

תוכן עניינים

1	מבוא: הוראה ואמנות – זיקות והקשרים?	1
2	תקציר	2
4	1. תחום הדעת	4
4	1.1. רקע	4
4	1.2. תחום דעת: הגדרה	4
6	1.3. רקע היסטורי של תחום הדעת	6
6	1.3.1. היווצרות הידיעה בפילוסופיה	6
8	1.3.2. היווצרות הידיעה בפסיכולוגיה	8
10	2. הוראה כתחום דעת	10
11	2.1. רקע היסטורי של ההוראה	11
13	2.2. תיאוריות נבחרות בהוראה	13
15	2.2.1. דיסציפלינת החינוך	15
16	2.2.2. דיסציפלינה פדגוגית	16
17	2.2.3. מודל שיתופי להתנסות בהוראה	17
18	2.2.4. מודל PDS	18
20	3. אמנות כתחום דעת	20
21	3.2. רקע היסטורי של עולם האמנות	21
23	3.3. האמנות כתחום דעת	23
26	3.4. תיאוריות נבחרות באמנות	26
26	3.4.1. החינוך האמנותי כשיקוף של גורמי הון בחברה	26
27	3.4.2. על הרב תרבותיות שבאמנות	27
28	3.4.3. היופי וההתחברות לחלק הנעלה שבאדם	28
31	4. סיכום ומסקנות – הוראה ואמנות	31
37	5. ביבליוגרפיה	37

מבוא: הוראה ואמנות – זיקות והקשרים?

במשך שנים רבות; התחבטו מורים בין הרצון להיות אמנים ויוצרים ובין הרצון להורות, להנחות ולהדריך. בשנים האחרונות הולכת ומתחדדת ההבנה כי שני תחומים אלו לא רק שאינם סותרים זה את זה אלא נהפוך הוא, אף משלימים האחד את השני ויוצרים, יחדיו, מהות אותה ניתן לאפיין ב"גדול השלם מסך חלקיו" (Silverman, 2006).

אנשי הוראה יכולים להשתלם כאמנים ויוצרים ואילו יוצרים מצידם; יכולים להשתלם ולהתעצם מעצם ההוראה והלימוד. על מלאכת ההוראה מופקד רק מי שאוהב את הנושא אותו הוא מלמד, רק מי שצמח מתוכו, מכיר אותו לעומקו ויכול ללמד אותו מתוך תובנות פנימיות אותן רכש. יתרה מכך; מורים אשר אינם מערבים בתהליך הלימוד שלהם את היצירה המתחדשת, את תפיסת המציאות המתחדשת, את הנכונות ללמוד שוב ושוב וללמד בכל פעם ממקום חדש וטרי, הם מורים שחוקים, מורים אשר מאבדים את חדות החינוך והלימוד (Eisner, 2002); (Silverman, 2006).

על פי אייזנר (Eisner, 2002), צורות החשיבה המאפיינות את תהליך היצירה של יצירה אמנותית רלוונטיות לא רק לסטודנטים לומדים או לאמנים בתהליך היצירתי שלהם. צורות חשיבה אלו רלוונטיות ואף מהותיות ביותר לכל היבט של עשייה כלשהי, בכל תחום בו האדם מעורב בחייו. החל מעיצוב תכניות לימוד, דרך תרגול מלאכת ההנחיה, הלימוד וההוראה ועד לתכנון סביבת המגורים בה האדם מתגורר. אייזנר טוען כי תחום החינוך פותח והתפתח על פלטפורמה של ידע מדעי; או לכל הפחות, מתודה זו היא המתודה השולטת בתחום החינוך. על פי השקפה זו; החינוך הוא איננו אלא רצף של שיטות ותיאוריות לימודיות, נוסחאות ומאגרי ידע אותם יש להעביר מדור לדור, תוך מחקר, ניסוי וטעייה. עולם האמנות, לעומת זאת, נדחק הצידה ואינו מהווה חלק מתהליך הלימוד וההוראה.

יתרה מכך; היצירה והאמנות הפכו להיות מפלגים האחרון של המרצים והמחנכים; והם נמלטים ככל יכולתם ממעורבות פעילה בתהליך היצירה; בעודם מעדיפים לשעתק נוסחאות ותיאוריות שלימדום קודמיהם. מורים אלו; אמנם; ייטיביו להעמיד על רגליהם תלמידים שנונים היוצעים את החומר נאמנה, אולם ייכשלו כשלון חרוץ בהעמדה של תלמידים בעלי יכולת יצירה עצמית, יכולת הטלת ספק ופיתוח חשיבה עצמית. האמנות והיצירה אם כן, כפי שתופס אותן אייזנר, הינן לא רק זקוקות זו לזו, אלא אף מחויבות זו למציאות של זו (Eisner, 2002).

בעבודה הבאה נבקש לבחון כיצד יכולים שני תחומים אלו; המקיימים מגוון רחב של קשרים אינטרדיסציפלינריים ביניהם, להפרות זה את זה ולתרום אחד לשני. שאלת המחקר הינה: אילו זיקות והקשרים יכולים להתקיים בין אמנות והוראה?

תקציר

המשבר במערכת החינוך מושך את תשומת לבם של חוקרים, מורים, מרצים, פרופסורים ומחנכים מרחבי העולם כולו. תופעה זו המאפיינת את העולם המערבי כולו ומעידה על תפנית בתפיסת המציאות של האדם והחברה האנושית, מצריכה התייחסות מקיפה ומוקדמת ככל האפשר. שיעורי נשירה גבוהים, ירידת מעמדם של העוסקים בהוראה ובחינוך, מבחני סטנדרטיזציה אשר אינם מכינים את התלמידים לעולם האמיתי – כל אלו מעידים על הצורך במתן מענה עמוק לבעיה ההולכת ומתגברת.

משבר זה מגיע באיבו של העידן הפוסט מודרני. עידן זה המסמן את תום תקופת המודרניות ואת ניתוצה של האמת הדיכוטומית, טומן בחובו מגוון עצום של הזדמנויות להתפתחות. עידן זה מביא עמו מגוון עצום של הזדמנויות לשינוי תפיסתי וליצירה מחודשת של המציאות. משמעותו המרכזית של הפוסט מודרניזם

הינה ניתוח התפיסות הדיכוטומיות באשר למהותן של תופעות וטענה אחת מרכזית, לפיה אין אמת אחת.

בעידן זה, בו מתקיים חיפוש מתמיד אחר אמת אישית, בעידן בו הערכים הישנים אינם תקפים עוד, בעידן בו מערכת החינוך כבר אינה מהווה מענה חינוכי המכין את הדורות הצעירים לעולם המחר – לאמנות יש תרומה רבה ויוצאת דופן. בעידן אשר איבד עצמו לדעת על מזבחם של מספרים, נוסחאות ואמיתות קבועות המנותקות מהמציאות, האמנות מחזירה את הכבוד האבוד לאמת הפנימית, לאמת הנובעת מתוך החוויה האינדוקטיבית. האמנות היא זו המחזיקה במפתח לחופש מן התבניות המחשבתיות ההולכות ומתפוררות בעידן המעריך את היצירתיות, את המקוריות ואת השינוי.

מאת: ד"ר ירון לידוגמא

1. תחום הדעת

1.1. רקע

המציאות הפוסט מודרנית המאפיינת את ה-21 כוללת תופעות של התפתחויות טכנולוגיות מהירות, התפוצצות של הידע ושל השינויים הכלכליים, החברתיים והתרבותיים בתדירות מהירה ומגוון אפשרויות הנפתחות ונסגרות ללא הרף מדי יום. תרבות זו מעמידה בפני מערכת החינוך אתגרים חדשים. בשנים האחרונות מתקיימים צמיחה מואצת של תחומי ידע, צמיחה אשר הביאה להתרחבות מהירה של תכניות הלימודים באופן אשר יצר פער משמעותי בין כמות הידע הנדרשת ללימוד ובין מסגרת שעות ההוראה המתאפשרות. העומס של חומרי הלמידה הנדרשים ללימוד יצר נורמה לימודית במסגרתה תלמידים ומורים מוותרים על חומרים מסוימים במטרה להספיק את עיקר הלימוד או לפחות את החומרים אשר יופיעו במבחני הסיום (פניג, 2015).

תופעה נוספת המאפיינת את המציאות הנוכחית היא הצורך במיומנויות אינטרדיסציפלינאריות, ביכולת אוריינית מותאמת טכנולוגיה, בפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה והתאמה של חומר הלימוד ואופן הלימוד למאה ה-21 (פניג, 2015).

נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מעידים על אחוזים גבוהים של נשירה ממוקצעות ההוראה במגזרי החינוך השונים בישראל (מעגן, 2013).

1.2. תחום דעת: הגדרה

על פי שוואב (Schwab, 1974), תחום דעת דיסציפלינה אשר גבולותיו מוגדרים על ידי קהילת החוקרים באותו התחום. היינו, ריכוז של רעיונות בעולם מושגים בעלי מכנה משותף היוצרים, יחדיו, נושא בפני עצמו. פילוסופים,

פסיכולוגים, פסיכותרפיסטים, אנשי מחקר ומדע, פובליציסטים, מתמטיקאים ואחרים מנסים במשך שנים רבות להבין את האופן בו נוצר תחום דעת אחד ונפרד מאחר, ואת האופן בו ההפרדה מתקבלת על ידי בני האדם. כמו כן, מנסים חוקרים שונים ברחבי העולם ולאורך ההיסטוריה, להבין את מערכות היחסים בין תחומי דעת שונים בעולם (וינריב, 1990).

מערכת החינוך המוכרת לנו מבוססת על מודלים אשר החלו להיבנות ולהתעצב במאה ה-19. על פי מודלים אלו, כלל הידע בעולם מופרד ומתחלק לתחומים או מקצועות כאשר כל אחד מהם נשען על דיסציפלינה ייחודית משלו. כיום, מודל זה אינו משרת עוד את קהילת הלומדים. בימים אלו יש צורך בגיבוש דיסציפלינה פדגוגית המערבת ומשלבת בתוכה מגוון רחב של תחומי דעת ואופני לימוד והוראה עדכניים ורלוונטיים לעידן הנוכחי (כרמון, 2006).

דיסציפלינה מפתחת מבנים באמצעות השגת מעמד מוסדי המאפשר התמקצעות של מחקר וכתוצאה מכך, התמקצעות של עמדות, מעבדות ומרכזים המבטיחים את היווצרותם של אותם תחומי דעת וגופים מקצועיים המתמחים בתום. מעמד מוסדי זה מקדם את בנייתן של רשתות כגון קולקטיבים מחקריים (עמותות וארגונים מדעיים), אירועים כגון כנסים, צורות של תקשורת כתובה כמו כתבי עת למיניהם והבנייה של תפיסות עולם מוגדרות וברורות. התצורה של הדיסציפלינה מאפשרת התמקצעות של השדה המחקרי, המושם להוראה ומחקרים בדמות של תכניות לימודים, תארים אקדמיים, אפיקים מקצועיים ואפיקי הסמכה שונים (Hofstetter et al, 2014).

הדיסציפלינה היא זו המאפשרת יצירת תשתיות מוסדיות ותקשורתיות, אשר בתורן משפיעות על העברת הידע בעיצוב השדה כמפעל למחקר. כך, על פי קריטריונים של סמכות מדעית עליה הדיסציפלינה תלויה, ייצור הידע מתרחש

באמצעות פיתוח מתמיד של חידוד מושגים, מודלים תיאורטיים ושיטות לאיסוף ולניתוח נתונים חדשים הנמצאים בשדה (Hofstetter et al, 2014).

1.3. רקע היסטורי של תחום הדעת

החיפוש אחר האמת, אחר אופני תפיסת המציאות השונים, אחר היחסים בין האדם לבין העולם והאופן בו המציאות נתפסת בשכלו של האדם, הינו חיפוש אשר חיזה את הבערה וה"דלק" לחיפוש במשך מאות שנים. התפתחותה של החברה האנושית הביאה עמה תגליות מגוונות בתחומי דעת שונים, ביניהם המחקר והמדע, הרפואה והמתמטיקה, הביולוגיה והאסטרונומיה, הפילוסופיה והפסיכולוגיה, ההיסטוריה והספרות ועוד. כל אחד מתחומי הדעת הללו הצמיח מתוכו חוקרים רבי תרומה ומשמעות למין האנושי. כל אחד מנקודת מבטו הייחודית, ביקש לבחון את המציאות על היבטיה הייחודיים. כל חוקר מכל אחד מתחומי הדעת תרם ותורם, בתורו, להבנה של האדם את המציאות, ליחסים בין הגורמים כפי שאלו נתפסים על ידי האדם ולהבניה של מערכות ידע וכוח, דיסציפלינות ותיאוריות, תפיסות וערכים (וינריב, 1990).

1.3.1. היווצרות הידיעה בפילוסופיה

האופן שבו נוצרו תחומי דעת שונים נוגע להתפתחויות חברתיות, כלכליות, פוליטיות, תרבותיות, פילוסופיות והיסטוריות שונות. עצם הידיעה נוצר תוך התפתחויות של מחשבה אודות המציאות. הניסיון להבין את טיבם של יחסים בין רעיונות שונים היה מקור לעניינם של פילוסופים לאורך ההיסטוריה מאז ומעולם, עד כדי מסקנות הנראות כיום מגוחכות. כך למשל תהא אפלטון כיצד ייתכן הדבר כי ראובן גבוה משמעון ונמוך מלוי, שכן בעצם היחסיות הזו טמונה ההבנה כי ראובן גבוה ונמוך בו זמנית. דיוויד יום אשר חי בין השנים 1711-1776, תרם לדיון את היחס הסיבתי בין התרחשויות, רעיונות ותופעות בעולם. מדבריו של

יום ניתן ללמוד כיצד מושגת הידיעה של האדם וכיצד התפתחו תחומי דעת הנפרדים אלו מאלו בתודעת האדם כגון מדעי הטבע ומתמטיקה (וינריב, 1990).

כך למשל ניסה יום לחלק את היחסים שבין הגורמים בעולם לשניים: סוג אחד של יחסים הוא היחסים התלויים לחלוטין באידאות ואילו הסוג השני הינו יחסים הניתנים לשינוי מבלי שיתקיים שינוי באידאות. הסוג הראשון של היחסים כפי שראה אותם יום מאפיינים רעיונות המשתייכים לעולם העיון המופשט, כלומר, כאלה השייכים לעולם המחשבה המופשטת ולא ניתנים להשגה באמצעות החושים ואילו הסוג השני של היחסים מתאפיין בשינוי המתקיים על ידי ההתנסות והחוויה. באופן זה, חולקו מדעי הטבע והמדעים המדויקים כמו המתמטיקה לשני סוגים שונים. בעוד שאת הטבע ניתן לבחון הלכה למעשה, את המתמטיקה ניתן לבדוק ולמדוד רק בחישובים מדויקים על דף. כך על פי יום, הגיאומטריה, המתמטיקה והאריתמטיקה הינם תחומי דעת המשתייכים למדעים המדויקים ואילו תחומים אחרים כמו מדעי הטבע והיסטוריה הינם תחומים אשר לא ניתן לקבוע בהם קביעות מדויקות והם מסתמכים בעיקר על הידע הנובע מתוך ניסיון (וינריב, 1990).

יום מפריד את המתמטיקה מתחומי הדעת האחרים שכן רק בתחום המתמטיקה ניתן להגיע לידיעה ודאית. ידיעה זו, על פי יום, ניתנת להשגה בשתי דרכים: האחת היא באמצעות הסתכלות והשנייה היא ההוכחה. פילוסופים אחרים ניסו גם הם לעמוד על טיבה של האמת המוחלטת וכך אנו עדים לחוקרים אחרים כמו דיקרט ולוק אשר קיבעו את המתמטיקה בנפרד מתחומי הדעת האחרים, בשל היותה תחום בו ניתן להגיע לתשובות מדויקות. החוויה הפרטית, האישית, ממנה האדם לומד על המציאות שסביבו באופן אינדוקטיבי (באופן הפוך לדדוקטיבי, היינו, מהפרט אל הכלל), הינה בגדר **אמון** בלבד ואין בה מן הידיעה האמתית ממש. זאת, משום שלא ניתן לאמת או לסתור חוויה זו מאחר והיא שייכת לפרט ולניסיון הייחודי שלו (וינריב, 1990).

ניכר הדבר כי לאורך ההיסטוריה ביקשו הפילוסופים ואנשי הדעת למצוא חלוקה הולמת החותרת להכרה באמת המוחלטת. האמת המוחלטת, על פי הגותם של הפילוסופים, היא איננה דבר מה הניתן לשינוי על ידי האדם או באמצעים שונים. לדוגמה, לא ניתן לשנות תוצאות חיבורים או חיסורים מתמטיים בלא הוספת משתנה חדש. לעומת זאת, חוויה אישית של המציאות אינה מעידה על מציאות מוחלטת ולפיכך היא מהווה **אמון** של המציאות או של האמת בלבד. גישות אלו מעניקות דגש נרחב לכוחו של השכל לתפוס את המציאות וחותרות למציאת תשובה אובייקטיבית על העולם. תשובה שחד היא ואין בילתה. אמת זו צריכה לעמוד במבחנים רבים מבלי להשתנות ועל ידי כך היא מוגדרת כאמת. במשך שנים רבות עמלו אנשי מחקר ומדע על ההבדל עובדות ובין אידאות ועל קיומן של סתירות בעולם בין ידיעות מוחלטות הנוגדות זו את זו. בשנים האחרונות חלים שינויים בתפיסת המציאות עם כניסתו של עידן הפוסט מודרניזם (וינריב, 1990; אבירם, 1999).

1.3.2. היווצרות הידיעה בפסיכולוגיה

לא רק חוקרים חברתיים ביקשו לרדת לעומקן של ההכרה, התפיסה, התודעה והמציאות. גם ברמה הנפשית, פסיכולוגים לאורך ההיסטוריה ובתקופות מתקדמות יותר מן התקופות בהן חיו אנשי תקופת ההשכלה, ביקשו לרדת לעומקה של התפיסה כפי שזו נוצרת בשכלו של האדם. פיאז'ה הינו בין הפסיכולוגים המוכרים בתחום, אשר תרם להבנה אודות האופן בו הידיעה נוצרת בשכלו ובהכרתו של האדם נמנה פיאז'ה. פיאז'ה חי בין השנים 1896-1980 את תורתו של פיאז'ה מלמדים עד היום והיא מהווה את הבסיס לפסיכואנליזה המודרנית. בספרו "הפסיכולוגיה של הילד" (1972) עוקב פיאז'ה אחר ההתפתחות של היילוד, החל למן השלב הראשוני שלו ביותר בעולם ועד להתפתחות התפיסה האנושית. פיאז'ה חוזר לשלבים הטרומ תפיסתיים, כלומר, לשלבים בחייו של הילד בהם הוא עדיין אינו מגבש תפיסה של המציאות (פיאז'ה, 1972).

בשלבם הראשונים של חייו, הילד, שהוא למעשה אדם צעיר, ניחן בתנועות המכונות "רפלקסים". למעשה, משמעות הדבר היא כי תנועותיו הראשוניות ביותר של הילד בעולם הזה הן אינן תוצאה של מחשבה מושכלת, של בחירה ואפילו לא של הטמעה מצד המבוגרים. התנועות הראשונות נובעות מתוך רפלקס הנשלח לעולם. רפלקסים אלו הם המביאים את התינוק למצוץ את פטמת אמו, הם אלו המביאים אותו לחפש אותה כשהוא חש ברעב והם אלו המלמדים אותו לבכות כאשר הוא רוצה דבר מה. התגובות בהן התינוק נתקל והחזרתיות על תנועות דומות תוך הגעה לתוצאות דומות, מביאה להיווצרותן של סכמות התנהגותיות בעולם. סכמה זו, כפי שמגדיר אותה פיאז'ה, הינה מבנה או ארגון של פעולות אשר נוצרו מתוך חזרתיות על פעולה בנסיבות דומות (פיאז'ה, 1972).

מערכת הסכמות אותה מפתח האדם על המציאות שסביבו מביאה להיווצרותה של לוגיקה של פעולה. לוגיקה זו כרוכה בקביעה של יחסים והתאמות – כלומר, יצירת פונקציות, וכן בחלוקה של הסכמות על פי קטגוריות מסוימות. מערכת זו היא המפתחת את התשתית לאופרציות של החשיבה של האדם בעתיד ולאופן התפיסה שלו את המציאות. בשלבים אלו האדם מתחיל לפתח סכמות של תפיסות בנוגע לעצמים דוממים, של מרחב, זמן וסיביות. **אף אחת מן הסכמות הללו אינה נתונה באדם מראש**, ועולמו של הילד מתרכז כולו בתחילה בתנועות העצמיות שלו מתוך אגוצנטריות מוחלטת וחוסר מודעות לסביבה. בעקבות התפתחותן של סכמות אלו ועל בסיסן מתפתחת **תפיסתו** של האדם. תפיסה זו מקורה איננו אלא בביצוע פעולות חוזרות ונשנות המאפשרות את היווצרותה של תפיסה לגבי העולם, חלוקה של העולם לפרטים ולגורמים נפרדים אלו מאלו, תוך גיבוש תפיסות על המציאות המקיפה אותו. גיבוש התפיסות על מציאות זו הינו תולדה של החקר העצמי של האדם והתנסויותיו במציאות, ובמקביל, התנאים הסביבתיים על היחסים שהם מציעים לו (פיאז'ה, 1972).

תפיסות אלו והחלוקה של המציאות לרעיונות, גורמים ואובייקטים שונים, כמו גם היחסים בין האובייקטים הללו, יוצרים פרספקטיבות ותפיסות עולם בנוגע לתחומים שונים. אלו מלוות את האדם עד לבגרותו. על פי מחקרים, הקשרים אשר נוצרו בשלבים המוקדמים של החיים אינם משתנים אבל יכולים להיווצר קשרים חדשים (פיאז'ה, 1972).

בעידן בו הגישה למדע מצריכה אפיקים חברתיים וקונטקסטואליים, היסטוריונים ומדענים חברתיים חוברים יחדיו לצורך יצירה של מערכת לימודים חכמה יותר. בעידן זה, בו הגבולות בין תחומי המחקר השונים והדיסציפלינות למיניהן הינם גבולות נידחים ודימיים, שינויים פתאומיים אינם מתרחשים בחלל ריק אלא כפופים ללחצים סוציולוגיים, כלכליים ופוליטיים. בעידן זה, ישנה חשיבות רבה להיכרות מעמיקה עם ההיסטוריה של החינוך (Hofstetter et al., 2014).

2. הוראה כתחום דעת

תחום ההוראה מצוי במשבר מתמשך מזה מספר עשורים, ויש שיאמרו אפילו מספר מאות. המציאות הפוסט מודרנית והשפעותיה על מערכת החינוך היא למעשה מעין הר געש בעבור מערכת החינוך ובכלל זה תחום ההוראה. מערכת החינוך כפי שהיא מוכרת כיום, החלה להתפתח בתום המאה ה-19 והיא משקפת את התפיסות, את המבנים הארגוניים, את הצרכים והאפשרויות של התקופה המודרנית. עם התפרצותה של התקופה הפוסט מודרנית, התמוטטו מבני היסוד של התפיסה המודרנית, המכתיבים את מבנה מערכת החינוך ודפוסי הפעולה, הניהול וההתארגנות שלה (אבירם, 1999).

בעוד שמערכת החינוך המודרנית ביססה את עיקר הידע שלה על אובייקטיביזם מדעני, התקופה הפוסט מודרנית מבססת את מבני הידע שלה על

רלטיביזם, דקונסטרוקציה של האמיתות המודרניות וערעור הביטחון במובן המודרני. המודרניות בתורה הייתה מונעת על ידי האמונה בקדמה ושיקפה את התפיסות המקובלות בחברה: הסוציאליזם והקפיטליזם, הלאומיות והליברליזם, המדענות והמדעים המדויקים. לעומתה, התקופה הפוסט מודרנית מאופיינת ברצון למשחק, להתנסות, לעניין והנאה, תוך מתן אפשרות לשינויים וגמישות מרבית להשפעות חיצוניות ופנימיות שונות המתחוללות בסביבה ללא הרף. בעוד שבתקופת המודרניות הקריירה הייתה בעלת מאפיינים קבועים לאורך כל חייו של האדם, בתקופה הפוסט מודרנית מהלך החיים של אנשי מקצוע שונים כולל "קפיצות" בין תחומים אשר לעתים אין קשר ביניהם כלל. כמו כן, הפרט נתפס בתקופה המודרנית כישות בעל זהות יציבה לאורך חייו ואילו התקופה הפוסט מודרנית, זהות המתפתחת באופן רציונלי, התקופה הפוסט מודרנית אינה מצוותת את האדם לקו ליניארי אחיד של התפתחות (אבירם, 1999).

מערכת החינוך המודרנית קורסת תחת מבני היסוד המודרניים, אשר אינם מספקים עוד מענה בעידן הנוכחי. בהם שיטות לימוד זהות לכל התלמידים ולכל המורים, התבססות על ספרים אשר נכתבו לפני אי אילו שנים ועוד. על מנת להכיר טוב יותר את הדרך שעברה מערכת החינוך עד שהגיעה לנקודה זו, ראוי לבחון את ההיסטוריה של החינוך וההוראה (אבירם, 1999).

2.1. רקע היסטורי של ההוראה

ההיסטוריה של החינוך חווה תחייה אדירה. בניסיון להבין מה הן דרכי החינוך הרלוונטיות והיעילות ביותר לאדם, וכן מתוך ניסיון להתאים את מערכת החינוך לעת העכשווית, מחקרים נערכים במגוון עצום של תחומים ומיושמים בשטח מתוך כוונה ליצור מערכת המאורגנת באופן ההולם את תפיסות העולם העכשוויות (Hofstetter et al., 2014).

מינהל החינוך וההוראה בצורתה המוכרת כיום לא היו קיימים מאז ומעולם. למעשה, רק עם תחילת העת החדשה וכניסתם של תהליכי חילון שונים, כמו גם תהליכי עיור ותיעוש, הפך בית הספר ממוסד להוראה והקנייה של לימודי הקודש לבית ספר חילוני המחנך את תלמידיו ומקנה להם ידע וערכים במסגרת אשר הפכה לימים למערכת המכונה "החינוך הציבורי". עם השנים, הפך חינוך זה לאמצעי המקובל והמתאים ביותר להגדלת הכושר התחרותי של מדינות מול מדינות אחרות. מדינות רבות ברחבי העולם החלו לאמץ את אותו דגם חינוכי במטרה להכשיר את הלומדים להשתלבות בתעשייה, אשר בתורה תרמה לפיתוח המדינה ולהשגת יתרונות תחרותיים על מדינות אחרות (אופטלקה, 2011).

עם התרבותן של מערכות חינוך ציבוריות ברחבי העולם, הלך וגבר גם הצורך באנשי חינוך מיומנים ומוכשרים אשר יכולים היו להעניק לתלמידים את הידע הדרוש להשתלבות והתפתחות בחברה. תכניות ההכשרה של מורים התרחבו כשהן כוללות הכשרות דידקטיות במקביל לתשתיות חינוכיות ביסודות החינוך כגון סוציולוגיה ופסיכולוגיה של ההוראה. החינוך כתחום ידע עצמאי שאב את הידע התיאורטי והאמפירי שלו מתחומי דעת קרובים ואף חופפים לעתים במדעי החברה כגון פילוסופיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ועוד. החינוך מהווה תחום ידע בין תחומי המשלב בתוכו אסכולות שונות וכן גישות חינוכיות מגוונות. כך, לעתים קשה למצוא שפה משותפת אשר תגשר בין אנשי החינוך באשר הם (אופטלקה, 2011).

לפיכך, מעצם טבעם, מדעי החינוך הינם מדעים אינטרדיסציפלינאריים המשלבים עולמות שונים בתהליכי ההוראה. מדעי החינוך כוללים בתוכם את המשמעות הרחבה של החינוך הכוללת את הדרכים לרכישת ידע והיכולת להשתמש בידע זה יחד עם רכישת מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות בהקשרים תרבותיים מסוימים. מדעי החינוך, אם כן, הינם תחום דעת השואב את מקורות הידע שלו מתחומים אחרים המעניקים לו כלים להבין את האופן שבו אנשים

לומדים ומתפתחים. תחום מינהל החינוך יוסד ברבע האחרון של המאה ה-19 על פי הערכות ותוך מהרה צימח מספר גדול של בתי ספר. עם השנים, מבנה בתי הספר התפתח והשתנה בהתאם לדרישות החברתיות והסביבתיות השונות. כך למשל, התבססה ההבנה כי בתי ספר צריכים להיות מאורגנים באופן בו הפעילויות השונות מתואמות זו עם זו ושולבה בהם גישה ארגונית ניהולית (אופטליקה, 2011).

בשנים האחרונות, מלמדים נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה על נשירה גדולה בשלוחותיו השונות של מקצוע ההוראה (מעגן, 2013). ממצאים אלו מגלים כי 24% מתוך המורים במערכת החינוך נושרים בתום שנת הלימודים הראשונה שלהם. ממחקר בנושא נתגלה כי הגורם המרכזי לנשירה הוא ההלם הנוצר אצל המורים בשנה הראשונה ליציאה לעבודה. הלם זה נוצר בעקבות תהליכי ההוראה, המדגישים את ההיבטים התיאורטיים והאקדמיים של החינוך ופחות את הצדדים היישומיים של הלימודים. הפן המעשי של מלאכת ההוראה זוכה לתשומת לב מזערית בתקופת הלימודים, הקשר בין המורה בבית הספר לבין המורה במכללה לא מקבל דגש מספיק והלימודים מתמקדים בעיקר בהיבטים הפורמליים של ההוראה, ולא בהיבטים העמוקים יותר (משכית ומברך, 2013).

לפיכך, בשנים האחרונות הולכות ומתגברות הקוואות לשינוי גישות ההכשרה משיטות המבוססות על הכבדה בחומר אקדמי לגישות הרואות את תקופת הלימודים כחממה המכינה את המורים ליציאה להוראה בשטח. גישות אלו מדגישות את ההתנסות הקלינית בהוראה, באופן שמתקיים בבתי ספר לרפואה (Zeichner, 2010).

2.2 תיאוריות נבחרות בהוראה

בית הספר העכשווי מחנך את תלמידיו באמצעות דעת. עיקר החינוך בבית הספר כיום מועבר אל התלמיד באמצעות עולם הידע שלו. גם החינוך

לערכים ולנורמות חברתיות, החינוך להתנהגות ולתקשורת – כל אלו מיושמים באמצעות העיסוק בידע. האופן שבו בית הספר מארגן ידע זה הינו אלמנט בעל חשיבות מכרעת להשפעה על הלומדים. כיום, בית הספר מארגן את הידע על פי הוראתם של מומחים המועסקים במשרד החינוך ומארגנים את הידע הכללי הקיים בעולם לתחומי דעת נפרדים זה מזה, לתכניות לימודים מוכתבות ובעקבות זאת – לספרי לימוד מותאמים שעל פיהם נבנים מערכי שיעור ובחינות ולאחר מכן הוא מאורגן במחברות של הלומדים וככל האפשר – גם בשכלם (כרמון, 2006).

בית הספר כפי שהוא פועל כיום, מארגן את הידע באופן מובנה ובתוכו משתלבים תלמידים אשר לומדים במשך 12 שנים כי עליהם לשנן חומר לימודי ולמצוא את התשובה ה"נכונה", זו המוכתבת להם על ידי המורים. כיום, בית הספר מארגן בתוך מערך בירוקרטי המסדר את תחומי הידע למקצועות שונים, כאשר כל מקצוע מרוכז על ידי אדם העומד בראש המגמה. אופן הלימוד של המקצוע, הדרך שיש להתבונן בידע ולפרש אותו, הכלים בהם נעשה שימוש לצורך רכישת הידע והידע עצמו - כל אלו מוכתבים ללומדים כאילו הם- הם האופציה היחידה לרכוש ידע אודות העולם הזה. אופן ארגון הידע בבית הספר מתעלם כמעט לחלוטין ממחלוקות תיאורטיות ואידאולוגיות המאפיינות אותו, כך שהוא מוצג לתלמידים כאוסף מוסדר של עובדות בסיסיות ומוסכמות. את החומר הלימודי הזה תלמידים צריכים לשנן שוב ושוב, הגם שבמקרים רבים הוא איננו רלוונטי לצרכים המעשיים בחיים (כרמון, 2006).

מאפיין נוסף של מערכת החינוך המוכרת לנו כיום הוא החומרים הקבועים שהיא מלמדת את התלמידים שבה, ללא עדכון המתייחס לנעשה בעולם האמיתי וללא קשר לאופן החשיבה הייחודי של התלמידים. תכניות הלימודים כיום אינן מערבות את התלמיד ואינן מעוררות חשיבה, כי אם מפתחות את היכולת לשנן שוב ושוב את אותם חומרי הלימוד. על מנת לחולל שינוי אמיתי באופן בו

תלמידים לומדים ורוכשים ידע, יש ליצור שינוי באופן בו בית הספר מגיב ל"משבר"
החינוכי המתקיים במערכת החינוך מזה מספר עשורים (כרמון, 2006).

2.2.1. דיסציפלינת החינוך

דיסציפלינת החינוך מקבעת את עצמה באמצעות מוסדות חברתיים
שונים. ביניהם ניתן למצוא את תחומי התעסוקה למיניהם ואת האופן שבו
מקצועות אלו מחולקים במוסדות להשכלה גבוהה, את מרכזי המחקר, ארגונים,
קבוצות ומרכזי מחקר, מוזיאונים וארכיונים שונים, רשתות חברתיות, רשתות
תקשורת, רשתות מקצועיות, כתבי עת מקצועיים, עמותות, כנסים, דיסרטציות
ואישורים בתחומים שונים. באמצעות מוסדות חברתיים אלו האדם זוכה לראות
נוף מלו ומורכב. קיבוע של החינוך במוסדות ובחלוקה המאפיינת אותו הינם
תהליכים המאפשרים לבחון את מצב השדה בתוך ההקשר הלאומי ובתוך
ההקשר הבינלאומי. כך, באמצעות הנושאים השונים מקבעת החברה את
הנרטיבים המרכזיים המרכיבים את אופייה ואת נקודת ההשקפה שלה על ערכים
שונים בעולם. מן הדיסרטציות במוסדות החינוך הזכות למימון של מוסדות שונים
וגופי מחקר, ניתן ללמוד על האופן בו חברה מבקשת להבנות את הדיסציפלינות
שלה בעולם והאופן בו היא מחלקת את הידע הקיים בעולם (Hofstetter et al.,
2014).

מחקרים אשר בחנו את ההיסטוריה של החינוך ואת האופן בו ההיסטוריה
של החינוך נלמדת, מצאו מתאם חיובי בין האופן שבו מוגדרת ההיסטוריה של
החינוך ובין האופן בו מלמדים במחלקות השונות במדעי הרוח והחברה. כמו כן,
נמצא כי בשנים האחרונות קיימות מגמות רב תרבותיות המשלבות בין
פרספקטיבות אירופאיות ולא אירופאיות, וכן דיסציפלינות מתרבויות אחרות.
האופן בו ההיסטוריה של החינוך מוגדרת תואם במידה רבה את המבנה של

המוסדות הבירוקרטיים באותה מדינה, כמו גם את האופן בו המדינה מאורגנת ומנוהלת (et al., 2014 Hofstetter).

2.2.2. דיסציפלינה פדגוגית

על מנת ליצור שינוי באופן בו תלמידים לומדים, יש צורך לחולל שינוי באופן שבו המורים מלמדים. לשם כך, נדרש יישום של דיסציפלינה פדגוגית. דיסציפלינה פדגוגית היא אופן ארגון של הידע בעל פוטנציאל חינוכי. המטרה העיקרית המנחה את הדיסציפלינה הפדגוגית היא טיפוח ופיתוח החשיבה וההבנה של הלומד. במקום האופן שבו בית הספר מעביר את הידע ללומד (באמצעות המקצוע) ושלא כמו הדיסציפלינה האקדמית המבקשת ליצור ידע חדש, הדיסציפלינה הפדגוגית חותרת להבנה מעמיקה יותר של תחומי הדעת ולפיתוח חשיבה וקישור בין התחומים השונים. לפיכך, הדיסציפלינה הפדגוגית איננה נבחנת באמצעות מבחני סטנדרטיזציה אלא באמצעות בחינת יכולת החשיבה העצמאית, בחינת היכולת לשאול שאלות ולקשור קשרים בין נושאי לימוד שונים, באמצעות שאילת שאלות פתוחות ומתן פתח למחשבה עמוקה ויצירתית בכל אחד מהנושאים, מתן במה לשאילת שאלות וחיפוש אחר תשובות באופן עצמאי ותוך שימוש בכלים שנרכשו במהלך הלימודים (כרמון, 2006).

מקורות המידע במסגרת הדיסציפלינה הפדגוגית אינם מצויים תחת ידיהם של אנשי החינוך בלבד. מקורות המידע הללו כוללים מחקרי שדה, ראיונות, תצפיות וסיורים והם מעוררים תובנות עמוקות של תחומי הדעת השונים, באמצעות עידוד להתבוננות על האדם והעולם. לפיכך, הידע אינו יכול להיות מועבר באופן צפוף כל כך ויש לרווח את תכנית הלימודים, לשלב בה התנסויות מעשיות בשטח, לקשר אותה עם תחומי ידע נוספים ועם החיים היומיומיים של הלומד. ארגון הידע באופן זה מעודד חשיבה מעמיקה בפרספקטיבות שונות (כרמון, 2006).

2.2.3. מודל שיתופי להתנסות בהוראה

השינויים אותם עברה מערכת החינוך בשנים האחרונות הביאו לפיתוח של מודל שיתופי להתנסות בהוראה. על מנת לקחת חלק במודל שיתופי זה, המורים צריכים לעבור הכשרה מתאימה. חקר הנושא בשדה מתחלק לארבעה תת נושאים עיקריים הנבחנו: התהליך עצמו, תוכן השינוי, ההקשר שבו הוא מתבצע והאנשים המעורבים בו. המשבר המתמשך שעוברת מערכת החינוך הישראלית בפרט והעולמית בכלל, הביקורת הרבה אותה סופגת מערכת החינוך וכן הקריאות החוזרות ונשנות להתמקצעות של מורים, כל אלו הביאו להצעת רפורמות חדשות בחינוך וכן לקיומן של וועדות שונות. הרפורמות שהוצעו במסגרת ניסיונות החידוש של מערכת החינוך ניתנות לחלוקה על פי שלושה מאפיינים עיקריים: 1. פיתוח תפיסת ההוראה כמקצוע אקדמי, טיפולי מעשי; 2. יצירת תרבות מקצועית המבוססת על מחקרים וכן 3. פיתוח שיתופי פעולה בין המוסדות המכשירים את המורים לבין המוסדות המעסיקים אותם (עילאן ודניאל סעד, 2013).

מחקרים רבים בשנים האחרונות מלמדים כי ידע נרכש בעיקר באמצעות התנסות מעשית בפועל. לפיכך, הולכת וגוברת ההבנה של חשיבות ההתנסות המעשית לצורך הלמידה. אין די בלימוד תיאוריות רבות ללא התנסות בשטח, המעניקה כלים ליישום הידע הנלמד. ההתנסות המעשית מתגלה כאלמנט מהותי בתהליך ההכשרה: מורים רבים מעידים על תחושות חיוביות של הלומדים עצמם ביחס להכשרה שלהם, ההתנסות מעניקה הכוונה ויכולת היערכות לקראת ההתנסות האמיתית ומאפשרת ייעוץ והכוונה, התייעצות עם עמיתים ופיתוח אישי, קבלת אימונים ועוד. בדגם השיתופי מרכז הכובד של ההכשרה עובר אל בית הספר והוא מחייב שיתוף פעולה בין המכללה לבין בית הספר עצמו (עילאן ודניאל סעד, 2013).

2.2.4. מודל PDS

מודל PDS הוא אחת הדוגמאות המוכרות של הדגם השיתופי. בעקבות התפתחויות אשר חלו בשנים האחרונות בתחומי החינוך וההוראה והודות להבנה כי נדרשת רפורמה מעמיקה, פותח דגם המכונה PDS. PDS הינו בית ספר להתפתחות מקצועית (Professional Development School), המעניק חשיבות לנושא השותפות בתהליכי הלימוד, ההכשרה והעבודה בשטח. הכשרה על פי דגם זה מתקיימת במדינות רבות ובהן גם ארצות הברית וישראל. דגם ה-PDS מבוסס על שילוב אלמנטים מדגמי חינוך שונים. המשותף לכל דגמי החינוך הללו הם שני גורמים מרכזיים: האחד, שיתוף פעולה בין המוסדות המכשירים את המורים לבין מוסדות החינוך בהם מתקיימת ההתנסות המעשית. הגורם השני מתייחס להיקף של ההשקעה בהכשרה המעשית, קרי, בהתנסות בשטח. הכשרה להוראה על פי דגם ה-PDS מבוססת ביסודה על שיתופי פעולה מרובים ואקטיביים בין מגוון רחב של גורמים בתהליך ההכשרה של המורים. אלו כוללים מנהלים, מורים מאמנים, בעלי תפקידים אדמיניסטרטיביים ויישומיים, נציגים ממערכות החינוך ברשויות המקומיות, מפקחים ואחרים (משכית ומברך, 2013).

הליבה העומדת בבסיס שיתופי הפעולה המרובים הינה מטרת שיפור תהליכי ההכשרה להוראה והתאמה של תהליכי הכשרה אלו למציאות הבית ספרית. שיתופי הפעולה בין הגורמים השונים מאפשרים חשיפה של הלומד להוראה המעשית כפי שהיא באה לידי ביטוי בחיים היומיומיים בבית הספר. במסגרת הלימודים במודל PDS, הסטודנטים להוראה מתנסים בפועל בשיטות הוראה ולמידה שונות, כגון למידה יחידנית, למידה בקבוצות קטנות, למידה באמצעות מחשב ועוד. כמו כן, כבר בתהליך ההכשרה עצמו המורים לוקחים חלק פעיל בפעילויות שונות של מוסד הלימודים. בין פעולות אלו השתתפות בטיולים, טקסים, עבודה עם הורי הילדים, שיתופי פעולה שונים עם הצוות הבית ספרי ועוד. הודות לשיטה המשלבת שיתופי פעולה שונים, הלומדים זוכים להכיר את המבנה

הארגוני של בית הספר על האלמנטים הפעילים בו, מערכת הכוחות והיחסים בין הגורמים השונים, דפוסי פעילות ועוד. במשך ההכשרה עצמה, הלומדים משתלבים בבית הספר משל היו חלק מן הצוות, בעודם ממלאים מחויבויות שממלאים כולם, נהנים מזכויות מהן נהנים המורים האחרים ועוד. באופן זה, מתפתח דיאלוג בין המורים הוותיקים לבין הלומדים, בין התלמידים לבין הלומדים ועוד (משכית ומברך, 2013).

הבסיס לשיטת ההכשרה של ה-PDS מתחלק לשני עקרונות מרכזיים: האחד הוא של קהילת לומדים והשני הוא של הכשרה מבוססת התנסות. קהילת לומדים היא קבוצה בעלת עניין משותף בלימוד הפועלת לקידום הידע הקולקטיבי. למידה מבוססת התנסות היא הבסיס החדש לתכניות הלימודים במוסדות להכשרת מורים כיום. בניגוד לגישה הקוגניטיבית המסורתית, אשר מדגישה את חשיבותו של הידע המוקדם כאבן יסוד בבניית הידע העתידי, הלמידה המבוססת התנסות גורסת כי רק באמצעות התנסות ועשייה ניתן לרכוש את המיומנויות הנדרשות לצורך הבנייה של הידע החדש לתוך הידע הקיים.

על מנת ליישם את מודל PDS יש לקשר בין שני הגורמים העומדים ביסודה של הגישה. הכשרת מורים על פי מודל PDS מתקיימת באמצעות הקמתה של קהילת לומדים המניחה את הדגש על למידה התנסותית. קהילת הלומדים היא זו אשר מאפשרת התנסויות מסוגים שונים, תכנון של תהליכי הלמידה וההוראה, רכישת מיומנויות הוראה הלכה למעשה, קיום רפלקציה על העשייה ועוד. באמצעות קהילת הלומדים, המורים זוכים לקבל משוב על דפוסי חשיבה שלהם, ליהנות מהעשרה של דפוסי חשיבה ותפיסות עולם של חבריהם לקהילה, להשוות את התפיסות האישיות לתפיסות אחרות, לבצע יחד אנליזות, לקבל שיקוף על פעולות שונות ועוד (Woodgate-Jones, 2012).

היתרונות של מודל PDS מציעים אפשרות לזיהוי ציפיות, קשיים, נקודות תורפה, נקודות חוזק, אפשרויות התמודדות עם בעיות ועוד באמצעות חברי הקהילה הלומדת. הקהילה משמשת לא רק עמיתה ללימודים, כי אם לא פחות מכך היא מעניקה מענה לצרכים הרגשיים של המשתתפים, מסייעת במיסוד מערך הקשרים בין אנשי המקצוע השונים, מעמיקה את התיאום בין הפעילים ומגבירה את ההזדמנויות השונות לשיתופי פעולה שונים בין חברי הצוות. במסגרת המודל סטודנטים זוכים לעידוד לחקר עצמי ובחינה עצמאית של המציאות והתופעות השונות (Woodgate-Jones, 2012).

3. אמנות כתחום דעת

האמנות משחררת את האדם ומאפשרת לו לחוות חוויה אישית אך רפלקטיבית, היינו, חוויה הייחודית לו, אך כזו המאפשרת לו לבחון את העולם באמצעות היצירה הפרטנית. האמנות מעודדת את האדם לחשיבה ביקורתית ביחס לעצמו ולסביבתו, תוך שהיא קוראת לו להתבונן בעצמו ובנעשה סביבו, שלא מתוך הצורך להגיב באופן מיידי למציאות עצמה. זמן זה, בו האדם נמנע מלהגיב ומתבונן בנעשה סביבו, יוצר מרחב יקר של מחשבה, הבנה, התפתחות אישית וגדילה. באמצעות מרחב זה מטפח האדם את יכולת הקשב שלו, כך שהוא רגיש יותר לניואנסים המתקיימים במרחב, לעיוותים ומניפולציות שונות בסביבה וכן הוא מפתח רגישות לקול האישי והייחודי שלו, קול המעניק לו את מקומו הייחודי בחברה האנושית. תהליכים אלו תורמים להתפתחות האתית של האדם בחברה. לפיכך, החינוך לאמנות בכלל והאמנות בפרט הם תחומים מהותיים בפיתוח האדם והחברה, אשר בכוחם להעמיד חברה מתקשרת, דינאמית וערכית (ברחנא-לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

בשנים האחרונות, האמנות כתחום דעת הולכת ונדחקת אל מחוץ למערכת הלימודים הפורמליים ואל שולי החברה, כשהיא אינה זוכה ללגיטימציה

או הכרה. האמנות מתויגת כיום כמקצוע המתויג תחת כותרת של "כיף" ולא כמכשיר המשמש לפיתוח האדם. בעידן הנוכחי, רק מקצועות ראליים נחשבים לבעלי תרומה של ממש ולפיכך, משרד החינוך מקצה לתחום האמנות שעתיים בלבד המיועדות ללימוד מקצועות האמנות השונים. זאת, למרות שהאמנות הינה נכס רוחני וערכי של החברה, המסייע לפיתוח התרבות הגלובלית של החברה ולערכים המשמרים על חוזקה החברתי, על ייחודיותה כחברה ועל הלכידות הפנימית שלה, הבריאות והאיזון המתקיימים באותה החברה וכן היכולת של אותה חברה להתגמש נוכח שינויים עתידיים בעולם. נכון להיום, קיימת ירידת ערך באיכות המורים בעקבות פגיעה במעמדם של המורים לאמנות ובמקביל, מתחזקת תופעת הפופוליסטיות בקרב מורים ותלמידים לאמנות. החפצים כי ילדיהם ילמדו וירכשו השכלה אמנותית ראויה, נדרשים להוציא מכספם סכומי עתק על מוסדות חינוך פרטיים ואילו אלו אשר אין ידם משגת חינוך איכותי ורחב ידיים, לעולם לא יוכלו לבחור בתחום או להעשיר את עצמם באמצעותו (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

3.2. רקע היסטורי של עולם האמנות

מן הביטוי "תולדות האמנות" ניתן ללמוד כי מדובר בדבר מה אשר נולד והתהווה, דבר מה אשר נוצר והתפתח, לבש צורה ופשטה. הלידה והמוות של האירועים והתופעות בעולם זה מייצגים את חוק החילופים, החוק השולט בכל דבר חי באשר הוא. כך, כל תנועה אמנותית באשר היא משקפת את הנעשה באמן ואילו השתנות האמנים משקפת את הנעשה בעולם האמנות. האמן היצור הינו תולדה ותוצר של הוריו ומוריו, חבריו והיישוב בו גדל, הערכים עליהם התחנך ועולם המושגים שלתוכו התפתחה תודעתו של האמן. האמנות כפי שהתפתחה משקפת במידה רבה את אשר נעשה בחברה האנושית על המלחמות והכיבושים, הפלישות ושינויי המשטרים השונים, הפיצולים המדיניים ועוד (אבי יונה, 1970).

האמנות היא זו הקוראת לאדם להתבונן אל תוכו ואל סביבתו, לשפר ולפתח את יכולות הקשב שלו וכך, לחדד את המיומנויות האישיות ואת היכולת להתבונן בנעשה סביב. פיתוח זה של יכולת הקשב משפר את יכולותיו הרוחניות של האדם. אמנם, ההיסטוריה של האמנות כתחום דעת אינו מתועד באופן מסודר לאורך השנים, אולם נראה כי החל מימי הביניים מתקיימים ניסיונות תיעוד שונים. למעשה, בראשית ההיסטוריה היה החידוש בעל מעלה יתרה, בשל היותו שונה מן היצירות הראשוניות האחרות אשר נוצרו בעץ. בשנים שלאחר מכן התפתח דפוס האבן ונשא את מלאכת השעתוק למחוזות חדשים. דפוס האבן אפשר לשעתוק להיות מודפס במספרים גדולים יותר וכך הלכה והתפתחה עוד יותר טכניקת השעתוק (ברש, 1962, וולטר, 1983).

לעומת תקופת ימי הביניים בה כמעט ואין תיעוד של התפתחות האמנות, ברנסנס ניתן להבחין כבר בשני אפיקי מחקר עיקריים המתקיימים בתחום הדעת של האמנות: האחד חוקר את התוכן של עולם האמנות ואת הצורה שלו, על כללי העיצוב ועל הזיקה של התכנים לצורות העיצוב, על העיונים האסתטיים וההבנה של היופי והניואנסים שלו והשני מעלה על הכתב והדעת את ההיסטוריוגרפיה של האמנות (ברש, 1962).

ההיסטוריוגרפיה של האמנות מעלה על נס את אישיותו של האמן עצמו. אישיות זו אינה מנותקת אמנם מן ההקשרים הסביבתיים שבהם האמן גדל ופעיל: היא מקושרת אל ההיסטוריה של האמנות עצמה והאמן מהווה פרק משמעותי בהתפתחותה של האמנות. כמו כן, האמנות נחקרת ביחס אל ההתרחשויות החברתיות והשכבות התרבותיות. רק במאה ה-18 מתחילה להתקיים התפתחות באופן שבו נתפסת האמנות, עם הפרדה בין האמן עצמו לבין ההיסטוריה של האמנות כתחום דעת עצמאי. בשלב זה, האמנות כבר אינה מוצגת בד בבד עם יוצרה, כשיוצר הוא המוקד של הסקירה. בתקופה זו זוכה האמנות לקיום ייחודי

ועצמאי משל עצמה, תחום דעת העומד בפני עצמו ואינו תלוי ביוצריו ובאישים הלוקחים בו חלק (ברש, 1962).

בהמשך, יוצאות לאור המצאות כמו הצילום אשר הביא להתפתחותן של אמנויות מודרניות יותר. אולם למרות החידוש והקדמה המרשימה שהביאה אתה טכנולוגיית הצילום, המצאה זו גם התלוותה בחסרון: אמנם הצילום אפשר קליטה מהירה יותר של המציאות אולם יחד עם זאת, הוא איבד את הייחודיות המתקיימת ברגע החי. כמותו גם טכניקת ההקלטה, אשר לקחה מהנגינה הממשית, האמיתית את העכשוויות שלה וביקשה להנציח אותה עד לכדי אבדן של הרגעיות הבאה לידי ביטוי באמנות המנוגנת בצורה חיה. האמצעים אשר נוספו במשך השנים הרבות העניקו ליצירות ולקהל הנהנה מן היצירות תחושת זרות ביחס ליצירת האמנות אשר בינה ובין הקהל נוצר מעין חיץ. חיץ זה הינו תוצאה של הזמן, המרחב או האמצעי שהושמו בין המתבונן, המאזין, הקהל של יצירת האמנות ובין האמן עצמו (וולטר, 1983).

במאה ה-18 ולקראת המאה ה-19 עברה האמנות תהליך של סטנדרטיזציה, כמו תחומי דעת רבים אחרים, כשהיא ממוסדת ומוכרת על ידי המוסדות הרשמיים של המדינה. כך, הפכה האמנות לתחום דעת עצמאי אשר אינו תלוי ביוצריו וכזה שיש לו קיום משל עצמו. התפנית הבאה התקיימה בתום המאה ה-19, עם השאיפה למציאת האמת המדעית שבאמנות. האמנות, שלא כמו ההיסטוריה, המתמטיקה ותחומי הדעת האחרים, הינה בעלת מאפיינים ייחודיים משלה, ויפייה טמון ביכולת ההתחדשות המתמדת שלה. בכתביו של וולטר (1983), ניכרת ההשפעה של הגותו של מרקס אודות הקפיטליזם. וולטר מתאר כיצד המהפכה התעשייתית והעידן הקפיטליסטי הביאו בראש ובראשונה ליצירת תופעת השעתוק וזו באה לידי ביטוי גם בעולם האמנות (ברש, 1962; וולטר, 1983).

3.3. האמנות כתחום דעת

בחינת ההתפתחות כתחום דעת עצמאי לוקה בחסר. זאת מאחר והרישומים של התפתחות האמנות כתחום דעת עצמאי לא התקיימו באופן סדיר לאורך ההיסטוריה. ההיסטוריה של האמנות התפתחה תחילה באופן משורג ומשולב עם התפתחותה של החברה בכללותה, כשהיא משקפת את הנעשה בחברה, את הערכים החברתיים ואת הנעשה בעולם.

כתיבת ההיסטוריה וקורותיה של האמנות באשר היא מגיעה עד לימי ראשית העת העתיקה. אמנם קיימים רישומים אחדים אודות האמנות בימי הביניים אולם רישומים אלו הינם מעטים למדי. בתקופת הרנסאנס מתחדש רישום תולדותיה של האמנות ומאז המאה ה-19 ועד היום מתקיים מעקב מתמשך המתעד את התפתחותה. האמנות מתפתחת ומתעצבת ללא הרף, והמתבונן בהיסטוריה שלה ובאופן בו היא התפתחה ברבות השנים, יגלה כי מדובר בתחום דינאמי המשקף ברוב המקרים את הנעשה סביב, את המציאות, את החברה, את דפוסי החברה ואת ערכיה (ברש, 1962).

האמנות כתחום דעת נוסדה בתום המאה ה-19, עם הסטנדרטיזציה של תחומי דעת אחרים ובעקבות התפתחות מוסדות החינוך השונים. ואולם, כפי שמצאנו בפרק המתייחס להיסטוריה של החינוך, גם האמנות בדיוק כמו החינוך עברה במאה ה-19 תהליך של סטנדרטיזציה והפיכת תחום הדעת לתחום "מדעי" כפי שהוא מוכר בעיניו של המוסד. באופן זה, קיבל תחום הדעת האמנותי את הלגיטימציה המוסדית והוקמו קתדראות לתולדות האמנות באירופה ובאוניברסיטאות האירופאיות. במקביל, הלכו ושוכללו שיטות המחקר השונות המשמשות לחקר התחום. למרבה הצער, עם הפיכת תחום האמנות למוסד, המתווים את דרכו התחלפו מחובבנים ואוהבי אמנות בחוקרים בעלי מתודה ביקורתית אשר בחנו את האמנות בפרמטרים השונים. אף על פי כן, אבני היסוד אשר שימשו לחקר האמנות ולבחינתה לא השתנו (ברש, 1962).

אם תחילה הייתה האמנות מיוחסת לאמנים אשר יצרו אותה, הרי שעם המיסוד שלה היא הופקעה מידיהם ועברה לשליטתם של הוגי דעות ומעבירי ביקורת בתחום. אט אט, איבדה האמנות את העכשוויות והרגעיות שלה, עם התפתחות הטכנולוגיה ועם התרבות אפשרויות ההנצחה של יצירות האמנות השונות. אמנות זו הלכה והתמסחרה עם השנים החולפות, כשהיא מאפשרת יצירה של ייצוגים מסחריים שונים ויצירות אמנות "מודרניות" (לנדאו פינקי, 2008).

האמנות הפוסט מודרנית אשר החלה להתעורר בשנים האחרונות כשהיא מביאה עמה התפתחויות חדשות אל תוך עולם האמנות והעולם בכלל, גורסת כי אין אמת מוחלטת. לאחר תקופת המודרניזם אשר קיבעה אמיתות בהגדרות של "נכון" ו"לא נכון", תקופת הפוסט מודרניזם מביאה עמה בשורה חדשה המבקשת לבטל את כל מה שהוגדר כאמת או לא אמת. העולם הפוסט מודרני מצוי בחיפוש מתמיד אחר האמת ומפתח חרדה תמידית לכך שהוא אינו רואה את האמת כפי שהיא (לנדאו פינקי, 2008).

אם בעבר היה צורך בידיעה אודות היוצר או האמן אשר היו בעלי היצירה, הרי שכיום טוענת רחל שליטא כי על מנת להפיק משמעות מיצירת אמנות, אין צורך במידע רקע נרחב אודות היצירה. נהפוך הוא, דווקא ההתבוננות המדוקדקת בפרטיה השונים, ההתעכבות על הפרטים ועל מאפייניהם – הם אלו המהווים את השלב הראשוני בהיכרות עם כל יצירת אמנות באשר היא (שליטא, 2013).

ספרה של שליטא, "דיאלוג עם אמנות" מלמד על הגישה ההולכת ונפוצה יותר ויותר בתחום האמנות, היא הגישה הדיאלוגית. כך, בוחנת שליטא את התגובות שמעוררת האמנות בצופה, בין שהיא מעוררת את ההנאה הקוגניטיבית, את ההנאה האסתטית, ההנאה הרגשית או התהליך הפסיכולוגי אותו חווה הצופה ביצירת אמנות. שיטת ההדרכה הדיאלוגית בספרה של שליטא מסייעת להבנת האמנות המודרנית והפוסט מודרנית. השיטה אותה מעבירה שליטר

לקורא אינה עוסקת בהסבר של היצירות או בהבנה אינטלקטואלית של הצופה או אפילו של האמן עצמו. השיטה אותה מעבירה שליטא בספרה מבוססת על מחקרים בתחום הפסיכולוגיה ומתייחסת למפגש המורכב שבין הצופה באמנות לבין האמנות. שלא כמו בתקופות עבר, בהן הצופה היה מתבונן ביצירת האמנות ולוקח חלק סביל למדי, השיטה של שליטא מעוררת את הצופה להיות אקטיבי בתהליך הדינאמיקה והאינטראקציה עם היצירה. אלו מעידים על השינוי הקיים בגישה כלפי עולם האמנות (שביד, 2013).

3.4. תיאוריות נבחרות באמנות

3.4.1. החינוך האמנותי כשיקוף של גורמי הון בחברה

נכון להיום, מערכת החינוך היא תוצר של אינטרסים כלכליים ופוליטיים הקובעים את המדיניות המתקיימת בתחומי החיים השונים. מקצועות הלימוד הזוכים לקידום הינם מקצועות המקדמים תשואה כלכלית גרידא, כזו המתוגמלת על ידי השוק בביקוש גבוה. בעידן זה, היחיד הוא איננו אלא בורג במערכת הכללית אשר מיועד לרדוף, עד אחרון ימיו, אחר יכולת לשלם את הוצאותיו ההולכות וגדלות. תהליך זה משקף את הדהומוניזציה שהחברה עוברת, כאשר מעת לעת מטילה מערכת החינוך על תכניות הלימוד ערכים "אינסטנט" ומצווה על הלומדים להפנים אותם בבת אחת. בתוך מציאות זו, החינוך הוא הכלי היעיל ביותר ליצירה מן השבלונה החזרתית, המתגמלת שוב ושוב את אותם הגורמים ומשעתקת את מבני הכוח ואת התפיסות המסורתיות בחברה (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

השוואת החינוך לאמנות בישראל לאותה דיסציפלינה במדינות אחרות ב-OECD מלמדת כי מבחינה כלכלית, צמצום ההשקעה בתחומי האמנות פוגעת ביכולת ההתפתחות הכלכלית של החברה. בחינת הקצאת שעות הלימוד

במדינות השונות מגלה כי דווקא המדינות בעלות היציבות הכלכלית הגדולה ביותר הינן מדינות המשקיעות בשעות לימוד אמנות מרובות. בהן ניתן למנות את אוסטריה, דנמרק, נורבגיה ופינלנד. מאידך, בשל ריבוי מבחני ההישגים בבית הספר, לרבות בתחום האמנות, תחום האמנות בבית הספר עובר תהליך של רידוד המוציא ממנו את ערכיו ואת יופיו. הניסיון ליצור "אמת אחת" בתחום האמנות, בדומה לאותה אמת אחת המשרתת את תחומי המדעים המדויקים, איננה אלא פוגעת בייחודיותו של התחום, בערכים שהוא מנחיל לתלמידים. רפורמת הסטנדרטים לא רק שלא קידמה את התלמידים במערכת החינוך הישראלית, היא אף ניוונה את היכולות הייחודיות שלהם, על המיומנויות להנעה עצמית של האדם, על הוויסות העצמי בלמידה, על טיפוח חשיבה ביקורתית בחינוך, פיתוח יצירתיות, ספקנות, מחויבות וחשיבה מסורתית, חשיבה מוסרית ועוד. כל אלו הינן תכונות ההופכות אדם לאדם טוב החי ופעיל בחברה המורכבת מאנשים טובים. הסטנדרטיזציה של המבחנים הפכה מכלי בשירות אנשי החינוך לכלי אותו משרתים אנשי החינוך. שכן במקום להשתמש במבחנים על מנת להעריך את יכולותיהם של התלמידים, המורים מוצאים עצמם רודפים אחר ההגדרות לציונים הגבוהים במטרה להצליח להביא את הסטודנטים לציונים אלו (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

3.4.2. על הרב תרבותיות שבאמנות

הרב תרבותיות הינה מגמה המוכרת לאנשי האמנות ממגוון רחב של תחומים. סופרים ויוצרי סרטים, מוזיקאים ואחרים משלבים תוצרים אומנותיים ממגוון רחב של תחומים ושלוחות, תוך התוודעות לעוד ועוד תרבויות שונות. יחד עם זאת, תופעה זו מרוסנת, שלא לומר מסורסת היטב על ידי כוחות ממסדיים שונים וכן כוחות חוץ ממסדיים בעלי השפעה. כוחות אלו הינם ימניים וניאו פשיסטיים ברובם המבקשים למגר את הרב תרבותיות. מחד, להקות כמו "כנסיית השכל" ו"טיפקס" מראות נוכחות וכן מתקיימת הגירה של מוסלמים ובני תרבויות

אחרות לארצות אירופה, עולה לשלטון ארצות הברית נשיא בעל צבע כהה ומאיך, אותו נשיא מוחלף כעבור שנים ספורות באדם בעל ערכים מנוגדים הכוללים בעיקר גזענות, סרקוזי מגרש את הצוענים מצרפת, גרמניה, הולנד ואנגליה מראות אי נוחות מנוכחותם של הזרים והלהקות ה"אלטרנטיביות" "התמסחרו" והפכו לנציגות של הכרך הגדול ולא של הפריפריה, הן מבחינה גיאוגרפית והן מבחינה חברתית (עפרת, 2010).

בעידן זה, נראה כי למרות הרצון הטוב והניסיונות המרובים, הרב תרבותיות איבדה מטעמה והפכה להיות לא אלא כלי בשלטונם של המוסדות השונים. אם תחילה הלכה ונוצרה אלטרנטיבה לאמנות המוסדית, המוכרת, הנורמטיבית וההגמונית – כזו המבקשת לפרוץ את הגבולות המוכרים של התפיסה וליצור אמנות אלטרנטיבית ובעטת, הרי שעם השנים הלכה אומנות זו והתמסדה, כשהיא מרכינה ראש נוכח התכתיבים המוסדיים של המדינה ומאבדת מערכה ומיופייה הייחודי (עפרת, 2010).

3.4.3. היופי וההתחברות לחלק הנעלה שבאדם

כל אדם באשר הוא מכיר את החדווה המתקבלת מהתבוננות ביופי. היופי מעניק השראה, מעורר הנאה והתענגות על יתרונות העולם וכמו כן מעורר באדם את הכמיהה ליפה והנעלה (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

לאמנות יש מגוון יכולות לתרום לאדם ליצירת עולם טוב יותר, עולם בו האדם מחובר לערכים האסתטיים הנעלים שבו, דרכם הוא יכול להפוך ליציר חברתי אחראי יותר, תורם יותר, שקול וערכי. כבר בתקופתו, האיר אפלטון את החשיבות הקיימת בהנאה מאמנות ואת התרומה של ההנאה מן האמנות. אפלטון מקשר היטב בין היכולת ליהנות מהטוב, היפה והאמת שבעולם, שכן מתוך התענגות על היופי הקיים ביצירת אמנות נמשך האדם להתעלות רוחנית ומחשבתית. אפלטון ראה בתשוקה ליופי את המקור להתעלות האנושית. גם

פילוסופים מודרניים שואלים את הגותם מזו של אפלטון ומעידים על החשיבות של השאיפה לעולם טוב יותר, עולם יפה יותר. שאיפה זו איננה אלא תולדה של התבוננות ביופיו של העולם (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

יצירות אמנות הן אלו המאפשרות לאדם להתענג על יופיו של העולם ולזכור את החלק הרוחני באדם השואף לשפר ולהשתפר. חוויית ההתענגות על היופי הינה שילוב של מצבו הנפשי רוחני של האדם ושל יכולת החשיבה הכללית שלו. חוויית היופי, לפיכך, הינה שילוב של הקיום האנושי והמחשבה הכללית של האדם. היופי הקיים בעולם מניע את האדם לנוע מעבר לנקודות העונג הפרטי שלו אל עבר היכולת לחוש עונג רחב ידיים, עונג הנגרם כתוצאה מהתבוננות ביופיו של העולם. האמנות משחררת את האדם מרדיפה אחר מוקדי העונג המצומצמים והמוכרים לקיום חופשי ומשחרר יותר. שילר כינה חירות זו "חירות אסתטית", שהינה פועל יוצא של החוויה האסתטית. החוויה האסתטית הינה היכולת של האדם להשהות את מבטו/ מחשבתו על תופעות בעולם ולהפיק עונג מיופיים, הגם שאלו אינם מניבים לו רווח תועלתני חומרי. החוויה האסתטית קוראת דרוך למנוחת ההתבוננות, זו אשר הינה תנאי חיוני ליצירת מחשבה רפלקטיבית על המציאות. האמנות היא זו המשחררת את האדם מכבלי המחשבה האוטומטית והשעתוק של דפוסי החשיבה המוכרים (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

שילוב אמנות בחיי האדם באשר הם מאפשר את פיתוח הסובלנות ואת ההימנעות מאווירה אלימה בחברה, כמו גם את היכולת לפתח עבודה בשיתוף פעולה וקשב הדדי בין המעורבים. שימוש נכון באמנות בחיי היום יום מסייע בפיתוח יכולות חברתיות וערכיות ייחודיות אשר מיוצרות באופן טבעי והרמוני, שלא כמו בדינאמיקות אחרות המביאות לפיתוח יכולות אלו באמצעות תרגילים מורכבים (ברחנא- לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013).

סמינריון ווירטואלי לידוגמא

4. סיכום ומסקנות – הוראה ואמנות

בחינת הספרות, ההיסטוריה, תחומי הדעת והתפתחות התרבות האנושית על היבטיה השונים ועל התחומים בהם תרבות האדם באה לידי ביטוי, חושפת בפני החוקר, הקורא ושוחר הידיעה והחירות האישית – עולם הטומן בחובו ניגודים והשלמות. בשנים האחרונות הולכת ומתחדדת ההבנה כי לא רק שעולם האמנות ועולם ההוראה והחינוך אינם סותרים זה את זה אלא נהפוך הוא, יש להם תרומה רבה זה לזה ויתרה מכך, הם אפילו יוצרים יחדיו תוצר חדש בבחינת "גדול השלם מסך חלקיו". התרומה של כל אחד מהתחומים זה לזה היא כה ייחודית ומועילה, עד כי בכוח השפעה של השילוב בין השניים להשפיע לא רק על שני הגורמים המעורבים בשילוב (כלומר, החינוך והאמנות), אלא לא פחות מכך גם על תחומים אחרים ונוספים בחברה האנושית ובכלל (Silverman, 2006).

הוראה ואמנות הינם שני תחומי דעת אשר בעולם העכשווי משתלבים אלו באלו בנקודות מפגש מסוימות. נקודות מפגש אלו כוללות בדרך כלל את בתי הספר, בהם האמנות מהווה מקצוע הנכלל בתכנית הלימודים, אתרי תרבות שונים המשמשים להדרכה, הכוונה והצגה של יצירות אמנות וכן בעולם האמנות עצמו, המהווה השראה לאמנים חדשים. מתקיימים מוקדים נוספים של חינוך ואמנות כגון בקרב מבקרי אמנות, אנשי חינוך העוסקים באמנות או השתלמו בה ועוד. בעוד שנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מעידים על אחוזי נשירה גבוהים של מורים לאמנות מן העיסוק במקצוע (מעגן, 2013), מגמות חדשות משתלבות ומתעוררות בתחום הפדגוגיה האמנותית ובקרב החוקרים הבוחנים את התפתחות ההיסטוריוגרפיה וההתפתחות של העיסוק באמנות לסוגיו השונים.

על מנת להשיב על שאלת המחקר ולבחון כיצד יכולים שני תחומי דעת אלו, אמנות וחינוך, אשר לכאורה הינם בעלי נקודות חפיפה בודדות, יכולים לתרום זה לזה, ביקשנו לעמוד על ההגדרה של כל אחד מתחומי הדעת בפני עצמו, על

האופן בו התהווה כל אחד מהתחומים כתחום דעת עצמאי ולא פחות חשוב מכך: ביקשנו להבין כיצד בכלל נוצרו תחומי הדעת כפי שהם מוכרים כיום? שמא קיימת דרך נוספת או אחרת להבנות את תחומי החשיבה המודרנית והפוסט מודרנית של האדם אודות הסביבה שלו? האם הידע מטבעו נחלק על פי הקטגוריות המקובלות כיום או שמא עבר הידע תהליך מסוים עד שקיבל את החלוקה המקובלת כיום בין המקצועות השונים?

סקירת הספרות בנושא חושפת בפני הקורא עולם ומלואו. סקירת ההיסטוריה האנושית בתחומי החינוך, ההוראה והדעת מגלה כל כך הרבה תובנות באשר למין האנושי, תופעות שונות אשר נדמה כי במשך שנים "בושלו" על אש קטנה והגיעו לכדי נקודה קריטית בה הם בשלים לעבור מהפכה, טרנספורמציה מצורת פעולה מסוימת לצורת פעולה חדשה, כזו שעוד לא הייתה קיימת עד כה.

כך למשל נמצא כי תחום דעת, קיומו של עולם מושגים מסוים המגודר ותחום על ידי פילוסופים ואנשי מדע, הינו למעשה תוצר של התפתחויות אנושיות, חברתיות, תרבותיות ופוליטיות שונות. לא רק שתחומי הדעת כפי שהם מקובלים כיום אינם מוטמעים בטבע וכי אינם מחויבי המציאות, אלא שהתרבות האנושית מצויה בנקודת זמן קריטית בו הנסיבות והתודעה האנושית קוראים להגדרה של תפיסות העולם מחדש, לפירוק של המוכר והידוע ולבנייה מחודשת של כל מה שנתפס עד היום בעיני המין האנושי כ"לגיטימי" ו"לא לגיטימי". בתוך נקודת זמן זו חבוי פוטנציאל עצום.

בעידן שבו האדם הופך להיות כלי לייצור ציונים במקום שהציונים יהפכו להיות כלי בידי האדם, בעולם שבו בני אדם נמדדים באמצעות תקן סטנדרטיזציה המרדד את כולם לכדי סימן, סמל קבוע, שפה של סימנים בעלת מאפיינים זהים ברחבי כל העולם, האמנות נכנסת ומחיייה מחדש את מתת היצירתיות. בעידן בו האדם לומד במשך 12 שנות לימודיו בבית הספר כיצד להשיב על שאלות על פי

נוסחאות, האמנות מעניקה לו מקום חדש: האמנות מציבה את האדם במקום של משפיע על הידע ולא רק במקום של מושפע מן הידע (Eisner, 2002).

לאחר שנים בהן ילדים מחונכים לתפוס את המציאות כאילו היא סטטית ואינה משתנה, מחונכים להבין כי יש אמת אחת והיא מצויה בבלעדיות תחת שליטתם של אנשי החינוך, הפוסט מודרניזם פותח פתח של ממש לצורת חשיבה מקורית וערנית. לאחר שנים בהם ילדים אלו מורגלים להאמין כי יש רק תשובה אחת לשאלות והיא תשובה קבועה ואין לה שום קשר לעולם האמתי, האמנות מהווה משב רוח מרענן של לידה מחדש. תלמידים אלו, אשר לא רק שהזכות להשיב לשאלות נלקחה מהם, שכן התשובות מוכתבות להם מראש וכל שנותר להם הוא לשנן ולשנן ולשנן במשך שנים רבות, הינם תלמידים אשר גם נלקחה מהם הזכות **לשאול**, הזכות **לחשוב**, הזכות **לערער** על האמיתות האבסולוטיות אליהן מחנכת מערכת החינוך (כרמון, 2006).

ילדים אשר גדלים לתוך מערכת חינוך מסוג זה הינם ילדים אשר מתנוונת יכולת החשיבה העצמאית שלהם, כמו גם היכולת שלהם להטיל ספק בנעשה במציאות, או היכולת לחשוב באופן ביקורתי. לאחר שנים רבות בהן ילדים אלו ובהמשך גם בני הנוער הללו הורגלו לחשוב כי ישנה אמת אחת ואין בילתה, התקופה הפוסט מודרנית קוראת לערער על האמיתות המוסכמות ומבקשת להתעורר לאחר שנים של שינון נוסחאות לצורך קבלת ציונים גבוהים, סיום בית הספר בהצטיינות ללא כל יכולת להעביר את הנוסחאות והתיאוריות מן הכוח לפועל (שליטא, 2013).

בעידן זה, האמנות היא אשר מאפשרת לאדם להתחדש. בכוחה של האמנות לפנות אל הצד האסתטי שבאדם, הצד המודע שבו. היופי הטמון באמנות קורא לאדם להתבונן סביבו, תוך פיתוח יכולות הקשב. פיתוח מיומנות הקשב אשר באדם היא אשר משפרת את היכולות הרוחניות שלו וקוראת לו להיות חלק פעיל

בעולם. באמצעות ההתבוננות, מתעוררת באדם הכמיהה ליופי, ההנאה הלא מוחשית המתאפשרת מן ההשתהות, מאותו מקום אשר אינו ממהר להגיב אלא **נוכח** במציאות, הגם שנוכחות זו אינה מעניקה אישור מיידי לקיומו של האדם (שליטא, 2013).

לאחר שנים בהן האמנות הייתה תוצר המצוי בבעלות האמנים, המבקרים או האוצרים, העידן הפוסט מודרני מביא לפתחנו הזדמנות פז: בעידן זה הידע אינו שייך לאיש. לא רק שידע זה אינו שייך לאיש אלא שהוא מופרה, מתרבה והופך עשיר יותר באמצעות הדיאלקטיקה המתקיימת בין הקהל הנהנה מן האמנות ובין האמן עצמו. לאחר מאות שנים בהן האמנות נתפסה כתחום דעת נפרד משאר תחומי הדעת, בשל היותה "ניסיונית", תוצר של חוויה אישית, אמת שהיא בגדר "אמזן" בלבד (וינריב, 1990) ואפילו נתפסה כ"כיף" במערכת החינוך (ברחנא-לורנד, לוי קרן, פרוגל וברקאי, 2013), העידן הפוסט מודרני מלמדנו לא רק שהאמנות היא אינה גורם שולי במערכת החינוך, היא אף מהווה גורם **חיוני** להצלחה של חברה השוקעת בתוך מדדים מספריים.

העידן הפוסט מודרני מעורר את הצופה באמנות להיות לא רק צופה פסיבי, כי אם גם חלק מהיצירה עצמה, חלק מהיצירה של כלל הידע בעולם (שליטא, 2013). פסיכולוגים במאות הקודמות כגון פיאז'ה (פיאז'ה, 1972) טבעו כבר אז את ההבנה כי הידיעה היא איננה תוצר מולד של האדם. משמעות הדבר היא כי האדם לא נולד עם ידיעות מובנות ביחס לעולם וידיעות אלו נוצרות כתוצאה מגישוש רפלקסיבי ובהמשך, באמצעות התנסות בעולם ופיתוח דפוסי פעולה חוזרים ונשנים המביאים לתוצאות דומות. מכאן ניתן להבין כי הבניית התודעה בהכרתו של האדם היא איננה מחויבת המציאות ואינה מולדת. האדם מגיע לעולם כשהוא נטול תפיסות מקובעות על המציאות ויכולים להתפתח במוחו קישורים שונים ומגוונים, כמו גם תפיסות עשירות ושונות על המציאות (פיאז'ה, 1972).

מכאן ניתן להסיק כי לא רק שהידיעה היא איננה תוצר מוגמר של המציאות או גורם מולד, היא גם ניתנת להשפעות שונות, היא ייחודית לכל אדם באשר הוא ובכוח תפיסתו של אדם להשפיע על המציאות שסביבו. באופן דומה, גם תחומי דעת אשר נוצרו ברבות השנים וחלקו את הידע לתחומים על פי פרמטרים מסוימים, אינם בהכרח תקפים לעידן בו המציאות משתנה חדשות לבקרים, תפיסת העולם הדיכוטומית המודרנית מאבדת מכוחה וגבולות בין תחומי דעת נפרצים ומיטשטשים (וינריב, 1990).

האופן שבו נוצרו והתהוו תחומי דעת שונים נובע מהתפתחויות כלכליות, חברתיות, פוליטיות, תרבותיות, פילוסופיות והיסטוריות שונות. כך, אין זה פלא כי בשנים האחרונות הולכים הגבולות הישנים של תחומי הדעת המוכרים ומיטשטשים. אם בעבר היה אדם בוחר במקצוע אחד לכל חייו, הרי שבשנים האחרונות הזהות המקצועית של בני האדם מתהווה במשך כל תקופת הקריירה שלהם. בעידן זה, בו המציאות האנושית, החברתית, התרבותית והפוליטית מצריכה את האדם לגלות תכונות של חדשנות, גמישות מרבית, ערנית, יכולת ניצול הזדמנויות, יצירתיות, חשיבה מקורית וחשיבה מחוץ לקופסה, לא ייתכן כי מערכת החינוך ממשיכה לפעול על פי פרדיגמות ישנות המכשירות את תלמידיה לשנן ידע אשר היה רלוונטי לתקופה שהתקיימה לפני מאות שנים (אבירם, 1999).

בעידן כזה בו מערכת החינוך קורסת תחתיה וערכיה אינם הולמים את הערכים המאפיינים את העידן הפוסט מודרני, חייבת להתרחש מהפכה כלשהי. מערכת החינוך, שהיא עצמה המכשירה את תלמידיה להיות בוגרים ואחראיים, תורמים ויעילים בחברה המודרנית, נתונה לתכתיביהם של בעלי הון ובעלי מאה אשר משקיעים את כספיהם בהתוויית תכנית לימודים המדגישה את התוצר ולא את התהליך, המעודדת "ייצור" של תלמידים בעלי ציונים טובים. זאת, במקום מערכת חינוכית המעניקה ליווי, הדרכה ועידוד ליצירה של בני אדם בעלי ערכים, בעלי יכולת להטיל ספק ובעלי היכולת לחשוב באופן עצמאי.

בעידן זה, האמנות היא לא רק יעילה ותורמת. בעידן זה, האמנות הינה צו השעה. זאת משום שהאמנות מעוררת את האדם להתבוננות ולהקשבה. דווקא במקום בו לא קיימת אמת מוחלטת, אותה אמת אשר חיפשו קאנט, דיקרט ויום, דווקא במקום בו מתאפשרת שאלה, בו מתאפשרת האי ידיעה, דווקא במקום זה – מתהווה המציאות מחדש. מתאפשר שינוי, מתאפשרת דינמיקה, נוצרת אינטראקציה אמיתית, מתקיים דיאלוג, מתקיים תהליך של **חינוך**.

בעידן זה, האמנות היא זו אשר תשמור על צלם האנוש בעידן המעניק משמעות למספרים יותר ממה שהוא מעניק משמעות לחיים. האמנות היא זו אשר תאפשר לחזור, שוב ושוב, לנקודת ההתחלה, הנקודה בה לא קיים דבר. בנקודה זו, האדם מקשיב, מתבונן, משתהה ומתוך מקום של קשב, הוא יוצר הווייה חדשה המשתלבת במציאות ומאפשרת יצירה של ערך חדש בחברה.

השקעה בתלמידים, השקעה ביכולות הקשב של התלמידים, ביכולות המחשבה העצמאית שלהם וביכולת שלהם להטיל ספק, היא זו אשר תפתח חברה בעלת עמוד שדרה. חברה עמידה, חזקה ויציבה. חברה אשר יכולה להתמודד עם האתגרים שהמציאות מביאה עמם, חברה אשר אינה הופכת את התוצאה למטרה היחידה, אלא את הדרך לבעלת משמעות.

5. ביבליוגרפיה

- אבי יונה, מ' (1970). **תולדות האמנות הקלאסית**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- אבירם, ר' (1999). התערערות מבני-היסוד של החינוך המודרני. **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל** (קובץ בעריכת רבקה גלובמן ויעקב עירם). תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב, 47-79.
- אופטלקה, י' (2011). חקר המינהל בחינוך והמדיניות הנהוגה בו: בחינת התפתחותו של תחום דעת אקדמי בתוך מדעי החינוך. עיונים בחינוך: **כתב עת למחקר בחינוך**, 5: 164-182.
- אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך: זילברשטיין, מ', מ' בן פרץ, נ' גרינפלד (עורכים). **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי**. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 21-57.
- ביברמן-שלו, ל' (2012). **בין תחומי דעת לבין שיפוטי צדק תרבות תחום הדעת וזיקתה לפרופיל מורה בחלוקת ציונים**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- ברחנא-לורנד, ד', לוי קרן, מ', פרוגל, ש' וברקאי, ס' (2013). אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות נייר עמדה. **מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי**, 8: 85-105.
- דרור, י' (2003). השותפות של האקדמיה ו"השדה" במערכת החינוך". בתוך: דרור, י', ד' נבו ו-ר' שפירא (עורכים). **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים**. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב, 363-387.

היימן, ר' (2004). מורה-חוקר: שני כובעים לאחד או שני כובעים שהם אחד?. **דפים**, 37, 96-119.

הרפז, י' (2009). חינוך החשיבה: בין עיון למעשה. **ג'אמעה**, 13: 447-470.

וולטר, ב' (1983). **יצירת האמנות בעידן השעתוק הטכני**. תל אביב: ספרית פועלים.

וינריב, א' (1990). **רציונליזם ואמפיריציזם: מגמות פילוסופיות במאה ה-17 וה-18**. רמת-אביב, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

כרמון, א' (2006). לקראת ארגון מחדש של הידע. **פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך**, 36: 79-82.

לנדאו-פינקי, א' (2008). אמנות גוף רדיקלית וזההגות הפוסט-מודרנית. **היסטוריה ותיאוריה**, 9. בציר: סטודנטים כותבים.

מעגן, ד' (2013). **רפורמת אופק חדש: האם הביאה הרפורמה לשיפור באטרקטיביות של מקצוע ההוראה והישגי התלמידים?** הכנס השנתי ה-29 של האגודה הישראלית לכלכלה, תל-אביב.

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. **דפים**, 56: 15-34.

ברש, מ' (1962). מושגי יסוד בתולדות האמנות (1962). ספרי מופת מספרות העולם. **מוסד ביאליק** 1962.

עפרת, ג' (2010). הרב-תרבותיות: דברים לזכרה. **כיוונים חדשים**, 23, 146-160.

סמית, ק' ורייכנברג ר, (2008). **תקופת ההתמחות בהוראה: גשר בין ההכשרה הראשונית לבין ההתפתחות המקצועית המתמשכת של המורים.**

עילאן, ס' ודניאל סעד, א' (2013). מעבר מהדגם המסורתי בהתנסות המעשית לדגם השיתופי - סיסמה או צורך השעה? דפים, 56: 35-59.

פיאז'ה, ז' (1972). **הפסיכולוגיה של הילד**. מרחביה: ספרית פועלים.

פניג, ד' (2015). **למידה משמעותית בתחומי הדעת מהלכה למעשה**. מדינת ישראל משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. הורד מאתר:

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/LemidaMashmautit.pdf

שביד, ס' (2013). סקירת ביקורת על הספר "דיאלוג עם אמנות – הדרכה דיאלוגית לאמנות בת-זמננו", מאת ר' שליטא. **דפים**, 56, 302-304.

שליטא, ר' (2013). **דיאלוג עם אמנות: הדרכה דיאלוגית לאמנות בת-זמננו**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education?. *Journal of curriculum and supervision*, 18, 4-16.

Silverman, J. (2006). Cross-Dressing: Educators as Artists. *Teaching Artist Journal*, 4, 26-34.

Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64(2), 145-160.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89.

Hofstetter, R. ; Fontaine, A. ; Huitric, S. & Picard, E. (2014). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50, 871-880.

מכון הוראה וחינוך