

הילד במרכז – כיצד?

השוואה בין תפיסת הילד במרכז בחינוך דמוקרטי ובחינוך ולדורף

The child in the center – how?

Comparison of child-center perception at the Democratic Education and Waldorf Education

תקציר:

התפיסה הגורסת שעל הילד עצמו לעמוד במרכז ההווה החינוכית חדשה יחסית בתולדות החינוך. בתחילת עידן ההשכלה ובמיוחד במהלך המאה ה-20 אנו עדים להוגים, חוקרים ומחנכים רבים המעמידים גישה זו במרכז משנם החינוכית. לגישה זו יישומים מעשיים רבים במסגרות החינוך האלטרנטיבי. שניים בולטים בנוכחותם בארץ, החל משנות ה-80 של המאה הקודמת, הם חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף (חינוך אנתרופוסופי). המאמר בוחן את גישת הילד במרכז מבחינה היסטורית ואחר כך מראה את שורשיה הרעיוניים ואת יישומיה בשני זרמי חינוך אלטרנטיביים אלו. המאמר מראה שאותה גישה רעיונית מיושמת בצורות אחרות לגמרי בחינוך דמוקרטי ובחינוך ולדורף ושהדבר נובע מההשקפה הרעיונית-רוחנית השונה בכל גישה. כמו כן מציג המאמר מחקרי בוגרים של שתי גישות חינוכיות אלו, המראים תוצאות דומות, ומנסה לעמוד על משמעותו של דמיון זה.

Abstract:

At the beginning of the Enlightenment era and especially during the 20th century we witness many thinkers, scholars and educators putting this approach at the center of their educational doctrine. This approach has many practical applications in the frameworks of alternative education. Two prominent in their presence in Israel, beginning in the 1980s, are democratic education and Waldorf education (anthroposophical education). The article examines the child's center approach historically and then shows its conceptual roots and applications in these two alternative educational streams. The article shows that the same conceptual approach is applied in entirely different forms in democratic education and waldorf education, and that this stems from the different conceptual-spiritual view in each approach. The paper also presents alumni studies of these two educational approaches, which show similar results, and attempts to ascertain the significance of this similarity.

מבוא

מתקופת ההשכלה, דרך משנתו החינוכית של ג'ון דיואי וזרם החינוך הפרוגרסיבי ועד למשנתם החינוכית של הוגים ואנשי חינוך חדשניים רבים כמו טולסטוי, אלכסנדר ניל, ניל פוסטמן, איואן איליץ', ג'ון הולט ועוד רבים אחרים נוסדה בשדה החינוך תפיסה רעיונית האומרת שבמרכז מערכת החינוך וההוראה צריך לעמוד הילד עצמו. לגישה זו יישומים מעשיים רבים במסגרות החינוך האלטרנטיבי. שניים בולטים בנוכחותם בארץ, החל משנות ה-80 של המאה הקודמת, הם חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף (חינוך אנתרופוסופי). המאמר בוחן את גישת הילד במרכז מבחינה היסטורית ואחר כך מראה את שורשיה הרעיוניים ואת יישומיה בשני זרמי חינוך אלטרנטיביים אלו. המאמר מראה שאותה גישה רעיונית מיושמת בצורות אחרות לגמרי בחינוך דמוקרטי ובחינוך ולדורף ושהדבר נובע מההשקפה הרעיונית-רוחנית השונה בכל גישה. כמו כן מציג המאמר מחקרי בוגרים של שתי צורות חינוך אלו, המראים תוצאות דומות, ומנסה לעמוד על משמעותו של דמיון זה.

הילד במרכז?

"השינוי המתרחש עתה בחינוך הוא מפנה של מרכז הכובד. זהו שינוי, זוהי מהפכה, בדומה לזו של קופרניקוס, כאשר המרכז האסטרונומי פנה מהארץ לשמש. במקרה זה הילד נעשה לשמש שהמערכת החינוכית סובבת סביבו; הוא המרכז שסביבו היא מתארגנת" (Dewey, 1902/1990, p. 34).

במשך אלפי שנים, עד לתקופת ההשכלה, פעל החינוך תמיד תחת השראת האידיאולוגיות שצבי לם והוגים אחרים כינו: סוציאליזציה ואקולטוריזציה (לם, 2002; איגן, 2009). אידיאולוגיות חינוכיות אלו מעמידות במרכז את חשיבות החברה ו/או ערכיה התרבותיים. לם (2002), מגדיר דרך חינוכית זו כך: "חינוך הוא כלל הפעולות המכוונות להקנייתן של נורמות התנהגות לאדם הצעיר בכל התפקידים, ושל התנהגויות שהוא אמור למלא בחברה בה הוא עתיד לחיות" (עמ' 94), כאשר הדגש הוא על החברה; או כך: "החינוך הוא אמנות עשיית בני האדם למוסריים. הוא מתחיל עם תלמידים שחיים ברמה יצרית ומראה להם את הדרך ללידה שנייה, את הדרך לשינוי טבעם היצרי לטבע שני, אינטלקטואלי" (שם, עמ' 96) כאשר הדגש הוא על ערכים תרבותיים.

במסגרת אידיאולוגיות אלו הילדים עצמם נראים יותר כחומר גלם עבור ההמשכיות של צורות חברתיות, אמונות וערכים. מה ילדות וילדים חשבו, הרגישו ורצו, שאיפותיהם ומטרותיהם היו יכולים לעניין מחנכים רגישים אבל לא היו חלק מהמחשבה והעשייה החינוכית (שם). השיח

החינוכי באידיאולוגיות אלו מדגיש את המאבק והמלחמה (כיבוש היצר) בין הגבוה – חשיבה אינטלקטואלית, ערכים תרבותיים נעלים, יצירות תרבות ואומנות, מסורת, ערכים דתיים לבין הנמוך – יצרים, שאיפות, תשוקות וכל מה שנובע מהמישור הגופני של הילד עצמו (איגן, 2009, פרק 1). בהתאם עוצבו מוסדות החינוך. הדגש היה על התאמה, הסתגלות, ריסון יצרים, משמעת וציות. כל עוד למדו במוסדות החינוך מתי מעט, נבחרים ובדרך כלל מרומים מעם לא היתה בכך בעיה. אלא שעם היישום ההדרגתי של חוקי חינוך חובה באירופה ובאמריקה תחילה, ואחר-כך בכל רחבי העולם, היו ועדיין יש למדיניות חינוכית הרואה קודם כל את טובת מוסדות החברה ומסורות תרבותיות מחירים אישיים כבדים (איגן, 2009).

ז'אן ז'אק רוסו היה הוגה הדעות הראשון באירופה המודרנית שהציב אידיאל שונה ומנוגד לתפיסות החינוך הישנות במרכז תפיסתו החינוכית: ההתמקדות היחיד (רוסו, 2009). אלוני מאפיינה במילים: "הנחת היסוד היא שקיימת בכל אחד מאתנו אישיות סגולית קבועה, או טבע פנימי, אשר הנו במהותו טוב וייחודי לפרט, ואשר דוחף לממש ולהגשים את עצמו..." (אלוני, 1998, עמ' 48). הציטוט של דיואי המובא בתחילת הסעיף מציג גישה זו על ידי אחד מנציגיה החשובים ביותר. היחס בין נפש היחיד לבין הסביבה החינוכית (שתמיד מעוצבת בידי המבוגרים) אכן מתהפך, האחרונה אינה כופה עצמה על הילד ומכריחה אותו, בכוח או במיומנות גדולים או קטנים יותר, להדמות לה אלא מהווה סביבה מטפחת, מזינה למען התפתחותו הוא:

מעצם טבעו לוחץ האדם בכיוון הגברת ה"היות" שלו כמידת האפשר, בכיוון מימוש מושלם יותר של אנושיותו... בעיקרו של דבר האדם לא מעוצב בתור אנושי ואינו מחונך להיות אנושי. תפקידה של הסביבה הוא בעיקרו של דבר להרשות לו או לעזור לו להביא את הפוטנציאלים שלו - ולא של הסביבה - לידי מימוש. (מסלאו, מתוך אלוני, 2005, עמ' 188)

ג'ון דיואי, שהיה אחד מההוגים שהשפיעו יותר מכל על הניסיון לעצב תורה ומעשה חינוכי הנשען על הילד עצמו, צרכיו, בקשותיו ומחשבתו העצמאית ביסס בספריו ובבית ספר הניסויי בשיקגו את מה שכונה זרם החינוך הפרוגרסיבי. המעניין הוא שדיואי עצמו התנגד לחלוקה הדיכטומית בין מה שהוא כינה "חינוך חדש" ו"חינוך ישן" וניסה ליצור סינתזה בין השניים (הרפז, 2006). ויחד עם זאת ידע לעמוד על ההבדלים בין שני אופני החינוך, כך בספרו "ניסיון וחינוך" (Experience and Education):

לעומת הכפייה מלמעלה, הם (בתי ספר פרוגרסיביים, ג.ג.) מעמידים את הביטוי והטיפוח של היחיד; לעומת משמעת חיצונית, הם מעמידים פעילות חופשית; לעומת למידה מטקסטים ומורים, הם מעמידים למידה באמצעות הניסיון; לעומת רכישה של מיומנויות וטכניקות נפרדות באמצעות תרגול, הם מעמידים את

רכישתן כאמצעי להשגת מטרות שיש להן כוח משיכה ישיר וחיוני; לעומת הכנה לעתיד רחוק, הם מעמידים את מיצוי המרב מההזדמנויות של החיים בהווה; לעומת חומרים ומטרות סטאטיים, הם מעמידים היכרות עם עולם משתנה (Dewey, 1997, p 20).

גם רוסו, גם דייואי וגם אנשי החינוך שיוזכרו בהמשך יצאו קודם כל מתוך ביקורת על אופני החינוך של מה שדייואי מכנה: "החינוך הישן" (שם) והרפז (2006) "המודל הראשון של החינוך". נקודת הביקורת העיקרית על מודל חינוכי זה הוא שלמרות שהידע נמצא במוקד, ילדים לא ממש לומדים. ידע המוכתב מבחוץ, שאינו קשור לעולם הפנימי של הילד ושמועבר בדרכים של שינון הכתבה הופך להיות חסר כל ערך ונמחק שעות או ימים לאחר הבחינה (איגן, 2009; הרפז 2006; כהן, 2003א; קון 2002). דומה הדבר גם עם המטרות הערכיות של בית הספר, מטרות מוצהרות כמו: הרחבת אופקים, פיתוח סקרנות, יצירתיות, רגישות מוסרית וכדומה לא רק שאינן מושגות אלא בדרך כלל מתהפכות לצדן השלילי: חוסר רגישות, אדישות, צמצום האופקים והתנהגויות לא מוסריות (שם). ביקורת נוספת, מהצד החברתי, מראה כיצד מוסדות החינוך משמרים את המעמדות החברתיים ובית הספר השמרני למעשה משעתק את המבנה הריבוני של החברה לטובת המעמד ההגמוני (הרן, 1990; אורי וברקוביץ, 2006).

מסוף המאה ה-19 ועד ימינו אנו עדים למספר רב של ניסיונות, הן בחו"ל והן בישראל, להגשמת מה שדייואי כינה "בית ספר חדש": מתודות חינוכיות המבוססות על מודלים שונים המנסות להעמיד את הילד במרכז במקום את תוכנית הלימודים, ידע, הקניית הרגלי התנהגות, הנחלת ערכים וכדומה. בין השאר אפשר לציין את דייואי ובית הספר הניסויי בשיקגו (John Dewey), את בית הספר הכפרי של טולסטוי (Lev Tolstoy), את בית הספר סאמרhil מיסודו של אלכסנדר ניל (Neil A.S.), את משנתו החינוכית של פאול גודמן (Paul Goodman), את הגותם של ניל פוסטמן וצ'ארלס ויינגרטן (Neil Postman & Weingartner Charles), את החינוך הביקורתי של פאולו פריירה (Paulo Freire), את החינוך הביתי שאותו הניף ויזם ג'ון הולט (John Holt), את הכיתה הפתוחה של הרברט קול (Herbert R. Kohl) ואת החינוך הרדיקאלי מאת ג'והנתן קוזול (כהן, 1993א; כהן, 1993).

בארץ היתה לחינוך הפרוגרסיבי תחילה השפעה בעיקר על החינוך הקיבוצי בבתי הספר של החינוך המשותף ובבתי הספר העמלניים של זרם העובדים. כך לדוגמא מציין דרור (2002) את השפעתו של דייואי על רון-פולני, אידלסון, גולן וסגל (מייסדי החינוך הקיבוצי). מאוחר יותר, בעקבות הגל הפרוגרסיבי באמריקה נפתחו כמה וכמה בתי ספר פתוחים בשלהי שנות ה-70: הניסויי וליפתא בירושלים, מעגן מיכאל, חיפה ועוד. הדמויות המרכזיות בהקמתם היו אליעזר מרכוס ומשה כספי (כספי, 1979). בסוף שנות ה-80 אפשר לציין את הקמת בית הספר הדמוקרטי בחדרה (הכט, 2005) ולאחריו בתי ספר דמוקרטים נוספים ומקביל את הקמת

הגנים ברוח חינוך ולדורף בירושלים ואת ייסודו של בית הספר ולדורף בהרדוף (גולדשמידט, 2010).

עד פה עסקנו בהכללות וניסינו להנגיד את הגישה הפילוסופית בה הילד עצמו במרכז ההגות וההתרחשות החינוכית לעומת הגישה בה עליו למלא תפקיד חברתי, דתי, ערכי ולהתאים את עצמו לנורמות החברתיות ולכללים התרבותיים בהם נולד או חי. יחד עם זאת, גם בקרב ההוגים וגם בקרב אנשי העשייה החינוכית בכל אחת מן הגישות יש שונות רבה. בהמשך אראה כיצד באה שונות זו לידי ביטוי גם בתוך הזרם המעמיד את הילד במרכז, זאת על סמך שני זרמים של חינוך אלטרנטיבי: חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף.

חינוך דמוקרטי

המושג "חינוך דמוקרטי" הוא רחב ביותר ואינו קל להגדרה. קיזל (2012) ומילר (Miller, 2007) רואים זרם חינוכי אחד הנמשך מדיואי (Dewey) והחינוך הפרוגרסיבי בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים, דרך מה שהם מכנים "הגל השני" במהלך שנות ה-70, שבו בלטו המונחים "חינוך חופשי" או "חינוך פתוח", ועד הגל הנוכחי שהחל בארץ עם ייסוד בית הספר הדמוקרטי בחדרה, בסוף שנות ה-80. הכט ורם (2008) רואים גם הם בחינוך הדמוקרטי המשך ישיר של החינוך הפרוגרסיבי: "החינוך הדמוקרטי הוא גלגולו האקטואלי של החינוך הפרוגרסיבי" (עמ' 337).

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 בתוך עצמו הן במישור הארגוני הן בשגרה היומית (שם, ראה גם: גרינברג, 2002).

התפיסה הרעיונית שהילד הוא מרכז המעשה החינוכי והוא אמור לכוונו ולא יסודות החברה או התרבות הוא לב לבו של החינוך הדמוקרטי. אם נעשה שימוש במונחים שטובע אלוני (1988), הרי שזו תפיסה אידיאולוגית-חינוכית 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..." (עמ' 48).

כבר בתחילת ספרו מביא ניל (1983), מייסדו ומנהלו של סמרהיל, בית הספר הדמוקרטי הראשון, 1921, את המוטו של דרכו החינוכית 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. כל זה 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).

בדברים אלו ממשיך ניל את רוסו (אותו העריץ) שאמר 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 השלילה" (רוסו, 2009, עמ' 119). ניל משמש דוגמה ומקדים את דניאל גרינברג, מייסד בית ספר סאדברי-ואלי (Sudbury Valley School) בקליפורניה, בית ספר שהיווה במידה רבה השראה לתנועת החינוך הדמוקרטי בארץ (הכט, 2005), שניסח 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).

כאשר הילדים עצמם במרכז ברור שיש לכבדם, לתת להם לעשות את בחירותיהם (ולעמוד בפני תוצאותיהם), לשמוע אותם, לקחת אותם בחשבון בכל הכרעה חינוכית וארגונית, למצוא מתודות הוראה הנובעות מגישה זו ולנהל את בית הספר, מבחינה ארגונית, פדגוגית ומערכתית בהתאם. מכאן שבית הספר הדמוקרטי הופך לסדנה לחיים דמוקרטיים (הכט, 2005; כהן, 1985). קיימת כאן התאמה מלאה בין המטרות החינוכיות לבין האמצעים להשגתן. בית הספר חייב להפוך למיקרו קוסמוס של חיים דמוקרטיים, כאשר התלמידים 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 לאמונתיו ולחירותו הפנימית.
- מוסדות לשלטון עצמי של התלמידים, הכוללים פרלמנט, 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 (שם).

חינוך ולדורף

חינוך ולדורף נשען על השקפת העולם האנתרופוסופית מיסודו של רודולף שטיינר (שטיינר, 1987). במרכז התורה האנתרופוסופית עומדת החשיבות של האינדיבידואל עצמו, כבעל פוטנציאל לחופש, ריבונות ועצמאות (שטיינר, 1999). בספרו הראשון והחשוב של שטיינר, בו ביסס את תורתו הרוחנית כדיון פילוסופי (שם), עושה שטיינר ניסיון להוכיח את עצמאותו הרוחנית והמחשבתית של כל אדם ומתוך כך את אפשרותו להיות חופשי במעשיו. שטיינר ראה את התקדמותה של האנושות כעליה הדרגתית וכהתפתחות ממסגרת של אמונות דתיות והתגליות "מלמעלה" לקראת חשיבה חופשית ותפיסה אינדיבידואלית, אותה כינה בספרו הפילוסופי הראשון: "אינדיבידואלים אתי" (שם, פרק 14). הוא ראה בכל אדם ישות עצמאית, חופשית ובעלת קיום ופוטנציאל אין סופי. התפתחות והגשמה של מרכז הישות האנושית, נשמתו, היא המטרה העליונה של כל אדם ושל האנושות בכללותה (שם, ראה גם שטיינר, 1976; 1980).

מכאן גם הדגש שמקנה האנתרופוסופיה כדרך רוחנית על כבוד וחופש של כל אינדיבידואל. בספריו ובהרצאותיו הדגיש שטיינר שוב ושוב שאין לכפות כל תרגול או דרך מחשבה על ההולכים בדרך האנתרופוסופית ושעליהם להישאר לגמרי חופשיים מכל מרות והכוונה רוחנית. כך גם היתה התנועה האנתרופוסופית תמיד פתוחה לכל האנשים ללא קשר לגזע, מין, דת או השתייכות חברתית ולאומית אחרת (שטיינר, 1976).

תורת החינוך של שטיינר, אותה ביסס הן בהרצאות ובספרים והן כאשר שימש מנהל של בית ספר ולדורף הראשון בשנים 1919 – 1925, שואבת את השראתה הרוחנית מתורה זו, השמה את התפתחות האינדיבידואל במרכזה (שטיינר, 1987). מכאן גם ההתכוונות של חינוך ולדורף לחינוך פיידוצנטרי, במילותיו של שטיינר: "אין אנו צריכים לשאול: מה צריך האדם לדעת ולעשות עבור הסדר החברתי שכבר קיים, אלא מה טמון באדם, ומה ניתן לפתח מתוכו?" (Steiner, 1983, p. 8). המטרה אם-כן של כל תהליך חינוכי או לימודי בגן ובבית ספר ברוח חינוך ולדורף היא הילדים עצמם, על התפתחותם ההרמונית והרב-צדדית ביותר: "התחושה הבסיסית של המחנך חייבת להיות... יראת הכבוד אל מול האינדיבידואליות של הילד. עלינו להיות לגמרי מודעים לכך שבכל ילד שוכנת אינדיבידואליות נפשית-רוחית (שם, עמ' 87).

יסוד מרכזי בחינוך ולדורף היא ההשקפה ההתפתחותית על הילד (אנגרס, 1990; גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). שטיינר ביסס פסיכולוגיה התפתחותית דומה בקוויה העיקריים לתפיסתם ההתפתחותית של פיאז'ה, אריקסון וקוהלברג, גם אם הגיע אל הבנותיו בדרכים

אחרות (Ginsburg, 1982). הוא ראה התפתחות אוניברסלית בגילאים השונים (אדמונד, 2003; שטיינר, 1987) וכיצד כל ילד, פחות או יותר באותו גיל, עובר מעין מטמורפוזות של כוחות פנימיים שהנה כה מהותית עד ששטיינר כינה אותן "לידות" (שטיינר, 1987, פרק 2). להערכתו רק אם נתחשב בשינויים אלו ונבין אותם נוכל להתייחס לילדים באופן מעמיק והוגן.

סדרה זו של "לידות" הביאה את שטיינר לחלק את תקופת הילדות לשלוש תקופות של שש-שבע שנים, כאשר בכל אחת מהן מרוכזים המאמצים החינוכיים לטיפול איכותי אחרות: פעילות, חושים, משחק ותנועה בראשונה (מהלידה ועד גיל 6,7); אמנות ואסתטיקה, תמונות פנימיות ועבודה עם הלכי נפש בשנייה (מגיל 6,7 ועד גיל ההתבגרות); חשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה ומעורבות בקהילה בשלישית (אנגרס, 1990; גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). אלא שהמחשבה ההתפתחותית אינה נעצרת בכך, היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. כך למשל תכנית הלימודים במקצועות השונים עוקבת אחר התפתחות הילד לאורך השנים: "חומרי הלימוד מועברים מתוך התייחסות לגיל הילד והתפתחותו" (Richter, 2006, p 24), ומציבה בכל תחום ותחום קפיצות איכותיות בין כל כיתה וכיתה. יחד עם זאת, גם בהתייחס למתודות הוראה, עמדה מול עינו של שטיינר הגישה האינדיבידואלית: "באומנות החינוך עליה מדובר כאן, הדבר החשוב ביותר הוא לטפח את הטמון בילד ובהתפתחותו. מכאן שעל ההוראה לעמוד לגמרי בשירות החינוך" (Steiner, 1956, p 96).

השילוב בין גישה אינדיבידואלית לבין גישה התפתחותית אוניברסלית אינו פשוט הן מבחינה רעיונית והן מבחינה מעשית ומעלה שאלות רבות ביחס לשני הקטבים ולאפשרות שילובם. כיצד ניתן להתייחס באופן אינדיבידואלי לכל ילדה וילד אם כולם עוברים אותם שלבים התפתחותיים באותו גיל? כיצד ניתן ליישם תוכנית לימודים מכוונת פרט כאשר היא בעת ובעונה אחת גם כללית ומתייחסת לשלבים התפתחותיים אוניברסליים? האם ניתן ליישם מתודות הוראה שמכוונות מצד אחד לקווים התפתחותיים כללים ומצד שני להתייחס לכל ילדה ולצרכיה האינדיבידואליים?

ואכן כאשר בוחנים את העבודה החינוכית בבתי ספר ולדורף, במיוחד בבתי ספר יסודיים, אנו עדים להתנהלות חינוכית, שלפחות מבחינה חיצונית אינה מכוונת פרט אלא קבוצה: רוב השיעורים מתרחשים בכיתות גדולות, לרוב מעל ל-30 תלמידים, סדר הישיבה בכיתה נערך לרוב בשורות כאשר כל התלמידים פונים אל המורה כמרכז תהליך הלימוד, מתודות ההוראה אומנם מלאות אמנות ויצירה אבל פונות כמעט תמיד לכל הכיתה ולא לילד זה או אחר, אין בחירה במערכת השעות וכל התלמידים בכיתה מסוימת לומדים יחדיו את כל השיעורים. אפילו שיעורי האומנות מודרכים ונעשים באופנים קבוצתיים, כאשר לרוב ניתנת משימה אחידה לכל ילדי הכיתה (אדמונדס, 2003; גולדשמידט, 2016).

לכך יש להוסיף את הדגש הקיים בחינוך ולדורף על תוכנית לימודים מגוונת, עשירה ורב-צדדית (Richter & Rawson 2012). לתחומי הידע השונים חשיבות רבה הן כל אחד מהם בנפרד והן בשילוב ביניהם (שם, ראה גם: גולדשמידט, 2016 במבוא). שטיינר הדגיש שוב ושוב את החשיבות של תחומי הלימוד השונים עבור התפתחות הילד ועתידו (שם). לדוגמה ראה שטיינר חשיבות בחשיפת התלמידים לנרטיבים מסוימים כמו אגדות עם, משלים, סיפורי מיתולוגיה וסיפורי עם ויצר בתחום זה תוכנית לימודים מגן החובה ועד כיתה י"ב (Richter & Rawson 2012).

האם חינוך ולדורף הנו חינוך פיידוצנטרי רק ברמה ההצהרתית? האם באמת קיים פער, ואם עד כמה, בין עקרונות ואידיאלים לבין היישום המעשי? כיצד והאם מכון חינוך ולדורף לכל ילדה וילד? על כך בפרק הבא.

דין

החינוך הדמוקרטי, כחינוך הומניסטי המבוסס על ערכי הליברליזם, החופש וזכויות האזרח, רואה את הילד כאדם בוגר ומתייחס אליו בהתאם: כבוד לרצונותיו ושאיפותיו, זכות בחירה, לקיחת אחריות על אספקטים ניהוליים של בית הספר ומעמד שווה למורים (גולדשמידט, 2019; גרינברג, 2002; הכט 2005). הילד מוצב במרכז במובן המידי והפשוט ביותר: שואלים את פיו מה הוא רוצה לעשות, ללמוד ולחוות וכיצד הוא רוצה לארגן ולנהל את חייו. במופעים הקיצוניים של חינוך ברוח זו בית הספר הנו מקום בו הילדים חופשיים לעשות כל העולה על רוחם בכל שעות היום, ללא מערכת מסודרת, ללא שיעורים, ללא ליווי מסודר, זאת תוך מתן אמון מלא בכוחותיהם לבחור את הנכון להם ולהתפתח בכיוונים הרצויים להם מתוך עצמם בלבד¹ (גרינברג, 2002). ההתכוונות לילד והאמון בו וביכולותיו הרבה יותר חשובים למחנכים בחינוך הדמוקרטי מאשר רכישת ידע, לימוד מסודר של תוכנית הליבה או הקניית ערכים. אין ספק שאמירתו של דיואי: "זהו שינוי, זוהי מהפכה, בדומה לזו של קופרניקוס... במקרה זה הילד נעשה לשמש שהמערכת החינוכית סובבת סביב..." (Dewey, 1902/1990, p. 34) מקבלת בחינוך זה את מלא משמעותה.

חינוך ולדורף, היוצא מתפיסת עולם רוחנית בעלת זיקה לתפיסת אדם הומניסטית, אך גם חורגת לה (גולדשמידט, 2019), שם דגש על החינוך לקראת "האדם האידיאלי", במילותיו של שילר (שילר, 1986), או "האינדיבידואליות הנצחית" במילותיו של שטיינר (Steiner, 1983, p. 87). בעוד שבזרם הדמוקרטי שואלים את הילדים עצמם על מאווייהם, רצונותיהם ודעתם, הווה אומר, מתייחסים לפן המודע בילד, הרי שכאן ההתכוונות אינה דווקא למה שהילדים רוצים ובוחרים במודע, במיוחד בגיל הצעיר, אלא למה המחנך עצמו תופס כנכון, כמתאים וכמטפח,

¹ בישראל נקרא מודל זה של בית ספר: "סאדברי" וקיימים חמישה בתי ספר ברוח זו הפועלים בארץ.

לדעתו הוא, עבור הילד. קיים פה מעין "מעקף בוגר" – המחנכים מנסים להתכוון ולפגוש את הילד דרך עצמם.

לכך יש להוסיף את הפן ההתפתחותי של חינוך ולדורף שהוצג לעיל. בעיקר בסוגיה זו של בחירה, עצמאות ואחריות של התלמידים מתקיים בחינוך ולדורף, מהגן ועד כיתה י"ב, תהליך ארוך ומודע (מודע תחילה למחנכים ולהורים ובגילאים מבוגרים יותר גם לתלמידים) של שחרור הולך וגובר מהתלות במחנכים לעבר עצמאות, אחריות וחופש בחירה (גולדשמידט, 2010, פרק אחרון). בעוד ובגן ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי אין כמעט אפשרויות בחירה והילדים מונחים על ידי מחנכיהם הן בתהליכי הלמידה והן בכללי ההתנהגות של בית הספר, הרי שככל שהילדים מתבגרים, ובעיקר בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון, מושמת בידיהם יותר ויותר אחריות ואפשרויות הבחירה מתרחבות. זאת הן בכל הנוגע לתהליכי לימוד והן בכל הקשור לאחריות על תהליכים בית-ספריים כמו חגים, אירועים, פרויקטים, הפקות, טיולים ועוד.

מה שאני מכנה פה "מעקף בוגר": השאיפה להגיע לצרכים העמוקים של הילדים על ידי המחנכים – ולא להשאיר משימה זו בידי הילדים בגיל הצעיר – גרמה לשטיינר לדבר שוב ושוב על חשיבות הכשרת המחנכים בבתי ספר ולדורף, הן בהכשרת המורים ברוח זו והן במסגרת בית הספר. בספריו, בהרצאותיו ובשיחותיו עם המורים שם שטיינר דגש רב על פיתוח כוחותיו הפנימיים של המחנך, על עבודתו העצמית ועל התפתחותו. הוא ציפה מהמחנכים לפתח חושים חינוכיים ולהכיר את הילדים הנמסרים להשגחתם בצורה אינטימית, כך שיוכלו אכן לענות על בקשותיהם וצרכיהם העמוקים, אלו שלעיתים הנם בלתי מודעים להם עצמם (Steiner, 1979; 1983).

מדובר אם כן בשתי גישות שונות המנסות כל אחת להעמיד את הילד במרכז בצורה שונה. בחינוך הדמוקרטי באמצעות פנייה ישירה לילד עצמו והעמדתו אל מול הדילמות והשאלות הקשורות להוויית החיים הבית ספרית באופן מודע ובוגר; בחינוך ולדורף באמצעות פנייה עקיפה אל הצרכים העמוקים של הילד כפי שמבין אותם המחנך, זאת גם אם הילד עצמו אינו מבין צורך זה ולעיתים אך מתנגד ואינו מסכים עמו.

שתי גישות שונות אלו יוצרות, במיוחד בגילאים הנמוכים בכיתות בית הספר היסודי, מציאות חינוכית שונה לגמרי. בבית ספר דמוקרטי, במיוחד בדגמים הקיצוניים שלו (גריןברג, 2002; ניל, 1983), שוררת בבית ספר אווירה של כבוד ואמון בין הילדים והמורים וכמעט ואין בעיות משמעת הנובעות מדרישות חיצוניות של המורים או המערכת. הילדים שוהים, משחקים ולומדים בקבוצות עניין, שאינן קשורות לגיל כרונולוגי או לכיתות. הם מקדישים שעות ארוכות לתחומים בהם הם עצמם מוצאים עניין ואין דגש על לימודי ליבה או הכוונה לימודית. הילדים

שותפים מלאים להתנהלות הארגונית של בית הספר, ומכאן גם לוקחים עליה אחריות. איכות נוספת שראיתי בכל בתי הספר הדמוקרטיים בהם ביקרתי היא זהות עמוקה של התלמידים עם בית ספרם, מעין הרגשת בית (הכט, 2005).

בבתי ספר ולדורף לומדים התלמידים בכיתות-אם הנקבעות לפי גיל, אין כמעט למידה רב גילאית והדרישות הלימודיות מאוד ברורות ובדרך כלל מתייחסות לכל ילדי הכיתה. בבית הספר קיימת בדרך כלל אווירה הרמונית של אמון וקרבה בין המחנכים לתלמידים, אבל זו גם אווירה מאוד סמכותית. לתלמידים כמעט ואין חופש בחירה. קיים דגש על תחומי האומנות והיצירה, גם במסגרת תהליכי הלמידה עצמם, ואלו גם משופעים בפעילות, עשייה ומשחק אבל, שוב, כאשר את הכיוון וההנחיה נותנים המורים. כללי בית הספר ונהלים ארגוניים נקבעים על ידי צוות המורים ויש דגש על לימודי ליבה בדומה לתוכנית הלימודים של משרד החינוך, גם אם מתודות ההוראה שונות לגמרי, ללא ספרי לימוד ועם אוטונומיה מלאה למורים בתחומם (גולדשמידט, 2010; 2016).

האם משיגות גישות אלו אכן את מטרתן: פיתוח אישיותו של הילד, תמיכה בהתפתחותו במישורים השונים וטיפול הכשרים והיכולות הטמונים בכל אחת ואחד מאתנו? והאם ועד כמה הן מכינות את בוגריהם לחיים לאחר בית הספר? כיצד ניתן לבחון שאלות אלו?

אחד הכלים שיכול לתת תשובה מסוימת, גם אם חלקית, על שאלות אלו היא מחקרי בוגרים. במחקרים אלו ניתן לדוגמה לבחון במתודות כמותיות את אחוז הגיוס לצבא ואחוז הנשירה ממנו, את אחוז הלומדים והמסיימים לימודים אקדמיים, את התפלגות המקצועות אליהם נוטים הבוגרים ועוד. יחד עם זה, מחקרים כמותיים מתקשים לגעת באיכויות הפנימיות והאישיותיות של הבוגרים, איכויות שרגישות יותר למחקרים איכותיים או כאלו המשלבים בין מתודות כמותיות ואיכותיות (צבר, 2001; שקדי, 2003).

בשנים האחרונות פורסמו שני מחקרי בוגרים המשלבים בין מתודות איכויות וכמותיות, אחד על בוגרי חינוך דמוקרטי (ששון וורסאנו-מור, 2017) ואחד על חינוך ולדורף (גולדשמידט, 2013). בשני המחקרים עולות תוצאות דומות בכמה וכמה הקשרים (שם):

- בוגרי בתי הספר שמחים על בחירת הוריהם (והם עצמם בתיכון) בבית הספר ונזכרים בחוויות טובות ומשמעותיות רבות מתקופת לימודיהם.
- רובם הגדול יבחרו לשלוח את ילדיהם לבית ספר ברוח דומה לבית הספר בו למדו.
- נקודות החוזק שעלו מתשובותיהם של הבוגרים באשר לבית הספר וכיצד השפיע עליהם היו בעיקר תכונות אישיותיות כגון: חוזק פנימי, כוח רצון, סקרנות, יצירתיות, תקשורת בין אישית, יכולת לעבוד בקבוצה וביטחון עצמי.

- בתי הספר אפשרו לנחקרים למידה המותאמת אישית לתחומי העניין ולקצב הלמידה של כל אחד ואחת מהם ולדבריהם הם למדו ללמוד ופיתחו סקרנות ואהבה ללמידה.
- חולשה מרכזית שעלתה היא חוסר במיומנויות למידה ובידע בסיסי כמו חשבון ואנגלית (דמוקרטי) ומדעים (ולדורף).

הדמיון בין מחקרי הבוגרים מרתק וגם אם מדובר בשני מחקרים בלבד² הרי שדמיון זה מעלה שאלות רבות באשר למשמעות הדרך החינוכית בה מתחנכים הילדים והשפעתה עליהם. זאת מכיוון שמדובר בשתי גישות אידיאולוגיות שונות מאוד זו מזו ומכאן גם במעשה חינוכי שונה, ובכל זאת תוצאותיהן דומות. כיצד ניתן להבין זאת?

השערתני היא שיש לכך שלוש סיבות מרכזיות: הראשונה היא ששתי הגישות, כל אחת באופנים אחרים, שמה במרכז המעשה החינוכי את הקשר האנושי, את הדיאלוג. הן בחינוך הדמוקרטי והן בחינוך ולדורף ישנן מתודות מסודרות והרבה מחשבה והשקעה סביב יצירת קשר חם ותומך עם התלמידים בכל שלבי בית הספר (גולדשמידט, 2010; הכט ורם, 2008). העמדת הקשר והשיח במרכז ההווה הבית ספרית משפיעה להערכתי יותר מהגישה האידיאולוגית ויותר ממתודות ההוראה ואופני ניהול בית הספר. התכונות האישיותיות שצינו הבוגרים נובעות להערכתי קודם כל מגורם זה.

הסיבה השנייה יכולה להיות החלוציות והחדשנות של בתי ספר אלטרנטיביים אלו. יש לזכור שבשני המחקרים היו הבוגרים שותפים לשנות היסוד של בית ספרם וחוו "על בשרם" את יסודו והקמתו של בית ספר אלטרנטיבי, ייחודי ושונה מאוד מהסביבה החינוכית המוכרת. רוב הבוגרים שרואיינו במחקרים עשו את כל דרכם החינוכית בבתי ספר אלו והיו שותפים ליצירת דרך חינוכית זו. למאפיין זה השפעה גדולה להערכתי על הערכת הבוגרים את בית ספרם ועל זהותם העמוקה אתו.

הסיבה השלישית יכולה להיות קשורה למקום החברתי ממנו באים הבוגרים. רובם הגדול של תלמידי חינוך ולדורף וחינוך דמוקרטי באים משכבות חברתיות בהן ההורים הם יחסית מודעים לתחומי החינוך ואפשרויותיו, בעלי מוטיבציה לחיפוש דרכים חינוכיות אחרות עבור ילדיהן ולא פחות חשוב בעלי יכולת כלכלית לתמוך בהם בדרך זו, גם אם היא יקרה יותר מחינוך ציבורי³. ילדים שבאים מרקע חברתי-חינוכי זה מקבלים בביתם בדרך כלל תמיכה, חיזוקים ובסיס חינוכי איתן גם ללא קשר לבית הספר בו ילמדו.

² על חינוך ולדורף מצויים מחקרים רבים במישור הבין לאומי ורובם שותפים לאותם ממצאים המצוינים כאן, ראה למשל, פרק המבוא בגולדשמידט, 3013.

³ רק לאחרונה הפכו בתי ספר דמוקרטים וולדורף לבתי ספר ציבוריים וממלכתיים וכך גם שכר הלימוד בהם מפוקח ואינו חורג בהרבה מהנורמה המקובלת.

להמשך, יש חשיבות רבה למחקרי בוגרים נוספים, הן במתודות איכותיות והן במתודות כמותיות, בכדי לבחון השערות אלו על סמך בסיס נתונים רחב יותר.

רשימת מקורות

- אדמונדס, פ. (2003). מבוא לחינוך ולדורף – מדריך להורים. תל-אביב: הומני.
- אורי, ר. וברקוביץ, נ. (2006). מבוא: שיוויון ושוני. בתוך: אי/שוויון. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.
- איגן, ק. (2009). חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית. תל אביב: פועלים.
- אלוני, נ' (1998). להיות אדם – דרכים בחינוך הומניסטי. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד.
- אנגרס, י. (1990). רשמים מחינוך ולדורף. חיפה: גסטליט.
- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות. הוצאת הרדוף: הרדוף.
- גולדשמידט, ג. (2013). אני מביט אל העולם – מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הוצאת הרדוף. הרדוף.
- גולדשמידט, ג. עורך. (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף. הוצאת הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- גולדשמידט, ג. (2019). על תפיסה אידאולוגית שונה של כבוד הילד בגישות: חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף (אנתרופוסופי) ועל המשמעויות המעשיות של שוני זה – גלעד גולדשמידט. דברים, גיליון מס. 12.
- גרינברג, ד' (2002). לגדול במקום אחר – בית ספר סאדברי ואלי. תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.
- 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.
- הרן, ק. ג. (1990). תיאוריות על החינוך הבית-ספרי והחברה: הפרדיגמה הפונקציונליסטית: מגבלות החינוך הבית ספרי ואפשרויותיו. ירושלים: אקדמון.

הרפז, י. (2006). לקראת המודל השלישי. פנים: כתב-עת לתרבות, חברה וחינוך, 36: 59-68.

כהן, א. (1993). מהפכה בחינוך. תל-אביב: רשפים.

כהן, א. (1993). החינוך החופשי. תל-אביב: רשפים.

כספי, מ' (1979). החינוך מחר, תל אביב: הוצאת עם עובד.

לם, צ. (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מגנס.

ניל, א"ס (1983). סאמרהיל. תל-אביב: יבנה.

צבר, ב.י. (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. תל אביב: דביר.

קון, א. (2002). החינוך שילדינו ראויים לו. בני ברק: פועלים וקבוץ מאוחד.

קזיל, א' (2012). החינוך הדמוקרטי הממין בישראל – תיקון עולם או בדלנות? עיונים בחינוך, 6, 46-61.

רוסו, ז'. ז' (2009). אמיל או על החינוך. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

שטיינר, ר. (1976). כיצד קונים דעת העולמות העליונים. תל-אביב: מיכאל.

שטיינר, ר. (1980). גוף, נפש, רוח. תל-אביב: מיכאל.

שטיינר, ר. (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: הוצאת מיכאל.

שטיינר, ר. (1999). הפילוסופיה של החירות. ירושלים: תלתן.

שילר, פ. (1986). על החינוך האסתטי של האדם. תל-אביב: הוצאת פועלים.

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

ששון, ע. וורסנו-מור, כ. (2017). הערכת בית הספר הדמוקרטי: נקודת המבט של הבוגרים. מעוף ומעשה, עמ' 146-173.

Dewey, J. (1990). The School and Society. The University of Chicago Press, Chicago.

Dewey, J. (1997). Experience and Education. Touchstone Book, Simon & Schuster.

Ginsburg, I. (1982) Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child development and implications for pedagogy. Teachers College Record, 84, 327-337.

Miller, R. (2007). What is Democratic Education. Paths of Learning, 37.

Richter, T. (Herausgeber). (2006). Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Steiner, R. (1956). Die Geistige Seelischen Grundkraefte der Erziehungskunst. Rudolf Steiner Verlag: Dornach (GA 305).

Steiner, R. (1977). Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1979). Anthroposophische Menschenkunde und Pedagogik. Rudolf Steiner Verlag: Dornach (GA 304a).

Steiner, R. (1983). Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1988). Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.