

הסיפור בבית ספר וולדורף: משמעות, עקרונות ומתודה

תקציר:

מאמר זה עוסק במשמעות של סיפורים להתפתחותם של ילדים וכיצד עושים בהם שימוש בבתי ספר וולדורף (אנתרופוסופיים). משמעות הסיפור ככלי חינוכי מתוארת תחילה ומתוך כך הבנת ערכם החינוכי והאנושי, במיוחד עבור ילדים בגילאי בית ספר יסודי. בהמשך סוקר המאמר את השימוש בסיפורים במסגרת העבודה החינוכית ברוח חינוך וולדורף. בזרם חינוכי זה הסיפור משמש אמצעי מתודי עיקרי להעברת מושגים מופשטים, לתמיכה בהתפתחות הילדים ובליווי אתגרים מחיי הכיתה ובית הספר, ולא פחות - כאוצר נפשי של תמונות ותהליכים היכולים לסייע לילדים בהבנת העולם ולהקנות משמעות לחייהם.

Summary:

The subject of the article is the meaning of stories for the development of children and how they are used in Waldorf (anthroposophical) schools. The meaning of the story as an educational tool is described first and consequently an understanding of their educational and human value, especially for elementary school-aged children. Later, the article reviews the use of stories in the framework of educational work in the spirit of Waldorf education. The story serves in this educational stream as a main methodical means of conveying abstract concepts, supporting the development of children and accompanying different challenges from classroom and school life, and no less in itself as a kind of mental treasure of images and processes that can help children understand the world and impart meaning to their lives.

הסיפור בבית ספר וולדורף: משמעות, עקרונות ומתודה

מספרים על רבי נחמן מברסלב שאמר: "אין לך דבר משיב נפש, מטהר לב, מעמיק מחשבה ומקרב לאבינו שבשמים מסיפור מעשיות".

האדם הוא תמיד מספר סיפורים. הוא חי מוקף בסיפוריהם של אחרים, הוא רואה כל דבר שקורה לו דרך סיפורים אלה, והוא מנסה לחיות את חייו כאילו הוא מספר סיפור.

(ד"ן פול סרטור)

מבוא

בפרסומים אקדמיים על סיפורת בחינוך וולדורף נכתב מעט מאוד בעברית, וזאת רק בספרים שהוציא מחבר מאמר זה (גולדשמידט, 2010, 2016, 2019, 2021). בספרים אלו הוזכר הנושא בצורה כללית וללא התבוננות מעמיקה הקשורה גם להשפעה המיטיבה של סיפורת על התפתחות הילד, וגם לא על תוכנית הלימודים בתחום זה. מאמר זה מנסה להשלים חוסר זה.

המאמר מדגיש את המשמעות הרבה של סיפורים עבור התפתחותם של ילדים ומתוך כך את החשיבות והמקום המרכזי שיש לסיפורת בזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי". בדרך חינוכית זו מהווה הסיפור כלי הוראה מרכזי, הן בפני עצמו כנושא משמעות ומהות חינוכית והן כאמצעי מתודי ללימוד התכנים השונים. הסיפור מהווה כך מעין גשר בין המושג המופשט לבין החוויה הנפשית מלאת הדמיון של הילדים אתם עובדים.

א. משמעות הסיפור להתפתחות הילד

קיימת שפה עתיקה, שפה בה שוחחנו זה עם זה מאז התהוות המין האנושי, שפה בעלת משמעות ועומק שנשכחה, כך טוען אריך פרום בספרו **השפה שנשכחה** (פרום, 1951). "זוהי שפה אוניברסלית, היחידה שפיתח אי פעם המין האנושי, והיא משותפת לכל התרבויות לכל אורך ההיסטוריה" (שם, עמ' 12). יש לפענחה על מנת להבין את "משמעות המיתוסים, אגדות העם והחלומות" (שם). פרום טוען ששפה זו חשובה ביותר גם לאדם המודרני, הוא ששכח אותה, משום שרק היא יכולה להובילו לעמקי הלא מודע שלו עצמו ומשם להכרה עצמית.

בחינוך ולדורף רואים חשיבות רבה ל"שפה עתיקה" זו כדרך להגיע לנפשם של הילדים בגילאים הצעירים. זוהי שפה מלאת דמיון, רגש ואינטואיציה והיא יכולה להיות נקודת מפגש בין במחנכים לילדים כמו גם בין החומר הלימודי לנפש הילד (גולדשמידט, 2019; שטיינר, 1987).

איגן בספרו החשוב **חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית** (2009) מתאר שפה זו במונח "הבנה מיתית" ומאפיין אותה בקריטריונים כמו הבניה בינארית, פנטזיה, חשיבה מופשטת, מטפורה, מקצב, נרטיב ודימויים. לטענתו, תהליכי הבנה, הן בתולדות האנושות והן בחיי היחיד במהלך ילדותו, עוברים ארבעה שלבים מובחנים: הבנה מיתית, הבנה רומנטית, הבנה פילוסופית והבנה אירונית וסומטית. לזירוז תהליכי למידה הקשורים להבנות הבוגרות בלבד, ללא התייחסות לדרכי ההבנה של הילד בשנותיו המוקדמות, כפי שנעשה בבתי הספר כיום, יש מחיר כבד: "האמונה הנוחה על פיה כל רווח במיומנות מושג בלי מחיר ובלי הפסד פוטנציאלי פשוט איננה משכנעת... זהו, לדעתי, המצב בו אנו מצויים, אנו מאבדים הרבה יותר מכפי שצריך לאבד" (שם, עמ' 80). בין השאר מאבדים הילדים, לטענתו, את הקשר הישיר והאינטואיטיבי עם העולם, זהו "תהליך של הינתקות מעולם הטבע בשל השתלטות הרציונאליות" (שם, עמ' 120).

לפיכך, טוען איגן, עלינו להפסיק לראות בתוכנית הלימודים גוף של ידע רציונלי ומיומנויות טכניות, משום ש"הילדים מבינים את ההתרחשות סביבם באופן מיתי", ולכן יש לדבר אליהם בשפתם: "הבניית סיפורים כמאפיין הבולט של הבנה מיתית", הווה אומר שעלינו להפוך את תוכנית הלימודים ל"מערך של סיפורים גדולים"... ולהתייחס למורים בבית הספר היסודי כ"מספרי הסיפורים של התרבות שלנו" (שם, עמ' 87). הוא מסכם: "רציונליות היא צורת מחשבה קשה, חישובית ועקרה, המבצעת דה-הומניזציה של האדם ואינה מסבירה פנים למיתוס, לרומנטיקה ולגוף" (שם, עמ' 170).

באורח דומה מאוד כתב ודיבר גם רודולף שטיינר (1861-1925), מייסד חינוך וולדורף. הוא מביא בכתביו החינוכיים גם הוא את הסיפורת כאחד האמצעים החשובים ביותר לטיפול תהליכי חינוך והוראה (גולדשמידט, 2010; כהן, 1983; שטיינר, 1987). שטיינר עודד את הגננות והמורות לעשות שימוש בסיפורים ובתמונות פנימיות כדי "לדבר אתם בשפתם הם" (שם).

בטלהיים (1994) רואה את חשיבות הסיפורים קודם כל כאמצעי להקניית משמעות לחיי הילדים, המוקנית קודם כל על ידי המבוגרים בסביבת הילד ו"שנייה בחשיבותה היא המורשת התרבותית, אם מנחילים אותה לילד בצורה הנכונה, והספרות היא הנושאת מידע זה בדרך הטובה ביותר" (שם, עמ' 10). בטלהיים מדגיש את חשיבות האגדות, המיתולוגיה וסיפורים דתיים להתפתחות התקינה של הילד - "אלו מזינים את דמיונו... ועונים על שאלותיו החשובות והם מהווים בעת ובעונה אחת אמצעי חברות עיקרי" (שם, עמ' 26).

את חשיבות הספרות לתהליך החינוכי מתאר כהן במילים: "הספרות מוסרת לקורא ניסיון נפשי על ידי שיתוף, כלומר, הניסיון הנפשי המגולם בספר שב ומתחיה בנפשו של הקורא ומכאן השפעתו הישירה והרבה על הקורא וערכו החינוכי החשוב" (כהן, 1974, עמ' 63). כהן ממשיך ומתאר חוויה זו: "הקורא חודר את המציאות המתוארת, מתערה בה וחי אותה. הוא מזדהה

עם הגיבורים ועשוי לסגל לו את חוויותיהם וערכיהם" (שם). גם הוא שם דגש על גיל הילדות בהקשר זה ומציין את דברי אברהם מינקוביץ: "בגיל הילדות אפשרית הזדהות רק עם דמות אנושית חיה או ספרותית ולא עם רעיונות מופשטים" (שם, עמ' 64).

בספריו ובמאמריו (כהן, 1974; 1990) כהן מציין כמה צרכים להם עשויה הספרות לתת מענה פסיכולוגי והתפתחותי: הצורך בביטחון חומרי, בביטחון אמוציונאלי, בתחליפי מציאות, בקתרזיס, בביטחון רוחני, בהזדהות, בהעשרה אינטלקטואלית, בעצמאות ובהכרת הערך העצמי, בהתגברות על קשיים, בהשתייכות, בזיקה של אהבה, בהעשרה לשונית, בסיפוק אסתטי ועוד.

קו ההתפתחות משמש בחינוך ולדורף ציר מרכזי להבנת הילד ולדרכי הפעולה במישורים החינוכיים השונים (שטיינר, 1987; ראה גם גולדשמידט, 2019). בהקשר זה מציין שטיינר את אמצע הילדות, גילאי 5, 6 עד 13, 14 כתקופה בה קיימת רגישות מיוחדת לתמונות פנימיות¹, לדימויים ולמסרים הניתנים דרכם (שם). בתקופת חייהם זו מפתחים הילדים את חוויתם הרגשית-מוסרית ואת עולם הדמיון והיצירה ואיכויות אלו קשורות ישירות, לפי שטיינר, לסיפורים ולתמונות פנימיות (שם, ראה גם Goldshmidt, 2017).

ב. יישום תחום הסיפורת בבית ספר וולדורף

ב.1. סיפורים כנרטיב חינוכי-מוסרי

מתוך הבנת חשיבות הסיפור ומשמעותו כאמצעי מרכזי בהבניית תפיסת העולם הרגשית-מוסרית של ילדים ובמיוחד בגילאי בית הספר היסודי, שטיינר המליץ לשלב סיפורים כחלק משמעותי מתוכנית הלימודים (גולדשמידט, 2016; Richter, 2006). בעבודתו כמנהל וכמדריך פדגוגי בשנות הייסוד של בית הספר (Hemleben, 1984) שטיינר עיצב תכנית לימודים ייחודית לתחום הסיפורת, החל בגן הילדים ועד סוף כתה ח' (גולדשמידט, 2016; Richter, 2006). הוא המליץ, במיוחד בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, לספר כל יום סיפור, כך שתהליך סיפורי יעבור כחוט השני דרך ימי השבוע וחודשי השנה וילווה את התלמידים בצמיחתם ובהתפתחותם.

בית ספר וולדורף הראשון נוסד בגרמניה ב-1919 ומאז ששטיינר קבע לו תכנית לימודים, עברה תכנית זו במהלך השנים גם בתחום הסיפורת, ועם התפשטות חינוך וולדורף לתרבויות, לשונות, עמים וארצות על פני כל הגלובוס, התאמות ושינויים רבים. בכל תרבות, שפה ואקלים מנסים מחנכי וולדורף לקשר תכנית זו למיתולוגיה המקומית, לסיפורי העם ולמסורות

¹ "תמונות פנימיות" – הכוונה לתמונות שאנו יוצרים בדמיוננו על סמך תוכן סיפורי מסוים. המיוחד בהן הוא שהן נעשות על ידי האדם (הילד) עצמו ואצל כל אדם ואדם הן שונות. זאת לעומת תמונות ממדיה טכנולוגית שמובאות כבר שלמות לדמיוננו וחיות בו ללא כל מאמץ פנימי. ועוד: תמונות מסכים הן אחידות, אותן תמונות אצל כל אדם...

המסוימות בהן חיים הילדים (גולדשמידט, 2019). עם זאת, מתוך הבנת עקרונות ההתפתחות עליהם נשען המעשה החינוכי בבית ספר וולדורף יש גם קווי דמיון בין ארצות ותרבויות שונות.

תוכנית הלימודים של בית ספר וולדורף בישראל²:

כיתה א – אגדות ומעשיות עם מעמים ותרבויות מגוונות, סיפורי המקרא בצורה חופשית בהקשר של חגים ומועדים.

כיתה ב' – משלי חיות, סיפורי חיות וטבע, סיפורי צדיקים ואנשי מופת הקשורים לתרבות, למסורת ולדת ממנה באים הילדים.

כיתה ג' – סיפורי התנ"ך כסיפורת, מתחילת ספר בראשית ועד סוף ספר שמות. הסיפורים מסופרים בצורה חופשית, בדרך-כלל מפי המורה, עדיין ללא קריאה בתנ"ך עצמו.

כיתה ד', ה' – מיתולוגיות של עמים שונים, בדגש על מיתולוגיה יוונית ומזרח תיכונית.

כיתה ו' – סיפורים היסטוריים.

כיתה ז', ח' – המשך סיפורים היסטוריים, ביוגרפיות של אנשי מופת, מדענים, מגלי עולם, ממציאים ומנהיגים.

העיקרון המנחה תכנית לימודים זו הוא שסיפורים לילדים בתקופת בית הספר היסודי מהווים אמצעי חשוב ללמידה, להבנה, להזדהות ולפיתוח מוסרי וערכי. לפיכך יש להתייחס לתחום הסיפורת כמו לכל לימוד אחר: לטפחו, להקצות לו מקום וזמן ולהביאו לילדים באופן הרציני והמעמיק ביותר.

מטרה נוספת של תכנית הלימודים בסיפורת היא להעשיר את תמונת העולם של התלמידים בתמונות חיות ובתהליכים דינמיים באופן המתאים להם ולחוייית עולמם (איגן, 2009; כהן, 1990). בכתביו (ראה למשל Steiner, 1956) שטיינר טען, שרצוי שילדים ירכשו קודם את תוכן העולם בסיפור ובמשל ורק אחר-כך, מגיל ההתבגרות ואילך, יחדרו תמונות פנימיות אלו בהבנה וחשיבה מופשטת. להבנתו יש שלבים התפתחותיים ברורים בהתפתחות הילד, והשלב בו נמצאים ילדי בית הספר היסודי, במיוחד בכיתות הנמוכות, הוא שלב של דמיון, יצירתיות ועולם פנימי מאוד עשיר ותמונתי. ככל שנרחיב, נעמיק ונעשיר עולם פנימי זה, עדיין ללא הבנת מושגיות, כך נטפח ונחזק את נפשם של הילדים בגילאים אלו. מכאן שהוא המליץ לא ללמד מושגים מופשטים בגיל המוקדם, ואם אין ברירה רק באמצעות תמונות, סיפורים ודמיון (גולדשמידט, 2019; שטיינר, 1987).

² תוכנית הלימודים מובאת פה בקצרה רק לשם התרשמות, להרחבה ראה: גולדשמידט, 2016; Richter, 2006.

בבית ספר וולדורף נהוג ללמד את תחומי הידע השונים בתקופות לימוד לאורך כמה שבועות, כך שאותו תחום נלמד יום אחרי יום בשיעור ארוך בבוקר (לרוב בין השעות 8:00 – 10:00). תחומי הלימוד מתחלפים כך במחזוריות של שלושה-ארבעה שבועות והתלמידים לומדים למעשה תחום אחד בלבד בצורה מרוכזת ואינטגרטיבית כל יום (אדמונד, 2003; גולדשמידט, 2019). בכיתות הראשונות, א – ד, נהוג לספר את הסיפורים בצורה חופשית, עד כמה שאפשר ולא בקריאה מהספר עצמו, בחלק האחרון של "שיעור התקופה" או בשיעור האחרון באותו יום. הסיפור ב"צורה חופשית" מאפשר אלתור, יצירת קשר עין עם התלמידים, הרחבה או צמצום במקומות מסוימים, התייחסות לשאלות התלמידים ויצירת שיח כיתתי. החלק הסיפורי בשיעור מתחיל בדרך כלל בשיח כיתתי על תוכן הסיפור מיום אתמול או מהשיעור שעבר, בהעלאת נקודות חשובות, נמשך בשאלות ובסוגיות המעודדות שיחה על ערכים ומוסר. רק אז ממשיכים בסיפור. אם נותר זמן, ניתן גם לצייר תמונות מהסיפור, להציג סצנות או לחבר סיפורים קטנים הקשורים אליו.

ב.2. סיפורים כמתודת הוראה

בפני כל מורה ניצב אתגר הגישור בין תוכן או מיומנות כלשהם שרוצים להעביר לבין נפש הילד, אכן אתגר מורכב. בבית הספר חווים תלמידים רבים פער, נתק או תהום ממש בינם לבין ההתרחשות בכיתה וחומרי הלימוד. שאלת המתודה היא שאלת הגשר, זוהי למעשה אומנות בניית גשרים נפשיים ורוחניים לנפשות הילדים וגם לנפש שלי עצמי (גולדשמידט, 2019). בחינוך וולדורף הסיפור נועד לשמש גשר – כל אדם בכל גיל, ארץ ותרבות יכול לחוש רגש כלשהו בשומעו סיפור הנוגע ללבו, עמו הוא מזדהה ודרכו נפתחת נפשו. הילד מטבעו שרוי בעולם פנימי יותר, סגור יותר וסובייקטיבי יותר מהמבוגר. בעולמו הפנימי, לפחות עד גיל מסוים, חלים עדיין חוקים אחרים מאלה המתקיימים בעולם המבוגרים. הסיפור פונה ישירות ובטבעיות לנפש הילדים, ועשוי לשמש כלי חינוכי עוצמתי להעברת ידע (שם, ראה גם כהן, 1990).

בבית ספר וולדורף, ובמיוחד בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, הופך כל תוכן לימודי תחילה לסיפור והמורים כפי שמציע איגן ל"מספרי הסיפורים של התרבות שלנו" (2009, עמ' 87). תלמידים לומדים מידי יום ביומו תכנים מופשטים השייכים לתרבות הבוגרת: סמלי האותיות ומספרים, חוקי הדקדוק, כללי חישוב ונוסחות מתמטיות, חוקי מדע ועוד ועוד. מושגים מופשטים אלו נרכשו במהלך התרבות האנושית במשך אלפי שנה ובמאמצים של אלפי אנשים. הציפייה שילדים בגילאי 6 עד 12 יפנימו מושגים אלו ויהפכו אותם למיומנויות היא בלתי מציאותית עבור ילדים רבים ולרוב קשה ואפילו מתסכלת. כאשר כופים זאת בסמכות אוכפת ובסיוע הכוח הממסדי של מערכת בית הספר, עלולות להיות לכך השלכות קשות (איגן, 2009; הולט, 1974; קון, 2002). רגישותם של ילדים לסיפורים ולתמונות פנימיות בתקופה זו

והזדהותם עם הסיפורים יכולה להוות גשר אל המושגים המופשטים, להקל את תהליכי העיכול וההפנמה שלהם ולידד את התלמידים עמם (גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987).

מתוך גישה התפתחותית זו נקראים המורים בבית ספר וולדורף ליצור סיפורים כמבוא לרכישת המושג המופשט, מעין חיבור מקדים לתוכן הנלמד, תחילה באמצעות תמונות פנימיות. לדוגמה:

אותיות הא"ב נלמדות כל אחת ואחת בתהליך תלת יומי הכולל סיפור מלא חיים ביום הראשון, ציור של הסיפור ביום השני ו"שליפת" המושג (האות) מתוך הציור ביום השלישי. כך למשל אפשר ללמד את האות ע מתוך סיפור על עץ, ציור של עץ ואז להוציא את צורת האות מתוך צורת ענפי העץ; את האות א ניתן ללמד מתוך סיפור על אדם הנושא ידיו אל השמש הזורחת וציורו ואז הוצאת צורת האות מתוך דמות האדם; מתוך סיפור על השמש וציורה אפשר להוציא את האות ש וכך הלאה. סימני החשבון (+ - X): יכולים להילמד מתוך סיפור על ארבעה גמדים שעוזרים לאנשים לחצות גשר (=); את לימוד הזמנים בלשון (עבר-הווה-עתיד) יכולים להקדים בסיפור וציור על נהר זורם או של עץ במהלך עונות השנה.

יצוין, שבבית ספר וולדורף אין ספרי לימוד מקובלים והמורים יוצרים את תהליכי הלימוד מתוך הקשר הנבנה בינם לבין תלמידיהם. מכאן שהסיפורים לכל נושא אינם קבועים אלא נוצרים בכל מקרה לגופו ובהתאמה לילדים המסוימים שעמם עובדים. מכאן, שהדוגמאות לעיל עשויות כמובן להשתנות מכיתה לכיתה, ממורה למורה (גולדשמידט, 2019, 2010).

3.ב. סיפורים מוסריים / מטפוריים

הקשר העז של ילדים לסיפורים וההזדהות בה הם מפנימים את תכני הסיפור ותהליכיו יכולים לסייע גם בטיפול בסוגיות של התפתחות ומוסר שהסיפורים מביאים (מגד, 2001; Mellon, 2019). במסגרות חינוך וולדורף נעשית עבודה חינוכית במישורים שונים בתחום זה. המחשבה העומדת מאחורי עבודה זו היא, שניתן להיעזר בכוחות ההזדהות וההפנמה עמם ילדים מקשיבים לסיפור כדי לטפח ולעודד כוחות וכשרים בנפשם (שם, ראה גם: גולדשמידט, 2019; כהן, 1990). המחנכים מנסים להתאים סיפור או לכתוב וליצור סיפור המתאים לאתגר הניצב בפני הילד. סיפור זה מסופר לילד עצמו או לכל מסגרת הכיתה, במידת האפשר רצוי לחזור עליו שוב ושוב, וכך הוא עשוי לעורר כוחות ריפוי והתגברות בנפש הילד (מגד, 2001).

"סיפורים מוסריים" או "מטפוריים" מסופרים לתלמידי הכיתות הנמוכות בבית ספר וולדורף בהתאם לנסיבות במקרים רבים. הם יכולים לסייע הן לעבודת הכיתה כולה, בטיפוח אווירה חברתית חמה וקשרים חברתיים ובהתרת משברים וקשיים מסוגים שונים. כמו כן המחנכים מספרים סיפורים המותאמים ומכוונים לילד מסוים או לקבוצת ילדים בכיתה. בדרך כלל עדיף

בגילאים הנמוכים שהילדים לא יהיו מודעים לאילו ילדים ולאילו מטרות בדיוק מסופר הסיפור, כך שיפעל וישפיע במעמקי הנפש הלא מודעת של הילדים (גולדשמידט, 2019).

דרך פעולה נוספת היא לכתוב וליצור סיפורים במסגרת הערכות סוף שנה עבור ילדי כיתות א' עד ג'. המחנכים כותבים ולעיתים גם מציירים ומאיירים סיפור, המביא באופן מטפורי ותמונתי את תמונת הילדה ואת האתגרים העומדים מולה. כך מקבלים הילדים הערכה סיפורית-תמונתית שאינה מובאת ישירות לכוחות התודעה אלא יכולה לפעול בתחום הפחות מודע (גולדשמידט, 2010).

בכיתות גבוהות יותר של בית הספר היסודי נעזרים בבתי ספר וולדורף פעמים רבות בשירים קצרים שהם מעין סיפור קצר, טקסטים הפונים במכוון לאתגרים הניצבים בפני הילד. שירים אלו נכתבים לילדה מסוימת וניתנים לה ביום ההולדת או כחלק מתהליכי ההערכה בסיום השנה. לדוגמה:

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,
הולכים, סובבים באין ספור פיתולים.
עולים לגבהים של שיאים מושלגים
יורדים לתהומות של אש שלהבות.

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,
דרכי מתפתלת בין אלף שבילים,
נפגשת, נפרדת, חוצה ידידים,
שומרת תמיד על נתיב משלה.

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,
שונה ומיוחדת מכל הדרכים,
תוביל גם אותי עם כל השבילים
לצומת מפגש של אחווה ושלו.

שורשיו עמוק חודרים	כחול רקיע מעליו
קצות עליו בעננים,	אדמה שחורה תחתיו-
ברוש ניצב איתן,	ברוש ניצב זקוף,
גשר זקוף קומה	קרן שמש ירוקה
בין שמיים לאדמה.	בין אור לאפלה.

רוחות, סופות וסערות
נושבות, מכות ומאימות,
ברוש ניצב איתן,
לצד נוטה, מרכין ראשו
יחזור תמיד לאיזונו.

ארחיב כאן מעט על השירים האישיים. המחנכות בבתי ספר וולדורף עוברות הן במהלך ההכשרה והן בהשתלמויות מורים לימוד ואימון מעמיקים בכתיבת סיפורים ושירים, בהבנת הסמלים והתמונות המופיעות בסיפורים ובהתאמה של תמונה או תהליך סיפורי לילדה מסוימת, לקשייה ולאתגרים העומדים מולה. הכשרה זו מאפשרת למחנכות ליצור סיפורים ו/או שירים לילדה מסוימת בהתאם לשאלות, לצרכים ולבקשות הפנימיות שלה עצמה. שירים וסיפורים חינוכיים אלו יכולים להיכתב במסגרת סדנת כתיבה בבית הספר לקראת סוף השנה וכתיבת התעודות, בעבודה משותפת של כמה מחנכות תוך כדי משובים הדדיים או בתהליך אישי בו המחנכת שמה לנגד עיניה את הילדה אליה היא מתכוונת ומנסה להתאים בעיני רוחה את התמונה הפנימית, את הסיפור, את התהליך הרצוי והמיטיב עבור ילדה זו. בדרך כלל יכלול

התהליך הסיפורי מעין מצב התחלתי המדמה את האתגר הניצב מול הילדה בשפה תמונתית, חציית האתגר והתגברות עליו והגעה למצב יותר טוב ושלים.

את השיר או הסיפור נותנים בדרך-כלל בטקס קצר ביום ההולדת של הילדה או עם חלוקת התעודות בסוף השנה.

ועוד: יש מסורת של עבודה תהליכית של הכרת השיר או הסיפור ושל התוודעות הילד. ה. לסיפור הניתן לה. כך למשל ממליצים להורים לספר את הסיפור או לקרוא את השיר לילדה לפני השינה לאורך תקופה מסוימת. כמו כן הילדים מספרים או קוראים את השיר הניתן להם בקול, בדרך-כלל אחת לשבוע לפני כל ילדי הכיתה בטקס קצר. כל ילדה קוראת אם-כן את השיר הניתן לה על-ידי המחנכת פעם בשבוע לפני כל הכיתה. באופן זה גם היא וגם שאר ילדי הכיתה מתחברים לשיר, מפנימים אותו ויכולים לשאוב ממנו כוחות.

הכוונה היא להשתמש בכוחות הריפוי הטמונים בסיפור. כוחות אלו מועצמים אם הסיפור נכתב עבור ילדה מסוימת או עבור קבוצת ילדות. תמונות הסיפור מופנמות למעמקי נפש הילדים ויכולים לעורר בקרבם כוחות התגברות, העצמה ואופטימיות (כהן, 1990; מגד, 2001; Mellon, 2019).

ג. הכשרת המורים בתחום סיפור וחיבור סיפורים

כפי שעולה מהתיאורים לעיל, מורים בבית ספר יסודי ברוח חינוך וולדורף עובדים בצורה אינטנסיבית ויום-יומית עם סיפורים: יצירת סיפורים וסיפורם כמתודת הוראה עיקרית, כאפשרות של הבאת כוחות ריפוי לבעיות ואתגרים בתחומי עבודת הכיתה, כתמיכה בהתפתחותם של ילדים וכאמצעי הערכה. מכאן עולה שסיפור סיפורים וחיבורם הוא חלק חשוב בהכשרת ההוראה בבתי ספר וולדורף. ואכן, נושא הסיפורת עובר כחוט השני בהכשרת מורים ברוח חינוך וולדורף וזאת מכמה וכמה היבטים (Gebert, 1961; Richter & Rawson, 2012).

ראשית, הסטודנטים לומדים ומעמיקים ברקע הפסיכולוגי והרוחני של מיתולוגיות, סיפורי עם ונרטיבים של עמים ותרבויות, הן כדי להכיר סיפורים מגוונים ושונים והן כדי לרדת לעומק הסמלים והתהליכים המוצפנים בהם. הבנה זו עשויה לתרום עומק ומשמעות למספר עצמו, לחבר אותו לסיפורים וכך להביא השראה גם לילדים המקשיבים.

שנית, הסטודנטים מתאמנים בסיפור סיפורים בצורה חופשית, ללא טקסט, ובאופן שיתאים להתפתחות הילדים לאורך השנים. הסיפור החופשי מאפשר יצירת קשר עין עם התלמידים, שינוי ואלתור והרחבות ואו צמצום של הסיפור בהתאם לקבוצה עמה עובדים. בעבודה סדנאית עוברים הסטודנטים בשנות הכשרתם אימון בסיפור סיפורים בצורות שונות.

שלישית, הסטודנטים יוצרים סיפורים ומתאמנים בחיבור סיפורים בסגנונות שונים ובהתאמת הסיפורים לחומרי למידה, לאתגרי הילדים ולקשיים העומדים בפניהם. תחילה יוצרים הסטודנטים סיפורים לעצמם, או לחבריהם לקבוצה ובעבודה משותפת עובדים יחד על שאלת ההתאמה, ההכוונה וההשפעה של הסיפורים על עצמנו ועל חברינו. אחר-כך מתאמנים בכתיבת סיפורים עבור ילדים אתם עובדים או אלה שצופים בהם בבית הספר. למעשה נמשכת התאמנות זאת לכל אורך ההכשרה, שנמשכת ארבע שנים, ואחר-כך גם בהשתלמויות מורים כאשר הם נעשים מורים.

סיכום

לסיכום, תחום הסיפורת מהווה מרכיב משמעותי ביותר בעבודה החינוכית בבית ספר יסודי ברוח חינוך וולדורף. הכוונה בחינוך זה היא לנסות ולפגוש את הילדים במקום בו הם נמצאים: גופנית, נפשית ורוחנית ולדבר אליהם בשפתם הם (אדמונדס, 2003; גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). נפשם מלאת הדמיון והרגש של הילדים בתקופה זו רגישה לתמונות פנימיות ואלו יכולות להוות אמצעי חינוכי ולימודי ראשון במעלה. מכאן השימוש האינטנסיבי בסיפורים בבית ספר וולדורף ומכאן ההכשרה המעמיקה בתחום סיפור סיפורים, חיבור ויצירת סיפורים והבנת הסמלים והתהליכים בסיפורים בהכשרת המורים ברוח חינוך וולדורף.

חינוך וולדורף קיים כבר יותר ממאה שנה (בית הספר הראשון נוסד בשנת 1919) וניסיון של עשרות שנים הכולל שורה ארוכה של מחקרים על בוגרי חינוך וולדורף (גולדשמידט, 2021) מראה שאכן לרוב רובם של בוגרי דרך חינוכית זו יש חוויה לימודית טובה, מהנה ומשמעותית מימי בית הספר היסודי, הרבה בזכות עולם הסיפורים והפנייה לדמיון, לרגש ולחוויה בתקופה זו. יחד עם זאת, הפנייה באמצעות סיפורים, המשולבת בחינוך וולדורף יחד עם דגש רב על אומנות ויצירה בכיתות הראשונות עשוי להוות אתגר כאשר יש לעבור, בגילאים בוגרים יותר, לחשיבה מופשטת חסרת דימויים. שאלה זו של המעבר מחשיבה מלאת דמיון ומלאת רגש לחשיבה מושגית ומופשטת, במיוחד החל מכיתה ה', ויכולה להוות נושא למחקר המשך.

רשימת מקורות

- אדמונדס, פ. (2003). מבוא לחינוך וולדורף – מדריך להורים. תל-אביב: הומני.
- איגן, ק. (2009). חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית. תל אביב: פועלים.
- בטלהיים, ב. (1994). קסמן של אגדות. תל-אביב: רשפים.
- גולדשמידט, ג. (2010). עולמה של הילדות. הרדוף: הוצאת הרדוף.

גולדשמידט, ג. עורך. (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך וולדורף. הוצאת הפורום הארצי לחינוך וולדורף.

גולדשמידט, ג. (2019). חינוך אנתרופוסופי – למידה לאור השקפת העולם של חינוך וולדורף. הוצאת רסלינג: תל-אביב.

גלעד גולדשמידט, (2021). חינוך וולדורף הלכה ומעשה. הוצאת מכון מופת: תל-אביב.

הולט, ג'. (1974) כיצד נכשלים ילדים. רמת גן: מסדה.

כהן, א. (1974). הילד והספרות. עיונים בחינוך, טבת תשל"ד, 2, עמ' 63 – 92.

כהן, א. (1983). ספר ושמו אדם, עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה. (פרק על שטיינר וחינוך וולדורף)

כהן, א. (1990). ספור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה. קרית ביאליק: אח.

מגד, א. (2001). פיות ומכשפות: סיפורים מטאפוריים בטיפול בילדים בסיכון. טבעון: נורד.

פרום, א. (1951). השפה שנשכחה. ירושלים: רובינשטיין.

קון, א. (2002). החינוך שילדינו ראויים לו. תל אביב: פועלים, הקבוץ המאוחד.

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

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

Goldshmidt, G. (2017). On The Unique Place of Art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies*. Volume 3, Issue 8, p 36 – 50.

Hemleben, J. (1984). *Rudolf Steiner*. Rowohlt: Reinberk bei Hamburg.

Mellon, n. (2019). *Healing Storytelling*. London: Hawthorne Press.

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

Richter, T. and Rawson, M. (Editors). (2012). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. Floris Books: London.

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