



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>

שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי – השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית

מהם הקווים המשותפים והקווים השונים בזרמי החינוך האלטרנטיבי:
חינוך דמוקרטי, חינוך ולדורף, וחינוך מונטסורי?

גלעד גולדשמידט

שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי – השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית מהם הקווים המשותפים והקווים השונים בזרמי החינוך האלטרנטיבי: חינוך דמוקרטי, חינוך ולדורף, וחינוך מונטסורי?

גלעד גולדשמידט

תקציר

המאמר מביא בפעם הראשונה בשפה העברית ובארץ סקירה במבט-על של שלושת הזרמים הנפוצים ביותר במסגרת החינוך האלטרנטיבי בארץ: חינוך דמוקרטי, חינוך ולדורף וחינוך בגישת מונטסורי. מטרתו להשוות בין הגישות השונות על פי קריטריונים אחדים ולהציג לקורא תמונה רחבה ככל האפשר של קווי הדמיון והשוני בשלוש גישות חינוכיות אלו. הדיון מתמקד בגישה הפילוסופית ובעקרונות הכלליים של כל אחד מן הזרמים, מבלי לתאר מוסדות ספציפיים או גוונים שונים הקיימים בכל זרם כשלעצמו. אחת ממטרות המאמר היא להציג בפני הורים, מחנכים ומעצבי מדיניות מידע על אודות הגישות השונות כדי שיוכלו לבחון אותן ולהעריךן כראוי. לסיום מביא המאמר מעין מתודה להשוואה בין גישות חינוכיות, היכולה לשמש גם בבחינה של דרכי חינוך אחרות. כוונת ההשוואה להוות מעין מצפן להתבוננות וחשיבה על זרמים חינוכיים שונים.

מבוא

במאמר זה אבקש לבחון את שלושת הזרמים הנפוצים ביותר של החינוך האלטרנטיבי בארץ: החינוך הדמוקרטי, חינוך ולדורף והחינוך לפי שיטת מונטסורי. מטרת המאמר להציג לפני הורים, מחנכים וקובעי מדיניות תמונה רחבה ככל האפשר, שתהיה פתח להבנה נכונה ומעמיקה יותר של זרמים אלו. במאמר יוצגו דמויותיהן של מייסדי הזרמים הללו וכן ההשקפות הפילוסופיות ועקרונות היסוד שהניחו. ייסקרו ההיבטים הדומים והשונים בשלוש הגישות החינוכיות. מטבע הדברים, הסקירה במסגרת המצומצמת של מאמר זה היא כללית, ואינה מתמקדת במאפיינים הנוגעים למוסד חינוכי מסוים. יש לדעת כי בתוך אותו זרם חינוכי עשויה להיות שונות גדולה בין בתי הספר, וכן יש מוסדות חינוך ממלכתיים המשלבים עקרונות ואלמנטים מתוך גישות אלה. בסיום המאמר אציג מתודה כללית להשוואה בין שלוש הגישות שיהיה אפשר ליישמה גם בבחינת דרכי חינוך אחרות.

א. הרקע ההיסטורי של שלוש הגישות והוגיהן המרכזיים

זרמי החינוך האלטרנטיבי המוצגים במאמר זה: חינוך דמוקרטי, חינוך ולדורף וחינוך מונטסורי צמחו בשני העשורים הראשונים של המאה ה-20. שנים אלה היו כנראה בשלות להתחדשות בתחום החינוך. אף על פי שלא מצאתי כל עדות להיכרות הדדית בין היוזמים וההוגים של זרמים אלה, הרי שרוח ההתחדשות בתחומי החינוך שרתה על כולם, לעיתים, כפי שנראה, בכיוונים דומים ביותר (כהן, 1983).

א.1. חינוך דמוקרטי

המושג "חינוך דמוקרטי" הוא רחב ביותר ואינו קל לאפיון ולהגדרה. קיזל (2012) ומילר (Miller, 2007) רואים זרם חינוכי אחד הנמשך מדיואי (Dewey) והחינוך הפרוגרסיבי בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים, דרך מה שהם מכנים "הגל השני" במהלך שנות ה-70, שבו בלטו המונחים "חינוך חופשי" או "חינוך פתוח", ועד הגל הנוכחי שהחל

בארץ עם ייסוד בית הספר הדמוקרטי בחדרה, בסוף שנות ה-80. הכט ורם (2008) רואים גם הם בחינוך הדמוקרטי המשך ישיר של החינוך הפרוגרסיבי: "החינוך הדמוקרטי הוא גלגולו האקטואלי של החינוך הפרוגרסיבי" (עמ' 337). החוקרים משייכים את הגל הראשון לדיואי, אבל שורשיו העיוניים נעוצים כבר במשנתם של רוסו, פסטלוצי וטולסטוי. בעקבות עבודתו של דיואי הוקמה "האגודה לחינוך מתקדם" בארצות הברית, וכן נוסד בית הספר הניסויי של דיואי עצמו באוניברסיטת שיקגו. בשנות ה-20 החל לפעול בית ספר סאמרהיל שעליו ארחיב בהמשך. בארץ הייתה לחינוך הפרוגרסיבי השפעה בעיקר על החינוך הקיבוצי בבתי הספר של החינוך המשותף ובבתי הספר של זרם העובדים. דרור (2002) מציין במפורש את השפעתו של דיואי על רוץ-פולני, אידלסון, גולן וסגל (מייסדי החינוך הקיבוצי). הגל השני של החינוך הפרוגרסיבי התפתח בהשפעת תנועות החופש והשחרור בארה"ב ובאירופה בעקבות מלחמת וייטנאם והמאבק לזכויות האדם, ושאב השראה, בין השאר, מהגותם של אברהם מסלאו (Maslow) וקרל רוג'רס (Rogers) (כהן, 1983; הכט ורם, 2008). בארץ, גם אם באיחור, נפתחו כמה וכמה בתי ספר פתוחים בשלהי שנות ה-70: בית הספר הניסויי ובית הספר ליפתא בירושלים, בתי הספר במעגן מיכאל, בחיפה ועוד. הדמויות המרכזיות הקשורות בהקמתם היו אליעזר מרכוס ומשה כספי (כספי, 1979). הגל השלישי החל בסוף שנות ה-80 עם הקמת בית הספר הדמוקרטי בחדרה ובעקבותיו בתי ספר נוספים, המכונים לחינוך דמוקרטי בחדרה ותנועת ערי חינוך (הכט, 2005).

אף שכל זרם בזמנו שם דגש על רכיבים אחרים בהוויה הבית ספרית והשתמש בשמות ומונחים שונים, בכל זאת אפשר לראות שרוב המשותף ביניהם על השונה: מדובר על אידיאולוגיה ומעשה חינוכי שתכליתם להקנות לילדים ערכים דמוקרטיים, אחריות אישית, יכולת בחירה והגשמה אישית (הכט, 2005; קיזל, 2012). ההנחה בבסיס האידיאולוגיה המשותפת היא שכדי לחנך תלמידים לחיים דמוקרטיים, לשותפות, לתרומה לקהילה ולכיבוד הזולת, על בית הספר לממש את עקרונות הדמוקרטיה הן במישור הארגוני הן בשגרה היומית (שם, ראה גם: גרינברג, 2002).

מבחינה היסטורית אפשר להצביע על כמה וכמה התחלות לזרם החינוך הדמוקרטי. למשל תורתו הפדגוגית של טולסטוי, שכבר בשנות ה-60 של המאה ה-19 ייסד וליווה 14 בתי ספר במחוזות תחת הסיסמה: "עשה כאוות נפשך" (טרויה, 1984). טולסטוי העריץ את רוסו וכמוהו ראה בתרבות הבורגנית והאינטלקטואלית של זמנו ניוון וריחוק מטבע האדם החופשי והטהור. הוא העריץ את טבעו הפשוט של האיכר, והילדים בבית ספרו לא למדו מספרי לימוד, הם שמעו הרצאות ושיחות חופשיות ועסקו בנגרות וביציאות לטבע (שם). לדברי כהן (1993) ניסיונותיו החינוכיים של טולסטוי וכתביו הפדגוגיים השפיעו מאוד על הוגים פרוגרסיביים במאה ה-20 כמו גודמן, הולט וניל.

בראשית המאה ה-20 ייסד קורצ'אק את בית היתומים שלו על יסודות שהיום היינו מכנים דמוקרטיים: אספה כללית של ילדי המוסד היא שהחליטה על קבלת ילדים חדשים ועל הוצאת ילדים שלא התאימו; בית דין משמעתי של ילדי המוסד היה "שופט" הן את הילדים הן את המדריכים (לרבות קורצ'אק עצמו) ומקבל החלטות כבודות משקל; הילדים עצמם הציעו וקבעו את תקנון בית היתומים (זקס וכהנה, 1989; קורצ'אק, 1968). במה שכינה "מגילת החופש הגדולה של הילד" ציין קורצ'אק שלוש זכויות בסיסיות שיש להעניק לכל ילד: "זכות הילד למות, זכות הילד ליום הזה וזכות הילד להיות משהו" (זקס וכהנה, עמ' 47).

יחד עם זאת, אין ספק שיש לראות את בית הספר הדמוקרטי הראשון, במלוא מובן המילה, בסמרהיל, מיסודו של ניל (Alexander Sutherland Neill, 1883-1973) (ניל, 1983). ניל נולד בסקוטלנד ואביו שהיה מנהל בית הספר הכפרי במקום, השליט בבית אווירה המושתתת על פחד ורגשי אשמה (Bailey, 2013). לאחר פרק זמן קצר של עבודה באידינבורו החל ניל לעבוד כמורה בבית הספר שאביו ניהל, ואחר כך גם בשני בתי ספר אחרים. הוא השקיע מאמצים רבים כדי לעבור את בחינות הכניסה לסמינר מורים, ולאחר כמה ניסיונות התקבל, ואף סיים את הלימודים בהצלחה בשנת 1908. ב-1912 השלים תואר אקדמי בספרות אנגלית. מלחמת העולם ה-1, שבה שירת ולחם כקצין, השאירה עליו רושם עז והשפיעה על דעותיו האנרכיסטיות (Bailey, 2013; Neill, 1972). בתום המלחמה החל ללמד בבית ספר פרטי ושם אף כתב את ספרו הראשון. בשנת 1921 הוזמן ללמד בבית ספר ברוח פרוגרסיבית בדורדון (גרמניה). בית ספר זה היה הבסיס וההכנה לייסוד בית הספר סאמרהיל בדרום אנגליה, שאותו ניהל עד למותו (ראה גם: כהן, 1993).

סאמרהיל הוקם בשנת 1921 והיה מהפכני אז, כשם שהוא מהפכני עוד היום. מראשיתו היה בו חופש בחירה מוחלט לתלמידים ללכת או לא ללכת לשיעורים, וחופש לעשות כרצונם בכל שעות היום. היה פרלמנט שאותו ניהלו התלמידים עצמם ובו התבקשו לקבל החלטות בנוגע לכל פרט בחיי בית הספר (שהיה גם פנימייה). היה שוויון מלא בין המורים לבין התלמידים (ניל, 1983). על מאפיינים אלו ארחיב בהמשך.

מהפך האישי חברי ומהפך האינטלקטואלי הושפע ניל משני הוגים עיקריים (כהן, 1993; Neill, 1972), הראשון

הוא ליינ (Homer Lane, 1875-1925), מחנך אמריקני שהגיע לאנגליה ב-1913 לאחר שהוזמן לנהל מוסד לעבריינים צעירים בשיטות הדוגלות בהטלת אחריות על הצעירים. מוסד זה, בדורסט, ידוע בשם "קהילה הקטנה" (Little Commonwealth). שם ייסד את תורתו החינוכית המושתתת על אהבה, חופש מרבי לחניכים, ניהול עצמי וכלכלה עצמית (כהן, 1993). ליינ האמין בכל ליבו בכוח האהבה ואימץ במלואו את העיקרון שכל ילד הינו טוב מטבעו. ניל בילה שעות רבות במחיצתו של ליינ ומציין בספרו האוטוביוגרפי שהוא היה האדם המשפיע ביותר בחייו (כהן, 1993). האדם השני שהשפיע על ניל עמוקות היה הפילוסוף, המדען והוגה הדעות וילהלם רייך (Wilhelm Reich, 1897-1957). רייך, אחד מהוגי הדעות הייחודיים של המאה ה-20, נולד בווינה. שם למד רפואה עם התמחות בפסיכיאטריה והיה אחד מתלמידיו של פרויד, אף שדרכיהם נפרדו לאור מחשבותיו העצמאיות. רייך הדגיש את חשיבות האנרגיה המינית של האדם, הן מבחינה אישית הן מבחינה חברתית, ובדיכוייה ראה את אחת הסיבות העיקריות למחלות הנפש. ספריו הראשונים עוסקים בהרחבה בנושא זה. עם עליית הנאצים לשלטון עבר לנורבגיה ואחרי כמה שנים היגר לארה"ב. שם פיתח את תורתו בדבר אנרגיית החיים – "האורגון". בסוף חייו לא היה מקובל על הקהילה המדעית, עד שלבסוף נאסר עליו לעשות ניסויים ולהמשיך לעבוד עם האביזרים שהמציא. הוא המשיך בניסוייו, נשפט על כך וסיים את חייו באופן טרגי בכלא (בוים, 1983).

במשך שנים נסע ניל בחופשות בית הספר לקליניקה של רייך באוסלו, שוחח איתו ועבר את טיפוליו הייחודיים (ויגותרפיה). הוא העריץ את רייך, למד את ספריו, וגם אם לא העמיק בתיאוריות המאחרות שלו על אנרגיית האורגון, הפנים ויישם את עקרונותיו בנושא שחרור האנרגיה המינית (כהן, 1993). ניל היה בקשר מכתבים עם רייך עד למותו וראה בו את ממשיכה הנכון של תורת הפסיכואנליזה, ובמיוחד את יישומה הנכון בחינוך. את גישתו של רייך, האומרת שחינוך מוסרני אינו רק מעוות את נפשו של הילד ומדכא אותה, אלא גם חודר לעומק הגוף ומכווץ אותו לכל משך החיים, ניסה ליישם בסאמרהיל. מכאן הדגש, בכתביו ובעבודתו החינוכית, על עבודה חופשית ופתוחה עם אנרגיית החיים של הילדים, במקום דיכוייה.

א.2. חינוך מונטסורי

חינוך מונטסורי נשען על אישיותה וחזונה של אישה מיוחדת במינה: מריה מונטסורי (Maria Montessori, 1870-1952). היא נולדה בעיירה קטנה בצפון איטליה, הצטיינה בלימודיה אבל סירבה להיות מורה כפי שדרשו ממנה אביה ומסורתה, וכבר בגיל 13 החלה ללמוד בבית ספר טכנולוגי, שבאותה עת לא היה מיועד לבנות. אחרי כן עברה מסלול של הכשרה, שבזמנה היה פורץ דרך עבור אישה: תואר במדעים ולימודי רפואה, השתלמות בפסיכיאטריה, פסיכולוגיה ואנתרופולוגיה (Montessori, 1988; Standing, 1957).

מונטסורי הייתה כנראה האישה הראשונה באיטליה שקיבלה הסמכה ברפואה. היא התמחתה ברפואת ילדים ובפסיכיאטריה ועבדה תחילה, בין השנים 1898-1900 במרפאה הפסיכיאטרית של אוניברסיטת רומא. שם, בעקבות מחקר על אנשים עם מוגבלויות, נתקלה לראשונה בילדים בעלי צרכים מיוחדים ובאופני הטיפול בהם. היא נדהמה לגלות שהטיפול בילדים במוסד נעשה אך ורק במישור הרפואי-פיזי ואין כל טיפוח של כשריהם הלימודיים והמנטליים. בתצפיותיה שמה לב שילדים אלו לא זכו בסביבה חינוכית מתאימה לטיפול כישוריהם. היא הרגישה מייד שהשאלה שהם מעלים היא קודם כל חינוכית ורק אחר כך רפואית. בפרק זמן זה החליטה ללמוד פילוסופיה, פסיכולוגיה ומדעי החינוך כדי לנסות ליישם את רעיונותיה גם בעבודה עם ילדים שהתפתחותם רגילה. היא למעשה זנחה את מעמדה המקצועי בתור רופאה לטובת עתיד לא ברור (Montessori, 1988; 1912).

בשנת 1906 לאחר שהייתה לאישה הראשונה שקיבלה תואר פרופסור באיטליה (בפסיכולוגיה ואנתרופולוגיה) קיבלה מונטסורי הזדמנות לבחון את שיטותיה ועקרונותיה החינוכיים עם ילדים שהתפתחותם תקינה. היא קיבלה לאחריה את "קאזה די במביני", בית ילדים ברובע הפועלים סן לורנצו שברומא. זה היה מעון חינוכי-טיפולי בעל אופי סוציאלי, לילדים בני 3 עד 7, שבאו מתנאים סוציאליים קשים ביותר, רובם היו מוזנחים, לעיתים רעבים, בלי בית מסודר והיסטוריה חינוכית רשמית. מעון זה היה הראשון שבו יישמה את גישתה המיוחדת לחינוך ולימוד. בעקבותיו ייסדה עוד כמה מעונות באיטליה.

בזמן עליית המשטר הפשיסטי באיטליה עזבה מונטסורי את ארצה מכיוון שסירבה לפעול בניגוד לעקרונותיה ולהפוך ילדים לחיילים. היא עברה לספרד וחייתה שם עד שנת 1936. עם פרוץ מלחמת האזרחים באותה שנה עברה לגור בהולנד, עד 1939. בזמן מלחמת העולם השנייה מונטסורי עברה להודו, שם העבירה את תורתה לאלפי נשים וגברים

וייסדה בתי ספר ברוח תורתה. עד היום שיטתה מאוד פופולרית בהודו. לאחר המלחמה שבה להולנד וחייתה שם עד למותה. היום משמש ביתה מרכז של ארגון מונטסורי הבינ-לאומי (AMI) (Standing, 1957). המיקוד של מונטסורי בנושאי חינוך לשלום ולאחווה התפרסם בעולם, והיא הייתה מועמדת פעמיים לפרס נובל לשלום. עד למותה בשנת 1952, המשיכה מריה מונטסורי לכתוב ספרים, ללמד ולהפיץ את שיטותיה בקורסים ובקונגרסים ברחבי העולם.

א.3. חינוך ולדורף

ורדולף שטיינר, האדם שעומד מאחורי חינוך ולדורף, נולד בשנת 1861 בכפר קטן בשטחה של האימפריה האוסטרו-הונגרית, כיום בקרואטיה (Hemleben, 1984). מאז שזכר את עצמו חווה שטיינר באופן טבעי לגמרי חוויות רוחניות, כך שמה שכינה אחר-כך "עולם הרוח" היה פתוח לגמרי לפניו. לאחר שסיים בהצטיינות את בית הספר התיכון הייתה זו בחירה מובנת מאליה להמשיך את הלימודים בטכניון בווינה. לאחר סיום לימודיו החל לעבוד על עריכת כתביו המדעיים של גיטה, תחילה בווינה ואחר כך בארכיון גיטה-שילר בוויימאר, ועשה זאת במשך יותר מ-15 שנה. רעיונותיו של גיטה המשיכו להשפיע עליו עד סוף ימיו ואת המרכז של השקפת העולם האנתרופוסופית בדורו שבשווייץ הוא בחר לכנות בשם: "גתהנוס".

את ניסיונו החינוכי רכש עוד בהיותו בווינה כאשר מייד עם סיום לימודיו החל לעבוד כמחנך-בית אצל משפחה יהודית עשירה בווינה: משפחת שפכט (Specht). הוא הכין את ארבעת ילדיהם לבחינות הכניסה למוסדות לימודים גבוהים ועבד באופן אינטנסיבי עם הבן הצעיר שהיה ילד בעל צרכים מיוחדים. אותו ילד הוסמך לאחר שנים לרפואה ומת במהלך מלחמת העולם הראשונה. שטיינר שמר על קשר חם עם בני המשפחה עד סוף ימיו.

בשנת 1897, בהיותו בן 36, עבר שטיינר לברלין, שם פעל ויצר בכמה מישורים, הוא נתמנה לעורכו של מגזין ספרותי וכתב כעיתונאי וכמבקר לעיתונים וירחונים אחרים; הרצה בפני פועלים בהשתלמויות ערב במעין בית ספר לעובדים, ולא פחות חשוב, חי באינטנסיביות את חיי הבודהמה של אחת הערים התוססות של אותה תקופה.

במפנה המאות, בהיותו בן 40, החליט שטיינר לפרסם ברבים את רעיונותיו הרוחניים, שעד אז ביטא באופן עקיף דרך כתבים פילוסופיים ודרך ביקורת על נושאי תרבות ואומנות בעיתונים שונים. צעד זה היה כרוך באומץ והיה לו מחיר. באחת הפך שטיינר ממדען בעל שם, מבקר ספרותי מוכר ומרצה מבוקש, למורה רוחני נערץ על רבים, אבל גם לאיש רוח סהרורי בעיני רוב הקהילה המדעית של זמנו. שטיינר הציב את עצמו במודע כאחד המובילים במאבק נגד החשיבה והלך הנפש החומרניים ששלטו אז במדע ובתרבות, מאבק שילווה אותו עד סוף ימיו. הוא החל להרצות בחוגים בעלי אוריינטציה רוחנית בברלין והצטרף לתנועה התאוסופית מיסודה של הלנה בלווצקי (Blavatsky), ובמהרה נעשה לראש הענף הגרמני. בפרק זמן זה הרצה בכל רחבי גרמניה על נושאים רוחניים מגוונים והוציא לאור ספרים רבים על מהותו הרוחנית של האדם, התפתחותו, קשרו לפן הנסתר של הקיום ועוד (Steiner, 1998).

שטיינר שאף ליצור דרך רוחנית מערבית שהולמת את האדם בן זמנו. הוא היה משוכנע שהפרדיגמה המדעית-חומרנית, שהגיעה לשיאה בימיו, מובילה לדרך חסרת מוצא ושיש לפתח בה ממדים הומניים-רוחניים (הוא היה מן הראשונים שחזו את המשבר האקולוגי ואת פיתוח הנשק להשמדה המונית). לדבריו בכך תלוי עתיד האנושות. בדרך העצמאית שפיתח ובתורתו הרוחנית הוא התעמת שטיינר הן עם הקהילה המדעית בת זמנו הן עם חוגים תאוסופיים. הוא התנגד נחרצות להשפעת תורות מזרחיות ולטכניקות של מדיומים שהיו נהוגות בחוגים התאוסופיים ושם דגש על החשיבה הבהירה, על לימוד מעמיק של חומר אזורי ועל שיקול דעת הגיוני. דרך רוחנית משמעותית לאדם בן זמנו יכולה לדבריו לצמוח רק מחיזוק של "האני" ולא מאינו (הקדמות בשטיינר, 1976; 1980).

לאחר מלחמת העולם ה-1 הרצה שטיינר, במסגרת תנועה לשינוי חברתי שהקים, בפני פועלים במפעלי תעשייה גדולים בשטוטגרט. באחד מהם – מפעל לטבק וסיגריות בשם "ולדורף-אסטוריה" שהיה שייך לאחד מחבריו ותלמידיו, אמיל מולט (Emil Molt) – דיבר גם על חינוך. דבריו מצאו כנראה אוזן קשבת, ולמחרת באו אליו נציגים של הפועלים וביקשו ממנו להקים בית ספר לילדיהם. בעידודו ובתמיכתו של מולט החליט שטיינר להרים את הכפפה ובספטמבר 1919 נפתח בית הספר הראשון ברוח האנתרופוסופיה עבור ילדי הפועלים, "בית ספר ולדורף" (גולדשמידט, 2016, בהקדמות; Hemleben, 1984).

שטיינר הספיק ללוות את בית הספר במשך 5 שנים עד למותו. בשנים האלה עזר לייסד בתי ספר נוספים בגרמניה, בהולנד, בשווייץ ובאנגליה. הוא שימש כמנהל הרשמי של בית הספר, יעץ למורים בעבודתם, פיתח תוכניות לימוד, לקח חלק בשיבות המורים והרצה עשרות הרצאות על נושאים חינוכיים בכל רחבי אירופה.



ב. רקע פילוסופי-רעיוני

זרמי החינוך האלטרנטיביים המוצגים במאמר זה מקורם בהשקפות עולם וברקע פילוסופי ורוחני שונים, המעצבים במידה רבה את המעשה החינוכי בכל זרם. בסעיף זה אבחן את מקורות היניקה הרעיוניים-רוחניים של כל זרם.

ב.1. החינוך הדמוקרטי

האידיאולוגיה החינוכית שעליה נשען החינוך הדמוקרטי, אם נבחן אותה מזווית הראייה של לם, (2002) היא תפיסת עולם שבה הפרט במרכז, בשפתו של דיואי: "זוהי תמורה, זוהי מהפכה, לא שונה מזו שחולל קופרניקוס... במקרה זה נעשה הילד השמש שסביבה מסתובבים כל אמצעי החינוך: הוא המרכז שסביבו הם מתארגנים" (דיואי, 1960, עמ' 59). זהו ניסיון להציב את הילד עצמו במרכז העשייה החינוכית, זאת, על חשבון התאמתו למסגרות חברתיות מקובלות (סוציאליזציה) ועל חשבון העשרת עולמו התרבותי בתכנים החשובים למחנכיו (אקולטורציה) (לם, 2002; איגן, 2009). כבר הזכרנו את רוסו, שהיה הוגה הדעות הראשון באירופה המודרנית שהציב אידיאל זה במרכז תפיסתו החינוכית (רוסו, 2009). אלוני מכנה תפיסה אידיאולוגית-חינוכית זו בשם: "גישה רומנטית-נטורליסטית", במילותיו: "הנחת היסוד היא שקיימת בכל אחד מאיתנו אישיות סגולית קבועה, או טבע פנימי, אשר הינו במהותו טוב וייחודי לפרט, ואשר דוחף לממש ולהגשים את עצמו..." (אלוני, 1998, עמ' 48).

העמדת הילד והילדה עצמם במרכז השקפת העולם החינוכית – בלא קשר לגילם וליכולותיהם העכשוויות, אלא פשוט בתור בני אדם – מבטאת כבוד לאנושיותם. קורצ'אק בדרכו הפיוטית כתב:

כבוד לאי-ידיעתו.

כבוד לכישלונות ולדמעות.

כבוד לקניין הילד ותקציבו.

כבוד לתלומות ולהיסוסים.

כבוד לשעה החולפת עתה, ליום הזה. איך יוכל מחר, אם לא יינתן לו היום.

תנו כבוד, אם לא יראת-ענווה, לילדות לבנה, בהירה, קדושה ולא נכתמת!

(קורצ'אק, 1976, עמ' 237)

החינוך הדמוקרטי נשען על האידיאולוגיה ששמה את הפרט והתפתחותו בתור המטרה החשובה ביותר של מערכות ותהליכים חינוכיים, ודוגלת בעקרונות הליברליזם, החופש והדמוקרטיה כפי שהתפתחו בתרבות המערבית מאז תקופת ההשכלה. הכט ורם (2008) מנסחים זאת כך:

השאלה המרכזית שמעסיקה את בתי הספר הדמוקרטים היא: מה הוא החינוך הראוי לחברה דמוקרטית?... בתי ספר אלו חורטים על דגלם את ערכי הדמוקרטיה ואת הניסיון המתמשך ליישם הלכה למעשה שוויון זכויות וחובות, חופש ביטוי ופעולה, השתתפות מתוך מוטיבציה פנימית ומעורבות בקבלת החלטות (עמ' 37).

חוקרים רבים מכניסים לסל אחד את המונחים: "חינוך פתוח", "חינוך חופשי", "חינוך פרוגרסיבי" ו"חינוך דמוקרטי" (הכט, 2005; כהן, 1993; קיזל, 2012). רם (2012), מבחין בין החינוך החופשי והחינוך הפתוח ורואה בהם שני תת-זרמים של החינוך הפרוגרסיבי. את המונח "חינוך חופשי" הוא קושר אל התנועה של סוף שנות ה-60 (Free school movement) שבבסיסה לימוד חופשי – בלי ספרי לימוד וקוריקולום – ולמידה מתוך הניעה פנימית, אגב ניסיונות חינוכיים רדיקליים, בדרך כלל מחוץ למערכת החינוך הרשמית; זאת לעומת "החינוך הפתוח" הכולל, לדעתו, קודם כל ניסיונות להשפיע על מערכת החינוך מבפנים דרך למידה משמעותית, חוויות למידה פתוחות והרחקת המורה ממרכז ההוראה. את החינוך הדמוקרטי רואה רם (שם) כהתפתחות של מודלים אלו לקראת חיים דמוקרטיים מלאים בתוך קהילת בית הספר.

יחד עם זאת, אנשי השטח – והם ההוגים נותני הטון של החינוך הדמוקרטי בארץ, במיוחד מאז שלהי שנות ה-80 והקמת בית הספר הדמוקרטי בחדרה (הראשון שאימץ את השם "דמוקרטי") – משלבים ומכלילים, הן בעשייה החינוכית הן בהגות הכתובה, את התפיסה הפידוצנטרית הקלאסית של התחשבות בצורכיו, בבקשותיו ובחיייו הפנימיים של הילד

ואת התפיסה הדמוקרטית של יצירת מעין "מדינת ילדים" כהכנה לחיים אזרחיים דמוקרטיים בעתיד (שם, ראה גם: גרינברג, 2002; הכט, 2008; ששון ורסאנו-מור, 2013).

אם "ערכי הדמוקרטיה" הם החשובים ביותר הרי שיש להכין את הילדים לחיים אלו ולהתנסות בהם כבר מילדות (ראה גם הכט, 2005). על סמך אידיאולוגיה זו נוצרו מוסדות חינוך שבהם ילדים שווים ככול למבוגרים, הם בעלי זכות בחירה ושיפוט הן במישור הארגוני של בית ספר הן במישורים הלימודיים.

בבסיס הרעיונות האלה מצויות כמה הנחות יסוד : א. הילד הוא טוב ומוסרי מיסודו, הרוע אינו בא מתוכו אלא מחינוך וסביבה לקויים. ב. אם הילד יהיה חופשי, משוחרר ויפעל קודם כול ובעיקר מתוך עצמו – יבואו יכולותיו, כשריו וכל הגלום בו לידי ביטוי ומימוש מיטביים. ג. מחנכים צריכים לפעול ולהשפיע פחות ככול האפשר, בוודאי לא להטיל על הילדים את סדר היום ואת הערכים והכללים שהם חושבים לראויים. ד. המסגרת הטובה ביותר להגשמת ערכים אלו היא המסגרת הדמוקרטית, על כן יש לממשה בפועל בכל ההיבטים של חיי בית הספר (גרינברג, 2002; הכט, 2005; כהן, 1985).

החינוך הדמוקרטי מיוסד על השקפת עולם הומנית, הדוגלת בחופש, דמוקרטיה וביטוי עצמי כערכים עליונים, הן בחברה הן במסגרות החינוכיות הנהוגות בה. חינוך דמוקרטי במובן זה הוא תוצר של רעיונות ההשכלה והליברליזם שיכולים לבוא לידי ביטוי ישיר ומובן מאליו במעשה החינוכי. יש כאן יישום טוטלי וישיר של השקפת העולם הליברלית של עולם המבוגרים על עולמם של ילדים (גולדשמידט, 2019).

בהשוואה עם שני זרמי החינוך האחרים (מונטסורי וולדורף) חשוב לציין שהחינוך הדמוקרטי אינו מתבסס על יסודות מדעיים, היינו, מחקרים בתחומי החינוך, תיאוריות חינוכיות ותצפיות מסודרות ושיטתיות בילדים.

2.1. חינוך מונטסורי

מונטסורי עברה הכשרה מדעית בתחומי הרפואה והאנתרופולוגיה, והיה לה ידע רב בתחומי הפסיכולוגיה, החינוך והפיזיולוגיה. את ההשראה לחינוך שאותו יזמה וטיפחה שאבה מהתבוננות והסקת מסקנות ברוח המדע: "עלינו כעת לתת השראה למורים בעזרת 'השקפה מדעית', אבל השקפה שממוקדת לשדה אחד, לבית הספר" (Montessori, 1988, עמ' 5). למונטסורי הייתה ביקורת נוקבת על החינוך בבתי הספר ובגנים בימיה, ולא פחות על דרך יישום המדע בתורת החינוך: "מדעים אלו (הכוונה למדעי החינוך של זמנה ג.ג.) המשיכו להתפתח באופן עצמאי והחינוך נותר במסלולו הפילוסופי הישן... נותר ללא השפעה וללא כל שינוי" (עמ' 3). במיוחד התנגדה מונטסורי לחינוך מדעי העוסק אך ורק במדידות וניתוח של המצב הקיים ואינו עושה למען שינוי פני החינוך: "המטרה של חינוך מדעי אינה יכולה להיות רק למדוד ולנתח אלא לשנות את הילדים" (עמ' 32)

ביסודה של ההשקפה המדעית של מונטסורי עמדה ההתבוננות בילד עצמו. יש לזכור שמונטסורי עבדה תחילה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים ואת ניסיונותיה הראשונים עשתה בעבודתה איתם. מלבד החינוך המדעי שרכשה כרפאה ואנתרופולוגית ואמונתה בחשיבות של יישום נכון של עקרונות מדעיים בחינוך, מקור ההשראה העיקרי שלה היו שני אישים: ג'אן איטרד (Jean Marc Gaspard Itard) שחי בשנים 1774 – 1838, ואדוארד סגוין (Édouard Séguin), 1812 – 1880. איטרד היה רופא שעבד עם חרשים אילמים בצרפת שלאחר המהפכה הצרפתית, תעד כנראה את המקרה הראשון של תסמונת טורט והיה מהראשונים שכתבו על טיפול בילדים ועל אנשים חרשים אילמים. סגין, שהיה תלמידו וממשיך דרכו, ייסד את המוסד הראשון בצרפת לאנשים עם צרכים מיוחדים ופרסם את הספרים השיטתיים הראשונים בנושא של טיפול בילדים עם מוגבלויות, גופניות ונפשיות. לאחר מהפכות 1848 עקר סגין לארה"ב, ייסד שם מוסדות לטיפול בילדים בעלי צרכים מיוחדים ופרסם עוד ספרים בתחום זה. מונטסורי הושפעה עמוקות ממחקריו של סגין. היא לקחה על עצמה לתרגם את ספרו הגדול והחשוב לאיטלקית והעתיקה אותו בכתב ידה, כדי להבינו טוב יותר.

מונטסורי התעניינה מאוד במתודות העבודה וההתבוננות של שני חוקרים אלו. היא טענה שאנשי החינוך לא הבינו אותם כראוי ובוודאי שלא יישמו את עקרונותיהם החינוכיים (Montessori, 1988; 1912). לכל אורך עבודתה החינוכית היא התעמקה בהתמדה בספריהם ובשיטות עבודתם.

הדרך החינוכית שיצרה מונטסורי מבוססת קודם כול על ההתבוננות שלה עצמה בילדים, כשהיא נסמכת על מתודות ודרכי חשיבה שמצאה אצל איטרד וסגין. תחילה צפתה בילדים בעלי צרכים מיוחדים, אבל כבר מראשית עבודתה עימם הייתה בטוחה ששיטותיה ישימות גם בחינוך ילדים שהתפתחותם תקינה (Montessori, 1988). וכך בתוך שהיא לומדת את מדע החינוך של זמנה חקרה מונטסורי את האפשרויות ליישם בבתי ספר רגילים את המתודות

שיצרה. במשך שנים ארוכות עבדה עם ילדים בגילאי הגן. לאחר שעזבה את איטליה פיתחה את שיטותיה לילדי בית ספר יסודי ובסוף חייה עבדה על יישומים לגיל התיכון.

חינוך מונטסורי הוא אפוא יצירה עצמאית של אשת חינוך בעלת חזון שביססה את עבודתה ושיטותיה על תצפיות והתבוננויות בילדים. יחד עם זאת ברור מכתביה של מונטסורי, במיוחד בפרקי המבוא (Montessori, 1988; 1912), שגישה זו מתכתבת הן עם גישת החינוך שבה היחיד במרכז (אינדיווידואציה) הן עם הגישה שבה התרבות במרכז (אקולטורציה) (לם, 2002). כאשר מונטסורי כותבת על מטרות החינוך עומד הפרט במרכז: "חיוני הדבר שבית הספר יפתח את פעילותו החופשית של הילד" (Montessori, 1988, עמ' 9), "הדרישה הבסיסית מחינוך מדעי חייבת להיות שבית הספר יאפשר לילד את התפתחותו החופשית לקראת מימוש אישיותו" (עמ' 18). אנו נראה בהמשך שהגישה המתודית של בית ספר מונטסורי מבוססת קודם כול על למידה אישית וקצב אישי. יחד עם זאת היה למונטסורי כבוד רב לתחומי הלימוד השונים, לערכי התרבות ולמסורת, והיא שמה דגש רב על ערכים אנושיים ועל הידע כמפתח למימוש עצמי. המילה אלוהים מופיעה פעמים רבות בכתביה (ניל לעומתה היה אתאיסט וראה בדת ובכל הקשור אליה את אחת הבעיות הקשות של התרבות והחינוך).

3.1. חינוך ולדורף

כפי שכבר ראינו גם חינוך ולדורף, כמו חינוך מונטסורי, נוצר מתוך העבודה והחזון של אישיות אחת: רודולף שטיינר. שטיינר היה בקיא בתחומי ידע רבים ובמתודות המדעיות של זמנו, וגם אם לא למד בצורה פורמלית ומסודרת פסיכולוגיה או חינוך (הוא למד מדעי הטבע והדוקטורט שלו היה בפילוסופיה) הרי הרצאותיו וכתביו מעידים על ידע רחב היקף של תחומים אלה (Zander, 2007). עם זאת, הייתה לשטיינר תפיסה אמביוולנטית בנוגע לרוח המדעית של זמנו. מצד אחד, הוא העריך את המדעים ואת ההתפתחות הטכנולוגית של זמנו, אך מצד אחר, טען שהתפתחות זו מובילה את האדם למבוי סתום. לטענתו יש לכוון את המתודות המדעיות גם לתחומים שעומדים מעבר לחומר הפיזי ולמחקר הקשור אליו. האנתרופוסופיה, התורה הרוחנית שייסד, הייתה ניסיון ליצור ידע רוחני, שמקורו בספרות גבוהות וטרנסנדנטיות של האדם והעולם (שטיינר, 1980; Steiner, 1972).

מכאן ששטיינר ראה את המדע כנתון להתפתחות בעצמו, והתפתחות זו היא לקראת יריעת תחומי הכרה "עליונים" או "נסתרים" (Steiner, 1947, 1971) ובמסגרת דיון פילוסופי (Steiner, 1986). לדעתו העולם המוכר לנו דרך התודעה הרגילה הוא רק חלק זעיר מעולם רחב בהרבה, שבו טמונות התשובות לשאלות העמוקות של הקיום האנושי: "המחפש אחר הדרכים המובילות אל מעבר לעולם הזה, החושי, ילמד במהירה להבין כי חיי האדם עולים בערכם ובחשיבותם רק על-ידי חדירה אל תוך עולם אחר זה והבנתו", זאת משום שרק שם "הוא לומד את סיבות החיים, בעוד שאחרת הוא מגשש כעיוור בתוצאותיהם" (Steiner, 1971, עמ' 6).

מחקריו של שטיינר על מה שהוגו ברגמן מכנה "ההוויה הקוסמית האמיתית" כוללים ידע עצום. בין השאר מדובר על ראיית האדם כמורכב מ"גופים" רבים: "גוף אתרי", שהוא סך כל כוחות החיים של האדם, "גוף אסטרי", שמייצג את כוחות הרגש והתודעה, "אני" שהוא מרכז הישות האנושית, "גופי רוח" שונים ועוד (Steiner, 1971); על כך שלנשמתו של כל אדם מהלכי חיים חוזרים רבים וחוקיות "קארמה" שקובעת, עוד טרם לידתו, את המאורעות המשמעותיים של חייו (שם, חלק שני); על התפתחות כדור הארץ בסדרה של שבעה מצבים פלנטריים שונים, ומתוך כך התפתחות האנושות אל עבר מצבים מודעים יותר ויותר (Steiner, 1972); על קיומן של ישויות רוחיות רבות מעבר לאדם וגם מתחתיו (Steiner, 1947, 1971, 1972) וכן על דרך התפתחות אישית שכוללת מדיטציות, התבוננויות, תרגילי מחשבה ורגש ותרגול מוסרי, שאמורה לקדם את האדם בהתפתחותו (Steiner, 1947; 1971, 1972).

חינוך ולדורף מבוסס על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של שטיינר על פרק הזמן שבו ליווה את בית הספר הראשון בתור מנהל (Steiner, 1975) ועל ממשיכי דרכו שעובדים בחינוך ולדורף וחוקרים אותו גם בימינו אלו. זוהי, אם כן, דרך חינוכית המושתתת על השקפת עולם רוחנית: האנתרופוסופיה (גולדשמידט, 2019).

העובדה שחינוך ולדורף נשען על תורת עולם רוחנית, שאינה ניתנת להוכחה אמפירית ונובעת מחזונו האישי-רוחני של אדם אחד הקימה מבקרים רבים לזרם חינוכי זה (Bierl, 2005; Zander, 2007). רבים מהם עשו הבחנה בין שיטות המחקר של שטיינר ותורתו הרוחנית, שאותם התקשו לקבל, לבין הפרקטיקה של חינוך ולדורף. כך למשל אדיר כהן בפרק על שטיינר וחינוך ולדורף בספרו העוסק במחשבת החינוך ההומניסטי (כהן, 1983) כותב בסוף הפרק: "יש עניין רב בתורתו של שטיינר הן מבחינת מטרותיה והן מבחינת דרכיה. ואם גם לא נוכל לקבל את הנחות היסוד שלו על ארבעת

היסודות במהות האדם הרי דרך טיפולו בבעיית האדם, הבנתו החינוכית ושיטותיו החינוכיות המעניינות תורמות תרומה חשובה למחשבת החינוך... (עמ' 176).

לדעתי, נקודת המשען הרוחנית שעליה מתבסס חינוך ולדורף אינה מאפשרת סיווג של דרך חינוכית זו לאחת משלוש הדרכים האידאולוגיות המקובלות: חינוך מבוסס חברה (סוציאליזציה), חינוך מבוסס תרבות (אקולטורציה) וחינוך מבוסס יחיד (אינדיווידואציה) (הרפז, 2018; לם, 2002). הפן הרוחני של חינוך ולדורף נמצא כביכול "מעל" לשלוש מטרות העל האלה, נובע ממקור אחר. לפיו יש לראות בילד ישות רוחנית, במורה – אדם הנמצא בהתפתחות רוחנית ובחינוך הבית ספרי – אמצעי להתפתחות רוחנית של כל המעורבים במלאכה, הן בהווה הן כפוטנציאל בעתיד (גולדשמידט, 2019). נראה בהמשך שבמעשה החינוכי של בית ספר ולדורף אפשר אכן לראות שילוב של שלוש האידאולוגיות, שילוב המושפע מתפיסת העולם הרוחנית העומדת בבסיס הזרם החינוכי.

ג. עקרונות יסוד חינוכיים

ג.1. חינוך דמוקרטי

בספרו "סאמרהיל" מנסח א. ס. ניל, (ניל, 1983) מייסדו ומנהלו של בית הספר הראשון הפועל ברוח החינוך הדמוקרטי מאז 1921, במילים מאוד ברורות: "כאשר אשתי ואני הקמנו את בית הספר היה הרעיון האחד והמרכזי שלו: להתאים את בית הספר לילד – במקום להכריח את הילד להתאים את עצמו לבית הספר...". לשם כך היה לניל ברור שעליהם: "להקים בית ספר בו נתיר לילדים את החופש להיות הם עצמם". לעמדה זו משמעות עצומה הנוגעת לתפקיד המורה: "כדי להגיע לכך היה עלינו לוותר על כל משמעת, כל הכוונה, כל העלאת הצעות, כל אימון מוסרי, כל הדרכה דתית...". הווה אומר, המבוגר, המורה המדריך, המחנך הופך לאיש שיח, לשותף בלא כל מעמד היררכי. והכול מבחינת ניל (ורוב ממשיכיו) נובע מהאמונה כי: "כל מה שהיה דרוש לנו, היה מה שהיה לנו: אמונה שלמה בילד בתור יצור טוב. במשך 40 שנה לא נתערערה לעולם אמונתנו זאת בטובו של הילד, בעצם היא הפכה לאמונה מוחלטת" (עמ' 11).

דניאל גרינברג, מייסד בית ספר סאדברי-ואלי (Sudbury Valley School) בקליפורניה, בית ספר שהיווה במידה רבה השראה לתנועת החינוך הדמוקרטי בארץ, מציג בדרך דומה מאוד את המוטו של עבודתו: "נקודת המוצא לכל החשיבה שלנו הייתה הרעיון המהפכני, לכאורה, שהילד הוא אדם הראוי למלוא הכבוד של בן אנוש" (גרינברג, 2002, עמ' 9).

רוסו, שהיה אולי ההוגה הראשון בזמן המודרני שביטא רעיונות אלו אמר על תפקיד המבוגרים בחינוך: "מה מוטל עלינו כדי לעצב את האדם הנדיר הזה? הרבה, בלי ספק, משום שעלינו למנוע כל עשייה", וכן: "החינוך הראשון צריך להיות על טהרת השליה" (רוסו, 2009, עמ' 119).

הגישה הדמוקרטית הופכת למעשה את בית הספר לסדנה לחיים דמוקרטיים (הכט, 2005; כהן, 1985). במובן זה יש התאמה בין המטרות החינוכיות לבין האמצעים להשגתן. בית הספר חייב להפוך למיקרו קוסמוס של חיים דמוקרטיים, כשהתלמידים הם שותפים מלאים ושווי זכויות בכל התהליכים המתרחשים בתוכו. התלמידים מושווים למעשה לאזרחים בוגרים בכל פן מעשי ולימודי. התנסות באורח חיים דמוקרטי כוללת בין השאר:

- יחס כבוד אל התלמיד וגילוי של פתיחות וסבלנות לאמונותיו ולחירותו הפנימית.
- מוסדות לשלטון עצמי של התלמידים, הכוללים בעלי תפקידים, ועדות ובחירות חופשיות.
- סמכויות מלאות וביצועיות למוסדות של התלמידים.
- ייסוד פרלמנט כמוסד העליון של בית הספר, שבו התלמידים הם שווי זכויות למורים.
- הנהגת חוקת בית הספר, המכוננת שוויון זכויות מלא בין תלמידים לבין עצמם ובין התלמידים ומוריהם.
- הקמת שלוש רשויות נפרדות לחקיקה, לשיפוט ולניהול בית הספר.
- הנהגת בחירה בין תחומי הלימוד השונים ו/או בתהליכי לימוד בכלל.

בבית הספר המסורתי תהליכי למידה והוראה ושאלת הידע עומדים במרכז ומהווים איכות חינוכית בעלת משמעות באידאולוגיית החינוך הנוטה לתרבות וחינוך ערכי (אקולטורציה). בחינוך הדמוקרטי קיים שיווין נפש מסוים בנוגע לשאלה זו. העיקרון הראשון של בית הספר הדמוקרטי, כפי שמציגים אותו הכט ורם (2008), הוא כי הידע אינו ערך

בפני עצמו, אלא הזדמנות לצמיחה אישית. אין תחום או גוף ידע נדרש, ואין מתודת הוראה אידיאלית. ההנחה היא כי למידה מתרחשת בכל מקום, בכל זמן, גם בלי הנחייה או מתודת מסודרת. לאדם סקרנות טבעית ויש לעודדה בדרכים טבעיות. כל ילד וילדה ימצאו בסופו של דבר את הידע ואת שיטות הלמידה המתאימות להם, אם רק ניתן להם את המרחב החופשי והזמן לשם כך.

את היישומים המעשיים של עקרונות אלו נראה בפרק הבא.

ג.2. חינוך מונטסורי

מונטסורי האמינה בכל ליבה בפוטנציאל העצום הטמון בכל ילדה וילד ובטיפוח רחב ככל האפשר של היכולות והאפשרויות הטמונות בהם. היא ראתה את הילדים כאוטודידקטים. כיוון שכך, תאוריות הלמידה ואמצעי הלמידה שפיתחה, מבוססים על למידת חקר עצמאית מתוך דחף פנימי. במקום העברת מידע ואווירה של שכר ועונש, שאפה מונטסורי לטפח לומד עצמאי וכישורי חיים במישורים החברתיים-רגשיים, אינטלקטואליים ומעשיים (אביב, 2017; 1988; Cloe, 2017; Montessori, 1973). מושגי המפתח בחינוך מונטסורי הם:

כבוד לילד ואמונה בפוטנציאל הטמון בו – "מנקודת ראות אחת אפשר לראות את בית הספר כמקום בו נותנים הוראות ובו לומדים", אבל אם ברצוננו לראותו כמקום שבו כאמת מכינים לחיים הרי "הוא חייב למלא את כל הצרכים של החיים והילד" (Montessori, 1973, עמ' 10). מדברים אלו עולה כי גישתה של מונטסורי מבוססת על אמון בכוחותיו וביכולותיו של הילד. מכאן הדגש הרב על התנסות, משחקי חושים ויצירה; על בחירה מבוקרת ועל חופש פעולה מרבי במסגרת של גבולות ברורים (אביב, 2007; 1988; Lillard, 1972; Montessori, 1973).

חופש ומימונות בחירה – הסביבה החינוכית בחינוך מונטסורי מעוצבת כך שכל ילד יוכל להתנהל מתוך חופש פעולה בהלימה עם התפתחותו המוטורית, הרגשית והקוגניטיבית. הלמידה היא אישית ונעשית במסגרת של ספירלה עולה של מיומנויות בתחומי הלמידה השונים. הסביבה הלימודית מעודדת חופש בחירה בתוך מסגרת ברורה של פעילויות ועזרים. **פיתוח עצמאות** – חינוך מונטסורי מעודד את הילדים לנסות בעצמם, ללמוד בעצמם, לפתור בעיות בעצמם ולהתגבר על מכשולים בתחומים שונים בלי סיוע של מבוגרים או עם סיוע מועט ככל האפשר. דרכי הלמידה ואביזרי הלמידה מבוססים על לימוד התנסותי עצמאי ועל מנגנונים של בקרה עצמית. כבר מגיל צעיר ביותר מעודדים את הילדים לעשות דברים באופן עצמאי, לכה, מתוך הסתמכות על כוחותיהם הם (אביב, 2017; Lillard, 1972).

הסביבה כגורם מחנך – מונטסורי פיתחה ושכללה את אביזרי הלימוד שאותם החל ליישם סגין בעבודתו עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים (Montessori, 1973; 1988). היא כינתה זאת "סביבה מוכנה" או "סביבה מעוצבת", והתכוונה לכך, שעל הסביבה החינוכית להשפיע בכיוונים הרצויים על התפתחות הילדים. בכל אחד מתחומי הלמידה (הרחבה להלן) עיצבה מונטסורי סדרה מורכבת של אביזרי למידה שבעזרתם לומד הילד ומטפח את כישוריו ברורים השונים. מונטסורי גם הייתה הראשונה להתאמת הריהוט, גובה השיש ושאר מרכיבי הגן לגובה הילדים ולמידותיהם (אביב, 2007).

תפקיד המחנך – מונטסורי שינתה את המונח "מורה" למונח "מלווה". הילד לומד באופן עצמאי והמלווה החינוכי רק צופה בו, ומסייע רק כאשר יש צורך. הוא אינו "מעביר לו חומר", מלמד בצורה פרונטלית או מרצה. למעשה על המלווה רק לשים לב שהילד ילמד לבד: "על המחנך לעבוד קשה על מנת שלילד יהיה קל לעבוד קשה" (אביב, 2007, עמ' 17).

תקופות של רגישות – מונטסורי חילקה את הילדות לשלושה פרקי זמן עיקריים: מהלידה ועד גיל 6, מגיל 6 ועד גיל 12 ומגיל 12 ועד גיל 18. בכל תקופה ראתה אתגר התפתחותי שונה. שלב הילדות הרכה, מהלידה ועד גיל 6 – שלב "המוח הסופג", שלדעתה הוא המשמעותי ביותר עבור התפתחות הילד, הוא השלב שבו הילד נמצא ב"עופרות רוחנית" (עד גיל 3) ואחר כך ב"עופרות חברתית" (עד גיל 6). השלב השני, עד גיל 12 – הוא גיל הלמידה וספיגת עובדות וידע, הגיל החברותי והגיל שבו קיימת מודעות וערנות לשאלות של מוסר. השלב האחרון, עד גיל 18 – הוא שלב הבגרות המינית, העצמאות, הרגישות והאחריות לעולם סביב. מונטסורי כינתה מתבגרים בשלב זה "ילדי כדור הארץ" (אביב, 2017; 1988; Lillard, 1972; Montessori, 1973).

כיתה רב-גילית – מתוך תצפיותיה הגיעה מונטסורי למודל של כיתות רב-גיליות עם שלושה שנתונים בכל כיתה. הרעיון שעומד מאחורי רב-גיליות זו הוא שהילדים יכולים לעזור זה לזה והם נתרמים מלמידה משותפת הן במישור הרגשי, הן במישור החברתי והן במישור הקוגניטיבי (שם).

אביזריי הלמידה – חלק מהותי מחינוך מונטסורי הם אביזריי הלמידה שהיא תכננה ופיתחה. אלו מיועדים לפעילות חופשית ואישית של הילדים ומבטאים בעצם מהותם את הרעיון של למידה עצמאית, יצירתית וחושית. אביזריי הלמידה מתוכננים בהתאם לתחומי הדעת השונים: כישורי חיים, מתמטיקה, מדעי הטבע, שפה, גאוגרפיה ואומנות. מטרתם להפעיל את התלמידים בכיוון מסוים, כך שתהליך הלמידה יתרחש כביכול מעצמו, אגב למידה מטעויות ותיקון עצמי (אבי, 2017; 1988; Montessori, 1973).

ג.3. חינוך ולדורף

חינוך ולדורף מבוסס על התפיסה ההתפתחותית שפיתח שטיינר (גולדשמידט, 2010, 2016; שטיינר, 1987). תפיסה זו, שדומה בקוויה העיקריים לתפיסות התפתחותיות אחרות: פיאז'ה, אריקסון, קולברג (Ginsburg, 1982), נשענת, כאמור, על מחקריו הרוחניים של שטיינר. על פי תפיסתו יש לחלק את הילדות לשלושה פרקי זמן עיקריים, כאשר בכל אחד מהם הדגש הוא על איכויות פנימיות וחיזונית אחרות. בדומה לפיאז'ה ואריקסון ראה שטיינר מעין בנייה אישית של שלבי התפתחות, כך שכל שלב נבנה על השלב הקודם ומתבסס עליו. רק אחרי שהשלב ההתפתחותי מתמצה והאתגר ההתפתחותי מתבסס, יכול השלב הבא להתפתח כראוי (גולדשמידט, 2010, 2016; Easton, 1997).

לפי שטיינר, בשבע השנים הראשונות הדגש בהתפתחות הילד טמון בחוויות חושים, תנועה, פעילות ומשחק חופשי מלא דמיון (גולדשמידט, 2010, 2016; שטיינר, 1987). שטיינר ראה בחינוך שכלתני, בידע מופשט ובלמוד אקדמי בגיל זה פגיעה בהתפתחות הילד ובמשימתו העיקרית: בנייה של הגוף הפיזי במובן ברחב ביותר. בפרק הזמן ששטיינר כינה "אמצע הילדות" מגיל 6-17 ועד גיל 13-14, יש לדעתו לשים דגש על טיפוח החוויה הנפשית-רגשית של הילד, על טיפוח קשריו וכישוריו החברתיים ועל חיזוק ועידוד כוחות הדמיון והיצירה. לשם כך המליץ להפוך את האומנות לכלי ההוראה המרכזי ולעשייה המרכזית בשנים אלו. בשבע השנים הבאות, מגיל 13-14 ועד גיל 20-21 יש לשים את הדגש על לימוד מלא עניין והשראה של העולם, על עשייה חברתית, על יוזמה ועשייה בתחומי היצירה השונים ועל חיזוק וטיפוח הזהות האישית של כל נערה ונער.

על פי סכמה התפתחותית זו, אין בחינוך ולדורף מענה פשוט וחד-משמעי לשאלות החינוך הגדולות. לדוגמא: הקשר בין המחנך והילד, החופש והבחירה של התלמידים, אמצעי ומתודות הלמידה, מקומו של היחיד אל מול הקבוצה ועוד. שאלות אלה מונחות על ציר התפתחותי ועוברות שינוי, ואפילו מטמורפוזה, בשנים שמהגן ועד לסיום התיכון (שטיינר, 1987).

נוסף לעיקרון ההתפתחותי שם שטיינר דגש על מה שהוא כינה: "חינוך האדם השלם" (גולדשמידט, 2019). כוונתו הייתה לאפשר לילדים התנסויות רחבות היקף, רב-צדדיות ופתוחות ככל האפשר בכל שלבי החינוך, מהגן ועד סיום בית הספר. מכאן שבבתי ספר ולדורף עוברים הילדים התנסויות מגוונות בתחומי פעילות ועשייה רבים, וזאת בלי כל הירכיה. הלימוד העיוני, תחומי האומנות השונים, עבודה בסדנאות מלאכה, חוויה ישירה של הטבע ותחומי המשחק והיצירה – כולם שווים משקל. כל תחומי ההתנסות והלמידה חשובים, לכולם מוקצה זמן במערכת השעות וכולם מוערכים באופן דומה (ראה גם: גולדשמידט, 2010).

מאפיינים מהותיים נוספים, המיושמים בגנים ובבתי ספר ולדורף הם: שימת לב לאסתטיקה וטיפוחה הן בחצר בית הספר הן בתוך כיתות הלימוד; רגישות לחומרים טבעיים (עץ מלא, שטיחים, בדים, חומרי מלאכה, תזונה ועוד); תהליכים לימודיים המבוססים על קשר אנושי ולא על מכשירים מתוכנים עד לגיל ההתבגרות; ליווי ארוך שנים של אותו מחנך, בכל כיתה; רצף חינוכי מהגן ועד סוף כיתה יב; שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות השונות של בית הספר וניהול משותף של צוות המורים במקום ניהול היררכי (גולדשמידט, 2010, 2016; Easton, 1997).

ד. המעשה החינוכי

ד.1 חינוך דמוקרטי

לעומת שתי הגישות האחרות, חינוך מונטסורי וחינוך ולדורף, זרם החינוך הדמוקרטי מגוון מאוד בפן הרעיוני, אבל במיוחד בפן המעשי. הקרבה של זרם זה לפילוסופיה ליברלית וההתמקדות בגישה הרואה את הילד במרכז, כמו גם פרשנויות שונות ליישום עקרונותיו של הזרם, גורמים לכך שתחת אותו שם מסתופפים בתי ספר ופרקטיקות חינוכיות שונים ומגוונים (ביאליק, 2020; קיזל, 2012). זאת ועוד, בארץ עובדים שני גופים גדולים, שהקימו אנשים מזרם זה ופועלים על פי גישתו: "המכון לחינוך דמוקרטי"¹ ו"ערי חינוך"². שני הגופים פועלים במטרה להכניס מתודות, רעיונות ופרקטיקות של בתי ספר דמוקרטים לחינוך הציבורי. כפועל יוצא של עבודתם מתקיימים בבתי ספר ציבוריים רבים אלמנטים או מאפיינים של חינוך דמוקרטי – לעיתים במרכז הוויית החיים הבית ספרית, ולעיתים לגמרי בשוליים. כבוד לילד כאדם ריבון והעמדת כבוד זה על צרכיו, משאלותיו ורצונו של הילד, הוא הערך המרכזי בחינוך דמוקרטי. זכות בחירה; ניהול חיים דמוקרטיים בבית הספר (הפרדת רשויות, פרלמנט כגוף ריבוני, מוסדות שיפוטניים בשיתוף ו/או הנהגת התלמידים, גופים ביצועיים של תלמידים וכדומה); דיאלוג בין-אישי כבסיס ליחסים ולתהליכי למידה – מיושמים בבתי ספר המכונים דמוקרטים בדרכים שונות ובדרגות עומק שונות. כשטח אני רואה שלושה מודלים עיקריים עם הרבה מאוד גווני ביניים:

1. בתי ספר ציבוריים שבהם האקלים הבית ספרי ורוח תהליכי הלמידה מתקיימים בדרכים ובאווירה המותאמים לדרישות משרד החינוך ונהליו, אשר מיישמים אלמנטים מתוך האידיאולוגיה של חינוך דמוקרטי. למשל ועדות תלמידים אוטונומיות בתחומים מסוימים; רצועת בחירה של שעה או שעתיים בתוך סדר היום הרגיל; כינון שיח ודיאלוג בתחומי המשמעת ועוד.
 2. בתי ספר דמוקרטים בהגדרתם, המיישמים את עקרונות החינוך הדמוקרטי לאור תפיסת עולמם הייחודית. בדרך כלל יש שיעורים בתחומי ידע שונים שהמורים מופקדים עליהם, ועל התלמידים לבחור בין תחומי ידע שונים או פעילויות שונות, בלא הפרדה בין הגילאים השונים. כמו כן עקרון הפרדת הרשויות מיושם בגבולות מסוימים (בדרך כלל בצורת חוקה). להחלטות התלמידים ולמרחב החופשי שלהם יש חשיבות רבה. כמו כן מושם דגש על תהליכי ליווי של התלמידים בידי אנשי הצוות (הכט, 2005; הכט ורם, 2008). בישראל פועלים כיום כ-25 בתי ספר המגדירים את עצמם דמוקרטיים ברוח זו.
 3. בתי ספר ברוח "סאדבריי" (גרינברג, 2002). בבתי ספר אלה אין סדר יום לימודי קבוע, אין תוכנית לימודים ואין כל פעילות או יוזמה הננקטת בידי המורים. כמו כן אין תהליכי ליווי יזומים ומסודרים מצד הצוות הבוגר. בית הספר מתנהל מתוך יוזמות התלמידים בלבד. שיעורים ופעילויות יתקיימו רק אם התלמידים ירצו בכך ויפעלו לשם כך. צוות המורים רואה את יערו רק בתמיכה ובליווי של יוזמות תלמידים. בדגם זה אין כיתות ואין משמעות לגיל הילדים בתחומי העשייה השונים. בבית הספר מתקיימת הפרדת רשויות וכמו כן קיימים כל הגופים: פרלמנט, ועדות משמעת וכיו"ב שהתלמידים מנהלים בעצמם. בישראל חמישה בתי ספר המגדירים את עצמם היום (שנת 2020) כבתי ספר ברוח סאדבריי.
- הדבר הבולט בבתי ספר דמוקרטיים, במיוחד בשני הדגמים האחרונים, הוא האווירה הטובה, החופש והיחסים האנושיים החמים והפתוחים בין הילדים לבין עצמם ובין המורים והתלמידים, יחסים שמבוססים על אמון וכבוד (גולדשמידט, 2019). למשחק החופשי שמארגנים הילדים עצמם יש משקל רב, ילדים אוהבים יותר מכול לשחק, וכאשר מאפשרים להם מרחב חופשי זוהי הפעילות שבדרך כלל יבכרו לעשות. האווירה הרב-גילית יוצרת חברויות ושיתוף בין ילדים בגילים שונים, דבר שלא רואים בבתי ספר ציבוריים. תהליכי הלמידה עצמם נעשים מתוך סקרנות ובא בהם לידי ביטוי הרצון הבסיסי והטבעי של ילדים ללמוד ולדעת. יחד עם זאת – ועל כך ארחיב בהמשך – אין דגש רב על תהליכי למידה ייחודיים או מכווני התפתחות גילית מסוימת, אין לבית הספר מתודות הוראה ייחודיות וכאשר מתקיימים לימודים פורמליים הם נעשים במתכונת דומה לבתי ספר ציבוריים ובדרך כלל באמצעות אותם ספרי לימוד.

1 <https://www.democratic.co.il>
2 <https://www.education-cities.com>



ד.2. חינוך מונטסורי

בגן ובבית ספר המבוססים על גישת מונטסורי מתרחשים מרבית תהליכי הלמידה באופן פרטני. התלמידים שקועים באביזרי הלמידה ולומדים באמצעותם. אביזרים אלו מסודרים בצורה אסתטית ונגישה לילדים (בגובה ובצורה המתאימה להם) על מדפים ארוכים לאורך חלל הכיתה והתלמידים משתמשים בהם על פי רצונם, הקצב שלהם וההדרכה שהם מקבלים מהצוות החינוכי. כאשר נכנסים לכיתה מונטסורי הרושם הראשון הוא של תלמידים בגילים שונים (שלושה שנתונים בכל כיתה) השקועים בעבודתם, כל אחד בפנינה אחרת של חלל לימודי גדול ופתוח, בתחומי למידה שונים (אביב, 2017; Lillard, 1972; Montessori, 1912).

תחומי הלימוד שקבעה מונטסורי הם: מדעי הטבע, גאוגרפיה, מתמטיקה, שפה, כישורי חיים וחושים. בכל אחד מהם מיושמים אביזרי למידה המבוססים על התפתחות הולכת וגדלה, ספירלית, של כישורי הילד. האביזרים מתוכננים כך שהילד יוכל ללמוד מטעויותיו ויתקן את עצמו: הוא עצמו קובע כיצד והיכן עליו לעשות את הצעד ההתפתחותי הבא. לתלמידים חופש רב בארגון למידתם ובבחירה מה שברצונם ללמוד, מתי והיכן במרחב הכיתתי. יחד עם זאת החופש אינו מוחלט, כדוגמת החופש הבא לידי ביטוי בחינוך הדמוקרטי, אלא חופש בתוך מסגרת מאוד ברורה של תחומי לימוד מסוימים ושל מסלול התפתחותי בכל אחד מהם, בהתאם לאביזרי הלמידה ולהכוונת הצוות החינוכי (Lillard, 2013).

בכל הגילים, במיוחד בגילים הצעירים, מבוססים תהליכי הלמידה של חינוך מונטסורי על עשייה, פעילות וחוויות חושים. התלמידים עוברים חוויות מסודרות ומתוכננות בתחום החושי: הרחת ריחות, אומדן משקל, שמיעת פעמונים, טעימת טעמים מגוונים וכיו"ב ועליהם לסדר חוויות אלו לפי סדר מסוים או לארגן אותם בקבוצות. כך לדוגמה נלמד תחום החשבון באמצעות אביזרים המנגישים את מושג המספר תחילה כחוויה חושית בתחום המגע או הראייה. אותיות הא"ב נלמדות באמצעות מישוש של צורת האות על גבי נייר זכוכית עדין וכדומה. תהליכי ההפשטה הקוגניטיביים נעשים תמיד לאחר חוויות חושיות והתנסות גופנית. (אביב, 2017; Lillard, 1972; Montessori, 1912).

כאמור, מונטסורי שינתה את המונח "מורה" למונח "מלווה" או "מדריך", ואכן אנשי הצוות החינוכי בחינוך מונטסורי רואים את עצמם יותר בתור מלווים מבוגרים המסייעים לתלמידים במידת הצורך בלבד, ורק אם הגיעו למבוי סתום בעבודתם ובלמידתם העצמאית. בחינוך מונטסורי קיימת מעט מאוד הוראה פרונטלית, והמיקוד הוא על לימוד פרטני, אישי ועצמאי. תלמידי בית ספר מונטסורי מאומנים כבר מגיל צעיר ביותר בעצמאות, יוזמה ותהליכי לימוד אישיים (אביב, 2017).

ברחבי העולם וגם בארץ חינוך מונטסורי נפוץ יותר בתחום הגיל הרך- הגיל שאיתו גם החלה מונטסורי עצמה לעבוד, פחות בתחומי בית הספר היסודי ועוד פחות בבית הספר העל יסודי. בישראל כיום (שנת 2020) פועלים כ- 40 גנים ברוח חינוך מונטסורי וכ- 10 בתי ספר יסודיים³.

ד.3. חינוך ולדורף

בשונה משתי הגישות האחרות, בגנים ובבתי ספר ולדורף מהווה הקו ההתפתחותי עקרון יסודי העומד בבסיס המעשה החינוכי. לפיכך, המעשה החינוכי בהם יתואר, בהכרח, משלוש נקודות מבט שונות ומכוונות גיל: החינוך בשביעון הראשון – גן הילדים; בשביעון השני – בית הספר היסודי ובשביעון השלישי – בית הספר העל-יסודי.

גן הילדים ברוח חינוך ולדורף שם דגש על משחק הדמיון החופשי, על עשייה מכוונת מטרה והגיגות כגון אפיית לחם, בישול, בנייה, תפירה ואריגה, טיפוח גן ירקות וכיו"ב, על יצירה אומנותית חופשית ועל ריתמוסים חוזרים במהלכם של יום, שבוע ושנת הלימודים. הגננות עובדות מתוך אלמנט החיקוי, כך שפעילויות רבות ככל האפשר תבוצענה בלי הוראות או תהליכי חשיבה מודעים, אלא פשוט מתוך חיקוי ועשייה (אבשלום, 1997; גולדשמידט, 2010).

בהתבסס על גישתו של שטיינר, לימוד שכלתני בגיל הצעיר מזיק להתפתחות (שטיינר, 1987) ויש להשתית את העשייה החינוכית בשביעון הראשון על פעילות גופנית, חוויות חושיות וקשר ישיר אל עולם הטבע. לפיכך, אין בגני ולדורף שימוש באמצעים טכנולוגיים, והצוות החינוכי לא יעביר בצורה יוזמה שיעורים הכוללים חומרי למידה שנועדו להכין את הילדים לכיתה א (אבשלום, 1997).

³ <https://israel-montessori-magazine.com/> רשימת-גנים/

בכיתות בית הספר היסודי, כיתות א-ו, מתקיימים במרכז העשייה החינוכית תהליכים אומנותיים מגוונים ככל האפשר – שירה ונגינה בחלילית, דקלום ודרמה, ציור ורישום, פיסול בחומרים שונים, תנועה אומנותית המיוחדת לבתי ספר ולדורף, "אוריתמיה". עשייה מגוונת זו עומדת הן בפני עצמה, כתרגול והתנסות אומנותית, הן כמתודת הוראה בתחומי הידע השונים (Goldshmidt, 2017). שטיינר שאף לכך שבאמצעות עשייה אומנותית רבת השראה יחשפו התלמידים בבית הספר לידע הנדרש וירכשו אותו. עולם הסיפורים נמצא אף הוא במרכז תהליכי הלמידה של השלב ההתפתחותי הזה. הסיפור מדבר אל עולם הרגש והחוויה, המישור שבו לרעת שטיינר אמורה להתרחש ההתפתחות בגיל זה (שטיינר, 1987). סיפורים, משלים, מיתוסים וסיפורי-עם הם חלק חשוב מסדר היום ומהווים מעין גשר לנפשם הרכה של הילדים בגילים אלה. לצד זה, מושם דגש על קשר חם של ליווי והיכרות בין מחנכת הכיתה לבין כל אחד מתלמידיה. הדבר בא לידי ביטוי בפגישה אישית מדי בוקר ובסיום יום הלימודים, בשיחות מעמיקות עם התלמידים וגם עם הוריהם ובחינוך הרצוף של כיתה, לעיתים מכיתה א ועד כיתה ח (גולדשמידט, 20109).

ההוראה היא כיתתית ומושם דגש על קבוצת ילדי הכיתה כקבוצה חברתית. סגנון ההוראה מגוון ומאופיין בהוראה פרונטלית, בלמידה בקבוצות וגם בלמידה אישית. בבית ספר ולדורף בגילאים אלו אין בחירה, קיים סדר יום ברור לכל ילדי הכיתה וכולם לומדים אותם שיעורים. בשיעורים עצמם וביניהם קיים אומנם יחס מאוד אישי ומתחשב בצורכי תלמיד זה או אחר, אבל הלמידה מתרחשת בדרך כלל בקבוצת הכיתה, ואינה נתונה לבחירת התלמידים.

בבית ספר ולדורף קיימות מתודות הוראה ייחודיות הכוללות בין השאר: "שיעור תקופה", שבו מתמקדים בכל יום במשך כמה שבועות בנושא אחד ביחידת זמן ארוכה של שעתיים; למידה תוך כדי התנסות, פעילות גופנית וחוויה אומנותית; שילוב של תחומי ידע שונים באותו נושא לימודי ועוד.

בבית הספר העל-יסודי מתמקדים בשילוב של עשייה סדנאית, אומנותית ועיונית בתחומי הידע השונים, בפרויקטים אישיים וקבוצתיים, בעשייה חברתית ובתהליכים חברתיים מגוונים בתוך הכיתה, בקבוצת הגיל ובקהילת תלמידי התיכון כולה. כמו כן יש יותר ויותר תחומי בחירה, ומתרחב החופש של התלמידים ללכת בכיוונם האישי.

בישראל יש בזמן כתיבת המאמר (שנת 2020) יותר ממאה גנים, כ-30 בתי ספר יסודיים, כ-10 בתי ספר תיכוניים ו-8 הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף.

ה. ביקורת

תחילה אציג את הביקורת המשותפת לשלושת הזרמים המתוארים במאמר. בהיותם בתי ספר ייחודיים, עומדים זרמי חינוך אלטרנטיביים אלו בפני שתי טענות עיקריות של המבקרים. הטענה הראשונה היא שזרמים אלה פוגעים בעיקרון השוויון שמייצג החינוך הממלכתי. לדעתם זרמים אלה יוצרים מסגרות של חינוך אליטיסטי עבור ילדים ממשפחות מבוססות, שכן נעשה בהן מיון של תלמידים ושכר הלימוד גבוה יחסית. בתי ספר ממלכתיים נפגעים מכך שתלמידים משכבות אמידות עוזבים אותם לטובת בתי ספר אלטרנטיביים (ביאליק, 2020; קיזל, 2012). קיזל (2012) לרואה טוען שליוזמים ולפעילים של חינוך דמוקרטי (והדבר נכון כמובן גם לחינוך מונטסורי וחינוך ולדורף) אין כל מחויבות לערכים הדמוקרטיים בחברה הישראלית אלא רק לטיפוח ערכים אלו בקרב ילדיהם בבתי ספר אליטיסטיים: "הקמתם של בתי ספר דמוקרטים בישראל מהווה חזית מתוחכמת במיוחד, אשר באמצעותה חודר השיח הניאו-ליברלי למערכת החינוך במסווה של הטעיה והסוואה ותוך שימוש בטרמינולוגיה רכה ונעימה לאוזן" (עמ' 54-55). המבקרים רואים את הקמתם של בתי ספר אלטרנטיביים כחלק ממגמת ההפרטה הגלובלית המאפיינת את הלך המחשבה הניאו-ליברלי. במסגרת מגמה זו, שירותים שהמדינה סיפקה בעבר, מספקים היום גם גורמים מתחרים, גופים וארגונים פרטיים (ביאליק, 2020). בתי ספר ייחודיים אלו נתפסים כמפלטם של הורים רבים מפני האינטגרציה ומכוונים לעבר בידול ואליטיזם חינוכי-חברתי.

הטענה השנייה המופנית כלפי שלושת הזרמים היא שזרמים אלו אולי מטפחים ערכים אנושיים בעלי משמעות ומעמידים את הילד במרכז המעשה החינוכי, אבל הם אינם מכינים את תלמידיהם לקראת החיים במציאות המודרנית, התחרותית וההישגית, הנמצאת מחוץ לכותלי בית הספר (Baumann-Bay, 2000; Bierl, 2005).

ביקורת ייחודית לכל זרם:

חינוך דמוקרטי – במחקר בוגרים שנערך בישראל נמצא שרבים מהבוגרים חוו בבגרותם קשיים הקשורים בחוסר מיומנויות ואסטרטגיות למידה, ומכאן שבמישור האקדמי הרגישו שלא היו מוכנים ללימודים גבוהים (ששון ורסאנו-מור, 2013).

מנור (2002) וכהן (1983) טוענים כי ההתעלמות של בתי הספר הרדיקליים (דמוקרטיים) מתכני הלימוד המקובלים היא זלזול בתלמידים. לטענתם יש לילדים צורך בדמות המבוגר כמדריך וכמורה דרך. מתן חופש מוחלט לילדים, בלי הצבת מטרות ודרישות, הינה למעשה הזנחה או זלזול בפוטנציאל של הילד.

ביקורת מכיוון אחר על החינוך הדמוקרטי משתקפת גם בטענותיו של מיכאלי (2004), אשר טוען כי אין בבתי ספר אלו דיון באקטואליה או חשיבה ביקורתית. ביקורת דומה מותח גם קיזל (2006) הטוען שהחינוך הדמוקרטי אינו פועל הלכה למעשה להשגת מצוינות, הישגיות או התפתחות והגשמה עצמית.

חינוך מונטסורי – מרשל (Marshall, 2017) מראה שלא נמצאו מספיק מחקרים כדי להוכיח את היעילות והיתרונות של חינוך מונטסורי, ולכן קשה להסיק מסקנות ברורות בנוגע לאיכות זרם חינוכי זה. כמו כן, הוא חוקרים אחרים (Malm, 2004) מעלים את השאלה בדבר התפתחותן והתאמתן של המתודות שפיתחה מונטסורי לזמן הנוכחי. ביקורת אחרת מועלית בהקשר של חינוך בכיתות העל-יסודיות בבתי ספר מונטסורי, תחום שהיא עצמה רק החלה לפתח, והוא נותר לא מעובה, ואכן, ברוב העולם מדובר על חינוך לגיל הרך.

חינוך ולדורף – ביקורת ייחודית לזרם זה היא החשש מהיסודות המיסטיים והרוחניים של מייסד השיטה, רודולף שטיינר, והחיבור העמוק בין בית ספר ולדורף לאנתרופוסופיה (כהן, 1983; Zander, 2007). לדעת חוקרים רבים, החיבור האימננטי בין התורה האנתרופוסופית לבין חינוך ולדורף שומט את הקרקע מתחת ליסודות המדעיים של זרם זה. כהן למשל, כותב בצורה חיובית על המתודות והגישה של בית ספר ולדורף, אבל מסרב לקבל את גישתו הפילוסופית-רוחנית.

במחקר בוגרים היחיד שנעשה עד כה בארץ על חינוך ולדורף (גולדשמידט, 2013) נמצאו בקרב הבוגרים רבים הטוענים שהחינוך המדעי שלהם לא היה מספק ולא הכין אותם ללימודים אקדמיים. כמו כן רבים מהבוגרים מציינים שהייתה מגמה של הסתגרות ואליטיסטיות בבית הספר ושליעיתים המגוון החברתי לא היה מספק.

1. הדומה והשונה בשלושת הזרמים

האיכויות הבאות הן, לדעתי, משותפות בשלושת הזרמים, גם אם כל זרם מיישם אותן בצורה שונה, בהתאם לאידיאולוגיה ולמסורות שנוצרו במסגרתן:

1. גישה פידוצנטרית. הילד במרכז ההתרחשות החינוכית. תהליכי החינוך וההוראה, ניהולו וארגונו של בית הספר – ממוקדים כולם בילד. זאת מתוך אמונה בפוטנציאל הטמון בכל ילדה וילד ובאפשרות לממשו.
2. התמקדות בהווה, בכאן ועכשיו, בדבר החשוב לילד כרגע (בין אם הדבר מתברר מדבריו ומבחירותיו של הילד עצמו ובין אם הוא נגזר מן האידיאולוגיה העומדת ברקע) ועשוי לסייע לו בהתפתחותו וצמיחתו במישור הגופני, הנפשי ורוחני.
3. גישה הוליסטית לתהליכי חינוך והוראה. יצירת סביבה חינוכית ולימודית מגוונת ועשירה ככל האפשר, מתוך הגישה ש"כל דבר חשוב". מכאן נובע היעדר היררכיה בתחומי הידע והעשייה.
4. הסטת הדגש מתחומים עיוניים ושכלתניים אל עבר תחומי עשייה, יצירה, אומנות וחוויות חושיות.
5. ראיית תהליכים לימודיים ורכישת ידע כאמצעי המוביל להתפתחות הילד, למימושו ולחיזוק הפוטנציאל הטמון בו במקום ראייתם כמטרה בפני עצמה. הידע עצמו פחות חשוב מהתהליך שעובר הילד במסגרת תהליך הלמידה.
6. מורים כמחנכים ולא כסוכני ידע. המורים נהנים מאוטונומיה ומחופש יחסי לפעול עם הילדים לפי ראות עיניהם ובהתאם לנסיבות.
7. אוטונומיה לבית הספר וחופש יחסי מדרישות הממסד החינוכי. זאת גם במסגרות של בתי ספר חצי ממלכתיים (מוכר שאינו רשמי) וגם במסגרות ממלכתיות.
8. יישום מודלים של ניהול לא היררכי, כל זרם על פי גישתו.
9. הערכה חלופית בשיטות הומניות בלי ציונים ומבחנים מתוקננים ואחידים.

להמחשת השונה בין שלושת הזרמים אציג חמישה צירים מרכזיים. כל ציר מייצג איכות חינוכית הנעה בין שני קטבים. כל אחד משלושת הזרמים החינוכיים נמצא על הציר במקום שונה.

1

מסגרת מחייבת וסמכות המורה ----- חופש בחירה ואוטונומיה של הילד/ה

חינוך דמוקרטי

מעצם טבעו ועקרונותיו נמצא החינוך הדמוקרטי בקצה של אוטונומיה ובחירה. יחד עם זאת יש להביא בחשבון שבתי ספר דמוקרטים שונים מפרשים עקרונות אלו בצורה שונה ומגוונת. קיימים בתוכם זרמים שונים הנעים בין חופש בחירה מוחלט בכל התחומים לבין חופש בחירה מצומצם בתחומים מסוימים מוגדרים.

חינוך מונטסורי

חינוך מונטסורי משלב במתודות הלמידה שלו מסגרת מחייבת עם חופש בחירה ואוטונומיה. לתלמידים אפשרויות בחירה רבות ומגוונות הן בתחומי הלמוד הן באפשרויות השונות הקשורות באביזרי הלמידה. יחד עם זאת, המסגרת הכללית מאוד ברורה ומובנית.

חינוך ולדורף

הקו ההתפתחותי בחינוך ולדורף יוצר מציאות שבה התלמידים לומדים במסגרות סמכותיות ומחייבות בגילאים הצעירים ואלו הולכות ומשתחררות בהדרגה עד להעברת הסמכות והבחירה לתלמידים עצמם בגילאי התיכון.

2

חשיבות הילדות וטיפוח איכותיה ----- תפיסת הילד כמבוגר

חינוך דמוקרטי

מתפיסת הכבוד כלפי הילד נגזר שיש להעביר אליו את הבחירה, הסמכות וניהול קהילת בית הספר. מכאן נובע שההתייחסות אליו היא למעשה כאל מבוגר. חינוך דמוקרטי מיישם תפיסת עולם ליברלית-דמוקרטית בעולם החינוך וההוראה, החלה על ילדים בכל הגילאים.

חינוך מונטסורי

חינוך מונטסורי נמצא בתווך בציר זה. ההתייחסות אל התלמידים במסגרת מתודות הלמידה היא התייחסות בוגרת, כאל לומדים עצמאיים ואוטונומיים וכך גם באשר לפעולות רבות בחיי היום-יום של בית הספר, כמו בישול, אכילה, ניקיון ועוד. יחד עם זאת, ניהול בית הספר וארגונו נמצאים בסמכות הצוות החינוכי.

חינוך ולדורף

במסגרות השונות של חינוך ולדורף יש כבוד רב לאיכויות של הילד הדרך וניסיון לטפחם ולשמרם. מכאן המקום הרב המוקצה בגן ובבית הספר היסודי למשחק חופשי ודמיון, ליצירה, ליציאה לטבע, לצד הכוונה שלא להכביד על הילדים במושגים שכליים ואינטלקטואליים בגיל הצעיר.

3

החינוך כמקצוע ----- כל אדם מחונך

חינוך דמוקרטי

בחינוך דמוקרטי, במיוחד בצורותיו הקיצוניות, כל מצב במציאות וכל מפגש אנושי הם בבחינת חוויות מחנכות ומלמדות. הדגש בהכשרת מורים ובבחירתם אינו על טכניקות הוראה או הוראת ידע אלא על שאלות של דמוקרטיה, שיח והשכלה רחבה.

חינוך מונטסורי

חינוך ולדורף

גם בחינוך מונטסורי וגם בחינוך ולדורף יש משמעות גדולה למקצועיות המורה, להכשרה הייעודית שלו הן בתחום הידע הספציפי הן בתחום הזרם החינוכי עצמו על עקרונותיו והמתודות הנהוגות בו. בשני הזרמים מדובר על בתי חינוך המבוססים על כוח אדם מקצועי שהוכשר לגישות חינוך אלו.

4

חשיבות למתודות הוראה ----- דגש על לימוד אישי בכל דרך שהיא

חינוך דמוקרטי

ברוב הכתבים על חינוך דמוקרטי אין התייחסות מיוחדת למתודות הוראה. ניל עצמו (ניל, 1983) וגם גרינברג (2002) והקט (2005) כמעט ואינם נוגעים בנושא. הרעיון המרכזי שעולה מכתביהם ומהמעשה החינוכי בבתי ספר דמוקרטיים הוא שדרך הלימוד אינה כה חשובה כל עוד הלומד רוצה ללמוד. מי שרוצה ללמוד כבר ימצא את דרכו אל הידע.

חינוך מונטסורי

חינוך ולדורף

בחינוך מונטסורי וחינוך ולדורף מתודות ההוראה חשובות ביותר. אצל מונטסורי אביזרי הלימוד מהווים חלק מהותי ובלתי נפרד ממהות החינוך, ושטיינר נוגע בשאלות מתודיות בכל הרצאותיו וספריו ומקנה להן ערך חינוכי עצום (גולדשמידט, 2019). בשני הזרמים מהוות מתודות ההוראה גם חלק חשוב ומהותי מהכשרת המורים.

5

תהליכי לימוד קבוצתיים ----- תהליכי לימוד אישיים ועצמאיים

חינוך דמוקרטי

חינוך מונטסורי

בחינוך דמוקרטי ובחינוך מונטסורי יש דגש על למידה אישית, הנובעת מתוך בחירה ומתוך רצון פנימי של התלמיד. בחינוך מונטסורי למידה אישית היא לב ליבה של שיטת ההוראה, ובחינוך דמוקרטי נובע הדבר מתוך האוטונומיה של התלמידים לבחור את תחומי הלימוד ואת סגנון הלמידה בעצמם.

חינוך ולדורף

בבית ספר ולדורף, לפחות עד הכיתות הגבוהות של התיכון, מהווה הלמידה הקבוצתית חלק מהותי מרוח בית הספר. יש חשיבות רבה ללמידה של תלמידים זה מזה, לגיבוש של "רוח קבוצה לימודית" ולתהליכים חברתיים בתוך קבוצת הכיתה. הקו ההתפתחותי גם מדגיש כיתות גילאיות, זאת בניגוד לשני הזרמים האחרים.

2. סיכום

במאמר זה נסקרו שלושת זרמי החינוך האלטרנטיבי: חינוך דמוקרטי, חינוך מונטסורי וחינוך ולדורף. עמדתי בו על תולדות ייסודו של כל זרם ועל הדמות החינוכית העומדת מאחוריהם, על הכיוון הרעיוני-פילוסופי העומד בתשתיתם, על עקרונותיהם החינוכיים, על המעשה החינוכי עצמו במסגרת כל זרם, על הביקורת עליהם ולבסוף על הדומה ועל השונה ביניהם.

השתדלתי לתת להורים, לאנשי חינוך, למעצבי מדיניות חינוכית ולמתעניינים בתחום החינוך האלטרנטיבי חומר רקע ואפיון של שלושת הזרמים האלטרנטיביים האלה בחינוך, על הדומה והשונה ביניהם. במאמר מוצג מבט-על. לשם דיון יותר מעמיק וביקורתי יש צורך במחקרי המשך הבוחנים ביתר פירוט כל קריטריון המובא במאמר.

רשימת מקורות

- אביב, ש' (2017). מונטסורי והילד במאה ה-21. תל אביב: המכון הישראלי לחינוך מונטסורי.
- אבשלום, א' (1997). ולדורף: הגישה האנתרופוסופית לחינוך. ירושלים: תלתן.
- איגן, ק' (2009). חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית. תל אביב: ספריית פועלים.
- אלוני, נ' (1998). להיות אדם – דרכים בחינוך הומניסטי. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד.
- ביאליק, ג' (2020). בתי ספר ייחודיים – האומץ להרהר ולערער על המובן מאליו. רעננה: מכון מופת.
- בוים, ג' (1983). וילהלם רייך: מחקריו באנרגיה החיים. חיפה: לאור.
- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג' (2013). אני מביט אל העולם – מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג' (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף. הוצאת הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- גולדשמידט, ג' (2019). על תפיסה אידיאולוגית שונה של כבוד הילד בגישות: חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף (אנתרופוסופי) ועל המשמעויות המעשיות של שוני זה. דברים, גיליון מס. 12.
- גולדשמידט, ג' (2019). חינוך ולדורף כחינוך רחנני. עיונים בחינוך, גיליון מס. 17, 17-35.
- גולדשמידט, ג' (2019). חינוך אנתרופוסופי – למידה לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף. תל אביב: הוצאת רסלינג.
- גרינברג, ד' (2002). לגדול במקום אחר – בית ספר סאדברי ואל. תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.
- דיואי, ג' (1960). הילד ותוכנית הלימודים. תל-אביב: אוצר המורה.
- דרור, י' (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר.
- הכט, י' רם א' (2008). הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי – מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. בתוך: נ' אלוני (עורך) דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הרפז, י' (2018). כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים. תל אביב: פועלים.
- זקס, ש' וכהנא, י' (1989). קורצ'אק – זיכרונות והגיגים. תל אביב: פפירוס.
- טרויה, א' (1984). טולסטוי. ירושלים: כתר.
- כהן, א' (1993). מהפכה בחינוך. תל-אביב: ספריית פועלים.
- כהן, א', שמידע, מ', צדקיהו, ש' (1985). דמוקרטיה, חינוך ובית הספר – הצגת תיאוריות. עיונים בחינוך, כסלו, תשמ"ו, 42.
- כהן, א' (1993). מהפכה בחינוך. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א' (1983). ספר ושמו אדם – עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- כספי, מ' (1979). החינוך מחר. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מגנס.
- מיכאלי, נ' (2004). מה דמוקרטי בחינוך הדמוקרטי? מפנה: במה לענייני חברה, 45, 19-24.
- ניל, א"ס (1983). סאמרהיל. תל-אביב: יבנה.
- צוויג, ס' (1982). העולם של אתמול. זמורה-ביתן: תל אביב.
- קורצ'אק, י' (1976). ילדות של כבוד. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד, בית לוחמי הגיטאות.
- קורצ'אק, י' (1978). האביב והילד; הצלקת. כתבים, כרך ג' – דת הילד. בית לוחמי הגטאות.

- קיזל, א' (2012). החינוך הדמוקרטי הממייץ בישראל – תיקון עולם או בדלנות? עיונים בחינוך, 6, 46-61.
רוסו, ז' (2009). אמיל או על החינוך. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
רם, א' (2012). מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי. החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים, 34, 53-68.
שטיינר, ר' (1976). כיצד קונים דעת העולמות העליונים. תל-אביב: הוצאת מיכאל.
שטיינר, ר' (1980). גוף, נפש, רוח. תל אביב: הוצאת מיכאל.
שטיינר, ר' (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל אביב: הוצאת מיכאל.
ששון/ורסאנו-מור ע' (2013). הערכת בית הספר הדמוקרטי: נקודת המבט של הבוגרים מעוף ומעשה במכללת אחוה,
15, 146-173.

- Bailey, R. (2013). *A. S. Neill*. London: Bloomsbury.
- Baumann-Bay, A. L. (2000). *Achtung, Anthroposophy!* Zuerich: Kreuz Verlag.
- Bierl, P. (2005). *Wurzeln, Erzeugel und Volksgeister*. Berlin: Konkret Literatur Verlag.
- Chloë, M. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *npj Science of Learning*.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36, pp 87-95.
- Ginsburg, I. (1982) Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record*, 84, pp 327-337.
- Goldshmidt, G. (2017). On the unique place of art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies*. Volume 3, Issue 8, pp 36 — 50.
- Hemleben, J. (1984). Rudolf Steiner. Rowohlt: Reinberk bei Hamburg.
- Malm, B. (2004) Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48, pp 397-412.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *npj Science of Learning* 2, p 11.
- Miller, R. (2007). What is Democratic Education. *Paths of Learning*, 37.
- Neill, A. S. (1972). *Neill! Neill! Orange Peel!*. New York: Hart Publishing Company.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Fredrick A. Stocks Company. Chapter 2.
- Montessori, M. (1973). *From Childhood to Adolescence*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1973). *The Montessori elementary material*. New York : Schocken Books.
- Montessori, M. (1988). *The Discovery of the Child*. Oxford, UK.: Schocken Books.
- Lillard, P. (1972). *Montessori: A Modern Approach*. New York: Schocken Books.
- Lillard, A. (2013). *American Journal of Play* 5,2 (Winter): 157- 186.
- Standing, E. M. (1957). *Montessori: Her Life and Work*. New York: New American Library:
- Steiner, R. (1947). *Knowledge of the Higher Worlds and Its Attainment*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1971). *Theosophy. An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination of man*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1972). *An Outline of Occult Science*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Faculty Meetings with Rudolf Steiner, Rudolf Steiner Press, trans. Robert Lathe and Nancy Whittaker).
- Steiner, R. (1986). *Mein Lebensgang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



מקורות אינטרנט:

- מנור, א. (2002) בתי הספר הדמוקרטיים – פרויקט של שחרור? חברה – כתב עת סוציאליסטי, 3. אתר יסו"ד – ישראל סוציאל-דמוקרטיה. נדלה בפברואר 2010:
[/http://www.yesod.net/info/essayes](http://www.yesod.net/info/essayes)
- קיזל, א. (2003). החינוך הממייך: בתי ספר דמוקרטיים שמוורות מוגנות של התברלות והתרחקות, חברה – כתב עת סוציאליסטי, 9. אתר יסו"ד – ישראל סוציאל דמוקרטיה, פברואר 2010 בכתובת: <http://www.yesod.net/hevra/9/9>
- קיזל, א. (2006). החינוך הדמוקרטי הממייך כדרך להפרטת מערכת החינוך ופיטורי מורים. אי-מאגו – כתב העת האלקטרוני בנושאי תרבות ותוכן. אתר אי-מאגו, פברואר, 2010: <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1356.htm>