאה: דיון בסוגה כמסגרת לבניית משמעות. אוריינות ושפה. <http://scriptil.org/upload/epshteiny-yanay.pdf>
- באר, ח' (1994). נס אפל – "המקרה" של ג. שופמן. בתוך שלכת (עמ' 241–277). עם עובד.
- בובר, מ"מ (תשי"ט). אני ואתה. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (צ' וויסלבסקי, מתרגם). מוסד ביאליק, עמ' 3–103.
- בן יוסף, ר' (2000). על גרשון שופמן, אומן המופת של הסיפור הקצר. נתיב לספרות, אומנות וביקורת, עמ' 103–106.
- ברגמן, ש"ה (תשי"ט). החשיבה הדו שיחית של מ. בובר. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (צ' וויסלבסקי, מתרגם, עמ' יא–מו). מוסד ביאליק.
- ברגר, ר' (2011). בסוד המתבגרים, התמודדות עם מצבי מצוקה, משבר, סיכון ושאלות קיומיות בקרב מתבגרים באמצעות סיפורת רפיה בשיטת קובובי. משרד החינוך; גוינט ישראל.
- ברזילי, ד' (2000). האדם הדיאלוגי: תרומתו של מרטין בובר לפילוסופיה. מאגנס.
- ברזל, ה' (2011). המאה החצויה: ממודרניזם לפוסטמודרניזם: כך ראשון – מטא-ריאליזם וריאליזם. הקיבוץ המאוחד.
- בריוסף, ח' (2000). סימבוליזם בשירה המודרנית. הקיבוץ המאוחד.
- ברקוביץ, י' (2022). ריבוי הפנים של אמפתיה בהוראה: המשגות וממצאים. בתוך י' נאות-עופרים, בין אדם – גבולות של אמפתיה (עמ' 53–74). מכון מופ"ת.
- גוברין, נ' (1973). ראשיתו של שופמן. מאזנים, 37(1), 37–44.
- גוברין, נ' (1975). שופמן: הלכה ומעשה ביצירתו. מעגלים. מסדה, עמ' 185–204.

- גוברין, נ' (1978). מהלכה של הביקורת על סיפורי ג. שופמן. בתוך נ' גוברין (עורכת), ג. שופמן: מבחר מאמרי ביקורת על יצירתו, עם עובד, עמ' 7–42.
- גוברין, נ' (1985). תלישות והתחדשות: הספרות העברית בראשית המאה ה-20 בגולה ובארץ ישראל. משרד הבטחון ההוצאה לאור.
- גוברין, נ' (2021). אנתולוגיה. ימי הקורונה. מסה, שירה וסיפורת. חדרים, בית הוצאה לאור. <https://benyehuda.org/read/43528>
- גורביץ, ד' וערב, ד' (2012). לימינליות, ספיות. אנציקלופדיה של הרעיונות. בבל. <https://haraayonot.com/idea/liminality>
- גיל, מ' (1960). היהודי והאדם בכתבי ג. שופמן. מאזנים, י(לג), 261–267.
- גלסנר, א' (2009, 13 באפריל). איך שכחנו את גרשון שופמן. מוסף תרבות, NRG <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/47/ART1/877/113.html>
- דה מלאך, נ' (2022). סקירת תוכניות לימודי הספרות בישראל. בתוך א' אלקדלהמן וי' פויס (עורכות), ספרות מבעד לקירות הכתה (עמ' 23–61). מכון מופ"ת.
- הרפז, ש"ר (2021). אסטרטגיות להרגשת שייכות בפסיכותרפיה אדלריאנית: חשיבות מגוון תנועתי וגמישות במעגלי החיים. כתב עת מקצועי לפסיכותרפיה, 40/21. https://www.betipulnet.co.il/page/Belonging_metaphors_and_childhood_memories_of_individual_psychology_and_Adelarotic_psychotherapy_newsletter
- ויניקוט, ד"ר (2009). שנאה בהעברה הנגדית. בתוך עצמי אמיתי עצמי כוזב (עמ' 65–75). עם עובד. (המקור פורסם ב-1947)
- זמורה, י' (1970). גרשון שופמן. מאזנים, ל(ג), 236–238.
- ליכטנבוים, י' (1960). האומנות של שופמן. מאזנים, י(לג), 255–257.
- משרד החינוך (ח"ת). תכנית הלימודים בספרות לכיתות ז–ט: לבית הספר העל-יסודי הממלכתי. <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/literature-7-9.pdf>
- משרד החינוך (ח"ת). תכנית הלימודים בספרות לכיתות י–י"ב: לבית הספר העל-יסודי הממלכתי. https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/literature_10_12.pdf
- נאות-עופרים, י' (2023). בין אדם – גבולות של אמפתיה. מכון מופ"ת.
- נוסבאום, מ' (1995). צדק פואטי: הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים. הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה; ספריית מעריב.
- עבדיה, מ' (1972, 23 ביוני). אמן התמצית. דבר, עמ' 19.

- פיש, ס' (2012). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות: מבחר מאמרים (א' אטינגר וא' זהבי, מתרגמים). רסלינג.
- פלשמן, א' (2013). "אני ואתה" – ואנחנו: בובר ובריאות הנפש במאה ה-12. <https://alanflashman.files.wordpress.com/2011/08/d790d7a0d799-d795d790d7aad794-d794d795d7a8d795d7aa-2013.pdf>
- פרלוב, מ' (2009, 27 במאי). העברה נגדית – סקירה היסטורית. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2143>
- קלי, מ' (2023). אמפתיה בשירות האדם ובשירות מאבקו: בעקבות הגותם של מרטין בובר ופאולו פריירה. בתוך י' נאות-עופרים (עורכת), בין אדם – גבולות של אמפתיה (עמ' 135–156). מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. מכון מופ"ת.
- קצנלסון, ג' (1960). הבית השוקע בסיפורי שופמן. מאזנים, י(ד), 246–255. <http://www.jstor.org/stable/23845710>
- קריץ, ר' (2006). הפואנטה בתקבולת הניגודית בסיפורי שופמן, עמ' 203–220. בתוך מן הגורן: תבניות, מודלים, מוטיבים. פורה.
- קריץ, ר' (2006). על תבניות המבנה ומוטיבים בסיפורי שופמן, עמ' 194–202. בתוך מן הגורן: סוגיות ספרות: תבניות, מודלים ומוטיבים ככלי ניתוח. פורה.
- קרמר, ש' (1966). שופמן ואומנות סיפוריו. בתוך ג' שופמן, ילקוט סיפורים (עמ' 7–26). יחדיו.
- ראובך, ל' (תשפ"ב). מסיפור ל-STORY: על פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט בשיעורי ספרות באמצעות הרשתות החברתיות. חמדעת, טו, 220–236.
- רשף, נ' (2020). על כוחה של היצירה הספרותית כמרחב מברר זהות. ביטאון מכון מופ"ת, 65. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/12235>
- שופמן, ג' (1960). אנשי העבודה. בתוך כל כתבי ג'. שופמן (עמ' 93). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). יכולת ונתינה. בתוך כל כתבי ג'. שופמן (עמ' 184). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). כתיבה נמוכה. בתוך כל כתבי ג'. שופמן (עמ' 106). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). פרטי ומשותף לרבים. בתוך כל כתבי ג'. שופמן (עמ' 67). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1960). שני סוגי עיניים. בתוך כל כתבי ג'. שופמן (עמ' 107). דביר ועם עובד.
- שופמן, ג' (1966). ג'. שופמן. בתוך ילקוט סיפורים (עמ' 27–35). יחדיו.
- שופמן, ג' (1994). הסייד. בתוך שלכת (עמ' 161). עם עובד/ספריה לעם.
- שופמן, ג' (1994). ידידתי הראשונה בנכר. בתוך שלכת (עמ' 11). עם עובד/ספריה לעם.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1956). *The individual psychology of*

- Alfred Adler: A systemic presentation in selections from his writings.*
Harper Collins.
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35–45. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x>
- Fernandez-Quintanilla, C. (2020). Textual and reader factors in narrative empathy: An empirical reader response study using focus groups. *Language and Literature*, 29(2), 124–146. <https://doi.org/10.1177/0963947020927134>
- Lanzoni, S. (2018). *Empathy: A History*. Yale University Press.
- Levy, J., Goldstein, A., Influs, M., Masalha, S., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Adolescents growing up amidst intractable conflict attenuate brain response to pain of outgroup. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(48), 13696–13701. <https://doi.org/10.1073/pnas.1612903113>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>
- Thexton, T., Prasad, A., & Pills, A. J. (2019). Learning empathy through literature. *Culture and Organization*, 25(2), 83–90. <https://doi.org/10.1080/14759551.2019.1569339>
- Turner, V. (1969). Liminality and communitas. In *The ritual process: Structure and anti-structure* (pp. 358–374). Taylor and Francis. <http://faculty.trinity.edu/mbrown/whatisreligion/PDF%20readings/TurnerVictor-%20Liminality%20and%20Communitas.pdf>

Cultivating skills of empathic reading in literature classes among students in secondary schools

Limor Raubach and Sivan Sarid

Abstract

This article proposes a unique reading-learning model to bridge the gap between the goals of teaching literature in secondary schools as formulated by the Ministry of Education and the learning processes of literary works mediated by teachers in practice. The reading model aims to develop mixed, conscious, and empathetic reading skills in students. It is based on Buber's 'I and you' theory, psychological concepts related to empathy and Countertransference, and the study of emotional cognitive processes associated with the interaction between text and reader. By using this model, teachers can promote significant literary interpretive discourse, perfect empathic imagination, and cultivate reflective skills among readers. The purpose of the article is to encourage teachers to expand their engagement with the role of literature in the context of empathy education and equip them with tools to develop empathic reading skills for themselves and their students. The article demonstrates the model through the stories of author Gershon Shupman.

Keywords: Empathy, reader response theory, narrative imagination, Gershon Shoupman, literature lessons