

## עדיין מלמדת, עדיין לומדים: חוגי ספרות ללומדים בגיל השלישי

אילנה אלקד-להמן, אסתי אדיבי-שושן, אסנת בראון

### תקציר

המאמר מתבסס על מחקר שמטרתו לברר את המאפיינים של חוויית ההשתתפות ושל חוויית ההנחיה בחוגי הספרות לבני הגיל השלישי.<sup>1</sup> ממצאי המחקר מלמדים שבני הגיל השלישי המשתתפים בחוגי הספרות מתאפיינים בהיותם פעילים, וכן בכך שמאז ומתמיד קראו ואהבו ספרות. הם מתמידים במפגשים, ומפיקים מהם חוויה רב-חושית של התרוממות רוח בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים. כל אלה מתפתחים במפגש עם הספר, כמרחב שלישי המאפשר שיח פנימי, והחוויה מתרחבת ומתעצמת לכדי שיח חברתי בחוג. כך, מתהווה פרקטיקה של למידת מבוגרים המושתתת על הנחיה קשובה לטקסט ולזולת כאחד. תוצאות המחקר מראות כי ההשתתפות בחוגי הספרות תורמת לאיכות חייהם של המשתתפים ולכינון נקודת ראות רפלקטיבית על העצמי ועל החיים, כפרקטיקה תרבותית-חברתית ממוקדת ספרות, דווקא בעידן שבולטת בו ירידת קרנה של הספרות. במחקר השתתפו שתי מנחות, ושתיהן העידו כי ההנחיה מאפשרת להן המשך קריירה שלאחר פרישה לגמלאות, צמיחה פרופסיונלית וטרנספורמציה אישית-זהותית לצד העצמת יכולותיהן האקדמיות והמקצועיות. למחקר זה השתמעויות הנוגעות ללמידת מבוגרים, אך גם להוראה הבית-ספרית, שכן הצלחתם של חוגי הספרות בקרב הקוראים בגיל השלישי בולטת במיוחד בהשוואה לקשיים בלימודי הספרות בבית הספר, ולפיכך מזמנת חשיבה מחדש אף על למידת הספרות במסגרות החינוך התיכוניות.

**מילות מפתח:** חינוך מבוגרים, הנחיה, קריאת ספרות בגיל השלישי, חוגים לספרות, חוויית קריאה

1 בחרנו בביטוי "הגיל השלישי", משום שעיסוקנו הוא אמנם באוכלוסייה של גמלאים, אך חלקם ממשיכים לעבוד.

## מבוא

מחקר זה מתמקד בתופעה חברתית-תרבותית בישראל: הלמידה בגיל השלישי בחוגים לספרות, וכן עבודת גמלאיות-אקדמאיות בהנחיית חוגים אלו. המחקר מתמקד בחוגי ספרות המיועדים לבני הגיל השלישי והמונחים בידי מנחות שהן עצמן משתייכות לאותה קבוצת גיל. מעטים הם המחקרים שהתעמקו במעמדה של הקריאה בעולמם של בני הגיל השלישי, ובישראל עדיין לא נעשה מחקר על חוגים לספרות לבני גיל זה. גם סוגיית הקריירה הנמשכת של נשים שפרשו לגמלאות נחקרה בישראל מעט מאוד (קלקין-פישמן ואלבז-לוביש, 2023), ולא נמצא מחקר בקרב אוכלוסיות שלאחר גיל הפרישה לגמלאות שעולמן הפרופסיונלי מתמקד בספרות – מורים, מבקרים, חוקרים וסופרים הממשיכים בעיסוקם. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את המאפיינים של חוויית ההשתתפות בחוגי הספרות בקרב בני הגיל השלישי, וכן את מאפייניה של חוויית ההנחיה בחוגים אלה בקרב מנחות באותה קבוצת גיל.

## סקירת ספרות

### קריאה כצומת בין יחיד לרבים

מחקרים על מניעים לפנייה לקריאה מלמדים כי הקריאה מספקת שלושה סוגים של צרכים: (1) אישיים אינטלקטואליים, ובכלל זה הכרה עצמית, התפתחות אישית, לימוד והעשרה; (2) צרכים רגשיים, כגון הנאה, חוויה אמנותית, אסקפזם, הבנה עצמית, עריכת חשבון נפש והבנת משמעות החיים; (3) צרכים חברתיים, ובייחוד שיח על הספרים עם אחרים. מגוון צרכים אלה נותרים בעינם גם בעידן הטלוויזיה והאינטרנט: קוראי ספרים אינם מוותרים עליהם, שכן כאמור הקריאה מאפשרת להם קידום אינטלקטואלי, והם מפיקים ממנה הנאה ייחודית (אדוני ונוסק, 2007). לפי תיאוריית "תגובת הקורא", בעקבות הקריאה הקורא מכונן משמעות ופרשנות אישית ליצירה, לאור עולמו הפנימי, אוצר הידע שלו, ההקשר החוץ-ספרותי ועוד – בתהליך דינמי של התקדמות בקריאה, בניית ציפיות, מימושן או הפרכתן, קריאה מחדש ו"צביעת" הנקרא לאורה (איזר, 2006; בארת, 2005). חוויית הקריאה בספר מושווית לעתים לחוויה של טיפול פסיכולוגי (רוט, 2017). מנקודת מבט זו הקריאה נתפסת כשיחה אינטימית בין הקורא לקולו של הספר, והיחסים

במפגש קורא-ספר מקבילים ליחסים בעולם ובטיפול. הקורא מפתח יחסי העברה כלפי דמויות בספר, לעתים הוא חש שהן "מטפלות" בשאלות קיומיות המעסיקות אותו, ולעתים הוא תופס את עצמו כ"מטפל" בשאלות קיומיות הנוגעות לדמויות הספרותיות. אחד מתהליכי העברה אלה מכונה "פרדוקס ההרחקה": הקורא מתרחק ממצייאות חייו אל מרחב הטקסט, ודרכו מתקרב אל עצמו. כשאדם מנסה להבין את עצמו ואת משמעות קיומו – הקריאה מעניקה פשר ומהווה בסיס לכינון משמעות. ההזדהות שחש הקורא עם הדמויות ועם האירועים בספר היא אמצעי לעיבוד חייו ולהבנת נפשו, והיא אף בבחינת הזדמנות עבורו להתאמן ביחסים בלי להסתכן. יתרה מכך, במצבים קשים בחיים, הכוח המרפא של קריאת ספרות מאפשר שיקום של "האמנה האתית" בין בני אדם (רוט, 2017). בכיבליות רפיה משתמשים בטקסט הספרותי כבקול שלישי בדיאלוג שבין המטפל למטופל: דרך הטקסט, שהוא על תקן משתתף נוסף בשיח, מתרחש הדיאלוג הטיפולי (צורן, 2000).

ספרים נקראים להנאה וללמידה אישית במסגרות למידה פורמליות ובלתי פורמליות. מחקרים מצביעים על היבטים חברתיים בקריאת ספרות: ספרים הם אמצעי לכינון שיח עם עמיתים מקבוצת השווים ועם בני משפחה, אמצעי לכינון זהות לאומית ולטעינת הון תרבותי, וכן אמצעי לתקשורת בינאישית תרבותית, ולפיכך בניגוד למראית העין הם אינם מבודדים את הקורא (אדוני ונוסק, 2007; Long, 2003). חלק מההנאה שבקריאה היא בשיח הרב-קולי על-אודותיה. לכן נראה כי לקריאה יש לכאורה מהות פרדוקסלית, שכן היא אינה פעילות אישית בלבד (Long, 2003; Adoni & Nimrod, 2020). מיומנויות העיסוק בקריאה נלמדות ומתפתחות בהקשר המשפחתי-חברתי ומופעלות בהקשר החינוכי בית-ספרי בשיעורי הספרות. במסגרת זו עשויה הקריאה לאפשר ללומדים להגיע לרבדים עמוקים ומורכבים, או להפך – לגרום התנגדות של הלומדים ללימוד הטקסט; מועדוני ספר (Book clubs) מושתתים על אינטראקציה חברתית סביב קריאת ספרים (אלקד-להמן, 2018, 2022). לרוב זהו מקום המאפשר למשתתפים מפגש עם הדומים להם אינטלקטואלית, ממצב אותם כקבוצת עילית, ומאפשר להם ללמוד על ספרים, על עצמם ועל זהותם. בשיח עם הטקסט ועם המשתתפים האחרים במועדון מתפתחים רעיונות חדשים, קישורים אינטרטקסטואליים ומשמעויות שמהווים כר נרחב לבירור זהויות ולגיבושן. קריאה במסגרת המועדון מאפשרת כינון מערכות יחסים בין הקוראים לטקסט, בין הקוראים לבין עצמם, בין הקוראים למספר וכן בין הקוראים לעולמות תרבותיים המיוצגים בטקסט. בשונה משיעור

ספרות בבית הספר או באקדמיה (אלקד'להמן, 2022), זהו שיח שעיקר חשיבותו אינה במסקנה פרשנית אלא בו עצמו – שיח בעל קצוות רופפים, נעדר סיגור בסופו (Long, 2003).

קריאת ספרים תובעת מהקורא מאמץ וידע תרבותי, ובשולי הדברים לספר יש לעתים תפקיד חברתי: הפגנת בעלות על ספר על ידי קריאה בפומבי, העמדתו בארון הספרים או השתתפות בדיון על-אודותיו הן כולן "אמצעי להפגנת ההון התרבותי וההשתייכות לקבוצת עילית" (אדוני ונוסק, 2007, עמ' 101). לספר שקוראים בו יש אפוא פוטנציאל לשמש ביטוי לזיקה או לנפרדות בין קבוצות חברתיות. בחברה הישראלית במיוחד עצם העיסוק בקריאת ספרות וכן בחירת הספרים – יש בהם כדי ללכד קבוצות חברתיות ("קהלי טעם"), או להפריד ולהבחין ביניהן, לדוגמה בין חילונים לדתיים (Adoni & Nossek, 2013).

## אורח חיים של למידה לאורך החיים

החוק בישראל, בדומה למקובל בעולם, מחייב פרישה לגמלאות לפי גיל כרונולוגי – עובדה שהיא בבחינת אירוע מרכזי בחייהם של בני גיל זה. יש המעוניינים ומצליחים לכוון קריירה נוספת לאחר גיל הפרישה, בעיקר בקרב אנשי אקדמיה ובעלי פרופסיה (קלקין-פישמן ואלבוז-לוביש, 2023; Cahill, Galvin, & Pettigrew, 2012; Cole & Gergen, 2021). עבור אחרים הפרישה היא פרק חדש בחייהם, המעמיד לרשותם זמן פנוי בשפע. כיום משמש בתרבות המערב המונח "הזדקנות פעילה" להגדרת מצבם של בני הגיל השלישי הנהנים מעיסוקי פנאי חברתיים ואישיים – עיסוקים בבית ומחוצה לו התורמים לשלומותם<sup>2</sup> (וינבלט ואברך-בר, 2003; נמרוד ודהאן, 2016; קליבנסקי, 2014; Chen & Fu 2008). תופעה גלובלית ביחס לזיקנה היא למידה לאורך החיים,<sup>3</sup> במבחר מסגרות: (1) מסגרות פורמליות, כדוגמת אוניברסיטה; (2) מסגרות בלתי פורמליות, כגון קורס או חוג המתנהלים מחוץ למוסד רשמי, אך על פי תוכנית לימודים סדורה; (3) מסגרות א-פורמליות,<sup>4</sup> שהן בלתי מובנות בהגדרתן ומזדמנות מטיבן (Boulton-Lewis, 2010; de Lima, Flauzino et al., 2022). הלמידה ועיסוקי הפנאי מתגמלים מבחינות רבות, ובעיקר

Well-being	2
Lifelong learning	3
Informal learning	4

פסיכולוגית, פיזיולוגית, חברתית-תרבותית ופסיכו-פיזיולוגית, ומעניקים תחושה של רווחה (וינבלט ואברך-בר, 2003). בחירת עיסוקי הפנאי בתקופת הפרישה ניתנת להסבר באמצעות תיאוריית ההמשכיות<sup>5</sup> (Atchley, 1989), שלפיה עיסוקי פנאי משמרים דפוסי פעילות ועניין מהעבר. באחרונה נוספה גם תיאוריית החדשנות<sup>6</sup> (Nimrod, & Kleiber, 2007), המסבירה כי עיסוקי פנאי בתקופת הפרישה עשויים להיות מתחומי עניין ותפקוד חדשים לחלוטין, כתחליף לפעילות מן העבר,<sup>7</sup> או מתחומי עניין חדשים חלקית<sup>8</sup> בזיקה לפעילות מן העבר.

מחקר בקרב אוכלוסיית גמלאים בישראל מצא כי גמלאים המעורבים בפעילויות למידה ותרבות שבעי רצון מחייהם יותר מאחרים (נמרוד ודהן, 2016). מחקרים שבחנו את תרבות הפנאי בקרב גמלאים בישראל מלמדים על הטרוגניות רבה של אוכלוסייה זו ועל מתאם חיובי בין השתתפות בחוגים לבין מצב כלכלי, השכלה, בריאות טובה ושביעות רצון גבוהה מהחיים. המחקר עמד על התרומה שיש להשתתפות הגמלאים בחוגים וכלימודים לאיכות חייהם (קליבנסקי, 2014; Boulton-Lewis, 2010; de Lima Flauzino, 2022). בקרב בני הגיל השלישי יש המעורבים ב"פנאי רציני" (Stebbins, 2007), שאפשר לראותו כמעין "קריירה שנייה". המונח "פנאי רציני" מתייחס לאפיונים של השקעת מאמץ, למידה ופיתוח מומחיות מתוך מחויבות וכן עמידה בסדירות המתחייבת מהעיסוק.

## למידה וקריאה בגיל השלישי

קריאה היא עיסוק מקובל כשמדובר בלמידה בגיל השלישי (Boulton-Lewis, 2010) בקרב בעלי השכלה יסודית ומעלה, כל עוד האדם הוא בעל יכולות קוגניטיביות תקינות וראייה תקינה.<sup>9</sup> אפשר לעסוק בקריאה בכל מקום ובכל סוגי המדיה – עיתונים, אתרים ברשת וכן ספרים עיוניים וספרות יפה שזמינים במרחב הפרטי והציבורי, הן בדפוס והן דיגיטל. במחקר משווה בין-לאומי שבדק את הרגלי הקריאה בעידן הדיגיטלי בקרב בני 60+, נמצא כי גם אורייני מדיה דיגיטלית

Continuity theory 5

Innovation theory 6

Self-reinvention innovation 7

Self-preservation innovation 8

9 אם כי ראייה תקינה אינה מחויבת המציאות כשמדובר בהאזנה להקראה באמצעים דיגיטליים.

בקבוצת גיל זו שומרים על הרגלי קריאה מסורתיים בספר המודפס, לצד קריאה בעיתונות דיגיטלית, למרות התוכן הזהה, העלות הנמוכה, קלות האחסון והנוחות עבור מאותגרי הראייה. הסברים שנמצאו לחוויית הקריאה בספר קשורים למגע, לריח ואף לתפיסת הספר כאובייקט תרבות המייצג הון תרבותי שאפשר להציג בפומבי (Adoni & Nimrod, 2020).

במחקרים שעסקו בפעילויות הפנאי של בני הגיל השלישי סווגה קריאת הספרים בדרך כלל כפעילות ביתית שתרומתה לרווחת האדם פחותה מאשר פעילויות חברתיות (Chen & Fu, 2008). מחקרים אחרים הצביעו על תרומת הקריאה לתוחלת החיים וכן להתמודדות עם תחושות של בדידות ולחץ ולהפגתן (Bavishi, Slade & Levy, 2016). מחקרים אלו נוגעים בשאלות של מיומנויות, יכולות והרגלי קריאה וכן במתאם בין הגיל, מצב הבריאות והמצב הכלכלי לבין קריאה. ווילסון (Wilson, 1979) חקרה קבוצת קריאה המונה נשים אוהבות קריאה. במסגרת הקבוצה קראו הנשים בכל שבוע ספר אחר לקראת דיון בו בפגישה שבועית מונחית. הממצאים העידו על תרומת הקריאה והמפגשים למשתתפות, אם כי מחקר זה הסתמך על מפגשים קצרי מועד ומוגבלים מדגמית בשל מספר משתתפות מועט. מחקר דומה מצא שההשתתפות בקבוצת קריאה תורמת לתחושת הערך העצמי, לחוש ההומור, לשיפור היחסים הבין-אישיים ולשיפור במצב המנטלי והפיזי של המשתתפים (Gentile & McMillan, 1979). בחוג קריאת שירה של שישה מפגשים בלבד נמצאה תרומה דומה לאיכות חייהן של המשתתפות (Seymour & Murray, 2016). תוכנות מורכבות על קריאת מבוגרים עולות ממחקר מקרה קנדי שהשתתפו בו חמישה גמלאים בטווח גילים של 75–90 שנה. בראיונות עומק עמם הם דיווחו כי קריאה היא פעילות מתמשכת בחייהם התורמת לחוסנם האישי ולגיבוש עמדה רפלקטיבית על החיים (Rothbauer & Dalmer, 2018).

בישראל נאספו נתונים על פעילויות הפנאי של אוכלוסיית בני הגיל השלישי, ובכלל זה המתאם בין קריאת עיתונים וספרים לבין רמת השליטה בעברית – קריאה, כתיבה ודיבור (שנור וכהן, 2020). נחקרה סדנת כתיבה בעלת זיקה לקריאה לבני הגיל השלישי (אפשטיין-ינאי, 2013); תוארו תהליכים של עבודה ביבליותרפית עם זקנים בצפון הארץ (בן-ששון, 2015); מחקר פעולה עקב במשך שנה אחר הקמתו וביסוסו של מועדון קריאה לבני הגיל השלישי במרכז קהילתי בדרום תל אביב, דרכי ההנחה בו ותרומתו למשתתפים (זנדמן, 2013); במחקר אחר, שרואיינו בו 10 גמלאים אקדמאים שהשתתפו בהתמדה במועדון קריאה, נמצא כי הם מתעניינים

ומעורבים בהשתתפות במפגשים בזכות המסגרת האקדמית, רמת ההרצאות, המרצים והשיח. המחקר הציג את העדפותיהם בקריאה לצד אסטרטגיות הקריאה הפרשנות האישיות שלהם (אלקד-להמן, 2012).

אשר לאיכות הקריאה, דיג'סטרה (Dijkstra, 2001) סקרה מחקרים על הבדלים בין קוראים בוגרים לקוראים בגיל השלישי בקריאת מבחר טקסטים, לרבות כאלה שאינם ספרותיים. הממצאים מלמדים על ירידה בזיכרון בקרב בני הגיל השלישי וכן על צורך בזמן קריאה נוסף, אך עם זאת נמצא כי הקורא בגיל השלישי מארגן את הנקרא על סמך הידע הקודם שלו, ומשתמש במגוון אסטרטגיות קריאה לגיבוש הבנה יעילה. מחקר אחר, שבדק יכולות קוגניטיביות בקרב פרופסורים באוניברסיטה, מצא כי באוכלוסייה פעילה אינטלקטואלית כישורי ההבנה בקריאת טקסטים ספרותיים ואקדמיים אינם תלויי גיל (Shimamura, Berry, Mangels, Rusting, & Jurica, 1995).

## שיטה

לבחינת שאלות המחקר כמפורט להלן שימש מחקר מעורב-שיטות, כמותי ואיכותני. שילוב השיטות אפשר תמונה רחבה ומעובה<sup>10</sup> (Geertz, 1973) על התופעה הנחקרת. שאלת המחקר המרכזית הייתה מהו אופייה של חוויית ההשתתפות בחוגי הספרות, כפי שהיא משתקפת בקרב המשתתפים וכפי שהמנחות מתארות אותה. משאלה זו נובעות שתי שאלות משנה ביחס למשתתפי החוגים: (1) מהו מקומה של הקריאה בחייהם? (2) מה מביא אותם לחוגי הספרות, ומה תורמת להם ההשתתפות בחוג? זאת לצד שתי שאלות משנה ביחס למנחות: (1) כיצד הן תופסות את המפגשים ואת חוויית ההנחיה בהם? (2) מהי תרומת ההנחיה בחוגי הספרות עבורן? אוכלוסיית המחקר – 92 נשים וגברים בחמישה חוגי קריאת ספרות לגיל השלישי, ושתי מנחות החוגים:

41 משתתפים בחוגים שבהנחיית ד"ר אסתי אדיבי-שושן ועוד 51 משתתפים בחוגים של ד"ר אסנת בר-און. החוגים מופעלים בחמישה יישובים, עירוניים וכפריים, במרכז הארץ במסגרות בלתי פורמליות (ר' להלן לוח 1).

### לוח 1: מפרט חוגי הספרות

אופי החוג	מספר המשתתפים	תדירות	מיקום	היצירות הנדונות	פורמט
<b>מנחה: ד"ר אסנת בר־און</b>					
[1] הרצאה	90	שעה וחצי, פעם בשבוע	מבנה ציבורי בעיר	שני ספרים לפחות בחודש	פנים אל פנים*
[2] חוג בית	20 לכל היותר	שעה וחצי, פעם בחודש-חודשיים	בית במושב	ספר/נובלה למפגש או סיפור מעורר עניין	פנים אל פנים*
[3] שיעור	כ־25	שעה-שעה ורבע, פעם בשבוע	דויר מוגן בעיר	סיפור או שיר/ שירים	פנים אל פנים
<b>מנחה: ד"ר אסתי אדיב־שושן</b>					
[4] כיתות ותיקים	כ־60	שעה וחצי, פעם בשבוע	ביה"ס האזורי של המועצה	רומן, סיפור, פזמון, שיר, מסה קצרה	פנים אל פנים
[5] חוג בית	כ־15	שעה, פעם בשבוע	בית במושב	ספר, סיפור או שיר	בזום

\* בתקופת הקורונה המפגשים התקיימו בזום.

**חוג [1]:** מתקיים במתכונת של הרצאה ובסיומו מתקיים דיון. החוג מונה 90 משתתפים ופועל בעיר במרכז בחסות ארגון גדול. מפגשי החוג הם במסגרת חד־שבועית – למשתתפים ניתנת רשימת קריאה לשנה מראש, ובכל שבועיים עוסקים במפגש בספר (רומן) אחר שראה אור לא מכבר. בתקופת משבר הקורונה מפגשי החוג התקיימו מרחוק, ובתום התקופה שב החוג לתפקד פנים אל פנים; **חוג [2]:** חוג בית המתקיים אחת לחודש-חודשיים ביוזמת המשתתפים ובמימוןם. בעבר נפגשו משתתפי החוג במושב במרכז הארץ, ובתקופת משבר הקורונה התקיימו הפגישות מרחוק ושבו למתכונת פנים אל פנים לאחר מכן. בר־און בוחרת בטקסט – יצירה קצרה בפרוזה או בשירה – ומתקיים דיון במפגש בעל אופי גמיש; **חוג [3]:** מתקיים אחת לשבוע בדויר מוגן לבני הגיל השלישי, ביוזמת המוסד ובמימונו, בעיר במרכז הארץ. הוא מופעל במתכונת שיעור פנים אל פנים, וכך פעל גם במרבית תקופת הקורונה; **חוג [4]:** מופעל במסגרת "כיתות ותיקים" שביוזמת רשות מקומית כפרית: פעמיים בשבוע הגמלאים מגיעים ליום לימודים במבחר תחומי



דעת, כגון היסטוריה, ערבית, ספרות ומחשבים. הלימודים מסובסדים, בהשתתפות כספית סמלית של הגמלאים. המפגש נושא אופי של שיח מגיב ודיון בעקבות הצגת היצירה בידי המנחה, אדיבי-שושן; חוג [5]: חוג בית שהחל בתקופת הקורונה, ביוזמת המשתתפים, וממשיך לפעול בזום, תחילה בהתנדבות של המנחה ואחר כך בתשלום סמלי לכל פגישה. המפגש מתנהל במתכונת של דיון: לאחר הצגת היצירה בידי המנחה מתנהל שיח פרשני ובו המשתתפים מביעים את דעתם.

הגיל הממוצע של המשתתפים בחוגים הוא 70 – בטווח שבין 47 (משתתפת אחת) ל-87 שנה. בהלימה לממצאי מחקרים אחרים על מגדר בקרב קוראים, גם במחקר זה חלקן של הנשים מקרב המשתתפים הוא מכריע – 93% (אדוני ונוסק, Adoni & Nimrod, 2020; 2007). 76.1% מהמשתתפים הם ילידי ישראל, 10.9% ילידי אירופה, 4.3% מדרום אמריקה ו-4.3% ילידי צפון אפריקה. מבחינת סטטוס התעסוקה של המשתתפים, 81.5% פרשו מעבודתם. השאר עובדים במשרה מלאה (6.5%) או חלקית (6.5%), ומתנדבים בהיקף משתנה. הקבוצות דומות זו לזו בהרכבן.

המנחות, שתיהן בעלות תואר שלישי בספרות: אדיבי-שושן גמלאית מבית ספר תיכון, ממשיכה ללמד בהיקף מלא במכללה להכשרת מורים; בר-און גמלאית שממשיכה ללמד חלקית בתיכון ובמכללה להכשרת מורים.

**כלי המחקר** – לקבלת תמונה רחבה ומעובה על התופעה הנחקרת שימשו כלי מחקר המשלימים זה את זה:

1. **שאלון**: עוצב לצורכי המחקר, על בסיס שאלונים על הרגלי קריאה (אלקד-להמן ובר-און, 2022) ושאלונים על פנאי בגיל השלישי ממאגר כלי המחקר של מכון ברוקדייל. בבניית השאלון ובניסוחו השתתפו מומחה לשיטות מחקר כמותיות ושלוש חוקרות הוראת ספרות. השאלון הורכב משאלות סגורות שעסקו במידע דמוגרפי על המשתתפים לצד שאלות רבות-ברירה על עיסוקי הפנאי שלהם, הרגלי הקריאה, היקפה, פורמט הקריאה, תכנים וז'אנרים מועדפים, עמדות כלפי הקריאה, הערכה עצמית כקורא, סיבות לקריאת ספרות וסיבות להשתתפות בחוגים. כמו כן שובצו בשאלון שתי שאלות פתוחות: (1) "מה את/ה לוקח/ת אתך ממפגשי הלמידה בספרות"; (2) "תאר/י את החוויה שלך ממפגשי הלמידה בספרות באמצעות דימוי או מטאפורה: להשתתף במפגש קריאה עבורי, זה

כמו...” [השלמה המפיקה דימוי או מטאפורה, למתן ייצוג אישי ומקורי של חוויית הקריאה].

שאלה נוספת התייחסה להסכמה להתראיין למחקר.

2. **ראיונות פתוחים:** התקיימו במתכונת שיחה ועל בסיס פרוטוקול שעוצב מראש. הראיון כלל שאלות על חיי המרואיינים לאחר הפרישה; קריאה בילדות ובהווה – חוויית הקריאה, הרגלי הקריאה, העדפות, ספר שהרשים במיוחד; סיבות להשתתפות בחוג הספרות ותרומתו למרואיינים.

3. **נרטיבים עצמיים:** כל אחת משתי המנחות כתבה נרטיב עצמי תָּחוּם.

**הליך המחקר** – בחודשים מאי-יוני 2021 הופץ השאלון המקוון בקרב 120 משתתפי החוגים. 92 מהמשתתפים השיבו לשאלון, מהם 37 הסכימו להתראיין, ומקרב המסכימים נבחרו ארבע נשים על סמך היכרות עמן, כמי שמסוגלות למלל את חווייתיהן ובתיאור מעובה (Geertz, 1973). הראיונות נועדו להמחיש תובנות שעלו מהשאלונים, הם ארכו בין חצי שעה לשעה בחודשים נובמבר-דצמבר 2021 בבתיגן של המרואיינות, והמראיינות היו מנחות החוגים. מתוקף אנונימיות המחקר, נשים אלה יוצגו במאמר זה בשם בדוי:

1. אורנה – קלינאית תקשורת בת 71 שפרשה מעבודתה, אך ממשיכה בפרקטיקה פרטית בעבודה חלקית. מתגוררת בעיר.

2. עירית – פסיכולוגית ארגונית בת 72 שפרשה מעבודתה. מתגוררת בעיר.

3. ציפי – עובדת סוציאלית בת 71 שפרשה מעבודתה, אך עובדת בהיקף “חלקי מאוד”. מתגוררת ביישוב כפרי במרכז הארץ.

4. מיקה – בת 59, אשת טכנולוגיה ומנהלת פרויקטים בעברה שפרשה מעבודתה. מתגוררת ביישוב כפרי במרכז הארץ.

את הנרטיב העצמי כתבו המנחות באפריל 2022, בהתאם להנחיה זו: “כתבי את הסיפור שלך כמנחה בחוגים, בכל דרך שתבחרי, בהיקף של כ־1,000 מילה”. בר־און כתבה נרטיב בהיקף של 1,400 מילה, ואדיב־שושן כתבה בהיקף של 930 מילה.

## ניתוח הנתונים

עיבוד תשובות המשתתפים לשאלונים נעשה באמצעות סטטיסטיקה תיאורית. כמו כן נערכו מבחני חי בריבוע לכל אחד מההיגדים, כדי לבחון את הקשר בין מנחת הקבוצה לבין התפיסות, העמדות וההתנהגויות הקשורות בקריאה. הנתונים האיכותניים נותחו בידי שלוש החוקרות בקריאה חוזרת ונשנית. כל חוקרת ביצעה בנפרד קטגוריזציה של התשובות הפתוחות, ובעקבותיה נערכו השוואות, עד שנתקבלה הסכמה. גם הראיונות נותחו קטגוריאלית, וניתוח זה הושווה לקטגוריות של השאלות הפתוחות. הקטגוריות קובצו לתמות מרכזיות. ניתוח הנרטיבים בוצע בידי החוקרת הראשונה, לאור גישה נרטולוגית של ניתוח נתונים איכותניים, המתייחסת לתוכן, לצורה ולשפה (אלקר-להמן, 2010).

## ממצאים

### 1. משתתפי החוגים

דפוסי פנאי בחיי המשתתפים בחוגי הספרות – מ-92 השאלונים שמולאו עולים ממצאים המלמדים שלמשתתפים חיים פעילים למדי, הכוללים עיסוקים בבית ומחוצה לו: 70.7% מהם צופים בטלוויזיה באופן יומיומי, 65.2% גולשים באינטרנט בתדירות יומיומית, ו-45.6% קוראים עיתונים על בסיס יומיומי. פעמים אחדות בשבוע הם פוגשים את בניהם/בנותיהם או נכדיהם (67.4%); פוגשים חברים (60.1%); יושבים בבית קפה (27.2%); עוסקים בתחביבים (51%); עוסקים באחזקת הבית ובבישול (66.3%). על בסיס קבוע, רבים מהמשתתפים במחקר עוסקים בספורט, מטיילים או יוצאים לאירועי תרבות. עם זאת, בקרב המשיבים על השאלון יש שאינם פוגשים חברים ומשפחה (3.3%). בולט הממצא שלפיו רבים ממשיכים ללמוד: 54.3% מהם בהרצאות או בחוגים – בעיקר בתחומי מדעי הרוח והאמנויות, ובכלל זה אמנות הקולנוע, תנ"ך ויהדות; מעטים בתחומי מדעי החברה, כגון פסיכולוגיה, אנתרופולוגיה ופוליטיקה; ויש גם משתתפים בחוגי תנועה וספורט. ממצא מעניין הוא שיש משתתפים שלספרות בעולמם מקום מרכזי במיוחד – שישה מהם חברים בקבוצות קריאה או במועדוני קריאה נוספים, ושניים אחרים משתתפים גם בקבוצות כתיבה.

**הקריאה בחייהם של המשתתפים – המחקר ביקש לעמוד על מקומה של קריאת ספרות בחייהם של המשתתפים בחוגי הספרות, ואגב כך להתחקות אחר המניע להשתתפותם בחוג ואחר תרומתה של ההשתתפות. כמעט כל המשתתפים בחוגי הספרות חושבים כי קריאה היא פעילות מעניינת (97.8%). 91.3% מהמשתתפים תמיד אהבו לקרוא, אם כי את שיעורי הספרות בתיכון רק חלקם אהבו (77.2%). ארבע המרואיינות העידו על אהבת קריאה מילדות:**

אני חובבת קריאה, זה בעצם הדבר שאני הכי אוהבת לעשות [...] מאז שהייתי ילדה קטנה. (אורנה)

מהרגע שלמדתי לקרוא בכיתה א' אני קוראת בהתלהבות, בשקיקה. [...] כנערה, קראתי בלי שמץ של ביקורת, אהבתי כל מה שנפל לי לידיים [...], אני הילדה שהולכת לספרייה שוב ושוב, והספרנית אומרת לה "זה לא לגילך" [...] כילדה צעירה בת 7, 8, 9, הייתי גונבת ספרים מהספרייה של בית ספר, לוקחת ולא מחזירה. (ציפי)

אני אוהבת לקרוא מילדות [...], והספרים ברקע הם חלק מהותי מעולמי, ולראיה – ארון הספרים שלי מלא ספרים [...], אני אוהבת להיכנס לחנויות ספרים [...], ממש משהו בדנ"א שלי. (עירית)

עם זאת, אצל ארבע המרואיינות הקריאה נקטעה בשלב מסוים בחיים, ופרישתן מעבודה וההשתתפות בחוג השיבו אותן לקריאה:

בגדול, תמיד הייתי קוראת. לאחרונה, אולי אפילו 20 שנה, אני יחסית פחות קוראת ואני צריכה להילחם על הקריאה. (מיקה)  
אני קוראת פעם יותר ופעם פחות, הייתי רוצה לקרוא יותר. (עירית)

לא רק קצב הקריאה השתנה עם השנים, אלא גם אופייה. ציפי: "בשנים האחרונות, קצת פחות בהתלהבות, כבר הרבה זמן בביקורתיות".  
כמעט כל המשיבים על השאלון אוהבים להאזין לאחרים המדברים על ספרים (92.4%) ונוהגים לשוחח עם חברים על הספרים שהם קוראים (87%). עבור יותר ממחצית המשתתפים הקריאה אינה פעילות הדורשת מהם מאמץ (66.3%). עם זאת, ממצא מובהק סטטיסטית הוא כי תפיסת הקריאה כמאמץ שכיחה יותר בקבוצות

של אדיבי-שושן (41%) מאשר בקבוצות של בר-און (27%). נראה כי ההסבר נעוץ באופיין של כיתות הוותיקים שאדיבי-שושן מלמדת בהן, שכן הלמידה במסגרת זו מהווה בעיקר עיסוק חברתי, וביום לימודים המשתתפים נחשפים למבחר עולמות תוכן מלבד ספרות (ר' [4] "כיתות ותיקים", לוח 1). בעמדות ובהתנהגויות האחרות לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות. רבים (80.4%) מוכנים להתאמן ולקרוא גם כשהטקסט קשה, וחשים כי למרות גילם הם קוראים טובים (91.3%), אם כי כשליש מהם (38%) מדווחים שבהשוואה לעברם קשה להם יותר לקרוא. לפי דיווחם של רוב המרואיינים (66.3%) הם זוכרים היטב את מה שקראו, וקל להם לקרוא (84.7%).

מתשובותיהם ניכר כי הם מרבים לקרוא: כמעט כל המשתתפים בכל הקבוצות קוראים ספר אחד לפחות בחודש, ומרביתם יותר מכך – 27.2% קוראים רק ספר אחד, 39.1% קוראים שני ספרים, 17.4% קוראים שלושה ספרים, 6.5% קוראים ארבעה ספרים ועוד 6.5% קוראים יותר מזה. עם זאת, ניכר בכירור ששיעור הקוראים קריאה אינטנסיבית, של יותר משני ספרים בחודש, גבוה בקבוצות שבהנחיית בר-און בהשוואה לשיעור זה בקבוצות שבהנחיית אדיבי-שושן – 37.2% לעומת 21.9%, בהתאמה. ייתכן שההסבר לכך נעוץ בעובדה שחוג [1], שהוא בהנחיית בר-און, מיועד מראש לאלה המוכנים לקרוא שני ספרים בחודש, ומספר המשתתפים בו גבוה בפער ממספרם בחוגים האחרים.

רוב המשתתפים (92.4%) מעדיפים לקרוא בעברית. על השאלה "באילו ספרים אתה אוהב שמפגש הלמידה עוסק?" השיבו 92% ספרות עברית עכשווית, ו-77.2% – ספרות עכשווית מתורגמת. כלומר, סביר לזהותם כקהל בעל טעם ישראלי-חילוני (אדוני ונוסק, 2007). רובם (60.4%) קונים את הספר, כמחציתם שואלים אותו בספרייה (52.7%), או מחפשים חלקים ממנו ברשת (11%). כמעט שאין משתתפים המגיעים למפגש ולא השיגו את הספר (רק 2.2%).

רובם הגדול של משתתפי החוגים (72.8%) מעדיפים ספר מודפס, 15.2% מעדיפים ספר דיגיטלי, 4.3% מעדיפים ספר שמע, ושאר הקוראים חסרי העדפה מיוחדת לגבי סוג הפורמט של הספר. בסיבות להעדפת ספר מודפס בולטת החוויה החושית: ההרגל וההנאה מהמגע עם הספר ומריחו. כלומר, להביטוס התרבותי מקום נכבד בשימור העדפה זו מסיבות דומות לאלה שנמצאו במחקר בעבר (Adoni & Nimrodi, 2020). מרואיינים שהשיבו כי הם מעדיפים ספרים דיגיטליים נימקו את העדפתם בעיקר בעובדה שספרים דיגיטליים "אינם תופסים מקום" וכן ב"יכולת

לקבל פירושי מילים במהירות". ההעדפה לספרי שמע נובעת לדברי המרואיינים מ"ירידה משמעותית בראייה, העיניים מתעייפות לי מהר". זמינות הפורמטים הדיגיטליים ומחירם של הספרים בפורמטים אלה אף הם בבחינת שיקול נכבד. בקבוצות שהטקסט נמסר בהן מראש, 11% מהקוראים מעדיפים לקרוא את הספר לאחר המפגש, אך כמעט כולם (91.3%) קוראים אותו במלואו לפני המפגש. אסטרטגיות הקריאה מגוונות: חלק נכבד מהמרואיינים העידו כי תוך כדי קריאתם הם בודקים גם מידע חוץ־טקסטואלי שקשור לתוכן הנקרא – 52.7% בודקים פירושי מילים; 63% בודקים מידע סביב התקופה, המקומות, הדמויות והאישים שהם מתוודעים אליהם בטקסט הנקרא. רבים קוראים ברצף, אך חוזרים לאחור להשלמת מידע (63%), יש העורכים רשימות לצד הקריאה (35.2%), ויש המסמנים בספר (26%).

על פי הממצאים, העניין בקריאה נובע ממבחר סיבות: רגשיות, אינטלקטואליות-קוגניטיביות וחברתיות. בהיבט הרגשי בלטו ההנאה מהקריאה (98.9%) וכן ההזדהות עם דמויות המוצגות בטקסט הנקרא (89.1%); בהיבט האינטלקטואלי-קוגניטיבי בולט דיווח המשיבים על הרחבת אופקים (97.8%); בהיבט החברתי, המשיבים ציינו כי הקריאה היא המפתח להשתתפות בחוגי הספרות (87%) וכן היא מזמנת עולם תוכן המהווה מצע לשיח חברתי (79.3%). עבור רוב מכריע של המשתתפים הקריאה מעוררת השראה לחשיבה על חייהם (85.9%). בחשיבה רפלקטיבית זו אפשר לראות שילוב של שני היבטים: האינטלקטואלי-קוגניטיבי והרגשי. כך לדוגמה, אורנה שקוראת באינטנסיביות מציינת שהקריאה תורמת לה ידע ממגוון סוגים:

הרחבת הידע, ההיסטורי, הגיאוגרפי, התחקות אחרי נפש האדם והמורכבות שלה, סוגים של יחסים. עכשיו הקריאה באנגלית נותנת לי גם את התרגול של השפה.

עירית מציינת שני מוקדי עניין בקריאה – סיפורים על אנשים וסיפורים על הקשר היסטורי שנוגע לה במיוחד, בשל ההיסטוריה המשפחתית:

אני מאוד אוהבת לקרוא ספרים על מלחמת העולם השנייה [...] הוריי באו מגרמניה, אמנם לפני המלחמה [...], ואני מזהה אצלי משיכה לתקופה הזו [...].

היא [הספרות] נותנת לי קודם כול התבוננות באנשים. [...] כמו התמודדות שקראתי לאחרונה על המחותר של נשים במחותר הצרפתית במלחמת העולם השנייה, אז הסיפור הנשי-האנושי שמעיד על התמודדות מדהימה [...] "שרוכים" מאת הסופר האיטלקי דומניקו סטרנונה] – מארג משפחתי אינסופי, אלה הדברים שמעניינים אותי.

מניעים מרכזיים פחות לקריאה, שגם להם יש מקום, בקרב משתתפי החוגים, הם אסקפיזם (60.4%) והעברת הזמן (70.7%).

**הסיבות להשתתפות בחוג הספרות** – בשאלון הוצגו כאמור בעיקר שאלות סגורות ושאלה אחת פתוחה כדי ללמוד על הסיבות להשתתפות בחוגי הספרות. ממצאי התשובות לשאלות הסגורות מעלים כי עבור רוב המשתתפים (67.4%) הבחירה בחוג הספרות נובעת משילוב של כמה גורמים ושיקולים: (1) עיסוק שנמצא מתאים מבחינת זמן ומיקום – 89% השיבו "מסכים מאוד" או "מסכים" להיגר שלפיו נוחות הזמן והמקום היא שיקול בבחירת חוג הספרות; (2) עניין בקריאה ובספרות – 87% השיבו "מסכים" או "מסכים מאוד" להיגר "רמה המתאימה למשתתף"; (3) רמת המנחה – 97.8% השיבו "מסכים" או "מסכים מאוד" להיגר "הסיבות המובילות להשתתפות בחוגי הספרות הן המרצה המעניינת".

סיבות נוספות שצינו קשורות בחיפוש עיסוק ופעילות החברתית הכרוכה במפגש. כרבע מהמשתתפים ציינו כי חשו שזו מסגרת ש"מכריחה לקרוא", ולכן בחרו להשתתף בה. במבחני חי בריבוע לבחינת שכיחות הסיבות להשתתפות במפגשים לפי השיוך לקבוצות – של אדיבי-שושן או של בר-און – נמצא כי "קושי להשתתף בפעילויות אחרות" הוא סיבה ששכיחותה הגבוהה מובהקת באחת משתי הקבוצות של אדיבי-שושן לעומת כל הקבוצות האחרות. הבדל נוסף בין הקבוצות הוא ביחס לסיבה "התאמה של רמת ההרצאות למשתתף" – שכיחותה של סיבה זו נמצאה גבוהה במובהק בקבוצות שמנחה בר-און (96%) מאשר בקבוצות שבהנחיית אדיבי-שושן (76%). סביר להניח כי הבדלים אלו נובעים מהעובדה שהקבוצות שמנחה אדיבי-שושן נושאות אופי של "כיתות ותיקים", כלומר הן מתקיימות במסגרת יום לימודים שעלותו סמלית, והמנחה ותחומי הלימוד אינם נתונים לבחירתו של המשתתף, בעוד שההשתתפות בקבוצות שמנחה בר-און נתונה לבחירתם האישית המלאה של המשתתפים ובתשלום מלא. כלל התשובות מעידות על יחס של הערכה מצד המשתתפים כלפי הידע של המנחה, בחירת היצירות והאופן שיצירות

אלה והפרשנויות להן מוצגות במפגש. ביחס לסיבות אחרות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

בתשובה לשאלה כיצד הגיעו לקבוצה, סיפקו המרואיינים תשובות שהן אמנם בבחינת נרטיבים אישיים, אך אפשר לראות בהם דוגמאות מעניינות ומועילות לצורכי המחקר. כך, אורנה הגיעה בעקבות פגישה מקרית באוטובוס שבה שמעה על החוג. היא הצטרפה לחוג לאור היכרות קרובה עם המנחה ואהבת הקריאה: "אני אוהבת לקרוא, ואני רוצה להעמיק קצת בהבנת הקריאה שלי, וככה הגעתי למפגשים". לעומתה, ציפי יזמה את הקמת החוג בזום בהנחיית אדיבי־שושן, בעקבות היכרותה החיובית עם המנחה בשיעורים שנהנתה מהם בכיתות הוותיקים. בריאיון סיפרה:

היה [כך במקור] קורונה [...] השיעור שלך היה הדבר היחיד שבאתי בשבילו [קבוצה] 4. ראיתי שאנשים עושים כל מיני דברים בזום. קיוויתי שאת עושה משהו כזה, ושנוכל להצטרף אליו, ופניתי אלייך. את הצעת לי ליזום קבוצה כזו. [...] באותו יום פניתי לקבוצות הוותסאפ שלי, וקמה קבוצה גדולה.

ואילו מיקה הצטרפה בעקבות הודעה שנחשפה אליה בקבוצת הוותסאפ היישובית במקום מגוריה.

**תרומת החוג למשתתפים: חוויה מיוחדת** – מתוך הנחה שככלל קשה לבטא במדויק בשאלון רגש וחוויה, בחרנו בהקשר זה לשאול את המשתתפים שתי שאלות פתוחות – האחת חותרת להיגדים בלשון חיווי, והאחרת חותרת להיגדים בשפה מטאפורית (לנדאו, 1979), שכן מטאפורה מאפשרת לחרוג ממגבלותיה הלוגיות של השפה, ומציעה הבנה המתעלה על מחסומי השפה באמצעות צירופים בלתי שגרתיים בין גורמים משדות סמנטיים שונים. המטאפורה מקשרת בין הקונקרטי, במקרה זה חוגי הספרות, לבין מחוזות נפרדים לחלוטין הכרוכים לעתים במערכת תפיסתית נבדלת של החוויה.<sup>11</sup> השאלה הפתוחה הראשונה הייתה: "מה את/ה לוקח/ת איתך ממפגשי הלמידה על ספרים?". השאלה הפתוחה השנייה הייתה: "תארו/י את החוויה שלך ממפגשי הלמידה בספרות באמצעות דימוי או מטאפורה (להשתתף במפגש קריאה עבורי זה כמו....)".

11 ההבחנה הספרותית בין מטאפורה לדימוי אינה תקפה במקרה זה, וההתייחסות היא לכלל ביטוייה של השפה המושאלת, לרבות דימוי.



התשובות לשאלה הראשונה מוינו לארבע קטגוריות מרכזיות: (1) הבנה, תובנה ומבט רפלקטיבי; (2) ידע; (3) חשיבה, חשיבה אחרת, כלומר חדשה ושונה מהמקובל, ומפגש עם דעות של אחרים; (4) הנאה. קטגוריות אלה נמצאו גם בניתוח הראיונות עם ארבע המשתתפות, שסיפקו מענה לשאלה זו.

בתשובות לשאלה השנייה הוצעו ביטויי חיווי (לדוגמה, "כיף", "הנאה צרופה", "חוויה מרתקת"), לצד 50 ביטויים שייצגו את החוויה בשפה מושאלת – מטאפורה או דימוי, סווגו לשש קטגוריות: (1) מטאפורות המייצגות תנועה במרחב; (2) מטאפורות מתחום המעוף; (3) מטאפורות מתחום הצומח; (4) מטאפורות מתחום המים; (5) מטאפורות מתחומי החושים; (6) מטאפורות גילוי ופתיחת מבט. קטגוריות אלה אוחדו לארבע תמות המתארות את החוויה הייחודית של ההשתתפות בחוגי הספרות: ידע, תובנה, חשיבה אחרת והנאה רב-חושית.

א. ידע – היגדים המתייחסים למידע על הספר: הסופר, ההקשר, הסוגה, היצירה, השוואה בין ספרים, קישור לקולנוע ולאמנות, "הרחבת דעת", "העשרה". כפי שתיארה אורנה, המשתתפת בחוג של בראון זו השנה השנייה:

זה עושה הקשרים לתקופה, לחיים של הסופר או הסופרת, האמנות שאת מביאה, התובנות שלך על המוטיבים המרכזיים של הספר ומה שמאוד תורם לי זה השיחה אחר כך, כי יש לאנשים רפלקציות, מחשבות ממש מעניינות וזה שולח לעוד כיוונים מאוד יפים [...] זה מרחיב.<sup>12</sup>

ואילו עירית מסבירה:

אני נחשפת ל... לכל העולם הזה של ספרים חדשים [...] אני ממש לומדת תוך כדי הרצאה.

ב. תובנה – היגדים של המרואיינות שהתייחסו להבנה: "דברים שלא הבנתי בספר, ופתאום אני שומעת"; נקודת מבט חדשה "שעליה לא חשבתי"; מטאפורות שיצרו המשתתפים ייצגו גילוי והרחבת טווח של המבט, לדוגמה: "אלומה שמתרחבת", "גילוי", "עולמות אחרים", "להסתכל על העולם מלמעלה". בצד

12 ההרגשות בכל הציטוטים אינן במקור.

גירוי לקריאת הספר, החוג הוא מסגרת למידה שמציעה פרשנות, "דרש", לדברי עירית:

ההרצאה פותחת בפניי חלקים [...] שלא נתתי עליהם את הדעת. [...] מעלה מנעד הרבה יותר עשיר של הסתכלות מהפשט שאני באה אתו [...] יש פה הרבה דרש. [...] זה בהחלט מאוד מעניין, מאוד פותח [...], אני יוצאת [...] עם גירוי לקרוא או עם תהיות [...], הקבוצה הזאת שאנחנו קוראים יחד [...], יש שם אנשים שקראו עוד ספרים של אותו סופר, ואני מרגישה שהעמקה בטקסט מאוד מעניינת אותי.

גם ציפי בחרה להשתמש במושג "העמקה":

90% מההתייחסות וההבנה שלי של הסיפור זה בעקבות המפגש הקבוצתי. קודם, לפני שהיה חוג, זה היה עובר על ידי, הייתי קוראת אותו וזהו אחרי שבוע לא הייתי זוכרת בכלל מה קרה ואם קרה, ובעקבות החוג עשיתי היכרות מאוד מעמיקה עם הסיפורים האלה שלא הייתי עושה בלי החוג. המפגשים מאוד עזרו לי להעמקה, להפנמה ולהבנה שאפשר להסתכל על סיפור בכל מיני דרכים.

המילון המקוון "רב־מילים" מיטיב לפרש את המושג תובנה (insight) בהקשר הפסיכולוגי: "הבנת האדם את התהליכים הנפשיים המתחוללים בו או באנשים אחרים; תפיסה שכלית פתאומית ומהירה של בעיה ושל הדרך הנכונה לפתור אותה". בהקשר הספרותי מדובר בבוננות – הבנה שמעבר להבנת הנקרא, שיש בה מהרפלקטיביות וגם מהחברות. בהתאם, בתשובות המשתתפים נמנו כ־20 מופעים של המושג תובנה. שלושה ביטויים נוספים ששימשו בדברי המשתתפים כדי לייצג מבט רפלקטיבי ושמשמעותם קרובה לרעיון המבוטא ב"תובנה" היו: "הבנה על החיים", "רעיונות על ההתנהגות האנושית" ו"העצמי".

ג. חשיבה אחרת – בשאלונים נמצאו היגדים דוגמת: "מעורר חשיבה", "חשיבה אחרת", "מפגש עם דעות אחרות" ומטאפורות כגון "ללכת אחרי הדמיון". בראיונות נאמר:

במפגש עצמו מעניין לי מאוד, פתאום לשמוע קולות אחרים. כמה מפתיע שלפעמים הסיפור נראה לי בנאלי – ואז אני שומעת דברים אחרים. וגם ממני יוצאים קולות אחרים, בלתי צפויים (מיקה); המפגשים עזרו לי להעמקה, להפנמה, להבנה שאפשר להסתכל על סיפור בכל מיני דרכים (ציפי); יש לאנשים רפלקציות, מחשבות מאוד מעניינות, וזה שולח לעוד כיוונים מאוד יפים [...], זה שופך נקודות מבט אחרות [...] של האנשים בחוג. (אורנה)

ד. הנאה רב־חושית – נמצאו בשאלונים היגדים שכללו את המילים "חוויה" או "הנאה": "חוויה נעימה", "חווית התעמקות בטקסט", "חווית התחדשות", "חוויה חברתית", "חוויה אישית", "חווית קריאה", "חווית הנאה" או "אני מתענגת על הרחבת הדעת". המטאפורות ממחישות את ייחודה של ההנאה מההשתתפות בחוג הספרות, ביצירת עולם חושי עשיר. הביטויים ייצגו את חוש הראייה ("שיכרון חושים של צבעים"), חוש הטעם ("ארוחה טעימה"), חוש הריח ("מבשם"), חוש השמיעה ("סימפוניה"), חוויה של רענון ("טבילה במים צוננים ביום חם מאוד"), או סינתזה רב־חושית בעלת איכויות אסתטיות ("בשבילי זה כמו להיכנס למשתלה ססגונית... גם פורח וגם מבשם את האוויר"). רבות מהמטאפורות הדגישו את תהליך הצמיחה האישית שחווה המשתתף, או את ההרגשה של פריצת התודעה מעבר לשגרה ומעבר לגבולות המרחב, הזמן וכל מגבלה פיזית: "מעבר לעולם אחר", "הפלגה בים גלי ופתוח", "לרחף כציפור", "להרקיע לשחקים ולהפעיל את כל החושים", "צלילה באוקיינוס". ביטוי מטאפורי כגון "לרוות מים" מבטא צורך חיוני לקיומם של חיים (שתיית מים) בצד הנאה חושית של התרעננות, או שהייה רב־חושית ורוחנית כאחד במרחב אחר, שיוצגה גם בביטויים כגון: "מסע בנפש ובדמיון" ו"התעלות רוחנית". המטאפורות שיצרו המשתתפים מייצגות חוויה של ויטאליות והרחבת ההוויה היומיומית והשגרתית. אלה מורגשים באופן חושני מאוד, אף שההתרחשות היא בתודעה בלבד ובחדר המפגש.

הראיונות היו דרך להתקרב ולדייק עוד יותר את חווית ההנאה מההשתתפות בחוג:

מזה כשנה הפסקתי לעבוד, ואני מחפשת לעסוק במה שטוב לי [...] אני משתתפת בקבוצה כבר שנה שלמה [...] שעה נהדרת [...] זה מדהים כמה

שעה אחת בשבוע יכולה לתרום. מראה שהאיכות ולא הכמות [...] קבוצה עם אנשים איכותיים [...] כשאני יוצאת מהמפגש אני אומרת לכן זוגי: "איזה כיף היה!" – יש התרגשות לפני המפגש ואחריו. (מיקה)

מיקה מתארת את הנאתה מהמפגש בשפה מטאפורית עשירה: המפגש הוא ה"סוכריה" של השבוע, "מהדהד" בחייה לאחר שהסתיים, ופותח "כמו פרח" את ההבנה והחשיבה שלה:

זו שעה שהיא סוכריה בתוך השבוע [...] המפגש ממשיך להדהד לי להרבה כיוונים. התכנים של הסיפורים גורמים לחוויית קריאה ומחשבות רבות. [...] המפגש עצמו מאוד פותח, כמו פרח שנפתח כזה.

המטאפורות בדברי מיקה מייצגות חוויה חושית עזה שכוללת טעם (סוכריה), קול (דההוד) מראה וריח (פרח), והיא מתמשכת בזמן ("בתוך השבוע") ואף במרחב ("כיוונים"), ולו כמרחב נפשי או תודעתי. אלו ביטויים ציוריים וחושניים המעניקים משמעות חדשה לטיבם של המפגשים עבור המשתתפים. התוצאה היא תיאור אישי ורענן של חוויית ההשתתפות בחוג.

## 2. חוויית המנחות

מהנרטיב העצמי התחום על הנחיית החוגים שכתבו המנחות עולה כי שתיהן חוות פעילות אינטלקטואלית רגשית-חברתית בעלת משמעות רבה. ניתוח הנרטיבים מלמד הן על המשותף והן על השונה בהנחיה שלהן, במחשבותיהן ובתחושותיהן בעקבותיה. תחילה נסקור את התמות המשותפות, ולאחר מכן נעמוד על השוני בחוויותיהן.

**יציאה לגמלאות והנחיית החוגים** – צירוף לשוני בדברי שתיהן ממחיש יציאה כפויה לגמלאות: "נאלצתי לצאת לפנסיה על פי חוקי גיל הפרישה" (בר־און); "הגיל התקדם ואותן על חובת היציאה לפנסיה" (אדיב־שושן). בעקבות הפרישה החלו בהנחיית חוגי הספרות. לשתיהן זהו המשך לעיסוק בספרות – הוראה, קריאה ומחקר. בר־און מספרת כי פנו אליה בהצעה להנחות חוג גדול, ומשתמשת בביטוי "שפר מזלי" לתיאור הרגשתה ביחס להצעה שקיבלה ולהצלחת החוגים. עבור בר־און ההנחיה נעשתה עיסוק טוטלי:

העיסוק האינטנסיבי בקריאה ובהכנת הרצאות משתלט על פני מרבית שעות השבוע. כשאני נשאלת, כמה ימים בשבוע אני עובדת, אני משיבה שאינני יודעת כיצד להשיב על שאלה זו, כיוון שאני עובדת כל השבוע, כולל בסופי השבוע [...] לכאורה, זוהי השתעבדות קשה המשתלטת על רוב שעות הפנאי [...] אולם קריאה, דיון עם עמיתים למקצוע, ניתוח ספרותי, כתיבה ומחשבה גורמים לי הנאה רבה ומעשירים אותי בתוכן מקצועי רב. אני אוהבת את עבודתי ונהנית לעסוק בה. הנאת הקהל גורמת לי סיפוק רב, מדרבנת ומעודדת אותי להשקיע.

הפרישה של אדיבי־שושן בצל "שנות הקורונה וצרכים כלכליים נוקבים" אילצה אותה בלית ברירה להגיע ללומדים "המבוגרים". למרות השינוי הכפוי תחילה, אדיבי־שושן שמחה וגאה בהנחיית החוגים, ומשתמשת בכיטוי "זקיפות קומה" כדי לבטא זאת. לעומת עברה כמי שלימדה "תלמידים", ההוראה כעת היא ל"עמיתים":

כאשר אני פוגשת [...] תלמידי־עבר, גבוהים ויפים, השואלים מרום גובהם, אותי, הנמוכה בקומה: "מה, את עדיין מלמדת?", חולפים בראשי עמיתי לקבוצות הקריאה, ואני אומרת בשמחה רבה ובזקיפות קומה: "כן, מלמדת".

**ספרות ומקומה בעולמה של מנחת החוגים – אהבת הספרות והוראתה משותפות לשתייהן.** אדיבי־שושן מעידה שהוראת הספרות עיצבה את אישיותה:

מאמצע שנות העשרים של חיי ועד אמצע שנות השישים תיווכתי בין הטקסט הספרותי לבין אנשים צעירים: תלמידי תיכון וסטודנטים במכללה. בכל מאודי אהבתי את מושא התיווך ואת נמעניו והרגשתי בת־מזל, כזו שמקצועה ופרנסתה הם יצירת מפגש בין עולמות אלה. הוראת הספרות לאנשים צעירים נתפסה בעיניי כמעצבת את אישיותי.

**ספרות נעשתה לשגרת חייה:**

הרגלתי את עצמי, כאישה צעירה, להקשיב בכל יום שישי ושבת לתוכניות הספרות בגלי צה"ל וברשת א' (כפי שהיא נקראה בעבר), לקרוא מוספי ספרות בעיתונים היומיים, ולאחר שעברתי לגור במרכז, להיכנס כמעט מדי

יום ביומו לחנויות הספרים, לראות מה התחדש, ולחקור את המוכרים על הספרים הנקנים ועל אלו המושארים על המדף.

מעבר מהוראה לצעירים להוראה לבני הגיל השלישי – שתי המנחות לימדו בבתי ספר תיכוניים מצוינים, הגישו תלמידים לבחינות הבגרות בספרות, ולימדו ספרות לסטודנטים להוראה. ואולם בעוד שעבור ברי־און המעבר להוראת מבוגרים היה חלק, לאדיב־שושן היה קושי. כבת לניצולת שואה, היא גדלה במשפחה ובסביבה נטולות "מבוגרים" (כמילה "זקנים" שתיהן אינן משתמשות), והיא מתארת אווירה שבה: "מבוגרים לא היו חלק מעולמי". כשבגרה, בנתה את ביתה בקיבוץ צעיר ובו גידלה את ילדיה, בסביבה נטולת סבים וסבתות:

ידעתי על קיומם של מבוגרים בעולם, אבל הם נכחו בגדה רחוקה, אחרת, נטולי פנים יחודיים, איטיים, כבדים, ובדיעבד, כנראה, עוררו את רתיעתי.

המטאפורות "גדה רחוקה, אחרת" ו"נטולי פנים" ביחס לעולם המבוגרים ממחישות את הניכור שחוותה מעולםם, ואת הבידוד המלאכותי של סביבת עבודה צעירה שיוצר בית הספר:

נשאבתי לעולמם של בני הנעורים [...] נראה שהאמנתי שכל עוד אני נמצאת בלב־לבו של עולם זה, אשאר גם אני צעירה לנצח [...]

המציאות טפחה על פניה כשנאלצה לפרוש מעבודתה כמורה בתיכון והחלה ללמד "מבוגרים". שוב חוזרות בדבריה מטאפורות הזרות והפנים. תחושת מעורבות וסימביוזה עם תלמידיה הצעירים הפכה ל"זרות" של "תייר" שאינו מזהה את פניהם של מי שלפניו:

כמו תייר [...] המגיע ליבשת רחוקה ובלתי מוכרת, נראו לי כל לומדיי בקבוצת המבוגרים זהים זה לזה, ולא הצלחתי, למרות מאמצי, להבחין ביניהם ולהתאים שמות לפניהם. קבוצה אחידת פנים ישבה לפני, ואני הרגשתי כמעלה הופעה מול קהל ללא זיקה אמיתית ביני כמרצה לבין קהל שומעיי.

בהדרגה, נעלמת אותה תחושה, כמעין תחושת זרותו של תייר השוהה ארעית במקום בלתי מוכר, ואדיב־שושן מוצאת את עצמה תושבת במרחב המבוגרים:

פער [...] נפער ביני ובין תלמידיי הצעירים. [...] רב הדמיון, דווקא, ביני לבין תלמידיי המבוגרים. [...] אני מבחינה בתווי הפנים הייחודיים, בצבע השיער ובאופן ארגונו, בנימת הדיבור ובתכניו, בהתארגנות הקבועה במקומות הישיבה, בסגנון הלבוש ובאין ספור הפרטים הנוספים המעצבים דמותו של אדם. [...] כאשר אני רואה קבוצות של בני נוער [...], הם נתפסים בעיניי כקבוצה רעשנית, עולה על גדותיה, יפה בנעוריה אך אחידה וחסרת פנים אישיות.

**שינוי אישי בעקבות ההוראה בחוגי הגיל השלישי** – אדיבי־שושן ובר־און חוות את המעבר מהוראה לבני נוער להוראה לבני הגיל השלישי כשינוי עצום בחייהן. אדיבי־שושן, שלפי תיאורה זהותה נקבעה תמיד מתוך התייחסות ל"צעירים" – במשפחה, בקיבוץ ולאורך שנים רבות בבית הספר התיכון – מצאה את עצמה עם הפרישה הכפויה בתקופת הקורונה בתהליך רפלקטיבי של התבוננות פנימה והחוצה:

עם הסיום המוחלט של עבודתי בתיכון, במהלך שנות הקורונה, בעוד הלמות תופי היומיום מאטה את קצבה, נאלצתי [...] להפנות את המבט פנימה – לתוך חדרי הבית, הגוף והלב. לאט־לאט חדרה לראשי ההכרה, שחזקה על ידי מבטים חוזרים ונשנים שלי במראָה הביתית, שפער של עשרות שנים באופני חשיבה ודיבור, בקצב תנועת הגוף וכמושאי העניין נפער ביני ובין תלמידיי הצעירים, ושרב הדמיון, דווקא, ביני לבין תלמידיי המבוגרים.

עם היציאה לגמלאות, אדיבי־שושן, שתפסה את אישיותה כמעוצבת על ידי "הוראת הספרות לאנשים צעירים", מצאה את עצמה עם הספרות ועם "מבוגרים". המבט פנימה והחוצה למראה ולזולת מלמד אותה לראות דמיון בינה לבין הלומדים המבוגרים, ושכלל אחד "יש שם" ו"פנים" ייחודיים. אדיבי־שושן לומדת לקבל את פניה, קרי את עצמה, כאישה מבוגרת – בזכות המגע עם המבוגרים שהיא מלמדת. מהם היא לומדת את השחרור ממיתוס נעורי הנצח. לעומת זאת, השינוי שמתרחש אצל בר־און הוא פרופסיונלי, ומלווה בתחושת ויטאליות:

האתגר המקצועי הניצב בפניי וההנאה הספרותית הרבה והמשמעותית שאני חווה, אולי מהיפות והמשמעותיות ביותר שחוויתי בעשרות השנים בהן אני עוסקת בהוראת ספרות [...] זו התקופה המאתגרת ביותר, המעניינת ביותר והחוויתית ביותר שאני חווה מאז היותי מורה ומרצה לספרות [...] אני חשה שאני מממשת בתקופה זו את הוויית כאשת ספרות במלוא מובן המילה.

את ההעצמה שהיא חשה היא מסבירה בשימוש בניגוד שבין המילים "צמצום" ל"רוחב":

כחוקרת ספרות הצטמצמתי בתחומי המחקר שלי [...] בשנים האחרונות חוגי הספרות בהנחייתי מחייבים אותי להיות מעורה הרבה יותר. אני קוראת הרבה ספרים, עוקבת אחר ספרים חדשים שיוצאים לאור, מצויה כל הזמן עם היד על הדופק, מרבה לבקר בחנויות ספרים, לרכוש ספרים, להשתתף בהשקות ספרים, להכיר את מה שנכתב במוספי הספרות ובביקורות הספרים השונות ובספרי המחקר היוצאים לאור [...] אני משתמשת בהרצאות בכל הידע הספרותי המקצועי שלי, מרחיבה אותו ומתעדכנת כל הזמן בחידושי השיח הספרותיים [...] לעומת זאת, המורים בבתי הספר מחויבים לתוכנית לימודים סדורה שהדינמיות והחדשנות שבה מוגבלות.

להוראה ל"קהל רחב" של בני הגיל שלישי יש אפוא לטעמה ולפי הגדרתה חיבור עמוק יותר לחיים הספרותיים והתרבותיים מאשר להוראה בבית הספר ולמחקר האקדמי. הלומדים מאתגרים, בציפייה לבחירה ביצירות מעניינות, בסקרנותם ובידע של ההקשר ההיסטורי והתרבותי הרחב, וכן בעניין הכן שלהם בקריאה.

**הנחיה במקום הוראה: החשיבות של בחירת הטקסטים ושל הרב־שיח עם המשתתפים** – בשונה לחלוטין מההוראה בבית הספר, אדיבי־שושן מתארת עבודה שאינה בבחינת הוראה אלא הנחיה. המשמעות מבחינתה היא במקומו השונה של המנחה ובהתמקדות של דברי המשתתפים בתכנים שעיקרם אינו ידענות ספרותית: במלאכת ההנחיה מקומו של המנחה הוא מינימלי, שכן המוקד הוא בתגובותיהם האישיות של המשתתפים לאור ניסיון חייהם. עבודתה של המנחה מתמקדת בעיקרה בבחירה מושכלת של יצירות המתאימות לקבוצה, בשמירה על סדירות



המפגשים וכן בהבעת כבוד לקולות המשתתפים המביאים את עולמם לשיח ומכוננים פרשנות לאורו:

הבאת הטקסט הספרותי, כעדות לקורות העיתים, לרוח הזמן ולהתנהלות האנושית, נתפסת בעיניי כפעולה העיקרית של המנחה בקבוצות קריאה, וכך גם ניהול הדיון כרב־שיח. ההשתתפות של חברות הקבוצה, הדיבור בקול של רבות מהמשתתפות נראה לי כתכליתו העיקרית והמיטבית של המפגש. [...] מפגש ראוי מחייב אותי לצמצם – ככל שביכולתי – את השמעת קולי כדי לפנות מקום לקולן של המשתתפות האחרות. [...] לעולם לא אשתמש במצגת, ותמיד אעדיף את הנוכחות הדוברת בקול של אחד. ת. המשתתפים. ות. דווקא מצוקתם הקיומית של בני גילי ושלי, בעשור השביעי או השמיני לחייהם, כפי שהיא ניכרת בכל תג ותו בנוכחותם, מחייבת אותי [...] לקיים את הפגישות באופן סדיר, מדי שבוע, ולבחור בקפידה את הטקסטים שימשו כמצע לדיון. הפרשנות של המשתתפות והמשתתפים, שהיא חלק מרכזי ומהותי מהמפגש, נובעת מניסיון חייהם והיא בעלת משמעות רבה לכל המשתתפים.

גישתה של בר־און שונה, על רקע השוני בקבוצות, במשתתפיהן ובמסגרת הזמן למפגש: בקבוצה [1] המפגש דומה במתכונתו לשיעור אקדמי – הרצאה המלווה במצגת, ואילו בקבוצה [2] המתכונת היא של דיון המתקיים בעקבות מבוא קצר שלעיתים אף הוא משלב מצגת. בקבוצה [3] מתקיימת קריאה של טקסט, בדומה לשיעור.

בחירת הטקסטים בתכנון לשנה שלמה או ממפגש למפגש מחייבת השקעת זמן בקריאה ובחשיבה (קבוצה [1]). הבחירה היא תמהיל אינטר־דיסציפלינרי של ספרות עברית וכללית, קלאסיקה וחדשנות, וכן סופרים מוכרים וחדשים:

למדתי אילו היבטים בספרים מעוררים עניין בציבור. זה אינו קהל סטודנטים, הם אינם מחויבים להיבחן על החומר [...] אני שמה את הדגש על תמונת העולם העולה מן היצירה, על מערכות היחסים, על עולמו של היוצר ועוד. נוכחתי לדעת כי הפלגות השוואתיות לתחומי הקולנוע, התיאטרון והאמנות הפלסטית מתקבלות בעניין רב.

לקבוצה [2], הפועלת כחוג בית, בר־און מחפשת יצירות לא ארוכות, המעוררת עניין כפתח לדיון. בקבוצה [3] המתנהלת כשיעור בדיוור מוגן, ושחבריה נפגשים עם בר־און כמנחה כבר כמה שנים ברציפות, למשתתפים יש ציפיות לספרות אופטימית:

נדרשת ממני תשומת לב מיוחדת בבחירת תכנים מתאימים, לא מורבידיים או מדכאים, זו דרישה מפורשת של המשתתפים. הם מגיבים במורת רוח, כאשר לטקסט אין השפעה טובה עליהם [...]. משתדלת להביא טקסטים רלוונטיים, שייצרו חיבור רגשי וקוגניטיבי, ואף כאלה המגיבים לאקטואליה.

**חויית המפגש בחוגי הספרות – בר־און ואדיבי־שושן חוות באינטנסיביות את המפגש עם המשתתפים ועם הספרות גם יחד. כדי לקרב את הקורא לחווייה שלהן, נציג נרטיב קטן המייצג את חוייתן בקולן. כותבת אדיבי־שושן:**

בקבוצת הזום של קריאה משותפת בטקסטים ספרותיים בהנחיית משתתף זוג הורים ששכל את שני בניו בנסיבות קשות במהלך השירות הצבאי. במשך השנים שהקבוצה מתנהלת, מדי שבוע, הם הראשונים שמתחברים לזום, עוד לפני תחילתה הרשמית של הפגישה, יושבים, במקומם, על כורסת הסלון הזוגית, [...] מצפים בכל חוייתם ל"דבר קטן וטוב" שתביא עמה הפגישה על הטקסט הספרותי שקיבלו וקראו טרם הפגישה וגיבשו עמדה מנוסחת אותה הם רוצים בכל מאודם להשמיע בקול במהלך הדיון המשותף. [...] כך, בדיון, בשבוע שעבר, על הסיפור "דבר קטן וטוב" מאת ר' קארבר, אמרה האם השכולה, בהתרגשות רבה, עד כמה האוכל שהובא לה ולבן זוגה על ידי חברתה הטובה בימי ה'שבעה' היה אכן "דבר קטן וטוב". משתתפת אחרת [...] המתמודדת עם גידול כלב בביתה, בניגוד לרצונה, העירה – הערה שלא שמעתי מעולם בכל עשרות שנות הוראת הסיפור – על חשיבות הכלב, בעולמה של המשפחה בסיפור, שבנה נפגע זה עתה בתאונת דרכים, ועד כמה הצורך להאכיל אותו מדי כמה שעות שמר על הקשר בין ההורים הכואבים לבין שגרת החיים.

## בר-און כותבת:

אחת החוויות הגורמות לי התרגשות והתפעלות מיוחדת היא חוג ספרות שאני מקיימת בדירור מוגן. [...] המפגשים פנים אל פנים התקיימו גם במהלך גלי הקורונה והסגרים (נדרשו ממני בדיקות מדי שבוע) ונמצאו מועילים מאוד לשבירת שגרת הסגר שהייתה עבור הדיירים חמורה במיוחד. [...] ניסיון החיים הרב של המשתתפים, תובנותיהם, השקפות עולמם, זיכרונותיהם האישיים והלאומיים, יכולת ההתנסחות שלהם וחוכמת החיים שלהם מותירים אותי לא אחת נרגשת ופעורת פה. [...] מהתבוננות בחיוניות הרבה הרגשית והקוגניטיבית של משתתפי החוג, שאינה דועכת במהלך השנים, אלא להפך, ניתן לומר בוודאות, כי פעילות כזו תורמת רבות לאיכות החיים של דיירי הדירור המוגן ומוסיפה לחיוניותם ולבריאותם.

## דין

כתשובה לשאלה על מקומה של קריאת ספרות בחיי המשתתפים, מצאנו שרובם רואים בה פעילות מעניינת שאהבו גם בתקופות אחרות בחייהם. עבור רובם הקריאה אינה כרוכה במאמץ, ואולם גם כשנדרש מאמץ – הם מוכנים להיענות לאתגר. רובם חשים מסוגלות עצמית בקריאה: חשים שהם קוראים היטב, מבינים וזוכרים מה קראו. הקריאה מתגמלת אותם רגשית ואינטלקטואלית. לחוג הגיעו בחיפוש אחר עיסוק פנאי מתאים שיש בו גם היבט חברתי. לאור העדפותיהם בקריאה, אפשר לשייכם לקבוצת טעם ישראלית חילונית (Adoni & Nosek, 2013). הם מתמידים להשתתף בחוג לפי דבריהם משום שהמרצה מעניינת, והמקום, הזמן והרמה תואמים את צורכיהם. משתתפי החוגים לספרות הם דוגמה ל"הזדקנות פעילה" (קליבנסקי, 2008). הבחירה בחוג הספרות משקפת שיבה לעיסוק אהוב מילדות, הקריאה, שלא התמידו בו. אפשר לראות בכך ביטוי לתיאוריית ההמשכיות בזקנה (Atchley, 1989), ואולם מאחר שהמשתתפים לא עסקו בספרות כמקצוע, ולא קראו במסגרות סדורות – נראה כי בחירתם יכולה להיות מוסברת גם באמצעות תיאוריית החדשנות בזקנה: פנייה לעיסוק חדש, אם כי לא חדש לגמרי, שעבור רובם מבטא המשכיות של תחום התעניינות מהילדות ויכולות גנוזות ממחוזות העבר הרחוק (Nimrod & Kleiber, 2007).

המשתתפים מפיקים מהמפגשים חוויה של התרוממות רוח רב־חושית, שליבתה היא תרכובת של היבטים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים המתאפשרים במפגש עם הספר כמרחב שלישי שמזמן שיח פנימי (צורן, 2005) – שיח המתרחב בחוג לשיח חברתי על הספר (ר' להלן תרשים 1). כך, נוצרת פרקטיקת למידה של מבוגרים הלומדים לאורך החיים, בתהליך המוקיר את ניסיון חייהם והידע שצברו, ומאפשר להם להפגין את ההון התרבותי שלהם (Boulton-Lewis, 2010; de Lima, 2022). אמנם כל חוג פועל במתכונת הנחיה שונה, אך בכלם תוכנית לימודים המעוצבת בהתאמה למשתתפים ולהקשר, והשיח מאזן בין ידע הנמסר מהחוג, על ידי מרצה, כמו באקדמיה, לבין תגובות העולות רק מהקוראים, כפי הנהוג במועדון קריאה (Long, 2003). בחוגי הספרות מתרחשת למידה של מבוגרים באמצעות הקשבה – ליצירת הספרות, למנחה ולעמיתים – לצד הקשבה פנימה לדברים שהיצירה והשיחה מעוררות ומחוללות בקורא (איזור, 2006; בירת, 2005), וחיפוש אחר מבט אחר, מנעד רחב של דעות, עומק ומורכבות. כך תורמת ההשתתפות בחוגי הספרות לכינון מבט רפלקטיבי בעצמי ובחיים.

### תרשים 1: ההתרחשות בחוגי הספרות



השקעת זמן בקריאה במשך השבוע מכוננת חוויה מתמשכת בין המפגשים. ההשתתפות בחוג מאפשרת למשתתפים להיפתח לעולמות של ידע, להבנה אחרת מההבנה האינטואיטיבית שלהם וכן לצורות חשיבה שונות מחשיבתם, בזכות השיח והקולות האחרים שמושמעים במפגשים, ולמפגשים אנושיים מעניינים בספרות ובמציאות. חוויית ההשתתפות בחוג היא ייחודית בזכות הדי המפגש החורגים

ממסגרת המקום והזמן, מלווים את המשתתפים לאורך זמן ומהדהדים בחייהם האישיים ובקריאה ביצירות נוספות.

עבור המנחות, ההנחיה מאפשרת המשך פעילות המתבססת על הידע הקודם שלהן ועל ניסיוןן, ובתוך כך ההנחיה מעצימה את יכולותיהן האקדמיות והמקצועיות (Atchley, 1989). מנקודת מבטן, המיוצגת בנרטיב העצמי, זהו תפקיד מקצועי חדש המעניק להן תחושת ערך עצמי, משמעות, תעסוקה והכנסה לאחר הפרישה – קריירה נוספת בגיל השלישי. חוגי הספרות ממלאים את חייהן באתגרים, בהנאה, באינטראקציה עם הלומדים, בסיפוק מקצועי וכן בתחושת הצלחה וערך עצמי. בתחום המקצועי, פעילות המנחות ניתנת לתיאור לאורה של תיאוריית ההמשכיות (Atchley, 1989), אך בפועל מדובר בהתחדשות המתבססת על ידע, על כישורים ועל עניין קודמים (Nimrod & Kleiber, 2007). בזכות הנחיית חוגי הספרות הן חוות שינוי והתחדשות. לבראון הזדמן שינוי, ובו היא חווה צמיחה אישית ומקצועית: היא הפכה ממורה ל"אשת ספרות". על אדיבי־שושן נכפה שינוי שבעקבותיו חוותה תוכנה פנימית עמוקה בתפיסתה הן ביחס למבוגרים ככלל, והן ביחס למבוגרים שהיא מלמדת, ומעל לכול – בקבלת זהותה כאישה בגיל השלישי בנרטיב העצמי, שינוי המשתקף כטרנספורמציה זהותית. נמצא כי בזכות חוגי הספרות מתרחשת הבנות הדדית: הן של המשתתפים בחוגים באמצעות ההשתתפות והמנחות והן של המנחות באמצעות המונחים וההנחיה.

קריאת ספרות בקרב בני הגיל השלישי נחקרה בעולם באופן מוגבל בלבד מבחינת היקף המשתתפים, שונות הקבוצות או נתוני הזמן. גם למחקר זה מגבלות הנובעות מהיעדר מעקב עומק אחר המשתתפים, ועם זאת ייחודו וחשיבותו בהתייחסות לקריאה בקרב מספר נכבד של משתתפים (92) בחמש קבוצות הפועלות זה שנים אחדות במסגרות וביישובים בישראל. הראיונות עם המשתתפים נועדו לתמוך ולהמחיש כמה מהתובנות שעלו מהשאלון, הן בחלקו הכמותי והן בחלקו האיכותני, אם כי מספר הראיונות מועט. מספר המשתתפים ותפוצת החוגים מלמדים על עניין בחוגי ספרות, כפעילות משמעותית בגיל השלישי. מבחינה תרבותית, החוגים ניצבים כמעין מעוז מבוצר בתקופה שקרנה של הספרות והוראתה בדעיכה. למחקר השתמעויות לבניית תוכניות למידה למבוגרים ולהוראה הבית־ספרית. הצלחתם של חוגי הספרות המיועדים לקוראים בגיל השלישי, בהשוואה לקשיים בלימודי הספרות בבית הספר, מזמנת חשיבה על גיבושן של מסגרות למידה אחרות עבור מתבגרים, על תוכניות לימודים מותאמות לומדים שיש בהן גם מקום לספרות

אופטימית, ועל שיטות הוראה-למידה מושתתות הנחיה, שללומדים בהן, לאישיותם ולקולם שמור מקום נכבד יותר.

תודתנו לפרופ' יצחק גילת על עזרתו.

## מקורות

- אדוני, ח' ונוסק, ה' (2007). קולות הקוראים – מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב-ערוצית. ירושלים: מאגנס.
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תיאוריה של תגובה אסתטית (תרגום: א' גורן). ירושלים: מאגנס.
- אלקד־להמן, א' (2010). 'לקחת ללב': קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני. בתוך: ע' קופפרברג (עורכת). חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר (עמ' 81-110). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- (2012). תהליכי קריאה ופרשנות בקרב שלושה סוגי קוראים בוגרים במועדון הספרים של לוינסקי – דוח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- (2018). "מועדון הספרים של לוינסקי" – סיפורה של קהילה לומדת. דפים, 69, 90-119.
- (2022). מועדוני קריאה בבית הספר. בתוך: י' פויס וא' אלקד־להמן (עורכות). ספרות מבעד לקירות הכיתה – הוראה ולמידה של ספרות בישראל (עמ' 281-311). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אלקד־להמן, א' ובר־און, א' (2022). לימודי ספרות בעיני התלמידים. בתוך: י' פויס וא' אלקד־להמן (עורכות). ספרות מבעד לקירות הכיתה – הוראה ולמידה של ספרות בישראל (עמ' 84-101). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אפשטיין־ינאי, מ' (2013). סדנת כתיבה כסביבה מאפשרת – תיאור התנסות ממושכת עם בני גיל הזהב. גרונטולוגיה וגריאטריה, מ/1, 99-110.
- בן־ששון, נ' (2015). ביבליותרפיה עם קשישים: המסע אל הסיפור שלא נשמע. בתוך: ד' פרילוצקי ומ' כהן (עורכות). גרונטולוגיה מעשית, כרך ב' (עמ' 3-39). ירושלים: ג'וינט־אשל.
- בארת, ר' (2005). מות המחבר. תל אביב: רסלינג.
- וינבלט, נ' ואברך־בר, נ' (2003). תגמולי פנאי והשתקפותם בזיקנה. גרונטולוגיה, ל/1-2, 47-61.

- זנדמן, א' (2013). מסע ממועדון הקריאה אל עצמי ולכיתה – מחקר פעולה. פרויקט גמר מוגש בתוכנית לתואר שני בחינוך לשוני. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- לנדאו, ד' (1979). ממטאפורה ועד סמל: היסודות הפיגוראטיביים בספרות. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- נמרוד, ד' ודהן, ג' (2016). דפוסי הפנאי של הגמלאים בישראל ותרומתם לשביעות רצון מהחיים. גרונטולוגיה וגריאטריה, מג/3, 63-82.
- צורן, ר' (2000). הקול השלישי – איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. ירושלים: כרמל.
- קליבנסקי, ח' (2014). עיסוקי פנאי בזקנה: בדרך לשיבה טובה. חברה ורווחה, ל"ד/2, 155-184.
- קלקין-פישמן, ד' ואלבז'לוביטש, פ' (2023). המשכיות ושינוי: סיפוריהן של גמלאיות שלא פרשו. תל אביב: מכון מופ"ת.
- רוט, מ' (2017). מה קורה לקורא? התבוננות פסיכואנליטית בקריאת ספרות. ירושלים: כרמל.
- שנור, י' וכהן י' (2020). בני 65+ בישראל 2020 – שנתון סטטיסטי. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- Adoni, H., & Nimrod, G. (2020). The emergence of the hybrid older reader: A cross-national study. *Communications*, 45(4), 414–439.
- Adoni, H., & Nossek, H. (2013). The cultural divide: Book reading as a signifier of boundaries among co-cultures in Israeli society. *Israel Studies Review*, 28(1), 54–77.
- Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The gerontologist*, 29(2), 183–190.
- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44–48.
- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: Why, how, what. *Educational gerontology*, 36(3), 213–228.
- Cahill, M., Galvin, R., & Pettigrew, J. (2021). The retirement experiences of women academics: A qualitative, descriptive study. *Educational Gerontology*, 47(7), 297–311.
- Chen, S. Y., & Fu, Y. C. (2008). Leisure participation and enjoyment among the elderly: Individual characteristics and sociability. *Educational Gerontology*, 34(10), 871–889.

- Cole, E. & Gergen, M. M. (Eds.) (2012). *Retiring but not shy: Psychologists create their post-careers*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications.
- Dijkstra, K. (2001). Old readers: Slow readers or expert readers? In D. Schram & G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp. 86–105). John Benjamin.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (3–30). Basic Books.
- Gentile, L. M. & McMillan, M. (1979). Reading: a means of renewal for the aged. *Educational Gerontology, 4*(3), 215–222.  
doi: [10.1080/0360127790040303](https://doi.org/10.1080/0360127790040303)
- de Lima Flauzino, K., Manuel Pires Teixeira Gil, H., Sathler Tavares Batistoni, S., Oliveira Costa, M., & Cachioni, M. (2022). [Lifelong learning activities for older adults: A scoping review protocol](#). *Educational Gerontology, 10*(14).
- Long, E. (2003). *Book clubs – Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Nimrod, G., & Kleiber, D. A. (2007). Reconsidering change and continuity in later life: Toward an innovation theory of successful aging. *The International Journal of Aging and Human Development, 65*(1), 1–22.
- Rothbauer, P. & Dalmer, N. (2018). [Reading as a lifeline among aging readers: Findings from a qualitative interview study with older adults](#). *Library & Information Science, 40*(3–4), 165–172.
- Seymour, R., & Murray, M. (2016). When I am old, I shall wear purple: A qualitative study of the effect of group poetry sessions on the well-being of older adults. *Working with Older People, 20*(4), 195–198.
- Shimamura, P. S., Berry, J. M., Mangels, J. A., Rusting, C. L., & Jurica, P. J. (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science, 6*(5).  
[doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00510.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00510.x)
- Stebbins, R. A. (2007/2015). *Serious leisure: A perspective for our time*. Brunswick, NJ: Transaction.
- Wilson, M. M. (1979). Enhancing the lives of the aged in a retirement center through a program of reading. *Educational Gerontology: An International Quarterly, 4*(3), 245–251.