

הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף בשילוב עם הכשרה אקדמית להוראה:

עקרונות, יישומים ושאלות

מבוא

בגיל 23 החליטה ליאור להכשיר את עצמה כמורה לבית ספר יסודי. בבית הספר היו לה קשיים ומאבקים רבים והיא רצתה יותר מכל לעזור לילדים צעירים לעבור בלימודיהם דרך אחרת, דרך מטפחת, בונה ומעודדת, שונה מזו שהיא עצמה עברה. לימודי חינוך ולדורף במכללת דוד ילין בירושלים נראו לה מתאימים משום שהם משלבים לימודי חינוך ולדורף עם תואר ראשון מוכר, המאפשר לה לעבוד במסגרת משרד החינוך, בבתי ספר ממלכתיים ובתנאי עבודה מסודרים.

לקראת סיום שנתה הראשונה כבר לא הייתה ליאור כה בטוחה בהחלטתה. ההתלהבות והנחישות של ההתחלה כמעט ועזבו אותה. בשיחה אישית היא העלתה את הקושי העצום של השילוב בין לימודי ולדורף ולימודים אקדמיים. היא לא ראתה כיצד תוכל לחבר בין השניים. מצד אחד אמרה: "רוצים שאהיה חוקרת, שאקרא מאמרים, שאסכם, שאנתח, שאבקר שאשפוט; מצד שני רוצים שאשיר, שאנגן, שארקוד, שאצייר ושאפסל. מכאן רוצים שאביא כל דבר לנקודה, לתשובה, לאמירה חד משמעית; שם רוצים דיונים פילוסופיים, שיחות עומק והקשבה הדדית. בפן האקדמי אני בעומס אדיר, תמיד צריכה להכין, להיבחן, להתכונן; בפן ולדורף הכל הוא תהליך, יש זמן ומרחב. בקורסים האקדמיים צריך להפנים ידע, עובדות, נתונים; בקורסי ולדורף הכל פתוח, "אוורירי", רוחני." ליאור טוענת שהמורים עצמם, בשני המסלולים, טובים והיא מעריכה אותם ביותר אבל: "מדובר על שתי מנגינות שונות לגמרי", מנגינות "שאיני יודעת כיצד אני יכולה לחברם ביחד".

בכדי לבחון את היחסים והאתגרים הניצבים בפני הכשרה המשלבת לימודי ולדורף במסגרת אקדמית אנסה בהמשך לתארה ממספר נקודות מבט: הגישה הפילוסופית העומדת בבסיס זרם חינוכי זה, מאפייני ההכשרה עצמה, מאפייני הסטודנטים העוברים את ההכשרה והיחסים המורכבים בין הפן האקדמי של המכללה לבין לימודי מסלול ולדורף.

עקרונות חינוך ולדורף

הזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי" מצוי בשנים האחרונות בצמיחה בישראל. כיום, קיץ 2015, קיימים יותר ממאה גנים, כ – 21 בתי ספר יסודיים, 5 בתי ספר תיכוניים ו – 6 הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף בארץ¹. בנוסף משלבים מספר בתי ספר ציבוריים במקומות שונים בארץ אלמנטים מתודיים הנובעים מזרם חינוכי זה בבית ספרם.

¹ אינפורמציה על מוסדות חינוך ולדורף באתר: www.waldorf.co.il

חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של מייסד זרם חינוכי זה, רודולף שטיינר (Rudolf Steiner), וכן על תקופה של מספר שנים שבה ליווה את בית הספר הראשון כמנהל (Steiner, 1975). שטיינר ייסד גישה חינוכית שהפכה עוד בימיו לתנועה חינוכית גדולה, שכללה בתי ספר ולדורף בערים שונות בגרמניה, בשווייץ, בהולנד, באנגליה ובארה"ב (Dietrich, 2006). כיום, 2015, נחשבת תנועת חינוך ולדורף לזרם החינוך הפרטי הגדול בעולם, עם אלפי גני ילדים ויותר מאלף בתי ספר בכל חמש היבשות (Zander, 2007). ניתן לאפיין שיטה חינוכית זו על פי העקרונות הבאים:

יישום מחשבה התפתחותית

חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (Steiner, 1965). בבסיסה עומדת החלוקה של הילדות לשלוש תקופות של שש-שבע שנים (מהלידה ועד גיל 6,7; מגיל 6,7 ועד גיל 13,14; מגיל 13,14 ועד גיל 20,21), כאשר בכל אחת מהן מרוכזים המאמצים החינוכיים לטיפול איכותי אחרות, כגון, פעילות, חושים, משחק ותנועה בראשונה; אמנות ואסתטיקה, סיפורים ועבודה עם הלכי נפש בשנייה; חשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה ומעורבות בקהילה בשלישית (Edmunds, 2004; Steiner, 1965). אלא שהמחשבה ההתפתחותית אינה נעצרת בכך, היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. כך למשל תוכניות הלימודים ומתודות ההוראה מותאמות לגיל הכרונולוגי ולמאפיינים של כל כיתה וכיתה, ליווי התלמידים והשיח אתם משתנה בהתאם לגילם ואפילו הוראת האמנות שמה דגש על צורות שונות בכל גיל וגיל (Richter, 2006, p 24).

ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים

בכתביו החינוכיים כתב שטיינר שוב ושוב על חינוך והוראה מתוך האדם השלם (Steiner, 1983). מדובר על ראייה הוליסטית, רב-צדדית של תהליכי הוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997). בין השאר מדובר על איזון בין תחומים עיוניים, אמנותיים וגופניים במערכת הלימוד, כך שכל ילדה תתנסה למשל בעבודת כפיים, ביצירה אמנותית ובלימוד עיוני במהלכו של כל יום לימודים; על כך שכל תלמיד עובר עד לסיום בית הספר את כל תחומי הלימוד ומתחנך דרך מישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות (גם לא בתיכון); על שילוב של כל הגילים במידת האפשר מהגן ועד לסוף כיתה י"ב באותו קמפוס לימודי ועל שילוב של תלמידים על צרכים מיוחדים בבית הספר כחלק מהותי מהנוף האנושי החינוכי שעל כל ילד לפגוש.

חשיבות החוויה האמנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך

המונח "אמנות החינוך" חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים של שטיינר. הוא התייחס מכיוונים שונים לתפקידה המכריע של האמנות ולתהליכים האמנותיים בבית הספר. בין השאר הוא דיבר על כוחה של האמנות להעצים את הרגשות ולטפחם (Steiner, 1978); על יכולתה לחזק את כוחות הרצון והעשייה (Steiner, 1977, p 103); על השפעתה המאזנת ומבראת (Steiner, 1983, p 138) ועל הפוטנציאל הטמון בה כאמצעי מתודי (שטיינר, 1987, פרק 2). בתי ספר ולדורף עושים שימוש באמנות כאחד מהכלים המשמעותיים ביותר הן בהצבת האמנות כתחום לימודי חשוב בפני עצמו, הן בשימוש באמצעים אמנותיים ככלי מתודי משמעותי בכל תחום ותחום והן כהתייחסות אסתטית למרחב הבית ספרי (Edmunds, 2004; Steiner, 1965).

ניהול משותף – רפובליקה של מורים

כבר בשיחת הפתיחה של קורס ההכשרה למורים הראשון שערך שטיינר, ערב הקמת בית הספר הראשון, הוא הדגיש כי בכוונתו לייסד בית ספר שמבוסס על ניהול משותף (Steiner, 205 p, 1980). בישיבות המורים ובסמינרים שערך שטיינר עם מורי בית הספר ולדורף הראשון (Steiner, 1975) הוא תרגל עמם שוב ושוב צורות של ניהול משותף: כל ההחלטות נלקחו בקונצנזוס או בהצבעה, השאלות החינוכיות והניהוליות הובאו תמיד לצוות המורים לשם הכרעה ומורים שונים לקחו על עצמם מנדטים ניהוליים בתחום זה או אחר. מאז, במקומות רבים בעולם העמידה תנועת חינוך ולדורף אידאל זה של "ניהול רפובליקני" במרכז עבודתה החינוכית. מובן שבארצות שונות יש למגמה זו ביטוי שונה, אולם ניתן למצוא אותה כיום כמעט בכל יישום חינוכי שעובד בהשראה אנתרופוסופית (Leber, 1991). כיצד מוצא הדבר ביטוי בהכשרת המורים אראה בהמשך המאמר.

הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף

הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף נוצרה גם היא מתוך העקרונות המוצגים לעיל (Gabert, 1961; Barz, 2013, part C). המחנך העובד במסגרת בית בספר ולדורף צריך בסופו של דבר ליישם עקרונות אלה, הן באישיותו, הן בדרכי ההוראה והן בגישה לילדים עמם הוא עובד. מכאן שאפשר לדבר על מאפייני ההכשרה הבאים:

דגש על התפתחות פנימית

שאלת האדם המתפתח נמצאת במרכז הכשרת המורים: "הכל עומד על התפתחות הרגשות" (Steiner, 2010, p 31). הדגש מושם קודם כל על התפתחות אישיות המחנך. הגישה פשוטה: מורה העומד מול תלמידיו מביא בראש ובראשונה את עצמו, את אישיותו ואת כשריו הפנימיים יחד עמו, ואלה משפיעים יותר מכל על הילדים. קרישנמורטי (שהיה קשור במובנים רבים

לשטיינר): "משמעותו האמיתית של החינוך היא הקניית הבנה עצמית, כי בתוך כל אחד מאתנו מצוי היקום כולו" (Krishnamurti, p 14). כיצד אם-כן נסלול לפני הסטודנטים דרך של פיתוח כוחות פנימיים? כיצד יעלו על דרך של התפתחות פנימית? אלו השאלות שעומדות בפני הכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף. כמה דוגמאות:

ההתבוננות והידיעה העצמית מתורגלת בשנה הראשונה ללימודים במסגרת קורס העוסק בביוגרפיה של האדם. תחום לימודי הביוגרפיה נחקר לעמוק רב על-ידי שטיינר וממשיכיו ומשמש כיום במקומות רבים ככלי טיפולי בהשראה אנתרופוסופית (Lievegoed, 2003). במסגרת קורס זה מביאים הסטודנטים בפני חבריהם, זאת כמובן בליווי צמוד של מנחה מיומן, את סיפור חייהם. סיפור החיים שנפרש לפני הקבוצה משמש עבור הסטודנט כאמצעי להכרה עצמית ולעבודה על אלמנטים נפשיים שונים. בשנים הבאות ממשיכים לעסוק בשאלות ביוגרפיות מתוך העמקה במיתוסים וסיפורי עם: המהווים מנקודת ראות מסוימת כעין סיפור חיים ארכיטיפי (Campbell, 2008), בו כל אחד מאתנו יכול למצוא את מקומו. זאת בכתיבה והמחזה של שירים וסיפורים אישיים ובעיבוד אמנותי של סיפורי חיים במדיומים אמנותיים כמו מוזיקה, ציור ופיסול ועוד.

בדרך-כלל בשנה השנייה או השלישית להכשרה נוסף קורס על דרכו הפנימית של המורה. בקורס זה לומדים ומתעמקים בטכניקות שונות של התבוננות, מדיטציה ותרגילי ריכוז, הכלולים בגוף הידע האנתרופוסופי (Steiner, 1947, 1972). לדוגמה תרגיל התבוננות שנעשה בשעות הערב על מהלך היום, כך שאני מנסה לראות את עצמי, ללא שיפוט, כביכול מנקודת ראות גבוהה, מסוף היום ועד לראשיתו בתנועה אחורה (Steiner, 1947, Ch 1). הסטודנטים מתרגלים בבית מידי יום את התרגיל ובשיעור מחלקים את חוויותיהם, מתיעצים ועוזרים זה לזה בהנחיית המורה. חשוב לציין בנקודה זו שכל תרגול רוחני-מדיטטיבי במסגרת אנתרופוסופית, ובוודאי שבהכשרת המורים, נתון לשיפוטו ולהכרעתו של האדם עצמו. אין באנתרופוסופיה דרך רוחנית מחייבת, מסגרת של חוקים וצווים קטגוריים או כללים חיצוניים מחייבים כל שהם. החופש והריבונות העצמית הם העיקרון הראשון בגישה זו (Steiner, 1964). מכאן שכל הנעשה במסגרת ההכשרה הינו במובן זה במסגרת של רשות והמלצה. אין כופים על הסטודנטים תרגול זה או אחר אלא מראים בפניהם אפשרויות ועובדים עם הסטודנטים המעוניינים בכך.

פרויקט סיום אמנותי-קבוצתי, הצגה של כל חברי הקבוצה, מתקיימת בסופה של השנה השלישית, מהווה הזדמנות מצוינת נוספת לעבודה פנימית התפתחותית. את פרויקט ההצגה מובילים הסטודנטים עצמם, בהנחיה ובסיוע של מספר מורים, כאשר התוצאה עצמה חשובה: הצגה שמועלת בפני כל הסטודנטים של המסלול, המורים, ידידים ובני משפחה, אלא שתהליך העבודה עצמו אינו פחות חשוב. בין השאר עולים במסגרתו מוטיבים של התבוננות ביחסים

החברתיים בין חברי הקבוצה, התמודדויות וקשיים שעובר כל אחד מחברי הקבוצה, התעוררות לכוחות הפנימיים, לסמכות הפנימית, לחשיבה עצמאית ולכוחות יצירתיים.

פיתוח כשרים אמנותיים

צינו לעיל את תפקידה החשוב של האמנות בבית ספר ולדורף. ברור שעל המורים בזרם חינוכי זה להיות בעלי חושים אמנותיים מחודדים ובכל מקרה לעבוד עליהם ככל שניתן. הם צריכים להיות בראש ובראשונה "אמנים בשדה החינוך וההוראה" (Gabert, 1961, Ch 2).

הביטוי של אלמנט זה בהכשרה הוא עבודה אמנותית אינטנסיבית, במשך כל שנות ההכשרה, במגוון רחב של אמנויות. התחומים האמנותיים תופסים לפחות שליש מסך כל השעות בהכשרת המורים (שם, ראה גם: Barz, 2013, part C). במוזיקה, בשירה, בפיסול, ברישום ובציור, בדרמה, באוריתמיה (סוג של אמנות תנועה מיסודו של שטיינר (Steiner, 1984)) ובשילובים שונים ביניהם משמשות האמנויות לפיתוח וטיפול של החושים האמנותיים, הרגישות, החוש לשיווי משקל והרמוניה, יכולת ההתבוננות, הידיעה העצמית ועוד מתנות רבות שהעיסוק האמנותי יכול לתת (Eisner, 2002). חשוב לציין, אין מדובר בהכשרה אמנותית מקצועית בכדי להיות צייר, מוזיקאי או פסל, אלא בפיתוח חושים פנימיים עליהם בונה המורה את עבודתו בבית ספר ולדורף: "למעשה הכל עומד על השאלה: כיצד הכישרונות האמנותיים, שחבויים בתוך כל אדם, מטופחים וזוכים להתפתחות פנימית" (Gabert, 1961, p 25).

לאמנות אם-כן מקום משמעותי בהכשרת המורים וזאת מכמה אספקטים, ראשית כפי שכבר ציינתי היא משמשת לפיתוח כשרים ויכולות פנימיים באישיותו של הסטודנט (ראה למשל (Eisner, 2002, 2005). שנית, היא משמשת אמצעי רב עוצמה לגיבוש הקבוצה החברתית (על כך גם בהמשך), שלישית היא נותנת בידי המהנדסים לעתיד כלים אמנותיים ומעשיים לעבודה עם התלמידים במישורים שונים של תהליכים אמנותיים-מתודיים כנהוג בבית ספר ולדורף.

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, ללמוד, להעמיק ולחשוב על "ידע אדם" זה. הוא ראה בבירור חיבור מהותי וערכי בין התוכן הרוחני-מחשבתי בו המורה מעמיק והוגה לבין המעשה החינוכי וניסה לחזק ולעודד קשר זה: "ההתבוננויות שהפדגוגיה האנתרופוסופית מביאה, כפי שהבאנו בקורס זה", הוא אומר באחד מהקורסים שהעביר למורים (Steiner, 1983, p 51), "מכוונות לכך שנכיר את האדם בצורה אינטימית. וכך כאשר אתם חושבים שוב ושוב ומודטים על תכנים אלו, אזי אתם מגיעים לכך, ואין כל אפשרות אחרת, שתוכן זה ימשיך לחיות בקרבכם." והוא ממשיך בהקשר של הכשרתם

כמחנכים: "כאשר אתם לומדים ידע אדם כפי שעשינו בקורס זה, אתם תחילה רק נעשים מודעים לתוכן. ואז, כאשר אתם מודטים על תוכן זה, מתרחש בכם מעין תהליך עיכול נפשי-רוחי וזה הדבר שעושה אתכם למחנכים." וקצת אחר-כך הוא מחזק את דבריו: "אתם פשוט עומדים בצורה אחרת לגמרי אל מול הילד לאחר שעשיתם זאת, לאחר שלמדתם ידע אדם אנתרופוסופי."

מחנכים העובדים בגנים ובבתי ספר ולדורף אמורים אם-כן לקבל את השראתם קודם כל ממה ששטיינר כינה "ידע אדם" - מהפילוסופיה הרוחנית-חינוכית שעומדת כתשתית ויסוד הרוחני של זרם חינוכי זה. לדבר זה, כמובן, ביטוי משמעותי כבר בהכשרת המורים. בזו מושם הדגש על עיון מעמיק בכתביו של שטיינר ושל ממשיכיו (ראה לדוגמא: Richter, 2006) ובניסיון לקבל מהם השראה רוחנית לכל פרט ופרט במעשה החינוכי.

במהלך ארבע שנות ההכשרה מעמיקים הסטודנטים באמצעים שונים ובמסגרת תהליכי לימוד מגוונים בכתבים ובהרצאות של שטיינר וממשיכיו. הלימוד הנו ספיראלי, כך שבשנה הראשונה לומדים את היסודות של הגישה האנתרופוסופית (Steiner, 2008) ובשנים אחר-כך ממשיכים לעבר כתבים יותר ויותר מפורטים ומתקדמים. דרך הלימוד חשובה לא פחות מהתוכן. אין הכוונה ללימוד שכלתני, של ידע יבש בלבד ובוודאי שלא לבדיקה מדעית וכמותית של מה למד כל סטודנט. הדגש מושם על לימוד אקטיבי, דיאלוגי, פעמים רבות בזוגות או בקבוצות קטנות, בשילוב עם עבודות ופרויקטים ובכל מקרה עם התכוונות לפן הפנימי של תהליך הלמידה. הכתבים האנתרופוסופיים עוסקים במקרים רבים בשאלות קיומיות ובהתבוננות בפן הרוחני של החיים האנושיים. מתוך עצמם מכונים תכנים אלו את הלומד להתעוררות של שאלות פנימיות ולרצון לשתף, להקשיב ולשוחח על שאלות אלו.

חניכה לקראת התבוננות בילדים

אחד מהכשרים שמצופים ממורה בבית ספר ולדורף הוא היכולת להתבונן בילדים וכיכול "לקרוא" אותם: להבין את בקשותיהם וצרכיהם, לשמוע את מה שהם היו רוצים לומר לו אם היו יכולים לדבר מהמרכז הפנימי של ישותם (Gabert, 1961, Ch 2). דוגמא לחשיבות הדבר בעבודה השוטפת של בית ספר ולדורף ניתן להביא מהתחום המתודי: בבית ספר ולדורף אין ספרי לימוד ואין דרך אחת נכונה ללמד דבר מסוים (Richter, 2006, introductions). כל תוכן לימודי (ובבתי ספר בישראל מלמדים פחות או יותר את אותה תוכנית לימודים הנהוגה בחינוך הממלכתי) מובא, מהבחינה המתודית, בהתאם לתלמידים ולכיתה אתה עובדים. מכאן שהמורה מנסה לחוש כיצד רצוי ללמד תוכן מסוים, זאת לאור התובנות שלו על הילדים היושבים בכיתתו וצרכיהם, הן האינדיבידואליים והן הקבוצתיים. במילים אחרות, מתודות ההוראה בבית

ספר ולדורף צומחות ומתפתחות מהקשר בין המורה לתלמידיו ומיכולת ההתבוננות והעמקתו בצרכיהם העמוקים (Richter & Rawson, 2012).

מכאן ששאלת ההתבוננות בילדים עומדת גם היא כאחת מנקודות הכובד של הכשרה למורים ברוח חינוך ולדורף. הסטודנטים, במסגרת קורסים שונים, ולמעשה בכל שנה מחדש בצורה מעט אחרת, נדרשים להתבונן בילדים בגילאים שונים, לרשום את התבוננויותיהם ולהעמיק בהם. בהתבוננויות אלו מדובר בין השאר על:

- הפן הפיזי-חיצוני של הילד/ה: גודל, גובה, פרופורציות בין האברים השונים, צבע עור, שיער ועיניים, אופן הלבוש ועוד
- הפן התנועתי של הילד/ה: כיצד יושב, עומד, הולך, רץ וכדומה
- האיכויות הנפשיות כמו הבעת רגשות וחוויות פנימיות
- הפן הקוגניטיבי והלימודי, יכולות לימודיות, כישרונות, ליקויי למידה
- ההתנהגות החברתית של הילד/ה

חשוב לציין, לא מדובר על התבוננות שיפוטית, על הבעת דעה או על סיווגים וקטגוריזציה, אלא על התבוננות גרידה, במתודה גיתאנית (Bortoft, 1996), המשמשת להעמקה פנימית של המתבונן וליצירת רושם פנימי, בכדי להבין את הילד/ה יותר טוב וללמוד את ישותו/ה.

מתודיקת ההתבוננות בתלמידים הנהוגה בבתי ספר ולדורף (Wiechert, 2012) מתורגלת גם בהכשרות המורים:

שלב ראשון – התבוננות של כל סטודנט בילד מסוים בנפרד, כולל רישומים והערות.

שלב שני – הבאת ההתבוננויות לשיח קבוצתי בו כל אחד מקריא את רישומיו ומקבל עליהם משוב.

שלב שלישי – ניסיון משותף שנעשה על מושא התבוננות אחד, בו עושים מאמץ משותף להבין את הילד יותר טוב, לבחון את צרכיו, לראות כיצד ניתן אולי לעזור לו במישור זה או אחר.

העבודה על התבוננות בילדים ממשיכה מעבר להכשרת המורים ומהווה את אחד מתחומי הלימוד והתרגול גם בצוותי המורים בבתי ספר ולדורף. באופן שיטתי, במסגרת ישיבת המורים, מתרגלים עבודה זו והיא משמשת כמתודה של לימוד אודות ילדים, כיתות, בעיות חינוכיות ואתגרים הקשורים לתלמידים בבתי ספר רבים (Wiechert, 2012).

התפתחות לקראת הקשבה, שיח וכישורים חברתיים

כפי שראינו מנוהלים בתי ספר ולדורף באופן שיתופי על-ידי צוות ניהול, הכולל בתוכו בדרך-כלל את כל המחנכים והמורים הוותיקים שעובדים במקום (Leber, 1991; Steiner, 1980). אופן ניהול זה, בו אין היררכיה, בו כל מורה הנו בעיקרון גם מנהל, כך שהשיחה וההבנה ההדדית עומדת במרכז תהליכי הניהול (שם), דורשת התחנכות במהלך הכשרת המורים וכמובן גם בבית ספר עצמו (Rawson, 2010). בין השאר מדובר על פיתוח של יכולות כמו: הקשבה, כישורי שיחה, רגישות לזולת, יכולת עבודת צוות, ידיעה עצמית ועוד. עבודה ואימון ביכולות אלו באה לידי ביטוי בהכשרה בין השאר בתחומים הבאים:

- בשיעורים העיוניים שמים דגש רב יותר על שיחה ועבודה מעגלית מאשר על הרצאות פרונטליות. ישנה עבודה על טקסטים בקבוצות עבודה או בזוגות ומשימות קבוצתיות שונות. יחד עם העברת ידע שמים המרצים דגש על עידוד הסטודנטים להקשבה ולשיח, לשיתוף הדדי במחשבות והתנסויות. בשיעורים רבים יש הכוונה לפרויקטים עיוניים הנעשים על-ידי קבוצות של סטודנטים ודורשים אימון ביכולות הנזכרות.
- בשיעורי האמנות יש הכוונה לפרויקטים אמנותיים כמו הצגות, מיצגים, שילוב של אמנויות שונות סביב תמה מסוימת וכיו"ב. בפרויקטים אלו נדרשים הסטודנטים לעבודת צוות אינטנסיבית במישורים רבים ומגוונים של אמנות ועבודת כפיים.
- בשיעורים המוקדשים לכך לומדים את עקרונות הניהול המשותף בעבודתו של בית ספר ולדורף ומתרגלים אותם במשימות קטנות הקשורות להכשרת המורים. במשימות אלו לוקחים הסטודנטים עצמם אחריות משותפת על פנים שונות של ההכשרה, לדוגמא: הכנת חגים, ארגון מסיבות סיום, עיצוב וקישוט המרחב הכיתתי, אחריות על סטודנטים נעדרים, רשימות קשר וגם, לעיתים, העברת שיעורים ושיחות.
- במידת האפשר, תלוי ביכולת של בתי הספר הנמצאים במרחב של ההכשרה, לוקחים הסטודנטים חלק בעבודת הצוות של בית הספר בו הם עושים את עבודתם המעשית. הם משתתפים בישיבות הצוות השבועיות ולעיתים גם בקבוצות יותר קטנות של מורים, הלוקחים אחריות על מישור זה או אחר בבית הספר.

אפיון הסטודנטים, תנאי קבלה, הערכה ומושב

הסטודנטים הבאים למכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים מגיעים מאוכלוסיות מגוונות: נשים וגברים, דתיים וחילונים, יהודים וערבים (בקרב הערבים גם מוסלמים וגם נוצרים), מאזורים גיאוגרפיים רבים ובגילאים שונים (כאשר הרוב בשנות העשרים של חייהם). בנוסף, לחלקם אין כל הכשרה אקדמית (כ – 80%), לחלקם הכשרה חלקית ולחלק נוסף תארים אקדמיים בתחום אחר מחינוך. הקבוצה המתגבשת היא אם-כן מאד מגוונת מבחינה אנושית. בכל שנה מתחילים את ההכשרה כ 50, 60 סטודנטים, כאשר כ – 80% מגיעים בסופו של דבר לסיום ההכשרה.

רובם המכריע של הסטודנטים באים למכללה במיוחד להכשרת ולדורף. במקרים רבים אלה הם אנשים צעירים, בשנות ה-20 של חייהם, שעברו פרק זמן משמעותי בטיולים ברחבי העולם ומוצאים בהכשרת ולדורף מעין תשובה לחיפוש רוחני. חלק גדול מהסטודנטים עברו אימון רוחני זה או אחר ושאלות רוחניות, מושגים רוחניים ותרגול רוחני אינו זר להם. קבוצה מסוימת קשורה למסורת ולצורות שונות של הדת היהודית. אלה יבקשו להפרות את השקפת עולמם היהודית-דתית ואחר-כך את החינוך היהודי-מסורתי בנקודות מבט, ערכים ומתודות מתוך העולם של חינוך ולדורף. (מגמה שמתחזקת בישראל בשנים האחרונות הן בזרם של הדתיים הציונים והן בקרב הזרם החרדי²). באופן דומה, חלק מהסטודנטים המוסלמים ו/או הנוצרים מפנימים ולומדים עקרונות פעולה ומתודות מחינוך ולדורף ומאמצים זאת בבתי הספר ובקהילות מהן באו.

תנאי הקבלה זהים לתנאי הקבלה של מכללת דוד ילין, אלא שאליהם מצטרף ראיון אישי שהסטודנט מקיים עם ראשי המסלול. בראיון זה אנו מוודאים את המוטיבציה ללימודים במסלול, סוקרים את הרקע האישי של המועמד, מבררים את שאלותיו, את קשרו לחינוך והוראה ומנסים לעמוד על התאמתו ללימודים במסלול ולדורף.

תהליכי הערכה ומשוב במסלול ולדורף משלבים בין ההערכה המקובלת במכללה, שעומדת ברובה על מבחנים ועבודות, אותם מעריכים בהערכה מספרית, לבין תהליכי הערכה המקובלים בחינוך ולדורף. תהליכי הערכה אלו כוללים את המרכיבים הבאים:

- שיחה אישית כל פרק זמן עם המלווה של הקבוצה (לכל קבוצה יש מלווה – מדריך פדגוגי, שתפקידו לקיים עם הסטודנטים בקבוצתו דיאלוג על התקדמותם, לסייע להם במשברים אישיים ולשאת אותם במהלך ההכשרה).
- שיחות קבוצתיות על נושאים שונים הקשורים הן לפן האישי וההתפתחותי של כל סטודנט והן לפן הקבוצתי. שיחות אלו נעשות בליווי ובהנחיה של מלווה הקבוצה.
- פרויקטים אמנותיים מגוונים בתחומי האמנות השונים. פרויקטים אלו כוללים גם עבודות אמנות אישיות כמו הלחנת שיר או קטע מוזיקלי, כתיבת סיפור או שיר, עבודות בפיסול, בציור ורישום וכדומה וגם פרויקטים קבוצתיים כמו הצגה, מיצג, שירת מקהלה ועוד.
- ליווי של עבודת הסטודנט בעבודת השדה החל מהשנה השנייה. כל סטודנט מלווה כיתה בבית ספר ולדורף במהלך שנת לימודים (או שתי כיתות, אחת בכל סמסטר). הסטודנטים מקבלים מטלות של התבוננות וצפייה בתלמידים ובעבודת הכיתה בשלב הראשון ואחר-כך של הוראה בחלקים מהשיעור הראשי (Main lesson) (בבתי ספר

² ראה מגזין אדם-עולם מחודש ינואר 2015 שמוקדש כולו לשאלה זו.

ולדורף נלמדים רוב מקצועות הלימוד בתקופות לימוד מרוכזות, כך שקיים שיעור ארוך הנמשך כשעתיים, מידי יום, במשך תקופה של 3,4 שבועות (Edmunds, 2004; Easton, 1997) או של שיעורי מקצוע בתחומים שונים. בשלב הבא הם מלמדים בעצמם תקופות לימוד בכיתות השונות. הליווי כולל צפייה בעבודת הסטודנט בכיתה, דיאלוג עם מחנך הכיתה או מורה התחום אותו הוא מלמד ודיאלוג על החוויות בהוראה עם הסטודנט עצמו.

סכמה של תוכנית לימודים של מסלול לחינוך ולדורף במסגרת המכללה האקדמית לחינוך

דוד ילין בירושלים

שנה א	שנה ב	שנה ג	שנה ד	סה"כ	סה"כ כללי
א. הכשרה - לימודי חינוך עיוניים כלליים					
1	1	1	1	4	פילוסופיה של החינוך
1	1		2	2	סוציולוגיה של החינוך
		1	1	2	גוון דרכי הוראה ושילוב ילדים על צרכים מיוחדים בכיתה הטרוגנית
1	1	1	4	4	מקומה של האמנות ככלי חינוכי ומתודי בבית ספר ולדורף
		2	2	2	הוראת הדיסציפלינה
1			1	1	גישות במחקר איכותני בחינוך
	1		1	1	המחקר הכמותי
			2	2	סמינריון בחינוך
1	2	3	6	6	התנסות מעשית בבתי ספר ולדורף
	3	3	6	6	התנסות מעשית דיסציפלינארית (תחום הידע אותו בוחר הסטודנט)
			30	30	סה"כ לימודי הכשרה
ב. לימודי התמחות					
8	8	8	2	26	התמחות ראשית (תחום הידע אותו בוחר הסטודנט להרחיב – מקרא, לשון, היסטוריה, ספרות וכיו"ב)
חטיבת לימודי חינוך ברוח ולדורף					
2	2	2	2	8	התפיסה החינוכית-התפתחותית של רודולף שטיינר
	2		2	2	מיתוסים ואגדות ותפקידם בחינוך ולדורף
		2	2	2	תפיסת האבולוציה של התודעה האנושית כבסיס לחינוך ולדורף
2			2	2	לימודי ביוגרפיה והתפתחות האדם
		1	1	1	חגי ישראל ולוח השנה העברי
			15	15	סה"כ
חטיבה בין-תחומית: האמנות כמעצבת את התפתחות האדם					
1	1	1	1	4	תנועה ואוריתמיה
1	1	1		3	דרמה, עיצוב דיבור ותיאטרון
1	1	1		3	מוזיקה, שירה ונגינה בחלילית
1	1	1		3	פיסול, ציור ורישום
	1	1	2	2	מלאכת יד ככלי מעצב
			15	15	סה"כ
לימודי יסוד והעשרה					

לשון עברית	2				2
אנגלית לרמת פטור	2				2
אוריינות מחשב (לאחר עמידה במבחן פטור)		1			1
תרבות ישראל		1			1
אזרחות ודמוקרטיה		1		1	
שוני ומגוון בחברה הישראלית		1		1	
החברה הישראלית (ולדורף)		1			1
סה"כ		9			
בטחון ובטיחות					1
עזרה ראשונה		1			
זהירות בדרכים			1		
סך כל השעות בתואר		98			

מה בין הכשרה ברוח חינוך ולדורף ואקדמיה

החיבור בין חינוך ולדורף לעולם האקדמי אינו מובן מאליו וברוב מדינות העולם כמעט ולא קיים שיח וחיבור מהותי ביניהם (Volker, 2012). בחלק ממדינות אירופה זכו אמנם הכשרות לחינוך ולדורף, כמוסד אקדמי עצמאי, להכרה אקדמית, אולם שילוב של הכשרה ברוח חינוך ולדורף בתוך מוסד אקדמי הוא למיטב ידיעתי נדיר ביותר ומתקיים באופן זה כיום רק בוינה³. מכאן שמסלול ההכשרה של חינוך ולדורף שמשולב במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, ומאפשר הכשרה אקדמית מלאה ומוכרת יחד עם הסמכה לעבודה בבתי ספר ולדורף הנו ייחודי גם בהקשרים בין לאומיים.

ליאור, סטודנטית במסלול ולדורף בסוף שנתה הראשונה, התקשתה, כפי שראינו במבוא, לחבר בין דרישות ואיכויות ההכשרה האקדמית ולבין אלו של מסלול ולדורף. אכן אין זה חיבור פשוט והוא מציב הן בפני המורים והן בפני סטודנטים רבים קשיים ואתגרים ניכרים. בכדי לבחון אתגר זה אביא להלן את הנקודות המשותפות לשני הכיוונים ואת הנקודות המיוחדות כל כיוון.

הכיוונים המשותפים:

לשני הכיוונים חשובה ההתעמקות של הסטודנטים בסוגיות מרכזיות בפילוסופיה של החינוך, במחשבת החינוך, בהיסטוריה ובסוציולוגיה של החינוך. החשיפה של הסטודנטים לרעיונות חינוכיים, לסוגיות חינוכיות ולדילמות פילוסופיות מעניקה למורים לעתיד פרספקטיבה, מרחיבה את הדעת ויכולה לטפח הלך נפש הומניסטי וערכי. הלך נפש שחשוב לדעת חוקרים רבים למלאכת ההוראה והחינוך (Aloni, 2007, Introduction + cha. 4).

³ מסלול משולב עם אוניברסיטה דונאו לתואר שני בחינוך ולדורף - <http://www.kulturundpaedagogik.at>

גם בהכשרה אקדמית למורים וגם בהכשרת ולדורף קיים דגש רב על עבודת השדה של הסטודנט, על התנסות מלווה ומודרכת בכיתות בית הספר ועל הוראה של תחומי הידע אותם לומד הסטודנט במסגרת המכללה.

חשיבות לפן החברתי והתנסות בעבודה קבוצתית של מסגרת הקבוצה או הכיתה חשובה אף היא לשני הכיוונים. במכללת דוד ילין (כמו גם בשאר מכללות המורים בישראל) לומדים הסטודנטים במסגרת של קבוצת אם אחת (להבדיל מהלימודים באוניברסיטאות) והלימודים מלווים בתהליכים חברתיים במישורים שונים.

ליווי הסטודנטים הן בתהליכי הלימוד וההוראה והן בהתנסות המעשית בשדה מהווה גם הוא גורם משותף. במכללות המורים בישראל נהוג לעבוד במסגרת של קבוצה קטנה יחסית (בין 20 ל- 30 סטודנטים), אותה מלווה מדריך פדגוגי. למדריך יש כ-2 שבועות עם כיתתו והוא מלווה אותם גם בעבודה המעשית בכיתות. במקרים רבים מדובר לא רק על ליווי מקצועי גרידה אלא על ליווי אישי שחודר גם לחיים האישיים של הסטודנט ומנסה לראותו כאדם מתפתח בכמה שיותר מישורים. איכות, שכפי שראינו חשובה ביותר להכשרה ברוח חינוך ולדורף אבל נמצאת גם ברבות ממכללות המורים הממלכתיות.

הכיוונים השונים בין שני סוגי ההכשרות:

בעוד שבהכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף הדגש הוא על פן הפנימי, ההתפתחותי ואפילו האישי של הסטודנט הרי שבהכשרה אקדמית מושם דגש על הפן המדעי, על צבירת ידע ועל רכישת כלים מחקרניים אקדמיים. מדובר אם-כן על שתי מטרות שאינן סותרות בהכרח, אולם עם משאבי הזמן המצומצמים שעומדים לרשות המכללה הרי שקיים בנושא זה פוטנציאל למתח ולמאבק. גישת חינוך ולדורף רואה ערך בהכשרה אקדמית ובהכרת עולם החינוך ומושגיו, אולם אין היא רואה בהם מיומנויות וערכים שיכולים להפרות את ההוראה עצמה. שטיינר עצמו, שהיה מדען בהכשרתו והעריך מאד את הכלים והגישה המדעית, אמר בכמה וכמה הזדמנויות שהכשרתו של מורה בבית ספר ולדורף אינה צריכה להיות מבוססת על מושגים מדעיים אלא על אמנות, ערכים הומניסטיים, עיון בכתבים רוחניים והתבוננות בילדים (Steiner, 1983, lecture 4). בשיח שמתנהל בין הנהלת המכללה וראשי מסלול ולדורף, ביצירת תוכנית הלימודים ובדגשים השונים של ההכשרה מתקיים אם-כן מתח מסוים בין שני הכיוונים. מתח זה קיים גם בקרב הסטודנטים. אלו יכולים לזלזל בידע האקדמי ובגישה המדעית מחד או לראות בגישת ולדורף משהו רוחני וחסר ממשות מאידך. מתח זה יכול להיווצר גם בקרב המרצים בשני הכיוונים. מניסיון של מספר שנים נראה לי שההבנה והשיח דווקא בין המרצים, והמקום בו אלו מכבדים ומכירים זה בגישתו של זה יכולה להקל מאד על החיבור בין שתי הדיסציפלינות בקרב הסטודנטים ובמוטיבציה והכבוד שאלו מביאים לשיעוריהם השונים.

נושא נוסף שיכול להוות גורם לאי הבנות הוא ההכשרה המקצועית של הסטודנטים בתחום הידע. במכללות המורים בישראל נהוג לעבור הכשרה כללית לגיל מסוים (בית ספר יסודי, תיכון או גן ילדים) ויחד עם זאת לעבור גם הכשרה מקצועית בתחום ידע מסוים: מתמטיקה, טבע ומדעים, ספרות, תנ"ך וכדומה. כמעט שליש מסך כל שעות ההכשרה מוקדשות להכשרה מקצועית זו ולהתנסות המעשית הקשורה אליה. בהכשרת ברוח חינוך ולדורף מושם דגש על הכשרה כללית, הומנית וכפי שראינו אמנותית והתפתחותית, זאת ללא הכוונה מקצועית לתחום ידע מסוים. ההנחה שעומדת מאחורי מחשבה זו היא שהמורה יכול להשלים בעצמו את תחומי הידע הקשורים לבית הספר היסודי וחשוב יותר להשקיע בהכשרה כללית והתפתחותית (Gabert, 1961; Barz, 2013, part C). מספר השעות הגדול שהסטודנטים במסלול ולדורף חייבים להשקיע בלימוד התחום המקצועי – על חשבון שעות אותם יכלו לנצל ללימודים יותר כלליים ומכוונים לגישת ולדורף (כפי שהדבר נעשה אכן בהכשרות ולדורף פרטיות שעובדות ללא קשר לאקדמיה) – יכולים ליצור מתח וקשיים בקשר בין שני סוגי ההכשרה. בקרב הסטודנטים יכולה להיווצר אווירה חסרת מוטיבציה וקשה כנגד התחום המקצועי אותו הם חייבים ללמוד, שהרי זה אינו מתכתב עם לימודי ולדורף ופעמים רבות גם מלומד אחרת בבתי ספר ולדורף (דוגמה טובה לכך היא תחום המדעים, ששונה מהותית באופן הוראתו ותכניו בבתי ספר רגילים לעומת בית ספר ולדורף). גם בנושא זה יש למורים יכולת השפעה גדולה על הסטודנטים, והרבה תלוי במשמעות שהם מייחסים לרכישת תחום הוראה מקצועי למורים לעתיד בבתי ספר ולדורף (גם אם תחום זה נלמד לעיתים שונה מהנהוג במסגרות של חינוך ולדורף).

הדגש על תחומי האמנות השונים יכול גם הוא להוות מקור לאי הבנות ומחלוקות. המכללה מאפשרת להכשרה ברוח חינוך ולדורף להפנות כשליש משעות ההוראה לתחומים אמנותיים שונים. מדובר על אתגרים בכמה מישורים, ראשית יש להציב במכללה מרצים (אמנים) שעברו הכשרה באמנות ברוח חינוך ולדורף, השונה לעיתים מהותית מהכשרה אמנותית קונבנציונאלית (Howars, 1998), שנית יש ליישם סדר יום וסדרי עדיפויות שונים לגמרי ממה שנהוג במכללה – לעומת סטודנט הלומד במסלול אחר במכללה לומד סטודנט במסלול ולדורף מספר קורסים עיוניים קטן יותר בכדי לאפשר לימודי אמנות כה רחבים ואינטנסיביים, שלישית לפחות בחלק מהתחומי האמנות (אוריתמיה, מוזיקה, ציור) אפשר לעבוד רק בקבוצות קטנות יחסית ומכאן שמדובר על תוספת משאבים. בנקודה זו איני רואה מתח או אתגר מיוחד לסטודנטים במסלול ולדורף, שהרי לימודי האמנות נוספים על תחומי הידע האחרים, "מאווררים" את יום הלימודים ואהובים ביותר על רוב רובם של הסטודנטים. בכל מקרה הם אינם עומדים בכל סתירה ללימודי התואר הרגילים. האתגר טמון לפתח הנהלת המכללה שמאפשרת לסטודנט במסלול לימודי אמנות על חשבון קורסים עיוניים רבים.

נושא נוסף שלא קל לגשר עליו הוא הערכת הסטודנטים. ההערכה המקובלת בלימודים אקדמיים היא בציון מספרי במבחן – שבוחן עד כמה הפנים הסטודנט, עיבד והצליח לבטא מנת ידע מסוימת ברגע נתון – או בעבודה – שבוחנת שילוב מסוים של עיבוד ידע קודם, איסוף של ידע ממקורות שונים, יכולת כתיבה אקדמית ויצירתיות. בכל מקרה מתנקזות יכולות אלו למספר. ההערכה המקובלת במסגרות של חינוך ולדורף יכולה אמנם לכלול מבחנים ועבודות אבל היא מכוונת הרבה יותר לדיאלוג, לשיח, ליצירה אמנותית במדיומים מגוונים (אותה קשה מאד לבטא במספר) ולעבודת צוות של מספר סטודנטים סביב פרויקט מסוים (Gabert, 1961; Barz, 2013, part C). גם הגורם המעריך אינו תמיד המרצה אלא יש שאיפה שהסטודנט עצמו יעריך את עצמו ויקבל משוב וסיוע לתהליכי הערכה עצמית מחבריו וממוריו. הכשרות לחינוך ולדורף שאינן משולבות במכללה אקדמית אינן נותנות כלל ציון מספרי אלא מפתחות כלים של הערכה דיאלוגית: שיחות קבוצתיות, שיחות בין המרצה לסטודנט, הערכה עצמית ומשוב בעל-פה והערכה בכתב בצורת טקסט שמאפיין את העבודה או הפרויקט ועומד על הצדדים החזקים כמו גם על החלשים (שם). בהכשרת ולדורף במכללת דוד ילין מבצעים אומנם חלק גדול מהערכה אלטרנטיבית זו, אולם חייבים להגיע בסופו של דבר, לכל קורס וקורס, גם לציון מספרי.

הציון המספרי היבש והמוגדר מהווה פעמים רבות מקור לתסכול ולאכזבה בקרב הסטודנטים. אלה מצפים מהמרצים בתחומי ולדורף (במיוחד בשטחי האמנות) להערכה אישית, אינדיבידואלית ואיכותית. את הציון המספרי הם אינם יכולים לחבר עם אופני הלמידה הנהוגים בתחומי ולדורף. תסכול מאפיין לעיתים גם את עבודת המרצים, שגם להם קשה להעריך במספרים מדויקים עבודה אמנותית, איכותית ודיאלוגית. אחד הפתרונות שמצאנו ברבות השנים הוא הערכה נוספת, ברוח חינוך ולדורף, כתעודה כתובה שניתנת לסטודנטים (ולעיתים גם למרצים על-ידי הסטודנטים) בסוף כל שנה. בנושא זה מתפשר מסלול ולדורף עם אופן ההערכה המקובל ונאלץ לקחת על עצמו ציונים מספריים כביטוי הסופי של הערכה. פשרה זו אינה קלה ונעשית לעיתים בניגוד להלך הנפש והמצפון הן של המורים והן של הסטודנטים במסלול.

סיכום

סקרנו את הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, המשולבת במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. בכדי להבין הכשרת מורים זו נתנו רקע על עיקרי חינוך ולדורף, על מאפייני הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, הבאנו פרטים על תנאי הקבלה, ליווי הסטודנטים במהלך ההכשרה והערכתם במסגרתה ועמדנו על היחסים המורכבים בין הכשרת מורים לבית ספר ולדורף והכשרה אקדמית.

מהסקירה לעיל ניתן לראות בבירור גם את הפוטנציאל והיתרון של הכשרה משולבת מעין זו (ולדורף ואקדמיה) וגם את ההפסד והחיסרון היכול להיות כרוך בה. היתרונות טמונים באפשרות לשלב באופן מיטבי את האיכויות והכשרים שלימוד אקדמי יכול לתת יחד עם האיכויות שמביא עמו חינוך ולדורף. כפי שראינו כל הכשרה מכוונת לכיוון שונה, השילוב והאיזון בין האיכויות יכול ליצור מצב של "גם וגם". לדוגמא זו ההכשרה היחידה בתחומי חינוך ולדורף בישראל בה מקבלים הסטודנטים לימוד שיטתי ומעמיק בתחום ידע מסוים (מדעים, מורשת ישראל, מתמטיקה, לשון או ספרות), זאת בנוסף על לימודי חינוך כלליים. למרצים נותנת ההכשרה מקום עבודה מסודר על כל התנאים הסוציאליים המקובלים על מורים. בנוסף נותנת ההכשרה גם תעודה לעבודה בבתי ספר ולדורף וגם תואר ראשון רשמי בחינוך ותעודת הוראה המאפשרת עבודה בכל בית ספר ממלכתי בישראל.

החסרונות קשורים גם הם לשילוב בין שתי הגישות: ראשית סכנה שההעמקה בכל כיוון – האקדמי מחד וחינוך ולדורף מאידך – לא תעשה בעומק הדרוש בגלל הניסיון להתפרש ולעבוד בשתי הגישות. בסופו של דבר, ליאור יכולה היתה לבחור וללמוד בהכשרת ולדורף פרטית ואז היתה לומדת רק בגישת ולדורף, אולי מספר שעות רב יותר, ובעיקר היתה יכולה להעמיק יותר למשל באמנויות או בלימודי האנתרופוסופיה. מצד שני היתה ליאור יכולה לבחור ללמוד רק את הכשרת המורים המקובלת, ללא לימודי חינוך ולדורף, ואז היתה קרוב לוודאי מעמיקה יותר בתחום המחקר האקדמי. שנית יש קושי לשלב בין שתי הגישות וליאור תצטרך במהלך ההכשרה למצוא את היכולת בתוכה לעשות זאת. אלו אחרי הכל גישות אידיאולוגיות שונות ולא קל לחברן בתהליך הכשרה פנימי ושלם.

גם היתרונות וגם החסרונות קשורים לשילוב ולאינטגרציה בין שני כיוונים. אלה יכולים מצד אחד להפרות זה את זה ולחזק את היכולות והאיכויות אחד של השני, אבל גם יכולים להחליש זה את זה ולהביא ללמידה שטחית ודלה של שני הכיוונים. השאלה אם-כן שעומדת בפני הכשרה מעין זה היא: כיצד לחזק, להפרות ולשבח את הכיוונים השונים והאיכויות השונות שנמצאים בשני כיוונים אלו: מחד את היכולות הידע האקדמי ומאידך את איכויות חינוך ולדורף על כל המשתמע מהן.

מניסיוני נראה שהמפתח לכך הוא השיח שמתקיים בין הנהלת המכללה ונציגיה לבין ראשי מסלול ולדורף ובין המורים בשני הכיוונים. כאשר שיח זה פתוח, כנה, בעל רצון טוב ונכונות להקשבה וליצירה משותפת זוכים הסטודנטים ביתרונות של שני הכיוונים, כאשר השיח מתערער ועולות שאלות של אמון, חשדנות והסתגרות יש סכנה ששני הכיוונים יחלשו והסטודנטים יעברו הכשרה חלקית וחסרה בשני הכיוונים.

ביבליוגרפיה

- Aloni, N. (2007). *Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Kluwer Academic Publishers: London.
- Barz, H. (Hrsg.). (2013). *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer – Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Springer: Wiesbaden.
- Bortoft, H. (1996). *The Wholeness of Nature: Goethe's Way toward a Science of Conscious Participation in Nature*. Lindisfarne Press.
- Campbell, J. (2008). *The Hero with A Thousand Faces*. Novato-California: New World Library.
- 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). *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.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Eisner, Elliot W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *The encyclopedia of informal education*.
- Gabert, E. (1961). *Lehrerbildung im Sinne der Paedagogik Rudolf Steiners*. Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Hofrichter, H. (2002). *Waldorf – The Story behind the Name*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Howard, M. (1998). *Art as Spiritual Activity: Rudolf Steiner's Contribution to the Visual Arts*. Anthroposophich Press: Barrington.
- Krishnamurti, J. (1987). *Education and the Significance of Life*. Conversation 51.
- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lievegoed, B. (2003). *Phases: The Spiritual Rhythms of Adult Life*. Rudolf Steiner press: Forest Row.
- Nobel, A. (1996). *Educating Through Art: The Steiner School Approach*. London: Floris.
- Rawson, M. (2010). Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. *RoSE*, Volume 1 Number 2, pp. 26-42.
- Richter, T. and Rawson, M. (Editors). (2012). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Floris Books: London.

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

Steiner, R. (1947). Knowledge of the Higher Worlds and Its Attainment. London: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1964). The Philosophy of Freedom. London: Rudolf Steiner Press.

Steiner, R. (1965). The Education of the Child in the Light of Anthroposophy. 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. (1977). Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1978). Menschenerkenntnis und Unterrichtgestaltung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1980). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Paedagogik. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

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

Steiner, R. (1984). An Introduction to Eurythmy. New York: Steiner Books.

Steiner, R. (2008). Theosophy: An Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man. New York: Steiner Books.

Steiner, R. (2010). Der Paedagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Paedagogik. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Volker, F. (2012). Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft: Ein Überblick. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

Wiechert, C. (2012). Du sollst sein Rätsel lösen. Verlag am Goethanum: Dornach.

Zander, H. (2007). Anthroposophie in Deutschland. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.