

חינוך קיבוצי-חינוך ולדורף: השפעות, קשרים, דמיון ושוני

גלעד גולדשמידט וגלעד אלון

מבוא

בסיומן של רבות מההרצאות שאנו מקיימים לציבור ההורים של בתי ספר "ולדורף" ברחבי הארץ ניגשים אלינו הורים הטוענים: "כל מה שתיארת אינו חדש, זה הרי בדיוק החינוך שקיבלנו בקיבוץ"; "זה מזכיר לי משהו"; "הרי גם אנחנו למדנו לפי נושאים ובתקופות". כבני קיבוץ שנינו בוגרי החינוך המשותף בקיבוצים של הקיבוץ המאוחד: גדלנו בלינה המשותפת, הגענו לאנתרופוסופיה, כל אחד בדרכו, ונפגשנו בעבודה משותפת כטרקטוריסטים צעירים בקיבוץ צעיר - הרדוף¹ ואכן, רבים מהיסודות של בית ספר ולדורף, הן המעשיים הן העיוניים, מזכירים אלמנטים שחווינו בחינוך הקיבוצי: "השיעור התקופתי" ("שיטת הנושאים"), הדגש על עבודה ועמל, היחס האישי, התנסות וניסיון כחלק מכל תהליך לימודי, חינוך אותה כיתה לאורך שנים ארוכות, גן מעורב ועוד. רבים מהיזמים ומהמחנכים בגני ולדורף, בבתי ספר ולדורף ובמוסדות לחינוך מיוחד הפועלים באותה רוח, כדוגמת "כפר רפאל", אף הם יוצאי קיבוצים.

מה יכול להיות הקשר בין החינוך הקיבוצי-ציוני-סוציאליסטי כפי שהתגבש בתנועה הקיבוצית בראשיתה, ובין דרך חינוכית-רוחנית-ראשיתה נטועה בתרבות מרכז אירופית ומייסדה הוא פילוסוף, איש רוח ומיסטיקן הרואה במרקסיזם ובבולשוויזם טעות היסטורית וסכנה גדולה? לכאורה התשובה ברורה. הרי הציונות בגרסתה הסוציאליסטית והאנתרופוסופיה, הורתן ולידתן באותו זמן ובאותם מרחבי תרבות והשראה. המקורות הרעיוניים של שתי התנועות טמונים בתהליכי העומק שעברה מרכז אירופה במאה התשע-עשרה ובראשית המאה העשרים: נאורות, השכלה, חילון, רומנטיקה, תיעוש, עליית הלאומיות, פריחת מדעי הטבע ומטריאליזם.

קווי הדמיון לפעמים מפתיעים בדיוקם. רודולף שטיינר, מייסד חינוך ולדורף, ובנימין זאב הרצל נולדו בהפרש של פחות מעשרה חודשים, ושניהם חיו בצעירותם באותו מרחב תרבותי-רוחני, באותם בתי קפה ובאותה עיר - וינה. אך זו רק ההתחלה.

1 גלעד אלון יוצא קיבוץ בית השיטה, ממייסדי בית ספר ולדורף "שקד" בטבעון ובעל חנות הספרים "קרן הספרים"; גלעד גולדשמידט יוצא קיבוץ רביבים, ממייסדי בית ספר ולדורף "הרדוף", מחנך, מורה ומרצה בתחומי חינוך ולדורף.

שני ספריהם פורצי הדרך יצאו בהפרש של שנתיים: הפילוסופיה של החירות מאת שטיינר (1894) ומדינת היהודים מאת הרצל (1896). בשנת 1904, עם תחילתה של העלייה השנייה, פורסם ספר היסוד של שטיינר, גוף, נפש, רוח. מלחמת העולם הראשונה עיצבה במידה רבה את שתי התנועות, ובשנת 1917, עם היתן הצהרת בלפור, החלה גם ראשית פעולתו הפוליטית של שטיינר. תחילת העלייה השלישית, החלת המנדט הבריטי על ארץ ישראל ופתיחת בית ספר ולדורף הראשון בשטוטגרט שבגרמניה - כולם התרחשו בשנת 1919. לאחר מכן, בימי העלייה השלישית, התרחבה והתפתחה עד מאוד תנועת הקיבוצים, ובד בבד התרחבה האנתרופוסופיה לתחומי חיים רבים - תנועה דתית, רפואה, חקלאות ועוד.

מהאמור לעיל עולות השאלות שאנו מבקשים לברר: מה הם הקשרים והיחסים בין החינוך הקיבוצי לחינוך ולדורף? האם היו קשרים ישירים בין שני זרמים חינוכיים-אידאולוגיים אלו? האם היו השפעות הדדיות בזמן התהוותם בין מחנכים בשני הזרמים? האם היה מפגש ישיר בין שטיינר או בין בתי ספר ולדורף ובין מייסדי החינוך הקיבוצי?

כדי לתת מענה לשאלות אלו פנינו לכמה כיוונים: הכיוון הראשון ביקש לבדוק את ראשיתו ומקורותיו של החינוך הקיבוצי ואת הקשר של מייסדיו עם זרמי חינוך רפורמיסטיים באירופה. הכיוון השני בדק אם היה קשר בין שטיינר ובין הדמויות הבולטות של זרמי רפורמה חינוכית באירופה של אותה תקופה, אם נפגש איתם ואם ביקר במוסדות חינוך כאלה בגרמניה. "שאלת השאלות" הייתה אם נוכל לאתר במסמכים, ביומנים או בזיכרונות סימן ברור לקשר ישיר בין חינוך ולדורף ושטיינר עצמו ובין ראשוני החינוך המשותף ומייסדיו, משום ששיעורן שדמיון רב כל כך חייב להתבסס על קשר ישיר, אולי מודע, בין שני הזרמים.

לאחר חיפוש ארוך בארכיונים הקשורים לרודולף שטיינר ולחינוך ולדורף² ובארכיונים הקשורים למייסדי החינוך הקיבוצי³ נאלצנו לוותר על תאוריית הקשר הישיר ולהסתפק בקשרים עקיפים, מעניינים מאוד כשלעצמם, בין מייסדי החינוך הקיבוצי ומקורותיהם הרעיוניים ובין מקורותיו של חינוך ולדורף.

המאמר סוקר תחילה את הרקע ההיסטורי שממנו צמחו ועלו זרמים חינוכיים אלו ואת המקורות וההשראה של חינוך ולדורף. אחר כך הוא סוקר את המקורות הרעיוניים של החינוך הקיבוצי, משווה בין שני הזרמים ומציג את נקודות הדמיון והשוני. לסיום נעשה ניסיון לתת תשובה לשאלת הקשרים הישירים או העקיפים בין שתי התנועות.

2 ארכיון חינוך ולדורף בשטוטגרט, ארכיון הגיתאנום בשווייץ, ארכיון פאול גהב בשווייץ ועוד.
3 ארכיון החינוך היהודי באוניברסיטת תל אביב, ארכיון "השומר הצעיר" ביד יערי, ארכיון יד טבנקין, ארכיון בית אלפא, ארכיון משמר העמק, ארכיון מוסד שומריה וארכיון אליהו רפפורט (בידי המשפחה).

החינוך החדש כחלק מהמהפכה הציונית

כל הגירה מבטאת בתוכה שאיפה לשינוי רדיקלי ברקמת חיי הפרט והחברה, בין שאלה מניעים הרפתקניים-אישיים ורדיפת בצע, ובין שאלה מניעים רעיוניים ואידיאליסטיים. אלה האחרונים נובעים מניתוח המצב הנוכחי, אפיון חולשותיו וההנחה שאין סיכוי רב לשיפור ולשינוי במרחב הנתון - חברתי וגאוגרפי כאחד. מכאן קצרה הדרך להבנה שחלק חשוב מהפתרון נעוץ בהגירה לאזור אחר, אזור שהמהגרים תופסים כ"ריק" שבו יתקיימו התנאים שיאפשרו את הגשמת חזונם.

ההגירה הרעיונית לארץ ישראל - הציונות - הייתה ללא ספק חלק מאותו פסיפס רב-גוני של הגירות במאות התשע-עשרה והעשרים. גורמי הדחיפה (push) היו שילוב של מצוקה כלכלית חריפה, דיכוי פוליטי ופוגרומים במרחב המזרח אירופי. גורמי המשיכה (pull) היו הציפייה לבניית חברה עצמאית-פוליטית ובריאה חברתית וכלכלית ("להפוך את הפירמידה"). התחייה התרבותית היוותה את התשתית למהלכי השינוי ואת הדבק המחבר בין החלקים. היא גם סימנה את המטרות ואת קווי המתאר לאופקים שראוי לשאוף אליהם.

העשייה הציונית התאפיינה כבר בשלביה הראשונים בשאיפה עמוקה לשינוי ערכים מקיף. עשייה זו נבעה מצד אחד מגורמים ששאפו לפרודוקטיביזציה בערי הקודש ביישוב הישן, שהביאו לידי ניסיונות להקמת פתח תקווה (1878) וגיא אוני (1882; לימים ראש פינה), ומצד שני היא נבטה מראשית המודעות הלאומית במזרח אירופה שהביאה לידי הקמת קבוצת "ביל"י" (1882) וייסוד אגודות "חובבי ציון" (1884) עם תחילת העלייה הראשונה.

החברה היהודית התאפיינה באוריינות גבוהה יחסית לאורך כל ההיסטוריה, ומכאן חשיבותו של החינוך במבנה הבסיסי של תרבות. החינוך בילדות ובנעורים היה מרכיב בעל משמעות רבה ביצירת ההיתכנות לשינוי בארצות המקור ובביסוסו ובנייתו בארץ היעד.

תהליכי ההשכלה והחינוך שעברו על יהדות מזרח אירופה הביאו לידי התבוננות במרכזי השינויים הללו ולידי משיכה אליהם, ובייחוד אל המרחב המרכז אירופי. מאחר שהשכלה גבוהה נאסרה על יהודים בתחומי האימפריה הרוסית בתקופת שושלת רומנוב, התרחש תהליך מקיף ביותר של "הגירה לשם השכלה" למרחב התרבות והשפה הגרמנית, ושם יכלו אותם צעירים להיחשף גם לתנועות הליברליות והפרוגרסיביות בשלל תחומי חיים. בהקשר זה ולאור פרספקטיבה זו מעניין לבחון ביוגרפיות של אנשי חינוך מובילים ביישוב הציוני בארץ ישראל כבר מראשית צעדיו בשלהי המאה התשע-עשרה:

ד"ר יצחק אפשטיין (1863-1943), אחד מאבות "העברית בעברית", שהיא הגרסה העברית של "הגישה הטבעית" בהוראת הלשון, ומהמחנכים הבולטים

של העלייה הראשונה, למד חינוך ופסיכולוגיה בלוזאן שבשווייץ (הרמתי, 1984). תלמידו וממשיך דרכו בהוראה בגליל, שמחה וילקומיץ (1871-1918) למד גם הוא בשווייץ (סמילנסקי, 1954). ד"ר יוסף לוריא (1871-1937), ראש ועד החינוך הארצי משנת 1919, למד פדגוגיה בברלין (תדהר ובן משה, 1947). יוסף עזריהו (אוזריקובסקי, 1873-1945), ממלא מקום מנהל בית הספר הריאלי במלחמת העולם הראשונה ועד 1919 ומנהל מחלקת החינוך של הוועד הלאומי, למד בברן ובציריך שבשווייץ (עזריהו, 1957). מייסדי גימנסיה הרצליה, בן-ציון מוסינזון (1878-1942), חיים בוגרשוב (1878-1963) ויהודה מטמן-כהן (1869-1939) היו כולם בעלי תואר דוקטור מאוניברסיטת ברן (תדהר ובן משה, 1947). רשימה זו מראה כיצד חלושי החינוך הציוני החדש בארץ ישראל, שהיו בני דור שהקדים את נשואי העבודה שלנו - אנשי החינוך הפתוח-עמלני בימי העלייה השלישית והרביעית - רכשו את השכלתם במרכז אירופה והיו קשורים לזרמים החינוכיים שפעמו שם באותה תקופה.

לרשימת האישים הזו אפשר להוסיף עוד רבים, אך הרעיון ברור: מראשית ההגירה הציונית-מודרנית לארץ ישראל הייתה החדשנות החינוכית ארוגה בתוכה. מורים אלה ואחרים נחשפו במהלך לימודיהם לתפיסות המודרניות ביותר בתחומי הפדגוגיה, הפסיכולוגיה והתרבות בכללותה. ייתכן שמרכיב נוסף באותה אווירה חינוכית של פתיחות וחדשנות היה גלום בכך שמקומות הלימוד ומקורותיו היו מגוונים, וכך יכלו תפיסות פדגוגיות שונות להשתלב זו בזו, להעשיר זו את זו וליצור מרקם רב-פנים.

אפשר אף להעמיק ולבחון את שלבי הטרנס-בראשית של המפגש עם "אתגר המודרנה" בארץ ישראל (כך הוא מכונה בקרב חוקרי המזרח התיכון; ראו ארליך, 1988). בתחילה פעלו בארץ יוזמות חינוך פילנתרופיות לא ציוניות כמו "כ"ח" הצרפתית (כל ישראל חברים, אליאנס) וחברת "עזרה" הגרמנית. מייסדיהן, ניסים בכר (1848-1931; תדהר ובן משה, 1947) ואפרים כהן-רייס (1863-1943; כהן-רייס, 1967), נתפסו בעיני חלק מבני זמנם כשמרנים. אך מבט ממרחק הזמן מגלה עד כמה הניחו מוסדות ואנשים אלה בסיס לחינוך של חדשנות ושינוי. כבר מראשיתם הם עסקו בפרודוקטיביזציה של היישוב היהודי ושחרורו ממשטר "החלוקה". "כ"ח" אף הייתה רשת חינוך שפעלה בקרב יהודי המזרח התיכון, ובמסגרתה התפתחה לראשונה שיטת הלימוד "עברית בעברית"; במוסדותיה מומשו עקרונות חינוך מודרני.

לסיכום עד כה, ניכרת תופעה מעניינת. אנו סבורים שמסדים חינוכיים הם בדרך כלל עוגנים של שמרנות במארג החברתי של תרבות נתונה. אחים לשמרנות זו הם ממסדי המשפט והרפואה המשמרים את מוקדי הכוח הקיימים בכל חברה. מתוך הנאמר לעיל נראה שבתולדות התפתחות החינוך הציוני בארץ ישראל חלה תופעה

הפוכה. דווקא החינוך, מראשית הופעתו המודרנית, היה פתוח לשינויים ולחידושים מתקדמים בעולם התרבותי. החינוך תפקד במהפכה זו כגורם מתסיס ומעורר שינוי בכל מרחבי החברה ותחומי החיים.

גם אם ראשוני החינוך החדש בראשית שנות העשרים היו ביקורתיים כלפי הדורות שקדמו להם, וגם אם ראו את חולשות המצב הקיים, הרי שיתכן שתורמתם החשובה התבססה על יסודות של חדשנות חינוכית שעיצבו קודמיהם.

חינוך ולדורף ותנועת "הרפורמה החינוכית" בגרמניה

בסוף המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים נוסדו בגרמניה פנימיות לבני נוער שדגלו בערכים של חזרה אל הטבע, עבודת כפיים, בריאות ולימוד מלא משמעות (Fechner, 2016). אלה כונו "פנימיות כפריות" (Landerziehungsheim), והרעיון היה להרחיק את הנוער מחיי העיר המנוונים והבורגנים וליצור מעין חלוץ חינוכי שיספוג ערכים של טבע, חופש, אחריות ויוזמה. המוסד הראשון הוקם על ידי אבי תנועת הרפורמה הגרמנית, הרמן ליטץ (Herman Lietz), כבר בשנת 1898. בעשור השני של המאה העשרים כבר היו יותר ממאה מוסדות ברוח זו בגרמניה (Fechner, 2010; וראו גם אדן, 1950; בובר ואורמייאן, 1961; Connell, 1980).

תנועת "הרפורמה החינוכית" בגרמניה (Reformpädagogik) פעלה, לטענת רוב החוקרים, מהעשור האחרון של המאה התשע-עשרה ועד לעליית הנאצים לשלטון בשנת 1933 (Fechner, 2016; וראו Ulrich, 1990). החוקרים גם מסכימים שבשנים אלו, לפני ואחרי מלחמת העולם הראשונה, צמחו בתנועת הרפורמה הגרמנית אין-ספור רעיונות ויישומים פדגוגיים חדשניים שמשפיעים עד ימינו (Frielingsdorf, 2017).

עקרונות חינוך ולדורף

הזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף", שנוסד על ידי הפילוסוף, הסופר וחוקר הרוח רודולף שטיינר (Rudolf Steiner)⁴ בשנת 1919 בשטוטגרט שבדרום גרמניה שייך כמובן לתנועת הרפורמה החינוכית מבחינת התקופה ההיסטורית שבה צמח והתפתח, ואולם, כפי שמציינים חוקרים רבים, אפשר לראות בו גם זרם עצמאי וייחודי בתוך תנועה זו או מחוצה לה (Frielingsdorf, 2017; Kloss, 1995).

חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, על הרצאותיו ועל מחקריו של שטיינר וכן על תקופה של כמה שנים שבה ליווה את בית הספר הראשון כמנהל (גולדשמידט, 2010; Steiner, 1975). שטיינר ייסד גישה חינוכית שהפכה עוד בימיו לתנועה

4 להרחבה ראו גולדשמידט, 2010; כהן, 1983; Zander, 2007; Lindenberg, 1995.

חינוכית גדולה שכללה בתי ספר ולדורף בערים בגרמניה, בשווייץ, בהולנד, באנגליה ובארצות הברית (Dietrich, 2006). כיום, בעשור השני של המאה העשרים ואחת, נחשבת תנועת חינוך ולדורף לזרם החינוך הייחודי והחופשי הגדול בעולם, עם אלפי גני ילדים ויותר מאלף בתי ספר בכל חמש היבשות.⁵ אפשר לאפיין שיטה חינוכית זו על פי העקרונות האלה:

1. **יישום מחשבה התפתחותית.** חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (ראו שטיינר, 1987; Steiner, 1965). בבסיסה חלוקת הילדות לשלוש תקופות של שש-שבע שנים (מהלידה ועד גיל שש-שבע; מגיל זה ועד גיל שלוש-עשרה-ארבע-עשרה; ומגיל זה ועד גיל עשרים-עשרים ואחת). בכל אחת מהתקופות מרוכזים מאמצים חינוכיים לטיפוח איכויות אחרות, למשל בתקופה הראשונה מתרכז המאמץ סביב פעילות, חושים, חיקוי, משחק ותנועה; בתקופה השנייה - אומנות ואסתטיקה, סיפורים ועבודה באמצעות הלכי נפש; ובתקופה השלישית - חשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה ומעורבות בקהילה (גולדשמידט, 2010; Edmunds, 2004; Steiner, 1965). המחשבה ההתפתחותית אינה נעצרת בכך, אלא היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. כך למשל תוכניות הלימודים ושיטות ההוראה מותאמות לגיל הכרונולוגי ולמאפיינים של כל כיתה וכיתה, ליווי התלמידים והשיח איתם משתנה בהתאם לגילם, ואפילו הוראת האומנות מנותבת באופן שונה לכל גיל וגיל (Richter, 2006).
2. **ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים.** בכתביו החינוכיים כתב שטיינר שוב ושוב על חינוך והוראה מתוך האדם השלם (ראו Steiner, 1983). הכוונה היא לראייה הוליסטית ורב-צדדית של תהליכי ההוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997), בין היתר במאפיינים האלה:
 - איזון בין תחומים עיוניים, אומנותיים, עמלניים וגופניים במערכת הלימוד, כך שכל ילד וילדה מתנסים למשל בעבודת כפיים, ביצירה אומנותית ובלמוד עיוני במהלכו של כל יום לימודים;
 - עד לסיום בית הספר כל תלמיד ותלמידה לומדים תחומי דעת רבים ומגוונים ככל שניתן ומתחנכים במישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים בלא בחירה ובלא התמקצעות, גם לא בתיכון;
 - שילוב של כל הגילים במידת האפשר מהגן ועד לסוף כיתה י"ב באותו קמפוס לימודי;

5 ראו מידע עדכני ביותר על ארגונים, גני ילדים ובתי ספר בשיטת ולדורף ברחבי העולם באתר ולדורף העולמי: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education>

- שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר כחלק מהותי מהנוף האנושי החינוכי שעל כל ילד לפגוש (Easton, 1997; וראו גם גולדשמידט, 2010).

3. **חשיבות החוויה האומנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך.** המונח "אומנות החינוך" חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים של שטיינר. הוא נדרש לתפקידה המכריע של האומנות ולתהליכים האומנותיים בבית הספר במגוון כיוונים. בין השאר הוא דיבר על כוחה של האומנות להעצים את הרגשות ולטפחם (Steiner, 1978); על יכולתה לחזק את כוחות הרצון והעשייה (Steiner, 1977); על השפעתה המאזנת והמקדמת בריאות (Steiner, 1983); ועל הפוטנציאל הטמון בה כאמצעי מתודי (שטיינר, 1987). בתי ספר ולדורף משתמשים באומנות כאחד הכלים החשובים ביותר, והדבר מתבטא הן בהצבת האומנות כתחום לימודי חשוב בפני עצמו, הן בשימוש באמצעים אומנותיים ככלי מתודי בעל משמעות בכל תחום ותחום והן ביחס לאסתטיקה של המרחב הבית ספרי (Edmunds, 2004; Steiner, 1965).
4. **עקרון הקארמה:** אליבא דשטיינר, חיי האדם אינם מתחילים בלידה ואינם מסתיימים במוות. כל אדם מתגשם על פני האדמה במהלכי חיים חוזרים, והחוט המשותף ביניהם הוא האני החופשי של האדם. את גורלו קובע כל אדם בעצמו ולעצמו. חלק חשוב במהלך חיינו הנוכחיים הוא תוצאת ההחלטות שקיבלנו והאירועים שחוונו במהלכי חיינו הקודמים. מכאן האחריות הגדולה שלנו בחיינו הנוכחיים על עיצוב העתיד שלנו (שטיינר, 1989). מן ההכרח שתפיסה רוחנית זו תשפיע על הדרך החינוכית. ואכן, חלק ניכר מהמעשה החינוכי במסגרות חינוך ולדורף נובע ממחשבות אלו: בסיס המפגש מחנך-תלמיד, הדגשת חשיבותם של תנאי הגדילה של הילד (בית ההורים והאווירה בו), תהליכי הלימוד בגן ובכיתה, מספר השנים הרב שמחנך הכיתה מלווה את תלמידיו ועוד.
5. **החינוך כחלק מתהליך מקיף של שינוי חברתי-פוליטי.** שטיינר היה "פילוסוף מעורב", וככזה היה בקי בתחומי החברה והפוליטיקה. בראשית המאה העשרים ולאחר מלחמת העולם הראשונה היה מעורב במעגלים סוציאליסטיים ועמד בקשר עם גורמים רבי-השפעה במנגנוני השלטון באוסטריה ובגרמניה. מאורעות המלחמה והשפעותיה הביאו את שטיינר לידי גיבוש של משנה פוליטית חברתית מקיפה (ראו שטיינר, 1985). את תורתו החינוכית ראה שטיינר כאבן פינה מרכזית בתהליכי השינוי החברתי שאליהם חתר. בהשקפתו היה החינוך חלק מתנועה חברתית ורוחנית לשינוי החברה והתרבות (שטיינר, 1985).
6. **רפובליקה של מורים בתוך מארג קהילתי.** תנאי הכרחי לעבודה חינוכית מוצלחת הוא שיתוף פעולה מקיף ועמוק בין ההורים למורים. מכאן גם התנגדותו של

שטיינר להוצאת הילדים לפנימיות ותפיסתו, בעקבות פסטלוצי (כהן, 1988), את חשיבות בית ההורים (Steiner, 1983). כל מערכת חינוכית במסגרת חינוך ולדורף מערבת שני מישורים: הראשון הוא יצירת קהילה של הורים-מורים-תלמידים, הנמצאת בבסיס הפעילות החינוכית ויוצרת את המעטפת שלה. את המישור השני כינה שטיינר "רפובליקה של מורים". על פי רעיון זה למורים מוענק חופש מקצועי ורוחני מלא לפעול מתוך הידע והיזמות שלהם (Steiner, 1980). בשיבות המורים ובסמינרים שקיים שטיינר עם מורי בית ספר ולדורף הראשון הוא תרגל עימם שוב ושוב צורות של ניהול משותף (Steiner, 1975). מאז במקומות רבים בעולם העמידה תנועת חינוך ולדורף אידיאל זה של "ניהול רפובליקני" במרכז עבודתה החינוכית. מובן שבארצות שונות יש למגמה זו ביטוי שונה, אך אפשר למצוא אותה כיום כמעט בכל יישוב חינוכי שעובד בהשראה אנתרופוסופית (Leber, 1991).

בארץ החל לפעול זרם חינוכי זה באמצע שנות השמונים של המאה העשרים בגני ילדים בירושלים, בהרצליה ובקיבוץ הרדוף. בית הספר הראשון הוקם בהרדוף בשנת 1989 ומייד אחריו בתי הספר "אדם" בירושלים ו"שקד" בטבעון (גולדשמידט, 2013). כיום פועלים בארץ כמאה וחמישים גנים, כשלושים בתי ספר יסודיים, שישה תיכונים ושבע הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף.⁶ במכללת דוד ילין בירושלים פועלת הכשרה מוכרת המעניקה לבוגריה גם הכשרה של חינוך ולדורף וגם תואר ראשון ותעודת הוראה לבית ספר יסודי.

חינוך ולדורף בהקשר של תנועת הרפורמה החינוכית בגרמניה

בין חינוך ולדורף ובין תנועת הרפורמה בגרמניה יש קרבה רעיונית רבה. פרילינגסדורף (Frielingsdorf, 2017) משרטט את קווי הדמיון בין שתי התנועות:

1. ייסוד בית ספר ולדורף הראשון בשטוטגרט בשנת 1919 מתרחש בדיוק בשיאה של פריחת תנועת הרפורמה החינוכית בגרמניה. כמו כן בשנת 1921 בגרמניה, בתקופת שנות העיצוב וההתפשטות של בתי ספר ולדורף עוד בהנהלת שטיינר עצמו, מוקמת תנועת הרפורמה העולמית (New Education Fellowship).
2. גם לשטיינר עצמו וגם ליתר נציגי הזרמים בתנועת הרפורמה הייתה ביקורת קשה ונוקבת על החינוך הגרמני המסורתי, בעיקר על המאפיינים הצבאיים הנוקשים ועל חוסר ההתחשבות בצורכי הילדים.
3. הן בקרב ההוגים של תנועת הרפורמה הגרמנית הן בחינוך ולדורף, ובייחוד בכתביו של שטיינר עצמו, יש תפיסה של החינוך לא רק כמכשיר לסוציאליזציה

6 נתונים מדויקים ועדכניים ניתן למצוא באתר חינוך ולדורף בישראל: waldorf.co.il

אלא גם כאמצעי לשינוי חברתי ולשינוי סדרי עולם. מדובר בהשקפת עולם כוללת על מקומו של האדם במעשה הבריאה ועל שינוי ערכים כולל. בשני הזרמים מדגישים אלמנטים מעשיים דומים מאוד: אוירה לימודית חופשית, התחשבות בצורכי הילדים, דגש על הקשר לטבע, עבודה ומלאכות כפיים כחלק מהדרך החינוכית, ביטול לוח השיעורים הרגיל, ניסיונות שונים לשיעור ארוך החוזר על עצמו באותו נושא מדי יום במשך תקופה, דרכי הערכה אלטרנטיביות ללא ציונים ומבחנים, דגש על אומנות ויצירה ועוד. עם זאת, פרילינגסדורף מזכיר גם הבדלים בין חינוך ולדורף ובין הזרמים של תנועת הרפורמה:

1. חינוך ולדורף מעוגן בהשקפת עולם רוחנית שנראתה לחלק מההוגים החינוכיים של תנועת הרפורמה כמיסטית וחסרת ביסוס מדעי;
2. בחינוך ולדורף ניתן מקום רב לסמכות המורה - בעיקר בכיתות בית הספר היסודי, ודבר זה היה זר לרוב נציגי תנועת הרפורמה;
3. הדגש הרב המושם בחינוך ולדורף על תוכני ההוראה ("הגישה התרבותית") נראה לזרמים האחרים מוגזם ושמרני;
4. גם בפן הארגוני היה הבדל: בתי ספר ולדורף הצליחו להקים מוסדות להכשרת מורים, לייסד ארגון ארצי ועולמי, להשיג תמיכה כלכלית וכיוצא בזה, והדבר היה חריג בנוף של החינוך האלטרנטיבי (Frielingsdorf, 2017).
5. חינוך ולדורף לא אימץ את "העיקרון הדמוקרטי" עבור ילדים קטנים (Frielingsdorf, 2017), ובכך הוא שונה גם מגישתם החינוכית של יאנוש קורצ'אק וסטפה וילצ'נסקה (דרור, 2008).

הבדלים נוספים שאנו מבחינים בהם:

1. שטיינר שלל את "הבריחה אל הטבע" וראה אותה כרומנטית וחסרת קשר למציאות זמננו;
2. הוא הדגיש את חשיבות בית הגידול הטבעי של הילדים - בית ההורים - ולא יצא נגדו;
3. הוא פעל בייחוד בערים הגדולות של גרמניה, וכל בתי הספר הראשונים הוקמו בהן.

הפנימייה באודנוולד כדוגמה

הפנימייה באודנוולד (Odenwald) שהוקמה בהשראתו של פאול גהב (Paul Geheeb) בשנת 1910, הייתה חלק חשוב בתנועת הרפורמה הגרמנית ועבדה כבר מראשיתה עם מאפיינים דומים ביותר לבית ספר ולדורף (שהוקם כאמור רק תשע שנים לאחר מכן): הערכה בטקסט מילולי בלי ציון מספרי, עבודה בסדנאות כחלק

מהותי מסדר היום, הימנעות מהשארת ילדים שנה נוספת באותה כיתה ושיעור נושא או תקופה כמקובל בבית ספר ולדורף (אדן, 1950). כמו כן לא נעשה שימוש בספרי לימוד בשיעורים, ורופא ליווה באופן צמוד את עבודת בית הספר (Lietz, 1910). שיעורי שפות זרות ניתנו בעיקר באמצעות שיחה ותרגול בעל פה, משום שליטץ, אבי תנועת הרפורמה, סבר שהדרך המיטבית לרכוש שפה אינה באמצעות ספרים אלא על ידי תרגול: "שפה לא רוכשים מספרים; חייבים קודם כול לדבר בה" (Lietz, 1910, p. 89).

בשונה מהנהוג בחינוך ולדורף, בית הספר אימץ עקרונות שהיום נקראים "דמוקרטיים": אספת בית הספר שכללה את כל תלמידיו ומוריו החליטה את כל ההחלטות החשובות; לכל תלמיד הייתה זכות הצבעה; מנהל האספות היה תלמיד בוגר; את כל תחום המשמעת ניהלו התלמידים בעצמם; היה יחס חופשי לתחום המיני; והייתה נהוגה בחירה מסוימת בתחומי הלימוד (אדן, 1950).

נראה שמה שמכונה בבית ספר ולדורף "שיעור תקופתי" או "שיטת הנושאים", כפי שכונתה בבתי ספר קיבוציים (דרור, 2002), החל את יישומיו הראשונים באודנוולד (Fechner, 2016). תחילה ייתכן שהדבר קרה מתוך צורך מעשי - מורים מסוימים שבאו למקום לתקופה קצובה ולא יכלו ללמד בצורה קבועה כל שבוע, אך אחר כך יושמה שיטה זו מתוך השיח של גהב עם מריו יונס (Mario Jonas), עמיתו לצוות המורים (Jonas, 2007). באחד ממכתביו⁷ הציע יונס גם לסכם את שיעורי התקופה (הנושא) במחברת יפה שבה יכתוב התלמיד את רשמיו ומסקנותיו מהשיעורים, והמורה יוסיף הערות: פרוצדורה הנהוגה עד היום בבתי ספר ולדורף. כבר בשנת 1913 יש תיעוד של שני קורסים מקבילים בפנימייה באודנוולד, אחד מוקדם בבוקר והשני לאחר הפסקה של שעה, שניהם נמשכו ארבעה שבועות, ואותם תלמידים למדו בשניהם. בסיומו של כל קורס הייתה מתקיימת מעין הצגת רפרטים של תוכני הקורס (Erdmann, 1914).

פאול גהב, מייסד פנימיית אודנוולד, היה דמות מעניינת. כידיד וכשותף רעיוני היה מקורב מאוד לליטץ ואף עבד איתו בפנימייה בהאובינדה (Haubinda) בשנים 1904-1906. ואולם גהב הקים עם גוסטב ויניקן (Wyneken) פנימייה אחרת בוויקנסדורף (Wiekensdorf) בעקבות חילוקי דעות עם ליטץ בעיקר סביב שני נושאים: החינוך הצבאי והנוקשה שליטץ טיפח והעובדה שילדים יהודים לא הורשו להיכנס לבית הספר (Fechner, 2016). עד מהרה התעוררו חילוקי דעות גם עם ויניקן, ובעקבות זאת ייסד גהב את המוסד באודנוולד (אדן, 1950).

7 המכתב מתוך ארכיון בית ספר אודנוולד (Archiv der Odenwaldschule): Undatierte Notiz mit dem Titel Erklärung in der Handschrift Mario Jonas in Nachlass Otto Erdmann [איגרת בלי תאריך בכתב ידו של מריו יונס בעיזבון אוטו ארדמן].

על היחסים בין אודנוולד לבית ספר ולדורף הראשון בשטוטגרט אפשר ללמוד דרך דמותו של רוברט קיליאן (Robert Killian). לאחר סיום לימודיו בחינוך ובהוראה ולאחר תקופת הוראה באחד ממוסדותיו של ליטץ, שלח קיליאן בקשות עבודה לשני מוסדות חינוכיים אלטרנטיביים - אחת לאודנוולד ואחת לבית ספר ולדורף בשטוטגרט שנוסד, כאמור, בשנת 1919 (אדן, 1950). התשובה הראשונה הגיעה משטוטגרט, וקיליאן נסע לשם ביום 30.6.1920, נפגש עם שטיינר והתקבל כמחנך לכיתה א' החדשה. שטיינר קיבל אותו בחום, אולי משום שקיליאן היה אחד המורים היחידים שגם החזיק בתעודת הוראה וגם היה בעל ניסיון חינוכי בתחום של חינוך חדש (Husemann & Tautz, 1979). התשובה החיובית מאודנוולד הגיעה רק יום לאחר מכן, אך קיליאן נשאר מורה ומחנך בשטוטגרט עד סוף ימיו (Killian, 1960). כך הסביר שטיינר את קבלתו המהירה של קיליאן לצוות בית הספר:

קיבלתי לצוות המורים שלנו בשטוטגרט מורה מצוין שבא מאחת מפנימיות החינוך הכפרי [החדש]. אצלנו הוא מוצא את עצמו ומאוד מרוצה. הוא כנראה מוצא אצלנו משהו שלא מצא שם. בסופו של דבר הוא יכול להשוות בין שתי הגישות. מכאן אתם רואים שאל לנו להיות חד-צדדיים, שהרי הייתי יכול לא לקבלו רק משום שהוא בא מכיוון חינוכי שונה. צריך לנסות למצוא את הטוב בכל דבר. (Steiner, 1981, p. 79)

כאשר נסגר בית ספר ולדורף בשטוטגרט בשנות השלושים בפקודת השלטון הנאצי, שסגר את כל בתי ספר ולדורף והוציא אל מחוץ לחוק את כל הפעילות והספרות האנתרופוסופית, עבר קיליאן לאודנוולד, שבינתיים העתיק את מקום מושבו לשווייץ, ולימד שם במהלך כל שנות מלחמת העולם השנייה, עד שאף מונה למנהל בית הספר למשך שנה אחת (Fechner, 2016). היינריך זקס (Heinrich Sachs), מנהל בית ספר אודנוולד בתקופת המלחמה, חיפש נאשיות אחר מורים שיכולים להיות קרובים לרעיונותיו החינוכיים. הדבר לא היה פשוט, משום שבתקופת השלטון הנאצי מונו מורים בעיקר על ידי המפלגה ומשרד החינוך הנאצי על פי קרבתם לרעיונות של תורת הגזע ופחות מתוך בקיאותם בתורת החינוך, אך קיליאן הצליח להביא עימו עוד ארבעה מורים מבית ספר ולדורף בשטוטגרט, ואלו לימדו באודנוולד בכל מהלך המלחמה (Werner, 1999). כך אירח בית הספר לפחות חמישה מורים מבית הספר ולדורף הראשון בזמן מלחמת העולם השנייה והשלטון הנאצי.

לפי פרילינגסדורף (Frielingsdorf, 2012), שטיינר היה פתוח מאוד ולא מגובש לגמרי בשנות היסוד של בית ספר ולדורף הראשון. להערכתו, הוא ספג השפעות רבות מתנועת הרפורמה בגרמניה של אותה תקופה:

נראה שמחכים גילויים רבים לאלו שישוו בין בתי הספר החדשים בגרמניה [הפנימיות הכפריות - Landerziehungsheime] ובין חינוך ולדורף או

יעמידו במבחן את יחסי הגומלין בין האבות המייסדים של שתי התנועות: הרמן ליטץ ופאול גהב ורודולף שטיינר. (Frielingsdorf, 2012, p. 186)

שטיינר עצמו ביקר באודנוולד בקיץ 1910 בזמן ששהה במנזר סמוך ועסק בכתיבה (Lindenberg, 2010). הוא אף הזכיר את הביקור באחת משיבות המורים שניהל בבית ספר ולדורף הראשון, ישיבה שעסקה בין השאר בשאלת שיעורי הדת: הוא הביא את התרשמותו השלילית משיעור דת שצפה בו באודנוולד (Steiner, 1975).

כפי שמוכיח מקרה אודנוולד, אין ספק שהיו קשרים רבים ומגוונים בין בית ספר ולדורף בשנות ייסודו ובין תנועת הרפורמה החינוכית בגרמניה לפני ואחרי מלחמת העולם הראשונה. כאמור, שטיינר ביקר באודנוולד, וגם אם לא ציין זאת בפירוט, הרי שבוודאי הושפע מרוחו החינוכית. בפנימיות הראשונות של תנועת הרפורמה אפשר למצוא יסודות המאפיינים את חינוך ולדורף כמו "שיעור תקופת", הערכה חלופית ללא ציונים, דגש על אומנות ומלאכה. כמו כן הייתה תנועה של מחנכים בין בתי הספר של ליטץ, ויניקן וגהב ובין בית ספר ולדורף הראשון.

החינוך הקיבוצי ומקורותיו הרעיוניים

"חברת הילדים לרגלי הגלבו" החלה לפעול בבית אלפא בשנת 1926, משהגיעו ילדי הקיבוץ הראשונים לגיל בית הספר, כניסיון ראשון למיזוג לימודים פורמליים עם בית הילדים (דרור, 2002; רון-פולני, 1971; רשף, 1985). המייסדים ומתווי הדרך החינוכית היו דוד אידלסון, שמואל גולן, אליהו רפפורט (עיסוקו העיקרי בקיבוץ היה סנדלרות) ויהודה פולני, חבר בית אלפא ואחר כך רמת יוחנן. לחברת הילדים הזו קדמו שני ניסיונות חינוכיים חשובים - בית הספר בהר טוב שבו החל אידלסון עוד בזמן מלחמת העולם הראשונה ליישם את עקרונותיו החינוכיים, ובית הספר העמלני בתל אביב שהוקם על ידי אידלסון ופולני בשנת 1921 ויישם את מרבית העקרונות שהיו אחר כך גם נחלת חברת הילדים לרגלי הגלבו (רשף, 1980).

חברת הילדים הייתה מסגרת פנימית שהכילה ילדים משלושה קיבוצים שהיו שונים באידאולוגיה ובחלוף השנים גם בהשתייכות לתנועה קיבוצית: בית אלפא, חפציבה ותל יוסף. היה זה ניסיון ראשון של חברת ילדים אזורית ובין-קיבוצית, והיא מנתה ארבעים עד שישים ילדים עד גיל שבע-עשרה ושישה עד שמונה מחנכים. השתתפו בה גם אחיהם הצעירים של חלק מחברי הקיבוצים. להקמת חברת הילדים קדמה החלטה עקרונית של מועצת גדוד העבודה לענייני חינוך בשנת 1925, שהתקבלה לאחר ארבעה ימי דיונים (רון-פולני, 1971).

בספרו **חינוך חדש בארץ ישראל** מדגיש שמעון רשף את חשיבות המפעל החינוכי של אידלסון וחבריו תחילה בהר טוב ולאחר מכן בחברת הילדים בבית אלפא: "דוד אידלסון וחבריו פיתחו באורח ראשוני יסודות ועקרונות חינוכיים, שהפכו לנחלתם של מחנכים ובתי ספר רבים בארץ ישראל, בעיקר של בתי החינוך לילדי העובדים,

אשר עקבותיהם ניכרים עד עצם היום הזה" (רשף, 1985, עמ' 13). יובל דרור מקנה לחברת הילדים חשיבות לא פחותה:

"חברת הילדים לרגלי הגלבו" הייתה בבחינת דגם מעצב לתנועה הקיבוצית כולה - שכן ילדי חפציבה ותל יוסף השתייכו מאוחר יותר לקיבוץ המאוחד ובכך השלימו את הייצוג התנועתי של מחנכי חבר הקבוצות (פולני) והקיבוץ הארצי (גולן). היא הושפעה מהדגמים האירופיים והשפיעה על החינוך בקיבוץ וב"זרם העובדים" ההסתדרותי כולו. גולן אכן הגדיר ניסיון זה, בעקבות מקרנקו, כ"פואמה פדגוגית". (דרור, 2002, עמ' 170)

מתיאורו של פולני על שאלת הארגון והניהול של הפנימייה אפשר לראות עד כמה הייתה חברת הילדים מתקדמת וחדשנית מבחינה פדגוגית:

פרט לענייני כספים ולענייני ביטחון-חיים לא היה דבר ששיחתם הכללית, בדרך כלל כל מוצאי שבת, לא היתה רשאית לדון ואף להחליט בו כדין השיחה בכל קיבוץ ובכל קבוצה. כל הדרוש לסיפוק צורכיהם העצמאיים נעשה בתחומה, ועל ידי הילדים עצמם: מהובלת צורכי המזון [...] עד עבודת הבישול והשירותים בחדר האוכל ובחדר המגורים, עד תיקוני הבגדים במחסן הבגדים העצמי ועד השתתפות בכביסת הבגדים במכבסת הקיבוץ בבית אלפא. המחנכים המבוגרים עמדו בכל אלה לימינם כמדריכים וכיועצים בלבד. הם קיימו פינות משק צמודות למשקי המבוגרים, אך בהנהלה עצמית [...] עד גיל 10 לא היתה בחברת ילדים זו כל קביעת חובה בשעות עבודה, ובלימודים היתה נהוגה אווירת רשות מכסימלית [...] כל הילדים היו מחולקים בלימודים לארבע (או לשתי) קבוצות. (רון-פולני, 1971, עמ' 170)

נראה שחברת הילדים לרגלי הגלבו הייתה מעין הקדמה רעיונית וגם מעשית לעיצוב דמותו של החינוך הקיבוצי. בעקבות פולני מנסח דרור את מקורות היניקה של החינוך הקיבוצי בצורה הבאה:

שני המקורות הראשיים לשיטותיו החינוכיות הם החינוך החדש או המתקדם לסוגיו, כולל מקורותיו היהודיים, הארצישראלים והסוציאליסטיים, וכן תנועת הנוער [...] ניסיונות "החינוך החדש" או "המתקדם" הם מקור ההשפעה החזק ביותר בחינוך הקיבוצי על כל זרמיו, והם שזורים בתולדות כל מקורות התוכן הקיבוציים. (דרור, 2002, עמ' 39-40)

דרור מציין את ההיכרות האישית של המחנכים הראשונים - פולני, אידלסון וגולן - עם ניסיונות החינוך החדשניים:

החינוך המתקדם האירופי והאמריקני, שאחדים מניסיונותיו ומאישיו היו מוכרים היטב למחנכי ארץ ישראל, וחלקם אף תורגמו לעברית, היה מקור ההשראה העיקרי לחינוך הקיבוצי. פולני וגולן, ומחנכים מ"זרם העובדים", שעבדו בקיבוצים וחלקם אף הצטרפו אליהם כחברים, הכירו חלק ניכר

מניסיונות אלה אישית, מתקופת הכשרתם ולימודיהם באירופה. למקור חינוכי זה התייחסו פולני, גולן וסגל כאחד. (דרור, 2002, עמ' 43)

ניכר שמשנתו החינוכית של גולן הושפעה במיוחד מוויניקן, ניל, קורצ'אק, מקארנקו ודיואי (אלון, 1975 כפי שמצוטט אצל דרור, 2002).⁸ פולני הזכיר אף הוא בכתביו את ויניקן ודיואי, אך גם את שאצקי ומונטסורי (רון-פולני, 1971).⁹ אידלסון, פולני וגולן הכירו אישית חלק ניכר מהניסיונות הפדגוגיים האלו של החינוך המתקדם במרכז אירופה.

אין מדובר רק בהשראה רעיונית או בהיכרות עם כתבים אלא בקשר ישיר בין מייסדי החינוך הקיבוצי והוגיו ובין המחנכים הפרוגרסיביים באירופה של אותן שנים (דרור, 2002). בשנת 1913 ביקר אידלסון באירופה, במיוחד בשווייץ ובגרמניה, שם נתקל בלא מעט ניסיונות להגשים את מחשבת החינוך החדש ואת חלקם אימץ בחום (רשף, 1985). בשנת 1922 נסע שוב וביקר במוסדות חינוך בגרמניה. מיומניו אנו למדים שבארבעה במאי היה בפנימייה בוויקנסדורף ובעשרה במאי היה בבית ספר אודנוולד ונפגש כמה פעמים עם גהב. אידלסון מתאר את ביקורו בפרוטרוט: במוסד היו מאה ועשרה ילדים אשר חיו במשפחות סביב אדם מבוגר; חברת הילדים כולה נוהלה על ידי הילדים עצמם, ואחד הילדים הבוגרים היה מנהל את האספות במשך חצי שנה; הלימודים עצמם התקיימו בשיטה של קורסים שהילדים בחרו מתוך ההיצע שעמד לרשותם; אספת בית הספר כללה את כל התושבים וכונסה לפחות פעמיים בחודש; ולכל ילד ומבוגר היו קול וזכות הצבעה באספה (אידלסון, אין תאריך).

חינוך קיבוצי-חינוך ולדורף: דמיון ושוני

לחינוך הקיבוצי ולחינוך ולדורף נקודות משיקות רבות. נעמוד תחילה על המשותף ואחר כך על השונה בין שני זרמים חינוכיים אלו.

דרור (2002) מונה בספרו על תולדות החינוך הקיבוצי שמונה עקרונות יסוד של החינוך המשותף. את פירוט העקרונות אפשר גם למצוא בספר זה במאמר הפתיחה מאת יובל דרור, ועל כן נסקור אותם רק בקצרה:

8 אלכסנדר ניל, מראשוני החינוך הדמוקרטי, ייסד בשנת 1921 את פנימיית סאמרהיל וניהל אותה עד למותו (ניל, 1983); אנטון מקארנקו, סופר ומחנך אוקראיני וסובייטי, פיתח את התאוריה והמתודולוגיה של חינוך בשלטון עצמי קולקטיבי של הילדים ושל שילוב עבודת ילדים במסגרת מערכת החינוך (מקארנקו, 1941); ג'ון דיואי, פילוסוף אמריקני, היה ממניחי הבסיס הרעיוני לחינוך פתוח, פרוגרסיבי ופעלתני (דיואי, 1969).

9 סטניסלב שאצקי היה מחנך הומניסטי פרוגרסיבי ומנהלן חינוך בשלהי האימפריה הרוסית ובראשיתה של ברית המועצות; מריה מונטסורי, רופאה, מחנכת ופעילה למען זכויות נשים, ייסדה את שיטת מונטסורי - חינוך אלטרנטיבי המשתמש באביזרים חינוכיים ייחודיים ודוגל בפעלתנות, עשייה והתנסות (אביב, 2017).

1. **הילד ניצב במרכז ההתהוות החינוכית**, ומושם דגש על מיצוי יכולותיו ועל הפוטנציאל הגלום בו.
2. **אחריות הקיבוץ לחינוך עם דגש קהילתי במעשה החינוכי**. עיקרון זה בא לידי ביטוי למשל ביצירת "חיים אמיתיים" בבית הספר, באיחוד בין הקהילה לחינוך הבית ספרי אשר נותן משנה חשיבות לבית החינוך בכל קיבוץ, ביישום "שיטת התהליכים" שפיתח סגל ובתפיסת "חברת הילדים" של גולן.
3. **אחדות הגורמים השותפים לחינוך**. בכתביהם של שלושת "אבות החינוך הקיבוצי" - סגל, גולן ופולני - נזכרים המונחים "שילוב", "ליכוד" ו"איחוד גורמי החינוך". הכוונה בעיקר לבית הילדים כמשלב ומאחד את כל גורמי החינוך.
4. **אחדות החינוך וההוראה או החינוך הסינתטי**. הכוונה לשילוב בין הוראה פורמלית ולא פורמלית ולשילוב הילדים בחיי הקהילה גם לאחר שעות בית הספר.
5. **למידה פעילה**. זו מתבטאת בין השאר בלמידת חקר, בפרויקטים ובלמידה רב-תחומית, כדוגמת "שיטת הנושאים" שפיתח גולן עם עמיתיו, וכן בפעילות חינוכית בלתי פורמלית בתנועות הנוער ובמלאכת כפיים ועבודה מתוך המסורת של תנועת העבודה.
6. **אוטונומיה של חניכים בחברות הילדים והנעורים**. דרור מציין במיוחד בנקודה זו את ההשפעות של ויניקן, ברנפלד וניל. האוטונומיה באה לידי ביטוי הן במעורבות הילדים בניהול מוסדות החינוך וחברות הילדים והן בקשר הקרוב בין המחנכים לילדים.
7. **רציפות החינוך המשותף מינקות ועד גיל העלומים**. עיקרון זה בא לידי ביטוי גם ברצף החינוכי עצמו וגם במשמעות הניתנת לכל שלב ושלב.
8. **אוטונומיה של צוותי מורים**. פן זה הוא מעין השלמה לניהול העצמי של חברות הילדים, והוא בא לידי ביטוי בעצמאות חינוכית-ניהולית של צוות המחנכים. ברצוננו להוסיף שני עקרונות חשובים שנראים מובנים מאליהם, אך יש להם חשיבות מיוחדת בהשוואה בין החינוך הקיבוצי לחינוך ולדורף:
1. **השקפת העולם הסוציאליסטית-מטריאליסטית** שבבסיסו של החינוך הקיבוצי ומקורותיו האידאולוגיים (פלסק, 1989). החינוך הקיבוצי, בעיקר בקיבוץ "השומר הצעיר", היה חלק מהשקפת עולם כוללת הקוראת לשינוי ערכים בסיסי בחברה על סמך השקפת עולם ציונית-סוציאליסטית, רעיונות מרקסיסטיים והשפעות של הפסיכואנליזה (דרור, 2002).
2. **המשמעות של הקיבוץ עצמו כקהילה כפרית מבודדת יחסית**, היוצרת יקום שלם בתוך עצמו, מרוחק ממרכזים אורבניים ובעל קשר מיוחד לטבע. על בסיס עקרונות אלו שדרור משרטט נבחן את הנקודות המשיקות והדומות ואת ההבדלים בין החינוך הקיבוצי לחינוך ולדורף.

העיקרון הראשון, המבטא גישה פיידוצנטרית שעל פיה הילד הוא שנמצא במרכז ההתרחשות החינוכית, דומה ביותר בשתי הגישות. לדברי דרור, עיקרון זה בא לידי ביטוי ב"חוסר סלקטיביות, באחריות הקהילה על כל ילדיה, בגישות פרוגרסיביות ללמידה ובמתודות של 'שלטון עצמי'" (דרור, 2002, עמ' 35). גם חינוך ולדורף דוגל ב"גישות פרוגרסיביות ללמידה", בין השאר בלמידה באמצעות אומנות ופרויקטים (גולדשמידט, 2010; Steiner, 1965; Edmunds, 2004). אף על פי כן אפשר להבחין בעיקרון זה בדגש שונה: מאחר שמטבע הדברים הקהילה סביב בית ספר ולדורף שונה מאוד מהקהילה הקיבוצית, "אחריות הקהילה על כל ילדיה" ו"חוסר סלקטיביות" אינם חזקים כמו בחינוך הקיבוצי. כמו כן "השלטון העצמי" אינו מקבל מקום מרכזי בחינוך ולדורף, וזה גם אחד ההבדלים הבולטים בינו ובין גישות פרוגרסיביות אחרות במרכז אירופה (Frielingsdorf, 2017).

העיקרון השני - אחריות הקיבוץ לחינוך עם דגש קהילתי במעשה החינוכי - והעיקרון הרביעי - אחדות החינוך וההוראה או החינוך הסינתטי מייחדים את החינוך הקיבוצי ונובעים מדרך חינוכית של קהילת חיים שבה הילדים שוהים בבוקר במסגרת חינוכית פורמלית כביכול, מסגרת שלמעשה נמשכת באותה דרך גם לאחר שעות הגן ובית הספר. במובן זה החינוך הפורמלי והחינוך הבלתי פורמלי אינם מנותקים בחינוך הקיבוצי. בתי ספר ולדורף, הנמצאים על פי רוב במרחבים עירוניים או על-אזוריים במועצות מקומיות, מניחים מראש חיים קהילתיים הרבה פחות אינטנסיביים. מכאן גם שאחדות המעשה החינוכי של המסגרת החינוכית הפורמלית בשעות הבוקר עם מה שמתרחש לאחר מכן אינה חזקה כל כך. אומנם קהילות של גנים ובתי ספר ולדורף עושות מאמצים ניכרים בכיוון זה, והדבר בא לידי ביטוי בערבי הורים, פעילויות עם המשפחות, טיולים, ירידים וכדומה (ראו גולדשמידט, 2010), אבל מעצם הפיזור של הקהילה והשילוב בין משפחות המתגוררות ביישובים שונים או בשכונות שונות באותה עיר, קיים בנקודה זו הבדל מהותי. לדעתנו אין זה הבדל עקרוני, משום שגם בחינוך ולדורף מושם דגש רב על חינוך הוליסטי, רב-תחומי ומאחד בין זמן בית ספר לנעשה בבית, וההבדל נובע מאורח החיים השונה בקהילות עירוניות ומהפיזור הגאוגרפי של המשפחות.

העיקרון השלישי - אחדות הגורמים השותפים לחינוך ויצירת שילוב או איחוד של כל הגורמים החינוכיים, בייחוד בבית הילדים, הוא עיקרון מפתח גם אצל שטיינר, המשתמש במונח "חינוך והוראה מתוך האדם השלם" (Steiner, 1997; Easton, 1983). לדעתנו, הכוונה דומה בשני הזרמים: יצירת אחדות או הרמוניה בין כל הגורמים החינוכיים בכמה עקרונות חינוכיים מרכזיים.

העיקרון החמישי - למידה פעילה המדגישה אינטרדיסציפלינריות - הוא אחת מנקודות הדמיון הברורות ביותר בין חינוך קיבוצי לחינוך ולדורף. כל האלמנטים

שדרור (2002) מפרט, הנזכרים הן בכתבי האבות המייסדים של החינוך הקיבוצי והן במעשה החינוכי עצמו בשנות יסודו, קרי למידה פעילה, למידת חקר, פרויקטים, למידה רב-תחומית, מלאכת כפיים ועבודה הם גם חלק מהותי בעקרונות וביישום של בית ספר ולדורף.

דוגמה מיוחדת לדמיון בין הזרמים בעיקרון זה היא "שיטת הנושאים" שפותחה בחינוך הקיבוצי על ידי גולן ועמיתיו. דרור מצטט את גולן, המסביר את הרקע האידאולוגי לשיטה זו:

חיינו אנו בנויים על יסודות המנוגדים לאלה של המשטר הרכושני. לא פירוד ופיצול, כי אם אחדות החיים, שבמרכזה ניצב האדם הפעיל, היא המציינת את החברה הסוציאליסטית [...] דבר זה מוכרח למצוא את ביטויו גם בשיטת הלימודים שלנו. הוא מצא אותנו בשיטת הנושאים. הלימוד הסינתטי היה ראש שאיפתם של כל מחדשי החינוך הגדולים, החל מקומניוס [...] עד לפדגוגיה החדשה של ימינו [...] שאיפה זו היא גם הרוח החיה בשיטה הלימודית שלנו [...] במרכז הנושא ניצבות תמיד בעיה אחת או שתיים [...] כל נושא חייב להוות שלמות לימודית שסביבה מתרכזת בעבודתה כל הקבוצה. (דרור, 2002, עמ' 71)

דרור (2002) מוסיף שהרעיון של לימוד בין-תחומי של נושאים אינטגרטיביים היה מוכר משיטות דומות של פרויקטים וקומפלקסים בחינוך הפרוגרסיבי בעולם, והוא יושם גם בגן הילדים הקיבוצי וגם ב"שיטת הנושאים". על היווצרות "שיטת הנושאים" בשלוש התנועות הקיבוציות הוא כותב:

הקיבוץ הארצי פיתח בבתי הספר היסודיים והעל יסודיים שלו את "שיטת הנושאים" האינטגרטיבית; בקיבוץ המאוחד החל סגל לפתח את "שיטת התהליכים" שלו, שבשלה רק בשנות ה-50 וה-60, ואילו בחבר הקבוצות פסחו, כרגיל, על שתי הסעיפים, והנהיגו עירוב של נושאים ומקצועות (כפי שאירע אף בחלק מבתי הספר של הקיבוץ המאוחד). (דרור, 2002, עמ' 115) רשף (1985) מציין שכבר בחברת הילדים בבית אלפא עבדו ב"שיטת הנושא המרכזי", היא "שיטת הנושאים". לטענתו, שיטה זו הייתה לאבן יסוד בבתי החינוך של "זרם העובדים" ולתפיסה פדגוגית שהשפיעה על דרכי החינוך וההוראה בארץ ישראל. בבית ספר ולדורף, החל מייסודו בשנת 1919, הייתה "שיטת הנושאים" (או במינוח של שטיינר - "שיעור תקופתי") אחד היסודות הפדגוגיים של מתודת הלמידה. במהלך כל השנים, מכיתה א' ועד כיתה י"ב, לומדים את נושאי הלימוד העיקריים לאורך תקופה ארוכה של שלושה עד ארבעה שבועות מדי יום בשעתיים הראשונות של הבוקר. כך מתאפשרת למידה אינטגרטיבית, תהליכית ומעמיקה בכל נושא לימודי (גולדשמידט, 2010; Edmunds, 2004; Easton, 1997).

העיקרון השישי - אוטונומיה של חניכים בחברות הילדים והנעורים - ממחיש הבדל יסודי בין חינוך ולדורף לחינוך הקיבוצי. החינוך הקיבוצי הושפע כאמור מהרפורמה החינוכית במרכז אירופה, שאחד מיסודותיה החשובים היה אוטונומיה של חניכים ושיתופם בניהול חיי היום-יום. לעומתו, חינוך ולדורף דוגל באוטונומיה של הצוות החינוכי ובאוטונומיה של המורה בכיתתו, אך אינו מיישם כמעט בכלל אוטונומיה ניהולית ופדגוגית של התלמידים עצמם עד גיל התיכון (גולדשמידט, 2010; Easton, 1997; Frielingsdorf, 2017). פרילינגסדורף (Frielingsdorf, 2017) טוען שעיקרון זה הוא אחד העקרונות המהותיים המבדילים בין חינוך ולדורף לכמעט כל יתר הרפורמות החינוכיות בגרמניה של תחילת שנות העשרים.

העיקרון השביעי - רציפות החינוך המשותף מינקות ועד גיל העלומים, או במילים אחרות ההשקפה שתהליכים חינוכיים חייבים להקיף את כל תקופת הילדות ושחייב להיות קשר בין השלבים - הוא עיקרון חשוב ביותר גם בחינוך ולדורף. שטיינר דיבר בכל הרצאותיו וספריו על רצף חינוכי מהלידה ועד לבגרות ועל חשיבות המעבר משלב התפתחותי אחד למשנהו (גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). רצף זה הוא חלק מהמושג "חינוך של האדם השלם" ששטיינר עשה בו שימוש רב בכתביו (Easton, 1997; Steiner, 1983).

גם העיקרון השמיני - אוטונומיה של צוותי מורים - מופיע שוב ושוב בספרות האנתרופוסופית. עיקרון זה קיבל משנה חשיבות בבתי ספר ולדורף, משום ששטיינר הניח כבר מראשיתו של בית ספר ולדורף הראשון את העיקרון שהוא כינה "ניהול רפובליקני". במסגרת הפילוסופיה החינוכית שפיתח ראה שטיינר הכרח ליצור בבתי ספר ובמערכות חינוך חופש ואוטונומיה ניהולית. חלק מהותי מאוטונומיה זו קשור לאוטונומיה של כל מורה בכיתתו והשאת מרחב חופשי ככל האפשר ליצירתיות ולמקוריות בעבודתו (Leber, 1991; Richter, 2006).

מבחינת השקפת העולם של שתי הגישות נראה שהדומה הוא שבסיס הרעיונות והמעשה החינוכי שלהן הוא מהפכני, והן שאפו לשינוי ערכי כולל של החברה והתרבות. השונה הוא בהשקפות עצמן - מצד אחד השקפת עולם רוחנית ומצד שני השקפת עולם מטריאליסטית-סוציאליסטית. הבדל נוסף הוא בדגש האורבני של תנועת ולדורף לעומת הדגש הכפרי והמבודד יחסית של תנועת החינוך הקיבוצי. לסיכום, אפשר לראות שישנם קווי דמיון רבים בין עקרונות החינוך הקיבוצי וחינוך ולדורף:

1. אימוץ גישה פיידוצנטרית ועימה מתודות הוראה פרוגרסיביות כמו למידה פעילה, התנסות, למידת חקר, פרויקטים אינטגרטיביים, מלאכת כפיים, יצירה ועוד;

2. עיקרון הוליסטי שבא לידי ביטוי ביצירת אחדות או הרמוניה בין כל הגורמים החינוכיים סביב כמה עקרונות חינוכיים מרכזיים;
3. שיטת הוראה בנושאים מרוכזים, לאורך תקופות זמן מוגדרות;
4. אוטונומיה של צוותי המורים הן בשאלות ניהוליות הן בשאלות של מתודות ההוראה ותכניה;
5. דגש על רצף חינוכי מהלידה ועד לבגרות;
6. שני הזרמים החלו לפעול בשני העשורים הראשונים של המאה העשרים וינקו חלק גדול מהשראתם החינוכית מהפדגוגיה הפרוגרסיבית באירופה של אותן שנים;
7. שתי הגישות החינוכיות נבעו מהשקפת עולם מהפכנית וכוללת שדגלה בשינוי ערכים יסודיים.

- עם זאת ישנם גם הבדלים ניכרים בין גישת החינוך הקיבוצי לגישת חינוך ולדורף:
1. מעצם טבעה של מערכת חינוכית הפועלת במסגרת קהילתית מוגדרת אחת, בחינוך הקיבוצי יש אחריות קהילתית וכן אחדות בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. בתי ספר ולדורף שואפים לאחריות קהילתית ולאחדות כאידיאל, אך אלה אינם חזקים ומשמעותיים.
 2. שאלת האוטונומיה של החניכים מודגשת מאוד בחינוך הקיבוצי אך בחינוך ולדורף אינה מקבלת מקום מרכזי עד לכיתות החטיבה העליונה.
 3. חינוך ולדורף הוא זרם חינוכי רוחני השואב את מקורותיו מתוך השקפת עולם רוחנית-טרנסצנדנטלית: האנתרופוסופיה. השקפה רוחנית זו נוכחת הן בעקרונות חינוך ולדורף והן ביישומים המעשיים והפדגוגיים שלו. שטיינר יונק את השראתו מחוויות פנימיות, רוחניות ואובייקטיביות, לדעתו. לעומת זאת החינוך הקיבוצי שואב את השראתו מצד אחד מהפדגוגיה הפרוגרסיבית של תחילת המאה העשרים ומפדגוגיה "תנועת-נוערית" ומצד שני מדרך החיים והאידיאלים הסוציאליסטיים שהנחו את מייסדי הקיבוץ בתחילת דרכם - אידאולוגיה רעיונית מהפכנית, מטריאליסטית וסוציאליסטית לגוניה (מרקסיסטית, סוציאל-דמוקרטית ועוד) (אדן, 1950; דרור, 2002; רשף, 1985). מעניין שלמרות מקורות היניקה השונים של שני הזרמים, התוצאות החינוכיות, כפי שראינו, יכולות להיות קרובות ביותר.
 4. בין שני הזרמים יש הבדל בדגש וביחס לטבע ולהקמת בתי ספר: החינוך הקיבוצי מתאפיין במרחבים כפריים, ואילו חינוך ולדורף נוטה למרחבים אורבניים. הטבלה הבאה מסייעת בהמחשת נקודות הדמיון והשוני:

מאפיינים ייחודיים לחינוך ולדורף	מאפיינים משותפים	מאפיינים ייחודיים לחינוך קיבוצי
בסיס של השקפת עולם ציונית-סוציאליסטית לגווניה ומטריאליסטית	בסיס רעיוני מהפכני של שינוי ערכים כולל ושינוי פני החברה	בסיס של השקפת עולם ציונית-סוציאליסטית לגווניה ומטריאליסטית
שאיפה לאחדות בין בית הספר והבית אבל הפרדה מובנית		חינוך קהילתי - אחדות בין בית הספר לחינוך הבלתי פורמלי
יסודות של אוטונומיה ודמוקרטיזציה רק החל בחטיבה העליונה		אוטונומיה של חניכים - יסודות של חינוך דמוקרטי
חינוך במרחבים אורבניים וזיקה לתרבות ולמרחב העירוני		חינוך במרחבים כפריים וקרבה לטבע
	גישות הוראה פרוגרסיביות	
	אחדות בין כל הגורמים החינוכיים	
	"שיטת הנושאים" / "שיעור תקופתי (ראשי)"	
	אוטונומיה של צוותי מורים	
	רצף חינוכי מהלידה ועד הבגרות	

סיכום: חינוך ולדורף והחינוך הקיבוצי - השפעות הדדיות

שאלת היסוד שליוותה אותנו במחקר זה היא שאלת ההשפעות ההדדיות בין מייסדי החינוך הקיבוצי ובין רודולף שטיינר וממשיכי דרכו, בייחוד בשנות ייסודם של מוסדות החינוך הראשונים של שני זרמים חינוכיים אלו בעשורים הראשונים של המאה העשרים. כפי שהראינו בפרק הקודם, יש דמיון רב בין שני הזרמים, ולפיכך שיערנו שהיו השפעות הדדיות, קשרים ומעבר ידע ביניהם.

קשרים ישירים ומודעים בין רודולף שטיינר עצמו ובין אבות החינוך הקיבוצי לא נמצאו במחקרנו. אין פירוש הדבר שלא היו כאלו, שהרי שטיינר גילה, כאמור, עניין עצום בהתרחשות החינוכית של תקופתו, הכיר זרמים חדשניים רבים והיה בקשר

עם אנשי חינוך רבים מספור של תקופתו.¹⁰ גם מייסדי החינוך הקיבוצי גילו עניין רב בהתרחשות החינוכית המתקדמת באירופה, וכפי שתיארנו, היו בהם שאף נסעו כמה פעמים להתרשם ולשוחח עם רפורמטורים בתחומי החינוך באירופה. אף אם היו קשרים ישירים ומודעים, אנו לא מצאנו אותם.

מצאנו עם זאת קשרים ויחסים בעלי משמעות רבה בין שתי הגישות. קשרים ויחסים אלו הם עקיפים יותר ומתגלים בשני מישורים: הראשון ביניקה ממקורות רעיוניים משותפים - הרוח החינוכית הפרוגרסיבית שחיה באותה עת במרכז אירופה; והשני בקשרים אישיים בין מחנכים שעבדו בשני הזרמים בתקופת התהוותם.

כפי שהצגנו בשלושת הסעיפים הראשונים העוסקים ביסודות ובעקרונות של החינוך הקיבוצי ושל חינוך ולדורף, שני זרמים אלו נוצרו תחת השפעה רעיונית דומה - האווירה מלאת השינויים והרפורמות בתחומי החינוך וההוראה באירופה של אותן שנים.¹¹ מייסדי הדרך של החינוך הקיבוצי - גולן, פולני, סגל, אידלסון, רפפורט ואחרים - שאבו רבים מרעיונותיהם החינוכיים מתנועת הרפורמה בגרמניה ומהניסיונות החינוכיים של העשור הראשון והשני של המאה העשרים בארצות מרכז אירופה. אידלסון ופולני אף ביקרו במוסדות חדשניים אלו ושוחחו פעמים מספר עם מייסדיהם (דרור, 2002; רון-פולני, 1971; רשף, 1980). שטיינר היה בן בית בתרבות מרכז אירופה של אותן שנים והושפע ממה שחוהו וספג סביבו בבואו לייסד וללוות את בית ספר ולדורף הראשון (Frielingsdorf, 2012). נקודת השקפה ממשית בהקשר זה היא הפנימייה באודנוולד. אידלסון ביקר בה פעמיים לפחות ושוחח עם מייסדה גהב, שהיה לדבריו מקור השראה עבורו (אידלסון, אין תאריך). שטיינר ביקר בה לפחות פעם אחת וגם העיד על כך בשיחותיו עם מורי בית הספר ולדורף הראשון (Steiner, 1981).

כפי שראינו, המתודה של שיעור ארוך החוזר על עצמו מדי יום במשך תקופה של כמה שבועות ובאותו נושא, כלומר "שיטת הנושאים" כפי שכונתה בבתי ספר קיבוציים ו"שיעור תקופתי" כפי שהוא מכונה בבתי ספר ולדורף, הייתה נהוגה בפנימייה באודנוולד עוד לפני הקמתו של בית ספר ולדורף הראשון ועוד לפני הקמתם של בתי הספר הקיבוציים הראשונים. כאמור לעיל, גם אידלסון וגם שטיינר ביקרו באודנוולד. לא מן הנמנע שההתרחשות החינוכית במקום השפיעה על מייסדי שני הזרמים ונטעה בהם את הרעיונות ואת הלך הנפש שהובילו בסופו של דבר ל"שיטת הנושאים" ול"שיעור התקופתי".

¹⁰ ראו למשל את קשריו עם בובר, ברגמן, אלן קי, קפקא ועוד (Vogele, 2005).

¹¹ אווירה זו של שינויים, יזמות וחידושים הייתה נוכחת בתקופה זו בתחומי חיים רבים ולא רק בחינוך. בין השאר אפשר לציין את תחומי האומנות - ציור, פיסול ומוזיקה, ארכיטקטורה, תחילת התנועה הפמיניסטית, הופעת הפסיכואנליזה, מגוון תנועות חברתיות, התנועה הספיריטואלית ועוד.

גם במישור של קשרים אישיים בין מחנכים באותה תקופה היו קרוב לוודאי חיבורים רבים ומגוונים בין מייסדי החינוך הקיבוצי לממשיכי דרכו של שטיינר. המקרה של רוברט קיליאן משמש דוגמה מצוינת לכך. כפי שהראינו בסעיף השני, קיליאן רכש את הכשרתו במוסדות החינוך הפרוגרסיבי של ליטץ וויניקן, עבר לעבוד בבית ספר ולדורף הראשון בשטוטגרט, במהלך שלטון הנאצים עבר לעבוד באודנוולד עם כמה מורים מבית ספר ולדורף ולאחר המלחמה חזר לעבוד בשטוטגרט (Fechner, 2016). לא מצאנו מקרים דומים המתועדים באמינות, אבל אנו משערים שקשרי גומלין בין מחנכים במגוון הזרמים הפרוגרסיביים במרכז אירופה של אותה תקופה היו שכיחים ביותר, כפי שרומז גם פרילינגסדורף (Frielingsdorf, 2012) בסוף מאמרו על קשרי גומלין אלו.

מקורות

- אביב, ש' (2017). מונטסורי והילד במאה ה-21. תל אביב: המכון הישראלי לחינוך מונטסורי.
- אדן, ש' (1950). העדה המחנכת: פרקים בחינוך חברתי. תל אביב: טברסקי.
- אידלסון, ד' (אין תאריך). על הביקור במוסדות חינוך בגרמניה (מס' ארכיוני 5.181/8). ארכיון החינוך היהודי בארץ ובגולה, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
- ארליך, ח' (1988). מבוא להיסטוריה של המזרח התיכון בעת החדשה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בובר, מ' ואורמיאן, ח' (עורכים). (1961). אנציקלופדיה חינוכית (כרך א). ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק.
- גולדשמידט, ג' (2010). עולמה של הילדות. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג' (2013). חידת החינוך האנתרופוסופי. הד החינוך, 87(4), 124-127.
- דיואי, ג' (1969). דמוקרטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.
- דרור, י' (2002). תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- דרור, י' (2008). חדשנותו של יאנוש קורצ'אק: חינוכאים שהקדים במעשה את ההלכות החינוכיות בנות זמננו. דור לדור, לג, 135-160.
- הרמתי, ש' (1984). שלושה מורים. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- כהן, א' (1983). ספר ושמו אדם: עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- כהן, א' (1988). מבשר החינוך החדש: הגותו ומפעלו החינוכי של פסטאלוצי. תל אביב: אח.
- כהן-רייס, א' (1967). מזיכרונות איש ירושלים. ירושלים: ספרית הישוב.
- מקארנקו, א' (1941). הפואמה הפדגוגית. מרחביה: הקבוץ הארצי השומר הצעיר.
- סמילנסקי, מ' (1954). משפחת האדמה: נרות-נשמה. תל אביב: עם עובד.
- ניל, א"ס (1983). סאמרהיל. תל אביב: הוצאת יבנה.

- עזריהו, ש' (1957). פרקי חיים. תל אביב: ניומן.
- פלסק, י' (1989). המוסד: בית הספר הראשון של השומר הצעיר במשמר העמק, 1931-1940. רמת אפעל: יד טבנקין.
- רון-פולני, י' (1971). עד כאן: בשבילי החינוך. תל אביב: עם עובד - תרבות וחינוך.
- רשף, ש' (1980). מקורותיה ותולדותיה של תנועה חינוכית: זרם העובדים בחינוך בשנים תרפ"א-תרצ"ט. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רשף, ש' (1985). חינוך חדש בארץ ישראל. תל אביב: ספרית פועלים.
- שטיינר, ר' (1980). גוף, נפש ורוח. תל אביב: מיכאל.
- שטיינר, ר' (1985). עיקרי הבעיה החברתית ופתרונה: הגוף החברתי התלת-אברי. תל אביב: מיכאל.
- שטיינר, ר' (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל אביב: מיכאל.
- תדהר, ד' ובן משה, ב' (1947). אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובנוי (כרך א). תל אביב: ספריית ראשונים.
- Connell, W. F. (1980). *A history of education in the twentieth century world*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Erdmann, O. (2007). Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule. In U. Herrmann (Ed.), *Pädagogik etwas bewegen: Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung* (pp. 1284-1288). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Fechner, H. (2016). Es handelt sich darum, das gute überall zu finden. *Info*, 3, 45-51.
- Frielingsdorf, V. (2012). *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Frielingsdorf, V. (2017). Reformpädagogik und Waldorfpädagogik: Versuch zur Deutung einer schwierigen Beziehungsgeschichte. *RoSE – Research on Steiner Education*, 8(1), 35-42.
- Husemann, G., & Tautz, J. (1979). *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Jonas, M. (2007). Aus der Entstehungszeit der Kursorganisation. In U. Herrmann (Ed.), *Pädagogik etwas bewegen: Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung* (pp. 52-54). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Killian, R. (1960). Jugendbewegung, Schulreform und Waldorfschule: Ein Beitrag aus dem Jahre 1921. *Erziehungskunst*, 7/8, pp. 244-256.
- Kloss, H. (1995). *Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lietz, H. (1910). *DLEH: Grundsätze und Einrichtungen*. Leipzig: Voigtländers Verlag.
- Lindenberg, C. (1995). *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln: Praxis eines verkannten Schulmodells*. Rowohlt Verlag: Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Lindenberg, C. (2010). *Rudolf Steiner: Eine Chronik, 1861-1925*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter, T. (Ed.). (2006). *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele: Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (1965). *The Education of the child in the light of anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen: Rudolf Steiner Verlag (Faculty meetings with Rudolf Steiner)* (R. Lathe & N. Whittaker, Trans.). Dornach: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1977). *Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1978). *Menschenkenntnis und Unterrichtgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Paedagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1981). *Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (1990). Die Reformpädagogik: Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 893-918.
- Vogele, W. (2005). *Der Andere Rudolf Steiner: Augenzeugenberichte, Interviews, Karikaturen*. Dornach: Futurum.
- Werner, U. (1999). *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus*. München: Oldenbourg Verlag.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.