

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

פרויקט מתן שירותים מקצועיים, טכניים ולוגיסטיים
לצורך הערכת תכניות לימודים ועזרי למידה/הוראה

סקירת ספרות
בתחום הוראת האמנות

ראש הצוות: ד"ר יהודית וולף
חוקרת: חוה שורץ

המחקר בוצע על ידי מכון הנרייטה סאלד
עבור משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית,
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
על פי מכרז מסגרת 61/10.06

ירושלים, תשס"ט – 2009

תוכן העניינים

פתח דבר	עמ' 3
מבוא	עמ' 4
1. מטרות ועמדות יסוד בתחום הוראת האמנות.....	עמ' 9
2. חשיבות לימודי האמנות במערכת החינוך – בין הלכה למעשה	עמ' 16
3. מי קובע את התכנים שיילמדו במסגרת תחום האמנות?.....	עמ' 19
4. מבנה תכנית הלימודים.....	עמ' 21
5. האמנות כתרבות חזותית ותפיסה פוסט-מודרנית של תכנית הלימודים.....	עמ' 25
6. הוראה אינטר-דיסציפלינרית :	
שילוב אמנויות ושילוב אמנות ותחומי דעת נוספים.....	עמ' 31
7. היחס בין הוראת אמנות כמקצוע עיוני להוראת אמנות כמקצוע מעשי.....	עמ' 40
8. הוראת האמנות על פני קשת הגילאים : יעדים ורצף.....	עמ' 44
9. התוכן של תכניות הלימודים.....	עמ' 49
9.1 נושאים ומושגים	עמ' 49
9.2 עבודת הסדנה.....	עמ' 52
9.3 מיומנויות וכישורים קוגניטיביים.....	עמ' 53
10. הקשרים של זהות ותרבות : רב-תרבותיות ואמנות מקומית.....	עמ' 57
11. מקומם של המדיה האינטראקטיביים בהוראת האמנות.....	עמ' 62
12. קביעת סטנדרטים והערכה	עמ' 65
1. סטנדרטים.....	עמ' 65
2. הערכת הלמידה.....	עמ' 66
סיכום.....	עמ' 77
ביבליוגרפיה.....	עמ' 86

פתח דבר

סקירת הספרות באמנות נערכה במסגרת מחקרי הערכה שיוזם ומממן האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך. מכון הנרייטה סאלד זכה במכרז לביצוע הסקירה.

הסקירה נועדה לספק למתכנני תכנית הלימודים באמנות תמונת מצב של הוראת האמנות בתשע מדינות נבחרות, על רקע תפיסות תאורטיות בתחום. מתוך כך, הסקירה מציגה את הסוגיות המרכזיות העומדות ביסוד הוראת האמנות, לאור התפתחויות מרכזיות של השנים האחרונות בשדה התיאורטי ובשטח.

הסקירה מבוססת על שלושה סוגי מקורות: תכניות לימודים ואינפורמציה רשמית הנלווית לתכניות של משרדי החינוך השונים; מאמרים תאורטיים בנושא הוראת האמנות, דוחות ומחקרי הערכה על הוראת האמנות.

את כתיבת סקירת הספרות ליווה צוות מטעם האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, ועם חבריו נמנו: ד"ר צופיה יועד – ממ' מנהלת האגף ומנהלת גף תכנים, ד"ר נעה אבולעפיה – מרכזת מחקרי הערכה באגף, רחל סבג – רפרנטית מתחום האמנות.

במכון סאלד ליוו את העבודה רינת יצחקי – מנהלת הפרויקט (פרויקט הערכת תכניות לימודים), ד"ר מירי ברק, שהנחתה את הכתיבה בתחילת הדרך וציפי בשן – מרכזת הפרויקט, אשר סייעה בעריכה ובעיצוב של הגרסה הסופית.

אנו מבקשות להודות לחברות הצוותים על שיתוף הפעולה ועל עזרתם בכל הנדרש. תודה גם לקרולינה קפלן, לאודליה אוחיון-מלכה, ולטלי בולג שסייעו בתרגום תכניות הלימודים של צילה, צרפת וברלין.

חנה שורץ וד"ר יהודית וולף

מבוא

הוראת האמנות מהווה אתגר רב פנים לקובעי מדיניות חינוכית ולמורים. מטרת ההוראה שינו פניהן בעשורים האחרונים, כאשר היעדים החינוכיים והערכיים, שבשם נכתבות תכניות לימודים, מתפרסים על פני קשת רחבה של תפיסות עולם. מודעות גוברת לתרומתה של זהות תרבותית למרקם החברתי, ולאמנות כביטוי למרקם זה, השפיעה באופן עמוק על שדה החינוך בכלל ועל הוראת האמנות בפרט, והיא מהווה כיום שיקול מרכזי בבניית תכניות הלימודים. השלכותיה של מגמה זו הן מרחיקות לכת בגלל השפעתה על מכלול של תפיסות ערכיות ופדגוגיות שעליהן מתבססות התכניות.

להוראת האמנות מתלווה מורכבות נוספת וייחודית, הנובעת מהיותה תחום עיוני ומעשי, הכולל למידה תאורטית יחד עם למידה המבוססת על התנסות. שאלת האיזון בין שני המרכיבים הללו ובין הערכים המגולמים בכל אחד מהם בנפרד, מעסיקה תאורטיקנים ומעצבי מדיניות חינוכית כאחד.

ייחודיות תחום האמנות מחד, והקווים המשותפים לה ולתחומי אמנות נוספים מאידך, יוצרים דילמה בשאלת מקומה של הוראת האמנות במסגרת תכנית הלימודים הכללית. השאיפה לבסס את דימויו ומעמדו של תחום האמנות במערכת החינוך מוסיפה נופך נוסף לדילמה זו ולשיקולים בעד ונגד הכללת האמנות במסגרת רב תחומית.

עידוד היצירתיות והחשיבה העצמאית, המרכזיות למרבית תכניות הלימודים ולתפיסות בתחום החינוך האמנותי, מציבות אתגר מרכזי בשאלת הערכת הלמידה. אתגר זה מודגש ביתר שאת בתחום הוראת האמנות ביחס למקצועות אחרים, לאור מגמה רווחת של ניסוח תכניות הלימודים במונחים של סטנדרטים ויעדי הישגים. בחינוך האמנותי קיים מתח פנימי בין הוראה על בסיס פלורליסטי, תוך הדגשת הפתיחות, המגוון וריבוי אפשרויות היצירה והחשיבה, לבין הצורך לבסס את הלמידה ואף לחזק את מעמדה תוך סטנדרטים מחייבים וקביעת דרכים הערכה.

ליישום מסקנות שונות העולות מן השאלות הללו, ובעיקר משינויים תפיסתיים ומבניים הכרוכים בהם, השלכות עמוקות על ההוראה בשטח. מבחינה זו, לתפקידם של המורים, כמי שמוציאים לפועל את תכניות הלימודים כביטוי למדיניות חינוכית, חשיבות מרכזית. הערכת תכניות הלימודים כוללת, לפיכך, את מידת הישימות של תכניות הלימודים, כמו גם את שאלת הכשרת המורים להוראת האמנות.

מטרת סקירת הספרות היא לתת בסיס לבחינה מחודשת של תכנית הלימודים באמנות, וכלים לשיפור, לעדכונה ולחידושה של התכנית הקיימת.

הסוגיות החינוכיות השונות שבהן עוסקת הסקירה, תיבחנה על בסיס שלושה מרכיבים מרכזיים :

1. מאמרים תאורטיים : חוקרים בתחום החינוך האמנותי חוזרים אל שאלות היסוד של הוראת האמנות, שלאורם מעוצבת מדיניות ונכתבות תוכניות. העיסוק בשאלות העקרוניות העומדות בבסיס החינוך האמנותי, מהווה נדבך יסודי בבחינה מחודשת של תכנית הלימודים באמנות.

2. תכניות לימודים של תשע מדינות: תכניות הלימודים מציבות, למעשה, מודלים אפשריים שונים להתמודדות עם האתגרים שמציב התחום, ומכך נובעת חשיבותם במחקר זה.

המדינות שתכניותיהן מתוארות בסקירה זו הן: אנגליה, צרפת, צ'ילה, מדינת ניו-יורק, קליפורניה, ברלין בגרמניה, מדינת ויקטוריה באוסטרליה ואונטריו בקנדה.

המדינות שתכניותיהן נבחנות בסקירה הן אלו שנכללו בתכנית העבודה שקדמה למחקר זה, בהתאם לבקשת משרד החינוך, מלבד בכמה מקרים: תכניתה של צ'ילה נבחרה במקום התכנית הארגנטינאית, בגלל בעיה של זמינות החומרים. לגבי מדינות פדרליות, בהן לכל מחוז או מדינה תכנית לימודים משלה, נבחרו תכניות לימודים ששיקפו את המדיניות הכללית של אותה מדינה והצטיינו בבהירותן ובעדכניות שלהן – כך באונטריו שבקנדה, ובויקטוריה שבאוסטרליה. במקרה אחד (ברלין שבגרמניה), נבחרה התכנית על פי זמינות ועדכניות ביחס לתכניות של ערי מדינה אחרות.

3. דוחות הערכה של תכניות לימודים באמנות: הדוחות הללו יוצרים את הזיקה בין התאוריה

החינוכית לבין יישומה בשטח, ועל כן (ועל אף שהן מהוות חלק מוגבל מסקירה זו) אין להפחית בחשיבותן. בהקשר זה, אחד המקורות המרכזיים שיובאו בסקירה הוא מחקר שנערך בבריטניה בשנת 2000. המאמר, שהופיע תחת הכותרת "The Arts, Creativity and Cultural Understanding: An International Perspective", נערך על ידי הקרן הלאומית למחקר בחינוך באנגליה ובווילס (NFER), מטעם הרשות להכשרה ולתכניות לימודים באנגליה (QCA), וכחלק מפרויקט נרחב של סקירה בינלאומית בתחום תכניות לימודים והערכה (להלן יצוטט המחקר: NFER). המחקר מבוסס על מידע וניתוח השוואתי הנוגע לאמנויות, ליצירתיות ולהבנה בין-תרבותית, כפי שאלו באים לידי ביטוי במערכות החינוך של 19 מדינות שונות. המאמר מציג עובדות בסיסיות, דיון בהשלכות של מדיניות חינוך שונות, והצעות ליישום של מסקנות בשטח.

הסקירה עוסקת בסוגיות מרכזיות בתחום החינוך האמנותי, לאור התפתחויות מרכזיות של השנים האחרונות. פרקי הסקירה יתבססו על שלושת המרכיבים הללו שיובאו אלו לצד אלו – במרבית הפרקים תוצגנה, בראשית הדברים, גישות תאורטיות, ובהמשך הפרק תופיע הצגת הנושא הנדון כפי שהוא בא לידי ביטוי בתכניות הלימודים השונות. במהלך הפרק יובאו תוצאות מחקרי הערכה או דיון בהשלכות של יישום גישות שונות בשטח, בהתאם להקשר.

תקציר הפרקים שבסקירה

להלן הנושאים הנדונים במסגרת הסקירה, והנקודות העיקריות המודגשות במסגרת הדיון בכל אחד מן הנושאים:

1. מטרות ועמדות יסוד בתחום הוראת האמנות

בפרק זה מוצגות מטרות ועמדות בתחום החינוך האמנותי. תפיסות מודרניסטיות ופרוגרסיביות בעלות השפעה מרכזית על החינוך האמנותי במאה ה-20 מוצגות בקצרה, כרקע לתפיסות הרווחות ב-20 השנים האחרונות. כמו כן, מוצגות העמדות העכשוויות הבאות: א. חינוך אמנותי דיסציפלינרי (DBAE); ב. אמנות וקוגניציה; ג. פוסט מודרניזם, ובמסגרתו: רב-תרבותיות באמנות, ואמנות כתרבות חזותית (Visual Culture); ד. אמנות כחינוך ליצירתיות. בהמשך הפרק מוצגות התפיסות העומדות ביסוד תכניות הלימודים השונות, כפי שהן מובאות במבואות של תכניות הלימודים.

2. חשיבותם של לימודי האמנות במערכת החינוך

פרק זה מתייחס לעמדות תאורטיות, בדבר חשיבותו של תחום האמנות ומעמדו במערכת החינוך הכללית. העמדות המוצגות מדברות בעד חשיבותם של לימודי האמנות כתחום ייחודי, בעל תפקיד מפתח בחינוך בכלל. יחד עם זאת, מן הסקירה עולה תמונה כללית המשקפת פער בין חשיבות התחום לבין תדמיתו ומעמדו בבתי הספר. המחקרים המובאים בפרק זה מציעים מספר דרכים אפשריות לקידום מעמד לימודי האמנות במערכת החינוך.

3. מי קובע את התכנים שילמדו במסגרת תחום האמנות?

בפרק זה מובא מידע רשמי באשר לסמכות הקובעת את תוכני הלימוד והמכתיבה את תכנית הלימודים בכל אחת מן המדינות, כרקע להצגת תכניות הלימודים.

4. מבנה תכנית הלימודים

בפרק זה מוצג המבנה של תכנית הלימודים בכל אחת מן המדינות. הפרק מצביע על כך שכל תכנית מציעה מודל מבני אחר לארגון מטרות הלימוד ותכניו.

5. האמנות כתרבות חזותית ותפיסה פוסט מודרנית של תכנית הלימודים

פרק זה מרחיב את היריעה בנושא מרכזי בשדה החינוך האמנותי העכשווי. התרבות החזותית – Visual Culture, הוא מונח שהשתרש בתחום השיח האמנותי, ומבטא תפיסה לפיה האמנות היא חלק מתרבות הבאה לידי ביטוי בסביבה החזותית שבה אנו חיים. תפיסה זו השפיעה על תפיסת החינוך האמנותי מבחינת תוכני הלימוד, הכישורים הנלמדים במסגרת המקצוע, ומבחינת מתודות ההוראה הננקטות. בפרק מוצגת תפיסת האמנות כתרבות חזותית והשלכותיה על תחום החינוך, כפי שהן נתפסות על ידי מומחים בתחום. בהמשך הפרק מוצגים ביטויים שונים להטמעת התפיסה בתכניות הלימודים.

6. הוראה אינטר-דיסציפלינרית: שילוב אמנויות ושילוב אמנות ותחומי דעת נוספים

פרק זה דן בנושא הוראה אינטר-דיסציפלינרית, ומוצגים בו מודלים שונים – תאורטיים ומעשיים – לשילוב בין הוראת האמנות החזותית לבין תחומים אחרים. החלק הראשון של הפרק דן בשילוב אמנויות, כפי שהוא בא לידי ביטוי בעמדות תיאורטיות ובחלק ניכר מתכניות הלימודים, שבהן האמנות החזותית נלמדת כחלק מאשכול מקצועות האמנות. סקירת המחקר בנושא מצביעה על חילוקי דעות בשאלת ההצדקה לחיבור בין תחומי האמנות, והשלכת החיבור על מעמד האמנויות. בחלק השני של הפרק מוצגות דרכים שונים לשילוב בין אמנות לתחומי דעת נוספים בתכנית הלימודים הכללית, מתוך גישה אינטר-דיסציפלינרית. מרבית תכניות הלימודים כוללות הנחיות לשילוב כזה, אך בחלק גדול מן המקרים השילוב נותר בגדר המלצה שאינה בהכרח מניעה הוראה בין תחומית בפועל.

7. היחס בין הוראת אמנות כמקצוע עיוני להוראת אמנות כמקצוע מעשי

בפרק זה נדונה שאלה מרכזית בהוראת האמנות – יחסי הגומלין בין אמנות כמקצוע עיוני, העוסק בתכנים תיאורטיים, לבין האמנות כמקצוע מעשי, במסגרתו התלמידים עוסקים ביצירה. הפרק מצביע על מגמה שהחלה בשנות ה-80, במסגרת תפיסת האמנות כחינוך דיסציפלינארי, ליצור איזון בין הוראה מעשית לעיונית, ולהקדיש במסגרת לימודי האמנות מקום מרכזי ללימוד תולדות האמנות, אסתטיקה וביקורת האמנות. סקירת תכניות הלימודים בנקודה זו, מראה כי על אף שחלק מן המדינות מציעות בשלב התיכון קורס בתולדות האמנות, במרבית המקרים אין הפרדה מבנית בין לימודי האמנות התיאורטיים והמעשיים.

8. הוראת האמנות על פני קשת הגילאים – יעדים ורצף

פרק זה בוחן את לימודי האמנות מנקודת מבט התפתחותית. בסקירה התאורטית מוצגת תפיסתו של הווארד גארדנר (Gardner) בדבר הכישורים המייחדים את שלבי הילדות וההתבגרות השונים בהקשר לאמנות. תכניות הלימודים מצביעות על מודלים שונים של התייחסות לצרכים וליכולות המאפיינים כל גיל מחד, ומאידך, יצירה של רצף והמשכיות בתכנית הלימודים.

9. התוכן של תכניות הלימודים

הפרק דן בשלושה נושאים הנוגעים לתוכן של תכנית הלימודים: נושאים ומושגים, עבודת הסדנה, מיומנויות וכישורים קוגניטיביים. בשל ריבוי הפרטים הכרוך בהצגת נושא מסוג זה, ההתייחסות לתכניות הלימודים היא כללית מאוד. בסעיף העוסק בנושאים ומושגים ובסעיף העוסק בעבודת הסדנה מוצגות מגמות כלליות, משותפות לתכניות השונות, בכל אחת מחטיבות הגיל השונות. בסעיף העוסק בכישורים קוגניטיביים מוצג בהרחבה הרעיון של חשיבה ביקורתית בהקשר של הוראת האמנות מבחינה תאורטית, וכפי שהוא בא לידי ביטוי בהיבטים שונים של תכניות הלימודים.

10. הקשרים של זהות ותרבות: רב-תרבותיות ואמנות מקומית

בחירת תוכני הלימוד באמנות ויצירת ההקשרים להוראת האמנות נוגעת בשאלות של זהות ותרבותית. בפרק זה נדונה תפיסת הרב-תרבותיות שקנתה לה אחיזה בתחום החינוך בכלל, ובחינוך האמנותי בפרט. בפרק מוצגות דרכים בהן ההקשר התרבותי בא לידי ביטוי בתפיסות תאורטיות ובתכניות הלימודים, בהתייחסות רב-תרבותית ובהתייחסות לאמנות כחלק מן התרבות המקומית.

11. מקומה של המדיה האינטראקטיבית בהוראת האמנות

פרק זה דן באופנים בהם המדיה האינטראקטיבית משולבת בהוראת האמנות. הדגש בפרק זה הוא על הצגתן של עמדות בתחום, הרואות במדיה האינטראקטיבית – כלי בעל תרומה מרכזית לפיתוח הוראת האמנות.

12. קביעת סטנדרטים והערכה

פרק זה דן בהרחבה בדרכים לקביעת הישגים רצויים ולהערכת הלמידה בתחום האמנות. הן התפיסות התאורטיות בתחום הן תכניות הלימודים, מצביעות על ההכרה בקושי ובאתגר שבהערכת הלמידה בשיעורי האמנות. חלק גדול מתכניות הלימודים מבוססות על סטנדרטים המגדירים את המצופה מן התלמידים במהלך הלמידה. הסקירה מראה כי במרבית המקרים, ובהתאם לעמדתו של אליוט אייזנר (Eisner), הסטנדרטים מתארים את האתגרים שיש לספק לתלמידים מבחינת התנסות ומבחינת כישורים קוגניטיביים, אך אינם מגדירים את ההישגים בבחינת תוצאות מוחלטות ומחייבות.

13. סיכום

בפרק הסיכום מוצגים האתגרים המיוחדים את תחום החינוך האמנותי העכשווי, כפי שהם עולים מן הסקירה, לאור השינויים העמוקים שחלו בהבנת הוראת האמנות בשנים האחרונות. כמו כן, מוצגות במהלך הפרק תפיסות שונות בדבר דרכים להערכת תכניות לימודים באמנות.

1. מטרות ועמדות יסוד בתחום הוראת האמנות

במהלך המאה האחרונה חלו תהפוכות רבות בתחום הפילוסופיה של החינוך האמנותי. עמדות פרוגרסיביות ומודרניות, שרווחו אל תוך שנות ה-60 בשדה החינוך האמנותי, שמו דגש על הבעה עצמית ומקוריות. התפיסה הפרוגרסיבית שמה דגש על חינוך המאפשר צמיחה ספונטנית של הביטוי האישי והיצירתיות מתוך משאבים פנימיים שאינם "נגועים" במעורבות חיצונית של מבוגרים. ביקורת על גישה זו נסבה סביב הזנחה של לימוד טכניקות ומסורות אמנותיות. כמו כן, צוין כי הבעה ופרשנות אינם יכולים להתבסס על מתן תמיכה להבעה ספונטנית בלבד, אלא דורשים היכרות מפותחת עם יכולות טכניות ואינטלקטואליות. התפיסה המודרניסטית שמה דגש על המקוריות כערך מרכזי של האמנות. יצירות אמנות נבחנו בהקשר לחוויה האסתטית ולאיכותן הצורנית וההבעתית ואילו היצירה האמנותית נסובה סביב התנסות (Arts Policy Background Documents: The Arts in New Zealand Curriculum: A Background Document, 1999).

לעמדות הללו, המרכזיות לאמנות ולחינוך האמנותי של המאה ה-20, הדים בתכניות הלימודים העכשוויות, על אף הביקורת הקיימת כלפיהן וההכרה במגבלותיהן. בנוסף, תפיסות עולם חדשות המבקרות את הגישות הקודמות ומציעות סדר יום חדש, קנו להן אחיזה בתכניות הלימודים.

פרק זה מוקדש לסקירה של עמדות יסוד הרווחות בשדה החינוך האמנותי, גם כיום. הסקירות הללו אינן בהכרח סותרות, ולעתים ניתן למצוא להן מכנה משותף הבא לידי ביטוי גם בתכניות הלימודים. הסקירות המוצגות להלן מייצגות תפיסות של חוקרים מרכזיים כמו גם מגמות כלליות הבאות לידי ביטוי בספרות ובתכניות לימודים.

תפיסות תאורטיות

א. חינוך אמנותי דיסציפלינרי (Discipline Based Art Education: DBAE)¹

גישה זו, שגובשה בשנות ה-80, היוותה נקודת מפנה בחינוך האמנותי כאשר טענה כי יש להרחיב את תחום האמנות בבתי הספר, שהיה מרוכז ברובו ביצירה ובעשייה, אל עבר כיוונים עיוניים. על פי גישה זו, החינוך האמנותי צריך להיות רב פנים ומקיף יותר, ולכלול ידע ומיומנויות מארבעה תחומים: עשייה אמנותית, תולדות האמנות, ביקורת האמנות ואסתטיקה. התחומים הללו תורמים ליצירה, להבנה ולהערכת האמנות בקרב התלמידים. תפיסה זו כוונה לטיפול יכולת הניתוח והיצירה של התלמידים, תוך טיפוח ראייה רחבה של הקשרי האמנות השונים והרעיונות הגלומים באמנות (Arts Policy Background Documents: The Arts in New Zealand Curriculum, 1999²).

¹ המייצג והדובר המרכזי של תנועה זו הוא אליזט אייזנר (Elliot W. Eisner). דבריו בסוגיות השונות יובאו בהרחבה בהמשך הסקירה.

² מקורות נוספים המתייחסים לתפיסה זו יובאו בהמשך הסקירה.

ב. האמנות כמערכת סמלים – אמנות וקוגניציה

אמנות נתפסת, על פי גישתו של הווארד גארדנר (Gardner, 1990), בראש ובראשונה כמערכת של סמלים המכילים משמעויות, רעיונות ותובנות על העצמי ועל העולם. השימוש בסמלים יוצר חיבור וזיקה בין אמנות לתרבות, מאחר שאין אבחנה, על פי אסכולה זו, בין מערכת סמלים "אמנותית" למערכות סמלים אחרות. האמנות עושה שימוש בסמלים הקיימים ממילא בתרבות, למטרות מסוימות.

היכולת הנדרשות לשם פענוח מערכות סמלים הן מגוונות מאוד, ואינן מצטמצמות לחשיבה רציונלית, מדעית-מערבית בלבד – יש סוגים שונים של ידע, ביניהם גם "ידע אינטואיטיבי", הנצבר באופן טבעי ולא פורמלי מרגע הלידה, וקיומו מהווה מפתח להבנה אמנותית. הרגש נתפס גם הוא, בהקשר זה, כבעל פונקציה קוגניטיבית בהשפעתו על יצירת אבחנות, זיהוי זיקות וקשרים, ובניית ציפיות ומתחים העתידים להיפתר.

היכולת להבין אמנות, דורשת פענוח וקריאה של סמלים בהקשר לתרבותו של האדם, תוך שימוש בצורות הידע השונות. היכולת לעסוק ביצירה אמנותית, מחייבת את האדם ללמוד כיצד לנצל ו"לכתוב" בעזרת צורות סמליות שונות הקיימות בתרבותו. כך, היכולת לעסוק באמנות באופן מלא, מחייבת שליטה במושגים אמנותיים מרכזיים, אך גם מאפשרת ניצול וביטוי של ידע טבעי, ראשוני ואינטואיטיבי הקשור במערכות הסמלים המופיעות באמנות (Gardner, 1990).

יש לציין כי התפיסה לפיה לאמנות תפקיד של פנייה ל"אינטליגנציות מרובות", כלשונו של גארדנר (Gardner, 1983), מוצאת לה אחיזה בעמדות של חוקרים נוספים הרואים בחינוך האמנותי כלי לפיתוח היבטים רגשיים של האישיות ולפיתוח הדמיון: על פי אליוט אייזנר (Eisner, 2001), החשיפה ליצירות אמנות מעצבת דרך מחשבה ומעודדת גילוי של דרכי ראייה בלתי מוכרות, תוך יצירת ערנות ביחס לסביבה. האמנות משחררת מן המילולי ומעודדת התבוננות דרך נקודות מבט בלתי מוכרות. אייזנר רואה בכך חשיבות להתפתחות תרבותית, אך בנוסף לכך טוען כי האמנות מעודדת גם התפתחות אישית ואינדבידואלית מאחר שהיא מעודדת התמודדות עם העולם הפנימי, הסובייקטיבי והרגשי וחקר של רעיונות אישיים תוך ביטויים בחומר.

ניל פוסטמן מאיר תפיסה זו מנקודת מבט נוספת – "תכלית האמנות היא להזין את הנפש"³. בהיות האמנות "שפת הלב", הרי שיש בה ביטוי להמשכיות הרוח האנושית מקדמת דנא ועד היום – ביטוי של רגשות אנושיים ביצירות אמנות לאורך תקופות שונות מלמדת את התלמידים על המשותף לרוח האדם. פוסטמן טוען שלתלמידים חשיפה גבוהה לסוגי תקשורת שונים, ומתוכם גם לאמנויות פופולריות (כגון מוזיקת נוער לסוגיה), שאליהם מגיבים התלמידים ברגש, בתבונה, ובביקורתיות; הבנת אמנות מסורתית מורכבת יותר, ועל כן קשה לתלמידים. חינוך לאמנות, המחייב פיתוח הבנה גם כלפי יצירות אמנות מסורתיות וקלאסיות, דורש פיתוח של קשב ושל רגישות אסתטית.

³ פוסטמן, 2000, עמ' 1.

ג. פוסט מודרניזם

התפיסה הפוסט מודרניסטית של החינוך האמנותי מסיטה את הדגש המודרניסטי מהפן האישי, האסתטי והצורני של היצירה האמנותית כאוטונומית, אל עבר הקשרה של היצירה האמנותית. יצירת האמנות נבחנת בהקשר לנסיבות חברתיות, תרבותיות, וביחס להתפתחויות היסטוריות וטכנולוגיות. הפרשנות והביקורת האמנותית רואה באמנות טקסט שיש להבינו לאור הנסיבות וההקשרים הרחבים שבהן נוצר ובתוכם הוא מתפקד (Arts Policy Background Documents: The Arts in New Zealand Curriculum: A Background Document, 1999).

בתוך הגישה הפוסט מודרנית מקופלות שתי גישות נוספות בעלות אחיזה רחבה בתחום המחקר האמנותי והחינוכי העכשווי:

1. האמנות כתרבות חזותית: מאחר שהאמנות היא בעיקרה ביטוי להקשר תרבותי וחברתי, הרי שהיא מהווה חלק מהקשר רחב יותר של ביטויים חזותיים המתקיימים בסביבה התרבותית. החינוך האמנותי, על פי תפיסה זו, לא צריך להתמקד ביצירות "אמנות יפה" תופעות אוטונומיות, אלא להרחיב את היריעה אל עבר בחינת האמנות כביטוי לנורמות חזותיות של התרבות הסובבת המשפיעות עליה ושהיא מהווה חלק מהן. דיון כזה, יותר משהוא פורמליסטי והבעתי, הוא מידה רבה פוליטי וחברתי. אימוץ של תפיסה זו מחייבת בחינה חדשה של מושגים, מיומנויות וכלים פדגוגיים בהוראת האמנות.⁴

2. חינוך לרב-תרבותיות: ריבוי נקודות המבט שדורשת הראייה הפוסט מודרניסטית ובחינת האמנות בהקשר לתרבות, קשורה בתפיסות רב-תרבותיות ההולכות ונעשות מרכזיות תכניות לימודים בכלל. על פי מחקר NFER, הוראת האמנות מהווה מפתח לקידום של גישה והבנה רב-תרבותית. לפיכך, החינוך לרב-תרבותיות ראוי להיות מרכיב מרכזי בהוראת האמנות (NFER, 2000).⁵

ד. החינוך האמנותי כחינוך ליצירתיות

מחקר NFER (2000) חשף הנחות יסוד משותפות ביחס למדיניות הוראת האמנות ב-19 מדינות באירופה, צפון אמריקה, מזרח אסיה, אוסטרליה וניו-זילנד. על פי המחקר, מתכניות לימודים רבות עולה כי "האמנויות נתפסות כממלאות תפקיד מרכזי בפיתוח יצירתיות והבנה תרבותית" (NFER, 2000, p.7). ההכרה בחשיבות פיתוח היצירתיות קשורה בהכרה כי יצירתיות היא מפתח לתחרות כלכלית – חדשנות וגמישות מחשבתית מהוות מצרך יקר ערך בחברה המשתנה במהירות. ממשלות, שזיהו את הפוטנציאל של חינוך ליצירתיות, ראו במדיניות החינוכית – מבחינת תכנית הלימודים ודרכי הוראה – כלי להגשמת המטרות הללו. יחד עם זאת, חינוך ליצירתיות איננו בהכרח פועל יוצא של הוראת אמנות. הפיכת הוראת האמנות לכלי לטיפוח היצירתיות, מחייבת את המורה לאפשר בהוראתו בחירה והתנסות, להבטיח אוטונומיה, לעודד עבודת צוות והתמדה.

⁴ בגלל מרכזיותה, תפיסה זו תדון בהרחבה בהמשך.

⁵ לנושא זה ייוחד פרק בהמשך.

תיאור תכניות הלימודים

הסקירה שלהלן, המתארת את התפיסות שביסוד תכניות הלימודים, מתייחסת בעיקר למטרות לימודי האמנות, כפי שהם מופיעים במבואות לתכניות הלימודים. במרבית התכניות אין ביטוי לאחת העמדות התאורטיות בלבד, אלא לשילוב ביניהן, כאשר השילובים, כמו גם הדגשים מבחינת מטרות, רעיונות וערכים, משתנים בין תכנית אחת לשנייה⁶.

מדינת קליפורניה

לימוד אמנות ולימוד באמצעות אמנות, דורשים שיטת מחשבה ייחודית לתחום, המבוססת על שיפוט, המצאה, ודמיון. האמנות מהווה מיצוי מלא של פוטנציאל המחשבה האנושית. במסגרת זו, תלמידים ירקמו חזון, יציבו מטרות, יקבעו שיטה למילוי המטרה ויתנסו בה, יזהו חלופות, יעריכו, יערכו משוב ויפתרו בעיות, ידמינו, יעבדו תוך שיתוף פעולה ויבטאו משמעת עצמית בעבודתם. המטרות בתכנית הלימודים בקליפורניה משותפות לכל הגילאים, רובן ערכיות ואינן מבטאות את התכנים הספציפיים המוצעים בתכנית.

לסיכום:

1. פיתוח יכולות חשיבה בתחום השיפוט, ההמצאה והדמיון.
2. חינוך התלמידים לפיתוח עצמאות מחשבתית תוך גיבוש חזון, הצבת מטרות ואמצעים להשגתן, הערכה ופתרון בעיות.
3. פיתוח יכולות עבודה בצוות תוך שיתוף פעולה.
4. פיתוח משמעת עצמית בעבודה.

אונטריו-קנדה

החינוך לאמנויות בבית הספר היסודי חשוב להתפתחות האינטלקטואלית, החברתית, הפיזית והרגשית של התלמידים. לימוד תחומי האמנות השונים מפתח את היכולת לחשוב באופן יצירתי וביקורתי, קואורדינציה פיזית ויכולת לעבוד בצורה עצמאית ובשיתוף, תוך זימון של אינטרקציה. העבודה באמנות מעודדת ביטוי עצמי בדרך מילולית ובלתי מילולית, תוך גילוי ופיתוח של יכולות שיהוו מקור להנאה, ואף לפליאה ולאושר. האמנות מוצגת בתכנית כמרחיבת אופקים.

תכנית הלימודים לבית הספר התיכון מדגישה כי האמנויות מזינות את הדמיון, ומסייעות בפיתוח חוש ליופי, תוך סיפוק דרכים ייחודיות להגעה לתובנות לגבי העולם הסובב ולגבי מצבים אנושיים שונים. האמנות מזמנת זיהוי רעיונות כלל אנושיים ואסתטיים, המוכיחים כי האמנות מתרבת את האנושיות. התכנית אמורה להכין את התלמידים לקריירות שונות בתחומי האמנות, ולפתח אצלם את יכולת השיפוט, המחשבה הביקורתית והיצירתית.

לסיכום:

המטרות לבית הספר היסודי: קידום יכולות אינטלקטואליות, חברתיות, פיזיות ורגשיות באמנות, כמקור להרחבת האופקים ולהנאה.

⁶ מדינות שאינן מופיעות בסקירה בפרק זה (אנגליה, צ'ילה וניו יורק), הן אלו שלא מצורף לתכניתן מבוא המתאר את מטרות לימודי האמנות.

1. קידום ההתפתחות האינטקלטואלית, תוך פיתוח חשיבה יצירתית וביקורתית וביטוי עצמי – מילולי ובלתי מילולי.
 2. פיתוח יכולות חברתיות, תוך שיתוף פעולה ויצירת אינטרקציה.
 3. פיתוח יכולות קואורדינציה פיזית.
- המטרות לבית הספר העל יסודי:
1. פיתוח גישה רחבה כלפי האמנות כבסיס להבנת רעיונות כלל-אנושיים ואסתטיים רחבים.
 2. פיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתית.
 3. פיתוח חוש ליופי.
 4. הכנה לקריירות בתחומי האמנות.

ראוי לציין כי בתכנית הקנדית ליסודי ולתיכון, מודגשת האיכות המאתגרת, הקפדנית והתובענית של לימודי האמנות, שנובעת מהתפיסה לפיה האמנות כרוכה בתקשורת באמצעות סמלים מורכבים. הדבר נובע גם משינוי מכוון בתכניות הלימודים החדשות (1998-2000) לעומת התכנית משנת 1995, השמות דגש על טווח רחב יותר של מיומנויות וידע ואף מפורטות יותר בדרישותיהן.

ויקטוריה, אוסטרליה

על פי תכנית הלימודים לבית הספר היסודי, האמנויות מערבות את התלמידים בחשיבה יצירתית וביקורתית; האמנויות מרכזיות בכל אחת מן התרבויות ומשחקות תפקיד חברתי, כלכלי ותרבותי; האמנויות מהוות דלק לגילוי ולחקר של רעיונות כלל אנושיים, ומזמנות למידה הוליסטית רבת מימדים ורב תחומית; המימד התרבותי והרב תרבותי אימננטי ללימודי האמנות, החושפים את הזיקה בין תרבות לאמנות ומעמיקים את ההבנה כלפי מגוון ושונוות. תכנית הלימודים של ויקטוריה לחטיבה העליונה מעמידה במרכז ערכים אינדיבידואליסטים בדבר התפתחות אישית, לצד מקוריות וחשיבה עצמאית. במרכז התכנית עומד תהליך החקר וההתנסות האישיים לקראת פיתוח רעיונות ותובנות אישיות.

לסיכום:

המטרות לבית הספר היסודי:

1. הוראת האמנות כחינוך לרב-תרבותיות, תוך עידוד ההבנה כלפי מגוון ושונוות.
 2. לימוד האמנות כבסיס לפיתוח ראייה רחבה של התחום כקשור ברעיונות כלל אנושיים.
 3. פיתוח חשיבה יצירתית וביקורתית.
- המטרות לבית הספר העל יסודי:
- תכנית הלימודים של ויקטוריה לחטיבה העליונה מעמידה במרכז ערכים אינדיבידואליסטים בדבר התפתחות אישית.
1. לימוד האמנות כבסיס להתפתחות אישית, תוך התנסות ופיתוח רעיונות ותובנות אינדיבידואליים.
 2. פיתוח חשיבה ביקורתית ועצמאית.

צרפת

התכנית מדגישה את עידוד היצירתיות, הספיגה של "תרבות אמנותית" והערך החברתי של לימודי האמנות כתחום המעודד פתיחות חברתית. בהקשר זה, התכנית לבתי הספר העל יסודיים,

מדגישה את ההבנה החברתית של התלמיד ככלי לפיתוח מודעות לסביבה האמנותית והתרבותית, לפיתוח אחריות ועצמאות, וכתרומה לחינוכו האזרחי של התלמיד.
לסיכום:

1. לימוד האמנות כחינוך לתרבות.
2. לימוד האמנות כבסיס לפיתוח הבנה ופתיחות חברתית.
3. לימוד האמנות כבסיס לחינוך אזרחי, תוך פיתוח אחריות ועצמאות בקרב התלמידים.

ברלין, גרמניה

האמנות החזותית מהווה כלי תקשורת. לימודי האמנות מפתחים את החוש האסתטי, את אמצעי ההבעה ואת כושר היצירה. מושם דגש על האיזון שבין גילוי עצמי מתוך חוויה אינדיבידואלית וסובייקטיבית, לבין הערכה ומודעות לאמנים, לתרבות ולהיסטוריה של האמנות. לימודי האמנות מחזקים יכולת שיפוט אסתטי, ותגובה ביקורתית לנלמד. מושם דגש על רלוונטיות הלימודים לחייהם של התלמידים ולשלב שבו הם נמצאים בחייהם, תוך מתן אפשרות לביטוי אישי של רגשות ומחשבות, ותוך גיבוש של עמדה עצמאית של התלמיד. הייחוד והשוני האתני והתרבותי בקרב התלמידים הם מרכיב חשוב ביצירה ובהבעה האישית, ונוכחותם חשובה לפיתוח הסובלנות וקבלת השונה.
לסיכום:

תכנית הלימודים הגרמנית של ברלין, יוצאת מתוך הנחה שהאמנות מהווה כלי תקשורת. מושם דגש על איזון בין החוויה האינדיבידואלית והסובייקטיבית לבין פיתוח הערכה כלפי הקשרי האמנות השונים.

1. פיתוח החוש האסתטי והשיפוט האסתטי.
2. פיתוח חשיבה ביקורתית וגיבוש עמדות אישיות.
3. פיתוח סובלנות כלפי שוני אתני ותרבותי.
4. לימוד האמנות ככלי לביטוי אישי במישור הרגשי והאינטלקטואלי.

צ'ילה

התכנית מאפשרת לתלמידים להכיר שפות אמנותיות שונות ולהתנסות בהן, ועל ידי כך להכיר כלי ביטוי מגוונים ולהרחיב את אפשרויות הביטוי שלהם. הלימוד מקיים יחסי גומלין בין רפלקציה, יצירה והערכה אמנותית, כאשר האמנות נבחנת ביחס לתפקודה בחברה.
לסיכום:

1. היכרות עם מגוון שפות אמנותיות כבסיס לביטוי עצמי בדרכים מגוונות.
2. קיום יחסי גומלין בין רפלקציה, יצירה והתנסות, והערכה אמנותית.
3. הבנת האמנות ביחס לתפקודה החברתי.

ניו-זילנד

חינוך אמנותי מאפשר לתלמידים פיתוח והבעה של רעיונות שונים, אישיים וכאלה הנוגעים לסביבה. ללימודי האמנות השפעה משמעותית על האופן שבו התלמידים חושבים, כאשר הם

מרחיבים את טווח דרכי הבעה וההבנה של רעיונות ועמדות. למידה מעין זו חשובה ביותר לשם תקשורת, הבנה, צמיחה אינטלקטואלית ורגשית בעולם של היום. למידה זו מהווה בסיס לפיתוח מגוון צורות של אוריינות אמנותית (Arts literacies), המשתנה מתחום אמנותי אחד למשנהו, ומהווה רעיון מאחד בתכנית הניו-זילנדית. במהלך פיתוח צורות האוריינות האמנותית, התלמידים יחקרו את מגוון ההקשרים הבינלאומיים שבהם האמנות נוצרת ומתפקדת, כגון ההקשר התרבותי-המקומי וההקשר הטכנולוגי.

לסיכום:

1. לימוד האמנות כבסיס לצמיחה אינטלקטואלית.
2. פיתוח החשיבה, תוך הרחבת טווח דרכי הבעה וההבנה של רעיונות ועמדות וכבסיס לצמיחה אינטלקטואלית. פיתוח אוריינות אמנותית.
3. לימוד האמנות כבסיס לצמיחה רגשית.
4. הבנת האמנות במגוון הקשרים.

מטרות לימודי האמנות, כפי שעולה מתכניות הלימודים הנסקרות, מצביעות על שילוב בין מטרות רגשיות, קוגניטיביות וערכיות. בכל התכניות, האמנות נלמדת במובן רחב יותר מן המובן האסתטי והפורמליסטי, כאשר האמנות מהווה ראי לתרבות ולרעיונות כלל אנושיים.

ברמה הקוגניטיבית, בולטת בחלק גדול מן התכניות השאיפה להטמעת חשיבה ביקורתית בקרב התלמידים באמצעות לימודי האמנות. ברמה הרגשית, ניכרת המגמה ללימוד האמנות כבסיס לפיתוח יכולות הבעה וביטוי עצמי. ברמה הערכית, במרבית התכניות ניכרת הבנה של האמנות כחלק ממערך חברתי, ולפיכך לימודי האמנות נתפסים גם כבסיס לפיתוח הבנה חברתית, סובלנות ולפיתוח יכולות של עבודה אמנותית במסגרת קבוצתית.

2. חשיבות לימודי האמנות במערכת החינוך – בין הלכה למעשה

מחקר NFER (2000), הצביע על תפיסה רווחת לפיה לאמנות תפקיד מפתח בתכנית הלימודים הכללית, בהיותה מקצוע המקדם יצירתיות ותורם להבנה תרבותית. ואכן, ב-19 המדינות שנכללו במחקר מערכת החינוך כללה את האמנויות כמקצועות חובה.

גם המדינות שנבדקו לצורך סקירת ספרות זו כללו את האמנות כחלק מתכנית הליבה של בתי הספר, ברוב המקרים עד לשלב סוף חטיבת הביניים או הכיתות הנמוכות של התיכון, קרי – עד גיל 16 לערך. לאחר גיל 16, האמנות (או האמנויות) מוצעת כמקצוע בחירה: **באנגליה**, מודגשת חובתם של בתי הספר להציע לתלמידי הכיתות הגבוהות את האמנות כמקצוע בחירה; **בגרמניה** מוצעת האמנות כמקצוע בחירה במסגרת שלושה אשכולות: שפות, אמנויות וספרות; **במדינת ויקטוריה באוסטרליה**, האמנות היא מקצוע חובה, ומופיעה כאחת משלוש "רצועות ליבה", המכילות מספר מקצועות: 1. למידה גופנית, חברתית ואישית; 2. לימוד על בסיס דיסציפלינה; 3. לימוד אינטרדיסציפלינרי. האמנות היא חלק מרצועת הלימוד השנייה, הראשונה מבין רשימת מקצועות, הכוללת: אנגלית, כלכלה, גאוגרפיה, היסטוריה, לשונות זרות, מתמטיקה ומדע.

למרות המעמד המרכזי שניתן למקצוע האמנות בתכניות הלימודים הרשמיות (על פי העולה מסקירה זו וממצאי סקירת NFER), הרי שהמחקר שיקף פער בין מעמד זה לבין מעמדן בפועל בבתי הספר. נציגי המדינות שהשתתפו במחקר NFER (2000), התלוננו על מעמד נמוך של מקצועות האמנות יחסית למקצועות הלימוד האחרים בבתי הספר, וביטאו שאיפה משותפת לשיפור דימוי מקצועות האמנות בבית ספרם.

NFER ערך מחקר **בצפון אירלנד** בקרב תלמידים שלמדו אמנות, הנוגע לחווייתם כתלמידי המקצוע. על אף שמדובר במדינה אחת, שאינה כלולה בסקירה זו, יש עניין רב בממצאים שעלו מן המחקר, שעשויים לשקף תמונת מצב רלוונטית.

המחקר בדק את חוויית לימוד האמנות בקרב התלמידים על פי שלושה מדדים: מעמד המקצוע בעיני גורמים בסביבתם של התלמידים, הרלוונטיות שלו לחייהם וההנאה מן הלימוד. במחקר עלו ציונים נמוכים בכל אחד מן המדדים, כאשר המצב ביחס לאמנויות התגלה חמור יותר ככל שעלה גילם של התלמידים. חוסר המוטיבציה ללמוד אמנות קשור גם בהערכה הנמוכה כלפי המקצוע שהתלמידים מייחסים לבתי הספר ולמעסיקים עתידיים. על פי המחקר, חוסר המוטיבציה מתחזק כמובן במקרה שהלימוד אינו מהנה ואינו רלוונטי לחייהם (NFER, 2000).

הממצאים מצביעים על כך שמעמד גבוה של מקצוע האמנות, ברמת תכניות הלימודים הרשמיות, עדיין אינו מבטיח מעמד דומה ברמת הביצוע של תכניות הלימודים בבתי הספר. דוגמה לפער זה, בין המעמד הרשמי של לימודי האמנות למעמדן ברמה הביצועית, ניתן למצוא במאמר של קיי פאסמור (Passmore, 2005). בארצות הברית, לאחר שלימודי האמנות הפכו למקצוע חובה, מעמדם לא הושווה למעמדם של מקצועות אחרים, כפי שמעידה פאסמור במאמרה, לימודי המתמטיקה והאנגלית "גנבו" שעות ותקציבים מלימודי האמנות שהפכו לחלק מן המערכת.

כתוצאה מהבעייתיות של חשיבות מקצוע האמנות במערכות החינוך, מחקר NFER העלה מספר מסקנות אופרטיביות שמטרתן העלאת דימויו ומעמדו של מקצוע האמנות בבתי הספר: 1. הפיכתה של הוראת האמנות לרלוונטית ומהנה; 2. הקצאת די זמן לחוויות אמנותיות; 3. גילוי דרכים להעצמת החינוך ליצירתיות ולעידוד קשרים בין תלמידים לאמנים ולמוסדות לאמנות ותרבות; 4. חיזוק המורים על ידי הכשרה וסיפוק חומרי למידה; 5. עידוד קשרים ושיתוף פעולה בין מורים על בסיס חוויות הוראה מוצלחות; 6. עידוד מתן פומבי בבית הספר לעשייה האמנותית; 7. בעיית עומס השעות והמחסור בזמן להוראת האמנויות, עולה במחקר של NFER (2000). כתגובה לכך, אך גם כחלק מטיפוח היצירתיות, יש חשיבות להרחבת ההוראה מחוץ לשעות הלימודים בבית הספר.⁷

תפיסות תאורטיות

הבעיות שהוצגו עד כה באשר למעמד האמנות, מטופלות גם במאמרים העוסקים במישור התאורטי והרעיוני של החינוך האמנותי. חוקרים שונים תומכים בהעלאת מעמד החינוך האמנותי בבתי הספר בגלל האיכויות שלו כמקצוע שהצלחה בו אינה סטנדרטית ואינה קלה לכימות, ועל כן היא עשויה לאזן את החתירה להישגיות השוררת בין כותלי בית הספר. מאפיינים אלה מוסיפים למעמדו הבעייתי של המקצוע בבית הספר.

על פי דורון ליבנה (2005), הקושי העומד בבסיס הוראת האמנות, הוא העדר תכלית ההוראה. משהופשטה האמנות מתפקידה המסורתי כמלאכה בתקופה המודרנית, ומשערערה על הגדרתה בתחילת המאה ה-20, לא ניתן למצוא הגדרה אמיתית למושג "אמנות", או פשר אימננטי. בהעדר הגדרה כזו, לא ניתן לקבוע מה תכליתה של האמנות, לא כל שכן מהן המיומנויות הנדרשות מן המקצוע. כך, גם לא ניתן לדבר על קידמה, שהרי בהעדר תכלית והגדרות של "טוב ורע" באמנות, אין לאן לשאוף.

ניל פוסטמן (2004), בהתייחסו לנושא, טוען כי האמנות כ"שפת הלב", המלמדת על רוח האדם, יחד עם הראייה לפיה האמנויות השונות הן שפה המבטאת רגשות, צרכים להקנות לאמנות מעמד מרכזי במערכת החינוך. התכונות הייחודיות לאמנות מהוות בסיס לכך שאמנויות צריכות להיות בעל מעמד מרכזי בבתי הספר ולחדול מלהיות מקצוע משני.

לדעת אליוט אייזנר (Eisner, 2001), על רקע הסטנדרטיזציה, המתווה מדדים ברורים בדרך של תכנית לימודים אחידה, הגדרת תוצאות רצויות וקיום בחינות אחידות, האמנות מציבה אלטרנטיבה – דרך חשיבה אחרת, דרך חיים אחרת, דרך אחרת להתקיים בעולם. הקושי הוא בשכנוע ובסגור על מקצוע שאינו נמדד דווקא בתוצאות אלא בעיקר בתהליך הלימוד, שהצלחותיו אינן בהכרח אינסטרומנטליות. האמנות, אם כך, נמצאת במלכוד של ניסיון להצדיק את קיומה – בין הסטנדרטיזציה הרציונלית לבין סוג של פלורליזם שבמסגרתו האמנות נלמדת כדבר יחסי הנתון לביקורת ולניתוח פוליטי-חברתי. כך גם הניסיון לגונן על מקומו של החינוך האמנותי בטענה כי הוא מקדם הצלחה במקצועות אחרים – חסר ביסוס.

⁷ ראו על כך בהרחבה בעמ' 28-29 של NFER, 2000.

לטענתו של אייזנר, הדבר המרכזי שיש לשנות מבחינה מערכתית, הוא מעמדו של מקצוע האמנות בתפיסת הציבור הרחב. כל עוד האמנות תיתפס כמקצוע שולי בבתי ספר ובמוסדות להשכלה גבוהה, לא יחול שיפור בחינוך לאמנות. למעשה, אייזנר מדבר על שינוי תפיסתי התלוי במאמצים לבנייה ולביסוס של חזון מתאים בקהילה, במערכת הפוליטית ובמערכת החינוך (Eisner, 2001).

הווארד גארדנר (Gardner, 1990) מבקר את העובדה שהאמנות נחשבת באופן מסורתי במערכות חינוך רבות, למקצוע משני בחשיבותו⁸. החינוך האמנותי עשוי לפרוח בסביבה של חברה אמידה, כאשר ישנה אפשרות לנדיבות רבה יותר בכל הנוגע לתקציבים ולשעות לימוד, והאמנות אינה באה על חשבון מקצועות "חשובים". למרות ההכרה התאורטית ההולכת וגדלה בחשיבותו של החינוך האמנותי, הרי שבפועל הכרה זו לא שינתה באופן מהותי את היחס כלפי האמנות. החינוך האמנותי נותר חשוב בעיקר בגיל הרך ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי⁹.

גארדנר כורך את העלאת מעמדו של מקצוע האמנות בבתי הספר בטיב החינוך האמנותי המוצע. באופן כללי, גארדנר מציין שלושה מרכיבים בסיסיים של החינוך האמנותי, החיוניים להבטחת איכות הוראת האמנות וחשובים להעלאת דימויו של המקצוע:

א. הכשרה איכותית של מורים – על המורים להיות כאלה המכילים בתוכם את הידע לתחום אותו הם מלמדים מתוך תחושת הזדהות עם חומרי הלימוד.

ב. דרכים אמיונות להערכת הלמידה – הכרה של קהילות הרחבות בחשיבותו של מקצוע האמנות, מצריך קביעת דרכים אמיונות להערכת הלמידה¹⁰. ללא אמות מידה כאלה, הסיכויים להמשך תמיכתם של אותן קהילות באמנות הם קלושים.

ג. תכנית לימודים הניתנת ליישום, המכילה את האלמנטים הבאים: למידה תוך מעורבות בפרויקטים עשירים ומשמעותיים וייצור אמנותי, מתוך יחסי גומלין בין צורות הידע השונות, ומתן הזדמנויות רבות לרפלקציה ביחס להתקדמות (Gardner, 1990).

⁸ גארדנר מתייחס למצב בארצות הברית.

⁹ יש לשים לב לכך שדבריו של גארדנר נאמרו ב-1990, בעוד חלק גדול מתכניות הלימודים נכתבו מאוחר יותר.

¹⁰ על דרכי ההערכה על פי גארדנר, ראו בהמשך.

3. מי קובע את התכנים שיילמדו במסגרת תחום האמנות?

הסמכות בקביעת תכנית הלימודים ומידת מחויבותם של בתי ספר ומורים לתכנית, משתנה ממדינה למדינה. באופן כללי, במדינות בעלות מבנה פדרלי (אוסטרליה, קנדה, ארצות הברית, גרמניה, ספרד ושווייץ), המחוזות או המדינות הן הקובעות את תכנית הלימודים. יחד עם זאת, תכניות הלימודים הללו כפופות על פי רוב לערכים ולמטרות כלליות הנקבעות ברמה הלאומית. על פי נתוני מחקר NFER (2000), גם במדינות לא-פדרליות מסוימות (הונגריה והולנד), המדיניות הממשלתית ביחס ליעדים חינוכיים היא תמציתית מאוד, והאחריות על קביעת התכנית היא בידי בתי הספר האינדיבידואליים. במדינות בעלות אופי ריכוזי, כגון יפן, קוריאה הדרומית וסינגפור, מדינה מכתיבה תכנית לימודים מפורטת, תוך התייחסות לערכים ולצרכים חברתיים. בתכנית הלימודים האנגלית החדשה, משנת 2000, נקבעו יעדים וערכים חינוכיים כחלק מן התכנית.

תיאור תכניות הלימודים

המידע הבא לגבי המדינות המופיעות בסקר, מבוסס על אתר ארכיון INCA (International) (Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive), המספק מידע מעודכן ורשמי לגבי מערכות חינוך שונות בעולם.

אנגליה: הסמכות בענייני חינוך נתונה בידי הממשלה, אך היא בעלת אופי ביזורי. ישנה תכנית לימודים מחייבת עבור חינוך החובה (גילאי 5-16), ומערכת הערכה ומשוב לאומית. בתי ספר עצמאיים לא מחויבים לתכנית לימודים זו. תכנית הלימודים האנגלית באמנות היא כללית מאוד, ואינה נכנסת לתכנים ספציפיים מחייבים.

אונטריו-קנדה: בקנדה אין משרד חינוך מרכזי. האחריות על החינוך מרוכזת בידיה של כל אחת מן הפרובינציות בקנדה. יחד עם זאת, קיים פרום של שרי חינוך מן הפרובינציות השונות, שמטרתו לקדם שיתוף פעולה בנושאים של מימון, תכניות לימודים, משוב והערכה.

ארה"ב, ניו-יורק וקליפורניה: בארצות הברית מרבית הסמכויות בענייני חינוך נתונות בידי משרדי החינוך בכל אחת מהמדינות. במדינות ניו-יורק וקליפורניה תכניות הלימודים מהוות מסגרת לתכניות בית הספר, ואין בהן משום תכנית מחייבת – אין דרישה שבתי הספר ילמדו על פי תוכן הסטנדרטים. התכנית אינה מכתיבה דרך הערכה ומשוב מחייבים. בתוך מסגרת התכנית קיימת גמישות, ויש מקום נרחב לשיקול דעתו של המורה באשר למשך הלימוד המוקדש לנושא מסוים, ולדרכי ההוראה, כאשר התכנית מעודדת במפורש גיוון בדרכי ההוראה. בתחום המעשי, בתכנית של קליפורניה, קיים פירוט קונקרטי של תחומי הלימוד והמיומנויות המעשיות הנלמדות. בתחום העיוני, לעומת זאת, קיים פירוט נרחב של מיומנויות ונושאי חתך, אך יש הימנעות מוחלטת מציון חומר מסוים אותו יש ללמוד במסגרת זו – אין אזכור לשמות יצירות, אמנים, זרמים או תקופות מסוימות שעל התלמידים לדעת. לבית הספר ולמורה ניתנת הבחירה מה ללמד תחת הכותרת הכללית.

אוסטרליה: באוסטרליה אין תכנית לימודים של הממשלה המרכזית. למדינות ולמחוזות יש שליטה על תכנית הלימודים של בתי הספר הממשלתיים. יחד עם זאת, בשנת 1991, המועצה לחינוך באוסטרליה המורכבת משרי החינוך של המחוזות/מדינות השונות, החלה לפתח הצהרות

לאומיות ופרופילים לגבי שמונה מקצועות מפתח. ההצהרות אינן מציגות תכנים מחייבים מבחינת תכנית לימודים, פדגוגיה, הערכה וכיוצא באלה, אלא מספקות מסגרת כללית ובסיס משותף לפיתוח תכנית לימודים. ההצהרות אף מהוות בסיס לעיצוב תכנית הלימודים ולשימוש במשאבי למידה¹¹.

גרמניה: מרבית הסמכויות בתחום החינוך, כולל קביעת תכנית הלימודים, נתונות בידי הלאנדר – המחוזות בגרמניה.

צרפת: בצרפת קיימת תכנית לימודים ממשלתית מחייבת. המקצועות הנלמדים במסגרת תכנית הלימודים משתנים מגיל לגיל.

ניו-זילנד: הסמכות בענייני חינוך נתונה בידי משרד החינוך בממשלה המרכזית. לממשלות אזוריות אין תפקיד חינוכי. חוק חינוך חובה חל על כל הילדים מגיל 6-16. לפיכך, תכנית הלימודים באמנות היא תכנית לאומית.

כפי שעולה מן הסקירה, בחלק גדול מן המקרים תכנית הלימודים אינה מחייבת אלא מהווה המלצה וכלי עזר להוראה. בפועל, במקרים רבים, בית הספר או המורה הם הקובעים את מידת היישום של תכנית הלימודים המוצעת.

¹¹ שמונה המקצועות הנכללים בהצהרה כמקצועות מפתח הם (לפי הסדר הבא): אמנות, אנגלית, בריאות וחינוך גופני, לשונות מלבד אנגלית, מתמטיקה, מדעים, לימודי חברה וסביבה, וטכנולוגיה.

4. מבנה תכנית הלימודים

תכניות הלימודים באמנות של המדינות השונות בנויות על פי מודלים שונים. התכניות שונות זו מזו במבנה שעל פיו מוצגים הדברים – יש תכניות המאחדות את תחומי האמנות השונים או את חטיבות הגיל השונות לכדי מבנה אחיד ועקבי, ואחרות המהוות למעשה מקבץ של תכניות לימודים שונות. כמו כן, רמת הפירוט משתנה באופן ניכר מתכנית אחת לשנייה, כאשר חלק מן התכניות מציעות לאנשי החינוך בשטח ראשי פרקים ואחרות פורסות תכנית מפורטת ואופרטיבית. שאלת השימוש בסטנדרטים, שתדון בהמשך, מקבלת ביטויים שונים בתכניות הלימודים, וכך גם ההבניה של מיומנויות מול ידע בתכנית הלימודים.

למבנה התכנית עשויות להיות השלכות ניכרות מבחינת יישומן בשטח – מידת הפירוט, ההיגיון הפנימי, הרציפות והבהירות הם המבחינים במידה רבה בין תכניות שונות, המבוססות פעמים רבות על תפיסות דומות. המבנים של תכניות הלימודים מהווים, לפיכך, מודלים שונים להטמעה של הרעיונות והתפיסות השונות בתהליך הלימודי, ולתרגום מטרות התכניות מן הרמה המוצהרת לרמות האופרטיביות.

התיאור שלהלן מתייחס לרמה המבנית של תכניות הלימודים. פירוט והדגמה מעבר לשלד המוצג כאן ביחס לכל אחת מן התכניות, יובאו בהמשך.

תיאור תכניות הלימודים¹²

אונטריו-קנדה

תכנית הלימודים באמנויות לכל הגילאים, מכילה שני אלמנטים על פיהם בנויה התכנית:

1. **ציפיות**¹³ (expectations) – הידע והמיומנויות המצופים מכל כיתה בהתאמה, ושעל התלמידים לשלוט בהם עד סוף שכבת הגיל הנתונה.
2. **רמות הישגים** (achievement levels) – תיאור ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים של כל כיתה נתונה.

לגבי כל שכבת גיל, מפורטות שתי סדרות של ציפיות בכל היבט (strand) של תכנית הלימודים: א. **הציפיות הכלליות**, מבחינת הידע והמיומנויות שעל התלמידים להגיע אליהן בסיום כל שכבת גיל; ב. **הציפיות המפורטות**, המתארות את הידע והמיומנויות באופן מפורט יותר, ויוצקות תוכן ב'ציפיות הכלליות'. תכנית הלימודים באמנות חזותית מחולקת לשלושה תחומים, ולכל תחום "ציפיות מפורטות" לכל שכבת גיל על פי שלוש כותרות שונות ועל פי מספר היבטים (strands).

בכיתות א-ח, החלוקה היא כדלקמן: 1. הכרת היסודות (knowledge of the elements); 2. עבודה יצירתית (Creative Work); 3. חשיבה ביקורתית (Critical Thinking). הכותרות הללו אינן מסמנות תחומים אוטונומיים, אלא מוקדים להתייחסות, הכרוכים אלו באלו. בתכנית לכיתות

¹² המידע כאן שאוב מתכניות הלימודים, מאתר INCA ומאתרי משרד החינוך השונים, שם מצוי מידע מפורט בהרחבה.
¹³ בחלק מן המקרים, כאשר לא נמצא מונח מקביל בעברית, הובאו כאן המונחים כפי שהם מופיעים בשפתם המקורית בתכנית הלימודים, בנוסף מנוח דומה בעברית.

ט-י של **אונטריו-קנדה**, "הציפיות המפורטות" מחולקות לשלושה חלקים: 1. **תאוריה** – עיצוב וקומפוזיציה, תולדות האמנות וקהילת תרבות (Community Culture) ויישומים אישיים (Personal Applications); 2. **יצירה** – הבנה ותכנון (Perceiving and planning), התנסות ועשייה, סקירה והערכה (Reviewing and Evaluating); 3. **ניתוח** – תהליך ביקורתי (Critical Process), אסתטיקה. בתכנית הלימודים לכיתות יא-יב, החלוקה היא: 1. **תאוריה** – אוריינות באמנות חזותית (Visual Arts Literacy), תולדות האמנות ותרבות (Art History and Culture); 2. **יצירה** – הבנה ותכנון, התנסות ועשייה, סקירה והערכה; 3. **ניתוח** – תהליך ביקורתי, אסתטיקה, התפתחות אישית והכנה לקריירה.

קליפורניה

תכנית הלימודים באמנויות מחולקת לפרקים על פי תחומי האמנות השונים (מחול, מוזיקה, תאטרון ואמנות חזותית), ולגבי כל תחום קיים פירוט נרחב של הסטנדרטים, קרי של הנדרש בכל שכבת גיל, כתכנית לימודים בפני עצמה. פירוט התכנית לכל שכבה מתחלק לחמש כותרות וכותרות משנה, זהות לכל שכבות הגיל (ולכל תחומי האמנות), מגן חובה ועד יב, ומהווים היבטים שונים של הלמידה באמנויות. ההיבטים הם: 1. תפיסה אמנותית (Artistic Perception); 2. הבעה יצירתית; 3. הקשר היסטורי ותרבותי; 4. הערכה אסתטית; 5. קשרים, יחסי גומלין, יישומים. לתכנית מצורף מילון של מונחי מפתח הרלוונטי לכל אחד מתחומי האמנות.

אנגליה

תכנית הלימודים באנגליה באמנות ובעיצוב מתאפיינת בכלליות שלה. היא מכוונת להצגת מיומנויות וערכים כלליים הבאים לידי ביטוי בתכנית. התכנית מחולקת על פי ארבע חטיבות הגיל הקרויות "Key Stages". המבנה של תכניות הלימודים לשלוש החטיבות הראשונות הוא זהה. המבנה של חטיבת גיל 4, שונה כיוון שהאמנות בשלב זה מהווה מקצוע בחירה. פירוט תמציתי של תכנית הלימודים לחטיבות גיל 1-3, מופיע על פי הפירוט הבא:

1. **ידע, מיומנויות והבנה (Knowledge, Skills and Understanding)** – תחת כותרת זו מופיע הפירוט של ההוראה (Pupils should be taught to...) בארבע קטגוריות: א. חקר, גילוי ופיתוח רעיונות (Exploring and Developing Ideas); ב. חקר ויצירה של אמנות, מלאכה ועיצוב; ג. הערכה ופיתוח העבודה; ד. ידע והבנה.
2. **רוחב הלימוד (Breadth of Study)** – תחת כותרת זו מופיעים אופני רכישת הידע, המיומנויות וההבנה.

ויקטוריה, אוסטרליה

תכנית הלימודים לכיתות א-י מחולקת לששה חלקים. כל חלק מתייחס לאחת משש רמות הישגים. כל אחת מרמות הישגים מכילה הצהרה עקרונית לגבי מוקד הלימוד (Learning focus), וכן מערכת של סטנדרטים. הצהרת מוקד זו מתארת חוויות למידה שונות שהמורה יכול להיעזר בהן לתכנון ההוראה. הסטנדרטים מגדירים את הידע והמיומנויות הנדרשים לגבי כל אחת

מרמות ההישגים. הסטנדרטים מחולקים לשני היבטים (Dimensions): א. יצירה ועשייה; ב. גילוי ותגובה. בנוסף, בכל חלק מופיע גם מילון מונחים רלוונטי.

תכנית הלימודים באמנות לכיתות יא-יב מחולקת לארבע יחידות תוכן. כל יחידה מחולקת לשני "אזורי למידה" (Areas of Study) בנושאים שונים, ובהתאמה גם שתי תוצאות (Outcome 1,2). סעיף ה"תוצאות", מתייחס לשני היבטים: א. ידע מרכזי (Key Knowledge); ב. מיומנויות מפתח (Key Skills). בסוף כל יחידה, ישנו סעיף נוסף – הערכה (Assesment) – המגדיר אופני הערכה המותאמים לאותה יחידת לימוד.

ניו-זילנד

תכנית הלימודים היא באמנויות (מחול, דרמה, מוזיקה-אמנות קול, ואמנויות חזותיות). תכנית הלימודים מפרטת יעדי הישגים לגבי כל תחום בנפרד (Achievement objectives) ביחס לארבעה היבטים (Strands):

1. הבנת האמנות החזותית¹⁴ בהקשר

2. פיתוח ידע מעשי

3. פיתוח רעיונות

4. תקשורת ופרשנות (Communicating and Interpreting in the Arts)¹⁵

התכנית מחולקת לרמות 1-8, הפרוסות על פני קשת הגילאים משנה א-ג. לגבי כל רמה מפורטים יעדי ההישגים המתייחסים למיומנויות, לידע ולהבנה, בנפרד לכל ארבעת תחומי האמנות הכלולים בתכנית. התכנית תמציתית מאוד, ומציגה את הנושאים בראשי פרקים.

ניו-יורק

התכנית בנויה על פי ארבעה סטנדרטים המשותפים לארבעה תחומי אמנות (מחול, מוזיקה, דרמה ואמנות חזותית), ולשלוש חטיבות גיל – יסודי, ביניים ותיכון – כאשר בשלב התיכון יש תכנית נפרדת ל"כללי" ול"מורחב". התכנית מחולקת לפרקים נפרדים על פי הסטנדרטים (ולא, כבקליפורניה לדוגמה, על פי תחום האמנות), אחר כך לכל רמה, ובתוך כל רמה מכונסות יחד ההנחיות, בנפרד, לכל אחד מתחומי האמנות.

הפירוט הוא תמציתי, ומנוסח בנקודות קצרות המתארות את מה שעושים התלמידים במסגרת יחידת הלימוד המתוארת. בכל פרק יש הפניות לדוגמאות הממחישות נושאים ופעילויות אפשריות במסגרת הלימוד. בכל פרק של התכנית מוצגים, בתמציתיות, רעיונות המפתח שבבסיס הסטנדרט. לאחר מכן, בנקודות תמציתיות, מוצגות המיומנויות שעל התלמידים להפגין במהלך העבודה (performance indicators), ולבסוף דוגמאות למטלות ליישום המיומנויות. הסטנדרטים, המוצגים כבסיס לתכנית, הם:

¹⁴ או המחול, הדרמה והמוסיקה.

¹⁵ היבט זה עוסק בדרכי הבעה שונות, כאשר המונח "תקשורת" – "communicating" – מחליף את המונח שרווח בעבר "expressing". המישורים השונים של ההבעה שאליהם מתייחס היבט זה, כוללים: דיון בעל פה אודות יצירות אמנות, חקר רעיונות באמנות וניתוח ביקורתי של משמעויות ואפשרויות פרשניות ביחס ליצירות של אמנים ושל עמיתים ללמידה.

1. יצירה, הופעה והשתתפות באמנויות
2. היכרות ושימוש בחומרים ובמשאבים של האמנויות
3. יכולת תגובה וניתוח יצירות אמנות
4. הבנת ההיבטים התרבותיים והתרומה של היבטים אלו לאמנויות

צרפת

תכנית הלימודים הצרפתית מייחדת פרקים נפרדים לכל אחד מתחומי האמנות המהווים חלק מתכנית לימודים רחבה באמנויות. תכניות נפרדות באמנות פלסטית קיימות לכל חטיבת גיל, וכמו כן תכנית נפרדת בתולדות האמנות לתיכון. מבנה התכניות אינו אחיד, אך באופן כללי בנוי על פי הרציונל הבא: 1. הגדרת התחום; 2. המטרות; 3. התכנית – שבה מפורטים התכנים הנלמדים תחת כותרות נושאיות הייחודיות לכל חטיבת גיל; 4. מיומנויות; 5. הערכה. התכנית מתארת בהרחבה את הנדרש במסגרת הלימוד. לאחר פירוט תכנית הלימודים, מוצגת רשימת יכולות שעל התלמיד לרכוש במסגרת התכנית.

צילה

תכנית הלימודים בצילה היא למעשה תכנית כפולה – באמנות ובמוזיקה. בכיתות הנמוכות מטרות התכנית מוצגות במשותף לשני התחומים. המבנה הכללי לכל חטיבות הגיל הוא על פי הרציונל הבא: 1. מטרות: על פי רוב היכולות שמפתחת היחידה של חטיבת הגיל; 2. יחידות נושאיות הנלמדות בחטיבת הגיל המוגדרת ובכל כיתה. לכיתות הגבוהות יותר, היחידות מופיעות לעיתים בנושאים סמסטריאליים. כמו כן, במסגרת יחידות הלימוד מופיעה לרוב רשימה קונקרטית של הפעילויות הנלמדות במסגרת הנושא. התכנית הצילאנית מתאפיינת מבחינה מבנית ברמת הפירוט והקונקרטיות שלה, ובחלוקה של התכנית על פי נושאי לימוד.

גרמניה

תכנית הלימודים הגרמנית לבית הספר היסודי בנויה על חמישה תחומי נושא, ובנפרד גם על סטנדרטים. לגבי כל אחד מתחומי הנושא יש פירוט של תתי נושאים או תחומי התנסות, על פי שני קריטריונים – דרישות ותוכן. פירוט הדרישות והתוכן בכל אחד מן התחומים, מפורט בנפרד על פי חטיבות הגיל השונות.

לתכנית הלימודים לחטיבת הביניים שלושה מרכיבים:

1. סטנדרטים בשלושה היבטים שונים.
2. רמות הלימוד: טבלה המפרטת את רמת ההישגים, על פי "כוכביות" המציינות את רמת הלימוד המצופה בסוף כל כיתה.
3. רשימה של חמישה "תחומי החלטה" המהווים היבטים שונים של לימודי האמנות האמורים להוות חלק מן התכנית. במסגרת כל אחד מתחומי החלטה, מוצגים נושאי לימוד שונים. תחומי החלטה הם: תחומי התנסות, אסטרטגיה בעבודה אמנותית, חומרים, תהליך וטכניקות, יוצרים ויצירות מתקופות ומתרבויות שונות.

5. האמנות כתרבות חזותית ותפיסה פוסט מודרנית של תכנית הלימודים

תפיסות תאורטיות

א. משמעות המונח "תרבות חזותית" כתפיסת עולם וכתפיסה חינוכית

על פי הגדרתה של דונלין הייז (Heise, 2004), תרבות חזותית היא סך כל הדימויים והחפצים המצויים בסביבתנו היומיומית, כגון: באמצעי התקשורת, בספרים, בעיצוב פנים וחוץ, בפרסומות, במופעים וכיו"ב. התרבות החזותית מעצבת את תודעתם של התלמידים, את חושיהם ואת תרבותם, תוך שהיא מעבירה ידע, שפה, קודים וערכים. במובן זה התרבות החזותית היא חלק ממבנה חברתי בעל השפעה מכרעת על עיצוב זהותם של תלמידים.

הבנה זו, כחלק מתפיסה פוסט מודרנית, יוצרת קושי ואתגר עבור מורי האמנות, כי היא ממוטטת הנחות יסוד בדבר הקאנון האמנותי – התייחסות אל דימויים פופולריים מצויים כאל מושאים לדיון בשיעור אמנות, יוצרת למעשה מחיקה של ההיררכיה המסורתית של "אמנות גבוהה" מול "אמנות נמוכה", של דעת מומחה מול דעתו של כל אדם שנחשף לתרבות חזותית ולפיכך יכול להביע דעה לגביה.

לדעת הייז, השימוש בפדגוגיה ביקורתית בהקשר לאמנות ולתרבות חזותית, עשוי להוות כלי חשוב בפיתוח תודעה אזרחית דמוקרטית בקרב התלמידים. דיון בדימויים המצויים בסביבתם, ועל ידי כך פיתוח של אוריינות חזותית, מעוררת את התלמידים למחשבה ולגישה ביקורתית ומודעת ביחס לעמדותיהם, כמו גם לסביבה שבה הם חיים, להפיכתם לצרכנים נבונים ולאזרחים בעלי מודעות בחברה הדמוקרטית.

אחת מהנחות היסוד של הפדגוגיה הביקורתית היא ההישענות על חוויות מחיי היומיום. האמנות, בהקשר לתרבות חזותית, נשענת גם היא על חוויות אותנטיות מחיי היומיום, בזירה שבה נפגשים שפה, ידע וכוח. זירה זו יכולה להוות מקום לשיח רחב, בתנאי חממה, בסוגיות של מוסר, תרבות, זהות, מגדר, חברה ופוליטיקה. חינוך לאמנות הוא הרבה יותר מהצגת עובדות אודות אמנים ויצירות – לימוד משמעותי של האמנות, כאשר נעשה מתוך דיון דיסקורסיבי, הוא למעשה הכנה לחיים בחברה דמוקרטית. דיון ביקורתי מזמן ריבוי קולות ופיתוח של סובלנות ושל פלורליזם חברתי.

לטענת הייז, הוראת תרבות חזותית אינה סותרת ואינה באה על חשבון הוראת אמנות במובן המסורתי של המילה. לימודי האמנות צריכים לכלול אמנות מדיה, אך אלו אינם באים על חשבון טכניקות אמנות מסורתיות כגון ציור, רישום, פיסול וכיוצא באלו, אמנויות מסורתיות המהוות חלק אינטגרלי מחוויית החינוך האמנותי. לתרבות החזותית ולהוראת האמנות במובן המסורתי, ערכים ומיומנויות משותפים, כגון: רגישות חזותית, התבוננות, חקר ופרשנות. החיבור בין האמנות במובן המסורתי, והתרבות החזותית, מתוך את התלמידים לראייה רב-תרבותית ומשמעותית תוך הכנתם לאזרחות פעילה.

הייז מדגישה את חשיבות הכשרת המורים בתחום התרבות החזותית, תוך לימוד המסגרת התאורטית של תחום הוראת התרבות חזותית, המדיה החדשה ותולדותיה (Heise, 2004).

ב. תרבות חזותית הלכה למעשה בחינוך

הוראת תרבות חזותית, כתחליף לשיעורי האמנות, מהווה שינוי לא רק מבחינת תוכן והגדרה של התחום, אלא גם מבחינת המיומנויות שנדרשות מן התלמידים.

קרי פרידמן (Freedman, 2003) רואה בעקרונות הבאים, יסודות של הוראת התרבות החזותית:

1. **הגדרה מחדש של התחום** – מעבר מהתמקדות באובייקטים של "אמנות יפה" (fine art) כשלעצמם אל עבר דגש על יחסי הגומלין בין הצופה ליוצר באמצעות האובייקטים, הכוונות והפרשנויות הכרוכות ביצירה.
2. **אסתטיקה משמעותית** – ההקשר של היצירה: צורות הביטוי השונות של התרבות החזותית ניתנות להבנה רק על רקע מידע הקשור בנסיבות עשיית היצירה.
3. **פרספקטיבות חברתיות** – דרכי ביטוי חזותיות משקפות ומבקרות את החברה. הכוח החינוכי של עמדות המובעות על ידי יחידים וקבוצות דרך החזותיות מהווה דגש חדש בתכנית הלימודים.
4. **קוגניציה אינטראקטיבית** – מקום לדפוסי לימוד אישיים וקבוצתיים המחזקים את הלמידה. הלמידה מתחזקת באמצעות הוראה אינטר-דיסציפלינרית.
5. **תגובה תלוית-תרבות** – תכניות הלימודים כוללות הוראה נרחבת של אמנות חזותית של קבוצות תרבות שונות. המגוון התרבותי מודגם באמצעות האמנות. סוגיות הקשורות לרב-תרבותיות הן מרכזיות לתכנית. יצירה ופרשנות הן תגובות תרבותיות וגם אינדיבידואליות.
6. **פרשנות אינטר-דיסציפלינרית** – היות והתרבות החזותית, כתחום, נוגעת בהיבטים רחבים כל כך של מציאות הלומדים, מקומו של התחום הלימודי צריך לגדול בחשיבותו בתכנית הלימודים הכללית.
7. **חוויה טכנולוגית** – היצירה הממוחשבת יצרה מהפיכה במשמעות המושגים של כישרון וטכניקה. ההגדרה מחדש של האמנות החזותית, לאור זאת, יוצרת גם הגדרה מחדש של משמעות החינוך כחוויה טכנולוגית.
8. **ביקורת קונסטרוקטיבית** – הידע של התלמידים נבנה ממגוון מקורות חוץ בית-ספריים, ובהם התרבות הויזואלית. לעתים משקלו בהבנת תכנים לימודיים גדול יותר מן ההבנה באמצעות הלימודים הפורמליים. לאור זאת, כיום כוללת בניית תכניות לימודים, במידה הולכת וגדלה, ניתוח ביקורתי של התרבות החזותית והערכת הלמידה באופן התואם מגמה זו.

תפיסת החינוך האמנותי כהוראת תרבות חזותית קנתה לה אחיזה רחבה ונחשבת לגישה החינוכית המאפיינת את החינוך לאמנות החל משנות ה-90 (Dorn, 2005). יש הרואים את המהפכה בגישה זו בכך שהאמנות נבחנת תוך התעלמות מאיכויות הבעתיות של היצירה. החינוך מתמקד בהיבטים עיוניים של האמנות והופך את העשייה והיצירה למשניים בחשיבותם.

אליזת אייזנר, תאורטיקן מרכזי בתחום החינוך האמנותי ומייצג גישת ה- Discipline-Based Arts Education, מציג כמה אתגרים לתפיסת התרבות החזותית (להלן: VC-Visual Culture) בהקשר החינוכי, הרעיוני והמעשי. אייזנר (Eisner, 2001) מסכים עם הנחת היסוד של חינוך VC, לפיה האמנות צריכה להיות רלוונטית מבחינה חברתית ולהיבחן בהקשרים סוציו-היסטוריים. יחד עם זאת, הוא מתנגד לדגש המופרז המושם על ההיבט הפוליטי של היצירה ועל היותה תוצר – לעתים שרירותי – של הקשר תרבותי, של הכתבה של השלטון, של ערכים ובחירות בנות הזמן. ההבנות הללו מועצמות, בעוד ההבנה האסתטית של היצירה היא משנית. היצירה כישות פוליטית תופסת את מקומה של היצירה כביטוי להישג אנושי. אייזנר רואה בעיתיות בתפיסת התרבות החזותית, הן מנקודת מבטו של המורה הן מנקודת מבטו של התלמיד:

- **מנקודת מבטו של המורה** – אם היצירה נלמדת בעיקר כחומר לניתוח חברתי ופוליטי, הרי שהמורים צריכים להיות בעלי אוריינטציה וכישורים מתאימים לעריכת ניתוח כזה. אך מורים לאמנות, במהותם, אינם מורים מסוג זה, ולא נמשכו מלכתחילה לתחום בשל אוריינטציה כזו. יש להניח שהם אוהבים את האמנות ומוצאים בה הנאה וסיפוק שאותם הם רוצים לאפשר גם לתלמידיהם – הנאה מיצירה, הנאה מהאיכות המיוחדת של עבודה בחומר, הנאה ויזואלית בהתבוננות ביצירות. זוהי חוויה שונה מהותית מניתוח פוליטי של דימויים פופולריים.
- **מנקודת מבטו של התלמיד** – הלמידה תחת הכותרת של תרבות חזותית הופכת אותו מאמן יוצר למתבונן מן הצד. איכויות החשיבה האמנותית ייחודיות למקצוע זה ואסור להחמיצן, בהיותן כאלה המעוררות למחשבה, מפתחות כחלק מפעילות קוגניטיבית ומחברות מחשבה עם רגש בשירות רעיון. האמנויות מסייעות לנו להבין ולחוש את שרואות ענינו. חשיבה כזו יוצאת דופן בתוך שגרת בית הספר, בה התלמידים אינם חושבים בדרכים שהן גם רגשיות, ומכאן חשיבותה.

אייזנר טוען, לבסוף, כי את הקשיים שהוא מוצא בחינוך האמנותי כהוראת תרבות חזותית, ניתן ליישב על ידי ההכרה בחלק מעקרונותיה של תפיסה זו ושילובן בהוראת האמנות, ולא כתחליף להוראת האמנות, שבעיניו לא איבדה מן הרלוונטיות שלה. לתפיסתו, יש לשלב בהוראה ראייה של יצירות אמנות בהקשרים פוליטיים וחברתיים. תכנית לימודים השמה דגש על תרבות חזותית, צריכה לעשות זאת באופן מושכל, ולשם כך הכרחי שמורים המלמדים מתוך גישה זו יוכשרו בהתאם (Eisner, 2001).

תיאור תכניות הלימודים

תכניות הלימודים של בתי הספר משתנות ביחסן כלפי התרבות החזותית. אלמנטים ומאפיינים שונים הקשורים בתרבות חזותית מופיעים בכל תכניות הלימודים, כך שהיישום של הגישה והדגשים משתנים ממערכת חינוך של מדינה אחת לזו של מדינה אחרת. בחלק מן התכניות מושם דגש על ההתייחסות אל האמנות כחלק מהתייחסות כוללת אל הסביבה או אל התרבות בכללה. גישה כזו היא גישה רחבה שאכן רואה את התרבות החזותית כמכלול רחב יותר מן האמנות הפלסטית.

בתכנית של **ניו-זילנד**, למשל, קיים דגש על הבנה של רעיונות באמצעות חפצים המייצגים את התרבות, במובחן מיצירות. התכנית ה**צ'ילאנית** נוקטת באותה רוח בגישה מרחיבה במיוחד, כאשר לימודי האמנות מורחבים לכלל לימודי התרבות המקומית. לעומת זאת, **גרמניה וצרפת** נוטות לגישה המשמרת היררכיה של "אמנות נמוכה" מול "אמנות גבוהה". לשתיהן מצורפות רשימות של יצירות, שאף כי הן מהוות המלצה בלבד, הן כוללות יצירות אמנות קלסיות.

תכניות אחרות מדגישות את ההיבט הרב תרבותי של האמנות כתרבות חזותית, כך **בארה"ב**, **אוסטרליה וניו-זילנד**, למשל. חשיבה ביקורתית מהווה אף היא גורם מרכזי במרבית התכניות, כמיומנות לטיפוח, כפי שיודגם בהמשך.

קרי פרידמן (Freedman, 2003) הראתה כי החינוך, המבוסס על תפיסה של תרבות חזותית, כולל מרכיבים רבים ומגוונים ועל כן בחירה ביישום של תפיסת עולם זו אינה בהכרח מכתובה מתכון אחד, אף לא תכנים ומיומנויות מסוימות. תכניות הלימודים השונות מכילות, בדרכים שונות, את עקרונות ההוראה על פי התרבות החזותית. על מנת להמחיש את אופן השפעת תפיסה זו על תכניות הלימודים, תיבחן כל אחת מן התכניות בהתאם למרכיבי החינוך האמנותי המבוסס על תרבות חזותית, כפי שמתארת אותם קרי פרידמן (כמצוטט לעיל).

קליפורניה

תפיסת התרבות החזותית מובנית בתכנית הלימודים של קליפורניה. חמשת ההיבטים שאליהם מתחלקת התכנית לכל חטיבות הגיל מכילים בתוכם, למעשה, את עקרונות התרבות החזותית – ההיבט "פרספציה אמנותית", כולל התייחסות לא רק ליצירות אמנות, אלא גם לאלמנטים מן הטבע והסביבה, לאירועים ולמעשה לכל הסביבה החזותית של התלמידים, בהתאם לעיקרון שאותו מציינת פרידמן, של הסטת הדגש מאמנות יפה לעבר העולם החזותי במובן הרחב. ההקשר של היצירה, אותו היא מציינת כעיקרון מנחה ולפיו האמנות והעולם החזותי נבחנים ביחס להקשר יצירתם, בא לידי ביטוי בהיבט של "הקשר תרבותי והיסטורי". התכנית מכוונת לפיתוח חשיבה ביקורתית: ההיבט הרביעי בתכנית – "הערכה אסתטית" – מבנה בתכנית הלימודים של כל אחת משכבות הגיל, את מיומנויות הניתוח וההערכה ביחס לאמנות, בהתאם ליסודות העיצוב. דוגמאות למשימות הקושרות בין העקרונות הללו לבין תכנית הלימודים, ניתן למצוא בהנחיות הבאות: בתכנית לִגן חובה מצויה ההנחיה – "לזהות ולתאר דגמים פשוטים המצויים בסביבה וביצירות אמנות"; בתכנית לכיתה ח נאמר: "להפגין הבנה של השפעותיה של תקשורת מדיה חזותית על כל היבטי החברה". הנחיות מסוג זה מופיעות גם בהקשר לעבודה היצירתית, לדוגמה בתכנית לכיתות ט-יב מוצגת ההנחיה – "לעצב קמפיין פרסומי עבור הפקת תאטרון או מחול המתקיימת בבית הספר תוך שימוש בדימויים המייצגים דמויות ואירועים מרכזיים להפקה".

אונטריו-קנדה

בתכנית הלימודים קיימת דרישה חוזרת להתייחסות לאמנות בהקשר למערכת חברתית, פוליטית וכלכלית. הבניית תפיסת התרבות החזותית היא בעיקר מן ההיבט של הניתוח הביקורתי. אחד משלושת ההיבטים של התכנית הוא ניתוח (Analysis), ובמסגרתו שני חלקים: תהליך ביקורת

(Critical Process) ואסתטיקה. על אף שבאופן יחסי התכנית מתמקדת בעיקר באמנות (ולא במופעים חזותיים של התרבות ככלל), הרי שכחלק מלימוד יחסי הגומלין בין אמנות לבין תרבות, התכנית מתייחסת גם לאמנות שימושית (applied art) כביטוי לתרבות.

צ'ילה

תכנית הלימודים הציילאנית מתייחסת אל האמנות במובן הרחב ביותר, כך שלמעשה הגבולות בין אמנות לבין תרבות, על מופעה השונים, מיטשטשים. התכנית שמה דגש על לימוד מתוך העולם החזותי במובן הרחב, תוך התייחסות להיבטים רחבים של התרבות הכוללים אמנות שימושית, אמנות עממית, חגים ואף טבע ואקולוגיה.

ניו-זילנד

התרבות החזותית באה לידי ביטוי בדגש המושם בכיתות הגבוהות על הבנת יצירת האמנות בהקשר – בעיקר הקשר חברתי ותרבותי.

ניו-יורק

תפיסת התרבות החזותית מובנית בתכנית הלימודים. הסטנדרט הרביעי בתכנית הלימודים, המשולב בתכניות לכל חטיבות הגיל, דן בהקשר התרבותי של האמנויות – "הבנת המימדים והתרומות התרבותיות של האמנויות". בהקשר לסטנדרט זה באמנות החזותית, התכנים דנים ביצירות אמנות ואף בחפצים כביטוי למימדי החברה, התרבות והסביבה של החברה האנושית. תכנית הלימודים של מדינת ניו-יורק מתייחסת לעולם החזותי במובן הרחב, כך שנכללים בה הסביבה הבנויה והטבעית, בהקשרים רחבים של היסטוריה, חברה, תרבות ופסיכולוגיה. החשיבה הביקורתית באה לידי ביטוי בתכנית, בין השאר, בהתייחסות לסוגיה של "Art histories", קרי גישות שונות לתולדות האמנות (בתכנית הלימודים המורחבת, לתיכון), וכך גם קריאה ודיון במאמרי ביקורת האמנות.

צרפת

התכנית באמנויות בצרפת מתרכזת בעיקר באמנות במובן של עבודה בדו-מימד ובתלת-מימד. התכנית לכיתות היסודי כוללת את הנושא "קליטת הסביבה וייצוגה", והכלים והמימוניות להבנת האמנות משמשים גם כרקע לחידוד הבנה סביבתית, של נוף ואדריכלות. התכנית מדגישה, באופן עקרוני, את ריבוי נקודות המבט בהתייחסות ליצירות אמנות, ויחד עם זאת גישה לאמנות מסורתית יותר מזו של התרבות החזותית.

ויקטוריה, אוסטרליה

התכנית האוסטרלית בנויה על תפיסה של אמנויות כתרבות חזותית. התכנית מדגישה את האמנות כביטוי לתרבות, לרוח האנושית, ולחברה – כך שהרעיון של אמנות בהקשר, תוך הדגשה של פרספקטיבה חברתית, כפי שמתארת פרידמן, אינטגרלי לתכנית הלימודים. התכנית מכילה התייחסות מרובה לרב-תרבותיות. כמו כן, מבחינה מתודית, התכנית מבנה בתוכה את החשיבה הביקורתית ככלי מרכזי. ההיבטים הללו באים לידי ביטוי במבוא לתכנית, כמו גם בנושא הרחב

שנלמד בכל שלב בתכנית. לדוגמה, שלב 3 (בבית הספר היסודי) מוקדש לנושא של אמנות בתרבויות שונות. הלימודים בכיתות הגבוהות מוקדשים לנושא אמנות וחברה. כך גם בתכנית באמנות לכיתות הגבוהות, נלמדות מסגרות פרשניות שונות לבחינתן של יצירות אמנות.

מסקירת תכניות הלימודים ומסקירת הספרות עולה כי מעבר לגישה הרואה באמנות חלק מתרבות חזותית, יוצרת שינוי מהותי בחינוך האמנותי. לדעתם של החוקרים, הן התומכים והן המקטרגים על תפיסה זו, המורה לאמנות, המלמד מנקודת מבט של תרבות חזותית, נדרש לשינוי יסודי בגישה כלפי מקצוע ההוראה שלו. שינוי כזה לא יכול לבוא לידי ביטוי רק בתכנית הלימודים – במידה ומערכת חינוך מעוניינת באימוץ תפיסה של תרבות חזותית, יש צורך בהכשרה של המורים הבאים ברובם מרקע של השכלה בתולדות האמנות ובאמנות, ואינם בהכרח מודעים לראייה החדשה של התחום, ועליהם לרכוש כלים להוראת המקצוע על פניו החדשים.

6. הוראה אינטר-דיסציפלינרית – שילוב אמנויות ושילוב אמנות ותחומי דעת נוספים

עיון בתכניות לימודים באמנות מעלה כי מאחורי עיצובן קיימת התלבטות בשאלה: האם האמנות החזותית צריכה להילמד כמקצוע נפרד, או כחלק מהקשר רחב יותר של אמנויות. ישנן תכניות שמבטאות מגמה של שילוב בין אמנות לבין תחומי דעת אחרים, מתוך גישה אינטר-דיסציפלינרית.

הפרק שלהלן דן, בנפרד, בשאלת ההקשר של לימודי האמנות, אם כמקצוע רב תחומי ואם בהקשריו האינטר-דיסציפלינריים. ברמה התאורטית, תידון בעיקר השאלה הראשונה המעסיקה לאחרונה את מעצבי המדיניות ואת המחקר החינוכי.

6.1 שילוב אמנויות

תפיסות תאורטיות

שאלת החיבור או ההפרדה בין אמנות פלסטית או חזותית לאמנויות אחרות, בנויה על ההתלבטות בין שני מודלים:

א. **המודל הדיסציפלינרי** – תחומי האמנות השונים מהווים דיסציפלינות העומדות בפני עצמן, ועל כן יש ללמדן כמקצועות נפרדים.

ב. **המודל הגנרי** – קיים קשר בין תחומי האמנות השונים, ועל כן בתכנית הלימודים יש ללמדם כאשכול מקצועות, ובסיס תכנית הלימודים הוא בסיס משותף.

על פי המחקר של NFER (2000), לשיטה של הוראת האמנות כחלק מאשכול מקצועות יש יתרונות וחסרונות. הפוטנציאל החיובי של הוראת אמנות כחלק מאשכול מקצועות כולל קידום של המעמד והדימוי של האמנויות בבית הספר, ושל המקצועות השונים, כחלק מהקשר מוגדר היטב של יצירתיות¹⁶. כמו כן, עידוד של חשיבה רחבה, תמטית, בקרב תלמידים ומורים מתוך הוראה השואבת משני תחומי אמנות לפחות.

בצד השלילי, ייתכן כי מעמד האמנויות בפועל לא יצא נשכר ואף ייפגע, מכמה סיבות: (1) כתוצאה מעומס השעות הנוצר עקב ריבוי מקצועות באשכולות הלימוד, עשוי להידרש קיצוץ שעלול לפגוע באמנויות; (2) החיבור עשוי ליצור טשטוש של זהותו הייחודית של מקצוע ושל המיומנויות הנלמדות במסגרתו; (3) כך גם מבחינת המורה, המומחיות והמקצועיות עשויים להיפגע במקרה שהמורה יידרש ללמד תחומי אמנות שונים (NFER, 2000)¹⁷.

בתחום התאורטי, קיימים חילוקי דעות בין החוקרים השונים בשאלת החיבור או ההפרדה בין תחומי אמנות.

¹⁶ במדינות שונות מעמדם של תחומי הדרמה והמחול אינו יציב, ולעתים נכלל בהקשרי לימוד אחרים. התכנית מדגישה את החשיבות שבהכללתן בהקשר של החינוך ליצירתיות.

¹⁷ הרחבה בנקודה זו ופירוט של מדיניות שונות הנוקטות בכל אחד מן הגישות, ניתן למצוא במחקר של nfer בעמוד 25.

רוד טיילור (Taylor, 1992) מציג עמדה לפיה האמנויות צריכות להוות תחום לימודי במסגרת תכנית הלימודים, שהמשותף להם הוא הקשר לאסתטיקה¹⁸. האמנויות מייצגות את אחד מן התחומים העיקריים של הישגים אנושיים – הבעה והבנה. שדה האמנויות כולל, על פי תפיסה זו, שישה תחומים: ספרות, מוזיקה, דרמה, מחול, קולנוע ואמנויות חזותיות. האסתטיקה היא צורת מחשבה, דרך ידיעה, שמהותה היא הבנה באמצעות החושים. תגובה אסתטית היא קוגניטיבית במהותה. חינוך שאינו כולל את העיסוק באסתטי ואת הלימוד באמצעותו, הוא בהכרח דל יותר, ומזניח את הפיתוח והעיבוד של הריגושים והרגישויות. אבו (Abbs, 1987) הציע מודל מרובע, המבוסס על הערכים הקוגניטיביים הבאים: עשייה, הצגה, תגובה והערכה. ארבע הפעולות הללו, מתייחסות למסגרת מרובעת גם היא: מסורת, יצירה, המשכיות, אינדיבידואל. הערכים הללו הם למעשה אינטר-דיסציפלינריים, בהיותם מרכיבים של תחומי האמנות השונים, ועל כן מהווים חוט מקשר בין התחומים.

לבקשת משרד החינוך באנגליה, כתב איש החינוך דיוויד בסט (Best, 1997) תגובה לטיטת תכנית הלימודים באמנויות בניו-זילנד, המבוססת על מודל "ארבע הדיסציפלינות". לטענתו, למרות שהתפיסה הגנרית המיושמת ב"מודל ארבע הדיסציפלינות" זכתה לתמיכה רבה, הרי שלפחות בבריטניה יש כיום נסיגה מן התפיסה הזו לטובת הוראה של האמנויות כמקצועות נפרדים.

הגישה הגנרית נשענת של תפיסה לפיה קיימת "ידיעה אסתטית" ("an aesthetic form of knowledge"), תפיסה שניתן למצוא אצל סר הרברט ריד (Read, 1957) ופול הרסט (Hirst, 1965), שלכתביהם נודעה השפעה נרחבת על החינוך האמנותי. טיילור (Taylor, 1993) התייחס במפורש ל"השכלה אסתטית". הנחת היסוד של התפיסות הללו היא שנדרש סוג מסוים של הבנה המשותף לתחומי האמנות השונים.

לטענתו של בסט, השלכתה של תפיסה כזו שתפסה לה אחיזה, הייתה נוחה לאימוץ במידה רבה מתוך שיקולים פוליטיים וכלכליים, שכן היא אפשרה לקבץ יחד את מקצועות האמנות, ואף לטעון כי לימוד של מקצוע אחד, כמייצג "לימודים אסתטיים", עשוי להיות מספק. כתוצאה מכך, קיימת סכנה של הפחתת תחומי האמנות הנלמדים בבתי הספר, קיצוץ בתקציב לתחומי האמנות השונים, קיצוץ בהקצאת שעות וכוח אדם להוראה. בסט מתריע מפני סכנה כזו שתגרום נזק רב לתחומי האמנות ולדלדול החינוך בתחומי האמנות.

לגבי המיזוג בין האסתטי לאמנותי – האופייני לריד והרסט – טוען בסט, שזה מגביר את האיום על המעמד של לימודי האמנות, כאשר האסתטי מהווה הגדרה רחבה מאוד, הכוללת בתוכה חוויות הנוצרות גם מתחומים שאינם תחומי אמנות. כך האמנות מאוימת לא רק על ידי תחומי אמנות אחרים שיכולים, לכאורה, לספק את אותה חוויה, אלא גם על ידי חוויות שאינן אמנותיות (כמו צפייה בשקיעה) היכולות לספק את החוויה האסתטית במקומה.

¹⁸ מקור העמדה בחיבור קודם: (Abbs, Peter, *Living Powers*, 1987).

דיוויד בסט יוצא כנגד התפיסה הגנרית ברמה התאורטית והמעשית. הוא כופר בתפיסה לפיה יש קשר אימננטי בין התחומים, ולכן גם זיקה בין הבנה של תחום אחד להבנתו של תחום אמנותי אחר. ברמה המעשית, הוא מעלה ספק באשר ליכולתו של המורה להורות "אמנויות" במובן הגנרי – במובחן מהוראת אמנות אחת, שבאה בזיקה לאמנות אחרת. לטענת בסט, עידוד שיתוף הפעולה בין תחומי האמנות השונים תהיה פורייה יותר דווקא אם תישמר העצמאות של כל אחד מן המקצועות ולא יהיו תחת קורת גג של מדיניות חינוכית משותפת, גנרית. יש לעודד את שיתוף הפעולה בין מקצועות הלימוד השונים, מתוך גישה אינטר-דיסציפלינרית, כאשר ההקשר הלימודי המסוים מצדיק זאת, ולא ליצור חיבור באופן כוללני ושרירותי. בסט תומך בהיצע של כל תחומי האמנות בבתי הספר, כאשר בשלבים מתקדמים יותר תלמידים יוכלו לערוך בחירה מושכלת מתוך תחומי האמנות, על סמך התנסות. הוא טוען שיש להציב כאידאל היצע של חוויה לימודית בכל אחת מן האמנויות, עבור כל תלמיד (Best, 2007).

תיאור תכניות הלימודים

מבין המדינות שנסקרו, האמנות החזותית נלמדת בהקשר לתחומי אמנות נוספים בצילה, בניו-יורק, בקליפורניה, בקנדה, בניו-זילנד, בצרפת ובאוסטרליה. תכניות הלימודים של המדינות הללו כוללות בתוכן התייחסות לשניים עד שישה תחומי אמנות שונים, והאמנות החזותית היא אחת מהן.

התכניות הגנריות נבדלות זו מזו באופן שבו הן יוצרות חיבור, הקשה או אינטגרציה בין תחומי האמנות. ישנן כאלה המגדירות יעדים משותפים לכל התכניות וכאלה שבפועל יוצרות הפרדה. מרחב ההתייחסויות נע בין תכניות המציגות יעדים ותכנים משותפים לתחומים השונים על פי שכבות הגיל השונות, לבין הגדרה כוללת של תחום האמנויות, לצד יצירתן של תכניות נפרדות לחלוטין.

ניו-יורק

התכנית בנויה מסטנדרטים בארבעה תחומים: מחול, מוזיקה, תאטרון ואמנויות חזותיות. התכנית מציבה יעדים חינוכיים המשותפים לארבעת התחומים הללו, אך גם מתייחסת לאבחנות ביניהם בהתאם לייחודו של כל אחד מן התחומים. התכנית מכירה בייחודו של כל תחום מבחינת הפילוסופיה שלו, המתודות, החומרים, תולדות התחום ותכניו. במבוא לתכנית נאמר כי כל תחום נלמד, על פי רוב, כמקצוע נפרד. על פי הסטנדרטים הקבועים בתכנית, על כל תלמיד המסיים לימודיו להגיע להישגים ולהפגין רמת הישגים סבירה, טובה או גבוהה, בסטנדרטים תוכניים, עד סוף לימודיו בתיכון, לפי השלבים הבאים: ביסודי – בכל אחד מארבעת תחומי האמנות, בחטיבת הביניים – בשני תחומי אמנות, וברמת הבגרות נדרשת עמידה בסטנדרטים של תוכן באחד מארבעת התחומים. כל אחד מארבעת הסטנדרטים החלים על התכנית כולה, מפורט בכל פרק בתכנית ביחס לכל אחד מארבעת תחומי האמנות, בנפרד.

קליפורניה

התכנית המתייחסת ל"אמנויות" כוללת ארבעה תחומי אמנות: מחול, מוזיקה, תאטרון ואמנות חזותית. התכנית מחולקת על פי תחומי האמנות ועל פי שכבת הגיל, כתכניות נפרדות לכל שכבה מגן קדם חובה ועד לכיתה יב. החיבור בין האמנויות השונות בהוראה מוצג כמטרה בפני עצמה, ולימוד של שני תחומי אמנות או יותר, יוצר חיזוק הדדי בין התחומים ומדגים את "האחדות המונחת בבסיס האמנויות". בשונה מן התכנית במדינת ניו-יורק, בתכנית של קליפורניה לימודי האמנות החזותית, שאמנם כפופים למבנה המתואר לעיל, מופיעים כפרק בפני עצמו בתכנית האמנויות (ולמעשה כתכנית לימודים אוטונומית), כפי שמופיעים גם תחומי האמנות האחרים.

החיבור בין תחומי האמנות נוצר בפועל בדרכים הבאות:

- א. **מבנה תכנית קבוע לכל תחומי האמנות, והיבטים משותפים:** לגבי כל תחום בכל גיל, מפורטים חמישה היבטים (Strands) קבועים, החוזרים על עצמם בכל סעיף, ותוכנם המפורט משתנה בהתאם לתחום האמנות ולגיל. לכל היבט בכל תחום וגיל, מפורטים הסטנדרטים המהווים למעשה הנחיות להוראה.
- ב. **תוכן הלימוד:** ההיבט האחרון בתכנית לכל אחת משכבות הגיל עוסק ב"קשרים, יחסי גומלין, יישומים", ובהקשר זה מופיעות לרוב הנחיות ללימוד המחבר בין האמנות החזותית לאמנויות אחרות. לדוגמה, בתכנית לכיתות ו: "לחקור את תפקידה של האמנות בהפקות תאטרון בעבר ובהווה"; בתכנית לכיתות ג: "לכתוב שיר או סיפור בהשראת יצירתם שלהם", ובתכנית לכיתות א: "למחוא כפיים בהתאם למקצבים המצויים במלות יצירה מוסיקלית, ולהשתמש בסמלים על מנת ליצור ייצוגים חזותיים של המקצבים הללו".

אונטריו-קנדה

התכנית מתייחסת ל"לאמנויות", עם הבדלים בין תחומי האמנות השונים הנכללים בתכניות לכל אחת משכבות הגיל. במבוא לתכנית מוצג החיבור בין תחומי האמנות, כחיבור מהותי המתבסס על עקרונות המשותפים לתחומים השונים – האמנות החזותית קשורה בדרמה ובמחול בכך שכולם קשורים בעיצוב חזותי, בפרשנות ובהצגה, ומתייחסים לתנועה, לחלל, למרקם ולסביבה. כך גם כל האמנויות משקפות תקופות היסטוריות וערכי תרבות. על אף שבפירוט נושאי הלימוד של האמנות החזותית כמעט ואין התייחסות ללימוד תחומי אמנות אחרים, הרי שבמבוא קיימת המלצה לחיבור בין התחומים דרך יצירה משותפת, ותחום אמנותי אחד מגיב, משתף פעולה או פועל בהשראת תחום אמנות אחר. תכנית הלימודים באמנויות לכיתות א-ח כוללת תכניות נפרדות בתחומי האמנות הבאים: מוזיקה, אמנויות חזותיות, מחול ודרמה (השניים האחרונים כמקצוע אחד). תכנית הלימודים לכיתות ט-י כוללת תכניות נפרדות בתחומי האמנות הבאים: מחול, אמנויות דרמטיות, אמנויות המדיה, מוזיקה, אמנויות חזותיות. תכנית הלימודים באמנויות לכיתות יא-יב כוללת תכניות נפרדות בתחומי האמנות הבאים: מחול, אמנויות דרמטיות, חקר האמנויות (Exploring the Arts), אמנויות המדיה, מוזיקה ואמנויות חזותיות.

ניו-זילנד

תכנית הלימודים בניו-זילנד היא גנרית, ובנויה על מודל "ארבע הדיסציפלינות". בהגדרת המטרות של התכנית נאמר כי יש חשיבות ללימוד כל ארבעת התחומים, ויחד עם זאת יעדי ההישגים משתנים מתחום לתחום ואינם זהים: "פיתוח מיומנויות, גישות, ידע והבנה בתחום אחד, אינו מחייב התפתחות דומה בתחום אחר. הצבת יעדי הישגים שונים לכל תחום, מבטאת הכרה בכך שלכל תחום גוף ידע משלו וכלי למידה שונים". התכנית מחולקת על פי רמות. לכל רמה, פרק נפרד ובו מפורטות בצורה תמציתית הדרישות בכל אחד מתחומי האמנות על פי היבטים זהים. בפרק נפרד, מצורפות לתכנית הצעות לפעילויות היוצרות חיבור בין תחומי האמנות השונים.

אנגליה

תכנית הלימודים באמנות באנגליה קרויה "אמנות ועיצוב". תכנית זו מתמקדת באמנות חזותית, ואינה גנרית.

ויקטוריה, אוסטרליה

התכנית ליסודי היא ב"אמנויות", וכוללת ארבעה תחומים: מחול, דרמה, מוזיקה ואמנויות חזותיות (דו-מימד, תלת-מימד ומדיה). בתי הספר יכולים להציע לתלמידיהם את המקצועות כמקצועות נפרדים או כמקצוע משולב. שילוב יכול להיות לימוד אינטר-דיסציפלינרי או לימוד המתמקד, למשל, במדיה חדשה המשלבת אמנויות מסורתיות. בתיכון, בכיתות יא-יב, תכנית הלימודים אינה גנרית. זוהי תכנית לימודים ב"אמנות" (להבדיל מתכנית ב"אמנויות"). עבור רמות 4-5, הגיוון של הדיסציפלינות יוצר העמקה של הבנת האמנות ופותח אפשרויות רחבות לביטוי אישי ולתקשורת. בכל אחת מן הרמות הללו על התלמידים לחוות לימוד רציף של שתי דיסציפלינות אמנותיות לפחות. ברמה 6, תכניות הלימודים צריכות לספק לתלמידים אפשרות להמשיך ולהעמיק בדיסציפלינות שלמדו ברמות הקודמות, תוך התמקדות בתחומים ובטכניקות המעניינות אותם, תוך פיתוח מיומנויות בכיוון הנבחר.

צילה

תכנית הלימודים הצילאנית היא תכנית משותפת במוזיקה ובאמנות חזותית. בכיתות א-ד, פירוט נושאי הלימוד והגדרת המטרות משותפים לשני התחומים. החל מכיתה ה ועד לכיתה ט, מטרות הלימוד משותפות לשני התחומים, אך קיים פירוט נפרד של נושאי הלימוד למוזיקה ולאמנות חזותית. מכיתה ט-יב, כותרות הלימוד הן משותפות (לדוגמה, "אמנות, טבע ויצירה" בכיתה ט), אך פירוט המטרות והנושאים הוא נפרד.

צרפת

תכנית הלימודים בצרפת היא רב-תחומית. בכיתות היסודי ובחטיבת הביניים (א-ח), תכנית הלימודים כוללת מוזיקה ואמנות חזותית, אך פירוט התוכן הוא נפרד ולמעשה תכנית הלימודים ב"אמנות פלסטית" היא תכנית בפני עצמה. תכנית הלימודים לכיתות התיכון (כיתות י-יא), כוללת שישה תחומים: אמנות חזותית, קולנוע, מחול, תולדות האמנות, מוזיקה ותאטרון. על התלמידים (הן במגמה הספרותית והן במגמות אחרות) לבחור בתחום לימוד אחת מתוך השישה,

ואם רצונם בכך, הם יכולים לבחור גם במקצוע נוסף. על פי הנאמר בתכנית, השילוב בין האמנויות מחזק את הרגישות לאמנות ואת המימד האסתטי.

ברלין, גרמניה

תכנית הלימודים באמנות במחוז ברלין היא תכנית נפרדת באמנות חזותית ופלסטית.

6.2 אמנות בהקשר אינטר-דיסציפלינרי

על פי המחקר הבריטי של NFER (2000), מערכות חינוך במדינות מסוימות שלא יצרו אשכול של מקצועות האמנות, בחרו לכלול אמנויות שונות תחת אשכול מקצועות עיוני: מחול כחלק מחינוך גופני, דרמה כחלק מלימודי השפה. להערכת כותבי המחקר, היכולת להדגיש איכויות הבעתיות של תחומי האמנות הללו ניזוקה במסגרת כזו.

במאמרו כנגד הגישה הגנרית בחינוך לאמנויות, טוען בסט (Best, 2000) ביחס להוראה אינטר-דיסציפלינרית, שאין להבנותה במערכת, אלא לאפשר למורים ליצור את החיבורים הבין-תחומיים בהקשרים הרלוונטיים, כדי להימנע משרירותיות, ומתוך אמון ביכולת השיפוט של המורים. תכניות הלימודים ברובן מבטאות שאיפה, ברמות שונות, לחיבור בין האמנות או האמנויות לבין תחומי דעת אחרים ומגוונים. הטמעת השילובים הללו היא אתגר תוכני ומבני.

תיאור תכניות הלימודים

קליפורניה

אחד מיעדי התכנית, כפי שהם מוגדרים במבוא לתכנית הלימודים, הוא יצירת קשרים בין מושגים שונים באמנויות השונות ובינם לבין תחומי דעת אחרים. ההיבט החמישי בסטנדרטים של הלימוד ("קשרים, יחסי גומלין, יישומים"), מתייחס ללמידה רב-תחומית. לכל אחת משכבות הגיל, במסגרת סטנדרט זה, מוצגות הנחיות לחיבור בין תכני הלימוד לנושאים אחרים הנלמדים בתכנית הלימודים הכללית. תחת סטנדרט זה מופיעות שלוש כותרות משנה: קשרים ויישומים (connections and applications), אוריינות חזותית (visual literacy) ומיומנויות הנוגעות לפיתוח קריירה (career and career-related skills). הנחיות בדבר לימוד רב-תחומי: בתכנית לכיתה ד למשל, תחת כותרת המשנה "קשרים ויישומים" – "בחירת ציור לא-אובייקטיבי, ובקבוצה קטנה, הכנת פרשנות ליצירה באמצעות מחול/תנועה, וכתיבת פסקה המדווחת על החוויה האמנותית"; בתכנית לכיתה ז, תחת כותרת המשנה "אוריינות חזותית" – "בחינת אמנות, צילום ודימויים אחרים (...). ועריכת השוואה לגבי האופן בו ייצוגים חזותיים ושונים של אותו אובייקט, מובילים לפרשנויות שונות של משמעות האובייקט. תיאור או איור של התוצאות".

ניו-זילנד

ההמלצות ללמידה אינטר-דיסציפלינרית מרוכזות בפרק נפרק של תכנית הלימודים באמנויות. ההמלצות מופיעות כחלק מתרשים שמרכזו תחום האמנויות (אמנויות חזותיות/ מחול/מוזיקה/ דרמה), וממנו יוצאים מעין ענפים ובהם נושאים ועקרונות היוצרים זיקה בין-תחומית. הזיקות הן לשישה מקצועות, ללא אבחנה בין חטיבות גיל: שפה ושפות, מדעי החברה, מדע, טכנולוגיה,

מתמטיקה, בריאות וחינוך גופני. דוגמה לחיבור בין-תחומי ניתן למצוא בהמלצה לחיבור בין אמנות חזותית למתמטיקה: "תלמידים יחשבו מידות, פרופורציות, ויעשו שימוש בסימטריה, חזרה צורנית ורוטציה בהכנת יצירות אמנות חזותיות". הזיקות מוצגות כדוגמאות לאפשרויות של למידה בין-תחומית, שמטרתה להעצים את הלמידה במקצועות השונים. מצוין כי הזיקות תיעשינה בעיקר בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, כאשר הלימוד באמנויות מבוסס בחלקו על לימוד של נושאי חתך באמנויות השונות.

אונטריו-קנדה

הוראת תולדות האמנות בחטיבה העליונה כוללת בתוכה דרישה להתייחסות לקשר בין המתרחש באמנות בהקשר היסטורי או תרבותי לבין המתרחש, בו זמנית, בתחומי האמנות, במדע ובפילוסופיה. כמו כן, קיימת המלצה להעשרת לימודי האמנות תוך איתור נקודות של זיקה בין נושאי הלימוד השונים. לדוגמה, במבוא לתכנית של החטיבה העליונה מובאת הצעה לחיבור בין היסטוריה, גאוגרפיה או מדעי החברה לבין האמנות החזותית בהקשר ללימוד של תקופה או תרבות מסוימת. יחד עם זאת, הצעות אלו באות לידי ביטוי במבוא לתכנית ונשארות בגדר המלצות, ואינן מובנות באופן עקבי בתכנית עצמה. בתי הספר רשאים לבנות קורס אינטר-דיסציפלינרי, בהתאם למסמך המדיניות של משרד החינוך בנושא.

אנגליה

לצד חלק מן הסעיפים בתכנית הלימודים, מצויים קישורים להערות הנוגעות לזיקות אפשריות למקצועות לימוד אחרים. לדוגמה, תחת ההנחיה לפיה על התלמידים לקיים דיון ביקורתי על בסיס חומרי לימוד מגוונים (Key stage 3), יש הפניה לזיקה לתכנית הלימודים באנגלית, לסעיפים הנוגעים לפיתוח יכולות הדיון בעל פה, ההקשבה וגיבוש העמדות האישיות. כך גם תחת ההנחיה לפיה יש ללמד את התלמידים להכיר יסודות חזותיים ומישושיים ולהבין את השימוש בהם למטרות שונות, יש הפניה לתכנית הלימודים במתמטיקה, לנושא של חלל, צורה ומדידה.

ניו-יורק

מיומנויות הניתוח של יצירות אמנות, בתכנית הלימודים, כוללות הנחיה לחיבור בין תחום אמנותי אחד למשנהו, על ידי לימוד של ביטוי לנושא מסוים באמנות ובתחומי דעת אחרים.

צרפת

אחד הפרקים בתכנית לבית הספר היסודי מתייחס לקשר בין תחומי תרבות שונים. בהקשר זה מצויה הנחיה לשיתוף פעולה בין מורים לאמנות חזותית למורים בדיסציפלינות שונות ולהקשרים תוכניים שונים כגון היסטוריה, גאוגרפיה וספרות. כמו כן, המורה נדרש לחנך לערכים כלליים, כגון שמירת הטבע ומורשת תרבותית. בתכנית המורחבת לכיתה יב מצוין כי יש ללמד את אמנות המאה ה-20 בזיקה לתחומי תרבות אחרים כספרות, פילוסופיה ומדעי החברה. התכנית הצרפתית לתולדות האמנות בתיכון היא למעשה תכנית אינטר-דיסציפלינרית מבחינת התוכן, הכוללת תחומי אמנות שונים. אך היא כוללת גם הקשרים לתחומים אחרים מחוץ לאמנות כמו: ספרות, היסטוריה ושפות. גם מבחינה מבנית התכנית היא אינטר-דיסציפלינרית, מכיוון שהמורים

בתכנית מגיעים מתחומים שונים, והשיעורים מבוססים על "הרצאות מומחים" מתחומי דעת שונים. במסגרת הדגש על האמנות כתרבות, נלמדים התחומים הבאים: אדריכלות, אמנות חזותית, היסטוריה, שפות, ספרות.

גרמניה

בתכנית הלימודים לבית הספר היסודי, הנושא הרב-תחומי נותר בעיקר בגדר אזכור והמלצה. בפירוט התכנים מופיעה לעתים הערה לגבי שילוב אפשרי עם מקצועות אחרים. למשל, תחת התחום "חומרים" בכיתות ה-ו, נכתב לגבי החומרים והטכניקות הנלמדות – "ניתן לשלב עם המקצועות: ביולוגיה, גאוגרפיה, היסטוריה וכלכלה". בתכנית הלימודים של מחוז ברלין לכיתות ז-י, יוחד פרק לנושא הוראה רב-תחומית. הפרק מתייחס לאפשרויות שונות של קישורים בין תוכני הלימוד של האמנות לבין תחומי דעת אחרים, בהקשר לתכנים של תכנית הלימודים. לדוגמה, הנושא של זהות אישית, של גוף ותחושות, יכול לחבור לנושא של חינוך מיני, לשינויים בגוף האדם במסגרת שיעורי ביולוגיה או לנושאים הנלמדים בפילוסופיה, כגון אהבה וידידות. באופן דומה, בתכנית הלימודים לגימנסיה מופיעה הצעה לבניית קורס חוצה מקצועות תוך זיקה לאמנות, בהתאם לרצונם של התלמידים ובתיאום עם מורים מקצועיים אחרים. ההמלצות לכל חטיבות הגיל השונות בתכנית הלימודים הגרמנית הן כלליות מאוד ואינן יכולות להוות כלי לעבודתו היומיומית של המורה עם חומרי ההוראה.

מן הסקירה עולים מספר מודלים למימוש גישה אינטר-דיסציפלינרית בהוראת האמנות: א. הפניות מוצעות לקישורים אפשריים בין לימודי האמנות לנושאים הנלמדים במקצועות אחרים (אנגליה, גרמניה, קנדה); ב. לימוד נושאים מסוימים באמנות כנושאים אינטר-דיסציפלינריים, כחלק אינטגרלי של תכנית הלימודים (ניו-יורק, קליפורניה); ג. בניית לימודי האמנות כתחום כאינטר-דיסציפלינרי במהותו (התכנית בתולדות האמנות לתיכון בצרפת).

אם כך, השאיפה ליצור חיבור בין לימודי האמנות לבין דיסציפלינות אחרות באה לידי ביטוי במרבית תכניות הלימודים, באופנים שונים, חלקם בלתי מחייבים. בחלק גדול מן המקרים התכניות אינן מכילות מרכיבים העשויים להניע שילוב ממשי בין האמנות לתחומי דעת אחרים הלכה למעשה, אך הן מכוונות לעידוד חשיבה רב-תחומית כצורת התייחסות.

6.3 אמנות ותקשורת

יש הרואים באמנות אמצעי תקשורת, כאשר יצירתה מחד והבנתה מאידך, מותנות בקודים תרבותיים ובהסכמה חברתית בין האמן – כמעביר מסר, לבין הצופה – כקולט המסר. במובן החינוכי, הבנת האמנות כתקשורת – בניגוד לגישות הרואות בהבנת האמנות תגובה אינסטינקטיבית ובלתי תלויה – דורשת התייחסות אליה כאל שפה נרכשת (מאור, 2004).

בתכניות הלימודים ניתן למצוא הד לתפיסה זו, כאשר בחלק גדול מן המקרים נעשה שימוש חוזר בביטוי *to communicate*, בהקשר לביטוי אמנותי. לדוגמה, התכנית בתולדות האמנות לחטיבה העליונה בניו-זילנד מתארת את המיומנויות הרצויות במונחים של "כישורי תקשורת"

(communication skills). התכנית האוסטרלית מתארת את העבודה היצירתית לרמות השונות כך :
"תכנון יצירות אמנות שמעבירות רעיונות, קונצפטים" וכו' ("plan works of art that communicate ideas, concepts"... etc.) המונח חוזר על עצמו בתכניות הלימודים של קנדה-אונטריו, ניו-זילנד, ניו-יורק ומדינת קליפורניה. מונח זה מעודד הבנה של יצירת אמנות ככלי לתקשורת עם הסביבה, ואת העבודה האמנותית ככזו המזמנת אינטרקציה חברתית. זאת במובחן מן הביטוי to express, המבטא שאיפה להבעה אישית, אינדיבידואלית שאינה מחייבת יצירת קשר עם הסביבה. בתכנית הלימודים הגרמנית של מחוז ברלין, הוראת האמנות החזותית מוצגת במבוא ככלי תקשורת המאפשרת לאדם להבין את עצמו, את האחר ואת העולם הסובב אותו. מעבר לכך, מבין התכניות המופיעות בסקירה לא נמצאו כאלה המציבות את הוראת האמנות יחד הוראת התקשורת כמקצוע.

7. היחס בין הוראת אמנות כמקצוע עיוני להוראת אמנות כמקצוע מעשי

תכניות הלימודים באמנות חזותית ופלסטית משלבות על פי רוב למידה מעשית, בסדנה, יחד עם לימוד עיוני. בדומה לשאלות שעלו עד כה, הרציונל המבני בנקודה זו מבטא גם תפיסה רעיונית.

תפיסות תאורטיות

אליוט אייזנר, כמייצג גישת החינוך האמנותי הדיסציפלינארי (DBAE), הדגיש כי הוראת האמנות אינה צריכה להתמקד בעבודת סדנה בלבד, אלא לעבות את ההיבט העיוני של האמנות, קרי: ידע בתולדות האמנות, הבנת עקרונות של שיפוט אסתטי והבנה של לפחות חלק מן השאלות הקשורות בהתבוננות ובמחשבת האמנות (Smith, 1987).

הוראת האמנות, על פי גישה זו, מתבססת על חוויות לימוד מארבעה תחומים שונים של הדיסציפלינה: ביקורת האמנות, אסתטיקה, תולדות האמנות ועבודת סדנה. יחד עם זאת, גישה זו אינה מסתכמת בהפחתת תשומת הלב המוקדשת ללימודי הסדנה והוספת תחומי הלימוד האחרים. החיבור בין התחומים צריך להיות אינטגרטיבי, כאשר מן המורה נדרשת מומחיות גדולה יותר, ועל כן הוא נדרש להכשרה שתעניק לו רוחב של ידיעות, כישורים ומיומנויות וגישה מתאימה שיאפשרו לו לחבר בין התחומים. הניסיון מלמד כי הטמעה של תכנית לימודים חדשה נועדה לכישלון בטווח הארוך, בהיעדר הכנה מתאימה של כישורי הוראה ושל הכשרה אקדמית מקצועית. העצמת מקומה של התקשורת המילולית בלימודי האמנות – דיון בעל פה, קריאה של טקסטים – הופכת את תכנית הלימודים באמנות לתלויה כישורים ביקורתיים וורבליים. המורה, על כן, נדרש לכושר ביטוי גבוה. כמו כן, הכשרתו צריכה לכלול היכרות עם התאוריות ושיטות ההוראה עליהן מבוססת גישת DBAE. היכולת להטמיע את תכנית הלימודים באופן מוצלח דורש שיתוף פעולה בין הכוחות השונים במערכת החינוך הקשורים בהוראת האמנות, קרי אנשי חינוך מתחומי ההשכלה הגבוהה, בתי הספר, ומגבשי מדיניות (Sevigny, 1987).

גארדנר (Gardner, 1990) – בתגובה למגמות שהוצגו לעיל ועל סף התפתחות תפיסת האמנות כתרבות חזותית – מסיק, מתוך נקודת מבט של התפתחות קוגניטיבית, כי גם תוך עיבוי הראייה העיונית של הוראת האמנות יש לשמר את הייצור האמנותי כליבו של החינוך האמנותי בכל הגילאים. העיסוק בייצור האמנותי מביא לידי ביטוי צורת חשיבה המבוססת על הסמלה ויזואלית-מרחבית, בעוד העיון מבטא צורת הסמלה מילולית ולוגית, הרווחת בלימוד הבית-ספרי. מסיבה זו קורא גארדנר להגן על הייצור האמנותי כמבטא דרך חשיבה יקרה ומאוימת, שתלמידים רבים מחזיקים בה ומתקשים יותר בצורת החשיבה המילולית-לוגית. לדבריו "תהיה זו טרגדיה אם חינוך אמנותי המבוסס יותר על המשגה יהפוך לעוד אחת מן ההזדמנויות בהן תלמידים בעלי כישרון מילולי יוכלו להוכיח את עצמם, אשר תתפוס את המקום השמור לילדים בעלי כישרונות חזותיים, מרחביים, פיזיים או אישיים מיוחדים" (Gardner, 1990, P. 42).¹⁹

¹⁹ על היכולות הייחודיות הבאות לידי ביטוי בעבודת הסטודיו ראה גם Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, (2007).

האסכולה שמייצג רוד טיילור (Taylor, 1992), קושרת בין תחום העשייה ("הסטודיו") לתחומי הלימוד האחרים – התאורטיים – תוך שימת דגש על העשייה היצירתית. ההוראה בסטודיו, על פי גישה זו, צריכה להתאפיין בריבוי אפשרויות יצירה, בטכניקות שונות, אך טיילור מזהיר מפני הצבת הריבוי כמטרה בפני עצמה, העשויה ליצור לימוד מקוטע, ללא רצף וללא התפתחות בין ההתנסויות והמשימות השונות בסילבוס. טיילור מציע ארבעה היבטים של לימוד האמנות, המתפרסים על פני יכולות חשיבה ויצירה: עשייה, הצגה, תגובה והערכה (Making, presenting, responding and evaluating) (Taylor, 1992).

המגמה הרווחת בשנים האחרונות של הוראת האמנות כתרבות חזותית יצרה שינוי נוסף בדגשים ובאיזון בין לימוד מעשי לעיוני. הספרות של העשור הראשון של שנות ה-2000 מדגישה את ההיבט הדיאלוגי, השיח בלימוד, לעומת ההיבט של היצירה בסטודיו בחינוך האמנותי. המגמה הזו היא גם חלק מניסיון מתמשך (ובתגובה לסדר היום המודרניסטי) לשנות את סדר היום החינוכי מן ההבעה העצמית כביטוי לתפיסה אינדיבידואליסטית, אל עבר תפיסה חברתית של האמנות והחינוך (Dorn, 2005).

בפועל, נראה כי המציאות מורכבת יותר – המחקר של NFER (2000) בדק את היחס בין עשייה אמנותית ללימוד עיוני של האמנויות במדינות שונות. ברוב המקרים התגלה כי הדגש מושם על עשייה לעומת לימוד עיוני (Arts participation vs. Arts appreciation). במקרים שונים, כמו באירלנד ובאנגליה, מושם דגש על איזון בין השניים. מדינות אחרות הדגישו את האינטגרציה בין הלימוד העיוני והמעשי²⁰.

תיאור תכניות הלימודים

תכניות הלימודים שנבדקו לצורך סקירה זו מצביעות במקרים רבים על ניסיון ליצור אינטגרציה בדרגות שונות בין העשייה והיצירה לבין הלימוד העיוני, ולקיים לימוד המשלב את השניים. בחלק מן המקרים, האינטגרציה מחייבת את המורים לאמנות ליצור בעבודתם את החיבור בין התחומים, כך שקיום תכנית הלימודים כלשונה אינה מאפשרת הפרדה בין ההוראה המעשית לעיונית.

תכנית הלימודים באמנות חזותית **באונטריו-קנדה** אינה מבחינה בין ההוראה העיונית למעשית, ומפרטת את מטרות הלימוד ויעדיו במובנים התאורטיים והמעשיים יחד, כמקצוע אינטגרטיבי. יחד עם זאת, במסגרת "הציפיות המפורטות" לכל שכבת גיל בכל אחת מן החטיבות, ישנה התייחסות לחלוקה בין היבטים תיאורטיים למעשיים, כאשר בתכנית הלימודים, לצד "הכרת היסודות" ו"חשיבה ביקורתית", ניתן למצוא "עבודה יצירתית". יחד עם זאת, תחת הכותרת "הכרת היסודות" נמצאים נושאים שלמידתם יכולה להתבצע בפועל באופן תיאורי או מעשי. בתכנית הלימודים לכיתות ט-ג, לצד "תאוריה" ו"ניתוח", ניתן למצוא "יצירה", אך בכל אחת מן הכותרות הללו משולבת עבודה מעשית ועיונית יחד. גם תחת הכותרת "תאוריה", כאשר נלמדים יסודות עיצוביים, מודגשת הציפייה כי הבנת היסודות הללו תבוא לידי ביטוי בעבודה המעשית.

²⁰ על היחס בין הלימוד המעשי לעיוני במדינות נוספות לאלו המפורטות בסקירה, ראו ב-NFER, 2000, pp.30-32.

כך גם בתכנית הלימודים לכיתות יא-יב מתקיים שילוב דומה, וגם תחת הכותרת "יצירה" מודגשת החשיבות של יכולת ההבעה המילולית ביחס ליצירה הנעשית במסגרת הלימוד והמחקר של יצירות אמנות ותהליכי עבודה הרלוונטיים לעבודתם היצירתית של התלמידים. בכל אחת מתכניות הלימודים לחטיבות הגיל השונות, ובהתאם ליכולות האורייניות התואמות את השלב ההתפתחותי, באים לידי ביטוי יחסי הגומלין בין המקצוע העיוני למעשי. הביטוי לכך מצוי, לדוגמה, בדרישה לרפלקציה בעל פה ובכתב – הנמקתן של בחירות שנעשו ביצירה, כתיבה של התלמידים אודות עבודתם, ובחטיבה העליונה – אף חקר של יצירות אמנות מן העולם שמבצעים התלמידים בהקשר לעבודתם היצירתית.

קליפורניה

בחלוקה לחמשת ההיבטים של תכנית הלימודים לכל שכבת גיל, אחד ההיבטים הוא "הבעה יצירתית", במובחן מן ההיבט "הבנה אמנותית" (Artistic Perception). תחת כותרת זו מכונסות הנחיות מפורטות וקונקרטיות לעבודה מעשית בסדנה. יחד עם זאת, קיימת הקפדה עקבית על קיום יחסי גומלין בין התחום המעשי לעיוני, והמיומנויות העיוניות והידע בתחום הניתוח האמנותי והפרשנות האמנותית מיושמות בהקשר לעבודתם היצירתית של התלמידים, מחד, ומאידך, עבודתם המעשית מלווה בתהליך של משוב עצמי, המבוסס על ביקורת מילולית בעל פה ובכתב.

צ'ילה

תכנית הלימודים הציילאנית מתייחסת לנושאי ההוראה הבאים לידי ביטוי בלמידה העיונית והמעשית כאחד. בעוד הידע העיוני מוצג וכרוך במיומנויות שיש לפתח אצל התלמידים, אין פירוט קונקרטי של התנסות מעשית. יחד עם זאת, במסמך נלווה לתכנית הלימודים החדשה, המרחיב את היריעה, מופיע פירוט נרחב וקונקרטי ביותר של הצעות לאופני הוראה, ההתנסות המעשית והעבודה היצירתית ביחס לנושאי הלימוד (Errazuriz, 2004).

ניו-זילנד

תכנית הלימודים באמנות חזותית, כחלק מתכנית הלימודים באמנויות בכלל, מתייחסת בעיקרה לאמנות מעשית. המיומנויות העיוניות, שהן חלק מרכזי מתכנית זו, נשענות בחלקן הארי על העבודה המעשית בסדנה. תולדות האמנות הוא מקצוע נפרד, העומד בפני עצמו בתכנית של ניו-זילנד, ונלמד על פי סטנדרטים ייחודיים (במקרה זה סטנדרטים במובן של רמות הישגים) על פי רמות 1-4 במהלך התיכון. לימודי תולדות האמנות כוללים ידע והבנה ביחס ליצירות אמנות, הקשרים ותיאוריות על פני חתכים של תקופות, סגנונות ומדיה.

ניו-יורק

הסטנדרטים בתכנית הלימודים של ניו-יורק מכילים תכנים מעשיים ועיוניים כאחד, וסטנדרט מסוים עשוי להדגיש פן מעשי או עיוני.

צרפת

תכנית אינטגרטיבית של הוראה מעשית ועיונית בכיתות א-ח. על פי ההנחיה, התכנית משלבת פיתוח של עצמאות מחשבתית עם יצירתיות ויצירה עצמאית. הלימוד העיוני והמעשי משולבים זה בזה, כך שמושגים בשפת האמנות צריכים להילמד גם דרך העבודה המעשית, והעבודה המעשית תבוא לידי ביטוי גם בהקשר למפגש עם יצירות אמנות שעל פי ההנחיה צריך להיות לא רק תיאורטי אלא גם מעשי (לדוגמה, בניית מוזאון כיתתי של יצירות נבחרות). בתכנית לתיכון, תולדות האמנות מהווה קורס נפרד, הנלמד מנקודת מבט אינטר-דיסציפלינרית וכמקצוע עיוני גרידא.

ברלין, גרמניה

תכנית הלימודים לבית הספר היסודי ולכיתות ז-י אינה עושה אבחנה מבנית בין התחום המעשי לעיוני. ארבעה מתוך חמישה תחומים של נושאים ותוכן מתייחסים ישירות לתחום המעשי (כמפורט בהמשך), ואחד עוסק בלימוד עיוני – "יוצרים ויצירות מתרבויות ומתקופות שונות". נראה כי נקודת המוצא לתכנית היא ההתנסות המעשית, כאשר הלימוד על אמנים ויצירות נעשה גם הוא בזיקה למימד האישי של התלמידים ובזיקה ליצירתם. יחד עם זאת, בבית הספר היסודי החשיפה לאמנים וליצירות מוצגת כחלק מן ההקשר של ההתפתחות היצירתית האישית של התלמידים, וכמקור השראה ועידוד לעבודתם. בחטיבת הביניים הלימוד המעשי מלווה, על פי ההנחיות, בעיון תיאורטי, בתיעוד כתוב על ידי התלמידים של עבודתם ובחשיבה ביקורתית.

ויקטוריה, אוסטרליה

תכנית הלימודים לרמות 1-6 (מהגן ועד כיתה ו) מבוססת, כאמור, על סטנדרטים לכל רמה, כאשר כל סטנדרט מכיל שני היבטים של הלמידה – "יצירה ועשייה", "חקר ותגובה" (היבט זה החל מרמה 3). מסגרות ההתייחסות, הכוללות מיומנויות חשיבה ויצירה שונות – רלוונטיות לשני ההיבטים, כך שלמעשה אין חלוקה בין לימוד עיוני למעשי. היצירה והעשייה מערבות חקר של חוויות, רעיונות, רגשות ותובנות באמצעות עשייה, פרשנות, הצגה ויצירה. העשייה גם דורשת שילוב של מושגי היסוד החזותיים שנלמדים, כך שלמעשה לצורך העבודה היצירתית מגויסת יכולות החשיבה העיונית. בהיבט השני – "חקר ותגובה" – מושם דגש על תגובה, חשיבה ביקורתית ואסתטיקה. התלמידים מעורבים בלמידה דרך ניתוח עבודתם ועבודת הזולת תוך גיבוש עמדות מנומקות. ההשתתפות בשיח האמנותי, תוך שימוש בשפת האמנות, מחייבת התייחסות גם להקשר שבהן נעשו יצירות האמנות, תוך פיתוח הבנה ביחס להקשרים חברתיים, כלכליים, פוליטיים ותרבותיים. הצגה זו של הדברים, מדגישה את העבודה בשני רבדים – האחד הוא עיוני במהותו והאחר מתבטא בעשייה יצירתית. יחד עם זאת, התכנית מדגישה את העובדה כי המיומנויות השונות והמושגים הנלמדים משרתים את שני היבטי הלמידה באופן משמעותי.

8. הוראת האמנות על פני קשת הגילאים – יעדים ורצף

בניית תכנית לימודים, המתאימה לגילאים שונים, לוקחת בחשבון את שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית והפסיכולוגית של האדם. ההבנה כי התפיסה האמנותית משתנה במהלך שנות החינוך הפורמלי מחייבת התאמה של תכניות הלימודים, תוך התחשבות בתיאוריות הנסמכות על מחקר שטח בתחום זה, והתאמה של תוכני הלימוד, המיומנויות והדגשים בהוראה לשלב בו נמצאים התלמידים. אחד האתגרים של תכניות הלימודים הוא השילוב בין התחשבות בשינויים הללו, לבין יצירה של המשכיות ורצף בלמידה.

תפיסות תאורטיות

הווארד גארדנר (Gardner, 1990), מתייחס להתפתחות אמנותית בקרב ילדים ומתבגרים על פי שלושה היבטים:

1. פרספציה (perception) – תפיסה

2. קונצפטואליזציה (conceptualization) – המשגה

3. ייצור אמנותי (artistic production)

ההיבטים הללו משתנים בצורתם במהלך ההתפתחות האנושית.

1. פרספציה: בקרב תלמידי בית הספר היסודי, ההתייחסות ליצירת אמנות היא בראש ובראשונה על בסיס אישי לחלוטין, כאשר היצירה מעוררת בהם זיכרון של אירוע משמעותי בעבר הקרוב או של אדם, אובייקט או צבע האהובים עליהם. גישה מתוחכמת מעט יותר תהיה העדפה על בסיס של נושא או סגנון כבעלי מעמד גבוה יותר מאחרים. לקראת השנים המתקדמות יותר של הילדות, גדלה ההתייחסות להשפעה רגשית ולאיכויות הבעתיות של יצירות אמנות. אצל מתבגרים ההתייחסות עשויה לכלול גם התייחסות למאפיינים צורניים, כגון: סגנון, קומפוזיציה או אזכור של היבטים היסטוריים או תרבותיים. צופים בעלי התייחסות מתוחכמת יותר הם נדירים, מלבד בסביבה של התעניינות מקצועית בתחום או עניין מובהק באמנות חזותית. רמה זו של התייחסות, המתחכמת ביותר, תתבסס על רגישות אסתטית ומערכת אישית של סטנדרטים ההולכים ומתעצבים עם הזמן, ומתוך טעם אישי שהתגבש מתוך מפגש עם מספר רב של יצירות אמנות. גישה זו תאפשר התייחסות גם לסגנונות בלתי מוכרים, מתוך עמדה גמישה אך גם שיפוטית ומגובשת.

מחקרים שערכו גארדנר ועמיתיו, הצביעו על יכולתם של ילדים קטנים לגלות רגישות כלפי סגנון אמנותי, ולהבחין בין יצירות אמנות על סמך סגנון. גם ילדים בגיל 6 (ובמחקרים מסוימים נראה כי אף מוקדם יותר) מסוגלים, על פי מחקרים אלו, להתייחס למאפיינים סגנוניים של יצירה. בדומה לשאלת הסגנון, מחקרים גילו כי ילדים צעירים יכולים להציג רגישות להיבטים אסתטיים נוספים של יצירות אמנות, כגון: הבעה, קומפוזיציה, מטאפורה, מרקם ואיזון. יחד עם זאת, המחקרים הללו נסמכים על כך שהילדים נחשפו, קודם לבחינתם, לדוגמאות ולהבהרת המושג הנבחן. בהתייחס לכך, נראה כי ילדים אינם נוטים באופן טבעי להתמקד בהיבטים האסתטיים הנזכרים אלא נוטים להבחין קודם כל במאפיינים כגון: גודל, נושא, ריאליזם וצבע של יצירות אמנות. היכולת לחדד את ההבנה האמנותית מעבר להבחנות הנזכרות עד לדרגת מומחיות באבחנה בין

דקויות, דורשת לימוד מעמיק של כעשור לפחות. האפשרות לפיתוח מומחיות אמנותית אינה נקבעת על ידי הגיל או החשיפה לבדה, כי אם בזיהוי ולימוד של היבטים רלוונטיים בהקשר תרבותי.

2. קונצפטואליזציה: בעוד הפרספציה אינה תלויה שפה, הרי שבהקשר לקונצפטואליזציה, המשגה – לשפה מקום מהותי. בשאלות של משמעות, כגון המניעים ליצירת אמנות או הקשר בין עבודתם היצירתית של התלמידים עצמם ליצירות "אמנות גבוהה", בהיעדר לימוד מכוון, תלמידים נוטים לגלות הבנה נמוכה, נוטים להתייחס לאמנות באופן חד ממדי ולייחס הבנה טובה יותר למומחים. יצירות אמנות רפרזנטטיביות – ובייחוד בעלות ריאליזם צילומי – זוכות, מצד תלמידים אלו, להערכה הגבוהה ביותר, בעוד יצירות אמנות הסוטות מן הסגנון המימטי, נתפסות כמבטאות חסר או דקדנס. האפשרות לפתח את היכולת הקונצפטואלית ביחס ליצירת אמנות אצל תלמידים אינה יכולה להתבסס על דידיקטיקה גרידא, שלא תוכל להביא לתוצאה מעבר לשינון של מושגים ואולי שימוש מכני בהם. הבנה עמוקה יותר מושגת על ידי תהליך איטי של אינטראקציה עם תחום האמנות וקשורה בהתפתחות ההבנה לגבי העולם מבחינה חברתית ופיזית. האינטראקציה תכלול מפגש מתמשך עם אנשים מתחכמים יותר, מעורבות אינטנסיבית עם התחום הסימבולי הנלמד ועידוד של הבעה ורפלקציה ביחס להבנה המתהווה בתחום.

3. ייצור אמנותי (Visual Artistic Production):²¹ גארדנר מתייחס לנושא של העשייה והיצירה האמנותית אצל ילדים בעיקר בהקשר לציור. בניגוד ליצירתם של מבוגרים, ילדים יוצרים ללא התייחסות אל הסביבה האמנותית וללא הלחצים הכרוכים בעיסוק בתחום. מחקרים מראים כי מבחינת מקוריות, תפיסה וחדות מחשבה, במקרים רבים ילדים צעירים יוצרים ברמה טובה יותר מילדים מבוגרים יותר (וכך גם בתחומי אמנות נוספים). יתכן והנסיגה בדחף וביכולת לצייר, המתרחשת על פי רוב עם כניסתם של ילדים לבית הספר, נוצרת על רקע הפנמת הערכים התרבותיים המעודדים ציור רפרזנטטיבי. אין לשלול כי ההתפתחות היא בצורת U – כאשר התלמיד בעצם מגלה מחדש רצון ונטייה לצייר בשלב מאוחר יותר, מתוך כך שהציור נתפס ככלי להבעה אישית²². הנחות יסוד מנקודת מבט קוגניטיבית-התפתחותית ופסיכולוגיה חינוכית לגבי בניית תכנית לימודים באמנות:

1. לפני גיל בית ספר חינוך אמנותי פורמלי איננו נחוץ. לילדים היכולות ללמוד על העולם הסובב אותם, והם יכולים להגיע לגילויים חשובים ללא התערבות מבוגרים, מלבד תמיכה כללית וסיפוק חומרים. יש ליצור עבורם סביבה עשירה, לחשוף אותם ליצירות אמנות משמעותיות, ולהביא את הילדים במגע עם בני גילם בעלי ידע ומיומנות אמנותיים. רק במקרים של הימנעות של ילדים מגישה לאמנות, מומלץ להתערב.

2. שנות בית הספר המוקדמות: בשלב זה חשוב לספק הזדמנויות רבות ומגוונות ליצירה אמנותית, ולכלול הצגה מבוקרת, ראשונית של ידע אודות האמנות. התלמידים מסוגלים בשלב זה ללמוד טכניקות, סגנונות וגישות מתחכמות יותר, כגון פרספקטיבה, ולרכוש

²¹ השימוש במונח "ייצור" ולא "יצירה" חופף בצורה טובה יותר את המונח "Production", ומבחין בין הפעולה לתוצר.
²² בהתאם לקו המחשבה של גארדנר ביחס לציור, במאמרה "Drawing is Basic", טוענת ג'ין נורמן אנסוורת' (Unsworth, 2001), כי יש לשלב את הציור לא רק בהוראת האמנות, אלא גם במקצועות אחרים ככלי אנושי בסיסי. בציור היא רואה כלי אקספרסיבי המבטא ייחודיות אישית, אך גם כלי לקידום חשיבה תהליכית.

מיומנויות אמנותיות שונות. בנטיות הללו, שאינן בהכרח חוזרות בגיל מאוחר יותר, רואה גארדנר הזדמנות שאסור להחמיץ, ועל כן הן צריכות לעמוד בחזית הוראת האמנות. הידע והעיון מהווים בשלב זה נדבך נוסף שעשוי להעשיר את הבנתם²³. גארדנר טוען כי לימוד זה מוטב שיצמח בהקשר להתנסות של הילדים בעבודתם שלהם, כשהמורה מתייחס למושגים ולתוכני הלימוד מתוך הדגמה ויצירה.

3. חטיבת הביניים והתיכון: גארדנר רואה גם בשלב התפתחותי זה חשיבות עליונה בייצור האמנותי, כשהידע הקונצפטואלי צריך להירכש בראש ובראשונה מתוך היצירה, כשהתלמידים עוסקים בפרויקטים שמתוכם הם מחפשים ידע רלוונטי ויוצרים אינטגרציה בין המושגים והידע ליצירתם. הלימוד "המרוחק", האקדמי יותר, הוא משני בעיני גארדנר. מאחר שתלמידים בשלב זה הם בעלי מסוגלות הולכת וגוברת לרכוש ולהבנות ידע שיטתי אודות האמנות, ניתן, לדבריו, להציע בבתי הספר קורסים נפרדים בתולדות האמנות או בניתוח אמנותי (Gardner, 1990).

תיאור תכניות הלימודים

אוסטרליה

תכניות הלימודים במקצועות השונים מושתתות על תפיסת עולם מוגדרת של התפתחות בשלושה שלבים, למן הגיל הרך ועד לכיתה י (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2004). על פי תפיסה זו, למרות שקצב הלמידה של תלמיד הוא בעיקרו אינדיבידואלי, הרי שניתן לשרטט שלושה שלבי התפתחות כלליים, שבהתאם להם בנויה תכנית הלימודים:

א. מגיל הגן ועד כיתה ד: הנחת היסודות – פיתוח יסודות של ידע, מיומנויות והתנהגויות בתחום האוריינות והחשיבה המספרית (numeracy and literacy) ובתחומים נוספים, כולל כישורים פיזיים וחברתיים המהווים תשתית קריטית לכל התפתחות עתידית.

ב. מכיתה ה ועד כיתה ח: בניית רוחב ועומק – הרחבה והעמקה מעבר ליסודות בתחומים השונים.

ג. מכיתה ט ועד כיתה י: פיתוח נתיבים – בשלב זה תלמידים מפתחים מידה הולכת וגדלה של עצמאות מבחינת עמדותיהם ותחומי העניין שלהם. תלמידים נוטים לחפש קשר חזק יותר בין הלימוד לבין עולמם ולהתחקות אחר דרכים אפשריות ליישום הלימוד בעולמם. הם זקוקים לשילוב בין למידה בכיתה לחוויות של למידה דרך עבודה בקהילה. הרמות הללו צריכות ליצור חוויית המשכיות ורצף.

בתכנית הלימודים של ויקטוריה, אוסטרליה, ניתן למצוא הנחיות מעשיות ליישום התפיסה ההתפתחותית המתוארת. לגבי כל רמה קיימת הצהרה כללית ועקרונית באשר למטרות הלמידה והחוויות שצריכות להיווצר במסגרתה, תוך התייחסות לשלב התפתחות התלמידים ברמת הדין. **ברמה 1** הדגש הלימודי ביצירה ועשייה הוא על גילוי וחקר עצמי של חומרים ואפשרויות תוך התייחסות לחוויות השאובות ממגוון היבטים של עולמם. העבודה היצירתית מלווה בדיון ובשיח בכיתה, תוך שימוש ראשוני בשפת האמנות.

²³ הערה זו חשובה כי היא מנוגדת לדעתו של אייזנר ואחרים הרואים חשיבות עליונה בהצגת מושגים וגופי ידע בתולדות האמנות ובתאוריה כבר בשלב זה.

ברמה 2 הלימוד נעשה מתוחכם וממוקד יותר במובן זה שהתלמידים נדרשים להפעיל שיקול דעת ביחס לבחירותיהם, על בסיס היכרות עם המאפיינים הייחודיים לתחומי האמנות הנלמדים.

בתכנית של ויקטוריה התוכן הולך ומתפתח בהדרגה ובצורת נדבכים על פני רמות הלימוד השונות. אלמנט אחד המתפתח בגלוי הוא ההתייחסות למידת העצמאות שעל התלמידים לגלות ביחס לעבודתם היצירתית. ברמות 1-3 מצוין שיהיה עליהם לעבוד באופן מונחה ("with guidance"), ואילו ברמה 4 נאמר שעל התלמידים לעבוד תוך הנחיה מסוימת ("with some guidance"), וכך הלאה.

מדינת קליפורניה

התכנית בקליפורניה, המופיעה במסמך המשכי אחד, מיועדת לגיל הרך עד כיתה יב. התכנית בנויה על סטנדרטים ופירוט נפרד לכל תחום ושכבת גיל, ומורכבת מנדבכים. הלימוד מתבסס על הנעשה בשנים קודמות, ולימוד הסטנדרטים של תוכן בשלב מסוים בנוי ומותנה בעמידה בסטנדרטים של השנים הקודמות. הנדבכים באים לידי ביטוי במיומנויות הנדרשות בתחום העיוני והמעשי כמו גם בתוכני הלימוד. רצף הלמידה נוצר גם כתוצאה מכך שמבנה הלימודים, תוך חלוקת הלימוד לחמישה תחומים (strands), הוא עקבי ונשמר לכל אורך התכנית. על פי המוצהר, הרציונל של הסטנדרטים נועד, בין היתר, לאפשר לתלמידים בעלי רמות שונות לעבוד בקצב אישי, לפתח ביטוי אישי וביטחון עצמי, ולחוות תחושה של הישג.

החל משנת 2000 נקבעו הסטנדרטים בתחום האמנות החזותית ואמנויות הבמה, ונקבע כי הם צריכים להיות מוצעים לכלל התלמידים, מן הגיל הרך (קדם חובה) ועד לכיתה יב²⁴. יחד עם זאת, משלב התיכון (החל מכיתה ט ועד כיתה יב), התלמיד יוכל להגיע לסטנדרט המבוקש תוך שנה, בתנאי שהגיע לרמת ההישגים הנדרשת מתלמידים עד כיתה ח. תלמידים רבים מבקשים ללמוד קורסים נוספים באמנות ברמה מתקדמת. לכן, התכנית לתיכון מחולקת לשניים – תכנית ברמה בסיסית ותכנית המשך (advanced, proficient).

אונטריו-קנדה

התכנית בנויה בנפרד לשלוש קבוצות גיל: א-ח, ט-י, יא-יב. לגבי כל אחת מתכניות הלימודים לשכבות הגיל השונות, נאמר כי היא אמורה לפתח ידע ומיומנויות שנלמדו בשלב הקודם. כמו כן, ישנם יעדים המיוחדים לתכנית של כל אחת משכבות הגיל. לדוגמה, התכנית של יא-יב מעמידה כיעד מרכזי יצירת היכרות עם העולם הסובב את התלמידים וסיוע בקבלת החלטות ובחירות לקראת לימודי המשך וקריירה. הרצף הלימודי בא לידי ביטוי בלימוד הדרגתי של מיומנויות עיוניות ומעשיות ויישומן במעגלים הולכים ומתרחבים של מטרות, משמעויות וטכניקות.

ניו-זילנד

תכנית הלימודים מחולקת ל-8 רמות לימוד ופרוסה על פני קשת הגילאים, משנה א-יג. החלוקה נעשית כדלהלן: רמה 1 – שנים א-ג, רמות 2-3 – שנים ד-ו, רמה 4 – שנים ז-ח, רמה 5 – שנים ט-י, רמות 6-8 – שנים יא-יג. על פי הצהרת הכוונות, במהלך תכנון ההוראה על המורים להתייחס ליעדי ההישגים של הרמה אותה הם מלמדים וליעדי ההישגים של הרמות הקודמות. כמו כן, הם

²⁴ הסקירה מתייחסת לתכנית הלימודים מגן חובה – י"ב.

נדרשים להתייחס לקצב הלמידה האישי של כל תלמיד, כך שתלמידי שכבת גיל מסוימת עשויים לעבוד לקראת יעדי הישגים שונים בתוך אותו תחום אמנות.

ניו-יורק

רצף הלימוד בין חטיבות הגיל השונות בא לידי ביטוי במבנה התכנית, המהווה מסמך אחד, ובאחידות של הסטנדרטים השונים המשותפים לכל חטיבות הגיל. תוכני הלימוד מפורטים תוך התייחסות לתכנים מקבילים של חטיבות גיל מוקדמות יותר.

צרפת

תכנית הלימודים מחולקת לתכניות במסמכים נפרדים, על פי חלוקת הגילאים הבאה: א-ה, ו, ז-ח, ט, י, יא, יב. בכיתות י-יב קיימת הפרדה בין תכנית הלימודים ברמה בסיסית לבין התכנית המורחבת באמנויות, במסגרת המגמה הספרותית. בתיכון מחולקים לימודי האמנות החזותית על פי חלוקה נושאת, וכל שנה מוקדשת לנושא אחר.

גרמניה

תכניות הלימודים ליסודי, חטיבת הביניים ולגימנסיה (חטיבת ביניים ותיכון יחד), מופיעות במסמכים נפרדים. התכנית לבית הספר היסודי בנויה על פי חמישה תחומים (ר' על כך בפרק הקודם), המשותפים לכל כיתות היסודי, ותוכן הלימוד בכל אחד מן התחומים משתנה על פי שלוש שכבות הגיל השונות (א-ב, ג-ד, ה-ו). באופן בסיסי תוכן הלימוד בכל אחד מן התחומים דומה למדי בין גיל אחד למשנהו, אך ישנה התאמה של חלק מן התכנים לגיל וישנם הרחבה ושכלול מינוריים של הדרישות.

צ'ילה

תכנית הלימודים באמנות (ובמוזיקה) בצ'ילה בנויה במסמך אחד, על פי החלוקה הבאה: בית הספר היסודי – כיתות א-ד, ה-ח; תיכון – ט-יב. כפי שצוין בתיאור הרציונל, לכל שכבת גיל מטרות ותכנית משלה. בתיכון התכנית מחולקת לכיתות השונות על פי כותרות נושאיות.

אנגליה

החלוקה היא לארבעה שלבי לימוד – Key Stages. בית הספר היסודי כולל את שלב לימוד 1: גיל 5-7, קרי כיתה א-ב, ואת שלב לימוד 2: גיל 7-11, כיתות ג-ו; בית הספר התיכון כולל את שלב לימוד 3: גיל 11-14, כיתות ז-ט, ואת שלב לימוד 4, גיל 14-16, כיתות י-יא. האמנות היא מקצוע חובה במהלך שלבי לימוד 1-3, ובשלב לימוד 4 בתי הספר מחויבים להציע לפחות קורס אחד באמנות. המבנה האחיד של תכניות הלימודים לשלבי לימוד 1-3, הבנוי על קריטריונים זהים, יוצר אחידות והמשכיות. הדרישות בתחום מיומנויות היצירה והעיון, נסמכות על מבנה אחיד שהולך ומתרחב ונעשה מורכב יותר משלב לימוד אחד לשלב הלימוד הבא.

החלה של תפיסות התפתחותיות על תכניות הלימודים, תוך התאמת תכנית הלימודים לגילאים השונים ותוך שמירה על מידה של אחידות ורצף, מהווה אתגר לכותבי תכניות הלימודים. יישומו של אתגר זה בא לידי ביטוי במידה רבה באופן שבו פרוסים תוכני הלימוד על פני חטיבות הגיל השונות שלהן מיועדת התכנית. לנושא זה מוקדש חלקו הגדול של הפרק הבא.

9. התוכן של תכניות הלימודים : נושאים ומושגים, עבודה בסדנה ומיומנויות עיוניות

פרק זה נוגע לתוכן של תכניות הלימודים הנסקרות מבחינת נושאים ומושגים, עבודה בסדנה ומיומנויות עיוניות. החלוקה לשלושה תחומי תוכן, המוצגת כאן, אינה חופפת את אופן הצגת הדברים בתכניות הלימודים, מאחר שחלק גדול מן התכניות, כאמור, הן תכניות אינטגרטיביות מבחינת הלימוד התאורטי והמעשי. כך גם נושאי הלימוד מוצגים במקרים רבים בהקשר למיומנויות הקשורות בהם, בהתאם למגמה רווחת של ניסוח תכנית הלימודים במונחים של מיומנויות. החלוקה כפי שהיא מופיעה כאן, תוך הפרדה בין תכנים תאורטיים למעשיים ותוך בידוד של חומרי הלמידה מתוך המיומנויות, היא מלאכותית בחלקה הגדול, ומטרתה להאיר את התכנים המופיעים בתכניות.

בשל ריבוי הפרטים הכרוך בנושא זה, הצגתו מתחלקת לשניים : בגוף הסקירה אין פירוט או תיאור של התכנים בתכניות הלימודים של המדינות המופיעות בסקירה. הסקירה מתייחסת למכנים ותוכנים משותפים שנמצאו בתכניותיהן של מדינות שונות, על פי חלוקת גיל, תוך מתן דוגמאות. כמו כן מובאות דוגמאות לנושאים או למודלים יוצאי דופן המופיעים בחלק מתכניות הלימודים.

9.1 נושאים ומושגים

תכניות הלימודים שבסקירה נבדלות זו מזו לא רק בתכנים אלא גם במידת הפירוט הניתן לגבי התוכן הלימודי, ובבחירה האם לציין הנחיות קונקרטיות להוראת לנושאים ותכנים. חלק גדול מן התכניות אינן מפרטות כמעט את התכנים הנלמדים. כך, לדוגמה, בתכנית של מדינת **ויקטוריה באוסטרליה**. התכנית הצי'לאנית מסתפקת בהתייחסות לחשיפה למגוון יצירות וכלי ביטוי, אך אינה מכתיבה את תוכנם של אלה. תכניות אחרות אכן מסתפקות בהנחיות עקרוניות, כלליות, תוך שימת דגש על מיומנויות, אך מספקות דוגמאות לפעילויות ולנושאים כהצעה וכהמחשה, כמו בתכנית הלימודים של **מדינת ניו-יורק**. תכנית הלימודים של **קליפורניה** בולטת בפירוט ובקונקרטיות של נושאי הלימוד בתחום של אמצעים אמנותיים, נושאים ביצירות אמנות, סגנון אמנותי – כל אלו מפורטים בהרחבה.

מגמות כלליות

הגיל הרך-כיתה ג: ברוב המדינות, בכיתות הללו נלמדים מושגי יסוד באמנות חזותית, כגון צבע, חלל, צורה וקו. יש תכניות לימודים המציגות כבר בשלב זה מושגים מעולם האמנות, מתוך גישה של תרבות חזותית. הנושא של יצירת אמנות בהקשר לתרבות מופיע בחלק גדול מן התכניות. **בניו-יורק**, לדוגמה, בתכנית לבית הספר היסודי, יש חשיפה ליצירות אמנות מתרבויות שונות, כביטוי לרעיונות, נושאים ואירועים מרכזיים לתרבות. גם **בצ'ילה** מושם דגש על חשיפה למגוון רחב של יצירות אמנות מהקשרים שונים וביחס לתרבות. יש תכניות המקנות לתלמידים ידע מתקדם יותר באשר לסגנון אמנותי, לנושאים באמנות, ולאמנות בקהילה. **בניו-יורק**, הילדים רוכשים ידע אודות מוסדות אמנות שונים ונפגשים עם אמנות מקורית בקהילה. **בצרפת**, התלמידים לומדים להבחין בין אמנות ריאליסטית לאמנות המבוססת על דמיון ותחושות. בתכנית של **ויקטוריה, אוסטרליה**, המתאפיינת בגישתה הטוטלית ביחס למיומנויות, אין הגדרה

של תוכן ושל חומר, אך יש נושא כללי ורחב המאפיין כל שכבת גיל, שהלימוד מתפתח סביבו. כך, ברמות לימוד 1-3 מוקד הלימוד הוא אמנותן של תרבויות שונות.

כיתות ד-ו: בחלק מן המדינות ממשיכים לעסוק במושגי יסוד באמנות חזותית (קרי, אמצעים אמנותיים), תוך שכלול ופיתוח המושגים. לדוגמה, **באנגליה**, העיסוק ביסודות החזותיים נקשר בשלב זה למשמעויות, להבעה ולתוכן, ונבחנת השפעת היסודות החזותיים על מטרות היצירה, על הכוונות והרעיונות. **באונטריו-קנדה ובקליפורניה** הפיתוח בא לידי ביטוי בעיסוק במערכות יחסים בין אמצעים אמנותיים (צבעים משלימים, לדוגמה) או באיכות ההבעתית של האמצעים האמנותיים.

כך גם העיסוק בהבנת עולם האמנות בשלב זה עולה קומה. **בצ'ילה** מוזכר הנושא של יחסי הגומלין בין תחומי אמנות שונים. תפקודה של יצירת האמנות ותפקידי האמנים בחברה ובתרבות, מודגש בחלק מן התכניות – **באנגליה**, **באוסטרליה**, **ובצ'ילה**, עולה סוגיית האמנות בהקשר לתרבות. אנגליה וצ'ילה אף מייחדות מקום לאמנות מתרבויות מקומיות. **באוסטרליה**, נושאי הלימוד בחטיבת גיל זו מתרכזים במטרות ובתפקידים של יצירות אמנות בתקופות ובהקשרים שונים, וכמו כן ישנה התייחסות לשאלת השפעות אמנותיות ביצירות.

חטיבת הביניים: בויקטוריה, אוסטרליה, מוקדי הלימוד בחטיבת גיל זו הם: סגנון ואמנות בחברה. בחירה זו משקפת תמונה כללית בחלק גדול מן המדינות, שתכניותיהן, לגיל זה, כוללות התייחסות, מכיוונים שונים, לקשרים בין אמנות לחברה.

היבטים תפקודיים של היצירה בתרבות ובחברה ביומיום: **בצ'ילה** מושג האמנות מתרחב לעיצוב בכלל, ומוצג בהקשר לאמנות שימושית כפי שזו באה לידי ביטוי בחיי היומיום, בחגים, באמנות ובאדריכלות במאה ה-20. **בקליפורניה, ניו-יורק, קנדה ואנגליה** נבחנת האמנות כביטוי לרעיונות ולערכים בתרבויות שונות ובחברה, וכבעלת השפעה על היבטים שונים של החברה והכלכלה. חלק מן התכניות עוסקות בהיבטים מעשיים יותר של האמנות על החברה: **בצרפת** – מפגש עם אמנים, **באנגליה** – דיון ביחסי יצירה וקהל, **ובניו-יורק** כבר בשלב זה מוצגות לתלמידים קריירות שונות הקשורות לאמנות חזותית.

תיכון-כיתות גבוהות: יש כמה נושאים המשותפים לחלק גדול מתכניות הלימודים באמנות לכיתות הגבוהות. במקרים רבים הנושאים הנלמדים מודגמים ומיושמים ביחס לעבודתם של אמנים בתרבויות שונות, מהאמנות העכשווית, מעבודת אמנים בקהילה, וכן ביחס לעבודת התלמידים בכיתה.

הנושאים הבאים מתייחסים לתכנים הנלמדים במסגרת תכניות הלימודים באמנות חזותית, במסגרת הלימוד העיוני ובסדנה, ומתוך תכניות נפרדות בתולדות האמנות הקיימות בחלק מן המדינות. הנושאים האופייניים לתכניות הלימודים לתיכון הם:

1. **יסודות העיצוב – שפת האמנות:** מרבית התכניות מדגישות את חשיבותה של הקניית טרמינולוגיה בתחום האמנות.

2. **טכנולוגיה והשפעתה על האמנות:** חלק גדול מהתכניות כוללות התייחסות להשפעת התפתחויות טכנולוגיות על האמנות כחלק מן התרבות, ולטכנולוגיות חדשות בהן משתמשים אמנים ביצירתם.
3. **הקשרים שונים** של יצירות מבחינת סביבה פוליטית, דתית, חברתית, תרבותית והיסטורית. בזיקה לכך נלמד גם הנושא הבא:
4. **פרשנות, מסגרות פרשניות: באוסטרליה** מופיע מודל מעניין ויוצא דופן בתחום זה. במסגרת יחידה 3 של תכנית הלימודים לכיתות יא-יב, ותחת הנושא של פרשנות באמנות (Interpreting Art), מופיעה רשימה של מסגרות פרשניות שעל התלמידים ללמוד, לפחות שלוש מהן, ולהיות מסוגלים להתייחס באמצעותן ליצירות אמנות. המסגרות הפרשניות הן: פרשנות פורמליסטית (חובה), תרבותית, מגדרית, פרשנות על פי הקשר היסטורי, פוליטי, פוסט מודרני, פסיכואנליטי וסימבוליסטי.
5. **תפקיד האמן:** בנוסף לעיסוק העיוני במקומם של אמנות ואמנים ובעלי תפקידים מתחום האמנות בחברה, בתכניותיהן של מדינות שונות, מיוחד מקום בלימוד להכנה לקריירה; **בקנדה, אונטריו,** התכנית כוללת מחקר של התלמידים אודות המיומנויות הנדרשות לעיסוק בתחומי אמנות שונים כקריירה, בדיקת תכניות הלימודים באמנות חזותית במוסדות להשכלה גבוהה ושל ארגונים התומכים באמנויות. על תלמידי כיתות יא-יב בתכנית הלימודים למתקדמים (הכנה להשכלה גבוהה) להכין תכנית של עבודה אמנותית בקהילה. ההמלצות הללו כלולות תחת כותרת המשנה: "התפתחות אישית והכנה לקריירה", תחת ההיבט של ניתוח, החל מכיתה יא. יחד עם זאת, כבר בתכנית של כיתות ט קיימת התייחסות לנושא, תחת כותרת המשנה "השלכות אישיות" (Personal Applications), תחת ההיבט של תאוריה. בתכנית הלימודים בניו-יורק, תחת סטנדרט 2 – "ידע ושימוש בחומרים ובמקורות אמנותיים" – כלולות גם הנחיות באשר למקצועות האמנות, ואמנות בקהילה ובסביבתם הקרובה של התלמידים.
- בניו-יורק,** מוצגים בפני התלמידים תנאי הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, תוך רכישת מקצת מן הכישורים הדרושים לשם קבלה ללימודי אמנות, באמצעות מגע עם גרורות, סוכנויות פרסום וכיו"ב.
- באנגליה,** במסגרת הצהרה חינוכית לכלל המקצועות ברמה 4 (Key stage 4), נאמר כי הלימודים בשלב זה יכוונו למתן בסיס להשתלבות בתעסוקה. בתכנית הלימודים, המבוא כולל דרישה להוראה באוריינטציה תעסוקתית.
- בקליפורניה,** נושא זה מובנה בתוך תכנית הלימודים החל מן הגיל הרך, ותחת ההיבט "קשרים, מערכות יחסים ויישומים", מופיעה כותרת המשנה "קריירה ומיומנויות הקשורות בקריירה" (Career and Career Related Skills). התכנים המופיעים תחת כותרת משנה זו, משתנים בהתאם לגיל. בגיל הרך נלמדים מפגשים של האמנות בחיי היומיום של התלמידים – באיורים לספרים, בעיצוב חפצים בסביבתם – והיכרות עם מלאכות ובעלי מלאכה הקשורים בביטויי אמנות אלה. בתכנית לכיתות ט-יב התלמידים לומדים על מקצועות שונים בתחום האמנות, ועל הגדרות עדכניות של תחומי האמנות בהקשר להתפתחויות

טכנולוגיות. תלמידי הקורס לאמנות חזותית ברמה מתקדמת אף מכינים תיק עבודות שיוכל לשרת אותם לאחר סיום לימודיהם.

6. **לימוד היסטורי של תולדות האמנות** משולב בחלק מן התכניות, אך הן אינן בנויות על פי ציר היסטורי. לדוגמה, **בצרפת**, בתכנית הלימודים בתולדות האמנות לכיתות י-יב (המופיעה כתכנית נפרדת), נלמדת בכל כיתה תקופה היסטורית אחרת, מצוינת החשיבות של הבנת האמנות מנקודת מבט היסטורית, ויחד עם זאת קיימת הדגשה כי הלימוד איננו כרונולוגי כי אם נושאי, מתוך גישה השוואתית. הלימוד יוצא מתוך שלוש עד ארבע שאלות יסוד מיוחדות לכל אחת מן התקופות. למשל, בכיתה יא נלמדת התקופה שבין המאה ה-19 ועד למלחמת העולם השנייה, ביחס לארבע שאלות ובהן, למשל, אמנות וחדשנות טכנולוגית. **בקנדה**, בתכנית הלימודים לכיתות יא-יב, מצוין כי על התלמידים ללמוד תקופה נבחרת בתולדות האמנות המערבית ובאמנות קנדית.

חלוקת תכנית הלימודים לכותרות-נושא

ישנן מדינות המחלקות את תכנית הלימודים לכיתות השונות על פי נושאים. בתכנית הלימודים באמנות פלסטית **בצרפת**, לכל אחת מכיתות התיכון נושא-על. בכיתה י – "היצירה והדימוי"; בכיתה יא – "היצירה והמקום"; בכיתה יב – "היצירה והגוף". הנושאים הללו נלמדים מתוך היבטים שונים, כגון המימד הפואטי של היצירה והמימד התקשורתי שלה. גם **בצ'ילה** נהוגה השיטה של שאלות-על המהוות מעין כותרת ללימוד כולו. בכיתות ט-י נלמדים שני נושאים: אמנות, טבע ויצירה וכן: אמנות, אדם וחברה; בכיתות יא-יב הנושאים הם: אמנות, סביבה וחיי היומיום וכן: אמנות, תרבות וטכנולוגיה. **בויקטוריה**, **אוסטרליה**, תכנית הלימודים לחטיבה העליונה (כיתות יא-יב) מחולקת, כאמור, לארבע יחידות, שכל אחת מעמידה במרכז שני נושאים רחבים, הנוגעים בדרך של מיומנות או תוכן בהיבט מסוים של עולם האמנות. לדוגמה: יחידה 1 נוגעת לאמנות וחברה, ויחידה 2 נוגעת לנושא של האמנות והאינדיבידואל.

9.2 עבודת הסדנה

כמו בתחום העיוני, גם תחום העשייה והיצירה משתנה מתכנית לתכנית, הן ברמת הפירוט הקיים בתכנית, הן בתכנים עצמם והן במידת המחויבות, ההעמקה ופיתוח המיומנות הנדרשים או המוצעים ביחס לטכניקות שונות.

מגמות כלליות

הגיל הרך-כיתה ג: תכניות שונות מדגישות את העבודה היצירתית בשלב זה כביטוי לחוויות, תובנות, רעיונות ותחושות. במקרים רבים מודגשת ההתנסות במגוון חומרים וטכניקות בדו-מימד ובתלת-מימד. **בקליפורניה** יש שילוב בין הבעה אישית וביטוי לדמיון, לבין משימות צורניות נתונות.

כיתות ד-ו: גם בשלב זה העבודה בעיקרה היא מתוך התנסות וחקר עצמאי וקבוצתי. בחלק מן המקרים יש הכוונה לפיתוח של מיומנויות הדורשות תחכום וידע. **באנגליה**, לדוגמה, ישנה המלצה על ציור תוך פיתוח השליטה בכלים ובטכניקות בתחום. **בקליפורניה**, התכנית כוללת

הנחיות לעבודה במיומנויות מאתגרות, כגון שימוש בקונבנציות של פרופורציות ברישום דיוקנאות, וציור תוך שימוש בפרספקטיבה חד-מגוזית או בצבעים משלימים.

חטיבת הביניים: מגמות חוזרות בשלב זה הן ליווי העבודה היצירתית במידה הולכת וגדלה של רפלקסיה ופיתוח מודעות ביחס ליצירה. כך **בצרפת, בניו-זילנד, באנגליה ובאוסטרליה**. חלק מן התכניות מציעות פיתוח של העבודה ברישום, כחלק מפיתוח מיומנויות כמו **באנגליה ובאוסטרליה**. גם בשלב זה בולטת מגמה זו **בקליפורניה**, שם יש הנחייה לפתח ולשכלל ידע ומיומנות בשלושה תחומי אמנות לפחות.

חטיבה עליונה: מגמות הבאות לידי ביטוי בשלב זה הן פיתוח תחומי עניין וסגנון אישיים, כמו **באוסטרליה ובקליפורניה**. במרבית תכניות הלימודים, בשלב זה העבודה מלווה במידה הולכת וגדלה של התייחסות מודעת ומבוקרת המשקפת הבנה והכרה במטרות של העבודה היצירתית.

בחינה השוואתית של תכניות הלימודים מעלה, כי במקרים רבים ניצבת מאחורי עיצוב התכניות השאיפה לאיזון בין יצירה חופשית לפיתוח מונחה של מיומנויות, ובין עיסוק בטכניקות מסורתיות לחדשות. דוגמה לאיזונים כאלה ניתן למצוא בתכנית הלימודים לכיתות א-ח, באונטריו, **קנדה**, שם מופיעות טכניקות מסורתיות ותחומי אמנות חדשים הנלמדים בסדנה ובתאוריה גם יחד – רישום, ציור, פיסול, הדפס, צילום וכן מלאכות, עיצוב תעשייתי, אמנות מסחרית, מיצג ואמנות אלקטרונית. כמו בתכנית בקליפורניה (שכפי שצוין היא מכילה הנחיות מפורטות לעבודה בטכניקות ובמיומנויות מאתגרות ומתחכמות), גם בתכנית הקנדית לכיתות יא-יב, בסופו של הקורס על התלמידים להציג, בין השאר, מיומנות ברישום רפרזנטטיבי ואקספרסיבי, הבנה מעמיקה באחד מתחומי האמנות הבאים: ציור, הדפס, פיסול, צילום, או אמנות בטכנולוגיות חדשות, וליצור בטכניקה מסורתית ובסגנון היסטורי שנלמדו בכיתה (כגון פסיפס, פרסקו וכיו"ב). תכניות הלימודים הללו (בעיקר אלו של ויקטוריה, אוסטרליה, קליפורניה, וקנדה), מצביעות על תגובת נגד למגמה המודרניסטית בחינוך האמנותי, שקידש את העבודה האינדיבידואלית והספונטנית.

בתכניות המוזכרות, מסתמנת מגמה של שילוב בין פיתוח כיוונים אינדיבידואליים תוך מתן מקום רב לביטוי ולהכרעות אישיות, לבין התייחסות לסביבה, ובין עבודה ספונטנית לבין תהליך מיומן ומבוקר המלווה ברפלקציה. הדוגמאות הללו מהוות פיתרון אפשרי למתח שבין יצירתיות ופתיחות לבין אתגר ותובענות, ובין חירות לאחריות בעבודה היצירתית.

9.3 מיומנויות וכישורים קוגניטיביים

הגישות החינוכיות של השנים האחרונות, כפי שהן באות לידי ביטוי בתכניות הלימודים ובתאוריות האמנות כתרבות חזותית (VC) ובחינוך אמנותי דיסציפלינרי (DBAE), רואות בחינוך לאמנות אמצעי להקניית מיומנויות שונות. מגמה זו מורגשת בבירור בתכניות הלימודים שבהן, כאמור, במקרים רבים התכנים משניים לעומת המיומנויות המודגשות בתכנית.

תפיסות תאורטיות

חשיבה ביקורתית

אחת המיומנויות המרכזיות המודגשות בתכניות הלימודים השונות היא החשיבה הביקורתית, המהווה מטרה שמתוכה נגזרים כישורי משנה, והטמעתה בתכנית הלימודים משליכה על היבטים שונים שלה. בפרק זה תיבחן החשיבה הביקורתית כיסוד שמתוכו נגזרים כישורים קוגניטיביים ומיומנויות שונות המצויות בתכניות הלימודים.

על פי קנדייס סטאוט (Stout, 1997), התפיסה כי חינוך מבוסס על חשיבה ביקורתית, גישה רווחת החל משנות ה-80, מתבססת על הנחת היסוד כי ידע אינו ניתן להעברה – ידע חייב להיות בעל מובן עבור הלומד. התלמיד אינו כלי קיבול לאמת המעובדת של המורה. הלמידה אינה מתבססת על ספיגת ידע כי אם על האופן בו הידע מעובד – כיצד מפעיל הלומד את חשיבתו ביחס לידע הזה. יש לכוון לגישה מטה-קוגניטיבית, הבנויה על חשיבה אודות החשיבה, כאשר התלמידים מעורבים באופן אקטיבי. אל מול אמיתותיו של המורה על פי הגישה הישנה, נקודת המוצא לתפיסה זו היא כי קיים ריבוי נקודות מבט, רק במעט מקרים ישנה תשובה אחת נכונה, כאשר העמדות השונות נבחנות לא על פי דרגת אמיתותן כי אם על פי התבססותן על סטנדרטים של חשיבה ביקורתית.

לדעת סטאוט, שיעור טוב הוא כזה המחבר בין דיון בתוכן אמנותי לבין למידה אישית ואקטיבית, תוך הפעלה מודעת של יכולות החשיבה הביקורתיות והיצירתיות. חשיבה ביקורתית אמנם נשענת על יכולות "טבעיות", אך נדרש טיפוח מכוון שלהן על מנת לעכל רעיונות, מושגים ומידע. העמדה של סטאוט קושרת בין חשיבה ביקורתית לחינוך לרב-תרבותיות²⁵. על מנת להשריש את החשיבה הביקורתית הרב-תרבותית – הבנויה על דיון סביב סוגיות שונות ובעלת רלוונטיות לחייהם שלהם – יש לספק לתלמידים חוויות מתאימות: הנמקה מתוך נקודות מבט שונות; העלאת שאלות יסוד; התמודדות רציונלית עם חילוקי דעות; פיתוח יכולת האבחנה בין דעה מבוססת ובלתי מבוססת; גיבוש הערכה מתוך הגינות וגמישות ועל בסיס סטנדרטים מוסכמים וחקירה ושאלות שאלות בדבר הנחות יסוד קיימות. למידה כזו מבוססת על אווירת לימוד דמוקרטית – בה המורה מצמצם במידת האפשר את שליטתו הדידקטית – אווירה פתוחה, שיעדה הוא עיצוב הבנה ביקורתית והכרה בשונות התרבותית הבאה לידי ביטוי בכל תחומי החיים.

התוכן בהקשר זה, הוא אמצעי ולא מטרה. יש לבחור בתוכן שיכול להזין את החשיבה מן הסוג הרצוי. יש להעדיף עומק על פני רוחב, על מנת להכיל את נקודות המבט השונות, ולאפשר העמקה בהן. מבחינה מתודית, שינון ואסוציאציה משניים לצורת חשיבה זו. השרשת החשיבה הביקורתית נעשית במידה רבה דרך דמותו ואישיותו של המורה, כבעל חשיבה ביקורתית, העומד מול התלמידים כאדם שואל ומחפש, תוך שהוא מערב את התלמידים בחשיבה הפתוחה והמעמיקה ביותר האפשרית עבורו ועבורם. גם מן המורה, בהיותו בעל נקודת מבט סובייקטיבית, נדרשת חשיבה רפלקטיבית, הבוחנת באופן ביקורתי את הנחות היסוד שלה.

²⁵ ראו על כך בהרחבה בפרק בנושא רב-תרבותיות.

על פי סטאוט, אמנות מטבעה עוסקת בסוגיות אקטואליות, כאובות, ותפקידם של העוסקים בחינוך אמנותי להעמיד לדיון את היצירות הללו על הסוגיות המתעוררות מתוכן. הדיון בהקשר זה מתרחק משאלות של סגנון ותוכן ומתקרב לסוגיות של אחריות חברתית וסביבתית בקהילה גלובלית. טענה זו באה על מנת להזהיר מפני הוראת אמנות כבועה המנותקת מן המציאות שמחוץ לכיתה הלימוד (Stout, 1997).

תיאור תכניות הלימודים

על פי רוב, המיומנויות העיוניות משולבות באופן אינטגרלי בתכניות הלימודים, אם בדרך של "היבטים" (strands) החוזרים על עצמם בשכבות הגיל השונות, ומכילים דרישות משתנות בהקשרן, ואם בדרך של ניסוח ההנחיות במונחים של עשייה אקטיבית.

העדפת מיומנויות על פני ידע במבנה תכניות הלימודים

בתכנית הלימודים של **קליפורניה**, ההיבטים שעל פיהם בנויה התכנית (החוזרים על עצמם ככותרות בכל חטיבות הגיל ותחומי האמנות), מהווים במידה רבה את המיומנויות העומדות בבסיס התכנית כולה: פרספציה אמנותית מתוארת כ"עיבוד, ניתוח ותגובה ביחס למידע חושי דרך שפה ומיומנויות ייחודיות לאמנויות החזותיות"; הקשר היסטורי ותרבותי מתואר כ"הבנת התרומה ההיסטורית והמימד התרבותי של האמנויות החזותיות"; הערכה אסתטית מוגדרת כ"תגובה, ניתוח וגיבוש עמדה לגבי יצירות אמנות חזותיות"; קשרים, זיקות, ויישומים מתוארים כ"קישור ויישום של הנלמד באמנות חזותית לתחומי אמנות שונים...". בנוסף, חומר הלימוד כולו בקליפורניה – המעשי והעיוני – מוצג במשפטים קצרים המנוסחים תמיד בהקשר למיומנות מסוימת. אין הצגה נפרדת של מיומנויות מול חומר אינפורמטיבי, אלא אינטגרציה מלאה של השניים. לדוגמה, ההנחיה לעסוק בעיצוב של חפצים מהקשרים שונים, מנוסח כך: "להכיר ולדון בעיצוב של חפצים יומיומיים ממגוון תקופות ותרבויות". בתכנית הלימודים הקנדית, של **אונטריו** כל נושא מוצג בהקשר למיומנות הנדרשת ליישום הידע הנרכש: "לתאר כיצד...", "לעשות שימוש ב... לצורך...", "להסביר כיצד...".

כישורים קוגניטיביים מרכזיים בתכניות הלימודים

כאמור, מרבית תכניות הלימודים אינן מבחינות בין "חומר הלימוד" לבין המיומנויות, כאשר הם משולבים אלו באלו. **בניו-זילנד**, ניתן למצוא מודל מעט שונה, ובו ציון מפורש של חמישה כישורי מפתח (competencies), העומדים ביסוד התכנית בנוסף למיומנויות שיש לפתח בכל שכבת גיל. על פי הנאמר בתכנית, 'כישורי המפתח' הם מורכבים יותר ממיומנויות והם כוללים בין השאר גם ערכים. הכישורים הם: 1. חשיבה; 2. שימוש בשפה, סמלים וטקסטים; 3. ניהול עצמי; 4. התייחסות לזולת; 5. השתתפות ותרומה. המיומנויות הללו מתוארות ככאלו החשובות לחיים, ללמידה, לעבודה ולתרומה לקהילה.

סקירת תכניות הלימודים מלמדת על מספר כישורים, הכרוכים באופנים שונים בחשיבה הביקורתית וחוזרים על עצמם בתכניות הלימודים השונות. היות והכישורים מופיעים כחלק מתכניות הלימודים של מרבית המדינות, הסקירה הבאה שמה דגש על הכישורים כשלעצמם, ולא על כל תכנית בנפרד²⁶.

א. **חשיבה רפלקטיבית:** החינוך לחשיבה ביקורתית בתכניות בא לידי ביטוי הן בהיבט של הלימוד העיוני הן בלימוד במסגרת הסדנה. מרבית התכניות דורשות מן התלמידים הפעלה של מחשבה רפלקטיבית ושיקול דעת ביחס לתהליך היצירה המתרחשים בסדנה, מתוך ניסיון ליצור תהליך יצירה מודע, תוך הפעלת חשיבה ביקורתית, הכוללת ביקורת עצמית והתייחסות למשוב.

ב. **פיתוח שפה:** התכניות השונות דורשות הכשרה של התלמידים לשימוש במינוח המתאים מתחום האמנות, ולפיתוח של יכולות מילוליות המשרתות את האפשרות להתבטא בעל פה ובכתב, על נושאים באמנות.

ג. **גיבוש עמדות וחשיבה עצמאית:** תכניות הלימודים של המדינות השונות, מעודדות פיתוח של יכולות תגובה ליצירות אמנות, הכוללות ניתוח ופרשנות של יצירות אמנות, תוך גיבוש והנמקה של עמדות עצמאיות.

ד. **ניתוח:** התכניות השונות, דורשות פיתוח של יכולת ניתוח של יצירות אמנות, כאשר הניתוח חורג הרבה מעבר לניתוח הצורני, וכולל יצירת הקשרים ובחינת יחסי הגומלין בין האמנות לתחומים אחרים, במיוחד לנושאים אקטואליים וחברתיים.

ה. **פרשנות:** תכניות שונות מכילות לימוד של מסגרות פרשניות שונות, ועל התלמידים לזהות נקודות מבט פרשניות, התבוננות ממספר נקודות מבט על היצירה ויכולת להחיל מסגרות פרשניות שונות שנלמדו על יצירות אמנות.

ו. **מחקר עצמאי:** בתכניות שונות מופיעות הנחיות לעריכת מחקר עצמאי ברמות שונות. בחטיבה העליונה, בחלק מן התכניות מופיעה הנחיה לפיה על התלמידים לכתוב מחקר עצמאי ברמה גבוהה, תוך איסוף חומר, ניתוח מעמיק ואינטגרטיבי וגיבוש עמדות ביחס לנושא נבחר.

הכישורים הללו, המשותפים לחלק גדול מן התכניות, באים לידי ביטוי בהיבטים השונים של הלמידה האמנותית, הן במישור העיוני הן במישור המעשי. כך, יכולות הניתוח משולבות בתהליך היצירה, כפי שהן משולבות בדיון על יצירות מתולדות האמנות. היבט נוסף של הלמידה, הבולט במרבית התכניות, הוא ההתייחסות של התלמיד לסביבתו, כאשר מושם דגש על לימוד קבוצתי של נושא, על שיח כיתתי ביחס לנושאים באמנות וביחס ליצירה בסדנה.

מן הסקירה עולה, כי בשונה מן המודל המודרניסטי שבמסגרתו התלמיד פעל כאינדיבידואל, התכניות החדשות מעודדות את התלמידים לראות את עצמם כחלק מסביבה רחבה יותר, הכוללת את חבריהם לכיתה, ובמובן הרחב יותר – גם את החברה. כך גם, במקום היצירה המושתתת על ספונטניות, תכניות רבות מדגישות את המודעות העצמית לתהליך היצירה, את הפעלת שיקול הדעת במהלכו ואת ניתוח ההנחות שביסוד היצירה. יכולות מילוליות, כתחום שדרך הביטוי בו מטבעה אינה בהכרח מילולית, הולכות ונעשות חלק מרכזי מלימודי האמנות.

²⁶ בטבלה המסכמת המופיעה בסוף הסקירה, ניתן למצוא התייחסות לכישורים המייחדים כל אחת מן התכניות, בנפרד.

10. הקשרים של זהות ותרבות: רב-תרבותיות ואמנות מקומית

גישות רב-תרבותיות בחינוך לאמנות מהוות ביטוי לתפיסות המבקשות לבחון את היצירה האמנותית בהקשר לתרבות כגורם המשפיע על עיצובה, כמו גישתם של גארדנר ואייזנר. תפיסת האמנות כחלק מתרבות חזותית רואה את האמנות כתוצר של תרבות מסוימת, ועל כן ההקשר התרבותי הוא בעל חשיבות ראשונה במעלה בהבנת האמנות. התפיסה הפוסט מודרנית לפיה כל תופעה צריכה להיבחן ממספר נקודות מבט, הולכת יד ביד עם התפיסה הרב-תרבותית, הפלורליסטית במהותה.

המחקר של NFER (2000) (NFER, 2000) שיקף תפיסה רווחת ולפיה ללימודי האמנות משקל מכריע בקידומה של הבנה בין-תרבותית, שחשיבותה רבה בתרומה לתחושת השייכות של התלמידים ולהערכתם העצמית. המחקר מסמן את החינוך לרב-תרבותיות כאתגר מרכזי של יצירת איזון בין שימור מסורות וזהויות לבין קידום הבנה בין תרבותית. מדינות מסוימות זיהו בשנים האחרונות הזדמנות ליצירת איזון בין תרבות קולוניאליסטית שלטת לבין תרבות מסורתית מקומית. תכניות לימודים, במדינות בעלות עבר קולוניאליסטי, מדגישות במקרים רבים את השילוב בין החשיפה לאמנות אירופית, לאמנות של תרבויות ילידיות ולאמנות של מיעוטים מרכזיים באותה מדינה (לדוגמה, ניו-זילנד). במדינות מסוימות הושם דגש על לימוד של אמנות מסורתית מקומית (כגון בסינגפור, הונג קונג, ורפובליקת קוריאה). חברות רבות מתמודדות עם גילויים של גזענות ואפליה כנגד מיעוטים. המחקר רואה את האמנות כבעלת תפקיד חשוב בחינוך לראייה רב-תרבותית, להבנה ולסובלנות כלפי שונות תרבותית ולמען קבלה חברתית.

בהקשר הרב-תרבותי של הוראת האמנות, יש גם לראות את התלמידים כמי שיוצרים תרבות ולא רק צומחים מתוכה או מגיבים אליה: על פי המחקר, חשוב לעודד תלמידים לקחת חלק פעיל בתרבות, ובהקשר זה יש לכלול בלימוד אמנות פופולרית בנוסף לאמנות מסורתית (NFER, 2000).

תפיסות תאורטיות

רוז טיילור (Taylor, 1993) טוען כי גישות מודרניסטיות בשדה החינוך האמנותי התעלמו מהקשרים של תרבות. הגישות הללו קידשו את יצירתו של התלמיד כעבודה אוטונומית, והתעלמו במכוון מהקשרי תרבות, כגורמים החוסמים את התפתחות הפוטנציאל האינדיבידואלי הטמון בכל ילד ופוגע ביצירה הספונטנית. טיילור שייך למבקרים את הגישה הרואה בכל ילד אמן שיש לגונן עליו מפני כל השפעה חיצונית, וטוען שהגישה המודרניסטית יצרה בסופו של דבר דלות רבה – התלמיד התפתח בתוך ואקום, תוך התעלמות מנכסי תרבות ומהקשר. טיילור טוען שהאינטראקציה עם עולם האמנות מאפשרת לצעירים למקם עצמם בתרבותם בדרכים אקטיביות. לימוד יצירתם של אמנים מצביעה על הגיוון, הגמישות של השפה בקיבוע דימוי או בביטוי של חוויה, כדרך לצמיחה אמנותית, ומפתחת את יכולתו של התלמיד לצמוח אל תוך תרבותו, מתוך גישה שורשית.

עמדתו היא רב-תרבותית במובן זה שהיא נשענת על ריבוי נקודות מבט, ריבוי שיטות של ידיעה (systems of knowing), וחוויות ייחודיות ושונות. כך גם בהוראה משחקים תפקיד חשוב ההקשרים החברתיים, הפוליטיים, הכלכליים והדתיים, כמו גם נקודות המבט האנתרופולוגיות והסוציולוגיות על האמן והיצירות. בהקשרי הבחינה הללו טמונה הראייה הביקורתית המהווה קרקע לצמיחה של מודעות והבנה רב-תרבותית.

בדומה לגישה של טיילור, גם הגישה של קנדייס סטאוט (Stout, 1997) קושרת בין רב-תרבותיות לחשיבה ביקורתית. המאמר של סטאוט מתייחס גם לפן היישומי של תפיסה רב תרבותית בחינוך אמנותי. האמנות צריכה להיחקר באופן רב-תרבותי, מתוך פלורליזם אסתטי, תוך שימת דגש על מתודות של חקירה אסתטית, ותוך ראיית האמנות כמשקפת ערכי תרבות וחברה והקשר היסטורי. המעבר מתרבות לתרבות, מהקשר להקשר, כדבר מובנה בתכנית ולא כאוסף אזכורים, משמעו שיש לרווח את הלמידה כדי לאפשר עיבוד, הבנה לעומק והפנמה, כשבוחנים שוב ושוב נקודות מבט שונות. לדעת סטאוט, יש להימנע מ"גישה תיירותית" ביחס ללימוד אמנותן של תרבויות לא מערביות. כאשר ההתייחסות אל אמנויות לא מערביות, בתכניות לימוד רבות, מסתפקת בחשיפה בלבד, על בסיס אסוציאציה ואזכור – למעשה רמת הלמידה נמוכה ביותר. למידה פשטנית על בסיס חיקוי (דרך יצירה) מלאכותי המנותק מיתר הקשרי החיים, הוא קצר מועד ומועד לכישלון. תחת זאת יש להשריש את הגישה הרב-תרבותית בשינוי מבני בתכנית הלימודים, תוך גיוס מיומנויות החשיבה הביקורתית.

לשיטת סטאוט, בלמידה אמנותית הרגש והרצון, המהווים חלק מן החשיבה, חשובים כי באמצעותם נוצרת הזדהות של הלומד עם האמנות²⁷. הזדהות זו היא שמקדמת בסופו של דבר גם את הסובלנות הנחוצה לשם הבנה רב-תרבותית. גישה זו רואה את "התלמיד כסיפור": בלמידה הרב-תרבותית יש ערך רב לסיפורו האישי של התלמיד מבחינה תרבותית, וחשוב שהתלמידים יבינו ויכירו באופנים השונים שבהם סיפורם האישי, ניסיונם, נקודת מבטם והנחות יסוד תרבותיות, מסייעים להם בהבניית ידע. יש לעודד למידה המערבת היבט אישי זה, כמקור לגיטימי להענקת משמעות ללמידה בכלל ולאמנות בפרט (Stout, 1997).

תיאור תכניות הלימודים

נושא החינוך הרב-תרבותי נוגע בדילמות של עיצוב זהות בחינוך. שאלת הצביון התרבותי, המייחד כל אחת מן התכניות, קשור במידה רבה בהרכב התרבותי של התלמידים בכל אחת מן המדינות. כפי שיודגם בתיאור הבא, מדינות בעלות מיעוטים ופלורליזם תרבותי, או בעלות עבר קולוניאלי, פועלות במגמה לתת ביטוי למרחב התרבותי הקיים בתוכן. במסגרת סוגיית הזהות, מתעוררת השאלה של חינוך לאמנות כחלק מזהות פרטיקולרית, מול חינוך לאמנות על פי מגמה אוניברסלית. חלק מן התכניות שמות דגש על הנושא של אמנות מקומית, כאשר המונח "אמנות מקומית", מתייחס בסקירה הן למקומיות לאומית, אתנית, או קהילתית.

²⁷ טענה זו מופיעה אצל סטאוט בתגובה לטענה כי למידה הבנויה על חשיבה ביקורתית מפעילה חשיבה שכלתנית בלבד ומזניחה את הרגש (Stout, 1997).

התיאור הבא מתייחס ליישום של גישות רב-תרבותיות, ובתוך כך גם לנושא של אמנות מקומית בתכניות הלימודים, כאשר קיימת התייחסות כזו בתכניות.

ניו-יורק

רב-תרבותיות: סטנדרט 4 של תכנית הלימודים, מוקדש לקשר בין אמנות לתרבות – "הבנת המימדים התרבותיים ותרומותיהם לאמנויות". תוכנו של סטנדרט זה הוא הבנת הכוחות האישיים והתרבותיים המעצבים תקשורת אמנותית, והאופן שבו האמנויות מעצבות את התרבויות השונות של החברה בעבר ובהווה. בתחום האמנות החזותית, הלימוד מכוון לחקר אמנות ויצירות מתקופות היסטוריות שונות ומתרבויות שונות בעולם, על מנת לגלות את האופן שבו תפקדה האמנות באותו הקשר, ואת האופן שבו ההקשר של הזמן והמקום השפיעו על האמנות. בפועל – התלמידים ינתחו יצירות אמנות מתרבויות שונות בעולם וידונו באופן שבו היבטי התרבות השונים באים לידי ביטוי ביצירה; התלמידים יבחנו יצירות מארה"ב תוך דיון בהקשרן התרבותי וההיסטורי; התלמידים יצרו יצירות אמנות משלהם, המשקפות מגוון השפעות תרבותיות; על התלמידים להציג, במסגרת תיק העבודות שלהם, גוף עבודה המשקף השפעה של מגוון סגנונות תרבותיים שונים; יהיה עליהם להציג פרשנות ליצירות אמנות במונחים של התרבויות בהן נוצרו ולהסביר כיצד ערכי תרבות באים לידי ביטוי באמנות החזותית, כיצד יצירות אמנות הביאו לשינוי בתחום התרבות וכיצד האמנות בתרבות מסוימת הושפעה מתרבות אחרת.

אמנות מקומית: כחלק מן הפן הרב-תרבותי של תכנית הלימודים, קיימת הנחיה להוראת אמנויות של תרבויות שונות בארצות הברית, כסעיף נפרד.

קליפורניה

רב-תרבותיות: במבוא לתכנית מוצהר כי היא מכירה בריבוי התרבויות, וכי הסטנדרטים מאפשרים לתלמידים לחוות את האמנות מפרספקטיבה של תרבות אמריקאית ומפרספקטיבה של קבוצות תרבות אתניות ודתיות שונות. אחד מחמשת ההיבטים המופיעים בתכנית לכל שכבת גיל, הוא "הקשר היסטורי ותרבותי". תחת כותרת זו, אך גם בהקשר להיבטים אחרים, מופיעות הנחיות ללימוד רב-תרבותי של האמנות החזותית. עמדה זו באה לידי ביטוי מובלט בתכנית הלימודים לכל שכבות הגיל, ובמגוון הקשרים: חשיפה לאמנות מתרבויות שונות; בחינת השפעת הרקע התרבותי של התלמידים עצמם כפי שבאה לידי ביטוי בעבודתם היצירתית; הבנה ברמות שונות, בהתאם לשכבת הגיל, של הגורם התרבותי כמשפיע על היצירה.

אמנות מקומית: קיימת הנחיה, החוזרת על עצמה בתכנית לשכבות הגיל השונות, ליצור היכרות בין התלמידים לבין אמן הפועל בסביבתם או בקהילה שבה הם חיים. ההיכרות באה לידי ביטוי לא רק בחשיפה בכיתה אלא גם בקשר אישי בין התלמידים לאמנים מסביבתם. לדוגמה, בתכנית הלימודים באמנות חזותית לכיתה ג: "לזהות אמנים מן הקהילה, המחוז או המדינה שלהם ולדון במסורות האמנותיות המקומיות"; בתכנית לכיתות ח: "לעבוד בשיתוף פעולה עם אמן מן הקהילה על מנת ליצור עבודת אמנות, כגון ציור קיר, ולכתוב דיווח בנושא המיומנויות הנדרשות לאמן מקצועי". כמו כן, ישנה התייחסות מצומצמת בתכנית לנושא של מאפייני האמנות המקומית-גיאוגרפית, לדוגמה בהנחיה בתכנית לכיתה ד: "לחקור ולתאר את השפעתן של קבוצות דתיות על האמנות והאדריכלות, תוך התמקדות בבניינים בקליפורניה מן העבר וההווה".

אונטריו-קנדה

רב-תרבותיות: על פי המבוא לתכנית הלימודים של כיתות א-ח, חשיבותה של הוראת האמנות היא בין השאר בתרומתה להבנת הקשר בין בני אדם בתרבויות שונות. חשיפה לאמנות מהקשרים שונים מאפשרת לתלמידים לעמוד על הדומה והשונה שבביטוי האמנותי אצל אנשים מרחבי העולם. גם במבוא לכיתות ט-י מתוארים לימודי האמנויות ככאלה שמפתחים גישה סובלנית מתוך חשיפה למגוון יצירות אמנות המבטאות נקודות מבט שונות. בתכנית הלימודים ישנה חשיפה חוזרת, בהקשרים שונים, ליחסי הגומלין שבין תרבות וזהות תרבותית לאמנות, ודרישה להתייחסות לאמנות של תרבויות שונות, ולא רק לתרבות מערבית. כמו כן, ההתייחסות לאמנות קנדית בתכנית כוללת את האמנות הילידית.

אמנות מקומית: בתכנית הלימודים לכיתות ט-י על התלמידים להציג הבנה והיכרות של אמנות ממגוון תרבויות, עמים וקבוצות שונות שאינן מפורטות. הנושאים הנדרשים באופן מוצהר מן התכנית הם שניים: תקופה מוקדמת בתולדות האמנות, ואמנות קנדית. גם בתכנית של כיתות יא-יב, בתכנים הרלוונטיים לכל שכבה, יש התייחסות לאמנות קנדית, יחד עם התייחסות לאמנות מערבית ולא-מערבית. לימוד האמנות הקנדית כולל בתוכו אמנות עבר, אמנות ילידית ואמנות עכשוויות בקנדה.

צילה

בתכנית הלימודים מודגש הנושא הרב-תרבותי, בהדגשה מיוחדת על האמנות כחלק מתרבות מקומית. לכן, במקרה של צילה, הנושאים של פרק זה שלובים אלו באלו. על פי המבוא לתכנית, תכניות הלימודים החדשות – לאחר הרפורמה בעקבות נפילת המשטר הצבאי – מהוות אמצעי ללימוד המורשת התרבותית הצ'ילאנית. מורשת זו כוללת הן את המורשת האינדיאנית, והן את המורשת הקולוניאלית. התכנית מתייחסת, בכל שלבי הלימוד ובכל הנושאים, להיבט של המורשת התרבותית, כאשר במסגרת התכנית מיוחד מקום לאמנות קולוניאלית ולאמנות אינדיאנית. התכנית הצ'ילאנית שמה דגש על אמנות מקומית, בשני מובנים: התייחסות לאמנות בהקשר לסביבת התלמידים (דרך אמנות שימושית, אמנות עממית ופופולרית, ודרך הסביבה הטבעית), והתייחסות מיוחדת לאמנות צ'ילאנית.

ניו-זילנד

הראייה הרב תרבותית והדו-תרבותית (תרבות שמקורה בקולוניאליזם האירופי ותרבות מאורית) היא חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים בניו-זילנד. התכנית, כך עולה מהצהרתה, נותנת עדיפות להבנת התרבות החזותית המאורית, דרך חקר הקשרים מאוריים: "אמנותן של תרבויות אירופיות פאסיפיות, אסייתיות ואחרות מוסיפות מימדים משמעותיים לתרבות החזותית של ניו-זילנד".

צרפת

רב-תרבותיות: כמעט ואין התייחסות למושג של רב-תרבותיות. התרבות משמשת בתכנית הלימודים על מנת לתאר חינוך לתרבות, עידוד של הטמעת תרבות אמנותית בתלמידים, תוך שמירה על ה"מורשת התרבותית". יחד עם זאת, מודגשת נקודת המבט הפלורליסטית הנדרשת בעת התייחסות ליצירות אמנות, במובן של ריבוי נקודות מבט ופרשנויות ביחס ליצירה.

רב-תרבותיות: התכנית בתולדות האמנות לתיכון מפרטת את התקופות הנלמדות בכל כיתה, ומדגישה כי ניתן לבסס את הלימוד בעיקרו על המורשת הלאומית והמקומית. הדגשה כזאת, על פי הנאמר בתכנית, תורמת לחינוך האזרחי של התלמידים. נושאים נוספים, הנוגעים לאמנותן של תרבויות שונות, מוצגות כהרחבה לתכנית ולא כחלק מן התכנית עצמה.

גרמניה

התכנית לכיתות ז-י מדגישה כי יש ללמד את התלמידים על יוצרים מהקשרים תרבותיים שונים, אם כי התכנית אינה מפרטת מהן אותן תרבויות. כמו כן, ישנה הנחיה להתייחס לשוני התרבותי והאתני בין התלמידים, כאשר התייחסות כזו אמורה לחזק את ההבנה והסובלנות כלפי השונה. טביעת הרגל של תפיסות רב-תרבותיות ניכרות היטב בתכניות הלימודים, לא רק במובן של חשיפה לאמנותן של תרבויות שונות אלא גם בטיפול המודעות של התלמידים למרכיב התרבותי של יצירות אמנות, כמרכיב מהותי ומרכזי. מלבד התכנים והמיומנויות הנוגעים באופן ישיר בתפיסה הרב-תרבותית, הרי שיש לראות בבחירת הרוב המכריע של התכניות שלא לנקוט ברשימת יצירות אמנות, אמנים או זרמים ספציפיים – ביטוי לתפיסה רב-תרבותית, המאפשרת בחירה של נושאים מהקשרים תרבותיים שונים. משרדי החינוך אינם מסמיכים עצמם, ככלל, למי שמתווים סדר יום תרבותי מוגדר, ועל פי רוב אינם מכתיבים היררכייה תרבותית.

11. מקומה של המדיה האינטראקטיבית בהוראת האמנות

המדיה האינטראקטיבית רלוונטית להוראת האמנות, הן בפן המעשי הן בפן העיוני של התחום. התפתחותה של אמנות מדיה, ההתייחסות רבת הפנים של האמנות העכשווית למדיה, ומרכזיות המדיה והמחשוב בחייהם של התלמידים, הופכים את הנושא לחלק אינטגרלי מעולמם התרבותי של התלמידים, ועל כן לימודי האמנות, במקרים רבים, מושפעים ממנו. כמו כן, ברמה המתודית, המעבר מהוראה באמצעות מקרן שקופיות להוראה באמצעות מצגות במחשב משפיעה לא רק על ההיבט הטכני של ההוראה אלא גם על ההיבט התוכני.

תפיסות תאורטיות

במאמר מפורט על הנושא, מתייחסת ננסי קייזון (Cason, 1998) ליתרונות שבהוראה באמצעות מדיה אלטרנטיבית, ומציגה אותם ככאלו התורמים להוראת האמנות בהקשרי למידה חדשים. הוראה באמצעות מולטימדיה היא בעלת פוטנציאל של שבירת הארגון הקיים של החומר, ומאפשרת הצגה בו זמנית של יצירות אמנות. כך היא יוצרת הקשרים חדשים של למידה, תוך ארגון מחודש של החומר כבסיס לניתוח וביקורת. השימוש במולטימדיה יוצרת שיתוף רב יותר של התלמיד בתהליך הלמידה, הופך אותו לפעיל יותר ולמונע יותר, כך שהחומר מופנם בצורה טובה יותר. בשיטה זו קיים תיאום רב יותר עם צורת החשיבה האנושית. קייזון מתייחסת לדברי רזניק (כפי שהוא מצוטט אצל Reeves, 1993), לפיהם שלושה עקרונות בתאוריה קוגניטיבית עכשווית עשויים להיות מיושמים כאשר הם משמשים כבסיס לעיצוב מצגות מולטימדיה:

1. **למידה כתהליך של הבניית ידע**, בניגוד לספיגת מידע, כאשר הוא הופך לידע מעשי. המולטימדיה יכולה להיות מעוצבת בצורה שתהיה יותר רלוונטית לחוויית המציאות ותאפשר הכללה במקום למידה בדרכים פסיביות יותר.
2. **למידה קשורה בידע קודם**, והיכולת להפנים מידע חדש כרוכה בידע קיים. המולטימדיה יוצרת אפשרות לקשור ידע חדש שנלמד בידע מוכר. ארגון החומר יכול ליצור הקשרים רחבים יותר.
3. **הלמידה היא תלויה הקשר**. המשמעות הנקשרת למושג זה קשורה באסוציאציות שבמסגרתן המושג נרכש לראשונה. הצגת הידע בהקשרים שימושיים או אותנטיים מקלים על העתקת אותו הידע, בהמשך, להקשרים חדשים. שימוש במולטימדיה יוצרת למידה כזו, המעודדת ומאפשרת הרחבת ההקשרים.

קייזון מתייחסת למחקר שנעשה באוניברסיטת צפון טקסס (Gleeson, 1997), שהשווה בין מבחנים כתובים של סטודנטים שהשתתפו בקורס בתולדות האמנות, כאשר חלקם השתתפו בהרצאות המבוססות על הקרנת שקופיות ואחרים על סמך מצגות מולטימדיה. המחקר הראה כי לימוד על בסיס מולטימדיה משפיע על רמת ההבנה של התלמיד ואסטרטגיית בחירת ההקשר שלו, ומציג דרכים חדשות ללמידה. לתלמידים שלמדו בשיטה זו הייתה גישה רחבה יותר למגוון היבטים ביחס ליצירה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תאוריות בדבר למידה בעזרת מולטימדיה כמקדמת הבניית הבנה עמוקה, יצירת הקשרים ופיתוח חשיבה בשיטת פתרון בעיות. הצלחתם

של התלמידים שלמדו על בסיס מולטימדיה, גם כאשר חזרו ללמוד בעזרת שקופיות, נתנה מקום להשערה כי הוראה בעזרת מולטימדיה עשויה לבסס שיטת מחשבה אחרת שניתן ליישמה גם בהקשרים לימודיים אחרים. ייתכן כי אווירת לימוד אינטראקטיבית מקדמת מיומנויות מטא-קוגניטיביות, המייעלות את הלמידה.

לצד היתרונות, המחקר מראה כי לימוד אינטראקטיבי עלול גם ליצור אי הבנות שיש להיזהר מפניהן. תלמידים שלמדו בעזרת מולטימדיה גילו אי-הבנות רבות יותר מאלו שלמדו בעזרת שקופיות. ניתן לשער כי החשיפה לכמות גדולה של אינפורמציה, הסחות הדעת הנוצרות בגלל שיטות החיפוש הממוחשבות ואולי חוסר ההתנסות הקודמת בטכנולוגיה מסוג זה, הם שזימנו יותר אי-הבנות ביחס לחומר הנלמד (Cason, 1998).

ניל פוסטמן (פוסטמן, 2000) מציע לבנות את תכנית הלימודים בבתי ספר על חמישה מקצועות, שאחד מהם הוא נושא הטכנולוגיה. הוראת הטכנולוגיה התקשורתית, לשיטתו, לא צריכה להיות במובן השימושי (שקיימת בו התמצאות פופולרית נרחבת ללא סיוע בית הספר), אלא הוראת הטכנולוגיה כיסוד בעל השפעה נרחבת על החברה. פוסטמן מציע ללמד את תולדות הטכנולוגיה התקשורתית ואת השפעותיה החברתיות והכלכליות על האנושות. דווקא בשל החשיפה הנרחבת של התלמידים במאה ה-21 לטכנולוגיה יש חשיבות רבה בהבנת מקורה ומשמעותה.

תיאור תכניות הלימודים

התיאור הבא מתייחס ללימוד המדיה האינטראקטיבית בנושא, וכן לשילוב של מדיה אינטראקטיבית בלמידה עצמה.

תכנית של החטיבה העליונה (כיתות ט-יב) של **אונטריו-קנדה**, המדיה מהווה תחום נפרד, מתוך חמשת תחומי האמנות הכלולים בתכנית הלימודים של "האמנויות". מטרת הלימוד מוגדרת כפתרון בעיות הבעתיות ויצירתיות על ידי שימוש באמנויות, טכנולוגיה ותחומי דעת אחרים ואינטגרציה ביניהם. תחום דעת זה נלמד דרך התאוריה כמו גם דרך ההתנסות בטכניקות 'מסורתיות' של מדיה כצילום, קולנוע, זירוקס ובטכנולוגיות ממוחשבות למיניהן. בתכנית הלימודים של האמנות החזותית, לעומת זאת, קיימת הנחיה חוזרת ללמד רישום בטכניקות ובצורות הבעה שונות, ובמסגרת צורות ביטוי נוספות אפשריות מוזכרות גם "טכנולוגיות חדשות" שתלמידים המעוניינים בכך יכולים לרכוש בהם יכולת. מעבר לכך, בהערות כלליות המצורפות לתכנית הלימודים מומלץ לעשות שימוש נרחב ככל האפשר בעזרים מתחום המדיה, כדוגמת תערוכות וירטואליות באתרי אינטרנט של מוזאונים בעולם, כמקור למחקר עצמאי של תלמידים.

בצרפת, תכנית הלימודים בתולדות האמנות לתיכון, שמה דגש על פיתוח והצגה של מיומנויות בתחום הטכנולוגיה. על פי התפיסה המוצגת בתכנית, טכנולוגיה ממוחשבת מהווה כלי להרחבת האופקים. על התלמידים לשלוט במיומנויות הטכניות הקשורות בעבודה הממוחשבת ולהציג בפני הכיתה מצגות שהכינו בעצמם.

בקליפורניה, על פי המבוא לתכנית, הסטנדרטים משקפים הבנה לחשיבותה הרבה של הטכנולוגיה התקשורתית ביחס לאמנויות, ככלי המעצים את הלימוד ואת ההבעה האמנותית. התכנית מכירה בחשיבותם גם מבחינת מקומם בקריירות אמנותיות שונות.

בניו-יורק, במסגרת התיאור הכללי של תוכני הלימוד, ישנה הנחיה מפורשת לעבודה מעשית במחשב ובמדיה אלקטרונית החל מבית הספר היסודי.

באנגליה, מצורפת לתכנית הצהרה כללית לגבי השימוש בטכנולוגיה תקשורתית (ICT), המשותפת לכל מקצועות הלימוד למעט חינוך גופני. על פי הצהרה, יש לספק הזדמנויות ללמוד באמצעות ICT בכל תחומי הלימוד, תוך תמיכת ההזדמנויות הללו בלימוד המיומנויות הבאות: חיפוש מידע ממגוון מקורות; מיון וסינתזה של המידע והפעלת שיקול דעת באשר לאמינות המידע; שימוש ב-ICT לפיתוח רעיונותיהם ולהעצמה ופיתוח איכות העבודות; החלפת מידע באמצעות המדיה אלקטרונית; הערכה ביקורתית ומשוב עצמי על איכות עבודתם ב-ICT.

12. קביעת סטנדרטים והערכה

הפרק שלהלן מתייחס לשתי שיטות שונות שמטרתן ליצור רף רצוי בהוראת האמנות ובהערכת הלמידה: סטנדרטים המתארים את הנלמד במונחים של יעדים לימודיים, ודרכים להערכת הלמידה. שני הנושאים הללו כרוכים האחד בשני, וההפרדה הקיימת בפרק זה, שנעשתה על מנת להקל על הדיון, אינה תמיד ברורה בשטח.

סקירה תאורטית

1. סטנדרטים

החל משנות ה-20 החל בארה"ב ניסיון לערוך את תכניות הלימודים בהתאם למטרות לימודיות שעל התלמיד להשיג בסיום כל יחידת לימוד, במגמה לדעת ולהגדיר מה יודעים התלמידים ומה עליהם ללמוד במונחים של מטרות תכנית הלימודים (Objectives Curriculum). בשנות ה-50 וה-60 התעוררה מגמה שמטרתה להכניס לתכנית הלימודים מרכיב נוסף, המתאר לא רק את המטרות אלא גם את התנאים הנחוצים לצורך השגתן של המטרות, ולהפוך לפיכך את המטרות לאופרטיביות (Eisner, 2002).

בשנים האחרונות הומר המושג "מטרות" במידה נרחבת על ידי המושג "סטנדרטים", בהובלת תנועת הרפורמה בחינוך. הסטנדרטים הם קונקרטיים ובהירים יותר בכך שהם מגדירים מה על התלמידים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות בתום תקופת לימודים מסוימת. קביעת סטנדרטים כשהם מדידים, מטבעם, מהווה ביטוי לתפיסה ולפיה הגורמים השונים במערכת חייבים באחריותיות (accountability) לגבי תהליך הלמידה ותוצאותיו, ובכך היא אמורה לשפר את רמת הלימודים בבית הספר. חלק מן המגמה של קביעת סטנדרטים היא גם בעידוד האחדה של תכניות לימודים, על ידי קביעת תכניות לימודים ברמה הלאומית, מסגרות מוסכמות אשר תקבענה את המאפיינים והמטרות של כל מקצוע ובהן יכללו גם סטנדרטים של תוכן ושל הישגים (student performance standards). התמיכה בקיום סטנדרטים נובעת מכך שהם מאפשרים שקיפות של התהליך הלימודי גם בפני הקהל הרחב כאשר הלמידה תיבחן על פי מדדים ידועים ומוגדרים היטב (Eisner, 2002).

מחקר NFER (2000) הצביע על הצורך לקבוע סטנדרטים להערכה במקצועות האמנות, אך תיאר את קביעת השיטה המתאימה לכך כמשימה "מאתגרת". קווי היסוד לקביעת שיטה כזו, הם גישה פרקטית ואמינה, תוך התחשבות בטבעם של מקצועות האמנות.

אייזנר (Eisner, 2002) מותח ביקורת על השימוש בסטנדרטים בתחום הוראת האמנות. לדבריו, החינוך האמנותי הוא מטבעו קשה יותר להערכה על פי מדדים מסוג זה. החינוך לאמנות מעודד במכוון אינדיבידואליזם, שם דגש על הפתעה, על עמעום, על הבעת רגשות שלא ניתנים לביטוי באופן מילולי, מדוד. בנוסף, לדעתו קביעת יעדים אחידים גורעת ממקצועיות המורה ומחופש הבחירה של קהילה מסוימת, מתוך שיטה ריכוזית וחוסר אמון במקצועיות גורמי החינוך המקומיים.

לטענתו של אייזנר (Eisner, 2001), הסטנדרטים עשויים להוות פתרון, למראית עין, למעמד הבעייתי של המקצוע, כאשר נצמדים לערכים כגון תחזית, שליטה ויעילות. הרצון לשפר את החינוך הביא לניסיון ליצור מדדים רציונליים ומוגדרים שעומדים בסתירה לחשיבה חינוכית פלורליסטית ואינדיבידואליסטית באמנות. בעוד הפלורליזם מכוון לשונות, קביעת סטנדרטים על מנת לקבוע מדדים – תובעת אחידות, בדרך של קביעת תכנית לימודים שתאפשר "יישור קו". פלורליזם מעודד מגוון, בעוד ש-accountability דורש דרך מסוימת, ניתנת למדידה אחידה.

לדברי אייזנר, למרות המתח המובנה הזה, יש מודלים של מטרות ותוצאות המתאימים להוראת האמנות, למשל:

1. **מטרות של פתרון בעיות (Problem solving objectives):** מטרות המגדירות את הקריטריונים שיש למלא, אך צורת הפתרון נותרת פתוחה.
2. **תוצאות הבעתיות (Expressive outcomes):** אלו אינן תוצאות מוגדרות מראש, ומזמנות תגובות מגוונות ובלתי צפויות של התלמידים ביחס למשימה מסוימת. ההערכה והמשוב במקרה זה יתבססו על תגובה (responsive evaluation) ולא על ציפייה מוגדרת מראש (pre-ordinate evaluation).

בהקשר הזה, אייזנר תומך בגורמים המקומיים (ולא הלאומיים) כקובעי תכנית הלימודים, בשל קרבתם לתלמידים בשטח. המורים יפעלו כקואליציה מגוונת שתעצב ותאמץ תכניות בהתאם לצרכים החינוכיים של התלמידים שעמם הם באים במגע (Eisner 2001 & 2002).

לדעתה של קיי פאסמור (Passmore, 2005), חשוב שמורים לא יעשו שימוש שרירותי בסטנדרטים אלא שימוש מושכל ועמוק מתוך הכרה ביתרונות הסטנדרטים. לטענתה, יישום של הסטנדרטים בתכניות הלימודים הבית-ספריות, מחייב הוראה איכותית ורחבה, ולפיכך הקצאת שעות בהתאם. הסטנדרטים הם לדעתה כלי להבטחת הוראה איכותית באמנות, הכוללת מיומנויות אמנותיות, ידע, וכלי חשיבה יצירתית וביקורתית להצלחה בעולם של המחר (Passmore, 2005).

מחקר שנערך באוסטרליה ב-1999 העלה כי יעילותה של שיטת הסטנדרטים מוטלת בספק (Weate, 1999). שיטת הסטנדרטים מעוררת אמון, וזכתה לתמיכתם של פוליטיקאים וקובעי מדיניות. יחד עם זאת, בתחום המדידה וההערכה קיים ויכוח בנושא. על פי המחקר, השימוש בסטנדרטים בתכניות לימודים אינו מבטיח שיפור בתפקוד התלמידים ובהישגיהם, כמו גם את איכותן של רפורמות חינוכיות. למעשה, כך לדעת החוקרת, שימוש בסטנדרטים מהווה שיטה נוספת לשליטה (Weate, 1999).

2. הערכת הלמידה

הקושי הקיים בקביעת סטנדרטים בתחום הוראת האמנות קיים גם בקביעת מדדים להערכה ולמשוב של עבודת התלמידים. יצירה אמנותית אינה תוצר מדיד וניתן לכימות, וגם ההתייחסות ליצירות אמנות אינה מזמנת דרך הערכה אחת. לפיכך, לא רק דרכי ההוראה המומלצת בתכניות

הן מגוונות, אלא גם דרכי ההערכה – הערכת תוצרי הלמידה, ותהליך הלמידה – מוצאות ביטויים שונים בתכניות הלימודים.

על פי המחקר של NFER (2000), ברוב המקרים עבודת התלמידים אינה נמדדת על פי הערכה חיצונית אלא על פי הערכת המורה, מלבד במקרים שבהם התלמידים בוחרים במקצוע כמקצוע בחירה והרחבה. הדרכים המקובלות ביותר להערכת עבודתם של התלמידים הן תיקי עבודות, הערכה על סמך צפייה, התבוננות והתרשמות של המורה (observation), הערכת עבודות כתובות ומבחני ידע בתחום הדעת.

על פי הווארד גארדנר (Gardner, 1990), מרכיב הכרחי של החינוך האמנותי האיכותי שיבטיח תמיכה של הקהילה הרחבה הוא יישום דרכים אמניות להערכת הלמידה. ההערכה מתייחסת לשלושת המרכיבים של החינוך האמנותי כפי שגארדנר רואה אותו, קרי: ייצור, פרספציה ורפלקציה (Production, Perception and Reflection). דרכי ההערכה המוצעות הן כאלה, לדעת גארדנר, האפשריות ליישום במגוון כיתות ותכניות לימודים, שמות דגש על מעורבות פעילה ומתמשכת של התלמידים ביצירה משמעותית, תוך למידה אינטגרטיבית. כמו כן, תומך גארדנר בהערכה הנטועה בהקשר הלמידה, כחלק מן הפעילות האמנותית הרציפה של התלמידים. מתוך כך, גארדנר מציע מספר דרכי הערכה:

א. **פרויקטים בתחום מסוים (Domain Projects):** פרויקטים ממושכים, המתפרסים על פני מספר ימים, ומאפשרים אינטגרציה של צורות הידע השונות ביחס לאמנות.

ב. **תיקי עבודות:** תיקים המתעדים תהליך של לימוד אמנותי (יותר מאשר תוצרים מוגמרים). התיקים יכללו תכניות, רישומי הכנה, ביקורות על עבודות מוקדמות, עבודות המתעדות התפתחות וכיו"ב.

ג. **קביעת נקודות ציון** במהלך הלמידה, שבהן מתקיימת רפלקציה של התלמידים והמורים ביחס למטרות, להישגים, למאמצים ולכיוונים להמשך.

לשם הערכה חיצונית, ניתן לעשות שימוש בתיקי העבודות ובפרויקטים שצוינו, הניתנים להערכה גם מחוץ להקשר של ההיכרות המעמיקה עם התהליך הלימודי של כל תלמיד כפרט. מה שנדרש הוא ראייה לכך שהתלמידים מתקדמים בהיבטים של ידע והתנסות הנחשבים למשמעותיים על ידי מומחים בתחום (Gardner, 1990).

אליוט אייזנר (Eisner, 2002) טוען גם הוא כי יש לבסס את ההערכה על שיטות מגוונות. אייזנר מייחס למבחנים משמעות מוגבלת בלבד. לטענתו, אחת המגבלות של מבחני הישגים היא שאין בהם אינדיקציה לתהליכי עבודה וחשיבה של התלמידים, לנעשה בכיתה או לאקלים החינוכי שבמסגרתו נעשתה העבודה. אייזנר רואה חשיבות עליונה בבחינת הערך החינוכי המצוי בעשייה אמנותית, כאשר תהליך החשיבה קודם לתוצר הסופי בערכו מבחינת הערכה ומשוב. הערכה ומשוב צריכים להתמקד בניתוח עומק של פעילות התלמידים, על מנת לחקור את אופן החשיבה והפעולה שבאה בעקבותיה על מנת להגיע לתוצאה מסוימת. שיטת הערכה פתוחה כמו זו שהוא מציע עדיפה לטענתו, מאחר שהיא עומדת על מה שהתלמיד בוחר לעשות בפועל (ולא רק מה

התלמיד מסוגל לעשות), ועל כן מהווה אינדיקציה לתפקודו בחיים שמחוץ לבית הספר. מטרת ההוראה אינה לעודד הצלחה בבית הספר, כי אם לסייע לתלמידים לקיים חיים מספקים בעלי תרומה לחברה מחוץ לבית הספר.

על פי אייזנר (Eisner, 2002), עיצוב של משוב והערכה ביצירה אמנותית, מתבסס על שלושה היבטים ביחס לעבודה היצירתית של התלמיד:

1. **האיכות הטכנית של העבודה:** מידת השליטה וההבנה בעבודה הטכנית, יישום מושכל של הטכניקה, ומידת ההתאמה בין הטכניקה לבין התוכן.

2. **מידת כושר ההמצאה הבא לידי ביטוי ביחס לרעיון או לתהליך:** חידוש, יצירתיות ודמיון בעבודה.

3. **הכוח ההבעתי או האסתטי** הבאים לידי ביטוי בעבודה.

על פי אייזנר, הערכת הלמידה לא צריכה להיות מרוכזת בידיו של המורה בלבד, אלא צריכה להיעשות תוך מעורבות משמעותית של התלמידים עצמם. על פי המודל שלו, התלמידים משמשים כמעין מבקרים-עמיתים המקיימים דיון סביב עבודתם שלהם ושל חבריהם. דיון מסוג זה מעורר את התלמידים למחשבה, מחייב שימוש בשפת האמנות ומחנך אותם לכבוד הדדי ולאחריות. מעורבות כזו, המחייבת את המורה לאמץ גישה שונה מזו המקובלת, לפיה כל הסמכות בידיו, מסייעת למורה להעריך את תלמידיו. מורה המאזין לביקורות של התלמידים המבקרים-העמיתים²⁸ לומד מדבריהם על מה שהם למדו והפיקו במהלך עבודתם (Eisner, 2002).

על פי רוד טיילור (Taylor, 1992), אמצעי ההערכה הטובים ביותר הם תערוכות עבודות מיצירות הקורס, בחירת נושא לעבודה אישית בהקשר לנלמד בתולדות האמנות והערכת האמנות, והעמדה עצמאית של תערוכה שתיבחן על ידי מעריך חיצוני. עבודה זו יכולה להתייחס בו זמנית לניסיונם של התלמידים בעבודה היצירתית, וללימודיהם התאורטיים. מודל זה נועד לעודד את הבחירה האישית ומחקר רחב דרך רמות ההתייחסות השונות: עשייה, הצגה, תגובה והערכה.

על פי סטאוט (Stout, 1997), החינוך לחשיבה ביקורתית מחייב הערכה של איכות החשיבה שאותה מבצעים התלמידים במהלך התהליך הלימודי. חשיבה ביקורתית בקרב תלמידים נמדדת על פי מדדים של בהירות, שלמות, רלוונטיות, וחשיבות דברי התלמידים, בעל פה או בכתב. הביסוס הלוגי והעקבי של עמדת התלמיד, הדיוק והעומק שבה, ומידת הגמישות וההגינות הבאים לידי ביטוי בהתייחסות לנקודות מבט אחרות. תהליך החשיבה בנוי על המשגה, יישום, ניתוח, יצירת סינתזה או הערכת מידע הנשאב מתוך אופני הלמידה וההקשרים שנחשפים אליהם.

תיאור תכניות הלימודים

הסקירה שלהלן מתייחסת לשני הנושאים המופיעים בסקירת התפיסות התאורטיות: קיום סטנדרטים, ודרכים להערכת הלמידה. בציליה, בקליפורניה ובניו-יורק, אין בתכנית הלימודים תיאור ופירוט של אופני ההערכה.

²⁸ אייזנר עושה שימוש במונח "crits" לציון המבקרים-העמיתים. מונח זה מובחן מ-"critics", מבקרים: בעוד הערכת המבקר מסכמת תופעה, הערכתו של ה-crit היא מעצבת במהותה (Eisner, 2002, P. 193).

אונטריו-קנדה

בנוסף לציפיות הכלליות המוגדרות עבור כל שכבת גיל, והמתארות את המטרות הכלליות של הלימוד בכל יחידה, מוצגים גם סטנדרטים, כאשר המונח "הציפיות המפורטות" מחליף את המונח "סטנדרטים". הדרישות הכלולות ב"ציפיות המפורטות" מנוסחות במונחים של יכולות שהילדים צריכים להיות מסוגלים להפגין במהלך ובתום הלימוד²⁹. לדוגמה, תחת ההיבט "הכרת היסודות", מוצגים 5-8 סעיפים: כיתה א – "התלמיד יזהה את שמות צבעי היסוד", או "התלמיד יזהה מגוון כלים אמנותיים, חומרים וטכניקות, ויצג הבנה של השימוש הנכון והזהיר בהם"; כיתה ח – "התלמיד יתאר כיצד חזרה של אלמנטים עיצוביים יוצרת מקצב, שיוצר אחדות של הקומפוזיציה", או "התלמיד יתאר כיצד תורמים האלמנטים העיצוביים ליצירת איזון פורמלי (סימטרי) או לא-פורמלי (א-סימטרי) ביצירה".

תחת ההיבט "עבודה יצירתית", מוצגים כ-4 סעיפים, לדוגמה: כיתה א – "התלמידים ייצרו עבודות אמנות בדו-מימד ובתלת-מימד המביעים מחשבות ורגשות", או "התלמידים יזהו, בתכנית הכנה, נושא, כלים וחומרים שבהם ישתמשו על מנת ליצור עבודת אמנות"; כיתה ח – "התלמידים יארגנו את עבודת האמנות שלהם ליצירת אפקט מסוים, תוך שימוש בשני אלמנטים עיצוביים לפחות הנלמדים בשכבת גיל זו", או "התלמידים ייצרו עבודות בדו-מימד ובתלת-מימד (תוך שימוש במדיה ובטכניקות של רישום, ציור, פיסול והדפס), המביעים מגוון של מחשבות, תחושות וחוויות למטרות מסוימות ולקהלים מסוימים (למשל: הכנת איור לספר ילדים, תוך שימוש בעט, בדיו ובצבעי מים)".

תחת ההיבט "חשיבה ביקורתית", מוצגים כ-3 סעיפים. לדוגמה, כיתה ח – "התלמיד יסביר כיצד שימוש אפקטיבי באלמנטים ובעקרונות העיצוב תורם ליכולתה של יצירת האמנות להביע רגשות, רעיונות, ולהעשיר את חייהם של בני האדם (לדוגמה, שימוש אפקטיבי באיזון צורני בעיצוב אדריכלי יכול לגרום לאנשים המתבוננים בבנין או נמצאים בתוכו, לחוש בתחושת סדר והרמוניה)".

עבודתם של התלמידים באונטריו-קנדה נמדדת על פי רמות הישגים קבועות ומוגדרות היטב. "רמות הישגים" (achievement levels), מהוות ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים של כל כיתה נתונה. אלו חוברים לציונים מספריים, כדי לאפשר למורה להעריך את רמת הישגיהם של התלמידים. רמות הישגים מתייחסות לארבע קטגוריות שונות: א. הבנת מושגים; ב. ניתוח והערכה ביקורתיים; ג. הופעה ועבודה יצירתית; ד. תקשורת. 1 – מסמן את הרמה הנמוכה ביותר של הישגים, בה תלמיד מבין, מכיר, ויודע ליישם את החומר באופן חלקי ותוך היעזרות. 4 – מסמן את הרמה הגבוהה ביותר, שבה תלמיד שולט בידע ובמיומנויות באופן עקבי ומפותח היטב.

²⁹ מאחר שאופן השימוש בסטנדרטים בתכנית הקנדית מקבילים במהותם לתכניות אחרות, מצאתי לנכון להדגים על הנושא בהרחבה על מנת להציגו בצורה מוחשית, כאבטיפוס לתכניות אחרות המוזכרות בסקירה.

ניו-יורק

תכנית זו מאורגנת על פי ארבעה סטנדרטים העומדים בבסיס תכנית הלימודים, כפי שפורט בפרק על מבנה התכנית. סטנדרטים כלליים אלה משותפים לארבעת תחומי האמנות הכלולים בתכנית הלימודים (מחול, מוזיקה, תאטרון ואמנות חזותית) ואף לשלושת רמות הלימוד – יסודי, חטיבת ביניים ותיכון. לגבי כל אחד מן הסטנדרטים נקבעים דרכי יישום שונות של הערכים המתוארים, תוך שימוש במיומנויות שונות – עיוניות ומעשיות גם יחד, ובנוסף רשימה של מטלות אפשרויות. במהותם, הסטנדרטים אינם מתארים את ההישגים המצופים או את איכותם אלא את החוויה שהתלמידים אמורים להיות מעורבים בה במהלך הלימודים.

למשל, בסטנדרט הראשון – "יצירה, הופעה והשתתפות באמנויות" (Creating, performing and participating in the arts), בפירוט הנדרש באמנויות החזותיות לבית הספר היסודי, מופיעה בין היתר ההנחיה הכללית: "תלמידים יכינו יצירות אמנות החוקרות סוגים שונים של נושאים, תימות ומטאפורות...". ובפירוט: "התלמידים מתנסים ויוצרים יצירות אמנות, במגוון מדיה (...), בהתבסס על מגוון גדול של חוויות אישיות וקבוצתיות...". בהדגמה נאמר: "זה בא לידי ביטוי, למשל, כאשר תלמידים: מציירים ציור בטמפרה או בצבעי מים ובו הם מתארים חוויה הזכורה להם...". בסטנדרט הרביעי – "הבנת ההיבטים התרבותיים והתרומה של האמנויות" (Understanding the cultural dimensions and contributions of the arts), בתכנית המורחבת לחטיבה העליונה, מופיעה בין היתר ההנחיה הכללית: "תלמידים יחקרו אמנות וחפצים ממגוון תקופות היסטוריות ותרבויות שונות, על מנת לגלות את תפקידי האמנויות בחייהם של אנשים ממקום וזמן נתונים, ועל מנת להבין כיצד הזמן והמקום משפיעים על המאפיינים החזותיים של יצירת האמנות...". בפירוט נאמר: "תלמידים מציגים גוף עבודה בתוך תיק העבודות, המשקף את השפעותיהם של מגוון סגנונות תרבותיים...". ובהדגמת האופנים בהם ההנחיות הכלליות באות לידי ביטוי, נאמר, לדוגמה: "תלמידים כותבים עבודת מחקר קצרה המתארת כיצד תיאורי המלחמה ב"שלושה למאי" מאת גויה, ו"נפוליאון בשדה הקרב באיילאו", מאת גרו, שונים זה מזה".

קליפורניה

התכנית של קליפורניה מבוססת על חמישה היבטים, שהסטנדרטים מוצגים במסגרתם. חמשת ההיבטים משותפים לתחומי האמנות השונים (אך, כאמור, מוצגים במסגרת תכנית נפרדת לכל תחום), מן הגיל הרך ועד לכיתה יב. במסגרת כל אחד מן ההיבטים, מנוסחים הנושאים השונים בצורה של מיומנויות נדרשות, תחת מספר כותרות משנה. מאחר שקיים תיאור נפרד של הסטנדרטים לכל שכבת גיל, הדרישות הן מטבען מפורטות יותר מאשר במרבית התכניות. ההנחיות מנוסחות במונחים של תכנית מפורטת, שאמנם אינה מציינת הישגים דרושים, אך בהצגת ההנחיות מציינת למעשה את המיומנויות הנדרשות מן התלמידים בכל רמה. בתכנית לכיתה ג, בהיבט "הבעה יצירתית", ותחת כותרת המשנה "מיומנויות, תהליכים, חומרים וכלים", מופיעה ההנחיה: "לחקור רעיונות לאמנות במחברת רישום אישית"; בתכנית לכיתה ח, בהיבט "תפיסה אמנותית", ותחת כותרת המשנה "ניתוח אלמנטים אמנותיים ועקרונות העיצוב", מופיעה ההנחיה: "לנתח ולנמק כיצד בחירותיהם האמנויות תורמות לאיכות ההבעתית של עבודתם האמנותית (של התלמידים)"; בתכנית המורחבת לכיתה יב, בהיבט "הקשר היסטורי ותרבותי", ותחת כותרת המשנה "מגוון

ושונות באמנויות החזותיות" (Diversity in the Visual Arts) מופיעה ההנחיה: "לחקור ולדון בקונצפטים אוניברסליים הבאים לידי ביטוי ביצירות אמנות מתרבויות שונות".

ניו-זילנד

במקום המונח סטנדרטים, מוצגים "יעדי הישגים" המתארים את ההיקף והמדדים ללמידה, ומזהים את המיומנויות הספציפיות, הידע וההבנה שיש לפתח בארבעת ההיבטים השונים בכל אחד מתחומי הלימוד. בתכנית לרמה 2, בהיבט "פיתוח רעיונות", נאמר כי התלמידים "יחקרו ויפתחו רעיונות חזותיים בתגובה למגוון מניעים, התבוננות ודמיון". בתכנית לרמה 8, בהיבט "תקשורת ופרשנות" (Communicating and interpreting), נאמר כי התלמידים "יחקרו וינתחו גישות נבחרות ותאוריות הקשורות בעשייה בתחום האמנות החזותית". על פי נתוני האתר למידע על מערכות חינוך, INCA, בניו-זילנד קיימת הערכה פנימית וחיצונית של הלמידה.

ויקטוריה, אוסטרליה

תכנית הלימודים האוסטרלית בויקטוריה בנויה על סטנדרטים, על פי המבנה שתואר בפרק הנוגע למבנה התכנית. בתכנית לרמה 2, תחת "מוקד הלמידה", מתוארת העשייה הכללית: "במהלך לימודיהם לקראת הישגים של רמה 2 בסטנדרטים באמנויות, הם לומדים על מגוון דרכים שבהן אלמנטים אמנותיים יכולים לשמש (...). באמנויות החזותיות להעברת חוויות, תובנות ודברים מן הדמיון... בהמשך, מובאות דוגמאות ליישום. תחת הסטנדרט "יצירה ועשייה" לרמה 2, נאמר: "ברמה 2, תלמידים יוצרים ומציגים יצירות אמנות המוכיחות ידע אמנותי ההולך ומתהווה, ויכולת לתכנן יצירות אמנות שמעבירות רעיונות, קונצפטים, תובנות, רגשות ו/או חוויות".

הערכת הלמידה בתום הלימודים בחטיבה העליונה בויקטוריה היא בבסיסה פנימית, ונעשית על ידי בית הספר. על המורה להעריך את עבודת התלמידים ביחידות השונות, בהתאם להנחיות ההערכה והמשוב הרלוונטיים ליחידה, המפורטים בתכנית הלימודים (בנוסף, על פי הצהרת הכוונות בתכנית הלימודים, תפורסם חוברת נפרדת עם עצות להערכה ולמשוב של יחידות 3-4). המורה ידווח על השלמת הלימודים בכל יחידה, במונחים של "מספק", "בלתי מספק", ובתי הספר רשאים להוסיף לדיווח אינפורמציה נוספת על רמת הישגיהם של התלמידים. הערכת הישגי התלמידים ביחידות לימוד 1-2 של החטיבה העליונה נותרת פנימית לחלוטין. ביחידות 3-4, ההערכה נעשית תחת פיקוח הרשות לתכניות לימודים ולהערכה בויקטוריה. רמת הישגי התלמידים תתבסס על שלושה מרכיבים: העבודה השוטפת במסגרת הלימודים, מטלה בית-ספרית ובחינת גמר. קבלת ציון סופי מותנית בדיווח על השלמת הלימודים כ"מספקת".

אנגליה

אין שימוש במונח "סטנדרטים", אך בפועל, התכנית מנוסחת כמיומנויות שהתלמידים צריכים ללמוד. כל נושא מנוסח כך: (... students should be taught to...), אך גם ידע שהתלמידים צריכים לרכוש (... students should be taught about...). בתכנית הלימודים לרמה 2 (Key stage 2), תחת ההיבט "חקר ופיתוח רעיונות", נאמר בין היתר כי "יש ללמד את התלמידים להעלות שאלות ותובנות לגבי נקודות המוצא לעבודתם ולבחור רעיונות לשימוש בעבודתם". על מנת להעריך את

הלמידה, המורים כותבים הערכה על סמך 8 רמות הישגים (המצורפים לתכנית), ביחס לתלמידים מגיל חמש ועד לגיל ארבע עשרה. בגיל ארבע עשרה – שבו מסתיימים לימודי החובה בתחומי האמנות, העיצוב והמוזיקה – על המורים לכתוב הערכה מסכמת בהתאם לשמונה רמות ההישגים. תלמידים הבוחרים באמנות כמקצוע מורחב יכולים לגשת לבחינות ממשלתיות בגיל 16 (GNVQ/GCSE) או בגיל 18 (AS/A Level).

צרפת

באופן כללי, תכנית הלימודים הצרפתית אינה בנויה על פי סטנדרטים. יחד עם זאת, בסוף כל תכנית לחטיבות הגיל השונות מפורטים הידע והמיומנויות שעל התלמידים להיות בקיאים בהם עם סיומה של יחידת לימוד. לדוגמה, בתכנית לכיתה ו, תחת פירוט הנדרש בסיכום יחידת הלימוד, נאמר כי התלמיד "רכש מיומנות שאילות שאלות. הוא מסתקן, מפגין עניין כלפי עבודתו וכלפי יצירות אמנות". בכל שכבת גיל מתקיימת הערכה מעצבת והערכה מסכמת, תוך גישה דיפרנציאלית כלפי הישגי התלמידים: אין סטנדרט אחיד שכל התלמידים צריכים להגיע אליו באותו השלב. ההערכה המסכמת מאפשרת למורה, לתלמיד ולהורים למדוד את הצלחת התלמיד ביחס למטרות ברורות, לדוגמה, על פי שאלון עם שאלות פתוחות או סגורות. ההערכה המעצבת נעשית במטרה לעודד את התלמיד להיות שותף פעיל בכיתה, תוך שימוש במיומנויות שרכש, ועל מנת להעריך את עבודתו היצירתית ואת משמעותה.

לתכנית הלימודים המורחבת ("המגמה הספרותית") באמנות פלסטית ובתולדות האמנות לכיתה יב, מצורפות הנחיות להערכה על פי המתכונת המתוארת להלן. באמנות הפלסטית ובתולדות האמנות, ההערכה מבוססת על מבחן שחלקו בעל פה וחלקו בכתב, שכל אחד מהם מהווה 50% מן הציון הסופי. המבחן בכתב אורך שלוש שעות וחצי, והמבחן בעל פה – חצי שעה. המבחן בכתב באמנות פלסטית כולל ניתוח יצירות, והמבחן בתולדות האמנות כולל כתיבת טקסט על נושא שנלמד או כתיבת ביקורת על טקסט שנלמד בכיתה. המבחן בעל פה, בשני המקרים, כולל הצגה של עבודת גמר בפני חבר שופטים ומענה על שאלותיהם.

צ'ילה

התכנית אינה בנויה על פי סטנדרטים אלא על פי פירוט של נושאי הלימוד ודוגמאות לעשייה במסגרת הלימוד.

גרמניה

התכנית לבית הספר היסודי מבוססת על סטנדרטים בעלי אופי כללי מאוד, המהווים את לבה של תכנית הלימודים ליסודי. בתכנית שתי סדרות של סטנדרטים: עד כיתה ד ועד כיתה ו. היחס אל הסטנדרטים הללו הוא ניסויי בטבעו, מאחר ששיטת הסטנדרטים חדשה בתכנית הלימודים הגרמנית. בסטנדרטים של כיתה ד נאמר: "התלמידים עוסקים בטכניקות ובתהליכים אמנותיים שונים, כגון: ציור, צביעה, הדפס, קולאז', עבודה פלסטית ופיסול...". בסטנדרטים לכיתות ו: "התלמידים מתכננים ומיישמים באופן עצמאי תהליכי עבודה, ואוספים מידע רלוונטי באופן עצמאי". בכיתות ז-י, התכנית בנויה על סטנדרטים בשלושה היבטים:

1. **ייצור (production):** דרכי הפעולה שבאמצעותן בודקים התלמידים את הקשר שלהם למציאות דרך ההבעה היצירתית.

2. **השתקפות (reflection):** כל הפעולות הקשורות לאבחנה, זיהוי, חוויה, גילוי, הבנה והבעה של תופעה אמנותית.

3. **קבלה (reception):** הקשר בין הייצור לבין הקבלה.³⁰

ישנן שלוש רמות, וכל אחת מהן מייצגת סטנדרט אליו צריכים להגיע התלמידים בסוף כל שנה, והן מכונות "שלוש כוכביות": כוכבית אחת לכיתה ח, שתי כוכביות – כיתה ט, ושלוש כוכביות – כיתה י. התוכן של כל סטנדרט בנוי על מספר נקודות ומתייחס הן להיבטים של יצירה הן להיבטים של למידה עיונית. הנקודות הן פתוחות, ואינן מתארות הישגים כי אם תהליכים ומיומנויות שיש לעשות בהן שימוש. לדוגמה, בסטנדרט כוכבית אחת (רמת כיתה ח) תחת ההיבט של "ייצור", מופיעות הנקודות הבאות: "התלמידים והתלמידות משתמשים באפשרויות יצירה שונות כדי להביע חוויות אישיות", וכן "התלמידים מתכננים ומיישמים תהליכי עבודה קטנים-בינוניים במסגרת של קבוצות קטנות"; תחת הכותרת "קבלה" לכיתה ט, מופיעה הנקודה: "מקבלים השראה מיצירות אמנות שדנו בהן בשיעור ומחפשים כיוון משלהם"; תחת הכותרת "השתקפות" לכיתה ט, מופיעה הנקודה: "התלמידים עורכים השוואה בין יצירות של אמנים שונים ומנסים להבין את עולמו הפנימי של היוצר", ולכיתה י: "מוצאים, לאחר חיפוש חומר ומידע על היצירה והאומן, קשר בין הנראה ביצירה לבין תופעות חברתיות ואישיות הקשורות באמן"³¹. ההתקדמות מרמה אחת לשנייה מאופיינת בין היתר בהרחבת מגוון ההתנסות וכן במידה הולכת וגדלה של עצמאות ביחס לעבודה.

בניגוד לתכניות מארה"ב ואוסטרליה, למשל, הסטנדרטים בתכנית הגרמנית אינם ממצים את כל תוכן הלימודים. הסברים והנחיות נוספות מופיעים בפרקים נפרדים של התכנית. במסגרת זו, דרכי ההוראה מוכתבים, מעבר להיבטים המיוצגים בסטנדרטים, על פי חמישה "תחומי החלטה", כפי שתואר בפרק הנוגע לרציונל תכנית הלימודים.

התכנית של ברלין לבית הספר היסודי מפרטת דרכים אפשריות (אך לא מחייבות) לתיעוד ולהערכת הלמידה, ומטרת ההערכה היא הערכה ובדיקה של התלמידים על מנת להעניק להם ליווי ותמיכה מתאימים. הדרכים המוצעות מכוונות לתיעוד ורפלקציה של התלמידים על עבודתם שלהם:

1. **שאלות תצפית:** על התלמידים לבחון בכל שלב של תהליך העבודה את ההתקדמות, המטרה והקשיים בדרך.

2. **יומן סטודיו,** שבו התלמידים מתעדים את תחומי ההתעניינות והעיסוק שלהם ובמה ירצו להתמקד.

3. **תיק עבודות.**

³⁰ חלוקה זו לסטנדרטים, נראית תואמת במידה רבה את החלוקה של גארדנר לשלושה מרכיבים בסיסיים של לימודי האמנות: ייצור, פרספציה ורפלקציה.

³¹ מצאתי לנכון לפרט את משמעותם של הסטנדרטים השונים במקרה זה, היות והכותרות הן מופשטות מאוד ואינן מספקות מידע מספק לגבי משמעות הסטנדרטים השונים.

התכנית מגדירה כי יש היבט של הלימוד שכשלעצמו לא ניתן כלל להערכה – התנסות יצירתית. התכנית דורשת הימנעות ממתן הערכה חיצונית לגבי תחום זה, כאשר "אין כל תועלת בהתערבות ביקורתית כל עוד התלמידים לומדים להכיר את התחומים השונים". יש לציין שזוהי עמדה יוצאת דופן וחריגה ביחס לתכניות הלימוד האחרות שנסקרו בסקירה זו.

התכנית לחטיבת הביניים מדגישה הערכה של התהליך הלימודי, המהווה חלק אינטגרלי מן השיעור והקורס ומבוססת על תהליך למידה ויצירה ארוכי טווח. ההערכה היא במהותה הפלקציה על תהליך הלמידה, נעשית תוך אחריות של התלמיד ותוך שיתוף לא רק של המורה אלא גם של סביבת התלמידים. בנוסף, מתקיימת הערכה מקצועית מסכמת, שתפקידה לבחון האם התלמיד עמד בסטנדרטים השונים. הערכה זו מבוססת על מענה על שאלות התואמות את הנלמד בכיתה, ועל הצגת רפרטים מול הכיתה³².

לאור התפיסות התאורטיות הנוגעות להערכת הלמידה בתחום האמנות, סקירת תכניות הלימודים מצביעה על כך שתכניות רבות מגדירות, במידות שונות של פירוט, את המיומנויות הנדרשות במהלך הלמידה. נראה כי מרבית התכניות מיישמות את המונח "סטנדרטים", כתיאור של חוויות למידה שתעודדנה פיתוח של מיומנויות וכישורים. חלק מן התכניות מציגות תנאים מפורטים ומוגדרים ביותר לפיתוח המיומנויות הללו, וייתכן כי בכך מעצימות את רמת האתגר שההוראה אמורה להציע לתלמידים. תיאור חוויות הלמידה ואתגרים הבאים לידי ביטוי במסגרת החינוך האמנותי נראה כדרך המועדפת בחלק גדול מן התכניות על פני תיאור של הישגים המצופים מן התלמידים. תמונה זו משקפת במידה רבה את ההצעות של אייזנר (Eisner, 2002) בדבר הגדרתם של מטרות כלליות ושל אתגרים, אך לא של תוצאות מבוקשות, מוגדרות ומחייבות.

³² המדינות שאינן מוזכרות בסקירה זו הן אלה שלגביהן אין ציון בתכנית הלימודים של דרכי ההערכה: כך בקליפורניה ובצ'ילה. לגבי ניו זילנד, על פי נתוני האתר למידע על מערכות חינוך, INCA, קיימת הערכה פנימית וחיצונית של הלמידה.

סיכום

סקירת הספרות על אודות הוראת האמנות התייחסה לסוגיות מרכזיות העומדות על הפרק בקביעת מדיניות ביחס לחינוך לאמנות. בחינת הסוגיות הללו, לאור תפיסות מרכזיות בתחום ולאור תכניות הלימודים מן המדינות השונות, מבהירה מהן, ומה עשויות להיות ההשלכות של בחירות רעיוניות ומבניות בתכנית הלימודים באמנות.

למבנה תכנית הלימודים עשויות להיות השלכות מרחיקות לכת מבחינת רמת היכולת ליישם אותן. התכניות מציגות מודלים מבניים מרחיבים ומצמצמים: גישה מרחיבה, שואפת לספק למורה כלים מפורטים ככל הניתן ליישום התכנית. מבנה תכנית לימודים הכולל פירוט נפרד לכל שכבת גיל, עשוי להיות בהיר יותר כאשר המטרות הכלליות מתורגמות בתכנית להנחיות קונקרטיות. גישה מצמצמת, לעומתה, מסתפקת לעתים בהנחיות כלליות ועקרוניות, ואלו מותירות בידי המורה אחריות לגיבוש תכנית מפורטת, ומאפשרות גמישות ביישום הרעיונות של תכנית הלימודים.

הרצון להטמיע גישה חינוכית הרואה באמנות חלק מתרבות חזותית דורשת מקובעי המדיניות ומן המיישמים אותה, מודעות למעבר המשמעותי מגישה מסורתית לאמנות לגישה החדשה. מעבר זה דורש היערכות עמוקה בכל רובדי ההוראה. כפי שהראו התומכים בגישה החדשה ומבקריה כאחד, הוראת האמנות כתרבות חזותית (גם אם היבטים מסוימים בלבד שלה מאומצים בתכנית הלימודים) דורשת מן המורה גישה אינטגרטיבית הכוללת דידקטיקה ביקורתית מתוך ידע רחב ושילוב מיומנויות הוראה, שאינם תמיד כלולים בהכשרה שמקבלים מורים לאמנות. במרבית התכניות אין אבחנה מבנית בין ההוראה המעשית לזו התאורטית. כך, ההוראה בסדנה מערבת ידע תאורטי ויישום של כישורי חשיבה והבעה בעל פה ובכתב, וכן ידע והיכרות עם הקשרי תרבות רחבים, מעבר לתחום של תולדות האמנות.

מעבר להרחבת הידע והמיומנויות הנדרשים מן המורים, המודלים השונים של תכניות הלימודים מציעים, לעתים באופן סמוי, מאזן חדש ביחסי מורה-תלמיד. הטמעה של החשיבה הביקורתית בתכניות הלימודים, מאתגרת לא רק את התלמידים, אלא גם את המורים, שתפקידם למעשה לעורר את תלמידיהם למחשבה ולהניע תהליכי יצירה. על פי סטאוט (Stout, 1997), המורה מהווה בעצם אישיותו ועמידתו מול התלמידים, מרכיב מרכזי בעידוד החשיבה בכיתה. לדברי דורון ליבנה (2005), תפקיד המורה לעורר בתלמידי השראה: המפגש בין תלמיד לבין מורה-אמן, עשוי לעורר בתלמיד דבר מה ייחודי הקיים אצלם, ולהניע אותם ליצירה, מתוך כבוד הדדי ולא מתוך יראה. המפגש בין מורה לתלמיד, הוא מפגש בין כוחות יצירה.

בכיתה שבה הלמידה מבוססת על מעורבות ועידוד של כוחות יצירה, גם מעמד התלמיד בתהליך הלמידה נעשה אקטיבי יותר. מעורבותם של תלמידים בביקורות כיתתיות, כפי שהציע אייזנר (Eisner, 2002) וכפי שמוצע בחלק מתכניות הלימודים, הופכת את כיתת האמנות לפרום של חשיבה משותפת, שבו מכל המשתתפים – מורים ותלמידים כאחד – נדרשת למידה רבה של

אקטיביות ורפלקטיביות. לאור מרכזיותו של המורה ביישום תכנית הלימודים, נראה שזו, מוצלחת ככל שתהיה, עשויה ליפול קורבן לאי-מוכנותם של המורים ללמד את התחום. לפיכך, להכשרת המורים להוראת האמנות יש חשיבות מכרעת.

חלק גדול מתכניות הלימודים שנבדקו בסקירה זו בנויות על סטנדרטים. גם אם בחלק גדול מן המקרים אין תיאור קונקרטי של ההישגים המצופים, הרי שברוב המקרים הסטנדרטים מעודדים הוראה ששמה דגש על פיתוח מיומנויות, ומציבים רף לבחינת ההתקדמות וההתפתחות של התלמידים לאורך התהליך, בהיבטים השונים של הלמידה. הוראה הבנויה על דגם זה עשויה להיות מאתגרת, ויחד עם זאת הניסיון להבליט מיומנויות על פני ידע, מותירה בידי של המורה את האתגר של מילוי הדרישות בתוכן, תוך בחירת גופי הידע ובנייתם באופן מושכל.

תכניות רבות מדגישות פיתוח מיומנויות מעשיות בתחום היצירה. ניכר ניסיון לבסס את היצירה בקניית מומחיות ושליטה בטכניקות, תוך מודעות למוקש של התנסות מתמשכת הבאה על חשבון פיתוח מיומנויות בתחום היצירה האמנותית. תכניות שונות פתרו בעיה זו על ידי שילוב בין בחירה חופשית ואישית לבין הצבת אתגר בתחום הטכניקה: במסגרת ריבוי האפשרויות ועידוד הבחירה האישית, נדרשים התלמידים לגבות את בחירתם בפיתוח מיומנויות בתחום שבחרו. מקצת התכניות אף מספקות הנחיות מפורטות לגבי פיתוח טכניקה אמנותית (לרוב, בתחום הרישום והציור) מכלל התלמידים.

הסקירה העלתה מודלים שונים של הערכת עבודת התלמידים. ניכרת אבחנה בין הערכה פנים בית-ספרית חיצונית, המתבססת מטבעה על תוצרים, לעומת הערכה פנים בית-ספרית, האמורה לשקף את התהליך הלמידה. המגמה הנוכחית בעיצוב ההערכה של לימודי האמנות בנויה על שיתוף מרבי של התלמידים, כחלק מדידקטיקה ביקורתית, בין השאר על ידי ביקורות כיתתיות ושיח קבוצתי הנוגע לעבודות התלמידים.

התכניות הבנויות על מודל רב-תחומי קשורות ברצון להרחיב את היריעה ולבסס את האמנויות כתחומים בעלי איכויות משותפות. קיימות דעות שונות לגבי השאלה האם מעמד מקצוע האמנות, במסגרת כזו, מתחזק או נחלש. דבר זה עשוי להיות מושפע, בין השאר, גם ממידת החיבור בין התחומים, שמשתנה מתכנית אחת לשנייה. תכניות שביקשו ליצור מבנה אחיד מעלות שאלה לגבי יישום בשטח, היות והמוציאים לפועל של התכנית – קרי, המורים – מגיעים מתחומים שונים. שאלה זו מתעוררת גם לנוכח השאיפה לעודד גישה אינטר-דיסציפלינרית בהוראת האמנות. גישה זו מוטמעת בתכנית בדרכים שונות, לעיתים כהמלצה, ולעיתים כחלק מובנה של התכנית.

הניסיון לחנך את התלמידים באמצעות התכנית למודעות חברתית ולראייה רב-תרבותית תוך קבלת השונה מצביע על ראיית הוראת האמנות ככלי לעיצוב ערכי של התלמידים, כחלק מסביבתם וכחלק מקהילה. מגמה זו שונה באופן מהותי מגישות מודרניסטיות, שראו את האמנות בראש ובראשונה ככלי לביטוי אינדיבידואלי. גם מבחינה זו, מקבלים לימודי האמנות משמעות ומעמד ומשמעות שונים מבעבר.

השאלה כיצד תתורגם התכנית, על מטרותיה ועל הערכים המגולמים בה, מן הרמה המוצהרת אל עבר הרמות השונות – הפורמלית, הנתפסת, המבוצעת והנלמדת – יכולה להיבחן על ידי אמצעים שונים להערכת תכנית הלימודים. על פי מחקר NFER (2000), במקרים מסוימים נעשה שימוש באמצעים המשמשים על פי רוב להערכת עבודת תלמידים, להערכת הצלחתה של תכנית הלימודים ויישומה. דונלין הייז (Heise, 2004) מציעה מודל בקרה על פי טבלה ובה שורה של קריטריונים לבנייה ולהערכה של תכנית לימודים משמעותית באמנות: הקריטריונים מוצגים כסדרת שאלות שעל המורה לשאול את עצמו ולבחון באמצעותו את החומר שברצונו ללמד. השאלות נשאלות מנקודת מבט פוסט מודרנית של ריבוי נקודות מבט: תרבותית-היסטורית, אסתטית, ביקורתית, ומספר שאלות הנוגעות למוסר חינוכי³³.

על פי אייזנר (Eisner, 2002), הערכת תכניות לימודים באמנות צריכה לקחת בחשבון שלושה היבטים:

א. תוכן ההוראה והפעילויות שכוללת תכנית הלימודים: התוכן צריך לקיים איזון בין מהות החומר (substance) ורלוונטיות של החומר לעולמו של התלמיד. החומר המופיע בתכנית הלימודים, משני בחשיבותו לעומת איכות הפעילות הקוגניטיבית הנגזרת מהוראתו. הוראת האמנות וארגון תכנית הלימודים צריכים להיעשות כך שיעודדו תהליכים קוגניטיביים מורכבים.

ב. איכות ההוראה: תכנית לימודים טובה, המכילה דרכי הוראה מגוונות, אינה מבטיחה הוראה טובה בפועל. איכות ההוראה – ולא תכנית הלימודים כשלעצמה – תקבע את טיבה של תכנית הלימודים בשטח. לפיכך, הערכה ומשוב של תכנית הלימודים צריכים להתמקד בתכנית עצמה ובאיכות ההוראה גם יחד.

ג. מה למדו התלמידים: מה למעשה השיגו התלמידים מעבודתם בכיתה. לשם הערכה כזו, שאינה מסתפקת בשאלה האם התלמידים למדו את מה שהמורה התכוון שילמדו, נדרשות שאלות פתוחות, הנותנות מקום גם לבלתי צפוי ובוחנות תהליכים ולא רק תוצרים. ניתן לראיין תלמידים אודות חוויתם בשיעורי אמנות ולעורר על כך דיון. כמו כן, אייזנר מציע לבחון את איכויותיהם של עבודות האמנות שיצרו התלמידים במהלך השיעורים ולבחון את תהליכי השינוי שעברו בעבודתם, כביטוי לצורות מחשבה שונות.

נראה, כי כתיבת תכנית לימודים באמנות, שתקפל בתוכה את השאיפות הערכיות, החינוכיות והקוגניטיביות הרצויות, דורשת דיון מעמיק. דיון כזה צריך לקחת בחשבון את המטרות המבוקשות יחד עם התנאים למימושם בשטח, על מנת להוציא את הפוטנציאל הגלום בחינוך האמנותי מן הכוח אל הפועל.

בעמודים הבאים מובאת טבלה המסכמת מודלים של תכניות לימודים באמנות בארצות הנסקרות.

³³ מומלץ לקרוא את הטבלה המקורית המופיעה במאמר, ככלי עזר לעיצוב תכנית לימודים והוראה (Heise, 2004, <http://proquest.umi.com/pqdlink>)

טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות³⁴

תפיסות וערכים מרכזיים	צרפת	אונטריו, קנדה	קליפורניה	ניו-יורק	צ'ילה	ברלין, גרמניה	אנגליה	ניו-זילנד	ויקטוריה, אוסטרליה	
	החינוך האמנותי ככלי לעידוד היצירתיות ולהטמעת "תרבות אמנותית". לימודי האמנות תורמים למודעות לסביבה ולחברה ומהווים כלי לחינוך אזרחי.	החינוך האמנותי מהווה כלי להרחבת אופקים אינטלקטואליים, להתפתחות חברתית ופיזית (פיתוח הקואורדינציה), ולפיתוח יכולת עבודה עצמאית ובצוות. האמנות נתפסת כביטוי לרעיונות אוניברסאליים, וכמקור לתובנות. מודגש האיזון שבין פיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתיות, הכנה לקריירה ויצירת חוויה מהנה.	החינוך האמנותי כבסיס לפיתוח חשיבה עצמאית מרובדת: שיפוט, המצאה ודמיון. לימודי האמנות מעודדים שיתוף פעולה ומשמעות עצמית.	החינוך האמנותי כהיכרות והתנסות עם שפת האמנות וכלי ביטוי מגוונים. האמנות נתפסת כביטוי לחברה ולתרבות.	החינוך האמנותי ככלי תקשורת. החינוך האמנותי מפתח את החוש האסתטי והתגובה הביקורתית לאסתטיקה. מושם דגש על איזון בין ביטוי וגילוי אישיים, לבין היכרות עם עולם האמנות.	אין פירוט בתכנית	אין פירוט בתכנית	אין פירוט בתכנית	החינוך האמנותי ככלי לפיתוח ולהרחבת דרכי חשיבה והבעה כחלק מ"אוריינות אמנותית", החשובות לתפקוד בעולם. האמנות נבחנת תוך זיקה למגוון הקשרים רחבים.	פיתוח חשיבה יצירתית וביקורתית האמנות נלמדת בזיקה לתרבות וחברה, ונבחנת כביטוי לרעיונות אוניברסליים, ולהתפתחות אינדיבידואלית.

³⁴ הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

35 (המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות

מבנה תכנית הלימודים	צרפת	אונטריו, קנדה	קליפורניה	ניו-יורק	צ'ילה	ברלין, גרמניה	אנגליה	ניו-זילנד	ויקטוריה, אוסטרליה
תכניות לחטיבות הגיל הבאות: כיתות א'-ה', כיתות ו', כיתות ז'-ח', כיתה ט', כיתות יו"ב. בנוסף קיימת תכנית נפרדת בתולדות האמנות לתיכון. התכניות בנויות על פי החלוקה הבאה: 1. הגדרת התחום 2. מטרתות 3. תכנים על פי נושא חתך 4. מיומנויות הערכה 5.	מבנה אחיד לכל חטיבות הגיל, המכיל שני אלמנטים: 1. ציפיות - פירוט הידע והמיומנויות לכל כיתה 2. רמות הישגים - ארבע דרגות שונות של הישגים, לכל כיתה, המהווים מדד להערכת הלמידה	התכנית בנויה על סטנדרטים בחמישה היבטים המשותפים לכל הכיתות, מגן ועד י"ב. במסגרת כול אחד מן ההיבטים, מפורטים התכנים והמיומנויות הנלמדים בכל כיתה.	תכנית לימודים לשלוש חטיבות הגיל (יסודי, חט"ב ותיכון - כללי ומורחב), על פי ארבעה סטנדרטים משותפים. התכנית מתארת, במסגרת כל סטנדרט, את הנלמד בכל יחידת לימוד בתמציתיות, תוך ליווי במספר דוגמאות לפעילות	בית הספר היסודי: פירוט של התכנים לכל גיל על פי: 1. מטרתות 2. יחידות נושא תכנית תיכון: יחידות נושאיות ופירוט תכנים על פי שנה או סמסטר.	בית הספר היסודי: חמישה תחומי נושא, המפורטים על פי שני קריטריונים: דרישות ותוכן. כמו כן, בנפרד, קיימים סטנדרטים על יסודי: פירוט על פי 1. סטנדרטים בשלושה היבטים 2. רמות לימוד ("כוכביות") 3. "תחומי החלטה" - היבטים של לימודי האמנות.	בית הספר לארבע חטיבות גיל. בשלוש חטיבות הגיל הראשונות, שבהם אמנות מהווה מקצוע חובה, התכנית בנויה על מבנה זהה, על פי חלוקה לשני קריטריונים: 1. ידע, מיומנויות והבנה. 2. רוחב הלימוד (אופני למידה)	התכנית מחולקת לשמונה רמות המתייחסות לכיתות א'-י"ג. התכנית תמציתית, ומתארת בראשי פרקים את המיומנויות והידע במסגרת "ליעדי הישגים" ייחודיים לכל רמה, על פי ארבעה היבטים זהים.	תכנית הלימודים לכיתות א'-י, מחולקת לשש רמות. במסגרת כל רמה, מפורטים הסטנדרטים - הידע והמיומנויות הנלמדים, בהתייחס לשני היבטים: יצירה ועשייה, גילוי ותגובה. תכנית הלימודים לכיתות י"א-י"ב, מחולקת לארבע יחידות תוכן. במסגרת כל יחידה מפורטים "אזורי למידה" ו"תוצאות" בהתאמה. לכל יחידה מצורף סעיף של הערכה.	

35 הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

36 (המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות

ויקטוריה, אוסטרליה	ניו-זילנד	אנגליה	ברלין, גרמניה	צ'ילה	ניו-יורק	קליפורניה	אונטריו, קנדה	צרפת	אינטר-דיסציפלינריות א. בין תחומי אמנות ב. בין תחומים נוספים (שאינם מתחום האמנויות)
תכנית הלימודים באמנות חזותית היא חלק מתכנית לימודים באמנויות. ניתן ללמד את התכנית לכיתות א'-י' כתכנית משולבת באמנויות, או כתכנית באחד מתחומי האמנות בנפרד. בכיתות הגבוהות התכנית היא חזותית, בנפרד.	תכנית הלימודים באמנות חזותית היא חלק מתכנית לימודים באמנויות. ניתן ללמד את התכנית באמנות חזותית, לכתות א'-י' מופיעה לצד התכנית בתחומים האחרים, תוך פירוט הנלמד על פי היבטים משותפים לכל תחומי האמנות.	תכנית הלימודים באמנות ועיצוב עומדת בפני עצמה. בתכנית הלימודים, ישנן הפניות, בכל פרק, לחיבורים אפשריים בין האמנות לבין תחומי דעת נוספים ולנושאים מסוימים הנלמדים במסגרתם.	תכנית הלימודים של עיר המדינה ברלין, היא תכנית אוטונומית באמנות חזותית ופולסטית. ההוראה הרב תחומית באה לידי ביטוי בהמלצות ובהצעות שונות לחיבור נושאים הנלמדים באמנות לבין תחומים דעת נוספים, אך אין הנחיות מחייבות בנושא.	תכנית הלימודים באמנות היא חלק מתכנית כפולה, באמנות ובמוסיקה. נושאי הלימוד בשני התחומים משותפים ומופיעים יחד, אך פירוט המטרות ונושאי הלימוד ייחודיים לכל תחום.	תכנית הלימודים באמנות חזותית היא חלק מתכנית באמנויות. התכנית מחולקת לארבעה סטנדרטים, במסגרתם מפורט הנלמד בכל אחד מתחומי האמנות, בתכנית נפרדת לכל חטיבת גיל. על פי ההנחיה, לימוד מיומנויות הניתוח האמנותי, נעשה בין השאר ע"י לימוד נושאי חתך רב-תחומיים.	התכנית באמנות חזותית מהווה חלק מתכנית לימודים באמנויות. בפועל, תכנית הלימודים באמנות חזותית מוצגת על כל פרקה ברצף, כתכנית שלמה העומדת בפני עצמה. אחד מחמשת היבטי התכנית לכל שכבת גיל היא נושא הקשר בין האמנות לתחומי דעת נוספים, ומספקת מספר הצעות נקודתיות לכך. בתכנית לחטיבה העליונה, אף קיימת דרישה לקישור בין המתחש באמנות, למתרחש בו זמנית מבחינה בתחומי המדע והפילוסופיה.	התכנית באמנות חזותית כחלק מתכנית כללית באמנויות. פירוט תכנית הלימודים באמנות חזותית מופיע ברצף ובנפרד. התכנית ממליצה על יצירת זיקה בין האמנות לתחומי דעת נוספים, ומספקת מספר הצעות נקודתיות לכך. בתכנית לחטיבה העליונה, אף קיימת דרישה לקישור בין המתחש באמנות, למתרחש בו זמנית מבחינה בתחומי המדע והפילוסופיה.	תכנית הלימודים באמנות פלסטית היא חלק מתכנית לימודים באמנויות, אך מופיעה כתכנית נפרדת. קישור בין אמנות לתחומים אחרים, מופיע כהמלצה. התכנית בתולדות האמנות לתיכון היא תכנית אינטר-דיסציפלינרית בתרבות, כאשר האמנות נלמדת ע"י מורים מתחומים שונים, בזיקה להיסטוריה, שפות וספרות.	

36 הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

37 (המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות

ויקטוריה אוסטרליה	ניו-זילנד	אנגליה	ברלין, גרמניה	צ'ילה	ניו-יורק	קליפורניה	אונטריו, קנדה	צרפת	אמנות כמקצוע מעשי ועיוני: יחסי גומלין
משולב	משולב, דגש על עבודה מעשית ולימוד עיוני מתוכו. בנוסף, תכנית נפרדת בתולדות המנות לתיכון.	משולב	משולב, תוך דגש על העבודה המעשית	משולב	משולב	תחת ההיבט "הבעה יצירתית" מרוכזות הנחיות מפורטות לעבודה מעשית, אך שימור יחסי גומלין בין הלימוד המעשי לעיוני.	משולב	משולב בכיתות א'-ח'. בתיכון – תכנית נפרדת בתולדות האמנות.	
תפקיד האמנות והאמן בחברה בתקופות ובהקשרים שונים. השפעות אמנותיות וביטויים באמנות. סגנון אמנותי ופרשנות.	מושגי יסוד בשפת האמנות, חפצים ודימויים מן העולם החזותי בהקשרים שונים: תפקידים, תהליכי יצירה, רעיונות. אמנות בהקשר לטכנולוגיה, איקונוגרפיה, סביבה. תיאוריות בתולדות האמנות.	יסודות חזותיים, מקומו ותפקידם של אמנים וקהלים ובתקופות ובתרבויות שונות, כולל מקומית.	נושאים כללים לכל חטיבת גיל: אי-ו': אנשים וחיים בחברה, מרחבים ואזורי מחיה, עולמות דמיוניים, טבע וסביבה, זמן וקצב, תקשורת, התבגרות. הכרת יצירות. ז'י': 1. אני, גופי ותחושותיי. 2. קשרים חברתיים וזהות מינית. 3. המסגרת והמרחב. גימנסיה: 1. האינדיבידואל 2. תהליך היצירה 3. ההקשר החברתי	מושגי יסוד בשפת האמנות, כלי ביטוי מסורתיים ועכשוויים, עיצוב במגוון הקשרים: סביבה, יומיומית, חברה, טבע, תרבות עממית, אמנות ציילנית, טכנולוגיה. אמנות במאה ה-20, אמנות עכשווית.	מושגי יסוד בשפת האמנות, רעיונות באמנות במבט רב תחומי. אמנות כביטוי לתרבות. אמנות בקהילה. אמנות בהקשר לחברה, תרבות (במיוחד תרבויות שונות בארה"ב), דת, פסיכולוגיה וסביבה. אמנות בהקשר להתפתחות מקצועית. היסטוריוגרפיה וביקורת האמנות.	מושגי יסוד בשפת האמנות: יסודות צורניים, חומר, נושאים, שימושי האמנות, אפקטים של בחירות אמנותיות. אמנות כביטוי לתרבות לחברה, לפוליטיקה, טכנולוגיה ולכלכלה. אמנות בתרבויות לא מערביות, אמנות מהגרים, אמנות נשים. פרשנות אמנותית. תפקידי מפתח בעולם האמנות.	יסודות חזותיים, חומרים וטכניקות. יחסי הגומלין בין החברה על היבטיה השונים.	מושגי יסוד בשפת האמנות, סגנונות באמנות: בין מציאות לדמיון. דימוי, היצירה בהקשר המקום, היצירה בהקשר הגוף. רשימה מוצעת של יצירות ללימוד תולדות האמנות (תיכון) על הרצף הכרונולוגי, ביחס לשאלות חתך רחבות.	

37 הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא. 38

39 (המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות

ויקטוריה אוסטרליה	ניו-זילנד	אנגליה	ברלין, גרמניה	צ'ילה	ניו-יורק	קליפורניה	אונטריו, קנדה	צרפת	דגשים/ מגמות כלליות בעבודת הסדנא
שילוב של גילוי וחקר בדו מימד ובתלת מימד, ביטוי אישי של רעיונות, תחושות ומסרים תוך שימוש בידע ובמיומנויות. היצירה מלווה במודעות לקהל היעד ולהשפעות אישיות (של אמנים, השפעות תרבותיות) על היצירה, וכן בשיקול דעת ביחס להחלטות ולביקורת.	חקר וגילוי תוך ליווי העבודה ברפלקסיה. פיתוח גובר של יישום ידע נלמד באשר למיומנויות וקונבנציות יצירה.	דגש על התנסות במגוון כלי ביטוי וחומרים לביטוי מסרים ורעיונות, אך גם פיתוח (לא מוגדר) של מיומנויות. ציון השימוש גם בבלוק רישום לצורך העבודה.	דגש על התנסות במגוון חומרים וטכניקות. ביטוי אמנותי כתקשורת. היכרות עם כלי עבודה וטכניקות. בכיתות הגבוהות שליטה באמצעי תקשורת אחד לפחות.	חקר והתנסות בחומרים ובכלי ביטוי על בסיס אישי.	חקר וגילוי של כלי ביטוי רבים ומגוונים כבסיס להבעת מסרים ורעיונות שונים. עבודה המתייחסת לתרבויות שונות. לאורך התכנית – פיתוח מיומנויות במדיום אחד לפחות. ליווי התהליך בדיון ביקורתי.	פיתוח, במקביל, של הבעה ושל פיתוח סגנון אישי, יחד עם לימוד עקבי ומאתגר של יכולות רישום, ציור פיסול ומגוון מדיומים נוספים – מסורתיים וחדשים. דגש בולט על פיתוח טכניקה אמנותית.	דגש על בחירה אמנותית, ועל בסיסה פיתוח מיומנויות ביחס ליסודות עיצוביים שנלמדו. תהליך מבוקר הבא לידי ביטוי הן בתכנון מוקדם של היצירה, בבחירות של כלי ביטוי המתאימים להבעת מסר, רעיון או רגש, ובדיון ביקורתי ביחס ליצירה.	עבודת הסדנא כוללת לימוד של סוגי רישום וציור שונים כולל רפרזנטטיבי, (סגנונות, חומרים), פיסול, ואמנות דיגיטלית. דגש על בחירה וביקורת עצמית בתהליך העבודה.	

38. א. סעיף זה, וכן שני הסעיפים הבאים הנוגעים לדגשים בסדנא ובמיומנויות קוגניטיביות, כולל דגשים מיוחדים ובולטים בתכניות הלימודים, ואינו מכוון להקפת כל חומר הלימוד. ב. הטבלה מתייחסת כאן למיומנויות ולתכנים כלליים בתכניות הלימודים, ללא התייחסות לשכבת גיל. המיומנויות המוצגות – הן אלו המקסימליות.
 39. הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

40 (המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות

ויקטוריה אוסטרליה	ניו-זילנד	אנגליה	ברלין, גרמניה	צ'ילה	ניו-יורק	קליפורניה	אונטריו, קנדה	צרפת	דגשים במיומנויות וכישורים קוגניטיביים
השתתפות בשיח אמנותי, תוך שימוש בטרמינולוגיה מתאימה, ותוך גיבוש עמדות והנמקתן. הפעלת שיקול דעת ביחס לעבודה היצירתית, תוך התייחסות למניעי היצירה ולקהל יעד. זיהוי ותיאור השפעות אמנותיות. עריכת מחקר באמנות על סמך מגוון מקורות, תוך התייחסות למסגרות פרשניות שונות, התייחסות לטקסטים מתולדות האמנות ופיתוח נקודת מבט אישית.	השתתפות בשיח אמנותי, חקר ופיתוח רעיונות חזותיים, חקר של יחסי הגומלין בין היצירה להקשריה השונים. פתרון בעיות ביצירה. ניתוח השפעות על היצירה. הפעלת חשיבה ביקורתית ביחס ליצירת אמנות. עריכת מחקר בתולדות האמנות, תוך הבנה ויישום עמדות תיאורטיות.	ביצירה: הפעלת חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית ביחס ליצירה של התלמיד עצמו ושל חבריו, מודעות למניעים ולרעיונות ויישום הפעלת חשיבה ביקורתית ביחס ליצירת אמנות. עמדות וניסוחן.	בדיקת אסטרטגיות עבודה, של התלמידים עצמם ושל חבריהם. תיעוד תהליך היצירה באופן מילולי. התייחסות ליצירות אמנות: זיהוי השפעות, הבעת תגובות ביחס ליצירות אמנות. חקר יצירות אמנות ותהליכי יצירתם. נימוק בחירות אמנותיות. יצירת הקשרים.	פיתוח התבוננות רגישה ביחס לסביבה החזותית. גיבוש עמדות אישיות, יכולת לקיים דיון, חקר שפות אמנותיות שונות, פיתוח נקודת מבט אינטגרטיבית	נימוק תגובות ועמדות ביחס ליצירות אמנות. הסבר האיכות ההבעתית של יצירות. ניתוח, פרשנות והערכה בעל פה ובכתה של יצירות אמנות. שימוש בשפת "ביקורת האמנות", כתיבת ביקורת אמנותית, ביחס ליצירות מתולדות האמנות וביחס ליצירות הנעשות בסדנא. ניתוח אינטגרטיבי, מחקר עומק אינטר-דיסציפלינרי עצמאי.	דגש על דיון קבוצתי: יכולת להשתתף בדיון אמנותי בכיתה, תוך הצגת עמדות מנומקות ושימוש בשפת האמנות. ניתוח וביקורת עצמית ביחס ליצירה, כולל התייחסות לאיכויות הבעתיות, כוונה אמנותית. יכולת לקשר בין היצירה בכיתה ליצירתם של אמנים. הערכה וביקורת של יצירות אמנות, תוך גיבוש עצמאי של קריטריונים לבחינת היצירה. זיהוי פרשנות אמנותית ונקודות מבט. מחקר עצמאי.	דגש על שימוש נכון במינוח. תגובה בעל פה ובכתב ליצירות אמנות, גיבוש והצגה של פרשנות מבוססת ליצירות. הבנה וניתוח של הקשר בין עיצוב יצירות אמנות למשמעותן ולאיוותן ההבעתית, תוך התייחסות לרקע ולהקשר. החלת ניתוח ביקורתי על יצירות שנעשו בכיתה ויצירות מתולדות האמנות. כתיבה מקורית ומיומנת של מחקר אמנותי.	ניתוח יצירות אמנות, חשיבה אינטר-דיסציפלינרית, חשיבה ביקורתית ביחס ליצירה ויכולת לנהל שיח אמנותי. התמצאות בעובדות הנוגעות ליצירות אמנות, עריכת מחקר עצמאי.	

40 הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

41 (המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות

ויקטוריה אוסטרליה	ניו-זילנד	אנגליה	ברלין, גרמניה	צ'ילה	ניו-יורק	קליפורניה	אונטריו, קנדה	צרפת	סטנדרטים
תכנית הלימודים בויקטוריה בנויה על סטנדרטים המפורטים תחת צמד היבטים שונים, וליסודי ולתיכון.	המונח "יעדי הישגים", מחליף בתכנית הלימודים את המונח "סטנדרטים". יעדי הישגים כוללים מיומנויות, ידע והבנה שעל התלמידים לרכוש בהתאמה על פי היבטים הזהים לכל רמות הלימוד.	על אף שאין שימוש במונח סטנדרטים (או במונח מקביל, בפועל התכנית בנויה על עיקרון דומה. פירוט תכנית הלימודים מבחינה בין ידע לבין מיומנויות שעל התלמידים לרכוש.	בתכנית הלימודים הגרמנית מופיעים סטנדרטים בנוסף לפירוט נפרד של נושאי הלימוד. הסטנדרטים הם כלליים באופיים, אינם ממצים את כל החומר הלימודי, ואינם מצביים רף ברור ומוגדר של שליטה במיומנויות, כי אם הנחיות כלליות המתארות את העשייה של התלמידים.	התכנית אינה בנויה על פי סטנדרטים, אלא על פי פירוט נושאי הלימוד.	התכנית בנויה על פי סטנדרטים, תחת ארבעה היבטים שונים. תכנית הלימודים מפורטת על פי מיומנויות שעל התלמידים לשלוט בהם עם גמר יחידת הלימוד של כל חטיבת גיל.	התכנית בנויה על פי סטנדרטים המפורטים תחת חמישה היבטים המשותפים לכל התכנית. הסטנדרטים מציגים את המיומנויות שעל כל תלמיד לשלוט בהם עם גמר השנה.	התכנית בנויה על "ציפיות מפורטות", מתארות את מה שהתלמידים צריכים להיות מסוגלים לעשות עם גמר יחידת הלימוד. לגבי כל כיתה, מופיע פירוט של תכנית הלימודים על פי שלושה היבטים, המשתנים מחטיבת גיל אחת לשנייה. ההיבטים מתייחסים לפן המעשי, להבנה, ולפן התיאורטי של האמנות.	תכנית הלימודים אינה בנויה על סטנדרטים: מטרת הלימוד והנושאים מופיעים כרשימות העומדות בפני עצמן. לסיכום כל יחידה, מופיעים באופן אוטונומי, הידע והמיומנויות שעל התלמידים לשלוט בהם עם סיומה של כל יחידת לימוד.	

41 הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

(המשך) טבלה מסכמת: מודלים של תכניות לימודים באמנות⁴²

הערכת הלמידה ⁴³	צרפת	אונטריו, קנדה	קליפורניה	ניו-יורק	צ'ילה	ברלין, גרמניה	אנגליה	ניו-זילנד	ויקטוריה אוסטרליה
הערכת הלמידה על מתבססת על "הערכה מעצבת" ו"הערכה מסכמת", המתקיימות כל שנה. ההערכה המעצבת מתייחסת לתהליך הלמידה, ומבוססת על שיתוף התלמיד בגיבוש ההערכה. ההערכה המסכמת היא פורמלית יותר, מודדת את הצלחת התלמיד ביחס למטרות מוגדרות על פי שאלונים.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.	הערכת הלמידה מבוססת על טבלאות של "רמות הישגים", המציינים ארבע דרגות שונות של הישגים ביחס לתכנית הלימודים בכל שכבת גיל. ההערכות הן מילוליות, וניתנות לתלמידים בליווי ציון מספרי.

⁴² הטבלה המסכמת, מתייחסת לשאלות הנידונות המרכזיות לסקירה והנידונות בה בהרחבה. התחום של רב תרבותיות, אינו מובא בטבלה היות והוא משולב במרבית תכניות הלימודים באופן אינטגרלי ולא מציע מודלים מיוחדים בנושא.

⁴³ מדינות ששיטת ההערכה הנהוגה בהן אינה מתוארת בטבלה, הן אלו שבתכנית הלימודים שלהן (או פרסומים אחרים מטעם משרדי החינוך הרלווטיים) אין התייחסות לנושא.

ביבליוגרפיה

תכניות לימודים

אונטריו-קנדה:

The Ontario Curriculum, Grades 1-8 (1998). The Arts. Ontario: Ministry of Education and Training

The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10 (1999). The Arts. Ontario: Ministry of Education and Training

The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12 (2000) The Arts. Ontario: Ministry of Education

ויקטוריה, אוסטרליה:

Discipline-based Learning Strand: The Arts, Victorian essential standards, levels 1-6, (revised edition: January, 2008). Victorian Curriculum and Assessment Authority

Victorian Certificate of Education Study Design: Art, Units 1-4 (grades 11-12), (2003).

Victorian Curriculum and Assessment Authority

קליפורניה:

Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools:

Prekindergarten Through Grade Twelve, (January, 2001). Adopted by California State Board of Education

אנגליה:

Art and Design: The National Curriculum for England. Key stages 1-3. (1999). London:

Qualifications and Curriculum Authority

תכנית חדשה לשלב 3, תיושם החל מספטמבר 2008 :

Art and Design: Programme of study for key stage 3 and attainment target (extract from National Curriculum 2007). London: Qualifications and Curriculum Authority

Arts entitlement at key stage 4, (2004). London: Qualifications and Curriculum Authority

ניו-יורק:

Learning Standards for The Arts (revised edition: April 1996). New York: The State Education Department.

ניו-זילנד:

The New Zealand Curriculum: Achievement objectives by learning area – Set of 8 charts
(2007). Wellington: Ministry of Education

צ'ילה:

Curricula escolar artistica en chile (2004). Ministerio de Educacion, Chile

צרפת:

Enseignement Artistiques: Arts plastiques & Education musicale, Programmes et
Accompagnement (reedition juin 2002) – enseigner au college: cycle 3,4,5,6.
Ministere de la jeunesse, de l'education nationale et de le recherché

Enseignement Artistiques (2000) – classes de seconde at de premiere. Ministere de

l'Education nationale, Direction de l'Enseignement scolaire.

Enseignement Artistiques (2001) – classe de premiere. Ministere de l'Education nationale,
Direction de l'Enseignement scolaire.

Enseignement Artistiques (2001&2002) – classe de premiere & classe de seconde.
Ministere de l'Education nationale, Direction de l'Enseignement scolaire.

Enseignement Artistiques (2006) – Classe terminale. Ministere de l'Education nationale, de
l'Enseignement superieur et de la Recherche, direction generale de l'Enseignement scolaire

ברלין, גרמניה:

Rahmenlehrplan: Grundschule, Kunst (2004).

Rahmenlehrplan fur die Sekundarstufe I: Jahrgangsstufe 7-10, Bildende Kunst (2006-2007).
Berlin: Senatsverwaltung fur Bildung, Jugend und Sport

Rahmenlehrplan fur die gymnasiale Oberstufe, Bildende Kunst (2006). Berlin: Senatsverwaltung
fur Bildung, Jugend und Sport

ספרים ומאמרים

ליבנה, ד. (2005). על הרישום, היסטוריה ותיאוריה, בצלאל, גיליון מספר 1

מאור, ח. (2004). ארבע דרכי התבוננות של האמנות במציאות, סדרת מפתחות, מס' 4, תל אביב: תרבות לעם

פוסטמן, נ. (2000). גשר את המאה ה-18, פנים, 12. עמ' 9-14

- P. Abbs, (Ed.), (1987). *Living Powers: the arts in education*, London: Falmer Press
- Arts Policy Background Documents: The Arts in New Zealand Curriculum, 1999
- Best, D. (2007). The Draft Curriculum: Generic Arts and Related Issues, Oct., in *New Zealand Ministry of Education website*, <http://www.minedu.govt.nz/>
- Cason, N. F. (1998). Interactive Multimedia: An Alternative Context for Studying Works of Art, *Studies in Art Education*, Summer, 336-349
- Dorn, C. M., (2005). The end of art in Education, *Art Education*, 58(6)
- P. Duncum & T. Bracey, (Eds.), (2001). *On Knowing: Art and Visual Culture*, Christchurch: Canterbury University Press
- Eisner, E.W. (2001). Should We Create New Aims for Art Education?, *Art Education*, Sept., 6-10
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of the Mind*, Yale University Press, New Haven & London, 2002
- Errazuriz L., L., H. (2004). "La Educacion Artistica en el Sistema Escolar Chileno", April
- Freedman, K., (2003). *Teaching Visual Culture*, New York & London: National Art Education Association & Teachers College Press
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*, Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts
- Gardner, H. (1983). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York
- Gleeson, L. (1997). An interactive multimedia computer program on art history. In D.C. Gregory (Ed.), *New Technologies and Art Education: Implications for Theory, Research and Practice*. Reston, VA: National Art Education Association
- Heise, D. (2004). Is Visual Culture Becoming Our Canon of Art?, in *Art Education*, September, vol. 57, 41-46
- Hetland, L.; Winner, E.; Veenema, S.; & Sheridan, K.M. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Arts Education*, New York: Teachers College Press
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge, in R. D. Archambault, (Ed.), (1965) *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge

- INCA – International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive. QCA – Qualifications and Curriculum Authority, supported and managed by NFER – National Foundation for Educational Research. <http://www.inca.org.uk/>
- Passmore, K. (2005). Using the national visual arts standards to your best advantage, in *SchoolArts: The art education magazine for teachers*, vol. 105, October
- Read, H. (1957). Humanity, technology and education, Report of the Joint Council for Education Through Art conference (Royal Festival Hall), London
- Reeves, L., (1993). Research support for interactive multimedia: Existing foundations and new directions, in C. Latchem, J. Williamson, & L. Henderson-Lancett (Eds.), *Interactive Multimedia: Practice and Promise*, London: Kogan Page, 79-96
- Sevigny, M. J. (1987). Discipline-Based Art Education and teacher education, *Journal of Aesthetic Education*, vol.21, Summer
- Sharp, C. & Le Metais, J, (2000). The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective. NFER & QCA, Great Britain, December
- Social, emotional and cognitive development and its relationship to learning in school, Prep to year 10. Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2004
- Smith, R.A. (1987). Introduction to a special edition dedicated to DBAE, *Journal of Aesthetic Education*, vol. 21, Summer
- Stout, C. J. (1997). Multicultural Reasoning and The Appreciation of Art, in *Studies in Art Education*, Vol. 38, Winter, 96-111
- Taylor, R. (1992). *The Visual Arts in Education: Completing the Circle*, London: The Falmer Press
- Taylor, R, & Andrews, G. (1993). *The Arts in the Primary School*, , London: Taylor & Francis Inc. and The Falmer Press
- Unsworth, J. M. (2001). Drawing is Basic: A response to Duncam, P. (1999). What elementary generalist teachers need to know to teach art in *Art Education*, November. in *Art Education*, vol. 54, November 6-11
- Weate, A. M. (1999). A Foulcauldian report on standards and testing in art education curriculum, The University of New South Wales