

מתרגם). רמת השרון: הוצאת אסיה. (הוצאת מקורית ב־1987). בן־נפתלי, מ. (2001). "כאן רק שותקות": על קולה של תרצה אתר. בתוך י. עצמון (עורכת), *התשמע קולי? ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית* (עמ' 240–257). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

ג'ין כהן, ס. (2010). *מחול כאמנות במה; אסופת רשימות על מחול*, מ־1581 ועד ימינו. (ג. סבריאגו, מתרגם). רמת השרון: הוצאת אסיה. (הוצאה מקורית ב־1974).

גינצבורג, ר. (2001) "המאבק על הלשון". בתוך י. עצמון (עורכת), *התשמע קולי? ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית* (עמ' 27–41). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

הללי-אסא, ש. (2001). *תפקיד הדימוי כאמצעי בהוראת טכניקת המחול*, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך בחינוך לאמנויות, אוניברסיטת לידס, ישראל.

משעול, א. (2003). *מבחר וחדשים*. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק.

נהרין, צ. (2000). *הזמנה למחול; תהליכי יצירה בתנועה*. קריית ביאליק: הוצאת "אח".

נתיב, י. (2010). "*קהילה מסדר משני": גוף, אתיקה ומגדר במגמות מחול בבתי ספר תיכונים בישראל*, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

סיקסו, ה. (2005). *צחוקה של המדוזה* (ר. גרינוולד, מתרגם). המדרשה – כתב עת של ביה"ס לאמנות, 8, 57–81. (הוצאה מקורית ב־1975).

סמפסון, פ. (2002). "רעיון השפה, כדרך מעבר בעולם: כמה מקורות למודל". בתוך ס. האנט ופ. סמפסון (עורכות), *האני בראי הכתיבה: תיאוריה ופרקטיקה בכתיבה יוצרת והתפתחות אישית* (א. רבינוביץ, מתרגמת). (עמ' 151–166). קרית ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור יצא לאור ב־1998).

פייטמן, ט. (2002). "המלה הריק והמלה המלאה: הופעת האמת בכתיבה". בתוך ס. האנט ופ. סמפסון (עורכות), *האני בראי הכתיבה: תיאוריה ופרקטיקה בכתיבה יוצרת והתפתחות אישית* (א. רבינוביץ, מתרגמת). (עמ' 179–191). קרית ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור יצא לאור ב־1998).

קופלנד, ר. (2013). *מרס קנינגהאם, המודרניזציה של המחול המודרני*. רמת השרון: אסיה (הוצאה מקורית ב־2004).

קמפבל, ג'. (2002). "קריאה טרנספורמטיבית: תצורות חדשות של העצמי בין החוויה לטקסט". בתוך ס. האנט ופ. סמפסון (עורכות), *האני בראי הכתיבה: תיאוריה ופרקטיקה בכתיבה יוצרת והתפתחות אישית* (א. רבינוביץ, מתרגמת). (עמ' 193–232). קריית ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור יצא לאור ב־1998).

קריסטבה, ג'. (2006, ינואר). "כותבים סיפורי אבהה". הרצאה, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

ורטי, ר. (2006). *קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות* (א. זהבי, מתרגם). תל אביב: רסלינג (הוצאה מקורית ב־1989).

ריקר, פ. (2006). *על התרגום* (ש. רוז'נסקי, מתרגם). תל אביב: רסלינג (הוצאה מקורית ב־2004).

רתוק, ל. (1997). *מלאך האש: על שירת יונה וולך*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שחם, ח. (2001). *נשים ומסכות: מאשת לוט עד סינדרלה: תדמיות שאולות וייצוגי הדמות הנשית בשירי משוררות עבריות*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שר־שלום, ת. (2007). *יוצרות כותבות את גופן: חוויית הגוף המורכב והבו־זמני*, עבודה לתואר מוסקר, אוניברסיטת לסלי, ישראל.

Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: feminism, western culture, and the body*. Berkeley: University of California Press.

Burt, R. (2006). *Judson Dance Theater: Performative Traces*. London, New York: Routledge

Charles, M. (2001). "The language of the body: allusions of self

experience in women's poetry". *Psychoanalytic Psychology*, 18 (2): 340–364.

Eluned, S. (2000). *Reading Irigaray, Dancing*. Hypatia 15, 1, 90–142.

Forti S. (1974). *Handbook in Motion*. New York: New York University Press.

Gere, D. (2003). " Introduction". In A.Cooper and D. Gere (Editors), *Taken By Surprise* (pp. xiii). Middletown: Wesleyan University Press

Griffin, S. (1978). *Woman and nature*. New York: Harper Colophon Books.

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press.

Marshall, H. (1996). "Our bodies ourselves: why we should add old fashioned empirical phenomenology to the new theories of the body?" *Women's Studies International Forum*, 19 (3), 253–265.

Minh-ha, T. (1989). "Write your body and the body in theory." In *Women, native, postcoloniality and feminism* (pp. 258–267). Bloomington: Indian University Press.

Paxton, S. (2003). "Drafting Interior Techniques." In A. Cooper and D. Gere (Editors) *Taken By Surprise* (pp. 175–181).Middletown: Wesleyan University Press.

Plumwood, V. (1993). "Dualism: the logic of colonization." In *Feminism and the Mastery of Nature*, (pp. 41–68). London: Routledge.

Rich, A. (1978). "Introduction." In J. Grain, *The work of a common woman* (p. 7–21). CA: The Crossing Press.

Stark-Smith, N. (2003). "A Subjective History of Contact Improvisation." In A. Cooper and D. Gere (Editors), *Taken By Surprise* (pp. 153–173). Middletown: Wesleyan University Press.

Warren, K. (2000). *Ecofeminist Philosophy: a western perspective on what it is and why it matters*, Lanham Md.: Rowman & Littlefield.

Zaporah, R. (1996). *Action Theater – the improvisation of presence*. California: North Atlantic Books Berkeley.

#### מקורות אלקטרוניים

פרץ, א. הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – http:// – Retrieved February 2014 from www.improvcenter.co.il/new/education\_heb.php.

Bodywork (alternative medicine) Retrieved February 2011 from http://en.wikipedia.org/wiki/Bodywork (alternative medicine).

**תמר שר-שלום** בעלת ניסיון רב־שנים בתנועה, מחול ו־Body-Work; מורה לאימפרוביזציה, קומפוזיציה, אנטומיה חווייתית ותולדות המחול, כוריאוגרפית בהפקות בִּינְתְחוּמיות ועם אוכלוסיות מגוונות. בוגרת סמינר הקיבוצים במסלול להוראת מחול ותנועה, בעלת BA במחול ותנועה (בית הספר הגבוה לאמנויות בארנהם, הולנד – eddc), ומא בלימודי נשים בשילוב אמנויות (אוניברסיטת לסלי). חוקרת את המפגש גוף־שפה ומתעניינת בהיבטים חברתיים־תרבותיים של מחול וגוף. מטפלת בשיטת "אילן לב", בעלת הכשרה של דולה (תומכת לידה), בוגרת תוכנית ההכשרה בלימודי "האקומי", השתלמה במגוון שיטות המערבות תנועה, גוף וקשרי גוף־נפש: Body-Mind-Centering (ארה"ב), תנועה וקול ועוד.

# "חיבור של מעלה ומטה":

## תפישות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידים בחינוך הממלכתי-הדתי

### טליה פרלשטיין

#### תקציר

מאמר זה מבקש לבחון תפישות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידים בחינוך הממלכתי-הדתי (חמ"ד). זהו מחקר חלוץ, המשמיע לראשונה את קולותיהן של מורות למחול שומרות מצוות, השתופות בסלילת הדרך להבניית הווייתו של מקצוע אמנות המחול ברוח ההלכה. במחקר השתתפו 11 מורות למחול, בוגרות המסלול למחול במכללה אקדמית דתית לחינוך, שהשתלבו בהוראה בבתי ספר יסודיים בחמ"ד. המשתתפות רואיינו בראיונות עומק אישיים חצי-מובנים. הראיונות נותחו באמצעות שתי מתודולוגיות, ניתוח אינדוקטיבי מכוון נתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir Cochrane, 2006) וניתוח דדוקטיבי מכוון תיאוריה, באמצעות המודל של ברינסון (1993), המסווג את תרומת אמנות המחול לתוכנית הלימודים של בית הספר לשש קטגוריות. ממצאי המחקר העלו כי המורות נתנו תוקף פרטיקולרי למודל האוניברסלי של ברינסון. נמצא גם כי המרואיינות התייחסו ביתר הרחבה לתרומת המקצוע לתלמידים בקטגוריית החינוך האישי

#### מבוא

מאמר זה בוחן תפישות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת המחול לתלמידים במסגרת הלימודים הפורמלית במערכת החינוך הממלכתי-הדתית (חמ"ד). מורות אלו הן בוגרות המסלול למחול במכללה אקדמית-דתית לחינוך. מסלול זה נפתח בשנת 1998, לאחר פנייה של נשים דתיות לשר החינוך אז, זבולון המר ז"ל, לאפשר להן הכשרה אקדמית שתשלב יסודות של השקפה תורנית ביצירה ובהוראת אמנות המחול. פתיחת המסלול יצרה את המסגרת הראשונה והיחידה בארץ למגזר הדתי, שבה נשים שומרות מצוות יכולות להכשיר את עצמן להוראת מקצוע אמנות המחול ברוח ההלכה.

ניתן לראות בהקמת המסלול למחול ביטוי נוסף לתמורה ההדרגתית שהתחוללה בקהילה הציונית-הדתית החל במחצית השנייה של המאה ה-20. השפעות תרבותיות מודרניות, ובראשן השקפותיה של התנועה הפמיניסטית, הדוגלת בשוויון בין המינים, הובילו לשינויים משמעותיים בחייהן של נשים דתיות. נפתחה לפניהן אפשרות לרכישת השכלה גבוהה ולהשתלבות בשוק העבודה, חלוקת התפקידים בין המינים במשפחה השתנתה ועוד. מנהיגיה הרחנניים של הציונות הדתית לא הביעו התנגדות לטיפוח השוויון בין המינים, כל עוד השינויים עמדו בגדרי ההלכה. בחינוך בנות בציונות הדתית התחוללו בהדרגה שינויים מבניים, ארגוניים ותוכניים, בעקבות תביעות של תלמידות ובוגרות למימוש התפתחותן העצמית. החל בשנות השמונים התחוללה תפנית אוריינית מהותית, עם הקמת מדרשות ללימודי קודש לנשים. מהפכה זו אופיינה בחיפוש פעיל של הלומדות אחר משמעות רוחנית בלימודי הקודש כחלק מהלימוד האינטלקטואלי (אלאור, 1998 ; דגן, 2006; פרלשטיין, 2011).

הדרישה שעלתה מהשטח לפתיחת המסלול למחול הובילה ליצירת מאגר מורות למחול שומרות מצוות, המחפשות דרכים לבטא תהליכים רוחניים במחול. מורות אלו נותנות מענה לאידיאולוגיית החמ"ד, שלפיה צוות החינוך במסודותיו צריך להזהות עם ערכיו ולהוות דוגמה אישית בדפוסי חייו ובהתנהגותו (דגן, 2006). בהיותן חלוצות בתחום במגזר הדתי, המורות למחול בוגרות המסלול מתמודדות עם אתגרי הטמעת המקצוע בחמ"ד. בראש ובראשונה, הן מתמודדות עם חששם של מנהלים ומחנכים משילוב מקצוע אמנות המחול בתוכנית הלימודים, שמא יכניס לבית הספר רוח תרבותית זרה. מקור החשש הוא היעדרה של הדרכה אמונית בעלת ניסיון מצטבר, העונה למגוון השאלות המתעוררות בעקבות שילוב המחול בתוכנית הלימודים. כמו כן, עליהן ליצור תוכנית לימודים המותאמת לתרבות בית הספר ולכלל תלמידיה, מתוך התפישה שמקצוע "אמנות המחול לכל" (Educational Dance) מיועד להרחבת אופקיהם החינוכיים של כל התלמידים ואינו מכוון להכשרת רקדנים מקצועיים (רון, 2006 ; McCutchen, 2006).

כחלק מתפישת עולמן ומתהליך הכשרתן, מורות אלו סוללות דרך אמונית להוראת אמנות המחול מתוך התמודדות עם שאלות חינוכיות ודילמות ערכיות שהחינוך לאמנויות מציב במגזר הדתי. אחת הדילמות המרכזיות שעמן הן מתמודדות היא המתח שבין ביטוי אישי חופשי לבין שמירה על ההלכה היהודית. משמעות הדבר באמנות המחול היא, בין היתר, התמודדות עם סוגיית הצניעות, הדורשת רגישות לאיזון בין הגוף והגפש בדרך התורה, ובמיוחד באמנות שבה הגוף האנושי הינו כלי הביטוי המרכזי. היבט נוסף של סוגיית הצניעות הוא שילוב בנים בשיעורי אמנות המחול בהוראת מורות. היבט זה נבחן כחלק מהבירור ההלכתי שליווה את כתיבת חזון המסלול למחול, ולגביו פסק הרב יעקב אריאל שבהוראת המקצוע יש ליצור הפרדה בין קבוצת הבנים לקבוצת הבנות החל בכיתה ג'. מגיל זה והלאה, המורות ילמדו בנות בלבד.

מאמר זה עוסק בפן אחד מתוך מחקר משולב רחב-היקף שנוערך אודות מורות למחול שומרות מצוות בוגרות המסלול למחול. זהו למעשה מחקר חלוץ בתחום הוראת מקצוע אמנות המחול בחינוך הממלכתי-הדתי בארץ, המרחיב את היריעה שהעמידו מחקרים קודמים העוסקים במגוון היבטים של הוראת אמנות המחול בישראל, במסגרת החינוך הממלכתי הפורמלי והבלתי פורמלי (אופיר, 2012; נתיב, 2010; פרץ, 2003; רונן-תמיר, 2007; Ron–Ronkin, 2009).

### רקע תיאורטי והקשר מחקרי

#### חשיבות האמנויות בחינוך

תיאורטיקנים של החינוך טוענים כי מטרתו של החינוך לאמנויות בתוכנית לימודים בית-ספריות היא לקדם חינוך אסתטי לכל התלמידים, כחלק מתוכנית הלימודים הבסיסית שלהם. מטרות תוכנית הלימודים הן שתלמידים ייצרו ויצינו את יצירותיהם; יבינו את חשיבות האמנויות ואת תפקידן בתרבות ובהיסטוריה האנושית; וגיבו לאיכויות של האמנויות וייצרו שיפוט מבוסס-ידע של האמנויות. לטענת חוקרים אלה, החינוך האמנותי מפתח את יכולות החשיבה, מעמיק את ההבנה והרגישות, מרחיב את עולם הידע ומשמש ללימוד מושגים חדשים (Dewey, 2001; Eisner, 2006; Goldberg, 2012; McCutchen, 1998).

תיאוריית האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1995), הטוענת כי האינטליגנציה האנושית אינה ישות שכלית אחידה אלא צירוף של אינטליגנציות נפרדות רבות, מחזקת גישה זו. גרדנר זיהה עד כה שמונה אינטליגנציות מובהקות בעלות חשיבות שווה: לשונית, מתמטית-לוגית, מרחבית, מוסיקלית, גופנית-קינסטטית, בין-אישית, תוך-אישית ונטורליסטית. כל אחת מהן בעלת מיקום מובחן במוח ומנגנונים ייחודיים לעיבוד מידע ולהבעתו. השתמעות תיאוריית האינטליגנציות המרובות לחינוך היא, שהתלמידים שונים זה מזה. כל אחד מהתלמידים אינטליגנטי על פי דרכו, ועל כן כל אחד מהם ראוי להוראה המותאמת לכישוריו ולנטיותיו כדי לאפשר לו להכיר בכל הפוטנציאל הטמון בו ולהעשיר את קיומו ואת סביבתו. שילוב הוראת האמנויות בחינוך מאפשר לתלמידים אשר האינטליגנציות הללו פוריות אצלם לגלות את כוחותיהם, להתפתח ולבוא לידי ביטוי לא רק בתחומי האמנויות אלא להתחזק באמצעותן גם בשאר התחומים. גולדברג ואייזנר (Eisner, 1998; Goldberg, 2012) מחזקים את גישתו של גרדנר וטוענים כי לימודי האמנות חשובים לכל התלמידים ולא רק לבעלי הכישרון המיוחד בתחום, מאחר שהאמנויות מאפשרות התנסויות חינוכיות אשר מביאות את התלמידים לידי ביטוי ביצירה עצמאית, מעמיקות את הרגישות והמודעות לעולם החיצוני והפנימי ומחדדות את החשיבה הביקורתית המתייחסת לאיכויות האסתטיות באמנות ובחיים.

למרות האמור לעיל, לימודי האמנות בבית הספר שוליים ביחס לליבת תוכנית הלימודים הפורמלית. חלוקה זאת מסתמכת על התפישה הפוזיטיביסטית, המעריכה "דע" שנבחן באופן אמפירי, ושאותו אפשר לאשש או להפריך. על פי גישה זו, הפעילות הקוגניטיבית של המחשבה ניתנת לתיווך בדרך מילולית בלבד. איומוץ תפישה זו מוביל לקידום היררכיה של ידע, שמכתירה ידע מדעי ומרחיקה את האמנויות ממקומן הראוי בפיתוח הקוגניציה (Eisner, 1998). מבנה היררכי זה של ידע, המאפיין את התפישה הפוזיטיביסטית, נמצא בתשתית מדיניות משרד החינוך הישראלי בעשור האחרון. מדיניות זו יוצרת הבחנה בין מקצועות ליבה למקצועות העשרה. באופן הצהרתי (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 2005), מייחס משרד החינוך חשיבות רבה ללימודי האמנות, שכן באמצעותם הוא מצפה כי בית הספר יקנה לתלמידים מיומנויות וערכים. אך למעשה, בתי הספר יכולים לבחור לימודי העשרה, ביניהם גם לימודי אמנות, במסגרת לימודי בחירה בהיקף של שתי שעות שבועיות בלבד. תיחומם של לימודי האמנות כלימודי "העשרה" מקנה להם מעמד נחות, אשר מקשה על הוראתם בפועל ואינו

מאפשר לתלמידים ליהנות מסגולותיהם של כל אחד ממקצועות האמנות לפיתוח אישי.

השוליות של מקצועות ההעשרה בכלל, ומקצועות האמנות בפרט, במערכת החינוך הישראלית היא רק חלק ממכלול הקשיים בשילובם בתוכנית הלימודים במסגרת החינוך הממלכתי-הדתי. על ההתמודדויות הייחודיות של מקצוע אמנות המחול בחמ"ד – אשר חלקן הועלו במבוא – יורחב בהמשך.

#### המודל של ברינסון (Brinson): תרומת הוראת אמנות המחול לתוכנית הלימודים הפורמלית

ברינסון (1993) תיאר את תרומתה של הוראת אמנות המחול לתוכנית הלימודים של בית הספר במסגרת החינוך הפורמלי במסגרת מודל בן שש קטגוריות: חינוך אמנותי ואסתטי; חינוך תרבותי; חינוך אישי וחברתי; פיתוח גופני; מקצועות עיוניים וחינוך קדם-מקצועי.

**1. תרומה לחינוך אמנותי ואסתטי** – השכלה באמנות המחול מקנה צורה אחרת של ידע והבנה והיא כוללת שני היבטים: ידע תיאורטי, כגון מושגים והיסטוריה; וידע מעשי, כגון "אוצר מלים" תנועתי, כללים לבניית ריקוד, היכרות עם הגוף ופיתוח רגישות למשמעויות שהגוף משדר. ידע זה מקנה לתלמידים כלים לגלות, להבין ולבטא את עולמם הפנימי ואת העולם הסובב אותם (McCutchen, 2006). רכישת הידע המעשי מפתחת, בין השאר, גם מיומנויות תפישתיות והופעתיות. התלמידים נדרשים לתשומת לב, לאחסון הייצוגים בזיכרון ולשינון פרטי התנועה והרצף התנועתי. כמו כן, הם נדרשים להקשיב להכוונה מתוך מעורבות בלמידת טכניקת הריקוד, התחושות, הרעיונות, המחשבות והערכים שמעביר הריקוד. לצד זה, צפייה במופעי מחול מעצימה את המודעות התפישתית הרב-חושית שלהם (Hanna, 2008). ההשכלה התיאורטית והמעשית באמנות המחול מפתחת אף חשיבה ופעולה יצירתית, שבאות לידי ביטוי בהעזה לצאת לקראת החדש ולקשר בין דברים שלא היו מיוחסים זה לזה קודם (לנדאו, 2001). המשימות בשיעורי היצירה במחול, לצד משימות הקשורות להופעה ולבימוי, מעודדות את התלמידים למצוא פתרונות תנועה מתוך חשיבה ושימוש בדמיון ובכושר המצאה (Kraus, Gottschild, & Hilsendager, 1991).

**2. תרומה לחינוך תרבותי** – יצירות אמנות משקפות את התפישה האסתטית ואת הרקע החברתי, הפוליטי והכלכלי של התקופה שבה נוצרו והן משוות צורה ויזאלית עתירת דמיון לעובדות ההיסטוריות. החינוך לכלל האמנויות, וביניהן המחול, מאפשר לתלמידים ללמוד על הקשר בין התוכן ובין הצורה שבה האמנות מתגלמת ובין התרבות והזמן שבהם נוצרה היצירה. כלומר, היכרות מעמיקה של תלמידים עם יצירת מחול שבה הם צופים או אותה הם מבצעים מרחיבה את מודעותם להיסטוריה, לפילוסופיה, למנהגים, לסגנונות ולנסיבות החיים שלהם ושל אנשים מתרבויות וארצות אחרות (Adshead, 1988; Eisner, 1998).

**3. תרומה לחינוך אישי וחברתי** – בעת עבודה פרטנית וקבוצתית במסגרת שיעורי המחול או הכנה למופע מחול, תלמידים מפתחים כישורים אישיים כמו יכולת התמדה, משמעת ומודעות עצמית, כמו גם כישורים בין-אישיים בתכנון ובקבלת החלטות קבוצתיות. הסכמה על מטרות משותפות בתהליך יצירתי מספקת הזדמנות לשתוף פעולה, למתן ביקורת שיפוטית בונה ולקבלת ביקורת כזאת, למעורבות משמעותית בין חברי הקבוצה ולחיוזק תחושת הביטחון העצמי והגאווה הקבוצתית (Anderson, 2004).

**4. תרומה לפיתוח גופני** – קיימות נקודות חופפות בין התרומה של החינוך הגופני והתרומה של אמנות המחול לפיתוח יכולת גופנית. שני תחומי הלימוד תורמים לשכלול הגוף, לשיפור הקואורדינציה ולפיתוח מיומנויות

אישיות. אבל הערכים והדגשים הנים שונים. בחינוך הגופני יש לחיבור בין הגוף והנפש מטרה הישגית. לעומת זאת, במקצוע אמנות המחול החיבור בין גוף לנפש מחולל ביטוי אמנותי, המאפשר לארגן ולבטא תפישות עולם אינדיווידואליות (ברינסון, 1993).

**5. תרומה למקצועות העיוניים בבית הספר** – שילוב האמנויות עם מקצועות הליבה מגביר את רמת הלמידה ומשפר את ההבנה וההישגים של התלמידים, בזכות השימוש במגוון כישורי הלמידה וסגנונות ההוראה המאפיינים את לימודי האמנויות. המחול תורם ללימודים העיוניים, מאחר שבאמנות זאת כל החושים, ולא רק הממד הקוגניטיבי, שותפים באופן חווייתי בעיבוד התכנים. השילוב מספק הזדמנויות לשימוש בידע וביתרונותיו של המחול במקצועות השונים ומאתגר תלמידים ליצור מערכות הקשרים ותובנות, מתוך שימוש בחשיבה מטאפורית ואנלוגית. שילוב זה אינו מוריד מערך המחול כתחום מובחן, אלא מכיר בכוחו הייחודי (Bond & Stinson, 2000; Krug & Cohen–Evron, 2001).

**6. תרומה לחינוך קדם-מקצועי** – שיעורי המחול לכל מאפשרים לתלמידים המצטיינים, בעלי התכונות הגופניות והנפשיות הנדרשות לקריירה מקצועית במחול, לבלוט. התוודעותם לכישוריהם הייחודיים, במסגרת תוכנית הלימודים "מחול לכל", פותחת בפניהם את אפשרות הבחירה בלימודי מחול קדם-מקצועיים בבתי-ספר ייעודיים למחול, אשר מכשירים את תלמידיהם לאמנות הבמה (McCutchen, 2006).

לסיכום, נקודת המוצא של מקצוע "אמנות המחול לכל" היא, שיש לאפשר לכל התלמידים גישה לחינוך למחול כצורת אמנות על כל היבטיה. וזאת מכיוון שהמחול, כשאר האמנויות, מרחיב את מגוון היכולות האינטלקטואליות של תלמידים, מפתח את היצירתיות שלהם ותורם לצמיחתם האישית, בשלושת הממדים – הקוגניטיבי, הגופני והרגשי.

#### חזון החינוך לאמנויות בחינוך הממלכתי-הדתי

בחוזר מינהל החינוך הדתי (2007) נפרש חזונו החינוכי-האמוני של ראש המינהל, הרב אדלר, המצביע על החשיבות של שילוב האמנויות בחינוך. בין השאר הוא כתב (שם, עמ' 10):

**היצירה האמנותית** היא אחד הכלים האמורים לבטא את רוחנו, את שאיפותינו הגדולות. באמצעותה תיטהר ארצנו ותתקדש, משום שבכוחה של היצירה לא רק להיות רפלקטיבית ומגיבה למציאות אלא אף להשפיע עליה ובמידה מסוימת אפילו לעצבה... על כן המבקש לבנות את הארץ נקרא היום, אולי יותר מאי-פעם, להקדיש את כוחותיו לשכלול הכישרונות הרוחניים, האמנותיים והיוצרים.

חזון זה מבוסס על הגותו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק (הראי"ה, 1865-1935), מראשי הציונות הדתית, שראה באמנות מימוש של הגנוז בנפש האדם. לטענת הרב, "הספרות, ציורה וחיטובה עומדים להוציא אל הפועל כל המושגים הרוחניים המוטבעים בעומק הנפש האנושית. וכל זמן שחסר גם שירטוט אחד הגנוז בעומק הנפש שלא יצא אל הפועל עוד יש חובה על עבודת האמנות להוציא"ו (*עולת ראיה*, חלק ב', עמוד ג'). לטענת צוקרמן (תשמ"ח), התייחסותו של הרב לספרות מייצגת את גישתו למכלול האמנויות. הרב קוק ראה באמנויות אמצעי להשגת מטרה רוחנית נעלה, בעוד התפישה החילונית המודרנית ראתה ביצירה התרבותית רשות העומדת בפני עצמה. הרב עודד את לימוד האמנות והעיסוק באמנות, הגורמים לאדם הנאה והתעלות נפשית ורוחנית, כל עוד הם נעשים בגדרי ההלכה.

רעיון חדשני נוסף שעולה מכתביו של הרב קוק הוא אתגר מציאת האיזון בין גוף לנפש בדרך התורה. ככלל אין היהדות רואה את העיסוק בגוף ואת השימוש בו כדבר שלילי, שכן הגוף מהווה כלי מרכזי לעבודת האל, משכן

הנשמה והמוציא לפועל של מחשבות האדם, רצונותיו וכמיהותיו. אולם החל בעת העתיקה, בעקבות המפגש עם תרבות יוון שבה הגוף האנושי היווה מושא להערצה, התריעה המנהיגות הרוחנית היהודית מפני הסכנה שבהפיכת הגוף למטרה להאלהה ולמימוש תאוות, שהיא בבחינת עבודה זרה. במרוצת הדורות הוביל חשש זה להתמקדות בפן הרוחני של האדם ולזניחת הגוף בקרב הקהילות היהודיות השונות בגלות (קאופמן, 1999).

אולם, בניגוד לתפישה האורתודוקסית בת זמנו של הרב קוק, שקידשה אך ורק את הלימוד השכלתני, הרב הדגיש את חשיבות טיפוח הגוף. הרב התריע כי "לפעמים על ידי מה שמתאמצים להיות מודבק ברוחניות עליונה, מתרוממים כל כוחות החיים הרוחניים למעלה בעולם המחשבה העליונה, והגוף נעזב מן הנשמה, ועל ידי זה המידות הרעות שולטות בו" (*אורות התשובה*, תשמ"ה, י"ד, ב'). על מנת להימנע מקלקול זה, וכדרך להגיע למדרגת רוחניות גבוהה יותר, מסביר הרב כי האתגר העומד בפני הציבור הוא לשוב אל הגוף הן במישור האישי והן במישור הלאומי ובאמצעותו להגיע אל הקודש.

במישור האישי, חשיבות החוזק הגופני נובעת מתרומתו לפעילות הרוחנית, שכן "מקום שהבראת הגוף בסדר היא מעלה את האור הרוחני ומחזקו" (*אורות הקודש*, ג' פ' נ"ד). במישור הלאומי, הרב קוק מאמץ למעשה את האתוס הציוני של "הידות השרירים", מושג שטבע מקס נורדאו, ומעניק לו משמעות דתית. החוזק הגופני הוא תנאי לתחייה הלאומית והנשמה היהודית אורה יתחזק בגוף החזק. במלותיו של הראי"ה:

**נדולה היא תביעתנו הגופנית:** גוף בריא אנו צריכים, התעסקנו הרבה בנפשיות, שכחנו את **קדושת הגוף**, זנחנו את הבריאות והגבורה הגופנית, שכחנו שיש לנו בשר קודש, לא פחות ממה שיש לנו רוח קודש (*אורות התשובה*, עמ' פ, ההדגשה שלי).

לטענת כרמי (2003), התיקון שתבע הרב קוק היווה חלק מתפישת עולמו המהפכנית, שבמרכזה האמונה כי הדרך לתרבות עברית וציונית דתית חדשה עוברת בשיקום הצד החומרי של החיים, בחיזוק הגוף ובהכנסת תכנים כלליים למוסדות החינוך הדתיים כחלק מעיצוב עולמו הרוחני של התלמיד כאדם וכיהודי שלם. עם זאת, כותב הרב אדלר, "הרב קוק הציב אתגר רוחני גבוה, אך לא ביאר כיצד מתמודדים עמו. הפענוח הראוי של היצירה האנושית וזיהוי מרכיביה האלוקיים ממתינים לנואל. זהו עומק תפקידם של המורים לאמנות בחינוך הדתי" (2007, עמ' 8). מחנכים אלו נדרשים, בראש ובראשונה, לעזור לתלמידיהם להתמודד עם המתח שבין התפישה המערבית הרואה ביצירה האמנותית ביטוי אישי, החופשי מכל מרות, לבין הגישה ההלכתית, הרואה באמנות אמצעי לחיבור אל הקודש.

מקצוע אמנות המחול ייחודי באתגר החינוכי שהוא מציב בחינוך הממלכתי-הדתי בשל שכחת קדושת הגוף, כפי שכיהנה זאת הראי"ה קוק, בקרב הציבור הדתי. המורות שומרות המצוות נדרשות לבירור חוזר ונשנה של הגבולות בעשייה האמנותית ברוח ההלכה, בגלל החשש ששימת דגש על הפן החיצוני ביצירה עשויה "לדרדר את האדם לשכחת אלוקים" (שרלו, תשס"ב). מורות אלו מתמודדות עם דילמות העולות מן השטח, כמו ביטוי מחולי של עולם פנימי אל מול הרצון לשמור על מידת הענווה והצניעות או דרכי מפגש עם המורשת התרבותית המערבית של אמנות המחול, שאינה תואמת את תפישתן האמונית.

#### רוחניות בחינוך

קריאתו של הרב אדלר (2007) למחנכים בחמ"ד "להקדיש את [כוחותיהם] לשכלול הכישרונות הרוחניים, האמנותיים והיוצרים" דורשת בחינה של משמעות המונח רוחניות ככלל, והרוחניות בחינוך בפרט.

רוחניות כהוויית-על, לדעת תדמור (2012), טומנת בחובה חוויות שונות לבני אדם שונים. לתפישתו, יש מי שמבחינתם חוויה רוחנית היא פסגה אינטלקטואלית-פילוסופית של תובנה וגילוי האמת; לאחרים זוהי פסגה אסתטית, אמנותית, יצירה של אמן או הנאת המאזין, הקורא או הצופה – המעניקה תחושה של התרוממות נפש. יש בני אדם שבעיניהם רוחניות באה לידי ביטוי בשיח אינטלקטואלי, או בשיח מתוך יצירה משתפת-המשלב קבלה, נתינה ומלאות. לאחרים רוחניות היא חוויה אקולוגית, התחברות לטבע, תחושת היותם חלק אורגני מהמציאות הקוסמית. ויש מי שבשבילם רוחניות היא חוויה דתית, שבאה לידי ביטוי בעבודת האל ובתחושה של קרבת האל.

חוקרים שבחנו את המושג רוחניות הסיקו כי הוא מתייחס לשני יסודות מרכזיים. היסוד הראשון, טרנסצנדנטיות [transcendence], קשור לתפישה, חוויה וידיעה של הוויה נשגבת שמעבר למציאות הגשמית, שמאחדת את כל הקיים בה. הוויה זו נתפשת באופן דיאלקטי כמצויה הן מעבר לקיום הגשמי והן כחלק מהותי מקיום זה. משמעותו המעשית של יסוד זה היא שתהליך ההתפתחות הרוחנית כולל פיתוח יכולת ליצור קשר עם ממד זה, לתפוש אותו, לחוות אותו וליישם תובנות העולות מהתנסויות רוחניות בחיי היומיום.

היסוד השני בהגדרת הרוחניות הוא שאלת המשמעות. מבחינה מעשית, רוחניות כוללת התייחסות לשאלות מהותיות אודות הקיום האנושי, כגון מהי המציאות הגשמית ומהי תכלית הקיום. חיבור של אדם לעולם רוחני והתובנות שהוא מפיק ממנו שופכים אור חדש על תפישת עולמו, משמעות מקומו בעולם ותכלית חייו. שינוי זה מוביל לחוויה עמוקה של תכלית, שטומנת בחובה השלכות משמעותיות על אורח חייו של האדם (Piedmont ,1999).

שילוב של שני היסודות ניתן למצוא בכתביו של מאסלו (Maslow, 1971), אשר האמין כי היבט מהותי בטבעו של כל אדם הוא ליבתו הרוחנית. בכתביו המאוחרים הרחיב מאסלו את תיאוריית פירמידת הצרכים שהגה, בתפישת הפסיכולוגיה העל-אישית (transpersonal psychology) המתייחסת לשלב שמעבר למימוש העצמי, הלא הוא השלב הטרנסצנדנטלי. בשלב זה, לטענת מאסלו, האדם מתעלה מעל האגוצנטריות וההתמקדות בעצמי. התעלות זו מובילה אותו למערכות יחסים הרמוניות, לאהבת האחר ולאהבת הבריאה. בשלב זה האדם משיג חיבור בין תודעתו האישית לבין מודעות רוחנית רחבה, ובכך ניתנת לו גישה למציאות נשגבת, להוויה שמעבר לקיום הגשמי. לפי תפישה זו, כדי שאדם יוכל לממש את כל ממדי הווייתו עליו לפתוח את נפשו, לבו, שכלו וגופו לליבתו הרוחנית ולאפשר לפוטנציאל העוצמה הרוחנית הגלום בו לבוא לידי ביטוי (מייזלס, 2012).

פוטנציאל העוצמה הרוחנית של האדם נבחן גם במחקר של אמונס (Emmons, 2000). לטענתו, יש להרחיב את קטגוריית האינטליגנציה התוך-אישית שהגדיר גרדנר (1995), ולכלול בה גם את האינטליגנציה הרוחנית של האדם. אינטליגנציה זו כוללת יכולת לטרנסצנדנטיות; יכולת לשהות במצבי תודעה גבוהים; לחוות ולראות את המקודש בפעולות יומיומיות; להיעזר במקורות רוחניים לפתרון בעיות וכן לבטא מידות טובות, כגון ביטויי ענווה, תודה, סליחה וחמלה.

תדמור (2012) סבור כי בכל אדם קיימת הזיקה לרוחניות, אבל מימושה תובע עבודה עצמית והכוונה. החינוך, לדעתו, נדרש לטפח את האינטליגנציה הרוחנית הקיימת באדם כחלק מהאידיאל החינוכי המבטא שאיפה לעצב לתלמיד חוויות שיש בהן שילוב של מחשבה, רגש, גוף, נפש ורוח.

לסיכום, כפי שנטען לעיל, במחקרים על החינוך לאמנויות, כמו גם במשנתו של הרב קוק, מושם דגש על העמדה כי האמנויות משמשות כלי למימוש הפוטנציאל האנושי. שתי הגישות מצדדות בכך שבאמנויות טמונה עוצמה

שנושאת את העוסקים בהן מעבר למציאות הממשית ומעניקה להם משמעות קיומית. תפקיד החינוך הוא לפתוח לתלמידים צוהר לתהליך ההתממשות באמצעות האמנות, שבתפישה האמונית היא חלק מהשאיפה לקיום חיי תורה בכל תחום באורחות החיים, ברוח האמירה ”בְּכֹל דְּרָכָיךָ דַּעְוָה, וְהוּא יַיָּשֶׁר אֶרְחֵיךָ” (*משלי* ג', ו').

חוקרי הפסיכולוגיה האנושית, שעסקו בליבה הרוחנית של האדם כהוויית-על אינטלקטואלית, אסתטית, רליגיוזית או אחרת – מעידים על חשיבות הזיקה הרוחנית לקיומו האיכותי של האדם. תוצאות מחקרים אלו שופכות אור על קריאתו של הרב אדלר למחנכים הדתיים להקדיש את מלוא מאמציהם לטיפוח הכישרונות הרוחניים של התלמידים באמצעות האמנויות כדרך משמעותית לחיבור אל הקודש.

מאמר זה, אפוא, מבקש להשמיע את קולן של מורות למחול שומרות מצוות ולזהות את תפישותיהן ועמדותיהן כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידי החמ"ד, מתוך רצון להרחיב את הדיון האקדמי בחינוך למחול בארץ, ולסייע למערכת בפיתוח התחום ובהטמעת מקצוע אמנות המחול במערכת החינוך הממלכתית-הדתית.

### שיטת המחקר

אוכלוסיית המרואיינות: רואיינו 11 מורות למחול שומרות מצוות, שהשתלבו בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הממלכתית-הדתית. המרואיינות הן בעלות 3-12 שנות ותק בהוראה, בגיל 27-36, ממקומות יישוב שונים.

**ראיונות:** בראיונות נרטיביים מובנים-למחצה התבקשו המרואיינות לספר את סיפורן כמורות למחול שומרות מצוות. בנוסף נשאלו שאלות, כגון: מהי לדעתך משמעות החינוך למחול לתלמידים, מהן עמדותייך כלפי הוראת אמנות המחול בזיקה לאמונה, מהם האתגרים שאתם את מתמודדת בהוראת המקצוע ומהם המניעים שלך לבחירה בהוראת המחול.

**הליך:** נשלחה פנייה ל-120 בוגרות המסלול ובה בקשה לראיין מורות המלמדות מחול בחינוך הפורמלי. התקבלה תשובה חיובית מ-37 בוגרות ומתוכן נבחרו 11 מורות המלמדות את מקצוע אמנות המחול כ"מחול לכל", השונות זו מזו בגילן, בוותק ההוראה ובפריסה הגיאוגרפית. כדי להימנע מהטיה בשל התפקיד שממלאת החוקרת במסלול, כראש המסלול וכמרצה, הראיונות נערכו ברובם בידי עוזרות מחקר שומרות מצוות שאומונו לצורך כך.

**דרך הניתוח:** הראיונות הוקלטו ושוקלטו. על מנת להעמיק את הממצאים ולהעשירם (Creswell, 2008), שולבו בניתוח הממצאים שתי מתודולוגיות המאפשרות לבחון את הטקסט הנבחר מנקודות מבט שונות. בשלב הראשון נעשה שימוש בניתוח אינדוקטיבי מכוון נתונים, שבאמצעותו זוהו קטגוריות שונות המבוססות על הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir־Cochrane, 2006). בשלב השני נותחו כל הראיונות מחדש בשיטת ניתוח דדוקטיבית, ניתוח תוכן מכוון תיאוריה, על פי המודל של ברינסון (1993). המודל נבחר הואיל והוא שוזר את מכלול ההיבטים המוצגים, כמתואר בדו"ח של ארגון הוראת המחול הלאומי בארה"ב (NDEO) לשנת 2013 (Bonbright, Bradley & Dooling, 2013) ואצל חוקרים מרכזיים בשדה החינוך לאמנויות ככלל והחינוך למחול בפרט (Eisner, 2006; McCutchen, 2008; Hanna, 1998). השימוש במודל זה לניתוח הממצאים מקנה למחקר תוקף אוניברסלי בהקשר של הוראת אמנות המחול. כמו-כן, ניתוח ממצאי המחקר בדיקה למודל זה יאפשר את בחינת תוקפו של המודל גם בקרב מורות למחול שומרות מצוות.

בכל שלב בדק שופט מומחה את תוקף הניתוח ווידא את נאמנותו לנתונים. בשלב השלישי זוהו היבטים משותפים לשני הניתוחים על פי המודל של

ברינסון. היבטים נוספים אשר עלו בניתוח מהשלב הראשון, על פי הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir־Cochrane, 2006), יצרו תת-קטגוריות למודל של ברינסון. שילוב שתי המתודולוגיות העמיק את היכולת לשמוע את הייחודי ואת האוניברסלי בקולן של המורות למחול שומרות המצוות.

### הבטחת זכויות המרואיינות

כאמור לעיל, כל המרואיינות הביעו את הסכמתן להשתתף במחקר. בנוסף, כל הציטוטים הועברו למרואיינות למתן אישור פרסום. התקבלה הסכמה מלאה לפרסם את דבריהן ללא פרטים מזהים, פרט לאות הראשונה של שמן, כמקובל בפרסומים איכותניים (עזר, 2012).

### ממצאים ופרשנות

בפרק זה יוצגו הממצאים שעלו מניתוח תוכן מכוון תיאוריה על פי המודל של ברינסון (1993) ותת-הקטגוריות שהתנוספו למודל מהניתוח על פי הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir־Cochrane, 2006).

**1. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך האמנותי והאסתטי** – בקטגוריה זו מציין ברינסון (1993) שני היבטים, רכישת ידע מעשי ורכישת ידע תיאורטי. בראיונות לא התייחסו המורות לתרומה של שיעורי אמנות המחול בהיבט התיאורטי. בהיבט המעשי הן התייחסו לפיתוח יכולת אמנותית ואסתטית של תלמידיהן לשם ביטוי עולמם הפנימי בתנועה ולדרכי רכישת המיומנויות לפיתוח יכולות אלו. בקטגוריה זו עלו שלושה היבטים מרכזיים:

**פיתוח רגישות** – המרואיינת צ' תיארה את התפתחות יכולת הקשב של התלמידים בשיעורי המחול: "גיליתי שהתלמידים לומדים להקשיב, המחול הוא כלי של קשב, להקשיב לגוף, להקשיב לדימויים, למה שבא מבפנים, להקשיב למוסיקה".

**ביטוי ייחודי של משמעות** – המרואיינות אמרו שהערך המוסף של שיעורי המחול טמון בכך שבהם תלמידים יכולים לבטא את עצמם בדרך שונה ממכלול הווייתם בבית הספר. הדבר ניכר בדברי המרואיינת מ': "יש ילדים מאוד שקטים, שלא פשוט להם לדבר מול הקבוצה, אבל פתאום במחול הם נפתחים, הם כבר לא אילמים, הגוף שלהם מדבר, פורץ את המחסומים של עצמם [...], מבטא אותם ואת החשיבה שלהם".

**פיתוח חשיבה ופעולה יצירתית** – אחת המרואיינות תיארה הליך לימודי במחול המעודד פתרונות תנועה תוך חשיבה, שימוש בדמיון ובכושר. לדברי ע', "ליצור מחול זה בעצם ללמוד פתרון בעיות. שזה משהו שהוא מאוד חשוב לתלמידים, והם עובדים עליו כל הזמן בשיעורי המחול. אני נותנת להם תרגיל, לחבר ריקוד או לחבר משפט תנועתי לפי איזושהי חוקיות שאנחנו עובדים עליה במשך השיעור. כולם עושים. כן, זה עובד".

**ש' תיארה** את השפעתה של תחושת הגשמת הפוטנציאל הנובעת מיצירה עצמית המעוררת שמחה אל מול הלימודים "האפרוריים" – "בית ספר זה מקום כזה אפל ופתאום הן פורחות ויוצרות [...]" זה כל כך כיף לראות שהן מוציאות מעצמן ויוצרות ופשוט נהנות ושמחות בזה. השמחה היא בזה שהן מבטאות את עצמן. אהה, יכולות ליצור מעצמן".

המורה מנגידה בין הפריחה בשיעורי המחול ובין בית הספר האפל, וניתן לשער שכוונתה היא ללמידה פסיבית שמתמקדת בעיקר בהקניית ידע על

ידי המורה ושינונו על ידי התלמיד ואינה מעודדת מעורבות והזדהות רגשית בלימודים. דברי המרואיינת ש' מהדהדים את תפישתן של המרואיינות שלעיל, שלימוד משמעותי הוא לימוד פעיל, המאפשר לתלמידות להבין את העולם טוב יותר ואף למצוא ולהמציא בו את עצמן, ומגייס את מסירותן ומחויבותן ללימוד.

דברי המורות הולמים את קביעת חוקרי האמנויות כי העיסוק באמנויות מוביל למימוש הפוטנציאל האנושי בלמידה יצירתית-חוויייתית, הדורשת קשב, פתיחות, סקרנות והעזה (לנדאו, 1998; 2001; Dewey, 2006; McCutchen, 2012; Eisner, 1998; Goldberg, 2006). כמו כן, טענתן כי אמנות המחול מאפשרת לתלמידים ביטוי ייחודי של משמעות תואמת את ההשתמעות החינוכית של תיאוריית האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1995). לימודי המחול מעודדים הפעלת מגוון אינטליגנציות – בין היתר אינטליגנציה תנועתית-קינסתטית, מוסקילית ומרחבית – ובכך הם מאפשרים לתלמידים עיבוד מידע והבעתו באופנים ייחודיים.

**2. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך תרבותי** – המתח שעמו מתמודדת המורות למחול שומרות המחול להתוויית אופיו של מקצוע אמנות המחול בחמ"ד משקף את הקונפליקט בחברה הציונית-הדתית בין הרצון להיות חלק מהעולם המודרני ובין הרצון לשמור על גדרי ההלכה. לדברי ב', "אני מחפשת את האיזון בין מוסיקה איכותית יהודית לריקודים, לבין מוסיקה שהתלמידות מושפעות ממנה, כמו מה-MTV, וסתם מהאופנה החילונית". מדבריה ניכר כי ישנה היקסמות של צעירים בחברה הציונית-הדתית מהתרבות החילונית שסובבת אותם. המורה, לעומת זאת, מבטאת רצון להקנות לתלמידותיה ערכים, הבאים לידי ביטוי בבחירת מוסיקה "איכותית", כהגדרתה. ניתן להבין מדבריה שהפתרון מבחינתה נמצא במציאת האיזון בין משאלות התלמידות ובין תפישתה החינוכית והאמונית.

המרואיינת ק' התייחסה בדבריה לתהליכי שינוי תרבותיים: "בבית ספר יסודי אני מלמדת ריקודי עם, אנחנו קוראים לזה 'ריקודי עם – נוסטלגיה' כן, זה אפשרי קצת להכניס גם נוסטלגיה, [...] לילדים של היום אין מושג... זה פשוט לא יאומן, הם לא מכירים את השירים האלה... הם גם באים מתרבות אחרת לגמרי, שמים וארץ [...] בעיני זה מדהים לרקוד ריקודי עם, שזה באמת כל העם, כל יהודי בעולם יודע לרקוד את הריקודים האלה". המונח "נוסטלגיה" מכוון לערגה אל העבר, שנתפש כאידיאי. לימודי ריקודי העם "הנוסטלגיים", כפי שמכנה אותם ק', מאפשר לתלמידיה להיחשף לתרבות ריקודי העם הישראליים, ששיקפו את ערכי תקופת ראשית המדינה. ניכר שהמרואיינת מוקירה ערכים אלה, סבורה שהם עומדים מעל הנורמות העכשוויות ותופשת אותם כרחוקים מהן "שמים וארץ". מחקרה של רוגינסקי (2012, עמ' 305-306) מחזק את ההנחה כי ריקודי העם הישראליים מגלמים ערכים. לדבריה:

**ריקודי העם הישראליים** גילמו את הביטוי הקולקטיבי הסמלי של אחדות פעולה [...] האחיזה הגופנית של הרוקדים זה בזה (שילוב ידיים וכתפיים) יוצר[ת] שרשרת אנושית ומדגיש[ה] את הזיקה ההדדית בין הפרט לקולקטיב, שכן המעגל מגדיר ומחייב שוויון, אחידות, אינטגרציה ושיתוף פעולה בין הפרטים שבתוכו כדי לבצע את הריקוד [...] המסרים האידיאולוגיים מוטבעים בפרט באופן מוזקק ובלתי אמצעי, בגופו הפיסי ממש.

ניתן להניח כי הבחירה של המורה ללמד ריקודי עם "נוסטלגיים" נובעת מתפישתה כי אמנות המחול מאפשרת לתלמידים לחוות בגופם את המשמעות האידיאית של ריקודי קום המדינה ומתוך כך לספוג את ערכיהם.

3. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך אישי וחברתי:

**חינוך אישי** – קטגוריה זו זכתה להתייחסות מקיפה בדברי המרואיינות במגוון היבטים, כגון:

**הגשמה עצמית** – א' טענה כי "המחול מאפשר לתלמיד לגדול

ולהתפתח כבן אדם, להביא את מה שיש לו לעולם".

**הגברת הביטחון וההערכה העצמית** – על פי ח', "יש בנות שחלשות בשאר המקצועות אבל מוכשרות במחול. אז פתאום יש תחום בתוך בית הספר שבו יש להן את המקום הזה להתבלט כילדה המוצלחת וזה באמת מעצים אותן... השיעור מקנה להן ביטחון מבחינה חברתית".

**חינוך להתמדה** – צ' הסבירה כי "המחול מלמד את התלמידים לעבוד על רצף תנועתי. להתחיל משימה מההתחלה ועד הסוף, שזה משהו שהם חייבים אותו אחר כך לחיים בתור בוגרים בקהילה".
**משמעת עצמית** – לדברי ל', "המחול מעודד את התלמידים לחשוב! להתאמץ! להשקיע בדברים! כי קודם כל מחול זה השקעה, אין מה לעשות, זה השקעה פיסית והיום אנשים לא אוהבים להתאמץ וזה גם קטע של משמעת עצמית ולראות שכשמשקיעים, משהו קורה... ומה שקרה הוא שלך. אין לי ספק שזה הולך הלאה. מי שבאמת הולך על זה זוכה, זה ממשיך אתו".

הפיתוח האישי שתיארו המרואיינות עולה בקנה אחד עם המיומנויות והערכים המפורטים כיעדי החינוך לאמנויות על פי משרד החינוך (חוזר מנכ"ל, 2005). תיאוריהן אף תואמים את הנטען בספרות המקצועית על תרומתה החיובית של אמנות המחול לצעירים, בהכרת הכוחות הטמונים בהם ובחיזוק ערכיהם והתפתחותם האישית בהיבטים של משמעת עצמית, דייקנות, סדר, רצינות ואחריות (Moorefield–Lang, 2008; Stinson, 1995).

ניתוח הראיונות באמצעות הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופרברג, 2010; Fereday & Muir–Cochrane, 2006) הוסיף למודל של ברינסון תת-קטגוריה הייחודית לאוכלוסייה זו: העצמה אמונית.

**העצמה אמונית** – לדעת נ', "המחול הוא כלי לעבודת ה'. באמצעות התנועה הוא מעמיק את עבודת התלמידים על המידות ואת המודעות שלהם לחיבור בין גוף לנפש בגדרי ההלכה... הגוף פתאום מקבל ממדים אחרים [...] בבחינת 'כָּל עֲצָמוֹתַי, תְּאַמְרָנָה'". ניכר בציטוט שלעיל כי פוטנציאל הוראת אמנות המחול כדרך להעצמה אמונית של התלמידים קשור לשני היסודות המרכיבים את המושג "רוחניות" – הטרנסצנדנטיות והמענה לשאלת משמעות הקיום (Piedmont, 1999). על פי המרואיינת, במהותו העליונה מהווה המחול ביטוי לחיבור לקדושה באמצעות תנועת הגוף. בכך הוא מאפשר ידיעה וחוויה של הוויה נשגבת שמעבר למציאות הגשמית בפעולות יומיומיות כביכול. שיבוץ הפסוק המקראי "כָּל עֲצָמוֹתַי, תְּאַמְרָנָה-- יְהוָה, מִי כְמוֹךָ" (*תהילים*, ל"ה, י') בדבריה משקף את השאיפה לקיום חיי תורה בכל אורחות החיים, ברוח האמירה "בְּכָל דְּרָכַיךָ דָּעָה, וְהוּא יַשִּׁיר אֶרְחֻבְךָ" (*משלי* ג', ו'). דבריה מעידים גם כי שיעורי אמנות המחול עשויים לפתח את האינטליגנציה הרוחנית, שמרכיביה – מעבר לשאיפה לטרנסצנדנטיות ולמענה לשאלת הקיום – כוללים טיפוח המידות הטובות. (Emmons, 2000)

**חינוך חברתי** – רבות מהמרואיינות ציינו את התרומה של שיעורי המחול לתוכני הטקסים בבית הספר, בייחוד בהיבט החינוכי-החברתי. א' סיפרה, לדוגמה, כי "שיעור המחול מפתח את הרגישות של התלמידים לכבד את השונה. למשל, היה לנו טקס לזכרו של רבין. אני בחרתי לריקוד לטקס שיר שנקרא *שווים* של רן דנקר, שהמלים שלו מדהימות – 'אני לבן אתה שחור / אני חשוך אתה באור...'. עשינו התנסות יצירתית בזוגות והחלוקה היתה אקראית בכוונה. המשימה היתה לחבר דואט ביחד. דיברנו על סוגי דואטים, למשל שרוקדים אותו הדבר, או שבכוונה עושים משהו הפוך, או שרוקדים פשוט משהו אחר מבת הזוג. התלמידות עברו תהליך ארוך שבסופו נוצר ריקוד שהעלינו בטקס. לא כמו בשיעור חברה שמדברים על השונה, הן חוו מה קורה כשצריך להסתדר עם מישהו אחר ממני והתנועה שלו שונה. זו היתה התנסות אמיתית בגוף. זה היה מדהים, הרגשתי שהנה, אני מעלה אתן משהו שבאמת הפחנו בו חיים ביחד. הן יצרו משהו

משמעותי בתהליך הזה. לפני העלייה לבמה אמרתי להן שיש להן הזדמנות דרך המחול להעביר משהו לילדים אחרים. להעניק משהו למישהו אחר דרך היכולת הזו שיש להן בתנועה".

בציטוט זה מתייחסת המרואיינת לשני היבטים של תרומת אמנות המחול לחינוך החברתי של התלמידות. הראשון הוא המהלך אשר הובילה עם תלמידותיה, במסגרת שיעור "מחול לכל" בבית הספר היסודי שבו היא מלמדת. מהלך זה אפשר פיתוח כישורים בין-אישיים בתכנון ובקבלת החלטות קבוצתיות. כפי שנטען בספרות המקצועית, הסכמה על מטרות משותפות בתהליך יצירתי מעודדת שיתוף פעולה ומעורבות משמעותית בין חברי הקבוצה ומעצימה תחושות של ביטחון עצמי וגאווה קבוצתית (Anderson, 2004). תהליך זה מהווה דוגמה ליצירתיות הומניסטית (humanizing creativity), הנותנת קול לכל השותפים בתהליך היצירה והמקבלת את ההבדלים ביניהם כדבר חיוני (Chappell et al., 2012). במקרה זה, העבודה היצירתית אפשרה ביטוי לכל השותפות בכיתה ולא רק למיעוט נבחר ונתנה לגיטימציה להבדלים ביניהן כחלק מהותי מההבניה הקבוצתית של היצירה.

ההיבט השני מתייחס לשילוב ריקוד זה בטקס לזכרו של רבין בבית הספר. תפקידו של הטקס בחברה הינו עיצוב וחיזוק נורמות וערכים לשם בניית תרבות המשותפת לכלל הקהילה. הריקוד שיצרו התלמידות בשיעור הוא גילוי של ידע שנלמד בגופן ושהתממש ביצירת מחול מקורית מהווה טקסט תרבותי חדש. שילוב הריקוד בטקס הבית ספרי הופך את הרוקדות לסוכנות תרבות שעשויות להשפיע על קהל התלמידים בדרך חווייתית בלתי-אמצעית ולתרום לפיתוח הרגישות האסתטית והקשב האמנותי שלהם.

תהליך היצירה והמופע של התלמידות מממשים את כפל תפקידיה של היצירה האמנותית, כמשקפת את המציאות הקיימת ובה-בעת משפיעה עליה או אף מעצבת אותה. בכך מהדהדת דוגמה זו את חזון תרומת שילוב האמנויות בחמ"ד (אדלר, 2007).

בדומה לתהליך היצירתי שהוצג לעיל, במחקרה על תלמידות במגמות מחול בארץ בחנה נתיב (2012), בין היתר, כיצד פעולות אלתור בשיעורי ריקוד מעצבות את עולמן החברתי של הרוקדות. לטענתה, שיעורי האלתור במחול מאפשרים לרוקדים בהם להשתתף בעיצוב העולם החברתי מתוך פעולתו הפיסית של הגוף. בתהליך זה,

<span></span>	<div><b>הנערות חוות את גופן הפרטי</b> כסובייקט פעיל הנוצר בתוך המרחב הציבורי אך גם מייצר אותו, ובתוך כך הן מפיקות הבנה לגבי העולם ומפרשות אותו [...] במובן זה, הגוף משמש מקור לעשייה וללמידה עצמית וחברתית, בניגוד לגוף השותק והמושקף בכיתות הבית-ספריות המסורתיות. תפישה זו מחלצת את הגוף מעמדה סבילה ומעניקה לו כוחות השותפים בעיצוב העצמיות והחברתיות (שם, עמ' 368).</div>	<span></span>
---------------	---	---------------

עדויות אלה מתוך מחקר השדה משקפות כי שיעורי המחול מזמנים לתלמידים מעין מעבדה לחקר הזהות האישית והקבוצתית, הן במסגרת ה"חינוך לכל" והן במגמות מחול במסגרות קדם-מקצועיות. מתוך כך, אמנות המחול משפיעה על התרבות הבית-ספרית ותורמת ליצירתה.

**4. תרומת הוראת אמנות המחול לפיתוח גופני** – בדברי המרואיינות בלטה ההבחנה בין מקצוע אמנות המחול לחינוך הגופני. בדומה לברינסון (1993), הן הדגישו את חשיבות הקשר בין גוף לנפש באמנות המחול לשם ביטוי אישי ולא רק לשם שכלול הגוף.

**חיזוק דימוי הגוף** – בתת-קטגוריה זו בלטה עמדת המרואיינות

כי הפיתוח הגופני באמנות המחול תורם לחיזוק תפישת העצמי כמכלול בלתי נפרד של גוף ונפש. לדברי מ', "אני מלמדת בנות בגיל שטים עשרה. בגיל הזה הבנות כפופות ואין להן פתיחות בגוף. בשיעור הייתי צריכה מאוד בעדינות לתקן להן את דרך העבודה עם הגוף... אפילו רק להגדיל את טווח סיבוב הכתפיים, אופן פתיחת הידיים, השכמות, כל האזור של החזה, המון עבודה. עדינה, עדינה, עדינה. יום אחד המנהלת אמרה לי שהבנות שלומדות אתי מחול מאוד השתנו בדימוי הגופני שלהן, ביציבה ובביטחון. היא נדהמה לראות איך באמת הגוף והנפש הם אחד. אני מאמינה שבשיעור הן מכירות את הגוף שלהן וכך הן לומדות לאהוב אותו".

בציטוט זה המרואיינת מציגה שני קולות, קולה שלה-עצמה וקולה של המנהלת, שדבריה נותנים תוקף לתפישתה של המרואיינת. הדוברת מעידה שהיא משכללת את גופן של התלמידות במידתיות ובמלותיה – בעדינות. דברי המנהלת – הקושרת בין חיזוק היציבה של התלמידות לחיזוק הדימוי העצמי שלהן – ממחישים את התרומה המעשית של מקצוע אמנות המחול להעצמה האישית של התלמידות.

מעבר לכך, שילוב שתי המתודולוגיות, הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופרברג, 2010; Fereday & Muir–Cochrane, 2006) וניתוח מכוון תיאוריה (ברינסון, 1993), העלה שתי תתי-קטגוריות הייחודיות לאוכלוסייה זו – פיתוח מודעות למידתיות בטיפוח הגוף ופיתוח מודעות לקשרי גוף-נפש כאמצעי לחיבור אל הקודש.

<span></span>	<div><b>פיתוח מודעות למידתיות בטיפוח הגוף</b> – מדברי המרואיינות ניכר שהן תופשות את שיעורי המחול כמאפשרים בנייה והגדרה מיוחדת של היחס לגוף. מ' ציינה כי "חלק מהתלמידות נבוכות מהחשיפה", דבר המעיד על רגישותן לחשיפת הגוף והנפש. המרואיינת ח', שניכר מדבריה שהיא שואפת להגביר את הרגישות והמודעות של תלמידותיה למשמעות השימוש שלהן בתנועת הגוף, הסבירה כי "כמורה, זה ערכים שאני מעבירה לתלמידות שלי; צניעות [...] מתי אני עם הגוף שלי ממקום כזה שמחצין אותו, מתי אני עם הגוף שלי ממקום שהוא מקום זקוף אבל לא מבליט".</div>	<span></span>
---------------	---	---------------

צ' ביטאה את חששה מפני השפעה תרבותית המעודדת החצנת הישנים בפיתוח הגוף באומרה, "חשוב לי שהתנועה לא תשפריץ אגו ולא תשפריץ וירטואוזיות". ניתן להבין כי שכלול היכולת הגופנית וההישגים הם מבחינתה אמצעי ולא מטרה.

**– פיתוח מודעות לקשרי גוף-נפש כאמצעי לחיבור אל הקודש** – בדברי המרואיינות בלטה עמדתן כלפי הפיתוח הגופני בשיעורי אמנות המחול כאמצעי לשכלול הביטוי האישי-אמוני. לדברי נ', "במחול יש מקום של פיתוח הגוף כמו כלי. זה מצריך שיוף ואיזושהי הקשבה שהיא ברמות לגמרי אחרות מזו של שיעורי ספורט שבהם לומדים לעבוד עם הגוף אבל לא להגיד משהו באמצעות הגוף. כי במחול יש מקום של יצירתיות, של הבעה, של להיות מסוגל להביא את עצמי. מצד אחד, הוא ממש חומר אבל מצד שני הוא גם פנים, הוא הרוח, הוא הנפש [...] הוא מרחיב מאוד את הגבולות של העולם הזה. זה משהו שנוגע גם במעבר וגם כאן, זה **חיבור של מעלה ומטה**... בעיני זו המטרה".

לדברי ל', "לשיעורי המחול יש חשיבות, במיוחד במסגרות הדתיות. בנות דתיות באופן טבעי לא כל כך מתעסקות בגוף. מקצוע המחול מאפשר להן להבין את הגוף שלהן, להקשיב למה שבא מבפנים, ללמוד את העוצמה שיש בגוף שלהן... זה גם במובן הדתי, כן, במובן הרוחני של החיבור לעצמי ודרך החיבור לעצמי לעבוד את ה".

המרואיינת הראשונה ביטאה את תפישתה כי המבע הרוחני של אמנות

המחול עומד במרכז הוראת המקצוע. מטרתה החינוכית, שאותה היא מגדירה "חיבור של מעלה ומטה", משקפת את היותה מורה למחול שומרת מצוות. ככזאת היא מתמודדת עם האתגר שהציב הרב קוק למוסדות החינוך הדתי – לעצב את עולמו הרוחני-הפנימי של התלמיד כאדם וכיהודי שלם באמצעות פיתוח הגוף ופעילות אמנותית-יצירתית.

דברי המרואיינת השנייה מעידים כי אף על פי שחלפו כמאה שנים מאז קריאתו של הרב קוק לציבור הדתי לחזור אל הגוף, התהליך לא הבשיל במלואו בקרב נשים. יש להניח כי הדבר נובע מהנורמה של הצנעת הגוף הנשי, המיוצגת בפסוק "כָּל-כְּבוֹדָהּ בַת-מֶלֶךְ פְּנִימָה" (תהילים, מ"ה, י"ד). דבריה מצביעים על שינוי תודעתי שמתחיל להתרחש בקרב ציבור זה, שבא לביטוי, בין היתר, בהכרה שהחזרה אל הגוף באמצעות אמנות המחול מעצימה את התלמידות מבחינה אישית ואמונית. ניתן לזהות שינוי זה גם כחלק מהשפעתה של הרוח הפמיניסטית על חברה זו.

**5. תרומת הוראת אמנות המחול ללימודים העיוניים בבית הספר** – דברי המרואיינות שלהלן מעידים על תפישתן ששיעורי אמנות המחול משכללים את הבנתן של התלמידות במקצועות אחרים, בזכות השימוש במגוון האינטליגנציות. לדברי ל', "המחול מתעסק בלמידה 'הארד קור'. איך אנחנו לומדים דברים, איך אנחנו מבינים דברים, איך אפשר להסביר להם בצורה אחרת. איך אפשר להשתמש בגוף כדי ללמוד לקרוא, כדי ללמוד לחסר ולחבר שברים, כדי... כל מיני דברים מאוד מאוד מעניינים".

המרואיינת מתייחסת להתנסויות חווייתיות-תנועתיות הממחישות מושגים מופשטים דרך איברי הגוף והמאפשרות לתלמידות ללמוד ולהפנים עקרונות אלו באמצעות הגוף וליישמם בלימודים העיוניים. תפישתה מתקשרת לתיאוריית האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1995), שממנה משתמע שיש לחשוף תלמידים למגוון שיטות הוראה לשם מימוש הפוטנציאל הגלום בהם.

לדברי א', "מורה למחול יכולה לקדם תלמידים בתחומים אחרים. אולי זו לא המטרה הכי חשובה, אבל בעיני זה ממש משמעותי. זו עוד דרך ללמוד תכנים שלומדים בכיתה, וזו גם דרך אחרת, חווייתית [...] גם מהניסיון שלי בתור תלמידה. אני שואלת את עצמי מה אני הכי זוכרת, מה הכי השפיע עלי, וזה המקומות של... לחוות משהו, לעשות אותו ממש פיסית, להתנסות בו ולא רק ללמוד אותו 'בצורה יבשה'". דבריה מחזקים את דברי המרואיינת הראשונה, הן מתוך חווייתה כתלמידה והן מנקודת מבטה כמורה. דבריה אלה עולים בקנה אחד עם טענת הספרות המקצועית, כי הוראה חווייתית מעוררת בתלמידים עניין ומעורבות בלמידה (Dewey, 2001; McCutchen, 2006).

**6. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך קדם-מקצועי** – לקטגוריה זו לא נמצאו התייחסויות רבות בראיונות. דברי ש', המרואיינת שלהלן, מעלים על נס את המהפכה שמתרחשת בחמ"ד עם הכנסת מקצוע אמנות המחול לתוכנית הלימודים. לדבריה, "אני רואה בנות אצלי בכיתות ה'-ו', איך הן פורחות בשיעורי המחול! יש תלמידות שהתחילו ללכת לחוגים אחרי הצהריים בעקבות השיעורים בבית הספר והרבה מהן בוחרות להמשיך ללמוד מחול בחטיבת הביניים, בבית הספר לאמנויות. אני רואה איך הדבר נבנה. אני רואה במהפכה הזאת, שיש מחול בבתי הספר הדתיים, משהו מאוד מאוד מבורך. התלמידות מקבלות את המענה מבפנים והן לא צריכות לקבל אותו מבחוץ. יש כל כך הרבה בנות כישרוניות ופשוט מזל ששיעורי המחול בבית הספר חשפו אותן לכישרון המולד שלהן". ניתן להסביר את מיעוט התייחסותן של המרואיינות להכשרה קדם-מקצועית בהיותן מורות למקצוע אמנות המחול בחינוך היסודי, שאינן עוסקות בהוראה המכוונת להתמקצעות, המתקיימת במגמות מחול תיכוניות (פרלשטיין, 2002).

מהתייחסותה של המרואיינת לכיתות ה'–ו' ניתן להניח כי רצף לימודי אמנות המחול בבית ספרה מעורר בתלמידות ברוכות כישרון את הרצון להמשיך להתפתח בתחום. ואכן, בשנים האחרונות נפתחות באולפנות שמונה מגמות מחול לבגרות, כהכשרה קדם-מקצועית לתלמידות המעוניינות להעמיק את התפתחותן.

ייחודיות האוכלוסייה הנחקרת, מורות למחול שומרות מצוות, באה לידי ביטוי גם בקטגוריה זו. דברי המרואיינת משקפים את הצימאון העולה מציבור תלמידותיה להכשרה קדם-מקצועית ביצירה ובביצוע של אמנות המחול בגדרי ההלכה. המרואיינת מברכת על השינוי המתהווה, המאפשר לתלמידות שומרות מצוות לממש את כישרון במסגרת דתית, מכיוון שלפני שילוב הוראת מקצוע אמנות המחול בחמ"ד לא ניתן להן מענה מקצועי-אמנוי הולם.

#### סיכום ומסקנות

מניתוח הראיונות מכוון התיאוריה נמצא כי מורות למחול אלו נתנו תוקף פרטיקולרי למודל האוניברסלי של ברינסון (1995). מניתוח סיפוריהן האישיים, שביטאו את תפישותיהן ועמדותיהן כלפי הוראת אמנות המחול, עלו התייחסויות לכל שש הקטגוריות במודל זה. עם זאת, התגלה כי המרואיינות דנו ביתר הרחבה במשמעות של מקצוע אמנות המחול בעיני תלמידים בקטגוריית החינוך האישי והחברתי. ניתן לשער כי הדגש ששמו המורות על קטגוריה זו נובע מתפישתן כי אמנות המחול הינה אמצעי לחיזוק ערכים ולהתפתחות אישית.

היבט נוסף שעלה הוא הדגש ששמו מורות אלו על הערך הסגולי של מקצוע אמנות המחול, התורם להתפתחותו של כל תלמיד. ממצא זה בלט במיוחד בקטגוריית החינוך הקדם-מקצועי. ניתן להסביר ממצא זה בעובדה כי מרואיינות אלו מלמדות בכיתות היסוד ומבחינתן, תרומת אמנות המחול אינה בהתמקצעות אלא בפיתוח כלל התלמידים בעבודה תהליכית של הבנת הגוף, התקשרות דרך הגוף לעצמי ולזולת, טיפוח ההבעה והיצירה וחיזוק ההתפתחות האישית בהיבטים כמו מחויבות, קשב, רגישות ומסירות.

מניתוח הראיונות על פי הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir–Cochrane, 2006) עלו תתי-קטגוריות ייחודיות, אשר העשירו את המודל של ברינסון (1993). בקטגוריית חינוך אישי וחברתי עלתה תת-הקטגוריה "העצמה אמונית" ובקטגוריית פיתוח גופני עלו שתי תתי-קטגוריות – "פיתוח מודעות למידתיות בטיפוח הגוף" ו"פיתוח מודעות לקשרי גוף-נפש כאמצעי לחיבור אל הקודש". תתי-קטגוריות אלו משקפות את זהותן האמונית של המורות למחול שומרות המצוות. מניתוח הראיונות ניכר כי מורות אלו רואות בהעצמה האמונית חלק בלתי נפרד מההתפתחות האישית של התלמידים באמצעות אמנות המחול. מתוך כך עולה כי הן מתמודדות עם דיסוננס קוגניטיבי (Festinger, 1985] 1962), שמעורר המתח שבין ביטוי אישי חופשי שקיים בבסיס האמנויות לבין הרצון לשמור על חוקי ההלכה.

דברי המרואיינות שלהלן מביאים לידי ביטוי מוחשי ונוגע ללב את העוצמה הרגשית המלווה את המורות למחול שומרות המצוות בבואן לשלב את מקצוע אמנות המחול בחינוך הממלכתי-הדתי.

**“אני מרגישה שבריקוד יש משהו קיצוני לשני הצדדים [...] הכוח שלו הוא אדיר בעיני, וגם הסכנה שלו היא קצת יותר גדולה.”** [ר']
**“כאישה מאמינה, לפני כל שיעור עם התלמידות אני מתפללת... למצוא, לדייק, לא לחטוא.”** [צ']

הציטוט הראשון מתמצת את הדיסוננס הקוגניטיבי שחוות המורות, ובו עדות להכרה בכוח המחול למול החשש מפני הסכנה שטמונה בו. התפילה למציאת הדרך הנכונה בציטוט השני הינה ביטוי לאופן התמודדותן של מורות אלו עם הדיסוננס. שילוב שתי המתודולוגיות בפענוח הראיונות במחקר זה הבהיר כי המרואיינות מתגברות על הדיסוננס באמצעות רגישות יתרה בשמירה על גדרי ההלכה בעת הוראת אמנות המחול, מתוך התפישה שלפיה המקצוע תורם להעצמה אמונית ורוחנית.

לסיכום, למחקר זה תרומה כפולה; מבחינה מתודולוגית – שילוב של שתי גישות לניתוח הנתונים, המעשירות את הממצאים ומעמיקות אותם (Creswell, 2008); ומבחינה חינוכית – זיהוי התפישות של המורות כמנוף להצמחת תחום אמנות המחול בחינוך הממלכתי-הדתי.

מאמר זה משמיע לראשונה את קולותיהן של המורות שומרות המצוות, השותפות בסלילת הדרך להבניית הווייתו של מקצוע אמנות המחול ברוח ההלכה בחינוך הממלכתי-הדתי. למרות היקפו המצומצם של מחקר זה, תרומתו היא בהנגשת מידע ומשמעותו מנקודת מבטן של המורות בנוגע למהפכה המתחוללת כתוצאה ממתן מענה לקריאה מהשטח להקמת מסלול להכשרת מורות אקדמיות למחול, שיאחדו יסודות של השקפה תורנית בהוראה וביצירת אמנות המחול. כדברי הראי"ה קוק, "והנה למדנו מזה עד כמה עלינו להשכיל אל השכלול הגשמי כ"כ, כי ממנו תוצאות לכל השכלול הרוחני" (*אורות הקודש א'*, עמ' קמ"ו).

#### מקורות

אדלר, ש. "יצירה ואמנות בבית הספר הממלכתי-דתי", *חוזר מינהל החינוך הדתי: גיליון אמנות ויצירה* (3–4), 2007, עמ' 7–11.
אופיר, ה. *בין יצור ליצירה: עבודתן וחוויותיהן של מורות לריקוד*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2012.
ברינסון, פ. *מחול כחינוך: לקראת תרבות מחול לאומית*. קרית ביאליק; הוצאת אח, 1993.

גרדנר, ה. *מוח, חשיבה ויצירתיות*. תל אביב: ספרית פועלים, 1995.

דגן, מ. "התפתחות החינוך הממ"ד", בתוך *החינוך הצינוי הדתי במבחן הזמן והתקופה*. הוצאת משרד הביטחון ומכללת ליפשיץ, 2006.

כרמי, ש. "החינוך הגופני והאמנותי במחשבת הרב קוק", *עיונים בחינוך* 5 (2), 2003, עמ' 144–165.

לנדאו, א. "יצירתיות היא...", *מחול עכשיו* (6), 2001, עמ' 25–20.

מייזלס, ע. "ומה מעבר למימוש העצמי? על יישומן של תפיסות על-אישיות בחינוך" בתוך: תדמור י' ופריימן ע' (עורכים), *חינוך – מהות ורוח*, תל אביב: מכון מופ"ת, 2012, עמ' 269–280.

נתיב, י. "קהילה מסדר שני": *גוף, אתיקה ומגדר במגמות חול בבתי ספר תיכוניים בישראל*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2010.

נתיב, י. "אימון לאמון: פעולות אלתור בריקוד במגמות מחול בקרב נערות בבתי ספר תיכוניים בישראל". *סוציולוגיה בישראל (גיליון מיוחד: קריאות חברתיות במעשה המחול)*, י"ג (2), 2012, עמ' 301–330.

עזר, ח. *נשים חוקרות בחינוך: "כמו ציור של פיקסו: אישה מתבוננת במראה"*, באר-שבע; הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2012.

פרלשטיין, ט. "חסיה לוי-אגרון: להביע בתנועה את השמש והכוכבים", *מחול עכשיו* (7), 2002, עמ' 4–15.

פרלשטיין, ט. "נגה להקת מחול, מכללת אורות ישראל: טליה פרלשטיין משוחחת עם שלוש כוריאוגרפיות של להקת נגה", *מחול עכשיו* (21), 2011, עמ' 26–30.

פרץ, א. *הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – אלתור בהוראה: הכרח קיומי או מרכיב משחרר?* עבודת מוסמך, ברייטון הול קולג', אוניברסיטת לידס, השלוחה בישראל, 2003.

צוקרמן, י. "האמנות במשנתו של מרן הרב קוק" בתוך *יובל אורות*, ירושלים: ההסתדרות הציונית, תשמ"ח, עמ' 153–157.

קוק, אי"ה. *אורות הקודש*. ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ג.

קוק, אי"ה. *עולת ראייה*. ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ה.

קוק, אי"ה. *אורות התשובה*. ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ה.

רוגינסקי, ד. "על גוף סמלי וגוף פיזי: ייצוגיות וחריגות בשדה המחול העממי הישראלי", *סוציולוגיה ישראלית (גיליון מיוחד: קריאות חברתיות במעשה המחול)*, י"ג (2), 2012, עמ' 301–330.

רון, ג. "דבר המפמ"ר", 2006, מתוך אתר האינטרנט של הפיקוח על המחול, משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\_Pedagogit/MafmarMahol/MshulhanHamafmar [ינואר 2014].

שרלו, י. "דמותו של האמן הדתי: מבוא וטיטת תוכנית לימודים", *טללי אורות* י', תשס"ב, עמ' 336–367.

תדמור, י. "קיומיות, רוחניות ומהותיות בחינוך" בתוך: תדמור י' ופריימן ע' (עורכים), *חינוך – מהות ורוח*, תל אביב: מכון מופ"ת, 2012, עמ' 291–297.

משרד החינוך. *חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשסו/3(א)*, כ"ט בתשרי התשס"ו, 01 בנובמבר 2005. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3–1/HoraotKeva/K–2006–3a–3–1–25.htm [ינואר 2014].

Adshead, J., Briginshaw, V.A., Hodgens P. & Huxley M. "Skills and Concepts for the Analysis of Dance." In Adshead, J. (Ed.) *Dance Analysis: Theory and Practice*. London: Dance Books, 1988, pp. 108–122.

Anderson, T. "Why and How We Make Art, with Implications for Art Education." *Arts Education Policy Review*, 105(5), 2004, pp. 31–38.

Bonbright, J. Bradley, K. & Dooling, S. Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K–12 Setting. 2013. Retrieved January 2014 from: http://www.ndeo.org/

Bond, K.E & Stinson, S.W. "I Feel Like I'm Going to Take Off!": Young People's Experiences of the Superordinary in Dance." *Dance Research Journal*, 32 (2), 2001, pp. 52–87.

Chappell, K., Craft, A. R., Rolfe, L., & Jobbins, V. "Humanizing creativity: Valuing our Journeys of Becoming." *International Journal of Education & the Arts*, 13(8), 2012. Retrieved January 2014 from http://www.ijea.org/v13n8/

Creswell, J.W. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publication, 2008.

Dewey, J. "The Educational Situation: As Concerns the Elementary School." *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 2001, pp. 387–403.

Eisner, E. W. *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth, NH.: Heinemann, 1998.

Emmons, R. A. "Is Spiritual an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern." *The International Journal for Psychology of Religion*, 10 (1), 2000, pp. 3–26.

Festinger, L. A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford University Press: California, 1985 (1962).

Fereday, J. & Muir–Cochrane, E. "Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development." *International Journal of Qualitative Methods*, 2006, 5(1), Retrieved January 2014 from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\_1/pdf/fereday.pdf

Goldberg, M.R. *Arts Integrating: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. Boston, MA: Pearson, 2012.

Hanna, J. L. "A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K–12 Curriculum." *Educational Researcher*, 37(8), 2008, pp. 491–506.

Kraus, R., Hilsendager S. C., Dixon B. *History of the Dance in Art and Education*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1991.

Krug, D. H., & Cohen–Evron, N. "Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 41(3), 2000, pp. 258–275.

Maslow, A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York, NY: Viking, 1971.

McCutchen, B. P. "Viewing Educational Dance from an Arts Education Perspective." In *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL: Human Kinetic, 2006, pp. 3– 21.

Moorefield–Lang, H. M. *The Relationship of Arts Education to Student Motivation, Self–Efficacy, and Creativity in Rural Middle Schools*. A Doctorate Dissertation, University of North Carolina: Chapel Hill, 2008.

Peidmont, R. L. "Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the five–Factor Model." *Journal of Personality*, 67, 1999, pp. 985–1013.

Ron–Ronkin, N. '*Dance Literacy' in Dance Specialization Programs as Promoting the Growth of the Self and the Shaping of the Perception of Culture in Israel*, Doctorate thesis, Eötvös Loránd University, 2009.

Stinson, S.W. "Body of Knowledge." *Educational Theory*, 1995, 45 (1), pp. 43–54. Retrieved on January 2014 from http://dx.doi.org/10.1111/j.1741–5446.1995.00043.x

**טליה פרלשטיין** נולדה בירושלים, חוקרת מחול, מרצה בארץ וברחבי העולם על המחול האמנותי והחינוך למחול בישראל. שנים רבות היתה חברה בוועדות ציבוריות מרכזיות בישראל בנושאי תוכניות לימודים במחול ורפרטואר. ממייסדי המסלול האקדמי למחול ולתנועה במכללת "אורות ישראל" וראש המסלול מאז הקמתו ב-1998. מייסדת ומנהלת נגה להקת מחול. ממייסדי מגמת המחול הראשונה השש-שנתית לבגרות בישראל בתיכון האקדמיה בירושלים. שימשה מרכזת מגמת מחול זו בשנים 1980-2000. ניהלה את הספרייה הישראלית למחול בספריית בית אריאלה בתל אביב בשנים 1997-2006. מרצה מטעם משרד החוץ – האגף לקשרי תרבות ומדע, בנושא המחול הישראלי.