

בחינוך מוזיקלי הזמנה לדיון

עדנה ענבר / האגף לתכניות לימודים

"מחנכים רבים מתייחסים אל המוזיקה כאל ענף משני של הידע, שראוי לו מקום אחרון בתכנית הלימודים; תחום דל ועלוב, שבקושי ראוי לתשומת לב.

זאת בשעה, שהחשיבה של הזמן הקדום והנוכחי מייחסת למוזיקה תפקיד חינוכי בעל חשיבות עליונה... בין האוטוריטות הפילוסופיות ניזכר באפלטון...

בלוק, בליבניץ, ברוסו, בגטה ושיילר, כהוכחה לכך שכל מערכת חינוך בריאה - כלומר, כזאת המבוססת על התגובה ההדדית הצמודה של הגוף והנפש, הרגש והמחשבה - מייחדת מקום מרכזי למוזיקה ולאמנויות הקשורות בה". אמיל ז'אק-דאלקרוז, 1921.

"...קשה למוח המילולי שלנו לתפוס את הרעיון, שאפשר לדעת משהו שאינו ניתן לשיום מילולי... אך זהו עיקר כוחו של המבע המוזיקלי: המוזיקה מעצבת את הצורות שהלשון איננה מסוגלת ליצור... הדמיון אשר מגיב למוזיקה הוא אישי ואסוציאטיבי ולוגי, מתובל ברגש, בריתמוס גופני, בחלום, אך ממוקד בשפע התצורות המעצבות דעת ללא מילים". סוזן לאנגר, 1942.

"אם ניתן היה לבטא את כל המסרים במילים, אזי אמנות הציור והמוזיקה לא היו קיימות. יש ערכים ומשמעויות המסוגלים לבוא לידי ביטוי רק על ידי איכויות חזותיות ושמיעתיות ישירות, ולשאל למשמעותן בדרך מילולית פירושו להכחיש את קיומן הייחודי". ג'והן דיואי, 1934.

"...המושג 'חינוך מוזיקלי', המצמצם כביכול את אפיק התהליך החינוכי על ידי מיקודו בעניין מסויים - המוזיקה - הוא כה רחב, בכך שנוגע כמעט בכל תחומי החיים וכה עמוק, בכך שנקלט ברבדים שונים ורבים, עד שהוא יכול לשמש מעין דגם מוצלח לחינוך כללי על היבטיו השונים...".

דליה כהן, תשנ"א.

"תכנית גרעין" - למה?

בשנתיים האחרונות שוקדים האגף לחינוך יסודי והאגף לתכניות לימודים על הכנת תכניות "גרעין" או "ליבה" () לבית הספר היסודי. מטרת התכניות האלה היא להצביע על המרכיבים המהותיים בכל תחום לימוד להתמודד עם שאלות דוגמת מה מייחד תחום לימוד או מקצוע מן האחרים, או במילים אחרות - בלעדי מה יפסיק תחום זה או אחר להיות הוא עצמו?

מה הם הדברים שיש ללמוד (או ללמד) כדי שנוכל לומר שהתלמידים שולטים בתחום (כמובן, בהתאם לגילם וליכולתם)?

הכנתה של תכנית גרעין נותנת הזדמנות לבחינה עצמית ולרפלקציה של מורי מקצועות הלימוד השונים, ובכלל זה גם של מורי המוזיקה. כמו כן היא משמשת הזמנה לחשיבה ולדיון חוזר על המטרות של הוראת המוזיקה ועל הדרכים להשגת המטרות האלה. הדברים שלהלן נכתבו כדי שישמשו פתח לדיון, ואין לראות בהם "תורה סדורה".

מילות מבוא, שתכליתן לשכנע את המשוכנעים...

המוזיקה היא כלי הבעה ותקשורת המלווה את התפתחות החברה האנושית מאז היווצרותה

גם כיום, בחברה עתירת אמצעי תקשורת, למוזיקה יש עדיין תפקיד חברתי-תרבותי ופסיכולוגי חשוב. המוזיקה פועלת בראש ובראשונה בממד הרגשי. זה עיקר כוחה ככלי ביטוי אישי מחד גיסא, וכמרכיב חשוב בלכידות החברתית מאידך גיסא (למשל, בטקסים דתיים וחילוניים, בשירה העממית).

בחברה רציונלית כשלנו, שבה "הדברים החשובים" נמדדים בתפוקות ומתבססים על ניתוחים לוגיים של יחסי סיבה ותוצאה וכיוצא באלה, קיימת נטייה לדחוק הצידה את המוזיקה ואת יתר "תחומי הרגש" האמנותיים. העדפת ה"רציון" על פני ה"רגש" עשויה להביא את מקבלי החלטות החינוכיות לכלל מסקנה, שהעיסוק במוזיקה הוא בגדר תוספת "יפת נפש", "הדובדבן שעל הקצפת". אלה מניחים, שאשר ירווח למערכת החינוך היא תוכל להקדיש משאבים גם לתחום זה. תפיסה זו שגויה מיסודה. המוזיקה היא תחום קוגניטיבי-אינטלקטואלי מובהק, המאפשר לנו לבחון את המורכבות של עולמנו הרגשי באורח מבוקר ומתוחכם, באמצעות מערכת סמלים מופשטת ביותר.

המוזיקה היא אחד התחומים העשירים ביותר מבחינת פעולת האינטלקט. תוך שהיא עונה על הצורך האסתטי לתת ביטוי לרגשות, המוזיקה מפעילה מערכת מורכבת של כישורים קוגניטיביים

כישורים אלה באים לידי ביטוי בשלושה מישורים:

א. במוזיקה כתחום לעצמו

ב. בתחומים בעלי נגיעה או חפיפה חלקית (לשון, תנועה ואף מתמטיקה)

ג. במישור החברתי-תרבותי (כאמצעי להבעת הלכי רוח חברתיים, ולזכירה ושימור של מסורות, מנהגים וערכים).

המוזיקה היא המקום שבו הרגש והשכל, הגוף והנפש מקיימים דיאלוג, ובלשון מטפורית - המוזיקה היא דואט לקוגניציה ואמוציות. המרכיב המהותי ביותר בפעילות המוזיקלית הוא היכולת להאזין. במישור הקולטני - הוא מתבטא ביכולת להאזין למבנים הבאים "מבחוץ" ולעבד אותם

"בפנים". במישור היוצרי - הוא מתבטא ביכולת להאזין ל"קול הפנימי" ולעצבו במבעים שיכונו "החוצה", ליצירת תקשורת מוזיקלית עם הזולת-המאזין.

תכנית הגרעין

הצעת תכנית הגרעין מבוססת על שתי הנחות יסוד תאורטיות:

א. המוזיקה היא תופעה אוניברסלית, והיכולת של הפרט לקלוט ולהפיק מבעים מוזיקליים היא יכולת מולדת. כלומר, יכולת זו קיימת בכל מי שגדל בחברה שיש לה מוזיקה (ואין בעולמנו חברה שהיא נטולת מוזיקה), והיא בלתי תלויה בכישרון מיוחד או בלימוד שיטתי. ההשתמעות מהנחה זו היא, שחובתו של בית הספר לסייע להתפתחות הפוטנציאל המוזיקלי המולד, ממש כפי שהוא רואה חובה לעצמו לטפח את הפוטנציאל הלשוני של תלמידיו.

ב. הפעילות המוזיקלית היא פעילות שבה גוף ונפש, חשיבה ורגש פועלים אהדדי אגב "תזמור קוגניטיבי הרמוני".

ההשתמעות מהנחה זו היא, שהפעילות המוזיקלית מזמנת יצירת איזונים בין הממד הרגשי והאינטלקטואלי של התלמידים, ומספקת כלים קוגניטיביים לעיבוד הרגש והדמיון בדרך אמנותית (להבדיל מהתעוררות רגשית רגעית).

על יסוד הנחות אלה, אפשר להצביע על כמה תהליכים קוגניטיביים העומדים בבסיס ההתנסות המוזיקלית, וכן אפשר להציע מספר עקרונות שינחו את הפעילות החינוכית. הדברים הבאים מתייחסים אל המוזיקה מתוך שתי נקודות מוצא:

1. התייחסות תאורטית, המגדירה את המוזיקה כשפה.

2. יישום לתכנון הלימודים: א) המוזיקה כתחום מובנה ועצמאי, ב) המוזיקה בזיקה לתחומים אחרים.

1. המוזיקה כשפה

המוזיקה היא שפה המבוססת על מרכיבים דומים לאלה של הלשון.

שתי השפות - המוזיקלית והלשונית - מבוססות על פעילות פסיכואקוסטית. פעילות זו כוללת קליטה של יחידות מידע אקוסטיות במערכת השמע (צלילים מכאן ופונמות מכאן), המצטרפות ליחידות גדולות יותר בעלות מבנים היירארכיים. מכאן, שתהליכי העיבוד הבסיסיים של שתי השפות הללו דומים ביסודם. דבר זה מוצא את ביטויו במבנה הדקדוקי-היירארכי המשותף לשתי הלשונות ("תנועה" על ציר הזמן, ארגון תחבירי בפסקיות, משפטים וכו'). השוני המקנה ייחודיות לכל אחת מהשפות נעוץ בתיפקוד השונה, שממנו נגזרים חוקי תחביר מסוימים וביטויים סמנטיים.

בעוד שהלשון מאפשרת תנועה בין הקוטב הקונוטטיבי לקוטב האמוטיבי (יאקובסון, 1970) או בין המבע הייצוגי למבע הרגשי, הרי שייחודה של השפה המוזיקלית הוא בכך שהיא איננה מייצגת 'דברים בעולם', אלא ממוקדת בתחום הרגשי.

בעוד שהלשון יכולה לפעול גם בתחום האמנותי-אסתטי (שירה, למשל), הרי שהמוזיקה פועלת רק בו בלבד. עם זאת, המוזיקה מבטאה דברים שאי אפשר להביע במילים - "במקום שנגמרות המילים מתחילה המוזיקה".

"אבני היסוד" של השפה המוזיקלית הם אלה:

א. מגוון של צלילים בודדים ומובחנים זה מזה באמצעות גובה מוגדר.

ב. יחידות של משכי זמן מבוססות על פעימות שאפשר לחלקן או להכפילן במהירויות שונות.

ג. עוצמה הניתנת להגברה והחלשה.

ד. גוון המבדיל בין צלילים בעלי גובה זהה, הנובעים ממקורות אקוסטיים שונים.

כל המרכיבים הללו משתלבים אלה באלה בחיבורים אין סופיים, באמצעות חוקי קיבוץ () ופירוק () במבנים תחביריים-היירארכיים. חוקים אלה, הטבועים במערכת הקוגניטיבית, באים לידי ביטוי במגוון של פעילויות קוגניטיביות קולטניות () והפקתיות ().

בין פעילויות אלה אפשר למצוא קיבוץ של יחידות צליליות בודדות לכלל סכימות מבניות, יצירת ציפיות ו/או הפרתן על יסוד הסכימות הקיימות במוח (ב-), עירור או ביטוי של רגשות (כגון רוגע, סערת נפש, הפתעה, ערגה), הבחנה במורכבות, בשוני ובדמיון, בחזרות ובווריאציות, בגוונים, בעוצמות, בסגנונות תרבותיים ואישיים (כגון מוזיקה 'ערבית' מול 'מערבית', היידן מול מוצרט).

2. יישום לתכנון הלימודים

א) המוזיקה כתחום מובנה ועצמאי:

כיוון שהמוזיקה היא תחום טבוע ומולד, היא מאפשרת לפעול בצורה אינטואיטיבית ללא ידע פורמלי נרכש. בני אדם מסוגלים לבטא את עצמם בצלילים, להיענות לצלילים ולהינות מהם, גם אם לא למדו מוזיקה מימיהם. אם כך, מדוע יש להתייחס אל המוזיקה כאל תחום דעת בתכנית הלימודים? התשובה לשאלה זו מתבססת על שלושה היבטים: היבט פסיכולוגי-קוגניטיבי, היבט חברתי והיבט יצירתי.

ההיבט הפסיכולוגי-קוגניטיבי: כיוון שהמוזיקה ממוקדת בתחום הרגשי, היא יכולה לשמש כלי רפלקטיבי לבחינת תחושות ורגשות מצידה הקולטני, וכלי לביטוי רגשות, מצידה היוצרי.

מוזיקה היא צורה של חשיבה, וככל שכלי הביטוי לחשיבה מוכרים ומודעים יותר, כך יכולת השימוש בהם מתעצמת.

בפן הקולטני, המשמעות התכנונית של היבט זה היא, שבהאזנה למוזיקה תינתן שימת לב לא רק ליצירה עצמה אלא גם לרגש שהיא מעוררת בכל אחד ואחת. שיחה על יצירה מוזיקלית היא כלי לבחינת השפעתה על המאזינים לה - כיצד היא משפיעה ומדוע? (תוצר הלוואי של התייחסות כזאת הוא פתיחות לרגשות וקבלת השונות שבין המאזינים-התלמידים).

בפן היוצרי, המשמעות היא שתינתן לילדים הזדמנות לבחון את רגשותיהם ולהביע אותם באמצעים המוזיקליים העומדים לרשותם. כלומר, באמצעות הקול - שהוא כלי הביטוי המלווה המיידית ביותר, באמצעות גופם - שהוא כלי הביטוי הריתמי המיידית ביותר (על הזיקה בין התנועה והמוזיקה ידובר להלן), באמצעות כלי הקשה וכלים מלודיים זמניים (חלילית, אורגנית וכו').

בשלב הלימוד המוקדמים תהיה הפעילות בעיקרה אינטואיטיבית ורפלקטיבית. מונחי המוזיקה והידע הפורמלי, שהם בבחינת מטה-מוזיקה, יירכשו בהדרגה על יסוד הפעילות ההתנסותית בכיתה. הלימוד הפורמלי לא ישמש כמטרה לעצמה, ויהיה רלוונטי להתרחשות בכיתה. לפיכך, נמנענו כאן מלהציע מבנה היירארכי-ספיראלי, כמקובל בתכניות לימודים שיטתיות.

ההיבט החברתי: המוזיקה התפתחה בשחרר ההיסטוריה האנושית ככלי הבעה ותקשורת, וכאמצעי לביטוי הלכי רוח חברתיים. גם כיום, על אף היותה כלי ביטוי אינדיווידואלי מובהק, יש למוזיקה תפקיד חשוב ככלי ביטוי חברתי וכאמצעי ללכידות חברתית. בחברה הישראלית בולט הדבר בייחוד בטקסים דתיים וחילוניים, בימי חג ובימי זכרון לאומיים, ב"ערבי שירה", ובאירועי נוער המוניים של מוסיקת פופ ורוק. המוזיקה ה"קלאסית", שיש לה קהל אוהדים מצומצם יחסית, שימשה גם היא לאורך ההיסטוריה ככלי ביטוי מורכב של מאוויים ואידאלים חברתיים שונים. דוגמה מובהקת לכך היא מוזיקת הרנסאנס האיטלקי, שהיתה "נושאת הדגל" של רעיון השחרור מכבלי הדת וייצגה את רעיון הביטוי האישי.

הפעילות המוזיקלית-החברתית סביב מוזיקה אמנותית-"קלאסית" - אם בשירת מקהלה או בנגינה בצוותא - משמשת לילדים מסויימים מקור לסיפוק ולהנאה, בעוד שילדים אחרים מגלים התנגדות לפעילות מסוג זה. נראה לנו, שפעילות מוזיקלית כזו צריכה להתבסס על מוטיווציה אישית, ואין לחייב בה את הכול.

בדרך כלל, ההיענות למוזיקה האמנותית על סגנונותיה המגוונים, מחייבת מאמץ רגשי ואינטלקטואלי רב. כדי להביא את הילד/ה הצעיר/ה להכרה באיכויותיה של מוזיקה זו ואת תרומתה האפשרית לצמיחת האישיות, יש צורך למצוא את המוזיקה ש"תדבר" לכל אחד ואחת. לכן, גם כאן נימנע מלהציע רשימה של "יצירות חובה". המוזיקה מעצם טבעה מזמינה את המאזין לבחור, שהרי אין לצפות שטעמם המוזיקלי של כל האנשים יהיה אחיד. לפיכך, תפקיד המורה הוא לאפשר לילדים "לחוש בטעמן" של יצירות שונות, ולאפשר להם להביע את התלהבותם או את הסתייגותם מיצירה זו או אחרת. (תוצר לוואי של התייחסות כזאת הוא, במתן לגיטימציה להעדפות ולטעם אישי, המהווה בסיס להתפתחות השיפוט האסתטי). נציין, שבעוד שהעשייה המוזיקלית היא חברתית (הן לגבי היוצר המחבר עבור "מאזין", והן לגבי מבצעים, בעיקר במוזיקה מקהלתית ותזמורתית), הרי שהאזנה היא פרטית. אין העדפה להאזנה בצוותא על פני האזנה פרטית, אלא אם רוצים להקנות הרגלי הליכה לקונצרט.

ההיבט היצירתי: המוזיקה היא כלי להבעת רגשות, אשר קצרה ידה של הלשון מלבטאם. הפעילות המוזיקלית מבוססת על חשיבה בצלילים. חשיבה זו מבוססת בו זמנית על ההתנסות הרגשית האוניברסלית, המשותפת לכל בני האדם, ועל היכולת האנושית ליצור מגוון עשיר של ביטויים רגשיים-צליליים תלויי תרבות, תקופה וסגנון אישי. מחקרים מעידים על כך, שבני תרבויות שונות מבינים את המשמעות הרגשית של מוזיקה זרה להם (1982), וילדים חסרי השכלה מוזיקלית מסוגלים להגדיר מבעים מוזיקליים שונים במונחים רגשיים (1992 ..).

מכאן, שהביטוי הרגשי על היבטיו היוצריים והקולטניים, יהווה מרכיב מרכזי בתכנית גרעין במוזיקה. התכנית תזמן לילדים את האפשרויות האלה:

בהיבט יוצרי-קולטני (כשנקודת המוצא היא היצירה העצמאית)

* לחשוב בצלילים על ביטויי הרגש השונים, ולבצעם בדרכים הזמניות להם (בקול, בגוף, בכלי הקשה), בדרך של אלתור.

* להאזין ליצירות של חבריהם.

* לקבל ולתת משוב מהילדים בכיתה על יצירותיהם.

* לשפר את יצירתם (להבדיל מאלתור), ולהביאה לרמה מסוימת של גימור (על פי מיטב יכולתם ושיפוטם).

* לשמר את היצירה בהקלטה ו/או בכתיבה ("המצאתית" או קונוונציונלית).

בהיבט קולטני-יוצרי (כשנקודת המוצא היא היכרות עם ספרות המוזיקה)

* להאזין לקטעי מוזיקה (מן הקל אל הכבד, מן הקרוב אל הרחוק, מן הקצר אל הארוך).

* להגיב לצלילים תגובה פרשנית, אם אגב האזנה (בתנועה "סטטית" או "דינמית"; בציור, בדמיון), ואם אחרי ההאזנה (בשיחה, כתיבה, ציור וכו').

* לבחור יצירות להאזנה עצמית או להשמעה בכיתה.

* להעריך מוזיקה מסוגים שונים (.)

תכנית הגרעין לגבי המוזיקה כתחום מובנה ועצמאי, לא תצביע על יעדים "כיתתיים", אלא תביא בחשבון את השונות בין התלמידים ואת נטיותיהם האישיות. לפיכך, הערכת ה"תפוקות" תתבסס על הערכה איכותית.

(ב) המוזיקה בזיקה לתחומים אחרים:

למוזיקה יש נגיעה בתחומי חיים רבים, והיא משיקה לתחומי דעת שונים. לפיכך, תכנית הגרעין במוזיקה תציע מגוון של שילובים בפעילויות לימודיות וחברתיות, בנוסף ומעבר למקומה בתכנית כתחום לעצמו. הדברים שלהלן, מתייחסים אל המוזיקה משני היבטים אלה:
א. כ"תחום חיים", שיש לו ביטוי בחיי התלמיד ובבית הספר.
ב. כתחום הנמצא בזיקה לתחומי דעת שונים הנלמדים בבית הספר.

המוזיקה כ"תחום חיים" היא מרכיב חשוב בטקסים של בית הספר, ומהווה "עזר זיכרון" () וכלי ערכי לשימור המורשת התרבותית. הפעילות המוזיקלית-חברתית בבית הספר יכולה לשמש כלי לאינטגרציה חברתית, בעיקר כאשר היא מתחשבת במסורות המוזיקליות שהתלמידים מביאים "מהבית", ומשדרת יחס של כבוד לכל ביטוי תרבותי-מוזיקלי. פעילות מוזיקלית במסגרת בית-ספרית עשויה להוות בסיס לחינוך לצריכת תרבות ולהשתתפות ביצירת תרבות. לפיכך, תכנית הגרעין הבית-ספרית תכלול מגוון יוזמות היכולות לשקף עמדה זו. לדוגמה, פעילויות מוזיקליות כלל בית-ספריות סביב שירי חג ומועד; יצירת קבוצות רב-גיליות לשירה ונגינה בצוותא; השתתפות באירועים מוזיקליים בבית הספר ומחוצה לו; הקמת "מועדונים" לשוחרי מוזיקה בסגנונות שונים (מ"טיפקס" ועד באך...). מקצת מן היוזמות הללו יכוונו לכלל התלמידים, ומקצתן יתבססו על בחירה חפשית ויצירת "קבוצות עניין" התנדבותיות, בעידוד ובתמיכת בית הספר.

המוזיקה בזיקה לתחומי דעת אחרים נושקת לנושאי לימוד רבים, החל בהיסטוריה ובגיאוגרפיה, דרך מתמטיקה ופיזיקה, ועד ל"אמנויות הבמה" השונות. במסגרת הצעה לתכנית גרעין, נתייחס, ולו רק ברמז, רק לתחומים שהמוזיקה היא אינהרנטית להם - הלשון והמחול.

מוזיקה ולשון

א. המוזיקה טבועה בתוך הלשון הדבורה. ההיבט הרגשי של הלשון איננו יכול לבוא לידי ביטוי אלא באמצעות הפרוזודיה (הגורמים המוזיקליים שבלשון).

תופעה זו מוכרת לנו מ"שפתם" של תינוקות בני יומם, שיותר משהיא 'מילולית' היא 'שירית'. היגדים כמו "המוזיקה עושה את הטון [את המסר] או "צריך להקשיב למוזיקה ולא למילים", הם ביטוי לחשיבותם של המרכיבים המוזיקליים בקומוניקציה המילולית.

מכאן, שתכנית גרעין אשר תביא בחשבון את ההיבט הזה, תדגיש את הדיבור בציבור, כלומר- את השימוש בפרוזודיה במצבים שונים, כגון: בקריאה של טקסטים בקול, בהאזנה ביקורתית לקריינות ולנאומים במדיה השונים, באימון הקול להביע מסרים בעלי אופי רגשי שונה, וכו'.

ב. המוזיקה מנהלת דיאלוג עם הלשון הכתובה בשירי הזמר הרבים ובשירה האמנותית. כאן יש למוזיקה תפקיד כפול: תפקיד פרשני - היא מספקת לטקסט את הממד הביצועי הרגשי, ותפקיד חברתי - היא מסייעת לטקסט השירי להפוך לנחלת הכלל ולהישמר בזיכרון של היחיד ושל הציבור, ובכך היא תורמת להטמעתו במאגר התרבותי המשותף.

לקשר של המוזיקה אל הטקסט יש היבטים מבניים, המיוצגים ביחסים שבין המשקל הטקסטואלי ובין המשקל המוזיקלי, ביחסים שבין הפיסוק הטקסטואלי למוזיקלי, וביחסים שבין "קולו" של הטקסט לביטוי המוזיקלי. לפיכך, קיימת זיקה בין הוראת הספרות, ובעיקר השירה, ובין המוזיקה. לא בכדי מייצגת המילה 'שירה' בעברית את השירה הפואטית והשירה המוזיקלית כאחד, וה'מוזיקה' ביוונית עתיקה מציינת טקסט מושר.

ג. המוזיקה מייצגת רעיונות "חוץ מוסיקליים". היא מעבירה אל המדיום הצלילי סיפורים (נזכיר רק מעט מזעיר: "פטר והזאב", "היפהפיה הנמה" מאת צ'ייקובסקי; "שולייית הקוסם" מאת דיוקא; "ציפור האש" מאת סטרווינסקי), ומחזות (נזכיר רק כמה ממחזות שקספיר) בעיבוד לבלט ("רומיאו ויוליה" מאת פרוקופייב; "חלום ליל קיץ" מאת מנדלסון), ובעיבוד לאופרה ("אותלו" ו"פלסטאף" מאת רודי).

כמו כן, המוזיקה מתארת תופעות הקיימות בעולם הפיזי והמנטלי. יצירות בעלות שמות תוכניים כגון "הים" מאת דביסי או "שרב" מאת פ. בן חיים (בשונה ממינויים מבניים כגון סונטה או סמפוניה). יצירות אלה מזמינות את המאזינים לבחון כיצד התכונות או האיכויות של התופעה המוכרת מן העולם ה"חוץ מוזיקלי" מקבלות ביטוי בצלילים. כדי להבין את היצירה, צריך המאזין להפעיל בו זמנית חשיבה מילולית-רפלקטיבית וחשיבה מוזיקלית. לדוגמה, עליו לשאול את עצמו אם היצירה מייצגת עבורו את תכונותיה של התופעה כפי שהיא מוכרת לו מניסיונו הוא; מהן התכונות המבדילות את ה"שרב", למשל, מכל תופעה אחרת? האם השרב שביצירה משקף את איכויות השרב שמחוץ ליצירה?

האזנה ליצירות מסוג זה ושיחה עם התלמידים, תעלה למודעות את יכולתנו לחשוב ולהתבטא במערכות של סמלים ממדיה שונים. היכולת לתרגם תחושה, תופעה, סיפור, או מושג לשפות שונות, לא רק מילולית ומוזיקלית אלא גם חזותית ותנועתית, היא ייחודית לחשיבה האנושית, ויש בה כדי לתרום להרחבת הדעת - הדעת להאזין, להתבונן ולהתרשם, והדעת להעלות רשמים וחוויות אל "פני השטח" בפעילות יצירתית.

מוזיקה ומחול

המוזיקה, השירה והמחול מקיימות ביניהן זיקות הדדיות מקדמת דנא. בתרבות הקדומה שלנו

"שירת הים" (שמות, טו) היא דוגמה מובהקת לכך, וביוון העתיקה המונח 'קורוס' התייחס לריקוד מעגל עם שירה, והמונח 'רגל' ציין את הריתמוס הפואטי, המוזיקלי והריקודי כאחד.

בגיל רך נוהגים תינוקות להגיב למוזיקה בתגובה תנועתית קצבית. את הצורך שלהם לנוע לקצב הצלילים פירש אמיל ז'אק-דלקרוז (-, 1921) כדרך להתייחסות, להמחשה ולאיינטרפרטציה של המוזיקה. על יסוד הנחה זו הוא פיתח את שיטתו להקניית ידע מוזיקלי והבנה מוזיקלית באמצעות תנועה - שיטת ה"יוריתמיקה". לשיטתו, כשם שהמוזיקה מבטאה רגשות בצלילים ומקצבים כך גם הריקוד "הוא אמנות הבעת הרגשות בתנועות גוף ריתמיות". ועוד - הריקוד הוא "דיאלוג המתנהל בשתי שפות שונות: משפטים פלסטיים מגיבים למשפטים מוסיקליים". דרך העבודה על פי שיטה זו מתבססת על תרגילי האזנה וריכוז משולבים באלתור תנועתי. התרגום של המוזיקה לתנועה איננו מוגבל לרפרטואר תנועות נלמד (כמו בבלט הקלאסי, למשל), אלא הוא ביטוי אישי המתייחס בו זמנית להיבטים המבניים של המוזיקה - מלודיה, ריתמוס, עוצמות, מבנה המשפט המוזיקלי, ולהיבטים הרגשיים שלה - רוגע, עליצות, מתח וכו'. ייחודה של השיטה הוא בכך שכל ביטוי תנועתי של הילדים מתקבל ללא שיפוט. התנועה איננה חייבת להיות 'יפה', והיא נבחנת אך ורק בזיקתה למבע המוזיקלי. לפיכך, כל ילד וילדה, גם אם אינם בבחינת "כישרונות", יכולים להרגיש נוח בפעילות מסוג זה. עיקר ערכה של היוריתמיקה הוא בהיותה דרך טבעית ונוחה לילדים לתייחוד (0) של הרשמים המוסיקליים, ולמציאת דרכים לבטא את הרשמים הללו בדרך אישית-יצירתית במעין משחק בריקוד. שיטה זו היא דוגמה מובהקת להזדמנויות התחנכות שיש בהן אלתור שיטתי, חדות חיים, יציבות אנרגטית, קליטות יוצרת וריכוז מרגיע (כספי, תשנ"ד; ענבר, רביד ופלד, תשנ"ה).

התאמה של שיטת ז'אק-דלקרוז למחנכים ולתלמידים בארץ נעשתה בעבודתה השיטתית והמסורה של תלמידתו, קטה יעקב ז"ל (יעקב, 1963), אשר הנחילה את השיטה למערכת החינוך בארץ, בעיקר בגני הילדים ובהכשרת המורים למוזיקה.

ראוי שתכנית הגרעין במוזיקה תכלול גם את הזיקה של המוזיקה אל התנועה, ובייחוד תיעזר בשיטה המתוארת לעיל להעשרת החוויה המוזיקלית של הילדים מתוך חדות יצירה, משחק והנאה.

ביבליוגרפיה

- Bamberger, J., **The Mind Behind The Musical Ear**, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1991.
- Clynes, M., (ed.) **Music, Mind and the Brain**, NY: Plenum, 1982.
- Gardner, H., **Frames of Mind**, NY: Basic Books, 1983.
- Dewey, J., **Art as an Experience**, NY: Minton, 1934.
- Jaques-Dalcroze, E., **Rythm, Music and Education**, (English trans, H.F. Rubenstein), London: Riverside press, 1921.
- Langer, S., **Philosophy in a New Key**, NY: New American Library of World Literature, 1942.
- Serafine, M.L., **Music as Cognition**, NY: Columbia Univ, Press, 1987.
- Trainor, L.J. and Trehub, S.E., "The development of referential meaning in Music", **Music Perception**, 9(4):455-470, 1992.

יעקב, ק. חינוך ריתמי, תל אביב: ספריית פועלים, 1993.

כהן, ד. התבוננות וחוויה בחינוך המוסיקלי, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, תשנ"א.

כספי, מ.ד. "האדם - מסרות למידה ומה שמעבר להם", במכללה, רבעון מס' 5, ירושלים: המכללה ע"ש דוד ילין, תשנ"ד, (עמ' 67-90).

ענבר, ע., רביד, ש., פלד, ת., "אשנב: דגמים למיקוד למידה", הלכה למעשה בתכנון לימודים, 10, האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים, תשנ"ה.