**אמנות והכרה: טיעונים קוגניטיביים למען אמנות וחינוך לאמנות**

מתוך:

Arthur D. Efland, *Art and Cognition: Integrating the Visual Art in the Curriculum*, 2002. Teachers College Press

התרבות המערבית מתאפיינת בדואליזם פילוסופי, הבא לידי ביטוי בתפיסת עולם דיכוטומית והיררכית המבוססת על הבחנות ברורות בין גוף לנפש, בין התחום הקוגניטיבי לתחום הרגשי, בין מציאות לדמיון ובין המדע לאמנות. עיצוב הקוריקולום בבתי הספר משקף, בדרך כלל, את המבנה הדיכוטומי הזה, כאשר המדעים ממוקמים בחלק הקוגניטיבי והאמנויות נשארות בשוליים ובתחום הרגשי, הנתפס נחות יותר. האמנויות אינן נתפשות כמקור לעיסוק אינטלקטואלי של הבנה וידע.

המעבר מהפרדיגמה הביהביוריסטית לפרדיגמה הקוגניטיביסטית, במחצית השנייה של המאה ה-XX, הביא להרחבת תחום הקוגניציה ולשינוי בתפישת האמנויות. הן "שודרגו" ועברו מהתחום הרגשי לתחום הרחב של הקוגניציה הכולל גם אינטואיציה, יצירתיות ורגש. אך תמורה זו לא שינתה את מעמדן הנחות של האמנויות בקוריקולום: כאשר הכול נתפש כקוגניטיבי, מאפיין זה מאבד ממשמעותו, והאמנויות נשארות במצב נחות יחסית לתחומים הקוגניטיביים המסורתיים. ההבדל בין תחומי הידע השונים ובין הדיסציפלינות השונות נתפש כנעוץ בסוגים של פעילויות ואסטרטגיות קוגניטיביות המופעלות במסגרתן. השאלה, אם כך, היא מהן היכולות הקוגניטיביות המיוחדות שמתפתחות בזכות האמנות? כיצד תורמות האמנויות להכרת העולם בכללותו?

הטיעון בנוגע לגמישות הקוגניטיבית והיכולת הפרשנית.

ניתן להצביע על השוני בעיצובם ובארגונם של תחומי הידע השונים, כפי שהם משתקפים במקצועות הלימוד בבתי הספר. מדעי הטבע או המתמטיקה, למשל, נתפשים כמאורגנים היטב; תחומים אחרים, ואמנות היא אחת הדוגמאות המובהקות לכך, הינם נטולי מסגרת לוגית ברורה. למידה בכל תחום שהוא מפעילה תהליכים קוגניטיביים שונים ודורשת אסטרטגיות למידה שונות. במקרה הראשון, הדגש הוא על יישום שיטתי של כללי הלוגיקה, שימוש בעקרונות כלליים. בדרך זו לא ניתן להבין מערכת מורכבת הנטולה מסגרת מעצבת, שאינה מאורגנת היטב ומלאה ביוצאים מן הכלל. כאן יש צורך בהעדפה של החוויות הפרטיקולריות על פני הכללות ובשימוש במטפורות ונרטיבים המכוננים משמעות. גמישות קוגניטיבית היא מטה-אסטרטגיה קוגניטיבית, משמעותה היא היכולת לשנות אסטרטגיה, בהתאם לצורכי התחום ועיצובו, ומציאת כלים רלוונטיים לכינון משמעות והבנה.

חלוקה זו, במידת הארגון של תחומי הידע השונים, היא חלוקת הייררכית ביסודה. החינוך המודרני, כפי שבנוי היום, מעניק עדיפות ברורה למערכות ידע מאורגנות היטב על פני תחומי ידע הנתפסים כאמורפיים וחסרי ארגון פנימי. ניתן להצביע על מספר סכנות הכרוכות במיקוד תהליך הלמידה בטיעונים לוגיים חד משמעיים ובשיטות של הסקת פרט מהכלל:

* נטייה לתפישה פשטנית של מערכות מורכבות שאינה מאפשרת להגיע להבנה אמיתית.
* הסתמכות יתר על אנלוגיות יחידות.
* הסתמכות יתר על מערכות ידע נתונות מראש.
* נטייה לסיווג יתר.

החינוך לאמנות מאפשר לתלמידים להתמודד עם תחום ידע מורכב שאינו מאורגן היטב ולפתח גמישות קוגניטיבית. אסטרטגיות קוגניטיבית מיוחדות המופעלות במסגרת החינוך לאמנות נוצרות במהלך פרשנותן של יצירות אמנות. ליצירת אמנות אין פרשנות אחת נכונה, וגם לא תמיד ניתן להיפטר מ"פרשנויות שגויות". למעשה, הלמידה כאן אינה בנויה על העיקרון הבסיסי של השלישי הנמנע, משום שפרשנויות שונות של יצירת אמנות אינן בהכרח סותרות זו את זו והן יכולות גם לדור בכפיפה אחת. פרשנויות משתנות בהתאם לתקופה, אסכולה, סביבה חברתית-תרבותית וגם כפועל יוצא של ההתרשמות הסובייקטיבית של האדם. תהליך הלמידה, שמביא להצטברות של פרשנויות השונות ומנוגדות לכאורה זו מזו, מעשיר את הבנת האמנות ומעניק ליצירה משמעות חדשה המכוננת את התרבות**.** אחת התשובות לשאלה על אודות משמעותן הקוגניטיבית של האמנויות הינה כי אמנות מפתחת את היכולת הפרשנית ואת המיומנויות הפרשניות. פרשנות של יצירות אמנות מאפשרת גם לפרש מצבים אחרים בחיים שמתאפיינים באי-ודאות ובחוסר בהירות.

הדבר נכון לגבי כל תחומי האמנות: ספרות, מוסיקה, אמנות חזותית. מנגד, ניתן לטעון, ובצדק, כי אפשר לפתח את יכולת הפרשנות גם באמצעות מקצועות אחרים, כמו היסטוריה, משפטים וכו'. אך לאמנות יש מספר יתרונות והם:

* באפשרות לפתח את יכולת הפרשנות מהגילים הנמוכים.
* באפשרות להתוודע למגוון רחב במיוחד של פרשנויות, כולל פרשנויות מנוגדות.

הטיעון בזכות איחוד תחומי הידע באמצעות האמנות

הטיעון השני הנוגע לחשיבותו של החינוך לאמנות בהיבט הקוגניטיבי קשור לטיעון הראשון. יצירת אמנות היא תוצר של חזון האמן, הבא לידי ביטוי באמצעות הדמיון שלו והמשקף הקשר חברתי-תרבותי רחב. פעולת הפרשנות מאפשרת למקם את יצירת האמנות אל מול העולמות החברתיים והתרבותיים המשתקפים בה. כלומר, תהליך ההבנה של יצירת אמנות מתאפשר דרך הקשרים תרבותיים, ודרך האמנויות מגיעים להבנה על אודות התרבות. כלומר, בכל הנוגע להבנה של יצירות אמנות, איחוד תחומי הידע מהווה מפתח להבנה, של היצירות ושל התרבות. מכאן, שהחינוך לאמנות צריך להיות ממקומם במרכז הקוריקולום - בין מדעי הטבע למדעי הרוח, בין היסטוריה למדעי החברה.

בנוסף, יצירות אמנות עשויות לשמש כמפות קוגניטיביות המדריכות את התלמידים. לאמנויות עשוי להיות תפקיד מרכזי בעיצוב קוריקולום בין-תחומי ובבניית ההקשרים שבין תחומי הידע שונים. יצירות אמנות רבות, אם נבחרו באופן מושכל, עשויות להוות נקודת מוצא ללמידה ומחקר במגוון מקצועות הלימוד בבית הספר; הן מוקד של איחוד אינטגרטיבי בין מתודות קוגניטיביות שונות ותחומי ידע שונים. הבנתן הינה חיונית על מנת להעמיק את הפרשנות של יצירות אמנות, ויחד עם זאת, גם ההתרשמות מהיצירות תורמת רבות להבנתם של תחומים אלה. כך נוצרת קרקע משותפת ליצירתו של מכלול בין-תחומי המתאפיין בגמישות קוגניטיביות.

הטיעון בדבר תפקידו של הדמיון בתהליכים קוגניטיביים.

המחשבה המערבית בנויה על דיכוטומיה בין הדמיון לבין ההכרה. הפילוסופיה של דקארט, המושתתת על הניגוד הדיכוטומי בין גוף לנפש, שימשה בסיס לפיתוח החשיבה הפילוסופית המערבית בעת החדשה. דקארט ניסח את הכללים שאמורים להגן על השכל בפני הסכנות הכרוכות בדמיון. קאנט, שהכיר אמנם בחשיבות הדמיון בתחומים שונים, המשיך לפתח את ההפרדה בין הדמיון לבין התהליך הקוגניטיבי הטהור של בניית מונחים. במאה ה-XIX שתי תנועות דומיננטיות, שבמובנים רבים היו מנוגדות זו לזו, הפוזיטיביזם המדעי והרומנטיזם, תפסו את הדמיון בצורה שונה בתכלית: אם במסורת הקרטזיאנית הדמיון נתפס כמקור לטעויות, בעבור הרומניטיזם דמיון יצירתי ודמיונו של האמן היו הדרך למהותה של החוויה האנושית. למרות השוני ביניהן, שתי התפישות העמיקו את הפער בין פעולת הדמיון לחשיבה המדעית. ניגודיות זאת נמשכה גם במאה ה-XX. ניתן כמובן להצביע גם על יוצאים מן הכלל. קסירר, למשל, סבר כי לדמיון תפקיד מפתח ביישום תהליכים קוגניטיביים סימבוליים שמופעלים בעת היזכרות או ציפייה לאירועי העתיד, ודיואי הדגיש את תפקיד הדמיון בנקודת המגע בין השכל לבין העולם. אך תפישות אלה לא עמדו במרכז המפה האינטלקטואלית של התקופה.

במחצית השנייה של המאה ה-XX, עורר שוב המדע הקוגניטיבי את השאלה של תפקיד הדמיון והדימויים המנטליים בתהליך ההכרה. מחקרים הצביעו על תפקיד הדמיון בכינון הבסיס הקוגניטיבי של פעילויות מנטליות מופשטות כמו סיווג, הבנת משוואות מתמטיות וכו'. בתהליכים הקוגניטיביים בתחומים אלה משולבת חשיבה מטפורית, כאשר למטפורות יש היגיון משלהן הקשור באופן הדוק גם לחוויות גופניות שונות.

דרך נוספת להשיג איחוד של ידע ולהפוך את החינוך לרלוונטי בעבור התלמיד היא לבנות את הקשר בין התחומי ידע השונים לבין חיי היומיום של התלמיד והחוויות המשמעותיות בעבורו. מחקרים מראים כי החשיבה שלנו בחיי היומיום אינה בנויה לפי כללי הלוגיקה האריסטוטלית אלא הינה מטפורית במידה ניכרת והיא משלבת בתוכה רציונליות ודמיון. שילוב זה מהווה את אחד הכלים החשובים ביותר בהבנתנו את עצמנו וביחסנו לעולם. המשמעות נוצרת על ידי מגוון דרכים וביניהן מטפורה ונרטיב המהווים בסיס ל"רציונליות המדמיינת", המאפשרת לנו לתפוש את מה שלא ניתן להבין לאשורו בכלים שכליים בלבד כגון חוויות רגשיות, אסתטיות, מוסריות ורוחניות.

בירור תפקידם של החשיבה המטפורית והדמיון בפעילות הקוגניטיבית, שבאופן מסורתי נתפסת כפעילות שכלית טהורה, הינו בעל משמעות מרחיקת לכת מבחינת החינוך לאמנות. לדמיון תפקיד מרכזי לא רק בתהליך היצירה של האמנות גם בהבנתן ופרשנותן של יצירות אמנות. בחינוך לאמנות, דימוי ומטפורה הופכים להיות מושא מחקר מרכזי וגם אמצעי למידה. החשיבה המטפורית עומדת בבסיס תהליכי ההבנה של יצירות אמנות, ובמוקד החינוך לאמנות עומדים פיתוחו של הדמיון ומימוש הפוטנציאל הטמון בכוחו בכל הנוגע לכינון אישי ותרבותי. חשוב לציין כי המפגש עם הדמיון – על תהליכיו ותוצריו – מתממש לחלוטין ובמודע רק במסגרת האמנות, שכן במדעים תפקידו של הדמיון נשאר סמוי.

הטיעון בעניין החוויה האסתטית.

* לעתים קרובות נעשה ניסיון להצדיק את החינוך לאמנות דרך הדגשת תפקידה של החוויה האסתטית וייחודיותה בתהליך הלמידה. ישנן שתי תפישות נפוצות ביחס לחוויה האסתטית:.
* ברדסלי (Beardsley Monroe) מבחין במאפיינים הבאים של החוויה האסתטית:
	+ החוויה האסתטית מכוונת כלפי אובייקט אמנותי.
	+ בחירה חופשית של האובייקט האמנותי מרחק רגשי
	+ ההתבוננות ביצירה היא מעשה אקטיבי של צופה, המנסה לחשוף את ההקשרים הקיימים בה.
	+ ישנה תחושה של איחוד בין הצופה לבין היצירה.

רעיונות אלה מאירים על הפן הקוגניטיבי של החוויה האסתטית. הבעייתיות בתפיסה זו נובעת מנטייתה להתמקד אך ורק ביצירות מופת.

* גודמן (Nelson Goodman) לעומתו רואה כל יצירת אמנות כמערכת סימבולית עצמאית, בעלת אופי קוגניטיבי. לשיטתו, כל אמצעי אמנותי מעביר היבטים ייחודיים של החוויה האנושית שלא ניתנים לקליטה בדרכים אחרות. המערכות הסימבוליות של האמנויות השונות – בדומה למערכות הסימבוליות של המדעים – מכוננות את הגרסאות השונות של העולם; כל אחת מהן תופשת ממד שבלעדיה היה אובד. תפישה זו מצדיקה את החינוך לאמנות על בסיס הראייה של כל תחום אמנות כמסלול ייחודי של תקשורת עם העולם. פיתוח יכולותיהם הקוגניטיביות של הילדים דורש היכרות רחבה עם מגוון של מערכות סימבוליות. תפישה זאת השפיעה, בין היתר, על התיאוריה של אינטליגנציות מרובות (גרדנר).

לסיכום

ניתן להצביע על הגישות העיקריות הבאות לתהליכי הלמידה:

* גישת פיאז'ה וממשיכיו - הלמידה כתהליך של עיבוד סמלים ("symbol processing"). תפישה זאת מניחה שקיימת מציאות אובייקטיבית שאינה תלויה בסובייקט הידע, המשתקפת באמצעות סמלים שנוצרים ומעובדים על ידי השכל. ארגון הידע מתבצע סביב מערכות סימבוליות שונות.
* גישת ויגוטסקי והאסכולה התרבותית-חברתית – גישה זו רואה את תהליכי הלמידה כטמונים בהקשר חברתי ומדגישה את המקורות החברתיים של התפקודים הגבוהים של השכל והתודעה. עפ"י גישה זו, תהליך כינון המציאות מתרחש בתקשורת בין-אישית, הלמידה היא תהליך של סוציאליזציה ואקולטורציה, וארגון הידע מתבצע סביב יעדים ונושאים חברתיים ותרבותיים.
* הגישה הקונסטרוקטיביסטית – גישה זו מדגישה את הרעיון של כינון המציאות על ידי הפרט. תלמיד בונה את תפישתו את מציאות בהתאם ליעדים שהוא מציב. הדגש בגישה זו הוא על הפעילות היזומה של הסובייקט ועל הפן האינדיבידואלי של כינון משמעות. ניתן לומר כי הגישה הקונסטרוקטיביסטית חותרת לתפישה אינטגרטיבית המאחדת בין תפישת הידע כעיבוד של מידע לבין הגישה התרבותית חברתית לקוגניציה.

כפי שניתן לראות, לחינוך לאמנות תפקיד חשוב במסגרת כל הגישות הנ"ל, לפיהן הלמידה הינה :

* תהליך קוגניטיבי של עיבוד סמלים.
* הקניית משמעויות ומיומנויות המתרחשת במסגרת אינטראקציות חברתיות.
* תוצאה של כינון משמעות פעיל על ידי הסובייקט.

תפקידה של האמנות לאורך ההיסטוריה של התרבות האנושית הוא "כינון מציאות". אמנויות בונות את ייצוג העולם. האם מדובר בעולם שקיים במציאות, בעולם מדומיין או בשילוב ביניהם? כך או כך, כינון אמנותי של המציאות מעניק השראה ומשפיע על בני אדם, גם בהיכרותם את העולם וגם בפעילותם על מנת לשנותו. אלה הם גם יעדיו של החינוך לאמנות – היכרות מעמיקה יותר עם העולם והסביבה התרבותית והחברתית שלנו. החינוך לאמנויות מלמד תלמידים כיצד לפרש את העולם ולהעניק לו משמעות, ובכך הוא מהווה בסיס להכרת העולם ולפעילות מושכלת ומוסרית בו.