

חינוך ולדורף כחינוך רוחני

מאת: גלעד גולדשמידט

(גולדשמידט, ג. (2019). חינוך ולדורף כחינוך רוחני. עיונים בחינוך, גיליון מס. 17, 17-)

(35)

*"אנו רוצים לעבוד כקטנים מתוך עבודתנו מתוך עולם הרוח
את מה שבאופן רוחני-נפשי ואם באופן פיזי-עולמי רוצה
להתהוות כאדם בתוכנו"*

חינוך ורוחניות

השאלה מה הוא חינוך רוחני או מה משמעותה של רוחניות בחינוך אינה פשוטה ולה פנים מגוונות. כבר המושג "רוחניות" נושא עמו פירושים והגדרות רבות. חוקרים והוגים התבוננו במושג זה מכיוונים שונים, בין השאר הזכירו חוקרים את השאלה של קשרי הגומלין המורכבים בין דת ובין רוחניות והאם ניתן לראות רוחניות ללא הקשר דתי ממוסד (James, 1911, 1985; Wink & Dillon, 2002); את ההשקפה שרוחניות היא קודם כל מעין שאיפה לנשגב ולטרנסדנטאלי (Alexander, 2001; Hall, et al., 2004; Dalby, 2006); כיוון אחר מצביע על רוחניות כמימד של חיפוש אחרי משמעות (Benson, Scales, Syvertsen & Roehlkepartain, 2004; Hall et al., 2012) ויש הרואים במושג "רוחני" מעין הרחבה של הפן ההומניסטי, זאת במובן של העמקה ועיסוק בתכנים הומניים (Aloni, 2012). החיבור בין רוחניות וחינוך מיושם בשנים האחרונות בצורות רבות ומגוונות במערכות חינוך רבות (Kessler, 2000; Roth, 2006). בארצות הברית הוקם לפני כעשור מכון גריסון (Garrison Institute) שמטפח "התבוננות פנימית" Contemplation כדרך לבנות עתיד שיש בו אכפתיות וחוסן בעיקר בבתי ספר יסודיים ותיכונים; וכן הוקם לפני יותר מעשור הארגון לשילוב רוחניות או תודעה מתבוננת באקדמיה (Contemplative Mind in Higher Education).

Ergas (2015) מנתח את אופני ההצדקה המדעית להתערבויות בעלות ההשפעה הרוחנית בתחומי החינוך לשני סוגים, מחד גישות שמסתמכות על מסורות רוחניות עתיקות ומנסות לעשות שינוי כולל של כל הגישה החינוכית, מאידך גישות שמביאות פרקטיקה רוחנית מסוגים

¹ מנטרה שניתנה על-ידי שטיינר בסיום מחזור הרצאות למורי ולדורף בבית הספר ולדורף הראשון בשטוטגרט בסיומה של שנת הלימודים השלישית, יוני, 1921 (Steiner, 1978, p138)

שונים למערכות החינוך ומראות בצורה מחקרית כיצד פרקטיקות אלו משפרות צדדים מסוימים של למידה, כישורי חשיבה ויכולות נפשיות מגוונות. במאמר זה אנסה להראות שהגישה החינוכית המכונה "Waldorf education" או "Steiner education" שייכת לזרם הראשון והיא מעוגנת בתפיסת עולם רוחנית – האנתרופוסופיה – וקשורה אליה כמקור ראשון של התייחסות. מעבר לכך אנסה להראות במאמר כיצד באה תפיסת העולם האנתרופוסופית לידי ביטוי במעשה החינוכי במוסדות חינוך ולדורף וכיצד יש לראות את הפן הרוחני בגישה חינוכית זו. במילים אחרות, אנסה לבחון, דרך זווית ההתבוננות הרוחנית את גישת חינוך ולדורף על יישומיה השונים.

האנתרופוסופיה כגישה רוחנית

רודולף שטיינר (Rudolf Steiner, 1861 – 1925) מדען, פילוסוף, סופר ומיסטיקאי (Barnes, 1986; Hemleben, 1984; Steiner, 1995) 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. תנועה זו הוקמה ב-1875 על ידי הלנה בלבצקי (Helena Blavatsky, 1831-1891), הנרי אולקוט (Henry Steel Olcott 1832–1907) וויליאם ג'אדג' (William Quan Judge 1851 - 1896) ושאפה למצוא דרכים לידע חדש ואוניברסלי (בלבצקי, 1998). עם זאת היה לשטיינר ביקורת רבה על החברה התיאוסופית וזו הובילה אותו ב-1912 לצאת ממנה ולהקים את התנועה האנתרופוסופית (Steiner, 1986, chapter 31). את האנתרופוסופיה הגדיר שטיינר בערוב ימיו במילים: "אנתרופוסופיה היא דרך של הכרה שרוצה להוביל את הרוחי שבישות האדם לרוחי שביקום. היא מופיעה באדם כצורך של הלב והרגש. היא חייבת למצוא את ההצדקה לקיומה בכך שהיא נותנת סיפוק לצורך זה..." (Steiner, 1982, p 14).

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 העל חושי" 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 (סקירה רחבה אצל Zandr, 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: "המחפש אחר הדרכים המובילות אל מעבר לעולם הזה, החושי, ילמד במהירה להבין כי חיי האדם עולים בערכם ובחשיבותם רק על-ידי חדירה אל תוך עולם אחר זה והבנתו" (שטיינר, 1980, עמ' 9), וזאת משום שרק שם "הוא לומד את סיבות החיים, בעוד שאחרת הוא מגשש כעיוור בתוצאותיהם" (שם). 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 מהווייה יותר מקיפה... מה שאנו תופסים בחושינו, אינו אלא חלק קטנטן של ההווייה 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 החמש-עשרה, שש-עשרה, אולם הוא מרחיבה הלאה לתחומי חיים נוספים (Steiner, 1980). האנתרופוסופיה אינה שונה מהמדע המקובל בדרכי חקירתה, אלא רק במושאי חקירתה: בעוד שמדעי הטבע חוקרים את הגלוי לחושים, את כל מה שניתן לצפות בו ולערוך עליו מניפולציות (ניסויים) ולהעריכו ולמדדו בכלים כמותיים, הרי שאנתרופוסופיה חוקרת את הנסתר מן העין ומשאר החושים החיצוניים. הרחבה זו של שטיינר של מתודות מדעי הטבע לעבר בתחום הטרינסצנדנטלי לא היתה מקובלת בזמנו וגם בימינו הקימה עליה מבקרים רבים (Zander, 2007). בהמשך נראה שגם בתחומי החינוך עומדת בדיוק נקודה זו במחלוקת בין שטיינר וממשיכיו לבין חוקרים שונים.

מחקריו של שטיינר על מה שברגמן מכנה "ההווייה הקוסמית האמיתית" כוללים ידע עצום. בין השאר מדובר על ראיית האדם כמורכב מ"גופים" רבים: "גוף אתרי", שהוא סך כל כוחות החיים של האדם, "גוף אסטרלי", שמייצג את כוחות הרגש והתודעה, "אני" שהוא מרכז הישות האנושית, "גופי רוח" שונים ועוד (שטיינר, 1980); על כך שלכל נשמת אדם מהלכי חיים חוזרים רבים וחוקיות "קארמה" שקובעת, עוד טרם לידתו, את המאורעות המשמעותיים של חייו (שם, חלק שני); על התפתחות כדור הארץ בסדרה של שבעה מצבים פלנטאריים שונים, ומתוך כך התפתחות האנושות אל עבר מצבים מודעים יותר ויותר (שטיינר, 1995); על קיומם של ישויות רוחיות רבות מעבר לאדם וגם מתחתיו (שטיינר, 1976, 1980, חלק שלישי, 1995) וכן על דרך התפתחות אישית שכוללת מדיטציות, התבוננויות, תרגילי מחשבה ורגש ותרגול מוסרי,

דרך שאמורה להוביל את האדם קדימה בהתפתחותו (שטיינר, 1976, 1980, חלק אחרון, 1995 חלק אחרון).

מאנתרופוסופיה לעקרונות חינוך ולדורף

חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של מייסד זרם חינוכי זה, רודולף שטיינר, על תקופה של מספר שנים שבה ליווה את בית הספר הראשון כמנהל (Steiner, 1975) ועל ממשיכי דרכו שעובדים וחוקרים בתחום גם בימינו אלו. זוהי, אם כן, דרך חינוכית המושתתת על השקפת עולם רוחנית: האנתרופוסופיה. כיצד באה זו לידי ביטוי בגנים ובבתי ספר העובדים ברוח חינוך ולדורף? באילו מישורים ודרכי פעולה ניתן לזהות את המקור הרוחני של דרך חינוכית זו? להערכתי ניתן לראות השפעות אלו בעקרונות שיבוא להלן. אתחיל בעקרונות וברעיונות יותר פילוסופיים ומופשטים ואתקדם לקראת דרכי פעולה מתודיים ומעשיים.

א. הילד כישות רוחנית או מי הוא הילד/ה?

ילדיכם אינם ילדיכם

כי פרי געגועי החיים אל עצמם.

באים המה דרככם, אך לא מכם.

חיים עמכם, אך אינם שייכים לכם.

שורות ראשונות אלה מתוך השיר "על הילדים" של המשורר הלבנוני ג'ובראן חליל ג'ובראן מסמנות את הכיוון אליו חתר שטיינר בדברו על ילדים וחינוך. בהרצאות וכתובים רבים הוא הצביע על כך, שלאור מחקריו הרוחניים, נשמתו של כל ילדה וילד מגיעה מקיום רוחי, אוניברסלי וקוסמי והיא רק מוצאת את משכנה הזמני בחיק משפחתה: "מתוך עולם הרוח, באה אלינו, כמו על כנפי הרוח, הנשמה של האדם." (Steiner, 1983, p 54) עלינו, לדעתו, לחוש יראת כבוד כלפי כל ילדה וילד משום שהם מביאים איתם ממה שהוא כינה "עולם הרוח" (הקיום הטרומי לידתי) רוחניות חדשה, שאנו כאנשים מבוגרים איננו מכירים או, אם נתייחס לאפלטון, כבר מזמן שכחנו. ושרק דרך יראת כבוד זו, לחלק הרוחי והגבוה של כל ילדה וילד, נוכל לחנך כראוי ולהשפיע על ילדינו:

התחושה הבסיסית של המחנך חייבת להיות... יראת הכבוד אל מול האינדיבידואליות של הילד. עלינו להיות לגמרי מודעים לכך שבכל ילד שוכנת אינדיבידואליות נפשית-רוחית, ושבזה המגלם את הגופניות של הילד אין ביטוי ממשי לאינדיבידואליות זו... כך שלמעשה, בכל ילד, מבחינה גופנית, תמיד יש

לפנינו, פחות או יותר, אינדיבידואליות לא שלמה של כל ילד. זו מסתתרת דרך המסכה של הגופניות. (P87).

במובן זה מכוונות כל פעילותינו החינוכיות, מהלידה ועד הבגרות, בבית, בגן ובבית הספר קודם כל לטיפול, הזנה ועידוד של המקום הפנימי והקדוש ביותר בכל ילדה וילד, של נשמתו. שטיינר מתחבר בנקודה זו עם מסורת ארוכה של הוגים ומחנכים שרואים את מלאכת החינוך וההוראה מתוך תמונה רחבה בהרבה מאשר הקניית ידע, הכנה לחיים או לימוד מקצוע. עלינו רק להיזכר בסוקרטס שראה את עצמו כמילד, מיילד מחשבות, בבובר: "כל עבודת החינוך היא מבחינת ממעמקים קראתיך" (כהן, 1993, עמ' 63) או קרישנמורטי: "משמעות האמיתית של החינוך היא הקניית הבנה עצמית, כי בתוך כל אחד מאתנו מצוי היקום כולו" (אצל: אלוני, 2005, עמ' 105).

התכוונות זו אל הנשמה של כל ילדה וילד מהווה שאיפה של כל איש חינוך העובד במסגרות חינוך ולדורף. להערכתי יש להתכוונות זו לפחות שני פנים, האחד רעיוני יותר והשני מעשי. הפן הרעיוני נוגע בעימות הנמשך בתולדות מדעי החינוך המודרניים בין תורשה וסביבה. הניסיון לראות באדם מעין תוצר מורכב של גורמים ביולוגים תורשתיים מחד ושל השפעות הסביבה מאידך נובע מגישה שהתרחקה מרחק רב מהתכוונות רוחנית על האדם ותהליכי חינוך. כמובן שלגורם התורשתי ולגורמים הסביבתיים משקל רב והשפעה עצומה על התפתחותו של כל אחת ואחד מאתנו. אולם מהותו של כל אדם, שליחותו, יצירתו ומפעל חייו חורג ואמור לחרוג מעבר לכל אלה. מכאן שתפקידו של כל תהליך חינוכי וכל מפגש חינוכי לתמוך בדיוק בחריגה זו. ההתכוונות לחריגה זו אמורה להוביל כל אדם הנפגש עם ילד ובוודאי את האדם ששם מפגש זה כשליחות חייו, את המחנך. מניסיון של שנים רבות בעבודה במסגרות של חינוך ולדורף ומליווי של מחנכים בעבודתם יכול אני להעיד שלפן רעיוני זה כוח רב. זו אינה סתם "מחשבה" או "רעיון", זהו רעיון עם כוח, עם משמעות ועם השפעה.

הפן המעשי נוגע בעבודת החינוך עצמה. לגישה חינוכית בעלת התכוונות לפן הפנימי והעמוק של כל ילדה וילד יש משמעות מעשית עצומה. השפעתה על כל תחום ומישור של העבודה החינוכית. בהשראתה מופנה המבט מהשפעות חיצוניות של ההווה החינוכית (ידע, הישגים, ציונים, תארים חיצוניים, מניפולציות וכדומה) אלי התכוונות פנימית, אל עבר התפתחות הילדה, חיזוקה וטיפול בה במישורים אישיים ונפשיים. כאשר מטרת העבודה החינוכית היא טיפוח הפן הנצחי והשלם של כל ילדה וילד משתנה באחת גם העבודה החינוכית היום-יומית ומסבה את כיוונה פנימה (גולדשמידט, 2008, פרק אחרון). הסבת כיוון זו מובילה אותנו לנקודה הבאה.

ב. השראה רוחנית של המחנכים ("ידע האדם") או מה מקור ההשראה לעבודתנו?

כאשר לומדים את החינוך כמדע, המורכב מעקרונות חינוכיים ומניסוחים מפולפלים, אזי משמעות הדבר עבור אמנות החינוך דומה למה שיקרה כאשר בתחום התזונה, במובן מסוים, נגיש לאדם מזון שכבר עוכל לארוחותיו. לעומת זאת, אם נלמד את **ידע האדם**, את המהות של ישותו של האדם, וכך נבין את האדם המתהווה מתוך לימוד זה, אזי ניקח משהו שאפשר לדמותו לחומרי תזונה מתוך הטבע. ואז במעשה החינוכי עצמו תתעורר בנו, מתוך ידע אדם זה, בצורה לגמרי אישית, אמנות החינוך עצמה. זו צריכה למעשה בכל רגע ורגע להתעורר דרך המורה עצמו. (Steiner, 1983, p41)

כאשר עמד שטיינר לפני הקמתו של בית ספר ולדורף הראשון, בשטוטגרט 1919, היה המעשה הראשון שלו להעביר קורס אינטנסיבי למורים המיועדים (Steiner, 1980). בקורס זה ורבים אחרים שעקבו אחריו הניח שטיינר את הפילוסופיה הרוחנית והפסיכולוגית העומדת בבסיס חינוך ולדורף. לפילוסופיה זו קרא: "ידע האדם". הוא עודד את המורים, שוב ושוב, ללמוד, להעמיק ולחשוב על "ידע אדם" זה. בלמידה ובהעמקה אלו ראה את הבסיס לכל המעשה החינוכי, במילותיו: "לאמנות החינוך". בהרצאותיו ובשיחותיו עם המורים המריץ שטיינר ועודד את המורים לפתח בעצמם, בצורה יצירתית את דרכי ההוראה בהם הם עושים שימוש, זאת מתוך הרקע הפילוסופי והבנת האדם האנתרופוסופית. 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."

בסדרת הרצאות אחרת שנשא שטיינר מול מורים אמר דברים באותה רוח בצורה מעט שונה:

הכל עומד על התפתחות הרגשות. הדבר המהותי בהשקפת העולם האנתרופוסופית אינו קשור לידע תיאורטי זה או אחר... הדבר המהותי הוא שחיי הרגש יעמיקו

ויתעוררו בהשראת המחשבות האנתרופוסופיות. כך שאנו נלמד לעבוד מתוך חיי נפש מפותחים ומעמיקים אלו (Steiner, 2010, p 31).

מכאן, ממשיך שטיינר, המשימה הראשונה שחינוך בהשראה אנתרופוסופית צריך לעשות הוא:

שהמורה, המחנך יהיה במלא מובן המילה בקיא בידע האדם, ושבעזרת ידע אדם זה, בהשראתו, יבוא באהבה לילדים עמם הוא עובד. ולכן הדבר הראשון בהכשרת מורים ברוח האנתרופוסופיה אינו ללמוד כיצד יש לעשות דבר זה או אחר, או כיצד לנקוט בפעולה חינוכית זו או אחרת, אלא, הדבר הראשון הוא לעורר את החוש החינוכי בעזרת ומתוך ידע אדם אנתרופוסופי... הדבר החשוב ביותר הוא למצוא את הלב של המחנכים, ואז להעמיק כוחות לב אלו במידה כזו שמתוכם תיצמח האהבה לילדים (p 32).

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. דבר זה בא לידי ביטוי כבר בהכשרות המורים ברוח חינוך ולדורף. בהכשרות אלו מושם הדגש על עיון מעמיק בכתביו של שטיינר ושל ממשיכיו (ראה לדוגמא: Richter, 2006) ובניסיון לקבל מהם השראה רוחנית לכל פרט ופרט במעשה החינוכי². בספרות של חינוך ולדורף ישנם אמנם תיאורים מפורטים של דרכי הוראה בתחומי מקצוע אלה ואחרים ושל פרקטיקה חינוכית, אלו אמורים לשמש כדוגמאות בלבד. חינוך והוראה מלאי משמעות ורוח אמורים לצמוח מתוך השראה רוחנית מחד והמפגש החי בין אנשים מאידך. מתכונים והוראות תפקידם רק לסייע בהיווצרות של מעשה חינוכי חי, הווה אומר: להיפתח להשראה רוחנית ולמפגש אנושי, ולא לסגור ולכוון את המורים. דוגמה טובה לכך היא העדר ספרי לימוד בבתי ספר ולדורף. אלו אמורים להיווצר מתוך העבודה המשותפת והמפגש של המחנכים והמורים והתלמידים בינם לבין עצמם. בעיקרון כל תהליך לימודי, בכל תחום ובכל גיל אמור ליצור ספר לימוד חד-פעמי שמתאים לילדים ולמחנכים שנפגשו באותה תקופת לימוד (ראה גם אדמונד, 2003; הורד, 2007).

בחוגי חינוך ולדורף נמתחת בשנים האחרונות ביקורת נוקבת על כך שההתכוונות המוצגת לעיל אינה מיושמת מספיק ועל כך שגנים ובתי ספר ולדורף מתנהלים על פי כללים ומתכונים מוכנים מראש (Birnthaler, 2008). על כך שדרכי ההוראה והחינוך שנבעו בזמנו משטיינר ופותחו הלאה על-ידי ממשיכיו חזקים בהרבה מיצירה מלאת חיים שנובעת מהשראה רוחנית ומפגש חי בין בני אדם (שם). חינוך ולדורף, אומרים המבקרים, מאובן במידה רבה, נשען על

² על הכשרות המורים ברוח חינוך ולדורף ראה: גולדשמידט, 2010, עמ' 226 ובאתר: www.waldorf.co.il

מסורת ואינו מכוון לזמן הנוכחי ולילדים הבאים בשעריו. זהו הגורם העיקרי לכך שגנים ובתי ספר ולדורף לא עברו שינויים מהותיים במהלך כמעט מאה שנה לקיומם, וצורות רבות של הוראה וארגון חינוכי נותרו כשהיו בזמנו של שטיינר (Ruedrigger, 2012). אני שותף במידה רבה לביקורת זו. להערכתי בדיוק בנקודה זו נעוץ האתגר העיקרי של תנועת חינוך ולדורף בזמננו. אפשר להציג את אתגר זה בשאלה הבאה: עד כמה יהוו הגנים ובתי ספר ולדורף בבואה של צורות חינוכיות שהתפתחו בראשית המאה העשרים מתוך עבודתו של שטיינר, או עד כמה יצליחו לשנות, להתאים ולחדש צורות אלו דווקא מתוך השראה רוחנית ואינספירציות רוחניות ומתוך המפגש החי והבלתי אמצעי עם אתגרי הזמן הנוכחי?

ביטוי נוסף של קשר זה בין המעשה החינוכי לבין הרקע הרוחני-פילוסופי קשור לעבודה המשותפת של המורים בבית ספר ולדורף. חלק משמעותי משיבות המורים השבועיות מוקדש ללימוד, העמקה ומחשבה משותפת בכתבים של שטיינר וממשיכיו. לעבודה רוחנית משותפת זו לפחות שתי מטרות: מחד מנסים המורים לשמר את הזיקה עליה דובר לעיל בין הפן הרוחני לפן המעשי-חינוכי בעבודתו של כל אחד ואחד מהם, מאידך הם שואפים ליצור אווירה רוחנית משותפת, התכוונות משותפת לכל המורים באותו גן או בית ספר.

לאותה אווירה רוחנית משותפת והתכוונות משותפת ממד נוסף ומהותי. על כך בסעיף הבא.

ג. קרמה ומשמעותה לחינוך והוראה או האם המקרה מנהל את חיינו?

אחד ממושגי היסוד של השקפת העולם האנתרופוסופית הוא מושג הקרמה וחיים חוזרים. שטיינר דיבר על נושא זה שוב ושוב בהרצאותיו וכתב עליו בספרי היסוד שלו (שטיינר, 1988, פרק שני). האדם על פי השקפה זו חי פעמים רבות עלי אדמה, במהלכי חיים חוזרים, כאשר בין כל מהלך חיים אחד למשנהו הוא מעבד את ניסיונותיו בחיים הארציים בעולמות הנפש והרוח. עיבוד זה גורם לאדם לרצות ולחזור למהלך חיים נוסף בכדי לשפר ולקדם את התפתחותו במישורים שונים. הכוונה עמוקה מנוטת את חיינו כך שנפגוש שוב את הנשמות אותן פגשנו בחיים הקודמים ונוכל לתקן את דרכינו. להכוונה זו, שנובעת מרצונו העמוק של האדם, קורא שטיינר "קרמה". שטיינר תופס את הקרמה בצורה דומה לפסוק המפורסם: "הכל צפוי והרשות נתונה", ישנה חוקיות מסוימת שנקבעת מתוך מהחוויות וההתנסויות של כל אחד מאתנו במהלכי חיים קודמים וזו קובעת הרבה ממהלך חיינו, אך יחד עם זאת, אנו חופשיים לבחור בכל רגע את הדרך הנכונה לנו.

עבור שטיינר היה הדבר מובן מאליו שדרך חינוכית הצומחת מתוך האנתרופוסופיה צריכה להתחשב בהלך הנפש, במחשבות ובהשלכות של מושג הקרמה והחיים החוזרים:

בדרך כלל חושבים אנו בצורה כה קלה, עלינו רק לחנך וללמד את הילד, כך שאנו מתבוננים במהלך חייו הנוכחי, במה שאנו רואים בו כילד וכנער. אלא שזה אינו מספיק... פה, עלי אדמה מתרחש מה שמתפתח מתוך הקיום הטרום לידתי. מה שחי בתוכנו כנפש אינו רק זה המתחיל עם הלידה או ההתעברות, אנו נושאים בתוכנו את הנפש שהיתה קיימת עוד טרם ההתעברות. אנו נושאים בתוכנו את התוצאות של מהלכי חיים רבים. אלו חיות ופועלות בתוכנו. כמו כן עלינו להכין בחיים הארציים את מה שישתחרר עם המוות וימשיך את מסעו בחיים נפשיים-רוחיים. עלינו אם כן להבין כיצד בארצי חי ופועל הקיום הרוחי. (Steiner, 2010, p 17,18)

בהמשך של אותה הרצאה משליך שטיינר השקפה זו על העמקת יכולתו של המחנך להתבונן ולהבין את הילדים עמהם הוא עובד:

חיי האדם זוכים כך לעומק כאשר עושים שימוש במה שלאנתרופוסופיה יש לתת. אנו לומדים להתבונן לתוך מעמקי החיים האנושיים... האם לא ניתן על ידי הבנות אלו ללמוד להעמיק בכל ילדה וילד? כך שכל נפש אנושית תהפוך עבורנו לחידה קדושה? האם לא לומד המורה להתבונן כך על החיים האנושיים, על כל נפש אנושית עם הרבה יותר תשומת לב ויראה? (שם, P 30,31)

אנו נחשפים דרך דברים אלו לגישתו הבסיסית של שטיינר. המחשבות הרוחיות, במקרה זה הרעיונות אודות מהלכי חיים חוזרים וקרמה, יכולים להעמיק את יכולתנו להבין ילדים, להעמיק את ההתבוננות בהם ואפילו לטפח רגשות (תשומת לב, יראה, קדושה), רגשות והלכי נפש שיש באפשרותם לחזק את עבודתנו החינוכית.

חשוב לציין, אין במסגרות של חינוך ולדורף עבודה ספקולטיבית על מהלכי חיים חוזרים ואין שום כוונה לנחש או לעסוק בזיהוי נשמות מתוך הידע האנתרופוסופי. שטיינר וממשיכיו לעולם לא דיברו על נושא זה בצורה פופוליסטית, אלא תמיד כגישה רוחנית, מקיפה היכולה להעניק לכל אדם פרספקטיבה אחרת על יחסים אנושיים, מכות גורל או מה שמכונה בחיי היום-יום "מקרה". במשך שנים ארוכות שמשתי כמחנך בבתי ספר ולדורף, כמורה לכיתות רבות, הן בבית הספר היסודי והן בתיכון ויעצתי וליוויתי מספר רב של בתי ספר. הגישה הרוחנית, ובמיוחד מחשבת הקרמה היתה נוכחת בעבודתי ובעבודת עמיתי, אבל רק כרעיון מנחה, כגישה וכהשקפת עולם. בגנים ובבתי ספר ברוח חינוך ולדורף אותם הכרתי עשו מאמץ להעמיק בגישה עצמה, זאת כאמור, מתוך הכוונה שרעיונות אלו יפרו, באופן עקיף, על-ידי חינוך והתפתחות הרגש של המחנכים את עבודתם. חוקרים רבים שראו את עצמם כממשיכיו של שטיינר המשיכו גישה זו בדרכים שונות: העמקה בהתבוננות בילד והתפתחותו (Glockler,)

(2000), דרך ההתפתחות של המורה עצמו (Zimmermann & Schmidt, 2010), והשאלה החברתית והקהילתית בגנים ובתי ספר ולדורף (Leber, 1999).

פן מהותי בבית ספר ולדורף, שללא ספק קשור לתפיסה של קרמה וחיים ארציים חוזרים הוא הקשר רב השנים בין מחנך הכיתה לתלמידים. בבתי ספר ולדורף נהוג שמחנך הכיתה ילווה את תלמידיו שנים רבות, במידת האפשר מכיתה א' עד כיתה ח'. שטיינר הדגיש עיקרון זה פעמים רבות בהרצאותיו וכתביו:

עלינו לשאוף לכך... שמחנך הכיתה אינו מתחלף לכל אורך שנות בית הספר היסודי. נותנים למורה את כיתתו בכיתה א' והוא ממשיך אתה כמה שרק ניתן, אם אפשר עד סוף בית הספר היסודי. אני יודע שאפשר למצוא לכך התנגדויות רבות ואני מכיר את רובן, אבל רק כך ניתן להשיג את הקשר האינטימי הדרוש כל-כך עם הילדים, וזה גובר על כל ההתנגדויות. (Steiner, 1993, p 87)

לא מצאתי אומנם התייחסות לקשר שבין נשיאת הכיתה שנים ארוכות על-ידי המחנך למחשבת הקרמה בכתביו של שטיינר, אולם מתוך עולם המחשבה וההגות האנתרופוסופי קשר זה נראה מובן מאליו. קשרים בין אנשים, ובמיוחד קשרים משמעותיים וארוכים, נראים בהשקפת עולם זו כקשרי גורל. אין זה מקרה שאדם מסוים מוצא את עצמו עם קבוצת ילדים מסוימת. לפי השקפה זו היה להם כבר קשר בעבר, עליהם להמשיך ולעבוד על קשר זה דרך עבודתם המשותפת כעת ולמען העתיד. השנים הארוכות של יצירת קשר, טיפוחו וחיזוקו, זאת למרות כל הקשיים שיכולים להיות כרוכים בכך, מהווים חלק מדרך שהתחלנו מזמן ונמשיך בעתיד.

מאפיין נוסף של בית ספר ולדורף שלהערכתי יוצא מתוך תפיסה רוחנית זו, או לפחות קשור אליה הדוקות, הנו הדגש על קהילת הכיתה וקהילת בית הספר. למושג "כיתה" בבית ספר ולדורף משמעות רבה. בבתי ספר ולדורף רבים נהוג למשל שכיתה תהווה יחידה אורגנית הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית מראשית בית הספר בכיתה א' ועד סיומו בכיתה י"ב (בתי ספר אחרים מערבבים את הכיתות עם העלייה לתיכון בכיתה ט'). קהילת הכיתה מטופחת במישורים רבים והקשרים בין חבריה הנם בדרך-כלל אמיצים ומשמעותיים ביותר. מדובר על חוויות משותפות והתנסויות במישורים רבים ומגוונים: לימודיים עיוניים, מופעים והצגות, פרויקטים חברתיים, טיולים ומחנות בטבע, אירועים חברתיים ועוד (גולדשמידט, 2008, פרק אחרון). חוויות משותפות אלו מנוצלות לטיפוח וחיזוק הקשרים בין הילדים ולניסיון לעבודה הדדית ומתמשכת על היחסים הנרקמים ביניהם. בבית הספר היסודי מכון התהליך יותר על-ידי המורים, בתיכון כבר במידה רבה על-ידי הנערות והנערים עצמם.

בצורה דומה יש משמעות לטיפול קהילתי בית הספר: הילדים, המורים, ההורים, קרובי משפחה וידידי בית הספר. בפעילויות משותפות במגוון תחומים (טיולים, ירידים, מופעים, הרצאות, ימי עיון, פרויקטים) קיים ניסיון לחזק ולעודד את הקשרים והיחסים בין כל חברי הקהילה. סוגית הקהילה מביאה אותנו למאפיין הבא של רוחניות בזרם חינוך ולדורף.

ד. ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים או מה הוא האדם?

בכתביו החינוכיים כתב שטיינר שוב ושוב על חינוך והוראה מתוך האדם השלם: "זו (הפדגוגיה של הזמן) חייבת לצאת אך ורק מתוך ידע מלא חיים של האדם השלם" (Steiner, 1983, p 17). המונח "אדם שלם" מופיע רבות בכתביו של שטיינר. למה הכוונה? באחת מהרצאותיו הוא מסביר זאת במילים הבאות:

איננו יכולים ללמד כך שאנו פשוט מסתכלים כיצד ללמד חומר זה או אחר. עלינו בראש ובראשונה לראות את תנאי החיים של האדם מבחינה גופנית, נפשית ורוחנית. האדם חייב לעמוד תמיד מול עיניו. והוא חייב לעמוד כך מול עיניו, שאנו רואים אותו כשלמות". (Steiner, 1978, p 54)

מדובר על ראייה הוליסטית של ישות האדם. העיקרון ההוליסטי שמוצג לעיל, או מה ששטיינר כינה "התייחסות לאדם השלם" (Steiner, 1983, p 17), נוגע גם הוא בפרק הרוחני של חינוך ולדורף קשר ישיר להשקפת העולם האנתרופוסופית. שטיינר בפירוש ניסה ליצור השקפת עולם הוליסטית, מחברת, שנוגעת בפנים שונים ומגוונים במהות האדם. הוא דיבר בהקשר זה על איכויות אנושיות, רבות ומגוונות ועל עבודה חינוכית שנוגעת ומטפחת איכויות אלו. לדוגמה, הוא ביקש לראות את הישות האנושית כמחולקת לשלוש איכויות נפרדות אך גם משתלבות זו בזו, האיכות הרוחנית – חשיבה, הגות, עיון והתבוננות; האיכות הנפשית – רגשות, תחושות, יצרים, תשוקות ומאווים והאיכות הגופנית-פיזית (Steiner, 1980, ch. 1-3). לכל איכות יש לתת במובן מסוים "מזון" אחר אך יש להתחשב בכולן וביחסן ההדדי זו לזו. מתוך תפיסה הוליסטית זו ראה שטיינר את הפנים השונים של חיי הגן ובית הספר: תהליכי הוראה, מתודות לימוד, חינוך וליווי ילדים, תמיד בצורה כמה שיותר שלמה ורחבה. מתוך אותה גישה רואה לובל (Loebell) את מטרות חינוך ולדורף באופן רחב ביותר (Loebell in Richter, 2006, p 325):

1. חיזוק ובנייה של בריאות הגוף, כוחות חיים והרגשת בריאות למשך כל החיים.
2. חיזוק וטיפול של יכולות נפשיות כמו כוח הזיכרון, עניין באדם אחר, אהבה, קשרים חברתיים, רגש החובה, פתיחות וקבלה, התלהבות, חכמה, גמישות נפשית וכוחות רצון חזקים.
3. חיזוק וטיפול האוטונומיה האינדיווידואלית והיוזמה.

ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997; גולדשמידט, 2010). בין השאר מדובר על איזון בין תחומים עיוניים, אמנותיים וגופניים במערכת הלימוד; על כך שכל תלמיד עובר עד לסיום בית הספר כמה שיותר תחומי לימוד ומתחנך דרך מישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות (גם לא בתיכון); על סדר יום, שבוע, חודש ושנה שמאפשר עבודה מאוזנת, הרמונית ומתאימה לאיכויות השונות של היום והשנה (לדוגמה, לימוד עיוני בשעות הבוקר, לימוד אמנותי בבוקר המאוחר וסדנאי-עמלני בשעות הצהריים); על שילוב של כל הגילאים במידת האפשר מהגן ועד לסוף כיתה י"ב באותו קמפוס לימודי, מתוך הרעיון שילדים משפיעים זה על זה באופן חיובי ומתוך התפיסה כי המבט קדימה ואחורה חיוני ומהותי להתפתחותם; ועל שילוב של תלמידי חינוך מיוחד בבתי ספר כחלק מהותי מהנוף האנושי החינוכי שעל כל ילד לפגוש.

ה. מחשבה התפתחותית או האם יש הבדל בין ילד/ה לאדם בוגר?

חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (שטיינר, 1987). יחד עם זאת, דומה פסיכולוגיה זו, בקוויה העיקריים, לתפיסתם ההתפתחותית של פיאז'ה, אריקסון וקוהלברג. זאת למרות שהאחרונים הגיעו אל תפיסתם ההתפתחותית באמצעים שונים לגמרי. עבורנו, בהקשר של שאלת הרוחניות העומדת בבסיס תפיסתו של שטיינר, הבדל זה משמעותו רבה.

החוקרים המוזכרים לעיל ורבים ממשיכיהם הגיעו לתפיסה התפתחותית של הילד והילדות בעקבות תצפיות וניסויים בילדים. פיאז'ה לדוגמה, שחקר את התפתחות התודעה בקרב ילדים, באמצעות מה שהוא כינה: "ניסוי קליני", פיתח סדרות מורכבות של ניסויים עבור ילדים בגילאים שונים, ניסויים שחשפו את אופני החשיבה והתודעה של ילדים אלו. בעזרת ניסויים אלו, גם בקרב ילדים בתרבויות מגוונות (יחסית לזמנו), שירטט לבסוף מעין התפתחות אוניברסלית של תודעת הילד (פיאז'ה 1969). פיאז'ה, שהיה ביולוג בהכשרתו, פיתח דרך מדעית לעילה בכדי להבין את מהלך ההתפתחות של חשיבת הילד. דווקא "מדעיותה" של מתודת החקירה שפיתח הקימה עליו גם מתנגדים רבים. זאת משום שכל אחד יכול לחזור על הניסויים שעשה ולהגיע, לעיתים, לתוצאות שונות.

שטיינר לעומתו, חקר את "טבעו של הילד" (שטיינר, 1987, עמ' 14) באמצעים רוחניים, במה שהוא כינה "אברי ראייה על-חושיים", זאת בכדי להגיע ל"טבע הנסתר של האדם" (שם, עמ' 15). בהתבוננו בילד באורח זה, "ראה" שטיינר התפתחות משמעותית ואוניברסלית בגילאים השונים. לשיטתו, הוא ראה כיצד כל ילד, פחות או יותר באותו גיל, עובר מעין מטמורפוזת של כוחות פנימיים שהנהגה מהותית עד ששטיינר כינה אותה "לידה" (שם, פרק 2). לאור פסיכולוגיה רוחנית זו עוברים כל ילדה וילד סדרה של "לידות", שמהותן שינויים בגופניות, בכוחות הנפש ובאיכויות רוחניות, ושרק אם נתחשב בשינויים אלו ובבין אותם נוכל

להתייחס לילדים באופן מעמיק והוגן. אם כן, הן פיאז'ה והן שטיינר הגיעו להכרה בעקרונות של פסיכולוגיה התפתחותית, ועקרונות אלו אפילו דומים במידה רבה, אולם הבסיס המדעי של שני החוקרים שונה לגמרי. בעוד פיאז'ה עשה שימוש במתודות מדעיות, עשה שטיינר שימוש במתודות "רוחיות", שספק אם אפשר להכלילן במסגרת המדע המקובל. מתודות אלו זוכות לביקורת מצד חוקרים רבים³. בעוד שטיינר ראה את שיטות עבודתו כמדעיות, רואים חוקרים אלו את שיטותיו כלא מדעיות בעליל. מכאן גם את יסודות חינוך ולדורף כנובעים מגישה רוחנית, מיסטית, ללא כל קשר לעובדות מדעיות ולמחקר מדעי רציני (שם).

סדרה זו של "לידות" הביאה את שטיינר לחלוקה של 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 (כהן, 2003; שטיינר, 1987). אלא שהמחשבה ההתפתחותית אינה נעצרת בכך, היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. כך למשל תכנית הלימודים במקצועות השונים עוקבת בקפידה 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. לובל (Loebell), אחד מהחוקרים של חינוך ולדורף מבטא זאת כך: "ההתבוננות בלמידה האנושית (בחינוך ולדורף) קשורה תמיד להתפתחות גופנית-פיזית, נפשית ורוחנית. ההשפעה של כל שיעור וכל תהליך לימודי נראית ביחס לתהליכי הבשלה, משימות התפתחותיות ותקופות רגישות בחיי הילד." (Loebell in Richter, 2006, p 325).

מספר דוגמאות יכולות להמחיש פן זה: קריאת טקסטים בשיעורים נדרשת בבית ספר ולדורף רק החל מכיתה ג, לימוד השברים מתחיל רק מכיתה ד (ואז לומדים גם את מושג השבר וגם את 4 פעולות החשבון בשברים בתקופה אחת), אלגברה רק מכיתה ז, היסטוריה רק מכיתה ה', מדעים במובנם המקובל, שמערב חשיבה מדעית רק החל מכיתה ו' וכן הלאה. למעשה ניתן לומר שבכל אספקט חינוכי בעל משמעות כגון קשר מורה וילד, משמעת וסמכות, הערכה, מתודות למידה, עיצוב הסביבה החינוכית, הישגים, מעורבות הורים וכן הלאה, מונח הקו ההתפתחותי בבסיס חינוך ולדורף (שטיינר, 1987, פרק 2).

להערכת, הופכת הגישה ההתפתחותית לרלוונטית וחשובה בימינו עוד הרבה יותר מאשר בזמנו של שטיינר. התרבות המערבית המודרנית מאיינת במידה רבה את משמעות מושג הילד (פוסטמן, 1986). חוקרים, פסיכולוגים והוגים רבים מתבוננים בדאגה הולכת וגוברת על ההתבגרות המואצת של ילדים רכים והשלכותיה (Elkind, 2001). ילדים קטנים ביותר חשופים

³ ראה למשל כהן, 1993; Zander, 2007

ללא כל שאלה ודיון (פנימי או חיצוני) להשפעותיה של המדיה, לשיח בוגר ומדעי, לתזונה בוגרת, ללבוש פרובוקטיבי, לתכנים מיניים, להוראה מופשטת והישגית ומתבקשים להכריע ולהחליט בכל נושא אפשרי השייך לחייהם או לחיי משפחותיהם⁴. הדיון בשאלת הילדות בימינו והעלאת שאלות על חשיבות התכונות שהיו בעבר קשורות לילדים רכים כמו: תום, שמחה, התלהבות, יצירתיות, פתיחות ורכות נובע כדבר מובן מאליו מהפסיכולוגיה ההתפתחותית של שטיינר וממשיכיו. בגנים ובבתי ספר ולדורף עושים מאמץ מודע לשמר כוחות אלו של ילדות, לעבוד עמם ולטפחם (Easton, 1997; גולדשמידט, 2010).

1. חשיבות החוויה האמנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך או האם יש לאמנות חלק מהותי בתהליכים חינוכיים?

"אנו לא שואפים לטפח חינוך דוגמטי, אנו שואפים ליצור **אומנות חינוך מלאת חיים** (הדגשה במקור) שנובעת מתוך מדע הרוח" (Steiner, 1980, p15), הצהיר שטיינר בנאום הפתיחה של בית הספר ולדורף הראשון, ואכן המונח "אמנות החינוך" חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים. הוא התייחס מכיוונים שונים לתפקידה המכריע של האמנות ולתהליכים האמנותיים בבית הספר. בין השאר הוא דיבר על הנקודות האלה:

1. האמנות עשויה להעצים את הרגשות ולטפחם, חוויות רגשיות עזות מטפחות את הזיכרון באופן הרמוני ורב צדדי (Steiner, 1978).
2. חינוך אמנותי מחזק את כוחות הרצון והעשייה ומטפח "אנשים עם יוזמה וכוחות חיים" (Steiner, 1993, p 103).
3. על ידי איזון בין "האדם העליון" ל"אדם התחתון" (תודעה ופעילות) דרך פעילות אמנותית-ריתמית ניתן לחזק ולטפח את הבריאות של הילד (Steiner, 1983, p 138).
4. תהליכים אמנותיים צריכים לשמש כלי מתודי משמעותי ביותר בשנות בית הספר היסודי, כך שכל שיעור הוא למעשה אמנות, והאמנות תשרה מרוחה על כל השיעורים (שטיינר, 1987, פרק 2).

בתי ספר ולדורף עושים שימוש באמנות כאחד מהכלים המשמעותיים ביותר הן מבחינת האקלים החינוכי, הן מבחינת ההתייחסות החינוכית לתלמידים והן מבחינת אמצעי ומתודות הלימוד וההוראה (אדמונדס, 2003; הרווד, 2007). יש להדגיש שהמונח "אמנות החינוך", שחוזר פעמים רבות בכתביו של שטיינר, מתייחס לשני פנים לפחות ביישום החינוכי. הפן האחד קשור לכך שכל עבודת ההוראה והלימוד נראית גם כמעשה אמנותי. במובן זה חשוב ה"מה", אבל לא פחות ה"איך". בהכשרות של חינוך ולדורף ובעבודת המורים שמים דגש רב על הוראה

⁴ הספרות הרלוונטית בנושא אבדן הילדות וההתבגרות המואצת של ילדים בתקופתנו רחבה ביותר. דיון ברוח חינוך ולדורף על נושא זה נמצא ב: גולדשמידט, 2010.

אמנותית, מלאת חיים, נושמת ומותאמת לילדים (שם). הפן השני קשור לשילוב אמנות בכל אספקט של תהליך הלימוד ויום הלימודים. מדובר למשל על פתיחה אמנותית בשירה, בדקלום, במשחק או במוזיקה של כל יום לימודים; במתודות הוראה אמנותיות שמשלבות את תחומי האמנות השונים והמגוונים (ציור ורישום, מוזיקה ושירה, תנועה, משחק, פיסול) כאמצעי הוראה עיקרי בכיתות בית הספר היסודי; בשילוב פרויקטים אמנותיים במקצועות ההוראה; באימון אינטנסיבי של כל התלמידים (ללא בחירה) באמנויות השונות עד לסוף התיכון וביצירת "ספרי הלימוד" על ידי התלמידים עצמם, כמחברות אמנות גדולות (שם). העיסוק האינטנסיבי באמנויות אינו נפסק בבית הספר היסודי וממשיך עד לסיום בית הספר בכיתה י"ב. בכיתות התיכון מדובר על פרויקטים אמנותיים רבים כחלק ממערכת הלימוד וההתחנכות (הצגות בהם לוקחים חלק כל ילדי הכיתה או השכבה, מופעים מוזיקליים, מיצגים בתחומים שונים, עבודות אמנות פלסטית ועוד); על שילוב של אמנויות בלימוד והעמקה בתחומי ידע עיוניים; על תהליכים של התחנכות בתחומי האמנות השונים לפי בחירה ועל עבודת גמר לסיום בית הספר המשלבת עבודה עיונית עם יצירה אמנותית-סדנאית.

הדגש על תהליכים אמנותיים בחינוך והוראה אינו זר גם לגישות חינוכיות אחרות, אולם הוא בולט במיוחד בפדגוגיה של בית ספר ולדורף. גם הנימוקים שהעלה שטיינר לשילוב האמנויות במלאכת ההוראה (ראה לעיל) נוגעים ישירות במקור הרוחי של זרם חינוכי זה. הקשרים בין תהליכים אמנותיים ויצירתיים בשנות הילדות לאורח חיים בריא יותר בקרב מבוגרים כמו גם בין יצירה אמנותית לבין חיזוק כוחות הרצון והעשייה אצל ילדים ובני נוער אינם מובנים מאליהם, קשה גם להוכיחם מחקרית, והם נובעים ממחקריו הרוחניים של שטיינר. חוקרים ומחנכים רבים המשיכו לחקור ולעבוד עם שאלת האמנות במסגרות של חינוך ולדורף. אחת המסקנות שעולות מעבודתם של חלק מהם היא שדווקא בעידן הטכנולוגי בו אנו חיים ואולי כתגובת נגד אליו במעשה החינוכי, יש להעצים את העשייה האמנותית בגנים ובבית ספר ולדורף, זאת על חשבון הוראה שכלתנית והישגים לימודיים עיוניים. האמנות, אומרים חוקרים והוגים אלו, יש בכוחה ליצור את משקל הנגד, את האיזון הדרוש כל-כך לטיפול הפן האנושי בכל ילדה וילד, במיוחד על רקע הזמן הטכנולוגי בו אנו חיים (Oppenheimer, 2004).

2. ברכת הבוקר, רגשות דתיים ויראת כבוד או האם הילד הצעיר דתי?

יום הלימודים במרבית בתי ספר ולדורף ברחבי העולם נפתח בברכת בוקר. ברכה זו משתנה מתרבות לתרבות ומארץ לארץ, יחד עם זאת קיימים בתי ספר רבים, חלקם בישראל, שמברכים את הברכה אותה ברכו בבית הספר ולדורף הראשון (1919), ברכה שנכתבה על-ידי שטיינר עצמו. הברכה לכיתות א' עד ה' (ישנה ברכה שונה לכיתות ו' עד י"ב):

אורה היקר של השמש
מאיר לי את יומי,
עוצמת הרוח של הנפש
נותנת כוח לגופי.
בזוהר אור השמש
מודה אני לך אלוהים,
על און נפשו של האדם,
אשר אתה ברוב טובך,
הענקת לנשמתי.
כדי שאהיה חרוץ בעבודתי
ומשתוקק ללימודי.
ממך נובעים אור ועוצמה,
אליך זורמות אהבה ותודה.

ברצוני להדגיש, אין חוק או חובה לומר ברכה בבתי ספר ולדורף, זהו נוהג שרבים מבתי הספר בוחרים לעשותו. כמו כן, אמירת הברכה צריכה לנבוע מרצונם החופשי של המורים עצמם ולכן גם בבית ספר שבחר לומר את הברכה יכולות להיות כיתות בהן המורים בוחרים לא לעשות זאת. גם נוסח הברכה נתון לשיקולי צוות המורים והמורים עצמם בכיתות ואינו מחייב.

המשותף לרוב בתי ספר ולדורף הוא עצם אמירת הברכה במעין טקס של פתיחת היום. לעיתים, בכיתות הצעירות מדליקים לפני הברכה נר, שרים שיר (לפני או אחרי הברכה) ואומרים משהו מתאים. ברכת הבוקר משתלבת כך בניסיון ליצור רגעים בעלי משמעות טקסית, של יראת כבוד במהלך היום, השבוע והשנה. חשיבות רבה שמים בחינוך ולדורף על טקסים, מועדים וחגים. בארץ נהוג למשל לקיים בסוף השבוע מעין קבלת שבת כיתתית או של מספר כיתות ביחד, להתחיל את שבוע הלימודים בתיכון בכינוס חגיגי של כל התלמידים, לחגוג ביחד חגים ואירועים ולקיים מופעים והתכנסויות בריתמוס שנתי זה או אחר.

יראת הכבוד, הערצה, וההרגשה שיש מעלי משהו גדול ממני ומסתורי הנם רגשות דתיים. שטיינר עודד את המורים והגננות לטפח רגשות דתיים בקרב תלמידיהם עד לגיל ההתבגרות. בכתביו ובהרצאותיו מוזכרים רגשות אלו ככוחות חיוביים ובונים בהתפתחות הילד פעמים רבות (שטיינר, 1987, פרק 4). שטיינר קושר בין יראת הכבוד בילדות המוקדמת לבין עצמאות ויכולת בחירה בבגרות, קשר שנראה במבט ראשון פרדוקסלי. לטענתו, ילד שלמד להעריך, לכבד ולחוש יראת כבוד (והכוונה כמובן לרגשות שבאים בצורה טבעית ולא על-ידי פחד ויראה חיצוניים) ייצור כך את הבסיס לאישיות חזקה ועצמאית. ברצוני להדגיש שוב בנקודה זו את העיקרון ההתפתחותי עליו מושתתת גישה זו. יראת הכבוד, הטקסים הקטנים, אווירת ההתפעלות והסוד מקומה בגנים ובכיתות הנמוכות בבתי ספר ולדורף. החל מאמצע תקופת בית הספר היסודי, כיתות ד', ה' מתרחש מעבר לאווירה יותר בוגרת, חשיבה רציונאלית ואקדמית.

סיכום

בנאמר לעיל ניסיתי להראות כיצד לדעתי גנים ובתי ספר ברוח חינוך ולדורף שואבים את עקרונותיהם החינוכיים מהשקפת העולם האנתרופוסופית, וכיצד מאפיינים רבים של דרך חינוכית זו קשורים לגישה רוחנית זו. לסיום חשוב להקדיש מספר מילים הן למורים והן לתלמידים בהקשר זה. שטיינר חזר ואמר למורים ולהורים של בית ספר ולדורף הראשון ש"בית ספר ולדורף אינו בית ספר להשקפת עולם", ושהוא אינו מחנך את תלמידיו להיות אנתרופוסופים (Steiner, 1981 Ch. 1). בכך הוא הפריד בין הרקע הרוחני ממנו באים המורים לבין מה שהם מעבירים בפועל לתלמידיהם. לדעתו על חינוך טוב לטפח ערכים אנושיים, הומניסטים ולא לכוון את חניכיו להשקפת עולם זו או אחרת (שם). בבתי ספר ולדורף שאני מכיר, גם בכיתות החטיבה העליונה, לא מכירים התלמידים את האנתרופוסופיה, זו אינה נוכחת בשום צורה ואופן בתוכנית הלימודים. המורים בפירוש נשמרים שלא להשפיע על הנערות והנערים בכיוון רוחני או דתי זה או אחר. הדגש הנו על העלאת שאלות, בחינת מורכבויות ופתיחת עולמם הרוחני של התלמידים. במחקרים בארץ ובחו"ל על בוגרי בית ספר ולדורף אכן נמצא שלרובם הגדול אין כל קשר להשקפת העולם האנתרופוסופית והם לרוב אינם יודעים עליה דבר (Barz & Randol, 2007, p 140, 141; גולדשמידט, 2012, בסיכום).

שונה הדבר לגבי המורים. מהנאמר לעיל מובן מאילו שעל הגננות והמורים העובדים במוסדות חינוך ולדורף ליצור קשר מודע ואמיץ עם המחשבות והרעיונות של השקפת העולם האנתרופוסופית. זו אחרי הכל מהווה את נקודת ההשראה של עבודתם. בפועל, מניסיוני בתחום, יוצרים מחנכים בזרם חינוכי זה קשרים מאד אישיים עם מחשבות אלו. כפי שהזכרתי בהתחלה, אחד מהמאפיינים הבולטים של השקפת העולם האנתרופוסופית הוא החופש בו היא מציבה את עצמה לפני נפש האדם. אין בגישה רוחנית זו מצוות עשה ואל תעשה ואין דרך

משורטטת מראש. על כל אדם ליצור את דרכו שלו ביחס אליה. מכאן שהקשר של מחנכים בגנים ובבתי ספר ולדורף להשקפת העולם העומדת בבסיסם מגוון כמספרם. ואולי טוב שכן.

רשימת מקורות

- אדמונדס, פ. (2003). מבוא לחינוך ולדורף – מדריך להורים. תל-אביב: הומני.
- אלוני, נ. (2005). כל שצריך להיות אדם, אנתולוגיה של פילוסופיה החינוך. קיבוץ מאוחד: תל-אביב.
- בלבצקי, ה. פ. (1998). מפתח לתיאוסופיה: התיאוסופיה כמדע הנסתר וכדרך חיים. ירושלים: סביון.
- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות. הוצאת הרדוף: הרדוף.
- גולדשמידט, ג. (2012). בוגרי בית ספר ולדורף בחברה הישראלית – מבט של עשור. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- הרווד, ס. (2007). טיפוח האדם בילדות – עיונים בחינוך ולדורף. תל-אביב: הומני.
- כהן, א. (1993). ספר ושמו אדם – עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. אוניברסיטת חיפה: חיפה.
- פוסטמן, נ. (1986). אבדן הילדות. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- פיאזה, ז'. (1969). שש מסות על ההתפתחות הנפשית. מרחביה: ספרית פועלים.
- 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. (1988). גוף, נפש ורוח. הוצאת מיכאל: תל-אביב.
- שטיינר, ר. (1995). מדע הנסתר. ירושלים: תלתן.
- שטיינר, ר. (1999). הפילוסופיה של החירות. ירושלים: תלתן.
- תדמור, ש. (2012). חינוך כחוויה קיומית. מכון מופת: תל-אביב.
- תדמור, י. פריימן, ע. (עורכים). (2008). חינוך – מהות ורוח. מכון מופת: תל-אביב.

Alexander, H. A. (2001). Reclaiming goodness: Education and the spiritual quest. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Aloni, N. (2012). Enhancing humanity: the philosophical foundations of humanistic education. Dordrecht : Kluwer Academic.

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

Birnthaler, R. (2008). Erlebnispädagogik und Waldorfschulen. Eine Grundlegung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Dalby, P. (2006). Is there a process of spiritual change or development associate with ageing? A critical review of research. Aging and Mental Health, 10(1), 4-12.

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

Elkind, D. (2001). The Hurried Child. Cambridge: Da Capo Press.

Ergas, O. (2015). The deeper teachings of mindfulness-based curricular interventions as a reconstruction of "education". Journal of Philosophy of Education 49(2), 203-220.

Glockler, M. (2000). A Healing Education: How Can Waldorf Education Meet the Needs of Children? Rudolf Steiner College Press.

Hall, D. E., Catanzaro, A.M., Harrison, O. & Koenig, H.G. (2004). Religion, spirituality and mysticism. American Journal of Psychiatry, 161(9), 1720-1721.

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

James W. (1911\1985). The varieties of religious experience. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kessler, R. (2000). The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Oppenheimer, T. (2004). *The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology*. Toronto: Random House.

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

Roth, H. (2006). *Contemplative studies: Prospects for a new field*. *Teacher's College Record*, 108(9), 1787-1816.

Ruedrigger, I. (2012). *Die neue Waldorfschule*. Hamburg: Rowohlt.

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

Steiner, R. (1978). *Menschenkenntnis und Unterrichtgestaltung*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

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

Steiner, R. (1980a). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Steiner, R. (1982). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

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

Steiner, R. (1993). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Steiner, R. (2010). *Der Pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Wink, P. & Dillon, M. (2002). *Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study*. *Journal of Adult Development*, (1), 79-94.

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

Zimmermann, H. & Schmidt, R. (2010). Meditation. Dornach: Verlag am Goethanum.