



כתב עת אלקטרוני  
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:  
<http://www.dyellin.ac.il>

---

**משחקים או בונים ומוזת האמנות ביניהם  
- אימוני הוראת אמנות בבית ספר ע"ש אגרון בירושלים**

לילך ששון

---

## משחקים או בונים ומוזת האמנות ביניהם - אימוני הוראת אמנות בבית ספר ע"ש אגרון בירושלים

לילך ששון<sup>1</sup>

### תקציר

במאמר מוצג פרויקט של עבודה מעשית בתחום האמנות הפלסטית הנערך בבית הספר ע"ש אגרון בירושלים. בכניסה לבית הספר מצוי ציור קיר של האמן אברהם אופק. הציור מתאר אפוס חברתי ארצישראלי הנושא משמעות גם ברובד החינוכי. המאמר משתמש במרכיבי הציור כבסיס להצגת התכנית. אופני הפעולה, תהליכי הלמידה, מטרות וכוונות מובאים במקביל להתרחשות הסיפורית המתוארת על קיר בית הספר. אברהם אופק אמר: "האמנות בשבילי הייתה ותישאר רק דבר אחד: המפתח היחיד להבין את החיים" (עפרת, 1987: 4). אשתמש באותו מפתח שהציב הצייר מול עינינו, כדי לפתוח דלת אחר דלת ולבחון את מרחבי הפעולה שלנו בבית הספר. יסודות הבנייה והמשחק מוצגים במאמר כעמודי תווך מרכזיים בפרויקט. זהו תהליך לינארי, של בניית נדבך על גבי נדבך, תוך הגדרת מטרות ויישומן, למול תהליך ספונטני של זרימה חופשית, תוך מגע עם החוויה והתנסות דינמית. המיזוג בין שני התהליכים יוצר את החוויה החושית-לימודית אצל הסטודנטים, כמו אצל תלמידיהם.

**תאריכים:** הוראת אמנות, אמנות ישראלית וחינוך, אברהם אופק, ציורי-קיר, אמנים חברתיים.

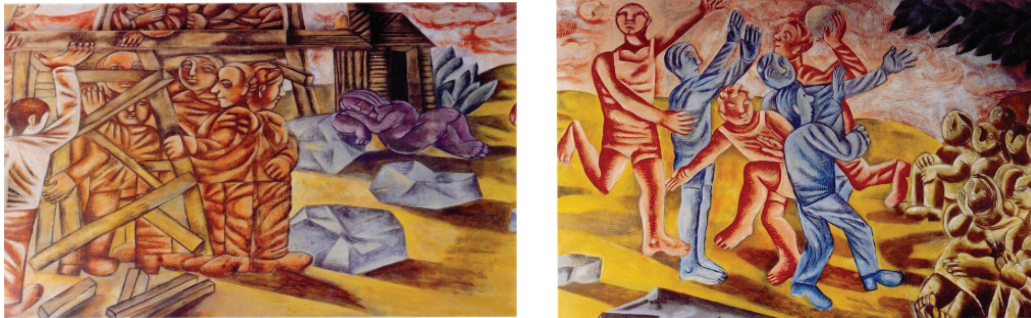
היצירה האמנותית ניצבת בחד-פעמיותה, בתלישותה מבעליה, בחיותה המבעיתה, מלאת חיים ונזורה מחיים כאחת... היא עומדת בפני עצמה לחלוטין, היא מין וסוג לעצמה... אף בעליה שוב אינו נותן לה אכסניה אצלו. הוא פנה אל יצירות אחרות... מי אפוא יגשור את הגשר אשר עליו תצא היצירה מבידודותה המבעיתה ותיכנס במשכן אנושי מרווח, שממנו לא תיעקר עוד? מקום זה אשר בו מכוננות היצירות קיום רחב, חי ומתמיד ביופי... הוא הצופה. בצופה מזדווגות ומתאחות האנושות הריקנית של בעל היצירה והזרות גדושת הנפש ועשירת התכולה של היצירה. אילולא הצופה הייתה היצירה... אילמת... ממשות היצירה נעשית רק עם שהיא מחנכת בני אדם לחזות בה ויוצרת לעצמה "קהל" של קבע... ומשנהפכה האמנות לקהל שוב אין לסלק אותה מן העולם (רוזנצווייג, 1921, אצל רוזנצווייג, 1970).

בבית ספר "אגרון" בקריית יובל, שבו בחרנו כאכסניה לאימוני ההוראה באמנות, חבוייה פנינה תרבותית. בחלל המרכזי נמצאים שני ציורי קיר שנוצרו בידי האמן אברהם אופק בשנת 1973. בקומת הקרקע מופיע ציור ובו תיאור של מפעל ההתיישבות הציוני בארץ ובקומה העליונה, מופיע ציור ובו תיאור של סיפור יונה התנ"כי. באחד מוצג פן ישראלי ובשני פן יהודי ואלה מרכיבים יחדיו ביטוי עשיר של זהות. אבקש להשתמש בציור הראשון, ביסודותיו הסיפוריים והציוריים ובסצנה האנושית הנפרסת בו, כבסיס להצגת הפרויקט שלנו בבית הספר. לשם כך, בחלקו הראשון של המאמר אסקור את מרכיבי הציור ואתיחס למשמעותם הסיפורית, האמנותית והחינוכית. בחלק השני, אפרוס על פי אותם מרכיבים, את אופני הלמידה והוראת האמנות שלנו בבית הספר. לפיכך, המאמר יתפתח מיצירת האמנות שתוצג בחלק א', כנקודת מוצא וכמקור השראה, אל מעשה ההוראה בפועל בחלק ב'. בחלק זה אף משולבים משובי סטודנטים שנערכו בשלהי שנת הלימודים תש"ע.

1 לילך ששון, אמנית ומרצה לאמנות במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ובאגף הנוער במוזאון ישראל.

## חלק א

### סקירת ציור הקיר של אברהם אופק על פי מרכיביו



אברהם אופק, ציור קיר, 1973, אקריליק על ג'סו, 8x3.7 מטרים, בית ספר ע"ש אגרון, ירושלים

#### 1. הבונים

בחלקו השמאלי של ציור הקיר, מתוארת קבוצת גברים העוסקים בהקמת מבנה עץ. הקבוצה כולה מאופיינת בצבע חום, צבע האדמה שעליה הם עומדים וצבע קורות העץ שאותם הם מניפים, חובקים ומצרפים למבנה של מגדל שמירה, רחב בבסיסו וצר יותר בהמשכו. הם עובדים בצפיפות ולכידות, כמקשה אחת, ותומכים בגופם במבנה המתהווה. גופם מאומץ ומבטם מופנה קדימה אלינו, כתובע השתתפות, או לכיוון המבנה. את אופי הדמויות שיצר אופק מאפיין יואב בראל:

הדמויות מעוצבות בעזרת מערכת כתמים המקנה להן נפח מסוגנן. כתמים אלה מעניקים להן מסה, משקל ומגושמות של עובדי אדמה היונקים ממנה את מקור חיותם ותוקעים בה שורשים. (בראל, 2004, עמ' 400). ובכן, אנו עדים לסצנה מתוך האתוס הציוני של ההתיישבות, וליתר דיוק: התיישבות "חומה ומגדל", שבוצעה בתקופת המנדט הבריטי. פעולת ההתיישבות נעשתה בן-לילה, תוך גיוס אנושי קולקטיבי. כך למשל נעשה בקיבוץ עין המפרץ, שאליו בחר אברהם אופק להצטרף עם עלייתו ארצה מבולגריה בשנת 1949, בהיותו בן 14. מבצעי "חומה ומגדל", הם למעשה סמל ההתיישבות וההגנה גם יחד:

תשוקת החלוצים תועלה לארץ ישראל, לא רק באמצעות עבודה אלא גם באמצעות השמירה... השמירה נתפסה כפרקטיקה משלימה לעבודה. ללא כיבוש השמירה, לשיטתם, אין כיבוש עבודה ומכאן גם לא כיבוש קרקע (נוימן, 2009: 112).

#### 2. המשחקים

מן העבר האחר, בצדו הימני של הציור מתוארת קבוצת נערים המשחקים בכדור. הקבוצה מחולקת לדמויות כחולות מול דמויות אדומות. גם כאן קיימת לכידות קבוצתית, אולם התנועה דינמית, מתאפיינת בפוזיציות מגוונות, המבטים מופנים לכיוונים שונים וקיים אלמנט תחרותי המודגש באמצעות שני הצבעים. התיאור משקף תנועה, קלילות ומשובת נעורים. נראה שבעוד המבוגרים מחויבים למשימה הלאומית של בניית הארץ, בני הנוער מורשים לשחק. מחציתם לבושים בבגדים ארוכים ונועלים נעליים, כקבוצת הבונים והאחרים יחפים ולבושים מכנסיים קצרים וגופיות: נערים ארץ-ישראליים, בריאים, טבעיים ושזופים.

חברי "השומר הצעיר" הכשירו את גופם באמצעות חינוך גופני, טיולים, שיבה אל הטבע... התנועה ניצלה את תשוקתו הטבעית של הנוער לתנועה, למשחק ולטיול כדי להפוך אותה לכוח מניע, מושך ומחשל גוף (שם: 159).

### 3. הצופים

בקצה הימני של ציור הקיר מוצגת קבוצת הצופים. הם יושבים ביחד, מתבוננים כגוש אחד לעבר חבורת המשחקים. כאן מדובר בקבוצה שלישית, מאופיינת בצבע חום בהיר; צל אחיד נופל על פניהם, גופם אסוף ומוגף, גוש דומם ופסיבי. עלים גדולים מצלים עליהם מלמעלה והופכים את ישיבתם לנוחה. גדעון עפרת מאתר ביצירותיו של אברהם אופק מתח בין אקטיביות לפסיביות. לדבריו, "הדימויים הפיזיים של אופק נענים לחלוקה זו בין האנרגיות, המשדרות ביסודו גם את המתח האופקי הבסיס בין תנטוס (מוות, פאסיביות) לבין ארוס (חיים, אקטיביות)" (עפרת, 1987: 82).

### 4. מוזת האמנות ביניהם

במרכז הציור, בתווך, בין קבוצת הבונים לקבוצת המשחקים, שרועה דמות נשית עירומה על האדמה, נשענת על סלע ושקועה בשינה עמוקה. מאחוריה מבנה קטנטן, דלתו פתוחה לרווחה וצמח מזדקר ולו עלים בשרניים; למראשותיה ולפניה סלעים זוויתיים, שיכולים להיות אבן פינה להתיישבות החדשה או חומר גלם לבריאה אחרת. אולי זהו אזכור של חלום יעקב, אשר שם אבן למראשותיו והיא הפכה מצבה ועדות להתגלות האלוהית שחוה ולרוח החזון שמילאה אותו מרגע מכונן זה. הדמות מצוירת בצבע סגול, צבע המקושר דרך קבע לרוחניות ולמיסטיקה וביצור שלפנינו ממזג למעשה את הכחול והאדום של הדמויות המשחקות. אם כך, מיהי האישה המסתורית, הנמצאת כמתוכת או כמפרידה בין שתי הקבוצות, השורה למעשה בספירה אחרת – של תרדמה או של חלום – בעוד האחרים בונים, משחקים או צופים?

## הציור שעל הקיר - מן הפשט אל הדרש

את הסיפור שצייר אופק אפשר לקרוא כפשוטו, כתיאור מציאות יום-יומית מהווי הקיבוץ, מתוך מאגר זיכרונותיו, אך גם כמטפורה לעולמות תוכן אחרים:  
לאופק היה חשוב להיות מובן, פשוט, אפילו עממי. האדם היה אצלו תמיד המרכז.  
הסיפור שלו הוא סיפור שלם: סיפור חייו, סיפור החברה שהגיע אליה ובה חי, סיפור המקום וסיפור התרבות. סיפור שמתחיל באדם ואדמה ומתרומם בחלוף השנים לשמים אל המטאפיזי (אולמן, 2007: 70).

### סיפור המקום

ברובד הפשט מוצגת כאן אפיזודה מן ההווי החלוצי בארץ ישראל תוך תיעוד סיטואציה שבה מצויים זה ליד זה חלוצים העוסקים ביישוב הארץ, בני נוער משחקים בכדור וקהל צופים הנהנה מן המשחק. האם זו שגרה שלווה, שבה יכולים הנערים לשחק במשובה נטולת דאגות, בעוד הוריהם נושאים בעול הבנייה והיישוב? או שמא זו ביקורת על הפער בין אנשי המעשה, החלוצים המגשימים את המטרה הלאומית של בניין הארץ לבין קבוצות אחרות העוסקות בשעשוע ובהנאה? או אולי אלה "המחויבים לחברה" באשר הם, הניצבים מול אלה "העושים לביתם" וקבוצת "היושבים על הגדר" – אלה שאינם מחויבים לשום עניין ואינם נוקטים עמדה?

### סיפור התרבות

במישור אחר, על רקע ההתרחשות בעולם האמנות הישראלית, אפשר לתייג את שתי הקבוצות כקבוצת "האמנים החברתיים" – שאליה משתייך אברהם אופק – אשר יוצרים אמנות מקומית, המגיבה למציאות ומעורבת חברתית, מול קבוצת "אופקים חדשים", הזרם הדומיננטי באמנות הישראלית החל מיסודו בשנת 1948 ועד אמצע שנות השישים של המאה ה-20. אמני "אופקים חדשים" דגלו באמנות אוניברסלית, העוסקת בערכי

אמנות טהורים שאינם כרוכים בזמן ובמקום. האם הם הנערים המשחקים חופשיים ונטולי אחריות, שקהל הצופים נמצא לצדם, מתוקף ההגמוניה שניתנה להם במציאות התקופה בידי הממסד האמנותי? שלושה עשורים לאחר מכן, כחשבון נפש, גדעון עפרת כותב על המאבק הנוקב בין שתי הקבוצות במאמר שנקרא "אופקים חדשים: על חטאי":

איש לא יוכל ליטול מהם את זכויותיהם, הם "בעלי הבית" של אמנות ישראל, הם אלה שהשתיתו אותה על בסיס החורג מפרובינציאליות, הם שהעניקו לה ייחוד יחסי של רגישות וצבע, הם אלה שהעמידו לה תקן של איכות, שכוחו עדיין במותניו... על דבר אחר לא יסולח להם, ל"אופקים חדשים", על שבשם התנשאות ערכית דיכאו הנמיכו ודרסו כל אחרות שבגישה, בסגנון ובביטוי. בשם שאיפתם להשתוות בינלאומית, מחקו הם ונאמניהם כל אמנות שלא צייתה להפשטה ולעל מקומיות... ומה על אותם אמנים שהעזו ללכת בנתיב של סימול לאומי עממי, רחמנא ליצלן? מה עלה בגורלו של אברהם אופק, למשל, שעממיות בולגרית של ילדותו הביאה אותו לדימוי הביזנטיני ולסימול מטפיזי? הוא ובזם וחבריהם - איזה בולדוזרים של אנטגוניזם מוזיאלי וכל הכרוך בו הם היו צריכים לבלוע, עד שהיום מועילים המואילים להכשירם? (עפרת, 1983: 454-455).

הוויכוח על אודות שפה מקומית לעומת שפה אוניברסלית, שהדיו נשמעים עד היום בעולם האמנות הישראלי, היה כאש בעצמותיו של אברהם אופק. תחושת השליחות הובילה אותו לעיסוק בנושאים מקומיים, בסגנון פיגורטיבי בהיר לצופיו וכן אל מדיום ציורי הקיר, מדיום אמנותי שמצוי באזורים ציבוריים ופונה אל קהל רחב. בשנת 1959 הוא נסע לאיטליה ללמוד את הטכניקה וכאשר חזר, קיווה לממש את הידע שרכש. אולם רק בשנת 1970 הגיעה הזמנה ראשונה לציור קיר בבית העם בכפר אוריה, בשנת 1972 יצר את ציור הקיר בבית הדואר המרכזי בירושלים, ובשנת 1973 את ציור הקיר בבית הספר "אגרון", שבו אנו דנים. ציורי הקיר האיטלקים שימשו מקור השראה אחד ומנגד התחדדה השפעתם של ציירי הקיר המקסיקנים, אשר ליוו את המהפכה הסוציאליסטית העממית בארצם באמצעות אמנות ציורי הקיר. המפורסם שבהם, דיגו ריוורה, אמר:

מה שהנני רוצה בעיקר היא אמנות להמונים. ומשום כך, לדעתי, הציור המתאים ביותר לכך הוא ציור הפרסקות, המצויים במקומות ציבוריים, במוסדות שבהם נכנסים ויוצאים ההמונים... כמובן שיש להשתמש בסגנון בהיר ובריא, כדי שהאמנות הכותלית תבהיר את השקפת עולמו של ההמון ותבריא ותרענן את הרגשת היופי, הצפונה בלב כל אדם (ריוורה, 1946, אצל גמזו, 2006: 733).

אברהם אופק עצמו מדבר על ציורי הקיר בסדרת שיעורים שהעביר באוניברסיטת חיפה בשנת 1986: אלפיים שנה הייתה האמנות צמודה לקיר, ונפרדה ממנו רק לפני חמש מאות שנה... ציירי הקיר היו כוהנים, משרתי ציבור, שידעו סודות. היו להם הכשרה אישית וידע אישי לשרת את הציבור במגע עם אלוהים. בכנסייה, במערה, בקבר, במקום מפגש עם האל. לא יעלה על הדעת שאדם צייר בלי שתהיה כוונה מלאה מאחורי הרישום, העיוות, הגוון, עיבוד הנושא, מי עומד ליד מי וכו'... (אופק, 2001: 12).

מכאן, שהמחויבות של האמן אל ציור הקיר, אל מרכיביו ואל מסריו היא טוטלית ופוסעת על גבול הקדושה. המשורר זלי גורביץ' כותב על ציוריו האחרונים של אופק דברים שיש בהם אמירה המתאימה גם לעניינינו: העולם כולו בתוך הציור, לא על כל פרטיו והבדליו, אלא מה שיש להגיד על המקום - הדברים היסודיים, זה ועוד זה ועוד זה, מה שחשוב...

העולם הוא עולמו של אברהם אופק - עולם ישראלי, יהודי, ירושלמי, בולגרי, קיבוצניקי, בעל משפחה, עם אלמנטים ארכאיים, כנעניים, קלסיים, איטלקיים, ציוניים; עולם מלא רגש, אחריות, רצינות טוטלית, משמעת, חכמת נפש (גורביץ', 2007: 55).

### סיפור החברה והחינוך

לגבי, כצופה, האמנות של אברהם אופק היא פתח לדיאלוג עם טקסט עתיר סימנים, שהמסומנים שלו מתייחסים לעמוקות שבתחושות, לראשונים ולקדומים שביסודות, ולערטילאיות ולמופשטות שבמחשבות. אופק חזר לראשית הדברים, לספר בראשית, לשלבים הראשונים בהגדרת הזהות האנושית, להתודעות אל ראשית הבריאה, לחיים ולמוות, לפחד, לאשמה, לבושה, לעונש, ליראת הסמכות ולעול הקיום (אליאור, תשס"ד: 75)

בית הספר היסודי הוא מקום של בראשית, מקום חי ורוחש, מקום שבו מתקיימים מעגלים של למידה וחיי חברה, מקום עמוס מחשבות ורגשות, מקום שבו שוהים התלמידים שעות רבות, צומחים ומשתנים במשך השנים. האם הציור הנמצא ממש על קיר הכניסה לבית הספר, מכוון מסר גם לעבר המעשה החינוכי המתרחש בין כתליו? בתור פרשנות, אפשר להתייחס למערך של גישות חינוכיות שונות, למתודות של בנייה לצד מתודות של משחק, לשיטות מבוססות לצד שיטות ניסיוניות.

מי הבונים ומי המשחקים? אנשי החינוך בונים והילדים משחקים? או אולי מוטב לומר שאנשי החינוך נחלקים בין הבנייה לבין משחק, מלהטטים ומתלבטים בין הגישות? האם הצופים הם המפקחים המגיעים לפרקים, או עין פנימית מבקרת בתוך קבוצת המורים, ומוטב, אצל כל אחד מהם? אולי הצופים הם תלמידים היושבים כגוש אחד בגישה של לימוד פרונטלי? האם שיטת "אופק חדש" שהונהגה בבית הספר "אגרון" לפני שנים אחדות היא משחק חדש, או מבנה שמספק גם תכנים ומהות חדשים למערכת החינוך הבית ספרית? בבית הספר נפגשים מישורי חברה וחינוך. כאן מתאפשר לאמן לגעת ישירות בנפשם המתפתחת של הילדים באופן רצוף ומשמעותי. בתקופה הסוערת שלאחר מלחמת יום הכיפורים, בגיליון עמוס כתבות אקטואליה העוסק בדוח ועדת אגרנט המתגבש, במחאתו של סרן מוטי אשכנזי הקורא להתפטרות גולדה מאיר ולבחירות מידיות, ברעב באתיפיה ובמספר שיא של סירובים לבקשות העלייה של יהודים ממוסקבה, בעיתון "מעריב", כותב יוסף צוריאל על ציורי הקיר המבוצעים בתקופה זו במוסדות חינוך בירושלים בעידוד ראש העיר טדי קולק:

בימים אלה סיים הצייר אברהם אופק שני ציורי קיר גדולים בבית הספר ע"ש אגרון בשכונת קרית יובל... עוד בטרם הושלמה המלאכה גילו התלמידים עניין בציורי הקיר, וכיום הם מהווים מוקד להתבוננות ולשיחה... (צוריאל, 1974).

מבקרת האמנות מרים טל מכנה את הציור "חומה ומגדל" ומתארת אותו במאמר "קירות מחנכים לאמנות" כביטוי בעל תעוזה וסגנון מקורי, ציור שהוא גם עממי פולקלוריסטי וגם מתוחכם" (טל, 1974). ריינה גרין (Green, 1996) כותבת על אודות הפגישה עם יצירות אמנות עכשוויות בתהליך חינוכי של בניית זהות והתבגרות במאמר בשם "טקסטורות של זיכרון: תהליכים היסטוריים בראי האמנות העכשווית". היא טוענת שהאמנות מתקיימת בשדה החינוך כאמצעי להבין: מי אנחנו, מאיין באנו, לאן אנחנו הולכים? גרין מדגישה את הצורך להציף את הסיפור ההיסטורי של כל אחד מאיתנו, בעיקר בחברה רב-תרבותית, באמצעות אמנים העוסקים בזהותם, בהיסטוריה האישית והתרבותית שלהם גם יחד. לטענתה, אין צורך לוותר על מיכאלאנג'לו באמריקה, אולם, כדאי להכניס לתכנית הלימודים את ג'ים דורהאם (אמן ממוצא אינדיאני, פעיל פוליטי ויוצר

בנושאי זהות) (Green, 1996: 39-44). בעבורנו, בתרבות הישראלית, בסיטואציה של כור היתוך רב-תרבותי מתמשך, יש חיוניות רבה בפגישה עם אמנות מקומית, וכמובן שציור הקיר בבית הספר הפורס סיפור היסטורי מרובד, מאפשר לנו הזדמנות נדירה בתהליך החינוכי למפגש עם התרחשות היסטורית תקופתית, המגוללת מיתוס וגם מעלה קונפליקט.

ובל נשכח את המוזה במרכז, שהיא אולי מרחב של חלימה בין כל המעשים, המרחב שממנו זורמת ההשראה אל האמן ואל המחנך. יש לאפשר גישה לכל ילד ולכל אדם לעבר המוזה הזו – על כך בפרק הבא.

## חלק ב

### סקירת עבודתנו המעשית בבית הספר על פי מרכיביה: בונים, משחקים וצופים

הסטודנטים המשתתפים באימוני ההוראה באמנות פלסטית בבית ספר "אגרון", הם מתמחים בחוג לאמנויות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, בוגרי לימודי תשתית מבתי ספר שונים לאמנות. זו שנת אימוני ההוראה השלישית שלהם שבה הדגש מושם על דיסציפלינה (תאטרון, תנועה או אמנות חזותית), לאחר שהשלימו שנתיים של אימוני הוראה כלליים במסלול היסודי. הפרויקט נסמך על לימודיהם במכללה (הכוללים קורסים עיוניים וסדנאות בחוג לאמנויות), ועל לימודי התשתית שלהם באמנות בבתי הספר השונים שבהם למדו. לדוגמה, בשנה זו (תש"ע) משתתפים בקבוצה בוגרי בית הספר לאמנות "מוסררה", מכללת אריאל, החוג לאמנות באוניברסיטת בר אילן והאקדמיה לאמנות ועיצוב "בצלאל". הקבוצה מונה עשרה סטודנטים. הם מלמדים במשך כל השנה, שיעור אמנות שבועי קבוע, בן שעה וחצי, בכיתות ו'. השכבה מחולקת לחמש קבוצות קטנות בנות 12-15 תלמידים. כל זוג סטודנטים מלמד קבוצה קבועה במשך השנה, בחדר כיתה נפרד המוקצה לנו. הקבוצות הקטנות מאפשרות קיומה של חממה לימודית נוחה לשלב אימוני ההוראה. הנושא שנבחר בתור הציר לעבודה השנתית הוא "מפגש עם אמנות ישראלית".

בתיאור המובא בהמשך המאמר, אתייחס לשאלות אלו: באיזה אופן אנו בונים, משחקים וצופים? האם מוזת האמנות שוהה במחיצתנו?

### 1. בונים - קבוצה לומדת ומלמדת

ידיעה אסתטית אינה יכולה להיות "חושית טהורה"... אדרבא: הכרת המושגים הכלליים של האמנות, הכרת המסורות, אופני החשיבה, הנתונים ההיסטוריים, גלגוליהן של השקפות אסתטיות ומילוני צורות... זהו תנאי ליכולת להבין צורות חושיות כביכול באורח משמעותי... (דובב, 1982: 57)

הנושא המשמש לנו תוואי למסע ושלד לבניית תהליך הלמידה הוא "תולדות האמנות הישראלית". במשך שנה שלמה אנו עוסקים במהלך ההתפתחות של האמנות המקומית, החל בייסוד "בצלאל" בשנת 1906 ועד לימינו אלה. הסטודנטים עוברים תהליך של מחקר ולמידה בתחום הדעת שלנו והילדים מקבלים את פרי הלימוד, כרצף שיעורים המורכבים מהתבוננות ביצירות אמנות, היכרות של תקופות, של סגנונות, של אמנים והתנסות בסדנאות יצירה בהשראתם. האמנות הישראלית, כפלח מקומי בתוך תולדות האמנות, היא מבנה מורכב, אשר נוצר כנדבך על גבי נדבך, תוך התפתחות אמנותית המגיבה למקום ולמתרחש בעולם.

בתחילת השנה, לפני הגיענו לבית הספר אנו עוסקים בהיכרות עם הנושא. הסטודנטים מקבלים סקירת מבוא רחבה על האמנות הישראלית. בשבועות שלאחר מכן, כל סטודנט בוחר תקופה למחקר ולמידה, מתוך הרצף ההיסטורי. לרוב, הבחירה היא על פי טעם אישי ונטיית הלב, אולם בהמשך נחשפים רבדים נוספים של קשר לתקופה ולסגנון האמנותי שנבחר. בשלב זה, מתחילה בניית המערך השנתי. הנושאים ממוקמים על ציר הזמן

הכרונולוגי של האמנות הישראלית ושל שנת הלימודים. הסטודנטים פונים להעמקה בנושא שבחרו. כל סטודנט מעביר לקבוצת הסטודנטים העמיתים יחידת לימוד בפרק שלו. הוא מונחה להעביר ידע רחב ומעמיק בנושא וכן ליצור חווית למידה משמעותית לקבוצה.

לאחר שלמדנו, התרשמנו וחוונו פרק בתולדות האמנות הישראלית, אנו עוסקים בחשיבה משותפת לקראת ההוראה בכיתות. מתלבטים בשאלות פדגוגיות, שאלות הכרוכות בגיל הילדים ובאופי הקבוצות שכבר פגשנו בכיתות ובנושאים של הדיסציפלינה שלנו: כיצד נציג את התקופה לילדים, באילו אמנים נבחר להתמקד, באילו יצירות נתבונן ולאילו סדנאות נכוון. אנו דנים בטכניקה ובחומרים המתאימים, בשאלת העבודה האישית או הקבוצתית ובמתן תרגיל פתוח או מונחה.

המעבר מן ההיכרות העיונית עם הנושא אל הסדנה המעשית הוא הכרחי ליצירת התהליך השלם אצל קבוצת הסטודנטים כמו אצל קבוצת תלמידיהם. כפי שכותב דיואי:

כדי לחוש ולהרגיש יצירה צריך הצופה ליצור את ההתנסות החווייתית שלו. יצירתו צריכה לכלול יחסים ברי השוואה עם אלה שהתנסה בהם היוצר המקורי... בלי יצירה מחדש האובייקט אינו ניתן להשגה כאובייקט של אמנות (דיואי אצל מירון, 1982: 116).

בשיתוף עם מנהלת בית הספר החלטנו לממש את הפרויקט עם השכבה הבוגרת בבית הספר, שכבת ו', שהתלמידים בה בגיל אשר בו התכנית המשולבת, עיונית וסדנאית, מתאימה ליכולות הקוגניטיביות וכן לצרכים הרגשיים. כאן המקום לציין שילדי בית הספר "אגרון", רובם ככולם, מנגנים במשך כל שנות לימודיהם בבית הספר היסודי, כחלק מתכנית הלימודים בבית הספר. ניכר כי לדבר השפעה רחבה על יכולתם ופתיחותם של התלמידים ביחס לאמנות החזותית, המשמשת שפה מקבילה לאמנות המוזיקה אם כי שונה ממנה. השכבה מתחלקת לקבוצות קטנות, לכל קבוצה זוג סטודנטים המובילים אותה. השיעור השבועי הוא בן שעה וחצי, באמצע יום הלימודים והוא שיעור האמנות של כיתות ו'. הסטודנטים הופכים מורים בפועל, מתמודדים עם הכיתה כמכלול, עם אתגרים חברתיים ובין-אישיים וכמובן עם שפת האמנות על שלל מרכיביה.

ההסתמכות על מהלך היסטורי ליניארי של תולדות האמנות, ובמקרה שלנו האמנות הישראלית, מספקת מבנה התפתחותי משמעותי. למעשה, האמנות הישראלית נפתחת כגשר אל העבר, עמוס אידיאולוגיה ואורנמנטליקה של אמני "בצלאל", אשר ניסו החל בשנת 1906 להוות מרכז רוחני הממזג תנ"כיות עם ציונות, מזרח עם מערב ותכנים אוטופיים עם אמנות שימושית. בפני התלמידים נחשפות טכניקות של מלאכה עם אופי דקורטיבי ותכנים נהירים, על פי הגישה ה"בצלאלית", והם מתנסים בהן. בהמשך, מתוודעים התלמידים לאסכולה ה"ארצישראלית" של שנות העשרים, המדגישה עבריות על פני יהדות – מראה עיניים תמים וישיר על פני אידיאולוגיות גבוהות. כאן מתנסים הילדים בעקבות אמנים כגוטמן, תג'ר ורובין, בסדנאות בעלות אופי שונה, כגון ציור נוף ישראלי, דיוקן בהקשר לסביבה, סיפורים מאוירים ועוד. למעשה, האמנות הישראלית עדיין בתקופת "ילדותה" והסגנון בהתאם: ראשוני, נאיבי, כהיפקחות ראשונית אל המציאות או כתמונת ראי של תל אביב הצומחת מן החולות. בהמשך מתקדמים מעשור לעשור דרך האסכולות השונות והאמנים הבולטים, כולל תחנת ה"מופשט" ו"אופקים חדשים", שהוזכרו לעיל ומשמשים מעין מרד נעורים בדור הקודם, דרך המתנגדים למופשט, האמנים החברתיים, שבהם אברהם אופק.

בשלב זה, מתאפשרת למידה ייחודית מול ציורי הקיר בבית הספר. התלמידים מתוודעים לעבודתו של אברהם אופק, ויוצרים בהשראתה ציורים משלהם בנושאים שעסק בהם (כגון ציור המתאר אירוע היסטורי משמעותי בעבורם) או ציורים בעלי אופי מונומנטלי (כגון עבודה משותפת על נייר ענק). משם אנו ממשיכים לאמנות מושגית של שנות השבעים, השואלת שאלות נוקבות על אודות המקום, ומשם לאמנות העכשווית המורכבת



והמרובדת, ממש כאדם בשל ובוגר. למעשה יש כאן מהלך כרונולוגי של בניית מבנה רב-קומות, שכבה על גבי שכבה, כצמיחה של אישיות; כל חלק נבנה בדיאלוג עם הקודם לו וכולם יחד מרכיבים את פסיפס הזהות הישראלית שלנו.

בתום כל פרק בתולדות האמנות הישראלית, אנו מקימים תערוכה על פני קומת הכיתות הבוגרות. התערוכה מזמנת לכלל קהילת בית הספר מפגש עם יצירות התלמידים במהלך כרונולוגי מתפתח במשך השנה. בעבור הסטודנטים, מתאפשר אימון בהקמת תערוכות ועבור התלמידים - סיפוק מהצגת עבודותיהם, ולכולנו - שיקוף מחודש של התהליך.

אפשר לשאול האם התכנים האלו של תולדות האמנות הישראלית מתאימים לילדים בבית ספר יסודי. כאן תפקידנו כ"מיטיבי לכת בשפת האמנות" לתווך בינה לבין התלמידים. לבחור את האמנים ואת היצירות המתאימים ואת דרכי ההוראה הנאותות לשם יצירת גשר ממשי של הבנה וחוויה בין עולמם של התלמידים לבין עולם התוכן הנפרס בפניהם. בספרה "דיאלוג בין ילדים לבין אמנות מודרנית", כותבת חנה מירון (מירון, 1991) שזו לא רק אפשרות סבירה, אלא צורך ממשי להפגיש ילדים עם יצירות אמנות מודרנית כבר מן הגיל הרך. לדבריה, האמנות המודרנית מאופיינת במגוון גדול של דרכי ביטוי ולכן תוכל לפתוח בפני הילדים ערוצי תקשורת, להעשירם ברשמים ולענות על צרכים רגשיים מגוונים (מירון, 1991: 26).

הסטודנטים מביאים לכיתה רפרודוקציות מגוונות (בדרך כלל סריקות מחשב, לעתים ספר או כרזה) ויוצרים מהלך צפייה מונחית שבה מתקיים דיאלוג חי מול יצירות אמנות ישראלית מתקופות שונות. מה אנחנו רואים? איזו הרגשה או חוויה נוצרת? אילו רעיונות או מסרים נקלטים על ידנו? בהדרגה, נבנים ומצטברים מושגים של שפת האמנות, כגון: קו, צבע, אור וצל, קומפוזיציה, לצד התיאור החווייתי רגשי. באותה שפה נשתמש גם בהנחיה ובצפייה בעבודות התלמידים. לצד המהלך התאורטי, נבנה מהלך מעשי של היכרות עם השפה הפלסטית. בהדרגה מתקיימת התנסות במדיומים שונים: רישום, ציור ופיסול. התלמידים מתוודעים לטכניקות שונות, כגון ציור על מצעים מגוונים, מיחוי, קולז' ועוד, תוך שימוש בחומרים מגוונים ככל האפשר: עפרון, פחם, צבעי פנדה, צבעי מים או גואש והרבה חומרי יום-יום שאנו אוספים לצורך הסדנאות.

בתהליך הבנייה יש מקום חשוב לקשר המתקיים עם המערכת הבית ספרית, החל בהכללתנו בתוך תכנית הלימודים הסדירה, שיתוף הסטודנטים בישיבות הפדגוגיות - שבהן אנו נתרמים ותורמים - הסמכתם לתת הערכות בתעודה, וכלה בקשר משמעותי ותומך עם מחנכות השכבה. הן אמנם אינן נוכחות בשיעורי האמנות, אך הן עומדות לרשותנו אחריהם. בעזרתן, אנחנו מתוודעים להתרחשויות ברובד החברתי הכיתתי וברובד האישי של כל ילד. מתקיים עמן דיאלוג המאפשר פתרון בעיות ופיתוח תהליכים מעמיקים בקשר עם הילדים, שהוא חד-שבועי, אך הופך משמעותי במשך השנה.

בשאלונים שנערכו בשלהי שנת הלימודים תש"ע התבקשו הסטודנטים לכתוב על אודות התהליכים השונים שהתרחשו במהלך הפרויקט. אביא ציטוטים אחדים מתוך דברי הסטודנטים על אודות תהליכי הבנייה של תכנית הלימודים, הקשר עם התלמידים ועם המערכת הבית ספרית:

כ': אני לומדת במקביל ללימודי בדוד ילין בבית הספר לאמנות "מוסררה", כך שהחומר שאנו מלמדות בנושא האמנות הישראלית לא חידש לי כחומר עיוני; אך המפגש שלי עם החומר, בצורה המכוונת להוראה היה חדש עבורי ופתח לי מבט חדש והתמקדות מעמיקה במהות הדברים העומדים מאחורי היצירות עצמן, כדי לדעת להעביר את תהליך האמנות הישראלית בצורה אמינה ומובנת לכיתה שאני מלמדת. את תהליך הבנייה של הסדנאות עשינו יחד. בסוף כל שיעור בנינו את השיעור הבא. המבנה הזה יצר עבורי סדר ושקט, נותר לנו שבוע שלם להתבשל עם הרעיונות ולהגיע לשבוע שאחר כך עם תכנית מגובשת. התפתחות הקשר עם התלמידים התרחש אצלי באופן תהליכי עם התקדמות השנה. ככל שעבר זמן, הרגשתי שאני מכירה יותר

את נפשות התלמידים בכיתה ואת אופן היחסים שאני בונה איתם. הרגשתי שאני מדייקת יותר ועומדת מול הכיתה בצורה נכונה יותר.

בית הספר, באופן כללי, מרשים אותי מאוד. הרגשתי שבית הספר רואה אותנו כמורים לכל דבר ומכבד מאוד את העבודה שאנו עושות. האווירה בבית הספר היא באופן כללי אווירת לימוד. השפעת לימודי המוסיקה ניכרת אצל התלמידים ובמסוגלות שלהם להיות בתהליכי יצירה וביטוי.

א': ההיכרות עם האמנות הישראלית נעשתה בצורה רלוונטית מאוד, משום שמיד ובד בבד עם ההיכרות כבר עולות המחשבות של איך ללמד, ולעשות זאת רלוונטי עבור התלמידים. יש בזה לדעתי ערך מוסף משום שזה לא נשאר בגדר ידע מרוחק ותאורטי.

תאוריות האינטליגנציות המרובות של גרדנר, מאפשרת ניתוח של חלוקת שדה הפעולה שלנו בבית הספר בין מהלכים של בנייה למהלכים של משחק, אצל הסטודנטים כמו גם אצל התלמידים. התאוריה מתייחסת לאינטליגנציות או מנגנוני תפיסה שונים, הפועלים במקביל ובדרגות חוזקה שונות אצל בני אדם שונים (גרדנר, 1996: 4-11). בתהליך הבנייה של התכנית אנו מפעילים בעיקר את שתי האינטליגנציות הראשונות, הלשונית והלוגית-מתמטית, המאפשרות לנו יצירת מבנה, תשתית, "חומה ומגדל" למסע שלנו. גם התלמידים עוברים תהליך של בנייה לשונית-לוגית בהיכרותם את שפת האמנות במשך הפרויקט. לעומת זאת, בשדה העבודה בכיתה, ביצירת סדנאות האמנות ובהפעלתן, יש קשר מובהק למשחקיות, "משחק הכדור שלנו". שם אנו מנכחים את האינטליגנציות האחרות אצל התלמידים כבתמונת ראי של ההתפתחות שעוברים הסטודנטים: האינטליגנציה המרחבית, התנועתית, הבין-אישית והתוך-אישית, הבאות לידי ביטוי תוך כדי תהליכי היצירה. כאמור, גם האינטליגנציה המוזיקלית שילדי בית ספר "אגרון" מקבלים - העשרה יוצאת דופן בתחומה - מהדהדת בעשייתם האמנותית. גרדנר מציע שבית הספר יאפשר לפתח את כל קשת האינטליגנציות ולא יסתפק בלשונית ובמתמטית, שהפכו לדבריו, מושא הערצה בחברה שלנו. (שם: 8) האמנות, כשדה פעיל מרובה אפשריות, יכולה לאפשר פריסה מסוג זה באמצעות גירוי והפעלה של טווח האינטליגנציות והתקדמות לעבר "בית הספר הממוקד ביחיד" שמציג גרדנר (שם: 9).

את מרחב הפעולה של בנייה מול משחק, אפשר לנתח גם במונחים של מודרניזם מול פוסט-מודרניזם. בעוד המודרניזם עסוק בבניית שפה אמנותית הרמטית, שבה נוצרים הזרמים השונים כנדבכים, מגיבים האחד לקודמו, במהלך כרונוולוגי ליניארי. הפוסט-מודרניזם פועל כמערכת רב-כיוונית, אקלקטית, הסוחפת אליה פרגמנטים מן העבר ומן ההווה, מן האישי ומן החברתי, מן התוך-אמנותי ומן החוץ-אמנותי, כמערכת משחקי רב-לשוני. במאמרו "שינויים בחינוך לאמנות: החיפוש אחר משמעות" כותב רונאלד נפרוד על השינוי שחל בחינוך העכשווי לאמנות, עקב המהלך של מעבר ממודרניזם לפוסט-מודרניזם. המודרניזם התאפיין בשיח פנים-אמנותי גבוה, התמקד בשאלות צורניות של השפה ויצר, לדבריו, סמכות של מבקרי אמנות ואסתטיקנים שהפכו להיות שומרי חותם האמת לגבי משמעות היצירה האמנותית. לעומת זאת, הפוסט-מודרניזם שולח שלוחות לתוך הקהל, תוך עיסוק בשיח החברתי, במצב הפוליטי, במוצא האתני, במעמד המגדרי, ובדמות ה"אחר". מתוקף כך מתפרקת סמכותם של "יודעי ח"ן" ומתפזרת לחוויה האותנטית של קהלים שונים. כמובן שהדבר מקרין על תפקידו של המורה לאמנות, בתור פרשן הפתוח לדיאלוג עם השפה ועם תלמידיו (נפרוד, 1995: 161-169).

נפרוד מאפיין את השינוי הדרסטי שחל במתודת החינוך לאמנות במספר מוקדים: התוכן אינו מעוצב ישירות בידי מקורות הסמכות (אמנים, מבקרים, היסטוריונים של אמנות), אלא נבנה באופן משותף בידי מורים ותלמידים תוך דיאלוג וזיקה להקשר מקומי, היסטורי ותרבותי. המורים נתפסים יותר כפרשנים ויוצרי תוכן ולא

כמתוכי ידע בלבד. אין הכרח בלימוד ליניארי או בפרקטיקות יסוד מסורתיות (שם: 172). הוא מסיים בקריאה למורה לאמנות להיות ער לסוגיות הזהות של תלמידיו, לתת ביטוי לריבוי ולשוני, ולהפיק תועלת מסיטואציות של אי-ודאות ומתחים.

אין ספק כי אנו חיים בעידן של שינויים שבו אנו עדים לקליידוסקופ של התרחשויות אשר משנות צורה לנגד עינינו. במבט ראשון נדמה כי המורים לאמנות נאלצים להיאבק שוב ושוב בהוריקן החברתי והאסתטי של האירועים האחרונים. אבל אסור לנו להטיף לאמיתות אסתטיות אוניברסאליות ואף לא לדלג מגילוי חברתי ולטיביסטי אחד למשנהו. אפשר לחשוב על תרחיש חלופי, של מורה שמכיר בשינויים, מבין את ההיגיון שמאחוריהם ובונה מחדש גישות חדשות לחינוך לאמנות (שם: 185).

## 2. משחקים - קבוצה דינמית ומתנסה

במשחק, ובמשחק בלבד, הילד או המבוגר מסוגלים להיות יצירתיים ולהשתמש באישיות כולה, ורק בהיותו יצירתי מגלה היחיד את העצמי (ויניקוט, 1971: 79).

בתהליך הלימוד הקבוצתי של הסטודנטים אנו משתמשים בכלים היצירתיים שלנו לשם הפריה רעיונית. לאחר הצגת כל נושא חדש, הקבוצה נכנסת למעין "פינג פונג" של חילופי רעיונות העולים לאוויר: מה נציג הפעם ובאיזה אופן, מה יהיו ה"מדיומים", הטכניקות ואופני הפתיחה והסיום. הסטודנטים מעלים אפשרויות רבות, מוסרים אותן ככדור מאחד לאחר, המשחק דינמי ומהנה, אם כי לעתים מתיש. יש משתתפים דומיננטיים ויש פסיביים. במשך השנה אנו חותרים לפתח משחק שבו כולם מעיזים למסור ולתפוס, להשתעשע ברעיונות ולנסותם. בעוד קורות הבנייה היו זוויתיות ומהוקצעות, הרי הכדור הוא עגול והכול כאן אפשרי. כמו בציור הקיר, במשחק הלימודי חלקנו משילים מעלינו את "חליפות הידע" ו"נעלי המוסכמות", ובהיותנו יחפים ולבושים בגופיות נוכל להיות חופשיים וקלילים יותר במהלכו. שם תבואנה לידי ביטוי השונות, הייחודיות והמקוריות של כל אחד ואחד מהסטודנטים. במהלך הדינמיקה הזו נוצרים ונבראים השיעורים, תוך סינתזה בין הרעיונות השונים: ארגז הכלים האישי של כל סטודנט, השקפת עולמו, נטיית לבו, היכרותו עם קבוצת התלמידים, וכל זאת במהלך שהוא אינטואיטיבי והוליסטי יותר מאשר ליניארי.

מדברי הסטודנטים על אודות התהליך הקבוצתי של יצירת השיעורים והסדנאות, כפי שבאו לידי ביטוי בשאלונים:

נ': החוויה השיתופית של העלאת נושא בסדנא תוך הצעת רעיונות, הקשבה הדדית והפריה הדדית של ניסיון וטעם מוצאים חן בעיני. אני אוהב לעבוד בצוות ונהנה לשמוע רעיונות חדשים ומפתיעים, השיטה טובה מאוד ומקדמת. הקבוצה רב-גונית ושונה מאוד ממני, כיחיד ואינדיבידואליסט. אני, כגבר בודד בין בנות, נחשף במסגרת הקבוצה לדעות שונות, תרבויות, גילאים שונים והדבר מחייב אותי מצד אחד להקשבה עמוקה יותר וכן להשמיע את דעתי ולפתח נושאים שחברות הקבוצה מעלות, במפגשים קיימת תמיכה רבה והקשבה מצד כולן - ניסיון מרענן וחדשני.

א': הכנת הסדנאות המשותפת היא בעיני חממה מבורכת. זוהי תמיכה הן מקצועית והן רגשית, ואין פגיעה ביצירתיות משום שכל אחד מוזמן להביע ולהוסיף את רעיונותיו. הקבוצה מאפשרת התנסות ראשונית בהעברת החומר בתנאים נוחים ומפרגנים, מעין מעבדה נוחה לבדיקת הנושא.

י: תהליך בניית הסדנאות הוא משותף, וזה מאוד מעשיר אותי כמורה. לפעמים מישהו מציע רעיון שאני התקשיתי למצוא, או שמישהו מחזק אותי ברעיון שלי. לדעתי, זה נהדר שיש קבוצה של סטודנטים שמתכננים יחד את השיעורים.

ויניקוט מתאר את המשחק כחוויה המאפשרת מימוש לדחפים יצירתיים, מוטוריים וחושיים. המשחק מתממש ב"מרחב פוטנציאלי שנוצר בין האם לתינוק" ואחר כך מתקבע כמצב המאפשר קיום חוויתי בתחום ביניים בין המציאות הפנימית של היחיד למציאות החיצונית. החוויה שנוצרת מובילה לאקטיביות ולתחושה שהחיים ראויים לחיותם, בניגוד לפסיביות כנועה (שם, 79-89)

בפרויקט שלנו, המשחק הוא אותו חלק דינמי אשר יוצק לתוך המבנה את ההתרחשות החיה והנושמת, זו שנבראת מתוך התהליך ולא הייתה ידועה מלכתחילה. במובן זה, המשחק קרוב מאוד למדיום האמנותי אשר מאופיין בתהליכים התנסותיים ופתוחים. על ההקבלה בין משחק לאמנות עומד הרברט ריד. הוא רואה במשחק ובאמנות במקביל צד ביולוגי של שחרור עודפי מרץ (בהתבסס על התאוריה של ספנסר), צד רוחני של ביטוי חופשי, וצד חברתי המבטא צורך להשתייך לקבוצה, ובנקודה זו המשחק דומה לדבריו, לריקודי פולחן שבטיים (ריד, תשל"ד: 55-83).

בן-עמי שרפשטיין כותב שהיחס בין אמנות למשחק הוא מפתח להבנת האמנות. תוך צפייה בילדים וכן בבעלי חיים, המונעים במשחקם בידי אינסטינקטים טבעיים ומתנהלים בספונטניות, נחשף טבעה ההכרחי של האמנות. המשחק, לדבריו, הוא מורה רבגוני המתרגל את משתתפיו לשימוש בחושים, באיברים, ובמוח. על אף שהוא נראה לעתים חסר תכלית יש ביכולתו להוליד מצבים יצירתיים להפליא. במרחב המשחק העובדות השגרתיות הופכות למעין חידה שיש לחוקרה, באמצעות הפעלת תנועה ורגש. התהליך המשחקי מלווה בלהט והופך למדיום של המצאה ותרגיל בבריאת סדר, הגדרה שמתאימה גם לתהליך יצירת אמנות (שרפשטיין, 2007: 146-152).

אם תהליך הבנייה הוביל לתוצר מגובש של ידע מצטבר, כגון היכרות עם אמנים וסגנונות שונים, הרי תהליך המשחק והיצירה האמנותית יאפשרו שחרור ופעולה במרחבים רגשיים כגון: התמודדות עם תוקפנות, פחדים עמוקים וקונפליקטים שונים. בונאבנטורה (תשי"ג) טוען שהילד משתמש במשחק כדי להשתחרר משיעבודו למציאות. לחומר יש "נשמת חיים" ובמשחק הוא לובש צורה וממלא כל תפקיד שהילד מטיל עליו. המשחק נטול אינטרסים מעשיים, והוא ביטוי של חופש ויוזמה. בונאבנטורה מצטט את המשורר פרידריך שילר: "האדם משחק ביופי כמו הילד בצעצועיו. על ידי היצירה האמנותית האדם הופך את המציאות לחזון" (בונאבנטורה, תשי"ג: 7). בונאבנטורה ממשיך וטוען כי הילד המשחק אינו מפריד בין גישה הכרתית לגישה דמיונית. אולם בגיל 11, שהוא בתקופת מעבר בין הילדות לבין ההתבגרות, נוצרת הבדלה ברורה בין העולם הפנימי והעולם החיצוני, ואז הנער מפסיק לשחק. הוא ממיר את פעולותיו לצורה חדשה, שיכולה להיות אמנות או עבודה (שם: 16-17). תלמידינו הנמצאים על סף גיל ההתבגרות, אכן משתמשים במרחב היצירתי שמעניקים שיעורי האמנות לביטוי ה"אני הפנימי" שלהם. רגשות, רעיונות, שאלות של דימוי עצמי, רצונות כמוסים, קונפליקטים, אותם מרכיבים שיכלו לבטא במשחקי הילדות שלהם.

### 3. צופים - קבוצה המתבוננת פנימה

תרומה משמעותית לחינוך מעלות האמנויות בכך שהן מעוררות את בני-האדם לבחינת מציאות חייהם ויוצרות אצלם אי-שקט ואי-נחת שמחייבים אותם ל"בדק בית" ובחינה עצמית... עצם ההתבוננות במראות רוח האדם, המגולמים ביצירות הגות ואמנות, מביאה לכך שמהו חבוי ועמום בתודעתו שלו מגיע לכדי התגלות והתבהרות. התנסויות אלה מפתחות באדם סוג מסוים של ידע רוחני: רגישות ומודעות רבה יותר למשמעות, איכות, שלמות, יחסי אנוש, תחושות פנימיות והכרעות ערכיות... (גרין, 1974: 485).

בפרויקט המעשי שלנו הסטודנטים נדרשים להיות גם הקהל המתבונן, זה היושב בצד, פסיבי לכאורה, אך בעל כוח מרוכז של קליטה ועיבוד. מדובר על תהליך הרפלקציה, שהוא התבוננות משקפת ופעילה לאחר מעשה. זילברשטיין מצטט את ון מאגן ומבחין בין שלושה סוגי רפלקציה מרכזיים. רפלקציה טכנית – שבה נבחנת יעילות האמצעים להשגת המטרות, רפלקציה פרקטית – שבה גם המטרות עומדות לבחינה ורפלקציה ביקורתית – שבה מופעלים היבטים מוסריים ערכיים בתהליכי ההערכה (זילברשטיין, 1998: 17).

בשיעורי הדידקטיקה, שנערכים מיד אחרי אימוני ההוראה, אנו מקדישים חלק מהזמן לרפלקציה פעילה בכל המישורים האלה. מתבוננים בתוצרים, מתייחסים לתרגילים, לטכניקה ולמידת התאמתה, לתהליך שהתהווה, לחלוקת הזמן, לפתיחה, לסיכום, לאופן ההנחיה, לתגובות ולרגשות שעלו אצל התלמידים, לבעיות שצצו וכמובן לתחושות שלנו.

בשיעורים הראשונים קיימו סבב בסופו של כל שיעור ובו התבקש כל אחד מהסטודנטים לענות על שלוש שאלות:

1. מה עבד בעבורך בשיעור?

2. מה לא עבד?

3. מה אתה נושא איתך מהשיעור?

למעשה, המטרה היא למקד את התבוננותם בחלקים החזקים, הבעייתיים ולחדד מודעות להרגשה האישית שנוצרה בעקבות השיעור. בהמשך, קיבלו הסטודנטים מחברת שבה התבקשו לענות על שלוש השאלות אחרי כל שיעור; מחברת התבוננות המכילה מאגר של ניסיון ולקחים. שכן, מאחורי כל מה שעבד מצוי מה שכדאי לקחת איתנו הלאה, מתוך מה שלא עבד נוכל ללמוד ולתקן, מתוך התחושה שאנו נושאים מתבהרת מודעות עצמית. במפגשים עצמם אנו ממשיכים לגעת בנושאים האלה, בהתייחסות לשיעור שהסתיים וגם בתכנון השיעורים הבאים, שם אנו מנסים ליישם מסקנות מן התבוננות שערכנו. בהקשר זה אפשר גם להתייחס לזילברשטיין המבחין בין רפלקציה על הפעולה (On action), תוך כדי פעולה (In action), ורפלקציה עתידית שהיא הטרמה או חזרה על העתיד להתרחש (Rehearsal) (שם: 18).

הרפלקציה נעשית במעגל הקבוצתי, תוך עיסוק ברובד טכני ופרקטי, אך גם ברובד הביקורתי והערכי. היא ממשיכה גם בצוותים: כל זוג סטודנטים עוסק בסיכום השיעור ובתכנון השיעור הבא. על היתרון של הוראת עמיתים בצוותים לתהליך הרפלקציה עומדת בן פרץ:

הוראה על ידי עמיתים בצמדים (team teaching) אף היא עשויה לשרת את תהליך הרפלקציה, במיוחד אם כל אחד מהצמד מערב את העמית בדיונים פדגוגיים ובניתוח דרכי הוראה. הניסיון לעמוד על הסיבות לפעולות העמית והפתיחות לחשוף את החששות ואת תחושות אי-הביטחון המלוות את תהליך ההוראה הם בסיס לתרבות שיתוף פעולה רפלקטיבי בעתיד (בן פרץ, 1998: 50).

שלב נוסף ברפלקציה הוא שיחות ההנחיה האישיות וכמובן ההתבוננות הפנימית של הסטודנט, במחברת ומחוץ לה. על הקבוצה להיות תומכת, לשמש חממה, כדי שהרפלקציה תהיה משמעותית ופתוחה. תוך כוונה לתת מקום ובמה להתלבטויות, להעלאת בעיות ותסכולים, לכישלונות בתור מקור למידה ולזיהוי הצלחות כמקור הנעה וכוח.

מצב הצפייה מזכיר לנו, כמו בציור הקיר, שגם בסיטואציה דינמית ביותר, כגון חיי בית הספר ועמידתנו כמורים בפני כתה שבה עולמות נפש שלמים המחכים להדרכתנו, יש מקום להתבוננות. זו אינה התבוננות פסיבית אלא התבוננות אקטיבית, רוחשת רגשות ומחשבות, הממלאת אותנו בתובנות בדרכנו קדימה.

להלן דברים אחדים מדברי הסטודנטים על אודות תהליכי הרפלקציה:  
כ' (על רפלקציה קבוצתית, זוגית ואישית): אצלי תהליך הרפלקציה על השיעורים נעשה בדרך כלל באופן אישי ותוך כדי התרחשות המציאות האישית שלי. בסוף השיעור אנו יושבים ומלבנים את הדברים בקבוצה ובין שיעור לשיעור עם הצוות שמלמד יחד בכיתה, אך מבחינתי המשמעותי ביותר הוא התובנות העצמיות שנובעות מחוויית הלימוד שנמצאת איתי גם בחיים שבין שיעור לשיעור.  
[על רפלקציה On action ו In action]: התובנות שיש לי לגבי הכיתה ואופן ההוראה בכיתה מתרחשות אצלי בדרך כלל תוך כדי השיעור, אך ממשיכות להתבהר ולהתמקד במשך השבוע שבין שיעור לשיעור.

ש': (על רפלקציה זוגית, קבוצתית ואישית) אחרי כל שיעור אני ו' עושות רפלקציה - מה עבד ומה לא עבד וכו', זה מאוד עוזר לנו לחשוב ביחד ולהסיק מסקנות לשיעורים הבאים. זה כמובן עובד גם בקבוצה. כשיש מסקנה מאוד בולטת שאני מאוד מאמינה בה ורוצה להשתמש בה בעתיד ובחיי היום-יום כמורה ובכלל כבן אדם, אני רושמת אותה במחברת שלי.

#### 4. מוזת האמנות - היכן היא?

התהליך האסתטי מתחיל באותן ההזדמנויות הפשוטות, שבהן משהו שנקרה בדרכנו מקסים אותנו לרגע קט... אנחנו מצילים את הדבר מהכללות, מהסטריאוטיפים, מהתפיסות והמשפטים הקדומים, מהשגרה שבתפיסה, מהחשיבה והפעולה שבהם אנחנו מקטלגים ומסתירים אותו בדרך כלל. ואנחנו מקשיבים למה שהדבר אומר לנו על אודות עצמנו (ג'נקינס אצל שווארץ, 1982: 82).

את המוזה ננסה לעורר בתוכנו ואצל תלמידינו בשיעורי אמנות, תוך מפגש עם יצירות ועם עצמם. אולם, בחלק זה של המאמר אתרכז במוזה המתגלמת בציור הקיר בבית הספר.  
המוזה היא ישות פנימית, יש המכנים אותה השראה, המלכדת כמנסרה את מיומנותו, ידיעותו, רגשותיו וכוונותיו של האמן לעבר מימוש היצירה. אברהם אופק ממקם דמות נשית סגולה בציור הקיר שלו, בתוך, בשטח פתוח בין הקבוצות השונות: הבונים, המשחקים והצופים. היא נמצאת בספירה אחרת, אולי במרחב של חלימה.  
הצייר מייעד את המוזה לצרכיו ולצורכי החברה, מזכיר לנו שכל המפעל הציוני, האמנותי, או החינוכי שהוא מתאר זקוקים גם לממד של שאר רוח. חגית גל-עד כותבת על "הברית האסתטית-אמונה, אמנות, אמנה" ומעמידה כמודל את קורצווייל, שעל פיו משמש כל מפעל אמנותי אותנטי תעודה נאמנה לשאיפה של האמן לממש מחדש את המציאות הבלתי פגומה, בין אם היא נצטיירה בנשמתו של האמן כחזיון הילדות הראשונית או נשתמרה ברוחו בכוחה של תודעה לאומית קולקטיבית או בכוחה של אמונה דתית (גל-עד, 1987: 55).  
אנחנו בתור צופים מוזמנים לחזות ביצירה, להעמיק בהתבוננות ואם נצליח לגעת בקסם, אזי נוכל לצלול לתוכה ולתוך עצמנו. נוכל להוביל גם את תלמידינו לעבר חווית הגילוי.

יכולה ההתנסות באמנות (בכוחות עצמה או בתיוכם של מורים) להניע אנשים לחרוג אל מעבר למובן מאליו ולסתמי שבשגרת המציאות - מהמוניות הכרך, מהתעשייה והמסחר, מהאדישות לסבל ולעוול, מהפרות הקדושות ומהמיתוסים התרבותיים, משקרי החיים ומהונאות הפוליטיקאים, ומחדירת הטכנולוגיה והבירוקרטיה לכל רובדי החיים.

בצורה דומה יכולים מורים לפנות אל חירותם ודמיונם של התלמידים, לגרות את תודעתם בתפיסות ובראיות אלטרנטיביות - של מה שאיננו ויכול עדיין להיות - ובכך לסייע להם לבקע את הבנאליות היום-יומית, ומבעד לחרכים ולבקעים שנוצרו, לאפשר להם לראות את המציאות באור חדש, ולהגדיר את עצמם בתוכה, שוב ושוב מחדש, באמצעות מתן פשר, משמעות וערך משלהם (גרין, 1974: 485).

המוזה הסגולה, מסתמנת כהצעה לרגעים חד-פעמיים של שחרור מן הרגיל והשגרת, להתבוננות רעננה פנימה והחוצה. המוזה עירומה ושכיבתה המקופלת, מרמזת על מצב עוברי, טרום לידה, טרום התעוררות, המאפשר חוויה בראשיתית עוצמתית. עם זאת, לא רק הראשוני והחדש מעוררים השראה או מפגש עם המוזות. לעתים, המראה הקבוע והחוזר מתחדד לנגד עינינו כתגלית. מכאן, שדווקא נוכחותה הקבועה של יצירת אמנות בבית הספר, שהיא נדירה, יש בה ערך עצום לפוגשים בה.

גיבור ספרו של סלינג'ר "התפסן בשדה השיפון", הולדן קולפילד, המתבגר המורכב, מספר על חיבתו העמוקה למוזאון הטבע שאליו לקחה המורה מיס איגלטינר את הכיתה כמעט מדי שבת. שם הם צפו שוב ושוב בחיות המפוחלצות, בציפורים "הממולאות", באסקימוסי שישב ליד חור באגם קפוא והיה דג דגים מתוכו... הדבר הכי טוב, אבל, במוזיאון הזה היה שכל דבר נשאר תמיד במקום. אף אחד לא היה זז. היית יכול ללכת לשם מאה אלף פעם, והאסקימוס הזה עוד היה רק גומר לדוג את שני הדגים האלה, הציפורים עוד היו בדרך דרומה, האיילות עוד היה שותות מבור המים הזה... אף אחד לא היה משתנה. הדבר היחיד שהיה משתנה זה אתה... (סלינג'ר, 1980: 117-119).

מדברי הסטודנטים על אודות החוויה האישית של השראה, גילוי או צמיחה:  
י: למדתי מילדים יצירתיות ששכחתי עם השנים.

נ': אוכל להעיד, שצמחתי כאדם, כאמן וכמורה, ואוכל לציין גם כאיש משפחה, וזאת בעקבות הליוי והפיתוח המתמידים שאליהם נחשפתי, בשיחות המשותפות, בסדנאות ההכנה וביישום בכיתה.

י' (מתוך סיכום שהגישה): ללמוד על אמן מסוים זה כמו להיכנס לעולם שלם שיש בו הרבה נקודות עניין מוכרות בשבילי, ומצד שני זה ללמוד השקפת עולם אחרת, התייחסות אחרת לאותם דברים שמעניינים אותך, דרכי ביטוי אחרות. הרגשתי שכל המחשבות והדעות שלי מקבלות תמיכה מאמנים גדולים. אולי זו בעצם המשמעות של האמנות שכל אחד מהצופים מוצא משהו באמנות של האחר שעונה לקולו הפנימי.

ש': הפרק על "בצלאל" שאני חקרתי מאוד התאים לי. אני מרגישה ש"בצלאל" הוא בעצם "השורשים" של האמנות הישראלית וזה מה שגם אני מחפשת כעולה חדשה, את השורשים שלי בארץ.

נ': (מתוך סיכום שהגישה): בעבודותיהם של גוטמן, רובין ותג'ר מצאתי את הקסם הנושן של התבוננות ראשונית, כמעט ילדותית ותמימה מאוד, המלטפת את הנופים ואת הדמויות. ניתן לומר שדרכי היצירתית ואהבת הארץ השתלבה בהרמוניה עם יצירותיהם של ציירי ארץ ישראל. הדבר הניע אותי לנסות ולהעביר מסרים אלו לתלמידיי. החיבור של ארץ ישראל של פעם עם תלמידי המאה ה-21 הוכיח את עצמו כמוצלח.

כ': תהליך הלימוד באופן הזה, היה עבורי כסטודנטית לאמנות פתח לתובנות אישיות וליצירה. הנושא האישי שלי בתוך האמנות הישראלית היה האמן אברהם אופק. בחרתי את הנושא בלי הכרות קודמת עם האמן ובמבט ראשוני על עבודותיו לא חשתי הזדהות או קירבה ליצירות. הלימוד האישי שלי סביב סיפור חייו, אישיותו ותהליך היצירה שלו שינה לחלוטין את ההתבוננות שלי על עבודותיו. דרך סיפור האמן גיליתי דמיון רב והזדהות עמוקה למקום ממנו אני עצמי מגיעה ליצירה.

יוסף שווארץ (1982) כותב על אודות בית הספר כאתר וכהתרחשות. הוא מציין שנחוץ שינוי רדיקלי כדי להפוך את בית הספר לאתר אסתטי, טוען נגד האחידות הקובייתית, הצבעים החיוורים, הרהיטים חסרי החן והנורות החשופות, המאפיינים את רוב בתי הספר. לדבריו, הדבר מבטא בעיות תקציב ומעבר לכך קונספציה אידיאולוגית שבית הספר חייב להיות פשוט בחיצוניותו כדי לייצג מסירות לרוח ולא להיסחף לתרבות הצריכה. כאן, הוא טוען, נופלים לתוך דלות אסתטית שבה ניכר המחיר הרוחני תמורת החיסכון החומרי. שווארץ מציג שינוי לעבר בית ספר אסתטי, באמצעות מודולריות גמישה של חדרים ורהיטים, צבע, ויגדילו לעשות אם יהיו בו פריטים אמנותיים, אשר יגבשו את ייחודו של המקום, כגון פרסקו על גבי הקיר או פסל בכניסה וכיוצא באלה (שווארץ, 1982, עמ' 98-101)

ההזדמנות הנדירה הזו, של יצירת אמנות מקורית הנמצאת בתוך בית ספר, אינה מנוצלת כיום בבית ספר "אגרון". למעשה, שני ציורי הקיר ספונים מאחורי ווילונות קטיפה כבדים, נוכח החלטה משותפת של ועד ההורים וצוות בית הספר, שנבעה מתוך תחושתם כי הציורים קודרים מדי בעבור ילדים בגיל בית הספר היסודי. במהלך העבודה המעשית שלנו, הציורים נחשפים למשך כחודש ימים, שבו הילדים לומדים על אברהם אופק, מתוודעים לציורים ויוצרים בהשראתם. בפרק זה של הלמידה הובלנו מהלך שבו התלמידים פגשו את יונתן אופק, בנו של אברהם אופק, ואמן יוצר בעצמו, ויצרו תערוכה שנתלתה כהמשך לציור הקיר. כמו כן יזמנו מפגש מונחה של מליאת המורים עם ציורי הקיר ותערוכת הילדים.

ס' יזהר (שהיה תלמיד בבית מדרשנו) אומר על כך:

ואם אמת הדבר שיש איזו נהרה באמנות, ותהא אפילו עצובה, ונואשת, ככל שיש, הרי כל מה שצריך הוא שלא להסתיר אותה, לזוז הצידה, לא לכסות - זה הכול. ותהיה לה הנהרה הזאת נראית... (סמילנסקי,

1993: 14)



## מקורות

- אולמן, מ' (2007). לדעת זה החלק הלא נראה. בתוך: א' מנדלסון (עורך) *נופי געגוע – מוקדם ומאוחר ביצירתו של אברהם אופק* (עמ' 69–71). ירושלים: מוזיאון ישראל.
- אופק, ר' (2001). *אברהם אופק מקיר לקיר*. תפן ועומר: המוזיאון הפתוח, גני התעשייה.
- אליאור, ר' (תשס"ד). אברהם אופק וראשית הדברים. *דימוי – כתב עת לספרות, אמנות, ביקורת ותרבות יהודית*. 23, 75–79. ירושלים: "מעלה".
- בונאבנטורה, א"י (תשי"ג). משחק – אמנות – עבודה. בתוך: א' רבינוביץ' (עורכת). *משחק וחינוך*. (עמ' 7–18). תל אביב: הוצאת "אורים".
- בן פרץ, מ' (1998). הרפלקציה בהכשרת מורים: מיתוס או מציאות. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ, וש' וזיו ש' (עורכים). *רפלקציה בהוראה. ציר מרכזי בהתפתחות מורה*. (עמ' 43–52). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בראל, י' (2004). *בין פיקחון לתמימות, על האמנות הפלסטית בשנות ה-60 בתל אביב*. תל אביב: מוזיאון תל אביב לאמנות.
- גורביץ', ז' (2007). יד, לידיעות, ילידיות, על ציוריו האחרונים של אברהם אופק. בתוך: א' מנדלסון (עורך). *נופי געגוע – מוקדם ומאוחר ביצירתו של אברהם אופק* (עמ' 55–60). ירושלים: מוזיאון ישראל.
- גל-עד, ח' (1987). הברית האסתטית: אמונה, אמנות, אמנה. בתוך: ה' אונגר, ה' (עורך). *אמנות כאתגר בחינוך* (עמ' 54–57). תל אביב: הוצאת המדרשה.
- גמזו, ח' (2006). *ביקורות אמנות*. תל אביב: מוזיאון תל אביב לאמנות.
- גרדנר, ה' (1996). *אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה*. ירושלים: מכון ברנקו ויס לטיפוח החשיבה.
- גריין, מ' (1974). הומניזציה באמצעות האמנויות. בתוך: נ' אלוני (עורך, 2005). *כל שצריך להיות אדם* (עמ' 485–486). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- דובב, ל' (1982). חינוך אסתטי – לשם מה? בתוך: ל' דובב (עורכת). *לקראת חינוך אסתטי* (43–62). תל אביב: ספריית פועלים.
- ויניקוט, ד"ר (1971). *משחק ומציאות*. תל אביב: עם עובד.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית. בתוך: זילברשטיין, בן פרץ, זיו (עורכים). *רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 15–38). מכון מופ"ת.
- טל, מ' (1974). קירות מחנכים לאמנות. *ידיעות אחרונות*, 2.8.1974.
- מירון, ח' (1991). *דיאלוג בין ילדים לבין אמנות מודרנית*. קריית ביאליק: אח.
- מירון, ח' (1982). הילד כצרכן אמנות פעיל. בתוך: ל' דובב (עורכת) *לקראת חינוך אסתטי* (עמ' 116). תל אביב: ספריית פועלים.
- נוימן, ב' (2009). *תשוקת החלוצים*. תל אביב: עם עובד.
- נפרוד, ר' (1995). שינויים בחינוך לאמנות: החיפוש אחר משמעות. בתוך: ג' מלצר ונ' כהן עברון (עורכים) (2004) *חינוך וחינוכה* (עמ' 161–185), המדרשה כתב העת של בית הספר לאמנות, מכללת בית ברל.
- סלינגר, ג"ד (1980). *התפסן בשדה השיפון*. תל אביב: עם עובד.
- סמילנסקי, י' (1993). חינוך לאמנות? מילה ריקה. *טעמים* 1, 10–14.
- עפרת, ג' (1983). אופקים חדשים: על חטאי. בתוך: ג' עפרת (2004). *בהקשר מקומי* (עמ' 454–458), תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עפרת, ג' (1987). בית. אברהם אופק. *עבודות* 1956–1986. תל אביב: ספריית פועלים.
- צוריאל, י' (1974). ציורי קיר במוסדות חינוך. *מעריב*, 13.3.1974.
- רזנצוביץ, פ' (1970). *כוכב הגאולה*. ירושלים: מוסד ביאליק.

ריד, ה' (תשל"ד). אמנות ילדים. בתוך: מ' טמיר (עורך). ערכים אמנותיים בחינוך ותרבות (חלק א) (עמ' 55-83). משרד החינוך והתרבות.

שווארץ, י' (1982). תפקודו ההומניסטי של החינוך האסתטי סביבתי. בתוך: ל' דובב (עורכת) לקראת חינוך אסתטי (עמ' 77-108). תל אביב: ספריית פועלים.

שרפשטיין, ב' (2007). ציפורים, פילים ואמנים אחרים: הרהורים על אמנות בעלי-חיים וילדים. תל אביב: עם עובד.  
Green, R. (1996). The Texture of Memory: Historical Process and Contemporary Art. In S. Cahan, & Z. Kocur (Eds.) *Contemporary Art and Multicultural Education*. (pp. 39-44). New York: The New Museum of Contemporary Art.

## Playing or Building and the art muse in between: Art Teachers Training at Agron School in Jerusalem

Lilac Sasson<sup>1</sup>

### Abstract

This article presents a project of teachers training in the plastic arts under my supervision in Agron School in Jerusalem. A wall painting by the artist Avraham Ofek is placed at the school's entrance. The painting portrays an epic of the society of the land of Israel that has educational import. Elements of the painting are used in this essay in presenting the teachers training project. Learning processes, methods, aims and intentions are presented paralleling the narrative represented by the painting on the wall of the school building. Avraham Ofek said: "Art is and will remain only one thing for me, the only key to understanding life" (Ofrat: 1987: 4). I use this same key, as presented to us by the artist, to open door after door and evaluate our activities in the school. The fundamentals of building and play are presenting in the article as the foundation of the project. This is concomitantly a linear process of building layer upon layer, with defined and applied aims, and a spontaneous process of free-flowing and dynamic experience. Integration of these processes creates the sensual learning experience of the students, as it also does for their pupils.

---

<sup>1</sup> Corresponding author: e-mail: lilacsasson@walla.com