

הרפרטואר המוזיקלי בתכנית ההוראה של מורי מורים במוסדות אקדמיים: עמדות ויישום

לאה מרזל וציפי זלקוביץ'

1. מבוא

שונות תרבותית היא סוגיה חשובה בעולם החינוך בעידן הגלובלי בכלל ובחברה הישראלית ההטרואגנית בפרט. מחקר זה בוחן את העמדות של מורי מורים למוזיקה בנוגע לשונות התרבותית, כמו שהיא משתקפת ברפרטואר המוזיקלי שהם משלבים בתכנית ההוראה שלהם, כמו גם את יישום הרפרטואר בפועל, כמו שעולה מדבריהם. המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"ב (2012). לפי ספרות המחקר, תפיסות, עמדות ואמונות של מחנכים הן מהגורמים המניעים את פעילות הלימוד בכיתה ומשפיעים על תהליכי שינוי בקרב מחנכים (Richardson, 1994). חוויות חיים רבות ושונות תורמות להתהוות אמונות חזקות ומתמידות לזמן רב ובאות לידי ביטוי בהוראה (Richardson, 1996).

נושא התרבות ורב-התרבותיות בארץ ובעולם נמצא בשנים האחרונות בחזית השיח האקדמי, החברתי והחינוכי (ברלב, 2000). המונח 'רב-תרבותיות' טומן בתוכו הערכה חיובית והכרה בכל תרבות ותרבות ואמונה בשוויון הזדמנויות וזכויות (Banks and Banks, 1995; Watson, 2000). חינוך רב-תרבותי בכלל ומוזיקלי בפרט מצריכים שינויי עמדות וגישות. עירם (1999) מדגיש את חשיבות שינוי העמדות מ'חד-תרבותיות' (Monoculturalism) ל'רב-תרבותיות' (Multiculturalism) ופיתוח כישורים לחיים בחברה רב-תרבותית. פולאן (Fullan, 2001) סבור ששינוי אמתי אצל מורים קשה מאוד להשגה, משום שהוא מערב שינויים בתפיסות ובתפקוד ההתנהגותי שלהם. יש להניח שמורי מורים למוזיקה אשר התחנכו וגיבשו את דרכם המקצועית על התרבות המערבית יתקשו לשנות תפיסות המעודדות שילוב חינוך לתרבויות אחרות.

העשייה החינוכית אינה מנותקת מהחברה שבה היא מתקיימת. היא משקפת את יחסי הכוחות הפוליטיים והחברתיים, ונבנית בתבנית ערכיו של הממסד השולט בחברה (פסטרנק, 2003). מגמה זו באה

לידי ביטוי בארץ בפרסום דו"ח ועדת שנהר (עם ועולם, 1991), הממליץ בין השאר לנקוט מדיניות פעולה, שתהפוך את תרבות עם ישראל ותולדותיו למרכיב בעל משמעות חיובית בבניית זהותו העצמית של התלמיד החילוני ברוח פלורליסטית שקיימת בתרבות היהודית. עם זאת, מחקר זה מבקש להדגיש גם את הזיקות לתרבויות העולם. יונה ושנהב (2005) אומרים שבישראל של שנות האלפיים עדיין שולטת בכיפה ההגמוניה התרבותית המערבית.

2. סקירת ספרות

2.1 שונות תרבותית בחברה הישראלית

סמוחה (2008) סבור שלמושג רב-תרבותיות שתי משמעויות שונות: משמעות אמפירית, המגדירה מציאות של ריבוי תרבויות, ומשמעות נורמטיבית, הנוגעת לאידאולוגיה המכירה ותומכת בקיומן של תרבויות שונות בחברה אחת. החברה הישראלית היא חברה הטרוגנית מבחינה חברתית ותרבותית בשל השוני המגוון של קבוצות המוצא שהגיעו אליה בגלי העלייה השונים (אייזנשטדט, 1993). בשנים שלפני קום המדינה ובראשית שנותיה עוצבה זהות משותפת לקבוצות השונות בחברה הישראלית במטרה ליצור חברה ומדינה מלוכדת לעם היהודי (מאוטנר ואחרים, 1998). מנהיגי המדינה התוו מדיניות מכוונת של קיבוץ גלויות, ששללה את הגלות וחתרה לביטול השוני התרבותי בין הקבוצות השונות – מדיניות "כור ההיתוך" (מכמן, 1997). מדיניות זו, שהושפעה מתרבות אירופה וראתה בה מופת שיש לאמצו בחברה היהודית העתידה לקום, יצרה וביססה את שליטת ההגמוניה המערבית (אלמוג, 1982).

יוצא אפוא שלמדיניות 'כור ההיתוך' הייתה השפעה על דור העתיד של מאזיני המוזיקה בארץ, על דור העתיד של המחנכים למוזיקה בארץ ועל מעצבי המדיניות המוזיקלית במערכת הממסדית. מפאת מדיניות זו עם העדר דגם מזרחי קודם ללימודי מוזיקה בבתי הספר ומספר עודף של מורים למוזיקה מערביים בשנים הראשונות ליישומו של החינוך המוזיקלי בארץ ננטשו, כנראה, המסורות המוזיקליות השורשיות והייחודיות לטובת ה'חדש' וה'ישראלי' (שילוח, 1996). מסיבות אלו כמעט לא נבנו מטעם הממסד בשנות עצמאות המדינה תכניות לימודים המבוססות על הרפרטואר המוזיקלי האותנטי של קהילות ישראל (מרזל, 2007).

בעשורים האחרונים מתפתחים בחברה הישראלית תהליכים הטומנים בחובם מעבר מחברה בעלת דגם הגמוני והומוגני למדי לחברה הטרוגנית הרבה יותר, ונפתחות אפשרויות לדגמים חברתיים ותרבותיים שונים (אייזנשטט, 1996). השיח הציבורי והחינוכי בנושא רב-תרבותיות בישראל נמצא כיום בעיצומו, אך יש הסבורים כי בישראל של שנות האלפיים עדיין שלטת בכיפה ההגמוניה המערבית, וכי תכניות הליבה במערכת החינוך ממשיכות לתמוך במגמה זו במישרין או בעקיפין. בשל כך נמשכים האפליה והדיכוי של מסורות תרבותיות אחרות, בעיקר מארצות המזרח (יונה ושנהב, 2005). לטענת אבו עסבה (2001), מערכת החינוך משקיעה משאבים כספיים ואנושיים בלמידה שטחית של השונות, ויישום המדיניות הרב-תרבותית הוא "קוסמטי בלבד". לדברי סמוחה (2008), מעמדה של הרב-תרבותיות בחברה הישראלית באה לידי ביטוי "בריבוי תרבויות, בריבוי תרבויות משנה ובריבוי של חסמים והתנגדויות במישור האידיאולוגי למעבר לחברה רב תרבותית בהיקף ניכר" (ע' 221).

2.2 חינוך מוזיקלי כמשקף שונות תרבותיות

חינוך מוזיקלי רב-תרבותי הוא חלק בלתי נפרד מהחינוך הכללי. מספר המחקרים העוסקים בנושא זה הולך וגדל. רובם ככולם מורים על החשיבות ועל הרווחים החינוכיים, החברתיים והאמנותיים שאפשר להשיג מלמידת סגנונות מוזיקליים מגוונים מתרבויות שונות בעולם (Figgers, 2003). סיגר (Seeger, 1996) וגארדנר (Gardner, 2000) מחשיבים את החשיפה למגוון מסורות מוזיקליות מרכז לחינוך המוזיקלי כיום. לדבריהם, תלמידים המגיעים למערכת החינוך מתרבויות שונות מביאים אתם סוגי מוזיקה השאובים ממסורות תרבותיות עשירות של בית ההורים והקהילות האתניות שלהם. רבים סבורים כי מערכת החינוך חייבת לזמן לתלמידים חוויה לימודית שהיא בבואה מיקרוקוסמית של המגוון הרב-תרבותי הזה (Elliott, 1995); Campbell and Scott-Kassner, 1995; Swanwick, 1999; Johnson, 2004). לדעת שהאן-קאמפל (Shehan-Campbell, 2003), בתי הספר קיימים כדי להעביר לילדים את המורשת של החברה שבה הם חיים ואת הידע התרבותי שמעריכה החברה, ושהיא רואה בה חשוב. העברת המורשת לדור העתיד חיונית להמשכיות קיומה של חברה נאורה.

אחת מהנחות היסוד של תכנית הלימודים החדשה במוזיקה של משרד החינוך בארץ (2011) היא שהמוזיקה משקפת פסיפס מגוון של תרבויות ומסורות – מקומיות ועולמיות. בכל ההיסטוריה האנושית ביטאו סגנונות וסוגות מוזיקליים היבטים שונים של זמנם ושל תרבותם, כך בעולם הרחב וכך גם "כאן ועכשיו" במדינת ישראל. לאור זאת הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה צריך להתבסס על ההיבטים הבאים: האישי, הלאומי והאוניברסאלי: ההיבט האישי – התרבות שהיחיד משתייך אליה; ההיבט הלאומי – התרבות של כל הקבוצות בחברה הישראלית; וההיבט האוניברסלי – תרבויות של מדינות אחרות (אלחאג', 2003; רפל, 2000). חשוב ביותר שהטמעת תכנית הלימודים במוזיקה תכלול עיקרון של התמקדות בטיפוח הזהות האישית של הלומדים בדרך של יצירת קשר לזהותם האישית באמצעות המוזיקה השורשית שלהם (McGee, 2000). יישום ההוראה ייבנה על מקורות התרבות שהתלמידים מביאים אתם למערכת החינוך (Nieman, Zeicher and Hobbel, 2002; Johnson, 2004). בניית מעגל מוזיקלי לאומי תרבותי משותף בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית תאפשר למערכת החינוך להדגיש את השונות, לאפשר לקולות 'שהיו מושתקים בעבר' להישמע, ועם זאת לטפח גישה שוויונית וצודקת תוך כבוד הדדי בין הקבוצות (אלחאג', 2003).

2.3 עמדות בהוראה

תפיסות, עמדות ואמונות של מחנכים הן הגורמים המניעים את פעילות הלימוד בכיתה ומשפיעים על תהליכי שינוי בקרב מחנכים (Richardson, 1998). בקרב הפסיכולוגים החברתיים מקובלת ההנחה ש'עמדה' כוללת שלושה מרכיבים, ואלו הם: ¹ קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי (נוימאר, 1996). לטענתה של נוימאר, העמדות מתגבשות בדרכים שונות במהלך חייו באמצעות למידה או התנסות ישירה, ותפקידן לסייע לנו בשמירת דימוי עצמי חיובי. רוקח (Rokeach, 1968) מאמין שהעמדות והאמונות מאורגנות אצל האדם ארגון פסיכולוגי, אך לא בהכרח לוגי, וכי כמה מהן מרכזיות יותר מהאחרות, ולכן קשה יותר לשנות אותן. אחד הגורמים המשפיעים על תפיסתו של האדם, על עמדותיו ועל אמונותיו הוא תהליך התגבשות הזהות החברתית והמקצועית שלו, שבסופו הוא משתלב במכלול החברה והתרבות שבה הוא חי (איכילוב, 1984).

¹מודל המכונה ABC Model of Attitude, שהם ראשי התיבות של Affect, Behavior, Cognition (נוימאר, 1996, ע' 55).

ואילו בשארה (1999) סבור שהזהות האישית, הכוללת את אמונותיו ואת דעותיו של הפרט, מתגבשת תוך כדי חשיפתו לתכנים ולמסרים שנמצאים בסביבתו התרבותית. תכנים אלו מופצים על ידי סוכני חברות (סוציאליזציה) ותרבות (אקולטורציה) שונים, כמו הורים, מורים, חברים ואמצעי התקשורת. למ (2002) מגדיר את התרבות תהליך ההבניה של ערכים, אמונות, ידע וזיקות רגשיות של האדם בנוגע לעצמו, בנוגע לחברה שבה הוא חי ובנוגע לעולם. בתהליך הזה הוא מפנים בהדרגה את העקרונות ואת הערכים של התרבות. באמצעות אלה הוא עתיד לבחון את ההתנהגויות ואת הנורמות הרווחות בחברתו כדי לבחור בערכים התואמים את השקפותיו, את אמונותיו, את מצפונו, את חושו האסתטי ועוד, שמקור כולם בחברה, בתרבות ובחינוך שממקורותיהם ינק.

2.4 עמדות של מורים למוזיקה באשר לחינוך מוזיקלי רב תרבותי

עירם (1999) מדגיש ששתיים ממשיות החינוך החשובות ביותר הן שינוי עמדות מ'חד-תרבותיות' (Monoculturalism) ל'רב-תרבותיות' (Multiculturalism) ופיתוח כישורים לחיים בחברה רב-תרבותית. לדעתו, ריבוי ורב-גוניות תרבותיים מציבים לפני המחנך אתגרים עיוניים ומעשיים. הוא חייב לגלות פתיחות כלפי ביטויים תרבותיים שלעתים זרים ורחוקים מהשקפת עולמו וידיעותיו. הבסיס לחינוך רב-תרבותי הוא שוויון הזדמנויות חינוכיות, אשר במקרים רבים נמנע מטעמים של עמדות גזעניות של מורים, הטיה תרבותית של תכניות לימודים, הכשרת מורים בלתי מתאימה, טעם מוזיקלי והעדפה אישית של המורים.

אליוט (Elliott, 1995), בנגעו לחינוך המוזיקלי ולעמדות ולגישות של מורים למוזיקה בעולם המערבי, אומר שבארצות מערביות רבות, אף על פי שהן פלורליסטיות מן ההיבט המוזיקלי, מורים רבים למוזיקה, במודע או שלא במודע, נוקטים גישה הפוכה. תכניות רבות למוזיקה במערכות החינוך בארצות האלה נראות מגבילות את התלמידים להתמחות בסגנון מערבי אחד או שניים בלבד (לדוגמה מוזיקה מהתקופה הקלאסית או תקופת הבארוק). המורים למוזיקה מחמיצים בכך את פיתוח המוזיקליות של התלמידים ואת ההתפתחות ההומניסטית שלהם. רוס (Roos, 1990) מורה על שיהיה קשה מאוד לעצב תכנית לימודים רב-תרבותית במוזיקה אם הידע של המורים למוזיקה, הבנתם והכרתם בחשיבות הנושא ילקו בחסר. עליהם

להיות בעלי ידע פילוסופי ותאורטי רחב ככל האפשר באמצעות הקניית השכלה אפקטיבית, מקצועית ואקדמית, המספקת על ידי מעצבי תכניות לימודים רב-תרבותיות איכותיות.

גרין (Green, 2001) בדקה שינויי עמדות אצל מחנכים למוזיקה בבתי ספר תיכוניים באנגליה שנים מספר לאחר שהמליצה מערכת החינוך האנגלית על הטמעת תכניות רב-תרבותיות במדינה. היא קובעת שהרפרטואר המוזיקלי במערכות החינוך בארצות רבות בעולם שינה את פניו בראשית המאה ה-21. לתכניות הלימודים שהתבססו לפניו בעיקר על מוזיקה קלאסית מערבית חדרו סגנונות מוזיקליים אחרים, עממיים, מסורתיים ופופולריים מכל העולם ומוזיקת ג'ז.

כמה חוקרים בארצות הברית בדקו עמדות של מורים למוזיקה באשר להוראת מוזיקה שאינה מערבית, ומצאו פערים בין הגישה והעמדות החיוביות לנושא לבין היישום בשטח, או נכון יותר לומר חוסר היישום של מגוון מוזיקלי רב-תרבותי (Damm, 2000; Robinson, 1996). רוב המורים האמינו שחינוך מוזיקלי רב-תרבותי חיוני לכל הסטודנטים בלי להתחשב במוצא שלהם, אך חשפו חוסר עקביות בהגדרת המושג רב-תרבותיות, בגישה שלהם לנושא ובהצבת המטרות שלהם. לדעת יאנג (Young, 1996), הסיבה המרכזית לכך היא שרוב המורים לא הוכשרו בנושא הזה, ולכן העמדות שלהם אינן מתורגמות למדיניות, לתכנון תכנית לימודים ולפרקטיקה עקבית. מחקרים אלו ואחרים ממליצים למערכת החינוך שלא רק להעסיק מורים עם הכנה רב-תרבותית, אלא גם לספק למורים בשטח הדרכה לזמן ממושך, תמיכה, ליווי וחומרי הוראה.

להלן שאלות המחקר שנגזרו מתוך סקירת הספרות:

1. מה הן העמדות של מורי המורים לגבי רפרטואר מוזיקלי רב תרבותי?
2. מה הם הגורמים המשפיעים על בחירת רפרטואר מוזיקלי בהוראה?
3. מהו מקומו של הרפרטואר המוזיקלי בהוראה (המצב הקיים בפועל)?

3.3 מתודולוגיה

3.1 גישת המחקר

המחקר הזה הוא המשך למחקר לשם קבלת תואר דוקטור – 'חינוך מוסיקלי בגיל הרך בחברה הרב תרבותית של מדינת ישראל: תפיסות, עמדות ואמונות של מחנכות' (מרזל, 2007), ועוסק בבדיקת עמדות של מורי מורים למוזיקה במוסדות אקדמאיים בנוגע לשילוב רפרטואר מוסיקלי רב-תרבותי בהוראה. מחקר זה מתבסס על הפרדיגמה האיכותנית המתאימה לנושאים כמו חשיבה, ידע, עמדות ואמונות מחנכים בגלל אופיו הנרטיבי של ידע המחנך ובגלל מורכבות תהליך ההוראה (Bruner, 1996). הגישה האיכותנית מתאפיינת ביחס הוליסטי לתופעות שהחוקרים שואפים להבין. קיים קשר בין מרכיבי התופעה הנחקרת הקשורים זה בזה. גישה זו מאפשרת ניתוח פרשני ודיון סביב הדעות השונות כפי שעולות מתשובותיהם של המשתתפים. החוקר האיכותני מכיר בייחודיות של כל אחד מהנחקרים ובתפקיד של ההקשרים בהבניית המציאות של האירועים הנחקרים (שקדי, 2003).

המחקר נערך במתכונת 'מחקר מרובה מקרים' (Multiple Case Studies) – אוסף של מקרים שלכל אחד מהם יש תהליך, שיש בו חותם ייחודי משלו, אך עם זאת קיים בסיס כללי יותר היוצר מכנה משותף לכלל המקרים (יוסיפון, 2001). לדעת סטייק (Stake, 2006), חקרי מקרה במחקר החינוכי יכולים לשפוך אור על ההתנהגות האנושית, ליצור המשגות של התופעות הנחקרות ובעקבות כך גם לקדם את הידע ואת הפרקטיקה הקיימים בחינוך.

3.2 אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר היו 35 מרצים להוראת המוזיקה מאוניברסיטאות וממכללות להכשרת מורים, שענו על שאלונים מקוונים מובנים למחצה בעילום שם. מרבית העונים על השאלון, 27 איש, היו ילידי הארץ, ומוצא הוריהם ממערב אירופה או ממזרח אירופה. 19 הם בעלי תואר שני, ו-16 בעלי תואר שלישי. למרביתם ותק של יותר מ-10 שנים בהוראה. 27 מתוכם מלמדים במכללות להכשרת מורים והשאר באוניברסיטאות ובאקדמיה למוזיקה. נוסף על כך, רואיינו שתי בעלות תפקידים בכירים בתחום החינוך המוסיקלי: המפקחת המרכזת על החינוך המוסיקלי בארץ וראש תחום המוזיקה במכללה להכשרת מורים במרכז הארץ.

3.3 כלי המחקר

שאלון מקוון נבנה בשיתוף יחידת המחקר במכללת סמינר הקיבוצים. מטרתו הייתה לבדוק את השונות התרבותית המשתקפת ברפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה של מורי המורים. מרכיבי הרפרטואר בשאלון סווגו על פי הסגנונות האלה: מוזיקה אמנותית מערבית, אמנותית מזרחית, ישראלית, של קהילות ישראל, עממית עולמית, פופולרית ומוזיקת עולם. חלוקה זו של הרפרטואר נשלחה ל-20 מגדולי המומחים לרפרטואר המוזיקלי בישראל, והם אישרו את כולם. השאלון כלל שאלות פתוחות וסגורות. יתרונותיו של שאלון מקוון הם עלות כספית יחסית נמוכה, יכולת הפצה גבוהה ללא מגבלות מרחק, דיוק בשימור הנתונים, גמישות בלוח זמנים מבחינת המראיין והמראיין (Kent and Lee, 1999). השאלון נשלח לשיפוט לחמישה מורי מורים למוזיקה ותוקן בעקבות הערותיהם.

הריאיון מובנה למחצה בתחום החינוך המוזיקלי. בריאיון מסוג זה מכין החוקר שאלות שנקבעו מראש, אם כי אפשר לשנות את הסדר שלהן ולהוסיף עוד שאלות (שאלות המשך) או להתמקד לעומק בשאלות שנראות לו בעלות חשיבות על פי התפתחות הריאיון. על השאלות הסגורות נעשה עיבוד סטטיסטי באמצעות כלי ניתוח סטטיסטיים מובנים בתוך השאלון. על השאלות הפתוחות נעשה ניתוח תוכן באמצעות תכנת נרלייזר (שקדי, 2003).

3.4 הליך המחקר

בשנת 2012 נשלחו שאלונים דיגיטליים ל-100 מורי מורים למוזיקה במוסדות להכשרת מורים (מכללות ואוניברסיטאות). מתוכם חזרו 35 שאלונים. כל השאלונים נותחו ניתוח כמותי ואיכותי. על בסיס ניתוח זה נבנה ריאיון מובנה למחצה, והוא הועבר לשתי מראיינות. כל העונים לשאלון נתנו הסכמתם להשתתף במחקר ובפרסומו. בעת כתיבת הדו"ח נשמרה האנונימיות של המשתתפים (הם כונו במספרים במקום בשמות). בדו"ח המחקרי לא מופיע שום פרט מזהה.

4.4 ממצאים

מטרת מחקר זה הייתה לבדוק עמדות של מורי מורים למוזיקה באשר לרפרטואר המוזיקלי המיושם בהוראה שלהם במכללות ובאוניברסיטאות בישראל. הממצאים הופקו מתוך שאלונים שעליהם ענו בעילום שם 35

מורי מורים למוזיקה ומתוך שני ראיונות מובנים למחצה של שתי בעלות תפקידים בכירות בתחום החינוך

המוזיקלי בארץ. מתוך ניתוח השאלונים והראיונות עלו שתי קטגוריות מרכזיות, ואלו הן:

1. שילוב רפרטואר מוזיקלי רב-תרבותי בהוראה – המצב הקיים בפועל;
2. העמדות המוצהרות של מורי המורים בנוגע לשילוב הרפרטואר המוזיקלי בהוראה.

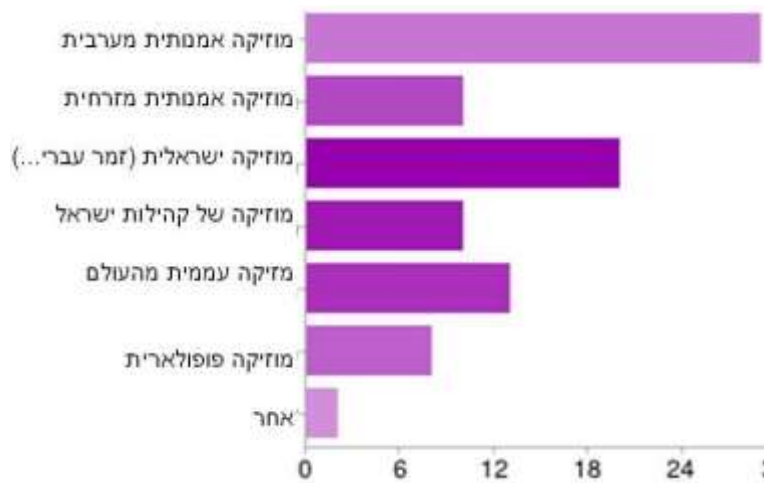
4.1 שילוב רפרטואר מוזיקלי בהוראה – המצב הקיים בפועל

קטגוריה זו נוגעת לרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראת מורי המורים ולאופן שבו משולב ולגורמים המשפיעים על בחירתו.

4.1.1 סוגי רפרטואר המשולבים בהוראה

בשאלה זו התבקשו מורי המורים להתייחס לכל אחד מסוגות הרפרטואר שהם משלבים בהוראה מתוך רשימה נתונה. סך הכול ענו על שאלה זו 30 אנשים. הממצאים מציגים את התייחסותם של מורי המורים לכל אחת מהסוגות בנפרד. 27 מהמשיבים משלבים בהוראתם מוזיקה מערבית אמנותית. 20 מתוכם משלבים מוזיקה ישראלית במגוון סוגות (אמנותית, פופולרית, זמר עברי וישרי ילדים). 13 מהמשיבים משלבים מוזיקה עממית מהעולם. רק 10 מהם משלבים מוזיקה מזרחית אמנותית ומוזיקה שורשית של קהילות ישראל.

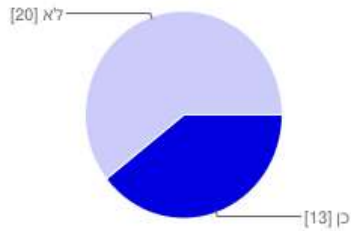
תרשים מס' 1: סוגות המוזיקה המשולבות בהוראה



4.1.2. רפרטואר מוזיקלי המשולב בהוראה באופן קבוע

מתוך התשובות בשאלון עולה ש-20 מורי מורים מלמדים רפרטואר קבוע. 13 דיווחו על שרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה שלהם משתנה.

תרשים מס' 2: אחוז המלמדים רפרטואר מוזיקלי קבוע



עשרה ממורי המורים משלבים בהוראה תכנית לימודים רפרטוארית מובנית, לדוגמה "גוונים"¹ ו"צילונים"². התכניות מקורן ממחברים, מחברות שונות, ממוסדות שונים, ואי אפשר לזהות בהן ציר מארגן.

4.1.3 גורמים המשפיעים על בחירת רפרטואר מוזיקלי בהוראה

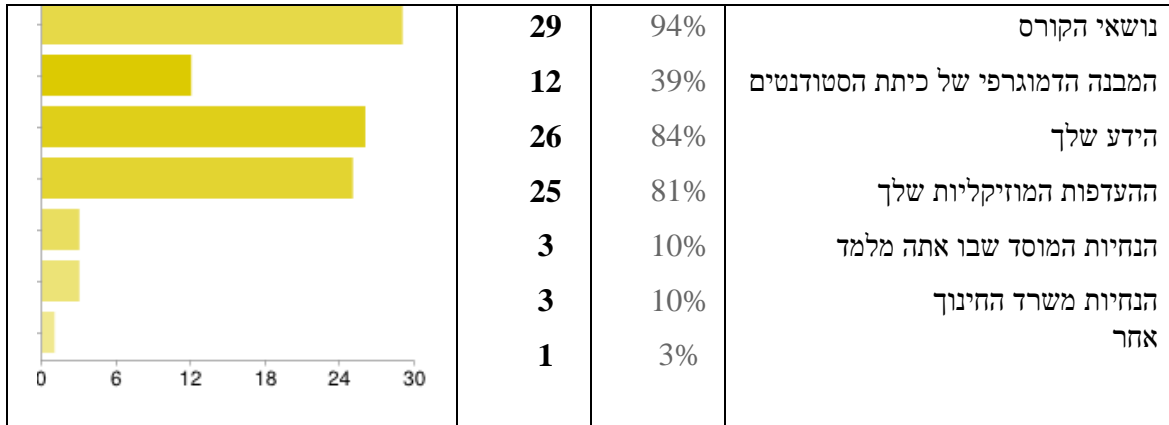
30 אנשים ענו על שאלה זו. רוב העונים, 29 איש, דיווחו שנושאי הקורס: חגים, עונות השנה, מיומנויות מוזיקליות ונושאים אחרים, הם גורם משפיע על בחירת הרפרטואר. 25 דווחו שההעזפות המוזיקליות האישיות והידע האישי שלהם גם הם משפיעים על בחירת הרפרטואר. 12 מהמשיבים אמרו שהמבנה הדמוגרפי של קבוצת הסטודנטים שהם מלמדים משפיע על בחירתם. רק שלושה מהמשיבים כתבו בתשובותיהם שהנחיות המוסד שהם מלמדים בו או הנחיות משרד החינוך הם גורמים משפיעים בבחירת הרפרטואר המוזיקלי.

טבלה מספר 1: הגורמים המשפיעים על בחירת הרפרטואר

הגורמים המשפיעים	באחוזים	משתתפים	תרשים
------------------	---------	---------	-------

¹ מוזיקה וסיפורת של עדות ישראל לגיל הרך, בהוצאת האגף לחינוך קדם-יסודי ואוניברסיטת בר-אילן (1999).

² תכנית לימודים מוזיקלית לגיל הרך, בהוצאת המכון לאינטגרציה חברתית, אוניברסיטת בר-אילן (2006).



4.2 העמדות המוצהרות של מורי המורים לגבי שילוב הרפרטואר המוזיקלי בהוראה

4.2.1 עמדות וקריטריונים באשר למוזיקה איכותית ושאינה איכותית

בקטגוריה זו מוצגות תשובותיהם של מורי המורים לשאלות מהי בעיניהם מוזיקה איכותית ומהי מוזיקה שאינה איכותית. התשובות נגעו גם לקריטריונים שעל פיהם נקבעת איכות המוזיקה.

סוגות מוזיקליות: בתור מוזיקה איכותית מנו רוב מורי המורים סוגות מתחום המוזיקה המערבית: קלאסית, ג'ז, פופולרית ועממית: (2) ... [H1] מוזיקה קלאסית, קלאסית קלה, מוזיקה עממית... (35) ... מוזיקה קלאסית מערבית כשיא ברמה גבוהה וצריך השכלה ולמידה כדי להבין אותה – זו דוגמה למוזיקה איכותית...

מורכבות המוזיקה: הגדרות רבות למורכבות המוזיקה, לפי דעתם של מורי המורים: מוזיקה שיש בה רבדים של מלודיה, הרמוניה, מרקם, תזמור, טקסט, התאמה של ביצוע לתוכן, לכידות אמנותית וכנות אמנותית: (20) ... מוזיקה המושתתת על תחכום הפרמטרים המוזיקליים, ושיש בה רבדים אינטלקטואליים נהירים... (17) ... יש בה אמירה אמנותית באחד או יותר פרמטרים: מלודיה, הרמוניה, מרקם, תזמור, (24) ... טקסט בעל משמעות ושפה גבוהה, חיבור בין הלחן לטקסט, עיבוד וביצוע איכותי של שירה ושל כלי נגינה, ... (30) ... כנות מקצועית ואישית של המלחין...

מוזיקה המעוררת התייחסויות שונות אצל המאזין: מהממצאים עולים ביטויים כגון היצירה המוזיקלית מזמינה פרשנות, מסקרנת, מעוררת עניין, מרגשת, מזמינה להאזנה נוספת, מאתגרת. (5) ... מוזיקה המעוררת

עניין, ניתן להאזין לה פעמים רבות ולמצוא בה רבדים נוספים... (7) ... שקושרת בין רוח ונשמה... (3) ...
מעוררת התפעמות ו/או הנאה בכל רמה שהיא...

מוזיקה שעומדת במבחן הזמן: (11) ... מוזיקה מסורתית שפוחה עמד במבחן הזמן...

מוזיקה המחייבת מקצועיות (פרופסיונליות) מבחינת הכתיבה והביצוע: מהממצאים עולות הגדרות מגוונות
למונח 'מקצועיות' החל מהיכולת לכתוב מוזיקה מלוטשת, אותנטית, שנוצרת על ידי מקצוענים, וכלה בביצוע
אמנותי עם יכולת גבוהה: (32) ... בעיני מוזיקה איכותית חייבת להיות מדויקת ומלוטשת (גם מבחינת הביצוע),
"נוגעת, אותנטית... (6) ... חשוב שהמוזיקה תופק על ידי מוזיקאים מלומדים מקצועיים ...

מוזיקה מחייבת השכלה של המלחין, של המבצע ושל המאזין: לדעת מורי המורים, פרופסיונליות נרכשת
על ידי רכישת השכלה רחבה: (35) ... מוזיקה קלאסית מערבית בשיא ברמה גבוהה וצריך השכלה ולמידה כדי
להבין אותה ...

בצד הצגת קריטריונים המגדירים מוזיקה איכותית הציגו מקצת המרואיינים קריטריונים למוזיקה
שאינה איכותית, וביטאו זאת כך: (11) ... כל מה שהפוך להגדרה הקודמת, מוזיקה שממהרת למצוא חן לפי
דפוסים כוחניים של הרגע, משרתת ציפיות ולא מפתחת הקשבה, מולחנת גרוע או מבוצעת לְי מבצע חסר יכולת
או חסר כנות או חסר יצירתיות... היו שהגדירו זאת מוזיקה צעקנית, מסחרית, שטחית, פשטנית, לא מורכבת,
מסונטזת, חסרת המצאה, לא מקצועית, טקסט רדוד: (2) ... שירה צעקנית, סאונד מרעיש בדיסקים... (3)
... מסונטזת, דלה, "פופיל", ממוסחרת... (10) ... אין בה המצאה / הלחנה... (12) ... איכות ההקלטה ברמה נמוכה...
(15) ... טקסט ללא רבדים מעניינים, אין "כוונת המשורר", מוזיקה שלא מזמינה פרשנות...

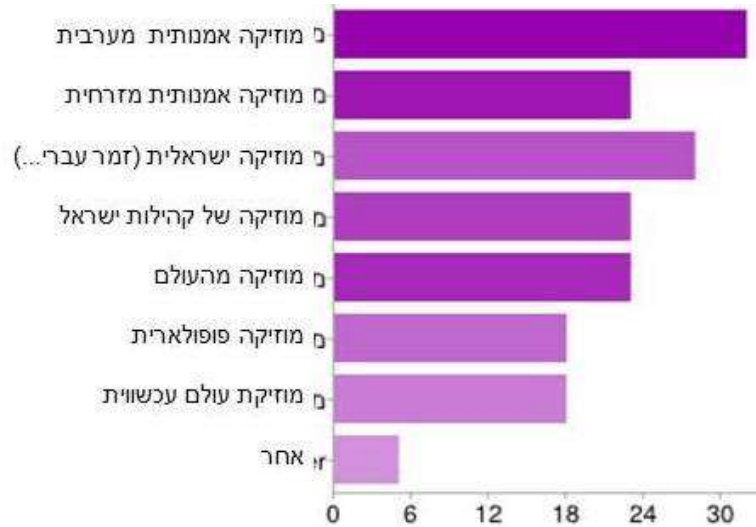
סיכום: מתוך ממצאים אלו קיימת הבחנה ברורה בין הגדרת מוזיקה איכותית למוזיקה שאינה כזאת.
מורי המורים מתייחסים לאיכות המוזיקה, לאיכות הטקסט ולאופן הביצוע. מקצתם מתייחסים אף לסוגות של
המוזיקה, כלומר לתרבות שבה נוצרה.

4.2.2 סוגות מוזיקליות שחשוב לשלב בהוראה והנימוקים לשילוב

שאלה זו בדקה את הסוגות שלדעת מורי המורים חשוב לשלב בהוראה על פי רשימה נתונה מראש. על שאלה
זו ענו 33 מורי מורים. מן התשובות עלה שכמעט כולם סברו שחשוב לשלב בהוראה מוזיקה מערבית

אמנותית. 29 מתוך המשיבים סברו שחשוב גם לשלב מוזיקה ישראלית במגוון סוגות (אמנותית, פופולרית, זמר עברי ושירי ילדים). לדעת 23 מהם, חשוב לשלב בהוראה מגוון סוגות: מוזיקה מזרחית אמנותית, מוזיקה שורשית של קהילות ישראל ומוזיקה עממית מהעולם. כמחציתם החשיבו גם מוזיקה פופולרית מהעולם ומוזיקת עולם עכשווית סוגות שחשוב לשלב בהוראה.

תרשים מס 3 : סוגות שחשוב לשלב בהוראה



מורי המורים העלו נימוקים שונים לבחירת הרפרטואר המוזיקלי. מקצתם סברו שהחשיפה למגוון מוזיקלי היא גורם משפיע. לכך מנו סיבות מספר, ואלו הן:

היכרות וידע לצורך חשיפה לתלמידיהם: (2) ... על הסטודנטים להיות בעלי ידע והיכרות עם מגוון רחב של סגנונות מוזיקליים, וכך אולי יחשפו את הילדים שיתחנכו אצלם... (35) ... חשוב ללמד יצירות מופת שעברו את מבחן הזמן, ויש קונצנזוס עולמי ולאומי על חשיבותן ואיכותן...

הקניית פלורליזם תרבותי: (18) ... כך ניתן להקנות פלורליזם תרבותי ומחשבותי... (17) ... סל תרבותי אוניברסאלי-לוקלי...

העשרה: (24) ... בעיני חשיפה לסגנונות מגוונים ושונים מעשיר את הסטודנטים... (30) ... מוזיקאי היום צריך להכיר מגוון רב של סגנונות מוזיקאליים...

4.2.3 חשיפה מתודית מכוונת

בקטגוריה זו חיזקו מורי המורים את הנימוקים לחשיפת הסטודנטים לסוגות מוזיקליות שונות ואת חשיבותן

לשילוב בהוראה מהסיבות האלה:

מוזיקה פופולרית מיותר לשלב בהוראה: (3) ... החשיפה למוזיקה פופולרית היא גדולה בקרב הסטודנטים

בכל מקרה, ולכן לא נחוץ בהוראה להנגיש אותה... (31) ... לכל השאר – יגיעו לבד...

חשוב לשלב את כל הסוגות: מקצת ממורי המורים אמנם מודעים שהתלמידים חשופים למוזיקה פופולרית,

אך חושבים שראוי להביא גם אותה לכיתה כדי ליצור קשר בינה לבין סוגות מוזיקליות אחרות שאליה הם

נחשפים בכיתה: (32) ... יש לחשוף את התלמידים לרפרטואר עשיר ומגוון. למוזיקה פופולרית מהעולם יש

להניח שהם נחשפים לבד. אולי כדאי שהם יביאו זאת לשיעור...

לחשוף למוזיקה שאינה מוכרת: (5) ... עדיף להשמיע לסטודנטים סוגי מוזיקה אשר אינם נחשפים אליהם ללא

המורה...

לשמור על איכות: (22) ... בעיני חשוב לחשוף את הסטודנטים למוזיקה טובה, לא משנה באיזה ז'נר או

קטגוריה היא נמצאת... (28) ... כל מוזיקה היא ראויה בתנאי שתעמוד בקריטריונים של איכות במצוין לעיל...

ללמד שפה מוזיקלית: (22) ... חשוב מאוד להרחיב את היריעה לסגנונות שונים, וללמוד את השפה המוזיקלית

דרכם...

רציונל חינוכי: (20) ... בחירותיי נובעות מהרציונל החינוכי ומהשקפותיי באשר למוזיקה שיש להנחיל וללמד ...

התאמה לאוכלוסיית היעד: (34) ... חשוב לגוון את הסגנונות אך חשוב גם ליצור את הרפרטואר המתאים

לאוכלוסיית היעד...

סיכום: מתוך הממצאים עלה שקיים מגוון התייחסויות של מורי המורים באשר לקריטריונים לשילוב

הסוגות המוזיקליות בהוראה. מקור ההבדלים בעמדות ובהשקפות השונות שלהם באשר לרפרטואר עצמו,

הסוגות למיניהן והנימוקים המתודיים שלדעתם אמורים להיות בבסיס תכנית הלימודים שלהם.

4.2.4 תרומת החשיפה למגוון סוגות מוזיקליות להוראה

מטרת שאלה זו הייתה לבדוק מה חושבים מורי המורים בנוגע לחשיפה למגוון סוגות מוזיקליות ולתרומת חשיפה זו להוראה של הסטודנטים בעתיד. רוב תשובות מורי המורים העידו על הכרה בצורך לחשוף את הסטודנטים למגוון רחב של סוגות מוזיקליות, ומנו גורמים מספר לכך, ואלו הם:

הצורך לגוון: (2) ... לחשוף אותם לסוגי מוזיקה שלא נחשפו, כי המדיה מתרכזת בז'נר אחד – מורחזי ...

למנוע לחץ חברתי: (11) ... המטרה לשחרר מהעדפות הנובעות מלחץ סביבתי ...

לשקף את המצב החברתי: (6) ... הגני רואה את הוראת המוזיקה ככלי מעשיר ומשקף חברתי ...

להקנות ידע מוזיקלי: (31) ... עלינו להרחיב את העולם המוזיקלי שלהם ולחשוף אותם למגוון עשיר של חומרים מוזיקליים בסגנונות שונים... (9) ... עלי לתת להם כלים כדי להיות מוסיקאים טובים... (31) ... להעשיר... לא לשנות! להעשיר...

לעצב את הדור הבא מנקודת ראות של מורשת: (1) ... כן בהחלט. אנו מעצבים את דור העתיד ומשפיעים על מורשת...

לפתח גישה ביקורתית: (16) ... עלינו לחשוף אותם למגוון סגנונות, לעודד ביקורתיות ולכוון אותם אל קריטריונים להערכת איכות מוזיקלית... (20) ... על הסטודנט להכיר הפרמטרים המבדילים בין 'אמנות גבוהה' ונמוכה! ...

לעודד פתיחות: (17) ... תפקידנו לחשוף את התלמיד למגוון סגנונות ואף לשיבור מחסומים קיימים מראש...

להשפיע על העדפות הסטודנטים: מקצת מורי המורים אמרו שמעצם החשיפה למגוון מוזיקלי מתרחשת השפעה על ההעדפות המוזיקליות של הלומדים: (15) ... העדפה משתנה בעקבות חשיפה. על כן מה שאנחנו משמיעים ישפיע על העדפת הסטודנטים...

היו מורי מורים שלא ראו בחשיפה למגוון סוגות תרומה ניכרת לסטודנטים, כי לדעתם מטרתם היא אמנם להשפיע על דור העתיד אבל באמצעות ההעדפה האישית שלהם:

להשפיע על האחר באמצעות ההעדפות של המורה: (35) ... אנחנו מלמדים בדרך כלל מה שאנחנו מעדיפים ואוהבים. כך אנחנו יכולים לגרום לאחרים לאהוב את המוזיקה ולהביא אותה לילדים באהבה...

סיכום

על פי התשובות היה אפשר לראות שמרבית מורי המורים שהשתתפו במחקר זה מודעים לצורך לחשוף את הסטודנטים לסוגות מוזיקליות מגוונות. היו שראו בחשיפה למגוון סוגות הזדמנות להשפיע על ההעדפות המוזיקליות של הסטודנטים. היו גם מורי מורים שסברו שעליהם ללמד רק את הסוגות המועדפות עליהם כדי להשפיע על אהבת המוזיקה שהם מלמדים. אחדים חשבו שאין זה נכון להתערב בהעדפות של הסטודנטים. ואם מתרחשת השפעה, היא קורית בטבעיות מעצם החשיפה למגוון מוזיקלי.

4.2.5 עמדות לגבי שינויים ברפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה

קטגוריה זו בחנה אם מורי המורים רואים צורך לשנות את הרפרטואר המוזיקלי שהם משלבים בהוראה. השאלה הופיעה בשני שלבים. בחלקה הראשון היה על המשיבים לסמן 'כן' או 'לא', ובחלקה השני התבקשו לנמק את תשובתם. סך הכול ענו על שאלה זו 25 מורי מורים. רובם (16) סימנו 'לא', (9) סימנו 'כן'. אלה שחשבו שאין צורך בשינוי הרפרטואר המשולב בהוראה העלו נימוקים אחדים, ואלו הם:

שמירה על מסורת: (17) ...את היצירות הקנוניות יש ללמד לכל הדורות – ודאי ניתן לגוון...

התאמה לצרכים פדגוגיים: (2) ...אני נצמדת לשירים המתאימים למסלול הלימודים... (20) ...במקצוע אותה אני מלמד איני רואה צורך בהכנסת שינויים מתוך שהרפרטואר נקבע בהתאם לצרכים פדגוגיים ומתוך תפיסה היסטורית לינארית...

הצורך בבחירה אישית: מתשובות אלו עולה כי יש לדעתם מקום לשינויים רפרטואריים רק על פי שיקול דעת של המורה והבנתו את ההנחיות המוכתבות: (26) ...אני מלמד את הרפרטואר שאני בוחר... (29) ... שמורים יבינו את השיקולים המנחים ויבחרו בעצמם...

מקצת מורי המורים העלו נימוקים התומכים בביצוע שינויים ברפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה:

גיוון והעשרה בתכנים: (32) ...יותר תכנים עכשוויים להתחדש, לגוון. אני משתדלת אך לא מספיק.... (24) ...צריכה להכיר יותר שירי ילדים... (34) ...להעשיר את הידע שלי. כן. הוא לא מספיק מגוון...

שיפור פדגוגי: (25) ...חידוש בחומרים ובשיטות הוראה... כן. כדי להתרענן מבחינה מוזיקלית...

נימוקים אישיים: (30) ... זהו שינוי פנימי, הוא תלוי בהיכרות שלי עם חומרים... חשיפה והיכרות שלי עם

מוזיקה משפיעים תדיר על בחירותיי...

טיפוח רב-תרבותיות: (16) ... תמיד יש מקום לשינוי, בשל המגיע הרב-תרבותי ולשם טיפוח פלורליזם אמנותי

בתלמידי...

מהראיונות עם בעלי התפקידים עלה שיש צורך בשינוי המצב הקיים מבחינת הרפרטואר המוזיקלי

הרב-תרבותי. דווח בהם על שינוי אטי ולא מספק. מדברי ראש התחום המוזיקלי במכללה עלה שעיקר השינוי

בא מהחוץ פנימה. לדבריה, היזמה לשינויים אינה מונעת משיקולים מקצועיים מוזיקליים, אלא מהעיסוק

בנושא בדיסציפלינות אחרות:

נראה לי שבעיסוק בנושא בתחומים כמו חברה, חינוך והיסטוריה קורה תהליך אטי מן החוץ פנימה. הדבר לא נובע משינוי תכניות הוראת המוזיקה, אלא משילוב תחומים בהתמחויות ומסלולים אחרים... נדמה לי שהעיסוק בנושא בתחומים אלה (למשל, במסלול לחינוך דמוקרטי) משפיע לאט לאט גם על תחום המוזיקה. לדוגמה, השנה התבקשתי על ידי שני ראשי מסלולים לבנות קורס בנושא של מוזיקה בחברה הרב-תרבותית בישראל...

לדברי המפקחת הארצית מתקיים שינוי בבתי הספר בעיקר בהעשרת הרפרטואר המוזיקלי בפיוטים

ובמזמורים של קהילות ישראל. היא מתארת את תהליך ההטמעה של התכנית המוזיקלית הרב-תרבותית

מכלול שלם, המשלב את תחום הספרות, המוזיקה החיה ובית ההורים. לדבריה, המורים המשתתפים התכנית

מדווחים על התלהבות ועל שביעות רצון:

המורים מלמדים את הפיוטים בהקשר רב-תחומי כך שניתן משקל רב להיבט ההיסטורי ובעיקר התרבותי של הקהילה... שרים את הפיוטים, ולקראת סיום השנה מגיעים פייטן ונגן למפגש בלתי-אמצעי, בו התלמידים מכירים את כלי הנגינה, שרים את הפיוטים שלמדו במהלך השנה ואף לומדים פיוט חדש. המורים למוזיקה נכנסים לנושא זה בהתלהבות רבה. אציין כי מורים שנכנסים לנושא לעומק לא מפסיקים ללמד תכנית זו ואף מרחיבים אותה. חלק מן המורים למוזיקה עובדים בשיתוף פעולה מלא עם מורה לספרות, למשל, מכך נשכרים כמובן בעיקר התלמידים.

סיכום: מתוך הממצאים לעיל נראה שבשלב א של השאלה כתבו מרבית המשתתפים שאין צורך בשינוי

הרפרטואר, אולם מהתשובות בשאלה הפתוחה נראה פער בין שלב א של השאלה לבין שלב ב. המתנגדים

לשינוי נימקו זאת בסיבות שונות: הצורך לשמור על מסורת, ההתאמה הפדגוגית של הרפרטואר למסלול שבו

הם מלמדים. מקצת אלו שענו ב'לא' נימקו מדוע חשוב לשנות. הנימוקים היו בעיקר לצורך העשרה רב-

תרבותית והתחדשות מבחינה מוזיקלית. מהראיונות עם בעלי התפקידים עלה שחשוב לשנות את המצב הקיים

מבחינת הרפרטואר המוזיקלי הרב-תרבותי, וכי קיימים ניצני שינוי בכמה תהליכי הטמעה של תכניות מוזיקליות רב-תרבותיות בבתי ספר.

4.2.6 שביעות רצון מהמצב הקיים

מורי המורים בתשובותיהם התייחסו לסיבות לשביעות רצון או לאי-שביעות רצון מהמצב הקיים הן מבחינת האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותם הן מבחינת הידע האישי שלהם באשר לרפרטואר המוזיקלי הרב-תרבותי המשולב בהוראה. נוסף על כך, הם כתבו שיש צורך בשינוי המצב הקיים.

שביעות רצון מהאמצעים הטכנולוגיים: בתחום הזה הביעו רוב מורי המורים שביעות רצון, ותלו זאת בנושאים כמו ציוד לימודי, כלי נגינה ואתרי אינטרנט: (16) ... מרוצה למדי; ברשותי ובהישג ידי אמצעים פדגוגיים מספקים... (30) ... כן, האינטרנט מהווה מקור בלתי נדלה. אתרים כגון אתר הפיוט מאפשרים נגישות לחומרים ספציפיים...

מהידע האישי: בתחום הידע של עצמם הביעו רוב מורי המורים שביעות רצון, ותלו זאת בנושאים כמו ותק, השתלמויות, עבודה קשה ואימונים: (2) ... כן, אני מרוצה... ניסיון והשתלמויות רב-שנים (9) ... כן. אני מחליט ובעל השליטה בבחירת החומר... אני מתאמן ועובד קשה כדי להיות טוב יותר...

מהתכנים הפדגוגיים: (6) ... כן, אני מרוצה... אני בחיפוש מתמיד אחר חומרים איכותיים... (29) ... כן. אני מתעדכן כל הזמן...

ממדיניות המערכת: (5) ... מרוצה מאד, יש לי חופש אקדמי ובחירה אישית...

אי שביעות רצון מהאמצעים הטכנולוגיים: (17) ... אני עדיין לא משלב אמצעי מחשוב כגון YouTube... (20) ... יש צורך במערכות צפייה והאזנה מתקדמות יותר בחדרי הלימוד ובתקצוב נרחב שיאפשר רכישת חומרים אודיוטוריים ויזואליים כראות...

מאמצעים הפדגוגיים: (15) ... לא תמיד ניתן למצוא ביצוע מספק של יצירה ספציפית...

ממדיניות המערכת: (22) ... לא, אני לא מרוצה. אין קריטריונים ברורים לבחירה... (34) ... הייתי יוצרת קשר בין משרד החינוך ובין המכללות והאוניברסיטאות לתיאום עמדות...

לצד אלו שהביעו שביעות רצון ואי שביעות רצון מהמצב הקיים היו שחשבו שיש תמיד מקום לשאוף

לשיפור: (20) ... אכן מרוצה, אם כי תמיד יש עוד מה ללמוד ולהשכיל... היו שפרטו את התחומים שלדעתם יש לשנות ולשפר:

הרחבת אופקים וידע אישי: (10) ... כן, אני שואפת להרחיב את אופקיי... (25) ... תמיד אני צמא לעוד ידע... מקצת המשיבים הביעו את רצונם להמשיך ולהתפתח בתחומי ידע ספציפיים, בעיקר בגיוון הרפרטואר המוזיקלי: (30) ... תוספת אקדמית עניינית לתחומים ספציפיים כגון מוזיקה ישראלית אמנותית (שאינה מיוצגת היום ברשת) יהיה מבורך... (10) ... הייתי רוצה להרחיב את ידיעותיי בתחום הג'ז, המוזיקה הפופולרית ומוזיקת עולם... (33) ... מוסיפה – תרבויות עולם, מסורות מוזיקליות של קהילות ישראל...

חומרי למידה: (16) ... הייתי מוסיפה המחשה ויזואלית: סרטים המייצגים היבטים שונים של תרבות המוזיקה האוניברסאלית... (30) ... הייתי מוסיף אתר המוקדש למוזיקה ישראלית... (33) ... הייתי מוסיף בעיקר עוד סוג מוזיקה מתרבויות נוספות...

מדיניות המערכת: מקצת מורי המורים הביעו צורך לקבל יותר הכוונה וסיוע בהוראה ובבחירת הרפרטואר המוזיקלי. הם ראו זאת ממכלול אחריות המערכת: (26) ... הייתי בהחלט מוסיף יותר שיעורים מעשיים במוזיקה כגון אנסמבלים ומקהלות... (28) ... מספקת למורים קריטריונים לבחירת רפרטואר ללא הכוונה לרפרטואר ספציפי... (26) ... מצב בעייתי ללא בקרה...

סיכום: 22 מורי מורים מתוך 35 שהשתתפו במחקר הזה הביעו בדרך כלל שביעות רצון מדרך ההוראה שלהם במוסדות האקדמיים שבהם הם מלמדים. הם נימקו זאת בגורמים שונים שהיו קשורים להיבטים האלה: האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותם (ציוד לימודי, כלי נגינה, אתרי אינטרנט), האמצעים הפדגוגיים (רפרטואר רחב ומגוון, התעדכנות), דרכי ההוראה והידע שלהם (תלו זאת בוותק, בהשתלמויות, בעבודה קשה ובאימונים) ומדיניות המערכת (קריטריונים ברורים לבחירת הרפרטואר המוזיקלי, קשר בין משרד החינוך ובין המכללות והאוניברסיטאות). תשעה מתוך מורי המורים דיווחו על אי-שביעות רצון בעיקר באשר לגיוון המוזיקלי ברפרטואר שהם משלבים בהוראתם. באשר לצורך בשינוי המצב הקיים, היו שחשבו שיש תמיד מקום לשיפור (הרחבת הידע האישי, הוספת כלים פדגוגיים, קבלת סיוע והכוונה בבחירת הרפרטואר

המוזיקלי). מהראיונות של בעלות התפקידים עלה שאמנם יש התחלה של שינוי הן בבתי הספר הן במכללה, אך קצב השינוי אטי, אינו מספק, ויש עוד הרבה לעשות כדי לשנות את המצב הקיים.

5.5. דיון ומסקנות

ממצאי המחקר הזה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר קודם שעסק בבדיקת עמדות בנושא חינוך מוזיקלי בגיל הרך בחברה רב-תרבותית בישראל (מרזל, 2007). ממצאי המחקר הראשון הראו שבקרב גנות ומורות למוזיקה בגיל הרך קיים פער בין רמת ההצהרות באשר לשילוב רפרטואר מוזיקלי רב-תרבותי בעבודתן לבין היישום החינוכי בגן ובבית הספר. חוץ מזה, יש מחסור בכלים יישומיים, בתכניות לימודים, בחומרי למידה ובהכשרה. כמו כן עלה מן המחקר שעל אף שנושא שילוב רפרטואר מוזיקלי רב-תרבותי נמצא על סדר היום החינוכי במשרד החינוך, לא קיימת מדיניות ברורה באשר לו מטעם המערכת, ואין תיאום או שיתוף פעולה בין המשרד לבין מוסדות להכשרת מורים.

המחקר הזה נערך כעשור לאחר המחקר הקודם. על פי שרון (2004), מספר הפרסומים בנושא ההשפעות החינוכיות של החברה הרב-תרבותית בישראל הולך ומתרבה, ורבים העוסקים בו. נראה שהעיסוק המתעצם בנושא חלחל גם לחינוך המוזיקלי. ד"ר יעל שי, שהייתה המפקחת המרכזת על החינוך המוזיקלי בישראל, אישרה דברים אלו. לדבריה¹ השינוי שמתחולל קורה בתהליך אטי, אך זורם ונטמע בשני מישורים: ברמת כתיבת תכניות לימוד חדשות וברמת ההטמעה בשדה החינוכי. פרק הדיון יעסוק בממצאי המחקר הזה ובמסקנות הנגזרות מהם.

5.1 הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה: המצב הקיים

אפשר להציג את המצב הקיים על ידי ניתוח הממצא תשובות מורי המורים באשר לבחירת הרפרטואר המוזיקלי, הגורמים המשפיעים על בחירתו וכיצד נבנית תכנית ההוראה שלהם בפועל. מתוך הממצאים אפשר ללמוד שהרפרטואר המוזיקלי המערבי (כולל מוזיקה ישראלית) נחשב בעיניהם לחשוב ולראוי יותר מסוגות אחרות. מחד גיסא נראה שלא כבעבר משולבות בתכנית הלימודים סוגות מוזיקליות רבות יותר. אך מאידך

¹ מתוך ריאיון אישי, שנערך ב-20.9.2012.

גיסא נראה שמרבית הסוגות הנלמדות נותרו כבעבר מתחום המוזיקה הקלאסית המערבית והזמר העברי. נראה שגם כיום נמשכת בפועל ההגמוניה המערבית בחינוך המוזיקלי בישראל (כהן, 1991).

מתוך התשובות לשאלון עולה כי כמחצית ממורי המורים נוטים לשלב בהוראה רפרטואר מוזיקלי קבוע. השאר דיווחו על שהם משלבים רפרטואר שאינו קבוע, אולם מתשובות האלה אי אפשר לזהות ציר מארגן לבניית הרפרטואר המוזיקלי. הבחירה אינה מתבססת על קריטריונים ברורים, אינה מביאה בחשבון את שלל התרבויות והמסורות המוזיקליות, ואף אינה משקפת התייחסות לחברה ולתקופה. הבחירה הזאת סותרת את המדיניות המוצהרת בתכנית הלימודים של משרד החינוך, הרואה במוזיקה תחום אסתטי, הנטוע בתרבות, בחברה ובתקופה, והמעודדת ספקטרום רחב ככל האפשר של שילוב תרבויות מוזיקליות בהוראה (משרד החינוך, 2011).

עוד עולה מהמחקר שהגורם המרכזי המשפיע על בחירת הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה הוא נושאי הקורס (חגים, עונות השנה, מיומנויות מוזיקליות). סולקין וגלושנקוף (1999) טוענים שמערכת החינוך אינה חד-משמעית בהתייחסותה לקשר שבין הוראת תחום המוזיקה לבין תחומי ידע אחרים. ההעדפות המוזיקליות האישיות של רוב מורי המורים משפיעות על בחירת הרפרטואר המשולב בהוראה. מרזל (2007) מדווחת על ממצא דומה, לפיו המחנכות לגיל הרך משמיעות בגן מוזיקה על פי טעמן האישי. לדבריהן, הגורם לכך הוא המוזיקה שאליה נחשפו בשעות הפנאי שלהן (מוזיקה ישראלית ומערבית). על פי רוב הן מביאות לגן את הסגנון האהוב עליהן, אם כי ייתכן ולא תמיד הן מודעות לכך.

נראה שתופעה זו, שבה המחנכים עובדים על פי צורך וידע אישי ולא על פי הצרכים החינוכיים-חברתיים-פסיכולוגיים של קהילת הלומדים, היא אחד הגורמים לקושי לגיוון, לשינוי ולהתאמת הרפרטואר המוזיקלי לאוכלוסיות השונות. לורנד (2007) סבורה שהטעם האישי משתנה, מתפתח ומושפע מנסיבות חיינו השונות, והוא תלוי במכלול של תנאים, כגון ידע, נסיבות חיים, ערכים והנטייה לשנות הרגלים ולנסות דברים חדשים. ואולם, היא סבורה כי דקות טעמו של הזולת אינה יכולה לשמש אמת מידה בענייני הערכת היצירה האמנותית.

נראה שההעדפה האישית בקביעת תכני החינוך המוזיקלי מונעת לא רק מתוך רצון לביטוי אישי, אלא גם מתוך מגבלות הידע האישי או חוסר הידע של מורי מורים, כמו שעולה מתוך הממצאים. כבר ב-1975 טען פלמר (Palmer, 1975) שאחת הבעיות המרכזיות של מחנכים המעוניינים לגוון את הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה היא חוסר הידע שלהם באשר לסוגות מוזיקליות שאינן מערביות. ולכן הוא מטיל ספק ביכולתם של המורים ללמד סוגות אלו באותנטיות. לדעתו, חייבים להכשיר את המורים למוזיקה בתחומים השונים של המסורות המוזיקליות העולמיות, משום שתרביות מוזיקליות שונות מתבססות על מערכות אסתטיות שונות, למשל מבנים סולמיים וכיוונונים שונים שאינם רלוונטיים לכלי נגינה מערביים, או הפקות קוליות וכליות שנשמעות 'מזויפות' לאוזן המערבית. נראה כי כדי לבנות רפרטואר מוזיקלי מגוון ומאוזן חשוב בין השאר לתת את הדעת גם למבנה הדמוגרפי של אוכלוסיית התלמידים ולא להסתמך בעיקר על ההעדפות האישיות של מורי המורים.

במחקר הנוכחי עולה שרק כשליש מהעונים כתבו שהמבנה הדמוגרפי של כיתת הסטודנטים משפיע על בחירת הרפרטואר. מקגי-באנקס (McGee-Banks, 2000) סבורה שיש חשיבות רבה להטמעת תכנית הלימודים במוזיקה, שתכלול עיקרון של התמקדות בטיפוח הזהות האישית של הלומדים בדרך של יצירת קשר בין זהות זו לבין שדה החינוך. ניאמן, זאיכר והובל (Nieman, Zeicher and Hobbel, 2002) וג'והנסון (Johnson, 2004) מציינים את חשיבותה של המוזיקה השורשית של הלומדים. לדעתם, יישום ההוראה חשוב שייבנה על מקורות התרבות שהתלמידים מביאים אתם למערכת. כמו כן חשוב שהרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה ייבנה בתור תכנית מובנית על הצרכים החברתיים, האמנותיים, התרבותיים והחינוכיים.

אמנם כשליש ממורי המורים משלבים בהוראה תכנית לימודים רפרטוארית מובנית, אך גם הם אינם מתבססים על קריטריונים כפי שעלו במחקר: חברה, תרבות או מדיניות חינוכית. התכניות מקורן ממחברים, מחברות וממוסדות שונים. מקצתם של מורי המורים מדווחים שהקושי בבחירת תכניות הלימודים נובע מהעדר מתווה שינחה את הבחירה של הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה שלהם. אך ייתכן שבשביל אחרים ממורי המורים "מדיניות עקבית ונחושה" יוצרת התנגשות בין ערך זה לבין ערך האוטונומיה שעיקרו "חופש הבחירה".

שיינברג (2008) אומרת שהחינוך לאוטונומיה היה וממשיך להיות יעד הומניסטי של החינוך המודרני, וכי הנושא מניב דיון עשיר ולא מגובש בתחומים שונים של העשייה החינוכית. אלוני (2014) סובר שחשוב להשאיר למורה ולמחנך את חופש הבחירה. הוא אומר כשדורשים קונפורמיות לאמת מוחלטת ולחשיבה נכונה סוגרים את הדלת לפיתוח חשיבה עצמאית וביקורתית. נראה שהמתח בין האוטונומיה של המורה לבחירה הרפרטואר לבין הצורך במדיניות מוסכמת ימשיך להתקיים. אך טווח החירות והבחירה של היחיד ראוי שיהיה בתוך מדיניות המכבדת את מגוון התרבויות והאפשרויות. מהמחקר הזה עולה שלמורי המורים נחוצה מסגרת רפרטוארית גמישה שמחד גיסא מציעה מגוון מוזיקלי רחב ומאוזן ומאידך גיסא מאפשרת חופש בחירה מתוך המאגר.

מרזל (2007) סבורה שמקור קשיי המחנכים לבחור תכניות רפרטואריות מובנות בגורמים האלה: חוסר במדיניות עקבית, מחסור בתכניות לימודים חדשניות ועדכניות ומחסור באמצעים להפצת התכניות הקיימות והטמעתן. מחקרים שעוסקים בתחום ממליצים למערכת החינוך להכשיר את המורים בנושא החינוך המוזיקלי הרב-תרבותי, לספק להם הדרכה, תמיכה וחומרי הוראה (Navaro, 1993; Moore, 2004; Gay, 1991; Volk, 1989). הטמעת תכניות לימוד חדשות היא תהליך מורכב וממושך, הדורש שינוי עמדות, תפיסות ואמונות. יתרה מכך, לדעת באנקס (Banks, 1997), זהו תהליך בלתי פוסק שגם אם נדמה שהושגו מטרתיו, צריך להמשיך ולשפרו בעבודה חינוכית מתמשכת ועקבית.

המחקר הזה מורה על פער בין הצהרת הממסד החינוכי המוזיקלי על חשיבות הטמעת החינוך המוזיקלי הרב-תרבותי במערכת החינוך לבין היישום בקרב מורי המורים. נראה שלמרות קיומה של תכנית הלימודים החדשה "מוזיקה לבית הספר היסודי" (משרד החינוך, 2011), המציגה דרך להגשים הלכה למעשה עקרונות של חינוך מוזיקלי רב-תרבותי, מרבית מורי המורים אינם מכירים את התכנית, ולכן אינם בוחרים מתוכה ואינם מיישמים אותה. תמונת מצב זו מורה על קשר לקוי בין מתכנני המדיניות לבין מורי המורים המכשירים את דור העתיד של המחנכים. כדי שיהיו החינוך המוזיקלי בכלל והרב-תרבותי בפרט אפקטיביים, ראוי לקבל את המלצתה של סונוויק (Swanwick, 2001) לקיים שיתוף פעולה מערכתי רצוף בין הגורמים העוסקים בחינוך המוזיקלי לבין המוסדות להכשרת מורים. שיתוף פעולה כזה יכול לתרום לאיגום משאבים

ולעקרונות משותפים בקביעת מדיניות החינוך המוזיקלי וביישומה (Sloboda, 1997; Undercofler, 2001).

5.2 הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה: עמדות, תפיסות ואמונות

פרק זה עוסק בעמדות, באמונות ובתפיסות של מורי המורים באשר לנושאים האלה: הצורך שלהם להשפיע על ההעדפות המוזיקליות של הסטודנטים שלהם, מהי מוזיקה איכותית, סוגות מוזיקליות שחשוב לשלב בהוראה, הנימוקים לבחירת הרפרטואר המוזיקלי, עמדות באשר לשינויים ברפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה ושיעור הרצון שלהם מהמצב הקיים (לגבי כלים חינוכיים וידע אישי).

עמדות באשר להשפעת מורים על העדפות מוזיקליות של תלמידיהם: מהממצאים עולה שרוב

מורי המורים חשבו שהם אמורים להשפיע על ההעדפות המוזיקליות של הסטודנטים שלהם בראייה רבת-תרבותית. הסיבות שִׁמְנו התומכים בצורך להשפיע היו מגוונות: לחשוף למגוון מוזיקלי, למנוע לחץ חברתי, לשקף את המצב החברתי, להקנות ידע מוזיקלי להרחבת אופקים, לעצב את הדור הבא מנקודת ראות של מורשת ולפתח גישה ביקורתית לעודד פתיחות. תשובותיהם של מורי המורים משקפות גישה חיובית לחינוך לרב-תרבותיות. ווסטבארי (Westbury, 2002) מייצג גישה דומה, הסוברת שתפקיד המורה לאפשר לתלמיד לגבש את העדפות המוזיקליות שלו באמצעות שיקוף המגוון המוזיקלי הרב-תרבותי שאליו הוא נחשף (המוזיקה 'שלי' והמוזיקה של ה'אחר'). על ידי כך תתגבש זהותו האישית.

דעה דומה מציג נטל (Nettl, 2003), הסובר כי על המורה למוזיקה לסייע לתלמיד למקם את עצמו במרחב תרבותי מוזיקלי היסטורי, המביא בחשבון את תרבותם של האחרים. הוא טוען שסגנונות מוזיקליים מגוונים מתרבויות העולם הם גורם מחולל שינויים הכרחיים להפיכת חינוך מוזיקלי לעדכני. נראה כי מורי המורים מעניקים חשיבות ליכולת ההשפעה שלהם, שתאפשר לדור העתיד של המורים להיות פתוחים יותר, ביקורתיים, משוחררים מלחץ חברתי ובעלי ראייה אמנותית רחבה. ממצא זה מורה על שמורי המורים הטמיעו את העקרונות שבעטיים מכוונת המערכת לחינוך רב-תרבותי. ייתכן שהקושי שלהם ליישמו נובע במידה רבה מהסיבות שנמנו, כמו חוסר ידע והעדפות אישיות.

מעטים ממורי המורים יצאו מנקודת הנחה שאין צורך להשפיע על הסטודנטים, וכי ההשפעה מתרחשת מאליה. כלומר, לדעתם אין זו חובתו של המורה, אלא פועל יוצא ובלתי נמנע של העבודה החינוכית. אחדים חשבו שיש אמנם לחשוף את הלומדים למגוון מוזיקלי, אך לא במטרה להשפיע, אלא על המורה מוטלת החובה לחשוף את הלומדים לרפרטואר רחב ככל האפשר.

עמדות באשר מהי מוזיקה איכותית: דעותיהם של מורי המורים באשר מהי מוזיקה איכותית ומוזיקה שאינה איכותית נגעו הן לסוגות מוזיקליות הן לקריטריונים מגוונים. רובם חשבו שמוזיקה איכותית היא מוזיקה מערבית: קלסית, ג'ז, פופולרית ועממית. ממצא זה בא לידי ביטוי דומה בפרק שעסק בבחירת הרפרטואר המוזיקלי (הדעה כי בחינוך המוזיקלי בשנות ה-2000 עדיין שולטת ההגמוניה המערבית). המרכיב השני שהתייחסו מורי המורים בשאלה זו היה הקריטריונים שעל פיהם הגדירו מהי מוזיקה איכותית: מורכבות המוזיקה, מוזיקה המעוררת אצל המאזין התייחסויות שונות: מזמינה פרשנות, מסקרנת, מעוררת עניין, מרגשת, מזמינה לעוד האזנה, מאתגרת, חדשנית ומקורית, שעומדת במבחן הזמן, שמחייבת מקצועיות (פרופסיונליות) הן בכתיבה הן בביצוע, שמחייבת השכלה רחבה (של המלחין, של המבצע ושל המאזין) ופרופסיונליות נרכשת.

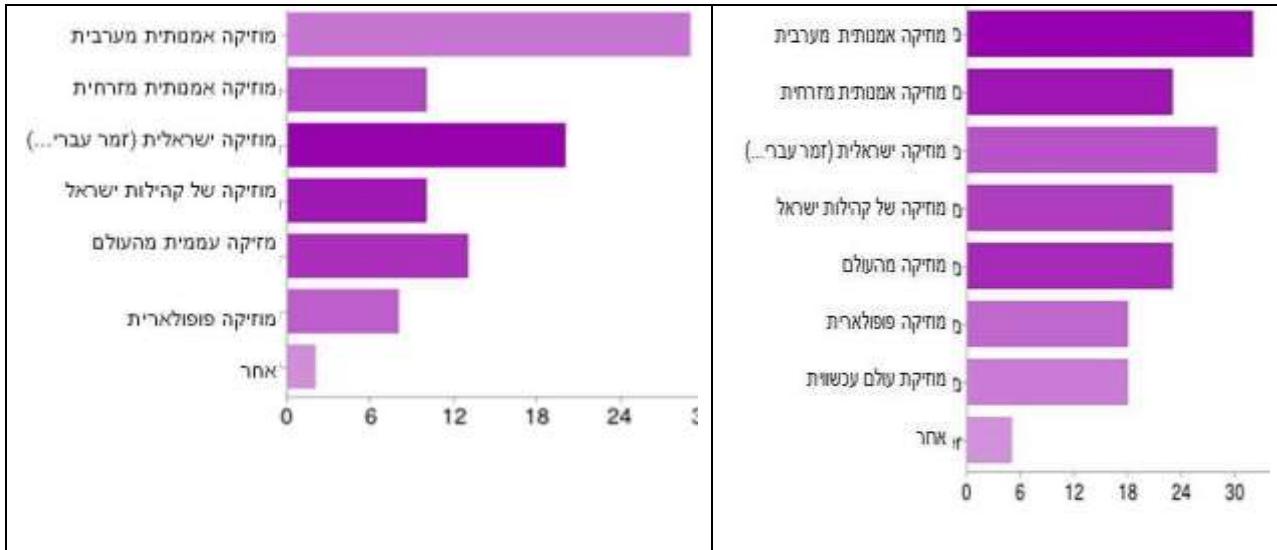
עמדות באשר לסוגות מוזיקליות שחשוב לשלב בהוראה: מרבית מורי המורים סוברים, כאמור, שחשוב לשלב בהוראה מוזיקה מערבית אמנותית ומוזיקה ישראלית במגוון סוגות (אמנותי, פופולרי, זמר עברי ושירי ילדים). יותר ממחצית ממורי המורים חושבים שחשוב לשלב בהוראה מגוון סוגות אחרות: מוזיקה מזרחית אמנותית, מוזיקה שורשית של קהילות ישראל ומוזיקה עממית מהעולם. כמחציתם מחשיבים גם מוזיקה פופולרית מהעולם ומוזיקת עולם עכשווית סוגות שחשוב ללמד. מהשוואת העמדות של מורי המורים בנוגע לסוגות מוזיקליות שחשוב ללמד בהוראה לממצאים שלהם באשר ליישום (פרק בחירת רפרטואר המשולב בהוראה, עמוד 17) עולים הבדלים הבאים לידי ביטוי בתרשים הזה:

תרשים מספר 5

השוואה בין רמת ההצהרות באשר לבחירת הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה לבין היישום

יישום הרפרטואר בהוראה

הצהרות באשר לבחירת הרפרטואר



מהשוואה עולה שקיימת הלימה בין עמדות המורים בנוגע למוזיקה אמנותית מערבית ולמוזיקה ישראלית לבין הזמן המיוחד ללימוד סוגות אלו, אולם באשר לשאר הסוגות עדיין קיים פער בין ההצהרות באשר לצורך בחינוך מוזיקלי רב-תרבותי ומגוון הסוגות לבין יישום הרפרטואר המוזיקלי בהוראה. נראה שעדיין רוב המוזיקה הנלמדת היא מערבית (אמנותית, פופולרית, זמר עברי ושירי ילדים). ממצאי המחקר מעידים כי לפחות בתחום המוזיקלי עדיין לא הצליחה מערכת החינוך ליצור בסיס משותף לחינוך לרב-תרבותיות, כמו שטענה גלדי לפני שנים ספורות באשר לחינוך לרב-תרבותיות בכלל (2009). לדעתה, על החברה הישראלית ללמוד להכיר את המטען התרבותי של הקבוצות האחרות ולשזור אותו, או לפחות חלקים ממנו, בתרבות החינוכית.

5.3 שביעות רצון מהמצב הקיים: כלים וידע

רוב מורי המורים הביעו שביעות רצון מהמצב הקיים: הם מרוצים מהאמצעים הטכנולוגיים שעומדים כיום לרשותם ומהידע האישי שלהם. מורי המורים תלו זאת בוותק שלהם, בהשתלמויות שבהם הם משתתפים, בעבודה קשה ובאימונים. כמו כן הם מרוצים מהתכנים הפדגוגיים שהם מלמדים וממדיניות המערכת. ממצאים אלו מעוררים תמיהה בשל הסתירה שעולה מהם. כבר נמצא במחקר זה שקיים פער בין העמדות שלהם באשר לשילוב רפרטואר מוזיקלי רב-תרבותי לבין הרפרטואר המוזיקלי הנלמד בפועל. נראה כי אף כאן הם אינם מודעים לפער בין העמדות לבין היישום. ייתכן ששביעות הרצון שהם מביעים נובעת משיפור תנאי ההוראה

שלהם: הכלים שעומדים כיום לרשותם (כולל כלים טכנולוגיים), האוטונומיה שלהם בהוראה, ההשתלמויות למיניהן שבהן הם משתתפים ושפע התכניות והפרויקטים שעומדים לרשותם. ועם זאת הם מציינים שאין להם קריטריונים לבחירה.

נראה שבדומה לדיסציפלינות אחרות קיים פער בין עמדות של כותבי תכניות הלימודים בנושא החינוך המוזיקלי הרב-תרבותי לבין ביצוען בפועל. גם באשר לצורך לשנות את הרפרטואר המוזיקלי המשולב בהוראה נמצאה סתירה בין העמדות של מורי המורים לבין היישום בהוראה. רובם מסרו שלדעתם אין לשנות את הרפרטואר הקיים, כי חשוב לשמור על מסורת ועל המשכיות המוזיקה שנלמדה לפנים. מקצתם חשבו שכיום הרפרטואר הקיים מותאם לצרכים הפדגוגיים שלהם במסלול שבו הם מלמדים, ואחדים אף אמרו שלדעתם יש מקום לשינויים רפרטואריים אבל רק ברמה האישית, על פי שיקול דעת של המורה ולא על פי שינוי עקרוני.

המורים שחשבו שיש מקום לשינויים ציינו בעיקר את ההעשרה הרב-תרבותית ואת ההתרעננות מבחינה מוזיקלית. ואולם, גם תשובותיהם לא תמיד עמדו בהלימה לעמדות שהביעו. יש לציין שסתירות אלו שעלו מן הממצאים אופייניות גם לדיסציפלינות אחרות. לדברי רש ובן-אבות (2002), אין התאמה בין יישום תכניות הלימודים לבין השגת המטרות המוצהרות של התכניות האלה. הם מצאו שקיימים פערים, לעתים ניכרים, בין הכוונות המוצהרות, כפי שמוגדרות בתכנית הלימודים הרשמית, לבין המציאות בהפעלת תכניות לימודים בכל מערכת החינוך. נוסף על כך, הם מצאו שיש מעט מחקרים המתארים או מנתחים את הפערים האלה.

עוד הם מצאו שמקצועות "נחשבים" יותר (כמו מתמטיקה, שפה לאומית, היסטוריה) יילמדו ויחקרו במידה רבה יותר של אחידות מאלה שמעמדם המוסדי "נחות" יותר (אזרחות, אמנויות, לימודי חברה). נראה אפוא שפער בין עמדותיהם של אנשי חינוך ליישומן בעבודת ההוראה אינו תופעה ייחודית לחינוך המוזיקלי הרב-תרבותי בהכשרת המורים, אלא מוכר בשדה המחקרי הכללי. לדעת כ"ץ (2004), לכל איש מקצוע יש אמונות וערכים בתפיסת עולם שהמימוש שלהם מתבקש, אך הפער בין הרעיון למימושו הוא בלתי נמנע, בעיקר כאשר אין מדיניות ברורה שתוביל זאת או כאשר המטרות אינן עקביות ומשתנות לעתים קרובות

במערכת. כ"ץ ממליץ ש'לא להיבהל' מהסתירות ומהפערים המתגלים בכל התבוננות יסודית במתרחש, אלא ליצור תנאים לזיהומם, להכירם ולחפש דרכי התמודדות עמם.

6. סיכום ומסקנות

העשייה החינוכית אינה מנותקת מהחברה שבה היא מתקיימת. החינוך המוזיקלי הוא ממכלול החינוך הכללי ומשקף תופעות חברתיות, משום שהמוזיקה במהותה היא תופעה חברתית. אחת ממסקנות מחקר קודם הייתה להתחיל את יישום החינוך המוזיקלי הרב-תרבותי במערכת להכשרת עובדי הוראה (מרזל, 2007). מבדיקת העמדות, האמונות והדעות של מורי המורים באשר ליישום של הרפרטואר המוזיקלי בהוראה עולות המסקנות האלה: אצל מרבית מורי המורים קיימת מודעות לחשיבות שילוב רפרטואר מוזיקלי רב-תרבותי בהוראה. הדבר מעיד על הטמעת העקרונות שבעטיים מכוונת המערכת לחינוך רב-תרבותי. מרבית מורי המורים בוחרים את הרפרטואר המוזיקלי שלהם על פי העדפותיהם האישיות, ואינם מתייחסים במידה מספקת לקהילת הלומדים.

מרביתם חושבים שתפקידם להשפיע על ההעדפות המוזיקליות של הסטודנטים. מרביתם עדיין מגדירים 'מוזיקה איכותית' על פי קריטריונים מתחום התרבות המערבית, אך קיימת התייחסות לממדים אחרים, כגון סוגות מוזיקליות וביצוע קולי. קיים פער בין רמת ההצהרות לבין היישום באשר לשילוב רפרטואר מוזיקלי רב-תרבותי בהוראה. רובם מכירים שאין מתווה, מדיניות או הנחיות של המערכת בנוגע לחינוך מוזיקלי רב-תרבותי בהכשרת מורים. קיימת שביעות רצון בקרב מרבית מורי המורים באשר לאמצעי הלמידה העומדים לרשותם והידע שלהם.

קודה

אנו מאמינות שרק שילוב בין העמקת הידע של המחנכים ותרגומו להוראה לבין מדיניות ברורה והחלטית של המערכת יגרמו לשינוי המיוחל בנושא החינוך המוזיקלי הרב-תרבותי במערכת החינוך במדינת ישראל בכלל ובהכשרת המורים בפרט. נוסף על כך, כמו שהמליץ מונטאג (Montague, 1988), יש צורך בשיתוף פעולה בין הגורמים השונים: המוסדות להכשרת מורים, מוסדות המחקר המוזיקלי ומערכת החינוך. על פי אמונתנו, בחברה רב-תרבותית חיוני שיתקיים חינוך רב-תרבותי.

6. רשימת מקורות

אבו עסבה, ח. (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. בהן וא. שכטר (עורכים). **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441–449). ירושלים: משרד החינוך והחינוך.

אייזנשטט, ש"נ. (1996). הערות על 'החברה הפוסט-מודרנית. בתוך: מ. ליסק וב. קני-פז (עורכים). **ישראל לקראת שנות האלפיים: חברה, פוליטיקה ותרבות** (עמ' 19–27). ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס וספריית אשכולות, מכון אשכול, האוניברסיטה העברית.

איכילוב, א. (1984). **עולמם הפוליטי של ילדים ובני נוער**. תל-אביב: יחדיו.

אלוני, נ. (2014). קברניטים של החינוך, ולא החותרים בירכתיים. **הז החינוך** 5, 26–29.

אלחאג', מ. (2003). חינוך בצל הקונפליקט: הגמוניה תרבותית לעומת רב-תרבותיות שלטת. בתוך: מ'

אלחאג' וא' בן-אליעזר. (2003). **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, 295–327.

אלמוג, ש. (1982). **ציונות והיסטוריה**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ברלב, מ. (2000). **חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

בשארה, ע. (1999). עניינים שבזהות. בתוך: ע. בשארה (עורך), **בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית**. ירושלים: מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד.

גלדי, ב. (2009). חינוך לרב תרבותיות – מציאות או חזון? **עט השדה** 3, 11–17.

יונה, י., ושנהב, י. (2005). **רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל**. תל-אביב: בבל.

יוסיפון, מ. (2001) חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.

כהן, ד. (1991). **התבוננות וחוויה בחינוך המוסיקלי**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

כ"ץ, י. (2004). על מעמדה של השקפת העולם בעבודה המקצועית, **אנליזה ארגונית** 7, 3–9.

לורנד, ר. (2007). **היופי בראי הפילוסופיה**. חיפה: הוצאת הספרים של האוניברסיטה.

לם, צ. (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

מאוטנר, מ., שגיא א., ושמיר ר. (1998). רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית: ספר הזיכרון לאריאל רוזן צבי ז"ל. תל-אביב: רמות.

מכמן, ד. (1997). מכסחי הציונות: עיקרי השקפת העולם של הזרם הפוסט ציוני בחברה הישראלית. בתוך: ד. מכמן (עורך). פוסט ציונות ושואה. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, 11-26.

מרזל, ל. (2007). חינוך מוסיקלי בגיל הרך בחברה הרב-תרבותית של מדינת ישראל: תפיסות, עמדות ואמונות של מהנכות. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

משרד החינוך. (2011). מוזיקה: תכנית לימודים לבית הספר היסודי (כיתות א-ו). נדלה ב-20.9.2012 מתוך אתר האגף לפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך: www.edu.gov.il/tal/portal

נוימאיר, מ. (1996). מפגשים עם הפסיכולוגיה: מפגש שלישי – פסיכולוגיה חברתית. אבן-יהודה: רכס.

סמוחה, ס. (2008). רב-תרבותיות בחברה הישראלית. בתוך: י. יובל, י. צבן וד. שחם (עורכים), זמן יהודי חדש- תרבות יהודית בעידן חילוני: מבט אנציקלופדי (עמ' 221-228). ירושלים: כתר ספרים.

עירם, י. (1999). אחדות מול רב-גוניות בחברה פלורליסטית. בתוך: ר. לאור וד. מן (עורכות). רב-גוניות ורב-תרבותיות בחברה הישראלית (עמ' 11-14). רמת-גן: בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. (1994). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

פסטרנק, ר. (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך: א. יער וז. שביט (עורכים). מגמות בחברה הישראלית (עמ' 899-1015). כרך ב. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

רפל, ד. (2000). חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית. בתוך: מ. ברלב (עורכת). חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית (עמ' 23-29). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

רש, נ., ובן-אבות, א. (2002). מה מלמדים בבית הספר למעשה? שונות ואחידות ביישום תכנית הלימודים הרשמית בחטיבות הביניים בישראל. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.

שיינברג, ש. (2008). האם אנחנו עדיין זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותזה. בתוך: ש. שיינברג (עורכת). אוטונומיה וחינוך – היבטים ביקורתיים (עמ' 11-46), תל-אביב: רסלינג, 11-46.

שילוח, א. (1996). דפוסים ותהליכי מיסוד של מוסיקות מסורתיות אחדות במאה ה-20. בתוך: ב"ז קדר (עורך). התרבות העממית: קובץ מחקרים (עמ' 423-433). ירושלים: מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל.

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

שרון, ח. (2004). רב-תרבותיות וחינוך בישראל בשנות האלפיים: סקירת ספרות עדכנית בנושא. בתוך: המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, הוועד הישראלי לאונסקו, אתגרים לקיום בחברה רב-תרבותית (עמ' 23-67). ספר הכנס, חיפה.

Leah Marzel, Tzipi Zilkovitz -The Musical Repertoire taught in Academic Teachers' Education Programs: Approaches and Applications

Banks, J.A., and C. A. Banks. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Campbell, P.S., & C. Scott-Kassner. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.

Damm, R. (2000). *Repertoire, authenticity, and instruction: The presentation of American Indian music in Oklahoma's elementary schools*. New York: Garland.

Elliott, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Figgers, M. [H2]S. (2003). *A description of how teachers behaviors, school funding, and*

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College, Columbia University.

Gardner, H. (2000). *The disciplined mind*. New York: Penguin Books.

Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass, 30-49.

Green, L. (2001). Music in society. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.). *Issues in music education* (pp. 47–60). London: Routledge-Falmer.

Johnson, B. L. (2004). A sound education for all: Multicultural issues in music education, *Educational Policy*, 18/1, 116–141.

Kent, R., & Lee, M. (1999). Using the Internet for market research: A study of private trading on the Internet. *Journal of Market Research Society*, 41 (4), 377–385.

McGee-Banks, C.A. (2000). Multicultural education in the 21st century: Multiple perspectives on its past, present, and future – as a symposium presented in the AERA Conference. New Orleans, LA.

Montague, M.J. (1988). *An investigation of teacher training in multicultural music education in selected universities and colleges*. Ph.D. dissertation. Michigan: University of Michigan.

Moore, J.A. (1993). *An assessment of attitudes and practice of general music teachers regarding global awareness and the teaching of music from multicultural perspective in American schools*. Ph.D. dissertation. Ohio: Kent State University.

Leah Marzel, Tzipi Zelkovitz -The Musical Repertoire taught in Academic Teachers' Education Programs:
Approaches and Applications

Navarro, M. (1989). *The relationship between culture, society, and music teacher education*. Ph.D. dissertation. Ohio: Kent State University.

Nettl, B. (2003). What's to be learned? Comments on teaching music in the world and teaching world music at home. In L. Bresler & C.M. Thompson (Eds.). *The arts in children's lives* (pp. 29–41). Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.

Nieman, G.L., K. Zeicher, & N. Hobbel. (2002). Changing concepts of teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference*. New York: Oxford University Press, 818-839.

Palmer, S. E. (1975). The effects of contextual scenes on the identification of objects. *Memory and Cognition*, 3, 519–526.

Richardson, V. (1998). How teachers change. *Focus on Basics*, 2, 7–11.

Robison, K.M. (1996). *Multicultural general music education: An investigation and analysis in Michigan' elementary schools, K-6*. Ph.D. dissertation. Ann Arbor: University of Michigan.

Roos, P. (1990). A changing curriculum for multicultural music education in Namibia: A contemporary approach. In J.P.B. Dobbs (Ed.). *Music education: Facing the future* (pp. 251–254). New Zealand: International Society for Music Education.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey Bass.

Shehan-Campbell, P. (2003). The musical culture of children. In L. Bresler and C.M. Thompson (Eds.). *The arts in children's lives* (57–69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sloboda, J.A. (2001). Emotion, functionality and everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3/2, 243–254.

Stake, E, R. (2006). *Multiple case study analysis*. NY: The Gilford Press.

Swanwick, K. (2001). Conference keynote: Musical development theories revisited. *Music Education Research*, 3/2, 227–242.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London and New York: Routledge.

Undercofler, J.F. (1997). Music in America's schools: A plan for action. *Arts Education Policy Review*, 98/7, 15–19.

Leah Marzel, Tzipi Zilkovitz -The Musical Repertoire taught in Academic Teachers' Education Programs:
Approaches and Applications

Volk, T.M. (1991). Attitudes of instrumental music teachers toward multicultural music in the instructional program. *Contributions to Music Educators*, 18, 48–56.

Watson, C. W. (2000). *Multiculturalism*. Buckingham: Open University press.

Westbury, I. (2002). Toward an understanding of 'aims' of music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference*. New York: Oxford University Press, 105–111.

Wurzle, J. (1987). *Toward Multiculturalism*. Maine: Intercultural Press.

Young, S.M. (1996). *Music teachers' attitudes, classroom environments, and music activities in multicultural music education*. Ph.D. dissertation. Ohio: State University.