

קריאה אינטרטקסטואלית כמאפשרת למידה משמעותית

ד"ר אסתר אזולאי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

הגישה האינטרטקסטואלית¹ (טוהר ואזולאי, תשס"ז) מניחה שכל טקסט מנהל דיאלוג, גלוי או סמוי, של משיכה ודחייה עם טקסטים כאלה שקדמו לו בספרות ובביקורת הספרות (גורביץ 1998).

מהות ביקורת הספרות החדשה מתבטאת בהתכנסות של הקורא "פנימה" ובחשיפת תבניות היסוד של היצירה העומדת בפני עצמה, ואילו הקריאה האינטרטקסטואלית דומה ל"פרישת מניפה החוצה", אל כלל עולם היצירה האנושית, אל עולמו של היוצר ואל עולמותיהם של יוצרים אחרים אשר עמהם היצירה מנהלת שיח.

את המושג "אינטרטקסטואליות" טבעה ג'וליה קריסטבה (Kristeva, 1982), בהשפעת רעיונות הדיאלוג והרב-קוליות של בחטין (1989). קריסטבה תיארה את הטקסט כרשת סימנים הממוקמים ביחס לפרקטיקות אחרות היוצרות משמעות. לטענתה, הטקסט איננו מערכת יחידה סגורה ואוטונומית, אלא הוא מקיים זיקה גלויה וסמויה עם טקסטים אחרים.

כלום (Bloom, 1976) סבור שאין בנמצא טקסטים, אלא רק יחסים בין טקסטים.

בארט' (Barthes, 1977) הוסיף על דברי קריסטבה והדגיש את תפקידו המרכזי של הקורא בתהליך הקריאה, כשלמחבר הפרטי שוב אין בעלות על משמעותה של היצירה. לדבריו, הקורא הוא זה הבונה את מארג הטקסט, הבנוי כולו מציטוטים המהווים קולות שונים, באמצעות כתיבה מחדש של היצירה (re-writing), כחלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה. כך, לדברי בארט', הולדת הקורא חייבת להתחיל במות המחבר.

ריפטר (Riffaterre, 1990) ממשיך קומחשבה זהה ומספק לגיטימציה גם לאסוציאציות הפרועות ביותר של הקורא לגבי הטקסט. גנט (Gennete, 1997) מגדיר אינטרטקסטואליות כזיקה של נוכחות הדדית בו-זמנית של כמה טקסטים זה לצד זה, וכתוצאה מכך כל הספרות האנושית הופכת לספר אחד גדול, אשר עליו נוספים בהתמדה עוד ועוד נדבכים.

בן-פורת (Ben-Porat, 1976; 1985) מבחינה בקריאה האינטרטקסטואלית בין שתי רמות של יחסים בין טקסטים הנוצרות מתוך מידת המכוונות של המחבר ומרמת המימוש הנדרשת מן הקורא כדי לבצע את פעולת הקריאה. שקולניקוב (1999) מגלה באינטרטקסטואליות יסוד אנרכיסטי אשר ממוטט את הגישה המבנית-הסטרוקטוראליסטית ומעודד את הקורא לזהות יצירות החבויות בטקסט. היא מצביעה על אינטרטקסטואליות אינטרדיסציפלינרית כיסוד חשוב בהבנת הטקסט, ובכך מתחזקת דעתו של גורביץ' (1998) אשר מזהה את המודעות לאינטרטקסטואליות כתכונה מרכזית של

1 הגדרת המושג וסקירת המחקר מתבססים בעיקר על ו' טוהר ואזולאי (2007). מראה מראה ומראות שתייה: דרכי הקריאה במחזור השירים "ילדות": ללאה גולדברג. שאגן, יב, 119-120.

הפוסטמודרניזם.

אזולאי (2011) סבורה שהאינטרטקסטואליות היא תופעה ספרותית, מתודת עיון בטקסט ושיטת חשיבה.

בארץ נכתבו כמה חיבורים העוסקים באינטרטקסטואליות כשיטה פרשנית העומדת בפני עצמה. נציין, למשל, את יצחקי (1992) שעסק ביצירת א. ב. יהושע; אזולאי (2006) שעסקה ברומנים של עמוס עוז; שחם, (2004) שכתבה על יצירות מגוונות מן הספרות העברית; אלקד (2007) שכתבה ספר על התופעה האינטרטקסטואלית ועל החשיבה האינטרטקסטואלית.

מתוך הסקירה הקצרה לעיל, הדבר החשוב לעניינינו לגבי הוראה ולמידה הוא בעיקר מעמדו של הקורא בתהליך הקריאה בכלל ובזו האינטרטקסטואלית בפרט. המנדט להבנת הטקסט עובר אל הקורא המקבל תפקיד חשוב במלאכת מארג הטקסט הספרותי ובהבנתו. מכאן שבלימודים עיוניים בכלל ובלימודי ספרות בפרט לקוראים-הלומדים תפקיד מכריע בפרשנות הטקסטים, שכן מלאכת הבנת הטקסטים ופענוחם קשורה בידע האישי שלהם, ביכולת השליפה שלהם וביכולת האסוציאטיבית שלהם, והם נדרשים לנהל את השיח בין הטקסט לבין טקסטים קודמים מוכרים להם שעלו בזיכרונם. הפרשן הפוסטמודרניסט ליוטר (2006) מתייחס לקריאה מסוג זה כ"פעולה" על טקסט דבר הנכון במיוחד לקריאה האינטרטקסטואלית. כאמור, הקריאה האינטרטקסטואלית מעניקה חשיבות לידע הקודם ולאסוציאציות של הקורא-הלומד. האסוציאציות שלו מובאות בחשבון והרלוונטיות שלהן נבחנת במהלך השיעור. אם האסוציאציה אכן רלוונטית ניתן לנהל שיח בין הטקסט הנלמד לבין הטקסט שהקורא-הלומד נזכר בו. לעתים, בעקבות השיח בין הטקסטים, נוצר רובד פרשני-משמעותי נוסף לטקסט הנלמד.

מתן דגש על הידע הקודם של הקורא-הלומד ועל האסוציאציות המתעוררות בקרבו למראה הטקסט הנלמד בשיטת הקריאה האינטרטקסטואלית והמקום שניתן לבחינת האסוציאציות שלו יוצרים פעולה על הטקסט ובכך נוצרת למידה פעילה, ומלומד "סביל" הקורא הופך ללומד "פעיל" ודינמי במילים אחרות, הקורא-הלומד תורם למלאכת הבנת הטקסט, בכך שהוא פועל עליו ועשוי להציע פרשנות חדשה ומשמעות נוספת לטקסט הנלמד.

בעקבות תפקידו המרכזי של הקורא-הלומד בתהליך הקריאה ובאמצעות ה"כתיבה מחדש" של היצירה כחלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה, הלמידה בשיעור היא למידה משמעותית השונה מהותית מגישתו של פרנקנשטיין (1984) אשר בספרו "הם חושבים מחדש" הנחה את המורים "לנטרל אפקטים" ובמידה מסוימת להתעלם מאסוציאציות של תלמידים (טעוני טיפוח). לפי תפיסתו של רוגרס (1973), למידה פסיבית הופכת ללמידה

מקורות

- אזולאי, א' (2011). ספרות על ידי עשייה. קיוונים אקדמיים. (נדלה ב-21 במאי 2014, <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/kivunim/article26/Pages/default.aspx>)
- אזולאי, א' (2006). יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז. שדות נגב: מכללת חמדת הדרום.
- אלקד, א' (2007). הקסם שבקשר. תל-אביב: מכון מופת.
- בן-פורת, ז' (1985). בין-טקסטואליות. הספרות, 34, 170–178.
- בחטין, מ' (1989). הדיבר ברומן. תל-אביב: ספריית הפועלים הקיבוץ המאוחד.
- גורביץ, ד' (1998). פוסטמודרניזם – תרבות וספרות בסוף המאה ה-20. דביר: תל-אביב.
- גירץ, ק' (2005). עובדות וחיים – האנתרופולוג כמחבר. תל-אביב: רסלינג.
- הרפז, י' (אפריל 2010). בית הספר של המודל השלישי, קווי מתאר. הד החינוך, פד (5), 96–100.
- טוהר, ו' ואזולאי, א' (2007). מראה מראה ומראות שתייה: דרכי הקריאה במחזור השירים "לדות": ללא גולדברג. שאנן, יב, 119–120.
- יצחקי, י' (1992). הפסוקים הסמויים מן העין – על יצירות א.ב. יהושע. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- ליוטר, ז' פ' (2006). הסברים על הפוסט מודרני. תל-אביב: רסלינג.
- עגנון, ש"י (תשכ"ז). על כפות המנעול. ירושלים ותל-אביב.
- פרנקנשטיין, ק' (1981). הם חושבים מחדש – פרקים בתורת ההוראה המשקמת. תל-אביב: עם עובד.
- הגרס, ק' (1973). חופש ללמוד. תל-אביב: ספריית פועלים
- שחם, ח' (2004). קרובים רחוקים – בין טקסטואליות, מגעים ומאבקים בספרות העברית החדשה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שקולניקוב, ח' (1999). בין טקסטואליות, אנכרוניזם ובין תחומיות: המקרה של תום סטופרד. אלפיים, 17, 79–90.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: Hill and Wang.
- Ben-Porat, Z. (1976). The poetics of literary allusion. *PTL: A Journal for descriptive poetics and theory of literature*, 1, 105–128.
- Bloom, H. (1976). *Poetry and Repression*, New Haven 1976.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kristeva, J. (1982). *Power of horror: An essay on objection*. New York: Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Riffaterre, M. (1990). Compulsory reader response: The Intertextual drive. in M. Worton & J. Stil (eds.) *Intertextuality: Theories and practice* (pp. 56–78). Manchester UK: Manchester University Press.

אקטיבית כאשר נותנים במה חשובה לדעת הקורא-הלומד ולאסוציאציות שלו. אם כן, ניתן לומר שלמידה אינטרטקסטואלית היא למידה משמעותית כי הקורא-הלומד פועל על הטקסט ומביא מתוך עולם הידע שלו ומתוך עולמו הפנימי יסודות התורמים להבנת הטקסט. הרפז (2010) סובר שכאשר התלמידים מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, רגשותיהם (ולתפיסתם), גם באמצעות אסוציאציות העולות על דעתם, התוצר של מעורבות זו הוא הבנה של רעיונות חשובים החושפים רבדים שונים של הטקסט. לדוגמה, בסיפור "הרופא וגרושתו" של עגנון (על כפות המנעול, תשכ"ז), בליל הכלולות של הרופא ודינה, הרופא שומע מישהו מהלך בקומה מעליו, והוא מוטרד מכך. הרופא משכנע את עצמו שדבר לא צריך להטריד אותו כי הוא נישא לדינה כדת, הוא מחבק אותה ואומר לעצמו: "יודעתי שכולה שלי היא" (הרופא וגרושתו, עמ' תעז). הקורא הבקיא במקורות היהודיים עשוי לקרוא משפט זה ולהיזכר במשנה ממסכת בבא מציעא משנה א: "שניים אחזין בטלית [...] זה אומר כולה שלי וזה אומר כולה שלי [...] ויחלוקו." הדהוד המחלוקת המובאת במשנה בתוך הטקסט העגנוני מעלה תהיות באשר לביטחון של הרופא כלפי נישואיו לדינה (האם כולה שלו?) ומהוה גם רמז מטרים להמשך העלילה.

המעורבות של הקורא-הלומד בתהליך הלמידה מספקת חוויה חיובית של למידה והיא תנאי להבנת החומר הנלמד ולהפנמתו. זאת ועוד, למידה משמעותית רלוונטית לעולמו של הקורא-הלומד. היא מזמנת פיתוח חשיבה, מעודדת מיצוי פוטנציאל אישי וצמיחה, נותנת תפקיד של כבוד ללומד ותורמת לבניית דימוי עצמי חיובי ולתחושת מסוגלות של הקורא-הלומד, שהעניק משמעות ופשר לחומר הנלמד, ולעתים אף תרם לגילוי רובד פרשני נוסף לטקסט. בשיטת הפרשנות הזו נראה שהקורא-הלומד פועל פעולה על הטקסט, וכאשר פועלים על טקסט הוא הופך לרלוונטי ולקרוב אל הלומד.

בעקבות מעמדו של הקורא ותפקידו במלאכת פרשנות הטקסט, ובעקבות האסוציאציות העולות בדעתו, נשאלת השאלה: מה מונע מהפרשן מלהגיע לפתחו של כאוס פרשני? אחת התשובות היא שבטקסט האמנותי מתקיימת קוהרנטיות (לכידות) פנימית, ולכן קיימות השערות ואסוציאציות שנדחות מידית על ידי הקורא עצמו. בעניין זה חשוב לציין את דברי ריקר (Ricoeur, 1976) אשר טוען כי כל טקסט בונה עולם שלם והרמוני המעניק תחושה של היגיון פנימי וחוקיות. לדידו, אסוציאציות שאינן מתאימות – נפסלות, הואיל והקורא מבין שהגישות לטקסט מגוונות ושומה עליו להבין מהם ההיבטים בטקסט שהנחו אותו בדרך פרשנית זו ולא אחרת.

לסיכום, בשל התפקיד המרכזי של הקורא-הלומד בתהליך הקריאה האינטרטקסטואלית, ובשל העובדה שהקורא-הלומד הוא זה הבונה את המארג של הטקסט הבנוי מציטוטים שונים העולים בדעתו, ובעקבות ריפטר (1990) (Riffaterre, 1990) הנותן גם מקום לאסוציאציות פרועות של הקורא, חשיבות הקורא-הלומד גדלה ותפקידו הופך לפעיל יותר בהבנת הטקסט; כתוצאה מכך הלמידה הופכת ללמידה משמעותית.