

אמנות הרעיון – בית הספר כקמפוס תרבותי

עמי שטייניץ

המאמר פורסם בספר, חינוך לאמנות אסתטיקה ואתיקה, עורכים: שי פרוגל ודורית ברחנא לורנד, הקיבוץ המאוחד, קו אדום, 2017

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי רואה בבית הספר מרחב קהילה. במרחב זה מתרחשת ההתנסות האישית והחברתית הראשונה ביצירת רעיונות, והאמנות היא כלי הייצוג של התרחשות זו. בבית הספר נלמדים תכנים נבחרים, מפותחות שיטות הוראה ומופנמים ערכים חשובים להתפתחות עצמית ומשותפת. בית הספר משמש אכסניה להשכלה, ובתפקידו החינוכי הוא קהילת תרבות המייצגת תהליכי היווצרות של ידע, משמעות ושייכות. עיקר חוויית הלימוד המקובלת בכיתה היא במסגרת הוראה פרונטלית, מילולית וחישובית, שאינה מתנסה בשפה החזותית, באסתטיקה של ההבעה, בסימניה ובממד הכולל של התהוות הרעיונות – חשיבה, חושים, רגש, דמיון, חומר, שפה, מרחב, קהילה ותרבות. המאמר יציג שני שלבי התנסות בתפיסה זו שיושמו בסדנה לאמנות בשכונת רמת אליהו בראשון לציון וידון ביסודות האסתטיים שרעיונות מגלמים ובסתירה בין שוליות האמנות בהוראה לבין תפקידה החיוני בתהליך יצירת הרעיונות.

תרבות ללא אמנות

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי פותחה בסדנה לאמנות רמת אליהו בראשון לציון בראשית שנות התשעים של המאה ה-20. הסדנה עצמה הוקמה בשנת 1978, ומאז התנסתה בפעולות אמנות המעורבות בחינוך ובחברה. ההבנה שתהליכי לימוד והבעה משקפים מציאות תרבותית הובילה את הסדנה לעבוד עם כיתות ועם הקהילה שהיא משרתת. בשנת 1991 פותחה תכנית של גלריה ואוצרות בבית הספר ולאחר מכן גובשה תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי, הרואה בבית הספר מרחב קהילתי של התנסות אישית וחברתית ראשונה ביצירת רעיונות ורואה באמנות כלי יצירה וייצוג המדמים את תהליכי ההיווצרות והמופע של רעיונות.

ההוראה המקובלת בכיתה מצמצמת את חוויית הלימוד להקניית דעת פרונטלית שאינה מתנסה באסתטיקה, בחומריות ובסימנים שמרכיבים רעיונות. הלמידה בכיתה רחוקה משפת האמנות, מהתנסות בתולדות ההבעה בסימני כתב, קול, תנועה, דימוי או חישוב ומהנסיבות התרבותיות של ייצוגם. המילים תאוריה ועיון איבדו את הקשר האטימולוגי שלהן להתבוננות ולתצפית לטובת ידע כתוב ומאורגן, ידע שניתן לבחינה ולדירוג, ידע שבמרכזו המורה ורובו מוגש בכיתה באורח מילולי וליניארי שתלמידים אינם מעורבים ביצירתו או בהצגתו (אלפרט, 2002: 12). מילים ומשפטים נכתבים ונאמרים בסדר רצוף, משורשר וחד-כיווני, שמצמצם את הקליטה החזותית הרב-ממדית (Langer, 1956: 65). הליניאריות שמופיעה בטקסטים ומועברת בשיעורים אינה מתקרבת למורכבות התמונתית, הקולית והמרחבית המתרחשת בחוויה האנושית (Hyerle, 2009:2).

למידה המבוססת על יצירת ידע זקוקה לסביבת לימוד שונה ולארגון מחודש של כלל מרכיבי בית הספר (הרפז, 2004: 67–71). ארגון כזה צריך לבטא תובנות חברתיות ותרבותיות שנרכשו מחוץ לבית הספר ולשלב מרכיבי תודעה שונים – חשיבה, חושים, רגש ודמיון (הרפז, 2008: 66). שינוי תכנית הלימודים פירושו שינוי התודעה מהערכה של רכישת ידע להערכה של יצירת ידע. התכונה המכרעת של אדם תבוני אינה רק בעלות על מידע, אלא גם הידיעה כיצד לפעול עמו (הרפז, 2005: 34). כלי האמנות ברעיון בית הספר כקמפוס תרבותי נוגעים בתהליכי יצירה שהוראה פרונטלית דוחקת לשוליים. כמו כן הם מזמנים התנסות בפעולה הסימולטנית של מרכיבים חזותיים, חושיים ומילוליים. תהליכים אלה של יצירת רעיונות נוגעים במקורות ההתהוות המשולבים של דמיון וחשיבה, חומר וצורה, סימן והבעה, ביטוי וייצוג, הוראה וקהילה. האמנות, כותב אליוט אייזנר, היא הכלי היחיד שבאמצעות התנסות ביסודות החומריים של סימני הביטוי וההבעה מסוגל לתווך את הפן המצרף של פעולת היצירה. בית הספר הוא מוקד של יצירת ידע, ובבסיס האסתטיקה של הבעתו ניצבת האמנות (Eisner, 2002: 9). כלי האמנות משלבים מחשבות, אסוציאציות, רגשות, תחושות ודמיון לכדי הבעה בחומרים ובסימנים, וילדים, מגיל צעיר, שותפים ליצירת אסתטיקה מילולית, חישובית וחזותית שטווה משמעות בין ידע, יצירה וייצוג.

בכל הבעה, כותב דה סוסיר, מתקבע רעיון באמצעות מבע אסתטי מסוים שהופך לסימנו. הסימן מורכב ממה שמבדיל אותו, וההבדל שנוצר אינו פיזי אלא עדות שנוצרת בחושים. התופעה החברתית היא שיוצרת את ערכי המערכת הלשונית המתהווה על סמך שימוש ציבורי נרחב בסימנים ועל בסיס הבנה משותפת שאין אחד שמסוגל להביע דבר לבדו (דה סוסיר, 2005: 118–189). הבעה וביטוי הם הטרוגניים ביסודם וכרוכים לשם חווייתם בסוג מסוים של ויתור על אוטונומיות. הסימן שמחולל את החוויה הוא אסתטי דווקא משום שאיננו עבודת אמנות בלבד (Ranciere, 2010: 117). הגבול, כותב קלמנט גרינברג, בין אמנות במובנה הרחב לבין מה שהוכר כאמנות דומה להבדל בין מה שתוקשר למה שטרם תוקשר. לצד אמנות, שצורתה הוכרה, פועלת אמנות שטרם זוהתה. אמנות היא מקיפה, כוללת וכל אחת ואחד יכולים לממשה בכל עת ובכל מקום (Greenberg, 1973: 44–45). בשל החיוניות האסתטית, החברתית והתרבותית של ההבעה וייצוגה מבקשת תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי להרחיב את מקומה של האמנות בהוראה אל מעבר להגדרתה כתחום מקצוע נפרד. במקום הדלדול החוזר ונשנה במעמדה כתחום הוראה נוסף, ראוי שתוגש המהות המקיפה של האמנות כגורם יוצר במכלול התרבותי והקהילתי של הלמידה וכמרכיב במרחב ההיווצרות של ידע כפי שהוא נרקם בין ביטויים שכבר נהגו למבעים שטרם התהוו. התפיסה נוסתה לסירוגין ובאורח חלקי במהלך בן שני שלבים שהתרחש בין השנים 2000 ל-2011. חרף מעמדה המוחלש של האמנות בהוראה, ההתנסויות נערכו בשיתוף מנהלות ומנהלים שחתרו לשינויים פנימיים באורח הלימוד של תכנים מקצועיים.

מעמדו של תחום האמנות בהוראה אינו משתווה לקדימות הציבורית המוקדשת לתהליכי לימוד חישוביים ומילוליים שהישגיהם ניתנים למדידה. פער זה דוחק מליבת ההוראה גישות לימוד חלופיות מתחומי הרוח, החברה והאמנות שאינן מתאימות למדידה ומקבע תפיסת לימוד מוגבלת בקרב הילדים, סגל ההוראה והקהילה (Ravitch, 2011: 96). נהוג לראות באמנויות תחום פחות ערך במובן החינוכי העמוק, משום שהן אינן נתפסות כמשתוות ללמידה תובענית ונחשבות ראויות בעיקר לתלמידים בעלי נטייה אמנותית (כרמון, 2012). בהצעות רפורמה ובניסוחי מדיניות

ממלכתיים מוזכרת התרבות פעמים רבות בהקשר פדגוגי, כלכלי ולאומי כגורם המעצב את תוכני הלימוד. אולם בדרך כלל אין אזכור למשמעות האסתטית, החומרית, החושית והרגשית של ההבעה (Parsons, 1992, 71). גם רפורמות שנוטות להשתמש במונחים דוגמת יצירתיות, התנסות, דמיון, חושים, שפת גוף או רגישות אסתטית אינן מסיקות עדיין שאמנות היא ההבעה החברתית של הרגשות, יסוד שמביא את הצדדים האישיים והאינטימיים ביותר אל מעגל החיים החברתיים (Moran & John-Steiner, 2003: 30).

גירום ברונר (Bruner) מציין שמבחינה תרבותית אי אפשר לבדוד את בית הספר משאלת מיקומו בחיי הקהילה של תלמידיו. השכלה אינה מורכבת ממקצועות הלימוד בלבד, והתוכן העיקרי של בית הספר הוא קהילת בית הספר (ברונר, 2000: 34–40). תכנית הלימודים מציגה רעיונות שכבר התמסדו ומעוררת חשיבה מחדש על ערכים שהתקבעו (Frein, 2007: 17). חשיפה של רעיונות במרחב ציבורי והבעתם תלויות במסורות הביטוי בסמלים, בתנאי שיח נאותים ובאפשרות להציע שינוי מהותי. תפיסת המציאות מתפתחת על סמך ביטויים קיימים שמניעים יצירת משמעות מקורית, ואחת ממטרות הלימוד היא להצטייד במערכות הסמלים ולהתנסות בכלי היצירה ואופני ההרכבה השונים שלהם (ברונר, 2000: 32). התנסות אמנותית ביצירה מגוונת של הרכבי סימנים וסמלים מעצימה את יכולות הביטוי האישי ומעשירה את השיח החברתי. כלים, סימנים וחפצים מטמיעים באדם את החומרים והרעיונות של מקומו ההיסטורי והתרבותי ומביאים ליצירת תוצרים חדשים הממשיכים את תולדות התרבות (Moran & John-Steiner, 2003: 41).

לב ויגוצקי (Vygotsky) ראה בדחיקת חיי הרוח, בהפרדת החשיבה מהחושים ובתפיסת הדמיון כבלתי גשמי ליקוי בהבנת הפעילות הסימבולית, הרגשית והשכלית המשולבת (ויגוצקי, 2003: 198). יכולת ההסמלה האנושית נגלית באמצעות סימנים, שיח וסביבה המניעים היסטוריה אישית וחברתית. התפתחות מורשת זו נרכשת לאורך זמן ומשנה את מבני הנפש בהתאם להתנסות התרבותית והחברתית. כבר בשלב מוקדם בחיים מצטרפים לקליטה הטבעית כישורי הבעה שמייצגים את הממד התבוני המיוחד לאדם. הדינמיקה של התפיסה אפשרית רק בזכות התפתחותן ההיסטורית של מערכות סימנים שיצרו את התנאים למופעם של היגדים מפותחים. כושר ההנכחה וההבעה האנושיים משתקפים בסימני דיבור ודימוי שמשפיעים על כינון התפיסה, מעצבים תהליכים נפשיים ומניעים אותם מרמת שרידות קיומית לרמת כישורי תרבות המקבילים בחשיבותם ליכולות החושיות. על בסיס זה מתחילים ילדות וילדים להבחין, לדמיון עתיד ולחשב את צעדיהם בעזרת ניסיון נרכש. סימני הבעה למיניהם משרתים את מערכות יחסי האנוש ומעצבים את ההתנהגות החברתית באישיותו של הפרט (Vygotsky & Luria, 1994: 106–138).

ז'אן פיאז'ה (Piaget) ראה במחשבה הדמיונית סתירה למחשבה ההגיונית ותפס אותה כמחשבה ילדותית חסרת תכלית ואגוצנטרית אשר עתידה להתחלף במחשבה לוגית בוגרת. בניגוד אליו, ויגוצקי ראה בדמיון את הבסיס לפעילות יצירתית ואת השפה כמשרתת את הדמיון והמציאות. פיאז'ה סבר שהדמיון מייצג צורה אוטיסטית של מחשבה פנטסטית ומנותקת, ואילו ויגוצקי ראה בו מרכיב בחיים התרבותיים שמאפשר את היצירה המדעית והאמנותית ומשתתף בפעילות ההכרה ובהתפתחות הניסיון האישי (Gajdamaschko, 2006: 35–38). רגשות אמנותיים הם אינטליגנטיים, מחשבתיים ומבוטאים באמצעות מערכת מורכבת של דימויים דמיוניים. הדמיון

היוצר עורך סינתזה דיאלקטית בין רגשות לאינטלקט (Moran & John-Steiner, 2003: 31–32). התבונה האנושית קושרת דברים ומחפשת להעניק סוג מסוים של תשובה. היחס בין המחשבות לבין הסימנים המביעים אותן מייצג מרחב יצירה שנענה למגוון אפשרויות עשיר שסימנים מציעים (ויגוצקי, 2003: 192–306). כל שפה, מילולית או אחרת, מורכבת מסימנים שחומריהם הקוליים, הגרפיים, התמונתיים והתנועתיים מתהווים לכדי רעיונות שאינם נפרדים מהקיום של סימנים אחרים ומהמופע התמונתי הכולל של הבעת רעיון שמקורות יצירתו משותפים לשפה ולאמנות (Mitchell, 1987: 16–67). על בסיס הקשר בין דמיון, אמירה ואמנות והקשרם האישי והחברתי התפתחה תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי לכדי רעיון שמערב אמנות בכלל מרכיבי הלימוד ואינו פועל כתחום הוראה נפרד.

אמנות הרעיון: שני שלבי התנסות

בעשור הראשון של שנות האלפיים נערכה התנסות בת שני שלבים בעקרונות בית הספר כקמפוס תרבותי. השלב הראשון התרחש לסירוגין בין 2000 ל-2010 בבית הספר התיכון "עירוני ו' ע"ש רוגוזין" בתל אביב, בבתי הספר הממלכתיים יסודיים "אלונים" ו"איתמר" ובבית הספר הממלכתי דתי "זבולון המר" בראשון לציון. שלב זה התמקד בתערוכות שנוצרו בבתי הספר שקשרו את העולם האישי, הקהילתי והסביבתי של התלמידים עם תוכני מקצועות ההוראה השונים (שטייניץ, 2004). התערוכות פותחו בשיעורי גאוגרפיה, גאומטריה, אנגלית, ספרות ומקצועות אחרים, תוך כדי שימוש קהילתי, רב-תרבותי, ותולדות אמנותי בתחומי יצירה כגון צילום, וידאו, ציור ותלת-ממד. לצורך כך הוקמו בבית הספר סדנת אמן וגלריה לאמנות.

היסוד החזותי הגלום בחומרים, במרחב, בסמלים ובמערכות סימנים מגשים את עצמו באורח מלא יותר בתהליך של יצירה כאשר הוא משלב סוגים מגוונים של פתרון בעיות (Gardner, 1985: 301) ומתרגם הבעה עצמית ונסיבות חברתיות ליצירה שראויה להצגה ציבורית (Eisner, 2002: 3). בתהליך זה מתפתחות מטפורות כאפשרויות לשוניות שמוצאות דמיון בין שני יסודות שונים ומצרפות אותם לניסוח לשוני אחד (גארדנר, 1995: 47). תערוכות מבטאות זהות מורכבת של רעיונות, משום שדימויים נושאים סגולות אסתטיות שנוכחותן החזותית רחבה יותר מהביטוי המילולי המתומצת (פוסטמן, 1998: 134–138). התנסות פעילה בבית הספר ביצירה חזותית ובאוצרות משתפת את הילדים ביצירת קישורים אמנותיים עשירים בין תחומי הבעה שונים ומציגה ביטויים של דקויות צורניות המשלבים חשיבה, רגש, חומר ודמיון (Davis, 2005: 207). אמנות, כותבים דלו וגואטרי (Deleuze and Guattari), חושבת לא פחות מפילוסופיה, אך היא חושבת באמצעות רשמים וחושים (דלו וגואטרי, 2008: 84).

דוגמה אחת לתערוכה נוצרה במסגרת שיעור גאוגרפיה. השיעור עסק בלימוד מבנה כדור הארץ ומדינות העולם. תלמידי כיתה ה' העתיקו את מפת הגלובוס שבאטלס לציור רחב ממדים על פני בד בגודל 15 על 2.70 מטרים. המפה נמתחה בגלריית בית הספר על שלד עגול מפסי עץ שהגיע עד התקרה. המפה שילבה תיבות מדינה מעשה ידי הילדים והציגה פרטים גאוגרפיים ותרבותיים על המדינות שהתלמידים בחרו בהתאם לקורות משפחותיהם. העתקת מפת כדור הארץ מהאטלס והגדלתו הובילה את הילדים ללמוד את פרטיה ואת התאמתה לתיבות שנוצרו בשיתוף בני המשפחה. ילדה שמוצא משפחתה בהודו הצטלמה בבגד מסורתי שהביאה מהבית ואיירה את

הטאג' מהאל על פי תצלום בספר, כדי לייצג מנהגי לבוש ומבני תרבות בהודו. סוגים שונים של העברה פלסטית בין תחומים, גדלים וטכניקות העניקו לילדים מקום להמצאה, ניסוי וטעייה, יצירה חומרית מגוונת ובחירה אישית – ואלה העמיקו את ההתנסות בתוכני הלימוד.

תערוכה נוספת פותחה במהלך שיעור ספרות. במסגרת לימוד הסיפור העממי כתבו הילדים סיפורים מפי בני המשפחה ואלה הוצגו בגלריית בית הספר לצד סיפורי עם מתכנית הלימודים וסיפורים שכתבו הילדים. בכל סיפור תורגמו מילים מסוימות לדימויים שעוצבו במחשב ובעבודת יד בהשראת תרבויות שונות, כרזות היסטוריות, ספרים מאוירים, קליגרפיה ופרסומי תקשורת חזותית. הסיפורים השונים הורכבו על מרצדות (מוביילים) וריחפו בחלל הגלריה.

בתהליך יצירת התערוכות שולבו בתוכן הלימודים מקורות רב-תרבותיים מתולדות האמנות וחומרים מהסביבה, מהקהילה, מהמשפחה ומהתנסות רב-תחומית בכלים מגוונים של אמנות עכשווית כגון וידאו, צילום ומחשב. בשיעור גאומטריה בבית הספר הממלכתי דתי "זבולון המר" למדו התלמידים על גופים גאומטריים בנויים ופרושים. בתהליך העבודה תיעדו הילדים את עצמם ליד גופים גאומטריים המופיעים באדריכלות של סביבת מגוריהם וליד חפצים הנמצאים בבית ובבית הכנסת. התצלומים שולבו בגופים גאומטריים שהילדים בנו והוצגו לצד תצלומים של יצירות אמנות גאומטריות, למשל הכיסא בסגנון "דה-סטיל" המודרני בעיצובו של חריט ריטפלד ההולנדי ותשליבים גאומטריים אסלאמיים ממרוקו.

השלב השני בתפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי התרחש בשנת 2011 כתכנית ניסוי בבית הספר הממלכתי יסודי "בן צבי" ברחובות. בהתנסות של הילדים ביצירה אסוציאטיבית נעשה שימוש בספרי רעיונות. אלה נוספו לשיעורי המקצועות בכיתה והילדים השתמשו בהם כדי לרשום סקיצות – מעין פורטפוליו המקדים את שלב יצירת התערוכה. ספר הרעיונות הקנה מצע לביטויים מומצאים שנבעו מתוכן הלימודים אך התקשרו לעולמם של הילדים, לסביבת חייהם ולדמיונם, כדי להעצים את ההתנסות היצירתית ואת השותפות בהבעת תכנים. יצירתיות, כותב דניאל כהנמן, נובעת מרצף של זיכרון אסוציאטיבי שפועל באופן יוצא דופן, ורעיונות הם צמתים ברשת אסוציאטיבית עצומה שכל רעיון קשור בה לרעיונות רבים אחרים. רעיון שהתגשם לא בהכרח מוביל לרעיון מסוים, אלא מניע רעיונות רבים המניעים רעיונות נוספים שרובם נעלמים ורק אחדים מהם נרשמים בהכרה (Kahneman, 2011: 52, 67). ספרי הרעיונות מזמנים מרחב אישי לחריגה מתוואי הידע הנלמד, לפנייה אל מקומות מדומיינים ולשילוב בין תהליכים מתוכננים למקריים. באמצעות דימויים, קולאזים, חיתוכי נייר, סימנים, סמלים, צילומים, גרפיקה וכתביה יצרו הילדים חיבורי תוכן וצורה מומצאים שהסתעפו כרחובות משדרת התוכן הנלמד.

חיבורים מדומיינים מעמידים היגיון מטפורי שונה מההיגיון המאורגן בספרי הלימוד. מטפורה חורגת מהשורה ונענית לזרם אסוציאטיבי של רעיונות המחבר תמונתית בין יסודות שונים ושותף לפיתוח ידע ולהתהוות תובנות חדשות. ספרי הרעיונות מזמנים מרחב אמנותי לפעילות אסוציאטיבית ולהתנסות בחיבורים הנובעים מתוכן הלימודים. קירן איגן (Egan) כותב שברמה היסטורית ואישית המטפורה מתפתחת לפני הלוגיקה, ושתיהן משתלבות על רצף שימושי השפה. המטפורה מצרפת היגיון לדמיון ומשתפת בין רציונליות לרוח חופשית. מטפורה אינה סטייה נעדרת היגיון, אלא מאפיין פורה של חשיבה בונה. חשיבותה החברתית והחינוכית לפיתוח

כישורים מטפוריים מסתמכת על העובדה שתרבות נובעת במידה רבה מאיכות המטפוריקנים שצומחים ממנה (איגן, 2009 : 75–78).

בספרי הרעיונות יוצאים הילדים מהסביבה הליניארית של השיעור אל מרחב הפועל בין ידע שנוסח לבין יצירה שטרם הונפשה ומפתחים סקיצה לא צפויה של רעיונות. הסקיצה מאלתרת בחומרים שונים ובטכניקות מגוונות סימני כתב ודימוי המעידים על רשת מסועפת של אפשרויות. אחת התלמידות התחילה את נתיב הרעיונות בדמותה של האצנית אסתר שחמורוב, עברה לתולדות המשחקים האולימפיים ביוון, נדדה משם לאולימפיאדה באוסטרליה ומשם לאמנות אבוריגינית. תלמיד אחר פנה מנעמי שמר לשיר "ירושלים של זהב", ומהעיר יריחו המוזכרת בו לכנען. משם הגיע לתנועה הכנענית והמשיך לפסל של יצחק דנציגר "כבשי הנגב". ילד שלמד את סיפור משה בתיבה שילב תצלום משפחה מינקותו מצולם בזרועות אמו. ספרי הרעיונות מובילים לצירופים שאינם נמדדים בבחינות, אלא מזמנים הערכה חלופית של הישגים יצירתיים. לקלוט, כותב רנסייר, משמעו להיות פסיבי ונפרד מהאפשרות לדעת ולפעול. להבין את העולם משמעו לשנותו, להעריכו, להתבונן, לבחור, להשוות, לפרש ולחבר בין דברים שחווים, זוכרים וחולמים. השאיפה היא לקיים זירת התנסות שאינה מבוססת על קליטה חד-כיוונית; זירה שעוצמת ההידברות הבין-אישית שמתרחשת בה מגוננת על האפשרות השוויונית לפלס דרך עצמאית. מכל פינה נשקפים הקשרים חוצי-תחומים שאפשר לקלוט מהם דבר חדש (Ranciere, 2009: 1–8).

ספרי הרעיונות נוצרו באורח מילולי וחזותי – קומיקס, מפות מושגים, כתב דימויים ופופ-אפ (גזירי נייר שניצבים כשהספר נפתח) – ושילבו בין דו-ממד לתלת-ממד, בין דיגיטלי לחומרי, בין מצולם למצויר, בין טקסט לדימוי ובין תולדות האמנות, תרבות הקהילה והקורות האישיים. צוות המורות והמורים ואמני בית הספר ליוו את הצירופים שיצרו הילדים והעלו לפנייהם אפשרויות נוספות של יצירה ותכנים. סגל הוראה מוכוון אמנות קשוב לקולות שיוצרים התלמידים, מודע לתרבות הקהילה שמחוץ לכותלי בית הספר, מכיר את מציאות החיים של הילדים ומשלב אותם ביצירת הידע (Davis, 2005: 207).

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי טרם נבחנה ברציפות לאורך כמה שנות לימוד, אך בהתנסויות התגלו מקצת האפשרויות הגלומות בה. נוצר קשר בין מקצועות הלימוד למקורות תרבות ולרעיונות שנובעים מעולמם של הילדים, והתחילה הנחיה משותפת מוכוונת אמנות לאמנים ולסגל ההוראה. הורים, משפחה וחברים בקהילה השתתפו בפעילות הלימודית ובאירועיה וכיבדו בנוכחותם את פתיחת התערוכות. בבית הספר "זבולון המר" הוצגה תערוכה של ילדים והורים מקהילת יהדות אתיופיה שהציגה את סיפור שמותיהם המקוריים באמהרית. קהילת בית הספר למדה על הסיפורים שמאחורי השמות והתפתחו שיחות בין התלמידים על שמות בתרבויות שונות. תהליכי היצירה של ספרי הרעיונות והתערוכות שילבו ידע ודימויים מתולדות האמנות בתרבויות העולם, טכניקות חומריות ודיגיטליות ומקורות מתרבות הקהילה. תהליכי היצירה בכל בית ספר תועדו כדי לשרת רעיונות בעתיד, להנציח את היצירה האישית והקבוצתית של הילדים וכדי לשמר סיפורים, חפצים, כתבים, אירועים ותצלומים שנאספו בתהליך הלימוד. בשיעור גאוגרפיה בבית הספר "זבולון המר" עקבו התלמידות אחר הנתיב שעברו משפחותיהן מארצות המוצא לישראל. בביקור של אחת הקבוצות אצל בת כיתה שמשפחתה הגיעה מתימן הציגה הסבתא ספרים עתיקים וכתובות שנכתבו על קלף בידי סופרי סת"ם. הפגישה והנכסים התרבותיים שהוצגו בה

תועדו בתצלומים העשויים לשרת בעתיד את הלימודים בבית הספר במגוון נושאים אחרים. מערכת הגומלין שנבנתה בין אמני בית הספר, סגל ההוראה, התלמידות והתלמידים וההורים גיבשה תנאים למעורבות של הילדים בתוכני הלימודים ופתחה פתח לתהליכי עבודה שהעמיקו את השיח היצירתי המשותף ואת תחושת הקהילה.

תפר פואטי – בין אסתטיקה שבוטאה למערכת סמנטית שטרם בוטאה

כלי האמנות בתפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי מדמים את רגעי ההיווצרות של רעיונות. כל ביטוי שעולה בהכרה מציע מספר אין-סופי של כיוונים, אך הנתבי שדרכי החשיבה מעוצבים לפיו סמוי מן העין וטעון ביחס שבין ידע לבין מקריות (Cassirer, 1955: 100, 103). כלי האמנות בתפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי פועלים בקו התפר הצפון, אפוף המחשבות, התחושות והרגשות שמתרחש בנקודה שבה סימנים מתחילים להדהד רעיונות. אך סימנים אינם מבטיחים משמעות, והדמיון הוא שמתרגם אותם לידע חי (Egan & Gajdamaschko, 2003: 95). סימנים מסוגלים לעורר במחשבה דימויים נפשיים שהשפעתם דומה לתמונות מציאות אך הם מגוונים מאוד ושונים מהנגלה לעין. העולם המוצפן בסימנים משקף מרחב חזותי חוצה-תחומים שמפר סדר מאורגן. במערכת סמנטית בלתי צפויה זו מתארגנים ביטויים שמבזיקים רצף תמונתי של ייצוגים מנטליים (איגן, 2009: 83). בספרי הרעיונות מתנסים הילדים בקו תפר אסוציאטיבי שבו סימנים נעים בין מחשבות נעלמות לביטויים מומחשים. רעיונות אינם גוף נוכח שממתין לחשיפה, אלא ביטוי לתובנות הנרכשות במהלכים של התנסות אישית שזקוקה לשם יצירתם לכישורי המצאה ולאיינטואיציה. רעיונות פועלים כישויות שקווי המתאר שלהן אינם תואמים. שום תמונת מחשבה אינה תחומה לתוצאה צפויה, וכל תפיסה עשויה להיקלע לסוג מסוים של הטיה. יצירתם כרוכה בתנודות סמויות שמשפיעות באורח דומה על היצירה האמנותית, המדעית או העיונית (דלז וגואטרי, 2008: 25, 55, 69).

רולאן בארת מתאר שלוש רמות השתמעות של שפה. לצד הרמה התקשורתית והרמה המסומלת פועלת רמה שלישית. שתי הרמות הראשונות נמסרות מדובר לקולט, ואילו המשמעות השלישית מופיעה כתוספת רגשית, לא מודעת, המתעוררת בעולמו של הקולט ואינה כפופה לסדר הדברים הנמסרים. משמעות חסרת פשר זו פועלת כמסמן ללא מסומן ומרחפת בין הדימוי לבין מובנו כנוכחות מוספת שפועלת מתוך השפה (Barthes, 1991: 43–55). המשמעות השלישית גורמת לחוש את הסימן באורח פואטי שפתוח למרחב תמונתי בלתי מוגבל המתרחש מעבר לדברים כפי שהם נמסרים. סביב הבעת הסימן מתקבצות תופעות יצירתיות רבות המתהוות בהצטלבות שמצטיירת בין אסתטיקה שכבר בוטאה למערכת סמנטית שטרם בוטאה. הרמה השלישית של ההשתמעות משקפת ערעור על ההיגיון הליניארי, שהוא פרי המחשבה הרציונלית ובחירה באסתטיקה של מקטעים – שהם בעלי מרחב פרשני דווקא בשל הקווים הבלתי מנוסחים שלהם (רשלבך, 2011: 97–144). הרברט מרקוזה כותב:

מאחורי הצורה האסתטית מונחת ההרמוניה המודחקת של חושניות ותבונה, המחאה הנצחית נגד ארגון החיים על ידי הגיון השליטה, הביקורת על עקרון הביצוע. האמנות הינה, אולי, הצורה הגלויה ביותר של "שיבת המודחק" במישור האינדיווידואלי והגנטי

גם יחד. הדמיון האמנותי מעצב את "זכרו הבלתי מודע" של השחרור שנכשל.
(מרקוזה, 1978: 97)

קישורי ידע, התפרקותם והרכבתם מלווים בהתנסחות מקורית של מחשבה ובמהלכים של חריגה מתחומים מוגדרים. הם חיוניים מבחינה יצירתית וקשורים למטפורות המחברות בין תחומים ויוצרות שדה סימנים אישי הפתוח לצירופים מקוריים (Davis, 2008: 13). חוסר ודאות, הרכבה ופרימה של רעיונות מתרחשים במדע באותה מידה שהם מתרחשים באמנות (שם: 11). בראש תהליך התפתחות זה ניצבת התרבות כזהות מייצגת של תמונת עולם עצמית מיוחדת שכל ילדה וילד נושאים. התרבות הכללית מיידעת ומיודעת באמצעות תרבות אישית שקושרת בין ביטויים שונים ומתפתחת בזכות היכולת להרכיב משמעות. היווצרות זו נושאת בבסיסה סגולה של תהליך יצירה אסתטי הטמון בפנימיותה של כל הבעה ומשוקע בכל פעולה של למידה (Davis, 2005: 107–110).

לצד רפורמות

משנת 2011 לא הייתה עוד התנסות בתפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי. המשאבים הנחוצים להשקעה בתכנים, בציוד, בחומרים, בחללי תצוגה, בסדנאות, בשיתוף סגל ההוראה, בעבודת האמניות והאמנים ובמעורבות הקהילה בתוכן הלימודים אינם עומדים לרשות בתי הספר. השקעה מסוג זה כרוכה ברפורמה מורכבת, ומעמדה המוחלש של האמנות כתחום הוראה אינו מאפשר אותה. רפורמה מעידה על שינוי תודעתי משמעותי ועשויה, אולי, להתפתח מבפנים, ביוזמת קהילת בית הספר ולצד רפורמות סמוכות ברוח. אין למעשה הגדרה ברורה למצב נתון שרפורמה יכולה לכוון אליו ועליה גם להיות פתוחה לתמורות ולתרבות של שינוי מתמשך. שינוי פדגוגי מתפתח מבפנים על בסיס הידברות עם קהילת בית הספר, משום שרפורמות מתרחשות מתוך שילוב מושכל בין שינוי מלמטה לשינוי מלמעלה (ענבר, כרמון ושיפר, 2013). שינוי במקרה זה הופך למרכיב פדגוגי פעיל, וילדים שלומדים בסביבה דינמית שותפים להשפעותיה התרבותיות של התפתחות הלמידה.

פאסי סאלברג, ממעצבי מדיניות החינוך של פינלנד, מציין שכישורים חברתיים, ערכים מוסריים ותכונות אישיות אינם עיוניים, אינם ניתנים להערכה במבחנים והם שותפים להקשר החברתי של יצירה ויצירתיות (Sahlberg, 2010b: 54). יצירתיות היא תהליך קולקטיבי שנוצר ונאצר בקרב קבוצות אנשים ונובע מידע משותף וכישורים אישיים מגוונים שמבוטאים ברשות הרבים. חינוך אמור לקדם כישורי ידע ויצירה בשיתוף אחרים בתהליך מורכב ואפילו כאוטי שנשען על התנסות והידברות מעוררי אמון, ולא על הוראה סתגלנית. מהלכים פדגוגיים נובעים מתפיסת תרבות המתבטאת בהשקעה תקציבית שהחברה האזרחית משקיעה בטיב יחסי האנוש, כישורי היצירה ואיכות החיים שלה. המשמעות היצירתית של הלימוד אינה תחומה לכישורי אמנות. היא חוצה את קווי המתאר של מקצועות ההוראה השונים ומשפיעה על התפתחות סביבת הלימוד למרחב מתאים יותר לרכישת השכלה (Sahlberg, 2010a: 5). יותר מצבירת ידע חשוב לדעת כיצד לכוון תיקון חברתי, ובית הספר שותף להבניה ערכית של רעיונות ומשמעותם המעשית לתלמידיו בעולם עתיר מידע (Sahlberg, 2006: 113). בעוד שהוראה מסורתית בכיתה ממוקדת ומתוכננת, היצירתיות נדרשת לתהליכים חוץ-ליניאריים בלתי מוכוונים ולסביבת לימוד התנסותית (שם:

12). יצירתיות אינה תלויה בביטוי עצמי בלבד. היא נגלית בזכות המסגרת הכוללת של חברה שיסודותיה המאורגנים, המשובשים והאתיים מוטמעים בביטוי, בתחושה או במחשבה (שם: 113). לא כל רעיון מבטא חשיבה יצירתית ראויה ולא כל פתרון פרוץ של בעיה מורכבת מבטא יצירתיות משמעותית. רעיונות יצירתיים מתבססים על ידע תקף מבחינה חברתית ונוצרים בזכות כישורים ראויים. האתגר החינוכי הוא לסייע לתלמידים למצוא את הדחף היצירתי שיניע אותם ללמוד ולעשות דברים שחשובים להם. אנשים רבים סבורים שהם אינם יצירתיים מפני שאינם מוכשרים לציור או למוזיקה, אולם האקולוגיה הקיומית נדרשת לאנשים המסוגלים למצוא את כשרונם הטבעי ואת היכולת היצירתית שלהם. ידע וכישורים מקוריים נרכשים תוך כדי התנסות, ופחות בהנחיה ישירה. בית הספר פועל כמשכן המצרף השתתפות פעילה, הידברות חברתית וחשיבה עצמית. יצירה מקורית חושפת כישורי תחביר בין יסודות שטרם חוברו. אפשר לפתחם בדומה למיומנויות אחרות. משחקי תפקידים, דרמה, מוזיקה או מחול, מפות חשיבה, סיעור מוחות, ניסוי וטעייה יכולים לעודד תלמידות ותלמידים להביע רעיונות חדשים (Sahlberg, 2009: 55–59).

כלי האמנות בתפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי משרתים התנסות אישית וקהילתית בתהליכי היצירה של ידע. בולטנסקי ושיאפלו (Boltanski & Chiapello, 2007) מציינים את הקשר בין אמנות לבין תמורות המאפיינות את התפתחות העולם המקצועי. האמנות ניצבה בתקופה המודרנית בחזית ביקורתית ובמאבק לשחרור מכבלים חברתיים ותכתיבי כלכלת השוק. אמנות ואמנים חיים אי-ודאות, נוטים לסיכונים כלכליים וקיומיים, פועלים בדרכים מגוונות, מגיבים לשינויים וממציאים יכולות יצירה ודמיון המגדירות מחדש את שדה התרבות. היצירה האמנותית נדרשת ליוזמה, אינטואיציה, המצאה, מקוריות וגמישות – תכונות המאפיינות כיום יזמות בעולם טכנולוגי משתנה. התכונות הללו שירתו שאיפה לעצמאות ולמקוריות, אך דחקו הצדה את עובדת קיומו של מכניזם מעגלי הקובע שכל מהלך אוטונומי מכונן מחדש תכתיבים חברתיים שצריך לדעת להשתחרר מהם. השאיפה הנשנית לאוטונומיה חייבת על כן להפנים את מגבלות המכניזם שלה ולקרוא את מקומה כמרכיב בקולקטיב ציבורי המקיים שיח ערכים וסמכות אשר מסוגל לאזן דחפים המסכנים את אושיות הקיום החברתי (שם: 312–428). בית הספר הוא משכן ממלכתי שהיצירה האישית בו מתנסה במרחב החיים הציבורי; ורעיון בית הספר כקמפוס תרבותי משתתף במסכת החיים הנרקמת בין עצמיות לאחריות חברתית ובשיח שמעצב אותם באמצעות כלי האמנות.

עיקר ההוראה נתון עדיין במסגרות שאינן מקנות מקום לפיתוח יצירתיות. לשם כך נדרשות סביבות חינוכיות המאפשרות יציאה מהרעיונות הנלמדים אל מסעות מדומיינים שילדים יוצרים ומובילים להבנות בלתי צפויות (הרפז, 2005: 331). נוסף על היסודות האמנותיים הנחוצים להתנסות ביצירת רעיונות מתרחש כיום פיתוח של יכולות דיגיטליות גלובליות המשנות במידה רבה את תנאי היצירה, ההצגה וההפצה של תכנים. היקף הצמיחה של מאגרי המידע המקוונים וההרכב המילולי, החזותי והקולי של הדמיות ממוחשבות מאתגר ערכית ותרבותית את רכישת הידע בבית הספר. התעצמות הידע המקוון מטילה על בית הספר אחריות לניסוח מידתי שיצרף כישורי חיפוש ויצירה ממוחשבים לגילויים של ערבות הדדית אשר ירחיקו סכנות של נתק וניכור (אלפרט, 2002: 22–23).

תרבות החינוך בישראל רחוקה מתפנית ערכית ותקציבית שתשנה את הסביבה הלימודית ואת תרבות ההוראה. באוגוסט 2013 פרסם משרד החינוך נייר עמדה לקידום למידה משמעותית. הכותבים טענו שלמידה משמעותית מקדמת מחשבה, יצירתיות, ביקורתיות ומעורבות אזרחית, מעוררת חוויית למידה חיובית ומתאימה תהליכי לימוד ותכנון מבני מוסדות בהתאם. למידה משמעותית מערבת את הלומד, מגבירה עניין וניעות חברתית ובונה תהליך מעצים ומהנה ללומד ולמלמד וחינוך שהוא רלוונטי לצורכי הלומד והקהילה. הסביבה הלימודית, שבה מתקיים המפגש בין המורים לתלמידיהם ובינם לבין חומרי הלמידה, היא צומת שלמידה משמעותית יכולה לפרוח בו. סביבה לימודית היא הסביבה האנושית והחומרית, האקלים החינוכי, היחסים בין השותפים ללמידה וההיבטים שאינם מוגבלים לגבולות בית הספר אלא נוגעים בסביבה הקרובה – בקהילה, ביישוב, בנופים הגאוגרפיים והאנושיים, הממשיים והווירטואליים בעולמו של הלומד. מרחבים אלה מזמנים פעילויות חינוכיות מגוונות: חקר וגילוי, התנסויות שונות, משחק ואינטראקציות חברתיות חיוביות. הלמידה מתרחשת תוך כדי התנסות עם הסביבה החומרית והסביבה האנושית, וחלק גדול ממנה הוא חלק מפעילות גומלין חברתית. הלימוד משפיע על התפתחות הלומד בהיבט חושי-תנועתי ומתייחס ליכולתם של הלומדים להשתמש בשפת הגוף כולו כדי להביע רעיונות ורגשות. בתחום זה נכללים תפקודים כגון התמצאות במרחב, שימוש בחושים ללמידה, ייצוג למידה באמצעות תנועה, צליל, צבע וצורה, ורגישות אסתטית (משרד החינוך, 2013).

למרות הסביבה החומרית והרגשית המתוארת, היציאה מגבולות בית הספר לקהילה, פעילות הגומלין החברתית, ההיבט החושי-תנועתי, שפת הגוף, הצליל והצבע, הצורה, הרגישות האסתטית ושאר המרכיבים האמנותיים הקשורים לתפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי, נייר העמדה אינו מזכיר את המילה אמנות. ארתור אפלנד (Efland, 2002) כותב שההנחה שאמנות היא תחום בלתי מאתגר מבחינה אינטלקטואלית הדורש משאבים שייגזלו מתחומים אחרים אינה חדשה. אפלנד העדיף את הצורות האידאליות כמקור הידע וטען למעמד נמוך של האמנויות לעומת אבות הטיפוס הטהורים של מחשבה רציונלית חופשית מהטיות רגש ונעלית יותר מידע שנקלט בחושים. אפלנד טוען שהגיע הזמן לעצור את הנזק הנגרם בשל דעות קדומות המפרידות בין חשיבה לרגש, להכיר בהבנות חדשות על החשיבה ועל טבעה של האינטליגנציה האנושית ובהשפעותיהן על הבנת התפקיד האינטלקטואלי שממלאות האמנויות בהתפתחות הקוגניטיבית. אף על פי שהאמנויות מוערכות כנכס תרבותי, הן אינן מקבלות חשיבות חינוכית ראויה ואינן נחשבות לתחום משפיע. שיטות הוראה מקובלות נוטות לטובת הפרדיגמה הלוגית-מדעית של התמודדות עם המציאות באורח שמונע השתתפות של התלמידים ביצירה של מהלכים תרבותיים. חיסרון זה אינו מצטמצם לפגיעה בהשכלה הנוגעת ליצירות תרבות, אלא משפיע על עתידם של התלמידים בחיי היום יום.

אפלנד טוען כי ייתכן שבין המלמדים אמנות יש מי שנוח לו עם תפיסתה כתחום השוכן במקום מעורפל של תחושות ורגשות ואינו חלק מתחומי החשיבה. כיוון שהאמנות אינה מקבלת יחס רציני כתחום המעודד התפתחות אינטלקטואלית, יש למורות ולמורים לאמנות דרגת חופש שאינה קיימת במקצועות אחרים. אולם המחיר של חופש זה הוא בידול משאר מרכיבי הלימוד. על פער זה מבקשת תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי לגשר. האמנות אינה יכולה להמשיך להיות בשולי ההוראה. לימודי אמנות המתמקדים ביצירה בחומרים, בהכרת יצירות אמנות ובאוריינות חזותית ללא קשר לידע שנוצר בבית הספר ולחיי התלמידים בהקשרים אחרים יותיר את האמנות במקומה הנבדל ולא יגע במשמעות התרבותית של יצירה חברתית (Efland, 2002: 2-).

22). על מעמדה השולי של האמנות בהוראה אפשר להקיש גם מהמספר המצומצם של אמניות ואמנים עכשוויים פעילים, בוגרי אקדמיות לאמנות, המלמדים בבתי הספר הממלכתיים. התפקיד החיוני שנודע לאמניות ואמנים בחינוך הציבורי נחוץ לאמנות לשם הבנת התרבות כשונה ממתכונת היצירה האיטית המקובלת. מדובר בשינוי תפיסת האמנות כמלאכה אליטיסטית שאין בה נגיעה לקיימות חברתית, תפיסה שמקורה בקריאת יצירת האמנות כנכס השייך לחללי תצוגה בגלריות מסחריות ובמוזיאונים ומתנהל בעיקר במסגרת כלכלת השוק (Bourdieu, 1993: 192).

אולם הפרקטיקה האמנותית מתרחשת במרחב היחסים האנושיים הכולל ובהשפעה שיש לאמנות על היווצרותם של דגמי חברתיות בעלי צורות גומלין חדשות. מפגשים, שיחות ושיתופי פעולה מייצגים זהות אסתטית הנוצרת נוסף על חפץ האמנות, וערכה של זהות מושגית זו שווה לערכה של אמנות סחירה (Bourriaud, 2002: 28–20). לשדה האמנות נחוצים מרווחים עתירי הידברות שטרם חתימתם כמוצר מחוללים מחשבה במרחב יחסי האנוש ומציעים שיח שונה מתנאי השוק ותקשורת ההמונים (שם: 16). בית הספר משמש משכן עתיר הידברות, יצירה, קהילה ולימוד. פעולה של אמנים ואמניות במסגרתו חיוניים לביטוי ערכו הציבורי של בית הספר כקמפוס תרבותי ולמשמעות האסתטית של יצירת רעיונות וייצוגם.

ביבליוגרפיה

איגן, ק' (2009). **חינוך להבנה** (א' צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.

אלפרט, ב' (2002). מושגים ורעיונות בתכניות הלימודים כטקסטים מובילים. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**. אבן יהודה: רכס.

ברונר, ג' (2000). **תרבות החינוך** (א' צוקרמן, מתרגם). תל אביב: ספרית פועלים.

גארדנר, ה' (1995). **מוח חשיבה ויצירתיות** (י' כפרי, מתרגם). תל אביב: ספרית פועלים.

דה סוסיר, פ' (2005). **קורס בבלשנות כללית** (א' להב, מתרגם). תל אביב: רסלינג.

דלו, ז' וגואטרי, פ' (2008). **מהי פילוסופיה?** (א' להב, מתרגם). תל אביב: רסלינג.

הרפז, י' (2004). פרט אחד קטן: מטרת החינוך. **ארץ אחרת**, 25, 67–71.

הרפז, י' (2005). **חכה, פיתיון ודגים**. ירושלים: מכון ברנקו ווייס.

הרפז, י' (2008). לבנות את החינוך מלמטה. **הד החינוך**, פ"ב (4), 64–69.

ויגוצקי, ל' (2003). **מחשבה ותרבות** (א' וקסלר, מתרגמת). ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו ווייס.

כרמון, א' (2012). הפרדוקס של לימודי האמנויות. **הד החינוך**, פ"ו (5), 40–41.

מרקוזה, ה' (1978). **ארוס וציוויליזציה** (י' עומרי, מתרגם). תל אביב: ספרית פועלים.

משרד החינוך, 2013. **מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך**. אוחר 5 באוגוסט,

2013 מתוך

<http://blogs.haaretz.co.il/orkashti/files/2013/08/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%9E%D7%9C%D7%90.pdf>

פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך** (א' צוקרמן, מתרגם). תל אביב: ספרית פועלים.

ענבר, ד', כרמון, א' ושיפר, ו' (2013). **החינוך ושברו: לקראת פרדיגמה חדשה בחינוך**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- רשלבך, ח' (2011). *מעשה האמנות – בין משמעות להתענגות: עיון על פי מחשבת רולאן בארת*. תל אביב: רסלינג.
- שטייניץ, ע' (2003). הסדנא לאמנות רמת-אליהו ורעיון בית הספר כקמפוס תרבותי. http://media.wix.com/ugd/b05525_bffc1ffd45bb44d49edbfd9649013da7.pdf
- Barthes, R. (1991). *The Responsibility of Forms*. CA: University of California Press.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. London and New York: Verso.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*, Paris: Les Presses du réel.
- Cassirer, E. (1955). *The Philosophy of Symbolic Forms*, vol. 1. Language. New Haven: Yale University Press.
- Davis, J. H. (2005). *Framing Education as Art*. New York: Teachers College Press.
- Davis, J. H. (2008). *Why Our Schools Need the Arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K., & Gajdamaschko, N. (2003). Some Cognitive Tools of Literacy. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Frein, M. (2007). *Pedagogy of the Imagination*. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0054874>.
- Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical Concerns, Vygotsky on Imagination Development. *Educational Perspectives*, 39(2), 34-40.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Greenberg, C. (1973). Seminar One. *Arts Magazine*, 48, 44-45
- Hyerle, D. (2009). *Visual Tools for Transforming Information into Knowledge*. CA: Corwin Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. London: Penguin.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

- Langer, S. (1954). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mitchell, W. J. T. (1987). *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). *Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Creativity & Development, Creativity and Development*. New York: Oxford University Press.
- Parsons, M. (1992). Cognition as Interpretation in Art Education. In B. Reimer & R.A. Smith (Eds.), *The Arts, Education and Aesthetic Knowing: Ninety-first year book of the national society for the study of Education, Part 2*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ranciere, J. (2009). *The Emancipated Spectator*. London: Verso.
- Ranciere, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: Continuum.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System*. New York: Basic Books.
- Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change, 7*(4), 259-287.
- Sahlberg, P. (2009). Creativity and innovation through lifelong learning. *Journal of Lifelong Learning in Europe, 14*(1), 53-60.
- Sahlberg, P. (2010a). *Global Educational Reform Movement and National Educational Change*. Paper presented at the 2010 EUNEC Conference in Brussels, Belgium.
- Sahlberg, P. (2010b). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change, 11*(1), 45–61.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1994). Tool and Symbol in Child Development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.