

חינוך ראוי לאמנויות במאה ה-21

נייר מדיניות

אגף א' אמנויות

משתתפי הפורום לגיבוש מסמך מדיניות החינוך לאמנויות במערכת החינוך

מנהלת אגף א' ומפמ"ר מחול

ד"ר נורית רון

מרכז הפורום וכותב ראשי

ד"ר אמנון כרמון, ראש חטיבת החינוך במכללת ספיר ומרצה במכללת בית ברל

אגף אמנויות: מפמ"רים

אפי וישניצקי לוי, מפמ"ר תאטרון

בצלאל קופרווסר, מפמ"ר מוסיקה

דורית באלין, מפמ"ר תקשורת וקולנוע

ד"ר סיגל ברקאי, מפמ"ר אמנות וראש התכנית ללימודי אוצרות במכללת סמינר הקיבוצים

אגף אמנויות: מפקחים

איילה רייכרט, מפקחת קוליקולרית באגף לאמנויות ומפקחת על המוסיקה בחמ"ד

ד"ר תייסיר חדאד, ממונה על תחום המוסיקה בבתי הספר הערבים

אגף אמנויות: מדריכים

אורלי עמיקס, מדריכה ארצית לאמנות חזותית

הילה קובריגרו פנחסי, מדריכה ארצית באגף לאמנויות ורכזת מגמת מחול

יעל מירו, מדריכה ארצית באגף לאמנויות ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים

לוראנס רוזנגרט, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

לירון לבינגר, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

לנה בר מאיר, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

מיכל פאר, מדריכה ארצית לקולנוע

מיכל רלוי, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

מירב חצק, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

ענת דור, מדריכה ארצית למוסיקה ומנחת תכניות קונצרטים

צילי עדן, מדריכה ארצית קולנוע

רן נחום, מדריך ארצי למוסיקה ומנצח תזמורות

שירי מינר, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

מנהלים, רכזים ואנשי אקדמיה

ד"ר אלעד פייכמן, ראש החוג לתקשורת במכללת דוד ילין

בלה בסן, מנהלת ביי"ס יסודי א.ד. גורדון לאמנויות בהרצליה

ד"ר טלי גביש, ראש אגף הנוער במוזיאון ישראל

טלי גיל, מדריכה פדגוגית לאמנות מכללת אמנות, מנכ"ל אמנות בקהילה
נגה אפרת, מרכזת מגמת תאטרון, תיכון בן צבי
ד"ר נורית כהן עברון, המדרשה לאמנות בית ברל
ד"ר רבקה ודמני, דקאן הפקולטה לאמנויות במכללת סמינר הקיבוצים, חברה במל"ג
ד"ר שלומית עופר, מנהלת ביה"ס למחול ותנועה בסמינר הקיבוצים
ד"ר שרית קופמן-שמחון, מרצה לתאטרון בסמינר הקיבוצים ובמכללת אמונה בירושלים

ניתוח תוכן וסיכום פרוטוקולים

מיכל רלוי

תוכן העניינים

מבוא

האתגר המרכזי: שינוי התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות

ערכים ויתרונות של החינוך לאמנויות

1. שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב ובישראל

א. שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 1990-2000

ב. שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2000-2005

ג. שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2005-2016

ד. השיח על חינוך לאומנויות בישראל 1985-2016

2. היתרונות של החינוך לאמנויות

א. ערכים וטעמים פנימיים של החינוך לאמנויות

ב. יתרונות קוגניטיביים של החינוך לאמנויות

ג. יתרונות חינוכיים של החינוך לאמנויות

ד. יתרונות תרבותיים של החינוך לאמנויות

ה. יתרונות חברתיים-כלכליים של החינוך לאמנויות

עקרונות פדגוגיים מרכזיים של החינוך לאמנויות

השתמעויות למדיניות

מבוא

מטרת מסמך זה היא להציג באופן שיטתי ומבוסס את המדיניות של אגף אמנויות במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך. האגף הוקם בשנת 2011 על מנת ליצור מדיניות כוללת ומתואמת לחמשת תחומי האמנות שנלמדים במערכת החינוך בישראל: אמנות חזותית, תיאטרון, קולנוע מוזיקה ומחול. המטרה המרכזית שהוגדרה על ידי האגף היא "שילובם של לימודי האמנויות כליבה מחייבת" בכל מסגרות הגיל ובכל המגזרים (אתר אגף אמנויות, דבר המנהלת). נייר המדיניות נועד לבסס את הרציונל של מטרה זו, ולהציג את צעדי המדיניות הנגזרים ממנה.

תהליך הכתיבה

לצורך הכנת הנייר העסיק האגף איש אקדמיה שריכז את הדיונים על המסמך ואת תהליך הכתיבה. במקביל, הוקם פורום לדיון בנושא שהתכנס ארבע פעמים במהלך השנה האחרונה במכון מופ"ת. בפורום נטלו חלק חמשת המפמ"רים של האמנויות השונות, מדריכים, פעילים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי לאמנויות ואנשי אקדמיה. כל אחד משלושת המושבים הראשונים נפתח בהרצאה שעסקה בסוגיה מרכזית הכרוכה בחינוך לאמנויות, בעקבותיה נערך דיון בו נוסחו ההשתמעויות העולות ממנה למדיניות. המושב הראשון התמקד בפדגוגיה של החינוך לאמנויות כדגם ללמידה משמעותית במקצועות העיוניים, והוא נפתח בהרצאה של ד"ר אמנון כרמון. המושב השני עסק במשנתו של אליוט אייזנר בנוגע לחשיבות הקוגניטיבית של החינוך לאמנויות עליה הרצה ד"ר אלעד פיקמן. המושב השלישי התרכז במאפייני המדיה הדיגיטלית ובמיוחד בביטוייה הייחודיים באמנות עליהם הרצה ד"ר יובל דרור. המושבים סוכמו בכתב והיוו נקודת מוצא לדיון נוסף על ידי צוות מצומצם יותר שהתכנס באגף אמנויות (סיכומי המושבים מופיעים בנספח א'). בעקבות מושבים אלו וניתוח של מקורות אקדמיים מגוונים, נוסחה טיוטה ראשונית של נייר המדיניות שנדונה במושב הרביעי. על בסיס ההערות שהוצגו לטיוטה במושב זה נוסח המסמך המלא המוצג להלן.

מבנה המסמך

ניר המדיניות כולל ארבעה חלקים. בחלקו הראשון מוצג האתגר המרכזי העומד בפני החינוך לאמנויות בישראל: שינוי התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות בבית הספר. במוקד השינוי עומד המעבר מראיית החינוך לאמנויות כתחום צדדי ומשלים לראייתו כתחום ליבה מחייב. החלק השני שעומד במרכז המסמך, מוקדש לתיאור וניתוח של הערכים והיתרונות הרבים הגלומים בחינוך לאמנויות שעומדים ביסוד התביעה לשינוי התפיסה בנוגע אליו. הדיון מתבסס על סקירה של מחקרים אמפיריים, ניתוחים תיאורטיים ודוחות של ועדות בישראל ובעולם, והוא מציג חמש קטגוריות מובחנות של ערכים ויתרונות על מנת להבליט את ההיקף והעומק שלהם: פנים-אמנותיים, קוגניטיביים, חינוכיים, תרבותיים וחברתיים-כלכליים. בחלק השלישי מוצגים שבעה עקרונות פדגוגיים מרכזיים של חינוך איכותי לאמנויות שמאפשרים ליתרונות חשובים אלו לבוא לידי ביטוי. בחלקו האחרון של המסמך מוצגות שבע השתמעויות מרכזיות למדיניות העולות מהחלקים הקודמים, כלומר, המהלכים המעשיים הנובעים מתפיסת האמנויות כתחום ליבה מחייב במערכת החינוך בישראל.

האתגר המרכזי: שינוי התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות

האתגר המרכזי העומד בפני החינוך לאמנויות כיום הוא **תפיסתי**. החינוך לאמנויות נתפס על ידי מרבית קובעי המדיניות והציבור הרחב כתחום צדדי שמשלים את מקצועות הליבה, ומספק מענים רגשיים ואחרים לפגמים הטמונים בלמידה הרווחת בהם. לעומת זאת, המחקר והתיאוריה בחינוך מראים בבירור שלימודי האמנויות הם בעלי ערך פנימי רב כשלעצמם, ושהם כוללים יתרונות חשובים גם בממדים נוספים: החינוכי, הקוגניטיבי והתרבותי. בניגוד לתפיסה המניחה שהשקעת זמן בחינוך לאמנויות באה על חשבון הישגים לימודיים מדידים, שורה ארוכה של מחקרים בארה"ב מעידים על תוצאה הפוכה. מתברר שקיים, דווקא, מתאם חזק בין היקף שעות הלימוד באמנויות לבין הישגים לימודיים גבוהים. בנוסף לכך, עולה מהמחקר שלימודי האמנויות תומכים במטרות חברתיות וכלכליות מרכזיות כגון חיזוק מיומנויות החיוניות לשוק העבודה במאה ה-21, ושגלום בהם דגם פדגוגי מתקדם שניתן ללמוד ממנו וליישמו גם בתחומי הדעת העיוניים.

לתפיסה הרווחת של החינוך לאמנויות חברה בעשורים האחרונים מדיניות שמציבה במוקד סטנדרטים חינוכיים שנמדדים באמצעות מבחני הישגים בינלאומיים וארציים. מבחנים אלו מתמקדים בהישגים מדידים במתמטיקה, מדעים ושפות (אם ואנגלית), ולאור זאת, מערכות החינוך בישראל ובמדינות רבות ברחבי העולם הוסיפו עוד ועוד שעות לימוד במקצועות אלו. אולם, כאשר מוסיפים שעות לימוד לתחומים מסוימים צריך לקצץ בשעות הלימוד של תחומים אחרים. במצב זה, התחום שנפגע הוא זה שנתפס כצדדי, כאותו תחום שצמצום של היקף השעות הנלמדות בו, או אף וויתור עליו, לא יפגע בהשגת המטרות החינוכיות המרכזיות – החינוך לאמנויות.

הפער התפיסתי בשילוב עם מדיניות הסטנדרטים מוביל לפער משמעותי בהיקף ובמעמד של לימודי האמנויות במערכת החינוך בישראל. במצב המתבקש על פי המחקר והתיאוריה – מצב הרווח במערכות החינוך המתקדמות ביותר בעולם – החינוך לאמנויות הוא תחום ליבה מרכזי הנלמד בהיקף רחב, בתנאים פיזיים הולמים, בכל שכבות הגיל. לעומת זאת, במצב הקיים כיום בישראל האמנויות נלמדות בהיקף מצומצם בגילאים הצעירים, ורק על ידי תלמידים מעטים יחסית כמקצוע בחירה בגילאי התיכון. הפתרון לפער טמון, אפוא, ביצירת שינוי תפיסתי ביחס לחשיבותם של לימודי האמנויות.

ערכים ויתרונות של החינוך לאמנויות

שינוי התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות מחייב יצירת מודעות בנוגע ליתרונות ולערכים הרבים שטמונים בהם. לפיכך, חיוני להציג באופן מקיף ומבוסס את הצידוק להיות לימודי האמנויות מרכיב מרכזי וחשוב ביותר בחינוך הכללי של האדם. הפרק יפתח בסקירת השיח והמחקר אודות החינוך לאמנויות החל משנות התשעים של המאה הקודמת, תוך התמקדות בשיח הענף שהתפתח בארה"ב. בחלקו השני יוצגו הערכים והיתרונות של לימודי האמנויות במספר מעגלים השזורים זה בזה שיוסברו בהמשך.

1. שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב ובישראל

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 1990-2000

שנות השמונים של המאה הקודמת עמדו בסימן של משבר חריף בחינוך האמריקאי. הניסוח הידוע והדרמטי ביותר של המשבר בא לידי ביטוי בדוח שהתפרסם ב-1983 שכונה "אומה בסכנה" (A Nation at Risk, 1983). כבר בתחילת הדוח נטען בו כי "כיום נשחקים היסודות החינוכיים של החברה שלנו על ידי גאות עולה של בינוניות המאיימת על עצם עתידנו כאומה וכעם" ובהמשך נאמר ש"לו ניסתה מעצמה בלתי ידידותית לכפות עלינו את הרמה החינוכית הקיימת בימינו היינו בוודאי רואים זאת כמעשה מלחמה" (אומה בסכנה, 1993, עמ' 7). הטון של הדוח חשוב לא פחות מטענותיו לשם הבנת המדיניות החינוכית שנקטה בעקבותיו, ולשם הבנת התגובה של אנשי החינוך לאמנויות למדיניות זו. מהלך המדיניות המרכזי שהופעל בעקבות תחושת ההידרדרות החינוכית הוא המעבר למה שמכונה חינוך מבוסס סטנדרטים, שנועד להתמודד עם אותה "בינוניות מאיימת". מהלך זה כלל ארבעה צעדים מרכזיים: קביעת סטנדרטים חינוכיים שעל כל תלמיד לעמוד בהם; התמקדות ב"מקצועות ליבה" (בעיקר מתמטיקה, מדעים ושפת אם) ובמיומנויות יסוד" (קריאה, כתיבה וחשבון); עריכת מבחני הישגים בינלאומיים וארציים (במקרה האמריקאי כל מדינה יצרה את המבחנים שלה) שהתרכזו בעיקר באותם מקצועות ליבה ומיומנויות יסוד, והאמורים לבדוק באיזו מידה התלמידים עומדים בסטנדרטים שנקבעו; בניית מערך של אחריותיות (accountability) ובו מנהלים ומורים אמורים לקחת אחריות על הישגי התלמידים על בסיס שקיפות של תוצאות המבחנים ונשיאה באחריות במקרה של כישלון.

מדיניות הסטנדרטים, שהלכה וכבשה את השדה החינוכי בארה"ב ובאנגליה ובעקבותיהן במדינות רבות נוספות, הציבה את החינוך לאמנויות במצב רגיש ופגיע. האמנויות לא היו חלק מהמקצועות שהתמקדו בהוראת מיומנויות היסוד, והאחריותיות של בתי הספר לא התייחסה למה שנעשה במסגרתן. אנשי החינוך לאמנויות והארגונים הקשורים בהם בארה"ב חשו, שללא הצדקה של התחום על בסיס חדש שמתייחס למטרות המרכזיות של מדיניות הסטנדרטים, מעמדו של התחום בבתי הספר נתון בסכנה ממשית. עד לשנות השמונים מעמד לימודי האמנות בבית הספר האמריקאי היה יציב למדי והוצדק על בסיס הערך החינוכי הפנימי של העיסוק באמנויות, אולם הצידוק הזה הלך ונשחק באקלים החינוכי החדש: אם החינוך לאמנויות אינו תורם להישגים המדידים עליהם בתי הספר נבחנים ומוערכים, אז אין מנוס מלצמצם את היקף השעות שלו

ולפנות מקום למקצועות שמאפשרים לבתי הספר להשיג את מטרותיהם המרכזיות (Hetland & Winner, 2004; McCarthy, 2004).

מצב זה הוביל את אנשי החינוך לאמנויות להציג צידוקים חדשים ללימודי האמנויות בבית הספר, ולאתר וליזום מחקרים שתומכים בהם. המוקד עבר מצידוק "פנימי" של החינוך לאמנויות שמדגיש את הערך הייחודי הטמון בו כשלעצמו, להצדקה אינסטרומנטלית שלו שמדגישה את תרומתו להקשרים חיצוניים, בעיקר אלו שנתפסו כבעלי חשיבות מנקודת הראות של החינוך מבוסס הסטנדרטים. שורה של מחקרים ודוחות ברוח זו התפרסמו בשנות התשעים. למשל, דוח הוועדה הנשיאותית על האמנויות ומדעי הרוח מ-1995 קבע כי "להוראת האמנויות יש השפעה משמעותית על ההצלחה הכוללת בבית הספר" (Murfee, 1995, p. 3), פסקה טען בהסתמך על שבעה מחקרים, שרמת השתתפות גבוהה של תלמידים בלימודי האמנויות מובילה לצינונים והישגים גבוהים יותר במתמטיקה ובקריאה, ולהעלאת רמת המעורבות בבית הספר של תלמידים שחשו מנוכרים כלפיו (Fiske, 1999), קטרל קבע בהסתמך על מחקר אורך שכלל 25,000 תלמידים, שתלמידים עם מעורבות גבוהה באמנויות הגיעו להישגים לימודיים גבוהים יותר, צפו פחות שעות בטלוויזיה, השתעממו פחות בבית הספר והשתתפו יותר בפעילות התנדבותית (Catterall, 1999), והית' טענה בעקבות מחקר אנתרופולוגי שנמשך עשר שנים, שצעירים שעסקו באמנויות בשעות שאחרי בית הספר גילו מוטיבציה גבוהה יותר בבית הספר, וחזקו את יכולות ההתמדה, החשיבה הביקורתית והתכנון (Heath, 1998).

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2000-2005

הצדקה אינסטרומנטלית זו של לימודי האמנויות זכתה לביקורת חריפה החל משנות האלפיים. נקודת הציון הבולטת לכיוון ביקורתי זה היא פרסומו של גיליון מיוחד של "כתב העת לחינוך אסתטי" בשנת 2000 (Winner & Hetland (Eds.). 2000, *The arts and academic achievement: What the evidence shows. Journal of Aesthetic Education*). גיליון זה התבסס על ניתוח מתודולוגי קפדני של שלל המחקרים שהצביעו על קשר בין לימודי האמנויות להישגים לימודיים מחוץ לאמנויות. הממצאים הובילו לשתי טענות ביקורתיות מרכזיות: ראשית, שלא נמצא בסיס מחקרי מספק לתמוך בטענה שקיים קשר סיבתי בין החינוך לאמנויות לבין הישגים לימודיים. מרבית המחקרים, כמו אלה שצוינו למעלה, הצביעו על מתאם בלבד אך לא על סיבתיות, או על הצלחות נקודתיות שאי אפשר להכליל מהן. במקרים מסוימים נראה שהמתאם בין לימודי האמנויות והישגים לימודיים הוא תופעה אמריקאית בעיקרה, שנובעת מנטייה תרבותית לעודד תלמידים מצטיינים בתיכון בארה"ב לבחור בקורסים מהאמנויות, ומההנחה שזה יסייע להם להתקבל לאוניברסיטאות יוקרתיות. מחקרים מקבילים בהולנד ובאנגליה, למשל, לא מצאו מתאם שכזה (See & Hetland & Winner, 2004, p. 36; Winner & Cooper, 2000; Kokotsaki, 2016). המבקרים הוסיפו שהמחקרים עד לשנות האלפיים התאפיינו גם בחוסר ספציפיות, כלומר, הם לא הסבירו כיצד היתרונות של החינוך לאמנויות הושגו, איך הם מתייחסים לצורות שונות של חינוך לאמנויות, ובאילו תנאים וגילאים הם מצליחים (McCarthy, 2004, p. xiv).

ביקורות מתודולוגיות אלו הובילו לבחינה יסודית יותר של כלל המחקרים שנעשו בנוגע להשפעת האמנויות החל משנות החמישים של המאה העשרים. הבחינה העלתה שלושה מקרים בהם המחקר תומך בקשר סיבתי: שימוש בדרמה בשיעורים עיוניים ומיומנויות לשוניות, האזנה למוזיקה וחשיבה מרחבית ולמידה של מוזיקה וחשיבה מרחבית (Hetland & Winner, 2004). החוקרות המליצו על עריכת מחקרים נוספים שיתמקדו בקשרים סיבתיים בין לימודי האמנויות להישגים לימודיים ולא רק במתאמים, ובניסיון לגלות את המנגנונים שעומדים ביסוד ההשפעות החיוביות של האמנויות, אך במיוחד הציעו למקד את המחקר בתהליכים המתקיימים בלימודי האמנויות עצמם.

הטענה השנייה שהועלתה כנגד ההצדקה האינסטרומנטלית של לימודי האמנויות, הסתמכה על הביקורת המתודולוגית אך הלכה מעבר לה. המבקרים טענו שהצדקה שכזו עלולה להפוך לחרב פיפיות וזאת משני טעמים. הראשון שביניהם נוסח בבחירות על ידי הטלנד וווירן בסיכום של מאמרן מ-2004: "אם האמנויות יזכו למקום בבית הספר מפני שאנו מאמינים שהן גורמות לשיפור בהישגים, אז הן יאבדו במהרה את ההצדקה למקומן אם אותו שיפור בהישגים לא יתקיים, או אם יתברר שהאמנויות פחות יעילות בהשגתן מהוראה ישירה של אוריינויות לשוניות וחשבון. הצדקה אינסטרומנטלית של האמנויות היא חרב פיפיות. זה בלתי סביר להניח שלימוד אמנויות יהיה אמצעי אפקטיבי של הוראת מקצוע עיוני באותה המידה כמו הוראה ישירה שלו" (Hetland & Winner, 2004, p. 48-49). הטעם השני היה השימוש בהצדקה אינסטרומנטלית של האמנויות כנימוק המרכזי למקומן בחינוך הכללי דוחק לשוליים את הערכים הפנימיים שעומדים ביסוד החינוך לאמנויות, ולמעשה מהווה כניעה במאבק על פני החינוך הראוי בימינו. (Eisner, 2001; Hetland & Winner, 2004; McCarthy, 2004).

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2005-2016

הביקורות על המחקרים שעמדו ביסוד ההצדקה האינסטרומנטלית של האמנויות הובילו לשתית התפתחויות מרכזיות במחקר שעסק בחינוך לאמנויות בעשור האחרון: התמקדות בתהליכים שמאפיינים את ההוראה והלמידה של האמנויות עצמן, ומחקרי מוח שהתמקדו בחיפוש הסברים ומנגנונים שעומדים ביסוד ההשפעות של העיסוק באמנויות על דרכי החשיבה והפעולה שלנו (Sobel, 2013). דוגמא בולטת להתפתחות הראשונה הוא ספרן של הטלנד וווירן שהתפרסם ב-2007. חוקרות אלו שפעלו במסגרת "פרויקט זירו" באוניברסיטת הרווארד, ושעומדות בחזית הביקורת על המחקר הרווח בתחום החינוך לאמנויות, ביצעו בעקבותיה מחקר אתנוגרפי מעמיק שהתבסס על צפייה וניתוח של יותר ממאה שעות הוראת אמנויות של חמש מורות מצטיינות. הן התמקדו בהוראה שהתקיימה בסדנא המעשית (studio) וניסו למצוא את המאפיינים המשותפים שלה. מה שנלמד בסדנאות המעשיות של האמנויות, הן טענו, הוא סוג ייחודי של חשיבה אותה הן כינו "חשיבת סטודיו" (studio thinking). חשיבה זו מתאפיינת בשמונה "הרגלי חשיבה": פיתוח של תוצר אמנותי, התמדה, הבעה, חיבור למציאות מחוץ לבית הספר, התבוננות, דמיון של אפשרויות עתידיות (envisioning), המצאתיות ורפלקסיה. לפיכך, אם מתקיימת העברה של למידה מהאמנויות לתחומים אחרים, הן גרסו, סביר שהיא תתבטא בהרגלי חשיבה אלו, ולא

Hetland & Winner, 2007, Hetland & Winner, 2008).
 (Winner, 2008).

ניצנים של ההתפתחות השנייה אפשר למצוא כבר בשנת 2001 בספרו של ג'נסן (Jensen) "אמנויות שלוקחות בחשבון את המוח" (Arts with the brain in mind). ג'נסן סקר את ממצאי המחקר על הזיקות בין עיסוק באמנויות, למידה והשפעות על המוח, וטען כי הם מראים בבירור שהחינוך לאמנויות צריך להפוך למקצוע מרכזי בבית הספר שראוי להילמד מדי יום (Jensen, 2001). אולם, הביטוי הבולט שלה החל מספר שנים מאוחר יותר כתגובה ישירה על הביקורת כנגד המחקרים והמסקנות שהוסקו בעקבותיהם. בשנת 2004 הזמינה קרן דנה (Dana Foundation) שבעה חוקרי מוח ידועים "להתמודד עם השאלה מדוע נמצא קשר בין לימודי האמנויות לביצועים לימודיים גבוהים יותר... והאם לימודי אמנויות בגיל צעיר גורמים לשינויים במוח שמשפרים היבטים קוגניטיביים חשובים אחרים?" (Asbury & Rich, 2008, p. v). בשנת 2008 התפרסם דוח המחקר שהצביע על שורת השפעות של עיסוק מוקדם באמנויות (בעיקר במוזיקה) על המוח כגון שיפור יכולת הריכוז ורמת אחזור המידע בזיכרון. החוקרים אמנם לא הצליחו לזהות מנגנונים מוחיים ברורים שעומדים ביסוד ההשפעות, אך המחקרים השונים הובילו להשערות חשובות למחקר עתידי (Asbury & Rich, 2008, p. v- viii). קבוצת חוקרי מוח נוספת שפעלה באוניברסיטת ג'ונס הופקינס התמקדה בחקר ההשפעות של שילוב אמנויות במקצועות העיוניים על הזיכרון. ההשערה שעלתה מהמחקר היא שהמניפולציה החוזרת של המידע במוח במספר תחומים ואופנים שונים (כאשר האמנות היא אחד מהם) מסייעת להפנמתו בזיכרון לטווח ארוך (Rudacliffe, 2010). כיום פועלות כמה קבוצות של חוקרים בניסיון לגלות את המנגנונים שעומדים ביסוד ההשפעות הרבות של העיסוק באמנויות.

המחקר בתחום החינוך לאמנויות בעשור האחרון הוא, אפוא, עשיר ומגוון למדי. בצד שתי ההתפתחויות שצוינו נמשכים גם כיווני המחקר הקודמים, והצידוק האינסטרומנטלי שמתבסס עליהם. שורה ארוכה של מחקרים ממשיכים להצביע על מתאמים מרשימים בין לימודי האמנויות להישגים במבחנים הסטנדרטיים, לאחוזי קבלה לקולג' וציונים גבוהים במסגרתו ולמעורבות חיובית בלמידה בבית הספר (Deasy, 2002; Catterall, 2009; PCAH, 2011, p. 15-21). כיוון מחקרי בולט מתמקד בהשפעת לימודי האמנויות על נוער בסיכון. למשל, מחקר אורך שערך קטרל, הצביע על כך שהמתאם בין מעורבות באמנויות להישגים אקדמיים ואחרים הוא חזק יותר אצל תלמידים בסיכון שמגיעים ברובם מרקע סוציו-אקונומי נמוך, מאשר אצל תלמידים שמגיעים מרקע סוציו-אקונומי גבוה (Catterall, 2012, p. 24). מחקרים נוספים הצביעו על השפעות חיוביות של שילוב האמנויות במקצועות העיוניים של בית הספר הן על הישגים לימודיים והן על האקלים הבית ספרי, כאשר השפעות אלו באו לידי ביטוי במיוחד בבתי ספר שבהם אחוז גבוה של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (PCAH, 2011, p. 19-21). במקביל למחקרים האמפיריים נמשך הפולמוס התיאורטי בין החוקרים בשאלה האם תוצאות המחקר מעידות על קיומם של יחסים סיבתיים ועל העברה של למידה מהאמנויות להקשרים חיצוניים (Hetland &

(Winner, 2008). דוח מקיף שהתפרסם השנה באנגליה טוען שהתשובה עדיין שלילית, חוץ מאותם מקרים שצוינו על ידי הטלנד ווינר (See & Kokotsaki, 2016).

כאמור, גם ההצדקה האינסטרומנטלית של האמנויות שמסתמכת על המחקר שתואר, נמשכת ואולי אף ביתר שאת. דוגמאות בולטות לכך הן הדוח האחרון של הוועדה הנשיאותית על האמנויות ומדעי הרוח (PCAH, 2011) ופרסומים כמו זה של השותפות לחינוך לאמנויות (Preparing Students for the Next America, 2013).

השיח על חינוך לאומנויות בישראל 1985-2016

עד כאן, סקרנו את ההתפתחויות במחקר על החינוך לאמנויות, בעיקר מנקודת הראות האמריקאית. מה קורה עם המחקר והשיח בתחום זה בישראל? התשובה היא שאין כמעט מחקר אמפירי על החינוך לאמנויות בישראל, אבל לאחרונה ניכרת התעוררות של השיח אודותיו. המסמך המרכזי שעסק בחינוך לאמנויות בישראל עד השנים האחרונות היה הדוח של הוועדה לחינוך לאומנויות שמונתה על ידי יו"ר המזכירות הפדגוגית באותה העת, דוד פור, והתפרסמה ב-1985. בראש הוועדה עמדה מיכל זמורה-כהן והיא כללה אנשי אקדמיה ואת המפמ"רים של חמש האמנויות הנלמדות בבית הספר (תיאטרון, אמנות פלסטית, מחול, קולנוע ומוזיקה). עיון בדוח הוא חוויה מאלפת שמעידה עד כמה השתנה השיח בנושא בשני העשורים האחרונים. הצידוק של החינוך לאמנויות בדוח הוא כולו פנימי, ואין כל זכר להצדקה אינסטרומנטלית שלו. המטרות מבוססות על כך שהאמנויות מעניקות "טעם, תוכן ומשמעות לחייו" של האדם, שהחינוך לאמנויות "מפתח את הדמיון היוצר, את החוש האסתטי ואת חוש הביקורת", ושהוא מהווה "גורם משלים ומאזן" לחינוך המדעי והטכנולוגי, בניגוד ברור לתפיסתו כיום, בעיני חלק מחסידי, כאמצעי לשיפור ההישגים בתחומים אלו (דוח הוועדה לחינוך אמנויות, 1985, עמ' 4). לכל אורך הדוח אין הפנייה ולו למחקר אחד, וניכר שצידוק אינסטרומנטלי של החינוך לאמנויות פשוט אינו עולה על דעתם של חברי הוועדה. חלק הארי של הדוח הוקדש לתיאור מפורט של הנעשה בפועל בבתי הספר בכל אחת מהאמנויות, והוא הציג שורה של המלצות שבראשן הקביעה "שעל כל תלמיד במסגרת לימודי החובה שלו להכיר את כל האמנויות ולרכוש את מיומנויות היסוד של אמנות אחת לפחות" (שם, עמ' 25).

בעשרים וחמש השנים שחלפו אחרי פרסומו של דוח זמורה-כהן, התפרסמו מעט דוחות ומחקרים על החינוך לאמנויות בישראל. ב-1993 התפרסם דוח שהתמקד בחינוך למחול וראוי להזכיר גם את מאמרו של דן רונן "החינוך האמנותי במדינת ישראל" שהתפרסם בספר היובל למערכת החינוך בישראל (רונן, 1999). אולם, כאמור, בשנים האחרונות ניכרת התעניינות מחודשת בנושא. ב-2009 יצאה לאור סקירת ספרות מקיפה בתחום הוראת האמנויות ביוזמת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (וולף ושוורץ, 2009), וב-2010 הוגש לשר החינוך דאז, גדעון סער, נייר עמדה של פורום דוסטרובסקי בנוגע ללימודי המחול והמוזיקה (זמורה-כהן ועמיתים, 2010). שנתיים לאחר כבר הפך החינוך לאמנויות לנושא של כנס תל אביב ה-7 לחינוך מתקדם. כותרת הכנס היתה "מחזירים את האמנות לחינוך", והתלווה אליו נייר עמדה תחת הכותרת "אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות" (פרוגל, ברטנא-לורנד, לוי-קרן וברקאי, 2012). בעקבות הכנס יצא גיליון מיוחד של "הד החינוך" שכותרתו "אמנות עכשווית",

שכלל 20 מאמרים וראיונות עם אנשי אקדמיה ושדה בארץ ובעולם (הד החינוך, אפריל 2012). נייר המדיניות הנוכחי הוא המשך ישיר של שורת הפרסומים הזו.

2. היתרונות של החינוך לאמנויות

השיח אודות החינוך לאמנויות בישראל שונה באופיו מהשיח האמריקאי שנסקר כאן בהרחבה. המסמכים שהוזכרו והמאמרים שנכללו בגיליון הנושא של הד החינוך מתמקדים רובם ככולם בהצדקה הפנימית של החינוך לאמנויות ויש מעט שימוש במחקר הענף בתחום לשם הצבעה על היתרונות האינסטרומנטליים שלו. נייר המדיניות הנוכחי מבוסס על סינתזה של שתי הגישות. הוא מציב את הצידוק הפנימי של האמנויות במרכז ובונה סביבו מספר מעגלים קונצנטריים של צידוק שהופך ליותר ויותר אינסטרומנטלי. היות והאתגר המרכזי הוא שינוי התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות חיוני להשתמש במכלול הנימוקים והידע הקיים כיום, שתומכים בהפיכתם לתחום ליבה מרכזי במערכת החינוך בישראל. היתרונות האינסטרומנטליים של החינוך לאמנויות הם חשובים מאוד כשלעצמם, והם חורגים, כפי שנראה בהמשך, מאלה בהם התמקד המחקר בארה"ב. מצד שני, ראוי להימנע מהפיתוי לייחס למחקר יותר ממה שיש בו, ובמיוחד להיזהר מלהפוך את ההצדקה האינסטרומנטלית של החינוך לאמנויות לעיקר.

חלק זה יתמקד, אפוא, בהצגת היתרונות והערכים שטמונים בחינוך לאמנויות, תוך הסתמכות על המחקר שנסקר כאן ועל מקורות נוספים. הוא יפתח בהצגת התכלית והערכים הפנימיים של החינוך לאמנויות, ויצא משם למעגל קרוב של היתרונות הקוגניטיביים שלו. בהמשך יוצגו היתרונות החינוכיים והפדגוגיים ואלו שמתייחסים להקשר התרבותי הרחב. בעקבות זאת, יוצגו היתרונות האינסטרומנטליים יותר של החינוך לאמנויות שמתרכזים במעגל החברתי-כלכלי.

ערכים וטעמים פנימיים של החינוך לאמנויות

המושג "יתרון" או מקבילו באנגלית "benefit" ספוג כשלעצמו בניחוח אינסטרומנטלי, ואינו מתאים לתיאור הטעמים הפנימיים של החינוך לאמנויות. הצידוק הפנימי של החינוך לאמנויות מתייחס לאמנויות כאל תכלית וערך מרכזיים של חיי האדם ולא כאמצעי למטרות אחרות, ראויות ככל שיהיו. העיסוק באמנויות על פי תפיסה זו הופך את האדם לשלם יותר, תוך העמקה והרחבה של אנושיותו. נציג להלן ארבעה טעמים פנימיים מרכזיים לחינוך לאמנויות בבית הספר.

הנאה רב ממדית – אולי הטעם הראשון ליצירה באמנויות הוא ההנאה שהיא מסבה ליוצר. הכוונה כאן להנאה עמוקה מעצם היכולת לביטוי אישי בחומר וברוח. זו הנאה הוליסטית שכוללת ממד רגשי, קוגניטיבי ובמקרים רבים גם גופני. חינוך לאמנויות מזמן לכל לומד את האפשרות לחוות הנאה ייחודית זו. אחד התיאורים הידועים של החוויה עליה מדובר הוא מושג ה"זרימה" (Flow) אותו טבע צ'יקסנטמיהאיי (Csikszentmihályi). צ'יקסנטמיהאיי מאפיין את הזרימה כ"מצב שבו אנשים שקועים כל-כך בפעילות עד שלשום דבר אחר אין חשיבות בעיניהם; החוויה עצמה מהנה כל-כך עד שימשיכו בה אפילו במחיר כבד, לשם העשייה בלבד" (צ'יקסנטמיהאיי, 2012, עמ' 18). כמובן, חווית הזרימה אינה ייחודית ליצירה האמנותית, אך זו מהווה מרחב מרכזי בו הזרימה באה לידי ביטוי.

חווייה אסתטית – חוויה זו שמורה גם למתבונן באמנויות ולא רק ליוצר במסגרתן. בשונה מחוויית הזרימה שאינה ייחודית לאמנויות, החוויה האסתטית נוצרת רק במפגש עם "היפה". קיימות תפיסות פילוסופיות שונות בנוגע לטיבו של היפה והאסתטי, אך אחת הידועות ביותר היא זו של קאנט. על פי קאנט "בעוד החוויה של הנעים היא אישית לחלוטין ויסודה במצבו הגופני של החווה אותה, ובעוד חווית הסיפוק מהטוב מקורה בחשיבה הכללית של האדם ולא במאפייניו האישיים, הרי שהחוויה של היפה היא פועל יוצא של שילוב בין מצבו האישי של האדם לבין יכולת החשיבה הכללית שלו. חוויית היפה לפי השקפה זו, היא חוויה אנושית ייחודית, מפני שהיא מחברת בין שני פנים מהותיים של הקיום האנושי: קיומנו האישי ומחשבתנו הכללית" (פרוגל, 2012, עמ' 14).

החוויה האסתטית ברוח קאנט היא רלוונטית ביותר להצדקת המעמד החינוכי של האמנויות משלושה היבטים לפחות: ראשית, זו חוויה שפתוחה לכל אדם. גם מי שפחות נהנה או מוכשר ליצירה באחת האמנויות יכול להגיע לחוויה אסתטית ברמה הגבוהה ביותר. שנית, על מנת לאפשר לכל אחד את האפשרות לחוויה אסתטית מעמיקה יש צורך להפגיש אותו עם יצירות אמנותיות איכותיות ולתווך לו את אותו מרכיב של "מחשבתנו הכללית" שבלעדיו החוויה אינה מתאפשרת. שלישית, האמנויות הן תחומי התוכן המרכזיים בהן מזומנות לנו החוויות האסתטיות.

טיפוח יצירתיות – מונח זה נשחק בשנים האחרונות, ובמקרים רבים נעשה בו שימוש קלישאי או אינסטרומנטלי בעיקרו, כמקור להצלחה תחרותית בכלכלת הידע. לפיכך, חשוב לעמוד על משמעותו בהקשר של החינוך לאמנויות. הכוונה כאן היא לשני מובנים עיקריים:

א. יכולת ליצור תוצר אמנותי משלב הרעיון ועד המימוש במדיום האמנותי (למשל, ציור, סרט, ביצוע מוזיקלי, יצירת מחול). המחקר של הטלנד וווינר הצביע על תהליך זה כ"הרגל חשיבה" מרכזי שנלמד בסדנאות האמנות בבית הספר. החוקרות גם עמדו על מבנה ההוראה התלת-שלבי באמצעותו נרכשת יכולת זו, שהוא שונה למדי מדרכי ההוראה הרווחות בבית הספר: הרצאות מדגמות בהן נמסר ומודגם מידע חיוני לשימוש הלומדים בהמשך השיעור; תלמידים בעבודה, הלב של השיעור באמנויות, בו כל תלמיד או קבוצת תלמידים עסוקים בפרויקט האמנותי שלהם והמורה עוברת ביניהם; ביקורת, משוב ורפלקסיה על עבודות התלמידים הן מצד המורה והן מצדם של תלמידים אחרים (Hetland & Winner, 2007).

ב. יכולת לדמיין מצבים שאינם קיימים ואפשרויות חדשות. תחומי הדעת העיוניים מיועדים לאפשר לנו להבין את מה שקיים בעולם, האמנויות מעודדות אותנו לדמיין את מה שאינו קיים בו. הדמיון שלנו, טוענת מקסין גרין (Greene), "מתייחס למה שאינו ניתן לחיזוי ואינו צפוי... אני משוכנעת שמעורבות מושכלת במספר אמנויות היא הדרך הטובה ביותר לשחרר אותו אצל תלמידינו, ולאפשר לו לבוא לידי ביטוי" (Greene, 1995, p. 125). גרין מדגישה שיכולת זו לדמיין מציאויות חדשות שאינן קיימות היא גם בעלת ערך חיוני מבחינה מוסרית, מפני שהיא מעודדת אותנו להעלות על הדעת מציאות שונה וטובה יותר מזו המתקיימת כיום.

הרחבת העולם – המפגש עם האמנויות מאפשר לנו לראות את העולם באופן חדש ושונה. הוא הופך את העולם בו אנו חיים לעשיר ומגוון יותר. יצירות אמנות טובות הופכות את העולם

המוכר לזר בחלקו, ומאפשרות לנו להתבונן בו מחדש ולגלות בו משמעויות ורבדים שאינם מתגלים בחוויה היומיומית. תובנה זו משותפת לשורה ארוכה של פילוסופים החל מאריסטו שנתן מהטעם הזה עדיפות למשורר על פני ההיסטוריון, עבור דרך ניטשה ועד לדיואי (Dewey) ופילוסופים בני זמנו כמו רורטי (Rorty). מהטעם הזה, נוכחות מצומצמת של חינוך לאמנויות בבית הספר מובילה לצמצום עולמם של התלמידים.

יתרונות קוגניטיביים של החינוך לאמנויות

"המפנה הקוגניטיבי" בתפיסת האמנויות החל כבר בסוף שנות הששים של המאה הקודמת. הביטוי הפילוסופי הבולט שלו היה ספרו של נלסון גודמן (Goodman) "שפות של אמנות" (Goodman, 1968). בהשראת הספר ובהובלתו האישית של גודמן הוקם באותן שנים פרוז'קט זירו באוניברסיטת הרווארד אותו ניהלו דיויד פרקינס והאוורד גרדנר (www.pz.harvard.edu/who-we-are/history). פרוז'קט זירו התמקד בשנותיו הראשונות במחקר הפן הקוגניטיבי של האמנויות, ובהמשך בפיתוח של חינוך לאמנויות שמתבסס עליו (Perkins and Leonard, 1977; Gardner and Perkins, 1989). בשנות התשעים התבלט אליוט אייזנר בהצגה שיטתית של היתרונות הקוגניטיביים הייחודיים של החינוך לאמנויות (Eisner, 1998; 2002), ובמקביל נמשכו המחקרים האמפיריים בתחום שחלקם הוצגו בחלק הקודם.

לאור זאת, הפן הקוגניטיבי של החינוך לאמנויות הוא כיום חלק אינטגרלי הן של הצידוק הפנימי שלהן והן של מעגל הצידוק הבא – המעגל החינוכי. הוא מוצג כאן בנפרד עקב מרכזיותו בשינוי התפיסה הרווחת בנוגע לתפקיד לימודי האמנויות בבית הספר. כל עוד לימודי האמנויות ימשיכו להיתפס כא-קוגניטיביים ביסודם הם לא יוכלו לקבל את מקומם הראוי בתכנית הלימודים, מפני שבית ספר נתפס בעיקרו כמוסד שמטרתו ללמד ידע. לפיכך, נציג כאן כמה יתרונות קוגניטיביים מרכזיים של לימודי האמנויות, כפי שעולה מן המחקר והתיאוריה בנושא.

טיפוח יכולות ההתבוננות – האמנויות השונות מפתחות את היכולת להבחנה בניואנסים בדקויות, מרחיבות את הרגישות להבדלים צורניים ואחרים ומחדדות את היכולת להבחין ביחסים בין המרכיבים (Eisner, 2002). ההתבוננות נמצאה גם כאחד מהרגלי החשיבה המרכזיים שנלמדים בסדנאות האמנות במחקרן של הטלנד ווינר (2007).

פיתוח חושים שונים – פן קוגניטיבי נוסף שמודגש על ידי אייזנר (2002) הוא תרומתן של האמנויות לפיתוח החושים. כל תחום אמנות מפתח חושים וצירופי חושים שונים. למשל, המוסיקה מפתחת את חוש השמיעה, האמנות הפלסטית את חוש הראייה וחוש המישוש והקולנוע את חוש הראייה וחוש השמיעה. איכות החשיבה תלויה באיכות החושים, ולכן, התנסות באמנויות שונות מקדמת את יכולת החשיבה של הלומד.

פיתוח כישורים פרשניים – תהליך היצירה האמנותית וההתבוננות ביצירות אמנותיות מחייבות פרשנות מתמדת של המציאות מפרספקטיבות שונות. כמו כן היצירה וההתבוננות באמנות מלמדות שלבעיות יש יותר מפתרון אחד נכון.

חשיבה באמצעות מערכות סימול שאינן מילוליות – במרבית תחומי האמנויות אנו חושבים על העולם באמצעות דימויים חזותיים, מטפורות ומערכות סימול מורכבות בתנועה ובצליל, ולא באמצעות תיאור מילולי ישיר שאופייני לשיח היומיומי ולמדעים (Goodman, 1968; 1973). עובדה זו, מדגיש אייזנר (2002) מרחיבה את הגבולות של "הקוגניטיבי" מעבר לשפה המילולית. היות וכמעט כל הלמידה בבית הספר מבוססת על השפה המילולית, האמנויות הן התחום חיוני לשם פיתוח יכולת החשיבה הזו.

חיזוק הראייה הביקורתית – לימודי האמנויות מחזקים את היכולת לביקורתיות מלומדת. יצירות האמנות עצמן מכילות תכנים ביקורתיים מגוונים, הדיון ביצירות הוא ביקורתי בחלקו הגדול וההתנסות של הלומד ביצירה אמנותית מחייבת אותו לביקורתיות כלפי המציאות וכלפי עצמו (פרוגל, 2012; Greene, 1995; Hetland & Winner, 2007). לא מפתיע לשמוע, לפיכך, ממורים רבים בישראל שחלק ניכר מהביטויים הביקורתיים המרשימים והמעמיקים ביותר של תלמידים בבית הספר באים לידי ביטוי בלימודי האמנויות.

יתרונות חינוכיים של החינוך לאמנויות

כאמור, התפיסה הרווחת מתייחסת לאמנויות כאל תוספת והשלמה ללימודים "הרציונליים" שמתקיימים בתחומי הדעת העיוניים. הן נתפסות כ"לוקסוס" או העשרה שרצוי לספק לתלמידים כאשר תחומי הדעת העיוניים מטופלים באופן הולם. אולם, על פי הנחה זו, אם מתעוררת בעיה תקציבית או שההישגים הלימודיים במקצועות העיוניים נתפסים כנמוכים, המהלך המתבקש ברור: יש לצמצם, או אף לבטל, את לימודי האמנויות ולהתרכז בעיקר. המחקר האמפירי והניתוח התיאורטי שעוסקים בחינוך לאמנויות מערערים הנחה רווחת זו מהיסוד. הם מראים באופן משכנע ביותר שללימודי האמנויות יש תרומה רבה לשאר תחומי הדעת, לאקלים הבית ספרי ולמחויבות הלימודית בכלל בית הספר, ושהם מספקים מענה חינוכי לערכים וצרכים שעומדים במוקד השיח החינוכי בימינו. להלן, מספר יתרונות מרכזיים של החינוך לאמנויות בהקשרים אלו.

חדוות למידה – הנאה מהלמידה ולמידה מתוך מוטיבציה פנימית אינן חוויות רווחות בתחומי הדעת העיוניים בבית הספר. לימודי האמנויות מתאפיינים בשני סוגים מוערכים במיוחד של מעורבות לומד: מעורבות משימה – מעורבות קוגניטיבית ורגשית של הלומד במשימה עצמה – לעומת מעורבות אגו שמתמקדת ביתרונות האישיים שנובעים מהמשימה (Nicholls, 1989); הנעה (מוטיבציה) פנימית ללמידה שמקורה בעניין ובהנאה של הלומד ובערך שהוא מזהה בתהליך לעומת ההנעה החיצונית שנובעת משיקולי שכר ועונש (ראיין ודסי, 2011). שני סוגי מעורבות אלו דווחו כמאפיינים בולטים במיוחד של הלמידה במגמות האמנות בישראל במהלך המפגשים שהתקיימו לקראת כתיבת נייר המדיניות הנוכחי.

ביטוי ומענה לשונות – החינוך לאמנויות מאפשר מתן ביטוי, ואף מקום להצטיינות, לתלמידים בעלי כישורים שונים מאלה הבאים לידי ביטוי במקצועות העיוניים (גרדנר, 1996). בנוסף לכך, דפוס הלמידה באמנויות פותח אפשרויות רבות לשונות באופן הביטוי היצירתי באותו שלב של "תלמידים בעבודה" על הפרויקט שלהם (Hetland & Winner, 2007). למשל, כל לומד יכול לבחור לצייר טבע דומם אחרת, להגיב בתנועה על גירוי מוזיקלי באופן שונה וכדומה.

יחס חיובי כלפי בית הספר – שורה של מחקרים עמדו על הקשר בין מעורבות של תלמידים בלימודי האמנויות בבית הספר לבין גילוי של יחס חיובי ומחויבות גבוהה יותר ללמידה בשאר תחומי הלימוד של בית הספר. סביר להניח שחזויות הלמידה והאפשרות לביטוי השונות של התלמידים בשיעורי האמנות הם גורמים מרכזיים שעומדים ביסוד אותם מתאמים שנמצאו במחקר (Deasy, 2002; Stevenson & Deasy, 2005; PCAH, 2011, p. 19-21; McCarthy, 2004, p. 10-12).

חינוך לערכים חברתיים מרכזיים – העיסוק באמנויות על עבודת הצוות הכרוכה בהן והעיסוק בסוגיות חברתיות חשובות, מחנך לשורת התנהגויות וערכים רצויים שבין אדם לחברו כמו סובלנות, כבוד והתחשבות באחר, יחס חברי ולא אליים ואחריות חברתית. המחקר מוצא גם כאן קשרים חוזרים ונשנים בין מעורבות בלימודי האמנויות לנכונות להתנדבות וביטויים חברתיים חשובים נוספים (Deasy, 2002, p. 16-17; PCAH, 2011). דוח ראנד מדגיש את החשיבות של המופע בפני קהל הנדרש בלימודי האמנויות, וטוען, שהתכנון, האינטראקציה החברתית והאחריות הנדרשת מהתלמידים לקראת המופע, עומדים ככל הנראה ביסוד אותן תוצאות חיוביות (McCarthy, 2004, p. 10).

עיצוב זהות – תהליכי היצירה באמנויות מזמנים עיסוק עמוק ומונחה בעיצוב זהות אישית וחברתית. הם מובילים לדיון בזיקות שבין זהות מקומית וגלובלית ולהתחבטויות ערכיות ומוסריות כבדות משקל. קיימים מחקרים אמפיריים שהתמקדו בהיבטים אלה של החינוך לאמנויות. סאליבן ומקרטי מצאו עלייה במודעות העצמית והרפלקטיבית כתוצאה מהעיסוק באמנויות (Sullivan & McCarthy, 2007) ומחקרים אחרים הדגישו את המקום של שאלות זהותיות בעבודתם של המורים בתחומי האמנויות (פיכמן, 2013).

עיסוק בממד הרגשי – העיסוק בממד זה כמעט ואינו מתקיים בבית הספר, אף כי העולם הרגשי של הלומד נתפס כיום, הן כבעל חשיבות עליונה לאושרו ולרווחתו (well being) של האדם בעתיד, והן כמרכיב חיוני להצלחה בלימודים ובעולם העבודה (גולמן, 1997). לימודי האמנויות נמצאו כתורמים במיוחד לטיפוח רגישויות חדשות, העמקת יכולות האמפטיה וחיזוק יכולות הוויסות הרגשי (Deasy, 2002, p. 16; PCAH, 2011).

דגם פדגוגי מתקדם – אחד הגורמים שעשוי לעמוד ביסוד היתרונות החינוכיים החשובים שהוצגו למעלה הוא הדגם השונה של הוראה ולמידה שהתפתח בלימודי האמנויות בממד המעשי-יצירתי שלהן. בדגם זה הלומד מתנסה באופן פעיל ביצירה בתחום ולא מתמקד בשחזור ידע שנמסר לו על ידי המורה, הוא נדרש לבחירות מושכלות לכל אורך הדרך, והוא מוערך על ביצוע יצירתי בתחום

ולא באמצעות מבחן כתוב. לדעת שורה של חוקרים הדגם הפדגוגי המתקיים כיום בחינוך לאמנויות הוא הביטוי הבולט ביותר בבית הספר ללמידה משמעותית, ועשוי להוות דגם פורה ביותר גם לתחומי הדעת העיוניים (בואה-מנסילה וגרדנר, 2004, עמ' 171; הרפז, 2012; כרמון, 2012, 2016; Hetland & Winner, 2007).

יתרונות תרבותיים של החינוך לאמנויות

החשיבות הרבה של השדה התרבותי זוכה לדיון ער ביותר בעשורים האחרונים בשורה של תחומי עיון ומחקר כמו השיח הרב-תרבותי, לימודי התרבות וההיבטים החברתיים-כלכליים הכרוכים בשדה זה. התרומות החשובות של החינוך לאמנויות לשדה התרבותי לא זכו למקום הראוי להן במחקר ובשיח הרווחים בנושא, כפי שראינו בסקירה של השיח והמחקר בחלק הקודם. חלק זה יתמקד, אפוא, בהצבעה של מספר יתרונות חשובים של לימודי האמנויות לשדה זה.

בניית בסיס תרבותי משותף ומגוון – תרבות מתפתחת כאשר יש לה קרקע מתאימה עליה היא יכולה לצמוח. מחד היא מחייבת בסיס משותף של יצירות ורעיונות שמוכרים לציבור גדול של שוחרי תרבות, המהווים מקור לאסוציאציות והרמזים, ונקודת מוצא ליוצרים חדשים. מצד שני, היא מחייבת מגוון עשיר של גישות ופרספקטיבות אמנותיות שנותנות ביטוי לקהילות שונות, מאתגרות את הבסיס המשותף ומונעות קיפאון והתנוונות (בלום, 1989; סאמט, 1990; יונה ושנהב, 2005; Hirsch, 1987). הדרך המבטיחה ביותר לטפח את שני הממדים החיוניים האלו של בניית התרבות היא חינוך איכותי לאמנויות בקנה מידה רחב (McCarthy, 2004, p. viii).

אוריינות חזותית – סביבת המשמעויות בימינו רוויה בדימויים חזותיים מסוגים רבים, אולם התכנים הנלמדים בבית הספר עדיין מתמקדים בעיקר בטקסטים כתובים ובאוריינות מספרית. חשיבותם של אלה עדיין רבה, כמובן, אך חיוני לא פחות לטפח את היכולת לחשוב באמצעות דימויים חזותיים ועל דימויים חזותיים. על בסיס הנחות אלה התפתח התחום של אוריינות חזותית, שעדיין כמעט ואינו זוכה לביטוי בבית הספר. לימודי האמנויות הן זירה מרכזית לטיפוח אוריינות חיונית זו (שליטה, פרידמן והרתאן, 2011; שליטה, 2012; כהן עברון, 2012, עמ' 58-59; Arnheim, 1969).

הון תרבותי – רכישת אמצעי ביטוי המקובלים בתרבות נתונה יחד עם יכולות פענוח של צפנים תרבותיים, מוכרת כיום כחיונית להצלחה חברתית וכלכלית. תלמידים המגיעים ממשפחות עם הורים משכילים נוטים להיחשף יותר לתרבות הנתפסת כ"גבוהה", והם צוברים "הון תרבותי" שמשמש אותם בבגרותם לצבירת יתרונות חברתיים וכלכליים (Bourdieu, 1977, 1984; Bernstein, 1975). רק מצב בו לימודי האמנויות נלמדים בהיקף רחב בבית הספר מאפשר לצמצם פער רב חשיבות זה. אסתי די-נור, המנהלת לשעבר של "סל תרבות", רואה בהיבט זה את "הנימוק המכריע לטובתו של סל תרבות עמוק ומגוון" אליו ייחשפו כלל התלמידים במדינה, מפני ש"הוא יוצר הון תרבותי, החיוני לקידום של התלמידים בעתיד" (דקל, 2012, עמ' 44).

חינוך אסתטי – העיסוק באמנויות במסגרת בית הספר מוביל גם לחינוך אסתטי של הלומדים. הם חווים סביבות פיזיות אסתטיות ומעוצבות בטעם, קשובים לשיח שמתייחס לשאלות ושיקולי דעת בתחום האסתטיקה, וכמובן, מתנסים בכך בעצמם. סביר להניח שתלמידים שעברו חינוך מסוג זה הופכים בבגרותם למובילים של חשיבה ופעולה מכוונת אסתטיקה בסביבה שלהם.

יתרונות חברתיים-כלכליים של החינוך לאמנויות

כפי שראינו בסקירה בחלק הקודם, היחס בין לימודי האמנויות לבין הממד החברתי-כלכלי של החינוך הבית ספרי עומד במוקד של מחלוקת ערכית ומחקרית קשה. חלק מאנשי החינוך לאמנויות רואים בהצדקה החברתית-כלכלית שלו כניעה ערכית וצעד מסוכן מבחינה מעשית, ובזירה המחקרית נמשכת המחלוקת בשאלה האם המחקר מצליח להראות שמתקיים יחס סיבתי בין לימודי האמנויות להישגים לימודיים, והאם מתקיימת העברה של למידה מהאמנויות לתחומים אחרים. אין בידינו להכריע במחלוקת זו, אך טענתנו היא שגם אם המבקרים צודקים, ובמרבית המקרים כל שעלה בידי המחקר להראות עד היום הוא את קיומם של מתאמים בין לימודי האמנויות לבין הישגים לימודיים וחינוכיים, יש בכך ערעור חשוב על התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות.

מדוע? מפני שעצם קיומם של מתאמים חוזרים ונשנים אלו מפריך את ההנחה הרווחת שלימודי האמנויות באים **על חשבון** ההישגים בתחומים אחרים. אם מערכת החינוך מציבה את שיפור ההישגים הנמדדים במבחני ההישגים הארציים והבינלאומיים בראש מעייניה, ושעות הלימוד באמנויות נתפסות כפוגעות, או למצער, כלא תורמות, להשגת מטרה זו, ההשתמעות ברורה: צמצום היקף לימודי האמנויות ותוספת שעות למה שנתפס כ"מקצועות הליבה" – מתמטיקה, מדעים, שפת אם ואנגלית. לעומת זאת, אם מתברר, כפי שאכן עולה משורה ארוכה של מחקרים, שלימודי האמנויות הולכים יד ביד עם הישגים לימודיים גבוהים, ושבמרבית המדינות המובילות בהישגיהן כמו פינלנד, קוריאה ויפן, האמנויות נלמדות בהיקף נרחב (Arts Education in Finland, 2010; Education at Glance, 2015, p. 414-415), יש מקום לתקווה שמדיניות מזיקה ומוטעת זו תחדל מלהתקיים. המחקר אולי אינו מצביע עדיין על יחס סיבתי בין החינוך לאמנויות להישגים לימודיים, אך הוא מראה בבירור שהיחס בין השניים הוא של "ניצחון דו-צדדי" (win-win), ולא מצב של "משחק סכום אפס" בו כל תוספת לאמנויות באה על חשבון הישגים בתחומים אחרים. נציג להלן מספר היבטים חברתיים-כלכליים בהם נראה שיש ללימודי האמנויות יתרונות משמעותיים.

שיפור הישגים – כפי שצינו, המחקר בארה"ב התרכז בחלקו הגדול בבחינת היחס בין מעורבות בלימודי האמנויות לבין שיפור ההישגים הלימודיים שנמדדים במבחני ההישגים, וכאמור, שורה ארוכה של מחקרים משנות התשעים ועד לימינו מצביעים על מתאמים חיוביים בין השניים (Catterall, 1999; Deasy, 2002; Ruppert, 2006; PCAH, 2011; Preparing Students for the Next America, 2013; Fiske, 1999; Murfee, 1995). נתון חשוב נוסף בהקשר זה עולה ממחקר שערך נחום בלס ממכון טאוב. בלס בדק את המתאמים בין היקף שעות הלימוד

במקצועות שונים לבין ההישגים במתמטיקה במדינות ה-OECD במבחני הפיזה בשנת 2012. הממצאים הראו שהמתאם בין היקף שעות הלימוד במתמטיקה לבין ההישגים במתמטיקה היה שלילי, בעוד שהמתאם בין היקף שעות הלימוד באמנויות להישגים במתמטיקה היה חיובי, והגבוה ביותר מבין כלל המקצועות שנבדקו (בלס, 2016, עמ' 25). נקודה נוספת שראוי להדגיש היא שאותם מתאמים חיוביים נמצאו ביחס לצורות שונות למדי של מעורבות תלמידים באמנויות. מעבר למעורבות בלמידה ישירה של תחומי אמנות נפרדים, המחקר מצא מתאמים חיוביים גם כאשר האמנויות שולבו בתחומי הדעת העיוניים (PCA, 2011, burnaford, 2007; Heath, 1998), וגם כאשר בני נוער עסקו באמנויות בשעות שלאחר בית הספר (p. 19-21, 39-41).

תמיכה בנוער בסיכון – התרומה החיובית של האמנויות לנוער בסיכון היא אחד מתחומי המחקר הבולטים בעשור האחרון. גם כאן, החוקרים מציינים שהמחקרים מבוססים על מתאמים סטטיסטיים, אך הממצאים מרשימים ביותר. החוקר המוביל בתחום זה גיימס קטרל מצביע בדוח שמתבסס על ארבעה מחקרי אורך רבי היקף, על שלוש מסקנות עיקריות העולות ממנו: ראשית, תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך בעלי מעורבות גבוהה בלימודי האמנויות נמצאו כבעלי הישגים גבוהים יותר מעמיתיהם לרקע החברתי-כלכלי בשורה של תחומים, כגון, ציונים בבית הספר, קבלה להשכלה הגבוהה, התנדבות בקהילה ומעורבות פוליטית. שנית, בני נוער בסיכון בעלי מעורבות גבוהה באמנויות הגיעו להישגים לימודיים קרובים ברמתם לבני נוער רגילים, ולעתים אף עלו עליהם. שלישית, מרבית המתאמים החיוביים בין מעורבות באמנויות לבין הישגים לימודיים באו לידי ביטוי אצל בני נוער מרקע חברתי-כלכלי גבוה (Catterall, 2012, p. 24).

פיתוח כישורים חיוניים לכלכלת הידע – חלק ניכר מהמיומנויות והיכולות שצוינו בסעיפים הקודמים כתוצרים של לימודי האמנויות, נתפסים כיום ככישורים החיוניים ביותר להצלחה בכלכלת הידע. למשל, יכולת ליצירה אישית, שילוב פורה של פרספקטיבות שונות, עבודת צוות, אמפתיה, פתרון בעיות ודבקות במשימה (מלמד וסלנט, 2010). סובל מציין ש"השותפות למיומנויות המאה ה-21" בארה"ב, שכוללת מנהיגים מעולם העסקים והטכנולוגיה, הציגה רשימה של 13 מיומנויות מרכזיות של המאה ה-21, ושהמחקר של לימודי האמנויות מעלה כי "תכניות איכותיות של חינוך לאמנויות מתאימות במיוחד לקידום של כל אחת ממיומנויות אלה" (Sobel, 2013, p. 40). היבט חשוב נוסף בהקשר זה הוא הטיפול של האוריינויות דיגיטליות שנעשה בלימודי האמנויות. לימודים אלה מזמנים התנסות שוטפת בטכנולוגיות דיגיטליות מתקדמות (למשל, פוטושופ, סטופמושן, תוכנות לעיבוד מוזיקלי ועריכת סרטים, ועוד). השימוש בטכנולוגיות דיגיטליות בלימודי האמנויות הוא חלק אינטגרלי מתהליכי היצירה של הלומדים בתחומים אלו, וככזה הוא אפקטיבי במיוחד.

עקרונות פדגוגיים של לימודי אמנויות איכותיים

הדיון בערכים הפנימיים של החינוך לאמנויות בצד יתרונותיהם האינסטרומנטליים רבי החשיבות אמור לשכנע כל אדם רציונלי, שמקומן הראוי של האמנויות הוא כמקצוע ליבה מרכזי במערכת החינוך בישראל. אולם, על מנת שערכים ויתרונות אלו יוכלו להתממש בלימודי האמנויות בבית הספר, על לימודים אלו להתבסס על מספר עקרונות פדגוגיים מרכזיים. הדיונים של פורום החשיבה שהתכנס לצורך כתיבת המסמך הנוכחי העלו שבעה עקרונות כאלו, שיוצגו להלן.

יצירת אקלים בטוח ופתוח – הלימוד של האמנויות צריך להתקיים במרחב שפתוח לטעויות, להתברברויות ולבחירות מגוונות של הלומדים. אין דרך אחת ליצור באופן משמעותי בתחום כלשהו, ובאמנויות בפרט. אקלים מסוג זה מחייב הימנעות מביקורת פוגענית, זלזול ולעג מצד המורה ומצד הלומדים האחרים, ובמקביל מחייב תמיכה, ליווי ומשוב תומך מצד המורה לכל אורך הדרך.

מתן מקום לשונות – האפשרות של שונות בתהליכי הלימוד באמנויות נמצא, כפי שראינו, כאחד מהיתרונות המרכזיים שלהם, וכערך חשוב ביותר מבחינה חינוכית ותרבותית. ההשתמעות הפדגוגית היא שתהליכי ההוראה ותכניות הלימודים באמנויות צריכים לתמוך בפיתוח עולמו האישי של כל לומד, ולא פחות חשוב מכך, לאפשר למורים לבטא את השונות והייחוד שלהם.

התייחסות לממד הרגשי והגופני של הלומד – ממדים אלו, כאמור, כמעט ואינם זוכים להתייחסות שיטתית במסגרת מקצועות הלימוד העיוניים בבית הספר. לימודי האמנויות צריכים להדגיש ממדים אלו בתהליכי ההוראה, תוך פיתוח דרכים רגישות ואחראיות להתמודד עמם, וחשוב מכל, לשלב באופן הוליסטי בינם לבין הממד האינטלקטואלי של הלומד.

לומד פעיל – דרכי ההוראה באמנויות צריכות לעודד ולתמוך בפעילות פורייה של הלומד במהלך הלימוד. כלומר, יצירה אישית או קבוצתית של הלומד/ים שמתבססת על עיבוד ידע בעל ערך בתחום האמנותי, וחיבורו לבחירות אותנטיות של הלומד/ים.

פתיחת מרחב לדיון בשאלות ערכיות ומוסריות – תהליכי היצירה והעיון באמנויות מזמנים כל העת הזדמנויות לדיון בשאלות ערכיות ומוסריות. הדיון בשאלות אלה הוא רגיש, ובמקרים מסוימים מוביל לקריאת תגר של גבולות השיח וחופש הביטוי בין כתלי בית הספר. למרות הקושי הכרוך בזאת לעתים, חיוני לעודד את העיסוק בשאלות ערכיות עקב חשיבותן בעיצוב הזהות האישית והאזרחית של הלומד, והתרומה הייחודית של היצירה האמנותית לדיון זה.

טיפוח קהל שוחרי אמנות יחד עם חינוך דור חדש של אמנים – טיפוח קהל רחב של שוחרי אמנות הוא יתרון תרבותי מרכזי של לימודי האמנויות בחינוך הכללי. היבט זה מחייב לכלול בהם פיתוח של כישורי התבוננות, פרשנות וביקורת מבוססת ידע אצל כלל הלומדים בצד הזדמנות לכולם להתנסות ביצירה אמנותית במגוון תחומים. במקביל, לימודי האמנויות צריכים לאפשר למוכשרים במיוחד שירצו בכך, לממש את כשרונם במגמות בחירה בבית הספר ולהפוך לדור חדש של אמנים יוצרים.

המשכיות בלימודי האמנויות – היתרונות הרבים שגלומים באמנויות אינם יכולים לבוא לידי ביטוי במפגשים חולפים ללא רצף והמשכיות. הצורך בהוראת אמנויות רחבה והמשכית לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר הוא גם אחת מההמלצות המרכזיות של דוח ראנד. הדוח מצטט את הווארד גרדנר שטוען כי "לימודי האמנויות צריכים להתבסס על פרויקטים משמעותיים, המבוצעים על ידי הלומדים לאורך תקופה ממושכת, ומזמנים אפשרויות רבות למשוב, דיון ורפלקסיה... יש להימנע במידת האפשר מחוויות חד פעמיות ומקוטעות" (McCarthy, 2004, p. 73).

השתמעויות למדיניות

על מנת שהערכים, היתרונות והעקרונות הפדגוגיים שטמונים בלימודי האמנויות יוכלו לבוא לידי ביטוי, על מערכת החינוך בישראל לנקוט בשבעה מהלכי מדיניות מרכזיים.

1. להפוך את לימוד האמנויות למקצוע חובה וליבה בכל שכבות הגיל

אין אפשרות לממש את הערכים והיתרונות שתוארו בסעיפים הקודמים במסגרת של מקצוע שנלמד בהיקף מצומצם בחינוך היסודי, ובמגמות בחירה בלבד בחינוך העל יסודי. לימודי האמנויות הנערכים כיום בבתי הספר מעידים באופן ברור על הפוטנציאל החינוכי העצום הטמון בהם, אך הם מגיעים למעט מדי תלמידים למשך מעט מדי זמן. במצבם הנוכחי חשופים לימודים אלו לצמצום, ואף לביטול במקרים מסוימים, עקב תפיסתם כהשלמה בלבד ללימודים "הרציניים" במקצועות הליבה, וכמקצוע בחירה למוכשרים בתחומי האמנות.

על מנת שמצב הדברים ישתנה לעומק ולאורך זמן, חשוב שההחלטה על שינוי מעמד האמנויות תתקבל בדרגים הגבוהים לאחר תהליך מסודר של דיון ולימוד של הידע הרלוונטי בנושא. שינוי התפיסה בנוגע לחשיבותם של לימודי האמנויות מחייב היכרות של קובעי המדיניות עם ממצאים מחקריים עדכניים, וחשוב, לפיכך, למצוא דרכים להביא ממצאים אלו לידיעתם.

2. להשוות את היקף שעות הלימוד באמנויות למוצע במדינות ה-OECD¹

מפרסומי ה-OECD עולה כי מספר שעות הלימוד באמנויות בישראל הוא מהנמוכים ביותר בין מדינות ה-OECD. על מנת להשוות את היקף לימודי האמנויות בישראל לזה הקיים במדינות ה-OECD על מערכת החינוך בישראל להקצות 4 שעות שבועיות ללימודי האמנויות בחינוך היסודי, ולפחות 2 שעות לימוד בחטיבת הביניים.

3. לאפשר לכל לומד להיחשף לשלושה תחומי אמנות לפחות במהלך לימודיו בבית הספר

על מנת לאפשר לשונות בין הלומדים לבוא לידי ביטוי, לפתח יכולות יצירה שונות, לטפח כישורי התבוננות מגוונים ולחזק מיומנויות חשובות, על הלומדים להיחשף למגוון של תחומי אמנות. כל אמנות מדגישה כישורים, נטיות וחושים אחרים: המחול מדגיש יכולות של תנועה והבעה בחלל, המוזיקה מדגישה כישורי האזנה וחיבור בין צלילים, הקולנוע מדגיש יכולות חזותיות וחיבור סיפור לתמונות וכדומה. לאור זאת, על מערכת החינוך להציע מגוון של תחומי אמנות לבחירת הלומדים, אך לעמוד על כך שכל לומד ייחשף למספר תחומים שונים.

4. ליצור שילובים רב תחומיים בין האמנויות לתחומי הלימוד העיוניים

על מנת להפיק את המיטב מלימודי האמנויות ראוי לאפשר להן להשתלב גם בתחומי הדעת העיוניים. המפגש הרב תחומי בין התחומים השונים תורם לשניהם. שילוב האמנויות במקצועות העיוניים נחקר רבות בעשור האחרון ונמצא שהוא קשור לשיפור בהישגים, העלאת רמת העניין של

¹ פירוט החישוב על פיו נקבע היקף השעות המבוקש מופיע כנספח בסוף המסמך.

התלמידים, עלייה במוטיבציה של מורים ותלמידים ושיפור באקלים הבית ספרי. השימוש בדרמה ובמוזיקה בהוראת מקצועות שונים, נמצא גם כאחד מהמקרים היחידים בו נמצאו קשרים סיבתיים מבוססי מחקר בין האמנויות להישגים (PCAC, 2011). יש ליצור, אפוא, יחידות לימוד משותפות הן באורייניות היסוד בבית הספר היסודי והן בין מקצועות כמו היסטוריה ואמנות חזותית או קולנוע או בין תנ"ך לתיאטרון ומוזיקה. תכנון יחידות רב תחומיות אלה יחייב מפגשי דיון וחשיבה משותפים בין מורים מתחומי דעת שונים, שהוא בעל ערך בפני עצמו.

5. לתת העדפה מתקנת לפריפריה

שורה של מחקרים אמפיריים מראה שילדים מהפריפריה זוכים לפחות חשיפה לאמנויות הן ברמת המשפחה והן בבית הספר (McCarthy, Sobel, 2013, p. 39-40; Bourdieu, 1977, 1984; 2004) במקביל, מחקרים אחרים מעלים שדווקא אותם ילדים מהפריפריה הם המרוויחים הגדולים ביותר ממעורבות גבוהה באמנויות (Catterall, 2012; PCAH, 2011). ההשתמעות למדיניות היא ברורה: יש לתעדף במשאבים את החינוך לאמנויות בפריפריה החברתית והגיאוגרפית.

6. ליצור שיתופי פעולה בין בתי הספר למוזיאונים ואמנים יוצרים

בתי הספר לבדם לא יוכלו לספק חינוך לאמנויות איכותי בקנה מידה רחב. לשם כך נדרש שיתוף פעולה עם מוסדות אמנותיים מחוץ לבית הספר ועם אמנים יוצרים שישולבו בתוכו. דוגמא טובה לשיתוף פעולה כזה ניתן למצוא בפינלנד שהיא בין המדינות המובילות בלימודי האמנויות (Arts Education in Finland, 2010). השילוב של אמנים יוצרים בלימודי האמנויות בבית הספר הוא אחת מההמלצות המרכזיות של דוח הוועדה הנשיאותית לאמנויות ומדעי הרוח מ-2011. אולם, הוועדה וחוקרים אחרים מדגישים שיש טעם בשילוב מסוג זה רק אם האמנים פועלים בבית הספר לאורך זמן, עם הכשרה מתאימה ותוך תיאום עם צוות המורים, ולא באים במקום המורים והחינוך לאמנויות מטעם בית הספר (Brewer, 2009; Sobel, 2013; PCAH, 2011, p. 51-52). יש לקחת בחשבון אזהרות חשובות אלה ביישום המהלך.

7. להרחיב את הכשרת המורים לאמנויות, וליצור מרחבים פיזיים מתאימים להוראת

האמנויות בבתי הספר

הרחבת ההיקף של לימודי האמנויות במערכת מחייבת היערכות הולמת שתבטיח את איכותם. בראש ובראשונה יש ליצור מרחבים פיזיים מתאימים ומכבדים להוראת האמנויות בכל בתי הספר. שנית, יש להכשיר מורים מוסמכים ומקצועיים בהיקף הנדרש לאור הרחבת שעות הוראת האמנויות במערכת. מוצע שצעד זה ילווה במתן תמריצים לסטודנטים להוראת האמנויות, ויתכן שיהיה צורך באישור למוסדות נוספים לפתוח מסלולים לתעודת הוראה באמנויות. שלישית, חלק מיתרונותיהם של לימודי האמנויות ניתנים למימוש גם באמצעות שילוב מרכיבים של החינוך לאמנויות במסגרת המקצועות האחרים. נקודה זאת, רלוונטית במיוחד בכל הקשור בסוגים שונים של למידה משמעותית כמו למידה מבוססת פרויקטים, למידת חקר, למידה חווייתית ועוד. היכרות מסוימת של המורים במקצועות העיוניים עם מתודות של חינוך לאמנויות, תאפשר להם

להפעיל אותם בשיעורים שלהם, או לשלב באופן פורה מורים לאמנות בתהליכי הלמידה. לשם כך, חיוני שהמורים העיוניים ייחשפו לחינוך לאמנויות במהלך ההכשרה להוראה או/ו בתהליכי הפיתוח המקצועי שלהם. ולבסוף, יש לפתח תכניות לימודים מתאימות לשעות הלימוד באמנויות שיתווספו למערכת. חשוב להקפיד על כך שיהיה חוט מקשר הגיוני בין תכניות הלימוד בדרגי הגיל השונים, וכן בין תחומי האמנות השונים. במקביל על תכניות הלימודים לסייע למורים בתכנון ההוראה שלהם, ולאפשר להם מידה רבה של אוטונומיה מקצועית, שהיא אחת ממפתחות ההצלחה החשובים ביותר של הוראת האמנויות.

ביבליוגרפיה

- אומה בסכנה : החובה לרפורמה בחינוך. (1993). (תרגם יאיר, ג). הוועדה הלאומית על המצויינות בחינוך. ירושלים : בונוס למחנך.
- בואה-מנסילה, ו., גרדנר, ה. (2004). מהם מאפייניה של ההבנה? בתוך וויסקי, מ.ס. (עורכת.), הוראה לשם הבנה (עמ' 169-216). ירושלים : מכון ברנקו וייס.
- בלום, א. (1989). דלדולה של הרוח באמריקה. תל אביב : עם עובד.
- בלס, נ., זוסמן, נ., צור, ש. (2012). מה למדת בבית הספר, ילד מתוק שלי? בנק ישראל, חטיבת המחקר, ירושלים.
- גולמן, ד. (1997). (תרגם כרמל, ע.). אינטליגנציה רגשית. תל אביב : הוצאת מטר.
- גרדנר, ה. (1996). אינטליגנציות מרובות : התיאוריה הלכה למעשה. ירושלים : מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- דקל, נ. (2012). קולות של התחדשות. **הד החינוך**. גיליון אפריל, עמ' 42-44.
- הד החינוך. (2012). אמנות עכשיו : גיליון מיוחד עם הכנס לחינוך מתקדם : מחזירים את האמנות לחינוך. גיליון אפריל.
- הרפז, י. (2012). למה תיאטרון? ממצצוע לתחום משמעות. **הד החינוך**. גיליון אפריל, עמ' 52-55.
- וולף, י., שוורץ, ח. (2009). סקירת ספרות בתחום הוראת האמנות. מכון הנרייטה סאלד, עבור משרד החינוך, המזכירות פדגוגית, ירושלים.
- זמורה-כהן, מ. (1985). דוח הוועדה לחינוך לאמנויות. משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- יונה, י., שנהב, י. (2005). רב תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. תל אביב : הוצאת בבל.
- כהן עברון, נ. (2012). מי בכלל צריך חינוך לאמנות? **הד החינוך**. גיליון אפריל, עמ' 56-59.
- כרמון, א. (2012). הפרדוקס של לימודי האמנויות. **הד החינוך**. גיליון אפריל, עמ' 40-41.
- כרמון, א. (2016). חינוך למשמעות : קווי מתאר לתפיסה חינוכית כוללת לבית הספר במאה ה-21. בתוך בק ש. (עורך.), מידע ידע ודעת – הדני"א של החינוך (עמ' 31-70). תל אביב : הוצאת מכון מופ"ת.
- מלמד, ע., סלנט, ע. (2010). מיומנויות המאה ה-21 סקירה עולמית", תל אביב : מכון מופ"ת.
- זמורה-כהן, מ., רוני, ד., וולמן וגיונס-יגלום (2010). ניירות עמדה בנושאי לימודי המוסיקה ולימודי המחול במערכת החינוך. פורום דוסטרובסקי, ירושלים : מכון ון ליר.
- סאמט, ג. (1990). רשימת ה-6000. תל אביב : עידנים ידיעות אחרונות.

- פיכמן, א. (2013). סוגיות זהותיות בחשיבה ובעשייה הפדגוגית של מורים לקולנוע, עבודת דוקטורט. מנחים פרופ' ריץ, י' וד"ר שכטר, א'. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- פרוגל, ש., ברתנא-לורנד, ד., לוי-קרן, מ., ברקאי, ס. (2012). אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות. תל אביב: המכון לחינוך מתקדם.
- צ'יקסנטמיהאיי, מ. (2012). זרימה: הפסיכולוגיה של החוויה המיטבית. תל אביב: אופוס.
- ראיין, ר., דסי, א. (2011). מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים. **הד החינוך**. גיליון אוגוסט, עמ' 62-67.
- רוני, ד. (1999). החינוך האמנותי במדינת ישראל. בתוך פלד, א. (עורך). יובל למערכת החינוך בישראל, ירושלים: הוצאת משרד הביטחון ומשרד החינוך.
- שליטה, ר. (2012). צו השעה: אוריינות חזותית. **הד החינוך**. גיליון אפריל, עמ' 48-50.
- שליטה, ר., פרידמן, א., הרטאן, ר. (2011). אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי. תל אביב: מכון מופת.

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Arts Education and Cultural Education In Finland. (2010). Policy Analysis reports of the Ministry of education and culture in Finland

Asbury, C., & Rich, b. (Eds.). (2008). *Learning, arts and the brain: The Dana Consortium report on arts and cognition*. New York: Dana Press

Bernstein, B. (1975). On the classification and framing of educational codes. *Class, codes and control* (Vol. 3, pp. 85-115). London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Brewer, Thomas M. (2009). Arts Education Policy Lessons Learned from the Southeastern College Art Conference, *Arts Education Policy Review*, Vol. 110, No. 3

burnaford, G. et al. (2007). *Arts integration frameworks, research & practice: A literature review*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

- Catterall, J. S., S. A. Dumais, and G. Hampden-Thompson. (2012). *The arts And achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Catterall, J.S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. In E.b. Fiske (Ed.), *Champions of change: the impact of the arts on learning*. (pp. 1-18). Washington, DC: The Arts Education Partnership and the President's Committee on Arts and Humanities.
- Deasy, R. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Education at a Glance. (2015). *OECD Indicators: OECD Publishing*
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Eisner, E. (2001). What justifies arts education: What research does not say. In M. McCarthy (Ed.), *Enlightened advocacy: Implications of research for arts education policy practice*. (pp. 19-29). *The 1999 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education*. College Park: University of Maryland.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press
- Fiske, E. B., ed. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning* Washington, DC: The Arts Education Partnership and the President's Committee on Arts and Humanities.
- Goodman, N. (1968). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Goodman, N. (1978). *Ways of world making*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossy-Bass Publishers.
- Heath, S. (1998). *Living the arts through language and learning: A report on community based. youth organizations*. *Americans for the Arts Monographs*, 2, no. 7.

Hetland, L., E. Winner, S. (2004). Cognitive Transfer from Arts Education to Non-arts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. In E. Eisner and M. Day (Eds.), *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association.

Hetland, L., E. Winner, S. (2008). Continuing the Dialogue: Reply to Burchenal et al. *NAEA News*

Hetland, L., E. Winner, S. Veenema, and K. M. Sheridan.(2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers Collage Press.

Hirsch, E.D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books

Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCarthy, K.F., Ondaatje, E.H., Zakaras, L., & brooks, A. (2004). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND

Murfee, E. (1995). *Eloquent evidence: Arts at the core of learning*. Report by the President's Committee on the Arts and the Humanities.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Perkins, D. & Leondar, B. (Eds.). (1977). *The arts and cognition*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. *Art, mind & education: research from project zero*. Urbana: University of Illinois Press

Preparing Students for the Next America. (2013). Arts Education Partnership. Washington DC.

President's Committee on the Arts and Humanities . (2011). *Reinvesting in arts Education: Winning America's future through creative schools*. Washington, DC: Author.

- Rudacliffe, D. (2010, September 1). This is your brain on art. *Urbanite: Baltimore Magazine*
- Ruppert, S. (2006). *Critical evidence: How the arts benefit student achievement*. Washington, DC: National Assembly of State Arts Agencies and the Arts Education Partnership
- Sabol, F. R. (2013). Seismic Shifts in the Education Landscape: What Do They Mean for Arts Education and Arts Education Policy. *Arts Education Policy Review*, 114, 33-45
- See, B.H. & Kokotsaki, D. (2016). Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children: a review of evidence. Education Endowment Foundation: Durham University
- Stevenson, L.M., & Deasy, R.J. (2005). *Third space: When learning matters*. Washington, DC: Arts Education Partnership
- Sullivan, P., & McCarthy, J. (2007). The relationship between self and activity in the context of artists making art. *Mind, Culture & Activity*, 14(4), 235-252.
- Winner, E. & Hetland, L. (Eds.). (2000). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4)
- Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75.

נספח א'

סיכומי המפגשים של הפורום לעיצוב מדיניות החינוך לאמנויות בישראל

פרוטוקול 1

מועד: ל' בכסלו תשע"ו, 12 בנובמבר 2015

מקום: מכון מופ"ת

רשמה: מיכל רלוי

עיקרי הדברים**חלק ראשון: דברי פתיחה – ד"ר נורית רוז**

מטרת הפורום: ניסוח מסמך מדיניות החינוך לאמנויות כחלק ממשימות ליבה של האגף לאמנויות במזכירות הפדגוגית, במשרד החינוך. במסמך ינוסחו חשיבות התחום ומהותו, המטרות הנגזרות מתוך כך והפרקטיקה הנדרשת לשם מימוש מטרות אלה. המסמך ינוסח מתוך דיאלוג עם העוסקים בחינוך לאמנויות, משלבי החינוך השונים.

הנחת מוצא: יש צורך בהכרה בתחום האמנויות כתחום שווה לתחומי הדעת האחרים מבחינת מהות ומבחינת פרקטיקה של תקצוב ושעות הוראה, בכל שלבי החינוך.

חלון הזמן: האגף לאמנויות עבר רה-ארגון מיום הקמתו ועד היום, במשך כשלוש שנים. כעת, כחלק מביסוס התחום ומיצובו במערכת, האגף עוסק במספר תחומי ליבה ביניהם: חידוש תכניות לימודים, גיבוש קוד אתי, גיבוש מסמך המדיניות ועוד.

חלק שני: הרצאתו של ד"ר אמנון כרמון

הצגת תפיסות שכיחות בנוגע לאמנויות, והצעת מבנה הלמידה באמנויות כמודל פדגוגי ייחודי עבור כלל המקצועות.

טענה מרכזית: האמנויות מהוות דגם ללמידה משמעותית. האמנויות מאפשרות מעורבות מקיפה ומעמיקה בלמידה: אינטלקטואלית, רגשית, גופנית – כל אלה יחד חיוניים ומובילים לבירור של זהות אישית וחברתית ולתפיסה עמוקה יותר של העולם. עם זאת, האמנויות נתפסות עדיין כמענה והשלמה לפגמים של המערכת.

מסקנות:

- מתחייב שינוי עמוק בתפיסת האמנויות בביה"ס, מתחום שמשרת את שאר המקצועות, לדגם מנחה ללמידה.
- יש להקצות לאמנויות מקום נרחב ככל האפשר בביה"ס, בכל שנות הלימוד, לכלל התלמידים, בשילוב עם תחומים עיוניים.
- יש לאמץ את מאפייני הלמידה באמנויות המעשיות (בהתאמות נחוצות) בכל מקצועות הלימוד בביה"ס.

חלק שלישי: שיח במעגלים וסיכום משותף

שאלות מנחות לשיח

1. האם נחוץ לנו מסמך מדיניות? אם כן – איזה? ואם לא – מדוע?
2. מהו "החשוב" בהוראת האמנויות?
3. איך ניתן להשיג/לממש את מה שנתפס כחשוב?

היבטים מרכזיים שהועלו במעגלים

כללי

- היתה הסכמה שאכן נדרש ניסוח מסמך מדיניות.
- הודגשה החשיבות של עיגון תאורטי של מהות התחום וחשיבותו תוך התבססות על מחקרים רלוונטיים.
- חזרה ההבחנה בין "אמנויות בחינוך" ובין "חינוך לאמנויות", כמו גם בין "אמנות לכל" ו"מצויינות" ישנה הסכמה כי החינוך לאמנויות נותן מענה וצריך לתת מענה לשני הזרמים.
- עלה הצורך לחדד לאילו "ערכים" אנו מתכוונים כשטוענים שהחינוך לאמנויות תורם ל"חינוך ערכי"?

התייחסות לתרומת התחום וחשיבותו

- הודגשה תרומת וחשיבות התחום ביחס ל:
 - ✓ טיפוח הזהות האישית, המקומית (יהודית, ישראלית) והבינלאומית.
 - ✓ טיפוח בוגר מתוך תפיסת "האדם השלם" – האמנויות הן חלק בלתי נפרד בתהליך חינוכי של האדם המשכיל והתרבותי.
 - ✓ הקניית שפה חזותית כשפה נדרשת במאה ה-21, בנוסף לשפה הדבורה והכתובה.
 - ✓ הקניית "תחום משמעות" וחשיבותו של עיסוק בדבר לשם עצמו.
 - ✓ הכשרת אמני העתיד מתוך תפיסה של טיפוח המצויינות באמנויות.
 - ✓ שכלול יכולת התבוננות, פרשנות וראייה ביקורתית.
 - ✓ טיפוח החוסן הרגשי והביטוי העצמי של הלומדים.
 - ✓ הקניית מודל להעמקה ושכלול יכולת התכלול (אינטגרציה) של גופי ידע מגוונים.
 - ✓ מבנה הלמידה בתחום מהווה מודל לגיוון של שיטות ההוראה ולבין-תחומיות.

התייחסות לנמען ולרטוריקה

- הועלתה שאלת מפתח: מיהו הנמען למסמך המדיניות? ההנחה היא כי נמענים שונים יובילו לרטוריקה ותוכן שונים. היה והנמען הוא מטה משרד החינוך – הרטוריקה הרצויה נתפסת כזו המדברת "בשפת המשרד" ובמושגיו: חינוך לערכים, פיתוח חשיבה וכיוצ"ב. היה והנמען הוא העוסקים בתחום, התוכן יתמקד בהיבטים פדגוגיים.
- תיאוריה מול פרקטיקה: הועלתה שאלה מי הנמען המדויק שעשוי להביא ליישום השינויים המתבקשים? (שר, מנהל פדגוגי, מנהלים)
- הודגש היתרון והצורך של תיאור האמנויות כ"שפה" מובחנת, בעלת מאפיינים ייחודיים.

התייחסות לפרקטיקה

טרם נרשמה התייחסות מעמיקה לפרקטיקה. הדיון הראשוני נסב בעיקר סביב הנסיון לנסח את ייחודו של התחום ותרומתו.

פרוטוקול 2

מועד: ל' בכסלו תשע"ו, 11 בינואר 2016

מקום: מכון מופ"ת

רושמת הסיכום: מיכל רלוי

עיקרי הדברים

חלק ראשון: הרצאתו של ד"ר אלעד פיכמן

בהרצאה הוצגו עיקרי הדברים ממשנתו של אליוט אייזנר בנוגע לחשיבות החינוך לאמנויות. התפיסה השכיחה מפרידה בין יכולות קוגניטיביות לבין הפעלת החושים. הטענה: הישג של החושים הוא הישג קוגניטיבי ולפיכך, יש לטפח ולעודד למידה תוך הפעלה של כל החושים. ברגע שהחושים מוזנחים, יש פיתוח חלקי בלבד של הקוגניציה. החינוך לאמנויות ובאמצעותן נותן מענה לתפיסה מתכללת זו.

פירוט 10 הדברים שאמנויות מלמדות [מצ"ב כנספח]

1. האמנויות מלמדות ילדים להפעיל שיקול דעת ולבחון מערכות יחסים והקשרים שונים (בשונה מהתבססות על חוקים ותשובות "נכונות").
2. האמנויות מלמדות ילדים שיש לבעיה נתונה מספר פתרונות אפשריים.
3. האמנויות מעודדות ריבוי נקודות מבט (פרספקטיבות).
4. האמנויות מאפשרות פתרון בעיות תוך גמישות וניצול הזדמנויות.
5. האמנויות מחדדות שהידע אינו מתמצה במילים ואותיות ושאלה אינן מגדירות את גבולות הקוגניציה שלנו.
6. האמנויות מלמדות שהבדל קטן עשוי לחולל שינוי גדול.
7. האמנויות מלמדות ילדים באמצעות ובתוך החומר.
8. האמנויות מסייעות לתלמידים לבטא את מה שלא ניתן לבטא במילים.
9. האמנויות מבוססות על התנסות וחוויה, ומתוך כך מאפשרות לתלמידים הרחבה של המנעד הרגשי.
10. מקומן של האמנויות בתכנית הלימודים מסמל לצעירים את מה שהמבוגרים תופסים כחשוב.

חלק שני – דיון על תפיסת אייזנר, בהנחיית ד"ר אמנון כרמון

שאלות מנחות לשיח:

- 1 – דיון על תפיסת אייזנר; האם אייזנר הציג תרומה ייחודית של האמנויות שאין בתחומים אחרים?
- 2 – איך הנעשה בשטח מתחבר לתפיסה זו, האם התפיסה מיושמת הלכה למעשה?
- 3 – מה חשוב לכלול במדיניות ובפרקטיקה בהקשר לתפיסת אייזנר?

היבטים מרכזיים שהועלו בשיח

- היתה הסכמה שאייזנר מציג רעיונות ליבה ייחודיים לתחום החינוך לאמנויות ואין מחלוקת לגבי תרומתו המשמעותית לשיח בנושא. ככלל, ישנה הסכמה שרעיונותיו מיושמים בחינוך לאמנויות, עם זאת לא חודד ההבדל בין יישום הרעיונות בלמידה העיונית לעומת הלמידה המעשית בהקשר זה.
- נידונה השאלה - אילו היבטים מרעיונותיו של אייזנר יש להדגיש בהקשר למדיניות החינוך לאמנויות והאם ההישענות על משנתו של אייזנר תהיה אפקטיבית ככלי לשכנוע של מי שאינם עוסקים בתחום? טענה שהועלתה בהקשר זה: במידת מה, הדיון במשנתו של אייזנר הוא בבחינת "שכנוע של המשוכנעים" ויש סימן שאלה לגבי האפקטיביות של ההישענות על רעיונותיו כפי שהם.
- נידונה השאלה מהם ההיבטים שיש להדגיש מתוך אבני היסוד הללו וכיצד הופכים את הרעיונות לרלוונטיים לפרקטיקות ולנסיבות העכשוויות? סוגיות לדוגמה;
 - מחד, ניתן להדגיש את התרומה של האמנויות לפיתוח הקוגניציה - כדי לדבר ב"שפת המערכת", ששמה דגש על היבטים קוגניטיביים. מאידך, טקטיקה זו תורמת לתפיסה המפרידה חושים וקוגניציה, ועלולה לטשטש את התרומה הייחודית של האמנויות, לעומת תחומים אחרים.
 - אין ספק שהחינוך לאמנויות תורם לביטוי העצמי והרגשי של התלמידים. עם זאת, הדגשת היבטים רגשיים עלולה לצמצם את האופן שבו נתפסת תרומת האמנויות ולחזק תפישות קיימות ושכיחות של האמנויות כתחום משלים ללמידה הכוללת - תפיסות שמחזקות בפועל את שוליות התחום.
- הודגשה התרומה של החינוך לאמנויות בהיבטים שונים; תרומת האמנויות לדמות הבוגר במאה ה-21, ייחודיות הלמידה החווייתית באמצעות החומר, העיסוק באמנות כסימולציה לחיים, שכלול יכולת ההתבוננות והפענוח, וכיוצ"ב. [נקודות שהועלו ונידונו במפגש הקודם]. ככלל, ניכרת תפיסה של ריבוי, אשר מדגישה את המכלול של היתרונות בחינוך לאמנויות, ומתאפיינת באי-הכרעה או דירוג של יתרונות אלה.

חלק שלישי: סיכום

במפגש הבא במפגש הבא יתארח ד"ר יובל דרורי, אשר ידון בהשלכות של המדיה הדיגיטלית והתפתחויות טכנולוגיות על תחומי האמנויות. המושב האחרון יוקדש בעיקרו להכנה של מסמך עקרונות, שיהווה בסיס למסמך רחב יותר. נפיץ מסמך זה ונרצה לקבל את התייחסותכם, כדי שיהיה קונצנזוס רחב.

פרוטוקול 3

מועד: א' דר"ח תשע"ו, 10 במרץ 2016

מקום: מכון מופ"ת

רושמת הסיכום: מיכל רלוי

עיקרי הדברים

חלק ראשון: הרצאתו של ד"ר יובל דרור

בהרצאה הוצגו מאפייני "הניו-מדיה" ביניהם: אינטראקטיביות, האפשרות לעריכת מניפולציות על החומר ולמשחק עם מרכיבים, נגישות וזמינות המדיה עצמה, תוך הצגת דוגמאות מרובות ומגוונות מסוג; רמיקסים (Remix), מאש-אפ (mash up), פלאש מוב (flash mob), סטופ מושן (stop motion), אוטו-טיון (Auto tune) סרטוני פרסומת אינטראקטיביים, סרטונים בפלטפורמת "אינטרלוד" ועוד. הועלו שאלות יסוד בנוגע לתוצרים שנצפו לדוגמה: מהם האופנים לספר סיפור מחדש? היכן ניתן למקם את התוצרים במנעד שבין מקוריות ויצירתיות למיחזור? מהן הסוגיות העולות בהקשר לזכויות יוצרים? כיצד יש לכוון את התלמידים של ימנו לשימוש באפשרויות אלה?

חלק שני – דיון על ההקשרים החינוכיים לשימוש ב"ניו-מדיה", בהנחיית ד"ר אמנון כרמון

היבטים מרכזיים שהועלו בשיח

- הדיגיטציה והלמידה המקוונות פותחות מרחב אינסופי ויצירתי מאוד של אפשרויות. הילדים של היום חיים בעולם הזה, פועלים בתוכו והכילים זמינים עבורם. שאלת יסוד היא - באיזה אופן יש לעשות שימוש באפשרויות אלה בהקשר של תהליכי ההוראה-למידה בחינוך לאמנויות?
- מחד, זמינותם של הכלים מגלמת עבור התלמידים הזדמנות למעשה יצירה פרשני ואותנטי, ומאפשרת רוחב יריעה בינתחומי ורב תחומי. מאידך, ישנו סיכון של שינוי התפיסה לגבי נחיצותה של המיומנות בתחום דעת כלשהו וכתוצאה מכך השטחה של תהליכים ותוצרים. נטען כי שני ההיבטים – של טכנולוגיה ומיומנות יכולים וצריכים לשמש כשני גרעיני ידע נפרדים שתומכים זה בזה, כלומר יש לעודד השתכללות והעמקה בתחום הדעת בצד פתיחת אפשרויות להוראה ולמידה באמצעים חדשים ורלוונטיים.
- יש להבחין בין שימוש באמצעים דיגיטליים בתהליכי הל"ה ובין האמנות הדיגיטלית והשאלות שהיא מעלה לגבי כל מי שעוסק בחינוך לאמנויות. האמנות שעושה שימוש ביו-מדיה היא יחסית צעירה ומצריכה פיתוח כלים מותאמים של הערכה ומדידה שמותאמים לכך. יצירות מסוג זה מעלות שאלות חדשות כמו: "מהי אמנות?", האם אכן זו אמנות "חדשה" או שמא הרחבה של אופני הייצוג הקיימים?
- מבחינת מדיניות, המשך השילוב של הכלים הדיגיטליים עשוי להביא להרחבת ההצדקה של לימודי האמנויות בבית הספר. בצד זה עלתה השאלה מה מקומם של היבטים אלה בלמידה השוטפת בהינתן המגבלות האופרטיביות של המערכת?

חלק שלישי: סיכום

לקראת המפגש הבא נפיץ מסמך עקרונות למדיניות החינוך לאמנויות ונרצה לקבל את התייחסותכם, כדי שיהיה קונצנזוס רחב. במפגש המסכם נערוך דיון ממוקד במסמך זה ונסכם את מפגשי הפורום.

פרוטוקול 4

מועד: כ"ז בניסן תשע"ו, 5 במאי 2016

מקום: מכון מופ"ת

רושמת הסיכום: מיכל רלוי

עיקרי הדברים

חלק ראשון: תיאור מהלכי הפורום ותהליך גיבושו של מסמך המדיניות - ד"ר אמנון כרמון

תהליך העבודה

התקיימו ארבעה פורומים מרובי משתתפים אשר כללו מפמ"רים ומדריכים ארציים מכל תחומי האמנויות במשרד-החינוך, נציגים ממוסדות להשכלה גבוהה ונציגים מבת-ספר בשטח – מנהלים, רכזי מגמות ומורים לאמנויות. בין הפורומים התקיימו פורומים מצומצמים יותר באגף לאמנויות במשרד החינוך, אשר נועדו לתכנון, לעיבוד של המליאות ולגיבוש מפגשי ההמשך. כל הפורומים תומללו וסוכמו. מהלכים אלו הובילו לניסוח של נייר עמדה, שהוא בבחינת מסמך טיוטה המהווה בסיס לקבלת הערות, מחשבות, שאלות וכיוצ"ב. המסמך נשלח מבעוד מועד לכל חברי הפורום טרם התכנסות המפגש הרביעי (הנוכחי) והמסכם.

מפגש ראשון – ד"ר אמנון כרמון הציג את הדגם הפדגוגי של האמנויות כדגם שיכול להוות בסיס ללמידה משמעותית לכל התחומים העיוניים, תוך התאמות נדרשות. בעקבות כך, נערך דיון על חשיבות החינוך לאמנויות ומטרותיו המרכזיות.

מפגש שני – ד"ר אלעד פיכמן הרחיב על התפיסה של אליוט אייזנר. בעקבות כך, נערך דיון שהתמקד בשאלה - מה מתוך תפיסה זו רלוונטי למדיניות העכשווית של החינוך לאמנויות?
מפגש שלישי – ד"ר יובל דרור התמקד בניו-מדיה ובאמנות דיגיטלית. בעקבות כך, נערך דיון מה צריך להיות מקומה של הניו-מדיה בלימודי האמנויות?

מפגש רביעי – המפגש הנוכחי. מטרות המפגש:

- העלאת שאלות, הערות, הצעות ביחס לתכנים, למבנה, לנוסח ולרטוריקה של נייר העמדה.
- העלאת הצעות לכיווני פעולה להמשך, לטובת קידום החינוך לאמנויות בישראל.

מקורות מרכזיים לנייר העמדה

- התכנים שעלו במפגשי הפורום הרחבים והמצומצמים.

- מקורות אקדמיים תאורטיים – אינם מופיעים בנייר העמדה הזמני אך ישולבו במסמך הרחב יותר.
- המדיניות של אגף אמנויות - כיווני פעולה ודגשים שמנהלת האגף מובילה.

מבנה מסמך הטיטה

- א. האתגר המרכזי העומד בפני החינוך לאמנויות במערכת החינוך כיום
- ב. הצידוקים השונים לטובת חיזוק מעמד האמנויות במערכת
- ג. העקרונות הפדגוגיים המרכזיים של החינוך לאמנויות
- ד. השתמעויות למדיניות

חלקים שיתוספו למסמך המדיניות בהמשך

- הצגת תמונת מצב של החינוך לאמנויות בישראל היום, כולל התייחסות לייחודו של כל תחום אמנות
- הצגת תמונת מצב במדינות נבחרות בהן החינוך לאמנויות מפותח ונלמד בהיקפים גדולים

חלק שני – דיון על נייר הטיטה בהנחיית ד"ר אמנון כרמון

היבטים מרכזיים שהועלו בשיח, עלו ההצעות הבאות:

- לשלב נקודות מבט של שותפים נוספים מהשטח -
- מנהלים בבתי"ס עם דגש על לימודי אמנויות; עשויים לספק נקודת מבט של "השטח", בנוגע לתרומתם הייחודית של לימודי האמנויות מבחינת אקלים בית ספרי, הישגים, קשרי קהילה ועוד.
- תלמידי מגמות האמנויות; לשלב רשמים ועדויות אותנטיים וייחודיים של התלמידים.
- להדגיש את תרומת האמנויות לשכלול החשיבה ברמות הגבוהות ויכולת ההתמודדות עם בעיות עמומות ומורכבות.
- להדגיש את השימוש בטכנולוגיות חדשות, היבט שבולט במיוחד בתחום הקולנוע.
- במסגרת המימד התרבותי - להדגיש את חשיבות האוריינות האמנותית וחשיפה לאמנות כחלק בסיסי מרכישת השכלה וידע.

- להדגיש את חשיבות לימודי האמנויות באיזורי פריפריה גאוגרפית וחברתית כאחד. באוכלוסיות אלה הסיכוי להחשף לאמנויות שלא באמצעות חינוך פורמאלי הוא מאוד נמוך ולכן צריך לתת העדפה מתקנת/ תקצוב דיפרנציאלי. צויין כי חסרה התייחסות למגזר הערבי בפרט.
- להדגיש את המימד החווייתי והרגשי העמוק המובנה בלימודי האמנויות, מתוך תפיסה שהידע מתיישן והחווייה לעולם נשארת אצל הילד.
- במסגרת העקרונות הפדגוגיים - להדגיש את התפיסה שהאמנויות מתפתחות רק מתוך אימון ממושך, והן מחייבות התמדה ותרגול תוך קבלת משובים מבעלי ההכשרה המתאימה.

כמו כן, הועלו הסוגיות וההערות הבאות:

- לגבי מפגשים רב-תחומיים בין האמנויות לתחומים העיוניים: נטען כי יש להציג זאת כאפשרות הרחבה אבל לא במקום הוראת אמנות ע"י מורה לאמנות בעל הכשרה מתאימה.
- נערך דיון לגבי המינוח "צידוקים", עלתה טענה כי יש לו קונוטציה אפולוגטית.
- נערך דיון לגבי הרטוריקה של המסמך, הוצע לכלול מינוחים עם אגינדה ברורה לטובת יצירת שינוי, מאידך הודגשה החשיבות של ניסוח שיבהיר את המהלך הרצוי מבלי לעורר התנגדויות.

כיווני פעולה אפשריים להמשך

- הודגשה חשיבותם של המנהלים כחתך אוכלוסייה משמעותי בהטמעת שינויים חינוכיים ובשינוי עמדות. מתוך כך עלו האפשרויות של: סיורי מנהלים בבתי"ס מובילים שייחודם הוא התמחות באמנויות תוך שת"פ עם המחוזות, עריכת כנסים ייעודיים למנהלים, פתיחת פורום לומד של מנהלים שוחרי אמנויות באבני ראשה – כפתח לשינוי עמדות מתוך וע"י קהילת המנהלים.
- הודגשה החשיבות של הבניית קשר ארוך טווח עם המכללות להכשרה להוראה בתחום והפצת המסמך במסגרות אלה. נטען כי המסמך צריך לשמש כטקסט לימודי שיכלל בתכניות הלימודים השונות ויהפוך מצע לשיח משותף בתהליכי הכשרת המורים בכל תחומי האמנויות, מתוך שאיפה שהסטודנטים יהפכו לשליחים חינוכיים של האמנויות בעתיד.
- הודגשה החשיבות של העמקת הקשר עם גורמים חוץ משרדיים (מוזיאונים, תאטראות, מרכזי מחול וכד') ועידוד למידה מאמנים, זאת במתאם למגמות עולמיות של למידה מוזיאלית ופתיחת תכניות לימודים ייחודיות במוזיאונים המתעמקות בהיבטים חינוכיים.

חלק שלישי: סיכום

דברי תודה לכל השותפים לעשייה. בהמשך ישלח המסמך המורחב של מדיניות החינוך לאמנויות לחברי הפרום ולשותפים נוספים בקהילת החינוך לאמנויות, לטובת עיון והערות לפני הפצת הנוסח האחרון.

שעות הוראת האמנויות בישראל ובמדינות ה-OECD

על פי הפרסום המעודכן ביותר של ה-OECD (Education at a Glance, 2015) אחוז שעות הלימוד באמנויות בישראל מסך לימודי החובה בחינוך היסודי הוא 5% בעוד שהממוצע ב-OECD הוא 9%. מניתוח נתוני ה-OECD שערך נחום בלס ב-2012 עולה כי היקף שעות הלימוד בשבוע באמנויות בישראל בגילאי 9-11 הוא 1.3 (בשעות בנות 60 דקות) לעומת ממוצע ה-OECD שעומד על 2.3 שעות שבועיות. חשוב לציין שבישראל סך השעות השבועי בחינוך היסודי הוא 27 (שעות בנות 60 דקות) בעוד שבמדינות ה-OECD הוא עומד על 20.5. כלומר אם נשווה את אחוז שעות לימודי האמנויות בישראל לזה שב-OECD מתוך סך השעות השבועי הנלמד בישראל נגיע ל-3 שעות (60 דקות) בשבוע, ובמונחי שיעורים בני 45 דקות מדובר על 4 שעות לימודי אמנות בשבוע.

הנתונים על היקף לימודי האמנויות בחינוך העל יסודי הם סבוכים יותר עקב היותם במקרים רבים לימודי בחירה. עם זאת, גם שם ניכר פער בולט כאשר בישראל אין כלל שעות חובה בלימודי האמנויות בעוד שהאחוז הממוצע של שעות החובה באמנויות בחטי"ב ב-OECD עומד על 6%, כלומר, לפחות 2 שעות לימודי אמנויות בשבוע.