

חינוך ולדורף ואנתרופוסופיה – יחסים מורכבים

Waldorf education and Anthroposophy - complex relationships

מבוא

חינוך ולדורף (אנתרופוסופי) הנו אחד מזרמי החינוך האלטרנטיביים המבוססים והגדולים הן בישראל והן בעולם. זרם חינוכי זה נוצר מתוך תפיסת העולם האנתרופוסופית מיסודו של רודולף שטיינר ומתבסס על תורה זו. יחד עם זאת, הקשר בין המעשה החינוכי בגנים ובבתי ספר ולדורף לבין תפיסת העולם העומדת מאחוריה מורכב ורב-צדדי, זאת גם מנקודת מבט הפנימית של המחנכים והחוקרים מתוך חינוך ולדורף וגם מנקודת מבט ביקורתית של חוקרים מחוץ לזרם. ואכן חינוך ולדורף היה מושא להתקפות וביקורות רבות במהלך השנים בדיוק על רקע זה.

במאמר זה אנסה להאיר קשר זה ולבאר מצדדים שונים. תחילה אציג בקיצור את קורות חייו ומשנתו של רודולף שטיינר: השקפת העולם האנתרופוסופית ואחר-כך אתאר את הקשר המורכב בין חינוך ולדורף לבין השקפת העולם האנתרופוסופית, זאת גם מנקודת ראותו של מייסד חינוך ולדורף רודולף שטיינר. מדוע וכיצד מהווה קשר זה מושא לביקורת מצדדים שונים יוצג בהמשך. לסיום אציג שתי דרכים המנסות לבאר קשר זה ולהעמידו אל מול הביקורות. כמו כן אנסה להראות את הסכנות והאתגרים העומדים בפני תנועת חינוך ולדורף בהקשר של ביסוסה על השקפת העולם האנתרופוסופית.

שטיינר - אנתרופוסופיה – חינוך ולדורף

רודולף שטיינר (Rudolf Steiner, 1861 – 1925) מדען, פילוסוף, סופר ומיסטיקאי (Barnes, 1995; Hemleben, 1984; Steiner, 1986) ייסד את תורתו: "האנתרופוסופיה" בתחילת המאה העשרים (שטיינר, 1976, 1980, 1995; Zander, 2007). לאחר שעבר שטיינר את מסלול ההכשרה האקדמי המקובל לתקופתו: הכשרה במדעי הטבע ותואר שלישי בפילוסופיה, ועבד מספר שנים במסגרות תרבותיות ואקדמיות מקובלות (כעיתונאי, מרצה, מבקר ספרותי ועורך מדעי), חבר בתחילת המאה העשרים לתנועה התיאוסופית וכעבור זמן קצר נהיה לראש החברה הגרמנית. בשנת 1912, בעקבות חילוקי דעות עם ראשי התיאוסופיה החליט לצאת ממנה ולהקים את התנועה האנתרופוסופית (Hemleben, 1984; Steiner, 1986, chapter 31).

במהלך השנים הבאות ועד מותו ב-1925 כתב שטיינר ספרים ומאמרים והעביר אלפי הרצאות בארצות רבות באירופה על נושאים אנתרופוסופיים שונים (Hemleben, 1984). הפצת הידע ממקור שהוא כינה ה"עולם העליון" או "העולם הרוחי" (שטיינר, 1980, 1995, במיוחד בפרקי המבוא) הפכה לשליחות חייו. את שנות חייו האחרונות הקדיש שטיינר למה שהוא ראה

כהפריית התרבות האירופית באימפולסים רוחניים מתוך האנתרופוסופיה. שטיינר יצר באמצעות הרצאות, מאמרים ועבודה עם אנשים ממגוון תחומים את הבסיס ליצירת אמנות, רפואה, חקלאות, תנועה חברתית, מדעים, חינוך מיוחד וחינוך ברוח האנתרופוסופיה (Zander, 2007; Lachman, 2007).

בכתביו טען שטיינר שרק על ידי התפתחות רוחנית ויצירת מה שהוא כינה "אברי חישה רוחיים" (שטיינר, 1976, עמ' 76) ניתן באמת להבין את האדם והעולם (ראה את ההקדמות ופרקי המבוא בשטיינר, 1976, 1980, 1995; ובמסגרת דיון פילוסופי, שטיינר, 1999). לדעתו העולם המודע לתודעה הרגילה הוא רק חלק זעיר מעולם רחב בהרבה, שבו טמונות התשובות לשאלות העמוקות של הקיום האנושי. הפילוסוף שמואל הוגו ברגמן, ששמע את הרצאותיו של שטיינר וראה את עצמו בין מעריציו (ברגמן, ה. ש. בתוך ההקדמה לשטיינר, 1976, עמ' 9), תיאר זאת כך: "שטיינר טען שכל הווייתנו הידועה... אינה אלא פרגמנטארית, שהיא קטע מהוויה יותר מקיפה... מה שאנו תופסים בחושינו, אינו אלא חלק קטנטן של ההוויה הקוסמית האמיתית בה אנו חיים" (שם). בספריו ובהרצאותיו מנסה שטיינר לתאר ולבאר מציאות קוסמית זו.

שטיינר לא ראה את תורתו כעומדת בסתירה לפרדיגמה המדעית, ולכן גם כינה אותה: "מדע הרוח" (Geisteswissenschaft). מבחינתו של שטיינר ממשיך "מדע הרוח" את הפרדיגמה המדעית שהתפתחה במערב החל מהמאה ה-15, 16, אולם הוא מרחיבה הלאה לתחומי חיים נוספים (Steiner, 1980). האנתרופוסופיה, אליבא דשטיינר אינה שונה מהמדע המקובל בדרכי חקירתה, אלא רק במושאי חקירתה: בעוד שמדעי הטבע חוקרים את הגלוי לחושים, הרי שאנתרופוסופיה חוקרת את הנסתר מן העין ומשאר החושים החיצוניים. הרחבה זו של שטיינר של מתודות מדעי הטבע לעבר התחום הטנסצנדנטי לא היתה מקובלת בזמנו וגם בימינו הקימה עליה מבקרים רבים (Ulrich, 2015; Zander, 2007). בהמשך נראה שגם בתחום החינוך עומדת בדיוק נקודה זו במחלוקת בין שטיינר וממשיכיו לבין חוקרים שונים.

חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של שטיינר, על תקופה של מספר שנים שבה ליווה את בית הספר הראשון כמנהל (Steiner, 1975) ועל ממשיכי דרכו שעובדים וחוקרים בתחום גם בימינו אלו. העקרונות הבאים יכולים לאפיין דרך חינוכית זו:

יישום מחשבה התפתחותית - חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). 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 לטיפוח איכויות 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 (Easton, 1997; Edmunds, 2004).

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; 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 הגילאים 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 (שם, גולדשמידט, 2010).

חשיבות החוויה האמנותית בתהליכי 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. 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 ספר (גולדשמידט, 2010; Edmunds, 2004).

ניהול משותף – רפובליקה של מורים – מראשיתה העמידה תנועת חינוך ולדורף אידאל של "ניהול רפובליקני": שיטת ניהול שאינה היררכית אלא שיתופית, הנותנת לכל מורה אוטונומיה ויכולת השפעה במרכז עבודתה החינוכית. מובן שבארצות שונות יש למגמה זו ביטוי שונה, אולם ניתן למצוא אותה כיום כמעט בכל יישוב חינוכי שעובד בהשראה אנתרופוסופית (גולדשמידט, 2021; Leber, 1991).

הקשר בין חינוך ולדורף לאנתרופוסופיה

חינוך ולדורף נוצר, התפתח ועוצב מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית. שטיינר כתב והרצה על אפשרותה של האנתרופוסופיה להפרות את תחום החינוך כבר בשנים הראשונות של המאה ה-20, יותר כעשור לפני הקמת בית הספר הראשון, כאשר עוד לימד והרצה במסגרת התנועה התיאוסופית:

יש בכוחה של ההתבוננות האנתרופוסופית לתוך מהות האדם לספק אמצעים מעשיים ופוריים ביותר לפתרון של הבעיות החינוכיות של החיים המודרניים.

להלן נבוא להתוות דרך זו בנוגע לאחת מהן – בעיית החינוך (שטיינר, 1987, עמ' 14).

בית הספר הראשון, 1919, נוסד על ידי אמיל מולט (Emil Molt) וזאת כבקשה מפורשת לשטיינר ליצור מסגרת חינוכית מתוך הידע האנתרופוסופי (Barnes, 1995; Richter, 2006). שטיינר עצמו, בעשרות הרצאות ובישיבות המורים, בעת שהיה מנהלו של בית הספר הראשון, הדגיש את הבסיס האנתרופוסופי לפרקטיקה החינוכית שברצונו לייסד ואת החשיבות של ההעמקה האנתרופוסופית של המורים עבור עבודתם (Steiner, 1975, 1980, 1983).

הקשר בין תפיסת העולם האנתרופוסופית לבין חינוך ולדורף בא לידי ביטוי בתפיסה הרוחנית של שטיינר את ישות הילד, וההכרה שבכל ילדה וילד שוכנת ישות רוחנית אינדיבידואלית, מקורית וחד פעמית: "מתוך עולם הרוח, באה אלינו, כמו על כנפי הרוח, הנשמה של האדם" (Steiner, 1983, p 54); בכך שהפציר במחנכים שוב ושוב לעבוד מתוך מה שהוא כינה: "ידע האדם האנתרופוסופי" כמקור להשראה בעבודתם החינוכית (אדמונד, 2003; הוורד, 2007; Goldshmidt, 2017); בהתכוונות של מחנכי ולדורף לשאלת הקרמה וחיים חוזרים, שהנה מרכיב משמעותי בידע האנתרופוסופי (Goldshmidt, 2017); בתפיסה ההוליסטית של חינוך ולדורף; בדגש ההתפתחותי; בהעמדת היצירה האומנותית במרכז תהליכי הלימוד ובטיפול רגשות של יראת כבוד בקרב החניכים עד לגיל ההתבגרות (שם).

אולריך (Ulrich) מסכם קשר עמוק זה במילים:

המסקנה הבלתי נמנעת היא שהאנתרופוסופיה מספקת את מפתח המסטר להבנה של כל המבנה של חינוך ולדורף, מתוכנית הלימוד ועד המעשה החינוכי בכיתה עצמה. מייסד האנתרופוסופיה, רודולף שטיינר (1861-1925) נשאר עד לימינו אלה הדמות העיקרית עבור תלמידי גישה זו (Ullrich, 2015, p. 91).

הזיקה העמוקה בין האנתרופוסופיה לחינוך ולדורף באה לידי ביטוי גם בהכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף (Goldshmidt, 2017a). במסלול ההכשרה לומדים הסטודנטים את ספרי היסוד של שטיינר, מעמיקים בכתביו החינוכיים, מתרגלים את הדרך המדידטיבית-רוחנית האנתרופוסופית ויוצרים ומתאמנים במגוון רחב של אומניות, שצמחו מתוך האנתרופוסופיה (שם, ראה גם Gabert, 1961).

כיצד ראה שטיינר עצמו את הקשר בין השקפת העולם האנתרופוסופית לבין חינוך ולדורף?

כבר בנאום הפתיחה לפני המורים המיועדים, ימים לפני פתיחת בית הספר ולדורף הראשון בשטוטגרט, גרמניה, אוגוסט 1919, הדגיש שטיינר את הקשר בין השקפת העולם האנתרופוסופית לחינוך אותו הוא מייסד: "'בית ספר ולדורף יהיה דוגמה מעשית לכוח

ההגשמה של השקפת העולם האנתרופוסופית" (Steiner, 1980, p. 204). וקצת אחר-כך הסביר כיצד הוא רואה קשר זה:

איננו רוצים לייסד בית ספר להשקפת עולם עם ייסודו של בית ספר ולדורף. בית ספר ולדורף אינו בית ספר להשקפת עולם, בו אנו דוחסים לילדים דוגמות אנתרופוסופיות. איננו רוצים ללמד דוגמות אנתרופוסופיות, האנתרופוסופיה אינה תוכן לימודי, אלא, אנו שואפים ליישום מעשי של האנתרופוסופיה. אנו רוצים ליישם את מה שהושג באמצעות האנתרופוסופיה במעשה החינוכי... החינוך הדתי יינתן במסגרת הקהילות הדתיות השונות. את האנתרופוסופיה אנו ניישם רק במתודות ההוראה. (p 206)

בסוף ימיו, לאחר שניהל במשך חמש שנים את בית הספר הראשון בשטוטגרט וייסד עוד כמה בתי ספר בגרמניה, בית ספר בהולנד ובאנגליה חזר שטיינר לאותו נושא בישיבה עם נציגי מורים משווייץ. שטיינר ממליץ להם לפתח את חינוך ולדורף בשווייץ לא כתנועה בית ספרית עצמאית אלא יותר כמקור השראה לכל בתי הספר הרוצים בכך. זאת משום ש:

הפדגוגיה האנתרופוסופית יצאה מתוך פיתוח מתודי של הלמידה. מדובר בבית ספר מתודי, לא באיזה שהוא כיוון פוליטי, אלא בבית ספר מתודי במובן הענייני והטהור. לא מדובר פה באמונה דתית, לא באנתרופוסופיה במובן של הכרה דתית, אלא בבית ספר מתודי... אמרתי את זה כבר מזמן: המתודה החינוכית עליה מדובר כאן יכולה, בעזרת רצון טוב, להיות מיושמת בכל מקום. (Steiner, 1994, p. 165, 166).

שטיינר רצה לראות את חינוך ולדורף כהוכחה מעשית לכוח המפרה של השקפת העולם האנתרופוסופית. בשנותיו האחרונות השקיע את מירב מאמציו בניסיון להפרות תחומי מעשה ותרבות מגוונים באמצעות הידע האנתרופוסופי (Hemleben, 1984; Zander, 2007). תחום החינוך היה יקר במיוחד ללבו וכך גם ההצלחה של בית ספר ולדורף (Leber, 1999). יחד עם זאת, היה חשוב לשטיינר להדגיש שחינוך ולדורף אינו חינוך להשקפת עולם ובוודאי שלא לאנתרופוסופיה, אלא לחינוך וטיפול האדם השלם ללא קשר לדת או השקפת עולם זו או אחרת (ראה גולדשמידט, 2010; 2021; שטיינר, 2007). מכאן שהכרת העולם האנתרופוסופית צריכה לשמש ככוח מפרה בלבד עבור מורי בית הספר, בכל הקשור למתודות ההוראה, לתנאי המחיה בבית ספר, לאקלימו החינוכי וכיו"ב.

שטיינר ראה אם כן הפרדה או גבול בין עיקרי תורת האנתרופוסופיה לבין הנעשה עם התלמידים בכיתה. הוא לא רצה שידע אנתרופוסופי יבוא לידי ביטוי בכיתות אלא שמתודות ההוראה יקבלו השראה מידע זה. ארחיב בנקודה זו בהמשך.

הביקורת על הקשר אנתרופוסופיה – חינוך ולדורף

חינוך ולדורף נתון לביקורת רבה בעיקר סביב הקשר בינו לבין האנתרופוסופיה. כך לדוגמה אדיר כהן מסכם את הפרק על חינוך ולדורף בספרו "ספר ושמו אדם" (כהן, 1983) במילים:

יש עניין רב בתורתו החינוכית של רודולף שטיינר הן מבחינת מטרתה והן מבחינת דרכיה. וגם אם לא נוכל לקבל את הנחות היסוד שלו... (ז.א. האנתרופוסופיה, ג.ג.) הבנתו החינוכית הרבה ושיטותיו החינוכיות המעניינות תורמות תרומה חשובה למחשבה החינוכית (עמ' 176).

במרחב דובר הגרמנית, בו חינוך ולדורף כבר פועל מעל למאה שנה ומהווה את זרם החינוך האלטרנטיבי המבוסס והגדול ביותר, מכוונת ביקורת החוקרים בדיוק לנקודה זו (Schieren, 2015). קלאוס פרנגה (Prange, 1985, 2005), ארנהרד סקירה (Skiera, 2009), והיינר אולריך (Ullrich, 1986, 1988, 2015), מהמבקרים החריפים של חינוך ולדורף, מציינים בכתביהם, שההסתמכות של חינוך ולדורף על האנתרופוסופיה אינה מדעית וצובעת חינוך זה בקו דתי, מיסטי ואמוני. כך למשל מסכם אולריך את טיעונו במילים:

(חינוך ולדורף) מבוסס לחלוטין על תפיסת האדם והעולם האנתרופוסופית. דבר זה קובע לא רק את מתודות ההוראה, אלא בדרכים מגוונות ולעיתים עקיפות גם את תוכן הקוריקולום ונושאי הלימוד. אף לא זרם אחר מהקנון הקלאסי של החינוך הפרוגרסיבי הוא בעל תרבות, הנשענת כולה על השקפת עולם אחת כחינוך ולדורף (Ullrich, 2015, p.173).

שירן (2015) מסכם את נקודות הביקורת העיקריות שעולות מכתבי חוקרים אלה בהקשר של הזיקה בין השקפת העולם האנתרופוסופית לבין המעשה החינוכי בגנים ובבתי ספר ולדורף:

- חינוך ולדורף נשען על השפעה רוחנית-מיסטית – האנתרופוסופיה - ולכן בבסיסו חסר בסיס מדעי.
- בחינוך ולדורף פועלים המחנכים ללא ביקורת ואינם מבססים את עבודתם על חשיבה הגיונית, אלא אך ורק על כתבי שטיינר וממשיכיו.
- האנתרופוסופיה היא בבסיסה מעין בשורה רוחנית ולכן אין הבדלה בחינוך ולדורף בין אמונה לידע.
- האנתרופוסופיה עושה ניסיון למצוא טוטאליות אחידה של ידע, כך גם בתחומי החינוך, ולכן יוצאת מההקשר המדעי למרחבים שאינם ניתנים לבדיקה וחקירה שכלית.
- בחינוך ולדורף נוטים ליצירת הקשרים סיבתיים על בסיס קרמה וחיים חוזרים (עמ. 140).

אפשר לסכם ביקורת זו בכך שחינוך ולדורף מתבסס בעיקרו על מערכת של דוגמות ואמונות הנובעות כולן מדרך רוחנית – אנתרופוסופיה – שמקורה ברעיונות של אדם אחד. רעיונות, שמקורן מיסטי ומעורפל, ובכל מקרה חסר כל ביסוס מדעי. התשתית של חינוך ולדורף הנה לכן מטאפיזית ואינה ניתנת לבדיקה וחקירה עיונית מדעית. מכאן שליסודותיו של חינוך ולדורף אין כל תוקף מדעי.

שירן מסכם את הבעיה (שם): מהו אם כן המקום של האנתרופוסופיה בחינוך ולדורף? האם יש דרך מדעית מקובלת להתמודד עם בעיה זו?"

במהלך השנים ניסו מחנכים וחוקרים מתחום חינוך ולדורף ואנתרופוסופיה להתמודד בכמה דרכים עם הביקורת על כך שהשקפת העולם האנתרופוסופית אינה עומדת בסטנדרטים מדעיים ולכן חינוך ולדורף נשען על בסיס רעוע, אמוני ומיסטי: 1. הרחבת תחומי המדע ולמעשה שינוי של הפרדיגמה המדעית השולטת כך שתכלול גם ידע איזוטרי (Kiene, 1984; Majorek, 2015); 2. מחקר מדעי והיסטורי בתחומי הידע האיזוטרי תוך השוואות של האנתרופוסופיה לזרמים רוחניים אחרים (Hanegraaf, 2012; Kiersch, 2008; 2011, 2015); 3. יישום כלים ומתודות מדעיים לידע האנתרופוסופי עצמו (Ravagli, 2014; Clement, 2020).

הקונפליקט בין הפרדיגמה המדעית המקובלת לבין השקפת העולם האנתרופוסופית יצרו אומנם דיון פילוסופי מעניין ומעמיק, שיכול להיות חשוב גם עבור השקפות עולם רוחניות אחרות, אבל עבור הביקורת על חינוך ולדורף לדעתי הנו פחות רלוונטי. אסביר זאת בהמשך.

שאלת ההשראה אל מול המתודה

כפי שעולה מהדברים לעיל, שטיינר עצמו ניסה לפתור את הסוגיה בכך שהפריד בין הכשרת המורים והשראתם מתוך כתבים אנתרופוסופיים לבין תוכן ומתודות ההוראה, שמבחינתו אמורים להיות "נקיים" מכל השפעה אנתרופוסופית. האנתרופוסופיה צריכה להיות אך ורק במתודות ההוראה:

העיקרון האנושי בתהליכי החינוך... חייב לבוא לידי ביטוי בבית ספר ולדורף כך שבית הספר אינו מייצג כל השקפת עולם, דת ייחודית או נטייה פילוסופית. במיוחד הדבר חשוב לזרם חינוכי שנולד מתוך האנתרופוסופיה... עלינו לעבוד כך שבשום מקרה לא נהפוך לבית ספר של אנתרופוסופים בלבד או לבית ספר אנתרופוסופי... עיקרון זה של האדם כשלעצמו, לא האדם בראיית השקפת עולם זו או אחרת, חייב להיות העיקרון היחיד של בית הספר בכל הקשור למתודות ההוראה (Steiner, 1986, p. 203).

קו מחשבה זה מוביל כפי שכבר ראינו להפרדה בין השקפת העולם האנתרופוסופית לכשעצמה לבין דרכי ההוראה והתכנים הנלמדים בבתי ספר ולדורף. תפקיד האנתרופוסופיה הוא להוות מקור של השראה עבור המהנכים בלבד ואין עליה לעבור בשום דרך לילדים עצמם. שירן (Schieren, 2015) מבטא השקפה זו במילים:

הנקודה בחינוך ולדורף אינה להיות אמצעי להגשמה מעשית של השקפת העולם האנתרופוסופית... אלא ליצור את התנאים הטובים ביותר להתפתחותם של ילדים ובני נוער: הילדים עצמם במרכז... בתוך הקונטקסט של חינוך ולדורף אין לאנתרופוסופיה מעמד טהור, אלא רק מעמד של אמצעי, היא אמורה לשמש כאמצעי לפיתוח ויצירה של דרך חינוכית טובה (עמ. 145)

אכן, כפי שעולה גם ממחקרי בוגרים (גולדשמידט, 2013, 2016; Randall & Peters, 2021) וגם מניסיוני בשטח, קיימת הפרדה בין השקפת העולם האנתרופוסופית – המיועדת למחנכים (וגם לא לכולם) – והתכנים הנלמדים בבתי ספר ולדורף. תלמידי בית הספר אינם נחשפים להשקפת עולם זו והיא אינה באה לידי ביטוי בשום שלב בתכני הלימוד (שם). מתודות ההוראה ברובן מקבלות השראה מהידע האנתרופוסופי אודות התפתחות הילד, זאת כמעין מטען לא מדובר (עם התלמידים) שהמורים נושאים איתם.

אלא ששאלת התכנים מורכבת הרבה יותר. למרות דבריו החד-משמעיים של שטיינר (ראה לעיל), הוא עצמו, בהרצאותיו ובסמינרים שערך עם מורי בית הספר הראשון מביא לידי ביטוי, בכמה וכמה תחומים, מתודות הוראה הנובעות באופן ישיר מעולם המושגים האנתרופוסופי. כך למשל בהנחיותיו כיצד ללמד את תחום הזואולוגיה בכיתות בית הספר היסודי, כך גם בבוטניקה וכך גם בהיסטוריה (Steiner, 1975b; Richter, 2006). עולם המושגים האנתרופוסופי מעובר למעשה בעקיפין לתלמידים באמצעות מתודות ההוראה. אם ניקח לדוגמה את הוראת עולם החיות בכיתות בית הספר היסודי, כאן מבקש שטיינר לקשר בין האדם לחיה ולהבין את צורתה מתוך צורת האדם. צורת החיות השונות, לדבריו, הן מעין צורות חד-צדדיות של ישות האדם השלמה. מתודת ההוראה שייצג היתה ללמד את צורות החיות השונות מתוך צורת גופו של האדם ומערכותיו השונות. אין מדובר בהוראה של תכנים אנתרופוסופיים במישרין אומנם, אבל מתודות ההוראה מביאות תכנים אלו לידי ביטוי.

אם נרחיב דילמה זו הרי ברור שכל מורה מביא עמו השקפת עולם וזו, בדרך גלויה יותר או פחות, באה לידי ביטוי בדבריו, בדרכי הוראתו ובערכים אותם הוא מעביר. מורים שהשראתם באה מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית יעבירו איכויות וערכים מהשקפה זו לתלמידיהם. דבר שנראה למעשה בכל דרך חינוכית בעלת ייחודיות וזהות ברורה. מכאן אנו עוברים אם-כן לשאלת האידיאולוגיה והחינוך.

החינוך הוא קודם כל ממלכת הראוי; הוא מתחיל בתפיסה של "החיים הראויים" ומעבד אותה למטרות חינוך. החיים הראויים אינם נובעים מהחיים המצויים; הם "מתכתבים" איתם, אך לא מתחייבים מהם... מטרות החינוך מכוננות על ידי אידיאולוגיה או נרטיב מונחי ערכים (הרפז, 2021, עמ' 336).

כפי שכותב הרפז, עוסק החינוך בחיים הראויים. השאלה שנמצאת בבסיס כל תהליך חינוכי היא: מה היא דמות האדם הראויה? וזו אינה שאלה מדעית אלא ערכית. יש כאלו שיגידו אפילו שאלה אמנותית: "קיימת פדגוגיה מדעית, אך העשייה החינוכית אינה מדע אלא אמנות מצפונית" (אוקו, 1973, עמ' 6). מכאן שקיים פער מתמיד בין המעשה החינוכי למחקר המדעי: "אין אפשרות להכריע באופן מלא באמצעות שיטות אמפיריות – שיטות של ניסוי ותצפית – לגבי מהן מטרותיו הראויות של חינוך", אומרת בפתח ספרה נל נודינגס (2012, עמ' 11). המחקר המדעי יכול לשמש בסיס מחשבתי לאידיאולוגיה של המחנכים לאחר שהיא כבר נקבעה, הוא אינו קובע אותה: "למחקר המדעי אין תשובות לשאלה מהו החינוך הראוי. התשובה לשאלה זו הן ביטוי להעדפות של מי שנתן אותה..." (לם, 2001, עמ' 54).

מטבעם מושפעים תהליכי חינוך ולימוד מהשקפת העולם של המחנכים. אלו נושאים אתם, במודע יותר או פחות, את השקפת עולמם וזו משפיעה על חניכיהם. השקפת העולם של המחנכים משפיעה על דרכי החינוך שלהם עצמם וכך כמובן גם על חניכיהם: "יוצא מכאן, שמחנך אינו יכול לפעול פעולה חינוכית אמיתית, אם אינו בעל תפיסה מערכתית של אמונות יסוד לגבי המציאות, האדם והערכים" (אוחנה, 2003, עמ' 243). השאלה מה קובע השקפת עולם זו היא מאוד מורכבת ובכל מקרה למחקר המדעי אין כנראה משקל רב בהכרעה זו:

בני אדם אינם בוחרים בחינוך מסוג מסוים מאחר שהמחקר הוכיח את יעילותו, ודאי שהם אינם בוחרים בו משום שהמחקר הוכיח את "נכונותו". הם בוחרים בו מאחר שאידיאולוגיה המקובלת עליהם הכתיבה להם סוג חינוך זה (לם, 2001, עמ' 54).

לם צועד אפילו צעד אחד קדימה וטוען שאפילו מדעי החינוך עצמם מוטים אידיאולוגית:

בימינו בעידן המדע, רוב אידיאולוגיות החינוך מוסוות כמדעים... תורות החינוך הרווחות בימינו מציגות את מטרותיהן המועדפות כאילו הן מתחייבות מהמחקר המדעי, אם כי למעשה אין הן אלא העדפות אידיאולוגיות של מנסחיהן" (שם, עמ' 52).

השאלה אינה אם-כן אם מאחורי תהליכים חינוכיים או זרם חינוכי עומדת השקפת עולם, היא עומדת שם תמיד. השאלה הנה האם וכיצד משפיעה השקפת עולם זו על התלמידים. במובן זה משמעותית ביותר השאלה: עד כמה מודעים המחנכים להשפעה זו והאם הם מסוגלים לשלוט בה ולכוון אותה למידה הראויה.

הביקורת של מרבית החוקרים על חינוך ולדורף היא שמאחוריו עומדת השקפת עולם לא מדעית, לא רציונאלית ומיסטית. ביקורת זו יכולה בדיוק באותה מידה להיות מופנית לבתי ספר כנסייתיים, בתי ספר חרדים או מוסדות ממלכתיים-דתיים. בכל צורה של אמונה דתית אנו עוסקים בהשקפת עולם לא מדעית, לא רציונאלית ומבוססת אמונה. אבל אין מדובר כאן רק על מערכות חינוך המושפעות או יוצאות מדתות ממוסדות. גם זרמי החינוך האלטרנטיבי האחרים הנם חסרי ביסוס מדעי. כך למשל זרם החינוך הדמוקרטי לא יצא מתוך מחקרים מדעיים או השקפה מדעית אלא מתוך השקפת עולם ליברלית-דמוקרטית, בה כל אדם - כולל ילדים - זכאי לזכות בחירה וליחס שווה בכל תחומי החיים. חינוך מונטסורי גם הוא מתבסס על מחקרה של מריה מונטסורי – כמו בחינוך ולדורף מבוסס על אדם אחד שייסד זרם חינוכי – ובסיסם המדעי מוטל בספק (גולדשמידט, 2020).

חדשנות בתחומי החינוך, פריצות דרך ופיתוחן של מערכות חינוך מוצלחות אינו נובע ממחקרים מדעיים אלא מעבודה חינוכית, בדרך כלל של אנשי חינוך פורצי דרך, המושפעים מהשקפת עולם, רעיונות או תפיסה מחשבתית ייחודית. כפי שראינו, מחקרים מדעיים יכולים לבחון מגמות חינוכיות, לחקור אותן, להשוות ביניהן, הם אינם יוצרים אותן: "כל ממצאי המחקר בתחום החינוך מתקבלים או אינם מתקבלים על דעתם של מחנכים באמצעות מסננים אידיאולוגיים" (לם, 2001, עמ' 47) והוא מסכם מצב זה בראייה היסטורית:

הרטוריקה של המאה העשרים היתה מדהימה בעושרה ואילו המעשה החינוכי היה מייאש בשגרתו. שפע הרטוריקה... זכה לכינוי "התפוצצות המידע"... רק מעט מאוד מכל השפע הזה התבטא במעשה החינוכי או היתה לו השפעה של ממש עליו" (פתח דבר).

מכאן שהביקורת על חינוך ולדורף כנובע מהשקפת עולם מיסטית או אמונית לדעתי אינה רלוונטית. זאת משום שכל תפיסה חינוכית ייחודית יוצאת מתוך השקפת עולם, וזו נשענת בעיקר על כוחות הרגש והאמונה ולא על מחקר מדעי.

בחינוך הממלכתי השקפת העולם אינה כה ברורה כמו בחינוך דתי, או האלטרנטיבי משום שהמחנכים באותו מוסד חינוכי באים פעמים רבות מתוך השקפות עולם שונות ומגוונות. האחידות והכיוון המשותף חלשים לכן בהרבה מזרמי חינוך אידיאולוגיים. זו החולשה של מערכות החינוך הממלכתי אבל גם חוזקן. אם מתבוננים על הנושא בצורה חיובית אפשר לומר

שבחינוך הממלכתי יש סיכוי ליותר גיוון, פתיחות וראיית עולם רחבה. יחד עם זאת עומד החינוך הממלכתי תמיד בפני האתגר של כיוון ברור: שאלת הפיזור, והאופנות המתחלפות, גם בתרבות סביב וגם במדיניות משרד החינוך יכולה כמובן גם להשפיע לרעה.

השאלה העומדת בפנינו אם כן אינה אם השקפת עולם אידיאולוגית עומדת מאחורי תפיסה חינוכית זו או אחרת, וגם לא האם תפיסה חינוכית זו הנה רציונאלית ומדעית. מאחורי כל זרם חינוכי ומאחורי כל מחנכת עומדת תפיסת עולם וזו אינה רציונאלית ואינה יוצאת מתוך מחקר מדעי. הדבר נכון לחינוך הממלכתי, לחינוך הדתי, לכל זרמי החינוך האלטרנטיבי וכמובן גם לזרם חינוך ולדורף.

השאלה הרלוונטית היא עד כמה מודעים המחנכים לתפיסת עולמם וכיצד הם עובדים אתה בתהליכים חינוכיים ומתודיים. אם נתרכז שוב בחינוך ולדורף הרי שהמחנכים בו, מעצם הכשרתם ומעצם הכיוון הרוחני והאידיאולוגי הברור שלו (Goldshmidt, 2017), מודעים היטב לכיוון הרוחני בו הם נמצאים – האנתרופוסופיה – ובמקרה הטוב גם מודעים ליכולת השפעתם על חניכיהם. כפי שראינו לעיל, שטיינר עצמו היה מודע לסכנה זו של השפעה לא לגיטימית של תכנים אנתרופוסופיים על תלמידי בית ספר ולדורף הראשון והזהיר בפניה שוב ושוב (Steiner, 1980).

אין ספק שזהו אתגר גדול העומד בפני מחנכי ולדורף והזרם החינוכי בכללותו. ההשפעה של תכנים אנתרופוסופיים יכולה לעבור דרך מתודות ההוראה, דרך סיפורים ונרטיבים, דרך שיחות ואלפי דרכים נסתרות יותר. העלאת המודעות לנושא, הן בהכשרת המורים, הן בשיחות המורים והן בדיאלוג בין קהילת בית הספר והמורים יכולה לסייע למנוע השפעה לא הולמת ולא ראויה.

רשימת מקורות

- אדמונדס, פ. (2003). מבוא לחינוך ולדורף – מדריך להורים. תל-אביב: הומני.
- אוחנה, מ. (2003). פילוסופיה, פילוסופיה של החינוך ותיאוריה חינוכית – מהלכה למעשה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 9, תשס"ג, עמ' 243-258.
- אוקו, ס. (1973). מדעי החינוך והסיטואציה החינוכית. עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך, 1: 5-12.
- גולדשמידט, ג. (2010). עולמה של הילדות. הרדוף: הוצאת 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. (2020). שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי – השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית. במעגלי החינוך, גיליון מס' 9, כסלו תשפ"א.

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

הרווד, ס. (2007). טיפוח האדם בילדות – עיונים בחינוך ולדורף. תל-אביב: הומני.

הרפז, י. (2021). בתוך: עורכים: ח'אלד, ע. גילה, ק. בר ישי, ח. חינוך כמערכת מורכבת. חיפה: פרדס.

כהן, א. (1983). ספר ושמו אדם – עיונים המחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

לם, צ. (2001). במערבולת האידאולוגיות, יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.

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. הוצאת מיכאל: תל-אביב.

שטיינר, ר. (1995). מדע הנסתר. ירושלים: תלתן.

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

Barnes, H. (1995). A Life For The Spirit. London: Rudolf Steiner Press.

Clement CR. 2020. Rudolf Steiner Critical Edition (Vol 4,2 of 16). Rudolf Steiner: Schriften Kritische Ausgabe (SKA) Vol 4,1: Schriften über Philosophiegeschichte. Stuttgart: frommann-holzboog.

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.

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

Goldshmidt, G. (2017). *Waldorf Education as Spiritual Education*. *Religion & Education*, March, p 1-18.

Goldshmidt, G. (2017)a. *Integrating Waldorf Education Principles with Traditional Teacher Education*. In: Ben-Perez, M. & Feinman-Nemser, S. (Editors). *An Arena for Educational Ideologies: Current Practices in Teacher Education Programs*. Rowman & Littlefield: Maryland / London.

Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the academy. Rejected knowledge in western culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Kiene, H. (1984). *Grundlinien einer essentialen Wissenschaftstheorie. Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorie*. Stuttgart: Urachhaus.

Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kiersch, J. (2011). „Mit ganz andern Mitteln gemalt“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. *Research on Steiner Education (RoSE)*, 2 (2), 73-82.

Kiersch, J. (2012). Rezension Wouter J. Hanegraaff: *Esotericism and the academy. Rejected knowledge in western culture*, *Research on Steiner Education (RoSE)*, 3 (1), 177-180.

Lachman, G. (2007). *Rudolf Steiner: An Introduction to His Life and Work*. New York: TarcherPerigee.

Leber, S. (1999). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Majorek, M. (2002). Objektivität. Ein Erkenntnisideal auf dem Prüfstand. Tübingen: Francke Verlag.

Majorek, M. (2015). Rudolf Steiners Geisteswissenschaft: Mythisches Denken oder Wissenschaft . Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Prange, K. (1985). Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik .Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Prange, K. (2005). Curriculum und Karma. Das anthroposophische Erziehungsmodell Rudolf Steiner. In Forum Demokratischer Atheistinnen (Hrsg.), Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik auf Bildung und Erziehung (S.85-100). Aschaffenburg: Alibri Verlag.

Randoll, D & Peters, J (Hrsg.), (2021). Wir waren auf der Waldorfschule – Ehemallige als Experten in eigener Sache. Frankfurt: Beltz-Juventa.

Ravagli, L. (2014). Polemischer Diskurs. Anthroposophie und ihre Kritiker. In P. Heusser & J. Weinzirl (Hrsg.) , Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute. Stuttgart: Schattauer Verlag.

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

Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf Education a dynamic relationship. Rose, Volume 6 Number 2, pp. 139-149.

Skiera, E. (2009). Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung . München: R. Oldenbourg Verlag.

Steiner, R. (1975). Konferenzen. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Faculty Meetings with Rudolf Steiner, Rudolf Steiner Press, trans. Robert Lathe and Nancy Whittaker)

Steiner, R. (1975b). Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches [The Art of Teaching: Methodological and Didactical Aspects]. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Bibl. No. 294.)

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

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

Steiner, R. (1986). Mein Lebensgang. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1986). Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklus, gehalten in Ilkley (Yorkshire) vom 5. bis 17. August 1923. Gesamtausgabe Bd. 307. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1994). Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/24. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Ullrich, H. (1986). Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/Basel: Juventa.

Ullrich, H. (1988). Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie. In Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. Nr. 28.

Ullrich, H. (2015). Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim/Basel: Beltz.

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