

מירי שטיינהרדט

”מורה טוב” בהוראת אמנות- השתנות תפיסות במאה ה-20

המדרשה למורי אמנות, מכללת בית ברל (גימלאית)
דוא”ל לתקשורת: miru@013.net

תקציר

מאמר זה מבקש להאיר את השתנות התפיסות בארץ במהלך המאה ה-20 בכל הנוגע למהותו של המורה הטוב בהוראת האמנות. המאמר סוקר נושא זה סקירה היסטורית תמציתית. הנחת היסוד של סקירה זו נשענת על היות הוראת האמנות נגזרת ממערכת החינוך הכללי. במאמר זה אנסה לענות על השאלות הבאות מי הוא המורה הטוב? ומה השתנה בתפיסתו בתקופה הנסקרת?

כדי לברר מהן ציפיותיה של מערכת החינוך מהמורה הטוב נבדקו תכניות לימודים בתחום האמנות. תכניות אלה משקפות את התפיסה המקובלת בכל חברה וחברה בנוגע למהותו של המורה הטוב. במחקר קודם, מקיף יותר (שטיינהרדט, 2004), נבנתה סכמת ניתוח שאחת מקבוצות התבחינים שלה עסקה במורה ובדרך הוראתו: ”סמכותי” מול ”מדריך”. במאמר יובאו ממצאיה של סכמה זו, נוסף לניתוח תצלומי כיתות בשיעורי אמנות ולמיון זיכרונותיהם של תלמידים הנוגעים למורי האמנות שלהם. אחת ממסקנותיי, כללית ביסודה, היא שרעיונות חדשים נקלטים ומיושמים אט אט במערכת החינוך הכללית והוראת האמנות איננה יוצאת מכלל זה.

מסקנה נוספת היא, שעקרונות הגישה ההומניסטית – שהועלו כבר לפני כמאה שנים בחו”ל – קרובים במידה רבה למטרותיו של החינוך ולמטרותיה של הוראת הציור והאמנות. האידיאל המכונה ”הילד במרכז” נטמע לאטו בחינוך הכללי ובחינוך האמנותי כאחד, אך בהוראת הציור דאז לא ניכרו עקרונות אלה אלא למן המחצית השנייה של המאה ה-20. מניתוח תהליכים אלה ניתן לזהות שינוי מרכזי אחד: בתחילת התקופה – לימד המורה לציור להישמע לחוקי העולם החיצוני, להעתיקו ולשכפלו, כבגישה המסורתית; ובסיומה של התקופה – הנחה המורה הטוב את

בחירותיו האישיות של התלמיד בעבודתו היצירתית, כבגישה ההומניסטית-פאידוצנטרית. מורה טוב רצוי בכל תחום, אך לדעתי בהוראת האמנות מאפייניו הנ"ל מחויבים מעצם טבעו של המקצוע.

מילות מפתח: תולדות הוראת האמנות; גישות: הומניסטית ופאידוצנטרית; מורה סמכותי בהוראת ציור, מורה מדריך בהוראת אמנות

מבוא

מאמר זה מבקש לענות על השאלות הבאות: מיהו "המורה הטוב" המבוקש בהוראת האמנות? מהי מידת דמיונו למורה ההומניסטי? מה השתנה בארץ בדמותו ובמאפייניו לאורך המאה ה-20? תחילה אסקור את מאפייניו של "המורה הטוב" באופן כללי. בהמשך אציג (מן ההיבט ההיסטורי) את מאפייניו של המורה לציור האידיאלי. לאחר מכן אציג את האופן שבו משתקף מורה הציור הנשאף להוראה בבית הספר העממי בפרסומים רשמיים של מערכת החינוך במהלך המאה ה-20. בתחילתה של התקופה הנסקרת הושפעו כתבי תכניות הלימודים מרעיונות שמקורם בחו"ל, לפיכך השפעה זו תידון בקווים כלליים בלבד. לקראת סופה של התקופה נמצאו עדויות לשינויי המגמה בהוראת הציור, ועדויות אלה יידונו בפירוט יתר. הבאתו של הפן הממסדי בלבד חסרה לטעמי את "ריח אבק הגיר, ומראה כתמי הצבע", לכן הוספתי שני נושאים שיש בהם כדי להאיר באיור את שינויי המגמה העיקריים: הראשון, מייחד מקום לביטוי האישי, הפרטני של צרכני השיעור לאמנות – התלמידים. השני, עוסק בניתוח חזותי של תצלומי כיתות בשיעורי הציור. המאמר מסתיים בסיכום עם מבט לעתיד מנקודת מבטו של מי שניהל מוסד להכשרת מורים לאמנות.

1. מקומו הייחודי של המורה לאמנות בבית הספר¹

כדי לא לעסוק בנושא האמנות מנקודת "המעוף" בלבד, אבקש לשרטט בקווים כלליים את "המעשה". שאלת מעמדו של המורה לציור ולאמנות עולה בחדר המורים, במערכת החינוך, בציבור התלמידים ובחברה ככלל.

¹ בתחילת התקופה הנסקרת לימד "המורה לציור"; באמצעיתה – "המורה לציור ולאמנות", ובסופה – "המורה לאמנות". לרוב אשתמש במונח האחרון. המורה לציור ולאמנות לימד בעיקר בכיתות ג/ח/ט במשך רוב שנות המאה ה-20, ולזה היה גם ביטוי בתכניות הלימודים בתחום זה.

מקצוע זה נתפס כשולי בשל גורמים שונים; נראה שאחד הגורמים העיקריים הוא יחסה המסורתי של החברה היהודית לביטוי החזותי. החברה היהודית העדיפה להדגיש את המילוליות ואת העיון על פני הביטוי הלא-מילולי והאמוציונאלי. זאת ועוד: הוראת הציור נתפסה כמיועדת ליחידים סגולה, בעלי כישרון ספציפי בתחום, ולא כבסיס חינוכי לכל תלמיד. משום כך, לאורך המאה ה-20 מקצוע זה תפס כ-5% בלבד מתכניות הלימודים בבית הספר (1-2 שעות שבועיות). מכאן עולה הבעייתיות הנוגעת להיקף משרתו של המורה לאמנות: מורה זה עליו ללמד ביותר מעשר כיתות מלאות בשבוע. רוצה לומר: עליו ללמד כמה מאות תלמידים, להכירם, לעמוד על ייחודם, ולעתים ללמד רק כמחצית השנה. תנאי עבודה אלה השתנו לאורך התקופה אך במעט, ושינוי זה חל רק לקראת סופה של המאה ה-20. כיצד יכול מורה לאמנות, ולו גם הטוב והמוכשר ביותר, להפיק את המיטב בתנאי עבודה המנוגדים כל כך לאופיו של השיעור?²

מבחינה זו ברור שמעמדו של המורה לאמנות שונה עקרונית ממעמדו של מורי מקצועות הליבה האחרים, כגון: תנ"ך, חשבון, עברית ואנגלית. יתרה מזו: גם הכשרתו למקצוע היא ספציפית ולרוב נפרדת ממסלולי ההכשרה הנורמטיביים. בעייתיות זו עולה גם מן החוברת שפורסמה מטעמו של מכון מופ"ת (2009) – "מקומו 'הנעדר' של החינוך לאמנויות במכללות ובמערכת החינוך" – ובה קול קורא להקמתו של צוות חשיבה בנושא.³

תרומתו החשובה של מקצוע זה הוכרה על ידי אנשי חינוך כבר לפני זמן רב. ברורית אונא (1968), מפקחת על הוראת הציור, הדריכה מורים בכלל ומורים לציור בפרט. מדבריה על הדרכה זו עולים יתרונותיו האיכותיים והייחודיים של החינוך האמנותי וחשיבותו של חינוך זה להתפתחותו של כל ילד וילד:

הדגשתי את האספקטים השונים של החינוך על-ידי הציור: חינוך לעבודה עצמית אמתית ולחשיבה יוצרת, פיתוח החושים, איזון הכוחות של התבונה והרגש ופיתוח אישיות שלמה ומאוזנת. הבהרתי כמו כן את חשיבותו של הציור מול החינוך הכללי

² ביטויים לקשיו של המורה לאמנות מצויים בחוברות מטעם הפיקוח על הוראת הציור והאמנות שבמשרד החינוך. הן התפרסמו בעיקר בשנות ה-60 וה-70. כמובן שהיו מורים לאמנות שעבדו בתנאים הולמים יותר, עבדו בשיטות מתאימות, או היו בעלי כישורים טבעיים. ראו בהמשך.

³ דוגמה מכיוון נוסף מצויה בדבריו של יאיר גרבוז, האמן והמנהל היוצא של המדרשה למורי אמנות/מכללת בית ברל. "הקושי הכי גדול מבחינתי הוא להסביר או להצדיק לתלמידים מדוע אנחנו מתאמצים ומתעקשים ללמד מקצוע שאף אחד בחוץ לא רוצה". בכתבה של אלי ערמון אזולאי: "ימי חמישי בלי גרבוז", באתר "עכבר העיר" ב-23.2.2009.

השם את הדגש, ומעל המידה הרצויה, על פיתוח השכל ומזניח את חושי ונפשו של הילד.⁴

למקצוע זה יש יסוד ייחודי נוסף, השונה מהותית מיסודותיהם של רוב המקצועות הנלמדים בבית הספר: כך לדוגמה, אם נבקש מתלמידים לצייר "ראש", "שער", "התנגשות" וכד', הרי נצפה לקבל דווקא "תשובות" השונות אלה מאלה, היינו נצפה שכל תלמיד יצייר אובייקטים אלה בהתאם לאישיותו. אין במקצוע זה "תשובה נכונה" או "תשובות בית ספר". צבי קרא היה מורה שעסק בהכשרת מורים לאמנות. הוא הגדיר את ייחודו של התחום כך: "יותר מבכל מקצוע אחר מעלים אנו בתחום שלנו שאלות שאין להן פתרון ברור או ללא פתרון כללי" (קרא, 1968, עמ' 18-20).

2. מאפייניו של ה"מורה הטוב" באמנות כפי שהם משתקפים בספרות המקצועית

תורת "המערכות הפתוחות" מסבירה את השפעותיה של החברה על מערכת החינוך שלה ואת השלכותיהן של השפעות אלה על כל מקצוע ועל כל תחום נלמד. אף שתוכני ההוראה שונים ממקצוע למקצוע, הרי תכונותיו של "המורה הטוב" דומות בכל תחומי ההוראה. מאמר זה דן בתכונותיו הרצויות של המורה לאמנות. בתכניו של המקצוע דנו במקום אחר (שטיינהרדט, 2004, 2007).

בתחילה אסקור סקירה כרונולוגית את מאפייניו של ה"מורה הטוב" ככלל. מאפיינים אלה דומים למאפייניו של המורה הרצוי באמנות. כאן ראוי להדגיש: בעוד שמאפייני המורה הטוב רצויים לכול, הרי לדעתי מאפייניו של המורה הטוב לאמנות מחויבים מעצם טבעו של המקצוע.

העיקרון הגורס: "חַנֵּךְ לַנֶּעַר עַל פִּי דַרְכּוֹ גַם פִּי יִזְקֶיךָ לֹא יִסוּר מִמֶּנָּה" (משלי כב, ו) קיים במסורת היהודית כבר למן תקופת המקרא. "הגישה היהודית מדריכה אותנו לראות את הילד כפי טבעו. אנו צריכים לראות בילד אדם עצמאי וייחודי שיש לכבדו ולהובו אותו בהתאם לטבעו ולתכונותיו".⁵

אפלטון טען ש"המורה הטוב אינו שם במוחו של תלמידו את התשובות הנכונות, אלא מובילו בדרך של **דיאלוג חקרני וממוקד לגילוי עצמי** של אמיתות, תובנות וערכים; ואלה, משזכה בהם התלמיד, חיותם נשמרת לו בזיכרונו לכל חייו".⁶ לדעתו של הסופר

⁴ ללא מספור עמודים.

⁵ אתר "ערכים".

⁶ הדגמה עדכנית לגישת אפלטון מצאתי בזיכרונותיה של עיניה כשסיפרה לי על גרשון, מורה טרי שהגיע (לכיתה ו') ב-1953 עם שיטות חדשות: "במקום להלעיט אותנו בחומר, הוא שיתף אותנו. אהבתי מאוד את השיתוף! הוא שאל שאלות, ומצאתי עצמי משתתפת בשיחות – הכול היה כל-כך אחר ממה שהכרנו".

אנטול פראנס: "כל אמנות ההוראה אינה אלא אמנות לעורר את הסקרנות של מחשבות צעירות מתוך מטרה להשביען אחרי כן".

גיתה טען ש"האדם אינו רק ישות חושבת, אלא בו-זמנית גם מרגישה – הוא שלמות מורכבת". בהסתמכו על ציטוט זה טען ארנסט פריץ, יו"ר אגודת המורים לציור בגרמניה, ששחרור הרוחניות הוא הישגה הגדול של הרפורמה (Fritz, 1930). לדעתו, "הגזמנו באכילה מ'עץ הדעת' ובשל כך נתנו ל'עץ החיים' לנבול" (שם, עמ' 141-146).⁷ על המורה להיות תמיד "רעב" ותאב דעת ולעולם, לא לחוש הרגשה של שובע.

רעיונות ה"חינוך החדש" בארץ-ישראל בכלל ובאמנות בפרט שאבו מעקרונות החינוך שפותחו בארצות שונות, כגון: "החינוך הפרוגרסיבי/המתקדם" בארצות האנגלו-סקסיות ו"הרפורם פדגוגיק" בארצות הדוברות גרמנית. אנשי החינוך שפיתחו עקרונות אלה העמידו מספר עקרונות משותפים, כגון: **העמדת הילד במרכז** התהליך הלימודי; מתן **חופש פעולה לתלמיד**; **הבעת אמון ביכולותיו**; עידודו לפעילות חברתית תוך חינוך לעזרה, לאזרחות, לסובלנות ולעצמאות. כל אלה מתוך הכרה ב"תרבות הנעורים", שבה יש למורה תפקיד חדש שונה מבעבר.

מן האמור לעיל עולה, שעל מורה טוב להיות אמון על פיתוחו של אדם חושב ויצירתי. דרכי הוראתו יישענו על הנחייה, על תמיכה, על עידוד ועל אֶתְגּוּרוֹ של הלומד. תחום הוראת האמנות בנוי מטבעו לביטוי יצירתי, תוך התנסות בתהליכים המתבססים על מטעני האישיים של הלומד. בגישה זו – תפיסת העולם החיצוני, הבנת תופעותיו וקישוריהן לעולמו הפנימי של הלומד היא סובייקטיבית בעיקרה.

בשנת 1923, עם תחילת החינוך החדש בארץ, עולה בקיבוץ דגניה א' שאלת מהות המורה המתאים ושאלת השתייכותו האידיאולוגית, אך אין כל התייחסות לשאלה – מיהו המורה הטוב? "מורה מ'קרבנו' או מורה מבחוץ? מורה רחב יריעה וניסיון או מורה מקורב ומזוהה עם רעיונותיה של הקבוצה?" (סלע-צור, 2001, עמ' 25). בהמשך, התגבשה דמותו המבוקשת של מורה זה לאור מורכבות תפקידו החינוכי כמטפל, כחבר, כמדריך או כ"אח בוגר". אחד המורים בדגניה א' היה אליהו בילס. הוא לימד מדעים וציור בשנים 1940-1944. בשנת 1945 עבר ללמד בתל אביב בבית החינוך לילדי העובדים, במקביל הקים את המדרשה למורים לציור, ניהל אותה ולימד בה. מכאן ברור שגישות החינוך החדש היו מוכרות ומיושמות במוסדות הללו.

הדוגמה הבאה, המוצגת על דרך השלילה, עשויה להעיד על הדרך הרצויה בהוראה: המורה ז' בן-ציון (1936) ביקש מתלמידיו בסיום כיתה ח' לכתוב חיבור שנושא "אלמלי הייתי מורה". הוא הופתע לגלות בחיבוריהם דברי ביקורת. את דבריהם מיין לתלונות,

⁷ בתרגום חופשי שלי (מ"ש).

להערות פדגוגיות ולהערות מתודיות. מסתבר, שכבר אז תלמידים ביקרו את מוריהם בנושאים שונים. עיקר הביקורת נסב סביב נושאים רגשיים: בקשה ליחס של כבוד והגינות, בקשה להפגנת חיבה וטוב לב, בקשה לשוויון וצדק ובקשה להכרה בשונות. הם התייחסו מעט מאוד לנושאים הקשורים לחומר הלימוד.⁸

תפיסותיהם של מספר חוקרים עכשוויים בנוגע לחינוך בכלל מקבילות לתפיסות המקובלות בחינוך האמנותי (בהמשך אדון בתפיסות המקובלות בחינוך האמנותי). כך למשל, חטיבה (2003) הציעה לחלק את ההוראה לסטנדרטים של תוכן ולסטנדרטים של ביצוע.⁹ מבין "הסטנדרטים למורים מתחילים" בחרתי להדגיש את העקרונות המתאימים במיוחד ליישום בשיעורי האמנות:

* **שונות בין תלמידים:** המורה מבין את מהות ההבדלים בדרכי הלמידה של תלמידים שונים ומיישם הבנה זאת ע"י הפעלת שיטות למידה המתאימות לכל תלמיד.

* **אסטרטגיות הוראה:** המורה מסוגל להפעיל אסטרטגיות הוראה מגוונות כדי לטפח אצל תלמידיו יכולות של רכישת ידע, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות ומיומנויות לבצע משימות.

* **סביבת למידה:** המורה יוצר סביבת למידה הולמת במטרה לענות על צרכי תלמידיו כפרטים או כקבוצה כדי לעודד מעורבות חברתית פעילה וכדי לעורר מוטיבציה ללמידה.

מבין "הסטנדרטים למורים פעילים" העיקרון הבא נראה לי כעיקרון המתאים גם למורה לאמנות.

* **המורה הטוב מחויב לתלמידיו וללמידתם.** הוא מאפשר לכולם גישה לידע, מאמין ביכולתו של כל תלמיד ותלמיד ומתאים את הוראתו לכל אחד מהם. הוא משלב בהוראתו את הידע התיאורטי הקיים כדי לטפח את תלמידיו, את יכולתם ללמוד, את הנעתם ללימודים, את אחריותם החברתית ואת הכבוד והסובלנות כלפי תרבויות, דתות ועדות שונות.

אבינון שרטט פרופיל כללי של מורה טוב. לדעתו מורה טוב חייב להיות בעל אישיות, מקצועיות וכישורים פדגוגיים (נעשה ונשמע, 2004). רעיונות מעין אלה, המעמידים את הלומד במרכז, עומדים גם ביסודה של הגישה ההומניסטית בחינוך.¹⁰ התלמיד מכוון להתנסות אקטיבית במפגשו עם העולם, והוא אמור להתפתח לחושב עצמאי בעל בחירות עצמיות.

⁸ ז' בן-ציון (תרצ"ו/1935), עמ' 202-206.

⁹ נ' חטיבה, (2003), עמ' 14-19.

¹⁰ בעיקר על-פי הגישה הנטורליסטית-רומנטית (רוסו, פסטלוצי וקורצ'אק) והחינוך הפרוגרסיבי. ראו נ' אלוני, 1997.

עקרון המימוש העצמי, היינו – מימוש אישיותו הייחודית של התלמיד תופס מקום חשוב בהוראת האמנות. עיקרון זה בא לידי ביטוי בציוריו של התלמיד המשקפים את עולמו הפנימי, הרגשי והחוייתי. תפיסות אלה בדבר ייחודו של כל תלמיד, היות עולמו הפרטי חד-פעמי והכרה בשונות הבסיסית בין התלמידים הן התפיסות המקובלות בנוגע למורה הטוב בתקופה המודרנית, והן הולמות את התפיסות המקובלות בנוגע למורה הנשאף בהוראת האמנות. תפיסות אלה לא נכללו בין מטרות הוראת הציור לפני מאה שנה. הוראת האמנות והוראת הציור, כחלק מהוראת האמנות, אמורות היו מעצם טיבן לאמץ מטרות אלה כבר בלידתן באמצע המאה ה-19; זאת נוסף להיותה של היצירה האמנותית מאופיינת בחד-פעמיותה, במקוריותה ובשייכותה לתרבות ולאמן היוצר אותה. בפועל, התמונה המתקבלת שונה לחלוטין.

3. מאפיינים של "המורה הטוב" בהוראת אמנות

תחומים שונים יכולים לשמש כאינדיקטורים לבחינת השתנות דמותו של המורה הטוב. במאמר זה בחרתי להתמקד באינדיקטורים הבאים: (1) תכניות הלימודים (2) תצלומי כיתות אמנות (3) השתקפות המורה בעיני תלמידיו.

3.1 המורה המבוקש להוראת הציור והאמנות כפי שהוא משתקף מתכניות הלימודים

בארץ

על השאלה הוותיקה "מיהו המורה הטוב" ניתן להשיב תשובות שונות שרובן משקפות את "רוח התקופה". עבודת המחקר שלי עסקה בתולדות הוראת האמנות בבתי הספר בארץ במאה ה-20 (שטיינהרדט, 2004). יש לציין, שרוב הזמן מקצוע האמנות נלמד בכיתות ג-ח/ט-בלבד, והוא לא כלל לימוד שיטתי של תולדות האמנות; לפיכך, אלה היו גבולות התייחסותי במחקר. לצורך זיהוי מגמות דומיננטיות במקצוע נבנתה סקמת ניתוח אשר בדקה את תכניות הלימודים בהוראת האמנות. בדיקה זו כללה כ-90 תכניות שפותחו בארץ בין השנים 1906-1996, וכ-30 תכניות שפותחו בחו"ל בין השנים 1870-1930. סקמה זו כללה 20 קריטריונים שקובצו לקטגוריות. קטגוריה אחת בדקה את המורה. כך לדוגמה: קריטריון מס' 12 בדק את מידת היות המורה עצמאי ויוזם; קריטריון מס' 13 בדק את בחירותיו בדרכי הוראה; קריטריון מס' 14 בדק את מידת היותו בתפקיד סמכותי; וקריטריון מס' 15 בדק את מידת היות המורה בתפקיד של מומחה המסייע לתלמיד (שטיינהרדט, 2007, 105-110).

בהמשך, קריטריונים אלה קובצו מחדש ונבנו "אשכולות", לדוגמה: אשכול "המורה המשמיתי" ולמולו, אשכול "המורה המדריך". הממצאים התקבלו מניתוח ההיגדים

המילוליים שהופיעו בתכניות הלימודים, היגדים שהתייחסו למטרות התכנית ולנושאי השיעורים. היגדים אלה קודדו בסולם שניע בין 1-5 (1 = כלל לא; 5 = במידה רבה).¹¹ ציון ערך ממוצע גבוה לנוכחות ה"מורה המשימתית" הצביע על תכנית לימודים המבקשת מהמורה להדגיש את הכיוון הפונקציונאלי, התכליתי, נוסף להדגשתן של מטרות "אובייקטיביות", כגון: תיאור העולם המציאותי, התלת-ממדי, והעברתו לנייר הציור הדו-מימדי. תפיסה זו של הוראת הציור דורשת מן התלמיד להיות קשוב לעולם החיצוני. מורה המלמד בתפיסה זו משתקף כסמכותי, כנותן הוראות וכמעביר חומר. בתפיסה זו – חומר הלימוד נמצא במרכז.

ערך גבוה ל"מורה המשימתית" ולגישתו ה"אובייקטיבית" נמצא בתכניות ובספרי לימוד שמקורם בחו"ל (עד 1930) ובתכניות ובספרי לימוד של תקופת היישוב. בתכניות לימוד שפותחו בארץ משנת 1906 נכח האשכול של "המורה המשימתית" במידה רבה (4.5). בסוף התקופה, בשנת 1996, הוא נכח במידה בינונית + (3.5). הנתונים שהתקבלו לימדו שהמורה המבוקש להוראת הציור, בעיקר בין השנים 1900-1970, היה המורה "המשימתית". מורה זה עסק בעיקר בלימוד טכניקות לתיאור העולם המציאותי ומיעט להתייחס לצד הרגשי והחוויתי שהציור מאפשר.¹²

ערך ממוצע גבוה לנוכחות ה"מורה המדריך" הצביע על תכנית לימודים המבקשת מהמורה כיוון הומניסטי – תכנית זו מדגישה דרכי עבודה המתחשבות בתלמיד ומאפשרת למורה ליזום ולפרש את התכנית באופן עצמאי. בתפיסה זו, המורה נמצא במרכז, והוא מתחשב בהוראתו בשונות תלמידיו.

ערך גבוה ל"מורה המדריך" נמצא בתכניות לימודים של מורים לאמנות, וברבע האחרון של המאה ה-20 (1970-1996) גם בתכניות לימודים רשמיות. בתחילת התקופה נכחה דמותו של המורה "המדריך" במידה אפסית (+1) ולקראת סופה היא נכחה במידה בינונית (+3). נתונים אלה מצביעים על עלייה אטית בהתייחסות לערכים, כגון יזמה ובחירה אישית, ועל עלייה באפשרויותיו של המורה להתאים את תוכני הלימוד לתלמידיו. שינוי זה בתפיסתו של המורה השפיע על דרכי הוראתו. המורה הפך להיות גורם מתכנן, מפעיל סדנה, מנחה חקר וגורם המקרב את תלמידיו לאמנות, ליצירותיה וליסודות שפת האמנות.

כדאי לציין בהקשר זה, שבדיקת תכניות לימודים שנכתבו על ידי מורי אמנות (ולא על ידי גוף רשמי-מערכת) הצביעה על מגמה הפוכה: המורה "המדריך" נכח בתחילת

¹¹ שם. ראו איריס 1, 2, 5-בי, 5-גי, 6-בי, 6-גי (בהמשך לעמוד 196).

¹² לדוגמה: "ציירתי גמלים ובדואים במדבר בצבע גואש דליל, ממש הרגישו בציור את החום המהביל העולה. אך המורה הגיבה בתקיפות: "לא! זה לא טוב! את צריכה למלא בצבע חזק!" למרות שנתנה לי ציון נמוך – לא שיניתי. הייתי בכיתה ה' בשנת 1962. גם בגיל 80 אזכור זאת". כך סיפרה גבי ב-28.8.09.

התקופה במידה רבה (4) ולקראת סופה במידה בינונית (3). לעומת זאת, מניתוחן של תכניות לימודים שפותחו בחו"ל (עד 1930) עולה שנוכחותן של המורה "המדריך" הייתה זניחה (עד 1.5).

להלן אציג מספר דוגמאות מתכניות לימוד שפותחו על ידי מורים :

3.1.1 תכניות לימודים וחומרים קוריקולריים של מורים

בשנת 1887 נכתבו בארה"ב הנחיות למורה ברוח גישה חדשה שפותחה באותה התקופה. גישה זו הדגישה את חשיבותו של השימוש בקשר עין-יד להכרת צורות שבמציאות כמקדם את ההתפתחות השכלית. "כל המורים הטובים הכירו בכך שהוראת הצורה והציור לא תתחיל במודלים, אלא חייבת להתבסס, באופן מדורג, גם על אובייקטים" (Hicks & Clark, 1887, p. 184).¹³ להוראת הציור נועד תפקיד פדגוגי של חינוך העין, שיפור הזיכרון, הבחנה בצורות ובאובייקטים וטיפול התפיסה המרחבית.

גם בארץ מטרות אלה עמדו בבסיס המקצוע. בשנת 1906, עם צעדיו הראשונים של "בית-הספר העברי החדש", הציעו שלושה ממוריו תכנית לימודים להוראת הציור. מטרות ההוראה נוסחו כך: "אמון הראייה של הילד בהכרת הצורה והצבע והכשרתו לתיאור עצמים פשוטים [...] יש להרבות בקיום צורות מהטבע ובצבעים עד כמה שאפשר" (אוזרקובסקי, קרושבסקי ויחיאלי, תרס"ז, עמ' 41).

ניתוח תכניות הלימודים של שלוש הגימנסיות הראשונות בארץ מלמד שמטרות הוראת הציור בגימנסיות אלה היו דומות לאלו שבחו"ל.¹⁴ מורי הציור הראשונים הגיעו מחו"ל עם מסורת הלימוד האקדמית שרווחה שם. כולם – הן מורי הציור והן מורי המקצועות האחרים – התלבטו בדבר העקרונות שעליהם להדגיש; האם להדגיש את הלימוד הכללי או את הלימוד העברי-לאומי, את הלימוד העיוני או את הלימוד המעשי?

3.1.2 שוני אישי בין המורים לציור – ביטוי לתפיסת המורה את מקצועו

בדרכי עבודתם של מורי הציור בגימנסיה "הרצלייה" ניכרו הבדלים אישיים. אברהם אל-דמע היה המורה לציור משנת 1907. תלמידתו בשנים 1944-1948 סיפרה: "אל-דמע לימד כשפרח ציפורן בדש הבגד ונעול מגפי רכיבה. הוא לימד שצריכים לצייר ברווז לפי הסתכלות, שצורתו משולש בזווית 90 מעלות. אני התחלתי לצייר מתוך

¹³ תרגום חופשי שלי (מ"ש).

¹⁴ פירוט בעניין זה ניתן למצוא בתוך שטיינהרדט (2007). על שלוש הגימנסיות הראשונות ראו עמ' 156-131.

הזיכרון. כשראה מה שציירתי, הזהיר אותי שאקבל בלתי מספיק, כי לא ציירתי לפי המשולש. אז הוספתי משולש לברווז – וקיבלתי טוב מאוד".¹⁵

בעוד אל-דמע הדגיש את דיוק השרטוט, את חשיבות הקישוטיות ואת ערכה בחיי החברה, היה ישראל פלדי, אמן שהצטרף למורי הגימנסיה בשנת 1920, בעל גישה אקספרסיבית. פלדי ביקש שכל תלמיד יבטא עצמו ויפעיל את יכולותיו כ"יצרן". מאוחר יותר לימד גם האמן אריה אלואיל. אצלו הודגשה נקודת מבטו של צרכן האמנות באמצעות התבוננות ביצירות וניתוחן ובהקניית מושגי יסוד בשפת האמנות.

בתכנית הלימודים של ביה"ס הריאלי בחיפה נוספה בשנת 1914 מטרה חדשה למורה לציור: הומלץ שאמן בעל אישיות יאציל מרוחו על התלמידים, "ויהיה להם מורה דרך בהתפתחות הטעם וחוש היופיי".¹⁶ יצחק סירקין היה שם המורה לציור. דב מדזיני (1995) היה תלמידו, ולימים ממשיכו בהוראה; וכך כתב על סירקין: "היה צייר ואדריכל אבל ללא כל הכשרה והבנה פדגוגית ודידקטית. את כל זמן השיעור הוא הקדיש למספר קטן של תלמידים, כולל 'התערבות' ממשית בציור" (מדזיני, 1995, עמ' 6). בריאיון עמי (1999), למרות 70 השנים שחלפו, סיכם מדזיני: "סירקין היה דוגמה טובה איך לא ללמד, אך הוא הלהיב [...] כל שיעור היה ציור מודל." במכתבו אליי (1999) כתב:

"השיטה הפרונטאלית בה המורה מרצה והתלמידים עונים – זה לא היה אצלי. אני שיתפתי אותם. כבר לא הייתה העבודה השחורה אלא ההתעניינות [...] המטרה שלי להכניס את מקצוע האמנות, להעשיר את נפשו של האדם, לפתוח צוהר למורשת העבר, לעמוד על בעיות וחיפושי האמנות העכשוויות ולהעלות את הרמה האסתטית של הבוגר וסביבתו".

מדזיני גידל דורות של תלמידים וקרבים לעולם האמנות כצרכנים מושכלים יותר. מ"א ביגל היה מורה ולימים מפקח ב"זרם העובדים". מדבריו על "החינוך האסתטי", כפי שפורסמו בשנת 1918 בעיתון "הגנה", ניתן ללמוד, שלדעתו כדי שהסתכלות הילדים בטבע תהיה אינטנסיבית יותר, טוב שיציירו תמונות נוף שונות – "יש בהם הרבה פרטים שרק המצייר את העצם מבחין בהם".

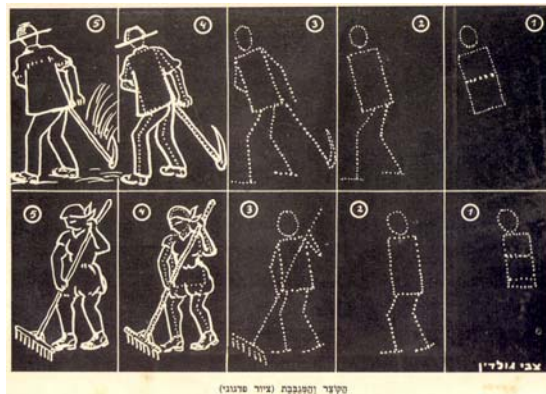
בשנת 1923 פורסמה תכנית לימודים לבית המדרש למורים "מזרחי" שבירושלים. בהצעה להכשרת מורים כלליים נכלל לימוד של רישום צורות במציאות, בצד תכנים ל"הסברת תמונות". הכנסת פרקים מתולדות האמנות רמזה לקשר לתרבות

¹⁵ ריאיון עם רינה ארנון, מורה לציור, מפקחת על הוראת המקצוע ואמנית, בשנת 2002.

¹⁶ בית-הספר הריאלי העברי בחיפה. פרוגרמה לכל שנות הלימוד.

ההומניסטית האירופית. בתכנית זו הופיע נושא חדש – "ציורי קישוט עבריים", שמטרתו הייתה חיזוק היסוד הלאומי-מקומי.

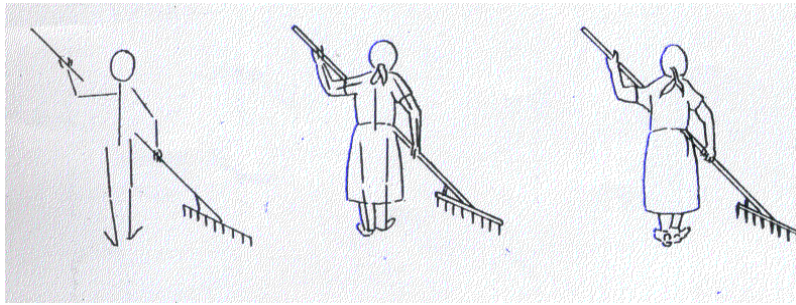
צבי גולדין, אמן ומורה לציור, עלה מרוסיה ב-1929. הוא לימד בבתי חינוך בתל אביב ובהשתלמויות הקיץ למורים כוללים. את גישתו פרסם בשנות ה-30 וה-40 (גולדין, ללא תאריך [1935]; גולדין, תש"ג/1943). בשנת 1935 רוב רעיונותיו נשענים עדיין על רעיונות הפדגוגיה האקדמית. ב"חוברת עזר למורים שאינם מומחים למקצוע" נמצאים גם דגמים לציור על הלוח המיועדים למורה. שיטתו מבוססת על טכניקות בנייה של אובייקט מצורות היסוד הפשוטות (מפסטלוצי) ועל ההעתקה ממודל שעל המצייר לשחזר באופן מדויק ככל האפשר. גולדין הדגים בניית דמויות (ראו ציור מס' 1: "הקוצר והמגרפת") בהסתמכו על דגמים שנוסחו באירופה דור לפניו (ראו ציור מס' 2 וציור מס' 3 "המגרפת" – ון דייק בחו"ל וגולדין בארץ).



תמונה מס' 1: "הקוצר והמגרפת". צבי גולדין (תרצ"ה/1935). מתוך: **אורים**, עמוד 64 (א). גולדין הדגים למורים "שאינם בעלי מקצוע" (בהוראת הציור) כיצד לבנות דמות בשלבים מצורות הנדסיות פשוטות (עיגול, מלבן), ובעזרת קווים מעובים להוסיף לדמות את מאפייניה. טכניקה זו הוזכרה כבר בכתבי פסטלוצי.



תמונה מס' 2: ון-דייק (1910). "המגרפת", מתוך: "כיצד אלמד לצייר", ללא מספור עמודים. (בגרמנית: Van Dijk, J. (1910) *Wie lerne ich zeichnen?* Leipzig)



תמונה מס' 3: צבי גולדין (1935). "עבודה בשדה"/"המגרפת". מתוך: **ציור במולדת**, ירושלים: קק"ל, טבלה 99. הדמיון הרב בין שתי המגרפות מוכיח את קיומן של השפעות ואף חיקוי של דגמים חזותיים.

כנגד המורים בבית חינוך שטענו שיש ללמד ציור רק למוכשרים, צידד גולדין בגישה של "הוראה לכול", שכן הציור הוא כלי חינוכי. במקום אחר הבהיר: כשם שכל הלומד קרוא וכתוב אין כוונתו להיות סופר ומשורר, כן יכול ללמוד ציור אדם שאין לו סגולות של אמן המכחול. יש להוציא מליבות הטועים, כי למען הצלחה במקצוע הציור דרושות תכונות מיוחדות מלידה. לזה **דרושות רק עין רואה, ידיים עובדות ומדריך להועיל** (גולדין, 1935 – ההדגשה שלי – מ"ש).

גולדין (1943) כתב חוברת נוספת למורים, שבה השתלבו כמה מרעיונות החינוך החדש. בחוברת זו הוא הצביע על חובתו של המורה לציור להתאים את דרכי עבודתו לשלבי התפתחות הילד. זאת ועוד: לדעתו, על המורה לציור להתאים את נושאי השיעורים ליכולותיהם של התלמידים, עליו לדעת כיצד לבקר את עבודותיהם, מה להעיר וכיצד לעודד. רוצה לומר: חוברת זו עשירה ביסודות מתחום הפסיכולוגיה – היא מדגישה את הרגש, את תהליכי היצירה, את ההזדהות עם רעיון העמלנות ואת שילוב "שיטת הנושאים" בהוראת הציור.

אמנם בכתביו העוסקים בהוראת הציור לילדים הדגיש גולדין את השיטה החדשה, אולם באירורו וכן בפירוט תוכני ההוראה שלו לא נמצא הד ברור לתפנית זו. מניתוח דבריו עולה שהנושאים המוצעים לשיעורי הציור זהים לנושאים המקובלים באותה התקופה, למשל תיאור חפצים מהמציאות ודימויים מעולמות החי, הצומח והדומם. גם מטרתיו של גולדין בהוראת הציור אינן שונות בבסיסן מהמוכר ומהמצוי בחו"ל באותה תקופה, כלומר – פיתוח חוש ההסתכלות ותוצריו והקניית מיומנויות. אך במקביל ל"יבוא" המסורת "מבחוץ" יש לציין שגולדין תרם גם לגיבוש זהותו של "העברי החדש" ולהתחדשות "מבפנים". הוא עשה זאת באמצעות הכללתם של דימויים

ציוריים מקומיים כדוגמת מבנים "לאומיים", כתב עברי, חפצים הקשורים לחגים ולמסורת בחוברות שפרסם.

אך דא עקא, במבחר הנושאים המוצעים לשיעורי הציור ובאופן הדגמתם, חידושים אלה לא ניכרו כלל. עם זאת, עלינו לזכור שהמלצות בכתב אינן זהות בהכרח לדרכי ההוראה בשיעור. המורה באישיותו, בנימת קולו, ביחסו לתלמידיו, בדרכי שימוש ב"שפת הגוף" הלא-מילוליות משפיע על אוירת הלמידה, ללא שגורמים אלה יתועדו בכתב – ולראיה – ראו את דברי תלמידיו בהמשך.

באותן שנים פרסם גם חיים ליפשיץ שתי חוברות למורים (ליפשיץ, תרצ"ז/1937).¹⁷ בשתייהן הוא נקט עקרונות לימוד המבוססים על ציור אובייקטים מן המציאות. החוברות כוללות בעיקר ציורים מדגימים, וההסבר המילולי שבהן מועט. בביקורת על החוברות נכתב: "יש בניסיון הנאה הזה של מר ליפשיץ משום סיוע רב למורה ובפרט למורה הכפר הנאלץ ללמד את כל התורות כולן ואף ציור" (עין רואה, תרצ"ז/1937). בחוברת משנת 1943 מצוי חידוש – "יום ביקורת/תמונות".¹⁸ הנחיותיו למורה כוללות אחריות לניהולם של ימים אלה תוך התחשבות בילד, בציוריו, בשגיאותיו ובהצלחותיו. נוסף לכך, יש בתכנית זו אף מרכיב של "למידת עמיתים".

בשנת 1944 שני אנשי אמנות, מרדכי ארדון (אמן, מורה ומנהל ב"בצלאל") ומרדכי נרקיס (מנהל בית הנכאת "בצלאל"), הגדירו/סיווגו את המורה לציור באופנים הבאים: ארדון הגדיר שני סוגים של מורים: האחד מנסה ל"יישר", לתקן ולהכניס סדר בעולמו של הילד, והוא משול ל"מטליא טלאים". השני משול ל"אח מבוגר" הרוצה להבין את הילד ולהיכנס לעולמו (ארדון-ברונשטיין, 1944). רוצה לומר: הסוג הראשון הוא של מורה לציור סמכותי, המבקר את הילד, מורה לו את ה"מה" ואת ה"כיצד" ומלמדו כיצד לתאר את עולמו החיצוני. הסוג השני הוא מורה-מחנך, תומך, זה המבקש להביא את עולמו של הילד אל המרכז ולאפשר לו לבטאו במגוון דרכים.

מרדכי נרקיס הבחין בשלושה סוגים של מורים לציור: הראשון – "מורים מכשירי אמנים"; השני – מורים הממשיכים את שגרת לימוד הציור (ע"י קוביא וכד'), השלישי – כת קטנה – מורים המביאים את הילד לידי הבעת דמיונו" (נרקיס, 1944). כלומר, הסוג האחד מתייחס רק למוכשרים שבין התלמידים; השני נוקט את הוראת הציור המסורתית הישנה; והסוג השלישי, שהוא מיעוט, מבקש לתת לעולם הפנימי הדמיוני של הילד כלים לביטוי.

¹⁷ המדריך כולל 40 שיעורים בשתי חוברות.

¹⁸ ח' ליפשיץ (תש"ג/1943). חלק 1 לכיתות א-ב; חלק 2 לכיתות ג-ד.

אותו מיעוט של מורים בעלי הגישה החדשה פעל ספורדית בבתי ספר שונים בארץ. למשל, גישת דיואי אומצה ע"י תלמידתו דבורה קלן בבית הספר שייסדה וניהלה בשנת 1921 בירושלים (אפרת (עורך), 1959). דוגמאות נוספות נמצאות בכתביו של ד"ר צבי זוהר (מאנשי החינוך של המוסד החינוכי בקיבוצים; זהר, 1944; זהר, 1948); או בכתביו של המורה לציור צבי גולדין שלימד באותן שנים (1940 ואילך, ראו לעיל). הם נטו לסוג המורה המופיע אחרון במיונם של ארדון ונרקיס – זה שהציב את הילד במרכז – את מאוויי, את רגשותיו ואת דמיונו.

יצחק בן מנחם לימד ציור במוסד החינוכי במשמר העמק. מוסד זה היווה דגם בתנועה הקיבוצית. במאמרו הוא הציב שתי גישות מנוגדות בחינוך האמנותי (בן מנחם, 1948). למול הגישה המסורתית, הסמכותית, המתעלמת מהילד ומצרכיו הוא הציג את דרכו לפיתוח אדם עצמאי ויוצר חופשי. המורה נתפס אצלו כמחנך, כאמן המתאים לתלמידיו משימות ייחודיות תוך שימוש במשחק ובשיחה; זה המשתמש במציאות לעזר, ואינו משתעבד לה.

משנת 1950 החלו להתפרסם תכניות לימודים מטעם הפיקוח על הוראת המקצוע במשרד החינוך והתרבות. במקביל להן התפרסמו גם תכניות עצמאיות שנכתבו על ידי מורים לאמנות.

עד 1970 חזרו התכניות על הגישה המסורתית, עם חריגות-מה לכיוון הגישה המודרנית. זו כללה נושאי ציור השאובים מן הדמיון, גם כדי למנוע את ההשוואה המתמדת בין תוצרי הציור של התלמיד לבין המציאות (לדוגמה, ראו להלן ציורים 4-7).



תמונה מס' 5: "מתן תורה", ציור של תלמידת בית ספר בתל-אביב (ב-1955 לערך). בציור זה יש ויתור על תיאור כמו-מציאותי של האירוע התנ"כי, ובמקומו נמצא ביטוי לתחושות ולרגשות שבמעמד המכונן, כפי ש"תורגמו" באמצעות מרכיבי "שפת האמנות" (צורה וצבע).
(המקור הינו צבעוני)



תמונה מס' 4: "מתן תורה" ציור של תלמידה. בתוך: ג' מייזיל (1935). **הילד בארץ-ישראל.** תל-אביב, עמ' 119. הנושא התנ"כי בא לקרב את התלמיד למעמד המכונן. הגישה היא פיגורטיבית, בדומה למצוי במציאות, והציור בא לאייר את המסופר.

במקרא. (המקור הינו צבעוני)



תמונה מס' 6: מתוך: מדזיני, ד' (1995). **70 שנות יצירה.** חיפה, עמוד 6. מדזיני רשם את שני חבריו לכיתה, כתלמיד ב"ריאלי" בחיפה,

בשנים 1930; 1932. רישום מתוך הסתכלות נחשב אז כטוב, ככל שהתוצר דמה יותר למודל.

תמונה מס' 7: "ישף הצבעים", תלמיד בבית-ספר בתל-אביב, בשנת 1944 (מאוסף ציורים פרטי). המורה לציור הציע נושא צבעוני, והתלמיד בחר בצבעים שנראו לו והתאים להם צורות של דמויות דמיוניות שאינן בנות השוואה עם המציאות. מצב זה אפשר לו לפעול על-פי דמיונו ובחופש מרבי. (המקור הינו צבעוני)



המשך הקו הרואה בילד את מרכז השיעור עולה אף מתכניויהם של מורים שהכירו את "החינוך החדש" והתאפשר להם לממשו: דן אמיתי, מורה לציור בבית ספר קיבוצי ב-1954, התבסס בהוראתו על שלבי ציור הילד. לתפיסתו, העין היא המתווך לעולם. ההתבוננות בסובב באמצעותה היא מכשיר ולא מטרה. נושאי הציור שבחר היו שאובים ברובם מן המציאות, אך לאחר הצעת המורה ניתן מקום גם לבחירתו של התלמיד (אמיתי, 1954).

באותה שנה הציעו חווה בויקו וברורית אונא יסוד חדש:¹⁹ "יצירת אווירה על ידי צבעים, צבע כביטוי וצבע כקישוט". הן ביקשו שהנושא יעלה בעיקר כגירוי סוגסטיבי

¹⁹ ח' בויקו ובי' אונא (1954). המשך המאמר (תשי"ד).

והדגישו שעל המורה להרבות בעידודו של התלמיד. שתיהן אף יצאו כנגד ההדגמה על הלוח ולימוד חוקי הפרספקטיבה.

בשנת 1962 פורסמה תכניתו של גיל מוזס מורה לאמנות בקיבוצו ומנהל בסמינר "אורנים" (מוזס, תשכ"ב/1962). נושאי שיעוריו שאובים מהמציאות, אך ביצועם נעשה תוך פנייה לחוויותיו של התלמיד. תפקידיו של המורה כמדריך הם: לעודד לעצמאות, להעשיר, לעורר; וכמנחה תפקידיו: ללמד טכניקות, הרגלי עבודה, קישוט והסברת אמנות.

פאני צייפמן כתבה על רשמים מביקורה בארץ בשנת 1964 ועל פגישותיה עם אנשי מפתח בחינוך האמנותי. היא ראינה גם את שני המפקחים על הוראת הציור והאמנות במשרד החינוך. מרדכי ארדון תלמיד הבאוהאוס, האמן, המורה ומנהל "בצלאל", אשר כיהן בתפקיד המפקח בין השנים 1951-1963. ומשה טמיר, אמן שלמד בפרז' ושימש בתפקיד המפקח בין השנים 1964-1990.

"שניהם משוכנעים כי על המורה לאמנות להיות אישיות בעלת תרבות רחבה, מנוסה לא רק ביסודות אמנותו, כי אם חדור הבנה יסודית של משמעות האמנות המודרנית. שניהם הטעימו בהדגשה כי חובה לאומית היא לאמנים טובים להורות, ולא רק על מנת להקנות לתלמידיהם את הידע שבידם, כי אם גם לצמיחתם והתפתחותם האישית" (צייפמן, ללא תאריך, עמ' 49).

עד כאן הודגמו מאפייניו של המורה לאמנות כפי שהם משתקפים מתכניותיהם ומעמדותיהם של פרטים, בעיקר. להלן אציג מובאות מעמדותיו של הממסד.

3.1.3 תכניות לימודים של גופים רשמיים במשרד החינוך והתרבות

תכניות רשמיות ראשונות יצאו ב-1950, 1954, 1956 ו-1960. הן נועדו לביה"ס העממי, ולרוב לא חרגו מהמתכונת המסורתית. בשנים 1970-1971. פורסמו מטעם הפיקוח על הוראת הציור והאמנות שתי תכניות לימודים: לבית-הספר התיכון ולחטיבת-הביניים. הראשונה תכנית מקיפה ומפורטת מאוד שנערכה ע"י צוות מורים לאמנות וע"י המפקח-המרכז משה טמיר. הדגשיה היו הפעלת הדמיון היוצר וכושר הביטוי בצד פיתוח צרכן האמנות והטיפוח האסתטי. שולב בה אף נושא לימוד חדש: "שפת האמנות" (בהשפעת הבאוהאוס והאמנות המודרנית) וכן הביטוי בצבע, שלו מיוחס תפקיד פסיכולוגי סובלימטיבי/מעדן. התכנית השנייה הייתה תכנית לימודים לכיתות ז-ט. אם בחינוך האמנותי לכיתות היסוד הודגש פיתוח היצירתיות והאקספרסיביות של דמיון הילד "היצרן", הרי עתה הוטל על המורה לדאוג לטיפוח התלמיד ה"צרכן" של

יצירות האמנות והתרבות. במדור "פעילות המורה" רשומות בעיקר משימות מילוליות-עיוניות, כמו: הרצאה ושיחה; סקירה; הסברת אפשרויות; הדגמות.

בשנת 1974 יצאה חוברת שכותרתה הייתה "כל ילד אמן"²⁰ שתי מורות-מפקחות כתבו את ה"אני מאמין" שלהן בחינוך האמנותי – "אני מאמין" שבמרכזו מצוי הילד. על המורה לספק לילד-האמן תנאי עבודה, ללא התערבות, רק לסייע ולעודד, כך שהתלמיד יגיע למיצוי יכולתו, ולמרב הנאתו בעבודת היצירה.

בשנת 1978 פרסמה הוועדה לתכנית לימודים באמנות ובציור, בראשותה של ד"ר זיוה מייזלש, תכנית לגיל הרך עד כיתה ו'. חמש מטרות-העל הציעו למורה שני מרכיבים ריגושיים: יצירתיות והבעה עצמית; ושלושה מרכיבים קוגניטיביים: מיומנויות, פיתוח ההמשגה ושילוב בין תחומי לימוד. יש בתכנית מקום ליזמת המורה, לעצמאות בבחירותיו ולחזוק ההיבט החברתי. בתכנית הודגש טיבו של המורה המהווה דגם לחיקוי, גם בלבושו, בהתנהגותו, בנימוסיו ובמידת היותו מנהיג:

"המורה לאמנות, הפתוח לגישות אסתטיות שונות, המעורר את תלמידיו למחשבה ולפעולה, והמחזק את ביטויי האישיים של כל ילד, תלמידיו יהיו שונים לחלוטין מתלמידי המורה השתלטני, הדורש מתלמידיו ציות לדרישות וחיקוי התבניות (המודלים) המוצגות לפנייהם כתבניות מוסמכות" (המרכז לתכניות לימודים, תשל"ח/1978, עמ' 17).

בשנת 1991 יצאה תכנית לימודים בציור (ב-4 רמות) לכיתות י-יב מטעם האגף למדע ולטכנולוגיה במשרד החינוך. מניתוחה של תכנית זו עולה שתכנית זו מדגישה את הפנייה למציאות ולהופעותיה באמצעות הקניית טכניקות מגוונות. מחד גיסא – תכנית זו מעניקה מקום נכבד מאוד לטיפוחם של היצירתיות והדמיון, היינו – לטיפוחו של התלמיד ה"יצרן", ומאידך גיסא – היא מטפחת גם את התלמיד ה"צרכן" באמצעות לימוד "שפת האמנות". מהמורה המקצועי מצופה שיתאים את דרכי הוראתו למטרות התכנית.

בשנת 1995 פרסם האגף המפקח על מקצוע הציור במשרד החינוך מסמך בשם "יעדים ומטרות בחינוך לאמנות" (בנאי (עורכת), תשנ"ה/1995). מסמך זה כלל 11 מטרות שכולן היו מכוונות לטיפוחו של צרכן תרבות תוך כדי פעילותו כיצרן. תפקידו של המורה לאמנות בסוף המאה ה-20 כפי שהם עולים ממסמך זה הם: אחראי לתיווך סמכותי בעשייה חינוכית (יוזם "יום אמן", "סטודיו", "מוזיאון"); יוצר הזדמנויות יצירה; מאתגר ללמידה עצמית (גילוי מידע וחקר, ביקורת); משתלב בתחומי דעת

²⁰ החוברת "כל ילד אמן" הופיעה ללא ציון מחבר וללא תאריך. לפי עדותה של רינה ארנון מחברי החוברת היו ר' ארנון וסי' סלינגר (ב-1974).

אחרים, כמשרת צרכים אסתטיים וערכיים, כמפתח בתלמידיו תהליכי עיון וחוויה וכמדגיש קשר למקורות ולמקורי.

בשנת 1997 פורסמה מטעם הגופים הממונים במשרד החינוך, בראשותו של פרופ' חיים פינקלשטיין, תכנית לימודים בשם "אמנות לחטיבה העליונה". תכנית זו שרטטה קווי הכנה לבחינת הבגרות בתחום, ויש בה הצעה מעובדת, פתוחה, פלורליסטית וגמישה בכל הנוגע לבחירותיהם של המורה והתלמיד. מוצעים בה נושאים יסודיים הנוגעים להבנתם של מרכיבי "שפת האמנות" ולקישורה של שפה זו לחיי היום-יום ולחיי התרבות הלוקליים; כל זאת לצד לימוד פרקים בתולדות האמנות. אלה גם אלה יילמדו בדרך חווייתית. על המורה ליזום מפגשים בסדנת אמן, במוזיאון או בהופעה. עליו ללוות את בחירות תלמידיו גם בפרויקטים כדוגמת: אוצרות תערוכה או מחקר בנושא נבחר. לסיכום, מסתמן שהמורה המבוקש למימוש התכנית הוא זה המסוגל להעניק אפשרות בחירה – עליו להיות משכיל, מנחה ומלווה אמפתי של בחירות תלמידיו בתכנון, בחקר, ביצירה ובהפקתם בפועל.

תכניות לימודים רשמיות אלה לא כללו תיעוד של מקורות ההשפעה. הרוחות שנשבו בחו"ל (בעולם המערבי) לאחר סיום מלחמת העולם השנייה התגברו בשנות ה-70 וביתר שאת בשנות ה-80 וה-90, והפריחו רעיונות חדשים: מתכניות הלימודים ומנושאי המחקר עלו שאלות בנוגע למטרות המקצוע, למבנה הכיתה, ליחסי מורה-תלמיד, ליחס בין האמנות "הגבוהה" לחיי היומיום ושאלות אחרות.

תכנית לימודים נבנית ע"י החברה כדי להעביר לאזרחי העתיד את ערכיה, את אמונותיה ואת תפישותיה. אלה מבטאים מטרות כלכליות, פוליטיות וחברתיות (Franklin, 1999). שינויים בתנאי החיים תרמו ועדיין תורמים לשינויים בתפיסות בנוגע להוראת המקצוע. כך לדוגמה, בעת המהפכה התעשייתית באירופה נדרש מקצוע הציור לעמוד לשירות התעשייה והאמנות; במלחמת העולם השנייה נלמד ציור לשם שירות התעמולה; לאחריה, הוראת הציור התמקדה בתרבות ההמונים החזותית; מאז כניסת הטלוויזיה והמחשב הביתי השתנו הוראת האמנות החזותית ותפקידיה בהתאם לתרבות "הכפר הגלובלי" (Freedman & Stuhr, 2004).

כאמור, על פי "תורת המערכות הפתוחות" הקורה במעגלי החברה משפיע על המתרחש במערכת החינוך: רוצה לומר: משפיע על בחירת המטרות והנושאים המופיעים בתכניות הלימודים. לפיכך, חוקרים רבים (בחו"ל תחילה) קישרו בין תהליכים פוליטיים וחברתיים לבין תופעות במערכת החינוך ובכללם הוראת האמנות. לדוגמה, ויקטור לונפלד סבל כפליט מהמשטר הסטליטרי הנאצי. הוא היגר לארה"ב והתאזרח בה. כמורה לאמנות וכפסיכולוג הוא ביטא בספרו המפורסם – *Creative and Mental*

Growth – רעיונות המדגישים מתן ביטוי עצמי וחופשי לילד (Lowenfeld, 1947, 1952). רעיונות אלה צמחו הן מניסיונו המר והן מאידיאל חופש הביטוי הפוליטי האמריקני. לוונפלד ראה ברעיונות חופש הביטוי הבאים לידי ביטוי ביצירתו של הילד ערובה ליצירת אישיות דמוקרטית בריאה. הוא ראה במחנכי האמנות שמימשו שיטות הוראה תואמות כמגני הרעיון הדמוקרטי. תהליך זה מאפיין את אישיותו של אדם אחד. דוגמה לתהליך כללי יותר ניתן לראות בתגובתה של ארה"ב לשיגור הספוטניק הסובייטי. הדרישה לתגבור הידע המקצועי הופנתה למערכת החינוך. תכניות הלימודים נדרשו לבסס את התכנים ולהתאימם למטרותיהן של הדיסציפלינות השונות. אף על פי שהוראת האמנות נתפסה כתחום "חופשי" יותר, גשת ה-DBAE (Data Based Art Education) יושמה בה, כמו גם בתכניות הלימודים בארץ במשך כשני עשורים.

על רקע צמיחת הפוסט-מודרניזם ומתן חופש ביטוי מוחלט לפרט, כמשוחרר מכל דוקטרינות או אידיאולוגיות למיניהן, רווחה הגישה המעניקה זכות שפיטה לכל אדם. לאה דובב (1982) יצאה כנגד גישה זו. היא טענה, שיש ערכים המשמשים כקריטריונים להערכה ורק בתוכם יכול הפרט לנוע. היא הציגה את עמדתה בנושא החינוך האסתטי ובנתה הצעה לתכנית לימודים שיש בה כדי ליישם את תפיסותיה בתחום זה. עקרונותיה המרכזיים של תכנית זו היו: "לימוד תיאורטי שיטתי" תוך הכרה בפלורליזם אסתטי, טיפוח הקשר לנחווה בחיי יומיום והבנת הגשרים לתחומי דעת רלוונטיים. כל אלה מטרתם הייתה פיתוח רגישות, חשיבה והבנה אסתטיות. מורה האמנות על פי תכנית זו אמור למעט בהקניית כלים מעשיים ובפיתוח הפן היצירתי (כפי שהיה נהוג עד אז) ולהרבות בתחומים אחרים, כגון: הפגשתו של התלמיד עם ידע, עם תפיסות אסתטיות ופילוסופיות שונות, עם יצירות אמנות במוזיאון או ברחוב, עם אמנים ועם שאלות מרכזיות בתחום.

שני פדגוגים משפיעים ייצגו בארץ גישה הומניסטית, שבה החינוך מופקד על האנושי שבאדם. צבי לם (1985) התייחס למשנתו של הפדגוג קרל פרנקנשטיין. הוא ניתח את השפעתם של מוסדות החברה על הפרט. לטענתו, מוסדות אלה מונעים מן הפרט להתפתח כאדם חופשי, מגבילים אותו ופועלים לסגלו לצורכיהם. לפיכך הוא גורס, שעל החינוך להתקומם נגד מגמה סתגלנית ומשתקת זו ולפתח את "האדם האפשרי", שהוא שילוב של הרצוי (הפוטנציאל) עם המצוי (מה שהוא). לם ראה שלושה כיוונים בחינוך: הסוציאליזציה מבקשת להעמיד את החברה במוקד; האקולטורציה מעמידה את

התרבות במרכזה,²¹ ואילו האינדיווידואציה מעמידה במרכז את הפרט ואת מימוש העצמי. הכוח והסמכות לחנך מקורם בשני הכיוונים הראשונים – מחוץ לתלמיד, ואילו הכיוון השלישי טמון בתלמיד עצמו. דגם זה מתאים לכיוון החדש בהוראת האמנות המעניק מקום לביטוי העצמי של התלמיד ולהעצמותו. כל דגם חינוך מתאפיין בסוג תלמידים שונה ובמטרות ובדרכי הוראה שונות. דגם החינוך המתבסס על החברה מאפיין את "המורה הסמכותי" בהוראת הציור. דגם החינוך המתבסס על התרבות מאפיין את המורה הדיסציפלינארי (בנוסח ה-DBAE) בהוראת האמנות. דגם החינוך המתבסס על הפרט מאפיין את "מורה המדריך" בחינוך לאמנות.

אציג להלן שתי דוגמאות לשינויים שחלו בתפיסותיה של מערכת החינוך:

בשנת 2007 הוצע הרציונל הבא:

"לפתח גישה בעלת "אוריינות החושים" להנאה ולמידה המתאימה לכל ילד ולצרכיו המיוחדים. לעודד ולקדם מורה החושב ופועל באופן יצירתי, בעל "לב ונשמה" ולהעשירו בהשכלה תרבותית וחינוכית נרחבת" (אתר "מכללת קיי" 12.11.07).

בשנת 2009 פורסמה מטעם משרד החינוך הצהרת עמדות בנוגע להוראת האמנות בחטיבה העליונה (אתר "מפ"ט עמל", 2009). ביסודה של הצהרה זו עומדת העמדה, שהמורה לאמנות, כמו האמן, חופשי לבחור את דרכיו ואת אופן מימושו על פי אמונתו והכרתו ולעשות ככל אשר לאל ידו למימושן המיטבי. ניסוח הדברים מסכם את ה**שינוי הקוטבי** שחל מראשית כתיבתן של תכניות לימודים להוראת הציור ועד לעת האחרונה: תכנית זו נכתבה מתוך תפיסת עולם הרואה במורה מנחה, בעל ידע רב בתחומו, והמעביר ממנו לתלמידיו, אך מאפשר התמודדות עם חיפוש דרך, בחירות אישיות, טעויות ומגלה פתיחות רבה ככל האפשר למגוון תלמידיו. יש לכבד את השוני ואת מבנה האישיות הפרטי של כל תלמיד ולאפשר לו למצוא את דרכו בתוך המגוון הרחב שמציע עולם היצירה. תפיסה זו מחייבת דרך עבודה שיש בה מקום חשוב הן להנחיה משותפת לכל התלמידים והן לעבודה פרטנית.

להלן אסכם את השינויים שחלו בתפקידיו של המורה הרצוי בהוראת הציור כפי שהם משתקפים בתכניות הלימודים בתחום. אתייחס גם לתכניות שפורסמו על ידי גופים רשמיים וגם לאלה שפורסמו על ידי מורים מומחים. כשם שהאמן (האוונגרדי) הוא

²¹ לם הדגיש שכל תרבות היא אתנוצנטרית, וכזאת היא מתנשאת על אחרות. אחד מתפקידי החינוך לאמנות הוא הכרת תרבויות נוספות תוך חינוך לפלורליזם תרבותי. "סל תרבות ארצי" אימץ מטרה זו.

פורץ דרך לפני הממסד, כך ניתן למצוא שחומרים קוריקולריים מתפרסמים באופן אינדיבידואלי על-ידי מורים קודם שפורסמו בתכניות הלימודים הרשמיות.

מן הראוי להזכיר כי הגישות ההומניסטיות והפאידוצנטריות הוצגו כבר בחו"ל על ידי מורים "נחשוניים". אחד הבולטים שבהם (מתחילת המאה ה-20) היה האמן והפדגוג פרנץ ציזק (Cizek). לאמן זה היו כיתות אמנות לילדים ולנוער בווינה, ומורים מכל קצוות אירופה באו לראותו. גישתו בהוראת הציור התמצתה בתפיסה הגורסת: "לא אל תוך הילד אלא **מתוך הילד**", וכונתה כך ע"י ממשיכיו בגרמניה.

בתקופת היישוב נכתבו תכניות לימודים על ידי גופים רשמיים (מחלקת החינוך בסוכנות היהודית), על ידי הנהלות בתי ספר (הגימנסיות, בתי המדרש), על ידי אנשי חינוך שהתחום האמנותי היה קרוב ללבם (ביגל, זוהר) או על-ידי מורי המקצוע (גולדין, אמת, אונא ואחרים). נמצא שככל שהגוף היוזם היה פרסונאלי יותר כן התרבו הביטויים הפאידוצנטריים, לפחות בהצהרת המטרות. בארץ, כמו בחו"ל, המטרה – "הילד במרכז" – לעתים קרובות לא תורגמה לנושאים שיאפשרו את מימושה בפועל, בבחינת "בין אמר לעשה – מפרידים ת"ק פרסה".

ברבע האחרון של המאה ה-20, בעקבות שינויים ארגוניים, מערכתיים, אישיים וחברתיים שחלו בארץ, גדל במידה רבה מאוד חופש הבחירה שהוענק למורה ולתלמידו בתכניות הלימודים. התעצם טיפוח צרכן האמנות המערבית והמקומית, התחזקה המגמה של "המורה המדריך" תוך הפחתת חשיבותם של חומרי הלימוד (למעט אלה הנדרשים למבחני הבגרות בתחום). המורה האידיאלי אפשר לשינויים הללו להתגשם בכיתת האמנות.

החל משנות ה-80 המחקר העוסק בהוראת האמנות התרחב מאוד בעולם המערבי. נסקרו 150 שנות קיומו של התחום – שנים שבהן נבנו תכניות לימוד ונכתבו ספרי לימוד – והועלו דעות שונות בנוגע למהותה של אמנות הילד ולדרכי הוראת האמנות. ממצאיהם של מחקרים אלה סייעו בניסוחן של גישות שקישרו בין תחומי דעת שונים ממדעי הרוח והחברה. נבנו מודלים שסייעו לעבודתם של מורי האמנות. לדוגמה, מחקר שהתבסס על גישת מישל פוקו (השיח כמבנה את המציאות, יוצר ידע ומתווך אותו) בדק את מערכת החינוך כמארגנת וכמווסתת את פעילות ההוראה (Hallam, Lee & Gupta, 2007). במאה ה-19 נוצר צורך לאומי במעצבים, ומורה האמנות נתפס כאחראי להעברת הידע המקצועי, בעוד התלמיד היה סביל בכול. כאשר בתחילת המאה ה-20, גילו האמנים את האמנות "הפרימיטיבית" ואת אמנות הילד כקרובות למעיין היצירה – היה על המורה לציור לאפשר לתלמידו יצירה חופשית, חיפוש וביטוי עצמי. הילד היה כעת לפעיל. תפיסות אידיאולוגיות בדבר ייחודו של כל אדם התאימו לתפיסת

תפקידי המורה לאמנות באמצע המאה ה-20 בחו"ל. הוראת האמנות נתפסה כעידוד חיצוני למתן ביטוי לפוטנציאל פנימי. ב-1980 החזירה ממשלת תאציר את הוראת האמנות לתפיסות של המאה ה-19, על סמך מחקריהם של לוקה (Luquet) ופיאז'ה. המורה ודרכי הוראתו נתפסו באופנים שונים: מורה-מומחה, מורה-פילוסוף, מורה-מאפשר. מתפיסותיו אלה של המורה נגזרו אף מטרות הוראתו ונושאי שיעוריו: הקניית מיומנויות, הוראת תולדות אמנות, תפיסת האמנות, אקספרסיביות וכד'. לאחרונה, עלה המודל המכונה "אמן-מורה", ונדונו שאלות בנוגע לכפל תפקידיו ולהשפעתן של אמונותיו ותפיסותיו על עיצוב דרכי עבודתו.²²

מניתוח תכניות הלימודים בהוראת הציור עולה שניתן לחלקן לשלוש קבוצות עיקריות: בכל אחת משלוש התקופות השתנו ציפיותיה של מערכת החינוך ממורי התחום בהשפעתם של גורמים דומיננטיים שונים, ושינוי זה הביא לשינוי בעיצוב תכניות הלימודים. יתרה מזו: לא השתנו רק מטרותיו של שיעור הציור ודרכי הוראתו, אלא השתנו אף תפיסת תפקידו של המורה, מאפייניו ומאפייני היחסים בין המורה לתלמידיו.

(1) בתקופת "היישוב" (1906-1948), בהיעדר מסורת להוראת הציור, הועתק המודל האירופי ששימש את המורים שהגיעו משם. המורה היה הסמכות; התכנים היו "משימתיים" ויועדו למילוי פונקציות למידה; התלמיד נתפס כסביל, ולרוב התבקש להעתיק מהמציאות החיצונית לו. החל משנות ה-30 נכתבו במערכת "החינוך החדש" תכניות שיושמו ב"זרם העובדים" ובמוסדות הקיבוציים. כמו כן, מספר תכניות נכתבו בידי מורים שעסקו בתחום. בתכניות אלה למורה נודע תפקיד של מחנך, ולתלמידו ניתנה אפשרות רבה יותר לביטוי עצמי.

(2) בתקופת "מדינת ישראל הצעירה" (1948-1968) רעיון "כור ההיתוך"/"קייבוץ הגלויות" היה לקו הממלכתי המנחה. בתכניות הלימודים הרשמיות להוראת הציור (מטעם משרד החינוך) נמשך הקו שבו המורה מממש את הקונצנזוס, מדגיש את המאחד (בחברה) ולא את המייחד (את התלמיד). בהתאם לקו זה שולבו בתכניות הלימודים נושאים שיש בהם כדי לחזק את הקשר למסורת (חגים, תנ"ך) ונושאים שיש בהם כדי לטפח אידיאלים שונים, כגון: עבודה, טבע הארץ, תרבות. נושאים אלה הפקידו בידי המורה משימות מעולם תוכן חיצוני לו – ולתלמידיו.

(3) "בתקופת ההתבססות" (1968-1996). חל שינוי מהותי בתכניות הלימוד. שינוי זה נבע הן מגורמים חיצוניים (הקמת אגף לתכניות לימודים, עפ"י דגם מחו"ל; הצגתה של הרפורמה בחינוך; הכללת האינטגרציה כעיקרון מנחה; שינויים בחברה אחרי מלחמת

²² תפיסותיו של האמן המלמד אמנות (בדגם של אמן-מורה) נבדקות בימים אלה בשתי עבודות דוקטור.

ששת הימים ויצירת אווירה חדשה) והן מגורמים פנימיים יותר (מיסוד תפקיד המפמ"ר ואישו מחדש; הקמת צוותי תכנון להוראת האמנות; התמקצעות; הכללה בבחינות הבגרות). המורה המבוקש להוראת האמנות, כפי שהוא משתקף מתכניות הלימוד, הוא מורה בעל אפשרויות בחירה, מורה מתווך ידע, אך עם זאת מורה היודע להעביר את אחריות הלמידה לתלמיד ולבחירותיו, תוך שהוא מנחה, יועץ ומעודד. בניגוד לדגם המונחה מן הממסד והדורש אחידות בדרכי ההוראה ובנושאים, דגם זה מאפשר למורה תכנון עצמי בהתאם לנתוני עבודתו ולמאפייני תלמידיו.

שינויים אלה ניתן לסכם באופן הבא: תכנית הלימודים בהוראת הציור השתנתה מן הקצה אל הקצה: מתכנית לימודים אחת, סמכותית, המחייבת את מורי הציור והאמנות בקו אחיד לתכנית לימודים אישית, גמישה, שבה המורה לאמנות מפתח ערכים מרכזיים בתחום, מעודד את תלמידיו ליצירה אישית ומעשירם כצרכני תרבות ואמנות באמצעות הפעלה אקטיבית ועצמאית. זאת ועוד: במחצית הראשונה של המאה ה-20 התבקש המורה לציור להעביר חומר הבא מהמציאות החיצונית לו ולתלמידיו (טבע דומם, נוף, תיאור אדם), להישמע לחוקיה של המציאות (קרוב-רחוק, אור-צל) ולתווך מסרים חברתיים-לאומיים. בשליש האחרון של התקופה הנסקרת מוצע למורה להדגיש את הייחודי שבתלמיד ובבחירותיו האוטונומיות. המערכת מעודדת את המורה ליזום ולהפוך את תלמידיו ליוזמים בתחום (אוצרים, חוקרים, יוצרים). המעבר התבטא אף בשינוי הדרגתי – מהדגשת העולם החיצוני "האובייקטיבי" להדגשת העולם הפנימי "הסובייקטיבי" – הן בהתייחס למורה ולדרכי הוראתו, הן בהתייחס ליחסי מורה-תלמיד והן בהתייחס ללומד עצמו. כשם שהחברה בארץ עברה מהאלהת ה"אנחנו" ומהצבתו של ערך זה במרכז ההווה – להאלהת ה"אני", כך עברה דמותו הנשאלת של המורה לאמנות מאפיונו כמורה סמכותי-פונקציונאלי-אובייקטיבי לאפיונו כאמפתי-יצירתי-סובייקטיבי.

3.2 מאפייניו של "המורה הטוב" בהוראת אמנות – כיצד רואים התלמידים את

מוריהם?

דימוי המורה המבוקש, כפי שהוא עולה מתכניות לימודים, יש בו כדי להדגיש היבט כללי אוניברסאלי, שכן תכניות הלימודים ופרסומי המורים אינם מתייחסים למורה הבודד אלא למתודות ולתכנים הרצויים למערכת. כדי להאיר את הנושא מהיבט אישי יותר, מזווית התייחסותו של התלמיד למורה, אציג להלן כמה מן הקריטריונים הספונטניים והאינטואיטיביים שעלו בדבריהם של התלמידים. הזחת המבט לעבר צרכני השיעור לאמנות מאפשרת לצייר תמונה מאוזנת ואישית יותר. התרשמתי שהיבט

זה של תפיסת התלמיד את "המורה הטוב" שלו באמנות לא השתנה במהותו לאורך השנים.²³

התבטאויותיהם של תלמידים וסיפוריהם על מוריהם לציור ולאמנות לוקטו ספורדית, אולם התקבלה תמונה משלימה לממצאי ניתוח תכניות הלימודים ותצלומי כיתות אמנות (ראו בהמשך).

התלמידים נשאלו שאלה כללית: מהן התכונות המאפיינות את מורה הטוב? רובם המכריע של הנשאלים במחקר דירג את **הרגישות לתלמיד ואת האמפתיה כלפיו** כתכונותיו החשובות ביותר של המורה הטוב, חשובות יותר מכישורי ההוראה שלו ומבקיאותו בחומר הלימוד (י גילת, ש' בראון וא' גניס, ללא תאריך).

תכונות אופי אלו עלו אף בזיכרונותיהם של שלושה מתלמידיו של המורה לציור צבי גולדין (בבית חינוך בצפון, בשנים 1930-1945), אחרי למעלה מיובל שנים.

* נריה ציזלינג, תיארה אותו כך:

"גולדין היה איש טוב לב מאוד, אהב לצחוק [...] הייתה בו תמימות כזאת. בשיעוריו נתן הרבה חופש, לא הכתיב, לא הרצה על כללים וחוקים. כל אחד יכול היה להתבטא כפי שרצה".²⁴

* שמעון וולפה, נזכר מידיית במורה לציור צבי גולדין:

"היה מורה דגול! בן אדם – פדגוג! היום אין מורים כאלה! דור שנעלם. גולדין היה נעים הליכות [...]. היה חביב מאוד, איש מיוחד. זיכרוני ממנו התחזק בשנת 1941, כשאבי מת בתאונת דרכים, וגולדין התייחס אלי במיוחד. עובדה שאני זוכר את זה, למרות שעברו יותר מ-60 שנה מאז".²⁵

* פרופ' רינה שפירא זוכרת אותו כ"אדם חביב, בעל זקנקן, שידע להורות והיטיב להורות, הוראה רכה ומעודדת, כאילו כולנו יודעים לצייר; ואכן כולנו אהבנו מאוד לצייר". היא הוסיפה וכתבה:

"[...] העלו בי שוב את דמותו המיוחדת, מחנך-מחנך, נעים סבר, חכם ואוהב אדם באשר הוא וילדים בכלל – אכן כך הוא זכור לי [...] צבי גולדין – מורה לציור כמו שרוצים שיהיו גם מורים אחרים".²⁶

²³ ברצוני להזכיר את הנכתב לעיל: מאפיינים המתייחסים לטוב אישיותו של המורה לציור/אמנות, הולמים גם את טיב אישיותו של כל מורה (ראו חטיבה, אבינון). מתברר שגם סטודנטים העריכו את מרציהם לפי מאפיינים אישיותיים ודירגו אותם גבוה יותר מאשר את מקצועיותם, את מידת בקיאותם בחומר או דרכי הוראתם.

²⁴ בשיחת טלפון עם נריה ציזלינג ב-12.11.08, ואישורה במכתב מ-3.5.09.

²⁵ בשיחת טלפון עם שמעון וולפה ב-20.8.09.

²⁶ בדוא"ל מאת פרופ' רינה שפירא ב-12.5.09.

מכאן, שמאפייניו כאדם וכמורה יש בהם כדי להוות דוגמה לכל מורה, ולא דווקא למורה לציור בלבד.

מזיכרונות תלמידיו של גולדין, אעבור לסקירת זיכרונותיהם של תלמידים אחרים המספרים על מוריהם לאמנות שלימדום ברבע האחרון של המאה הקודמת בבתי ספר שונים.

בתחילת שנות האלפיים ערכתי סקר שבמסגרתו ביקשתי מ-98 סטודנטים שלמדו במדרשה להכשרת מורי אמנות להשיב על שאלון פתוח. בשאלון זה התבקשו הנשאלים להעלות בזיכרונם דמויות מורים הזכורות להם מלימודיהם בבית הספר, להעניק לכל מורה ציון ולנמקו בקצרה.²⁷ רק 68 סטודנטים השיבו על השאלון, והם התייחסו ל-83 מורי אמנות שלימדום (בשנות ה-70 וה-80).²⁸ סולם ההערכה נע בין הדרגות הבאות: מ-1 (כלל לא) עד 5 (הערכה רבה מאוד). ממוצע הציונים היה 4.1. מן ההתייחסויות עולה שהמורה הטוב ניכר באחד מן המאפיינים האלה, בחלקם או בכלם: באישיותו, במקצועיותו, בגישתו הפדגוגית וביחסו לתלמיד.

את התייחסויותיהם של הסטודנטים למורי האמנות שלהם מיינתי עפ"י הפרופיל ששרטט אבינון (אישיות, מקצועיות ופדגוגיה – ראו לעיל).

הערכת **אישיותו** של המורה, אהבתו כאדם, השפעתו על התלמיד והנאה משיעוריו התבטאה ב-42% מכלל הזיכרונות. למשל: "חכם, קשוב, מבין, רואה"; "דמות נערצת"; "אהבתי מאוד את המורה, הוא אפשר לי חופש ביטוי"; "תרם לי באופן מהותי"; נוצר קשר מיוחד עם המורה מעבר לתחום האמנות"; "תמיד היה שם בשביל התלמידים, עזר לכל אחד להתפתח לכיוון שלו"; היה מאוד חברותי ותמיד נהנינו לבוא לשיעורים שלו"; "המורה השאירה רושם חזק"; "תרמה בהבנתה בכך שהשפיעה על דרך מחשבותי באשר לעתיד"; "ראיתי בה להט שלא היה במורים אחרים. הייתה מעורבת במה שקורה בכיתה. היה בה משהו יצירתי. הייתה שותפה בחיים שלי ובתהליך שעברתי"; "נקודת אור!"

בכ-13% מהתשובות הייתה התייחסות **למקצועיותו** של המורה לאמנות: "מעשירה ברעיונות ובחומרים ונותנת התנסויות מעניינות"; "המורה שילבה תחומים שונים של אמנויות, טכניקות ונושאים"; "חדר המלאכה היה מלא בצידוד שאפשר לעשות ממנו הרבה דברים. היא לימדה לצייר, לפסל ולרשום"; "הייתה מעניינת ומאתגרת".

²⁷ בשאלון נכתב רק: "שם המורה לציור/לאמנות"; התבקש מתן ציון מספרי והנמקתו בעזרת הסבר, דוגמה או אסוציאציה.

²⁸ הסטודנטים במדרשה למדו במסלול להכשרת מורי אמנות (ולא ב"מדרשה הפתוחה" – להכשרת אמנים). כשליש מהם לא התייחס למורי האמנות שלו בעבר. אפשר להעלות סיבות שונות להסבר חוסר התייחסות זה: אפשר שהמשיב כלל לא למד שיעורי אמנות; אפשר שהתקשה להיזכר בהם ואפשר שהם לא היו משמעותיים לו.

הערכת הצד **הפדגוגי** שבמורה לאמנות אוזכרה בכ-29% מכלל זיכרונותיהם של המשיבים. אלה כללו גם מרכיבים מהמודל שפיתחה פרופ' נירה חטיבה (ראו לעיל), כמו: התחשבות בשונות שבין התלמידים, יצירת סביבת למידה (המגרה ליצירה) והיותו של המורה מחויב ואחראי לתלמיד: "אבהי, אכפתי, מחנך"; "לימדה אותי שווה להתאמץ"; "מעניינת, צבעונית, שיעורים מגוונים ומעניינים, תנאים שעודדו יצירתיות, חופש הבעה"; "הייתה בדיוק מה שהייתי צריכה"; "הייתה קשובה לתלמידים, תמיד לימדה בצורה מעניינת. כולם תמיד זכרו את החומר. בזכותה החלטתי ללמוד אמנות".

שאר ההתייחסויות (כ-16%) היו **שליליות** וכללו חוסר הערכה בשלושת הממדים הנ"ל. גם מן השלילה ניתן ללמוד מה אמורות להיות תכונותיו של "המורה המבוקש". בכמחצית מהזיכרונות ציינו הסטודנטים שהמורים שעממו אותם. ובשאר: "הייתה מוזרה"; "הייתה מרשעת רצינית"; "לא היה לה חשק ללמד"; "חוסר שליטה, צעקנות"; "בראייה לאחור, יש לי הסתייגויות משיטת ההוראה שלה"; "חילקה דפי ציור ללא העשרה"; "קול דוחה: חזק ומונוטוני, שום קשר אישי, גרם לי לחשוב שאינני אוהבת אמנות, רעש בכיתה, זיכרון לא נעים"; "הדרכה צמודה עד כדי התערבות פיזית בעבודות שלי"; "גישת הלימוד שלו הייתה מאוד רוסית, יבש, דידיקטי".

שאלתי את יאיר גרבוז, אמן, מורה במדרשה למורי אמנות משנת 1973 ומנהלה מ-1997 ועד 2009, מהו לדעתו התוצר הרצוי של תהליך ההכשרה מתשובתו עולה שהוא דוגל בדגם המכונה "אמן-מורה", וכך הסביר:

"לדעתי, מורה צריך להיות מקצוע שני. הייתי רוצה שכל מערכת החינוך תהיה בנויה כמו האקדמיה. אתה לומד בה חינוך למשל, ואם אתה נשאר, הרי חלק מהזמן אתה מלמד וחלק אתה חוקר. זהו שילוב שבעיניי נכון. "אמן-מורה" זהו דגם אחד. "חוקר אמנות ומורה" זהו דגם נוסף. הוא יכול להיות "אוצר ומורה"; רק לא מורה – שהוא רק מורה. העיקרון הוא שאדם מכשיר את עצמו למקצוע, וההוראה היא רק קביים של אותו מקצוע – זהו בעיניי עיקרון נכון ואני מוכן להגן עליו ולהילחם בשבילו. במקומות שזה ישנו, גם רואים את התוצאות. תלמידים מתגאים כשהמורה שלהם התפרסם מחוץ לכותלי בית הספר: כתב מחזה, הוציא ספר שירים, הציג בתערוכה או פרסם מחקר היסטורי.

גם רעיון המורה האידיאלי נובע מאותו היגיון. הוא לא רוצה להיות מורה! זה הצד אידיאלי שלו. הוא נכון להיות מורה. הוא מוכן להיות מורה, כי הוא רוצה לשנות ולשפר. כמו פוליטיקאי טוב – הוא רוצה לשנות את התחום אותו הוא מלמד – ולא את הילד! הוא רוצה לשנות את התחום שלו שיהיה מורכב יותר, איכותי יותר. במשך הזמן מצאתי ששני התחומים: ליצור אמנות וללמד אמנות מכילים רצון משותף: להשפיע.

אנו יודעים שתכונות אישיות הן חשובות: סקרנות אינטלקטואלית, יושר ויכולת נתינה מבוגרת. המורים שאני זוכר היו "טיפוסים", היו יוצאי דופן. זכורים מורים שהייתה בהם הקצנה כלשהי: היה זה הליצן שצוחק על עצמו, הקפדן אבל עם לב של זהב [...] בהוראה – אין תכונה גרועה יותר מאשר שעמום. כי הוא גורע מהסקרנות. בבית הספר אתה בא כדי ללמוד איך ללמוד. והתלמיד אמור ללמוד שאם יעבוד קשה אז ידע, שאם ישקיע, הכול יהיה בסדר. ואז השעמום מטעה אותו שללמוד זה לא שווה, השעמום מעוות את תמונת העולם".²⁹

גרבוז ניסח מחדש את מטרותיה של המדרשה להכשרת מורי אמנות. להלן חלק ממטרותיה:

* המדרשה מנסה להוביל את החינוך לאמנות בעזרת מופתים של עשייה מקומית ובינלאומית.

* המדרשה מכוונת להשפיע על מעמד המורה והאמן ועל אופי החינוך לאמנות במערכת החינוך.

* המדרשה מגוננת ומחזקת את הצירוף; מורה-אמן ורואה בו דגם נכון להוראה הנשלטת ומובלת על-ידי הדיסציפלינה.

* המדרשה היא מקום של הימור, ניסיוניות, הרפתקנות ומעל לכול ביקורתיות וספקנות.

* המדרשה מאפשרת לכל סטודנט לגלות את יכולותיו ולבחור את העדפותיו בעזרת צוות פלורליסטי המסייע לסטודנטים לגבש את עמדתם, תפיסת עולמם ודרכם באמנות ובחינוך.

* המפגש בין העיסוק באמנות והחינוך לאמנות מחייב את הסטודנט להגדרה של עמדה ותפיסת עולם אישית ביחס לאמנות בפרט ולתרבות בכלל (י' גרבוז, 25.12.2006. באתר בית ברל).

מדבריו של גרבוז מצטיירת דמותו הנשאפת של פרח ההוראה והמורה שבעקבותיו – מורה הבקי בתחום האמנותי, אך גם בעל מסר לתחומי החינוך, האמנות, החברה והתרבות.

3.3 ניתוח חזותי של תצלומי כיתות בשיעורי אמנות

נוסף לעיון במסמכים רשמיים ניתן לשפוך אור על דמותו של המורה לאמנות גם באמצעות ניתוחם של תצלומי כיתות בשיעורי אמנות. תצלומים אלה נותחו ניתוח חזותי שהציג את אופן ארגונום בפועל. ניתוח זה התבסס על רעיונות האוריינות

²⁹ בשיחה טלפונית עם י' גרבוז ב-09.09.09.

החזותית והתקשורת החזותית.³⁰ הנחתי שתיעוד חזותי יש בו כדי לספק מידע אותנטי ומקורי מ"זווית אחרת". חשוב לזכור שבדרך כלל לצלם המתעד נושא כלשהו יש עמדה לגביו, וכאן עלינו לשאול: האם עמדת המתעד תומכת במצוי? מבקרת אותו? מתמקדת ביחסי מורה-תלמיד? מציגה תאימות למושגי החברה ולערכיה?

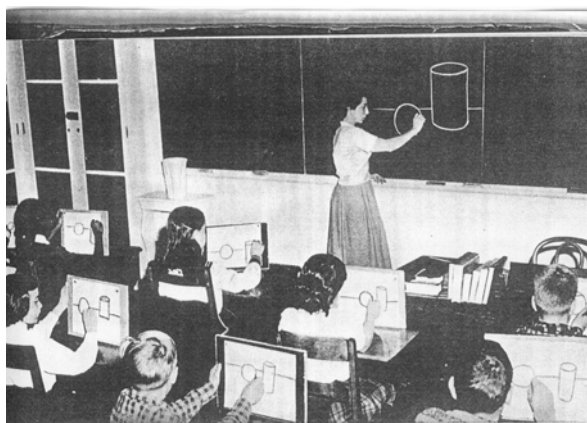
למורה לאמנות יש לעתים אפשרות לקבוע את אופן הישיבה: בטורים או במעגל, ישיבה על ספסלים ארוכים או מתן שולחן נפרד לכל תלמיד, אך אופן ישיבת התלמידים בשיעור לציור עשוי להיות סמן גם לאווירה, ליחסים, לערכים ולתוצרי השיעור. ארבעת התצלומים שאציג להלן משקפים שתי קטגוריות של הוראת ציור:

בקטגוריה האחת, המורה פועל בשיטה המסורתית-הישנה: המורה וחומר הלימודים הפורמלי עומדים במרכז, כסמכות המייצגת את החברה, ואילו התלמיד סביל וממלא הוראות; עליו להתאים עצמו לנושאים שהמורה בחר עבורו, בבחינת "כזה ראה וקדש". הרן (1990) חקר את ארגון הכיתה ומצא שכזה הוא אינו מאפשר למידה אקטיבית, אינו מעודד חשיבה עצמאית ואינו מספק את צורכי היחיד.

בקטגוריה השנייה המורה זונח את "הקתדרה" או אף נעדר לחלוטין מחדר הכיתה; בקטגוריה זו התלמיד הוא הפעיל; הוא עצמאי בבחירותיו בנושא ובאמצעים, בבחינת "כזה ראה וחדש".

הניתוח החזותי תואם לממצאים שהתקבלו מהניתוח המילולי של תכניות הלימודים בהוראת האמנות. דומיננטיות המורה-הסמכותי מככבת בשיעורי הציור מתחילת התקופה. בסופה של התקופה מופיע בתצלומים המורה המדריך, זה המכיר את הגישות ההומניסטיות ואת החינוך החדש ופועל על פיהם.

³⁰ המושגים הללו הופיעו בשנות השבעים עם התעצמות הגירויים החזותיים בתרבותנו: הקולנוע והטלוויזיה, הצילום והפרסומת, ולאחרונה גם המחשב.

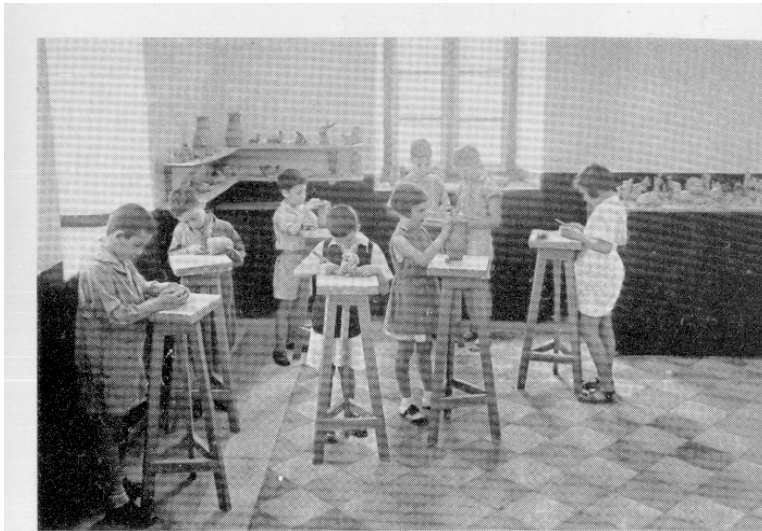


תמונה מס' 8: מורה בשיעור לציור: "כזה ראה וקדש!" ציורי התלמידים זהים לדגם המצויר.
מתוך: Bland, (1968). *The drawing of the young child*. New York, p. 33.
התצלום צולם בשנת 1913 בארה"ב. המחברת הביאה אותו כהדגמה לשיטת ההוראה המסורתית, שבה המורה מצייר את הדגם, והתלמידים חייבים להעתיקו בדיוקנות. בלנד כינתה לימוד מעין זה בשם אינדוקטרינטיבי. יש בגישה זו "ציור נכון" וציור "לא נכון", עם קריטריון ברור להבחנה. אין מקום לראייתו הסובייקטיבית של התלמיד, לפרשנותו האישית או לבחירותיו. התלמיד מרוכז בלוח – לא בעצמו.

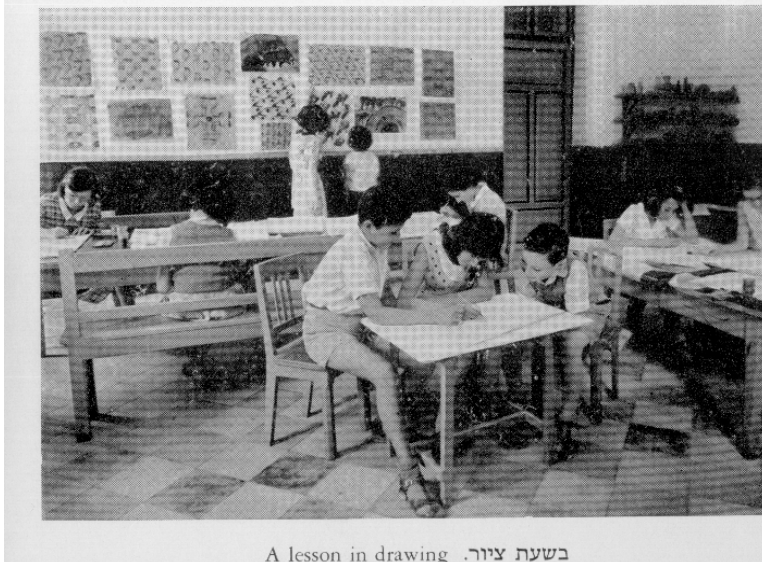


תמונה מס' 9: המורה לציור אברהם אל-דמע בשיעור לציור בחצר ביה"ס לבנות, 1913.
מתוך: א-25 בארכיון לחינוך יהודי בארץ ובתפוצות (אח"ל).
בתצלום מדגים המורה לתלמידה כיצד עליה להשתמש בעיפרון ככלי מדידה של יחסי האובייקט המצויר. השיעור מתבסס על שיטת הסתכלות באובייקטים במציאות תלת-ממדית ועל שחזורם בדף הדו-ממדי. בשיטה זו, ככל שהתוצר דומה יותר למצויר, כך הציור נתפס כ"טוב" יותר.

תמונה מס' 10: מתוך: א' אפרת (1959). דבורה קלן חייה ומפעלה (התצלומים אינם ממוספרים).



בשעת כיוור. A lesson in clay-modelling



בשעת ציור. A lesson in drawing

בתצלום נראים תלמידים בשיעור אמנות בבית הספר של דבורה קלן בירושלים, שנוסד בשנת 1921. ארגון חדר הכיתה מותאם לפעילותו היחידנית של התלמיד ולרצונותיו (סידור השולחנות, אופן הישיבה). המורה אינו נוכח בתצלום. אין להבחין במוקד מרכזי לפעילות היצירתית. מהנראה בתצלום ניתן להסיק שתפיסתו של המורה לאמנות בשיעור זה הייתה תפיסה של "מורה-מדריך", המאפשר חופש יצירה, והמאמין בתלמידיו וביכולותיהם. גישה זו תואמת את הרוח ההומניסטית בחינוך.

תמונה מס' 11: מתוך: מ' מזרחי (עורך).
חינוך לאמנויות בעליית הנוער,
 ירושלים: הסוכנות היהודית, עליית
 הנוער, 1984 (מאחורי עמ' 78).
 התצלום מדגים מורה שעוזבת את
 מקומה המרכזי בכיתה, מתעניינת
 בתלמיד ובבחירותיו האישיות בעבודתו.
 אין כאן מודל, אין מרכז בשיעור.
 התלמידות שקועות בעבודתן, לא בלוח
 ולא במורה.



4. סיכום

בתחילת התקופה הנסקרת היו מורי הציור בבתי הספר העממיים נחשבים כטובים, אליבא ד'תכניות הלימודים, אם רכש התלמיד מיומנויות טכניות, אם הצליח לצייר עפ"י דגם מהספר, אם היה מסוגל להעתיק בקפידה ממודל גבס, או מרישום שהמורה צייר על גבי הלוח. דגם זה של מורה היה אמור להקנות כלים ולאמן בהעתקת העולם החיצוני. המורה לציור נתפס כמתווך את חומר הלימודים, כבעל סמכות, הקובע מה נכון ומה שגוי, וכמצוי במרכז תהליך הלמידה.

העיקרון המקראי של "חנוך לנוער על פי דרכו" התממש באופן מערכתי יותר, תחילה בחו"ל ומאוחר יותר במוסדות "החינוך החדש" בארץ במאה ה-20. במסגרתו, הוצהר אף על מטרות חדשות למורה לציור (שטיינהרדט, 2006, עמ' 201-222). הרעיונות ההומניסטיים בחינוך חפפו את האידיאלים של הוראת האמנות ודמו לתפיסת המורה הטוב במקצוע זה.

כפי שעולה ממקבץ המאפיינים שהוזכרו במאמר, התכונות המציינות מורה טוב בחינוך ובהוראה בכלל, הן רצויות ומבוקשות, אך – לדעתי – בהוראת הציור ובחינוך האמנותי הן מהוות אבן יסוד בעבודתו של המורה ומחויבות מעצם מהותו של המקצוע. גם הפנמתם של אידיאלים דורשת זמן להתאקלמות ולהתממשות. הפתגם המפורסם "בין אמר לעשה, מפרידים ת"ק פרסה" משקף תופעה מוכרת בחינוך; ואכן, בפועל חלפו כמה עשרות שנים עד שרעיונות טיפוח עולמו הפנימי של התלמיד, ביטוי רגשותיו והתנסותו בחשיבה עצמאית בתחום האמנותי עמדו לנגד עיניו של המורה לציור, ועד שזה העמידם במרכז השיעור, וגישתו הפדגוגית הפכה להיות בבחינת "להדריך ולא להכריע, לכוון ולא לרסן, לטפח במקום לקפח".

רשימת מקורות

- אוזרקובסקי, י', קרושבסקי, מ' ויחיאלי, י' (תרט"ז). **הצעה לתכנית הלימודים**. [בכתב-יד]
- אונא, ב' (1968). מהנעשה בפיקוח על הוראת הציור במחוז חיפה, **עלון למורה לציור ולאמנות**, ד ירושלים: משרד החינוך והתרבות, 14.
- אלוני, נ' (1997). חינוך הומניסטי. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים) **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל-אביב: הוצאת רמות.
- אמיתי, ד' (1954). **הוראת הציור בבתי-הספר**. מרחביה: ספרית הפועלים.
- אפרת, א' (עורך) (1959). **דבורה קלן חייה ומפעלה**. ירושלים: מרכז ברנדייס.
- ארדון-ברונשטיין, מ' (1944). האומנות והילד. בקובץ: הילד העברי הארץ-ישראלי בציוריו, **אפקים**, (א) 2, 27.
- בויקו, ח' ואונא, ב' (1954). מתוך הצעת תכנית לציור בכיתות ה-ו, **אורים**, (69), 296-291. המשך המאמר ב-**אורים**, (71), 440-442.
- בנאי, מ' (עורכת) (תשנ"ה/1995). **יעדים ומטרות בחינוך לאמנות**, הפיקוח על החינוך לאמנות, משרד החינוך והספורט, לשכת מחוז הדרום.
- בן-מנחם, י' (1948). החינוך לאמנות ב'חברת הילדים' ובעיוותיו. בתוך שי' גולן ובי' חזן (עורכים) **זור לדור**, ספר המוסד החינוכי של השומר הצעיר במשמר העמק. ספריית הפועלים, א"י, 228-217.
- בן-ציון, ז' (תרט"ו/1935). אנו בעיני תלמידינו. בתוך מ"א ביגל, י' הן וי' רובין (עורכים) **ראשונים**. תל-אביב: תלמידים, 206-202.
- גולדין, צ' (ללא תאריך, 1935?). **ציור במולדת**. ירושלים: הוצאת קק"ל (ערכו א' שכטמן ומ"א ביגל),
- גולדין, צ' (תש"ג/1943). **שעורים בציור פדגוגי**. תל-אביב: הוצאת הוועדה המרכזית לתרבות של הסתדרות המורים בארץ ישראל (עורך א' נאמן).
- דובב, ל' (1982?). **לקראת חינוך אסתטי**. תל-אביב: ספרית הפועלים, 221-207.
- המרכז לתכניות לימודים (תשל"ח/1978). **המורה כדמות מחנכת, תכנית לימודים בציור ובאמנות לגיל הרך ולכיתות א-ו בבית-הספר הממלכתי והממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הרן, כ' (1990). **מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו** (תרגום: י' אגסי). ירושלים: אקדמון.
- זהר, צ' (1944). לחידוש חיינו האמנותיים, **אפקים**, 2, 26-24.
- זהר, צ' (1948). **אמנות וחינוך**. מרחביה, א"י: ספרית הפועלים.

- חטיבה, נ' (פברואר 2003). מה מורים צריכים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות – רפורמת הסטנדרטים בהוראה, **הד החינוך**, ע"ז, 6, 14-19.
- ירחון מכון מופ"ת** (יולי 2009). 39, 85 (כרזה, מתוך מודעה).
- כל ילד אמן** (ללא תאריך, 1974?). משרד החינוך, הפיקוח על הוראת הציור והאמנות, מחוזות תל-אביב והמרכז [כתבו: רנה ארנון וסוזן סלינגר? לפי עדותה של רנה ארנון].
- ליפשיץ, ח' (תרצ"ז/1937). **מדריך בציור פדגוגי** (הדרכה ע"י מכתבים). תל-אביב: הוצאת הצייר חיים ליפשיץ.
- ליפשיץ, ח' (תש"ג/1943). **הוראת הציור בכיתות יסוד**. כפר הילדים – גבעת המורה. חלק 1 לכיתות א-ב; חלק 2 לכיתות ג-ד.
- לם, צ' (1985). פדגוגיית האדם האפשרי בחברה הממשית – על תיאוריית החינוך של קרל פרנקנשטיין, **מגמות**, (כט) 2, 123-127.
- מדזיני, ד' (1995). **70 שנות יצירה – 1925-1995**. חיפה.
- מוזס, ג' (תשכ"ב/1962). **הצעת תכנית להוראת הציור והאמנות בבית-הספר (א-יב)**. איחוד הקבוצות והקיבוצים, מחלקת החינוך, מדור ביה"ס.
- נעשה ונשמע**, (נובמבר 2004). תגובות לקריאתו של ד"ר נמרוד אלוני להגדיר את הפרופיל של המורה הטוב.
- נרקיס, מ' (1944). לתפקידי התערוכה. בקובץ: הילד העברי הארץ-ישראלי בציוריו. **אפקים**, א(2), 26-27.
- סלע-צור, ב' (2001). **יחפים על גדות ירדן – בית החינוך המשותף בעמק הירדן -1948-1926**. מועצה אזורית עמק הירדן.
- עין רואה (תרצ"ז/1937). משהו מתוך הקריאה והראייה. **הד החינוך**, ח-ט, 164.
- צ'יפמן, פ' (ללא תאריך). חינוך לאמנות בבתי-ספר בישראל. בתוך מ' טמיר (עורך) **ערכים אמנותיים בחינוך ותרבות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קרא, צ' (תשכ"ח/1968). חינוך לאמנות על שום מה וכיצד? (מצע לדיון). **עלון למורה לציור ולאמנות**, ג (13), ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- שטיינהרדט, מ' (2004). **מגמות בהוראת הציור בבתי הספר בא"י ובמדינת ישראל 1906-1996 כפי שמשקפות בתכניות הלימודים**. עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.
- שטיינהרדט, מ' (2006). החינוך הפרוגרסיבי והתגלמותו בחינוך האמנותי בישראל. **דור לדור** (כז), 201-222.
- שטיינהרדט, מ' (2007). **מגמות בהוראת אמנות במאה העשרים**. **דור לדור** (ל), 105-110.

אתרי אינטרנט:

אתר מכללת קיי (12.11.07). "עשירייה" באמנויות עם מסלולים אחרים (הצעה).

<http://www.kaye.ac.il>

אתר "מפ"ט עמל" (2009) התנסות באמנות שימושית פלסטית, 2 יח"ל כיתות י, יא, יב,

[מינהל למדע ולטכנולוגיה, במשרד החינוך](#) [מפ"ט עמל](#) בשיתוף:

<http://yeda.amalnet.k12.il/ArtMegama/RightMenu/About>

אתר 'ערכים':

<http://www.arachim.org/Index.asp?ArticleID=1804&CategoryID=372&Page=1>

גילת, י', בראון, ש' וגניס, א' (ללא תאריך) ראו באתר:

www.kav-lahinuch.co.il/?CategoryID=250&ArticleID=618

גרבוז, י' (25.12.2006) באתר:

<http://web.beitberl.ac.il/~bbsite/midrasha/teachers/yairgarbuz/html/dvar.htm>

ערמון-אזולאי, א' (23.2.2009). ימי חמישי בלי גרבוז, באתר "עכבר העיר".

http://www.mouse.co.il/CM.articles_item,416,209,33353,.aspx

Franklin, B. M. (1999). Review essay: The state of curriculum history. In :

History of Education, (28) no. 4, pp. 459-476.

Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum and visual culture. In E. W.

Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum..

Fritz, E. (1930). Beschauliches und Nachdenkliches, von Zeichen- und

Kunstunterricht an den hoeheren lehranstalten Deutschlands, *Die Quelle*, 1, 141-146 .

Hallam, J., Lee, H & .Gupta, M. D. (2007). An analysis of the British

primary school curriculum and its implications for teaching, in :

International Journal of art & design education, 26(2), 206-214.

Hicks, M. D & ,Clark, J. S. (1887). *The use of models, a teacher's assistant, form study and drawing in primary schools* .Boston ,MA :the Prang educational company.

Lowenfeld, V. (1947; 1952) ,*Creative and mental growth* .New York : Macmillan.