

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים



מוזיקה

תכנית לימודים

לבית הספר היסודי
כיתות א-ו
בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

אתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
www.edu.gov.il/tal/portal

ירושלים, התשע"ב 2011

היכנסו לאתר מעלות החדש
www.maalot-sfarim.co.il

התכנית פותחה על ידי ועדת תכנית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים.

חברי הוועדה

פרופ' תומר לב – יו"ר הוועדה, בית הספר הגבוה למוזיקה ע"ש בוכמן-מהטה, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר ליה לאור – מרכזת הוועדה, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים;
מכללת לוינסקי, תל אביב
מיקי תוסייה כהן – מרכזת הוועדה (מספטמבר 2007), האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים
ד"ר יעל שי – מפמ"ר מוזיקה, משרד החינוך, ירושלים

פרופ' תייסיר אליאס – האקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין, ירושלים
ד"ר אוה ברנד – המכון לאינטגרציה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן
ד"ר קלאודיה גלושנקוף – המדרשה למוזיקה, מכללת לוינסקי, תל אביב
ישראל זומר – תיכון לאמנויות "תלמה ילין", גבעתיים
ד"ר ורוניקה כהן – האקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין, ירושלים
ד"ר עדנה ענבר – התכנית לתואר שני בחינוך מוזיקלי, מכללת לוינסקי, תל אביב
שולמית פיינגולד ז"ל – המדרשה למוזיקה, מכללת לוינסקי, תל אביב
ד"ר יהושע רוזנברג – מרכז אשכול רוח, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים (עד 2008)
איילה רייכרט – מפקחת ארצית על החינוך המוזיקלי, מינהל החינוך הדתי, משרד החינוך, ירושלים

ייעוץ וליווי

ד"ר צופיה יועד – מ"מ מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים

קראו והעירו

רינה גלסנר, רינת גלעד-עפרון, רות דגני, אורנה חריטון, ד"ר עדנה מעיני (עד 2009), נגה פוקס, איילה רייכרט, תמנה קליין – המפקחות המחוזיות על החינוך המוזיקלי;
ענת אנגלברג, אילנה בן עזרא, טלי גופר, מיכל ינקו, ציפי מאירוביץ, עירית פירסט – המדריכות המחוזיות למוזיקה
הרב דוד עצמון – מתאם תכניות לימודים בחמ"ד, משרד החינוך, ירושלים

ועדת התכנית מודה לוועדת המקצוע למוזיקה, בראשותה של פרופ' יהודית כהן, על הנחיותיה והערותיה.

עריכה לשונית:

ליאורה הרציג

ביצוע גרפי, לוחות והדפסה

ארט פלוס בע"מ

כל הזכויות שמורות למשרד החינוך, התשע"ב/ב/2011
© "מעלות" הוצאת ספרים בע"מ, רח' קרליבך 29 תל אביב, טל' 03-5614121

תוכן העניינים

5.....	חלק א - מבוא
5.....	פתח דבר
6.....	הנחות יסוד
8.....	מטרות התכנית
9.....	התפיסה הרעיונית של התכנית
10.....	ערכים תוך-מוזיקליים וחוץ-מוזיקליים בחינוך המוזיקלי
12.....	חינוך מוזיקלי בחברה רב-תרבותית
14.....	יסודות התכנית
15.....	ערוצי הפעילות המוזיקלית: האזנה, ביצוע, יצירה
16.....	רצף לימודים רב-גילאי
17.....	חלק ב - פירוט המטרות ותוכני הלימוד
17.....	יחידת ההאזנה
26.....	יחידת הביצוע
31.....	יחידת היצירה
34.....	חלק ג - אמצעים חוץ-מוזיקליים בהוראת המוזיקה
34.....	תנועה
35.....	רישום גרפי
35.....	ביטוי מילולי
36.....	תיווי
37.....	חלק ד - מקומה של המוזיקה בתרבות בית הספר היסודי
37.....	המוזיקה כמעצבת תרבות בית ספרית
38.....	קונצרטים כמרכיב מהותי בתכנית הלימודים במוזיקה
39.....	תשתיות ותנאים בסיסיים
40.....	רשימת מקורות

47.....	נספחים
49.....	נספח 1 - גישות בחינוך המוזיקלי בישראל
53.....	נספח 2 - מארגון צלילים ליצירת משמעות: התהליך התודעת-רגשי ויישומו
56.....	נספח 3 - החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות: סיכום מחקרים
60.....	נספח 4 - מוזיקה ורגשות

חלק א – מבוא

פתח דבר

- תכנית הלימודים שלפנינו רואה אור לאחר שנים רבות שבהן התפתח תחום החינוך המוזיקלי והשתנו תפיסות יסוד רבות:
- א. החינוך המוזיקלי התפתח כדיסציפלינה בפני עצמה. כלי המחקר של החינוך המוזיקלי נשענים יותר ויותר על תשתית ידע מתחומי דעת חיצוניים למוזיקה, כגון פסיכולוגיה, חינוך, סוציולוגיה, פילוסופיה ואנתרופולוגיה – תחומים הנתפסים כיום כחיוניים להבנת תהליכי ההוראה-למידה וליישומם האפקטיבי.
 - ב. התערערה השקפת העולם שהקנתה ערך גבוה למוזיקה האמנותית-קונצרטית וערך נמוך למוזיקה פופולרית ולמוזיקה עממית.
 - ג. המוזיקה אינה נתפסת עוד כתחום אסתטי נטול הקשר, אלא כנטועה בתרבות, בחברה ובתקופה נתונה; כמשקפת את שלושתן ומשתתפת בעיצובן.
 - ד. אמצעים טכנולוגיים מתקדמים משפיעים היום על דרכי כתיבת המוזיקה, על ביצועה, ההאזנה לה והפצתה. הטכנולוגיה הפכה לחלק בלתי נפרד מהמוזיקה לסוגיה וסוגותיה. במאה ה-21, מוזיקה נמצאת בכל מקום ובכל עת.

תכנית הלימודים החדשה מתייחסת לשינויים הללו ושואפת לתת להם מענה באופנים הבאים:

- התכנית מנסה לאזן בין **ביטויי השונות** הקבוצתית והאינדיבידואלית לבין הצורך ליצור **ליבת לימודים משותפת** לכלל התלמידים במערכת החינוך בישראל.
- התכנית מעודדת **ספקטרום רחב ככל האפשר של תרבויות מוזיקליות** ומציעה למורים קריטריונים לבחירה מושכלת של רפרטואר איכותי, אתגרי ומגוון.
- התכנית מתייחסת **לשילוב הטכנולוגיה** בתחומי הוראת המוזיקה.
- התכנית מציעה **זיקות ותחומי השקה בין המוזיקה לדיסציפלינות אחרות** ומציינת את השלכתם על תהליכי ההוראה-למידה.
- התכנית מדגישה את היות המוזיקה **תחום מעשי, דינמי וחי**, הנחוה באמצעות פעילות אינטנסיבית בתחומי **ההאזנה, הביצוע והיצירה**. זאת מחשש לפסיביות ול"אגביות" שאנו עלולים לשקוע בהן כתוצאה מנוכחותה וזמינותה של המוזיקה בכל מקום ובכל עת.

הנחות יסוד

המוזיקה היא אחת מצורות המבע האנושיות הטבעיות, העשירות והמורכבות ביותר. היא חלק בלתי נפרד מחיינו, ובאמצעות צלילים היא נותנת ביטוי הן לחוויית העולם הסובב אותנו והן לעולם החוויית הפנימי האישי. המוזיקה היא צורך אנושי בסיסי שיש לו ביטוי חשוב ועמוק בחיי הפרט ובחיי החברה גם יחד.

מוזיקה מתרחשת באמצעות קשת רחבה של פעילויות ובראשן האזנה, ביצוע ויצירה. יסוד כל הפעילויות הללו הוא היכולת לחשוב ולהרגיש בצלילים ולהבנות מתוכם משמעויות תודעתיות ורגשיות מורכבות ביותר. הפעילויות מזמנות חוויה אסתטית, המחזקת את הרגישות הטבעית הטמונה בכל אחד ואחת. חוויה זו מאפשרת פיתוח יכולות הערכה ושיפוט תוך שימוש במערכת סמלים ייחודית.

הפעילות המוזיקלית מצריכה יכולות מורכבות ביותר ותובעת שילוב של כישורים קוגניטיביים, רגשיים ופסיכו-מוטוריים. במקרים רבים – כמו בעת ביצוע מוזיקלי (שירה, נגינה) – דרוש תיאום הדוק ביותר בין כישורים אלו. לעומת רוב התחומים האחרים, המדגישים היבט זה או אחר של כישורי האדם, המוזיקה בכלל והביצוע המוזיקלי בפרט יוצרים אינטגרציה בין כישורים הנבדלים מאוד זה מזה, כישורים שלרוב אינם באים לידי שילוב ותיאום.

את המוזיקה אפשר אפוא לראות **כערוץ התפתחות חיוני**, שמשלים את ערוצי ההתפתחות האחרים של האדם בשנות התעצבותו. ערוץ התפתחות אינטגרטיבי זה מקנה כלים ומיומנויות ייחודיים, שאינם מטופלים ומטופחים בדרך כלל על ידי ערוצי ההתפתחות האחרים.

חוץ מחשיבותה העצומה של המוזיקה בפיתוח כישורי הפרט, **לפעילות המוזיקלית משמעות חברתית חשובה ביותר.** הנגינה והשירה בקבוצה, ההקשבה האקטיבית והפעולה הגופנית המתואמת מחדדות ומעמיקות את כישורי האינטראקציה החברתית של הקבוצה ואת יכולותיה לפעול בצורה מתואמת ואיכותית.

בזכות סגולתה של המוזיקה לעצב אווירה ולהשפיע על רגשות, **בנוחה גם להשפיע על האקלים הרגשי של יחידים ושל קבוצות ואף של מעגלים רחבים יותר** – כיתה, מוסד

או קהילה. שימוש מושכל בפעילות מוזיקלית יתעל רגשות, ימתן דחפים, יפחית מתחים וינתב אנרגיות לכיוונים חיוביים ובונים.

המוזיקה משקפת פסיפס מגוון של תרבויות ומסורות – מקומיות ועולמיות. לאורך ההיסטוריה האנושית ביטאו סגנונות וסוגות (ז'אנרים) מוזיקליים היבטים שונים של זמנם ושל תרבותם; כך בעולם הרחב וכך גם "כאן ועכשיו" במדינת ישראל. אשר לחברה בישראל, די אם נזכיר את **המסורות הליתורגיות והעממיות** של העדות והקבוצות האתניות החיות בארץ, מסורות עתיקות יומין שהשתמרו בצלילים. לצדן מתקיימים: **המוזיקה האמנותית-קונצרטית ("קלאסית")** שהגיעה בישראל לרמה בין-לאומית גבוהה ושמחברת בין המתרחש בארץ לבין זרמים כלל-עולמיים בני מאות שנים; **הזמר הישראלי**, המשקף תהליכי-עומק חברתיים ומשתתף בעיצובם; **והמוזיקה הפופולרית** על כל רבדיה, המבטאת את חוויות היחיד והחברה גם יחד.

נקל אפוא להבין את **הפוטנציאל החינוכי העצום שגלום במוזיקה** הן ליחיד והן לקבוצה. פיתוח יכולת המבע הרגשית, שילוב הקוגניטיבי, הרגשי והפסיכו-מוטורי, פיתוח כישורי האינטראקציה הקבוצתיים, שיפור האקלים הרגשי והחברתי, ההתוודעות הבלתי אמצעית לשלל תרבויות ולמסורות – כל אלה הם יעדים מן המעלה הראשונה בתהליך התפתחותם של צעירים.

חוץ מהפוטנציאל החינוכי הנרחב, המוזיקה עשויה להיות כלי לימודי רב-עצמה ותשתית לתחומי דעת אחרים. נקודות ההשקה בין המוזיקה לבין האמנויות האחרות הן ברורות ומידיות, אך **למוזיקה נקודות השקה רבות וחשובות גם למקצועות "רחוקים" יותר**, כמו היסטוריה, גאוגרפיה, תנ"ך, שפות זרות, מתמטיקה, פילוסופיה, עיצוב ואדריכלות. מכאן שלעיסוק במוזיקה בגישה בין-תחומית פוטנציאל ממשי להעשרת חוויית הלימוד כמעט בכל תחום ולהפיכתה למהנה ולמעמיקה יותר. זאת ועוד; מחקרים רבים מצביעים על כך שעיסוק פעיל במוזיקה תורם גם לקידום כישורי למידה בתחומים שלכאורה אינם קשורים למוזיקה (ראו נספח 3: "החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות").

מטרות התכנית

- לפתח ולטפח את הרגישות המוזיקלית וההבעתית אצל התלמידים.
- לסייע להתפתחות הפוטנציאל המוזיקלי הטבוע בכל אחד ואחת מהתלמידים ולאפשר לפוטנציאל זה לבוא לידי ביטוי מעשי ולידי מיצוי במגוון של פעילויות מוזיקליות.
- ליצור אצל התלמידים הבנה ראשונית ליחסי הגומלין בין היצירה המוזיקלית לבין התרבות, החברה, המקום והזמן שבהם נוצרה.
- לזמן לתלמידים התנסויות מוזיקליות מגוונות כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים, וזאת במנעד רחב של הקשרים הן בשיעור המוזיקה והן מחוצה לו.
- לאפשר לתלמידים להכיר רפרטואר נבחר ואתגרי, הכולל מבחר מייצג של סוגות וסגנונות ממגוון רחב של תרבויות ותקופות, כולל מוזיקה אמנותית-קונצרטית, מוזיקה עממית ופופולרית מרחבי העולם ומוזיקה ישראלית לסוגיה (אמנותית, עממית ופופולרית).

התפיסה הרעיונית של התכנית

את החינוך המוזיקלי ניתן למקם ביחס לשלושה מעגלי התייחסות עיקריים: מעגל הפרט, מעגל החברה ומעגל התרבות.

מעגל הפרט

מוזיקה היא צורת חשיבה ייחודית ואחת היכולות הבסיסיות והטבעיות של האדם. על מערכת החינוך להוציא את הפוטנציאל הזה מן הכוח אל הפועל בכל אחד מתלמידיה במגוון של פעילויות מוזיקליות.

תכנית הלימודים שלפנינו מדגישה את טיפוח היכולות האישיות של התלמידים **בשלושת ערוציה של הפעילות המוזיקלית – כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים.** כל זאת, תוך מעבר מפעילות אינטואיטיבית לפעילות מודעת ומושכלת ומתוך שאיפה לטפח את התלמידים כלומדים בעלי מכוונות עצמית – אחראים ללימודם, מודעים ליכולותיהם ולכיוון התפתחותם ועצמאים בדרכי חשיבתם ופעולתם.¹

מעגל החברה

מוזיקה היא פעילות חברתית מובהקת. היא מתרחשת בין אנשים הנוטלים בה חלק במגוון תפקידים ובהקשרים חברתיים שונים: במעגל השנה ובמעגל החיים, באירועים קהילתיים ובהקשרים מוזיקליים.

תכנית הלימודים תדגיש את הצורך לחשוף את התלמידים אל המוזיקה בהקשריה השונים ולזמן להם התנסויות מוזיקליות מגוונות כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים, וזאת במנעד רחב של מערכים חברתיים הן בכיתה והן מחוצה לה.

ההישג החברתי לא יהיה שלם אם לא ננסה לרתום את העשייה המוזיקלית לשיפור האקלים הרגשי בקבוצה (כולל הפחתת מתחים ותיעול האנרגיות לכיוונים חיוביים ובונים) ולפיתוח כישורי האינטראקציה החברתיים (כולל שכלול יכולת ההקשבה והתגובה וחיזוק היכולת לפעילות קבוצתית מתואמת).

1 על ערוצי הפעילות המוזיקלית הראשיים – ראו בהמשך.

מעגל התרבות

המוזיקה מייצגת פסיפס מגוון של תרבויות ומסורות והיא בבחינת צוהר לפרקים שלמים בתולדות החברה והתרבות האנושית הן ברמה האוניברסלית והן ברמה המקומית. כדי להפוך את התלמידים לבני בית במורשת עשירה זו, עליהם להכיר את אוצרותיה ואת שפתה וללמוד לפענח את מערכות סמליה.

תכנית הלימודים תציג מנעד רחב של יצירות מוזיקליות ממגוון של תרבויות וסוגות ותכשיר את התלמידים לזהות את מרכיביהן, להבין את דרכי ארגוןן (ברמות שונות של מורכבות) ולפענח את האופן שבו הן מבטאות את זמןן ואת תרבותן.

ערכים "תוך-מוזיקליים" ו"חוץ-מוזיקליים" בחינוך המוזיקלי

הערך הראשוני המכוון את תכנית הלימודים במוזיקה הוא תוך-מוזיקלי (אינטרינזי) והוא מתבטא בלימוד המוזיקה כתחום דעת בזכות עצמו – ייחודי ובעל מושגים וסמלים משלו. לימוד התחום כשלעצמו יכלול התנסות בפעילויות המוזיקליות (האזנה, ביצוע ויצירה), דו-שיח ביקורתי ותגובה למוזיקה (בתנועה ובאמצעים אחרים) והזדמנויות מגוונות לתלמידים לבטא ולשכלל את כישוריהם המוזיקליים.

עם זאת, הוראת המוזיקה אינה מנותקת מהקשרים רחבים בהרבה, שבמהלכם מתרחשת למידה, מתפתחות יכולות ומקודמים נושאים שהם חיצוניים (אקסטרינזיים) למוזיקה. ניסויים רבים הראו כי עיסוק פעיל במוזיקה עשוי להגביר את כושר הריכוז והלימוד של התלמידים, לפתח את יכולת ההפשטה שלהם, לשפר את יכולתם המוטורית, לקשר בין מרכזי מוח אשר בחשיבה מושגית-מילולית אינם מגיעים לכלל אינטראקציה ולקדם כישורי למידה במקצועות אחרים. פעילות מוזיקלית מפתחת כישורים חברתיים ורגשיים, בהם יכולת ההקשבה שעשויה לשמש בסיס לתקשורת בין-אישית, לקשב ולהתייחסות לאחר (ראו נספח 3: "החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות").²

מהם הערכים האינטרינזיים או האקסטרינזיים שצריכים להנחות את החינוך המוזיקלי? שאלת יסוד זו העסיקה אנשי מוזיקה וחינוך מאז ומעולם ולא פעם אף חוללה פולמוס נוקב, ואילו התכנית הנוכחית גורסת כי יש לטפח את שני סוגי הערכים גם יחד. או

2 בעת האחרונה, מחקרים משתמשים בהדמיה מגנטית (MRI) שממקמת פעילות מוחית במרחב ובזמן. מחקרים אלה מלמדים על השפעתה הפנימית של הפעילות המוזיקלית על המוח, באופן שמדגים קשר בין מוזיקה ותחומי חשיבה אחרים. כיוון מחקרי זה מאשש מה שמנסים כבר שנים רבות להוכיח באופן מדעי, קרי – שחוץ מערכם האינטרינזי החשוב כל כך, לימוד המוזיקה והפעילות המוזיקלית מקדמים הישגי חשיבה בתחומים רבים ומגוונים.

במילים אחרות: אל לה למוזיקה להתבטל בפני תחומי הלימוד האחרים, או להסתפק במתן תשתית משלימה למקצועות אחרים ובהגשמת מטרות בית ספריות כלליות (כגון טקסים, אירועים). ללימודי המוזיקה חייב להיות סדר-יום אוטונומי ומובנה משלהם, המעוגן במטרות וביעדים תוך-מוזיקליים מובהקים.

מצד שני, אל לה למוזיקה להסתגר ולהתבדל מהקשרים רחבים יותר שהיא פועלת בהם. עליה לשאוף לחרוג מן המעגל הפנימי של לימודי המוזיקה בכיתה ולהשפיע על המעגלים החיצוניים של בית הספר והקהילה במישור הלימודי ובמישור החברתי.

הוראת המוזיקה כתחום מובנה ועצמאי

המגמה העיקרית של תכנית זו היא לימוד המוזיקה לשמה, ועל כן הוראת המוזיקה תדגיש את ערכה הייחודי ואת היותה תחום מובנה ועצמאי. על פי עיקרון זה, תתמקד הפעילות המוזיקלית בהאזנה ובתגובה פרשנית למוזיקה (באמצעים תנועתיים, מוזיקליים, חזותיים ומילוליים), בביצוע (שירה, נגינה) ובהיקף יצירה רחב ככל האפשר. כל זאת כדי לפתח יכולות מוזיקליות קוגניטיביות, אסתטיות, ביקורתיות ויצירתיות, לפתח אוריינות מוזיקלית ומיומנויות ביצוע ולזמן לתלמידים היכרות עם מגוון רחב של יצירות מוזיקליות בהקשרי תרבותן וזמנן.

הוראת המוזיקה בזיקה לתחומים אחרים

היות ולמוזיקה נגיעה לתחומים רבים והיא משיקה לתחומי דעת שונים, יש להורות את המוזיקה בכיתה במגוון שילובים עם פעילויות לימודיות וחברתיות אחרות המתקיימות בבית הספר. זאת, נוסף למיקומה של המוזיקה כתחום עצמאי.

א. המוזיקה בזיקה לתחומי דעת שונים בבית הספר

המוזיקה נושקת לנושאי לימוד שונים – היסטוריה וגיאוגרפיה, מתמטיקה ופיזיקה, ספרות ואמנויות. הוספת ההיבט המוזיקלי לכל אחד מנושאים אלו תעשיר את הדיון בו ותהיה הכנה להתבוננות בין-תחומית כוללת ומעמיקה בשלבי לימוד מתקדמים יותר.

ב. המוזיקה ותרומתה לאופיו של בית הספר

למוזיקה תפקיד ביצירת אקלימו התרבותי של בית הספר ובקביעת אופיו (במסגרת טקסים, חגים, הצגות, אירועים מוזיקליים וכד'). הפעילות המוזיקלית בבית הספר יכולה לשמש אמצעי להיכרות חברתית רחבה ולאווירה של כבוד הדדי, בעיקר כשהיא מטפחת אמפתיה למסורות המוזיקליות של התלמידים ומפגינה יחס של כבוד לכל ביטוי מוזיקלי.

חינוך מוזיקלי בחברה רב-תרבותית

המציאות הרב-תרבותית במדינת ישראל של שנות האלפיים מתאפיינת, בין השאר, במגוון עשיר וייחודי של תרבויות מוזיקליות; ריבוי זה הוא אתגר לחינוך המוזיקלי. במקביל מתעוררת השאלה: נוכח מציאות עשירה אך מורכבת זו, מהו תפקידה של הוראת המוזיקה בכלל ומה תפקידה של תכנית לימודים ארצית במוזיקה בפרט?

האמנויות בכלל והמוזיקה בפרט הן ביטוי מובהק של זהות תרבותית, ועל כן הן מעמידות במה נרחבת לדיון בשאלות יסוד כמו "מי אני?", "מי אנחנו?". מאחר שהוראת המוזיקה מזמנת דרכים חווייתיות ובלתי אמצעיות להיכרות עם תרבותו של ה"אחר", השיעור במוזיקה עשוי לשמש סוכן של פלורליזם תרבותי: לתרום לקירוב לבבות ולהפנמת ערכים של סובלנות, פתיחות וכבוד לאחר ולשונה.

האתגר העצום שמציבה המציאות המורכבת בחיינו בפני תכנית לימודים מבוססת-תרבות, מחייב את כותביה לשני עקרונות יסוד מהותיים בעיצוב התכנית ובהנחיית לבחירת הרפרטואר המתאים:

1. ייצוג פלורליסטי נאמן של פסיפס התרבויות בחברה בישראל, וכפועל יוצא מכך – מציאת הגדרה מעשית למעגלי הזהות של החברה בישראל.
2. גיבוש קריטריונים חלופיים למילון ההגדרות הרווח הן בנוגע לסיווג המוזיקה לפי סוגות (אמנותית, עממית, פופולרית) והן בנוגע לסיווג המוזיקה לפי מקור גיאוגרפי-תרבותי (מערבית, מזרחית וכדומה).

מעגלי זהות בחברה בישראל

עולם המחשבה בן זמננו הביא להגמשה משמעותית של מושג הזהות התרבותית ולמעבר מתפיסה סגורה וחד-מעגלית לתפיסה פתוחה, שלפיה כל פרט בחברה יכול להשתייך בו-זמנית למספר מעגלים תרבותיים. תפיסה פתוחה זו עשויה לספק מצע רעיוני הולם לעיצוב תכניה של תכנית לימודים רב-תרבותית באמנויות ומוזיקה, וזאת בחברה מורכבת ורב-פנים כחברה הישראלית.

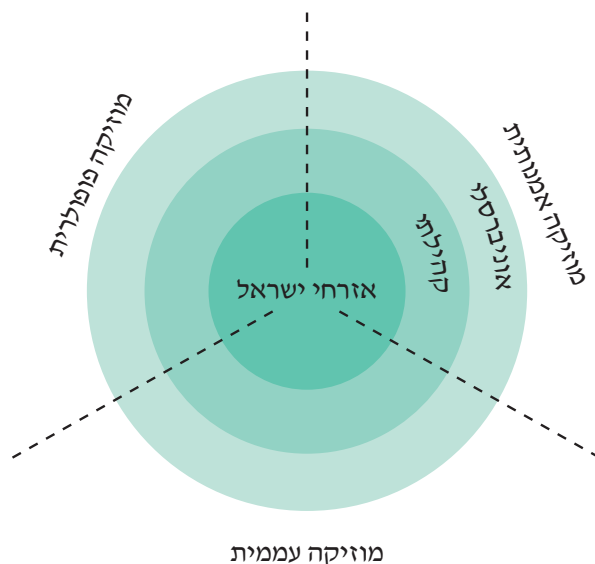
ברוח זו, דומה כי כל תלמיד ותלמידה במדינת ישראל יוכלו למצוא את מקומם במסגרת מערך כולל המורכב ממספר מעגלי זהות:

1. המעגל ה"אזרחי" – ובו יבואו לידי ביטוי היבטים של זהותנו כתושבי מדינת ישראל.
2. המעגל ה"קהילתי" – ובו יבואו לידי ביטוי היבטים ספציפיים יותר של זהותנו כיהודים, ערבים, חילוניים, דתיים וחרדים, וכמו כן עדת המוצא הספציפית (אשכנזים, מזרחים, יוצאי רוסיה או אתיופיה ואחרים).

3. המעגל ה"אוניברסלי" – ובו יבואו לידי ביטוי היבטים של זהותנו כאזרחי העולם, ובהתאמה – נכסי צאן הברזל של תרבויות העולם.

תרשים מס' 1:

מעגלי זהות בחברה בישראל



כנגזרת של תפיסה זו יורכבו תכניה של תכנית הלימודים במוזיקה מחומרים המייצגים את התרבות המוזיקלית שנוצרה ונוצרת בישראל, את התרבויות המוזיקליות המסורתיות של התלמידים היהודים והערבים לעדותיהם ואת נכסי צאן הברזל של תרבויות העולם.

כל אחד ממעגלי הזהות הללו יוצג בתכנית הלימודים באמצעות מגוון רחב של הסוגות המוזיקליות המרכיבות אותו: מוזיקה אמנותית, מוזיקה עממית ומוזיקה פופולרית.

ייצוג משמעותי בתכנית הלימודים הן של מעגלי הזהות והן של הסוגות המוזיקליות המרכיבות אותם ייצור שיווי משקל בין ההיבט המקומי (הפרטיקולרי) וההיבט האוניברסלי.

ואכן, **החינוך המוזיקלי במדינת ישראל מתאפיין בגיוון רב ובפלורליזם רעיוני**. גיוון זה נשען על שלל גישות חינוכיות, שחלקן יובא מחו"ל והוטמע בישראל בוריאציות אלה ואחרות וחלקן האחר התפתח מן היסוד בארץ. ברוח זו, גם תכנית הלימודים שלפניכם רואה בפלורליזם הרווח במערכת החינוך נקודת מוצא נתונה ורצויה, שלפיה ניתן לשלב בין גישות היסטוריות לבין גישות ייחודיות שפותחו בישראל (להרחבה ראו נספח 1).

יסודות התכנית

תכנית הלימודים במוזיקה תציג מנעד רחב ככל האפשר של תרבויות וסוגות מוזיקליות. תרבויות וסוגות אלו ישקפו הן את עולמם התרבותי של כלל האוכלוסיות והמגזרים החיים בישראל והן את נכסי צאן הברזל של התרבות העולמית. בכך יקדם תחום המוזיקה ערכים של סובלנות ופתיחות.

תכנית הלימודים במוזיקה תעניק עדיפות לסוגות שאינן מטופחות על ידי כוחות השוק ועקב כך דלים סיכוייהם של התלמידים להיחשף אליהן באופן עצמאי. בכך ישמש מקצוע המוזיקה סוכן שימור של תרבויות מוזיקליות בעלות ערך, העלולות להידחק (ואף להיעלם) מעולמם הרוחני של הדורות הבאים. בפעולתו זו יסייע מקצוע המוזיקה להמשכיות תרבותית ולחיזוק הקשר הבין-דורי. כמו כן תובטח חשיפתם של התלמידים למגוון של דרכי חשיבה אמנותיות ושל אמצעי ביטוי רגשיים, שאינם מוכתבים על ידי האופנה או האינטרסים המסחריים.

תכנית הלימודים במוזיקה תעניק עדיפות ליצירות מוזיקליות שיאתגרו את התלמידים באחד או ביותר מן ההיבטים הבאים:

מורכבות – היצירה הנלמדת תכלול היבטים שירחיבו את עולם המושגים המוזיקלי של התלמידים וישכללו את יכולותיהם התפיסתיות.

עידון – היצירה הנלמדת תכלול היבטים אשר יכשירו את התלמידים לזהות ולספוג דקויות רגשיות ומסרים מעודנים.

דו-שיח עם רבדים חוץ-מוזיקליים – היצירה הנלמדת תהיה ציר שממנו יבחנו התלמידים הקשרים רחבים יותר של התייחסות, כמו ההקשר האסתטי, הפילוסופי, ההיסטורי, הסוציולוגי, הפוליטי ועוד.

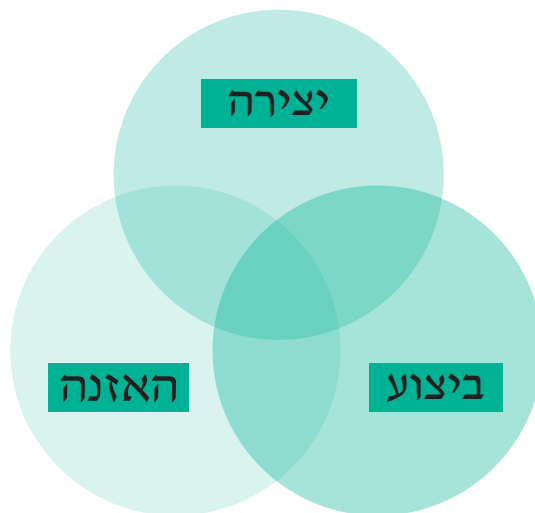
בחירת הרפרטואר לתכנית הלימודים תיעשה תוך הפעלת שיקולי דעת פדגוגיים והתחשבות בשלב ההתפתחותי של התלמידים, במסגרת הזמן של התהליך הלימודי וביכולת לייצג נאמנה את הסגנון והתקופה הרלוונטיים.

ערוצי הפעילות המוזיקלית: האזנה, ביצוע, יצירה

החוויה המוזיקלית מתרחשת בשלושה ערוצי פעילות עיקריים: האזנה, ביצוע ויצירה, שמתבטאים בתפקידי הקהל, המבצע והמלחין. בתרבות המוזיקלית המערבית קיימת הבחנה בין שלושת התפקידים, ואילו ברוב התרבויות הלא-מערביות הפרדה זו אינה ברורה עד תום. בדומה לכך, גם התלמיד והתלמידה הצעירים הם פעמים רבות יוצרים, מבצעים ומאזינים בעת ובעונה אחת. לפיכך, תכנית הלימודים שלפניכם תנסה להציג את ערוצי הפעילות הללו משתי נקודות המבט גם יחד: האחת תדון בכל אחד מערוצי הפעילות הללו בנפרד והשנייה תדון באופני השתלבותן בפועל של פעילויות אלו. דוגמאות לקשרים הללו מובאות בהמשך תכנית זו.

תרשים מס' 2:

שלושת ערוצי הפעילות המוזיקליים ושילובם



רצף לימודים רב-גילאי

בחינוך הקדם-יסודי הדגישה תכנית הלימודים ביטוי חופשי של **תפיסה מוזיקלית אינטואיטיבית** באמצעות תנועה, נגינה, שירה ואלתור וכן בנייה ראשונית של ידע מוזיקלי מודע. עתה, בבית הספר היסודי, ניתן מקום מרכזי יותר ויותר ל**תהליך הבניית הידע**, המאפשר לתלמידים לתת הסבר מודע לחווייתם המוזיקלית. בסיסי ידע אלו מתגבשים ומנותבים בבית הספר התיכון אל תחומיה השונים של המוזיקה: תורת המוזיקה (תאוריה, הרמוניה, פיתוח שמיעה וסולפג'), תרבויות המוזיקה (היסטוריה, ניתוח ורפרטואר), וכן תחומי הביצוע הכלי והקולי.

רצף הלימודים המוזיקלי לאורך שנות הלימוד במערכת החינוך:

קדם-יסודי	תפיסה מוזיקלית אינטואיטיבית; בנייה ראשונית של ידע מוזיקלי מודע
יסודי	תהליך הבניית הידע; הבנת החוויה המוזיקלית
על-יסודי	גיבוש בסיסי הידע לכלל תחום דעת מובנה; תורת המוזיקה, תרבויות המוזיקה, ביצוע

חלק ב – פירוט המטרות ותוכני הלימוד

הפרקים הבאים מציגים את תוכני הלימוד בבית הספר היסודי תוך התייחסות לכל אחד משלושת ערוצי הפעילות המוזיקלית: האזנה, ביצוע ויצירה. בכל פרק יוצגו מטרות בזיקה לתכנים וכן הבהרות למורה, לפי הצורך, בתוך מסגרת מודגשת.

יחידת ההאזנה

מבוא

האזנה למוזיקה מפעילה אצל המאזינים תהליכי עיבוד פנימי של הצלילים הנשמעים הן מההיבט הקוגניטיבי והן מההיבט הרגשי (ראו נספח 4: "מוזיקה ורגשות"). בתגובה ליצירות שיש בהן מורכבות ואתגר, תהליכים אלו מאפשרים למאזינים לפתח ולשכלל את הכישורים המוזיקליים הטבעיים שבהם בורכו.

הכוונה והדרכה של המאזינים הצעירים יאפשרו פיתוח מודעות למרכיבי המוזיקה והיצירה המוזיקלית ויפתחו צוהר לאופן שבו מרכיבים אלו מטופלים בסגנונות שונים ואצל יוצרים שונים במגוון של תרבויות ותקופות.

פעילות ההאזנה ושורת הפעילויות התומכות הנגזרות ממנה יסייעו להיווצרותה של הבנה מוזיקלית, יאפשרו היכרות עם רפרטואר אתגרי ואיכותי ויפתחו הבנה ראשונית של יחסי גומלין בין היצירה המוזיקלית לבין התרבות, החברה, המקום והזמן שבהם נוצרה.

מטרות כלליות

- לפתח ולטפח את הכישורים המוזיקליים הטבעיים של המאזינים הצעירים באמצעות האזנה ליצירות בעלות מורכבות ואתגר.
- לפתח יכולות לתיאור ולהמחשה של המוזיקה באמצעים שונים: תנועה, רישום גרפי ותיאור מילולי.
- להעמיק את ההבנה המוזיקלית על ידי הכרת מושגים מארגנים ותכונות הצלילים ביצירות מגוונות.

תוכני הלימוד

התפתחותן של המודעות וההבנה המוזיקליות של המאזינים הצעירים תתבסס בעיקר על לימוד של **מושגים מארגנים** והתייחסות ל**תכונות הצלילים**. כל אלו יאפשרו לתלמידים לתת הסבר לחוויות המוזיקליות שהם חווים, וזאת בהתאם לגילם ולרמת הידע שברשותם.

א. המושגים המארגנים הדרושים ללימוד התכנית:

1. **חלוקה לחלקים**, הנוצרת מהגעה למקומות מנוחה ו/או מחזרה או שינוי בולט ביצירה.
 2. **כיווניות**, הנוצרת מתוך תחושה של יציאה ממרכז צלילי יציב ("בית") וחזרה אליו.
 3. **זרימת אנרגיה**, הכוללת רצף או קטיעה, התפרצות או דעיכה, גלים של הכנה, הצטברות לשיא ועוד.
- ראו גם נספח 2: "מארגון צלילים ליצירת משמעות: התהליך התודעתי-רגשי ויישומו".

ב. תכונות הצלילים הדרושים ללימוד התכנית:

1. גוון
2. משך
3. גובה
4. עוצמה

התכנים הללו מפורטים להלן לפי דרגות הכיתה:

א. המושגים המארגנים

1. חלוקה לחלקים

מנוחות וסיומים

כיתות א-ב

- התלמידים יבחינו בין מנוחות לסיומים.
- התלמידים יהיו סיומים ברורים של חלקים גדולים המרכיבים את היצירה.
- התלמידים יתארו באופן מילולי את הגורמים המוזיקליים היוצרים את תחושת ההגעה לסיום או למנוחה.
- התלמידים יבחינו בין עצירה פתאומית ובין הגעה מתוכננת.

הגורמים המוזיקליים היוצרים את תחושת ההגעה הם אלה: קו מלוּדי יורד, האטה, דימינוּאָנדוּ, הגעה לצליל ארוך.

עצירה פתאומית יוצרת תחושת הפתעה באמצעות: צליל שנקטע, הפסקה לא צפויה, תפנית חדה באופי המנגינה.

כיתות ג-ז

- התלמידים יזהו סיומים של חלקים קטנים, למשל משפטים מוזיקליים.
- התלמידים ימחישו סיומים בתנועה, בתיאור גרפי, באלתור ובאופן מילולי.

כיתות ה-ו

- התלמידים יזהו מוטיבים המסיימים יצירה.
- התלמידים ישוו בין מוטיבים שונים של סיום, תלויי-תרבות.
- התלמידים יזהו קדנצה במוזיקה מערבית ובמוזיקה ערבית, סוף פסוק בטעמי המקרא.
- התלמידים יתארו באופן מילולי את האמצעים שבהם המלחין משתמש בפיתוח המוטיב.

פיתוח מוטיב בא לידי ביטוי על ידי הרחבה, צמצום, חזרה עם שינוי מלוּדי, מקצבי, הרמוני.

חזרה ושינוי

כיתות א-ב

- התלמידים יבחינו בין חלקים זהים ושונים ביצירה תוך שימוש נכון במונחים **זהה**, **שונה**, **דומה**.
- התלמידים יכירו מבנים מוזיקליים בסיסיים, כגון א-ב, א-ב-א, רונדו.

כיתות ג-ז

- התלמידים יזהו יחסים בין חלקים במוזיקה: מבנה וצורה.
- התלמידים יזהו יחסים בין חלקים במוזיקה: נושא וריאציות.

אמצעי ההלחנה של וריאציות על נושא הם אלה: שינוי בסולם או במודוס, שינוי במקצב, שינוי במשקל, שינוי במרקם.

כיתות ה-1

- התלמידים יזהו יחסים בין חלקים במוזיקה: סימטריה וא-סימטריה.
- התלמידים יבחינו במבנה היררכי ברמות שונות – מיחידות גדולות לקטנות יותר.
- מבנה היררכי ברמות שונות הוא: חלק, משפט, פסוקית, מוטיב.
- ההבחנה בין החלקים השונים תיעשה על ידי זיהוי השינויים במרכיבי המצלול, המקצב והמלודיה.

2. כיווניות

כיתות א-ב

- התלמידים יבחינו בכיוונים מלודיים שונים.
- התלמידים יבחינו בהגעת המשפט לסיום יציב ("סגור").
- התלמידים יבחינו ביציאה ממרכז צלילי יציב ("בית") ובחזרה אליו.

כיוונים מלודיים הם אלה: צלילים גבוהים וצלילים נמוכים. קו מלודי עולה ויורד.
הגורמים המוזיקליים להגעה לצליל יציב הם אלה: מנגינה יורדת, דימינואָנְדוּ, הארכת משך הצלילים, חזרה לטוניקה המעניקה "הרגשת בית".

כיתות ג-ד

- התלמידים יבחינו בהגעת המשפט לסיום לא יציב ("פתוח").
- התלמידים יבחינו בין סיומים של משפט פתוח ושל משפט סגור.

הגורמים המוזיקליים להתרחקות מצליל יציב הם אלה: מנגינה עולה, קְרֶשְׁנָדוּ, קיצור משך הצלילים, הגעה לצליל שאינו בגדר של טוניקה, הגעה לצליל שאינו מעניק "הרגשת בית".

כיתות ה-1

- התלמידים יבחינו בשילוב בין יציבות וחוסר יציבות בהגעה לטוניקה.

תנועה לקראת יציבות וחוסר יציבות באה לידי ביטוי בהגעה לטוניקה בפעמה חלשה, בהגעה לטוניקה בעלייה, בהגעה לטוניקה בהאצה, בהגעה לטוניקה בקְרֶשְׁנָדוּ.

3. זרימת אנרגיה (= זרימת המוזיקה)

כיתות א-ב

- התלמידים יבחינו באופן זרימת האנרגיה.
- התלמידים יזהו רצף או קטיעה של אנרגיה.
- התלמידים יבחינו בין עצירה פתאומית ובין הגעה מתוכננת.

הגורמים המוזיקליים לתחושת רצף מול קטיעה הם אלה: משפטים מוזיקליים שלמים וארוכים ומנוחות במקומות צפויים לעומת משפטים קטועים וקצרים ועצירות תכופות ולא צפויות.

כיתות ג-ד

- התלמידים יזהו תכונות של אנרגיה וישוו ביניהן.
- התלמידים יבחינו בעוצמה של אנרגיה.

תכונות של אנרגיה הן אלה: הכנה, הצטברות, הגעה לשיא, דעיכה או התפרצות. עוצמה של אנרגיה באה לידי ביטוי במרכיבים הבאים: טמפו, מהירות, דינמיקה, תזמור.

כיתות ה-ו

- התלמידים יבחינו בהיווצרות אנרגיה תוך מאמץ.

היווצרות אנרגיה תוך מאמץ מתבטאת בחזרות רבות על צליל או מוטיב (במדויק או בסקוונצות) המובילות למנגינה זורמת.

ב. תכונות הצלילים

תכונות הצלילים הן אלה:

1. גוון
2. משך
3. גובה
4. עוצמה

לימוד תכונות הצלילים ייעשה תמיד בהקשר ליצירה המוזיקלית הנלמדת תוך מתן הדגמות חיות רבות ככל האפשר. אין להסתפק במתן מידע. יש להדגיש כי תכונות הצלילים הן אמצעים לביטוי המארגנים המוזיקליים.

כיתות א-ב

- התלמידים יזהו את הגוון הייחודי של משפחות כלי הנגינה.
- התלמידים יזהו כלי נגינה בולטים במיוחד בחלקי סולו ביצירה.
- התלמידים יתארו דלילות או דחיסות של מרקם כלי (מעט או הרבה כלי נגינה).
- התלמידים יזהו הבדלים בולטים בגובה הצליל (גבוה או נמוך).
- התלמידים יבחינו במנעד (רגיסטר גבוה או רגיסטר נמוך).
- התלמידים יזהו הבדלים בולטים בדינמיקה (פיאנו, פורטה).
- התלמידים ישוו בין משכי צליל שונים (ארוך או קצר).
- התלמידים יבחינו בהבדלי טמפו בולטים (פעמה: אטית – מהירה) וישוו ביניהם.
- התלמידים יבטאו תבניות מקצב בולטות באמצעים שונים.
- התלמידים יכירו משקלים (זוגי, משולש).

כיתות ג-ד

- התלמידים ימיינו את כלי הנגינה לפי גובהם היחסי בתוך משפחת כלי הנגינה שהם משתייכים אליה.
- התלמידים יזהו כלי נגינה בולטים ביצירה.
- התלמידים יבחינו במרקם הבנוי ממנגינה וליווי.
- התלמידים יבחינו במנעד צר או רחב.
- התלמידים יזהו את כיוון המלודיה (עולה, יורד, יציב: חזרה על צליל).
- התלמידים יבחינו באופן התקדמות המלודיה (בצעדים או בקפיצות).
- התלמידים יבחינו בשינויי דינמיקה (קרשנדו, דימינואנדו).
- התלמידים יבחינו בשינויי טמפו (האצה, האטה).
- התלמידים יזהו משקלים (זוגי, משולש).

כיתות ה-1

- התלמידים יזהו מוטיבים בולטים ביצירה.
- התלמידים ישוו בין הנושא לווריאציות ויסבירו את ההבדלים ביניהם.
- התלמידים יבחינו בהבדלים שבין סולמות מז'וריים, מינוריים ופנטטוניים ויזהו אותם ביצירות מוזיקליות שונות.
- התלמידים יסבירו את תפקידם של כלי הנגינה הדומיננטיים ביצירה ואת תרומתם למארג היצירה.
- התלמידים יעקבו אחר חלקים מתוך פרטיטורה, המתאימה ברמת הקושי לידיעותיהם, תוך האזנה למוזיקה.

בחירת רפרטואר האזנה

יש להקפיד ללמד רפרטואר נבחר ומאתגר, הכולל מבחר מייצג של סוגות וסגנונות ממגוון רחב של תרבויות ותקופות.

בכיתות א-ב יכירו התלמידים בעיקר קטעים קצרים:

- מוזיקה מערבית אמנותית.
- מוזיקה ישראלית אמנותית.
- מוזיקה של עמים שונים.

בכיתות ג-ד ילמדו התלמידים קטעים מוזיקליים בסגנונות מגוונים:

- מוזיקה מערבית אמנותית.
- מוזיקה ישראלית אמנותית.
- מוזיקה של עמים שונים.
- מוזיקת ג'אז.
- מוזיקה מזרחית אמנותית.

בכיתות ה-1 ילמדו התלמידים:

- סוגי מוזיקה (אמנותי, עממי ופופולרי).
- סגנונות מוזיקליים (לדוגמה ג'אז, מוזיקה של תקופת הבארוק).
- סוגות במוזיקה מערבית (לדוגמה: סימפוניה, מוזיקה קאמרית, אופרה, מחזמר, ביג בנד) ובמוזיקה ערבית (לדוגמה: לונגה, מוואשח, סמעאי, קסידה).

יחסי גומלין בין היצירה המוזיקלית ובין התרבות והחברה

לימוד היצירה המוזיקלית יכול גם התייחסות להקשרי חיבורה (המלחין והמקום), התרבות, החברה והתקופה, כל זאת בהתאם לגילם של התלמידים ולרמת הידע שלהם.

כיתות א-ב

- התלמידים ילמדו יצירות בסגנונות מוזיקליים שונים תוך היכרות ראשונית עם התקופה והמקום שבהם חוברו.

כיתות ג-ד

- התלמידים יזהו את שם היצירה ואת שם המלחין של היצירות הנלמדות.
- התלמידים יכירו את הרקע התרבותי לכתיבת היצירה.

כיתות ה-ו

- התלמידים יכירו מאפיינים סגנוניים בולטים של התקופה שבה חוברת היצירה.
- התלמידים ידגימו את הקשר שבין יצירה מוזיקלית לבין ידע על המלחין, התקופה, התרבות והתפקיד החברתי.

פעילויות תומכות להאזנה

ההאזנה כשלעצמה היא פעילות מופשטת ואינדיבידואלית. עם זאת, ניתן להעצים אותה באמצעות שורה של פעילויות תומכות אשר ימחישו את מרכיבי המוזיקה הנשמעת ויחדדו את מסריה; ולא פחות מכך – יאפשרו לחלוק את רשמי ההאזנה ואת התובנות הנלוות לה באופן קבוצתי:

1. **תגובה אינטואיטיבית להאזנה** – באמצעות תנועה, רישום גרפי, שירה או נגינה (תוך כדי האזנה).
2. **ביטוי יצירתי** באמצעים שונים – לאחר ההאזנה.
3. **מעקב אחר היצירה הנלמדת:**
באמצעים תנועתיים (כגון "מראה" הממחישה את התוכן המוזיקלי ומאפשרת הצטרפות של הקבוצה כולה במהלך היצירה);
ברישום גרפי (המאפשר מעקב אחר היצירה והתבוננות במבנה השלם);
בתיאור מילולי (שיתבצע בעקבות ההאזנה).
4. **דיון** בקשרים שבין התכנים המוזיקליים לבין הפעילויות שבוצעו בתגובה למוזיקה ("מה במוזיקה גרם לנו ל...?").

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות הבאים: **ההאזנה** כפי שהיא באה לידי ביטוי ב**ביצוע** (שירה ונגינה) ו**ביצירה**. הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 1: **האזנה** בתחומי הביצוע (שירה, נגינה ויצירה)

	האזנה
<p>ביצוע: שירה שירה של מוטיבים או מנגינות מתוך יצירה שמאזינים לה; שירה של קו הבס ביצירות פשוטות; חיקוי סגנונות שונים של שירה.</p> <p>נגינה נגינת מוטיבים או מנגינות מתוך יצירה שמאזינים לה; נגינה של קו הבס ביצירות פשוטות; נגינת מקצבים אופייניים מתוך יצירה; תזמור בקטעים המתאימים לכך.</p>	
<p>יצירה אלתור וחיבור, לבד ובקבוצה, תוך שימוש באמצעי הלחנה מתוך יצירה שנלמדה, כגון הפתעה באמצעות שינוי פתאומי. האזנה ליצירה, לבד ובקבוצה, תוך חיבור תנועותי או גרפי מתאים.</p>	

יחידת הביצוע

מבוא

היכולת להתנסות בביצוע מוזיקה, בשירה ובנגינה, היא מרכיב חיוני בתהליך התפתחותם של התלמידים הן במסגרת הבית ספרית והן מחוצה לה.

ביצוע **בשירה (קולי) ובנגינה (פלי)** מערב יכולות קוגניטיביות, רגשיות ומוטוריות מורכבות ביותר, הקשורות הן להפקת הצליל והן להבעתיות הרגשית שגלומה בו. תהליך הביצוע יוצר אינטגרציה של חושים, מרכזים וכישורים שאינם באים לכלל שילוב בפעולות ובהיבטים אחרים של היומיום. עובדה זו הופכת את השירה והנגינה לפעילות ייחודית ובעלת חשיבות רבה להתפתחות התלמידים.

הביצוע יאפשר לתלמידים ליצור לעצמם חוויה מוזיקלית, לחקור אותה ולחלוק את החוויה שלהם עם אחרים – אם כמאזינים ואם כשותפים לביצוע.

תחום הביצוע יהיה חלק בלתי נפרד מהלימוד המתרחש בשיעורי המוזיקה הכיתתיים. נוסף לכך יזמן בית הספר הרחבה והעמקה בתחום הן במסגרת גופי הביצוע הבית ספריים (ברוב המקרים – מקהלה, במקרים אחרים – תזמורת או הרכבים כליים שונים) והן במסגרת שיעורי בחירה ופעילויות העשרה.

א. ביצוע קולי

מטרות כלליות

- לפתח בסיס לקוליות נכונה ול"היגינה" קולית בשירה ובדיבור.
- להניח תשתית ראשונית לשמיעה פנימית.
- לפתח את היכולת הקולית האישית.
- להכיר רפרטואר קולי נבחר ומגוון מתרבויות ומסגנונות מוזיקליים שונים.
- ליצור רצף בין-דורי למורשת שירים במעגלי המשפחה, הקהילה והתרבות הישראלית.

הקול הוא הכלי הזמין ביותר לתקשורת וליצירה המוזיקלית של האדם כבר מן השלבים הראשונים לחייו. קול האדם הוא אולי המקור העשיר ביותר למבע (כללי ומוזיקלי כאחד), והשירה היא האמצעי הישיר ביותר להבעה ולחוויה מוזיקלית, אישיות וקבוצתיות.

השירה – אם בביצוע עצמי, אם בביצוע עמיתים ואמנים ואם בהאזנה להקלטות – מפתחת באופן בלתי אמצעי הבנה מוזיקלית ורגישות לאיכויות קוליות. זאת ועוד: המודעות לשימוש נכון בקול, הן בדיבור והן בשירה, חיונית לפיתוח כלי רגיש זה ולשמירה עליו במהלך החיים.

יש לזכור כי היכולת הקולית מתפתחת באופן הדרגתי במה שנוגע לשליטה הקולית ובמה שנוגע למנעד, ועל כן לבחירת החומרים הקוליים ולהתאמתם הגילית חשיבות עליונה. החומרים שנבחרו צריכים להתאים למנעד המתפתח של התלמידים, ליכולת התמודדותם עם המורכבות הקולית של התפקיד, וכשמדובר בחומרים פוליפוניים – יש לאתגר שילוב של הקולות השונים במרקם הכולל. יש להקפיד על בחירת טקסטים ההולמים את הגיל ואת היכולות של התלמידים.

כמו בתחום ההאזנה, גם כאן יש לשאוף ליצירת היכרות עם רפרטואר נבחר ומגוון מתרבויות מוזיקליות ומסגנונות מוזיקליים שונים. רפרטואר מגוון יוביל מצדו לגיוון בדרכי ההפקה הקוליות ובהתנסות בהפקת צלילים האופייניים לשפות ולתרבויות שונות.

המטרות שלהלן מפורטות לפי דרגות הכיתות:

כיתות א-ג

- התלמידים יכירו ויבצעו רפרטואר שירים רחב ומגוון.
- התלמידים יבצעו באינטונציה נכונה שירים במנעד של עד אוקטבה – המבוססים בעיקר על צעדים (מרווחים קטנים) וטונליות ברורה – תוך שמירה על פעמה, דיוק ריתמי והיגוי ברור.
- התלמידים ישלטו ברמות דינמיקה שונות כאמצעי הבעה.
- התלמידים יבטאו משפטים מוזיקליים שלמים תוך שליטה בנשימות.
- התלמידים יציעו רעיונות לביצוע שירה, כמו דינמיקה, ארטיקולציה, טמפו ואופי המתאים לטקסט.
- התלמידים יעריכו שירה (של עצמם ושל חבריהם) תוך שימוש במונחים שנלמדו.

כיתות ד-ו

- התלמידים יבצעו באינטונציה נכונה שירים במנעד של אוקטבה + טרצה, עם סטיות הרמוניות קלות, תוך שמירה על פעמה ברורה, דיוק ריתמי והיגוי ברור.
- התלמידים יבינו את תפקידם של הדינמיקה, הטמפו ובניית המשפטים המוזיקליים כאמצעי הבעה ויישמו זאת בביצוע.

- התלמידים ישתתפו בשירה רב־קולית בסיסית (כגון מנגינה עם אוֹסְטִינְטוֹ, קנון).
- התלמידים יתאימו את עצמם לקבוצה שהם שרים בה ויהיו מסוגלים להיענות להנחיות ניצוח.
- התלמידים יעריכו שירה של עצמם, של חבריהם ושל ביצועים מוקלטים באמצעות שימוש במונחים מוזיקליים המתייחסים לדיוק, לאופני ההפקה, להתאמה סגנונית ולהבעתיות.

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות הבאים: הביצוע (שירה) כפי שהוא בא לידי ביטוי **בהאזנה וביצירה**. הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 2: **ביצוע** – **שירה** בתחומי ההאזנה, הנגינה והיצירה

<p>האזנה</p> <p>האזנה והערכת ביצוע, דיון ומתן הצעות לשיפור כגון שינויים בטמפו, בדינמיקה, בפיסוק ובנשימות. השוואה עם ביצועים מוקלטים. השוואת אופני ההפקה הקולית, בשירתם של התלמידים, בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים, כגון שירה בכיתה, במקהלת בית הספר, תחרות שירה בתנועת הנוער, בבית הכנסת ובקונצרט.</p>	<p>ביצוע: שירה</p>
<p>נגינה</p> <p>ליווי כלי לשירה בסגנון המתאים. בחירת כלי נגינה לליווי בתהליך המשותף למורה ולתלמידים. ליווי בפסנתר או בכלי אחר על ידי תלמידים מתקדמים בנגינה.</p>	
<p>יצירה</p> <p>כהכנה ללימוד שיר חדש, העלאת רעיונות לטיפול מוזיקלי בטקסט, כגון הצעת מקצבים, דינמיקה, אוֹסְטִינְטוֹ וקנון. רעיונות לטיפול מוזיקלי במנגינה כגון וריאציה, הד, הוספת הרמוניה וליווי כלי.</p>	

ב. ביצוע כלי

מטרות כלליות

- לפתח את החושים הריתמיים והמלודיים באמצעות נגינה.
- לפתח יכולות נגינה תוך שילוב התנסויות בהאזנה, בשירה וביצירה (בעיקר אלתור).
- לפתח יכולת נגינת שירים ומנגינות משמיעה פנימית.
- לפתח את הקשר בין הדימוי של הצליל בשמיעה פנימית לבין הפקתו בנגינה.
- לפתח אוריינות מוזיקלית (קריאת תווים וכתובת תווים) ויכולת נגינה מתווים ובעל פה (בהרכבי ביצוע).
- לפתח מיומנויות טכניות ומיומנויות הבעה (בהרכבי ביצוע).

בית הספר ישאף לכך שכל התלמידים יוכלו להתנסות בנגינה הן בשיעור המוזיקה הכיתתי והן בהרכבי ביצוע במסגרת של פעילויות בחירה (להלן הרכבי ביצוע). הנגינה תשולב בשיעור המוזיקה ותתמוך בפעילויות ההאזנה והיצירה. במקביל, הנגינה תאפשר פיתוח של יכולות ביצוע בסיסיות תוך יצירת מודעות ראשונית לאיכות הצליל ומתן ביטוי להבנה מוזיקלית.

בשיעור המוזיקה הכיתתי, התלמידים ינגנו בכלים בעלי גובה מוגדר (כגון קסילופון) ובכלים בעלי גובה לא מוגדר (כגון דרבוקה). הכלים יהיו באיכות אקוסטית נאותה וישמשו בעיקר לליווי שירה בכיתה ולליווי קטעי האזנה. הרפרטואר הנבחר יהיה מגוון והולם מבחינת יכולת הנגינה של התלמידים.

בית הספר יאפשר לתלמידים לימוד נגינה במסגרת קבוצות קטנות וכן השתתפות בהרכבי ביצוע. בהרכבים אלה יפתחו התלמידים יכולות ביצוע, הכוללות מיומנות טכנית והבעה ופרשנות של הרפרטואר הנלמד. המורה יעורר את מודעותם של התלמידים לרגישות צלילית ולדימוי צלילי לקראת הפקת הצליל בפועל.

בשיעור המוזיקה הכיתתי התלמידים יפתחו מודעות לסמל הכתוב, המתפתח מרישום גרפי חופשי לכתב תווים מקובל, ויתנסו בכך הלכה למעשה.

בהרכבי ביצוע יתנסו התלמידים בקריאת תווים ויכירו את האפשרויות שהיא מזמנת הן כמאפשרת נגינה של יצירות מורכבות וארוכות והן כאמצעי לחקר ולביצוע של יצירות חדשות. הביצוע יכלול נגינת שירים מוכרים משמיעה, נגינת יצירה חדשה מתווים, נגינת אותה היצירה בעל פה ובאלתור.

בית הספר יזמן מפגשים עם נגנים בכלים שונים (נגנים צעירים ואמנים מקצועיים כאחד) אשר יהוו דגם חיקוי וקבוצת תמיכה לתלמידים המנגנים.

המטרות לפי דרגות הכיתות

כיתות א-ג

- התלמידים יבצעו קטעים קצרים וכן ילכו שירים בנגינה תוך התאמת הדינמיקה, הארטיקולציה והטמפו לאופי ולתכנים הרלוונטיים.
- התלמידים ינגנו תבניות ומקצבים בסיסיים בכלי הקשה בקצב יציב ובביצוע זורם.
- התלמידים ינגנו לבד ובקבוצה תוך הקפדה על יציבות, שחרור ודרכי נגינה תקינות, מקובלות.

כיתות ד-ו

- התלמידים ינגנו מנגינות מוכרות משמיעה.
- התלמידים ישחזרו בנגינה אלמנטים מוזיקליים מתוך יצירות שנלמדו.
- התלמידים יעריכו את הנגינה של עצמם ושל חבריהם באמצעות שימוש במונחים מוזיקליים הנוגעים לדיוק, להפקת הצליל ולהבעתיות.
- התלמידים ינגנו מתווים ובלעדיהם מלודיות פשוטות ותבניות מקצב בהתאמה לכלי הספציפי.
- התלמידים ידגימו יכולת נגינה הבעתית הנשענת על הבנה מוזיקלית, כגון תחושת פיסוק, בנייה של שיא וכדומה.

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות הבאים: הביצוע (נגינה) כפי שהוא בא לידי ביטוי **בהאזנה וביצירה**. הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 3: **ביצוע** – נגינה בתחומי ההאזנה, השירה והיצירה

<p>האזנה</p> <p>התלמידים ינגנו בסבב, וחבריהם יחקו אותם בנגינה. התלמידים יאזינו ליצירה וינגנו מוטיבים בולטים מתוכה. בהרכבי הביצוע – התלמידים יאזינו להקלטות שונות של יצירות שהם מנגנים.</p>	<p>ביצוע: נגינה</p>
<p>שירה</p> <p>ביצוע בשירה של קטע המיועד לנגינה.</p>	
<p>יצירה</p> <p>התלמידים יבצעו רונדו המשלב פזמון חוזר נלמד וקטעי אלתור. בהרכבי הביצוע – תלמידים ינגנו וריאציות על קטע נלמד.</p>	

יחידת היצירה

מבוא

תהליך היצירה במוזיקה כולל אתגרים רבים, ובהם תהליך בלתי פוסק של פתרון בעיות מוזיקליות. תהליך זה מזמן התמודדות עם תכונות היסוד של הצליל והמרקם ורתימתן המושכלת למעשה היצירה: כיצד להעניק ליצירה מבנה ברור; כיצד ליצור בתוכה גיוון, הפתעה, או התפרצות אנרגיה; כיצד להתמודד עם טקסט או עם רעיון דרמטי – כל אלו שאלות העולות בכל רמה של יצירה מוזיקלית אצל התלמידים הצעירים ואצל המלחין המקצועי כאחד.

בשלבם הראשונים הפעילות היצירתית היא אינטואיטיבית. אך בהדרגה היא הולכת ונבנית גם על בסיס של ידע ושליטה ותוך שילוב מושכל של אמצעי הלחנה מורכבים ומגוונים.

בתכנית זו מקום מרכזי לכושר ההמצאה והיצירה הן באלתור והן בהלחנה, וזאת מתוך ראיית חשיבות תהליך היצירה בבנייתה השלמה של ההבנה המוזיקלית. בשיעורי המוזיקה ראוי לייעד מקום גם לאלתור וגם להלחנה, זה לצד זה, שכן האלתור הוא

פעולה ספונטנית וחד-פעמית, בעוד ההלחנה היא תהליך ממושך, הכולל גם חשיבה ביקורתית, המביאה את המלחין לתקן ולשפר עד להשגת התוצר הרצוי לו.

יש לציין כי פעילות יצירתית יכולה לנבוע הן מתוך יזמה של המורה והן מתוך צורך פנימי של התלמידים היוצרים בחיפושיהם אחר פתרון לבעיות המוזיקליות ביצירתם.

מטרות כלליות

- לפתח רגישות, הבנה ודמיון מוזיקלי תוך התנסות בתהליך היצירתי.
- להשתמש בידע ובמיומנות בעבודה עם תכונות הצלילים כאמצעי הלחנה במסגרת יצירתית.
- לפתח כלים להערכה של יצירה מוזיקלית – הן זו האישית והן יצירתם של אחרים.
- לאפשר לתלמידים להתנסות ביצירה מוזיקלית בשלל הקשרים ומדיומים (יצירה קולית, יצירה כלית, באמצעות מחשב).

המטרות להלן מפורטות לפי דרגות הכיתות:

כיתות א-ג

- התלמידים יבחנו מקורות צליל שונים ואפשרויות של הפקת צלילים בכלים זמינים בכיתה.
- התלמידים יבדקו שילובים צליליים שונים תוך מודעות לאפקטיביות שלהם (מה "עושים" שילובים כאלה ולא אחרים, "מה עובד היטב", "מה לא עובד היטב" וכו').
- התלמידים יאלתרו ויחברו קטעים מוזיקליים ושירים תוך שילוב מודע של אמצעי ההלחנה השונים שנלמדו (כגון חזרה ושינוי, זרימת אנרגיה, שילוב מושכל של מהלכים צפויים מול הפתעות).

כיתות ד-ו

- התלמידים יחברו וישכללו קטעים מוזיקליים, שירים, ליווי ועיבוד, תוך התנסות באמצעי הלחנה נוספים, כגון וריאציה, פיתוח בסיסי של מוטיבים, צורות ומבנים מורכבים יותר.
- התלמידים יצרו פסוק מוזיקלי בשמיעה פנימית וירשמו אותו בתווים או ברישום גרפי, באופן שיאפשר ביצוע חוזר או ניתוח התוכן המוזיקלי.
- התלמידים יעריכו את היצירה של עצמם ושל חבריהם על פי קריטריונים של לכידות (חזרות, רצף סגנוני, פיתוח רעיונות מוזיקליים), גיוון (שינויים, הפתעות, מקוריות) וביצוע (שליטה, הבעה, זרימה).

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות הבאים: **היצירה** כפי שהיא מתבטאת **בהאזנה ובביצוע** (שירה ונגינה). הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 4: **יצירה** בתחומי ההאזנה והביצוע (שירה ונגינה)

<p>האזנה</p> <p>האזנה ליצירה שנבחרה כהשראה להלחנה לצורך התייחסות למרכיב מוזיקלי מסוים.</p> <p>לאחר האזנה ליצירה שחיברו תלמיד או תלמידה, המורה מביא לכיתה דוגמה מיצירתו של מלחין שבה שומעים מרכיב מוזיקלי שבלט ביצירתם של התלמידים.</p>	<p>יצירה</p> <p>←</p> <p>↓</p> <p>↓</p>
<p>ביצוע:</p> <p>שירה</p> <p>ביצוע שיר נלמד על פי החלטות התלמידים לגבי אופן הביצוע והוספת קול שני.</p> <p>נגינה</p> <p>ביצוע יצירותיהם של תלמידים.</p>	

חלק ג – אמצעים חוץ-מוזיקליים בהוראת המוזיקה

תנועה

אף שהתנועה מהווה תחום עצמאי ונפרד מן המוזיקה, נקודות ההשקה הרבות בין שני התחומים הפכו אותה לכלי שכיח ואפקטיבי בהוראת המוזיקה ולציר מרכזי בכמה מן הגישות המרכזיות בחינוך המוזיקלי, במיוחד אצל דלקרוז (Jaques-Dalcroze, 1967), כהן (Cohen, 1997), ובמידה מסוימת אצל אורף (Orff, 1976). תנועה היא מקור של הבנה מוזיקלית ורגש והיא משמשת להם ביטוי חיצוני.

בשיעורי המוזיקה יש מקום לשני סוגים של ביטויים תנועתיים:

1. תנועה עצמאית/חופשית של התלמידים.
2. תנועה כפעילות מונחית על ידי המורה.

תנועה עצמאית/חופשית מאפשרת לתלמידים ביטוי אישי וספונטני של רגשות ומחשבות, המתעוררים בתגובה לחוויה מוזיקלית. פעמים רבות, התנועה מאפשרת חיבור בלתי אמצעי ליצירה מוזיקלית, לאווירתה ולמסריה הרגשיים, ומציעה אפיק ביטוי בלתי מילולי. התנועה העצמאית/החופשית היא שיקוף של האופן שבו התלמידים מארגנים את המידע המוזיקלי ואת תגובתם הרגשית למוזיקה. כדי לאפשר ביטוי עשיר של החוויה המוזיקלית האישית, יש לפתח רפרטואר תנועתי אצל התלמידים ולעודד אותם להרחיבו בהתמדה.

תנועה כפעילות מונחית על ידי המורה משמשת אנלוגיה ופרשנות למוזיקה ומאפשרת לתלמידים לקבל, ללא תיווך מילולי, מידע רחב ומעמיק על היצירה. בכך, התנועה היא אמצעי תקשורת עשיר להמחשת החוויה המוזיקלית והיא משמשת לתלמידים אפיק לחשיבה רפלקטיבית במישור הקוגניטיבי ובמישור הרגשי. בשיעורי המוזיקה יש לזמן ביטויים תנועתיים מסוגים שונים:

- ריקוד
- "מראה" – ביטוי תנועתי של תפיסת היצירה (בעיקר באמצעות החלק העליון של הגוף)
- כוראוגרפיה קבוצתית
- פנטומימה

חשוב להדגיש כי הבעה באמצעות תנועה, המתרחשת בסביבה שמעודדת חופש ביטוי תנועתי, יוצרת אצל התלמידים דימוי גופני חיובי.

עוד חשוב להדגיש כי הפעילות התנועתית בהקשר לחינוך המוזיקלי איננה מטרה בפני עצמה. יש להקפיד כי תשתלב תמיד במטרות וביעדים המוזיקליים שהוצבו לשיעור המוזיקה ובזיקה לערוצי הפעילות המוזיקליים המרכזיים: ההאזנה, הביצוע והיצירה.

רישום גרפי

רישום גרפי מזמן ייצוג יצירתי של המוזיקה באמצעות סמלים חזותיים. רישום גרפי מזמן תגובה למוזיקה או משמש תיעוד ליצירה שהתלמידים מחברים בעצמם. רישום גרפי של המורה מתווך בין התלמידים לבין היצירה. הרישום מאפשר "לצפות" ביצירה כולה במבט אחד ועל ידי כך להתייחס לארגון הכולל שלה.

הרישום הגרפי בא לידי ביטוי בכל אחד מערוצי הפעילות המוזיקלית:

- **בהאזנה** – התמצאות תוך מעקב אחר רישום גרפי של שיר או של יצירה מושמעת.
- **בביצוע** – ביצוע חוזר של יצירות שחיברו התלמידים.
- **ביצירה** – אמצעי לשימור רעיונות מוזיקליים ויצירות בשלבים שונים של חיבורם.

רישום גרפי סולל לתלמידים דרך לייצוג המוזיקה ולהכרת מערכת הסמלים המשמשת לתיעודה ולשימורה. ניתן לרתום את הרישום הגרפי לבניית תהליך מדורג, אשר יוביל בסופו של דבר אל תיווי סטנדרטי. תחילת התהליך תהיה בלתי אמצעית, משחקית ויצירתית, וזאת באמצעות רישום ספונטני ואינטואיטיבי. בהדרגה יתווספו לכך אלמנטים מתחום התיווי הסטנדרטי עד להכרת מערכת הסמלים השלמה.

הרישום הגרפי עשוי גם לשמש נקודת מוצא וכלי עזר לביטוי מילולי של היצירה.

ביטוי מילולי

הביטוי המילולי משמש אפיק לתיאור אירועים ותופעות מוזיקליות וכן לתיאור רגשות העולים בשעת ההאזנה.

מבחינת המורה – הביטוי המילולי הוא כלי שבעזרתו הוא מכוון את התלמידים לתופעות ולאירועים המתרחשים ביצירה ומקנה להם מערכת מושגים וביטויים לתיאור התרשמותם מהיצירות.

מבחינת התלמידים – הביטוי המילולי מאפשר להם לתאר את החוויה המוזיקלית האישית ולחלוק את רשמיהם מהיצירה עם חבריהם. שיחה זו על המוזיקה ממלאת תפקיד חברתי-תרבותי ראשון במעלה ויוצרת שיח משתף בין התלמידים השותפים לחוויית ההאזנה.

תיווי

הוראת כתב התווים הסטנדרטי (המערבי) ומערכת הסמלים הענפה הנלווית לו בשיעור המוזיקה הבית ספרי הפכה בשנים האחרונות למוקד של דיונים בעולם החינוך המוזיקלי. בעבר לא ניתן היה להעלות על הדעת שיעורי מוזיקה בלא תרגול ושינון בסיסי של קריאת תווים וכתבתם, אך בשנים האחרונות נשמעים בעולם קולות הקוראים לצמצם את חלקה של האוריינות המוזיקלית בהוראת המוזיקה הכיתתית ואף לוותר עליה כליל.

תכנית זו דוגלת בעמדת ביניים, שבה, מצד אחד, האוריינות המוזיקלית איננה תנאי הכרחי בבניית הבנה מוזיקלית. ניתן להגיע לאיכויות ראויות של הוראה ושל הישגים נאותים של למידה גם ללא מתן דגש על לימוד כתב התווים. יתר על כן, ערוצי הפעילות המוזיקלית העיקריים – האזנה, ביצוע ויצירה – יכולים להתנהל גם ללא התבססות על כתב התווים הסטנדרטי. מצד שני, ראוי בהחלט להתודע ברמה בסיסית אל עקרונות רישום התווים והמקצבים הבסיסיים, ובעיקר אל ההיגיון שביסודם. חיוני להדגיש את חשיבותו הרבה של כתב התווים בתחומי המוזיקה האמנותית-קונצרטי (והמערבית בכלל). נכון יהיה להסביר את התועלת העצומה שצומחת ליודעי כתב התווים: היכולת להכיר ולבצע רפרטואר שלם של יצירות חדשות, היכולת לנגן בצוותא עם נגנים אחרים ולהשתלב בגופי ביצוע קונצרטיים והיכולת להעלות על הכתב יצירות עצמיות כדי שיבוצעו בעתיד.

עמדה זו תיצור אצל התלמידים גישה בסיסית חיובית לנושא התיווי ותהיה נקודת מוצא לתלמידים שירצו להעמיק בתחום המוזיקה (לימוד נגינה, השתתפות בגופי ביצוע בית ספריים) ואולי אף להתמחות בו בעתיד.

מן הראוי שבתי ספר המקיימים מסגרות העמקה והעשרה במוזיקה מחוץ לשיעור המוזיקה הכיתתית יקדישו זמן רב יותר להיבט האורייני.

חלק ד – מקומה של המוזיקה בתרבות בית הספר היסודי

המוזיקה כמעצבת תרבות בית ספרית

למוזיקה תפקיד מרכזי בחינוכם של התלמידים במערכת הבית ספרית. למורים למוזיקה מקום חשוב בתכנון הלימודים ובעיצוב תרבות בית הספר. המורים למוזיקה יפעלו לטיפוח תרבות מוזיקלית בדרכים הבאות:

1. השתתפות בצוותים הקובעים עקרונות מנחים בתכנון הלימודים הכולל בבית הספר ובתכנון-על של כל הפעילויות המוזיקליות המתרחשות בו.
2. יצירת נוכחות מוזיקלית בחיי בית הספר על ידי הפעלת מקהלה, תזמורת, הרכבים קאמריים וחבורות זמר. ההרכבים השונים יופיעו בקונצרטים לתלמידים, להורים ולקהילה, בהופעות חצר ובפעילות מוזיקלית בהפסקות. כמו כן תשולב נגינת תלמידים בשיעורי המוזיקה הכלליים בכיתה תוך יצירת זיקה בין היצירות המבוצעות לבין תוכני הלימוד.
3. שילוב המוזיקה בהופעות ובטקסים בהקשר למעגל השנה ולמעגל החיים (לדוגמה, מסיבת ראש חודש, סדר ט"ו בשבט, טקס יום העצמאות, חגיגת בר/בת מצווה).
4. שיפור האקולוגיה הצלילית של בית הספר על ידי מודעות לשימושי הקול בדיבור ובשירה בקרב המורים והתלמידים. האקולוגיה הצלילית בבית הספר כוללת גם את הצלצול, מוזיקה בהפסקות ואת השימוש ברמקול ובציוד הגברה.
5. תכנון וארגון הופעות של נגנים אורחים, הכנת התלמידים לקונצרטים וטיפוח הרגלי האזנה מתאימים.
6. השתתפות בתכנון אירועים חגיגיים של בית הספר, שבהם יופיעו המורים כמבצעים, כמנצחים וכמפיקים מוזיקליים.
7. סיוע למחנכים ולמורי המקצועות השונים בשילוב המוזיקה בשיעוריהם (לדוגמה, קישור לטקסטים תנ"כיים וספרותיים, לשירים הקשורים לידיעת הארץ, למוזיקה של עמים שונים, למוזיקה מתקופות שונות בהיסטוריה, למושגים הקשורים למבנים במתמטיקה).
8. יצירת זיקה בין המוזיקה לשאר האמנויות הנלמדות בבית הספר – דרמה, מחול ואמנות פלסטית – תוך דיאלוג ויצירה משותפת.

קונצרטים כמרכיב מהותי בתכנית הלימודים במוזיקה

השתתפות בקונצרט, שבו שומעים ורואים את הנגנים בהופעה חיה, מזמנת חוויה מוזיקלית משמעותית. האזנה למוזיקה חיה תיעשה הן במפגשים עם נגנים בבית הספר והן באולמות הקונצרטים. במסגרת הקונצרטים והמפגשים בבית הספר יאזינו התלמידים ליצירות מוזיקליות קוליות וכליות נבחרות ממגוון סגנונות ותרבויות. ההכנה לקונצרט תהיה חלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים השנתית והרב-שנתית.

היכרות מוקדמת עם היצירות שבתכנית תיעשה בכיתה ורצוי גם באמצעות ספריית השאלה של תקליטורים. האזנה בבית מאפשרת לתלמידים לשמוע יצירות במלואן עם בני המשפחה, לפני ואחרי הקונצרט. האזנה חוזרת ליצירות מגבירה את ההנאה מן הקונצרט ומרחיבה את האופקים המוזיקליים והתרבותיים.

המפגש בבית הספר מזמן קשר אישי ישיר עם נגנים מקצועיים ועם מלחינים. מפגש זה מעורר השראה ורצון להתנסות בנגינה, ביצירה ובהאזנה. במהלך המפגש עם נגנים בקונצרט הקאמרי בבית הספר וכן בקונצרט התזמורתי ניתן לשלב השתתפות פעילה של תלמידים בשירה, בתנועה, בנגינה ובדיאלוג עם הנגנים.

דיון ביצירות ובביצוען מטפח יכולות הערכה וכישורי דיאלוג ביקורתי. מתן משוב של התלמידים לאחר הקונצרט מחזק את הקשר בין קהל המאזינים לבין המתכננים והמבצעים.

תשתיות ותנאים בסיסיים

- חווייה מוזיקלית יצירתית משמעותית בבית הספר תתאפשר בתנאים הבאים:
1. מתן שיעורי מוזיקה לחצאי כיתות במקומות שבהן הכיתות גדולות.
מומלץ שתלמידי כיתה א-ג ילמדו מוזיקה פעמיים בשבוע כדי לבסס קשר והרגלי למידה. מכיתה ד ומעלה יתקיים שיעור מוזיקה כפול כדי לאפשר הכרת חומר חדש ועבודה יצירתית עם התלמידים.
 2. לימוד בחדר מוזיקה בעל אקוסטיקה הולמת, ובו ציוד איכותי:
 - א. כלים באיכות אקוסטית טובה, בעלי גובה מוגדר (כגון קסילופון ומטלופון עם תיבת תהודה) וכלים בעלי גובה לא מוגדר (כגון מצילה או משולש מקצועי, גונג, תוף גדול ודרבוקות), מקלדת ברמה טובה, מערכת שמע, ציוד הקלטה ומחשב עם תוכנות ולומדות בתחום המוזיקה.
 - ב. ספרייה למוזיקה הכוללת הקלטות איכותיות שאינן מועתקות, קלטות וידאו ו-DVD, ספרי עזר, שירונים ופרטיטורות.
 - ג. לוח חמשות, לוחות להצגת תמונות של כלי נגינה ומלחינים ולתיעוד הנלמד (כגון עבודות תלמידים, רישומים גרפיים, מושגים שנלמדו, שיר החדש).
 3. שימוש בטכנולוגיה מתקדמת במוזיקה:
 - א. בהאזנה: שימוש במחשב הן בכיתה והן בבית להאזנה ולהיכרות עם יצירות מוזיקליות.
 - ב. בביצוע: שימוש במחשב לתרגול מיומנויות מוזיקליות, כגון נגינה, שירה, פיתוח שמיעה.
 - ג. ביצירה: שימוש בתוכנות המאפשרות ליצור, לכתוב, לעבד, לערוך ולהפיק מוזיקה.
- המחשב גם ישמש כלי ללימוד, לאיסוף מידע (מאמרים, תווים, תמונות, סרטים וחומרים אחרים), לארגון ולהצגתו.

רשימת מקורות

- אלקושי, ר' (2004). "תיווי גרפי של ילדים כייצוג של פרספציות מוסיקליות", מהלכים לחינוך, לחברה ולתרבות, עמ' 171-188.
- טאובר, ש' (2008). "חינוך ריתמי-לאומי בגן הילדים בארץ ישראל: גישת דלקרוז", עבודה לתואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, ד' (תשנ"א). התבוננות וחוויה בחינוך המוזיקלי, ירושלים: מאגנס.
- כהן, ד', כהן, ו' וכהן, י' (1994). "פרויקט קודאי בישראל: הערכה", אופוס 11, עמ' 61-78.
- כרמון, י' (2002). "השפעת לימוד של קריאת מוזיקה על ראשית הרכישה של הקריאה בעברית", עבודה לתואר דוקטור במדעי החברה, אוניברסיטת תל אביב.
- פורטוביץ, ע', ליכטנשטיין, א', יוגורוב, ל' וברנד, א' (2010). "מנגנוני יסוד המקשרים בין למידת מוזיקה ובין שיפור ביכולות קוגניטיביות וחברתיות", *Min-Ad: Israel, Studies in Musicology Online* 8, pp.106-108.
- שחר, נ' ואח' (תשס"א). הוראת המוזיקה במכללות להכשרת עובדי הוראה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- שטראוס, ב' (תשמ"ז). האזנה פעילה, תל אביב: המדרשה למוזיקה, המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי.
- Achbacher, P. & Herman, J. (1991). *The Humanitas Program Evaluation, 1990-1991*, Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
- Adamek, K. (1997). "Singen: Die Eigentiliche 'Muttersprache des Menschen': Empirische Befunde und Vorschlage zur Musikerziehung", *Musikforum*, 86, pp. 23-32.
- Amadio, M. (Ed.). (2001). *World Data on Education*, 4th Edition, Geneva: International Bureau of Education.
- Atterbury, B. (1985). "Musical Differences in Learning-Disabled and Normal Achieving Readers, Age Eight and Nine", *Psychology of Music* 13(2), pp. 114-123.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bamberger, J. & diSessa, A. (2003). "Music as Embodied Mathematics: A Study of a Mutually Informing Affinity", *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8(2), pp. 123-160.

- Bamberger, J. & diSessa, A. (2005). "What Develops in Musical Development?", G.E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician*, Oxford: Oxford University Press, pp. 69-91.
- Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A. & Olson, J.E. (2000). "The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), pp. 615-636.
- Bolduc, J. (2008). "The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities Among Preschool Children: A Literature Review", *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), pp. 1-5.
- Boxhill, E.H. (1985). *Music Therapy for the Developmentally Disabled*, Rockville, MD: Aspen Publications.
- Brand, E. (1997). "Children's In-Action Mental Model of their Own Learning as Inferred from their Behaviors When Learning a Song", Unpublished Doctoral Dissertation, Tel Aviv University.
- Brand, E. & Bar-Gil, O. (2010). "Improving Communication Through Music". *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 8(1), Special Issue: Advancing Children Through the Arts, Access: Min-Ad Home.
- Bresler, L. (2002). "Research: A Foundation for Arts Education Advocacy", R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Oxford-New York: Oxford University Press, pp. 1066-1083.
- Butzlaff, R. (2000). "Can Music Be Used to Teach Reading?", *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 167-179.
- Cardarelli, D.M. (2003). "The Effects of Music Instrumental Training on Performance on the Reading and Mathematics Portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for Third-Grade Students", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida.
- Catterall, J.S. (2002). "The Arts and the Transfer of Learning", R. J. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development*, Washington, D.C.: Arts Education Partnership, pp. 151-157.
- Catterall, J.S., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). "Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts", E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, Washington, D.C.: Arts Education Partnership, pp. 1-18.

- Choksy, L. (2006). *Teaching Music in the Tweny-First Century*, 2nd edition, New Jersey: Prentice-Hall.
- Clynes, M. (1977; rev. ed. 1989). *Sentic, the Touch of Emotions*, New York: Doubleday.
- Cohen, V. (1980). "The Emergence of Musical Gestures in Kindergarten Children", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois.
- Cohen, V. (1986/7). "Prelude to a Cognitively Oriented Curriculum", *Music in Time*, Jerusalem: Rubin Academy of Music and Dance, pp. 31-38.
- Cohen, V. (1997). "Explorations of Kinesthetic Analogues for Musical Schemas", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, pp. 1-13.
- Cohen, V. (2004). "The Art of Questioning: A Teacher Training Challenge", P. Shand (Ed.), *Music Education Entering the 21st Century*, Nedlands, Western Australia: ISME, pp. 97-102.
- Cohen, V. (2004). "Western Art Music: An Endangered Species?", P. Shand (Ed.), *Music Education Entering the 21st Century*, Nedlands, Western Australia: ISME, pp. 47-51.
- Costa-Giommi, E. (2004). "Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem", *Psychology of Music*, 32(2), pp. 139-152.
- Douglas, S. & Willats, P. (1994). "The Relationship Between Musical Ability and Literary Skills", *Journal of Research in Reading*, 17(2), pp. 99-107.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E. (1988). *Don't Accept Me as I Am*, New York: Plenum Press.
- Forrai, K. (1997). "The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months", *Early Childhood Connections*, 3(1), pp. 14-18.
- Frick, J.W. (2000). "A Qualitative Study of Music and Communication in a Musically Rich Early Childhood Special Education Classroom", Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University.
- Gabrielsson, A. & Juslin, P.N. (1996). "Emotional Expression in Music Performance", *Psychology of Music*, 24(1), pp. 68-91.
- Giles, M.M. (1991). "A Music Art Program to Promote Emotional Health in Elementary School Children", *Journal of Music Therapy*, 28(3), pp.135-148.

- Graziano, A.B., Peterson, M. & Shaw, G.L. (1999). "Enhanced Learning of Proportional Math Through Music Training and Spatial-Temporal Training", *Neurological Research*, 21(2), pp 139-152.
- Gromko, J.E. & Poorman, A.S. (1998). "The Effect of Music Training on Preschoolers' Spatial-Temporal Task Performance", *Journal of Research in Music Education*, 46(2), pp. 173-181.
- Hallam, S. (2010). "The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People", *International Journal of Music Education*, 28 (3), pp. 269-289.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G. & Costa-Giomi, E. (2011). "Effects of Phonological and Musical Training on the Reading Readiness of Native and Foreign-Spanish-Speaking Children", *Psychology of Music*, 39 (1), 68-81.
- Hetland, L. (2000). "Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning", *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 179-238.
- Hodges, D.A. (2005). "A Research Agenda to Investigate the Impact of Music Education", *Sounds of Learning: The Impact of Music Education*, Retrieved 22/8/2008 from www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/SolProject.pdf.
- Hood, B.S. (1973). "The Effect of Daily Instruction in Public School Music and Related Experiences Upon Non-Musical Personal and School Attitudes of Average Achieving Third-Grade Students", Unpublished Doctoral Dissertation, Mississippi State University.
- Horenstein, S. & Stanislawski, A. (2007). "The Effects of Enhanced Music Programs on School Milieu", Research Commissioned by the Israel Ministry of Education through the Hebrew University, Jerusalem.
- Jaques-Dalcroze, E. (1967, rev. ed.). *Rhythm, Music and Education*, H.F. Rubenstein (Trans.), England: The Dalcroze Society.
- Kennedy, J.R. (1998). "The Effects of Musical Performance, Rational Emotive Therapy and Vicarious Experience on the Self-Efficacy and Self-Esteem of Juvenile Delinquents and Disadvantaged Children", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, Lawrence, KS.
- Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*, Lily Halápy & Fred Macnicol, (Trans.), London: Boosey & Hawkes.

- Langer, S. (1942/1957, 3rd ed.). *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Lowe, A. (1995). "The Effect of the Incorporation of Music Learning into the Second-Language Classroom on the Mutual Reinforcement of Music and Language", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, IL.
- Luftig, R. (1994). "The Schooled Mind: Do the Arts Make a Difference?" An Empirical Evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA + Program, 1992-3, Center for Human Development, Learning and Teaching, Miami University, Ohio.
- Mark, M.L. (2002). "Nonmusical Outcomes of Music Education: Historical Considerations", R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Vol. 2, Oxford-New York: Oxford University Press, pp. 1045-1052.
- McCusker, J. (2001). "Emerging Musical Literacy: Investigating Young Children's Music Cognition and Musical Problem-Solving through Invented Notations", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Rochester, Rochester, N.Y.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L.B. (2001). "Music and Emotion: Distinctions and Uncertainties", P.N. Juslin. & J.A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotions: Theory and Research*, Oxford University Press, pp. 341-360.
- Miller, L.B. (1986). "A Description of Children's Musical Behaviors: Naturalistic", *Council for Research in Music Education*, 87, pp. 1-16.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. & Winner, E. (2000). "Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence For Near but Not Far Transfer", *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 91-104.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*, M. Murray (Trans.), New York: Schott Music (Original work published in 1976).
- Portowitz, A. & Brand, E. (2004). "The Effect of Mediated Music Lessons on the Development of At-Risk Elementary School Children", S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen & P. Webster (Eds.), *8th International Conference*

- on Music Perception and Cognition*, Evanston, Ill, Adelaide, Australia: Casual Productions, pp. 336-340.
- Portowitz, A. (2008). "Learning Music and Cognitive Modifiability", Proceedings of the International Conference, Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education: A European and International Symposium, Paris: Centre Pompidou.
- Portowitz, A. & Klein, P. (2007). "MISC Music: A Music Program To Enhance Cognitive Processing Among Children With Learning Difficulties", *Journal of the International Society of Music Education*, 25, pp. 259-271.
- Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorov, L. & Brand, E. (2008). "Underlying Mechanisms Linking Music Education and Cognitive Modifiability", Proceedings, Research Commission Seminar, Porto, Portugal.
- Rauscher, F.H. (2002). "Mozart and the Mind: Factual and Fictional Effects of Musical Enrichment", J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*, New York: Academic Press, pp. 267-278.
- Rauscher, F.H., & Zupan, M.A. (2000). "Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A Field Experiment", *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), pp. 215-228.
- Rusty, J. & Oliva, G. (1994). "The Effects of Arts and Music Education on Students' Self Concept", *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), pp. 23-28.
- Scherer, K.R. (1984). "On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach", K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 293-318.
- Scherer, K.R. & Zentner, M.R. (2001). "Emotional Effects on Music: Production Rules", P.N. Juslin & J.A. Sloboda, (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*, New York: Oxford University Press.
- Scripp, L. (2002). "An Overview of Research on Music and Learning", R.J. Deasey (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development*, Washington, D.C.: Arts Education Partnership, pp. 132-136.
- Serafine, M.L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, New York: Columbia University Press.

- Standley, J.M. (1996). "A Meta-Analysis on the Effects of Music as Reinforcement for Education/Therapy Objectives", *Journal of Research in Music Education*, 44(2), pp. 105-133.
- Standley, J. (2008). "Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis", *Update: Applications of Research*, 27, pp. 3-17.
- Storr, A. (1992). *Music and the Mind*, New York: Ballantine Books.
- Strauss, B. (1988). "Music Appreciation Through Participation", *British Journal of Music Education*, 5(1), pp. 55-69.
- Teachout, D.J. (2005). "The Impact of Music Education on a Child's Growth and Development", *Sounds of Learning: The Impact of Music Education*, Retrieved 7 April 2009 from www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/SolProject.pdf.
- The Royal Ministry of Education, R.A. C. A. (1999). *The Curriculum for the 10-Year Compulsory School in Norway*, Norway: National Center for Educational Resources.
- Vaughn, K. & Winner, E. (2000). "SAT Scores of Students Who Study the Arts: What We Can and Cannot Conclude About the Association", *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 77-90.
- Werner, F. (2007). *Literature Study: Preparing Young Musicians for Professional Training: What Does Scientific Research Tell Us?*, Lunds University: AEC Publications.

נספחים

נספח 1

גישות בחינוך המוזיקלי בישראל

החינוך המוזיקלי במדינת ישראל מתאפיין בגיוון רב ובפלורליזם רעיוני. גיוון זה נשען על שלל גישות חינוכיות, שחלקן הובאו מחו"ל והוטמעו בארץ בווריאציות אלה ואחרות. חלקן האחר התפתח בארץ מן היסוד.

ברוח זו, גם תכנית הלימודים רואה בפלורליזם הרווח במערכת החינוך נקודת מוצא נתונה ורצויה, שלפיה ניתן לשלב בין גישות היסטוריות לבין גישות ייחודיות שפותחו בישראל.

בפרק זה ייסקרו הגישות העיקריות שרווחו ורווחות בישראל ויוצעו זיקות אפשריות ביניהן לבין עקרונות היסוד של תכנית הלימודים שלפנינו.

גישות היסטוריות בחינוך המוזיקלי בישראל

שלוש גישות היסטוריות בחינוך המוזיקלי – **גישת דלקרוז**, **גישת אורף** ו**גישת קודאי** – תרמו לזירת החינוך המקומית חומרי גלם רעיוניים ומעשיים רבים. גישות אלו התפתחו במרכז אירופה במחצית הראשונה של המאה ה-20 והובאו לישראל בדרכים שונות, בין היתר על ידי גננות ומורות שהתחנכו לפיהן באירופה ועלו ארצה בהמשך.

לימים עברו גישות אלו גלגולים רבים ונטמעו בדרכים שונות במערכת החינוך. המאפיין העיקרי של קליטתן בארץ היה שימוש חופשי (ואפילו אקלקטי) בכלים ובטכניקות שמקורם בגישות המוצא, אך תוך ויתור על הגישות כמכלול רעיוני טהור. אלמנטים מעשיים רבים שמקורם בגישות אלו עדיין רווחים במערכת, וזאת כחלק מ"ארגז הכלים" המגוון של המורה למוזיקה, אך הגישות כמכלול שלם לא מתקיימות עוד.

מבין שלוש הגישות, **גישת דלקרוז** הייתה הראשונה שהתפתחה באירופה. היא הובאה ארצה בתחילת שנות העשרים של המאה ה-20 על ידי גננות ומורות למחול, שלמדו את הגישה בעיקר בגרמניה. בבסיס הגישה קיים הרעיון כי הבעה מוזיקלית יכולה לבוא לידי ביטוי והמחשה באמצעות התנסות גופנית ואינטראקציה חברתית. תפיסה זו באה לידי ביטוי בשלושה תחומים עיקריים: ריתמיקה, סולפג' ריתמי ואלתור.

בשנות השלושים אומצה הגישה על ידי מורות מקצועיות שהפיצו אותה בגני הילדים, ובהמשך – באמצעות השתלמויות. השפעתה של גישת דלקרוז בגלגוליה השונים ניכרת עד עצם היום הזה, בעיקר בתחומי הגיל הרך וההאזנה. זאת גם הגישה היחידה שאפשר להתמחות בה בצורה ממוסדת בישראל, כאשר "ריתמיקה" מהווה מקצוע חובה בכל המוסדות להכשרת מורים למוזיקה.

למרות הגדרתן של המורות למוזיקה בגן כ"ריתמיקאיות", הן משתמשות אך במעט מן הכלים והטכניקות הקשורים לגישה המקורית. הכלי העיקרי שהשתרש בארץ כפועל יוצא של גישה זו הוא התנועה כאמצעי מתווך ללימוד יסודות המוזיקה וככלי מעשי בפעילויות הקשורות בהאזנה (למשל "ראליזציה" בתנועה של יצירות מופת מוזיקליות).

מקומה של **גישת אורף** בתולדות החינוך המוזיקלי בישראל מרכזי פחות, והיא נלמדת בכמה מן המוסדות להכשרת מורים ובהשתלמויות מורים שונות. על אף שבמקור הגישה מוגדרת כ"חינוך ראשוני במוזיקה ובתנועה", ועל אף שבמרכזה אמורים לעמוד תהליכי יצירה קבוצתית של המשתתפים, בארץ היא מתבטאת בעיקר בפעילויות נגינה למיניהן, שבהן מבצעים התלמידים תבניות ריתמיות ומלודיות שונות בכלי הקשה מלודיים (קסילופונים, מטלופוניים ופעמוניות) – כלים שפותחו על ידי אורף ועוזריו כדי לאפשר חוויה מוזיקלית ראשונית ללא צורך בידע מוזיקלי קודם.

גישת קודאי, פרי פיתוחו של זולטאן קודאי בהונגריה, הייתה לגישה הממלכתית לחינוך מוזיקלי במערכת החינוך ההונגרית בתקופת השלטון הקומוניסטי. הגישה דבקה בעקרונות אלה:

- לימוד יסודות השפה המוזיקלית – כולל קריאה של תיווי קונבנציונלי, פענוחו בשירה, וכתיבתו – היא זכות יסוד של כל אדם.
- המוזיקה העממית של התרבות שבה גדל הילד היא האמצעי המתאים ביותר ללימוד המיומנויות והמושגים של שפת המוזיקה.

גישת קודאי משתמשת בכלים שפותחו על ידי מוזיקאים ומחנכים שקדמו לקודאי, כמו "היד המזמרת" (פותחה על ידי Curwen במאה ה-19 באנגליה) ושפת המקצב (פותחה בצרפת במחצית הראשונה של המאה ה-19 על ידי Galin-Paris-Chevé). בארץ התחילה הגישה להיות מוכרת בשנות השבעים, ובשנות השמונים נערכה השתלמות מעמיקה למורים למוזיקה מובחרים במשכנות שאננים, וכן פותחו חומרים המותאמים לפרטואר הישראלי. נערך ניסוי כדי לבחון את יישום הגישה בארץ ותוצאותיו (כהן, כהן וכהן, 1994), אך הגישה לא אומצה כגישה מרכזית ומחייבת בבתי הספר.

על אף שהשיטה כמכלול כמעט ואינה קיימת בארץ, "היד המזמרת" ו"שפת המקצב" הם כלים שעוד שכיחים במערכת החינוך הממלכתית ובהכשרת מורים.

תכנית הלימודים שלפניכם רואה מקבילות רבות בין "שלושת ערוצי הפעילות המוזיקלית" (האזנה-ביצוע-יצירה) שבבסיס התכנית, לבין יישומי שלוש הגישות ההיסטוריות בשטח: **ריתמיקה-דלקרוז** מתרכזת **בהאזנה**, כאשר הכלי העיקרי לכך הוא הביטוי התנועתי; **גישת אורף** מתרכזת **ביצירה**, בעיקר באמצעות אלתור תבניות בדקלום, שירה, תנועה ונגינה; **גישת קודאי** מתרכזת **בביצוע**, במיוחד על ידי שירה של רפרטואר עממי ואמנותי.

גישות ייחודיות שפותחו בישראל

במדינת ישראל פותחו גם מספר גישות ייחודיות, בעיקר בתחום ההאזנה. שתיים מהן הפכו לאבן פינה רעיונית בתכניות הלימודים של מוסדות הכשרת המורים למוזיקה בישראל: **"האזנה פעילה"** או **"האזנה מודרכת"** שפותחה על ידי בתיה שטראוס, ו**"מראות"** שפותחה על ידי ורוניקה כהן.

גישתה של שטראוס מבוססת על התפיסה כי היצירה המוזיקלית צריכה להילמד בזכות עצמה ולא כהדגמה או כאמצעי להוראת סוגיה מוזיקלית כלשהו. הגישה דוגלת במפגשים מודרכים חוזרים ונשנים עם היצירה, שבמהלכם מעמיקים בהדרגה את ההתוודעות אליה ולמאפייניה. כקריטריון לבחירת רפרטואר – מעבר לערכה האמנותי של היצירה גופא – מדגישה שטראוס את הצורך בקיומה של תכונה מוזיקלית בולטת, שאליה יכולים התלמידים להתייחס בעת ההאזנה (לדוגמה: פיסוק ברור, מוטיבים חוזרים, אפקטים צליליים). עוד סברה שטראוס כי "מבחינת הבעה חייב הקטע להיות קרוב לעולמו של הילד" וכי על התלמידים להיחשף למגוון רחב של סגנונות וסוגות כדי ש"יקבלו תמונה שלמה של רבגוניותה של המוזיקה" (שטראוס, תשמ"ז).

גישתה של ורוניקה כהן מתבססת על ניתוח של עבודה יצירתית בקרב ילדים (Cohen, 1980). ממחקרה עולה כי המבע המוזיקלי הוא היחידה הקטנה ביותר של החשיבה המוזיקלית (ולא הצליל הבודד). המבעים המוזיקליים ניתנים לתרגום באמצעות מבעים תנועתיים. כהן מכנה זאת "אנלוגיות תנועתיות לסכמות מוזיקליות" או "מראות" (Cohen, 1986-1987).

דרכי ההוראה, סוגי הרפרטואר ומרכזיותו של ערוץ ההאזנה בשיעורי המוזיקה – כל אלה ייחודיים לעשייה החינוכית-המוזיקלית בישראל וכבר משמשים מודל חיקוי בארצות אחרות.

ממצאיה של כהן וכמה מן המינוחים שטבעה (חלוקה לחלקים, כיווניות וזרימת אנרגיה) ישמשו תכנית זו להמחשת התהליך האפקטיבי-קוגניטיבי במוזיקה (ראו נספח 2) ולפירוט תכנים ויעדים בתכנית הלימודים לבית הספר היסודי (ראו חלק ב בחוברת זו).

נספח 2

מארגון צלילים ליצירת משמעות: התהליך התודעתי-רגשי ויישומו

כל פעילות מוזיקלית היא פעילות תודעתית-רגשית של ארגון צלילים. היכולת לארגן צלילים למהות מוזיקלית ולהגיב על ארגון זה היא יכולת אנושית מולדת, שניצניה מופיעים כבר אצל תינוקות. המידה שבה אנו מסייעים לטיפוח יכולת זו ולפיתוחה תלויה ביצירת סביבה מוזיקלית עשירה ותומכת ובקיומו של תהליך לימודי מובנה.

ניתן להבחין בשלושה מרכיבים מרכזיים של ארגון צלילים:

1. חלוקה לחלקים

2. כיוונית

3. זרימת אנרגיה

פירוט מרכיבי ארגון הצלילים

1. חלוקת הרצף המוזיקלי לחלקים (פיסוק)

המאזין מחפש ומזהה במוזיקה גבולות בין חלקים: מוטיבים, פסוקיות, משפטים וחלקים ארוכים יותר. תחושת החלוקה נוצרת על ידי:

א. מנוחות וסיימים

בכל קטע מוזיקלי ניתן לזהות את המאפיינים הצליליים הגורמים לתחושה של תנועה המגיעה למנוחה – לדוגמה, צליל ארוך או הפסקה, האטה, קו מלודי יורד, דימינואנדו בסיומו של קטע. תוך כדי האזנה, המאזין יוצר ציפייה להגיע למנוחה או לסיום.

ב. חזרה או שינוי של חלקים

גם בהיעדר מנוחות, חזרה ושינוי גורמים לתחושת גבול בין חלקים, שכן רצף של חלקים חוזרים או משתנים יוצרים את המבנה המוזיקלי (לדוגמה א-ב-א).

- **חזרה במוזיקה** מספקת הנאה, הנוצרת מזיהוי חומר מוזיקלי מוכר.
 - **שינוי במוזיקה** מספק עניין, הנוצר מן ההתמודדות עם גירויים מוזיקליים חדשים.
 - **פיתוח או חזרה תוך כדי שינוי** (וריאציה) מספקים אתגר, הנוצר מן הצורך להתמודד עם מורכבות השילוב בין השניים.
- תוך תהליך ההאזנה ופענוח החומר, המאזין מעניק "תפקידים" לחלקים של היצירה, כמו למשל התחלה, המשך וסיום, הן בממד הגדול של הצורה והן בממד הקטן של פסוקיות ומשפטים.

2. כיווניות

תחושת הכיווניות (התרחקות ממרכז צלילי יציב – "בית" – וחזרה אליו) נוצרת על ידי עלייה וירידה בקו מלודי, התרחקות והתקרבות לטוניקה, קרשנדו ודימינואנדו, האצה והאטה, ומאפיינים מוזיקליים נוספים.

3. זרימת אנרגיה

זרימת אנרגיה כוללת תכונות אלה:

א. עוצמת הזרימה

תחושה של עוצמת הזרימה מושפעת ממספר רב של מרכיבים: טמפו, דחיסות של המרקם, דינמיקה, תכיפות השינויים בהרמוניה ועוד.

ב. רצף או קטיעה

רצף בזרימת האנרגיה מרגישים בקטע מוזיקלי בעל המשכיות, פסוקיות מוזיקליות ארוכות, צלילים מקושרים ומנוחות במקומות צפויים. לעומת זאת, בקטע מוזיקלי שיש בו עצירות תכופות ולא צפויות, התחושה היא כי זרימת האנרגיה נקטעת.

ג. צבירת אנרגיה תוך מאמץ

תחושה זו נוצרת, לדוגמה, על ידי חזרות רבות על צליל או מוטיב, המשתחררות בזרימה.

ניתן לחוש גלים של אנרגיה בהקשרים של הכנה, הצטברות או מאמץ, הגעה לשיא ודעיכה, או התפרצות ורגיעה/מנוחה.

יצירת ציפיות

בתהליך ההאזנה מעבד המאזין מידע מוזיקלי שכבר חלף ויוצר ציפיות הנוגעות לאפשרויות של התפתחות היצירה בהמשך. תהליך ההאזנה איננו חד-ממדי (ליניארי); הוא מתייחס ב-זמנית לעבר, להווה ולעתיד. לאור המידע המוזיקלי המתקבל **בהווה**, המאזין עושה הערכה מחודשת של מה שכבר נשמע **בעבר**, ובהתאם לכך משתנות ציפיותיו לגבי מה שעשוי להתרחש ביצירה **בעתיד**.

הציפייה למהלך מוזיקלי מסוים יוצרת מתח, המתפוגג עם מימוש הציפייה. אך יש ומתרחשות הפתעות, שבהן הציפייה אינה מתממשת. במקרים שכאלה, המתח יכול להימשך, להתעצם או להיקטע באחת. התהליך בכללותו מעורר אצל המאזין גלים של מתח והרפיה, המתורגמים למנעד רחב של תחושות ורגשות.

תכנית הלימודים תעשה שימוש נרחב במרכיבים אלו הן **כתשתית רעיונית** לשלל הפעילויות והתכנים בלימודי המוזיקה בבית הספר היסודי (ראו חלק ב), והן כבסיס להגדרתם של **יעדים בני-השנה**.

נספח 3

החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות: סיכום מחקרים

מבוא

המטרות האקסטרניזיות של המוזיקה היו לאורך ההיסטוריה אחת המגמות של החינוך המוזיקלי. פילוסופים, מדינאים, תאולוגים ואנשי חינוך הכירו בהשפעתם החיובית של המוזיקה והחינוך המוזיקלי על התנהגויות חברתיות, רוחניות וקהילתיות. בין הדמויות הבולטות שעסקו בתחום זה נזכיר את אפלטון, אריסטו, אגוסטינוס הקדוש, בואתיוס, מרטין לותר, ג'ון קלווין, ג'ון קומניס, ג'ון לוק, יוהן פסטלוצי, והרברט ספנסר (Mark, 2002). במחצית השנייה של המאה ה-20 התפתחה הפילוסופיה של החינוך המוזיקלי, התומכת במטרות האינטרניזיות של החינוך המוזיקלי (שם). לקראת סוף המאה ה-20, בעת שהחינוך היה צריך להוכיח את עצמו כתורם משמעותי לצרכים הכלכליים במובן המצומצם של המילה (Bresler, 2002), ובעת שהחינוך נתפס כתורם ישירות לכושר התחרות של המדינה (Amadio, 2001; Dfe, 1999) – הוזכרו שוב המטרות האקסטרניזיות של המוזיקה והחינוך המוזיקלי, אך הפעם באמצעות מחקרים מדעיים. גם בישראל נערכו בשנים האחרונות מחקרים שמטרתם להדגיש את חשיבותו של החינוך המוזיקלי בחינוך הכללי.

בנספח זה נעמוד על מספר תחומים מרכזיים המצביעים על קשרים בין לימודי המוזיקה לבין קידום מיומנויות לימודיות וחברתיות.

קידום יכולות לימודיות באמצעות המוזיקה

בשנים האחרונות פורסמו מחקרים רבים המראים שתכניות מוזיקליות איכותיות משפיעות באופן חיובי על הישגי התלמידים (Atterbury, 1985; Cardarelli, 2003; Frick, 2000; Hodges, 2005; Portowitz & Klein, 2007; Scripp, 2002; Serafine, 1988; Teachout, 2005; Werner, 2007).

מחקרים אמפיריים מראים שבעקבות לימודי מוזיקה חל שיפור במיומנויות, כגון התמצאות במרחב, ושיפור ביכולות קוגניטיביות כלליות, כגון זיהוי תבניות החוצות את מקצועות הלימוד. כן חל שיפור במקצועות הלימוד עצמם, כגון קריאה ומתמטיקה.

התמצאות במרחב: התמצאות במרחב מאפשרת ליחיד להתארגן ולהבין את היחסים בין עצמים לבין אירועים מבחינת כיוון, רצף, סדר וקרבה. התמצאות במרחב גם מאפשרת ליחיד לדמיין תבניות מופשטות ללא ייצוג חזותי ולחבר ביניהן מנטלית כדי ליצור שלם משמעותי (Rauscher, 2002). נמצאה זיקה משמעותית בין לימוד מוזיקה לבין פיתוח חשיבה מרחבית בכלל (Hetland, 2000; Bilhartz, Bruhn & Olson, 2000) ולבין היבטים מרחביים של מתמטיקה בפרט (Graziano, Peterson & Shaw, 1999), ובמיוחד כאשר החינוך המוזיקלי התחיל בגיל צעיר ונמשך לאורך זמן (Catterel, 2002; Gromco & Hetland, 2000; Poorman, 1998; Rauscher, 2002; Rauscher & Zupan, 2000).

מתמטיקה: מחקרים רבים מצאו קשר משמעותי בין חינוך מוזיקלי לבין שיפור בהישגי תלמידים בחשבון (Bamberger & diSessa, 2003, 2005; Vaughn & Winner, 2000a). גם נמצא שתלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, שמתמידים ומגלים מחויבות רבה בלימוד נגינה בכלי, מצליחים טוב יותר ובאופן עקיב במבחני מתמטיקה ארציים מאשר תלמידים שאינם לומדים מוזיקה (Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999).

קריאה: נמצא קשר משמעותי בין לימוד מוזיקה לבין הישגים בקריאה והישגים במבחנים מילוליים (כרמון, 2002; Butzlaff, 2000). הן מוזיקה והן שפה משתמשות בסמלים המצריכים פענוח והבנת תחביר, ומנגינות מסייעות בזכירת תוכן מילולי (Butzlaff, 2000). לימודי מוזיקה מקדמים את כישורי השפה גם משום שהם מסייעים בפיתוח מיומנויות פונולוגיות ומורפולוגיות באמצעות חריזה, תבניות חוזרות והבנת הנקרא (Bouldoc, 2008; Douglas & Willats, 1994; Herrera et al., 2001). עוד נמצא ששילוב מוזיקה בהוראת צרפתית כשפה שנייה קידם את תפיסת השפה, את קניית הדקדוק בשפה המדוברת, וכן הגייה, אוצר מילים והבנת הנקרא (Lowe, 1995). נוסף לכך, נגינה מפתחת כישורים במוטוריקה עדינה, המסייעים בכתיבה ובציור (Boxhill, 1985).

שימוש בייצוגים שונים: מחקרים מראים שתלמידים צעירים מבטאים את הבנתם המוזיקלית בדרכים שונות: אלתורים קוליים וכליים, סמלים חזותיים, הבעה מילולית וביטוי בתנועה (Bamberger, 1991; Brand, 1997; Cohen, 1997). אופני ביצוע חלופיים אלה מעשירים את דרכי הבעה העצמית של התלמידים ומציעים למורה מגוון רחב של אסטרטגיות הוראה, שבאמצעותן ניתן להתחבר לתהליכי החשיבה של התלמידים. ואכן, נמצא קשר בין חינוך מוזיקלי לבין פיתוח הדמיון והיצירתיות (Luftig, 1994) ולבין שיפור בכושר הריכוז (Moga et al., 2000).

מרבית המחקרים שצוינו כאן בדקו את השפעת החינוך המוזיקלי לאחר מעשה. אולם מספר חוקרים הציעו הסברים מדוע וכיצד מתרחש התהליך, והם מצביעים על הגורמים האחראים לתהליכים הללו (Bamberger, 1991; Bamberger & diSessa, 2003; Bamberger & DiSessa, 2005; Portowitz, 2008; Portowitz & Klein, 2007; Serafine, 1988). מחקר שנעשה לאחרונה בישראל על ילדים בסיכון, עסק בסיבות לקשר בין לימודי המוזיקה והשיפור בלמידה. שיטת ההוראה התבססה על תאוריית "שינוי קוגניטיבי מבני באמצעות הוראה מתווכת" על פי גישתו של פרופ' ראובן פוירשטיין (Feuerstein, Rand & Rynders, 1988). ההוראה התמקדה בפיתוח יכולות קוגניטיביות כלליות, המשמשות תנאי מוקדם לכל למידה. היכולות נלמדו בהקשר מוזיקלי, אך נבדקו באמצעות מבחנים מקובלים להערכת יכולות קוגניטיביות. היכולות שנבדקו הן אלה: תפיסה הוליסטית, זיהוי תבניות, אינטגרציה של מקורות מידע שונים. לאחר שלוש שנים, נמצא שהשיפור בפיתוח יכולות אלו בקרב ילדי קבוצת הניסוי היה גדול בהרבה מאשר בקרב ילדי קבוצת הביקורת (פורטוביץ ואחרים, 2010).

הוראת המוזיקה כמקדמת כישורים חברתיים ורגשיים

המוזיקה נחשבת לדרך יעילה לקידום כישורים חברתיים, בעיקר בפעילויות הקשורות לביצוע, כמו שירה במקלה ונגינה בהרכב כלי. פעילויות אלה עשויות לעודד כבוד לאחר, התחשבות בקבוצה, הסתגלות ועוד. הנחות אלה באות לידי ביטוי במטרות הכלליות של תכניות שונות בחינוך המוזיקלי, כמו למשל בקווים המנחים תכנית לימודים במוזיקה של ארצות הברית: המוזיקה מלמדת את חשיבותם של העבודה בצוות ושיתוף הפעולה (MENC); או בתכנית הלימודים הארצית של נורבגיה: החינוך המוזיקלי מציע מסגרת המאפשרת לכל ילד ונער להתחלק בידע המוזיקלי עם אחרים. אחת ממטרות החינוך המוזיקלי באנגליה היא לחוות את ההנאה שבהשתתפות הפעילה בשירה, בביצוע כלי ובריקוד ובאחריות המשותפת שבעשייה המוזיקלית בקהילה (Royal Ministry of Education, 1999). מעורבות פעילה בפעילות מוזיקלית, אם היא חיובית, תורמת לשיפור הדימוי העצמי (Hellam, 2010).

תקשורת בין אישית: מוזיקה תורמת לפתיחת ערוצי תקשורת לא-מילוליים בין בני האדם (Storr, 1992). מודל המציג את הקשר בין חמישה תחומים המשותפים לחינוך מוזיקלי ולפיתוח תקשורת בין-אישית חיובית נבדק במחקרה של ברנד (Brand & Bar-Gil, 2010). נמצא שיפור מובהק בהתנהגויות חברתיות וביכולת פתרון סכסוכים אצל תלמידים באזור מצוקה, שבו נוצר קשר מודע בין התנהגות בפעילות המוזיקלית לבין תקשורת בין-אישית, וזאת לעומת התנהגויות ילדים בקבוצת הביקורת, שבה נלמדה מוזיקה ללא יצירת קשר זה. הממדים שנבדקו במודל, הן במוזיקה והן בהתנהגות

חוץ-מוזיקלית, כללו: הרפיה ויצירת קשר של התלמיד עם עצמו, הקשבה ממוקדת, חיקוי, דו-שיח ויצירת שיתופי פעולה עצמאיים בין התלמידים. במחקר אחר נמצא שהמוזיקה משמשת אמצעי לביטוי אישי בכיתה הטרוגנית ומקדמת חינוך לסובלנות ולקבלת השונה (Giles, 1991). במחקר זה גם נמצא שהמוזיקה מלמדת דרכי שיתוף פעולה ואינטראקציה בין התלמידים לבין עצמם ובין המורה לבין התלמידים. תלמידים שמשותפים בשיעורי מוזיקה קבוצתיים נוטים כבר מגיל צעיר מאוד לזום אינטראקציות חברתיות יותר מאשר ילדים שלא קיבלו חינוך מוזיקלי (Forrai, 1997).

ריסון אימפולסיביות: פעילויות מוזיקליות משותפות, בעיקר ביצוע מוזיקלי קבוצתי, עשויות לרסן התנהגות אימפולסיבית (Adamek, 1997). פעילויות אלו מחייבות את היחיד להקשיב ליתר חברי הקבוצה, להיכנס בדיוק ברגע הנכון ולבצע פעולות ספציפיות בקצב מוסכם. כדי לבצע את תפקידו בתיאום עם דרישות הקבוצה, נדרש מהתלמיד ריכוז מרבי. ואכן, מחקרים מצביעים על קשר בין השתייכות לקבוצות ביצוע לבין הרגלים בין-אישיים חיוביים (Costa-Giommi, 2004 ; Kennedy, 1998). המוזיקה היא אמצעי להפחתת האלימות על ידי ניתוב אנרגיה פיזית לתוך תנועה וצליל וכן על ידי עיצוב סביבה אקוסטית רגועה (Achbacher & Herman, 1991).

מחקרים נוספים מאששים גם הם את ההנחה בדבר הקשר שבין המוזיקה לבין קידום התנהגויות רצויות. ממחקרים אלה עולים הממצאים הבאים:

- המוזיקה מעניקה הכשר להבעת רגשות ומקדמת את בריאות הנפש של הילד (Giles, 1991).
- ילדים בעלי צרכים מיוחדים עשויים להיתרם מהתחום המוזיקלי (Trusty & Oliva, 1994).
- שיעורי גיטרה המובילים להופעות מול קהל משפרים את הדימוי העצמי ומעניקים הכרה לנוער בסיכון (Kennedy, 1998).
- ילדים שמשותפים בשיעורי מוזיקה קבוצתיים נוטים לפתח הרגלי לימוד עצמאיים, המתבססים על אינטראקציות חברתיות יותר מאשר על הוראה פרונטלית של המורה (McCusker, 2001; Miller, 1986). האזנה פעילה ומונחית למוזיקה וכן תכנית עשירה ללימודי מוזיקה עשויות לשפר את הריכוז ולבנות משמעת עצמית אצל כל ילד וילדה באוכלוסייה הכללית וגם אצל ילדים בעלי סגנונות למידה מגוונים. כמו כן, היא עשויה לפתח אצל הילדים שלוה פנימית, שיתוף פעולה, יכולת לעודד ולתמוך באחרים ואהבת למידה, ובכך ליצור אקלים בית ספרי חיובי (Horenstein & Stanislawski, 2007).

נספח 4

מוזיקה ורגשות

מי אינו מכיר את ההיגד "המוזיקה מתחילה במקום שבו נגמרות המילים" – היגד המיוחס לדמויות מרכזיות בתרבות המערבית (גתה, היינה, גוסטב שילינג, פליקס מנדלסון).

ואכן, מי מאתנו לא התנסה בחוויה זו של היעדר מילים לבטא את הרגשתנו ברגע של אושר גדול או של צער עמוק? כיצד אנו מביעים את מה שקצרה הלשון מהביע? לרשותו של האדם הפרטואר נרחב למדי של מבעים ספונטניים, בלתי מילוליים, להבעת רגשות – מחוות גוף, הבעות פנים, מחוות קוליות שונות, אך אין כמו המוזיקה לבטא את מגוון הרגשות האנושיים. המוזיקה היא המדיום המזוקק ביותר ל"מתן צורה לרגש", בלשונה של סוזן לאנגר (1957).

המוזיקה מלווה את חיינו הרגשיים הן כיחידים והן כחברה בעלת דפוסי תרבות ספציפיים. ואכן, קיימת הסכמה רחבה לכך ש"המוזיקה היא שפת הרגש", ודורות של מלומדים – פילוסופים, מוזיקאים ותאורטיקנים של המוזיקה, מאפלטון ועד ימינו – עסקו ועוסקים בשאלת מטענה הרגשי של המוזיקה. עם זאת, יש ויכוח מתמשך בין מוזיקולוגים ומורי מוזיקה לגבי טיבם של הרגשות במוזיקה – מהו הדבר שמעורר רגש, והאם יש מקום לדבר על רגשות מסוימים שמתעוררים לשמע יצירה זו או אחרת? האם החוויה הרגשית במוזיקה היא אינדיבידואלית ואידיוסינקרטית, או שמא היא כוללת גם מבנים רגשיים קיבוציים ואוניברסליים? ועולות גם שאלות דידקטיות, שמעסיקות את מורי מוזיקה: האם העיסוק בחוויה הרגשית, שהיא עניין חמקמק ומשולל "תשובות חד-משמעיות", איננה מסיטה אותנו מן העיקר – הבנת המוזיקה על מרכיביה ומורכבותה?

בהוראת המוזיקה אנו נוטים להתמקד בהכרת סגנונות, מבנים וצורות, כלומר ב"דקדוק" של המוזיקה, ופחות מכך לגעת במשמעות הרגשית שהחוויה המוזיקלית מעניקה לתלמידינו כמאזינים, כמבצעים ואף כיוצרים "נאיביים". כיום יש מקום לתת את הדעת גם לחוויה הרגשית שהמוזיקה מעניקה לנו ולנקוט דרכים דידקטיות שמשלבות בין **התבוננות וחוויה בחינוך המוזיקלי**, כשם ספרה של פרופ' דליה כהן (תשנ"א).

ההתבוננות והחוויה בהקשר זה אינן ניגודים בין תהליכים קוגניטיביים – התבוננות מכאן, ותגובות אמוציונליות (חוויה) מכאן. עצם ההתבוננות היא סוג של חוויה שעשויה לעורר ריגוש, והמודעות לטיב החוויה היא ביסודה תהליך קוגניטיבי. לכן, אפשר לראות בחוויה המוזיקלית מעין דואט לקוגניציה ואמוציה.

המרכיבים האמוציונליים במוזיקה הם רב-גוניים ורבי-אפיונים. בחלוקה סכמטית וגסה אפשר לדבר על שני סוגי היבטים של רגש במוזיקה: היבטים תוך-מוזיקליים והיבטים חוץ-מוזיקליים.

היבטים תוך-מוזיקליים

הרגשות הקשורים להיבטים תוך-מוזיקליים נובעים מעצם הארגון של החומר המוזיקלי. כוונתנו לתרכובות שונות של ארבעת המרכיבים – גובה, משך, עוצמה וגוון, וזאת בהתאם לסגנון התקופה, לסוגה המוזיקלית ולביטוי האישי של המלחין. כאן אפשר לדבר על שני סוגי עירור רגשי:

הסוג הראשון קשור ל**חוקי ריגוש כלליים**, שיוצרים מבנים (סכמות) שבהן יחסי הצלילים יוצרים מתח (שמעורר ריגוש) והרפיה (שמקנה תחושת שלווה). תהליכים רגשיים אלה הם תוצר של הפעילות הקוגניטיבית המלווה את החוויה המוזיקלית וקשורים לעירור ציפיות – למימושן או להפרתן (Meyer, 1956 ; 2001).

הסוג השני קשור ל**סכמות רגש ספציפיות** כמו שמחה, עצב, כמיהה, כעס ועוד. סכמות אלה באות לידי ביטוי בארגון אופייני של ארבעת מרכיבי הצליל: גובה, משך, עוצמה וגוון. לדוגמה, ארגון צלילי של שמחה יבוא לידי ביטוי בגובה – קפיצות חדות; במשך – מהירות; בעוצמה – חוזק; בגוון – בהירות, סטקטו, רגיסטר גבוה. לעומת זאת, עצב עשוי להתבטא בקו מלודי בעל עקומה קמורה, באטיות, בשקט, ברגיסטר נמוך ובלגטו.

לעתים המלחין עצמו מכוון את המבצע או את המאזין אל הרגש הספציפי שהוא שואף לעורר, וזאת בעזרת התוויות המילוליות המלוות את היצירה (למשל: אלגיה, סקרצו, מרש אבל), הוראות ביצוע (למשל: בכבדות – GRAVE; בפאתוס – POMPOSO) או שמות היצירות (בעיקר במוזיקה לילדים, למשל: "האיכר העליון" / שומן; "איוון חולה" / חצ'אטוריאן, ועוד).

התייחסותנו לשני סוגי הרגשות התוך-מוזיקליים רלוונטית ביותר לחינוך המוזיקלי שאנו מעניקים לתלמידינו. יש דרכים שונות לתת לרגשות אלה ביטוי בכיתה: בשיחה

על היצירה, בכתיבה מנומקת של רשמים, במבע לא-מילולי (בעיקר בתנועה, שמאפשרת סינכרוניזציה בין המדיום הנשמע – המוזיקה, ובין המדיום הנראה – התנועה), ואף בציר.

מתן הזדמנות לתלמידים להתנסות ביצירת מבעים רגשיים בקולותיהם ובכלים הזמינים להם בכיתה גם היא דרך טובה לבניית תובנות מוזיקליות תוך כדי פעילות יצירתית שיש בה הנאה מרובה.

ההיבטים החוץ-מוזיקליים

רגשות הקשורים להיבטים חוץ-מוזיקליים הם סובייקטיביים ויכולים לנבוע מאסוציאציות, מזיכרון נעים או בלתי נעים וגם ממידת ההיכרות עם היצירה הספציפית או עם הסגנון (לדוגמה – מחקרי העדפות מוזיקליות מצביעים, בדרך כלל, על העדפת המופר ודחיית הבלתי מוכר, אך כאשר המוכר הופך לשגור מדי – יש נטייה להתרחקות).

חשוב לציין שאין בהכרח סינכרוניזציה בין הרגש המזוהה ביצירה (שמחה, עצב וכו') ובין רגשי המאזין, לדוגמה: העצב העולה מהיצירה עשוי לגרום להתפעמות גדולה ולא דווקא לעגמומיות.

התפקיד שממלאה המוזיקה באירועים כיתתיים ובית ספריים הוא על פי רוב חוץ-מוזיקלי ונקשר באופן שרירותי למדי לתוכן הספציפי של האירוע, בבחינת "מוזיקה מגויסת".

נשאלת השאלה – האם כמחנכים עלינו להיות קשובים לתהודה הרגשית הסובייקטיבית של תלמידינו? אין לכך תשובה אחת. טוב היה אם מורים היו קשובים לרגשות תלמידיהם, כי אנו יודעים שמעורבות רגשית היא תנאי הכרחי ללמידה משמעותית (בניגוד ללמידה מנוכרת), קל וחומר כאשר מקצוע הלימוד עצמו נוגע ברגשות ומספק הזדמנות לתלמידים ולמורים לפתח מודעות לרגשותיהם ולאופן שבו המוזיקה מזקקת ומעדנת את הרגשות הללו.

הערות המורה

הערות המורה