

ל להיות אמן, ל להיות אישה איןטרקטסט וספרות ילדים

אלינור סילק-גאן

"מי שיש לו בגד שגדל כל הזמן
יכול להיות מאושר לנצח"

(נורית זרחי, בוטיק סייגי וחוט)

תקציר

קריאה משמעותית בטקסט ספרותי נבנית בפעולות קורא המגייס גוף ידע לשוני וספרותי, שבנה במפגשי הקודמים עם טקסטים, מהלך אקטיבי ומורכב של קראיה. איןטרקטסטואליות מרחיבה את תחום ההיווצרות של פרשנות טקסטים מעבר לקורא, למרחב המצו依 בתנועה שבין הטקסטים (Allen, 2000), ומשמעות התחקות אחר מערכות גומליין בין טקסטים: הטקסט זוכה לפחות יהודי בדילוג עם טקסטים שונים. המאמר מציג קריאות שונות בספר אחד מאות נורית זרחי (1995), "בוטיק סייגי וחוט", על פי התפיסה הרואה באינטרקטסטואליות כלי נגד קיבוע משמעות יחידה ליצירה. הקריאה מתחקמת אחר יחסיו הגומליין בין הספרות לבן ספרי מעשיות, ספרות פמיניסטית, מיתולוגית, ספרות ארס-פואטית, ספרות אקסיסטנציאלית, איור של הילה חבקון ומרחבים תרבותיים נוספים. האינטרקטסטואליות מעוררת שאלות באשר להיבט הספרותי והחינוכי בספרות ילדים בשל מגבלות בידע העולם, בניסיון החיים והקריאה של קורא-ילד, ובשל התפקיד שממלא המבוגר, המתווך בין הספרות הילד. החינוך לאינטרקטסטואליות הוא אתגר להכשרת המורים. טיפוח כשיורות בין-טקסטואליות בקרב סטודנטים להוראה נדון בהיבטים קונספטוואליים קוריוקלאריים ומתודיים.

מבוא

תפקידו של פרשן הספרות דומה לתפקיד האל הרמס, שהוא שליח האלים במיתולוגיה היוונית: לרגליו של הרמס סנדלים מכונפים, והוא מי שמלווה את האדם במסעותיו בעולם הזה, בעולם החלומות ובדרךו לשאול. הרמס ניחן בכישرون יצירתי, אך הוא גם נוכל וערמוני. הוא מבין במהירות את דברי הזלת מחד גיסא, אך לעיתים יכול לשבש אותם כרצונו מайдץ גיסא. ה"הרמניותיקה", שהיא אמנות הפרשנות, נקראת על שמו.

הפילוסוף הגרמני שלירמאכֶר (1768-1834) סבר כי תפקיד הרמןויטיקן הוא לגלות מה הייתה כוונת המחבר. לשם כך עליו להזדהות עמו ולהכיר גם את מכלול רקמת חייו. יתר על כן, לדעת שלירמאכֶר מסוגל הרמןויטיקן אף להבין את היצירה טוב יותר מון היוצר עצמו. עמדות אלו של שלירמאכֶר השפיעו על חקר הספרות והוראתה במשך שנים, ועם זאת תרומתו למחשבת הרמןויטיקה באשר להבנת "כוונת המחבר" לא התקבלה על דעת ממשיכיו בחקר תחום זה (לוי, 1986). למעשה, חוקר ספרותם ככל קורא אחר שאינו יכול לדעת מה הייתה "כוונת המחבר". לפי גדרר, מן הרגע שכתבה היצירה הספרותית אין היא עוד בבעלות היוצר: "היא מנהלת מעכשו חיים עצמאיים... מגلمת תובנות ומשמעות, שהיוצר או המחבר לא העלו על הדעת כלל" (לוי, 1986, עמ' 130). לפיכך, לדבריו, כל טקסט מייצג יותר מאשר את כוונת המחבר, ואם כך הדבר הרי פרשנות טובה של יצירת ספרות היא פעליות יוצרת בזכותו עצמה; קוראים רבים ושונים בזנים שונים יכולים לחת בחלק ולמצוא ביצירה, בעקבות קרייתם הייחודית בה, פנים שונות ומגוונות.

נקודת המבט של גדרר ושל הוגים אחרים בתחום הרמןויטיקה מורה על התפנית שחלה באופן התייחסות של הקורא לטקסט הכתוב; תפנית זו עיקרה הוא המעבר מן התמקדות בעקרון ה"מוציאס" - ככלומר, בחיקוי המציאות שמציעה היצירה הספרותית, תוך התמקדותו של הקורא ביחסה של היצירה אל העולם ו/או אל היוצר - אל התמקדות ב"סמיוזיס" (Peirce, 1934-1948), קרי, האופנים שבהם **הקורא** מעצב את משמעותו הנקרה ואת משמעות היצירה.

לטענתו של פירס, אנו מבקשים משמעות בכל גירוי הבא מון העולם סביבנו: אנו בונים משמעות של עניין מסוים בהתאם להקשר, לידע שלנו ולעולםינו האישי והתרבותי, ואנו בונים משמעות חדשות ו掸ונות לאותו עניין או לאותו טקסט בתהליך החזר על עצמו לפי השתנות הגירויים הפעילים עליו. "מאז הפוואטיקה של אריסטו והתפיסה האפלטונית הקורא, או ליתר דיוק הנמען, הוא חלק בלתי נפרד מן המחשבה על אודות הטקסט" (צורך, 1997, עמ' 31). עניינו של חוקר הספרות מתמקד אם כך בהבנת הפוואטיקה של היצירה ובהבנתם של תהליכי קריאה, קליטה ופרשנות של טקסטים; לקרוא יש תפקיד פעיל במעשה פרשנוי מרכיב זה. גתה, המשורר הגרמני, רואה בקריאה עמוקה של טקסט יצירת "רפודוקציה פנימית" של הנקרה ברוחו של הקורא.

אל שטרاؤס מתייחס אל מקומה של היצירה במציאות ועל מהלכיו של הקורא, תוך פיתוח גישתו של גתה: "מקום ישوتה של היצירה אינו הספר באוטוינו, אלא תודעתו של הקורא..." (שטראווס, 1970, עמ' 16). בתודעתו של "הקורא הרاوي" מתחווה שלמות של תוכן וצורה, העולה מהתיחסות למכלול היסודות המזיקליים והלשוניים

שבטקטט. הרפרודוקציה היא "בנייה של השיר ממלילים חיות המתרחשת בחלל התודעה" (שם, עמ' 25) תוך קשב מלא ונאמן לטקסט מצד אחד וकשב של הסובייקט לתודעתו מצד אחר. בניין הרشب מתאר את היחסים בין הקורא לבין הטקסט הספרותי באמצעות מודל קונסטרוקטיביסטי, שבו יש לקורא תפקיד פעיל: "текסט מניח רשות שלמה של קשרים בין יסודות, שעל הקורא לבצע" (הרשב, 2000, עמ' 15). הקריאה היא ארגון אקטיבי בתודעת הקורא של החומרים השונים בטקסט שהוא קורא.

ב"משמעות" אנו מתחווים לכל דבר הנאמר בטקסט, לכל דבר היוכל להיות מובן על ידי הקורא. יחידות המשמעות אין זהות ליחידות הלשון (מילים, משפטים), אף על פי שהן ממוקמות במילים, במשפטים ובצירופים של (חלקים ויסודות של) מילים ומשפטים. טקסטינו רק "אומר" דברים במפורש אלא גם "מוסר" או "מציג" משמעותיות שלא נסחו במפורש.

текסט הוא גוף של לשון מלא פערים, דילוגים ויחידות בלתי מ הקשורות, המוצע להבנה או למילוי הפערים וארגון החומר מחדש בתודעתו של הקורא.

(הרשב, 2000, עמ' 14)

בתהlik הקריאה מתבקשת שותפות אקטיבית של הקורא, שבה הוא נتابع להפעלה של הידע הלשוני שלו ברמה הדנווטיבית והתחבירית ובסורה של ידיעות המאפשרות קישור בין פרטיו הטקסט לבין גופו ידע שונים על מנת לפענחו: ידע פורמלי, ידע בין-אישי ותוך-אישי, ידע פרקטני, שהוא תוצר של ניסיון חיים מצטרב, וידע של תרבויות. אקט של דיבור בין בני אדם, של הוראה, כתיבה, יצירה וקריאה לא יתכנסו ללא תודעה המינחה גוף ידע לשוני, תרבותי וספרותי קודם, ידע שנבנה ב"קריאות" קודמות וב"tekstims" שונים שעיצבו את המטענים האסוציאטיביים והקונוטטיביים בעולמו של הקורא.

يولיה קריסטיאבה, בלשנית, סמיוטיקאית ופסיכיאטרית, שהלכה בעקבות תפיסותיו התאורטיות בבלשנות ובספרות של באחטין,طبעה את המונח **איןטרטקטט** (מן הפורטול הלטיני *intertexto*, שפירושו למזג באriegת צדי אריגה). לפי באחטין, אין לשפה קיום במנתק מן ההקשרים החברתיים שהיא פועלת בהם. כל מבע (*utterance*) הוא ביטוי ייחודי לאינטראקציה לשונית-חברתית בהקשר חברתי מסוים: כל מבע הוא דיאלוגי ומותנה אפוא במה שנאמר בעבר ובאופן התקבלותו על ידי אחרים. הדיאלוג מתקיים בין קולות העשויים לייצג שונות של מעמדות, אידיאולוגיות, תקופות או סוגות (ז'אנרים). לפיכך מגע של מבע אחר משמש אמצעי למתן נוכחות ו"קול" ייחודי לכל אחד מהם. במונח "איןטרטקטט" קריסטיאבה מרחיבה את תפיסתו של באחטין לכדי תופעה תרבותית חובקת-קול: לכל מבע של תרבויות בעולם, בין שמדובר

בטקסט ובין שמדובר באופן עriticת שולחן, לא נוכל להתייחס אלא באמצעות מפגשינו הקודמים עמו, שייצור זה מכבר בתודעתו "טקסט" על אודוטיו. לתפיסה, הקישור בין טקסטים הוא כורח ולא בחירה, שכן בכל מילה טמון פוטנציאל בלתי נדלה של קשרים. המאפיין את המילה הפיזית ואת השפה הפיזית, גם אצל באחטין וגם אצל קרייטיביה, הוא ה"השקט" של שטחי פנים של טקסטים זה לזה: טקסטים מנהלים דיאלוגים ביניהם, עם הנמענים, עם הדמויות, עם התרבות בת-הזמן או עם התרבות הקודמת. הדיאלוג הזה מתרחש בממך דיאכורי (הקורפוס הספרותי הקודם) ובממך סינכורי (הקורפוס הספרותי הנוכחי) (Allen, 2000, p. 37).

באופן זה כל טקסט הוא ביתוי לספיגה מטקסטים קודמים ובו-זמןית טרנספורמציה שלהם. קריאה יוצרת מרחב תלת-ממדי המתחווה בין המוען (היצר), הנמען (הקורא) והטקסט. במרחב זה מילים העומדות זו לצד זו יוצרות פסיפס אינסופי של קשרים (Kristeva, 1968). בתהlixir הקריאה שלו הקורא ממשת את ניסיונו ההיסטורי בקריאה אינטרקטסטואלית. אלן (Allen, 2000), במחקר המקיים ביותר שנעשה עד כה על אינטרקטסטואליות ועל מקומה בביקורת הספרות והאמנות, עומד על כך, כי ייחודה של האינטרקטסטואליות הוא בהרחבה את התחום שבו נוצרת פרשנות הקריאה אל מעבר לקרוא, אל מרחב המ מצוי בתנועה שבין טקסטים:

The act of reading... plunges us into a network of textual relations. To interpret a text, to discover its meaning, or meanings, is to trace those relations. Reading thus becomes a process of moving between texts.

(Allen, 2000, p. 1)

להקשרים החברתיים של היוצר ושל הקורא חשיבות מרכזית בתהlixir בנית משמעות הטקסט שקוראים. קרייטיביה טעונה, בעקבות באחטין, שтекסטים מביעים "הזהood" של ההקשר החברתי: הם מחוברים לתהlixir חברתי מתמשך. הטעסט אינו מייצג משמעות יציבה וקבועה, אלא קונפליקטים על משמעותם של מילים ושל סמלים, ולפיכך יש בו ייצוג אידאולוגי. במשמעותו של קרייטיביה, יש לראות בטקסט או בחלקים ממנו "Ideologeme" (Allen, 2000, p. 36).

קריאה אינטרקטסטואלית נתפסה בביקורת הספרות בסוף המאה העשרים בשני אופנים (שם): מצד אחד, מציאות עמדות של הביקורת הסטרוקטורליסטית, המניחת כי אינטרקטסטואליות עשויה להיות כלי בעל חשיבות עליונה בתהlixir הרמוני או לאיתור, לפענוח ולקביעו משמעות של יצירות ספרות. ניתן לזהות גישה כזו גם בביקורת הספרות העברית, למשל במחקרים שונים על זיקות תשתיית ביצירת עגנון או בספריו של יצחקי, החוקר את יצירת א'ב יהושע לאור חשיפתן והבנתן

של תשתיות ספרותיות נסתרות. אינטראקטוואליות עשויה "לגלות את מהותה הסגולית, משמעותה ודרך עיצובה של היוצרה, המערך האידייא או החוויתו שעליו היא מושתתת" (ITCHKI, 1992, עמ' 14). לדבריו, הזיקות שהקורא חושף בין הטקסטים עשוות להיות או מתודיות - התיחסות לבנייה השטח של היוצרה, ליז'אנר, לעיצוב, לבנייה או לדרכי הבעה - או זיקות תשתיית, המכוננות לרובד העמוק המכונן את משמעות היוצרה (שם). על מנת לבנות משמעות של טקסט ספרותי מפרשפקטיביה של הקורא, על הקורא לכונן בתודעתו מערכות קישוריים בין הטקסט שהוא קורא לבין טקסטים אחרים של אותו יוצר וכן לטקסטים שהם בבחינת חומר תשתיית תרבותי ליוצר ולהברה בתקופתו ובסביבתו.

מצד אחר, תפיסות בביורט הפוסט-סטרוקטורליסטי מאמצות גישות של חוסר ודאות וחוסר פסקנות כלפי הספרות; הן רואות בה ממד סובייקטיבי, עקרונות של משחקיות, והן טוענות שהספרות ובבירור הספרות הן בלתי יציבות באופן אינהרנטי. הפוסט-סטרוקטורליזם רואה באינטראקטוואליות כלי לטיעון **נגד המושג "משמעות"**. אינטפרטציות איןין ודאיות, וגם לאחר שעוצבו, קריאה חדשה עשויה לפרק אותן ולהציג להן אלטרנטיבה לאינטפרטציות אפשריות אחרות, סותרות, וגם אלה זמניות בלבד. קריאות אלה ניתן למצוא בגישות פост-קולוניאליסטיות ופמיניסטיות בחקר הספרות (Allen, 2000, pp. 4-5).

אינטראקטוואליות היא תשתיית לתפיסות פוט-מודרניות בתחומי האמנויות השונים (ציור, פיסול, ספרות, קולנוע וכו') ברוח טיעונים הכהפרים בקיומה של משמעות אחת ליוצרה, כיון שהיכול יחסית, קישורי ומצו באינטראקציות של תלות מערכתיות. הפוסט-מודרניזם טועןuai שאי אפשר לדבר עוד על מקורות או ייחודיות של יצירות אמנות: יצירות אמנות בתחוםים שונים קשורות זו לזה, מעבדות ומפתחות זו את זו, וכל אובייקט אמנותי הוא בהכרח קונסטרוקט של שברי שברים של אמנות שכבר קיימת. בתפיסה כזו של אמנות, אינטראקטוואליות היא קונספט מרכזי.

התפתחות הטכנולוגיה בתקופתנו מעצבת מחדש תהליכי קריאה באמצעות קריאת היפרטקסט. קריאה זו ממחישה, כי אין נמצא קריאה לגיטימית אחת ויחידה, אלא קריאות רבות, שונות, אישיות, בלתי LINIARITY. לקרוא גם היכולות וגם תפקיד פועל בבנייה של מסע קריאה אישי, לכארה אינסובי. זהו מסע ייחודי ואוטונומי הן במבנה הטקסט והן במבנה מושגים, משמעויותיו. הקורא לא רק מנתב לעצמו את דרכו במסע הקריאה, אלא יכול לשלב בו תוספות مثل אחרים ומשל עצמו, יוצר. בעקבות זאת השתנה גם התיחסות למושגי המקוריות, הייחודיות והאוטונומיות. קריאת היפרטקסט בונה אינטראקטוואליות מסווג שונה מאשרתה לו בעת צמיחתו (Allen, 2000, pp. 15-29).

במסע הפרשנות בימינו הרמנואיטיקה משנה את פניה. להרמס, האל-הפרשן למנ העת העתיקה ועד עידן המודרניזם, אין עוד זהות אחת. הוא בו-זמנית המוען, השליך-הפרשן הממיר את פניו לפני ההקשר של המבע, ואחד מאינסוח הנמענים למסר שמשמעותיו השונות יוכנוו במסעות קריאה בלתי ידועים ובלתי קבועים מראש.

על הקריאה ב"בוטיק סיגי וחוט" מאת נורית זרחי

הדברים יודגו באמצאות מסע קריאה¹ בסיפור ילדים מאות הספרות והמסורת נורית זרחי, "בוטיק סיגי וחוט" (1995), שהופיע בציורו אירוס של המאיירת הילה חבקין. הקריאה בסיפור תיעשה תוך התייחסות לתפיסות ביקורתיות שונות בספרות, לאור שתי נקודות מוצא:

1. קראיה על פי גישה של Reader's response, המנicha בעקבות יואס (Jauss, 1982) יותר מקריאה אחת: קראיה אישית לאור אופק ציפיות מסוים (למשל: מה יודע ילד על ספרוי מעשיות? על הנורמות הז'אנריות שלהן? אילו ספרוי מעשיות הוא מכיר?) מתוגונת עם שינוי אופק הציפיות (מהן השאלות הרלבנטיות למתרגר, שמעשייה עונה אליה? כיצד מתyiיחס מבוגר אוריין-ספרות למעשיות?), ובונה את עצמה מחדש בהתאם. בעקבות הקריאה מתרחשת קראיה רטראוספקטיבית, אשר בונה "פרשנות" זמנית, שהיא בבחינת בסיס או אופק ציפיות חדש לקריאה נוספת. לפי תפיסתו של יואס, לאחר הקריאה האישית מתבקש מעבר לקריאה "היסטוריה" של הטקסט תוך התייחסות להקשר של זמן כתיבתו ההיסטורי, ובעקבותיו שיבת לקריאה (קרינסקי, 1997). הממד ההיסטורי מתקיים גם בתפיסה האינטרקטסטואלית של קריסטיביה: במילים ובהשתנות משמעותיה, בהפתחות סמליים באופןים שונים בתרבות ובספרות וב"זהירות" של ההקשר החברתי בטקסט.
2. התייחסות לתהליכי קראיה בעקבות התפיסה הפוסט-סטרוקטורלייסטית, שלפיה **הtekst אינו מייצג משמעות יציבה וקבוצה**, אלא מתגון תוך חשיפת **קונפליקטים** אשר למשמעות של מילים ושל סמליים ותוך חשיפת **יחסים טרנספורמטיביים** בין טקסט לטקסטים אחרים. באופן זה המשמעות שתכנון

1. קראיה בסיפור, תוך בחינה של אינטראקטסטואליות מקיפה, מחייבת ריאעה רחבה ותיעשה ביחידת שעניינה הקשרת מורים וਐנטרקטסואליות, המצודה בשלבי כתיבה מכון מופ'ת.

הקריאה הראשונה תיסתר בקריאה שנייה; גם משמעות האIOR של חבקין לטקסט של זרחי שנדון בו תשתנה: האIOR אינו בבחינת אילוסטרציה אלא טרנספורמציה; ובקבוקת הקריאה בסיפור של זרחי מתאפשרת קריאה בטרנספורמציה של סיפור מتوزד המיתולוגיה.

בחינה מתודולוגית, כל קריאה במהלך עבודה זו מזמנת אפוא שימוש בכלי מחקר ספרותיים שונים ובתפישות שונות של ביקורת הספרות, בהתאם לסוגה או להיבט הספרותי המצויים במקד הקריאה הנדונה.

"בוטיק סיגי וחוט" הוא סיפור על עכbesch ועל נסיכה. שם העכbesch סגיטריה-סיגי, ושאיפתה לארוג "שמלת נשף מופלאה" מהוטי המשי המופלאים שלה, הלא הם קורי העכbesch. לשם כך היא פותחת בוטיק. סיגי העכbesch מתמודדת עם קשיים הולכים וגדלים, אך מצליחה לעמוד במשימה. הנסיכה, תמרי, בוחרת שמלת כלולות דזוקא בבוטיק של סיגי. מתרבר כי זהה שמלת פלא, הגדרה עמה לאורך חייה.

תוכן הסיפור, הדמיות, מבנה העלילה, השפה ועיצוב הספר מעידים כי לפניו יצירה לילדים. הסיפור "נשמע כמו מוסיקה זריזה ומרפרפת, שהוירטוואזיות והזריזות שדורשת נגינתה לא באות על חשבון העומק והמורכבות שלה" (דר, 1995). לדעתך, לב הסיפור הוא מימוש של חלום. ואכן, כך נראים הדברים בקריאה הראשונה. אלא שהסיפור מעניין, עשיר ומורכב הרבה יותר مما שגלי בו לעין. קריאות נשנות בספר זה מאפשרות לחושף בו פנים נוספות. בספר הנראה כמעשייה לילדים, ניתן לגלוות היבטים של סיפור פמיניסטי, יסודות פרודיים על החברה הישראלית, יסודות של סיפור ארס-פואטי ושל סיפור אכיזיסטנציאליסטי, הנארג תוך שימוש בזיקות אינטראקטו-אליות מעניינות.

קריאה ראשונה: הסיפור כמעשייה

ניסيون חיו של הילד כקורא צער ואופק הציפיות שלו לאפשר זיקה בין הסיפור של זרחי לסיפורים עממיים או למעשיות ספרותיות. ספרות הילדים כמערכת ספרותית בעלת כללים ייחודיים מגלה קרבה רבה לספרות העממית לסוגיה: לאגדה, המעשייה ולסוגות נוספות. על מאפיינים ספרותיים ופסיכולוגיים אחדים של זיקות אלו עמדה במחקריה עליזה שנחר (שנחר, 1982), והם יושמו נקודת מוצא לקריאה הראשונה בספר. בספרות הילדים, כמו גם במעשייה העממית, הסגנון והשפה תקינים ואיינם מורכבים, העלילה פשוטה, הדמיות מעטות, פשוטות בסיווג הספרותי (אבן, 1979) ונחשפות באמצעות מעשיין. כמו המازינים בספרות העממית, הקוראים או המאזינים לסיפור הילדים מיחסים לסוף טוב, שאכן מגיע. כמו במעשייה או

במשל, הדמויות בספרות הילדים הן לעיתים בעלי חיים ובני אדם שמקיימים שיתוף פעולה ביניהם.

בסיפורה של נורית זרחי הדמות הראשית, סיגי העכbeschה, מوانשת גם בטקסט וגם באIOR: יש לה אימה וחברות, היא מדברת, חושבת, ופועלת כבן-אדם להשגת מטרותיה. מבנה זה מציכיר סיפורו מעשיות רבים ומוכרים, כמו של האחים גרים (אורובץ, 2001). בדומה למעשייה גם הסיפור נפתח במעבר ממצב של שלווה לגילוי של מצוקה ומחסור: סיגי, עכbeschה קטנטונת, מביעה עמדה משלה באזוני בני משפחתה וכופרת באורחות חייהם: הם עוסקים בכך, ואילו היא חושבת שזה "מש שגעון לבוזו חוטי nisi כמו שלנו על ציד זובבים, כשהוא אפשר לארוג מהם משחו כמו שמלת נשף מופלאה". הסיבה שהיא חייה בה אינה מבינה את ראייתה הייחודית, אינה מעריכה את רעיון נזק ואינה תומכת במימושם. כדי להגשים את ייעודה סיגי נוטשת את הבית, היא רוצה לפתחו, יחד עם "שתי החברות הטובות שלה", בוטיק. היא יוצאת בדרך ארוכה, והקורה תוהה: האם בסופה תהיה מנצחת או מנחת?

בסיפור מתנהל מאבק בין דמויות וכוחות מנוגדים: סיגי מול אמה, המיצגת את עמדות החברה, ובמקביל תמרי מול אמה. מאבק נוסף הוא של שלוש החברות העכbeschות בכוח שగדול מהן, הרעב. בראשית הסיפור החברות מצטיירות כהרחבת הדמות הראשית. לשלוותן שאיפה דומה ושמות שונים ודומים בצללים. נוצרת ציפייה שהשילוב יעניק עוצמה למאבקו של הדור הצעיר והיווצר בדור הישן. אך שתי "חברות הטובות" של סיגי מגלמות עמדה אופוזיציונית לדמותה, ומAIRות אותה דווקא באמצעות הקבלה ניגודית: הן שבות לביטן, "למאם עכbesch", לביטחון ולמזון; הראשונה שבה לאחר שלושה ימים, והשנייה - לאחר שישה ימים. עתה על סיגי להילחם לא רק ברעב אלא גם בבדידות ובאכזבה מחברותיה.

בסיפורו מעשיות רבים הדמות הראשית עוברת סדרת מבחנים כדי להוכיח את זהותה וכן את אומץ להה, בגורותה, בשלותה לנישואין, תבונתה ופקחותה, נחישותה או התאמתה לתפקיד נכבד. דווקא הדמות הקטנה והחלשה עומדת ב מבחנים שהאחרות נכשלות בהם (למשל: האח הצעיר ב"חתוול במאגפיים", הנסיכה המודחת ב"נערת האווזים" ועוד). במרקאה שלנו סיגי נבחנת בבחן של ערנות ושל כוח עמידה: עליה לסיים בזמן ובאופן מושלם את השמלה, ללא מנוחה ולא מזון: כל ניסיון לטרוף זבוב משמעו השמדת השמלה ואובדנה כאמן. האתגר קשה במיוחד, כיון שעלייה לעמוד בו באופן עצמאי, בתנאי ניתוק משפחתה ו לחברותיה. זהו אפוא גם מבחן לנאמנותה ולהתמדתה במימוש הייעוד שלו: טויהה כאמנות למרות הקשיים הקיומיים. מבחן הטוויה של סיגי מזכיר את מבחן הנאמנות של פנלופה לאודיסאוס (הומרוס, 1996, עמ' 263).

בניגוד למשמעותו, הבנית בדרך כלל באמצעות קו עלילתי אחד, בסיפור של זרחי שני קווים עלילתיים - הקו של סיגי והקו של תמרי. הקווים משתלבים יחד לכדי סיפור בעל קו עלילתי אחד. במרכז סיפורה של תמרי, שהיא נסיכה-ילדה בעלת משלות יהודיות, הנישואין בטקס מעבר מילדות לבגרות, בדומה לסיפור מעשיות על נסיכות. תמרי צריכה לעמוד בבחן, אך אין זה מבחן שתכליתו לשחרר את המתח בין גבר לאישה או בין שתי משפחותיהם לפני נישואין (שנהר, 1982, עמ' 52-55), אלא מבחן לשחרורה היא משפחתה, ובעיקר מאביה, וכן מבחן של אוטנטיות באמצעות חיפוש אחר מה שמתאים לצרכיה ולרצונה ללא פשרה, גם אם הדברים אינם עולים בקנה אחד עם מוסכמות החברה או כרוכים במאץ מיוחד. לכaura בלבד זהו מבחן שנערך באמצעות בגד, אלא שהשלמה מייצגת באופן מטוניימי את הלובשת אותה: תמרי המחשפת שמלת כלולות יהודית ולא לוחצת, מחשפת מסורת נישואין יהודית. לא משחו "לוחץ", אלא נישואין שיאפשרו לה חופש אשר לו היא זקופה כדי לא לאבד את זהותה בתוכם וכדי שאלו לא "יחנקו" אותה. עם זאת, תמרי אינה מותרת על הנישואין. בדומה ליסודות הפלאיים הנהוגים במשמעות, סיגי העכbeschה היא "עוזרת מגנית", שיכולותיהאפשרות את נישואין תמרי במישור הסיפור והמטפורי. הבגד שטוותה הוא פלאי, גדול עם הלובשת אותו, מסוגל להגשים את משלות לבה ולהסביר לה אושר.

הסיפור מתפתח תוך מעברים לסירוגין ממצבי מחסור למצבי מלאות, עד לסיום הטוב בעבר הדמיות שמסמשות את חלומן (אמנות ואוטונומיות), מצליחות לבסו ולקימו לאורך זמן, מה שמעניק להן יכולת להיות "מאושרות לנצח".

במישור העומק סיפורה של זרחי מתמקד בשתי סוגיות: עיסוק של אישة באמנות וחיפוש של אישة אחר אוטונומיה בזוגיות. שתי השאלות הללו אינן שאלות העוננות על אופק ציפיות ספרותי של יلد. דבר זה מצביב את היצירה של זרחי כיצירה אמביוולנטית (שביט, 1996), שכן רק לכaura היא פונה אל יلد; למעשה המושא המובהק שלה הוא מתברג או מבוגר. הפסיכיאטר לילדים ברונו בטלהיים עמד על כך, שמעשיות פוניות לרבדים פסיכולוגיים שהילד אינו מודע להם, ודזוקא פניה זו אל הלא מודע מאפשרת לו להתמודד עם קונפליקטים פנימיים ולהגיע לאינטגרציה של האישיות. אחד התחומים שהוא עומד עליהם הוא האופן שבו המעשייה נותנת ביטוי ל"טקיי מעבר" או ל"טקיי התבגרות" בחיה האדם (בטלהיים, 1980, עמ' 34).

מצבי מעבר כאלה מצויים במישור העומק של הסיפור של זרחי: סיגי ותמרי, כל אחת וועלמה, מחשפות את דרכן בני אדם בוגרים בעולם, בניגוד לעמדת אמה, המייצגת את עולם ההורים ואת החברה. שתי דמיות נשיות מייצגות בספר התמודדות עם נושא הייעוד האמנומי ועם נושא האוטונומיה בזוגיות - נושאים שהם בבחינת ביטוי

להתמודדות רוחנית עם הייעוד האישי. התלבטות בשאלות אלה עשויה להתחולל בו-זמנית באישה אחת. זהו מימוש מעניין של "חוק התאומים" מן המעשיה העממית (Olrik, 1965): ייצוג של שני מרכיבים נפשיים מנוגדים באמצעות שתי דמויות.

קריאה שנייה: הסיפור פמייניסטי

בקריאה שנייה, ולאחר תפיסתו של יאוס (1982), נחזרו ונבחן את הסיפור בהקשר ההיסטורי של כתיבתו, שנות התשעים של המאה העשרים. הסיפור "בוטיק סיגי וחוט" מעמיד במרכזו דמויות נשים חזקות, יוצרות ועצמאיות, שאין מוכנות לוותר על אהבה ואמוהות וגם לא על יצירה וצמיחה אישית, אך אין קורא לנשים למරוד בתפקידיהן המסורתיים. הוא נוקט לעומת נשים לבחר בחיים אשר הן רואות כראויים לחיותם, ולהיות אותן כפי שהן רוצות.

זרחי משתמש לשם כך בפירוק מכוון של מבנה וסמלים מתחום המעשיה וబנייתם מחדש. זהו אמצעי מובהק ביצירות ספרות שכתבו נשים, המכונות "כתיבה רב-שכבותית" שבה "tabniot pni ha-shetach... metastirot au metashot rivot shel shmuot... umokhot yoter, ngeshot phot (omkobilot phot chabrtit)" (פלדמן, 2002, עמ' 42). קריאה זו חושפת קונפליקטים באשר למשמעותם של מיללים ושל סמלים: מה שהוא "נסיכה" או "שמלה" פעמים אינן "נסיכה" ו"שמלה" כיום. קריאה כזו מאפשרת לראות בטקסט על היבתו החברתיים בסוף המאה העשרים טקסט שעוסק בשאלת האישה היוצרת בחברה ששאלות פמייניסטיות מעסיקות אותה. ובמונחיה של קרייטיבית, אפשר לראות בטקסט "Ideologeme" - מבע מהדחד של הקשר חברתי המunik משמעות אחרות לביטויים ולסמלים מוכרים מה עבר (Allen, 2000, p. 36).

להלן ATIICHES לסמליים אלה ולפירוקם:

◆ **העכבייה** מסמלת בكونבנצייה התרבותית עצובה, פעילות חסרת ערך, מלכודת והמתה בארס (בקשר לקונבנצייה שלילית זו היא נודעת תחת השם "האלמנה השחורה"). ביצירה זרחי בונה מחדש סמל שבו העכבייה היא סמל לאישה היוצרת. בכך שבה זרחי לסמלה העתיק מונומנטולוגית היונית ולסיפור המיתולוגי על אריאנה, האמנית-הטווה, ועל כך אדון בהמשך.

◆ **קוראי העכבייש** שהם "סמל לדבר שאינו בן-קיימה, דבר נטול ערך" (מיילון אבן שושן), עוברים מתמורפהזה בזכות השינוי באופן תפיסתם: הם "משי אמיתי... חזק יותר מפלדה... יכול להתמתח כפול מכפי ארכו לפני שהוא יקרע" (עמ' 12), המשמש לייצור של שמלה כלולות. כך מאלצת זרחי את הקורא לבחון מחדש את

התיחסותו לעולם: הסתכלות במציאות באור אחר עשויה להיות נקודת מוצא לצמיחה וליצירה.²

◆ **הنسיכה** מסמלת במעשיות ובגדות נערה שזכה לאהבה משפחתה ("נסיכה"), וייעודה הוא נישואין. אך כניגוד למוסכמה ספרותית זו ייעוד הנסיכה של זרחי הוא המעבר מהתבגרות נשית לאוטונומיה: תמרי היא מתבגרת מרדנית, שביעיתה אינה מציאות חתנו, אלא אופן תפיסתה את עצמה. בסיפור זה היא הופכת מנערה מתבגרת, המתנסה להשתחרר מחסות אביה, לאישה אוטונומית. לאחר שמצאה את השמלה, מצאה דרך לגдол ולהתפתח בחים.

◆ **השמלה** מילה עברית זו עברה גלגול מעניין: ממילה שבמקרא משמעותה "כותונת או מעטפת רחבה לאשה או לגבר" (קונקורדנציה של ابن שושן) למילה משמעותה הדנותטיבית בשפה ימייניו היא לבוש לאישה. הגדרת אישת באמצעות שמלה מייצגת את תפקידה ואת ייעודה המסורתיים. בסיפור של זרחי תמרי מבקשת לבחור עצמה את הבגד שלה. היא נכנסת לבוטיק של סיגי "לבושה בחולצה המלכותית של אבא שלו" (שם), לבוש המעיד על קשר אדיפלי המבטיח לה חופש אשר היא זוקקה לו: "תמרי לא סבלה בגדים הדוקים. לא כאלה שלוחצים סביב המותן ולא כאלה שלוחצים סביב הצואר" (שם), זהו לבוש של גבר בעל עצמה, גם אביה וגם "מלך", אך אין זה הלבוש שלה, שאותו עליה נמצא כמתבגרת. תמרי מוכנה להינתק מן הקשר האדיפלי, ובחירתה בשמלה ולא במכנסיים מעידה כי היא מוכנה לקבל את נשיותה, בתנאי שהיא תזכה בחופש גם לאחר נישואיה. בחירתה באריג מיוחד ויוצא דופן ו"בדיווק כמו שרצתתי" (עמ' 16) היא בחירה בנשיות יהודית שבה דבר אינו "לוחץ", אלא נעשה מتوزח חופש. שמלתה מחוירה את הקורה למשמעות הקדומה של המילה: לבוש רחב, שאינו מבחין בין גבר לאיישה, אך לא מتوزח ביטול הנשיות אלא מتوزח תפיסה שוויונית. בחירה בשמלה שתתפרק מאrieg עשיי מקורו עכבייש מייצגת בחירה בינה שקיומו מסופק, ומשמעות הדבר היא נכוונות למزاد, לעשות את הבלתי צפוי, להסתכל על העולם אחרית; היא המביאה את תמרי לאוטונומיות.

2. חלבון קורי העכבייש מצטיין בחזוק מתיחות הגבואה בין הסיבים הטבעיים. בהנדסה גנטית מניסים להפיק סיבי גנים מייצרי קורי עכבייש לייצור אפודים מגן, להנדסה ועוד http://www.riverdeep.net/current/2001/09/090301_spider.jhtml, <http://www2.iol.co.il/hayadan/news/370888.asp>.

- ◆ **החתן** הוא מושא החלומות של נסיכות מעשיות, ובהן הוא מוצג כמושלים. ברגע שנשaa את הנסיכה לאישה היא, הנסיכה, מאבדת את ייחודה: היא הופכת לאשתו. אך בסיפור של זרחי החתן הוא דמות חסרת נוכחות. היוצרה מעמידה במרכז נשים עצמאיות ומתחפות ולא גבריים.
- ◆ **הזובוב** בكونבנצייה הספרותית מסמל לכלוך ו"טרף", ומיצג ביוצרה מהות גברית ומוזון: מושא שהעכבישות רעבות לו (תרתוי משמע). אך בעוד חברותיה של סייגי לא יותר על צורכיין היוצרים, בחרה סייגי באמנות במקום בזובוב. לרגע גם אצל גבריו היוצרים: "לפניהם שסייגי שמה לב מה היא עשו, היא השילכה את מלאה השמלה על הזובוב וצדה אותו... גם אם תאכל אותו גם אם תניח לו לבסוף יישאר בבד חור" (עמ' 14-16). הזובוב ברוח. סייגי מילאה בגופה ממש את הקרע שנוצר בשמלה. יצירה היא בחירתה, וזה זיכתה אותה גם ביצר: לאחר שהוכתרה משימתה בהצלחה ותמרי נישאה בשמלתה המושלמת, ציוותה תמרי להגיש לסייגי זבובים על מגש מדי שבוע.
- ◆ **הפלा** הוא הגורם המרכזי המכונן המעשייה מוסרית מסורתית (אורבלק, 2001). זרחי מפרקת ומהפכת תפיסה זו: הנגבורה היא העכבישה, ולא הנסיכה; הפטرون באמצאות העכבישה ובאמצעות בגד העשווי קורי עכבייש פלאי למראית עין בלבד. העכבישה עצמה, כמו צעירים על סף ההתבגרות במעשיות האחים גרים, נאבקת בקשישים שהסבירה מציבה בפניה, במגבילותיה האישיות, בראוב, ביוצרים, על מנת להגיע להישג המיטול. לה, כמובן, אין עוזר פלאי. גם גדיילת הבגד אינה פלא, אלא ייצוג מטוניימי של גדיילת תמרי. במהלך ההיפוך מתברר לקורא כי דווקא מה שנראה כפלा מוכיח, כי בעיות בחים אין נפתרות באמצעות אבזר פלא, התרכחות פלאיות או מקסם מסויים, אלא הודות לעובדה קשה, התמדה, נכוונות לוותר על נוחות ולהתמודד עם קשיים קיומיים למען מה שנראה לדמיות ראוי ונכון. המעשייה - סוגה ספרותית היוצרת ציפויות לסוף טוב בעוזרת פלא או קסם - מתגללה כיצירה ריאלית האומרת לקורא: גורלך בידך.
- ◆ **הסוף הטוב** בספרוי המעשיות מלואה בנישואין וב"חיים באושר וועשר ייחד עד עצם היום הזה". הסיום בספר זרחי חריג ממארגנת הסוגה: זרחי אינה מוותרת על חתונה, היא אינה מוחללת מהפכה פמיניסטית שבה נשים אין זכויות לאהבה ולזוגיות. אך בנגד למסורת הספרותית שבה הספרות הנשי תם בחתונה, לסיפור המשךמשמעותי: תמרי נסעה, חזרה, גילתה שמלתה גדרה ומשיכה לגודל הלאה. האושר הוא הויה של אוטונומיות נשית, ביטחון ותחושים מסוגיות עצמיות: "תמרי אף פעם לא פחדה לגודל לרווחה כי מי שיש לו בגדי שגדל כל הזמן

יכול להיות מאושר לנצח" (עמ' 21). הגדילה ניתנת לפירושים שונים, החל בגדילה חיונית שאינה יוצרת בעיה לנשיות בוטחת עצמה, אינה מותנית במרקם חיצוני שמקטיבות מוסכמות חברתיות למיניהן, דרך גדילה שמתבילה בגדילה פיזית בהריון ולידה והופכת לנפשית-רוחנית במהלך הורות, או התפתחות רוחנית-אישית של אישה שאינה חששת מחירה של הצלחה אישית, או חוויה של התפתחות וצמיחה מעבר לשלב בחיים של אישיות נשית שלמה. וודאי שנייתן לראות בגדילה גם חוויה של צמיחה של אמנית היוצרת יצירות אמניות.

צמיחת אישיות נשית יוצרת והמחיר שמשלמת אישה על צמיחתה - שני הנושאים גם יחד העסיקו את נורית זרחי בכתיבתה למבוגרים ובראיונות עמה (הדרי-רמן, 1991). זרחי מעלה את האישה-האמן כנושא העומד במידת מה בקוטביות לאמהות ולאהבה. העולם המודרני העניק לאישה חופש חיצוני, שכן הוא מצבב אותה במאבק "בין הצורך באהבה והצרך יצירה" (זרחי, 1982, עמ' 37). אלו שני צרכים קרובים ודומים זה לזה, לדעת זרחי, היכולים לסכן זה את זה; מאבק, שלדעתה מעולם לא היה מנת חלקם של יוצרים גברים. נשים-יוצרים המחליטות גם לדת, נתונות "במתח ובמאזן בלתי אפשריים" (שם, עמ' 38) המחייבים ויתוריהם מתלמידים. נשים יוצרות נתונות במתח קשה בין יצירה אישית לבין אחריות לילדים ולמשפחה - "... ויתר מן הבעיה איך לחיות בבדידות... הקושי הוא לחיות בין הבריות עם נשיאת אחריות... ובלי יותר על האיש שבע" (שם, עמ' 81). כיצד תחנק אישה-אם-יוצרים את בנותיה? האמהות והיצירה מעמידות דילמות שאין עליהם תשיבות מן המוכן. זרחי של "מחבות מיותרות של גברת" מאמין ביצירה כייעוד. זרחי המשוררת למבוגרים, ילדים וילדים, עלמה כיוצת-אישה. זרחי של "בוטיק סייג וחוט" קוראת לקוראה, ילדים ולילדים, מבוגרים ומבוגרים, לא לפחד ליצר, לא לפחד לחיות ולגדל. מי שאינו פוחד לגודל, לא י策ר ליותר על דבר: היצירה, הנשיות והאהבה יכולים לעלות בקנה אחד.

קריאת הטקסט בהקשרו ההיסטורי משמעה לא רק ההקשר האישי האוטוביוגרפי של זרחי אלא גם ההקשר הרוחני-תרבותי. בשנות השמונים והתשעים, תקופה שבה זרחי כותבת על האישה היוצרת בעברית, קיימת זה מכבר הסוגיה הפמיניסטית בשאלת של מאבק חברות. בסוף שנות השמונים הביקורת הפמיניסטית באירופה ובארה"ב נשמעת בפרסומים רבים של סופרות, חוקرات בתחום האנתרופולוגיה, התרבות, הספרות, הבלשנות והפסיכולוגיה (שיירב, 1998, עמ' 19-11).

אחד מן החוקרות שcolaה נשמע בהקשר זה היא קריסטיבה, שחקראית עוסקים בתחוםים בלשניים-פסיכולוגיים הנוגעים בהתפתחות השפה והילד. חוקרת חשובה אחרת היא חוקרת הספרות ננסי מילר (Miller, 1988), שקרה לספרה, העוסק

בספרות פמיניסטית, בשם של אראכנה ("Arachnologies") - הטווח המיתולוגית. נקודת המוצא של מילר היא התנגדותה לתפיסות הטקסטולוגיות של הפוסט-סטרוקטורליסטים, המתיחסות לטקסט בלבד תוך מחיקת כל התייחסות ליוצר. רולאנד בארט קרא ל תפיסה ספרותית זו *Hypophogy* (רकמת קורי העכਬיש). בארט בכתביו מקשר בין המושג *Text* לאրיג (*tissue*),³ לרקמת קורי העכਬיש (*hypophogy*) או לרשת (*web*). עמדת בארט, טוענת מילר, מעדיפה את קורי העכਬיש או את חוטי התחרה על דמות היוצרת, אראכנה, ומוחקת את ממד הכתיבה הנשית הייחודית. ללא מודעות לשאלת המגדר תהיה האינטרקטסטואליות כמו אריאדנה במשמעות: גורם נשית המסייע לגבר לפרוץ ללבירינת, ליצירה שלו. הטיעון של מילר מתבסס על פרשנות פמיניסטית של חוקרת אחרת, היליס מילר, לסיפור אריאדנה במיתולוגיה כאופציה לפרשנות נשית המותגנת לפרשנות הגברית. אריאדנה, לפי היליס, היא זו שהחוט שביידה מאפשר חידרה ללבירינת היצירה, אך במסורת החוט לגבר במקום אחיזה בו החמיצה אריאדנה סיכוי ליצירה (Allen, 2000, p. 157).

מילר קוראת לקריאה פרשנית, המחפשת בטקסט **בمفוון** את סימני היוצרת-האישה. היא מכנה קריאה כזאת אסתטיקה של "Over reading". תפיסות פמיניסטיות אחרות בביבורת הספרות, כמו זו של שוואלטר (Showalter, 1986), מתבססות על המושג שטבע באחטין - "שיח כפול קולות" - דיאלוג המתקיים בין קולות שונים. לטענתה, בכתיבה נשית מתקיים שיח כפול קולות מעין זה. קול אחד הוא הקול המצופה מן הכותבת לאור נורמות חברתיות שעיצבו כתובים, מבקרים ומו"לים מהם גברים. הקול الآخر הוא הקול הנשי האותנטי, הקול שדוכא. תביעה של שוואלטר מן הספרות וambiliterature הספרות היא לאפשר להשמע ולשמעו את **הקול الآخر**, הקול הנשי שהושתק.

הקריאה בסיפורה של זרחי בהקשר הפמיניסטי היא בוגדר **המשמעות הקול הנשי** של זרחי.

קריאה שלישיית: הסיפור כסיפור ארס-פוואטי

כפי שכבר רأינו, הסיפור של זרחי הוא סיפור על אישת יוצרת ועל אמנות. בכתיבה יצירות ילדים שיש בהן מרכיב של ארס-פוואטיקה אין חדש, גם לא בכתיבה של זרחי עצמה. יצירות ארס-פוואטיות לילדים עוסקות למעשה בתוכן שאלות שהן עוסקות

3. מקור המילה *text* במילה מומוצה הודי-פרסי - *tec*, המציינת עשייה ואריגה. המילה חזרה ליוונית ומשמשת גם מקור למילה טכנולוגיה. עמיתתי, ד"ר רחל פרנקל-מידן, בהרצאותיה המשודרות על טקסט וטקסטיל עמדה על קשרים אלה.

יצירות ארס-פואטיות למבוגרים: מי הוא האמן? מהם מקורות היצירה? מהו תהליך היצירה? מהם התנאים הנחוצים ליצירה? אילו יחסים נרקמים בין האמן לבין קהלים מסווגים שונים? מהי הזיקה בין אמנויות לבין צרפת?

"בוטיק סיגי וחוט" אינה מצהירה על עצמה ועל יצירה ארס-פואטית, אך היא מכוonta את הקורא למסקנה זו באמצעות רמזות, ובעיקר באמצעות הבחירה בעכיבשה כדמות הראשית. יש להדגיש כי רמזים לנושא הארס-פואטי מפוזרים לאורך היצירה ומכוונים את הקורא-הילד לקרוא את הסיפור גם במשמעותה. גם באירועה של חבקין נמצא רמזים המתיחסים לעולם האמנויות. הבחירה בעכיבשה לייצוג האמנויות הגיונית נמצאת במשמעותו המשמשו של היטרוי הממשי של היצירה לילדים, עשוייה להיות מובנת בקלות ליד שיש לו ידע פרקטני כלשהו על חייו העכיבושים, והיא מקבלת משנה עומק בזכות הקישור למיתולוגיה ועל כך אדון בהמשך). זרחי בוחרת בדמות נשית (עכיבשה ולא עכיבש) יוצרת, ובאמצעותה היא מתייחסת לשאלות הנוגעות לגורל אישה אמנית: האروس מול היצירה, בעיות בידיות האמן, התמורות הטוטליות לעבודתו ועוד. שאלות אלו נוגעות גם לאמנים גברים, אך מנקודת מבט נשית, כך מצינו זרחי (1982), הן מתקבלות ממד והתייחסות שונים.

בSIGI אין כל ייחוד נראה לעין, ואף אין רמז לכך שהוא צפוי להיות אמן. היא נבדלת מכל השאר מተוקף יכולת הראייה היצירטיבית הייחודית שלה: "אף על פי שהיתה בגודל של ציפורן אמרה בוקר אחד לכל בני המשפחה... זה ממש שגעון לבזבז חוטי nisi כמו לנו על ציד זבובים כשהאפשר לאrog מהם משה כמו שמלה נשף מופלאה'" (עמ' 4). אין די בראיה ייחודית כדי ליצור אמן;SIGI הנחישות הנחוצה להוצאה רעיון מהכח לפועל, גם כשהיא נתקלת בהתנגדות הקרים לה ביותר, שכאהורה היו אמורים לתמוך בה. אמה אומרת: "אל תקשבי במוח" (שם), ובזה הגדרה את האופן שהיא תופסת מהו עיסוק באמנות. SIGI "עקשנית מאד" (שם), בעלת יוזמה, אומץ, ביטחון ואמונה בדרכה ובעלת יכולת התמדה. היא עוזבת את הבית כדי ליצור את היצירה שלה, להיות אמנית. לאמן לא די ביצירתיות ובכישרונות, יש לו צורך בתמדה ובפעולות נחושה למטרות הקשיים. האמנויות היא עבודה בתנאי חוסר ודאות: SIGI אינה יודעת אם יימצא קהל או קונה ליצירתה, זו עבודה תובענית וקשה פיזית בתנאי ניתוק, המDMIה את האמנית ב מבחן של בידיות, עוינות מצד צרכני האמנות/ הלקוות ("זה לא בוטיק, זה חור... השמלת תקרע ברגע שילבשו אותה..." עמ' 10, 12) וועל כלול - ב מבחן קיומי של רעב. האמנית אינה פועלת מתוך דחף של רגע, אלא מונעת על ידי כוחות גדולים התובעים ממנה משמעת והتمرורות טוטלית.

מקורות הייצירה, כפי שהם מוצגים ב"בוטיק סיגי וחוט", ל Kohims מפנימיותה של האמנית, תרתי משמע. זרחי ממסת את המטפורה של ביאליך על האמן היוצר בחלבו ובדמו: במישור הריאלי - החוט או הקור שהעכיבשה מפיקה מגופה הוא החומר הבונה את הייצירה שלה, ובמישור המטפורי - הראייה הייחודית שלה והすべ שהיא חווה יוצרים את הייצירה.

תהליך הייצירה מתואר באמצעות פעילותה של סיgni: בשלב הראשון - רעיון ייחודי; בשלב השני - היא מקימה לעצמה קבוצת עבודה של מי שנראות לה אמניות כמותה, ויחד הן מארגנות מקום לעבוד בו. חברות האמנים היא גורם תומך, אך המקום הוא תנאי הכרחי לייצירה;⁴ השלב השלישי הוא תכנון אסטרטגי: תכנית עבודה, החלטות באשר לסדרי עדיפויות ביצוע, ארגון יכולת שיווק, התמדה, עמידה בלוח זמנים; השלב הרביעי הוא של עבודה מרוכזת בייצירה עצמה תוך התנוורות מוחלטת מהעולם; השלב החמישי הוא שלב ההתקבלות: האמנית מתמודדת עם האופנים שבhem יצירתה מתקבלת, מדברי ביקורת דרך הערכה חיובית ועד לחנופה של קהל חסר הבנה שמתיחס לאמנות דרך עיני الآחרים, ללא הבנה: "האופה האחורה. היוצר בתוך הייצירה" (עמ' 17). הקhal אינו זוכה להערכתה הרבה מצד סיgni; על טumo היא אומרת, כשהיא מחפש שם לבוטיק: "קונים מיד מה שמביבנים מיד" (עמ' 6), אך אין זה מرتיע אותה. מתוך מודעות לטעם הקhal היא בוחרת לבוטיק שם אטרקטיבי, יוצרת את מה שהיא רוצה ליצור בלי להתאפשר עם טעם הקhal.

מה גורל האמן? שואלת זרחי, כיצד יכريع בין אמנות לפראנס, בין השמלה לזרוב? השאלה שהועלו בסיפור לילדים נדונו גם ביצירות של זרחי למבוגרים: "מחשבות מיותרות של גברת" (1982), "אמן המסכות" (1993), "משחקי בידיות" (1999), בספריו השירה שלה ובראיונות עמה. הייצירה לילדים של זרחי משתפת קוראים-ילדים ברצינות ומתווך כבוד כלפיהם בשאלות ארס-פואטיות כבדות משקל. זרחי אינה מתילדת ואניינה מפחיתה מערכו של הילד. היא מספרת את הספר את הספר על העכיבשה וסומכת על הקורא שידע לקחת מתוכו מה שיוכל לקחת, שימצא את הספר בעל ערך בעבורו.

4. קישור למסה "חדר משלך" של וירג'יניה וולף. כדי ליצור צורך מקום לייצירה, אומרת וולף. לאורך ההיסטוריה לא היה לנשים מקום כזה: הן יצרו בשולי חייה היום-יומיים, בשעות ובמקומות מוזרים, כמו במטבח בלילה. יכולתן ליצור כשות ערך לבירם מותנית במקום ליצור, פיזית ונפשית.

קריאה רביעית: לקרוא מחדש את המיתוס

בספרה האוטוביוגרפי "משחקי בדידות" מספרת זרחי, בין יתר חוויות ילדותה, על זיקתה למיתוסים. המיתוסים היווניים ידועים לה מילדות. חלקם, כמו המיתוס על צרבוס, הכלב הדמוני, ליוו אותה אצל מפחיד (זרחי, 1999, עמ' 22). האיליאה והאודיסאה ייצגו בעבר הילדה עולם מפחיד של מלחמות. היא מוקסמת מהמיתוס המצרי ומהפסלים היווניים של אביה. "באוסף שלABA ישנים גם פסלים יווניים עתיקים. גברים עירומיים, בגופות חלקים, עשויי שיש, אלות מכונפות. אני חשה את חומריותם... בחדר הטבע, הביא המורה... סדרות פסלים יווניים, מוציא הקוץ, אלה הזכרון הקטנה, פני נער, דומים לפני נערה דומה לנער". (שם, עמ' 69-68). הדמיות מהחדר העבודה של אביה, שמת כשהייתה בת חמיש וחמש, מDOB, מקבלות ממד נוסף, ממד הכמיהה לאב נער, שהילד חשה כי לעולם לא תוכל להידמות לו, וכל חייה היא מנשה להתחבר לעולמו. עולם הספרים והתרבות הקלאסית נתפסים בעיני הילדת שאיבדה את אביה כחלק ממנו, וכמייצגים אותו.

האור בוקע מתחת לדלת, מן הסתם חדר העבודה של אב, ודאי ממונרת השולחן שלו, ומיד שאב עדיין עובד, ואני בגדיר ילדה ממש קטנה רשאית לשבת בחדר של אב ולצפות בו, לעקוב איך הואעובד.

הספרים הם המספקים, לעיתים, את גרגר החול שייצק לנו עד שנצליח להצמיח פנינה מן הקונכיה הפנימית.

(שם, עמ' 10-11)

יצירות זרחי לילדים משופעות בקשרים אינטראקטואליים. חומרית התשתיית שלה מגוונים ביותר בשל עשוות של עולמה הספרותי, והקורא-הילד עלול להחמירם بكلות, כמו גם חלק ניכר מקוראייה הבוגרים. הפניה למיתולוגיה היוונית טבעית לזרחי וアイמננטית למכלול יצירתה, אך זרה לחלק מקוראייה העבריים. הקישור האינטראקטואלי מעניק ליצירה כמו "בוטיק סיגי וחוט" עומק ורווח נוספים.

נתעכבותן על שני קשרים אינטראקטואליים למיתולוגיה היוונית, המכוננים את הטקסט של זרחי. אלו שני "tekstims תחתיים" ב"tekst העילי" שאנו קוראים (שריג, 2002). הם מושווים בטקסט הנקרה, ורק הקורא המיוון אמרור לזהותם ולפעניהם. לעיתים קרובות הקורא-הילד אינו מסוגל כלל לזהות "tekst תחתי" בשל חוסר ידע קודם, ולעתים הוא מכובן מלכתהילה רק לקורא המבוגר, המתוויך את הייצירה ליד (ברוך ופרוכטמן, 1983, עמ' 46-61). לקרוא הבונה קישורים אינטראקטואליים ניתנות אפשרויות נוספות להבנת הייצירה שהוא קורא בעומק שאינו אפשרי בלבדיהם, ועתים קישורים אלה הם המכוננים את משמעותה/משמעותה של הייצירה.

התוט, הטוوية והאריגה במיתולוגיה היוונית

באלידת ובאודיסאה הגורל מיוצג באמצעות מוירא (*moira*), אלת הגורל. בתיאוגניה (הסיוידוס, חירותים 906-905), פוצלה אלת הגורל לשלש דמויות, כולן מוירות האוחזות בחוט חי האדם: קלוטו טווה את חוט חייו, לְקִסִּיס קובצת את ארכו, ואַטְרוֹפָס, האלה שאין להימנע מנגזרתה, גוזרת אותו. שלושתן הפכו למושא יצירות אמן. הטוوية והחוט משמשים במיתולוגיה היוונית וביצירות ספרות ואמנות סמל לזמן, לחים ולמות. סמל זה שוחר ביצירת זרחי בצורה מענינית: סיגי ותמרי טוות, אמריקות ושומרות את חוט חייהם. סיגי טווה ממש: היא טווה ואורגנת בגד מקורי עכבייש, והנה חוט שאין בו ממש הופך לאrieg של ממש. הזמן של סיגי מבטא התמדה והתרמסות, מחויבות ויכולת ליצור למרות הקשיים. יצירת אמנות אינה פרי השראה של רגע אלא תוצר של מאץ מרוכז ומתרשך. האמן נבחן בהתמדה. אמן הוא מי שמשמש ליצור, כי "מי שטווה פעם טווה תמיד" (אורхи, 1995, עמ' 20). הטוوية של תמרי היא מטפורית ומתבטאת במשמעות: בסיפורה נחשף הזמן במהלך החיפוש אחר הבגד/ה מהות הולמים אותה לנישואים, בתקופת ההכנה לנישואים, ויוטר לכך נחשף הזמן לאחר הנישואים, ביכולתה לגдол, להתפתח בתוך חי הנישאים כאדם אוטונומי.

העכיבישה כמייצגת האמנון

דמותה של סיגי העכיבישה מאפשרת בנייה של מערכת קשרים אינטראקטואליים בין הסיפור של זרחי לבין המיתוס על אתינה ואראכנה (אוביידוס, 1965, פרק 6). מערכת קשרים זו מעמידה את הזיקה בין הטקסט של זרחי למיתוס כאלויזיה מטונית (יצחקי, 1992, עמ' 29): יצירת הזיקה בין שני הטקסטים גורמת להפעלה אינטנסיבית של מרכיבים מהtekst המיתולוגי על הטקסט של זרחי, מחדדת בו את המשמעות הארט-פואטיות. אך הסיפור של זרחי גם מאייר באור חדש את הסיפור במיתולוגיה. קריאה אינטראקטואלית מאפשרת **קריאה טרנספורמטיבית** בטקסטים מוכרים לאור הטקסט החדש.

המיתוס המובא במתמורפוזות הוא סיפורו של אראכנה, שה אלה אתינה הופכת לעכיביש. זהו לכארה סיפור אטיאולוגי ואטימולוגי (אלמוג וברוך, 1996, עמ' 82-67), המסביר את אורח חייו, את מלאכתו, את צורתו ואת שמו של העכיביש (המילה "אראכנה" ביוונית פירושה עכבייש). אראכנה היא אORGANT מפורסמת ממשפחה חסרת ייחוס. שליטתה באמנות הטוوية והאריגה מושלת. היא גאה באמנותה. לדעתה, בנויגוד לתפיסה המקובלת בסביבה, האמנון היא יכולה אונטנית שלה ולא מתנת האלים. על מנת להוכיח זאת היא מוכנה להתרחות באלה אתינה, פטרונית אמניות הטוوية והארגה, ולהוכיח את עדיפותה עליה. אתינה מגיעה להתרחות עם אראכנה: כל

אחת מהן אורגת יצירת אמנויות מופלאה בנושא אחר. אף על פי שמלאתה של ארacula מושלמת, האלה אתנה אינה מסוגלת לשבחה. אתינה זועמת על ארacula, אולי כיון שהעזה לצתת נגדה, אולי מתוך קנאה בכישרונה, אולי משום שנושאי הציור שארacula ארacula הם בנויגוד לתפיסותיה המוסריות של אתינה, או משום שאரacula, בנושא הציור שלה, פגעה בכבוד זיאוס, אביה של אתינה. אתינה מכח את ארacula באמצעות הבוכייר, ומשמידה את השטיח שארכונה.

ארacula, שנפגעה עד עמוקה, תולה את עצמה על חבל. אתינה, ספק מרחמתה על ארacula וספק צמאת נקם, אינה מוכנה להעניק לארכונה את המוות: "בכה חי, סוררה, אך על חבל המשיכי חייך/ זה גורלך וגורל נכדיך לנצח - למען/ לא תקוויל עתיד - גם ניניך ישוא את העונש!" (אוביידיוס, 1965, שורות 136-138). היא הופכת את ארacula לעכבייש מכוער: ארacula נדונה להיות תלואה כל חייה על חבל ולארוג אריג שלعالם לא יתאפשר לסייעו.

הזיקה האינטרקטסטואלית בין הסיפור של זרחי לטקסט מהמיתולוגיה מאפשרת לפתח מערך הקובלות בין הדמיות, הסיטואציות המרכזיות והסמלים. במרכזו שני הטקסטים נשים אמניות, תופעה שליטה במיתוס וחשובה ומרתקת בסוף המאה העשרים. עמדתן של נשים באמנות הייתה מאז ומעולם בעייתית; במיתוס תוארה האמנית באמצעות טוויה ואריגה, מלאכות נשיות מובהקות בעולם הקדום. על פי המיתוס, אתינה לימדה את כל הנשים מלאכה זו. לאורך הדורות היו נשים יוצרות מעתות, אומרת זרחי, והן נאלצו לשלם מחיר כבד על עיסוקן באמנות (זרחי, 1982): ויתור על קשר עם העולם, ויתור על פרסום,פחד שמא ייתבעו ליותר על אהבה ועל משפחה, ויתור על נשיות.

קריאה ביצירת זרחי מאפשרת לקרוא מחדש את המיתוס מנקודת המבט ההיסטוריה של כתיבתה של זרחי בשנות השמונים של המאה העשרים ושל קריאתנו בראשית המאה העשרים ואחת. בעולם הקדום הסיפור המיתי היה אמצעי DIDAKTI וזרחי לביסוס תפיסה המגדירה לאדם מהי העמידה הרואיה למול האלים: ארacula נעשה והפכה לעכבייה, כיון שנagara לפני אתינה בחוסר כבוד, לא קיבלת את סמכותה ככל הפטרונית של האורוגות והטוות, שכן היא התרבות שכוחה וככישרונה גדולים מכוח האלים.

אך בקריאה עכשוית זהו סיפור מחאה ומרד של אישה-יוצרת כנגד עritzות האלים, המិיחיסים רק לעצם את יכולת לייצור, וביוחרתם ובעווצמתם מתכוחים ליכולת יצרה עצמאית של בן תמותה ואמישה. קריאה זו במיתוס מציגה אופציה ארס-פואטיבית שונה מזו של התפיסה הקלאסית, שהנicha כי האדם קיבל את יכולת הייצור מן

האלים, וכי הוא יוצר בהשראת המוזות ובשליחות האלים.⁵ אראנה מציבה את האופציה הארץ-פואטית הרומנטית זמן רב טרם באה תפיסה זו לעולם: אראנה יוצרת מtower דחפים פנימיים עצמאיים, שהם שלה בלבד. כישרונה הנאוני איננו מתח אלים או ירושה אלא מבע אונטני של כוח, אומץ ונכונות למרייה באלים. אמנות היא דרך ספר את הסיפור שהיא בוחרת בספר, בדרך שהיא בוחרת בה, ובאמצעותו להיאבק נגד שיריות לב ורשע - ואפילו יהיו אלה של זיאוס, שליט האלים - וכן קיפוח, בעיקר של נשים.

המיתוס מעלה תהיה באשר לנושאים הרואיים להיות מושא לייצירות אמניות: האם אלו הנושאים הנשגבים, שאתינה בוחרת לארוג וועליהם מדבר אריסטו ב"פואטיקה" קרואיים לייצירה דרמתית? או, אולי, כשם שבחרה אראנה: הרואי למחהה, המורד, המתסיס, המסעיר, האROUTי? אראנה בחרה ליצור יצירות מחהה: היא אורגת את דיכוי האדם על ידי האלים, את פגיעת האלים בנשים, את אכזריות האלים ואת שאלת מקומו של האמן בחברה. גם בעולם המיתוס האמניות מעניקה לאמנית בחברה מעמד נישא וייחודי, מעבר לייחוס אבות, לממן או ליפוי. "אין מוצאה תפארתה... מוצאה מدلלים, ודל מעונה" (אוביידיוס, 1965, פרק 6, שורות 7, 13). האמנית זוכה למעמד ייחודי רק בזכות כישרונה, כי התבוננות במלاكتה היא תעוג, אומר אוביידיוס, "כי אכן אמניות טהורה היא" (שם, שורה 217). כישרונות אלו מעוררים את קנאת האלים ואת איבתם, והם פוגעים באמן. פגיעת האלים באמן מעידה יותר מכול על חולשות האלים עצם ועל מגבלותיהם.

המיתוס מציג בפנינו את כנעתה של האמנית: האלה הענישה אותה, היא עברה מתאמורפהזה, ומעתה היא עכבישה. בקריאה מחדש של המיתוס, לאור סיפורה של זר希, אנו מגלים כי הספר של זר希 ממשיך את המיתוס מנקודה זו והלאה, ומראה שהכנעה אינה כנעה כלל: העכבישה יוצרת בדמותה של סייגי, אמניות מתקבלת, סייגי זוכה בהערכה, במעמד ובפרנסה מאמנותה, שהיא פלא של ממש: שמלה הגדלה בלי סוף. בתחרות הארגנה לא אתינה ניצחה, אומרת זר希, אלא אראנה.

5. הקריאה בסיפור המיתולוגי על גורלה של אראנה, ולא קשר לסיפור של זר希, משמשת תשתיית לתאוריות הפמיניסטיות של מילר (Miller, 1988). מילר רואה באראנה מופת לאישה היוצרת: ייחודה כאמן במקורות, בנכונות למורוד ובניצחון על האלה, האם-הפטאלית. אך בניגוד לזר希 אין מילר רואה בקורוי העכביש כשלעצמם אמניות.

קריאה ממשית: הממד האקסיסטנציאלייסטי בספרות

באחת משיחות הרדיו שבה רואינה זרחי על ספרות הילדים היא נשאלת מהו, בעיניה, מהותו והividualי בספרות הילדים בהשוואה בספרות המבוגרים. זרחי השיבה: "מתן תקווה". בתשובהה הציבה זרחי את ספרות הילדים במד רליגיוני. העולם שאנו חיים בו הוא עולם של חוסר ודאות, שסיבתו ומקורו בתוכפה של האמונה הדתית, עולם שיש בו חוסר בהירות בנוגע לתוכפה של סמכות כלשהי, כולל הסמכות ההורית והמשפחתיות, ושמתקיים בו חוסר אמון לגבי ערכיהם ואידאולוגיות שרוכזו בעבר בחברה הישראלית. במצב כזה החיים נתונים ב"risk", ולתוכו נולדים ילדים ובו הם גדלים ומתרגרים. האדם מחשש את ייעודו ואת דרכו בעולם, כשהוא מצוי במצב מתמיד של חוסר ודאות באשר להוויה שלו ולמחר שלו בשל אימת המלחמות, הטרוור, המחלות, אסונות הטבע ובעיר בשל העדר מערכת ערכים ברורה ובעלת משקל. העולם, בהקשר ההיסטורי של כתיבת היצירה ושל קריاتها, הוא עולם של בזידות גדולה הן עבור המבוגרים והן עבור הילדים, היכולים הרבה פחות מאשר על הוריהם. יש הפונים לדת, לכנות מיסטיות שונות, או מחששים משמעותם במקומות אחרים ובדרכים אחרות. גדולתה ויופייה של היצירה לילדים של זרחי היא בתקווה שהיא מעניקה לילדים. זו ספרות המעודדת את הילד לחפש ולמצוא משמעות וערך לחייו באמצעות סיפורים שהוא, הילד, יכול להבין, וברוח תפיסות אקסיסטנציאלייסטיות המתבססות על אמונה באחריות, באונושיות, באוטנטיות וביכולת למימוש עצמי מתוך חירות ומתוך נכונות להתמודד באופן עם שאלות ולהציג מחדש ושוב. הסיפורים מאפשרים לילדים לקבל את הצורך המהותי של האדם בחיפוש ברוח התפיסה האקסיסטנציאלית: "האדם הוא יוצר המופיע על ידי הבועיתות... הוא תמיד חלקו וושאף, וחלקו מ tetherata בכך שהוא תמיד בדרך למשמש משחו שעוד איןנו. ככלمر, מציאותו בפועל של האדם אינה זהה עם הווייתו, אלא עם החיפוש אחר הווייתו... מהותו של אדם... בהכרח לחפש תוכן ומהות" (סיגד, 1981, עמ' 121).

הפניית הילד למיקוד החשיבה באוטנטיות שלו אינה משימה של מה בכך. אוטנטיות היא מושג מרכזי בתפיסות הפילוסופיה האקסיסטנציאלייסטיות, ומשמעותו הוא "שאנו מנחים מראש לכלל אדם אמת-עצמנו שאינה ניתנת להעברה לאחר, ובכל זאת אנו יכולים לשפט עליה לפי רמזים שאנו מבחינים בהתנהגותו. אוטנטיות במשמעותה האחראית היא התייחסותו הינה של אדם אל עצמו, ללא מסווה ללא אשלה..." (סיגד, 1981, עמ' 8-9). התייחסותו של אדם אל עצמו לא עשויה לא אפוא באמצעות שיפוטו של הזולת, שהוא בלתי רלבנטי במקרה זה, שכן אוטנטיות היא מעין ציווי שאדם מטיל על עצמו ורק הוא לבדו יכול לקיימו. הכרה שלנו במושג הסובייקט מחייבת

אימוץ של שני מושגים נוספים - החופש והאחריות: "האדם הוא חופשי, ובאשר הוא חופשי הוא אחראי לא רק לעצמו אלא ליקום כולם" (סיגד, 1981, עמ' 10). עבורוILD הצבת תביעה לחיפוש אחר אוטנטיות מתוך חירות ואחריות היא רצינית ביותר. זרחי מבקשת להעניק ליד אמונה מתוך הרגשה שהוא מסוגל לעמוד בה. יתרה מכך, היא שואלת, בדרכה, שאלות יסוד שעניין הקיומי מעורר עניין פילוסופי: מה הייעוד שלי בחיים, מה ה"אני" שלי? מה אחריותי במימושו? מה המחרים שאctrך "לשם" בעבור המימוש שלו? כמה אני מוכנה "לשם"? מהם תחומי האחריות שלי כלפי עצמי וככלפי אחרים במימוש הרצונות האוטנטיים שלי? הספר שלפנינו שואל גם את השאלה כיצד עומדים נוכחות סכנות וآل מול המוות. סיגי העכבה מוצאת שהאמנות מעניקה משמעות לחייה, עד כדי כך שהיא מוכנה להקריב את חייה למען אמונתה: היא מודעת לסכנות, מפעילה שיקול דעת, וمعدיפה את האמנות על פני הזובב, המזון. אמונתה היא "חוט חיים" שעליו היא נלחמת כשהיא סותמת את החור בגופה ממש. במעשה יש משום סירוב להיכנע לגורל, מתוך אמונה שהאמנות מעלה כל; ובזכות אמונתה היא מנחת.

התכליית של תMRI היא הנאמנות לעצמה, שמשמעותה: החירות להיות איש אוטנטית ואחריאות הפעלת ללא פחד בחייה. כדי למצוא את מה שהולם ונכון לה היא מוכנה לצאת לחיפוש ממושך, הכרוך בעימות עם סביבתה, לדוחות אירועים בחיה הנחשבים בעלי ערך בעיני הסביבה, עד שתצליח למש את הייעוד שהציבה לעצמה. תMRI שבגרה אינה חוששת עוד מדבר; יש לה "שמלה שגדלה אתה" ומעניקה לה עצמה פנימית, שמשמעותה לעמוד מול הפחדים שבחיים: עצמה זו תנוט את חייה גם בהמשך.

כל אדם נושא בברותו את הבדידות של ילדותו, אומרת זרחי. הבדידות היא הצלב של האדם המודרני. זרחי שואלת: במה מתייחדת הספרות בהשוואה לפסיכולוגיה, למיסטייקה, לפילוסופיה? לדעתה, הספרות מתייחדת בכך שהיא יכולה לתת לאדם ידע מיוחד שיש בו תקווה: "הידיעה הספרותית היא המלחמה הנואשת בבדידות, בה אין בוחרים מראש בכליים אלא לוחמים בכל הכח, בכל האמצעים... כי מהי הספרות אם לא תיעוד הניסיון האנושי הנע לאורך כל קצוט החזיות שלו..." (זרחי, 1982, עמ' 78-79). "מה שמחפש עכשו הקורא זהה תקווה. ... פה, נראה לי, נכונות הנשים הספרות אל התמונה... מה שיכולה נשים לתת, עכשו שהניסיון שלhn מפוצל בין אחריות כלפי הזולת לבין הצורך שלhn לביטוי אישי, להגשמה, הוא נסיון לאינטגרציה..." (שם, עמ' 80).

קריאה ששית ושביעית: הairo של הילה חבקין - קולות נוספים

הairo של חבקין ל"בוטיק סיגי וחוט" משלים ומעמיק את היצירה באמצעות השפה החזותית, יותר מכך: הוא יוצר עמה **יחסים טרנספורמטיביים**. חבקין עושה זאת באמצעות איור המשלב שני סגנונות, שבאמצעותם הוא בונה שני "סיפוריים" מקבילים: הסיפור של סיגי ושל תמרי באIRO צבעוני, וסיפור נוסף, באIRO שחור, המופיע בשולי הדפים בנוסח של קומיקס: דמיות קטנטנות, "צלליות" מצוירות, שדריהן מוצגים בתוך "בלון" היוצא מפייהן. שילוב הצלליות באIRO הוא תוספת ייחודית של חבקין לייצירה של זרחי. הצלליות מאפשרות קריאה של ההתרחשויות בספריות מנקודת תצפית נוספת: באמצעות מובאים מתוך הסיפור קולות של העולם החברתי שבו מתרחש הסיפור, בעיקר משלבים מרתק, המאייר את ההתרחשויות בספר של זרחי באור פרודי, סאטירי והומוריסטי. הצלליות מאפשרות קריאה אחרת, מקבילה לסיפור הכתוב של זרחי, של דבריהן בלבד, כסיפור נוסף בתוך הסיפור. קריאה זו יוצרת טרנספורמציה של קריאות קודמות.

השימוש שנעשה באIRO בצעד מציג את קולה של המאיירת ואת עמדתה ביחס למסופר: הספר מודפס על נייר בגוני אפור ובז', היוצרים רושם של "עולם אפור", ודוקא על רקע זה העכיבישה וקוריה צבעוניים וגדוילים, והולכים ונעים צבעוניים יותר ככל שסיגי מתקרמת במלאתה. קורי העכיביש ענקים בהשוואה למציאות המאיירת, ונקיעים בשရירותיות עם גבולות הדף, כביכול הם משתרים גם מחוץ לו, על פני העולם כולו. הקומפוזיציה אומרת: העולם כשהעצמו אינם מעניין, איןויפה הצבעוני הוא העולם של סיגי, וכל מי שנוגע בה או מתקרב אליה הופך לצבעוני: תמרי, המלכה, הבוטיק, הארמון והשמלה. לעומת זאת עולם האנשים סביב הוא חסר צבע: הוא מציר באמצעות צלליות הקומיקס השחורות, המביעות את דעתן על המתרחש בספר בኒמה שיפוטית. הזבוב הוא היחיד שמתקרב לסיגי, והוא שחור. הבחירה לציריו בשחור מבליטה את הניגודים בין סיגי לזבוב, את המלחמה הפנימית בקרבה, ומרמזת כי פריצתו לעולמה מסכנת את המשך יצירתה.

הairo משמש את חבקין להציג סיגי ותמרי כדמות בובאה זו זו: חבקין מציבה אותן זו מול זו בעמודים מקבילים, כשהן באותו גודל, לשתייהן עיניים גדולות, שובבות וובלטות במיוחד, שתיהן לבשות לבושים מתנופף ורחב: תמרי לובשת את חולצת הפסים המתנופפת של אבא שלה (איןטרקטט חזותי לכחות הפסים של יוסף), וסיגי לובשת מעין כותונת צבעונית ומשובצת. במפגש הראשוון בתמרי, בדף השער,

במהלך היצירה ובמפגש האחרון עמה בסוף הספר היא אוחזת בידה קור עכבייש, כמו סיги. אחיזתן/ היאחזותן בקרים ממחישה את שותפותן לטוויה המשנית של הבגד ולטויה המטפורית של חייה. אף שביצירה הספרית סיגי היא, לבארה, הדמות הראשית, הסיפור אינו על בעלי חיים אלא על האמנית-האישה. רעיון זה בא לידי ביטוי גם באירוע המתמקד בקרים, בבדים ובדמויות האנושיות. סיגי המאוירת-מואנשת מופיעה בספר בשלושה מתוך תשע-עשר עמודים מאויירים בלבד. האירוע מתאר את תהליך ההתפתחות של תמרי מילדה שובבה ומרданית (עמ' 9) לנערה שמצוה מה שחיפה (עמ' 12), כלה (עמ' 17), ובסוף הספר (עמ' 20-21) היא אישה בוגרת. הדף ההפוך המסייע את הספר מעביר באמצעות האירוע את רעיון הרמונייה שבגדילה בלתי פסקת: שמלה של תמרי משתרעת על פני שני העמודים, גדייתה המתמדת של השמלת מומחשת מעבר בין אריג השמלת לקרים העכבייש היוצרים אותו ומזכירים עדין בהתחות,קרים שנמשכים אל מחוץ לדף. זהו הדף היחיד (למעט עמוד השער בספר) שהركע שלו לבן, ונעדרות ממנו הצלליות בשחור: אין להן מקום בעולם שבantha לעצמה תמרי, ושבו היא חיה כאישה אוטונומית ובלתי מותנית בעלות הזולת עליה ובמעמדותיו כלפי.

הדיון שקיימנו עד כה עוסק בספר אחד לילדים, מאת נורית זרחי. הקריאה שהדגmono הצינו חלק אפשרויות הקריאה בטקסט, שבקבוצתهن ניתן לעמוד על מרכיבות תהליכי הקריאה לאור תפיסות אינטראקטואליות.

בדיוון שיווא להלן נעסק בשלוש השתמעויות להכרת מורים, הנבעות מסוגיית הקריאה האינטראקטואלית שהודגמה תוך כדי הקריאה בספר של זרחי:

1. הבעיות המtauורות בקריאה אינטראקטואלית של ספרות ילדים;
2. האתגר החינוכי: פיתוח כשרויות אינטראקטואליות;
3. דרכים לפיתוח חשיבה אינטראקטואלית: דיגום, מטא-קוגניציה, לגיטימציה לחשיבה אסוציאטיבית ותכניות לימודים קישוריות.

אינטראקטואליות וספרות ילדים

teksty מקיימים ביניהם אינסוף זיקות ברמות שונות: זיקה המצויה בפלורליות של המילה עצמה, על משמעותה לאורך הדורות (המילה "שמלה", למשל); יחסים בין המילה-הסימן למערכת תרבותית שבה היא מתפקדת בהווה או למערכות שבהן תפקדה בעבר (הסמלים ביצירה ופירוקמשמעותיהם עם שינוי ההקשר החברתי

או ההיסטורי); יחסים שבין מילה למיללים אחרות והאופן שהן בונות טקסט שלם; יחסים בין טקסט לטקסטים אחרים באוטה סוגה (הסיפור כמעשייה או כסיפור פמייניסטי?); יחסים בין הטקסט לטקסטים אחרים (יצירות ארס-פואטיות; יצירות אחרות על עכבים ועוז); יחסים טרנספורטטיביים בין הטקסט לטקסטים אחרים (למשל: קריית המיתוס על אראנה מחדש לאור הסיפור; קריית הסיפור מחדש לאור האיור) ועוד.

דיון ביחסים שונים בין טקסטים מעורר שאלות הקשורות במיוחד בשעת דיון בספרות ילדים, בשל ידע העולם, ניסיון החיים וניסיון הקריאה הקודם של הקורא-הילד. גנטה, מורה או ספרן המתווכים בין הטקסט לילד ניצבים בפניו מכלול שאלות, על חלקן התשובות אין ברורות כל עיקר. בהכרת מורים יש חשיבות רבה להעלאת שאלות אלו למודע, לביסוס תהליכי בחירה מנומקט של ספרי ילדים תוך הפעלת שיקולי דעת מושכלים, על מנת לשפר את דרכי תיווך הטקסט לידי.

אם הטקסט עשוי להיות מובן ליד-הנמען מבחינה לשונית? האם העולם המוצג בו מאפשר את הבנת העולם המתוואר מבחינה פסיכולוגית? אם ליד-הקורא יש ניסיון חיים מספיק כדי להבין את היצירה במישור המיציאות הבסיסי ביותר? כיצד השחשפה הקודמת של קורא-ילד לטקסטים מוגבלת יחסית בשל גילו, בשל יכולתו הקוגניטיבית והאמוציונלית, בשל תלותו בתיווך המבוגר ובשל מוסכמות חברותיות-תרבותיות למיניהן: אילו קונבנציות ז'אנריות הוא מכיר? האם הילד רגיל לקריאה ביצירה כביבורת ספרות, או שהוא מצוי עדין בשלב של קריאה אגוצנטרית, שבה הוא קורא את עצמו ליצירה? בקריאה שאינה למטרות רפואיות, הקורא מחויב לקריאה נאמנה לטקסט תוך הימנעות מהיסחפות על ידי אסוציאציות שאין רלבנטיות לטקסט, אך ההבנה מהי אסוציאציה רלבנטית היא מורכבת. פעילות אסוציאטיבית היא חיונית לייצרת קשרים בין טקסטים, אך נטייה לחשיבה אגוצנטרית ואסוציאטיבית, המאפיינת ילדים, עלולה להיות מכשול לקריאה.

לאופק התרבותי של היוצר, של היצירה ושל הקורא תפקיד מכריע בקריאה (Galda & Beach, 2001). כשהילד-הנמען הוא בן לתרבות המיוצגת בספר, הוא לא יתנסה להבין את העולם המגולם בו, וכשילד זה הוא בן לתרבות אחרת, המפגש שלו עם הספר טומן בחובו סיכויים לעניין בגיל מסוים של ילד-קורא, אך גם לקשיים. ביטויים, שמות, התנהלות אונשיות יקבלו משמעות בהתאם להקשר התרבותי שבו חי הילד. הדברים מורכבים יותר מאשר לדבר בהבנת סמלים ובצורך בהבנה נוכח המגע הבין-תרבותי (בעיה העוללה להתעורר גם בקרב קורא מבוגר): מעבר לקשיים שבבנה כי מוצג קונקרטי אינו רק המוצג הקונקרטי אלא סמל, יידרש הילד לגמישות

חטיבתי, לעיתים בשלב שבו עדיין לא ביסס בתודעתו את המשמעות של המוצג כסמל בתרבותו, והנה נتابע ממנו להבין שארך על פי שהמוצג זהה, משמעותו הסמלית שונה מתרבות לתרבות.

אילו קישורים בין יצירות יהיה מסוגל לעשות הקורא-הילד? האם נחשף לעולם ספרותי עשיר? האם הורגל לקשר - בתהליכי תיווך - בין יצירות? האם למד מניסיונו האישי, כקשר בין טקסטים, על ההנהה שמעניק המשחק האסתטי והקוגניטיבי של מעשה הקישור? הפסיכוסינטקטואלי שנפרש במרחב שבין קורא-ילד לבין טקסטים ייבנה לא רק הודות לעושר האופק התרבותי שזכה לו, אלא גם הודות להтенסיות שהוא חווה במלאת הקישור, הודות לתהליכי התיווך שליוו התנסיות אלה, אם היו כאלה, והודות לתהליכי עיבוד קוגניטיביים ורגשיים של הקישור.

ההיבט הכלול של שאלת האינטרקטואליות מתייחס לשאלת המשמעות הקבועה או המשתנה של היצירה: באיזו מידת הילד מצפה לכך, שליצירה שקרה תהיה משמעות אחת מוצקה, ועד כמה הוא מוכן, ואפילו מצפה, לתנועת המשחק שבין משמעותיות, המתאפשרת באמצעות הקישור שבין טקסטים? האם מי שמתווים בין הטקסט ליד פועלים כמעוזדים חשיבה וראייה רחבה, שמאפשרות הנהה אסתטית כזו? ואם כן - כיצד הם עושים זאת?

לקורא, לפי התפיסה האינטרקטואלית, אין משמעות לפענה את הכתוב, ואין די بما שמכונה "הבנת הנקרא". לktorא פירושו לנوع באופן דינמי בין טקסטים מסווגים שונים: כתובים, ספרותיים ולא ספרותיים, מצוריים, מצולמים, גרפיים, מושמעים בקול או מזיקליים. כך ניתן לבנות משמעותיות שונות ולהבין את קיומן זו באופן סינופטי. קריאה כזו שונה מהותית מדרך הקריאה המקובלת כיום בחלקה הרחב של מערכת החינוך בישראל. אם רוצים ללמד קריאה כזאת, יש ללמידה אותה. כיצד נוכל לתרום במידע ובמכoon בהכשרת המורים לפיתוח כשירות אינטרקטואלית אצל המורה לעתיד, כדי שיוכל לפעול לפיתוחה אצל הילד?

האתגר: **תינוך לאינטרקטואליות**

אינטרקטואליות היא מרכיב מרכזי בהבנת ספרות ותרבות בכלל (c. Allen, 2000, 7). חי האדם נבנים תוך התייחסויות שונות לטקסטים כתובים, דיבורים, מצולמים, גרפיים ועוד. יכולתנו (או אי יכולתנו) לקיים עם דיאלוג קבועת את שייכותו (או אי שייכותו) של האדם לקבוצות שיח מסוימות. שיחה בין טקסטים מאפשרת סולידיידיות בין المسؤولים להבין שיח זה, וקובעת ריבוד ומרחב כלפי מי שאינם יכולים להשתתף

בו. באופן זה השיח האינטראקטואלי עשוי או עלול ליצור איום סוציאו-תרבותי. היכולת להשתתף בשיח אינטראקטואלי מסווגים שונים - מקצועי, אקדמי, תרבותי - הופכת להיות גורם בקביעת העוצמה החברתית (שריג, 2000, עמ' 294). בתור שכזו אינטראקטואליות היא סוגיה מרכזית בחינוך, ובחינוך להוראת ספרות בפרט. לשוגה זו היבטים מקרו-קוריקולאריים, הנוגעים לעיצוב ולתכנון לימודים בכלל רמות ההוראה: החל בחינוך הכלרי וכלה בחינוך הגבוה; והיבטים מקרו-קוריקולאריים, הנוגעים לתכנון שיעור ולפרקטיקה של עשיית המורה בכיתה.

הוראת ספרות המתאפיינת לניסיון ולידע קודם של הלומד נובעת מתפישות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך (אלקד-להמן, 2001; פרקיןס, 2000; Brooks, 1993 & Brooks, 1993). מתודות להוראת ספרות המתאפיינת לעולם הלומד (בכל הרמות והגילים) רוחחות זה שנים, בישראל בעיקר על רקע הרפורמה בחינוך, אלא עיגון בתאוריה של למידה או בתאוריה בספרות. אפשר לראותן בתחום הלמידה ובמדריכים למורה שהפיקו גורמים שונים, כמו נט"ע, האנו לתכנון לימודים, רינה צדקה ואחרים במהלך שנות השבעים, השימושים והתשעים בעקבות תכניות הלימודים להוראת ספרות בחטיבת הביניים. בשנים האחרונות פותחו תכניות להוראת ספרות, המתאפיינות במכון לקישורים שיוצרים הלומדים לעולם התרבותי, ופורסמו בנושא מאמרם המתעדים הוראה, הצעות להוראה ומחקרים (פוייס, 2001; תמייר-סAMILנסקי, 1899; Galda & Beach, 2001). אך בקשרו לידע קודם של הלומד אין די על מנת לאפשר לו הפחת קישוריהם אינטראקטואליים באופן פעיל.

מורים בשיעורי ספרות בבית הספר העל-יסודי מציגים קישורים אינטראקטואליים.⁶ בבית הספר היסודי היה מקום מסוים, התלו依 ביזמת המורה לעברית, לקשר בין טקסטים, בעיקר באמצעות התיאירות בספרות עממית (ראו למשל מלצר ועמיתיה, תשל"ט). לאחרונה חדר הנושא להוראה בתבי ספר יסודים בארץ באמצעות ייחידת הוראה מעניינת שיסודותיה התאורטיים מעוגנים בקונסטרוקטיביזם ובגישתה של לנגר להוראת ספרות (Langer, 1995). מהלך ההוראה/ למידה נבנה על ידי

6. בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוןים נהגים להשתמש במינוחים "קונוטציה", "אלוזיה", "השפעה ספרותית", "מקור ספרותי", וממעיטים לדבר על אינטראקטואליות. השוני אינו רק במינוח, אלא הוא שוני מהותי: תפיסה המדוברת על השפעה או על מקור או אלוזיה חותרת למתן פירוש אחדותי המתמקד בטקסט אחד, בעוד אינטראקטואליות מתאפיינת לריבוי משמעויות תוך תנעה ביןיהן ובין הטקסטים; אינטראקטואליות מתמקדת בתהליכי הקריאה של הלומד ולא בעולמו של היוצר. עם זאת, התלמידים לומדים כי יש מערכות של קשרים בין יצירות ספרות. מרבית הקישוריהם שנעשה הם ז'אנרים, מוטיבים וקישורים בין ספרפים. גם בביבורת הספרות ובספרי עזר העומדים לרשות המורה לא תמיד ברורה הבחנה בין המושגים (זנדבןק, 2002).

התלמידים עצם: הם יוצרים את הקישורים האינטראקטואליים שלהם, בונים את משמעויותיהם, מייצגים את הידע וחולקים אותו עם עמיתיהם לתהיליך הלמידה (גרבר, מרום ופייקס, 1998).

אך האתגר העיקרי העומד בפני המורה במכלה או בבית הספר אינו יישום הוראה המייצגת או מדגימה אינטראקטואליות בתחום זהה או אחר בספרות. האתגר המרכזי בחינוך לאינטראקטואליות הוא: כיצד ליצור קשרות אינטראקטואליות, משמע, כיצד לפתח אצל הלומדים יכולות קישור בין טקסט לטקסטים אחרים ולגרום לקוראים להפעיל באופן ספונטני ותדייר כניטה וכהריגל חשיבה את יכולות הקישור הללו. האתגר הוא להגיע למצב של מושכלות, "Mindfulness" (Langer, 1989; 1993): רגשות האדם להקשר, קשב וערנות מתמידים למידע מסווגים שונים החודר לתודעתו תוך השואה וקשרו בלתי פוסקים לידע קודם שיש לו. הגיעו למצב של מושכלות מותנית בקיום עולם רחב של ידע מסווגים שונים, במודעות גבוהה של קליית הידע וליכולות לנחל את הידע ואת המחשבות באופן שיאפשר ארגון ידע העולם בזיכרון, יכולת שליפה קלה של ידע רלבנטי להקשר תוך קשר שלו לידע חדש.

שריג (2000, עמ' 295-300) מציבה ארבעה יעדים לטיפוח קשרות בין-טקסטואליות: 1. פיתוח אוצר ידע גרעיני בתחום דעת שונים; 2. פיתוח ידע של מושגים ושל נורמות ז'אנריות בתחום דעת שונים; 3. טיפוח קשר ויחס בין טקסטים כהריגל חשיבה; 4. פיתוח יכולת יישור וחידוד מטה-קוגניטיבי בתהיליך הקישור שבין טקסטים.

יחודה של הצעת שריג הוא בשילוב שבין תחומי הידע הכללי, הידע בדיסציפלינה ופיתוח יכולות החשיבה של הלומד ונטיות חשיבותו, וכן בזיהוי קשרו כהריגל וכניטית חשיבה. הבחנה בין יכולות חשיבה ונטיות חשיבה היא סוגיה מרכזית בספרות העוסקת בפיתוח חשיבה. נטיות החשיבה ממשמען יכולת זיהוי של הזדמנויות חשיבה והיענות ספונטנית של האדם להפעיל חשיבה בסיטואציות שונות (Perkins, 1992; Perkins & Swartz, 1992; Tishman et al., 1995; Costa, 1998). יכולות חשיבה הן בתחום המילויים השונים. לפי המחקר, באמצעות תכניות שונות ניתן לפתח אצל ילדים ומבוגרים את הנטייה לחשיבה בכלל, נטיות מסוימות ויכולות שונות. הנטייה לקישור אינה נמנית במפורש כניטית חשיבה במקורות שהזוכרו לעיל, אף שנרמזות בדבריהם.

היעדים שריג מציבה עשויים לשמש מסגרת לתוכנית עבודה אופרטיבית בהכשרת מורים. ATIICHIS להלן להיבטים הנוגעים להכשרת המורה בספרות, אך ראוי כי תיעשה חשיבה על תרומות האינטראקטואליות לחינוך ולהכשרת מורים גם בדיסציפלינות אחרות.

התנאים הראשונים ביוור לטיפול כשירות אינטלקטואלית הם ידע שיש ללומד בתהבות, בתחום דעת שונים ובדיסציפלינה. תכניות הלימודים בספרות במוסדות להכשרה מורים למיניהם, באוניברסיטאות ובמכינות, הן תכניות עשירות המציעות אוצרות תרבות בספרות מן הזמן העתיק ועד לימינו, תוך הפשטה הסטודנט בספרות עם הסוגות ועם נורמות הכתיבה העיקריות בתולדות הספרות העברית. היקף לימודי הספרות לסטודנט שזו התמחותו נע בין 24 ל-36 שעות שנתיות בחוג בפרישה על פני שלוש או ארבע שנים ללימוד. באוניברסיטאות ניתן להרחיב את הידע בספרות בשילוב חוג נספּ (ספרות עברית, כללית, משווה, עממית, תורת הספרות וכו') או, כמו במכללות, ללימוד לימודי ספרות בשילוב עם חוג אחר בהומניסטיקה (מקרה, לשון, יהדות, היסטוריה, תקשורת וכו'). הבעייה לפיכך אינה מה למד הסטודנט, אלא מה הוא יודע, וכי怎 הוא משתמש במה שהוא יודע.

פרקינס מתיחס למחקרים על ידע של סטודנטים באלה"ב, ומדבר על "تسمונת הידע השביר": סטודנטים אינם יודעים את מה שהיא מצופה שיידעו. אף על פי שנחשפו בלימודי התיכון לידע חשוב, והיו צריים לזכור אותו, הוא נשכח. תופעה אחרת היא שחלק ניכר מן הידע של הסטודנט המוצע הוא "ידע אינרטיבי", כלומר הסטודנט יודע ברמה של מי שחוותו הראשונה לעבור את הבחינה, אך הידע "אינו זמין... במצבים פתוחים ואוטנטיים יותר שבהם הוא נדרש" (פרקינס, 1998, עמ' 28-35; פרקיןס, 2000). חלק מן הידע נapse כ"ידע ריטואלי" לצורכי בית הספר בלבד, חלקו "ידע נאייבי", סטריאוטיפי ושגוי, למרות הלמידה. ברור כי הידע הזמין לביצוע קישור אינטלקטואלי הוא הידע הפעיל, ולא הידע האינרטיבי והריטואלי.

יש אפוא מקום לשאל שאלות עקרוניות בנוגע לידע של הסטודנט היישראלי להוראה: מה מ透ץ הידע בבית ספרי והקדמי שלו אכן זמין לו? מהו הידע התربותי שלו? מה וכמה הוא קורא? באיזו מידה הוא מגלה עניין באירועי תרבות למיניהם (תרבות עילית, כמו מוזיאונים ותאטרון, ותרבות שלילים)? ומהי מידת הסקרנות האינטלקטואלית שלו? אנו מצויים בדיון של התפוצצות הידע. כמות הכותרים המודפסים של ספרותיפה בעולם ובארץ מצויה במוגמת עלייה מתמדת, והאתגר הגדול עבור מורה בספרות בהכשרה מורים הוא ליצור אהבת קריאה, עניין בתרבות על פניה השונות, סקרנות אינטלקטואלית ופתוחות ויכולת לחשיבה עצמאית וביקורתית בקרב הסטודנטים.

שריג מונה שני מרכיבים מנוגדים לכוארה בתהליכי החשיבה: מצד אחד, טיפול קישור וחיבור בין טקסטים כဟגיל חשיבה, מהלך מחשבתי המאפשר בחשיבות רוחב או חשיבה לאטראלית (זה-בונו, 1995). במהלך כזה מועלמים אסוציאטיבית וספרונטנית כל הקישורים האפשריים תוך ויתור מכון על ביקורתיות ושיפוטיות, ומצד אחר

פיתוח יכולת יישור וחידוד מטה-קוגניטיבי, יכולת המתבססת על בחינה ביקורתית של הקשרים בין הטקסטים, בחינה השוואתית של טקסטים וחשיבות ביקורתית השואלת על לגיטימיות הקישור ומשמעותו, בוררת, בוחנת, משווה ומסיקה מסקנות, ומצמצמת את הקישור לטקסטים שה קישור ביניהם אכן תורם להבנה של הבנה וידע חדש. זהו מהלך של מיקוד (דה-בונו, 1995).

אחת הדרכים החשובות לפיתוח חשיבה של לומדים ולביסוס הרגלי חשיבה (Costa, 1992; Perkins & Swartz, 1998) היא דגום החשיבה בהוראה. דגום של קשרים אינטראקטיביים מתקיים בהוראת ספרות בכל המוסדות להכשרת מורים. הסטודנט במקלה לומד את הבדיקה בין המושגים: דנווטציה, אסוציאציה, קונוטציה, אלוזיה (ברוך ופרוכטמן, 1983; ברזיל, 1990; Preminger, 1974). מרבים למד על השפעות ספרותיות בקורסים בספרות עממית, בספרות ילדים ולספרות עברית. לומדים על תופעת הספרות המרובהת תוך דיון בנורמות הכתיבה בתקופתバイאליק ולאחריה (mirron, 1991), שהניחה מראש קיומו של קורא "למדן" בקי בתלמיד ובמדרשי, אשר יצליח לפענה את "הפסוקים הסמוים מן העין", לדבריバイאליק (1935, א, עמ' ר"ח). גם המונח אינטראקטיב נזכר ונלמד; בתכניות הלימודים במכינות האקדמיות לחינוך נבחרים להוראה יוצרים ויצירות ספרות המזמינים קריאה אינטראקטיבאלית, יצירות שבחלק מן המקרים אי אפשר ללמוד אותן ללא הבנת הקישורים שלהם בספרותימי הבניינים, למשל, או ליצירת עגנון,バイאליק, עמייחי ורבים אחרים. יש קורסים המתמקדים בקשרים שבין ספרות לתחומי אמנויות (ציור, מוזיקה) או למקרה וליהדות. תפיסתם של מרכזוי הוראת ספרות במכינות היא, כי יש לעודד הוראה היוצרת קשרים בין-תחומיים (זוכמן, 2001, עמ' 85-89).

המחקר והספרות בנושאי טיפול חשיבה מציננים, כי כדי ליצור הרגלי חשיבה ונטיות חשיבה בקרב לומדים, דגום של המורה הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק (Perkins & Swartz, 1992; Tishman et al., 1995): יש צורך לחזור על הדגומים שוב ושוב ולהפנות תשומת לב מפורשת בכיתה לפעולות המחשבתית שנעשתה. פרקיןס וסוארץ מציעים לשלב פיתוח חשיבה במהלך ההוראה בדיסציפלינה תוך שימוש במאגרנים גרפיים של החשיבה (למשל: מארגן גרפי לביצוע השוואת בין שני טקסטים ולהפקת מסקנות מההשוואה). נחוצה פעילות מונחת שתאפשר לסטודנט להכיר וללמוד את השימוש בכלים המסייעים בעריכת קשרים (millionים מסווגים שונים, לקסיקונים, קונקורדנציות, מפתחות ממוחשבים), להתנסות בחיפוש מונחה וללמוד מיוםנוויות חיפוש בספרייה וברשת.

חוקרים מצינו כי לפיתוח החשיבה ולסיווע להעברה בלמידה חשובה במיוחד בהנחה של תהליכי ניהול מחשבות, מטא-קוגניציה והקצת זמן מיוחד לשם כך (זה-בונו, 1995; זהר, 2000; Perkins & Jay, 1995; Tishman, Perkins & Swartz, 1992). לדרך הוראה המשלבות אינטראקטיבית בין לומדים סביב תהליכי חשיבה ותוכני לימוד חשובות בהבניות ידע פעיל (פרקיןס, 2000), והן מסייעות בלמידה לשם העברה (Perkins & Swartz, 1992; Tishman, Perkins & Jay, 1995). בתהליכי ההנאה סדנאית בהוראה יכול סטודנט להתנסות בבניה פעולה של מערכות קישורים מעולמו התרבותי (קישורים בספרותיפה, לתרבות, בספרות טריוויאלית, לקולנוע, לטלוויזיה, לפזמון), ובחשיבה תוך אינטראקטיבית עם עמיתים על תהליכי החשיבה ועל בניית הקישורים. אלה חשובים כדי לפתוח אצל הסטודנט הרגל לקישוריות אקטיבית ומושכלת כבסיס להרגל חשיבות בעtid. כדי להשיג יעדים אלו נחוצים הקצתה מיוחדת של זמן תכנון ושל זמן הוראה ומשאים אחרים.

בקישור בין טקסטים הקורא עשו להסתיע בכלים חיפוש מסוימים, אך הוא מתבסס בעיקר על שימוש אינטנסיבי בזיכרון, תוך הפעלה מכוונת של חשיבה אסוציאטיבית. החשיבה האסוציאטיבית היא אחת משתי מערכות חשיבה מקובלות שאנו משתמשים בהן (Sloman, 1996). אנו חושבים באמצעות אסוציאטיבית, המתבססת על דמיות (similarity) בין מושאי החשיבה ועל סמיוכות בזמן בינויהם, ובאמצעות מערכת מבוססת-חוק ("rule-based"), הפעלתה לפי חוקיות לוגית מסויימת, שפעילה סטרוקטורות סימבוליות שיש להן תוכן ומשמעותים לוגיים. לפי מחקרים עדכניים, טוען סלומן, ניתן ללמוד כי שתי המערכות הללו פועלות יחד, משרתות פונקציות משלימות ובאמצעות השילוב ביניהן הן מסוגלות לתת בו-זמןנית פתרונות מגוונים לביעות חשיבה. המחקר מוכיח כי המערכת מבוססת החוק יכולה לדכא במידה מסוימת את המערכת האסוציאטיבית, אך לא לבירת אותה כליל. עד העידן הפוסט-מודרני היה ניכר, כי החברה המערבית מחשיבה את החשיבה הלוגית, המובנית, ומפחיתה בערכה של החשיבה האסוציאטיבית. ביטוי להעדרת המערכת מבוססת החוק, לפי סלומן, אפשר לראות בעמדתו של וויליאם ג'יםס (1890-1895). ג'יםס ראה במערכות האסוציאטיבית מערכות שאינה מסוגלת ליצור מחשבות חדשות אלא רק לשעתך מחשבות שכבר היו במאגר של האדם, בעודו, המרכיבת הלוגית מפיקה ויוצרת מחשבות חדשות ומציעה פתרונות לביעות. תפיסות פירס על הסמיוזיס, תפיסותיה של קרייסטיביה על האינטראקטואליות וכן הידע בפסיכולוגיה קוגניטיבית על תהליכי הבניה בלמידה (Brooks & Brooks, 1993) ובחשיבה (Sloman, 1996) מציבים את החשיבה האסוציאטיבית במקביל לחשיבה

הלוגית. עם זאת, כדי לפתח נטייה לחשיבה אינטראקטסטואלית נחוצה יצירת אווירה של לגיטימציה לחשיבה אסוציאטיבית, וחשיבות שיוון מקומה ביכולת לבנות קשרים. מחקר שנערך בקרב מורים בספרות המכילות להכשרת מורים מלמד כי רובם אינם רואים בקשרים מיומנות חשיבה חשובה ביותר בספרות (גראנספלד ואלקיד-להמן, 2002). שיפור בכשרות אינטראקטסטואלית מוגנה בשינוי עמדה זו ובהכרה בחשיבות הרבה של הקישור בין טקסטים במהלך הקריאה.

ארגון לניראי של תכניות לימודים, תוך מיעוט קשרים בתוך הדיסציפלינה ובין הדיסציפלינות, אינו מסייע לטיפוח קריאה המפעילה קשרים אינטראקטסטואליים. זהו ארגון הנעוז בתפיסות אפיסטטולוגיות פוזיטיביסטיות (לוין, 1998), בעוד התפיסה האפיסטטולוגית הנהוגה בסיס התפיסה האינטראקטסטואלית היא מערכתי-מורשתת, "פסיפית", בלשונה של קרייסטיאנה. זו תפיסה החוצה דיסציפלינות וזמן, וקרובה ברוחה לתפיסות הקונסטרוקטיביסטיות של הבנית ידע. תכניות לימודים הבנויות בארגון מורשת (בן-دب, 1996) או מרחב-מערכת (לוין, 1998) הולמות יותר, לדעת בן-دب, את צורכי הדיסציפלינות המעמידות במרכזן קריית טקסטים, מתאימות לאופן ארגון הידע על ידי הלומד, לדריכים שבהן מוצע ידע בעידן הטכנולוגי, לקריאה שאינה לניראי וליצירות ספרות בלתי לניראיות. בן-دب מודיע לנוחות התכנון הליניראי, ומצביע על כן ארגון למידה בדיסציפלינות השונות בקבוקים מקבילים תוך תקנון הקישור ביניהם. לפי לוין, תפיסה אפיסטטולוגית-מערכתי מחייבת שינוי פרדיגמה קוריקולרית בכיוון קוריקולים מערכתיים, שאינו יכול להצטמצם בארגון הדיסציפליני. הקישור בין דיסציפלינות עשוי להיות במודל קוריקולי בין-תחומי, רב-תחומי או על-תחומי (לוין, 1998, עמ' 161-162). קישור קוריקולי עשוי להיות בתוך הדיסציפלינה ובין הדיסציפלינות בرمות שונות של עצמאות, שיתוף או תלות (Fogarty, 1991). זאת ועוד, בן-دب מצביע לשкол אפשרויות לתכנון לימודים עתידי בשיטת התקדמות "פרקטלית" בעקבות המשוג המתמטי של מנדלבווט: "בניגוד لكו היישר או החלק,eko הפרקטלי הוא צורה גיאומטרית המסוגלת לכנות משטח דו-מיידי, כאשר הכיסוי הזה מושג באמצעות היררכיה של תבניות שהMORECAST שלhn גדולה והולכת ככל שמתבוננים בפרטיהן" (בן-دب, 1996, עמ' 38). ארגון לימודים בשיטה הפרקטלית יפתח בשאלת מוצא, ובירור התשובות ייעשה בעלי להתייחס לתחומי הדיסציפלינות, ככל תשובה הופכת נקודת מוצא לשאלת חדשה. גישה זו יוצרת קשרים דומים לאלו הנוצרים במהלך למידה באמצעות נושאים אינטגרטיביים (פרקינס, 1998), בקהילה חשיבה (הרפי, 2000; לפטינן, 2000) או ב"מרחב למידה" (לוין, 1998).

למייה במודל פרקטלי או מערכת בשלבים מתקדמים של למידים בדיסציפלינה במהלך הכשרת מורים להוראת ספרות תוכל לאפשר לסטודנט להבין דוקא על רקע ידע אקדמי והבנה בדיסציפלינה את מגבלות התיחסום הדיסציפליני ואת התועלת שבחברה לומדים מדיסציפלינות אחרות. זו עשויה להניב קריאה אינטראקטסטואלית عمוקה ולחנן לקריאה, לתכנן למידים ולהוראה הנבנים תוך עובדה בצוותי מומחים מתחומים שונים.

סיכום

הרמס, שליח האלים, גולש עכשו בענליו המכונפות במרחב שבינו לבין אוצרות תרבות בلتוי נדלים ובעולם שלא חלמו עליו אליו המיתולוגית ושאות שמו לא הזכיר: עולם האינטרנט. אך לא הרמס, שליח האלים, יעניק את הפער לייצור ספרות. הפער ייבנה בעבודתו של כל קורא, הבוחר מגוון של טקסטים, שנושא השליה, את הטקסטים המתאים לו ולעולמו, והמתקשרים זה לזה בדרך מיוחדת הידועה לו, הקורא. הוא יציב אותם זה לצד זה וייאrogate מהם את הארגיל שלו. קריאה היא תהליכי דינמי שדורש מן הקורא מאמצ אינטלקטואלי ורגשי מרכז, אך היא מותגמלת אותו בהנאה ובהענקת משמעות לחיוו. הארגיל משתנה מקריאה לקריאה, מקורא לקורא, ובכל גיל מחדש, אצל אותו קורא, שעולמו התרבותי התרחב, שכן הוא קרא עוד טקסטים, יצר עוד קשרים ומצא עוד משהו שקדם לכך היה בעברו סמוני מן העין. היכולת לקורא קריאה ממשמעותיו הממשנת טקסטים הריהי באותו בגד שעליו אומרת נורית זרחי: "מי שיש לו בגד שגדל כל הזמן יכול להיות מאושר לנצח".

ביבליוגרפיה

- אבן, י' (1979). *הדמות בסיפורת*. תל אביב: ספריית פועלים.
- אוביידיז, פ' (1965). *מטמורפוזות*. תרגום: ש. דיקמן. ירושלים: מוסד ביאליק.
- אורבך, ל' (2001). *מעשיות האחים גרימ - עלילה, נקודת תצפית, מוקד, סגנון*. מעגלי קריאה, 22-4, 27.
- אלמוג, ג' וברוך, מ' (1996). *זאנרים בסיפורת לילדים*. תל אביב: מכון מופ"ת, משרד החינוך הגן להכשרת עובדי הוראה.

אלקד-להמן, א' (2001). הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית. בתוך: ר', זזובסקי, ת', אריאב, ע', קין (עורכות). הכשרה מורים והתפתחותם המקדעית: חילופי רעיונות (עמ' 79-93). תל אביב: מכון מופ"ת.

בטליהים, ב' (1980). כסמן של אגדות. חיפה: רשפים.

ביאליק, ח"נ (1935). דברים שבעל-פה. תל אביב: דבר.

בן-דב, י' (1996). לימודיים הומניים ומבנה הידע. בתוך: י' דנילוב (עורכת). תכנון מדיניות החינוך, נירות עדמה תשנ"ז (עמ' 17-42). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הpedagogית.

ברוז, מ', פרוכטמן, מ' (1983). לכל שיר יש שם. תל אביב: פפיוס, אוניברסיטת תל אביב.

ברזול, ה' (1990). דרכם בפרשנות החדשה. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.

גרבר, ר', מרום, י', פיקס, א' (1998). מפגשים עם טקסטים. ירושלים: האגף לתוכניות לימודים.

גרינספלד, ח', אלקד-להמן, א' (2002). מדעים וספרות - שתי דיסציפלינות שונות מבחינת דרכי החשיבה - האומנם? מגמות, מ"ב (1), 58-82.

דה-בונו, א' (1995). יצירתיות רצינית. תרגום: ד' שרון. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך והתרבות.

דר, י' (1995). אוכל זה לא הכל. בתוך: הארץ ספרים, 1.2.95.

הדרי-רמן, י' (1991). אף פעם לא הייתה 'חייבים גדולים' - ריאיון עם נורית זרחי. ידיעות אחרונות, 31.5.91.

הומרוס (1996). אודיסיאה. תרגום: א' כהנא. תל אביב: כתר.

הסידוס (1956). מעשים וימים / תיאונניה / מן הירקליס. תרגום: ש' שפアン. ירושלים: מוסד ביאליק.

הרפי, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהלת חשיבה. חינוך החשיבה, 18, 6-31.

הרשכ, ב' (2000). מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות. ירושלים: כרמל.

זהר, ע' (2000). ידע מטא-קוגניטיבי של מורים בהוראת מימוניות חשיבה גבוהות. דפים, 30, משרד החינוך והתרבות, הגן להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת, 10-33.

זוכמן, ל' (2001). הוראת הספרות בהבט אינטראקטיבילני. בתוך: א' בהרב-מרגליות (עורכת). פורומים. תל אביב: מכון מופ"ת, 85-89.

- זנדבנק, ש' (2002). *מזרחי? מדריך לשירה*. תל אביב: כתר.
- זרחי, נ' (1982). *מחשובות מיותרות של גברת*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (1993). *אמן המסכות*. תל אביב: זמורה ביתן מוציאים לאור.
- זרחי, נ' (1995). *בוטיק סיני וחותט*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זרחי, נ' (1999). *משחקי בדידות*. תל אביב: ידיעות אחרונות ספרי חמד.
- 匝חקי, י' (1992). *הפסוקים הסמוניים מן העין*. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- לווי, ז' (1986). *הרמנונטיקה*. תל אביב: ספריית פועלים.
- לויין, ת' (1998). *מתכנו לימודים קומי למרחבי-למידה: מדוע וכייז?* בתוך: ש' שרון, ח' שחר, ת' לויין. *בית-הספר החדשני: ארנון ההוראה*. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- לפסטיין, א' (2000). על מה אנחנו מדברים כאשרנו מדברים על 'קיהלה'? *חינוך החשיבה*, 18, 54-32.
- מירון, ד' (1991). *amahaot miyisdot, achivot chorogot*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מלצר, ש', באב"ד, ר' ועמייתים (תשל"ט). *תשעה סיורים ועוד סייפור*. ירושלים חיפה: משרד החינוך והתרבות המרכז לתוכניות לימודים, אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.
- סיגד, ר' (1981). *אכסייטנציאליזם - המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- פוייס, י" (2001). *لتת משמעות לסיפור מוזר - סטודנטים להוראת ספרות קוראים ספרות עכשוית*. בתוך: זזובסקי, ר', אריאב, ת', קינן, ע' (עורכות). *הכשרה מורים והתקנתם המקצועית: חילופי רעיונות* (עמ' 94-109). תל אביב: מכון מופ"ת.
- פלדמן, י' (2002). *לא חדר משלחן - מגדר ולאומיות ביצירתן של סופרות ישראליות*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פרקינס, ד' (1998). בחירת נושאים פוריים ללמידה אנטגרטיבית. *חינוך החשיבה*, 15, 63-6.
- פרקינס, ד' (2000). *פניהם רבות לקונסטרוקטיביזם*. *עלון החשיבה*, 19, 143-150.
- צורך, ג' (1997). *טקסט עולם מרחב*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קרינסקי, א' (1997). *הדגם של היחתකנות: בהוראת ספרות*. תל אביב: מכון מופ"ת.

шибיט, ז' (1996). *מעשה ילדות - מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.

שטרاؤס, א"ל (1970). *בדרכי הספרות*. ירושלים: מוסד ביאליק.

שירב, פ' (1998). כתיבה לא תמה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שנהר, ע' (1982). *מסיפור עממי לסיפור ילדים*. חיפה: אוניברסיטת חיפה, גסטלייט.

שריגג, ג' (2000). *روح הדברים ניצני תרבות חקר ועיוון*. תל אביב: יסוד הוצאה לאור, מכללת סמינר הקיבוצים.

שריגג, ג' (2002). טפח וטפחים: היבטים של מפורשות בשיחת הבין-טקסטואלית. *סקripsi*, 5-6, 36-11.

תמיר-סמלנסקי, נ' (1998). *קריאה ספרותיפה בשילוב כתיבה אישית*. תל אביב: מכון מופ"ת.

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge.

Brooks J. G., & Brooks M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria Virginia: ASCD.

Costa, A. L. (1998). *Teaching and assessing habits of mind*. California: Search Models, Davis.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 9, 61-65 .

Galda, L., Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73.

Jauss, H. R. (1982). Towards an aesthetic of reception. In: *Theory & History of Literature*, vol. 2 (pp. 3-45). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kristeva, J. (1968). *Probleme de la structrution du texte*. In: *Theorie d'Ensemble* (Collection Tel Que), Paris: Edition du Seuil.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading: Mass, Addison-Wesley.

Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28 (1), 43-50.

Langer, J. (1995). *Envisioning literature, literary understanding and literature instruction*. New-York: Teachers College, Columbia University, IRA.

Miller, N. K. (1988). *Subject to change: Reading feminist writing*. New York: Columbia University Press.

- Olrik, A. (1965). Epic laws of folk-narrative. In: A. Dundes (Ed.), *The study of folklore*. New York: Englewood Cliffs.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders*. In: C. Peirce Hartshorne & P. Weiss (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press and the Belknap Press.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press.
- Perkins, D. N., & Swartz, R. J. (1992). The nine basics of teaching thinking. In: A. L. Costa, J. L. Bellanca & R. Fogarty (Eds.), *If minds matter: A foreword to the future*, Vol. 2 (pp. 53-69). Palatine, IL: Skylight Publishing, Inc.
- Preminger, A.(Ed.) (1974). *Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. New Jersey: Enlarged Edition, Princeton.
- Showalter, E. (ed.) (1986). *The new feminist criticism: Essays on women, literature and theory*. London: Virago.
- Sloman, S. A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin*, 119(1), 3-22.
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn & Bacon.