



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

גיליון 10, כסלו, תשפ"ב, דצמבר 2021

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

**מהמרחב המוזאוני אל המורה לאומנות
שותפות המצמיחה ידע**

יערה מוגדם

תקציר

ביקור במוזאון מעודד למידה חווייתית במרחב החוץ בית-ספרי שיש בה היבטים אישיים וחברתיים ייחודיים. מאמר זה מציג את היתרונות בשותפות בין המחנך המוזאוני והמורה לאומנות, ופיתוח קהילת עמיתים מקצועיים שלהם. הקשר בין שתי הפרופסיות החינוכיות, שכל אחת מהן מכירה את בסיסי הידע של רעותה, משפיע על חוויית הלמידה של תלמידים במוזאון. במאמר יוצגו פדגוגיות מיטביות המופעלות בידי מחנכים מוזאוניים, שמורים יכולים לשאוב מהן לצורך פיתוח ידע תוכן פדגוגי בהוראת האומנות. ההבנה בחשיבותו של קשר זה קוראת לשילוב קורסים העוסקים במטרות החינוכיות של מוזאוניים במסגרת הכשרת מורים.

מבוא

ביקור תלמידים במוזאון לאומנות תורם ומפרה את לימודי האומנות בבית הספר. הוא מאפשר לתלמיד מפגש עם יצירות אותנטיות, בעלות קיום פיסי, ומזמן להם חוויה אסתטית ורב-חושית (Xanthoudaki, 1998). תהליכים היסטוריים הובילו לשינוי בתפקידו של המוזאון, ממכתב הידע, למרחב שבו מתקיימת למידה אישית וקבוצתית התלויה בידע קודם שמביא המבקר, ובאינטראקציה שהוא יוצר עם המוצגים. כתוצאה מתהליכים אלו מוזאוניים לאומנות שמים היום דגש רב יותר על פדגוגיות שמקדמות שיח משתף המעודד פרשנות אישית ליצירות האומנות. המוזאון מהווה סביבה חוץ בית ספרית משלימה ללימודי האומנות. תוכנית הלימודים החדשה באומנות חזותית לבית הספר היסודי (משרד החינוך, 2016) כוללת המלצות לשילוב הביקור במוזאון בתהליך הלמידה, מגדירה את הלמידה במוזאון כחלק ממגוון דרכי ההוראה העוסקות בפיתוח כלי חקר באומנות ומעודדת את הקשר בין המורה למחלקות החינוך במוזאוניים: "מחלקות חינוך במוזאוניים עשויות להוות חוליה חשובה בחינוך לאומנות, ויתרמו לפיתוח מתודות מתקדמות, המפגישות את התלמידים עם האומנות באופן יצירתי, מתוך ו\או ספונטני" (תוכנית הלימודים, עמ' 25). במאמר זה אני מבקשת לבדוק כיצד המחקר העוסק בחינוך מוזאוני מאפיין את הקשר בין המחנך המוזאוני למורה לאומנות, וכיצד אפשר לרתום ידע תוכן פדגוגי של מורים ומחנכים מוזאוניים כאחד כדי ליצור חוויה לימודית משמעותית במוזאון. בחלקו הראשון של המאמר אציג סקירה היסטורית של תחום החינוך המוזאוני בכלל, והחינוך במוזאוני אומנות בפרט, ואת המודלים הקיימים לשותפויות בין מוזאוניים ומערכת החינוך הפורמלית. בחלקו השני של המאמר אדון בגופי הידע השונים הקיימים בחינוך המוזאוני ואציג כיצד יצירת קהילה מקצועית של מורי אומנות ומחנכים מוזאוניים יכולה להשפיע על ידע תוכן פדגוגי להוראת האומנות ולהביא לפיתוחו ולהעמקתו במסגרות של הכשרת מורים ובשלב ההתפתחות המקצועית של מורים בשטח.

ההיסטוריה של החינוך המוזאוני

חינוך מוזאוני, כמקצוע המצריך הכשרה אקדמית וכתחום מחקר, הלך והתגבש מאמצע המאה העשרים ועד ימינו. המוזאוניים, שהיו עד המאה התשע עשרה אוספים פרטיים של בעלי ממון, הפכו בהדרגה לנחלת הכלל. בתחילה נתפס המוזאון בתור מקום שבו אפשר לחנך את הציבור, ומקום שבאמצעותו יכולות רשויות דתיות ומדעיות להעביר מסרים וערכים לקהילה. עתה, הפטרונים החדשים של המוזאוניים והאוספים היו האוצרים, והם אלו שקבעו מהי תרבות ראויה להצגה. משמעות הדבר הייתה שהמוזאוניים שימשו מקום להצגת אג'נדות מסוימות אשר שירתו את בעלי הכוח (Hein, 1998). המפנה בהתייחסות המוזאוניים אל קהל המבקרים חל עם עלייתו של החינוך הפרוגרסיבי שהתפתח בארצות הברית בסוף המאה התשע עשרה. הפילוסופיה שמאחורי החינוך הפרוגרסיבי שמה דגש רב על למידה חווייתית ועל הקשר שבין הלומד והחברה. מוזאוניים נקראו לשלב פן חינוכי במערך הפעילות שלהם, ובשנת 1934 15% מהמוזאוניים בארצות הברית כבר הציעו תוכניות חינוכיות לציבור (Roberts, 1997). בין החלוצים שראו את המוזאון בתור אתר חינוכי המציע לקהילה מקום מפגש ללמידה היה ג'והן דָנָה (John C. Dana), מנהל מוזאון ניוארק. דנה האמין שהמוזאון אמור לייצג השקפת עולם שבמוקדה נמצאת הקהילה ושתפקיד המוזאון הוא לשרת את צורכי קהל המבקרים. הוא ראה במוזאון גוף

המיישם תהליכים חברתיים, ועודד מוזאונים להשאל מוצגים לבתי ספר ולקבוצות אזרחיות כדי שיוגשו כן לחברה הרחבה (Zeller, 1989).

בשנות השישים של המאה העשרים חלה עלייה ניכרת במספר תוכניות החינוך במוזאונים בארצות הברית. זאת בעקבות תקציבים והטבות מהממשלה אשר עודדו את המוזאונים להרחיב את מעגל המבקרים שלהם ולשים דגש על תוכניות חינוך המותאמות לתלמידי בתי ספר (Cherry, 1989). דו"ח בלמונט (האגודה האמריקנית למוזאונים, 1968) מיצב את המוזאון בתור אתר חינוכי אמריקני, וקבע ש"מוזאוני האומה הם משמרי יצירות האדם, מציגי ומפרשיהן. הם, כמו גם בתי ספר וספריות, מייצגים את ההמשכיות ואת המשאבים העתידיים של ארצות הברית לחינוך אזרחי המחר" (עמ' 13).

השינויים החברתיים שחלו בשנות השבעים חוללו שינוי גם בתחומי החינוך המוזאוני. רוברטס (Roberts, 1997) מציין:

בתי ספר ותוכניות לימודים באוניברסיטה החלו להשתנות ולשלב את חוויותיהם וכתביהם של נשים, של קבוצות אתניות וגזעיות שונות ושל מעמד העובדים. בקרב המחנכים במוזאונים נערכו דיונים כדי למצוא דרך לשלב את השינוי החברתי בשיח החינוכי במוזאונים, שעד כה התמקדו בתכנים ובמוצגים מסורתיים, המשרתים את מורשת הגבר הלבן האירופי (עמ' 59-60).

ואכן, בשנת 1992 התפרסמה עמדתה של האגודה האמריקנית למוזאונים, ולפיה משימת החינוך של המוזאון היא פלטפורמה אזרחית חשובה, המעודדת את הרב-תרבותיות:

קהיליית המוזאונים בארצות הברית חולקת את האחריות עם מוסדות חינוך אחרים ליצירת הזדמנויות למידה לכל אדם, לטיפוח אזרחים נאורים והומניים, אשר מעריכים את מלאכת השימור, ולהכרת העבר הלאומי... מחויבת לעצב עתיד שבו נשמע קולן של חוויות ונקודות מבט מגוונות (American Association of Museums, 1992, עמ' 25).

בסוף המאה העשרים הייתה מחויבותם של המוזאונים לחינוך ברורה ומוטמעת, אולם הדבר לא בא לידי ביטוי בהגדרה המקצועית של תחום החינוך המוזאוני (Cherry, 1989). בדוח מוזאונים למאה חדשה (Museums for a New Century, 1984) שפרסמה האגודה האמריקנית למוזאונים נכתב: "למרות המחויבות הברורה של המוזאונים ללמידה קיים בלבול בתודעה הציבורית בנוגע לתפקידים של מוזאונים בתור מוסדות חינוך. בה בעת, בתוך עולם המוזאונים עצמו קיים דיון על מעמדו של החינוך במבנה המוסדי המוזאוני" (עמ' 57). מחקרם של אייזנר ודובס (Eisner & Dobbs, 1984) העלה חששות דומים באשר לסמכות ולחופש הפעולה שניתנו לאנשי החינוך במוזאונים.

לפנים היה מעמדו של החינוך במוזאון נחות לעומת מלאכת האוצרות והמחקר, ואילו בפתחה של המאה העשרים ואחת הדגישו רוב המוזאונים את פועלם בתור מרכזי לימוד קהילתיים. עלייה ניכרת נצפתה במספר המוזאונים אשר אינם מחקרניים באופיים, אלא עוסקים בהעצמת חוויית הלמידה כשלעצמה, כגון מוזאונים לילדים ומרכזי מדע (Falk & Dierking, 2013). "כשם שהשתנה תפקידו החינוכי של המוזאון לקראת סוף המאה העשרים, כך נהפך החינוך המוזאוני לפרופסיה ייחודית, העומדת בפני עצמה בתוך מערך התפקידים המוזאולוגיים", מסכמת ברוקס (Brooks, 2004, עמ' 38). עם העלייה בחשיבותן של מחלקות החינוך ובתוכניותיהן, עלה גם הצורך בהגדרה מקצועית, בספרות ובאקדמיזציה של מקצוע החינוך המוזאוני. בשנת 1970 פרסמה האגודה האמריקנית למוזאונים הנחיות להסמכה ולפיתוח מקצועי בחינוך המוזאוני (Hein, 1998). בשנת 1973 אף נעשתה הבחנה בין תפקידים אוצרותיים לבין תפקידים חינוכיים (Cherry, 1989). מפנה חל גם בדרך שבה נערכים מחקרי חינוך במוזאונים. הצורך במחקר על אודות חינוך מוזאוני התעורר במוזאונים בשל רצון וצורך להבין את החוויה המוזאונית ולעצב אותה. מחקרי המבקרים הראשונים, שנערכו בתחילת המאה העשרים, התמקדו בעיקר בהערכת תוכניות חינוך במוזאונים ובידע שרכשו תלמידי בתי ספר בזמן הביקור במוזאון. מאמצע המאה העשרים, בהשראת התפתחותם של מחקרי ההערכה המעצבת מונח שטבע סקריבן (Scriven, 1967) החלו החוקרים לערוך מחקר כבר בשלב התכנון וההתהוות של תערוכה או של תוכנית חינוך במוזאון, ולא עסקו רק בהערכה מסכמת, הבוחנת את הרושם שהשאירה תערוכה על המבקרים בה. מחקרים אלו סייעו בפיתוח תוכניות חינוך המתחשבות בצורכי הקהל, וסללו את הדרך למחקר מעמיק יותר על אופי הלמידה במוזאון.

שיטות מחקר חדשות ודרכים שונות לאיסוף נתונים העשירו את המחקר, וגם את ההתייחסות לנושאים חדשים ולתפיסות עולם חדשות אשר הופיעו בשנות השישים והשבעים, כגון אתניות, מגדר ופמיניזם (Hein, 1998). אם לפנים מטרת קהיליית המוזאונים הייתה להבין את הדרך שבה מבקרים לומדים במוזאון, היום עולה קריאה לגבש מחקר ארוך

טווח, המתבסס על רקע תיאורטי רחב. שאלות חדשות מעסיקות את החוקרים, ביניהן: כיצד מתקשרת חוויית הלמידה במוזאון עם הלמידה המתרחשת בסביבות למידה אחרות? במה שונה תהליך הלמידה במוזאון מתהליכי למידה במוסדות חינוך אחרים? וכיצד לאפשר קשרים של ממש בין מוזאונים לבין מוסדות חינוך שונים ליצירת אקולוגיה חברתית, עירונית או ארצית? (Falk & Dierking, 2013).

היסטוריה של החינוך במוזאונים לאומנות

כך בכך עם התהליכים החינוכיים בעולם המוזאוני עלו שאלות באשר למטרותן של תוכניות החינוך במוזאונים לאומנות ובאשר לתפקידם ולמקומם של המחנכים המוזאוניים. בראשית המאה העשרים נסוב הדיון סביב השאלה: האם מטרת החינוך המוזאוני היא העברת מידע על אודות יצירות האומנות, או פיתוח הערכה לאיכויות האסתטיות של יצירות האומנות? הדיון האקדמי בתחום החינוך במוזאונים אומנות עסק בשאלות: האם על ההוראה להיות מידעית או פרשנית? האם החוויה הלימודית במוזאון אמורה להישען על תיאוריות ומחקר אקדמי במסגרת דיסציפלינת תולדות האומנות, או על החוויה האסתטית במפגש בלתי אמצעי עם יצירת אומנות, על פי גישתם של הפורמליסטים? (Burnham & Kai-Kee, 2011).

ברנהם וקאי-קי (2011) מציינים שבשנות השלושים של המאה העשרים, שאופיינו בהתחזקות החינוך הפרוגרסיבי, נוצר עושר של תוכניות חינוכיות. כדי להתמודד עם שפע המבקרים במוזאונים הגיעה הקריאה להכשיר את אנשי החינוך במוזאונים לאומנות במסגרת תוכניות אקדמיות. תור הזהב של דיסציפלינת תולדות האומנות שפרחה באקדמיה האמריקאית בשנות העשרים והשלושים השפיעה על תחום החינוך המוזאוני והזינה את המוזאונים בכוגרי תולדות האומנות. אך אלו נתקלו בקושי להתאים את הידע התאורטי שרכשו למטרות החינוך המוזאוניות, ואת מקומם תפסו מתנדבים שלרוב לא הוכשרו להיות אנשי חינוך לאומנות. בשנים שלאחר מלחמת העולם השנייה הייתה קריאה למוזאונים למלא תפקיד פטריויטי לקידום שיח חינוכי ערכי על החוויה המוזאונית לרתום את ההיסטוריה ואת המציאות העכשווית כדי להבין את יצירות האומנות במוזאון. מתוך חשיבה זו נוצרה הפדגוגיה של שיח גלריה שבה המחנך המוזאוני והמשתתפים הם שותפים כמעט שוויוניים בפרשנות של יצירת האומנות ובמציאת דרכים להתבוננות. גישה זו הייתה חדשנית ולא שרדה לאורך זמן. בפועל, סיורים שהתבססו על הרצאות פרונטליות היוו את עיקר תוכניות החינוך למבוגרים, ואילו לתלמידי בתי הספר תוכננו סיורים מודרכים בידי מורים או מתנדבים (Burnham & Kai-Kee, 2011).

האקטיביזם של שנות השישים והשבעים הוביל לקריאה לשלב אומנויות בחינוך הבית ספרי, כמו כן גדל ההיצע של תוכניות הסטודיו במוזאונים, שבהן מתנסים המבקרים ביצירה עצמית. פדגוגיות של משחק, תנועה ותיאטרון נוספו לסיור הלימודי במוזאוני האומנות לצד תוכניות המעודדות התבוננות, וגברה המודעות לרכיבים הצורניים של היצירה (Parker, 1971). יינאוויין (Yenawine, 2013) טען שהגישה לפיתוח מודעות יצירתית לאומנות פתוחה לכל אדם באופן אוניברסלי ותמך בגישה הלא-ורבלית ולא מידעית להתבוננות של ילדים ונוער באומנות. גישה זו תוביל אותו לפתח יחד עם אביגיל האוסן (Housen) את המתודה לאסטרטגיה לחשיבה חזותית (vistal thinking strategies) בשנות התשעים.

הדיון בהכשרתו ובמעמדו המקצועי של המחנך במוזאון לאומנות נדון לעומק במחקרם של אייזנר ודובס (Eisner & Dobbs, 1984). החוקרים כתבו דוח מקיף אשר האיר את תפקידם, מטרותיהם ואמונותיהם המקצועיות של מחנכים במוזאונים לאומנות בארה"ב. המחקר הצביע על חוסר בהכשרה אקדמית מותאמת ובמתן קדימות לתפקיד המחנכים במוזאונים לבעלי ידע תוכן בתולדות האומנות. כן הצביע המחקר על חוסר תקשורת בין מורים לאומנות בבתי ספר ומחנכים במוזאונים, שאליהם מגיעים התלמידים בסיור הלימודי. המלצותיהם קידמו מערך של הכשרה אקדמית אוניברסיטאית בתחום החינוך המוזאוני בארצות הברית ובעולם (ויליאמס 1996). עם התפתחות התאוריה הקונסטרוקטיביסטית הפך הידע והניסיון שמביא איתו המבקר, למרכז החוויה החינוכית במוזאון. הלמידה נוצרת כתוצאה מיצירת משמעות אישית והבניית ידע, ותפקיד המחנך המוזאוני מתחלף. בעבר נחשב המחנך במוזאון למקור ידע ותפקידו היה להעביר ידע, ואילו היום הוא מעודד שאילת שאלות והתבוננות מעמיקה המאפשרים ללומד להפיק בעצמו ידע. מוזאונים לאומנות הם כר פורה ליצירת ידע בעידן הפוסט-מודרני היות והם מאפשרים מפגש בין הצופה ליצירת האומנות, שממנו מופק הידע האישי (Hein, 1998).

שותפויות בין מוזאונים לבין בית הספר חשיבות הקשר בין המורה למחנך המוזאוני

בישראל, ביקור תלמידי בתי ספר במוזאון נכלל בהגדרה של סיור לימודי מחוץ לכיתה. ברוח שיצא מטעם ועדת המחקר והמידע של הכנסת מצוין שמספר הילדים ובני נוער שביקרו במוזאונים עמד בשנת 2014 על 823,800 תלמידים, במסגרת פעילות חינוכית. עוד כתוב כי "משרד החינוך תומך בפעילויות חינוך המתקיימות במוזאונים ומיועדות לכיתות של תלמידים המגיעות מבתי הספר עם מוריהם, זאת באמצעות תקנה ייעודית – פעילויות חינוך במוזאונים" (וייסבלאי, 2016, עמ' 4).

חוקרי חינוך מוזאוני משערים כי למידה מיטבית במוזאון מתרחשת כאשר נוצר קשר בין התלמיד לבין המוצגים במוזאון. תוכניות חינוך שיעורו סקרנות ויקשרו בין המוצגים לבין חוויות העבר של התלמיד, וכן תוכניות המקדמות שיח בין התלמידים לבין עצמם דרך התבוננות במוצגים – יובילו ללמידה משמעותית המשפיעה לאורך זמן. השיח יכול להתפתח דרך למידת חקר עצמאית או דרך שימוש באביזרים כמו תלבושות, משחקי תפקידים ועוד (Falk & Dierking, 2013; Hein, 1998).

ביקור תלמידים במוזאון מזמן גם חוויית לימודים חברתית – ילדים שמגיעים לסיור במוזאון מחולקים לרוב לשתי קבוצות הקטנות יותר ממספרם בכיתה האם. חלוקה זו מאפשרת יחס פרטני יותר מצד המחנך המוזאוני. הממד החברתי והבלתי פורמלי של תהליך הלמידה במוזאון מאפשר לתלמידים לטפח ולעודד את הסקרנות ואת ההניעה (מוטיבציה) שלהם להסביר לחבריהם את התובנות שלהם מההתבוננות במוצגים שונים. מחקרים בנושא זה הראו כי תלמידים המסבירים את תובנותיהם ומשתפים בהן את חבריהם מקבוצת הלימודים, נוטים לשמר בזיכרונם את המידע ואת החוויות שחוו בביקור ולהיעזר במידע זה בלמידה בעתיד (Falk & Dierking, 2013). עוד נטען כי ההניעה ללמידה מתגברת כאשר יש מחויבות לקבוצה החולקת מטרות למידה משותפות, ושהקבוצה היא מערכת של תמיכה חברתית ומשוב (Paris, 1997).

הקשר עם קבוצות תלמידי בתי ספר צריך להיות מתמשך ולא חד-פעמי. חוויית הלימוד המיטבית תכלול יחידות לימוד או מפגשים טרם הביקור ולאחריו. ההנחה היא שלמידה מתמשכת, חוץ מהביקור עצמו בגלריה, היא צעד חיוני ביצירת משמעות והבנייה של הידע שנרכש בביקור במוזאון. בחוויית הלימוד המתמשכת יגיעו התלמידים למוזאון לאחר שהמורה הציג בפניהם ציפיות ועמדות ויצר קישור ראשוני לחומר הלימודים. הלמידה תיעשה בתוך הקשר של עולם הידע של התלמיד ולא במנותק ממנו. לאחר הביקור תעובד החוויה במוזאון במרחב הכיתתי ותהיה תהודה לנלמד בו (Griffin, 2004; Tal, 2004).

המתווה של ביקור במוזאון ותוכנית לימודים, המשלימים זה את זה, הומלץ ברוחות חינוך כבר בשנות ה-80 של המאה הקודמת מטעם קובעי מדיניות החינוך בארצות הברית, ונתמך במחקר אקדמי ענף (Falk & Dierking, 2013; פרנקל, 1996). בעקבות המלצות אלו החלו מוזאונים רבים לפנות לבתי ספר בדרך של התאמת תוכניות החינוך שלהם לצורכי מערכת החינוך הבית-ספרית. מוזאונים מסוימים, כגון המוזאון לאומנות מודרנית (MoMA), מציעים ביקור של המחנך המוזאוני בבית הספר לפני הביקור במוזאון. מוזאונים אחרים יוצרים מערכי שיעור העונים על המתווה של תוכנית הלימודים הנהוגה במערכת החינוך הציבורית, לדוגמה, המוזאון היהודי בניו יורק (The Jewish Museum).

שיתוף הפעולה בין בתי ספר לבין מוזאונים התחיל מאז הוכרו המוזאונים כמוסדות חינוך לציבור. שיתופי הפעולה החלוציים בין בית הספר למוזאון התבססו על הפילוסופיה החינוכית של ג'ון דיואי, שקראה ללמידה חווייתית. דיואי (Dewey, 1915) ראה במוזאון רכיב חיוני ואינטגרלי של סביבת בית הספר, אמצעי להפיכת למידה ללמידה חווייתית. בספרו "בית הספר והחברה" הוא כותב שחלל המוזאון הוא חלק ממכלול העיצוב האדריכלי של בית הספר האידיאלי. לשם שיתוף פעולה מיטבי הוגדרו כמה תנאים הכרחיים הכוללים: היכרות של צוות החינוך במוזאון עם בתי הספר ועם תוכניות הלימודים; מעורבות צוות החינוך במוזאון בתוכניות הלימודים; תכנון של תוכניות חינוך מובנות עם פרמטרים של מדידה והערכת למידה; פיתוח דיאלוג עם קהל המורים ושיתופם בבניית תוכניות. המנעד הרחב של שותפויות מחולק לדגמים שונים המובאים להלן.

דגמים לשותפויות בין בתי ספר למוזאוני

- הרעיון של ביקורים מובנים במוזאון הועצם לאחר שזכה בהכרה של קובעי המדיניות החינוכית בארצות הברית וכבריתניה בשנות ה-90-80 של המאה ה-20. כיום יש שלושה מודלים עיקריים של שותפויות בין בתי ספר ומוזאוני:
1. **מפגשים מובנים** – לכל ביקור במוזאון מתווסף מפגש מקדים ומפגש מסכם (Pre and Post-visit). הקשר בנוי על סדרה מובנית של מפגשים שיכולים להיערך בבית הספר או במוזאון. לשם כך על המוזאון ליצור קשר עם המורה, או עם דמות אחרת אשר אמונה על תוכנית הלימודים, שמטרתו הלימה בין החוויה הבית-ספרית לבין הביקור במוזאון (Griffin, 2004; Xanthoudaki, 1998). המורה יוזם את ההחלטות הלוגיסטיות ואת התוכניות, ומתכנן ביקור שיהיה רלוונטי בעבור התלמיד. שותפות מסוג זה היא השכיחה ביותר, ומוזאוני רבים ברחבי העולם פועלים בדרך זו.
 2. **תוכנית לימודים משולבת** (Integrated curriculum) – מאפשרת יישום פיזי ממשי של תוכנית הלימודים בחלל המאפשר התנסות חווייתית בעזרת אובייקטים אותנטיים. הלמידה במוזאון מזמנת בדיקה מחודשת של החומר הנלמד והעלאת תובנות חדשות הנוגעות לידע התאורטי, מתוך ההתנסות המעשית (De Freitas & Bentley, 2012). אוריון (Orion, 1993) פיתח מודל לאינטגרציה בין תוכנית הלימודים לבין למידה בסביבה חוץ בית ספרית כדוגמת שמורת טבע, מוזאון, אתר מורשת או מרכז מדע. במתחמים אלו ניתן להמשיג את העקרונות המופשטים המופיעים ביחידת הלימוד בתוכנית הלימודים באופן מוחשי והתנסותי.
 3. **בית הספר המוזאוני** (The museum school) – התפתח בסוף המאה ה-20 בארצות הברית בעקבות רפורמות חינוכיות. בתי הספר נדרשו להציג שינוי פרדיגמות, הכולל למידה קונסטרקטיביסטית, שיתופית ומכוונת לתוכניות לימודים, ששמה דגש על למידת חקר. למידת החקר ההתנסותית נתפסה כמתאימה להכנת התלמידים לחיים בעידן הידע. בד בבד נדרשו המוזאוני לשלב ראייה חינוכית וקהילתית נרחבת בתוכניות שהם הציעו לציבור. מצב זה יצר קרקע פורייה שממנה צמחו בארצות הברית כמה בתי ספר מוזאוניים שהוקמו כיוזמה חינוכית מוניציפלית. מחלקת החינוך האזורית העבירה מימון למוזאוני השונים במחוז בית הספר, אשר שימשו מרחב למידה חוקר בעבור בתי הספר האלה (King, 1998).

קינג (1998) הגדירה שלוש דרגות של קישוריות בין בית הספר המוזאוני והמוזאון, על פי רמת המעורבות שלהם זה בזה, ואלו הן:

- שיתוף מוסדי (Institutional cooperation) – בית הספר והמוזאון שומרים על מעמדם בתור מוסדות נפרדים. המוזאון מספק הכשרה למורי בית הספר, ולאחריה מתרגמים המורים את הכלים שרכשו במוזאון להוראה בכיתה.
- ברית אסטרטגית – (Strategic alliance) בית הספר והמוזאון מתכננים, מפתחים, מיישמים ומעריכים יחד את תוכנית החינוך המוזאונית. שותפות זו הדוקה יותר. מורי בית הספר ומחנכים במוזאון שותפים באחריות ובתפקידים, ויש חפיפה ביניהם. אולם, עדיין יש הפרדה בין שני המוסדות, שכן המוזאון אינו אחראי על האדמיניסטרציה של בית הספר ולא על תוכנית הלימודים של התלמידים.
- שותפים מייסדים (Virtual Corporation) – בית הספר והמוזאון הם מקשה אחת, לפיה בעלי התפקידים עוברים בין שני המוסדות ונקראים מורי מוזאוני (museum teachers). אנשי המוזאון שותפים הן לחוויה במוזאון הן לעיסוקים הפדגוגיים, כגון אספות הורים, מתן ציונים וגיבוש תוכנית לימודים.

אחת הדוגמאות המייצגות של בית הספר של המוזאון היא בית הספר של מוזאון העיר ניו יורק (New York City Museum School) אשר הוקם בשנת 1994. טקהיסה (Takahisa), מייסדת בית הספר, הבהירה שבית הספר נועד ליישם את תוכניות הלימודים הארציות, במרב תחומי הידע, בחלליהם של מוזאוני שונים ברחבי העיר. התלמידים מתנסים במוזאוני ביישום ובהבניית עקרונות הלימוד אשר אליהם נחשפו בכיתה. ואילו המוזאוני מספקים סביבה שבה מוצגים אותנטיים ומשאבים מוחשיים נחקרים – לפני החשיפה אליהם באמצעות תוכנית הלימודים, במהלכה או אחריה. לתלמידים מתאפשרת חשיפה והיכרות בלתי אמצעית ודינמית עם מוצגים המצויים בזיקה ישירה לנושא הנלמד בבית הספר. צוות המורים ואנשי המוזאוני עמלים בשיתוף פעולה מלא במטרה ליצור תוכניות חינוך אשר יעודדו התנסויות שיביאו את התלמידים לידי היכרות ולמידה מעמיקה ומוטמעת.

תוכנית הלימודים בבית הספר מבוססת על ארבעה מודלים אינטרדיסציפלינריים בשנה. התלמידים שוהים שלושה ימים בבית הספר ושלושה ימים במוזאון. התלמידים מצוותים בסכבים של שמונה שבועות בכל מוזאון הנכלל בתוכנית:

שישה שבועות מיועדים למחקר אישי וקבוצתי, שבוע אחד מיועד להצגת הלמידה ועוד שבוע לרפלקציה. לדוגמה, כאשר בבית הספר התלמידים לומדים את תורת האבולוציה והדני"א, במוזאון לטבע באותו השבוע הם חוקרים מאובנים ושולדים כדי להבין את המושגים הבנה מוחשית (טקהיסה, 1998).

בעולם מדובר כיום לא רק על תוכניות מתמשכות שנפוצות במוזאוני רבים, אלא על התופעה של בית הספר המוזאוני, כמארג חינוכי משותף, אשר יישום שלו עדיין לא נראה בישראל. התנאים להקמת בית ספר שכזה בישראל בשלים. קיימות בארץ ערים שופעות מוזאוני בתחומי ידע רבים. גם פלטפורמה של בתי ספר ניסויים המאפשרת חשיבה על הקמת בית ספר חדשני מסוג זה נוכחים בנוף החינוכי בישראל. האתגר הגדול הוא בתיאום-על של כמה מוסדות שיחברו יחד להקמת מודל כוללני שכזה. על שיתופי פעולה קיימים בין מוזאוני ומערכת החינוך ניתן לקרוא בספר שיח פדגוגי במרחב המוזאוני (מוגדם, 2018).

ידע תוכן פדגוגי של מחנכים במוזאוני לאומנות

למחנכים במוזאוני ולמורים יש תפקיד שווה בייסוד מערכת יחסים פורה בין שני המוסדות. מדובר בשתי פרופסיות חינוכיות המעורבות ביצירת הכנה מיטבית של חוויית הלמידה במוזאון. מהו בסיס הידע הדרוש לכל אחת מהן כדי ליישם מטרה זו?

במחקרו על אודות רכיבי ידע של מורים מצא שולמן (Shulman, 1986) שלמרות יישום שיטות הוראה פדגוגיות מתקדמות בידי אנשי חינוך, קיימים גורמים נוספים המשפיעים על ההוראה ומעצבים את חוויית הלימוד. אלו הם שלושה סוגים של ידע תוכן בהוראה: ידע תוכן מקצועי, ידע תוכן פדגוגי וידע קוריקולרי. ידע תוכן פירושו הבנה של המבנה והארגון של המקצוע שהמורה מלמד; ידע תוכן פדגוגי הוא הידע הנדרש ממורה בתחום מסוים בכדי להפוך את הנושא לנגיש לתלמידים; הידע הקוריקולרי כולל ידע על אודות תוכנית הלימודים בנושא הנלמד וכלי ההוראה המתאימים לה. כמו כן על המורה להיות בקיא בכלל תוכניות הלימודים המוצעות לתלמידים בני אותו הגיל בכדי ליצור הקשרים מתאימים בין תחומים שונים.

מורים מכירים בחשיבותם של ביקורי תלמידים במוזאוני, אך אינם מצויים בפדגוגיות הוראה במתחמים שמחוץ לבית הספר, ולכן נותרים לעיתים פסיביים בזמן הביקור ולא תמיד מצליחים לקשר אותו ללמידה הכינתית בשל חוסר היכרות מוקדמת עם תוכן הביקור ומטרותיו החינוכיות (Griffin, 2007; Seligmann, 2014). יש מורים הרואים את הביקור כיחידה לימודית המתנהלת מחוץ לתחומם, וחסר להם ידע על אודות תוואי הביקור ומטרותיו (Tal, Bamburger & Morag, 2005; Tran, 2006). הן מציגות מצב שבו מורים אינם שותפים כלל בבחירת המוזאון שאליו יוצאים התלמידים ובתכנון הביקור.

הרצון לקדם מערך מגבש בין תוכנית הלימודים והביקור במוזאון מחייב את המחנך המוזאוני להכיר את המורים, וכן עליו להכיר את התכנים הנלמדים בבית הספר ולשלבם עם תכנים המוצגים בתערוכה. כדי לגשר בין המחנך המוזאוני והמורה בבית הספר על כל אחד מהצדדים להרחיב את ידע התוכן הפדגוגי שלו כך שיכלול גם את האחר. משמעות הדבר היא שיש להכיר למורים את הפדגוגיות, המשאבים והתכנים של למידה חוץ-כיתתית במרחבים מוזאוניים. זאת ניתן לעשות דרך הכנסת תחום החינוך המוזאוני לתוכניות להכשרת מורים. מכללות להכשרת מורים אשר ישלבו קורסים אקדמיים המפגישים את פרחי ההוראה עם תחום החינוך המוזאוני יאפשרו ממשק מלומד, נהיר ומוכר בין המוזאוני למורי העתיד. ההבנה כיום היא שמורים אשר ייחשפו בשלב הכשרתם למוזאון ככלי חינוכי, יוכלו להתאים את חוויית הביקור אל התכנים הנלמדים בכיתה, לאמץ וליישם פדגוגיות של למידת חקר ואף לצבור ביטחון בהוראת תחום הידע שלהם. שיתוף פעולה בין בתי ספר לבין מוזאוני צריך להתחיל אפוא כבר בתהליך הכשרת המורים בסמינרים ובאוניברסיטאות. יש להציג לפניהם את הפוטנציאל החינוכי שגלום בביקור במוזאון, ולהראות להם שתוכניות החינוך במוזאוני הן כלי חינוכי, שתורם ומשלים את עשייתו של המורה בכיתה. יש להכיר למורים את המשאבים החינוכיים הנמצאים במוזאון ואת הפדגוגיות של תחום החינוך המוזאוני, ואף לשלבם בהתנסות מעשית בתחומי המוזאון במהלך לימודיהם (Newsom, 1978; Seligmann, 2014). מחקרם של רובינס ווולרד (Robins & Woollard, 2003) מעלה את הסברה שמורים אשר נחשפו לחוויה מוזאונית חינוכית במהלך לימודיהם, ימשיכו להשתלם במסגרת תוכניות השתלמות מוזאוניות ויהפכו לסוכני תיווך בין הביקור במוזאון לבין תלמידיהם. מורים שנחשפו לתחום החינוך המוזאוני במהלך לימודיהם אף מחויבים יותר לתהליך הלימודי הכולל את הכנת התלמידים

לביקור ואת תכנונו וקישורו לתוכנית הלימודים (Orion & Hofstein, 1994; Nichols, 2014; Tal, 2004). הפרופסיה האחרת היא זו של המחנך המוזאוני שתפקידו לתווך בין הגורמים השונים בתהליך החקר והלמידה במרחבי המוזאון. לשם כך עליו להכיר את עולם התלמידים לא פחות מאשר את המוצגים. הצוות האמון על החינוך המוזאוני כולל אנשי חינוך לכל דבר. בישראל רווחת ההגדרה "מדריכים" לעוסקים בתחום החינוך במוזאון, אך בארצות אחרות הם נקראים מחנכים מוזאוניים, (Hein, 1998; Hooper-) museum educators, (Greenhill, 1999; Falk & Dierking, 2013) ולעיתים אף מורי מוזאון, (Burnham & Kai-) museum teachers, (Kee, 2011; Castle, 2006). לפיכך אני מבקשת להציע בדיקה של סוגי הידע שבהם משתמשים אנשי חינוך מוזאוני על פי ההגדרות שבהן משתמש שולמן (1986).

מהו אם כן הידע שעל מחנכים מוזאוניים ומורים לשאת בארגז הכלים שלהם כדי לאפשר חוויה חינוכית מיטבית עבור הלומדים?

ידע קוריקולרי של אנשי חינוך מוזאוני

אנשי חינוך במוזאון משפיעים על הדרך שבה מתורגם חזון המוזאון לחוויית הלמידה של התלמידים. הם מביאים איתם אמונות ודעות על אודות המעשה החינוכי במוזאון, ניסיון מקצועי בתחום החינוך המוזאוני וכן ידע תכן פדגוגי. כל מחנך מוזאוני ייצוק משמעויות שונות לתוך התוכן החינוכי הקבוע של תערוכה או ביקור. הדרך שבה הוא יתרגם את התוכנית החינוכית עבור קהל התלמידים העומד לפניו היא זו שתגבש עבורם את חוויית הלמידה המשמעותית במוזאון. עליו להכיר את קהל התלמידים העומד לפניו כדי שיוכל ליצור שיח המותאם במיוחד להם, וכדי להפוך את הלמידה במוזאון למשמעותית מצד התכנים וההתנסויות כאחד. מחנך מוזאוני המכיר את תוכנית הלימודים המלאה יוכל לקשור בין נושאים שונים הנלמדים בבית הספר ומתכתבים עם התערוכה, הוא יוכל לדבר ב"שפת" המקצוע כפי שדוברים אותה התלמידים ויוכל לקשר את השיחה לידע קודם (Shteinhart-Moghadam, 2011).

ידע תוכן פדגוגי של אנשי חינוך מוזאוני

מהו מקומו של ידע תוכן פדגוגי (שולמן, 1986), היינו, הקישור בין ידע תוכן דיסציפלינרי ובין ידע פדגוגי, בעבודתו של איש חינוך המבקש ליישם שיתוף פעולה בין בית הספר ומוזאוני? הרעיון להחיל את מאפייני הידע הרצויים למורה על מחנכים מוזאוניים, על פי תפיסתו של שולמן, מוצג במחקרם של טראן וקינג (Tran & King, 2007). לטענתם יש לכלול שישה סוגי ידע חיוניים בתוכנית הידע של מקצוע החינוך המוזאוני. אחד מהם הוא ידע תוכן פדגוגי המאפשר למחנך המוזאוני להפוך את ידע תחום הדעת מובן לתלמידים. לדוגמה: הכרת הכלים החינוכיים המתאימים לפיתוח למידה במוזאון מדע. קסטל (2006), מציגה את חשיבותו של ידע תוכן פדגוגי בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של אנשי חינוך מוזאוני. היא רואה בגוף ידע זה בסיס לחזון חינוכי של המוזאון. מוזאון העוסק בתחום ידע מסוים, לדוגמה מוזאון לאומנות, יחתור לדרך הנכונה ביותר הדרושה כדי להנחיל את תחום הדעת "אומנות" לתלמידים. המחנך המוזאוני הנפגש עם התלמידים במוזאון הוא בעל ידע נרחב בתחום הדעת ובתוכן התערוכה, אך הוא צריך לדעת גם כיצד לעורר שיח מעמיק בקרב התלמידים, המותאם לכל קבוצת תלמידים המגיעה לביקור. ידע התוכן הקשור בתערוכה נשאר קבוע במשך כל הזמן התצוגה, אך רמת הידע של כל קבוצת תלמידים המבקרת בתערוכה משתנה לפי קבוצת הגיל, תוכנית הלימודים וההכנה שערך המורה לקראת הביקור במוזאון. בביקור מתרחשת אינטראקציה ייחודית המבטאת הבניית ידע על בסיס שילוב של חוויות חיים, התנסויות בתחומים שונים ולמידה קודמת. מחנכים מוזאוניים האוצרים בתוכם ידע נרחב ומגוון ואשר מכירים את תרבות בית הספר ואת נתוני התלמידים המבקרים, מבחינה פדגוגית, חברתית, גילאית ועוד – יוכלו לנתב את הדיאלוג על אודות המוצגים הנמצאים בתערוכה לשיח השואב מהידע הקודם של התלמידים, ולהפוך את הלמידה המוזאונית לדלונטית בעבור התלמיד (Shteinhart-Moghadam, 2011).

היכרות עם פדגוגיות בחינוך מזאוני כדרך להגדלת מערך הידע הפדגוגי של המורה לאומנות

פדגוגיות של החינוך המזאוני

פדגוגיה של חינוך מזאוני משתקפת ברבדים שונים של החוויה הלימודית המתרחשת בין כותלי המוזאון. אופיו הפדגוגי של המוזאון מתבטא בנושאי התערוכה, בעיצוב הפנים של המוזאון, בדרך הצבת המוצגים ובדרך שבה בוחר המוזאון לאפשר למבקרו ללמוד ממוצגים אלו (Hoper-Greenhill, 2000).

למן אמצע המאה העשרים, עם פריחתן של תאוריות חינוכיות פרוגרסיביות, נקראו המוזאונים לספק פדגוגיות שבהן הושם דגש על למידה פעילה בתהליך הבנייה הידע. למידה נתפסה כחוויה אישית שהתפתחה במשך הזמן בדרך של התנסות אישית. את הטמעת החינוך פרוגרסיבי במוזאונים מייצגות שתי פדגוגיות מובילות בחינוך המוזאוני כיום. הראשונה מבוססת על למידת חקר וגילוי, והשנייה בה במוזאונים הוא היותר נפוץ. השנייה, מבוססת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית לחינוך והיישום שלה במרחב המזאוני מאתגר יותר (היין, 1998).

למידת חקר וגילוי מעניקה ללומדים אוטונומיה בדרך שבה הם לומדים והופכת את הלמידה לפעילה ואקטיבית. סביבת למידה כזאת תעודד את התלמיד לחקור מוצגים בדרכים שונות ולעבור תהליך של שינוי עמדות – ולא רק לאסוף נתונים ומידע. למידת החקר במוזאונים קידמה את רעיון הלמידה ההתנסותית (Hands on), ועודדה את התלמידים להתנסות פיזית פעילה עם המוצג המזאוני והכתובית המלווה אותו (Hein 1998). פדגוגיית החקר והגילוי טומנת בחובה חופש רב בתהליך הבנייה הידע ובמציאת משמעות אישית, אולם בסופו של הדיבור התלמידים נדרשים להגיע לתובנות ולתוצאות מוגדרות, שאלהן כיוונו המחנכים המוזאוניים. פדגוגיית החקר והגילוי במוזאון מניחה כי התלמיד נדרש להטמיע אמת מסוימת או בסיס ידע מוסכם עד סוף הדיבור.

בגישה השנייה, זו של הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, התלמידים הינם שותפים פעילים בתהליך הלמידה וחופשיים להגיע לתובנות אישיות. תוצאות התהליך הלימודי אינן מוכתבות בידי המחנכים המוזאוניים והתלמיד מעניק תוקף למסקנות שהוסקו אגב למידה בלא אימות של מברקים או מטרות חיצוניות. הגישה הקונסטרוקטיביסטית רואה במחנך המוזאוני מנחה או מלווה שתפקידו לחשוף את הלומד למקורות ידע שונים, במקום לדחוף את התלמיד להגיע למסקנות מסוימות (Hein 1998). מחנכים המבקשים ליישם את הגישה הקונסטרוקטיביסטית בתחומי החינוך האסתטי-אומנותי, טוענת גרין (Greene, 2005), יפעלו ליצור סיטואציות לימודיות המקיימות כעין שיח בין הלומד למוצג, במטרה להפגיש את החומר הלימודי עם סיפור חייו של התלמיד.

הקשר בין המחנך במוזאון לאומנות, המורה לאומנות והוראת האומנות – הצעה לשותפות במודל ידע תוכן פדגוגי

המחקר על הוראת האומנות בישראל אינו נרחב. ההיסטוריה של הוראת מקצוע האומנות במערכת החינוך הישראלית נסקרה במאמרה של שטיינהרדט (2010) ובו היא מציינת את התמורות שחלו בתוכניות הלימודים באומנות החל מימי ראשית היישוב ועד לשנות האלפיים. תוכנית הלימודים באומנות שהייתה סמכותית ומחייבת הפכה לתוכנית לימודים אישית שמושגת על ערכים הומניסטיים ועידוד ליצירה אישית ופעילה, זאת לצד תהליכים חברתיים-לאומיים. דמותו של המורה לאומנות השתנתה אף היא במהלך המאה ה-20 ועברה "מאפיונו כמורה סמכותי-פונקציונלי-אובייקטיבי לאפיונו כאמפטי-יצירתי-סובייקטיבי" (שטיינהרדט, 2010, עמ' 295). כהן עברון (Cohen Evron 2002) מתייחסת לשלבים בבניית זהותו של המורה לאומנות במערכת החינוך, ומציגה את הקשיים שאיתם מתמודדים מורים לאומנות בבתי ספר. כהן טוענת שבזמן הלימודים, קהילת הסטודנטים להוראת האומנות שואבת אידיאלים מקצועיים ומפתחת את ההכרה המקצועית שלה מתחומי האומנות, שבהם העיסוק באומנות הינו לב העניין. אך עם כניסת הסטודנטים לתחום ההוראה הם מאבדים את הקשר עם קהילה אקדמית מקצועית זו ומשתייכים לקהילת מורים חדשה, קהילת בית הספר, שבה הוראת האומנות נתפסת כשולית בהיררכיית תחומי הדעת. במחקרה מציגה כהן עברון את ההתמודדות של המורה לאומנות עם הבדידות המקצועית, ואת ניסיונותיו לקבע ולחזק את הוראת האומנות בבית הספר ומערכת החינוך. גם ריבוי מבחני ההישגים במערכת החינוך גרמו לתחום האומנות והוראתו, אשר אינם כפופים לתבחיני מדידה והערכה ארציים, לאבד מחשיבותו. זאת, במקום להכיר ביתרונות שיש באומנות: עידוד הסקרנות, עידוד החשיבה היצירתית, הרפלקטיבית והשיפוטית (לוי-קרן, 2017).

הוראת האומנות במוזאון מקנה למורה לאומנות את האפשרות לצאת מהמרחב הבית ספרי למרחב חינוכי אחר, בעל איכויות פיזיות המאפשרות ממד של התנסות בהוראת תחום הדעת. במוזאון לאומנות חובר המורה לאומנות לקהילת מחנכים עמיתים בעלי אינטרסים משותפים. הרן (Herne, 2006) מציע רעיון לפיתוח קהילות מקצועיות של מורים לאומנות ומחנכים מוזאוניים כחלק מההליך של בניית ידע מקצועי משותף. יש לכך יתרונות רבים: ראשית, פיתוח קהילת עמיתים שכזו תאפשר למורה לאומנות להיות בקיא ברצינות התוכנית החינוכית המוזאונית ובידע הקוריקולרי שלה (Curricular Knowledge), תחום ידע ששולמן (1986) מציין כמהותי לפיתוח תחום דעת דיסציפלינרי. ידע תוכן פדגוגי מתעצב אצל מורה לאומנות החל מהכשרתו להוראה ועד למפגשו עם קהילות מורים מנוסים בתוך מערכת החינוך הפורמלית, וגם מחוץ לה. קהילת המחנכים המוזאוניים חולקת עם קהילת המורים לאומנות תחום עניין בהוראת האומנות ובפיתוח חשיבה ביקורתית של תלמידי בתי הספר. אצל שתייהן קיימים סוגי ידע תוכן פדגוגי המשלימים זה את זה (Herne, 2006). המורה לאומנות מביא עימו את הידע הפדגוגי בהוראת האומנות, את ההיכרות עם תוכנית הלימודים והיכרות עם הלומדים, ואילו המחנך המוזאוני בקיא בתחום התוכן של התערוכה והמוצגים המופיעים בה ובפדגוגיות מוזאוניות. לכאורה שניהם שייכים לשתי קהילות חינוכיות שונות. אולם, ככל שהקשרים ביניהם יעמיקו, והכנת המפגש במוזאון תיעשה בהלימה עם המטרות החינוכיות של שתי הקהילות, כך חוויית הלמידה במוזאון לאומנות והלמידה בבית הספר ישלימו זו את זו, יעניקו ממד של עומק לחוויית הלימוד הכללית של הלומדים ויתרמו לשילובם המתבקש של המורים בביקור במוזאון (Matthewson-Mitchell, 2008). יתרה מזאת, ההשתייכות לקהילה מקצועית של מחנכים לאומנות תתרום לתחושת השייכות של המורה לאומנות שנחלשה עם סיום לימודי האומנות במסגרת הכשרת מורים.

היתרון האחר בפיתוח קהילות מקצועיות של מורים לאומנות ומחנכים מוזאוניים יתבטא בצמצום מרחב הזרות של המורה בביקור במוזאון. מרחב הזרות הוא מושג שפיתחו אוריון והופשטיין (Orion & Hofstein, 1994) בנוגע לצמצום מרחב הזרות עבור תלמידים המבקרים במוזאון. צמצום מרחב הזרות עבור המורה יתאפשר דרך הבנת המטרה החינוכית של הביקור במוזאון, התמצאות בתוכן התערוכה והיכרות עם פדגוגיות ההוראה הייחודיות לחינוך המוזאוני. צמצום מרחבי הזרות בין המורה לאומנות והמחנך המוזאוני יפריח את שני הצדדים, יתרום ללמידה משמעותית יותר של התלמידים, יענה על מטרות-העל של תוכנית הלימודים באומנות ויאפשר למורים להשתייך לקהילת עמיתים רחבה ומעשירה.

בדגויות של התבוננות, פרשנות ושיח

הפדגוגיות הייחודיות שפותחו במוזאונים לאומנות מתמקדות בהתבוננות, פרשנות ושיח. ביקור של קבוצת תלמידים במוזאון מאפשר שיח קבוצתי נוכח יצירת אומנות אותנטית. מחנכים מוזאוניים משתמשים ביצירת האומנות כעוגן לקידום הכישרים של התבוננות מעמיקה, פרשנות ושיח קבוצתי.

ברנהם וקאיי-קי (Burnham & Kai-Kee, 2011), מציינים שעידוד לומדים לשיח חופשי מול יצירת אומנות הינה פדגוגיה הדורשת ניסיון רב. כדי לאפשר העלאת תחושות, ניסיונות עבה, אמונות ותובנות אצל המתבונן, על המנחה להתנסות בכך פעמים רבות ועם קבוצות מגוונות. החוקרים מוצאים כי שיח (conversation), דיאלוג (dialogue) ודיון (discussion) במוזאון לאומנות הן דרכי הוראה שונות בשיטת הוראה מדורגת. השיח (Conversation) הוא החופשי ביותר והפחות מובנה, אשר קורה באופן כמעט ספונטני בתוך קבוצה הנוכחת בחלל מוזאוני. בשיח חופשי הנוכחים מעלים התרשמויות מיצירת האומנות, והמורה הוא בבחינת מלווה המאפשר לכל משתתף לתאר את רשמיו ולחוות הנאה מעצם האינטראקציה החברתית. בניגוד לשיח החופשי, במתודת הדיון (Discussion) מקדם המחנך המוזאוני חקר של אמיתות שונות ביחס ליצירה, כאשר הוא מקנה כישורים של ניתוח יצירה מתוך הסתמכות על כלי ניתוח אקדמיים ויישומם. מטרת הדיון היא ליישם כלי חקר וניתוח במטרה להגיע לפרשנות ולפתרון השאלות שמעלה המחנך המוזאוני. תהליך ההוראה נפתח בשאלה על אודות היצירה שהתלמידים יכולים לענות עליה, ושאלות נוספות המנתבות את הלומדים לחקר מעמיק יותר. כל שאלה ותשובה מקדמות את הדיון לפרשנות מסוימת, או לידע, שאליה מכוון המחנך. עוד מציינים החוקרים שדרך הוראה זו מתאימה יותר לסיור שיש לו קשר מובנה לתוכנית הלימודים, ומטרת הביקור היא חקר נושא שנלמד.

הוראה דיאלוגית (dialogue) הינה מודל התווך שבין השיחה והדיון. ההוראה הדיאלוגית מציבה את המחנך המזאוני בתפקיד מנחה המעודד סקרנות אל מול יצירת האומנות, ומנתב את שטף השיחה לחילופי תובנות ורעיונות הנובעים מן ההתבוננות. זוהי פעולת חקר משותפת שבה כל אחד מהמשתתפים מגיב, תורם ומבנה את ההבנה הקבוצתית. בתהליך דיאלוגי דעות המשתתפים משתנות ומתעצבות תכופות דרך הקשבה לאחרים, כשהמחנך המזאוני והתלמידים מעצבים יחד משמעות קבוצתית אחת או יותר. שליטא (2013) מציינת שבהדרכה דיאלוגית אין הכרח שהתלמיד או קבוצת התלמידים יגלו את הידע בעצמם, אך גם אם המנחה העביר ידע, ידע זה פתוח לספקנות, לביקורת ולבדיקה מחודשת של הצופים על פי התהליך הפרשני שהקבוצה עוברת יחד. בהדרכה הדיאלוגית, יצירת האומנות משמשת כעוגן חזותי פיזי. ההבנה שסיוור לימודי במוזאון לאומנות טומן בחובו אפשרויות לפיתוח כישורים שאפשר ליישם בתחומי דעת אחרים הביאה את יינוואץ והאוסן לבחון כיצד ניתן לעודד מתבוננים מתחילים להביע את התרשמותם מיצירות אומנות לאורך זמן. מחקר של האוסן הצביעו שדרך התבוננות מעמיקה ולאורך זמן ביצירות אומנות אפשר להרחיב את החשיבה הביקורתית והיצירתית ולפתח את החשיבה האסתטית. מתוך הבחנה זו פותחה מתודת האסטרטגיה לחשיבה חזותית (Visual Thinking Strategy). המתודה מסתייעת באומנות ככלי לפיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתית, וכן להנחלת מיומנויות התבוננות, אבחנה ותקשורת למתבוננים מתחילים. תהליך העבודה עם כלי זה כולל שלוש שאלות מרכזיות שהמנחה חוזר עליהן, ואשר מעודדות את הצופה להתבוננות ממושכת ולהישארות זמן רב בשלב העמימות סביב פרשנות מסוימת. מתודה זו אינה מייצרת או מעודדת את הצופים לחתור לקבלת מידע על אודות היצירה, והמנחה אינו חושף אף פרט מזהה על האמן או אפילו את שם היצירה. בדרך זו הצופה מבלה זמן רב בהתבוננות ביצירה, וככל שזמן ההתבוננות גדל, כך גדלה ההודמנות להגיע לפרשנויות שונות, לפתח משמעויות ולהקשיב לעמיתים אשר משפיעים על החשיבה (Housen, 2002).

סיכום והמלצות

נוכח מספר הביקורים הנרחב של תלמידי בתי ספר במזאונים בארץ, וההכרה באפשרויות החינוכיות שטומן בחובו סיוור לימודי במוזאון, יש מקום לשלב במערכת הכשרת המורים בכלל, והכשרת מורים לאומנות בפרט, קורסים שבמהלכם הם יתנסו בביקורים, יכירו את תערוכות הקבע ואת תהליכי האוצרות במוזאונים השונים. היכרות עם הרציונל החינוכי של המוזאון, פדגוגיות הרווחות בחינוך מזאוני, תוכניות החינוך, ואנשי המפתח המעצבים תוכניות אלו, יסללו לפרחי הוראה קשר ישיר למוזאון, אשר יקדם ביקורים של תלמידים במוזאונים, שיהיו בעלי משמעות עבורם. התנסות ומפגש במוזאון לאומנות יחברו את המתמחים בהוראת האומנות עם קהילה מקצועית של עמיתים באותו תחום הדעת, יקנו להם את הכלים לרתימת המוזאון לפעילות חינוכית בית ספרית, ובכך אולי יביאו להעצמה של המורה לאומנות במרחב הבית ספרי. יש לשקול גם אפשרויות להתנסות מעשית בתחומי המוזאון שבה יוכלו המתמחים באומנות להתנסות בפדגוגיות של שיח ופרשנות שניתנות ליישום מיטבי בחלל המוזאוני.

ביבליוגרפיה

- ויסבלאי, א' (2016). מוזאונים כפריפריה: ביקורי ילדים ונוער ותמיכה ממשלתית, ירושלים: הכנסת מרכז המחקר והמידע.
- לוי-קרן, מ' (2017). הגולם קם על יוצרו: ריבוי מבחני ההישגים במערכת החינוך והשפעותיו על הוראת מקצועות האומנות. בתוך: ש' פרוגל, ד' ברחנא לורנד (עורכים). חינוך לאומנות: אסתטיקה ואתיקה (91-96). הוצאת הקיבוץ המאוחד. מוגדם, י' (עורכת). (2018). שיח פדגוגי במרחב המוזיאלי – שותפויות בתי ספר ומוזאונים. תל אביב: מופ"ת.
- משרד החינוך והתרבות (2016). תוכנית הלימודים אומנות חזותית לבית הספר היסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, האגף לאומנויות.
- שטיינהרדט, מ' (2010). מורה טוב בהוראת אומנות – השתנות תפיסות במאה ה-20, מעוף ומעשה, 13, 273-308 שליטא, ר' (2013). דיאלוג עם אומנות – הדרכה דיאלוגית לאומנות בת זמננו. תל אביב: מכון מופ"ת.

- American Association of Museums. (1968). *America's Museums: The Belmont Report*. Washington, D.C.: American Association of Museums.
- American Association of Museums. (1984). *Museums for a New Century*. Washington, D.C.: American Association of Museums.
- American Association of Museums. (1992). *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums*. Washington, D.C.: American Association of Museums.
- Brooks, D. B. (2004). *What do history museum educators want to teach*. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton & Company.
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum — Interpretation as Experience*. Los Angeles: The Paul Getty Museum.
- Castle, M. Christine. (2006). Blending Pedagogy and Content: A New Curriculum for Museum Teachers, *Journal of Museum Education*, 31, 123-132.
- Cherry, S. J. (1989). *Museum education seminar I: A course for perspective museum educators* (Unpublished Doctoral Dissertation). Teachers College, Columbia University, New York
- Cohen Evron, N. (2002). Why do good art teachers find it hard to stay in the public-school system? *Studies in Art Education*, 44 (1), 79-94.
- De Freitas, E., & Bentley, S.J. (2012). Material encounters with mathematics: The case for museum based cross-curricular integration. *International Journal of Educational Research*, 55, 36-47.
- Dewey, J. (1915). *The school and the society*. Chicago: University of Chicago press.
- Eisner, E. W., & Dobbs, S. M. (1984). *The uncertain profession: Observations on the state of museum education in twenty American art museums*. Los Angeles: J. Paul Getty Center for Education in the Arts.
- Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2013). *The museum experience revisited*. CA: Left coast press.
- Frankel, D.B. (1996). *True needs, true partners: Museums and schools transforming education*. Washington, D.C.: Institute of Museum Services.
- Greene, M. (2005). Constructivist perspectives on teaching and learning in the arts. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp. 110–131). New York: Teachers College Press.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88 (Supplement 1), S60–S70.
- Griffin, J. (2007). Students, teachers, and museums: Towards an intertwined learning circle. In J. Falk, L. Dierking., & S. Foutz, (Eds.), *In Principle, in practice: Museums as learning institutions* (pp 31– 42). Lanham, MD: Alta Mira Press.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London; New York: Routledge.
- Herne, S. (2006). Communities of practice in art and design and museum and gallery education. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(1), 1–17.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*, London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Housen, A. (2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Journal*, 18(1), 99-131.
- King, K. S. (1998). *Alternative educational systems: A multi-case study in museum schools*. Unpublished Doctoral dissertation, Indiana University.
- Matthewson-Mitchell, M. (2008). Exploring alternative pedagogical terrain: Teaching and learning in art museums. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4 (5), 74-89.

- Newsom, B. (1978). The museum as educator and the education of teachers. *Teachers College Records*, 78(3), 485–497.
- Nichols, S. K. (2014). Museums, Universities & Pre Service teachers. *Journal of Museum Education*, 39(1):3–9
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325–331.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a science field trip in natural environment. *Journal of research in science teaching* 31, 10, 1097- 1119
- Paris, S. G. (1997). Situated motivation and informal learning. *Journal of Museum Education*, 22, 22–27.
- Parker III, H. S. (1971). The Art Museum and the Time of Change, *Art Education*, 24, no. 9
- Roberts, L.C. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Robins, C., & Woollard, V. (2003). *Creative connections: Working with teachers to use museums and galleries as a learning resource*. London: Victoria and Albert Museum and Institute of Education, University of London.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Seligmann, T. (2014). Learning Museum: A Meeting Place for Pre-Service Teachers and Museums, *Journal of Museum Education*, 39 (1), 42-53
- Shteinhart-Moghadam, Y. (2011). *Practitioners and practices in museum education: The case of three Jewish museums*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The Jewish Theological Seminary, New York.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Tal, R.T. (2004). Using a field trip as a guide for conceptual understanding in environmental education: A case study of a pre-service teacher's research. *Chemical Education Research and Practice*, 5, 127-142.
- Tal, R. T., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89, 920-935.
- Takahisa, S. (1998). A laboratory for museum learning. *Journal of Museum Education*, 23(2), 5–7.
- Tran, L. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278-297.
- Tran, L. U., & King, H. (2007). The professionalization of museum educators: The case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22 (2), 131-149.
- Williams, B. L. (1996). Examination of art museum practices since 1984. *Studies in Art Education*, 38 (1), 34-39.
- Xanthoudaki, M. (1998). Is it always worth the trip? The contribution of museum and gallery educational programs to classroom art education. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 181-195.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*, MA: Harvard Education Press.
- Zeller, T. (1989). The historical and philosophical foundations of art museum education in America. In N. Berry and S. Mayer, (Eds.), *Museum education: History, theory and practice* (pp. 10–89). VA: The National Art Education Association.