

# **ספרות מבعد לקירות הכתיבה**

## **הוראה ולמידה של ספרות בבתי ספר בישראל**

עורכאות שותפות:

**ailene alkad-lahman | יעל פוייס**

אסופה זו היא פרויקט שנערך בתמיכת  
רשות המחברה ההערכה והפיתוח במכוון מופ"ת  
וועדת המחקר במכללת ליננסקי לחינוך

## **Literature beyond the classroom walls: Teaching and learning literature in Israeli schools**

Co-Editors: *Ilana Elkad-Lehman, Yael Poyas*

עורכות שותפות:

אלינה אלקד-להמן, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט  
יעל פוייס, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך והוראה

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורך ראשי: דודו רוטמן

עורכת אקדמית: יהודית שטיימן

עורכת טקסט ולשון: תמי בורשטיין

עורכת לשון אחראית: אדוה חן

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לובייש, אלינה אלקד-להמן, חנוך בן-פז, יעל דר, יורם הרפז,  
נצח מובשוביץ-הדר, אילן נווה, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 978-965-530-218-9

© כל הזכויות שמורות להוצאות הספרים, למחברים ולאקו"ם

© הזכויות לשירה של לאה גולדברג (פרק 6, נספח 2)

שמורות להוצאה הקיבוץ המאוחד

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר הקשור  
בספר מקורות הייצנים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות.  
אם יבואו אלה לידייתנו, נפעל תקן במהדרות הבאות.

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ב/2022  
טל': <http://www.mofet.macam.ac.il> 03-6901406

דף: דפוס הניצחון

## **תוכן העניינים**

<b>מבוא   אילנה אלקד-להמן ויעל פויס</b>	5
<b>שער ראשון - תוכניות לימודים</b>	
1. סקירת תוכניות לימודי הספרות בישראל   נעמי דה-מלאן	23
2. להסתכל גם בקנוקן - על הזיקה בין "הספר הממוקד" לבין הקנון   אסתי אדיבי-שושן	62
3. לימודי ספרות בענייני התלמידים   אילנה אלקד-להמן ואסנת בר-און	84
<b>שער שני - שיח ניתה בשיעורי ספרות</b>	
4. בין שליטה בחומר לבין תגבות הקוראים - שיח ספרות בכיתה   יעל פויס	105
5. קולות ושתיקות בשיעור הספרות   אילנה אלקד-להמן ואסנת בר-און	129
6. גבולות השיח בשיעור הספרות בבית הספר הממלכתי-דתי - חקר מקרה   סמדר פלק-פרץ	152
7. "דוואט לילדה מזוג וילדה כפ'" - השיח הספרותי במודל ההוראה הדיאדי בבית הספר היסודי   עידית פורת, מירי מילר ומיכל גנץ-משר	176
<b>שער שלישי - תוכרי למידה והערכה בהוראת ספרות</b>	
8. תוכניות ממיראות בגרות בספרות בחטיבת העלiyona   עליזה וסרמן שחיבר	205
9. הוראת ספרות בדרך החקר - תקנות ומציאות   יעל פויס	227
10. השוואת בין סוגיות תלכיתים כהערכה הלויפית בלימודי הספרות הערבית (שפת אם)   רימה אבו ג'aber בראנסה	251

<b>שער דברי - קריאה ועידוד קריאה</b>	
11. מועדוני קריאה בבית הספר   אילנה אלקד-להמן.....	281
12. פעילות טרומ-קריאה בתבי הספר יסודיים בחינוך הממלכתי-דתי ובmphoz החרדי   יעל שגב.....	312
13. מפגשים עם ספרים בשלבי דשיות קריאה   סיגל חסן.....	332
 <b>הערות - המתחים הבלטי פתורים   יעל פויס ואילנה אלקד-להמן.....</b>	
353.....	
 <b>על הכותבות..... Abstract</b>	
361.....	
368.....	

## מבוא

### ailene alkad-lahman ve'ul poim

יצירות ספרות [...] האירו עברו את העניין שמצאתי במצב האנושי, ועזרו לי להגיע לחתיתת הקיום שלי [...] שמןמה אפשר להרחיק אל מעבר לעצמי. (גרין, 2019, עמ' 75)

**ailene:** אחד הזיכרונות מילדותי המוקדמת הוא הzcירון של אבי וסבתاي, הקוראים בקול מתגלל את "הקטר"<sup>1</sup>: קצב הקריאה הלך והתגבר, הרגשתי את חום הפחם הנשרף, שמעתי את קולו של דוד הקיטור הרותח, ראייתי את הקرونנות העמוסים, את הצבעים: הפחם השחור, הפעלים השחורים ממנו, הצבעים של המטען הכבד בקרוננות! ראייתי את הפנסתרים הכבדים, את הפילים, את הנוסעים המשנים, הרחתי את עשן הקטר ואת הנקניקים והקציצות שאוכלים הסבלים השמנים, שלא יצליחו בשום אופן להזיז את הקרוננות, הקرونנות שהקטר ימושך בקהלות, בעוד שנייה, על המסילה. ולפתע חשתתי, בגופי ממש, את תנועת הרכבת, ההולכת ומתגברת: "כל כך קל, כל כך קל, כל כך קל..." (תרגום: יLN-שטייליס, 1974, עמ' 60).

מאז ועד היום אני ממשיכה להתפעל מפלא כפוף: מיכולתו של משורר להציג מילים זו לצד זו, וממה שהמילים הללו עושות בנו, בחושינו, בדמיונו, בנפשנו. מילים שהן קיטור מטפורי, המניע את חיינו. עד היום המשעות המופלאים של חיי ניתנים לי במילים.

תן למילים לעשות בך  
תן להם היה חפשי  
אלו תכנסנה בך תבאנה פנימה  
עושי צורות על צורות  
חוילו בך איתה חוויה (וולך, 1992, עמ' 171)

<sup>1</sup> "הקטר" – *Lokomotywa* – שיר מאת יוליאן טובים, משורר פולני, שהוא אתגר עצום למתרגמים בغالל הוירטואיות במצול ובטורם. תורגם לעברית פעמים אחדות, בין מתרגמי: מרימ יLN שטייליס (1974) ואפרים סיון (טוביים, 2009).

בבחירה בהוראת ספרות האמנתי שאוכל לחת לתלמידי את החופש לדמיין, לראות מעבר למוגבלות חיהם כאן ועכשו; לחשב על מה שהוא מבקש לעצמו ולהאמין ביכולתם להשיגו; לדמיין חברה שהיו רוצחים לחיות בה ולפעול למעןה. **יעל:** זוכרים לי בעיקר אותו רגעים בבית הילדים בקיובץ, מנוחת הצוחרים, שבה היינו אמורים כולם לנוח בשקט. זו הייתה שעה הקריאה האהובה עלי. הלכתי לאיבוד בתחום הספרים. הייתה עם תמר בדף יומנה, קפאתי מאימה עם טרזן בג'ונגל והערצתי את ג'ז מהחמיישיה הסודית. בכל שבוע חיכיתי לשעת הספרייה, להיות הראושנה לשאול את הספרים החדשניים, ומה הרבה הייתה האכזבה כשאללה בוששו לבוא. גדלתי בבית קורא, אך הספרים באו מספריית הקיבוץ, ולשם היה צריך להחזירם בתום הקריאה. האמת היא שבקיבוץ רצוי שאלמד הנדסת כימיה, אבל בחורת ספרות ואני מצטערת על כך עד היום.

מרגע שיכלתי לknoot לעצמי ספרים הפכו חנויות הספרים לרגעי הקסם של ימי הבילוי. עד היום אני מפזרת ספרים ששיממתי לקרוא בבתי מלון ברחבי העולם. אבל יש כאלה שנחרתים בלבבי, שחוזרים עימי הביתה, מביטים אליו מסלון بيיתי ומלוים אותו עוד שנים רבות במועדוני קוראים שאני מארגנת. אני אישת של סיפורים, אהבתם לקרוא אותן, לשם, בספר ולהציג. בכיתותי נהגתني לקרוא בקול, והתלמידים הקשיבו. אלה היו הרגעים היפים של השיעור. היום שולחים לידי את הננדים שלי: "סבתא יודעת בספר יותר טוב".

**אלינה:** בתיכון למדתי במגמה ביולוגית. לאחר שירות צבאי ביחידת מחשבים הבנתי שאיני רוצה לעסוק כל חיי במקצוע שאומנם הוא נדרש, אך אין בו רגשות ודמיון, ובחרתי בספרות. לימודי הספרות היו לי מקור של עניין וסיפוק, וההוראה - לאתגר מתחשך. שבתי כמורה לתיכון שבו למדתי כדי ללמד בחטיבת ביניים שזה עתה הווקמה, ופגשתי בחברה הישראלית שלא הכרת: בכיתות ז' שהן לימודתי היו גם תלמידים שהתקשו בקריאה ובכתיבה, ולא הפסיקו להפסיק דרכיהם לעזור להם. שאלתי את עצמי: איך אוכל לגרום לתלמידים שבקבוצה ג' (היו אז הקבצות!) ללמידה? איך אגרום לתלמידים שבקובשי קוראים להתרגש מיצירת ספרות? כיצד להשתמש בשפה באופן מיטבי בכל תחום שייעסקו בו? לא הכרת את פרירה ואת משנתו, אך ראיתי באוריינות מפתח לעתידם. לצד תלמידי הקבוצה ג' לימדתי בהקבצות א' ובכיתות החטיבה העליונה, והתלמידים לא הפסיקו להפתיע אותי בשאלות ותשובות מוקריות. עם תלמידי חיפשתי דרכים ללמידה וללמידה שלא באמצעות הכתיבה בלבד או הדיבור שלו, ולא רק לפי תוכנית הלימודים, אלא לפי הצריכים והענין שהתגבשו בכיתה. זוכרים לי

במיוחד שיעורים שבהם למדנו בלדות בהזנה לפזמוני להקת "כוורת". את "מאויב לאוהב" Mata Ugennon למדנו בשבוע שבו נחתם הסכם השלום עם מצרים, אגב דיאלוג מתמיד עם המציאות; וסיפור אחר שכותב Ugennon עיבדו תלמידי לתסריט, הפיקו, שייחקו וצלמו בוידאו. זו הייתה עבודה צוות שבח הקריאה בעגנון היפה את הסיפור לחלק מחייהם. כבר בראשית עבודתי כמורה הבנתי שהספרות כ"מדע" (כפי שלימדו אותו באוניברסיטה) אינה יכולה להיות תשתית להוראה שלי; ש כדי שתהיה ספרות בכיתה נדרש מרחב שבו תלמידי ואני נוכל לקרוא ספרות ולשוחח עימها.

בשיעור הספרות במכלה אני מנסה לעורר בסטודנטים חשיבה ומודעות: מה מתרחש במפגש שלהם עם יצירת ספרות? איך הם ניגשים לקריאה ומתמודדים עם אתגרים שהיא מציבה? מה קשה? מה גורם לסקרנות ולענין? מה הם חשובים ומרגשים ולמה? המפגש עם סטודנטים מכל שכבות האוכלוסייה בישראל הבahir לי טוב יותר מאי פעם עד כמה עשיר וمتוגמל המפגש האישי והקבוצתי של קוראים עם הספרות, זהה המוביל למורים פסycולוגים, חברותיים ופוליטיים. יש מי שעבורו הספרות היא מקור הזדהות או שייכות, עצמה או רפואי; עבור الآخر היא אמצעי להתבוננות ולבחינה של המציאות ולמאנך לשיפור החברה. **יעל:** בבית הספר הקיבוצי שבו התחלתי את דרכי כמורה הצעתי קורס בחירה בכתביה יוצרת לתלמידי כיתות י"א-י"ב. זו הייתה נחיתה רכה אל תוך המערכת, הנאה צופפה. בין כתיבה לחשיבה על הטקסטים שנכתבו, קרנוו סיפורי ושירים שנגעו לרעיונות ולמושגים שהופיעו ביצירות התלמידים. השתתפו רק תלמידים שבחרו בקורס, בניים ובנות כאחד, אוהבי שיח, אומנות ומוזיקה. רובם אהבו גם לקרוא. לצד חוויה זו חינقت כיתה ז' ולימדי בכתות ח' ו-ט'. ההבדל היה תהומי. שיעורי החובה, שהתוכנית בהם הייתה סדרה והסתמכו על מקראות, התקשו להשביע את עניינם של תלמידי, התקשו להתחרות בשיעור הבחירה, שבו כתבו התלמידים וקראו ושותחו ושיתפו זה את זה בעולםם. הברק בעיניים של מי שהוו שיח ספרותי במרחב שבין העולם האישי והטקסט הכתוב היה כה שונה מהأدישות שבעיני התלמידים בכיתות האחרות. בהמשך הדרך התחלתי ללמד בתיכון יצירות שנלמדו לקרה מבחן הבגרות. בתוך כך התעצם החיפוש אחר דרכים לקרב את התלמידים אל עולמן של היצירות. הרבה השתנה מאז שנים השמונהים - שבahn התחלתי את דרכי כמורה - ועד היום. אחת התמורות המפליגות, שהשפיעה מאוד על אופיים של השיעורים בבית הספר, הייתה הצניחה במספר התלמידים הקוראים וההידרדרות בכישורי הhabua בכתב של

תלמידי. מצאתי את עצמי מקדישה יותר וייתר משאבי זמן לקריאה בקורס בכתבה ולאימוני כתיבה. נותר זמן מועט בלבד לשיחה פתוחה על עצם חווית הקריאה ועל סוגיות ערכיות-חברתיות ונפשיות שעולות מהיצירות. אהבתך לקרוא בקורס, כמו בתסقيת רדיו, כשרהיתי מולי עניינים קשובות. כשהתחלתי ללמד בתוכניות להכשרת מורים ונדרשתי לתכנן קורס שעיקרו הדידקטיקה של הוראת הספרות, התבחרו והתחדדו התלבטוויות ותחושים קבוצתיים וקיבלו לבוש מילולי, מושגי ותאורטי. המשע זהה הביא אותי להעמק בחקר יחסים ומצבים בכתבות הספרות ולבחון ללא הרף את ההתרחשויות בכתבותי.

אנו מלמדות ספרות והוראת ספרות במוסדות להכשרת מורים, כל אחת במסד אחר, ודרךינו הצלבו במהלך השנים שוב ושוב. משותפת לנו אהבה לספרות, האמונה ביכולת לתקן עולם באמצעותה, הדאגה ממצבה הירוד בחברה הישראלית ובמוסדות להכשרת מורים. בקורס הקורא שפרסמנו לקרה כינוסה של אספה זו ביקשנו לכונן קהילה של מורי מורים שעוניים הוראת ספרות ומחקר על הוראת ספרות. לקרהינו נענו מרצות ומכשירות מורים מכללות נוספות שהאהבה למיליה הכתובה ולאומנות הכתיבה מפעמת בהן, ויחד יצאננו למסע של חשיבה, לימוד ומחקר.

אסופה מאמרים זו נוצרה בمعנה לאי-הנחת הנשמעת תכופות מפי תלמידים, הורים, סטודנטים להוראה, מורים ומורי מורים, באשר ללימודיו ספרות בבית הספר. את אלו מעטים המידע העולה מכתבות בתקשות. אף שילדים ובני נוער הם מושאייה של הוראת הספרות, המהקר בישראל ממעיט לעסוק במתරחש בכתבה ובקרב הלומדים בתהליך הלמידה. לעומת זאת בעולם המהקר מציגים את הישגיהם ואת קשייהם של תלמידים הלומדים ספרות, את תחומי העניין שלהם, את דרכי החשיבה בקורס; מლדים על שיח הכתיבה ושיח הזהות, על ההבדלים התרבותיים בין כתות, על האופן שבו תופסים תלמידים את חשיבות הספרות, כיצד הם קוראים וכותבים, מיישמים שימוש בטכנולוגיה ועוד. לגוף הידע הגדל המצטבר בעקבות מחקרים אלו תרומה רבה להכשרת המורים ולהתפתחותם המקצועית, בכך תרומה לקובעי מדיניות החינוך בתהליכי קבלת החלטות בתחום. מעט על הנעשה בתחום בעולם תוכלו לקרוא באפילוג החותם את הספר.

אחד מהחדשניות של האסופה שלפניכם הוא ההתבוננות המחקרית בלמידה ספרות ובהוראתה בפועל בבית ספר בישראל, בשכבות הגיל השונות ובמגזרים

השונים, ולא רק היהודי והערבי אלא גם הדתי והחרדי - שבם הוראת הספרות כמעט שלא נחקרה עד כה.

### **מעמדם של לימודי הספרות בחברה, בבית הספר ובאקדמיה**

מעמדם של הספרות בישראל פרדוקסלי: מצד אחד זהו תחום לא נוחש, שבשנים האחרונות ממעטים ללימוד אקדמי (פישר וקלין-אורון, 2016) ומעטים בלבד מעריצים; מצד שני הספרות נתפסת בתחום דעת עtier השפעה חינוכית וחברתית המגיס את הלומדים הצעירים למשימות החברתיות והלאומיות של המדינה (דה-מלאך, 2008; דודסון, 2000). כוחו של תחום הספרות אינו אלא בשילוב הייחודי שהוא מציע בין ההיבט החברתי, החברתי, הערçi-מוסרי (משרד החינוך והתרבות, 2007; פינגולד, 1995), הפליטי (גולדרייך, 2013; חסקין, 2014), הלשוני, האסתטי והרגושי (Rosenblatt, 1978). لكن תוכניות הלימודים - על הקיימים שבاهן ושהפק לקנון (סלע-שפַי, 2009) ועל המודר שבahn - הן נושא למחלוקת עזות בבמות ציבוריות שונות (למשל דו"ח ועדת ביטון, 2016). לשיקולים בדבר תכנון הלימודים בספרות משמעות תרבותית-חברתית בכל מקום בעולם, ובתוכך גם בישראל (למשל אידי-শוֹשָׁן, 2014; דוד, 2012; זגן, 2007).

הניסיונו להבין פרדוקס זה הוא ניסיון להבין תהליכי חברתי מותמך של ירידת מעמד מדעי הרוח בעולם בהשוואה למעמד המדעים.<sup>2</sup> ספרו של פרסי סנואו (Snow, 1959)[2012] קרא לגשר על הפער שנוצר בין המדעים בספרות עוד במאה ה-20, אך הפער התעצם במאה ה-21. גם למרות הקמתן של ועדות באקדמיה האמריקאית (Bennett & Legacy, 1984) והקריה לאוריינות תרבותית (Hirsch, 1988), הסוגיה ממשיכה להטריד את עולם החינוך והאקדמיה, אולם לרובה הצער לא את קובי המידיניות.

עיקר עניינה של אסופה זו בהוראת הספרות בבית הספר, ועם זאת אי-אפשר לעסוק במצבה של הספרות במנתק ממונתק בחברה ובאקדמיה. לפיכך נסקור בקצרה את עיקרי דבריהם של חוקרים אחדים באשר לירידת מעמדם של הספרות ומדעי הרוח.

בعالם העתיק נתפסו מדעי הרוח כדרך הראوية להינויו של אדם אתי, כ"לימוד מעשי", לימוד שמייע לאדם למש את מטרותיו, להצליח בעולם ולהגיע

---

2 "ספרות" היה שם כולל בעית העתיקה למה שמכונה היום "מדעי הרוח" (רינון, 2014).

למציאות אישיותית" (רינון, 2014, עמ' 13). שינויים באוניברסיטאות בגרמניה במהלך המאה ה-19 הביאו להקנית מומחיות בתחום צר, אגב ניתוק מהתנוגות מוסרית. עליית חשיבותה של הטכנולוגיה בחברה הקצינה את העמדות באקדמיה ובחברה עד כדי יצירת קיטוב בין שתי תרבויות. באווירה של אחר מלחתם העולם השני צפה סנוואו (Sowha, 2012[1959]) מהפכה טכנולוגית שתקדם את האנושות, וקרא להשיקע בחינוך מדעי ולגשר על המתח בין המדע למודיע הרוח. עליית יוקרת המדעים באוניברסיטאות עיצבה מחדש את פני המחקר וההוראה בתחוםים רבים שביקשו להידמות למדע, בהם הספרות והבלשנות. הספרות הפכה ל"מדע הספרות" ואיבדה את הממד האנושי והאתי שבה (רינון, 2014). יתרה מזו, הגישות התועלתניות שהtabassoo בחברה יצרו ציפייה לתשואה כלכלית מההשקעה אקדמית. אולם בניגוד להשקעה בלימודי רפואי או הנדסה, המניבת תועלת מדידה, זו שבספרות - שונה. התועלת שבתחומי הספרות אינה ברורה, ובוגרי החוגים בספרות אינם תורמים לחברה תרומה נראית לעין (נוסבאום, 2017; רינון, 2014).

טייעון דומה השמייע רוש (Roche, 2010), פרופסור לפילוסופיה ולספרות גרמנית בארץות הברית: בעבר הגיעו סטודנטים לאוניברסיטה כדי להיות לאנשים משכילים וראויים, ואילו היום לטמודניים, להורייהם ולהברה גישה תועלתנית הרואה ברכישת השכלה תשתית לעובדה ולהצלחה כלכלית. רוש מאמין כי לימודים במדעי הרוח (liberal arts) מניבים תועלת, אולם מסוג שונה: הם מכשירים אנשים לעובדה בעולם המורכב שבו אנו חיים. באמצעותם מופנים ערך הלמידה לשמה, ובכלל זה חקירת השאלות העמוקות שנוטנות משמעות לחיים. זאת ועוד, מדעי הרוח מטבחים סגולות אינטלקטואליות ההכרחיות להצלחה מחוץ לאקדמיה, ומשפיעים השפעה מוכננת על אופיים של הלומדים ועל התפתחותם של תחומי יי"וד ומשמעותם בחיים. הם מבסיסים הרגלי החשיבה של שאלות, הטלת ספק והתמודדות עם פתרון בעיות ומפתחים כישורי קריאה וכ כתיבה וכישורים תקשורתיים החינויים כולם בעולם העבודה (קליניינברג, Roche, 2010; 2016).

אולם מעמדם של לימודי הספרות באקדמיה הידדר גם בשל התנוגותם של חוקרי הספרות והמורים באקדמיה, שפיתחו תרבות של שיח אקדמי מרוקן ממשמעות ולא ATI; שיח בלתי מובן שאינו מתכוון כלל להיות מובן (רינון, 2014). הסבר אחר למצבם של מדעי הרוח הציע זאן-מרי שפר (Schaeffer, 2013), פרופסור לפילוסופיה ולספרות במרכז לחקר המדעים בפריז. שפר טען

שלימודי הספרות קפאו על שמריהם במאה ה-19, בעולם הספרים המודפסים, ולא ניכרה בהם שום הפנמה של השינויים בסוגות ובאופן הקריאה שהתרחשו בעקבות התפתחות הטכנולוגיה: לא עוד ספר מודפס בלבד וספרייה ומדפים - אלא קולנוע, טלוויזיה, מחשב, קינדל, טלפון וטקסטים מולטימודליים בסוגות חדשות, המציגות נרטיבים לא בסיפור מודפס אלא בספרים או משחקים אלקטרוניים. לתפיסתו, המבָדָה (fiction) - צורת חסיבה המושתת על דמיון ומשחקיות - מצוי בכל החברות והתרבותות, ולא רק בספרות, ואילו העולם האקדמי ממשיך ליחס ערך לספרות גבואה, קלסית, ולהדר את מה שנתפס בספרות נמוכה - העכשווי, הפופולרי, הפרפורמי (Schaeffer, 2010).

הטייעון האחרון באשר למעמדם של מדעי הרוח בכלל והספרות בפרט נוגע לדרכי הוראת הספרות באקדמיה ובבית הספר ולחוויית הלמידה שהם מזמינים, ובכך נ逋וק להלן.

### **החווייה של לימודי הספרות באקדמיה ובבית הספר**

בד בבד עם ירידת מעמדם של מדעי הרוח, וכתגובה נגד, נשמעים קולותיהם של מי שקוראים לטיפוח חינוך באמצעות אומניות וספרות, הן באקדמיה הן בבתי הספר.

"למה ספרות חשובה במאה ה-21?" שואל רוש בכותרת אחד מספרי (Roche, 2008); ומשיב שהספרות היא מורה דרך לתוכנות ראיות, למצוינות אגוזית ומוסרית, להבנת שאלוות קיומיות ולחסיבה. אולם הוא מבין את ההסתיגות מההוראת הספרות באקדמיה ומנקק אותה בדרכי הוראה המתמקדות ברכיבים חזץ-טקסטואליים: אידיאולוגיה, התקבלות, הקשר, ביוגרפיה, מגדר וכו' - וקורא לשוב ולקרא את הספרות עצמה, ולא לדבר עליה.

ספר טוען שבתרבות הפופולרית יש פריחה נרטיבית ב מגוון סוגות, המלווה בצריכה אוריינית נרחבת שלhn, מצבעם של לימודי הספרות וההוראה, הן באקדמיה הן בבתי הספר בצרפת, מצוי במשבר. לטענתנו, תלמידי חטיבת הביניים והティיכון אינם קוראים נלהבים של מה שמלמדים בכיתה. עלית התרבות החזותית (בטלוויזיה וברשת) היא לדעתו הסיבה העיקרית. הסיבה השניתה היא דרך ההוראה האנליטית, ביחס הפרשנות הטקסטואלית הנוהגה בבית הספר; הוראה המתעלמת מאופייה הייחודי של הספרות, מההתנסות בחווית קריאה שהספרות מעניקה. החווייה היא שמצדיקה את הערך שהוא לנו מיחסים בספרות. לדבריו, בית הספר צריך לאפשר התנסות כזאת, בניקיטת דרכי הוראה השמות

דגש על קריאה. כשם שאי-אפשר ללמידה ללכת בלי ללכת, אומר שפר, אי-אפשר ללמידה לקריוא בלי לקריוא (Schaeffer, 2013). מצב דומה אפשר לראות בכיתות הלימוד בישראל, וגם בישראל נשמעת עמדה דומה: "ספרות אינה דבר שצורך לדעתו; ספרות היא דבר שצורך לקריוא אותו" (דן, תשמ"ג, עמ' 2). קביעה זו מייחדת את הספרות ממקצועות הלימוד העיוניים האחרים, ומזכיבה אותה בשורה אחת עם המקצועות החוויתיים, האומנותיים. היא מעמידה בסימן שאלה דרכי הוראה והערכה שנوعדו להנחלת ידע, ובכללן בחינות הבגרות (פוייס ודה-מלארך, 2013), ומצינה יישום של דרכי הוראה דיאלוגיות שבهن הגיבורים המרכזים הם הקורא והטקסט. תהליך זה, בלשונו של עמוס עוז, הוא בבחינת "

"הפקה משותפת" של הכותב והקוראים (עוז, 1989).

בדינמיקת המפגש שבין הקורא לטקסט, שבה כל אחד מהם מביא את עצמו, הופך טקסט ליצירה בעלת משמעות עבור הקורא. קריאת ספרות מזמנת חוויה של הנאה מעצם הספרות, כמו במשחק, טוען רוש (Roche, 2008). קריאה מאפשרת לנו להתבונן ביצירוף חלקיים לשלים - ולא רק בחלקים כשלעצמם. בחוויות הקריאה משתלבים החושני והנפשי - ומכאן השפעתה علينا. קריאה בספרות גדולה מזמן לנו חוות נפש סוערות, מאפשרת לנו לראות את עצמנו ואת המציגות בדרך חדשה ולהתקרב לטרנסצנדי (Roche, 2008). לעומת זאת שפר (Schaeffer, 2013) מציע ללמד ספרות לא גדולה, אלא עממית ופולרית; וכן ספרות המספרת סיפורו לא דווקא במיללים מודפסות, אלא באמצעות סרטים וסרטונים, משחקיםALKTRONIIM, פזמוןים, וכך לקרב את הלומדים לספרות.

"מדוע קריאת ספרות בבית הספר עדין חשובה?" שואל הפרופסor הקנדי דניס סומרה (Sumara, 2002). תשובהו כקורא, כמורה וכמכשר מורים היא: לא בגלל ההנהה שבקריית הספרות, לא בגלל הידע או מוסר ההשכל שהספרות מעניקה, אלא משום שהספרות מאפשרת לאדם להשיג תובנות על חיי מן ההיבט האישי והתרבותי. התובנה אינה קללה להשגה. בעבודת קריאה איטית ונשנית הקוראים מגיעים אליה באופן בלתי צפוי, מתוך חיבור למוחות של הבנה ודמיון. הקוראים הם שבונים את משמעות הקריאה, כל קורא לעצמו, בתחומי נפשו, בתגובה לקריאתו. תשובה מעין זו רוחצת בקרב הדוגלים בהוראת ספרות לאור תאוריית "תגובה הקורא" (Rosenblatt, 1978) ובקרב העושים שימוש בספרות בביבליותרפיה (צורך, 2000).

בעשורים האחרונים נשמעת תביעה להעניק מקום מרכזי להוראת הספרות והאומנות לא רק לשם פיתוח אישי של הקוראים, אלא כדי להביא לתיקון

עולם. באמצעות הקריאה הקוראים מפתחים מה שנוסבאים (2017) מכנה "דמיון נרטיבי", שמשמעותו "לראות את העולם מבعد לעיני הזולת" (עמ' 90); ככלומר יכולת אמפתיית המביאה להבנה אחרת של המצב האנושי, להתנהגות אזרחית אתית ולחיים בעלי משמעות (גרין, 2019; נוסבאים, 2017). רינון (2014) רואה בלימודי הספרות אמצעי לטיפוח מצוינות והתנהלות אתית. את התאוריה שבנה הוא מכנה "ביקורת דידקטית"; דידקטית מבוסנת על תרבות יוון העתיקה: שילוב שבין רכיב מעשי של ידע, רכיב של עיצוב نفسه של הלומד ורכיב מוסרי-אתי. התאוריה מביאה כיצד ראוי לקרוא כדי להבין את העולם ולנהוג בו באופן מוסרי; בתהליך של קריאה חזורת ונשנית בטקסטים "במטרה להנחלת לקוראים, באמצעות תהליכי הקריאה, תובנות לחיים ולהתנהלותם בעולם" (עמ' 62). הקורא מוזמן לקרוא שיזמת מהtekסט עצמו ומכוון לעולמו האישי, החברתי והפוליטי. באמצעות קריאה מעין זו קוראים לומדים "كيف לקרוא את החיים" (עמ' 68).

המאמר "החויה בשיעור הספרות" (ריבלין, 1982), שראה אור בפתח ספר על הוראת הספרות לפני ארבעה עשורים, עיצב דורות של מורים בספרות בישראל (ריבלין, 1982). התבוננות במאמר היום מלמדת עד כמה עיצבו תפיסות הביקורת החדש (Wellek & Warren, 1968) את הוראת הספרות בישראל. ריבלין הזמין את המורה ואת התלמידים להתעמק בחוויה האסתטית של גילוי התואם האומנותי שבין תוכן לצורה במנוטק מהעולם: "כל היבט של הייצירה הספרותית עשוי לתרום להארכת השתהותנו והתקנוכותנו בתחום העולם הסימבולי ולמנוע את בריחתנו משם אל העולם הרפרנטי, המعاشי" (עמ' 24). ריבלין אומנם מזכיר את תאוריית תגבורת הקורא (Rosenblatt, 1978) כדרך רואה להוראת ספרות, אך מגביל את תగבות הקורא הצפויות למרחב מוגבל שבו הקורא פתוח לחוויה קריאה המתמקדת בהנאה אסתטית מעין פורמלי בטקסט, ולא לקריאה המזבינה את הקורא, את עולמו ואת האמפתיה שהוא חש במרכז תהליכי הקריאה.

הסקיירה שהציגנו ממחישה את השינויים שהלו בתפיסות באשר להוראת הספרות: היום תורה הספרות (Wellek & Warren, 1968) והגישה של קריאה פרשנית "סימפטומטית" (פרוידיאנית, מרקסיסטית, פמיניסטית וכו') (בסט ומרקוס, 2019) ששלטו בעולם האקדמי, לא רק שאינן רצויות עוד, אלא שגם נחשות לא אתיות, גישות המוחבלות בלמידה ובהוראה של ספרות. הדגש בלימודי הספרות עבר אל עולמו של הקורא, אך לא רק אל הדיאלוג שהוא מנהל עם הייצירה, כפי שגורסה רוזנבלט (Rosenblatt, 1978), אלא אל עולמו של קורא

שהוא פרט בחברה הנתבע להתנהגות אתית וזרחיות ובאמצעות הקריאה לא רק חוווה תהליך אישי של התפתחות אלא גם תורם לתיקון עולם (נוסבאום, 2017; רינון, 2014).

הוראת הספרות אמורה להיות פועל יוצא של תפיסת המורים באשר למהות הספרות וליהדות. גישתם תלואה באסכולה שבאה התנכוכו ובהipsisת עולם, וכל החלטה על דרך ההוראה היא בבחינת אמירה תרבותית, חברתיות ופוליטית. כיצד הוראת הספרות בישראל נותנת ביטוי לעמדות שהווצגו לעיל באשר להוראת ספרות? האם שיעור הספרות מזמן מפגש ייחודי עם היזרה? האם הוא מעורר את התלמידים לחשיבה ולהתגובה אישית? ובאיזה אופן, אם בכלל, הוא מכונן שיח חברתי שיש בו מקום להשמעת תגבות אישיות ולהבעת רגשות והתלבטוויות? האם הוא מעורר את התלמידים לחשיבה על המצב האנושי?

### **על הספר**

ספר זה הוא תוצר עבודת מחקר של 13 חוקרות העוסקות בהוראת הספרות במערכת החינוך בישראל. המחוקרים המוצגים בספר מצטרפים לתשבץ מחקרי רחב יותר על הוראת ספרות בישראל, ובאמצעותם אנו מבקשות לבחון את איי הנחת ואי-הנחה בהוראת הספרות ולהשוו כיצד אפשר לתרום לשיפור המצב. בספר ארבעה שערים:

**השער הראשון** עוסק בתוכניות הלימודים. במאמרה של נעמי דה-מלאך נסקירות תוכניות הלימודים בספרות בשפה וריאנה (עברית וערבית) מאי קום המדינה בכל שכבות הגיל ובכל המגזרים. סקירת התוכניות מציבעה על שינויים המאפיינים כל שכבת גיל וכל מגזר. הכותבת בוחנת את השינויים ואת משמעותם, מתחקה אחר סיבותיהם ועוקבת אחר פולמוסים ציבוריים הנוגעים לייצירות הכלולות בתוכנית.

**מאמרה של אסתי אדיבי-שושן** עוסק בסוגיות הסיפור הממוקד - סיפורו שהפיקוח בוחר להתמקד בו בחטיבה העליונה ותלמידים נבחנים בו בבחינת הבגרות. המחוקר סוקר את הסיפורים שנבחרו ואת תהליכי הבחירה והשיקולים שעמדו בבסיסם. המחוקר מציג את תרומתו של הסיפור הממוקד לתהליך הלמידה, ההוראה והערכה בבחינה בצד התבוננות ביקורתית בתהליכי וב揆אותיו.

את השער חותם סקר שערך אילנה אלקד-להמן ואסנת בר-און בשלוש כיתות י"א מקבילות בבית ספר תיכון במרכז הארץ. הסקר מציג את נקודת המבט של 77 תלמידים באשר לשיעורי ספרות, לקריאה, ללמידה ולהוראה של ספרות.

השער השני עוסק בשיח כיתה בשיעורי עברית וספרות. יעל פויס מציגה מחקר שעקב אחריו השיח בשתי כיתות "בבתי ספר אזוריים בפריפריה הצפונית". באחד מהם נלמדה תוכנית הלימודים הסטנדרטית לקרה בחינות בגרות, ובשני - תוכנית בית-ספרית, ממירת בוגרות, בפרויקט "חלוצי הערכה". הלמידה ושיח ההוראה בכיתות נחקרו לאור תאוריות של שיח כיתה ולמידה (Arnot & Reay, 2007; Gavelek & Raphael, 1996). נמצא שדריכי הערכה השונות להשפיעו על אופי המשימות ועל דרכי ההוראה.

אלינה אלקד-להמן ואסנת בר-און חבוו למחקר הבוחן הוראה לקרה בחינות בוגרות בכיתה י"א. הן עקבו אחר השיח בכיתה בסדרה רצופה של שיעורים שנלמדה בהם הנובללה של עכברים ואנשים מאיון סטיינבק. המאמר בוחן את השיח מתוך התמקדות בשלושה סוגים קולות: קולו של הטקסט, קולו של המורה וקולם של התלמידים (Gordon, 2019).

מאמרה של סמדר פלק-פרץ עוסקת בגבולות השיח בשיעור הספרות בבית הספר התיכון הממלכתי-דתי. החוקרת צפתה בשיעורים של שני מורים המלדים בכיתות בנים בבית ספר ממלכתי-דתי, וקיימה ראיונות עםם ועם קובעי מדיניות. היא התבהקה אחר עמדותיהם באשר להוראת הספרות, היעדים שהם מצייבים לעצםם, שיקוליהם בבחירה יצירות הספרות להוראה, סוגי השיח המתפתחים בכיתותיהם ותפישת הנהלת בית הספר באשר להוראת הספרות. סוגיה זו של גבולות השיח בשיעורי ספרות במגזר הדתי היא רגישה נוספת, והתחקורת אחר הנעשה בכיתות מאפשרת לקוראים להיכנס לבדיימות של הוראת ספרות במגזר זה.

עדית פורת, מيري מילר ומיכל גנץ-מיישר בוחנות במחקרן את מאפייניו הייחודיים של השיח הספרותי המתקיים בהוראה בצד של מורה מכשירה (expert) ומורה טירונית (novice) בפרויקט "اكديما-כיתה" בבית ספר יסודי. הכותבות ניתחו את השיח הדיאדי בשיעור לאור שלושה מושגים: מושג העמימות ואי-הוודאות (אייזר, 2006), המאפיינים את הטקסט הספרותי; מושג הפוליפוניות של באחטין (1978), התומך בגישה ה"שיח המתחשב"; ומושג הרוחב הפטונצייאלי של ויניקוט (1996), המסייע בהגדרת ייחודה של ההוראה בצד.

השער השלישי נסב על הערכה בהוראת ספרות בשלוש סביבות למידה שונות. עליזה וסרמן שჩיבר חקרה שלוש כיתות, שני בתים ספר תיכונים בעיר גודלה,

שמתקינות בהם הערכה חלופית בלימודי ספרות כחלופה לבחינת הבגרות.  
תהליכי הלמידה נבחנו מנקודת המבט של המורות ושל התלמידים.  
**יעל פוייס** עקרה משך שנתיים אחר תהליכי למידה והוראת חקר בספר  
תיכון אורי בצפון הארץ. היא התודעה ללמידה התלמידים ולענין שלהם  
בנלמד, וכן לעומס שחשים המורות.

**רימה ابو-ג'aber** בראנסה בchnerה תוכרי כתיבה בשני בתים ספר תיכונים במגזר  
הערבי: האחד מקיים תהליכי הערכה באמצעות תלkitit רגיל והאחר באמצעות  
תליך דיגיטלי. המאמר מתראר את שני סוגים התקלטיים, מנתח את המשמעות  
הניתנות לתלמידים בכל אחד מהם ומשווה בין תוכרי התלמידים בשתי הגישות.  
בשער זה מוצגות אפוא גם דרכי שונות לשילוב טכנולוגיה בתהליכי למידה  
והערכתה בהוראת ספרות.

**השער הרביעי** מתמקד בקריאה וביעידוד קריאה בבית הספר היסודי  
הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי, וכן בבית הספר העל-יסודי הממלכתי.  
מאמרה של **אלינה אלקדר-להמן** מתחקה אחר התנהלותם של ארבעה מועדוני  
קריאה לתלמידים. המועדונים הם מסגרת וולונטרית מוחוץ לשעות הלימודים  
הרגילים. מטרתם לקיים שיח על קריאה, וכן בהם כל היבט של הערכה. במאמר  
מתוארים תנאי ההקמה של המועדונים, התנהלותם, חוותית ההשתתפות בהם  
وترומתם למעורבים בקיומם. כמו כן נבחנים מאפייניהם בהשוואה למאפייני  
שיעוריו הספרות בבית הספר.

מאמרה של **יעל שגב** עוסקת בפעולות המטריות את הקריאה בספרים בבתי  
ספר יסודים. המאמר משווה בין בית ספר ממלכתיים-דתיים ובתי ספר חרדיים,  
ומתוארות בו פעילות טרום-קריאה וזיקתן להוראת הטקסט הספרותי, לסוגי  
הтекסטים, להקשר הלמידה ולהתיחסויות של המורות לנלמד בשיעור מנקודות  
mbet דתית. חשיבות המחקר בהארת המצב הקיים בשיעורי הספרות במגזר  
החרדי ובמגזר הממלכתי-דתי - שני מוגדים שהמחקר על הוראת ספרות בהם  
מצומצם לעומת זה שבמגזר הממלכתי.

**סיגל חסון** מציגה במאמרה החותם את השער את תהליכי ההוראה-למידה  
שבהם היו מעורבות סטודנטיות להוראה. הסטודנטיות הפגישו קבוצות קטנות  
של תלמידי כיתות א'-ב' עם ספרי קריאה. שיקולי הסטודנטיות במבנה קבוצות  
העבודה ובבחירה ספר הקריאה נבחנים כאמור לאור תאוריית מתחום ספרות  
הילדים ותהליכי הלמידה בקבוצה קטנה. למצאי המחקר השתמשו באשר  
להכשרת מורים ולפיתוחם המקדוציאי.

באפילוג בסוף הספר מציגות יעל פויס ואילנה אלקד-להמן, עורכות הספר, את הוראת הספרות בישראל מכוללת של מתחים בלתי פתרורים בזיקה לנעשה בעולם.

המאמרים בספר מציגים התמודדות עם סוגיות יסוד בהוראת ספרות: בחירות יצירה להוראה; הדריכים שבhnן מובאות היצירה לכיתה; קריית היצירה ופרשנותה; חווית הקראיה; השיח בכיתה - כיצד נוהל, התפתח (או לא התפתח) ומה התרחש באמצעותו; שאלות המורה והתלמידים ומשימות שניתנו בכיתה; סביבות הלמידה, תוצריו הלמידה ודרכי ההוראה; חווית ההוראה; שילוב טכנולוגיה בהוראה ובהערכה; תוכניות הלימודים והשפעתן על ההוראה והערכה לימודי הספרות.

לממחקרים המוצגים בספר מגבליות שונות. משותפת לכלם מגבלה הנוגעת לאופן דגימות בת הספר. בת הספר נבחרו באקראי, בדגימת נוחות. אולם דוקא האקריאות מאפשרת התבונן בכיתות המציגות: הן איןן הטובות ביותר ואיןן החלשות ביותר; הן איןן נגישות ללמידה מהן ולא נגישות בפרויקטים מחוץ למערכת החינוך, כמו "דרך הרוח", שםם להם למטרה לטפה לימודי ספרות. הצגת התרחשויות בכיתות שוופכת אור על שדה הוראת הספרות, המזונה במחקר. זיהוי החזקוות והחולשות בתהליכי למידה והוראה של ספרות הוא נקודת מוצא לחשיבה על שינוי רואים.

מגבלה נוספת במחקרים המוצגים היא התייחסות המוגבלת לטכנולוגיה בהוראת הספרות, סוגיה שהפכה רלוונטייה מאוד בתקופה שבה הסתימה עירication הספר ופרצה לחינו מגפת הקורונה. זהו תחום מרתק שנחקר בעולם בימים כתקנים מתוך התבוננות בסוגיות אורייניות שונות (Sullivan, Lantz, &, 2019) ומוזמן מחקרים בדgesch על הנעשה בישראל בהוראת הספרות.

אנו רואות בספר הזמנה לפיתוח תהליכי חשיבה אישי וקובוצתי חדש בקהילות של מורים ומורי מורים; חשיבה על דרכיהם להיטיב את הוראת הספרות, לטפח את הקראיה ולשפר את מעמדתה של הספרות בתחום דעת. מטעמי חיסין יוצגו משתתפי המחבר בשמות בדיים.

## תודות

אנו חבות תודה לכל המורים והספרנים שפתחו את כיתותיהם ואת ספריותיהם בפנינו ואפשרו בכך את ביצוע המחקרים. ללא נכונותם לפרוץ לפחות אחד מקירות כיתתם, להראות, לחושך ולהשוב עימנו באופן פורה, גלי ופתוח, לא היה ספר זה קורם עיר וגידים.

תודה לרשויות המחקר במכון מופ"ת על תמיכתה במחקר, שהייתה למשנה את ראייתו של תהליך כתיבת הספר; תודה מיוחדת לקוראות הביקורתיות (הלקטוריות), אשר קראו והעירו וסיעו בידנו לשפר, לנוכח ולדיק את תוכני הספר; תודה להוצאת הספרים של מכון מופ"ת, שליותה את כתב היד עד הוצאתו לאור. אנו מודות לכל הצוות המשור שליה: העורך הראשי ד"ר דודו רוטמן, לעורכת האקדמית ד"ר יהודית שטיימן על הקריאה המקצועית, לעורכות הלשון תמי בורשטיין ואדוה חן, לעורכת הגרפית אורית לידרמן ולרכזת ההוצאה חני שושטרן.

## רשימת המקורות

- אדיבי-שושן, א' (2014). והיה לי שער זהב והוא לי עניינים כחולים: על תכנית הלימודים החדשנית בספרות. *החינוך וסביבתו*, 36, 339-362.
- אייזר, ו' (2006). *מעשה הקריאה: תיאוריה של תగובה אסתטית*. מאגנס.
- בסט, ס' ומרקובס, ש' (2019). קראאה של פני השטח: מבוא. *אות*, 9, 17-42.
- גולדשטיידט, ט' (2013). "אני טקסט פוליטי": הוראה קונסטרוקטיביסטית של הספרות ככלי לפיתוח תודעה פוליטית. *בתוך צ' ליבמן (עורכת)*, למדוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית (עמ' 349-379).
- גרין, מ' (2019). *לשחרר את הדמיון: מאמרים על חינוך, אומנות ו שינוי חברתי*. הקיבוץ המאוחד ומיכון מופ"ת.
- דה-מלאן, נ' (2008). לא על היופי לבדו, על הוראה ביקורתית של ספרות. *הקבוץ* סדרת מגדרים.
- דוד, א' (2012). *פסלי פניה של אלומה: זהות יהודית-ישראלית במקראות המאה העשרים*. דור לדור, 41, 30-43.
- דו"ח ועדת ביטון (2016). דו"ח ועדת ביטון להעכמת מורשת יהדות ספרד והמורשת במערכת החינוך. <https://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/> programs/Documents/bc.pdf
- דיידסון, מ' (2000). השתקפות של רכיבי זהות הישראלית במקראות בספרות בשנות החמישים והששים. *זמןנים*, 72, 32-43.
- דן, י' (תשמ"ג). כיצד ללמד ספרות. *עלון למורה לספרות*, 3, 2-7.
- ולך, י' (1992). *תת הכרה נפתחת כמו מניפה*. הקיבוץ המאוחד.
- ויניקוט, ד"ו (1996). *משחק ומציאות* (עריכה והקדמה: ר' קולקה). עם עובד.

- זון, ע' (2007). "מרקאות ישראל" ככלי חינוכי מעצב. *דוד לדור*, 31, 227-242.
- חסקיין, מ' (2014). "לכל דברך הדהود, לכל שתיקותך השתמעות פוליטית": הוראת ספרות כמעשה פוליטי. בתוכן נ' מיכאל (עורך), *כן בבית ספרנו* (עמ' 237-259).
- הקבוץ המאוחד ומכוון מופ"ת.
- טוביים, י' (2009). *הקטר* (נוסח עברית: א' סיידון). מודן.
- ילן-שטייליס, נ' (1974). *בחלומי. דבר*.
- משרד החינוך והתרבות (2009). *ספרות - תוכנית הלימודים לביה"ס הספר העל-יסודי הכללי, כיתות ז"-י"ב. אחר האגף לתכנון ופיתוח תוכניות לימודים. מעולות.*
- נוסבאום, מ' (2017). *לא למטרת רוחה: מודיע הדמוקרטיה זוקה למדעי הרוח. הקיבוץ המאוחד ומכוון מופ"ת*.
- סלע-שפַּי, ר' (2009). המאבקים על הקנון: הדינמייקה של שימוש ושל חידוש בתרבות. בתוכן י' שביט (עורך), *קנון וכותבי קודש* (עמ' יז-מו). אוניברסיטת תל-אביב.
- עווז, ע' (1989). *למה לקרוא ספרות? מאזנים*, ס"ג(5-6), 43-45.
- פוייס, י' וודה-מלאך, נ' (2013). מטרותיה של הוראת הספרות: בין בחינות בגרות ליצירותיו. *עינויים בחינוך*, 8-7, 236-259.
- פיינגולד, ב'יע (1995). הוראת הספרות לקריאה שנת אלפיים. בתוכן ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת* (עמ' 257-266).
- פישר, י' וקלין-אורון, א' (2016). *דוח מצב מדעי הרוח 2016*. המועצה להשכלה גבוהה, ועדת מל"ג ות"ת.
- <https://katzr.net/3a3028>
- צורן, ר' (2000). *הקול השלישי: איקויתיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדייאלוג הביבליוגרפי*. כרמל.
- קלינברג, א' (2016). *לאן נושבת הרוח? דברים מן הכנס הראשון של קובעי מדיניות בחינוך*, 19.2.2016.
- <https://katzr.net/c34a07>
- ריובילין, א"א (1982). *החויה בשיעור הספרות. בתוכן א' כהן* (עורך), *הוראת הספרות פרקי מחקר והדרכה* (עמ' 11-25). גטטלייט.
- רינוון, י' (2014). *משבר מדעי הרוח. הקיבוץ המאוחד*.
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.
- Bennett, W., & Legacy, J. T. R. (1984). *A Report on the Humanities in higher education*. National Endowment for the Humanities.
- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182-192.
- Gordon, J. (2019). Pedagogic literary narration in theory and action. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-31. DOI: 10.17239/L1ESLL-2019.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural literacy*. Random house.
- Roche, M. W. (2008). *Why literature matters in the 21st century*. Yale University Press.

- Roche, M. W. (2010). *Why choose the liberal arts?* University of Notre Dame Press.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work.* Southern Illinois University Press.
- Schaeffer, J. M. (2010). *Why Fiction?* University of Nebraska Press.
- Schaeffer, J. M. (2013). Literary studies and literary experience (K. Antonioli, Trans.). *New Literary History*, 44(2), 267-283.
- Snow, C. P. ([1959]2012). *The two cultures.* Cambridge University Press.
- Sullivan, P. M., Lantz, J. L., & Sullivan, B. A. (Eds.). (2019). *Handbook of Research on Integrating Digital Technology with Literacy Pedagogies.* IGI Global.
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Wellek, R., & Warren, A. (1968). *Theory of literature.* Penguin Books.

**שער ראשון:**  
**תוכניות לימודים**