

רפי לביא – שיחה על הוראת אמנות

עמי שטייניץ

אוקטובר, 1996

כיצד אתה מגדיר את תחום הוראת האמנות?

המושג העדיף עלי אינו הוראת אמנות אלא, ART APPRECIATION . בתרגום לעברית מדובר בהערכת אמנות. לצערנו, בעברית, הערכה היא לרוב עניין כמותי ולא איכותי. יתכן ועדיף לתרגם, היכולת לחוות אמנות. זה מסובך. חינוך ליכולת לחוות אמנות. קיימות שלוש פעולות: הוראה, הדרכה וחינוך.

פעולה אחת היא אכן הוראת אמנות. הוראת תולדות האמנות. מדובר בתחום ההיסטוריה, לימוד של עובדות מתועדות. לדעתי, לא צריך לקיים שיעור חי בנושא. אפשר להסתפק בידע הנרכש מספרים וממאגרי מידע ממוחשבים. במקרים בהם מתפתחים דיונים על מקומה של האמנות, ולהבדיל, של אמנים בהיסטוריה, יש מקום לשיח בין תחומי מעניין המערב סוציולוגיה, פסיכולוגיה, וכלכלה. איני עוסק בתחום זה, להוציא תקופה קצרה בה לימדתי תולדות אמנות ישראל במדרשה.

פעולה שנייה קשורה בהדרכה. הדרכת אמנים לעתיד. ניתן להתחילה בגיל הגן באמצעות כל מדיום: חזותי, קולי או אחר, בתנאי שלא קוראים לכך אמנות אלא יצירתיות. אני כמובן לא רואה בהדרכה את אותו השיעור הגרוע לציור המוכר מבית הספר. יצירתיות לא מתרחשת כאשר אומרים לארבעים ילדים אחד, שניים, שלוש, עכשיו תהיו יצירתיים. יצירתיות היא עניין אינדיבידואלי. יצירתיות לא מתרחשת בשעה מסוימת, ולרוב לא בחברה של עוד שלושים ותשעה אחרים. ישנה דרך לפתח יצירתיות כבר אצל ילדים. כשעוסקים עם מבוגרים, מדובר בהדרכת אמנים בראשית דרכם. אני לא קורא להם סטודנטים או תלמידי אמנות. אלא, אמנים

צעירים בראשית הדרך. כל תלמיד מקבל ממני, מן ההתחלה, יחס של אמן צעיר לו אני עוזר, מדריך אותו, לפתח את עצמו. הדרכה היא עיקר עיסוקי בחמש עשרה השנים האחרונות, אך עסקתי בכך מאז ומתמיד.

הפעולה השלישית עוסקת בחינוך. חינוך ליכולת לחוות אמנות, ART APPRECIATION. לא מדובר בהוראת תולדות האמנות, אלא, בחינוך הקהל הרחב. אותו קהל שלא יעסוק בחקר האמנות או ביצירת אמנות. לעזור לציבור הרחב לחוות אמנות, להבין מה יש באמנות. לא מדובר רק באמנות חזותית אלא בכל תחום תרבות. אתה עוזר, מנחה, אתה שם את האצבע. כל אחד, גם ללא כל סיוע, יכול לחוות יצירת אמנות. השאלה היא מה מורכבות החוויה. האם מסתפקים בחוויה ראשונית ושטחית דוגמת חוויית הזיהוי. לעתים קרובות רואים מבקרים במוזיאונים עם קטלוג בידם עוברים ליד תמונה ואומרים: "תמונה מספר שישים ושמונה, 1900. אוי איזה יופי. הלאה שישים ותשע, כלב, איזה יופי". הם מסתפקים בכך, הם מזהים. זו גם חוויה, אבל, בעיני, שטחית. הדבר דומה לאנשים ששומעים מוזיקה ואומרים: "הא, לא מפריע לי, נעים לי באוזן". החוויה יכולה להיות יותר עמוקה, יותר רוחנית. זהו חינוך שלדעתי יש להתחיל מגיל הגן ואפילו, במידת האפשר, עוד קודם, מהרגע הראשון. עסקתי בזה הרבה מאוד שנים עם כל הגילים האפשריים.

מה הניסיון שלך כמחנך?

עבדתי עשר שנים בבית ספר תיכון. עבדתי בגנים עם ילדים קטנים ועם מבוגרים וזקנים וטעוני טיפוח. עבדתי בתחום החינוך עם כל מה שרק אפשר. בבית הספר התיכון, לימדתי גם תולדות האמנות. לא בשיטה היסטורית כרונולוגית מקובלת, אלא בשיטה של השוואות. למשל, הבאתי רפרודוקציות גדולות ככל האפשר לכיתה. לא שקופיות. תמיד שנאתי שקופיות משום שהאור מאחור הפך כל תמונה לויטראג'. המונה ליזה נראתה תמיד זוהרת. העדפתי רפרודוקציות שהן קטנות יותר מהשקופית המוקרנת אבל אפשר להעביר אותן בין התלמידים

בכיתה. הבאתי למשל פורטרט של רמברנדט ואן רין ודמות של אנטואן וואטו ודיברנו בכיתה על ההבדל בין הבארוק לרוקוקו. אחר כך, זיל גמור, לנו וחפשו בספרים עוד רמברנדטים ועוד רוקוקואים. בשביל כך לא צריכים אותי. יש בכך צירוף של תולדות אמנות עם חינוך ליכולת לחוות אמנות. כמובן שעשיתי זאת גם באמצעות מוסיקה.

באיזה בית ספר ובאיזו תקופה מדובר?

בבית ספר תיכון נווה מגן. התחלתי ללמד ב-1961- וסיימתי ב-1969. לקראת סוף התקופה הגענו למצב בו היינו מהראשונים בארץ, יחד עם נעמי סמילנסקי ברחובות, שאישרו להם בחינות בגרות באמנות. קודם לכן עבדתי שנתיים בבית ספר היסודי א.ד. גורדון וביד-אליהו במסגרת שיעור הציור הידוע. בבית הספר התיכון התלמידים ציירו גם מחוץ למסגרת השיעור. כבר אז עברתי לשיטה לפיה ציירו הילדים בבית והביאו עבודות לכיתה. לא מציירים בכיתה. הבנתי שאחד הדברים המטופשים הוא לצייר בנוכחות המורה. מה יכול המורה לומר לתלמיד ה"יצירתי" בעת העבודה? "תשים פה ירוק?" לא נותר לי מה לעשות. באותה תקופה, אמצע שנות השישים, התחלתי לעבוד במדרשה. התחלתי כמו כולם, "שמים דומם". התלמידים ציירו ולא ידעתי מה לעשות. מה לומר להם? "תזיז את הכד?" אלה שטויות. הרי לגבי כל דבר שאומר יכלו הסטודנטים לבקש אותי להמתין עד שאראה מה בכוונתם לעשות. נאלצתי לחכות עד שיסיימו את עבודתם ורק אחר כך שוחחנו על העבודות. בסופו של דבר ביקשתי מהם לצייר דומם בבית, ובכיתה קיימו שיחות. אותה שיטה פעלה גם עם הילדים בכיתות ט, י, יא. התלמידים קיבלו תרגילים שנועדו בדרך של עבודה מעשית להבהיר בעיות באמנות. יעדם העיקרי היה אבחנה בין אמצעי לבין מטרה באמנות. ניתוח העבודות והדיונים בכיתה היו מהסוג של: "מה רצית לבטא וכיצד? מדוע בחרת באמצעים כמו צבע או קומפוזיציה מסוימים לצורך הביטוי?" בנוסף התקיימו בבית הספר התיכון חוגים לציור. בחוגים התייחסתי למשתתפים כבר כאל אמנים צעירים, ולעבודה לא כאל תרגיל אלא כיצירה אישית. מתוך מאתיים תלמידי בית הספר השתתפו כשמונים בחוג לציור. ציירו שם בצבעי

שמן על קרטון גדול. התלמידים קיבלו בבית הספר מרתף, הביאו לשם ספה, שולחן, כסאות, וארגנו לעצמם אולם עבודה. המפתחות היו ברשותם והם ציירו באופן עצמאי בשעות הערב והלילה. הדבר הפך ממש ל-"פואמה פדגוגית". בכל בית הספר תלינו עבודות. גם הצבת העבודות התנהלה כמו אצל גדולים תוך התדיינות על מיקום העבודות. הילדים השתתפו כמובן בקבלת ההחלטות. זה היה סיפור. היו שם אמנים לעתיד כמו:- דגנית ברסט, סמדר אליאסף ואבי גנור.

תפרט בבקשה יותר את דרך העבודה בתיכון בשנות השישים.

הפרדתי בין תולדות האמנות ו- ART APPRECIATION מצד אחד, ופיתוח היצירה האישית מצד שני. הערכה וידע של אמנות התקיימו במסגרת שיעור הבוקר. פיתוח היצירה האישית התרחש אחר הצהרים בחוגים, ללא חובה, על פי בחירת התלמידים. הייתי אז באמצע שנות העשרים שלי והתלמידים באמצע שנות העשרה. ההפרש בינינו היה עשר שנים ופחות. עד היום אני מקבל תגובות מתלמידים לשעבר על ביקור בתערוכה בלונדון או על הקשבה למוסיקה. קבעתי להם סימנים כיצד להבחין בין מונה למאנה או בין ציור ונוס של טיצ'אן לזה של ג'ורג'יונה. לאחת קראנו המגרדת ולשנייה המלטפת. שתי דרכים יוצרות עניין וסקרנות בקרב הקהל הרחב שאינו יוצר אמנות.

א:- שעשוע.

אני בהחלט בעד חידונים ושעשועונים.

ב:- יצירת מעורבות אישית באמצעות השוואות.

השוואת יצירות מביאה את התלמיד לבחירה אישית.

בשנות השישים, כאשר לימדתי אמנות מודרנית, עדיין אמרו על פאבלו פיקאסו, "איזה מין צייר מצויר עין בצוואר? שרלטנות". הילדים ראו עבודות של פיט מונדריאן לצד עבודות של וילם דה-קונינג. אילו הייתי מראה מונדריאן לבד היו אומרים:- "איכס, משעמם, סתם

משבצות". על דה-קונינג היו אומרים: "איכס קשקוש אחד גדול". כאשר מציבים עבודות זו ליד זו ושואלים כל ילד מה הוא אוהב יותר, נוצרת מעורבות אישית. גם ההחלטה מה שנוא פחות מהווה בחירה. נקיטת העמדה היא החשובה. ההשוואה והכרעת הצופה אינם מהווים שיפוט אלא הערכה, APPRECIATION, מה הילד מעריך יותר. הילד גם מנמק. הנימוקים ברוב המקרים הם נימוקים של טעם אישי. אחד שאוהב יותר דרמה ודינאמיות ימשך יותר לדה-קונינג. אחר שאוהב יותר סדר, מבנה, יבחר במונדריאן. כתוצאה מכך נוצרת גם אבחנה של סדר ומבנה לעומת דרמה ודינאמיות.

או, כאשר מציבים את הציור של פיקאסו, גרניקה, ליד אחד מציורי התפוחים של רנה מגריט. האלימות והתוקפנות מסעירים את אחד הילדים יותר. לעומת זאת ילד אחר מתפעל מהחלום והסימבול. הוא אולי גם מחליט לעצמו לחפש ולקרוא על מגריט. הצורך להחליט בין דברים יוצר מעורבות אישית שגורמת לאינטרס ולעניין. העניין מושך הלאה. להשוואות יש אינסוף אפשרויות. בשיעורים התפתחו שיחות ועימותים. מספר התלמידים בכיתה היה רגיל, שלושים עד ארבעים. לא כל שיעור היה מוצלח. הייתה לי ערמה ענקית של רפרודוקציות שהדבקתי על קרטון שחור. כל החברה כבר ידעו, רפי עם השחורים שלו.

מה התפקיד שיש לציור בחיי הילדים?

כאשר למדתי במדרשה עבדתי הרבה עם ילדים קטנים. כיצד בכלל מתחיל אצל ילד עניין הציור? הילד מתחיל לשרבט. עבורו הפעולה מוטורית בדיוק כמו כדרור כדור. לכדרור אין מטרה משחקית או מטרה כל שהיא. מדובר בפעולה המשמיעה צליל: בום, בום, בום. צירוף של קול ומגע. הקשקוש או השרבוט היא פעולה מוטורית. הוא לא עושה ציור. הוא בכלל לא יודע מה זה ציור. התפתחות האדם היא מהראש אל הזנב ומהמרכז החוצה. בהתחלה התינוק רואה, ומפעיל את הפה. בסוף התהליך, הוא קם על רגליו. קודם מפעיל התינוק את הזרוע, אחר כך את המרפק, פרק היד ובסוף נרכשת שליטה באצבעות ובפרקי האצבעות.

את ההתפתחות רואים לפי הקשקושים שהוא עושה. בהתחלה אלה קוים ארוכים אחר כך הם מתקצרים כי הוא עובד עם המרפק, אחר כך הם נעשים עגולים כי הוא עובד עם פרק היד. אין לו שום תפיסת מסגרת, תמונה, או מיקרוקוסמוס. ילד קטן מצייר ללא מגבלות של מצע. בשלב זה מתחיל עיוות מתמשך שלא הצליחו לצאת ממנו. עצם העובדה שהורים תולים את הקשקוש של הילד על הקיר מטביעה בו את הנוסחה שמדובר בתמונה, בציור. הילד משלים לאט לאט עם העובדה שהוא מצייר תמונות ולא עוסק בפעולה מוטורית של שרבוט. אחר כך, בדרך כלל בגיל שלוש ובגיל ארבע, מתחיל שלב מסובך יותר. שואלים את הילד מה צייר. בדרך כלל הורים, אחים גדולים, חברים וסביבה מנסים לברר מה בציור. הילד מתחיל להתוודע לכך שהוא צריך לצייר משהו.

יש בכך עיוות שמעולם לא נבדק. אי אפשר לבדוק בתנאי מעבדה כיצד תתפתח היצירה החזותית ללא כפייה תרבותית. בגיל ההתבגרות וגם מעט מאוחר יותר נזקק אדם צעיר בעל נטיות יצירתיות להתמודדות קשה מאוד על מנת להשתחרר ממוסכמות חברתיות. תהליך דומה התרחש לדעתי בראשית המאה ה-20 באמנות המודרנית, לאחר התערוכה האפריקנית הידועה בפריז ובעקבות מרסל דושאן. נוצר צורך עצום להשתחרר מרבדים ומשכבות של תרבות, לשבור את הכלים וכמו להתחיל מהתחלה. כך קורה גם לאמן צעיר לאחר גיל ההתבגרות. בראשית שנות השישים ההקשר הזה עבד גם עלי כאמן. פתאום התחלתי לצייר, מה שנקרא, חופשי. להשתחרר ממוסכמות של מה נכון באמנות. אין לכך ביטוי דווקא בשרבוט שלי, בקשקושים. זה מתבטא גם בתמונות הלבנות לגמרי שעשיתי בגיל עשרים ואחת.

תסביר את הקשר בין שחרור לבין לחינוך.

הנקודה הזאת של שחרור העסיקה אותי כאמן וכמחנך. בתחום החינוך הבנתי שאין מה לעשות. ברגע שמחנכים להשתחרר נוצר פרדוקס. אי אפשר לחנך להשתחרר. צריך שמישהו

ירצה להשתחרר. כאשר מדברים על לימוד אמנות מהבסיס על מה מדברים? מדברים על ציור ריאליסטי. דרך אגב, הדיבור בארץ על ציור ריאליסטי קצת מצחיק מפני שזה לא בדיוק ריאליזם. מה שעושים דומה הרבה יותר לפוסט אימפרסיוניזם. כאשר אני אומר ריאליזם כוונתי להנס הולביין. מדוע הבסיס צריך להתחיל דווקא ברנסנס? בגיל שבע-עשרה למדתי שנתיים ציור אקדמי. המורה שלי, יקה זקן כבר אז, סיפר שיש בתל-אביב אחד, אליהו גת, שמלמד ישר מה-"גועל נפש" ולא מה-"בסיס". לימים לימדתי יחד עם אליהו גת שתמיד צעק עלי: "רפי אתה מתחיל מהגועל נפש. תעשה כמוני, מהבסיס. תשים להם חציל. שיצירו". סיפרתי לו את מה שמוס הזקן היה אומר עליו. אליהו היה אדם נפלא אבל הבסיס עבורו היה פוסט-אימפרסיוניזם. מציבים חציל ובקבוק ומציירים משהו שיראה קצת עגול וכהה. מדוע לכל הרוחות הרנסנס מהווה בסיס? על פי עיקרון זה הבסיס האמיתי הם ציורי האדם הקדמון. נותנים לכל תלמיד לצייר ממותות במערה ביריחו או במקום אחר. אחרי ארבעים אלף שנה מרשים להם לעשות פסל ונוס מלוקק. לאחר עוד כמה מאות שנים ויטראג' בכנסיה. מה זה בסיס? איזו מין שטות זאת? כשעוסקים בהדרכת אמנים צעירים מתחילה לדעתי הדרך כשניים וחצי דורות לאחור. האמן הצעיר חופר וחופר, מחפש וסוגר את הפער עד שהוא מגיע להיות בן זמנו. כאן מתחילות הבעיות האמיתיות. לחפש את העצמי בתוך ה- UP TO DATE הזה. זהו תהליך שמתאים למספר רב של אמנים צעירים. דה-קונינג, אנטוני טאפיז, חואן מירו, פיקאסו, רמברנדט שיחזרו את ההתפתחות עד שהגיעו לתקופתם ואז חפרו לעומק ומצאו את עצמם. הבסיס ממנו מתחיל אמן צעיר משתנה בכל דור. אני עוד זוכר סטודנטים במדרשה באמצע ובסוף שנות השישים. עסקו בסוריאליזם ובאקספרסיוניזם. היו בלי סוף צעקות מונקיות ונופי דאלי מתרחקים. אחר כך הגיעו כולם עם ציור אבסטרקט ואחריו עם פופ ארט. היום זו בערך נקודת ההתחלה. פוסט פופ ארט. הבסיס זז כל כמה שנים. הבסיס הוא לא עניין של טכניקה. הבסיס הוא עניין רוחני. איפה הראש שלך נמצא. הדיבורים שצריך ללמד לצייר ריאליזם הם שטויות. אין לכך משמעות. זהו ידע טכני שצריך או לא צריך בתקופה זו או אחרת של החיים. אין לכך שום קשר לבסיס טכני ובודאי לא לבסיס התוכני של האמן כאדם ומה שמעסיק אותו.

כיצד בנית את תוכניות הלימוד?

כשהגעתי ללמד בתיכון הייתה לי מחברת מוכנה ובה תוכנית עד ליום האחרון של שנת הלימודים. כבר בשבוע השלישי שיניתי את כל המחברת. בשבוע הרביעי והחמישי שיניתי אותה שוב. למעשה, כל חיי כמורה שיניתי את המחברת. תלמידים לשעבר במדרשה, תלמידי הוראה, מלמדים לפעמים תרגילים שהוצאתי מהמחברת לפני שנים מפני שאינם עכשוויים ואיבדו משמעות. השינויים אינם קשורים לתחום של הכרות עם האמנות. רמברנדט תמיד משמעותי. אבל, כשעוסקים בהבנת אמנות, בירידה לעומק, יש עניין של תקופה, של עכשוויות, של מה בראש האמן הצעיר היום. בשנות השישים כאשר ציור מופשט היה עדיין במוקד היו לי הרבה תרגילים שעסקו בקומפוזיציה. מה זאת אומרת קומפוזיציה? כיצד להשתמש בקומפוזיציה באופן שהציור יבטא עקרונות למרות היותו מופשט. המטרה הייתה תמיד ציור שאינו דקורטיבי, סתמי, אלא בעל משמעות. קשה מאוד להכיל בציור מופשט משמעות כאשר אין אפשרות לדמויות, לדימויים, ל-"סיפור". צריך לעבוד במסגרת האמצעים הצורניים. את כל צרור התרגילים הזה זרקתי כמובן לפח בראשית שנות השבעים. עם תחילת האמנות המושגית נוצר אצלי מיד צרור חדש של תרגילים. התרגילים תמיד היו רלוונטיים לאמנות של התקופה ולמה שמתרחש בה. בנוסף, שיניתי תרגילים בהתאם לתוצאות שהביאו הילדים. התוכנית שלי הייתה תוכנית בשינוי מתמיד.

במהלך שנות עבודתך במדרשה למורים לאמנות התפתחה בזירת האמנות הישראלית ההכרה במקום כמוקד לצמיחת דור המשך של אמנים. מה שיטת ההוראה במדרשה?

עד לפני לא הרבה זמן השיטה במדרשה הייתה שאין שיטה. בנוסף לא היה תפקיד של מרכז מגמת אמנות. הדברים התפתחו באופן מאוד פרטיזאני. המדרשה היא סמינר למורים שבאיטיות, מתחת לשולחן, הפך לבית ספר לאמנות. משרד החינוך תמיד התנגד להתפתחות

אל אקדמיה לאמנות. מבחינתם הם צודקים. המדרשה עבורם היא סמינר ובעבור כך הם משקיעים את הכסף. אותם מעניינת ההוראה ולא האמנות. ההתפתחות התרחשה למרות הניגוד וללא שיטה. לפני חמש שנים נוסד, לראשונה, תפקיד המרכז לענייני אמנות אותו מילאתי במשך ארבע שנים. בתפקידי כמרכז בחרתי לא להנהיג שיטה. כל מורה קובע את התכנים כפי הבנתו. האחריות שלי כמרכז מתמקדת בבחירת המורים. במקום לקבוע למורים את התכנים המורה מלמד את עצמו. עלי הוטל לבחור את המורים באופן שישלים מגוון של אפשרויות. התלמידים במדרשה אינם עובדים עם מורה אחד מסוים. פעמים רבות הם עוברים עם אותה עבודה בין מספר מורים. חשוב לשמוע דעות שונות. כל תלמיד מרכיב לעצמו את המערכת השבועית ובנוסף יש ניתוח עבודות משותף. כאשר לצד מיכל נאמן ויכולתה המילולית נמצאים ציבי גבע המצויד במידע עדכני אודות האמנות העכשווית, והדרך של טיפול אישי אותה אני מעניק, נוצרת התמונה הכוללת. החכמה היא להביא מורים מכל סוג. התלמיד מנתב את עצמו בין המורים ובחר את מי שמתאים לצרכיו.

מה הדרך הנכונה לשילוב מה שאתה מכנה, הערכת האמנות, במסגרות ההוראה השונות?

במצב אידיאלי, פרט להכרות עם עולם האמנות, לא צריך לעשות הרבה. ליצירת ההכרות שותפים הבית, ההורים, גן הילדים, בית הספר היסודי, חטיבות הביניים ובית הספר התיכון. מציגים בפני הילדים, כמו בחלון ראווה, את העובדה שקיימים פיקאסו, ג'וטו ואחרים. במידה והעובדות מעוררות בילד סקרנות הוא יחפש וימצא את דרכו באופן אישי. הבעיה היא שזה כמה דורות קיימת תפיסה רווחת, מעוותת, של תחום האמנות. התפיסה השתרשה דווקא מאז שהאמנות נעשתה נחלת הכלל. בתקופת הרנסנס עסקו באמנות אלה שהשתייכו לקבוצת עילית. במאה ה-17, במאה ה-18 ובעיקר במאה ה-19 נפתחו אולמות קונצרטים, מוזיאונים ותערוכות. הפצת האמנות יצרה מחסומים עצומים ביכולת לחוות אמנות.

מחסום אחד נובע מהיחס אל האמנות הפלסטית כאל השג טכני. ההערכה לציור נובעת מהיותו מדויק ומפגין יכולת מעשית. המחסום השני הוא מחסום הזיהוי, האמנות כהעתיקה. ההתפעלות נובעת מהיכולת שמגלה הצייר להעתיק אובייקט בציור. המחסום השלישי נעוץ ביחס לאמנות כאל אילוסטרציה למשמעויות מילוליות, בעיסוק הרב בהיסטוריה ובאמן עצמו, עד כדי טשטוש הגבול בין מחקר תולדות האמנות וחוויית האמנות של הקהל. החוויה האמנותית כוללת תכנים היסטוריים, פילוסופיים, חברתיים ופסיכולוגיים. אולם, האמנות היא לא אילוסטרציה להם, אלא הם חלק אינטגרלי של האמירה האמנותית. מחסום נוסף שצמח בשנות השישים הוא "הריפוי בעיסוק". בלבול שקיים בעולם הפדגוגיה בין שימוש באמנות לריפוי, יצירתיות שאינה דווקא יצירת אמנות, לבין יצירת אמנות. אני זוכר חוברות של משרד החינוך בהן נאמר שכל ילד הוא אמן. לא כל ילד הוא אמן. ילד הוא ילד מצייר. בציורים אפשר להשתמש בדרכים שונות אך הם אינם יצירות אמנות.

מה ניתן לעשות כדי לבטל את המחסומים?

מחסומים אלו נטועים בלב הורים, מורים, וגנות ומונעים את החוויה האמנותית. המערכת החינוכית צריכה למצוא דרך להתגבר על דעות קדומות שהצטברו. זאת העבודה שעשיתי במשך עשרות שנים של עיסוק בחינוך באמצעות הדגמות, שיחות, ופרובוקציות. ברוב המקרים קשה להצליח בכך. אבל, אולי, פה ושם, הצלחתי לפקוח לכמה אנשים עיניים, לא לחפש באמנות מה שאין בה. בתחום של חינוך אמנים לעתיד ובתחום של הערכת אמנות, המחנך הטוב ביותר הוא אמן. אמן טוב ומצליח. אין קנה מידה לבדוק מי אמן טוב. תפקידו של כל מנהל בית ספר, כמו אוצר, לבחור את האמן שילמד בבית הספר. בשדה החינוך, בעיקר באמנות, אך גם בתחומים אחרים, לא קיים קנה מידה מוחלט. תחלופה של מנהלים, מרכזי מגמות ומורים חיונית להערכה מחדש של העבודה המקצועית ולפלורליזם. לדעתי, גם האמן הטוב פחות והמתוסכל עדיף כמחנך על פני מי שאינו אמן.

מה לדעתך מצב הכשרת האמנים להוראה בארץ?

בנוסף לצד האמנות צריך גם את מקצוע החינוך. לצערי הרב, היחס בין מה שהמחנך\אמן לעתיד מקבל בתחום החינוך כתוספת למה שהוא יודע או מקבל בתחום האמנות עדיין מאוד בעייתי. המורים בסמינרים שעוסקים בהיבט החינוכי של הוראת האמנות אינם אמנים. הם באים אל האמנות עם כל המחסומים שציניתי. ככל שהסטודנטים שלהם הם יותר אמנים ומקבלים בצד האמנות יותר, מעמיק הנתק בין האמנים לבין אלה שמלמדים אותם כיצד להורות אמנות. כרגע הפתרון הלא רשמי הוא אינטואיציה, אינטואיציה ואינטואיציה. בצורה רשמית אין לי פתרון.

מהם הקשיים בהם עשוי אמן לפגוש במסגרת ההוראה?

עד לפני כמה שנים לימדתי מתודיקה והחלטתי לנסות דרכים חדשות. ביטלתי את השיעור הפרונטלי שבו המורה מרצה בכיתה כיצד מלמדים. לקחתי קבוצה של סטודנטים לחטיבת בניינים ולימדנו שם, שלושה סטודנטים כצוות בכיתה, במשך שנה שלמה. תכננו את השיעורים מראש ובסופם ערכנו שיחות סיכום. זה היה ניסיון נפלא עם רעיונות חדשים. כעבור שנתיים הרמתי ידיים. אי אפשר להתגבר על מנהלת שדואגת בעיקר לניקיון המסדרון בכל פעם שמעבירים דלי מים, וכאשר האמן בשיעור האמנות נדרש להיות שמרטף שעיקר תפקידו לשמור על השקט. הקושי העיקרי נובע מתפיסת היצירתיות. כדי שהילדים יהיו קהל טוב הם אינם צריכים לצייר. האם מי שרוצה ליהנות מסימפוזיה של וולפגנג אמדאוס מוצרט צריך ללמוד לנגן בחצוצרה? לא! בלבול המושגים מתחיל כאשר דורשים משעור האמנות להיות מעשי. כאמור, שיעור המתייחס באמצעים חזותיים אל החיים, אינו יכול להתרחש בשעה קבועה ובמסגרת כיתתית. רוב האנשים מבקשים ליצור בפרטיות. אין לי לכך הסברים. אני לא סוציולוג או פסיכולוג. זאת עובדה. לא נוח להיות יצירתי בקבוצה ולו בגלל החרדה לתחרותיות של התוצר. כל המבנה של שיעור ציור הוא פסול לחלוטין. צריך לבטל אותו לגמרי ולהתעסק

בשיעור בפיתוח הילדים כקהל טוב. להציג להם יצירות אמנות ולהלחם בדעות קדומות. לפתח את היצירתיות צריך בחוגי בחירה פתוחים אחר הצהרים. ילד שאין לו רגישות חזותית לא צריך להכריח לצייר. בתחום האמנות יש לתת לילד את אפשרות הבחירה. בשיעור שבמסגרת המערכת לא צריך לעסוק ביצירתיות אלא בלהיות קהל טוב. האבחנה בין השניים היא בעייתית. אני לא חושב שבמחלקות המתודיקה של הסמינרים בארץ מצליחים להבחין בכך. חינוך הוא תחום קרוב מאוד לאמנות. אמנות לא עושים לפי מרשמים. בשניהם דרושה אינטואיציה. אמן ומחנך הוא מיזוג שפועל היטב במידה ולאמן באמת איכפת.

תרגילים

תרגיל אינו מבחן, לא חידה ולא שאלה בעלת פתרון אחד. תרגיל הוא העלאת שאלה והתלבטות בה. להצליח להתלבט בבעיות ולא בפתרון, זאת ההצלחה בתרגיל. כמה שווה שניים ועוד שניים, זאת חידה או שאלה. זה לא תרגיל. דוגמא לתרגיל אפשר להביא מחיי הצבא. מהם הדרכים הטובות לכיבוש מקום. יש הרבה דרכים. אין פתרון אחד. מעלים אפשרויות שונות. אחד התרגילים שלטענתי אינו תרגיל ומאוד נפוץ בבתי ספר הוא לצייר את מעגל הצבעים. זו משימה של עבודה פיזית. ההעתיקה. כמו לבקש לצייר כד. אולי זה עוזר לפיתוח מיומנות, אבל אין זה תרגיל. תרגיל הוא תמיד תרגיל אינטלקטואלי המציג שאלה בה מתלבט התלמיד בדרך אישית. זה מאוד חשוב. למבצע התרגיל המטרה צריכה להיות מאוד ברורה. המטרה מכילה תמיד ביטוי מסוים, תוכן, משמעות. התרגיל מורכב מהאמצעים שנבחרים על ידי התלמיד להביע משמעות.

מצד שני, בעת הגדרת התרגיל והמשמעות צריך להיות ברור למדריך ולחניכים שאין מדובר ביצירת אמנות. כאשר המטרה מוצבת על ידי המדריך הסיכוי שתיווצר זהות עם החניך הוא קטן ביותר. תרגיל שונה מעבודה חופשית. בעבודה חופשית קובע התלמיד מה ברצונו לבטא ומשתדל להגשים את היצירה שלו. תרגיל הוא לא יצירת אמנות, הוא איננו עבודה חופשית. יש מטרה נתונה והתלמיד באופן אינטלקטואלי, שכלתני, צריך למצוא דרך אשר תהלום אותו.

יש בכך משהו מהיצירתי, אולם זאת איננה יצירת אמנות אישית. המטרה הסופית של התרגיל היא ללמוד אפשרויות, ללמוד להתלבט, ללמוד כיצד לשאול שאלות.

אני מבחין בין אמצעים לבין משמעות. לדוגמא, תחום הציור. מה הם האמצעים? קו, צורה, צבע, קומפוזיציה, חומר, פקטורה, בחירת מושא. התרגיל הפשוט ביותר בגיל צעיר הוא לעשות ציור שמח. אני נהגתי לתת שני תרגילים. קל יותר להתלבט בבעיה כאשר קיימות שתי מטרות מנוגדות. למשל, תציירו שני ציורים, אחד שמח ואחד עצוב תוך שימוש בקווים בלבד. אלה תרגילים ראשוניים ביותר. דוגמא נוספת, ציור שמח ועצוב כאשר שני הציורים זהים מכל הבחינות פרט לצבעוניות. החניך אמור להגדיר לעצמו מהי צבעוניות שמחה, או לחלופין, עצובה. הדעה הקדומה שלנו מפשטת את הדברים. בצד אחד בודאי יהיה קודר, שחור וסגול, ובצד האחר יהיה עליז. מקבלים מהילדים ארבעים עבודות ומתברר שהעניין לא כל כך פשוט. שמח לפי תפיסת המורה שונה מתפיסת התלמידים. בוחרים עשר עבודות שמחות, מציבים אותן בכיתה ומשוחחים עליהן. הצגת העבודות חושפת את ההבדלים. בשלב זה מתחילים לבדוק עם הילדים את משמעות המושג שמח. מה ההבדל בין שמח, עליז, נעים או שליו. מבחינה לשונית יש דקויות המובעות בציור ומגלות את מורכבות המושגים. מטרת התרגיל היא לאבחן מורכבות של דברים. להשתחרר מקלישאות הקובעות ששמח הם שלושת צבעי היסוד, ועצוב הוא הצבע השחור. כולם אומרים ששחור הוא צבע עצוב. לעומת זאת במקרה של נשף גדול בו לובשים המשתתפים סמוקינגים שחורים ויש פסנתר שחור, מדובר באירוע עצוב? להפך, זה אלגנטי, מבריק. הנה מקרה בו השחור לא חייב להיות עצוב. המטרה בתרגיל היא הדיון במשמעות ובאופן הביטוי בעזרת האמצעים.

יש תרגילים הנערכים בגבולות האמצעים. לתרגילים אלה אני קורא פירמידה הפוכה. התלמידים מקבלים אמצעי מסוים ועליהם להחליט איזו מטרה מתאימה לאמצעים. לדוגמא, לעשות ציור צר וארוך. הנתון הוא מצע העבודה, חצי גיליון, 100x35 ס"מ. המטרה היא ליצור יצירת אמנות. מהן הסכנות? בדרך כלל במצע צר וארוך הסכנה היא של דקורטיביות. אם הוא

מוצב במאוזן הוא הופך לפריז דקורטיבי, יש נטייה לפזר, ואם במאונך, לציור שמציבים על עמוד מרכזי בסלון. השאלה היא איך לעשות אמנות על מצע צר וארוך ללא המכשול הדקורטיבי. זה תרגיל שהופך את הסדר. האמצעי נתון וצריך להתאים לו אמירה אמנותית. אפשר לתת את התרגיל בכל גיל. בכל גיל תהיה האמירה האמנותית שונה במורכבותה. בגיל מתקדם יותר מדובר באפשרות של מעורבות, חברתית ופוליטית. בגיל צעיר במושגים של שמח, עליז ועצוב. הילד הצעיר לא יודע להבחין בדקויות של יגון, דאגה ובדידות. ככל שהילדים מבוגרים יותר ניתן להגיע ליותר אבחנות וליותר ניואנסים.

תרגיל נוסף, מתאים לגיל בוגר וקושר את התלמידים לאמנות עצמה. התרגיל הוא פשוט. תעשה תמונה כמו רוברט ראושנברג, תעשה תמונה כמו דה-קונינג, הנרי מאטיס, או פיקאסו. הסייג בתרגיל הוא לא להעתיק תמונה מסויימת. התרגיל עוסק במורכבות של זרמים אמנותיים. לאחר הכרות עם התלמידים, ניתן להפנות את התרגיל באופן אישי. ילד אחד עושה פרנק סטלה, ילד אחר עושה סיי טוומבלי, ג'וזף בויס, ג'אספר ג'ונס וכן הלאה. כאשר הכיתה מכירה יותר את עצמה אפשר להחליף בין התלמידים. הם מצוירים על פי הסגנון של חבריהם. יש בכך יסוד חברתי.

רפי לביא, 1937 – 2007

לביא מתואר על ידי שרה ברייטברג-סמל בקטלוג התערוכה, דלות החומר, שנערכה במוזיאון תל-אביב בשנת 1987, כ"הראשון - המובהק ובמידה רבה יוצר האסתטיקה של 'התל-אביבים'. הוא עשה את מלאכת ההכלאה של מספר שפות אמנותיות חדשות שהתנסחו באירופה ובארצות-הברית בסוף שנות החמישים, עם מסורת המופשט הלירי הישראלי, יצר מהן, לאחר 'תרגום' וניפוי, אמנות ברוח המקום. סנסואליות 'צברית' שנולדה אז לראשונה, מצאה את ביטויה הצורני". לדברי ברייטברג "בעשר השנים הראשונות ליצירתו של לביא

נאספו מרכיביה על שילובם המיוחד: מצע דיקט, תשתית של משיכות מכחול בהירות, צבע באיכות קירית-סידנית, קשקוש בעיפרון והדבקות של כרזות ושל גזרי תצלומים מירחונים. למרות המראה ה'רזה' והמחוצף, החומרים הדלים ואופן הטיפול, לא היה לביא בן מורד במלוא מובן המילה, הציור שלו, כמו זה של "אופקים חדשים", נשפט במונחים של הציור המופשט".

לצד היצירה האמנותית לימד לביא, משנות השישים, במדרשה למורים לאמנות בבית ברל. מושגים כמו "תלמידיו של רפי" ו"אסכולת המדרשה" מופיעים בכתבים העוסקים באמנות החזותית בישראל. לביא היה ממארגני תערוכות עשר פלוס ותערוכות "פנים חדשות" שהציגו אמנים צעירים, כתב ביקורות אמנות ומדור מוסיקה קלאסית בעיתון העיר. השיחה אודות הוראת אמנות שערכתי עם רפי לביא נוגעת בגישה החינוכית שפיתח במהלך עבודתו כמורה ובאפשרות של שילוב הוראת האמנות במערכת החינוך. השיחה מורכבת משני חלקים, ראיון והתייחסות לתרגילים.

ברצוני להודות לרפי לביא על שהסכים להקדיש מזמנו ולשוחח על עבודתו החינוכית. תודה מיוחדת לרועי רוזן שהקדים לקרוא את הלקט והעיר הערות חשובות.

