



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 9, כסלו תשפ"א, דצמבר 2020

גליון מיוחד לציון 100 שנים לחינוך ולדורף

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

**מקומם ומשמעותם של לימודי הדרמה וההצגות בהכשרת
המורים ברוח חינוך ולדורף**

גלעד גולדשמידט ואסתר נפתלי

מקומם ומשמעותם של לימודי הדרמה וההצגות בהכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף

גלעד גולדשמידט ואסתר נפתלי

תקציר

ללימודי דרמה ותיאטרון מקום חשוב הן בבית ספר ולדורף הן בהכשרת המורים לבתי ספר אלו. במסלול הכשרת המורים לבתי ספר ולדורף במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים מעלים הסטודנטים עם סיום לימודיהם, בשנה הרביעית, הצגה גדולה כפרויקט כיתתי. בהכנת ההצגה והעלאתה על הבמה לוקחים חלק כל הסטודנטים בשנתון. במאמר זה ברצוננו לבחון את ההשפעה של פרויקט זה על הסטודנטים, ובמיוחד את התרומה האפשרית שלו לעבודתם המעשית בשטח. הוא מתבסס על משוברים כתובים שמילאו בוגרי המסלול במהלך ארבעה שנתונים. משוברים אלו נכתבו במסגרת עבודה שהסטודנטים הגישו עם סיום הפרויקט. העבודה ליוותה את פרויקט ההצגה והיוותה מעין תהליך רפלקטיבי. תחילה נסקור את עקרונות חינוך ולדורף, אחר-כך את יסודות ומהות הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, ואז נציג את עיבוד תוצאות המשובים של הסטודנטים ומסקנותיהם הן לגבי חשיבות ההצגה עבורם באופן אישי הן עבור עבודתם כמחנכים.

מבוא

ללימודי דרמה ותיאטרון מקום חשוב הן בבתי ספר ולדורף הן בהכשרת המורים לבתי ספר אלו. התלמידים בבתי ספר ולדורף מרבים להעלות הצגות במהלך לימודיהם, מהן קטנות, במסגרת קבוצתית, מהן רחבות היקף, במסגרת פרויקט כיתתי (Smyth, 2016). במחקר שנערך על אודות בוגרי בית ספר ולדורף, ציינו בוגרים רבים את ההצגות כאחת ההתנסויות המשמעותיות ביותר במהלך לימודיהם (גולדשמידט, 2013). במסלול הכשרת מורים לבתי ספר ולדורף במכללה ע"ש דוד ילין בירושלים, מעלים הסטודנטים בשנה הרביעית, עם סיום לימודיהם, הצגה גדולה כפרויקט כיתתי, ובו לוקחים חלק פעיל כל הסטודנטים.

בשיחות אישיות עם בוגרי המסלול ובמשוברים כתובים, ציינו רבים את השפעתן החיובית של הצגות אלו ותרומתן הרבה לעבודתם כמורים וכמחנכים. במאמר זה נבקש לבחון השפעה זו, ובמיוחד את התרומה האפשרית של פרויקט ההצגה לעבודתם של המורים בבית הספר. המאמר מתבסס על משוברים שכתבו בוגרי המסלול של ארבעה שנתונים בשנים 2014 - 2018. משוברים אלו נכתבו במסגרת עבודה שהגישו הסטודנטים עם סיום הפרויקט. עבודה זו ליוותה את פרויקט ההצגה והיה בה מעין שיקוף של תהליך רפלקטיבי.

תחילה נסקור את עקרונות חינוך ולדורף, אחר-כך את יסודותיה ומהותה של הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף, ואז נציג עיבוד של תוצאות משוברים הסטודנטים ואת המסקנות הנובעות מהן, הן באשר לחשיבות ההצגה עבורם באופן אישי הן עבור עבודתם כמחנכים.

עקרונות חינוך ולדורף

הזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי" מצוי בשנים האחרונות בצמיחה בישראל. כיום, קיץ 2020, קיימים בארץ יותר ממאה גנים, כ-32 בתי ספר יסודיים, 7 בתי ספר תיכוניים ו-6 הכשרות מורים ברוח חינוך ולדורף². נוסף על כך משלבים מספר בתי ספר ציבוריים במקומות שונים בארץ אלמנטים מתודיים בהשראת זרם חינוכי זה.

1 בכל מקום בו מופיעה המילה: סטודנטים הכוונה גם לסטודנטיות.

2 מידע מעודכן אפשר למצוא באתר: www.waldorf.co.il



חינוך ולדורף מבוסס בעיקרו על ספריו, הרצאותיו ומחקריו של מייסד הזרם האנתרופוסופי, רודולף שטיינר (Rudolf Steiner), וכן על פרק זמן של שנים אחדות שבו ליווה את בית הספר הראשון וגם שימש כאופן רשמי כמנהלו (Steiner, 1975). שטיינר ייסד גישה חינוכית שהפכה במאה ה-20 לתנועה חינוכית בין-לאומית גדולה, המונה אלפי גני ילדים ויותר מאלף בתי ספר בכל חמש היבשות (Zander, 2007). אפשר לאפיין שיטה חינוכית זו על פי העקרונות האלה:

א. יישום מחשבה התפתחותית

חינוך ולדורף מבוסס על פסיכולוגיה התפתחותית שנובעת ממחקריו הרוחניים של שטיינר (שטיינר, 1987). ביסודה עומדת החלוקה של הילדות לשלושה פרקי זמן של שש-שבע שנים: מהלידה ועד גיל 6,7; מגיל 6,7 עד גיל 13,14; מגיל 13,14 עד גיל 20,21. בכל פרק זמן מרוכזים מאמצים חינוכיים המיועדים לטיפוח איכויות האופייניות לו: בפרק הזמן הראשון – פעילות, חושים, משחק ותנועה; בפרק הזמן השני – אומנות ואסתטיקה, סיפורים ועבודה עם הלכי נפש; בפרק הזמן השלישי – חשיבה מופשטת, עבודת כפיים מקצועית בסדנאות ובתחומי מלאכה שונים וכן מעורבות בקהילה (גולדשמידט, 2010; Edmunds, 2004). אולם המחשבה ההתפתחותית אינה נעצרת כאן, היא חודרת את כל המעשה החינוכי בבתי ספר ולדורף. כך למשל תוכנית הלימודים במקצועות השונים עוקבת בקפידה אחר התפתחות הילד לכל אורך השנים: "חומרי הלימוד מועברים מתוך התייחסות לגיל הילד והתפתחותו" (Richter, 2006, p 26), ומציבה בכל תחום ותחום שלבי התפתחות השונים מבחינה איכותית בכל כיתה וכיתה. לובל (Loebell), אחד מחוקרי 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, 2006).

דוגמאות אחדות יכולות להמחיש פן זה: קריאת טקסטים בשיעורים נדרשת בבית ספר ולדורף רק מכיתה ג ואילך; לימוד השברים מתחיל רק בכיתה ד (ואז לומדים בעת ובעונה אחת גם את מושג השבר וגם את 4 פעולות החשבון בשברים); אלגברה – מכיתה ז; היסטוריה – מכיתה ה; לימוד מדעים במובנם המקובל, שמערב חשיבה מדעית – רק מכיתה ו, וכן הלאה. למעשה ניתן לומר שבכל היבט חינוכי בעל משמעות, כגון קשר מורה וילד, משמעת וסמכות, הערכה, מתודות למידה, עיצוב הסביבה החינוכית, הישגים, מעורבות הורים וכן הלאה, התהליך ההתפתחותי הוא הקו המנחה (שטיינר, 1987).

ב. ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים

בכתביו החינוכיים חזר וכתב שטיינר על חינוך והוראה מתוך ראיית האדם השלם (Steiner, 1983). זוהי ראייה הוליסטית, רב-צדדית של תהליכי ההוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף (Easton, 1997). שטיינר דיבר בהקשר זה על איכויות אנושיות רבות ומגוונות, מזה, ועל עבודה חינוכית שנוגעת באיכויות אלו ומטפחת אותן ככל האפשר. מזה. לדוגמא, הוא הציע לדאוג את הישג האנושית כמחולקת לשלוש איכויות נפרדות זו מזו, אך גם משתלבות זו בזו: האיכות הרוחנית – חשיבה, הגות, עיון והתבוננות; האיכות הנפשית – רגשות, תחושות, יצרים, תשוקות ומאווים והאיכות הגופנית-פיזית (Steiner, 1980). לכל איכות יש לתת במובן מסוים "מזון" אחר, אך עם זאת, יש להתחשב בהן הן כמכלול הן ביחסיהן ההדדיים. מתוך תפיסה הוליסטית זו ראה שטיינר את ההיבטים השונים של חיי הגן ובית הספר – תהליכי ההוראה, מתודות הלימוד, החינוך וליווי הילדים – תמיד בצורה השלמה והרחבה ביותר.

לאור גישה זאת, שוקד בית ספר ולדורף על איזון בין תחומים עיוניים, אומנותיים וגופניים במערכת הלימוד. בדרך זו, כל ילד וילדה יתנסו בעבודת כפיים, ביצירה אומנותית ובלמוד עיוני במהלכו של כל יום לימודים; כל התלמידים מתוודעים עד לסיום בית הספר, כולל התיכון, לכל תחומי הלימוד, ומתחנכים דרך מישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות. כמו כן מקוון חינוך ולדורף לשילוב של כל הגילים, במידת האפשר, מהגן ועד לסוף כיתה י"ב באותו קמפוס לימודי, ולא פחות – לשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר כחלק מהותי מהנוף האנושי החינוכי שעל כל ילד לפגוש (ראה גם גולדשמידט, 2010).



ג. חשיבות החוויה האומנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך

בנאום הפתיחה בבית הספר ולדורף הראשון הצהיר שטיינר "אנו לא שואפים לטפח חינוך דוגמטי, אנו שואפים ליצור אומנות חינוך מלאת חיים (הרגשה במקור) שנובעת מתוך מדע הרוח" (Steiner, 1980, p.15). ואכן המונח "אומנות החינוך" חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים. הוא התייחס מכיוונים שונים לתפקידה המכריע של האומנות, על ענפיה השונים, ולתהליכים האומנותיים בבית הספר. בין השאר דיבר על כוחה של האומנות להעצים את הרגשות ולטפחם (Steiner, 1978); על יכולתה לחזק את כוחות הרצון והעשייה (Steiner, 1977); על השפעתה המאזנת (Steiner, 1983) ועל הפוטנציאל הטמון בה כאמצעי מתודי (שטיינר, 1987).

בבתי ספר ולדורף נעשה שימוש באומנות כאחד מהכלים המשמעותיים ביותר הן ליצירת האקלים החינוכי המתאים הן כדרך התייחסות חינוכית לתלמידים והן לעיצוב המתודות של הלימוד וההוראה (אדמונדס, 2003; הרוד, 2007; Goldshmidt, 2017b). יש להדגיש שהמונח "אומנות החינוך", שחוזר פעמים רבות בכתביו של שטיינר, מתייחס לשתי פנים לפחות ביישום החינוכי. הפן האחד קשור לתפיסת עבודת ההוראה והלימוד כשלעצמה כמעשה אומנות. במובן זה חשוב ה"מה", אבל לא פחות ה"איך". בהכשרות מורים ובעבודת המורים בבתי הספר מושם דגש רב על הוראה אומנותית, מלאת חיים, נושמת ומותאמת לילדים. הפן האחר קשור לשילוב אומנות בכל היבט של תהליך הלימוד ויום הלימודים. לדוגמא, כל יום לימודים נפתח בשירה, בדקלום, במשחק או במוזיקה; בכיתות בית הספר היסודי מיושמות, כאמצעי הוראה עיקרי, מתודות הוראה אומנותיות שמשלבות בין תחומי אומנות שונים ומגוונים (ציור ורישום, מוזיקה ושירה, תנועה, משחק, פיסול); במקצועות הנלמדים משולבים פרויקטים אומנותיים; קיים אימון אינטנסיבי של כל התלמידים (ללא בחירה) באומנויות השונות; התלמידים עצמם יוצרים "ספרי הלימוד", אלה הן מחברות אומנות גדולות, שמהוות למעשה מעין ספרי לימוד יצירתי שהתלמידים יוצרים בעצמם בכל תקופת לימוד. העיסוק האינטנסיבי באומנויות אינו נפסק בבית הספר היסודי, הוא ממשיך עד לסיום בית הספר בכיתה י"ב. בכיתות התיכון הדבר מתבטא בפרויקטים אומנותיים רבים שהם חלק ממערכת הלימוד וההתחנכות (הצגות שבהם לוקחים חלק כל ילדי הכיתה או השכבה, מופעים מוזיקליים, מיצגים בתחומים שונים, עבודות אומנות פלסטית ועוד); בשילוב של אומנויות בלימוד ובהעמקה בתחומי ידע עיוניים; בתהליכים של התחנכות בתחומי האומנות השונים לפי בחירה ובעבודת גמר עם תום הלימודים בבית הספר, המשלבת עבודה עיונית עם יצירה אומנותית-סדנאית.

ד. ניהול משותף – רפובליקה של מורים

כבר בשיחת הפתיחה בקורס הראשון להכשרת מורים שיזם שטיינר, ערב הקמת בית הספר הראשון, הוא הדגיש כי ככוונתו לייסד בית ספר שמבוסס על ניהול משותף (Steiner, 1980). בישיבות המורים ובסמינרים שערך שטיינר עם מורי בית הספר ולדורף הראשון (Steiner, 1975) הוא תרגל עימם שוב ושוב צורות של ניהול משותף: כל ההחלטות התקבלו פה אחד או בהצבעה, השאלות בענייני חינוך וניהול הוצגו תמיד בפני צוות המורים לשם הכרעה, ומורים שונים לקחו על עצמם אחריות ניהולית בתחום זה או אחר. מאז, במקומות רבים בעולם העמידה תנועת חינוך ולדורף אידיאל זה של "ניהול רפובליקני" במרכז עבודתה החינוכית. מובן שבאמצעות שונות יש למגמה זו ביטויים שונים, אולם אפשר למצוא אותה כיום כמעט בכל יישום חינוכי שנעשה בהשראה אנתרופוסופית (Leber, 1991).

הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף

הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף מיוסדת גם היא על העקרונות שהוצגו לעיל (Gabert, 1961; Barz, 2013). נציין להלן את מאפייני ההכשרה:

א. דגש על התפתחות פנימית

תפיסת האדם המתפתח נמצאת במרכז התוכנית להכשרת מורים. הדגש מושם קודם כל על התפתחות אישיותו של המהנח עצמו. הגישה פשוטה: מורה העומד מול תלמידיו מביא בראש ובראשונה את עצמו, את אישיותו ואת כשריו הפנימיים, ואלה משפיעים יותר מכול על הילדים. עיקר ההכשרה אינו הקניית ידע, כי אם דגש על פיתוח כוחות פנימיים. כך למשל, כבר בשנה הראשונה עוברים הסטודנטים קורס העוסק בביוגרפיה של האדם ובהבנה עמוקה יותר



של חייהם שלהם. בדרך-כלל בשנה השנייה או השלישית להכשרה נוסף קורס על דרכו הפנימית של המורה. בקורס זה מתעמקים בטכניקות שונות של התבוננות, מדיטציה ותרגילי ריכוז, הכלולים בגוף הידע האנתרופוסופי (שטיינר, 1960). בהקשר זה, משמש גם פרויקט הסיום של ההכשרה, הצגה דרמטית שמעלים כל חברי הקבוצה, עוד הזדמנות מצוינת לעבודה פנימית התפתחותית (Goldshmidt, 2017).

ב. פיתוח כשרים אומנותיים

ציינו לעיל את תפקידה החשוב של האומנות בבית ספר ולדורף. מכאן מובן שעל המורים בזרם חינוכי זה להיות בעלי חושים אומנותיים מחודדים, ובכל מקרה מצופה מהם לפתחם ככל שניתן. עליהם להיות בראש ובראשונה "אומנים בשדה החינוך וההוראה" (Gabert, 1961). הביטוי של אלמנט זה בהכשרה הוא עבודה אינטנסיבית, במשך כל שנות ההכשרה, במגוון רחב של אומנויות: מוזיקה, שירה, פיסול, רישום וציור, דרמה, אוריתמיה (סוג של אומנות תנועה מיסודו של שטיינר). האומנויות השונות משמשות אמצעים לפיתוח ולטיפוח החושים האומנותיים, הרגישות, החוש לשיווי משקל והרמוניה, יכולת ההתבוננות, ידיעה עצמית ועוד מתנות רבות שהעיסוק האומנותי יכול להעניק (Eisner, 2002).

ג. לימוד ועיון בכתבים אנתרופוסופיים

לפילוסופיה הרוחנית והפסיכולוגית העומדת בבסיס חינוך ולדורף קרא שטיינר: "ידע האדם" ("Study of man", "in German "Menschenkunde"). הוא עודד את המורים שוב ושוב להעמיק בלימוד "ידע אדם" זה, ולהגות בו. הוא ראה בבירור חיבור מהותי וערכי בין התוכן הרוחני-רעיוני שבו המורה הוגה ומעמיק לבין המעשה החינוכי. מחנכים העובדים בגנים ובבתי ספר ולדורף אמורים אפוא לקבל את השראתם קודם כול ממה ששטיינר כינה "ידע אדם", היינו, מהפילוסופיה הרוחנית-חינוכית שהיא התשתית והיסוד הרוחני של זרם חינוכי זה. הדבר מקבל, כמובן, ביטוי משמעותי כבר בהכשרת המורים. שם מושם דגש על עיון מעמיק בכתביהם של שטיינר ושל ממשיכיו, ובניסיון לקבל מהם השראה רוחנית בנוגע לכל פרט ופרט במעשה החינוכי (Gabert, 1961; Goldshmidt, 2017).

ד. חניכה לקראת התבוננות בילדים

לסוגיית ההתבוננות בילדים משקל רב במסלול הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף. אחד הכשרים שמצופים ממורה בבית ספר ולדורף הוא היכולת להתבונן בילדים וכביכול "לקרוא" אותם: להבין את בקשותיהם וצורכיהם, לשמוע את מה שהיו רוצים לומר לו יכלו לדבר מהמרכז הפנימי של ישותם (Gabert, 1961). לפיכך, הסטודנטים – במסגרת קורסים שונים, ולמעשה בכל שנה מחדש בצורה מעט אחרת – נדרשים להתבונן בילדים בגילאים שונים, לפרט בכתב את התבוננויותיהם ולהעמיק בהן (Gabert, 1961; Goldshmidt, 2017).

ה. התפתחות לקראת הקשבה, שיח וכישורים חברתיים

בתי ספר ולדורף מנוהלים באופן שיתופי בידי צוות ניהול, הכולל בדרך-כלל את כל המחנכים ואת סגל המורים הוותיק (גולדשמידט, 2010). אופן ניהול זה – שאין בו היררכיה, שבו כל מורה הוא גם בבחינת מנהל – המעמיד את השיחה וההבנה ההדדית במרכז תהליכי הניהול (שם) מחייב התחנכות במהלך הכשרת המורים, וכמובן גם בבית הספר עצמו. בין השאר מדובר בפיתוח יכולות הקשבה, כישורי שיחה, רגישות לזולת, עבודת צוות וידיעה עצמית. אימון ביכולות אלו באים לידי ביטוי בתחומים רבים בתקופת ההכשרה: בשיעורים העיוניים מושם דגש רב על שיחה ועל עבודה מעגלית; נעשית עבודה על טקסטים בקבוצות עבודה או בזוגות ומוטלות משימות קבוצתיות שונות; לצד העברת ידע מעודדים המרצים את הסטודנטים להקשבה ולשיחה, לשיתוף הדדי במחשבות ובהתנסויות; בשיעורים רבים יש הכוונה לפרויקטים עיוניים קבוצתיים הדורשים אימון ביכולות הללו (Gabert, 1961; Goldshmidt, 2017).



3. כיצד חוו את ההצגה הסטודנטים המשתתפים בהכשרה? ניתוח משוברים ועבודות של סטודנטים

א. מתודת ניתוח הנתונים

כאמור, במסגרת הכשרת המורים לבתי ספר ולדורף במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין מעלים הסטודנטים הצגה בשנה הרביעית והאחרונה, בסוף הסמסטר הראשון. לעבודה על ההצגה מוקצה יום לימודים מלא – ארבעה שיעורים כפולים – ועוד כמה ימים מרוכזים של עבודה אינטנסיבית לקראת ההצגה עצמה. את העבודה על ההצגה: כתיבה, בימוי, תפאורה, מוזיקה, עבודה על התפקידים וכולי, מלווים כמה ממורי המסלול, אך הדגש הוא על עבודה עצמאית ויזמית של הסטודנטים עצמם. אלה מתחלקים לקבוצות עבודה, שכל אחת מהן יוזמת בתחום מסוים ואחראית עליו. ההצגה מועלית פעמים אחדות באולם המכללה בפני סטודנטים, סגל המכללה, תלמידים מבתי ספר שונים באזור וקרובי משפחה.

בארבע השנים האחרונות, עם סיום הפרויקט, התבקשו הסטודנטים לכתוב עבודה רפלקטיבית על ההצגה. השאלות המנחות של העבודה היו:

כיצד קשורה ההצגה למסלול לימודיהם ולחינוך ולדורף בכלל.
איזה דרך אישית-התפתחותית הם עברו במהלך העבודה על ההצגה.
האם וכיצד קשורה ההצגה לשאר ההתנסויות האומנותיות שעברו במסגרת לימודי חינוך ולדורף.
האם וכיצד קשורים ההצגה והתהליכים שעברו במהלך הכנתה לעבודתם בשדה החינוך.
מה היו, באופן כללי, התרשמויותיהם וחוויותיהם מהפרויקט.

לצורך מאמר זה נבחנו עבודות של סטודנטים בארבע השנים שבין 2014 – 2018. בכל שנה היו כ-30 סטודנטים, ובסך הכול כ-120 עבודות סיכום.

המשובים נותחו בשיטה של ניתוח נושאי (Thematic Analysis), (שקדי, 2003)³, המתייחס למילים ולתיאורים של הנחקרים.⁴ בתהליך של מיון וקידוד (קטגוריזציה) נאספו מכל המשובים כמה תמות מרכזיות שעברו כחוט השני ברוב העבודות.⁵ לתמות (או קטגוריות) אלו ניתנו שמות מתוך ההקשרים הפנימיים והמונחים שבהם השתמשו הנחקרים עצמם.⁶ התמות מוצגות להלן.

ב. ניתוח המשובים

מניתוח הטקסטים עלו שש תמות מרכזיות:
למידה והתפתחות פנימית;
טיפוח תהליכי יצירה ואומנות;
תהליכים קבוצתיים-חברתיים;
הבנת משמעות ההצגות;
משמעות פרויקט ההצגה לעבודת המחנך והמחנכת;
ביקורת.
נפרט כל תמה בנפרד.

ב (1) למידה והתפתחות פנימית

סטודנטים רבים ציינו כי להתפתחות הפנימית והלמידה על עצמם, דרך העבודה על ההצגה, היה משקל רב. האינטנסיביות של הפרויקט יצרה אפשרות לעבודה פנימית:

3	שם, עמ' 93
4	שם, עמ' 94
5	שם, עמ' 97 – 98
6	שם, עמ' 100 – 101



עברנו יחד משהו גדול, דבר שהולך ונהיה יותר ויותר נדיר בחברה המערבית המודרנית. בעיניי זה אחד השיעורים הגדולים של ההצגה בחינוך ולדורף, שיעור של התפתחות תמידית, והתפתחות אישית שאינה מנותקת מהסביבה (ה.). ההצגה מביאה הזדמנות לעבוד על כוחות הנפש בסביבה בטוחה, כמו בתוך עולם קטן (ב.ל.).

פרויקט ההצגה אפשר התפתחות שלא הייתה אפשרית בתהליכי הכשרה אחרים במהלך ארבע שנות הלימודים: ההתנסות בכך בעצמנו פותחת בפנינו דלת לעבודה פנימית נוספת ועמוקה יותר, שבשלבם אחרים בהכשרתנו אולי נמנענו מלגשת ולהתמודד איתה (ג.ר.). התהליך הביא אותי לאתגרים שבחיים לא הייתי נתקלת בהם בחיים ואני שמחה על כוחות הנפש והצמיחה שהתמודדות עימם גרמה לי (ד.כ.). ההצגה הייתה הלימוד הרוחני המשמעותי ביותר שהיה לי במהלך הדרך שלי בלימודים (ה.צ.).

הסטודנטים ציינו כי ההצגה, וכל הכרוך בה, אפשרה להם להיות מודעים לתכונות נפש מגוונות, וגם לעבוד על עצמם בהקשרים אלו:

תיאטרון מביא לריפוי עמוק פנימי ואני חושבת שזה הכרחי לכל אחד לעסוק בתחום הזה או לגעת בו לעיתים. הפרויקט עצמו מצמיח כלים לעבודת צוות, פתיחות, סבלנות, קשב פנימי לאחר, לקבלת רעיונות חדשים ושינויים ולגמישות. כל אלה ללא ספק הכרחיים בחינוך (ה.ה.). בהצגה יש הזדמנות לחיזוק הביטחון העצמי בעמידה על הבמה מול קהל, ואפילו בעמידה מול הקבוצה... ההצגה מעודדת אקטיביות רבה ועשייה... (מ.ג.). התהליך לימד אותי הרבה על צניעות ופרופורציות (ב.ש.).

כמו כן התבררה מתוך ההתנסות של הסטודנטים החשיבות שיש בהעלאת הצגה עבור התלמידים בבית ספר והתפתחותם הם, כך למשל אמרו אחדים:

המטרה אינה לייצר שחקנים, אנשי במה, זמרים, אלא לפתח את הילד בעצמאות שלו כחלק מקבוצה, קהילה ואף חברה (ח.ט.).

אצל התלמידים כיחידים, פתאום עולים ומתגלים כישורונות נסתרים, עוצמות שלא נראו, יכולות חבויים אשר מחזקים ומעלים את דימויים העצמי בפן החברתי ושופכים אור על ייחודיותם (ב.ב.). ההצגה פותחת אפשרויות גדולות להתפתחות של התלמידים: לילד הביישן למשל אשר מתקשה בדיבור בפני קהל, מדובר בהתמודדות גדולה עם פחדים וחרדות ואפשר שתוך כדי התהליך ייבנה הביטחון העצמי מתוך מודעות לקושי (י.ט.).

נסכם, המוטיב של התפתחות פנימית, עבודה על תכונות אישיותיות מגוונות והעצמתן בתוך תהליך העבודה על ההצגה, עלה מדבריהם של מרבית הסטודנטים. רבים מהם ראו בפרויקט ההצגה את השיא של הכשרתם במובן של עבודה פנימית, הכרת עצמם והתמודדות עם קשיים. כמו כן נוכחו הסטודנטים כי להקשר של התפתחות פנימית והעצמה באמצעות תהליך העלאת הצגה, נודעת חשיבות רבה גם עבור התלמידים בבית הספר.

ב (2) טיפוח תהליכי יצירה ואומנות

כאמור לעיל (פרק ראשון), תהליכי אומנות ויצירה תופסים מקום נכבד בסדר היום של בית ספר ולדורף, ולא פחות במהלך הכשרת המורים לבתי ספר אלו. לרעת סטודנטים רבים, העבודה על ההצגה העלתה את העבודה האומנותית לשיא חדש ומיוחד, זאת משום שהצגה מאגדת יחדיו כמה תחומי אומנות ומקשרת ביניהם: ההצגה בחינוך ולדורף היא בעיניי מפגש בין פדגוגיה, אומנות ויצירה... בעבודה על ההצגה נפגשים תחומים רבים של אומנות ויצירה המאפשרים לכל ילד וילדה למצוא מקום בו הם יכולים להביע את עצמם ולחוות תחושת הצלחה (כ.ש.).



המשחק הדרמטי מאפשר למשתתפים להעצים איכויות אומנותיות פנימיות: ההצגה מאפשרת לשחקנים גמישות ויצירתיות על מנת "להיכנס" לתפקיד ולהעמיד פנים שהם בעצם דמות אחרת. מה שמרענן ומוליד מתוך השחקנים איכויות נסתרות ויצירתיות שלא ידעו על קיומם לפני (ש.ב.). הצגה מעוררת יצירתיות בתחומים שונים, זהו מרחב שאין בו הוראות אחידות וברורות, מרחב הדורש העזה ואומץ, והילד מוזמן להביע את עצמו בדרכים אומנותיות רבות, כמו גם לשחרר מאוויים ופחדים ולהתמודד עם שאלות גדולות במסווה של משחק. (מ.ג.).

אצל רבים מהסטודנטים שחררה ההצגה כוחות נפש שלא ידעו על קיומם קודם לכן: תהליך ההצגה הייתה עבורי הזדמנות יוצאת דופן ליצירה, בו התבוננתי הרבה במהות היצירה ותפקידה בחיי. ראיתי איך היצירה מתווכת את המציאות, מאפשרת לנו להביא את הכוחות הפנימיים שלנו לעולם החיצוני (ה.פ.).

כמו כן, עלתה בעקבות ההצגה הבנה חדשה בנוגע למהות חינוך ולדורף בהקשר של יצירה ואומנות: תהליך ההצגה סייע לי להבין לעומק מהו חינוך ולדורף. בית ספר ולדורף אינו בית ספר לאומנויות, אלא משלב בתוכו אומנויות כדי ליצור בתוכו התפתחות רב-תחומית של הילד. פרויקט כמו הצגה הוא ללא צל של ספק השיא של שילוב כל האומנויות ואיכויות חשובות אחרות להתפתחות – מוסיקה, אומנות, כתיבה, רטוריקה, משחק, אוריתמיה, תנועה ועוד (ש.ד.).

לסיכום סעיף זה ניתן לראות שההצגה, וכל מה שנשאה על כנפיה, הייתה עבור סטודנטים רבים מעין שיא של התנסות אומנותית ויצירתית. היא העצימה וטיפחה יכולות אומנותיות, שחררה כוחות נפש נסתרים והעלתה הבנה חדשה על אודות מהותו של חינוך ולדורף.

ב (3) תהליכים קבוצתיים-חברתיים

בפרויקט ההצגה במסלול הכשרת המורים מודגש הפן הקבוצתי. הסטודנטים עצמם מנהלים אותו: הם מביימים את עצמם, מתכננים תפאורה ומקימים אותה, יוצרים את המוזיקה להצגה ועוד. העבודה מתנהלת בצוותי עבודה קטנים ובקבוצה הגדולה, לסירוגין:

כל התהליך עוסק בעבודת צוות. חלוקת תפקידים, חלוקת משימות, סדר יום וכולי על התלמיד לראות את הצרכים של חבריו לכיתה ואת צורכי ההצגה (ת.צ.).

עבודה קבוצתית אינטנסיבית זו יצרה חוויה מלאת חום, חוויה של שותפות וקהליות: תהליך ההצגה הקבוצתי מייצר מרחב לגדילה, לגילוי כוחות וחולשות וליצירת קשרים אמיצים בין חברי הקבוצה (ב.א.).

הפרויקט העביר אותנו ככיתה תהליך משמעותי: אם בעבודה על יחסים בין אישיים עם חברינו לכיתה, כל אחד והאתגר שפגש במפגש עם האחר, ואם זה בעבודה בקבוצה, הכרת יכולותי בעבודת הצוות (ג.מ.). העבודה הקבוצתית על פרויקט בו כל אחד לוקח חלק וכל אחד מרגיש שייך וקשור אליו, היא מעצימה מעין כמוה לקבוצה ואף וליחידים בה (ג.ה.).

הפרויקט גיבש את הקבוצה ויצר מציאות חברתית שונה וטובה יותר: ההצגה מאפשרת מהלך של גיבוש קבוצתי גדול יחד עם היכרות חדשה ומעמיקה של חברי הקבוצה, גמישות ופירוק מבנים חברתיים ישנים (מ.ג.). התהליך הזה גיבש אותנו ככיתה בצורה שלא חוונו בשלוש שנים לפני. אני ראיתי את זה כהזדמנות להבין יותר לעומק מהי כיתה, איך היא עובדת, מהם הקשרים בין חברי הכיתה ועוד (ה.ה.). ההצגה מזמנת תהליך קבוצתי נדיר וייחודי שבעיניי כמעט ולא מתאפשר בחיי היום-יום של הכיתה, ומצריכה מהתלמידים לגלות בעצמם כוחות שהם לא צריכים להתמודד עימם ביום-יום שלהם, יש לפרויקט פוטנציאל לשנות סדרים חברתיים בכיתה ובעצם להוליד גוף כיתתי שלם (ה.צ.).



ההצגה יצרה תחושת אחריות קבוצתית ושותפות בנושאת הפרויקט: כקבוצה, אפשרה ההצגה את העברת האחריות על הנעשה לידיים שלנו באופן ברור מאוד. הפרויקט דרש אקטיביות רבה, יצירתיות, אחריות ולקיחת החלטות ללא הוראות מפורשות, ונוצרה חוויה של עבודה עם קולגות, שותפים, יחד עם תחושת אחריות מלאה על הפרויקט שמונח על כתפיו. (מ.ג.)

לסיכום סעיף זה, יש בהצגה פוטנציאל גדול לגיבוש קבוצתי, ליצירת חום, שותפות, אחריות קבוצתית והרגשה של נשיאה משותפת במטלה, וכן להעמקת ההיכרות ההדדית של חבריה.

ב (4) הבנת משמעות ההצגות בכלל ובחיי בית הספר בפרט

אחת ממטרות ההצגה במסלול להכשרת מורים היא להטמיע בתודעת המורים לעתיד את המשמעות והחשיבות של קיום הצגות בבית הספר. נושא זה עלה בצורה ברורה מדברי הסטודנטים:

התהליך הזה פתח בפניי נקודות מבט חדשות על מהות של תהליך ההצגה בחינוך ולדורף וההשלכות שלו על התלמידים ועל המחנכים (ה.פ.).

אני חושבת שבזכות תהליך ההצגה שעשינו הבנתי באמת מדוע ההצגה יכולה להיות כלי מרפא עבור היחיד וכן עבור הקבוצה (ב.א.).

אני חושבת שההצגה בחינוך ולדורף היא אחת מאבני הדרך המשמעותיות ביותר שעוברים הן התלמידים בתי הספר והן הסטודנטים בהכשרה. אני חושבת שפרויקט זה מזמן המון הזדמנויות ושיעורים חשובים כקבוצה וכאינדיווידואלים (ה.צ.).

ישנה חשיבות גדולה בלקיחת חלק בתהליך ההצגה שכזה. חשוב לדעתי לקבל תמונה כלשהי לגבי הרגשתם של הילדים בתהליך וחשוב לעבור אותו בעצמנו. ההתמודדות עם התהליכים הבין-אישיים ועם הקושי האישי חיוניים וחיוניים מאוד (ב.ר.).

העבודה הדרמטית, על כל הכרוך בה, גרמה לסטודנטים להבין כיצד עשויה ההצגה לפעול על התלמידים עצמם: ההצגה בחינוך ולדורף בעיניי היא כלי התפתחות חשוב ועוצמתי עבור הילד... ההצגה היא תהליך התפתחות עמוק, שיכול להטמיע זרעים ושורשים אצל הילד, תהליך שביא אותו לתהליכי חיים בריאים יותר (ה.כ.). הילד לומד שפרויקט גדול דורש עבודה משותפת, בקבוצה שמשלימה זה את חסרונותיו של האחר, והוא לומד את הסיפוק והשמחה הרבה בהצלחתה של יצירה אומנותית גדולה ומשותפת (מ.ג.).

מוטיב נוסף שעלה בהקשר של משמעות ההצגה, הוא השילוב של איכויות אומנותיות ויצירתיות מגוונות במסגרת ההצגה, ובכלל שילוב ואינטגרציה של תחומי לימוד ומעשה רבים:

כמעט כל תחומי הלימודים נפגשים על הבמה: השפה והדיבור, המוסיקה והאוריתמיה, ובגילאים מאוחרים יותר גם הציור, הרישום והנגרות – בהכנת התפאורה – תפירת התלבושות, וכן נושאי הלימוד שנחוו במהלך השנה (כ.ש.).

לסיכום, מדברי הסטודנטים עלה כי משמעות ההצגה התגלתה כרגע של שיא אומנותי, יצירתי המאגד יחדיו כשרים והתנסויות מתחומים רבים ומגוונים. יתרה מזאת, מתוך דבריהם התחוויה הבנת משמעותה של ההצגה עבור הילדים בבית ספר כאמצעי להתפתחות אישית, ככלי למרפא וככלי לגיבוש הקבוצה החברתית.

ב (5) משמעות פרויקט ההצגה לעבודת מורים מחנכים

מוטיב נוסף שעלה מתוך המשובים של סטודנטים רבים הוא משמעות פרויקט ההצגה לעבודת המחנכים; היינו, משמעות הקשר בין ההתנסות בהצגה גדולה וכל הכרוך בה, לעבודתם של המחנכים בבתי הספר. להבדיל מהנושאים שעלו עד כה, שהיו חלק ממטרות העלאת ההצגה כפי שהוצגו בדיון המקדים, מורי המסלול, כאשר יזמו את פרויקט ההצגה, לא ראו נושא זה כאחת מן המטרות המוצהרות של הפרויקט. הם ראו לנגד עיניהם קודם כול את ההתפתחות הרגשית והאומנותית של קבוצת הסטודנטים עצמה, ואת העבודה על היחסים והקשרים בין חבריה. הקשר החזק בין ההצגה לבין העבודה עם תלמידים, שעליו דיווחו הסטודנטים, היה חדש ומפתיע.



קודם כול, ציינו הסטודנטים עד כמה חשובה ההתנסות בהעלאת ההצגה שהם עצמם חוו, לעבודה על הצגות עם תלמידים:

אני חושבת שמחנך ולדורף שלא עבר התנסות של לבצע ולהפיק הצגה לא יוכל לעולם להבין את מורכבות הדבר ואת גודל ההתגייסות שדרוש על מנת לבצע אותה בצורה הכי טובה עם ילדים (ס.ב.).

אני רואה את התהליך שלנו ככיתה מקביל לתהליך שתלמידים יעברו אחד עם השני. העובדה שאני בעצמי עברתי את התהליך כתלמידה, שמה אותי במקום בו אני יכולה להזדהות ממקום הכי ראשוני עם הקונפליקטים אותם יעברו התלמידים בדרך (כ.צ.).

כמורים בהתהוות, הכרחי שנעבור את מה שאנו מצפים מהתלמידים שלנו. לא נדע מה עובר עליהם אם לא נגלה זאת על בשרנו ולכן, לצורך המשלים של לימודי מורים בגישת ולדורף, הצגת סוף שנה היא לא אחרת מחובה (ס.ב. הדגשה במקור).

הסטודנטים ציינו את החשיבות של הפרויקט גם כחוויה מכוננת בתהליך עיצובם כמחנכים בעתיד: אני חשה שההתנסות של יצירת פרויקט כזה מחיתוליו ועד לתוצאה הסופית מאפשרת לנו לרכוש מיומנויות משמעותיות כמחנכים... (נ.א.).

הכלים אותם המשתתף בפרויקט שכזה רוכש, וכן הלימוד מתוך ניסיון וטעייה וההתמודדות עם צוות גדול ומגוון הם כולם יכולים לשמש מקפצה לעתיד הסטודנט בעבודתו בבית הספר. (מ.נ.).

ובצורה יותר מובחנת, העריכו הסטודנטים את ההתנסות שעברו כהכנה טובה למצבי לחץ, לסערות רגשיות ולאיתגרים שונים העומדים בפני כל מחנך:

פרויקט זה חושף אותנו, הסטודנטים, למצבים שאנו יכולים לפגוש במעמד כמחנכים מול כיתה: מצבי לחץ, הצורך להיות יצירתיים, העמידה מאחורי ההתחייבויות שלנו, לדעת להגיד "גם אני לא יכול וגם אני בן אדם", להאמין שהאדם הוא טוב, להעריך כל אחד שסובב אותנו, לדעת להיות שקט גם כאשר הכול סוער סביב או/ו סוער ב... (ה.כ.).

כמחנכים לכיתה נתקל לא פעם בעבודות מסוג זה (ולא רק בהצגות) שיצריכו מאיתנו להיות יתר איתנה ויציבה, לראות את הנולד ולדעת בבטחה שתהליך בין אם הוא קל יותר או קשה הוא מפגיש אותי עם למידה שהיא חיונית. לא רק התוצר הסופי הוא שנחשב אלא גם הדרך (כ.ב.).

בדברי הסטודנטים הודגשה באופן ספציפי גם החשיבות של כושר הדיבור בעבודת המורה בכלל, והקשר שבין העבודה על הדיבור בהצגה, לבין הדיבור בפני תלמידים בפרט:

מעבר לכל אלה חשוב לי להגיד שהעבודה על הדמות גרמה להבין שעליי לעבוד על עמידה מול קהל ועל עיצוב הדיבור גם בשבילי בכלל, וגם לשם תפקיד המחנך (ת.צ.).

נסכם סעיף זה: הסטודנטים ראו קשר מיידתי וחשוב בין ההתנסות בהעלאת הצגה בכוחות עצמם, במסגרת הכשרת המורים, לבין ליווי עיתידי של הצגות במסגרת בית הספר בתור מחנכים. זאת מתוך התובנה שמה שהם מכירים וחווים בעצמם, מכין אותם לעבודה עם ילדים בעת העלאת הצגה. נוסף על כך, ראו הסטודנטים בעבודה על ההצגה, במיוחד בהיבט הרגשי, הכנה טובה ומשמעותית להיבטים שונים בעבודתם כמחנכים וכמורים, ביניהם, עמידה במצבי לחץ, הכרת הגבולות האישיים במישורים שונים ועוד. לא פחות ראו כמה מהם את העבודה על הדיבור והעמידה לפני קהל כאמצעי מצוין להכנה אישית לעבודת המורה.

ב (6) ביקורת

מבין הביקורות שהועלו בנוגע למטלת העלאת ההצגה היו: היעדר הדרכה מקצועית מספקת; קוצר זמן וכן אי-הקדשת תשומת לב מספקת ללמידה רצינית ומעמיקה של המחזה:

הייתה חסרה לי הדרכה מקצועית בתהליך, אני הייתי שמחה מאוד לעבוד יותר עם המרצים על תחומי האומנות השונים בכדי להבין לעומק את המשמעות של כל היבט אומנותי... הייתי שמחה ללמוד יותר על המחזה, הדמויות והתהליכים... הייתי שמחה ללמוד איך לביים ולהנחות שחקנים מתוך מקום עמוק יותר מאשר מה שלמדתי במגמת תיאטרון בתיכון. מהבחינה הזו אני מרגישה פספוס גדול, שעברתי בעיקר מתוך ידע קודם... (מ.נ.).



עוד פן ביקורתי שהעלו הסטודנטים היה היעדר ליווי מספיק:
חשוב שיהיה ליווי מאסיבי יותר, הכנה הרבה יותר מפורטת. יש חשיבות לזרוק למים ולהתנסות, אבל לדעתי זה היה מוגזם (כ.ד.).

כמו כן, הייתה ביקורת בנוגע לשאיפה לשלמות ולתוצאה אסתטית ככל האפשר, אל מול המחירים שגובה שאיפה זו: באופן אישי אני מאוד נהנית מהעשייה, אך לעיתים אני מרגישה שחסרה פשטות, ומשהו באומנותיות המוגזמת יכולה גם להביא עימה המון תסכול ותחושת כישלון, במיוחד למי שלא מרגיש שהוא יכול לעמוד בדרישות הגבוהות, וגם זה לפעמים יכול קצת לחטוא לתהליך (ה.צ.).

סטודנטים התייחסו בביקורתיות גם למידת האינטנסיביות שנדרשה בתהליך העלאת ההצגה:
בעיני זהו תהליך משמעותי וחשוב בהכשרתנו כמחנכות, אך יכול להיות שעליו להיעשות באמות מידה קטנות יותר או בדרך אחרת, משום שלדעתי זה היה אינטנסיבי מדי (כ.ב.).
פרויקט ההצגה דרש כוחות והתמודדויות שאני מודה בכנות, לא היו לי כבר הכוחות אליהם... אם היו שואלים אותי האם הפרויקט הזה מתאים לשנה ד (בה רוב הסטודנטיות קופצות למים ומתחילות ליישם בשטח את מה שלמדנו והתכוננו אליו 3 שנים) אני חושבת שהפרויקט לא מתאים לזמן זה (ו.ל.).

4. סיכום ומסקנות

במאמר זה סקרנו משובים שכתבו בין השנים 2014 – 2018, יותר ממאה סטודנטיות וסטודנטים על אודות פרויקט הצגת התיאטרון שהתקיים בשנה הרכיעית והאחרונה ללימודיהם במסלול חינוך ולדורף במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים. העלאת ההצגה כפרויקט חברתי ויזמי קשורה, כפי שהראינו בפרק הראשון והשני, להכשרה האומנותית והחברתית שעוברים הן תלמידים בבתי ספר ולדורף הן פרחי ההוראה בזמן הכשרתם.

ניתוח המשובים חשף שישה נושאים מרכזיים (תמות) שעלו שוב ושוב:

1. למידה והתפתחות פנימית.
2. טיפוח תהליכי יצירה ואומנות.
3. תהליכים קבוצתיים-חברתיים.
4. הבנת משמעות ההצגות.
5. משמעות פרויקט ההצגה לעבודת המורים והמורות המחנכים.
6. ביקורת.

בנושא של התפתחות פנימית עלו המוטיבים האלה: העצמה של תכונות אישיותיות מגוונות באמצעות תהליך העבודה על ההצגה, עבודה פנימית, הכרת הסטודנט את עצמו והתמודדות עם קשיים. כמו כן נוכחו הסטודנטים בחשיבות ההתפתחות הפנימית וההעצמה הטמונות בתהליך העלאת ההצגה – הן עבורם הן עבור התלמידים בבית הספר שעתידים לעבור התנסות דומה.

העבודה על ההצגה הביאה סטודנטים רבים למעין שיא של התנסות אומנותית ויצירתית, העצימה וטיפחה יכולות אומנותיות, שחררה כוחות נפש נסתרים והעלתה הבנה חדשה בנוגע למהותו של חינוך ולדורף.
הסטודנטים ראו בהצגה פוטנציאל גדול לגיבוש קבוצתי, שהתבטא ביצירת חום, שותפות, אחריות והרגשה של נשיאה יחדיו במטלה משותפת וכן בהיכרות הדדית מעמיקה בין חבריה.
מדברי הסטודנטים עלה כי משמעות ההצגה נובעת מהיותה רגע של שיא יצירתי אומנותי המאגר יחדיו כשרים והתנסויות מתחומים מגוונים ורבים.

הסטודנטים ראו קשר מידי וחשוב בין ההתנסות בהעלאת ההצגה בעצמם, במסגרת הכשרת המורים, לבין ליווי של הצגות במסגרת בית הספר בתור מחנכים. הם חשו כי מה שהכירו וחוו בעצמם, מכין אותם לעבודה דומה עם ילדים בבית הספר. יתרה מזאת, הם ראו בעבודה על ההצגה, במיוחד בהיבט הרגשי, הכנה טובה ומשמעותית לעבודתם כמחנכים וכמורים, ובמיוחד: עמידה במצבי לחץ והכרת הגבולות האישיים במישורים שונים.

הביקורת על פרויקט ההצגה התמקדה בעיקר בהדרכה שאינה מקצועית דיה, בחוסר בליווי, בהרגשה של אינטנסיביות יתר ובדגש מוגזם על שלמות ויופי, כך שהדגש הושם יותר על התוצאה הסופית, ופחות על התהליך עצמו.



מתוך כל הנאמר עולות בצורה ברורה החשיבות והמשמעות של פרויקט התיאטרון בהכשרת מורים. ראשית כול, בטיפוח ובהעצמה של תכונות אישיותיות בקרב הסטודנטים. שנית, בעבודה אינטנסיבית משותפת, בגיבוש קבוצתי ובהעמקת ההיכרות בין חברי הקבוצה ושלישית, באפשרות לשלב מגוון רחב של תחומי אומנות ויצירה בפרויקט אחד. כמו כן, בולטת בחשיבותה גם המשמעות של פרויקט התיאטרון בעבודת המחנך עם הילדים בכיתה במישורים שונים. לרבות המישור המעשי של ניהול כיתה ועבודה חינוכית עם ילדים.

חשוב לציין את הקשר שזיהו הסטודנטים, שכבר מלמדים בבתי ספר, בין פרויקט ההצגה לבין העבודה עם התלמידים בכיתות. כמה וכמה סטודנטים ציינו את ההשפעה המיטיבה של הפרויקט על עבודתם עם הילדים בכלל, ובתחומי דרמה ואומנות בפרט. פרויקט הדרמה תוכנן עבור הכשרת המורים בלבד, אך הסתבר כי הוא בעל ערך גם עבור עבודת המורה בכיתה. כיוון זה רומז על האפשרות של לימודי דרמה ופרויקטים בתחום התיאטרון שיהיו מיועדים למורים בבתי ספר, זאת כתמיכה בעבודת החינוך שלהם.

לצד כל היתרונות העולים מדברי הסטודנטים יש לציין שפרויקט דרמה בעל משמעות מחייב הקצאת זמן רב משעות ההכשרה. בשנים שעליהם מדובר, הוקצה כמעט יום לימודים שלם לעבודה על פרויקט הדרמה, במשך סמסטר אחד. זמן יקר זה נגרע משיעורים אחרים ופרויקטים אחרים שבהם יכלו התלמידים להשתתף. מלבד זאת, רבים מהסטודנטים הקדישו לפרויקט שעות ארוכות מזמנם הפנוי, בשאר ימי השבוע. עבור כמה וכמה סטודנטים היה הפרויקט אינטנסיבי מדי וגזל מהם זמן יקר, שהיו מעדיפים להקדיש לדברים אחרים במסגרת הלימודים. כך שיש לשקול את חשיבות הפרויקט והשלכותיו מול אפשרויות אחרות העומדות בפני הסטודנטים לניצול זמנם.

דבר דומה יש לומר על עבודת מורי המסלול שלקחו חלק מרכזי בפרויקט. גם הם הקדישו שעות ארוכות, שחרגו הרבה מעבר לזמני השיעורים הקבועים במערכת, לליווי הסטודנטים ולתמיכה בעבודתם על הפרויקט, בלי כל תמורה כספית. מניסיון בליווי של פרויקטים רבים מסוג זה לא נראה שיש אפשרות ליוזם ולבצע פרויקט דרמה משמעותי בלי שהמורים יקדישו לו את הזמן הנדרש מרצונם הטוב. עניין זה מעמיד את שאלת מורכבות הפרויקט וההשקעה בו אל מול דברים אחרים שהיה אפשר לעשות באותן שעות ועם מאמץ דומה.

אל אף הסתייגויות אלו, אנו ממליצים להמשיך לבצע פרויקט רב-ממדי, אומנותי ויצירתי במסלולי הכשרת מורים. פרויקט כזה יכול לתרום תרומה נכבדה להיבטים רבים בהכשרת המורים ולעבודתם העתידית של פרחי ההוראה.

רשימת מקורות

גולדשמידט, ג. (2010). עולמה של הילדות – ילדות, חינוך וליווי הילד מנקודת הראות של חינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף, פרק אחרון.

גולדשמידט, ג. (2013). אני מביט אל העולם – מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הוצאת הרדוף. הרדוף.

שטיינר, ה. (1960). כיצד קונים דעת העולמות העליונים. ירושלים: רשבני.

שטיינר, ה. (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל, פרק 2.

שקדי, א. (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רעננה: רמות, עמ' 93-101.

Barz, H. (Hrsg). (2013). Barz, H. (Hrsg). (2013). Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer – Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. Springer: Wiesbaden, part C.

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). An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School. London: Rudolf Steiner Press.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New York: Routledge.

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



- Geistesleben: Stuttgart, pp. 2-5.*
- Goldshmidt, G. (2017a). *Integrating Waldorf Education Principles with Traditional Teacher Education*. In: M. Ben-Perez, & S. Feinman-Nemser (Editors). *An Arena for Educational Ideologies: Current Practices in Teacher Education Programs*. Rowman & Littlefield: Maryland / London.
- Goldshmidt, G. (2017b). *On the Unique Place of Art in Waldorf Education*. *European Journal of Education Studies*. Volume 3, Issue 8, pp 36 – 50.
- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loebell, P. (2006). In T. Richter (ed.) *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule* (p 325). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter, T. (Herausgeber). (2006). *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben, pp.24 .
- Smyth, N. (2016). *Drama at the Heart Teaching Drama in Steiner-Waldorf Schools* . New York: Steiner Books.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Faculty Meetings with Rudolf Steiner. *Rudolf Steiner Press*. trans. Robert Lathe and Nancy Whittaker).
- Steiner, R. (1977). *Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 103.
- Steiner, R. (1978). *Menschenkenntnis und Unterrichtgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Paedagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, ch. 1-3, pp. 205.
- Steiner, R. (1983). *Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 138.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.