



מאמרים אקדמיים

גליון מיוחד לציון 100 שנים לחינוך ולדורף



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. יסקרו 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 לאפיין ולהגדרה. קיזל (2012) ומילר (2007) (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 רוז-פולנץ, 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, ושאוה 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 גורדמן, הולט וגיל.

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 מוסרי 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 לאחריותה את "קאזה די במביני", בית ילדים ברובע הפועלים סן לורנצו שברומא. זה היה מעון חינוכי-טיפול 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 הבין-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 הבהמה של אחת הערים התוססות של אותה תקופה.

במפנה המאות, בהיותו בן 40, החליט שטיינר לפרסם ברכים 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 ה"אני" ולא מאיונו (הקדמות בשטיינר, 1976; 1980).

לאחר מלחמת העולם ה-1 הרצה שטיינר, במסגרת תנועה לשינוי חברתי שהקים, בפני פועלים במפעלי תעשייה גדולים בשווייטגר. 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). אלונים 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..." (אלונים, 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 לתעלומות 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 ובחייו 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 מוסדר, 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.

2.2. 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 לשרה 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 כרופאה 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), שגישתה זו מתכתבת הן עם גישת החינוך שבה היחיד במרכז (אינדיבידואליזם) 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 כל 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 גבוהה וטרנסנדנטיות של האדם והעולם (שטיינר, 1980; Steiner, 1972).

מכאן ששטיינר ראה את המדע כנתון להתפתחות בעצמו, והתפתחות זו היא לקראת ידיעת 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, החוש, 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 אסטרלי", 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 רוחניות 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 (אינדיבידואליזציה) (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 סאדבר-וואלי (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.

2.1. 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 באמת 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 (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 ברכבים 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"עופרת רוחנית" (עד גיל 3) ואחר כך ב"עופרת 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, 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 (אביב, 2017; 1988; 1973; Montessori).

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 וחיזויות אחרות. בדומה לפיאז'ה ואריקסון ראה שטיינר מעין בנייה איטית 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 6-7 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 הייררכיה. 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 ורוב 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 יעדרו 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 יבחרו לעשות. האווירה הרב-גלילית 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>



2.2. 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 בפינה 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 וחוש. 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 פרוטלטית, 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.

2.3. 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 והגיונית 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 ייחשפו התלמידים בבית הספר לידע הנדרש וירכשו אותו. עולם הסיפורים נמצא אף הוא במרכז תהליכי הלמידה של השלב ההתפתחותי הזה. הסיפור מדבר אל עולם הרגש והחויה, המישור שבו לדעת 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) לדוגמא טוען שליוזמים ולפעילים של חינוך דמוקרטי (והדבר נכון כמובן גם לחינוך מונטסורי וחינוך ולדורף) אין כל מחויבות לערכים הדמוקרטיים בחברה הישראלית אלא רק לטיפול 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 בטריטולוגיה 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 כמפלגים 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 מצינויות, 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 וחוקרים 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 מעובד, 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 ושלעיתים 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 במסגרתו:

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, למימוש 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 דמוקרטיים 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 הלימוד 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 איכויותיה ----- 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 ההתייחסות 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 מחנך

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 מהות 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' עורך. (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 רוחני. עיונים בחינוך, גיליון מס. 17, 35-17.
- 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 מחה. 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, 24-19.
- 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: Reinbek 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-דמוקרטית. 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 דמוקרטית, 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>



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 כז

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 מציע להעמיק באיכויות היסוד של חינוך ולדורף כדי למצוא את שביל 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 בהדרוץ. 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 שבתיכון 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 מעורר חשיבה עצמאית אצל התלמידים ומדבר עימם "בגובה העיניים", היינו, בלשון ודרך 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 מופרזות 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. מתי בוחרים? 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 בגרות 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', לכלות 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 לטיפול 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 שנחנך שינוי מדיניות חד בנושאים אקולוגיים? מה עמדתנו ביחס לסוגיית המהגרים בארץ ובעולם? מהי גישתנו באשר להתפתחויות 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 הדמוקרטיה:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MikzootAzmaem/Ezrachut/Tohmit/



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 הרוחנית 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 נראטיבים" 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 בחריפות 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 לדורף, 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 עוצמה 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: 1. העסקת מורים – בחירת המורים שעברו הכשרת ולדורף וקביעת המבנה של משרת ההוראה והתאמתה לצרכים הייחודיים של המערכת.

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

3. מדידה 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 וכתובות בפקוח 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 אפשר 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 ובארה"ב 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 "להסתדר 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 הגמר, 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 ויחתרו לתמחיל 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 וכתבי 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 ושומחים 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 להבנתי, הצלחתם של התיכונים אינה תלויה בניצחונה המכריע או החלקי של אחת ממגמות אלו, אלא בטיפוח האיכויות הייחודיות לחינוך ולדורף לעומת גישות ושיטות אחרות.

ברומה לתפיסות חינוך אחרות, אני מאמין שתפיסת העולם של האנתרופוסופיה ושל חינוך ולדורף הנשען עליה, יש בה כדי לתרום להתפתחות האדם במובן 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 עקרון היסוד בחינוך ולדורף במילים אלה:

תפקידו של המחנך במובן הרוחי, הוא להכניס את רוח הנפש אל תוך גוף הגשמי 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 זמינים 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 בבהירות 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 חייהם 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, ה. (1992). עיקרי הבעיה החברתית ופתרונה: הגוף התלת-איברי. תל-אביב: מיכאל.
שטיינר, ה. (1992). הפילוסופיה של החירות. ירושלים: תלתן.
שטיינר, ה. (1998). מדע הנסתר בקוויו העיקריים. ירושלים: תלתן. עמ' 167-183.
שטיינר, ה. (2006). ידע האדם. ירושלים: תלתן.
שטיינר, ה. (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.



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>

בית ספר ולדורף – שאלות של ניהול ומנהיגות

רונן האן ואדריאן בקמן

בית ספר ולדורף – שאלות של ניהול ומנהיגות

רונן האן ואדריאן בקמן

תקציר

מטרת המאמר היא להתבונן על חינוך ולדורף, בישראל ובעולם, מן ההיבט הניהולי ארגוני. המאמר מציג דגשים ומגמות בהתפתחות הגישה הניהולית, מתייחס למציאות בשנים האחרונות ומציין מגמות שראוי לטפחן, או להיפך מהן. המאמר מציג כמה מסקנות, אחרי התבוננות רבת שנים בבתי ספר ולדורף, וההמלצות הנגזרות מהן. כמו כן מציג המאמר גישה רצויה למנהיגות ודוגמאות להתחדשות רצויה בתחום הניהול של בתי ספר ולדורף שיכולות לאפשר את המשך צמיחתם.

מבוא

חינוך ולדורף מתרחב כיום בעולם כולו, במיוחד בישראל. גישה חינוכית זו שואפת למימוש תהליך התגשמות משמעותי, חניכה והתפתחות בקרב ילדים (גולדשמידט, 2010). "אימפולס ולדורף"¹ מקורו בפנייה של אמיל מולט – הבעלים של מפעל ולדורף-אסטוריה בשטוטגרט שבגרמניה – אל רודולף שטיינר, שהובילה לאחר חודשים אחדים להקמת בית הספר הראשון, שיועד במקור לילדי העובדים. מולט מימן את הקמת בית הספר, ורודולף שטיינר פיתח את המתודולוגיה והתוכנית החינוכית. קריאה בביגרפיה הכתובה של אמיל מולט מלמדת שהוא פתח במהלך חייו דלתות רבות בפני שטיינר בשדה הציבורי (Molt, 1991). למעשה כבר עם ייסודו של בית הספר הודגשה חשיבותו של הניהול, אשר הוצג כצורך מהותי של בית הספר. צוין כי תפקיד הניהול דורש הכשרה וכישורים מתאימים (Wember, 2013). בתי הספר הראשונים גדלו מאוד במספר התלמידים. האתגר שנוצר היה למצוא את המורים² הטובים ולהכשיר אותם על פי המתודולוגיה של חינוך ולדורף (Hfrichter, 2002). מרתק לראות שסוגיית מציאת המורים הטובים, שהייתה מאתגרת כבר בשנים הראשונות, ממשיכה להיות משמעותית עד היום, במיוחד בישראל.

מודל האדם

מודל האדם מובא במאמר משתי סיבות:

1. המודל משמש בסיס לתפיסה החינוכית וליחסי מורה-תלמיד.
 2. המודל משמש בסיס גם לתפיסה הארגונית-חברתית המנחה את הגישה המנהיגותית המוצגת במאמר.
- חינוך ולדורף מבוסס על מודל האדם שהציג רודולף שטיינר. שטיינר התחבר למסורת ארוכת שנים של חקר פילוסופי של הווייתו והתפתחותה של נפש האדם ושל האנושות כולה. הוא הביא אימפולס חדש בחקירה זו דרך הצגת התפתחות הנפש מתוך ה"אני" החבוי באדם. על פי השקפה זו יש לראות את האדם כישות משולשת: גוף, נפש, רוח (שטיינר, 1980).

1. כותבי המאמר משתמשים במילה "אימפולס" במונח של דחף, התכוונות.

2. המאמר כולו נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד, בכל מקום בו נכתב "מורים" הכוונה למורים ולמורות.



האדם כישות מתפתחת, חי בתוך הסיפור האינדיווידואלי שלו. החינוך שהוא מקבל בילדותו מכונן אותו להיותו יצור חברתי, החבר בקהילה רחבה של בני אדם. הצד החברתי-ארגוני-קהילתי בבית הספר משמש השראה להתפתחות של כישורים תרבותיים, חברתיים וכלכליים במשך תהליך הלמידה. התפתחות נפש הילד היא זו הנמצאת במוקד התהליך. התפתחות זו היא תהליך התעוררות ה"אני" של הילד הן כלפי פנים הן כלפי העולם סביב (שטיינר, 1976).

בשלב הראשון של התהליך החינוכי, בבית הספר היסודי, המחנך עובר עם קבוצת תלמידי כיתתו תהליך הנמשך שנים אחדות, שבמהלכו נושאים שונים נחקרים בצורה חיה ויצירתית, וגם מתועדים. בשלב השני, בבית הספר התיכון, הילדים חוקרים נושאים שונים בעזרתם ובתמיכתם של אנשי חינוך מצוות בית הספר בתחומי הידע השונים. מטרת התהליך החינוכי היא שהילד יתפתח כישות אינטלקטואלית, חברתית ואומנותית וילמד לפתח כישורים בתחומי האומנות, המדע והתחומים ההומניים (Petrash, 2010).

מעצם מהותו כחינוך אלטרנטיבי, נאבק חינוך ולדורף באמונות מושרשות וחזקות סביב השאלות כיצד צריך להתממש תהליך החינוך, וכיצד יש לארגן את בית הספר. מול אמונות אלה ניצבות תביעות להתחדשות ולשינויים ברוח הזמן. התהליך המתמיד של בחינה מחדש של אמונות והשקפות ויישומן בחיי בית הספר ותרבותו, הוא הכרח יום-יומי (שם). האימפולס המקורי של חינוך ולדורף דורש חידוש מתמיד של הפרדגמה. נפש הילדים משתנה ומתפתחת על רקע הזמן והמקום. המורים נקראים להעמיק ברעיונות של חינוך ולדורף, לפתח אותם בדרך חדשה ולמנף רעיונות פרדגמיים חדשים ומתחדשים. תהליך זה צריך להיות בהלימה עם הצרכים של הילדים, ההורים והקהילה הרחבה סביב בית הספר (גולדשמידט, 2010, פרק אחרון).

רודולף שטיינר ציין כי כל בית ספר ולדורף חדש צריך להיות מעין מראה של הקהילה שבתחומה הוא הוקם. כלומר, להבנתנו יש קשר חי, מתמיד ודיאלוגי, בין בית הספר ובין הסביבה החברתית והגאוגרפית שבה הוא נמצא (האן, 2017) כדי להיות בקשר עם רוח הזמן ועם הקהילה הרחבה בעת ובעונה אחת, יש ליצור תהליך מתמיד של התחדשות, מתוך הסכמה להיות בתהליך של שינוי מתמיד. דרישה זו זקוקה למבט-על חדש ורענן על נושאים כגון מנהיגות ופיתוח קהילתי.

בחינת תולדות צורת ניהול בתי ספר ולדורף, – איך הגענו לפה?

בתקופת ההכנה, לקראת הקמת בית הספר הראשון בשווייטגרט, ייחס שטיינר חשיבות רבה לעיקרון שכל מורה יהיה חופשי ואחראי לחלוטין בתחום הפרדגמי: "כולם חייבים להיות באחריות מלאה". למה התכוון שטיינר? להבנתנו, הוא התכוון שבתחום הפרדגמי, כל מורה הוא מנהיג הכיתה שלו, או של התחום המקצועי שאותו הוא מלמד (Steiner, 1991). השאלות הניהוליות והארגוניות הועלו מייד בשנה הראשונה לייסודו של בית הספר הראשון. בתום השנה הראשונה שטיינר הציע ניהול בידי אנשי מקצוע, אבל בפועל, הוא לקח על עצמו את ניהול בית הספר. בזאת הוא הניח למעשה את התשתית הארגונית של בית הספר. שטיינר הביע את דעותיו בצורה ברורה, אך גם ידע לשתף את המורים בתהליכי קבלת ההחלטות, הן בהבעת דעה אישית הן בשותפות בהחלטות עצמן (Hofrichter, 2002).

שבועיים לפני מותו (15 במרץ 1925), שלח שטיינר מכתב ממיטת חוליו לצוות המורים ("הקולגיום"³) בבית הספר בשוויטגרט. במכתב זה הוא מפנה את הצוות להתייעצות הדדית בנוגע לדרך ההמשך של בית הספר. הוא אינו מכתוב להם כיצד ינוהל בית הספר לאחר לכתו, אינו מציב לעצמו יורש, אפילו אינו מייעץ או מכונן לגבי ההמשך. הוא גם אינו קובע "מעכשיו תחליטו ביחד". (Steiner, 1980)

המורים נאלצו להחליט בעצמם כיצד להמשיך, הם התייעצו ביניהם והחליטו שלא יהיה מחליף לשטיינר בניהול, במקום זאת, הסכימו על ניהול משותף. הרעיונות של שטיינר על אודות חינוך ולדורף ודרך ניהול בית הספר וארגונו יהפכו להיות המגדלור שיוביל את בית הספר. כך נולדה מסורת זו של ניהול משותף אשר נוכחת בבתי ספר רבים עד היום (Wember, 2013).

מכיוון שמצד אחד, המורה הוא "המנהל של הכיתה שלו" ומצד אחר, ההחלטות במסגרת של ניהול משותף מקבלות על ידי קהילת המורים בכללותה, נוצר מצב שעורר קשיים רבים בהנהגת בתי הספר ובפיתוחם במהלך השנים (שם).

3 הקולגיום – צוות בית הספר. לפעמים המילה מתייחסת למפגש השבועי של צוות בית הספר.

השינויים בניהול בתי הספר עם התפתחות אמפולס ולדורף

בבתי ספר ולדורף רבים נוצר מצב שבו אין מנהיגות ברורה ולפיכך האחראיות האישית אינה ברורה. כמו כן אין מנהיגות ברורה שמאחריותה להוביל את בית הספר. יתרה מזאת, אין בעלות ברורה על בית הספר, מלבד הבעלות הכללית של המורים, ולעיתים של ההורים. יש קבוצות מורים שעובדות ביחד על משימות שונות, יש הנהלה המקבלת החלטות, לעיתים יש גוף המורכב ממורים ו/או הורים המפקח ומייצע לבית הספר – מבנה מורכב, המכיל גופים ואנשים רבים המעורבים בקבלת החלטות ובנושאי הניהול. מצב זה מקשה על קבלת ההחלטות, ויכול להוביל למצב של נפרדות ונתק בין אנשים, וליצירת צורות התנהלות סמויות ולא פורמליות של מקצת המורים (האן, 2016).

חשוב להדגיש כי התחום הארגוני החל להתפתח במרחב האנתרופוסופי בכלל, ובבתי ספר ולדורף בפרט, רק בשנות החמישים של המאה הקודמת. עם התפתחותם של בתי ספר ולדורף במדינות אירופה וכניסתם למערכת החינוך הלאומית החלו תהליכים ארגוניים הקשורים לקהילות ולרשויות מסביב לבתי הספר, לסוגיות הקשורות לפיקוח ולדרישות שונות אחרות. תהליכים אלה הצריכו מומחיות ומקצועיות בניהול וביסוס עקרונות ארגוניים (שם, ראה גם: Wember, 2013). בשלב זה נוצרו מכוני ייעוץ תמיכה ארגוניים בארצות השונות העובדים בהשראה אנתרופוסופית, והוחל בייעוץ ארגוני לבתי ספר ולדורף בהשראת האנתרופוסופיה. ה-NPI (Netherlands Pedagogical Institute) היה מכון תומך מרכזי במנהיגות בתי ספר ולדורף, ובפיתוח ארגוני ברחבי העולם מאז שנת 1954.

מעניין לראות כי במרחב האנתרופוסופי התחום הארגוני צעיר הרבה יותר מהפדגוגיה החינוכית. זו הייתה מבוססת ומפותחת כבר בימיו של שטיינר, ואילו התחום הארגוני החל למעשה עשרות שנים אחרי מותו (Bekman, 2017).

מבט על בתי ספר ולדורף ברמה הארגונית-ניהולית כיום

כיום, רשת בתי ספר ולדורף מתפתחת ברחבי העולם. קיימים למעלה מ-1000 בתי ספר ולדורף בחמש היבשות (Woods, Ashley & Woods, 2005). בגרמניה לבדה קיימים 350 בתי ספר ולדורף. ארגון IMO (המכון להתפתחות האדם והארגון)⁵ עובד כיום עם בתי ספר בשבע מדינות: הולנד, פינלנד, איטליה, שווייץ, ישראל, ברזיל, רוסיה. לארגון ניסיון רב בתמיכה בהתפתחות ארגונית של בתי ספר ולדורף. בעבודה עם ארגונים אפשר לפגוש כמה "שאלות איטיות" (slow questions), הכוונה במושג זה היא לשאלות שאין להן פתרונות מהירים או קלים ואנחנו "חיים את השאלות" לאורך זמן (Bekman, The Human Creation, 2013).

בין השאר מדובר על השאלות האלה:

1. כיצד לקשור את בית הספר באופן עמוק ומתמשך לבסיס הרעיוני ולאמפולס האנתרופוסופי של חינוך ולדורף?
2. כיצד לאפשר ניהול עצמי של בית ספר? כלומר: כיצד לאפשר הובלת בית הספר בידי אנשי חינוך מצוות בית הספר עצמו, בלא התערבות חיצונית.
3. כיצד לאפיין את האחראיות והאוטונומיה של המחנך ולהגן עליהן?
4. כיצד להתמודד עם שאלות של כספים ותקציב בכלל, ובמיוחד בעת הפסדים וגירעונות?
5. כיצד ניתן לשלם שכר הוגן למחנכים?
6. כיצד למצוא מורים חדשים? כיצד להכשיר מורים שיהפכו למחנכי ולדורף? מהו תהליך החניכה הנכון לקראת ההוראה ותוך כדי הוראה?
7. מה תפקידם של ההורים בהנהגת בתי הספר?

אלה שאלות שאין להן תשובות מוגדרות. מדובר ב"שאלות התפתחות" הדורשות תהליכים מובנים בבתי הספר, וכן אפשרות לערב גם את ההורים עצמם, את הקהילה ובתי ספר אחרים, לפי הצורך. אי אפשר לענות על שאלות אלה מתוך "ידע" או "מודל", אם כי אפשר כמובן להיעזר בניסיון של אחרים כמקור להשראה. כל בית ספר צריך להתמודד עם השאלות הללו ולמצוא את הדרך המתאימה לו, כדי לדעת מהם הצעדים הבאים שעליו לנקוט (האן, 2016).

4 NPI – מכון מחקר וייעוץ ארגוני מיסודו של ברנרד ליווכה, הוקם בשנת 1954.

5 ארגון וקהילה בין-לאומיים של יועצים ארגוניים שייסד פרופ' אדריאן בקמן בשנת 2004 ומרכזו בהולנד.

אנחנו, כותבי המאמר, מזהים אתגרים החוזרים ומתגלים ברחבי העולם. ניהול בית הספר הוא עניין מורכב ביותר. אנרגיה של מורים, הורים, מפקחים, מלווים נשחקת והולכת לאיבוד בקלות. עימותים מתעוררים בתוך הצוות, מול ההורים ולעיתים מול הרשויות – אלו מגיעים לפעמים עד לבית המשפט. לעיתים מתגלים מתחים בין מורים ותיקים ובעלי ניסיון ובין מורים מהדור החדש המביאים עקרונות ואימפולסים חדשים (שם).

לחץ, שחיקה ותחושת הישרדות הן תחושות אופייניות בצוותי המורים. נוסף על כך אנו מזהים נטייה (בכל העולם) של המורים להיעדר ימים רבים מבית הספר מפאת מחלה, וכן להיעדר מפגישות שונות. אנו מזהים פער גדול בין עבודתם רבת ההשקעה של המורים עם תלמידיהם בכיתה לבין הפעילות המתישה וגוזלת האנרגיה בפגישות המורים אחר הצהריים. בתי הספר מחפשים עזרה בנושאים אלה, דרוש עיצוב תהליכים מיוחדים כדי ליצור את השינויים הנדרשים בתחומים אלה (שם, ראה גם: Bekman, 2010; Wember, 2013).

אחריות, מנהיגות וניהול

הניסיון של יועצי IMO מלמד כי בבתי ספר ולדורף מצליחים, מתקיימת מנהיגות טובה. "מנהיגות" היא מושג שאינו מובן מאליו בבתי ספר אלה, לפעמים המושג אינו מוכר ואינו מוזכר כלל. מנהיגות יכולה להיות גוף של כמה אנשים, למשל שלושה אנשים, שנשארים בתפקיד זה לאורך זמן, כאשר הם מובילים תהליכים שונים באמצעות צוות המורים, ואם יש צורך גם באמצעות ההורים. אין זה גוף שמקבל החלטות בעצמו, אלא גוף שתפקידו להוביל תהליכים. מנהיגות טובה יכולה וצריכה להיות קשורה לאנשים שיש להם את היכולות למלא תפקיד מנהיגותי זה והם מקובלים בקהילה (Bekman, 2010). אנו מזהים אתגר בבתי הספר ולדורף רבים הקשור בתפיסה מוטעית (לדעתנו) של מושג המנהיגות. בבתי ספר אלו קיים גרעין שמתנגד לרעיון זה של מנהיגות, מתוך הנחה מוטעית שאת בית הספר יש לנהל "ביחד", כלומר שמפגשי הצוות של כל בית הספר המתקיימים מדי שבוע, היא היא המסגרת הניהולית, ושם יש לקבל ההחלטות. מתוך התבוננות בבתי הספר עולה השאלה: כיצד ניתן לשלב במסגרת ניהול משותף את העיקרון של הטלת האחריות. כלומר, לפעול כך שגם בבית ספר גדול, כל איש צוות, הלוקח עליו אחריות בנושא מסוים, ייקח עליו את האחריות במלואה, עד להשלמת המשימה.

התמונה הנפוצה המתגלה לנו היא שכאשר החלטות מתקבלות בשיתוף, האחריות האישית מצומצמת. אפשר לכתוב תופעה זו "הדיפוזיה של האחריות" (שם), זוהי חולשה מרכזית בגישה של ניהול קולקטיבי של בית הספר. לחולשה זו ביטויים רבים: חוסר אפקטיביות, תהליכים ארוכים ומתישים והחלטות אשר אינן מיטביות לבית הספר. המורים מתלוננים על מאמץ גדול ולא סביר שתובעת נוכחותם בשיבות, בזכו כוחות, ופגיעה בעבודתם הפדגוגית. משמעות חשובה יש לתלונות על כך ששאלות רגישות אינן נדונות אלא נעקפות ו"ממוססות" (Wember, 2013). אידיאל הניהול המשותף חשוב ויש לו מקורות בהיסטוריה של חינוך ולדורף, על כן חשוב לבחון כיצד ניתן ליישם אותו בצורה אחרת, שתאפשר למשתתפים לקחת אחריות משמעותית.

מנהיגות אופקית

המושג "מנהיגות אופקית" פותח בידי אדריאן בקמן (Adrian Bekman) מייסד ארגון IMO. ניתן לראות כל ארגון כאופקי ואנכי. את הממד האנכי מאפיינים המושגים: ניהול, הגדרות, כמויות, מבנים, נהלים, מטרות ויעדים. הממד האופקי לעומתו עוסק בדיאלוג שבין החברים, בביוגרפיה שלהם ושל הארגון, בתהליכים חוצי ארגון וכן באימפולס של הארגון.

מנהיגות היא תכונה אנושית שקיימת כפוטנציאל בכל אדם ונרצה לפתח אותה אצל כולם, כלומר ארגון של מורים, שבו כל מורה בעיקרון הוא גם מנהיג. ארבעת איכויות המנהיגות הן: השראה, חניכה, עיצוב והובלת תהליכים והתערבות מונעת, כאשר זה דרוש (Bekman, 2010).

מנהיגות כפי שהיא מתוארת כאן משתלבת היטב בגישה של התנהגות אזורית, במיוחד בכל הנוגע לשיתוף חברי הצוות בקבלת החלטות, באופן המאפשר להם לגלות אחריות ומנהיגות (ויגודה, 1996)



דוגמא לניהול במנהיגות אופקית הוא ארגון IMO עצמו, שהוא גם קהילה במבנה רשת. ב-IMO חברות שבע מדינות, בכל מדינה יש קהילה קטנה של IMO שיש לה leader⁶. אדם זה אינו מנהל את החברים במדינה שלו, אלא דואג שתתקיים שם פעילות נכונה מול לקוחות, תהליכי השתלמות וכולי. הגוף שמכיל את שבעת ה-leaders נקרא board. גם לגוף זה יש leader וגם הוא לא מנהל אף אחד אלא דואג שה-board יתנהל, ייפגש, יהיה לו סדר יום וכולי. הפעילות של IMO מתקיימת בניהול מבוזר דרך שיטת המנדטים. הארגון-קהילה כולו נפגש פעם בשנה למשך שבוע של חקירה ופיתוח משותף של האימפולס, וכן מתקיימים כנסים עם אנשי IMO ולקוחות IMO, כך שלא רק חברי IMO הם רשת אלא גם לקוחות IMO פועלים במבנה רשת.

תפקיד המנהל בבתי ספר ולדורף

תפקיד המנהל בבתי ספר ולדורף נמצא בתהליך של שינוי. לפני זמן לא רב ניהול היה מושג שלילי. בבתי ספר רבים נאמר "לא צריך מנהל, זה לא אנתרופוסופי, זה היררכי, ניהול זה משהו שעושים בהפסקות על השביל, כשיש זמן...". ואפשר לשמוע מנהלים המציגים עצמם כך: "שלום, שמי... אני המנהל, ואני מתנצל שאני המנהל...". בתי הספר היו מבקשים מאחד המורים שיתנדב ויהיה "מנהל חוץ" ותפקידו יהיה לייצג את בית הספר ולמלא את תפקיד המנהל כלפי "העולם החיצון". לעיתים מהות התפקיד הייתה למנוע מהעולם החיצון להפריע לתהליכים השונים המתקיימים בבית הספר (Bekman, 2014).

כיום מאפיינים אלו נמצאים בשינוי ואפשר לומר כך:

1. כל בית ספר צריך מנהל. תפקיד המנהל הוא מרכזי בארגון ורכיב הכרחי בציר "האנכי" של הארגון. יש דרכים שונות לאפיין ולהגדיר תפקיד זה.
 2. ניהול הוא מקצוע לכל דבר.
 3. ניהול הוא תפקיד שדורש התאמה, כישורים, הכשרה וליווי.
- אנחנו רואים את המנהל כמנהיג, אשר מתפקידו לפעול תחת לחצים שונים, ובו בזמן, לאפשר למערכת לפעול, להכשיר, להדריך ולהעריך אנשים שונים בארגון. המנהל עובד בציר ההיררכי-אנכי אל מול משימות ויעדים, ובציר אופקי – כמנהיג צוות וארגון. מנהל בית הספר נמצא בצומת בין ארבעת רכיבי הארגון: 1. הלקוחות – ההורים והילדים. 2. הספקים – הגופים השונים התומכים בצורות שונות בקיום בית הספר. 3. הבעלים – מדינה, עמותה וכולי. 4. צוות המורים. המנהל מאזן בין ארבעה רכיבים אלה ודואג שכולם יזכו להכרה ולפיתוח המתאימים למהותם ולתפקידם (שם).

מנהיגות משותפת

אנו, כותבי המאמר, רואים בניהול בית הספר "ביחד", בשותפות, שאיפה ראויה. אך עם זאת המשמעות של "יחד" אינה ברורה. אחד האפיונים המסולפים של ניהול "ביחד" הוא שכל אחד יכול כביכול לומר בכל זמן כל דבר על כל נושא, בלי לכבד את עמיתיו ובלי לתמוך בהם.

קיימת הנחה מסורתית של מורי ולדורף לפיה סוג זה של ניהול משותף הוא "ניהול עתידי", כלומר זוהי צורת ניהול שתהיה נפוצה בעתיד, ולכן היא מצדיקה את "הסבל" הכרוך בה, קרי, הדיונים הארוכים ותהליכי קבלת ההחלטות המתשים, אשר לרוב אינם מביאים לתוצאות. למעשה לדעתנו צורת ניהול זו אינה קשורה דווקא בעתיד. צורת הניהול האופטימלית היא זו המאופיינת במנהיגות ואחריות אישית, גם כאן ועכשיו (האן, 2016).

אנחנו מזהים בבתי הספר חשש עקבי מכך שאדם, שמפקדים בידי הנהגה, סמכות ואחריות, במשך הזמן, עשוי לנצל לרעה את הכוח שברשותו. חשש זה מוליד מערכות בקרה גלויות שמסרבלות את המערכת. יתר על כן, חשש זה מביא למנהיגות לא פורמלית סמויה, מעין מחנה בעל אופי אופוזיציוני. אנו ממליצים שלא לעבוד כאשר חשש זה קיים, אלא לדון בו בגלוי ולעבד אותו כראוי (שם)

בתי ספר ולדורף רבים עובדים על פי שיטת המנדטים. משמעות הדבר היא שיחידים או צוותים קטנים יכולים לקבל

6 המילה «מנהיג» בעברית אינה מתאימה במקרה זה.

אוטונומיה בתחום מסוים ולבצע בו עבודה. העבודה במנדטים משלבת אוטונומיה של בעלי המנדט עם אחריות משותפת של מובילי הארגון (האן, 2009).

הייחודיות של עבודת המנדטים והחדשנות שבה היא לאפשר אחריות, אוטונומיה, ניהול וביצוע של פעילות בבית הספר; מלבד זאת, היא מאפשרת המשכיות של אחריות ההנהלה על כלל הפעילות בבית הספר, בקרה על הפעילות במנדט ותמיכה בו. השילוב בין אוטונומיה וקולגיאיות מאפשר התפתחות אישית של כל העוסקים במנדטים ביחד עם קידום מטרות הארגון (Schefer & Voors, 1986).

צוות המורים זכור הוא הפורום של בית הספר, הנפגש אחת לשבוע. אחד הקשיים שנוצרים בעבודת מנדטים הוא התנגדות לאוטונומיה של המנדטים ודרישה להעביר את הכוח וההחלטות לישיבות צוות המורים. מצב כזה זה מוביל לחוויות מתסכלות וחוסר אמון, שכן מצד אחד נפגעות האוטונומיה, האחריות והסמכות של בעלי המנדטים, ומצד אחר, צוות המורים עצמו הוא גוף שיכול לדון, אבל אינו מתאים לקבלת החלטות. אפשר להביא שאלות, דיווחים והצעות לצוות המורים ולקבל הערות והארות ולקחת אותם בחשבון, מבלי ליפול לבור של קבלת ההחלטות (שם). לדעתנו, בניהול משותף מעוצב קיימים שיתופיות, שיטוח ומעגליות. אנחנו מחפשים את המצב שבו מתבצע ניהול איכותי ומקצועי, היינו, כל הצוות שותף לאחריות ולנשיאה במטלות, ובה בעת גם נשמרים החופש והאוטונומיה של בעלי המנדטים.

שלבים של פיתוח וצמיחה של בתי ספר

אנו מזהים שלבים בסיסיים בהתפתחות בית הספר, על בסיס מודל ההתפתחות הארגונית שפיתחו ליוויד וועמיתיו בארגון ה-NPI (Lievegoed, 1969). ליוויד היה מייסד התחום החברתי סוציאלי באנתרופוסופיה. ארגון NPI הוא, כאמור, גוף למחקר ולייעוץ ארגוני והיווה את בסיס הידע המרכזי בתחום הייעוץ הארגוני בהשראה אנתרופוסופית במשך עשרות שנים.

להבנתנו, חקירה והבנה של בתי הספר ולדורף מנקודת המבט של מודלים לצמיחת ארגונים מאפשרות הבנה, וגם מנוף לשינוי בתחום הניהול והמנהיגות. ליוויד פיתח מודל להתפתחות האדם, ובמקביל פיתח מודל להתפתחות הארגון (שם). הוא מתאר שלושה שלבים של התפתחות ארגונית:

השלב הראשון במודל ההתפתחות הוא "השלב החלוצי". המייסד והקבוצה שאיתו מספקים מענה לצורך שעולה, לדוגמא, הורים שיש להם צורך במסגרת חינוכית אלטרנטיבית. בשלב החלוצי יש הרבה צמיחה והרבה אלתור. הקבוצה הראשונית שתומכת בהקמה היא לרוב מסורה מאוד ומחויבת בהתנהלות שלה (שם).

המעבר לשלב השני מתרחש לרוב על רקע משבר. הארגון נדרש לפתח מבנה ארגוני מסודר, תהליכים ונהלים, לפתח מומחיות ומקצועיות ולקבע סטנדרטים. בשלב זה נוצרת הבחנה בין פעילות שאופייה ניהולי, ובין פעילות שאופייה יותר ביצועי. תשומת הלב מופנית פנימה לנושאים השונים שיש לטפל בהם ולפתח בתוך הארגון. שלב זה נקרא "שלב הבידול" או "שלב ההבחנה" (שם).

גם השלב השלישי מתעורר מתוך משבר. במהלך השלב השני האדם לעיתים הולך לאיבוד בתוך הצמיחה הארגונית. בשלב השלישי האדם חוזר למרכז, הלקוח ומתן שירות לקהילה הרחבה הופכים למוקד העשייה. מלבד הצד הניהולי והמבני (הצד האנכי של הארגון), הארגון מקבל גם אפיונים אופקיים: תהליכים קהילתיים, דיאלוג, הקשר עם ההורים מתחדש והארגון כולו הופך להיות הוליסטי. המנהיגות האישית ותהליכים מנהיגותיים גורמים לארגון לשפר את עבודתו. שלב זה נקרא "שלב האינטגרציה" (האן, 2014).

השלב השלישי מתאפיין גם בהתעוררות בתוך צוות המורים, קשרים נעשים חמים יותר, לרבות הקשרים שבין המחנכים למורי המקצוע שאולי נדחקו הצידה עד עכשיו. כיום, בשנת 2019, בתי הספר הוותיקים בישראל עושים את דרכם, לא תמיד בקלות, מהשלב השני לשלישי.

להערכתנו ניתן להסיק שיש שינוי אוריינטציה בכל הנוגע לדרך ההתארגנות. בעבר הדגש בעיקרי היה על המבנה האנכי – ההיררכיה והפונקציונליות. בעתיד זה יהיה יותר הממד האופקי – תהליכי העבודה, שיתוף הפעולה וההתפתחות של הארגון כולו כארגון חי.



- כותבי המאמר מזהים שני אתגרים המעכבים את המעברים בין השלבים:
1. בתי ספר רבים, גם שנים רבות לאחר הקמתם, עדיין מנהלים בגישה "ספונטנית" שאין בה תהליכים מובנים. המורים נוהגים לומר "אנחנו עדיין בהקמה", או "אנחנו בהישרדות". למעשה בתי הספר צריכים להיות עמוק בשלב השני, אך הם מתנהלים כאילו היו בשלב ראשון.
 2. יש הפרדה מאוד ברורה בין התמודדות עם העולם החיצוני לבין התמודדות עם האתגרים הפנימיים של בית הספר. "מנהל חוץ" אחראי על היחסים עם העולם החיצון, ותפקידו לוודא שמדיניות הרשויות הפורמליות החיצוניות לא תפריע לפעילות הפנימית של בית הספר. ההבחנה והבידול הזה שאולי שירתו את בית הספר במעבר לשלב השני, מעכבים אותו במעבר לשלב השלישי, הדורש חיבור חי עם הקהילה, היישוב והרשויות בחברה הרחבה שסביבו. העיכוב במעבר לשלב שלישי מתבטא, למשל, ביחס נוקשה להורים ושימור מבנים היררכיים. השימוש במודל זה יעיל מאוד בזיהוי גורמים שמניעים קדימה, לעומת אלה המעכבים את בית הספר.

קבלת החלטות בבתי ספר ולדורף

קבלת החלטות הוא תחום שבו ניהול ומנהיגות יכולים לבוא לידי ביטוי בצורה מרבית ולהשפיע באופן משמעותי על הארגון.

בבתי ספר ולדורף רבים ניהול משותף משמעו קבלת החלטות דרך קונצנזוס, היינו, החלטה פה אחד. הקושי מתעורר כאשר אין הסכמה. בעבר, ובבתי ספר רבים כיום, עדיין פועלים על פי עקרון הקונצנזוס. בהליך זה יש לדון ולהתווכח ככל הנדרש עד למציאת פתרון שאיתו כולם יכולים לחיות פחות או יותר.

תחום ההחלטות קשור מאוד לפרק הקודם שדן בשלבים הארגוניים, שכן בשלב הראשון ההחלטות מאופיינות בספונטניות, השלב השני מזמין תהליכים מובנים ואחראיים המביאים בחשבון שיקול דעת והשלכות, ואילו השלב השלישי מאופיין בתהליכים רחבי הקף המעריבים בצורה נכונה את החלקים השונים של הארגון. אנחנו עוברים בגישה של "דיאלוג מנהיגותי". ההחלטות מתקבלות על ידי אנשים בודדים, על ידי קבוצות וצוותים ועל ידי הגופים של הארגון. קיימת הבחנה בין החלטות של יחידים בתחומי האחזקה שלהם ובין החלטות המערכות קהלים גדולים. כדי לתאם בין סוגים שונים של החלטות, יש צורך בגוף מנהיגותי המכוון את התהליכים שמאפשרים תיאום זה. אנחנו ממליצים במיוחד על דרך קבלת החלטות שנקראת "תהליך ספירלי" (בהחלטה כזו יחיד או צוות מובילים תהליך רחב המערב בצורה יעילה ועניינית את הקהלים הנכונים ומוצא את הפורום הנכון לקבלת ההחלטה) (Bekman, 2010).

קבלת החלטות נכונה בתהליך ספירלי

קבלת החלטות הוא תחום בולט בחשיבותו, הן בגלל ההשפעה שלו על בית הספר הן בפוטנציאל שלו לשמש כר להתפתחות אישית וארגונית, ולצערנו הן בשל התסכול והשחיקה שהוא עלול לגרום.

נזכיר כאן שני סוגים של החלטות ונמקד את הזרקור בשני שבהם:

סוג ראשון: החלטת מנדרט. ההחלטה היא בתחום אחריות של אדם (או צוות קטן), ובו יש לאדם או לצוות אוטונומיה לקבל החלטה. העיקרון הוא ביזור של הניהול לתחומים שונים. בעל המנדרט מנהל את התחום שלו וגם מקבל החלטות (האן, 2009).

גישת המנדרטים מחליפה שתי גישות אחרות:

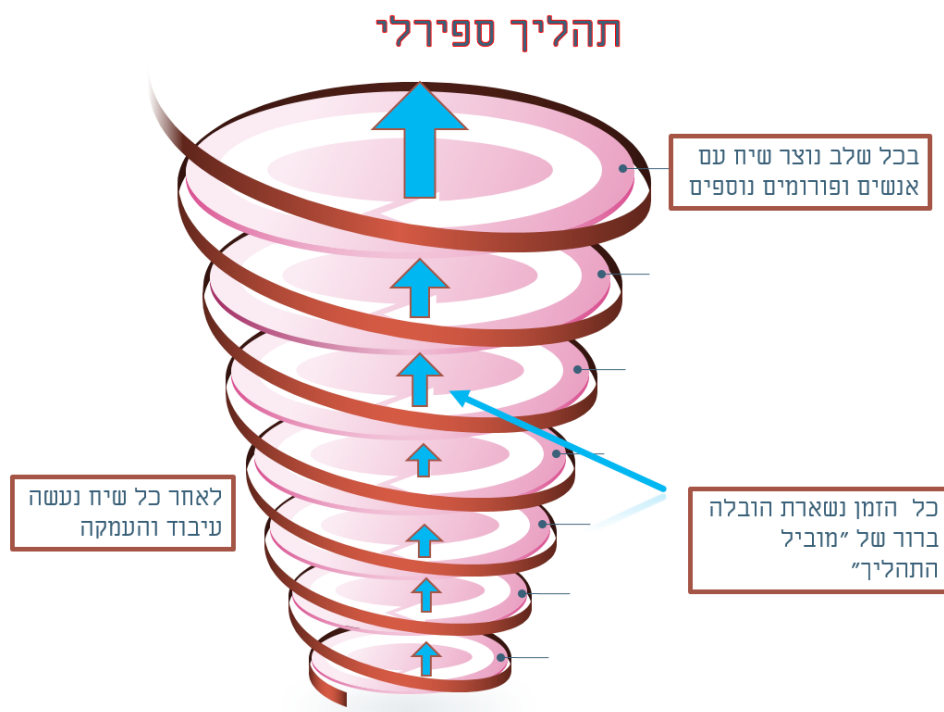
על פי גישה אחת יש מנהל יחיד והוא מחליט הכול לבד. על פי גישה אחרת, הפוכה, מחליטים על הכול ביחד (כאשר "ביחד" יכול להיות כל מספר).

סוג שני: תהליך ספירלי (spiral process). כאשר הנושא שדורש טיפול הוא חוצה-ארגון, כלומר אינו שייך בצורה מובהקת לתחום מסוים. כאן מתאים להשתמש בתהליך ספירלי. זהו "האח התאום" של העבודה במנדרטים. בתהליך זה נרצה להזמין מספר רב של אנשים להיות מעורבים, אפילו קהילה שלמה, כך שיתאפשרו מעורבות וחופש ביטוי. תהליך כזה יביא גם להסכמה רחבה בנוגע לתוצאותיו (Bekman, 2013).

בתהליך ספירלי אדם אחד לוקח על עצמו להוביל תהליך שיעסוק בנושא מסוים והוא נקרא: "מוביל התהליך" (process owner). אדם זה מקבל את המנדט על הובלת התהליך. את ההחלטה על קיום התהליך בנושא המסוים מקבל המנהל או הנהלת החברה (שם).

מוביל התהליך מעמיק בנושא, מבין אותו, מזהה מי קשור אליו, על מי הוא ישפיע וכולי, ואז מעצב את התהליך הספירלי. העיצוב כולל את המפגשים שיש לזמן ובאיזה סדר, כדי להביא את התהליך למקום נכון, הכולל גם איסוף מידע, שיקולים וקבלת החלטות (אם יש צורך). העיצוב נמשך גם תוך כדי התהליך, לפי ההתפתחויות (שם, שם). מוביל התהליך אינו עובד בחלל ריק, הוא מציג את התהליך לפני מקבל ההחלטה, למשל הנהלת החברה, מקבל אישור לתהליך, והעיקר, מקבל "טיפים", עצות שיאפשרו לתהליך להיות מיטבי. במעמד זה הוא מקבל את ברכת חברי ההנהלה לתהליך ורותם אליו את תמיכתם. בסך הכול מדובר על תהליך באורך של שבועות עד חודשים ספורים. לא יומיים, וגם לא שנתיים.

מוביל התהליך מביא את התהליך, בסופו של דבר, לסיום נאות, אשר אופיו לרוב אינו ידוע מלכתחילה. ייתכן שיהיה מפגש רחב של כל הארגון עם לקוחות, או לחלופין – תתקבל החלטה משמעותית בפורום מצומצם (שם).

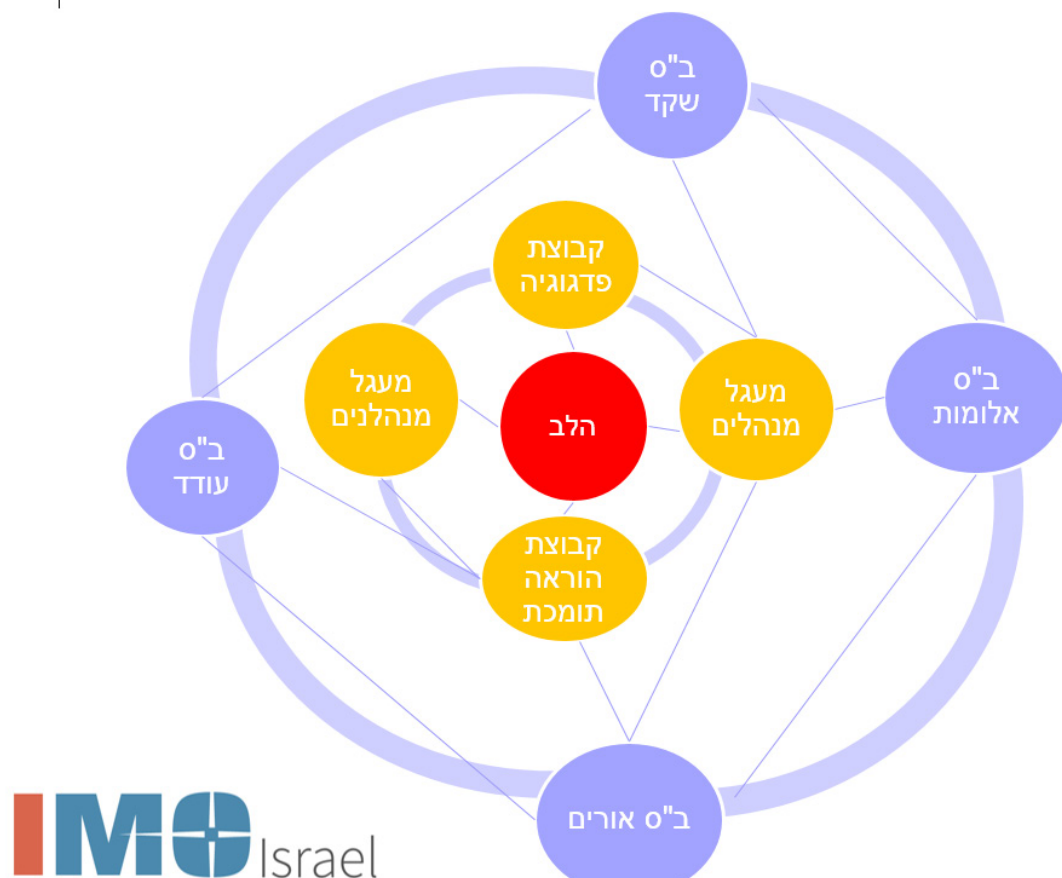


כאמור, להנהלה יש אפשרות, בנקודות הבקרה, להעיר ולכוון את התהליך, באמצעות טיפים, ובמקרה קיצוני גם לעצור אותו. חשוב לציין כי אין מדובר רק על טכניקה אלא על העקרונות שעומדים מאחורי דרך זו (Bekman, 2014): הובלה ברורה – אדם מסוים מוביל את התהליך לצעד הבא שלו, מתחילתו ועד סופו. עיצוב התהליך – זוהי אומנות בפני עצמה: עם מי לדבר, כיצד לדבר, באיזה סדר, לאן להוליך בכל פעם את התהליך. העיצוב ספציפי לכל שלב בתהליך.

רגישות חברתית – יצירת אווירה שבה המשתתפים יהיו פתוחים וערים למחשבות, לרגשות ולרצונות של כל החברים לתהליך.

אקטיביות של כל המשתתפים – מתבטאת בהקצאת זמן אחידה לדיבור בקבוצה. זה יכול להיעשות דרך צורות שיחה מובנות.⁷ המטרה היא למנוע מצב, במיוחד בדיון מעגלי, שבו אנשים מסוימים ישלטו על השיחה, ויורידו כך את רמת התבונה והשיתופיות (שם).

תהליך משתף – גיוון של דעות, אנשים, תפקידים, פורומים.
 תהליך קצוב ויעיל – עיצוב נכון מוודא שהתהליך יהיה יעיל מבחינת ניצול הזמן של המשתתפים ויבטיח שמשיך
 התהליך כולו, מראשיתו ועד סופו, יהיה סביר, בלי "מריחה".
 מעניין לציין כי התהליך הספירלי קרוב ברוחו לצורת החלטה המסתייעת באינטליגנציה השיתופית (CI-Collective Intelligence). גם שם צורת העבודה היא חקירה משותפת, דיאלוג והתלבטות, בירור הנחות והבנת משמעויות של
 הצעות שונות לפתרונות. תהליכים כאלה עוקפים התקבועויות רעיוניות או בין-אישיות.
 בשיח בתהליך ספירלי לא נדרשת קבלת החלטות בכל שלב, אלא כל אדם מבטא את עצמו בצורה מיטבית, בדיבור
 ובהקשבה, ולא נלחם על דעתו. זוהי דרך חדשנית, יעילה ומעמיקה לניהול תהליך של גיבוש דעה, חקירה וקבלת
 החלטות, שאינה כפופה למבנים ארגוניים (שם).
 דוגמא לשימוש בתהליכים כאלה: בין השנים 2016 ו-2019, בוצע תהליך של IMO עם הפורום הארצי של חינוך
 ולדורף בישראל. התהליך לא התרחש על רקע משבר, אלא עקב חוסר התאמה בין הצורה הארגונית הקיימת לבין צורכי
 ההווה והעתיד.
 זוהי שישה נושאים (ביניהם הכשרות ולדורף בישראל וניהול בבתי ספר ולדורף בישראל) ובכל אחד מהם יושם
 תהליך ספירלי.
 מתוך שישה תהליכים ספירליים אלה נוצרו הבנות שאפשרו שינוי משמעותי בפורום ונוצר מבנה חדש המבוסס
 על מבנה רשתי (מארג). בשרטוט אפשר לראות בתי ספר (שהם חלק מרשת של מעל 30 בתי ספר) ומעגלי קבוצות
 שהתכנסו על בסיס מקצועי. חלק משמעותי במבנה קשור במפגשים וכנסים ריתמיים. יש כאן מבנים חדשים המשלבים
 מרחב (קשרים) וזמן (ריתמוס).



יחסי צוות

ראינו כי בבתי ספר ולדורף יש חתירה לסביבה קולגיאלית, חמה ומשתפת בקרב המורים. כמו כן זיהינו סובלנות רבה כלפי ביצועיו של כל אדם ויכולת הכלה. הסכנה באווירה זו היא שבמקרה קיצוני היא יכולה להוביל למצב שבו מורה עשוי להתנהג בצורה שאינה ראויה, מבלי שחבריו לצוות יגיבו כדי להסב את תשומת ליבו לדרך התנהגותו. זיהינו שהגישה של צוותי מורים רבים היא להעדיף יחסים אישיים חמים וקשר אישי על מתן משוב אמיתי ולעיתים קשה לחבריהם המורים (יצחק פרידמן, 2005).

זיהינו כי בבתי הספר ולדורף יש קושי להתייחס לאיכות ההוראה של המורים, הן בבחינת בקרה הן בבחינת תמיכה. נוסף על כך קיימת ציפייה שכל מורה יעשה הרבה מעל לממוצע. המשכורות לפעמים דלות. מצב זה עשוי להוביל לשחיקה, תסכול והימנעות מלקיחת אחריות נוספת.

בבתי הספר מתקיים מפגש שבועי של כל צוות המורים (הקולגיום). לעיתים נקבע מפגש, בצורה מעגלית, המתאפיין בתהליך איטי של התמודדות עם הסוגיות שעל סדר היום. יש מורים שמדברים הרבה מאוד, אחדים אינם אומרים דבר. המטרות של מפגש זה לא תמיד ברורות וגם כאשר הן ברורות, האופן שבו הוא מתקיים לא תמיד משרת מטרות אלה. שימוש בצורות מפגש שונות עשוי לעזור לשבור את ההרגלים המקובעים.

מפגש מורים שעובד היטב, מאופיין בתהליכים שבהם בכל מפגש חוזרת ומתבטאת תמיכה קולגיאלית. כיום מבחינים בעיקר בתמיכה שאופייה אנכי: המנהל, המלווים ובעלי תפקידים תומכים בשאר המורים. אנחנו מציעים תמיכה אופקית, קולגיאלית, שבה המורים כולם עוזרים זה לזה, חונכים ונחנכים. קשר עם העולם

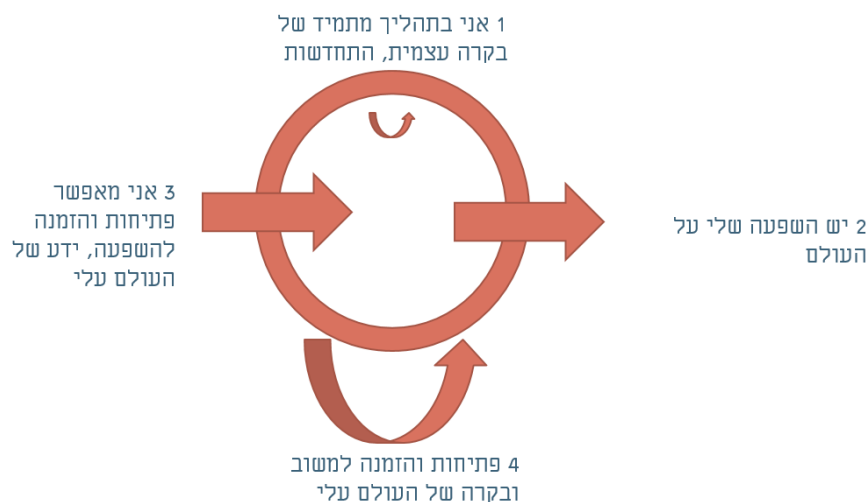
העלינו לעיל את חשיבות הקשר של בית הספר עם העולם. בשרטוט מופיע מודל ובו ארבעה היבטים של קשר, השפעה ובקרה. הרעיון בבסיס מודל הוא התפתחות משולבת של התחדשות וידיעה עצמית. ההנחה היא כי כל מצב בריא בנוי מארבע תנועות:

- א. אני' בודק את עצמי, מחפש בעצמי התחדשות מתמדת מתוך הידיעה העצמית שלי.
- ב. אני משפיע על העולם. אני חי רק בסביבה המוכרת שלי ועוסק במי שבא אליי, אלא רואה גם בהשפעה על העולם ("תיקון עולם") מטרות.
- ג. אני מזמין את "העולם החיצון" להשפיע עליי. כמובן שאני שומר לעצמי את הזכות לברור ולשמור על מרכז פנימי, אך אני הורף ודוחף מעליי את השפעת העולם.
- ד. אני פתוח וגם מזמין ביקורת (בקרה) מעמיקה ומשמעותית עליי ועל התנהגותי.

מודל לבדיקת התפתחות בקשר עם העולם שסביבי

בשרטוט: המעגל=אני

ועוד ארבע תנועות של יחסי גומלין





סיכום לקראת העתיד

לאור האמור לעיל המלצתנו היא להימנע מהתנהלות זו:

- בית הספר הוא מערכת סגורה, יש הפרדה ברורה בין "הפנים" ל"חוץ", והיא אינה פתוחה לקשר חי עם החוץ.
- יחס שלילי והתנגדות מתמדת של בית הספר לדרישות הרשויות.
- מערכת יחסים בעייתית בין הצוות להורים המבוססת על חשד הדדי: המורים והנהלה רואים את ההורים כמטרידים, בעלי דרישות יתר, ביקורתיים וכן הלאה. ההורים מצידם אינם נותנים אמון במורים.
- ניהול פיננסי לקוי ותחושת חוסר ביטחון קיומי באשר להמשכיות בית הספר.
- היעדר תהליכים העוסקים בצורה עניינית ומקצועית בשאלות של המחנכים שיש להם ספקות בנוגע לדרכי הוראתם. אין טיפול ברור בסכסוכים שלמעשה נותרים בלא פתרון.
- אנו מאפיינים את הגורמים הבאים כתומכים באווירה ובניהול של בתי ספר ולדורף, וממליצים לפתח:
 - קשר עם העולם: עידוד גישה פתוחה כלפי הרשויות. גישה המבוססת על הקשבה פתוחה וחיפוש אחר שיתוף פעולה, ואין בה התרפסות וקבלת תכתיבים. בית הספר מנסה להשפיע על מערכת החינוך הכללית מזה, ולהיות פתוח להשפעותיה ולחדשנות פדגוגית כללית מחוץ לוולדורף מזה (ראה שרטוט מודל קשר עם העולם).
 - קהילה: קשר חם ומתמשך עם הקהילה המקומית, ערנות למקום שבו בית הספר נמצא: שכנים, בתי ספר סמוכים, שכונה, קהילה וכולי.
 - מנהיגות: לבית הספר יש הנהגה ברורה ומתמשכת, וכן תרבות של פיתוח יכולות מנהיגות אצל כולם. קבוצה קטנה מנהיגה, מדריכה ומובילה את התהליכים בבית הספר ודואגת שהנושאים שמעסיקים ומטרידים את הצוות וההורים יידונו בשיח המתאים. חברי קבוצה זו מובילים את תהליכי השינוי והחדשנות בבית הספר. באופן מעשי בית הספר מתנהל לפי שיטת המנדטים.
 - צוות המורים: המורים נמצאים בתהליך עקיב ומתמיד של התפתחות אישית וצמיחה. שיתוף מתמיד בין מורים על בסיס דיאלוגי, כלומר רצף של שיחות בין אנשים שונים באגפים שונים של בית הספר, בלא נתק ומידור.
 - חניכה הדדית: יש ליצור בבית הספר התכוונות לתהליכי חניכה, למידה קבועה ואמון הדדי; קיימת התפתחות עקיבה של חזון ושליחות בדרך המעוררת השראה לכל הצוות; יש פיתוח מתמיד של דימויים המובילים את בית הספר ("המגדלור של בית הספר").
 - רשת: יצירת רשת הכוללת את כל הגופים והאנשים המשפיעים על רווחת בית הספר.
 - הורים: מתקיים דיאלוג מתמיד בין הצוות החינוכי להורים.
 - אוטונומיה וחופש: קיימת אפשרות לסגנון הוראה אישי ואוטונומי בבית הספר ודחייה של אווירה אידיאולוגית ודוגמטית הקובעת בהחלטיות: "זאת הדרך היחידה שיש לנהוג בה."
- חינוך ולדורף במדינות מסוימות נמצא בסימן גדילה והתרחבות, במדינות אחרות – מספר בתי הספר יציב. בכל מקרה אסור להניח כמובן מאליו שגם בעתיד הורים ימשיכו לבחור בחינוך ולדורף בתור המסגרת המתאימה לילדיהם. זה נכון גם בישראל, כיום אחת המדינות שבהן חינוך ולדורף מתפתח בצורה מואצת ביותר.
- אנחנו רואים כי רעיונות מחינוך ולדורף וגישות מתקדמות אחרות מגיעות לחינוך הציבורי הכללי. ככל שהחינוך הציבורי יתקדם וישתפר, ההיתכנות של חינוך ולדורף וגישות אלטרנטיביות אחרות תהיה מוטלת יותר בספק. השאלה המתבקשת רחבה יותר: מה התפקיד של חינוך ולדורף בהובלת שינוי חברתי, בהשפעה על מערכת החינוך כולה ועל החברה בכלל.
- בפן הגלוי, חינוך ולדורף בישראל נמצא בפריחה, הן מבחינת כמות הילדים שלומדים במוסדות ולדורף הן בהרחבת ההשפעה על מערכת החינוך הכללית. בפן הסמוי, חינוך ולדורף נמצא על פרשת דרכים. יש אנשים, ולפעמים גם מוסדות, אשר חווים את פרשת הדרכים הזאת ואת החשיבה החדשה הנדרשת. אך רוב המוסדות, עסוקים ביום-יום, בהישרדות, ומתרכזים בהווה או בעתיד הקרוב.

על הכותבים:

רון האן

יועץ ארגוני, יועץ ביוגרפי. בעל תואר ראשון בהנדסת חשמל (טכניון) ותואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך (סמינר הקיבוצים). עבד בהיי-טק בישראל כ-15 שנים. עסק בפיתוח אלגוריתמים, בניהול, בפיתוח, בניהול שירות ועוד. עוסק בייעוץ ארגוני מאז 1999, מוביל את IMO ישראל. עוסק בניהול והוראה בהכשרה לחינוך ולדורף "זומר" ברמת-גן. מעביר קורסים בביוגרפיה וייעוץ ארגוני במסגרות שונות. מרצה בתוכנית לתואר שני בייעוץ ארגוני במכללת אונו.

Ronen.hahn@gmail.com

פרופסור אדריאן בקמן

פרופסור אדריאן בקמן הוא המייסד של IMO – 'המכון להתפתחות האדם והארגון' שאותו הקים בשנת 2004. אדריאן בקמן למד סוציולוגיה והתמחה במנהל עסקים באוניברסיטת ארסמוס ברוטרדם. לאחר שירותו הצבאי עבד במשך שמונה שנים עבור המטה הבין-לאומי של חברת Shell. משנת 1978 ובמשך 27 שנים עבד אדריאן בקמן כחבר וכמוביל ב-NPI, 'המכון הלאומי לפיתוח ארגונים' שהקימו ברנרד ליוכוד ועמיתיו בשנת 1954. בשנת 1998 כתב את עבודת הדוקטורט שלו. הוא שימש במשך 12 שנים כמרצה ופרופסור מוביל באוניברסיטת שטנן ואוניברסיטת האנזה בהולנד. אדריאן בקמן כתב ספרים ומאמרים בנושאי מנהיגות, יזמות, התפתחות קהילות ועוד, וייעץ לארגונים שונים במדינות רבות בעולם.

ביבליוגרפיה

- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות - חינוך וליווי הילד מנקודת הראות של חינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- האן, ר' (2014). שלבים בחיי בית ספר. אדם עולם, מרץ.
- האן, ר' (2009). עבודה במנדטים. אדם עולם, פברואר.
- האן, ר' וארוך, ע' (2016). להוביל לשינוי מתוך שאלה. אדם עולם, מרץ.
- האן, ר' (2016). הפרה הקדושה של הניהול המשותף. אדם עולם, נובמבר.
- האן, ר' (2016). ועד עמותה וצוות נושא: אתגרים וכיוונים לפתרונות בבית ספר ולדורף. אדם עולם. נובמבר.
- האן, ר' וארוך, ע' (2017). להתפתח בדרך שבתאי. אדם עולם, 54, מרץ.
- האן, ר' (2009). הקולגיום. אדם עולם. 49, אוגוסט, 2017.
- ויגודה, ע' (1999). התנהגות אזורית טובה בארגון: איפיונה של התנהגות וולונטרית בעבודה וגורמים המשפיעים עליה. מגמות, 561-535.
- פרידמן, י' ווקס, א' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות של מורות. מגמות, 728-699.
- שטיינר, ר' (1976). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.
- שטיינר, ר' (1997). ידע האדם כבסיס לחינוך. ירושלים: תלתן.
- שטיינר, ר' (1980). גוף, נפש, רוח. תל-אביב: מיכאל.

- Bekman, A. (2010). *The Horizontal Leadership Book*. Akertverlag.
- Bekman, A. (2014). *Inside the Change*. Alertverlag.
- Bekman, A. (2015). *The Neglected Soul*. Alertverlag.
- Bekman, A. (2017). *The Human Creation*. Alertverlag.
- Bekman, A. (2017). *The Waldorf Movement: Past — Present — Future*. IMO International, June, 2017.
- Hofrichter, H. (2002). *Waldorf: The Story behind the Name*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Lievegoed, B. (1969). *The Developing Organization*. Tavistock Publications.
- Molt, E. (1991). *Emil Molt and the Beginnings of the Waldorf School Movement*. London: Floris Books.
- Petrash, J. (2010). *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*. London: Floris Books.
- Schefer C. & Voors T. (1986) *Vision in Action*: Hawthorn press
- Steiner, R. (1980). *Rudolf Steiner in the Waldorf School - Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers*. New York: Anthroposophic press.
- Steiner, R. (1991). *Towards the Deepening of Waldorf Education*. Dornach: Pedagogical Section.
- Wember, V. (2013). *Sole Responsibility - How to Run a Waldorf School*. Tübingen: Startos books.
- Woods, P. Ashley, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Bristol: University of West of England.

ניתן למצא את מרבית המאמרים בעברית באתר IMO בחלק של ישראל:

[/https://www.het-imo.net/is](https://www.het-imo.net/is)

ניתן למצא את מרבית המאמרים באנגלית באתר IMO בחלק הבין-לאומי:

[/https://www.het-imo.net/publications-2](https://www.het-imo.net/publications-2)



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>

**מקומם ומשמעותם של לימודי הדרמה וההצגות בהכשרת
המורים ברוח חינוך ולדורף**

גלעד גולדשמידט ואסתר נפתלי

מקומם ומשמעותם של לימודי הדרמה וההצגות בהכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף

גלעד גולדשמידט ואסתר נפתלי

תקציר

ללימודי דרמה ותיאטרון מקום חשוב הן בבית ספר ולדורף הן בהכשרת המורים לבתי ספר אלו. במסלול הכשרת המורים לבתי ספר ולדורף במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים מעלים הסטודנטים עם סיום לימודיהם, בשנה הרביעית, הצגה גדולה כפרויקט כיתתי. בהכנת ההצגה והעלאתה על הבמה לוקחים חלק כל הסטודנטים בשנתון. במאמר זה ברצוננו לבחון את ההשפעה של פרויקט זה על הסטודנטים, ובמיוחד את התרומה האפשרית שלו לעבודתם המעשית בשטח. הוא מתבסס על משוברים כתובים שמילאו בוגרי המסלול במהלך ארבעה שנתונים. משוברים אלו נכתבו במסגרת עבודה שהסטודנטים הגישו עם סיום הפרויקט. העבודה ליוותה את פרויקט ההצגה והיוותה מעין תהליך רפלקטיבי. תחילה נסקור את עקרונות חינוך ולדורף, אחר-כך את יסודות ומהות הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, ואז נציג את עיבוד תוצאות המשובים של הסטודנטים ומסקנותיהם הן לגבי חשיבות ההצגה עבורם באופן אישי הן עבור עבודתם כמחנכים.

מבוא

ללימודי דרמה ותיאטרון מקום חשוב הן בבתי ספר ולדורף הן בהכשרת המורים לבתי ספר אלו. התלמידים בבתי ספר ולדורף מרבים להעלות הצגות במהלך לימודיהם, מהן קטנות, במסגרת קבוצתית, מהן רחבות היקף, במסגרת פרויקט כיתתי (Smyth, 2016). במחקר שנערך על אודות בוגרי בית ספר ולדורף, ציינו בוגרים רבים את ההצגות כאחת ההתנסויות המשמעותיות ביותר במהלך לימודיהם (גולדשמידט, 2013). במסלול הכשרת מורים לבתי ספר ולדורף במכללה ע"ש דוד ילין בירושלים, מעלים הסטודנטים בשנה הרביעית, עם סיום לימודיהם, הצגה גדולה כפרויקט כיתתי, ובו לוקחים חלק פעיל כל הסטודנטים.

בשיחות אישיות עם בוגרי המסלול ובמשוברים כתובים, ציינו רבים את השפעתן החיובית של הצגות אלו ותרומתן הרבה לעבודתם כמורים וכמחנכים. במאמר זה נבקש לבחון השפעה זו, ובמיוחד את התרומה האפשרית של פרויקט ההצגה לעבודתם של המורים בבית הספר. המאמר מתבסס על משוברים שכתבו בוגרי המסלול של ארבעה שנתונים בשנים 2014 - 2018. משוברים אלו נכתבו במסגרת עבודה שהגישו הסטודנטים עם סיום הפרויקט. עבודה זו ליוותה את פרויקט ההצגה והיה בה מעין שיקוף של תהליך רפלקטיבי.

תחילה נסקור את עקרונות חינוך ולדורף, אחר-כך את יסודותיה ומהותה של הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, ואז נציג עיבוד של תוצאות משוברים הסטודנטים ואת המסקנות הנובעות מהן, הן באשר לחשיבות ההצגה עבורם באופן אישי הן עבור עבודתם כמחנכים.

עקרונות חינוך ולדורף

הזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי" מצוי בשנים האחרונות בצמיחה בישראל. כיום, קיץ 2020, קיימים בארץ יותר ממאה גנים, כ-32 בתי ספר יסודיים, 7 בתי ספר תיכוניים ו-6 הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף². נוסף על כך משלבים מספר בתי ספר ציבוריים במקומות שונים בארץ אלמנטים מתודיים בהשראת זרם חינוכי זה.

1 בכל מקום בו מופיעה המילה: סטודנטים הכוונה גם לסטודנטיות.

2 מידע מעודכן אפשר למצוא באתר: www.waldorf.co.il



חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של מייסד הזרם האנתרופוסופי, רודולף שטיינר (Rudolf Steiner), וכן על פרק זמן של שנים אחדות שבו ליווה את בית הספר הראשון וגם שימש כאופן רשמי כמנהלו (Steiner, 1975). שטיינר ייסד גישה חינוכית שהפכה במאה ה-20 לתנועה חינוכית בין-לאומית גדולה, המונה אלפי גני ילדים ויותר מאלף בתי ספר בכל חמש היבשות (Zander, 2007). אפשר לאפיין שיטה חינוכית זו על פי העקרונות האלה:

א. יישום מחשבה התפתחותית

חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (שטיינר, 1987). ביסודה עומדת החלוקה של הילדות לשלושה פרקי זמן של שש-שבע שנים: מהלידה ועד גיל 6,7; מגיל 6,7 עד גיל 13,14; מגיל 13,14 עד גיל 20,21. בכל פרק זמן מרוכזים מאמצים חינוכיים המיועדים לטיפוח איכויות האופייניות לו: בפרק הזמן הראשון – פעילות, חושים, משחק ותנועה; בפרק הזמן השני – אומנות ואסתטיקה, סיפורים ועבודה עם הלכי נפש; בפרק הזמן השלישי – חשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה שונים וכן מעורבות בקהילה (גולדשמידט, 2010; Edmunds, 2004). אולם המחשבה ההתפתחותית אינה נעצרת כאן, היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. כך למשל תוכנית הלימודים במקצועות השונים עוקבת בקפידה אחר התפתחות הילד לכל אורך השנים: "חומרי הלימוד מועברים מתוך התייחסות לגיל הילד והתפתחותו" (Richter, 2006, p 26), ומציבה בכל תחום ותחום שלבי התפתחות השונים מבחינה איכותית בכל כיתה וכיתה. לובל (Loebell), אחד מחוקרי חינוך ולדורף מבטא זאת כך: "ההתבוננות בלמידה האנושית (בחינוך ולדורף) קשורה תמיד להתפתחות גופנית-פיזית, נפשית ורוחנית. ההשפעה של כל שיעור וכל תהליך לימודי נראית ביחס לתהליכי הבשלה, משימות התפתחותיות ותקופות רגישות בחיי הילד" (Loebell, 2006).

דוגמאות אחדות יכולות להמחיש פן זה: קריאת טקסטים בשיעורים נדרשת בבית ספר ולדורף רק מכיתה ג ואילך; לימוד השברים מתחיל רק בכיתה ד (ואז לומדים בעת ובעונה אחת גם את מושג השבר וגם את 4 פעולות החשבון בשברים); אלגברה – מכיתה ז; היסטוריה – מכיתה ה; לימוד מדעים במובנם המקובל, שמערב חשיבה מדעית – רק מכיתה ו, וכן הלאה. למעשה ניתן לומר שבכל היבט חינוכי בעל משמעות, כגון קשר מורה וילד, משמעת וסמכות, הערכה, מתודות למידה, עיצוב הסביבה החינוכית, הישגים, מעורבות הורים וכן הלאה, התהליך ההתפתחותי הוא הקו המנחה (שטיינר, 1987).

ב. ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים

בכתביו החינוכיים חזר וכתב שטיינר על חינוך והוראה מתוך ראיית האדם השלם (Steiner, 1983). זוהי ראייה הוליסטית, רב-צדדית של תהליכי ההוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997). שטיינר דיבר בהקשר זה על איכויות אנושיות רבות ומגוונות, מזה, ועל עבודה חינוכית שנוגעת באיכויות אלו ומטפחת אותן ככל האפשר. מזה. לדוגמא, הוא הציע לראות את הישות האנושית כמחולקת לשלוש איכויות נפרדות זו מזו, אך גם משתלבות זו בזו: האיכות הרוחנית – חשיבה, הגות, עיון והתבוננות; האיכות הנפשית – רגשות, תחושות, יצרים, תשוקות ומאווים והאיכות הגופנית-פיזית (Steiner, 1980). לכל איכות יש לתת במובן מסוים "מזון" אחר, אך עם זאת, יש להתחשב בהן הן כמכלול הן ביחסיהן ההדדיים. מתוך תפיסה הוליסטית זו ראה שטיינר את ההיבטים השונים של חיי הגן ובית הספר – תהליכי ההוראה, מתודות הלימוד, החינוך וליווי הילדים – תמיד בצורה השלמה והרחבה ביותר.

לאור גישה זאת, שוקד בית ספר ולדורף על איזון בין תחומים עיוניים, אומנותיים וגופניים במערכת הלימוד. בדרך זו, כל ילד וילדה יתנסו בעבודת כפיים, ביצירה אומנותית ובלמוד עיוני במהלכו של כל יום לימודים; כל התלמידים מתוודעים עד לסיום בית הספר, כולל התיכון, לכל תחומי הלימוד, ומתחנכים דרך מישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות. כמו כן מקוון חינוך ולדורף לשילוב של כל הגילים, במידת האפשר, מהגן ועד לסוף כיתה י"ב באותו קמפוס לימודי, ולא פחות – לשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר כחלק מהותי מהנוף האנושי החינוכי שעל כל ילד לפגוש (ראה גם גולדשמידט, 2010).



ג. חשיבות החוויה האומנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך

בנאום הפתיחה בבית הספר ולדורף הראשון הצהיר שטיינר "אנו לא שואפים לטפח חינוך דוגמטי, אנו שואפים ליצור אומנות חינוך מלאת חיים (הרגשה במקור) שנובעת מתוך מדע הרוח" (Steiner, 1980, p.15). ואכן המונח "אומנות החינוך" חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים. הוא התייחס מכיוונים שונים לתפקידה המכריע של האומנות, על ענפיה השונים, ולתהליכים האומנותיים בבית הספר. בין השאר דיבר על כוחה של האומנות להעצים את הרגשות ולטפחם (Steiner, 1978); על יכולתה לחזק את כוחות הרצון והעשייה (Steiner, 1977); על השפעתה המאזנת (Steiner, 1983) ועל הפוטנציאל הטמון בה כאמצעי מתודי (שטיינר, 1987).

בבתי ספר ולדורף נעשה שימוש באומנות כאחד מהכלים המשמעותיים ביותר הן ליצירת האקלים החינוכי המתאים הן כדרך התייחסות חינוכית לתלמידים והן לעיצוב המתודות של הלימוד וההוראה (אדמונדס, 2003; הרוד, 2007; Goldshmidt, 2017b). יש להדגיש שהמונח "אומנות החינוך", שחוזר פעמים רבות בכתביו של שטיינר, מתייחס לשתי פנים לפחות ביישום החינוכי. הפן האחד קשור לתפיסת עבודת ההוראה והלימוד כשלעצמה כמעשה אומנות. במובן זה חשוב ה"מה", אבל לא פחות ה"איך". בהכשרות מורים ובעבודת המורים בבתי הספר מושם דגש רב על הוראה אומנותית, מלאת חיים, נושמת ומותאמת לילדים. הפן האחר קשור לשילוב אומנות בכל היבט של תהליך הלימוד ויום הלימודים. לדוגמא, כל יום לימודים נפתח בשירה, בדקלום, במשחק או במוזיקה; בכיתות בית הספר היסודי מיושמות, כאמצעי הוראה עיקרי, מתודות הוראה אומנותיות שמשלבות בין תחומי אומנות שונים ומגוונים (ציור ורישום, מוזיקה ושירה, תנועה, משחק, פיסול); במקצועות הנלמדים משולבים פרויקטים אומנותיים; קיים אימון אינטנסיבי של כל התלמידים (ללא בחירה) באומנויות השונות; התלמידים עצמם יוצרים "ספרי הלימוד", אלה הן מחברות אומנות גדולות, שמהוות למעשה מעין ספרי לימוד יצירתי שהתלמידים יוצרים בעצמם בכל תקופת לימוד. העיסוק האינטנסיבי באומנויות אינו נפסק בבית הספר היסודי, הוא ממשיך עד לסיום בית הספר בכיתה י"ב. בכיתות התיכון הדבר מתבטא בפרויקטים אומנותיים רבים שהם חלק ממערכת הלימוד וההתחנכות (הצגות שבהם לוקחים חלק כל ילדי הכיתה או השכבה, מופעים מוזיקליים, מיצגים בתחומים שונים, עבודות אומנות פלסטית ועוד); בשילוב של אומנויות בלימוד ובהעמקה בתחומי ידע עיוניים; בתהליכים של התחנכות בתחומי האומנות השונים לפי בחירה ובעבודת גמר עם תום הלימודים בבית הספר, המשלבת עבודה עיונית עם יצירה אומנותית-סדנאית.

ד. ניהול משותף – רפובליקה של מורים

כבר בשיחת הפתיחה בקורס הראשון להכשרת מורים שיזם שטיינר, ערב הקמת בית הספר הראשון, הוא הדגיש כי ככוונתו לייסד בית ספר שמבוסס על ניהול משותף (Steiner, 1980). בישיבות המורים ובסמינרים שערך שטיינר עם מורי בית הספר ולדורף הראשון (Steiner, 1975) הוא תרגל עימם שוב ושוב צורות של ניהול משותף: כל ההחלטות התקבלו פה אחד או בהצבעה, השאלות בענייני חינוך וניהול הוצגו תמיד בפני צוות המורים לשם הכרעה, ומורים שונים לקחו על עצמם אחריות ניהולית בתחום זה או אחר. מאז, במקומות רבים בעולם העמידה תנועת חינוך ולדורף אידיאל זה של "ניהול רפובליקני" במרכז עבודתה החינוכית. מובן שבאמצעות שונות יש למגמה זו ביטויים שונים, אולם אפשר למצוא אותה כיום כמעט בכל יישום חינוכי שנעשה בהשראה אנתרופוסופית (Leber, 1991).

הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף

הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף מיוסדת גם היא על העקרונות שהוצגו לעיל (Gabert, 1961; Barz, 2013). נציין להלן את מאפייני ההכשרה:

א. דגש על התפתחות פנימית

תפיסת האדם המתפתח נמצאת במרכז התוכנית להכשרת מורים. הדגש מושם קודם כל על התפתחות אישיותו של המנחה עצמו. הגישה פשוטה: מורה העומד מול תלמידיו מביא בראש ובראשונה את עצמו, את אישיותו ואת כשריו הפנימיים, ואלה משפיעים יותר מכול על הילדים. עיקר ההכשרה אינו הקניית ידע, כי אם דגש על פיתוח כוחות פנימיים. כך למשל, כבר בשנה הראשונה עוברים הסטודנטים קורס העוסק בביוגרפיה של האדם ובהבנה עמוקה יותר



של חייהם שלהם. בדרך-כלל בשנה השנייה או השלישית להכשרה נוסף קורס על דרכו הפנימית של המורה. בקורס זה מתעמקים בטכניקות שונות של התבוננות, מדיטציה ותרגילי ריכוז, הכלולים בגוף הידע האנתרופוסופי (שטיינר, 1960). בהקשר זה, משמש גם פרויקט הסיום של ההכשרה, הצגה דרמטית שמעלים כל חברי הקבוצה, עוד הזדמנות מצוינת לעבודה פנימית התפתחותית (Goldshmidt, 2017).

ב. פיתוח כשרים אומנותיים

ציינו לעיל את תפקידה החשוב של האומנות בבית ספר ולדורף. מכאן מובן שעל המורים בזרם חינוכי זה להיות בעלי חושים אומנותיים מחודדים, ובכל מקרה מצופה מהם לפתחם ככל שניתן. עליהם להיות בראש ובראשונה "אומנים בשדה החינוך וההוראה" (Gabert, 1961). הביטוי של אלמנט זה בהכשרה הוא עבודה אינטנסיבית, במשך כל שנות ההכשרה, במגוון רחב של אומנויות: מוזיקה, שירה, פיסול, רישום וציור, דרמה, אוריתמיה (סוג של אומנות תנועה מיסודו של שטיינר). האומנויות השונות משמשות אמצעים לפיתוח ולטיפוח החושים האומנותיים, הרגישות, החוש לשיווי משקל והרמוניה, יכולת ההתבוננות, ידיעה עצמית ועוד מתנות רבות שהעיסוק האומנותי יכול להעניק (Eisner, 2002).

ג. לימוד ועיון בכתבים אנתרופוסופיים

לפילוסופיה הרוחנית והפסיכולוגית העומדת בבסיס חינוך ולדורף קרא שטיינר: "ידע האדם" ("Study of man", "in German "Menschenkunde"). הוא עודד את המורים שוב ושוב להעמיק בלימוד "ידע אדם" זה, ולהגות בו. הוא ראה בבירור חיבור מהותי וערכי בין התוכן הרוחני-רעיוני שבו המורה הוגה ומעמיק לבין המעשה החינוכי. מחנכים העובדים בגנים ובבתי ספר ולדורף אמורים אפוא לקבל את השראתם קודם כול ממה ששטיינר כינה "ידע אדם", היינו, מהפילוסופיה הרוחנית-חינוכית שהיא התשתית והיסוד הרוחני של זרם חינוכי זה. הדבר מקבל, כמובן, ביטוי משמעותי כבר בהכשרת המורים. שם מושם דגש על עיון מעמיק בכתביהם של שטיינר ושל ממשיכיו, ובניסיון לקבל מהם השראה רוחנית בנוגע לכל פרט ופרט במעשה החינוכי (Gabert, 1961; Goldshmidt, 2017).

ד. חניכה לקראת התבוננות בילדים

לסוגיית ההתבוננות בילדים משקל רב במסלול הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף. אחד הכשרים שמצופים ממורה בבית ספר ולדורף הוא היכולת להתבונן בילדים וכיכול "לקרוא" אותם: להבין את בקשותיהם וצורכיהם, לשמוע את מה שהיו רוצים לומר לו יכלו לדבר מהמרכז הפנימי של ישותם (Gabert, 1961). לפיכך, הסטודנטים – במסגרת קורסים שונים, ולמעשה בכל שנה מחדש בצורה מעט אחרת – נדרשים להתבונן בילדים בגילאים שונים, לפרט בכתב את התבוננויותיהם ולהעמיק בהן (Gabert, 1961; Goldshmidt, 2017).

ה. התפתחות לקראת הקשבה, שיח וכישורים חברתיים

בתי ספר ולדורף מנוהלים באופן שיתופי בידי צוות ניהול, הכולל בדרך-כלל את כל המחנכים ואת סגל המורים הוותיק (גולדשמידט, 2010). אופן ניהול זה – שאין בו היררכיה, שבו כל מורה הוא גם בבחינת מנהל – המעמיד את השיחה וההבנה ההדדית במרכז תהליכי הניהול (שם) מחייב התחנכות במהלך הכשרת המורים, וכמובן גם בבית הספר עצמו. בין השאר מדובר בפיתוח יכולות הקשבה, כישורי שיחה, רגישות לזולת, עבודת צוות וידיעה עצמית. אימון ביכולות אלו באים לידי ביטוי בתחומים רבים בתקופת ההכשרה: בשיעורים העיוניים מושם דגש רב על שיחה ועל עבודה מעגלית; נעשית עבודה על טקסטים בקבוצות עבודה או בזוגות ומוטלות משימות קבוצתיות שונות; לצד העברת ידע מעודדים המרצים את הסטודנטים להקשבה ולשיחה, לשיתוף הדדי במחשבות ובהתנסויות; בשיעורים רבים יש הכוונה לפרויקטים עיוניים קבוצתיים הדורשים אימון ביכולות הללו (Gabert, 1961; Goldshmidt, 2017).



3. כיצד חוו את ההצגה הסטודנטים המשתתפים בהכשרה? ניתוח משוברים ועבודות של סטודנטים

א. מתודת ניתוח הנתונים

כאמור, במסגרת הכשרת המורים לבתי ספר ולדורף במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין מעלים הסטודנטים הצגה בשנה הרביעית והאחרונה, בסוף הסמסטר הראשון. לעבודה על ההצגה מוקצה יום לימודים מלא – ארבעה שיעורים כפולים – ועוד כמה ימים מרוכזים של עבודה אינטנסיבית לקראת ההצגה עצמה. את העבודה על ההצגה: כתיבה, בימוי, תפאורה, מוזיקה, עבודה על התפקידים וכולי, מלווים כמה ממורי המסלול, אך הדגש הוא על עבודה עצמאית ויזמית של הסטודנטים עצמם. אלה מתחלקים לקבוצות עבודה, שכל אחת מהן יוזמת בתחום מסוים ואחראית עליו. ההצגה מועלית פעמים אחדות באולם המכללה בפני סטודנטים, סגל המכללה, תלמידים מבתי ספר שונים באזור וקרובי משפחה.

בארבע השנים האחרונות, עם סיום הפרויקט, התבקשו הסטודנטים לכתוב עבודה רפלקטיבית על ההצגה. השאלות המנחות של העבודה היו:

כיצד קשורה ההצגה למסלול לימודיהם ולחינוך ולדורף בכלל.
איזה דרך אישית-התפתחותית הם עברו במהלך העבודה על ההצגה.
האם וכיצד קשורה ההצגה לשאר ההתנסויות האומנותיות שעברו במסגרת לימודי חינוך ולדורף.
האם וכיצד קשורים ההצגה והתהליכים שעברו במהלך הכנתה לעבודתם בשדה החינוך.
מה היו, באופן כללי, התרשמויותיהם וחוויותיהם מהפרויקט.

לצורך מאמר זה נבחנו עבודות של סטודנטים בארבע השנים שבין 2014 – 2018. בכל שנה היו כ-30 סטודנטים, ובסך הכול כ-120 עבודות סיכום.

המשובים נותחו בשיטה של ניתוח נושאי (Thematic Analysis), (שקדי, 2003)³, המתייחס למילים ולתיאורים של הנחקרים.⁴ בתהליך של מיון וקידוד (קטגוריזציה) נאספו מכל המשובים כמה תמות מרכזיות שעברו כחוט השני ברוב העבודות.⁵ לתמות (או קטגוריות) אלו ניתנו שמות מתוך ההקשרים הפנימיים והמונחים שבהם השתמשו הנחקרים עצמם.⁶ התמות מוצגות להלן.

ב. ניתוח המשובים

מניתוח הטקסטים עלו שש תמות מרכזיות:
למידה והתפתחות פנימית;
טיפוח תהליכי יצירה ואומנות;
תהליכים קבוצתיים-חברתיים;
הבנת משמעות ההצגות;
משמעות פרויקט ההצגה לעבודת המחנך והמחנכת;
ביקורת.
נפרט כל תמה בנפרד.

ב (1) למידה והתפתחות פנימית

סטודנטים רבים ציינו כי להתפתחות הפנימית והלמידה על עצמם, דרך העבודה על ההצגה, היה משקל רב. האינטנסיביות של הפרויקט יצרה אפשרות לעבודה פנימית:

3	שם, עמ' 93
4	שם, עמ' 94
5	שם, עמ' 97 – 98
6	שם, עמ' 100 – 101



עברנו יחד משהו גדול, דבר שהולך ונהיה יותר ויותר נדיר בחברה המערבית המודרנית. בעיניי זה אחד השיעורים הגדולים של ההצגה בחינוך ולדורף, שיעור של התפתחות תמידית, והתפתחות אישית שאינה מנותקת מהסביבה (ה.). ההצגה מביאה הזדמנות לעבוד על כוחות הנפש בסביבה בטוחה, כמו בתוך עולם קטן (ב.ל.).

פרויקט ההצגה אפשר התפתחות שלא הייתה אפשרית בתהליכי הכשרה אחרים במהלך ארבע שנות הלימודים: ההתנסות בכך בעצמנו פותחת בפנינו דלת לעבודה פנימית נוספת ועמוקה יותר, שבשלבם אחרים בהכשרתנו אולי נמנענו מלגשת ולהתמודד איתה (ג.ר.). התהליך הביא אותי לאתגרים שבחיים לא הייתי נתקלת בהם בחיים ואני שמחה על כוחות הנפש והצמיחה שהתמודדות עימם גרמה לי (ד.כ.). ההצגה הייתה הלימוד הרוחני המשמעותי ביותר שהיה לי במהלך הדרך שלי בלימודים (ה.צ.).

הסטודנטים ציינו כי ההצגה, וכל הכרוך בה, אפשרה להם להיות מודעים לתכונות נפש מגוונות, וגם לעבוד על עצמם בהקשרים אלו:

תיאטרון מביא לריפוי עמוק פנימי ואני חושבת שזה הכרחי לכל אחד לעסוק בתחום הזה או לגעת בו לעיתים. הפרויקט עצמו מצמיח כלים לעבודת צוות, פתיחות, סבלנות, קשב פנימי לאחר, לקבלת רעיונות חדשים ושינויים ולגמישות. כל אלה ללא ספק הכרחיים בחינוך (ה.ה.). בהצגה יש הזדמנות לחיזוק הביטחון העצמי בעמידה על הבמה מול קהל, ואפילו בעמידה מול הקבוצה... ההצגה מעודדת אקטיביות רבה ועשייה... (מ.ג.). התהליך לימד אותי הרבה על צניעות ופרופורציות (ב.ש.).

כמו כן התבררה מתוך ההתנסות של הסטודנטים החשיבות שיש בהעלאת הצגה עבור התלמידים בבית ספר והתפתחותם הם, כך למשל אמרו אחדים:

המטרה אינה לייצר שחקנים, אנשי במה, זמרים, אלא לפתח את הילד בעצמאות שלו כחלק מקבוצה, קהילה ואף חברה (ח.ט.).

אצל התלמידים כיחידים, פתאום עולים ומתגלים כישרונות נסתרים, עוצמות שלא נראו, יכולות חבויים אשר מחזקים ומעלים את דימויים העצמי בפן החברתי ושופכים אור על ייחודיותם (ב.ב.). ההצגה פותחת אפשרויות גדולות להתפתחות של התלמידים: לילד הביישן למשל אשר מתקשה בדיבור בפני קהל, מדובר בהתמודדות גדולה עם פחדים וחרדות ואפשר שתוך כדי התהליך ייבנה הביטחון העצמי מתוך מודעות לקושי (י.ט.).

נסכם, המוטיב של התפתחות פנימית, עבודה על תכונות אישיותיות מגוונות והעצמתן בתוך תהליך העבודה על ההצגה, עלה מדבריהם של מרבית הסטודנטים. רבים מהם ראו בפרויקט ההצגה את השיא של הכשרתם במובן של עבודה פנימית, הכרת עצמם והתמודדות עם קשיים. כמו כן נוכחו הסטודנטים כי להקשר של התפתחות פנימית והעצמה באמצעות תהליך העלאת הצגה, נודעת חשיבות רבה גם עבור התלמידים בבית הספר.

ב (2) טיפוח תהליכי יצירה ואומנות

כאמור לעיל (פרק ראשון), תהליכי אומנות ויצירה תופסים מקום נכבד בסדר היום של בית ספר ולדורף, ולא פחות במהלך הכשרת המורים לבתי ספר אלו. לרעת סטודנטים רבים, העבודה על ההצגה העלתה את העבודה האומנותית לשיא חדש ומיוחד, זאת משום שהצגה מאגדת יחדיו כמה תחומי אומנות ומקשרת ביניהם: ההצגה בחינוך ולדורף היא בעיניי מפגש בין פדגוגיה, אומנות ויצירה... בעבודה על ההצגה נפגשים תחומים רבים של אומנות ויצירה המאפשרים לכל ילד וילדה למצוא מקום בו הם יכולים להביע את עצמם ולחוות תחושת הצלחה (כ.ש.).



המשחק הדרמטי מאפשר למשתתפים להעצים איכויות אומנותיות פנימיות: ההצגה מאפשרת לשחקנים גמישות ויצירתיות על מנת "להיכנס" לתפקיד ולהעמיד פנים שהם בעצם דמות אחרת. מה שמרענן ומוליד מתוך השחקנים איכויות נסתרות ויצירתיות שלא ידעו על קיומם לפני (ש.ב.). הצגה מעוררת יצירתיות בתחומים שונים, זהו מרחב שאין בו הוראות אחידות וברורות, מרחב הדורש העזה ואומץ, והילד מוזמן להביע את עצמו בדרכים אומנותיות רבות, כמו גם לשחרר מאוויים ופחדים ולהתמודד עם שאלות גדולות במסווה של משחק. (מ.ג.).

אצל רבים מהסטודנטים שחררה ההצגה כוחות נפש שלא ידעו על קיומם קודם לכן: תהליך ההצגה הייתה עבורי הזדמנות יוצאת דופן ליצירה, בו התבוננתי הרבה במהות היצירה ותפקידה בחיי. ראיתי איך היצירה מתווכת את המציאות, מאפשרת לנו להביא את הכוחות הפנימיים שלנו לעולם החיצוני (ה.פ.).

כמו כן, עלתה בעקבות ההצגה הבנה חדשה בנוגע למהות חינוך ולדורף בהקשר של יצירה ואומנות: תהליך ההצגה סייע לי להבין לעומק מהו חינוך ולדורף. בית ספר ולדורף אינו בית ספר לאומנויות, אלא משלב בתוכו אומנויות כדי ליצור בתוכו התפתחות רב-תחומית של הילד. פרויקט כמו ההצגה הוא ללא צל של ספק השיא של שילוב כל האומנויות ואיכויות חשובות אחרות להתפתחות – מוסיקה, אומנות, כתיבה, רטוריקה, משחק, אוריתמיה, תנועה ועוד (ש.ד.).

לסיכום סעיף זה ניתן לראות שההצגה, וכל מה שנשאה על כנפיה, הייתה עבור סטודנטים רבים מעין שיא של התנסות אומנותית ויצירתית. היא העצימה וטיפחה יכולות אומנותיות, שחררה כוחות נפש נסתרים והעלתה הבנה חדשה על אודות מהותו של חינוך ולדורף.

ב (3) תהליכים קבוצתיים-חברתיים

בפרויקט ההצגה במסלול הכשרת המורים מודגש הפן הקבוצתי. הסטודנטים עצמם מנהלים אותו: הם מביימים את עצמם, מתכננים תפאורה ומקימים אותה, יוצרים את המוזיקה להצגה ועוד. העבודה מתנהלת בצוותי עבודה קטנים ובקבוצה הגדולה, לסירוגין:

כל התהליך עוסק בעבודת צוות. חלוקת תפקידים, חלוקת משימות, סדר יום וכולי על התלמיד לראות את הצרכים של חבריו לכיתה ואת צורכי ההצגה (ת.צ.).

עבודה קבוצתית אינטנסיבית זו יצרה חוויה מלאת חום, חוויה של שותפות וקהליות: תהליך ההצגה הקבוצתי מייצר מרחב לגדילה, לגילוי כוחות וחולשות וליצירת קשרים אמיצים בין חברי הקבוצה (ב.א.).

הפרויקט העביר אותנו ככיתה תהליך משמעותי: אם בעבודה על יחסים בין אישיים עם חברינו לכיתה, כל אחד והאתגר שפגש במפגש עם האחר, ואם זה בעבודה בקבוצה, הכרת יכולותי בעבודת הצוות (ג.מ.). העבודה הקבוצתית על פרויקט בו כל אחד לוקח חלק וכל אחד מרגיש שייך וקשור אליו, היא מעצימה מעין כמוה לקבוצה ואף וליחידים בה (ג.ה.).

הפרויקט גיבש את הקבוצה ויצר מציאות חברתית שונה וטובה יותר: ההצגה מאפשרת מהלך של גיבוש קבוצתי גדול יחד עם היכרות חדשה ומעמיקה של חברי הקבוצה, גמישות ופירוק מבנים חברתיים ישנים (מ.ג.). התהליך הזה גיבש אותנו ככיתה בצורה שלא חוונו בשלוש שנים לפני. אני ראיתי את זה כהזדמנות להבין יותר לעומק מהי כיתה, איך היא עובדת, מהם הקשרים בין חברי הכיתה ועוד (ה.ה.). ההצגה מזמנת תהליך קבוצתי נדיר וייחודי שבעיניי כמעט ולא מתאפשר בחיי היום-יום של הכיתה, ומצריכה מהתלמידים לגלות בעצמם כוחות שהם לא צריכים להתמודד עימם ביום-יום שלהם, יש לפרויקט פוטנציאל לשנות סדרים חברתיים בכיתה ובעצם להוליד גוף כיתתי שלם (ה.צ.).



ההצגה יצרה תחושת אחריות קבוצתית ושותפות בנושא הפרויקט: כקבוצה, אפשרה ההצגה את העברת האחריות על הנעשה לידיים שלנו באופן ברור מאוד. הפרויקט דרש אקטיביות רבה, יצירתיות, אחריות ולקיחת החלטות ללא הוראות מפורשות, ונוצרה חוויה של עבודה עם קולגות, שותפים, יחד עם תחושת אחריות מלאה על הפרויקט שמונח על כתפיו. (מ.ג.)

לסיכום סעיף זה, יש בהצגה פוטנציאל גדול לגיבוש קבוצתי, ליצירת חוס, שותפות, אחריות קבוצתית והרגשה של נשיאה משותפת במטלה, וכן להעמקת ההיכרות ההדדית של חבריה.

ב (4) הבנת משמעות ההצגות בכלל ובחיי בית הספר בפרט

אחת ממטרות ההצגה במסלול להכשרת מורים היא להטמיע בתודעת המורים לעתיד את המשמעות והחשיבות של קיום הצגות בבית הספר. נושא זה עלה בצורה ברורה מדברי הסטודנטים:

התהליך הזה פתח בפניי נקודות מבט חדשות על מהות של תהליך ההצגה בחינוך ולדורף וההשלכות שלו על התלמידים ועל המחנכים (ה.פ.).

אני חושבת שבזכות תהליך ההצגה שעשינו הבנתי באמת מדוע ההצגה יכולה להיות כלי מרפא עבור היחיד וכן עבור הקבוצה (ב.א.).

אני חושבת שההצגה בחינוך ולדורף היא אחת מאבני הדרך המשמעותיות ביותר שעוברים הן התלמידים בתי הספר והן הסטודנטים בהכשרה. אני חושבת שפרויקט זה מזמן המון הזדמנויות ושיעורים חשובים כקבוצה וכאינדיווידואלים (ה.צ.).

ישנה חשיבות גדולה בלקיחת חלק בתהליך ההצגה שכזה. חשוב לדעתי לקבל תמונה כלשהי לגבי הרגשתם של הילדים בתהליך וחשוב לעבור אותו בעצמנו. ההתמודדות עם התהליכים הבין-אישיים ועם הקושי האישי חיוניים וחיוניים מאוד (ב.ר.).

העבודה הדרמטית, על כל הכרוך בה, גרמה לסטודנטים להבין כיצד עשויה ההצגה לפעול על התלמידים עצמם: ההצגה בחינוך ולדורף בעיניי היא כלי התפתחות חשוב ועוצמתי עבור הילד... ההצגה היא תהליך התפתחות עמוק, שיכול להטמיע זרעים ושורשים אצל הילד, תהליך שביא אותו לתהליכי חיים בריאים יותר (ה.כ.). הילד לומד שפרויקט גדול דורש עבודה משותפת, בקבוצה שמשלימה זה את חסרונותיו של האחר, והוא לומד את הסיפוק והשמחה הרבה בהצלחתה של יצירה אומנותית גדולה ומשותפת (מ.ג.).

מוטיב נוסף שעלה בהקשר של משמעות ההצגה, הוא השילוב של איכויות אומנותיות ויצירתיות מגוונות במסגרת ההצגה, ובכלל שילוב ואינטגרציה של תחומי לימוד ומעשה רבים:

כמעט כל תחומי הלימודים נפגשים על הבמה: השפה והדיבור, המוסיקה והאוריתמיה, ובגילאים מאוחרים יותר גם הציור, הרישום והנגרות – בהכנת התפאורה – תפירת התלבושות, וכן נושאי הלימוד שנחוו במהלך השנה (כ.ש.).

לסיכום, מדברי הסטודנטים עלה כי משמעות ההצגה התגלתה כרגע של שיא אומנותי, יצירתי המאגד יחדיו כשרים והתנסויות מתחומים רבים ומגוונים. יתרה מזאת, מתוך דבריהם התחוויה הבנת משמעותה של ההצגה עבור הילדים בבית ספר כאמצעי להתפתחות אישית, ככלי למרפא וככלי לגיבוש הקבוצה החברתית.

ב (5) משמעות פרויקט ההצגה לעבודת מורים מחנכים

מוטיב נוסף שעלה מתוך המשובים של סטודנטים רבים הוא משמעות פרויקט ההצגה לעבודת המחנכים; היינו, משמעות הקשר בין ההתנסות בהצגה גדולה וכל הכרוך בה, לעבודתם של המחנכים בבתי הספר. להבדיל מהנושאים שעלו עד כה, שהיו חלק ממטרות העלאת ההצגה כפי שהוצגו בדיון המקדים, מורי המסלול, כאשר יזמו את פרויקט ההצגה, לא ראו נושא זה כאחת מן המטרות המוצהרות של הפרויקט. הם ראו לנגד עיניהם קודם כול את ההתפתחות הרגשית והאומנותית של קבוצת הסטודנטים עצמה, ואת העבודה על היחסים והקשרים בין חבריה. הקשר החזק בין ההצגה לבין העבודה עם תלמידים, שעליו דיווחו הסטודנטים, היה חדש ומפתיע.



קודם כול, ציינו הסטודנטים עד כמה חשובה ההתנסות בהעלאת ההצגה שהם עצמם חוו, לעבודה על הצגות עם תלמידים:

אני חושבת שמחנך ולדורף שלא עבר התנסות של לבצע ולהפיק הצגה לא יוכל לעולם להבין את מורכבות הדבר ואת גודל ההתגייסות שדרוש על מנת לבצע אותה בצורה הכי טובה עם ילדים (ס.ב.).

אני רואה את התהליך שלנו ככיתה מקביל לתהליך שתלמידים יעברו אחד עם השני. העובדה שאני בעצמי עברתי את התהליך כתלמידה, שמה אותי במקום בו אני יכולה להזדהות ממקום הכי ראשוני עם הקונפליקטים אותם יעברו התלמידים בדרך (כ.צ.).

כמורים בהתהוות, הכרחי שנעבור את מה שאנו מצפים מהתלמידים שלנו. לא נדע מה עובר עליהם אם לא נגלה זאת על בשרנו ולכן, לצורך המשלים של לימודי מורים בגישת ולדורף, הצגת סוף שנה היא לא אחרת מחובה (ס.ב. הדגשה במקור).

הסטודנטים ציינו את החשיבות של הפרויקט גם כחוויה מכוננת בתהליך עיצובם כמחנכים בעתיד: אני חשה שההתנסות של יצירת פרויקט כזה מחיתוליו ועד לתוצאה הסופית מאפשרת לנו לרכוש מיומנויות משמעותיות כמחנכים... (נ.א.).

הכלים אותם המשתתף בפרויקט שכזה רוכש, וכן הלימוד מתוך ניסיון וטעייה וההתמודדות עם צוות גדול ומגוון הם כולם יכולים לשמש מקפצה לעתיד הסטודנט בעבודתו בבית הספר. (מ.נ.).

ובצורה יותר מובחנת, העריכו הסטודנטים את ההתנסות שעברו כהכנה טובה למצבי לחץ, לסערות רגשיות ולאיתגרים שונים העומדים בפני כל מחנך:

פרויקט זה חושף אותנו, הסטודנטים, למצבים שאנו יכולים לפגוש במעמד כמחנכים מול כיתה: מצבי לחץ, הצורך להיות יצירתיים, העמידה מאחורי ההתחייבויות שלנו, לדעת להגיד "גם אני לא יכול וגם אני בן אדם", להאמין שהאדם הוא טוב, להעריך כל אחד שסובב אותנו, לדעת להיות שקט גם כאשר הכול סוער סביב או/ו סוער ב... (ה.כ.).

כמחנכים לכיתה נתקל לא פעם בעבודות מסוג זה (ולא רק בהצגות) שיצריכו מאיתנו להיות יתר איתנה ויציבה, לראות את הנולד ולדעת בבטחה שתהליך בין אם הוא קל יותר או קשה הוא מפגיש אותי עם למידה שהיא חיונית. לא רק התוצר הסופי הוא שנחשב אלא גם הדרך (כ.ב.).

בדברי הסטודנטים הודגשה באופן ספציפי גם החשיבות של כושר הדיבור בעבודת המורה בכלל, והקשר שבין העבודה על הדיבור בהצגה, לבין הדיבור בפני תלמידים בפרט:

מעבר לכל אלה חשוב לי להגיד שהעבודה על הדמות גרמה להבין שעליי לעבוד על עמידה מול קהל ועל עיצוב הדיבור גם בשבילי בכלל, וגם לשם תפקיד המחנך (ת.צ.).

נסכם סעיף זה: הסטודנטים ראו קשר מיידתי וחשוב בין ההתנסות בהעלאת הצגה בכוחות עצמם, במסגרת הכשרת המורים, לבין ליווי עיתידי של הצגות במסגרת בית הספר בתור מחנכים. זאת מתוך התובנה שמה שהם מכירים וחווים בעצמם, מכין אותם לעבודה עם ילדים בעת העלאת הצגה. נוסף על כך, ראו הסטודנטים בעבודה על ההצגה, במיוחד בהיבט הרגשי, הכנה טובה ומשמעותית להיבטים שונים בעבודתם כמחנכים וכמורים, ביניהם, עמידה במצבי לחץ, הכרת הגבולות האישיים במישורים שונים ועוד. לא פחות ראו כמה מהם את העבודה על הדיבור והעמידה לפני קהל כאמצעי מצוין להכנה אישית לעבודת המורה.

ב (6) ביקורת

מבין הביקורות שהועלו בנוגע למטלת העלאת ההצגה היו: היעדר הדרכה מקצועית מספקת; קוצר זמן וכן אי-הקדשת תשומת לב מספקת ללמידה רצינית ומעמיקה של המחזה:

הייתה חסרה לי הדרכה מקצועית בתהליך, אני הייתי שמחה מאוד לעבוד יותר עם המרצים על תחומי האומנות השונים בכדי להבין לעומק את המשמעות של כל היבט אומנותי... הייתי שמחה ללמוד יותר על המחזה, הדמויות והתהליכים... הייתי שמחה ללמוד איך לביים ולהנחות שחקנים מתוך מקום עמוק יותר מאשר מה שלמדתי במגמת תיאטרון בתיכון. מהבחינה הזו אני מרגישה פספוס גדול, שעברתי בעיקר מתוך ידע קודם... (מ.נ.).



עוד פן ביקורתי שהעלו הסטודנטים היה היעדר ליווי מספיק:
חשוב שיהיה ליווי מאסיבי יותר, הכנה הרבה יותר מפורטת. יש חשיבות לזרוק למים ולהתנסות, אבל לדעתי זה היה מוגזם (כ.ד.).

כמו כן, הייתה ביקורת בנוגע לשאיפה לשלמות ולתוצאה אסתטית ככל האפשר, אל מול המחירים שגובה שאיפה זו: באופן אישי אני מאוד נהנית מהעשייה, אך לעיתים אני מרגישה שחסרה פשטות, ומשהו באומנותיות המוגזמת יכולה גם להביא עימה המון תסכול ותחושת כישלון, במיוחד למי שלא מרגיש שהוא יכול לעמוד בדרישות הגבוהות, וגם זה לפעמים יכול קצת לחטוא לתהליך (ה.צ.).

סטודנטים התייחסו בביקורתיות גם למידת האינטנסיביות שנדרשה בתהליך העלאת ההצגה:
בעיני זהו תהליך משמעותי וחשוב בהכשרתנו כמחנכות, אך יכול להיות שעליו להיעשות באמות מידה קטנות יותר או בדרך אחרת, משום שלדעתי זה היה אינטנסיבי מדי (כ.ב.).
פרויקט ההצגה דרש כוחות והתמודדויות שאני מודה בכנות, לא היו לי כבר הכוחות אליהם... אם היו שואלים אותי האם הפרויקט הזה מתאים לשנה ד (בה רוב הסטודנטיות קופצות למים ומתחילות ליישם בשטח את מה שלמדנו והתכוננו אליו 3 שנים) אני חושבת שהפרויקט לא מתאים לזמן זה (ו.ל.).

4. סיכום ומסקנות

במאמר זה סקרנו משובים שכתבו בין השנים 2014 – 2018, יותר ממאה סטודנטיות וסטודנטים על אודות פרויקט הצגת התיאטרון שהתקיים בשנה הרכיעית והאחרונה ללימודיהם במסלול חינוך ולדורף במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים. העלאת ההצגה כפרויקט חברתי ויזמי קשורה, כפי שהראינו בפרק הראשון והשני, להכשרה האומנותית והחברתית שעוברים הן תלמידים בבתי ספר ולדורף הן פרחי ההוראה בזמן הכשרתם.

ניתוח המשובים חשף שישה נושאים מרכזיים (תמות) שעלו שוב ושוב:

1. למידה והתפתחות פנימית.
2. טיפוח תהליכי יצירה ואומנות.
3. תהליכים קבוצתיים-חברתיים.
4. הבנת משמעות ההצגות.
5. משמעות פרויקט ההצגה לעבודת המורים והמורות המחנכים.
6. ביקורת.

בנושא של התפתחות פנימית עלו המוטיבים האלה: העצמה של תכונות אישיותיות מגוונות באמצעות תהליך העבודה על ההצגה, עבודה פנימית, הכרת הסטודנט את עצמו והתמודדות עם קשיים. כמו כן נוכחו הסטודנטים בחשיבות ההתפתחות הפנימית וההעצמה הטמונות בתהליך העלאת ההצגה – הן עבורם הן עבור התלמידים בבית הספר שעתידים לעבור התנסות דומה.

העבודה על ההצגה הביאה סטודנטים רבים למעין שיא של התנסות אומנותית ויצירתית, העצימה וטיפחה יכולות אומנותיות, שחררה כוחות נפש נסתרים והעלתה הבנה חדשה בנוגע למהותו של חינוך ולדורף.
הסטודנטים ראו בהצגה פוטנציאל גדול לגיבוש קבוצתי, שהתבטא ביצירת חום, שותפות, אחריות והרגשה של נשיאה יחדיו במטלה משותפת וכן בהיכרות הדדית מעמיקה בין חבריה.
מדברי הסטודנטים עלה כי משמעות ההצגה נובעת מהיותה רגע של שיא יצירתי אומנותי המאגד יחדיו כשרים והתנסויות מתחומים מגוונים ורבים.

הסטודנטים ראו קשר מידי וחשוב בין ההתנסות בהעלאת ההצגה בעצמם, במסגרת הכשרת המורים, לבין ליווי של הצגות במסגרת בית הספר בתור מחנכים. הם חשו כי מה שהכירו וחוו בעצמם, מכין אותם לעבודה דומה עם ילדים בבית הספר. יתרה מזאת, הם ראו בעבודה על ההצגה, במיוחד בהיבט הרגשי, הכנה טובה ומשמעותית לעבודתם כמחנכים וכמורים, ובמיוחד: עמידה במצבי לחץ והכרת הגבולות האישיים במישורים שונים.

הביקורת על פרויקט ההצגה התמקדה בעיקר בהדרכה שאינה מקצועית דיה, בחוסר בליווי, בהרגשה של אינטנסיביות יתר ובדגש מוגזם על שלמות ויופי, כך שהדגש הושם יותר על התוצאה הסופית, ופחות על התהליך עצמו.



מתוך כל הנאמר עולות בצורה ברורה החשיבות והמשמעות של פרויקט התיאטרון בהכשרת מורים. ראשית כול, בטיפוח ובהעצמה של תכונות אישיותיות בקרב הסטודנטים. שנית, בעבודה אינטנסיבית משותפת, בגיבוש קבוצתי ובהעמקת ההיכרות בין חברי הקבוצה ושלישית, באפשרות לשלב מגוון רחב של תחומי אומנות ויצירה בפרויקט אחד. כמו כן, בולטת בחשיבותה גם המשמעות של פרויקט התיאטרון בעבודת המחנך עם הילדים בכיתה במישורים שונים. לרבות המישור המעשי של ניהול כיתה ועבודה חינוכית עם ילדים.

חשוב לציין את הקשר שזיהו הסטודנטים, שכבר מלמדים בבתי ספר, בין פרויקט ההצגה לבין העבודה עם התלמידים בכיתות. כמה וכמה סטודנטים ציינו את ההשפעה המיטיבה של הפרויקט על עבודתם עם הילדים בכלל, ובתחומי דרמה ואומנות בפרט. פרויקט הדרמה תוכנן עבור הכשרת המורים בלבד, אך הסתבר כי הוא בעל ערך גם עבור עבודת המורה בכיתה. כיוון זה רומז על האפשרות של לימודי דרמה ופרויקטים בתחום התיאטרון שיהיו מיועדים למורים בבתי ספר, זאת כתמיכה בעבודת החינוך שלהם.

לצד כל היתרונות העולים מדברי הסטודנטים יש לציין שפרויקט דרמה בעל משמעות מחייב הקצאת זמן רב משעות ההכשרה. בשנים שעליהם מדובר, הוקצה כמעט יום לימודים שלם לעבודה על פרויקט הדרמה, במשך סמסטר אחד. זמן יקר זה נגרע משיעורים אחרים ופרויקטים אחרים שבהם יכלו התלמידים להשתתף. מלבד זאת, רבים מהסטודנטים הקדישו לפרויקט שעות ארוכות מזמנם הפנוי, בשאר ימי השבוע. עבור כמה וכמה סטודנטים היה הפרויקט אינטנסיבי מדי וגזל מהם זמן יקר, שהיו מעדיפים להקדיש לדברים אחרים במסגרת הלימודים. כך שיש לשקול את חשיבות הפרויקט והשלכותיו מול אפשרויות אחרות העומדות בפני הסטודנטים לניצול זמנם.

דבר דומה יש לומר על עבודת מורי המסלול שלקחו חלק מרכזי בפרויקט. גם הם הקדישו שעות ארוכות, שחרגו הרבה מעבר לזמני השיעורים הקבועים במערכת, לליווי הסטודנטים ולתמיכה בעבודתם על הפרויקט, בלי כל תמורה כספית. מניסיון בליווי של פרויקטים רבים מסוג זה לא נראה שיש אפשרות ליוזם ולבצע פרויקט דרמה משמעותי בלי שהמורים יקדישו לו את הזמן הנדרש מרצונם הטוב. עניין זה מעמיד את שאלת מורכבות הפרויקט וההשקעה בו אל מול דברים אחרים שהיה אפשר לעשות באותן שעות ועם מאמץ דומה.

אל אף הסתייגויות אלו, אנו ממליצים להמשיך לבצע פרויקט רב-ממדי, אומנותי ויצירתי במסלולי הכשרת מורים. פרויקט כזה יכול לתרום תרומה נכבדה להיבטים רבים בהכשרת המורים ולעבודתם העתידית של פרחי ההוראה.

רשימת מקורות

גולדשמידט, ג. (2010). עולמה של הילדות – ילדות, חינוך וליווי הילד מנקודת הראות של חינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף, פרק אחרון.

גולדשמידט, ג. (2013). אני מביט אל העולם – מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הוצאת הרדוף. הרדוף.

שטיינר, ה. (1960). כיצד קונים דעת העולמות העליונים. ירושלים: רשבני.

שטיינר, ה. (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל, פרק 2.

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רעננה: רמות, עמ' 93-101.

Barz, H. (Hrsg). (2013). Barz, H. (Hrsg). (2013). Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer – Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Springer: Wiesbaden, part C.

Dietrich, E. (2006). Die erste Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe 1919 bis 2004 – Daten, Dokumente, Bilder. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Easton, F. (1997). Educating the whole child 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. Theory into Practice, 36, 87-95.

Edmunds, F. (2004). An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School. London: Rudolf Steiner Press.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New York: Routledge.

Gabert, E. (1961). Lehrerbildung im Sinne der Paedagogik Rudolf Steiners. Verlag Freies



- Geistesleben: Stuttgart, pp. 2-5.*
- Goldshmidt, G. (2017a). *Integrating Waldorf Education Principles with Traditional Teacher Education*. In: M. Ben-Perez, & S. Feinman-Nemser (Editors). *An Arena for Educational Ideologies: Current Practices in Teacher Education Programs*. Rowman & Littlefield: Maryland / London.
- Goldshmidt, G. (2017b). *On the Unique Place of Art in Waldorf Education*. *European Journal of Education Studies*. Volume 3, Issue 8, pp 36 – 50.
- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loebell, P. (2006). In T. Richter (ed.) *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule* (p 325). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter, T. (Herausgeber). (2006). *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben, pp.24 .
- Smyth, N. (2016). *Drama at the Heart Teaching Drama in Steiner-Waldorf Schools* . New York: Steiner Books.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Faculty Meetings with Rudolf Steiner. *Rudolf Steiner Press*. trans. Robert Lathe and Nancy Whittaker).
- Steiner, R. (1977). *Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 103.
- Steiner, R. (1978). *Menschenkenntnis und Unterichgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Paedagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, ch. 1-3, pp. 205.
- Steiner, R. (1983). *Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzund der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 138.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



ולדורף בשדה

גליון מיוחד לציון 100 שנים לחינוך ולדורף



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>

**חינוך ולדורף נוכח ההצפה במידע:
צעידת הקמינו דה סנטיאגו כמשל לעבודה התודעתית
בהכשרת מורי ולדורף**

סיימון קוטנר



חינוך ולדורף נוכח ההצפה במידע: צעידת הקמינו דה סנטיאגו כמשל לעבודה התודעתית בהכשרת מורי לדורף

סיימון קוטנר

תקציר

לחיים המודרניים מאפיינים רבים, מצד אחד חדשות כזב (fake news) ותמונות הפוטושופ, היוצרים את הרושם כי אין עוד דבר שאפשר להאמין בו, ומצד אחר, התפשטות האינטרנט המאפשרת גישה זמינה וכמעט אין-סופית למידע, הגורמת לתחושה שלכאורה אפשר לדעת הכול ולגבש דעה על כל דבר ועניין. חוויה דו-קוטבית זו שבה אנו מרגישים בו-בזמן שאיננו יודעים דבר, ויחד עם זה יודעים כל כך הרבה, עלולה לגרום לבלבול ולדיסאוריינטציה, ולפגום באמונה ביכולתנו להתחבר אל חוויות בעלות משמעות בתוכנו ובעולם סביבנו. מאמר זה בוחן את המושגים " ידיעה" ו-"משמעות" ובוחר את התפקיד של מתודות הלמידה בבית ספר ולדורף ותפקידן בהכנת תלמידים לעולם מוצף בידע. נוסף על כך מברר המאמר את הקשר בין חינוך ולדורף ועליות לרגל, כגון דרך סנטיאגו (Camino de Santiago) בחיפוש אחר משמעות, בעולם שבו הטכנולוגיה הפכה נוכחת באופן הולך וגובר בחיינו היום-יומיים.

מבוא

לחיים המודרניים מאפיינים רבים. מצד אחד, החדשות הכוזבות (fake news) ותמונות הפוטושופ, המובילות אותנו למסקנה כי אין עוד דבר שאפשר להאמין בו, ומצד אחר, התפשטות המרשתת (אינטרנט) המאפשרת גישה זמינה וכמעט אין-סופית למידע, משיאה אותנו לחשוב שאפשר לדעת הכול ונוטעת בנו הרגשה שזכותנו לגבש דעה על כל דבר ועניין. חוויה דו-קוטבית זו שבה אנו מרגישים בו-בזמן שאיננו יודעים דבר, ויחד עם זאת יודעים כל כך הרבה, עלולה לגרום לבלבול, דיסאוריינטציה ואובדן אמון ביכולתנו לחוות חוויות אמיתיות ובעלות משמעות בתוכנו, ובעולם סביבנו. במאמר זה אבחן את המושגים "ידיעה" ו-"משמעות", לאור שני הקשרים הנראים לכאורה רחוקים מאוד זה מזה: חינוך ולדורף מזה, והעליות לרגל, כדוגמת דרך סנטיאגו (Camino de Santiago) מזה. אשאל מה מקומם של מושגים אלה בתהליכי למידה, בעולם שבו נוכחות הטכנולוגיה גוברת והולכת בחיינו היום-יומיים.

שיעור ולדורף: אימון ליצירת משמעות

חינוך ולדורף החל בשנת 1919 בשטוטגרט, גרמניה. רודולף שטיינר (Rudolf Steiner), אומן, פילוסוף, מדען והמייסד של החינוך האנתרופוסופי – תנועה להתחדשות רוחנית – התבקש על ידי חברו הקרוב אמיל מולט (Emil Molt) לחנך את ילדיהם של עובדי מפעל הסיגריות "ולדורף". בעקבות פנייה זו פיתח שטיינר את חינוך ולדורף, חינוך המדגיש שלבי התפתחות מוגדרים, שונים באיכויותיהם, במהלך הילדות, ומבוסס על הבנה אנתרופוסופית המקיפה את שלושת הממדים של האדם והעולם: גוף, נפש ורוח. גישה זו רואה את החינוך כעניין הוליסטי המקיף את האדם כולו: הראש, הלב, הגפיים. חינוך זה רווי באומנות, ונחשב פעילות אומנותית בפני עצמה. מטרתו של שיעור ולדורף טיפוסי היא להכין את התלמידים לעתיד שבו יהיו מסוגלים ליזום פתרונות יצירתיים, בריאים ובעלי משמעות, לאתגרים שעומדים בפניהם בנבונותם.



כדי להבין טוב יותר איך שיעור ולדורף מטפח את היכולות האלה, אציג תחילה דוגמא למערך שיעור טיפוס, שיש בו שלושה שלבים:

שלב החוויה

המורה שופכת מים לתוך שקית שקופה, ממלאת אותה כדי חצי ואוטמת אותה. לאחר מכן, היא מחממת את המים בשקית באמצעות נר. היא לא אומרת דבר לתלמידים, אלא מצפה מהם להסתכל ולהתבונן. הם עשויים להבחין בטיפות הנוצרות בחלקה העליון של השקית וניגרות מטה. התלמידים שקועים בחוויה שבה כל החושים מתמזגים. הם שוכחים את עצמם והופכים להיות חלק מהחוויה. המורה יכולה לסייע לתהליך באמצעות הבעת פליאה ויראת כבוד כלפי התופעה. שלב זה מהווה הכנה לדרך שבה נוכל לפגוש את העולם בבגרותנו.

שלב החיפוש

למוחרת, התלמידים חוזרים על החוויה בעצמם, בקבוצות קטנות. לאחר מכן, הם מקבלים תמונה המציגה מצבים שונים של מזג האוויר (עננים, שמש, תאדות וכולי) ומבקשים להניח מספרים על יד כל תמונה בסדר הכרונולוגי הנכון. מטרת התרגיל היא להבין את תהליך היווצרות העננים וירידת הגשם. התלמידים מקיימים דיון בהנחיית המורה עד שמתקבלת הסכמה באשר לסדר הנכון. התלמידים מתבקשים לצייר סוגי עננים שונים ולתארם (העננים הקלים נראים כמו כותנה מתקלפת, העננים הכבדים נראים כמו שמיכה) ולנחש אילו עננים יורידו גשם.

שלב ההמשגה / משמעות

כעבור יום, עשויה המורה לשאול את התלמידים על עננים, על גשם, על הקשר ביניהם, על האופן שבו לדעתם נוצרים עננים, ועל אופן היווצרות הגשם. במקרה שהתלמידים לא הבינו כהלכה או שכחו דבר מה, תוסיף המורה הערות והתלמידים יציירו את שלבי התהליך במחברותיהם מחברות שאותן הם יצרו בעצמם בפעילות שיוחזרה לכך בשיעור אחר – יחד עם העננים השונים ושמותיהם הנכונים. עתה לראשונה מצטייר התהליך בתודעה בצורה ברורה ומנוסח במילים ובמושגים.

השלב הראשון הוא אפוא חוויתי. זהו מפגש בין התלמידים והעולם, בלי דעה קדומה. הילד שקוע בחוויה עם כל חושי. המורה מסייעת לעורר תחושת פליאה, יראת כבוד ויופי סביב החוויה. אין הסבר, אין אינטלקטואליזציה או המשגה של המתרחש או של העומד להתרחש. המורה מכינה סיפור, משחק, ניסוי או יוזמת אירוע כלשהו עם התלמידים. התלמיד יכול לשכוח את עצמו במשך התהליך, לתת לעצמו להיפתח, להתמסר כל כולו למושא כלשהו (פרח, תהליך כימי, שפה זרה ועוד), וכך לאפשר לאותו מושא לגלות לנו כביכול את משמעותו האמיתית. זוהי הכנה למפגש עם העולם הגדול. וביתר פירוט, אנו מקווים שהילדים הללו יוכלו, כשיתבגרו, לפגוש את העולם באופן דומה – מתוך פתיחות, פליאה ויראת כבוד – בניגוד למצב המוכר שבו אנו פוגשים את העולם עמוסים בדעות קדומות וברעיונות מעוצבים מראש.

השלב האמצעי הוא שלב החיפוש. זהו השלב הרגשי, שבו הלב נוכח. בשלב זה המורה מסייעת לתלמיד להתקרב לרגש שהוא חווה. מה קרה בחוויה? האם מה שנחווה היה בהלימה עם הציפיות שלנו? מה הייתה הלהבה האדומה הזאת שהפכה ללהבה כחולה (בניסוי בכימיה)? מה זה אומר? אנו מסייעים לתלמידים למצוא שאלות ולחיות אותן, תחילה בלא תשובות. התלמיד יכול לנסות בעצמו להגיע לתובנה באשר לחוויה, דרך אומנות, דיון, הקשבה, המתנה. הוא יכול לאפשר להשערות שונות ומתחרות להתרוצץ בתוכו בעת ובעונה אחת, מבלי להגיע למסקנה סופית ומיידית. אנו רוצים לעודד את התלמיד לשהות מעט במצב האי-בהירות, לחוות את תחושת האי-ידיעה, אך עדיין להרגיש בטוח ומאוזן, ללמוד להמתין באופן פעיל, לחיות בהווה, לחפש, אך לא מתוך הדחף להבין מייד. הכוונה היא שהתלמיד תחילה ירגיש את הדברים (כמו שחשים הרבה פעמים אמת לפני שיודעים אותה באופן מודע) ורק אז יפנים ויבין. ניתן לראות כיצד שלב זה מסייע במיוחד לטיפוח חיי הרגש של התלמיד. ההרגשה היא פן של ההווה. אני מרגיש עכשיו. אני יכול לזכור כיצד הרגשתי, אבל זה כבר שלב החשיבה המתייחס לדבר מה שהתרחש בעבר. ההשהיה של שיפוט ומסקנות מהירות מאפשרת לנו להכיר את עצמנו ואת האחרים באמת, ובסופו של דבר, גם את העולם. לדוגמא, בהגיענו למדינה זרה,

שבה אנו עדים לאורח חיים ולקוד נימוסים הזרים לנו בתכלית (יפן, סין ועוד), יהיה נכון להמתין לפני שנקפוץ למסקנות, יהיה מומלץ לחיות מעט בתוך אותה התרבות, לחוות ולהרגיש את המתרחש, בלי לנסות להיאחז בתשובות מהר ככל האפשר. מכאן ניתן להגיע בהדרגה לתובנות עמוקות יותר באשר להרגלי האכילה של תושבי המקום, לדרך שבה הם עולים לאוטובוס או מברכים לשלום איש את רעהו. בלי להשהות קודם את השיפוט שלנו ואת הצורך שלנו להסיק מייד מסקנות, לא נוכל לעכל את החוויה בנפש ולא נוכל להתחבר באמת לתרבויות אלה.

ולבסוף, השלב השלישי של המשמעות. זהו היעד: הכלל, או המושג שאליו שואפת המורה. לעיתים קרובות התלמיד מסוגל להגיע אל המושג בעצמו, עם עזרת המורה. זה יכול להיות כלל דקדוקי, הבנת רכיבי הצמח, מושג החומצה, או האירועים של ליל הברדלס. בניגוד לרצף הקיים בבניית ההתנסות בחינוך ולדורף, המאפשר צמיחת שיפוט בעל מעוף ונטול דעות קדומות, בגישה הפדגוגית המקובלת, לרוב אנו מתמקדים בשלב המשמעות, וכך אנו מעבירים לתלמיד את המושג או המשמעות ארוזים בהתאם להבנה שלנו. זהו מוצר מוגמר שלא יהיה אפשר לשנותו כשהילד גדל. אם אנחנו מכתיבים את הגדרת הענן או את תהליך התהוות הגשם, נוצרת משקולת שאותה סוחב התלמיד ובעזרתה ישאף להגדיר את כל שאר התופעות שיפגוש בעולם. החשיבה תישאר מקובעת ונטולת חיים, ולא תוכל לעבור טרנספורמציה ככל שהילד יגדל. כפי שאמר פעם שטיינר: "אנו לא מצפים מילדים בגיל 18 לנעול את אותם נעליים שנעלו בגיל 10. מידת הנעל משתנה ככל שהילד גדל" (שטיינר, 1995, עמ' 105). אני יכול ללמוד על החומצה מחיפוש בוויקיפדיה, מהגדרה שהמורה נותן, או שאני יכול לצאת לחיפוש שהוא אישי, מלא כאב, אושר, תסכול או רגעי התגלות. חיפוש שבו אני לומד להמתין מעט לפני שאני מסיק מסקנות, מניח לדברים לפעול עליי, לשתף אותי באיכויות שלהם. בדרך זו, אני מפתח קשר אישי עם מושג, רעיון או תופעה, שהוא תולדת המאמץ הפעיל שלי. דעה שאני מחזיק בה היום אינה מגבילה אותי או מונעת ממני את האפשרות להכיר ולחוות חוויות חדשות. אינני אסיר של הדעות שלי, ואיני מחזיק בהן בכל מחיר. התפיסות שאני מפתח מחוברות באופן אינהרנטי לתפיסות אחרות, כפי שעלה מחובר לגבעול, וגבעול מחובר לשורש, ושלושתם יחד חיוניים לפריחת הצמח. בדומה, אני מגיע להבנה עמוקה באמצעות תהליך שהתחיל בחוויה, המשיך בחיפוש והסתיים במשמעות. בשיעור שתואר לעיל, התלמיד הגיע להבנה פנימית על אודות היווצרות עננים וגשם, ולא הסתפק במידע שטחי שהוקנה לו מבחוץ.

המסע שלנו עובר, אם כן, מחוויה לחיפוש, ומחיפוש למשמעות. השלב האמצעי, שלב החיפוש, מאפשר לנו לתרגל את היכולת להשתוות במשך זמן מה, להתנגד לדחף לשפוט, לחפש משמעות באופן מידי. כך אפשר לסייע לתלמיד להגיע להמשגה עצמאית בעלת חיות ומשמעות, במקום להגיע למסקנות שתואמות את האידאולוגיות, או האמונות של המורה או מחזקות את תחושת הביטחון העצמי שלו. תהליך של אי-ודאות מאפשר לאדם להגיע לטרנספורמציה פנימית ולמצוא חיבור ודאי, אמיתי ובעל משמעות חיה עם העולם. תהליך של אי-ודאות מאפשר לאדם להגיע לחוויה של ודאות.

דרך סנטיאגו (Camino de Santiago)

מאות שנים לפני שנולד חינוך ולדורף, תועדה חוויה אחרת שאפשרה תרגול של חיים במצב של אי-ודאות, הצבת שאלות וחיפוש אחר משמעות: "דרך סנטיאגו דה קומפוסטלה", עלייה לרגל עתיקה שזכתה לעדנה בעשרים השנים האחרונות. נקודת ההתחלה המסורתית של המסע הרגלי היא בעיירת הגבול סן ז'אן פיה דה פורט (Jean Pied de Port) שבצרפת, המרוחקת כשמונה מאות קילומטר מסנטיאגו דה קומפוסטלה שבצפון-מערב ספרד. השתתפתי במסע רגלי זה בשנת 2017, אף שהתחלתי לצעוד מלה פוי-אן-ולה (Le Puy en Velay) שבצרפת, מקום מרוחק יותר, וכך הלכתי מרחק של כ-1600 ק"מ עד קומפוסטלה, ועוד כארבעה ימי הליכה משם עד כף פיניסטר (Finisterre) בחוף האטלנטי. פירוש השם "פיניסטר" הוא "סוף העולם" ומקורו באמונה הרווחת שמי שימשיך לשוט מעבר לאותה נקודה, פשוט ייפול מעל פני כדור הארץ. נשאלת השאלה, מהיכן נובע הרצון המודרני לחדש את המסלול הקדום של סנטיאגו דה קומפוסטלה, שבו צעדו כל כך הרבה עולי רגל בימי הביניים כדי לזכות בכפרה על עוונותיהם? מה הסיבה לחידוש ההתעניינות ב'קמינו' ובעלויות לרגל קדומות אחרות? מה נוכל ללמוד מכך?

כדי לענות על השאלה, אתאר תחילה כמה ממאפייני החוויה של עלייה לרגל זו. העלייה לרגל כרוכה בהליכה כמעט יום-יומית, כאשר אדם סוחב על גבו את הדברים שיוזקק להם במהלך המסע: כמה זוגות גרביים ותחתונים, מגבת קטנה, שק שינה, פנס, מים, סכום, נייר טואלט, אולי ספר קטן. מקום הלינה מתחלף מדי לילה, כאשר למוחרת יוצאים ליעד



הבא. כל אחד הולך בקצב שלו, עם הקשיים וההרגשות הייחודיים לו. בהתחלה חשים כאבים בגוף, מתפתחות יבלות ככפות הרגליים (במיוחד כשהנעליים חדשות), והגוף סופג את חוסר הנוחות הנובע מהסתגלות לצורת החיים החדשה. אחר כך מסגלים צורת חיים פשוטה, עם קצב פשוט – הליכה משמונה בבוקר עד לשעה אחת או שתיים בצהריים, כביסה ביד של הגרביים והתחתונים, מקלחת, מנוחה, ארוחת ערב פשוטה, כתיבת מחשבות, רגשות ואירועי היום ביומן, פגישה עם עולי רגל אחרים, ושינה. לעיתים, שיחה שהתפתחה עם צועדים אחרים בזמן ההליכה נמשכת אל תוך הערב, אחרי שמתברר שגם הם לנים באותה אכסניה. השיחה עשויה להיות סביב הסיבות ליציאה למסע, או עניינים אישיים, המאבקים הכואבים בחיים ועוד.

המשימה היומית היא ללכת. כל אדם חופשי להחליט כמה ילך בכל יום, באיזה קצב, עם מי ידבר, על מה יסתכל, היכן יעצור להפסקה. אני תמיד בא ממקום אחד והולך אל מקום אחר – אני אף פעם לא בהתחלה או בסוף. אני בדרך אבל עוד לא הגעתי ליעד. אני לא יודע לאן אגיע מחר. כל מה שאני יודע הוא שאלך. איש אינו מכריח אותי לקום בבוקר וללכת, אך במובן מסוים אני מרגיש מחויב לעשות כן (היו בקרים שבהם התעוררתי עם רצון לוותר, אך המשכתי במסע). כך מוגדרת החוויה הזאת, ומכאן הכלל שלפיו מותר ללון באותה אכסניה לילה אחד בלבד. קשה להרגיש נוח מדי בדרך בגלל האי-ודאות שמביא כל יום חדש. לכל אחד העול שלו שהוא נושא עימו. יש שהלכו מאה קילומטר, ויש שהלכו כבר אלף קילומטר ויותר, אף אחד אינו שופט אותך, ואין תחרות בין הצועדים. ההליכה מאיטה את הזמן, הרי זה כאילו אדם מועבר למקום מסוים כשהזמן נמדד לפי מרחק ההליכה שהוא עצמו גמע, בלי הדחף למצוא את האמצעי המהיר והיעיל ביותר להגיע ליעד. אני מקשיב, הקשבה ממושכת. אני עוזב את ביתי מאחור ומחליט באופן חופשי לצאת להליכה. הועברתי כביכול למקום שבו אין לי עבר, שבו מה שחשוב הוא הכאן ועכשיו – היבלת המציקה לי ברגע זה, הנעליים שאני נועל, הצעדים שאני גומע, האנשים שאני פוגש בדרך. יש בדרך מקום שבו נוצר תל, ערמת סלעים. במקום זה כל אחד יכול "להשאיר דבר-מה" שסחב עימו – כאב, חוויה, רגש, מאורע, או כל דבר אחר. הצועדים מרימים אבן ומוסיפים אותה לערמה כדי לסמל את שחרורם מהדבר הזה שהכביד עליהם בעבר.

הדרך (The Way) כחוויה של הלב

בכיתת ולדורף גם "צועדים בדרך סנטיאגו" מדי יום ביומו. ב'דרך', אני מעביר את עצמי למקום שבו אני פתוח ללמוד מהדברים הבאים לקראתי מדי יום, כאשר אני חופשי מהדאגות היום-יומיות שלי בבית, חדר בתחושת פליאה ויראת כבוד כלפי כל האנשים שאותם אני פוגש בדרך (תחושות שמורה מטפח/ת בשלב החוויה). ב'דרך' אני חי בתוך אי-ודאות, ככל יום, בלי לדעת לאן אגיע. ב'דרך' אני שואל שאלות – את עצמי ואחרים – בלי שאקבל בהכרח תשובות מיידיות, בין השאר, משום שהזמן עובר לאט יותר, משום שאני יודע שאני יכול להמתין, פשוט להיות. "קומפוסטלה" אינה היעד, אלא האמצעי המאפשר לי לעבור את התהליך של חוויה ישירה, חיפוש ומשמעות. יש דרכים רבות להגיע לקומפוסטלה (הנתיב הפורטוגלי, הנתיב החורף, נתיב החוף ועוד). כל אחת מהן מעניקה לצועד בה חוויה שונה ומלמדת אותו דברים שונים. כך גם בחינוך ולדורף קיימות 'דרכים' שונות (אנגלית, כימיה, ביולוגיה, נגרות, גאוגרפיה ועוד) שלכל אחת מהן "קומפוסטלה" (מטרה לימודית) משלה. חומר הלימוד אינו יעד בפני עצמו אלא משמש כלי לחינוך הנפש (את החומר בכל מקרה ילמדו התלמידים כך או אחרת).

הטכנולוגיה והלב

מה הקשר בין צעידת הקמינו והתהליך שמזמן שיעור ולדורף, לבין החיים בעולם הטכנולוגי של היום? כדי לענות על שאלה זו, אבחן כעת את טבעה של הטכנולוגיה והשפעתה על החוויה היום-יומית שלנו. חשוב להרגיש שאין כאן כוונה להתכחש למקומה החשוב של הטכנולוגיה בחיינו. אך מנגד, יש להיות קשובים לניל פוסטמן האומר שבמובן מסוים, הפך המחשב לאל חדש או לדת חדשה, וכמעט אסור לומר עליו דבר שלילי, מהחשש להיחשב כופר (Postman, 1993). מטרת הדיון כאן היא לבטא התנגדות לנטייה זו של סגידה לטכנולוגיה, דרך מודעות הן לתפקידה הן לסכנות הגלומות בה.



אחת ממטרות הטכנולוגיה היא יעילות. הטכנולוגיה מקלה עלינו, מספקת לנו תשובות באופן מיידי. אף שיש בכך תועלת רבה, מאפיין זה של המרוץ להשגת מידע, או סיפורים המעניקים סיפוק או גירוי רגעיים, מחליש בהדרגה את יכולתנו להיות עם עצמנו ועם אחרים ואת היכולת להיות שרוי במצב של המתנה מודעת. הטכנולוגיה היא מעין תשתית שהמצאנו לעצמנו, המספקת לנו ביטחון ונוחות. היא תולדת הצורך שלנו בביטחון, תולדת החשש שלנו מעמידה בפני הבלתי ידוע, ומייצגת את הצורך שלנו במידע. הטכנולוגיה מעלה את המידע למעמד מטפזי (Postman, 1993). לדבריו: "התשובה לשאלה 'איזו בעיה פותר המידע?' היא בדרך כלל 'כיצד לחולל, לאחסן ולהפיץ עוד מידע בצורה נוחה יותר, במהירויות גבוהות יותר מאשר בעבר. המידע הוא גם האמצעי וגם המטרה של יצירה אנושית".

גארי קספרוב אמר פעם כי מכונות הן חסרות תועלת משום שהן מספקות רק תשובות, אך אינן שואלות שאלות. הטכנולוגיה מבטאת יעילות קרה, חסרת חום אנושי, חסרת לב ומקצב אנושיים. הטכנולוגיה אינה ישות שיכולה לעזור בדרך סנטיאגו דה קומפוסטלה. היא אינה יכולה להתאמץ ולהזיע, לבחור להישאר, לזמן מה, בלא תשובות. לטכנולוגיה תמיד "יש" מידע, ומכאן המשיכה שלנו אליה ואל הוודאות שבה. באמצעות הטכנולוגיה, אנו מגיעים לרוב במהירות רבה לתשובות שטחיות. הזמן מאיץ במקום להאט (המחשה יפה לכך מופיעה בסיפור "מומו" של מיכאל אנדרה). חיפוש המידע אינו כרוך במאמץ פנימי של כל ישותי – ראש (חשיבה), לב (רגש) וגפיים (כוחות רצון). יש הבדל מהותי בין החיפוש בוויקיפדיה אחר מידע על קומפוסטלה, בין נסיעה ישירה לקומפוסטלה, ובין התנסות במסע ארוך לשם, המחייב מאמץ פיזי ונפשי. קל הרבה יותר לטוס לקומפוסטלה מאשר ללכת 1600 ק"מ. זאת הבחירה שאנחנו יכולים לאפשר לעצמנו היום: אנחנו יכולים לאפשר לנו ולתלמידנו בבית הספר, באמצעות התהליך שמתאפשר בשיעור ולדורף, להתנסות במפגש פתוח עם העולם, להשאיר מאחור את הדעות והידיעות (שלב החוויה) ולחיות לזמן מה את החוויה של כאן ועכשיו (שלב החיפוש) בדרך לחיבור עם העולם, ומציאת משמעות בו. כנגד זאת, אנחנו יכולים לגזול מעצמנו ומהם את האפשרות הזאת באמצעות הגעה ישירה אל השלב האחרון, שלב המוצר המוגמר, שלב הטיסה הישירה אל קומפוסטלה, שלב הנוחות, שלב המידע שהושג באמצעות הטכנולוגיה – ולהשאיר כך את העולם סביבנו זה.

כיום מתקיים מתח תמידי בין משמעות ומידע; בין תהליך של התהוות ובין הדבר המוגמר שאנו רוצים שיהיה כבר מאחורינו – "בעבר"; בין הרצון לדעת מידע, לקבל דברים מוכנים וארוזים, להשיג ולהיות בעלים של (טכנולוגיה למשל) מחד גיסא, ובין מתן אפשרות לעצמנו לחיות בלא-נודע, בדרו-משמעות של תהליך לא ברור, לוותר על דעותינו, לבחור במודע לצפות ולהמתין בלי לחץ, לחוות (כאב, אושר, תסכול) בדרך למציאת משמעות – מאידך גיסא. היום ב'קמינו' רואים את שתי הנטיות הללו. בהדרגה הופך ה'קמינו' לחבילת תיירות, מיזם פיננסי, הישג לסמן עליו "וי" ברשימת הרפתקאות, כאשר הדבר החשוב ביותר היא תעודת הגמר שמוענקת בסוף הדרך. היבטים אלה פוגמים יותר ויותר בחוויה האמיתית, וכתוצאה מכך עוד ועוד אנשים מחפשים אחר מסלולי 'קמינו' חלופיים שטרם הושפעו מתעשיית התיירות ההמונית. יש כאן ביטוי לרצון למצוא מקום שבו הזמן מאט ומסקנות אינן מתקבלות בחופזה, בניגוד לעולם הטכנולוגי שבו הזמן בהאצה מתמדת וקיים צורך בלתי פוסק לדעת. תופעת ה'קמינו' היא ביסודה ביטוי לרצונם של אנשים להיפתח לחוויה של חיפוש אחר משמעות.

גילוי המשמעות מחדש (The Rediscovery of Meaning)

כעת אפשר לבחון בקצרה את פשר המושג 'משמעות' (שלב שלישי) וחשיבותו בעידן המודרני. לשם כך אתאר בקצרה תהליך שאותו אני מכנה "האבולוציה של המודעות", ואדגיש כיצד אבדה המשמעות בתהליך זה, וכיצד ניתן לגלות אותה מחדש. לפני מאות שנים "נולדנו" אל תוך מקצוע הנפח או הנגר של אבינו, נולדנו אל תוך הכפר שבו גדלנו, ובו נשארנו עד סוף חיינו. היום, אפשר לשלוף אותנו ממקום קיומנו הבטוח. ביכולתנו להתחבר עם כל אחד בכל מקום בעולם, לחיות בכל מקום שנחפון ולהתנסות בשלל מקצועות וחוויות. אנו אולי "נולדים" אל תוך כפר ההורים, אבל רוב הסיכויים שלא נישאר שם. כל בדיקה המשווה את מצב האדם היום, לעומת מצבו לפני 50, 100 או 500 שנה, תאשר קביעה זו. היחס שלנו לעולם, והחוויה המודעת שלנו בתוכו, נמצאים בהתהוות תמידית. גם בשפה אפשר לראות ביטוי לתהליך זה. אוון ברפילד (Owen Barfield) אנתרופוסוף בריטי, חבר קרוב של ק.ס. לואיס וחבר בקבוצת הדיון הספרותית ה'אינקלינגס' (The Inklings), מתאר כיצד מודעות עצמית מפציעה מתוך "מודעות סתמית". תהליך זה אינו מתאר את האדם כמי שהחל את דרכו בבחינת דף חלק, היינו, בעל מודעות עצמית,

אך חסר מחשבה, המתמודד עם עולם בלתי ניתן להבנה. לפי ברפילד הייתה היווצרות הדרגתית של חוויה אנושית פנימית, מתוך הזדהות חולמנית עם הסביבה (בדומה להתעוררות הדרגתית של ילד לעולם). במחקרו על התפתחות השפה, הוא מצביע על תהליך הנע מאחדות עם העולם החיצוני, אל עבר מודעות עצמית הדרגתית. כדוגמאות אחדות למעבר של המודעות ממצב חיצוני למצב פנימי יותר, הוא מראה כיצד מילים מסוימות (שפה היא הרי ביטוי של מצב התודעה של האדם) עברו גם הן במסלול זה מן העולם החיצוני אל העולם הפנימי. מילים כגון דיכאון ורגש (emotion) קיבלו משמעות פנימית סביב המאה ה-17. לפני כן, שימשו מילים אלה לתיאור חפצים או תופעות חיצוניים. תובנה רלוונטית נוספת היא כי במאה ה-19 נוצרו יותר מארבעים שימושים למילה "עצמי" - self esteem, self consciousness, וכולי. (ברפילד, 1967, 1977).

לכן, בניגוד לעבר, היום אנו חווים את הייחוד שלנו במידה רבה יותר. הליך איטי זה של התעוררות האנושות למודעות העצמית, משתקף גם בחיי האדם: בראשית חייו תלוי התינוק לחלוטין בסביבתו והוא חלק ממנה, הוא עובר בהדרגה לעצמאות ולמודעות העצמית בחייו הבוגרים, ואז הוא מרגיש בצורך למצוא חיבור אישי מחודש לעולם. בשנת 1977, טבע ברפילד את המונח "גילוי המשמעות מחדש" המתייחס לעובדה כי במשך תהליך הייחוד המתואר לעיל, הפכנו מנותקים ומופרדים מהעולם סביבנו, וכתוצאה מכך אבדה משמעותם המקורית של הדברים. עולה השאלה: מה היא בעצם משמעות? הרי לעיתים קרובות אנחנו משיגים בתודעתנו את משמעות הדברים שאותם אנו עומדים לבטא, המשמעות עשויה להדהר בנו – ביכולתנו לחוות זאת במיוחד כשאנחנו מנסים לומר משהו בשפה זרה – אנחנו מרגישים את התהום בין המשמעות שהתכוונו אליה בתודעתנו ובין המילים שאנו מבטאים. המילים הן כמו הסימון הסופי של משמעות זו. המילים מעניקות צורה מוחשית למשמעות שלנו. לעיתים קרובות, אין די במילותינו כדי לבטא את מה שהתכוונו באמת לומר. המשמעות הינה קדם-חומרית, היא קיימת לפני שהיא נגלית בחומר (במילים או ביצירה אומנותית). באמצעות האומנות אנחנו יכולים לבטא את הממד הרוחי שבחומר. ניתן לדמות זאת לקריאת טקסט. אין די בממד החומרי כדי להבין את משמעותו האמיתית של משפט או של טקסט.

היכרות עם תכונות הדיו של כל אות מצוירת או עם שמן של האותיות (מידע), אינה מעניקה לי הבנה של משמעות הטקסט. המשמעות אינה נוכחת במהות החומרית, או בשמן של האותיות, אלא בחיבור בין המילים, ובסופו של דבר במשמעות הרוחית שקיימת עוד לפני התגלמותה במילים הכתובות. ההתבוננות בצמח – הצפייה הסבלנית (כפי שנעשית בשיעור ולדורף) בצורתו ובמטמורפוזה שלו לאורך זמן, בעונות המתחלפות, ביחס השלם לחלקיו (עלים, פרחים ושרשים), בתכונותיו הבולטות – מאפשרת לנו להבין הן את התכונות החומריות של הצמח (מידע) הן את התהליכים המתרחשים בו ואת מהותו (משמעות). בדומה לחווית הרגש ולשלב החיפוש בשיעור ולדורף, משמעות נחוות בהווה (עוד לפני שמתעצבת במילים והופכת לאירוע מן העבר). ביסודו של דבר, המשמעות אינה מעוגנת במה שחשבנו או ידענו או הרגשנו (בזמן עבר), זה מקום המנוחה הסופי שלה. מקורה בידעה, בהרגשה, בחוויה בהווה, בהמתנה הפעילה ובשאלת שאלות. הקמינו' ושיעור הוולדורף יכולים לספק את התנאים לתהליך זה של "יצירת משמעות" (meaning making process).

נוכל לגלות מחדש את המשמעות, או לעשות אותה שלמה שוב, אם נתחיל בתהליך של איחוד מחודש של הפנימי עם החיצוני. מסע שיכול לחבר אותנו לעולם שהפך יותר ויותר מרוחק וזר, ככל שהפכנו אנו ליותר ויותר אינדיבידואליים ובעלי מודעות עצמית נפרדת. ב'קמינו' אפשר לגלות את המשמעות בדיוק משום שהוא מקום של האטה, של חיים בלא-נודע, של שאלת שאלות, של עזיבת העבר מאחור. בכיתת ולדורף אפשר להתכונן לתהליך הזה, וכן בחוויות ובמקומות רבים מאוד, כגון תיאטרון האימפרוביזציה, שם הוא מתבטא באימפרוביזציה של הלא-נודע, בעלייה לבמה עם אחרים בלי תוכנית ידועה מראש, מתוך ביטחון ברגע עצמו, ובידיעה באשר למה שיש לומר ומה צריך להיות משחק (ומכאן היופי של תיאטרון האימפרוביזציה). נדרש אומץ רב כדי לאפשר לעצמנו חוויה חדשה זו. היא מפחידה אותנו עד מוות. ממקום זה פיתחו בני האדם את הטכנולוגיה. כמו שכבר צוין, הטכנולוגיה מושכת אותנו אל הנודע, אל המעוצב, אל הבטוח, אל הפסיביות (חשבו על הכוחות הדרושים לדמיין תמונות בשעת קריאת ספר לעומת התמונות הנגלות לנו בשעת צפייה בסרט פעולה). היא מרחיקה אותנו מעצמנו. הטכנולוגיה מובילה אותנו למידע, אל ידע שלא חלמנו עליו, אבל לא אל משמעות. ניצב מולנו האתגר של מציאת האיזון הנכון בין חיפוש מידע ובין חוויה של משמעות. באיזון מידה יפגום חיפוש המידע ביכולתנו לחפש משמעות בעתיד? בחירה זו בין מידע ומשמעות חשובה לנו משום שהיא זו שתקבע כיצד אנחנו ודורות העתיד נחווה את העולם סביבנו, כמקום זר הקיים במנותק מקיומנו שלנו (ללכת ישר אל שלב המשמעות) או כמקום שאליו אנחנו יכולים להתייחס ישירות ולהרגיש בו בבית – במילים אחרות, עולם עם



משמעות. בהיותנו מסוגלים לטפח את היכולת להרגיש חיבור פנימי עם העולם סביבנו, חיבור המעניק לנו ביטחון, אנו מכינים את תלמידנו להתמודד עם העתיד לא באופן מופשט וחסר חיים שיוכיל לפתרונות מופשטים וחסרי חיים, אלא באופן שיאפשר להם למצוא חיבור נכון ואמיתי לעולם, ובדרך זו – למצוא פתרונות מלאי משמעות לאתגרים העומדים בפניהם. פתרונות כאלה יכולים להביא לריפוי אמיתי. לרפא (to heal) משמע להפוך לשלם (whole). בעולמות החיצוניים והפנימיים שלנו, ההופכים יותר כאוטיים, רוויי מידע ומפוזרים, אנו יכולים לבחור לחוות את החיפוש אחר משמעות ולתרום לשלמות בתוכנו ובעולם בכלל.

רשימה ביבליוגרפית

- Barfield, O. (1977). The rediscovery of meaning and other essays. San Rafael, CA: The Press.
- Barfield, O. (1967). History in English words. Lindisfarne Books.
- Postman, N. (1993). Technopoly. The Surrender of Culture to Technology. New York: Vintage Books, Random House, Inc.
- Steiner, R. (1995). The kingdom of childhood. Hudson, NY: Anthroposophic Press.



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>

חינוך ולדורף ערבי-יהודי
חינוך לחיים – חינוך לחמלה

אמיר שלומיאן

חינוך ולדורף ערבי-יהודי חינוך לחיים - חינוך לחמלה

אמיר שלומיאן

תקציר

המאמר סוקר את דרכו האישית של אמיר שלומיאן, מחנך, פעיל חברתי ומוזיקאי, שייסד יחד עם שותפים רבים גנים ובית הספר ערבי-יהודי ברוח חינוך ולדורף בכפר חילף בגליל התחתון: "עין בוסתן". שלומיאן מתאר את הקמת העמותה "מעין בבוסתן" ואת היוזמה החינוכית ומציג כמה מהאתגרים הרבים שעמדו ועדיין עומדים בדרכם. חינוך ולדורף ערבי-יהודי בבית הספר "עין בוסתן" מבוסס על משולש אידאי שצולעו האחת היא הדו-לשוניות כדרך של קבלת והכרת האחר, השנייה היא דרך החינוך של ולדורף והשלישית היא ההקשבה, כדרך שיש לתרגל שוב ושוב.

העשייה החינוכית נועדה להכין את ילדינו לחיים בעולם בן זמננו, אלא שטענה זו עשויה להתפרש בדרכים רבות. מה פירוש הכנה טובה של ילדי הארץ לזמן ולמקום שבהם הם חיים? ובעצם, לאילו ערכים אנו מחנכים? טוב נעשה אם נחזור לשאלות אלו מפעם לפעם. לאחרונה מלאו 100 שנים לחינוך ולדורף. אני מוצא שזהו מועד טוב לחזור לשאלות יסוד אלו. במאה ה-21 עומדת האנושות בפני כמה אתגרים הרי גורל. אחת המשימות הקשות ביותר העומדות בפניה היא קבלת האחר. כולנו ערים לקושי זה, שמולו ניצבות חברות רבות בעולם, ובעטיו מתרחשים אסונות רבים וכבדים. נהיר לכולנו כי יכולתו של אדם להבין את זולתו היא הבסיס ליכולתו לחוש חמלה ואמפתיה, והבסיס להיותו אדם טוב, במובן העמוק והפשוט של המילה. אך איך נוכל לחנך את ילדינו בדרך שתעודד את יכולתם להבין ולקבל את האחר, ותעודד בהם חמלה?

באוקטובר של שנת 2000, ימים ספורים אחרי שחזרתי עם משפחתי הצעירה לארץ בתום שהייה ממושכת באירופה, בערו הצמתים. אירועים שהחלו כהפגנות הזדהות המוניות של ערביי ישראל עם ערביי יהודה ושומרון, לאחר פרוץ האינתיפאדה השנייה, הסתיימו במוותם הטרגי של 14 אנשים. בעקבות חוויה שהייתה לי עצמי באחד הצמתים, יזמתי פגישות בין ערבים ועברים, שנערכו בפורום של מעגלי הקשבה. נפגשנו אחת לחודש בקביעות. ערכנו ארוחה משותפת, קראנו בקול את אמונות היסוד וכלליה של הקבוצה בשתי השפות, עברית וערבית, ואז התפצלנו למעגלי הקשבה, שבהם תרגלנו את יכולתנו להקשיב, פשוטו כמשמעו. שני כללים ייחדו פעילות זו. הכלל הראשון - מספר דוברי הערבית ומספר דוברי העברית חייב להיות זהה. משמע, אם רצה מישהו להשתתף היה עליו לוודא שאין הוא מפר את האיזון בין דוברי העברית והערבית, אם האיזון הופר - היה עליו למצוא נציג נוסף של התרבות האחרת; הכלל השני היה שכל דבר ייאמר בשתי השפות. הטענה המוכרת לפיה כל דוברי הערבית מדברים עברית לא שכנעה אותנו. בשעת התרגום הייתה שהות לנשום עמוק ולעכל את הדברים. תרגלנו איך לומר יותר בפחות מילים. הפגישות נערכו לסירוגין ביישוב ערבי וביישוב עברי, ונעו מיישוב ליישוב לפי ההזמנות שקיבלנו מן המשתתפים עצמם. במפגשים הגדולים ביותר, בכפר קרע ובמעגן מיכאל, השתתפו כ-70 אישה ואיש.

מעגל ההקשבה התגלה לי כמתנת רוח אמיתית. מצאתי עצמי מתרגל בשקידה את כלליו: שימוש בחפץ הקשבה¹, דיבור מהלב, הקשבה שאין בה שיפוט. הבנתי עד כמה מורשת זו, שהועברה אלינו מתרבויות של ילידים אמריקניים, עשויה לשנות את השיח, ודבקתי בה. התנסות זו זימנה לי חוויות משנות חיים. אספר כאן על שני מקרים שיכולים ללמד אותנו רבות על חשיבות העניין.

באחד הפגישות, שהתקיימה בוואדי ערא, השתתף צעיר ערבי מאחד היישובים הסמוכים, סטודנט לתקשורת במכללה דוברת עברית. בבוא תורו לדבר הוא ביטא תסכול אדיר. הוא פירט את כעסו וביטא אותם בערבית שתורגמה לעברית.

1 חפץ העובר במעגל מאדם לאדם. רק האדם המחזיק בחפץ רשאי לדבר. כך נשמר הכלל שאיש אינו מתפרץ לדברי חברו וזכות הדיבור נחלקת שווה בשווה בין כל הנוכחים.



השנאה מילאה אותו עד לבלי הכיל. הוא החזיק בידו טלפון נייד, הניפו, כשהוא מציגו לכולם, ואמר משהו ברוח זו: אילו הייתה בידי פצצה במקום טלפון, ואילו רק יכולתי, הייתי מטיל פצצה זו על אחד הבניינים הומי האדם בתל אביב. הרוחות סערו כמובן. אנשים קמו במחאה שאותה הפנו כלפי, על עצם העובדה שדברים כאלה יכולים להישמע במעמד זה. אני השקטתי את הרוחות, ועמדתי על כך שאנו מסוגלים לשמוע כל דבר, וכי לא הטלנו שום סייג על דברים שנאמרים, אלא רק על דברים שנעשים. הקבוצה נרגעה אט אט, אך מורת הרוח הורגשה עד סוף הפגישה. הבחור הצעיר הפתיע את כולנו כשהמשיך להגיע בחודשים הבאים. בפגישתנו השלישית או הרביעית, כשפניתי אליו בהיסוס, וביקשתי שיתייחס לדברים שאמר בביקורו הראשון, אמר משהו ברוח זו: בחיים לא אזורק שום פצצה על אנשים כמוכם. הרי אני אוהב אתכם. דמעות של התרגשות וחמלה נצצו בעיני רבים. לא היה אפשר להגזים בכוחן המתמיר של ההקשבה וההכלה.

במקרה אחר, כשהרחבנו את רדיוס הפעילות ונכנסנו גם לפלסטין, התקיים מעגל קטן ואינטימי בכפר קרוב לג'נין. מעטים אך נחושים היו האנשים שנאותו להצטרף. בין חברינו המוכרים היה גם גבר בשנות השלושים לחייו, שנראה פועל קשה-יום. פניו היו חתומות והיה קשה לעמוד על המתחולל בנפשו פנימה. אנשים שיתפו בתורם בכאבים ובהרהורים נוכח המחלוקות בין העמים, נוכח בניית גדר ההפרדה שהקשתה מאוד, ובמתכוון, את הגישה של עובדי ארמה פלסטינים לאדמתם. בהגיע תורו של האורח הוא אחז בחפץ ההקשבה ואמר בערכית דברים ברוח זו: הגעתי לכאן בעל כורחי. חברים הכריחו אותי. לא האמנתי שאדבר, אבל אחרי ששמעתי אתכם אני מרגיש שאני יכול אולי לומר כמה דברים. אני מלא שנאה וזעם. אני אב לשלושה ילדים קטנים. עבודה אין לי. אני יוצא יום-יום מהבית ומחפש איך להביא כסף לחיתולים, לחם וחלב. בעבר הלא רחוק, לפני שנבנתה הגדר הארורה, הייתה עבודה בישראל, היה לי גם אישור עבודה. אך זה כבר חודשים רבים שאני יכול לעבוד. כשהגעתי למחסום כדי לבקש אישור עבודה בישראל, לפי הנהלים, פנה אליי חייל צעיר בלשון גסה ואמר שאם אסגיר את חוליית המחבלים הבאה שתצא מהכפר שלי, הוא ידאג לי לאישור עבודה. כשהסברתי לו שאין לי מושג למה הוא מתכוון ושאני יכול לעזור לו, הפנה אלי את קנה רובהו ואמר: עכשיו תוכל להיזכר יותר טוב? הוא פקד עליי להתפשט, וכשאני עירום לגמרי פקד עליי לזחול על הארץ כתינוק. בשבועות האחרונים קיבלתי הצעות להתחבר לחגורת נפץ ולצאת לפעולת נקם בישראל בתמורה לטיפול מסור וקבוע באשתי ובילדי. אני מרגיש כמו כלי ריק. עמדתי להיענות להצעה. עכשיו, בזכות הפגישה הזאת, אני לא חושב שאוכל לעשות את זה בחיים. האיש סיים את דבריו כשכל הנוכחים בוכים ומתפתלים על מקומותיהם בכאב. אחת המשתתפות העבריות ביקשה את רשותו לעשות מעשה קיצוני. הוא נעתר, על אף שלא ידע מה היא מתכננת. היא כרעה על ברכיה למרגלותיו, כשהוא יושב על כיסא, השפילה ראשה ואמרה כי הגם שהיא יודעת שאין הוא מאשים אותה אישית, היא מבקשת שיסלח לה, ונישקה את רגליו. האיש הופתע וצחק צחוק נבוך, אך משחרר. כולנו הופתענו מהמעשה הקיצוני. ואני תהיתי מה אני לומד ממנו. כשאני נזכר וכותב את הדברים אני עצמי בוכה. שמו ודמותו נשארו חקוקים בליבי.

*

בני הבכור בילה את שלוש שנותיו הראשונות בבית. אחר כך ביקר במשך שנתיים במשפחתון בקצה הרחוב שבו גרנו, בטבעון. בשנת 2005 היה בן חמש. הוא סיים את שהייתו במשפחתון והיה אמור להצטרף לגן ילדים. באותה עת היו בטבעון שלושה גני ולדורף יפים ומוצלחים, אלא שלירידי משהו היה חסר בהם. היה לי קשה להשלים עם העובדה שילדי שלי יגדל כמו שגדלתי אני, מבלי שיכיר בקיומו של עוד עם קרוב כל כך, העם שמעבר לוואדי. הרי אני עצמי, עד שנות העשרה של חיי, לא הבחנתי בקיומו של העם הערבי, וגם אז לא הבנתי דבר וחצי דבר מן העובדות המטרידות. בהשראת יאנוש קורצ'ק, שאמר כי כדי לשנות את העולם יש לשנות את החינוך, החלטתי לנסות לעשות מעשה. במאי 2005 נפתחה עמותת "עין בוסתן"² העוסקת מאז ועד היום בחינוך ולדורף דו-לשוני. לא כאן המקום להרחיב על אודות נפלאותיה של פדגוגיית ולדורף, שאליה התוודעתי בלונדון, שנים ספורות קודם לכן. העמותה הקימה גן ילדים לבני התרבות העברית ובני התרבות הערבית. בספטמבר 2005 נפתחה שנת הלימודים הראשונה עם גננת דוברת ערבית, וגנן דובר עברית. יצאנו לדרך נרגשים ושמחים, מלאי תקווה ואמונה ועמוסי שאלות כרימון:

באיזו שפה על הגננים לדבר? אילו חגים עלינו לחגוג? כיצד יחגגו אותם? איך למשל חוגגים את חג החנוכה עם ילדים בני עם אחר? איך מספרים סיפור? באיזו שפה? יכולתי להניח כיצד תבוא התרבות העברית לידי ביטוי בגן, לפחות היה לי קצה חוט שאפשר לשאול על כך שאלות. אך מהו הכיטוי המתאים לתרבות הערבית בגן ילדים הפועל בשיטת

2 אצל רשם העמותות השם הוא "מעייין בבוסתן", כמו בערבית: "עין אל-בוסתאן"; באנגלית נקראת העמותה Ein Bustan והוא השם הרווח.



ולדורף? והרי לא ידעתי דבר על תרבות זו. למעשה נדהמתי לגלות עד כמה אני בור בנושא זה. ועוד שאלות: באילו ימים יש להפעיל את הגן? איך לקבוע את ימי החופשה? לפתע התחזר לי עד כמה המערכת כולה בנויה על הפרדה. כאילו יש יד מכוונת השוקדת על הנצחת ההפרדה. בחרתי להאמין שברוב המקרים הדברים אינם נעשים במודע, אך התוצאה אחת היא. המשימה שראיתי לנגד עיניי, לתרום לקירוב לבבות דרך החינוך ובעזרת הפדגוגיה של ולדורף, מילאה אותי בחמלה ובתקווה, במשמעות ובכוח פעולה.

פעלנו כצוות שכלל את הגננים, אך גם הורים ומתנדבים. הגדרנו לעצמנו את השאלות הדחופות ביותר, ונתנו תשובות זמניות, מתוך הבנה שזהו תהליך מתמשך. פעלנו במעגלים שונים: הוועד המנהל טרח סביב שאלות פרקטיות ובירוקרטיות; צוות פדגוגי טרח סביב שאלות של תרבות, שפה ופדגוגיה, והגננים, עם ליווי מקצועי, מצאו את התשובות לצורכיהם הפרטיים של הילדים. הייתה לי הזכות להיות שותף בכל הצוותים האלה, ולנצח על חבורת אנשים מופלאה. גילינו עד כמה המשמעות נותנת כוח, ועד כמה ההקשבה היא פעמים רבות קצה הפתרון המיוחל.

השינויים המבורכים והדרמטיים ביותר שחוויתי היו אלה שחלו בי עצמי. הינה אחת מנקודות השיא: עיד אל אחדא הוא חג הקורבן, החג המוסלמי הגדול המציין את מועד החג, העלייה לרגל למכה. החגיגה בגן הצעיר כללה דגם של האבן הקדושה במכה - הפעֶפֶה, סביבה היו פזורים נרות שיצרו אווירת חג נעימה. הכול היה מוכן באותו אחר צהריים: מערני חג נחו על השולחן, הגן והחצר היו מוכנים, ההורים התיישבו על ספסלים, ממתנים לטקס. שרנו יחד שירי חג בערבית ובעברית, כשאני מנחה את השירה ומלווה אותה בגיטרה. ואז, נכנסו ילדינו, עטופים בתלבושות בד לבנות ויפות שהוכנו לכבוד האירוע, מלאי הוד והדר צעדו אחרי עולֶה הגננת, שזה מכבר זיהיתי אותה כאחותי מעולמות הרוח. עולה יצרה טקס מרהיב. הילדים דקלמו פסוקים מהקוראן. לא הבנתי אותם, אך אווירת קסם הילכה על כולנו.

ואז, בלי כל הכנה, קפאתי בצינה לא מוכרת. תוך שבריר שנייה אחז בי פחד קמעי בעקבות המתרחש. לא קל לי לשותף בחוויה זו, כי היא מביכה אותי גם היום, ובכל זאת אני מאמין שהיא קצה חוט ומפתח להבנת עצמי, ומכאן - להבנת החברה והתרבות שבה אנו חיים. ובכן, מחשבות שטות שטפו אותי: איך אתה מעז? נשמע בתוכי קול, הרי אינך יודע מה הם אומרים! אולי הם שרים פסוקי שטנה? כל הדעות הקדומות, שחשבתי שנפטרת מהן מזמן חזרו להכות בי. אסלאם ופנטיות, ערבים ושנאה, שואה ותקומה, אלפיים שנות גלות. והינה אני מוביל, בתור מנהיג קהילה, ערת תמימים היישר לעבר הכעבה, לב ליבה של האמונה המוסלמית. ברגעים כאלו אין משמעות לזמן. אני חושב שחלפו יותר מארבע או חמש שניות, אך עוצמתן הייתה אדירה. לשמחתי, במהרה שבו קולות אחרים להדהד בראשי, ונזכרתי מי אני ומה פשר המעמד: הרי זו עולֶה אחותך! האם אתה יכול לחשוש באמת? התמסר, שחרר את הפחד. דמעות דמומות ניגרו על פניי, מבלי שהפריעו לטקס. בכיתי בכי משחרר. החשיכה שאפפה את קהל ההורים, ותשומת הלב של הכול, שהייתה ממוקדת בילדים, עזרו לי. בתום הטקס קמו ההורים ופניהם מאירות. הכול העיד על השינוי והחידוש בלבבות. שהרי מעולם לא חגגו יחד חג מוסלמי, ולא חשבו שהדבר יכול לשמח ולרגש אותם כל כך. בחנתי את פניהם כדי לברר מי מהם רואה את הדמעות שטרם יבשו? אט אט נמלאתי שמחה אדירה על השינוי שחל בי. הבנתי כמה קליפות הסרתי מעל נשמתי ברגעים אלה. בתום הערב הודיתי לעולה, והיא ענתה לי כמובן מאליו: עפואן, אחוי (כבקשה, אחי) בחייכה חיוך רחב. תהיתי אם ראתה שמץ מכל מה שהתחולל בנפשי.

*

בשנת 2011 הקימה עמותת "עין בוסתן" בית ספר ולדורף דו-לשוני, ראשון ויחיד מסוגו, שבו חנכתי על תקן מורה עמית, יחד עם שותפתי חסנה, מורה משפרעם. בית הספר פעל שלוש שנים בלבד. הסיבות לסגירתו לא היו פדגוגיות כלל ועיקר, ומוטב שלא אבזבזו עליהן מילים. בתקופת הזוהר של בית הספר שלנו, לחצתי את ידיהם הקטנות והמתקוות של 17 ילדים מדי בוקר. מהם 9 דוברי ערבית, ו-8 דוברי עברית.

גם כאן היו לנו שאלות רבות: איך מלמדים את האל"ף-ב"ת בבית ספר ולדורף דו-לשוני? מה יהא על סיפור גילגולן של האותיות בעולם? כמה אותיות יכולות כבר להתגלגל בעולם? ואם נכנס אדם אל היער - בסיפור המסופר לילדים - ובקרכת היער הוא מביע השתאותו כשידי ורגליו פרוסות לצדדים, כדוגמת האות א בעברית, איך נעשה זאת עם שני סטים שונים לגמרי של אותיות? הוסיפו לזה את ימי הזיכרון, את הצפירה הנשמעת בהם ואת שאלותיהם של הילדים - עבריים וערביים, ועוד ועוד. איני מסתיר מכם תשובות, כי רבות מהן עדיין לא נמצאו. אך לא היה מכשול שלא התגלה, בסופו של דבר, כמקפצה נפלאה אל עתיד טוב יותר. וברשותכם אשתף בעוד שני אירועים שאהבתי במיוחד, ושבהושפם טפח - מלמדים כל כך הרבה.



בא היום לספר לילדים את סיפור האות א. בפדגוגיה של ולדורף יש מקום חשוב לסיפור מכונן זה, הנותן מעמד מיתולוגי לאופן שבו נחשפת האות א, כראש לאותיות כולן. והינה אצל, בספר המורה, היו שתי אותיות, האלף העברית, ולצידה, במעמד שווה לגמרי, האליף הערבית. תהיתי איך תתקבל תוכנית אצל ילדי הכיתה שכל כך אהבתי. האם לא יפגע מעמדה העליון של האות הראשונה? החלטתי לבטוח בדרך, וסיפרתי בערך כך:

בכפר קטן, סמוך ליער עבות, חיה אישה ולה שלושה ילדים. ילדיה הקטנים חלו, ורופא הכפר שלח אותה לעובי היער, לאסוף עשבי מרפא. אך היער גדול, והסכנות בו כה רבות. מה תעשה האישה? בלב כבד עזבה את ילדיה החולים, ויצאה לכיוון היער. והינה, בשעת הצוהרים, היא רואה מרחוק צלילית גדולה ושחורה, דמות מאיימת. היא פונה בתחינה אל השמיים: אנא, עזרו לי אך הפעם. הן אישה קטנה וחלשה אני, וילדיי חולים בבית, איך אוכל להגיע אל עשבי המרפא? המשיכה האם האומללה, בלית ברירה, והתקרבה אל מעבה היער. והינה לקראתה צועדת אישה, רועדת ומפחדת. אזרה האם עוז ופנתה אל האישה: מי את? ומה מעשייך פה? אל נא תכעסי עליי, אישה טובה, ענתה לה האישה, בת הכפר הסמוך אני, לא הרחק מכפרך שלך. ילדיי חולים, ובהוראת הרופא עליי להיכנס לעובי היער ולהביא עשבי מרפא, ואני כל-כך מפחדת! נדהמה האישה, סיפרה לחברתה את סיפורה שלה, ובלב מחוזק נכנסו השתיים פנימה יחדיו. משהגיעו ללב היער הן מצאו את עשבי המרפא ולא יכלו שלא להביע התפעלותן מיפי הטבע. נשאה האחת את ידיה מעלה בהודיה, כצורת האות אליף בערבית, והשנייה פרסה זרועותיה לצדדים בהתפעלות, כצורת האות אלף בעברית. עד כאן הסיפור. פני הילדים אמרו אור ותודה. הרגשתי שהילדים כמו חשו כי אני עומד מול משימה קשה ומאתגרת, והם מודים לי על שהעזתי, למענם. ומי יודע, אולי באיזה אופן אכן הבינו.

הגיעו ימי הזיכרון, ונשאלה השאלה: האם על הילדים לעמוד בעת הצפירה? בהיותם צעירים מאוד, לא מצאנו לנכון לספר להם פרטים רבים על מלחמות, על שואה, ועל חובת הזיכרון. אך הילדים יודעים מעצמם דברים רבים. וביום השואה, הם שאלו כמובן: צריך לעמוד, נכון? הייתה גם מי שהגיבה בהכרזה: אני לא עומדת! והיא לא הייתה יחידה. הנחתי לכל אחת ואחד מהם לעשות כפי שנוח לו, כשאני מרגיע: זה בסדר כך, ובסדר כך. בתום הצפירה נסביר. ובתום הצפירה פניתי אליהם ושאלתי: אמרו לי אתם, על מה ולמה יש צפירה כזאת? אחרי שתיקה של כמה שניות אמרה אחת הילדות (מבית יהודי) בהיסוס רב ובקול חלוש: אני חושבת שזה בגלל שפעם, מזמן, בארץ רחוקה רחוקה, לא כאן, הייתה מלחמה. אני חושבת שמישהו רצה להרוג אנשים, בגלל שהם היו יהודים. אני חושבת שכתבתי שלי מתה שם, אבל אני לא בטוחה. ומייד שאלה ילדה אחרת (חברתה, שהייתה, במקרה או שלא במקרה, מבית מוסלמי): אבל למה להרוג כי הם יהודים? ואיך בכלל אפשר לדעת שהם יהודים או לא יהודים? התפתח דיון בכיתה, האם אפשר לדעת את זהותו של אדם לפי מראהו החיצוני? הינה למשל לחסנה המורה יש כיסוי ראש, וכל בנות הכיתה אוהבות לכסות גם הן את ראשן ולהיות כמו חסנה. אפשר לדעת דברים, לפי כיסוי הראש למשל, סיכמו. אך השיחה המרגשת לא הספיקה להם. למה קיימת הצפירה הזו? תבעו לדעת. ביקשתי את עזרת הרוח הגדולה, ואמרתי:

נכון שלפעמים, למשל בהפסקות, ילדים עלולים לריב עם ילדים אחרים? נכון, אישרו. נכון שאם ילדים לא מסתדרים ורבים אז הם פונים למורים? נכון, ענו. אתם יודעים שלפעמים זה קורה גם למבוגרים? התגובות היו מגוונות. היו מי שטענו: איך יכול להיות? מבוגרים! מה, הם רבים ביניהם? וילד אחד, מאלו שענים פקוחה במיוחד, הסביר לכולם: בטח! אתם לא יודעים? אפילו ברחוב שלי זה קרה. הוא סיפר על אלימות בין מבוגרים. הילדים רצו לדעת עוד, ואף הגיעו למסקנה שכאשר מבוגרים רבים, זה מסוכן מאוד, ועלולות לפרוץ מלחמות. אך למי המבוגרים פונים כשהם רבים? לאור השאלות והתשובות, הצעתי: הצפירה הזאת באה להזכיר לנו שלא טוב לריב. תמיד יש דרך אחרת, בלי מריבה, כדי לפתור בעיות. השתררה דממה של מחשבות עמוקות. ואז אמרה אחת החמודות: אם ככה, אז למה הצליל של הצפירה כל כך מכאיב ומכוער? איזה צליל היית מעדיפה? שאלתי. במבט מהורהר אמרה: פעמונים. גדולים ויפים. אז אולי כשאתם תגדלו, סיכמתי בנימה חיובית, תשנו את צליל הצפירה לצלילי פעמון! כולם שמחו לרעיון.

הינה כך נפלה לידי הזדמנות נפלאה לבדוק את מהותם העמוקה של הדברים: אין לקדש דבר לפני שבידנו לעצמנו, כמחנכים וכבני אדם, מה קדוש בעינינו ומה אינו קדוש. ומה בעצם קדוש? עבורי, קדוש הוא הניצוץ שבעיניים. קדוש הוא המרחב שבין לב ולב. ואין לך ממשות של מרחב זה אלא כאשר נשאלת השאלה: האם תוכל לקבל אותי? האם נוכל לגשר על הפער? משנה לשנה הבנתי יותר ויותר את גודל ההזדמנות, ועד כמה אני בר מזל להיות שותף בדרך זו. לא תופתעו אפוא כשאסכם: את החינוך ב"עין בוסתן" ביססנו על משולש אידאי. צלעו האחת של המשולש היא הדרו-לשוניות. לא כבעיה שיש לפתור, אלא כמשאב חינוכי שנתרגל כבר מגיל צעיר, אשר בעזרתו נלמד איך לקבל את האחר; הצלע השנייה של המשולש היא דרך החינוך של ולדורף, לא כאמת אבסולוטית מקודשת, אלא כמרחב של



פדגוגיות מעמיקות ונבונות, שיש להתאימן למצבים המשתנים; צלעו השלישית של המשולש היא ההקשבה, כדרך שיש לתרגל. האם מצאנו פתרון? האם אנו, ב"עין בוסתן" יודעים כיצד להכין את ילדי ישראל לאתגרי המקום והזמן? איני רואה כך את הדברים. כי זה יופיו של תחום החינוך, שתמיד רבות בו השאלות, והן עולות עם כל צעד נוסף שאנו מעזים לעשות. אך אני עצמי מלא הודיה והוקרה על שנחשפה לעיני דרך, שהיא בהחלט גם נתיב של חמלה. תודה שקראתם.

*

הכותב, אמיר שלומיאן, תושב טבעון, מוזיקאי, יזם חברתי ומחנך, יזם בשנת 2005 את עמותת "עין בוסתן" המפעילה גן ופעוטון ולדורף דו-לשוניים. בשנת 2011 הקימה העמותה בית ספר ולדורף דו-לשוני, ראשון ויחיד מסוגו, ובו שימש שלומיאן מורה עמית עם שותפה ערכיה. משרד החינוך סגר את בית הספר שלוש שנים לאחר תחילת עבודתו. הגן והפעוטון עודם פעילים ומשגשגים. בספטמבר 2019 נפתח גן דו-לשוני ייחודי בקיבוץ עברון, משותף לילדים מהכפר מזרעה ומעברון. שלומיאן ליווה את יוזמת ההורים כשנה וחצי עד פתיחת הגן, ולאחר מכן ליווה את הצוות החינוכי, ליווי מקצועי, במשך שנתיים. בשנת 2020 הצטרף שלומיאן לצוות המורים בסמינר "בוד'ור - זרעים" לחינוך ולדורף בשתי השפות, ביפו. משנת 2015 מופיע שלומיאן בהופעת היחיד שלו "על רגעי הערות". תוכלו לקרוא ולשמוע משיריו במרשתת, בכתובת: shlomian.com.



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>

חינוך עם היער בבית ספר היסודי "במעלה ההר"
בקיבוץ מצובה

דולב שלף

חינוך עם היער בבית ספר היסודי "במעלה ההר" בקיבוץ מצובה

דולב שלף

תקציר

מאמר זה מתאר את עבודת "מורה היער" בבית ספר ולדורף בקיבוץ מצובה. בבית ספר זה יוצאת כל כיתה פעם בשבוע ליום יער בהדרכת מורה שהוכשר לכך בארגון "שומרי הגן". המאמר מתאר את עבודת מורה היער ואת התנסויותיו עם הכיתות השונות לפי עונות השנה. החשיבות והערך של יציאה לטבע, על כל היבטיה, עוברים כחוט השני דרך תיאורי המקרים המתוארים במאמר.

לפני חמש שנים הוקם בקבוץ מצובה, בגליל המערבי, בית ספר ולדורף ייחודי לתושבי האזור. בשנת הלימודים תשפ"א, 2021 – 2020, היו בבית הספר שש כיתות – א עד ו. קבוצת המורים וההורים שהקימה את בית הספר עברה תקופה ארוכה של הכנה וחשיבה על האופי המיוחד של חינוך ולדורף שהם רוצים לאמץ. קבוצת הייסוד מצאה לנכון להוסיף לרכיבים הייחודיים של חינוך ולדורף (ביניהם יצירה ואומנות, קשר אישי, ראייה התפתחותית, עבודת כפיים) שני תחומים:

- א. מזון – בית הספר דואג לתזונת הילדים ומספק אוכל טרי, בריא ומזין באמצעות סדנאות אוכל שבהן הילדים אופים לחם ומכינים מדי יום פרוסות מרוחות וירקות חתוכים לכלל תלמידי בית הספר.
- ב. חינוך יער – כל כיתה בבית הספר יוצאת ליום ביער, שנמשך בין ארבע לשש שעות. את ימי היער מוביל המחנך ביחד עם מחנך-יער שמגיע מהארגון "שומרי הגן". "שומרי הגן" הוא ארגון חינוכי שב-20 השנים האחרונות עוסק בחינוך יער.



בארגון מלמדים מיומנויות חיים עתירות לצד לימודי טבע וסביבה, ככלים לחיבור עמוק של האדם לעצמו ולעולם. הארגון מנוהל בצורה מעגלית ובו שותפים כ-120 מחנכים ומחנכות המדריכים כ-2,500 ילדים המחולקים לקבוצות קבועות במקומות שונים בארץ, במסגרות פורמליות ולא פורמליות. ה"יער" ממוקם במרחק של כ-15 דקות הליכה מבית הספר. זהו חורש טבעי סבוך ופראי שבו צומחים אלונים, אלות, קטלבים, רקפות, מרוות, סרפדים ועוד צמחים רבים, וחיים בו דורבנים, תנים, יחמורים, חזירים, פרונויות ועוד. היער שוקק חיים ומחנות הכיתות ממוקמים בתוכו. הילדים פותחים את היום בכיתה ואז יוצאים ליער, ככל מזג אוויר, יחד עם מחנך/ת הכיתה, מחנך-יער, סייעת, בת שירות או הורה מלווה.



ביער, המבנה והסדר משתנים לפי הכיתה, גיל הילדים ותנאי מזג האוויר, אבל מערך הפעילויות קבוע: השראה לעשייה וליצירה – סיפור, שיר, טיול, משחק, רעיונות שנובעים מהילדים עצמם ועוד. התנסות ולימוד מיומנות קדומה – הדלקת אש, בנייה, ליקוט, גילוף, קליעה, אריגה, גששות, הכרת חיות וצמחים ועוד.

מלבד החוויה עצמה, השהות והפעילות ביער מסייעות להעמקה של תהליכי הלימוד המתרחשים באותה עת בכיתה. מכיוון שבבית ספר ולדורף מתמקדים במשך כמה שבועות בלימוד נושא אחד, השהות ביער באותו פרק זמן עשויה לסייע מאוד להעמיק ולהעשיר את חוויית הלימוד. זאת במיוחד כשמחנך או מחנכת הכיתה נמצאים ביער עם התלמידים ונוצרת עבודה משותפת בינו או בינה לבין מחנך היער.

כך למשל בזמן שבכיתה נלמד הנושא "בעלי החיים והאדם", מתנסים התלמידים ביער בגילוי עקבות החיות ומיפוי המרחב שלהן בסביבת המחנה, באמצעות יצירת תבליטי גבס של העקבות. כשהנושא הנלמד הוא "מולדת", לומדים התלמידים למפות את הסביבה ואת רוחות השמיים דרך יצירת סימוני שבילים ביער לפי כיווני השמיים ויוצרים דגם מוקטן של היער והמחנות שהוקמו בו.

זמן יער – זמן חופשי של הילדים ביער, בתוך גבולות רחבים שבהם נקבעים סימנים מוסכמים למרחקים מן המחנה ומתורגלים הנוהלים הקובעים כיצד ומתי מתאספים. זאת מתוך כבוד לסביבה, לאחר, לעצמם ולציוו. זמן היער והשימוש בכלי עבודה, משתנים בכל כיתה על פי יכולות הילדים והשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים.

סיכום – סיכום יום בשיחה במעגל ואכילת פרי.

סיפורים מהיער

עונת הסתיו

אני עם כיתה א, זו תחילת השנה ואיני מכיר עדיין את שמות הילדים בעל-פה. יוצאים לשיטוט ולהיכרות סביב המחנה ומחפשים חיות. בשעת ההליכה, כשהילדים צוהלים ונרגשים, לפתע, ברגע מסוים, הזמן כאילו מאט, ובתוך ההמולה, יחמורה בוגרת ענקית קופצת מהשיחים ישר לשביל שבו אנחנו פוסעים. מתחילות קריאות התפעלות של מקצת הילדים, הנמהלות בזעקות חרדה של אחרים, החשים רצון לברוח, להגן, להישמר. בתוך כל ההמולה אני מוצא נקודת שקט בתוכי, ולאט לאט מתיישב ומסמן לילדים לשבת סביבי.

היחמורה מרגישה אותנו וגם היא פחות מבוהלת. היא נעצרת ומסתכלת עלינו, ואנחנו עליה. דממה מוחלטת שוררת סביבנו, רק המפגש הנוכח כל כך מתקיים. רגע של חסד.

עונת החורף

אני עם כיתה ב ביער. חוזרים לאסוף ציוד מהמחנה שביער, זמן קצר לפני שמסתיים היום. בכניסה ליער אנחנו שומעים קולות של מסורים וטרקטור, וכשאנחנו מגיעים למחנה – להפתעתנו, שביל חדש חוצה את היער. עצים רבים ואהובים נעקרו, אני נרעש מהעניין וניגש לדבר עם הגוזמים, מבין שהחלטות התקבלו ואין מה לעשות בעניין, אבל הם מכבדים את בקשתי להפסיק עם העבודות עד שאצא עם הילדים מהיער. אני חוזר אל הילדים ואנחנו מתאספים למעגל סיכום כמו בסוף כל יום ביער, כאשר לידינו יושבים הגוזמים.

הילדים מספרים על התחושה הקשה שמישהו נכנס למחנה ומנסר את העצים שעליהם טיפסו לא מכבר. אליאב שואל אם הפועלים שואלים את העץ אם אפשר לגזום ממנו את הענפים. איתמר אומר שהדורבנים והיחמורים בטח ברחו מהרעש ולא יחזרו. גם אני מדבר על התחושות הקשות שלי ומסתכל בזווית העין על הגוזמים – סקרן לדעת מה הם מרגישים, והאם גם הם חשים את הכאב של הילדים ואת הכאב של היער?



בימי היער הבאים אספנו את הענפים הגדולים שנגזמו סביב המחנה – ענפים של קטלבים, אלונים, ברושים ואורנים – וסידרנו אותם לפי הגודל: ענפים קטנים – למחסה העצים, ענפים גדולים – לייבוש לצורך גילוף. אספנו פקעות שהמחפרון חשף והעתקנו אותן למקומות חדשים. וכשמצאנו גזע גדול של ברוש, שגם הוא נגזם, החלטנו יחד שנשתמש בו בתור קורת איזון שעליה נלך בהיותנו ביער.

מן הענפים העבים והחזקים של האלונים שהתייבשו, הכנו באמצעות מסורים ידניים מקבות-פטישים לעבודת עם מפסלות לפיסול בעץ. ועל קורת האיזון פיסל כל ילד חיה שהוא קשור אליה ומזמין אותה לחזור ליער.

זוכרים את היחמורה? בכל שאר ימי היער החורפיים ילדי כיתה א לא הפסיקו לחפש אותה ואת הסימנים שהשאירה אחריה: גללים, עקבות. ממפגש למפגש התחילו להתהוות קשרי לב חזקים עם היחמורה שעוררו בילדים סקרנות עד בלי די. באחד הימים הבאתי איתי מגדיר יונקים, וכשחזרנו משיטוטי החיפושים אחרי היחמורה, הוצאתי את הספר והראיתי להם את הפרק על היחמור שבו תמונות של יחמורים והסברים. בהתרגשות עצומה התקבצו הילדים סביב הספר, הסתכלו בתמונות והתפלאו לגלות שליחמור הזכר יש קרניים, בשונה מזו שפגשנו. הם שאלו שאלות והשוו בין היחמורים שבתמונות לבין היחמורה שהם פגשו ביער ורצו לדעת עוד ועוד. אמרתי להם שכשיידעו לקרוא ממש טוב תהיה לנו "ספריית יער" שבה יוכלו לקרוא בעצמם על היחמורים.

עונת האביב

אני מגיע עם כיתה ג למחנה ביער. הילדים מוציאים ממסתור הציוד את הציוד להכנת ארוחת הבוקר ויוצאים ל"נקודות עוצמה אישיות" – פינות ביער שאליהן ניגשים בבוקרו של כל יום יער, לכל אורך השנה. מקום שבו הילדים יכולים להיות עם עצמם בשקט ביער, להתבונן ולחקור מה השתנה.

האוכל כבר מוכן ואנחנו קוראים לילדים שעוד לא חזרו לשוב. עדן מגיע אחרון ואני רואה שהוא מוטרד, אך מתיישב במעגל עם כולם. כשאני מנסה להתחיל לספר את הסיפור שייתן לנו השראה לעשייה בהמשך היום, הוא פשוט לא מאפשר לי לדבר, הוא לא מפסיק לדבר ולהסית את תשומת הלב של כל מי שסביבו. אני לא יודע מה עובר עליו. הוא לא נעתר לבקשותיי. אני עוצר את הסיפור, כל הכיתה חסרת שקט, ואני מתקשה להחליט מה לעשות, אבל אז – אני מקשיב ליער, ועולה פתרון!

אני מישיר אליו מבט, הוא יושב בדיוק מולי ואני שואל אותו: עדן אתה מרגיש שאתה צריך עוד זמן בנקודת העוצמה שלך? הוא מהנהן בחיוב. אני עושה לו תנועה שילך ואומר לו שיבוא אליי כשהוא מרגיש שהוא יכול לחזור לפעילות.

אחרי עשר דקות הוא חזר. עזבתי את שאר הילדים והתפנית אליו, והוא סיפר לי שהוא מרגיש יותר טוב ושיתף אותי במה שעבר עליו. הוא היה שמח. הודיתי לו ששיתף אותי ושידע להגיד שהוא צריך עוד זמן ב"נקודת העוצמה". ולפני שהצטרף לשאר הילדים הודיתי בקול ליער שסביבנו.



תקופת לימוד "בעלי החיים והאדם" ביער – כיתה ד'

חורף, קר, יורד גשם והכל רטוב ומלא בוץ. תמיד בבוקר, לפני שאני הולך לבית הספר לאסוף את הילדים אני פותח את היום ביער בהתכוונות. אני יושב בשקט, מפנה את עצמי, מתחבר לכוונה שעולה בתוכי, מקשיב ליער סביבי ומודה. סקרן מה הוא מתכנן להיום.

באותו בוקר גשום, לפני שאני עולה לבית הספר לאסוף את ילדי כיתה ד', שמתחילים את לימוד נושא בעלי החיים והאדם, אני נכנס ליער להתכוון, ובכניסה למחנה ד' אני רואה עקבה יפה של היחמורה. מה שנותן לי רעיון: לעשות לילדים מלכודת עקבות! כלומר להיכנס איתם לאזור שבו האדמה מתוחחת היטב כך שכל דריכה שלהם מותירה בבירור את העקבה שלהם.

אני עולה לאסוף את הילדים מבית הספר, הם לובשים את חליפות הסערה שלהם, ואנחנו יורדים ליער. בדרכנו אנחנו פוגשים אנשים רצים עם מטריות, ממהרים לבתיהם או למחסה מפני הגשם. אבל בליבנו שקט, שמחה וביטחון. כשאנחנו מתקדמים לעבר המחנה, הילד הראשון שמגיע מזהה לפתע את העקבה של היחמור, מראה לחבריו ומתקדם לעבר המחנה. אף אחד לא שם לב למלכודת העקבות שלי.

במעגל הפתיחה במחנה אני מספר להם שהם נפלו במלכודת. הם לא מבינים, אז אני לוקח אותם למלכודת ומסביר לילדים שהאזור המתוחח שבו הלכנו יכול לשמש כעין "מלכודת עקבות", ועכשיו אנחנו יכולים לראות ולזהות את העקבות שלנו על גבי האדמה. באותו יום ילדי הכיתה התחלקו לחמש קבוצות וכל קבוצה עשתה לעצמה מלכודת עקבות במקום מסוים, לפי בחירתה. אחרי כן שיחקנו משחקי גששות שבהם היינו צריכים לעקוב זה אחרי עקבותיו של זה. בכל ימי היער הבאים עקבנו אחרי המלכודות ועשינו תבליטי גבס של העקבות שנלכדו, הילדים יצרו מעין מגדיר כיתתי של החיות שנמצאות איתנו במחנה, וכשסיימו, קיבלו ממני מתנה – מגדירי כיס של עקבות.

לקראת המפגש הבא, הזמנתי את הילדים לבחור חיה מחיות היער שסביבנו וללמוד עליה באופן יותר מעמיק בבית. ביום היער הבא שיחקנו משחק גדול של "חיי חיה" שבו כל ילד שיחק על פי מה שלמד וממש "נכנס לעורה" של החיה. מארג חיים שלם של חיות היער התקיים במשחק. וכל המהלך הזה התחיל מהעקבה של היחמור שהיער זימן לנו.





עונת הקיץ

בתקופה שילדי כיתה ד למדו את הנושא "מולדת", רציתי ליצור עם הילדים דגם מוקטן של המחנה ביער, אבל לא רציתי להכניס משהו שאין ביער בעיצוב הדגם, והאדמה של המחנה לא הייתה כבדה מספיק. במהלך יום היער ראיתי את דריה ואת נור מערכבות אדמה לבנה עם קצת מים בגומחה בסלע ומתחילות לעצב אותה לכלים, מיוזמתן. שאלתי אותן מאיפה האדמה והן הצביעו על ערמת חוואר שעד לאותו רגע לא הבחנתי בה. נמצא הפתרון לחומר המתאים ליצירת הדגם שחיפשתי. מעניין שדווקא היום, כשהייתי צריך חומר לעיצוב הדגם, האדמה הזמינה את הילדים לגלותה.

ציילומים: גיל סתתי



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>

מאין באנו ולאן אנו הולכים

גבע ששון

מאין באנו ולאן אנו הולכים

גבע ששון

תקציר

במאמר נידונה השאלה האם חינוך ולדורף מתאים את עצמו לזמן הנוכחי: טכנולוגיה, מדיה, שאלות חדשות שנושאים איתם הילדים וההורים, תנאי החיים ועוד. מצד אחד, חינוך ולדורף נעשה יותר ויותר פופולרי ומוכר לציבור, ומצד אחר, הוא נשען על תפיסה פדגוגית שנראית לרבים מיושנת ולא אקטואלית. המחבר שם את הדגש על הכשרת המורים במסגרת חינוך ולדורף. הוא מראה מדוע הכשרה זו כה משמעותית וכיצד מורים העוברים הכשרה יסודית ומעמיקה יכולים להיענות לצרכים ולבקשות העמוקות של הילדים שאיתם הם עובדים. המאמר מציין את הצדדים העמוקים והאוניברסליים של חינוך ולדורף, צדדים שיש לשמר ולטפח, לעומת הצדדים היותר חיצוניים שאפשר ואולי רצוי לשנות.

גילו אותנו! הציבור הרחב גילה את חינוך ולדורף, ראשי ערים רוצים אותו במחוזותיהם. אבל האם אנחנו מוכנים לביקוש הרב שנוצר?

מאה שנים לחינוך ולדורף, ונראה כי הזמן מתנגן בו כמו בפעמון רוח גם נוכח תמורות ושינויים. חינוך ולדורף נותר נאמן למהותו – שיטת חינוך המיוסדת על עקרונות אנושיים אוניברסליים – גם בתוך מציאות שמתרחשים בה שינויים כבדי משקל. קולו הייחודי משתקף היטב בתולדותיו, בכל ממדיו, בכל ארץ שאליה הוא הגיע.

שטיינר ייסד את בית הספר הראשון כיוזמה רפורמיסטית ומהפכנית במערכת החינוך, אשר לא הפכה עם השנים למחתרת חינוכית מתנשאת ואנרכיסטית, אלא הותירה את חותמה כשיטת חינוך שרושמת נתיב מסודר וברור של נשימה מתמדת, התנסות מתמדת והתחבטות מתמדת בין התפתחות הילד והמציאות שסביבו. חלפו 100 שנים, ולי נדמה כי אנו עדיין חלוצים, שכן מדובר בגישה חינוכית חשובה, מורכבת ומלומדת שמצד אחד רואה את הנולד, אך מצד אחר עוד לא אמרה את דברה.

קחו למשל את "עודף הטכנולוגיה" שהשתלט על חיינו. האם לפני עשר או חמש עשרה שנים היינו יכולים לדמיין את המציאות הטכנולוגית שבה אנו נמצאים היום? עולם שבו שולט הפן הוויזואלי, ורוב זמנו של האדם מוקדש לקליטת מידע דרך מסכים?

מסכי הפלזמה מזומנים לנו כמעט בכל מקום, עד לעומק הכיס שבו שוכן דרך קבע, הטלפון החכם. ואם לא די בזה, אנו רואים מדי יום, כיצד הפכים ילדינו עבדים לטכנולוגיה הזאת.

באחד העיתונים קראתי את השורות האלה:

"עיניהם של ילדינו תקועות במשך כל היום במסכי הטלפון, הווידאו או האיי-פד, עיניים שהיו צריכות להביט על משהו אחר, להיות עליזות יותר, מלאות חיים יותר"

"מלאות חיים" במקום להיות משעוברות למכשירים דיגיטליים חדשניים! עיקרון שחינוך ולדורף מפנה אליו את הזרקורים כבר עשרות שנים. לאלו החיים בתוך הזרם הטכנולוגי היום-יומי ושאינם מכירים את חינוך ולדורף, הערות חדשות מעין אלה ודאי מעידות על שינוי משמעותי בראיית הקורה בעולמנו.

במשך עשרים שנה זימר עולם המדע והתקשורת שירי הלל למרחב המקוון שבו נסללת, לכאורה, דרך המלך לשינוי מהפכני בתולדות האנושות. היום המדע מבין שיש טכנולוגיה מועילה, ויש טכנולוגיה מזיקה. אנחנו צורכים יותר מדי טכנולוגיה בכל רגע ובכל מקום, כמו שאנחנו צורכים יותר מדי מזון לא בריא, ולצריכה זו השפעה חולנית עלינו, ובעיקר על ילדינו.

מאמרים רבים נכתבים מדי יום בנושא זה, בלוגים ופרסומים אחרים מתריעים בפני המצב ואומרים לנו שנחוצה



מחשבה חדשה בכל הנוגע להרגלנו העכשוויים. מומחים מתחומי מחקר שונים מגלים עכשיו כמה מן הערכים החשובים של חינוך ולדורף. אנו עדים לשיטפון מחקרי שדומה לזעקתו של טובע שהמים מתחילים להציף את ראותיו. קו המחשבה הזה נעשה פופולרי עד כדי כך שבאחד העיתונים של הירוקים באירופה נכתב: "חינוך ולדורף לא זקוק יותר לסמל של תנועה ירוקה, הוא עומד בזכות הסגולות המיוחדות שלו".

לטעמי, חינוך ולדורף היה מאז ומתמיד "ירוק", עוד לפני שהומצאה התנועה הירוקה. כבר מאה שנים הוא צועד בראש עם חשיבה לא קונבנציונלית באשר לחינוך הילד. אך הוא ניצב כל כך רחוק מהזירה המרכזית. לא הבינו אותו, התכחשו לו, והוא תויג שלא כהלכה.

כבר ביוני 1911, בהרצאה ראשונה מתוך לקט שנקרא The Spiritual Guidance of Man and of Mankind מפנה שטיינר את תשומת הלב לחשיבות התפתחות המוח בחינוך ילדים. הוא מתאר את מוח האדם כאיבר שעדיין אינו מושלם, ובשיתוף עם הנפש, הפועלת בתוכו בעדינות, הוא מתעצב לכל אורך חייו של האדם:

כאשר אדם נולד, מוחו הפיזי עדיין בתול, בר עיצוב. זאת כיוון שהאדם צריך ליצור אותו לעצמו כאיבר של חשיבה. מייד לאחר הלידה, המוח עדיין מוכרח להיות בהרמוניה עם כוחות התורשה של הוריו ואבותיו הקדמונים. אבל האדם האינדיווידואלי צריך לבטא בחשיבתו את האינדיווידואליות שלו כאדם, לכן הוא צריך לעצב מחדש את הסגולה התורשתית של מוחו. עליו לשחרר את כוחות התורשה, בדיוק כפי שאחרי הלידה הפך לעצמאי מבחינה פיזית מהוריו ואבותיו הקדמונים.

את המידע הזה שלמוח יש קצב התפתחות משלו והוא נמשך לכל אורך חיינו, מגלה המדע רק במהלך עשרים השנים האחרונות. אבל הוא מהווה כבר מאה שנים אחד היסודות העיקריים של חינוך ולדורף: חשיפת הילד אל המתרחש במציאות הנגלית לחושים, מתוך שמירה על איזון בין הרשמים החיצוניים ובין ההתרחשויות שבנפשו ובגופו. על אחת כמה וכמה בימינו כאשר קצב החיים מהיר והמערכת החושית "מופצצת" במתקפת רשמים ומידע מהירים.

העולם מתעורר עתה להשלכות השליליות של הטכנולוגיה על עולמם של הילדים. אין פלא אפוא שגילו אותנו עכשיו. בהיותנו מודעים בחינוך ולדורף לשלבי ההתפתחות של הילד – עלינו להתייחס להתעוררות זו בתשומת לב רבה. גילו אותנו כל אלה המשתוקקים לחיים בריאים יותר, איכותיים יותר, ובכלל זה חינוך נכון לילדים. חינוך הבנוי על ערכים אנושיים. אבל, גילו אותנו גם אלה שרואים בנו ברירה למחדלים של החינוך הציבורי. לכן, השאלה הגדולה העומדת לפתחנו אל מול העתיד היא: האם אנחנו אומנם מוכנים לביקוש הגדול? האם חינוך ולדורף בארץ ובעולם כולו, מוכן לקראת השינוי הזה? כבר איננו שוחים כביכול נגד הזרם. הזרם משנה כיוון, כי יותר ויותר אנשים תומכים בערכים של חינוך ולדורף אף מבלי לדעת זאת.

עלינו לשאול ביתר דיוק: האם יש לנו מספיק מורים שיוכלו לענות לביקוש הגדול? האם המחשבה שלנו, של העוסקים בחינוך, תישאר רעננה כדי לתת מענה איכותי לביקוש הרב, למרות "הפצצת המידע" שלא פוסחת גם עלינו? האם העיקר הוא להתמקד בהכנה פדגוגית של שיעור נושם ומודלרי שיש בו קשת רחבה של פעילות תנועתית, אומנותית ולימודית? גישה פדגוגית כזאת אומנם מספקת תרופה מאזנת כנגד ההשפעה הטכנולוגית הבלתי נמנעת החודרת למוחו המתפתח של כל ילד, אך האין הדרך הרוחנית ששטיינר מציע לכל מחנך ורואה בה בסיס הכרחי לעיסוק בחינוך ילדים, תשובה הולמת יותר למצב הנוכחי? אפשר שרק אלה שיעמיקו במהותה הנפשית-רוחנית של מלאכת ההוראה יצליחו לפתח דרך חדשה של התבוננות בילדי העתיד. שטיינר מתאר יפה את מהותה של דרך חדשה זו: "במלאכת הכשרת המורים, המשימה של עבודתנו, היא למצוא את הדרך איך לעשות את בני האדם – בני אדם אמיתיים." (Renewal of Education, הרצאה 4).

זה אולי נשמע פשוט, אך למעשה הצהרה זו מעלה שאלה קשה ומסובכת. מהו בדיוק אדם אמיתי? והיכן מוצאים את אלה שהאנושי שבהם, מפותח דיו כדי שיועבר הלאה וישפיע בתוך שיטת לימוד מובנית? כאן נמצא המפתח להכשרת מורי ולדורף – האנושי שבהם. זה הדבר העיקרי שיש לפתח. אין זה עניין של להיות חכם, בעל תארים אקדמיים, אומן, או אדם מסור. כל זה בהחלט חשוב ונחוץ, אך חשוב יותר לפתח את היכולת לחשוב, להרגיש ולעשות. זהו המפתח לאיזון נכון בין שלושת יסודות הישות האנושית: חשיבה, רגש ורצון. אלה בונים בנו, המורים, את היכולת לקלוט, להרגיש ולהתעניין גם ברגשות של בני אדם אחרים, כפי שכלי מיתר יכול לרטוט בהשפעת תדירות צלילים המופקים ממיתריהם של כלים אחרים הסמוכים לו.

אלו גם המטרות של החינוך שאנו רוצים להקנות לילדינו. התכלית שאליה חותרים מורי ולדורף היא "האדם



האמיתי". מטרת המאמץ הרב המושקע בילדים היא שיהיו לאנשים אמיתיים בבגרותם. שטיינר לא פעם מדגיש כי מה שנחוץ למורה הוא ידע על אודות תהליך התפתחותו והתהוותו של האדם, מן הילדות ועד הבגרות.

תפישת חינוך כזאת, ודאי שאינה פשוטה להבנה. בהכשרות מורים אחרות הציפייה הרווחת היא שעם סיום ההכשרה תהיה בידי המורה מחברת עם "הוראות הפעלה" – לא כן בחינוך ולדורף! כאן רק מתחילה דרכו של המורה בכיתה. המורה צריך לפתח "חשיבה חיה", מסביר לנו שטיינר, וכך התכוון לפיתוח חשיבה המבטאת את ישותו המלאה של המורה, היינו חשיבה שאינה באה רק מהראש אלא חודרת גם את הנפש ואת כוחות הרצון. חשיבה אנושית אמיתית. הישות האנושית שיש לה צורה ומקום מוגדרים בחלל ובזמן – רוח, נפש וגוף – היא לא רק חושבת, היא גם מרגישה ורוצה. כל מחשבה שמופיעה היא גם זרע של רגש ואימפולס של רצון. היא הופכת לדבר שלם. זאת אינה חשיבה קרה, מופשטת, צורנית, אך גם אינה חשיבה חסרת צורה וכאוטית. זוהי חשיבה גמישה וזורמת שמובילה להוראה אומנותית. הוראה אומנותית היא הרבה יותר מאשר הוראה דרך האומנויות, שגם היא נדבך חשוב בחינוך ולדורף. הוראה אומנותית היא היכולת של המורה להפיח את החשיבה שלו ברצון התוסס שלו, כי רק כך מתעוררים כוחות חדשים של התבוננות, כוחות המסוגלים לתפוס את טבעם הרוחני של התלמידים ואת הדבר שלו הם זקוקים בחינוכם כדי להתפתח נכון.

שטיינר מספר שהוא נחשף לאיכות כזאת של חשיבה כאשר היה בן 9. בגיל זה הוא פגש לראשונה את הגאומטריה, וגילה עולם של חוקי חשיבה שאפשר להמחישם בדרך חזותית.

לתחושתו, אנו תמיד פחות מאוזנים ממה שנדמה לנו, לכן התפתחות פנימית ומודעות עצמית מתמשכות, שנתמכות בעשייה אומנותית וביוזמות שונות, הם יסודות ייחודיים ובעלי ערך בדרכו של מורה ולדורף. רק כך נוכל לפתח מערכת יחסים פתוחה, אמיתית וחופשית עם ילדי העתיד.

רבים מתחילים את הכשרתם כמורי ולדורף בהיסוס גדול. לאורך חייהם, נאמר להם אינם מוכשרים, ואולי גם אינם חכמים. זה המסר שהם קיבלו בדרכם החינוכית מאז ילדותם.

כמורים הם מוצאים שיש להם קיבולת אחרת. יכולת לחשוב ולהאמין בעצמם. עתה הם מגלים שהתחושה שהניעה אותם ללמוד הוראה הייתה נכונה ואמינה. כאן הם מגלים שההבנה האינטואיטיבית בנוגע למי שהם וליכולותיהם, עשויה להשתנות.

לעיתים קרובות דווקא אצל אנשים החסרים מומחיות אקדמית כלשהיא, אנו מוצאים את הנזק הקטן ביותר לכוחות הרצון. מעולם לא הייתה להם הסבלנות ללמוד על העולם במסודות אקדמיים, אבל הם היו בעלי מלאכה, מכונאים, סוחרים, נגרים וכולי. לאנשים אלה יש בדרך כלל פוטנציאל להפוך למורים נפלאים. ילדים מבקשים שיוליך אותם מורה שיוודע להסתדר בעולם. ילדים יודעים מי אמין בעיניהם, ומיהו זה שהם יכולים לשים את נפשם בכפו. הם ילכו אחריו אם יראו בו אדם אמיתי שמתעניין בהם מתוך שמחה, ועם מידה מסוימת של שובבות. הם ירצו ללמוד איתו אם יחוש שהוא גמיש בדעותיו ואנושי.

אני מניח שאם נחשוב בדרך מעשית, נבין שאי-אפשר להתמודד עם התלמידים והתלמידות בכיתה רק באמצעות כלים חשיבתיים, ספוגים במושגים שיפוטניים, אלא יש צורך לתעל את החשיבה לכוחות של רצון ההופכים את המורה לאומן בתחומו. רק מתוך הלך נפש כזה הוא יכול ליצור סביבו אווירה של אומנות חינוכית, רק בתוך אווירה כזאת יכולים להתפתח יחסים הומוגניים בין מוביל למובל עם סימפטיה כלפי המוביל.

לעיתים קרובות אני שומע מורים הטוענים שגישת חינוך ולדורף מיושנת ובאה בימים (בת מאה), ונחוץ לערוך בה שינוי עמוק, שגם נעשה פה ושם. לצערי, גישה זו אין בה כדי לקרב לפתרון הולם לבעיות ההווה, שבו השינויים מוצאים ומתרחשים לנגד עינינו. זוהי רק משיכת השטיח מתחת לידע האנתרופוסופי הנושא את חינוך ולדורף. אין ספק שנחוץ שינוי בהנעת התכנים או במתודה המסורתית, אך אין לגעת ביסודות החכמים ששורשם בידע האדם על פי האנתרופוסופיה, ידע שממנו ניזון המורה בפעילותו הפרגוגית ומשמש מקור השראה לתלמידיו. מעל לכול, המורה צריך לשמש דוגמא לאנושיות, שהיא מטרת החינוך של כל ילד וילדה. החתירה להגשמת "אדם אמיתי" רלוונטית בכל זמן, ובמיוחד בזמננו. המפתח ליישומה בחינוך ולדורף הוא התפתחותו של המורה עצמו בתהליך הכשרה מתמשך בכל שנות ההוראה.



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>

הצגות בבית ספר ולדורף

איתן קלמנוביץ' ורועי בירן

הצגות בבית ספר ולדורף

איתן קלמנוביץ' ורועי בירן

תקציר

מאמר זה סוקר את תחום הדרמה וההצגות בבית ספר ולדורף. תחום משמעותי זה בחינוך ולדורף מיושם כמעט בכל גיל ובכל כיתה אבל בצורה שונה, וזאת בהתאם להתפתחות הילד. המאמר סוקר השתנות זו ובוחר כיצד נהוג לראות את ההצגות לאורך השנים מכיתה א' ועד כיתה י"ב. כמו כן בוחן המאמר כמה צדדים מהותיים בעבודת הכיתה, המחנך והבמאים בתחום זה בבית הספר.

משמעות האומנות בבית ספר ולדורף

לאומנות משקל גדול בהווה של בית ספר ולדורף. היא פועלת כמתווכת בין קוטב הרצון היוצר לבין קוטב ההכרה החושבת והמאירה. האומנות מהווה מרכז שמגולמים בו המעברים מהניסיון המעשי להכרה הכללית, ומהכרה ליצירה חדשה. לכן בליבו של חינוך ולדורף נמצאת העשייה והחווייה האומנותית, ככלי מרכזי בכל התחומים. שטיינר, מייסד חינוך ולדורף, כינה זאת: אומנות החינוך.

בכל הכיתות ובכל מקצועות הלימוד (גם המדעיים והעיוניים) הופך תהליך הלימוד לתהליך אומנותי-יצירתי: הן בדרכי ההוראה (המטודיקה) הן בחוויה האסתטית של יופי והרמוניה. לבד מזאת, יש שיעורי אומנות רבים כגון: סריגה, עבודה בעץ, ציור ופיסול, אוריתמיה, שירה, מוזיקה ודרמה. את פירות היצירה נוהגים להציג בפני קהילת בית הספר, אחת לכמה חודשים, במה שמכונה "חג חודש". באירוע זה מתכנסים כל ילדי ומורי בית הספר וכל כיתה מציגה משהו מעבודתה האומנותית-יצירית: בדקלום, בתנועה, בשירה, בנגינה, בהצגות קטנות וכדומה.

התפתחות הילד – מאגדה למחזה

במהלך שמונה השנים של בית הספר היסודי – מהרגע שהוא נכנס בשער הפרחים אל כיתה א', ועד צאתו משער בית הספר בכיתה ח – אנחנו עדים להתפתחות משמעותית שעובר הילד הן בפנימיותו הן במבנהו הפיזי. ההתפתחות מתרחשת אומנם משנה לשנה בתהליך הדרגתי, אך יש רגעים שבהם "לפתע" מופיע לפנינו ילד "אחר".

במבט רחב אפשר לאפיין את כיוון ההתפתחות אם מתבוננים במרווח הקיים בין אגדת העם, המעשייה – תחום הסיפורת המרכזי של ילדי הגן וכיתה א בבית ספר ולדורף – לבין הסיפור הביוגרפי – תחום הסיפורת של כיתה ח, ואחר-כך המחזה, אשר אותו הילדים מציגים בסיום שמונה השנים של בית הספר היסודי.

הילד בן השש-שבע גדל ומתעצב בתנועה הפנימית שבין עולם הדמיון הרחב לבין עיצוב התמונות העמוקות של האגדות. חווייתו היא שלמה: הוא המלך באגדה, כמו גם הצפרדע והנסיכה, הנסיך המכושף והזאב הרע. מתוך חווייה שלמה זו הוא עושה את דרכו, במהלך שנות בית הספר, מחוויית הפירוד מהחווייה השלמה, אל עבר התעוררות הכרתית, והכרה עצמית – 'אני אל מול העולם', לקראת גיל ההתבגרות. ואכן, כאשר מגלם הילד דמות מסוימת בתוך עלילת המחזה, כיחיד בתוך השלם, הוא חי באופן בלתי אמצעי את חווייתו הבוגרת ויכול להתקדם, דרך מאמץ הכרת, אל תפיסת השלם. מילד הלומד מתוך עשייה ויצירה בכיתות הנמוכות, הוא עושה את דרכו אל נער חושב, המכוון ובוחר את דרכו.



תהליך ההצגה מכיתה א ועד כיתה ח

ברוב בתי הספר ולדורף בארץ ובעולם, נהוג שכל כיתה מכינה הצגה לקראת סוף השנה. תוכן ההצגה קשור לנושא הלימוד המרכזי באותה שנה. בתהליך החזרות על ההצגה שוזרים את עבודת הדיבור והתנועה, השירה והנגינה שעליהם התאמנו הילדים במהלך השנה. ההצגה הופכת למעין שיא אומנותי המשקף את עבודת הילדים במישורים האומנותיים המגוונים שבהם התנסו לכל אורך השנה. סיפור המחזה נגזר בכל שנה, לפחות עד כיתה ה', מתוך תוכנית הלימודים. נושאי הלימוד משתנים בהלימה עם התפתחותו של הילד, וכשם שהם משתנים, כך משתנים גם אופי ההצגה, העיצוב האומנותי שלה ומתודות העבודה עם התלמידים.

בכיתות הצעירות, מתוך חוויית האחדות שנושבת בהן, מדקלמים הילדים יחד את כל סיפור המחזה (אגדה, משל). במהלך החזרות לומדים כולם את הסיפור בעל-פה ובדרך זו כל הכיתה הופכת ל"מספר". בסיפור נכללים גם התפקידים השונים. כך מדקלמת הכיתה כולה, או קבוצה מסוימת מתוכה, גם את תפקידי הדמויות בסיפור, כשהילדים מציגים בתנועה את סיפור המעשה. עיצוב הבמה הוא ששומר על החוויה של המעגל השלם, שבו מודגשת חוויית האחדות. התפאורה והתלבושות ממלאים גם הם תפקיד ביצירת מעטפת אחידה.

בכיתות אלה, התפקידים השונים של דמויות המחזה או הסיפור אינם מגולמים בידי ילדה או ילד יחידים, אלא בידי קבוצות של ילדים. כך תהיה הנסיכה – קבוצה של ילדים, המלך – קבוצת ילדים, וכדומה, כל דמות אחרת. הכוונה היא להדגיש את הפן הקבוצתי, המשותף והמלכד, ופחות את הפן האישי והמיוחד של כל ילדה וילד. העבודה בקבוצה אף מאפשרת לילדים רגישים, מופנמים או ביישנים לעמוד על הבמה, לפני הקהל ולפני חבריהם, עטופים בכיכול בעוד ילדים ובכיטחון שמעניקה הקבוצה.

בכיתות ד-ה, ככל שהילדים גדלים, מתחיל גם עיצוב ההצגה להיות מפוצל יותר, אישי יותר וגשמי יותר. הדמויות מגולמות בידי שני ילדים, ולעיתים אפילו ילד אחד. הבימוי מתייחס למרחב באופן יותר קונקרטי, עם דגש על המרחב הקרמי של הבמה, שבו מתרחשת העלילה, וחזרה אל המעטפת השלמה, שבו תדבר שוב כל הכיתה ביחד. בהצגה על אודות מסעו של אודיסאוס חזרה אל מולדתו (חלק מהמיתולוגיה היוונית שמהווה תוכן חשוב בכיתה ה') אנו מבחינים בין דיבור המקהלה לבין ההרפתקאות השונות שעובר אודיסאוס. הילדים המגלמים את הדמויות יבואו קדימה כדי להציג התרחשות מסוימת, ולאחר מכן ישובו אל שאר ילדי הכיתה כדי לדקלם את דברי המקהלה, הנושאים את אודיסאוס קדימה אל יעדו. התלבושות והתפאורה מקבלות אופי סימבולי ומעניקות גוון מיוחד לכל דמות ולאווירת המחזה. עדיין אין החלפת תפאורה או תלבושות, אולם אפשר להוסיף לכל תמונה חדשה חפץ או אביזר בימתי שמסמל את התמונה הספציפית, כגון: כד חרס גדול, צרור שיבולים, מגל או חרב.

תהליך ההשתנות הזה היוצא מן השלם אל הפרטים, המנחה את עיצוב ההצגות עד כיתה ה', דומה לתהליך עיצוב ההצגות שהיה נהוג ביוון העתיקה, שם התפתחה אומנות התיאטרון: בהשראת המוזות, סיפרה המקהלה היוונית הקלאסית לקהל את העלילה, ומתוכה פסעו קדימה חברי מקהלה אחדים שייצגו את הדמויות, ולאחר ששוחחו ביניהם או עם המקהלה, שבו אל המקהלה השלמה.

בשלוש השנים האחרונות של בית הספר היסודי (בכית ספר ולדורף כיתות ו עד ח) נולדים בנפשו של הילד כשרי חשיבה חדשים, מופשטים יותר, ופחות חזותיים. באמצעותם מבקש הילד אחר הסיבתיות וההיגיון שבתהליכי הטבע וההיסטוריה. הילד בגיל הזה נפתח, מתוך התבוננות ערה, אל המרחב הארצי סביבו, ומפתח כלפיו יחס אישי. שחרור יכולות החשיבה האלה קשור להבשלה המינית, להתארכות הגפיים (העצמות) ולהשתנות הקול. עבודת הדיבור בכיתות אלה מקבלת דגש חדש: המחווה הקולית. במחווה זו לא תוכן המילים הוא הבא לידי ביטוי, אלא יחסו של המדבר אל תוכן זה, או אל מי שאליו הוא מכוון. רגשותיו, תחושותיו, שיפוטו, הם הקובעים את גוון המחווה.

מתוך השתנות זו, הנושאת בתוכה איכות דרמטית מסוימת, נהוג בארץ (לא בכל בתי הספר בעולם) להעלות בכיתה ו מחזה קצר, שאינו קשור לחומרי הלימוד בכיתה, אלא לאופי הכיתה ולדרכה המיוחדת. כאן מופנים הילדים, כיחידים, אל 'קדמת הבמה'. התפקידים מחולקים באופן אישי, ואף התפאורה והתלבושות מעוצבים ביתר דיוק ובזיקה להיבט התקופתי של המחזה והעלילה. לדוגמא, במחזה "בן המלך והעני" תתאר התפאורה מצד אחד את הרחובות הישנים של לונדון, ומצד אחר, את חדרו של מלך אנגליה. התפאורה המתחלפת תעניק לילד את המרחב הארצי שבו מתרחשת העלילה. אולם, אופי ההצגה אינו דרמטי במלוא מובן המילה, ההצגות הן לרוב עיבודים של ספרים ונשמר בהן תפקידו של המספר, שלנגד עיניו נפרשת העלילה בשלמותה. גם הבימוי אינו יורד עד לפרטי עולם הנפש של הדמות, אלא שומר



על העיצוב הכללי ויחסו אל מרחב הבמה.
בכיתה ז הילדים עוברים לעולם הבלדות, שהן מעין שיר-סיפור בעל מוטיבים דרמטיים בולטים, שבמרכזו קונפליקט שאליו נקלע הגיבור, המעצים את הרגע הדרמטי. בבתי ספר רבים נהוג לקיים ערב בלדות שבו התלמידים מציגים ומדקלמים בלדות מן הפולקלור של עמים שונים בתקופות שונות.
בכיתה ח תהליך העבודה על ההצגה מתחיל כבר בתחילת השנה ומגיע לשיא בשלושת השבועות האחרונים שלפני ההופעה. כעת, העיצוב והבימוי האומנותי דרמטיים באופן מובהק. הסגנון התקופתי של המחזה הוא שקובע את אופי עיצוב התפאורה, התלבושות והמשחק.

הצגות בתיכון

בתיכונים בארץ, כיתות ט עד יב בבית ספר ולדורף, מועלות שתי הצגות מרכזיות – בכיתה י ובכיתה יב (בארצות שונות יש מסורות שונות בכל הנוגע להצגות בתיכונים). בהצגות אלו משתתפים כל תלמידי הכיתה, והן מהוות פרויקט חברתי-אומנותי. כל נערה ונער לוקחים חלק בפרויקט לפי יכולתם, רצונם וצורכי הפרויקט. ההצגה כוללת ענפי אומנות רבים ומכילה למעשה רבים מתחומי היצירה של חינוך ולדורף: משחק ודרמה, ציור ועיצוב של התפאורה, שירה ומוזיקה, תאורה ועוד.

נהוג להסתכל על הצגת כיתה י כעל הצגה המגבשת ומעצבת את הכיתה מבחינה חברתית. בגיל זה המתבגרים נמצאים ברגע עדין של גיבוש זהותם. המשחק והדרמה בהצגות, שהן לרוב מוסיקליות, פולקלוריות ובעלות אופי "שמח", מעניקים להם הזדמנות מיוחדת להרגיש את עצמם בתוך אווירה שונה מהיום-יום שלהם, ובתוך דמות השונה מאוד מהדימוי העצמי שלהם. ההצגות הן לרוב חברתיות ומושגות על שיתוף פעולה ועזרה הדדית. כאן מתרגלים המתבגרים עבודה בתוך קבוצת מיקוד גדולה החותרת ליעד משותף וחשוב לכל חבריה. לא פעם שמענו מחנכים של כיתות י אומרים שאחרי ההצגה אפשר באמת להתחיל ללמד את הכיתה. משהו נרגע במרקם החברתי והנערים והנערות יכולים להתפנות ללמידה.

להצגות בכיתה יב יש שתי מטרות עיקריות: האחת, סיום וסיכום הדרך הבית ספרית; השנייה, הכנה לחיי הבגרות. בדרך כלל תלמידי הכיתה נוטלים חלק בבחירת ההצגה, בפן הארגוני, ולעיתים גם בבימוי עצמו. בדרך זו מנכחים התלמידים את ייחודם ואת ייחוד הקבוצה גם בנושאי ההצגה. התלמידים הופכים שותפים בעבודת צוות בלקחם על עצמם תפקידים נכבדים בעיצוב התפאורה, התלבושות והתאורה וכן בכתיבת המוסיקה ובעיצוב התנועה. למעשה הם מביאים לידי ביטוי את ניסיונם באומנויות השונות שאותן למדו במשך כל השנים. המחזות לקוחים לרוב ממאגר המחזות של עולם המבוגרים, ועל כן עוסקים בשאלות מהותיות הנוגעות לחיי כל אדם באשר הוא אדם: שאלת הרוע, שאלת משמעות החיים, שאלות של זהות, ייעוד אישי וכיוצא באלה. לא פעם נלמדים נושאים אלה כחלק מתהליך העבודה ונערכים דיונים מעמיקים שדרכם מעבירים התלמידים את תוכני ההצגה והשאלות הקיומיות שאותן היא מעוררת. הצגות אלו מאוד מרגשות. על הבמה עומדים נערים ונערות בעלי נוכחות מיוחדת וניסיון עשיר בעבודת צוות מורכבת, המצוידים בכלים אומנותיים רבים. מורגשות שם האחווה והאהבה השוררות בתוך קבוצת אנשים צעירים שעברו יחד תהליך מעמיק.

התהליך הפנימי של ההצגה

דגש מרכזי ביותר בחינוך בבתי הספר ולדורף היסודיים מושם על החוויה האומנותית השלמה שבתוכה מתחנך הילד. אין אומנות אחרת מלבד התיאטרון אשר נושאת בתוכה את מכלול האומנויות, מהאומנויות הפלסטיות, עיצוב התפאורה והתלבושות, ועד המוסיקה, המתבטאת בנגינה ובשירה.

אומנויות הזמן (אומנויות הבמה: מוסיקה, תנועה ודרמה) קשורות במהותן להתפתחות הילד בגיל הזה: ראשית כול, אומנויות אלה מתהוות ביחס שבין היחיד לסביבתו, בין האני לעולם, וכפי שתואר כבר מקודם, בפרק זמן זה היחס למרחב עובר שינוי מהותי שילווה את המתבגרים בכל משך חייהם. שנית, אומנויות הזמן מתגלות ונפרשות בתוך



אלמנט הזמן, וכך מבטאות תהליכיות, התפתחות והשתנות. מהותה של פעילות אומנותית היא השתנות נושמת, מעבר חי מהפנים לחוץ. את תהליך העבודה על ההצגה אפשר לחלק לשלושה שלבי התפתחות שבאחדותם מבטאים את 'נשימת ההשתנות':

שלב ראשון: תקופת החזרות וההכנות לקראת המופע.

שלב שני: "רגע" ההופעה.

שלב שלישי: פירות התהליך והגדילה של הילד והכיתה, הבאים לידי ביטוי בשיבה לשגרת החיים. בשלב הראשון, שלב החזרות, חוזרים הילדים שוב ושוב על קטעי ההצגה, השירה והתנועה, ואגב כך נוצרת ההצגה בשלמותה. החזרות הריתמיות יוצרות תהליך כפול: מצד אחד, יצירת חום, שבו אנו "מבשלים" ו"מפרקים" בעבודת החזרה את קטעי ההצגה השונים, ומנגד תהליך של עיצוב ובנייה, שבסופו מתגבשת הצורה הסופית של ההצגה. בפרק הזמן הארוך הזה של חזרות, שמתחיל בפגישה שבועית אחת ומסתיים בחזרות יום-יומיות לקראת ההצגה עצמה, עוברים הילדים אותו תהליך פנימי של התחממות, פירוק ובנייה. ההרגלים והנטיות שהתקשו מתרככים, למעשה כל ישותם נפתחת ומאפשרת לעשייה האומנותית לעצב אותה מחדש.

שיא התהליך מגיע ברגע המופע, זהו השלב השני. לדברי רודולף שטיינה, כאשר השחקן עומד על סף הבמה מתרחש דבר מה מיוחד, ישותו מתרחבת אל מעבר לגבולותיה הפרסונליים והופכת לגביע שלתוכו יכול להימזג הרוח, לכלי נגינה אשר בו הוא מתנגן. "אני מרגיש גדול יותר על הבמה" ביטא ילד את חווייתו על הבמה בזמן ההצגה, ולא הייתה זו גאווה אלא תחושה עמוקה של התרחבות.

נוכל לכתוב את השלב הראשון, שלב החזרות, בתור "מסע הנפש" שבו חווים הילדים עליות ומורדות. עליהם לפתח גמישות נפשית שמלווה לעיתים בתחושות של קושי ולעיתים בתחושת הצלחה. את רגע המופע נכנה: "מבחן הרוח", ובו על הילד והכיתה להיות נוכחים באופן מלא ולהחיות מחדש, מתוך עצמם, את ההצגה כולה. המבחן מגיע לרגע משמעותי כאשר לפתע יש תקלה הפוגעת ברצף ההצגה. רגעים אלו מכונים "פשלוח" והם מתרחשים למעשה בכל ההצגות, על כל הבמות ומוכרים לכל השחקנים. ברגע זה השחקן נעמד מול מבחן ממשי ונוכחותו היצירתית המיוחדת נקראת לפעולה. הלא צפוי מעורר את הילד לפעול באופן מוסרי ויצירתי במטרה להשיב את ההצגה אל מסלולה. כבמאי, אתה שואל את עצמך שאלות רבות: האם הכיתה הגיעה מוכנה לרגע המופע? האם נוצר מספיק חום שיאפשר את ההתרחבות הזאת על הבמה? האם השארת מספיק מקום ל"נס" שיקרה בהצגות? האם העיצוב האומנותי יהפוך לכלי עבור הרוח?

אולם התשובות לשאלות האלה יתגלו דווקא בשלב השלישי, שלב הצמיחה שלאחר ההצגה עצמה. שלב שמתרחש כבר בחיים עצמם. כאשר פוגשים את הכיתה לאחר פרק זמן קצר, שבו מניחים להתרגשות של המופע לחלוף, אי-אפשר שלא לחוש ברוח חדשה ומופלאה שנושבת בילדים. תחושה עמוקה של שותפות ואחדות, של כל ילדי הכיתה, וגם של כל ילד בנפרד, עם משהו חדש בתוכו. לעיתים השינוי הוא עמוק ובעקבותיו מקבל המערך החברתי של הכיתה תפנית, וילדים חדשים תופסים עמדה חברתית חדשה. תחושת האחדות – אותה תחושה שחוו בתור ילדים קטנים, ושאבדה להם במהלך גדילתם – שבה ומופיעה, בלבוש חדש. זהו הפרי האמיתי של התהליך, פרי האהבה.

לסיכום, אנו רואים כי מעשה החינוך הוא כמעשה האומן והאומנות. הוא נוגע ברכדים שונים של הנפש וחודר, לעיתים, עד לתשתיתה. זהו מעשה יצירה מורכב ורב-ממדים, ואנו, המורים והמחנכים, לרוב איננו מודעים למכלול השפעותיו, ותוהים אם מעשינו היו "טובים" או "נכונים". אך כאומן המתמסר לחלוטין ליצירתו וקשוב לאותו "דבר" הרוצה להתגלות בחומר, כך עלינו – מורים, מחנכים והורים – לפתח יראת כבוד כלפי מה שרוצה להתגלות בילד: רוחו האינדיבידואלית.

איתן קלמנוביץ'

רועי בירן

מורי תיאטרון, שחקנים ובמאים, תושבי הרדוף.



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>

דבורים, אנתרופוסופיה וחינוך ולדורף

יוסי אוד

דבורים, אנתרופוסופיה וחינוך ולדורף

יוסי אוד

תקציר

המאמר מתאר את בעיית היעלמות הדבורים (colony collapse disorder - ccd) ומנסה לרדת לשורשיה. במאמר מתוארת שיטת החקלאות בהשראת האנתרופוסופיה – חקלאות ביו-דינאמית לרבות ענף גידול הדבורים בשיטה זו. נערכת השוואה בין גידול דבורים קונבנציונלי לבין גידול דבורים בדרך ביו-דינאמית. במאמר מודגשת החשיבות של גידול דבורים בתוך בתי ספר כתחום לימודי מעשי. לסיום מתוארת תוכנית לימודים בתחום וכיצד היא מיושמת בבתי ספר שונים בארץ.

פתח דבר

"אני לא הגעתי לדבורים – הן הגיעו אלי..."

בוקר אחד לפני שתיים-עשרה שנה, יצאתי לחצר ביתי ושמעתי זמזום. להפתעתי ראיתי אלפי דבורים מתגודדות סביב שוקת המים אשר בגני. מעולם לא הייתה לי משיכה לחרקים, אך הפעם, מהרגע הראשון, הרגשתי משיכה וסקרנות, ואפילו אהבה. מצאתי את עצמי מבלה מאז שעות וימים בחברת הדבורים בניסיון ללמוד את התנהגותן ואת אורחותיהן. הרגשתי שאיני יכול לעזוב אותן ונפעמתי מהקשר הרגשי שנוצר לי איתן.

עד מהרה הצטרפתי בהתנדבות לרפי הדבוראי, כדי ללמוד ממנו עוד ועוד, נרשמתי לקורס לגידול דבורים אורגני ולאחר מכן לקורס ביו-דינאמי (הסבר בהמשך). בדרך פלא הגעתי לברלין ללמוד על הדבוראות העירונית. עיריית ברלין היא החלוצה בעולם במה שקרוי Urban Beekeeping, המשכתי במסעות לימוד דבורים בהולנד ובאנגליה במסגרת המיזם המדהים: Natural Beekeeping Trust.

כך השתנו חיי. הם השתנו משום שלפתע הבנתי מה הדבורים רוצות לומר לנו בהיעלמותן. הם השתנו משום שהבנתי מהו מקור העוולות בעולם, זיהיתי את המקור לדיסוננסים שבחיי, והבנתי מדוע העולם הולך ומאבד את מרבית השפע שמעניק לו הטבע: את האוויר הבריא והנקי, את חיוניות האדמה ופוריותה, את איכות המים וצלילות האוקיינוסים. לצד אלה הולכת ופוחתת גם הלכידות החברתית, ומערכות היחסים הבין-אישיות נעשות יותר ויותר מורכבות.

אז כפי שאמרתי – אני לא הגעתי אל הדבורים. הן הגיעו אלי, ומאז זהו פשוט סיפור אהבה.

תופעת היעלמות הדבורים ואנתרופוסופיה

בשנת 1923 הרצה רודולף שטיינר ((Rudolf Steiner, 1861 — 1925 בפני דבוראים וקהל רב בכנס בשווייץ (Steiner, 1923). שטיינר היה מייסד הזרם האנתרופוסופי¹, מדען, פילוסוף, איש רוח ומנהיג רוחני. בתשובות לשאלות הדבוראים אמר, שאם לא תשתנה דרך גידול הדבורים, ייעלמו הדבורים מהעולם בתוך מאה שנים. ואכן תהליך מיקסום תפוקת הדבש מהכוורת התפתח ברבות השנים, בד בבד עם מיקסום מוצרים אחרים הקשורים בגידול בעלי החיים (בשר, חלב, ביצים ועוד), באמצעים תעשייתיים מנוכרים. כדי להגביר את תפוקת הדבש עלה הצורך לשנות יותר ויותר את תנאי מחייתן של הדבורים בטבע.

תופעת היעלמות הדבורים (CCD - colony collapse disorder) החלה בשנות ה-80 בארצות הברית והתפשטה

1 האנתרופוסופיה היא השקפת עולם רוחנית, מיסודו של רודולף שטיינר, ולה ישומים מעשיים רבים.



לאירופה, כלל אמריקה ואסיה. בארצות הברית נעלמו כ-80% מהדבורים. בישראל מדובר על היעלמות של כ-50-30 מהדבורים. בעולם כולו, נעלמו מאז שנות ה-80 למעלה ממחצית הדבורים.

לתופעה זו השלכות חמורות על הסביבה והטבע משום שתפקידן של הדבורים במערכות האקולוגיות הינו מכריע. הדבורים הן המאביק העיקרי בטבע ובחקלאות, הן משפיעות באופן ישיר על 40% בערך מהמזון שאנו אוכלים. רק בישראל תרומת הדבורים נאמדת בכמיליארד ש"ח בשנה (מזרחי, 1982). אבל לבד מההאבקה, הדבורים מועילות לסביבתן במגוון רחב של מישורים (שרוני, 2012). יש להן תפקיד חשוב בכל שרשרת המזון בטבע, בין השאר בשמירה על איכות האוויר וברפואת האדמה. הדבורה היא אחד מבעל החיים המשמעותיים ביותר בשימור האיוונים הקיימים בטבע (Hauke, 2002).

החוקרים רואים סיבות רבות לתופעת היעלמות הדבורים: השפעת השימוש בחומרי ריסוס והדברה בחקלאות, השפעת הקרינה הסלולרית, ההתחממות הגלובלית של כדור הארץ, השתלטות השטחים האורבניים על שטחי הבור והחקלאות, ההתפתחות של וירוסים, מחלות וטפילים שפיתחו מנגנוני הגנה לתרופות של הדבורים וגרמו למגיפות קטלניות בקרבן ועוד.

דברי שטיינר על סכנת היעלמות הדבורים נחקרו מאז בשיטה החקלאית שפיתח: "חקלאות ביו-דינאמית". זוהי גישה הוליסטית וייחודית לעבודת האדמה. גישה זו משייכת את תופעת היעלמות הדבורים להתערבות האינטנסיבית של האדם במנגנוני החיים הטבעיים של הדבורים, במטרה להגביר את תפוקת הדבש (Hauke, 2002). המניפולציות הנהוגות בגידול דבורים אינטנסיבי הן (בין השאר): החלפת המלכות במלכות מלאכותיות, הזנת הדבורים בסוכר, העברת הנחיל ממקום למקום, התקנת חלות מלאכותיות בתוך הנחיל וריסוסים בחומרי הדברה.

הגישה הביו-דינאמית רואה את הנחיל כאורגניזם ומקנה חשיבות רבה לטיפול טבעי ולא מניפולטיבי בדבורים. הרבה יצורים בטבע יכולים לחיות בלי המשפחה, העדר או הנחיל, אם מספקים להם מזון ותנאי חיים בסיסיים. לא כך הדבורה, זו אינה יכולה לחיות בלי "קהילתה", בלי הנחיל שאליו היא שייכת. אין לה מערכת חיסון, ויסות חום וסניטריה, ולכן היא תמות מייד. עובדה זו מצביעה על כך שהנחיל הוא אורגניזם שלם וגדול מסך הפרטים המרכיבים אותו (Hauke, 2002). יש חוקרים המתייחסים אל הנחיל כאל "סופר-אורגניזם" (Mortensen, Smit & Ellis, 2015).

נחיל הדבורים על כל רכיביו הוא אורגניזם עצמאי ושלם שבו מנהלים יחסי גומלין בלתי מופרעים בין רכיביו, ובינו לבין העולם. נחיל הדבורים החי בלי מניפולציות, באופן קבוע ויציב, מבלי להעבירו ממקום למקום, הוא הנחיל העתידי המבקש מאיתנו את הסיוע למימוש (Hauke, 2002).

כשאנו מתבוננים בדבורים, אנו רואים שהדבורים העמלות עוסקות במלאכת הרבייה של הצמחים. הן באות לינוק את 'תמצית החיים' (הצוף) ואגב כך נכנסות לאיברי הרבייה של הצמח, עוטות עליהן את הזרעים הזכריים (האבקנים), עפות אל הפרח האחר ודואגות שהאבקה תיכנס אל השחלה ותתבצע הפריה. הדבורים למעשה עוסקות כל ימי חייהן בהפריית עולם הצומח, בעת שהן עצמן נטולות מין (שרוני, 2012).

ההבדלים העיקריים בין גידול ביו-דינמי לבין גידול קונבנציונלי

בפרק זה נשווה בין גידול הדבורים הקונבנציונלי לגידול הביו-דינאמי. זו אינה סקירה מלאה, אבל היא מביאה את עיקרי ההבדלים.

א. מטרת גידול הדבורים:

כוורת קונבנציונלית

1. הפקת כמות הדבש המרבית, בעלות הנמוכה ביותר.

2. האבקה בחקלאות.

כוורת ביו-דינאמית

1. הפקת דבש והאבקה, אבל מתוך התחשבות בקיום ההרמוני והמותאם של חיי הנחיל.

2. העשרת השטח הטבעי שבו מוצבות הכוורות בהרמוניה עם צורת הגידולים של הצומח והחי באזור.

ב. הכנת המכוורת:

כוורת קונבנציונלית

1. רכישה של כוורות בקומות, תמיד במבנה מרובע.
 2. קניית נחילים מדבוראים אחרים.
- ### כוורת ביו-דינאמית
1. כוורות בקומות, אבל גם בניית כוורות מקש, בוך, סלים ועוד, בדרך-כלל בצורה מעוגלת.
 2. השגת נחילים בצורה טבעית בעונת האביב, כאשר נחילים חדשים נודדים.



ג. טיפול שוטף:

כוורת קונבנציונלית

1. טיפולים בתרופות מונעות הכוללות אנטיביוטיקה, חומרי הדברה ותרופות כימיות.
 2. הריגת המלכה והחלפתה במלכה מלאכותית הנרכשת ממגדלי מלכות.
 3. הזנה בסוכר בתקופות של חוסר מזון, בעיקר בחורף.
 4. העברת הנחילים ממקום למקום על פי עונות הפריחה וזמני גידולים חקלאיים.
 5. ריסוס סביבת הכוורות נגד מזיקים.
- ### כוורת ביו-דינאמית
1. אין טיפולים מונעים, אלא ניסיון לחזק את הנחיל. קיימת פורמולת בריאות טבעית לטיפול במחלות.
 2. הצבת מים ליד הכוורות בקיץ.
 3. אם אין ברירה, ואין מספיק פרחים עונתיים, נתינת פורמולת הזנה הכוללת חומרים אורגניים שונים.

ד. רדיית הדבש:

כוורת קונבנציונלית

1. הסרת כל הקומות המלאות בדבש בכוורת.
 2. רדייה של 100% מהדבש בכוורת.
- ### כוורת ביו-דינאמית
1. רדייה של עודפי הדבש בלבד, לא יותר מ-30% מהדבש בכוורת.
 2. הרדייה דרך הסרת חלת הדונג עם הדבש, כך שהדבורים ימשיכו אחר-כך לבנות את החלה החדשה.



בהביטנו על נחיל המגדל באופן אינטנסיבי להפקת דבש בהשוואה לנחיל ביו-דינאמי טבעי, נראה את הראשון שרוי בסטרס תמידי, במצב של הישרדות, משום שלוקחים ממנו את מזונו הטבעי ואת מקורות הרפואה שלו (הפרופוליס והאבקה), מנתקים אותו מדרך החיים הטבעית ומתייחסים אליו כאל משאב שיש לנצלו כמה שיותר (Hauke, 2002). אם נחזור לסיבת היעלמותן של הדבורים נוכל לומר שהסיבה הבסיסית היא היחלשותן בעקבות דרך גידולן והמניפולציות של האדם שמטרתן להרוויח כמה שיותר מעמלן. הנחילים שחיים בטבע, ונחילים שמגודלים בגישה הביו-דינאמית אינם סובלים מתופעת היעלמות הדבורים, הנאמדת בהם בכחמישה עד שישה אחוז בלבד. התמותה היא טבעית וסבירה בגידול בעלי חיים.

גידול דבורים בבתי ספר

“ילדים ודבורים זה סיפור אהבה פשוט”

תוכנית הלימודים עוסקת בדבורה אך לא פחות מכך היא עוסקת ביחסים של האדם עם עצמו ועם גופו, ביחסים שבין האדם לזולתו וביחסים שבין האדם לאדמה ולעולם. חיי הדבורה והטיפול בה אמצעי להבנת הטבע וחברת בני האדם. התוכנית בנויה להעביר את הילדים מסע רב-תחומי בעולם הפנימי וקשריהם לעולם הטבע. בישראל קיימים כיום, חורף 2020, כמה עשרות בתי ספר שקידמו ומקדמים תוכניות לימוד בנושא: דבורים-אדם-אדמה-עולם. מקצתם מגדלים דבורים בתחומם ומעריכים את ילדי בית הספר בתהליכי הגידול השונים. מדובר בבתי ספר יסודיים וחיטובות ביניים, הרבה מהם עם כיתות חינוך מיוחד.

על אף שלחינוך ולדורף ולגישת החקלאות הביו-דינמית מקור משותף: השקפת העולם האנתרופוסופית, רק בתי ספר ולדורף בודדים בישראל הטמיעו בתוכם תהליכים ביו-דינאמיים בתחום החקלאות בכלל, והדבוראות בפרט. רוב בתי הספר ששילבו תוכניות לימוד ויישום דבוראות הם בתי ספר מהחינוך הרגיל. המסע הספיראלי המוצע:

- בכיתות הנמוכות עוסקים בקשרים: דבורים-אדם.
- בכיתות המשך עוסקים בקשרים: דבורים-אדם-אדמה.
- בכיתות הגבוהות עוסקים בקשרים: דבורים-אדם-אדמה-עולם.







כיתה ג

מקריאים לילדים סיפור על בסיס שבועי לכל אורך השנה, שעה אחת בשבוע, ומציירים איתם ציורים מתוך הנוף המסופר בסיפור. הספר: "הדבורה מאיה והרפתקאותיה" מאת ולמר בונסלס (Valmar Bonsels) שנכתב באוסטריה בשנת 1912, תורגם לעברית בשנת 1932.

כיתה ד

שיעור שבועי לכל אורך השנה, וימי שיא במהלך השנה. במהלך השיעורים לומדים על חיי הקסם של הדבורים, צמחייה צופנית, מערכות הגומלין של נחילי הדבורים בינם לבין עצמם ובינם לבין ממלכת הצומח והאדם. במהלך השנה התלמידים מתגייסים ומוכשרים כמתנדבים בארגון המתנדבים: "נוער מגן דבורים אדום" (אפשר לדחות את ההתנדבות לכיתה ה). עוקבים אחרי המאביקים בכלל והדבורים בפרט בגינת הירק שהילדים מגדלים. פעילויות וימי שיא אפשריים במהלך השנה: הקמת "תינוקיה לצמחים צופניים". תליית מודעות ברחבי העיר בתקופת התנחלות הדבורים שבהם נקראים התושבים להציל נחילי דבורים שהתנחלו במקומות שמפריעים לציבור. במקום לקרוא למדריך, להזעיק את מתנדבי "מגן דבורים אדום". בניית כוורת ביו-דינאמית מאדמה וקש אורגני.

כיתות ה-ו

שיעור שבועי לכל אורך השנה וימי שיא במהלך השנה. התלמידים מקימים "קיר צופני" בבית הספר – קיר ירוק בחצר בית הספר, ובו שותלים צמחי צוף וצמחי רפואה של נחילי הדבורים. נעזרים בתחום זה בלימודי תקופת הבוטניקה.

- מכינים הזמנות לכנס הדבורים השנתי המתקיים באוניברסיטת תל-אביב. משתתפים בפאנל הילדים בכנס הדבורים השנתי.
- משתתפים במצעד האקלים העולמי ליום כדור הארץ. למצעד מכינים התלמידים מיצג להגנה על הדבורים הנעלמות.
- משתתפים בהפצת המסר של מגן דבורים אדום.
- מתנסים ביום לימודי חוויתי בחוות דבורים ביו-דינאמית.
- בסוף השנה – הסמכה וקבלת תעודות "נוער מגן דבורים אדום".

כיתה ז

שיעור שבועי לכל אורך השנה וימי שיא במהלך השנה. מעמיקים את הלמידה והקשר לדבורים ומוסיפים לחומר הנלמד את הקשר לעולם ולקוסמוס, ובכך משלימים את תחום התוכן שבכותרת: " דבורים-אדם-אדמה-עולם".

בונים מחוזרים ממוחזרים מערכת גידול הידרופונית בבית הספר ובה שותלים שתילים צופניים ו/או ירקות. כחלק משיעורי הכימיה התלמידים מנהלים מעקב אחר איכויות המים במערכת ההידרופונית: הם מודדים את רמת המינרלים, PH, מוליכות חשמלית ועוד מרכיבים המשפיעים על הצלחת הגידולים הצופניים במערכות ההידרופוניות.

- לומדים את נושא המים.
- משתתפים במצעד האקלים.
- מכשירים את התלמידים להעביר וללמד את נושא הדבורים בכיתות הצעירות וכיתות אורחות בבית הספר.
- מציעים לילדים להצטרף להתנדבות בהצלת נחילים בתקופת האביב במסגרת "מגן דבורים אדום".

לסיכום, אפשר ליישם את התוכנית במלואה, אפשר ליישם חלק ממנה ואפשר כמוכן להתאים אותה לכל בית ספר על פי הצרכים שלו. אפשר לשנות ולגוון את התכנים הנלמדים בכיתות. ילדים ומבוגרים כאחד, המתנסים במסע המשותף עם הדבורים בדרך הביו-דינאמית, עוברים ברוב המקרים תהליך אמיתי ומרתק בקשר שלהם עם זולתם ובקשרים שבין האדם לאדמה, לעולם ולקוסמוס.





רשימת מקורות:

- בן נריה, א' (1963). גידול דבורים. תל אביב: הוצאת ארגון מגדלי דבורים בישראל.
 מזרחי, א' (1982). מהרבש ועד העוקץ. תל אביב: הוצאת חותם זהב..
 מטרלינק, מ' (1968). חיי הדבורים. תל אביב: הוצאת הדר..
 שטיינר, ר' (1923). הדבורים. הוצאת תלתן.
 שרונג, ש' (2012). ממח הדבורה לצלחת. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
 שרונג, ש' (2012). הבאז האחרון חלק א'. סרטון, אוחזר מתוך:
<https://www.youtube.com/watch?v=5Ssgthvfy0>
 שרונג, ש' (2012). הבאז האחרון חלק ב'. סרטון, אוחזר מתוך:
<https://www.youtube.com/watch?v=vXGB3hTf6LI>
 Berrevoets, E. (2009). *Wisdom of the bees*. London: Steiner books, Great Barrington, MA.
 Hauke, G. (2002). *Toward Saving The bees*. USA: Callancy
 Steiner, R. (1923). *Nine Lectures on Bees*. GA 351. Dornach, Schweiz.
<http://www.biobees.com/library/biodynamics/SteinerBeeLectures.pdf>
 Klein, A. L., Vaissière, B. E., Cane, J. H., Steffan-Dewenter, I., Cunningham, S. A.,
 Kremen, C., & Tscharntke, T. (2007). Importance of pollinators in changing
 landscapes for world crops. Published 7 February 2007. DOI: 10.1098/rspb.2006.3721



- Vanbergen, A. J. (2013). Threats to an ecosystem service: pressures on pollinators. *Frontiers in Ecology and the Environment* 2013; 11(5): 251–259, DOI:10.1890/120126 (published online 22 Apr 2013)
- Mortensen, A.N., Bryan Smith B., & Ellis J.D. (2015). The Social Organization of Honey Bees. ENY-166, one of a series of the Entomology and Nematology Department, UF/IFAS Extension. Original publication date November 2015. Visit the EDIS website at <http://edis.ifas.ufl.edu>.
- Crittenden, A.N. (2011). The Importance of honey consumption in human evolution. *Food and Foodways*, 19:4, 257-273. DOI :10.1080/07409710.2011.630618

חומרי הדרכה ברשת:

1. הדבורים הנעלמות והדרך הביו-דינאמית להצלתן: https://www.youtube.com/watch?v=fqN_GW3LZOg
2. ילדים ודבורים זה סיפור אהבה: <https://www.youtube.com/watch?v=jrd7lqsNxLs>
3. נוער מגן דבורים משתתף בהצלת נחיל דבורים: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlk6FL5RVRo>
4. יום כדור הארץ ילדי כיתה ד' שרים שיר הודיה לדבורים:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZopN-MKSJo4>
5. נחיל דבורים נולד: <https://www.youtube.com/watch?v=nBV6-9fV6zc&t=320s>
6. ילדים ודבורים זה סיפור אהבה פשוט: [/https://www.facebook.com/Childrenandbees](https://www.facebook.com/Childrenandbees)
7. דבוראות עירונית בישראל: https://www.youtube.com/watch?v=yYQ773Bg7_w&t=58s
8. מגן דבורים אדום: https://www.youtube.com/watch?v=zY_y7AFqcQw



The Waldorf education movement: History, achievements and challenges

Nana Goebel

Absract

This article reviews the development of Waldorf education inherently in Stuttgart, Germany, and to this day. After a brief summary of the foundation of the first Waldorf School, the article goes on to describe the principles of Waldorf education, then its development in Europe and the world during the 20th century to the present day. Finally, the article brings the main challenges that this educational path faces in our time and into the future.

On September 1, 1989, the first Waldorf school in Israel opened its doors in Harduf, following the establishment of kindergartens some years prior. On September 4, 1989, the very first Waldorf school in the former Soviet occupied countries of Central and Eastern Europe was founded in Solymar outside Budapest. The first East African Waldorf kindergarten was established on September 14, 1989, on Magadi Road in Ongata Rongai outside Nairobi, and on September 3, 1990, the first Waldorf school in the former East Germany opened in Berlin with 140 pupils.

Nineteen eighty-nine was a year of tremendous, deep change worldwide. For a brief moment, idealistic impulses for the future of society, for education, for nature and environment, and for a more equitable economy, were stronger than ordinary political powers. These idealistic notions overcame formerly impenetrable barriers. The moment was short-lived. Still, it generated Waldorf schools in Central and Eastern Europe from East Berlin to Asian Russia, as far as Nakhodka, from Tallinn to Bucharest, and from Ust-Kamenogorsk to Tbilisi.

Seventy years earlier in 1919, the first Waldorf school opened in Stuttgart, Germany with 256 students. The year 1919 was also one of global change. World War I dismantled the world of the emperors and former European life, and uncertainty reigned. Political systems entered an era of global interdependence. At this moment in time, people in Central Europe shared a longing for a new societal order and the struggle for a republic, or at least for a more democratic order, began everywhere. In such moments of chaos new initiatives are born.

In this period of unrest, in Württemberg, south Germany, the director of the Waldorf Astoria cigarette company decided to provide a benefit for the children of his company employees, who deeply appreciated his intention. Emil Molt (1876 – 1936), himself, knew what it meant to grow up in poverty and the importance of education in overcoming its barriers. When the idea to found a school crystalized, he asked Rudolf Steiner (1861 – 1925), with whom he was acquainted, whether he would support such an undertaking and help find and train teachers and develop a curriculum for a very new form of education. Rudolf Steiner agreed. Emil Molt then asked Karl Stockmeyer (1886 – 1963), a state teacher at that time, to help with the organisation



of the school. They began preparations in April 1919, and opened the Waldorf School, named after the cigarette company, in September of the same year.

Fortunately, from November 9, 1918 to October 31, 1919, an incredibly short period of less than a year, there was a minister of education in Württemberg who supported this new endeavour. After a conversation with Molt, Steiner and Stockmeyer, Baruch Berthold Heymann (1870-1939) gave permission to open the school. Most importantly, he permitted teachers with an academic degree but without a teaching diploma from Württemberg to teach. Heymann's knowledge of early nineteenth century law enabled him to make this exemption.

Meanwhile, Molt bought a restaurant on a hillside of the Neckar Valley, where people used to take Sunday afternoon walks and stop for coffee. He asked an architect to renovate the restaurant into a schoolhouse within three months. During this period, Stockmeyer was asked to scour the country for potential teachers and invite them for a preparatory course. Steiner taught a 14-day introduction to an understanding of the growing child from the perspective of the body, soul and spirit (Allgemeine Menschenkunde, formerly translated as the Study of man, currently translated as the Foundation of human experience). He also developed age-appropriate curricular outlines and the Waldorf methodology. With this incredibly brief preparation, the first Waldorf school began on September 7, 1919, with a festive opening ceremony in the then largest hall of the city of Stuttgart, and a week later teaching and learning began.

Waldorf education: Fundamental principles

Teachers of this new school came from different areas of life, a majority from university positions where they were used to teaching adults. With a few exceptions, none were experienced in teaching small children. Their preparation was extremely short, and they were thrown right into teaching and purposely given subjects to teach outside their own academic field. Steiner was convinced that fostering the learning of children requires teachers who learn as well. Hence, he gave quite a few teachers subjects other than their own. In order to learn, children need the example of the learning (and struggling) adult.

It was also of utmost importance to Steiner that his teachers develop a serious interest in their pupils. Today, attachment research widely confirms that learning happens when there is a relationship, not only in the context of, but through relationship. Children in primary school typically learn because they love their teachers, not due to an awareness that it is important to learn. For this reason, Steiner wanted the same teacher to teach a group of children from class one through class eight. It is the love for their teacher that enables children to develop their interest in the world, and it is the teacher's desire to constantly acquire knowledge that builds the bridge for learning. In contemporary language, one could say that developing self-efficacy, a deep belief in one's own capabilities, is possible through experiencing a grown-up person with a loving interest in all things while learning. Human beings learn only from human beings, not from machines. All current educational theories recognise that children need to be active



in the process of learning, but little emphasis is put on the social-emotional aspect of learning. Whether the teacher is emotionally attached or deeply interested in the subject is influential. To develop competence, children need adult role models, that of parents and teachers.

Steiner became very concerned when he discovered a lack of interest and relationship between pupils and teachers, especially between high school students and their teachers. He spoke strongly against this apathy and distancing, even threatening teachers with dismissal. Active, positive and serious interest of the teacher in the individual child is one of the main pillars of Waldorf education and of any good education. The importance of this principle was validated and acknowledged through the meta study Visible Learning conducted by John Hattie in 2014. Hattie examined 252 different educational elements. He found that the teacher is the most important, together with the teacher's trustful collaboration with other teachers. No technique can replace a human teacher.

From the very beginning, Waldorf teachers were asked to develop an inner image of the future, towards which education journeys, and to be constantly aware of their students' potential. Rudolf Steiner encouraged the teachers of the first Waldorf school to undertake exercises to work on their own temperaments, their own impulses, their own one-sided capabilities and, in doing so, to create an inner openness to the New, to the unforeseen, to the appearance of a worthy idea. How relaxing for children are teachers who leave their comfort-zone and take part in discovering the inner and outer world.

For Steiner, another factor was enormously important in Waldorf education and he addressed it in his introductory course Study of Man: age appropriate learning. You do, what needs to be done, whenever the child is ready. There are general developmental phases that each child goes through and, in each phase, the child can be strengthened by an age-appropriate curriculum or hindered by learning something too early or too late.

In the first Waldorf school, the technology taught was the technology of the time. For example, the older children learned shorthand or stenography. They learned old techniques alongside very modern ones. If someone were to think that modern Waldorf schools should still teach stenography, the majority would think this nonsensical. A few years after the founding of the first Waldorf school and after the death of Rudolf Steiner, Alexander Strakosch, the technology teacher who gave up his promising career as an engineer for Austrian Railways to become a Waldorf teacher, started vocational training at the school. He began with the girls, who at that time were being trained to become housekeepers. He was deeply convinced that everyone requires a certain level of cultural, historical, and scientific knowledge and experience in the arts. He wanted to offer these girls much more than what they were receiving in typical vocational training and to offer more vocational options.

Strakosch came from a cultured Jewish family and when the Nazis came to power, they passed a law forbidding Jewish teachers to teach in state recognised schools. Strakosch was forced to leave the Waldorf School together with three other teachers, and with him the vocational impetus of Waldorf education fell into a deep sleep. Only in the late 1970s was this impetus renewed and spread limitedly to a few countries. What remained was a general introduction to

technology in the upper grades and related techniques. Today, children learn, for example, to type blind when age-appropriate and they learn to use the computer as an instrument. Hence, kindergartens and schools must develop an understanding of the appropriate age at which to introduce IT and digital literacy. The timing of IT lessons varies from country to country; however, in general, Waldorf kindergartens never teach computers, nor does it happen in classes one to three. In German Waldorf schools, IT starts at the earliest in class seven, and in other countries a bit earlier.

The underlying principle in Waldorf education is: from doing to understanding, from will to thinking. This is why children learn to write first, before they read. Movement begins, strengthening the brain, and reading and understanding follow. Today, however, when children are tempted by technology at such a young age, we need to do more. Andreas Schleicher, the founder of PISA Studies - OECD, writes in his book *World Class* (2018): "In a nutshell, the kinds of things that are easy to teach have become easy to digitise and automate. The future is about pairing the artificial intelligence of computers with the cognitive, social and emotional skills, and values of human beings. It will be our imagination, our awareness and our sense of responsibility that will enable us to harness digitalisation to shape the world for the better." Waldorf education underscores this understanding that digital literacy never should stand alone, but should always be counterbalanced with social and emotional skills as well as creativity and imagination. Instead of becoming dependent on a machine, a machine can be a very helpful tool.

Within a short time, a secondary school opened in the first Waldorf school. Imagine, the school that was founded in 1919 with 256 children, grew to over a thousand students within five years. The primary aim for secondary education was to teach young people in such a way that they could, step by step, develop their own judgemental capacities: to learn as deeply and broadly as possible in order to truly understand, to create an investigative and analytical mind. To not merely believe what you read on your smartphone news application.

At the moment when you are able to make a judgement, it is mostly your heart and your conscience that say what is wrong or right. Your heart adds the moral quality. Moral education, from the beginning, was an intrinsic part of Waldorf education throughout, appearing with different qualities in the primary and secondary curricula, including the moral quality you urgently need for any true human communication. Developing critical thinking and problem solving, especially in secondary education, should never stand alone, but should always be contemplated in the context of community responsibility and developed in conjunction with communication and collaboration. From the start of the first secondary school classes in the mid-1920s, new, diverse forms of teaching and learning were integrated into the Waldorf movement. Today, a broad variety of methodological approaches are used.

An additional element central in the founding of the first Waldorf school, and which has become increasingly endangered in recent decades, is the freedom of the teacher, the freedom of how and when to teach. The more free teachers are to create lessons suitable to the needs of the children sitting in their classroom, the more they engage in teaching. When teachers are

required to use standard textbooks and follow a national curriculum, the less they engage in teaching. Therefore, Rudolf Steiner only provided curriculum indications and encouraged all teachers to create a curriculum based on the needs of the real children sitting in front of them. Today, many teachers adopt this approach of individualisation of the teaching process, although not necessarily the institutes with the task of developing national curricula. Steiner did not hint at the freedom that allows the teacher simply to do what unexpectedly comes to mind. He talked about a rich knowledge of the teaching subject and subtle observation of the developing children in order to discover the appropriate topics for the children. The teaching of history has a different effect than mathematics, painting a different effect than drawing, and Steiner advised teachers to use these effects carefully. Self-development of the teacher in order to become a person capable of controlling emotions, inquiry in order to acquire balanced judgement, and cultivating social awareness in order to work cooperatively were deemed central to the process of becoming a self-directed (free) teacher.

The first Waldorf school was run cooperatively by parents and teachers. To the astonishment of school authorities in Württemberg, the three men who arrived at the ministry of education for accreditation conversations advocated a different form of leadership. Top-down leadership, the undisputed norm in the early decades of the twentieth century, was seen by them as an old-fashioned Roman heritage that they wished to discontinue. They were striving for a more modern form of shared leadership for the school organisation. And they were aware that such a modern form of leadership would not ease conflict, but would have to be developed through ups and downs. School autonomy was the goal, an autonomy from outside education authorities who typically interfered. They did not deny inspection, not at all, and found it reasonable for issues of security or hygiene. However, for the running of the organisation and for the actual teaching they desired freedom. School autonomy was and is a focal point of any responsible teaching and learning. When teachers run their school jointly, everyone is more committed to the organisation and its wellbeing. When teachers or delegations of teachers are active in decision making, they not only develop a sense of belonging, they know that successful school performance depends upon them. When teachers and parents, themselves, set the priorities, how to raise and spend money, responsibility matters. Today, in many countries, such a situation is, unfortunately, merely a beautiful dream and has nothing to do with the reality of schools. Regulations have become rather strict and precise; hence the scope of organisational freedom is similarly confined.

Waldorf education internationally: A journey from 1919 to the present

After the death of Rudolf Steiner in 1925, the Waldorf movement counted eight schools in four countries. After the first Waldorf school in Stuttgart, schools were opened in Dornach, Switzerland (Friedwertschule; 1921), in Cologne, Germany (Neuwachtschule; 1921), in Hamburg, Germany (Freie Goetheschule; 1922), in Essen, Germany (Rudolf Steiner Schule; 1922), in Kings Langley, Great Britain (Priory School; 1922), in The Hague, Netherlands (Vrije



School; 1923) and in London, Great Britain (The New School; 1925). Teachers from these early schools met on a regular basis, exchanged research and supported each other in their understanding of this new educational approach. This was a small group of people and each member was responsible for numerous tasks.

During the following twelve years until the Nazi government imposed a prohibition on Waldorf schools in the year 1938, parents and teachers founded 26 Waldorf schools in seven countries. In 1926, schools were established in Basel, Switzerland, Budapest, Hungary, and Oslo, Norway. In 1928, the educational impetus leaped across the Atlantic Ocean and the Rudolf Steiner School was founded in New York, USA. The New York and London schools developed with the inspiration of members of the New Education Movement. At that time, the New Education Movement was active not only in England and the United States, but also in South Africa and Australia. Quite a number of people from schools and universities interested in alternatives in education gathered within the New Education Movement. They invited Rudolf Steiner in 1922 and 1923 to lecture before an interested public at Oxford. These lectures generated strong interest in Waldorf education in the English-speaking world, where it continues to develop differently than in the German-speaking world. While the schools in Germany, Holland, and Hungary closed their own doors or were closed by authorities, the schools in Switzerland, Great-Britain, and in the United States continued during WWII unobstructed. This still quite young educational impetus was strong enough to lead to the opening of six new Waldorf Schools in Great-Britain and the United States during WWII, and with the Rudolf Steiner School in Buenos Aires, Argentina, the first school opened in the southern hemisphere. The large number of refugees from Europe also brought Waldorf education to North and Latin America. Among the refugees were Jewish anthroposophists and anti-Nazi activists, who together strengthened the movement in the Americas.

From the outset, Steiner intended to set up a worldwide movement for innovation in education with as many schools as possible. He wanted this school movement to become large enough to achieve a paradigm shift in education. Karl Stockmeyer, who was responsible for the organisation of the first Waldorf school in Stuttgart, established in the foundational years a network of supporters stretching from Italy to Norway and from the United States to Russia. Only through the generosity of network members and local groups of the Association for an Independent School System (Verein für ein freies Schulwesen), the host institution of the first Waldorf school in Stuttgart, was it possible to finance the school during the years of the world economic crisis. At times, Stockmeyer's fundraising efforts among the local groups competed with those of the other Waldorf schools, who faced economic challenges as well. The local groups were of the opinion that their members should send their donations to the school in their own city and not to Stuttgart. Everyone was fighting for survival. In the 1920s and 1930s there was no public financial support for independent schools, which were forced to survive by virtue of sacrifices made by teachers, who were paid very low salaries, and by parents, who struggled in order to pay school fees.

Shortly before Rudolf Steiner died, he asked his assistant to write a letter to the Stuttgart Waldorf



School conferring on the faculty the responsibility for the future pedagogical and economic viability of the German Waldorf schools. The Stuttgart teachers took this task extremely seriously, and from this moment onwards corresponded regularly not only with all the German Waldorf schools, but also with the majority of Waldorf schools worldwide. They were asked to assist teachers, to mentor and, in some cases, to help financially. Because of their deep gratitude to and connectedness with Steiner, they spared neither trouble nor expense to help the other schools, even when the source of their problems was inept leadership and /or untrustworthy management. The teachers of the Stuttgart Waldorf School travelled to other schools to support and give lectures, consult onsite as needed to overcome difficulties, and evaluate new teachers and make recommendations regarding their continued employment, including writing warning letters if warranted. In 1927, the Stuttgart faculty launched a teacher training program for urgently needed new teachers.

The life of the German Waldorf schools became demanding and difficult when the Nazis came into government and immediately worked to control the school system. Each year brought new obstacles and all attempts to survive somehow were unsuccessful. By 1938, all schools had either closed by decision of the teachers, who refused to swear an oath to Hitler, or by the government, with one exemption. The Waldorf school in Dresden operated until 1941. However, not only were the Waldorf schools in Germany forced to close, but also the schools in Vienna, Austria and in The Hague, Netherlands. The school in Budapest, Hungary closed for different reasons in 1936. The Norway schools went underground and those in Switzerland and in Great Britain continued, the latter under evacuation. The movement in the United States grew during this period from one to five schools.

In the first four years after WWII, six of the German Waldorf schools and three schools in the Netherlands resumed teaching. In that same period from 1945 to 1949, seventeen new Waldorf schools were founded, even though the war resulted in a severe loss of Waldorf teachers. Everyone was looking ahead wholeheartedly, glad that the dark years had come to an end. With enthusiasm, they rebuilt their schools and returned to the business of educating according to their own ideals. The schools in Great Britain, in Norway and in other European countries were urgently looking for teachers. The lack of trained teachers was a common problem then and perhaps the longest ongoing problem of the international Waldorf movement from its early years to the present. After WWII, no Waldorf initiative remained in Hungary, Poland, or in the Czech and Slovak republics. Because of the new soviet dominated system, the Waldorf movement came to a halt in Central and Eastern European countries. The communist school system, originating in the work of Lenin's wife Nadeshda Krupskaja, was introduced across the entire area. With one exemption. In Dresden, East Germany, the Waldorf school reopened in 1945, and for a short while was the only school in soviet territory that received permission to operate. In 1949, this school was closed for a second time, now by the communist government. Only after the implosion of the communist experiment in 1989 could the Waldorf movement re-emerge in central and eastern European countries.

Whereas in the large soviet-ruled region of the world only an underground movement could



exist, by the early 1960s, pioneer Waldorf initiatives were launched in countries of the southern hemisphere. Enthusiastic parents, mostly from within the anthroposophical movement, were searching for educational alternatives for their children. The first kindergartens were opened in Johannesburg and in Cape Town, South Africa by English and Dutch speaking white South-Africans, while the kindergarten and school in Sao Paulo, Brazil began due to the initiative of German speaking refugees, who left Nazi Germany before the holocaust. The kindergarten and school founded in 1940 Buenos Aires grew slowly. In the 1950s, the rift between the anti-Nazi founders and Nazi families who joined the school eventually led to a split. In Australia and New Zealand, movement pioneers in the 1960s originated from anthroposophically interested groups. The movement in New Zealand was fortunate when two women invested inherited assets into buying an estate that served for a very long time as the beautiful home of the Waldorf Teacher Training Institute in Havelock North, New Zealand.

In northern and western Europe and in North and South America, the Waldorf movement grew slowly but steadily. Movement growth received a visible push through the social ideals that became apparent and public during the protest of 1967-68. The demand for freedom and participation in government, the demand for creating a society that protects human rights and fosters human dignity, that breaks with the past, that creates space for the individual person to develop – upon these demands pulsing in the souls of young people a further broadening of the Waldorf movement took place. In its encouragement of individualism, in the unfolding of hidden personal talents and in the responsibility sought for human society and nature, people found an answer to what they were seeking in Waldorf education. In countries like Belgium, France, Denmark, Sweden and Finland, and in Italy and Austria, Waldorf schools were slowly established.

Despite the geographic spread, the number of movement schools in July 1989 was small, with 454 Waldorf Schools worldwide. Outside of Europe, in particular, Waldorf education remained a rare phenomenon. Teachers in the few schools outside of Europe often experienced an uncomprehending, sometimes hostile environment. It took enormous courage for parents to send their children to a school outside mainstream education, parents responsible for the global spread of Waldorf education. Neither the political nor the scientific climate of the years between the end of WWII and the pivotal year 1989, fostered freedom in education; however, in Europe, in particular, independent school movements fought for parental school choice.

The anthropological basis of Waldorf education was generally seen as having a nimbus of inscrutable, secret lore and therefore was scientifically reproachable. Although throughout the decades the situation improved, periodically this kind of flat criticism repeated itself. In this atmosphere, a certain defensive mentality grew within the Waldorf movement that hindered, for quite some years, the so necessary educational dialogue.

A true worldwide dissemination of Waldorf education occurred only after the year 1989. In more or less all the countries of Central and Eastern Europe, new Waldorf kindergartens and schools were founded, helping to implement new paradigms of education and to overcome the manacles of socialism. The first Waldorf seeds were planted in African countries, such as



Kenya and Tanzania, and more schools opened their doors in South Africa, especially after the election of Nelson Mandela as president in 1994 and the end of Apartheid. The Waldorf idea also spread throughout Latin America; in Argentina and Brazil, home to pioneer schools, Waldorf education now appeared outside the large metropolitan areas. With this stage, Waldorf education took root as a local phenomenon of and for local people and ceased to be a movement of expatriates. Only from 1996, did pioneers begin founding Waldorf schools in Asian countries, including Taiwan, the Philippines, Thailand and India. These schools were based upon the well-functioning examples of Waldorf kindergartens and schools and assisted by European and American mentors. After what can be termed an imitation phase, teachers increasingly became researchers and developed their own culturally-based curricula. The design of these diverse curricula took years and was generally understood as an ongoing development process. Supported by the pioneer schools, many more Waldorf initiatives began in Asia in the following two decades.

Beginning in 1983, Jürgen Smit, the leader of the pedagogical section at Goetheanum in Dornach, Switzerland, the headquarters of the international Anthroposophical Society, called for worldwide Waldorf conferences and invited colleagues from across the globe to meet each other, learn from each other, and experience how incredibly colourful the Waldorf movement expresses itself and creates new modalities. The Waldorf landscape changed tremendously through colleagues from Central and Eastern Europe and Africa and from the growing Asian movement. The landscape became more colourful, more manifold and multi-layered. At the same time, new pedagogical challenges arose against the backdrop of a world witnessing a growing gap between poor and rich. For decades, the Waldorf movement has been a phenomenon of the more established bourgeois middle-class, with parents taking an active role in the educational development and success of their children. Inherent in the foundations of Waldorf education are two potentially opposing values: the renewal of education through an anthropologically based approach and a strong social impulse. Quality education should be available for all children. This, at least, was the motivation of Emil Molt and Rudolf Steiner, and is shared by many people active today in the movement. In light of the need of many, many children in underprivileged or neglected environments, Waldorf initiatives began in the 1980s and 1990s in the townships of South Africa and in the favelas of Brazil, and also in Sierra Leone after a dreadful civil war destroyed nearly everything, to ensure a healthy restart for society. Socially responsible education and community organizing are immense fields of work in a huge number of countries, requiring tremendous initiative, currently only possible with economic support from Europe. So long as governments are not prepared to pay for independent education, initiatives for poor and underprivileged children are only possible through financial support from more well-off societies.

Since about the year 2000, a number of factors have led parents to seek educational alternatives: the growing academisation of education systems, greater and more advanced controls over schools, early achievement tests, and more rigid compulsory national curricula. Parental choices are different than the choices of politicians. Politicians, and often education scientists



and business people, generally prioritize outcomes and are interested in what they call human resources. Their arguments often sound human and friendly, but their process for achieving the outcomes they seek, and the outcomes themselves, create a rather conditioned, not necessarily positive, character of pupils.

Beginning in 2010, at least in Europe, education goals and education standards have become more unified, although the European Union defined education as a subsidiary task of the member states. In this same period, the level of educational performance has generally dropped. It appears that educational goals have also standardised globally, probably as a result of the comparative studies organised by OECD. Minimally, these studies contributed to a streamlined expectation. Finances for education in African and poorer Asian countries were approved by IMF only under condition that these equalising standards be introduced. Manifoldness and diversity have fallen silent.

Looking forward: Challenges in education

Against the current challenge of conformist global tendencies, the Waldorf movement strives, at times even fighting for, the emergence of the individual human being. Although standardised educational systems continue to carve away at Waldorf education, Waldorf schools maintain a strong wall of resistance to these tendencies, in the knowledge that the spiritual and physical health of children depends upon the ability of educational environments to foster individual growth.

Advancing digitalisation of kindergartens and schools and increasing media consumption by young students demands awareness and requires envisioning the parameters of an education that promotes a healthy, self-responsible and innovative life, and to take action vehemently to implement such an education. Digitalisation will continue to change all areas of life and, therefore, must be seriously addressed as one of the major or the major challenge for education and life in the future. Digital and media strategies have become the focus of recent research by national and international Waldorf institutes. In this respect, the Waldorf education movement seeks to play a ground-breaking role in fostering a healthy childhood and protecting human dignity for all.

From its inception, the Waldorf idea is about humanising school, teaching children according to their needs, helping them to unfold as individuals and operating schools in a self-responsible way. The more education and especially education strategies of ministries of education become standardized the world over (currently many policymakers favour competence-based education, which certainly is much better than the previous goal of rote memorisation), the more it is necessary to fight for independent schools with non-mainstream curricula. These schools bring sufficient creativity into the educational scenery to keep alive the goal of humanising schools in general. Beyond that, the coming generation of children and young people will teach us the priorities they urgently need to fulfil their missions in life. We are obligated to maintain

open minds and to observe the winds of change carefully and, above all, to keep the Waldorf educational institutions sufficiently flexible to always be ready to provide new solutions to new needs instead of relying on the old. This inner and outer flexibility is, perhaps, the most difficult challenge, as it does not allow us to be, how we are. It asks us to become, what we want to be. And this is constant, hard work.

With these foundational ideas and drive, the Waldorf movement developed in 80 countries, home to 1,200 schools, 2,000 kindergartens, and a number of Waldorf training centres worldwide. It is one of the most successful independent educational movements, with the potential to grow and to serve more and more children worldwide.

Nana Goebel