

"נעזרנו, קיבלנו השרהה, השתכלנו": כתביה משותפת בספרות ובקדמיה*

לייל ניישטט-בורונשטיין

"כתבנו את 'אנטי אידיפוס' בשניים. מאחר שככל אחד מatanו היה כמה אחדים, זה כבר הפכנו המון רב... לא ביקשנו להגיא לנקודה שבה כבר לא אומרים אני, אלא לנקודה שבה אין חסיבות לשאלת אם אומרים או לא אומרים אני. אנחנו כבר לא אנחנו עצמנו. כל אחד יכול אתبنيו. נעזרנו, קיבלנו השרהה, השתכלנו"¹ (Deleuze & Guattari, 1980, p. 9).
"עכודת משותפת עם סטודנט אחר תיחסב בגדר הונאה ובעירית ממשמעת"
(האוניברסיטה הפתוחה).

א. מבוא

כתביה משותפת (collaborative writing, collaborative authorship, multiple) מוגדרת במאמר זה כשיתוף פעולה בין שניים או יותר כתובים חיים, המפיקים יחד טקסט משותף. לפрактиקה הזאת יש היסטוריה ארוכה ומגוון רחב של הליכים וтворצים. היא כוללת ספרות קודש, ספרות עממית, בדיונית, תיעודית,

* המאמר הוא פרי דיאלוג וביחשראה עם אבנר מרין עמית, ואני מודה לו על שיתופ הפעולה הנדרב.

תורה לשני הקוראים האנוניימים על העורחות המעמיקות. תודה לד"ר אסתי אידי שושן על העידוץ, ולתמר שקר על הסיווע החינוי.

¹ "The two of us wrote Anti-Oedipus together. Since each of us was several, there was already quite a crowd... We are no longer ourselves. Each will know his own. We have been aided, inspired, multiplied" 123. תרגום לעברית: אולאי ואופיר, 2000, עמ' 123.

פרשנית, מחקרית ולימודית; טקסטים אונוניימיים ומזהים; טקסטים המורכבים מחלקים שכתבו יחידים וtekstyim שנכתבו באופן סימבוטי; שיתופי פעולה חד-פעמיים, זמניים וمتמשכים, גלוים וסמיים; ככל הقولים קריאה משותפת, Lunsford & Ede, 2012; Mullen, (2001); Rybicki, Hoover, & Kestemont, 2014; Stillinger, 1991 (& Kochan 2001). באקדמיה מושלת נטיה לאסוד על סטודנטים כתיבה משותפת, במפורש ובロー הפעם במלול.² מגמה זו, המבטאת תפיסה היררכית ותחרותית (Macfarlane, 2007; Kochan 2001, p. 28) תופסת את הכתיבה כמדד להערכת יכולות הסטודנטים. האתוס האקדמי מושתת על התבססות על מקורות, ובכיתה מעודדים המורים קריאה ופרשנות משותפת על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית (אבריאל אבני וקיני, 2002; 2010), אולם הכתיבה עצמה נתפסת עדין כמעשה הנעשה ביחידות. על אף שעובדה קבוצתית וזוגית רוחת בכיתה, מעתים התמקדו בתרונות שיש לכתבה משותפת של סטודנטים (Hamilton-Jones & Vail, 2014; Kluth & Straut 2003; Mullen & Kochan 2001; Usher 2013). רוב המהקרים הדנים בכתבה משותפת עוסקים בתחום הקניית השפה. מאמר זה מבקש להרחב את העיון בתופעה להשתמעויות יצירתיות, אינטלקטואליות וחינוכיות שלה. תיאוריות הלמידה של ויגוצקי גורסת שכיתה, כמו כל תהליך אישי, מתקיימת בكونטקסט חברתי ובדילוג עם אחרים (Vygotsky, 1962, 1978). לטענתו, כתבה בצדדים או בקבוצות קטנות מצליחה לשחק את האינטראקציות בין חברי. ארדה ולונספورد, צמד חוקרים אמריקניים הוכיחו במשותף על כתבה משותפת, מעקקות את תפיסת הכתיבה כמעשה של יחידים (Ede & Lunsford, 1990; Lunsford & Ede 2012). ריצ'י וריגאנו מצאו כי הכתיבה המשותפת משפרת את יעילות הכתיבה ואת איזותה, יוצרת מעורבות רגשית ואינטלקטואלית, סולידריות ותחושת *שייכות* (Ritchie & Rigano, 2007). כתבה בזוג או בקבוצה מאפשרת למשתתפים לקחת חלק בפעולות אינטראקטיביות, להבנות ידע חדש

² תקנון האוניברסיטה הפתוחה הוא דוגמה מובהקת לכך (האוניברסיטה הפתוחה, תקנון המשמעת לסטודנטים). וראו גם: "אין להגיש עבודה משותפת אלא במקרים מיוחדים ולאחר קבלת אישור מיוחד" (אוניברסיטת חיפה); "העובדת אישית. אסור לכתוב את העבודה יחד עם סטודנט אחר" (הקרה האקדמית אונו); "התהילך המורכבណו לעזרה למשם אמת מידה להערכת יכולתו האינטלקטואלית של הכותב והן להעיד על לימוד עצמי" (אפרתי, לידור, צדקיהו וקופמן, 2000). העבודה הסמינירונית במסד אקדמי, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 17).

ולהשתמש במשאבים האישיים והකוצתיים כדי לפתור בעיות (Aljaafreh, 1994; Donato, 1994; Storch, 2005). הכתיבה המשותפת יוצרת דיאלוג דרך סיעור מוחות ומשמעות עמיתים, ומפתחת כישורים לשוניים, אנליטיים וביקורתיים (Swain, 2000). לטענת הירוללה, כתבים יחידים נותנים עדיפות לחוץ על פני התהילה, והופכים את הכתיבה לאובייקט, שהוא פעמים רבות בלתי נגיש לקורא (Hirvela, 1999). סטודנטים המתנסים בכתיבה משותפת מציליםם לשפר את יכולותיהם בתחום החוכן, הזרה והשפה (Sharan, 1990), וכיתה משותפת מעודדת אותם לפתח חשיבה רפלקטיבית (Keys, 1994). בכתיבה משותפת הכותבים מתיחסים לא רק לשפה אלא גם לשיח, והשימוש בלשון אינטואיטיבית (Storch, 2002, 2007 & Wigglesworth, 2007; Storch, 2007). סטודנטים שכתבו בשותף מושגים ב"פרוטוקולים של חישה בקול" (Cumming, 1989) כדי לגבות את הרעיון נתנו לפניה ניסוחם בכתב. בתהילך הכתיבה המשותפת הם משלימים זה את רעיוןנותו של זה, ומציעים حلופות (Usher, 2013). כתיבה משותפת יוצרת משוב בתוך התהילה, וכך מאפשרת בהירותה יתר ומורכבות תחבירית גדולה יותר. בכתיבה משותפת, הלומדים מגמישים את תחושת האחוריות הבלעדית על הטקסט ומגלים פתיחות גדולה יותר למשוב עמיתים (McCarthy & McMahon, 1992). לבסוף, כתיבה משותפת מציעה מגוון תפיקדים, שמתוכם יכול כל אחד בקבוצה למצוא תפקיד שייחלים את יכולותיו ורצוותו: ניהול הקבוצה, הפחת המיזוג, תחקיר, כתיבה ועריכה (גורדון, שינמן ואלוני, 2006, עמ' 139).

המotto בראש המאמר מובא מתוך הספר שכתבו בשותף צמד ההוגים הצרפתיים דלו זגואטרי וטורגן לעברית על ידי הצמד הישראלי אריאלה אוזלאי ועדי אופיר. אינטלקטואלים מובהקים מתנסים אפוא בכתיבה משותפת, ואילו הסטודנטים כפופה עדין לגישה שמרנית של כתיבת יחיד. במאמר זה יוצגו יתרונות הכתיבה המשותפת בחינוך, יצירה ומחקר באמצעות ניתוח שתי דרגמות מופתיות של כתיבה משותפת: האתניות (גרמניה, 1798), ומכתב למורה (איטליה, 1967).

ב. האתניות

ב-1798 התפרסם הגיליון הראשון של האתניות, שנכתב בשותף על ידי קבוצת אנשי רוח בגרמניה (Beiser, 1996, p. 7; Lacoue-Labarthe & Nancy, 1988, p. 3).

בראש הקבוצה עמדו פרידריך שלגאל (Schlegel) ואחיו-שותפו ליצירה אוגוסט שלגאל, עם גרעין הקבוצה נמנו בנות זוגם, קרולינה שלגאל-שלינג (Schelling-(Schlegel) ודורותיאה מנדלסון-פייט-שלגאל (Dorothea Mendelssohn Veit Schlegel), כמו גם פרידריך שלירמאכֶר (Schleiermacher), לודוויג טיק (Tieck), פרידריך פון הרדנברג (ובשמו הספרותי 'נוואלייס' Novalis, Von Hardenberg), פרידריך שלינג (Schelling), אוגוסט ברנארדי (Bernhardi), סופי ברנארדי, יוהאן גוטלייב פיכטה (Fichte) ואוגוסט הולסן (Hulsen).

פרידריך שלגאל נולד ב-1772 באנובר, וחונך בצל השפעת אחיו הבכור, אוגוסט. בגיל 16 עזב פרידריך את החדרתו כבנקאי ו עבר ללימודים תרבותיים קלאסיים ומשפטים באוניברסיטה גטינגן, שם לימד א希וי פילולוגיה ותיאולוגיה. לאחר שהחליט להקדיש עצמו לתיאוריה של הספרות והוא בן 21, השתקע פרידריך בדזדן ולימד שם. בקץ 1796 נטמנה אוגוסט לפרופסור באוניברסיטה יינה (Jena) בסаксוניה, התישב שם עם קרולינה אשטו, ופרידריך הצטרף אליהם.

ביוני 1797 נסע פרידריך מיננה לברלין, מהלך שהביא לlidית האסכולה הרומנטית בגרמניה (Behler & Struc, 1968, p. 64). בסלון הספרותי של הנרייטה הרץ בברלין, התוודע למי שעתידה הייתה להיות שותפותו לחיים וליצירה, דורותיאה, בתו של משה מנדלסון. שם גםפגש לראשונה את שלירמאכֶר, הולסן וטייק. הרשמי והקשרים שנוצרו עם המעהל הברליני יבואו למעגל של יינה, ובפגישה זו התקבץ גרעין חברות ה"אתניאום" (Athenaeum), כשם כתבת-העת

שהוציאו לאור, המוכרת גם כ"דומנטיקים מיינה" (Jena romantics).

הקרבה האינטלקטואלית והידידות בין חברי הקבוצה עוררו אותם לייצור ולחיות בשותף לקבוצה. התא תפкар כמודל לסגנון חיים חדש, והפך את החבורה לקבוצת האונגרד הראשונה בהיסטוריה, כפי שטוענים צמר הפילוסופים הצרפתיים פיליפ לאקו-לבארט וז'אן-ולוקナンסי (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1988, pp. 7-8). הפעולות הקבוצתיות כללה דינונים מתמשכים, קריאה משותפת וסדראות יצירה, שיפוריהם התפרסמו בכתב העת *אתניאום* (Behler & Struc, 1968, pp. 34-47).

(Lacoue-Labarthe & Nancy, 1988, pp. 3, 8).

כתב העת התפרסם בין השנים 1798 ו-1800. הגיליון הראשון התפרסם באפריל 1798, והשני ביולי של אותה שנה. בגיליון השלישי הופיעו 451 קטעים תחת הכותרת **פרגמנטים** (Fragmente). הפרגמנטים פורסמו באופן אונוני, כך שלא ניתן לדעת מילקח חלק בכתיבתם, איזה פרגמנט הוא פרי עטו של מי, אילו מהם

ונכתבו בלבד ואילו בשיתוף (Alloa, 2012, p. 6; Lacoue-Labarthe & Nancy, 1988, pp. 40-41).

יומניו של פרידריך שלגאל מלמדים כי את מרבית ה프로그램ים הוא חיבר בעצמו. אוגוסט חיבר 85 קטעים (כ-20% מכלול), שלירמאכ'r חיבר 29 קטעים, ופון הרדנברג (נובאלייס) – 13 קטעים. ארבעה קטעים מורכבים ממשפטים של שני מחברים (Behler & Struc, 1968, p. 42). פרידריך שלגאל ראה כי השיג את העובדה כי אפילו אוגוסט לא הצליח להבחין בין הrogramנים של פרידריך ושלירמאכ'r, וגם נואלייס התבבל בזיהוי בין הrogramנים של פרידריך לבין אלה שהיבר אוגוסט. הישג כזה היה התגששות תקוותם של האחים שלגאל, שהzechiroו בהקדמה לכרך הראשון כי "יפורסמו בו חיבוריהם مثل אחרים רק כאשר העורכים יוכלו להעריך שהיו יכולים לאמץ חיבוריהם אלה כאילו היו שלהם" (שם, שם).

הקריאה בrogramנים מעמידה אתגר מיוחד בפני הקוראים, ואכן מיד עם פרסוםם, טענו הקוראים שאין אפשרות להבינם (Schlegel, 1958, XCIX, p. 2). המתנגדים הראשונים לrogramנים היו דוקא חבריו של שלגאל לקבוצה, ואת הrogramנים יצר מתח מואב מתמיד אותם. הוא הפיצר בחברי הקבוצה ליצור Forstman, 1968, p. 155; Mason, 1970, p. 208; (Schlegel, 1957, pp. 17, 24, 57).

לא רק בחברי קבוצת האתניות ערוו הrogramנים מחלוקת. לפי השמואה צrhoו מקורביו של המלך בתסכול כשנתבקשו להסביר לו אותם (דונאל, 2008, עמ' 140; Schumacher, 2000, p. 193). הלמינה פון שזי טענה כי אי אפשר להבין את הrogramנים שנראו לה כמו "יצירה של משוגע" (Schlegel 1958, XLVI, p. 2).

תגובתה ייצגה את תחומית מרבית קוראי הrogramנים, ש"סבירו כי הם עבדות טלאים

של כתבו" (Kubiak, 1994, p. 416).

בעקבות התגובה פירסם פרידריך שלגאל ב-1800 את החיבור החותם את הגילויון האחרון של האתניות: "על חוסר המובנות" (Uber die Unverständlichkeit). כאן גם נחתם הפרק המהפכני ביצירתו ובחייו. שמנוה שנים מאוחר יותר עבר מן הפרווטנטיות אל הקתוליות, עקר לוינה, ה策ר לשירות האזרחי האוסטרי והפך לסופר שמן, שעיקר פרטומו הם בתחום חקר הסנסקריט והספרות ההודית. בחיבור מציג שלגאל את חוסר המובנות כערך, ומבקש לכונן את נמענייו כקוראים מסווג חדש. ניסינו זו הוא כישלון ידוע מראש, כפי שמשמעות מהנימה האירונית של הטקסט (Schlegel, 1971).

החיבור נחתם בחזון גורלו של האתניאום בעtid. שלגאל מבתיח כי המאה ה-19, שבשעריה עמד, תצליח במקום שבו נכשלו קוראים: "איוו קטסטופה! או יהיו קוראים שידעו לקרוא! במאה ה-19 כל אחד יוכל להבין את הפרגמנטים בהכרת תורה ועונג בשעות שאחרי ארוחת-הארב, ולא יהיה צורך במפץ אגוזים גם באלה הקשים לעיכול" (שם, עמ' 269). הצהרתנו הקונטרנית גורמת גם לקוראים גם במאה ה-21 לטעם מהשו מתחושת הכישלון של הקוראים בני זמנו.

לו היה שלגאל קורא את המהדורות שיצאו במאתיים השנה לאחרונה ל프로그램נים של קבוצת האתניאום, היה מתכווץ נוכח התפיסה המוגבלת של המתרגמים והעורכים. ברוב התרגומים מובלט המימד הפילוסופי של הטקסט והוא מיוחס לפריידריך שלגאל כמחבר יחיד.³ טוביה ריבנר, שערך ותרגם את הrogramנים לעברית (שלגאל, 1992), מצין את פרידריך שלגאל כמחבר יחיד, ומגד בספר *프로그램נים* נוספים שחיבר שלגאל באופן עצמאי. הrogramנים שכתו אוגוסט, נוכאליס ושלירמאכט הופרדו וקובצו באותו כרך תחת הכותרת "rogramנים חיצוניים". בתרגום לאנגלית (Schlegel, 1991) הפך המתרגם כל פrogramן ל'יצירה עצמאית', וייחס אותה למחבר יחיד.rogramנים שנכתבו לפי ההשערה על ידי כמה ממחברים מסוימים **כיווצאי דופן** במציאות כוכבית (Schlegel, 1958, XXVI, p. 140). כך

The idea of Fragmentariness ,(Behler, 1993) *German Romantic Literary Theory* 3
Ideality ,(Eichner, 1956) *Friedrich Schlegel's Theory of Romantic Poetry* ,Bell, 1994)
The Literary Absolute: the Theory of Literature ,(Gasche, 1991) in *Fragmentation Friedrich Schlegel's Theory* ,(Lacoue-Labarthe & Nancy, 1988) *German Romanticism* .(Sznodi, 1986) of *Poetical Genres: A Reconstruction from the Posthumous Fragments* הגדיל לעשות פטר פירכואו Firchow, אשר הצמיד לטקסט בmahora השוויה את הכותרת *rogramנים פילוסופיים*, כל סיבה או הסבר: (Schlegel, 1991) *Philosophical Fragments*: Bell, M. (1994) "The idea of Fragmentariness in German Literature and Philosophy, 1760-1800" *The Modern Language Review* 89:2, 372-21; Behler, E. (1993) *German Romantic Literary Theory*_Cambridge: Cambridge UP; Borg, C. & Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference*. Boulder, Col.: Paradigm Publishers; Eichner H. (1956) "Friedrich Schlegel's Theory of Romantic Poetry" *PMLA*,71: 5 1018-1041; Gasche R. (1991) "Ideality in Fragmentation", in Schlegel, F. *Philosophical Fragments* (trans. P. Firchow) Minnesota UP (1991), vii-xxxii; Sznodi P. (1986) "Friedrich Schlegel and Romantic Irony", "Friedrich Schlegel's Theory of Poetical Genres: A Reconstruction from the Posthumous Fragments" *On Textual Understanding and other Essays*_(trans. Harvey Mendelsohn) UK: Manchester UP, 57-94

מתעלמים המתרגמים והעורכים מתפיסתו של פרידריך שלגאל, ששלל את האפשרות לקרוא כל פרוגמנט בנפרד. להברור, שהתקשה בהבנת הפרוגמנטים, כתוב: "אני מופתע שלא הבנת אותם מײַד, בעיקר משום שאטה סבור שניתן להבין כל פרוגמנט בנפרד מכלי להבין את השלם" (Schlegel, 1958, XXIV, p. 140). המחקר המិיחס את הפרוגמנטים למחבר יחיד (פרידריך שלגאל) ולדיסציפילינה מוגדרת (פילוסופיה), מהמיז מאפיינים היווניים של הטקסט: היותו יצרה קבוצתית אינטראדיסציפילינרית חזקה גבולות.

הכתיבה המשותפת של קבוצת האתניאום מעמידה מודל חדש של מחבר, קורא ויצרה.⁴ מעשה העריכה והפרסום מוצג כבעל משמעות שאיןנו נופלת מהיבورو של טקסט מקורי. פרידריך הפציר באחיו ובגיסתו ליציר פרוגמנטים תוך שהוא מדגיש את תפקידם כמלךדים וכעורכים: "אל תהיו מוטרדים מן העמל שבבחירה הפגמנטים, הרי אלה ממתינים לכם בשולחן ארוחת הערב בפי בתה בת ה-12 של קרוולינה, שבקלות תוכל לעשות את המלאכה" (Schlegel, 1958, XXIV, p. 57).

במקום אחר טعن באזני אחיו כי אם רعيיתו מסרבת לכתוב פרוגמנטים בעצמה, לפחות תוכל לבחור פרוגמנטים מתוך כתבה, כתביך, כתבי, מכתביו של הרדנברג, מאיפה שרק תרצה" (שם, עמ' 47). המחבר אין רק מי שהביר בפועל את היצירה, אלא גם זה שהבחר אותה, ציטט אותה וכונן אותה בהקשר חדש.

הקורא שאותו יוצרת הכתיבה המשותפת הוא פעיל וביקורת, מגלה ובונה את הטקסט שייצר המחבר. מול הטקסט השלם, שיש לו מחבר יחיד וקוראים המפענחים אותו בקלות ובטבעיות, קבוצת האתניאום חיבור טקסט פרוגמנטרי, שנוצר על ידי מחברים-עורכים מרוביים, והוא טובע מהקוראים להיות ביקורתיים ולהיאבק על פענוחו.

ג. מכתב למורה

"מורה יקרה, בודאי אין זאת זכרותathi או אתשמי. הלא הכשלה כה רבים מאיתנו," כך פותח הספר מכתב למורה, שנכתב בשותף על ידי שמונה נערדים איטלקים

4 לדיוון מפורט במשמעות החדשניות של הפרוגמנט ראו אצל נישטט בורנשטיין 2019, עמ' .74-92

שנפלו ממערכת החינוך (בית הספר בראביה, 1975, עמ' 13).⁵ ספר צנום זה תורגם ליותר מארבעים שפות ועוטר בפרסים רבים, ביניהם פרס האגודה האיטלקית לפיזיקה (The Italian Physical Society), על מחקר השיטה המדוקדק שעליו הוא נשען. הספר, שהפך לאבן פינה בהיסטוריה של שחזור המדוכים, חושף את אי-השוויון המוכנה בחינוך בעולם המערבי הדמוקרטי, ומדגים את האפשרות לחולל שינוי באמצעות חינוך (Mayo, 2013). בית הספר ברביביאנה (Barbiana) בראשות הכומר והמחנך דון לורנצו מלאני (Lorenzo Milani) סיפק לתלמידיו הקפירים את הידע רב-העוצמה שמקבלים בני המעדן הבינוני והגבוה בבית. המוטו שנקבע על קיר בית הספר – "אכפת לי", שיקף את הערכות ההדדיות של חברי הקבוצה (Borg & Mayo 2006, p. 140).

לורנצו מלאני נולד בפירנצה ב-1923 למשפחה קומפארטית (Comparetti,), משפחה משכילה אטיאיסטית ממוצא יהודי: אביו-סבו היה פילולוג נודע, סבו ארציולוג ואביו פרופסור לכימיה (Fallaci, 1993, pp. 13-14; Pecorin, 1977). כילד, זיהה את הפער בין בעלי הפריבילגיות לאלה שלא זכו בהן. בוגר לצליפות המשפחה, פנה מלאני ללימודים אמנותיים ובגיל עשרים המיר את דתו לדת הקתולית. אז גם נפטר שם המשפחה המיווחס (Borg & Mayo 2006, pp. 132-133). הוא הוסמך לכהונה, ובמשרתו הראשונה כעוזר לכומר בקהילה קלאנצאנו (Calenzano) סמוך לפירנצה, הקים "בית ספר לעם" עבור ילדי הקהילה (Hoffman, 2007, p. 9). הוא קיבל לבית הספר ילדים מבלי להתחשב בזיהות הדתית או הפוליטית של משפחותיהם, ובכך העלה עליו את חמת הממסד הדתי. בסוף שנת 1954 הוגלה לבביביאנה הנידחת.

קהילה ברביביאנה מונתה באותה עת כעשרים משפחות איכרים, ורובם הילדיים נשרו מבית הספר אחרי חמישה שנים חוויה שנקבעו בחוק (Rossi & Cole, 1970). הכומר הצער אסף את הנערים שנשרו מבית הספר ועבד איתם 12 שעות מדי יום, שבעה ימים בשבוע. הלימוד התמקד בהשלמת ידע חסר, בעיקר ידע לשוני, וכל קריאה יומית בעיתון מקור להבנת העולם שבו הם חיים, לימוד שפות זרות, ותרגול ביטוי בעל-פה ובכתב. מלאני חתר להפוך את תלמידיו לאזרחים ריבוניים

⁵ מכאן ואילך המובאות מן הספר מבוססות על התרגומים העברי (בית ספר ברביביאנה, 1975) וטור השוואת עם המקור האיטלקי (Scuola di Barbiana, 1967) והתרגום האנגלי (Brabiana, 1970).

בעלי חשיבה עצמאית, אחראיות חברתית, יכולת ביטוי, מחויבות ומעורבות. בשנות החמישים והששים של המאה העשרים הפק בית הספר ברביאנה מוקד משיכה לאורחים מרחבי איטליה ומהעולם כולם, שהפיצו רבים את הדיעונות החדשניים (Kleindienst, 1994).

בקבוצת כישלון שניים מתלמידי ברביאנה במחני הקבלה לבית הספר להכשרת מורים, הם חיברו את מכתב למורה יחד עם שישה נערם נוספים בני 11 עד 16. המכתב הוכר בעבודת גמר שנתית משותפת בהנחיית מלאי. הטקסט התפרסם מחדש לפני מותו של מלאי ממחלה קשה בגיל 44. לחיבור שלושה חלקים. שני החלקים הראשונים מתארים את מצבם הקיים ואת השינויים שמציעים המחברים. חלק השלישי מרכזות הטבלאות הסטטיסטיות המתבססות על נתונים שאספו מהחברים, ומתראות את הקשר בין מעמדם הסוציאו-אקונומי של תלמידים לבין היישגיהם האקדמיים ונשירתם מבית הספר.

ז'אנר המכתב, ששימש את מלאי גם בחיבורים קודמים שלו (Burthaell, 1988, pp. 18–28, 52–77), הוא ז'אנר גמיש שניצב בין השיח הפנימי של אדם עם עצמו לבין הדיאלוג עם הזולות (בן-נפתלי, 1999).⁷ ניסיון ראשון של כתיבה משותפת נערך בברביאנה ב-1950, כשהמיalianי ותלמידים כתבו, בהשפעת המהנדס האיטלקי מריו לודי, מכתב משותף בנושא חyi ישו (Borg, Cardona & Caruana, 2013, p. 10; Lodi, 1977). תלמידי בית הספר בעת שהוחזק לאיטליה (Burthaell, 1988, pp. 125–128). על אף ההצהרה המפורשת על היעדר תלמידות בבית הספר ברביאנה (בית ספר ברביאנה, 1975, עמ' 18), התיעוד מראה כי בבית הספר דורך היו כמה ילדות בוגרות נשות: "גברים אינם מבקשים מאיישה שתיהיא אינטלקטואלית. גם זו צורה של גזענות [...] מורה נשואה מרוויחה כמו בעלה. היא אישה ואם מושלתת. היא נשארת

Kleindienst, B. (director), 1994. *Farewell Barbiana!* Documentary, Cinema Guild France

Derrida, J. (1987). *The Postcard: From Socrates to Freud* (and beyond) (translated by A. Bass) University of Chicago Press
מיכל בן נפתלי, בעקבות דרייד, 7
של יחיד לקולות רבים במכtab: "האיגרת] מבחינה בין נמען יהודית-אינטימית, מפוצלים-אישיות
כל שיא, לבין אינטוף נמענים אונוניים פומביים. הפומביות היא, אם כן, חלק בלתי-נפרד
מהחותם הכתיבה". (בן-נפתלי, 1999, עמ' 60–52, 62)

בבית כל פעם שהילד שלו מצונן. מי לא היה רוצה להתחנן עם אישה כזאת" (שם, עמ' 19, 128-125). למורת זאת, הנמענת של הטקסט, "המרה", היא דוקא אישת. הטקסט מופנה אל כל המורות שיצרו את המערכת המוסרית ומשמרות אותה. באופן דומה, לשון ה"אני" שכבה כתוב המכתר אינה פרטית אלא קולקטיבית: "בודאי אין את זכרת אותו או אתשמי. הלא חכלה מה רבים מאיתנו" (שם, עמ' 13). ה"אני" האישי אינו נחרט בזיכרון המורה וגם אינו חשוב בעיני המחברם, שכן הוא אחד מתוך רביהם אחרים שבסממם הוא מדבר. מכתר למורה נוע בין לשון יחיד ללשון רבים, ומצליח תחת קול לסיפור פרטיו שהוא גורלם של רביהם.

текסט מציר שני טיפוסים גנריים: ג'אני, שוגדר כ"מחבר הראשי [של הטקסט]" (שם, עמ' 129), הוא שם קוד לבן-כפר עני, שאין לו סיכוי להשתלב במערכת ולטפס בשלבייה: "ג'אני פירשו מילויונים ... באפריקה, באסיה, באמריקה הלטינית, בדרום איטליה, בגבעות, בהרים, אפילו בערים, מיליון ילדים מחכים לשווון. בישנים כמו, טיפשים כמו סנדרא, עצניים כמו ג'אני. מיטב האדם" (שם, עמ' 36-37). האחווה המעדית מגשרת על פני ההבדלים.

פיירינו, בנו של הרופא, אינו אלא בן דמותו של לורנצו מלאנדי עצמו. דמותו מאפשרת למילאני להשתמש בkowski המשותף של הקבוצה כדי למתוח ביקורת על משפחתו ועל בני המעד הבינוני-הגבוה. מלאני, שהמיר את דתו, גורלו ומעמדו, והתייצב לצד המקופחים, טובע מבעל הפшибיגיות "התאבדות מעמדית" (, Mayo, 2013, p. 6). הוא טוען כי אלה הננים מזכויות-יתר אינם יכולים לדבר בשם המודוכאים, גם אם הם תומכים במאבקם ושותפים לו (בבית ברביינה, 1975, עמ' 73). הרטוריקה של הכתיבה המשותפת מאפשרת לו לעקור את המכשול הזה ולדבר בשם המעד הנמוך. על אף שלא ידוע מה בדיק היה חלקו של מלאני בכתיבה המשותפת, ישנן במכתר אמירות שמשמעותם פרספקטיבית כפולה. כך, למשל, אפשר להבין את המשפט "אני, התקוע בעצמי בעניין זהה [בישנים של בני המעד הנמוך], אני יכול להסביר אותו" (שם, עמ' 14). הכותב הוא בן המעד הנמוך שמוגבל בעילגותו, ובה בעת גם בן המעד הגבוה שיכל לתאר במילים את מצבם של חביריו.

текסט מעריך בין משלבים וסוגים שונים של כתיבה, כולל מחקר סטטיסטי ומחקר עצמי וקובוצתי, ומתבסס על חוות אישיות של המחברם כמו גם על נתונים מספריים. קבוצת הנערים הצליחה ליצור מסך יצירתי מחקרי, שמזוג בין שימוש בשפה המובנת למסד לבין תפיסות אלטרנטטיביות-דרידיקליות.

ד. ספקטרום הכתיבה המשותפת

בחינה השוואתית של הכתיבה המשותפת באתניאום ובכתב למורה מעלה שבעה צירים שמשרטטים את ספקטרום האפשרויות הקיימות בכתיבה המשותפת.

אופי הקבוצה והנהגתה

קבוצת האתניאום היא התארגנות אינטלקטו-אליטיסטי. האחים פרידריך ואוגוסט שלגאל, שהנהיינו את הקבוצה, דומים ליתר חברי הקבוצה בגליל, השכלה, מעמד חברתי והישגים אינטלקטו-אליטיסטיים. לעומתם, הקבוצה בברכיאנה מורכבת מנערלים שנפלטו מבית הספר. במקורה זה מנהיג הקבוצה שונה באופן מובהק משאר חברי הקבוצה בגליל, השכלה ומעמד. השתתפות הנערים בכתיבה אינה תואמת של התארגנות ספונטנית-וולונטרית אלא מילוי מטלה שהגה מילאני ושהוטלה עליהם כפרויקט שניתי מסכם.

תהליך הייצור

שני הטקסטים אינם מפרטים את מידת המעורבות של כל אחד מחברי הקבוצה: מי חברי הקבוצה לקח חלק פעיל בכתיבה? מה היה היקף תרומתו של כל אחד מה משתתפים? האם היו משתתפים שהתנו או נמנעו מלחת חלק בכתיבה? האם היו משתתפים שהקחו חלק במיזם שלא דרך כתיבה? מה היה תפקידם? האם הכתיבה המשותפת נעשתה באופן סימולטני? היכן ומתי התרחש השיתוף? לשאלות הללו לא ניתן מענה מפורש בטקסטים המשותפים, וניתן רק לנסות לשזרז אותן.

תכליות הטקסט, אופיו ומשמעותו

הפרגמנטיים של האתניאום שואפים לעורר מבוכה, אי-הבנה, חשיבה ביקורתית, עצמאית, יצרנית ולא-קונבנציונאלית. הטקסט פונה אל קהילת האינטלקטו-אליטים, יוצרי התרבות בגרמניה וצרכניה, וערוך בתבנית של כתיבה יצרנית הגותית חופשית. לעומת זאת, מכתב למורה שואף באופן מוצלח לחולל שינוי חברתי שיבוא לידי ביטוי בשינויי חקיקה, ובשינויים פוליטיים וככלליים במבנה החינוך הממלכתית. הטקסט שואף לשכנע את הקורא בערכו המחקרי, והדבר בא לידי ביטוי בנתונים המספריים ובittelאות הסטטיסטיות. הכותבים מפנים את דבריהם

אל הציבור האיטלקי במטרה להוכיח את איד-השוון והבעיתיות הקיימים במערכת החינוך במדינה.

זיהוי לעומת הכתבות שמות הכותבים

על אף שהחטיבת הפרגמנטים באתניאום הופיעה ללא ציון שם המחבר, שמותיהם המלאים של הכותבים או הכנויים שכחו לעצם צוינו בהבלטה בגילונות כתוב העת. במכتب למורה, לעומת זאת, לא מוזכר אף אחד מן הכותבים בשם המלא בגוף הטקסט או בשער הספר. בגוף הטקסט מאוזכרים שמות גנריים-פיקטיביים (ג'יאני ופיירינו, ראו לעיל), וכן שמות פרטיים של כמה מהנערים האחרים. ניסיונות לגלוות מי מהנערים השתתף בכתיבת הטקסט ואם השמות המוזכרים בו הם פיקטיביים או אוטנטיים, לא העלו תשובה חד-משמעות. יתרון שחלק מהנערים שהשתתפו בכתיבה הוזכרו בשם הפרט בלבד במסגרת הדוגמאות. כך או כך, ניכרת נטייה מובהקת שלא לגלוות את זהותם האישית של הכותבים. דוגמתו של לורנצו מלאן, שהוביל את תהליך הכתיבה וחלש עליו, נותרת סמוכה בטקסט, וגם שמו אינו מוזכר. הנערים, אשר הטקסט נסב על גורלם, זוכים לייצוג חלק, אולם מנחה הכתיבה נותר עולם, חסר צורה ושם.

פרגמנטריות לעומת לכידות

לtekסט של האתניאום אין תחילة או סוף. הוא מתרכז ונבנה כדוגמת רשת בעלת אופי משתנה ונודד. המבנה הפרגמנטרי מוליך יצירה ריזומטית-דינמית, מושתתת על ייחודה מבנית מוגדרת המתאפיינת בטון משותף אירוני-פרדוקסאלי ומאפשרת קשת נושאים וטופח משתנה. הדינאמיקה בין הכותבים מאפשרת להנחייה רבי-קוליות, מרכיביות והברדים.

לעומת זאת, במכتب למורה הטקסט נמסר בקול יחיד והומוגני, יש לו מרכז סמכותי ומבנה רטורי של טענה לוגית. המבנה של שני הטקסטים שונה מאוד: הפרגמנטים של האתניאום מושתתים על קיטוע ואילו במכتب למורה הארגומנטציה היא העיקרון המארגן.

עימיות לעומת הירות

האתניאום מתאפיין בשפה סינקרטית במכונן ובאוצרים טקסטואליים שונים ורבים, חלקם אוטריים ממש, לרבות ניאולוגיזמים (כדוגמת "סימפלוסופיה" ו"סימפואזיה"). מכתב למורה שואף לנהייה מקסימלית והנשאה רחבה, והמחברים מצטרפים הסבר לכל מושג שהורג משפט היוםום, כגון פדגוגיה, אנטומיה והומרוס.

(*בית ספר ברביאנה*, 1975, עמ' 16, 18, 29).

קול יחיד לעומת רב-קולות

האתניאום מחדד את הסגנוןנות האישיים של המחברים השונים, ומעודד הפקת היגדים שונים מאוד זה מזה. בין הפרגמנטים המרכיבים את המכלול אפשר למצוא אחווה והשלמה, אך גם הפתעה, סתייה ובידוד. האתניאום מתאפיין במבנים דיאלוגיים, סוגים מעשוניים, סתוות פנימיות, והחצנה של מתחים אישיים, פוליטיים, מגדריים, פילוסופיים וחברתיים (באחטין, 2008, עמית וגרטנולד, 2014).⁸ לעומת זאת, מכתב למורה מתאפיין בקול קבוע, יציב וצלול. המחברים מתארים במפורט את דרך העבודה שבאמצעותה יוצרים את הקול המשותף (*בית ספר ברביאנה*, 1975, עמ' 118–119). הם נשלחו אל השטח מצידיהם בפנקסים כדי ללקט רשםים ותובנות. כל תובנה נרשמה בדף נפרד. בפגש המשותף הם אספו יחד את כל הדפים ומילנו אותם לפיקים וסעיפים. הם התווו יחד את סדר הפרקים והסעיפים, וייצרו טיווח ראשונה. כל אחד מהם קרא בנפרד את הטיווח והעיר את העורתיו תוך שימוש בצעדים ובמספריים. הם התחרו ביניהם בהיפרשות אחר מללים קשות, מילים מיותרות, משפטים ארוכים ושאלרים. בהמשך הם הזמינו אנשים אחרים לקרוא את הכתוב ולהציג על דבריהם לא מוכנים בו כדי לודא שהוא מובן. הקול המשותף שנוצר מבקש להתרחק ככל הנitin מסגנון אישי.

⁸ עמית, מ' א', וגרטנולד, ד' (2014). *חולמות סיاميים: על כתיבה שיתופית וכ כתיבה פרוגמנטרית באתניאום. עבודה שהוגשה לד"ר שאל סטר במסגרת הקורס "תיאוריות ספרותיות עכשוויות"*, הוגש בספרות, אוניברסיטת תל אביב.

ה. סיכום

במאה ה-21, הטכנולוגיה מאפשרת לגשר על מגבלות מקום, שפה וידע, וכתיבה משותפת היא חלק מהפרקטיקה היום-יומית. כתיבה, קריאה ופרשנות משותפת מגלות את יתרונות הקבוצה למרחב יוצר (ニイシテツ ボーナス, 2017; ניישטט בורנשטיין, 2019, פוייס זומי, 2012). לפי גישה זו, הידע הוא פרשנות דינמית, פרי אינטראקציות בין כתבים שונים, אשר תוצריו אינם ניתנים לצפייה מראש (קיני, 2006).

הכhiba המשותפת מאפשרת לגשר בין תפיסות ופרשניות שונות ואינה מהיבת להגיא לקונצנזוס ביחס למשמעותה (ארד וערן-צורך; Bereiter et al., 2017; Gadamer, 1990 (2002; Keats, 1958, I, pp. 193–4). היא מפתחת אצל כתבים וקוראים את מה שקייטס הגדיר כ"סגוללה שלילית" (Negative capability). אחת יכולת "להיות שווים באידיאות, מסתורין וספקות, בלי לגשש בכחילות אחר עובדות ונימוקים" מובילה לצמיחה ידע חדש. הכתיבה המשותפת מאפשרת רפלקטיביות דינמית, שבמסגרתה כתבים מנחים את ניסיונם האישית, לומדים מעמיהיהם, ובוחנים בתהילך מתמיד את התוצר המשותף. היא פותחת מרחב חדש של אפשרויות בפני אינטלקטואלים, יוצרים ואנשי חינוך. מן הדין שגם סטודנטים יהנו מהן.

מקורות

- אבריאל אבני, נ' וקיני, ש' (2010). ניתוח שיח קבוצתי במתודולוגיה של אבולוציה סמיוטית. בתוקן: קסן, ל' וקרמר-נקו מ' (עורכות). *שיטות לנתח נתונים איקוטניים*. באード שבע: הוצאה אוניברסיטת בן גוריון.
- ארד ד' וערן-צורך, י' (עורכות) (2017). *קבוצת שיח חינוכית: הזמנה להשתנות*. תל אביב: רסלינג.
- azorai, a., ואופיר, ע' (2000). אנחנו לא שואלים "מה זה אומר" אלא "איך זה פועל": הקרמה לאלף מישרים. *תיאוריה וביקורת*, 17, עמ' 123–131.

"Negative Capability, that is when a man is capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact & reason" 9 .
קיטס, שם.

אוניברסיטת חיפה. **נהלי לימוד בפקולטה לחינוך.** <http://www.edu.haifa.ac.il/index.php/he/studies-at-department-of-mathematics-education/ma-in-the-department-of-mathematics-education>

באחטין, מ' (2008). **כתבם מאוחרים: פילוסופיה, שפה, תרבות.** תל אביב: רסלינג.
בית הספר בריביינה (1975). **מכתב למורה. עליזה נצר** (מתרגם). תל אביב: מסדה.
בן-נפתלי, מ' (1999). **נדבר גליות: על אהבתה הנכזבת של הדוקונסטרוקציה.** רסלינג
.65-6,52

גורדון, ד', שינמן, ש', ואלוני, ש, (2006). **טקסטים ודרכי ידיעה: טיעונים לקביעה**
תוכני לימוד. בתוך ד' גורדון (עורך), **מקצועות לימוד במחן: חלופות להוראה**
הكونבנציונאלית בבית הספר. (עמ' 149-133). ירושלים: מכון ואן ליר והקיבוץ
המאוחד.

האוניברסיטה הפתוחה. **תקנון המשמעת לסטודנטים** <http://www.openu.ac.il/studies/the-academic-credentials-and-the-structure-of-the-university/>
הקריה האקדמית אונו. **הנחיות להגשת תרגיל** www.bagudat.co.il/.
עבודה 20% במנהלי.doc

ניישטט בורנשטיין, ל' (2017). **מי מפחד מקリストבל? סיפורה של קבוצת קריאה.** תל
אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.

ניישטט בורנשטיין, ל' (2019). **שיר השירותים והפואטיקה של הפגמנט.** תל אביב: רסלינג.
פרום זרמי, י' (2012). **ספרות במרחב מרובה תרבויות.** תל אביב: רסלינג.

קיני, ש' (2006). **חשיבה אקולוגית.** תל אביב: מכון מופ"ת.
دونאל, א' (2006) **طفשות** (ע. שורר וד. ק. לוי, מתרגמים). תל אביב: רסלינג.
שלגלו, פ' (1798 [1992]). **פרגמנטים** (ט. ריבנן, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד
ספרדיות פועלים.

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and
Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *Modern
Language Journal* 78(4), 465–483.

Alloa, E. (2012). The Inorganic Community: Hypotheses on Literary Communism
in Novalis, Benjamin and Blanchot. *Boundary* 39 (3), 75-95.

Beiser, F. (1996). *The Romantic Imperative*. Cambridge Mass.: Harvard University
Press.

Behler E. & Struc R. (Eds. & trans.)(1968). Friedrich Schlegel *Dialogue on Poetry
and Literary Aphorisms*. University Park, Penn.: Pennsylvania UP.

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Abingdon, UK:
Routledge.

- Borg, C., Cardona, M. & Caruana, S. (2013). *Social class, Language and Power: ‘Letter to a Teacher’: Lorenzo Milani and the School of Barbiana*. Berlin and New York: Springer Science & Business Media.
- Burtchaell, J. T. (1988). *A Just War no Longer Exists. The Teaching and Trial of Don Lorenzo Milani*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Cumming, A. (1989). Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning* 39 (1): 81-141.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, pp. 33–56. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ede, L. & Lunsford, A. (1990). *Singular Texts/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Fallaci, N. (1993). *Vita del prete Lorenzo Milani*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Forstman, H. J. (1968). The Understanding of Language by Friedrich Schlegel and Schleiermacher. *Soundings* 51(2), 146-165.
- Gadamer, H. G. (1990). *Truth and Method*. New York, NY: Continuum.
- Hamilton-Jones, B. M. & Vail C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers’ beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education* 29(1), 76-86.
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL Journal* 8, 7-12.
- Hoffman, M. (2007). “*You Won’t Remember Me*”: *The Schoolboys of Barbiana Speak to Today*. New York, NY: Teachers College Press.
- Keats, J. (1958). *The Letters of John Keats*, H. E. Rollins (Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keys, C. W. (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative writing assignments: An interpretive study of six ninth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), pp. 1003–1022.
- Kluth, P. & Straut, P. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education* 54(3), 228-240.

- Kubiak C. (1994). Sowing Chaos: Discontinuity and the Form of Autonomy in the Fragment Collections of the Early German Romantics. *Studies in Romanticism* 33(3), 411-439.
- Lacoue-Labarthe, P. & Nancy, J. L. (1988). *The Literary Absolute*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lodi, M. (1977). *El país errado: Diario de una experiencia pedagógica*. España: Laia.
- Lunsford, A. & Ede, L. (2012). *Writing together: Collaboration in theory and practice, a critical sourcebook*. Boston, MA: Bedford/St. Martins.
- Macfarlane, R. (2007). *Original Copy: Plagiarism and Originality in Nineteenth-Century Literature*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mason, E. C. (1970). The Aphorism. In S. S. Prawer (Ed.) *The Romantic Period in Germany*, pp. 204-234. New York: Schocken.
- Mayo, P. (2013). Lorenzo Milani in Our Times. *Policy Futures in Education*, 11(5), 515-522.
- McCarthy, S.J., & McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller, (Eds), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, pp. 17-35. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mullen, C. A. & Kochan, F. K. (2001). Issues of collaborative authorship in higher education. *The Educational Forum*, 65(2), 128-135.
- Pecorin, G. (1977). *Don Milani! Chi era costui?* Milano: Baldini & Castoldi, 1996.
- Ritchie, S. M., & Rigano, D. L. (2007). Writing together metaphorically and bodily side-by-side: An inquiry into collaborative academic writing. *Reflective Practice*, 8(1), 123-135.
- Rossi, N. and Cole, T. (1970). *Letter to a teacher [by] schoolboys of Barbiana*. New York, NY: Random House.
- Rybicki, J., Hoover, D., & Kestemont, M. (2014). Collaborative authorship: Conrad, Ford and rolling delta. *Literary and Linguistic Computing* 29(3), 422-431.
- Sharan, S. (Ed.) (1990). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.

- Schlegel, F. (1958). *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. 35 volumes. E. Behler (Ed). Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Schlegel, F. (1957), *Literary Notebooks, 1797-1801* (H. Eichner, Ed.). Toronto, Canada: Toronto UP.
- Schlegel F. (1971) *Lucinde and the Fragments* (P. Firchow, trans.). Minneapolis: Minnesota UP.
- Schlegel, F. (1991). *Philosophical Fragments* (P. Firchow, trans.) Minneapolis: Minnesota UP.
- Schumacher, E. (2000). *Die Ironie der Unverständlichkeit Johann Georg Hamann, Friedrich Schlegel, Jacques Derrida, Paul de Man*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stillinger, J. (1991). *Multiple authorship and the myth of solitary genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative Writing: Product, Process and Students' Reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*, 11(2), 143-161.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing Tasks and the Effects of Collaboration. In M. P. G. Mayo, (Ed.) *Investigating tasks in formal language settings*, pp. 157-177. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, pp. 97–114. Oxford: Oxford university press.
- The Italian Physical Society*. <http://en.sif.it/activities/awards>.
- Usher, R. (2013). ‘Collaborative Writing’. in: *Humanizing language teaching*, 15(2). <http://old.hltmag.co.uk/apr13/sart02.htm>.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.