

אחר, המוצא גרסה חדשה, ששומרת על קווי המתאר של העלילה הכל כך מוכרת לנו והכל כך ברורה, וצובע אותה בצבעים חדשים המוסיפים עניין לסיפור ועושר רב לילדים וגם לנו המבוגרים המספרים. אפשרות זאת של מצבור גרסאות לעלילה אחת מעצבת ילדים בעלי ראייה מקיפה יותר, נחשפים למקורות שונים, ולא מקובעים למקור אחד. והיא מוסיפה ואומרת: סבתא שלי אמרה, אם היא הייתה מספרת את הסיפור לילד קטן, כנראה שהייתה משנה חלק מהפרטים ומוסיפה היבטים המתאימים לילדים.<sup>9</sup>

תלמידה אחרת התייחסה לגרסאות השונות של הסיפור בעל-פה: [...] מראה שהיצירה 'חיה', שאוהבים אותה, לכן מספרים אותה. היא ניתנת להיבטים שונים, סגנונות שונים, שפות שונות, עדות שונות. ניתן לספר אותה למבוגרים ולילדים. המספר יכול להתאימה להשקפותיו, לדעותיו. הוא מגמיש את היצירה לצרכיו ולמאוייו.<sup>10</sup>

באופן דומה כותבת אחרת: בפעם הראשונה נחשפתי לרעיון, שלכל מעשייה בעצם יש גרסאות רבות כל כך ושונות. הבנתי שאותו סיפור יכול לפנות לקהל מבוגר ובשנויים ניתן להתאימו גם לילדים. אין ספק, שכמורה לעתיד אצטרך להתאים את הסיפור לקהל היעד שלי. ומהסיפור בעל-פה הבנתי, שאפשר אפילו להגמיש סיפור על מנת להגיע בסופו ללקח, למוסר השכל, שאני רוצה להעביר. מסתבר, שמעשייה היא אחת הדרכים היפות והפשוטות להגיע אל הילד, ואפשר ליצור באמצעותה גירויים רבים: שימוש בתמונות, בלשון, בחריזה ואפיון הדמויות על מנת להשיג מטרות דידקטיות.<sup>11</sup> ותלמידה נוספת כותבת: בחיפוש נוסחים כתובים גיליתי שיש הרבה גרסאות לסיפור. ישנם מתרגמים שונים וכל אחד כותב בדרכו. בחיפוש אחר נוסח בעל-פה גיליתי דבר מפתיע: הרבה אנשים מכירים את הסיפור שלגיה, אמנם לא לפרטיו, אך את הרעיון, ואת המסגרת של הסיפור כולם הכירו. בנוסחים יש סגנון כתיבה שונה, יש והשפה גבוהה ועשירה באוצר מילים רב ויש שפה יום-יומית וקלה. יש שסיפרו בקצרה ויש בהרחבה, אך למרות השוניים הקיימים בין הגרסאות, הרי התבנית, אבן הבניין נשארה זהה והיא ממשיכה להשתלשל מדור לדור. היצירה "חיה" וזורמת עם השנים והדורות [...] <sup>12</sup>

כדי להמחיש את הדינמיקה המתוארת לעיל אערוך השוואה בין שתי גרסאות הבסיס לגרסאות המעובדות, אעקוב אחר הקבוע והמשתנה בטקסטים הסיפוריים ואחר זוויות הראייה, שנקטו המספרים. ארבע מבין הגרסאות הנדונות הן עיבודים לגרסאות הבסיס של פרו ושל האחים גרים, אולם הגרסה החמישית שונה מהם לחלוטין ולכן אף חורגת מהתבנית הבסיסית המשותפת.

כפי שנאמר לעיל, אערוך את ההשוואה בין הגרסאות באמצעות שלושה מישורים:

1. מספר הסימנים הלשוניים ביצירות.
2. הקבוע והמשתנה בגרסאות השונות.
3. זוויות ראייה שנקטו על-ידי המעבדים לצורך עיבודיהם.

ב.1. מספר הסימנים הלשוניים ביצירות יוצגו בטבלה א' על-פי תבנית הסיפור המורכבת מפונקציות, המשמשות בסיס קבוע לכל גרסאות המעשייה. בטבלה יוצגו מספר הסימנים הלשוניים הנוגעים לפונקציות השונות של הגרסאות המעובדות (C; D; E; F; G) ושל גרסאות הבסיס (A; B), ובאמצעותם תתקבל תמונה כוללת המשקפת את היקף החומר באשר לפונקציות השונות בגרסאות הבסיס ובעיבודים. נראה כי הרחבתה של פונקציה, צמצומה או השמטתה משקפות את יחסו של המספר למרכיב זה.



## טבלה א': מספר הסימנים הלשוניים במבחן המעשיות

הפונקציות	A	B	C	D	E	F	G
ההתנכלות	390	237	205	255	90	112	-
העזרה	325	328	100	200	165	154	-
המפגש	295	218	76	96	45	105	-
מבחן הדיבור	205	335	114	112	150	128	-
נישואין	26	24	23	35	11	33	-

ב.2. הקבוע והמשתנה בגרסאות השונות: טבלה ב' מתארת את הפונקציות בגרסאות השונות וכך משקפת את הדינמיקה הסיפורית והערכית בכל יצירה ויצירה.

## טבלה ב': הקבוע והמשתנה בגרסאות השונות

	פרו (A)	גרים (B)	די נור (C)	אופק (D)	לסיר (E)	גנות (F)	תלמידה (G)
פתיחה	נישואי אציל עם יהירה שבנותיה יהירות	מות האם ואפיון הבת כיראת שמים וטובת לב	תכונותיה של הגיבורה ומצבה כיתומה	מות האם ואפיון הבת כיראת שמים וטובת לב	בבית האם החורגת	בבית האם החורגת	בבית האם החורגת
ההתנכלות לגיבורה	הטלת עבדות הבית הבזויות ביותר על לכוליות	הורדה ממעמד רם למטבח; משימות בלתי אפשריות	התעללות בנערה והפיכתה לעוזרת	הורדה ממעמד רם למטבח; משימות בלתי אפשריות	התעללות בנערה והפיכתה לעוזרת	התעללות בנערה והפיכתה לעוזרת	פינוק הגיבורה
עזרה על-טבעית	עזרת הסנדקית - הפיה	עזרת יוני הבית וכל עוף השמים	פיה טובה	עזרת יוני הבית וכל עוף השמים	פיה - זקנה קטנה וחביבה	פיה טובה	דחיית הפיה
מפגש עם הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך
מבחן הדיבור	התאמת הנעל שנשמטה	התאמת הנעל שנשמטה	התאמת הנעל שנשמטה	התאמת הנעל שנשמטה	באמצעות הנעל שנשמטה	באמצעות הנעל שנשמטה	התנהגות מעוררת שאט נפש
נישואין	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	לא מתקיימים
סיום	התכונות שהעניקו הפיות לגיבורה	האחיות החורגות נענשות	נישואי הנסיך ושמת המלך	האחיות החורגות נענשות	חיי האושר של בני הזוג	חיי האושר של בני הזוג	בידוד

ב.3. זוויות הראייה בגרסאות השונות יביאו לידי ביטוי את השקפת עולמם של המספרים ואת יחסם לנמעניהם.



### עמדת המספר ויחסו לקהל קוראיו/שומעיו

עמדת המספר באה לידי ביטוי בגרסאות ובעיבודים השונים באמצעות הטון, שהוא מעביר את הסיפור לנמעניו. מעבדי הגרסאות, שפנו לילדים, השמיטו בדרך כלל את המרכיבים, שיצרו מרקם סיפורי מתוחכם בעל אופי דו-משמעי, והעדיפו סיפורים פשוטים הן מבחינה לשונית, והן מבחינה תוכנית. עם זאת מסתמן הבדל רב בשימוש בטון בסיפורים השונים: המספר יכול לפנות אל נמעניו באופן אישי וכך ליצור אווירה אינטימית של אמון, להבהיר פרטים לא ברורים מתוך קרבה, שתבטא בטון שוויוני ולא מתנשא. הוא יכול גם להתרחק מקוראיו, לעמוד כמורה מול תלמידיו, להרביץ בהם תורה ולפנות אליהם בטון דידקטי וסמכותי.

### גרסת פרו

בגרסת פרו הסיטואציה של המספר היא מיוחדת בהשוואה לכל יתר הגרסאות. הגם שזוהי מעשייה, שנמעניה אמורים להיות ילדים ופשוטי עם, אין פרו פונה אליהם אלא דווקא למבוגרים, בני המעמד הגבוה, שהנאתם ממעשיות העם מהווה ביטוי להתרפקות על מקורות עממיים. פנייה דו-משמעית זו מסבירה את הטון הלגלגני, שאותו נוקט המספר: היה היה פעם איש אציל, שנשא בנישואים שניים את האישה הגאוותנית ביותר, שהייתה אי פעם. לאישה היו שתי בנות שדמו לה בכל דבר. לבעל הייתה בת צעירה מנישואיו הקודמים, שהייתה מופת של עדינות וטוב לב. היא ירשה תכונות אלו מאימה, שהייתה האדם הטוב ביותר עלי אדמות (זילברשייד, 1998: 194). המספר מצייר קריקטורה – קווי הציור שלו מוגזמים למדי ותוך כדי כך הוא קורץ לנמעניו ומעיר הערות לגלגניות. ההערות מופנות הן לגברים והן לנשים, אולם המספר משתעשע בעיקר כשמדובר בנשים: הילדה המסכנה נשאה את סבלה באורך רוח ולא הרהיבה בנפשה להתלונן בפני אביה, כי הייתה ננופת בוודאי על-ידו. עד כאן נשמע המספר מהימן, כשהוא מתאר את המתח הרב הקיים בין הבת לאם החורגת ואת אי רצונו של האב להחריף את היחסים בהתערבותו, והוא מסיים את המשפט בהערה: משום שאשתו משלה בו לחלוטין (שם, שם). כזו היא גם הערתו בעניין עזרתה של סינדרלה לאחיותיה: אישה אחרת הייתה מסרקה אותן שלא כהלכה, אבל לכלוכית הייתה בעלת אופי טוב, והיא סירקה אותן באופן מושלם (שם, 195), או בעניין הנשים המחקות כל אופנה חדשה: וכל הנשים בחנו בתשומת לב מרובה את תסרוקתה ואת בגדיה, כדי שתוכלנה ביום המחרת להנות מאותם הדברים, בתנאי כמובן שתמצאנה בגדים כה יפים ובעלי מלאכה כה מוכשרים (שם, שם). אין הוא נמנע מלגלג גם על ה"זקנים האשמאיים": המלך עצמו, אף כי היה זקן, לא חדל מלהתבונן בה [...] (שם, שם). לאורך כל הסיפור הוא יוצר את התחושה, כי הסיפור מופנה למצויים במישור שמעל לנמענים המקוריים. ההערות המושחלות מערערות את מהימנותו של המספר ומדגישות את העובדה, שהמספר היודע-כל אינו מסתפק ביכולות שניתנו בידו, אלא הוא לוקח חרות לעצמו לבקר ולשפוט את דמויותיו ואת מעשיהן בלי צדק ובלי יושר אלא מתוך התנשאות ולגלוג. לפיכך, טבעי אפוא, שסיים את סיפורו לא באופן חינוכי ומוסרי – אי הענשתן של הראויות לעונש אלא באופן מפתיע ביותר: לכלוכית אשר הייתה טובת לב, כשם שהייתה טובת מראה, שיכנה את שתי אחיותיה בארמון וחיתנה אותן; ובאותו היום עצמו (שם, 199).

מוסר ההשכל מוצג בסוף הסיפור בשני קטעים נפרדים, שאין להם קשר לעלילה. כמו בסיפור הרי גם בקטעים מופיעה נימה כביכול נאיבית, שבעזרתה בא המספר ללמד את נמעניו מוסר השכל, אולם היא



מסתברת כמתנשאת, ולכן מרחיקה את נמעניה. הקטע הראשון של מוסר ההשכל עוסק בשינוי שחל בדמותה של סינדרלה, אולם אין המספר מתייחס אל הגיבורה כלל וכלל אלא מסכם את תכונותיה כאופייניות ל"מין הנשי" באופן כללי: היופי הוא למין הנשי אוצר בלום. פנייתו פטרונית מאוד – מתנות אלו, יפותי, מן היופי נשגבות – ומאולצת: החסד וטוב הלב הם אכן מתנת פיות, בחסרונם נמוט, עימם כוח לנו וחירות.

הקטע השני, "מוסר השכל נוסף", בא כהשוואה לראשון ועוסק בתכונות הראויות, שנתברכו בהן הגברים דווקא: מעלה גדולה היא מנת חלקנו, אם תבונה ועוז הם סגולות נפשנו. הקשר בין קטע זה לסיפור מלאכותי: למען אושרך לא יועילו כל המכמנים, אם לא יעמדו לך, בבוא שעתם, עזרת סנדקיות ותמיכתם של סנדקים.

יש להדגיש, כי אין בקטעים אלה כל התייחסות מוסרית למערכת הטוב והרע או לשכר ועונש, רק מעין-הסקת מסקנות כוללת ולא רלוונטית.

### גרסת האחים גרים

בניגוד לגרסת פרו, שיש בה דו-משמעיות הגוררות התייחסות לגלגנית ומתנשאת הן לגבי הדמויות במעשייה והן לגבי המסגרת האידיאלית שלה, מדגישים האחים גרים במבוא לספרם, שיצא לאור בשנת 1819, כי הוא אמור להיות גם "ספר חינוך". הם מודים כי: "במהדורה החדשה על כל פנים השמטנו בהקפדה כל ביטוי שאיננו הולם את גיל הילדות" (גרים, 1994: 588), וגישה מוצהרת זו על תמימות הילד וטהרתו באה לידי ביטוי בולט בטון, שהם שמים בפי מספריהם.

פרו מרבה להשתמש בלשון עקיפה וכך מתרחק מההתרחשויות, או מרבה לבנות משפטים מורכבים, המתאימים יותר ללשון הכתב, ואינם מקובלים בלשון ילדים: היה היה פעם איש אציל, שנשא בנישואים שניים, את האישה הגאוותנית והיהירה ביותר שהייתה אי פעם (וילברשייד, 1998: 130). שלא כגרסת פרו, הרי במרקם הסגנוני של גרים ניתן לזהות יסודות מן הסיפור שבעל-פה. מספרו של גרים מרבה בדיאלוגים לאורך כל הסיפור ומשיח לפי תומו, וכך יוצר אווירה אותנטית של מסירה. אף מבנה המשפטים בדרך כלל פשוט או מחובר ומוגש באמצעות משפטים קצרים המתאימים לשפה מדוברת ובעיקר לשפתו של הילד: אז נכנסו בחלון המטבח שתי יוננים צחורות, אחריהן יוני הבר ולבסוף נקהלו בצפצוף ובאו כל עוף השמים ונחתו ליד האפר (שם, 77). סממנים צורניים אלה מקרבים את הילד אל העלילה ויוצרים בו אמפטיה כלפי הגיבורה. בהיצמדם לקביעה, כי הסיפור צריך להיות סיפור חינוכי, מדגישים האחים גרים את ההיבט הדידקטי, שהוא לעיתים בעל גוון דתי: ילדה חביבה, הישארי יראת שמים וטובת-לב והאל הטוב יעמוד תמיד לצדך; אני אביט בך מהשמים ואהיה אתך. שלא כמו בגרסת פרו, שיש בה מגמה ליישר קצוות, לטשטש את הניגודים החריפים בין הגיבורה הטובה לדמויות – הנגד על-ידי התנהגותה הסלחנית "הנוצרית" של הגיבורה, הרי בגרסת גרים מודגשת הקוטביות שבין הדמויות: הציפורים חושפות את רמייתן של שתי האחיות המתחזות לכלות אמיתיות, ובסופו של הסיפור הן מענישות את האחיות ומנקרות את עיניהן. גרסה זו מייחסת אפוא חשיבות רבה למוסר ההשכל כחלק מהתהליך החינוכי של לימוד לקח הסוגר את מעגל הסיפור.

### עיבוד – רימונה די-נור



בגרסתה של רמונה די נור (C) מניח המספר כבר מלכתחילה, כי נמעניו הילדים מוגבלים בידיעותיהם, ולכן יש להסביר להם כל פרט מעורפל, ואז יעשירו ההסברים את ידיעותיהם בתחומים שונים ויתרמו להעשרת לשונם. הסיפור אינו קולח, ומרובים בו תחנות, שבהן מוצא המספר לנכון להסביר ולהבהיר, להוסיף פרטים או להשמיטם: היה הייתה ילדה יפה וטובת לב. אהובה על כולם, ושמה סינדרלה. סינדרלה הייתה יתומה מאם. היא גרה עם אביה, שאהב אותה ודאג לכל צרכיה. הוא ידע שבתו זקוקה לאם ועל כן נשא לאשה אלמנה ולה שתי בנות. המשפט האחרון הוא כולו של המעבדת, שכן בגרסאות אחרות, דעתו של האב הפוכה: לא, בתי. אינני רוצה להתחתן. לא טוב הדבר. עכשיו הן אומרות שהן אוהבות אותך, אבל אחר-כך ... (אלכסנדר, תשמ"ט: 81).

היעלמותו הפתאומית של האב מן הסיפור מופיעה אמנם בכל הגרסאות, אך אינה מטופלת באופן ברור. די נור מסבירה: כעבור זמן לא רב מת גם האב, וסינדרלה נותרה לבדה עם משפחתה החדשה: אם חורגת אכזרית ושתי אחיות חורגות מכוערות וקנאיות.

אפשר לומר, שהקו המנחה את המעבדת הוא ההנחה, שהקורא הצעיר מוגבל בידיעתו ויש ללמדו, ולכן אף הטון בסיפורה הוא סמכותי ואינו משאיר, ולו גם פרט אחד, בלא לחשוף את "האמת" שמאחוריו. התיאורים ה"מסבירים" האלה שוברים את שלמות העלילה, משהים אותה ואינם תורמים להבנת הילד. ילד קולט סיפור לא באופן אינטלקטואלי אלא באופן רגשי-התרשמותי,<sup>13</sup> והמעבד יצירה כתובה או מספר-מסרן חייבים לשים את הדגש על תמונות ציוריות, מוחשיות, קצרות ומתחלפות כדי למשוך את תשומת לבו של הילד ולרתק אותו לעלילה. בשבירת הרצף המהיר של אירועי העלילה והשהיית למטרות הסברתיות או חינוכיות הופך המספר הכל-יודע גם לכל-יכול המשקיף על-פני ההתרחשויות, שופט אותן לפי הנורמות האידיאליות שלו ומשתלט על הסיפור המיועד לילדים. כך מתגבש הטון החינוכי-המתנשא המתרחק מן הילד.

וייתכן, שקיימת סיבה נוספת לסטיות מרצף העלילה, אשר נובעת מהעובדה, שהמעבדת משכתבת את הטקסט על-פי קודים של מרכיבי ההפקה של סרט, ובמרכזם המצלמה: מעברים מהירים מתמונה לתמונה – מבית סינדרלה למפגש בארמון בין המלך ליועצו, ומשם היא נודדת לפינה מסוימת בבית ומתמקדת בה; ובינתיים בסודי סודות, הכינו ידידיה הקטנים של סינדרלה הפתעה לחברתם האהובה.

דווקא בנושא התחביר מתאימה המעבדת את הלשון לרמת הנמען – היא מפשטת את מבנה המשפט, הופכת את המשפטים המורכבים למשפטים מאוחדים ומשלבת דיאלוגים רבים בסיפור<sup>14</sup>. אולם כפי שנאמר, אין העלילה קולחת, יש סטיות רבות מן ההתרחשויות העלילתיות אל תיאורים סטטיים, שאינם מקדמים את העלילה. התוצאה – משתנה הדינמיקה, ואמצעים המשמשים להבטחת העניין בסיפור: פתיחה מרתקת, סיום בעל מסר דידקטי, שאלות רטוריות, חזרות ומשחקי מילים – אינם מופיעים בו. אף הניגודים – הקיטוב בין טוב ורע והאווירה האלימה של המעשייה איבדו כאן מעוצמתם. נראה לי, כי הסברי היתר ההגיוניים והריאליסטים של המספרת הכל-יודעת וכן הסקת המסקנות לא רק שברו את שלמות העלילה אלא גם טשטשו את אוירת הסוד והקהו את דוק הקסם, שעל-פני הסיפור. נוצר אפוא ריחוק בין המספר לנמעניו, והתארכה הדרך בין הדמויות הפועלות לנמעני הסיפור.

סופו של הסיפור אינו בא ללמד את השומע לקח או להביא אותו להסקת מסקנות, אלא סוגר את המעגל המשתקף ב"Happy End": כל פעמוני הממלכה צלצלו לכבוד נישואי הנסיך וסינדרלה. לא היו מאושרים מהם, וכמובן לא היה מאושר מן המלך שסוף סוף נמצאה כלה לבנו.



## דיסני – לפיד מתרגמת

אף הגרסה E היא תרגום מהטקסט של וולט דיסני, השייך למדיום הקולנוע. זו גרסה מקוצרת, שהושמטו בה פרטים רבים בהשוואה לגרסת הבסיס.

המספר הכל-יודע מזדהה לחלוטין עם הגיבורה ומספר את הסיפור מנקודת מבטה. סיפור העלילה קולח ברצף ומלווה בדיאלוגים. צורת הגשה זו נובעת, כנראה, ממערכת סימנים שונה, שמקורה במדיום הקולנועי. ז'אנר זה בא לידי ביטוי במראה ובצליל: באמצעות עין המצלמה העוקבת אחר הגיבורה לאורך כל הסיפור; על-ידי השמעת קולה תדיר בדיאלוגים או בהשמעת קולות מסתוריים, כמו אותו לחש הנלחש בהנפת השרביט: "סלגה דולה, מנצ'יקה בולה, בידי בידי בוו" או השעון המצלצל שעת חצות: "דינג-דונג! דינג דונג!"

פנייתה של המספרת אל נמעניה ברגעי שיא ומתח: "והיכן הייתה סינדרלה – תשאלו" או "האמנם לא תוכל להתייצב לפני הדוכס?" יוצרת קרבה בין המספר לנמען ומחקה את הסיטואציה האינטימית שבה מספר המבוגר – אבא, אימא, סבא או סבתא – לילד סיפור או משוחח אתו. עם זאת הקרבה בין מוען לנמען עלולה ליצור מצב, שבו יכוון המספר את נמענו להבין את הטקסט, כפי שהוא מבין אותו: "כמובן, שהסנדל התאים ב-ד-יוק! הרי הוא היה הסנדל שלהו"

המספר הוא בעמדה מועדפת על-פני הילד, אולם לא בגלל נחיתותו של הילד אלא בגלל היותו מלכתחילה יודע-כל. אין הוא מתנשא אלא הוא מלמד ומדריך, ולכן הטון סמכותי. הטקסט הותאם לילדים, שעדיין אינם יודעים קרוא וכתוב וניזונים רק מהקראה המלווה בניגודים שבין טוב לרע.<sup>15</sup> אין אפיזודות מסבירות או מתארות, והמספר המזדהה עם הגיבורה מכיוון את נמעניו להזדהות כזו. אין בסיום המעשייה לקח. המעבדת המתרגמת מסתפקת בסוף האופייני לסרטי הילדים: "הדוכס היה מרוצה מאוד. סוף סוף נגמר החיפוש הממושך שלו וכך נישאה סינדרלה לנסיך יורש-העצר ושניהם חיו באושר שנים רבות." למרות הסוף הטוב, הוא משאיר סימני שאלה רבים לגבי דינן של האם והאחיות.

האווירה השלווה המאפיינת את סיום הסיפור אינה נובעת מתחושה של סיפוק, כי הנה הוחזר הסדר על כנו, אלא משביעות רצון, שהגיבורה המעונה זכתה להצלחה ולאושר. עם זאת, נשארים סימני שאלה לגבי גורלן של האם והאחיות החורגות.

## גרסת הגננת

גרסה F היא ייחודית בהשוואה לכל היצירות, שהוצגו עד עתה, בהיותה מבוצעת בעל-פה על-ידי המספרת הגננת במקום ובזמן מסוימים ולפני שומעים מסוימים.<sup>16</sup> שיתוף הפעולה בין כל הגורמים, שנכחו בעת הסיפור, יצרו סיטואציה מיוחדת במינה: "אירוע היגודי".<sup>17</sup>

אירוע זה ניזון ממרכיבים בסיסיים וקבועים המאפיינים את הסיפור בעל-פה ומהשתתפותם של קהל ילדי הגן, שהיו מרכיב חשוב ב"אירוע", כיוון שהיו מעורבים מאוד בתהליך העלילה. תודות למעורבותם נוצרה דינמיקה בעלת שני רבדים: (א) השתלשלות העלילה לוותה בשאלותיהם ובהערותיהם של הילדים; (ב) ההשלכות שמרכיבי הסיפור יצרו על עולמם של הילדים הופנמו.<sup>18</sup>

במשפט הפתיחה הדגישה הגננת: עכשיו אספר לכם את הסיפור, שאמא שלי סיפרה לי, כשהייתי ילדה קטנה. אמא שלי לא סיפרה את הסיפור מתוך הספר. היא סיפרה לי אותו בעל-פה, ולכן גם אני רוצה לספר לכם אותו בעל-פה.

העובדה שהגננת סיפרה את הסיפור ולא הקריאה אותו, יצרה בינה לבין הילדים קשר עין רצוף,



וסיטואציה זו השפיעה על הדינמיקה, שהתפתחה ביניהם תוך כדי הסיפור. הדיאלוגים הרבים בסיפור לא רק החיו אותו והביאו לשיתוף פעולה בין המספר לשומעיו, אלא הפכו את הסיפור להצגה מרתקת ובה שחקנים וקהל.

מעמדה של המספרת כגננת מחד גיסא, וכיודעת-כל מאידך גיסא, הקנו לה כמובן יתרון על-פני הילדים. היא הסבירה נקודות, שנראו לה מעורפלות, באמצעות דיאלוג עם הילדים תוך כדי הסיפור, וכך נמנעה מהשהיית העלילה: יום אחד הגיע מכתב מהארמון. זאת הייתה הזמנה לנשף בארמון, והיא הופנתה לכל הנערות.

הגננת: מה אתם חושבים, ילדים, למה הזמינו אותן לנשף?

ילד: הנסיך רצה להתחתן.

הגננת: נכון, הנסיך הגיע לגיל המתאים ורצה לחפש לו נערה. הוא רצה שכל הנערות יבואו לארמון המלך, הוא יתבונן בהן, ישוחח אתן ויבחר ויחליט, מי תהיה אשתו.

בשאלותיה ניכרת מגמה לכוון את הילד: אתם חושבים שהן היו יפות?

הילדים: לא!

הגננת: הן היו נחמדות? היו אחיות טובות?

הילדים: לא! הן היו רעות, כי נתנו לה לעשות את כל עבודות הבית.

גננת: הן לא התחשבו בה בכלל. ומה אתה חושב נדב (פונה לאחד הילדים) איך הרגישה סינדרלה?

נדב: שלא נותנים לה כבוד.

גננת: נכון.

הגננת מבהירה סיטואציות לא ברורות באמצעות דיאלוג פינג-פונג - שאלה-תשובה, המשתלב כחלק בלתי נפרד ממסגרת העלילה. נכון, שהמילה "ילדים", המלווה את פניותיה ושאלותיה, יוצרת טון דידקטי מכוון אך לא מתנשא. למרות היותה יודעת-כל, אין היא נשמעת שלמה עם עצמה: אני חושבת, ילדים, שהוא היה מאוד חכם [...] אני גם חושבת, ילדים, שבאותו הרגע הוא החליט.

שיתופם של הילדים באי-ידיעתה ובמחשבותיה קרב אותם והפך אותם לשווים בניסיון להבין תמונות לא ברורות. לא נוצרה אפוא סיטואציה של גננת ידענית ומתנשאת מול ילדי גן בורים ונחותים, אלא שיתוף, שיש בו גוון של שוויוניות.

גם לשון הסיפור התאימה לדינמיקה הרב-קולית, שהתפתחה ב"אירוע" המתואר: אין המספרת מתנשאת בלשון גבוהה על שומעיה. הסיפור מסופר בלשון מדוברת יום-יומית ובעלת חיוניות מרובה. המספרת משלבת מילים ומשפטים הנהוגים בשפת היום-יום גם בפי הילדים: "גם לה היה כף"; "הבגד שלה היה הכי יפה". בדרך כלל המשפטים קצרים, פשוטים, בעלי ציוריות רבה בשילוב אמרות מטפוריות מלשון היום-יום - "הלב שלו נשבר"; "הלב שלו התרחב"; "עיניו אורו".

יש לציין, שהמספרת השתמשה בקולה כאמצעי לרתק את הקהל שלה: נימת הקול עלתה וירדה, התחזקה ונחלשה. היא יצרה בכוונה תחילה הפסקות בסיפור וכך הגבירה את ציפיית שומעיה - הכל לפי התפתחות הסיפור. אף החזרות בסיפורה היוו אמצעי להעלאת המתח:

ואני אפילו לא יודע מי היא! אפילו לא יודע מה שמה! רק אותה אני רוצה. רק אתה אני רוצה להתחתן! אף שהסיפור לא הסתיים באופן דידקטי - שכר לטובים ועונש לרעים - לא הטריד הדבר אף ילד. הם



הסתפקו בסוף הטוב ולא שאלו שאלות.

### גרסה בעל-פה של תלמידה

בכל הגרסאות של "סינדרלה" מצויה התבנית המוזכרת לעיל והיא מהווה את גרעין הסיפור, מרכיבי חוזרים על עצמם במלואם או כמעט במלואם, אולם לא כן הדבר בגרסה G. אין זו מעשייה, גם לא אגדה. אין מסופרים בה ניסים או נפלאות, אין גיבורה משועבדת ואין נסיך גואל. יש אם חורגת, שתי בנות חורגות ויתומה, סינדרלה. הנסיך עורך נשף, וסינדרלה ואחיותיה החורגות מוזמנות לנשף ומשתתפות בו, ואין סינדרלה זקוקה עוד לעזרת הפיה. כשמעזה הפיה הטובה להציע את עזרתה לסינדרלה, היא נדחית על ידה בשתי ידיים.

זה סיפור דו-משמעי הפונה הן למבוגרים והן לילדים. בפנותו למבוגרים אפשר לראותו כפארודיה על "הטוב והרע", כפי שמשתקף ב"סינדרלה" המקורית: על יחסן הבלתי נסבל של האם החורגת ובנותיה לסינדרלה החרוצה והסובלנית, המקבלת בסלחנות יחס זה ומצפה לעתיד טוב יותר. מוצג בגרסה ללא כחל ושרק עולם נטול חסד ומשולל מעורבות מאגית – הפיה בעולם זה היא חיוורת וחסרת כוח. המספרת – אימה של מסרנית הסיפור – רצינית מאוד באינטרפרטציה החינוכית החדשה, שהיא נותנת לסיפור, אולם אי אפשר שלא לחוש את הצחקוקים ואת הלגלוג הקיימים ברקע. טון הדיבור שלה מלווה אמנם בגוון דידקטי חינוכי, אולם חוט של לגלוג שזור בו: "האם החורגת שלה הייתה אשה חכמה מאוד והיא הקריאה לא פעם לבנותיה את סיפור סינדרלה. יום אחד היא ישבה וחשבה לעצמה: גם לי יש שתי בנות ובת חורגת, אבל אני לא רוצה, שיום אחד היא תעמוד בדרכן של בנותי. אז מה עלי לעשות?" המטרה המוצהרת, שלשמה מספרת האם את הסיפור היא חינוכית, וכל הסיפור הוא יישום הלקח שנלמד מ"סינדרלה" המוכרת מגרסאות הבסיס.

השוני בין סיפור זה ל"סינדרלה" הידוע נעוץ כבר במשפט הפותח: במאה שלנו, לא רחוק מהבית שלי ושלך חייתה ילדה אחת ושמה סינדרלה. פתיחה זו מציגה מצב שונה לחלוטין מזה שהופיע בסיפור הקדום – הוא היפוכה של סיטואציה, המתרחשת כאן ועכשיו. המאפיינים של המעשייה – אל-זמן ואל-מקום, הסוד, והקסם נמחקים מלכתחילה במחי יד, ובמקומם משתלטות אמות המידה של כסף והצלחה. דינמיקה של היפוך קיימת גם לאורך העלילה – היפוך ההתרחשויות, היפוך חלוקת התפקידים במשפחה והיפוך התפיסה החינוכית. המרכיב העלילתי היחיד, שאינו זוכה ל"היפוך", הוא התפיסה הרואה בהתנהגותה של סינדרלה – בחריצותה, בפעלתנותה, בסובלנותה וביחסה הטוב לסביבתה למרות השפלתה ובדידותה – אמצעי להכרת ערך עצמה והכנה לקראת היציאה מן השעבוד אל החופש. זה הגרעין שסביבו סובבים הסיפורים העתיק והמודרני. המספרת מתייחסת אל סינדרלה הקונבנציונאלית כאל דגם חינוכי, ובעקבות תפיסתה החינוכית היא מייצגת לבנותיה עבודה קשה ותנאי חיים נחותים מתוך תקווה, שאלה יעדנו אותן ויכינו אותן לקראת העתיד.

גם בתפיסת "האם החורגת" לא חל "שינוי" – האם החורגת המודרנית לא למדה לקח מהיחס המפלה של האם החורגת העתיקה כלפי סינדרלה: בסיפור המקורי היא השפילה את סינדרלה והעבדה אותה כדי לספק את מטרותיה, ובסיפור המודרני היא משתמשת בה באופן ציני כדי לספק את מטרותיה – חינוך בנותיה. הווה אומר, האם החורגת המודרנית מפנקת את סינדרלה לא מתוך טוב לב והתחשבות במצבה הטראומטי, אלא בהתאם לתוכנית מגובשת מראש, שכוונתה להיטיב עם בנותיה ולהרע לסינדרלה. היא לוקחת אותה לנשף יחד עם בנותיה, מלבישה אותה ומסרקת אותה, כפי שהיא עושה לבנותיה, וזאת לא



כדי לשמח את היתומה, אלא כדי שיבחרו בבנותיה המחונכות והממושמעות וידחו את סינדרלה החצופה והלא מושכת. הפיה קולטת את העוול שנעשה לגיבורה: הבנות האלה טובות לב וחרוצות מאוד, יפות ונחמדות, האישה הזאת גידלה לעצמה בנות נפלאות. חבל שעשתה זאת על חשבונה של סינדרלה [...]. אולם לפיה אין תפקיד בסיפור ואין לה עוד כוח על-טבעי – היא חסרת אונים. הטון של המספרת אינו מתנשא או פטרוני. אין המספרת מסבירה את דבריה או את כוונותיה אלא מלמדת, מדריכה ומכוונת.

ואלה עיקרי דבריה של התלמידה המסרנית על האם המספרת, על הסיפור ועל השומעים: הסיבה לשינויים הרבים בסיפורה של אמי בהשוואה לגרסאות האחרות הוא רצונה להראות לי, שהאם החורגת, כפי שהיא מוצגת בגרסאות, עשתה בעצם טובה גדולה ל"סינדרלה". היא רצתה להצביע על הלקח שנלמד מהיצירה המוכרת: כמה חשוב לעבוד, להיות חביבה, חמודה וחרוצה. את הגמול על העבודה מקבלים תמיד, ואין צורך שפיה טובה תעשה זאת. אמי העבירה את המעשייה לזמננו, למאה שלנו, כדי שאוכל להסיק את המסקנה, כי עלי לסמוך רק על עצמי – על מעשי ועל התנהגותי – ולא לצפות לאיזו פיה, שתעשה במקומי את העבודה או לאיזה נסיך שיעזור לי.

## 2. תפיסת המוות בחמש הגרסאות המעובדות בהשוואה לגרסות הבסיס

כפי שנאמר, סופרו הגרסאות או נכתבו בהשפעת אילוצים מערכתיים שונים: חברתיים, תרבותיים, חינוכיים וכד'. לפי נחום גוטמן "[...] עם ילד אפשר לדבר על כל דבר, על מוות ועל חיים, ועל נצח ועל גבורה, ועל שפלות ועל אנשים מכוערים [...]. מתוך אמונה גדולה שילד באמת מבין הכל. [...]. מותר וצריך לדבר על הכל [...]" (1970, 13), אולם מעבדיה השונים של המעשייה שלנו אינם חושבים כן. עיון בטבלה ב' (עמ' 138) על הקבוצה ועל המשתנה בגרסאות ובעיבודים השונים מלמד אותנו, כי רק שתי גרסאות, של גרים ושל אופק (עיבוד על-פי גרסת גרים), עוסקות במוות האם, המהווה גורם חיוני בהתפתחות העלילה.

זוג החוקרים האמריקנים סאדקר (Sadker, 1977) מתייחסים להתעלמותם של מחברים ומספרים בספרות ילדים בנושא המוות ומנסים להבין את התופעה. לדעתם, יש מספר גורמים, שהשפיעו על התעלמות זו: (א) התפישה, שספרות ילדים חייבת להיות אופטימית, שיש לחנך ילדים ולהשרות עליהם תחושה של ביטחון ויציבות, ולכן חשוב לסיים את הסיפור ב-Happy end; (ב) מגמות דתיות, שהשפיעו על מחברים ומספרים, אשר לא ראו במוות סופיות אלא שיבה אל המקור האלוקי; (ג) אי הידיעה, כיצד להתמודד עם נושא המוות.

בניגוד לגישה זו הרי בגרמניה עסקה ספרות הילדים רבות בנושא המוות וראתה בו מרכיב חשוב במסגרת של שכר ועונש.<sup>19</sup>

המוות מצטייר בעיני ילדים כגורם זר, רחוק ואפוף מסתורין. הילד פוגש במוות מגיל צעיר ביותר – אם זה מוות טבעי של סבא זקן ואם מוות אלים בתאונת דרכים או מותו של קרוב ואהוב במלחמה. למרות חשיפתו הרבה של הילד למוות, נחסמת לפניו הדרך עקב איסור כלשהו בלתי כתוב, לשאול ולקבל הסבר או מידע בנושא. המבוגרים מעדיפים לגונן על הילדים מפני נושאים מדכאים בחיים במקום לסייע להם לרכוש כלים, שיעזרו להם וידריכו אותם להתמודד עם נושאים כאלה. שהרי ההתעלמות מהנושא מצד המחנכים לא תשכיח מהילדים את התעניינותם בו.



לקוראי הסיפור או לשומעיו יש מידע מציאותי על המוות, אולם הוא בלתי מבוקר ובלתי מובן, והילד המודע לנושא המוות, אינו מניח למסתורין המקיף את הנושא בלא לחקור אותו, זמן רב לפני שהוא מבין את משמעותו (להד, אילון, 1995: 59).

בגרסת פרו (A) (וילברשייד, 1998: 194) מתואר אסון מותה של האם בעקיפין: היה היה פעם איש אציל, שנשא, בנישואים שניים, את האישה הגאווה והיהירה ביותר שהייתה אי פעם. המספר בורח מנושא המוות, מדלג על האסון של הגיבורה ומנחית עליה את האישה החדשה – האם החורגת.

האחים גרים אינם חוששים, מיד בפתיחת סיפורם, לתאר אישה על ערש דווי באמצעות ביטויים העוסקים בחווית המוות – קיצה קרב; נפטרה. הם מתייחסים להשקפת העולם הדתית, המאמינה שהאם המתה משגיחה על ילדיה מהשמים: אשתו של איש עשיר חלתה וכאשר הרגישה שקצה קרב, קראה לבתה הקטנה היחידה אל מיטתה ואמרה: 'ילדה חביבה, הישארי יראת שמים וטובת לב והאל יעמוד תמיד לצורך; אני אביט בכך מהשמים ואהיה אתך'. היא עצמה עיניה ונפטרה. החוויה הקשה של מות האם וההתייחסות משאירים את הגיבורה חסרת אונים, מה גם שאין לה עם מי לחלוק את כאבה, שכן האב אינו בנמצא. לכלוכית תופסת מהר מאוד, שהאב מצפה ממנה לאחר מות האם – להסתיר את צערה. המילה secret באה מצורת העבר של הפועל הלטיני *secerere*, שפירושו לקרוע, לחצות או להפריד, ותחושת האובדן משתקפת אצל גיבורה זו בהיבדלות ובהתבודדות.<sup>20</sup> לכלוכית מסתגלת לאווירת הנכאים שסביבה ומפנימה את רגשותיה: הנערה הלכה יום-יום אל קבר אמה ובכתה, והייתה טובה ויראת שמים. מותה של האם הוא מהחוויות הקשות ביותר שאדם חווה. הפרידה ממנה היא מיידית ואכזרית ואילו ההינתקות הנפשית היא תהליך ממושך וכואב. תהליך זה – והוא כולל גם ילדים – הוא הכרחי, שכן הילד חייב להגיע לפרידה רגשית מהאדם הקרוב לו ולהסתגל לחיות בלעדיו. למבוגר נודעת חשיבות רבה בתהליך פרידה זה, בתהליך האבל ובבניית מציאות חדשה עבור הילד (סמילנסקי, 1981). אין המעשייה סוטה מרצף אירועיה כדי לתאר רגשות; המספר משאיר פער, והנמען חייב להשלימו בדמיונו. הבה ננסה להבין מה קורה לגיבורה בסיפור קדום זה באמצעות מקרה, שאירע לפני שנים אחדות ונכתב בידי רובין היגנס, פסיכיאטר ילדים יועץ, המתאר ילד, שאמו מתה עליו: הבדידות שלתוכה נקלע הילד ואי היכולת לחלוק את הצער עם איש הביאה אותו להסתגר בתוך עצמו ולהיות שרוי באבל בלי אפשרות להתגבר עליו. רובין היגנס מתאר מצב דומה מאוד למצבה של סינדרלה, תוך שהוא מתייחס בעיקר לתגובתו של הילד ולמצבו הנפשי שהדרדר בעקבותיו. אפשר לומר, שהיגנס השלים את הפערים, שהותירו המספרים והמעבדים בהיבט הפסיכולוגי של "סינדרלה":

"ג'סטין היה בן שבע כאשר אמו נפטרה. תגובתו המיידית הייתה להסתגר בתוך עצמו, להפסיק לדבר בכלל ולעזוב את שולחן האוכל מוקדם ככל האפשר, כמעט בלי לאכול. בפגישתו הראשונה אתי הוא התיישב ליד החלון וצפה החוצה [...] מדי פעם היה משמיע אנחה ממושכת, אך רוב הזמן ישבנו יחד שותקים, כיוון שמבחינה מסוימת, שנינו ידענו על מה העצב. כשהוקל לו קמעה [...] אז הוא החל לדבר. רק אבא, כך אמר, היה בבית עכשיו; אבא והאישה החדשה הזאת, שקוראים לה דודה אתל, שג'סטין לא יכול היה לסבול. היא תמיד דיברה על אלוקים ועל ישו (המשפחה הייתה קתולית), ואיך הם אהבו את בני האדם. ג'סטין לא האמין עוד באלוים ולא בישו. הם שקרנים וצבועים כמו האשה הזאת, אתל. בעצם, הוא לא האמין עוד בשום דבר; לא היה מעוניין בשום דבר" (צרי, 1994: 16).

גרסתה של בינה אופק (D), הנאמנה למקור גרים, שומרת על כל חלקי הפתיחה, אבל היא מתאימה את



הסגנון לנמעניה הצעירים, מקרבת אותם להתרחשויות ומשתפת אותם בחווית המוות. למשל, את הביטוי המשמש בלשון גבוהה "הרגישה שקצה קרב" היא ממירה ב"סופי קרוב", ובמקום לתת בפי המספר את תיאור רגשותיה של האם הגוססת, כפי שעשה זאת גרים: וכאשר הרגישה שקצה קרב (לוי, 1994: 76), שמה אופק את המילים בפי האם הפונה אל בתה ברגע נורא: בתי היקרה, סופי קרוב (אופק, 1996: 6).

המעבדת מתייחסת למוות באופן טבעי וישיר: לפני מותה אמרה האישה לבתה: 'בתי היקרה, סופי קרוב ואני מבקשת ממך שתהיי תמיד טובה וחביבה. אני מבטיחה לך שאשגיח עליך מלמעלה ואהיה המלאך השומר שלך' (אופק, 1996: 7). היא המירה את המילים המרמזות לעניין המוות (גרים) "קצי קרב" במילים המשמשות בלשון יום-יומית "סופי קרוב" והוסיפה במפורש את המילה הברורה "לפני מותה". המוות נתפס בסיפור זה כמצב של מעבר ממהות למהות: עזיבת העולם הזה כדי להסתופף בצלו של האל. אולם בעוד שאצל גרים אומרת האם: אני אהיה אתך, משתמשת אופק בביטוי המדגיש את ההגנה עליה: אני אשגיח עליך. בשני הסיפורים זהה התנהגותה של סינדרלה לאחר מות האם: הנערה הלכה יום יום אל קבר אמה ובכתה (גרים). ואצל אופק: כל יום הייתה בוכה על קבר אמה. בשתי הגרסאות מוצגת אפוא חווית המוות כמעבר מהעולם הזה אל השמיים: אני אביט בך מהשמיים ואהיה אתך (גרים). ואצל אופק: אני מבטיחה לך שאשגיח עליך מלמעלה ואהיה המלאך השומר שלך. גישה זו נתפסת על-ידי פסיכולוגים כתשובה בלתי ישירה ואף מזיקה לילד, שכן אין היא מודה בהכרחיותו של המוות כסופי ובלתי הפיך,<sup>21</sup> ויש בה משום הטעייה וטיפול אשליה. יש לעזור לילד להתמודד עם המוות בדרך טבעית: ילד שאחד מהוריו מת, חייב לקבל את עובדת המוות הן מבחינה קוגניטיבית הן מבחינה אמוציונאלית, כשהקבלה האמוציונאלית תלויה בקוגניטיבית. דבר מהותי התרחש בחיי הילד, והילד צריך לקבל עובדה זו ולהתחיל לגבש לעצמו עולם חדש בלי ההורה המת (סמילנסקי, 1981: 99).

בשתי הגרסאות דלעיל מוצג תהליך ההשתחררות מן האם המתה כשלב העוזר לסינדרלה להתמודד עם האלימות, שמפעילה כלפיה האם החורגת, ובאופן זה להשתחרר גם מעולה של האם החורגת. כלומר, האם המתה מסייעת לגיבורה להסתגל לא רק למציאות החדשה, שנוצרה עם מותה – יתמות, חוסר אונים ואובדן הביטחון – אלא אף להתמודד עם סיטואציה שנכפתה עליה – התעללות והשפלה מצד אם חורגת ובנותיה.

במעשייה נתפס המוות כבלתי סופי, וקיימת האמונה שהאדם שב אל העולם הארצי כדי לסיים את תפקידיו. אימה של סינדרלה חוזרת אליה בלבוש של עץ כדי לסייע לה לעלות על הדרך לחיים מלאים ושלווים, והרי היא הבטיחה בצוואתה "אני אהיה אתך" (גרים), ו"אני אשגיח עליך" (אופק). השגחתה של האם על סינדרלה מתבצעת בגרסאות המוזכרות באמצעות העץ שעל קברה: "כאשר לא נותר איש בבית, הלכה לכלוכית לקבר אימה מתחת לעץ האגוז, וקראה:

עץ שלי, רעד והתנדנד

עלי זהב וכסף נא הורד." (לוי, 1994: 199)

בחלקן הגדול של הגרסאות אין מות האם מוזכר באופן ישיר. בגרסת די-נור (D) מתייחסת המספרת למצבה של הילדה כיתומה: "סינדרלה הייתה יתומה מאם. היא גרה עם אביה, שאהב אותה ודאג לכל צרכיה. הוא ידע שבתו זקוקה לאם, ועל כן נשא לאשה אלמנה ולה שתי בנות." מותו של האב בא להסביר את היעלמותו מן הסיפור: "כעבור זמן לא רב מת גם האב". הזכרת שני אירועי מוות – של אם



ושל אב – אמורה להשליט אווירת נכאים בסיפור, אולם הפתיחה יוצרת דווקא מצב תחילי רגוע ושלי המנוגד מאוד למתרחש.

אף עיבודה של לפיד (E) פותח במצב של כמעט אידיליה: לפני שנים רבות, הרחק-הרחק מעבר לים, הייתה ילדה יפה וטובה ושמה סינדרלה. היא גרה יחד עם אימה החורגת. הימצאותה של אם חורגת מצביעה על טראומה שנגרמה ממוות, אולם לאורך כל הסיפור אין כל רמז למות האם ולנישואי האב עם האם החורגת, אף שמות האם הוא הגורם לסיטואציה האלימה, שבה מוצאת עצמה הגיבורה.<sup>22</sup> גם גרסת הגננת (F) פותחת בנימה שלווה: לפני הרבה שנים, בארץ רחוקה, הייתה ילדה ושמה היה סינדרלה. ומיד נוספת אינפורמציה כמו בגרסה E: סינדרלה גרה עם האמא החורגת שלה ושתי האחיות החורגות. המספרת אינה מתייחסת לנושא היתמות, ייתכן שאין היא רוצה לסטות מסיפור העלילה, ואולי אין היא רוצה להתמודד עם נושא המוות. היא מתייחסת להתרחשויות הקשות הפוקדות את הנערה בעקבות מות האם כחלק מרצף העלילה.

מות האם, תחושת היתמות והופעת האם החורגת מדגישים את האלימות הקיומית, שלתוכה נקלעה הגיבורה. אלה סוללים את הדרך להינתקותה מאימה הטבעית ומן החיים הנוחים והטובים במשפחה ולהתגלגלותה לעולמה של האם החורגת – עולם מנוכר ומעוות.

גרסה G פותחת בהתעלמות מוחלטת ממות האם ומנישואי האב: במאה שלנו, לא רחוק מביתי או מביתך הייתה ילדה אחת ושמה סינדרלה. היא גרה יחד עם אימה החורגת ושתי אחיותיה החורגות. אווירת הפתיחה רחוקה מלהיות שלווה, שכן במקום להעביר את השומעים להוויה, שאין הזמן שולט בה או להרחיק אותם לארץ רחוקה, משליכה אותם המספרת אל המציאות של כאן ועכשיו: המאה שלנו, לא רחוק מביתי או מביתך. המציאות משתקפת באמצעות הסממנים העשויים לאפיין נערה בתקופה זו: סינדרלה שכבה יום יום מול הטלוויזיה. אכלה וישנה, מדדה שמלות, עשתה קניות, לא למדה. המספרת מדלגת על החוויה הקשה, שחוותה הנערה במות אימה ומזכירה את יתמותה ואת אובדנה בדרך מיוחדת: וכשהיה לה נורא משעמם, והיא רצתה לעשות משהו, האם החורגת עצרה אותה באומרה: 'חסר לי, שבבית שלי יתומה מסכנה תעבוד! לך לנח מתוקה. גם ככה קשה לך!'. גם סינדרלה עצמה מודעת למצב ה"יתמות" שלה, בדרך שחינכה אותה האם החורגת: אם אחיותיה היו אומרות לה: 'בואי אתנו לכבס', היא הגיבה בצעקה: 'השתגעתי! אני לכבס? אני מסכנה כל כך! בלי אמא גדלתי, ואתן מכריחות אותי לכבס! תתביישו!

כפי שנאמר, גרסה זו היא בסימן של היפוך: המספרת הופכת את כל הסיטואציות העלילתיות על-פיהן ויוצרת פארודיה על היחסים שבין הגיבורה לבין האם החורגת ובנותיה.

### 3. ההתייחסות לאלימות בעיבודים לעומת גרסות הבסיס<sup>23</sup>

היסוד האלים נטוע ביסוד המעשייה: גיבורים חזקים ורעים מתעמרים בטובים ובחלשים. מכשפות, שדים ורוחות גודעים ידיים ומביאים כליה על בני אדם, והזאב אורב לגדיים ולילדה. אפלטון בספרו "פוליטיאה" רואה במעשיות יסוד לא חינוכי, שכן הן גורמות לילד נזק שקשה לתקנו.<sup>24</sup> אחרים ראו במעשיות גורמי פחד, סכנה ואכזריות.<sup>25</sup> כבר בתקופתם של האחים גרים הייתה ביקורת לגבי היסודות האכזריים השכיחים כל כך ביצירותיהם, והראיה שהאחים מציינים במבוא להוצאה משנת 1819, כי הקפידו להשמיט קטעים אכזריים במיוחד מתוך התחשבות בנמעניהם הצעירים. ביקורת רבה כלפי סיפורי גרים בלטה לאחר



מלחמת העולם השנייה, כשניסו לתלות את אכזריותם של הגרמנים במעשיות ילדותם, ובעקבות זאת הגבילו את השימוש במעשיות בספרי הלימוד.<sup>26</sup>

במעשייה קיימים טוב ורע, ולרע כוח משיכה משלו, כשם שקורה בחיי היום יום הסובבים את הילד וגם בפנימיותו, שהרי שניות זו היא הבסיס להתמודדותו של הילד עם בעיות קיום. לעיתים קרובות ידו של הרע על העליונה, אולם בדרך כלל הטוב מנצח. אין ניצחון זה מסמן את שיאה של המעשייה מבחינת הבחנתו המוסרית של הילד כי אם את את הודהותו עם מצוקותיו של הגיבור ומאבקו ברע.<sup>27</sup> ליסודות האכזריים במעשיות יש השפעה כפולה על הילד: הם מהווים אמצעי ספרותי פואטי המרתק את הילד השומע את הסיפור וכן אמצעי פסיכולוגי בגלגלם אותו ממצב של משקיף על האירועים לחלק מהם.

סינדרלה נקלעת לאלימות מיד עם מות האם: היא נעקרת מחיקה של אם אוהבת ואמיתית ומוצאת עצמה בעולמה של אם חורגת. זה מול זה עומדים שני עולמות: האם החורגת המשקפת את המעוות והמזויף שבחיים לעומת האם המתה, שהייתה התגלמותם של הטוב והישר. לא בכדי רואים המספרים בשתי אימהות אלה שני הפכים: טוב ורע, הרמוני ומעוות, אמיתי ומזויף. הגיבורה עומדת בפני סכנה מאיימת: ניתוק מהעולם הטוב והיקלעות לעולם מנוכר, שהכל השתבש בו. אין לאם החדשה כל רגשות כלפי הגיבורה - היא שונאת אותה, מקנאה בא ומוצאת דרך לפרוק רגשות שליליים אלה בהשפלתה ובהתעללות בה. כך נלכדת הגיבורה בשני מעגלי אלימות: האלימות הקיומית המשתקפת במות האם ואלימות יצרית הבאה לידי ביטוי ביחסה של האם החורגת אליה. ההתעללות בסינדרלה הופכת להיות אובססיה אצל האם החורגת, היא מפרה את שיווי משקלה ודוחפת אותה להתאכזרות בלתי מובנת כלפיה. רגשות של קנאה, שנאה ונקמנות מעוררים את האם למעשים הרסניים - רצון להשתלט על הבת השנואה ולשעבדה (Fromm, 1975). השתלטות יצרים אלה על האם החורגת בולטת בסיפורנו בפונקציה "ההתנכלות לגיבורה", שהיא המרכיב המרכזי במעשייה זו ובה נטוע הקונפליקט.

כבר מתחילת הסיפור שוררת אווירה רוויה ביסודות של אלימות, כשהגיבורה ניתקת מאימה באופן פתאומי ומוחלט ומוצאת עצמה בידי שלוש נשים עוינות. חוסר האיזון בתמונה זו מוחרף נוכח הניגודים הקיצוניים שבין שני המחנות: נערה "טובה ויראת שמים" (גרים); "מופת של עדינות וטוב לה" (פרו); "טובה וחיבה" (אופק); "ילדה יפה וטובה לב אהובה על כולם" (דינור), ומולה עומדות "בנותיה [...]" נבזיות ושחורות בלבן" (גרים); "התגלה אופיה הרע של האם החורגת [...]" בנותיה מאוסות" (פרו); "אם חורגת אכזרית ושתי אחיות חורגות מכוערות וקנאיות" (דינור); "שתי בנות יפהפיות אבל רעות לב" (אופק); "האם והאחיות המרושעות" (לפיד).

אין ספק, שכאשר הגיבורה הטובה והמעונה עומדת מול דמויות הנגד הרעות, האהובות והמועדפות, מתקבלת תמונה מעוותת, שאי אפשר להשלים עמה, והתחושה היא, שהיא חייבת לבוא לידי תיקון. הגרסאות בכתב לא ויתרו על תמונה בסיסית זו, המסתירה מאחוריה כוחות ויצרים סוערים וטומנת בחובה זרעי הרס, המוצאים את ביטויים בהשפלת הנערה. כך נחשפים רגשותיה האנטי-אימהיים של האם החורגת כלפי הגיבורה. גרים מסתפקים באמירה: "לבת החורגת האומללה היו אלה ימים קשים". פרו מדגיש את האמוציות השליליות של האם - "היא לא יכלה לשאת את מעלותיה" - הדוחפים אותה למעשייה האכזריים והבלתי הגיוניים.

בעיבודים לילדים אפשר לראות שינוי: המעבדים מייחסים את הקנאה לבנות החורגות. נראה לי, כי



העמדתן של נערות בנות גיל דומה אלו מול אלו מרככת את התמונה האלימה, שכן קנאה בין בנות היא תופעה טבעית: "קנאו בבתו של האיש, שהייתה יפהפיה וטובת לב" (אופק); "ושתי אחיות חורגות מכוערות וקנאיות" (דינור).

היצרים האנושיים מערערים אצל האם והאחיות את האיזון הנפשי והופכים לאובססיה – למטרה מרכזית בחייהן, ולכן אין פלא, שהם מלווים במעשים אכזריים כלפי הגיבורה.

מהנתונים הלשוניים בטבלה א', (עמ' 138) אפשר ללמוד, כי במרכיב "ההתנכלות לגיבורה" לא חסכו בדרך כלל המספרים והמעבדים מילים. עם זאת מתייחס אליה כל מספר מזווית ראייה שונה. פרו מתאר את השפלתה של הגיבורה מבחינה פיזית: "היא הטילה עליה את עבודות הבית הבזויות ביותר. היא זו שהדיחה את הכלים ושטפה את המדרגות, והיא זו שצחצחה את חדרה של הגבירה ואת חדריהן של שתי בנותיה העלמות" (זילברשייד, 1998: 194). הן מעבירות אותה, מלגלגות עליה ולמרות זאת קיים בין הנערות דיאלוג: הן מתייעצות אתה בנושא התלבשויות והתסרוקת. סינדרלה עוזרת להן ואינה שומרת להן טינה, והמספר אף מביע דעתו בעניין בהערה של דרך-אגב: "אישה אחרת הייתה מסרקת אותן שלא כהלכה, אבל לכלוכית הייתה בעלת אופי טוב, והיא סירקה אותן באופן מושלם" (שם, 195).

לעומת זאת, בגרסת גרים מתוארת השפלתה של סינדרלה כמסכת של עינויים פיזיים ונפשיים, שהולכים ומסלימים. לוקחים בה חלק פעיל האם החורגת ובנותיה, כפי שהמספר מתאר אותן: "יפות וצחורות למראה אך נבזיות ושחורות בלבן" (גרים, 1994: 76). השלב הראשון במסכת זו היא תפיסת מקומה של הגיבורה כבת לאב עשיר ודחיקתה ממעמדה המיוחס. שלב זה, שבא לידי ביטוי בהסרת השמלות היפות מעל גופה של סינדרלה והלבשתה בחלוק אפור וישן מלווה בבזו ובגלגול: "הביטו, הביטו בנסיכה הגאה, כמה היא מפוארת!" (שם, שם). השלב השני בא לידי ביטוי בהפיכתה לשפחה: "היה עליה לעבוד קשה מבוקר עד ערב, לקום לפני הזריחה, לשאת מים, להבעיר אש, לבשל ולכבס" (שם, שם), והשלב האחרון מאופיין כהתעללות נפשית ופיזית כאחד: "ונוסף על כל אלה, הציקו לה האחיות ככל שאפשר להעלות על הדעת, לעגו לה ושפכו לה את העדשים והאפונים לאפר, כך שהיה עליה לשבת ולברור אותם מחדש" (שם, שם). האם החורגת מבטיחה לכלוכית, כי תאפשר לה ללכת לנשף, אם תברור עדשים מתוך האפר במשך שעותיים, אולם כאשר הגיבורה מבצעת את העבודה, היא אומרת: "לא לכלוכית, אין לך בגדים ולא תוכלי לרקוד: רק יצחקו לך" (שם, 77). לאחר אכזבה זו חוזרת ומבטיחה האם לאפשר לה להשתתף בנשף, אם תקצר בשעה את זמן ברירת העדשים מתוך האפר, ולמרות ביצוע מושלם של העבודה היא חוזרת וחוטפת סטירת לחי: "כל זה לא יעזור לך. את לא באה אתנו כי אין לך בגדים ולא תוכלי לרקוד, ואנחנו נצטרך להתבייש בגללך" (שם, 78). מסכת עינויים זו משקפת את מצבה של האם הנשלטת על-ידי תאוה אחת – להציק, להכאיב ולהשפיל את הגיבורה.

אף המעבדת אופק בגרסתה (D) מתארת את השפלתה של סינדרלה בשלבים, כשכל שלב נעשה חריף ומעליב מקודמו. בשלב הראשון נדחקת סינדרלה ממעמדה, כשנשללת ממנה הזכות "לשבת אתנו בסלון ולא לעשות כלום! שתלך לעבוד במטבח!" (אופק, 1996: 8) בגדיה היפים נלקחים ממנה, והיא הופכת מטרה ללעג ולקלס: "תביטו על הנסיכה היפהפיה, תראו איך היא לבושה!" (שם, 10) יש לציין, כי המעבדת מלווה כל שלב בהסברים. למשל, את ההתעללות בגיבורה היא מסבירה: "הבנות של האשה קנאו בבתו של האיש, שהייתה יפהפיה וטובת לב" (שם, 8). ובגרסת גרים מסביר המספר: ומאחר



שנראתה תמיד מאובקת ומלוכלכת, קראו לה לכלוכית (גרים, 1994: 76), על כך מוסיפה המעבדת ומרחיבה: הנערה נעשתה מלוכלכת ומכסה כלה אפר, לכן קראו לה האחיות החורגות בשם סינדרלה, שבשפה הגרמנית פירושו אפרורית (אופק, 1996: 11). הסברים אלה משתלבים ברצף העלילה, ואין המעבדת משהה לשם כך את אירועיה. כמו בגרסת גרים גם בעיבוד זה לובשת השפלתה של סינדרלה אופי מפלצתי בתמונת האפונים הנזרקים אל האפר ובהבטחה החוזרת ונשנית של האם לאפשר לה ללכת לנשף, אם תצליח לברור אותם, אולם לא רק שאין היא טורחת לקיים את הבטחותיה, אלא גם מטיחה: **מה אתך, סינדרלה? איך את יכולה ללכת אם אין לך מה ללבוש, אין לך מה לנעל, את מלוכלכת ולא מחונכת, וסתם תעשי לנו בושות? לא, לא תלכי (שם, 18) (ההדגשה שלי – א.ק.)**. ציטוט זה מרחיב את דברי האם החורגת שבגרסת גרים: "ואנחנו נצטרך להתבייש בגללך" (גרים, 1994: 78), בשתי דרכים: (א) היא מסבירה את הגורמים לבושה: "מלוכלכת, לא מחונכת וכו'"; (ב) היא ממירה את צורת הדיבור הנורמטיבי בביטוי שגור בשפת ילדים: "תעשי לנו בושות". כך היא משיגה שתי מטרות: היא נאמנה לטקסט של גרים ומקרבת את הילדים אל ההתרחשויות באמצעות שפה המוכרת להם.

אף בגרסה C מודגשת ההתעללות בגיבורה כהתנהגות אגרסיבית.<sup>28</sup> עצם נוכחותה מעוררת מצד האם החורגת "האכזרית" ושתי האחיות החורגות ה"מכוערות וקנאיות" את הרצון לפגוע בה ולהרע לה. עוינות זו באה לידי ביטוי בתוקפנות ובאלימות: שלושתן הטילו על סינדרלה את כל עבודות הבית הקשות. הן פקדו עליה לטאטא ולשטוף, לכבס ולנקות, לבשל ולהגיש מבקר עד ערב (די-נור, 1995: 2). וכסינדרלה לובשת את השמלה, שהכינו עבורה חברה העכברים הקטנים, האחיות מתנפלות עליה ובאכזריות תולשות ממנה את הקישוטים והסרטים. משמלתה של סינדרלה לא נותרו אלא קרעים (שם, 8).

בגרסת לפיד (E) עובר לאורך כל הסיפור מוטיב העבודה הקשה: סינדרלה בישלה ואפתה, ניקתה וצחצחה ולא היה לה פנאי למשחקים ולשעשועים (לפיד, חש"ד: 3). מוטיב זה משקף את יחסן האלים של האם והאחיות כלפי הגיבורה: האם והאחיות היו מרושעות והכריחו את סינדרלה לעשות את כל עבודות הבית (שם, 2). שלא כמו בגרסאות הקודמות הרי בגרסה זו אין סינדרלה חשה מושפלת או כנועה, אלא מחזירה מלחמה שצרה, וכשהאחיות צווחות עליה ופוקדות עליה להזדרז, אין היא נבהלת ועונה: 'גם אני צריכה להתכונן', אמרה סינדרלה, 'הרי גם אני מוזמנת לנשף!' (שם, 4). הן אף אינן אוסרות עליה ללכת לנשף, כפי שראינו זאת בגרסאות לעיל, רק יוצרות סיטואציה, שאינה מאפשרת לה ללכת. עם זאת סינדרלה אומרת את המילה האחרונה: 'סינדרלה שכמותך!' קראו האחיות החורגות, 'בבגדים כאלה תלכי לנשף?' 'לא', ענתה סינדרלה, 'כך לא אוכל ללכת' (שם, 6).

הגננת בסיפורה (F) מדלגת על התיאור המעוות של יחסי הכוחות, אינה מתייחסת לאפיון של הגיבורה ודמויות הנגד; ולעומת זאת, מאירה את הגיבורה כמו בגרסה הקודמת כדמות שאינה נכנעת או מושפלת. בפתחה לסיפור היא מציינת, כי "לא היה לה טוב. היא לא הייתה מאושרת בכלל. אמא שלה והאחיות שלה לא התנהגו אליה יפה. הן נתנו לה לעשות את כל עבודות הבית ולא התנהגו אליה בכבוד". הגננת המספרת מתייחסת לגיבורה בלבד. אין היא מעמידה את הגיבורה מול דמויות הנגד, ואין היא מתייחסת לאמוציות השולטות על האם. אין היא מסבירה את הסיבה להתנהגות אכזרית זו כלפי הגיבורה, ונראה שאין הילדים מוטרדים ממנה. (למעשה, התפלאתי מאוד מדוע, אולם בהמשך הבנתי, שמלכתחילה מזהים הילדים את האם והאחיות החורגות כנשים רעות, ומעשיהן אפוא אינם מפתיעים עוד – א.ק.).



כששאלה הגננת: הן היו נחמדות? אחיות טובות? ענו הילדים: לא! הן היו רעות, כי נתנו לה לעשות את כל עבודות הבית. הווה אומר, הגורם להתעללות היה ברור להם, ברגע ששמעו את המושג "אם חורגת".

גננת: הן לא התחשבו בה בכלל. ומה אתה חושב נדב? (פונה לאחד הילדים) איך הרגישה סינדרלה?  
נדב: שלא נותנים לה כבוד.

גננת: נכון. שלא נותנים לה כבוד ולא מתחשבים בה בכלל. איך היא הרגישה ילדים, פה, בתוך הלב?

ילדים: עצוב.

גננת: היא הייתה עצובה מאוד מאוד. היא יצאה אל הגן, הסתובבה בין העצים ובכתה. כל כך רע היה לה. כל כך עצוב בלב.

ההתנכלות בגיבורה עוררה אצל הילדים אמפטיה והובילה להזדהות מלאה עמה. כמו בגרסה הקודמת גם כאן אין סינדרלה "העוזרת" חשה מושפלת, כנועה או נחותה מאחיותיה, וכשמתקבלת ההזמנה לנשף בארמון היא אומרת בהחלטיות: "גם אני מוזמנת. הזמינו את כל הנערות. גם אני נערה. גם אני מוזמנת." נכון, שבסופו של דבר עבודתה כ"עוזרת" מסכלת את תוכניותיה, אולם לא תחושת נחיתות או אוזלת יד עושים זאת: "סינדרלה לא הספיקה להתכונן בעצמה. ואז כשבאה המרכבה מהארמון לאסוף אותן, אמרה לאחיותיה: 'בגללכן לא הספקתי להתכונן. איך אני אבוא לנשף? כך אני אבוא לנשף?'" אין ביטויים של התרסה אלה מתאימים לנערה המדוכאה והמשועבדת, שפגשנו בגרסאות גרים ואופק.

בגרסה G מתהפכת הקערה על-פיה. התנהגותה של האם היא הגורם, היא התוצאה והיא הלקח: יום אחד היא יושבת וחשבה לעצמה: גם לי יש שתי בנות ובת חורגת, ואני לא רוצה, שיום אחד היא תעמוד בדרכן של בנותי. אם כך מה עלי לעשות? היא חשבה וחשבה, עד שהחליטה לעשות הכל הפוך. מסינדרלה לא נדרש לעשות דבר: היא שכבה כל היום מול הטלוויזיה, אכלה וישנה, מדדה שמלות, ערכה קניות, לא למדה. לעומת זאת: האם הכריחה את בנותיה לעשות את כל עבודות הבית: לבשל ולנקות, לכבס וכו'. לבנותיה לא היה רגע פנוי לא למשחקים ולא למנוחה. סיפור זה סובב סביב ציר אחד – ניסיון חינוכי. המספרת שיעבדה את כל הפונקציות הסיפוריות למטרותיה ושינתה אותן לפי צרכיה. בעצם הצגת הסיפור בראי עקום השתלבו בו יסודות של לעג ואירוניה.

האלימות מגיעה לשיאה בסיום הסיפור תוך הניסיון למנוע מסינדרלה את "מבחן הזיהוי". בעוד שבחמש הגרסאות A; E; C; F; מצליחה סינדרלה, על אף המכשולים שמערימה בפניה האם החורגת, למדוד את הנעל ולהינשא על גלי אהבתו של הנסיך לארמון, הרי בגרסאות גרים ואופק האלימות ממוצית עד תומה בשתי תמונות אכזריות ונוטפות דם.

תמונה ראשונה מתרכזת ב"מבחן הזיהוי": האם בשתי הגרסאות מנסה למשוך בחוטים לאורך כל הדרך ולקבוע את גורלן של בנותיה. כשהאחות הבכירה אינה מצליחה להכניס את הבוהן לנעל המבחן, מגישה לה האם סכין ואומרת: כרתי את הבוהן, כשתהיי מלכה, לא תצטרכי עוד ללכת ברגל (גרים, 1994: 79), והנערה כורתת את הבוהן, דוחפת את הרגל ומתגברת על הכאב. בגרסה D מפריעה גם כן הבוהן הארוכה לבת הראשונה אולם פתרונה של האם מעודן יותר: 'אין דבר', אמרה לה האם, 'תתעלמי מהכאב. בין כה וכה, אם תהיי מלכה, לא תצטרכי ללכת הרבה' (אופק, 1996: 29). תהליך זה חוזר בדייקנות, גם כשהבת



השנייה מודדת את הנצל.

לכאורה, מצליחה האם החורגת להוביל את האירועים כרצונה, אולם הן בגרסת גרים והן בגרסת אופק מפנות הציפורים, הניחנות בהבחנה חדה בין טוב לרע, את תשומת לבו של הנסיך לכלה המדומה, המרמה:

גרו, גרו, גרם, / בנצל יש דם, / הנצל מדי קטנה / בבית יושבת הכלה הנכונה! (גרים, 1994: 80)  
ואצל אופק: טעות חמורה, זאת לא הכלה, / הנצל קטנה והרגל גדולה! (אופק, 1996: 30)  
התמונה השנייה מתמקדת בחתונתה של סינדרלה. בעוד שבגרסאות האחרות מסתפקים המספרים בסוף הרמוני של החזרת הסדר אל מקומו עם גאולתה של הגיבורה מחיי השפלה ונסיקתה אל על בנישואיה, ואינם מזכירים כלל את המשפילות והמענות, הרי בגרסת גרים ואופק החזרת הסדר אל כנו היא בעלת אופי שונה. הסיום אצל גרים הוא אכזרי לאין שיעור: והלכו אנשי פמלית הכלה לכנסייה, הבכורה מימין והצעירה משמאל. אז ניקרו היונים לכל אחת מהן עין אחת. אחר כך כשיצאו מהכנסייה, הייתה הבכירה לשמאלה והצעירה לימינה; אז ניקרו להן היונים את העין השנייה (גרים, 1994: 81). זהו סיום רידקטי וחד-משמעי: כך נענשו המתעללות על בוגדותן ורשעותן, והיו עיוורות כל ימי חייהן (גרים, 1994: 81).

אמנם המעבדת אופק אימצה את התמונה הקשה, שלפיה האחיות מתייצבות מימין ומשמאל לכלה, והציפורים מגיעות, אולם היא ויתרה על האקט האכזרי של ניקור שתי העיניים: ביום החתונה ביקשו האחיות הרעות לבוא ולהשתתף בשמחתה של סינדרלה. הן התייצבו ליד הכלה, אחת מימין ואחת משמאל, אבל אז הגיעו שתי הצפרים הלבנות והתחילו לנקר אותן והן נאלצו לברוח מהר הביתה (אופק, 1996: 35). סיום זה אינו חד-משמעי ומעורר שאלות, למשל: את מה ניקרו הציפורים? מה בדיוק קרה? האם הן נענשו? אין בסופה של גרסה זו פתרון, וממילא אין בה סגירת מעגל והחזרת הסדר אל כנו, כפי שקיים בגרסת גרים.

הצגתי אפוא דרכים שונות לסיום סיפורה של לכלוכית, וכולן סוגרות מעגל ומחזירות את הסדר אל כנו. יש הרואים את החזרת הסדר באושרה האישי של הגיבורה, ויש הרואים כי הסדר חוזר אל כנו בהענשת עושי הרע. בשני המקרים אין הצלחתה או כשלונה של הגיבורה מעוגנים במערכת של עקרונות מוסריים, הם מעין תגובות א-מוסריות המתייחסות לבחינה המעשית ביחסים הבין-אישיים.

### 3. תפיסת המוסר בגרסאות הנדונות

במעשייה קיימים טוב ורע, ולרע כוח משיכה משלו, כמו שקורה בחיי היום-יום הסובבים את הילד וכפי שמתרחש בפנימיותו, שהרי שניות זו היא הבסיס להתמודדותו של הילד עם בעיות קיום. לעיתים קרובות ידו של הרע על העליונה אולם בדרך כלל הטוב מנצח. אין ניצחון זה מהווה את שיאה של המעשייה מבחינת הבחנתו המוסרית של הילד, אלא את הזדהותו עם מצוקותיו של הגיבור ועם מאבקו ברע – אלה משקפים אצל הילד את הבעיה המוסרית ואת המאבק לפתרונה.<sup>29</sup>

בהשפעת היהדות והנצרות ההתייחסות למוסר בחברה המערבית היא כאל מרכיב הכרחי בכל אמונה ובכל פילוסופיה העוסקות במהותו של האדם, אולם לפי טיילור, אין העמים הפרימיטיביים קושרים בין ישויות על-טבעיות לבין מוסר (Tylor, 1958: 11-17). הדואליזם של טוב ורע מוכר כבר מימי קדם: אין הוא תיאוריה של עקרונות מוסריים מופשטים, רק תיאוריה של גורמים המשפיעים על יחסי בני אדם



במשפחתו ובסביבתו (שם ב': 402). הרע בחברה פרימיטיבית נתפס כתופעה דמונית ומעורר שאלה מעשית ולא מוסרית – כיצד ניתן להתגבר עליו? הרע הוא כוח שמאיים על האדם מבחוץ ויש להילחם בו או לברוח מפניו, אולם אין לאדם כל אחריות כלפיו. הנטייה האנושית-חברתית לשפיטה מוסרית, ולעומתה הנטייה האישית לתגובות א-מוסריות מתאזנות במעשייה באמצעות מערכת פרימיטיבית המענישה את הרע.<sup>30</sup> בהיצמד לקביעה, כי הסיפור צריך להיות סיפור חינוכי, מדגישים האחים גרים את ההיבט הדידקטי, שהוא לעיתים בעל גוון דתי: ילדה חביבה, הישארי יראת שמים וטובת-לב, והאל הטוב יעמוד תמיד לצדך; אני אביט בך מהשמים ואהיה אתך. הטוב והרע באים לידי ביטוי באמצעות העמדת הגיבורה הטובה מול דמויות הנגד הרעות כסיטואציה העוברת כחוט השני לאורך היצירה, וכן באמצעות הציפורים שניחנו בסגולה להבדיל בין אמת לשקר ובחוש להצביע על הרעים.<sup>31</sup> הציפורים חושפות את רמייתן של שתי האחיות המתחזות לכלות אמיתיות, ובסופו של הסיפור הן מענישות את האחיות ומנקרות את עיניהן. בגרסה זו מיוחסת חשיבות רבה למוסר ההשכל כחלק מהתהליך החינוכי של לימוד לקח. עם זאת, אין עונשן של האחיות מוצג כמרכיב הכרחי במערכת המוסרית, אלא כהתגברות על הרע המאיים מבחוץ. מערכת זו משקפת אפוא את נטייתם האישית הא-מוסרית של גיבורי המעשייה. היא אמנם מענישה את הרע<sup>32</sup>, אולם רחוקה מאוד מהמוסר המערבי, שבמרכזו עומדים הערכים של שכר ועונש. לעומת גישתם הברורה של גרים הרי אצל פרו יש ניסיון לטשטש את ההבדלים בין טוב לרע. המספר מבקר ושופט את דמויותיו ואת מעשיהן מתוך התנשאות ולגלוג. לפיכך, מטבע הדברים, שמספר כזה לא יסיים את סיפורו באופן חינוכי ומוסרי – בהענשת הראויות לעונש, אלא באופן מפתיע ביותר: לכלוכית, אשר הייתה טובת לב, כשם שהייתה טובת מראה, שיכנה את שתי אחיותיה בארמון וחיתנה אותן באותו היום עצמו (זילברשייד, 1998: 199).

שלוש הגרסאות המעובדות (F; E; C) מסיימות את הסיפור בסגירת מעגל המשתקף באושרה האישי של הגיבורה, ובכך הוחזר אמנם הסדר על כנו ביצירה, אולם לא ניתן מענה לשאלת העונש לאחיות ולאם המתעללות. לעומת זאת, בגרסה D, שעובדה על-ידי בינה אופק, מסתיים הסיפור ללא סגירת מעגל כלל וללא מתן עונש לרעים. אמנם מצוין, כי "הגיעו שתי הצפרים הלבנות והתחילו לנקר אותן והן נאלצו לברוח מהר הביתה" (אופק, 1996: 35), אולם אין סיום זה מבהיר אלא סותם ומשאיר שאלות פתוחות רבות כמצוין לעיל. גרסה G מעמידה במרכז את שאלת הטוב והרע. המספרת משקיפה על ההתרחשויות בסיפור הקונבנציונאלי מלמעלה והופכת את סיפורה לפרודיה על תפיסת הטוב והרע בסיפור הבסיס. עם זאת אין תפיסתה שונה מזו המקובלת במעשייה – היא מתייחסת לגורמים המשפיעים על יחסי בנותיה עם הסביבה (Tylor, 1958, II, 402), ומבחינה זו מתעוררת שאלה מעשית ולא מוסרית – כיצד ניתן להתגבר על הרע ככוח שמאיים על האדם מבחוץ. והתשובה פשוטה – יש להילחם בו או לברוח מפניו.

#### 4. סיכום

אף שהספרות העממית כיום היא ספרות מודפסת בעיקרה, עדיין מספרים סיפורים בעל-פה.<sup>33</sup> בספרות ילדים רווחת התופעה של סיפור בעל-פה אם במסגרת המשפחה ואם במסגרת גן הילדים ובית הספר, ואפשר לומר, שספרות זו משמרת את הסיטואציה ההיגודית, שמאפיינת את הספרות העממית, אם כי בצורה שונה מכפי שהיא מופיעה ב"אירוע ההיגודי" הקונבנציונאלי, שבו מועבר הסיפור במשפחה או



בקהילה.

דינמיקה זו מייצרת מקבילות רבות ליצירה העממית, שהתחבבה על שומעיה, כשבכולן תבנית אחת וזוויות-ראייה שונות של מספרי המעשיות. מקורם של שינויים אלה, כפי שמסתבר מהמחקר המוצג במאמר, בקונבנציות ובנורמות אידיאיות-חברתיות וחינוכיות השולטות בחברה, שבה סופר הסיפור. תרומת המחקר להכשרת מורים: כשהסטודנטיות העריכו את האפשרויות החינוכיות הגלומות בחיוניותה של המעשייה כחומר חי ומשתנה, הן התייחסו לשני מעגלים: (א) לתרומה האישית, שהנושא העניק להן מבחינה אינטלקטואלית כמורות לעתיד; (ב) ליכולות החינוכיות, שהמפגש בין מספר לשומעים והאינטראקציה ביניהם פותח לפניהן.

על התרומה, שעניקה העבודה בנושא השוואת גרסאות של סיפור עם, אומרת סטודנטית: ראשית כאם, חשבתי שכבר לעולם לא אקרא לילדי סיפורים שבהם רמזים, כוונות ומחשבות, כפי שלמדתי, אך לאחר מחשבה נוספת, שבאה תוך כדי כתיבת העבודה, הבנתי שחשוב וכדאי לקרוא סיפורים כאלה כאם וכמחנכת לעתיד. אני חושבת, שחשוב להשאיר את התום שבסיפור ולאפשר לכל ילד לחוות קטרוזיס בשמיעת הסיפור. לי באופן אישי קרה דבר שלא היה קודם. אני קוראת סיפור ומסתכלת עליו אחרת. אני מחפשת את מה שבין השורות ואת מה שמאחורי כל עניין משמעותי בסיפור. אני מחפשת את הסמוי ולא מסתפקת בסיפור כפשוטו. לדעתי, כדאי ונחוץ, שכל מורה לפני שהיא קוראת בכיתה סיפור שיש בו מגמה מסוימת, תחקור ותלמד אודותיו, וכך הסיפור יהיה באמת משמעותי ובעל ערך.<sup>34</sup> ואחרת כותבת: חשתי שככל שאוסיף לעסוק בעולם המעשייה, כן יתגלו חידושים נוספים. דהיינו, נדמה שגם אם נעמיק בעולם המעשייה ונחתור אליו, לא נוכל לדעת אל-נכון מה מקור המעשייה, ותמיד יהיה ניתן לגלות חידושים כאלו או אחרים.

בעקבות העבודה נוכחתי לדעת, שככל שננתח את המעשייה, אין היא יכולה להימאס, אדרבה, היא מעוררת שאלות, מחשבות והשערות חדשות. לכן המעשייה נתפסת כמעין סוד, שאינו ניתן לפיצוח (בשלמות). ביכולתה ל"התאים עצמה" לכולם מבחינה סוציולוגית, תרבותית, היסטורית, דתית וכו'. התאמתה של המעשייה מהבחינות הללו תיעשה, בתנאי שיחולו שינויים במעשייה. מכאן אני למדה, שלמעשייה יסודות קבועים ויסודות המשתנים בהתאם לצרכים של קהל המאזינים. המעשייה היא אמצעי נהדר ויעיל לאחד משפחה, קבוצה וכו', בשל החוויה והאווירה הנעימה שהיא יוצרת. על כן מוטל תפקיד חשוב על מספר המעשייה מבחינת שימוש בשפת הגוף, אינטונציה וכו'. המעשייה מהווה בסיס וחלק בלתי נפרד מילדותנו, שהרי אני סבורה, שאין ילד שלא מכיר לפחות מעשייה אחת. אין הוא תמיד יודע, שהסיפור מכונה בשפה המקצועית הספרותית "מעשייה", אך בעצם רבים מאתנו לא מודעים להבדל שבין המעשייה לבין האגדה ולרוב מכנים את המעשיות "אגדות". המעשייה רוויה בקסמים, דמיון ומסרים, ומכאן, לדעתי, יופיה וייחודה, ולכן היא נשמרת לעד בהיותה בעלת חשיבות כה רבה.<sup>35</sup>



## ביבליוגרפיה

### א. מקורות

- אופק, ב. (1996). (מתרגמת ומעבדת). **סינדרלה**, תל-אביב: עופרים.  
אלכסנדר, ת. (תשמ"ט). **שבעת אגוד המלא, מאוצרו של אבא**, ירושלים: משגב.  
די-נור, ר. (1995). (מעבדת). **סינדרלה**, תל-אביב: כנרת.  
זילברשייד, א'. (1998). (מתרגם). **לכלוכית או נעל הזכוכית הקסנה**, תל-אביב: צ'ריקובר.  
לוי, ש. (1994). (מתרגם). **האחים גרים: מעשיות האוסף המלא**, תל-אביב: ספרית הפועלים.  
לפיד, ש. (חש"ד). (מתרגמת). **סינדרלה**, תל-אביב: יבנה.  
חושן, ש. (1998) (גננת). **סינדרלה**, חיפה.  
שמידובה, א. (1998). (סטודנטית). **סינדרלה**, חיפה.

### ב. ביקורת ועיון

- אופק, א. (1988). **תנו להם ספרים**, תל-אביב: ספריית הפועלים.  
אלכסנדר, ת. (1993). **תנינת אללה, עד עצם היום הזה**, גבעתיים: עיריית גבעתיים.  
אפלסון. (תרגם: דיזנדרוק, ערך: רות, ח"י). (תשכ"ב). **ספר המדינה**, חיפה: בית הספר הריאלי.  
בטלהיים, ב. (1987). **קסמן של אנדות**, תל-אביב: רשפים.  
דנש, א. (1979). לקראת טיפולוגיה של עיבודי טקסטים ספרותיים, **הספרות 28** (אפריל), עמ' 70-75.  
זילברשייד, א. (1998). **המסתורין של שלגיה וסינדרלה: מסע פורדאני אל נבכיהן של אגדות החלום**, תל-אביב: צ'ריקובר.  
נוי, ד. (1967). **שבעים סיפורים וסיפור מפי יהודי לוב**, חיפה.  
סמילנסקי, ש. (1981). **תפיסת המוות בעיני ילדים**, חיפה: הוצאת את.  
צרי, ש. (1991). (מתרגמת) **עולמו הפנימי של הילד הפגיע**, חיפה: הוצאת את.  
קרסני, א. (1999). **סינדרלה – בין סיפור של קורבן לאלימות לסיפור של הצלחה מסחררת, עיון ומחקר בהכשרת מורים 6**, חיפה: גורדון, מכללת גורדון לחינוך.  
מנחם רגב, (1972). והלוא הכל מתאווים לדעת מה יעשו המתים: **הד הגן**, עמ' 286-293.  
שביט, ז. (1996). **מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.  
שטרן, ד. (1986). **אלימות בעולם קסום**, רמת גן: בר-אילן.  
שנהר, ע. ובר-יצחק, ת. (1982). **סיפורי עם משלומי**, חיפה.  
שנהר, ע. (1986). **סיפורים משכבר, המעשייה העממית לילד**, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

Buss, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*, New York.

Fromm, E., (1975). *The Anatomy of Human Destructiveness*, Greenwich.

Georges, R. A. (1969). Towards an Understanding of Story Telling Events, *Journal of American Folklore*, LXXXII, pp. 313-328.

German Educational Reconstruction, Bulletin July-August, 1948.

Lindgren, A. (1978). A Small Chat With a Future Children's Book Author, *Bookbird*, Vol. 16, pp. 9-12.

Propp, V. (1972). Transformation in Fairy Tales in: Maranda (ed.) *Mythology*, Harmondsworth pp. 119-120.

Von Franz, M. L. (1974). *Shadow and Evil in Fairy Tales*, Zurich.



## הערות

1. ראה **האחים גרים** (מתרגם שמעון לוי) **האוסף המלא**, תל-אביב, 1994, עמ' 587-589.
2. על נושא העיבוד ראה שנברג גליה, "עגנון כסופר ילדים?", בתוך: **מעגלי קריאה**, 1995, עמ' 23-24.
3. ראה אלכסנדר תמר, "תנינת אללה", **עד עצם היום הזה**, 1987, גבעתיים, עמ' 109.
4. ראה נוי, 1967, עמ' 23.
5. ראה תמר אלכסנדר (עורכת) **עד עצם היום הזה**, גבעתיים, 1993, עמ' 60.
6. ראה שנהר, 1986, עמ' 18-20.
7. ראה נוי, 1967, עמ' 21-23.
8. ראה חזן רוקס, תשמ"ב, עמ' 129-137 וכן אלכסנדר, תשמ"ד, 85-106.
9. מדבריה של נחמה אברהם, 2000, שאנן.
10. כתבה יהודית קהלני, 2000, שאנן.
11. כתבה כרמית עדן, 2000, שאנן.
12. כתבה נחמה אברהם, 2000, שאנן.
13. אדיר כהן, "חיבת קריאה או חובת קריאה?", **עיונים בחינוך**, 3, ניסן תשל"ד, עמ' 13-26.
14. ראה דנש א', 1979: "לקראת טיפולוגיה של עיבודי טקסטים ספרותיים", **הספרות**, 28 (אפריל) עמ' 70-75. וכן ראה שביט זוהר, **מעשה ילדות - מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב.
15. Lindgren, 1978, A Small Chat With A Future Childrens Book Author, **Bookbird**, Vol. 16: 9-12. וכן נורית זרחי, בתוך: אטלס 22.9.1989 ילד גדול: על ילדים ספרים ואנשים / לכתוב לילדים זה לתת להם כוח, **ידיעות אחרונות**, 7 ימים.
16. ה"אירוע ההיגודי" צולם בקלטת וידאו בשני שלבים: (א) הגננת קראה מתוך ספר; (ב) הגננת סיפרה את הסיפור בעל-פה.
17. על אפיו של המושג ראה: Georges, R. A. (1969). Towards an Understanding of Story Telling Events, **Journal of American Folklore**, LXXXII, pp. 313-328.
18. על כך ראה במאמרי: סינדרלה - בין סיפור של קרבן לאלימות לבין סיפור של הצלחה מסחררת, עיון ומחקר בהכשרת מורים, **מכללת גורדון לחינוך** 6, חיפה, 1999, עמ' 226-258.
19. על נושא זה ראה מאמרו של מנחם רגב, "והלוא הכול מתאווים לדעת מה יעשו המתים", **הד הנגן**, 1972, עמ' 286-293.
20. צר, ש' (תרגום). **עולמו המנימי של הילד המגיע**, הוצאת אה, קרית ביאליק, 1994.
21. ראה סמילנסקי, **תפיסת המוות בעיני ילדים**, 1981, הוצאת אה.
22. ראה הערה 19.
23. ראה שטרן, **אלימות בעולם קסום**, 1986, רמת גן: בר-אילן.
24. ראה **ספר המדינה**, אפלטון, תרגם דיונדרוק, תשכ"ב עמ' 57-60.
25. ראה אופק, **תנו להם ספרים**, 1988, עמ' 83.
26. ראה German Educational Reconsstruction, **Bulletin** July-August, 1987.
27. בטלהיים, **קסמן של אגדות**, 1987, עמ' 12-13.
28. Buss, A.H., **The Psychology of Aggression**, New York, 1961.
29. בטלהיים, 1987, עמ' 12-13.
30. ראה שטרן, 1986.
31. ראה: Von Franz, 1974, עמ' 43.



32. ראה שטרן, 1986, עמ' 154-155.
33. ראה דב נוי, **שבעים סיפורים וסיפור ממי יהודי לוב**, 1967, עמ' 21-23.
34. כתבה רונית דייני, 2000, שאנן.
35. כתבה אורנשטיין דורית, 1998, גורדון.



## התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

### רציונל ורקע תיאורטי

#### מהם הכישורים הנדרשים לתפקוד מוצלח בעידן הנוכחי?

הצלחה בלמידה ובביצוע אקדמי על סף המאה העשרים ואחת – תלויה במגוון מרכיבים אישיים, חברתיים-משפחתיים, הוראתיים וסביבתיים. בתוך זה נכללים תהליכי הכוונה עצמית, אשר לדעת חוקרים תורמים למוטיבציה אקדמית וללמידה (Schunk & Ertmer, 2000; Flavell, 1970, 1978a; Ponz, 1990). בין הכישורים הנדרשים לצורך תפקוד מוצלח בעידן, שבפתחו אנו נמצאים ניתן למנות כישורים לאיתור ולרכישה של ידע חדש באופן עצמאי, כישורים לעשיית שימוש בידע לפתרון בעיות, כישורים לבחירה מושכלת ולהערכה ביקורתית תוך גיבוש אמות-מידה במקרים, שבהם לא קיימות אמות מידה מוסכמות, כישורי תקשורת ושיתוף פעולה עם אחרים. ניתן לומר, כי לשם תפקוד מוצלח – נדרש אדם מסתגל, חושב, אוטונומי, לומד בעל הכוונה עצמית (בירנבוים, 2000).

#### מהי הכוונה עצמית בלמידה ומה נדרש מלומד בעל הכוונה עצמית?

הכוונה עצמית בלמידה (Self Regulated Learning) מתייחסת למידה, שבה הלומד פעיל באופן מטה-קוגניטיבי, באופן מוטיבציוני ובאופן התנהגותי בלמידתו (Zimmerman, 1986). הלומד יכול להיות בעל הכוונה עצמית בממדים שונים במידה שונה (Zimmerman, 1994). ההכוונה העצמית בלמידה מעידה על השתתפותו הפעילה של הלומד בתהליך הלמידה שלו, במחשבותיו, בהרגשותיו ובפעולות שנקט, כשכל אלה מתוכננות ומתאמות באופן שיטתי – להשגת המטרות, שהציב לעצמו בהתאם לצרכי הלמידה שלו ובהתאם למוטיבציה שלו (Zimmerman, 1989, 1990, 2000; Schunk, 1994).

להסבר המניעים והתהליכים המרכזיים ברכישת היכולת להכוונה עצמית בלמידה – הוצעו תיאוריות אחדות, שמקורן בפרספקטיבות פסיכולוגיות שונות. בבסיסן עומדת ההבנה, כי למידה איננה משהו שקורה ללומד אלא משהו שקורה על-ידי הלומד (Zimmerman, 1989; 1998). מהמחקרים בנושא עולה, כי לומד בעל הכוונה עצמית הוא בעל מוטיבציה פנימית גבוהה, המגלה התמדה רבה בביצוע משימה לימודית, בעל תושייה ויוזמה, סומך על עצמו, דבק במטרה, בעל מודעות עצמית גבוהה, יודע לתכנן ולנהל לוח-זמנים ללימודיו, חש מחויבות להצלחה, בעל תחושת מסוגלות אישית להשגת מטרותיו, מציב לעצמו מטרות למידה (learning goals) ומפקח על מחשבותיו והתנהגותיו

**תאריכים:** מטה-קוגניציה, רפלקסיה, הכוונה עצמית בלמידה.



על-מנת להשיגן, מייחס את הישגיו למאמצים, מסוגל להבנות את הסביבה הלימודית שלו באופן שתתאים לצרכיו ולחפש את הסיוע הנדרש לו, בעל אמביציה גבוהה ובעל תחושת הישג (Schunk & Zimmerman, 1994).

בירנבוים (1997) חילקה את המיומנויות והכישורים הספציפיים, הנדרשים מלומד בעל הכוונה עצמית לחמש קטיגוריות: 1. כשירות קוגניטיבית 2. כשירות מטה-קוגניטיבית 3. מיומנויות ניהול משאבים 4. כשירות חברתית 5. איכויות אישיות.

### תפקיד המטה-קוגניציה בהכוונה עצמית בלמידה

הכוונה עצמית דורשת בראש וראשונה כישורים מטה-קוגניטיביים גבוהים, המפקחים על הכישורים הקוגניטיביים ולכן מקדמת הישגים (Zimmerman & Schunk, 1988, 1990; Zimmerman & Ponz, 1989). מטה-קוגניציה מתייחסת ליכולת הלומד לחשוב על החשיבה שלו ולנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו.

בחקר המטה-קוגניציה מבחינים בשני רכיבים עיקריים:

**א. ידע על הקוגניציה והכוונה ב. פיקוח על התהליכים הקוגניטיביים:**

הידע על הקוגניציה מתייחס למה שאדם יודע ומאמין לגבי יכולות, תהליכים ומשאבים קוגניטיביים בהקשר של ביצוע של משימה קוגניטיבית ספציפית. יש המחלקים ידע זה לשלושה סוגים:

1. **ידע הצהרתי (Declarative Knowledge):** הכרת עצמו כלומד (ידע על מיומנויותיו, על כישוריו ועל יכולותיו כלומד) וכן הכרת אסטרטגיות פעולה מתאימות.

2. **ידע תהליכי (Procedural Knowledge):** ידיעה כיצד להשתמש באסטרטגיות למידה לביצוע משימה קוגניטיבית מסוימת.

3. **ידע מותנה (Conditional Knowledge):** ידיעת הזמן והסיבה של השימוש באסטרטגיות אלו. (Flavell, 1979).

הרכיב השני, הכוונת הקוגניציה, מתייחס לתהליכים, המפקחים על התהליכים הקוגניטיביים, כלומר מגוון ההחלטות, הפעולות והאסטרטגיות, שהלומד עושה במהלך העבודה במשימה. תהליכים אלה כוללים:

1. **תכנון:** הצבת מטרות והקצאת משאבים לפני הלמידה (בחירת האסטרטגיה, שתעזור בהבנת המשימה או הבעיה, תכנון מהלך הפעולה, בחירת אסטרטגיות מתאימות להוצאה לפועל של התכנית).

2. **ניהול מידע וטיפול בו:** מיומנויות ורצף של אסטרטגיות, שבהן נעשה שימוש תוך כדי הלימוד לצורך עיבוד מידע בצורה יעילה יותר (ארגון, הרחבה, מיקוד סלקטיבי).

3. **פיקוח על ההבנה (ניווט וויסות):** בדיקת יעילות התכנון והאסטרטגיות, שבהן נעשה שימוש במהלך הלמידה.

4. **תיקון ליקויים:** הפעלת אסטרטגיות לתיקון שגיאות בהבנה ובביצוע, או זניחה של אסטרטגיות ותכניות לא יעילות.

5. **הערכה:** ניתוח הביצוע והערכת יעילות האסטרטגיות בעקבות אירוע הלמידה. נמצא כי פעילויות מטה-קוגניטיות אלו קשורות בביצוע מוצלח של משימות קוגניטיות מסוגים



שונים – כגון משימות של הבנה והבעה, משימות של תגובה פרשנית, עיבוד וייצור ידע, או פתרון בעיות (Brown & Inouye, 1987).

עוד נמצא, כי ביצועם של לומדים בעלי מודעות מטה-קוגניטיבית טוב יותר והם מצליחים בלימודים יותר מלומדים חסרי מודעות זו (Schunk & Zimmerman, 1994, 1998; Schunk & Ertmer, 2000). כן נטען, כי מודעות מטה-קוגניטיבית אינה תלויה ביכולת אינטלקטואלית ובידע קודם (בירנבוים, 1997).

פעילויות מטה-קוגניטיביות מהסוג שנזכר לעיל – מאפשרות ללומד להדריך באופן מודע ומכוון את מחשבותיו ואת תהליכי החשיבה שלו, ולפיכך מייחסים למטה-קוגניציה תפקיד מרכזי בלמידה תוך הכוונה עצמית.

### הרפלקסיה – השלב העליון בסולם המטה-קוגניציה

הרפלקסיה, כמו הכרת אדם את עצמו כלומד, שימוש מושכל באסטרטגיות למידה, הערכת יעילות האסטרטגיה, הערכה עצמית ועוד – היא אחד הכישורים הספציפיים, המרכיבים את הכשירות המטה-קוגניטיבית (בירנבוים, 2000).

רפלקסיה היא חשיבה על חשיבה, או חשיבה חוזרת (Webster's Dictionary).

דיבור רפלקטיבי הוא דיבור אגוצנטרי פנימי, המתווך בין מחשבה לפעולה. לפיכך הרפלקסיה היא עידוד החשיבה (Vygotsky, 1978).

דיבור אגוצנטרי זה הוא התהליך העיקרי בלמידה בעלת הכוונה עצמאית (Zivin, 1979). התהליך הרפלקטיבי הוא מעין דו-שיח של הלומד עם עצמו ועם מקורות הידע שלו. הרפלקטיביות שלו, היא ביקורת על תוכן המחשבה שלו, על בחינתה, על חתירה להשגת חידושים שיטילו ספק בפרשנותו הקודמת וייצרו באמצעותם פרשנות חדשה. כל זאת נעשה בתהליך מחזורי, בלתי פוסק (שריג, 1996, 1997). הרפלקסיה עוזרת ללומד לראות דברים שלא ראה קודם. ככל שרבות ההודמנויות להפעילה, היא משפרת את החשיבה. אדם "מדבר", או "כותב" הוא אדם "חושב". כלי זה הופך את הלמידה לבעלת משמעות חשובה יותר. לא כל לומד נולד עם יכולת לעשות זאת. לכן, כשיטת הוראה, היא יכולה להיות אמצעי לאמן לומד להפעיל תהליכים גבוהים של הכוונה, וויסות ופקוח על הקוגניציה. באמצעות הרפלקסיה אנשים נעשים מודעים לביצועי החשיבה הרגילים שלהם ומקבלים את הפרספקטיבה הדרושה להם לצורך הכוונתם או אף לצורך עשיית שינוי קיצוני בהם (Swartz, 1989).

פרקינס וסוארץ (1992) סבורים, שישנם ארבעה שלבים של מטה-קוגניציה, שהעליון שבהם הוא השלב של הרפלקסיה. זהו שלב, שבו מוערכים ביצועי החשיבה באופן ביקורתי באופן, המאפשר שינוי יצירתי שלהם. זוהי חשיבה על חשיבה במובן העשיר ביותר: היא לא רק סיווג וכינוי, ואף לא רק הנחיה של חשיבה, אלא פעילות רפלקטיבית, אשר בה מתרחשת בחינה של החשיבה ויצירה מחודשת שלה. לדברי חוקרים אלה, השלב העליון בסולם המטה-קוגניציה מיוצג רק לעיתים נדירות בהוראה. לעיתים רחוקות מעודדים את הלומדים לחשוב על החשיבה שלהם באופן ביקורתי בהקשרים שונים, להעריך ולשנות אותה. העלאת הלומדים לשלב זה הוא אתגר מהותי של הוראת החשיבה. לומדים, המתארים את רצף חשיבתם בעקבות שיעור, שיחה, התנסות או סרט שצפו בו בשיעור – יחשבו תחילה על סיבות או ראיות אפשריות לדברים שקרו. ייתכן, שבתוספת עזרה מועטה, הרי כשיתבקשו לבצע השוואות, הם יוכלו



לדון בשאלות, אילו אופני חשיבה טובים יותר, מדוע ומתי. אירועים כאלה של הערכה ביקורתית של אופני חשיבה הם מקרים של חשיבה רפלקטיבית, השייכים לשלב העליון של סולם המטה-קוגניציה. פיתוחו של שלב זה אצל לומדים ניתן לביצוע, אך הוא תלוי בעיקר בהקצאת זמן ובהשקעת מאמץ לכך. פיתוח המטה-קוגניציה של הלומד, לדעת חוקרים אלה, הוא ממד חשוב בהוראת החשיבה, ופיתוח בחינה ביקורתית ושינוי יצירתי של ביצועי חשיבה הוא השלב החשוב ביותר של המטה-קוגניציה שיש לטפח.

### הסביבה הלימודית המתאימה לטיפול הרפלקטיבי

הסביבה הלימודית, המתאימה לטיפול החשיבה הרפלקטיבית, צריכה להיות גמישה ובעלת יכולת לזמן ללומד חופש בחירה ואפשרות לפקח על תהליך למידתו. זו צריכה להיות סביבה, המעודדת הבניית ידע, מצבי למידה פתוחים, הנעה פנימית, יחסים דמוקרטיים ועבודת צוות (Zimmerman, 1994). זוהי סביבת תרבות ההל"ה (הוראה-למידה-הערכה) החלופית. שלושת מרכיבי התרבות הללו קשורים זה לזה, מהיותם מבוססים על אותה אפיסטמולוגיה ונגזרים מאותה תיאוריה. הם מזינים זה את זה בתהליך דינמי מתמשך, ולפיכך לא ניתן להתייחס לאחד מהם באופן בלתי תלוי באחרים (בירנבוים, 2000).

תרבות ההל"ה החלופית מעוגנת בעקרונות התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, שעל-פיה הידע נבנה על-ידי הלומד – בהתבסס על האינטראקציה בין הידע הקודם והאמונות שלו לבין הסביבה או הרעיונות החדשים שהוא פוגש. השקפה זו דוחה את הרעיון, שידע הוא ישות בלתי-תלויה בידע. לכן ידע הוא דבר אישי סובייקטיבי וקשור באופן אינטימי ללומד.

על-פי האסכולה הקונסטרוקטיביסטית, הלומד מגיע לשליטה בחומר, כאשר הוא מפתח את המפה המושגית שלו לגבי תחום הידע. יצירת משמעות הופכת את הלימוד לקל יותר, כיוון שהלומד יודע היכן למקם את הדברים החדשים במסגרת המנטלית שיצר לעצמו. כמו-כן היא הופכת את הידע לשימושי, כיוון שיישום הוא חלק מהבנה (בירנבוים, 2000).

עקרונות התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית לגבי הלמידה – עומדים בבסיס הפדגוגיה המכונה "קונסטרוקטיביסטית".

פדגוגיה זו מדגישה את שליטתו ואחריותו של הלומד בהובלת תהליכי ההבניה ועיצוב הידע, המושגים והמיומנויות. כל זאת – בניגוד למצב, שבו המורה יוצק את הידע למוחו של התלמיד בשיטת המשפך. הלמידה היא תהליך של בניית משמעות מתוך ההתנסות הייחודית של הלומד, המתרגם נסיונות חיים בהתאם לאמונות ולמחשבות הייחודיות לו. הלמידה נתמכת על-ידי אינטראקציה חברתית ותקשורתית עם אחרים בסביבות שונות. פדגוגיה זו מניחה, שלומדים הם סקרנים מטבעם ונהנים ללמוד מתוך עניין, שהם מקשרים ידע חדש לידע קודם בדרכים משמעותיות ושאסטרטגיות מטה-קוגניטיביות עוזרות ללומדים לחשוב באופן יצירתי וביקורתי (Scott, Paris & Byrnes, 1989).

מטרות ההוראה על-פי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית היא לעזור ללומד להרחיב את הבנתו המושגית, ולא לספק לו חוקים, לסייע לו להשתמש במה שהוא כבר יודע על-מנת להבין עניין חדש וליצור הזדמנויות ללמידה.

מצדדי הגישה הקונסטרוקטיביסטית מדגישים, כי כל לימוד מערב חשיבה. וחשיבה רפלקטיבית מופשטת היא אחד המאפיינים של ההוראה (Perkins & Swartz, 1992). הרפלקסיה נתפסת ככוח מניע בלמידה,



והכיתה היא קהילת שיח העוסקת בפעילות, ברפלקסיה ובשיחה. **ההערכה**, המבוססת על עקרונות למידה והוראה אלה, מכונה "הערכה חלופית" (Alternative Assessment), והיא מדגישה את שילוב ההערכה בהוראה. הבחינה אינה מנותקת מתהליך ההוראה בכיתה, אלא היא מזינה ומוליכה את תהליכי ההוראה-למידה, תוך שהיא מספקת ראיות לגבי חשיבת הלומד ולגבי מה הוא יודע ומסוגל לעשות בהקשר של חומר הלימוד. מעמדו ואחריותו של הלומד בתהליך ההערכה הוא מעמד של שותף, הלוקח חלק בקביעת הסטנדרטים להערכה ובהערכה של מידת התקדמותו בחומר הלימוד. הוא נדרש לרפלקסיה עצמית, כלומר למודעות לתהליך הלמידה שלו. הוא מקיים דיאלוג מתמיד עם המורה בנושא ההערכה ומשתתף בהערכת הישגי עמיתיו (בירנבוים, 2000). המעבר מתרבות ההל"ה המסורתית לתרבות ההל"ה האלטרנטיבית כולל שינוי בסביבת הלמידה, המתבטא במעבר למרחבי הוראה-למידה פתוחים, גמישים ומגוונים. ההוראה מכוונת לפתח יכולות מטה-קוגניטיביות אצל התלמיד – תוך אינטראקציה חברתית ובעזרת שימוש במשימות ביצוע מעוררות חשיבה. התלמיד איננו צרכן ידע, אלא יצרן ידע רפלקטיבי, השותף בהכוונת למידתו ובהערכת הישגיו. למידתו מאופיינת בהבנה אקטיבית וביצירת ידע חדש – תוך הטמעת התנסויות חדשות בסכמות הקוגניטיביות הקיימות והתאמתן על-פי הצורך.

הרפלקסיה במחקר הנוכחי מתבצעת בעזרת "מארגני חשיבה" – כלי עזר לטיפול החשיבה, הבנוי מסמלים מילוליים או גרפיים להנחית הרפלקסיה. מארגני חשיבה אלה, קיימים באופן פסיבי אצל כולנו. הבעיה היא, שאיננו מפעילים אותם די הצורך (Perkins & Swartz, 1992). חשיבה רפלקטיבית דורשת מאמץ רב. שיפור החשיבה – פירוש: תרגול החשיבה, הקדשת זמן לחשיבה, הרחבתה, הבהרתה, תרגול תשומת לב, דיוק וארגון החשיבה בשיטתיות. יש בה חשיבות לרצף, לגיוון, להשוואה, להנגדה, להכללה ולהעברה. כל אלה יבואו לביטוי בחשיבה הרפלקטיבית, שחשוב לפתחה בגיל צעיר, לפני שיתפתחו הרגלי חשיבה לקויים. לכן חשוב, שחשיפת התלמיד לסביבת-למידה, המכוונת לפיתוח יכולות מטה-קוגניטיביות – תיעשה כבר בגיל צעיר.

הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית רואה גם את המורה – כלומד, ולפיכך מה שחשוב לפתח ולטפח אצל התלמיד, חשוב לפני-כן לפתח ולטפח אצל המורה. מחקרים מראים, שאי אפשר לפתח אצל התלמיד הכוונה עצמית בלמידה, אם המורה איננו מכוון בעצמו את למידתו (כ"ץ, 2001; Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Zeldin & Pajares, 1999). פרחי הוראה בעבר היו חשופים – כלומדים, בעיקר לפדגוגיה המסורתית. לכן חיוני ביותר לחנכם להכוונה עצמית בלמידה תוך כדי תהליך הכשרתם. בתחילה הם צריכים לעבור שינוי אישי בתפיסת תרבות ההל"ה – כדי להכשירם ולהתאימם להוראה. בתי-הספר כבר נמצאים בתהליך של שינוי. בית-הספר שהם יעבדו בו יהיה סביבה לימודית שונה מזו שהורגלו לה בעבר. עליהם לפתח מודעות לתהליכי חשיבה אישיים אצל לומדים. ללא טיפוח חשיבה של מורים – אי אפשר יהיה לעצב חשיבה של תלמידים. מורים שלא יעשו כן – לא יתפתחו.

## מטרות

מטרת המחקר העיקרית הייתה לשנות דפוסי חשיבה פדגוגית של סטודנטים פרחי הוראה ולנסות לפתח חשיבה רפלקטיבית בסביבה לימודית, המונחית על-ידי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, ותוך כדי כך-



לנסות להבין את תהליך התפתחות הרפלקסיה בהתרחשותה כדי לראות, כיצד מתפתחים תהליכי החשיבה המטה-קוגניטיבית אצל פרחי-ההוראה. מטרה נוספת הייתה לבנות כלי להערכת החשיבה המטה-קוגניטיבית שישמש סטודנטים, מורים ואנשי-חינוך.

## שאלת המחקר

כיצד מתפתחים תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של סטודנטים להוראה – תוך כדי תהליך של אימון ברפלקסיה?

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

כדי להבין לעומק את תהליך התפתחות החשיבה המטה-קוגניטיבית, שעלה מתוך משימות הרפלקסיה וכדי לבדוק אם יש התקדמות לכיוון של חשיבה מסדר גבוה – בחרנו במערך מחקר איכותי, המאפשר להגיע להבנה עמוקה של תהליכים, המתרחשים לאורך זמן בתנאים טבעיים-אותנטיים (Guba & Lincoln, 1981; Denzin & Lincoln, 1994).

### אוכלוסיית המחקר

21 סטודנטיות לתואר ראשון בקורס "הערכת ההוראה" במכללה. אוכלוסיה מגוונת מבחינת גיל (23-40), מצב משפחתי ומוצא. 6 סטודנטיות עובדות בהוראה, מתוכן 4 מורות מנוסות, שעבדו כבר כמורות בארצות מוצאן: צרפת וחבר-העמים.

### כלי המחקר

כלי המחקר היו:

- א. 231 עבודות רפלקסיה, שכתבו 21 הסטודנטיות בקורס במשך הסמסטר, עבודה אחת לשבוע.
- ב. "מארגני חשיבה" (Thinking Organizers): הנחיית עבודות הרפלקסיה נעשתה באמצעות שימוש במארגני חשיבה, שהם סמלים מילוליים או גרפיים, המנחים את החשיבה ומונעים מהאדם ללקות בליקויים השכיחים ביותר בחשיבתו: פזיזות, חד-ממדיות, ערפול ופיזור (Perkins & Swartz, 1992).
- דוגמאות למארגני החשיבה הם: סיעור מוחין, המצאת אפשרויות, בחירה, הוצאת עיקר מטפל, רשימת בעד ונגד, השוואה, הערכה וביקורת, שינוי יצירתי של ביצועי חשיבה, הכללה והעברה.
- ג. רשימות שדה.
- ד. תצפיות שנערכו במצבים שונים מגוונים במשך הסמסטר (Denzin & Lincoln, 1994).



## מהלך

במסגרת הניסיון לשנות תחילה את דפוסי החשיבה הפדגוגית היה צורך לתת לסטודנטיות בקורס זה ללמוד בסביבה לימודית, המונחית על-ידי פדגוגיה קונסטרוקטיביסטית ולהתמקד בחשיבה על בחירה מושכלת של אלטרנטיבות הערכה. הקורס להערכה הוא קורס שנתי.

כאשר נוצרה המסגרת המתאימה, הושקע מאמץ רב - כדי לאמן את פרחי ההוראה להיות לומדים רפלקטיביים ולפתח חשיבה רפלקטיבית על-ידי מעורבותם במטלות רפלקסיה שבועיות. הטענה הייתה, שמעורבות זו תניע אותם להשקעת מאמץ ולניצול יעיל של שכלם - כדי לטפח חשיבה ברמה גבוהה (Perkins & Swartz, 1992). מארגני החשיבה גרו את החשיבה הרפלקטיבית.

בטיפול הרפלקסיה יש חשיבות להקצאת זמן, לרצף ולגיוון (Perkins & Swartz, 1992). הזמן, שהוקצה לכתיבת הרפלקסיה, היה זמנו החופשי של הלומד. היה עליו לסיים משימת רפלקסיה אחת לשבוע. באופן כזה ניתן היה לומר, שטיפול החשיבה היה יומיומי, כפי שממליצים חוקרים אלה. הרצף היה האימון המתמשך לאורך הסמסטר.

הגיוון התבטא בהתייחסות של משימת הרפלקסיה בכל פעם להתנסות אותנטית שוטפת אחרת (דיון, שיחה, בניית כלי, הרצאה, בבית או בשיעור במכללה).

הסטודנטיות הקדישו זמן ומאמץ רב לעניין. ניכרה שותפות של הסטודנטיות בהגברת המודעות לרמות החשיבה הגבוהות הנדרשות היום על-מנת לתפקד היטב בסביבות-חיים מורכבות. הורגשה נכונותן לאימוץ עמדות של אחריות אישית וקולקטיבית להישגים הנדרשים ולמגוון האמצעים, שעליהן להפעיל כדי לממש הישגים אלה, לפתח דמות מורה אוטונומי ולשפר את תהליכי ההל"ה.

התהליך החל מתחילת שנת הלימודים הנוכחית. הקורס להערכה הוא קורס שנתי. המחקר מביא את תוצאותיו לאחר סמסטר אחד. תוך כדי למידה והתפתחות - נעשה ניסיון להבין את תהליך הרפלקסיה בהתרחשותו.

משימות הרפלקסיה היו משימות מורכבות ובעלות אפשרויות תגובה מגוונות. כדי להעריך היה צורך בקריטריונים מוגדרים היטב על-מנת להבטיח שיפוט מהימן, הוגן ותקף. סוג זה של מטלות, המאפיינות את ההערכה החלופית, ניתן להעריך באמצעות מחוונים (ברנבוים, 1997).

על סמך ידע תיאורטי, התנסויות, ודיאלוגים קבוצתיים - נבנה מחוון כיתתי להערכת הרפלקסיה. תהליך בניית המחוון היה תהליך קשה. המחוון נבנה בעבודת צוות - בניווט המנחה, כאשר לפני הסטודנטיות היו מונחות כל העבודות. הסטודנטיות קראו, דנו וניתחו את כל עבודות הרפלקסיה, שהן וחברותיהן כתבו, וגובשו ממדים וקריטריונים להערכה. בשלב הבא התקיימו דיונים והשוואות סיווג ועידון של הקטיגוריות למחוון. זה היה תהליך לימודי חשוב, שבמהלכו הפנימו הסטודנטיות את הדרישות לרפלקסיה ולחשיבה גבוהה. אלה הנחו אותן בעבודתן ואפשרו בקרה וויסות של התהליך. לשם כך היה עליהן להעלות את חשיבתן לסדר גבוה יותר ולהשקיע מאמץ רב יותר - כדי לנתח את דברי חברותיהן באופן אובייקטיבי ואחראי.

המחוון שנבנה הוא מחוון אנליטי, המתייחס לממדים שונים של התגובה. לאחר תיאור הקריטריונים בכל ממד, מופיע פירוט נקודות הקבע בסולם 1-5, המתאר מה צריך להיות בעבודה, על-מנת שתתאים לרמת הביצוע המסויימת בכל ממד. הממדים משקפים את המאפיינים המרכזיים של התהליך הרפלקטיבי. קביעתם מתבססת על התיאוריות הקיימות בתחום החשיבה שהוזכרו לעיל.



## ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ההשוואה המתמדת (Glaser & Strauss, 1967). זוהי שיטה של ניתוחי תוכן, שבאמצעותה מאתרים קטגוריות, ממיינים, מעדכנים ומעדנים אותן – תוך השוואות מתמידות. באמצעות הקטגוריות, שעלו מתוך הנתונים, ניתן לתאר פרופיל של התפתחות תתי-תהליכים במשך זמן מסוים. בהמשך המחקר, עוברת מערכת הקטגוריות שעלתה מתוך הנתונים, עדכונים ועידונים נוספים, עד שניתן למיין את כל הראיות שנאספו בתוך מספר סופי של קטגוריות עיקריות, שישמשו בסיס למיון (צבר-בן יהושע, 1990).

### קביעת תקפות ניתוחי התוכן

קביעה זו נעשתה על-פי העקרונות הבאים:

- א. מערכת הקטגוריות נבדקה בהתאם למטרות המחקר.
  - ב. היא כללה כל פיסת מידע ברפלקסיה.
  - ג. כל פיסת מידע התאימה רק לקטגוריה אחת.
  - ד. הקטגוריות הן בלתי תלויות.
  - ה. כל תבחיני קטגוריה אחת נובעים מעקרון מיון אחד בלבד.
  - ו. למערכת הקטגוריות יש מהימנות פנימית וחיצונית, כל קטגוריה היא עקבית, וכל מערכת הקטגוריות יוצרת תמונה שלמה.
  - ז. המערכת ניתנת לשחזור (צבר-בן יהושע, 1990).
- לבדיקת תוקף ניתוח הנתונים – הוצא מדגם של עבודות לבדיקת מומחה נוסף. ההתאמה בינו לבין הקבוצה הייתה 90%.

### ממצאים:

פרק הממצאים יציג תחילה את המחוון ואחר-כך את הממצאים – כראיות לממדים לפי נקודות הקבע שבמחוון: