



סקינר  
הקיבוצים

המכללה לחינוך  
טכנולוגיה ולאמנויות

המכון לחינוך מתקדם  
הגות, מחקר ומעשה בחינוך



# אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות

נייר עמדה



לקראת כנס תל אביב-יפו ה-7 לחינוך מתקדם

מאי 2012

ל"ג בעומר תשע"ב

# אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות

”האמנות מכוונת את רגשות האדם מכל הזחינות ומאזישה  
אולם צורות חדשות. האמנות היא הלורס המתקדם בחיי הרוח.  
היא צופה עתידות על פי דרכי האינטואיציה המיוחדים אלה וזלה  
צפון ייסודה המוסרי והחזרתי.”  
(מרסל ינקו)

## תקציר

1. **הטענה המרכזית של נייר העמדה:** החינוך הוא אמצעי להתפתחות אתית של היחיד ושל החברה. התפתחותם האתית של יחידים מותנית ביכולתם לפתח חשיבה עצמאית, שמיוסדת על מודעות עצמית וחברתית. האמנות פותחת ומפתחת מרחב של קשב, מחשבה ועשייה ייחודיים, שחשובים לחיי האדם ותורמים להתפתחותה זו. יש, לפיכך, לחתור לכך שהחינוך לאמנות יהווה נדבך מרכזי בתהליך החינוך הבסיסי של כל ילד, מגן הילדים ועד בית-ספר התיכון, ושמגמות לאמנות יוכרו כמגמות חשובות וחינויות להתפתחותם של חיי חברה ותרבות ראויים בישראל.<sup>1</sup>

2. **הבעיה האתית של החינוך היום:** מערכת החינוך היום נקבעת יותר לפי אינטרסים כלכליים ופוליטיים ופחות לפי התכלית החינוכית של התפתחות אתית של היחיד ושל החברה. מקצועות הלימוד שזוכים לקדימות הם מקצועות שנחשבים כמקדמים תשואה כלכלית של היחיד ושל החברה, עד כדי הזנחתם או אף הכחדתם של מקצועות שנדמים כלא מקדמים תכלית זו (העדפתם של מקצועות טכנולוגיים ואף כלכליים על חשבון מקצועות הומניסטיים ולימודי אמנות). היחיד נתפס כבורג במכונה הכלכלית ומערכת החינוך נתפסת כפס ייצור להכנתם של ”ברגים” שיתאימו לצורכי השוק, ואף מוערכת לפי מדד זה. לצורך כך אף פותחו מכשירי מדידה משוכללים, שבהם נבחן התלמיד מגיל צעיר מאד וערכו נקבע לפי הצלחתו במבחנים אלה.

תהליך זה של דה-הומניזציה של היחיד ושל החברה, גורר עמו תהליכים של התנוונות אתית של יחידים ושל וולגריזציה של החברה. כל אימת שאנו נבהלים מתוצאות תהליך זה, נזעקת מערכת החינוך להטיל מגבוה ”שק של ערכים” על ראשי התלמידים, לפי טעמו המקרי של שר החינוך שנמצא באותה עת בעין

1 נספח 1: לחם ושעשועים: עמדת משרד החינוך ביחס לחינוך לאמנות - ד”ר דורית ברחנא-לורנד, מרצה לפילוסופיה של האמנות, מכללת סמינר הקיבוצים.

**צוות כתיבה:** ד”ר שי פרוגל, מכללת סמינר הקיבוצים | ד”ר דורית ברחנא-לורנד, מכללת סמינר הקיבוצים | ד”ר מיכל לוי-קרן, מכללת סמינר הקיבוצים | גב’ סיגל ברקאי, מפקחת ארצית לאמנות חזותית במשרד החינוך  
**עריכה:** עדה סער | **עיצוב גרפי:** יהודית בר נתן | **הוצאה לאור:** המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים  
מאי 2012

הסערה. כך אנו מוסיפים חטא חינוכי על פשע חינוכי: לא רק שהמערכת החינוכית "מחפשת את המטבע מתחת לפנס", כלומר, מעדיפה לקדם רק מקצועות מדידים, אלא גם כשהיא נוכחת שתוצאותיו של חינוך מדיד בלבד מסוכנות לחברה היא מנסה לתקנו, באופן פרדוקסאלי, באמצעות תכניות מדידות ל"חינוך לערכים". כדי לצאת ממעגל קסמים זה דרושה הכרה שההתפתחות האתית של יחידים היא התכלית החינוכית העיקרית, וזו איננה יכולה להיות מושגת על-ידי ציות לצווים מגבוה ואיננה ניתנת לכימות לערכים מדידים.<sup>2</sup>

3. **חשיבותו של החינוך לאמנות:** האמנות משחררת את האדם לחוויה אישית אך רפלקטיבית, שמעודדת חשיבה ביקורתית ביחס לעצמו ולסביבתו. היא מאפשרת לו התבוננות בעצמו ובנעשה סביבו, שלא מתוך צורך להגיב באופן מיידי למציאות עצמה, וכך יוצרת עבורו מרחב ייחודי של מחשבה וביקורת. אדם שמפתח קשב כזה לא רק זוכה בגילוי רבדים חשובים של אנושיותו, אלא אף נתון פחות למניפולציות של בעלי אינטרסים שונים סביבו. יכולת התבוננות זו היא תנאי יסודי להתפתחות אתית, ולכן חינוך לאמנות חייב להיות נדבך חשוב בבניית תכנית חינוכית, שמכירה בהתפתחות זו כתכלית העיקרית של החינוך.<sup>3</sup>

חשוב שהחינוך לאמנות יהיה חלק ממארג החינוך היסודי של כל ילד ולא ייתפס בבחינת מותרות להשלמת "ההכשרה מקצועית" בבתי-הספר או דבר שמרשה לעצמו רק מי שידו משגת ("חינוך אפור"), ואף לא תחום השמור ליחידים סגולה נבחרים בעלי כישרון ייחודי. הבנת חשיבותו של החינוך לאמנות חייבת לצאת מתוך ההכרה שבתי-הספר אינם מכונים להכשרה מקצועית אלא יסוד מכוון של חיי חברה ותרבות ראויים במדינה. הכשרה מקצועית היא שלב מאוחר יותר בחייו של אדם, אחרי שכבר עמד על דעתו והתפתח היטב כאדם בעל חשיבה עצמאית ושיקול דעת ערכי. החינוך לאמנות לא רק שתורם לפיתוח איכויות אנושיות אלה, אלא מוסיף רובד נוסף לחיי אדם והוא יכולת שיפוט אסתטית (שחיונית מאד בימים אלה של דלדולה של רוח התרבות הישראלית לכדי בדרנות של רייטינג).

חינוך חייב להיתפס כהשקעה אישית וחברתית לטווח ארוך. הוא לא נועד לפתרון בעיות השעה, ולכן כל ניסיון להשתמש בו למטרות פוליטיות או כלכליות מיידיות מסלף את דמותו (חינוך במיטבו תורם בטווח הארוך גם לפוליטיקה ולכלכלה). אמנם מנקודת מבט קיצרת ראות ורוח, החינוך לאמנות עשוי להראות כמותרות וכמה שקשה לאמוד את ערכו, אך מנקודת מבט מרחיקת ראות, שהיא נקודת המבט הנכונה לבחינת ערכו של חינוך, הוא מתגלה כאבן יסוד להתפתחותו של אדם ראוי ושל חברה ראויה.

4. **קריאה לאנשי החינוך ולציבור כולו:** היחס לחינוך לאמנות יכול ללמד על היחס של החברה לאדם ולתרבות. האמנות מטבעה נותנת מקום לכיטוי האישי של האדם ולניסיונו לתרום את

---

2 נספח 2: הגולם שקם על יוצרו: בעיית ריבוי מבחני ההישגים במערכת החינוך והשלכותיה על הוראת מקצועות האמנות - ד"ר מיכל לוי-קרן, מרצה לסטטיסטיקה ושיטות מחקר, מכללת סמינר הקיבוצים ואוניברסיטת תל-אביב.

3 נספח 3: הערך האתי של החינוך האסתטי (דיון פילוסופי) - ד"ר שי פרוגל, ראש לימודי חינוך, בית הספר לאמנויות, מכללת סמינר הקיבוצים ומרצה לפילוסופיה, אוניברסיטת תל-אביב.

תרומתו הייחודית לתרבות. חברה שאינה מכירה בערך האתי של היחיד ומבקשת שלא ייפתח טעם אישי ושיקול דעת עצמאי, היא חברה שלא תעודד אמנות ולא חינוך לאמנות. להפך, חברה זו תעודד מדידה והערכה "אובייקטיבית" של יחידים, כדי להתאימם לאינטרסים כלכליים ופוליטיים מידיים. לכן, בחברה זו החינוך לא יבקש לעודד חשיבה עצמאית וביקורתית של האדם, לא ביחס לעצמו ולא ביחס לסביבתו, אלא יעסוק בהטמעה של צרכים וערכים מטעם "בעל המאה או (הוא) בעל הדעה" (העובדה שמושג ההטמעה הפך לכה דומיננטי בדין החינוכי היום צריכה להדאיג כל איש חינוך, מפני שהטמעה היא ניגודו של שיקול דעת נבון).

היחס לחינוך לאמנות במערכת החינוך הישראלית כיום הוא, במקרה הטוב, כאל מותרות או כאל חינוך שמתאים לכול היותר לילדי הגן או הכיתות הנמוכות, בטרם ניתן להכניס אותם למסלול החינוך "הרציני". במקרה הרע, מתייחסים אליו כאל בזבוז זמן משווע (באותו זמן ניתן ללמוד מתמטיקה או אנגלית), או כתחום שמפר את השגרה הלימודית של בית-הספר. יחס זה, שלו שותפים קובעי מדיניות החינוך, אנשי חינוך, הורים, חלק גדול מהציבור הרחב ואף התלמידים עצמם, שמטמיעים היטב את יחס חברת המבוגרים לאמנות, מונצח בצורה ברורה במערכת שעות הלימוד של התלמידים. החינוך לאמנות איננו מצוי כלל בחינוך התיכוני (אלא במגמות מיוחדות לאמנות, שאינן מצויות בכל תיכון ושנסמכות גם על מימון של ההורים), מצוי באופנים מקריים בחינוך של חטיבות הביניים (פרי יוזמות מקומיות של מנהלים, מורים או הורים), ומצוי במקרים רבים בחינוך היסודי באופן חובבני (חובה לשלבו בחינוך היסודי אך באופן מצומצם מאד שלא תמיד כפוף לפיקוח מקצועי). אם אכן זו תמונת המציאות, מה זה אומר עלינו כאנשי חינוך וכחברה?<sup>4</sup>

הקריאה לשילוב החינוך לאמנות כנדבך בסיסי וחיוני בחינוך לכול היא חלק מקריאה רחבה יותר לראות בחינוך תהליך של התפתחות אישית ואתית ולא תהליך של הכשרה מקצועית, ובוודאי לא של תעמולה. חברה שאיננה מטילה על מערכת החינוך שלה להיות אחראית להתפתחות האתית של תלמידיה אלא דורשת שתתאים עצמה לצורכי השוק (הכלכלי או הפוליטי), אל תתפלא שהיא הופכת לחברה מנוונת (אם לא מנוולת) מבחינה ערכית ושום "חינוך לערכים" ("שינון של ערכים") לא יעזור כאן. מערכת חינוך שהישגיה נקבעים לפי מדדים "אובייקטיביים" בלבד ורק ביחס למה שהם יכולים לבדוק, היא מערכת חינוכית שוויתרה, להלכה ולמעשה, על תכליתה האתית (ידועה לכול התופעה הרווחת של ביטולי שיעורים, ובמקרים רבים דווקא שיעורי חינוך, לשם למידה למבחני המדידה השונים).

החינוך לאמנות איננו יכול, כמובן, לשמש כשיקוי קסמים נגד סחף בעייתי זה בחברה ובמערכת החינוך, אך ההתייחסות המזלזלת או החשדנית אליו היא בהחלט אחד מסימניה של חברה בעלת אופקים חשוכים. הכרה מעשית בחשיבותו של החינוך לאמנות היא הכרה בחשיבותם של אופקים פתוחים כתנאי הכרחי לפריחתה ולצמיחתה (גם הכלכלית) של חברה. אחריותה של מערכת החינוך, לפיכך, היא לקבוע את המדיניות החינוכית לפי תכלית זו. מנקודת מבט זו, מקצועות שנראים פחות חשיבות יתגלו כבעלי חשיבות רבה, ולהפך. האומץ לא רק לשנות את נקודת המבט אלא לתרגם את מסקנותיו של שינוי זה למערכת השעות של התלמידים, היא שתקבע, בסופו של דבר, אם פנינו כחברה מועדות אל עבר אופקים פתוחים או לעברם של אופקים חשוכים.

ואידך זיל גמור.

4 נספח 4: מצבו של החינוך לאמנות היום ומבט לעתיד - גב' סיגל ברקאי, מנהלת תחום הדעת אמנות חזותית, משרד החינוך.

## לחם ושעשועים: מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי אמנות

### דורית ברחנא-לורנד

ההבחנה בין תחומי ליבה ותחומים נלווים היא מאפיין מרכזי של מדיניות משרד החינוך בעשור האחרון. אחת התוצאות הישירות של מדיניות זו היא דחיקה כמעט מוחלטת של החינוך לאמנות אל עבר שולי מערכת החינוך הרשמית.<sup>5</sup> בראש ובראשונה אחראית לכך הגדרת לימודי האמנות כשייכים לתחום שלישי בחשיבותו. תחום הליבה מגדיר את המקצועות המרכזיים שבלעדיהם לא מושלמת המטרה הלימודית. שני בחשיבותו הוא תחום המקצועות תומכי הלמידה המאופיין כאינסטרומנטלי לקראת המטרה המרכזית של לימודי הליבה. לבסוף, מוגדר תחום לימודי ההעשרה. שיוכם של לימודי האמנות לתחום זה מקנה להם מעמד נחות במוצהר של שעשוע, תחום שבו אמורים התלמידים לפרוק את עול הלימודים הרציניים כביכול, אתנחתא של "כיף". אולם מעבר לדימוי הבעייתי הזה של נושא האמנויות, שבו אדון בהמשך, לוקה תיחומם של לימודי האמנות כ"העשרה" בבעיות מעשיות המקשות בפועל על הוראתם. הבעיות המרכזיות הן:

1. מיעוט הזמן המוקדש ללימודי האמנות;
2. פגיעה בתפיסת התחומים כמסורות מפותחות וטשטוש ההבחנה בין עיקר וטפל בתוך תחומי האמנות;
3. ירידה באיכות הוראת האמנות כתוצאה מפגיעה במעמדם של המורים לאמנות המועסקים על ידי קבלני מורים.

בחלקו הראשון של הנספח אבחן את הבעיות הללו ואת השלכותיהן. בחלקו השני של הנספח אתייחס להנחה הניצבת ביסוד מדיניות זו בדבר המשמעות החברתית של לימודי האמנות.

#### 1. מיעוט הזמן המוקדש ללימודי האמנות

לפי תכנית היסוד (ליבה) לחינוך היסודי במדינת ישראל, לימודי האמנות הם בגדר המלצה בלבד, ואף זאת רק בבתי הספר היסודיים: לאחר מכן, בתכנית לחטיבות הביניים, אינם מוזכרים כלל.<sup>6</sup> במסגרת תכנית היסוד, קיימים מספר אשכולות ליבה.<sup>7</sup> בנוסף, מציגה התכנית שני אשכולות, "אשכול אמנויות" ואשכול תרבות בית ספרית, המומלצים על ידי משרד החינוך. לכאורה, מייחס משרד החינוך חשיבות רבה

5 ראו למשל, חוזר מנכ"ל תשס"ג/10 (א) 3.1-21 תכנית יסוד (ליבה) לחינוך היסודי במדינת ישראל. גם העדכונים השונים שנעשו מאז פרסומו הותירו את מעמד לימודי האמנות בעינו. ראו לדוגמה את אישושה של התכנית המקורית בחוזר מנכ"ל תשס"ו 3 (א) 3.1-15 תכנית יסוד (ליבה) לחינוך היסודי במדינת ישראל. מדיניות זו נמשכת לרעת האמנויות גם בחוזר מנכ"ל משנת 2007 3.1-30 תכנית היסוד (ליבה) לחינוך העל-יסודי, המרחיבה את לימודי אותם אשכולות ליבה גם לחינוך העל-יסודי (כיתות ז' עד י"ב): לפי חוזר זה (וגרסתו המעודכנת מ-2009) אין זכר ללימודי האמנות בתכנית משרד החינוך, אף לא כהמלצה. אמנם, בתי הספר יכולים לבחור בלימודי האמנות במסגרת לימודי בחירה של 2 ש"ש, אולם אין כל הכוונה לכך מטעם משרד החינוך.

6 ראו הערה 5 לעיל.

7 פירוט האשכולות משתנה בהתאם לשנת הלימוד. בכיתה א' ישנם שלושה אשכולות: אשכול שפות וספרות, אשכול מתמטיקה, טבע מדע וטכנולוגיה ואשכול מיומנויות הגוף. בכיתות ב'-ג' מתוסף גם אשכול מורשת רוח וחברה.

ללימודי האמנות, שכן באמצעותם (במשולב עם אשכול תרבות בית-ספרית) הוא מצפה כי בית הספר יקנה לתלמידים את המיומנויות והערכים הבאים:

1. המיומנויות: אוריינות תרבות ולשונית, אוריינות אנליטית ומידענית, אוריינות כמותית, אוריינות אסתטית, מודעות לבריאות, אוריינות אישית ובין-אישית, אוריינות חברתית.
2. הערכים: זהות יהודית/ערבית/דרוזית ודמוקרטית, תרבות יהודית/ערבית/דרוזית כללית והומניסטית, כבוד האדם, סקרנות, יצירתיות, יעילות, דיוק, יושר, חשיבה עצמאית, מודעות עצמית, הגינות, אסתטיקה, אתיקה, מוסריות ואחריות הדדית, מסוגלות, צדק חברתי, דו-קיום וסובלנות.

למעשה, חלקו של אשכול האמנויות האמור לתרום להקניית ערכים ומיומנויות אלה הינו שעתיים שנתיות בלבד. שעתיים אלה אמורות להספיק ללימוד חמשת המקצועות הבאים: מוסיקה, אמנות פלסטית, תיאטרון, מחול, תקשורת קולנוע וטלוויזיה (עמ' 5 בחוזר). המלצות התכנית מעלות תהיות קשות בדבר האפשרות ליישומה ובדבר איכות הלימודים הנגזרת ממנה. כיצד יכולים מנהלי בתי הספר למלא אחר ההוראה "לתת משקל לנושאים האלה"? איזה משקל אפשר לתת ללימוד תחום מפותח כמו האמנות הפלסטית, על תולדותיה הענפים, על הטכניקות המרובות הכרוכות בה, בשתי שעות לימוד שבועיות בלבד? כיצד יוכלו לימודי התיאטרון להתחרות על מקומם - הזמן הנדרש להפקה רצינית, להעלאת מחזה, להבנת התחום - כשהם מתחרים עם עוד ארבעה מקצועות אחרים על משבצת הזמן הזעזעורית הזו? האם אפשר בכלל ללמד מחול בלי רצף לימודי לאורך שנים? כיצד אמורים מנהלי בתי הספר לפרש את ההכוונה "לדאוג לשילובם באופן ספירלי בתכנית הלימודים השבועית"? האם לימוד רציני, שאינו בגדר אנקדוטה ואתנחתה, יכול להיעשות "באופן ספירלי"? ברי לכל בר דעת כי אי אפשר ללמד באופן רציני חמישה מקצועות שונים בפרק זמן כה מועט, ולכן המלצה זו היא המלצה לבחירה במקצוע אחד בלבד, משל לא היה כל הבדל בין לימודי מוסיקה ללימודי אמנות פלסטית ובין האופנים השונים שבהם לימודים אלה תורמים לפיתוח הפרט. לחילופין, אם מתעקשים לשלב יותר מסוג אחד של אמנות, הופכת ההמלצה את לימודי האמנויות לריקים מתוכן, מעין משבצת זמן שאפשר למלא פעם כך ופעם אחרת (אם בחלוקה של שבוע-שבוע, חלוקה סמסטריאלית או חלוקה שנתית). כך שמעבר להנעמת הזמן במהלך השיעור לא ניתן להשיג מטרה לימודית משמעותית. חשוב לציין כי מעבר להבחנה בין מקצועות ליבה ומקצועות נלווים, מיעוט הזמן המוקדש ללימודי האמנות בישראל יוצא דופן בהשוואה למדינות מפותחות אחרות ברחבי העולם.<sup>8</sup>

## 2. פגיעה בתפיסת התחומים כמסורות מפותחות וטשטוש ההבחנה בין עיקר וטפל בתוך תחומי האמנות

מכיוון שלימודי האמנות מוצגים כהעשרה וניתנים "באופן ספירלי" ולא רציף, נפגעת ההבחנה בין מקצועות שיש להם רקע אקדמי ומסורת ארוכת שנים והופכת אותם לנכסי צאן ברזל של התרבות הגלובלית, כמו לימודי האמנות הויזואלית, התיאטרון, המוסיקה והריקוד, ובין נושאים אנקדוטיים שאולי היו יכולים להילמד כחלק ממקצועות אלה, אבל הם זוכים למעמד שווה מבחינה פורמאלית. מה

8 ראו טבלה מתוך המחקר ההשוואתי העדכני והמקיף שנערך בחסות בנק ישראל: נחום בלס, נעם זוסמן ושי צור, "מה למדת בבית הספר, ילד מתוק שלי? על השימושים בשעות עבודתם של כוחות ההוראה בבתי הספר היסודיים: סדרת מאמרים לדיון 2012.3", פברואר 2012, חטיבת המחקר, בנק ישראל, ירושלים בשיתוף עם מכון טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, עמ' 53. <http://www.bankisrael.gov.il/deptdata/mehkar/papers/dp1203h.pdf> מתוך אתר בנק ישראל [www.bankisrael.gov.il](http://www.bankisrael.gov.il) (נדלה בתאריך 16.3.2012). הטבלה מופיעה בהמשך נספח זה (עמ' 9) בתוך התייחסות רחבה יותר למשמעותה.

הטעם להתאמץ וללמד תחום אמנות כלשהו על מורכבותו ההיסטורית מבחינה עיונית או לטפח באופן מתמשך את השליטה במיומנויות הנדרשות ליצירת אמנות, כאשר אין רצף לימודי של שנים? הגדרת לימודי האמנות כתחום העשרה מובילה למשל לכך ששיעור "תיגוף" (תיפוף על הגוף ועל חפצים שונים), שיעור בובנאות (הכנת בובות תיאטרון) ושיעור אנימציה עלולים לזכות למעמד שווה לזה של שיעור מוסיקה, שיעור תיאטרון ושיעור אמנות חזותית במקום להוות יחידה לימודית בתוכם. עירוב כזה יוצר מקריות שרירותית בסילבוס וממסמס את היכולת ליצור רצף בלימודי האמנות. בעוד שמורה לאנימציה או "תיגוף" מגיע לעסוק בעניינו מתוך היכרות מקיפה של התחום, זוכים תלמידיו לטעימה מקרית ותלושה, נטולת הקשר היסטורי-תרבותי רחב.

### 3. ירידה באיכות הוראת האמנות כתוצאה מפגיעה במעמד של המורים לאמנות

גרוע לא פחות הוא האופן שבו, כתוצאה מפחות בחשיבות התחום, עוברים לימודי האמנות תהליך של מיקור חוץ והפרטה. התלות של בתי הספר בקבלני מורים (כמו "קרן קרב") לאספקה של שירותי הוראה באמנויות, נובעת ישירות מכך שלימודי האמנות אינם מהווים חלק קבוע וסטנדרטי במערכת<sup>9</sup>. בהתאם, יש לכך השלכות על מצבם של המורים לאמנות המועסקים על ידי קבלנים: מי שתחום ההתמחות המקצועית שלו אינו חלק מהליבה עלול לסבול בקלות מאובדן רצף תעסוקתי. קשה להניח שאין לכך השלכות גם על איכות ההוראה. מה הסבירות שמורה שהעסקתו רעועה ומושפעת מהפופולאריות שלו בקרב תלמידיו יוכל לממש מצוינות מקצועית, להתעקש על השקעה מצד התלמידים ולא להיכנע לפופוליזם חנפני? התוצאה היא שבמקום שתכנית לימודים מבוססת ומוסדרת מלמעלה תכתיב את המתרחש בשיעורי האמנויות באופן רציף, המדיניות הלימודית נקבעת על ידי "כוחות השוק" הן ברמת תכנית הלימודים (בפרט תכניות הלימודים של חברות ועמותות חיצוניות לבית הספר) והן ברמת התנהלות השיעורים עצמם.<sup>10</sup>

כאשר שיעורי אמנות ניתנים באופן "ספירלי" ולא רציף על ידי גוף פרטי ובלתי-מפוקח שמונע על ידי כוחות השוק, שיעורי האמנות שכן ניתנים, סובלים מליקויים המפחיתים באיכותם, בנוסף לפחות במעמד הפורמאלי.

כך יוצא שמדיניות משרד החינוך המבחינה בין נושאי ליבה ונושאי משנה יוצרת מציאות חדשה שבה פגעי מערכת החינוך של השנים האחרונות - ובעיקר ההפרטה והעברת העסקת המורים לידיהן של חברות קבלניות - מזיקים במיוחד ללימודי האמנות. כאשר שיעורי אמנות ניתנים באופן "ספירלי" ולא רציף על ידי גוף פרטי ובלתי-מפוקח שמונע על ידי כוחות השוק, הרי שגם שיעורי האמנות שכן ניתנים, סובלים מליקויים המפחיתים באיכותם, בנוסף לפחות שבמעמד הפורמאלי הנובע מהגדרתם כתחום חשוב-פחות. **כתוצאה מכך, מהווה הפגיעה בלימודי האמנות נדבך נוסף ומשמעותי בהגדלת הפערים**

9 על ההפרטה הגוברת והולכת במערכת החינוך, ראה נוגה דגן-בוזגלו, "היבטים של הפרטה במערכת החינוך" נובמבר 2010, מרכז אדוה מתוך: <http://www.adva.org/uploaded/hafraetaedu.pdf> www.adva.org (תאריך שליפה: 16.3.2012). דגן-בוזגלו מתייחסת להשלכות הכלליות של ההפרטה, באופן המתאים במיוחד למקרה של לימודי האמנות, בפרט בבתי הספר היסודיים: "אף כי חלק מהתכניות תורם להעשרת תכנית הלימודים, אין להן יכולת להתקיים באופן רציף ואוניברסלי. כיוון שהן נקבעות בשטח ללא מטרייה של מדיניות, לא ניתן להבטיח חלוקה שוויונית או הוגנת של המשאבים, לא ניתן לפקח על תכנים מסחריים ואידיאולוגיים או על כוח ההדרכה הנכנס לבתי-הספר ולא ניתן להבטיח את רציפות הפעילות" (עמ' 8).

10 דברים דומים אומרת נוגה דגן-בוזגלו באופן כללי יותר לגבי תוצאות ההפרטה, עמ' 7-8 בדו"ח הנ"ל.

**החברתיים.** מחד, ישנה שכבה הולכת ומצטמצמת של אוכלוסיה שתמשיך לטפח את לימודי האמנות של ילדיה אם במימון לימודי אמנות נוספים בתחומי בית הספר (במסגרת תל"ן - תכנית לימודים נוספת) ואם במסגרות פרטיות יקרות פי-כמה אחר הצהריים. הורים המשתייכים למעמד המבוסס נוהגים כך מתוך הכרה בחשיבות לימודי האמנות להתפתחות האישית של ילדיהם וליכולת ההשתלבות העתידית שלהם בחברה הגלובלית כבני תרבות. מאידך, יוותרו בצד ילדים רבים שהוריהם אינם יכולים לממן עבורם תוספות לימודיות. מתוך העושר התרבותי העצום של לימודי האמנות, יזכו ילדים אלה רק בפירוורים.<sup>11</sup>

מה מניע מדיניות זו של משרד החינוך? מהי ההנחה העומדת מאחורי תכנית לימודים המקצה לאמנויות מסגרת זמן קטנה מדי ומשאירה את התחום פרוץ ונתון להשפעת כוחות השוק? ברור כי אם לימודי האמנות היו נתפסים כמועילים וחשובים, היו נמצאים להם מקום במערכת השעות ותקציב הולם. המחשבה שהאמנויות משוללות תועלת חברתית הינה עתיקת יומין. למעלה מאלפיים שנה עברו מאז "גירש" אפלטון את המשוררים מהמדינה ("פוליטיאה", ספר ג') בשל אי היכולת להכפיפם לשלטון וטען כי בניגוד למלאכה, האמנות יוצרת אובייקטים בלתי-שימושיים ("פוליטיאה", ספר י').<sup>12</sup> בדיאלוג "פוליטיאה" מציג אפלטון את הרעיון כי מטרת החינוך היא יצירת פרטים מועילים לחברה באמצעות פיתוח יכולותיהם הטבעיות. משרד החינוך מאמץ, לכאורה, מדיניות כזו. אחד הכלים למטרה זו הוא ההגדרה של תחומי לימוד שמסייעים לתכלית חברתית זו. כפועל יוצא, תחומים שאינם משרתים מטרה זו, נשארים בתכנית הלימודים רק אם יש הצדקה אחרת לכך. כך, מסתבר, נתפסים כמעט כל לימודי האמנות (אמנות פלסטית, תיאטרון, מחול, מוסיקה וקולנוע<sup>13</sup>) כלימודים שמטרתם היא הנעמת זמנו של הפרט בתוך מערכת החינוך, מעין קינוח לארוחה. אפלטון אמנם מציג את האמנות כתחום בעייתי מבחינה חינוכית, אולם בה בעת, כמו פילוסופים רבים אחריו, הוא מכיר בנחיצותה לחינוך. כתיבתו הפילוסופית של אפלטון - הרוויה אגדות ומשלים, ציטוטים מתוך הומרוס ומשוררים אחרים, מבנים נרטיביים השאולים מתוך הקומדיה והטרגדיה היוונית, ועוד אלמנטים ספרותיים - מעידה על כך שאפלטון לא מוכן לוותר על האמנות בעצמו.<sup>14</sup> בניגוד לדיון התיאורטי, המרובד והמורכב שב"פוליטיאה", שבמהלכו האמנות אולי מוקעת באופן פורמאלי, אך מוצגת בפועל כהכרחית, מדיניות משרד החינוך באה לידי ביטוי באופן מעשי ופשטני.

הניסיון להצדיק תחומי לימוד על פי תועלתם החברתית הוא ביטוי לחשיבה רציונלית, אולם מדיניות משרד החינוך לוקה בשני כשלים: ראשית, נראה כי **מדיניות זו מושפעת לאו דווקא משיקולי תועלת ברורה אלא גם משיקולי יוקרה** הנקשרת למקצועות מסוימים. שנית, במבט היסטורי-גיאוגרפי רחב עולה כי **טיפוח האמנויות והחינוך לאמנות עולה בקנה אחד עם הצלחה חברתית וכלכלית.** עדות להטיה ביחס לתועלת אפשר לראות לדוגמה, בלימודי המתמטיקה. מקצוע זה זוכה לחמש שעות לימוד שנתיות באופן מתמשך ורציף בכל שנות בית הספר היסודי ונלמד באופן רציף בחטיבות הביניים והתיכונים. לא ברור במה עדיפה תועלתם של אלה על לימודי האמנות מבחינת פיתוח

11 ראה שלמה סבירסקי ונוגה דגן-בוזגלו, "בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי", דצמבר 2009, מרכז אדוה. מתוך: <http://www.adva.org/uploaded/bidul%20ve%20> e-shivion%20bachinuch.pdf [www.adva.org](http://www.adva.org) (תאריך שליפה: 16.3.2012). בפרט חשוב בהקשר זה הסעיף העוסק בתשלומי הורים, עמ' 39-43.

12 עמדתו המוצהרת של אפלטון עקבית וביקורתו על האמנות מוצגת גם מאוחר יותר, בדיאלוג "החוקים".

13 לימודי הספרות מתקדשים כחיוניים בשל חלקם בפיתוח כישורי שפה ועל כן ניצלים מכליה.

14 על מורכבות עמדתו של אפלטון ביחס לאמנויות הרחיבו את הדיבור פרשנים רבים, ביניהם מוריס הנרי פארטה, קרלטון בראונסון, אלן גילברט ואחרים.



מיומנויות הנחוצות בהמשך החיים. את היסודות המתמטיים הנדרשים התנהלות כלכלית עצמאית בחיים הבוגרים אפשר כמובן ללמד באופן מרוכז ומצומצם ביותר. לעומת זאת, קשה להצדיק מבחינה חברתית לימודי מתמטיקה ברמה הגבוהה ביותר שלהם. השימוש שיעשה כלל הציבור ברמה המתמטית שנלמדת בתיכון הוא אפסי, אולם התלמידים נדרשים להקדיש זמן ניכר להתמודדות עם מקצוע זה, כנראה בשל הילת התבוניות שנקשרת בו, ואולי מכיוון שדווקא הקושי של רבים להתמודד עם מקצוע זה הופכת אותו למעין מדד להצלחה אינטלקטואלית בעתיד. אמנות נתפסת, לעומת זאת, כמקצוע קל, "רך" ואולי מיותר, תחום בזבזני במשאבים, שכדי להצליח בו לא צריך לדעת הרבה. יתר על כן, האמנות נתפסת על-ידי רבים כעיסוק חתרני, שמזוהה עם קבוצות אוכלוסיה ביקורתיות ורדיקליות. במקרה הטוב, נתפסים לימודי האמנות ככלי שימושי מבחינה תרפויטית בגיל הרך וכזמן מנוחה ממאמץ לימודי בגילאים המאוחרים יותר.

לימודי האמנות אינם עוגת במקום לחם. הם עיקר התפריט הבונה חברה תרבותית, מתקדמת ונאורה. כל העוסק באמנות מקרוב מבין שאין כמו לימוד אמנות, על סוגיה השונים, כדי לפתח יצירתיות, דיוק, אחריות, יסודיות, סקרנות, הערכה לתרבות ולמורשת, מחויבות, אכפתיות וחשיבה מקורית.

מעבר לכך, נראה כי הזלזול המובנה של משרד החינוך בלימודי האמנות, מתעלם מהראיות ההיסטוריות בדבר תרומתה של האמנות לחברה. אמנם קשה להעריך ולמדוד באופן מיידי וכמותי את התפוקה של לימודי האמנות או את השפעתם על הפרט, אולם במבט רחב יותר נראה כי **ההיסטוריה מלמדת על כך שפריחה כלכלית מתרחשת לצד פריחה אמנותית ותרבותית**. האם השכלול והיסודיות הכרוכות באמנות מעולה מעודדות התייחסות דומה לתחומים אחרים? אולי הרחבת האופק המחשבתי שיוצרת אמנות מקורית תורמת ליצירתיות מחשבתית כללית? קשה לומר אילו מהאיכויות האופייניות לאמנות תורמות לפריחה חברתית בסביבתן אולם נראה כי פריחה כזו אכן מתרחשת. על אפו ועל חמתו של אפלטון, שגשגה האימפריה היוונית בצילו של הומרוס ואילו הרומאים שלטו בכיפה רק כאשר השכילו לפתח את הגרסה שלהם לתרבות היוונית. הפריחה המדעית והשגשוג הכלכלי שבעקבותיה בתקופת הרנסנס התרחשו לאור טיפוחה של האמנות הפלסטית. בריטניה שלטה בימים ובאוקיינוסים לאורה של התפתחות התיאטרון כצורת אמנות מרכזית. קשה להניח כי ארה"ב הייתה הופכת לאימפריה כלכלית ופוליטית ללא התפתחותה המואצת של אמנות הקולנוע במאה ה-20. כיום, ההנחה בדבר התועלת החברתית של האמנויות באה לידי ביטוי בפועל במערכות החינוך של המדינות המפותחות. **לפי מחקר מקיף שנערך לאחרונה בחסותו של בנק ישראל<sup>15</sup> מסתבר כי ישראל ניצבת בתחתית הטבלה מבחינת הקצאת זמן ללימודי האמנות לעומת מדינות מפותחות אחרות**. הדבר בולט עוד יותר לאור העובדה ש"בישראל סך שעות הלימוד בפועל בחינוך היסודי הוא מן הגבוהים במדינות OECD" (עמ' 6).<sup>16</sup> כך יוצא שלמרות שסל השעות הכולל

15 ראו הערה 8 לעיל.

16 מעניין לציין כי בעקבות המחקר המקיף פרסם אחד ממחבריו, נחום בלס, תקציר של הדו"ח. בעוד הדו"ח המלא מציג תמונה מורכבת וביקורתית ביחס למצב מערכת החינוך מהבחינות שנסקרו (בעיקר ביחס לפערים שנתרו בין המגזרים השונים), מציג התקציר של בלס תמונה אופטימית במיוחד והוא כתוב כסדרה של הפרכות את ההאשמות המרכזיות נגד מדיניות משרד החינוך. התקציר המגמתי של בלס הופץ על ידי ארגון המורים לחבריו. גם בתקציר של בלס חסרה התייחסות לכך שהאמנויות נותרות בשולי תכנית הלימודים.

במערכת החינוך הישראלית הוא דווקא גדול, החלק היחסי של שעות לימודי האמנות קטן עוד יותר בהשוואה לחלק היחסי של לימודים אלה במדינות אחרות. דווקא ההשוואה ל-OECD מבהירה כי הוויתור על האמנויות מתוך חשיבה כלכלית אינה מתאימה למציאות. הטבלה שלהלן, הלקוחה מתוך המחקר של בנק ישראל (עמ' 53), ממחישה טענה זו:

לוח ני-2. מספר שעות לימוד חובה לשבוע לבני 9-11 לפי המקצוע: ישראל ומדינות OECD נבחרות, 2009 (ישיעורים<sup>1</sup> במונחי 60 דקות)

ישראל (לפי הגדרות שונות) חוזר מנכ"ל משרד החינוך <sup>2</sup>	OECD	ממוצע OECD <sup>1</sup>	צרפת	אוסטריה	הולנד	פורטוגל	איטליה	יוון	ספרד	נורבגיה	גרמניה	יפן	דנמרק	דרום קוריאה	פינלנד	ישראל	
																לא יהודי	יהודי
25.3	25.3	27.0	20.5	24.2	24.0	23.5	23.5	23.4	22.6	22.2	19.9	19.9	19.4	19.1	16.7	16.8	סה"כ
2.4	2.4	5.8	4.6	7.2	5.8	7.5	4.9	5.1	5.3	5.0	4.7	3.3	3.7	5.0	3.4	3.5	שפת אם
4.8	2.4	3.0	1.8	2.2	1.9	0.3	1.7	3.0	3.1	2.9	1.6	2.0	0.0	1.7	0.9	1.5	שפה זרה
4.0	4.0	4.5	3.4	4.5	3.8	4.4	4.1	3.9	2.9	3.7	3.2	2.8	2.8	3.1	2.3	3.0	מתמטיקה
1.6	1.6	2.8	2.1	2.0	2.5	1.3	1.4	2.4	1.4	1.9	1.5	1.6	1.7	1.4	2.1	1.7	מדע וטכנולוגיה
2.4	2.4	2.8	1.8	2.7	0.6	1.3	2.5	2.6	3.6	1.9	1.8	1.1	1.7	1.0	1.7	0.4	מדעי החברה
1.6	1.6	3.1	0.8	0.0	1.9	1.1	0.0	1.4	1.4	0.0	1.7	1.2	0.0	0.7	0.0	0.9	דת
1.6	1.6	1.3	2.3	2.2	4.4	2.2	2.8	3.3	1.7	2.3	3.0	2.8	2.0	3.8	2.3	3.2	אמנויות
6.9	9.3	4.2	3.7	3.4	3.1	5.4	6.1	1.6	3.1	4.5	2.4	4.9	7.4	2.4	4.9	2.5	אחר
		37	38	35	38	40	37	39	36	37	38	40	40	42	40	38	מספר שבועות הלימוד בשנה

המקור: (1) Table D4.1, Table D1.2a, Table D1.1, Education at a Glance 2011, OECD – OECD (2011), ישראל – משרד החינוך, יעודי המחקרים.  
 (2) מסוגע שבטני של כל מדינת ה-OECD, למטע המדינות הבאות: אין נתונים סלאים – ארה"ב, בלגיה, ניו זילנד, סקוטלנד, צ'כיה, קנדה, שבדיה, שווייץ, מדינת דוברת אנגלית – אירלנד ואנגליה.  
 (3) תלמידו כיתות ד-ו בתי ספר יסודיים חשבוים רגילים (כמו במפרסום ה-OECD) – ראו לוח 1. בישראל משך ישיעורי הוא כ-48 דקות בממוצע (50 דקות בכיתות אי-י-ו 45 דקות בכיתות גבוהות יותר) ולכן יש להפחיל את הנתונים המופיעים בלוח 1 בנוף העבודה ב-0.8.  
 (4) כולל עברית.  
 (5) מדעי החברה – גיאוגרפיה והיסטוריה (תרבות נכללה בהור).  
 (6) גיאוגרפיה/היסטוריה ותרבות בית-ספרית.  
 (7) במפרסום של OECD (Table D4.1) מופיע הנתון השגוי של 43 שבועות לימוד בשנה בישראל, ולכן מספרי שעות הלימוד במקצועות השונים שהיו מתקבלים ישירות מטעני ה-OECD המקוריים נמוכים בכ-15 אחוזים סלאו המוגנים בלוח.

הנתונים בטבלה מעידים באופן ברור על מצבה העגום של ישראל מבחינת הקצאת זמן ללימודי האמנות. בעוד שבישראל מוקצות בממוצע 1.6 שעות לימוד שנתיות, מקצות מדינות מבוססות כלכלית מספר שעות כפול ללימודי האמנות. מעניין להתייחס במיוחד למדינות שמוזכרות תדיר בכותרות מדוריה הכלכלה כמודל להצלחה כלכלית-חברתית המקצות זמן רב ללימודי האמנות, כגון פינלנד (3.2 ש"ש), דנמרק (3.8 ש"ש), נורווגיה (3.0 ש"ש). בראש הטבלה ניצבת אוסטריה עם 4.4 ש"ש. מצער במיוחד לגלות כי המדינה היחידה המציגה מדיניות חלוקת שעות דומה לזו של ישראל, בפרט ביחס ללימודי האמנות (1.7 ש"ש), היא יוון: מדינה בעלת מורשת עבר מפוארת והווה מדכדך. מטריד לחשוב שיש קשר בין מדיניות חינוכית - ובפרט מצב האמנות בחינוך - ובין מציאות כלכלית. אם זו הנחת היסוד של משרד החינוך, ממש כשם שזו, למרבה האירוניה, הנחת היסוד של הפילוסופיה היוונית הקדומה, האם לא הגיעה העת להניח לדעות הקדומות בדבר חוסר התועלת של האמנות? אם ניתן לעובדות להכתיב את המדיניות החינוכית, נגלה כי עלינו לבסס ולהרחיב את לימודי האמנויות במערכת החינוך הרשמית של מדינת ישראל. במילים פשוטות: יש להקדיש ללימודי האמנות מספר שעות רב יותר, ולעשות זאת באופן רציף במשך כל שנות הלימוד. לימודי האמנות אינם עוגות במקום לחם. הם עיקר התפריט הבונה חברה תרבותית, מתקדמת ונאורה. כל העוסק באמנות מקרוב מבין שאין כמו לימוד אמנות, על סוגיה השונים, כדי לפתח יצירתיות, דיוק, אחריות, יסודיות, סקרנות, הערכה לתרבות ולמורשת, מחויבות, אכפתיות וחשיבה מקורית. דווקא הגישה המבחינה בין לחם ושעשועים צריכה להפוך את לימודי האמנות לחלק מרכזי בליבה החינוכית.

## נספח 2:

# הגולם שקם על יוצרו: בעיית ריבוי מבחני הישגים במערכת החינוך והשלכותיה על הוראת מקצועות האמנות

## מיכל לוי-קרן

תהליכי מדידה והערכה של הישגים לימודיים תופסים בשנים האחרונות מקום מרכזי יותר ויותר בחיי בית הספר. תופעה זו באה לידי ביטוי בנטייה הגוברת של מערכות חינוך בארץ ובעולם להרבות במבחנים ובהערכה מספרית. הפופולריות הרבה של מבחנים אלה יכולה להיות מוסברת בנטייתנו האנושית והתרבותית להצמיד מספרים לדברים. כדבריו של קון (2002, עמ' 93): "כל היבט של למידה (או של החיים) שאינו מצטמצם למספרים, נחשד. בניגוד לזאת, כל דבר המופיע במתכונת מספרית נחשב כמדעי באורח מרגיע".

עומס המבחנים הקיים במערכת החינוך הישראלית הוא גדול מאוד: מזה יותר מעשור (משנת 1995) ישראל משתתפת במספר לא מבוטל של מחקרים בינלאומיים שונים, במסגרתם מועברים מבחני הישגים המתמקדים בתחומי דעת שונים (שפת-אם, מתמטיקה, מדעים ותקשוב). המבחנים נערכים בדרגות כיתה שונות (ד', ח', ט'-י') ובמחזוריות שונה. המחקרים מנהלים על ידי שני ארגונים בינלאומיים: OECD (הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי), שבמסגרתו ישראל משתתפת במחקרי PISA ו-IEA (הארגון הבינלאומי להערכת הישגים בחינוך), שבמסגרתו ישראל משתתפת במחקרי ICILS, PIRLS, TIMSS ו-SITES. מבחן ICILS הוא מבחן חדש, שיועבר בשנה זו (תשע"ב) במסגרת מחקר חלוץ, ולפיכך יש לצפות שבשנים הקרובות העברתו תורחב לכתי ספר נוספים. בנוסף למבחנים חיצוניים בינלאומיים אלה, ישראל עורכת מבחנים חיצוניים גם ברמה הארצית (מבחני הבגרות והמיצ"ב). במבחני המיצ"ב, המועברים במתכונתם הנוכחית משנת 2007, נבדקים תחומי הדעת הבאים: שפת אם (עברית/ערבית), מתמטיקה, אנגלית ומדע וטכנולוגיה. בנוסף מתבצעת מטעם משרד החינוך הערכה ארצית מדגמית שוטפת, הכוללת שאלונים במגוון של נושאים חינוכיים, וכן מבחנים בתחומי דעת שונים<sup>18</sup>. מגמה זו של עליה במספר המבחנים הללו הינה תולדה של מדיניות הסטנדרטים שהתפשטה במאה ה-20 ממזרח אסיה לארצות אירופה, אנגליה, ארה"ב וגם לישראל. הטענה המרכזית של נספח זה היא, שההתמסרות לנתונים המופקים ממדידת הישגי תלמידים במערכת החינוך, והדבקות בהם כמייצגים "אמת מדעית", הן בעייתיות. הן מביאות לכך שמורים, מנהלי בתי ספר, מפקחים ואנשי מקצוע נוספים האחראים על מערכות חינוך, וביניהם פוליטיקאים, מתעלמים, בין במודע ובין שלא במודע, מהמסרים העולים מהליכי מדידה אלה בנוגע למה שחשוב ולא חשוב בחינוך, הן מבחינה ערכית והן מבחינה מעשית.

17 קון, א' (2002). החינוך שילדינו ראויים לו. בני ברק: פועלים.

18 ראו פרטים מלאים באתר ראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך). נדלה ב-28 במארס 2012 מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/OdotRama>

נספח זה פותח בהצגת האופן בו נתפסת מערכת חינוך מבוססת-סטנדרטים (אם כי אין הוא מתיימר למצות את הדיון בסוגיה מורכבת זו); מציג את העיסוק המוגבר במבחני הישגים ובתוצאותיהם כתופעה בעייתית ומזיקה ליישומם של הסטנדרטים; דן בהשלכותיה של תופעה זו על לימודי אמנות, ומציע דרך אפשרית למיתונה.

### האם צריך מערכת חינוך שהיא מבוססת-סטנדרטים?

רפורמת הסטנדרטים החלה בארה"ב באמצע שנות ה-80, במטרה לשפר את מערכת החינוך ולקדם אותה לקראת מימוש מטרות חינוך לאומיות ומוסכמות, וכן לקדם את הישגיהם של התלמידים. מהלך זה נתמך בשנות ה-90 על-ידי כלכלנים, שהצטרפו לקריאה להגדיר סטנדרטים בתחום ההוראה, ההישגים ותוכניות הלימודים, כפי שמקובל לגבי תוצרים בתעשייה, כדי לבדוק את יעילותן של מערכות החינוך (פרידמן ופילוסוף, 2001<sup>19</sup>). סטנדרטים הם תקנים המגדירים בבירור את המיומנויות והתכנים שיוערכו, וכן את רמת הביצוע המצופה מהלומד (בירנבוים, 1997<sup>20</sup>).

לאמיתו של דבר, רפורמת הסטנדרטים הונהגה מתוך שיקולים חברתיים, כלכליים ופוליטיים של מחוקקים וקובעי מדיניות במערכות חינוך במדינות שונות בעולם, וביניהן ישראל. אין תמה אפוא שהדיון בנושא רפורמת הסטנדרטים מעלה סוגיות ערכיות, פילוסופיות וחברתיות, וכן סוגיות פדגוגיות, שטומנות בחובן יתרונות רבים, לצד נקודות תורפה וסיכונים. כך, למשל, המצדדים בתנועת הסטנדרטים טוענים, ששימוש בהם ברמה הבית ספרית הופך את המטרות החינוכיות ליותר "שקופות": הן מכוונות תלמידים, הורים, מורים ובתי ספר לגבי מה צריך להילמד ומה סוג הביצוע המצופה. בנוסף, החלתם חיונית לשמירה על שוויון ההזדמנויות, שכן הסטנדרטים אחידים לכל, וככאלה, הם מפרטים מה כל תלמיד צריך להשיג ללא קשר למוצא הוריו, מינו ומצבו הכלכלי. השגת יעדים אלה משתלבת היטב עם הדרישה מבתי הספר למסירת דין וחשבון על הישגיהם ותפקודם (הדרישה לאחריותיות - accountability). השימוש בסטנדרטים ברמה הבין-לאומית מאפשר גם לדרג את המדינות המשתתפות במבחנים הבינלאומיים ולהשוות ביניהן, וכן לעקוב אחר תפקודן של מערכות החינוך במדינות אלה לאורך זמן. היבט חיובי נוסף הוא יצירתה של שפה משותפת, המסייעת לקיום תקשורת יעילה בין גורמי החינוך השונים.

המתנגדים לרפורמת הסטנדרטים במערכת החינוך טוענים, שמה שאי אפשר למדוד מאבד מחשיבותו. ההתמקדות במקצועות שבהם נבחנים בבחינות חיצוניות כגון מתמטיקה ומדעים מצמצמת את תכנית הלימודים והופכת אותה לצרה ודלה, וכן נפגע הלימוד של מקצועות אחרים שקשה לבחון אותם בבחינות מסוג זה, כמו אמנות ומדעי הרוח. יש מבקרים המצביעים על כך שאין כל משמעות לאחידות במערכת שהיא כל כך מגוונת, וכן שקיימת השקעה מוגברת בהכנה למבחנים ובהקניית אסטרטגיות שמתמקדות בהעלאת הציונים במבחנים אלה, שלא בהכרח תורמות להעלאת רמת הידע של התלמידים ולמוטיבציה שלהם. כראייה לכך, נתונים שנאספו במשך שלושת העשורים האחרונים במדינות כמו ארה"ב ובריטניה, שבהן הוגדרו סטנדרטים של הישגים, לא הראו שיפור

19 פרידמן, י' ופילוסוף, ש' (2001). סטנדרטים במערכת החינוך: סקירת ספרות מקצועית. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

20 בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל-אביב: רמות.

משמעותי בהישגים (Volansky, 2007)<sup>21</sup>. ההתמקדות הבלתי פרופורציונלית באותם נושאים הנכללים בבחינות מביאה לכך, שהמורים אינם עוסקים במטרות חשובות כגון הנעה פנימית ללמידה וויסות עצמי בלמידה, ואינם מתפנים לטיפול חשיבה ביקורתית ויצירתית, ספקנות, מחויבות, חשיבה מוסרית ותכונות נוספות, שמאפיינות לומד טוב, שלא לומר אדם טוב. עוד נטען, שהסטנדרטים מעוצבים על-פי רוחה של התרבות השלטת, ואינם מותאמים לתלמידים שמצויים בפריפריה התרבותית, הגיאוגרפית והכלכלית. לנוכח זאת, המבחנים הנדונים משמשים למעשה ככלי לשעתוק אי השוויון החברתי. בנוסף, יש הטוענים שהמבחנים מגבירים את חרדתם של המורים, יוצרים אווירה תחרותית ומעודדים תרבות של רמייה, וכל זאת כדי "לייצר" הישגים גבוהים בכל מחיר.

העיסוק האינטנסיבי במבחנים ובתוצאותיהם, הפך במשך השנים לתכליתן של מערכות חינוך שונות בארץ ובמדינות נוספות. הסטנדרטים היו יכולים להועיל יותר למערכת החינוך, לו זו הייתה שוקדת על טיפוחה של תרבות הוראה-למידה-הערכה מבוססת-סטנדרטים כאמצעי לקידום הישגי התלמידים.

### ההשפעות השליליות שיש לריבוי המבחנים על יעדי האמיתיים של החינוך

הסטנדרטים כשלעצמם הינם, אל-נכון, חיוניים למערכת, שכן הם מגדירים מה התלמיד צריך לדעת ומה עליו להיות מסוגל לעשות. הבעיה, כפי שהיא מבוטאת בביקורת הנמתחת על רפורמת הסטנדרטים, אינה טמונה בהם, אפוא, אלא בעיקר באופן יישומם. העיסוק האינטנסיבי במבחנים ובתוצאותיהם, הפך במשך השנים לתכליתן של מערכות חינוך שונות בארץ ובמדינות נוספות. הסטנדרטים היו יכולים להועיל יותר למערכת החינוך, לו זו הייתה שוקדת על טיפוחה של תרבות הוראה-למידה-הערכה מבוססת-סטנדרטים לקידום הישגי התלמידים. תופעה זו ממחישה את הנרטיב של "הגולם שקם על יוצרו", שכן אנו רואים שלאמצעי המדידה והכימות יש, במובן מסוים, חיים משל עצמם: מרגע שנוצרו, הם אינם משמשים ככלי שרת סביל, אלא הם פעילים ומתרבים, והפעלתם מביאה לתוצאות שאינן תמיד מכוונות או מבורכות, וחלקן אף מאיימות על השגתן של מטרות חברתיות ראויות אחרות. יתרה מזאת, המדידה חודרת לתודעתם של המשתמשים בה, והופכת אותם לכאלה שמסוגלים לחשוב ולפעול רק בתוך מסגרת של מדידה, השוואה והערכה<sup>22</sup>.

הלחץ הרב להישגים ומחויבות המערכת להראות שיפור הישגים מהיר, מפריס למעשה את התיאום שצריך להיות בין הסטנדרטים, המבחנים ותחושת אחריותיות המערכת כלפי תלמידיה. המבחנים משפיעים על האופן שבו המורים מלמדים ועל ההחלטות שהם מקבלים בכיתה, יותר מאשר היעדים המופיעים בסטנדרטים. לפיכך נראה, שהמבחנים הבינלאומיים (ובכלל זה מבחן המיצ"ב בישראל) שמוגדרים כ"נמוכי סיכון" (low stake tests) עבור התלמיד, שכן הוא אינו מקבל עליהם ציון אישי, נהפכים ל-"עתירי סיכון" (high stake tests) עבור המורים והמנהלים, בשל ההתנהלות שהם מפתחים סביב מבחנים אלה. כאמור, להתנהלות זאת יש השלכות מזיקות על איכות ההוראה ואיכות הלמידה, Volansky, A. (2007). *The rise and the price of the Standards Movement*. Tel-Aviv University: School of Education and the Harold Hartog School of Government and Policy.

21 ג' יאיר, ג' (2014). גולם המדידה: הרהורים בעקבות הסוציולוגיה הגרמנית. בתוך: י' חקק, ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים). הכל מדיד? מבטים ביקורתיים על דירוג וכימות (עמ' 301-314). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

שכן התלמידים **עסוקים בהיבחות יותר מאשר בלמידה**. התנהלות זו משפיעה באופן עקיף גם על עתיד החברה בכללה.

אחד מתחומי ההוראה שניזוק כתוצאה ממצייאות זו הוא תחום האמנות. תחום זה, שאינו עובר תהליכי מדידה וכימות באמצעות הבחינות החיצוניות (הארציות והבינלאומיות), איבד מחשיבותו ומעמדו נחלש בשנים האחרונות בהשוואה למקצועות היסוד. העדיפות שניתנה להוראת התכנים במקצועות אלה שהופיעו במבחנים, וההתייחסות להישגים המתקבלים בהם כאל יעד עליון, הביאו להסטת תשומת הלב שיכולה - וצריכה הייתה - להינתן לעולמו הפנימי של הילד, לאישיותו ולאילויותו הייחודיים. פיתוחם של תחומים אלה עומד בניגוד למה שהמבחנים בודקים, מחד גיסא, ושמערכת החינוך מופקדת על טיפוחם, מאידך גיסא.

### כיצד ניתן למתן השפעות שליליות אלה?

לנוכח כל האמור לעיל, אנו טוענים שכדי לאזן את השפעתו המזיקה של העיסוק האינטנסיבי במבחנים, יש למקד את ההוראה דווקא במה שהמבחנים אינם מודדים. דהיינו, באותן איכויות חברתיות, ערכיות ורגשיות, שניתן לטפח ולחזק במסגרת הוראת מקצועות האמנות, כפי שנטען בנספחים האחרים של נייר עמדה זה. הקריאה להשתחרר מעולו של הצורך להתמקד בכשירויות האקדמיות הנמדדות במבחנים הנהוגים, ולהקנות יכולות שאינן נמדדות על-פי בחינות, מיושמת כיום בפינלנד. במדינה זו הונהגה ב-1994 רפורמה שמאופיינת, בין השאר, בהיעדר תוכניות לימוד סטנדרטיות שנכפות על המורים בבתי הספר ובלמידה שאינה מוכתבת על ידי משטר חיצוני של בחינות. בעקבות הצלחתה של רפורמה זו ובשל המציאות הכלכלית הגלובלית המשתנה, אנו עדים כיום לתפיסה חדשה שגובשה על-ידי גורמי ה-OECD בנושא המבחנים הבינלאומיים במדינות המפותחות. קברניטי ה-OECD הבינו, כך נראה, שבשל הקצב המהיר של התחדשות הידע, התכנים הנלמדים והנבדקים במבחנים הבינלאומיים הם פחות חשובים. במקום זאת חשוב לטפח בקרב הלומדים מיומנויות כגון יכולת חשיבה במונחים כמותיים, יצירתיות, עצמאות, חשיבה שיפוטית וביקורתית, שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת ויכולת להסתדר בקבוצות, ובכך להכשיר אותם להתמודדות טובה יותר עם אתגרי המאה ה-21. החל משנת 2011 מועברים, אפוא, על-ידי ארגון זה מבדקים בשם PIAAC (Programme for the International Assessment for Adult Competencies)<sup>23</sup>. מדובר בסקר המבקש להעריך את תרומתן של מערכות החינוך ותוכניות הלימוד להבדלים הקיימים בקרב אזרחי המדינות השונות (בני 16 עד 60) מבחינת יכולות, הצלחה כלכלית והצלחה חברתית. ישראל אמורה להשתתף במחזור הבא של מבדקים אלה.

אנו מקווים שעם הרחבת טווח המיומנויות הנמדדות והמוגדרות כחשובות, תגבר האמונה ביכולתם של מקצועות האמנות לתרום באופן ניכר לטיפוחן ולחיזוקן של מיומנויות אלה. לאור זאת, כדאי וראוי לעשות חשיבה מחודשת לגבי מיצובם של מקצועות האמנות בעשייה החינוכית.

23 ראו פרטים מלאים באתר ה-OECD:

More about PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies

נדלה ב-18 במארס 2012 מתוך:

[http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en\\_2649\\_39263238\\_44378247\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/7/0,3746,en_2649_39263238_44378247_1_1_1_1,00.html)

## הערך האתי של החינוך האסתטי (דיון פילוסופי)

### שי פרוגל

אפלטון, אבי הפילוסופיה המערבית, משרטט באחד הדיאלוגים המרכזיים שלו, "המשתה", את הקשר בין החוויה האסתטית להתפתחות הידע ולהתפתחות הסגולה הטובה של האדם. טענתו היא שהמשיכה ליפה, שגלומה בחוויה האסתטית, היא נקודת המוצא למשיכה גבוהה יותר לידע ולהתנהגות אתית. הפילוסוף והמתמטיקאי אלפרד נורת וויטהד, בן המאה העשרים, מעניק הד לקו מחשבה זה באחד ממאמריו הידועים על החינוך:

מה שהחינוך מצווה להנחיל אינו אלא תחושה אינטימית של הכוח של המושגים, היופי של המושגים והמבנה של המושגים - ביחד עם מכלול ידיעות מסוים שיש לו זיקה מיוחדת לחייו של האדם הלומד.<sup>24</sup> החינוך, לפי וויטהד ובעקבות אפלטון, אמור לאפשר לאדם לחוות את היופי שבעולם המחשבה בזיקה ישירה לחייו.

אפלטון מציע קו מחשבה זה בדיאלוג "המשתה", שמתקיים בעקבות נצחוננו של אגאתון בתחרות של מחברי טרגדיות. כך יוצר אפלטון, באופן ספרותי, את הקשר בין היצירה האמנותית המוצלחת לבין פיתוח ידע וסגולה טובה. הוא עושה זאת בדרכו הפילוסופית, תוך כדי הצבעה על הזיקה בין מושגי היפה, האמת והטוב. זיקה זאת מיוסדת על פיתוח המשיכה הספונטנית של הנפש לדברים יפים, למשיכה להתעלות מחשבתית ורוחנית. אפלטון, בניגוד לתפיסות חינוכיות אנטי-הומניסטיות שהתפתחו אחריו, איננו שולל את התשוקה ליפה כמקור לחטאים, אלא להפך, רואה בה את המקור להתעלות אנושית. משיכה זו כשהיא זוכה להדרכה נכונה, קרי, חינוך, מאפשרת לאדם לחרוג מעולמו הגשמי הצר לקיום נעלה יותר של דעת וסגולה טובה, שם יממש בצורה גבוהה יותר את תשוקתו ליפה. פילוסופים מודרניים, כמו וויטהד, שואלים מאפלטון תפיסה זו כדי לקדם רעיונות חינוך פרוגרסיביים והומניסטיים ומנסחים גם תכליות של הבנה ומוסר במונחים אסתטיים. החוויה האסתטית, מנקודת מבט זו, איננה רק נקודת מוצא הכרחית לחינוך ראוי אלא גם תכליתו, שהיא אדם שתשוקתו לעולם יפה יותר, שפירושה לעולם טוב יותר, איננה ככה ומניעה את פעילותו.

אמנם אפלטון חושף את הקשר שבין התשוקה ליפה לתשוקה לאמת ולטוב, ואף ממליץ למשל, על חינוך מוסיקלי כחינוך בסיסי, אך מזהה יותר עם חינוך לחשיבה מופשטת ופחות עם חינוך אסתטי. הפילוסוף, שהוא גם משורר, שטוען באופן מפורש לנחיצותו של חינוך אסתטי הוא פרידריך שילר, בן המאה השמונה-עשרה. שילר נסמך על השקפתו האסתטית של עמנואל קאנט, שנחשב לאחד מגדולי הפילוסופים של תרבות המערב, כדי ללמד על הערך הייחודי של חינוך אסתטי.

קאנט מציע בספרו **ביקורת כוח השיפוט**, הבחנה חשובה בין חוויות הסיפוק של הנעים, היפה והטוב. בעוד החוויה של הנעים היא אישית לחלוטין ויסודה במצבו הגופני של החווה אותה, ובעוד חוויית הסיפוק מהטוב מקורה בחשיבה הכללית של האדם ולא במאפייניו האישיים, הרי שהחוויה של היפה היא פועל יוצא של שילוב בין מצבו האישי של האדם לבין יכולת החשיבה הכללית שלו. חוויית היפה, לפי השקפה זו, היא חוויה אנושית ייחודית, מפני שהיא מחברת בין שני פנים מהותיים של הקיום האנושי: קיומנו האישי ומחשבתנו הכללית.

24 אלפרד נורת וויטהד, "מטרות החינוך" מתוך מטרות החינוך, תרגום: א.צ. בראון, 1958, עמ' 27.

שילר משתמש בהבחנות אלה של קאנט כדי לטעון שהחינוך האסתטי מאפשר לאדם להשתחרר מעולם החוויות האישי מדי, שבו קיומו נקבע לפי מוקדי העונג שלו בלבד, לעבר קיום חופשי יותר, שבו הוא יכול לבטא את יכולת המחשבה שלו. שילר מכנה זאת "חירות אסתטית". החירות האסתטית היא פועל-יוצא של החוויה האסתטית, שמאפשרת לנו להשהות את מבטנו על הדברים מבלי להתייחס אליהם באופן ישיר לפי מידת העונג שהם מעניקים לנו. זוהי החוויה שאנו חשים בצפייה ביצירת אמנות, בשמיעתה או בקריאתה. איננו חווים אותה כחלק ממשי מחיינו, אך מאידך איננו חווים אותה ממבט מרוחק ומושגי בלבד. החוויה האסתטית מאפשרת את מנוחת ההתבוננות, שהיא תנאי הכרחי לחשיבה רפלקטיבית על המציאות. כך משחררת אותנו החוויה האסתטית מהתבוססות נטולת מודעות במציאות, אך מבלי לחמוק לעולם מושגים מנותק מן המציאות שאותה אנו חווים. פיתוח הקשב האסתטי, בצורה מודרכת ונכונה, נתפס לפיכך על-ידי שילר, לא רק כמבטיח מימוש אנושי שלם יותר לקיומו של הפרט אלא כתנאי חיוני להתפתחות האתית שלו. זוהי חוליית מעבר הכרחית, לדידו, מקיום גשמי שנענה לעקרונות העונג בלבד, לקיום מוסרי שיסודו ביכולת החשיבה של האדם. החירות האסתטית, ניתן לומר, היא שלב חיוני בהתפתחות לעבר חירות מוסרית.

החירות האסתטית היא פועל-יוצא של החוויה האסתטית, שמאפשרת לנו להשהות את מבטנו על הדברים מבלי להתייחס אליהם באופן ישיר לפי מידת העונג שהם מעניקים לנו. זוהי החוויה שאנו חשים בצפייה ביצירת אמנות, בשמיעתה או בקריאתה.

אנו פועלים למעשה לפי היגיון זה כשאנו חושפים ילדים בשלבי התפתחות ראשוניים לערכים אסתטיים ומוסריים דרך יצירות אמנות (ציורים, אגדות, מחזות, סרטים וכדומה), ומקווים שחשיפה זו תסייע להם לפתח, בשלבי ההתפתחות הבאים, חשיבה ערכית עצמאית. דבר זה, כמובן, איננו נכון לילדים בלבד. האמנות משמשת אף את האדם הבוגר לא רק לצורך סיפוק אסתטי, אלא כמקור לביקורת אתית, שלעיתים אנו מתקשים להבין או לנסח בצורה אחרת. התפתחות מוצלחת של קשב אסתטי חשובה, אם כן, לא רק לשם העשרת עולמו של היחיד אלא אף ליכולתו לפתח חשיבה חברתית ומוסרית רחבה יותר מצרות עולמו האישי.

כיום מוכרת השפעתה המבורכת של האמנות בתחומים שונים, לא רק כתוספת קישוטית אלא כחיונית למניעת קיבעונות מחשבתיים ולצורך הפריית החשיבה. עולם המשפט כבר איננו מסתפק רק בציטוט של משפטים יפים מיצירות פרוזה ושירה כדי לייפות את המבע, אלא רואה בספרות מקור חשוב לשכלול החשיבה המוסרית. חברות של טכנולוגיה מתקדמת כבר אינן רק מתקשטות ביצירות אמנות כדי לפאר את הצלחתן, אלא מכירות בכך שהצלחתן תמונה לא פעם בחוויה האסתטית מהמוצר ולא דווקא ביעילותו. ניתן למצוא, כמו כן, התעניינות מוגברת באמנות כמעט בכל תחום שמבקש לקדם חשיבה בינתחומית או מבט בינתחומי, מפני שהאמנות כשלעצמה משלבת בתוכה באופן טבעי ממד בינתחומי.

פרידריך ניטשה, אחד הפילוסופים החשובים של המאה התשע-עשרה, שמבשר בכתביו רבים מהתהליכים המרכזיים בתרבות בת-זמננו, יכול לספק את ההצדקה הפילוסופית למגמה זו. אחד המוקדים המרכזיים של החשיבה שלו היא טענתו, שלשם קיום אנושי ראוי יש להפוך את החיים לחוויה אסתטית. ניטשה, ששואב לפי עדותו שלו, רעיון זה מהעולם היווני, על יצירות האמנות המפוארות שלו, ששיאן, לדידו, הטרגדיה היוונית, רואה בחוויה האסתטית את התכלית של חיים ראויים, מכיוון שהיא



מונעת את ההתנוונות הן של נפש היחיד והן של התרבות. האמנות ממחישה את האפשרות לראות את המציאות מכיווני מחשבה שונים ואף משונים, וכך מונעת קיבעונות מחשבתיים והתנהגותיים, שלא מאפשרים ליחיד לחוות את חייו באופן אותנטי ולתרבות לפרוח ולהתפתח. אם תכלית החינוך היא התפתחות מיטבית של היחיד ושל החברה, ניתן להבין לפי קו מחשבה זה, מדוע החינוך לאמנות חיוני לכל אדם ואדם ולכל חברה וחברה.

אמנם לא כל אדם הוא אמן, כמו שלא כל אדם הוא מתמטיקאי או עורך לשוני, אך הפן האסתטי הוא פן משמעותי בקיום האנושי, לא פחות מיכולת החשיבה הכמותית או השליטה בשפה.

לחינוך האסתטי, אם כן, ערך אתי, אם רואים את התכלית החינוכית כקיום ראוי של האדם והחברה. אמנם לא כל אדם הוא אמן, כמו שלא כל אדם הוא מתמטיקאי או עורך לשוני, אך הפן האסתטי הוא פן משמעותי בקיום האנושי, לא פחות מיכולת החשיבה הכמותית או השליטה בשפה. הכרה בכך צריכה להפוך את לימודי האמנות לחלק בסיסי בתהליך החינוכי של כל אדם, הן כדי לאפשר לאדם לחוות את המציאות בצורה עשירה יותר והן כדי שיוכל להשתתף בצורה מודעת יותר וביקורתית בחיי התרבות של החברה. אפלטון, כפי שצינתי, רואה בחוויה האסתטית את המקור להתפתחות מוסרית ומחשבתית מוצלחת, וויטהד רואה בה עדות לנקודת שיא של התפתחות תרבותית, ושילר מצביע על חשיבותה לקיום אנושי ראוי ולהיותה שלב חיוני בהתפתחות מוסרית. ניתן כמובן, להציג עמדות רבות נוספות שמציעות הבהרה לחוויה האסתטית ולחשיבותה לחיי האדם והחברה, אך במסגרת מצומצמת זו די לנו להאיר פינה שוממה זו בדיון החינוכי ואין בנו התיימרות להציע משנה סדורה וסגורה. לעורר מתרדמה דוגמטית אנו מבקשים, ולא לקבוע מסמרות.

## מצבו של החינוך לאמנות היום ומבט לעתיד

### סיגל ברקאי

ב"חזון לימודי האמנות תשע"ב", שכתבנו, צוות הפיקוח על לימודי האמנות החזותית ואני עם כניסתי לתפקיד מפמ"ר ביוני 2011, עלו רבות מהסוגיות המעסיקות כנס זה, ועל כן שמחתי על ההזדמנות להביא את עיקריו בנייר העמדה ולהתמקד בקשרים וביחסים שבין החזון לבין המציאות בשטח.<sup>25</sup>

מקצוע האמנות נושא עימו ערכים הנוגעים לליבת החינוך ולערכי היסוד של החינוך הפלורליסטי וההומניסטי. המקצוע מזמן דיון מעמיק במגוון תכנים העוסקים בחיי התלמידים כיחידים ובחייהם כחלק מהחברה בה הם חיים. אופני הלמידה בסדנת האמנות מאפשרים קשר בלתי אמצעי בין המורה לתלמידיו, קשר ההופך פעמים רבות את המורה לכתובת רגשית משמעותית עבור התלמיד. כמו כן, מיומנויות החשיבה והביטוי הנלמדות במסגרת שיעורי האמנות הם כלי קוגניטיבי רב ערך, המסייע לתלמיד גם במגוון תחומי לימוד אחרים. בעולם משתנה במהירות, תחרותי ותובעני, תורמת האמנות לפיתוח האדם העתידי: גמיש, יצירתי, חושב, בעל יכולת פרשנית וביקורתית של המציאות ובעל אינטליגנציה רגשית.

אחת המטרות של החינוך החזותי הינה לפתח מודעות למרחב החזותי בו חי התלמיד בבית הספר ומחוצה לו. יש לדון לעומק בסוגיית עיצוב המרחב החזותי ולפעול כדי לקדם את הידע והרגישות של צוותי ההוראה בבתי הספר. החשיבה והמודעות למסרים המועברים ליחיד באמצעות החוויה האסתטית, הנוצרת במרחב, עדיין לוקים בחסר ברבים מבתי הספר. במבני חינוך רבים לא ברור מי מכתוב את המדיניות החזותית, מי אחראי על עיצובם הוויזואלי של המסרים והתכנים ומי קובע את הטעם והסגנון של הייצוגים החזותיים במרחב. כתוצאה מכך אנו עדים לעיתים קרובות לשימוש לא מוצלח במרחב החזותי של בתי הספר.

מתוך הבנת חשיבותם של מסרים חזותיים בעידן התרבות החזותית העכשווית, אנו רואים את המורה לאמנות כדמות מרכזית בבית הספר, היכולה ליזום, להפיק וליצור מגוון הזדמנויות ללמידה ולחוויה בהקשרי אמנות. תערוכות, הרצאות, מפגשי אמן, סיורי אמנות ומיזמים חזותיים המשתפים את קהילת בית הספר כולה. גם במקרה זה המצוי רחוק מרחק רב מהרצוי ובבתי ספר רבים מורי האמנות משפיעים השפעה מעטה בלבד על סדר היום החינוכי. חשיבה אינטגרטיבית יותר הייתה יכולה לראות במורה האמנות יועץ מומחה בתחום עיצוב המידע החזותי במרחב בית הספר, המסוגל להשפיע משמעותית על קליטת מסרים חינוכיים, לימודיים וערכיים בכל רובדי ההוראה והלמידה.

כך סיכמנו זאת בחזון: "שילובם של לימודי האמנות במקום ראוי ומכובד במערכת החינוך הישראלית מהווה צעד חשוב ליצירת חברה פתוחה, אנושית, רב-תרבותית, לא-אלימה, המחנכת את התלמיד לחשיבה עצמאית, ללקיחת אחריות, להתמודדות עם מטלות מאתגרות ולשיתוף פעולה והקשבה לזולתו. בעולם

25 לחזון לימודי האמנות תשע"ב ראו:

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/Omanut/Odot](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Omanut/Odot)

המודע לסכנות האורבות לכדור הארץ האמנות מעודדת למעורבות ולאכפתיות כלפי הסביבה הקרובה והרחוקה".

בשנה האחרונה אני לומדת את הנעשה בשטח: את העשייה המשגשגת והמשמעותית בבתי הספר לאמנויות, במגמות האמנות התיכוניות, במסלולי המצוינות ובבתי הספר הניסויים והייחודיים המשכילים לשלב לימודי אמנות, יצירה ויצירתיות בסדר יומם החינוכי-לימודי. במקומות אלה ניכרים הישגים רב-ממדיים אליהם מגיעים תלמידי בתי הספר והצוותים החינוכיים. לימודי האמנות משפיעים על הישגים גם במקצועות הליבה, במבחני הישגים, באווירה נטולת האלימות ובפיתוח היכולות לשיתוף פעולה וקשב הדדי בין תלמידים לבין עצמם ובין תלמידים למוריהם. מפעילות השטח מסתבר, כי אלה היוצעים לעשות שימוש מושכל ונכון בכלים שמעמיד לרשותם החינוך לאמנות, עומדים משתאים אל מול היתרונות שמעניק להם חינוך זה. לפיכך, יש לפעול להכרה בחינוך לאמנות ככלי חינוכי רב-ערך. מערכת החינוך תצא נשכרת מתכנית לימודים שתאפשר לתלמידים רבים ככל האפשר להיחשף ללימודי אמנות.

כיום, הניסיון שנצבר בתחום זה אינו מיושם בכל המערכת החינוכית ועבור רבים מהתלמידים לימודי האמנויות אינם נגישים. תחום האמנות סובל מתפיסה מעוותת לגביו, הממקמת אותו כ"מותרות" למוכשרים ולמתעניינים בלבד. כתוצאה מכך ישנו חסך גדול בתקצוב וביישום בפועל של שעות הוראה באמנות. כך, לדוגמה, בבית הספר היסודי מופיעה הוראה שיש ללמד במשך שעותיים כל שבוע את אחת מהאמנויות (מוסיקה, תיאטרון, מחול, אמנות חזותית). אמנות אחת, לפיכך, מתחרה ומבטלת את האחרת, בעוד שדווקא שילוב האמנויות זו בזו הינו המגמה המובילה בתחום התרבות העכשווית. שילוב של יותר מתחום אמנות אחד במערכת הלימודים בבית הספר היסודי יגרום לחריגה מהתקציב הניתן למנהל ולכן תלוי בהעדפותיו ובתפיסת עולמו, או בתשלומי הורים נלווים (תל"ן), שאינם תמיד בהישג ידה של כל קבוצה חברתית.<sup>26</sup>

לימודי האמנות משפיעים על הישגים גם במקצועות הליבה, במבחני הישגים, באווירה נטולת האלימות ובפיתוח היכולות לשיתוף פעולה וקשב הדדי בין תלמידים לבין עצמם ובין תלמידים למוריהם. מפעילות השטח מסתבר, כי אלה היוצעים לעשות שימוש מושכל ונכון בכלים שמעמיד לרשותם החינוך לאמנות, עומדים משתאים אל מול היתרונות שמעניק להם חינוך זה.

עם זאת, מצב לימודי האמנות בבית הספר היסודי טוב בהרבה מהנעשה בחטיבות הביניים, שם נוצר "חור שחור" של ממש בלימודי האמנות. בחטיבת הביניים אין חובה ללמד אמנות כלל והנושא נתון להחלטתו של מנהל בית הספר, או לדרישה מצד התלמידים והוריהם. הוצאת האמנויות מתכנית הליבה המחייבת גרמה לכך שבשנים האחרונות חלה ירידה דרסטית בכמות המורים ושעות הלימוד באמנות בחטיבות הביניים. בחלק מהמקומות בהם לימדו אמנות בעבר הוסבו השעות למטרות אחרות, ברגע שמורה האמנות פינה את מקומו. קטיעת רצף לימודי האמנות בחטיבת הביניים מרחיק את התלמיד ממסלול לימודי שהיה עשוי להיות משמעותי עבורו. תלמידים שהאמנות היא אפיק ביטוי עבורם, נפגעים אם יד הוריהם

26 במארז מתנ"ה - "מארז תכנון, ניהול והיערכות" - קובץ הנחיות ויעדים אסטרטגיים למנהלי בתי הספר וגני הילדים לשנת הלימודים תשע"ב, היוצא מטעם משרד החינוך, לא מוזכרות המילים "אמנות" או "אמנויות" ולו פעם אחת. בתשע"ג מופיעות האמנויות, אך רק בגני הילדים ובכיתות הנמוכות. <http://meyda.education.gov.il/files/preschool/matananew.pdf>

אינה משגת להעניק להם העשרה מעבר לשעות הלימודים ומתנתקים מיצירה אמנותית במהלך שלוש שנים קריטיות. דווקא בגיל בו החשיבה מבשילה והסקרנות פונה למגוון תחומי עניין, מוגבל התלמיד בישראל לטווח מצומצם של אפשרויות, שאינו עונה בהכרח על צרכיו. תלמידים בשלב הראשון של גיל ההתבגרות מתמודדים לעתים קרובות עם לבטים אישיים וסערת רגשות. הפניית חלק מהאנרגיות הנפשיות והקוגניטיביות לכיוון של ביטוי ויצירה אמנותית היו יכולים להוות אפיק חיובי ומתגמל עבור תלמידי חטיבות הביניים, בתקופת החיים הסוערת אותה הם חווים.

התבוננות ביעדים שהוצבו בפני מנהלי בתי ספר בתשע"ב, כפי שהם באים לידי ביטוי במסמך המכונה "מתנה" ("מארז תכנון, ניהול והיערכות" - קובץ הנחיות ויעדים אסטרטגיים למנהלי בתי הספר וגני הילדים לשנת הלימודים), מצביעה על הדגשים של "התמקדות במקצועות הליבה" (סעיף 8), ו"הגדלת מספר התלמידים בחינוך הטכנולוגי-מקצועי" (סעיף 10).<sup>27</sup>

האמנות יכולה לתרום להשגתם של יעדים חשובים אלו. המתודה של הוראת האמנות מפתחת את השפה (הנמצאת בתכנית הליבה) - באמצעות המשגה, המללה ופרשנות של יצירות אמנות. הדיון ביצירות האמנות יכול לזמן דיון רחב יותר: החל בהקשרי תרבות, אמונה ומורשת ועד להתמודדות עם עולם גלובלי וצרכני, דימוי גוף, הרגלי אכילה ויחסים משפחתיים. זו הזדמנות לפתח אצל התלמיד ראייה רבת-ממדים, שתאפשר לו להתמודד באופנים מורכבים וביקורתיים עם זהותו ועם הסביבה המקיפה אותו.

**בבתי ספר רבים אין כלל מסלול המלמד אמנות. מספר המקומות במגמות האמנות התיכוניות מוגבל, ותלמיד שלא למד אמנות באופן פרטי ימצא את עצמו בעמדת נחיתות לעומת תלמידים שהוריהם סימנו להם חוגי אמנות לאורך שנות חטיבת הביניים.**

בנוסף, היכרות עם ההתפתחויות המופלגות שהתרחשו בשנים האחרונות בתרבות הדיגיטלית-הוויזואלית הממוחשבת, תתרום לפיתוחו של הלומד בחינוך הטכנולוגי-המקצועי. בעשור האחרון חל מהפך של ממש בייצוג החזותי של העולם ויש הרואים במעבר לתרבות חזותית את אחד השינויים המובהקים המאפיינים את הזמן העכשווי. הטקסט החזותי נמצא בכל מקום: במחשב, באינטרנט וברשתות החברתיות, בטלוויזיה, בפרסומות, במכשירי הטלפון הניידים, באופנה, בעיצוב וכמובן באמנות. מכיוון שהתלמידים של היום חווים מפגשים אלה כחלק אינטגרלי מחיי היום-יום שלהם, אין מערכת החינוך יכולה להתעלם מההתמודדות עם תחום התוכן החדש. לימודי התקשורת החזותית והאוריינות החזותית מטפחים בתלמיד יכולות הבנה ופרשנות של המסרים החזותיים. היכולת לפענח קודים המוצפנים בדימויים חזותיים מפתחת בתלמיד חשיבה גבוהה וביקורתית, שמונעת השתעבדות למסרים השיווקיים האגרסיביים שאליהם הוא נחשף.<sup>28</sup> תכנית הלימודים החדשה לחטיבות הביניים: "אמנות כתרבות חזותית", מתמודדת עם המפנה התרבותי העכשווי ומעניקה לתלמיד כלים להיכרות עימו.<sup>29</sup>

27 שם. עמ' 40 <http://meyda.education.gov.il/files/preschool/matananew.pdf>

28 לפיתוח הדיון באוריינות חזותית ראו: מכטר, איתן (עורך), אוריינות חזותית: עיון, מחקר, יצירה. תל אביב: רסלינג, 2010; שליטא, רחל, פרידמן-פפ, אריאל, הרטאן, רות. אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי. תל אביב: מכון מופ"ת, 2011;

Dikovitskaya, Margaret. Visual culture: the study of the visual after the cultural turn. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2005. Messaris, Paul. Visual Literacy - Image, Mind & Reality. Oxford: Westview Press, 1994.

29 לתכנית הלימודים החדשה בחט"ב ראו:

[http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Omanut.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Portal/Omanut.pdf)

ללא הרצף הלימודי בחטיבות הביניים זונחים תלמידים רבים את הרצון והסקרנות ללמוד אמנות בתיכון. תלמיד שלמרות הכול ירצה ללמוד אמנות בתיכון, יתקשה למצוא לעצמו בית ספר. בחטיבה העליונה ישנה אפשרות לבחור באמנות כמקצוע מורחב לבגרות, אך בבתי ספר רבים אין כלל מסלול המלמד אמנות. מספר המקומות במגמות האמנות התיכוניות מוגבל, ותלמיד שלא למד אמנות באופן פרטי ימצא את עצמו בעמדת נחיתות לעומת תלמידים שהוריהם מימנו להם חוגי אמנות לאורך שנות חטיבת הביניים. יתר על כן, גם אם יתקבל למגמת אמנות, היא תמצא לעיתים הרחק ממקום מגוריו.

כמנהלת תחום הדעת "אמנות חזותית" במשרד החינוך אני פועלת באופן יומיומי לקידום הנעשה בשדה. פוגשת ומעודדת מנהלים המביעים עניין בפתיחת מסלולי אמנות בבית ספרם, מקדמת ומעצימה את מורי האמנות באמצעות זימון ידע רלוונטי בהשתלמויות וימי עיון, מניעה כתיבת תכניות לימודים עדכניות, כגון: "פיתוח חשיבה באמצעות אמנות דיגיטלית ומדיה חדשה", מארגנת כנסים ותערוכות ויוזמת פרויקטים הקושרים בין גורמים שונים בשדה, כגון מוזיאונים, מכללות לאמנות ובתי ספר.

שני כנסים שהתקיימו בקיץ 2011 הציבו להם למטרה לבדוק את מצב החינוך לאמנות. בכנסים אלה ניכרה התגייסות כללית של ראשי מכללות ואנשי אקדמיה, אמנים, סטודנטים, בעלי גלריות ואנשי חינוך במוזיאונים, שתמכו בהעצמת האמנויות במערכת החינוך. כיוון ששינוי מגיע תמיד לאחר שגורמים רבים בשדה מצביעים על תופעה מטרידה בו-בזמן, יש לקוות שכנס זה יהווה עוד נדבך בשינוי הרוח הציבורית כלפי חשיבותו וערכו של החינוך לאמנות.



סשה סרבר, פינוקיו, עץ וברגים, 45X151X44 ס"מ, 2010, מאוסף אמון יריב  
מתוך התערוכה "בריסטולים", באדיבות מובי - מוזיאוני בת ים.  
צילום: איתן שוקר

"התערוכה 'בריסטולים' מתבוננת בתהליכי חינוך, במנגנוני חברות, ובדרכים בהם מתעצב עולמם של אזרחים צעירים... האמנות עצמה, כדיסציפלינה שמביאה עמה חשיבה אחרת, נוכחת בתערוכה כאופציה חינוכית, היכולה לשחרר מוסכמות ולייצר אופק פעולה והמצאה".

ציטוטים מתוך טקסט התערוכה "הבריסטולים – קיר, חינוך, כיתה, חברה", מאת: טלי תמיר, מאיר טאטי