



# “נעזרנו, קיבלנו השראה, השתכפלנו”: כתיבה משותפת בספרות ובאקדמיה\*

## לילך ניישטט-בורנשטיין

“כתבנו את ‘אנטי אדיפוס’ בשניים. מאחר שכל אחד מאתנו היה כמה אחדים, זה כבר הפכנו המון רב... לא ביקשנו להגיע לנקודה שבה כבר לא אומרים אני, אלא לנקודה שבה אין חשיבות לשאלה אם אומרים או לא אומרים אני. אנחנו כבר לא אנחנו עצמנו. כל אחד יכיר את בניו. נעזרנו, קיבלנו השראה, השתכפלנו” (Deleuse & Guattari, 1980, p. 9).<sup>1</sup>  
“עבודה משותפת עם סטודנט אחר תיחשב בגדר הונאה ועבירת משמעת” (האוניברסיטה הפתוחה).

### א. מבוא

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

\* המאמר הוא פרי דיאלוג רבי-השראה עם אבנר מרים עמית, ואני מודה לו על שיתוף הפעולה הנדיב.

תודה לשני הקוראים האנונימיים על הערותיהם המעמיקות. תודה לד"ר אסתי אדיבי שושן על העידוד, ולתמר שקד על הסיוע החיוני.

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, 2000, עמ' 123.

פרשנית, מחקרית ולימודית; טקסטים אנונימיים ומזוהים; טקסטים המורכבים מחלקים שכתבו יחידים וטקסטים שנכתבו באופן סימביוטי; שיתופי פעולה חד-פעמיים, זמניים ומתמשכים, גלויים וסמויים; כאלה הכוללים קריאה משותפת, אינטראקציה בין כותבים לבין קוראים; ועוד (Lunsford & Ede, 2012; Mullen & Kochan 2001; Rybicki, Hoover, & Kestemont, 2014; Stillinger, 1991). באקדמיה מושלת נטייה לאסור על סטודנטים כתיבה משותפת, במפורש וברוב הפעמים במובלע.<sup>2</sup> מגמה זו, המבטאת תפיסה היררכית ותחרותית (Mullen & 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, 2010; Bereiter, 2002), אולם הכתיבה עצמה נתפסת עדיין כמעשה הנעשה ביחידות. על אף שעבודה קבוצתית וזוגית רווחת בכיתה, מעטים התמקדו ביתרונות שיש לכתיבה משותפת של סטודנטים (Hamilton-Jones & Vail, 2014; Kluth & Straut 2003; Mullen & Kochan 2001; Usher 2013). רוב המחקרים הדנים בכתיבה משותפת עוסקים בתחום הקניית השפה. מאמר זה מבקש להרחיב את העיון בתופעה להשתמעויות יצירתיות, אינטלקטואליות וחינוכיות שלה. תיאוריית הלמידה של ויגוצקי גורסת שכתבה, כמו כל תהליך אישי, מתקיימת בקונטקסט חברתי ובדיאלוג עם אחרים (Vygotksy, 1962, 1978). לטענתו, כתיבה בצמדים או בקבוצות קטנות מצליחה לשקף את האינטראקציות בין חבריה. אדה ולונספורד, צמד חוקרות אמריקניות הכותבות במשותף על כתיבה משותפת, מקעקעות את תפיסת הכתיבה כמעשה של יחידים (Ede & Lunsford, 1990; Lunsford & Ede 2012). ריצ'י וריגאנו מצאו כי הכתיבה המשותפת משפרת את יעילות הכתיבה ואת איכותה, יוצרת מעורבות רגשית ואינטלקטואלית, סולידריות ותחושת שייכות (Ritchie & Rigano, 2007). כתיבה בזוג או בקבוצה מאפשרת למשתתפים לקחת חלק בפעילויות 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); "העבודה אישית. אסור לכתוב את העבודה יחד עם סטודנט אחר" (הקריה האקדמית אונו); "התהליך המורכב נועד לשמש אמת מידה להערכת יכולתו האינטלקטואלית של הכותב והן להעיד על לימוד עצמי" (אפרתי, לידור, צדקיהו וקאופמן, 2000). העבודה הסמינריונית במוסד אקדמי, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 17.

ולשתמש במשאבים האישיים והקבוצתיים כדי לפתור בעיות (Aljaafreh, 1994; Donato, 1994; Storch, 2005). הכתיבה המשותפת יוצרת דיאלוג דרך סיעור מוחות ומשוב עמיתים, ומפתחת כישורים לשוניים, אנליטיים וביקורתיים (Swain, 2000). לטענת הירוולה, כותבים יחידים נותנים עדיפות לתוצר על פני התהליך, והופכים את הכתיבה לאובייקט, שהוא פעמים רבות בלתי נגיש לקורא (Hirvela, 1999). סטודנטים המתנסים בכתיבה משותפת מצליחים לשפר את יכולותיהם בתחום התוכן, הצורה והשפה (Sharan, 1990), וכתיבה משותפת מעודדת אותם לפתח חשיבה רפלקטיבית (Keys, 1994). בכתיבה משותפת הכותבים מתייחסים לא רק לשפה אלא גם לשיח, והשימוש בלשון איכותי יותר (Storch, 2007; Wigglesworth, 2007; Storch, 2002, 2007). סטודנטים שכתבו במשותף משתמשים ב"פרוטוקולים של חשיבה בקול" (Cumming, 1989) כדי לגבש את הרעיונות לפני ניסוחם בכתב. בתהליך הכתיבה המשותפת הם משלימים זה את רעיונותיו של זה, ומציעים חלופות (Usher, 2013). כתיבה משותפת יוצרת משוב בתוך התהליך, ולכן מאפשרת בהירות רבה יותר ומורכבות תחבירית גדולה יותר. בכתיבה משותפת, הלומדים מגמישים את תחושת האחריות הבלעדית על הטקסט ומגלים פתיחות גדולה יותר למשוב עמיתים (McCarthy & McMahon, 1992). ולבסוף, כתיבה משותפת מציעה מגוון תפקידים, שמתוכם יכול כל אחד בקבוצה למצוא תפקיד שיהלום את יכולותיו ורצונותיו: ניהול הקבוצה, הפקת המיזם, תחקיר, כתיבה ועריכה (גורדון, שינמן ואלוני, 2006, עמ' 139).

המוטו בראש המאמר מובא מתוך הספר שכתבו במשותף צמד ההוגים הצרפתיים דלז וגואטרי ותורגם לעברית במשותף על ידי הצמד הישראלי אריאלה אזולאי ועדי אופיר. אינטלקטואלים מובהקים מתנסים אפוא בכתיבה משותפת, ואילו הסטודנטים כפופים עדיין לגישה שמרנית של כתיבת יחיד. במאמר זה יוצגו יתרונות הכתיבה המשותפת בחינוך, יצירה ומחקר באמצעות ניתוח שתי דוגמאות מופתיות של כתיבה משותפת: האתניאום (גרמניה, 1798), ומכתב למורה (איטליה, 1967).

## ב. האתניאום

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

בראש הקבוצה עמדו פרידריך שלגל (Schlegel) ואחיו-שותפו ליצירה אוגוסט שלגל, ועם גרעין הקבוצה נמנו בנות זוגם, קרולינה שלגל-שלינג (Schelling-Schlegel) ודורותיאה מנדלסון-פייט-שלגל (Dorothea Mendelssohn Veit Schlegel), כמו גם פרידריך שליירמאכר (Schleiermacher), לודוויג טיך (Tieck), פרידריך פון הרדנברג (ובשמו הספרותי 'נובאליס' Novalis, Von Hardenberg), פרידריך שלינג (Schelling), אוגוסט פרדיננד ברנרדי (Bernhardi), סופי ברנרדי, יוהאן גוטליב פיכטה (Fichte) ואוגוסט הוסלן (Hulsen).

פרידריך שלגל נולד ב-1772 בהאנובר, וחונך בצל השפעת אחיו הבכור, אוגוסט. בגיל 16 עזב פרידריך את הכשרתו כבנקאי ועבר ללימודי תרבות קלאסית ומשפטים באוניברסיטת גטינגן, שם לימד אחיו פילולוגיה ותיאולוגיה. לאחר שהחליט להקדיש עצמו לתיאוריה של הספרות והוא בן 21, השתקע פרידריך בדרזדן ולימד שם. בקיץ 1796 נתמנה אוגוסט לפרופסור באוניברסיטת יינה (Jena) בסאכסוניה, התיישב שם עם קרולינה אשתו, ופרידריך הצטרף אליהם.

ביוני 1797 נסע פרידריך מיינה לברלין, מהלך שהביא ללידת האסכולה הרומנטית בגרמניה (Behler & Struc, 1968, p. 64). בסלון הספרותי של הנרייטה הרץ בברלין, התודע למי שעתידה הייתה להיות שותפתו לחיים וליצירה, דורותיאה, בתו של משה מנדלסון. שם גם פגש לראשונה את שליירמאכר, הולסן וטיך. הרשמים והקשרים שנוצרו עם המעגל הברלינאי יובאו למעגל של יינה, ובפגישה זו התקבץ גרעין חבורת ה"אתניאום" (Athenaeum), כשם כתבה העת שהוציאו לאור, המוכרת גם כ"רומנטיקנים מיינה" (Jena romantics).

הקרבה האינטלקטואלית והידידות בין חברי הקבוצה עוררו אותם ליצור ולחיות במשותף כקבוצה. התא תפקד כמודל לסגנון חיים חדש, והפך את החבורה לקבוצת האוונגרד הראשונה בהיסטוריה, כפי שטוענים צמד הפילוסופים הצרפתיים פיליפ לאקו-לאבארט וז'אן-לוק נאנסי (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1988, pp. 7-8). הפעילות הקבוצתית כללה דיונים מתמשכים, קריאה משותפת וסדנאות יצירה, שפירותיהם 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 אנונימי, כך שלא ניתן לדעת מי לקח חלק בכתיבתם, איזה פרגמנט הוא פרי עטו של מי, אילו מהם

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

יומניו של פרידריך שלגל מלמדים כי את מרבית הפרגמנטים הוא חיבר בעצמו. אוגוסט חיבר 85 קטעים (כ-20% מן המכלול), שליירמאכר חיבר 29 קטעים, ופון הרדנברג (נובאליס) – 13 קטעים. ארבעה קטעים מורכבים ממשפטים של שני מחברים (Behler & Struc, 1968, p. 42). פרידריך שלגל ראה כהישג את העובדה כי אפילו אוגוסט לא הצליח להבחין בין פרגמנטים של פרידריך ושליירמאכר, וגם נובאליס התבלבל בזיהוי בין הפרגמנטים של פרידריך לבין אלה שחיבר אוגוסט. הישג כזה היה התגשמות תקוותם של האחים שלגל, שהצהירו בהקדמה לכרך הראשון כי "פורסמו בו חיבורים משל אחרים רק כאשר העורכים יוכלו להעריך שהיו יכולים לאמץ חיבורים אלה כאילו היו שלהם" (שם, שם).

הקריאה בפרגמנטים מעמידה אתגר מיוחד בפני הקוראים, ואכן מייד עם פרסומם, טענו הקוראים שאין אפשרות להבינם (Schlegel, 1958 XCVIII, p. 2). המתנגדים הראשונים לפרגמנטים היו דווקא חבריו של שלגל לקבוצה, ואת הפרגמנטים יצר מתוך מאבק מתמיד איתם. הוא הפציר בחברי הקבוצה ליצור פרגמנטים ולרוב נענה בסירוב (Forstman, 1968, p. 155; Mason, 1970, p. 208; Schlegel, 1957, pp. 17, 24, 57).

לא רק בחברי קבוצת האתניאום עוררו הפרגמנטים מחלוקת. לפי השמועה צרחו מקורביו של המלך בתסכול כשנתבקשו להסביר לו אותם (רונאל, 2008, עמ' 140; Schumacher, 2000, p. 193). הלמינה פון שזי טענה כי אי אפשר להבין את הפרגמנטים שנראו לה כמו "יצירה של משוגע" (Schlegel 1958, XLVI, p. 2). תגובתה ייצגה את תחושת מרבית קוראי הפרגמנטים, ש"סברו כי הם עבודת טלאים של כתבן" (Kubiak, 1994, p. 416).

בעקבות התגובות פירסם פרידריך שלגל ב-1800 את החיבור החותם את הגיליון האחרון של האתניאום: "על חוסר המובנות" (Über die Unverständlichkeit). כאן גם נחתם הפרק המהפכני ביצירתו ובחייו. שמונה שנים מאוחר יותר עבר מן הפרוטסטנטיות אל הקתוליות, עקר לווינה, הצטרף לשירות האזרחי האוסטרי והפך לסופר שמרן, שעיקר פרסומו הם בתחום חקר הסנסקריט והספרות ההודית. בחיבור מציג שלגל את חוסר המובנות כערך, ומבקש לכונן את נמעניו כקוראים מסוג חדש. ניסיונו זה הוא כישלון ידוע מראש, כפי שמשמע מהנימה האירונית של הטקסט (Schlegel, 1971).

החיבור נחתם בחזון גורלו של האתניאום בעתיד. שלגל מבטיח כי המאה ה-19, שבשעריה עמד, תצליח במקום שבו נכשלו קוראיו: "איזו קטסטרופה! אז יהיו קוראים שידעו לקרוא! במאה ה-19 כל אחד יוכל להבין את הפרגמנטים בהכרת תודה ועונג בשעות שאחרי ארוחת-הערב, ולא יהיה צורך במפצח אגוזים גם באלה הקשים לעיכול" (שם, עמ' 269). הצהרתו הקנטרנית גורמת גם לקוראים במאה ה-21 לטעום משהו מתחושת הכישלון של הקוראים בני זמנו.

לו היה שלגל קורא את המהדורות שיצאו במאתיים השנה האחרונות לפרגמנטים של קבוצת האתניאום, היה מתאכזב נוכח התפיסה המוגבלת של המתרגמים והעורכים. ברוב התרגומים מובלט המימד הפילוסופי של הטקסט והוא מיוחס לפרידריך שלגל כמחבר יחיד.<sup>3</sup> טוביה ריבנר, שערך ותרגם את הפרגמנטים לעברית (שלגל, 1992), מציין את פרידריך שלגל כמחבר יחיד, ומאגד בספר פרגמנטים נוספים שחיבר שלגל באופן עצמאי. הפרגמנטים שכתבו אוגוסט, נובאליס ושליירמאכר הופרדו וקובצו באותו כרך תחת הכותרת "פרגמנטים חיצוניים". בתרגום לאנגלית (Schlegel, 1991) הפך המתרגם כל פרגמנט ליצירה עצמאית, וייחס אותה למחבר יחיד. פרגמנטים שנכתבו לפי ההשערה על ידי כמה מחברים מסומנים כיוצאי דופן באמצעות 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 במהדורה השנייה את הכותרת  
פרגמנטים פילוסופיים, בלי כל סיבה או הסבר: *Philosophical Fragments*, (Schlegel, 1991).  
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 שלגל, ששלל את האפשרות לקרוא כל פרגמנט בנפרד. לחברו, שהתקשה בהבנת הפרגמנטים, כתב: "אינני מופתע שלא הבנת אותם מייד, בעיקר משום שאתה סבור שניתן להבין כל פרגמנט בנפרד מבלי להבין את השלם" (Schlegel, 1958, XXIV, p. 140). המחקר המייחס את הפרגמנטים למחבר יחיד (פרידריך שלגל) ולדיסציפלינה מוגדרת (פילוסופיה), מחמיץ מאפיינים חיוניים של הטקסט: היותו יצירה קבוצתית אינטרדיסציפלינרית חוצה גבולות.

הכתיבה המשותפת של קבוצת האתניאום מעמידה מודל חדש של מחבר, קורא ויצירה.<sup>4</sup> מעשה העריכה והפרסום מוצג כבעל משמעות שאינה נופלת מחיבורו של טקסט מקורי. פרידריך הפציר באחיו ובגיסתו לייצר פרגמנטים תוך שהוא מדגיש את תפקידם כמלקטים וכעורכים: "אל תהיו מוטרדים מן העמל שבחיבור הפרגמנטים, הרי אלה ממתינים לכם בשולחן ארוחת הערב בפי בתה בת ה-12 של קרולינה, שבקלות תוכל לעשות את המלאכה" (Schlegel, 1958, XXIV, p. 57). במקום אחר טען באזני אחיו כי אם רעייתו מסרבת לכתוב פרגמנטים בעצמה, לפחות תוכל לבחור פרגמנטים מתוך "כתביה, כתביך, כתביי, מכתביו של הרדנברג, מאיפה שרק תרצה" (שם, עמ' 47). המחבר אינו רק מי שחיבר בפועל את היצירה, אלא גם זה שבחר אותה, ציטט אותה וכוונן אותה בהקשר חדש.

הקורא שאותו יוצרת הכתיבה המשותפת הוא פעיל וביקורתי, מגלה ובונה את הטקסט שיצר המחבר. מול הטקסט השלם, שיש לו מחבר יחיד וקוראים המפענחים אותו בקלות ובטבעיות, קבוצת האתניאום חיברה טקסט פרגמנטרי, שנוצר על ידי מחברים-עורכים מרובים, והוא תובע מהקוראים להיות ביקורתיים ולהיאבק על פענוחו.

## ג. מכתב למורה

"מורה יקרה, בודאי אין את זוכרת אותי או את שמי. הלא הכשלת כה רבים מאיתנו", כך פותח הספר מכתב למורה, שנכתב במשותף על ידי שמונה נערים איטלקים

4 לדיון מפורט במשמעויות החדשניות של הפרגמנט ראו אצל ניישטט בורנשטיין 2019, עמ' 74-92.

שנפלטו ממערכת החינוך (בית הספר בֶּרְבִּיאָנָה, 1975, עמ' 13).<sup>5</sup> ספר צנום זה תורגם ליותר מארבעים שפות ועוטר בפרסים רבים, ביניהם פרס האגודה האיטלקית לפיזיקה (The Italian Physical Society), על מחקר השטח המדוקדק שעליו הוא נשען. הספר, שהפך לאבן פינה בהיסטוריה של שחרור המדוכאים, חושף את אי-השוויון המובנה בחינוך בעולם המערבי הדמוקרטי, ומדגים את האפשרות לחולל שינוי באמצעות חינוך (Mayo, 2013). בית הספר ברביאנה (Barbiana) בראשות הכומר והמחנך דון לורנצו מילאני (Lorenzo Milani) סיפק לתלמידיו הכפריים את הידע רב-העוצמה שמקבלים בני המעמד הבינוני והגבוה בבית. המוטו שנקבע על קיר בית הספר – "אכפת לי", שיקף את הערכות ההדדית של חברי הקבוצה (Borg & Mayo 2006, p. 140).

לורנצו מילאני נולד בפירנצה ב-1923 למשפחת קומפארטי (Comparetti), משפחה משכילה אתיאיסטית ממוצא יהודי: אבי-סבו היה פילולוג נודע, סבו ארכיאולוג ואביו פרופסור לכימיה (Pecorin, 1977, pp. 13-14; Fallaci, 1993, pp. 6). כילד, זיהה את הפער בין בעלי הפריבילגיות לאלה שלא זכו בהן. בניגוד לציפיות המשפחה, פנה מילאני ללימודי אמנות ובגיל עשרים המיר את דתו לדת הקתולית. אז גם נפטר משם המשפחה המיוחס (Borg & Mayo 2006, pp. 132-133). הוא הוסמך לכהונה, ובמשרתו הראשונה כעוזר לכומר בקהילת קאלנצ'אנו (Calenzano) סמוך לפירנצה, הקים "בית ספר לעם" עבור ילדי הקהילה (Hoffman, 2007, p. 9). הוא קיבל לבית הספר ילדים מבלי להתחשב בזוהרת הדתית או הפוליטית של משפחותיהם, ובכך העלה עליו את חמת הממסד הדתי. בסוף שנת 1954 הוגלה לברביאנה הנידחת.

קהילת ברביאנה מנתה באותה עת כעשרים משפחות איכרים, ומרבית הילדים נשרו מבית הספר אחרי חמש שנות חינוך החובה שנקבעו בחוק (Rossi & Cole, 1970). הכומר הצעיר אסף את הנערים שנשרו מבית הספר ועבד איתם 12 שעות מדי יום, שבעה ימים בשבוע. הלימוד התמקד בהשלמת ידע חסר, בעיקר ידע לשוני, וכלל קריאה יומית בעיתון כמקור להבנת העולם שבו הם חיים, לימוד שפות זרות, ותרגול ביטוי בעל-פה ובכתב. מילאני חתר להפוך את תלמידיו לאזרחים ריבוניים

5 מכאן ואילך המובאות מן הספר מבוססות על התרגום העברי (בית ספר ברביאנה, 1975), תוך השוואה עם המקור האיטלקי (Scuola di Barbiana, 1967) והתרגום האנגלי (School of Brabiana, 1970).



בעלי חשיבה עצמאית, אחריות חברתית, יכולת ביטוי, מחויבות ומעורבות. בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים הפך בית הספר ברביאנה מוקד משיכה לאורחים מרחבי איטליה ומהעולם כולו, שהפיצו רבבים את הרעיונות החדשניים (Kleindienst, 1994).<sup>6</sup>

בעקבות כישלון שניים מתלמידי ברביאנה במבחני הקבלה לבית הספר להכשרת מורים, הם חיברו את מכתב למורה יחד עם שישה נערים נוספים בני 11 עד 16. המכתב חובר כעבודת גמר שנתית משותפת בהנחיית מילאני. הטקסט התפרסם חודש לפני מותו של מילאני ממחלה קשה בגיל 44. לחיבור שלושה חלקים. שני החלקים הראשונים מתארים את המצב הקיים ואת השינויים שמציעים המחברים. בחלק השלישי מרוכזות הטבלאות הסטטיסטיות המתבססות על נתונים שאספו המחברים, ומתארות את הקשר בין מעמדם הסוציו-אקונומי של תלמידים לבין הישגיהם האקדמיים ונשירתם מבית הספר.

ז'אנר המכתב, ששימש את מילאני גם בחיבורים קודמים שלו (Burtchaell, 1988, pp.18–28, 52–77), הוא ז'אנר גמיש שניצב בין השיח הפנימי של אדם עם עצמו לבין הדיאלוג עם הזולת (בן-נפתלי, 1999).<sup>7</sup> ניסיון ראשון של כתיבה משותפת נערך בברביאנה ב-1950, כשמילאני וקבוצת תלמידים כתבו, בהשפעת המחנך האיטלקי הדגול מריו לודי, מכתב משותף בנושא חיי ישו (Borg, Cardona & Caruana, 2013, p. 10; Lodi, 1977). בחיבור משולבים קטעי מכתבים ששלחו תלמידי בית הספר בעת ששהו מחוץ לאיטליה (Burtchaell, 1988, pp. 125–128). על אף ההצהרה המפורשת על היעדר תלמידות בבית הספר ברביאנה (בית ספר ברביאנה, 1975, עמ' 18), התייעוד מראה כי בבית הספר דווקא היו כמה ילדות (Borg, Cardona & Caruana, 2013, pp. 74–76). הטקסט מגנה את הדעות הקדומות כנגד נשים: "גברים אינם מבקשים מאישה שתהיה אינטליגנטית. גם זו צורה של גזענות [...] מורה נשואה מרוויחה כמו בעלה. היא אישה ואם מושלמת. היא נשואת

Kleindienst, B. (director), 1994. *Farewell Barbiana!* Documentary, Cinema Guild 6  
France

Derrida, J. (1987). *The Postcard: From Socrates to Freud* 7  
מִיכָל בֶּן נַפְתָּלִי, בעקבות דרידה (*and beyond* (translated by A. Bass) University of Chicago Press של יחיד לקולות רבים במכתב: " [האיגרת] מבחינה בין נמען ייחודי-אינטימי, מפוצל-אישיות ככל שיהא, לבין אינסוף נמענים אנונימיים פומביים. הפומביות היא, אם כן, חלק בלתי-נפרד ממחוות הכתיבה". (בן-נפתלי, 1999, עמ' 6–52, 60–62)

בבית כל פעם שהילד שלה מצונן. מי לא היה רוצה להתחתן עם אישה כזאת" (שם, עמ' 19, 125-128). למרות זאת, הנמענת של הטקסט, "המורה", היא דווקא אישה. הטקסט מופנה אל כל המורות שיוצרות את המערכת המסורתית ומשמרות אותה. באופן דומה, לשון ה"אני" שבה כתוב המכתב אינה פרטית אלא קולקטיבית: "בודאי אין את זוכרת אותי או את שמי. הלא הכשלת כה רבים מאיתנו" (שם, עמ' 13). ה"אני" האישי אינו נחרט בזיכרון המורה וגם אינו חשוב בעיני המחברים, שכן הוא אחד מתוך רבים אחרים שבשם הוא מדבר. מכתב למורה נע בין לשון יחיד ללשון רבים, ומצליח לתת קול לסיפור פרטי שהוא גורלם של רבים.

הטקסט מצייר שני טיפוסים גנריים: ג'יאני ופייירינו. ג'יאני, שמוגדר כ"מחבר הראשי [של הטקסט]" (שם, עמ' 129), הוא שם קוד לבן-כפר עני, שאין לו סיכוי להשתלב במערכת ולטפס בשלביה: "ג'יאני פירושו מיליונים ... באפריקה, באסיה, באמריקה הלטינית, בדרום איטליה, בגבעות, בהרים, אפילו בערים, מיליוני ילדים מחכים לשוויון. ביישנים כמוני, טיפשים כמו סנדרו, עצלנים כמו ג'יאני. מיטב האדם" (שם, עמ' 36-37). האחוה המעמדית מגשרת על פני ההבדלים.

פייירינו, בנו של הרופא, אינו אלא בן דמותו של לורנצו מילאני עצמו. דמותו מאפשרת למילאני להשתמש בקול המשותף של הקבוצה כדי למתוח ביקורת על משפחתו ועל בני המעמד הבינוני-הגבוה. מילאני, שהמיר את דתו, גורלו ומעמדו, והתייצב לצד המקופחים, תובע מבעלי הפריבילגיות "התאבדות מעמדית" (Mayo, 2013, p. 6). הוא טוען כי אלה הנהנים מזכויות-יתר אינם יכולים לדבר בשם המדוכאים, גם אם הם תומכים במאבקם ושותפים לו (בית ספר ברכיאנה, 1975, עמ' 73). הרטוריקה של הכתיבה המשותפת מאפשרת לו לעקוף את המכשול הזה ולדבר בשם המעמד הנמוך. על אף שלא ידוע מה בדיוק היה חלקו של מילאני בכתיבה המשותפת, ישנן במכתב אמירות שמשקפות פרספקטיבה כפולה. כך, למשל, אפשר להבין את המשפט "אני, התקוע בעצמי בעניין הזה [ביישנותם של בני המעמד הנמוך], איני יכול להסביר אותו" (שם, עמ' 14). הכותב הוא בן המעמד הנמוך שמוגבל בעילגותו, ובה בעת גם בן המעמד הגבוה שיכול לתאר במילים את מצבם של חבריו.

הטקסט מערב בין משלכים וסוגים שונים של כתיבה, כולל מחקר סטטיסטי ומחקר עצמי וקבוצתי, ומתבסס על חוויות אישיות של המחברים כמו גם על נתונים מספריים. קבוצת הנערים הצליחה ליצור מסמך יצירתי מחקרי, שמזווג בין שימוש בשפה המובנת למסד לבין תפיסות אלטרנטיביות-רדיקליות.

## ד. ספקטרום הכתיבה המשותפת

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

### אופי הקבוצה והנהגתה

קבוצת האתניאום היא התארגנות אינטלקטואלית-אליטיסטית. האחים פרידריך ואוגוסט שלגל, שהנהיגו את הקבוצה, דומים ליתר חברי הקבוצה בגיל, השכלה, מעמד חברתי והישגים אינטלקטואליים. לעומתם, הקבוצה בכרביאנה מורכבת מנערים שנפלטו מבית הספר. במקרה זה מנהיג הקבוצה שונה באופן מובהק משאר חברי הקבוצה בגיל, השכלה ומעמד. השתתפות הנערים בכתיבה אינה תוצאה של התארגנות ספונטנית-וולונטרית אלא מילוי מטלה שהגה מילאני ושהוטלה עליהם כפרויקט שנתי מסכם.

### תהליך היצירה

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

### תכלית הטקסט, אופיו ונמעניו

הפרגמנטים של האתניאום שואפים לעורר מבוכה, אי-הבנה, חשיבה ביקורתית, עצמאית, יצירתית ולא-קונבנציונאלית. הטקסט פונה אל קהילת האינטלקטואלים, יוצרי התרבות בגרמניה וצרכניה, וערוך בתכנית של כתיבה יצירתית הגותית חופשית. לעומתו, מכתב למורה שואף באופן מוצהר לחולל שינוי חברתי שיבוא לידי ביטוי בשינויי חקיקה, ובשינויים פוליטיים וכלכליים במערכת החינוך הממלכתית. הטקסט שואף לשכנע את הקורא בערכו המחקרי, והדבר בא לידי ביטוי בנתונים המספריים ובטבלאות הסטטיסטיות. הכותבים מפנים את דבריהם

אל הציבור האיטלקי במטרה לחשוף את אי-השוויון והבעייתיות הקיימים במערכת החינוך במדינה.

### זיהוי לעומת הכמנת שמות הכותבים

על אף שחטיבת הפרגמנטים באתניאום הופיעה ללא ציון שם המחבר, שמותיהם המלאים של הכותבים או הכינויים שבחרו לעצמם צוינו בהבלטה בגיליונות כתב העת. במכתב למורה, לעומת זאת, לא מוזכר אף אחד מן הכותבים בשמו 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 לגלות מי מהנערים השתתף בכתיבת הטקסט ואם השמות המוזכרים בו הם פיקטיביים או אותנטיים, לא העלו תשובה חד-משמעית. יתכן שחלק מהנערים שהשתתפו בכתיבה הוזכרו בשמם הפרטי בלבד במסגרת הדוגמאות. כך או כך, ניכרת נטייה מובהקת שלא לגלות את זהותם האישית של הכותבים. דמותו של לורנצו מילאני, שהוביל את תהליך הכתיבה וחלש עליו, נותרת סמויה בטקסט, וגם שמו אינו מוזכר. הנערים, אשר הטקסט נסב על גורלם, זוכים לייצוג חלקי, אולם מנחה הכתיבה נותר עלום, חסר צורה ושם.

### פרגמנטריות לעומת לכידות

לטקסט של האתניאום אין התחלה או סוף. הוא מתרחב ונבנה בדוגמת רשת בעלת אופי משתנה ונודד. המבנה הפרגמנטרי מוליד יצירה ריזומטית-דינמית, מושתתת על יחידה מבנית מוגדרת המתאפיינת בטון משותף אירוני-פרדוקסאלי ומאפשרת קשת נושאים וטווח משתנה. הדינאמיקה בין הכותבים מאפשרת להנכיח רב-קוליות, מורכבויות והבדלים.

לעומת זאת, במכתב 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 במכתב למורה הארגומנטציה היא העיקרון המארגן.

## עמימות לעומת בהירות

האתניאום מתאפיין בשפה סינקרטית במכוון ובאזכורים טקסטואליים שונים ורבים, חלקם אזוטריים ממש, לרבות ניאולוגיזמים (כדוגמת "סימפילוסופיה" ו"סימפואזיה"). מכתב למורה שואף לנהירות מקסימאלית והנגשה רחבה, והמחברים מצרפים הסבר לכל מושג שחורג משפת היומיום, כגון פדגוגיה, אנטומיה והומרוס. (בית ספר ברביאנה, 1975, עמ' 16, 18, 29).

## קול יחיד לעומת רב-קוליות

האתניאום מחדד את הסגנונות האישיים של המחברים השונים, ומעודד הפקת היגדים שונים מאוד זה מזה. בין הפרגמנטים המרכיבים את המכלול אפשר למצוא אחווה והשלמה, אך גם הפתעה, סתירה וכידוד. האתניאום מתאפיין במבנים דיאלוגיים, סוגי מבע שונים, סתירות פנימיות, והחצנה של מתחים אישיים, פוליטיים, מגדריים, פילוסופיים וחברתיים (באחטין, 2008, עמית וגרספלד, 2014).<sup>8</sup> לעומתו, מכתב למורה מתאפיין בקול קבוע, יציב וצלול. המחברים מתארים במפורט את דרך העבודה שבאמצעותה יצרו את הקול המשותף (בית ספר ברביאנה, 1975, עמ' 118-119). הם נשלחו אל השטח מצוידים בפנקסים כדי ללקט רשמים ותובנות. כל תובנה נרשמה בדף נפרד. במפגש המשותף הם אספו יחד את כל הדפים ומיינו אותם לפי פרקים וסעיפים. הם התוו יחד את סדר הפרקים והסעיפים, ויצרו טיוטה ראשונה. כל אחד מהם קרא בנפרד את הטיוטה והעיר את הערותיו תוך שימוש בצבעים ובמספרים. הם התחרו ביניהם בחיפוש אחר מלים קשות, מלים מיותרות, משפטים ארוכים ושקרים. בהמשך הם הזמינו אנשים אחרים לקרוא את הכתוב ולהצביע על דברים לא מובנים בו כדי לוודא שהוא מובן. הקול המשותף שנוצר מבקש להתרחק ככל הניתן מסגנון אישי.

8 עמית, מ' א', וגרסטנפלד, ד' (2014). חלומות סיאמיים: על כתיבה שיתופית וכתיבה פרגמנטרית באתניאום. עבודה שהוגשה לד"ר שאול סתר במסגרת הקורס "תיאוריות ספרותיות עכשוויות", החוג לספרות, אוניברסיטת תל אביב.

## ה. סיכום

במאה ה-21, הטכנולוגיה מאפשרת לגשר על מגבלות מיקום, שפה וידע, וכתיבה משותפת היא חלק מהפרקטיקה היום-יומית. כתיבה, קריאה ופרשנות משותפת מגלות את יתרונות הקבוצה כמרחב יוצר (ניישטט בורנשטיין, 2017; ניישטט בורנשטיין, 2019, פויס זרמי, 2012). לפי גישה זו, הידע הוא פרשנות דינאמית, פרי אינטראקציות בין כותבים שונים, אשר תוצריו אינם ניתנים לצפייה מראש (קיני, 2006).

הכתיבה המשותפת מאפשרת לגשר בין תפיסות ופרשנויות שונות ואינה מחייבת להגיע לקונצנזוס ביחס למשמעויותיה (ארד וערן-צורן, 2017; Bereiter; Gadamer, 1990, 2002). היא מפתחת אצל כותבים וקוראים את מה שקיטס הגדיר כ"סגולה שלילית" ("Negative capability", Keats, 1958, I, pp. 193–4). אותה יכולת "להיות שרויים באי-ודאות, מסתורין וספקות, בלי לגשש בבהילות אחר עובדות ונימוקים"<sup>9</sup> מובילה לצמיחת ידע חדש. הכתיבה המשותפת מאפשרת רפלקטיביות דינאמית, שבמסגרתה כותבים מנסחים את ניסיונם האישי, לומדים מעמיתיהם, ובוחנים בתהליך מתמיד את התוצר המשותף. היא פותחת מרחב חדש של אפשרויות בפני אינטלקטואלים, יוצרים ואנשי חינוך. מן הדין שגם סטודנטים ייהנו מהן.

## מקורות

אבריא אל אבני, נ' וקיני, ש' (2010). ניתוח שיח קבוצתי במתודולוגיה של אבולוציה סמיוטית. בתוך: קסן, ל' וקרמר-נבו מ' (עורכות). שיטות לניתוח נתונים איכותניים. באר שבע: הוצאת אוניברסיטת בן גוריון.

ארד ד' וערן-צורן, י' (עורכות) (2017). קבוצת שיח חינוכית: הזמנה להשתנות. תל אביב: רסלינג.

אזולאי, א', ואופיר, ע' (2000). אנחנו לא שואלים "מה זה אומר" אלא "איך זה פועל": הקדמה לאלף משרים. תיאוריה וביקורת 17, עמ' 123–131.

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

<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). כתבים מאוחרים: פילוסופיה, שפה, תרבות. תל אביב: רסלינג.  
בית הספר ברביאנה (1975). מכתב למורה. עליזה נצר (מתרגמת). תל אביב: מסדה.  
בן-נפתלי, מ' (1999). נדבר גלויות: על אהבתה הנכזבת של הדקונסטרוקציה. רסלינג  
65-6,52

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

<http://www.openu.ac.il/studies> האוניברסיטה הפתוחה. תקנון המשמעת לסטודנטים  
/.../שנה20%www.bagudat.co.il/. הקריה האקדמית אונו. הנחיות להגשת תרגיל  
עבודה20%במנהל.doc

נישטט בורנשטיין, ל' (2017). מי מפחד מקריסטבל? סיפורה של קבוצת קריאה. תל  
אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.

נישטט בורנשטיין, ל' (2019). שיר השירים והפואטיקה של הפרגמנט. תל אביב: רסלינג.  
פויס זרמי, י' (2012). ספרות במרחב מרובה תרבויות. תל אביב: רסלינג.

קיני, ש' (2006). חשיבה אקולוגית. תל אביב: מכון מופ"ת.

רונאל, א' (2006) טפשות (ע. שורר וד. ק. לוי, מתרגמים). תל אביב: רסלינג.  
שלגל, פ' (1992) (1798). פרגמנטים (ט. ריבנר, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד,  
ספריית 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. *Boundry* 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., & McMahan, 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 Mein: 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.