



הוועד הישראלי לאונסקו  
ISRAEL NATIONAL  
COMMISSION FOR UNESCO  
لجنة إسرائيلية لليونسكو



המכללה לחינוך  
לטכנולוגיה ועיצוב

סמינר הקיבוצים

כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם

## מחשבה רב-תחומית בחינוך הומניסטי

מחזירים את האמנות לחינוך

דברי הכנס הארצי השביעי לחינוך מתקדם

התקיים בי"ח באיר תשע"ב, 10 במאי 2012



כרך מס' 8, איר תשע"ג - אפריל 2013



ISSN 1565-8376

כתב-העת **מחשבה רב-תחומית בחינוך הומניסטי** יוצא לאור על ידי "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי – המכון לחינוך מתקדם", סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות. כרך זה הופק בתמיכת "הוועד הישראלי לאונסקו".

**Interdisciplinary Thought In Humanistic Education** is published by the "UNESCO Chair in Humanistic Education", Kibbutzim College of Education.

The current Volume – No. 8, April 2013 – contains the lectures and speeches from the 7<sup>th</sup> annual conference on progressive education, held in May 2012, its title being: "Bringing the Arts back to Education".

The publication of this volume was made possible by the sponsorship of the Israel National Committee for UNESCO.

עורכים: נמרוד אלוני, ניר מיכאלי

עריכה: עדה סער

עיצוב עטיפה: יהודית בר-נתן

הפקה: מחלקת הוצאה לאור וגרפיקה – סמינר הקיבוצים

סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות

דרך נמיר 149 תל אביב 62507

טלפון: 03-6901224, פקס: 03-6901207

© כל הזכויות שמורות לסמינר הקיבוצים

אפריל 2013

## תוכן העניינים

	דברי פתיחה
5	ד"ר ניר מיכאלி
7	ח"כ גدعון סער
9	רון חולדי
11	פרופ' ציפי ליבמן
14	דפנה לב
16	עמרי ניצן
17	
21	<b>חינוך לאמנות וטיפוח היצירתיות בעידן המדידה</b>
	פרופ' יולי טמיר
	דלית שטאובר
	פרופ' פאול פיגמן
	ד"ר נורית כהן-עברון
	הרב ירמי סטויסקן
	מנחה: מיקי רוזנטל
37	<b>טיפוח צרכני התרבות של המחר</b>
	ציפי פינס
	zech Gronstein
	אסתי דינור
	מנדי רבינוביץ'
	רוני פורת
	מנחה: ענת דולב
49	<b>אמנות ומדע: הילכו שניים ייחדי</b>
	פרופ' דב פרומן
	ד"ר גיל שוחט
	ד"ר ערן נימן
	מנחה: אילנה דיין
82	<b>חינוך, אמנות ותיקון חברתי</b>
	פרופ' מיקל אפל
	ד"ר חגית גור
83	<b>נייר עמדה: אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות</b>
	ד"ר שי פרוגל, ד"ר דורית ברחנא-לורנד, ד"ר מיכל לוי-קרן, סיגל ברקאי

— |

| —

— |

| —

# **פתיחה**



— |

| —

— |

| —

## **משמעות, יצירתיות ותיקון עולם: זכות האמנות בחינוך**

נדמה כי אין צורך להזכיר מיללים על מרכזיותה של האמונה בתרבות האנושית ועל תרומתה ליצירה של חיים עשירים ברגשות, בהבעה ובאסתטיקה. יחד עם זאת המגמות הנושבות בהוויה של מערכת החינוך מצביעות על הכרח להציג את חשיבותה של האמנות בתוכה. בדיון אודוט חינוך ואמנויות מתמקדים בעיקר ברובד של החינוך לאמנות, ובדבריו הפתיחה אבקש להציג שני רבדים נוספים. חשובים לטעמי לא פחות.

כאמור, הרובד הבסיסי הוא זה של החינוך לאמנויות. ההוויה התקשורתי והdigיטלית המקיפה צעירים כבוגרים מייצרת התמגנותות עצמאית אל עבר זירות של תרבות ואמננות רודדה, שאינה מחייבת דבר מלבד עיקרונו העונגן המדי והחולף. הוויה זו מחייבת מאמץ מכון להציג חלופות אמנותיות אינטלקטואליות ובעלויות משמעות ועומק בפני הדור החדש. מאמץ זה צריך לכלול חשיפה למיטב אוצרות האמנויות במגוון ביטוייהם ולהיות מלאה בטיפות מיווניות והרגלים לצריכה אינטלקטואלית שלהם. השיטה זו צריכה להיות מלאה בהזדמנויות לביטוי יצירה אמנותיים ולטיפולם וכישוריים ויכירונות בתחום האמנויות השונים. פעילות החשיפה והיצירה לא צריכה להתנהל כפעולות העשרה הנדרשת להתחתי שרשרת המזון הבית ספרית. בודאי שביליל שמידת העושר והעמוק התרבותי והאמנוני לה זוכים התלמידים, תהיה תליה במדוי העושר הכלכלי של הוריהם. החינוך לאמנויות צריך להיות חלק מליבת התשתית היסודית והמתמשכת של מערכת החינוך.

בנוסף לרובד הבסיסי של החינוך לאמנויות יש מקום להציג רובד נוסף של חינוך בעוזרת אמנויות. ההגות והמעשה החינוכי עמוסים משחר הייסדים בвиוקת המופנית כנגד אופני ההוראה והלמידה 'המעבירניים'. נראה כי התפיסה לפיה למידה ממשמעותית מחייבת מעורבות פעילה ויצירתית של הלומדים, מכיה שורשים בקרב קהלים מתרחבים של הורים ומחנכים. אחד הביטויים למגמה זו ניתן לראות בבקשת כתבו של סר בן רובייזון המתיר לחינוך יצירתי מעין זה ובעיקר בפופולריות העצומה לה זוכות הרצאותיו באינטרנטן. אמן ניתן לראות בתבי הספר ברחבי הארץ מגוון רחב של פואמות פדגוגיות של למידה אחרת אך עדין אלו נותרות בבחינת היוצא מן הכלל המUID על הכלל. שילוב האמנויות כחלק אימננטי של הוראה ולמידה באשר הן ולא רק בשעות 'יהודיות', לא כפרוקטיים ח-פעמיים ולא רק כיעטור או קישוט מהוות נדך יסודי בהביבה של הלמידה למשמעות ובעל ערך.

הרובד השלישי שברצוני להדגיש הוא תרומהה של האמנות להעכמת השיפוט הביקורתי ולתיכון עולם. ניל פוסטמן דבר על כך שאין מקצוע מתחאים יותר מהאמנות לשחרר אותן מהרוננות של ההוויה. בקיע 2011 התעוררה בישראל מחאה חסרת תקדים תחת הסיסמה 'העם דורש צדק חברתי'. תביעה זאת להחלפה של תרבות הרווח והצדקה, בזו של צדק ורוחה, בבקשתם לקרווא תיגר החדר-מדיות המכשבתיות שאפיינה את התודעה והשיח הציבורי בנושא.

ד"ר ניר מיכאלי הוא דיקן פיתוח פדגוגי במכלאת סמינר הקיבוצים ושימש כיו"ר הכנסת השביעי לחינוך מתקדם.

חברה רוחה וכלכלה. כהמשך להתעוררות זו אסור שמערכת החינוך תסתפק בהכוונה להיטמעות עיורית במציאות ולהפיקת בתיה הספר למכינות להשתלבות מועילה ויעילה בעולם. הנשbetaה של הרוח האמנותית בשדה החינוך תוביל להצלחתם של כוחות התבוננות, דמיון וביטחון, שהם אבני הבניין של מלאכת תיקון החברתית.

שלשות הרבדים שוראי להעצים במערכות החינוך הם איפוא: החינוך לאמנות; החינוך בעוזת אמנות והחינוך האמנותי כקדם תיקון עולם.

## גدعון סער

### סוגיות וסדרי קדימות במערכת החינוך

מהילת הקדנציה של הממשלה הקיימת, בתקופה של קצר יותר משלוש שנים, ביצעוו שורה של מהלכים משמעותיים. ATIICHIS החלק קטן מהם כשהמכנה המשותף שלהם הוא שיש להם השפעה על הביקוש להוראה, ולהשפעה על הביקוש להוראה, יש בסופו של דבר, השפעה על איכות ההוראה. וכיודע וכמקובל, איכות ההוראה היא המשתנה החשוב ביותר להצלחת מערכת החינוך.

הנושא הראשון הוא נושא הרפורמות והסכם השכר החדשניים. חלה התקדמות גדולה מאוד בשטח בפיתוח התכנית "אופק חדש", וחתיימה והתחלה של התכנית "עוז לתרמה". שתי הרפורמות הללו נגעו במלולים של שיפור שכר המורים, שניינו שבוע העבודה של המורים ומרכיבים של מדידה הערכה ותגמול דיפרנציאלי – שהם מרכיבים של שעות פרטניות שמאפשרות מתן תשומת לב אישית לתלמידים. שני המהלך חיים האלו היו מהלכים חיוניים לייצאת מערכת החינוך מהמצב הסטטי בו היא הייתה מצויה בעשורים האחרונים.

מהלך נוסף שמתפתח בשטח לצורך יפה מאד הוא מהלך התקשוב – מהלך عمוק של התאמת תהליכי הלמידה וההוראה למאה ה-21 תוך שימוש בטכנולוגיות מתקדמות. תהיה זהה השלכה משמעותית על הפרופסיה. מהלך אחר הוא ביצוע מחקר גדול מאוד שהגיע לכ-50 אלף תלמידים והתמקד במשמעות ובמאנך באילנות בבתי הספר. המהלך הזה הוריד בצהורה משמעותית את רמת האילנות בבתי הספר, ובordo שיער עוד מקום לשיפור ניכר בהיבט זה.

בשליש השלישי לקדנציה הקיימת של הממשלה, נצטרכן להינט, ובמידה מסוימת כבר ננטנו, למכלול עשייה נוספים. הראשון שבhem הוא כל נושא התכנים ומבנה תכנית הלימודים, מבנה מערך הבגרויות בחטיבת העלiona ובזיקה לכך בחטיבת הביניים. לאחרונה מינית ועדה בראשות מנכ"לית המשרד, וי"ר מזכירות הפקוגיט החדשה הפרופסור מיזלס, שתעסוק בסוגיה של מערך הבגרויות. כמובן שלא ניתן לעסוק בסוגיה זו ללא בחינה של תכניות הלימודים ומקצועות הלימוד בחטיבת העלiona ובוחטיבת הביניים.

בניגוד לפרסומים בכלי התקשורות, מסקנות הוועדה לא נקבעו מראש ויש לה חירות מלאה לבחון את המצב. אני בהחלט יכול לראות היבטים או אינטראסים שונים מתנגדים, ואני ספק שככל אחד מרגיש צורך לשנותו, אבל צריך לשנות באופן שיקדם את המערכת, וכאשר יהיה צורך לקבל החלטות, יהיה נכון לקבוע סדרי עדיפות ולא להתקדם רק מטעמי נוחות.

לעבודה של הוועדה הזאת יש חשיבות גדולה מאוד, ואנחנו נזמין את הציבור הרחב וביעיר אנשי שעוסקים בחינוך, להשתתף ולהציג רעיונות בפני הוועדה.

בהיבט שקשרו לכך עלתה שאלת מקומות של לימודי האמנויות במערכת החינוך. הנושא עלה בדיון בסוגיה של הבונוסים במקצועות הלימוד השונים לבוגרים. אני עצרתי מהלך שהתבצע לפני מספר חודשים, בתיאום מלא עם יו"ר ו"ה פרופ' רבקה כרמי, מכיוון שלפי דעתך לא נעשתה עבודה מטה מספקת. הנושא הזה נעשה כתען בהיבטים של תכנון כוח האדם בהוראה והן בהיבטים של איזה מקצועות ראויים לבונוס מוגדל, ואיזה לא. כמובן שכל דיסציפלינה נלחמת על מקומה, אבל המצב הקיים הוא לא מצב נכון.

ח"כ גדעון סער הוא שר החינוך.

כאשר כל מקצוע מקבל את אותו בונוס, המשמעות היא שהמערכת אומרת על עצמה: אני לא יכולה לקבל החלטות ואני לא יכולה לקבוע סדרי עדיפויות, ואני לא באמות יכולה לקבוע מה לומדים.

יש הבדלים בין המקצועות הנלמדים ואני بعد מגוון רחב גם על כך יש ביקורת. לדעתי, מוגו רוחב של מקצועות בחירה כתפיסה עולם אפשר "יהודים" של בתיה ספר, ומאפשר לכל אחד מהتلמידים בחטיבה העליונה למצוא תחום שהוא קרוב ללבו. בסופו של דבר מצב זה מאפשר ליותר תלמידים לסייע בהצלחה את הלימודים עם תעוזת בגרות ויש לכך ערך.

המערכת חיבת להעתמת עם הנושא ולקבוע מדיניות. היא חיבת לעשות זאת בתהליך מסודר, שבסופו יהיה ביצוע. מנכ"לית משרד החינוך מרכזת את הטיפול בנושא זה. עמדתי האישית בנושא לימודי האמנויות היא, שהאמנות היא מקצוע לימודים חשוב ביותר. עשינו מהלכים בכיוון של העצמת לימודים המוסיקה או פרויקטים מוסיקליים שונים, בעיקר בתחום הספר היסודיים. הדבר השני שהעצמנו בקדנציה הנוכחית הוא נושא 'סל תרבות' – בהיקף ובתקופה התקציבית, אבל בוודאי שיש לנו עוד הרבה מאד דברים שאנו חנכו צרייכם לעשות. ילד שמתחנן שהתרבות והאמנות הם חלק ממה שהוא מכיר, גדול להיות ילד עם עולם פנימי עשיר יותר. מאותם טעמים

אני חושב שצריך לחשב איך מקדים ומפתחים את לימודי האמנויות בבית הספר התיכון.

בסופו של דבר, כאשר נגיע להחלטות, נדרש לחשב מה המערכת רוצה ומה המערכת מעודדת, בנוסף לשאלת מה המערכת מאפשרת. זה לא קשור רק לנושא רק לנושא לימודי האמנויות, אלא לתפיסה לגיטימית האומרת שהמדינה צריכה לעודד אותה מידת לימודים של פיזיקה מוגברת בחטיבה העליונה ולימודי אנטropולוגיה. זו תפיסה לגיטימית אך לא בטוחה שהיא נכונה אם מסתכלים על האינטרסים האמיטיים והעומוקים של המדינה ובעצם של כל חברה. אני מברך על כך שהכנס הזה עוסק בסוגיה של לימודי האמנויות במערכת החינוך, וב歇halt יתכן שכך הוא ידוחף את המערכת

לעסוק יותר בנושא, וזה כבר יהיה רוחה חשוב מאוד.

## תרבות פורה זקופה לכישורים גבוהים של יצירה וחשיבה

ה חזון של מאיר דיזינגוף, ראש העיר הראשון של תל אביב, היה להקים מרכז תרבותי שוקק חיים שבו תצמיח תרבויות עברית חדשה. דיזינגוף ידע להגשים את חלומתו עוד בחיו. הוא זכה לראות את העיר הצעירה הפכת למרכז עשייה תרבותית ציונית אשר בה חי ופועל, בין היתר, חיים נחמן ביאליק. דיזינגוף החזיק במיחוז את ביאליק, נתן לו את השטח לבניית מוגרים על יד בית העירייה, קרא לרחוב על שמו עוד בחיו, ותרם את ביתו לשימוש כמוזיאון תל אביב לאמנות. אבל דיזינגוף לא ראה בעירו רק את ביאליק, אלא גם את שלונסקי וגם את גוטמן וגם את ראובן, ומאה ושלוש שנים החלפו ותל אביב-יפו ממשיכה לכלת בדרך שהתחווה לה מאיר דיזינגוף. היא הפכה לביתה של גודלי היוצרים של מדינת ישראל כמו אלתרמן ולאה גולדברג ונעמי שמר שוררה על הכנרת ועל ירושלים של זהב אבל עשתה זאת זה מהעיר הזה. חנוך לוי שנמחזות שכtab בתל אביב עולים ביום כל רחבי העולם, ואני יכול להמשיך ולעמוד כאן ולספר ולספר, וכך שואומרים בפסח 'כל המרבה הרי זה משובה', ולאacialה למנות את כולם. גם היום תל אביב משתמש כביהם של רוב מוסדות התרבות הגדולים והחשוביים בישראל, והוא זираה שוקקת חיים של יוצרים עצמאיים ועשיה חוץ-淡淡的.

התרבויות העברית, שהיא אחד ההישגים הגדולים ביותר של המפעל הציוני, ממשיכה לפרוח בעיר העברית הראשונה. באתי לאן כי אני מודאג: בעוד שפעלים שנה לא אוכל לספר עוד על נפלאותיה. אני מודאג מכך שבעוד שנים נשנה לא יהיה לנו דור המשך של יוצרים ואמנים; דור המשך של אנשים שלא רק יוצרים אלא גם יודעים להעריך אמנויות וידעים למדוד ממנה. בשנים האחרונות הציגו מקרים של היפך ופלייטי "ישראלות" למיניהם. במקביל ובעקבות כך מגדלת השפה, כך שתתאים "האה גדול" ופליטי "ישראלות" למיניהם. היכולת להתבונן, לחקש, ולビוקורת – אלה נהנים נדרים במקומותינו. את מקום אלה, תופסים לצער, הגסות, האלימות וחוסר הסובלנות.

שינויו כזה לא קורה מהיום לאחר ויש לו מספר סיבות, כולל שינוי במערכת החינוך. כאשר הייתה מנהל בית ספר, ניסיתי לפעול לטיפולו כישורי חשיבה, מילויונות למידה, יכולת ביתוי וחשיבה, התבוננות וחשיבה ביקורתית. הלומדים נועדו לאפשר להם לפתח מערכת ערכית שבסיס על סובלנות וערך יסוד דמוקרטיים ומחויבות אישית לחברה ולביבה. ללימודיו

התרבות והאמנות יש תפקיד מركزي בטיפולו חינוכי כזה. אלו דברים שקשה להמחיש אותם אבל לאורך זמן מפנים את חשיבותם. האמנות מפתחת את חוש האסתטיקה ואת החשיבה העצמאית והביקורתית והיא מלמדת אותנו לחשוב מחוץ לקופסה ולמצוא פתרונות מקוריים. לימודי האמנות משפרים את היציגים גם במקצועות אחרים כולל במדעים המדוקים, ולא בכדי הממצאים והמדענים הגדולים של האנושות עוסקו גם באמנות. ישנו ככל שאמורים שהם היו מוכשרים במתמטיקה וכך גם היו מוכשרים בנגינה. ליאונרדו דה

---

רון חולדי הוא ראש עיריית תל אביב-יפו.

וינצ'י ואלברט אינשטיין היו הבולטים שבם. אם תשאלו מדוע או חוקר, מי בעל המקצוע הקרוב אליו ביותר, לא פעם תקבלו תשובה שם של אמרן. גם המדען וגם האמן נדרשים לחסיבת מופשטת. שניהם מסוגלים ליצור מציאות חדשה מתוך לימוד ומחקר של המציאות. אבל מה קורה אצלנו? אני שמה לשם שער החינוך הנוכחי הושב כמווני. לימודי האמנות נדחקו לשולי העשייה החינוכית בישראל, מקום נעדך להלוטין מתכנית הליבה של חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים. בבתי הספריסודותים הם מוגדרים כלימודיו העשרה ולכל תחומי האמנות כמו מוסיקה, מחול, תיאטרון, אמנות פלסטית וקולנוע מוקצתו שעתיתים שבועיות בלבד. 'סל תרבות' המאפשר על ידי ועדת החינוך של הכנסת מצומצם מאוד ואינו מאפשר חשיפה משמעותית של תלמידים לתחומי אמנות שונים.

מצב דברים זה לא מאפשר הרחבת דעת, תובנה והקניה ממשית של מיוםנוויות, וגם המועל שימושג נגדע ברוב המקרים, כפי שאמרתי, עם סיום כיתה ו'. אלו הן העבודות. את מרבית השעות מקצה המערכת ללימודים מקצועות כמו שהגדיר השור "נחשבים יותר", מקצועות שנמדדים בסדרת המבחנים הארציים והבינלאומיים כגון מיצ"ב, פיזה ואחרים, והישגים רוחניים מהשביע רצון. אבל במקום להבין שנדרש שינוי בתפיסה, על פי רוב המערכת שלנו מעדיפה להמשיך ולהפssh את המطبع מתחת לפנס.

במקום לפתח ידע ואת יכולת החשיבה, מקדשים עמידה במבחנים ומסתבר שההישגים לא תמיד משתפרים. בנוסף, אחת כמה זמן מתරחש איזשהו "איירוע", תמיד אצלנו קורה איירוע, והאירוע גורם לכולם לצאת נגד ההידרדרות הערכית של תלמידי ישראל, ואז ברוב המקרים מגנים את התלמידים ואז נשלפת תכנית מיוחדת ללימוד ערכיים או לשינוי מהומושגים.

לשם האנקדוטה אומר ש"או שולחים את התלמידים לסיורי מורשת". חברים, זה לא עובד ככה. במדינה דמוקרטית ערכיים לא נוכחים מתוך הכרה שלטונית, ותכניות אינסטנט ללימודים ערוכים לא עובדות בטוחה האורך. כדי לאפשר לתלמיד לפתח מערכת ערכית הוא צריך לקרוא הרבה ולהרחב את השכלתו ולהשתתף בשיח ביקורתית על נושאים חשובים, להבין ולהפנים מה המטרה של כל אלה. אחד הדברים שהולך קשה אצלנו ולפעמים גם אני חוטא בו, זה למודד להקשיב. צריך לדעת להקשיב גם למי שאתה לא נהוג להקשיב לו, להקשיב לזרות, וצריך להיות מודע לרוגשות שלו ולסבירה שלו בתקופה של התעוררות חברתיות.

צריך להחזיר בית הספר את המכנה המשותף של החברה בישראל שהוא התרבות העברית, האמנות והיצירה לאורך הדורות, והוא אומר מה שהחולב במאה השנים האחרונות שהוא התרבות העברית החדשה. תלמידים לא קמים בבודק פתאות עם מערכת ערכית מפותחת. יש צורך בתהילה מפלה ומפתח חדש זמן, עקבות, לימוד והטמעה. העבודה שהזמן הזה הוא ארוך יותר מקדנציה מוגיעה של שר חינוך לא פותרת אף שר חינוך מהחובה לדאוג שהתהליך הזה יתקיים ויימשך במערכת החינוך, מבלי לשנותו חדשות לבקרים. לצערנו כבר שנים רבות שהדברים האלה עובדים כתזוזית שמשתנה בכל פעם, ודור שלם כבר נזוק מהחינוך שמדובר כולם במבחנים וציונים. אם לא נתעורר גם הדור הבא יגדל בלי גישה לתרבות ואמונות ורחוק מערכיים הומניסטיים ואסתטיים, ובלי מערכת ערכית מסווגת שמחברת בין כולנו. זה איום קיומי חמור לא פחות מכל פצחה איראנית. אם לא תהיה לנו מערכת אסוציאטיבית משותפת של מה שאחננו יודעים לצטט בין אם

זה מהנתן"ך ובין אם זה אלתרמן, אז מה לחבר אותנו?

העיר תל אביב-יפו מצינית השנה את שנת האמנות, והשנה הזאת נועדה לחוגוג את האמנות הישראלית שפורחת ומשגשגת בעיר הנפלאה שלנו אבל גם כדי להזכיר לנו שאמנות היא נשמת

חיינו והיא הפרח שיישנו בתוספת לאורז, היא טעם החיים ואחד המרכיבים המרכזיים בזיהות הישראלית. אם אנחנו, הדור שלנו, לא ימישך לפתח את המכנה המשותף שמחבר בינינו, אז השפעים ילכו ויעמיקו והחברה שלנו תמשיך ותתפזר, כי היא כבר נמצאת בתהליך זהה. בשל כך בחרנו השנה למקד את הכנס השנתי לחינוך מתקדם בנושא 'חינוך דרך האמנות' ואני מאמין שאפשר לחולל שינוי. אני מאמין שהכוח לחולל נמצא בידיים שלנו, ואם כולנו אחד כוחות אני מאמין שנצלחה להחזיר את האמנות גם לחינוך.

## **להחזיר את האמנות לבתי הספר**

אנשים חינוך יודעים שלדרך בה בונים ואורזים את כל מרכיבי תכנית הלימודים לתמהיל כולל מרכיב וקוורנטי, יש חשיבות עצומה. התמהיל השלם הוא יותר מסכום חלקיו והוא זה שbone ומשפיע על דרך החשיבה, על מוחו ועל נפשו של האדם. על מה שמכונה רוח האדם. אם תיזכרו בחיי בית הספר שלכם תיוכחו שההשפעה שלו עליהם, לטוב ולרע, היא כוללת ורב-מדנית. לכל אחד מובן כי נדרש איזושהי מסה קריטית של מרכיב לימודי מסוים, שבאה לידי ביטוי בהיקף ובתוכן, על מנת שזו תטיבע את חותמה על אותו "אדם שלם". מדובר מובן על אלו שהגינו לבית הספר ולמדו בו...

הטענה העיקרית שאנו מעלים בכנס הנוכחי היא, שלليمודי האמנות יש תפקיד חשוב ביותר ואולי אפילו קריטי בפיתוח אותה רוח. במיללים אחרות, אנו גורסים שלليمודי המוסיקה, הציור, הפיסול, העיצוב, המחול והדרמה – ככלום תפקיד חשוב בהוויה הבית-ספרית. הידרו של מרכיב זה מתכנית הלימודים מהויה החוצה אדירה. במהלך היום יציגו בפניכם אנשים אמנות וחינוך את נימוקיהם ואני רוצה להקדים את המאוחר, וגם אין זה בדיק תחום התמחותי. אני גדלתי במחוזות אחרים, במחוזות של מדעי הטבע, ביולוגיה, סטטיסטיקה והוראת המדעים.

ומדוע אני מספרת לכם את כל זה? מכיוון שבמהלך ימי בית הספר שלי השתתמתי בחוג הדודמי של בית הספר: שיחקתי, כתבתתי, אף השתתפתי בימי קטייע דרמה. בבית הספר היסודי והתיכון שבו אני למדתי, האמינו בשילוב האמנויות וتفسסו מרכיב זה כחשוב ביותר. היום אני עומדת בפניכם ומעידה שלאמנות היהיטה השפעה עצומה על עיצוב אישיותי ודרך מחשבתי. אז מה למדתי והרוויחתי מכך? למדתי שכמו בחוים, לשאלות רבות אין תשובה אחת נכון ונונה ויש מרחב של אפשרויות להתמודד עם קושי. הבנתי ששינוי קטן עשויה לעיתים הבדל גדול. למדתי לחשוף ולפתור בעיות, לעבוד בצוות, לתת ולקבל ביקורת מנמקת ולמדתי לחשוף במגבלות של המרחיב, החומר והזמן. פיתחת את הדמיון והיצירתיות והמעוף. למדתי מהי השראה וזאת לצdad דיקון, פרפקציוניזם ודבקות במטרה. העמكتי את השקפת עולמי, הרחבתי את השכלתי ונפתחו לי עולמות ידע שהעישרו אותי.

בחוויה האישית שלי, העיסוק באמנות טרם לי להיות חוקרת טוביה יותר, אבל עוד יותר חשוב, לפחות לדידי, הייתה זאת תרפיה לנשמה. ואל תזללו בזה. בן אדם הוא איינו רק חומר. גוף ונפש חד הם וכל הפרדה ביניהם היא מלאכותית. CISORINO הקוגניטיביים מושפעים מן הנפש שלנו וטיפוח הרוח שבאים משפיעה על דרך החשיבה שלהם, על הסיבור, על האנרגיות ועל המוטיבציה שלו להשקייע ולהשופב. לימודי האמנות המשלבים את כל החושים, יש אפקט תרפואי. זה אינו תוצר לוואי, זה אינגרנטי וככל לא טריונייאלי.

כבר טענתי במקומות אחרים שהמוטיבציה ללמידה ולרכוש ידע אינה קשורה רק לשיטות הוראה, לסביבת הלימוד ולכיישורים קוגניטיביים. למעשה היא מסע אישי של בניית משמעות,

והיא מעורבת בתוכה את החושים, השאייפות והאמונות של הלומד. צריך לרצות ללמידה, לאחוב להתעניין. צריך לאפשר לסטודנטים לצאת למסע זהה ולבנות לעצם את עולם. בהקשר זה שילוב האמנויות הוא כלי רב-עוצמה.

.we know more than we can tell.

אבקש להסביר זאת בדוגמה הבאה: ב吉利ון האחרון של העיתון American Educational Research Journal (Educational Research Journal) (המאמר מתאר מחקר שנערך באחת האוניברסיטאות המכובדות של מדינת קליפורניה ובו מתארת החקירה את מצבו העגום של מקצוע הפיזיקה בקולג'ים של קליפורניה: חוסר עניין במקצוע וירידיה תלולה במספר הבחורים לימודי המדעים, בעיקר בקרב בניות ומהגרים (בדומה מאוד לנעשה בארץ). בעקבות חקרים נוספים בשנים האחרונות כתבת המאמר, שיקימית טיעות חפיסתית מתמשכת במהלך השנה לאחרונה לפיה מדעי הטבע הם מדעים ששפחים מתמטית. לא ולא, היא טוענת. פיזיקה למשל ובמיוחד פיזיקה מודרנית, זהה יכולת המופשטת לדמיין מציאות חדשות, אסתטיות ופשטות. האם אין זו הגדרה של אמןות? ואכן במחקר המעניין שלו נמצא שילוב אמןות לימודי הפיזיקה שיפר באופן מרשים גם את ההישגים של תלמידי הקולג' וגם את העמדות שלהם כלפי מקצוע החשוב זה.

כאשר סבבכם בישלה היטב, אמרתם: היא אינה סתם בשנית, היא אמנית! כאשר מישחו נואם היטב, ונוהגים לומר שהוא הפך את תורה הנאום לאמנות. כמשמעותה היא מורה יוצאת דופן, גם אז אומרים שההוראהolla זו אמןות. המושג אמןות הפך להיות שם נרדף למציאות בלתי נתפסת ונשגבת בכל תחום. אני תוהה אפוא כיצד נזנחה לימודי האמנות כחוץ שאין בו שום תועלת? כיצד קורה שבתכנית הלימודים של ידי ישראליים ביום לימודי האמנויות לשוגיה השונות נתפסים כה שליליים.

יושבים כאן היום קברניטי המערכת ואנשי חינוך רבים ואני קוראת לכם: הנה נחזיר את האמנות לבית הספר, להוראה, למחקר ולמדע! ואני יודעת שזה יקרה.

בחורת לי סיימם בשיר "זרמיר" מאת ויסלה שימבורסקה, בתרגום של רפי וייכרט. השיר מתיחס לציר של ורמיר "מוזגת החלב", והוא מביא במתמצות את המוטו של היום הזה:

כל עוד האשה זאת מהריקסס ממעיינים  
מוזגת יום אחר יום  
חלב מפץ לקערה  
בדקמה וברפאו מצרירים,  
העולם אין ראי  
לקץ העולם".

## **ילדות, אמנות, ומוטיבציה פנימית בעידן הדיגיטלי והסטנדרטיזציה**

בדרכי לכآن הבוקר, נשאר עוד עד קל של מדורות ועשן ממASH,ليل ל"ג בעומר, בעיר תל אביב, וחשבתי, מה הייתה האסוציאציה המשותפת לכולנו מריה המדורות, ובBORLI LI להלוטין שהדבר שמחבר את כולנו זו או איזושהי חוויה חברתית. אנחנו גם נמצאים בעיצומו של אביב מתפרק וציפורים מציצות והפרחים פרוחים בצלעים עזים והטבע מייצר באופן ראשוני אסתטיקה ויופי ושלמות והרמונייה שיש להם מטרה. יש להם מטרה ו"פפגנו ופפגאה" הפגינו אותה קודם, מטרת הcornerת חברותיות והמשכיות, והשאלה היא איך היא זו מתקשרת לעולמנו – כולל מקומו של האדם בטבע וכוחות יצירה הטמונה בנו מטבעו.

אמנות היא תהליך אינטלקטואלי קוגניטיבי של עיבוד צרכים ויצרים ודעות, לצורת ביתוי שקשורה בכישוריו של האמן. הראשון יבטא זאת במוסיקה, השני יتبטא בצבע, השלישי במייל הכתובה – אם זה בשירה ואם זה בדרמה, והרביעי בצלום וכוכי וכוכי. כל משאבי האמצעים השונים והשפעות השונות עמדו לרשות האדם כדי לבטא את הרגשות והעמדות שלו בפני הציבור או בפני עצמו.

NIL פוסטמן, שהוא בהכשרתו ד"ר לחינוך, שימש עד שנת 2002 כראש מחלקה לתרבות ותקשורת בא-UYA אוניברסיטת ניו יורק וכותב בין היתר, שני ספרים חשובים לאנשי חינוך. האחד עוסק בתום הילדות והאחר עוסק בקץ החינוך. בעניין תום הילדות: פוסטמן טعن שהטלוייה והמחשבים מחסלים את הילדות ומרדדים את החשיבה ואת הדמיון ויכולת יצירה. הכל אינסטנט והכול ברמה שעוברת מהר ומהידי עצום והחיקוי של התנהגות מבוגרים – כל אלה מאטגרים את הילדים בעודם לא תבשלות להתמודד עימם. בשלב מאוחר יותר חוזר בו פוסטמן מאמרה זו, אך הדגיש שיש כיום יולדות אחרות, והילדות הזאת צריכה לקחת בחשבון את האמצעים הטכנולוגיים שקיימים היום על מנת לחשוב אחרית איך מייצרים אמנות. בשבוע ש עבר, לדוגמה, ראיינו סרט דוקומנטרי נפלא "דוקו אביב" מה בטל Aviv, עסק באמן סייני, ארכיטקט, שמעיר את רוב המסרים שלו בטוויטר. המסר הגדול שלו הוא: תמשכו לציעז. באמצעות הציוויליזציית העברית מסרים שבמעבר היו נחוצים אמצעים הרבה יותר גדולים ומוסබלים כדי לעשווים.

בספרו על קץ החינוך אמר פוסטמן: "חינוך צריך שייה לו יעד, ואם אין לו יעד אמיתי הוא הגיע לكيיזו". השאלה הגדולה שנשאלת עכשו היא: האם היעד האמתי הוא מבחנים, ציונים, המקום ה-35 או ה-35 של מדינת ישראל ב מבחנים הבינלאומיים? האם זה יניע את התלמיד ללמידה? האם באמצעות אכפת לו באיזה מיקום נמצא מדינת ישראל? והאם טרחנו לכך שייה אכפת לו? איך נגរום לכך שבמערכות הערכתיים של התלמיד יהיה חשוב לו שמדינה ישראל תהיה בין עשרת המדינות המובילות? בודאי שלא בהכרח סיסטמatische נcona ומומקדת להצלחה בבחינות. אני לא מזולגת בהישגים, להיפך, אנחנו טורחים הרבה כדי להשיג אותם, אבל علينا לחשוב על מערכת נוספת שתתמוך במוטיבציה של התלמיד ושל המורה לעשות את הדברים הללו. ואז גם לא יהיה זה קץ החינוך שלנו.

## מן התמייה וה"מה" אל רנסנס תיאטרוני-ישראלי

אבקש שתשימו לב: בכמה שפות, אבל לא בcoli, המילה what מובילה למילה water (מים); המילה 'מה' מובילה למים. המילה 'קוה', מתפתחת לאקווה, מים. 'וואס', כמו בשפות הרומיות, ועוד. זאת אומרת, יש פה איזושהי התפתחות מאוד מענינית ואפשר לומר שהשאלה באה השאלת האינטלקטואלית: מה? ככלומר, תחילת הופיעו ההתעניינות והסקרנות וההתבוננות, ורק אחר כך הגיעו האינטלקט הפבלובי של הצמא. קודם כל האינטלקט, ולאחר מכן השוקת. ואם אני מפתח את זה בקצרה, הנה אנחנו יושבים בשני אגפים של חל גדול: אולם צופים ובסמה. אני לוקח את התיאטרון כדוגמה אבל זה מ קיש לכל מערכת היחסים וההבעות.

מה קורה בזמן שהקהל צופה בהצגה? למעשה מה שאנו חנו עוברים זה "טסט קיס". איזשהו אירוע שבו אנחנו מתבוננים, לומדים על האדם, מבינים את האדם, את מערכות היחסים, נתקלים בדילמות מוסריות חברתיות וצוחקים על האדם, צוחקים על עצמונו, רואים את עצמונו בפרופורציה. קחו לדוגמה את ההצגה "כולם היו בניי": יחסינו הורים-בניים, שאלה מסוירת של הטוב הכללי-האישי מול טובת הציבור – שאלה לאומית, שאלה של בגידה בזמן מלחמה. שאלה של יחסים בין אח לאחות ובין אהוב לשעבר לאחוב עכשווי, ומה שאנו רואים לפניו זו למעשה חווית חיים. היישיבה פה היא בעצם לימוד החיים.

בראש ובראשונה זו חוויה של התבוננות והבנה, ובאלמנט התבוננות יש גם הכרה לאחר. זאת אומרת אני מKeyIdיב לאחר, אני מכיר בקיומו של الآخر, אבל יש כאן עוד אלמנט: הפגיעה עם עצמו. הרי יכולים לעבור ימים ושבועות בהם היומן שליל מלא בפיגישות אליו ואיתה ובשיעורים ההם והמתמטיקה הזאת והמחhn הזה, ואין לי פגישה עם עצמו ולו אהת. אז אתה בא לתיאטרון או קורא ספר או רואה תמונה או שומע מוסיקה ובאותה נגעה אתה נפגש עם עצמו.

הפגיעה הזאת עם עצמו, הפגיעה המבגרת והמעשירה יכולה לקרות בתיאטרון. יש משפט נפלא של מרטין בובר שתרגם בעצמו את תורתו לסוד שיח בעברית והוא משפט שיכול להיות גם לשחקן אבל גם לקהל. "כל שאני מגלם אני מגלה". בפגיעה הזאת של הקהל עם עצמו וההקשבה לאחר, ואני נאחז פה בתורת הדורייה של בובר, הופכות את האדם למוטר מן הבהמה. הייתה לי בעניין זה חוויה פשוטה מאוד אבל קיצונית מאוד. עבדתי עם תפארון אוסטררי באירלנד, בתוך טירה נפלאה וחולון גדול שצפה למרחבי אותו יורך,acho שאין אפילו בסיפורים של ביאליק, ובאותו זה רעו פרות יומם ולילה.

כשהלכתי לישון הון רבצו, ובבוקר הון קמו על רגליהן. עבדתי שם על מחזה לאופרה והרגשות הייתה יצירתיות. פתאום ראתה בצורה הכி פשוטה איך אחת הפרות מכופפת את צווארה ומלהכת את העשב ואחר כך צועדת עוד איזה צעד כבד, ואני כבר עבר עולמות וחושב ומרגש ומבקר וממציא. "モותר האדם מן הבהמה" הפק למחשי מאד באירלנד. עכשו נשאלת השאלה "מה מוביל למה?", "איזה זה קורה?". האמנות והמדע, שבבסיסם עומדת הסקרנות, שייכים וקשריהם אחד לשני. לכך מצטרף אלמנט נוסף, בעיקר בתחום החינוך לאמנויות,

שהוא אלמנט הייצרה, ההגשמה. עדין לאאמין מבוגר ומבוקר, שצריך לעמוד בתחרויות ובביקורתות ובציפיות. ביצירה האוטנטית באמנות פלسطית ותיאטרון, אתה חווים את חווית הייצרה וההפקה וההגשמה יש מאין.

אבקש להוציא את האספект החברתי. נתחיל מנקודת שואלי יפתיע חלק מכם. ישנו ארגון תיאטרון בינלאומי שנקרוא iti international theater institute מהו זה עושה מדי כמה שנים מחקר על מספר הוהלכים לתיאטרון בתחום אוכלוסיות מסוימות בארץות שונות. אני אספר לכם שבארץ הקטנה והמתפתחת שלנו, מספר הולכי התיאטרון מתוך האוכלוסייה, כਮובן בצורה פרופורציונאלית, הוא הגבוה ביותר בעולם! יותר ממולדת התיאטרון אנגליה, יותר מביירות התיאטרון פריז וניו יורק. הרבה יותר. מעניין לשאול איך זה קורה כי בסופו של דבר זה שייר לתחום שאחנו מדברים עלי. כאשר מסחלים על השורשים של התיאטרון הישראלי ופונים אל מדף התיאטרון הישראלי או התיאטרון העברי, ובמיטים אל מדף הדרמה העברית, אפשר לומר לנוות אולי באربع כפות ידיים את המחזות שהכתבו כאן. ובכל זאת צומה מה תיאטרון עם מספר הולכי התיאטרון הגבוה בעולם.

באו נראה רגע את הכנסתיה – כניסה לכנסיה ורואים את הויטראז'ים שמאירים באורות נפלאים, קרני אור בצבעים שונים מרצפות בחלל, ואם נאמץ את הצוואר נראה גם תקרה מצוירת ונפלאה. יש פיסול של אורות בתוך החלל, ואז באות התלבושים של הcameramen והנזירים ובאה מהלהת הילדים ובא העוגב ואייזו מוזיקה ואיזה תיאטרון.

ואכן, במאה העשירית ממש צמח התיאטרון החוצה אל הרחוב ואל העגלות ואל הגילודות השונות של בעלי המלאכה. אפשר לומר שהתיאטרון המודרני צמח במאה העשירית, כך לדעת היסטוריונים. מה לכל זה וליהדות? ביהדות תיכנסו לבית הכנסת אוטנטית ולא זהה "הכנסיית" ותראו שאין תമונות. כל אדם האוחז בספר התפילות מתקשר אל אלהיו דרך המילה הכתובה ואין מקהלה ואין מנצה.פה ושם האמן' נשמע פחות או יותר ביחיד, התנוונות שונות זו מזו, התלבושים שונים במידה רבה זו מזו, ואין טקס ואין תיאטרליות, להפ. זה בא כМОבן מתוך לא תעשה לך פסל ופסכה, וגם מתוך מונוטזם צורף, בניסיבות ההיסטוריות גיטואיות שהטקס היהודי התקיים מאחוריו חלונות אטומים של מיעוט מסוגר.

איך בכלל זאת התיאטרון שהוא אמונות פומביות צמח מתוך הסיטואציה ההיסטורית הבלתי אפשרית זאת? כאן זה מתקשר אליו ולתרבות העברית. התיאטרון, והראשון שבhem' 'הבימה' בשנת 1917 במוסקבה, היה הביטוי המוחשי ביותר למהפכה העברית. במילאים אחרים, המהפכה העברית הציונית. ארופה עדין מלאה יהודים לפני מלחמת העולם השנייה ו'הבימה' נدد מקהילה לקהילה בפולין, ברוסיה, בגרמניה, והציג את הצgotio וזכה לשבח גדול לא רק בשל השימוש בשפה העברית אלא בהיותו תיאטרון אונגרדי מדרגה ראשונה. זה היה הביטוי המוחשי ביותר יחד עם שירה של משוררים אחרים. התיאטרון, משום שהוא פומבי וחוויה קבוצתית, הופך לחוויה פוליטית. ב-1944 נוסד התיאטרון הקאמרי (עוד מעט לפני 50 שנה) כקונטרא להבימה'. כאשר הייתה חזרה בתור ילד מ'הבימה' ב-1960, בשביבי המשחק היה לדבר במבטא רוסי בלבד. בקאמריה אמרו "באו נמרוד בהזה" ודיברו את העברית של פרישמן-פינט דיזינגוף – חיים חפר, דן בן-Amotz, יגאל מוסינזון. לעברית האחורה חיצעו לקרוא "ישראלית".

כאן הגירה שקיבצה כל כך הרבה תרבותיות מוצאת שנות ובל' מסורת תיאטרון, הצלחנו בתוכניות האוטנטית והולונטרית של מאות, אלפי ומילוניים של צופים היוצרים את

הקהל שמתאסף סביב החוויה הישראלית. גם אם מבצעים על הבמה את "מעגל הגיר הקוקזי" או את "המלט" בעברית, זהו חלק מהחוויה הישראלית. לכן לדבר על אמניות – בתיאטרון ובספרות ובאמנות הפלסטית, יש בזה ביטוי להצטרפות לשותפות בתנועה הציונית ובמהפכה התרבותית של התנועה הציונית מבלתי לאחד את הדעות הפוליטיות. עצם החוויה היא של להיות בתוך תנועת רנסנס, ואם מישחו מותגגע לחוויה טובה זה להיות אינדיבידואל בתחום חברות וננסן.

— |

| —

— |

| —

# חינוך לאמנות וטיפוח היצירתיות בעידן המדייה



— |

| —

— |

| —

## **חינוך לאמנות וטיפוח הייצוריות בעידן המודרנה**

**מייקי רוזנטל** משוחח עם **פרופ' يولי תמיר**, נשיאת מכללת שנקר, לשעבר שרת החינוך; **דלית שטואבר**, מנכ"לית משרד החינוך; **פרופ' פאול פיגניון**, סגן נשיא הטכניון, ראש הוועדה הבינ'-אוניברסיטאית למדיניות קבלה לאוניברסיטאות; **ד"ר נורית כהן-עberman**, ראש התוכנית לחינוך לאמנות (M.Ed.), המכללה האקדמית בית ברל; **רוב ירמי סטוויסקי**, מנהל בית הספר הימפרוב, ירושלים.

**יולי תמיר:** כאשר אנחנו מדברים על חינוך לאמנות אנחנו נמצאים תמיד בעמדת התגוננות. בימים אחרונים, חירות הבחירה של מערכות חינוך בעולם הולכת ומצוצמת בשנים האחרונות לנוכח התופעה שמי מכמם שעבוד בתзи הספר מכיר היטב, והוא תופעת המבחנים הבינלאומיים. המבחנים הבינלאומיים יוצרים קוריקולים בינלאומיים שבו אמןות לא תופסת מקום. אחת הסיבות היא, ואני יכולה להגיד לכם את זה היום נשיאה של ספר לאמנות ועיצוב, שקשה מאוד להעריך אמןות ועיצוב, ובטעו במבחנים בינלאומיים. לכן כל עוד מה שאני קוראת לו the international board of education חינוך לאמנות והוא יישאר בשולים. אנחנו נגיד כאן המון דברים יפים, זה טוב להתפתחות הילך, ונדבר על אינטלייגנציות מרובות ודריכים שונות לביטוי עצמי, אבל זה לא יקרה.

הדרך היחידה להילחם בזה, וזה מה שאני מנסה לעשות עכשיו, היא הכרזת מלחמה: לנסות ולהפrik את טענות היסוד של המבחנים הבינלאומיים. אני עוסקת בזה כבר די הרבה זמן. כבר כאשר הייתה לי שרת חינוך ידעתו חלק גדול מהנתונים האלה, אבל לשר החינוך אף אחד לא מסמין. עכשיו אני כבר בפנסיה, ואני יכולה להראות את הנתונים לא בתור פוליטיקאית, אלא בתור מי שבאה מתחום המקצוע, בתקווה שיקשיבו להם. לא סתם קראתי לדברים שלי הבטחות. מהר מאוד אראה שככל שלב של מדיה והערכה מוביל אותנו לשאלת, מה מודדים ומה מעריכים. אני אומרת: אמןות, תרבויות, יצירתיות, קשות מאוד להערכתה.

ההבטחה הגדולה היא זאת: תעלו בבחינות הבינלאומיות סטיית תקן אחת וייהigid בצמיחה התל"גית. דבר זה הופך את הדין בנושא החינוך, לדין כלל. כבר שנים אנחנו נמצאים בדיון על החינוך, אבל כאשר מדברים במשלחה ובmeshke וביעילות על השקעות בחינוך, וכל הארגונים מטעם עצם שמדובר על חינוך – מדברים בעצם על כלכלה. ההנחה הכלכלית הבסיסית היא שאם השקעות בחינוך תהיה לך צמיחה. האמנם?

מהי הקורלציה בין מה אנחנו מודדים? הגרפ' שמוופיע hei הרבה במבחנים הבינלאומיים מראה מה קורה אם מושרים את מערכת החינוך ומעלים את הציונים בברורות. אחד הדברים המפתיעים והمفועלים בגרף הזה הוא שהוא נ麝ך כבר כ-64 שנים. כל מי שambil משחו בכלכלה היום ידע, שיש לו מזל אם הוא יודיע לוחזות 64 ימים קדימה, וזה גרפ' של 64 שנים! ממשות, כולל הממשלה שאני ישבתי בה, הממשלה הנווכחית, וממשלוות אחרות בעולם מסתכלות על המבחנים הבינלאומיים כאלו הם התנ"ך, וזאת הבעייה. אין תוכנית שבחונת את המבחנים

הבינלאומיים שלא מראה לך כמה אתה מרוויח עם כל שיפור ביחידת מבחנים הבינלאומיים. אז הנה קצת עובדות. אני יודעת שאנשים לא כל כך אוהבים עובדות, אבל יש להן ערך מסוים. בוחנתי את עשר המדינות החזקות בעולם מבחנים הבינלאומיים, מול גרפ' הצמיחה שלהם (בפער של עשר שנים, פושט כדי שיהיה טווח זמן בין תקופת הלימודים לתקופת ההשתלבות במסק), וכך מתקבל נתונים מפתיעים: המדינות שהן הכי טובות מבחנים הבינלאומיים, לא בהכרח צומחות. אם הן מדינות באירופה, הן בכלל מדשאות. כאשר מדובר בקוריאה וביפן, הן נמצאות בסטטגיה ארוכת שנים למטרות שיש להן הישגים מצוינים מבחנים. יפן היא המדינה הכי מענינת בהקשר זה, כי היא מצטיינת בחינותן משך הרבה שנים אך גם תקווה כלכלית באוטה במידה. פינלנד מצטיינת בחינותן, והכלכלה שלה לא צומחת. כאשר אנחנו מסתכלים על המדינות שבאמת צומחות, סינגפור וסין, השאלה הטובה היא, למה הן צומחות. מתברר שהוא לא בהכרח בכלל הבדיקות, כי אין שום כלל אצבע שחקף לגבי העשייה הראשונה.

הנה עוד נתונים של נחום בלבד, דומים מאוד: ישראל נמצאת במקום נמוך מאוד מבחנים ונמצאת גבוהה מאוד במדד הצמיחה. יפן שהוא ארץ שצורך להסתכל עליה, טובת מאוד מבחנים אבל לא צומחת בשום מקום. אז מי הולך לצמוח? אחד הבנקים הגדולים בעולם פרסם עכשווי תחזית צמיחה האומרת שהמדינות שהולכות לצמוח בשנים הקרובות הן: פרו, פקיסטאן, מצרים, הפיליפינים ומלאיה. בקיצור, המדינות שלא הינו חולמים לשאול את עצמן האם אנחנו רוצים להיות כמוותן. לעומת זאת, כל המדינות שאנו חולמים עליהם, יהיו בשנים הקרובות בדשדוש כלכלי מתמיד. זאת אומרת, כשהואים את הבנקים ולא את הכלכלנים של החינוך, מה יקרה עם הצמיחה, אז הרשימה שלהם מראה שלצמיחה אין קורלציה עם המבחנים הבינלאומיים, אבל תכף תראו למה כן קיימת קורלציה עם תוכנות המבחנים הבינלאומיים.

אז הנה מי שהולך לצמוח בעולם: היכי משלכים הולכים לצמוח היכי פחות; היכי פחות משלכים הולכים לצמוח היכי הרבה; ובאמצע נמצאים כל מיני גוני-ביניים. מה ישראל צריכה לעשות? קודם כל, ישראל צריכה להבין שהיא שייכת למדינות המפותחות, והיא תצמיח כמו מדינות מפותחות, והוא אומר לאו או בכלל לא, אולי קצת, וזה לא קשור לרמת החינוך ולא קשור לרמת המבחנים. גם אם נקופע מבחנים עשר דרגות קדימה או עשר דרגות אחרת, לא יקרה שום דבר מבחן הכלכלה, כי אין שום קורלציה שמנבאת תהליכי כלכליים בכלל מבחנים.

ברשימה המלאה של המדינות צומחות כוללות: גאנה, קטאר, טורקיה, ליבריה, הודו, עיראק, אתיופיה, מוזמביק, מזרח טימור ולוסט. היחידה שעשויה מבחנים מכל הקבוצה הזאת היא מלאיה, והיא ממשיכה להידדר במעלה מבחנים ובמקביל גם לצמוח מהר מאוד. אחת הכלכלות היבשות בעולם היא גאנה. בגין אחוז האנאלפביתים הוא עצום, והנה קורלציה מפתיעה: יש קורלציה אדירה בין בערות לצמיחה, וזה לא שאני ממליצה על בערות... לסייע, שלושה דברים: א. התמכנו למדינות שוגיה שאפשר להפריכה בקהלות אם רק מנסים, רק שארף אחד לא רוצה לשם; ב. אני לא טוענת שההתוצאות של אלו שימושיים את המבחנים הבינלאומיים שגויות, אני טוענת שהן ארטיפקט. ובמפתח אחד אסביר מה זה ארטיפקט בסוציולוגיה ובמדע: כשאתה מודד שני דברים שבמקורה עולים ביחד וברגע מסוים הם נפרדים זה מזה, ורק אתה מגלה שהם לא הסיבה זה של זה, אלא פשוט קרו באותה תקופה. אני טוענת שאירופה והמדינות המפותחות צמחו מהר ושיפרו את מערכת החינוך שלהם באותה תקופה. הארטיפקט התפרק עכשו, אבל מערכת החינוך כבר טבואה בחותם הזה להרבה מאוד שנים; ג. למה זה רע?

מעבר לכך שטעויות במדוע הן דבר רע, מצב זה דוחק את כל הנושאים שלא קשורים למחקרים הבינלאומיים מחוץ למרכז הזרה החינוכית. הכהנה לבחינות דורשת הרבה זמן, והمدنיות מתמכרות אליה. זו לא טענה לישראל בלבד, כי כל העולם נמצא באותו תהליך התמכרות, וכך תחומיים כמו איזורחות, מדעי הרוח והתרבות יהיו תמיד בשולים, כי אף אחד לא מודד אותם.

ואם כבר אומרים שבמداد הדמוקרטיה ישראל צונחת, זה לא מעניינו אף אחד כי זה לא תורם למשק. אנשים שבאמת מנייעים את הדאגה לחינוך הם אנשי משק וככללה. אנחנו לא מכינים את הילדים שלנו לעולם הכלכלי העתידי. אני חשבת שמאשימים לשואה את מערכת החינוך בכישלונות כלכליים עתידיים, בחוסר צמיחה. לא תהיה לנו צמיחה כמו בהודו גם לא ניצר את אותו מסגר מהנדסים כמו בהודו כי אנחנו קצת יותר קטנים. הולכת להיות כאן אבטלה גדולה, והיא תמשיך לפחות, והולך להיות כאן מעמד של משכילים עניים, והוא ימשיך לפחות. ואם יזמין אותו לעוד הרצאה אז אמי גם אסביר למה.

**מייקי רוזנטל:** תודה. קיבלנו את העקיצה בהבנה. התובנות האלה הן חדשות או עוד מהימים שהיית שרת החינוך?

**ヨリ・タミ:** למרות שחלק גדול מהנתונים צמחו דווקא מההדור האחרון של הבנק העולמי, ידעת את זה עוד קודם לכן והפסיקתי את הכהנה לבחינות הבוגרות ולמחקרים הבינלאומיים, וכך גם ירדנו במחקרים הבינלאומיים. קיבלתי על זה מחלוקת צוננת בתקשורת, אבל אוטה זה ממש לא עניין. אני חשבת שאנו עוסקים בדבר שוגן. המשבר הכלכלי מפറד עכשו בכוח בין צמיחה להשכלה, וזה תופעה שאם לא נבין אותה, לא נבין שום דבר על השכלה עתידית. וכך נתונים שידעת איז, התחרדו מאוד עכשו. לא מדובר רק על ישראל, יותר ויותר מדינות מצטרפות למחקרים הללו, ומצב זה הרבה מאד אנשים לתסכול ולהסור יכולת לתפקיד בעtid, וזה בעיני דבר חמור יותר.

**מייקי רוזנטל:** ד"ר כהן-עברון, אם הייתה יושבת היום בכייסא שפרוף' תמיר ישבה בו בעבר והclock היה בידיך, מה הייתה עשויה?

**נורית כהן-עברון:** כאשר אני בא להידרש לנושא אمنות וחינוך בהתמצאות רב ולהגיד את הדברים שם כל חי, אני רוצה להזכיר בהרצאה של סר קון רובינסון, שהוא מהיחידים שקיבל אות אבירות על תרומתו לחינוך ולהינוך לאمنות. בהרצאה הזאת הוא מספר סיפור קצר על ילדה בת שש שি�שה בקצת הכיתה וצירה במרץ רב. המורה ניגשה אל הילדה שהיא בדרך כלל שקטה ולא מושכת תשומת לב, ושאלתה אותה: מה את מציירת? הילדה ענתה לה: אני מציירת את אלוהים. המורה התפלאה ואמרה לה: אבל אף אחד לא יודע איך הוא נראה. הילדה אמרה: תני לי עוד דקה, אני אסיים ואז قولם יידעו.

הסיפור הזה מעלה בנו חוויך כי הילדה הזאת פוטרת בתמימות ולא היסוס בעיה שהיא לא מבינה את גודלה ואת מרכיבותה מבחינה פילוסופית, תאולוגית, אטולוגית ותרבותית. אבל מה הסיפור הזה בעצם מתאר? הוא מתאר ילדה שמתמודדת עם שאלה של ייצוג ושל מתן נראות לדבר מdominian. במחקריהם אנחנו יודעים שבעצם מדובר בתהליך קוגניטיבי מורכב מאוד שמצויר קבלת החלטות רבות מאוד, גם לגבי מי הדמות הזאת ומה אופייה, וגם לגבי אופן הייצוג שלה.

האם היא גברית, האם היא נשית? האם זה ריבוי, האם זה אחד? האם היא גדולה או האם היא קטנה? האם היא מפחידה? איך לעשות אותה כדי שהיא תהיה כמו שורצים? הרבה מאוד שאלות. סר קן רובינסון לא מפרט את כל זה, אלא משתמש בסיפור כדוגמה לפוטנציאלי שיש בעצם לכל ילד וילדה רגע לפני שמערכת החינוך עוזרת להם מההע. עוזרת אותם מלהתדרור לדמיון שלהם, ברגע שיתתקלו במורה מסוימת שתגיד שאסור לציר את דמות האלוהים, או שיפניםו שאין טעם לציר דבר שאף אחד לא יודע איך הוא נראה. רובינסון משלים את הסיפור הזה במחקר שמלמד שהיכולות להען לשוגות ולדמינו והאפשרות ליצור אפשרויות שונות וליצור, שיש לכל ילדי הגן, נעלמת ככל שהם נמצאים יותר בבית הספר ומדוברים אותם ומודדים את הצלחתם להגיע לתשובות הנכונות, אלו שכותבות בספר או אלו שאוון יודעים המורים.

באמצעות הסיפור הזה הוא מצביע על הסתירה בין יומרת בית הספר, בין המנדט (אולי) של בית הספר, להכין את התלמידים לעולם העתידי שבו הם יהיו לבין האופן שבו הוא מתנהל בעצם במסגרת הינה לאוניברסיטה. כפי שפרופ' תמייר צינה, המסקנת זו כבר עכשו איננה מבטיחה את עתידם הכלכלי של בוגריה.

המערכת שמתימרת להכין את התלמידים לקראת העולם העתידי, שאנו יודעים כיצד הוא יראה ויינה, היא בעצם מיטה מאד.

סר קן רובינסון טוען שהדבר היחיד שהמערכת יכולה לעשות הוא לאפשר לתלמידים ולזמן להם עוד ועוד מצים של עמיות ומצבים שפותחים את החשיבה היוצרת, מצים שאין בהם פתרונות ברורים, ובוודאי שאין פתרון אחד, והם אינם מדדים. מцыינים שכיל יצירה, ולא רק זאת החזותית, עוסקת בהם, מאפשרים שימוש בדמיון, בהפתעה, במשחק, ועל כך יש לקבל פרס – על שתה מעז ולא מפחד מכישלון.

**מייקי רוזנטל:** בשליש מהזמן שהילדים שלנו ערים, הם יושבים מול צג כלשהו: צג הטלפון הנייד, צג המחשב או זה של הטאבלט. זה אומר שלפחות שליש מהמורים שאחננו מקבלים (ואנחנו מקבלים הרבה יותר) הם מסרים חזותיים. המסריהם החזותיים הם עולם שלם שצריך ללמידה אותו ולדונו בו ולהתמודד איתו. האם המערכת בכלל מתמודדת עם זה היום?

**גורית כהן-עברון:** זאת הנקודה העיקרית בה המערכת כושלת. החינוך לאמנות מתייחס לפוטנציאלי שלו, וגם לתוכניות שקיימות כבר היום במשרד החינוך שקשה מאוד לישם אותן כי לא נוותנים למורים להיכנס למערכה. הוא מבקש לא להסתפק בתפקידו של ריטינגן, בין שהוא נעשה בתאטראות ממושחרים ובין שהוא נעשית בטלוויזיה. הוא מבקש שתת באמת אפשרות לחוויה משמעותית של מפגש עם יצירות שבאמת שוכנות אותה מבין גם את עצמן וגם את המציאות באופן הרבה יותר מעובד ומורכב. הפרקטייה הזאת מבקשת ליצור אלטרנטיבה למה שאתה אומר ולהרחיב למציאות הזאת. גם אני קראתי את המחקר האומר שבני הנוער נמצאים שלוש מזומנים עירוניים מול מסכים, וזה מצב ממשועורי ביותר. ולמה ממשועורי ביותר? – משום שאלה הם מקומות שמכנים אותך 'Ấתרים של פדגוגיה ציבורית', ובهم נמצאים הערכים והשקפת העולם. זה לא הדימויים, זה מה שעומד מאחורי הדימויים. זה דבר מרכזי מאד שאסור להזניח אותו.

הኖחות של הדימויים באמת משנה את חיי הערים, את אופן ההתבוננות שלהם, את עולם החוויות ואת התפיסה העצמית שלהם. לכן זה לא רק בילוי. תגובה אחת היא לבוא ולהרחיב את טווח החוויות שלהם כדי שייחזו עוד דברים, ודברים אחרים ודרכים מורכבות, אבל התגובה

השניה היא דוקא להתייחס לאותם דימויים, ולא רק לкриאה אוריינית שלהם, אלא להבין אותם כמכנים של השדה החברתי הערבי, ולהבין את השדה החברתי הערבי שמחולל את הדימויים. הדימויים החזותיים הם מרכזיים בחברה המערבית כי הם המכשיר העיקרי של שינוי התרבות, גם של המסרים וגם של דברים מטראליים. לכן הפירוק איננו פירוק אורייני, והוא לא להבין אותן מבחינת השפה שלהם, אלא באמצעות הבניון את המנגנון שיזכר, משוקק, מפיע, שודואג מה נראה, ובאותה מידת גם מה לא נראה. מבחינתנו, אם אנחנו מדברים על חינוך ולא על אישוש מכשיר אינסטטורומנטלי, אני לא רואה שום אפשרויות לעשות חינוך ללא אמונה.

**מייקי רוזנטל:** דלית שטאובר, אנחנו מדברים על תחום שאי אפשר לכמת אותו ואי אפשר ללמוד אותו. כולם אומרים זהה חשוב, ויש המוננים נימוקים למה זה חשוב, אבל מערכת החינוך שלנו השתעבדה כולה לבחינות הבגרות ולציונים, והיא עובדת לפי הכללים שהציגה פרופ' חמיר. עם תואר באוניברסיטה הبطיח לך פרנסה טובה ומעמד חברתי מסוים, והיום תואר באוניברסיטה לא מבטיח לך שום דבר. המערכת עדין ממשיכה, לפחות לתקופת תילין, לנtab למקומות הזה, או מנוטבת אליו. אי אפשר להילחם בזה. אני רוצה לדבר איתך במספרים. השבוע פורסמו דבריה של המפמרית לאמנות, שאמרה שיש צמצום מתמיד בתקציבים וצמצום מתמיד בשעות, והתחום נעשה שלו. מהי תגובתך?

**דלית שטאובר:** איך אמרת, נדבר במספרים? אז קודם כול נשים כמה מספרים, ואז נתיחס לדבריה של המפמרית לאמנות שנמצאת פה איתנו. אי אפשר לדבר על חצי הocus הריקה לפני שמסתכלים מה קיים במערכת. רק כדי לסביר את האוזן, בשמוןיהם אוחזו מהת היסודיים נלמדת אמונה, ובארבעים אוחזו מחטיבות הביניים נלמד מקצוע האמונה. יש כ-400 מוגמות מפוארות של אמנות בבתי ספר ברחבי הארץ. בין האמנים הפעילים כיום יש בוגרים של המוגמות האלה. מי שנמצא בתחום החינוך וחווה את העשייה של המוגמות האלה יידע גם איזו מצוינות קיימת שם.

יש חינוך לאמנות ויש חינוך גם לצריכת אמנות. במשרד החינוך יש תופעה שלא קיימת בכלל העולם – ואני אהובים רק להלkon את עצמנו – שנקרתת "סל תרבות". סל תרבות שמחנק לצריכה של אמנות אינטלקטואלית, אמנות שמייצרת את החוויה. זאת תופעה נדירה בעולם. ילדים מ-110 רשותות ברחבי המדינה הזאת, בשיתוף עם השלטון המקומי ובסבוסוד ענק, צופים בשלושה ארבעה מופעים בשנה במשך 12 שנותיהם במערכת החינוך.

אנו רוצחים עוד? כן, כולנו רוצחים עוד. אנחנו רוצחים יותר? בהחלט. הדברים של המפ"ר דית באים מהמקום הזה. המפ"ר דית לא הייתה יכולה להיות המפקחת הראשית לאמנות אם היא לא הייתה רואה חשיבות עצומה בקידום הנושאים האלה בתחום המערכת ורצון לחבר למערכת ולנסות לישوت את השינוי מבפנים ולהוביל ליותר.

אנו איתה זהה, ואני רוצה לחבר את זה לדברים שאמרה يولי חמיר. יש מישחו שעדיין חשוב שאפשר לחיות היום בעולם ללא מדידה? אחת לכמה שנים אנחנו מתנפלים על איזושהי אופנה ואחר כך נוטשים אותה מבלי שהפקנו ממנה את התועלת המרבית, וישרנו נוותנים למטוטלת לפנות לצד השני. אני סבורה שצורך לזרוק את המדידה לפה. מדינת ישראל, בהיותה חלק מהמדינות המפותחות, ורוצה להיות שווייה למועדון הזה, צריכה לדעת איפה המערכת נמצא, צריכה לעבוד על סמך נתונים וצריכה לכוון את עצמה לשיפור.

אם אנחנו מדברים על אمنות, בואו נדבר גם על תרבות. המערכת צריכה לדעת שהמדידה של המבחנים הבינלאומיים אינה חזות הכלול (ambil לזרוק אותה לפח), כי העשייה הבית ספרית ומטרות הלמידה בבית ספריות, מטרות הלמידה של מערכת החינוך, הן הרבה יותר רחבות מכל מה שմבחן יכול למדוד. האם זה במקומות המבחן? לא, אבל יש לנו אחריות להטמע וללמוד תרבות בשירות של מידעה רחבה יותר שתזוביל אותנו לשיפורו. האם אנחנו במקום המיטבי של זה? אנחנו בדרך.

בואו נזכיר כמה שנים בסך הכל מדינת ישראל עשויה מיצבים וכמה שנים מדינת ישראל משתתפת במבחנים הבינלאומיים. ברור שיש פה אייזו תזזית שהיא לא במקומות הנכון בחלוקת המוסדות. צריך להילחם בתופעות השילילות, ויש ללמד את מה שצריך כדי שתלמידי ישראל ואנחנו, והעתיד שאנו רוצים להיות בו, יהיו במקומות הנכון.

**מייקי רוזנטל:** בסופו של דבר, צריך לקבל החלטות. אני לא חושבשמי שנמצא פה באולם, ובכלל מי שדן בתרבות או בחינוך, רוצה להגיד, בואו לא נמדד כלום, זה לא העניין. השאלה היא זאת: האם המדידה לא תפסה מקום נרחב מדי בתחום הלב ובהוויה החינוכית? יש אולי שאומרים – אמונות זה חשוב, אז ניתן קצת אמונות; וכן, התחום הזה חשוב והוא חשוב גם אמונות זה חשוב – אבל בסופו של דבר זה יותר בשפתיים מאשר夷夷יה בשיטה. אם צריך לבטל שיעור חשבון או אמונות, אז נבטל את שיעור האמונות.

**דלית שטאובר:** תמיד קל לתкоף את הממסד, אבל בסופו של דבר יש לנו אחריות משותפת גם למשרד החינוך וגם לרשות המקומות וגם להורים ולמשפחה. אכן צריך ללמד ילד להעוז וצידר לאפשר לו ולא לחסום אותו. כדי קל להגיד שיש ילדים במערכת שכבר מגיעים חסומים, ואנחנו עוסקים בפתחת החסמים האלה. אנחנו לא רוצחים להיות במקום של התירוצים האלה. יש פה מטרה שיש לה שותפים רבים, ובמקום הזה אנחנו צריכים לעשות עוד צעד ועוד צעד קדימה בלי להאשים את הכלים ואת המקומות הנכונים.

אנחנו עוד לא הגיעו למקום המיטבי של המדידה, אבל לזרוק את זה? בשום פנים ואופן לא. הבוגר שלנו י策ר בסופו של דבר להתרחות בגוף של מדינה אחרת בעולם, והוא צריך להיות בעל מיומנויות שנדරשות לכך. וכך, נדרשות מיומנויות שלמדות היום בתוכניות הלימודים ונבדקות במבחנים הבינלאומיים, זה יהיה מאייץ ורוו לעשות שינוי גם בתוכניות לימודים ולהתאים אותן למטרות החשיבה הנדרשות. גם העולם הטכנולוגי הוא ככל שצריך להיות בידי הילדים. האם הם צריכים להשתתף בטלזיה או בסיסך ללא הפסקה? ודאי שלא.

**מייקי רוזנטל:** כמו שבטלזיה מדברים על הצופה ומיה זה הצופה הסביר, אתם אומרים לעצמכם, יש את התלמיד הסביר, ואנחנו מנסים לכוון אותו למקום מסוים. אני מזדעזע מהמחשבה שהחברה שלנו תהיה מרכיבת רק מגאוני טכנולוגיה, כפי שהייתי מזדעזע אם כולם היו אמנים מטורילים, אבל הסטנדרטיזציה הזאת שנדמה שאתם פחות או יותר מכתיבים מdagga מאוד, כי אנחנו רוצחים פלורליزم וריבוי דעות ועייסוקים וחברה תומסת וחיה. עצם זה שהפרט המרכזי הוא פרטן של מדידה זה כשלעצמם מנסה על העניין של פלורליزم.

**دلית שטואבר:** מטרות החינוך הן הרבה יותר רחבות. משרד החינוך שותף בעניין פרסום תוכאות המדידה ובחינות הבגרות עם רשותה שלכלו אותו, ויש שבע רשותן כאלו שתומכות בשקיפות הנთוניות. הציבור רוצה לדעת את הציונים של הילדים ב מבחני הבגרות.

אנחנו מאמנים בזכות הציבור לדעת, ואנחנו מאמנים בשקיפות, אבל מצדדים אלה יהיו מודדים נוספים, ערכיים, שהם חשובים לנו לא פחות, כמו מעורבות בקהילה וכמו תרומה להילאה וכמו תנועות הנוער. אנחנו עוסקים בהרחבת היריעה הזאת ולהזכיר גם את כל מי שמסתכל علينا מbehind, שלא יסתכל רק על תוכאות מבחן הבוגרות, אלא על מודדים רכיבים יותר וערכיים יותר, שהם חלק מתומנות החינוך המלאה. אם הלכנו לבית המשפט על כך שלא נפרסם בפומבי את תוכאות המיצבים כדי לא ליצור "דילוג ריטיינג" של בת הספר, זה נובע מהחשש שהדבר ישפיע לרעה על החינוך. זאת לא מתוך התנגדות לשקיפות, אלא מתוך הבנה שאנו עדים לא מקום הוכח, שעדיין לא פיתחנו את כל המודדים והתוינו את התרבות הזאת, שההתבוננות בבית הספר תהיה מתוך הסתכלות רחבה ומלאה על דברים חשובים נוספים שאנו עדים מכובנים אליהם במטרות החינוך.

אם תסתכלו על התוכנית האסטרטגית של משרד החינוך תראו בה כיעד מס' 1 את הנושא הערכי ולא את הנושא ההיישגי, שהוא בא רק מס' 2. יש לנו אחריות לייצר נראות גם לאייך שאנו מודדים את בת הספר גם בצדדים האלה.

**ヨリ ためり:** הדבר שהכי מפחיד אותנו וכשאתה בתפקיד ציבורי עוד יותר קשה להגיד את זה בגלוי הוא, שאנו לא יודעים איך לחנק אנשים לעולם של מהר כי הוא כל כך מוכר ולא מובן לנו, כולל ברמה הוויזואלית. הילדים שלנו לא צדיכים שנחנק אותם, הם מחנכים אותנו. הנכדה שלי בת השנתיים יודעת לעשות יותר דברים ממנה על האיפוד והאיפוד, ועל כל מה שיש לה שם שהיא עושה עם האצבע הקטנה שלה בלי שום בעיה. זאת אומרת שאנו כ מבוגרים, ולא כמערכת, מפגרים אחרי העולם שאנו חים בו, ואנחנו שבויים בו, אנחנו חושבים ב孔נספציות שגויות. אנחנו לא מכינים את הילדים והצעירים להתמודד בעולם הוכח. העולם המערבי קורס כי הוא לא יודע להכיר את הצעירים שלו להתמודד. אבטלת צעירים תהיה הדבר הכי חמור שנתמודד אליו. המשכילים העניים יהיו הדבר הכי קשה להתמודד אליו. אנחנו לא חושבים על זה כי אנחנו ממשיכים לעשות מה שעשינו במאה הקודמת, וזה מה אהרטה. למערכת החינוך קשה כי היא גדולה ומסורבלת ויש לה המון מגבלות, אבל צריך להצע ולהעלות את השאלות האלה. המדידה לא עוזרת לנו בכלל כי היא לוקחת אותנו לעולם שלדעתינו הולך ונמוג.

**הרבי רומי סטוויסקי:** נושא המדידה הגיע לדעתינו מעיר הולדיי ניו יורק, מdad בשם ג'ו קלין, איש עסקים ממולח, תקין, שידע מה זאת השורה התחתונה. בהשראתו ניסו לעשות מהפכה במערכת החינוך באחת הערים המסובכות ביותר, והתחילה למודד. מודדים ומודדים, עד שקרה משהו מדהים: הצליחו להעלות בכמה נקודות את התוצאות. בהתחלה זה נשמע כמו פריצת דרך, ואחרי שעלו בעוד כמה נקודות, הגיעו לרף העlion. זאת אומרת, שיש גבול למה שאפשר לעשות באמצעות חיצוניים ומוחצניים, ואפילו בדרךים שמחזיקות את המנהלים ואת המורים. אפשר להתקדם קצת בעזרת המדידות, אבל המערכת היא גדולה ומסובכת והיחסים מוגבלים. אי אפשר להגיד שאין שם accountability (אחריות) לשום דבר, אבל אני אומר שהגענו די מהר.

באטלנטה ארצת הברית היה מקרה בו מנהלת הצלחה להוביל את המחוות שלה להישגים לימודים, זכתה בפרסים ובכתבת ענק, עד... שהיה עומדת עכשו לדין בבית משפט פדרלי, לאחר שהתרברר שהיא סיממה את המערצת ופעלה ברמות כדי להציג היגנים. אוטי מדאיג שברגע שנפמפס שהדבר היחידי החשוב הוא תוצאות, והקידום של המנהל יהיה על פי התוצאות במדידות וב מבחנים, והקידום של המורים יהיה לפי התוצאות, אנחנו ניכנס למערכת שקרית בה הילדים ירמו את המורים, והמורים ירמו את המנהלים, והמנהלים או שייתפסו או שלא ייתפסו.

אמנם צריך להפעיל לחץ מסוים על מורים ועל מנהלים, כדי לדרבן אותם לעשות ולשאוף, אבל כאשר אתה לווח יותר מדי, הם עשויים להגיע למקומות חסרי מוצא, מכיוון שהילדים לא יכולים להציג יותר דזוקם שהם נמצאים תחת לחץ. כאשר אתה לווח על ילדים ודורש מהם להגיע למקום שהם לא יכולים להגיע אליו, בסופה של דבר מגעים לעולם של שקר, וזה לא טוב ולא נכון.

אנחנו לא יכולים להיכנע לתכתיבים. אני לא סוציאליסט, אבל אנחנו לא יכולים להיכנע למערכת של קפיטליזם אמריקני, שככל מה שמענינו אותה זו השורה התחתונה. ולא רק השורה התחתונה. תשלחו לי, אולי אני אולד פאשן, אבל הגיבור שלי הוא יאנוש קורצ'אק. כיצד לאحب ילדים – זה הסיפור. אתם רוצחים לדבר על היגנים – זה אמן חשוב, אבל זה לא חינוך, זה בת ספר מקצועים. כמו שהגורנים במאה ה-19 הבינו שכדי להיות אימפריה הם צריכים להצמיח מערכת חינוך, והם הצליחו להפוך לאימפריה. אבל בין זה לבין חינוך... חינוך זה שהוא מושהו. תעודת הבגרות היא חשובה, ואני צריכים לתת לילדים להתמודד בעולם תחרותי וכלכלי, אבל זה לא חינוך, זו עוד משמעות הספר.

חינוך זה להגעה לנשמה של הילד. מגיעים אליו 150-100 ילדים כל שנה לכיתה ז', לפחות מבולבלים ולפעמים עצובים, ואני צריך ללמד אותם. מה הם? ומה הם במאה טוביים, ומה הם טוביים? מישחו שם עליהם? מישחו סופר אותם? מישחו רואה אותם? אם הם טוביים בשני מקצועות אבל לא טוביים בכמה מקצועות אחרים, מישחו מזקיר להם שבשני מקצועות הם טוביים מרות שהם כישלון די טוטאלי בחמשה מקצועות אחרים? זו שפה שלמה.

עכשו הדרך, איך משייגים? בדברים מסוימים אנחנו טוביים מאוד ואני שקרים לא קטנים בחברה. האם באמת אפשר לשים לב לדרך? זאת אומרת, אם ילד באמת שיפר את יכולותיו אבל הוא לא הגיע לטנדרט שציפינו ממנו, האם אפשר באמת ובתמים לתת לו תחושה שהוא נחשב? לפחות פעמיים אני תופס ילד יותר גדול, בכיתה י' או י"א, והוא שפשות נגמר לו הכוח. הם ילדים טובים והם אינטלקטואלים, ואני תופס אותם לשיחה משרד של. אני אומר להם, תדעו שבית הספר הוא לא החיים. אתם לא כל כך מצחיקים פה, ואני לכם את הנסיבות ללמידה חומר, לשנין אותו ולהקיאו אותו לפחות פעמיים בחזרה, אבל תדעו שאתם חביבה על הכיפאקס. אולי תפתחו פעם עסק, ואולי תהיו לכם חנות, ואולי תהיו יותר מזה. לא הכל זה לימודים.

מה שמדובר אוטי הוא שמרוב דגש על מדידה, נשכח שבסוף אנחנו צריכים להצמיח ילדים, וזה הפקיד שלנו. אנחנו צריכים להצמיח אנשים ולתת להם תחושה של מגנות ושל שווי, ואת זה לא תמיד אפשר למדוד. המנכ"ל היה אמרה שהיא את החשיבות, והוא באמת עומדת מאחוריו זה, אבל זה הופך למסובך כשהאתה מתחילה לעבוד כמבחן אמיתי שרוצה לספור את כל הילדים. הרוי אני יכול לזרוק 50 אחוז מהילדים שלי במעבר מכיתה ט' ל', ולהסביר אותם כי, אבל אני לא אזורק. בסוף כשאצטרך לתת דין וחשבון, אוכל לתת דין וחשבון אמיתי, לעצמי.

ולענין החינוך לאמנות: האמנות צריכה להגיע מאיושהו עולם ערכי, ולא בהכרח מהעולם הערכי שלו. מטרך רצון לגעת באינטסוף, רצון לגעת בחקור האמת, איזו אובייסיה שהוא חייב להבין משלו, חייב להבין את התופעה הזאת. זה לא משנה אם מדובר במדעי הטבע או במדעי הרוח. ישנו מורה לאמנות, שמעון אוזן, שהוא בגור בצלאל והוא ישב בסדנה שלו עם הילדים והם יוצרים דברים. הם מגיעים אליו והוא דוחף אותם, אבל הוא דוחף אותם לגעת בעצמם. הוא מחייב אותם לגעת בעצמם, בנפשם. כאשר לאדם יש את היצר הטוב הזה לגעת בעצמו, משומש שלכל אחד יש שהוא שאין אף אחד אחר בעולם, הוא יכול להתחילה לעשות אמנות אמיתית ומשהו שהוא שווה ופורץ דרך.

יש מורה מדריכים בארצות הברית בחינוך הציבורי, רפא אסקוויות' (Rafe Esquith) שמצילה ההצלחות של שיקספיר בכל ארצות הברית עם חברה ספר ציבור בולוס אנגלס, קליפורניה (Hobart Boulevard Elementary School). הוא מצליח להוביל בחיניכים משהו, ומכוון שהוא מבעיר בהם איזושהי תשובה הם גם לומדים שיקספיר למרות שהוא לא שijk ללבביה ההיספנית הטבעית שלהם. יש להם בזכותו רצון לגעת במשהו, וכאשר יש לך רצון לגעת במשהו, אתה לומד את השפה, ואתה יכול ללמידה מתמטיקה ויכול ללמידה את הכלים שעליים אנחנו נבחנים, שהם כל כך קשים וכל כך מעכינים. אם נעבוד הפוך, נוכל להגיע להישגים. הוא רקח את החברה שלו למשחק של הקרדינל:

The kids watch the cardinals and I watch the kids. The little ones were worry the visiting team was about to increase the lead and I was worry about the children's future. They are growing up in a system that decided to major their success or failure by testing them to death by the end of each year. Memorization and meaningless multiple choice exams have replaced problem and decision making.

אסקוויות' אומר שאחד התפקידים העיקריים שלנו הוא ללמד את התלמידים לדוחות את הצורך שלהם במילוי יצריו או בסיפוק מדי. אני מעלה יחד אתכם הצגה של שיקספיר, ואפשר לעשות את זה בחודשיים, אבל אני עושה את זה במשך שנה, כי אני רוצה שהם ייהנו מההתהlik, והוא מסביה.

יולי תמיר, כshedיברת על הנכדה שלך שהיא יותר מוכשרת ממק באיפוד, שאלתי את עצמי האם היא תהיה יותר מאושרת ממק, ואני מתאר לעצמי שהתשובה בכלל לא קשורה לטכנולוגיה. השאלה היא, איזה בן אדם היא תהיה ואם היא תלמד להתמודד עם עצמה. אנחנו אכן חייבים מדייה, אבל יותר מזה אנחנו חייבים חינוך, ועוד יותר מזה אנחנו חייבים שהיו לנו מורים שיעודים לעודד את הילדים לגעת בעצמם, וכך הם יכולים לעודד יצירה ובדרך אגב לרכוש את הכלים שם חייבים לרכוש.

**מייק רוזנטל:** אני מניה שרוב האנשים כאן יודעים על הווועדה שדנה בנושא השינויים במדיניות הבונוסים, אשר אמרה להיכנס לתוקפה, וכן את הביקורת עליה. לא די שהמערכת כל כך מודדת, אלא שעכשו מציגים לה סטנדרטים מאוד מדידים והמקצועות הטכנולוגיים-מדיעים, שהם נוראים חשובים, מקבלים עדיפות, בעוד שהאמנות ותחומיים אחרים כמו מדעי הרוח והחברה, נזרים לפס. עכשו אתם, פרופ' פיגgin, מחדדים את הדבר הזה עוד יותר. מי שמכם בכלל? למה שהאוניברסיטאות יכתיבו למערכת החינוך של מדינת ישראל את הסטנדרטים?

**פאול פיגgin:** אני מיצג את הוצאות הבין-אוניברסיטאי למדיניות קבלה. זה גוף שמתאים מדיניות קבלה בין אוניברסיטאות המחבר ופועל מטעם ועד ראשי האוניברסיטאות. מטרת התיאום היא לא להגיע לאחדות מושלמת, אלא לקבוע הנחיות כלויות כדי להקל על התלמיד בזמן שהוא בוחר מקצועות לימוד בתיכון, ובicular כשהוא בוחר מקצועות להעמק בהם בכיתה י'. התלמיד לא צריך לקבל את ההצלחות שלו בכיתה י' על בסיס ידיעה באיזו אוניברסיטה הוא ווצאה למדוד, אבל כן כדאי שהוא יבחר בהתאם לשאיפות ולפוטנציאל שלו ללימודים אקדמיים באופן כללי. זה לא אומר שאין מקום להתחשב בנסיבות הלב וברחבות אופקים, אבל עם כל הקשי' שבבדר יש צורך לקבל החלטות שימושיות את מיצוי הפוטנציאל העתידי תוך הגשמה נטיות הלב.

בעולם של לימודי בוגרות עם ריבוי אפשרויות, יש מקום שאוניברסיטאות יסמנו במה חשוב להעמק כדי להציג ולהציגם לימודיים. זה לא מטרה להשיג איזשהו יעד כלכלי, אלא סימון של תחומי ידע בסיסיים. הטעונה של האוניברסיטאות היא: וכון שהעולם משתנה והטכנולוגיה משתנה, אבל יש דברים בסיסיים שנמשכים, ותclf אגיע לנוקודות ספציפיות.פה איני מבחין בין הצורך לחזק את הלימודים האקדמיים במדעי הרוח לבין הלימודים האקדמיים במדעי הטבע ובהנדסה. זה בمعנה לשאלתך.

בשני התחומים האלה יש אינטראס להרחב את מאגר התלמידים שיכולים להתקבל, ללמידה ולהציגין בלימודים האקדמיים. לפני שניכנס לפרטים על מדיניות הבונוסים, אני רוצה לתת קצת רקע על ההשכלה הגבוהה.

כבר מזמן/Test הבודק לא מהו עותה כדי לשוק העבודה לחקל גדול והוא של בוגרי התיכון. עם הרחבת בסיס ההשכלה הגבוהה, נפתחו הזדמנויות רבות כדי להציג לתואר אקדמי בעזרת המכללות, בנוסף על האוניברסיטאות. התפתחות זו מוברכת למערכת ההשכלה הגבוהה. הלימודים האקדמיים באוניברסיטאות המחבר לא יכולים להתבצע בהיקף המוני מבלי לפגוע באיכות, וכן היה צורך לפתח עורך נוסף נוסף להשכלה גבוהה שיאפשר למספרים גדולים יותר להגיע לתואר אקדמי.

אני יודע שהוא נשמע אליטיסטי, ואכן האוניברסיטאות הן אליטיסטיות. אנחנו צריכים לדאוג שהאליטיסיות הזאת מבוססת על יכולת אינטלקטואלית אקדמית של הסטודנטים שמתבקלים, ולא על שיקולים אחרים כמו יכולות כלכליות או מעמד סוציא-אקונומי של המשפחה. לכן, אגב, כל המפעל של ה阐שת אוכלוסיות מהפריפריה, בני מיעוטים וחדרים הוא חשוב. בסופו של דבר, המקום באוניברסיטה נדרש לאלויה אקדמית מסוימת. אז איך אנחנו בוחרים את אותה אליטה? אנחנו בעצם מנסים לבדוק את הידע ואת יכולת השמעה. את יכולת אנחנו בודקים באמצעות המבחן הפסיכומטרי, ואני לא רוצה להיכנס לנושא זה, שמדובר טעון, וזה גם פשוטי להגיד שהוא בודק רק יכולת.

החלק השני הוא הידע, וכך הגיע הכליל שלנו הוא עותה הבוגרות. בוגר מרכיב הבוגרות השאלה היא כיצד באילו תחומי ידע אנחנו מעוניינים שהמונען ללימודים האקדמיים יעמיך, ומה צריך להתמקד בחטיבת העלינה? כאן נוצר מתח בין הרצון להעניק תעוזת בוגרות על תחומי ידע רחבים וشונים, לעומת מה שבאוניברסיטאות קוראים 'תחומי ידע בסיסיים' שמהווים את היסודות של הלימודים האקדמיים.

כדי להציג את המטרות האלה אנחנו משתמשים בשיטת הבונוסים, ובבונוסים שתי מטרות: מטרת אחת היא לפצות על הקשי' הנוסף כאשר לומדים מקצוע של ממש ייחודות לימוד לעומת שלוש ייחודות לימוד, דהיינו שלא עושים more of the same, אלא עושים משהו ברמה גבוהה

יוטר. במקורה שבו הציון שהتلמיד קיבל יהיה נמוך, הוא יינזק פעריים: גם הציון יהיה נמוך ממה שהוא יכול להשיג לו למד בהיקף נמוך יותר, וגם המשקל גבוהה הרבה יותר. لكن הבונוס מהוות מנגנון פיצוי. אבל יש מטרה נוספת, והיא לכוון תלמידים להעמקה במקצועות המהווים בסיס ללימודים אקדמיים. זה מביא אותנו לדון במטרת השניה של הבונוסים, והוא להציג על תחומי ידע מועדפים ללימודים אקדמיים.

הרעיון מבוסס על ההבנה הבסיסית שלא לכל תלמיד יש אותו פוטנציאל ללמידה ולהצלה בלימודים האקדמיים באוניברסיטה. חלק מתפקידו של משרד החינוך דרך המורים ודרך היועצים, וכמוובן דרך ההורם, הוא לעזר לתלמיד למקם את עצמו בסולם הפוטנציאלי הזה. לעוזר לאלה שנמצאים בקצת העליון עם הפוטנציאל הגבוה ביותר, כדי שיעמיקו במקצועות הבסיסיים כהכנה לאקדמיה ויכירו במסוגיותם שלהם להמשך בתניב האקדמי.

**מייק רוזנטל:** קראתי את המסמך, והשינוי המוצע הוא שמקצועות מסוימים יקבלו יותר בונוסים בכנסה לאוניברסיטאות, והמשמעות היא שבתי הספר ילמדו את המקצועות האלה או ישימו דגש על המקצועות האלה, ולא על מקצועות אחרים.

יולי תמיר: אתה כל הזמן מדבר על יכולות אקדמיות, ואני למזל, יצאתי דווקא בן אדם בלתי עקיב... אז קודם גמרתי תואר במדעים מדוקים, ואחר כך למדתי תואר במדעי המדינה, ואחר כך רציתי פילוסופיה. אין שום הכוחה שכדי ללמידה ספרות עברית או תנ"ך או היסטוריה או פילוסופיה, אמנויות, שירה, ריקוד, ארכיאולוגיה, צrisk חמש ייחידות במתמטיקה. אני עשית את התיכון שלי בмагמה ריאלית עם חמישה יחידות במתמטיקה וגמרתי תואר ראשון בירושלים במה שנקרא פעם 'בית מדעים', והתאמינו לי שלא נשאר לי שום דבר מזה. למדתי חמישה שנים פילוסופיה וכל חyi השתנו.

פאול פיגין: למה את קופצת למתמטיקה? יש ספרות ויש תנ"ך ויש היסטוריה, ואני טוען שני שרווצת ללמידה באוניברסיטה לסטודנטים אקדמיים בתיאטרון, חשוב יותר שלמד ויימיק בהיסטוריה, בתנ"ך ובספרות מאשר שתתנסה בתיכון בתיאטרון.

**מייק רוזנטל:** נכון שהכנסתם ספרות, תנ"ך והיסטוריה לתוכך רשימת המקצועות המועדפים, אבל רוב המקצועות האחרים הם מדעים טכנולוגיים ומתמטיקה. שבעים אחוז מהסל שאתם מציעים הם במקצועות טכנולוגיים.

פאול פיגין: נכון שבדין המקצועות שהמלצנו עליהם יש מתמטיקה ואנגלית, וישנם שלושה מקצועות מדיעים – פיזיקה, כימיה וביווולוגיה, שלושה מקצועות שאפשר לקרוא להם מדעי הרוח – ספרות, היסטוריה ותנ"ך, וגם הוספנו את מקצוע השפה העברית למגזר היהודי, שהוא מקצוע חשוב.

**דלית שטואבר:** כאשר המגמה הזאת הוצאה על ידי המוסדות להשכלה הגבוהה, שר החינוך ביקש לעצור את העניין הזה לצורך חשיבה יסודית, כי להחלטות האלה תהיה השלכה עצומה על מערכת החינוך. קיימנו דיונים במגזרים רחבים מאוד שככלו מנהלים ומפקחים. מתחוות בطن שליל, שר החינוך מיחס חשיבות רבה מאוד למקצועות האמנות.

**שאלת מהקהל:** אני אופיר, תלמידת כיתה י"ב בעירוני א' בתל אביב, ולומדת במגמת תיאטרון. אני חייבת לומר שאתה חרדה למשך הדברים פה. אנחנו לומדים למען הבוגריות ולמען הציון. אני לא מבינה פروف' פיגין, איך אתה אומר שצורך להיות אותו עידוד גם למדעי הרוח וגם למדעים המדויקים, ובאותה נשימה אתה קורא לצמצום בונוסים של מקצועות שלדעתיתם כל כך חשובים ומהווים את הסיבה היחידה שאתה נמצא במערכת החינוכית. אני באמת מנטה להבין מה המסר של משרד החינוך.

**יולי תמייר:** ולמה אזהרות לא נחשפת בעיניכם מקצוע חשוב? זאת שאלה עקרונית.

**פאול פיגgin:** קודם כל, אזהרות נלמדת, וזה מקצוע שהוא עדין בדיון. ביקשנו לדעת מה בעצם המשמעות של העמeka. אנחנו לא אומרים שלא צריך ללמוד אזהרות, אלא דיברנו על העמeka לחמש ייחדות לימוד ומה המשמעות של זה.

**מייקי רוזנטל:** אתה אומר שאזהרות זה מקצוע לא חשוב? ההחלטה שלכם תגרום למקצועות מסוימים להיות חשובים בעיני התלמידים, ולמקצועות אחרים לגועם. אם לא תיתנו העדפה לאזהרות אז האזהרות将成为 מקצוע, תגועו.

**פאול פיגgin:** אני לא מאמין שהזאה מה שיקירה. אני אקח משחו מתחום אחר: מי שיגיע לאקדמיה כדי ללימוד להיות מהנדס סביבה, אני לא רוצה שהוא יŁמד הנדסת סביבה בבריאות, אלא שילמד כימיה וביולוגיה ואת הדברים הבסיסיים, ובאוניברסיטה הוא יתמקד במקצוע הספרטני. אני חושב שם בפילוסופיה זה אותו הדבר. פילוסופיה היא לא מקצוע שמיועד לסטודנט בתיכון למי שרוצה להפוך אותו למקצוע שלו. מי שרוצה להיות פילוסוף, שילמד היסטוריה וילמד תנ"ך, ואז ייכנס לאוניברסיטה. נכון שקשה לשמוע את זה, אבל זו גישה אחרת.

**שאלת מהקהל:** שלום, שמי יונת אורן ואני מכללת סמינר הקיבוצים. רציתי להעיר שאתה כל מה שנאמר כאן על אמונה צרי להחיל על כלל מדעי הרוח ועל המקצועות הומניסטיים. לגבי מעמדם של המקצועות הומניסטיים, הם נמצאים באותו מצב כבר ארבעים שנה. אני היתי מהתלמידים היחידים בכיתה שלי שהיו בມגמה הומניסטית ספורותית ולא מפני שלא קיבלו אותנו למוגמה ריאלית, אלא משום שבחרנו בזאת. הדבר הכי חשוב הוא מה משרד החינוך עשה, אם בכלל, כדי להעלות את מעמדם ואת קרונם של המקצועות הומניסטיים במערכת החינוך, ואני לא חושבת שעושים הרבה.

**דלית שטאובר:** תראו איך אפשר להשתמש בכל דבר, לכל כיוון. כאשר רוצים לתקן את המערכת על מספר המקצועות הנלמדים בה, אומרים: באיזה מקום בעולם לומדים כל כך הרבה מקצועות? הרי זה טירוף! וככלנו מסכימים שהמערכת שלנו הגעה למספר מקצועות עצום. כשאנחנו הולכים אחריה וחושבים איך נולד הדבר הזה, מסתבר שהוא נולד מתוך רצון שכל ילד במערכת החינוך יסיים י"ב כיთות וימצא את הפינה שלו, שתדבר אל היכשרון שלו ואל היכשרים שלו, ויהיו לו שעות שמחות בבית הספר, במקצוע שהוא מושך שבגינו הוא מגיע לבית הספר. הוא יכול ללמידה כל כך הרבה ממש, והמ מערכת מאפשרת לו בחירה של יותר מוגבר אחד.

היא מתknצתת שני מוגברים כאלה, כדי שהוא יוכל למצוא מענה למגוון הנסיבות השונים שלו. אז מצד אחד אפשר לתקוף על העניין זה, ומצד שני אפשר להבין איך מועדדים את זה. מעודדים בנסיבות מסוימת שעה הרבה מאוד בסוף, שמאפשרת להרבה מאוד ילדים לבחור. לשים את יוקרת מקצוע הספרות בחברה בישראל או בעולם על מערכת החינוך, זו התבוננות דרך פריזמה צרה מדי.

**שאלת מהקהל:** המדייה עצמה נשענת על הערך של השווות. עליה פה העניין שהצעירים רוצחים להיות כמו כוכבי ריאליטי וכו'. במקומות שבו אנחנו מקדשים מדידה והשוואה, ברור שזאת תהיה התוצאה. אנחנו שומעים מה הخلف דעתך, שהיא תוצאה ישירה של מערכת זאת. בעוד שהחינוך לאמיניות, לפחות כמו אני חוותית אותו בתורה תלמידה – והיתה לי הזכות ללמידה באחד מבתי הספר לאמונות – מאפשר חשיבה משופחת. אמינות מקדשות את האפשרות לשבת על במה אחת בחצי עיגול ולהתייחס אחד לשני ולהתייחס לקהל ולנהל שיח משותף.

יש לי הערה רבה אל כל מי שדיבר מה, ויש לי הרבה הערה למה משרד החינוך עושה, ואני לא בא להגיד שהכול לא שווה וצעריך לשבור את הכלים. אבל אני אומרת שצורך להבין מהו בסיס לא אפשר. ובמקומות שאյ אפשר יותר, אתה קם ועוצר. אני חשבת שהרצון שלנו לצאת ממערכת המדייה אומר: בואו נעצור את זה ונולך לבסיס. איך אנחנו יכולים לעודד מערכת חינוך שלא נשענת על התפיסה של יצירתיות?

**دلית שטואובר:** הנה, את רואה? את חוותה מסויימת שהיא לא חוותה שלי. אני מכבדת את חוותה שלך והוא מעוררת מחשבה. התפקיד של הפאנל הוא להחליף דעתות, ואפשר להסכים או לא להסכים. כל אחד מהקהל שיושב כאן י יצא עם חוותה מסויימת. אני רואה את התפקיד שלי כמויצגת כאן את מערכת החינוך, וכך להביא את העשייה שלה וגם לזכור כל הזמן שאנו לא יודעים הכל וצריכים להשאיר מקום לסימן השאלה, כדי לעשות את הדברים בצורה נכון יותר.

— |

| —

— |

| —

# טיפוח צורכני התרבות

## של המחר



— |

| —

— |

| —

## טיפוח צרכני התרבות של המחר

ענת דולב משוחחת עם ציפי פינס מנהלת תיאטרון בית ליסין; צח גורניט, לשעבר ראש מינהל התרבות משרד התרבות והספורט; אסתי דינור, מנהלת תוכנית סל תרבות ארכי; מנדי ריבנובייך', מנהל בית בירם, החטיבה העליונה בית הספר הריאלי העברי חיפה; רוני פורת, מנצה ומוסיקאי.

**ענת Dolb:** בעבר يوم השוואה האחרון היה אירוע קשה שבו תלמידים שהגיעו לצפות בהצגה "גטו" בתיאטרון הקאמרי התפרעו במחלה. בסוף ההצגה נעמדו השחקנים על הבמה והתיכון בקהל שהוא ביש את העם היהודי ואת זכרון השוואה. התקrichtה המאוד מביכה זו חיזקה אצל רבים את החשש המקנן מAMILא, שהחחינו לתרבותemdינית ישראל נמצא במצב אנוש, שלא לומר לא קיים. האמנים? אולי מדובר בביטחון לתוכים עמוקים בהרבה.

ותרשו לי בספר בדיחה: אישת אחת מסתובבת בפרצוף חמוץ בין עבודות אמנויות במוזיאון נחשב. היא נעמדת מול אחת היצירות ואומרת למדריך תוך שאט נפש: "סלח לי, אדון, זה מגעיל וחולני. לא יתכן שלזה אתם קוראים יצירת אמנות". עונה לה המדריך: "את צודקת במאה אחוז, גברתי, זה אנחנו קוראים מראה".

ובמילים אחרות, האירוע המכוער בתיאטרון מעיד לנו הרבה יותר עמוק, על מה שנוהג לכנות "המצב". ולמצב זה יש למدينة ולקרבניטיה איזושהי אחריות עליון. אם המדינה, הגוף העליון, חושבת שהתרבות הוא תחוםZNיה, מה לנו כי נילן? למה אנחנו צריכים להתפלא על ההתנהגות של התלמידים בתיאטרון אם המפקחת על לימודי האמנויות מתפטרה במחאה על היחס המשפיל לתחום, על ההדרה המוחלטת?!

דברים על לימודי הליבה. למה מתמטיקה השובה יותר מציור? או ממוזיקה? או מאמנות? או מתיאטרון? למה? זו לא שאלה רטורית. למה בכלל חשוב לנוכח לצריכת אמנות, איך עושים את זה נכון? איך זה לא יעורר התנגדות, ומה בכל זאת נעשה בשטח?

**רוני פורת:** אני מפנה את הקהל בדרך אחרת, כמו שאני עשו איתכם עכשווי, למקור שמננו מתחילה הכל - המוזיקה. כאשר אני נפגש עם קבוצות ילדים, אני אומר להם: מי אוהב לצир על דף חלק ונקי, שיצביע. כולם מצביעים. זה טבעי והגינוי לרצות לצир על דף חלק, בדוק כמו שאנו אוהבים חולצה חדשה או לפחות חולצה נקייה מהכביסה. עכשו בכנות, מי אוהב לציר על דף מלוכך ומלא קשושים - שיצביע. יש כמה ילדים שמצביעים, נכון?

ואז אני מספר להם שעל הבמה תשבע עוד רגע תזמורת, ואנו אוהבים המוזיקאים ואני כמנצח גם אוהבים מאוד לצир, אבל אנחנו לא מציררים בצלבים ובעפרונות אלא מציררים בצלילים. וגם אנחנו מאד אוהבים דף חלק בדוק כפי שאתם אוהבים. אני רוצה בספר לכם שהדף שלנו, המוזיקאים, עשוי מחומר. מאי זה חומר לדעתכם עשוי הדף החלק של המוזיקאים? הוא עשוי משקט. ורק על רקע השקט אנחנו אוהבים לצир, כפי שאתם אוהבים את הדף החלק שלכם.

מיד אני מזמין אותם לעולם שלהם, ואומר להם שנענשה דבר שלא עושם בדרך כלל, ואולי לא עשיטם את זה עד עכשיו: בואו ננסה למקום שמננו מתחילה הקול, לדף החלק של המוזיקאים, אני מושך את זה קצת עד שהילד הראשון מתחילה לכחכח בגרונו כי הסיטהציה מתחילה לשקט. אני משחרר אותם מהמקום הזה ומזמין אותםשוב לדף החלק, ואומר שעיל הדף להכבד עליו. אני משחרר אותם מהמקום הזה ומזמין אותםשוב לדף החלק. אני נמצא בלבד על החלק הזה שלנו נציר את הכו הראישון שמננו מתחילה כל איזור או כל קונצרט. אני נמצא בלבד על הבמה אך מאחורי הקלעים נמצא האבן שפתאות מתחילה להשמע צלילים. מהנקודה הזאת כולנו מתחילהים מקו אחד ישר, ויש לי גם הזדמנויות להזכיר להם תוך כדי הקונצרט את הדף החלק שהם הוזדרו אליו ציירים קטנים, וזה עובד. להתחילה משקט זאת מתנה אדירה בחיים.

**zech gornit:** הדבר המרכזי הוא דווקא לא לחנק לתרבות. אני לא מאמין בהזאת מהחנק לתרבות, אלא אתה יוצר גישה, יוצר גישות, וצריך לגורום לכך שתהיה דרך שילדים יכולים ללחוץ בה. עליהם להיחשף לכל מיני דברים שעוזרים להם ללמידה לילכת, כמו שעוזרים להם ללמידה מתמטיקה או אנגלית. אי אפשר להכריח אותם לדבר אנגלית, אבל נוتنנים להם כלים ונגישות לשפה.

**מנדי רביבעיץ:** לכטס הזה קוראים "מחזירים את האמנות לחינוך", כמובן, קיימת איזושהי הנחה שהאמנות הייתה פעם בחינוך. לא בטוח שהיא הייתה, ואם היא הייתה, למה היא הולכה? זאת שאלה טובה. בנוגע לחינוך אני חושב שההגדרה שלי רכה יותר. אני לא חושב לחינוך הוא ממשו כוחני, ואנחנו יכולים להסתכל על זה יותר מאשר מבון של להשפיע. ענייני חינוך הוא סוג של השפעה, של מבוגרים בדרך כלל על ילדים, אבל גם של ילדים על מבוגרים וגם של ילדים על ילדים, אבל השיח החינוכי הוא שיח של השפעה וחשיפה.

אני סומך על התלמידים שלנו שברגע שנחשוף אותם ליותר דברים, ולא בזמן המשני של המערכת, אלא בזמן אמיתי, בשעות הבוקר, הם יאמינו לנו. אתה לא יכול לעשות זאת זה בנסיבות השולטים של המערכת ובמשהו שהוא מנוטך. זה צריך לקרות במקום מכובד, בתוך ח' בית הספר, בדיק שמיושבים בו שיורי המתמטיקה. ואז התלמידים מאמנים לך שאתה באמת רוצה לחנק לאמנות. אם אתה אומר שאתה רוצה לחנק לאמנות אבל משbez את השיעור בסוף היום, נוצרת איזושהי סתירה.

**ענת דלב:** האם מערכת החינוך היא האחראית הבלעדית על הקניית ערכים תרבותיים לילדים? האם לבית אין חלק באחריות זו?

**ציפי פינס:** ברור שלבית יש משמעות מרכזיות בחינוך ובחשיפה של הילד לתרבות. אם זה יתחייב בבית הספר בכמה שיעורים, אני לא מאמין שתהיה לך השפעה. אני התחלתי בתיאטרוני ילדים והגעתתי לתיאטרוני מבוגרים, וזרת לאללה המיוועדים לילדים בגלל הננדים שלי. עכשו אני אקים פה המון אנשים כשם אמר: "שוק" הצגות הילדים הוא נזוק ומעילב ואני אומרת את זה בכוונה בצורה גורפת, כיון שאני רוצה לעשות הצגות אינטלקטואליים. אני לא חיבת, אבל אני מנסה.

לגביה הצגות עם תלמידים: זה סיוט, ולא משנה באיזו הצגה מדובר. ברוב המקרים כשהשחקנים יודעים שיש תלמידים באולם, אנחנו מתגברים את האולם בסדרנים ובאנשי אבטחה. חלק גדול מהשאלות של הקהל הרגיל הן: "יש בהציגה היום תלמידים?", וכאש "יש היום תלמידים", הם מודיעים שם לא באים.

לא כל התלמידים מתנהגים באופן עייתי בהציגות, וישנם בתים ספר שההנתגנות של חניכיהם ראייה ותקינה. אבל חלק גדול מהתלמידים שmaguiim אלינו לא מבינים ולא יודעים מה הם מחפשים באולם התיאטרון וההציגות משענמותו אותן.

אගלה לכם סוד: רוב הציגות שבאים אליהן תלמידים, הן הצגות שיש בהן המון מקומות פנויים באולם כי הקהל הרגיל מזידר ורליו מהן. הבדיקות לאיזה הצגות לוקחים אותן הן הרבה פעמים תמהות. קודם כל, הם הולכים רק לקומדיות. יש ועדת שקובעת מה מותר להם ומה אסור להם, וזה "סל תרבות". יש לי ויכוחים קשים מאוד עם אסתי האחראית על "סל תרבות", ועל מי קובע מה ומני יושב בועודה ובוחර הצגות עם מסר, שאולין מעניינות את המבוגרים אבל התלמידים תוך דקה מתים משענום או נרדמים או יוצאים ואומרים "יאללה הביתה".

ערבית עברב אני נמצאת בתיאטרון, והמון תלמידים באים אלינו, וש הציגות שהتلמידים לא נשימים בהן. אוי יכולת לחתם דוגמאות מבית ליסין: ההציגות "חפוחים מן המדבר" או "רחליה מתחנתת", הסיפור קרוב אליהם או שיש איזשהו זיכרון קולקטיבי שלהם יכולם להתחבר אליו, ולאו דזוקא בתוכנית הלימודים, אלא משחו שקשר לחוויה האישית שלהם.

ההציגות "כלם היו בניי" נמצאת בתוכנית הלימודים במשך שנים, והתיאטרון מעלה אותה בשל היותה בתוכנית הלימודים. מחזיה יוצא מן הכלל, והוא תמיד אקטואלי ותמיד טוב שיראו אותו. ופה אני רוצה לסתות טיפה ולומר שגם קהל המבוגרים הוא לא תמיד תענג גדול, כי רוב הזמן הוא מסמס ומפריע לבניידים.

ב"כלם היו בניי" משתתפים שחканים מצוינים כמו יוסי פולק, מרים פולק וליאור אשכנזי. ההציגות מתקימת, האולם מלא תלמידים כאשר הרעשים שלהם הולכים וגוברים. אני רואה את השחקנים יוצאים מן הבמה ואומרים מאחור הקלעים "אני לא עושה את זה יותר", ובכל זאת חוזרים.

באחת ההציגות הרועשות לייאור אשכנזי כל כך כעס, שזמן מהחיאות הכהנים הוא הוריד את המכנסיים והשתחווה עם הישבן לתלמידים. זה היה נורא מביך ולא מוצדק, והוא קיבל נזיפה על כך, אבל בנסיבות מה גרם לTAGובה הזו שלו. נתן דטנר קפץ באחת ההציגות שלו מהבמה לשורה מספר ארבע, והייתה תלמיד שפשוט לא הפסיק להפריע לו. אני מביאה את הדברים הקיצוניים, אבל חשוב לציין שהוא לא קורה בכל הציגות עם תלמידים, ויש גם ערבים נפלאים ומפגשים יוצאים מן הכלל.

בחציגות לילדים, באופן כסום ומזרז, זה לא קורה לנו. אני לא יודעת متى מתרחש הרגע בו הילד המתוק הופך למפלצת. זה לא קורה לנו בהציגות הילדים שאחננו מעלים בבית ליסין, ובקהל אין רק ילדים, אלא כל ילד בא עם ההוראה שלו. זאת חוויה שונה לחולוטין מאשר אולם מלא תלמידים. הילד בא עם ההוראה והוא מאושר, וההוראה לווחש לו באוזן וחם לו ונעים לו והוא קשור למה שקורה על הבמה. הוא צופה בהציגה בתנאים אחרים.

בתיאטרון מתקיים "חוג שייקספיר לילדים", חוג שאנו יוזמים אותו. אין בו הרבה ילדים, אבל אלה שהגיעו – ילדים מכיתה א' ועד כיתה ד', מכירים את כל היצירות של שייקספיר ואת כל הדמויות. כאשר נודע להם שאחד התיאטרונים עובד על מחזזה של שייקספיר, הם באים לצפות עוד בשלב החזרות ולהכיר את השחקנים מאחור הקלעים.

**צח גראנט:** אני לא יכול שלא לראות את ההבדל. מה קורה לילדים האלה, המלאכים הקטנים שmaguiim עם הורייהם להציגות והם שקטים ונפלאים, ופתאום כשהם מגיעים לגיל 17 הם מתפרעים

ומפריעים. הסיבה לכך היא שבדרך ההורם עשו משהו: הם הפיקדו את חינוך הילדים בידיה של מערכת החינוך, וכשהילדים הגיעו לגיל 17 הם איבדו את מה שקיבלו בבית.

#### ענת דולב: אסת' דינור, מהו "סל תרבות" ארכז', מה יש בו ולמה יש בו?

אסת' דינור: אני מנהלת את "הסל" קרוב לשנתיים. הסל קיים מ-1999. מי שניהלה אותו לפניי בעצם הקימה אותו.ראשית, ברצוני להתייחס לעניין של ההורם רק כדי לסגור את הפן הזה. אני מזכירה שם המושב הזה הוא "חינוך צרכני העתיד". זאת אומרת, מערכת החינוך כאילו מכינה קהל לציפי פיננס ולחבריה. בכל הספרות המתפרסמת בעולם, כשבודקים את המשתנים העוסקים במה היכי משפייע באמת, מוצאים שהabit הואה המרכיב הכי משפייע. עם זאת, נהוג לומר שחשיבותם הגלובליזציה הבית ועשה אותה ממשמעותי גם בגלל אורח החיים ומספר השעות המועט שהורים וילדים מבלים ביהד.

כל מה שנאמרפה עד עכšíו לא לך בחשבונאת מה שקרה כאשר הבית לא מנהיל ערכיהם של תרבות ואמנות, כי לא אצלם זה קיים. אז בא תפקיד המדינה ליצור איזשהו ניסיון לשוויון. תפקיד בית הספר הוא להנץ לעולם ערכים, פחוות או יותר אחד, ולאיזשהו בסיס תרבותי מסוות. סל התרבות התפתח כפי שהתפתח מושום שהיה לנוatos של הקמת החברה והקמת המדינה. יושב ראש הכנסת פתח ואמר שהחינוך לאמנות מורכב מכמה רגליים: רגלי אחת היא לימוד תולדות האמנות; רגלי שנייה היא הצפיה באמנות וחוויה ומגע עם האמנות; רגלי שלישית היא ההתנסות של התלמיד עצמו באמנות. סל התרבות מוגש רק את "הרגל השניה" החשיפה לאמנות. ה"רגליים" הראשונה והשלישית לא קיימות. ישנה עוד "רגל" אחת, רבייעית, שמתממשת באופן חלקיו זהה תלוי בבית הספר הספריצי, וזה העיבוד של תכני האמנויות השונות.

מנדי רביבעיך': אני שואל שאלה בסיסית: למה אני כמנהל בית ספר והמורים שלי בבית הספר שמעצבים את תוכנית הלימודים, צריכים ועדת כל קומיסרים שתקבע מי ומה נכון לראות? סל תרבות שיק לעוד מוסדות כמו משרד החינוך, שוג מאשר וקובע לנו איזה ספרים למד.

אסת' דינור: התקציב השני הנוכחי הוא כ-160 מיליון שקל, והסל מquiv 600 אלף תלמידים.

ענת דולב: אם הסל מעצם בראתו נדרש ליצור שוויונות כדי לאפשר לאוכלוסיות שאין להן נגישות או לא צורכות אמנות על בסיס קבוע, או ילדים שלא נחשפים לאמנות בביתם, או זה לא חלק מהעולם שלהם, ויש היום 1.8 מיליון תלמידים, אז למה רק 600 אלף מהם מכוסים על ידי הssl?

אסת' דינור: זה חלק מהגישה של "אנחנו לא יכולים למן את הכל". מכיוון שההורם שותפים למימון הssl, אי אפשר לעשות זאת תוכנית חובה. זאת תוכנית רשות לבחירתssl התרבות הארץ, ויש גם סלי תרבות עירוניים שאינם בסל התרבות הארץ. המדינה לא יכולה לחייב, וכי שmagui, מגיע מותך בחירה והסכמה לשותפות זאת.

עוד מילה בעניין "הקומיסרים": זו מערכת סבוכה מאוד. ברוב המדינות ניהול הנושא הזה לא נמצא בידי המדינה אלא הוא ניהול בית ספרי, או עירוני או מחוזי, זה לא מונע מהמדינה לממן את

זה. בעשר מדינות באירופה יש מימון של המדינה. המימון הוא דיפרנציאלי בין 55 אחוז לעשירון התיכון ל-20 אחוז בעשירונים העליונים. אחת הסיבות שישראל מתקיים איזהו סינו בין הדברים היא שהמדינה מעוניינת שהחלק שהיא ממנה יוקדש לדברים שנחשים בעיניה כתובים ביתר. נכון שעובדות הן דבר עייתי ויחסי, אבל אין דרך אחרת בעצם לחסוב על איך ממנים איכות אלא בעזרת אנשי מקצוע, מה שנקרא 'SHIPOT UMIYIM', ולפעמים דעתם כזאת ולפעמים דעתם אחרת. אנחנו מקימים את כל הנהלים כדי שהוגפים השונים באמת יקבלו את היחס השוויוני ביותר, ויש גם זכות ערעור על החלטות.

**כח גרגיט:** עוד לפני עניין הוועדות צריך לשאל: מה בעצם עושים סל תרבות? הרעיון הבסיסי אומר, שכל תלמיד זוכה לבססוד של שלוש פעולות תרבויות בשנה: לlesson תיאטרון, לבקר במוזיאון וראות קונצרט ומופע מחול. נניח שהמדינה אומרת שאין לה מספיק כספר לכל התלמידים ונוננת רק לשיש מהתלמידים על פי שיקול דעת שלא. כמובן, שליש מהתלמידים אמרורים לקבל את הדבר הנפלא הזה שנקרא "סל תרבות". אם נעשה את החשבון הכלכלי נגלה שמדובר בסבוסוד של שמונה שקלים לתלמיד, לפחות תרבות. זה הספר: שמונה שקלים.

לוקחים את הספר הזה ושולמים שאלת פשוטה: כמה מהתלמידים שכולים בסל תרבות באמצעות הולכים לתיאטרון וושבים באולם וראוים הצגה אמיתית? וכמה מהם שומעים קונצרט? וכמה הולכים למופע מחול? וכמה מהם עושים שלוש פעולות כללו בשנה? אני חשב שהספר שואף לאפס. אין באמת סל תרבות. אמן אפשר לומר שיש סל תרבות, זה נפלא, אנחנו נוננים כספר בשביilo, אבל תלמידים לא באמת הולכים לראות שלוש פעמים בשנה מופיעי תרבות. שליש מהתלמידים זה מעט מדי, וגם הם לא באמת מקבלים סל תרבות.

אפשר לעשות את זה אחרת, וזה לא נראה מסובך. במשרד החינוך יש תקנה מיוחדת לבססוד ביקורי תלמידים במוזיאונים, ויש שם תשעה מיליון שקל למטרה זו. אז הולכים למוזיאונים להיסטוריה, ולמוזיאונים לציונות, ולמוזיאונים למדע, אבל מוזיאונים לאמנות לא צריך לבסס...  
**ענת דולב:** מי משפייע על ההרכב של סל תרבות? וуд כמה יש אינדוקטרינציה? והאם לא מדובר כאן בסוג של כפיה?

**צippy פינס:** נשמע נפלא... שמונה שקלים. כתוצאה לכך שהמערכת לא מסובסת כיואות, כל התיאטראות, כולל אלו לילדים, הווילו עלויות והצטמצמו בהוצאות עד המינימום, כי אחרת הם לא יכולים להתקיים. השחקנים מועסקים בשכר דעב, או שהם לא מקבלים שכר במשך חודשים, ולא מקבלים תנאים בסיסיים. אני מדברת על תיאטרוני הילדים.

סל תרבות לא יכול להשרות עצמו הצגה שעולה יותר מ-15 אלף שקל. 15 אלף שקל נחسب לנורא יקר, בעוד שלא ניתן לעשות הצגה ראויה בסכום כזה. אז מי מגיע? שחקנים מסכנים שאין להם עבודה, או אלה שנאלצים להסתפק ב-400 או 500 שקלים להציג ילדים. המצב האומלל הזה מוריד את התיאטרון לרמת זילוח ועלבון גדול. אגב, זה לא אומר שהצגה לא טובה. לא תמיד הצגה שיש בה הכלול היא הצגה טובה. זה רק מלמד על היחס של המדינה לחינוך ותרבות, ומה מעט אנחנו משקיעים לא רק בדור העתיד, אלא גם בעצמנו. מי שלא מפחד ערכיו תרבות, כי מה זה ערכי תרבות אם לא כיבוש היצור, משלם על זה, אנחנו משלמים ונשלם על זה יומיום.

אסתי דינור: אין לי להגיד למי ש牒kar את המערצת, אבל הוציאו כאן דבר אחד מתוֹן הקונטקט. קבעו סל תרבות, ולא נתנו לו די משאבים. למרות הסבוסד ישם יושבים שלא יכולים ליהנות ממנה, משומש שהם לא מצילים לגבות את הכספי מההורם, על מנת שיוכלו לקבל את החלק שmagiu להם מאתנו. אני לא רוצה להגיד מבחינה גיאוגרפית ודמוגרפית מי נמצא בחלק הזה. אנחנו יושבים בסוציאו-כלכלי של 5-8, שזה בדיקת מקום טוב באמצע. הנומיים לא יכולים לבוא אלינו, והגבוהים לא צריכים אותנו כי הם יכולים למן זאת בעצמם.

**מנדי רביבניין:** נראה לי שנפסספה את הדיוון אם נתעסק באրיתמטיקה של שמות שקלים או 24 שקלים. אני מציע לחזור לדבר על השיטה, על העקרונות ועל המבנה. דברים חשובים שלמשדר החינוך הוא יודע לתקצב אותם בשעות ולשים אותם במערכת הבית-ספרית. כל מה שלומדים בבית הספר כגון מדעים, מקצועות הליבה ודברים חשובים שמחוץ באותו קדנציה, הוא יודע למצוא להזאת הכספי ואת העמותות שיבצעו זאת. השיטה הקיימת היא שככל דבר שלא רוצים להכנס לתוכה המערכת הרגילה כי לא רוצים להקצות לכך משאבים, ממנים ועדשה שתבנה "סל" ותקבע פרטואר. ברגע שאתה מקיים ועדה, אתה גם מייצר לחצים פוליטיים של בעלי הון ויוצר בעיה בתחום המערכת.

**רוני פורת:** אנחנו מדברים כל הזמן על הממשלה ועל סל תרבות ועד כמה אנחנו מצפים מאחרים שייעזרו לנו, כיפה יושבים אנשים שהתרבות יקרה להם. אבל לנו לזכור שכל האנשים, בכל הפוזיציות, מתחלפים אחת לכמה זמן. אני לעומת זאת כבר 25 שנה לא מתחלף... ובכל זאת בפעם היחידה שהצליחתי להגיע לשרת התרבות, שאני לא אזכיר את שמה, אמרתי לה: לימור, תשמי, האם את יודעת מי זה באך? היא אמרה, בוודאי. האם את מכירה מוחיקה של באך? כמובן. האם את יודעת מי זה מיכלאנג'לו? כמובן. האם את מכירה יצירות של מיכלאנג'לו? בטח. כמובן, לימור. האם את יודעת מי שלט באיטליה בימי מיכלאנג'לו? שקט מוחלט. האם שמעת את השם אסטראהז'י? כן.

יש שדרה בוינה ויש ארמון, ואסטראהזי תמרק בהידן, ומה שנשאר בסוף זו התרבות. כל האנשים שאנו מצפים מהם כל הזמן שייעזרו לנו, שייכים לחיים עכשווי וצריך להעיר אותם. אם הם באמת רוצים شيئا מה מהו, הם צריכים להבין שזאת הדרך שלהם לגעת בנצח. דרך התמייה ודרך השותפות. זה נכון לגבים וזה נכון לגבי אנשי עסקים.

קראתי לאזמן כתבה מדימה המספרת שכאשר אנשים נמצאים על ראש דוויי הם לא שואלים כמה כסף עשית בחיים, אלא שואלים כמה אהבתו, כמה געתי באנשים, וכמה אנשים נגעו بي. התרבות נמצאת שם, ומדהים שהוא שזה מה שנשאר בסוף. אנחנו מטעקים במספרים, אבל זאת העבודה שלנו בסופו של דבר. ההיסטוריה זוכרת את הבונים הגדולים ואת ההורסים הגדולים. לכן אני אמשיך כל חיי לעשות באך, כי אני יודעת שאני נוגע בנצח. ואיך אני עושים זאת? אני לא בא ולא מתלונן על אף אחד. אני לוקח אחריות כמה שאני יכול על עצמי ועל הילדים שלי. אני שולח אותם למערכת החינוך בה כולם עומדים אמונים. אני משלם על זה הרבה כסף, אבל הם עושים אמנות מיום הלימודים הראשוני ועד היום האחרון. בשנה שעבירה הילד שלי היה שעטפים על הבמה ושיחק במחזה 'רומיאו ווליה' של שייקספיר. 300 ילדים ישבים ומקשיבים לילדים אחרים, בלי מיקרופונים. זה קוראים אינטגריטי, כי אני כהורה לוקחת זאת זה עלי. אני לא צועק.

**מנדי רביינובייך**: אז בעצם נכעת ואמרת, אני אממן את כל מה שהמדינה לא נותרת.

**רוני פורת**: לא נכעתתי, סליחה, אני יוצא גדול. אני לוקח אחריות, זהה מעה השפעה המידי שלי.

**מנדי רביינובייך**: אני רוצה לשתף אתכם בכמה דברים שאנו עושים בבית הספר הריאלי בחיפה בעניין הזה. הגישה שלנו אומרת לחסוך את התלמידים לאיכות. אנחנו בוחרים את הציגות הטובות ביותר, ויש בסל הציגות מציאות, ואליהן התלמידים הולכים. אנחנו לא סופרים את מספר הציגות כי לא זה הפרט החשוב, אלא לחסוך אותם לדבר הכى טוב שאפשר. לא נביא להם דברים בינוניים רק משום שהוא שחתקציב möglich.

דבר שני, בית הספר הוא סוג של מעבדת אימונים. אנחנו מאמנים את התלמידים להצלחה, ובין היתר להצלחה ליהנות ולברך אמות. למשל, אצלנו מקדשים לאמנויות בכל שכבה, בין השעות 10:00 ל-12:00, ולא בשעה שבע בערב ולא במקום שייעור. אני לא רוצה לטעמו את המורה לפיזיקה אומרת: 'חברה, יש מבחן, אבל מה לעשות, בית הספר אמר שיש הצגה, אז לא נוכל ללמוד'. בשעותים האלה אין לימודים מסוימים ואין מערכת. בשעותים האלה מגיעות הציגות הכى טובות שאנו יוכלים להציג, או הרצאות או דברים אחרים שמאימים את התלמידים לשבת שעה וחצי בשקט ולהקשיב.

אני לא מתרגש מכך שבתחילה התלמידים מפריעים. בכיתה י' הם קצת מפריעים, וזה בסדר, כי אנחנו נמצאים בתהליך חינוכי, ואני לא רוצה לראותם אוטם כ'חילוי' בדיול על חוף ירושלים' כבר בכיתה י'. אנחנו עובדים איתם מכיתה א' בבית הספר ועד שכבת י"ב, ורואים תהליכי ארוך מאוד שמאמן אותם להיות צרכני תרבויות איקوتיים ומונומטיים. אני לא לוקח את זה עלי. המהלים צריכים לקחת אחריות, ויש בידיהם את החופש להחליט איך לעשות את זה. אבל חופש הפועלה שלהם מוגבל בגלל מערכת להציגים ומגבילות תקציביות. הלוואי שבמקומות סל תרבויות, מדינת ישראל הייתה מחליטה שהכספיים המיועדים לתחוומי האמנות כוללים בתקציב בת הספר, ולמנהליהם יש חירות לבחור ולעשות כהנחות וכבחירהם.

**אסתי דינור**: השפה האמנותית היא שפה שצורך למדוד וללמד אותה, אבל מערכת החינוך לא מקדישה לה את הזמן הנחוץ, וגם אין בה את כוח ההוראה המתאים לזה. ישנו בת ספר שכן בחרו להכנס למועד אמונה בחטיבת העליונה, ובדרך כלל זה קשור לכך שיש בהם מורה לאמנות. אבל רוב המערכת העבירה את האחריות לגבי התהום הזה לחינוך החברתי.

החינוך החברתי מחפש הציגות עם מסר, כי אנחנו משתמשים באותה הזדמנות ב-28 שקלים שימושיים לכך גם כדי לעשות הכנה לצה"ל וגם כדי לחנק נגד סמים ולעוד נושאים חשובים. זה רק עניין של מה אנחנו מנסים לעשות בסל תרבויות, כי אנחנו רוצים לשמור את גיזת הזהב הקטנה זו להבנת השפה האמנותית ולהנחלתה.

דוקא בגיל הרך מטפלים בתחום האמנות יפה מאד, כי עומד לרשותם יותר זמן. יום הגנוות צריכות לעבור הכרה גם במוזיקה ובאמנות, והן מגיעות לעובודה בקיאות יותר בתחום כי נתונים להן גם תכניות משלימות, ולא רק סל תרבויות. אולי כל בית ספר יהיה יכול להתנהג כמו בית הספר הריאלי או אפילו כמו מערכת גיל הרך, ואילו היה כוח האדם המתאים, היינו יכולים לעשות יותר עם המשאב הזה.

**רוני פורת:** אני פועל בשני מישורים: אחד הוא השפעה על המעלג המידי שלי, והשני הוא לחפש את התקציבים לאותם אינטרסים משותפים. דרך אחת היא "לנער שרים", כמו במקרה של השורה לימור לבנת, וצריך ללמידה דרכי תקשורת. צריך למדוד איך לתקשר איתם כדי שלא ייגבו בתאנגדות, כמו בתייאtronן צריך למצוא דרכים בלתי אמצעיות להגיע למסרים.

הדרך השנייה היא להגיע לתקשות, אבל לא עם מסרים, אלא עם העשייה עצמה. לדוגמה, כאשר יושבים בפאנל בטלוויזיה علينا לנוהג כפי שאנו חנו רוצים שהקהל יתנהג בהציגות: לא להתפרק לדברי الآخر, לא להתלהם, להיות קשוב. דרך נוספת היא "לרטום" בעלי אמצעים מהעולם העסקי שיש להם עניין בתרבות פרויקטים משותפים, וביחד ליצור דברים אינטנסיביים חדשים.

**ציפי פינס:** כספּ ומודיעות, הם המפתח לחיזוק מעמד האמנויות. לדעתו, המורים לא מטופלים כמו שצורך, ואני אומרת 'מטופלים' במובן החובי בכל מה שקשרו לחשיפה שלהם לתרבות ואמנויות. אם מורה בא עם מטען תרבותי רוחני, הוא מבין שזו משימה חשובה לא פחות מאשר ללמד היסטוריה, והוא מעביר את המסר הזה לתלמידיו. די במורה אחד כזה בשביב לגיס כיתה שלמה להיות קשובה לתרבות ואמנויות. יצירתי התלהבות וענין, תגרום לפניה לאחד התיאטרונים שמצדם מעוניינים להגיע עם פעילות מיוחדת לחובבי תיאטרון, מוזיקה וכו' בקרוב תלמיד בית הספר. התיאטרון נעה לפניות האלה ברצון ובשמחה.

עשיתי את זה (לא בתל אביב, כי זו עיר גדולה וקשה), אבל כאשר היהי בbara שבע כל תלמידי התיכון היו מנויים של התיאטרון העירוני. הם ראו חמיש הצגות בשנה. המורים הבינו את חשיבות הדבר. היו לנו קבוצות של נוער שוחר תיאטרון, והם כולם היו שליחים להפנמת תרבות. אני חשבתי שאפשר לגיס את כל הנוער הזה, כי אפשר להלהיב בני נוער. זה תלו בכם ותלו בחוץ שאתם מפעילים על המנהל. יש לכם המון כוח כמורים לא רק לעשות את מה שאתם מתבקשים לעשות, אלא לדרש גם משהו לנפש, והנפש בסופו של דבר היא התרבות.

**zech גורנית:** אני חשב שהדברים שרוני אמר הם לא באמת הפתרון. בסופו של דבר, הורים שיש להם כספּ יכולים לתת לילדים שלהם, או אפילו לחסוך קצת מעצם כדי לתת לילדים שלהם. הורים משנים סדרי עדיפות, אבל אני לא משחרר את המדינה מהחובה המוטלים עליה. הזכות לתרבות שהיא זכות יסוד שמוגדרת גם בהצהרת האו"ם לזכויות אדם, כמו הזכות לחינוך למשל, היא זכות יסוד שבצדיה יש חובה של המדינה לספק אותה לכל אדם. לא מדובר בסכומים גדולים. כדי לתת סל תרבות נפלא, שנמצא בחולום של כולנו, נחוץ فهو כספּ מההמדינה מוכנה להשקיע בשביב להעיבר כמה מבנים לא חוקיים מגבעה א' לגבעה ב'. סל תרבות אינו דורש הרבה כספּ, וכאשר ישקיעו אותו נכון אפשר יהיה לבנות תחילה.

חשוב מאוד שזה יהיה תהליך רצוף מגיל הגן עד כיתה י"ב. אי אפשר לעשות שנה ככה, ושנה ככה. זה צריך להיות תהליך מובנה ואין להסתפק בכך שהתלמידים רק באים לראות הצגה או לשמוע קונצרט. חייבת להיות עבודת הכנה מקדימה. לפני מספר שבועות הייתה אופרה "מאדאם באטרפללי". מהתלמידים ישבו בקהל, בשקט מופת, כי הם קיבלו כמה וכמה שיעורי הכנה שBIT האופרה העיבר להם מראש בבית הספר.

נאמר כאן שלפעמים הרבה יותר נכון לחתת תלמידים להציג שעוסקת בתאונות דרכיהם, ולסמן "ז" על ביצוע שתי משימות גם יחד... אם אפשר לראות הצגה נגד סמים, שגם קיבלה את

"אות הציונות" ממשרד התרבות, אז אנחנו בכלל במצב נפלא. אבל אמונות לפעים קיימת בשבייל האמנות, בשבייל לפתח את אותן כישורי השפה שדיברנו עליהם בתחילת כאשר דיברנו על נגשיות. כאן נדרשת הכוונה של המורים בבחירה החמורים שהתלמידים נחשפים אליהם. בסופו של דבר, היום יש ספר עבה מאוד בסל התרבות, ולמורים יש חופש בחירה גדול מואוד מתוכו, כדי לפגוש את אותן הדברים שלא נועדו לסמן כי על מושימות, אלא ליציר את אותה נגישות לשפה של התרבות.

**מנדי ריבנוביין:** כאשר מדברים על השיטה, מדברים על משרד החינוך ועל כספ, אבל אני רוצה לדבר על המורים. אני שואל אתכם מה מונע מכל מורה שהוא צריך תרבות לבוא ולהשוו את התלמידים שלו לתרבות ולהדיבק אותם בהתלהבות ובאהבה לאמנות, ולהברר את סל התרבות ואת ההפעות האחרות שהילדים רואים בתחום הדעת וلتוכנית הלימודים? הבעייה היא שאנו מנטקים מהתהבות מהמלידה. הלמידה היא בכיתה והיא לקראת מבחן, מבחני הבגרות שבעזרת השם יבוטלו במהרה בימיינו. אבל מה מונע ממורה לשבת בכיתה ולהבור בתחום הדעת? אנחנו מנטקים את זה בתחום הדעת. אפשר להשתמש בכל תחום דעת כמעט, בכל הצגה אפשר למצוא משקדים והתכתבויות עם המון בתחום דעת שנלמדים בבית הספר, ואני יודע שיש מורים שעושים זאת. יש מורים שבוחרים לעשות את זה כי הם אנשי תרבות ואנו מומכים עליהם. המורים בבית הספר שלנו הם אלה שקובעים את ההצגות שנראות. הם לוקחים את הクリיטיסטים והולכים לראות את ההצגות וממליצים לנו מה לראות, ולא אנחנו קובעים בשביבם. אנחנו סומכים עליהם.

**ענת דולב:** מה עם שאר הפעילויות? אנחנו מתרכזים בתיאטרון, אבל מה עם אמונות פלטטיות? מה עם מחול? מה עם ספרות?

**אסתי דינור:** כל האמנויות נמצאות בסל. חלק מההנחייה וההדרכה שלנו, בתו הספר לokane תמהיל של כל שלוש האמנויות. במובן הזה אנחנו מנסים למצות את הטוב מהמעט שיש. כמו שחלק מכם יודעים, לא תמיד הייתי במשרד החינוך. קודם עסקתי בתרבות, וגם שם נוכחתי לדעת שתהתרבות תמיד חלה מהבינה תקציבית כי אין לה מפלגה. מצד שני יש ארבעה מיליון צופי תיאטרון, ואני לא יודע כמה ממיליווני ההורם ששולחיהם שליהם לבית הספר, יש קול בעניין זהה. לא ראיתי באך מצע, של שום מפלגה, ששמו לפני סעיף 27 משווה על תרבות. אני חשבתי שככלנו, כאזרחים וכחורים ומורים וצרני תרבות עצמנו, לא יכולם להישאר אדישים לנושא התרבות והתקציבים המוקדשים לו.

**שאלת מהקהל:**שמי איימי, ואני מנהלת בית ספר שוחר תרבות, שהמטרה שלו היא לשדרג את תחומי התרבות בעיר נתניה. אנחנו בית ספר יסודי של כיתות א' עד ז', וזה ייחודיities חדשה שהתחלנו לפתח במהלך השנה שverbah. ולמה הגענו לייחודיities הזאת? כי ראיינו שהתלמידים שלנו צמאים לכל סוג האמנויות, ובמיוחד למוזיקה ולמוזיאונים. אני שוחרת תרבות, למורות שאני לא אמנית, ולא יודעת לרקוד, וזה מה שאני אומרת לתלמידים שלי. אנחנו יודעים לצריך את התרבות נכון, משתמשים בתקציב המועט העומד לרשותנו ולא מותרים על ההיעץ שיש לנו בנתניה.

אנחנו נגיע לכל תערוכה שמצוגת בגלריה העירונית, נשתמש בסל התהבות שהעיר מציעה לנו בצורה הכי טובה, ונוודד את שאר בית הספר. כאשר האופרה "חליל הקסם" הגיעו לנתניה דרך סל תהבות, לא רק תלמידי כיתות ה'ז' יצאו לצפות בה, אלא יזמו מכך, כך שגם תלמידים אחרים ה策טרפו ליציאה לאופרה, בצורה מרכזת.

**ציפי פינס:** אני רוצה לברך אותך על הפעולות שאתה עושה. זאת הדרך. אנחנו פה לא נוכל לתת לך כלים של מהهو שאתה לא מכיר אותו, כי אתה עושה את המלאכה הקשה של קרוב את התלמידים שלך לאמננות. אני באמת מאמינה שככל אמננות היא נרכשת, ואם הילד שומע מוזיקה קלאסית בגיל צעיר או כל סוג של מוזיקה, הוא נפתח אליה. כל דבר שאתה הוא מבורך, ולא הכלול סל תהבות. ברור שאתה ערים לכך וمبיאים את התלמידים לצפות בהצגות תיאטרון, אז הם יהיו אונשים טובים יותר. אנחנו מייצרים אמננות. זאת העבודה שלנו, ויש לנו מחלקות חינוכיות בכל מקום.

**שאלת מהקהל:** אני רכזת סל תרבות יישובית במוחעזה אゾרית עמוק יזרעאל, ואני רוצה להזכיר לכם שסל תרבות הוא חלק מתרבות פורמלית ולא בלתי פורמלית. אנחנו מביאים ילדים בזמן הלימודים לעולם התרבות. כמו שאתה מלמדים אותם כימיה, מתמטיקה ופיזיקה, אנחנו מלמדים אותם תרבות, וזה לאו דווקא רק הצגות. דיברתם כאן על ועדות, שהן לא דבר כל כך טוב, ואני דווקא רואה זהה דבר חיובי ברכזות יישובית, כי זה עוזר לי להביא את כל סוגי האמננות ליישוב שלי.

אנחנו מדברים על אמנויות הבמה שהן תיאטרון, מוזיקה ומחול. אני מוכנה לחזור לכם שאר בית ספר לא ימחוק מתוכנית הלימודים שלו תיאטרון, אבל הוא יותר בקהלות על מחול או על קונצרט. חז' מאמנויות הבמה, אנחנו מפגשים את התלמידים גם עם ספרות, עם אמננות פלסטית ועם קולנוע, והמפגשים האלה הם לא מפגשים יקרים. מפגש עם סופר עולה בסביבות 400 שקל, מפגש עם אמן 1,500 שקל. חברים, זה לא כף, לא על זה אנחנו צריכים לדבר. כמו שמייחשו ליום אותן לzechatch shinim וחסבירות לנו שזה טוב לבריאות, ככה אנחנו צריכים ללמד את הילדים לשימושו מוצר זה היגיינה רוחנית.

**zech gorni:** בסופו של דבר, רצינו לעשות כאן איזשהו מהלך ראשוני כדי לומר למצבי החלטות: תקשיבו, צריך לשנות את סדרי העדיפויות. המטרה היא לדאוג שלמורים יהיו האמצעים והכללים הדורושים כדי לעשות את העבודה בצורה הכי טובה. אם יוצע מה כוח מוחך השיטה שיוביל את השינוי ויגיד שאפשר לעשות את זה, אולי זה יקרה, ואני רוצה להיות אופטימי.

# **אמנות ומדע:**

## **הילכו שניים יחדיו**



— |

| —

— |

| —

## אמנות ומדע: הילכו שניים ייחדי

אלנה דיין בשיחה עם פרופ' דב פרוממן, לשעבר מנכ"ל אינטלי ישראל, חתן פרס ישראל; ד"ר גיל שוחט, מלחין, מנצח ופסנתרן; ד"ר ערן נוימן, ראש בית הספר לאדריכלות, אוניברסיטת תל אביב.

אסף זמיר, סגן ראש עיריית תל אביב-יפו, דברי פחיתה:

כנס החינוך הנוכחי, וכנס החינוך בכלל, הוא אחד האירועים החשובים ביותר שעורכת עיריית תל אביב-יפו עם סמינר הקיבוצים מתוך של האירועים שאנו חנו ערכיהם מדי שנה. והשנה הכנס הוא בנושא האמנות, בסימן האמנות, והוא מאפשר לנו הزادנות הדעתית להציג נושא, לשים אותו תחת פנס ולשאול את עצמנו ואת כל המערכת ואת כל נושאי התפקידים שמייצגים פה את כל הגופים והארגוני השונים: מה אנחנו עושים במסגרתו, ולאן אנחנו רוצחים להציג אותם. שנת האמנות בעיר תל אביב-יפו נחגגת בעקבות השקמת מרכז תרבות גדולים וחדים ומהודים: הסרטים החדש, הבימה, האגף החדש של מוזיאון תל אביב. כך קיבלנו את ההזדמנות הנדירה לצקת לתוכה عشرות רבות של פרויקטים אמנותיים ותרבותיים ברחבי העיר, חלקם כבר התקיימו וחלקם יתקיימו בעתיד הקרוב.

את ההזדמנויות לדון מה היום בתפקידן של האמנות והתרבויות במערכות החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית במערכת החינוך הציבורי, אסור לפספס ואסור גם שלא להעמיק בה, כי בסופה של דבר חברה שמטפחת ומקדמת מקצועות הומניים ומקצועות חינוך ותרבות היא חברה שבחברה תפתח גם ראייה ביקורתית נרחבת וחשיבה חברתית ומודעות חברתית ואזרחות פעילה. עם או בלי קשר, ההשקעה בתחום זהה בשנים האחרונות פוחתת והולכת כי חשיבה ביקורתית היא לא מאוד נוחה והיא לא תמיד נעימה.

טיפוח האינדיבידואל וההגשמה העצמית האישית, המקצועית והכלכלית שבמסגרתה כל אחד עוסק בעצמו ובתחומו נוח הרבה יותר, ונוח יותר לנחל אותו ולשלוט בו. זה מייצר שקט. אך נשאלת השאלה: על חשבון מה בא הטיפוח האובייסיבי של מקצועות מסוימים בלבד, ורק של הצלחה כללית, ורק של הצלחה אישית?

בעיני,academy שמייצג את הדור הצעיר, זה בא בודאות על חשבון ערבות הדידית, רעות, אחריות אזרחית ואחריות חברתית. הגיעו לנו קודה בה דבר זה חייב להשתנות, והוא לא ישתנה אם פאנל אורי פאנל יושבים אנשים שմבוצרים בדעותיהם ומנסים לשכנע את הקהל, שם הוא משוכנע בדעה כזו או אחרת, אלא בשיטה. עמדה פה קודם בחורה ואמרה: אני מחשיבה לכם שעה, אבל אף אחד מכם לא ניסה לשכנע. פרשتم את תפיסת העולם שלכם מבלתי ננסות לשם מה יש לאחר לומר, וambilי לננסות לפתח צורת חשיבה שהיא אולי שונה ואולי מתתקדמת.

בשלוש שנים וחצי האחרונות אני מכחן כיר"ד ועדת החינוך של עיריית תל אביב-יפו, אבל איןני איש חינוך במקצועוי, וגם אין לי שלושים שנות ניסיון בחינוך. שיא הקריירה המקצועית שלי בתחום החינוך היה הדרך בצויפים, בשבט 'ההורש'. לא מזמן אמר מנכ"ל גוגל אריק שמידט,

שחדשנות פורצת גבולות מגיעה תמיד לא מתוך מערכת ולא מתוך אנשים שעוסקים בתחום הרבה זמן, אלא דוקא אנשים צעירים ואורחים לרגע, שיכולים להסתכל על הדברים מזווית שונה למזרי ולנסות להציג מודלים שונים או תפיסת עולם אחרת.

העיר תל אביב-יפו רואה כיום חשיבותו עליונה בהשקעה באמנות ותרבותות. סכום חסר תקדים של שישה אחוזים מתקציב העירייה מוקדש לתהום זה, לעומת מדינת ישראל שימושה פחות מהצי אחוז מתקציבתה בתהום התרבותות. הפעם, ואני אומר זאת בצלע אדר, נראה לעין. דוגמה אחת קטנה למוסדות הרבים שנקמו רק בשנה האחרונות כדי לטפח את יכולות התרבות והאמנות היא גלריה שנפתחה השנה במרכז הקהילתי לב יפו, במרכז למנהיגות נוער. זו הגלריה לנוער הראשונה בארץ, היא משרתת בני נוער אמנים, ולא בעותה היא קמה לבב יפו אך משרתת את כל תושבי העיר.

זו דוגמה לפROYKT אחד בalty פormalי, מחוץ למערכת הפormalית, במקום שיש לו השפעה גדולה יותר על הדרך שבה אפשר לתעדף או להקצוט משאבם בצורה אחרת. זה קרכע פורייה מאוד לפועלות אמנותית ותרבותית שפועלת כמעט בלבד בעיר תל אביב-יפו. לא בכדי תושבי העיר הם שיצאו בקי'ן 2011 אל הרחובות והקימו אוהלים והתחלו את המאהה החברתית הגדולה ביותר שידעה מדינת ישראל, כי בעיר הזאת מותר לחשוב בצורה ביקורתית, ובעיר הזאת יש דגש על אמנות ועל תרבות, ורק שהיא דגש גדול עוד יותר, ובעתיד יהיה דגש גדול יותר.

אי אפשר להמשיך ברמה הלאומית בסדרי העדיפויות כפי שהם כיוון. הדרך שבה אנחנו חשובים והדרך שבה אנחנו בודקים והשאלות שאנו חנו שואלים מותאמות, לעניות דעתך, במידה מסוימת בעבר, וזה בדיקת הפלטפורמה שאמורה לשולח את כולכם הביתה היום עם מחשבות חדשות וכיונות חדשים כדי להתחילה ולהציג ראייה אחרת.

**אלינה דיין:** פרופ' דב פרוهرמן הוא מהמרתקים בחלווי ההיבטי הישראלי. את הדוקטורט במחשבים הוא עשה באוניברסיטה ברקלีย בשנות השישים הסוערות. את המיל'ג האקדמי הוא עשה בתחילת האוניברסיטה בוגנית אבל בעיקר באוניברסיטה העברית בירושלים, כי הפרופסור חבר בפקולטה לפיזיקה שימושית. בשנת 1981 עזב את האקדמיה, ועד שנות 1999 הוא ניהל את "אינטל ישראל" במקביל לתפקיד של סגן נשיא "אינטל" העולמית. פרופ' פרוهرמן ניצל מדי הנצחיםילד בהולנד במהלך המלחמת העולם השנייה, והוא חתן פרס ישראל בתחום המדעים המדייקים.

החבר השני שיצטרף אליו לשיחת הווא ד"ר ערן נוימן. ד"ר נוימן הוא ראש בית הספר לאדריכלות באוניברסיטה תל אביב, בוגר המחלקה לאדריכלות בבצלאל, והוא בעל תואר שני ודוקטורט מאוניברסיטת UCLA בארצות הברית. המחקרים שלו מתריכים בפילוסופיה ובהיסטוריה של האדריכלות המודרנית, וגם במקומות שבו הארכיטקטורה מפגישה בין הטכנולוגיה לבין ערכיהם הומניסטיים ואסתטטיים.

ד"ר גיל שוחט הוא נגן מגיל שש ומלהין מגיל 12. האופרה הראשונה שלו הועלה על הבמה כשהיה בן 27. הוא עוד לא בן ארבעים וכבר הספיק להלחין עוד שלוש אופרות ותשעה סימפוניות, ועוד ועוד. הוא למד במגמה המדעית בתיכון ברמת גן ולמד מתמטיקה באוניברסיטה תוך כדי התיכון, והוא גם יודע לנו את הקשר בין שני העולמות.

הכנס הזה חרת על דגלו לקרוא תיגר על שלטונו המדעד. המדעד היה כביכול הבטחה היחידה למציאות במערכת החינוך, אבל אני רוצה שננסה לברר כאן איך שתי הממלכות האלה – המדעד והאמנות – באמת נושקות זו לזו ואם הן בהכרח מתגרות זו בזו. ד"ר נוימן, איך המקום שבו

הudeau פוגש את האמנות?

ערן נוימן: השאלה על הקשר בין אמנות לטכנולוגיה הייתה די מוזרה בשביי אדריכל וראש בית ספר לאדריכלות. טכנולוגיה ואדריכלות הולכות ייחד. אני רוצה להציג לכם את זה בקצרה דרך מחקרים שלי ודרך דברים שקוראים היום באדריכלות, וגם דרך השאלה של מה שנקרה ביצועות טכנולוגיות ואמנותית, או performance artist. יש לנו פה performance artist וגם performance artist אחר.

בשנת 1904 פרסם הביוLOG והפילוסוף הנטורליסט הגרמני ארנסט הקל, את ספרו פורץ הדרך "צורות אמנות של הטבע". בספר הוא מפרשן כאלו תחריטים שמאורגנים במאה תדים, שבhem הוא מקטל ג'ורגניזמים, בעיקר ארגניזמים ימיים אבל גם אחרים. זה באמת מאד מרשימים, ואני מזמין את מי שלא מכיר, לדפדף. בשליפה קטנה בגולגולות מוצאים את הדברים האלה. המפתח לארגניזמים שהוא מציע הוא צורני. הוא מבין שהצורה של הארגניזמים האלה היא המפתח לפונקציונליות שלהם.

הצורה של הקובייה של המדוזה, למשל, שנתקראת בעברית מדוזה קויביתית או צרעת הים (ולמזהנו אין לנו פה את היצור הזה). כשבוחנים אותה באופן פרטני יותר, מתברר, שהצורה שלה היא שמאפשרת לה לנوع מהר יותר מדוזות אחרות, והזרעות הארכוכות שלה מאפשרות לה להיות קטלניות יותר מדוזות אחרות. לצרעת הים יש מבנה של קובייה שקופה, והזרעות שלה עושיות להגיע לארוך של שניים עד חמישה מטרים, בכל זרוע חמץ מיליון מחתים זעירות המכילות ארס. מנת ארס של צרעת צואת מסוגלת להרוג הרבה אנשים.

הקל המדען הבחן בתכונות האלה של המדוזה בגל הצורה הייחודית שלה, אבל הוא הבחן בדבר נוסף: הצורניות לא מסתכמת ביצועיות הפיזית של הצרעה, אלא בממד האסתטי החשוב. השקיפות של צרעת הים והצורניות יוצאת הדופן שלה יוצרות סוג של image חיובי בבעלי חייםבים, וזה מה שגורם לה לשוד. זאת אומרת שככל העניין של היישרות נהיה משמעותי מאוד במחקר הזה.

הקל הוא אחד הראשונים שמדוברים על ביצועיות, על performance, וזה מונח שיש לו שתי משמעויות. מצד אחד הביצועיות הפיזית כמו שאמרנו, ומן הצד الآخر הביצועיות האסתטית. אתן לכם דוגמה מתחום אחר: ביצועיות מתקשרת גם למכווןיות. כאשר אתם קונים רכב חדש אתם בודקים את הביצועיות ואת ה-performance של הרכב. הביצועיות מתקשרת לכמה דלק הוא צריך לקילומטר, לאייזו מהירות הוא יכול להגיע בטוחה הקצר ביותר, עד כמה הוא בטוח, ועוד אלף ואחד דברים אחרים שקשורים לביצועיות הפיזית של האוטו. הביצועים האחרים של האוטו בוחנים את הצד האסתטי שלו, זאת אומרת אם האוטו יפה ואם הוא יעשה רושם וכן הלאה. אבל כמו שהקל הבני, היום אנחנו יודעים שביצועים הם תולדה של האספקטים הפיזיים, ולאו קשורים לאספקטים האסתטיים.

ニיח לדוגמה רכב קופסטי, שהוא פחות אוירודינמי. כפי שאנו יוכלים להבין, הוא יגיע למהירות גבוהה בזמן ארוך יותר מאשר רכב בעל קווים עגולים. אולי רכב קופסטי ימצא חן בעינינו יותר, אבל הצורניות שלו תשפיע על ה-performance הפיזי שלו. ובאותה מידה רכב בעל קווים זורמים יוכל למצוא חן בעינינו, אבל אולי לא יהיה לו ביצועים שאנו נרצה מבחינה פיזית. את הקשר הזה בין אסתטיקה לטכנולוגיה שהקל הבין לפני כמה שנים, לאונרדו דה וינצ'י הבין כבר לפני 500 שנה. הקל דיבר על טכנולוגיות של הגוף, כמו אצל צרעת הים. הגוף הוא גם סוג של טכנולוגיה שבאמצעותה אנחנו יכולים לעשות משהו. הגוף הוא כמובן טכנולוגיה אסתטית.

וכדי לסכם: בעיצוב תעשייתי ובأدרכילות אナンנו מדברים על מוצרים, על סביבות, על בניינים וכיוצא באלו בעל י纠יות בעלות טכנולוגיות מגוונות, מבון אסתטיות ופונקציונליות, אחת של מגורים ואחת של טכנולוגיות שימושיות, מבון שלأدרכילות יש צדדים אסתטיים. היום, עם הופעתה של המדיה הדיגיטלית, אナンנו דוחפים את זה חזק מאוד בבית הספר לאדריכלות אוניברסיטה. הטכנולוגיה אכן משתכלה מאוד גם הביצועים הם הרבה יותר משוכלים ואナンנו מדברים עלأدרכילות שהיא אינטראקטיבית, מגיבה.

לאדריכלות יש מזך אחד ביצועים אסתטיים גבויים מאוד ויש מזך אחר performance גבוהה מאוד. הטכנולוגיה יכולה ליציר היום גם אסתטיקה חדשה וגם מצבים אדריכליים מעוניינים. עוד דבר שאナンנו מתעסקים אליו היום בצורה די מתקדמת הוא מחקר עם חברה מציריך על בנייה באמצעות רובוטים מעופפים, שמניחים לבנים.

אלינה דין: אפשר לומר, שבמקרה של הטכנולוגיה מייצרת אפשרות אסתטית לעשות בהן שימוש. עאן, כשהאת רואה עבודה של ארכיטקט או של סטודנט לארכיטקטורה ויש בה ביצועים טכנולוגיים או פוטנציאלי טכנולוגי אדיר ויש בה את כל המבנים הסכמטיים שאתה מחשף ויש בה דיקט מדעי, אבל אין בה השראה ואין בה נגעה אמנותית, העבודה הזאת תפסיק לעניין אותו?

ערן נוימן: כן, בוודאי. כמו שאמרתי, הקשר בין אמן לטכנולוגיה הוא קשר בלתי נפרד, וברגע שהטכנולוגיה טובה היא משפיעה על האמנות ומיצרת אמן טוב. לצערי, אנחנו רואים הרבה אדריכלים וגם אמנים שהופכים להיות טכניים. לא כל טכנאות היא בהכרח אמנות. ההבדל העיקרי, ואולי זה יבהיר את הכוונה שלי: באדריכלות אנחנו מפרידים בין בניין לאדריכלות. לא כל בניין הוא אדריכל. יש בניינים שאפשר לעשות אותם באופן טכני והם יעדמו והכל יהיה בסדר, אבל שאדריכלות שהופך אותם לאדריכלים לא מתקיים בהם. لكن האופן שבו אנחנו מכנים את הטכנולוגיה לתוכן האדריכלות או לתוך האקט האמנותי הוא מאוד משמעותי, והוא צריך להיות בעל שאדריכלות.

אלינה דין: זהה בערך, גיל שוחט, ההבדל בין לנו לבין לבן לעשות מוזיקה. אני יכול להגיד לך מהמקום הדל יחסית שלי שאני יכולה לחות מצב זהה יכול להיות הרצה, או כתבה או סרט דוקומנטרי שהמבנה הוא מדויק והזרימה היא מדויקת, אבל רק במקרה מסוימת שאי אפשר לשים עליה את האצבע אתה מרוגיש שהוא ממרי.

גיל שוחט: נכון מואוד. זהה אנחנו קוראים 'הנס האמנותי'. האם הקסם או הנס הזה מתרחש על הבמה אלו כבר ספירות שען לא בתחוםו של המדע, אולי בעצם כן אבל לא בתחום שאנו יכולים לדעת. זה גם הדבר היפה באמנות שאתה יכול להזכיר את כל העבודה האינטלקטואלית, הרוחנית והאמנותית ביצירה, אבל בסופו של דבר לנס הזה אתה צריך להתפלל שהוא יגיע, ולפעמים הוא אכן מגיע. לפני שאני א\_ngן כאן ברצוני להציג את התאוריה שלי. לי אין מצגות; המציגות שלי הן עשר אציגות. דבר על הקשר בין מוזיקה קלאסית. אני לא רוצה לדבר על הדברים הברורים מآلיהם והכמעט בנאילים של הקשר, של ההאזנה והערכות החינוכיים והערכות התרבותיים והסבירות והסבירנות של לשם סימפוני של ברהמס במשך שעה ועשר דקות, זה ברור מalone.

אני רוצה לדבר על התהום של הקומפוזיציה. כאשר מוצרט כותב סונטה בפסנתר בדו מז'ור, הוא משלב שני נושאים (מוזיקליים). בהתחלה הוא מכניס אותם אחד אחר השני. אחר כך שני הנושאים, הראשון והשני, מתחלים להילחם זה בזה וליצור איזשהו קונפליקט. הקשר הזה, המבנה הזה של נושא ראשון ונושא שני, זאת אומרת הפתוח והמלחמה בין הנושאים ולאחר מכן החזרה בין הנושא הראשון לשני – זה המבנה החשוב ביותר והמשמעותי ביותר בכל ההיסטוריה המוזיקלית המערבית מאז שהתחילה לטווות אותה, שזה פחות או יותר מהמאה השישית, ועד המאה ה-21.<sup>21</sup>

יש לנו מבנה שהוא בסופו של דבר מבנה של סטראוטורה, מבנה של פרופורציה. תראו איך זה מתקשר יפה לארכיטקטורה, ומתקשר יפה לציוויליזציית, ללמידה, לכל המדעים. אנחנו תמיד מדברים על הפרופורציה, ולפעמים בהרצאות אני מדבר על חתך הזhab ועל הפנטאון באטונה, שהוא אחד המבנים החשובים ביותר שנבנו את השארחים לעולם הארכיטקטורה, איך זה בא לידי ביטוי באופרה של פוצ'יני ובאופרה של ברהמס וכולי וככל.

דבר עוד יותר מעניין במוזיקה שימחיש מיד את הקשר הוא הנושא שנקרא 'פרנספקטיבה'. באמנות וגם באדריכלות זה התichel בעולם האמנויות במאה ה-12 נמשך במאה ה-13, אבל ביחס בתקופת הרנסנס המוקדם אנחנו מקלים את הממד השלישי בתוך ציור דו-ממדי. מה הוא הממד השלישי בmozika? כדוגמה נשמע את הפוגה של באך בה מופיעים שלושת הממדים. הצורה הזאת היא המורכבת, האינטלקטואלית והעומקה ביותר שנכתבה אוליא-איפעם. צורת הפוגה בmozika הקלאסית, משלבת באופן אבסולוטי בין תאוריית הפרופורציה והפרנספקטיבה לצורה המוזיקלית.

**ailene diaz:** יש מהו בחוויה המוזיקלית שאתה יודע וב吐וח שליד בן שתים-עשרה, ארבע-עשרה או שש-עשרה יכול לקבל ממנה, בעוד שהוא לא יכול ממש ניסוי, משום מעבדה ומשום בגנות חמש יחידות במתמטיקה?

גיל שוחט: למה את הולכת לגילים שתים-עשרה וארבע-עשרה? היום יש מחקרים מעוררי השתאות על עוברים ברכם עמם. מה קורה לעוברים שהם שומעת mozika קלאסית – מוצרט והיידן ובטהובן ושוברט ברומנטיקה המוקדמת? יש מחקרים פשוט מדהימים. אני חשב שיש קונצנזוס מחקרי עולמי על הקשר היישר המידי והחד-משמעי בין mozika קלאסית, ביחס MOZIKA קלאסית מערבית-אירופית שעליה אנחנו מדברים כאן, לבין הישגים לימודיים ופיתוח קוגניטיבי ויכולות אינטלקטואליות וקדמיות.

הדברים האלה הוכחו, ואני שמעבר לכך הזה יש גם קשרים נוספים – הערכים החברתיים והערכים התרבותיים, הערכים האנושיים, ואני אוהב לדבר על הערכים הרוחניים שהעולם הזה נותן, לפחות לי. בחוויה האישית שלי אני מרגיש כאיש רוח פר-אקסלנס. גם כאשר הייתי בן חמיש וגילתי את מוצרט הרגשתי בדיקות אותה הרגשה, אבל מעבר לה הקשר בין mozika הקלאסית למדע הוא ישיר.

**ailene diaz:** כשהאנחנו מגעים, דב פרוממן, לדך המעשה ולהיי ההייטק והעסקים ולדברים שאתה רואה שקורים במצבות של ימינו, למרות כל מה שאמרו פה גיל וערן, אדם צער שרוצה להיות דב פרוממן כשייה גدول ולעשות אקויזיט ולהיות חלק מהבהלה זהב, אך ללמידה פיזיקה וממתמטיקה ולהציג במדעים.

**דבר פרוּהָמֶן:** מחתמת הצניעות תרשי לי לא לענות על השאלה הזאת יש לי בעיה גדולה עם הכותרת פה: "מחזירים את האמנות לחינוך". אני אומר, חס וחיללה. צריך להיות כתוב: "אית מושנים את החינוך משינוי וידע לאמנות". צריך לשנות את החינוך, ולא להחזיר את האמנות למערכת החינוך, שהיא כושלת היום. אין צורך ללמד אמנות או מדעים הומניים כמו שלמדמים מתמטיים. לא בעוזרת שינוי ולא בעוזרת הינה לבחינות, אלא צריך להתחילה, וזה נשמע בנאילן, אבל צריך להתחילה ללמידה, וללמוד לישם את מה שלומדים, ואת זה אנחנו לא עושים בכלל. שמעתי פה שהבוגרים שלנו יצטרכו להתרחות עם טוביה המוחות בעליים, ואני צופה שעល סדק מערכת החינוך שיש לנו היום, אחוז גבוה מאוד מהם ייכשל. הבעייה העיקרית היא היכישלו שקיים במערכת החינוך אך לא מודים בו. מדברים על זה בפירושים, אבל אין הודהה, בטח לא ציבורית, שהמערכת הזאת נכשלה. עדיין ממשיכים למד ידע ועדין ממשיכים בהכנה לבחינות, ואין עידוד לחשיבה. כבר לא מדובר ביצירתיות או חס וחיללה בחשיבה אחרת. צריך לזכור, גם זה ידוע, שככל ההישגים המדעיים והטכנולוגיים שלנו מבוססים על מערכת חינוך מלפני ארבעים שנה. ולא רק זה, התשתיתית לתעשיית ההי-יטק גם היא נבנתה לפני ארבעים שנה. הדעה הרווחת האומරת שיש ניגוד בין חינוך מדעי לחינוך הומאני, נובעת מחוסר הכרה ומחוסר הבנה בסיסית של חשיבות הדמיון והחשיבה היצירתיות, וכל הדברים שהאנטואיציה, חלומות בהקיין וחירגה ממוסכਮות תורמים להצלחה בכל תחומי החיים ובוואדי בתחוםי ההי-יטק.

**אלונה דיין:** אתה אומר שהנכש הזה יוצא מנקודת הנחה מסוימת, כי אנשים שנמצאים פה יודעים שזאת המציאות המעורכתי והפוליטיית והחינוכית שבהם פועלם, שיש איזושהי כניעה להגמונייה של המדע, ואם הילד יהיה מודע מכך אז הוא יהיה מוצלח. ואני שואלת אותך, כשmaguן אליך מהנדס באינטלק חשוב לך שהוא ידע לדבר על סרטים קלאסיים חשוב לך שהוא ידע להתבונן בציור של דגה חשוב לך שהוא ידע להאזין למוזיקה של שוברת?

**דבר פרוּהָמֶן:** בוודאי. זה יעשה אותו מהנדס טוב יותר. התבטהתי על כך כבר בעבר, אבל עם הקשה מאוד מינימליסטית, וכך אני בוטה, כי אם אתה לא בוטה, לא מקשיים לך. המציאות בפרהסיה ולא בושה לחברות הי-יטק יגיסו פילוסופים, כי אני חשב שבכל תחומי החיים כולל בהי-יטק אתה צריך לדעת לחשוב. אם אתה פילוסוף אתה ידע לחשוב. כאשר פרסמתי את זה, צלצל אליו דוקטור לפילוסופיה. אני מדבר אליו ושאל אותו: 'מה בפיך?', והוא אומר לי 'אני רוצה לעזור לך בנושאים פילוסופיים במפעל'. עניתי לו שאיני מעוניין בעזרה פילוסופית, כי מה יש לי מספיק, אבל אני רק רוצה להפנות אותך لكו היוצר כדי להיות מפקח על הייצור ולהיות מהנדס. הוא אמרה נפל מהכיסא... כי הוא לא חזיר אליו. אני רוצה להציג עוד דבר: תשעים אחוז מההחלטות שלי כמנהג ארגון התקבלו מתוך אינטואיציה. 89 אחוז מהרעיון של לי התקבלו בחלוות בהקיין. עכשו, איך גנטה תרצה ליד בגין חלום בהקיין? ואיזה מורה מכל הפורום הזה ירצה למשחו לחלום בהקיין?

**אלונה דיין:** אפשר למשמע את היצירתיות?

**ערן נוימן:** אני לא יודע אם אפשר למשמע, אבל אני מצטרף לגמרי למה שדבר אומר. אני כמחנן וכראש בית הספר לאדריכלות בתל אביב אומר לסטודנטים וגם לאדריכלים, תעבדו עם האינטואיציה

שלכם. אבל אינטואיציה זה לא דבר שהוא יש מאין, וזה לא "תחשות בטן". אינטואיציה טובה היא כזאת שיש בה ידע רב. צריך להכנס הרבה בשבי' שיצאו דברים נכונים דרך התהיליך שאנו חנו לא יודעים בדיק מהו שקוראים לו אינטואיציה. צריך שיהיה הדבר הנכון בזמן הנכון. במובן הזה צריך להכנס הרבה גם מהטכנולוגיה וגם מהאמניות, אחרת נהיה חידםדים.

**ailene diin:** אני יכולה להבין תלמיד שלך לארכיטקטורה שבורה למקומות המסתורים יותר והמובנים יותר. ההנחה היא שרק מעתים מעתנו זכו לכך שאלהים נישק אותם במצב ונתן להם את המגע האמנותי.

**urz nivim:** העניין הרבה יותר מרכיב. זה עניין תרבותי של חברה שימושית שאנו חנו צרכים להיות פרקטיים ואנו חנים צרכים להיות יצירויים, ויצרונות הווה אומר עשייה כסף. זאת בעיה כלל-חברתית, ועלינו לשנות את התפיסה התרבותית הזאת. אצלו סטודנטים שהולכים בכיוון הזה לא זוכים לתמיכת גדולה יותר. אולי זה נשמע נאיבי ורומנטי, אבל אלהים נישק כל אחד ואחת במצב. אולי חלק הוא נתן נשיקה חזקה יותר, אבל הוא נישק כל אחד במצב, ולכל אחד יש מהדבר הזה.

**ailene diin:** אני רוצה להבין את הדיאלוג. מעוניין אותי הדיאלוג שלך עם סטודנט או עם ארכיטקט עיר. יכול להיות סטודנט שרוצה להMRIIA שאומר, תזוב אותי מהשיקולים הפרקטיים, ולא חייבים פינות בית ולא חייבים מדרגות גם אם חייבים עלות ולידת, וישנו כМОון הסטודנט הפוך. מעוניין אותי הקונפליקט הזה.

**urz nivim:** ישנו הצורך הרציפים הרציפים. יש לנו גוף שאנו יכולים לעבוד אליו בצורה מסוימת, וכך צורך מדרגות ומקומות ודברים מהסוג הזה, אבל השאלה היא מהי העמדת המוסרית, העמדה התרבותית והעמדה הפוליטית של כל אחד מהסטודנטים. אנחנו מודדים מידת גדולה מאוד של מומחיות בתחוםים שונים, כי אדריכלות היא אינטלקטואלית והיא מתחדשת א-פרירית את הטכנולוגיה והאמנות. לכן הסטודנט או הסטודנטית חייבים לשולט בכל המדרים האלה, כדי שבסופו של דבר הם יכולים לעשות את הסינזה ויכולו לעשות אדריכלות באמת ראה.

**ailene diin:** urz Diibר כאן על החיבור הבועתי בין החינוך לאמנויות לסידת התרבות שלנו לחומר ולכסף ולהצלחה הכלכלית, שלטון הקפיטליזם והשוק החופשי והסנטימנט הקפיטליסטי בחים שלנו. דב, אתה מבון מסוים החלטת להיות גם קפיטליסט וגם לבורוח מהסתיגמה. עד כמה זה באמת קשר? עד כמה הבריחה לזהב היא חלק מהבריחה לחינוך אמנותי?

**db prohem:** קודם כל צריך להיות משוגע כדי לצאת מהקונצנזוס, אבל למשוגעים אין מקום אצלנו. אנחנו חשובים שכל דבר אפשר ללמוד, אבל דמיון אי אפשר ללמוד, וחוכמה אי אפשר ללמוד, והרבה דברים אי אפשר ללמוד. לכן דברים שאפשר ללמוד אותם אנחנו פושטו מתעלמים מהם, כאלו הם לא קיימים. אם היינו מקדושים יותר דמיון וחשיבות אחרת לכל תהליך, היו יותר 'גיל שוחט'.

**ailene din:** שגם אם אי אפשר למד אותם אז אפשר לחוות אותם.

**gil shohet:** יש לי חבר שהוא פרופסור לפילוסופיה באחת האוניברסיטאות בארץ. שאלתי אותו, למה מכל המקצועות בחרת להיות פילוסוף? והוא ענה לי – זה נראה פשוט, لكחת את עיתוני סוף-השבוע הסטכלי במדור 'דרושים' וראית שכתוב: דרוש פילוסוף, דרוש פילוסוף, דרוש פילוסוף... זאת הסיבה שבחרתי בפילוסופיה.

אנחנו עוסקים כאן במידע ובאמנות. מה זה מדע? מה זאת אמנות? הרי גם במידע הרוח אנחנו קוראים 'מדעי הרוח', במידע החברה אנחנו קוראים 'מדעי החברה', ובאמנות, בתפלאו, במיוחד, במיוחד במוני בМОזיקה קלאסית יש הרבה מאוד מתמטיקה ופיזיקה, ואפיו היתי אומר יותר כיימה, מאשר אינטואיציה. האינטואיציה היא פועל יוצא של הדברים האלה, ולכן לא תמצאו סיגנור גדול ממנה בעולם התרבות הישראלי לאינטואיציה. אני "מוואשם" ביצירוחי בעודף אינטואיציה. אווי ממש מוואשם בעולם האקדמי בכך, ואני שמח על כך כי אני מאמין מאוד באינטואיציה.

עם זאת נשאלת השאלה, מה הם הכלים שאחנו נותנים לילדים כבר בכיתה א' כדי שהם יוכלו להתחבר לאוותה אינטואיציה, יותר חשוב מכך, לא יאבדו אותה? אנחנו חיים בעולם שבשניהם אחת אותה אינטואיציה, טבעיות, כיפות ומעניינות ונאוניות לפעמים, מתומסת ומתחוררת בכלל כל מיני אלמנטים שקשורים ברוח הזמן שלנו, ובראשם הציונות וההקשרים החברתיים הוירטואליים והנהייה אחורי חלומותיהם באמצעות אמת החלטות שהוא. אז מה אנחנו עושים כדי לשמר על האינטואיציה?

לידי הדבר הנכון הוא שני תהליכי חינוכיים שהם בדיקת הלב של המפגש שלנו כאן, והדבר הראשון הוא מחשبة מדויקת. אנחנו צריכים לבדוק את המחשבה, זאת אומרת לתת הילד את הכלים שכאשר הוא רוצה להתרצה במשהו, הוא יוכל לדבר השני הוא חשוב אבסטרקטית, מופשטת. הדברים האלה, יותר מכל כל הלימוד, קיימים בשני מקצועות: במתמטיקה ובМОזיקה הקלאסית, ויש קשר אדיר ביניהם.

כאשר מלמדים ליד מתמטיקה, וכאשר מלמדים ליד MOZיקה קלאסית וגם הקשה וגם נגינה וגם מבנה וגם הרמונייה, מלודיה, קצב, שהם הדברים הבסיסיים ביותר שיש בכל אחד מאיתנו, אנחנו בהפוך על הפוך מדים לו את המחשבה, זהה כאילו הפרודוקס לאינטואיציה, אבל זה בדיק מאפשר לו את האינטואיציה. אנחנו מאפשרים לו לחשב בצורה מופשטת, וכשהוא יהיה מבוגר, הוא יהיה איש הייטק הרבה יותר מוצלח.

**ailene din:** יש פה "טען צד" שרואיו להתייחס אליו – וזה העובה שכאשר הילד לומד מתמטיקה הקשר בין המאמץ לתוצאה הוא הרבה יותר ברור, ואני מדברת מתוך החוויה הפרטית שלי. אני ידעת שאתה אעשה עוד עשרה תרגילים, יש סיכוי שתאת התרגיל האחד-עשרה אני אפותר. ואם אעשה מאה תרגילים, אז את המאה ואני יודע לפחות לפטור. הילדים שלי יאמרו שהיית חרשנית, זה נכון. ואילו בהקשרים האמנותיים והאסתטיים, המוזיקליים בודאי, הקשר בין המאמץ לתוצאה הוא כל כך לא ברור וכל כך לא מובטה.

**gil shohet:** אני חולק עלייך. בואי, לא כילד בכיתה ב', אלא כאישה בוגרת להרצאה על MOZיקה קלאסית, ותראי איך בכלים פשוטים יותר אתה מבין את המוטיב הקטן הזה, ואתה משמעו לילד יצירה של מוצרת, ופתאום העולם נפתח כאילו ששמיים נפתחים. ראיתי את זה מול עיני. אני

פעיל גם בrama היצירות ובעמותות ודרך גופי鄙用 בפועלות תרבותיות שmagiuות לגני הילדים. אנחנו שלחים הרכבים מוזיקליים מהזמורות לגני ילדים, והتوزאות הן מדיה. לראות את הילדים האלה, בני ארבע, חמוץ, שש, יושבים ורואים ושותעים דברים שאף מבוגר לא זכה בזמןו קיבל. הקשר בין המאמץ לתוצאה הוא הרבה יותר נחרה ורבה יותר מידי במוזיקה, אפילו יותר מהמתמטיקה.

**ערן נוימן:** לדעתי, עצם ההפרדה בין אمنות לידע מאוד בעיתית. אני חושב שצורך לקרוא לכנס זהה "מחזירים את היצירה לחינוך", ויצירה יכולה להיעשות בהרבה מאוד דרכים. היא יכולה להיעשות במוזיקה ויכולת להיות בהייטק. אפשר ליצור וליצור בהמון דרכים, וברגע שהיצירה טובת אז היא אמנות. כל אחד צריך למצוא את הממד היצירתי שיאפשר לו הגיע למקום הפואטי הזה שאפשר ליצור.

**אלנה דין:** בצד הפאיסיבי שגיל מדבר עליו, הילד יושב ומאזין למוזיקה, והמאמץ משתלם. הוא מאזין והוא נפתח והוא פורח והוא נוגע בעולםות שקדם לנו לא נגע בהם. בצד האקטיבי של לנסות להיות זה שтвор, האם הפחד מתוך חוסר יכולת להיות יוצר, משתק? ואילו בתחוםים الآخרים אתה לא באמת צריך להMRIIA למקומות האלה?

**ערן נוימן:** אדריכלות, בניגוד להרבה מקצועות אחרים, אנשים לא עושים למגירה. הם כתבים שירה למגירה, אבל אדריכלות לא עושים למגירה. אנחנו מלמדים סטודנטים שלפעמים אחרי שניםיים אנחנו רואים שהוא לא זה, והוא לעומם אנחנו אומרים להם שהם יכולים להיות מצוינים בדייטיפילנויות אחרות וכדי שייהו שם, והוא אנשים שלמים יותר ומלאים יותר ויוצרים טוב יותר. חלקם מקבלים את זה ועוובים וחלקים נאבקים. זה אכן קורה לעיתים.

**אלנה דין:** ואתה עדין רוצה שם הוא יlk להיות מהנדס בנין שתהיה לו התשתיית האסתטית והאינטלקטואלית?

**ערן נוימן:** בוודאי, ואני יכול להגיד שבאוניברסיטת תל אביב יש תוכניות שמשלבות בין הצדדים אלה. כל סטודנט לטכנולוגיה וידע באוניברסיטה תל אביב מחויב לקחת חטיבת של לימודי הומניים.

**gil שוחט:** אתם רואים את הדבר הזה? זה נקרא אייפון. בשנות השישים היה חדר ענק בנאס"א שהיה מלא במחשבים, והיום כל תכנת "הchod" הוא נכנסה במכשור הקטנטן הזה. היום כמעט כל פעולה טכנית יכולה להתבצע במחשב הקטן הזה, ובעוד עשר שנים גודלו יהיה כבוד ציפורן באצבע.

אי לכך לא תהיה לנו ברירה אלא להיות יוצרים ולהשוו בצורה יצירתי, כי המכשור הטכני, המכונה, יעשה זאת טוב יותר מאיתנו. אנחנו צועדים בכיוון הזה, ולכן חיבבים לחזור לחשוב בrama של רפורמה בחינוך לחשיבה מדעית וابتראקטית יותר, עם זאת שתוbij לאפשרות ליצור את היצירה החדשה.

**דב פרומן:** אני רוצה לחזור לעגל הזהב גם לשאלת בוגע למאיצים של הפורום זהה לשפר ולשנות את מערכת החינוך. העניין הוא שהסגידה לוחב ולחומרנות והבידור והטפורט וההתרכזות בכל הדברים האלה הם בעיה של מנהיגות לאומית. אני יודע שאסור להגיד את זה, אבל זה המצב. אני טוען שהשינוי של מערכת החינוך, וגם המאיצים של המהנכים, הם חשובים, אבל בלי שינוי סדר עדיפויות לאומי לא יקרה שום דבר אצלנו. בכל אופן, אנחנו חייבים להעביר את הנושא החברתי-חינוכי בראשון בסדר העדיפויות, ואת נושא הביטחון למקום שני. יש לנו אין סוף מומחים לביטחון, שישים שנה יש לנו חזון ביטחוני, ואין לנו ביטחון ואין לנו אפילו עשרה, אם לא לפחות, של מהנכים. עד שלא נשווה ממש את סדר העדיפויות לא יהיה שינוי מהותי. זה נראה לנו חזוי, אבל בעצם זה אפשרי. כשהוא חזון שום דבר לא יעוזר לנו, ותמיד יהיה הנימוק שהביטחון שולט מעל הנושא החברתי.

**ערן נוימן:** חינוך טוב יוצר ביטחון יותר גדול.

**איילה דיזן:** "המסורת ויסלה שimborska, שהלכה לא מזמן לעולמה, כתבה בשירה "קריאת רשות" על האופרה כך:

'הוא טרובדור, לצערי איyi יכול לומר משחו מדייק יותר, כי למרות שאינו בעצמי השתתפני באופרה הזאת פעמים רבות, עד היום אינו מבין מה מתרחש בה'. היא מספרת שאט הוויידי הזה רשם ביוםנו הטנוור הווייני הנודע לייאו שלזק, ואבן בבדה נגולה מעל לבה כי היא הבינה שהיא לא היה היחיד באולם שלא תמיד מצילהה לתפוס מי שר נגד מי, ומדובר הוא התהCHIPSH למשרת, שמתגלה פתאום כנערא אדמנונית דדנית, ומדוע נערה בשறנית זו מתעלפת למראה בתולה אחרת, מבוגרת בהרבה, הקוראת לה בטה היקраה מכל שבודה וסוף-סוף נמצאה". אבל בהמשך היא מגלה שיש כללים ויש חוקים: "בעולם האופרה שוררת פוליטיקה אישית נוקשה. היחסים במשפחה נשמרים באמצעות חוקים שאין להפר, ממש כמו בשבטים הקדומים. הסופרן צריכה להיות בתו של הבס, אשתו של הבריטון, המאהבת של הטנוור. לטנוור אסור לדוד אלט או להזdog עם קונטרה-אלט. נDIR למוצא אהב בריטון, וטוב יהיה אם יחפש לו איזה מצור-סופרן. המצו-סופרנים מצדמ צריכים להישמר מפני הטנוורים ועל פי רוב הגורל גורר עליהם להיות 'האישה השניה'." ובסוף היא כתבת "הדברים שעליל אינם מובילים לשום מסקנה. אני מכבדת את האופרה שאינה החיים האמתיים, ומכבדת את החיים, שלפעמים הם אופרה אמיתית'.

**גיל שוחט:** בהתאם לאמירה הקלאסית: "עולם מתחילה במקום שבו עולמך נגמר, וכשנגמרה המילה מתחילה הצלילים". אז אני אשכח לכם כאן באך. בעיני וב עיני וביניהם והוא לא רק גדול המלחינים, אלא הוא יוצר שחבר את המדים עם האמנויות, וחיבר את הרוח עם המעשה, וחיבר את החומר עם האידאל, וייצר יצירות שהן באמות מופת לכוכבת בלתי אנושית של בן אדם. אני משוכנע שאם באך היה מבין איזה עומק מדעי אינטלקטואלי ולא רק רוחני, אלא גם פיזי מבחינה אנליזה של מה שיש בפרק הזה של הקונצ'רטו ברה מינור שאגנן לכם – הוא לא היה מסוגל ליצור.

זה המקום של אותה אינטואיציה שככלנו סביב השולחן הזה שואפים אליה, ואולי בכל האלים הזה. מאיפה יוצאת האינטואיציה, זאת השאלה שאנו חווים צריכים לשאול את עצמנו. הכח השוב שנשמר על האינטואיציה, ואגב, לשמר על האינטואיציה זה גם לשמור על הילד שבתוכנו. זה לא

רק לשמר על הילדים שאנו מוכנים אותם ומגדלים אותם, זה לשמר גם על הילד בתוכנו. ואם אנחנו שומרים עליו נוכל לעשות את הדבר החשוב ביותר בעובדה, ולא משנה מה התהום שלנו, והוא חשוב באמנים.

**ailene dien:** אני נזכרת בהקשר הזה במשפט שמשמעותו לא מזמן מפני עמוס עוז. הוא אומר שכאשר הוא רואה אדם הוא יודע בין־ידיע, אם האדם הבוגר הזה המית את הילד שהוא פעם, או שהוא שומר אותו חי. אני אמרתי לו, שלאדם שהמית את הילד שהוא פעם, הרבה יותר קל. אז עוז ענה שלשני הרבה יותר מעוניין.

**ailene dien:** גיל, בטוח שיש רגע כזה במהלך העבודה על יצירה או ניצוח על יצירה, ובטעמה מהלך כתיבה של יצירה, שבו הברק מכח ופתאום יש חשמל באצבעות. אתה יודע בספר על רגע כזה או להסביר אותו, או לחתת לו מילים?

**gil shochet:** הדבר היחיד שאני יכול לומר על רגע כזה הוא, קודם כל, שהוא שמה שהקסם קורה, זה אותו כסם שדיברתי עליו קודם אבל אין לך שליטה עליו. אנחנו פשוט צריכים לעשות, לעבוד קשה וליצור. אנחנו צריכים גם ללמד אחרים לעשות את הדבר הזה, והתשובה לשאלתך היא: פשוט לעבוד קשה.

**ailene dien:** אצל הארכיטקט יש רגע כזה, ערן?

**urzon noyman:** אני חייב לציין שבأدרכליות מגיעים לשיא מקצועינו בגיל מבוגר מאוד, שישים פLOSE, למראות שהיום זה כבר לא כל כך מבוגר, אך אני עדים לא הגיעתי לרגע הזה. האדריכליות הוא מקצוע שדורש סינטזה של הרבה חוכמות, ולא של ידע, אלא חוכמה, ורכישת ידע לוקחת כמובן הזמן זמן.

**ailene dien:** הארכיטקטים הגדולים הגיעו לשיא שלהם ולהישגים משמעותיים רק בגילאים כאלה?

**urzon noyman:** גם לאונרדו וגם אדריכלים עכשוויים כמו דני ליבסקיינד, פרנק גרי, רם קולහאס – כל הבניינים המשמעותיים שלהם נבנו מגיל שישים ואילך.

**ailene dien:** אני חושבת על הטלויזיה, שבגיל כזה כמוני המיק־אף כבר לא יוכל לשאת אותו.

**urzon noyman:** אני מסכים שזו עבודה קשה, וזה עשויה סינתזה להרבה דברים שהם גם דברים מרגשיים וגם אנלטיים ופתאום רואים שהכל מתחבר, כי אם אתה רק בצד החשיבתי או רק בצד הרגשי יש סיכוי שהוא יפהוק לשמאליyi כזה. אם רק תורש או אם תהיה יותר מדי אנלטיyi, תאבד דברים אחרים, אבל ישנים הרגעים האלה שפותאים הכל מתחבר, אז נוצר אותו ברק, ובBOROR שהוא שם.

**ailene dien:** יש יצירה ארכיטקטונית זאת שאתה יכול להגיד: שם הכל מתחבר?

**ערן נוימן:** כאשר הבן שלי היה בן שבעה חודשים, לחשנו אותו לרומה לסנט פטروس, לראות את הכנסייה, ושם הכלול התחרב באותו רגע. יש הרבה יצירות כאלה, גם בארץ.

**אלינה דין:** דבר, שנות הילדות שלך צילם בהולנד בימי מלחמת העולם השנייה, השפיעו באיזשהו אופן על הדרך שבה בחורת להיות את חיה?

**דב פרוממן:** אני משוכנע שכן, אבל אני לא יודע איך. בלי ספק זה היה מרכיב מרכזי, ברטו אספект בנושא ההישרדות דרך הצלחה, בנגדו להישרדות דרך כישלון, שהנחלתי לארגון. אני רוצה להתייחס לנושא של רגע המצאה, כי יש ניסיונות למצביע להסביר את רגע המצאה, ויש גם ממצאים אחרים שמנסים ללמד יצירתיות שאפשר ללמוד. אני לא יודעת להסביר את תהליכי המצאה.

אני רוצה להזכיר עוד פעם בעניין אחר: הפער החברתי עמוק, הפער החברתי-חינוני העמוק, הוא המשבר הבא שלנו. לא משבר ביולוגי, אלא משבר חינוכי-חברתי. אם לא נעשה משהו בנושא זהה, זה יקרה. ולמה אני אומר שהזיה יקרה? לא כי אני נבייא, אלא משוביםISM שמשברים קוראים פתאום. זה יקרה, וזה נפקח עיניים וייחק לנו עשרים שנה לתקן את המעוות.

הפער החברתי במילימטר פשטוטות הוא הפער בין עשרים לעניינים. הפער הזה רק הולך ומתרחב כל הזמן. ואגב, האופטימיזם האין-סובי של בקיין שעבור, כי הוא הבסיס למחאה. אבל אלו היו ניצנני ממחאה, עוד תהיה מחאה הרבה יותר חמורה. ואגב, מאחר שאנו אמרו לייצג מה פה את ההתי-תיק, אז ההתי-תיק רק תורם להגדלת הפער הזה.

רוב ההתי-תקיסטים עושים אקזיטים לכיס שלהם ולא תורמים לכלכלת המדינה וככזאתה מכך לא נוצרים עוד מקומות עבודה. מקומות העבודה שנוצרים הם רק בזכות אלה שימושיים לפתח את הסטארט-אפ שלהם בדרך של הנדסה, ייצור ובסופו של דבר מכירת מוצריהם. אם אתה עושה אקזיט הוא הולך לכיסך, והמדינה מקבלת ממנו קצת מס הכנסתה. אין לי ספק שהמשבר הבא. אני אומר את זה כבר כמה שנים טובות, ויש לי שערות לבנות מרוב אמרות, אבל זה המשבר הבא ולא המשבר הביולוגי.

**אלינה דין:** אילו הייתה יכול לבחור מחדש לא הייתה הולך להתי-תיק? הייתה הולך לשמהו אחר?

**דב פרוממן:** האמת היא שניגנתי בפסיכולוגיה כשהייתי בן שמונה, אבל כנראה לא הייתי מספיק טוב או שהARIOוטים הפסיכו את התהליך הזה... כן, הייתי הולך להתי-תיק, אבל הייתי יוצא הרבה יותר מוקדם ונכנס לפוליטיקה, אבל מאחר שלא יצאתי בגיל חמישים, אני אכן לפוליטיקה בגיל שבעים...

**אלינה דין:** גיל, אילו הייתה צריכה להיכנס עכשו לבית ספר כלשהו, לכיתה ג' או ו' או ט', ולגונם להם משחו או לספר להם על מזיקה שאתה יודע שיפתח להם דלת לעולם שהם עוד לא היו בו, מה הייתה עשויה?

**gil shochet:** הייתה לוקח יצירה מטורפת כמו "ALKTRAHA" של שטרואס, והייתי מסביר ולא רק ממשמע.

אם אני משמע את זה לנערם, או אפילו למבוגרים, אני ישר מ Abed אותם. הרכבת נסעת ואף אחד לא נמצא על הקרון... אבל אם אני מסביר ואני משמע בטכניות בהן אני עיסק כל חי, כדי להעביר את המסר של המוזיקה הקלאסית, אני רואה את העניינים שלהם נפקחות, ואני מתכוון גם לילדים בני חמש.

אני רוצה לחזור לרגע לעניין 'הברק'. לדעתי זו ימורה גוזלה שבאה ממקום לא צנوع, כאשר מן החשוב שהוא יוצר מושג בעל משמעות. אתה תיצור ותיתן לעולם להחליט אם זה בעל משמעות או לא. אבל... להוציא מנגינה מתוך אלטור על פסנתר, כשהאתה יודעת שזו תהיה המנגינה הראשית באופרה הגדולה הבאה שלך, זה ממש כמו לפסל, או כמו שאמר מיילאנגליו "לראות את הפסל בתוך קובייה ובתוכו החומר".

התהlik הוא של אלימינציה והורדת דברים, אז פתאום אתה רואה איך היצירה מתחווה. זה קורה בין עצמו עצמן, אתה בלבד יודעת שזה הדבר האמתי. זה נותן לך חשושה של חמימות קטנה בלב.

אני אומר את זה כיווץ ודוקא לכל אחד ואחת שוכבים כאן באולם. כל אחד מאייתנו יודע בדיק מה הוא צריך לעשות ומה היא אותה מנגינה פנימית שקיימת בו, והשאלה הגדולה של חינינו היא אם אנחנו הולכים אחראית או מתחשים לה. אני אומר זאת כמליצה. כפי שעמום עוז רואה את הילד בבן אדם, אני רואה על בן האדם אם הוא הילך אחראי אותה מנגינה פנימית שהייתה לו, או שהוא התכחש לה.

אלנה דיין: העובדה היא שרבים מהם רוצחים ומוציאים אתגר גדול בעשיות את הקסט הזה בתוך מערכת החינוך, לאו דוקא בתוך איזשהו קונטקט של יצירה אמנותית, אלא במעשה היוםומי והקשה של החינוך. הציגתה הראשונה היא של מרקל טווין, שאמր: "אל תיתן לבית הספר להפיע לך בהשכלתך", והוסיף ואמר, "יש שתי תוכנות הכרחיות להצלחה בחיים: בורות וbijthon שאתה לא בור עם הארץ". אבל אחריו אמרתי את כל זה אני רוצה להשאיר אתכם עם אמירה של עוד אחד מאמני הפגמים, אוסקר ווילד, ואתה זה הכח חשוב לזכור בכל פעם שאנו שומעים ציטוטים בכעין חיפוי להיעדר אמירה אחרת: "ציטוט", הוא אמר, "הוא החלופה של הטיפשים לשינויים".

— |

| —

— |

| —

# **חינוך, אמונות ותיקון חברתי**



— |

| —

— |

| —

cooperative effort. The voice comes from above: I know how to lift you up.

Now, I loved that painting, until my friends within the Afro-Brazilian community, some of whom happen to be Jewish – which is interesting, because the vision in the United States is if you’re Jewish from Latin America, you must look like me – and they said: “We find that painting deeply offensive.” I want to remember this because I think that we have to understand that there are parts of being on the margins that we think privilege us. We think that because we have been destroyed, marginalized, forced into ghettos, forced to deny who we are, that that privileges us to speak for everyone else. And I think in nations in formation, where the multiplicity of voices must establish what I called in the new book: *Can Education Change Society? “decentered unities,”* that that painting is part of the problem, not part of the solution.

Now, that puts me in a very difficult position. I said that one of the tasks is to try as hard as one possibly can to see the world through the eyes of the oppressed. But the key is “as hard as one possibly can.” And that may mean that you will be willing to be criticized mercilessly in a way that says there is still some noblesse oblige in your actions, there is still the sense that you know best. So that’s as honest as I can be about the complexities and contradictions in this. It recognizes the marginalization, the murderous acts, the removals, all of that. But it also must recognize that with that space of saying “we are the critics,” we must also allow ourselves to be criticized when we do not fully understand other margins and other marginalizations.

are not natural. Most people don't necessarily know how to deliberate, so there is a process of what is called "formation," education of community activists to enable them to engage in this. They did the same with youth gangs. They were told: You'll also be involved in participation over the policies of where football fields will go; you'll stop killing each other over the turf of the football field; you'll be given money, you'll have a voice in where the football field goes. Therefore, instead of killing each other over whose football field it is, you must spend three days. We will feed you, we will house you; and you must deliberate where the football field goes. The rate of incarcerations and arrests has dropped by 40 percent. This is education transforming society.

The structural transformations meant that they now have a totally reversed statistic: 95% of the children there, who are the poorest of the poor, now complete primary school. That's a remarkable statement for a nation that had the highest dropout rates in the Western atmosphere. A right-wing government is now in power. But these reforms have been so popular that the right-wing government ran on a platform that they would try to change the economy, but would not put schools on a market, not transform, they would not change the citizen school policy and would make no change at all in the participatory budgeting. And kids and teachers will continue to have a collective voice. It is the only place in the world that after 20 years of organic critical reforms, the right has now had to accept it. Of course, they say it is their policy – it is called "decentralization."

I think to be on the margins means to accept a certain responsibility for survival as well as the ethics that go with it. But I think that people are complicated and I will not make a statement about all people here. It is perfectly possible to be deeply progressive and to take immense risks on certain dynamics and to be quite retrogressive along other dynamics. So I have teachers for instance, who are strong union activists, who are my closest friends, but who will also be sexist as hell and anti-gay, who do not understand the issues of disability and complain about how miserable they are that they have kids without hearing in their classes. And I have an equal number of people who belong to quite radical movements around education, who are utterly racist, who do not see themselves as racists.

There is a famous painting, an etching, by Ben Shahn, a famous Jewish artist. It has a hand reaching down, a white Jewish hand holding a black Jewish hand and lifting up the black hand. It's a very popular one within the radical Jewish community in the United States. It is not collectively lifting each other up; it is this: I will lift you up, you have no agency here, I will lift you up. On the one hand, it speaks to social commitment, on the other hand, it is quite racist. It denies agency. It is not a

I was brought in to do both academic work and to tell the stories of the other kinds of books that I was writing, which is: Here is what success looks like. And I must again compliment the critical pedagogy movements and the program at Kibbutzim College because it attempts in many ways to answer the question of what success looks like.

There's a reason I was there, which was not just to tell the truth, but also to make suggestions about what should happen. Much of the more practical work, as well as the academic work, then became the foundation for two sets of policies. They were brilliant, there was money: The World Bank was very concerned that the destructiveness of world neo-liberalism was destroying education. They wanted education for citizenship and were giving World Bank grants. In fact, however, the idea was to make people relatively docile workers. To be a citizen, means that you agree with the government and its policies in favor of education aimed only at employment.

As a result, they disarticulated the language of citizenship and said: Okay we are going to establish citizen schools but we are going to change the definition of citizenship to be someone who is critical of existing inequalities. We will accept your money, thank you, and use it to raise the salaries of teachers, but for different reasons: not to exploit them but because we want the knowledge to be jointly constructed from below as well as above.

So while the national government was moving towards the national curriculum, they knew that if it came from the top, it would increase the dropout rate. More children from what are called favelas, the slums, would leave. The slums had a 95 percent dropout rate before the completion of elementary school. Here's what they did: Teachers were paid to spend a month each year in the community, learning the community, learning what its problems are. You can't rhetorically say we are going to build a curriculum that is critically based on the students' experience and on dialogue if you don't have a clue about what's going on in the community. They engaged in the most important thing, something called participatory budgeting. This is a structural transformation. Anyone who is affected by a school budget must participate in voting for it, and that includes after-4th grade students. They elect a representative for a school council, and they have a vote on the curriculum – a vote that is not equal to teachers, not equal to the community representatives from all of the communities, including the Afro-Brazilian community that's marginalized, and immigrant workers, etc. – but all have a voice. The policies are established by elected congresses where the state is the learner, not only the teacher.

The community representatives are then given the skills of deliberation, which

I'm being as honest as I can. To me then, reading *World of Our Fathers*, which is very Jewish, transformed who I was, what it meant, what my mother did as an anti-racist activist, what I did and still do is what I mean by being Jewish: to change the world, to be the witness, to be the witness with other people who have other stories to tell. And if I do not learn from that witnessing, if I do not take a stance on that witnessing, if I do not put myself at risk in that witnessing, then I can't claim the title that I think is extraordinarily powerful: Yes I am a Jew, and that means something very special to me. But it's no different than someone who says: Yes I am Muslim, yes I am, and I will use the sacred text and find things in those texts, and in those traditions that allow me to speak back against dominance.

I've been lucky enough to write some books that became movement books. That's not meant to be self-congratulatory; it's to say how I got involved in Porto Alegre. Unlike some others, I was never influenced by Paulo Freire. I come from the laborist and anti-racist tradition in the United States, the Highlander Folk School, which is where most of the anti-racist people, Martin Luther King, Rosa Parks, were schooled in civil disobedience. So that's part of my tradition. It's what is now called critical pedagogy and it traces its history in the West. It's a complicated term, at least in the United States, England and other nations. I was brought to Brazil by critical educators because of three books, some of my early works: *Ideology in Curriculum, Education and Power* and a book called *Teachers and Text*, which looked at teaching as a gendered occupation, and also at the political economy of curricula. Those books became movement books, and during the military dictatorship, the first two books were banned. I must now publicly thank the military dictatorship for banning the books. If you're an elementary school teacher and you ban a book, if you say: "No, don't read this," it's the best thing that can happen to kids' reading. My books were banned in many nations. I say that with great pride and thanks.

I began to work with teachers' unions and leftist organizations that are now under the title PT – the Workers' Party. They run schools for teachers, and they asked me to come and work with them, and to help them build policies. I had been working on books like *Democratic Schools*, which tells the story that I would hope makes us much less pessimistic to go into schools in the midst of the horror that many of us are facing: the disrespect, the marketization, the immense censorship, the struggle that is often lost about the knowledge forms and the rights of teachers to have some voice to move away from the national, to make things connected to live the experience. This was an attempt for us to be the secretaries of teachers and community activists, to succeed even in the face of the attacks by right-wing groups.

we know which arts will be privileged, what has status and what doesn't. So transforming the arts into something powerful also has the possibility as a basis of criticism of official policy. The world is not simply the economy; it is the state. Transforming policy is also transforming society, and the arts are a basis of strength, of articulation, of saying I'm sorry, I disagree. The arts are not about I, they are about we. And as I've mentioned before, the word "knowledge" should be a verb, not a noun; it must be collective, and the arts profoundly enabled that verb to be performed.

**Q: What does it mean for you to be Jewish? What kind of Jewish education did you get? What does it mean for you to be in Israel?**

The people who know me know that I don't wear masks. I must be very honest here. While I do not necessarily believe in boycotts, it's difficult for me to be here. You'll notice what I've put together and the words I've used to greet people. It was hello, shalom, salam. Israel and Palestine. I realize that I may offend people on that, and for other people I may be speaking the truth. I realize the differences in that. I would like us to look at this audience – I'm not asking you to do it, but I think it's clear. It's as if parts of Jaffa do not exist. You'll forgive me if I'm offensive, but I'm not speaking from my eyes. This is a nation that has many nations. It is a nation that I love. I too lost people in the Holocaust, I never minimize that. It's part of my fundament, but like many people in Israel and Palestine, this must be solved in a way that includes all voices. So it is difficult for me to come, because I am part of a secular Jewish tradition that says that what it means to be Jewish is to act against oppression in the world. That's the tradition.

You may have heard of a book by Irving Howe called *World of Our Fathers*, if you'll forgive the title. It was written at a time when the male pronoun was the pronoun for everyone. But I didn't know who I was as a Jew, until I read that book. I come from a communist family, I come from a mother who was quite traditional, she didn't work outside the home except occasionally when she could get work in a factory. Again, I come from a family of printers, and I went to night school, but her unpaid work was as an anti-racist activist. At the age of five, I was old enough to hammer nails into protest signs against the segregation in my city, since 40 per cent of my city was African American. My point in saying this is that for me, I did not know who I was, other than rhetorically. I am part of a tradition where half of my family was deeply Orthodox. I did not speak Hebrew. I did not have a bar mitzvah. My father refused and told me: "Never! It was so painful for me, I will not put my children through that torture." And it was too conservative.

they are not eligible ever to come back. They have to go into a special program we call the GED program: General Education Diploma. And the task is to use the arts to reawaken their sense of how much they have to offer.

So we had \$10,000 to pay for equipment, and to get one of the most brilliant muralists, trained in Chile and now an artist in Chicago. His name is Lavie Raven His website is Hip-Hop University, or University of Hip-Hop (<http://uhiphop.uchicago.edu>). He does community murals, not by himself, but he works as a critical educator, with the most marginalized youth, to build and paint murals all over their neighborhoods, to document through the arts their vision of the world, their communities' history, their dreams, their hopes. It's the process that is just as important as the product. Raven is there to help them.

We are also under the direction of the youth, the painters of the murals. I must forget famous Professor Michael W. Apple. I must now put on jeans and an apron, and under the direction of the youth I must join them in painting the stories of their community. We are in the midst of that now. I do not know how it will end up. I do know what the process has done for them, just as importantly as what the process does for me. To be a critical educator is not simply to direct people to use the arts for social transformation. It is to use the arts for the transformation of what it means to be the critical educator. And I must admit that I now interact with marginalized youth who are reminding me of the Spanish I use to know, who are insisting not that I speak to them in Spanish, but that I try. And they laugh when I make mistakes about gender. They laugh when I speak in Castellano, because I learned how to say grathias, and they are from Mexico, they don't say grathias, they say gracias. And the words that I use for woman, in their language means prostitute and they are very, very quick to laugh hysterically and say: Michael do you have any idea what you said? It's quite humbling. Transforming education and transforming society means transforming the educator as well.

And here I am quoting from someone with whom I spent years and years working, who has my utmost respect, the late Paulo Freire. He reminded us that if we don't become learners, we have no right to transform society. So the arts then become a way that's recursive, transforming the lives of the youth, transforming their neighborhoods, and transforming Michael and all of my students and colleagues at exactly the same moment. I don't mean that to be rhetorical. It is risky at a time when we are told, as the minister of education said here, "I personally like the arts, but I must prioritize." I don't think that the message was particularly subtle about what will be privileged and what will not, and what will get a bonus, and what will not, what counts as an important elective, and what does not. And

those words or heard them. But whether or not it was appropriate, a new identity is being formed. A transformation in the sense of who I am, which is the most important transformation that has to occur if we are to transform the society, a sense, not a powerlessness, that I am worthy. We were then shut down, because the kids then had to go to their vocational education classes, which involved learning how to type on manual typewriters. When was the last time you went into an office and saw a manual typewriter? They are in museums.

So they were denied this possibility, I feel quite guilty about that, because it's like saying to someone who is starving, come to the table and look at all this food I've prepared for you. Taste it, now I'm going to lock the door on you. You let the barrier down, you trust Michael. You begin to see that inter-racial coalitions may be possible, you trust this institutional form called education. And then you're shut down. Twelve years later, I get a Hanukah and Christmas card from that girl, Ramona, now a woman, who became a commercial artist, and she says: "Michael, you may not remember me, this is a card that I made. It's now commercially produced. I made it. I'm the girl who said "Hey man, I'm \*\*\*\*\* good." Now, how do we think about this? The world is contradictory. This use of the arts transformed Ramona's life. It also had an effect of saying you are now locked out to other girls.

Let me tell you the second story. In the new book, *Can Education Change Society?*, I argue that those of us at universities, students and faculty, had privileges. We must use that power. I'm tired of people talking the language of guilt. Guilt is not a productive emotion, unless you do something about it. So, we are now involved in the following: There are grants in the university for money, because of the legitimization crises at the university. We must make linkages with the community, because people do not want to pay the cost of the universities, because they feel that they are disconnected from the real lives of communities. We can lament that, or we can use it as an opportunity for critical pedagogical work. Every time capital opens a space for itself, it opens a space for counter-hegemonic work. So the world is contradictory; it's not simply poor relations and we are powerless. That's simply diminishing the kind of skills that we have.

So we were able to get a grant of close to \$10,000 to work with Centro Hispano – in my city, 30% of the children in schools are Spanish speakers from the south, Mexico, Guatemala, El-Salvador; that is the largest minoritized group. Notice the word minoritized – no one is a minority. Someone makes you a minority. Minoritized groups along with people of African descent. We were able to get a grant to do critical work with all of the students in the high schools who had been pushed out. At the age of 15, they stopped going; at the age of 16, by law, if they are not there,

that in larger society has been successful.

Schools are also places that certify what counts as important knowledge. They have independent cultural effects. If your knowledge is taught in schools, it gives you social and cultural legitimacy. It's like getting a check that can be transformed in a conversion strategy that gets you mobility. This is struggling over cultural forms – what counts as legitimate knowledge, what doesn't; it is struggling in the society, and the gains in my nation to recognize the knowledge of indigenous groups, the knowledge of oppressed people, the gains in my favorite place, Porto Alegre in Brazil, around participatory budgeting, where the decisions over knowledge do not come from the ministry of education; they come from negotiations with youth, with social movements, with teachers, with community members.

I would like now to discuss the arts as part of how education can change society. I'd like to tell you two stories in this context: I'm a filmmaker. I think that arts are the most profoundly important forms of interruption that we have. But I'm not an artist who makes films by myself. I work with teachers and younger and older children, with video and art forms drawing directly on films, as well as video production, to document their lives. We go in and give the skills and the cameras to speak back, to tell us: Here is what it looks like from my eyes. You've told me I'm delayed developmentally in reading – these are technical terms that make it so impersonal, and shifts the blame onto some mechanism inside the child. That is the problem. It's not the curriculum, it's not the school. It's not a society that is based on marginalized forms. I go in to give kids new identities, to show that even the kids who supposedly can't read yet, when a camera is placed in their hands, they can make profound literary statements about their lives. I've been working in juvenile prisons. Places where the kids who have been pushed out of school wind up. I was working in the maximum-security cottage of a girl's detention center, and we showed them some films that other kids had made. They began to make films, they got very, very excited, and began reading books again. All of them are children of color, many in the jail for prostitution, drug addiction, school truancy – they no longer go to school so they become criminals in the eyes of the state.

They have built a wall: Do not trust the school. Do not trust official knowledge. Do not trust Michael, because I represent that. And I'm also a white guy. All of these mechanisms are now in place. They make a film, they make two films. They become extraordinarily excited. One of the girls runs up to the screen and says – you'll forgive these words, they're quite vulgar – she becomes the screen herself, and is pointing saying, "Holy shit! I'm fucking good!" The teacher tries to shut her up, because that's not the way good girls talk, as if none of us has ever used

absolutely central, because that is the labor process, and it is no less and no more important than any other labor process.

We also have class relations. Teachers are seen in some nations partly as professionals. So there are class relations as you get down to the cooks. In my own nation, the cooks are usually people of color, always poor women. Struggling over respect and equality in wages is struggling over anti-racist forms. Even from a purely economic perspective, struggling in schools is transformative, as a defense and as an offense.

Another example is of schools being put on a market. So as you face privatization here, and state funding going into increasing privatized forms – we are more advanced in that, and England is very advanced in that – we are seeing again privatizing initiatives, so that schools will be asked to compete against each other, and they will be put on a market, and teachers will be evaluated based on competitive norms, using PISA scores and matriculation examinations. The word is “competition”: It’s the private sector eating the public sector, destroying anything that counts as public. That is the economy, not just ideologically, but in terms of schools being the same as automobiles, televisions sets, and forgive me, toilet paper: infinitely replaceable.

That is the economy. So struggling against that, the ideological forms of neoliberalism, and the actual forms of placing schools in a marketized situation – winning that battle is winning in the economy, and it is no less important than boycotts against exploitative labor, and no less important than stopping the privatization in some nations of electricity, and God help us in South Africa or in Peru or Bolivia, of water. This means that children will die, newborns will die, because Nestlé will give the mother in the hospitals the powdered formula, and tell them not to breast feed. They will go home, the water is too expensive and they will mix the formula with the water from polluted wells. And we know that one third of the children will die before they are eight months old. Forgive me for being graphic, but I want to talk very honestly about the way we think about this process. Public education of mothers in hospitals is also the question of whether education can be used to transform the massive deaths that go on in what we arrogantly called the 3rd world. There is always a 3rd world within the first world.

I will now talk about whether education can change society in other ways. That’s the argument I would make against those who support economic reduction. And I don’t mean it to be depressing. What I’m saying is that the successes of teachers’ unions – the successes of people struggling with working women who are cooking, to get them higher wages, to get respect – is a struggle in many places

same words with bite. When I answer this, do not see me as opposed to political economy as a form of action, or as a form of analysis. But I think that that's extraordinarily limited, because it means that being in education can only be valued if it changes the economy. I think that's a bad way of looking at things. Capitalism is a form of governance, it is a form of identity, it has cultural forms attached to it, but it's not only about capitalism, it's about so much more.

So let me say something a bit more about this. First, let us assume that the economically reductive criticisms, which are still extraordinarily important, are correct, that we judge schools and the possibilities of them transforming society by their effects on the economy. Schools are part of the economy. People work there. So the proposal, in Israel and Palestine has been for the following: Teachers will get paid a bit more if they agree to work a hell of a lot longer hours. Teachers work. Principals work. The people who cook the food for the children work. The crossing guards work, the secretary works. The building maintenance people work. That is the economy. It is no less the economy than banks, and factories, and farm labor, and working for MacDonald's.

So all of that is the economy, and schools are the economy, struggling over the employment practices for teachers, over the disrespect for the labor, over the fact that they're saying now in the United States that you can be a teacher with six weeks of education. This is for what we call "Teach for America," where the veteran teachers in many cities are being fired, and young college and university graduates are being recruited, being paid one-half the salary of veteran teachers, being told anybody can teach. We will give you six months with no instruction in arts, with no instruction in curriculum development. We will put you in there, and then we will mentor you. Welcome to the world. So all of that struggle over labor processes, over what counts as a skill, are struggling in the economy, and words like "skill" are never neutral words; they are political words. This is what I meant about the way in which occupations are thought about. Since the vast majority of teachers in many nations, especially but not only at the primary level, are women, there is an assumption that it is less skilled.

But if I'm correct, we know that in most industrialized nations, in the United States for example, the average workweek for teachers, unofficially – the official one is always a lie – is 58 hours a week. Teachers make 10,000 decisions a day. And the emotional labor, as well as the intellectual labor of engaging in that, is profound. I can't think of a more skilled occupation than teaching. But it is seen as replaceable. So struggling over the respect, struggling over the labor process, over salary – the kinds of things that unions as collective voices struggle over – are

tightly controlled, and in many nations gets less pay and has its autonomy reduced in times of crisis. I don't have to mention this in Israel with the current administration, but a good example is that it is now law in every state in the United States that gets federal money that teachers be paid based on children's test performance. The legislation says that, and 17 states had to change their laws to allow that against every bit of teacher union opposition. How we treat teachers is political. It is political as well as in terms of the politics of power and money. We may have elegant models of theory but in the midst of this, unless we can deal with a budget crisis of immense proportions, we will lose.

And finally, next to last, it is the politics of voice. Whose voices are heard? Are teachers' voices heard? Are children's voices heard? Are artists' voices heard? Who speaks? That means that when we are talking about critical pedagogy, we must not limit it to the schools; we must ask about the media. Education does not only go on inside the classroom. There is public pedagogy through the media that determines whose voices are heard. Finally, it is about how we transform this. What kind of actions must go on to interrupt dominance and subordination?

Critical pedagogy has two tasks: intellectual, deconstructive, political in terms of criticism, which is absolutely central; but equally central it is about what the positive, desirable, possibilities and alternatives. The claim is: Yes we must criticize, but those criticisms must be linked to something which is not simply housed at the university only as a discourse of criticism; it must have a practice of criticisms – it must keep alive the utopian visions in a non-utopian way. It must answer the question collectively, with others, with teachers, with future teachers, with administrators, and profoundly within the multiple communities that make up this society. Underline the word "multiple," and answer the question: "What do I do on Monday?" And any critical educator who believes that this is not a good question needs to get a grip on reality.

I have a new book coming out in November called: Can Education Change Society? The simple answer is: "Yes, but." The way that question is asked makes it a problem. We cannot solve it by asking it that way, because that maintains the distinction between education and society. And in the Marxist left, that means that society is simply paid employment, thereby evacuating questions of race, questions of gender. You are known only by your paid work. So the way in which you answer the question is by asking: "Can education change the paid economy?" That is a disaster. There is no more crucial question to ask. And we all live within something called capitalism that has incredible power. And if Milton Friedman is allowed to talk about capitalism, the critical educator should be allowed to use exactly the

a disaster and you don't want to embarrass yourself, go up and whisper to the teacher "I have to go to the toilet." Well, is it number one or number two?

I'll give one more powerful example. The best teacher I've ever seen – one who is profoundly anti-racist, teaching in a school that would be similar to an Arab and Jewish Israeli school here, multiple classes, multiple ethnicities – wanted to do critical mathematics. She was very influenced by critical pedagogy, by some of my work, by Paulo Freire's work, by feminist forms, and she said that for her mathematics lessons, she wanted the children to go to their community and their family and bring in mathematical problems that arithmetic helps them solve. She wanted them collectively to solve them, to help each other, but with the problems coming from the community and from the children themselves. And the task of the teacher is to connect the lived experience with the academic work, and use it critically to understand reality. It is the perfect example of critical pedagogy.

This was a multi-class and multi-raced school. One child puts her problem on the board. Another child, who has never spoken before, raises her hand, very, very slowly, an African American child who is poorly dressed, and haltingly she gives the answer to the problem, and it's correct. And the best teacher I have ever seen in my life – someone I would bow to, I would give up everything to have her teach my grandchildren – looks surprised. The next child in the same classroom gets up, and gets the answer correct. She is well dressed, speaks extraordinarily good English, has the middle-class body of feeling that is comfortable in the school. She sits at her desk unlike the way I sit: with the cultural capital of comfort in the room, in an academic setting. She gets it right, and the best teacher I've ever seen smiles and nods. This is what we mean about the formation of identities. When this is produced, year after year after year, children do not drop out; they are being pushed out from schools. We know this in my own nation, in almost every nation in the world, where the fault lines in the daily life of those kinds of things are drawn.

It is political in a few other ways. It is political where teaching is concerned. The act of teaching is an act of influence, the way we teach is politically charged. The kinds of pedagogy in which we engage – is it critical? Is it not? Does it accept the world as it is? Is the classroom a space in which students have a voice? Is the school a space in which teachers have a voice? Must they slavishly follow the curriculum, even though they watch the children be alienated, even though certain children simply put their heads down on the desk and tune out.

The act of teaching itself embodies this: how it is organized, the politics of voice in the classroom, and just as powerfully, how teachers are treated. Teaching has been feminized, and any occupation that is seen as women's paid work is more

The curriculum is never neutral. From that vast universe of possible social knowledge, we are people who fish. We drop down nets and create nets that pull up particular kinds of knowledge; and other knowledge is called popular. It is, in fact, a conceptual and political requirement. From that vast universe of possible knowledge, the knowledge of some groups is declared “official,” and the knowledge of other groups is declared “popular.” To be popular is to be unimportant, and to be a group whose knowledge is called popular means that one is on the margins of society, and schools have become increasingly powerful in marginalizing groups of people around the politics of knowledge. That is very visible in the nations represented in this room, that the knowledge of some groups is declared official, that some narratives are declared official, that the narratives of other groups are not seen as official.

So in order for there to be white, there has to be black. In order for there to be gay, there must be straight, in order for there to be rich, there must be a category of poor. In order for there to be official knowledge, I must declare other groups’ knowledge as unimportant.

And there is also the way we package the curriculum; its organization is political. Curricula are knowledge known in advance, and I must be able to hold it in my hands. It must be divided into disciplines. Critical education reminds us that discipline knowledge may not deal with issues of poverty all the time. It may not deal with the issues of marginalization and empire; it may not deal with gender; it may not deal with the things that students experience in their daily lives. So the organization, integrated curriculum, unit planning, knowledge coming from below may not be appropriately or easily dealt with. If we think first as mathematicians, then as historians, then as people involved in literature, we may need to put that all together. So the organization, and not just the content, is political and needs to be thought about quite radically.

Something else is taught, and that is what we call historically – a phrase drawn from John Dewey – the concept of “incidental learning,” what was called historically “the hidden curriculum.” Underneath what we think we’re teaching, we are teaching so much more. Let me give some examples: I have two children. When they were young they didn’t raise their hand and say, “Mr. Apple, may I go to the toilet” when they were at home. It would have seemed a bit odd, unless I was engaging in an ethno-methodological experiment to try and show how the hidden rules work in family structures. That seems a little odd. In school, biological time is always substituted by institution time. That may be good or bad, but we have a system in the United States called “hall passes,” and the child must raise her hand, or if it’s

American empire, for example? Yet, unless I struggle with my own position, to try as hard as all of us possibly can, to see the world through the eyes of the people in this set of nations, to see what the world looks like from different positions, what it looks like to be gay, what it looks like to have a disability that's either recognized or unrecognized, what it looks like to be Bedouin living in an unrecognized village – How would I look at the world through those eyes?

These two principles are absolutely central. They mean that the best way to look at education is through its relations to politics. Part of my claim is that one of the most important things about education is to see it through a set of glasses that we might call political. It is not the only way. The arts, for instance, become absolutely essential. They provide us a way of defining multiple forms of literacy, enable us to give new identities to kids who are told they are stupid, yet are incredibly talented musically. So my claim is not meant to be a reductive one. There are ethical questions and there are technical questions. There are ways of doing curricula, of organizing dialogues that are micro-politics, but which can't be easily merged into larger politics.

I would like to talk a bit about the larger politics. Whether we like it or not, education exerts an active influence. It is someone influencing other groups. It is ministries making decisions. It is teachers making decisions, and the recent research shows that teachers make 10,000 decisions a day. That's remarkable. Many of them are good, some of them not so good. How then can we think about the act of education politically?

First, whether we like it or not, in almost every nation of the world, including the nations represented in this room, if I know where you live, if I know your postal code, I know what your parents do for pay, or not for pay, and I can predict within one standard deviation how well you will do in any matriculation exam. I hate that statistic, but it happens to be true. So in my nation, for instance, I am the exception. I come from an incredibly poor neighborhood in the third poorest city in the United States. My parents worked in factories, when they worked; I'm the first generation to finish high school. But everybody else in my high school, except for 3 percent, wound up doing what I started to do before I started going to night school to become a teacher: working with their hands; women doing unpaid labor in the home, and also double the labor outside for low pay. I hate that, and it would be much worse – that statistic of the predictability of scores would be much worse – were it not for the committed labor of administrators and teachers, and social workers and community activists.

But there is something that does this ordering and selecting: the curriculum.

seen as someone who simply defends it. I am also one of its most biting critics and let me say what I mean by that. Critical education too often is simply rhetorical; it is not often connected to things that many feel are forms of “pollution”: real schools, real curricula, real communities, etc. So I want to claim as strongly as I can that one of the things that critical education is about is that it must involve criticism of something; otherwise, it is simply rhetorical. And that requires that we do two kinds of things, and these are the founding principles. One is what we call “relational analysis” and the other is called “repositioning.”

**Relational analysis** is simple. It is what many of us do in our daily life, at least I would hope so. It is to say that we cannot understand education at all unless we connect it to relations of dominance and subordination in the larger society – around issues of gender, class, race and ethnicity, nation, religion, sexuality, disability. All of those intersections, together and separately, are the key moments when we are supposed to be asking why these things exist, why these inequalities exist, and what we can do about it.

Let me give a simple example of that. When I was making my notes for one of my talks in Israel and Palestine here, I walked into my office in the Teacher Education Building in the University of Wisconsin. After walking up the stairs, I turned on the light and turned on my computer and began to jot down some notes. We can say that Michael Apple did some simple physical things. Yes, I walked up the stairs; yes, I opened the door; yes, I turned on the light; yes, I turned on my computer and yes, I began to type. That is so unimportant that it is not worth mentioning. But in my city, we burn coal to produce electricity. In order for those lights to go on and in order for me to begin typing, I have an anonymous but very real relationship with the miners who dig the coal, 300 of whom die every year in my nation in order for me to have my computer go on. So part of what we call critical education wants us to begin to think about personal responsibility: who we are, what our connections are, and what the connection between schools and the larger society are – a society that is riven with inequalities. There are also progressive movements. So how do we connect ourselves to these movements too? People are never puppets. I know too many teachers who are martyring themselves everyday trying to change these relations. So it is also our connection to these changes, these social movements. That’s the first principle.

The second principle is what is called **repositioning**. Repositioning is to look at the world through the eyes of those who have the least in this society, as much as is possible. Now that is something that is very hard for a white male United States citizen to do. How can I put myself in the place of someone on the borders of the

## Professor Michael Apple on Education, Art & Social Change

*Interviewed by Dr. Hagit Gur*

Prof. Michael Apple is a world-renowned scholar who takes an active role in social movements for educators and dissidents' groups that work for social change in numerous locations throughout the world, with Brazil, Nicaragua, India representing only a small part of them. Prof. Apple has written many books on educational reform and on the relationship between education and politics, culture and power. Some of his books include "**The Rutledge International Handbook of Critical Education**" (2010), "**Global Crisis, Social Justice and Education**" (2010), "**Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality**" (2006). His forthcoming book is entitled, "Can Education Change Society?" – a question I will ask him. He donates the royalties from his books and speeches to progressive movements, women's shelters and anti-racist organizations.

Prof. Apple has been selected as one of the 50 most important education scholars in the 20th century. His books "**Ideology and Curriculum**" and "**Official Knowledge: Democratic knowledge in a conservative age**", have been selected as two of the most significant books on education written in the 20th century. He has been the recipient of numerous awards, such as the Lifetime Achievement Award from the American Educational Research Association and the UCLA Medal for Outstanding Academic Achievement. Prof. Apple is one of the leading scholars of critical education, a school of education that is not very well known in Israel. He focuses on the relationship between power, knowledge, education and schooling, and not only on the question of how we teach effectively, but also on the relationship between education, economics, politics and the culture of power.

**Prof. Apple, we are very honored to have you here in Tel Aviv. Welcome to Israel. I'll start with the first question about critical education: What is it? What are the main ideas underlying it? And can it reform our schools?**

Let me begin by reminding us what critical education is about. Too often, I am

**אופקים חדשים  
או אופקים חדשים:  
על חשיבותו של הינוך לאמנות**

**נייר עמדה**



— |

| —

— |

| —

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

"האמנות מכונת את רגשות האדם מכל הבחינות ומלבישה אותם צורות חדשות. האמנות היא הגורם המתקדם בחיה הרות. היא צופה עתידות על פי דרכי האינטואיציה המיוחדים לה ובזה צפון ייועדה המוסרי והחברתי".

(מרסל ינקו)

### **תקציר**

1. הטענה המרכזית של ניר העמדה: החינוך הוא אמצעי להפתחות אתית של היחיד ושל החברה. התרבות התרבותם האתית של היחיד מותנית ביכולתם לפתח חשיבה עצמאית, שמיוסדת על מודעות עצמית וחברתית. האמנות פותחת ומפתחת מרחב של קשב, מחשבה ועשייה יהודים, חשובים לחיה האדם ותרומים להתרבות זו. יש, לפחות, לכך שהחינוך לאמנות יהווה נדבך מרכזי בתהליך החינוך הבסיסי של כל ילד, מגן הילדים ועד בית הספר התיכון, ושמגוונות לאמנות יוכרו כמשמעות חשובות וחיוניות להפתחותם של חי חברה ותרבות ו��וים בישראל.<sup>1</sup>

2. הבעיה האתית של החינוך היום: מערכת החינוך היום נקבעת יותר לפי אינטגרטיבים כלכליים ופוליטיים ופחות לפי התרבות החינוכית של התרבות אתית של היחיד ושל החברה. מקצועות הלימוד שזוכים לקידימות הם מקצועות שנחביבים למורים תיכילית זו (העדפתם של מקצועות טכנולוגיים ואף כלכליים על חשבון מקצועות הומניסטיים ולימודי אמנויות). היחיד נטפס כבורג במבנה הכלכלית ומערכת החינוך נתפסת כפס ייצור להכנתם של "ברגים" שיתאימו לצורכי השוק, ואף מוערכת לפחות זה. לצורך כך אף פותחו מכשירי מדידה משוכלים, שבהם נבחן התלמיד מגיל צער עד ערכו נקבע לפי הצלחתו במבחנים אלה.

תהליך זה של דה-הומניזציה של היחיד ושל החברה, גורר עמו תהליכיים של התנוונות אתית של היחיד ושל וולגריזציה של החברה. כל אימת שאנו נבלים מתוצאות תהליך זה, נזקקת מערכת החינוך להטיל מגובה "שק של ערכים" על ראשיהם התלמידים, לפי טעםו המקרי של שר החינוך שנמצא באותה עת בעין הסערה. כך אנו מושפים חטא חינוכי על פשע חינוכי: לא רק שהמערכת החינוכית "מחפשת את המطبع מתחת לפנס", כאמור, מעמידה לקדם רק מקצועות מדידים, אלא גם כשהיא נוכחת שתוצאותיו של חינוך מדיד בלבד מוסוכנות לחברה היא מנשה לתקנו, באופן פרדוקסאלי, באמצעות תכניות מדידות ל"חינוך לערכים". כדי לצאת ממוגל כסמים זה דורשת הכרה שההפתחות אתית של היחיד היא התרבות החינוכית העיקרית, וזה אינה

<sup>1</sup> נספח 1: לחם ושיעוריים: עמדת משרד החינוך ביחס לחינוך לאמנות – ד"ר דורית ברהנאנ-לורנד, מרצה לפילוסופיה של האמנות, מכללת סמינר הקיבוצים.

יכולה להיות מושגת על ידי ציות לצוים מגובה ואינה ניתנת לכימוט לערכים מדדים.<sup>2</sup>

3. **חשיבותו של החינוך לאמנויות:** האמנות משחררת את האדם לחוויה אישית אך רפלקטיבית, שמעודדת חשיבה ביקורתית ביחס לעצמו ולסביבתו. היא מאפשרת לו התבוננות בעצמו ובנעשה סביבו, שלא מthonן צורך להגביל באופן מיידי למציאות עצמה, וכן יוצרת עבורה מרחב יהודי של מחשבה ובקורת. אדם שפתח קשב כזה לא רק זוכה בגילוי ובדימש השובים של אנושיותו, אלא אף נתון פחות למיניפולציות של בעלי אינטראסים שונים סביבו. יכולת התבוננות זו היא תנאי יסודי להתחפותות איתה, ולכן חינוך לאמנות חייב לדבר חשוב בבנייה תכנית חינוכית, שמכירה בהתחפותות זו כתכלית העיקרית של החינוך.<sup>3</sup>

חשיבותו של החינוך לאמנות יהיה חלק ממארג החינוך היסודי של כל ילד ולא יתפס בבחינות מותרונות להשלמת "הכשרה המקצועית" בבחני הספר או בדבר שמרשה לעצמו רק מי שידו משות ("חינוך אפור"), ואף לא בתחום השמור לייחדי סגולה נבחרים בעלי כישرون יהודי. הבנת חשיבותו של החינוך לאמננות חייבה לצאת מתוך ההכרה שבתי הספר אינם מכונים להכשרה מקצועית אלא יסוד מכוןן של חי חברה ותרבות רואים במדינה. הכשרה מקצועית היא שלב מאוחר יותר בחיו של אדם, אחרי שכבר עמד על דעתו והתחפה היטבadam בעלה חשיבה עצמאית ושיקול דעת ערבי. החינוך לאמנות לא רק שתרום לפיתוח אינטראיס אונושיות אלה, אלא מוסיף רובד נוסף לחיה אדם והוא יכולת שיפוט אסתטית (שחוינית מאד בימים אלא של דילולה של רוח התרבות הישראלית לכדי בדרנות של רייטינג).

חינוך חייב להיתפס כהשקעה אישית וחברתית לטווה ארוך. הוא לא נועד לפתרון בעיות השעה, ולכן כל ניסיון להשתמש בו למטרות פוליטיות או כלכליות מיידיות מסלף את דמותו (חינוך במיטבו תורם בטוחה הארוך גם לפוליטיקה ולכלכלה). אמן מנקודות מבט קיצרת ראות ורוח, החינוך לאמנות עשוי להראות כמותרונות וכמה שקרה לאמוד את ערכו, אך מנקודות מבט מרוחיקת ראות, שהיא נקודת המבט הנכונה לבחינת ערכו של חינוך, הוא מתגלת כאמור יסוד להתחפותותו של אדם ראי ושל חברה רואה.

4. **קריאה לאנשי החינוך ולציבור כולם:** היחס לחינוך לאמנות יכול ללמד על היחס של החברה לאדם ולתרבות. האמנות מטבחה נותרת מקום לביטוי האיש של האדם ולניסיונו לתרום את תרומתו הייחודית לתרבות. חברה שאינה מכירה בערך האתי של היחיד ומבקשת שלא יפתח טעם אישי ושיקול דעת עצמאי, היא חברה שלא תעודד אמנות ולא חינוך לאמננות. להפך חברה זו תעוזד מדידה והערכה "אובייקטיבית" של יהודים, כדי להתאים לאינטראיסים כלכליים ופוליטיים מיידים. לכן, בחברה זו החינוך לא יבקש לעוזד חשיבה עצמאית ובקורתית של האדם, לא ביחס לעצמו ולא ביחס לטבibtו, אלא יעסוק בהטמעה של צרכיהם ועריכיהם מטעם "בעל המאה או (הוא) בעל הדעה" (העובדת שמוסגת ההטמעה הפך לכך דומיננטי בדיון החינוכי היום צריכה להדאג כל איש חינוך, מפני שהטמעה היא ניגודה של שיקול דעת נבון).

2 נספח 2: הגולם שקדם על יוצרו: בעייה ריבוי מבחני היחסים במערכות 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 האסתטטי (ד"יו פילוסופי) – ד"ר שי פרוגל, ראש לימודי חינוך, בית הספר לאמנויות, מכללת סמינר הקיבוצים ומרצה לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.

היחס לחינוך לאמנות במערכת החינוך הישראליities כיום הוא, במקורה הטוב, כאלו מותרות או כאלו חינוך שמתאים לכל היוטר לילד הגן או הנסיבות הנמוכות, בטרם ניתן להכניס אותם למסלול החינוך "הרציני". במקורה הרע, מתיחסים אליו כאל בזבוז זמן משועע (באוטו זמן ניתן ללמידה מתמטיקת או אנגלית), או בתחום שמספר את השגרה הלימודית של בית הספר. יחס זה, שלו שותפים קבועי מדיניות החינוך, אנשי החינוך, הורים, חלק גדול מהציבור הרחב ואף התלמידים עצםם, שטמייעים היטב את יחס החברה המבוגרים לאמנות, מונצח בזרה במערכת שעות הלימוד של התלמידים. החינוך לאמנות איננו מצוי כל בחינוך התקוני (אלא במגוונות מיוحدות לאמנות, שאינן מצויות בכל תיכון ונסמכות גם על מימון של ההורים), מצוי במקרים רבים בחינוך של חטיבות הביניים (פרי יוזמות מקומיות של מנהלים, מורים או הורים), ומציין במקדים תמיד כפוף לפיקוח מקצועי). אם אכן זו תמונה המציאות, מה זה אומר עליינו כאנשי חינוך וכחברה?<sup>4</sup>

הקרירה לשילוב החינוך לאמנות כנדרך בסיסי וחינוי בחינוך לכל היא חלק מקריאה רחבה יותר לראות בחינוך תהליכי של התפתחות אישית ואתית ולא תהליכי של הקשרה מڪוציאלית, ובוודאי לא של תעומלה. חברה שאינה מטילה על מערכת החינוך שלה להיות אחראית להתפתחות האתית של תלמידיה אלא דורשת שתתאים עצמה לצורכי השוק (הכלכלי או הפוליטי), אל תתפלה שהיא הופכת לחברת מנוגנות (אם לא מנולת) מבחינה ערבית ושות ("חינוך לערכים" ("שינון של ערכים") לא יעזור כאן. מערכת החינוך שהישגה נקבעים לפי מדדים "אובייקטיביים" בלבד ורק ביחס למה שהם יכולים לבדוק, היא מערכת חינוכית שוויתרת, להלכה ולמעשה, על תכילתית האתית (ידועה לכל התופעה הרווחת של ביטולי שיעורים, ובקרים רבים דוחקו שיעורי חינוך, לשם למידה לבחני המדידה השונים)).

החינוך לאמנות איננו יכול, כמובן, לשמש כשיköי קסמים נגד סחף בעייתי זה בחברה ובמערכת החינוך, אך ההתייחסות המזלולת או החשדנית אליו היא בהחלט אחד מסימנייה של חברה בעלת אופקים חשובים. הכרה מעשית בחשיבותו של החינוך לאמנות היא הכרה בחשיבותם של אופקים פתוחים בתנאי הכרחי לפירחתה ולצמיחה (גם הכלכלי) של חברה. אחריותה של מערכת החינוך, לפיך, היא לקבוע את המדיניות החינוכית לפי תכלית זו. מנקודת מבט זו, מ Każעות שנאים פחותי חשיבות יתגלו כבעלי חשיבות הרבה, ולהפוך האומץ לא רק לשנות את נקודת המבט אלא לתרגם את מסקנותיו של שינוי זה למערכת השעות של התלמידים, היא שתקבע, בסופו של דבר, אם פניו כחברה מועדות אל עבר אופקים פתוחים או לעברם של אופקים חשובים. ואידך זיל גמור.

<sup>4</sup> נספח 4: מצבו של החינוך לאמנות היום ומבט לעתיד –גב' סיגל ברקאי, מנהלת תחום הדעת אמנות חזותית, משרד החינוך.

**נספח 1:**

## **לחם וশעשוים: מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודים אמנות**

### **دورית ברחנא-לורנד**

הבחנה בין תחומי ליבה ותחומים נלווים היא מאפיין מרכזי של מדיניות משרד החינוך בעשור האחרון. אחת התוצאות היישירות 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 שלishi בחשיבותו. תחום הליבה מגדיר את המקצועות המרכזיים שבצדיהם לא מושלמת המטרה הלימודית. שני בחשיבותו הוא תחום המקצועות תומכי הלמידה המופיעין כאינטראומנטלי לקראת המטרה המרכזית של לימודי הליבה. לבסוף, מוגדר תחום לימודי העשרה. שיוכם של לימודי האמנות לתחום זה מפנה להם מעמד נחות ביחסם לשיעשו, תחום שבו אמרורים התלמידים לפרוק את עול הלימודים הרציניים כביכול, אנתחטה של "כף". אולם מעבר לדימוי הבועתי הזה של נושא האמנויות, שבו אדון בהמשך, לוקה תיחום של לימודי האמנות כ"העשרה" בעיות המעשיות המתקשות בפועל על הוראותם. בעיות המרכזיות הן:

- מיעוט הזמן המוקדש ללימודים אמנות;
- פגיעה בתפיסת התחומים כמסורת מפותחות וטשטוש הבחנה בין עיקר וטפל בתחום האמנות;
- ירידת באיכות הוראות האמנות כתוצאה מפגיעה במעמדם של המורים לאמנות המועסקים על ידי קבלני מורים.

בחלקו הראשון של הנספה אבחן את הבועתי הללו ואת השלכותיהן. בחלקו השני של הנספה ATIICHIS להנחתה הניצבת בסיסו מדיניות זו בדבר המשמעות החברתית של לימודי האמנות.

### **מייעוט הזמן המוקדש ללימודים אמנות**

לפי תוכנית היסוד (ליבת) 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>

<sup>5</sup> ראו למשל, חוות מנכ"ל תשס"ז/10 / (א) 3.1-21 תוכנית יסוד (LIBA) לחינוך היסודי במדינת ישראל. גם העדכונים השונים שנעשו מאז פרסומו הותירו את מעמד לימודי האמנות בעינו. ראו לדוגמה את אישושה של התכנית המקורית בחו"ר מנכ"ל תשס"ז (א) 3.1-15 תוכנית יסוד (LIBA) לחינוך היסודי במדינת ישראל. מדיניות זו נמשכת לרעת האמנויות גם בחו"ר מנכ"ל משנת 2007 3.1-30 תוכנית היסוד (LIBA) לחינוך העל-יסודי, המרחיבה את לימודי אשות אשכבות ליבת גם לחינוך העל-יסודי (כיתות ז' עד י"ב): לפי חוות זה (וגרסתו המעודכנת מ-2009) אין זכר ללימודים אמנות בתכנית משרד החינוך, אף לא כמלצתה. אולם, בת הספר יכולים לבחור לימודי האמנות במסגרת לימודי בחירה של 2 ש"ש, אולם אין כל הכוונה לכך מטעם משרד החינוך.

<sup>6</sup> ראוערה 5 לעיל.

במסגרת תכנית היסוד, קיימים מספר אשכולות ליבנה.<sup>7</sup> בנוסף, מציגה התכנית שני אשכולות, "אשכול אמניות" ואשכול תרבות בית ספרית, המומלצים על ידי משרד החינוך. למעשה, מיחש משרד החינוך חשיבות רבה ללימוד האמנויות, שכן באמצעותם (במשלב עם אשכול תרבות בית ספרית) הוא מזכה כי בית הספר יקנה לתלמידים את המיוויניות והערכיהם הבאים:

המיוויניות: אוריינות תרבות ולשונית, אוריינות אנליטית ומידענית, אוריינות כמותית, אוריינות אסתטית, מודעות לבריאות, אוריינות אישית ובין-אישית, אוריינות חברתיות.

הערכיהם: זהות יהודית/ערבית/דרוזית וdemokrattit, תרבות יהודית/ערבית/דרוזית כללית והומניסטית, כבוד האדם, סקרנות, יצירתיות, עיליות, דיקוק, יושר, חשיבה עצמאית, מודעות עצמית, הגינות, אסתטיקה, אтикаה, אסתטיות ואחריות הדדית,مسؤولות, צדק חברתי, דוד, קיום וסובלנות.

למעשה, חלקו של אשכול האמנויות האמור לתרום להקניית ערכים ומיוויניות אלה הינו שיעתיים שנთיות בלבד. שיעתיים אלה אמורים להספיק ללימוד חמשת המקצועות הבאים: מוסיקה, אמנות פלסטית, תיאטרון, מחול, תקשורת קולנוע וטלזיה (עמ' 5 בחזרה). המלצות התכנית מעולות תהיות קשות בדבר האפשרות ליישומה ובדבר איקות הלימודים הנגורת ממנה. כיצד יכולות מנהלי בתיה הספר למלא אחר ההוראה "لتת משקל לנושאים האלה"? איזה משקל אפשר לתת ללימוד תחום מפותח כמו האמנויות הפלسطינית, על תלותה הענפים, על הטכניקות המרובות הכרוכות בה, בשתי שעות לימוד שבועיות בלבד? כיצד יוכל לימודי התיאטרון להתחרות על מקום – הזמן הנדרש להפקה רצינית, להעלאת מחזאה, להבנת התחומים – כשהם מתחרים עם עוד ארבעה מקצועות אחרים על משכצת הזמן העורורית הזה? האם אפשר בכלל ללמד מחול בלי רצף לימודי לאורך שנים? כיצד אמורים מנהלי בתיה הספר לפרש את ההכוונה "לדאוג לשילובם באופן ספירלי בתכנית הלימודים השבועית"? האם לימוד רציני, שאנו בגדיר אנקדוטה ואנתחתא, 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, مثل לא היה כל הבדל בין לימודי מוסיקה למדעי אמןות פלסטית ובין האופנים השונים שבהם לימודי אלה תורמים לפיתוח הפרט. לחייבין, אם מתעקשים לשלב יותר מסוג אחד בלבד, הופכת המלצה את לימודי האמנויות לriskiem מותוכן, מעין משכצת זמן שאפשר למלא פעםenkן, מעין משכצת זמן שאפשר למלא פעמיים רק ופעמיים אחרות (אם בחלוקת של שבוע-שבוע, חלוקה סטטואלית או חלוקה שנתית), כך שמעבר להنعمת הזמן במהלך השיעור לא ניתן להשיג מטרה לימודית ממשמעותית. חשוב לציין כי מעבר להבחנה בין מקצועות ליבנה ומקצועות נלוויים, מיעוט הזמן המוקדש ללימוד האמנויות בישראל יוצא דופן בהשוואה למדיניות מפותחות אחרות ברחבי העולם.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> פירוט האשכולות משתנה בהתאם לשנת הלימוד. בכיתה א' ישנן שלושה אשכולות: אשכול שפות וספרות, אשכול מתמטיקה, טבע מדע וטכנולוגיה ואשכול מיוויניות הגוף. בכיתות ב'-ג' מתוסף גם אשכול מורשת רוח חכברה.

<sup>8</sup> ראו טבלה מודוקה מהמחקר ההשוואתי העדכני והמקיף שנערך בחסות בנק ישראל: נחים בלבד,نعم זוסמן ושץ, "מה למדת בבית הספר, ילד מודוק שלוי? על השימושים בשעות העבודהם של כוחות ההוראה בבית הספר היסודיים: סדרת מאמרם לדיוון 2012.3", פברואר 2012, חטיבת המחקר, בנק ישראל, ירושלים בשיתוף עם מכון טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, עמ' 53.

הטבלה מופיעה בהמשך נספח זה (עמ' 9) בתוך pdf.h1203dp/papers/mehkar/deptdata/il.gov.bankisrael.www://http://il.gov.bankisrael.www/titichot\_rachba\_yotter\_l المشמשות. התיאיותות רחבה יותר למשמעותה.

## פגיעה בתפיסת התחומיים כמסורות מפותחות וטשטוש הבחנה בין עיקר וטפל בתרבות תחומי האמנות

מכיוון שלימודי האמנות מוצגים כהעשרה וניתנים "באופן ספרילי" ולא רציף, נפגעת הבחנה בין מקצועות שיש להם רקע אקדמי ומסורת ארוכת שנים הופכת אותם לנכסים צאן ברזל של התרבות הגלובלית, כמו לימודי האמנות הוויזואלית, התיאטרון, המוסיקה והריקוד, ובין נושאים אנקדוטיים שאולי היו יכולים להילמד כחלק ממקצועות אלה, אבל הם זוכים למעט שווה מבחינה פורמלית. מה הטעם להאמת וללמוד תחומי אמנויות כלשהו על מרכיבתו ההיסטוריה מבחינה עיונית או לטפח באופן מתמשך את השלייטה במיניותן הנדרשות לצירוף אמנות, כאשר אין רצף לימודי של שניים? הגדרת לימודי האמנות בתחום העשרה מובילה למשל לכך ששיעור "תיגוף" (תיגוף על הגוף ועל חפצים שונים), שיעור בובנאות (הכנות לבובות תיאטרון) ושיעור אnimציה עלולים למעוד שווה לזה של שיעור מוסיקה, שיעור תיאטרון ושיעור אמנות חזותית, במקומות להוות יחידה לימודית בתוכם. עירוב זה יוצר מקרים שרירוטית בסילבוס וממסים את היכולת ליצור רצף לימודי האמנות. בעוד שמורה לא נמציה או "תיגוף" מגיע לעסוק בעניינו מתוך היכרות מקיפה של התחום, זוכים תלמידיו לטעימה מקרית ותולשה, נטולת הקשר ההיסטורי-תרבותי רחב.

**ירידה באיכות הוראת האמנות כתוצאה מפגיעה במעמדם של המורים לאמנות**  
גרוע לא פחות הוא האופן שבו עוברים לימודי האמנות, כתוצאה מפיקוח בחשיבות התחום, תהליכי של מיקור חזץ והפרטה. התלות של בית הספר בקבלי מורים (כמו "קרן קרב") לאספקה של שירותי הוראה באמנות, נובעת ישירות מכך שלימודי האמנות אינם חלק קבוע וסטנדרטי במערכות.<sup>9</sup> בהתאם, יש לך השלכות על מצבם של המורים לאמנות המועסקים על ידי קבלנים: מי שתחומי ההתמחות המקצועית שלו אינו חלק מהלהיבתו על לسان בקהלות מאובדן רצף תעסוקתי. קשה להניח שאין לך השלכות גם על איכות ההוראה. מה הסבירות שמורה שעוסקתו דועשה ומושפעת מהפופולריות שלו בקרבת תלמידיו יוכל למשמש מציאות מקצועית, להתעקש על השקעה מצד התלמידים ולא להיכנע לפופוליזם חנפני התוצאה היא שבמקרים שתכנית לימודיים מבוססת ומוסדרת מלמעלה כתכ枇 את המתරחש בשיעורי האמנויות באופן רציף, המדיניות הלימודית נקבעת על ידי "כוחות השוק"/non ברמת תכנית הלימודים (בפרט תוכניות הלימודים של חברות ועמותות חינוכיות לבית הספר) והן ברמת התנהלות השיעורים עצם.<sup>10</sup>

כך יוצאה שmediot ממשרד החינוך המבינה בין נושא ליבה ונושא משנה יוצרת מציאות חדשה שבה פגעי מערכת החינוך של השנים האחרונות – ובעיקר ההפרטה והעברת העסקת

<sup>9</sup> על ההפרטה הגוברת והולכת במערכת החינוך, ראה נוגה דגן-בוזגלו, "היבטים של הפרטה במערכת החינוך" נובמבר 2010, מרכז אודה מתוך: <http://www.org.adva.org/uploaded/org.adva.www/pdf.hafrataedu/uploaded/org.adva.www/> (תאריך שילפה: 16.3.2012). דגן-בוזגלו מתייחסת להשכלה הכלכלית של ההוראה, באופן המתאים במיוחד למקרה של לימודי האמנות, בפרט בתחום הספר היסודיים: "אך כי חלק מהתכניות תורם להעשרה תכנית הלימודים, אין להן יכולת להתקיים באופן רציף ואוניברסלי. כיוון שהן נקבעות בשיטה ללא מטודיה של מדיה-תעל, לא ניתן להבטיח חלוקה שוויונית או הוננת של המשאים, לא ניתן לפתח על תנאים מסוימים ואידיאולוגים או על כוח הדרכה הנכנס לบทי הספר ולא ניתן להבטיח את רציפות הפעולות" (עמ' 8).

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

המורים לידיין של חברות קבלניות – מזיקים במיוחד ללימודיו האמנות. כאשר שיעורי אמנות ניתנים באופן "ספרלי" ולא רציף על ידי גוף פרטיו ובלתי מפוקח שמנוע על ידי כוחות השוק, הרי שגם שיעורי האמנות שכן ניתנים, סובלים מליקויים המפחיתים באיכותם, בנוסף לפיקוח שבמונמדת הפורמלי הנובע מהגדרכם בתחום חשוב-פחחות. כתוצאה לכך, מהויה הפגיעה בלימודי האמנות נדבך נסף ומשמעותי בהגדלת הפערים החברתיים.ழה, ישנה שכבה הולכת ומצטמצמת של אוכלוסייה שתמשיך לטפח את לימודי האמנות של ילדיה אם בミימון לימודי אמנות נוספים בתחומי בית הספר (במסגרת תל"ן – תכנית לימודיים נוספים) ואם במסגרות פרטיות פירות פיזי כמו אחר הצהרים. הורים המשתייכים למעמד המבוסס נוהגים כך מתוך הכרה בחשיבות לימודי האמנות להפתוחות האישית של ילדיהם וליכולת השתלבות העתידית שלהם בחברה הגלובלית בבני תרבויות. מאידך, יותרו מצדדים שהוריהם אינם יכולים לממן עבותם תוספות לימודיות.

מתוך העשור התרבותי העצום של לימודי האמנות, יזמו ילדים אלה רק בפирורים.<sup>11</sup>

מה מניע מדיניות זו של משרד החינוך? מהי ההנחה העומדת מאחורי תכנית לימודיים המקצת לאמנויות מסגרת זמן קצרה מדי ומשaira את התהום פרוץ וננתן להשפעת כוחות השוק? ברור כי אם לימודי האמנות היו נתפסים כמעוילים וחשובים, היו נמצאים להם מקום במערכת השיעות ותקציב הולם. המחשבה שאמנויות מסוימות תועלות חברתיות הינה עתיקה יומין. לעומת זאת, שנה עברו מאז "גירש" אפלטון את המשוררים מהמדינה ("פוליטיאה", ספר ג') בשל אי-יכולת להכפיפם לשלוון וטעון כי בניגוד למלאכה, האמנות יוצרת אובייקטים לתיאר-שימושיים ("פוליטיאה", ספר י').<sup>12</sup> בديلוג "פוליטיאה" מציג אפלטון את הרעיון כי מטרת החינוך היא יצרת פרטים מעוילים לחברה באמצעות פיתוח יכולות הטבעות. משרד החינוך ממש, לכארה, מדיניות צזו. אחד הכלים למטרה זו הוא ההגדרה של תחומי לימודים לתכנית חברתית זו. כפועל יוצא, תחומיים שאינם משרות 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 הנעת זמנו של הפרט בתוך מערכת החינוך, מעין קינוח לאறחה. אפלטון אמן מציג את האמנות בתחום בעייתי מבחינה חינוכית, אולם בה בעת, כמו פילוסופים רבים אחרים, הוא מכיר בנחיצותה לחינוך. כתיבתו הפילוסופית של אפלטון – הרויה אגדות ומשלים, ציטוטים מתוך הומרוס ומשוררים אחרים, מבנים נרטיביים השואלים מตוך הקומדייה והטרגדיה היוונית, ועוד אלמנטים ספרותיים – מעידה על כך שאפלטון לא מוכן לוותר על האמנות עצמוו.<sup>14</sup> בניגוד לדיוון התיאורטי, המורכב שב"פוליטיאה", שבמהלכו האמנות أولי מוקעת באופן פורמלי, אך מוצגת בפועל כהכרחית, מדיניות משרד החינוך באהה בידי ביטוי בפועל מעשי ופשטני.

הניסיונו להוכיח תחומי לימוד על פי תועלתם החברתיות הוא ביטוי להשيبة רציונלית, אולם

<sup>11</sup> ראה שלמה סבירסקי ונoga דגן-זוגולו, "בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונה מצב של החינוך הישראלי", דצמבר 2009, מרכז אודה. מתוקן: [pdf/bachinuch%20shivion-e%30ve20bidul/uploaded/](http://pdf/bachinuch%20shivion-e%30ve20bidul/uploaded/) (תאריך שליפה: 16.3.2012). בפרק שłówפה.org.adva.www.org.adva.www//:http://העסק בתשלומי הורים, עמ' 39-43.

<sup>12</sup> עמדתו המוצהרת של אפלטון עקבית וביקורתו על האמנות מוצגת גם מאוחר יותר, בديلוג "החוקים".

<sup>13</sup> לימודי הספרות מתקדשים כחינויים בשל חלוקם בפיותה כישורי שפה ועל כן ניצלים מכליה.

<sup>14</sup> על מרכיבות עמדתו של אפלטון ביחס לאמנויות הרחיבו את הדיבור פרשנים רבים, ביניהם מorris הנרי פארטה, קרלטון בראונסון, אלן גלברט ואחרים.

מדיניות משרד החינוך לוקה בשני כשלים: ראשית, נראה כי מדיניות זו מושפעת לאו דווקא מישיקולי תועלת ברורה אלא גם מישיקולי וקרנה הנקשרת למקרה מסוימים. שנית, במבט היסטורי-גיאוגרפי רחב עליה כי טיפוח האמנויות והחינוך לאمنות עלולה בקנה אחד עם הצלחה חברתית וככלכלית. עדות להטיה ביחס לתועלת אפשר לראות לדוגמה, בלימודי המתמטיקה. מקצוע זה זוכה לחמש שעות לימוד שנתיות באופן מותאם ורציף בכל שנות בית הספר היסודי ונלמד באופן רציף בחטיבות הביניים והティיכונים. לא ברור بما עדיפה תועלתם של אלה על לימודי האמנויות מבחינה פיתוח מיומנויות הנחוצות בהמשך החיים. את היסודות המתמטיים הנדרשים התנהלותו כלכלית עצמאית בהרים הבוגרים כਮובן למד באופן מרכז ומצוצם 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 וניכר להתמודדות עם מקצוע זה, וכך בא של הילת התבוננות שוקשרת בו, ואולי מכיוון שמדובר הקשי של רבים להתמודד עם מקצוע זה והופכת אותו למעין מدد להצלחה אינטלקטואלית בעtid. אمنות נטפסת, לעומת זאת, כאמור קל, "ר" ואולי מיותר, תחום בזבוני במשאים, ש כדי להצליח בו לא צריך לדעת הרבה. יתר על כן, האمنות נתפסת על ידי רבים כעיסוק חתני, שמצויה עם קבוצות אוכלוסייה ביוקרתיות ורדיקליות. במקרה הטוב, נתפסים לימודי האמנויות ככל שימושי מבחינה תרופיטית בגל הרך וכזמן מנואה ממאמץ לימודי בגיןאים המאוחרים יותר.

מעבר לכך, נראה כי ה Ziel המובנה של משרד החינוך ב לימודי האמנויות, מתעלם מהראות ההיסטוריות בדבר תרומהה של האמנויות לחברה. אמנם קשה להעריך ולמדוד באופן מיידי וכמותי את התפקידה של לימודי האמנויות או את השפעותם על הפרט, אולם במבט רחב יותר נראה כי ההיסטוריה מלמדת על כך שפריחה כלכלית מתרחשת לצד פריחה אמנותית ותרבותית. האם השכול והיסודות הכרוכות באמנות מעוללה מעודדות התייחסות דומה לתחומי אחרים? אולי הרחבות האופק המחשבתי שיוצרת אمنות מקורית תורמת לייצירתיות מחשבתית כללית? קשה לומר אילו מהaicיות האופייניות לאמנות תורמות לפריחה חברתית בסביבתן אולם נראה כי פריחה כזו אכן מתרחשת. על אף ועל חמתו של אפלטון, שגשה האימפריה היוונית בצלו של הומרוס ואילו הרומים שלטו בכיפה רק כאשר השכilio לפתח את הגירה שלהם לתרבות היוונית. הפריחה המדעית והשגשוג הכלכלי שבקבוצת הרנסנס התרחשו לאור טיפוחה של האמנות הפלטיסטית. בבריטניה שלטה בימים ובתקופת הרנסנס התרבות התיאטרון כזרת אמונות מרכזית. קשה להניח כי ארה"ב הייתה הופכת לאימפריה כלכלית ופוליטית ללא התפתחותה המואצת של אמנות הקולנוע במאה ה-20. ביום, 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> מstable כ"ישראל ניצבת בתחום הטבלה מבוחנת הקצתה זמן ללימוד האמנות לעומת מדיניות מפותחות אחרות. הדבר בולט עוד יותר לאור העובדה ש"ישראל סך שעות הלימוד בפועל בחינוך היסודי הוא מן הגבוהים במדינות OECD" (עמ' 6).<sup>16</sup>

15 ראו העירה 8 לעיל.

16 מענין לציין כי בעקבות המחקר המקיף פרסם אחד ממחברי, נחום בלס, תקציר של הדוח. בעוד המלא מציג תמונה מרכיבת וביקורתית ביחס למצב מערכת החינוך של המדינות המפותחות. לעומת זאת, המציג התקציר של בלס תמונה אופטימית במוחך והוא כתוב כסדרה של הפרוכות את ההאשומות המרכזיות נגד מדיניות משרד החינוך. התקציר המגמתי של בלס הופץ

כך יוצאה שלמרות של השעות הכלול במערכות החינוך הישראלית הוא דוקא גדול, החלק היחסי של שיעות לימודי האמנויות קטן עוד יותר בהשוואה לחלק היחסי של לימודי אלה במדיניות אחרות. דוקא ההשווואה ל-<sup>53</sup>OECD מבהירה כי הוויתור על האמנויות מתוך חסיבה כלכלית אינה מתאימה למציאות. הטבלה שלהלן, הלקוחה מתוך המחבר של בנק ישראל ('עמ' 53), ממחישה טענה זו:

לוח כ-2. מספר שעות ללימוד חובה לשבוע לפי המבוקש: ישראל ומדינות OECD נבחרות, 2009 (ישורוירים – בכווןיו 60 דוחות)

ישראל (לפי המדיניות השונות)		OECD <sup>1</sup>	הוּאָרֶבֶת	אוסטריה	הולנד	פורטוגל	איטליה	יון.	ספרד	גנומניה	נורווגיה	יכן	דנמרק	דרום	פינלנד	קוריאה	סִיחַ'כ
חו"ל מנכ"ל	משרד החינוך																
לא	יהודי																שמות זורה
יהודי	יהודי																מתמטיקה
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	悢ע'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	שםות אטם
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	נתוני חיבור
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	נתוני חיבור
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	נתוני חיבור
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	נתוני חיבור
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	נתוני חיבור
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	אםנוויות
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	מס' סרטי בובוות

הנתונים בטבלה מעידים באופן ברור על מצבה העוגם של ישראל מבחינה הקצתה זמן ללימוד האמנויות. בעוד שביראאל מוקצתה בממוצע 1.6 שעות לימוד שנתיות, מוקצתה מדיניות מבוססת כלכלית מספר שעות כפול ללימוד האמנויות. מעניין להתייחס במיוחד למדיינות שמחזירות תDIR ביכולות מודרני הכלכלה כמודל להצלחה כלכלית-חברתית המוקצתה זמן רב ללימוד האמנויות, 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 לגנות כי המדינה היחידות המכילה מדיניות חלוקת שעות דומה לו ש' של ישראל, בפרט ביחס ללימוד האמנויות (1.7 ש"ש), היא יוון: מדינה בעלת מורשת ערב מפוארת והוותה מدقך. מטריד לחשוב שיש קשר בין מדיניות חינוכית – ובפרט מצב האמנויות בחינוך – ובין ממציאות כלכלית. אם זו הנחתה היסוד של משרד החינוך, ממש כשם שזו, למרבה האירוניה, הנחתה היסוד של הפילוסופיה היוונית הקדומת, האם לא הגיע הזמן להניח לדעות הקדומות בדבר חוסר התועלת של האמנויות? אם ניתן לעובדות להכתיב את המדיניות החינוכית, נגלה כי עליינו לבסס ולהרחיב את לימודי האמנויות במערכות החינוך הרשמית של מדינת ישראל. במקרים מסוימים יש להקדיש ללימוד האמנויות מספר שעות רב יותר, ולעשות זאת באופן רציף במשך כל שנות הלימוד. לימודי האמנויות אינם עוגות במקום לחם. הם עיקור התפריטי הבונה חברה תרבותית,

על ידי ארגון המורים לחברים. גם בתקציר של בלס חסירה התייחסו לכך שהאמנויות נותרות בשולוי התכנית הלימודים, למורשת שתמונה זו ובلطות גם בוגרים ש郿יסם התקציר. <http://www.irgun-hamorim.org.il/>.pdf content%D7%A0%D7%97%D7%95%D7%9D%D7%91%D7%9C%D7%A.128.2.12pdf

מתקדמת ונאורה. כל העוסק באמנות מקרוב מבין שאין כמו לימוד אמנויות, על סוגיה השונות, כדי לפתח יצירתיות, דיקט, אחריות, יסודיות, סקרנות, הערכה לתרבות ולמורשת, מחויבות, אכפתיות וחשיבה מקורית. דוקא הגישה המבוחינה בין לחם ושותעים צריכה להפוך את לימודי האמנויות לחלק מרכזי בלביה החינוכית.

## **נספח 2:**

# **הגולם שיקם על יוצרו: בעית ריבוי מבחני הישגים במערכת החינוך והשלכותיה על הוראת מקצועות האמנות**

**מיכל לוי-קרן**

תהליכי מדידה והערכתה של הישגים למדוים תופסים בשנים האחרונות מקום מרכזי יותר ויותר בחי' בית הספר. תופעה זו באה לידי ביטוי בנטייה הגוברת של מערכות חינוך בארץ ובעולם להרבות במבחנים ובהערכתה מספרית. הפופולריות הרבה של מבחנים אלה יכולה להיות מושברת בנטיעתנו האנושית והתربותית להציג מספרים לדברים. לדבריו של קון (2002, עמ' 93):<sup>17</sup> "כל היבט של למידה (או של החינוך) שאנו מצטמצם למספרים, חדש. בኒוגד לזאת, כל דבר המופיע במתכונת מספרית נחשב כמדעי באורח מרגיע".

עומס המבחנים הקיימים במערכת החינוך הישראליות הוא גדול מאוד: מזה יותר מעשור (משנת 1995) ישראל משתתפת במספר לא מבוטל של מחקרים בינלאומיים שונים, במסגרת מועברים מבחני הישגים המתמקדים בתחום דעת שונים (שפות-אם, מתמטיקה, מדעים ותקשוב). המבחנים נערכים בדרגות כיתה שונות (ד', ח', ט'י') ובמחזוריות שונה. המחקרים מנוהלים על ידי שני ארגונים בינלאומיים: OECD (הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי), שבמסגרתו ישראל משתתפת במחקרים PISA, ו-IEA (הארגון הבינלאומי להערכת הישגים בחינוך), שבמסגרתו ישראלי משתתפת במחקרים ICILS, TIMSS, PIRLS, ו-SITES. מבחן ICILS הוא מבחן חדש, שיועבר בשנה זו (תשע"ב) במסגרת מחקר חולץ, ולפיכך יש לצפות שבשנים הקרובות העברתו תורהב לתתי ספר נוספים. בנוסף למבחנים חיצוניים בינלאומיים אלה, ישראל עורכת מבחנים חיצוניים גם ברמה הארץית ( מבחני הבגרות והמיצ"ב). ב מבחני המיצ"ב, המועברים במתכונת הנוכחית משנה 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 בתחום דעת שונים.<sup>18</sup> מוגמה זו של עליה במספר המבחנים הללו הינה תולדה של מדיניות הסטנדרטים שהתקיימה במהלך השנים האחרונות אירופה, אנגליה, ארה"ב וגם לישראל.

הטענה המרכזית של נספח זה היא, שההתמסרות לנוטים המופקים ממדידת הישגי תלמידים במערכת החינוך, והדבקות בהם כמייצגים "אמת מדעית", הן בעייתיתות. הן מביאות לכך שמרורים, מנהלי בתים ספר, מפקחים ואנשי מקצוע נוספים האחראים על מערכות חינוך, וביניהם פוליטיקאים, מתulsמים, בין במודע ובין שלא במודע, מהמסרים העולים מדייה אלה בנוגע למה שחשוב ולא חשוב בחינוך, הן מבחינה ערכית והן מבחינה מעשית.

17 קון, א' (2002). החינוך שילדיינו ראויים לו. בני ברק: פועלם.

18 ראו פרטיהם מלאים באתר ראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכתה בחינוך). נדליה ב-28 במרץ 2012 מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/OdotRama>

נספה 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 ב מבחני ההישגים ובתוצאותיהם כתגובה בעיתית ומציקה לישום של הסטנדרטים; דן בהשלכותיה של תופעה זו על לימודים אמנות, ומצביע דרך אפשרית למיתונה.

### **האם צריך מערכת חינוך שהוא מבוססת-סטנדרטים?**

רפורמת הסטנדרטים החלה בארה"ב באמצעות חינוך במאה ה-80, במטרה לשפר את מערכת החינוך ולקדם אותה לקראת מימוש מטרות חינוך לאומיות ומוסכמות, וכן לקדם את הישגיهم של התלמידים. מהלך זה נתמך בשנות ה-90 על ידי כלכלנים, שהצטרכו לкриאה להגדיר סטנדרטים בתחום ההוראה, ההיישגים ותוכניות הלימודים, כפי שמקובל לגבי תוכרים בתעשייה, כדי לבדוק את יעילותן של מערכות החינוך (פרידמן ופילוסוף, 2001).<sup>19</sup> סטנדרטים הם תקנים המגדירים בבירור את המीומנויות והתכנים שיערכו, וכן רמות הביצוע המצופה מהלומד (בירנבוים, 1997).<sup>20</sup>

לאמיתו של דבר, רפורמת הסטנדרטים הונגה מתוך שיקולים חברתיים, כלכליים ופוליטיים של מחוקקים וקובעי מדיניות בעמurateות חינוך במדיניות שונות בעולם, וביניהן ישראל. אין תהה אפוא שהධין בנושא רפורמת הסטנדרטים מעלה סוגיות ערניות, פילוסופיות וחברתיות, וכן סוגיות פדגוגיות, שיטומנות בחובן יתרונות רבים, לצד נקודות תרופה וסיכון. כך, למשל, המצדדים בתנועת הסטנדרטים טוענים, ששימוש בהם ברמה בית ספרית הופך את המטרות החינוכיות ליותר "שקופות": הן מכוננות תלמידים, הורים, מורים ובתי ספר לגבי מה צריך להילמד ומה סוג הביצוע המצופה. בנוסף, החלה חיונית לשירה על שוויון ההזדמנויות, שכן הסטנדרטים אחידים לכל, וככלא, הם מפרטים מה כל תלמיד צריך להשיג לא קשור למוצא הוריון, מינו ומצוותו הכלכלי. השגת יעדים אלה משתלבת היטב עם הדרישה מבתי הספר למסירת דין וחשבון על הישגים ותפקודם (הדרישה לאחריות – accountability). השימוש בסטנדרטים ברמה הבינלאומית מאפשר גם לדרג את המדיניות המשתתפות ב מבחנים הבינלאומיים ולהשווות ביניהם, וכן לעקוב אחר תפקודן של מערכות החינוך במדיניות אלה לאורך זמן. היבט חיובי נוסף הוא יצירתה של שפה משותפת, המסייעת לקיום תקשורת יעילה בין גורמי החינוך השונים.

המתנגדים לרפורמת הסטנדרטים בעמurateות חינוך טוענים,shima שאי אפשר לדוד מ Abed מחשייבותו. ההתקדמות במקצועות שבאים נבחנים נבחנים בחינות חיצונית כגון מתמטיקה ומדעים מצמצמת את תכנית הלימודים והופכת אותה לצרה ודללה, וכן נפגע הלימוד של מקצועות אחרים שקשה לבחון אותם בבחינות מסווג זה, כמו אמנות ומדעי הרוח. יש מבחנים המצביעים על כך שאין כל משמעות לאחדות בעמurateות שהיא כל כך מגוננת, וכן שקיימת השקעה מוגברת בהכנה ל מבחנים ובקניית אסטרטגיות שמתמקדות בהעלאת הציונים ב מבחנים אלה, שלא בהכרח תורמות להעלאת רמת הידע של התלמידים ולモיבציה שלהם. קריאה לכך, נתונים שנאספו במשך שלושת העשורים האחרונים במדיניות כמו ארה"ב ובריטניה, שבו הוגדרו סטנדרטים של

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

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

הישגים, לא הראו שיפור ממשמעותי בהישגים (Volansky, 2007)<sup>21</sup> ההתקדמות הבלתי פרופורציונלית באוטם נושאים הנכללים בבחינות מביאה לכך, שהמורים אינם עוסקים במטרות חשובות כגון הנעה פנימית ללמידה וויסות עצמי בלמידה, ואינם מתפנים לטיפוח חשיבה ביקורתית ויצירתיות, ספקנות, מחויבות, חשיבה מוסרית ותוכנות נספות, שמאפייניות לומד טוב, שלא למור אדם טוב. עוד נטען, שהסטודנטים מעוצבים על-פי וזהה של התרבות השולטת, ואינם מותאמים לתלמידים שמצוירים בפריפריה התרבותית, הגיאוגרפית והכלכליות. לנוכח זאת, המבחנים הנדונים משמשים למעשה ככלי לשעתוק אי השווון החברתי. בנוסף, יש הטוענים שה מבחנים מגבירים את חרדתם של המורים, יוצרים אווירה תחרותית ומעודדים תרבות של רמייה, וכל זאת כדי "לייצר" הישגים גבוהים בכל מחיר.

**השפעות השליליות שיש לריבוי המבחנים על יעדיו האמתיים של החינוך**  
הסטודנטים כשלעצמם הינם, אל-יכוון, חיוניים למערכת, שכן הם מגדרים מה התלמיד צריך לדעת ומה עליו להיות מסוגל לעשות. הבעיה, כפי שהיא מבטאת ב ביקורת הנמתחת על רפורמת הסטנדרטים, אינה טמונה בהם, אפוא, אלא בעיקר באופן ייושם. העיסוק האינטנסיבי במבחנים ובחזאותיהם, הפק בשmesh השנים **לתכליתן** של מעריכות חינוך שונות בארץ ובמדינות נספות. הסטנדרטים היו יכולים להויל יותר ל מערכת החינוך, לו זו הייתה שוקדת על טיפוחה של תרבות הוראה-למידה-הערכה מבוססת-סטודנטים **כאמאי** לקידום הישגי התלמידים.

תופעה זו ממחישה את הנרטיב של "הגולם שקס על יוצרו", שכן אנו רואים שלआמצעי המדידה והכימות יש, במובן מסוים, חיים مثل עצם: מרגע שנוצרו, הם אינם ממששים ככלי שרת סביר, אלא הם פעילים ומתרבים, והפעלתם מביאה לתוצאות חמורות שאינן תמיד מכונות או מבוכחות, וחלקו אף מאימיות על השגתן של מטרות חברתיות ו��יות אחרות. יתרה מזאת, המדידה חזותת לדווחתם של המשמשים בה, והופכת אותם לכאה שמסוגלים לחשוב ולפעול רק בתחום מסגרת של מדידה, השוואה והערכה.<sup>22</sup>

החלק הרוב להישגים ומחייבות המערכת להראות שיפור הישגים מהיר, מפרים למעשה את התיאום שצורך להיות בין הסטנדרטים, המבחנים ותחושים אחריותם המערכת לפני תלמידיה. המבחנים משפיעים על האופן שבו המורים מלמדים ועל החלטותיהם מהם מקבלים בכיתה, יותר מאשר הידעים המופיעים בסטנדרטים. לפיכך נראה, שה מבחנים הבינלאומיים (ובכלל זה מבחן המיצ"ב בישראל) שמודדים כ"גמומי סיכון" (tests stake low) עבור התלמיד, שכן הוא אינו מקבל עליהם ציון אישי, נחפכים לעתידי סיכון" (tests stake high) עבור המורים והמנהלים, בשל התנהלותם שהם מפתחים סביב מבחנים אלה. כאמור, להתנהלות זאת יש השלכות מזיקות על איכות ההוראה ואיכות הלמידה, שכן התלמידים **עסוקים בהבחנות יותר מאשר בלמידה**.

התנהלות זו משפיעה באופן עקיף גם על עתיד החברה בכלל. אחד מתחומי ההוראה שנזוק כתוצאה ממיציאות זו הוא תחום האמנות. תחום זה, שאינו עובר תהליכי מדידה וכיום במציאות הבחינות החיצונית (הארציות והבינלאומיות), איבד

Volansky, A. (2007). The rise and the price of the Standards Movement. Tel-Aviv University: 21 School of Education and the Harold Hartog School of government and Policy

22 יאיר, ג' (2011). גלם המדינה: ההוראה בעקבות הסוציאולוגיה הגרמנית. בתוך: "חקק, לי, קSEN ומי קרומר-נוו (עורכים). הכל מדיד? מבטאים ביקורתיים על דירוג וכיום (עמ' 301-314). אוניברסיטת בר-אילן בנגב.

מחשיבותו ומעמדו נחלש בשנים האחרונות בהשוואה למקצועות היסוד. העדיפות שניתנה להוראת התכנים במקצועות אלה שהופיעו ב מבחנים, וההתיחסות להישגים המתקבלים בהם כאלו יעד עליון, הביאו להסתת תשומת הלב שיכולה – וצריכה הייתה – להינתק לעולמו הפנימי של הילד, לאיושתו ולאיכותיו הייחודיים. פיתוחם של תחומיים אלה עומד בוגוד ומה שבחננים בודקים, מחד גיסא, ושמערכת החינוך מופקדת על טיפוחם, מайдן גיסא.

### כיצד ניתן למתן השפעות שליליות אלה?

לנוכח כל האמור לעיל, אנו טוענים שכדי לאזן את השפעתו המזיקה של העיסוק האינטנסיבי ב מבחנים, יש למקד את ההוראה דזוקא ב מה שהבחננים אינם מודדים. דהיינו, באותו איקוית חברתית, ערכיות ורגשות, שנitin לטפח ולהזק במסגרת הוראת מקצועות האמנות, כפי שנטען בנספחיהם האחרים של נייר עמדה זה. הקראיה להשתחרר מעלו של הצורך להתחמק בכשרויות האקדמיות הנמדדות ב מבחנים הנהוגים, ולהקנות יכולות שאינן נמדדות על-פי בחינות, מיושמת כיום ב פינלנד. ב מדינה זו הונגה ב 1994 רפורמה שמאופיינית, בין השאר, בהיעדר תכניות לימוד סטנדרטיות שנכפות על המורים בבתי הספר ובמידה שאינה מוכבת 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 OECD בנושא הבחננים הבינלאומיים ב מדינות המפותחות. קברניטי OECD הבינו, כך נראה, שבשל הקצב המהיר של התאחדות הידע, התכנים הנלמדים והנקבדים ב מבחנים הבינלאומיים הם פחות חשובים. במקום זאת חשוב ב קרבת הלומדים מiomנווות כגון יכולת חשיבה במונחים כמוותים, עצמאות, יצירתיות, חשיבה שיפוטית וביקורתית, שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת ויכולת להסתדר בקבוצות, ובכך להקשר אוטם להתמודדות טוביה יותר עם אתגרי המאה ה-21. החל משנת 2011 מועברים, אפוא, על-ידי ארגון זה מבדקים בשם PIAAC Program 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) מבחינות יכולות, הצלחה כלכלית והצלחה חברתית. ישראל אמורה להשתתף במחזור הבא של מבדקים אלה.

אנו מכוונים שעם הרחבת טווח המiomנווות הנמדדות והמוגדרות כחשובות, תגבר האמונה ביכולתם של מקצועות האמנות לתרום באופן ניכר לטיפוחן ולהיזוקן של מiomנווות אלה. לאור זאת, כדאי וראוי לעשות חשיבה מחודשת לגבי מיצובם של מקצועות האמנות בעשייה החינוכית.

23 ראו פרטים מלאים באתר ה-<sup>OECD</sup> (Program for the International Assessment for Adult Competencies) More about PIAAC ב-18 במרס 2012 מתוך: [http://www.oecd.org/document.7/0.3746/en.1.00\\_1\\_1\\_1\\_44378247\\_39263238\\_2649\\_html](http://www.oecd.org/document.7/0.3746/en.1.00_1_1_1_44378247_39263238_2649_html)

## **הערך האתי של החינוך האסתטי (דיון פילוסופי)**

### **שי פרוגל**

אפלטון, אבי הפילוסופיה המערבית, מישרתו באחד הדיאלוגים המרכזיים שלו, "המשתה", את הקשר בין החוויה האסתטית להתקפות הידע ולהתקפות הסגולה הטובה של האדם. טענתו היא שהמשיכה ליפה, שגולם בחוויה האסתטית, היא נקודת המוצא למשיכה גבואה יותר לידע ולהתנהגות אתית. הפילוסוף והמתמטיקאי אלפרד נורת וויטהד, בן המאה העשרים, מעניק הדלקו מחשבה זה באחד ממאמריו הידועים על החינוך:

מה שהחינוך מזכה להנחלת אינו אלא תחוsha אינטימית של הכוח של המושגים, היופי של המושגים והמבנה של המושגים – ביחס עם מכלול ידיעות מסוימות שיש לו זיקה מיוחדת לחיו של האדם הלומד.<sup>24</sup>

החינוך, לפי וויטהד ובuckות אפלטון, אמרור לאפשר לאדם לחוות את היופי שבulous המחשבה בזיקה ישירה לחיו.

אפלטון מציע קו מחשبة זה בדיאלוג "המשתה", שמתקיים בעקבות נצחונו של אגאתון בתחרויות של מחרבי טרגדיות. כך יוצר אפלטון, באופן ספרותי, את הקשר בין היצירה האמנותית המוצלחת לבין פיתוח ידע וסגולת טוביה. הוא עושה זאת בדרך הפילוסופית, תוך כדי הצבעה על הזיקה בין מושגי היפה, האמת והטוב. זיקה זאת מיוסדת על פיתוח המשיכה הספונטנית של הנפש לדברים יפים, למשיכה להתעלות מחשבתי ורוחנית. אפלטון, בנויגוד לתפיסות חינוכיות אנטית-הומניסטיות שהפתחו אחרים, אינו שולל את התשוקה ליפה כמקור לחטאיהם, אלא להפך, רואה בה את המקור להתעלות אנותית. משיכה זו כשהיא זוכה להדרכה נכונה, קרי, חינוך, מאפשרת לאדם לחרוג מעולמו הגשמי הצר לקיום נעללה יותר של דעת וסגולת טוביה, שם ימשב בצורה גבואה יותר את תשוקתו ליפה. פילוסופים מודרניים, כמו וויטהד, שואלים מאפלטון תפיסה זו כדי לקדם רעיונות חינוך פרוגרסיביים והומניסטיים ומנשים גם תכליות של הבנה ומוסר במונחים אסתטיים. החוויה האסתטית, מנקודת מבט זו, אינה רק נקודת מוצא הכרחית לחינוך ראוי אלא גם תכליתו, שהיא אדם שתשוקתו לעולםיפה יותר, שפירושה לעולם טוב יותר, איןנה כבה ומונעה את פיעילותו.

אמנם אפלטון חשף את הקשר שבין התשוקה ליפה לתשוקה לאמות ולטוב, ואף מלאץ למשל, על חינוך מוסיקלי כחינוך בסיסי, אך מזוהה 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 תרבויות המערב, כדי ללמד על הערך היהודי של חינוך אסתטי.

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

קאנטו מציע בספרו **ביקורת כוח השיפוט**, הבחנה חשובה בין חוויות הסיפוק של הנעים, היפה והטוב. בעוד החוויה של הנעים היא אישית לחלוון ויסודה במצוות הגוף של החוויה אותה, ובעווד חוויות הסיפוק מהוות 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. חווית היפה, לפי השקפה זו, היא חוויה אוניברסית יהודית, מפני שהיא מחברת בין שני פנים מהותיים של הקיום האנושי: קיומו האישי ומחשבתנו הכללית.

שילר משתמש בהבחנות אלה של קאנטו כדי לטעון שהחנן האסתטטי אפשר לאדם להשתחרר מעולם החווות האישי מדי, שבו קיומו נקבע לפניו מוקדי העונג שלו בלבד, לעבר קיום חופשי יותר, שבו הוא יכול לבטא את יכולת המחשבה שלו. שילר מכנה זאת "חוירות אסתטית". החירות האסתטית היא פועל-יוצא של החוויה האסתטטי, שמאפשרת לנו להשווות את מבטנו על הדברים מבלי להתייחס אליהם באופן ישיר למי מידת העונג שהם מעוניינים לנו. זהה החוויה שאנו חשים בצפיה ביצירת אמנויות, בשמיועתה או בקריאתה. איןנו חווים אותה כחלק ממשי מחינו, אך מайдך איןנו חווים אותה מרווח ומושגי בלבד. החוויה האסתטית מאפשרת את מנוחת התבוננות, שהיא תנאי הכרחי לחשיבה רפלקטיבית על המציאות. כך משחררת אותנו החוויה האסתטית מהtabousות נתולת מודעות למציאות, אך מבלי להחמק לעולם מושגים מנותקים מן המציאות שאוותה אנו חווים. פיתוח הקשב האסתטטי, בצורה מודרכת ונכונה, נתפס לפיכך על-ידי שילר, לא רק כמבעטה מימוש אונשי שלם יותר לקיומו של הפרט אלא כתנאי חיווני להתקפותו האתנית שלו. זהה חוויה מ过关 הכרחית, לדידו, מקיים גשמי שנענה לעקרון העונג בלבד, לקיום מוסרי שישדו ביכולת החשיבה של האדם. החירות האסתטית, ניתן לומר, היא שלב חיווני בהתקפותו לעבר חוות מוסרית.

אנו פועלים למעןה לפי היגיון זה כשהאנו חושפים ילדים בשלבי התפתחות ראשוניים לערבים אסתטיים ומוסריים דרך יצירות אמנות (ציורים, אגדות, מחזות, סרטים וכדומה), ומוקומים שחשיפה זו תסייע להם לפתח, בשלבי ההתפתחות הבאים, חשיבה ערכית עצמאית. דבר זה, כמובן, אינו נכון לילדים בלבד. האמנויות משמשת אף את האדם הבוגר לא רק לצורך סיפוק אסתטטי, אלא גם מקור לביקורת אתית, שלעיתים אנו מתकשים להבין או לנחס בצורה אחרת. התפתחות מוצלחת של קשב אסתטטי חשוב, אם כן, לא רק לשם העשרה עולמו של היחיד אלא אף ליכולתו לפתח חשיבה חברתית ומוסרית רחבה יותר מצרות עולמו האישי.

קיים מוכרת השפעתה המבורכת של האמנויות בתחוםים שונים, לא רק כתוספת קישוטית אלא כחוונית למשמעות מוחשבתיים ולצורך הפרייתי החשיבה. עולם המשפט כבר אינו מסתפק רק בציגו של משפטים יפים מיצירות פרוזה ושירה כדי לייפות את המבע, אלא רואה בספרות מקור חשוב לשכלול החשיבה המוסרית. חברות של טכנולוגיה מתקדמת כבר איןן רק מתקשות ביצירות אמנות כדי לפחות את הצלחתן, אלא מכירות בכך שהצלחתן טמונה לא פעם בחוויה האסתטית מה מוצר ולא דואק באיעילותו. ניתן למצוא, כמו כן, התעניינות מוגברת באמנות כמעט בכל תחום שմבקשקדם חשיבה בינתחומית או מבטBINתחומי, מפני שהיא מוגברת בשלה עצמה משלבת בתוכה באופן טבעי מממד BINתחומי.

פרידריך ניטשה, אחד הפילוסופים החשובים של המאה התשע-עשרה, שմבשור בכתביו רבים מהתהליכיים המרכזיים בתרבות בזמננו, יכול לספק את ההצדקה הפילוסופית למגמה זו. אחד המוקדים המרכזיים של החשיבה שלו היא טענתו, שלאם אונשי ראוי יש להפוך את החווים לחוויה אסתטית. ניטה, ששואב לפי עדותו שלו, רעיון זה מהעולם היווני, על יצירות האמנויות

המפוארות שלו, שישאן, לדידו, הטרגדיה היוונית, רואה בחוויה האסתטית את התכלית של חיים ראויים, מכיוון שהוא מונעת את ההתנוונות הָן של נפש היחיד והן של התרבות. האמנתו ממחישה את האפשרות לראות את המיציאות מכיווני מחשבה שונים ואך משונים, וכך מונעת קיבוענות מחשבתיים והתנהגותיים, שלא אפשרים ליחס לחווות את חייו באופן אוטנטי ולתרבות פרווה ולהתפתחת. אם תכלית החינוך היא התפתחות מיטבית של היחיד ושל החברה, ניתן להבין לפי קו מחשבה זה, מדוע החינוך לאמנות חיוני לכל אדם וכל חברה וחברה.

לחינוך האסתטטי, אם כן, ערך ATI, אם רואים את התכלית החינוכית כקיום ראוי של האדם והחברה. אמן לא כל הוא אמן, כמו שלא כל אדם הוא מתמטיקי או עורך לשוני, אך הפן האסתטטי הוא פן משמעוני בקיום האנושי, לא פחות מיכולת החשיבה הכתומית או השליתה בשפה. הכרה בכך צריכה להפוך את לימודי האמנות לחלק בסיסי בתחום החינוכי של כל אדם, הן כדי לאפשר לאדם לחוות את המיציאות בצורה עשרה יותר והן כדי שיוכל להשתתף בצורה מודעת יותר וביקורתית בחיי התרבות. אפלטון, כפי שציינתי, רואה בחוויה האסתטית את המקור להתפתחות מוסרית ומחשבתי מוצלחת, וויתחדר רואה בה עדות לנקודת שיא של התפתחות תרבותתית, ושילר מצבע על חשיבותה לקיום אנושי ראוי ולהיותה של חייו בהתפתחות מוסרית. ניתן כמובן, להציג עמדות רבות נוספות שמצוינות הבירה לחוויה האסתטית ולהשיבותה לחיה האדם והחברה, אך במסגרת מצומצמת זו די לנו להoir פינה שומה זו בדיון החינוכי ואין

לעוזר מתרדמה דוגמיה אנו מבקשים, ולא קבוע מסמרות.

**נספח 4:**

## **מצבו של החינוך לאמנות היום ומבט לעתיד**

### **סיגל ברקאי**

ב"חzon לימודי האמנות תשע"ב", שכתבנו, צוות הפיקוח על לימודי האמנות החזותית ואני עם כניסתי לתפקיד מפמ"ר ביוני 2011, עלו רבות מהטוגיות המוטסקות נס זה, ועל כן שמחתי על ההזדמנויות להביא את עיקריו בכתב העמدة ולהתמקד בקשרים וביחסים שבין החzon לבין המציאות בשיטה.<sup>25</sup>

מקצוע האמנות נושא עמו ערכים הנוגעים לlibet החינוך ולערכי היסוד של החינוך הפלורליסטי וההומניסטי. המקצוע מזמן דיוון עמוקely מגוון תכנים העוסקים בחו"ל התלמידים כיחדים וביחידים חלק מהחברה בה הם חיים. אופני הלמידה בסדנת האמנות מאפשרים קשר בלתי אמצעי בין המורה לתלמידיו, קשר החופף פעמים רבות את המורה לכתבות רגשיות משמעותית עבור התלמיד. כמו כן, מיזמנויות החשיבה והביטוי הנלמודות במסגרות שיורי האמנות הם כל-კוגניטיבי רב-עורך, המסייע לתלמיד גם במגוון תחומי לימוד אחרים. בעולם משתנה במהירות, תחרותית ותובעני, תרומת האמנות לפיתוח האדם העתידי: גמיש, יצירתי, חושב, בעל יכולת פרשנית וביקורתית של המציאות ובעל אינטלקנציה רגשית.

אחת המטרות של החינוך החזותי הינה לפתח מודעות למרחב החזותי בו חי התלמיד בבית הספר ומהווצה לו. יש לדון לעומק בסוגיות עיצוב המרחב החזותי ולפערול כדי לקדם את הידע והרגשות של צוותי ההוראה בבית הספר. החשיבה והמודעות למסרים המועברים לייחיד באמצעות החוויה האסתטית, הנוצרת מרחב, עדין לוקים בהסorptionם מהתלמידים. במבנה חינוך ריבים לא ברור מי מכתב את המדיניות החזותית, מי אחראי על עיצובם הויזואלי של המסרורים והתכנים וכי קובע את הטעם והסגנון של הייצוגים החזותיים מרחב. כתוצאה לכך אנו עדים לעיתים קרובות לשימוש לא מוצלח מרחב החזותי של בתיה 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 ומיצמי חזותיים המשתפים את קהילת בית הספר כולה. גם במקרה זה המצוי רוחק מרחק רב מהרצוי ובבתיה ספר רבים מורי האמנות משפיעים השפעה בלבד על סדר היום החינוכי. חשיבה אינטגרטיבית יותר הייתה יכולה יכולה לראותה במורה האמנות יועץ מומחה בתחום עיצוב המידע מרחב בית הספר, המסוגל להשפיע משמעותית על קליטת מסרים חינוכיים, לימודים וערכיים בכל רוחבי ההוראה והלמידה.

כך סיכמנו זאת בחzon: "שילובם של לימודי האמנות במקום ראוי ומכוון במערכת החינוך הישראלית מהוועה צעד חשוב לייצרת חברה פתוחה, אונשית, רבת-תרבות, לא-אלימה, המenchת

<sup>25</sup> לחzon 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/)

את התלמיד לחשיבה עצמאית, לליקחת אחריות, להתמודדות עם מטלות מתוגרות ולשיטות פעולה והකשה לזרלו. בעולם המודע לסכנות האורבות לכדור הארץ האמנות מעודדת למעורבות ולACPFTIOTOT כלפי הסביבה הקרובה והרחוקה".

בשנה האחורונה אני לומדת את הנעשה בשטח: את העשייה המשגשגת והמשמעותית בבתי הספר לאמנויות, במגוון האמנות התיוכניות, במסלולי המציאות ובבתי הספר הניסיים והHIGHDAYS המשכילים לשלב לימודי אמן, יצירה ויצירתו בסדר יומם החינוכילימודי. במקומות אלה ניכרים הישגים רב-מדדיים אליהם מגיעים תלמידי בית הספר והצוטטים החינוכיים. לימודי האמנות משפיעים על הישגים גם במקצועות הליבת, ב מבחני הישגים, באוירה נטולת האלימות ובפיתוח יכולות לשיתוף פעולה וקשר הדדי בין תלמידים לבין עצמם ובין תלמידים למורים. מפעילות השיטה מסתבר, כי אלה הידועים לעשות שימוש מושכל ונכוון בכלים שמעמיד לרשותם החינוך לאמנות, עומדים משתאים אל מול היתרונות שעמוקם להם חינוך זה. לפיכך, יש לפועל להכרה בחינוך לאמנות כלי חינוכי רב-ערוך. מערכת החינוך תצא נשכרת מתקנית למועדים שתאפשר לתלמידים רבים ככל האפשר להיחשף ללימודים אמנות.

כיום, הניסיון שנוצר בתהום זה אינו מישם בכל המערכת החינוכית ובעור רבים מהתלמידים ללימוד האמנויות אינם נגישים. תחומי האמנות סובב מטאיפה מעוותת לגביו, הממקמת אותו כ"מותרות" למכשרים ולמתעניינים בלבד. כתוצאה לכך ישנו חסוך גדול בתקציב וביחסם בפועל של שעות הוראה באמנות. כך, למשל, בבית הספר הייסודי מיפוי הוראה שיש ללמד במשך שבועיים כל שבוע את אחת מהאמנויות (מוסיקה, תיאטרון, מחול, אמנות חזותית). אמנות אחת, לפחות, מתחילה ומבטלת את האחרת, בעוד שדוקא שילוב האמנויות זו בזו הינו המגמה המובילה בתחום התרבות העכשווית. שילוב של יותר מתחום אמנות אחד במערכת הלימודים בבית הספר היסודי יגרום לחירga מהתקציב הנtiny למנהל ולן תלי בעדפותיו ובתפישת עולמו, או בתשלומי הורים נלוויים (תל"ז), שאינם תמיד ביכולת ידה של כל קבוצה חברתית.<sup>26</sup>

עם זאת, מצב לימודי האמנות בבית הספר הייסודי טוב בהרבה מהנעעה בחטיבות הביניים, שם נוצר "חו"ר שחזור" של ממש בלמידה האמנות. בחטיבת הביניים אין חובה למד אמנות כלל והנושא נתון להחלטתו של מנהל בית הספר, או לדרישתה מצד התלמידים וההוראה. הוצאת האמנויות מתכנית הליבת המכיהבת גורמת לכך שבשנים האחורונות חלה ירידת דרסטית בכמות המורים ושיעור הלימוד באמנות בחטיבות הביניים. בחלוקת מהמקומות בהם למדו אמנות בעבר הוסבו השיעורים למטרות אחרות, ברגע שמורה האמנות פינה את מקומו. קטיעת רצף לימודי האמנויות בחטיבת הביניים מרחיק את התלמיד ממסלול לימודי שהוא עשוי להיות ממשוערי עברו. תלמידים שהאמנות היא אפיק ביוטי עבורם, נפגעים אם יד הורים אינה משגת להעניק להם העשרה מעבר לשיעור הלימודים ומנתקות מיצירה אמנותית במהלך שלוש שנים קריטיות. דוקא בגיל בו החשיבה מבשילה והסקרנות פונה למגון תחומי עניין, מוגבל התלמיד בישראל לטוחה מצומצם של אפשרויות, שאינו עונה בהכרה על צרכיו. תלמידים בשלב הראשון של גיל ההתבגרות מתמודדים לעיתים קרובות עם לבטים אישיים וסערת רגשות. הפניה חלק מהארגוני

<sup>26</sup> במאז מتن"ה – "מארז תכנון, ניהול והיערכות" – קובץ הנקודות וייעדים אסטרטגיים למנהלי בית הספר וגני הילדים לשנת הלימודים תשע"ב, היוצא מטעם משרד החינוך, לא מוזכרות המילים "אמנות" או "אמנויות" ولو פעם אחת. בתשע"ג מיפוי האמנויות, אך רק בגני הילדים ובכיתות הנמוכות. <http://meyda.education.gov.il/files/preschool/matananew.pdf>

הנפשיות והקוגניטיביות לכיוון של ביטויו ויצירה אמנותית היו יכולם להוות אפיק חיובי ומתגמל עבור תלמידי חטיבות הביניים, בתקופת החיים הסוערת אותה הם חוות. התבוננות ביעדים שהוצבו בפני מנהלי בית ספר בתשע"ב, כפי שהם באים לידי ביטוי במסמך המכוונה "מתנה"ה" ("מארז תכנון, ניהול והיערכות") – קובץ הנחיות וייעדים אסטרטגיים למנהל בית הספר וגני הילדים לשנת הלימודים), מצייעה 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 ייעדים חשובים אלו. המתוודה של הוראות האמנות מפתחת את השפה (הנמצאת בתכנית הליבה) – באמצעות המשגה, המלה ופרשנות של יצירות אמנות. הדיוון ביצירות האמנות יכול לזמן דיון רחב יותר: החל בהקשרי תרבויות, אמונה ומורשת ועד להתמודדות עם עולם גלובלי וצרני, דימויי גוף, הרגלי אכיליה ויחסים משפחתיים. זו הזדמנויות לפתח אצל התלמיד ראייה רבתת-מדדים, שתהאפשר לו להתמודד באופןם מורכבים וביקורתיים עם זהותו ועם הסביבה המקיפה אותו.

בנוסף, היכרות עם ההתפתחויות המופלאות שהתרחשו בשנים האחרונותתרבות הדיגיטלית והויזואלית הממוחשבת, תתרום לפיתוחו של הלומד בחינוך הטכנולוגי-מקצועי. בעשור האחרון החל מהפרק של ממש בייצוג החזותי של העולם ויש הרואים בכך מעבר לתרבות חזותית את אחד השינויים המובהקים המאפיינים את הזמן העכשווי. הטקסט החזותי נמצא בכל מקום: במחשב, באינטרנט וברשתות החברתיות, בטלוויזיה, בפרסומות, במכשורי הטלפון הניידים, באופנה, בעיצוב וكمובן באמנות. מכיוון שההתלמידים של היום חווים מפגשים אלה חלק אינטגרלי מחיי היום-יום שלהם, אין מערכת החינוך יכולה להתעלם מההתמודדות עם תחום התוכן החדש. לימודי התקשורות החזותית והאוריאניות החזותית מטבחים בתלמיד יכולות הבנה ופרשנות של המסרים החזותיים. היכולת לענוד קודים המוצפנים בדיםומיים חזותיים מפתחת בתלמיד חשיבה גבואה ובקורתית, שמנועת השתעבותם למסרים השיווקיים האגרסיביים עליהם הוא נחשף.<sup>28</sup> תכנית הלימודים החדשה לחטיבות הביניים: "אמנות כתרבות חזותית", מתמודדת עם המפנה התרבותי העצחיי ומעניקה לתלמיד כלים להיכרות עימו.<sup>29</sup>

לא הרצף הלימודי בחטיבות הביניים זונחים תלמידים רבים את הרצון והסקרנות ללמידה אמנותית בתיכון. תלמיד שלמרות הכל ירצה ללמוד אמנות בתיכון, יתקשה למצוא לעצמו בית ספר. בחטיבת העליונה ישנה אפשרות לבחור באמנות כמקצוע מרחב לבגורות, אך בבתי ספר רבים אין כלל מסלול המלמד אמנות. מספר המקומות במגמות האמנות התיכוניות מוגבל, ותלמיד שלא למד אמנות באופן פרטני ימצא את עצמו בעמדת נחיתות לעומת תלמידים שהוריהם מימנו להם חוות אמנות לאורך שנות חטיבת הביניים. יתר על כן, גם אם יתקבל למוגמת אמנות, היא תמצא לעיתים הרחק ממוקם מגוריו.

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

28 לפיתוח הדין באוריינות חזותית ראו: מלטיר, איתן (עורך), אוריינות חזותית: עיוון, מחקר, יצירה. תל אביב: רסלינג, 2010; שליטה, רחל, פידמן-פיפר, אריאל, הרתאן, רות. אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי. תל אביב: מכון מופ"ת, 2011;

Dikovitsaya, 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 לתוכנית הלימודים החדשה בחט"ב ראו:  
http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot\_Limudim/Portal/Omanut.pdf

כמנהלת תחום הדעת "אמנות חזותית" במשרד החינוך אני פועלת באופן יומיומי לקידום הנעשה בשדה. פוגשת ומעודדת מנהלים המביעים עניין בפתחת מסללי אמנות בבית ספר, מקדמת ומעכילה את מורי האמנויות באמצעות זימון ידע לרلونטי בהשתלמות ומימי עיון, מנעה כתיבת תוכניות לימודים עדכניות, כגון: "פיתוח חשיבה באמצעות אמנות דיגיטלי ומודיה חדשה", מאורגנת כנסים ותערוכות ויוזמת פרויקטים הקשורים בין גורמים שונים בשדה, כגון מוזיאונים, מכללות לאמנות ובתי ספר.

שני כנסים שהתקיימו בקי"ץ 2011 הציבו להם למטרה לבדוק את מצב החינוך לאמנות. בכנסים אלה ניכרה התגוניות כללית של ראשי מכללות ואנשי אקדמיה, אמנים, סטודנטים, בעלי גלריאות ואנשי חינוך במוזיאונים, השתמכו בהעצמת האמנויות במערכת החינוך. כיוון ששינוי מגיע תמיד לאחר שגורמים רבים בשדה מצביעים על תופעה מטרידה ברובזמן, יש ל��ות שכנס זה יהווה עוד נושא בשינוי הרוח הציבורית כלפי חשיבותו וערכו של החינוך לאמנות.

— |

| —

— |

| —