

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

מסלול חינוך יסודי בגישת ולדורף

הוראת המוזיקה בשנים הראשונות בבית ספר ולדורף

במסגרת קורס: סמינריון בחינוך (ולדורף מורים בפועל מחזור ב')

המרצים: ד"ר בועז צבר

ד"ר גלעד גולדשמיט

מגיש: מרדכי עמיר 039909650

תאריך הגשה: 11/8/18

תוכן העניינים

מבוא	עמ' 2
פרק א' - מהו חינוך מוזיקלי ומה התועלת שבו פערים בהשקפת העולם	
המוזיקלית בין החינוך המסורתי ובין חינוך ולדורף	עמ' 3
פרק ב' - שלבי התפתחות הילד מינקות עד בגרות, ומאפייני החינוך	
בחציו הראשון של השביעון השני בראי האנתרופוסופיה	עמ' 7
פרק ג' - מאפייני החינוך המוזיקלי בגישת ולדורף בכיתות א-ג'	עמ' 12
פרק ד' - מערך שיעור מוזיקה בבית ספר ולדורף - כיצד התיאוריה	
מתבטאת במציאות	עמ' 18
סיכום	עמ' 23
דף מושגים	עמ' 25
ביבליוגרפיה	עמ' 27

מבוא

"כל אדם מסוגל ליצור, וכן מסוגל כל ילד ליצור, באשר כושר היצירה וכוח היצירה הפוטנציאליים צפונים בכל אדם" (הופמן, 1945, עמ' 14).

נושא עבודה זו הינו הוראת המוזיקה בשנים הראשונות בבית ספר ולדורף (כיתות א'-ג'). כמורה למוזיקה בבית ספר ולדורף, הנושא מעניין אותי וקרוב מאוד לליבי. החוויה האישית שלי משיטת הלימוד הינה חיובית מאוד, אך בו בעת עולות בי הרבה תהיות לגבי אופן השילוב של חינוך ולדורף במרחב הים תיכוני. בנוסף לכך, העבודה כמורה עוררה בי שאלות, רצון לדעת עוד ולהבין יותר.

שאלת המחקר שתנחה את העבודה היא: מה מאפיין את הוראת המוזיקה בשנים הראשונות (א'-ג') בחינוך ולדורף? על מנת לענות על שאלה זו אתאר את החינוך המוזיקלי תוך התמקדות גוברת והולכת לאורך העבודה, החל מחינוך מוזיקלי כללי וכלה בדוגמאות ספציפיות להוראת מוזיקה בכיתה א' בבית ספר ולדורף.

הפרק הראשון מפרט מהו חינוך מוזיקלי ומה התועלת שבו, ובהמשך מדגים פערים מהותיים בהשקפת העולם המוזיקלית בין החינוך הקונבנציונלי-מסורתי ובין חינוך ולדורף. פרק זה הינו הכללי ביותר מתוך סך פרקי העבודה, ומניח מסד להבנת הצורך בחינוך מוזיקלי באשר הוא. הפרק השני מציג את שלבי התפתחות הילד מינקות עד בגרות בראי ולדורף. בהמשך פרק זה יפורטו בהרחבה מאפייני החינוך המוזיקלי בחציו הראשון של השביעון השני בולדורף. הפרק השלישי עוסק במאפייני החינוך המוזיקלי בגישת ולדורף בכיתות א-ג'. כתוצר נלווה לפרק זה, הפרק הרביעי מציג מערך שיעור מוזיקה בבית ספר ולדורף ומדגים כיצד התיאוריה מתבטאת במציאות. לאחריהם יובא פרק הסיכום שיציג את ממצאי העבודה ויעלה קשיים ושאלות להמשך.

פרק א' - מהו חינוך מוזיקלי ומה התועלת שבו

פערים בהשקפת העולם המוזיקלית בין החינוך המסורתי ובין חינוך ולדורף

"אם אתה חובב מוזיקה, הנך איש אמונה" (ברנשטיין, 1977, עמ' 15).

פרק זה יבקש לענות על השאלות מהו חינוך מוזיקלי ומה התועלת שבו. התשובות לשאלות אלו, בראי החינוך המוזיקלי המסורתי מצד אחד וחינוך ולדורף מן הצד השני - שונות למדי. תפקיד המוזיקה בהתפתחות הילד, מטרות החינוך המוזיקלי ופירותיו - משתנים באופן ניכר בתפיסת שני זרמים אלו, ומתוך השוני ההשקפתי, נולד גם שוני פרקטי-יישומי. עם זאת, נקודה משותפת ששני הזרמים אוהזים בה היא עצם ההכרה בחשיבותה של המוזיקה כאלמנט נוכח ומהותי בחינוך הילד. הן מערכת החינוך המסורתית והן מסגרות חינוך ולדורף מכירות באיכויות הרבות, קצרות הטווח וארוכות הטווח, של לימוד מוזיקה.

החינוך המוזיקלי במשרד החינוך

כותבי תכנית הלימודים של משרד החינוך, במבוא לתכנית הלימודים בתחום המוזיקה לבית הספר היסודי, מדגישים את רבדיה הרבים של המוזיקה, את ההשפעה הייחודית שלה על התפתחות הילד והקבוצה ואת כוחה לשנות אקלים ודינמיקה קבוצתית: ".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, בכוחה 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" (לב, 2011, עמ' 6-7).

למרות זאת, התכנית עצמה, שלביה, החומר הנלמד בה ואופן ההוראה - מייצרים סתירה בלתי נמנעת בין השאיפה לחוויה רגשית ובין ההימנעות ממנה. תכנית הלימודים שמה דגש על עצם הבנת

המערכים המוזיקליים והבניית הידע בעולם המוזיקה. הממד השכלתני מועלה על נס, כפי שבא לידי ביטוי בכותר המציג את אבן הראשה של תכנית החינוך המוזיקלי היסודי בישראל בראי משרד החינוך: "תהליך הבניית הידע והבנת החוויה המוזיקלית" (לב, 2011, עמ' 16). אם כן, החינוך המוזיקלי המסורתי, מושתת על הבנת המוזיקה ו"ידיעת" המוזיקה כפשוטה. משמע, בראש ובראשונה על התלמיד לשאוף להבנת המערכים הטונאליים, ההרמוניה*¹, המהלכים המוזיקליים והקדנציאליים* וכיוצא בזה, כשם שעליו להבין ולדעת מושגים מתמטיים אבסולוטיים. משרד החינוך מכוון בתכנית הלימודים לרבדים הניתנים לכימות: השכלתני והביצועי.

כאמור, קיימת גם הכרה ברבדים אחרים - תהליכי חיברות ואיכויות קוגניטיביות ורגשיות הנלוות ללימוד מוזיקלי: "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" (לב, 2011, עמ' 7). אולם, לא ניתנת לכך התייחסות פרקטית כלשהי, או עגינה בהתוויית תכנית הלימודים, משל היה זה פרי עלום. במילים אחרות, החינוך המוזיקלי המסורתי בוחר להבליט מתוך עולם המוזיקה העשיר והרבגוני בעיקר את ההיגיון המתמטי הסדור והמופלא שבה, אותו קל ללמד בצורה אבסולוטית וברורה ולבחון את שליטת התלמיד בו.

החינוך המוזיקלי בחינוך ולדורף

בחינוך ולדורף, המוזיקה היא כלי שרת נוסף במערך הכולל של חינוך הילד. היא מהווה פיון (או אולי צריח, עקב חשיבותה הלא מבוטלת) על לוח השחמט. לימוד המוזיקה צריך להעניק לילד (לגוף האתרי של הילד) המצוי בשביעון השני, את קצב העולם, את קצב הדברים באשר הם. שטיינר הגדיר זאת כך: "יאפשר לו לחוש בכל הדברים את קצבם הטמון בהם" (שטיינר, 2008, עמ' 48). משמע, אחיזה מוזיקלית מעניקה עוד זווית אל העולם, עוד חרך הצצה אל עבר הדבר עצמו, עוד חלק מתוך הפאזל המרכיב את הדבר. בו בעת שטיינר ממחר לעטוף את האמירה הזו בפרמטרים

¹ מושגים מוזיקליים המסומנים ב- * מופיעים בדף המושגים.

נוספים, חלקים נוספים בפאזל בהם חייב לאחוז הילד בשביעון זה: ציור, רישום וכן הלאה. היעדר הצורך לכמת את התוצר לכדי ציון או מספר (כחלק מאי מתן ציונים לילדים כמעט לחלוטין בשביעון השני), מותיר מקום להשתתת הערכים הנשענים במלואם על תכנית החינוך של ולדורף, ונותן במה לאלמנטים שאינם ניתנים לכימות. יתרה מכך, לגבי היעדר חינוך מוזיקלי, שטיינר מתבטא בחריפות באומרו כי הוא מהווה פגיעה משמעותית בהתפתחות הילד: "יהיה משום כך מקופח במידה רבה במשך כל ימי חייו" (שטיינר, 2008, 49).

המוזיקה היא הפן האמנותי הלא מוחשי, ובכך היא משלימה את הזרם המוחשי (ציור ופיסול). אלו מסוגלים, לשיטת שטיינר, להביא לכדי סינתזה גבוהה עקב היותם קטבים מנוגדים הנובעים מאותו השורש - זרם הפיסול והציור מול הזרם המוזיקלי (שטיינר, 2014). שטיינר מוסיף ואומר, כי הקטבים תומכים זה בזה, ועל כן המוזיקה צריכה לשמור על הקוטב המופשט (והמחייב) שבה, לעומת הקוטב המנוגד - פיסול וציור, המושיב דברים בנקודה ברורה ומוחלטת, שולל מהם התפתחות תנועה וגמישות ובאמצעות קיבוע זה - מעט ממית אותם.

בין החינוך המסורתי וחינוך ולדורף

הכותר ללימוד המוזיקלי הקדם יסודי במשרד החינוך: "כניה ראשונית של ידע מוזיקלי מודע" (לב, 2011, עמ' 16) מדגים פער מהותי בין הגישות השונות לחינוך המוזיקלי על חודה של מילה – "מודע". מילה זו יוצרת חיץ השקפתי ברור בין חינוך מסורתי וחינוך ולדורף בבית הספר היסודי.

ניצבות בפנינו שתי השקפות עולם שונות מיסודן. שוו בנפשכם שונית אלמוגים, יפה ואינסופית. שני צוללנים מוכשרים עומדים לצלול לתוכה. האחד יצלול ישירות אל עבר קונכייה יפה ומיוחדת במינה מבלי להתעכב על הסובב, ויצא עימה אל החוף. הצוללן השני ישחה בשונית מבלי לקחת מזכרת שניתן להציגה ולמעשה - מבלי להקפיאה בזמן, בשאיפה לצאת עם חוויית הדבר.

לראשון יש במה לאחוז, יש לו מה להציג ויש לו ידע נרחב על מאפייניה של הקונכייה. השני, יצא בידיים ריקות לכאורה, אך תמונת השונית והחווייה העולה ממנה ממשיכים עימו כמזכרת, כצמח קטן המכה שורשים. למעשה, שתי המסגרות הללו מקדשות נדבכים שונים לחלוטין בתוך אותה שונית אלמוגים, הן צוללות זו לצד זו, אולם חוויית הצלילה ופירותיה - שונים בתכלית.

אם נסיט לרגע את המבט מהמערכה השקטה (המנגנת) בין שתי גישות חינוכיות אלו, נראה כי כבר בעבר עמדו על הקושי של אחיזה מהותית וניטור יעיל של החינוך המוזיקלי, ובמקביל הכירו באיכויותיו העקיפות. Aronoff (1969) הינו דוגמא מעניינת לכך, בהכירו בעצם העובדה כי הערכה של לימוד מוזיקלי הינה מטלה מאתגרת, שכן אין ביכולתנו לכמת ולאמוד את כל מה שיש למוזיקה להציע עבור הילד. בכל זאת ובאותה נשימה, הוא בחר ליצור מדרג קוגניטיבי והתנהגותי (מעבר לזה המודד יכולות ביצוע, הבנה הרמונית וכן הלאה) ולנסות ולכמת, את הבלתי ניתן לכימות.

חוקר אחר, שלמה הופמן, בדיון בהשפעותיה של המוזיקה, טען כי המוזיקה גורמת "לפיתוח ההכרה הסוציאלית. לטיפוח האדיבות כלפי הזולת ולדיכוי האגואיזם.. שכן בעת ביצוע חיבור מוסיקאלי בכוחות משותפים, בא הציות ללא הרגשת דיכאון, אלא מתוך רצון חופשי והסכמה מלאה" (הופמן, 1945, עמ' 11). משמע, אנו לא מדכאים את הזולת ולא מדוכאים על ידו, כולנו, נגנים, זמרים, ילדים ומבוגרים, מחוברים "למען היצירה ולשמה" (הופמן, 1945, עמ' 11). אך הופמן לא מספק כלי למדידת האיכויות בהן הוא עוסק.

ניתן להתבונן על עבודתו של Aronoff (1969) ככזו העולה בקנה אחד עם מערכת החינוך הקונבנציונלית, המשוועת לאחיזה בדבר, לניטור, כימות ושליטה בנלמד ובמלומד. מאידך, הופמן מעמיד אמירה נחרצת הנשענת על אלמנטים רגשיים-חברתיים, אך לא מאפשר לנו לאשש אותה. מבחינה זו, במידה מסוימת, הוא נוטה לגישה הרווחת בחינוך ולדורף המסיט הצידה כל סוג של כימות וניטור (היעדר מבחנים ואי מתן ציונים) בגילאים אלו.

ניתן לחתום דיון זה עם דבריו של לאונרד ברנשטיין, מגדולי המנצחים, המתזמרים והמלחינים של העת החדשה: "צירוף נאה של מתמטיקה ומגיקה - הקרוי מוזיקה" (ברנשטיין, 1977, עמ' 16). אלו הם שני עמודי תווך אימננטיים הקיימים במוזיקה: הראשון - דיוק והיגיון מתמטי מופלא, והשני - חוויה מופשטת ולעיתים משוללת עגינה. ייתכן ואלו הם פני הדברים, וברנשטיין, בהגדרתו, אחז במקל בשני קצותיו, ודייקם ככל הניתן: כלים אנליטיים וברורים מחד וחווית הדבר הכללית והמעורפלת מאידך. במידה רבה שתי השקפות עולם אלו משלימות זו את זו. שבעים פנים לתורה.

פרק ב' - שלבי התפתחות הילד מינקות עד בגרות, ומאפייני החינוך בחציו

הראשון של השביעון השני בראי האנתרופוסופיה

"לאט נודע לילד על ילדותו, הוא כבר לא היה שם" (אלירו, 2006, עמ' 12).

בפרק זה אתאר בכלליות התפתחות הילד בראי האנתרופוסופיה לאורך כל שלבי ילדותו, בדגש ובהרחבה יתרה על השביעון השני (גילאים 7-14 שנים). לאחר מכן אתמקד בראשית השביעון השני, גילאי 7-10 שנים בקירוב, כיתות א'-ג'.

לשיטת האנתרופוסופיה, התפתחות הילד מחולקת לשלושה שלבים עיקריים - שלושה שביעונים. השביעון הראשון הוא מגיל 0-7 בקירוב, מלידה ועד לשלב התחלפות השיניים. בשנים אלו מושקעים כוחות הילד בעיקר בהתפתחותו הפיזית. גדילה, התפתחות, עיצוב הגופניות וכיוצא בזה. ביחס לתקופות אחרות של חייו, מהירות גדילתו ושינוי הפרופורציות בין חלקי גופו הינה המשמעותית ביותר. נוספות לכך גם השתנות והתעצבות פניו של הילד בשביעון זה, שאין לה אח ורע באף שביעון אחר בחיי האדם. כמובן שאין תהליכים אלו נעצרים בשלב זה, אלא שעיקר העבודה נעשתה זה מכבר - ובמהירות יוצאת דופן. תהליך זה מגיע לכדי הבשלה עם התחלפות השיניים (שטיינר, 1922).

הלימוד בתקופה זו, עיקרו קשור לכוחות הפעילים בגפיים - כוחות הרצון. שטיינר מוסיף כי גם היכולות הרגשיות או האינטלקטואליות הנלמדות בגיל זה, ייטמעו בקרב הילד בצורה אופטימלית אם נדבוק בדרך הטבעית לילד בשלב זה - כאמור, כוחות הרצון. טוב בהרבה עבור הילד בשלב זה ללמוד דרך חיקוי ותנועה, מאשר ללמוד דרך שינון או הסברה. הילד הינו "ישות חיקוי"² - סופג,

² נקודה מרתקת, שלא נעמיק בה בעבודה זו, אך היא מובאת על מנת לשקף ולו במעט את רבדיה המרובים של המוזיקה, ואת כברת הדרך שעוד ניתן וצריך לעבור במחקר ובהעמקה בה: שירת החיקוי (המתאימה לשביעון הראשון ולראשית השביעון השני) והשפעותיה: טווח הצלילים שהילד מסוגל לשיר בהפקה בריאה ונקייה משתנה משמעותית בין שני סוגי שירה: שירה המחקה מקור אחר (מנעד של סקסטה - ארבעה טונים שלמים) לעומת מנעד רחב מאוד המאפיין ווקאליזה חופשית של ילדים (שתי אוקטבות - 12 טונים שלמים). בשירה החופשית הילד לא נשען על הקיים והנשמע, ואין מסגרת תפיסתית תוחמת. באופן שכזה הילד מסוגל לחקור ולבדוק את האפשרויות הצליליות שביכולתו להפיק. לעומת זאת, שירה המחקה מודל קיים מוגבלת ביכולת התפיסתית של הילד, מכיוון וקיים פעם בין יכולת ההפקה הקולית של הילד, לבין יכולת ההבחנה השמיעתית, הפחותה יותר בשלב זה (גלושנקוף, 1999).

צובר ומחקה את הסובב לו. שלוש יכולות מהותיות - חשיבה, דיבור ועמידה זקופה - מוטמעות אף הן באמצעות כוחות פנימיים השזורים ברצון וברגש, ולא נרכשות באמצעות הבנה שכלית (שטיינר, 1922).

השביעון השני בחייו של הילד נפתח (עם סטיות קלות לכאן או לכאן) עם כניסתו של הילד לכיתה א'. הילדים מגיעים סקרנים, רכים וצמאים לידע. כשתכונות אלו הולכות יד ביד עם נטייה טבעית לסמכות, מתעצמת מהותית חשיבות תפקיד המחנך בכיתה. לחוויה הנפשית של הילד, על נגזרותיה ורבדיה הרבים, יש משקל מרכזי בשביעון זה. הילדים רוצים ללמוד ולדעת דברים חדשים על העולם, אך כל התהליך נקשר באופן מובהק לחוויה ולרגש העולים ממנו. הילדים "חווים את עצמם באופן סובייקטיבי, וכל תהליך לימוד נקשר מיד לעולם הרגש, או נעשה מנותק ולא רלוונטי" (גולדשמיט, 2016, עמ' 28). נקודה מהותית נוספת בתקופה זו, אשר מסתיימת על פי שטיינר (2008) כאשר מגיעים לבגרות המינית, היא האחיזה בעמדה כי בשביעון זה בחייו של הילד אין מקום או טעם ללימוד הישגי, או כזה הרווי מושגים מופשטים. בהתאם לכך, השאיפה היא לבסס מערך לימודי מלא חיים, שמח ויצירתי (גולדשמיט, 2016).

בתקופה שלאחר התחלפות השיניים ועד ההגעה לבגרות מינית, על סובביו של הילד להעניק לו ולמלא את סביבתו ומהלך יומו ב"דברים אשר אל משמעותם וערכם הפנימיים יוכל הילד לכוון את עצמו" (שטיינר, 2008, עמ' 36). משמע, בשנים אלו הילד מחפש או צריך, לשיטת שטיינר, את הדבר רווי התוכן המעמיק, והדרך הנכונה עבורו לפענח ולהגיע לפשרם של הדברים הינה דרך מראות ומשלים, אם באים הם מתוך החיים עצמם ומעוגנים במציאות ואם באים הם מתוך דמיונו. לא במושגים מופשטים כי אם בכאלו הניתנים להמחשה. שטיינר נותן דוגמא למהלך שכזה: היה

ניתן להסיק מהנאמר, כי קיבוע או מישטור של השירה החופשית פוגע במנעד הקולי של הילד. אלו הן חדשות מרעישות (תרחי משמע). בשירת חיקוי, אנו מפעילים, או אולי "מזמינים" את שירת הילד ממקור שונה. המקום הזה הינו מוגבל יותר ואסוף יותר, והוא משפיע ומצמצם את מנעד הילד. אפשר לדמות את המהלך הזה, שירת חיקוי בקרב ילדים, לסכר בנהר. הילד ומושא החיקוי גם יחד, עוצרים או מפחיתים את זרימת המים הטבעית באמצעות בניית סכר לטובת יצירת אגם, מקור מים טבעי למחצה. איכויותיו והשלכותיו של המהלך זה הן רבות וטרם עמדנו על טיבן המלא.

והיינו רוצים לתאר לילד בשביעון זה את נצחיותה של הנשמה ויציאתה מן הגוף, היינו משווים תהליך זה ליציאתו של הפרפר מן הגולם (שטיינר, 2008).

כעת, עיקר האנרגיה או הכוחות בילד מופנים לפיתוח וחיזוק אלמנטים פנימיים. הממד הגופני-חיצוני שכה בלט בשביעון הראשון זו הצידה ומפנה את הבמה לפיתוח "גוף" נוסף, שתפקידו לשרת ככוח חיים. תקופה זו, הכוללת את כל שנות בית הספר היסודי, היא שביעון של השתחררות מכוחות התורשה ובמקביל - העמקה ויצירת כוחות חיים עצמאיים-אישיים. לכוחות אלו חשיבות ומשמעות רבה, החל מייצוב והמשך עיצובו של הגוף הפיזי, וכלה בהתמרת יכולת החשיבה ואיכויות מנטליות רבות אחרות (שטיינר, 1922). בשביעון זה, על הילד ללמוד ולשנן בזכרונו שפע דברים שיהיו לו נהירים רק בעת המעבר לשביעון הבא, לאחר הבגרות המינית. כלומר, היכולת לבצע מהלך שכלתני ובהיר, להבין נושא לאשורו ולעומקו על תהליכיו ורבידיו, מבשיל רק לאחר המעבר לשביעון השלישי. שטיינר מתאר זאת כך: "השכל הינו כוח נפשי הנולד רק עם ההתבגרות המינית" (שטיינר, 2008, עמ' 45-46).

בשביעון השני הילד חווה את העולם באופן רגשי, הוא "נוכח בקרב הדבר" או "חווה את הרגע". בחלקו השני של השביעון הדבר מתחיל להשתנות, אך בכלליות בתקופה זו: הילד ישאף לחוויית הדבר (בלי להיות מודע לכך כמובן) ולא יחפש את המבט השכלתני הקר האנליטי כלפי הדברים, אלא יימשך אל הפן התחושתי והרגשי של המציאות - "זוהי תקופה בה זקוק הילד יותר מכל לסמכות שמתוך אהבה" (שטיינר, 1922).

כעת, עם השלמת שני שלבים אלו בהתפתחותו, הנער מוכן ומסוגל לפתח אספקטים נפשיים ורוחניים יותר, הנשענים על היסודות שהונחו עד עתה. השביעון השלישי הוא השביעון בו הוא מתחיל לפתח את הפן הנפשי - מנטלי. לראשונה עולה ממד עצמאי ואישי-יחידני בקרב הנער. בשונה לגמרי משתי התקופות שקדמו לתקופה זו, הנתפסות ככאלו שהתמקדו בבלתי מודע בעיקרן, כאן מתעוררת ועולה מודעות הנער. ישנו ממד מסוים של חוויית אחיזה במושכות. מתעוררים דפוסים שילוו וישרתו את הנער מכאן ואילך: יכולת שיפוט עצמאית, חשיבה מופשטת, ביקורת תבונית, הסקת דבר מתוך דבר וכן הלאה. שטיינר (1922) מציין כי אם נבנו כישוריו והותוותה

דרכו של הנער כראוי עד כאן - הרי שהוא מסוגל לחוש את החשיבה העצמאית כנכס צאן ברזל של עשיית האדם. הנער צועד אל עבר חווית המודעות העצמית. בגיל 21 בקירוב מסתיימת בניית "גוף הנפשיות" והנער פוסע אל העולם כאדם צעיר. מעתה ואילך, כל שלבי התפתחותו ישענו על "מודעות עצמית בהירה" (שטיינר, 1922).

כעת, משסיימנו לתאר את שלושת השביעונים הראשונים לחייו של האדם, ולאחר שהתייחסנו למאפייניו המרכזיים של השביעון השני הרלוונטי לעבודה זו, לרבות אופי ראשית תקופה זו (כיתות א' ו- ב'), נדון בנקודה חשובה בהתפתחות הילד, משבר גיל 9, המתרחש לרוב בכיתה ג'.

בגיל 9-10 (כיתה ג' ו-ד'), משתנה הלך נפשו או מצב הנפש בו הילד מצוי עד לגיל זה. ניכר שינוי בהתייחסות לזולת, שינוי ביחס לטבע, למשפחה ולבית הספר. הילד למעשה עובר מסע של היפרדות מהשלם, ומעבר להתבוננות מהצד על המתרחש. העולם בו הוא חי כבר איננו העולם שלו, אלא העולם שסביבו (שטיינר, 1922). ההיפרדות הזו מלווה באי ודאות, בשאלות רבות ובהתנהגויות חריגות (יחסית לילד). תקופה זאת מכונה באנתרופוסופיה "חציית הרוביקון", בהשאלה מאותה חצייה מפורסמת של נהר הרוביקון על ידי יוליוס קיסר בדרכו לכיבוש רומא. חציית הנהר היוותה למעשה הכרזת מלחמה. יוליוס קיסר ביצע דרך אל-חזור, בדרכו להפיכה ולהשתלטות על רומא. החצייה הזו בקרב הילד, אף היא חד-סטריית: הפרידה מהחוויה החלומית, התנתקות סופית מגן העדן ו"התעוררות" (מבוקרת יותר או פחות) אל העולם הסובב. תקופה זו, על מורכבויותיה והמשברים האישיים והכיתתיים המלווים אותה, יוצרת לרוב שנה סוערת בכיתה ג', רבת תהפוכות, בדיקת גבולות ומעשי קיצון.

בספר "העיקרון המוזיקלי וחווית הצליל באדם" מצוטט שטיינר באומרו: "עד לקרבת גיל תשע, הילד אינו תופס עדיין את הלך הנפש הנכון של המאזין והמינור... הילד חי עדיין בהלך הנפש של הקווינטה" (שטיינר, 2001, עמ' 127). בהתאם לכך, כחלק מ"התבשרות" (מלשון בשר) זו של הילד בקרבת גיל 9, מצטרפים אל שיעורי המוזיקה הקצב המרובע והדיאטוניקה*. הקצב המרובע מסתנכרן נהדר עם גוף האדם (על כך ארחיב בפרק הבא) ומנכיח יתרה את המוזיקה בגוף הילד, אותו גוף שהילד חש בו יותר ויותר והמודעות שלו לגביו גוברת והולכת. נוספת לכך גם מסגרת

הרמונית המכילה יחסיות בין תווים. היא נוכחת יותר, סוערת יותר ודומיננטית יותר (בהדרגה כמובן). הילדים נפרדים לשלום מ"אווירת הקוינטה" המרחפת, ומברכים לשלום את הטרצה³ הגדולה והקטנה. נכנסים אלמנטים התומכים במהלכים הללו כגון שירת קנון* (היוצרת הרמוניה), פגישה ראשונה עם הסולם המאזוירי, ולמעשה - ביצוע מהלכים של קירוב המוזיקה אל המציאות החושית, אל גוף הילד (שטיינר, 2001).

בהמשך לכתוב, וכפי שאני רואה זאת, תווים עשויים להפוך בשלב זה מאלמנט מרתיע, ולעיתים אף מאיים (גם לאנשים בוגרים), למקור נחמה וסדר. שלוה ועדינות שבשאיפה יזלגו משיעורי המוזיקה אל מחוזות אחרים בחיי הילדים. העולם שסביב הילדים מקבל צורה חדשה ומאוד מעמתת, ולפתע סדר והיגיון נחוצים יותר מתמיד. בעזרת התווים, השיר והמנגינה מקבלים ביטוי מוחשי וחושי נוסף. ילדים בכיתה ג' שואלים הרבה פעמים "האם זה אמיתי?" "האם זה נכון?" מה האמת? וכן הלאה. ובכן, האמת היא אכן דבר חשוב אך לעיתים היא נזילה וגמישה ונתונה לפרשנות. לעיתים קשה לענות לילד "כן" או "לא", "שחור" או "לבן" אם לא כך הם פני הדברים. לעומת החוויה הזו, הערך המוחלט של התווים מעניק תשובה חד משמעית - התו "סול" על חמשת התווים הוא בדיוק מה שהוא - "סול", וזו נחמה גדולה.

³ למרווח* הטרצה מיוחסות איכויות מוזיקליות, וכנגזרת מכך – גם איכויות רגשיות, משמעותיות רבות. בחינוך ולדורף היא מובאת לראשונה לשימוש בכיתה ג' עקב ייחוס זה - החוויה הרגשית שהיא מעוררת מתאימה, לשיטת שטיינר, לשלב זה בהתפתחות הילד.

פרק ג' - מאפייני החינוך המוזיקלי בגישת ולדורף בכיתות א-ג'

"החיקוי הגבוה ביותר של האדם הוא ציור ופיסול. במוזיקה, האדם עצמו הוא היוצר" (שטיינר, 2014, עמ' 47).

תחום המוזיקה בבית ספר ולדורף נשען מהותית על הפסיכולוגיה ההתפתחותית של שטיינר. תכנית הלימודים במוזיקה נתמכת באספקט זה ובמשנה הסדורה הנובעת ממנו, במקביל לכך, חשוב שהוראת המוזיקה תותאם למרקם הכיתתי הספציפי באותו הרגע, וייקחו בה חלק כל ילדי הכיתה: "להרחיק את הילדים שהם כביכול לא מוזיקליים מחינוך מוזיקלי ולהעניק אותו אך ורק לילדים 'המוכשרים' מוזיקלית הוא דבר מוטעה מיסודו" (גולדשמיט, 2016, עמ' 249). הוראת המוזיקה, הינה חוויה חינוכית חיונית ומהותית עבור כל ילד. לאלו המוזיקליים יותר, ולאלו שלעיתים מגדירים אותם כפחות מוזיקליים, או כפחות אינטואיטיביים. לכל ילד יש כישרון מוזיקלי מסוים, זרע מוזיקלי שאפשר וחשוב שיינבט ויצמח. בגישה אוהבת ועקבית, כל ילד יוכל לממש את הפוטנציאל הגלום בו מהבחנה הזו (גולדשמיט, 2016).

בכיתות א'-ג' (לרוב עד אמצע כיתה ג'), המוזיקה שואפת להתבצע ולהילמד בחינוך ולדורף במסגרת תחום המכונה: "אוירת קוינטה". כזו המשמרת את המימד החלומי והמרוחק, המקודש מחד אך הנוכח-נעדר מאידך. ישנם שלושה אלמנטים בשיטת הלימוד המאפשרים קיום מהלך שכזה: הראשון - השימוש בסולם הפנטטוני, השני - הימנעות ממסגרת ריתמית ברורה, והשלישי - הימנעות מכל שיח שכלתני ו/או פרקטי-תיאורטי בשיעורי המוזיקה בשנים אלו. בשלב זה, המוזיקה מומרת בקלות מפליאה מהיסוד השמיעתי אל היסוד התנועתי-ריקודי ואילו רק סביב גיל 9-10 מתעוררת התפיסה הפנימית המהותית של המוזיקה (שטיינר, 2007).

אם כן, הוראת המוזיקה בחינוך ולדורף עד גילאים אלו (9-10) ממוסגרת ומוגבלת בפן ההרמוני לפנטטוניקה ללא דיאטוניקה. לסולם הפנטטוני משקל של ממש בחינוך המוזיקלי בבית ספר ולדורף בשנים הראשונות. סולם זה מושרש עמוקות בהיסטוריה של אומות רבות ברחבי העולם, והוא אחד מצורות השימוש הטונאליות העתיקות ביותר. באזורים מסוימים בעולם הוא השתמר ומצוי בשימוש

נרחב גם כיום (בעיקר במוזיקה אפריקאית, יפנית וסינית). במערב, לעומת זאת, הוא נמצא כיום בשימוש בעיקר במוזיקה המקושרת לתפילה (גוספל, שירי כנסייה) ושירי ילדים.

רבים מתייחסים לסולם הפנטטוני, סולם בעל חמישה צלילים בלבד, כאל סולם דיאטוני שנגזרו או הוסרו ממנו שני צלילים, אך אין להתייחס אליו כך. מדובר בשתי מערכות טונאליות שונות לחלוטין, ולא כאחת הנגזרת מהשנייה. שנית, לסולם הפנטטוני אין טוניקה מוגדרת. אין טון מוביל (תו שייקח אותו "הביתה" אל שורש הסולם, הטוניקה), וכל צליל יכול לתפוס באופן רגעי את תפקיד הטוניקה. הגמישות הזו, הנתפשת לעיתים בעוכריו, משמשת לו מקור ייחוד, כוח ושוני. שלישית, מכיוון ואין מתח ויחסות מובהקת בין צליליו של הסולם, לא יוצרו נקודות דיסוננטיות* (צורמות או מלאות מתח) בשימוש בו - פרט המוסיף לו רכות, ריחוף ותחושה של חוסר עגינה מלודית* (Kresteff, 1963).

מחקר מעניין שנערך בארצות הברית (Jarjisian, 1983), בחן את ההשפעה של לימוד מוזיקה דיאטונית בקרב ילדים, לעומת לימוד מוזיקה פנטטונית. במחקר השתתפו 6 כיתות א' משני בתי ספר שונים. שלושת הכיתות המשתתפות בכל בית ספר למדו באופנים הבאים: בכיתה אחת נלמדה מוזיקה פנטטונית בלבד, בכיתה השנייה נלמדה מוזיקה דיאטונית בלבד ובכיתה השלישית - גם מוזיקה פנטטונית וגם מוזיקה דיאטונית. חשוב להדגיש שהמחקר נערך בראשית שנות ה-80, ללא נוכחות מחשבים, טלפונים חכמים, דיזר, יו-טיוב, ספוטיפיי וכיוצא בזה. עובדה זו אפשרה לו להיות "סטרילי" יותר וללא הפרעות ושיבושים חיצוניים מבחינת החשיפה למערכים הטונליים השונים. המחקר נמשך לאורך ארבעה חודשים ותוצאותיו היו מעניינות מאוד.

ראשית, החוקרים זיהו כי שירת תבניות ושירים דיאטוניים מפתחת תחושה טונלית בקרב הילדים, ומבחינה זו הם עלו על חברי הכיתה המקבילה שלמדה מוזיקה פנטטונית בלבד. עובדה זו מחזקת את עמדת שטיינר כי לימוד מוזיקה דיאטונית (המחדד את התחושה הטונאלית) בגילאים האלו, הינו דבר המעניק לילד פרספקטיבה בתוך המוזיקה בפרט, ובעולם בכלל. בכך, היא מבטלת, או לפחות מרחיקה, את הממד החלומי והמרחף שכה רוצים לשמר בגילאים אלו בבית הספר בשיטת ולדורף. לא בכדי נעדרת מוזיקה דיאטונית מהמרחב הכיתתי עד אמצע כיתה ג'.

שנית, זיהו החוקרים כי שירת שירים ותבניות פנטטוניות מפתחת את הדיוק בשירה והשמיעה המוזיקלית, ומבחינה זו הם עלו על חברי הכיתה שלמדה מוזיקה דיאטונית בלבד. בנוסף, היא לא גורמת להתקדמות ניכרת בהבנת או בפיתוח התחושה הטונאלית. אולם, הנתון המעניין מכולם מגיע דווקא משתי הכיתות שלמדו מוזיקה המשלבת את שני האלמנטים הללו - דיאטוני ופנטטוני. המחקר זיהה כי תלמידי כיתות אלו הצטיינו בשני האלמנטים יותר מכלל הכיתות שלמדו רק אחד מהאלמנטים המוזיקליים. הכיתה, על אף שזמנה התחלק בין מוזיקה פנטטונית למוזיקה דיאטונית, ולמעשה למדה ותרגלה כל אחד מהם רק מחצית מהזמן ביחס לכיתות המקבילות, השתפרה בהבנת ובחידוד התחושה הטונאלית טוב מהכיתה ששרה מוזיקה דיאטונית בלבד, והשתפרה בביצוע ובשמיעה מוזיקלית טוב מהכיתה ששרה רק מוזיקה פנטטונית (Jarjisian, 1983).

כעת, משביססנו את מקומו המרכזי של הסולם הפנטטוני בחינוך המוזיקלי בולדורף בשנים הראשונות, נתייחס לחציו השני של המטבע - הפן הריתמי בחינוך המוזיקלי בולדורף. מסגרת ריתמית וגדרות המשקל*, המייצבים את המוזיקה לכדי מערך סדור ומדויק, לא יובאו עד לגיל 9-10 בקירוב, ואווירת החלום והרכות המשרה הסולם הפנטטוני, תתעצם ותקבל גיבוי עקב היעדר מסגרת ריתמית ברורה⁴. הקצב יכנס אל התמונה באופן משמעותי עם המעבר מהפנטטוניה אל הדיאטוניה. החליליות יתחלפו מפנטטוניות לדיאטוניות ושירת הקנון תפגוש את הכיתה לראשונה. לשירה ונגינה זו, יצטרפו המשקל, המקצב והפעמה* ובכך יעניקו לה מסגרת ריתמית ברורה. כפועל יוצא מעקרונות אלו, בכיתות א'-ג' שירים יושרו באווירה חלומית ופחות יציבה, שאיננה מעוגנת ריתמית והרמונית. גם למנגינות המנוגנות בחלילית (הפנטטונית עדיין) ישווה גוון אוורירי ומרחף יותר, שאיננו מעוגן טונאלית והינו חסר מסגרת קדנציאלית ברורה.

⁴ ביקורות על הדרך הזו: בהשתלמות בה נכחתי לאחרונה (יולי 2018) של מורי מוזיקה בעיקר ממסגרות ולדורף, מספר מורים למוזיקה קבלו בדיון על "היעדר הגרוב" או "הקושי לשמור על יציבות ריתמית לאורך זמן" של ילדים ונערים אשר חונכו בבתי ספר ולדורף והמנגנים כעת במסגרות חיצוניות (קונסרבטוריונים, מסגרות של הרכבים מוזיקליים וכיוצא בזה). כלומר, ייתכן כי ההימנעות המוקפת מהמשקלים והמקצבים בגילאים הצעירים, עשויה לפגום ביכולת הריתמית של הילד (נער, כעת) ולעורר קושי בהשתלבות במסגרות מוזיקליות מקצועיות בעתיד. לשיטתם - יש למהלך השפעה על יכולת הביצוע של הנער/ה לאורך זמן.

נעמיק כעת בשלב הראשון של השביעון השני, שלוש השנים הראשונות בבית הספר היסודי בשיטת ולדורף.

כיתה א'.

העבודה המוזיקלית עושה שימוש בסולם הפנטטוני בלבד, סולם מעגלי, ללא נקודות כובד או עגינה, משולל דרגות ויחסיות מובהקת בין צליליו (רה מי סול לה סי). בנוסף לשירה בסולם הפנטטוני, במהלך שנה זו הילדים מקבלים חלילית פנטטונית (צליליה: רה מי סול לה סי רה מי), הנגינה עליה נובעת מתוך שיר שנלמד ראשית בשירה, ורק לאחר מכן נלמד בעל פה ומנוגן בחלילית (גולדשמיט, 2016).

במקביל לשימוש בסולם זה, ישנה הימנעות ממקצבים מבוססים, בעיקר הימנעות ממשקלים מרובעים⁵ (ארבעה רבעים, שני רבעים, א-לה ברווה וכן הלאה). השירים יכולים להיות משוללי משקל לחלוטין או להיות בעלי משקל משולש (שלושה רבעים, שש שמיניות וכן הלאה). המשקל המשולש, נחשב לתנועתי וקולח יותר, ובמקביל נתפס כפחות סדור, יציב ונוקשה. לפיכך הוא מתאים יותר בשלב התפתחותי זה של הילדים (גולדשמיט, 2016).

כיתה ב'.

כיתה ב' מהווה המשך ישיר לכיתה א'. מורכבות השירים עולה, הן מבחינת מלודית והן מבחינה ריתמית. מקצבים מרובעים נכנסים לשימוש, ועימם גם תרגילי קצב משתנים (רקיעות, מחיאות כף, קפיצות וכן הלאה), כאשר המוזיקה עדיין מעוגנת בסולם הפנטטוני. ניתן מקום לאילתור עם החלילית בפרט, ובכלל במסגרת משחקים או תירגולים שונים עם צלילונים, גונגים, כלי הקשה וכיוצא בזה (גולדשמיט, 2016).

⁵ ילדים תופסים באופן טבעי תבניות של ארבע פעמות (4/4) (גלושנקוף, 1999). משקל זה כונה בעבר אימפרפקטום, משמע - לא מושלם. הוא מצוין לעיתים בעיגול שאיננו שלם (דומה לאות C) בצמוד למפתח הנגינה (מפתח סול / פה / דו). המשקל שנחשב בעבר לשלם ו"עגול" יותר היה משקל השילוש הקדוש, משקל של שלושה רבעים (3/4).

כיתה ג'.

בכיתה ג' מתחילים הילדים ללמוד תווים לראשונה. זאת, בניגוד לאופן לימוד בו נלמדו השירים עד עתה - מתוך השירה או על ידי חיקוי נגינת המורה. בכיתה זו מקובל לעבור למוזיקה מודאלית, כמהלך מגשר בין החלומיות, חוסר העגינה והריחוף הפנטזוני, אל עבר ההתמצקות והמובהקות של המאזור והמינור. השאיפה היא לבצע מעבר זה באופן מדורג. מהלך מובנה ראשוני ומרוכך דרך המודוסים* השונים ומשם אל המאזור והמינור (גולדשמיט, 2016).

אכן, מוזיקה מודאלית עשויה במידה מסיימת לתמוך במהלך שכזה בין הפנטזוניקה למאזור (ולאחר מכן גם למינור) אך גם פה יש לנקוט במשנה זהירות מחד, ובגמישות מחשבתית מאידך. אבהיר את כוונתי, המודוסים⁶ המדוברים הם: יוני, דורי, פריגי, לידי, מיקסולידי, אאולי ולוקרי. "יוני" הוא מודוס שאנו מכנים היום מאזור טבעי, ו"אאולי" הוא למעשה מינור טבעי. משמע, בכיתות א'-ג' הם עוד לא על הפרק מבחינת תכנית לימוד ולדורף. "פריגי" הינו מודוס מאוד דומיננטי ומחוספס בצליליו (בזכות הדרגה השנייה המונמכת שלו) ובחוויה הנובעת ממנו, הוא מהווה מעין מינור בעל חוויה הנתפסת לרוב כ"אפלה" יותר מהמינור הטבעי, ולפיכך גם הוא אינו רלוונטי בשלב זה. המודוס ה"לוקרי", המכונה גם סולם "חצי מוקטן", קשה ומורכב להאזנה ולביצוע גם בשלבים בשלים ומאוחרים בהרבה.

נותרנו עם המודוס ה"דורי" שהינו מינורי באופיו, ועם "לידי" ו"מיקסולידי" שהינם מאזוריים באופיים. עם זאת, גם בהם המצב לא חד משמעי. ישנה מוזיקה הכתובה במודוסים אלו המעוררת מחוות נפש בולטות. ישנם שירים מוכרים במודוסים אלו אשר מעוררים תחושות משמעותיות, גם אם לא מחוות סוערות - קשה לטעון כי הם משאירים את הילד במצב החלומי. דוגמאות: במודוס דורי – "שיר העמק". במודוס לידי - נעימת הפתיחה של הסדרה "הסימפסונס". במודוס מיקסולידי – "סלינו על כתפנו", Norwegian Wood (Beatles).

⁶ מדובר במודוסים העיקריים בלבד. ללא נגזרות מודאליות של סולם מינור מלודי שמשמשים בהן בעיקר (או אולי אך ורק) במוזיקת ג'אז.

לסיכום, גם במוזיקה המודאלית ישנם שירים מאוד יציבים טונאלית, בדומה למאזיזור והמינור, אשר החוויה הנובעת מהם היא בהתאם, כפי שהודגם. ניתן להסיק מדברים אלו כי, מחד גיסא, אין לפסול על הסף שימוש באף מודוס (כולל "יוני" ו"אאולי", המאזיזור והמינור הטבעיים), ומאידך גיסא - באלו שכן יבחר/תבחר המורה להשתמש, יש לבצע שימוש מעודן ומוקפד ככל הניתן.

פרק ד' - מערך שיעור מוזיקה בבית ספר ולדורף - כיצד התיאוריה מתבטאת

במציאות

"המוסיקה משמשת חומר חשוב וקרוב לליבו של הילד, שבו יכול הוא להשתמש באופן חופשי, טבעי ונכון כבאמצעי ביטוי לרעיונותיו ולרגשותיו, להגות ליבו ולהלך נפשו" (הופמן, 1945, עמ' 14).

בפרק זה אציג שיעור מוזיקה לדוגמא לכיתה א' בבית ספר ולדורף. אדגים את שלד השיעור, אעמוד על הרציונל העומד מאחורי בנייתו, אבחן את חלקיו המשתנים (הגמישים יותר או פחות) ואביא דוגמאות לפעילויות, דקלומים ושירים הרלוונטיים לשיעור מוזיקה לגיל זה.

בחינוך ולדורף שיעורי מוזיקה אינם נתפסים כשיעור אוטונומי לחלוטין, אלא כחלק ממארג חינוך הילד, תוך התחשבות בתקופה בה הוא מצוי - מבחינה אישית, מבחינה התפתחותית ומבחינה לימודית. שירים ודקלומים הנלמדים בכיתה, מתקשרים הרבה פעמים לנלמד בשיעורים אחרים באותה העת: לשיעורי התקופה, לעונת השנה, לחג הקרב וכיוצא בזה.

שיעור מוזיקה בכיתה א'

אעמיק כעת בפתיחת השיעור הקבועה בכיתה א', אתן דוגמאות בקווים כלליים לנלמד לאחר הפתיחה הקבועה, בחלקו הגמיש והמשתנה של השיעור, ולבסוף אדגים פעילויות "אוספות" ו"מפזרות" ואסביר מה הן.

פתיחה קבועה לשיעור המתחלקת לשלושה חלקים:

שלב ראשון - הילדים ישובים במקומם בכיתה האם, המורה נכנסת ומברכת את הילדים בפתיחת השיעור, הילדים מברכים אותו/אותה חזרה. במידה ויש בבית הספר חדר מוזיקה: הילדים חולצים נעליים בכניסה לכיתה ומסתדרים בטור, המורה לוחצת/ יד לכל ילד שנכנס ומתיישב במקומו במעגל. לאחר מכן מברכת/ת המורה את התלמידים לשלום - והם משיבים לה/לו. תלמיד אחד מוזמן להדליק נר בפתיחת השיעור (בכל שיעור מוזמנים ילד או ילדה אחרים, ההזמנה מתרחשת לרוב לפי סדר ישיבה או סדר שמי).

שלב שני - ברכה בפתיחת השיעור, אותה הילדים מדקלמים מיד לאחר ברכת השלום. דוגמא לברכה שכזו: "צלילי החליל בעולם נשמעים / כהד לקולי המזמר הם עונים / ציוץ ציפורים את הבוקר מאיר / ושמש שוקעת נפרדת בשיר / בליבי הפועם אתמלא בפליאה / מה רבים ויפים הם צלילי הבריאה". בכיתה א', אותה הברכה תחזור על עצמה בפתיחת כל שיעור עד תום השנה.

שלב שלישי - שיר פתיחת שיעור. השירים בכיתה א' בכלל, ושיר זה בפרט, יהיו פנטטוניים, נטולי מסגרת ריתמית או בעלי קצב משולש, ילוו בתנועות ויהיו תמונתיים ככל הניתן. בסוף הפסקה ישנה דוגמא לשיר בעל קצב משולש, אך גם הקצב המשולש בו ניתן לטשטוש בקלות על ידי השהיות בנקודות משתנות, הארכת או קיצור תנועה וכן הלאה. התלמידים מחקים את המורה בצורה כה מוצלחת ומידית, ולכן על אף הגמישות הזו (בשינויי הטמפו, בהסרת או הוספת דגשים וכיוצא בזה) השיר נעים וקולח. דוגמא לשיר שכזה: "חרש באה, חרש נעה / רוח נושבת בין ענפים / מטה, מעלה, כאן והלאה / מנענעת את גוזלי / בין ענפינו, בין שדותינו / רוח קלה, רשרוש העלים / מטה, מעלה, כאן והלאה / מנענעת את גוזלי".

אלו הם שלושה שלבים קבועים שיפתחו את השיעור לאורך כל השנה. שלבים אלו מספקים מסגרת ברורה וקבועה לפתיחת השיעור, כל ילד יודע היכן הוא מתיישב, מה השלב הבא ולאן נוסעים פני הדברים. הריתמוס הקבוע והחזרתיות המוכרת בשלב ההתחלתי מעניקים רוגע ונינוחות ונוסכים ביטחון בילד. התלמיד, הנכנס לשיעור המוזיקה לאחר הפסקה או לאחר שנכח בשיעור אחר, נתמך על ידי המהלך הזה המאפשר לו "להתכוונן" לקראת השיעור. השירים והדקלומים עשויים להתחלף בהתאם לצורך ולתחושת המחנכת/ת והמורה למוזיקה. לרוב, תדירות ההחלפה תהיה איטית בכיתה א' והיא גוברת והולכת בכיתות הגבוהות יותר, בהן מתחלפים הדקלומים והשירים לפי התקופה הנלמדת או לפי הצורך.

חלקו השני של השיעור מתמקד בלמידת שירים חדשים וניגון בחלילית. חלק זה של השיעור יתבצע במתכונת של פעילויות "אוספות" ופעילויות "מפזרות". ככלל, פעילות "אוספת" היא פעילות המצריכה שקט, איפוק, איסוף וריכוז ניכר יותר מתמונת המראה שלה. פעילות "מפזרת", כשמה כן היא. יותר תזזיתית ורועשת, פחות אסופה ופחות מדויקת, אך הפרי הלימודי גלום בה גם כן.

הפעילויות המוצעות במערך זה כוללות לימוד באמצעות דימויים, לימוד בתנועה ולימוד תוך שימוש בחושים. הן תואמות את השלב ההתפתחותי בו נמצאים הילדים בכך שעוסקות בלימוד מושגים מוחשיים וכן משום שהילד פועל בתוכן באופן אקטיבי, מתוך חוויה חושית ורגשית.

השאיפה בהנהגת פעילויות "אוספות" ו"מפזרות" היא בעצם קבלת העובדה שהילדים יתפזרו כך או כך, כל אחד בעיתו ומתי שתפקע סבלנותו, בין אם נרצה ואם לאו. אי לכך, אם ניתן לכוון או לתזמר (בראי שיעור המוזיקה) את הפיזור הצפוי, ובמקביל להפיק ממנו תועלת חברתית ו/או לימודית - מה טוב. השאיפה היא לבצע פעילויות אוספות ומפזרות לסירוגין. לרוב, אורכה של כל פעילות כזו נע בין עשר דקות לרבע שעה. על ידי כך נעניק לשיעור אלמנט של "נשימה", שאיפה ונשיפה, איסוף ופיזור - מעין ריקוד לאורך השיעור.

דוגמא לפעילות "מפזרת": עמידה במעגל ותוך כדי הליכה במעגל שרים את השיר: "כוכב בשמי מרום, האר דרכי בכל מקום / שמע את תפילתי, האר לי את דרכי / נצא לנדודים, גם גדולים וגם קטנים / לחש לי את שמך, ובוא אל המסע". בשלב זה לוחשים הילדים את שמותיהם לעומדים לצידם, ואז "מגיעה רוח גדולה, המעיפה את כל העלים מקרקעית היער אל האוויר" וכל הילדים / העלים מתערבבים ונוחתים במקום חדש בין שני ילדים/עלים חדשים, וחוזר חלילה מספר פעמים. הפעילות מלווה בצחוק, בקפיצות, בהוצאת אנרגיה ובשחרור. פעילות שכזו מאפשרת, או מקלה, על הילד לשוב ולהתרכז בלמידת הנגינה והשירה.

דוגמא לפעילות "אוספת": בכיתה א' איננו לומדים את שמות התווים כפשוטם, אלא לכל צליל / תו בחלילית הפנטטונית מוצמד דימוי אחר, לרוב משתמשים המורים למוזיקה בציפורים. לדוגמא: התו "רה" נמוך יהיה "נשר", לאחריו התו "מי" ייקרא "ינשוף", התו "סול" יהיה "עורב", התו "לה" יכונה "יונה", התו "סי" - "קוקיה", התו "רה" גבוה - "נקר", ואחרון חביב - "מי" גבוה יכונה "זמיר" (ככל שגובה הצליל עולה, הציפור, או האלמנט המיוחס לו - קטן והופך עדין יותר). האלמנט התמונתי נשאר נוכח כל הזמן, אם נרצה נוכל לכנות את חלק זה של השיעור "ביקור בשובך הצלילים".

לכל תו, וכפועל יוצא מכך, לכל חור בחלילית המייצג את אותו התו - ישנו שיר קצר. בשירים הראשונים והפשוטים, השיר מתבסס ונשען כמעט לחלוטין על הצליל המרכזי של השיר. לדוגמא: בשיר הנקר (התו "רה" גבוה בחלילית הפנטטונית), השיר כולו מושר ומנוגן בצליל הזה, ובאופן טבעי, עקב היותו כה פשוט, הוא השיר הראשון שנלמד לנגן בכיתה. לעומתו, שיר הנשר (התו "רה" נמוך, הנמוך בצלילי החלילית), מכיל בתוכו את כל צלילי החלילית הפנטטונית (סה"כ שבעה), והוא האחרון שנלמד לנגן ב"שובך הצלילים".

פעילות הנשענת על "שובך הצלילים": משחק זיכרון ושמיעה, בו על הילדים לזהות בשמיעה מהיכן מגיע הצליל בכיתה, או במילים אחרות: היכן נמצאת הציפור בכיתה. לאחר מכן נשאל איזו ציפור זו הייתה, ובהמשך נעמיק במורכבות התרגיל ובשאלות שיעלו ממנו. בתחילת הפעילות מזמין המורה ילד ונותן לו צלילון בצליל "רה" - קורא לו "הנקר" ומשמיע לילדים איך נשמע "הנקר", לאחר מכן הוא מזמין ילד שני ונותן לו משולש, משמיע צליל מהמשולש וקורא לו "זמיר". המורה קורא לילד שלישי, מעניק לו כלי נגינה נוסף ומצמיד לו ציפור שלישית.

לאחר מכן המורה מנחה את הילדים להניח ראש על השולחן ולעצום עיניים (במידה ואנו בכיתה האם כמובן), וכעת מתפזרים שלושת הילדים בכיתה בדממה ובהתאם להנחיות המורה, משמיעים צליל, יחדיו או לחוד. הילדים היושבים צריכים לנחש מהיכן הגיע הצליל ומי הציפור. במידה ונשמעו כמה צלילים במקביל, עליהם לפרט אלו ציפורים צייצו והיכן בכיתה הן מתעופפות.

המשחק הזה, יתבצע עם שלושה צלילים רק לאחר ביסוס המשחק בצליל אחד, ולאחר מכן בשני צלילים. כפי שהוא הוצג לעיל, זהו משחק בעל רמת קושי בינונית לכיתה א'. עם הזמן ניתן להעלות את הרמה, באמצעות הוספת ציפורים, עלייה במורכבות השאלות הנשאלות וכן הלאה.

לסיכום, אמנם יש לכונן מבנה קבוע ושלד יציב לשיעור, אך במקביל חשוב לזכור שהשיעור ותוכנו צריכים להיות גמישים הרבה מעבר לתקופה, לעונה ואף לשכבת הגיל בה אנו מצויים. יש להישען על אופי כיתה הספציפית בה אנו מצויים, הרכב הילדים שבה, מצב הכיתה באותה התקופה ולעיתים אף למצבה באותו היום ממש.

אתן דוגמא אישית למקרה שכזה: בשנה החולפת לימדתי מוזיקה בכיתה ב', בבית ספר הצמוד לשטחים חקלאיים. הכיתה הזו, הנמצאת בקצה בית הספר, היא למעשה מבנה יביל, השוכן בסמיכות לשדה חיטה. במהלך השיעור עבר טרקטור שחרש תלמים בשדה הצמוד לכיתה. הטרקטור עבר מספר פעמים כ - 15 מטר מחלון הכיתה, הרעיש וסחף אחריו שלושים לבבות נרגשים אל החלון. לא היה לי סיכוי מול הטרקטור המפואר שמבקע את האדמה.

ניגשנו כל הכיתה (כלומר מיעוט הילדים שעוד הצליחו להישאר ישובים ואני) אל החלון ונפפנו לו לשלום. השיעור כהלכתו נגמר באותו הרגע, ואת מעט הזמן שנותר עד סיומו העברנו בניפוץ ידיים ובקריאות התלהבות בכל פעם שהטרקטור קרב אל הכיתה.

בהמשך השבוע, כשהגעתי לכיתה לשיעור נוסף, לקחנו מנגינה פנטטונית שהם טרם למדו (מתוך Morning Mood של המלחין הנורווגי Edvard Grieg) וכתבנו יחד שיר לכבוד השדה שהטרקטור חרש.

הטרקטור הפך מנטל באמצע השיעור - למתנה גדולה. התוצאה שימחה את כולנו, והשיר ממשיך הלאה אל כיתה ב' החדשה בשנת הלימודים הקרבה:

“שדה החיטה שמחוץ לכיתה / כבר נקצר וכעת החמה מביטה / שפע שדות הכבשים שוב פועות / ומעל לראשן ציפורים נודדות / נצאה לרוץ בשבילי הקיבוץ / השומר בכניסה הוא נחמד וחרוץ / יש לנו גן יש בו זרע קטן / הוא היה לניצן והוא פרח מוגן”.

סיכום

"ילדים לא מעבירים את הזמן, הם הזמן והוא עובר" (אלירז, 2015, עמ' 109).

בעבודה זו הוצגו יסודות חינוך ולדורף בראשית השביעון השני בכלל, ובמוזיקה בבתי ספר ולדורף בפרט. הוצג מהו חינוך מוזיקלי והודגמו פערים בין שתי גישות לחינוך מוזיקלי – ולדורף ומשרד החינוך, הן תפיסתית והן באופן יישום המתודה. בעוד שבולדורף ניתן דגש משמעותי על מהלך ההתפתחותי הכולל של הילד והמוזיקה משרתת צורך זה, במשרד החינוך היא נתפסת כתחום ידע בפני עצמו, והתלמיד נדרש ללמוד אותו כפי שהוא נדרש ללמוד תחומים אחרים.

החוויה האישית שלי מהשתלמויות ומבתי ספר בגישת ולדורף (כמורה וכצופה) היא חיובית מאוד, אך בו בעת אני חש שקיים צורך לבחון את אופן ההוראה, במוזיקה בפרט, ובבתי ספר ולדורף בכלל. שטיינר חי ופעל לפני מאה שנים בקירוב, כונן שיטה מופלאה בעיני אך בו בעת ירוצנטרית למהדרין, שהותאמה לעולם שאיננו קיים עוד. אין דין דורנאך כדין ירושלים. השפה שונה, התרבות שונה, מזג האוויר שונה לחלוטין, הטכנולוגיה שעיצבה ושינתה את עולמנו ולא הייתה קיימת אז, וכן הלאה וכן הלאה. אי לכך, הישענות על דבריו כתורה מסיני, מעין "ראה וקדש", עשויה לעקור מן השורש הרבה מהטוב שקיים בשיטה זו ולמעשה – מקדיחה את התבשיל. גולדשמיט (2016, עמ' 249) כתב: "תכנית לימודים היא תמיד בסיס לשינוי, ליצירה ולהתאמה אישית... לפיכך כל ההנחיות הרשומות מטה הן רק המלצה... אין כל כוונה ליצור תכנית לימודים סגורה, "נכונה". יש לקרב ולהתאים את חינוך ולדורף אל המזרח התיכון – ולא להפך. העולם סביבנו משתנה, הילדים הבאים אליו וגדלים לתוכו משתנים עימו. על מערכות ומסגרות החינוך באשר הן, להמשיך להתחדש ולהתאים את עצמן לאופיו וקצבו המשתנים.

מלבד מהלך העבודה הלינארי, הובאו בעבודה זו נקודות דוגמת הפערים החריגים בין ווקאליזה חופשית של ילדים ושירת חיקוי (גלושנקוף), או עצם היכולת של ילדים שלמדו מוזיקה משולבת להצטיין יתרה מחבריהם שלמדו מוזיקה ספציפית למשך זמן כפול מהם (Jarjisian). אלו היו מעין טעימות זהירות, גיחה אל שולי הנושא הנחקר ושיבה מהירה אל מסלול העבודה. הטעימות האלו,

מעבר לקשרן אל המחקר, מראות ביתר בהירות את שלל הרבדים והשכבות שעוד ניתן לחקור בעולם המוזיקה.

בכתיבת עבודה זו נתקלתי בקושי של ברירת ה"מוחלט", מהאיזוטרי או המופשט. מורכבות שהרבה מחוקרי מוזיקה מציינים אותה, ושניכרה גם בפער התפיסתי שבין תכניות הלימוד של שני הזרמים החינוכיים שהוצגו בעבודה. לאונרד ברנשטיין כתב: "המוחות השכלתניים ביותר בהיסטוריה נכנעו תמיד לערפל מיסטי, אשר אפסם קלות כל אימת שהוזכר נושא המוסיקה" (ברנשטיין, 1977, עמ' 16). קושי מוכר וידוע, איכויותיה ורבדיה של המוזיקה עמוקים מיני ים, ועל מנת לנפק עבודה אקדמית שאיננה אוהזת בפן המתמטי המוחלט של המוזיקה, יש לנקוט משנה זהירות. עם זאת, מהלך שכזה אומר דרשני, ומנכיח את הקושי המשמעותי בעצם היכולת לחקור לעילא תחום זה.

השאלות שאני נושא הלאה השתנו והתעצבו, חלקן התחדדו, אחרות הותרו אך עוררו שאלות חדשות. במהלך כתיבת העבודה, התבהר לי שמאחורי השאלות עליהן ניסיתי לענות, מסתרות תני שאלות רבות נוספות. היכולת שלנו לתת מענה לכולן או אפילו לחלקן היא מוגבלת. בינתיים, אני נשען על ההבנה שקיימת אי הבנה:

"אני יודע שלמוסיקה יש פתרון / ויום אחד הוא יינתן לנו / עד אז אני חי באמונתי / שמוצרט השיב,

ולא שמענו, על / השאלות שלא ידענו לשאול" (אלירז, 2009, עמ' 58).

דף מושגים

דיסוננס - צירוף צלילים בלתי שלם, שאינו מספק את האוזן ודורש פיתרון, הרמוני לרוב, לנקודת התרה שלוה ונינוחה יותר לאוזן.

דיאטוני - צליל, מרווח או אקורד, המשתייכים לסולם הראשי, נחשבים לדיאטוניים.

הרמוניה - הרמוניה מבטאת את האספקט המאונך במוזיקה (הכתובה), קרי - מספר צלילים (שניים או יותר) הנשמעים בעת ובעונה ויוצרים בניהם יחסיות, דרמה, מתח, התרה, ולמעשה מקנים מבניות ומעטפת למלודיה.

מודוסים - שיטת הסולמות שרווחה לפני השתלטותם של המאזור והמינור (שני מודוסים בפני עצמם: "יוני" ו"אאולי" בהתאמה) על הספירה המוזיקלית העולמית. המודוסים הופיעו לראשונה ביוון העתיקה, בשמות זהים אך בתיווי שונה לחלוטין. ישנם מספר מערכים מודאליים וקיימות ווריאציות משתנות שלהם, אך המרכזיים הינם: יוני, דורי, פריגי, לידי, מיקסולידי, אאולי ולוקרי. **מלודיה** - רצף צלילים, הערוכים בצורה רציפה והמשכית (מבחינת מקצב, גובה טונאלי וכן הלאה) ויוצרים על ידי כך רעיון מוזיקלי / חוויה מוזיקלית ברור ומוגדר. מלודיה טובה מסוגלת לעמוד בפני עצמה ללא הישענות מהותית על ההרמוניה העוטפת אותה.

משקל - משקל הוא חלוקת התיבה ליחידות של שתיים, שלוש, ארבע או יותר, פעימות. מהירות המוזיקה אינה מביאה כל שינוי במשקל, אלא אך ורק במפעם (טמפו) של היצירה או השיר.

מרווח - מרחק בין שני צלילים הנשמעים בעת ובעונה או זה אחר זה. שמות המרווחים באוקטבה הראשונה הם: פרימה (0 טון, אין מרווח טונאלי), סקונדה קטנה (1/2 טון), סקונדה גדולה (טון), טרצה קטנה (1.5 טון), טרצה גדולה (2 טון), קווארטה (2.5 טון), טריטון (3 טון), קווינטה (3.5 טון), סקסטטה קטנה (4 טון), סקסטטה גדולה (4.5 טון), ספטימה קטנה (5 טון), ספטימה גדולה (5.5 טון) ואוקטבה (6 טון).

פעמה - יחידת ספירה בתיבה מוזיקלית. לדוגמא: בתיבה של ארבעה רבעים ישנן ארבע פעמות.

קדנצה - קיימות ארבע סוגות קדנציאליות עיקריות. שתיים מתוכן (והרלוונטיות לעבודה זו) עוסקות בביסוסה של הטונאליות. או במילים אחרות, באמצעות מהלך הרמוני מסוים, מבססות את הסולם ו"עושות סדר" בדרגותיו. מעניקות לנו עגינה ונקודת יחסות במרחב המוזיקלי. הערה: מונח

זה מתייחס ל- Cadense ולא ל- Cadenza שהינה קטע ראווה לקול או לכלי סולו. בעברית הן נכתבות ונהגות בצורה זהה.

קנון - שירה מחזורית וזהה המושרת בנקודות זמן שונות (על ידי המבצעים השונים), ועל ידי כך יוצרת הרמוניה. הקול הראשון מכונה "דוכס" (נושא) או "פותר", והשני מכונה "קומיס" (מענה) או "מלווה".

(קופר, 1969).

ביבליוגרפיה

"הילדות אינה אטלנטיס אבודה ואני עוד אגיע אל המציאות הטרום לשונית של חיי"
(אלירז, 2015, 92)

אלירז, י' (2006). לפני הדלת, מעבר לקיץ. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אלירז, י' (2009). דלת אדומה. ישראל: הוצאת קשב לשירה.

אלירז, י' (2015). מה היה אחר כך? כמה זמן זה אחר כך? לאט לאט מתחילים להתבהר פרטים

מרגע אחד שהוא לגמרי נצחי. ישראל: אפיק - ספרות ישראלית.

ברנשטיין, ל' (1977). חדות המוסיקה. תל אביב: רשפים.

גולדשמיט ג' (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף. ישראל: הפורום הארצי לחינוך ולדורף.

גלושנקוף, ק' (1999). היכולת הקולית בגיל הרך, בתוך: נ' שחר ואח', נף-צליל. ת"א. מכון מופ"ת, עמ' 75-82.

הופמן, ש' (1945). בשבילי החינוך המוסיקלי. ירושלים: דפוס רפאל חיים הכהן.

לב, ת' (2011). משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. מוזיקה, תכנית לימודים לבית הספר היסודי, כיתות א'-ו' בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי.

תל אביב: "מעלות" הוצאת ספרים. קישור: <https://goo.gl/DGfF1L>

קופר, מ' (1969). מוסיקה. סדרת אנציקלופדית "אופקים חדשים". תל אביב: הוצאת ש. פרידמן בע"מ.

שטיינר, ר' (1922). ייחודו של החינוך האנתרופוסופי: מתוך הרצאה של שטיינר שניתנה

באוקספורד, 19 לאוגוסט 1922. מתוך: אנתרופוסופיה בישראל.

קישור: http://www.antro.co.il/papers/EDU_ihoodoShelAchiniooch.html

שטיינר, ר' (2001). העיקרון המוזיקלי וחווית הצליל באדם. ירושלים: תלתן הוצאה לאור.

שטיינר, ר' (2008). חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה. תל אביב: הוצאת מיכאל.

- שטיינר, ר' (2007). הלכה ומעשה בחינוך וולדורף. ירושלים: תלתן הוצאה לאור.
- שטיינר, ר' (2014). עצות מעשיות, אמנות החינוך. מתודה דידקטית. ירושלים: ספרי מיקרוקוסמוס.
- Aronoff, F. W. (1969). *Music and Young Children*. New York University: Holt, Rinehart and Winston, INC. New York
- Jarjisian, S. C. (1981) *The Effects of Pentatonic and/or Diatonic Pitch Pattern Instruction on The Rote-Singing Achievement of Young Children*. Temple University. D.M.A.
- Kresteff, A. D, (1963). The Growth of Musical Awareness in Children. Bulletin of the Council for Research in Music Education. No. 1, pp. 4-10.
Published by: University of Illinois Press.