



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

גליון מס' 9, כסלו תשפ"א, דצמבר 2020

גליון מיוחד לציון 100 שנים לחינוך ולדורף

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

אתגרי חינוך ולדורף בגיל בית הספר התיכון בישראל

גיא פז

אתגרי חינוך ולדורף בגיל בית הספר התיכון בישראל

גיא פז

תקציר

המאמר עוסק בארבעה אתגרים עכשוויים ועתידיים של תיכוני ולדורף בישראל: מקצועות בחירה בתוכנית הלימודים, התמודדות עם סוגיות אקטואליות, שילוב טכנולוגיה בבית הספר ובתוכנית הלימודים והתאמת תוכנית הלימודים למבנה בחינות הבגרות. להכרעות בכל אחד מהאתגרים הללו השלכות משמעותיות על האופי והזהות של בתי הספר. המאמר מצייע להעמיק באיכויות היסוד של חינוך ולדורף כדי למצוא את שבייל הזהב בין הישענות דוגמטית על צורות ישנות לבין הליכה חסרת מודעות ברוח הזמן.

מבוא

בארץ ובעולם מספר בתי הספר התיכוניים בשיטת ולדורף נמוך ממספר בתי הספר היסודיים. נראה שהאתגרים שמציב תיכון ברוח חינוך ולדורף קשים יותר מאתגרי בית הספר היסודי (Pusch, 1994). יש לכך כמה סיבות. התיכון צריך לבנות צוות חדש לגמרי של מורים, שהם מומחים בתחומם וגם בעלי הכשרה בחינוך ולדורף, בניגוד לבית הספר היסודי שבו מחנך הכיתה מלמד מקצועות רבים. יתרה מזאת, התיכון מחייב מגוון פדגוגי ורמה מקצועית גבוהה בתחומים רבים. העלות גבוהה יותר ולכן קשה יותר לקיים בתי ספר שהם לרוב קטנים יותר מתיכוניים רגילים וכוללים כשתי כיתות בכל שכבה. חסם מרכזי לתפקודם של התיכוניים בישראל (ובמדינות רבות אחרות) הוא קיומן של בחינות גמר, שאליהן נלווית רגולציה מחמירה יותר וצורך להתיישר על פי דרישות המערכת. כמו כן, המסורת הפדגוגית של תיכוני ולדורף פחות ברורה מזו הקיימת בבית הספר היסודי, מה שמחייב את הצוותים החינוכיים למידה רבה יותר של יצירתיות והתאמות לזמן ולמקום. מהסיבות הללו, במשך זמן רב התקיים בישראל תיכון אחד בלבד – בבית הספר האנתרופוסופי הראשון בארץ שהוקם בהרדוף. בשנת 2009 נפתחו תיכוניים בשני בתי הספר הוותיקים האחרים, שהוקמו בטבעון ובירושלים, ומאז גדל בהדרגה מספר התיכוניים בארץ לשבעה, כשכתי ספר יסודיים נוספים שואפים גם הם להצמיח מתוכם תיכון¹.

מאפייני תיכון ולדורף שונים במידה רבה ממאפייני בית ספר ולדורף היסודי. מצד אחד, נשמר המבנה הבסיסי של יום הלימודים, המבוסס על שיעור ראשי – בפרקי זמן המרוכזים סביב נושא אחד – ולאחריו שיעורי תרגול וסדנאות אומנות שונות; לא קיים רכיב של הסללה מקצועית, והתלמידים ממשיכים לעסוק בכל מגוון המקצועות העיוניים והאומנותיים; המערכת הינה הוליסטית ומנסה לאזן בין פנייה לראש ולחשיבה ובין פנייה לרגש ולכוחות הרצון. מצד אחר, בתיכון הדגש עובר למורי מקצוע. בניגוד לבית הספר היסודי הציפייה היא שמורה יהיה מומחה בתחומו ויאפשר לתלמידים הבנה של העולם מן הפרספקטיבה של תחום הדעת שלו (גולדשמידט, 2016; Steiner, 1997).

אם בבית הספר היסודי המגמה של חינוך ולדורף היא לדבר אל הילדים וללמדם בשפת הדמיון והרגש, הרי שבתוכן השאיפה היא להוביל את התלמידים לחשיבה ערה ולהבנת חוקיות העולם (שטיינר, 2008). עם זאת, אין עניין להגיש לתלמידים תיאוריות אקדמיות או פוליטיות שיש בהן ממד גבוה של הפשטה או השקפת עולם אידיאולוגית. נקודת המוצא היא התבוננות בתמונות חיות של המציאות, המעוררות את הרגש, שמתוכה אפשר להגיע לחקר החוקיות בדרך שאינה מקובעת ודוגמטית.

בתיכון משתנה גם מעמדו של המורה: בבית הספר היסודי מעמד המורה מבוסס על היותו סמכות אהובה, המעוררת אמון בעיקר בשל אישיותה, ואילו בתיכון מתבסס מעמד המורה על היותו סמכות מקצועית. הוא מעודד חשיבה עצמאית אצל התלמידים ומדבר עימם "בגובה העיניים", היינו, כלשון וברוך ההולמת את השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים.

1 אינפורמציה על בתי ספר ולדורף באתר: www.waldorf.co.il

היכולת ליצור אווירה של שיחה פתוחה, הקשבה לעולמם הרגשי של המתבגרים וכד בבד רתימתם לעשייה עשירה ומשמעותית – שייכים במובהק לעולם החינוכי של התיכון (שטיינר, 2008; Pusch, 1994).

לא פחות חשוב הוא הצורך להתאים את תוכנית הלימודים לרוח הזמן והמקום. תלמיד בית הספר היסודי צריך כמובן לפתח קשר חיובי לסביבתו הקרובה, אך ההקשרים האקטואליים הרחבים פחות רלוונטיים עבורו. תלמידי התיכון, לעומת זאת, ייראו לנו ולעצמם מנותקים מהמציאות אם לא יכירו את עובדות היסוד המדעיות, ההיסטוריות והתרבותיות של החברה שאליה הם עומדים להצטרף בקרוב כאזרחים בוגרים (גולדשמידט, 2016). אפשר לומר שהחינוך בתיכון צריך להפגיש את התלמידים עם שאלות עולם המבוגרים, טרם הגעתם לבגרות. זהו מעין "תרגול" של עולם המבוגרים שמטרתו ללמוד בהדרגה, לפעול על פי חוקיו (Richter & Rawson, 2012).

על יסוד נתונים אלו ברצוני לעסוק במאמר זה בקצרה בסוגיות אחדות אשר אינן מעוגנות עדיין בתוכניות הלימודים של תיכוני ולדורף בישראל ועל כן פתוחות לדיון.

המתח בין בחירה והתמחות לבין השאיפה למערכת מגוונת והוליסטית

כאמור, המגמה היסודית של חינוך ולדורף בתיכון היא להימנע מהסללה והתמקצעות (גולדשמידט, 2008; Steiner, 1997). על התלמיד להתנסות במגוון רחב ככל האפשר של תחומי דעת וחוויות אישיות, בהלימה עם גילו. מגמה זו מבטאת כמה הנחות יסוד:

- א. התנסות רחבה יכולה לסייע לטיפול בריאות נפשית. על הראש, הלב והיד להיות פעילים במהלך יום הלימודים כדי שתיווצר חוויה לימודית פעילה, הרמונית וחיונית.
 - ב. בחינוך ולדורף המטרה היא לכוון את התלמידים, בכל גיל, להתמודד גם עם הצדדים הפחות מפותחים שלהם (Goldshmidt, 2017). תוכנית הלימודים משקפת את השאיפה למצב שבו אין פיתוח מוגבר של תחום אחד או שניים, ולעומתם תחומים אחרים הזוכים בתשומת לב מועטה או נזנחים לחלוטין. מטרתה של גישה זו היא יצירת פתיחות ונגישות לתחומי דעת ועשייה רבים ככל האפשר.
 - ג. התמחות בכיוון אחד, במסגרת של מגמה, עשויה להפוך למוקד זהות מרכזי עבור התלמיד, בדומה לזהות מקצועית של אדם בוגר – אך על בסיס עולם רגשי ואינטלקטואלי של מתבגר. זהו פתח למגוון תופעות שעלולות לגרום נזק אם לא יטופלו בתשומת לב ראויה, למשל: התקבעות בכיוון מקצועי מסוים בגיל צעיר מדי, בלי שיקול דעת הולם; תחושת הצלחה או כישלון מופרזת בשל חוסר בשלוח רגשית ופרספקטיבה בוגרת. מנקודת מבט זו, אלמנט הבחירה בתיכון צריך לקבל אופי של "משחק רציני". מצד אחד, זה עניין שמתמסרים אליו בהתלהבות ומאפשרים לו להשפיע על בניית האישיות, אך מצד אחר, ידוע שאין זו עדיין בחירה החלטית ומכרעת בעיצוב הזהות (Wiel & Zech, 2017).
- המבנה הקלאסי של תיכוני ולדורף, כפי שהתקיים למשל בגרמניה ברוב שנות קיומו של חינוך ולדורף, מבוסס על גישה של בחירה מצומצמת. במערכת הלימודים אין בחירה בין מגמות ומקצועות עד סוף כיתה יב, וגם אין בגרויות (לבגרויות מקצים שנה נוספת – על כך בהמשך). התלמידים לומדים את כל תחומי הדעת. בחירה קיימת בתוך תחומי הדעת עצמם: התלמיד בוחר לכתוב עבודה בנושא מסוים בתוך פרק הזמן המרוכז; התלמיד לוקח אחריות על תחום מסוים בפרויקט בית ספרי (למשל כתיבת מוזיקה להצגה הכיתתית שבה משתתפים כל התלמידים), ובעיקר, בשלב עבודת הגמר בכיתה יב, התלמיד בוחר בנושא אישי, שאותו הוא חוקר מבחינה עיונית ואומנותית (גולדשמידט, 2013).
- עם זאת, שיקולים שונים הובילו תיכוני ולדורף בישראל להכניס עוד אלמנטים של בחירה. ראשית, בישראל חמש יחידות בחירה מובנות בתוכנית הלימודים ובבחינות הבגרות, אשר התיכונים בארץ מחויבים אליהן. נוסף על כך, יש הכרה בחשיבות החינוכית של קבוצות לימוד ייחודיות לבעלי העניין. כתוצאה מכך התעוררו כמה סוגיות המשפיעות כיום על כל התיכונים ויוצרות סוגים שונים של תמהילים פדגוגיים, המבוססים על השיקולים האלה:
- א. מתני בחרים? הנטייה היא לאחר את הבחירה, במידת האפשר בין כיתה י לכיתה יא, ובכל מקרה לא לפני כיתה י.
 - ב. איך מונעים מצב שבו מקצוע הבחירה המורחב מבטל לגמרי את התחומים שלא נבחרו? למשל, איך יוכל תלמיד שלא בחר באומנות או במדעים להמשיך לעסוק בתחומים אלו, גם אם בהיקף מצומצם?
 - ג. איך מתמודדים עם עומסים ויוצרים דגשים נכונים? למשל, תלמידי יב במגמת תיאטרון צריכים באותה שנה עצמה לקחת חלק בהפקת הצגה יחד עם כל תלמידי הכיתה, ובעת ובעונה אחת להעמיד את הפקות הגמר במסגרת המגמה, כל זאת נוסף על עבודת גמר בנושא אישי ובחינות הבגרות הרגילות.

ה. מה עושים עם אלו שאינם יודעים בדיוק במה לבחור או פחות מעוניינים לבחור? איך נמנעים מיצירת מעמד של תלמידים שהם לכאורה פחות מוכשרים, או נחותים מאחרים? חינוך ולדורף אינו מתעלם מהבדלים בין תלמידים, אך שואף תמיד שכל תלמיד ימצא את עצמו במקום שבו הוא יכול לחוש סיפוק מעשייתו וגם לקבל עליה הערכה מהסביבה.

כיום, בישראל, לא קיים מודל אחיד או מוסכם בנוגע לשאלות הללו. בפועל, תחומי הבחירה בכיתות העליונות מצמצמים את מגוון השיעורים הפתוח בפני התלמיד. פתרון אפשרי יכול להיות לדוגמה יצירת בטרות ייחודית לחינוך ולדורף, תוכנית המשלבת כמה תחומי ידע, לרבות אומנות ויצירה. התשובה לסוגיה אינה פשוטה, להערכתנו יש למצוא את האיזון בין יצירת מוקדי בחירה משמעותיים לבין חשיפה למספר רב של תחומי לימוד ועשייה. שני הקצוות חשובים ולכן מדובר על איזון עדין.

היחס לסוגיות אקטואליות מקומיות ועולמיות

גנים ובתי ספר ולדורף יסודיים אינם רואים בחיבור ער לסוגיות אקטואליות גישה תואמת גיל. השאלות החברתיות והפוליטיות הכלליות לרוב רחוקות מתודעתו של הילד. זאת ועוד, העיסוק בזהות לאומית או דתית פרטיקולרית אינו מצוי כלל במוקד פעילותם (גולדשמידט, 2016).

מתחילת גיל ההתבגרות, ובמיוחד בתיכון, הגישה משתנה. ראשית כול, יש ממד בסיסי של "אוריינות אקטואלית", נושאים שאפשר לצפות מבוגר תיכון שיהיה בקי לפחות במושגי היסוד שלהם, בהתחשב בעובדה שלאחר גיל 18 הוא עומד להפוך באופן רשמי לאזרח המדינה². שנית, תודעתו של המתבגר משתנה, והוא מתעניין יותר ויותר בהקשרי הזמן והמקום. גם בתוך התיכון עצמו יש הבדל רב בין גיל 14 לגיל 18. רוב הסיכויים שתלמידי כיתה ט' שישמעו עמדה הרחוקה מאד מעולמם יגיבו בהתנגדות, ואילו תלמידי יב' ישמחו להקשיב לעמדות מנוגדות ולגבש את עמדתם לאחר שנחשפו למגוון קולות. במובן זה יש ערך רב למפגש פתוח ומכיל עם מייצגי זרמים ודעות שונים. בהלימה עם הלך רוח זה, נהוג בבתי ספר ולדורף, בכיתה י', לבלות סוף שבוע אצל משפחה ממגזר שונה מזה של התלמיד (Pusch, 1994).

היכולת לראות את העולם מבעד לעיניו של האחר מבלי לשפוט אותו היא ערך משמעותי באנתרופוסופיה (Wiel & Zech, 2017). תפיסה זו זוכה לטיפוח רב בשלבים שונים של הלימודים בבית הספר ומתבטאת במעגלים בין-אישיים וכיתתיים, בפגישות עם אנשים מחוץ לבית הספר ועוד. העובדה שאפשר לחוש הזדהות ועניין כלפי כל אדם, גם אם יש בו צדדים מעוררי התנגדות, לא צריכה להישאר בגדר סיסמה, אלא להיות מתורגלת מדי יום. האתגר של עבודה עם מתבגרים, אם כן, הוא מצד אחד לא לברוח מנושאים שנויים במחלוקת, אך מצד שני לא לתמוך בצורה עיוורת בעמדה פוליטית או ערכית מסוימת, דבר העלול לחסום שיח פתוח וכן בין עמדות שונות. כמו כן חשוב שהשיח האקטואלי לא יועתק מעולם המבוגרים, על מושגיו המופשטים, אלא דווקא יבטא את יכולתם של התלמידים לחשוב באופן יצירתי וגמיש יותר מהשיח הציבורי הנוטה להיתקע בתוך דפוסים קבועים (Steiner, 1997).

פן אחד של גישה כזו יכול להיות טיפוח יוזמות בעלות אופי חברתי. למשל, יזמות אקולוגית או פרויקטים בין-מגזריים משותפים. אך אני בספק אם גישה כזו מספיקה. חשוב מאוד לערוך בירור של העמדות הערכיות השונות בתוך צוות המורים בנוגע לסוגיות מרכזיות בחברה הישראלית, ולבחון את יכולתם של המורים לערוך דיון בינם לבין עצמם בשאלות כגון: האם אנו מקבלים מבחינה מוסרית את השליטה הישראלית בשטחים? האם אנו מסכימים שנחון שינוי מדיניות חד בנושאים אקולוגיים? מה עמדתנו ביחס לסוגיית המהגרים בארץ ובעולם? מהי גישתנו באשר להתפתחות הדרמטיות בסוגיית המגדר? סוגיות אלו אינן ייחודיות לחינוך ולדורף, אך הן מציבות בפניו אתגרים ייחודיים מכמה סיבות:

2 ראה: תוכנית הלימודים באזרחות, משרד החינוך, סעיף הרמקורטיה:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MikzootAzmaem/Ezrachut/Tohnt/

א. חינוך ולדורף לא צמח במקור בחממה יהודית-ישראלית. הוא נולד באירופה מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית, אשר מתאפיינת במבט רחב היקף על התפתחות התודעה האנושית דרך תרבויות עולמיות שונות, וזיקתה להיבטים מסוימים של הנצרות שונה מהמקובל בתרבות הישראלית (שטיינר, 1998). מכאן שתיכונני ולדורף עשויים להתאפיין בגישה אלטרנטיבית לפחות בנוגע לחלק מהסוגיות המרכזיות בשיח התרבותי בארץ. למשל, איזה מקום יש ליהדות בבית הספר? פתיחות כלפי שאלות דתיות ורוחניות מנקודות מבט שונות מעוגנת בעצם מהותו של חינוך ולדורף והיא נוכחת יותר מאשר בחינוך חילוני אשר יש בו גישות אתאיסטיות. ואף על פי כן נקודת מבט זו אינה מקנה ערך מיוחד ליהדות האורתודוקסית (אדם עולם); מהי הגישה כלפי מדינת הלאום? בחינוך הצינוני שאלה זו אינה עומדת באמת לדיון, אך האנתרופוסופיה פתוחה לחשיבה על מודלים שונים של יחסי לאום ומדינה (שטיינר, 1992); מערכת החינוך הממלכתית רואה כאחת ממטרותיה טיפוח זהות יהודית וישראלית. יש דרכים שונות להשיג מטרה זו, והן נובעות מנקודות השקפה שונות שיש לבחור ביניהן. בחינוך ולדורף זו נחשבת מטרה ראויה, ויחד עם זאת טווח הפרשנויות בנוגע למהותה ולמימושה עשוי להיות רחב מהמקובל.

ב. האנתרופוסופיה ביקורתית בנוגע לתחומים מסוימים של המדע הקונבנציונלי ומציעה נקודות מבט נוספות ברוח המדע הנתאני (אליאב, 2015). על פי גישה זו יש עדיפות להתבוננות על מכלול התופעות ביחסיהן הדדיים על בידוד תופעה ומדידתה לפי משתנים תלויים ובלתי תלויים (שיטה זו יכולה לשרת מטרות מדעיות רבות, אך אין לה עליונות על כלים מדעיים אחרים). מנקודת הראות של שטיינר התבוננות כזו יכולה להובילנו אל המהות העומדת מאחורי התופעה, בשונה מהפילוסופיה הקנטיאנית שלפיה אין ביכולתנו להכיר את הדבר או התופעה כשלעצמם (שטיינר, 1992). לעמדה זו יש ביטוי גם בתוכנית הלימודים במדעים. מה עשויות להיות השפעותיה על סוגיה כמו שינוי האקלים? – האם יש לנו הסברים ופתרונות חילופיים? עד כמה אנו עוסקים בכך ומפתחים את הנושא?

ג. במחלוקת בין זכויות אדם אוניברסליות לבין זכויותיהן של קבוצות פרטיקולריות, האנתרופוסופיה מכירה בקיום האינדיווידואלי שאינו תלוי במוצא, דת או מין (שטיינר, 1999). יחד עם זאת, יש חשיבות גם לממשות הרחנית של רכיבי הזהות השונים ולקשר העמוק שלהם למיקום גאוגרפי, למסורת הלאומית-תרבותית וגם למין האדם. כיצד לאזן בין הכבוד הבלתי מסויג לאינדיווידואל ולעולמו, לחירותו ולזכותו לשוויון מלא, ובין הכבוד ותשומת הלב לעם, לדת ולמין שאליהם נולדנו?

חיי היום-יום של כל תיכון מזמנים התמודדות בלתי פוסקת עם הסוגיות הללו. יש מורים המעורבים מאוד מבחינה חברתית ופוליטית: האם הם מהווים מודל לחיקוי או מטים את התלמידים באופן חד-צדדי? את מי מזמינים לדבר בפני התלמידים: את המהגר עם סיפוריו על הדרך מאפריקה לישראל או את מתנגדי ההגירה? את שניהם? במסגרת עימות, או בנפרד? האם לתלמידים יש אפשרות לשפוט ביניהם? האם ראוי לדבר עם "שוכרים שתיקה"? האם היינו מכניסים לבית הספר רב השולל יחסים להט"ביים? אביא כמה דוגמאות מכיוונים שונים לנעשה כיום בתיכונני ולדורף:

1. תיכון הרדוף נוהג לקיים מדי שנה "שבוע נראטיביים" בנוגע לסכסוך הישראלי-פלסטיני. התלמידים מגיעים לאזור ירושלים ויהודה ושומרון, ונפגשים עם קשת רחבה של דעות ואנשים (בדומה לנהוג במכינות קדם-צבאיות רבות).
 2. ארגון "שוכרים שתיקה" הוזמן (על ידי כותב שורות אלה) למפגש עם תלמידי התיכון, בעת שגורמים פוליטיים שונים ניסו למנוע את כניסתו לבתי ספר. בעקבות המפגש הוזמן המארגן ל"שיחת בירור" במשרד החינוך וקידומו נעצר. גורמים ייצוגיים בחינוך ולדורף בישראל העדיפו שלא להתערב בתקרית כדי למנוע חיכוך עם המערכת.
- באוקטובר 2019 התעוררה סערה נוספת כאשר שר החינוך רפי פרץ הגיב בהריפות בטוויטר לכוונתו של תיכון ולדורף להיפגש עם ארגונים דומים במסגרת סיור בחברון.
3. פעילות חברתית עם מבקשי מקלט מקובלת ומתקיימת מדי פעם בתיכונני ולדורף בישראל.
 4. נושא הזהות הלהט"בית מקבל תשומת לב הולכת וגוברת, ותלמידים אף כתבו עבודות גמר בנושא זה, מזווית מחקרית ואישית כאחד.

המתח בין עמדות פרוגרסיביות ושמרניות הוא מנת חלקו של כל תיכון. אך בתיכון ולדורף, מן הראוי לשאוף להגיע להבנה עמוקה יותר של שורש הקונפליקטים האלה ולהנכיח אותה בבית הספר. שאלות הנובעות מגישה כזו עשויות להתנסח כך:

מה משמעות הטלטלות העוברות על העם היהודי ועל הזהות היהודית? האם הן מעידות על צומת דרכים שהיהדות נמצאת בה? האם יש בתוך היהדות פלגים ופרטים המחפשים דרכים חדשות? מה דורש מאיתנו המשבר האקולוגי? איזה שינוי תודעתי צריך להתרחש כדי שנוכל לראות ולהבין בדרך נכונה יותר את היחס בין האדם לסביבה? מדוע מתחולל שינוי כה משמעותי בסדר המגדרי הישן? איזה חיפוש חדש מתבשר כאן, ולאן הוא עשוי להוביל? מדוע נפרצים גבולות הלאום, הדת והגזע בצורה סוחפת היום יותר מאי פעם? איזה יחס חדש לעצמנו ולזהות שלנו מתבקש מפריצת גבולות זו?

טכנולוגיה ומדיה

השימוש במחשבים ובמסכים והעיסוק במדיה אינו מקובל בגילאים הנמוכים בגנים ובבתי ספר ולדורף. ההתראה מפני נזקי המסכים אפיינה את חינוך ולדורף מראשיתו, עוד בימים שבהם כל התנגדות למהפכת המחשוב נתפסה כשמרנית ולא רלוונטית (גולדשמידט, 2019).

מתוך גישה זו יכול להיווצר הרושם המוטעה שחינוך ולדורף הוא אנטי טכנולוגי. למעשה שטיינר עמד על כך שתלמידי התיכון חייבים להכיר היטב את הטכנולוגיות החדשניות של החברה המודרנית (גולדשמידט, 2016; Steiner, 1997). בזמנו של שטיינר תשומת הלב התמקדה בחידושי מנוע הקיטור והטלפון, אלא שמאז התפתחה הטכנולוגיה, והיסודות המדעיים שעליהם היא מושתתת, במהירות בלתי משוערת. השפעותיה על האדם והחברה בימינו רבות ועוצמה ושונויות לחלוטין.

חינוך ולדורף בתיכון אינו יכול להתעלם מכך. כיום אין בתיכונים תוכנית לימודים ברורה בנושאי הטכנולוגיה המודרנית. התיכונים אינם נמנעים משימוש מקובל במחשבים ואינם שמרניים ביחס לשימוש בהם, אך גם אינם מפתחים תוכניות ייחודיות בתחומים אלו ואין בצוותים החינוכיים מורים או מדריכים המומחים בתחום הטכנולוגיה אשר יכולים ליישם את תכניו על פי העמדות הבסיסיות של חינוך ולדורף.

כמו בכל תחום גם בתחום הטכנולוגי חינוך ולדורף יכול וצריך לשאול שאלות ההולמות את הזמן ודרישותיו. בעולם המסכים יש ממד של פיתוי ואחיזה בכוחות הנפש של האדם (גולדשמידט, 2019). כיצד עובדים עם עולם זה בשיתוף פעולה פורה מבלי להיכנע לכוחות העצומים שהוא מפעיל עלינו? האם אנו מסוגלים להבין אילו פעולות מתאים לבצע באמצעות מכונה, ואילו פעולות דורשות מעורבות אנושית ישירה? האם אנו מסוגלים לעצב טכנולוגיות המותאמות להתפתחות הנערה והנער? אילו מיומנויות אנושיות חשוב לנו לטפח בעידן הטכנולוגי, ואיך עושים זאת? האם איננו נשארים תמיד בעמדת המגיבים, כאשר בסופו של דבר הטכנולוגיה תמיד חזקה יותר ומשתלטת על כל תחומי הפעילות שלנו?

כמו השאלות האחרות, גם בנושא זה התיכון מחויב לתת תשובות מדויקות וברורות יותר, המבוססות על התנסות רצינית וידע מקצועי. בגן ובבית הספר היסודי אפשר לשים את הדגש על איכויות שאינן קשורות לטכנולוגיה מודרנית, בתיכון חייבים לבנות תוכנית לימודים המשלבת באופן פעיל את התחום הטכנולוגי.

חינוך ולדורף ובגרויות

חינוך ולדורף בישראל שואף להיות חלק מהחינוך הממלכתי וגורם משמעותי בו. ישראל שייכת לקבוצה מצומצמת של ארצות (הולנד, ניו זילנד, ארצות סקנדינביה) שבהם בתי ספר ולדורף הם ממלכתיים. יחד עם זאת, חינוך ולדורף שואף למידה מרבית של חופש פעולה המתבטא בשלושה תחומים מרכזיים הכרוכים זה בזה:

- העסקת מורים – בחירת המורים שעברו הכשרת ולדורף וקביעת המבנה של משרת ההוראה והתאמתה לצרכים הייחודיים של המערכת.

- תוכנית הלימודים – בחירת תכנים, הקצאת שעות לכל מקצוע, גמישות בתכנון השנה והמערכת השבועית.

- מידה והערכה – בניית מערכת הערכה חלופית המותאמת לערכים ולדרכי ההוראה של חינוך ולדורף.

גם בסוגיות אלו התיכון, לעומת בית הספר היסודי, מחריף ומחדד שאלות. בחינות הבגרות מחייבות קפדנות גדולה יותר בהעסקת המורים וכרוכות בפיקוח הדוק יותר בכל הנוגע להתאמת המורים לפרופיל הנדרש. יש לעמוד במכסת השעות הדרושה לכל מקצוע הנכלל בתעודת הבגרות, ויש להתאים את דרכי המדידה וההערכה לנדרש בבחינות. השפעתם של תחומים אלה כה גדולה עד שהצוותים החינוכיים בתיכונים ולדורף שואלים את עצמם שוב ושוב אם אפשרי לקיים חינוך ולדורף בתיכון בישראל, במיוחד בכיתות יא-יב. בעולם קיימות גישות שונות בנושא זה. במודל הגרמני הקלסי, לימודי ולדורף נמשכים עד כיתה יב ומוסיפים שנה (יג) שבה מתכוננים לבגרויות. מודל זה חווה שחיקה גם בכור מחצבתו בעקבות לחצים הולכים וגוברים שלא לדחות את הבגרויות לכיתה יג. באנגליה ובארצות הברית יש בתי ספר המפסיקים את חינוך ולדורף בכיתה י; או שמספר התלמידים בהם מצטמצם מאוד בשנות התיכון האחרונות (Wiel & Zech, 2017). בישראל המתח העיקרי הוא בין הגישה של "להסדר מתחת לרדאר" – כלומר, לפעול באופן עצמאי ככל האפשר ולקוות שהמערכת תתגמש, לבין גישה של הסדרה והתאמה מלאה ככל האפשר למערכת. ככל שחינוך ולדורף בארץ גדל, הגישה השנייה הופכת לרווחת יותר.

הכיוון העתידי של התיכונים בסוגיית הבגרויות עשוי להשפיע מאוד על עיצובם, ויש מגוון רעיונות יצירתיים בתחום זה. עם השנים, לומדים בבתי הספר איך לנסח את תוכניות הלימודים כך שיתאימו להגדרות משרד החינוך, וגם משרד החינוך לומד להכיר את חינוך ולדורף. מגמה זו מלווה בחששות רבים, שכן שיתוף פעולה עם דרישות המערכת עלול לגרום, גם באופן בלתי מודע, לשמרנות חינוכית במקום שבו נדרשים יוזמה ויצירתיות. כמו כן, לימודים ופעילויות שמתקיימים כיום ברוח חינוך ולדורף ואינם קשורים לבגרויות, עשויים להצטמצם.

כיווני פעולה שונים בתחום זה עשויים להיראות כך:

א. יצירת מגמות ייחודיות ברוח חינוך ולדורף. תחומים ייחודיים כמו הצגות הכיתה, עבודות הגמה, אוריתמיה, סדנאות ועוד אינם מקבלים כיום כל קרדיטציה לבגרות על אף שמושקעים בהם משאבים רבים. כאמור יש בכך נוחות מסוימת לבתי הספר אשר אינם צריכים להתאים את עצמם לקריטריונים חיצוניים, אך כרוך בזה גם בזבוז משאבים שכן התלמידים נדרשים ללמוד לבגרויות בכל מקרה. "מגמות ולדורף" יהיו רב-תחומיות במהותן ויחזקו את תמיהת פדגוגי מגוון ברוח חינוך ולדורף.

ב. רפורמה במקצועות החובה. האפשרות ליצור תוכנית ייחודית במקצועות החובה קיימת כבר כיום, אך לרוב אינה קוסמת לתיכונים ולדורף משום שהיא מצריכה דווקא הידוק הקשרים עם הפיקוח וכתובת תוכניות עבודה על פי תכתיבי משרד החינוך. למרות הקושי שבאתגר, יש בו גם הזדמנות להתוודעות עמוקה יותר לתכנים, מטרות ודרכי הוראה הקיימים במערכת החינוך הישראלית ולדיאלוג עם הגורמים האחראים ליישומם. כבר כיום בתי הספר נהנים מרפורמת למידה משמעותית ושמחים לנצל את ההערכה הבית ספרית כדי ליצור תהליכי למידה ברוח חינוך ולדורף.

ג. מודל 13 שנתי מותאם לישראל. זו תכנית רדיקלית יותר, שעיקרה דחיית הבגרויות ככל האפשר כדי לאפשר את השלמת לימודי ולדורף בסיום כיתה יב. תוכנית כזאת עשויה לדחות את תחילת הבגרויות לכיתה יב ולהוסיף שנת לימודים במתכונת של מכינה קדם צבאית. במכינה עצמה יחולק הזמן בין השלמת הבגרויות לבין עבודה חברתית, ואילו תכנים רבים, האופייניים בדרך כלל לשנת הלימודים במכינה, יתפרשו לאורך שנות התיכון. כלומר, מדובר גם בהצגת מודל חדש של מכינה. הגידול במספר התיכונים בארץ עשוי לאפשר פתיחה של מכינות אחדות הצמודות לבתי הספר, אשר יאפשרו לתלמידים לשנות את מקום מגוריהם בשנה זו, כפי שרבים מהם עושים גם כיום בשנות שירות.

דרך הלב של חינוך ולדורף לנוכח אתגרי הזמן

במאמר זה ניסיתי לרונן בשאלות הנוגעות בסוגיות מרכזיות העומדות, היום ובשנים הקרובות, לפתחם של תיכונים ולדורף בישראל. בחלק מהמקרים הצעתי כיווני מחשבה ועבודה. איני סבור שאפשר לתת תשובות מכריעות אף באחת מן הסוגיות. אפשר לצפות שהתפתחות עתידית תנוע בין כיוונים שמרניים מזה, ופרוגרסיביים מזה, אך להבנת, הצלחתם של התיכונים אינה תלויה בניצחונה המכריע או החלקי של אחת ממגמות אלו, אלא בטיפוח האיכויות הייחודיות לחינוך ולדורף לעומת גישות ושיטות אחרות.

בדומה לתפיסות חינוך אחרות, אני מאמין שתפיסת העולם של האנתרופוסופיה ושל חינוך ולדורף הנשען עליה, יש בה כדי לתרום להתפתחות האדם כמוכנה העמוק של המילה. כיוון שמאמר זה אינו עוסק ביסודות ההכרתיים והרוחניים

של חינוך ולדורף, אתייחס אליהם רק במילים ספורות. עם זאת, מטרתן של מילים אלו אינה רק להעביר מסר כללי או אידיאולוגי בנוגע לשליחותו של חינוך זה, אלא להצביע על מה שאני מזהה כלב העבודה החינוכית ודרכו של המורה כאדם וכאיש מקצוע מתפתח. המחנך היחיד, כמו גם בית הספר כמכלול חי, אינם מתמצים בכותרות, ב"שורות תחתונות" ובצינונים, אלא ביכולת לדייק בכל רגע נתון בדרך הפנייה לתלמיד היחיד או לקבוצת תלמידים. פנייה מדויקת כזאת עשויה להיות באופייה שמרנית או פרוגרסיבית, אישית או אוניברסלית, קונפורמית או שוברת מסגרות, קלאסית או חדשנית – הכול לפי הנסיבות המיוחדות.

האתגר המהותי של חינוך ולדורף קשור במימושה והגשמתה של רוח האדם. בהרצאתו הראשונה בפני מורים, לקראת פתיחת בית הספר הראשון, ביטא שטיינר את עקרונות היסוד בחינוך ולדורף במילים אלה:

תפקידו של המחנך במובן הרוחי, הוא להכניס את רוח הנפש אל תוך גוף הגשמיות או גשמיות הגוף. עליהם להתמזג זה בזה בהרמוניה, להתאים האחד למשנהו, משום שכאשר נולד הילד אין הם מתאימים זה לזה. תפקידו של המחנך וגם של המורה הוא התאמתם יחד של שני מרכיבים אלה (שטיינר, 2006, עמ' 16).

אנו מתרגלים לחוות את עצמנו כנפרדים מהעולם, כניצבים מולו, ותודעת הפיצול הזו מובילה לשסעים חברתיים, לנזקים נפשיים ולהרס הסביבה. לפיכך, יש לשקוד על טיפוח חינוך בעל אוריינטציה רוחנית, המכונן קשר בין חיי הילד ומעשיו ובין מקורו הרוחי (Goldshmidt, 2017).

שנות התיכון מהוות אתגר מיוחד בהגשמת משימה זו, משום שאלה בדיוק הגילים שבהם האדם הופך ל"ארצי" מאוד: התשוקה המינית מתעוררת, החוויה ההרמונית יותר של עולם הילדות נעלמת, הנערים והנערות חשים את עצמם כבדים, מגושמים, חסרי ביטחון, מלאים בסערת רגשות ומנותקים יותר מהעולם. התנהגויות מסוכנות, בעיות נפשיות, והתמכרויות עשויות להתגבר, ואין דרך חזרה לעולם הילדות. האישיות המתעצבת בגיל ההתבגרות עשויה להיות מכריעה במתן הכיוון להמשך החיים (Steiner, 1997).

אתגרי הגיל הזה לובשים צורה לפי מאפייני הדור. גיל ההתבגרות נוטה להתארך, גם עד שנות העשרים המאוחרות. גורמים המרחיקים את הנוער מחוויה חיובית ובונה זמניים וחזקים: עולם המסכים, חומרים משני תודעה, חוסר בהירות ערכי בסביבה הבוגרת ואף מסר מודע או לא מודע שהחיים הם למעשה חסרי משמעות, ואין בהם דבר מלבד סיפוק הצרכים האנוכיים. התבגרות באווירה של חוויות מעין אלה עשויה ליצור קשיים בחיים הבוגרים. תופעות אלו הן לעיתים קרובות ביטויים של שאיפות עמוקות יותר שאינן מקבלות מענה. בד בבד עם התבגרות הסכנות, גדלות גם היכולות הפנימיות, ולכן כיום אנו מוצאים אצל מתבגרים גם תודעה ערה ורגישה לחוסר צדק, יכולת מוגברת להזדהות רגשית עם אחרים וחיפוש אחר עשייה שיכולה לחולל שינוי בעולם. תנועת ה"מרד נגד ההכחדה", המתנגדת להכחדת המאזן האקולוגי בעולם, היא דוגמה עכשווית בולטת לכך. במעגלים קטנים יותר אפשר למצוא ביטויים יצירתיים מאוד של רצון לתיקון עולם.

משימתו של בית הספר לפגוש את השאיפות הללו ולאפשר להן מרחב התפתחות וביטוי, עשויה להיות מאתגרת במיוחד. המורים שייכים לדור ותיק יותר, והרגלי החשיבה שלהם מקובעים יותר משל צעירים. אולם, יחד עם זאת, עליהם להוביל ולהיות דוגמה לדרכי ההתמודדות של אדם בוגר עם בעיות הקיום.

השאלה המתבגרים לנפשם בשלב זה מתוך מחשבה שבהיותם צעירים הם אולי יודעים יותר טוב, היא בדיוק הדבר שעלול לגרום בלבול ולמנוע מהרבים הגבוהים של הנפש לצמוח. המתבגר צריך מהמבוגר את האישור והתחושה שיש רוח, יש משמעות להתפתחות האדם, וכל קושי הוא ביטוי לתהליך של צמיחה פנימית. על המחנך, מצידו, לזהות באילו תחומים המתבגר מקדים אותו, לא רק ברמת העדכניות שלו, אלא גם ביכולות הנפשיות שהתפתחו אצלו, שאותן הוא שואף לבטא.

במובן זה השליחות של החינוך בגיל ההתבגרות קשורה ליכולת להכיר את העולם כבהירות ובפליאה; לחוש שאנו קשורים זה לזה כישות אחת, ואף על פי כן כל אחד מאיתנו הוא יחיד ומיוחד; לרתום את כוחות הרצון שלנו למען אידיאלים גבוהים של אמת, יופי וטוב. בכל דרך שבה יתפתחו תכונות ולדורף בעתיד – ואלו יהיו לבטח דרכים שונות ומגוונות – ערכים אלו חייבים לעמוד במרכז ולזרום אל חיהם הפנימיים של המורים ואל עיצוב תוכניות הלימודים והחיים הבית-ספריים, עד לפרטים הקטנים ביותר.

רשימת מקורות

- אדם עולם, מגזין לאנתרופוסופיה ולחינוך ולדורף בישראל ובעולם, גיליון 69, ספטמבר-אוקטובר 2020, עמ' 14-27.
אליאב, נ. (2015). שאלת המדע: הוראת המדעים בחינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
גולדשמידט, ג. (2008). עולמה של הילדות - חינוך וליווי הילד מנקודת הראות של חינוך ולדורף. הוצאת הרדוף. הרדוף.
גולדשמידט, ג. (2013). אני מביט אל העולם - מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הוצאת הרדוף. הרדוף. פרק שלישי.
גולדשמידט, ג. עורך. (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף. הוצאת הפורום הארצי לחינוך ולדורף. פרק ראשון.
גולדשמידט, ג. (2019). מדוע עלינו לשחרר את ילדינו ממדיה אלקטרונית בגנים ובבתי הספר. עיונים בחינוך, גיליון מס. 19, 585-600.
שטיינר, ר. (1992). עיקרי הבעיה החברתית ופתרונה: הגוף התלת-איברי. תל-אביב: מיכאל.
שטיינר, ר. (1992). הפילוסופיה של החירות. ירושלים: תלתן.
שטיינר, ר. (1998). מדע הנסתר בקוויו העיקריים. ירושלים: תלתן. עמ' 167-183.
שטיינר, ר. (2006). ידע האדם. ירושלים: תלתן.
שטיינר, ר. (2008). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.
- Goldshmidt, G. (2017). On the unique place of art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies. Volume 3, Issue 8*, pp 36-50.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf Education as Spiritual Education. *Religion & Education, March*, pp 1-18.
- Pusch, R. Editor, (1994). *Waldorf Schools: Upper Grades & High School*. New York: Mercury Press.
- Richter, T & Rawson (Editors). (2012). *Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. London: Floris Books
- .Steiner, R. (1997). *Education for Adolescents*. London: Steiner books.
- Wiehl, A. & Zech, M. (2017). *Jugendpdaedagogik in der Waldorschule*. Studienbuch. Kassel: Peadagogische Forschungsstelle.