

דימויי התלמיד והמורה בתכניות לימודים לאמנות פלסטית

פנינה בכר, רבקה גלובמן

תקציר

תכנית לימודים נקבעת בהתאם לחזון שהיה למחבריה בדבר דמות התלמיד בוגר התכנית. מטרת המחקר הנוכחי היא לאתר את דמויות התלמיד והמורה כפי שעולה מתכניות לימודים ומפרסומים רשמיים באמנות פלסטית בישראל לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים במשך השנים 1993-1906, ולעמוד על כוונת מתכנני הלימודים באשר לדימויי התלמיד והמורה בתכניות אלו.¹ המחקר ביקש לבדוק: מי היה התלמיד שראו המתכננים לנגד עיניהם, ולאילו דמות של בוגר החינוך לאמנות שאפו? ובהקבלה, כיצד נתפסה דמות המורה לאמנות בהקשר של פיתוח דמות הבוגר הרצויה? בירור שאלות אלו נעשה גם בנוגע לדיונים שהתנהלו בוועדות מקצועיות שדנו בכשלי הוראת האמנות. בירור נושא זה של דימויי המורה והתלמיד חיוני להבנת הכיוונים שמסתמנים כיום בתכניות להוראת האמנות בבית הספר היסודי ובחטיבות הביניים. מהניתוחים הללו עלה שהתכניות אינן מציבות דימוי ברור של התלמיד, בוגר לימודי האמנות, או של המורה, ואף לא ניכרת מגמה כלשהי לקראת הגדרה של דימוי מסוים של הלומד או של המורה לאמנות. כמו כן לא נמצא כל תיעוד לקיום דיון בנושא זה במסמכים המדווחים על הדיונים שהתקיימו בנושאים של הוראת האמנות. על כן מסקנת המחקר היא שעדיין אין התוויה של כיוונים רצויים וברורים באשר לדימויי התלמיד והמורה, לא בתכניות הלימודים ואף לא בחזונום של קובעי המדיניות להוראת אמנות פלסטית בישראל. לאור זאת נראה שחיוני להקים פורומים ייעודיים, שידונו בלימודי האמנות הפלסטית בישראל ויקבעו כיוונים ברורים באשר לדימויי התלמיד בוגר התכנית והמורה שיפתח אותו, הרצויים בתחום זה.

תאריכים: אמנות פלסטית, הוראת אמנות, תכנית לימודים.

מבוא

מאמר זה מציג תוצאות של ניתוח תכניות לימודים להוראת האמנות שנכתבו והופצו על ידי משרד החינוך, ודוחות של שתי ועדות שהתמנו רשמית לדון בהוראת אמנות פלסטית. אמנם בתכניות הלימודים לא נזכר במפורש המונח "אמנות פלסטית", אבל במאמר זה נכנה את התחום בשם זה כדי להבדילו משאר האמנויות: מוזיקה, מחול, תאטרון וקולנוע,

1. המאמר מתבסס על עבודה שכתבה פנינה בכר לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" במסגרת בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

וכדי שיוכן שהתמקדנו בתכניות הלימודים בתחום זה בלבד. ניתוח התכניות נערך במטרה לברר מה היו דימוי התלמיד בוגר מערכת החינוך לאמנות בארץ ודימוי המורה לאמנות, שאליהם התכוונו כותבי התכניות. לפי סלומון ואלמוג (תשנ"ד), בוגר מערכת החינוך הוא זה המסוגל לתפקד כהלכה בסביבתו החברתית והכלכלית, לתרום לסביבה ולחוש אחריות ערכית ומוסרית כלפיה. במקביל מתייחס דימוי המורה ל"מי שאמור לפתח את הבוגר הרצוי. אבירם (אבירם ובראון, 2000) מתאר את אפיוני המורה העתידי על תכונותיו, על כישוריו ועל תפקודיו, הנחוצים לפיתוח הבוגר הרצוי. בדבריו הוא מדגיש כי לא ניתן לנסח דמות אחת ויחידה של המורה הדרוש, ויש לבחון דגמים שונים ולפרוץ את המודל המסורתי המוכר. כותבים אלו מתייחסים לתלמיד ולמורה במערכת החינוך הכוללנית, אך לא ספציפית לבוגר לימודי האמנות בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים ולמורה לאמנות. לעומתם, המאמר הנוכחי בוחן את דמויות הבוגר והמורה לאמנות בתכניות לימודים שנכתבו בארץ לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים. הבוגר של מערכת החינוך לאמנות נבחן כמי שמבין ומעורב בתרבות ובאמנות, ויכול לתרום לסביבה התרבותית שבה הוא חי. ואשר למורה לאמנות, נבחן תפקידו בפיתוח התלמיד לאמנות, וכיצד הוא משתקף בתכניות הלימודים באמנות לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים בארץ.

הרקע למחקר

תכניות לימודים להוראת האמנות לבית הספר היסודי ולחטיבות הביניים בארץ נכתבו בין השנים 1993-1906 (תרס"ו, תש"י, תש"ך, תשל"א, תשל"ח, תשמ"ב; זמורה כהן, 1985; הוועדה לבדיקת החינוך לאמנויות, 1993). יש לציין, שבשנת 1997 נכתבה תכנית מעודכנת יותר עבור החטיבה העליונה, אולם היא לא תיסקר במאמר זה, כיוון שאנו מתמקדים בבני 6-15. תכניות לימודים באמנות נכתבו על ידי מורים לאמנות ועל ידי גופים חינוכיים, כגון: האגף לתכניות לימודים, הפיקוח על האמנות, צוותי מורים במסגרת השתלמויות מורים ועוד. כותבי תכניות הלימודים באמנות מצהירים בתכניותיהם על כוונותיהם, כמו: פיתוח לומד אוטונומי, "לפתח בתלמיד קליטה פעילה של האמנויות ולחדד בו את החוש האסתטי ואת קני המידה הביקורתיים" (זמורה כהן, 1985, עמ' 2, סעיף ג2), "עידוד התלמידים ליצירה עצמית באמנות פלסטית" (הוועדה לתכנית הלימודים בציור ובחינוך אמנותי, תשל"א, עמ' 3). כמו כן התכניות כוללות פירוט של ניסוחים מנחים שלפיהם המורים יכולים לכוון לפיתוחו של לומד המתאים להגשמת המטרות שנוסחו.

המחקר החינוכי בתחום תכניות הלימודים מלמד על תופעה חוזרת של פער בין המטרות המוצהרות בתכניות לבין התכנים שפורטו בתכניות גופא כדי להשיג את המטרות הללו (Walker & Soltis, 1992; Marsh & Willis, 2003; Goodson, 1987, 1994). במילים אחרות, התכנים בתכנית אינם מיישמים את כל מה שנקבע במטרות, ולפעמים אפילו מתכוונים למטרות אחרות מאלו שהוצהרו. מחקרנו נועד לחקור אם ובאיזו מידה קיימת תופעה כזו גם בתכניות להוראת האמנות בישראל; האם מדובר בהתאמה, בפער, אולי בשוני מהותי ואפילו בניגוד בין הגישה החינוכית שמייצג הניסוח של המטרות לבין הגישה

שמייצגים התכנים המוצעים בתכנית עצמה, בכל הנוגע לתחום הדימויים של התלמיד ושל המורה? כאשר מדובר בפער מסוג זה נראה שבעצם אין הסכמה בין הכותבים, לא על חומר הלימוד ולא על מהות המקצוע והוראתו (National Endowment for the Arts, 1988). הבעיה מחריפה במיוחד כאשר מדובר במטרות, כמו בהוראת האמנות, שאין כמעט אפשרות למדוד או לכמת את מידת השגתן.

עד היום טרם פורסם מחקר העוסק במפורש בבירור דימויו של תלמיד בלימודי האמנות, בוגר בית הספר היסודי וחטיבת הביניים, או של המורה לאמנות בתחום החינוך לאמנות פלסטית. בשל כך אין עדיין כניסוח בסיס שעשוי לשמש להבהרה ולניתוח של הדימויים האפשריים הללו בתכניות הלימודים. כדי לבנות את המסד הדרוש התבסס המחקר הנוכחי על ממדים הנוגעים לאפיון הדימויים של הלומד ושל המורה, כפי שעלו מספרות המחקר בחינוך בכלל, ובתחום האמנות הפלסטית בפרט. לפיכך יוצג בהמשך דגם תאורטי, שלפיו בנויות התפיסות הנוגעות לדימויים הרצויים של הלומד ושל המורה לאמנות, ועל פי דגם זה יוצג הניתוח של תכניות הלימודים לבירור הקיים והחסר בהן.

תפיסת דימויי הלומד והמורה בספרות החינוך לאמנות

בספרות החינוך מבחינים החוקרים (קניאל, 1985; Gibbs, 1979; Dearden, 1975) בין המתרחש בעולמו הפנימי של הלומד לבין הנעשה בעולם המציאות החיצוני שבתוכו הוא פועל. גם בתחום האמנות טוען נוי (1999), כי הפעילות האמנותית משלבת בין שני עולמות, העולם הפנימי של האמן ועולם המציאות שבו הוא פועל. לדבריו, הפעילות האמנותית היא ניסיון לעכל ולהבין את האירועים המציאותיים בשפת הרגשות והחוויות ולכטא את הרגשות ואת החוויות במושגי המציאות. מקורות בספרות החינוך מעלים הבחנה ברורה בין המיומנויות לבין הכישורים של הלומד: הקוגניטיביים, המטה-קוגניטיביים, הביצועיים-התנהגותיים והריגושיים, המתגבשים עם הזמן לדימוי ברור של הלומד (Deci, Ryan, & Williams, 1996). בספרות החינוך לאמנות יש אמנם התייחסות לסוגי המיומנויות והכישורים הללו של הלומד, אולם הם אינם מתגבשים לתמונה ברורה או אחידה של דימויו. אכן, אפשר בנקל למצוא בספרות נקודות הסכמה הנוגעות להוראת האמנות, אך נראה שהסכמה זו היא ברמה רטורית בלבד. על פני השטח מסכימים חוקרי החינוך לאמנות שמדובר בביטוי אישי, בחשיפה ליצירות אמנות, בחוויות רלוונטיות לתלמיד ועוד. הם גם מדגישים את חשיבותה של האמנות לפיתוח הלומד כאדם רגיש ובעל יכולת התבוננות, ובו בזמן אף רואים באמנויות תחום שעשוי לעזור בפיתוח תחומים אחרים (Efland, 1990; Eisner, 1980, 1998; Freedman, 1998; NAEA, 1994; National Endowment for the Arts, 1988). עם זאת, בחינה לעומק של הכתובים מראה שקיימות בתחום האמנות הפלסטית גישות שונות בעניין דימוי הלומד, בהתאם לטבעה הרחב וחסר הגבולות הברורים של האמנות (Kindler, 1997). לפיכך נראה שראוי לערוך הבחנות בתוך כל אחד מתחומי המיומנות של החינוך לאמנות בנפרד, כדי להגיע להבנת הגישות השונות והמשתמע מהן בנוגע לדימויי הלומד והמורה לאמנות פלסטית. בשלב זה חשוב

לציין שבקרב לומדים שגילם 6-15, שהמחקר הנוכחי עוסק בהם, לימודי האמנות משלבים את לימודי תולדות האמנות עם האמנות המעשית כמכלול שלם, וחשוב לבחון כל אחד מתחומי ההתפתחות לחוד. הבחנות אלו יוצגו להלן.

חשיבה קוגניטיבית ומטה-קוגניטיבית באמנות - בתחום החינוך לאמנות יכולה החשיבה להתפרש כתאורטית ומתבטאת בשפה, ואף כפרקטית ומתבטאת בעשייה (Harrison, 1978). הריסון המבחין בין שני סוגי החשיבה טוען, שהסוג הראשון הוא רציונלי, מחייב ידע רב ויכולת ניתוח ושיפוט לגבי אמנות, ומתקיים לפני עשייה אמנותית או מתייחס ליצירה הגמורה. לעומתו, סוג החשיבה השני הוא פרקטי. גם סוג זה מחייב ידע רב, יכולת ניתוח ושיפוט אלא שאינו מתקיים באופן מסודר לפני או אחרי עשייה אמנותית. חשיבה כזו מתקיימת לפני, תוך כדי ובעקבות יצירה אמנותית. את הביטוי של חשיבה כזו אין לתרגם בדרך כלל למילים. היא מיתרגמת לביטוי אמנותי פלסטי, כלומר ליצירת אמנות.

מיומנויות ריגושיות - לנגר (Langer, 1953) מציינת שלרגש באמנות יש צורה. לדבריה, רגש באמנות הוא תצורה מסוימת של סימנים שניתנים לתקשור. היא מבחינה בין האמנויות, ומציינת שכל אחת מהן משתמשת במדיום אחר כדי לשדר את אותן התצורות. האמן יודע לבנות במדיום שלו באמצעות צורה וצבע באמנויות החזותיות או בצליל במוזיקה. היצירה הופכת לביטוי רגשי שעובר לצרכן, כשהדגש הוא בשני הכיוונים: מצד אחד, יכולתו של האמן לכטא רגש בכלים אמנותיים, ומצד אחר, לגרום לצופה להתרגש מול עבודת אמנות. היא טוענת שהבנה אמיתית באמנות - הבנת האני הפנימי, עמדות, ביטוי אישי ופיתוח חוש כלפי היופי - תיתכן רק תוך כדי הפנמה של התנהגות, כולל שפה ומנהגים של אמן. היא מסייגת את דבריה כאשר היא מכירה במציאות, ואומרת שיש יותר אנשים שמתייחסים לאמנות מנקודת מבט בוחנת, חיצונית, המתבטאת באמצעות מילים, לעומת אנשים שמתייחסים לאמנות מנקודת מבט של העיסוק האמנותי המתבטא ביצירה.

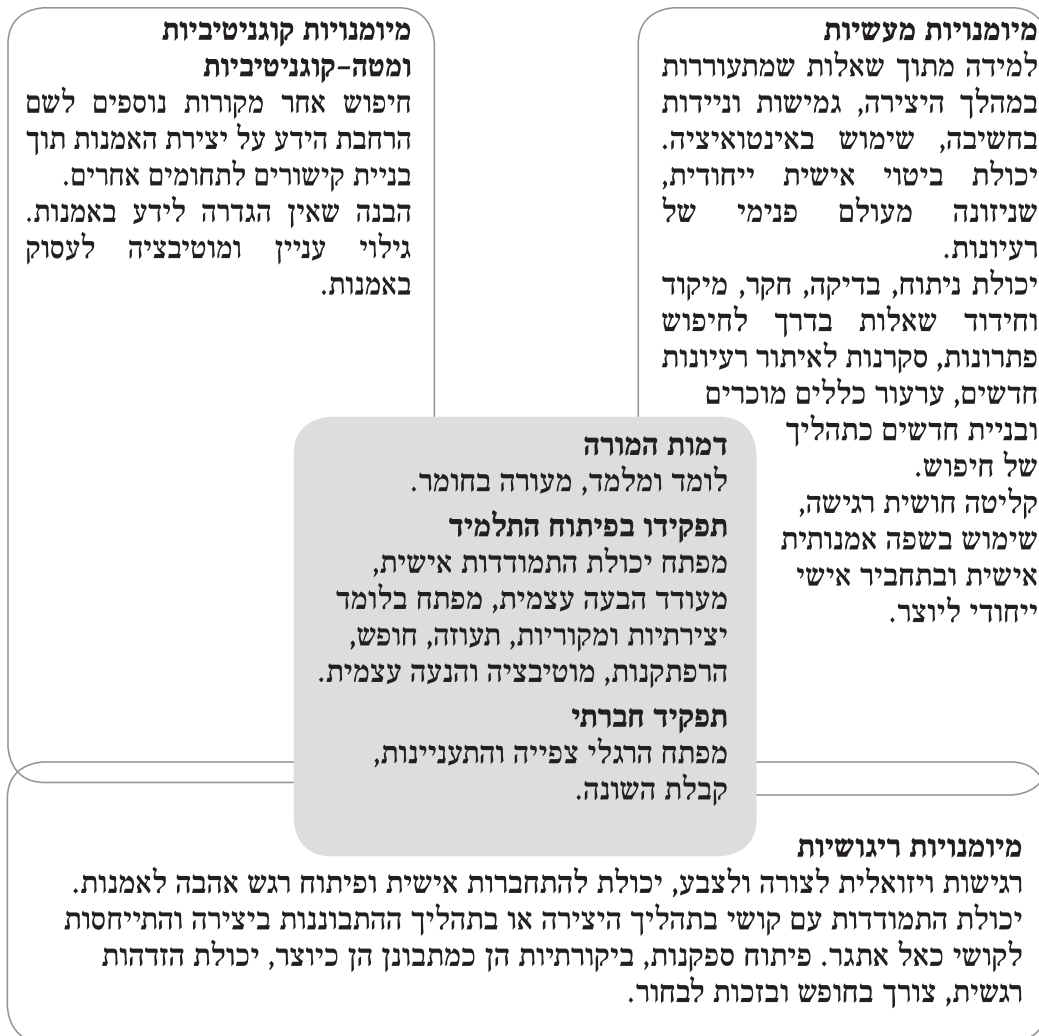
מיומנויות ביצועיות - בתחום האמנות הפלסטית העיסוק המעשי-ביצועי יכול להתפרש כמשלב קוגניציה ורגש; זהו עיסוק הבעתי שמחבר את החומר ואת הפעילות שעשה האמן על החומר לביטוי רעיוני שלם. לפי זה, לדוגמה, יש משמעות לשיש שבחר מיכאלאנג'לו לפסל ולפעילות הפיזית שערך על השיש כחלק מתהליך החשיבה היצירתי שהתקיים אצל האמן. בגישה אחרת, העשייה היא פעילות רציונלית שמתקיימת לאחר מחשבה. העשייה היא ביטוי לחשיבה ואין לייחס לה ערך בפני עצמה (Harrison, 1978).

ניסיון לגבש את ההבחנות הללו לתמונה ברורה מעלה שלא מדובר בגישה מתקדמת מול גישה לא עדכנית או בגישה מקובלת לעומת גישה מיעוט. בחינה לעומק של ההבחנות הללו מזכירה את שתי הגישות המוכרות זה מכבר בחינוך לאמנות, גישות שהן שונות אך יש ביניהן נקודות חיבור על פני השטח: גישת הסטודיו המסורתית וגישת האקדמיה המאוחרת יותר. כל אחת מאלו בנויה על בסיס דגם חשיבה שונה. להלן נבהיר כל אחד מהדגמים הללו, ובצד נציג דגם נוסף, שלישי, המציג אפשרות לשלב בין שתי הגישות הידועות.

דגמים תאורטיים לניתוח דימויי הלומד והמורה בחינוך לאמנות פלסטית
אם כך, בספרות המחקר בתחום החינוך לאמנות עומדות זו לצד זו הגישה האקדמית-
קוגניטיבית והגישה המעשית-פעלתנית. על פי הגישה האקדמית-קוגניטיבית, הפעילות
האמנותית היא עילה לפעילות מנטלית, והיא נתפסת כמתקדמת וכחידוש בהוראת
האמנויות (גארדנר, 1996). גם הגישה המעשית-פעלתנית, גישת הסטודיו, מייחסת
חשיבות לידע ולהבנת האמנות, אבל מדגישה בעיקר את החשיבות שבגילוי המעשי
(London, 1989). בשתייהן אין עיסוק מפורש בשאלה: איזה דימוי של הלומד יש לפתח
בהוראת האמנות?

מחקר קודם שנערך לבירור שאלה זו כלל אנשי חינוך, חוקרי חינוך לאמנות ואמנים
(בכר, 2002). המחקר העלה שמקור ההבדל בין הגישות מצוי בנקודות המוצא השונות
שלהן. כל אחת מהגישות המוכרות - גישת הסטודיו וגישת האקדמיה - נוצרו בנקודות
אחרות בהיסטוריה והופנו למטרות שונות. גישת הסטודיו המוקדמת יותר התפתחה
במטרה לפתח אמן פעיל שישתתף בשיח האמנותי. לעומתה גישת האקדמיה, המאוחרת
יותר, התפתחה כדי להעשיר את עולמו של התלמיד בידע תרבותי ולהקנות לו יכולות
שניתן לפתחן באמצעות העיסוק באמנות, כמו עין בוחנת, הבחנה בפרטים ועוד. כדי
לשלב ביניהן ולהתאים את הוראת האמנות למסגרת בית הספר, המציאו מורים במוסדות
חינוך אוסף של פתרונות. מורים אלו, שנוקטים גישה משלבת, מבצעים מצד אחד את
תפקידו של המורה כפי שנוסח בגישת הסטודיו, ומצד אחר מודעים למסגרת שבתוכה
הם פועלים, ומנסים למצוא פתרונות לדילמה זו. פתרונותיהם מתבטאים בהתאמת
הסביבה הלימודית ואמצעי ההוראה לתלמידים, בשילוב בין הוראה לכלל הכיתה ובין
הוראה פרטנית, בשילוב בין שימוש באמצעי הוראה מותאמים לקבוצת תלמידים ובין
הפניית תלמיד בודד לאמצעי הוראה אינטימי יותר ומעורבות בעבודת התלמיד היחיד,
לעתים באמצעות מציאת פתרונות חלופיים. גישת האקדמיה הקוגניטיבית ברורה ופשוטה
בעוד גישת הסטודיו מורכבת ומרובדת, והגישה המשלבת צפה בין שני הקצוות. ההבדל
בין הדגמים אינו רק בסדר של המיומנויות ובכיוון ההכשרה של הבוגר (Doren, 1994;
Harrison, 1978; London, 1989). ההבדל בולט בעיקר בתוכני ההוראה ובמבנה של
המיומנויות הנרכשות. מהמחקר עלה שגישת האקדמיה הקוגניטיבית מעמידה כל מיומנות
בפני עצמה, זו בצד זו (כפי שמוצג באיור 2). לעומת זאת בגישת הסטודיו (המוצגת באיור
1), המיומנויות משולבות זו בזו ומהוות רצף מעגלי אינטגרטיבי, שפועל כמכלול אחד.
בדגם זה, כפי שניתן לראות, המיומנויות הקוגניטיביות והמטה-קוגניטיביות משולבות
במיומנויות המעשיות והריגושיות. הן משתלבות ונפרדות על פי צורכי היוצר והיצירה.
גישה זו שונה לא רק בכיוון ההכשרה של הבוגר אלא גם במורכבותה (בכר, 2002).

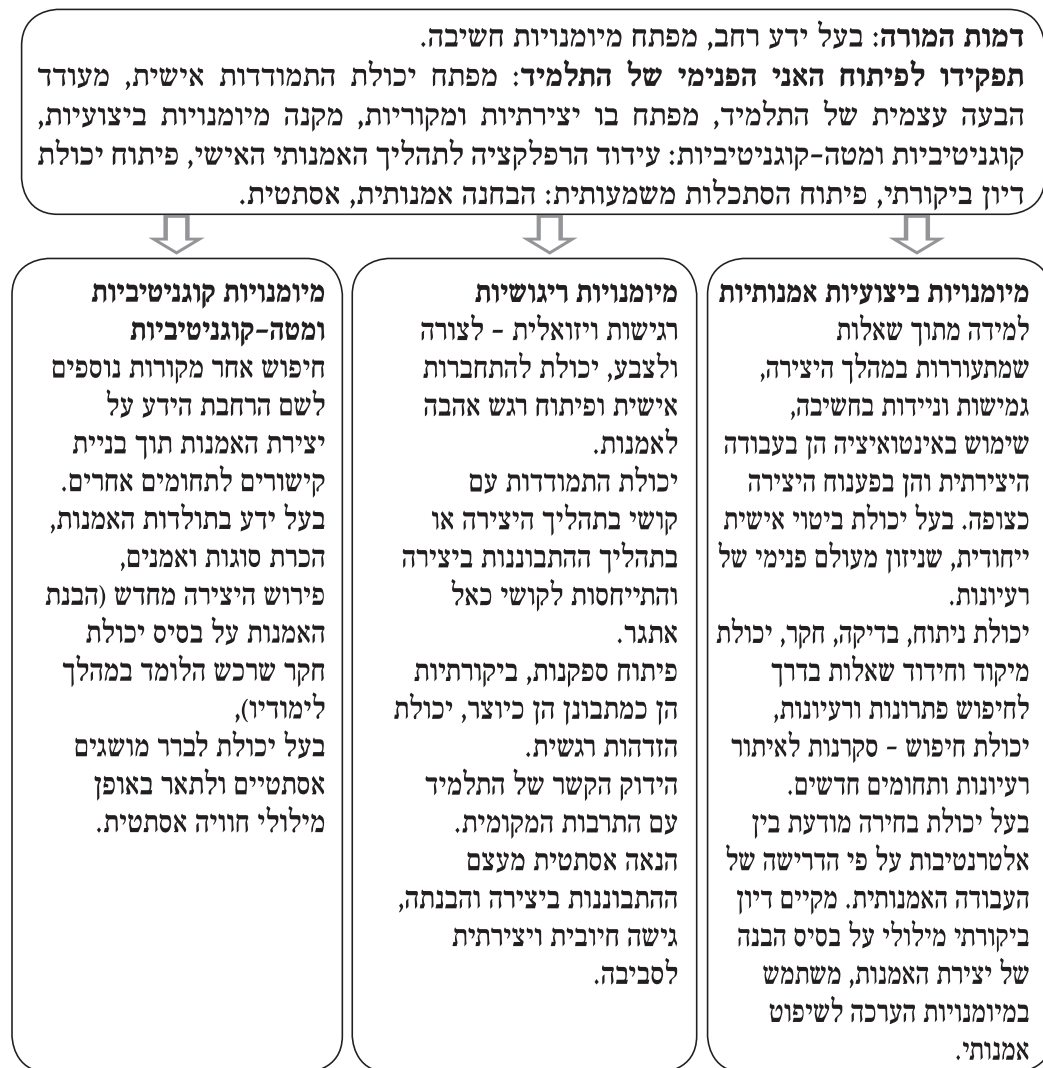
איור 1: דגם מושגי לגישת הסטודיו להוראת אמנות פלסטית



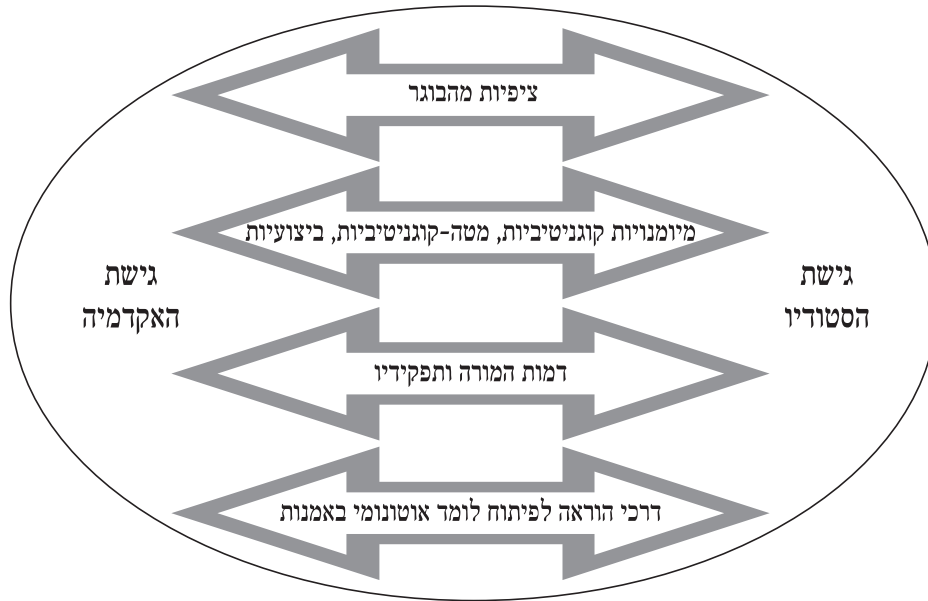
בהתאם להשקפות אלו נוסחו גם דמות המורה ותפקידו בהוראת האמנות. מהאיורים המדגימים ניתן לראות, שמקומו של המורה שונה בשני הדגמים. בדגם המתאר את גישת הסטודיו, הגישה המסורתית (איור 1), המורה נמצא במרכז ההתרחשות, מעורב מאוד בתהליכי השינוי של התלמיד. דמותו נגזרת, כאמור, מדמות המסטר המסורתי. ההוראה אינה נתפסת רק כתפקיד שעל המורה לקיים כלפי תלמידו, אלא המורה עצמו נתפס כחלק מהתהליך. לעומתו, המורה בגישת האקדמיה (איור 2) בעיקר מלמד ומעביר ידע, מנתב את התהליך מבחוץ כלפי התלמיד. לעומת שתי גישות אלו, בגישה המשלבת נמצא מורה בעל דמות מורכבת יותר (איור 3). מצד אחד, אישיותו היא הכלי העיקרי בהוראה שלו, ההוראה היא ממקור אותנטי, כך שהתלמיד נחשף לחשיבה ראשונית (נוי, 1999) ויכול לחקות את הדינמיקה שבין החשיבה לעשייה האמנותית (London, 1989). מצד אחר, ניצבת

אותה דמות מורה מאורגנת ומוכנית, המודעת היטב לתפקידיה ההוראתיים והחברתיים. במתח שבין שתי הגישות המורה מנסח לעצמו את המינון שבו יאפשר לאישיותו ולניסיונו האמנותי להיות דומיננטיים בעת ההוראה, ומנגד יניח לדרך ההוראה המתוכננת והיעילה לכוון את ההוראה כשהוא מוצא אותה מתאימה לצורך השעה. מורה זה מצוי במאבק מתמיד בין מחויבותו לאידאולוגיה לבין אחריותו להוראת התכנים שעליהם הוא מופקד (לם, 1985).

איור 2: דגם מושגי לגישת האקדמיה להוראת אמנות פלסטית



איור 3: דגם הגישה המשלבת להוראת אמנות פלסטית



באמצעות דגמים אלו ניתן לבחון את הכיוון שמציעה תכנית הלימודים באמנות ואף לעמוד על הקוהרנטיות שלה. הדגמים שהוצגו שימשו כדי לענות על השאלה שעלתה ממטרת המחקר הנוכחי: מה היו הכוונות של כותבי תכניות הלימודים באמנות לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים באשר לפיתוח הלומד: איזה דימוי של לומד, בוגר לימודי האמנות, עמד לנגד עיניהם, וכיצד תפסו את דמות המורה המפתח לומד זה? לפיכך שאלות המחקר המרכזיות היו: מהם דימויי הלומד והמורה שאליהם מכוונות תכניות הלימודים באמנות פלסטית? וכן, מהן דרכי ההוראה שעליהן המליצו כדי לפתח את דימוי הלומד שעמד אל מול עיניהם בהוראת האמנות הפלסטית?

משאלות אלו נגזרו שאלות משנה: האם ברורה כוונת המחברים באשר לפיתוח דמות הלומד בוגר התכנית? כיצד מתואר הלומד בתכנית הלימודים? האם ברורים דמותו של המורה ותפקידיו בנוגע לפיתוח דמות התלמיד הרצויה? ושאלה אחרונה - האם אפשר למצוא התאמה בין המטרות, התכנים ודרכי ההוראה המפורטים בתכנית ביחס לדימויי התלמיד והמורה? לצורך בירור שאלות אלו נותחו תכניות לימודים שנכתבו בארץ לנוכח הדגמים שהוצגו לעיל, כמפורט להלן.

שיטת המחקר

בשלב הראשון נאספו מארכיונים שונים בארץ (הארכיון לחינוך יהודי, האגף לתכניות לימודים באמנות) כל התכניות שנועדו להוראת אמנות פלסטית: תכניות שנכתבו על ידי גוף רשמי, כלומר האגף לתכניות לימודים באמנות; כאלה שכתבו גופים עצמאיים, כגון: מוזאון תל-אביב ומוזאון ישראל; חברות עצמאיות שמוציאות ערכות להוראת אמנות;

ותכניות שכתבו מורים: תכניות שנמצאו במרכזי המורים, בידי הפיקוח על האמנות, נמסרו על ידי המורים עצמם או תכניות של מורים לאמנות שמצאו את דרכן לארכיון לחינוך יהודי. בסקירה הראשונה התברר שכל תכנית נכתבה באופן שונה, על פי עקרונות שונים, וכללה תכנים שונים. על כן, כדי למקד את המחקר הועלו בשלב הראשון קווים מנחים עקרוניים שלפיהם אפשר להשוות בין התכניות, ונקבע קריטריון לבחירה של תכניות ושל דוחות של ועדות לצורך ניתוחם המחקרי. בשלב השני נערך מחקר עיוני שכלל ניתוח תוכן של המסמכים הרשמיים שנבחרו. להלן יפורטו השלבים והצעדים שננקטו במחקר, הקריטריונים שנקבעו לבחירת התכניות שנותחו, וכן יוצגו תוצאות הניתוח המחקרי שלהן.

הליך המחקר

אמנם מוסכם על חוקרים בתחום האמנות (Doren, 1999; Dunn, 1995 ואחרים), ש"תכנית לימודים" כמושג זרה לאמנות, אך בפועל, כמענה לצרכים פרקטיים וחינוכיים כתב האגף לתכניות לימודים במשך השנים תכניות לימודים באמנות, והוקמו ועדות לבחינת לימודי האמנות. מתוך הדוחות שכתבו חברי הוועדות אפשר ללמוד על כיוונים שנראו להם רצויים בהוראת האמנות. במקביל מורים לאמנות התנסו במשך שנים רבות בכתיבת תכניות אישיות שהיו מותאמות לאופן שבו הם תופסים את האמנות ולאופן שבו הם מבינים את צורכי תלמידיהם. תכניות רבות כאלה ניתן למצוא במגרות של כל מורה לאמנות ובארכיונים שאוספים ומאחסנים תכניות לימודים. לצורך המחקר נאסף מגוון רב ככל האפשר של תכניות לימודים בהוראת האמנות: של האגף לתכניות לימודים באמנות, של צוותי הדרכה ופיקוח, של מורים לאמנות, של ארגונים מובילים בעולם בתחום זה כגון Getty, NAEA ואחרים. התכניות נאספו מספריות, מארכיונים חינוכיים, ממאגרי מידע, מאוספים פרטיים ועוד. על מנת לברר את שאלות המחקר שפורטו לעיל, המשך המחקר היה כרוך בניתוח תוכן של התכניות. אולם כאמור לעיל, בגלל השונות שלהן, נדרש תחילה להגדיר קריטריונים ברורים כדי לבחור את התכניות המתאימות לניתוח הדרוש. לשם כך ננקטו שני שלבים שכללו צעדים אחדים:

שלב ראשון: בצעד הראשון מוינו תכניות הלימודים באמנות, שנאספו לצורך המחקר (N=20), על פי הקטגוריות של: גיל התלמידים שהתכנית מיועדת להם, מטרת תכנית הלימודים, רמת פירוט התכנים, דרכי ההוראה המוצעות ודרך הכתיבה, תיאור דוגמאות, טקסט מלווה לתכנים ולרציונל של התכנית ועוד. בצעד השני נקראו בעיון התכניות של כל קטגוריה לשם התרשמות כללית ולצורך זיהוי כללי של מרכיבי התכניות, זיהוי מאפייני הכתיבה, זהות הכותבים ועוד. בצעד השלישי נקבע הקריטריון לבחירת התכניות שינותחו בהמשך. הקריטריון שנקבע כלל שני מרכיבים: האחד, שבכתיבת תכניות אלו הייתה יד רשמית מכוונת, כלומר הן נכתבו על ידי קבוצה גדולה ומגוונת של מורים, אמנים ואנשי חינוך במסגרת האגף לתכניות לימודים. המרכיב השני בקריטריון כלל את ההיבט שבטקסט, כלומר באיזו מידה יש עדות לחשיבות שנתנו הכותבים להקשרים שבהם תופעל התכנית. בצעד הרביעי של שלב זה, לנוכח הקריטריונים שנקבעו, נבחרו מבין

כלל תכניות הלימודים אלה שנכתבו על ידי גוף רשמי בישראל, מראשיתן ועד היום: שש תכניות שנכתבו בין השנים תרס"ו-תשמ"ב (תרס"ו, תש"י, תש"ך, תשל"א, תשל"ח, תשמ"ב), ובנוסף לאלה שני דוחות שהוגשו למשרד החינוך בארץ על ידי ועדות שהתמנו לצורך בדיקת תכנית הלימודים באמנות עבור בית הספר היסודי וחטיבת הביניים (הוועדה לבדיקת החינוך לאמנויות, 1993; זמורה כהן, 1985).

שלב שני: בצעד הראשון של שלב זה נערך עיון ראשוני בתכניות שנבחרו, במטרה לבדוק את הרצף ההתפתחותי בתפיסת החינוך לאמנות בישראל במשך השנים, רצף שבתוכו נבחנו הגישות לפיתוח דימויי הלומד והמורה לאמנות. בצעד השני נקבעו הקטגוריות שלפיהן ייערך ניתוח התוכן של התכניות. בצעד השלישי של שלב זה נערך ניתוח תוכן לשש התכניות ולשני הדוחות שנבחרו. השיטה לקביעת הקטגוריות לניתוח התוכן מפורטת להלן.

ניתוח הממצאים

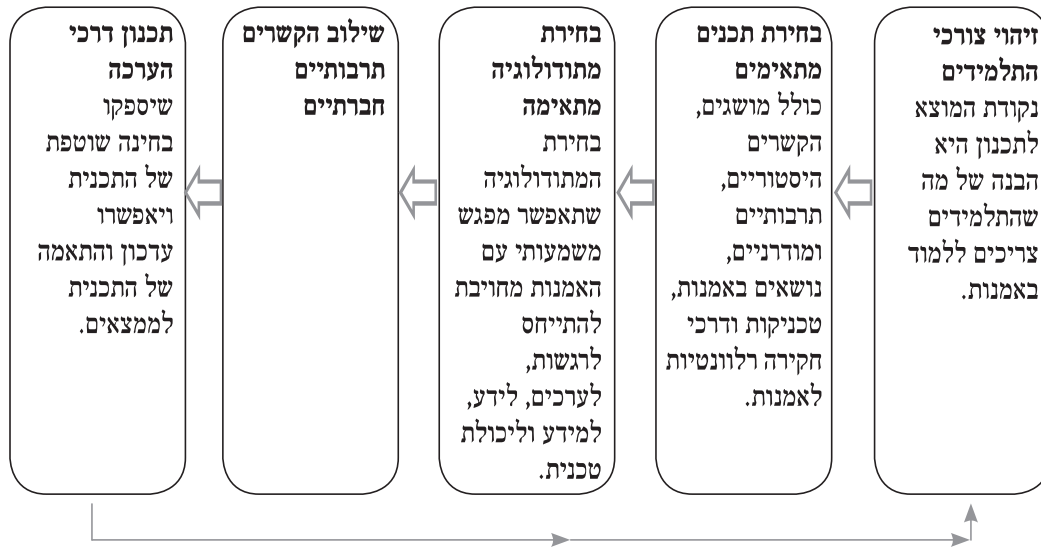
כלי המחקר העיקרי ששימש לניתוח תכניות הלימודים באמנות היה ניתוח תוכן (גבתון, 2001, בתוך: צבר בן יהושע, 2001). כדי לערוך את ניתוח התוכן היה צריך תחילה להכריע בשתי שאלות עיקריות: מהן הקטגוריות שלפיהן ינותחו התכניות? אילו חלקים בתכניות ראוי לנתח כמייצגים את כוונות המתכננים באופן מרבי?

הקטגוריות לניתוח

בספרות המחקר מוכרות שיטות מיון שונות של המרכיבים בתכניות הלימודים באמנות. להלן נציג את השיטות ולאחר מכן את השיקולים לבחירת סכמת הניתוח לצורך המחקר הנוכחי. החל בשנת 1988, השנה שבה ניסחה החברה להוראת אמנות - National Art Education Association (NAEA) - את הדיסציפלינה של החינוך לאמנות, התפרסמה הגישה המרכזית והדומיננטית שמוכרת בשם Discipline Based Art Education (DBAE). לגישה זו פרסומים מאוחרים יותר (NAEA, 1994 ואחרים), אבל בעיקרה היא כוללת ארבעה מרכיבים או מבנים בסיסיים בדיסציפלינה של האמנות: תולדות האמנות, מיומנויות מעשיות, אסתטיקה וביקורת אמנותית. תכניות לימודים רבות נכתבו מתוך התייחסות לארבעת המרכיבים הללו, על כן אפשר לקבוע כי הם גורמים גרעיניים לניתוח תוכן בתכניות הלימודים באמנות.

כיוון אחר הוא הדגם שניסח דן (Dunn, 1995) לתכנון תכנית לימודים באמנות. הדגם מכיל חמישה מרכיבים שהקשר ביניהם מעגלי, כמוצג באיור 4 שלהלן.

איור 4: דגם לתכנון לימודים באמנות על פי דן (Dunn, 1995)



על בסיס מבנה זה הכין דן רשימת תכנים ומיומנויות להוראת אמנות בחמישה שלבים, שמוינו על פי גיל הלומדים, מהגן ועד כיתה י"ב. המבנה שהציע דן עשוי להתאים גם לגילים שבהם עוסק מחקר זה - כיתות היסוד וחטיבת הביניים. חמשת השלבים שמתאר דן יכולים לשמש קווים מנחים בניתוח תכניות הלימודים באמנות, משום שהם עשויים לייצג את הטווח הרחב שהיא מקיפה, והרשימה המפורטת שהכין עשויה לשמש בסיס לניתוח התוכן.

שיטה אחרת, שיכולה לשמש בסיס לניתוח תוכן במחקר, היא אימוץ הקריטריונים ששימשו לצורך ניתוח משווה בין תכניות לימודים באמנות. צוות שערך מחקר משווה בין תכניות לימודים באמנות בארה"ב (London, 1994) קבע עשרים וארבעה קריטריונים מפורטים, הכוללים מרכיבים תוכניים וצורניים והתייחסות למורה ולבית הספר.

רוב החוקרים שהוזכרו עד כה ניתחו תכניות לימודים והשוו ביניהן, כל אחד בשיטתו ולפי הקטגוריות שפורטו בה. כל אחד מהם הגיע למסקנה שאין בנמצא ולו תכנית אחת להוראת האמנות, שנכתבה לפי חוקיות ברורה. הם מציינים שבכל תכנית שבדקו נמצאים מרכיבים אחדים וכן שבכל תכנית ניכר שנטייתם האישית של הכותבים היא שמנחה אותם בכתיבה (שם). על כן נראה היה שהדגמים הללו והשיטות שהוצעו לניתוח תכניות לימודים באמנות אינם מתאימים לצורכי המחקר הנוכחי. נוספה לכך הסיבה, שאף אחת משיטות ניתוח אלו אין בה כדי לענות על שאלות המחקר הנוכחי.

לעומת זאת באיורים 1, 2 ו-3 הוצגו דגמים להוראת אמנות פלסטית (בכר, 2002). דגמים אלו עוסקים בדימויי התלמיד והמורה בלימודי האמנות הפלסטית ובדרכי ההוראה ההולמות כל אחד מהדימויים שהוצגו בהם. לכן נראה היה שהקטגוריות שהוצעו בהם עשויות לשמש לצורכי ניתוח התוכן כדי לענות על שאלת המחקר, שהתמקדה, כזכור,

באיתור כוונות הכותבים באשר לדימויים של הלומד ושל המורה בתכניות הלימודים לאמנות ובדרכים שהציעו כדי לממש דימויים אלו. לפיכך ניתוח התכניות נעשה על בסיס שלוש הקטגוריות הללו: (א) תפיסת הלומד באמנות פלסטית - מיומנויות וכישורים ביצועיים, קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים וריגושיים; (ב) תפיסת תפקיד המורה בתכנית; (ג) דרכי ההוראה המוצעות. לכל קטגוריה נקבעו קטגוריות משנה. תחת קטגוריות אלו פורטו סעיפים שבאמצעותם ניתן לנתח את התמלילים ולעמוד על דיוקים בהבחנות שיטת הניתוח תפורט להלן.

חלקי התכניות שנבחרו לצורך הניתוח - בתוך תכניות הלימודים לאמנות נבחרו לצורך הניתוח אותם חלקים שכללו התייחסות לכוונות התכנית ולמטרותיה, כלומר המבוא ופירוט הרציונל של התכנית, והחלקים שיש בהם פירוט של דרכי ההוראה שהוצעו למימוש השגת המטרות. מהמחקרים הרבים שנערכו בתחום תכניות לימודים ידוע זה מכבר הפער בין המטרות המוצהרות ובין מימושו (Goodson, 1987, 1994; Marsh & Willis, 2003; Walker & Soltis, 1992), אולם עדיין לא נערך מחקר מסוג זה בתחום לימודי האמנות הפלסטית. במחקר הנוכחי אותרו היגדים הנוגעים לדמות התלמיד שאליה מכוונת התכנית ולדמות המורה לאמנות וכן היגדים באשר לשיטות הוראה מומלצות. היגדים אלו נכנסו לניתוח כמפורט להלן.

ניתוח התוכן

בעקבות גבתון (בתוך: צבר בן יהושע, 2001) נעשה ניתוח התוכן בחמישה שלבים: **השלב הראשון - ניסוח הקטגוריות -** נקבעה יחידת ניתוח בסיסית שמתאימה לניתוח התכניות (Borg & Gall, 1979; Sax, 1979; Viney, 1983). העיקרון המנחה לבחירת יחידת הניתוח היה שהיא דנה בעניין אחד בנושא המחקר. דהיינו יחידת הניתוח הייתה רצף מילים או היגד שמכילים התייחסות ישירה או עקיפה לשלוש הקטגוריות שנקבעו: (א) תפיסת הלומד - המיומנויות והכישורים הביצועיים, הקוגניטיביים והמטה-קוגניטיביים והריגושיים של הלומד באמנות פלסטית; (ב) תפיסת תפקיד המורה; (ג) דרכי ההוראה הנזכרות. לצורך חשיפת נושאים אלו נערכה סקירה ראשונית של תכניות הלימודים באמנות, ואותרו נושאים החוזרים על עצמם בתכניות ואשר ניתן לאפיין ולשיים אותם. תכנית, הקטגוריות סומנו באות לשם זיהוי כל אחת ואחת ובצבע כדי שניתן יהיה להתרשם ויזואלית מהיקף נוכחותן בתכנית הלימודים באמנות. המשפטים מוינו על פי הקטגוריות והועתקו מחדש. כך נוצרו קובצי משפטים. התהליך הסתיים כאשר הדברים חזרו על עצמם ולא נוספו נושאים חדשים (צבר בן יהושע, 1990; Borg & Gall, 1979; Sax, 1979; Viney, 1983).

השלב השני - עיצוב הקטגוריות - תכניות הלימודים נבדקו שוב באופן מעמיק, והקטגוריות נבחנו שנית לצורך דיוקן. שלושה שופטים בדקו את המיון ואת ההגדרות, והוברר שאכן כל יחידת ניתוח שייכת לקטגוריה אחת בלבד. מיון הקטגוריות והגדרתן נדונו לנוכח הערות השופטים, והוכנסו תיקונים עד אשר התקבלה הסכמה מלאה ביניהם באשר למבנה הקטגוריות, להגדרתן ולהתאמתן לתחום הנחקר.

השלב השלישי – יצירת קטגוריות משנה – הקטגוריות פורטו לקטגוריות משנה, ואלה נחלקו לסעיפים. לדוגמה: הקטגוריה "תפיסת תפקיד המורה" פורטה לקטגוריות המשנה: פיתוח האני הפנימי של התלמיד; אחריות להקניית מיומנויות ביצועיות, קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות. קטגוריית המשנה פיתוח האני הפנימי של התלמיד פורטה לסעיפים: פיתוח טווח רחב של תחושות באמצעות אימון והתנסות (פיתוח האישי); פיתוח הניעה (מוטיבציה) עצמית; פיתוח תהליך הדרגתי של התחברות ליצירת אמנות (הפנמה); פיתוח יכולת התמודדות אישית. בדומה לכך נבנו גם שאר הקטגוריות, על קטגוריות המשנה וסעיפיהן (לפירוט כל הקטגוריות ראו: בכר, 2002).

השלב הרביעי – סימון ההיגדים ומנייתם – כל היגד סומן על פי מיונו בקטגוריות, בקטגוריות המשנה ובסעיפיהם, ונספר נומינלית. כך נבחנה מערכת ההיררכיות בין הקטגוריות, בין קטגוריות המשנה והסעיפיהם. בדרך זו התבררו הפריסה היחסית של ההדגשים בתוך תכניות הלימודים והיחסיות של ההדגשים הללו בתוך כל אחת מהקטגוריות.

השלב החמישי – עיבוד הנתונים – הנתונים עובדו כמותית, וחושבו כמה ציונים: (1) ממוצע ההיגדים לכל קטגוריה, לכל קטגוריות המשנה והסעיפיהם, בחתך על פני כל התכניות. חישוב הממוצעים שימש בסיס לחישובים נוספים. (2) סטיית התקן (ס"ת) של הקטגוריה, של קטגוריות המשנה ושל הסעיפיהם. ככל שסטיית התקן ביחס להיגד שבתכנית גדולה יותר, כך היא מעידה על חוסר אחידות בייחוס רמת חשיבות להיגד זה. (3) ציון תקן (צ"ת) של הקטגוריה – חישוב זה נעשה על ידי חישוב ממוצע אחוזי הקטגוריה פחות ממוצע כלל הקטגוריות חלקי סטיית התקן של כלל הקטגוריות. ככל שציון התקן גבוה יותר, כך דרגת החשיבות שייחסו כותבי התכנית לקטגוריה, לקטגוריית המשנה או לסעיף שקיבל ציון תקן זה רבה יותר ולהפך – ציון תקן נמוך מעיד על דרגת חשיבות נמוכה שייחסו לנושא בתכנית.

שלבים אלו של ניתוח התוכן ושל עיבוד הנתונים באמצעות הקטגוריות, באמצעות קטגוריות המשנה והסעיפיהם שאותרו, מהווים ניסיון לקראת בניית מבנה תאורטי לניתוח תכניות הלימודים באמנות פלסטית.

המהימנות במחקר זה הובטחה בשני שלבים (Ericsson & Simon, 1984; Krippendorf, 1980): האחד התקיים במהלך ניתוח התוכן, ובאמצעותו הוסכם על הקריטריונים, על קטגוריות המשנה ועל הסעיפיהם המפרטים, והאחר התקיים בתום ניתוח התוכן, ונועד לתקף את הממצאים שעלו מניתוח התוכן. בשלב הראשון לאחר שנקראו תכניות הלימודים ונוסחו הקטגוריות, קטגוריות המשנה והסעיפיהם, בדקו שלושה שופטים מומחים את ההליך של ניתוח התוכן ואת המבנה שגובש. תחילה הוצג להם המחקר ותוארו שלבי המחקר כדי שיובהר תפקידם ברצף הכללי של המחקר. בהמשך הוצגו להם שלוש הקטגוריות שלעיל, שעל פיהן נותחו תכניות הלימודים: (א) תפיסת הלומד; (ב) תפיסת תפקיד המורה; (ג) דרכי ההוראה המוצעות לרבות קטגוריות המשנה וסעיפיהן. לאחר מכן התנסו השופטים בניית דף אחד מן התכנית (הוועדה לתכנית הלימודים בציר ובחינוך אמנותי, תשל"א)

בשיתוף החוקרות, כדי לבדוק אם התהליך הובן. בהמשך התבקשו לנתח את התכנית בעצמם. בתום הניתוח התבקשו השופטים לקבוע עד כמה הקטגוריות, קטגוריות המשנה והסעיפים שבאמצעותם ניתחו, אכן מייצגים את התחום הנחקר. הסכמת השופטים הייתה מלאה בעניין בוגר הגישה החינוכית ומיקוד ניתוחו בשלושה גורמים: מיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, מיומנויות ביצועיות ומיומנויות ריגושיות. בנוגע לדמות המורה ולדרכי ההוראה עלו שאלות ענייניות והתקיים דיון שבסופו התקבלה הסכמה על הקטגוריות שנוסחו. ההתאמה בין הסכמות השופטים על הקטגוריות, על קטגוריות המשנה ועל הסעיפים נמצאה ברמה של 90%.

כדי לתקף את הממצאים שעלו מהניתוח נבחרו בתום הליך ניתוח התוכן תשעה שופטים מומחים נוספים: שלושה אמנים מורים, שלושה חוקרים בתחום החינוך לאמנות ושלושה מקובעי מדיניות החינוך וההוראה של האמנות. שופטים אלו קיבלו לידיהם שאלון שהכיל משפטים המתארים התנהגויות של לומד אמנות ושל מורה לאמנות ומשפטים המתארים דרכי הוראה. תחת כל קטגוריה פורטו קטגוריות משנה וסעיפיהן. השופטים שאלוהם הופנה השאלון התבקשו לציין את הסכמתם למתואר בכל אחד מההיגדים על פני סולם בן שבע דרגות, מ-1 - "לא חשוב" ועד 7 - "חשוב מאוד". דירוג השופטים תקף את הממצאים שעלו מניתוח התוכן.

לאחר ניתוח התוכן נבדקו הקשרים שבין שלוש הקטגוריות המרכזיות, על קטגוריות המשנה והסעיפים המרכיבים אותן, וכן נבדקה מידת ההתאמה בין המטרות שהוצהרו לבין דרכי ההוראה המומלצות בתכנית. קשרים אלו נראו חשובים ביותר להבנת הדיאלוג שמתקיים בין התלמיד לבין הגורמים שמעוררים את תגובתו.

ממצאים

תחילה נערך ניתוח דיאכרוני של התכניות, כדי לבדוק עד כמה הייתה התפתחות וחלו בהן שינויים. הניתוח בחן את הדימויים המשתנים של הלומד במשך השנים.

ניתוח דיאכרוני של התפתחות ושל שינויים בתכניות

בדיקת ההתפתחות מהבחינה הדיאכרונית העלתה, שעם הזמן חלו שינויים דיאכרוניים מסוימים בתכניות ובמגמותיהן, אך שינויים אלו התרחשו בהיבט מצומצם של התכניות בלבד. שינוי שנקל להבחין בו חל בהיבט של תפיסת התפקיד של הוראת האמנות. בתכנית משנת תרס"ו לא פורטו המטרות, אולם דרך הצגת תכניה ניתן להתבונן בתפיסת מחבריה: התלמידים הובחנו מן ההיבט המגדרי בתכנים שונים שיועדו לבנות ולבנים, והוראת האמנות נתפסה מבחינתה השימושית, מעין הכשרה מקצועית לעיצוב: הבנות ילמדו עיטורים וקליגרפיה ולצייר את מפת אירופה, והבנים לעומתן ילמדו "ציור על פי קבוצת גופים הנדסיים, בהירה והצללה, ציור קבוצות מוצבות של עצמים שונים, פרחים, עלים, ענפים ואילנות. בניינים מוקפים עצים כשים לכ אל השינויים הפרספקטיביים...".

לאחר כמחצית המאה נכתבו התכניות הראשונות שלאחר קום המדינה. באלו, בנוסף לתפקידה כמאפשרת פורקן נפשי, נתפסה האמנות בעיקר כאמצעי למטרות אחרות שמחוץ לה: כאמצעי חינוכי, לפיו מצפים שתשמש "להשריש את ערכי האמנות העברית העממית בנפשו של החניך" (תכנית הציור לכיתות ג-ח, תש"י); כאמצעי לקירוב הצעירים לארץ - "הקניית חיבה לטבע ולנוף המולדת" (תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, תש"ך), ולחשוף בפניהם את התרבות הישראלית והכללית; וכן כאמצעי מסייע להכשרה מקצועית בתחומי חיים שונים - "הכשרת הדמיון החזותי למעשה יצירה בשטחי החיים והעבודה השונים" (תכנית תש"י), "טיפוח היכולת של הילד להשתמש בכוח היצור בעבודתו ובשטחי חיים אחרים" (תכנית תש"ך). בשנים אלו נתפס התלמיד כחניך והמורה - כמחנך, כלומר התלמיד נתפס כאובייקט שאמור לקבל ולהפנים את מה שהמורה לאמנות מעביר אליו.

ניצנים של מפנה מסוים ניכרו לראשונה בתכנית שנכתבה לאחר שני עשורים (הוועדה לתכנית הלימודים בציור ובחינוך אמנותי, תשל"א). בוטאה בה הכרה בתלמיד כלומד, שכבר לא נתפס כחניך, ואף יותר מזה - ניכרת גם הבחנה בשונות בין צורכי לומדים שונים, ובמיוחד הכרה בצרכיו המיוחדים של התלמיד טעון הטיפוח (בסמוך וכתגובה לטענותיהם של הפנתרים השחורים).

בסוף שנות השבעים כבר תפסה הוראת האמנות מעמד כשלעצמה, והתכניות ביטאו את הצורך לפתח את ההנאה האסתטית, את היצירתיות ואת ההבעה העצמית של התלמיד היוצר: "החינוך האסתטי מכוון לפתח בילד רגישות ויזואלית ויכולת קליטה של החוויה האסתטית מהיצירה האמנותית, מהסביבה של הילד ומהטבע" (משרד החינוך והתרבות, תשל"ח), "הפעילות והחשיבה היוצרת הן תופעות רצויות וחיוניות שיש לפתחן ככל האפשר במסגרת החינוכית" (שם). ובתכנית תשמ"ב (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב) המתכננים אף כותבים במפורש: "עיקר עניינו של חיבור זה הוא פיתוח הגישה האסתטית בתחום החזותי". אלא שתכניות אלו לא התקבלו על ידי המורים לאמנות באופן נרחב, כי חלקן לא פורסמו ברבים, ומורים רבים לאמנות אף לא ידעו על קיומן.

השינוי בגישה שחל בתכניות של סוף שנות השבעים ניכר ואף הודגש בעשורים הבאים (מאמצע שנות השמונים), כפי שמשקף מדיווחי הוועדות שדנו בהוראת האמנות. הוראת האמנות אמנם נתפסה עדיין כאמצעי לחינוך תרבותי ולאומי, אך עולה גם תפיסה חדשה שלפיה האמנות כשלעצמה נתפסת כערך. נמען התכנית הוא אדם שיש לטפח את הבעתו היצירתית, "לעודד את יכולת הביטוי היצירתי הקיימת בכל אדם ולטפח את התלמיד כאדם יוצר". תשומת לב מיוחדת מופנית לתלמידים המגלים כישרון אמנותי: "להבטיח הכשרה קדם-מקצועית באמנויות לאלה מבין התלמידים המגלים בעליל כישרון ונטייה" (הוועדה לבדיקת החינוך לאמנויות, 1993; זמורה כהן, 1985). באותו הזמן ניתן למצוא בתכנית הלימודים משנת תשל"א התייחסות ראשונה ל"טעוני טיפוח". תכניות הלימודים באמנות משקפות היטב את הרחשים החברתיים ומפנות את תשומת הלב לתלמידים החלשים. במושג "טעוני טיפוח" השתמשו זמן קצר לפני כן הפנתרים השחורים, והביטוי

הפך למטבע שגור בחברה דאז. כלומר העיסוק באמנות מקבל מעמד של עיסוק בעל ערך כשלעצמו, והוראת האמנות נתפסת כאמצעי חברתי וכהכשרה קדם-מקצועית עבור אלו שיעסקו בה בעתיד, או עבור אלו שיעשו שימוש במיומנויות שפיתחו בזמן שלמדו אמנות, מיומנויות כגון: עין בוחנת, התייחסות לפרטים, רגישות לצורה ולצבע ועוד.

בהתאמה השתנו במידה מסוימת גם תפקידי התלמיד והמורה. לעומת המורה המחנך שהוא בעל תפקידים כמעט ממלכתיים בתכניות הראשונות, באחרונות מודגש יותר תפקידו כמורה לאמנות. ניכר מעבר ממחנך שמקשר בין תלמידיו לנופי הארץ ולתרבות המקומית והכללית ומנצל את מקצועו כאמצעי להשגת מטרות חינוכיות כלליות, למורה המפתח את תלמידיו כיוצרי אמנות וכאנשי תרבות, ואף מקדם את המוכשרים לכך להשתמש בכישרונם לצורכי עיסוק עתידי.

לכאורה נראה שעם השנים חלו שינויים במגמות של תכניות הלימודים. אולם, כאמור, השינוי שחל בתפקיד של הוראת האמנות במשך הזמן אינו מהותי כפי שנראה. הניתוח מעלה כי הוראת האמנות נתפסה בכל התכניות תמיד כאמצעי ולא כמטרה כשלעצמה. גם הפיתוח היצירתי שימש אמצעי להבנת האמנות ולא לפיתוח התלמידים כאמנים פוטנציאליים. נוסף על כך, לא ניכר כיוון מוגדר של התפתחות ברורה לאורך השנים בין התכניות מעבר למה שתואר לעיל. כמו כן לא ניכרים הבדלים ברורים או הבחנות בין התכניות המיועדות לגילים השונים. אותן המטרות נמצאו חשובות בעיני כותבי התכניות עבור תלמידי כיתות היסוד ובחטיבות הביניים כאחד. גם אם בגיל הרך ניתן משקל רב יותר לפיתוח הדמיון, ובכיתות היסוד ובחטיבות הביניים מדגישים הכותבים את הידע, הגישה העקרונית דומה בכל התכניות. מסיבות אלו, שהראו שהמשותף לתכניות רב על השונה, הוחלט לערוך את הניתוח הסטטיסטי לכל התכניות כמקשה אחת, למרות השינויים המסוימים שנמצאו לכאורה בין התכניות.

ממצאי ניתוח התוכן של תכניות הלימודים ושל העיבודים שלהן יוצגו בהתאם לשלוש קטגוריות:

- תפיסת דימוי הלומד, בוגר לימודי האמנות בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים;
- תפיסת דימוי המורה לאמנות פלסטית;
- דרכי הוראה רצויות לפיתוח דימוי הלומד באמנות פלסטית.

תפיסת דימוי הלומד

מהו הלומד שאליו מכוונים המטרות והתכנים המפורטים בתכניות הלימודים לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים ובדוחות הוועדות באמנות (תרס"ו; תש"י; תש"ך; תשל"א, תשל"ח, תשמ"ב; הוועדה לבדיקת החינוך לאמנויות, 1993; זמורה כהן, 1985)? בתכנית מוקדמת לחינוך לאמנות בארץ משנת תרס"ו, שנמצאה בארכיון לחינוך יהודי לגילאי בית הספר היסודי, נעשתה הפרדה בין מטלות שתוכננו עבור בנות ועבור בנים:

בי"ס לבנות ביפו - פרחים בעלי סימטריה. חיבורים של פרחים ועלים במסגרות של אותיות עבריות. אורנמנטים מגבס. קבוצת גופים גיאומטריים.

הארה והצללה. קבוצות מורכבות שונות של עצמים מהטבע בשים לב אל השינויים הפרספקטיביים. ציור מפת אירופה. בי"ס לבנים ביפו - ציור על פי קבוצת גופים הנדסיים, בהירה והצללה, ציור קבוצות מוצבות של עצמים שונים, פרחים, עלים, ענפים ואילנות. בניינים מוקפים עצים בשים לב אל השינויים הפרספקטיביים. ציורים מהירים. היסודות של הפרספקטיבה המקבילה.

(תכנית לימודים לבתי ספר עממיים, תרס"ו, עמ' 1)

תכנית זו אינה מכילה מטרות מנוסחות, אולם מבחירת התכנים ומהחלוקה על פי מגדר אפשר להסיק שהמתכננים אינם רואים חשיבות רבה בביטוי האישי של התלמיד. התכנית מכילה את מה שלדעתם צריכים הבנים והבנות לדעת - טכניקות עיצוביות בעיקר. הגדרה כזו של המיומנויות שעל הלומד לרכוש מעידה שכותבי התכניות ראו לנגד עיניהם תלמיד בן מעמד ביניים מבוסס. בחינוך לאמנות התכוונו המתכננים לחיקוי המציאות ולא לגיבוש עמדה אישית של היוצר או לפיתוח ביטוי עצמי באמצעות הכלים והשפה האמנותיים. מתוך חלוקת התכנים בין בנים לבנות ניתן לשער למה הכשירו כותבי התכנית את התלמידים, וכיצד ראו את תפקידם בחברה דאז.

בתכנית זו, כאמור, חסרות המטרות, ואנו מתבוננים ישירות ברשימת התכנים. אולם מתוך הרשימה של הנושאים שיילמדו אפשר לראות את הדגש שהושם במיומנויות הביצועיות. נעדרת התייחסות להיבטים כמו: הבנת האני הפנימי, הבנת המציאות, יכולת ניתוח וסינתזה, הנגדה והשוואה, מיומנויות חיוניות לגישה שמתמקדת בפיתוח אדם שיוכל לנסח את דבריו באמצעות כלים אמנותיים.

גם בתכניות לימודים שנכתבו בארץ לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים בשנים תש"י, תש"ך ותשל"א לא מושם דגש בפיתוח התבוננות (צ"ת=4.06), ברכישת ידע בתולדות האמנות (צ"ת=0.13), בשימוש באמנות לקירוב התלמיד למורשת היהודית (צ"ת=0.82) ובשילוב האמנות בתחומי לימוד אחרים (צ"ת=1.87). תכנית הלימודים באמנות מסמנת את הצרכים החינוכיים, החברתיים והתרבותיים שנדרשים בחינוך בכלל, ומכוונת את הוראת האמנות לכך. לפי תכניות אלו, על הוראת האמנות לקרב את התלמיד לסביבה ולפתח את זיקתו לארץ ולתרבות (צ"ת=0.82). הכותבים מתחשבים בדרישות שיעמדו בפניו כבוגר בחברה, והתכנית מנסה להכשירו לכך. במטרות שבתכניות הללו חוזרים ביטויים כגון: יכולת התבוננות ביצירה אמנותית, עידוד ליצירה עצמית שמתאפיינת בתכניות כחלק מהלמידה, ידע ביסודות האמנות, הכרת יצירות מופת, יצירתיות, היעזרות בחינוך האמנותי למקצועות אחרים ושימוש באמנות לטיפול הילד טעון הטיפול. המטרות הן בעיקר קוגניטיביות, ומתמקדות בפיתוח עולמו התרבותי של התלמיד, בהעשרת השפה ובשימוש באמנות לפיתוח מיומנויות ויכולות אישיות. בתכניות אלו נקבעה הפרדה בין העבודה המעשית ובין הביקורת ולימודי ההיסטוריה של האמנות. העבודה המעשית מהווה כאן אמצעי לימוד. ההתנסויות הנזכרות בתכנית הלימודים לא תוכננו כדי לפתח יכולת

ביטוי אישי אלא כדי לפתח את החוש האסתטי ולגרות לחשיבה רציונלית. אף שבתכניות נכתבו מטרות שעניינן התנסות מעשית באמנות ופיתוח מיומנויות מעשיות, הכותבים מדגישים בגוף התכנית את הצורך בהתנסות להבנת יצירת האמנות. אין כוונה לפתח את התלמיד שיהיה אמן. התכניות מכוונות להבנת היצירות, כלומר הפעילות המעשית באמנות היא כלי הוראה בלבד.

ניתוח הפירוט שבתוך תכניות הלימודים בקטגוריה של "תפיסת דימוי הלומד באמנות הפלסטית" העלה שלוש קטגוריות-משנה: התייחסות למיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, התייחסות למיומנויות אמנותיות והתייחסות למיומנויות ריגושיות. מבין אלו ניתן משקל רב יחסית לקטגוריית המשנה של המיומנויות הקוגניטיביות והמטה-קוגניטיביות (צ"ת=0.23). לקטגוריית משנה זו שלושה סעיפים שמעידים על הדגשים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים שבפירוט התכניות: קטגוריית המשנה "(1) ידע באמנות" כוללת שני סעיפים המתייחסים לידע כללי: (א.1) בעל ידע בתולדות האמנות כאמצעי להבנת זמננו (ההווה היום-יומית, תרבותית); (ב.1) מכיר את האמנות היהודית. קטגוריית המשנה "(2) מיומנויות חקר עיוניות" כוללת שני סעיפים: (א.2) בעל עניין ומוטיבציה לעסוק באמנות; (ב.2) בעל יכולת לברר מושגים אסתטיים בעת הצורך. ואילו קטגוריית המשנה "(3) מיומנויות לביטוי קוגניטיבי" כוללת סעיף אחד: (א.3) בעל יכולת לתאר באופן מילולי חוויה אסתטית.

ראוי לציין שבחלק זה הודגש ביותר הביטוי הקוגניטיבי (צ"ת=0.88), כשבתוכו הודגש ספציפית סעיף (א.3) (צ"ת=2.47), שמבהיר את חשיבות הביטוי המילולי ביחס ליצירה אמנותית. נצטט לדוגמה היגדים מתכניות הלימודים הקשורים להיבט זה:

החינוך האסתטי מכוון לפתח בילד רגישות ויזואלית ויכולת קליטה של החוויה האסתטית מהיצירה האמנותית, מהסביבה של הילד ומהטבע. הוא בנוי על התבוננות, על הבהרת מושגים אסתטיים ועל היכולת לתאר ולבק את החוויות האסתטיות השונות.

(משרד החינוך והתרבות, תשל"ח, עמ' 10)

חשיבותה המיוחדת של תצוגת הסיכום הייתה בכך, שהיא נתנה לתלמידים אפשרות לחזור ולסכם את הנלמד על ידי הסברתו לזולת... אחרי העבודה האישית הראינו לפעמים את התמונות מוגדלות ובשקופיות לכל הקבוצה, וילדים שעסקו באותה היצירה קראו את חיבוריהם.

(משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב, עמ' 7, 16)

משתמע כי לביטוי המילולי ניתן מקום רב בתכניות הלימודים באמנות. הכותבים ראו חשיבות במיומנויות מילוליות אלו, והרכבו לפרט את הצורך לפתח אצל הלומדים יכולת לנסח חוויה אמנותית ניסוח מילולי.

אף על פי שלקטגוריית המשנה של "מיומנויות אמנותיות" נמצאה התייחסות מועטה ביותר בתכניות (צ"ת=0.03-), בכל זאת הובחנו בתוכה שני סעיפים עם תת-סעיפים: סעיף (1) "אסטרטגיות לניסוח רעיונות באמצעים אמנותיים", ובו תת-הסעיפים: (א.1) מתנסה בכלים אמנותיים - ביטוי עצמי באמצעים פלסטיים, הבעה יוצרת; (ב.1) בעל מיומנויות של חשיבה אמנותית ושימוש במיומנויות אלו לתחומים אחרים. לתת-סעיף זה הייתה התייחסות רבה במיוחד (צ"ת=1.02).

החינוך האמנותי מכוון בעיקרו לפיתוח היצירה והביטוי האמנותי האישי של הילד, לעידון הרגישות החזותית, להבנת האמנות כצורת מבע תרבותית... (הוועדה לתכנית הלימודים בציור ובחינוך אמנותי, תשל"א, עמ' 2)

סעיף (2) "אסטרטגיות לביקורת ושיפוט" זכה לחזרות רבות בתכניות הלימודים (צ"ת=0.52), ובו שני תת-סעיפים: (א.2) משתמש במיומנויות הערכה לשיפוט אמנותי; (ב.2) זיהוי פרטים וחשיפה של משמעויות ביצירת האמנות, כלומר יכולת התבוננות משמעותית ביצירה. לתת-סעיף האחרון ניתן משקל רב ביותר בתכניות (צ"ת=3.69). כושר הבחנה במידע ויזואלי לפי מושגים של סדר וארגון, המשכיות, ריתמוס, עיקרי ומשני, חלל, השפעות אור וצל, מרקם, הבעה בקווים ובצבעים וכו'.

(משרד החינוך והתרבות, תשל"ח, עמ' 13)

נראה שכאשר הכותבים מנסחים את המיומנויות האמנותיות הם חושבים על התועלת שתצמח ללומד מיכולות אלו בחייו. הם מעוניינים כלומר שיוכל להתבטא באמצעות הכלים האמנותיים, אבל עיקר שאיפתם היא שהמיומנויות שירכוש באמצעות לימודי האמנות, כגון: עין בוחנת, רגישות חזותית ויכולת מילולית לתאר חוויה ויזואלית, יעמדו לרשותו וישמשו אותו בתחומים אחרים בחייו.

אף שלקטגוריית המשנה של המיומנויות הריגושיות ניתן המשקל הנמוך ביותר בתכניות (צ"ת=0.18-), דהיינו נמצאה התייחסות מעטה מאוד לנושא זה בתכניות הלימודים וברוחות, גם כאן העלה ניתוח התוכן שני סעיפים עם תת-סעיפים בתוכם: סעיף (1) "רגשות שמאפיינים את העיסוק באמנות ומתפתחים בעקבות העיסוק באמנות"; ותת-סעיפיו: (א.1) הידוק הקשר של התלמיד עם התרבות המקומית; (ב.1) הנאה מעצם ההתבוננות ביצירה והבנתה, הנאה אסתטית; (ג.1) ביטוי גישה חיובית ויצירתית לסביבה. המשותף לתת-סעיפים אלו הוא הקשר שבין התלמיד ליצירה האמנותית, כשהדגש הוא בקשר של מתבונן ביצירה וכן ביחס החיובי שיפתח כלפי היצירה ודרכה כלפי סביבתו והתרבות המקומית, ולא קשר של יוצר אל יצירתו.

להראות לתלמיד את קשר הגומלין בין הסביבה והאמנות, ז"א באיזו מידה מושפעת האמנות מתופעות סביבתיות ובאיזו מידה תורמת אמנות למצבה האסתטי של הסביבה.

(משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב, עמ' 6)

סעיף (2) תכונות אישיות שמתפתחות עקב העיסוק באמנות או מהוות תנאי מקדים לעיסוק באמנות, ולו תת-סעיף אחד: (א.2) יכולת להסתגל לתנאים משתנים ולבחון מצבים חדשים שאליהם נקלע התלמיד, וכלשונו:

אותו מורה עשוי ליצור בתלמידו מקוריות, המשולבת בהסתגלות, הן בתחום האמנות והן בתחומים אחרים.

(משרד החינוך והתרבות, תשל"ח, עמ' 17)

לסיכום, ניתן לראות שהמושג לכל קטגוריות המשנה ולכל הסעיפים בקטגוריה "דימוי הלומד", שאותרו באמצעות ניתוח התוכן שנערך לתכניות הלימודים באמנות, הוא עיסוק חברתי תרבותי והתייחסות לסביבה של הילד באמצעות יצירת האמנות. הדגש הוא בחוויה האסתטית שיחווה הילד מהתבוננות ביצירה והבנתה. היצירה היא כלי מקשר בין הסביבה והתרבות לבין הילד.

תפיסת דימוי המורה לאמנות

לקטגוריה זו נמצאה התייחסות מרובה בתכניות הלימודים לבית הספר היסודי ולחטיבות הביניים, והדגש בה הוא בקטגוריית המשנה העוסקת בתפקיד שממלא המורה לאמנות בכיתה ובבית הספר (צ"ת=0.44). לקטגוריית המשנה שמתמקדת בתפיסת דמות המורה בעיני עצמו אין כמעט התייחסות (צ"ת=-0.67). המשותף לקטגוריות המשנה ולסעיפים בקטגוריה "תפקיד המורה לאמנות" הוא ההיבט החברתי של תפקידו. קטגוריית המשנה שנמצאו: (1) אחריותו להקניית מיומנויות ביצועיות, קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות (צ"ת=0.57); (2) תפקידו החברתי - כאשר האמנות נתפסת ככלי להבנה ולהפנמה של ערכים תרבותיים (צ"ת=0.42); (3) תפקידו במערכת החינוכית (צ"ת=1.05); (4) תפקידו כמפתח את האני הפנימי של התלמיד - ההתייחסות לקטגוריית משנה זו הייתה מועטה (צ"ת=0.16).

בקטגוריית המשנה (1) אחריותו להקניית מיומנויות לסוגיהן מופיעים ארבעה סעיפים: (א.1) פיתוח יכולת תכנון וביקורת עצמית מודעת; (ב.1) פיתוח הסתכלות משמעותית: הבחנה אמנותית, אסתטית; (ג.1) פיתוח מיומנויות מוטוריות בגילאי א'-ו'; (ד.1) פיתוח קליטה חושית.

בקטגוריית המשנה (2) תפקידו החברתי ישנם ארבעה סעיפים: (א.2) הקניית ידע על התרבות המקומית (עבר והווה); (ב.2) פיתוח הרגלי צפייה והתעניינות; (ג.2) פיתוח התעניינות באמנות כבסיס להבנת זמננו; (ד.2) פיתוח סביבה חברתית שמאפשרת לקבל את השונה.

בקטגוריית המשנה (3) תפקידו במערכת החינוכית - שלושה סעיפים: (א.3) קישוט בית הספר והכנת תפאורות לחגיגות ולטקסים; (ב.3) שילוב כלים אמנותיים במקצועות לימוד אחרים; (ג.3) טיפוח קבוצות ייחודיות של תלמידים מחוננים וטעוני טיפוח.

בקטגוריית המשנה " (4) תפקידו בפיתוח האני הפנימי של התלמיד", שלושה סעיפים המסבירים את האופן שבו תפסו כותבי הטקסט תפקיד זה: (א.4) עידוד ההבעה העצמית של התלמיד, פיתוח יצירתיות ומקוריות; (ב.4) עיצוב אישיות מאוזנת בגילים הצעירים; (ג.4) דאגה לפורקן נפשי של התלמיד דרך יצירת האמנות ודרך פיתוח הדמיון. כפי שניתן לראות, למורה לאמנות קשת של תפקידים שמתחלקים בין האחריות לפיתוח הצרכים החברתיים והתרבותיים של הלומד לבין פיתוחו כאדם יודע וסקרן. עליו לפתח תלמיד מתעניין בסביבתו, לומד שידע על התרבות המקומית ויעשה שימוש במידע שטמון ביצירת האמנות לשם הבנת ההווה שבה הוא חי. כמו כן למורה לאמנות תפקידים במערכת הבית ספרית כמעצב את הטקסים, על כל המשתמע מכך, וכמורה שיעזור למורים בבית הספר לחבר בין תחומי הידע ובין היצירה האמנותית. דימוי המורה לאמנות בתכניות הלימודים מתפצל בין שלושת התפקידים הללו, עם הדגשת תפקידיו במערכת החינוכית בהקבלה לתפקידיו בכיתה לרבות פיתוח הלומדים.

דרכי הוראה רצויות לפיתוח הלומד

גם לקטגוריה "דרכי ההוראה הרצויות להוראת אמנות" נמצאה בתכניות הלימודים לבית הספר היסודי ולחטיבות הביניים התייחסות מעטה (צ"ת = -0.14), ובכל זאת הניב ניתוח התוכן כמה קטגוריות משנה על סעיפיהן. קטגוריית-המשנה " (1) אסטרטגיות עקרוניות להוראת אמנות" העלתה חמישה סעיפים: (א.1) ביסוס הלמידה על חוויות אישיות של התלמיד; (ב.1) ביסוס הלמידה על התרשמות אסתטית וניתוח יצירות אמנות; (ג.1) הקפדה על איזון בין ההתנסות ליצירתיות ללימוד העיוני של הנושא; (ד.1) גישה פתוחה ומשוחזרת מלחצים שמזמנת פעילות אמנותית חופשית; (ה.1) לימוד עיוני תצפיתי. למרות ההתייחסות המעטה יחסית לקטגוריה "דרכי ההוראה בתכניות הלימודים", נראה שקטגוריית המשנה " (1) אסטרטגיות עקרוניות להוראת אמנות" הייתה חשובה בעיני כותבי התכניות (צ"ת = 0.13). הכותבים מציינים את החשיבות שבגישה פתוחה ומזמינה, שבאמצעותה יוכל התלמיד לחוות יצירת אמנות. הם מדגישים את הצורך בלמידה מתוך התנסות עצמית ואת החשיבות שבאיזון בין ההתנסות ללימוד העיוני. כיוון שלדברים אלו ניתן משקל רב בתכניות הלימודים והתייחסות לקטגוריית משנה זו נמצאה בכל התכניות, עולה מכך שיש הבנה בין הכותבים כיצד צריך להורות אמנות. הם מדגישים את ההוראה העיונית בצד המעשית ואת החשיבות שבשילוב בין השתיים. כך אנו מוצאים חיזוק לדברים שעלו בקטגוריה העוסקת בדימוי הלומד באשר לביטוי המילולי לנוכח יצירת אמנות. גם שם צוין בבירור הצורך בהבנה וביכולת התבטאות לנוכח היצירה האמנותית. לפיכך נראה שדברים אלו תופסים משקל רב בהוראת אמנות במערכת בית הספר. אמנם ההוראה משלבת יצירה של התלמיד והתנסות מעשית בשיעור, אבל עיקר כוונתה של ההתנסות היא לשם הבנת היצירה, וכדי להבהיר זאת משולב בשיעור חלק עיוני שמטרתו פיתוח היכולת המילולית לנוכח היצירה.

לקטגוריית המשנה " (2) גורמים מזמינים ומדרבנים לעיסוק באמנות" נמצאו שלושה סעיפים: (א.2) בניית תהליך של אמון וקרבה בין המורה לתלמיד; (ב.2) ארגון הלמידה כך שתזמן חוויה חיובית ומזמינה לתלמיד; (ג.2) זימון פעילויות מעוררות עניין, פרובוקטיביות, מאתגרות, כלומר למורה תפקיד חשוב ביותר בקירוב היצירה לתלמיד, עליו לשמש גשר מזמין ומעורר אל היצירה ולאפשר לתלמיד לחוות את היצירה ולהבינה. הוא מפתח עבור תלמידיו סביבה לימודית ואמצעי הוראה, שיאפשרו להם ללמוד להכיר יצירות אמנות. מורה זה ישלב בהוראה את תרגילי הסדנה ואת המידע העיוני, כך שהם יאפשרו לתלמידים לחוות את היצירה ולנסח את החוויה האסתטית באופן מילולי. המורה מתייחס ליצירת האמנות כאל תוצר של תרבות ושל תקופה, ורואה בה אלמנט שבאמצעותו יקרב את התלמיד לתרבות שבה הוא חי ויעשיר את ידיעותיו בעבר ובהווה של התרבות.

קשרים בין הקטגוריות של דימויי התלמיד והמורה לבין דרכי ההוראה
פרק זה בודק את שאלות המחקר שפורטו לעיל: מהי כוונת המחברים באשר לפיתוח דמות הלומד, בוגר התכנית לאמנות פלסטית? וכיצד מתואר הלומד? האם ברורים דמותו של המורה ותפקידיו בנוגע לפיתוח דמות התלמיד הרצויה? ולבסוף, האם ניתן למצוא התאמה בין המטרות, התכנים ודרכי ההוראה המפורטים בתכנית ביחס לדימויי התלמיד והמורה? תחילה יסוכמו המטרות באשר לדימויי התלמיד, ואז תוצג בדיקת הקשרים בין המטרות לבין המפורט בתכנים של גופי התכניות עצמן בתחום דימויי התלמיד, בתחום דימויי המורה והקשר שבין תפקידיו לבין פיתוח דמות התלמיד הרצויה. הפרק יסתיים בשאלה האחרונה, בבדיקת הקשרים שבין מכלול הקטגוריות של: דימויי התלמיד והמורה ודרכי ההוראה במטרות ובתכנים שבתכניות גופא.

מטרות התכניות באשר לדימויי הלומד – מהניתוח שהוצג לעיל עלה, שהמטרות בתכניות ובדוחות עבור דמות הבוגר מצביעות על אדם, שרכש מיומנויות וידע וסיגל לעצמו את העניין באמנות כאורח חיים, שהוא בעל יכולת להתבונן ביצירה אמנותית, להבינה וליהנות ממנה הנאה אסתטית, בעל יכולת לנהל דיון ביקורתי ובעל יכולת ביטוי עצמי בשפה הפלסטית. כותבי התכניות מצפים שחינוך לאמנויות ישמש אמצעי לשיפור איכות החיים של התלמיד וידגיש את זיקתו לחברה שבה הוא חי, על ידי פיתוח יכולתו להשתמש בביטוי האמנותי להבעת רגשות, לפורקן נפשי ולחיזוק המודעות העצמית. הם רואים בחינוך לאמנות אמצעי להעשרת עולמו כיחיד בתוך החברה על ידי היחשפות למגוון התרבויות שקיימות בישראל ומחוץ לה, חשיפה שתקדם ערכים הומניסטיים ופתיחות לסובלנות. כמו כן הם מצפים שבוגר לימודי האמנות יפתח אחריות, משמעת פנימית, יכולת הפשטה, דמיון ויכולת התייחסות אנליטית, כשכל אלו יתרמו להתפתחותו בתחומי פעילות ובמקצועות לימוד מגוונים.

הדגש במטרות הוא ביכולות באמנות, ביכולות אישיות ובפיתוח החיברות. הציפייה מהבוגר היא להשתתף בשיח האמנותי, להתבטא באמצעות הכלים האמנותיים, לנסח רעיונות ודעות באמצעות מיומנויות חשיבה גבוהות, דמיון מפותח, מקוריות, הפשטה

והכללה. באשר לאישיותו של הבוגר, הציפייה היא שבאמצעות האמנות יפתח את החשיבה הביקורתית והרגלי צריכה תרבותיים. באשר למטרות החברתיות הציפייה היא שבאמצעות האמנות ילמד להכיר תרבויות ויפתח סובלנות לשונה בחברה. מטרות אלו מתייחסות הן לבוגר שאליו חותרת גישת הסטודיו והן לזה של גישת האקדמיה. השאיפה היא לבוגר שיעסוק באופן פעיל באמנות וכן שישתמש במיומנויות אלה לתחומים אחרים. המטרות משותפות לכל בוגרי התכניות, ללא הבחנה בין הבוגר המעורב אישית בשיח האמנותי לבוגר המתייחס לאמנות באמצעות השפה המילולית.

קשרים בין המטרות לבין פירוט התכנים בתכניות הלימודים – המטרות מרובות, מגוונות ומנוסחות באופן רחב מאוד. אולם התכנים המפורטים בתכניות ובדוחות, שנכתבו בין השנים תש"י-תשנ"ג לשם הוראת האמנות בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, אינם מבהירים כיצד ניתן להשיג מטרות אלו. מכיוון שהמטרות וגם התכנים אינם מעלים דימוי ברור של בוגר, עולות שאלות רבות, כמו: האם כל המטרות מכוונות לבוגר מסוים אחד, או שריבוי המטרות ועמימותן מיועדים לאפשר צמיחה של בוגרים שונים? עד כמה יש למטרות אלו ביטוי מעשי? מהן דרכי ההוראה המכוונות להשגת המטרות המוצהרות ולפיתוח הלומד באמנות פלסטית? האם מוסבר כיצד ניתן להשיג מטרה כמו "ביטוי עצמי באמנות פלסטית" (תכניות הלימודים, תש"י, תש"ך, תשל"א; הוועדה לבדיקת החינוך לאמנויות, 1993; זמורה כהן, 1985)? מהו אמצעי ההתבטאות שהתכנים ודרכי ההוראה מובילים אליו? האם הם מובילים לפיתוח לומד שיכול להתבטא באמצעות השפה הפלסטית או באמצעות השפה המילולית? באיזו מידה ניתן לסווג את הכתוב בתכניות ובדוחות להוראת האמנות לאחת מהגישות שהוצגו לעיל, גישת הסטודיו או גישת האקדמיה, או לשילובן? בדיקת התכנים בתכניות עצמן העלתה שהפירוט בטקסטים ממוקד סביב מספר מועט של מיומנויות המנוסחות בבירור. כל מיומנות מנוסחת בפני עצמה במקביל לאחרות. מודגשת חשיבותו של הביטוי המילולי ביחס ליצירה אמנותית, כשהמשקל נוטה ליעדים חברתיים. כאשר מוזכרות המיומנויות הביצועיות, ניכר שמטרתן היא בעיקר לשמש אמצעי הוראה להפנמת החומר באופן חווייתי, כלי שבאמצעותו יוכל הלומד לנסח לעצמו את הידע באמנות. תפיסה כזו אינה מכוונת לפתח את הלומד כאדם שישתתף בשיח האמנותי. הלומד מכוון לדון ביצירה ולהתבטא בכלים מילוליים. כלומר, פירוט זה מעיד על סתירה בין מה שהוצג במטרות ובין התכנים שפורטו בתכניות ובדוחות. סתירה דומה נמצאה גם בנוגע לפירוט של המיומנויות המעשיות, בין מה שצוין כרצוי במטרות ובין מה שפורט בגוף הטקסט. נראה שאמנם, כפי שנוסח במטרות, קיימת שאיפה לכך שהלומד יוכל להשתמש באמצעים אמנותיים לצורך ביטוי העצמי, אבל לפי הפירוט בתכנית שלאחריהן זו לא תהיה דרך הביטוי השגורה שלו. מכל מקום חשוב לציין את חולשת התפיסות שמעלה הפירוט שבתכניות ובדיוני הוועדות, הן בניסוח המטרות והן בניסוח התכנים. באופן פשטני ניתן לומר שחולשתן היא שהן מסבירות את האמנות, אך אין בהן כל התייחסות לאקט האמנותי, למעשה עצמו.

גם למיומנויות הריגושיות יש מעט מאוד התייחסות. הסעיפים העיקריים שעלו מניתוח המטרות מתייחסים ליצירה כאל אלמנט תקשורתי שמייחסים לו תפקיד חברתי: באמצעות האמנות יחזק התלמיד את קשריו עם התרבות המקומית, ילמד ליהנות מהתבוננות ביצירת אמנות, יגבש גישה חיובית ויצירתית לסביבה, וילמד להסתגל לתנאים משתנים ולמצבים חדשים שאליהם ייקלע. לעומת זאת בתכנים המפורטים אין דגש במטרות חברתיות אלו ואין בכלל התייחסות לביטוי הרגשי שמעוררת יצירת אמנות בעצם קיומה. וגם כאן הסתירות מעלות שאלות: כיצד תתייחס ההוראה לרגשות? האם וכיצד יש להתייחס להזדהות חיובית או שלילית שמעלות היצירות? מה באשר לתגובות המודעות והבלתי מודעות שמעוררת כל יצירה? לשאלות אלה אין כל אזכור בתכנים המפורטים. לפיכך אין אפשרות שיכוונו לביטוי אישי של הלומד, דרישה שנזכרה במטרות.

קשרים בין דימויי המורה והתלמיד – בעניין זה נבחנה השאלה: האם ברורים דמותו של המורה ותפקידו בנוגע לפיתוח דמות התלמיד הרצויה? המורה לאמנות מתואר בתכניות בעיקר דרך תפקידו ההוראתי. לתפקידו ולדרכי ההוראה ניתן משקל רב בתכניות ובדוחות, אולם לדמות הייחודית של המורה לאמנות יש משקל מועט יחסית. לנגד עיניהם של הכותבים עמדה בעיקר דמות של מורה כללי, והם התאימו דמות כללית זו לתפקיד של הוראת אמנות. העדות הברורה לכך היא המשקל הרב של התפקידים החברתיים שהוטלו על המורה לאמנות. תפקידו על פי הכתוב הם: אחריות להקניית מיומנויות ביצועיות, קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, הפנמה של ערכים תרבותיים באמצעות האמנות ובכלל זה הקניית ידע על התרבות המקומית (בעבר ובהווה), פיתוח הרגלי צפייה והתעניינות, פיתוח התעניינות באמנות כבסיס להבנת זמננו ופיתוח סביבה חברתית שמאפשרת קבלת השונה. על המורה לפתח אצל תלמידיו כישורים שכוללים: פיתוח יכולת תכנון וביקורת עצמית מודעת, פיתוח יכולת מילולית לתיאור חוויה ויזואלית ופיתוח הסתכלות משמעותית, כגון: הבחנה אמנותית ואסתטית. אצל תלמידים בכיתות א'-ו' עליו לפתח מיומנויות מוטוריות וקליטה חושית. במסגרת בית הספר תפקידי המורה הם: קישוט בית הספר והכנת תפאורות לחגיגות ולטקסים, שילוב כלים אמנותיים במקצועות לימוד אחרים, טיפוח קבוצות ייחודיות של תלמידים מחוננים וטעוני טיפוח. דמות זו תואמת את דמות המורה על תפקידו ועל תכונותיו, כפי שתוארה בגישת האקדמיה שהוצגה לעיל: מורה שעיקר תפקידו הוראתי ומיקומו הוא מחוץ לתהליך הלמידה (ראו איור 2).

קשרים בין דימויי המורה והתלמיד ובין דרכי ההוראה

ההתייחסות המועטה בטקסטים לקטגוריה שעניינה דרכי ההוראה הרצויות לפיתוח דימוי הלומד בהוראת אמנות, מדברת בעד עצמה. כפי שראינו לעיל, מתוך תפקיד המורה בגישה האקדמית עולות דרכי ההוראה שלפיהן המורה מפתח סביבה לימודית ואמצעי הוראה, שיאפשרו לתלמידו לדעת ולהכיר יצירות אמנות. מורה זה משלב בהוראה את תרגילי הסדנה ואת המידע העיוני, כך שיאפשרו לתלמידים לחוות את היצירה ולנסח את החוויה האסתטית באופן מילולי. המורה מתייחס ליצירת האמנות כאל תוצר של תרבות

ותקופה, ורואה בה אלמנט שבאמצעותו יקרב את התלמיד לתרבות שבה הוא חי. כמו כן הוא מעשיר את ידיעותיו של התלמיד בעבר ובהווה של התרבות.

עם זאת, תיאור דרכי ההוראה בתכניות הלימודים באמנות משאיר פתח, אף כי מצומצם למדי, לגישת הסטודיו, בתיאור התלמיד כמי שיש לאפשר לו לחוות את היצירה האמנותית. בפירוט דרכי ההוראה מודגש שעל המורה לבסס את הלמידה על חוויות אישיות של התלמיד, על התרשמותו האסתטית וכן על ניתוח יצירות אמנות, תוך הקפדה על איזון בין ההתנסות היצירתית ללימוד העיוני של הנושא. המורה נדרש ליישם גישה פתוחה, משוחררת מלחצים, שמזמנת פעילות אמנותית חופשית לצד לימוד עיוני, תצפיתי. לשם כך עליו לבנות תהליך של אמון וקרבה בינו לבין התלמיד ולארגן את הלמידה כך שתזמן חוויה חיובית ומזמינה לתלמיד, על ידי זימון פעילויות מעוררות עניין, פרובוקטיביות ומאתגרות. כלומר המסרים מעורבים ומדגישים בעיקר את ההיבטים הביצועיים של המורה, ואינם מעלים מגמה אחידה וברורה.

לסיכום, המטרות מקיפות מכלול של יעדים מכל התחומים: הקוגניטיבי, המטה-קוגניטיבי, הריגושי והביצועי, המשלבים את הגישה האקדמית ואת גישת הסטודיו, אך עם דגש רב וברור יותר בגישת הסטודיו. לעומת זאת בתכנים של תכניות הלימודים באמנות ובדוחות של הוועדות ניתן משקל רב לתכנים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים בהוראת האמנות ומשקל מועט ללא התוויית כיוון ברור לתכנים בתחום הרגשי של החינוך לאמנות, כלומר נטייה ברורה לכיוון האקדמי. נמצאה התייחסות מצומצמת לדמותו של המורה לאמנות, התייחסות שמתמקדת בעיקר בתפקידו הביצועיים. כך גם היחס אל הלומד הוא בעיקר אל המיומנויות ואל הכישורים המעשיים שיפיק מלימודיו. למורה מיוחסות אותן התנהגויות המצופות מכל מורה במערכת החינוכית, ללא כל ייחוד על פני המורה הרגיל, וייחודו, לכאורה, הוא בדרישה ממנו לאפשר לתלמידו למידה חיובית, התנסותית וחוויתית המשולבת בלמידה עיונית, בדומה לנדרש מהמורים הכלליים לגיל הצעיר. על קשרים אלו שבין המטרות ובין דימויי התלמיד והמורה ודרכי ההוראה בתכניות הלימודים לאמנות, נרחיב בדיון.

דיון

כאמור, ממצאי המחקר מעידים על פערים בין הכוונות של מתכנני תכניות הלימודים באמנות, כפי שהצהירו עליהן במטרות התכנית שכתבו או בדיוני הוועדות, לבין התכנים שפירוטו בהמשך, בטקסטים של התכניות עצמן. פערים אלו מדגישים את אי הבהירות הקיימת בנוגע לדימויי המורה והלומד בתחום החינוך לאמנות. כפי שראינו, הנטייה במטרות שהוצהרו מעידה על שאיפה לפיתוח לומד על פי גישת הסטודיו, לומד שיתבטא באמצעות השפה האמנותית וישתתף בשיח האמנותי. לעומת זאת התכנים שפורטו מתייחסים לפיתוח לומד שעיקר יכולותיו הן התבטאות מילולית לנוכח יצירת אמנות. תכנים אלו אינם מכוונים לפיתוח הבוגר כאדם שישתתף בעצמו בשיח האמנותי, אלא עולה מהם דימוי של בוגר שרכש יכולות מסוימות בעת שלמד אמנות, ויוכל להשתמש

בהן בתחומי חיים אחרים. יכולות אלו מציגות דימוי של בוגר שיהיה אדם תרבותי, שוחר אמנות ובעל יכולת לנתח יצירת אמנות באופן מילולי. כלומר מהתכנים עולה, שהם מכוונים לגישה הקוגניטיבית, גישת האקדמיה להוראת אמנות, גישה שמדגישה מיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות במובנן התאורטי.

במקביל לפערים אלו בין המטרות ובין דימוי הלומד עולה תיאור של מורה שהוא דמות חיצונית, המנחה את התהליך בדגש של כיוון חברתי תרבותי. הוא משתמש במיומנויותיו האמנותיות כדי לקדם תהליכי חיברות, ומכוון את פיתוח הלומד כדי להשיג דמות של בוגר שהוא אדם בעל ערכים חברתיים. כלומר יש תיאור בין דימוי התלמיד לדימוי המורה ותפקידיו, דימויים שאינם עולים בקנה אחד עם המטרות המוצהרות. ההיבט הרגשי של הלמידה וההוראה עולה מפירוט דרכי ההוראה, המדגישות את החוויה החיובית ואת ההתנסות של הלומד עם היצירה האמנותית. וגם כאן אין התאמה למטרות המתייחסות אל התלמיד כיוצר אמנות.

תיאורים אלו מעלים סתירות בין המטרות לבין התכנים בהוראת האמנות הפלסטית. המטרות שהוצהרו מכוונות לקראת פיתוח הלומד כאדם יוצר שמסוגל להשתמש במיומנויותיו הביצועיות כאמצעי ביטוי זמינים. אולם למטרות אלו אין ביסוס בתכנים המפורטים לאחריהן. כאמור, התכנים מכוונים בבירור לשיח על היצירה, לשימוש באמצעים מילוליים-חינוכיים ולא לביטוי אישי באמצעות היצירה. ואילו המורה נועד למלא תפקיד של מחנך לחיברות ולתרבות. מכאן עולה שיש נתק בין המטרות שהתכניות מבקשות להשיג ובין פירוט התכנים בתכניות עצמן, הן ביחס לדימויי התלמיד והמורה והן ביחס לדרכי ההוראה. נתק זה לא הובחן ולכן לא טופל עד היום.

הסבר אפשרי לתופעה הוא שמחברי תכניות הלימודים ואף החברים בוועדות הם צוותי מומחים, וככל הנראה כדי שיוכלו להגיע לניסוח מוסכם ביניהם, הם מנסחים את המטרות בניסוחים רטוריים המקובלים בתחום, ניסוחים שיש עליהם הסכמה רחבה. אך אין פירוש הדבר שבפירוט התכנים ודרכי ההוראה יש התחייבות ברורה לקיים אותם כלשונם. המומחים והמחברים התמקדו בדרכים המעשיות של ההוראה ושל הלמידה במקצוע, ולא בדקו אם הן מכוונות ישירות להגשמת המטרות שהצהירו עליהן. המורים מצדם, כמשתמשים בתכנית, התמקדו כנראה בעיקר בחלקים המעשיים, מתוך ביטחון שהמומחים כבר בדקו והתאימו בין חלקי התכנית, על כן לא העלו שאלות על כך. מסיבות אלו נראה שעד היום לא ניתנה הדעת לפערים בתכניות, ולכן גם לא נשאלו שאלות על כך שבמשך שנים לא הושגו המטרות שהתכניות הציבו באשר להוראת האמנות (זמורה כהן, 1985). בשל כך גם לא הובחנו ולא בוררו אף פעם הסתירות שבתוך התכניות. נראה שכאשר אין ציפיות להתאמה ולהלימה בין המטרות לבין הדרכים לביצוען, מקובל כל ניסוח, גם אם הוא בעייתי ויש בו סתירות פנימיות (Goodson, 1987, 1994; Marsh & Willis, 2003).

הטקסט בתכנים של תכניות הלימודים לאמנות פלסטית הוא ברור ומאזכר באופן ממוקד מספר מועט של מיומנויות. כל מיומנות מנוסחת בפני עצמה בפירוט במקביל לאחרות,

ללא קישור ביניהן (Harrison, 1978), וכל אחת בעלת מבנה ברור שמכוון לחשיבה המשנית (נוי, 1999), חשיבה המאופיינת במבנה ברור ובגבולות ידע מוגדרים. מדובר בחשיבה השונה מחשיבה ראשונית, כפי שמנסח זאת נוי (שם), חשיבה שפסיכואנליטיקנים מייחסים לה את התכונות שבאמצעותן האמן חושף מעולמו הפנימי את החומר ליצירתו, משוחרר מריסונים כובלים. כאמור, חשיבה משנית מאופיינת בגבולות ידע מוגדרים, ומודגשת חשיבותו של הביטוי המילולי ביחס ליצירה אמנותית, כשהמשקל נוטה ליעדים חברתיים. כאשר מוזכרות בתכניות המיומנויות הביצועיות, מטרתן בעיקר לשמש אמצעי הוראה להפנמת החומר באופן חווייתי, כלי שבאמצעותו יוכל הלומד לנסח לעצמו את הידע באמנות. תיאור זה דומה, כאמור, לתפיסה שתוארה בדגם לפיתוח הלומד על פי הגישה הקוגניטיבית - גישת האקדמיה (בכר, 2002). תפיסה כזו אינה מכוונת לפתח את הלומד כאדם שישתתף בשיח האמנותי. בוגר גישה זו מתעתד לדון ביצירה האמנותית ולהתבטא בכלים מילוליים.

אולם גם בפירוט של המיומנויות המעשיות עצמן נמצאה סתירה בין המטרות שנוסחו לבין הפירוט שנמצא בטקסט שלאחריהן. על פי הפירוט משמשות המיומנויות הביצועיות בעיקר אמצעי לימוד. גישות אלו מוכרות בספרות, והן בעלות ביסוס פילוסופי. סילוור (Silver, 1977, In: Doren, 1999) מתייחסת לעיסוק המעשי בשיעור כאל פעילות הדגמה. עמדתה אינה זרה, היא מייצגת גישה מרכזית מאוד שמתייחסים אליה גם בפרויקט זירו (Zero), שפותח בשנת 1967 בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד על ידי הפילוסוף נלסון גודמן. הטענה שלו היא שאובייקט הופך לאמנות רק כאשר הוא הופך לסמל, ורק אז הוא יכול בעצם להיחשב לפעילות אינטלקטואלית (Goodman, 1976). בעיניו של גודמן, כל עבודות האמנות הן סמלים. לדבריו, אמנות יכולה להציג משהו, לבטא משהו או לספר לנו משהו. הוא מתבסס על ההנחה שהאמנויות הן דרך לתקשורת ישירה בין האמן לצופה. באימוץ גישה זו יש משום הסבר איך ניתן לפתח את עולמו התרבותי של הלומד באמצעות האמנות. אבל הדגש בדבריו של גודמן הוא בביטוי המילולי ולא בלומד כאדם יוצר. ייתכן שיעלה בידי הלומד להשתמש באמצעים האמנותיים לצורך ביטוי, אבל זו לא תהיה דרך הביטוי השגורה שלו, כפי שמתבקש מהמוצג במטרות של התכניות ושל הדוחות. גם כאן נמצאה, כאמור, סתירה בין המטרות שמכוונות ללומד שיוכל להתבטא באמצעות הכלים האמנותיים ובין הפירוט בהמשך, שמכוון ללומד שיוכל להתבטא "על" היצירה האמנותית כצופה חיצוני.

מכל מקום, חשוב לציין את חולשת התפיסות הללו. חולשתן היא שהן מסבירות את האמנות, ואין בהן כל התייחסות לאקט האמנותי, למעשה עצמו. אין הצדקה להפריד בין החשיבה לבין המעשה באמנות, כפי שטוען גארדנר (1982, 1996), המתייחס לחשיבה בפעולה ומצביע על הבעייתיות שבהפרדה בין המעשה לתוצר. בעיית הדומיננטיות של התפיסה הקוגניטיבית והשפעתה מודגשת עוד יותר כאשר מתבוננים בגילויים שחלו במהלך השנים בתפיסותיהם של כותבי התכניות להוראת האמנות. מצד אחד, גם הם הושפעו מהתגברות המגמות ההומניסטיות במערכת החינוך בישראל משנות השישים

ואילך (אלוני, תשנ"ו; בן-פרץ וזיידמן, 1986; גלובמן ועירם, 1999), ובאו לידי ביטוי אצל כלל כותבי תכניות הלימודים בכל מקצועות ההוראה. גם בהוראת האמנות השתנתה הגישה ללומד ועברה מהיותו "חניך", אובייקט חינוכי למטרות המערכת החינוכית, להיותו "תלמיד" ו"אדם" בעל תכונות וצרכים ייחודיים. המקצוע אף הוא עבר מהיותו מכשיר חינוכי ואמצעי להשגת מטרות שמחוץ לתחום האמנותי למקצוע בעל ערך ייחודי כשלעצמו. מצד אחר, בשל אותה דומיננטיות קוגניטיבית בתפיסת ההוראה לא השתנתה הוראת האמנות לראייתה ככלי לפיתוח הביטוי העצמי של הלומד. הכותבים נשאו בעיקר בתחום פיתוח הביטוי המילולי - הלומדים כצופים ולא כמבצעים, כלומר תפיסה דומיננטית של גישת האקדמיה בהוראת האמנות.

מסקנות, המלצות והצעות למחקר עתידי

המחקר הציג כלים ומבנה תאורטי שעשויים לשרת מחקרים בתחום הוראת האמנות הפלסטית. ניתוחי תכניות הלימודים ודוחות הוועדות להוראת אמנות פלסטית העלו סתירות והצביעו על פערים הקיימים בתוך תכניות הלימודים בין המטרות שהוגדרו לבין התכנים ודרכי הביצוע שהוצעו עבור המורה ועבור התלמיד. ניתן להשתמש במבנה שהוצע כאן לצורך בירור גישותיהם של מורים ושל אנשי חינוך באמנות, ואפילו לניתוח סקסטים של אנשי חינוך המתבטאים בקשר להוראת האמנות.

התמונה הבעייתית שעלתה מן המחקר באשר לתכניות הלימודים באמנות הפלסטית לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים מציגה לפני האחרים, קובעי מדיניות החינוך לאמנות בבית הספר היסודי ובחטיבות הביניים בישראל, שאלה פתוחה שמחייבת אותם לדון מחדש בהיבטים התאורטיים והמעשיים של הוראת האמנות. עליהם להבהיר ביתר דיוק מהן המטרות הרצויות לחינוך לאמנות ומהן הדרכים הרצויות להשגתן. עליהם לשאול את עצמם: האם הם שואפים להשיג דמות של לומד אינטלקטואלי על פי המטרות של גישת האקדמיה, לומד שיהיה בידיו הידע הדרוש לדון ביצירה ולנתח את מרכיביה, כפי שמפורט בתכנים ובדרכי ההוראה של התכניות הקיימות? או שמא ברצונם לפתח לומד שיהיו בידיו הכלים להבין יצירה ולחוות אותה באופן הרגיש ביותר, או אפילו להיות מסוגל ליצור בעצמו; גישה הבנויה על גישת הסטודיו, כפי שמוצהר במטרות המקצוע? או שאולי הם חותרים לפיתוח דמות של בוגר חינוך לאמנות המשלב את שתי הגישות?

דיון מעין זה מחייב תחילה לדייק בהגדרת המטרות הרצויות לדימוי התלמיד והמורה, לייחס למרכיביהן את המשקלות היחסיים הרצויים ולנסח אותן בדיוק רב בהתאמה. לאחר מכן, בהלימה למטרות שהוגדרו ונוסחו, יש להתאים את התכנים ואת דרכי ההוראה המוצעות בתכנית עצמה. ההבהרות שהועלו במחקר זה עשויות לשמש בסיס לדיונים ולקבלת החלטות על הכיוון הרצוי בהוראת מקצוע האמנות. לפי הכיוון שייבחר ינוסחו בהתאם המטרות לתכנית. ובהמשך, על פי המטרות שהוצעו תיבנה דמות המורה הרצוי ויובהרו היטב מטרותיו ותפקידיו כדי לקדם את השגת המטרות שהוגדרו בנוגע לדמות התלמיד הרצוי, בוגר התכנית. כמו כן יומלצו דרכי ההוראה הרצויות להשגת המטרות הללו.

לאור מסקנות המחקר, לפני האחראים לתכניות הלימודים להוראת אמנות פלסטית עומדות שלוש דילמות שבהן עליהם לבחור בין הגישות להוראת האמנות, גישת האקדמיה וגישת הסטודיו: (א) אם אמנם יש לאחראים עניין לפתח לומד בגישת האקדמיה, כפי שעולה מן התכנים שפורטו, כי אז עליהם לנסח מחדש את המטרות שבתכנית, שיקדמו פיתוח לומד כזה. בהתאמה, עליהם לבדוק שוב את התכנים ולנסחם כך שיתמקדו בפיתוח המיומנויות והכישורים שיבנו לומד זה. כמו כן עליהם לדאוג לכך שהכשרת המורים לאמנות אכן תכשיר מורים בדמות המתאימה להשגת המטרות שהוגדרו. (ב) אם מפתחי התכנית רוצים להיות נאמנים למטרות שנוסחו בתכנית הקיימת, מטרות המתאימות בניסוחן בעיקר לגישת הסטודיו, כי אז עליהם לשנות את התכנים בתכנית כדי שיתאימו להשגתן, לפתח דרכי הוראה הולמות ולהכשיר מורים שילמדו אמנות בגישה מורכבת שאינה מפרידה בין המיומנויות ומאפשרת פיתוח של בוגר אוטונומי. (ג) אם רצונם לפתח דמות של לומד המשלב את שתי הגישות, אזי על הדיון להיות ממושך, מעמיק ומחדש בכל הנוגע להגדרות ולניסוח של המטרות, של התכנים ושל דרכי ההוראה, ובהתאמה, אף של הכשרת המורים, שתנחה את המורים להגשמת מגמות אלו.

בכל שלוש האפשרויות שנמנו חוזר הצורך בהכשרת מורים לאמנות שידיעותיהם והכשרתם מותאמות להשגת המטרות החינוכיות. מאמר זה מבקש להדגיש את החשיבות שבחשיפת המורה למטרות ולגישות ההוראה המקובלות באמנות, ולפערים שביניהן. לחשיפה זו שלוש מטרות: הראשונה, לתת בידיו של המורה כלים לברור לעצמו במודע את דרך עבודתו; השנייה, לסייע לו לשקול לאן בכוונתו להציע את תלמידיו; והשלישית, לפתח אצלו את הכישורים הדרושים לבחירה ואף לפיתוח עצמי של הכלים המתאימים לכך.

למסקנות שעלו מהדיון בתכניות הלימודים באמנות יש חשיבות רבה גם לכלל המורים בבית הספר, כיוון שהמחקר הציע כלים ומבנה תאורטי שבאמצעותם יוכלו אנשי חינוך ומורים כוללים ליצור דיאלוג עם המורה לאמנות, לפתח שיח ולתכנן תכניות עבודה משותפות על בסיס הבנה.

כאמור, המסקנות וההמלצות שלעיל עלו מניתוח תכניות לימודים ומדיוני הוועדות להוראת האמנות. עדיין נשאר פתוח למחקר תחום המחקר של המעשה החינוכי של מורי האמנות בכיתות. השאלות שנשארו פתוחות למחקר מעין זה הן: מהי גישתם בתפיסה ובפועל של מורי האמנות בכיתות בבתי הספר? באיזו מידה ניתן למצוא פער בין הכתוב בתכניות הלימודים לבין העשייה בכיתות: לאיזה חלק של תכנית הלימודים מתייחסים המורים למעשה, למטרותיה או לתכניה? האם הם מלמדים על פי גישת האקדמיה, בהתאם להכוונה הנמסרת בתכנים ובשיטות ההוראה של תכניות הלימודים? או אולי למרות זאת אפשר למצוא בפועל מורים בגישת הסטודיו, המקדמים את המעשה ואת הביטוי העצמי האמנותי של תלמידיהם? עד כמה נמצאים מורים כאלו בקונפליקט עם מפקחיהם ועם תכניות הלימודים?

ביבליוגרפיה

- אכירם, ר' ובראון, נ' (2000). מ"דמות המורה העתידי" לרפוסים פרופסיונאליים של אנשי חינוך עתידיים. חינוך בראש על יסודי, 4, 7-13.
- אלוני, נ' (תשנ"ו). לקראת דגם משולב בחינוך ההומניסטי: תרבות, אוטונומיה, אותנטיות. בתוך: י' דנילוב (עורכת), *תכנון מדיניות החינוך - ניירות עמדה תשנ"ד* (עמ' 109-143). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בכר, פ' (2002). גישות לפיתוח לומד אוטונומי באמנות פלסטית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- בן-פרץ, מ' וזיידמן, ע' (1986). שלושה דורות של פיתוח תכניות לימודים בישראל. *עיונים בחינוך*, 43-44, 317-327.
- גארדנר, ה' (1982). *מוח חשיבה ויצירתיות*. תל-אביב: ספריית פועלים.
- גארדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות - התיאוריה הלכה למעשה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה ומשרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- גלובמן, ר' ועירם, י' (1999). ההוראה במוסדות החינוך בישראל: ניתוח של כיווני התפתחות. בתוך: ר' גלובמן וי' עירם (עורכים), *התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל* (עמ' 463-489). תל-אביב: רמות.
- הוועדה לבדיקת החינוך לאמנויות (1993). *דוח החינוך לאמנות* (דוח פנימי). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מנהל התרבות.
- הוועדה לתכנית הלימודים בציור ובחינוך אמנותי (תשל"א). *תכנית לימודים לציור ולחינוך אמנותי בחטיבת הביניים*. ת"ל.
- זמורה כהן, מ' (1985). *דין וחשבון הוועדה לחינוך לאמנויות*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.
- לם, צ' (1985). הקשר בין אידיאולוגיה חינוכית והוראה. בתוך: ק' פרנקנשטיין (עורך), *אמת וחופש, ערכים בחינוך* (עמ' 84-99). תל-אביב: ספריית פועלים.
- משרד החינוך והתרבות (תשל"ח). *ציור ואמנות לגיל הרך ולכיתות א'-ו'*. ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"ב). *לראות ולהתבונן - פרקים בחינוך לאמנות לגיל הרך ולכיתות א'-ב'*. ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.
- נוי, פ' (1999). *הפסיכואנליזה של האמנות והיצירתיות*. תל-אביב: מודן.
- סלומון, ג' ואלמוג, ת' (תשנ"ד). הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך. *תכנון מדיניות החינוך - ניירות עמדה*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.

- צבר בן יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. תל-אביב: מסדה.
- צבר בן יהושע, נ' (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. תל-אביב: דביר.
- קניאל, ש' (1985). חופש בתוך גבולות. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 12, 33-42.
- תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי (תש"ך). הוראת הציור בבית-הספר היסודי (מהדורה שנייה). ירושלים: קדם.
- תכנית לימודים לבתי-ספר עממיים (תרס"ו). תל-אביב: ארכיון לחינוך יהודי, אוניברסיטת תל-אביב.
- תכנית הציור לכיתות ג-ח (תש"י). *הצעת הוועדה לציור*. תל-אביב: משרד החינוך והתרבות, משרד המפקחים.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). *Educational Research: An Introduction* (3rd ed.). New York: Longman.
- Dearden, R. F. (1975). Autonomy as an educational ideal. In: S. C. Brown (Ed.), *Philosophers discuss education* (pp. 3-18). London: The Macmillan Press.
- Deci, E. L., Ryan R. M., & Williams, G. C. (1996). *Need satisfaction and the self-regulation of learning*. New York: University of Rochester, JAI Press.
- Doren, C. M. (1994). *Thinking in art: A philosophical approach to art education*. Florida: The Florida State University, National Art Education Association.
- Doren, C. M. (1999). *Mind in art: Cognitive foundations in art education*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunn, P. C. (1995). *Creating curriculum in art*. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Efland, A. (1990). *A history of art education, intellectual and social currents in teaching: The visual arts*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. W. (1980). The Role of the arts in the invention of man. In: J. Condous, J. Howlett & J. Skulls (Eds.), *Arts in cultural diversity*. Sydney: Holt Rheinhart and Wilson.
- Eisner, W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Freedman, K. (1998). *Curriculum, culture and art education comparative perspectives*. N.Y.: State University of New York Press.

- Gibbs, B. (1979). Autonomy and authority in education. *Journal of Philosophy of Education, 13*, 119-132.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Goodson, I. (1987). *School subjects and curriculum change* (Studies in curriculum history). London: The Falmer press.
- Goodson, I. (1994). *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Harrison, A. (1978). *Making and thinking: A study of intelligent activities*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kindler, A. (1997). *Child development in art*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form: A theory of developed from Philosophy in a new key*. New York: Charles Scribners & Sons.
- London, P. (1989). *No more secondhand art: Awakening the artist within*. Boston & London: Shambhala.
- London, P. (Ed.). (1994). *Exemplary art education curricula: A guide to guides*. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- NAEA (1994). *Visual arts education reform handbook*. Reston, VA: National Art Education Association USA.
- National Endowment for the Arts (1988). *Toward civilization, overview from a report on Arts education*. Washington, DC: Center for Arts and Culture.
- Sax, G. (1979). *Foundation of educational research*. Englewood C.N.J.: Prentice-Hall.
- Viney, L. L. (1983). The assessment of psychological states through content analysis of verba communications. *Psychological Bulletin, 94*(3), 542-556
- Walker, D. F., & Soltis, J. F. (1992). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press.