

האם עומדת בבסיס גישות החינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף **(אנתרופוסופי) תפיסה אידיאולוגית שונה של מושג הכבוד לילד?**

מבוא

כשהגעתי לכאן לקח לי זמן, ובסוף הבנתי שזה המקום שבו אני יכולה להיות מי שאני באמת, לצייר וללמוד על הדברים שחשובים באמת: יחסים עם הסביבה, כבוד הדדי ואושר פנימי. יכול להיות שזה יישמע קלישאה, אבל זה תמיד יהיה הבית שלי. אני לא יודעת מה הייתי היום אם לא הייתי מגיעה למקום המדהים הזה!" (ששון, וסרנו-מור, 2013, עמ' 162)

מתוך מחקר שנערך על בוגרי בית ספר דמוקרטי.

חווייה של כבוד, שיש לי איזשהו ערך מול בן אדם... שכן יש לי את המורים והם יכולים ללמד אותי הרבה מאוד דברים, אבל גם אני יכולה להגיד וגם מה שאני אגיד זה בעל חשיבות... (גולדשמידט, 2013, עמ' 87).

מתוך מחקר שנערך על בוגרי בית ספר ולדורף.

שנים רבות אני מלמד, מנהל ועוסק בתחומי החינוך האלטרנטיבי ובמיוחד בבתי ספר ולדורף (אנתרופוסופיים). מהיכרותי עם בתי ספר שונים במרחב שמכונה: "חינוך אלטרנטיבי" שמתי לב שערך הכבוד, ובעיקר כבוד כלפי הילד, עומד במרכז של ההתרחשות החינוכית. על כך מעידים יפה הקטעים שמובאים בתחילת המאמר.

יחד עם זאת הבחנתי שלכל זרם חינוכי יש תפיסת כבוד שונה כלפי הילד, עם דגשים אחרים, מחויבויות אחרות ובמיוחד עם רקע פילוסופי-רעיוני שונה. תפיסה שונה זו משפיעה, כך ראיתי, גם על המעשה החינוכי וכך כמעט על כל פרט ופרט בתהליכים החינוכיים שהן הילדים והן המורים עוברים יחדיו.

מאמר זה מנסה לבחון שאלה זו. מטרתו להראות כיצד תפיסה רעיונית שונה של המושג "כבוד" כלפי הילד משפיעה בהכרח גם על המעשה החינוכי, זאת לאור בחינה של שני זרמים אידיאולוגיים-אלטרנטיביים: החינוך הדמוקרטי וחינוך ולדורף.

על הכבוד

מכלול הזכויות וההזדמנויות שאנו מחויבים להעמיד לרשותם של כל בני-האדם, באשר הם בני-אדם, כדי שיוכלו לממש באורח פעיל ואוטונומי את האנושי והאישי באישיותם ולהנות מחיים של ביטחון, משמעות, התפתחות ורווחה.

כך מגדיר אלוני במסה על הכבוד האנושי (אלוני, 2005, עמ. 374) את תפיסת הכבוד במסגרת החינוך ההומניסטי. במסה זו אלוני מעמיד שתי תפיסות מרכזיות שפעלו בעיצוב התרבות המערבית: האחת התפיסה היהודית-מקראית והשנייה התפיסה של התרבות ההלניסטית. אלו הן מעין דגמי-אב של כבוד האדם, שלדעתו ממשיכים ומשפיעים עד ימינו אלו.

הראשונה, התפיסה היהודית-מקראית, שמה דגש על האדם כיצור רוחני, כנברא בצלם ולכן חורג מכל שאר ממלכות ויצורי הטבע. הכבוד אמ-כן הנו לאלוהי ולנשגב בישות האנושית. השנייה, התפיסה ההלניסטית, שמה דגש על הפוטנציאל המצוי בכל אדם, על מכלול האפשרויות והיכולות הטמונות בו. מכאן גם על התפתחות האדם ומיצוי כשריו ויכולותיו האנושיות (שם).

תפיסת הכבוד היהודית כלפי האדם מופיעה כבר בפרק א' בבראשית: "בצלם אלוהים ברא אותו..." (פס' כ"ח). והיא מופיעה שוב במקומות רבים במקרא ובמקורות: "חביב האדם שנברא בצלם" (פרקי אבות, ג', 14). זהו מעין כבוד "אנכי", הנובע מגישה תיאוצנטרית, המזהה את האדם, וכל אדם, עם היותו נברא בצלם האל (שם, שם).

התפיסה היוונית-הלניסטית היא אנתרופוצנטרית ו"מעגנת את כבוד האדם בסגולותיו הטבעיות" (שם, עמ' 369). הדגש הנו פחות על שוויון בני האדם באשר הם ויותר על כבוד האדם במובן ההתפתחותי. כך למשל בדיאלוגים של סוקרטס, בהם הוא רואה את האנושי והנעלה באדם בחיים תבוניים, במודעות חברתית ובשאפה לאידיאלים הגבוהים של טוב, יופי ואמת (שם). כך גם לדוגמה אצל אריסטו שמדגיש את הייחוד של האדם ואת הצטיינותו הטבעית "כהגשמה של כוחות הרוח, היצירה והמוסר" (שם, עמ' 370).

בהמשך אנסה להראות כיצד שתי גישות אלו באות לידי ביטוי בגישות שונות של כבוד לילד: ההתייחסות אליו, הגישה ללמידה ולמכלול היחסים בין המבוגרים לילדים במסגרת החינוך האלטרנטיבי.

על כבוד לילד בחינוך בהקשר של אידיאולוגיות החינוך

אחת התפיסות המקובלות בחקר החינוך הנה לראות את הנעשה בו במישורים השונים כמושפע קודם כל ובעיקר מהתפיסה האידיאולוגית העומדת מאחורי המעשה החינוכי (איגן, 2009; לם, 1973, 2002). לם מגדיל ואומר:

כל ממצאי המחקר בתחום החינוך מתקבלים על הדעת או אינם מתקבלים על דעתם של מחנכים באמצעות מסננים אידיאולוגיים... הכרעות חינוכיות מקורן בהעדפות אידיאולוגיות... אם מן המחקר הפסיכולוגי או ההיסטורי נשמעת העדפה של חינוך מסוים, במיוחד המלצה עליו, אין היא חלק אינטגרלי המתחייבת מן

הממצאים של המחקר המדעי, אלא היא העדפתו של החוקר ומקורה באידיאולוגיה המקובלת עליו (לם, 2002, עמ' 47, 48).

את האידיאולוגיה אפשר לחשוף באמצעות השאלה: מה מטרת המעשה החינוכי? לקראת מה אנו שואפים במסגרת תהליכים חינוכיים? או, מה עומד לפנינו כאידיאל של הבוגר המצוי? במסגרת מדע החינוך נהוג לחלק לשלושה תחומים רחבים את התשובות לשאלות הללו: סוציאליזציה (חברות) – מטרת החינוך לשלב בצורה הטובה ביותר את החניכים בתהליכים החברתיים המקובלים בחברה בה הם חיים ואליה הם מתבגרים; אקולטורציה (תרבות) – מטרת החינוך להפגיש את החניכים עם יצירות התרבות הנעלה של הרוח האנושית ובכך להפנים בקרבם ערכים תרבותיים והומניסטיים; אינדיבידואציה (דגש על היחיד) – מטרת החינוך היא קודם כל לפתח ולטפח את האיכויות האנושיות והייחודיות הטמונות בכל ילדה וילד (איגן, 2009; לם, 1973, 2002).

אם נבחן שלוש מטרות על אלו בחינוך, והפעם לאור שאלת הכבוד, הרי בכל גישה נותנים המחנכים כבוד, שמים דגש ומכוונים לכיוון שונה. פעם אנו מכבדים את החברה בה אנו חיים, פעם את הערכים התרבותיים אליהם אנו שואפים ופעם אנו מכבדים את האינדיבידואל עצמו, מטרותיו, שאיפותיו והכשרים והיכולות הטמונות בו.

בחינה מעט יותר מדוקדקת של הגישות השונות תבהיר נושא זה:

גישת החברה במרכז:

"על החברה להביט על כל ילד שנולד בה כעל חומר גלם חדש שיש לעבדו... זהו עניינה של החברה שבתורת מוסד כלכלי נבון תרצה להפיק ממנו את מלא התועלת" (ל"פ וורד, אצל לם, 2002, עמ' 86).

כאשר אנו מכבדים קודם כל את הנורמות והמסורת של החברה בה אנו חיים, הרי שנעשה כל מאמץ חינוכי בכדי שהילדים אותם אנו מלווים ומחנכים יספגו נורמות אלו ויוכלו בבגרותם להיות חברים מלאים ושותפים בחברה. השאיפה היא לשמר את הערכים החברתיים ולהעבירם הלאה. ניזכר בכבוד העצום שקיים בחברות מסורתיות למנהגים, לחוקים ולכללים, למסורת ולשימורן מדור לדור. במילותיו של לם: "חינוך הוא כלל הפעולות המכוונות להקנייתן של נורמות התנהגות לאדם הצעיר בכל התפקידים, ושל התנהגויות שהוא אמור למלא בחברה בה הוא עתיד לחיות" (לם, 2002, עמ' 94).

הכבוד והנאמנות למסורות ולנורמות החברתיות אינו מוציא מכלל אפשרות כבוד גם לערכים תרבותיים או לכל אדם באשר הוא, אבל הדגש הנו קודם כל כבוד לחברה עצמה, על כל מה שנובע מכך.

גישת התרבות במרכז:

"החינוך הוא מלחמת יום יום ביצר, מלחמה ברע שבחיים. המורה הוא איש מלחמה. הנגרר אחרי החיים – אינו מלא את תפקידו." כך כתב המשורר חיים נחמן ביאליק בהקדשה במסגרת ביקור שערך בסמינר עברי למורים בלבוב¹. "איזה הוא הגיבור הכובש את יצרו" (מסכת אבות, ד', א'), "חוסך שבטו שונא בנו" (משלי י"ג כד) במקורותינו. זוהי מעין מלחמה על נפש החניך, מאבק בין הגבוה והנמוך, בין היצרי לבין האינטלקטואלי. מכאן גם הביטויים משדה המלחמה: "כיבוש", "שליטה", "מאבק" וכדומה. לאור תפיסה זו טבע האדם אינו טוב, ההפך הוא יצרי ו"נחות" ועל התהליכים החינוכיים לסייע לילדים להתגבר, להתעלות מעבר לטבעם הנמוך, לתת להם מעין מצפן מוסרי וערכי שלא היה שם קודם:

"החינוך הוא אמנות עשיית בני האדם למוסריים. הוא מתחיל עם תלמידים שחיים ברמה יצרית ומראה להם את הדרך ללידה שנייה, את הדרך לשינוי טבעם היצרי לטבע שני, אינטלקטואלי" (גו"פ הגל, אצל לם, 2002, עמ' 96).

הדרך להפיכתו של אדם למוסרי, אינטלקטואלי, השולט ביצרו ובטבעו הנמוך היא באמצעות חשיפתו ליצירות תרבות "נעלות", בעלות ערך שהנו מעל ומעבר ליומיומי, לבנאלי. מכאן הערך הרב בהעמקה ולימוד של יצירות ספרותיות, בהתבוננות ביצירות אומנות מגוונות, בהכרת ההיסטוריה האנושית ובהתמודדות עם שפת המתמטיקה ושפות זרות אחרות.

הכבוד מופנה בגישה זו קודם כל לערכים תרבותיים אוניברסליים. החברה חשובה יותר כאינקובטור רוחני ותרבותי ופחות כאוסף של כללים ונורמות. היחיד חשוב יותר כמייצג את הפן הערכי, המוסרי והאסתטי של האנושי הכללי (איגן, 2009, פרק ראשון).

גישת האינדיבידואל במרכז:

"זוהי תמורה, זוהי מהפכה, לא שונה מזו שחולל קופרניקוס... במקרה זה נעשה הילד השמש שסביבה מסתובבים כל אמצעי החינוך: הוא המרכז שסביבו הם מתארגנים" (דיואי, 1960, עמ' 59), כך מכריז דיואי בתחילת המאה ה-20 כיצד ברצונו לשנות לגמרי את הכיוון החינוכי שהיה נהוג עד תקופתו.

האפשרות השלישית היא לתת כבוד קודם כל ליחיד עצמו. בגישה זו הילדה עצמה נמצאת במרכז תשומת הלב. היא עצמה מכילה בקרבה את הערכים, את האפשרויות, את הכישרונות ואת היכולות האנושיות המגוונות. בכל בן אנוש טמונים הכוחות, טמון הפוטנציאל הגדול ביותר,

¹ ארכיון בית ביאליק

מטרתנו כמחנכים היא לאפשר התפתחות זו. מסלאו, אחד הנביאים הגדולים של גישה זו ביטא זאת במילים:

מעצם טבעו לוחץ האדם בכיוון הגברת ה"היות" שלו כמידת האפשר, בכיוון מימוש מושלם יותר של אנושיותו... בעיקרו של דבר האדם לא מעוצב בתור אנושי ואינו מחונך להיות אנושי. תפקידה של הסביבה הוא בעיקרו של דבר להרשות לו או לעזור לו להביא את הפוטנציאלים שלו - ולא של הסביבה - לידי מימוש. (מסלאו, מתוך אלוני, 2005, עמ' 188)

הכבוד לילדה עצמה, ללא קשר לגילה ויכולותיה העכשוויות, אלא פשוט בתור אדם, הוביל מחנכים לייסוד של בתי ספר בהם הילדים שווים בכל למבוגרים, בעלי זכות בחירה ושיפוט הן במישור התנהלותי של בית ספר והן במישורים לימודיים. כך אנו רואים לדוגמה את סמרהיל שהוקם ונוהל על-ידי אלכסנדר ניל, כך את משנתו של ג'ון הולט, הרברט קוהל, איוון איליץ'² וכמובן את בתי הספר הדמוקרטים בארץ.

אחד מגדולי המחנכים ששם את הכבוד לילד באשר הוא היה קורצ'אק. גם בעשייתו החינוכית בבתי היתומים אותם ניהל וגם במשנתו הכתובה היה הכבוד לילד הקו המרכזי:

כבוד לאי ידיעתו.

כבוד לכישלונות ולדמעות.

כבוד לקניין הילד ותקציבו.

כבוד לתעלומות ולהיסוסים.

כבוד לשעה החולפת עתה, ליום הזה. איך יוכל מחר, אם לא יינתן לו היום.

תנו כבוד, אם לא יראת-ענווה, לילדות לבנה, בהירה, קדושה ולא נכתמת!

(קורצ'אק, 1976, עמ. 237 – 247)

גישות חינוך אלטרנטיביות-הומניסטיות וגישתן כלפי שאלת הכבוד לילד

מקומם הטבעי של זרמי החינוך האלטרנטיבי הוא במסגרת הגדולה יותר של החינוך ההומניסטי (אלוני, 1998; כהן, 1983; 1993). מכאן גם ששאלת הכבוד לילד עומדת במרכז של כל אחד מהם. יחד עם זאת, דווקא מושג הכבוד לילד משתנה בהתאם לאידיאולוגיה של הזרם האלטרנטיבי וכך ההתבוננות בו נעשית בכל גישה מזווית אחרת. בהמשך אנסה

² סקירה מצוינת אצל: כהן, א. (1993). מהפכה בחינוך. תל-אביב: רשפים; כהן, א. (1993). החינוך החופשי. תל-אביב: רשפים

להראות, על סמך שני הזרמים האלטרנטיביים הגדולים בישראל: חינוך ולדורף וחינוך דמוקרטי, כיצד עיון בשאלת הכבוד והיחס אליה בכל אחד מן הזרמים שונה, וכיצד מתוך שוני זה נובעות גם פרקטיות חינוכיות מאוד שונות בשני זרמים אלו.

חינוך דמוקרטי

מוטיב הכבוד ממלא מקום מרכזי בהומניזם בכלל ובחינוך ההומניסטי בפרט (אלוני, 1998). אלוני, (שם) מציג בספרו 4 גישות שונות של חינוך הומניסטי. הראשונה ביניהן היא תפיסת כבוד כלפי הילד כפי שהוא – אלוני מכנה אותה: גישה רומנטית-נטורליסטית (שם, פרק ראשון), במילותיו של אלוני:

הנחת היסוד היא שקיימת בכל אחד מאתנו אישיות סגולית קבועה, או טבע פנימי, אשר הנו במהותו טוב וייחודי לפרט, ואשר דוחף לממש ולהגשים את עצמו – על פי קוד הטבוע בו – לקראת בריאות נפשית, התנהגות מוסרית ואנושיות מלאה... (הוא) מניח תבנית פנימית הכוללת בתוכה נטייה טבעית לטוב המוסרי והוא סומך על התפתחותו העצמית של הפרט (שם, עמ' 48).

מהדיון הקודם ברור שזוהי גישה חינוכית הנמצאת במסגרת האידיאולוגיה של הפרט במרכז. החינוך הדמוקרטי על גווניו השונים מוצא בגישה זו את ביתו הרוחני. בספרו "סאמרהיל" (ניל, 1983) מנסח גישה זו א. ס. ניל, מייסדו ומנהלו של בית הספר הראשון, הפועל כבר משנת 1921 ברוח החינוך הדמוקרטי, במילים מאוד ברורות:

כאשר אישתי ואני הקמנו את בית הספר היה הרעיון האחד והמרכזי שלו: להתאים את בית הספר לילד – במקום להכריח את הילד להתאים את עצמו לבית הספר... וכך פנינו להקים בית ספר בו נתיר לילדים את החופש להיות הם עצמם. כדי להגיע לכך היה עלינו לוותר על כל משמעת, כל הכוונה, כל העלאת הצעות, כל אימון מוסרי, כל הדרכה דתית... כל מה שהיה דרוש לנו, היה מה שהיה לנו: אמונה שלמה בילד בתור יצור טוב. במשך 40 שנה לא נתערערה לעולם אמונתנו זאת בטובו של הילד, בעצם היא הפכה לאמונה מוחלטת (שם, עמ' 11).

דומה מאוד מציג את המוטו של עבודתו דניאל גרינברג, מייסד בית ספר סאדברי-ואלי בקליפורניה, בית ספר שהיווה במידה רבה השראה לתנועת החינוך הדמוקרטי בארץ³: "נקודת

³ יעקב הכט הושפע רבות מביקורו בבית ספר זה ומשיחותיו עם גרינברג בבואו לעצב את בית הספר הדמוקרטי הראשון בארץ בחדרה (הכט, 2005, פרק 1), בארץ קיימים 3 בתי ספר ברוח סאדברי, ראה: https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%93%D7%92%D7%9D_%D7%A1%D7%93%D7%91%D7%A8%D7%9

המוצא לכל החשיבה שלנו היתה הרעיון המהפכני, לכאורה, שהילד הוא אדם הראוי למלוא הכבוד של בן אנוש" (גרינברג, 2002, עמ' 9).

ביסוד השקפה זו מונחות האמונות (לם יאמר האידיאולוגיה) א. שהילד הוא טוב ומוסרי מיסודו, שהרוע אינו בא מתוכו אלא מחינוך וסביבה לקויים. ב. שאם הילד יהיה חופשי, משוחרר ויפעל קודם כל ובעיקר מתוך עצמו יבואו יכולותיו, כשריו וכל הגלום בו לידי ביטוי ומימוש בצורה הטובה ביותר. ג. שמחנכים צריכים לפעול ולהשפיע כמה שפחות, בוודאי לא להטיל על הילדים את סדר היום ואת הערכים והכללים שהם חושבים לראויים. ד. שהמסגרת הטובה ביותר להגשמת ערכים אלו היא המסגרת הדמוקרטית, ולכן יש להגשימה בפועל בכל האספקטים של חיי בית הספר.

רוסו, שהיה אולי ההוגה הראשון בזמן המודרני שביטא רעיונות אלו (רוסו, 2009) אמר על תפקיד במבוגרים בחינוך: "מה מוטל עלינו כדי לעצב את האדם הנדיר הזה? הרבה, בלי ספק, משום שעלינו למנוע כל עשייה" (שם, עמ' 119); או: "החינוך הראשון צריך להיות על טהרת השלילה" (שם).

הגישה הדמוקרטית הופכת למעשה את בית הספר לסדנה לחיים דמוקרטיים (הכט, 2005; כהן, 1985, עמ' 9). במובן זה ישנה התאמה בין המטרות החינוכיות לבין האמצעים להשגתה. בית הספר חייב להפוך לחינוך דמוקרטי פעיל בו התלמידים הם שותפים מלאים ושווי זכויות בכל התהליכים המתרחשים בקרבו (שם). התלמידים מושווים למעשה לאזרחים בוגרים בחברה בכל פן מעשי ולימודי. התנסות באורח חיים דמוקרטי כוללת בין השאר:

- יחס כבוד אל התלמיד וגילוי של פתיחות וסבלנות לאמונותיו וחירותו הפנימית.
- מוסדות לשלטון עצמי של התלמידים, הכוללים בעלי תפקידים, ועדות ובחירות חופשיות.
- סמכויות מלאות וביצועיות למוסדות של התלמידים.
- ייסוד של פרלמנט כמוסד העליון של בית הספר, בו התלמידים הם שווי זכויות למורים.
- הנהגת חוקת בית הספר, הכוללת שוויון זכויות מלא בין תלמידים לבין עצמם ובין התלמידים ומוריהם.
- הקמת שלוש רשויות נפרדות לחקיקה, לשיפוט ולניהול בית הספר.
- הנהגת בחירה בין תחומי הלימוד השונים ו/או בתהליכי לימוד בכלל (שם).

לסיכום אנו רואים שהכבוד לילד באשר הוא, כאדם שלם, חופשי, אוטונומי ובעל כושר בחירה הנו המניע העמוק שמניע את השקפת העולם של החינוך הדמוקרטי. ללא קשר לגילו, להתפתחותו, לכשריו ברגע זה – הכבוד אליו כפי שהוא, כאדם. בכדי להגיש את השוני בין הגישות ברצוני להדגיש בנקודה זו שהכבוד לילד כפי שהוא וכפי שהוא יכול לבטא את רצונותיו

וצרכיו ברגע מסוים יותר חשוב בחינוך דמוקרטי משאלת התפתחותו הנפשית והמנטלית לאורך השנים ויותר חשוב מדעתנו אנו כמחנכים על החלטותיו (הכט, 2005, פרק 1).

חינוך ולדורף

כל אדם יחיד נושא בחובו אדם אידיאלי, טהור, ותפקיד חייו הגדול הרי הוא התאמת עצמו בכל חליפותיו לאחדות בלתי משתנה זו" (שילר, המכתבים האסתטיים, אלוני, 1198, עמ' 15).

התפיסה השנייה אותה מציג אלוני בספרו על החינוך ההומניסטי (1998) היא תפיסת כבוד אל האידיאלי בילד, אל הפן הגבוה והנעלה בו. אלוני מכנה אותה: "גישה הומניסטית קלאסית-תרבותית" (שם, פרק ראשון). הציטוט של שילר מאפיין גישה זו. במסגרתה אנו מתכוונים אל הפן הגבוה, האידיאלי, הנשגב בכל ילדה וילד ורואים את התהליכים החינוכיים כאמצעי לעורר ולפתח פן זה. תפיסה זו מקבילה לאידיאולוגיה שלם מכנה: אקולטורציה. כך למשל ראה זאת כבר אפלטון בהקשר של חינוך מוזיקלי:

והרי לפיכך החינוך במוזיקה עולה בחשיבותו על הכל, לפי שיותר מכל הריתמוס וההרמוניה נוקבים וחודרים לתוך הנשמה פנימה, תופסים אותה בחוזקה שאין למעלה ממנה, ומכניסים לתוכה התנהגות יפה, ועושים את האדם לבעל התנהגות יפה. (אפלטון, פוליטיאה, אלוני, 2005, עמ' 264, תרגום של נמרוד אלוני).

אפשר לציין במסגרת זו את גישת "ספרי המופת" או "הספרים הגדולים". זוהי גישה נוא שמרנית בארצות הברית, שיוצריה העמידו אותה כניגוד לגישות הפרוגרסיביות והפתוחות שהחלו עם דיואי. אחד מדובריה המרכזיים, רוברט הצ'ינס (Hutchins) ראה את הדרך החינוכית קודם כל בחשיפה של החניכים ליצירות התרבות הגדולות של האנושות וטיפוח מעלות אנושיות באמצעות ההשפעה של אלו על נפש החניך. (Hutchins, 1968).

אלוני (1998) מנסח גישה זאת במילים:

תפקידו של החינוך הוא להרחיב, להעמיק, לעדן ולשכלל את אופני ההתנסות האנושיים שלנו וזאת באמצעות התוודעות למעלות ולהישגים של רוח האדם כפי שהם באים לידי ביטוי במיטב היצירות, הכתבים המעשים בתרבות האנושית (עמ' 42).

חינוך ולדורף עומד להערכתי בתווך בין הגישה הרומנטית-נטורליסטית ובין הגישה ההומניסטית קלאסית-תרבותית. הגישה הרומנטית-נטורליסטית, השמה את הילד עצמו במרכז, באה לידי ביטוי במקומות רבים בכתביו של שטיינר (ראה למשל: שטיינר, 2008, פרק שני). שטיינר שם דגש רב על התכוונות לילדים עצמם עומדים, על התבוננות בהם ועל מתודות הוראה הנובעות מהתבוננות זו (Steiner, 1983, ch. 3). כתוצאה מכך גם ביקש שטיינר מהמורים לא לעשות שימוש בספרי לימוד מקובלים אלא להמציא את דרכי ההוראה מתוך

הקשר החי בינם לבין הילדים (גולדשמידט, 2008, פרק אחרון). גם בהכשרת המורים לבתי ספר ולדורף עוברים המורים לעתיד תהליכים התפתחותיים מגוונים על מנת להכשירם לפעול וללמד מתוך התכוונות לילדים אותם הם מלמדים (Goldshmidt, 2017a).

יחד עם זה שם שטיינר דגש, כבר בהרצאותיו הראשונות על חינוך והוראה, על תוכנית לימודים מגוונת, עשירה ורב-צדדית (Richter & Rawson 2012). תחומי הידע השונים היו עבורו חשובים הן כל אחד מהם בנפרד והן בשילוב ביניהם (שם, ראה גם: גולדשמידט, 2016 במבוא). שטיינר הדגיש שוב ושוב את החשיבות של תחומי הלימוד השונים עבור התפתחות הילד ועתידו (שם). לדוגמא ראה שטיינר חשיבות בחשיפת התלמידים לנרטיבים מסוימים כמו אגדות עם, משלים, סיפורי מיתולוגיה וסיפורי עם ויצר בתחום זה תוכנית לימודים מגן החובה ועד כיתה י"ב (Richter & Rawson 2012).

אולם על מנת להבין את האימפולס המונח בבסיס חינוך ולדורף, במיוחד לאור שאלת הכבוד, יש להבין את המשמעות של האימפולס הרוחני עליו הוא נשען. לייסודו של חינוך ולדורף קדם הייסוד של תנועה רוחנית, התנועה האנתרופוסופית (Zander, 2007). חינוך ולדורף צמח מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית ועבור שטיינר עצמו היה קשר זה תנאי הכרחי ליצירת החינוך אליו שאף (Goldshmidt, 2017a). הכשרת המורים לגנים ובתי ספר ולדורף לדוגמא, כוללת בתוכה לימודי אנתרופוסופיה בהיקף שעות נכבד, אומנויות בהשראה אנתרופוסופית והתבוננות בילדים ובמתודות חינוכיות דרך הזווית של השקפת עולם זו (Goldshmidt, 2017b).

בהרצאות רבות הצביע שטיינר 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, לדעתנו, 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, ושבה 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 מסתרת דרך המסכה של הגופניות. (Steiner, 1983, p 87).

הזיקה הרוחנית של חינוך ולדורף והקשר של זרם חינוכי זה לאנתרופוסופיה באים לידי ביטוי באיכויות הבאות: א. תפיסת הילד קודם כל כישות רוחנית וניסיון להתכוון לישות רוחנית זו; ב. השראה של המורים בכל הפנים של עבודתם החינוכית מתוך רעיונות האנתרופוסופיה; ג. ראייה הוליסטית של הילד והילדות ומתוך כך של תהליכים חינוכיים ולימודיים; ד. חשיבות האומנות בכל שלב הן ככוח חינוכי והן כמתודה לימודית; ה. מחשבה התפתחותית; ו. דגש על רגשות של יראת כבוד ורגעי קדושה, זאת גם ללא קשר לדת או פולחן מסוים (Goldshmidt, 2017a).

אפשר אם כן לראות את חינוך ולדורף כזרם חינוכי הומניסטי, בעל השראה רוחנית, העומד בזיקה הן לגישה הרומנטית והן לגישה התרבותית. הכבוד לילד, מתוך כל האמור, הנו קודם כל לגרעין הנצחי והשלם בתוכו. לעומת החינוך הדמוקרטי המדגיש את הכבוד לילד כפי שהוא כרגע, על דעותיו, מחשבותיו ומשאלותיו, שם חינוך ולדורף את הדגש על מה ששטיינר מכנה: "אינדיבידואליות נפשית-רוחית", על "האדם האידיאלי והטהור" כדברי שילר מתחילת הסעיף. זוהי תפיסת כבוד לילד שונה ולה גם השלכות מעשיות שונות כפי שנראה בהמשך.

יישומים מעשיים

הגישות השונות לילד ולחינוך, ובמיוחד תפיסת הכבוד השונה, אינן נשארות במקרה של חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף כגישות תיאורטיות ופילוסופיות בלבד, אלא חודרות לכל פרט ופרט במעשה החינוכי וצובעות אותו בצבע המיוחד שלה. אנסה להראות זאת בשורות הבאות.

חינוך דמוקרטי

כאשר תפיסת הכבוד היא כלפי הילד כפי שהוא, ברגע זה, ללא קשר להתפתחותו ולדרך שעליו לעבור בכדי להיות אדם מבוגר, כאשר אני מתייחס לילד כאל בוגר לכל דבר, בעל זכות בחירה, אוטונומיה, שיקול דעת ומחשבה עצמאית הרי שנובעים מכך צעדים מעשיים רבים. במסגרות החינוך הדמוקרטי מדובר קודם כל על זכויות אזרח מלאות לילדים בכל גיל ועל התייחסות למוסד החינוכי כאל סדנא של חיים דמוקרטים (גרינברג, 2002; הכט, 2005, ניל, 1983, 2003).

אם הולכים באומץ עם הנחות אלו עד הסוף, וכאמור לעיל עשו זאת מחנכים רבים במסגרת הזרם המכונה חינוך דמוקרטי⁴, הרי שברור שכל ילדה ובכל גיל זכאית לקחת חלק בהחלטות הקובעות את אופי ומדיניות בית הספר ואת מעשיה היא במסגרתו, זכאית לבחור את דרכה באופן עצמאי וזכאית לזכויות הנובעות מאורח חיים דמוקרטי. מהנחות אלו גם ברור שלנו,

⁴ בתי הספר שמיישמים גישה זו בצורה מלאה וללא פשרות נקראים בתי ספר "סאדברי", "ע"ש בית הספר סאדברי ואלי בארה"ב. קיימים כ-4 בתי ספר כאלו בארץ.

כמחנכים מבוגרים, אין כל זכות מוסרית לשלוט בילדים, לבחור עבורם, להכתיב להם ולנהל אותם: "היה עלינו לוותר על כל שיטה, הכוונה, הצעה, הכשרה מוסרים או הנחיה דתית (ניל, 2003, עמ' 26).

מכאן גם נובעת התייחסות מאוד זהירה ואמביוולנטית לתחומי הידע השונים בפרט, ולאוצרות התרבות האנושית בכלל: אומנויות לסוגיהן השונים, מדעי הטבע ומחקר מדעי, אוצרות הידע ההומניסטי וכדומה. אלו חשובים, אבל הרבה פחות מהמקום הפנימי, החופשי והמגלה עניין בהם מצד הילד: "מאז ומתמיד ניסיתי להעביר מסר אחד ויחיד: רגשותיו של הילד חשובים לעין ערוך מהתפתחותו האינטלקטואלית" (שם, עמ' 160). אוצרות התרבות האנושית אינן נראים כאן כחשובים בפני עצמן, אלא תמיד בהקשר של הילדים עצמם, מאווייהם, תשוקותיהם ורצונם שלהם לבוא עמם במגע: "הצד הלימודי של בית ספר חסר חשיבות הוא. ילדים, בדומה למבוגרים, לומדים לבד את הדברים המעניינים אותם" (עמ' 161). החשיפה ליצירות אנושיות נעלות בתחומים השונים, ההתעמקות בהן והדיאלוג אתן אינו עומד בסדר עדיפויות ראשון: "הספרים הם אמצעי הלמידה הכי פחות חשוב בבית הספר" (שם). חשובה הרבה יותר היא הכוונה הפנימית והרצון החופשי לעשות זאת. מכאן גם המשמעות של תוכנית לימודים דידקטית וסדורה אינו גדולה ובוודאי שלא חשיבות למתודות הוראה: "אין לנו כל שיטות הוראה חדשניות, מכיוון שאיננו רואים בהוראה עניין חשוב כל כך" (שם, עמ' 27).

הרעיון המרכזי הוא, שכל מה שבא מהילדים עצמם, באורח חופשי וספונטני הוא החשוב ביותר, ובסופו של דבר כל הילדים יגיעו למגע כל-שהוא עם תחומי הידע השונים. זאת משום שהם באופן טבעי סקרנים ואוהבים ללמוד: "אני מאמין, שמעצם טבעו, כל ילד הוא נבון ומציאותי. אם נניח לו לעצמו, מבלי שנשיא לו עצות של מבוגרים מסוג זה או אחר, הוא יפתח את מלוא הפוטנציאל הטמון בו" (עמ' 26).

האמון בילד ובכוחותיו הפנימיים, ובכך שהוא עצמו יודע טוב יותר מכל אחד מה טוב ונכון עבורו בכל רגע ורגע, מביא את מחנכי החינוך הדמוקרטי להאמין שגם ללא חשיפה מסודרת ומתודית לערכים, לתרבות, ולאוצרות הדעת האנושית, פשוט משום שחניכיהם התפתחו וחיו באופן טבעי והרמוני בילדותם, יגיעו הבוגרים לכל מקום ולכל השכלה אליה ישאפו:

המטרה היתה לנצל את הילדות ואת תקופת ההתבגרות ליצירת שלמות רגשית ועוצמה אישית. ניל היה סבור, שברגע שהשלמות הזו תתאפשר, יגיעו הילדים את עצמם לכיווני לימוד אקדמיים שבהם יבחרו (שם, במבוא, עמ' 8).

נסכם, כאשר הילד במרכז במובן המידי ביותר, הווה אומר, כאשר שואלים אותו עצמו, בכל גיל ובכל סיטואציה מה לדעתו הוא נכון עבורו, הרי שבמרכז המעשה החינוכי עומדת תפיסה דמוקרטית-אזרחית של חופש וחירות הפרט. תפיסה הדוגלת קודם כל בשלמות הרגשית

והנפשית של הילדים ובכך שעליהם להתפתח עם כמה שפחות התערבות בוגרת ומכוונת. מחנכים ומוסדות חינוכיים שעובדים ברוח דמוקרטית מעריכים ומכבדים הרבה יותר את ההתפתחות הרגשית והספונטנית של חניכיהם ומכאן גם ישנה (לעיתים) חשיבות משנית בלבד לחשיפה מבוקרת ומתוכננת לתכנים לימודיים, לתוכנית לימודים מסודרת ולמתודות הוראה.

השאלות של מוסד דמוקרטי נוטות הרבה יותר לסדר החיים האזרחי-דמוקרטי במוסד עצמו, לביטוי אישי של הילדים והמורים, להתפתחות נפשית חופשית ומשחררת, ליוזמה ואקטיביות של החניכים והרבה פחות לחשיפה לערכים חינוכיים – ניל כלל לא האמין בהם - לתכנים לימודיים בעלי משמעות או למתודות הוראה ייחודיות.

חינוך ולדורף

כפי שראינו להלן יוצא חינוך ולדורף מתוך תפיסת אדם הומניסטית ויחד עם זה זו היא גם גישה רוחנית לאדם ולתהליכים חינוכיים. הדגש כאן הוא כבוד כלפי "האדם האידיאלי", במילותיו של שילר או "האינדיבידואליות הנצחית" במילותיו של שטיינר (Steiner, 1983, p 87). בעוד שבזרם הדמוקרטי שואלים את הילדים עצמם על מאווייהם, רצונותיהם ודעתם, הווה אומר, מתייחסים לפן המודע בילד, הרי שכאן ההתכוונות אינה דווקא למה שהילדים מודעים אליו, במיוחד בגיל הצעיר, אלא למה המחנך עצמו תופס כנכון, כמתאים וכמטפח את ישותו של הילד. קיים פה מעין "מעקף בוגר" – המחנכים מנסים להתכוון ולפגוש את הילד דרך עצמם. מכאן הדגש ששטיינר, מייסד חינוך ולדורף, שם על פיתוח כוחותיו הפנימיים של המחנך, על עבודתו העצמית ועל התפתחותו. על המחנכים "לתפוס את הישות של האדם" ולהיות בעלי: "חוש המאפשר לנו להכיר את האדם בצורה ישירה בהווה, כך שהכרה זו תהפוך לשימושית בחיים עצמם" וקצת אחר-כך: "מכאן ברור שקידום החינוך חייב להתחיל במחנכים, שבמורה עצמו לא יעבדו רק כוחות אינטלקטואליים... עלינו להתחיל במורים עצמם וזאת באמצעות הבנת האדם, לגישה דידקטית-פדגוגית-אמנותית... (Steiner, 1979, Lecture from 25/3/1923, p 21).

הדגש על הילד העתידי, על הגרעין הפנימי המתפתח במקום הפנייה המודעת לילד עצמו מביאה את שטיינר להקנות חשיבות רבה למושג הסמכות בבית הספר היסודי. כמעט בכל שיחה, הרצאה וספר על החינוך הדגיש שטיינר אספקט זה:

בתקופה שניה זו (מגיל 7 עד גיל 14) מילות הקסם הן סמכות ו"הליכה בעקבות". מה שהילד רואה במחנכיו בעיני רוחו, צריך להעשות בשבילו סמכות – לא סמכות כפויה בכוח, אלא כזאת שהוא מקבל באופן טבעי ללא שאלות. על יסוד ראייה זו יבנה את מצפונו, הרגליו ונטיותיו... (שטיינר, 2008, עמ' 37).

מתוך גישה זו יש מקום מועט לבחירה ואוטונומיה בגילאי בית ספר יסודי ברוח חינוך ולדורף ובוודאי שלא לניהול עצמי על-ידי התלמידים. מכיוון שזוהי גישה התפתחותית (גולדשמידט,

2008; שטיינר, 2008) יש לתלמידים יותר ויותר אוטונומיה ובחירה רק ככל שהם מתבגרים, החל מחטיבה הבינים ובמיוחד בכיתות י"א ו י"ב.

בבית ספר ולדורף יש בנוסף דגש ומשמעות רבה לתוכנית הלימודים ולחשיפה של התלמידים לתחומי הידע השונים (גולדשמידט, 2016). שטיינר בעצמו נתן הרצאות רבות על תוכנית הלימודים הרצויה לכיתות השונות וקיימת ספרות ענפה בתחומי חינוך ולדורף העוסקת בכך (שם). גישתו של שטיינר לתחומי הידע היתה באופן מובהק גישה הומניסטית-קלאסית-תרבותית: "עלינו להפנים את המחשבה, שלהפגיש את הילד עם הדימוי הנכון בזמן הנכון, אינו חשוב רק להתפתחות הפן הנפשי של הילד, אלא שהדבר חשוב לא פחות לכל ישותו, ובמיוחד עבור בריאותו הגופנית של האורגניזם כולו" (Steiner, 1977, S. 198).

מתוך אותה גישה קיימת חשיבות רבה בבית ספר ולדורף למתודות ההוראה. אלו נלמדות בהכשרות המורים (Goldshmidt, 2017a), מתורגלות במפגשי המורים ומהוות ציר מרכזי במהות ובייחודיות של בית ספר ברוח חינוך ולדורף (Steiner, 1983). אחת הדוגמאות הבולטות של פן זה הוא השילוב של תהליכים אומנותיים במתודות ההוראה, כך שבאמצעות פעילות אומנותית על מישוריה השונים יחשפו התלמידים לידע ולמושגים:

אין עלינו לחסוך בפעילות אמנותית לתחומי הלימוד השונים, ההפך, על האמנות לחדור לאורגניזם של כל הוראה ושל כל תהליך חינוכי, כך שתהליכים אמנותיים אינם עומדים כביכול בצד: כאן ישנם תכני הלימוד עצמם, הם מיועדים לשכל, הם חובה, וכאן, מבודדים במערכת הלימוד, כביכול חצי חובה, יש את כל מה שהילד צריך לרכוש באמנות... על האמנות לחדור את כל האורגניזם של ההוראה והחינוך, עליה לחמם ולהאיר מבפנים את כל הישות של הפדגוגיה והדידקטיקה (Steiner, 1979, p 28).

נסכם, חינוך ולדורף נמצא בין שתי הגישות ההומניסטיות: גישה רומנטית-נטורליסטית וגישה קלאסית-תרבותית. יחד עם זה הכיוון הרוחני ממנו יצא שטיינר צובע זרם חינוכי זה בגוון ייחודי. הכבוד הוא כלפי הילדה עצמה, אבל בראיה התפתחותית ועם ניסיון להתכוון לישותה השלמה וה"אידיאלית". זאת במובן זה שהמרכז הפנימי שלה – האינדיבידואליות הייחודית רק לה – מצויה בהתפתחות ולכן זקוקה עדיין לליווי, לתמיכה ולהשגחה. מכאן נובע זרם חינוכי השם דגש רב על סמכות בגילאים הצעירים, על חשיפה מבוקרת ומסודרת לאוצרות התרבות האנושית ועל מתודות הוראה תואמות גיל. האידיאל והניסיון של מחנכי ולדורף הוא ליצור בקרבם הם התפתחות פנימית, כך שיוכלו לשקף בתוכם בצורה נאמנה את הילדים אתם הם עובדים, וכך גם לדעת עבורם מה נכון ומה אינו נכון להם הן מבחינה התפתחותית והן מבחינה לימודית (גולדשמידט, 2008, פרק 1, 2).

לסיכום, נעשה במאמר זה ניסיון להראות כיצד תפיסה אידיאולוגית של מטרות החינוך ומהות האדם משפיעה במידה רבה גם שאלת הכבוד כלפי הילדים. תפיסת הכבוד משפיעה בתורה על הפנים השונות של המעשה החינוכי. להערכתנו זהו המצב בכל תהליך חינוכי ובכל מוסד חינוכי. יחד עם זאת, הזרמים של חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף, בהיותם זרמים אידיאולוגיים בעלי משנה חינוכית מוגדרת, מבליטים את השפעת תפיסת הכבוד על משמעויותיה הרבות על המעשה החינוכי.

רשימת מקורות:

- איגן, ק. (2009). חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- אלוני, נ. (1998). להיות אדם – דרכים בחינוך הומניסטי. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד.
- אלוני, נ. (2005). כל שצריך להיות אדם – מסע בפילוסופיה חינוכית. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד.
- גולדשמידט, ג. (2008). עולמה של הילדות – ליווי וחינוך הילד לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג. (2013). אני מביט אל העולם – מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג. עורך. (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף. הוצאת הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- גרינברג, ד. (2002). לגדול במקום אחר – בית ספר סאדברי ואלי. תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.
- דיואי, ג'. (1960). הילד ותוכנית הלימודים. תל-אביב: אוצר המורה.
- הכט, י. (2005). החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר.
- כהן, א. (1983). ספר ושמו אדם – עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- כהן, א. (1993). מהפכה בחינוך. תל-אביב: רשפים.

- כהן, א. (1993). חינוך חופשי. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א. שמידע, מ. צדקיהו, ש. (1985). דמוקרטיה, חינוך ובית הספר – הצגת תיאוריות. עיונים בחינוך, כסלו, תשמ"ו, 42.
- לם, צ. (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל-אביב: ספרית הפועלים.
- לם, צ. (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מגנס.
- ניל, א. ס. (1983). סאמרהיל. תל-אביב: יבנה.
- ניל, א. ס. (2003). בית ספר סאמרהיל, ילדות אחרת. ירושלים: כתר ומכון לחינוך דמוקרטי.
- קורצ'אק, י. (1976). ילדות של כבוד. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד, בית לוחמי הגיטאות.
- רוסו, ז'. ז'. (2009). אמיל או על החינוך. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- שטיינר, ר. (2008). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.
- ששון, וסרנו-מור. (2013). הערכת בית הספר הדמוקרטי: נקודת המבט של הבוגרים. מעוף ומעשה, 15, 146 – 173.
- Goldshmidt, G. (2017a). Integrating Waldorf Education Principles with Traditional Teacher Education. In: Ben-Perez, M. & Feinman-Nemser, S. (Editors). An Arena for Educational Ideologies: Current Practices in Teacher Education Programs. Rowman & Littlefield: Maryland / London.
- Goldshmidt, G. (2017b). Waldorf Education as Spiritual Education. Religion & Education, March, p 1-18.
- Holt, J. (1976). Freedom and Beyond. Penguin Books.
- Hutchins, M. (1968). Great Books: The Foundation of a Liberal Education.
- Richter, T. and Rawson, M. (Eds). (2012). The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. London: Floris Books.
- Steiner, R. (1956). Die Geistige Seelischen Grundkraefte der Erziehungskunst. Rudolf Steiner Verlag: Dornach (GA 305).

Steiner, R. (1977). Die Erneuerung der Paedagogisch-Didaktisch Kunst durch Geisteswissenschaft. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1979). Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Rudolf Steiner Verlag: Dornach (GA 304a).

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

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