



מדינת ישראל
משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית
אגף א' אמנויות

חינוך ראוי לאמנויות במאה ה- 21

נייר מדיניות

אגף א' אמנויות



משתתפי הפורום לגיבוש מסמך מדיניות החינוך לאמנויות במערכת החינוך

מנהלת אגף אמנויות ומפמ"ר מחול:

ד"ר נורית רון

מרכז הפורום:

ד"ר אמנון כרמון, ראש חטיבת החינוך במכללת ספיר, מרצה 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, ראש התכנית ללימודי אוצרות במכללת סמינר

הקיבוצים

אגף אמנויות - מפקחים:

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

ד"ר תייסיר חדאד, ממונה על תחום המוסיקה בבתי-ספר ערביים

אגף אמנויות - מדריכים:

אורלי עמיקם, מדריכה ארצית לאמנות חזותית

הילה קובריגרו פנחסי, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

יעל מירו, מדריכה ארצית באגף לאמנויות, מרצה 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, מנחת תכניות קונצרטים

צילי עדן, מדריכה ארצית קולנוע

רן נחום, מדריך ארצי למוסיקה, מנצח תזמורות

שירי מינר, מדריכה ארצית באגף לאמנויות

מנהלים ואנשי אקדמיה:

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

בלה בסן, מנהלת בי"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

שרית קופמן שמחון, מרצה לתאטרון בסמינר הקיבוצים/אמונה ירושלים, חברת בסל תרבות



תוכן העניינים

הקדמה

דבר מנהלת אגף א' אמנויות

מבוא

תהליך הכתיבה

מבנה המסמך

האתגר המרכזי:

הפיכת האמנויות בישראל לתחום הנלמד בליבה

ערכים ויתרונות של החינוך לאמנויות

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב ובישראל

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 1990-2000

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2000-2005

שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2005-2016

השיח על חינוך לאומנויות בישראל 1985-2016

היתרונות של החינוך לאמנויות

ערכים וטעמים פנימיים של החינוך לאמנויות

יתרונות קוגניטיביים של החינוך לאמנויות

יתרונות חינוכיים של החינוך לאמנויות

יתרונות תרבותיים של החינוך לאמנויות

יתרונות חברתיים-כלכליים של החינוך לאמנויות

עקרונות פדגוגיים מרכזיים של החינוך לאמנויות

השתמעויות למדיניות

ביבליוגרפיה

נספח:

שעות הוראת האמנויות בישראל ובמדינות ה-OECD



דבר מנהלת אגף א' אמנויות - ד"ר נורית רון

בשנת 1985 הקים משרד החינוך והתרבות ועדה בראשותה של הגב' מיכל זמורה כהן שעסקה בנושא החינוך הראוי לאמנויות - המצוי והרצוי.

הוועדה הציגה הנחות יסוד על מקומו, חשיבותו ותרומתו של החינוך לאמנויות, ובדו"ח מפורט שכתבה הצביעה על המענה שחינוך לאמנויות מספק, ובין השאר נאמרו בו הדברים הבאים: "תוכן ומשמעות לחיי האדם... כלי הרוח האנושית והייחודית שהאמנויות מספקות על מנת להתבונן בחיים, הסיוע במיצוי היכולות האישיות... תרומתם לפיתוח איכויות אנושיות של חשיבה עצמאית ושיקול דעת ערכי" ועוד שורה של נימוקים שהביאו את הוועדה למסקנה שלימודי האמנויות מקומם במקצועות הלבנה, ושעד כה הם לא זכו למקומם הראוי בחינוך.

הבנת חשיבותו של החינוך לאמנויות לכלל האוכלוסיות ולמגוון הצרכים, לרבות מיסוד נושא המצויינות - חייבת לצאת מתוך ההכרה שבתי הספר אינם מכונים להכשרה מקצועית, אלא הם יסוד מכונן של חיי חברה ותרבות ראויים שיהיו במדינה. תחומי האמנויות המגוונים הם לב לבה של חברה תרבותית וראוי שיהיו נשמת אפה של מערכת החינוך.

בשנת 2011 במסגרת יום עיון בנושא מקומן הנע/הדר של האמנויות במערכת החינוך, שקיימנו במכון מופ"ת, פתחה הגב' מיכל זמורה כהן ז"ל את הרצאתה במילות ברכה והתייחסה לשלושה דברים: 1- היעדרותן המצערת של האמנויות מתכנית הלימודים המחייבת 2 - שלילת הזכות הבסיסית של כל ילד להיבנות נפשית באמצעות האמנויות 3- היכולות שלנו, המחנכים באמצעות האמנויות, לחולל תמורות חברתיות ותרבותיות. 32 שנה מאז נכתב הדו"ח, קרו לפחות שני דברים, המורים עשו עבודה מצוינת בשטח ומשרד החינוך החל לתת לאמנויות מקום.

המסמך המובא לפניכם הוא גיבוש מדיניות רשמית של אגף אמנויות במזכירות הפדגוגית, והוא מצהיר פעם נוספת על המחויבות של המערכת לשלב אמנויות באופן קבוע, מובנה ושיטתי במערכת החינוך. יחד עם זאת המסמך הוא אמנם הצהרת כוונות, אך עדיין לא נעשו כל הפעולות הדרושות להשלמת החזון.

על מסמך זה ועל עשייה יום יומית אני מבקשת להודות לכל העוסקים במלאכה שבלעדיהם החינוך לאמנויות ומסמך מדיניות זה לא היו קורמים עור וגידים. תודה מיוחדת לכל חברי ועדת ההיגוי ובאופן מיוחד למי שעמד בראש הוועדה, דר' אמנון כרמון. אסיים את דברי הפתיחה בקטע מספרו הנפלא של האמן אנטואן דה סנט אכזופרי - הנסיך הקטן:

"כך דרכם של המבוגרים החובבים ספרות ומספרים. אם סחת להם על חברך החדש, לעולם לא יבקשו לדעת את עיקרי הדברים ולא ישאלו: מה טיבו של חבר זה? האם קולו ערב לאוזן? ... ורק יבקשו לדעת בן כמה הוא? כמה אחים יש לו? ... אם תספרו למבוגרים "ראיתי בית נאה בנוי לבנים אדמדמות, בחלונותיו פרחי גרניון... לא יוכלו המבוגרים לתאר לעצמם את הבית... אלא אם תאמרו להם: ראיתי בית שמחירו עשרת אלפים לירה... כך טיבם של המבוגרים, ואין לדון אותם לכף חובה. על כן חייבים הילדים להתייחס אליהם בסלחנות ובאורך רוח כי אנו המבינים את סוד החיים, איננו מייחסים למספרים חשיבות יתרה."

כולי תקווה שנאפשר לבוגרי מערכת החינוך להישאר קצת ילדים בהיבט הזה, ולהמשיך ליהנות בבגרותם מיופיים של סרט, פסל, דרמה, ריקוד ושיר.

מבוא

מטרת מסמך זה היא להציג באופן שיטתי ומבוסס את תפיסת 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

ל צורך הכנת הנייר העסיק האגף איש אקדמיה שריכז את הדיונים על המסמך ואת תהליך הכתיבה. במקביל, הוקם צוות חשיבה 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 פיכמן. 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. 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

נייר המדיניות כולל חמישה 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 חינוך לכול וכתחום ליבה מחייב. חלקו השני מציג את תמונת המצב של לימודי האמנויות במערכת החינוך בישראל 2016 שהיא במידה רבה תוצר של התפיסה הרווחת כיום. החלק השלישי 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 הרביעי 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 חינוך לכול וכתחום ליבה מחייב במערכת החינוך בישראל.



האתגר המרכזי: הפיכת החינוך לאמנויות לתחום הנלמד בליבה

האתגר המרכזי העומד בפני החינוך לאמנויות כיום הוא תפיסת. 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 בתחומי הליבה. 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 (שפת 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. מתמונת המצב העולה מן המחקר ומן התיאוריה - ניכר הרווח במערכות החינוך המתקדמות ביותר בעולם בהן החינוך לאמנויות הוא חינוך לכול, 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.

הפרק הבא יוקדש להצגת תמונת מצב של לימודי האמנויות בישראל. הוא מצביע על מצב מורכב: מצד אחד, עולה ממנו מעמדו הצדדי של החינוך לאמנויות מבחינת היקפי הלמידה ו(אי)חובת הלימוד. אולם מצד שני, נחשפות בו מעלות חשובות של לימודי האמנויות במערכת החינוך בישראל, כולל היבטים ייחודיים ומעודדים גם במבט השוואתי למדינות מובילות בעולם. ההוכחות בשדה לפוטנציאל הגדול הגלום בחינוך לאמנויות הן גלויות לעין, לא נותר לנו אלא לשנות את התפיסה בנוגע ללימודי האמנויות, על מנת לאפשר לפוטנציאל זה להתממש.



ערכים ויתרונות של החינוך לאמנויות

שני התפיסה הרווחת של לימודי האמנויות מחייב קודם כל 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.



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, ולאחר 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), פיסקה טען בהסתמך על שבעה מחקרים, שרמת השתתפות גבוהה של תלמידים בלימודי האמנויות מובילה לציונים 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, וחיזקו את יכולות ההתמדה, החשיבה הביקורתית והתכנון (Heath, 1998).



שיח ומחקר על החינוך לאמנויות בארה"ב 2005-2000

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 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 (Hetland & Winner, 2004, p. 36; See Kokotsaki, 2016 Winner & Cooper, 2000). 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 בבהירות על ידי הטלנד וווינר 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 שהשימוש 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 2016-2005

ה ביקורות על המחקרים שעמדו ביסוד ההצדקה האינסטרומנטלית של האמנויות הובילו לשתי 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). דוגמה בולטת להתפתחות הראשונה הוא ספרן של הטלנד ווויר שהתפרסם ב-2007. חוקרות אלו שפעלו במסגרת "פרוז'קט 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 במיומנויות היסוד שנובדקות במבחנים הסטנדרטיים (Hetland & Winner, 2007, Hetland & Winner, 2008).

ניצנים של ההתפתחות השנייה אפשרו 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?" (p. v Asbury & Rich, 2008). 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 (viii, p. v- Asbury & Rich, 2008). 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 שצינו 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** (15-21, p. PCAH, 2011; Catterall, 2009; Deasy, 2002). 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 (19-21, p. PCAH, 2011). 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 שצינו 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 לאמנויות 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 מחסידינו, 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 (Prevots, N), 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, 2009), וב-2010 הוגש לשר החינוך דאז, גדעון סער, נייר עמדה של פורום דוסטרובסקי בנוגע ללימודי המחול והמוזיקה (זמורה-כהן, רונן, וולמן וג'ונס-יגלום, 2010). שנתיים לאחר מכן כבר הפך החינוך לאמנויות לנושא של כנס תל אביב ה-7 לחינוך מתקדם. כותרת הכנס הייתה "מחזירים את האמנות לחינוך", והתלווה אליו נייר עמדה תחת הכותרת "אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של חינוך לאמנות" (פרוגל, ברתנא-לורנד, לוי-קרן וברקאי, 2012). בעקבות הכנס יצא גיליון מיוחד של "הד החינוך" שכותרתו "אמנות עכשיו", שכלל 20 מאמרים וראיונות עם אנשי אקדמיה ושדה בארץ ובעולם (הד החינוך, אפריל 2012). נייר המדיניות הנוכחי הוא המשך ישיר של שורת הפרסומים הזו.



היתרונות של החינוך לאמנויות

ה שיח 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 שהאתגר 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.

חוויה 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:

- יכולת ליצור תוצר אמנותי משלב הרעיון ועד המימוש במדיום האמנותי (למשל, ציור, סרט, ביצוע מוזיקלי, יצירת מחול). המחקר של הטלנד ווויןר 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 מדגימות 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).

- יכולת לדמיין מצבים שאינם קיימים ואפשרויות חדשות. תחומי הדעת העיוניים מיועדים לאפשר לנו להבין את מה שקיים בעולם, האמנויות מעודדות אותנו לדמיין את מה שאיננו קיימים בו. הדמיון שלנו, טוענת מקסין גרין (Greene), "מתייחס למה שאיננו ניתן לחיזוי ואיננו 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 השישים 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, 2002; 1998), 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 החיוני 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 "הרציניים" 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 בבית הספר, ושהם מספקים מענה חינוכי חיוני 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 ואין צורך אחד.

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 שחדוות 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 אלים ואחריות חברתית. המחקר מוצא גם כאן קשרים חוזרים ונשנים בין מעורבות בלימודי האמנויות לנכונות להתנדבות וביטויים חברתיים חשובים נוספים (PCAH, 2002; Deasy, 2011, p. 16-17). 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 לדין בזיקות שבין זהות מקומית וגלובלית ולהתחבטויות ערכיות ומוסריות כבדות משקל. קיימים מחקרים אמפיריים שהתמקדו בהיבטים אלה של החינוך לאמנויות. סאליבן ומקרתי 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 האמפתיה וחיזוק יכולות הוויסות הרגשי (PCAH, 2011, p. 16; Deasy, 2002).

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 ולרמזים, 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 חזונית 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 הזה 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 ולשיקולי 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, ובמרביית 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 כלא תורמות, או למצער, כפוגעות, 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, ושבמרביית המדינות המובילות בהישגיהן כמו פינלנד, קוריאה ויפן, האמנויות נלמדות בהיקף נרחב (Arts Education in Finland, 2010; Education at Glance, 2015, p. 414-), יש מקום לתקווה שמדיניות מזיקה ומוטעית 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, p. 39-41, 19-21), וגם כאשר בני נוער עסקו באמנויות בשעות שלאחר בית הספר (Heath, 1998).

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 ג'יימס 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 נמוך ולא 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 הטיפוח של האורייניות הדיגיטליות 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 אחרת 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 ואחריות 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 או להפנות אותם ללימודי השלמה במסגרות לא פורמליות 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 שבעה מהלכי מדיניות מרכזיים.

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.

להשוות את היקף שעות הלימוד באמנויות לממוצע במדינות ה-OECD

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.



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 באופן עקבי ושיטתי, כך שכל תחום יילמד לפחות במשך שנת לימודים אחת.

ליצור שילובים רב תחומיים בין האמנויות לתחומי הלימוד העיוניים

על מנת להפיק את המיטב מלימודי האמנויות ראוי לאפשר להם 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 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 באוריינויות 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.



לתת העדפה מתקנת לפריפריה

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

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. דוגמה 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 (PCAH, 2011, p. 51-52; Sobel, 2013; Brewer, 2009). יש לקחת בחשבון אזהרות חשובות אלה ביישום המהלך.

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. שלישיית, 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 יחשפו 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 אחד ממפתחות ההצלחה החשובים ביותר של הוראת האמנויות.



ביבליוגרפיה

- אומה בסכנה: החובה לרפורמה בחינוך.** (תרגום יאיר, ג). הוועדה הלאומית על המצוינות 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). (תרגום 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? ממקצוע 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. זמורה-כהן, מ., רונן ד., וולמן א., ג'ונס-יגלום ד. (2010). "ניירות עמדה בנושאי לימודי המוסיקה ולימודי המחול במערכת החינוך". ירושלים: פורום דוסטרובסקי, מכון ון ליר.
- 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 - הדנ"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. 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. פריבו נ., (1993) דו"ח על מצב לימודי המחול בישראל, תל אביב: רשות הספורט והחינוך הגופני.

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.

רונן, 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: Jossey-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.

Prevots, N.(1993, September 30) *Dance In Israel: Pathways to learning, communication, integration*. Rashut Hasport: Sports and Physical Education Authority

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.



שעות הוראת האמנויות בישראל ובמדינות ה-OECD

ע ל 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 בחט"ב ב-OECD עומד על 6%, כלומר, לפחות 2 שעות לימודי אמנויות בשבוע.

