

# הסדנא לאמנות רמת-אליהו ורעיון בית הספר כקמפוס תרבותי

עמי שטייניץ

2003

הוראה, חברה, תרבות, אמנות

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי פותחה בסדנא לאמנות, רמת-אליהו, על סמך ניסיון עבודה עם תלמידי בתי ספר, במגמה להגדיר מחדש את מעמד האמנות בהוראה ובקהילה, ועל מנת ליצור במערכת החינוך מרחב מושגי למעורבות חברתית עבור אמנים ואוצרים. מאז הקמת הגלריה לאמנות במסגרתה בשנת 1984 והשתלמויות מורים בנושא גלריה ואוצרות בבית הספר שנערכו בשנים 1992 – 1994, מפתחת הסדנא מתווה המשלב יצירה, התבוננות ותצוגה שיבטא את מקומה של האמנות בהוראה ככלי לביטוי תרבות החינוך.

בבית הספר נלמדים תכנים נבחרים, מפותחות שיטות הוראה ומופנמים ערכים החיוניים להתפתחות אישית ולניעות (מוביליות) חברתית. בית הספר משמש אכסניה להשכלה ומעצם תפקידו הלימודי והחינוכי משרת כנחלת תרבות העוסקת במשמעות של מערכות ידע והקשריהן, בבניית תפיסת עולם חברתית ובפיתוח מושגים של עצמיות וזהות. עבודת החינוך נוטלת חלק ביבשת התרבות האנושית ובית הספר, מרכז הקהילה הראשון מבין המוסדות האזרחיים, פועל מתוך עמדה מחויבת מבחינה תרבותית. תוכניות לימודים ואקלימים כיתתיים משקפים ערכים תרבותיים מתפתחים ומשתנים המשלבים שיקולי תוכן, פדגוגיה, מעמד חברתי ויכולת כלכלית. (ברונר, 2000, 39) תהליך החינוך צומח מאידיאל פרטי-חברתי ערכי הנוטע ביחידים עניין אישי ביחסים חברתיים ומעורר סקרנות תרבותית ברעיונות, ביטויי אמנות ומטרות אנושיות נעלות שלאורך מגלה היחיד בפנימיותו מהות שאינה ניתנת להשוואה עם זולתו. (דיואי, 1960, 82 - 99)

תחומי האמנות הם כלי הביטוי ההיסטוריים של התרבות ומופעם בהוראה מקנה להשכלה כושר הבעה המציב אותה בהקשרה הפעיל כיצירה אנושית. הכרה במעמד התרבותי של מוסד הלימודים משמעה הבנת המקום של האמנויות כתחום ליבה מהותי לביטוי תרבות ההוראה כחלק מתהליך הלימודים. (Eisner,1998,77-78) הביטוי האמנותי מגשים את היכולת לייצג את המשמעות התרבותית של החינוך כאשר הוא מופיע בכלל תחומי ההוראה כתוצר אמנותי מובחן: תערוכה, הצגה, סרט, ספר או באמצעות מושגים אמנותיים המשתלבים בשיעורים בתהליכי ביצוע שונים: יצירתיות, דמיון, פרשנות, התבוננות, מקוריות, חברתיות, רגש, חושים, רב תחומיות וביטוי. (Day and Alexander,1991, xii-xiv) השיח החדש אודות אמנות בהוראה מתייחס אל כלל תחומי הלימודים ומשלב יצירה מעשית לצד הבנת ערכים עיוניים ויכולת קריאה של השפה החזותית. (Efland, 2002, 78-81) את מקום האמנות בהוראה יש לבחון דרך פריזמה רחבה של תחומים משיקים העוסקים בשאלות של תרבות, שפה חזותית ולימוד: אמנות, טכנולוגיה, תקשורת, פסיכולוגיה התפתחותית, סמיוטיקה, אינטליגנציות מרובות, רב תרבותיות, תפיסה חזותית, למידה מרחוק, מפות מושגים ומאגרי מידע. בצומת העכשווית בה מצטלבים ערכי התרבות השונים, הפדגוגיה וההשכלה ניצבים השפה החזותית וכלי הביטוי האמנותיים כמרכיבים חברתיים חיוניים עבור ההוראה.

התנסות מעשית ועיונית בכלי האמנות במרחב הכולל של ההוראה מפגישה את הילדים עם תהליך תבוני הזהה בחשיבותו למיומנויות הלשון והחישוב, וחיוני להשתלבות נאותה באורחות החיים האזרחיים. (Arnheim,1969,2-3) בית ספר בו מתקיימים ערכי הקמפוס התרבותי מנחה את מושגי האמנות על פי תכני הלימוד, באמצעות שילוב אמנים בהוראה, ביצירה בסדנאות ובהצגת תערוכות בגלריה בית ספרית. לצד תרבות החינוך מביאים השפה החזותית, תוצריה האמנותיים והצגתם לביטוי את הסביבה ואת השתתפות כלל חברי הקהילה, סגל ההוראה, תלמידים, הורים ותושבי המקום, בתהליכי היצירה.

פיתוח כלי ייצוג מקצועיים מנחיל במרחב ההוראה את אופני התצוגה הציבוריים של ביטויי תרבות. תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי מבקשת להביא למודעות את מעמד בית הספר כמקור תרבות וכמקום לייצוג תכני לימוד המבטאים את חיי הקהילה והסביבה. התפיסה מציעה סדרה של תהליכי יצירה ותצוגה המציבים את השפה החזותית כמרכיב עיוני ויצירתי של תוכנית הלימודים אשר לפיה עוסקים הילדים בתלת ממד, נוגעים בחומרים, חשים את המרחב, מכילים דימויים ודמיון, מבטאים את תרבות המקום ויוצרים שיח בין תרבויות. בבית הספר כקמפוס תרבותי מתנסים הילדים בחוויית היצירה והייצוג, לומדים בעידן של תקשורת עתירת דימויים לקרוא ולהתמצא בביטויים חזותיים, ומקדישים מקום לסוגים שונים של אינטליגנציה, רגשות וחושים.

### **ידע, לימוד ויצירת התרבות**

האמנות קושרת בין תחומים באורח מורכב שלא ניתן למצות ולהכיל במסגרת שיעור אמנות שבועי בודד. בית הספר, כמוסד להשכלה הפונה אל כל ילד, מפתח שיטות לימוד ומנחיל דרכים להתמצאות ברקמת החיים. ידע וערכים הנרכשים בתהליכים מגוונים המשפיעים על יצירת משמעות, זהות ושייכות, מביעים יותר מתמלול של סיכומים ומבטאים מאגר מגוון של מחשבות, פעולות, קישורים, הערכות ורגשות. (Goldberg, 1997, 2) תחומי האמנות משמעותיים להוראה מפני שהם חיוניים להפנמת הקשר המתקיים בין ידע, ביטוי, תרבות ותקשורת. בחירה אישית, חשיבה ביקורתית וביטויים אמנותיים מתעצמים על סמך תפיסת המרחב, פעולת החושים, זרם המחשבות, וחופש דמיון לפעול כמגלי ידע באורח המשפיע על ההבנה העיונית של חומרי הלימוד. חשיבה יצירתית וביקורתית נדרשת למסד חברתי-תרבותי משמעותי שיאפשר לסתור הנחות מחשבתיות מבוססות ודורשות לכן תנאים מורכבים יותר של הוראה ולמידה. (הרפז, 2005, 123)

תודעה אישית מתפתחת על בסיס יחסים הנערכים בין יחידים רבים שדרכם ובאמצעותם מתעצבים כללי התנהגות וקודים תרבותיים. ידע מכיל כלים סימבוליים תרבותיים המאפשרים שיח גומלין שמתארגן טוב יותר תוך כדי עיסוק בשאלות ובמטרות חברתיות מאשר סביב

שינון אישי ומופשט של חומרי הלימוד. מה שנלמד באורח סביל אינו משתווה למה שתלמידים מגלים בעצמם ומניע את הדחף היצירתי ואת סקרנותם הטבעית. האופן המיוחד לפיו מתארגנים ידע והבנה בתודעה טרם הגיע לנהירות מחקרית מדויקת, אך במישור היחס האישי חברתי קיימת כבר סבירות מחקרית לכך שמערכות אנושיות מייצגות בסיסים מולדים המושרשים בטבע האנושי הפועלים יחד עם הסביבה, השפה והראייה ככוחות משפיעים על יצירת הבדלים אישיים ושונות תרבותית. (חומסקי, 2003, 118 - 129) ארתור אפלנד מבחין בשלושה מרכיבים של רכישת ידע:

1. התבנית הסימבולית של החשיבה.

2. המשמעות והכישורים הנרכשים מהתנסות במצבים חברתיים.

3. המסקנות האישיות של דרכי חשיבה ופעולה.

(Efland, 2002, 53)

"בית הספר", טוען גבריאל סולומון, "חייב להתחבר לסביבה הרחבה בה הוא פועל, ובמידה מרובה להידמות לה... הידע מצוי בתהליך ההבניה ולא בתוצרים. הידע אינו התוכן הצבור בזיכרון אלא הפעילות של בנייתו... למידה טובה איננה עניין של מסירה, רכישה או קליטה אלא תהליך שבו הלומד פעיל באיסוף המידע ובארגונו, בעיבודו, בקישורו לידע קודם, במתן פירושים לו, ובהפיכתו ממידע לידע... אין ידע שהוא כללי ובלתי קשור להקשר חברתי ותרבותי מסוים." (סולומון, 2000, 11 - 69) באמצעות סימנים, חפצים, חומרים, דמיון, תחושות ותובנות פועלת האמנות ככלי ההבניה החברתי של ידע ורגשות המצויים בתנועה בין חשיבה לתרבות. האמנות היא החברתי שבפנימיות האדם וגם כשהיא נוצרת על ידי אדם יחיד אין מהותה יחידנית. (Vygotsky, 1971, 249)

**האמנות בהוראה**

כלי האמנות מכילים את האמצעים לביטוי ערכי התרבות הסגוליים של בית הספר ואת הדרכים להמחשת המשמעות החברתית של מציאות תרבותית. האמנות נושאת את הסמנים הצורניים, הסביבתיים, ההיסטוריים והקהילתיים שמעניקים לשפה החזותית את כושר יצירת התרבות. מופען של שפות התקשורת השונות מתבסס על סימנים שמקורותיהם חזותיים. גם אותיות ומספרים הם סימני הבעה, קליטה ותקשורת חזותיים. תחומי האמנות חשובים להוראה מפני שהם עוסקים באורח יצירתי בידע, בתרבות ובסימני תקשורת ועורכים תהליכי הוראה הנושאים משמעויות אמנותיות סמליות הקושרים את הלימוד לשפות הסימנים המעורבים במציאות החיים. (Efland,2002,79) עבודה אמנותית מפתחת יכולות יצירה המסייעות לתלמידים לדמיין אפשרויות, לחפש פתרונות ולהיות מגלים פעילים של ידע. במקום להתמקד בלימוד האמנות המקובל ניתן להתמקד בהעצמה משמעותית של ההוראה והלימוד באמצעות פעולות אמנותיות. תלמידים יכולים ללמוד על האמנויות, ללמוד עם האמנויות וללמוד באמצעות האמנות. (IX,1997 ,Goldberg)

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי מציבה את השפה החזותית במערכת רב תחומית של הקשרים ואינה מסתכמת ביצירה מעשית. התבוננות, פרשנות, חקר, רב תרבותיות, יצירה, תצוגה ותקשורת מרכיבים היבטים שונים של האמנות בהוראה המשתקפים בסביבת הלימוד ובמקצועות ההוראה. מרכיבי ההתבוננות, הפרשנות ורב התרבותיות המבוטאים בבית הספר נסמכים על נתונים ותובנות שמקורם בסביבה המקומית, בקהילה, בתולדות האמנות, במושגי אסתטיקה, במחשבות ביקורתיות, וכרוכים בהתנסות בחומרים, שימוש בכלים, הכרת טכניקות ותחומי אמנות כמו ווידיאו, ציור, עיצוב, אדריכלות, פיסול, מייצג, מחשב וצילום. ההתפתחות הפנימית של התרבות והמשכיותה לאורך דורות מושפעת יותר מהאמנויות מאשר כל גורם אחר. יצירות אמנות משמעותיות צוברות עוצמה קיומית והופכות לחלק מסביבה, קול וזהות אנושיים המשפיעים בהתמדה על יצירת תובנות תרבות חדשות. (Dewey, 1934, 340)

**השפה החזותית וכלי האמנות במרחב ההוראה**

השתלבות השפה החזותית במרחב ההוראה מסמלת בבית הספר את התפקיד של כלי התרבות הציבוריים המוכרים: תיאטרון, מוזיאונים, גלריות, בתי קולנוע, ספריות, מרכזי מוסיקה ומחול. הצגת תערוכות בסביבת הלימודים משלבת בהוראה אמצעים המעמיקים את הכרת מקומו הציבורי של הדימוי ביצירת תמונת העולם החברתית. על סמך התנסות אישית, ופיתוח עמדה תרבותית ובדרך של תצוגה מתקיימים בהוראה התפקידים התרבותיים של התבוננות, אוצרות והפצה. האמנויות, כמתודולוגיה להוראה וללימוד, מציעות למורים מאגר אפשרויות הצגה של נושאים ותכנים. (פוסטמן, 1998, 134 – 138) ההחלטה לבחור באופן תצוגה מסוים קובעת לא רק מה יוצג אלא גם מה תהיה חוויית היצירה. התנסות אמנותית מכוונת את הילדים להבחין בצורות הבעה שונות באורח המעצים את יכולתם לפתח את החשיבה. (Eisner, 2002, 19-24) דמיון ויצירתיות אינן תכונות המשרתות אמנים בלבד. מבחינה אישית הדמיון הוא יצירת האמנות של העצמי, והאפשרות לדמיין מרכיבה תבנית שעל בית הספר להנחיל כחלק מהיכולת להקנות תבנית אינטלקטואלית.

הרגשות האמנותיים הם אינטליגנטיים, מחשבתיים ומבוטאים באמצעות מערכת מורכבת של דימויים דמיוניים. הדמיון מאפשר לערוך יחסים חדשים בין הביטוי החזותי לביטוי הלשוני ובין מחשבה מעשית לחשיבה מופשטת. מחשבה מעשית והמצאתית מכילה דמיון, נוגעת בכלל מערכות החושים ואינה חזותית בלבד. היחסים בין ביטויים לשוניים וביטויים חזותיים משפיעים על אורח הקליטה והזיכרון ונמצאים בשיח ולא בניגוד. תפיסה ממשית של המציאות אינה אפשרית ללא מרכיב מסוים של דמיון וללא מידה מסוימת של ריחוק מהרישום המעשי לפיו נתפסת המציאות המיידית בתודעה. (Moran and John-Steiner, 2003,14) יצירה ותצוגה מצרפים בין דמיון לתוצר באופן המסייע להבנת תהליכי ההתפתחות של תחומי הידע השונים. האמנות מכילה את קולות הרגש והתודעה החיוניים ללימוד ערכי קהילה לצד תחושות של עצמיות באופן שמעניק כלים ליחידים, לקהילות ולתרבויות לחקור את עולמם ולהזדהות עם עולמות רחוקים המעשירים את ההבנה אודות אנשים שונים ותרבויות אחרות. (Goldberg, 1997, 7)

## טיבו התרבותי-חברתי של הסימן

התקשורת האנושית מתרחשת על סמך מכלול של פעולות סמיוולוגיות: סימני כתב, דימויים, טקסים, סמלים, כללי נימוס, מערכות איתות ועוד. הסימנים השונים מתפתחים ומשתנים באורח החומק מניסוח הנקבע על ידי רצון יחידני או הכוונה ציבורית מנחה. הסמיוולוגיה היא תופעה אנושית גבוהה השזורה בתהליכים היסטוריים המתפתחים בזמן וטיבה החברתי הוא אחת מתכונותיה הפנימיות. (דה-סוסייר, 2005, 55) כמויות מידע מצטברות ושיטות מקוונות של ניהול מידע מקרבות עוד יותר בין הכתב לבין הדימוי. חוויית חיפוש הידע מתפתחת כיום אל סביבה חזותית מקוונת ושיתופית הדומה לזירה של משחקי מחשב עשירי דימויים המעניקים תחושה של מציאות מדומה. משחק, רשתות חברתיות, המצאה, בינה מלאכותית ותצוגה ירכיבו את סביבת הלימוד בה יתרחשו תהליכי הלימוד של הילדים. המרחב החזותי והמרחב המילולי של סביבת הלימוד המקוונת ישתלבו כמוקד לימוד, פרשנות, יצירה, הצגה והפצה של ידע יחד עם סביבת האדריכלות והקהילה של בית הספר.

התיווך הסמיוטי שעורכים סימנים מספק מפתח להבנת משמעותה של תודעה סוציו-תרבותית המעצבת את תהליכי הפרטי-חברתי. ארנסט קסירר ייחס את מותר האדם להיותו יציר תרבות שהוויה של סמלים מנסחת את קיומו. ביסוד הצורות הסימבוליות עומדים מבנים קדומים של ייצוג העולם המשפיעים על מופעם של ביטויי תרבות מפותחים. צורות מיתיות אלה שוכנות חופשיות בעומק החיים הרוחניים ומעניקות בתהליכים דיאלקטיים בסיס להתפתחות מורכבת של ביטויים מתוחכמים. ממחשבות מיתיות צומחות הדת והאמנות וממקורות השפה מתפתח המדע התיאורטי. (קסירר, 1972, 39 – 41) המנגנון הסמיוטי של שפות וסימנים מתווך בין פעילויות חברתיות לפעולות אישיות וקושר את הציבורי עם הפרטי. לב ויגוטצקי מנה מספר דוגמאות של אמצעים סמיוטיים: "שפה, שיטות שונות של ספירה, טכניקות זיכרון, שיטות סימול באלגברה, עבודות אמנות, כתיבה, טבלאות, תרשימים, מפות ושרטוטים טכניים, סוגים שונים של סימנים מוסכמים..." (Blanck, 1990, 45-46) ידע, תפיסות, שיפוט ותובנות צוברים משמעות והופכים לחלק בשפה לא על פי מחשבתם של

יחידים, אלא דרך צורות חיים בעלות אופי קולקטיבי שבגינן כל חקר ושיפוט אישיים נסמכים על בסיס ידע כללי ועדכני כפי שנצבר בכל תחום. בקובעו את מקור הידע במרחב הציבורי ובאופן השימוש בשפה שינה לודוויג ויטגנשטיין את הכיוון והתוכן של החיפוש אחר ידע והבנתו. את השאלה של דקארט כיצד בני אדם פרטיים רוכשים ידע אודות העולם הוא החליף בשאלה כיצד משתלב הפרט בהצלחה בידע המשותף לתרבות או לתחומי ידע מסוימים. עבור דקארט המחשבה היא מהות הנובעת מעצמה בבחינת "אני חושב משמע אני קיים". (Reddy, 2008, 9) בהתייחסו לשפה הפרטית סבר ויטגנשטיין כי ידע משותף מרכיב מרחב בין סובייקטיבי, זירה בה באמצעות חפצים מתווכים: אובייקטים, שפה, אמנות ותרבות מתהווה משמעות. משמעות זו אפופת רגשות ומשפיעה על תחושת הזהות של הפרט. זירה בין אישית מתווכת זו מסתעפת, מתפתחת ומשתנה ברציפות. התפתחות הכרתית שזהותה המשותפת היא פרטית-חברתית ייחודית למין האנושי וחיונית להתפתחות של אינדיבידואליות. החפצים המתווכים את הייחודיות האנושית מורכבים מכלים ומסימנים שהם תוצרים חיצוניים ובד בבד ייצוגי נפש פנימיים. חפצים אלה פועלים כגורמים לזיהוי ולמיקום, להנחיות הפעלה וקשר, להבנת התנהגות ולזיהוי אפשרויות עתידיות לפיתוח ולהשתנות של מצבים, מוסדות ושל מבנים חברתיים (Hacker, 1993, 3-6). השפה האישית, כותב ויטגנשטיין "... איננה פרטית. האחר יכול להבינה כמוני... אני פשוט מקשר שמות עם תחושות... כיצד היו פני הדברים לולא הביעו בני אדם את כאביהם...כאשר אנו מדברים על כך שמישהו נותן שם לכאב, אזי מה שהוכשר מראש הוא הדקדוק של המילה כאב..." (ויטגנשטיין, 2001, 126) בחיבור, מאמר לוגי פילוסופי, שוזר ויטגנשטיין את קו השיח המתקיים בין תחושה, ביטוי, תמונה ודמיון, "מחשבה היא אמירה המלווה בתחושה...אמירה היא תמונת המציאות. אמירה היא דגם של המציאות כפי שאנו מדמיינים אותה..." (Wittgenstein, 1978, 19)

**סביבת התפתחות הכלים התרבותיים**



הבנה פסיכולוגית משתכללת והולכת של מרכיבי ההתפתחות האישית הביאה לניסוח תפיסות פדגוגיות של יצירת מרחב לימוד עבור התודעה, ההכרה והזהות. לב ויגוטצקי, 1896–1934, בן למשפחה יהודית שנפטר ממחלת השחפת בגיל שלושים ושמונה, פיתח בברית המועצות בשנות ה-20 וה-30 של המאה ה-20 גישה סוציו-תרבותית להתפתחות וללימוד. כתביו שתורגמו ופורסמו לראשונה במערב בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים זכו להכרה נרחבת. ויגוטצקי הניח שפעילות אנושית מתרחשת בהקשרים תרבותיים המתווכים באמצעות שפה ומערכות נוספות של סמלים המתפתחים ומשתנים לאורך ההיסטוריה. בשונה מהגישה הפילוסופית של דקארט ותפיסת ההתפתחות של פיאז'ה שחצו בין פנימיות לחיצוניות תפס ויגוטצקי את התפתחות ההכרה כהעברה המתרחשת באמצעות התנסויות הקושרות בין מציאות חברתית ותהליכי נפש פנימיים. (קוזולין, 2003, 14) כל אירוע בהתפתחות התרבותית של הילד מתרחש פעמיים: ראשית כאירוע חברתי ואחר כך כאירוע נפשי. ראשית כאירוע רב-פסיכולוגי בין אנשים, ואחר כך בפנימיותו של הילד כאירוע תוך פסיכולוגי. התפקודים הפרטיים והנפשיים המורכבים ביותר מבטאים הפנמה של יחסים בין אישיים ובונים את דפוסי ההתנהגות החברתיים של האישיות. (Valsiner, 1987, 67) על סמך התנסות בפעולות חברתיות יום יומיות בבית הספר ומחוצה לו, ובהתמודדויות עם מצבים מאתגרים ובלתי צפויים הופכים ילדים לשותפים מיומנים בפעילויות תבוניות הנדרשות בקהילותיהם. (Rogoff, 1991, 351) תלמידים נוטלים חלק בסוגים רבים של פעולות משותפות ומפיקים לקחים שונים המעצבים סגנון אישי של הבנה ומעורבות. הפנמת חוויית העבודה המשותפת עם חברים ומנחים בוגרים מעניקה לילדים ידע ואסטרטגיות פעולה חיוניים. הטענה הסוציו-תרבותית סבורה שתהליכים הנערכים בין בני אדם יוצרים בסיס למיומנות הכרתית, חומרית ולשונית. תהליך קונסטרוקטיביסטי ביצועי זה מתרחש תוך משחק הדדי רצוף ומורכב הכולל שיחות, בניית משמעות, חילופי ידע, קשב, עריכת קישורים והקשרים, הכרת חומרים, יצירה והתפתחות. התהליך מאתגר את המצב הרווח לפיו הלמידה מתמקדת במידע ובמרכזיות של ייצוגי ומחפש דרכים להתייחס ללמידה ולהבנה כאל סוג של למידת ביצוע, קונסטרוקטיביזם התומך

בביצועי הבנה גמישים באמצעות רעיונות פדגוגיים כמו אשכולות מחקר, התמחות כשוליה  
ופיתוח תרבות חשיבה בכיתות. (פרקינס, 2004, 46 – 53)

בהקדמה לספרו של ויגוטצקי, חשיבה ודיבור, Language Thought and, שיצא לראשונה  
לאור במערב בשנת 1962, הסביר ג'רום ברונר את השקפת ויגוטצקי אודות משמעות התיווך  
והקישור הסמיוטי של שפות סימנים, כלים וחומרים כמכלול להבנת עצמית, "ההפנמה,  
internalization, של המציאות הגלויה היא שמניעה את החשיבה. הפנמת השיח הציבורי  
משפיעה במיוחד על כך שהלשון והשפה יישאו את זרם המחשבה. האדם מתגבש באמצעות  
כלים ומכשירים בהם הוא משתמש." (Bruner, 1962, VII)

אלכסיי ליאונטייב, שותף מחקר של ויגוטצקי, הגדיר כניכוס, appropriation, את תהליך  
ההפנמה לפיו הפרט מאמץ את הכלים הפסיכולוגיים-חברתיים הקיימים סביבו. ליאונטייב  
הדגיש שילדים אינם מכירים אישית כלים ומכשירים כפי שהתפתחו במשך אלפי שנים.  
למרות זאת, ילדים מסוגלים לפענח כראוי כיצד להשתמש במכשיר חדשני ובאיזה נסיבות  
לצורך אותו. (Cole 1989, 63, Newman, Griffin) הכלים הפסיכולוגיים אינם נוצרים  
כפיתוח נפרד שעורך אדם פרטי אלא מצטברים בתודעה כתוצרים של התפתחות סוציו-  
תרבותית והיסטורית הנגישה לבני אדם מתוקף היותם מעורבים בעיסוקים נדרשים  
בקהילותיהם. תיווך וקישור, mediation, מייצגים את המפתח להבנה כיצד פעילות שכלית  
אנושית קשורה לסביבה תרבותית ומוסדית בעלת עבר המעצבת לצורך קיומה את הכלים  
התרבותיים שמופעלים בידי בני אדם להעברה של ידע וכדפוסים סוציו-תרבותיים. (Wertch,  
1994, 204)

בדומה לפעולת התיווך של שפות קשורים גם מחשבות, דמיונות וחזיונות למערכות תרבות  
חברתיות משותפות ולתהליכי צמיחת ידע והכרה אישיים. לימוד והתפתחות מתרחשים  
בהקשרים חברתיים ותרבותיים ובתהליך דיאלקטי הנע בין מצבי שגרה למצבי משבר  
הקובעים מציאות לפיה מארג הקיום הנפשי והזדמנויות לימוד משתנים בהתמדה. זאת  
הסיבה שלא ניתן לצייר קו נהיר ורצוף שייצג נאמנה את דינמיקת היחסים בין הרכיבים

הפנימיים והחיצוניים של ההתפתחות. (John-Steiner, Soubberman, 1978, 121-122)  
ויגוטצקי דחה את התפיסה שהתפתחות ההכרה נובעת מהצטברות הדרגתית של שינויים  
והבדלים וטען שהתפתחות הילד קשורה לתהליכים דיאלקטיים פעילים המתרחשים במערכת  
מורכבת המאופיינת בהשתנות, בפערים בין התפתחות של יכולות, בהתחלפות של צורות  
ומרכיבי איכות, בעירוב של גורמים חיצוניים ופנימיים, ובתהליכי הסתגלות.  
(73, Vygotsky, 1978)

על מנת לתאר את אופן ההשתתפות החברתית בתהליכי לימוד פיתח ויגוטצקי את רעיון,  
תחום סביבת ההתפתחות, Proximal Development ZPD Zone of, אותו הגדיר כ-  
"...מרחק הקיים בין רמת התפתחות המתרחשת באמצעות פתרון עצמאי של בעיות, לרמה  
הצפויה של התפתחות כאשר פתרון בעיות מונחה על ידי בוגר או בשיתוף פעולה עם חברים  
בעלי ניסיון." (Vygotsky, 1978, 86) התיאוריה הסוציו-תרבותית הנוכחית מרחיבה את  
הגדרות תחום סביבת ההתפתחות ומפרשת את הלמידה כתפוצתית, distributed,  
הידברותית, interactive, הקשרית, contextual, ונובעת מהשתתפות התלמידים כמתמחים  
בקהילה של בעלי ניסיון. (John-Steiner, Mahn, 1996, 11) גורמים רבים פועלים בסביבת  
ההתפתחות ומשפיעים על לימוד מתוך סקרנות: דמויות בוגרות, אחים ואחיות, חברים  
ברמות מסוימות של התמחות, ספרים, סרטים, תצוגות, ציוד מדעי וסביבת מחשב. (Ash,  
1993, 191, Rutherford, Nakagawa, Gordon, Campione)

תקשורת אנושית מתבססת על הבנה שכלית והעברה מכוונת של מחשבות ורגשות תוך  
שימוש באמצעי הבעה מוכרים ומגוונים. אבטיפוס מדגים למערכת כזו הוא הדיבור האנושי.  
הדיבור מתקיים כשפה בהתאם לכללי לשון לפיהם מילה אינה מתארת דבר מסויים אחד אלא  
מהווה הכללה סמויה של הקשרים לשוניים המבטאים קטגוריה שלמה של אובייקטים. הדרך  
בה רגש או מסר תודעתי מועברים בין בני אדם מחייבת שיזוהו עם קבוצה מסוימת של  
תופעות באורח המצריך הכללה אשר מאפשרת את הקיום של תקשורת. ביטויי התקשורת  
האנושיים המפותחים אפשריים רק מפני שבני אנוש מסוגלים לצייר באמצעות חשיבה

השתקפות מכלילה שהיא תמונה מתומצתת של המציאות. (ויגוטצקי, 2007, 20 – 22) "כל מחשבה" כותב ויגוטצקי, "שואפת לחבר דבר מה לדבר נוסף ולקבוע יחס בין דברים. כל מחשבה נעה, זורמת, נפרסת...זרימתה זו מתרחשת כתנועה פנימית, דרך מישורים אחדים, כמעבר המחשבה למילה ומעבר המילה למחשבה." (ויגוטצקי, 2007, 263) פעילויות יצירה מעשיות והתמחות במיומנויות הם חלק ממערכת אמצעי הבעה סוציו-תרבותיים במרחב ההתפתחות המאפשרים להעריך באופן שלם יותר ומנקודת מבט חדשה את איכות הביטוי האישי. "כאשר הביטוי האגוצנטרי של הילד מתחבר אל פעילות מעשית ומחשבתית דברים משפיעים על דעתו. אין הכוונה למציאות במובניה הפסיביים, כפי שהיא נקלטת מידית על ידי חוש הראיה ואוטומטית בתודעה אלא למציאות אותה פוגשים במהלך רכישת מיומנויות". (Vygotsky, 1987, 78-79)

להנחה לפיה כלים סמיוטים ומכשירים תוצרי תרבות שותפים באורח משמעותי לעיצוב מבנה הנפש וההתנהגות, יש לדעת ויגוטצקי מספר השלכות:

1. היכרות עם תכונות חדשות הכרוכות בשימוש במכשיר מסוים ורכישת שליטה בפעילותו.
2. דחיקה וביטול של תפקידים ושל תהליכים שאבדו את משמעותם נוכח יכולותיו של כלי חדש. יכולות אלה משנות את המסלול ואת מאפייני הביטוי האישיים (צריכה, השקעה, משך זמן, רצף ועוד) של תהליכים נפשיים השלובים בהפעלת מכשירים. בדומה לכלי טכנולוגי חדש המשנה את שיטות העבודה, מחליפים תפקידים חדשים את הקודמים, יוצרים ומארגנים את אופי ההתנהגות.
3. הבנה שפעולה והקשר אינם ניתנים להפרדה. מטרות והקשרים צומחים יחד וכחלק מתהליך ביולוגי, חברתי ותרבותי משולב של התפתחות.
4. הכרה שהחשיבה בשלמותה אינה נובעת מהשכל בלבד. תפקודים נפשיים מפותחים כוללים ממסרים בין האדם הביולוגי, מוצרי תרבות מקשרים, מבני חברה, סביבה וטבע שמאורגנים מבחינה תרבותית וכוללים את האדם במסגרתם. (Vygotsky, 1981, 139-140)

מוצרים שונים, artifacts, אינם פועלים באורח שרירותי בשירות תהליכים נפשיים שהיו ממילא מתקיימים אלא משפיעים עליהם מעצבים ומשנים אותם מן היסוד. ויגוטצקי טען שדרך הכלה של כלים חדשים במעשה האנושי משתנה ההפצה של המתרחש בפנימיות האדם ומחוץ לגופנו. הידברות, ואינטראקציה חברתית איננה מתרחשת כתהליך ישיר, שקוף או ללא תיווך. זהו תהליך המתרחש דרך אמצעי תרבות עתירי תוצרים הכוללים גם את השפה והדיבור.

### **התבוננות תבונית וערכים אמנותיים**

יחסי הסימן, מוצר, המחשה יצרו היסטוריה אנושית רצופה של אמצעי הדמיה, הבעת תחושות ושימוש בכלים ובחומרים. שפות הסימן, הצורות והקולות שהתפתחו לאורך חיי התרבות הרחיבו בהתמדה את תמונת המציאות הפיזית שמרכיבה סביבה ונוכחות. אמצעים יצירתיים המומחשים כמערכות הבעה: תמונה, פסל, סרט, צליל, חלום, מחשבה, סיפור, שיר או הצגה מעשירים את מרחבי הדמיון והתבונה שנעים בין סביבה סוציו-תרבותית למרחב פנימי של תחושות אישיות. ביטויים אמנותיים הם מדומיינים מיסודם ומסמנים צורך אנושי לפרוץ, לפרש ולתרגם את המרחב הפיזי הניטרלי. ההכרה, הרגש, החשיבה, התחושה והתבונה מערבים שדות פנימיים עם סביבה פיזית יום יומית אותה קולטים החושים. מה שנגלה לעין מתעצם בתודעה באמצעות זיכרון, פרשנות ויצירה, ונצבר באמצעות שפות הביטוי השונות למרחב של סמלים לפיהם מסתמן השיח המתמיד בין הממשי לבין הבדיוני (Bilia, 1997, 2). לשימוש בסמלים, חומרים וכלים מקום חיוני בהישגי היצירה הגדולים הנזקקים כולם לכושר ההסמלה האנושי וחשיבות מרכזית להתפתחות טבע האדם.

בבוא השפה העיונית והמעשית לתווך בין תמונת מצב ממשית לבין תבונה אישית מסמלים ומדמים סימניה השונים מציאות הדורשת מכל אדם יכולת הבעה יצירתית שהיא מוכללת מיסודה. דימויים, צורות, סימנים וחומרים המופיעים ביצירות אמנות מחדדים את איכות ההתבוננות בתמונת המציאות שקולטת העין ואת כושר הביטוי האנושי. מבין החושים קולטי השפות פועלת העין באופן מיוחד ככלי מיומן ומהיר של העברת מידע. דיויד פרקינס סבור כי

האופן לפיו הראייה מקנה לתפיסה הגיון מידי המשוחרר מתהליכי הנמקה ארכניים מעיד על יכולתם של העין והמוח לבצע באורח אוטומטי את תפקידי האינטליגנציה לפענח, לעדכן, להעריך ולהגיע למסקנות. (Perkins,1994,3-11) מהירות ומידיות מצד אחד והתבוננות ופרשנות מצד שני מקנים לראייה מקום מיוחד במסלול ההעברה והעיבוד (טרנספר) של מידע. רודולף ארנהיים ציין כי קליטה מתוחכמת אינה התכונה הבלעדית שמייחדת את הראייה הפועלת בראש ובראשונה ככלי לביורור ולחשיבה. (Arnheim,1996, 13-53) מבט העין לוכד פרטים בשדה הראייה ומניע את הקשר בין עולם פנימי לעולם חיצוני. המבט מדמה בפעולתו את הקישורים המורכבים שעורכת החשיבה ושולח אצבע נעלמה הנעה סביב, יוצאת למרחקים, נוגעת, תופסת, חשה ומבחינה בגבולות. השיטוט המאבחן של העין מורכב מיכולת לקלוט במהירות לצד יכולת להעמיק מבט, להבחין בפרטים ולערוך חיבורים. פעולת הראייה בכללותה נתונה בתהליך מתמיד של הערכה מחדש, אישור, שינוי, השלמה, תיקון והעמקה של ההבנה. הראייה מונעת מאיתנו למעוד בפני מכשול ומתווה עבורנו דרכים חלופיות. תכונות טבעיות אלה של התפיסה החזותית משולבות בפעולות החשיבה ובתהליכים של ניסוי ותהייה המשכללים את איכויות ההבחנה והבחירה ומקנות בסיס להתנסות בתהליכים אמנותיים הפותחים נתיבים ליצירה של תיאורים עיוניים. אורח התפיסה של שפות וסימנים מושפע משייכות תרבותית, מיומנות חזותית של המתבונן ומהבדלי הבחנה הקיימים בין קבוצות ובין פרטים. כאשר משתנה המובן של סימן מסוים מחפש המתבונן הגיון הקשרי וסביבתי לשינוי שהתחולל. ללא הקשר לא מתרחשת תובנה המאפשרת למתבונן להתמקד בסימן אחד כחלק מתהליכי קריאה והפשטה שמקיימת העין לצורך סינון מידע, מניעת הצפה ובניית התודעה.

פרקינס מחלק את יכולות האינטליגנציה לשלוש קבוצות עיקריות: אינטליגנציה עצבית, Neural, אינטליגנציה התנסותית, Experiential, ואינטליגנציה מפנימה, Reflective. האינטליגנציה העצבית קרובה לתפיסת ה-IQ המסורתית ומגדירה את התרומה של מערכת ביולוגית מפותחת להתנהגות תבונית. אינטליגנציה התנסותית מדגישה את תרומת הניסיון הנצבר לאינטליגנציה. התנהגות תבונית מודרכת על ידי רפרטואר עשיר של ניסיון ספונטאני,

אוטומטי ויזום שמתפתחים על סמך תנאי המציאות שמעצבים הסביבה והחברה. אינטליגנציה מפנימה מדגישה את התרומה של ניהול עצמי, תכנון ומחשבה להתנהגות תבונית. התיאוריה המפנימה מאמינה שניתן באמצעות לימוד ואימון להעמיק את היכולת התבונית. פרקינס טוען ששלוש הגישות, הביולוגית, ההתנסותית והמפנימה משלימות אחת את רעותה ושאינטליגנציה מפנימה פועלת כבקרת פעולה של אינטליגנציה התנסותית. אינטליגנציה התנסותית פועלת במיידיות, רושמת, עורכת ומפרשת מראות באופן אינטואיטיבי אבל מקיימת פער בין ידיעה לבין הגשמה ובין כוונה לבין פעולה. היעילות והאפקטיביות של אינטליגנציה התנסותית מכילה פגמים של חיפזון, פיזור, צרות אופק וגיבוב שאינם מפריעים להתנהלות יום יומית אך עשויים להכשיל ברגעים מהותיים של הזדמנויות חשובות וקבלת החלטות תבוניות. כאשר משלבים את הכוחות השקולים והמכוונים של אינטליגנציה מפנימה עם המנגנון המהיר והגמיש של אינטליגנציה התנסותית מתקבלת העין התבונית. (Perkins, 1994, 13-16)

תבונה חזותית נסמכת על ניסיון חיים, מפגשים תרבותיים-חברתיים והפנמה המעניקה לביטוי החזותי את העומק שנעדר בראיה חפזה. יצירת האמנות מעבדת ומדמה צורנית מרכיבי קיום המגדירים ומדמים את הנראה ומנתבת דרך למעבר מהתנסות להפנמה. עבודת האמנות מציבה מבט אודות המבט ועקב כך ניצבת בנקודת הארה חיונית של תפיסה, הערכה ותובנה. ביטויים חזותיים ויצירות אמנות מכילים תכונות הקושרות בין מרכיבים מיידיים ומרכיבים מפנימים של התובנה: נוכחות חושית, התבוננות ביקורתית, מעורבות אישית, בחינת מושגים, הקשרים ודרכי תגובה. השוני העיקרי בין קליטה רגילה של סימנים חזותיים לבין היכולות המדומיינות במציאות אמנותית נעוץ בהעמקת ההתבוננות אל רמה של יצירתיות ובהעצמת היכולת האישית להכלה של משמעות.

האמנות מערערת את המרחק העיוני שבין הצופה לדימוי. פרוזה ושירה, התבוננות ביצירת אמנות, הקשבה למוסיקה, טכסי דת ופולחן, אמנויות הבמה, קרקסים, אופרות, מופעי רוק, מייצגים, תערוכות, ירידי שעשועים, אדריכלות, עיצוב וקולנוע חודרים אל עולמו הפנימי של

הצופה, מעצימים את ההתבוננות ויוצרים סביבה חווייתית אופפת. יצירות אמנות מציינות את המפתח להבנה כיצד פעילות שכלית קשורה לסביבה מוסדית והיסטורית שלצורך קיומה מעצבת כלי תרבות לביטוי יצירתיות ודמיון המסמנים את הערך האמנותי הנטוע בשפה החזותית. אמצעים חזותיים שונים משתלבים לרוב בהוראה ללא קשר למהות התרבותית ממנה הם נגזרים. הנתק המלאכותי בין ביטוי חזותי לשפת האמנות דומה לשימוש בכתב ללא ידיעת השפה. הביטוי החזותי מבטא רק קצה קרחון של שפת אמנות שבסיסה נטוע ביכולת היוצרת של המחשבה. בידולו של הביטוי החזותי משפת האמנות ומהתנסות יוצרת כמו מנתק בין הכתב לבין השפה. נתק זה פוגע במרכיבים בסיסיים של חווית הלימוד ושל זהות תרבותית. האמנות כשפה, יצירה, תצוגה, התבוננות, פרשנות, היסטוריה ותרבות משולבת במערכת האישית והחברתית של התובנה.

הידברות חברתית חיונית להבנת המקום התרבותי של הלימוד והמיקום הקהילתי של התלמידים. התפיסות, ההבנות וההתנהגות שמפתחים ילדים בקהילה מתרחשות גם מחוץ למסגרות החינוך הפורמאליות ומניעות אותם מהשוליים אל המרכז ומהתמחות למומחיות. אינטליגנציה, קובע הווארד גרדנר בתפיסת האינטליגנציות המרובות, מבטאת את היכולת לפתור שאלות או להמציא תוצרים בעלי משמעות עבור מסגרת קהילתית ותרבותית מסוימת. בית הספר הוא מוקד לפעולות ולפרויקטים משמעותיים המכילים את האינטליגנציות המרובות, משולבים בחברה, מסתייעים על ידי בעלי ניסיון בקהילה ומתקיימים כפעולה עיונית, מעשית ואמנותית. (Gardner, 1994, 35-40)

### **עקרונות בית הספר כקמפוס תרבותי**

הסדנא לאמנות, רמת אליהו, פועלת בשכונת העולים הוותיקה רמת-אליהו שנוסדה בשנת 1938 והוגדרה במשך שנים רבות כשכונת שיקום. מאז שנות ה-80 של המאה ה-20 הוקמו סמוך לרמת-אליהו שכונות מערב ראשון-לציון החדשות ושמה שודרג לאחרונה לשם, נווה-אליהו. תולדות השכונה מאופיינים בניידות גדולה של תושבים שעלו ברבות השנים מאסיה, אירופה ואפריקה, וקולטת כיום עולים מאתיופיה. שונות קהילתית, הבדלים חברתיים ופערים



כלכליים משפיעים על תרבות הקהילה המתפתחת במערב ראשון-לציון ומחברת את שכונת העולים הוותיקה עם שכונות החדשות והמבוססות יותר.

חשיבה מושגית אודות התפקיד החברתי של אמניות ואמנים, והצורך להכיל את השפה החזותית ולהגדיר מחדש את מעמד האמנות בהוראה, השפיעו על ניסוח תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי. האמנות מהווה ציר מחבר בין השכלה, תרבות, סביבה וקהילה. בית הספר הוא המרכז הגרעיני של הקהילה ורצף של בתי ספר המשלבים אמנים, סדנאות וחללי תצוגה יפרוס רשת חברתית של פעילות תרבותית המעורבת בחיי היום יום ופועלת בקרב קהילותיה. רשת זו, תתקיים מחוץ למערכת הפטרונות האמנותית ותיטול חלק בתשתית ממלכתית המערבת את האמנות בחיים האזרחיים, משתתפת בדינמיקה של תהליכים דמוקרטיים ונוכחת בעוגת התקציב הציבורית.

תוכנית הקמפוס נוסתה בבית הספר הממלכתי אלונים, ובבית הספר הממלכתי דתי, זבולון המר, בראשון-לציון. בשני בתי הספר הוקם סטודיו אמן, נוסדה גלריה ואמני בית הספר בשיתוף המורות המקצועיות גבשו תוכנית עבודה חזותית ועיונית. בתום כל תהליך הוצגה בגלריית בית הספר תערוכה שנחנכה בהשתתפות קהל הורים ומוזמנים. התהליכים נוסו בשלושה תחומי לימוד בהשתתפות תלמידי כיתות ה' וכיתות ו'. שתי תערוכות עסקו בתכנים שנלמדו בשיעורי גיאוגרפיה, תערוכה אחת בתכנים משיעור גיאומטריה ותערוכה מתחום הספרות עסקה בסיפור העממי. בכל התערוכות שולבו בתכנים מוטיבים מתרבות הסביבה והקהילה.

בסיפור העממי רשמו הילדים סיפור שבעל פה מפי בן משפחה, בשיעור גיאומטריה תיעדו התלמידים גופים גיאומטריים במבנים בסביבת מגוריהם, בשיעור גיאוגרפיה בבית הספר "זבולון המר" רואינו בני משפחה שונים אודות הנתונים הגיאוגרפיים וחיי קהילת ארץ מוצאם ובשיעור גיאוגרפיה שנערך בבית הספר "אלונים" יצרו הילדים קופסאות מיניאטורה על פי המקורות האישיים של משפחתם. התוכנית, במבנה חלקי, פועלת כיום עם ילדי כיתות ג' בבית הספר איתמר.

הפעלת כלי ביטוי מקצועיים: תערוכה, סרט והצגה כחלק מתוכנית הלימודים, חיי הקהילה והסביבה מכילים בסביבת ההוראה את דרכי הייצוג החברתיים של התרבות ובית הספר ישמש מוקד ייצוג מקומי לביטוי ולדין בנושאי הלימוד והקהילה.

בית הספר כקמפוס תרבותי עוסק ב:

העצמת מעמד בית הספר כמוקד תרבות של הקהילה.

הכלת השפה החזותית כמרכיב עיוני בתוכנית הלימודים.

התנסות מקצועית ביצירה ובייצוג על בסיס תכני הוראה וקהילה.

שילוב שפה מטפורית בהתנסות הלימודית.

ביטוי למבנה התרבותי של הקהילה ויצירת שיח בין תרבויות.

מענה למציאות תקשורתית, טכנולוגית ושיווקית עמוסת דימויים.

אפשרות ביטוי לסוגים רבים של אינטליגנציה והבעה רגשית.

שילוב השפה החזותית: הדימוי, התנועה והקול לצד השפה המילולית והחישובית.

התכנית מכילה מספר מרכיבים התחלתיים:

1. הכשרת חלל סטודיו לאמן בבית הספר.

2. בחירת מורות/ים שמקצועות ההוראה שלהם ישתלבו בתוכניות הקמפוס.

3. תכנון רב שנתי של התכנים העיוניים ותאריכי תצוגת התערוכות.

4. הכנת מקום תצוגה בבית הספר

5. בניית המארג: תלמיד, מורה, אמן, הורה, סביבה, קהילה בכל נושא נבחר.

6. יצירת מאגר כתובות למשלוח הזמנות לתצוגות.

7. חישוב תקציבי ההפקה של תהליכי העבודה, תצוגה ויחסי ציבור.

8. הכרת מעגל פעילות ופעילי תרבות וחברה בסביבת הקהילה של בית הספר וחיבורם עם תהליכי הקמפוס התרבותי.

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי נמצאת בשלבי פיתוח והפעלתה במסגרות הלימודים מחייבת היערכות מתודית, פיזית ותקציבית. התפיסה מציעה מהלך מעשי המשולב תרבותית וחברתית בהוראה אשר, ברוח מסקנת המחקר של ויגוטצקי, מעניק משמעות לשלב חיוני במהלך התפתחות האינטלקט, בו נוצרות צורות של אינטליגנציה מעשית ומופשטת יחודיות לאדם המתרחשות "כאשר הדיבור והפעילות המעשית... מתמזגים". (ויגוטצקי, 2004, 46) הפעלה מלאה של התוכנית כרוכה בהשקעת משאבים עיוניים וחומריים אשר ניתן לפרוס לשלבים שיקודמו באורח המתאים לדרכו המיוחדת של כל בית ספר. התרחבות התוכנית תאפשר לאמנים להשתלב בהוראה ובקהילה על בסיס ערכי השפה החזותית, יצירת האמנות ועקרונות הייצוג. סטודיו אמן בבית הספר וגלריה בית ספרית מקנים זירת פעולה מושגית בה יכולים אמן ואמנית לשלב בין יצירה אישית, פדגוגיה ביצועית ומעורבות חברתית-תרבותית.

### **בית הספר כמרחב מושגי לאמנות וחברה**

יסודות הפעולה הרעיוניים של הסדנא לאמנות: חברה, תרבות, חינוך, הונחו והתפתחו מיום הקמתה בשנת 1978. הפערים החברתיים בישראל, עקרונות האמנות המושגית, תפיסה רב תרבותית והכרה בשפה החזותית כחיונית להתפתחות הפרט ועבור חיי הקהילה, התוו את ניסוח עקרונות עבודת הסדנא מראשית דרכה. האמנות בישראל הושפעה בשנות ה-70 של המאה ה-20 מרעיונות האמנות המושגית באירופה ובארצות הברית שהתייחסו בביקורתיות לסדר הקיום החברתי-כלכלי המקובל במסד האמנות המערבי, והניחו יסודות פוסט מודרניים של תפיסות רב תרבותיות, חברתיות ואקולוגיות ששאפו לשינוי מאזן הכוחות התרבותי במרחב הציבורי. האקטיביזם המושגי יצר תהליכים ופעולות שנמנעו מיצירת חפצי

אמנות המיועדים לשוק האמנות ולמוזיאונים. היו אלה פעולות תיעוד ועשייה במרחב הסביבה והקהילה שיצרו בישראל של אותה תקופה אמנות פוליטית משמעותית לתולדות האמנות המקומית שעסקה באופן חדש בקשר בין אמן לחברה. (אזולאי, 1993, 9)

מאז נוסדו תנועות הפוטוריזם, הדאדא, הסוריאליזם והקונסטרוקטיביסטים בראשית המאה ה-20 והופעתן של קבוצות הסיטואציוניסטים, הפלוקסוס והאמנות המושגית לאחר מלחמת העולם השנייה, רצופה האמנות המודרנית בשאיפות טוטאליות לשינוי חברתי שבוטאו על ידי התנגדות כלפי ממסד האמנות ועצם הזהות של עבודת האמנות. המציאות החברתית והערכים הדמוקרטיים לא השלימו עם סדר בורגני שבמסגרתו חוסה פטרונות האמנות. ג'ון דיואי בספרו "אמנות כהתנסות" שיצא לאור בשנת 1934 עמד על כך שצמיחת המוזיאונים, הגלריות והאספנות כאכסניה עיקרית ליצירות אמנות בטאה שאיפות של מעמד "נובו ריש" מתעשר חדש להתבדל משגרת החיים. כך, טען דיואי, התגבשה בתקופה המודרנית נורמת ייצוג המבדלת את האמנות ממקורות החיים שלה ומטפחת פטרונות שיווקית וקיצונית בהגדרת האינדיבידואליות שלה. (Dewey, 2005, 6-9) ביקורת האמנות החברתית הרדיקלית שבזה לפולחן האישי והחפץ ולמיסוד המעמדי של יצירת האמנות במחצית הראשונה של המאה ה-20, התפתחה במחצית השנייה של המאה להבנה שניסח ג'י דבור במניפסט סיטואציוניסטי משנת 1957 כי העצמיות מצויה בערכיה החברתיים ו- "התקדמות חברתית משמעותית לא מנכסת את הפרט אלא מעצימה את מידת החופש וההגשמה העצמית שלו." (Debord, 1998, 7) תפיסות אישיות חברתיות אלה העלו רעיונות לתהליכים אמנות חלופיים שהתנגדו לבלעדיות הממסד המוזיאוני והאספני וחתרו לפעילות חברתית ולחלוקה תרבותית כנים יותר. בפני האמנות המושגית ניצבה בעיה כפולה. כל עוד יצירות אמנות בוטאו כחפצים הן נשאו ערכים חזותיים המציעים עצמם לשיפוט אסתטי ולשוק האמנות. אולם, כאשר יצירות התרחשו כתהליכים וכפעולות שאינם נערכים בהקשר אמנותי הן הסתכנו בנתק, בריחוק ובהעלמות. (Duve, 1996, 298 De) האמנות המושגית הייתה התנועה המודרנית האחרונה שפרקה את חפץ האמנות מקיומו כאובייקט סחיר והעמידה במבחן את תפקיד האמן ועבודת האמנות בחברה. בין פעולה מושגית ומהפכנית לבין יצירת האמנות המסורתית נוצרה משנות

ה-60 של המאה ה-20 דיאלקטיקה מתנגשת של זהות המערערת על שוק האמנות מחד ומכוננת תפיסות אמנות המגדירות מחדש את זהותן החברתית מאידך.

הסדנא לאמנות, רמת-אליהו, עוסקת בשפה החזותית ככלי מושגי תהליכי להבנת האמנות כיסוד ערכי המחולל שינוי חברתי, תרבותי וחינוכי. פעולות הסדנא מתייחסות למשמעות החברתית של הביקורת המושגית ועורכת את עבודתה במסגרת מערכות ציבוריות בהוראה ובקהילה. המיקום העירוני של הסדנא מציב אותה בתוואי של מציאות אזרחית לפיה סדר עדיפויות תרבותי נערך בתוך התהליך הדמוקרטי ובמסגרת תקציביו. כלי התרבות, החינוך והאמנות הם חלק מזהות אזרחית שאינה ניתנת להפרטה ושותפה לתהליכים המסוגלים להשפיע על צמצום פערים והעצמת השוויון. שוויון בהשכלה ושיח בין תרבויות מעצבים תחושות של זהות ושל שייכות פרטית וציבורית. כל פעולה אנושית נדרשת למציאות אזרחית כללית ואף אדם אינו מאתגר על ידי עולם חסר פנים. כפי שלא תיתכן פעולה אנושית אם האנושות לא הייתה "פרויקט" כך בני אדם לא יכלו להתעלות על עצמם, לו נמנע מהם לקלוט ולהבין את המציאות על מנת לשנותה. (Freire,2003,53) המשמעות של נוכחות יצירתית במיקום כזה היא מעורבות של אמנים וערכי השפה החזותית בהוראה ובחברה באורח מעמיק, משולב, רצוף ומתמשך. לצורך כך נדרשים הכרה פוליטית והבנת המעמד החינוכי של התרבות והאמנות לחיים הציבוריים, לתולדות הקהילה ולהתפתחות אישית.

תפיסת בית הספר כקמפוס תרבותי שואפת ליצירת סדנת עבודה מעודכנת ועכשווית בבית הספר, סטודיו אמן, שימש מקום ליצירת תהליכים קהילתיים, להוראה ולעבודה אישית. סטודיו בבית הספר מציב את האמן בליבה של מציאות חיים קהילתית ולימודית. העבודה בסטודיו נערכת עם תלמידי הכיתות, בשיתוף המורים העיוניים ותושבים מהקהילה לקראת תערוכות הנובעות מתחומי הלימוד. לאחר שעות הלימודים יתמחו בסטודיו ילדים בעלי משיכה מיוחדת לאמנות ועניין לעבוד עם אמן על מנת להעמיק את כישורי היצירה שלהם. בנוסף ישמש הסטודיו ליצירה אישית. האמן מביא להוראה ידע מעשי ותרבותי מעודכן ככלי לשילוב בין השכלה ויצירה, ובית הספר מקנה זירת עבודה הוראתית וקהילתית המעניקה

לאמן את המרחב הציבורי להצגת רעיונותיו בהוראה וביצירה. גלריית בית הספר משמשת להצגת תערוכות הילדים אך גם מקום להצגת עבודות האמן ואמנים מן הקהילה. באורח זה נוצרים בבית הספר תהליכי עבודה אמנותיים המשולבים במציאות קהילתית יום יומית, בעלי מודעות חברתית ורב תרבותית הנערכים בהקשר של מציאות חיים מוכרת המשותפת לילדים ולסביבתם. מיקום קהילתי זה, בשונה מתפיסות מציאות הומוגניות, מעניק נקודת מבט מיוחדת המאפשרת ביטוי ייחודי של שונות בדרך ברת השפעה על תמונת המציאות החברתית הכוללת. (and Kocur,1996, xx-xxv Cahan)

תהליכי הפרטה וגלובליזציה מתעצמים סותרים מהלכים של אחריות קהילתית ומקדמים גרסה תקשורתית ושיווקית הומוגנית של כור היתוך גלובלי. שיח הלימוד, ההשכלה, התרבות והחברה נוגע לעיצוב אישי ומקומי של אזרחות שנועד לקיים תחושת שייכות של חברה. הקושי בהגדרה של זהויות אישיות וקהילתיות נובע ממורכבות הקשר בין ישויות תרבות שונות והאופן המתחשב לפיו חיוני לערוך את השיח ביניהן (עמור, 2002, 271). הבנה מהותית של תפקיד האמנות קשורה לביטוי ראוי של צדק חברתי בו משתלבים מרכיבים תרבותיים של הכרת השונות ומרכיבים חברתיים וכלכליים של חלוקה. ביטוי זה תלוי ביכולת לקיים פעילות ושיח משותפים כחברים שווים בקהילה (סבירסקי, 2004, 38 - 39). בית הספר משמש זירה ציבורית להתנסות בערכים תרבותיים שיסודם בהזדמנות שווה ושואפים למודעות חברתית בעלת השפעה על היררכיית הזהויות ועל התפתחות הגדרות הזהות עצמן (דהאן, 2007, 168). עיקרון זה מציב את בית הספר כמקום מרכזי לפעילות מושגית שעקרונותיה נעלמו כמעט לחלוטין משדה האמנות העסוק שוב ובעיקר בחפץ ובשיווקו, וכמקום אשר הבאים לפעול בשעריו מבינים את מהותו התרבותית כמרכיב חיוני בסדר העדיפות החברתי.

## **ביבליוגרפיה:**

אריאלה אזולאי, מקומה של האמנות, סטודיו 40, 1993, עמ' 9

ג'רום ברונר, תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר, ספריית הפועלים, 2000

יוסי דהאן, תיאוריות של צדק חברתי, משרד הביטחון, 2007

ג'והן דיואי, דמוקרטיה וחינוך, מוסד ביאליק, 1960

פרדיננד דה סוסייר, קורס בבלשנות כללית, רסלינג, 2005

ירם הרפז, חכה פיתיון ודגים, גישות לחינוך החשיבה, מכון ברנקו וייס, 2005

לב ויגוטצקי, חשיבה ודיבור, מאגנס, 2007

לב ויגוטצקי, למידה בהקשר חברתי, הקיבוץ המאוחד, 2004

לודוויג ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, מאגנס 2001, 126

נועם חומסקי, שפה ושאלות על הידע, רסלינג, 2003

שלמה סבירסקי, פערים בחינוך ומדיניות הפיתוח הכלכלי חברתי בישראל, אי שוויון בחינוך,

עורכת דפנה גולן עגנון, בבל, 2004, עמ' 38 - 39

גבריאל סולומון, טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע, אוניברסיטת חיפה \ זמורה ביתן, 2000

מאיר עמור, אזרחות ישראלית: מרב תרבותיות לבין תרבותיות, מזרחים בישראל, הקיבוץ

המאוחד, 2002

ניל פוסטמן, קץ החינוך, ספרית הפועלים, 1998

דיוויד פרקינס, מהי הבנה? בתוך, מרתה ס. וויסקי, עורכת, הוראה לשם הבנה, מכון ברנקו

וייס, 2004

אלכס קוזולין, הפסיכולוגיה החברתית תרבותית של לב ויגוצקי, בתוך לב ויגוצקי, מחשבה  
ותרבות, מכון ברנקו וייס, 2003

ארנסט קסירר, מסה על האדם, עם עובד, 1972

Rudolf Arnheim, Visual Thinking, University of California Press, 1969

Angela Bilia, VR and Creative Imagination: Philosophical Aspects, 1997, p.2

<http://eastnet.educ.ecu.edu/vr/vrits/3-2Bilia.htm>

Guillermo Blanck, Vygotsky: The man and his cause. In L.C Moll (Ed),

Vygotsky and Education, Cambridge University Press, 1990

Ann L. Brown, Doris Ash, Martha Rutherford, Kathryn Nakagawa, Ann Gordon  
and Joseph C. Campione, Distributed expertise in the Classroom, pp.188-  
228, in Gavriel Solomon, Distributed cognitions: Psychological and  
educational considerations, Cambridge University Press, 1993

Jerome Bruner, Introduction (pp. v-x). In Lev Vygotsky, Thought and  
Language, 1962. MIT Press. P. VII

Susan Cahan and Zoya Kocur Ed. Contemporary Art and Multicultural  
Education, The New Museum, Routledge, 1996

Michael Day, Kay Alexander (Ed.), Disciplined – Based Art Education: A  
Curriculum Sampler, The Getty Center for Education in the Arts, 1991

Guy Debord, Revolution and Counterrevolution in Modern Culture, 1957



<http://www.bopsecrets.org/SI/report.htm>

MIT Press, 1999, 7 ,and in Simon Sadler, *The Situationist City*

Penguin Group, 2005 Jhon Dewey, *Art as Experience*, 1934, Perigee

press, 1996 Thierry de Duve, *Kant after Duchamp*, MIT

*Integrating the Visual Arts in the Curriculum* :Arthur D. Efland, *Art and Cognition*

University, 2002 Curriculum, Teachers College, Columbia

Heinemann, 1998 ,Eliot W. Eisner, *The Kind of Schools We Need*

*Mind*, Yale University Press, Eliot W. Eisner, *The Arts and the Creation of*

2002

Continuum, 2003 ,Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*

Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books,

1993 P.35-40

1997 ,Merryl Goldberg, *Arts and Learning*, Longman

Peter M. S. Hacker, *Wittgenstein: Meaning and Mind*, Volume 3 of an

*Analytical Commentary on the Philosophical Investigations*. Wiley-Blackwell,

1993

Aftrewords, in Lev S. Vygotsky, *Mind in Culture* ,Vera John Steiner, Ellen Souberman

psychological processes, Harvard University Press: *The development of higher*

University Press, 1978

Vera John-Steiner and Holbrook Mahn Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework, 1996

<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/johnsteiner.html>

Seana Moran, Vera John-Steiner, Creativity in the Making: Vygotsky's

,Development & Creativity Contemporary Contribution to the Dialectic of

Denis Newman, Peg Griffin, and Michael Cole, The construction zone:

Working for cognitive change in schools. Cambridge: Cambridge University Press, 1989 [http://www.unm.edu/~vygotsky/c\\_make.pdf](http://www.unm.edu/~vygotsky/c_make.pdf), 14

David N. Perkins, The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art, Getty Publication, 1994

Creativity and Development, Oxford ,Keith R. Sawyer, Vera John Steiner University Press, 2003, pp.61-90

Barbara Rogoff, Guidance and participation in spatial planning. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. B. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (pp. 349-364). Washington, D. C.: American Psychological Association, 1991 P. 351

Harvard University Press, 2008 ,Vasudevi Reddy, How Infants Know Minds

Children's Action: A Cultural- Jaan Valsiner, Culture and the Development of Sons Ltd, 1987 & Historical Theory of Development. John Wiley

Lev S. Vygotsky, 1971 ,Lev S. Vygotsky, The Psychology of Art, MIT Press  
Harvard ,processes Mind in society: The development of higher psychological  
University Press, 1978

Lev S. Vygotsky, The instrumental method in psychology. In J.V. Wertsch,  
(Ed.), The concept of activity in Soviet psychology, 134-143, M.E. Sharpe,  
1981

Lev S. Vygotsky, The collected works of Lev S. Vygotsky: Vol.1, Problems of  
general psychology, Plenum, 1987

Kegan & Logico-Philosophicus, Routledge Ludwig Wittgenstein, Tractatus  
Paul, 1978

sociocultural studies. Mind, Culture, James V. Wertsch, Mediated action in  
and Activity. 1, 1994, 202-208