



מדינת ישראל
משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית
אגף א' אמנויות

אתיקה בחינוך לאמנויות

מאמרים, עקרונות אתיים בהוראת אמנויות,
דילמות אתיות בניתוח יצירות, הרהורים





ועדת היגוי מקצועית

ד"ר נורית רון-רונקין, מנהלת אגף אמנויות ומכמ"ר מחול

אפי וישניצקי-לוי, מכמ"ר תיאטרון

איילה רייכרט, ממונה על תכנון קוריקולרי ופיתוח תוכניות לימודים ומפקחת על המוזיקה בחמ"ד

ד"ר נירה על-דור, מורה, רקדנית וחוקרת מחול, מרכזת ומנחה בקורס חונכי סטאז' למחול ולאמנויות

יעל מירו, מדריכה ארצית באגף אמנויות ובמחול

לנה בר-מאיר, מדריכה ארצית באגף אמנויות ובמחול

ד"ר אלעד פיכמן, רפרנט אגף אמנויות ומו"פ

מירב חצק, מדריכה ארצית באגף אמנויות

כתבו וערכו:

ד"ר נירה על דור, ד"ר נורית רון-רונקין, מירב חצק

ייעוץ מדעי:

פרופ' נמרוד אלוני, ראש המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים
פרופ' שי פרוגל, ראש התוכנית לתואר שני במדעי הרוח, מכללת סמינר הקיבוצים

תודות מיוחדות:

מירב חצק, שריכזה את הוועדה והכנסים במשך חמש שנים
ד"ר אלעד פיכמן, שהניע את המהלכים בשנה האחרונה





למעבר לעמוד המבוקש, נא ללחוץ על השורה הרלוונטית

תוכן העניינים

4	הקדמה
5	מבוא
8	אתיקה בפעילות חינוך והוראה
	פרופ' אסא כשר
	הזמנה להשתלמות בחיים ראויים -
10	על אתיקה, חינוך וריבונות פדגוגית למורים
	פרופ' נמרוד אלוני
19	הערך האתי בחינוך האסתטי
	פרופ' שי פרוגל
22	עקרונות אתיים בחינוך לאמנויות
24	קישורים למאמרים מקצועיים
25	דילמות אתיות בניתוח יצירות
26	(1) הוראת קולנוע / ד"ר אלעד פכמן
29	(2) הוראת תיאטרון / אפי וישניצקי-לוי, גילית קרול
32	(3) הוראת אמנות חזותית / ד"ר סיגל ברקאי
38	(4) הוראת מחול / הילה קובריגרו פינחסי
43	(5) הוראת מוסיקה / ד"ר רון אתר





הקדמה

ה

צורך בגיבוש עקרונות אתיים בחינוך לאמנויות עלה לראשונה לפני כשבע שנים במסגרת ההתכנסות של פורום דוסטרובסקי לחינוך, למוסיקה ולמחול מיסודה של פרופ' דוסטרובסקי ובזמנו בראשותה של מיכל זמורה-כהן ז"ל. נושא מרכזי זה של אתיקה בחינוך עלה פעמים רבות מהשטח והפורום לקח על עצמו לגבש עקרונות אתיים מנחים. הפורום עסק בקשת רחבה של נושאים הקשורים לאתיקה, ובכלל זה גבולות חופש היצירה האמנותית, מסרים פוגעניים וקווים אדומים מוסריים, שוויון הזדמנויות, ניצול לרעה של סמכות מורים, טובות הנאה ואינטרסים זרים, הטרדה מינית, יושרה אמנותית, שיפוט הוגן, ומתן קרדיט הולם ליוצרים ולמבצעים.

כשנתיים לאחר מכן - אגף אמנויות הקים ועדת היגוי, אשר הורכבה מאנשי חינוך בתחומי האמנויות השונים, והמשיכה לעסוק בנושא ולדון בדילמות אתיות העולות כל השנים מהשטח ומצדיקות את הצורך לגבש עקרונות אתיים בחינוך לאמנויות. בכנס הראשון בנושא "אתיקה באמנויות", אשר התקיים בתאריך 26.1.14 במכון מופ"ת, השתתפו אנשי אקדמיה, מורים ומדריכים בהובלת אגף אמנויות במזכירות הפדגוגית. ההרצאה המרכזית, אותה נשא פרופ' אסא כשר, מומחה בתחום האתיקה, חידדה מושגי יסוד בדיון האתי, כגון: מוסר, ערכים וקוד אתי, והתייחסות למקצועיות המורה כחלק מהאתיקה של תהליך ההוראה. במסגרת השולחנות העגולים עלו נושאים מרכזיים בהתייחס לאחריותו המרכזית של המורה לאמנויות:

- 1) גבולות חופש הביטוי והיצירה בתוך בית הספר. האם ישנם קווים אדומים?
- 2) גבולות ההכוונה, ההנחיה, ההתערבות של המורים ביצירה ובתהליכי היצירה.
- 3) כיצד ניתן להעריך באופן הוגן ואובייקטיבי יצירות אמנות של תלמידים תוך הימנעות מהשפעות שעלולות להטות את השיפוט כגון דעות קודמות על התלמיד?
- 4) כיצד להבנות את השיח על אתיקה בהוראת האמנויות? מי השותפים לשיח?
- 5) מהם הגבולות האתיים ומהי המסגרת בה המורה לאמנות יוכל להעריך את עבודתו החינוכית בהקשר האתי? כיצד העיסוק באתיקה כמטרת הוראה בחינוך לאמנויות משתלב בתוך מערכת החינוך הכללית?

במהלך השנים, התקיימו כנסים נוספים, במקביל להתכנסותה של ועדת ההיגוי כשלוש פעמים בכל שנה. הועדה התחלקה לתחומי הדעת השונים באמנויות, וכל תחום דעת ניסח לעצמו את הקוד האתי שלו. נחשפנו לקודים אתיים שונים שנכתבו במוסדות אקדמיים ומוסדות להכשרת מורים, נפגשנו עם אנשי מקצוע העוסקים בכתיבת קודים אתיים ולבסוף יצרנו את האסופה הזו.





מבוא

התמודדות עם סוגיות אתיות היא חלק מעבודתם החינוכית של המורים בתחומי האמנות השונים. תחום האתיקה מתמקד בחיים הטובים הראויים לבני האדם בכלל ובדרכי ההתנהגות הראויות בפרט - ביחסים הבין-אישיים, החברתיים והמקצועיים. בדומה לשיח הרציונלי-מדעי בכללותו, גם בתחום האתיקה אין קופאים על השמרים, ולאורך השנים חלים שינויים רבים בסוגיות אתיות מרכזיות, כגון כבוד האדם, שוויון ערך האדם, חירויות הפרט, היחסים בין המינים, זכויות הילד, האוטונומיה של היחיד, החופש האמנותי ועוד. כמו כן מתקיים שיח תמידי על הגבולות הראויים בין הליבה האוניברסאלית של האתיקה (אדם באשר הוא אדם) לבין התפיסות האתיות השונות המושפעות מהמאפיינים המובהקים של התרבויות והחברות השונות (אדם כבן תרבות מסוימת).

האתיקה של החינוך לאמנויות, כתחום משנה של האתיקה החינוכית, אינה יוצאת מן הכלל. כמו בתחומים אחרים, גם בה מתקיים שיח מתמשך (שיח שאותו אנו מבקשים לקדם ולדייק כאן) בדבר ערכי היסוד, המידות הטובות וההתנהגויות הראויות בהקשרים השונים - הן על הציר ההתפתחותי-אוניברסאלי של השתחררות מדעות קדומות ונהגים פסולים לקראת יתר קידמה ונאורות, והן במרחב השונות הבין-תרבותית והאקטואלית החברתית-פוליטית. שיח שכזה אינו מתיימר להציב קביעות מוחלטות ונצחיות, אלא לבסס מודעות אישית וציבורית, ערנית ואחראית, ליסודות ולאתגרים האתיים בתחום הוראת האמנויות, ולסמן בהליך דינאמי מתמשך את גבולות הלגיטימי, הקווים האדומים, ומרחב השיח הפלורליסטי, הסובלני והרב-תרבותי.

להלן מספר סוגיות שעלו בדיונים שלנו לשם המחשה:

האם ראוי שמורה למוסיקה ילמד את יצירותיו של ריכרד ואגנר אשר היה ידוע בהשקפותיו האנטישמיות הבוטות וזכה (לאחר מותו) למעמד מיוחד בגרמניה הנאצית? מהם השיקולים האתיים שצריכים להילקח בחשבון כשחושבים ללמד מלחין זה? כיצד הם צריכים להשפיע על אופן ההוראה והדיון?

מה צריכים להיות השיקולים האתיים של מורה לאמנות חזותית בהוראת יצירות שמשולב בהן עירום? האם יש לוותר על הוראת יצירות מופת רק בגלל שמשולב בהן עירום?



מהי התרומה המקצועית או החינוכית בהצגת סרטי קולנוע הכוללים אלימות? האם הם מסייעים לפיתוח חשיבה אתית או פוגעים בה? מתי הוראת יצירה קולנועית כזו חורגת ממטרות החינוכיות האתיות, ובאילו מקרים היא דווקא תורמת לפיתוח חשיבה אתית?

יצירות אמנות רבות כוללות מסרים אנטי-מיליטריסטיים, כמו גם חושפות את מנגנוני השחיתות ומעשי הנבלה של המנהיגות הפוליטית ואת התוצאות הרצחניות של הקצנה אידיאולוגית. כיצד בוחנים את הממד החתרני של יצירות האמנות ועד כמה הוא צריך להשפיע כל הכללתן או אי-הכללתן בתכנית הלימודים?

עד כתיבת מסמך זה מורים לאמנות ניצבו בפני האתגרים הללו לבדם, ללא תשתיות של ידע, עקרונות וקווים מנחים אשר יסייעו בעדם בשיקולי הדעת המקצועיים, באידיאלים המנחים, בסייגים הנדרשים ובכל שאר ההיבטים הרלוונטיים לעבודה חינוכית מקצועית ואתית בתחום הוראת האמנויות. אנו מאמינים שהצגת הדברים במסמך זה תקדם את המורים בממדים הבאים של החשיבה האתית בתחומי הוראת האמנויות:

א. שכלול והעמקת התפיסה החינוכית של המורים לאמנויות, תוך הצבת השיקולים האתיים כיסוד מרכזי בקבלת ההחלטות, בשגרת ההתנהלות, בהכשרה המקצועית, בהשתלמויות, בכנסים ועוד.

ב. מודעות האישית והציבורית לקיומם של קווים מנחים מוסכמים להבניית אקלים מיטבי לחינוך לאמנות.

ג. הצבת ההתפתחות האתית של הלומדים כמטרה חינוכית באמצעות התבוננות ודיון ביצירות אמנות והתנסות בתהליכי יצירה.

ד. מיצוב החינוך לאמנויות במערכת החינוך כתחום מוביל ובעל תפקיד הכרחי בחברה דמוקרטית. "האמנויות", כדברי הפילוסופית של החינוך נל נודינגס, עשויות לסייע במציאת תוכן ומשמעות בעולם, מעוררות אותנו ליצור, לחשוב, מזמנות לנו אפשרויות חדשות ובחינה מחודשת של רעיונות ישנים. כך שחינוך לאומנות מדגים חשיבה דמוקרטית ופעולה דמוקרטית.¹ (Noddings, 2013, 69).

¹ Noddings, N. (2013). *A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California



ובמילותיה של הפילוסופית של החינוך מקסין גרין (2005):

תרומה משמעותית לחינוך מעלות האמנויות בכך שהן מעוררות את בני-האדם לבחינת מציאות חייהם ויוצרות אצלם אי-שקט ואי-נחת שמחייבים אותם ל"בדק-בית" ובחינה עצמית... עצם ההתבוננות במראות רוח האדם, המגולמות ביצירות הגות ואמנות, מביאה לכך שמשו חבוי ועמום בתודעתו שלו מגיע לכדי התגלות והתבהרות. התנסויות אלה מפתחות באדם סוג מסוים של ידע רוחני: רגישות ומודעות רבה יותר למשמעות, איכות, שלמות, יחסי אנוש, תחושות פנימיות והכרעות ערכיות. ההתנסות באמנות יכולה להניע אנשים לחרוג אל מעבר למובן מאליו ולסתמי שבשגרת המציאות - מהמוניות הכרך, מהתעשייה והמסחר, מהאדישות לסבל ולעוול, מהפרות הקדושות ומהמיתוסים התרבותיים, ומשקרי החיים [...]. בצורה דומה יכולים מורים לפנות אל חירותם ודמיונם של התלמידים, לגרות את תודעתם בתפיסות ובראיות אלטרנטיביות - של מה שאיננו ויכול עדיין להיות - ובכך לסייע להם לבקע את הבנליות היום-יומית, ומבעד לחרכים ולבקעים שנוצרו, לאפשר להם לראות את המציאות באור חדש, ולהגדיר את עצמם בתוכה, שוב ושוב מחדש, באמצעות מתן פשר, משמעות וערך משלהם. (עמ' 486).²

לסיכום, מטרת מסמך זה - על המאמרים התשתיתיים הכוללים בו והדילמות שמוצגות בו - היא להבנות מסגרת של ערכים, מידות, כישורים, מחויבויות והתנהגויות, אשר מורים לאמנות נוטלים על עצמם כביטוי למקצועיות ראויה לשמה. זאת מתוך ההכרה של אנשי החינוך לאמנות בגודל אחריותם כלפי מקצועם, כלפי התלמידים, הורי התלמידים, הקהילה, עמיתים למקצוע ורשויות החינוך.

² גרין, מקסין (2005). הומניזציה באמצעות האומנויות. בתוך (נ. אלוני עורך) כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.



אתיקה בפעילות חינוך והוראה

פרופ' אסא כשר³

התפיסה של הזהות המקצועית היא אחד הנדבכים של האתיקה המקצועית. התפיסה מסמנת את הייעוד, וחובתו האתית של בעל המקצוע היא לפעול כראוי למימוש. התפיסה מסמנת גם את השיטות החשובות ביותר למימוש הייעוד, וחובתו האתית של בעל המקצוע היא להשתמש כראוי בשיטות הללו כדי לממש את ייעוד המקצוע.

ביום הם בעלי מקצוע, רבים מהם אנשי ארגונים. רשימת המקצועות מגוונת להפליא, מפת הארגונים רחבה מאין כמוה. דומה שעמוקים מאוד ההבדלים בין בעל מקצוע אחד לבין בעל מקצוע אחר, ניכרים בעליל ההבדלים בין איש ארגון אחד לאיש ארגון אחר. ועם זאת, חרף כל ההבדלים, אפשר לסמן פרח אחד האמור לגדול ולפרוח בכל הערוגות השונות והמשונות של המקצועות והארגונים למיניהם. לפרח הזה קוראים "אתיקה".

חזקה על בעלת מקצוע בתחום החינוך וההוראה שהיא מעוניינת למלא כראוי את תפקידה בתחום הזה. חזקה על איש צבא או אוניברסיטה שגם הוא מעוניין למלא כראוי את תפקידו במסגרת הארגון שלו, יהא זה צבא או אוניברסיטה או ארגון אחר כלשהו.

אדם אינו יכול למלא כראוי תפקיד כלשהו בלי שהוא סומך על תפיסה כלשהי של מהות התפקיד שהוא ממלא. רופא אינו יכול למלא את תפקידו הרפואי אם אין לו מושג מה פירוש הדבר להיות רופא. מהנדס יכול למלא את תפקידו כראוי, היטב ואף בהצטיינות, כשהוא מבין מה פירוש הדבר להיות מהנדס ואף מבטא את ההבנה הזאת במעשיו באופן מלא ומוצלח. וכך גם כשמדובר באנשי ארגון זה או אחר. ביסודה של כל פעילות מקצועית תפיסה בדבר זהותו של המקצוע, מהו ומה מבדיל בינו לבין מקצועות אחרים. גם ביסודה של כל פעילות ארגונית – בבית ספר, לדוגמה, קיימת תפיסה בדבר זהותו של הארגון, מהו ומה מבדיל בינו לבין זולתו.

³ פרופ' אסא כשר הוא פרופסור אמריטוס מהקתדרה ע"ש לאורה שוורץ-קיפ לאתיקה מקצועית ולפילוסופיה של הפרקטיקה ופרופסור אמריטוס לפילוסופיה באוניברסיטת תל אביב. חבר האקדמיה האירופית למדעים ואמנויות. חתן פרס ישראל בפילוסופיה כללית, 2000.



הזהות קובעת את הייעוד, את השיטות החשובות למימושו ואת המסגרות הכלליות שבהן אמור הייעוד להתממש, כדוגמת עקרונות המדינה הדמוקרטית.

התפיסה של הזהות המקצועית היא אחד הנדבכים של האתיקה המקצועית. התפיסה מסמנת את הייעוד, וחובתו האתית של בעל המקצוע היא לפעול כראוי למימושו. התפיסה מסמנת גם את השיטות החשובות ביותר למימוש הייעוד, וחובתו האתית של בעל המקצוע היא להשתמש כראוי בשיטות הללו כדי לממש את ייעוד המקצוע. התפיסה מסמנת גם דרישות חיצוניות, הבאות מן המסגרת הכללית של הפעילות המקצועית, כדוגמת חובת השמירה על כבוד האדם ועל שלטון החוק. כך חובתו האתית של בעל המקצוע היא לממש את הייעוד, באמצעות השיטות, לאור דרישות המסגרת הכללית. כאן ראוי להבהיר את ההבדל שבין אתיקה מקצועית ואתיקה ארגונית לבין מוסר. אתיקה מקצועית או ארגונית סומכת על הזהות של מקצוע מסוים או של ארגון מסוים, או כשמדובר במורה בבית ספר, גם על הזהות של המקצוע וגם על הזהות של הארגון. האתיקה המקצועית של עובד הוראה וחינוך אינה האתיקה המקצועית של העובדת הסוציאלית או של עורך הדין. כל אחת עומדת בפני עצמה.

המוסר הוא תפיסה בתחום הפעילות הכללי, החל בכל מקום ובכל שעה ובכל הנסיבות, תחום היחסים שבין אדם לחברו, אדם באשר הוא אדם וחברו באשר הוא אדם. המוסר הוא מערכת עקרונית להדרכת ההתנהגות הראויה בין אדם לחברו. מה הם העקרונות היסודיים של המוסר, על כך נטושה מחלוקת היסטורית בין שלוש אסכולות פילוסופיות, אבל לדעת (כמעט) הכול, המוסר הוא מערכת עקרונות אוניברסלית לשמירה על כבוד האדם באשר הוא אדם.

האתיקה המקצועית או הארגונית רחבה מן המוסר. המורה העומדת נוכח תלמיד היא כמובן אדם העומד נוכח אדם, כך שחלים עליה העקרונות המחייבים של המוסר. אולם היא לא רק בגדר אדם נוכח אדם, אלא גם בגדר אדם הממלא את התפקיד המקצועי והארגוני של מורה בבית ספר מסוים העומד נוכח אדם שהוא בעל המעמד של תלמיד באותו בית ספר. התמונה האתית כוללת את התמונה המוסרית אבל היא הרבה יותר רחבה ממנה, מטילה הרבה חובות אתיות שאינן צומחות מן המוסר אלא מן הזהות המקצועית או הארגונית או משתייהן⁴.

⁴ מתוך: ביטאון מכון מופ"ת - מחקר, כתיבה והתפתחות מקצועית בהכשרת מורים, גיליון 59, כסלו תש"ז, דצמבר 2016. עמ' 5-6.



הזמנה להשתלמות בחיים ראויים⁵ על אתיקה, חינוך וריבונות פדגוגית למורים פרופ' נמרוד אלוני

המונח **אתוס** רווח בשיח היום-יומי, על פי רב כמציין של דרך חיים דומיננטית, אופי ההתנהלות או רוח התקופה: למשל, אתוס חומרני, אתוס רומנטי, אתוס נהנתני או אתוס לאומני. **אתיקה**, מאותו שורש, מציינת גם היא אופי או דרך חיים, אך לא בגישה תיאורית וניטרלית המתייחסת למצוי, אלא **בגישה נורמטיבית, ערכית ושיפוטית** המתייחסת ל**ראוי**. לפיכך כשאנו אומרים אתיקה, הכוונה על פי רוב היא לתפיסה נורמטיבית-שיפוטית - הכוללת ערכים, עקרונות ומידות אופי - בדבר אופי החיים הטובים, השלמים והראויים לבני אדם: בדבר אנושיות במיטבה או החיים הנכונים וההולמים אותנו כבני המין האנושי. שימוש דומה במונח אתיקה קיים לא רק לגבי כלל המין האנושי אלא גם לגבי חברות וקהילות מובחנות, דוגמת אתיקה יהודית, נוצרית או בודהיסטית. במובן עוד יותר מצומצם, המונח אתיקה מציין גם התנהלות נאותה, איכותית וראויה בתחומי חיים מוגדרים ובעיסוקים מקצועיים וציבוריים, כמו במקרים של אתיקה רפואית, אתיקה חינוכית, אתיקה של נבחר ציבור, אתיקה בעסקים, אתיקה עיתונאית, אתיקה של כוחות הביטחון ואתיקה בעתות מלחמה. במקרה שלנו, המיקוד הוא **באתיקה חינוכית או אתיקה בחינוך**.

דומה ששתי דוגמאות קלאסיות ומאירות עיניים לדיון האתי בכללותו - לבני אדם כבני אדם - אנו מוצאים בניסוחים דרמטיים וממצים במורשת היהדות: האחד של קהלת, המתריס מעומקי מצוקתו האקזיסטנציאלית, "אי-זה טוב לבני האדם אשר יעשו תחת השמים מספר ימי חייהם";⁶ השני, הגותי ומוסרני, של חז"ל, "איזו היא דרך ישרה שיבור לו האדם, כל שהיא תפארת לעושה ותפארת לו מן האדם".⁷ שני מקורות מן הקלאסיקה האתונאית שלהם מסר מאתגר דומה הם זו של אפלטון, המעמיד במרכז דיונו את השאלה "כיצד חייב אדם לחיות את חייו",⁸ וזו של אריסטו תלמידו, שמבקש לעמוד על "התכלית שכל מעשינו מכוונים אליה" ועל "שיא כותרתן של כל הטובות הניתנות להגשמה".⁹ אלה אמנם ארבע דוגמאות מן המרכזיות והחשובות בתרבות המערב, אך בדיוק ברוח זו מצויות דוגמאות לרוב גם בתרבויות המזרח כבסיס לדיונים ב"תורת הגדול" של קונפוציוס, ב"ספר הטאו" של לאו דצה, וב"דרך שמונת הניבים" של הבודהה.

⁵ מאמר זה הוא עיבוד וקיצור של מאמר בשם זהה שפורסם בביטאון מכון מופת, גיליון 59 (19-24).

⁶ קהלת ב, ג.

⁷ פרקי אבות ב, א.

⁸ פוליטאה, עמ' 197.

⁹ אתיקה, ספר א



ברוח דברים אלה ניתן לומר שבלב התודעה האתית ניצבת כגזירה אונטולוגית **ריבונות האדם**; שלהיות אדם משמע **להתמודד עם חופש הבחירה, לממש אחריות ולפעול נכון בעולם**. לפיכך אין זה פלא שבכל תרבות ובכל תקופה נוצרו מתוך השיח האתי מתכונות שמבקשות להראות לבני האדם את דרך הישר, את שביל הזהב או את דפוסי החשיבה וההתנהגות הראויים לאדם. גם כאן נוכל להסתייע במספר דוגמאות מן הקלאסיקה של המערב. בתפיסה הדתית היהודית הבסיס לכול הוא היסוד האידאליסטי של "ושוויתי את ה' לנגדי תמיד",¹² וזאת לצד העיקרים של "צדקה ומשפט",¹³ "ואהבת לרעך כמוך",¹⁴ דבקות ב"אמת, דין ושלו",¹⁵ "ראשית חוכמה קנה חוכמה",¹⁶ ו"מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך".¹⁷ באתיקה ההומניסטית האתונאית, האתגר הפרפקציוניסטי המרכזי הוא "שיהיה אדם מתקין עצמו להשביח ככל האפשר", "שידאג להיות טוב ונבון",¹⁸ שצריך אדם לחיות על פי השכל, לדבוק בצדק, ו"שאם יש מקום בו כדאיים לאדם חייו, הריהו כשהוא מתבונן ביפה עצמו".¹⁹ אריסטו מסכם נקודה זו יפה בקובעו שהדרך להיעשות אנשים מצוינים היא "שצריך אדם להתאמץ ככל שיוכל כדי לחיות בהתאם למעולה שביסודותיו",²⁰ וכן שהאוריינטציה חשובה לא פחות מן האינטליגנציה והאינפורמציה: שתבונה זריזה, השכלה גבוהה ומיומנויות משוכללות מניבות ברכה לאדם רק אם הן מנותבות לקידום הטוב, הצדק והיפה בעולם.

כפי שנראה בהמשך, למצוקות האתיות שמעלים אנשי מופת כמו קהלת וסוקרטס יש השלכות קונקרטיות על כל אחד ואחת, והן משיתות על אנשי החינוך אחריות כבדה ויום-יומית. בספרו **פוליטיקה** כותב אריסטו: "כשהגיעו בני האדם לכלל שלמות, הרי הם הטובים שבבעלי החיים, אך כשהם נוטשים את הישר, את ההגינות ואת החוק, הם פראיים וגרועים מכל בעלי החיים".²¹ הוא אמנם כתב דברים אלה לפני יותר מאלפיים שנה, אבל אירועי המאה ה-20 אימתו את דבריו בזוועות שהאנושות לא ידעה כדוגמתן: עשרות מיליוני הנרצחים, שואת יהודי אירופה, מחנות "חינוך מחדש", משטרי דיכוי, עקירת מיליונים לפליטות נוראה, והרס הסביבה הטבעית.

¹² תהילים טז.

¹³ בראשית יח, יט.

¹⁴ ויקרא יט, יח.

¹⁵ פרקי אבות א, יח.

¹⁶ משלי ד, ז.

¹⁷ בבלי, שבת לא, ע"א.

¹⁸ שני הציטוטים מתוך אפלטון, "אפולוגיה".

¹⁹ אפלטון "המשתה", עמ' 140.

²⁰ אתיקה עמ' 253.

²¹ אריסטו, "פוליטיקה", ספר ראשון פרק ב'. ראו גם את דבריו של קאנט ב"האדם הוא הישות היחידה שזקוקה לחינוך", בדבר הטבע הסגור והגמור של החיות לעומת הטבע הגמיש של בני האדם, הניתן לעיצוב תרבותי וחינוכי; וכן את עמדתו של ניטשה, במיוחד בספרו כה אמר זרטוסטרא, שבאדם "אוחדו להם יצור ויוצר" ושהוא "חבל מתוח בין חיה לעל-אדם, חבל על פני תהום."



כובד האחריות נובע מכך, במילים אחרות, שבמקום שילדים יממשו את היכולות שגלומות בהם ויפרחו בחייהם, גורלם נחרץ בידי הסדרים חברתיים מעוותים: חלקם מודרים לחיי עוני, בורות ונחשלות, ורבים אחרים נקטפים בדמי חייהם וכל שנותר הוא זרי פרחים על קבריהם המיותרים. ברור אפוא, שהאחריות האתית-פדגוגית אינה נותרת בתחומי התאוריה וההגות: כישלון אתי ופדגוגי משמע שכול, בורות, שיעבוד ואומללות, וזאת כאשר בפתח תמיד ניצבות חלופות שבכוחן להעמיד לרשות הצעירים עולם טוב יותר לחיות בו; מתאונות חיים הגיוניות והוגנות, שבכוחן לאפשר לכלל בני האדם תנאים מיטביים ומכבדים של שלום, של רווחה, של חירות, של הגינות ושל התפתחות.

בימים אלה, של העשור השני של המאה ה-21 ובהסתמך על המשותף במסורות העתיקות ובאמנות הבינלאומיות בעת החדשה, דומה שניתן להגדיר את האתגרים המרכזיים של ההתנהגות האתית או המוסרית ככוללת את: (א) ההכרה באנושיותם השווה והמלאה של אנשים אחרים, (ב) הדאגה האכפתית והאמפטית לשלומם ולרווחתם, (ג) הוקרת זכויות האדם והאזרח של הכול, (ד) התנהגות הוגנת, רגישה ומתחשבת אשר תמנע פגיעה באחרים וגרימת אומללות, סבל, השפלה וביזוי. כמובן שקל להגיד וקשה להגשים. לא קל להיות בן אדם: כולנו מונעים על ידי אינסטינקטים יצריים, צרכים פסיכולוגיים, התניות תרבותיות, דוגמות דתיות ואידיאולוגיות, העדפות אתנוצנטריות, ושפע של חשקים ושאיפות אנוכיות. לפיכך להבאת בני אדם לכלל שיקולי דעת מוסריים - של יושר, הגינות, הומניות, התחשבות וכדומה - נדרשים שרירי שכל ורגש מפותחים ביותר.

האתגר החינוכי הוא לעשות את ההתנהגות המוסרית לטבע שני.

המעבר מאתיקה במובן הכללי אל ההתמקדות באתגרים החינוכיים, מביא אותנו אל מחוזות **האתיקה החינוכית**. בדומה לפרופסיות אחרות - דוגמת רפואה, פסיכולוגיה, משפטים, עבודה סוציאלית ועיתונאות - העיסוק החינוכי הוא הרבה יותר מאשר רק מקצוע או משלח יד. יש בו מרכיב מרכזי של תחושת ייעוד או שליחות שקשורה בהתכוונות להטבת מצבם של בני האדם בהיבט מרכזי ומשותף של חייהם. אצל בעלי הפרופסיה הראויים לשמם אנו מוצאים משובחות מקצועית ורסנים מוסריים הממוקדים במסירות רבה להיטיב את מצבו של המטופל או הלקוח; ותכונות אלה אינן עומדות בפני עצמן, כאילו היו מנותקות מהאדם עצמו, אלא הן-הן שדרתו. הפרופסיונליות שלו או שלה היא "אופן היות" ייעודי, היא אתיקה נוספת וייחודית של אנשי הפרופסיה.

אשר לנו, אנשי החינוך וההוראה, ניתן להגדיר את שליחותנו החינוכית במונחים של סיוע לצעירים להגיע למיטבם, מתוך זיקה לייחודי שבאישיות ולמעולה שבתרבות, ולקראת חיים אוטונומיים ומלאים של התפתחות, הגשמה עצמית, והשתתפות הוגנת ופורייה בחברה. או בניסוח המפורסם של "ההכרזה האוניברסאלית לכל באי עולם בדבר זכויות האדם": "החינוך יכול לפיתוח המלא של האישיות ולטיפוח



יחס כבוד לזכויות האדם ולחירויות היסודיות החינוך יטפח הבנה, סובלנות וידידות בין כל העמים והקיבוצים הדתיים והגזעיים, ויסייע למאמץ של האומות המאוחדות לקיים את השלום".

אתיחס לשלושה היבטים משמעותיים באתיקה המקצועית של אנשי החינוך וההוראה. ההיבט האחד הוא בעל אופי פורמלי-לגליסטי. במישור הגנרי או הכללי יותר (שנכון גם לבעלי פרופסיות אחרות) ניצבת המחויבות לראיית טובת הנמען או הלקוח כבעלת חשיבות מכרעת, תוך הקפדה חמורה על הימנעות משימוש לרעה בסמכות ומרות, איסור אפליה והדרה, והתרחקות משיקולים זרים כגון העדפת קרובים או קבלת טובות הנאה. לצערנו, חדשות לבקרים אנו למדים על הפרות האתיקה המקצועית במקרים שונים ומגוונים של הטרדות מיניות, קבלת שוחד, מינוי מקורבים, אפליה על בסיס לאומי או עדתי, חוסר שקיפות ביישום מדיניות, הסתרת מידע משמעותי ומתן דיווחים כוזבים. כל אלה רלוונטיים גם לתחום החינוך. ובאופן קונקרטי יותר מצפים ממורים שבהליכי ההוראה יקפידו על פתיחות דעת וחופש מחשבה ודעה, יזמנו לכולם שוויון בזכויות ובהזדמנויות, ישמרו כהלכה על פרטיות התלמידים והוריהם, יגלו יושרה מקצועית וסולידריות עם עמיתיהם, לא יתעלמו מצורכיהם הייחודיים של התלמידים. כפי שמוצג בספרם של צבר בן יהושע וביאליק²² ובספרים דומים, מורים מתמודדים בשגרת יומם עם סוגיות אתיות מורכבות ומאתגרות של אכיפת כללי התנהגות ודרכי משמוע, מציאת איזונים נכונים בין טובת יחידים עם צרכים מיוחדים וטובת הרוב, חלוקה הוגנת של ציונים, השקעת משאבים נאותה בתלמידים בעלי רקעים סוציו אקונומיים שונים, מציאת המידתיות ההולמת בין הכוונה ערכית וביטוי אותנטי של עמדה פוליטית לבין פלורליזם, סובלנות ורב-תרבותיות.

היבט שני של האתיקה המקצועית של המורים הוא בעל אופי אישיותי ואקזיסטנציאליסטי. הוא מתמקד בבחירת מלאכת החינוך כייעוד אישי והגשמה עצמית; בעבודת המחנך על עצמו כדי שיוכל להיות משאב חינוכי רב-השראה לתלמידיו ודוגמה אישית עבורם לחיים מלאים, אוטונומיים וראויים.²³ איכות אתית-פדגוגית זו זכתה להגדרות שונות, דוגמת ארוס פדגוגי, חונכות גנרטיבית ונדיבות חינוכית.²⁴ עשייה חינוכית שכזו מונעת מתוך שפעת אנושיות המבקשת זיקה לאחרים כדי לאפשר להם הנכחה מלאה של אנושיותם, העצמת תחושת הערך העצמי והמסוגלות האישית, הגשמה עצמית אותנטית ויצירתית, והרחבת היכולות

²² מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים.

²³ ראו לעניין זה את התייחסותו של ניטשה אל המחנך כרופא והתביעות

הפרפקציוניסטיות שהוא מעמיד בפניו: "רופא רפא את עצמו: וכך אתה מרפא גם את חוליך. וזה יהיה מיטב סיועו: שיראה במו עיניו את מי שמרפא את עצמו" (כה אמר זרתוסטרא, עמ' 75).

²⁴ על ארוס פדגוגי ראו צבר (2014); על חונכות גנרטיבית ראו למפרט (2008); על נדיבות חינוכית ראו אלוני (2013), פרק ה.



שלהם להשתתף באופן פורה במעגלי התרבות ולהשאיר חותם משמעותי בעולם. מחנך ממין זה מייחל בכל לבו, שתלמידו יהיה "כעץ שתול על פלגי מים, הנותן פרי בעתו, ועלהו לא ייבול, וכל אשר יעשה יצליח".²⁵ אולם, כפי שציין הוגה החינוך היגנס, כדי לטפח את אישיות תלמידיהם נדרשים מחנכים קודם לכן להנכיח את פירות עבודתם החינוכית על עצמם ולשמש דוגמה חיה ורבת השראה להתפתחות אנושית וצמיחה אישית.²⁶ בלשונו של המחנך המופתי יאנוש קורצ'אק: "הכר את עצמך לפני שתחפש להכיר ילדים; מסור לעצמך דין וחשבון למה אתה עצמך מסוגל, לפני שתתחיל לתחום תחומים ולזכויותיהם ולחובותיהם".²⁷ ובלשונו של בובר במאמרו הידוע "על חינוך האופי": "על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון. המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על לבו הרצון להשפיע עליהם".²⁸

נעבור עתה להיבט השלישי והאחרון של האתיקה החינוכית. להיבט זה **אופי פוליטי** ועניינו **הריבונות החינוכית** או **האוטונומיה של המורים מול הממסדים החברתיים**. במוקד היבט זה של האתיקה המקצועית ניצבת השאלה: את מי משרתים אנשי החינוך וההוראה? התשובה על כך, בהסתמך על בחינת ההיסטוריה של האנושות בכלל ושל המאה ה-20 בפרט, אינה מעודדת כלל: על פי רוב משרתים המורים אדונים רבים - פוליטיים, דתיים וכלכליים - שרואים באדם אמצעי ולא מטרה. במקום שהמורים והמחנכים יתמסרו לטיפולם הנאות והמלא של הדורות הצעירים ויהיו אלה שמנהיגים את סדר היום החינוכי, הם מתפקדים על פי רוב כצינורות פסיביים למדיניות השלטון ומשמשים נושאי דברם של ממסדים חברתיים ושל קבוצות אינטרס. הם אינם מוצבים בראש המנהיגות החינוכית, אלא מדומים לזנב שבעלי הדעה בחברה נוהגים לכשכש בו. התוצאה המרה, במרבית המקרים, היא הקרבת טובתם של הילדים וטובת הקידמה החברתית על מזבח הנאמנות הצייתנית והעיוורת לממסדים החברתיים.

דילמה פרופסיונאלית פדגוגית זו אינה גחמה אידאולוגית או פוליטית אלא מהותית ו"יושבת" על כתפי ענקים. מן ההיסטוריה הרחוקה אי-אפשר שלא להזכיר בהקשר זה את הרדיפה הפוליטית של אנשי רוח גדולים דוגמת נביאי ישראל, הפילוסופים סוקרטס ושפינוזה; אנשי המדע כגון גלילאו וסחרוב; ולוחמי צדק דוגמת מרטין לותר קינג ונלסון מנדלה. מתורת החינוך, בהקשר זה, אי-אפשר שלא להתייחס ושוויוני, המבוסס על הנחת היסוד ששליחותנו כמחנכים היא לסייע לתלמיד להגשים את אנושיותו - "הוא יהיה בראש ובראשונה אדם. כל מה שעל האדם

²⁵ תהלים א 3.

²⁶ Higgins, 2010.

²⁷ כיצד לאהוב ילד, עמ' 117.

²⁸ בובר, תשמ"ד, עמ' 367.



לביקורות של רוסו, קאנט, קורצ'אק ופריירה. רוסו יצא נגד חינוך מעמדי ודכאני שהוכתב על ידי השלטונות. כאלטרנטיבה לקיים, רוסו הציג דגם של חינוך טבעי להיות הוא ייטיב להיותו".²⁹ כמה עשרות שנים מאוחר יותר, טען הפילוסוף קאנט, בספרו על החינוך, שבעלי הכוח בחברה - מתחום הפוליטיקה, הדת והכלכלה - מתייחסים אל התלמידים לא כמטרה אלא כאמצעי להגדיל את כוחם ורווחיהם, ולכן חובה על המחנכים להיות אידיאליסטיים, לחנך נגד הזרם, ולטפח את הדורות הצעירים לקראת אנושות עדיפה, יותר הומנית, נאורה והוגנת. ומן המאה העשרים בולטות הדוגמאות של המחנך המופתי יאנוש קורצ'אק המבקש לפתח "את מלוא הכוחות הגנוזים" בילדים אל מול מציאות חברתית רצחנית ודורסנית, וזו של המחנך הברזילאי פאולו פריירה, שאמנם לא הוצא להורג אך הוגלה מארצו בשל הביקורת החריפה שלו על מנגנוני הדהומניזציה שהעוולות הפוליטיות והכלכליות גרומות לאנשים בכלל ולילדים בפרט. וכמובן, לשום מחנך אסור לשכוח את עשרות מיליוני הצעירים שרצחו ונרצחו במלחמות מיותרות פרי שטיפת מוח שיטתית של משטרים טוטליטריים משמאל ומימין, דתיים וחילוניים. המסקנה כאן ברורה: אתיקה מקצועית של מורים ומחנכים מחייבת להגדיל ראש, להבטיח מידה רבה של ריבונות או אוטונומיה חינוכית, ולדבוק בראש ובראשונה בתכנים, בערכים ובדרכים שיקדמו את הצעירים למיטבם.



²⁹ [1] רוסו, אמיל או על החינוך, עמ' 119-120.





מקורות

- אפלטון. (1979). "פוליטיאה". כתבי אפלטון כרך ב, תרגם יוסף ליבס. תל אביב: שוקן.
- _____. (1979). "המשתה". כתבי אפלטון כרך ב, תרגם יוסף ליבס. תל אביב: שוקן.
- _____. (1979). "אפולוגיה". כתבי אפלטון כרך א, תרגם יוסף ליבס, תל אביב: שוקן.
- אריסטו. "פוליטיקה" (קטעים נבחרים). תשכ"ג בתוך א' אליאב וא"פ קליינברגר (עורכים), מקורות לתולדות החינוך בישראל ובעמים (עמ' 30-37). תל אביב: אוצר המורה.
- _____. (תשל"ג). אתיקה. תרגם יוסף ליבס. תל אביב: שוקן.
- בובר, מרטין (תשמ"ד). "על חינוך האופי". תעודה ויעוד, כרך ב. ירושלים: הספריה הציונית.
- דלה מירנדולה, ג'ובני פיקו (1990). תרגם גאי שילוני. נאום על כבוד האדם. ירושלים: כרמל.
- למפרט, חן (2008). חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם. תל אביב: רסלינג.
- ניטשה, פרידריך (1969). המדע העליז. תרגם ישראל אלדד. תל אביב: שוקן.
- _____. (1975). כה אמר זרתוסטרא. תרגם ישראל אלדד, תל אביב: שוקן.
- _____. (תשמ"ח). "שופנהאור כמחנך". בתוך י' גולומב (עורך ומתרגם), מסות על חינוך לתרבות (עמ' 21-125). ירושלים: מאגנס.
- _____. (1978). הרצון לעצמה. תרגם ישראל אלדד. תל אביב: שוקן.
- _____. (1969). הולדתה של הטרגדיה; המדע העליז. תרגם ישראל אלדד. תל אביב: שוקן.
- _____. (1975). מעבר לטוב ולרוע; לגניאולוגיה של המוסר. תרגם ישראל אלדד. תל אביב: שוקן.
- _____. (1978). שקיעת האלילים; פרשת וגנר; הנה האיש; אנטיכריסט. תרגם ישראל אלדד. תל אביב: שוקן.
- פריירה, פאולו (1981). פדגוגיה של מדוכאים. תרגמה כרמית גיא. ירושלים: מפרש.
- זבר, בועז (2014). על מקומו של ארוס במעשה החינוך. גילוי דעת, 6, 15-40.
- זבר בן-יהושע, נעמה, דושניק, לירון וביאליק, גדי (2007). מי אני שאחליט עבורם: דילמות אתיות של מורים. ירושלים: מאגנס.
- קאנט, עמנואל (1997). נאורות מהי? בתוך עזמי בשארה (עורך), הנאורות - הפרויקט שלא נשלם? (עמ' 45-47) תל אביב: הקיבוץ המאוחד.



_____ (2005). "האדם הוא הישות היחידה שזקוקה לחינוך". בתוך נמרוד אלוני (עורך ומתרגם), כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית (עמ' 193-191). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, יאנוש (1996). כתבים א - איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד. תרגמו יונת ואלכסנדר סנד. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. [לבדוק אולי תרגום ישן נדרש כאן]

רוסו, ז'אן-ז'אק (2009). אמיל או על החינוך. תרגמה ארזה טיר-אפלרויט. ירושלים: מאגנס.

שימבורסקה, ויסלבה (2011). רגע. תרגם דוד ויינפלד. ירושלים: כרמל.

Higgins, Christopher. (2010) "Why We Need a Virtue Ethics of Teaching". Journal of Philosophy of Education, 44.2-3, 189-208 .



הערך האתי של החינוך האסתטי

פרופ' שי פרוגל³¹

א

פלטון, אבי הפילוסופיה המערבית, משרטט באחד הדיאלוגים המרכזיים שלו, "המשתה", את הקשר בין החוויה האסתטית להתפתחות הידע ולהתפתחות הסגולה הטובה של האדם. טענתו היא שהמשיכה ליפה, שגלומה בחוויה האסתטית, היא נקודת המוצא למשיכה גבוהה יותר לידע ולהתנהגות אתית. הפילוסוף והמתמטיקאי אלפרד נורת וויטהד, בן המאה העשרים, מעניק הד לקו מחשבה זה באחד ממאמריו הידועים על החינוך:

מה שהחינוך מצווה להנחיל אינו אלא תחושה אינטימית של הכוח של המושגים, היופי של המושגים והמבנה של המושגים - ביחד עם מכלול ידיעות מסוים שיש לו זיקה מיוחדת לחייו של האדם הלומד.³²

החינוך, לפי וויטהד ובעקבות אפלטון, אמור לאפשר לאדם לחוות את היופי שבעולם המחשבה בזיקה ישירה לחייו.

אפלטון מציע קו מחשבה זה בדיאלוג "המשתה", שמתקיים בעקבות נצחוננו של אגאתון בתחרות של מחברי טרגדיות. כך, יוצר אפלטון, באופן ספרותי, את הקשר בין היצירה האמנותית המוצלחת לבין פיתוח ידע וסגולה טובה. הוא עושה זאת, בדרכו הפילוסופית, תוך כדי הצבעה על הזיקה בין מושגי היפה, האמת והטוב. זיקה זאת מיוסדת על פיתוח המשיכה הספונטאנית של הנפש לדברים יפים לעבר התעלות מחשבתית ורוחנית. אפלטון, בניגוד לתפיסות חינוכיות אנטי-הומניסטיות שהתפתחו אחריו, איננו שולל את התשוקה ליפה כמקור לחטאים, אלא, להפך, רואה בה את המקור להתעלות אנושית. משיכה זו כשהיא זוכה להדרכה נכונה, קרי, חינוך, מאפשרת לאדם לחרוג מעולמו הגשמי הצר לקיום נעלה יותר של דעת וסגולה טובה, שם יממש בצורה גבוהה יותר את תשוקתו ליפה. פילוסופים מודרניים, כמו וויטהד, שואלים מאפלטון תפיסה זו כדי לקדם רעיונות חינוך פרוגרסיביים והומניסטיים ומנסחים גם תכליות של הבנה ומוסר במונחים אסתטיים. החוויה האסתטית, מנקודת מבט זו, איננה רק נקודת מוצא הכרחית לחינוך ראוי אלא גם תכליתו, שהיא אדם שתשוקתו לעולם יפה יותר, שפירושה, תשוקה לעולם טוב יותר, איננה כבה ומניעה את פעילותו.

³⁰ המאמר פורסם לראשונה בנייר העמדה "אופקים חדשים או אופקים חשוכים", שנכתב לקראת הכנס "חינוך ואמנות" של מכללת סמינר הקיבוצים, תשע"ב.

³¹ פרופ' שי פרוגל הוא ראש התכנית לתואר שני במדעי הרוח, מכללת סמינר הקיבוצים.

³² אלפרד נורת וויטהד, "מטרות החינוך" מתוך מטרות החינוך, תרגום: א.צ. בראון, 1958, עמ' 27.



אמנם אפלטון חושף את הקשר שבין התשוקה ליפה לתשוקה לאמת ולטוב, ואף ממליץ, למשל, על חינוך מוסיקלי כחינוך בסיסי, אך מזוהה יותר עם חינוך לחשיבה מופשטת ופחות עם חינוך אסתטי. הפילוסוף, שהוא גם משורר, שטוען באופן מפורש לנחיצותו של חינוך אסתטי הוא פרידריך שילר, בן המאה השמונה-עשרה. שילר נסמך על השקפתו האסתטית של עמנואל קאנט, שנחשב לאחד מגודלי הפילוסופים של תרבות המערב, כדי ללמד על הערך הייחודי של חינוך אסתטי.

קאנט מציע, בספרו **ביקורת כוח השיפוט**, הבחנה חשובה בין חוויות הסיפוק של הנעים, היפה והטוב. בעוד החוויה של הנעים היא אישית לחלוטין ויסודה במצבו הגופני של החווה אותה, ובעוד חווית הסיפוק מהטוב מקורה בחשיבה הכללית של האדם ולא במאפייניו האישיים, הרי שהחוויה של היפה היא פועל יוצא של שילוב בין מצבו האישי של האדם לבין יכולת החשיבה הכללית שלו. חווית היפה, לפי השקפה זו, היא חוויה אנושית ייחודית, מפני שהיא שמחברת בין שני פנים מהותיים של הקיום האנושי: קיומנו האישי ומחשבתנו הכללית.

שילר משתמש בהבחנות אלה של קאנט כדי לטעון שהחינוך האסתטי מאפשר לאדם להשתחרר מעולם החוויות האישי מדי, שבו קיומו נקבע לפי מוקדי העונג שלו בלבד, לעבר קיום חופשי יותר, שבו הוא יכול לבטא את יכולת המחשבה שלו. שילר מכנה זאת "חירות אסתטית". החירות האסתטית היא פועל-יוצא של החוויה האסתטית, שמאפשרת לנו להשהות את מבטנו על הדברים מבלי להתייחס אליהם באופן ישיר לפי מידת העונג שהם מעניקים לנו. זוהי החוויה שאנו חשים ביצירת יצירת אמנות או בחוויתה. איננו חווים את יצירת האמנות כחלק ממשי מחיינו, אך, מאידך, איננו חווים אותה ממבט מרוחק ומושגי בלבד. החוויה האסתטית מאפשרת את מנוחת ההתבוננות, שהיא תנאי הכרחי לחשיבה רפלקטיבית על המציאות. כך, משחררת אותנו החוויה האסתטית מהתבוססות נטולת מודעות במציאות, אך מבלי לחמוק לעולם מושגים מנותק מן המציאות שאותה אנו חווים. פיתוח הקשב האסתטי, בצורה מודרכת ונכונה, נתפס, לפיכך, על-ידי שילר, לא רק כמבטיח מימוש אנושי שלם יותר לקיומו של הפרט אלא כתנאי חיוני להתפתחות האתית שלו. זוהי חוליית מעבר הכרחית, לדידו, מקיום גשמי, שנענה לעקרון העונג בלבד, לבין קיום מוסרי, שיסודו ביכולת החשיבה של האדם. החירות האסתטית, לפי שילר, היא ששוכנת ביסוד החיים הראויים של האדם.

אנו, למעשה, פועלים לפי היגיון זה כשאנו חושפים ילדים בשלבי התפתחות ראשוניים לערכים אסתטיים ומוסריים דרך יצירות אמנות (ציורים, אגדות, מחזות, סרטים וכדומה), ומקווים שחשיפה זו תסייע להם לפתח, בשלבי ההתפתחות הבאים, חשיבה עצמאית. דבר זה, כמובן, איננו נכון לילדים בלבד. האמנות משמשת אף את האדם הבוגר לא רק לצורך סיפוק אסתטי, אלא כמקור לביקורת אתית, שלעיתים אנו מתקשים להבין או לנסח בצורה אחרת. התפתחות מוצלחת של קשב אסתטי חשובה, אם כן, לא רק לשם העשרת עולמו של היחיד אלא אף ליכולתו לפתח חשיבה חברתית ומוסרית רחבה יותר מצורת עולמו האישי.



כיום מוכרת השפעתה המבורכת של האמנות בתחומים שונים, לא רק כתוספת קישוטית אלא כחיונית למניעת קיבעונות מחשבתיים ולצורך הפריית החשיבה. עולם המשפט כבר איננו מסתפק רק בציטוט של משפטים יפים מיצירות פרוזה ושירה כדי ליפות את המבע, אלא רואה בספרות מקור חשוב לשכלול החשיבה המוסרית. חברות של טכנולוגיה מתקדמת כבר אינן רק מתקשטות ביצירות אמנות כדי לפאר את הצלחתן, אלא מכירות בכך שהצלחתן טמונה לא פעם בחוויה האסתטית מהמוצר ולא דווקא ביעילותו. ניתן למצוא, כמו כן, התעניינות מוגברת באמנות כמעט בכל תחום שמבקש לקדם חשיבה בינתחומית או מבט בינתחומי, מפני שהאמנות כשלעצמה משלבת בתוכה באופן טבעי ממד בינתחומי.

פרידריך ניטשה, אחד מהפילוסופים החשובים של המאה התשע-עשרה, שמבשר בכתביו רבים מהתהליכים המרכזיים בתרבות בת-זמננו, יכול לספק את ההצדקה הפילוסופית למגמה זו. אחד מהמוקדים המרכזיים של החשיבה שלו הוא טענתו שלשם קיום אנושי ראוי יש להפוך את החיים לחוויה אסתטית. ניטשה, ששואב, לפי עדותו שלו, רעיון זה מהעולם היווני, על יצירות האמנות המפוארות שלו, ששיאן, לדידו, הטרגדיה היוונית, רואה בחוויה האסתטית את התכלית של חיים ראויים, מכיוון שהיא מונעת את התנוונותן הן של נפש היחיד והן של התרבות. האמנות ממחישה את האפשרות לראות את המציאות מכיווני מחשבה שונים ואף משונים, וכך מונעת קיבעונות מחשבתיים והתנהגותיים, שלא מאפשרים ליחיד לחוות את חייו באופן אותנטי ולתרבות לפרוח ולהתפתח. אם תכלית החינוך היא התפתחות מיטבית של היחיד ושל החברה, ניתן להבין, לפי קו מחשבה זה, מדוע החינוך לאמנות חיוני לכל אדם ואדם ולכל חברה וחברה.

לחינוך האסתטי, אם כן, ערך אתי, אם רואים את התכלית החינוכית כקיום ראוי של האדם והחברה. אמנם לא כל אדם הוא אמן, כמו שלא כל אדם הוא מתמטיקאי או עורך לשוני, אך הפן האסתטי הוא פן משמעותי בקיום האנושי, לא פחות מיכולת החשיבה הכמותית או השליטה בשפה. הכרה בכך צריכה להפוך את לימודי האמנות לחלק בסיסי בתהליך החינוכי של כל אדם, הן כדי לאפשר לאדם לחוות את המציאות בצורה עשירה יותר והן כדי שיוכל להשתתף בצורה יותר מודעת וביקורתית בחיי התרבות של החברה.



עקרונות אתיים בחינוך לאמנויות

מ

סמך אתי מנסח את הערכים המקצועיים והמוסריים של התחום, לאורם תגבש הקהילה מטרות משותפות לפעולה. הפניה אליו חיונית כאשר נוצרות דילמות המצריכות בחירה בין מספר אפשרויות, רצויות או לא רצויות במידה דומה. מסמך זה כולל עקרונות מנחים וכללי התנהגות ראויה מבחינה מקצועית ואיננו בבחינת קוד אתי. הוא אינו מכוון לשכפל או לנסח מחדש חוקים, תקנות או נהלים קיימים, אלא להציע קווים מנחים לחשיבה על סוגיות אתיות. כמובן, שהמורה מחויב לפעול בראש ובראשונה לפי חוק חינוך, חוזרי מנכ"ל וחוזרי המפמ"ר. מסמך זה פונה אל כלל המורים לאמנויות, המלמדים במערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית, ללא תלות במסגרת ההעסקה, בוחנים ומתמחים בהוראה באמנויות. מקרים ייחודיים, להם המסמך לא נותן מענה מספק, יידונו במסגרת ועדה מקצועית.

עקרונות להתנהגות אתית של המורה לאמנות

- המורה אחראי לקדם את התלמיד לעבר "קיום נעלה יותר של דעת וסגולה טובה".³³
- המורה מחויב לשמור על כבודו של כל אדם בכלל ועל כבודו של התלמיד בפרט, הן בהתנהגותו הפיזית והן בהתנהגותו המילולית.
- המורה מחויב להתייחס למצבו וצרכיו הייחודיים של כל תלמיד ותלמיד.
- המורה ישמור על חיסיון התלמיד ופרטיותו בהתאם להוראות משרד החינוך.
- המורה אחראי לקדם את התלמיד באופן מתפתח ולספק תנאים בהם יממש התלמיד את הפוטנציאל שלו בהתאם לכישוריו וליכולותיו.
- המורה יכוון את התלמיד לעצמאות, ליצירה וביטוי אישי, לחשיבה פרשנית וביקורתית, תוך כדי שמירה על רווחתו האישית של התלמיד.
- המורה אחראי לשמור על בטיחות התלמידים ועל רווחתם האישית.
- המורה ידאג לסביבה מתאימה ללמידת התחום ויתריע על ליקויים פיזיים של הסביבה לגורמים הממונים על כך בכפוף לסמכותו.
- המורה ידאג להפרדה בין חייו האישיים וחייו המקצועיים בתקשורת שלו עם התלמידים.

³³ מצוטט מפרוגל באסופה זו.



התנהלות מקצועית

- המורה יהיה אחראי ללמד את תכנית הלימודים הקיימת באופן מקצועי, תוך מתן הזדמנות שווה ללמידה ושילוב מגוון דרכי הוראה.
- תכני ההוראה ודרכי ההוראה יותאמו לתלמידים בהתאם לגיל ולמאפייני אוכלוסיית היעד, תוך התייחסות למסורות שונות ולרב תרבותיות כחלק מתפיסה תרבותית חינוכית כוללת.
- המורה יהיה בעל הכשרה אקדמית בתחום הדעת על פי הגדרות עובד הוראה.
- המורה מחויב להתפתחות מקצועית בתחומי החינוך והאמנויות ולהתעדכן בהתפתחות של המקצוע במהלך שנות ההוראה, באופן קבוע ושוטף.
- המורה יקיים תהליכי הערכה ומשוב תוך שימוש במחוונים ובסטנדרטים מקצועיים, באופן הוגן, אמין, מנומק ומכבד.
- אם צפות סוגיות רגשיות שאינן בנורמה, יש להפנות את התלמיד/הורים לגורמים המקצועיים המתאימים בבית הספר.
- המורה אחראי להתייעץ עם הצוות החינוכי של ביה"ס ולשתף אותו בתהליך שעוברים התלמידים.
- המורה ינהג בתיאום עם המערכת בה הוא עובד ובהתאם לתפיסה החינוכית של בית הספר.

התנהלות צוותית

- המורה יתנהג באופן חברי הן בעבודה עם עמיתיו המורים בבית הספר והן בהשתלמויות ובאירועים, בהם הוא פוגש אנשי מקצוע אחרים.
- המורה יכבד את הצלחותיהם של עמיתיו, ולא ירשום לזכותו הישגים שלא היה שותף להם.
- המורה יחלוק ידע עם עמיתיו וישאף לקדם את תחומי האמנות בשיתוף עמם, כל תחום בפני עצמו ובשילוב בין התחומים.
- במקרה של שימוש ביצירות יש לנהוג בהתאם לחוק זכויות יוצרים ולקבל היתר לשימוש ביצירה.





קישורים למאמרים מקצועיים

- ביטאון מכון מופ"ת - מחקר, כתיבה והתפתחות מקצועית בהכשרת מורים, גיליון 59, כסלו תעש"ז, דצמבר 2016.
- אבני, ע., ודר' רותם, א., המורה כסוכן מוסרי. מתוך האתר: מתקוונים לאתיקה מתכוונים לטוב.
- אלוני, נ' (2016). אתיקה וחינוך. החינוך וסביבו, ל"ח, 371-375. סיכום המאמר נכתב בידי ד"ר דניאל שפרלינג ממכון מופ"ת. מתוך האתר: מס"ע - מופ"ת סובב עולם.
- אלוני, נ., אתיקה מקצועית למורים ותפקודם בחברה כאליטה משרתת. מתוך: אתר המרכז לאתיקה בירושלים - אתיקה בחינוך.
- כפיר, ד., שמאי, ש. וקינו, ע., סוגיות ודילמות אתיות במחקר במכללות להכשרת עובדי הוראה וחינוך. מתוך: אתר המרכז לאתיקה בירושלים - אתיקה בחינוך.
- ניסן, מ., זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך. מתוך: אתר המרכז לאתיקה בירושלים - אתיקה בחינוך.
- פרוגל, שי, ברחנא-לורנד, דורית (עורכים), חינוך לאמנות: אסתטיקה ואתיקה בפרקטיקה, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומופת. (בקרוב-ספטמבר 2017)





דילמות אתיות בניתוח יצירות

האמנויות מזמנות עיסוק בתכנים הרלבנטיים לתלמידים וסוגיות המעסיקות אותם בתהליך התפתחותם. החשיפה ליצירות אמנות והתנסות ביצירה אמנותית אינן רק במטרה לספק "בידור" אלא גם להיות זירה בה סוגיות, קשיים, לבטים ושאלות קיומיות עולות בתהליך החינוכי. בחירה ביצירות "בטוחות" מקשיים, מצוקות ודילמות מוסריות עלולה לעקר את האמנות מאחד ממרכיביה המהותיים ולהותיר את התלמידים חשופים לתכנים אלו ללא תיווך איש המקצוע – קרי המורה לאמנויות. יחד עם זאת, על המורה לאמנות להכיר בגבולות הכשרתו ובשיקולים האתיים של עבודתו כמחנך. חלק זה מבקש להציע מספר המחשבות ללבטים אתיים אופייניים להוראת אומנויות. הדוגמאות מתייחסות ליצירות מתחומי האמנות השונים שמעלות לבטים אתיים בהקשר החינוכי. הדוגמאות, כמובן, אינן מקיפות את כל הלבטים האתיים העשויים להתעורר בהוראת אמנויות, אך מנסות להציע קווי מתאר כלליים לאתגרים האתיים העומדים לפתחו של המורה לאמנות.





הוראת קולנוע

כתב ד"ר אלעד פיכמן

שם היצירה: "קן הקוקיה"

(One flew over the cuckoo's nest)

במאי: מילוש פורמן (Miloš Forman)

שנת הפקה: 1975



עלילה: הסרט, שזכה להוקרה ולפרסים רבים, הוא אדפטציה לספר באותו שם שנכתב על ידי קן קיזי. מקמרפי (בגילומו של ג'ק ניקולסון) הוא אסיר המועבר לתקופת הסתכלות בבית חולים פסיכיאטרי. אופיו המרדני והכריזמה שלו מוליכה אותו להתגרות בממסד ולסחוף אחריו מאושפזים נוספים.

הסוגיה האתית: הצגה שלילית של מקצועות בריאות הנפש.

הסרט, שהוא בעל איכויות קולנועיות רבות, מציג את המוסד הפסיכיאטרי ואת מקצועות בריאות הנפש כבלתי יעילים ומזיקים, ואף את חלק מהצוות הטיפולי כסאדיסטי. זוהי הצגה מאוד מגמתית, שעלולה להביא תלמידים לפסול כל מי שעוסק בעזרה נפשית. ראשית, אף בבית הספר יש יועצת חינוכית ופסיכולוגית ונראה שהצגה מגמתית זו עלולה לפגוע במעמדן בעיני התלמידים. חשוב מכך, ייתכן כי תלמידים שזקוקים לטיפול יעדיפו לא לפנות לטיפול או להפסיק טיפול נפשי שחיוני עבורם.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם הצגה שלילית וסטראוטיפית של בעל מקצוע היא בהכרח בעייתית מבחינה חינוכית? האם ההצגה הסטראוטיפית איננה דרך ביקורת שחשוב שהתלמידים יכירו? האם חשיפתם רק לדוגמאות חיוביות של בעלי מקצועות לא תיצור תמונה מסולפת של המציאות?

2. הסרט מדגיש גם ערכים חיוביים, כמו חברות, וחשיבה עצמאית - האם עלינו להימנע ללמדו רק מכיוון שהוא עלול להעביר גם מסרים שליליים? האם עלינו להימנע מללמד סרטים שיש בהם מורכבות מוסרית?





שם היצירה: "ניצחון הרצון"³⁴ (Triumph of the Will)

במאית: לני ריפנשטאהל (Leni Riefenstahl)

שנת הפקה: 1935



עלילה: סרט תעמולה נאצי המפאר את הרייך השלישי באמצעות מעקב בן ארבעה ימים אחר המפלגה הנאצית והעומד בראשה. הסרט פותח בטיסתו של היטלר לעיר נירנברג. כאשר המטוס מופיע מבין העננים, וצל המטוס מרחף מעל לגגות העיר. לאחר מכן המנהיג נוסע בעיר ומוקף בהמונים המריעים לו. בהמשך מתוארים העצרות והמצעדים של יחידות בתנועה הנאצית. דגש מיוחד ניתן למצעדים צבאיים, וגולת הכותרת שלהם היא טקס הנחת זר על אנדרטה לזכר החללים הגרמניים במלחמת העולם הראשונה. הסיום מראה את התכנסות המפלגה, את נאום הסיכום של היטלר ואת הצעדה החותמת של הוועידה.

הסוגיה האתית: הישג אמנותי אל מול מסר אנטי-מוסרי.

"ניצחון הרצון" הופק בגרמניה הנאצית כחלק מהתעמולה הנאצית ומפולחן האישיות של מנהיגה.

האמצעים הקולנועיים כגון עריכה מדויקת, בחירת לוקיישנים (אתרי צילום), שילוב סמלים, מיזוג פסקול ותמונה, שימוש בעדשות, תצלומי האוויר וזוויות הצילום משמשים לבניית רושם של עוצמה, מנהיגות כריזמטית ופיאור האידיאולוגיה הנאצית. "ניצחון הרצון" נחשב לציון דרך בהתפתחות המדיום הקולנועי במאה העשרים. הישגיו הקולנועיים היו חסרי תקדים באותה תקופה ועד היום ממשיכים להשפיע על יוצרים רבים. יחד עם זאת, עולה השאלה אם לכלול את הסרט בתוכנית הלימודים בישראל, שהרי הסרט שימש לסחוף את אזרחי גרמניה כולה לתמיכה מתלהמת באדולף היטלר ותורת הגזע הארית. מנגד, בתיווך הולם ורגיש ניתן להצביע על המניפולציות הקולנועיות ולדון בהשלכותיהן וביעילותן בהעברת מסרים ותחושות של התמסרות מוחלטת לאידיאלים ואקסטזה קולקטיבית תוך סגידה למנהיג, טשטוש האינדיבידואל, לאומנות קיצונית, גזענות ביולוגית, ומיליטריזם חריף.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם לאחר בחינת הרקע ההיסטורי וההשפעות האמנותיות של הסרט על יוצרי קולנוע ראוי ללמוד סרט זה ומדוע? האם ראוי ללמד סרט שיש לו חשיבות היסטורית בהתפתחות הקולנוע אך תוכנו מהלל אידיאולוגיה לא מוסרית/שלילית/נאצית?
2. אסתטיקה בשירות השכנוע - מדוע זה יעיל? האם חיוני להציג דוגמאות נוספות הרלבנטיות לתלמידים? האם ניתן לנטרל בהוראה את המסרים השליליים כדי להתמקד במניפולציות הקולנועיות?

³⁴ מתוך תיעוד ועיצוב של תודעה היסטורית בסרטי תעמולה, מחבר פרופ' אילן אבישר
<http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=21788>





שם היצירה: "כלב אנדלוסי" (Un Chien Andalou)
במאים: לואיס בוניואל וסלבדור דאלי (Salvador Dalí, Luis Buñuel)
שנת הפקה: 1929



עלילה: סדר האירועים אינו קוהרנטי וקשה לתאר את ההתרחשויות בסרט כנרטיב אלא כסיטואציות מנותקות וסוריאליסטיות. למשל, אדם משחזר תער ולאחר מכן חותך באמצעותו את גלגל העין של אישה, דמות משחקת עם מקלה ביד כרותה ברחוב, אדם גורר שני פסנתרי-כנף שבתוכם מוטלות גופות חמורים, לוחות עשרת הדיברות וכמרים חיים, נמלים מגיחות דרך חור בכף ידו של אדם, שיער בית השחי של אישה מצמיד את עצמו לפניו של אדם ועוד.

הסוגיה האתית: גבולות הפרובוקציה והאלימות, חשיפה לתכנים המעוררים גועל הסרט מדגים היטב את עקרונות הסוריאליזם ומזמן אפשרות להעמקת ההבנה בתיאוריות פסיכואנליטיות על קולנוע. הסרט גם מזמן חוויית צפייה אחרת שאינה בידורית ונרטיבית. יחד עם זאת, בסרט משולבים מספר מראות בלתי נעימים ופרובוקטיביים היוצרים תחושה בלתי נעימה במטרה לזעזע את הצופה. המורה ניצב בפני הדילמה אם לשלב את הסרט על מראותיו ותכניו האלימים והמיניים בתוכנית הלימודים, כיצד לעשות זאת ולשם מה.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם התלמידים בשלים מספיק לצפייה בתכנים הפרובוקטיביים שמוצגים בסרט?
2. האם יש ערך לימודי בצפייה בתכנים קשים? באילו מקרים?
3. האם צפייה באלימות שמוצגת באופן אסתטי ראויה יותר מצפייה באלימות אשר מוצגת באופן גלוי?





הוראת תאטרון

כתבו: צוות הפיקוח על הוראת התאטרון



שם היצירה: הר לא זז

יוצר: גלעד עברון

שנת בכורה: 1996, ישראל

עלילה: המחזה "הר לא זז" נכתב בהשראת הסרט "קאגמושה" של אקירה קורוסאווה היפני. הימים הם ימיי מלחמות השבטים ביפן. במרכז המחזה עומדת דמותו של גנב הדומה במראהו למנהיג השבט, ומשום כך מאמנים אותו להפוך לכפיל שלו (מנהג שרווח כהגנה מפני רוצחים שכירים). כשמנהיג השבט נופל בקרב, הופכים מנהיגי השבט את הגנב הכפיל למנהיג. תחילה משחק הכפיל את תפקידו כקליפה שנועדה להסתיר באופן זמני את מותו של המנהיג מפני מקורבים ובייחוד מפני

האויבים, ואחרי כן בוחרים ראשי השבט, ואשתו של המנהיג המת, להסתיר לגמרי את התרמית על ידי קבלתו כמנהיג האמת. במחזה הופך הגנב למנהיג של ממש, והולכת ומתעצמת השאלה על האותנטיות של האישיות כשהגנב מזהה את עצמו לגמרי כמנהיג המת. יתרה מכך - הוא מוציא להורג את בנו הביולוגי של המנהיג המת שמורד וקורא עליו תגר בטענה שהינו זיוף. התפתחות אחרונה זו מביאה אותו לכדי טירוף והתאבדות משום שאינו יודע יותר מיהו, גנב עלוב או ראש שבט. המחזה עוסק בשאלת המנהיגות ונושא הזיוף והצביעות עולה לא רק בנושא פוליטי וחברתי במחזה, אלא גם כשאלת זהות אישית.

הסוגיה האתית: המחזה מבטא הצלחה של אלימות ומניפולציה פוליטית. תיאור המרחב הפוליטי, שהוא הכרחי לחברה וחלק מקיומה כשלילי בלבד עשוי לעורר חשיבה וביקורת "בריאם" אך עלול לצייר באופן לא הוגן ולבנות סטריאוטיפ של העשייה הפוליטית כשלילית בלבד.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם ניתן לנטרל תפיסה אישית של מורה אל מול הוראה המפתחת חשיבה יצירתית וביקורתית בנוגע לדמות המנהיג הראויה?
2. מהי אחריותו של מורה בבואו ללמד טקסטים דרמטיים העוסקים בחתרנות, בהפיכה שלטונית או בהיבטים שליליים של תופעות חברתיות-פוליטיות? האם נכון ללמד מחזה שעוסק באלימות פוליטית? כיצד המורה יוצר מרחב דיון חינוכי נכון לעיסוק בנושא מעין זה?
3. האם מתעורר קושי להנחות תלמידים בעיצוב של דמות בעלת מאפיינים שליליים, בהינתן העובדה שלעיתים שיטת הוראת המשחק מבוססת על הזדהות? האם נכון לדרוש מתלמיד לגלם דמות שלילית או אכזרית? האם המורה יכול וצריך לנטרל מראש אפשרות הזדהות עם דמויות שליליות?





שם היצירה: האביב מתעורר

יוצר: פרנק ודקינד

(Frank Wedekind)

שנת בכורה: 1906, גרמניה



עלילה: המחזה עוסק בנערים ונערות המגלים לראשונה את המיניות שלהם בחברה פוריטנית המדכאת את המיניות וגילויה. תחת השגחתם הנוקשה של הורים ומורים, ומאחורי גבם הם מפענחים תחושות ורגשות שבאותה תקופה היו אסורים. הם מגלים עולם של מיניות מתפרצת, אפלה ומלאת תשוקה, שהוריהם ומוריהם מנסים להסתיר מהם. גיבוריו הצעירים של וודקינד מבקשים להבין, להתנסות, להתבגר, אבל בחברה דכאנית הרצון לגלות את הנסתר והאסור מוביל לאבדנם של הנערים והנערות הצעירים.

הסוגיה האתית: חשיפת התלמידים להתמודדות בעייתית וטראגית עם גילוי המיניות בגיל הנעורים. מצד אחד אולי ניתן ללמוד מטעויות שמבצעות הדמויות, מצד שני אולי התלמידים יבחרו לחקות את ההתנהגויות השליליות של הדמויות, המחזה מציג את הקושי הטראגי, שהנו תוצאה של דיכוי, פחד, בורות, לעומת הצורך האנושי, היצרי המתפרץ במתן חופש ובתהליך התבגרות אישית תומכת ומסייעת.

שאלות אתיות בהוראת המחזה:

1. מהם גבולות השיח בנושא מיניות בגיל ההתבגרות בהיבטים: תיאורטיים, פרשניים, יצירתיים, בימתיים?
2. האם ניתן באמצעות אמצעים תאטרוניים להתמודד עם סיטואציות בהן יכול לבוא לידי ביטוי קושי הקשור ביחסים ומיניות?





שם היצירה: משחקים בחצר האחורית
יוצרת: עדנה מזי"א
שנת בכורה: 1993, ישראל



עלילה: המחזה עוסק במקרה אונס ובמשפט שבעקבותיו ומבוסס על האונס הקבוצתי בקיבוץ שמרת בתחילת שנות ה-90 של המאה ה-20, שזעזע את החברה הישראלית, ומציג אותו תוך הרחקת עדות בשינוי שמות ומקומות.

המחזה מציג שתי עלילות במקביל. באחת, ארבעה נערים מפתים את הנערה דבורי, מה שמוביל לאונס בידי שלושה מהם, כשהמנהיג, שהוא גם מושא הערצתה של דבורי "מניע את האירוע. בשנייה, משפט אונס, שבו נטפלים הסנגורים של הנערים לנאנסת ולפרקליטה

שלה, והוא מסתיים בהרשעת האנסים. השחקנים המגלמים את ארבעת הנערים הם גם ארבעת הסנגורים, הנערה הנאנסת היא גם התובעת. גם התובעת חשופה לתוקפנות מינית מילולית מצד עמיתיה למקצוע. המחזה נפתח בבית המשפט, וכדי לברר את מה שהתרחש בעבר הוא "יוצא" אל חצר מעשה האונס וחוזר לבית המשפט, כך כמה פעמים, עד לתמונת הסיום בה הסנגורים חוקרים את דבורי על ניסיון קודם לאינוסה. היא מתמוטטת וארבעת הסנגורים משילים את הגלימות השחורות מעליהם והופכים לאנסים. ההצגה מסתימת בסיכומי התובעת ובפסק הדין המרשיע את הנאשמים.

יתר על כן, המנגנון במחזה שבה מגולמים האנסים והנאנסת על ידי אותם שחקנים המגלמים את עורכי דינם בעולם המשפט מעתיק את הדיון הציבורי למרחבים פוליטיים - מגדריים רחבים יותר.

הסוגיה האתית: המחזה עוסק באירוע אמיתי שארע לא מזמן בחברה הישראלית ולכן קרוב מאוד לעולמם הממשי של התלמידים. ייתכן שעובדה זו עלולה להציף רגשות ביתר שאת לעומת מחזה מתקופה רחוקה ומדינה שאינה ישראל. יש חשיבות גדולה בהוראה בחשיפה לעולם שהתלמידים יכולים להזדהות עימו, מנגד דווקא ההזדהות הגדולה עם המחזה עלולה לעורר התנגדויות או קשיים אישיים במיוחד בנושא של טראומה מינית וביחסים כוחניים בין נערים ונערות.

שאלות אתיות בהוראת המחזה:

1. מהו המרחב הבטוח (והאם הוא קיים?) להוראת מחזה שעלול להציף חוויות טראומטיות מעולמם האישי של התלמידים?
2. במהות לימודי התאטרון קיים שילוב בין היבטים תאורטיים ומעשיים בתהליך ההוראה. כיצד נכון ללמד את המחזה המדובר תוך מרחק אסתטי, ויכולת הפרדה בין העולם הבדיוני ל"כאן ועכשיו" של התלמידים?
3. מהו התיווך החינוכי הדרוש בהוראת המחזה, בהינתן העיסוק בנושאים כמו: מרחב אישי, גבולות של קשר, מגדר, אלימות ומיניות?





הוראת אמנות חזותית

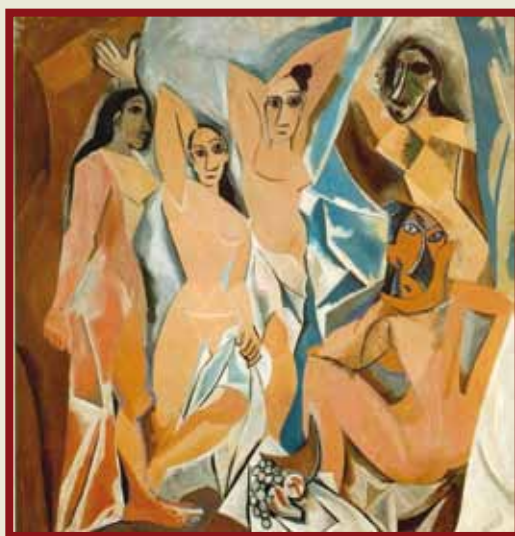
כתבה: ד"ר סיגל ברקאי

שם היצירה: העלמות מאביניון

(בצרפתית: Les Femmes d'Alger (O. J.))

יוצר: פבלו רואיס אי פיקאסו (ספרדית: Pablo Ruiz y Picasso)

שנה: 1906-7



אודות היצירה: יצירה זו נחשבת לאחת מיצירות המופת של האמנות המודרנית וסימנה את תחילתה של תקופה חדשה באמנות - התקופה הקוביסטית. נושא הציור הוא חמש נשים העובדות כזונות ב"בורדל" (בית זונות) בעיר ספרדית בתחילת המאה העשרים. תיאור של בורדל היווה חלק ממגמה אמנותית נרחבת ששורשיה בתיאור האוריינטליסטי והאקזוטי של נשות המזרח. הציור מתאר חמש דמויות נשיות עירומות אחת הדמויות, הנמצאת בפינה הימנית העליונה של היצירה, מתוארת כשהיא מסיטה מעין וילון גדול, ובכך רומזת על האפשרות לקיומו של חלל נוסף מאחוריו שכנראה מתרחשים בו מעשים מיניים. הנשים מצד ימין עטויות מסכות אפריקאיות המשוות להן מראה מאיים ומוזר. האישה הכורעת מימין מפשקת את רגליה בצורה מינית וחייתית. סגנון הציור של הדמויות שואב את השראתו מהאמנות האפריקאית והאיברית, אך פיקאסו יוצר כאן פרשנות אישית המפרקת את הצורה הנשית ומעניקה לה משמעויות שתואמות את תפיסות הנשיות במערב בתקופתו.



הסוגיה האתית: הצגה שלילית של נשים, חשיפת הגוף הנשי הערום כמקור להנאת המבט הגברי, ביטויי אלימות והשפלה כלפי נשים, שימוש בדגם נשי "נחות" ומודר חברתית (הזונה). בנוסף, במגזרים מסוימים חשיפת הגוף הערום מנוגדת לצווי הדת והמסורת.

הציור של פיקאסו שמוסכם על ידי חוקרי אמנות במאה העשרים כאחת מהיצירות המכוננות של האמנות המודרנית רווי בדעות קדומות ובסטריאוטיפים שליליים כלפי נשים. לפיכך, האם על מורה האמנות להציג ציור זה בפני התלמידים, שאולי יקבלו ממנו מסרים שליליים לגבי יחס מכבד אל האישה ואל גופה? ואם כן, באילו סוגיות עליו/ה להתמקד בניתוח הציור? האם, כפי שעשו רוב המבקרים המודרניים, יש להישאר ברמת הקומפוזיציה, הצבע והצורה הפורמאלית, או שמא יש להיכנס לתוך עובי הקורה של הגישות הפטריארכאליות של פיקאסו הבאות לידי ביטוי בעבודה זו ובעבודותיו האחרות? האם חשוב להאיר את עבודתו של פיקאסו ועבודתם של אמנים גברים אחרים שציירו עירום נשי גם מנקודת המבט הפמיניסטית? ראוי שהמורה יבליט את העובדה כי הצייר אינו מעז להתייחס בצורה דומה לדימויי הגוף הגברי ויצביע על האפליה המובנית שנובעת מרעיונות שנתפסו בזמנו כמובנים מאליהם כלפי נשים, והיום אינם מקובלים בחברות נאורות.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. מה מרגישות תלמידות נשים לנוכח הצגת הגוף הנשי כפי שהיא מובעת ביצירה?
2. האם תפקיד המורה לאמנות לעסוק בתפיסות מגדר ולחנך לערכים מתקדמים יותר מאלו העולים מיצירותיו של פיקאסו, או שמא עליו להתמקד בתכנים ממוקדי שפת האמנות בלבד?
3. האם על המורה לעסוק בשאלת ה"צניעות" ובשאלה האם לימוד יצירות המכילות עירום נשי תורם לחינוכו של התלמיד או פוגע בחינוך למוסר ולערכים טובים?
4. האם על המורה להעלות בשיעור את סוגיית הפגיעה ב"רגשות הציבור" או שעל האמנות להילמד באופן נקי וחף משיקולים זרים?
5. במקרה שהוחלט לא ללמד יצירות עירום, כיצד יבינו התלמידים את הרצף ההיסטורי של תולדות האמנות, אם חלק מרכזי מיצירות המופת חסום בפניהם?





שם היצירה: "שיעור האנטומיה של ד"ר טולפ"

יוצר: רמברנדט ואן ריין

שנה: 1632



אודות היצירה: רמברנדט ון ריין, אמן הבארוק ההולנדי נחשב לאחד מגדולי הציירים בתולדות האמנות המערבית. זוהי תמונת פורטרט קבוצתית המתארת שיעור הדגמה באנטומיה שנתן רופא בכיר בשם ד"ר טולפ. אירוע פומבי זה התנהל כמעין הצגת תיאטרון והתקיים פעם אחת בשנה. רק רופאים מכובדים ששילמו עבור השיעור הורשו להשתתף בו. הקומפוזיציה האלכסונית והתאורה הדרמטית מכוונות לנקודה המרכזית בציור שהיא גופת המת, פושע שהוצא להורג. רמברנדט צייר יצירה זו בהזמנה, בתקופה בה היה אחד הציירים המבוקשים באמסטרדם ותיעד אירועים חברתיים שונים תמורת כסף לפרנסתו. למרות המחויבות הכלכלית הוא אינו מסתפק בתיעוד ישיר ואובייקטיבי ושותל בתוך הציור דילמות מוסריות ואתיות. במקרה זה, הגברים בתמונה מיוצגים כנועצים מבטים חטטניים וסקרניים בגופה. רמברנדט מדגיש את הסקרנות המדעית הקרה שלהם, כאשר הם אינם מתייחסים כלל לעובדה שגופה זו שייכת ליצור אנושי שהיה פעם אדם חי בעל זהות אינדיבידואלית וזכויות לכבוד ולפרטיות.



שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. מהם גבולות העיסוק בחיים ובמוות בשיעורי האמנות?
2. האם החשיפה הפלסטית כל כך לדימוי של גופת מת אינה עשויה לגרום נזק פסיכולוגי לתלמידים?
2. האם על המורה לדון עם תלמידיו גם על התכנים החברתיים והמעמדיים העולים מהיצירה?
3. האם תפקידו/ה של מורה האמנות להעלות את סוגיית היושרה הפנימית והסירוב? כלומר לשאול האם על האמן לצייר כל דבר שמזמינים ממנו, או שעליו לסרב לתכנים החוצים את גבולות המוסר האישי שלו?
4. האם ניתן להתעלם מהייצוג של גופת מת ולהתייחס רק למרכיבים החומריים-אסתטיים המופיעים ביצירה כגון תאורה, קומפוזיציה, תיאור נכון או משיחות המכחול?





העבודות המוצגות בהמשך הופיעו בתערוכות בוגרים של תלמידי מגמות אמנות חזותית. העבודות מעלות תכנים בעלי פוטנציאל לדילמות אתיות ועיסוק ב"טאבו" חברתיים כגון: מוות, נישואים חד מיניים, ניכור ואלימות, הדרת נשים, מניפולציות על גוף ודימוי גוף פגוע, מחיקת זהות בשם מסורת ו/או חברה ועוד.



שם היצירה: "Born this way"
שם האמן: נועה אן כספר
תיכון מקיף ט' נאות-אשלים
ע"ש דוד אלעזר, ראשון לציון
שנה: 2012



אודות היצירה: צויר על ידי תלמידת תיכון והוצג בתערוכה "אמת ושקר", 2013, שיתוף פעולה של הפיקוח לאמנות במשרד החינוך עם תלמידים ממגמות אמנות דתיות וחילוניות ברחבי הארץ. וכך כתבה התלמידה:
הפרויקט שלי עוסק בפוביה מקהילת הלהט"ב (לסביות, הומואים, טרנס ובי סקסואלים). הרעיון מאחורי הפרויקט שלי הוא שבסופו של דבר, אחרי שנקלף מאתנו את החיצוניות שלנו, נגלה שכולנו דומים מבפנים ולא ניתן לזהות מי נמצא עם מי, בין אם זה בן עם בת, בת עם בת או בן עם בן.

ככתוב בבראשית פרק א' פסוק כז':
"**וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת-הָאָדָם בְּצַלְמוֹ, בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ: זָכָר וּנְקֵבָה, בָּרָא אֹתָם.**" כלומר, שני המינים נולדו שווים ולכן כל בני האדם שווים זה לזה.

סוגיה אתית: הוראת האמנות מאפשרת להנכיח באמצעות יצירות האמנות זהויות לא הטרוסקסואליות, שבחברות מסוימות עלולות להיתפס כבלתי נורמטיביות ואפילו שליליות. יש להתוות את ממדי הדיון העוסק ביצירתו של התלמיד בהקשרים של זהות מינית וסוגיות מיניות טעונות נוספות.

שאלות אתיות בהוראה:

1. מה תרומתה/תפקידה של האמנות כמחאה של קבוצות חברתיות מודרות?
2. האם מותר "לצנזר" עבודה של תלמיד שפוגעת בציבורים מסוימים?
3. האם שיעור האמנות הוא המקום הנכון לעיסוק במיניות מגוונת בתקופת התיכון, שהיא תקופת ההבשלה של הזהות המינית?
4. מהי ההכשרה של מורה האמנות לסוגיות פסיכולוגיות מורכבות כגון זהות מינית?





שם היצירה: "דיוקן עצמי כג'וקר" - רישום
שם האמן: דנה פטרנק, מרכז חינוך ליאו באק, חיפה
שנה: 2013



אודות היצירה: את העבודה ציירה תלמידת תיכון מחיפה. לדבריה: "השקר קיים בכל מקום סביבי. דווקא האמת היא דבר שקשה למצוא". העבודה עוסקת בצביעות ובזיוף, במסכות החייכניות שאדם עוטה על עצמו גם כשבתוכו הוא עצוב ומדוכא.

סוגיה אתית: עיסוק בתכונות אנושיות מורכבות, בראיית עולם פסימית, ברגשות קשים.

שאלות אתיות בהוראה:

1. האם לגיטימי לעסוק במצבים נפשיים מורכבים בכיתת האמנות?
2. האם מורה האמנות יכול להתמודד עם חשיפת קשיים נפשיים של תלמידיו?
3. מהי רמת החשיפה הנפשית ה"נכונה" בכיתת האמנות?
4. האם הצפת תכנים פסיכולוגיים לא מסכנת את התלמיד בפני חבריו, או עלולה לגרום לו נזק אישי?





הוראת מחול

כתבה: הילה קובריגרו-פנחסי

שם היצירה: ריקוד המכשפה (Hexentanz), קישור לצפייה

יוצרת: מרי ויגמן (Mary Wigman)

שנת בכורה: 1914, מוזיאון מינכן

(גרסה סופית ב-1926)



אודות היצירה: ריקוד סולו מופתי של מחול ההבעה הגרמני המוקדם, (יש יאמרו החשוב ביותר), של הכוריאוגרפית והרקדנית הגרמנייה מרי ויגמן. ויגמן מהיצירות המשפיעות של המחול המודרני ומחלוצי מחול ההבעה הגרמני. במהלך

הריקוד אותו היא מבצעת ובעזרת מסכה דאדאיסטית היא עוברת מטמורפוזת לדמות מכשפה, מכשפה הקיימת לדבריה בכל אישה ואישה. התהליך מאפשר לה לחשוף חלקים מאישיותה ולהשיל ממנה את הציפייה החברתית להינשא ולשמש עקרת בית. הן השפה התנועתית הייחודית והן הביקורת החברתית מכתירות יצירה זו כיצירת חותם של היוצרת ומחול ההבעה בכלל.

סוגיה אתית: הישג אמנותי אל מול מסר אנטי-מוסרי

ויגמן היא מחלוצי סוגת מחול ההבעה הגרמני, מורה ומקור השראה לאמני מחול מודרני גם בארצות הברית. עם עליית הנאצים לשלטון היה עליה להתמודד עם ההתערבות הפוליטית ביצירה האמנותית ובגינני ריקוד ההבעה מטעם השלטון. היא בחרה להישאר בגרמניה, לעמוד בדרישות של המשטר הנאצי בנוגע להעסקת יהודים ולא לעשות שימוש בפרסום הרב שלה כדי לצאת נגד הרייך השלישי גם מרגע שנחשף טבעו האכזר. מעמדה כמשתפת פעולה בתקופה זו עדיין שנוי במחלוקת. היצירה קיימת כאפשרות בחירה בתוכנית הלימודים בישראל. מחד גיסא עולה השאלה האם יש לחשוף את התלמידים ליצירה אשר היוצרת שיתפה פעולה עם המשטר הנאצי ולא עשתה דבר לגנותו או לברוח ממנו. היו יוצרים גרמנים אחרים, שהתנגדו לנאצים ובאמצעותם ניתן מבחינה אמנותית לעמוד על הסוגה. מאידך גיסא מדובר באחת מחלוצות הזרם, יצירתה היא יצירה חשובה להבנתו והתגבשה טרם עליית הנאצים לשלטון.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם לאחר בחינת הרקע ההיסטורי וההשפעות האמנותיות של היוצרת על עולם המחול העכשווי ראוי ללמוד את היצירה ומדוע?
2. באיזה אופן נוכל להתייחס לקשיים מוסריים שיתכן ויעלו אצל תלמידים בעקבות החשיפה למידע ההיסטורי?
3. האם יש ללמד על יוצר או יוצרת בעלי השפעה ככל שיהיו, אשר אישיותם ומעשיהם שנויים במחלוקת בהיבט מוסרי, חברתי, פוליטי או חוקי?
4. הוראת אמנות המחול במערכת החינוך משלבת היבטים תאורטיים, מעשיים ויצירתיים. האם יוצר שנוי במחלוקת יכול להוות מודל ליצירה כוריאוגרפית של תלמידה או תלמיד? האם להימנע מללמד יצירות מחול שיש בהם מורכבות מוסרית?





שם היצירה: פולחן האביב

(The Rite of Spring)

כוריאוגרפית: פינה באוש

(Philippina "Pina" Bausch)

שנת בכורה: 1957,

תיאטרון טאנז וופרטל

(Tanztheatre Wuppertal)

אודות היצירה:

בשנת 1975 העלתה באוש כוריאוגרפיה מחודשת לצלילי פולחן האביב של איגור סטרווינסקי. היצירה עלתה לראשונה כפרק אחרון מתוך מופע בעל שלושה פרקים אשר עובד והוצג אחרי הבכורה כעבודה עצמאית. יצירה זו מסמנת נקודת סיום ובו-בזמן נקודת מפנה בסוגה המחולית אליה משתייכת באוש. ישנו שימוש באמצעים תיאטריים וחתימה תחת יסודות המחול המסורתיים, שהלכו והקצינו. באוש בוחרת להתעלם ביצירתה מהפולחן הפגאני ומציגה מלחמת מינים כמציאות קיימת. היצירה נפתחת בהפרדה מגדרית ברורה אשר נמוגה בפועל רק באלימות, ויחסי כח משפילים ביחס הגברים לנשים. היצירה נרקדת על אדמת לס ולכל אורכה נשמעים הרקדנים מתנשפים מתמודדים עם הקושי שבריקוד ובחזרה התנועתית האקסטטית ועם הכלוך. בכך משקפים לקהל את המציאות המכוערת.

פולחן האביב חלק 1

פולחן האביב חלק 2

פולחן האביב חלק 3

פולחן האביב חלק 4

הסוגיה האתית: הצגת דימויי אלימות, השפלה ואינוס

היצירה עוסקת ביחסי מגדר בחברה המערבית. ביצירה מוצגת מלחמת מינים גברים - נשים כמציאות קיימת. קיימת הפרדה מגדרית בתחילת היצירה שנמוגה במחוות גוף שמתארות אלימות, אינוס ויחסי כוח משפילים ביחס הגברים לנשים. מחד גיסא מעמדה של היצירה כיצירת מפתח בדרכה של יוצרת משמעותית בעולם המחול. מאידך גיסא, חשיפת תלמידים ליצירה שעוסקת ומציגה ביטויי אלימות ואינוס ביחסים בין גברים לנשים.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם יש לעסוק ביצירה במסגרת החינוך הממלכתי ו/או הממלכתי דתי?
2. היצירה עלולה לעורר התמודדויות אישיות טראומטיות של תלמידה או תלמיד. באיזה אופן ניתן להימנע מכך בתהליך הוראת היצירה (אם ניתן)? באיזה אופן יש לנהוג אם נחשפנו להתמודדויות אלו?
3. לימודי המחול משלבים תאוריה, לימודים מעשיים ויצירה כוריאוגרפית. האם נושא היצירה והאופן שבו הוא מוצג יכול להוות מודל ליצירה כוריאוגרפית של תלמידה או תלמיד?





שם היצירה: גופות

(Körper)

כוריאוגרפית: סשה וולץ (Sasha Waltz)

שנת בכורה: 2000, תאטרון שבונה (Schaubühne am Lehniner Platz)



אודות היצירה: היצירה גופות עוסקת בגוף האנושי בעידן של מניפולציה גנטית ושואלת מהו הגוף האנושי ובאיזה אופן הוא בנוי, מנתחת את המוסר, את החיפוש אחר אלמוות, וחוקרת תהליכי רבייה. 13 רקדנים עירומים במצבים יומיומיים, נשקלים, נספר שיערם, נמדדים נוזלי גופם ועסוקים באבריהם, נעים בחלל גדול ומנוכר מנסים ללא הצלחה לייצר מגע ותקשורת זה עם זה והופכים לסדרה של תמונות חיות.

טריילר לגופות

סוגיה אתית: עירום - אסתטיקה אמנותית

היצירה מציגה 13 גופות עירומים הבאים במגע זה עם זה ושואלת שאלות מהותיות בנוגע להגדרות ולתפיסת גוף במאה ה-21. מחד גיסא עיסוק בשאלות בוערות ומרכזיות, מאידך גיסא עירום מלא, מפורש ויחס אל הגוף כחומר ללא נשמה.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם במסגרת חינוכית ממלכתית ו/או ממלכתית דתית יש לחשוף תלמידים ליצירות שעוסקות או שיש בהן עירום?
2. בסוגיית עירום ו/או דימויי עירום האם ישנם עוגנים של התאמה לגיל?
3. בחשיפת תלמידים לעירום האם תהיה התייחסות שונה באם הוא נשי או גברי?
4. הצפייה ביצירה עלולה לעורר אי נוחות בקרב תלמידים. באיזה אופן ניתן להימנע מכך בתהליך הוראת היצירה (אם ניתן)? באיזה אופן יש לנהוג כאשר אי הנוחות עולה?
5. לימודי המחול משלבים היבטים תיאורטיים, מעשיים ויצירתיים. מהם גבולות המגע וההנחיה הראויים למורה למחול במערכת החינוך?





שם היצירה: דירת שני חדרים
כוריאוגרפיה: ניב שיינפלד ואורן לאור
שנת בכורה: 2012, תאטרון תמונע



אודות היצירה: עיבוד חדש ליצירתם בעלת אותו השם של ליאת דור וניר בן גל משנת 1987. יצירה זו היא דיאלוג ראשון של אמני מחול ישראליים עם תרבות המחול הישראלית ובכך נוכל להתייחס אל היצירה המקורית כקאנונית. ביצירה המקורית

עסקו דור ובן גל במערכת יחסים זוגית, זו שלהם, בדירתם. ביצירה הוצגה מערכת יחסים מרובדת. בין בני הזוג באופן ישיר ניכור ובדידות מול בן הזוג בדירה קטנה וצפופה ובין שניהם לחברה. ניסיונותיהם להרחיב את גבולות הדירה שסוגרים אותם כאמנים מנסים לפרוץ גבולות ומנסים להשתחרר ממחוזות גוף ממושטר חברתית. יצירתם של דור ובן גל הייתה אישית, חושפנית וחדשנית לתקופה. בעיבוד החדש ניב שיינפלד ואורן לאור גם הם בני זוג, חושפים מערכת יחסים אינטימית דומה ושונה ובה מתמודדים עם סטריאוטיפים מגדריים. גם כאן מערכת יחסים מרובדת עוד יותר: הניכור והבדידות בין בני הזוג, מערכת יחסים בין הזוג לחברה ככל זוג יחד עם רובד מגדרי נוסף.

קטע מתוך דירת שני חדרים - ליאת דור וניר בן גל (1987)
 דירת שני חדרים - ניב שיינפלד ואורן לאור - פרמו (2012)

הסוגיה האתית: ביטויי מגדר ומיניות אמנותיים

מחד גיסא, הדיון בשתי היצירות זו לצד זו מאפשר פרספקטיבה של תמורות ושינויים חיוביים שחלו בחברה הישראלית ובאמנות בנושא פלורליזם מגדרי וכן מאפשר הצצה למודל חקר תנועת כוריאוגרפי עמוק של הישענות על מקור קאנוני ועיבוד מחדש בראי התקופה. מאידך גיסא, גבולות ההוראה והרגישות המחייבת בהלימה לגיל התלמידים. ביצירה נחשפת תחת זכוכית מגדלת מערכת יחסים הומוסקסואלית והיצירה כוללת עירום מלא.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. מאיזה גיל נכון לעסוק בסוגיית טשטוש גבולות המגדר?
2. הצפייה ביצירה עלולה לעורר אי נוחות בקרב תלמידים ובייחוד לעורר חששות ולחשוף תהליכים הקשורים בזהות המגדרית. באיזה אופן ניתן להימנע מכך בתהליך הוראת היצירה (אם ניתן)? באיזה אופן יש לנהוג כאשר אי הנוחות, החששות והחשיפה עולים?
3. לימודי המחול מייצרים קרבה בלתי אמצעית בין מורה לתלמיד, מהם גבולות השיח בנושא מיניות בגיל ההתבגרות בהיבטים: תיאורטיים, פרשניים, אישיים ויצירתיים?
4. האם הפרשנות המגדרית כפי שמופיעה ביצירה יכולה לשמש ולהוות מודל ליצירה כוריאוגרפית של תלמידה או תלמיד? מהם הגבולות החינוכיים של יצירת תלמידים בהקשר זה?





אודות היצירה: "אוהבים ערבים" נוצרה במסגרת אינטימדאנס בתאטרון תמונע בשנת 2013. יצירת פרפורמנס אוטוביוגרפית פארודית לשני רקדנים - הלל קוגן ועדי בוטרוס, רקדן ויוצר ערבי-נוצרי-ישראלי. שמה מעיד לכאורה על נטייתה הפוליטית הברורה עם זאת הפרדוקס שעולה מן היצירה משתקף בו היטב. מדובר בחשיפה לתהליך יצירת מחול חדשה של קוגן העוסקת בדו קיום. ביצירה המתוכננת ישנו מאבק על גביע החומוס המסתיים בטקס של שלום: טבילת חתיכות פיתה בחומוס והגשתן לפה הצופים בקהל בדמיון לא מקרי לטקס נוצרי. שלב אחר שלב עם התהוותה מתקבעים בה יותר ויותר סטיגמות ומנגנוני ייצוג קיימים בחברה הישראלית, והיא למעשה מחזקת אותם ומשתמשת בהם למרות ההצהרה והרצון לשבור אותם וליצר עולם של שלום. היצירה מתרחשת הן על במות והן בחללים אלטרנטיביים אחרים. הקהל גלוי, קוגן פונה אליו, משתף אותו בתחושותיו ובסוף משתפו באופן פעיל בטקס השלום.

בזכות יצירה זו זכה קוגן בתואר "היוצר הבולט לשנת תשע"ג" מטעם מעגל מבקרי המחול בישראל.

קטע מהיצירה

הסוגיה האתית: עמדה פוליטית במרחב החינוכי

החשיפה לתהליך יצירת מחול העוסקת בדו-קיום חושפת נורמות חשיבה טבועות בחברה הישראלית באשר ל"אחר" בה - "הערבי". נורמות קיימות גם במתהדרים בפתיחות, סובלנות ונאורות. יצירה שמביעה עמדה פוליטית מובהקת מתוקף שמה. מחד גיסא היצירה איננה משאירה את הצופה מרוחק ואדיש ומעוררת אותו לבחינה רפלקטיבית של דבריו ועמדותיו, ומאידך גיסא היצירה בעלת כיוון פוליטי מובהק ומעוררת דיון פוליטי.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. האם ובאיזה אופן יש לעסוק ביצירה פוליטית במסגרת חינוכית ממלכתית ו/או ממלכתית דתית?
2. מהם גבולות השיח הפוליטי בין מורה לתלמידים במערכת החינוך?
3. לימודי המחול משלבים תאוריה, לימודים מעשיים ויצירתיים. האם נושא היצירה והאופן שבו הוא מוצג יכול להוות מודל ליצירה כוריאוגרפית של תלמידה או תלמיד?





הוראת מוסיקה

כתב ד"ר רון אתר

שם היצירה: פרנץ שוברט "העלמה והמוות"

היוצר: פרנץ שוברט (1797-1828)

שנת כתיבת השיר: 1817



היצירה: המוות והעלמה

העלמה: עברה הו עברה

איש עצמות נורא!

עודי רכה, חזרה

ואל-נא בי תגע!

המוות: הבי ידך, צלם נאווה, נעים

ידיד אני, לא ליסרך אבואה.

אמצי רוחך, איני אלים,

בזרועותי תדעי מרגוע

אודות היצירה: זהו ליד, כלומר שיר אומנותי. הליד (ליד - שיר בודד, לידר - מספר שירים) הוא יצירה לקול ופסנתר ובה הליווי פסנתרני מהווה חלק בלתי נפרד מתפיסת המלחין ומשמש פעמים רבות כמפרש של הטקסט. באופן זה הפיוט והמוזיקה חדלים להתקיים בפני עצמם והתמזגותם יוצרת ישות אומנותית-הבעתית חדשה אשר זכתה לפריחה מרשימה במיוחד בגרמניה של המאה ה-19 ותחילת המאה ה-20. יותר מזה, הציבור המשכיל בגרמניה ראה בשילוב בין השירה והמוזיקה את האומנות הנשגבת ביותר, ולכן רבים ממלחיני הרומנטיקה כתבו לידר. נושאי הליד הם ברוח הרומנטיקה: געגועים בהשראת אהבה נכזבת, ייאוש של הנודד המתגעגע אל אהובתו, יפי הטבע והיסוד העל אנושי שבאגדות העם. השיר המוות והעלמה נכתב לפי שירו של מתיאס קלאודיוס (1740-1815) והוא בנוי משני בתים. בבית הראשון הדוברת היא העלמה. שוברט מבטא את חרדתה של הנערה מ"איש העצמות הנורא" שנגלה אליה באמצעות קו קולי מהיר ומקוטע המבטא את תחושותיה של העלמה. הליווי הפסנתרני תומך ומחזק את הקו הקולי. האווירה המוזיקלית בחלק המוות היא הפוכה לגמרי. הזמר/זמרת שר/שרה במנעד נמוך. הקו הווקאלי מתמזג בתוך המרקם האקורדי של הליווי הפסנתרני והאווירה הכללית הופכת לאפלה. הסיומת בפסנתר סולו היא אטית ורגועה במיוחד וכמו מרדימה את הנערה בזרועותיו של המוות... "בזרועותי תדעי מרגוע".



הסוגיה האתית: הצגת המוות כמושא רומנטי, המעורר סקרנות ותשוקה. הליד הרומנטי לא עוסק רק ביפי הטבע ובכמיהת הנפש אלא גם במפגש עם המוות: מוות מתוך השלמה, המוות כאויב או המוות כדמות מפתה כמו במקרה של ה"הנערה והמוות". הנערה הפוגשת במוות משקפת מצב של חרדה קיומית. המחשבה שדבר מה נורא עומד לקרות והניסיון להימנע ממנו ניכר בדבריה. אימת מוות מציפה את נפשה. התשובה המרגיעה והפתיינית של המוות ונסיונות השכנוע שלו מציגים מוות מסוג אחר-מפתיע ובלתי צפוי.

מכאן עולה השאלה האם יש מקום במוות כפיתוי במסגרת שיעור לתולדות המוזיקה? האם עלינו להימנע מטקסטים המציפים את התלמידים בשאלות קיומיות, מערערים את נפשם ומעלים בהם חרדות? איזו תכלית חינוכית יש בלימוד התפיסה הרומנטית של המוות, ומה הדרך היעילה ביותר של המורה להגשים אותה?

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. מהם גבולות העיסוק בנושאים של חרדות קיומיות והתאבדות?
2. האם הרצון להימנע מדיון על חרדות קיומיות צריך להכתיב את חומרי הלימוד, בפרט כשזה יכול להיות כרוך בויתור על לימוד יצירות מופת?
3. האם נכון להביא לכיתה יצירה שיש בה ביטוי רומנטי ואולי מושך של המוות?





שם היצירה: דהרת הוולקירות מתוך האופרה "הוואלקירה"

שם היוצר: ריכרד ואגנר

שנת הכתיבה: 1856



אודות היצירה: "דהרת הוולקירות" מהווה את הפתיחה למערכה השלישית מתוך האופרה "הוואלקירה". "הוואלקירה" היא האופרה השניה מתוך הטטרולוגיה (4 יצירות המועלות במחזוריות) "טבעת הניבלונגים", יצירתו של ריכרד ואגנר, המבוססת על סיפורי המיתולוגיה של עמי צפון אירופה. עולמם של סיפורים אלה הוא עולם קמאי רוחש אלים ושדים שונים אשר בו קורים מעשים מופלאים ובלתי אפשריים על פי חוקי הטבע.

עלילת המחזור מתחילה במעמקי נהר הריין (באופרה "זהב הריין") וסיומה הוא מעין אפוקליפסה, חזון של אחרית וחורבן שבו העולם שהוצג במהלך הטטרולוגיה עולה בלהבות (באופרה "שקיעת האלים"). במבוא התזמורתי למערכה השלישית שנקרא גם "דהרת הוולקירות" – זהו תאור של הוואלקירות (תשע נשים לוחמות נועזות – בנותיהן של האלה ארדה ומלך האלים ווטאן) בפעולה. ניתן לשמוע את דהרת הוולקירות בנגינת הכינורות ואת קריאות הקרב שלהן בנגינת הטרומבונים וקרנות היער. קטע מוזיקלי זה היווה גם פסקול לסצנה ידועה מתוך סרטו של הבמאי האמריקאי פרנסיס פורד קופולה "אפוקליפסה עכשיו" (1979), העוסק באיימי מלחמת וויאטנם.



הסוגיה האתית: האם ניתן להפריד בין יוצר ויצירה?

ריכרד ואגנר (1813-1883) הוא יוצר רב חשיבות בתחום האופרה של המאה ה-19. אולם השפעתו חורגת בהרבה מתחום האופרה או אף המוסיקה בכלל. יחד עם ההערכה על כשרונו ועל חשיבותו בתולדות המוסיקה קיימים פערים עצומים בין מבקרי-יש הסוגדים לו ויש המחרימים אותו.

בישראל מוטל על יצירותיו של ואגנר חרם בלתי רשמי. זאת בגלל השקפותיו האנטישמיות הבוטות והמעמד המיוחד שהוא זכה לו (שנים רבות אחרי מותו) בגרמניה הנאצית. החרם על ואגנר בא"י החל כמה ימים אחרי ליל הבדולח (9/11/1938) כאשר חברי התזמורת הסימפונית הארץ ישראלית החליטו על-פי החלטה פנימית לא לנגן את הפתיחה לאופרה "לוהנגרין" בקונצרט התזמורת. מאז ועד היום, הפולמוס בדבר החרמת יצירותיו של המלחין לא פסק. הנושא עלה בפעם האחרונה עם ביטול מפגש אקדמי וקונצרט סימפוני מיצירות ואגנר, אשר תוכנן להתקיים ביוני 2012 באוניברסיטת ת"א. קונצרט זה בוטל שבועיים לפני קיומו המתוכנן.

סוגית החרם על ביצוע יצירות ואגנר בארץ מחדדת את הקונפליקט הקיים בין עקרון חופש הביטוי או אי התערבותה של המדינה בדרך של חקיקה או הוראה אחרת בתכנים אומנותיים, ועקרון הסובלנות-הרצון שלא לפגוע ברגשות הציבור. בישראל חופש הביטוי היא זכות שקנתה לה מעמד חוקתי במסגרת חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו (1992). לפיכך קשה להסכים עם חרמות במוסדות אומנות ותרבות בארץ. בפועל, המצב שנוצר הוא שהמוסיקה של ואגנר מבוצעת על כל במות העולם וגאונותו כמלחין רב השפעה בתולדות המוסיקה המערבית מוערכת גם במבחר מרשים של ספרים ומאמרים מדעיים. מדוע, אם כן, שהוא לא יבוצע ויושמע גם בארץ?

בישראל חי ציבור גדול של אנשים אשר סבלו מאנטישמיות, בתוכם גם ניצולי שואה. בעבור רבים, מדינת ישראל הייתה ועודנה מקלט מפני האנטישמיות וביטוייה האלימים. השמעת יצירותיו של ואגנר, שלצד תרומתו הבלתי-מעורערת למוזיקה המערבית היה אנטישמי, והיווה סמל למשטר הנאצי ולאידאולוגיה שלו, איננה ראויה. זאת על רקע הרצון לקיים מרחב בטוח ליהודים מפני אנטישמיות. בנוסף, יש מי שרואים בהשמעת ואגנר פגיעה ברגשות הציבור.

שאלות אתיות בהוראת היצירה:

1. כאשר אנו שוקלים ללמד יצירה מוזיקלית האם היות המלחין אנטישמי-או לא אנטישמי - הוא שיקול ענייני?
2. האם חרם מוחלט הוא הכלי הנכון להתמודדות עם יצירה שכתב מלחין אנטישמי?
3. האם קיימת האפשרות ללמוד על תרומתו/חשיבותו של ואגנר לתולדות המוזיקה המערבית והשפעתו על מלחינים חשובים אחרים, בלי להתייחס לכך שהיה אנטישמי?





שם היצירה: "חייל של שוקולד"

היוצרים: לחן - שמוליק קראוס (1935-2013), מילים - חנוך לוין (1943-1999)
שנת הכתיבה: 1967



אודות השיר:

בוא חייל של שוקולד
בוא אלי אל המשלט
שב תנוח אל תירא
ותשוב לעפרך

השיר בנוי במבנה של בתים מתחלפים ופזמון חוזר. לוין משתמש במבנה של שיר הילדים של פניה ברנשטיין כפזמון חוזר. השימוש בשיר הילדים הפשוט כפזמון חוזר, כמו גם השם שלוין נתן לשיר זה-הביטוי "חייל של שוקולד", נועדו ליצור ניגוד בין התום של הילדות והתרבות הישראלית של אותן השנים והמלחמה המידפכת על הדלת.

השיר בנוי מוזיקלית בהתאמה חלקית למבנה הספרותי. קראוס קיצר את השיר כדי שמשכו יהיה 3 דקות לערך (משך הזמן המקובל של שיר) וערך בו שינויים מעטים כדי למתן את הטקסט ולהתאים אותו לאווירה המוזיקלית שהוא חיפש. לדוגמה- במקור לוין כתב "שב, תסריח, אל תירא ותשוב לעפרך" ואילו קראוס העדיף לדבוק בגרסתה של ברנשטיין- "שב תנוח על תירא ותעוף בחזרה" מבחינה מוזיקלית יש בלחן ובעיבוד הכלי השפעה של מוסיקה ברזילאית במיוחד בשימוש הבולט בכלי הקשה. מנעד הצלילים של הלחן הוא מצומצם זאת כדי להדגיש את עוצמת המלים. יש ניגוד בין הלחן הרגוע והנינוח לבין הסאטירה העולה מהמילים. זהו שיר חריג בתיאורים המקבירים שלו על רקע שאר שירי האלבום שבו הוא הופיע. האלבום "החלונות הגבוהים" (1967) נחשב לאלבום פורץ דרך מבחינה מוזיקלית בשיריו אשר הושפעו מסגנונות הפופ והפולק- רוק, שרווחו בעולם המערבי בשנות השישים. בעיבודים הקוליים ניתן לשמוע את השפעת הלהקות המצליחות של תחילת שנות השישים בארה"ב ובבריטניה- "האימהות והאבות" ו"החיפושיות"- על שלושת חברי הלהקה (אריק אינשטיין, שמוליק קראוס וג'וזי כץ).

הסוגיה האתית: האם יש מקום לאסור על השמעה של שיר בגלל תכניו?

שיר זה נכתב זמן קצר לפני פרוץ מלחמת ששת הימים. השיר נפסל לשידור ברדיו קול ישראל של רשות השידור בגלל מילותיו המשקפות מסר אנטי מלחמתי, אשר לא תאם לרוח התקופה- ימי הדריכות שקדמו לפרוץ מלחמת ששת הימים (תקופת ההמתנה). טענתו העיקרית של הצנזור היתה כי מסרי השיר יגרמו לדמורליזציה בקרב חיילי צה"ל שהמתינו לבאות. מכאן עולה המורכבות האם וכיצד ללמד תלמידים שמתעדים להתגייס לצה"ל שיר אשר נטען שיוצר דה-דמורליזציה.

שאלות אתיות בהוראת השיר:

1. האם שיר שמבקר פעולות צבאיות מסוימות הוא תרומה או נזק לשיח החינוכי?
2. האם נכון ללמד במערכת החינוך הציבורית שיר שנפסל על-ידי הצנזורה?
3. איפה נמתח הגבול בשיח החינוכי בין ביקורת לגיטימית במשטר דמוקרטי ובין פגיעה בביטחון המדינה והסתה?

