

מכללת אורנים

הפקולטה ללימודים מתקדמים

עבודת גמר מוגשת כחלק מחובות הלימודים לתואר M.Ed

בתוכנית לחינוך בגיל הרך

**העקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך**

מגיש : כרמי ינון

[carmi.inon@gmail.com](mailto:carmi.inon@gmail.com)

בהנחיית דר' סיגל אחיטוב

אוגוסט 2021 | אלול תשפ"א

## תודות

עבודה זו היא פרי של דרך המתפרשת על כשני עשורי חיים : החל מהבחירה לעבור הכשרה בחינוך האנתרופוסופי, בהמשך התמקצעות בגישה בעבודה בגיל הרך לאורך חמש עשרה שנה ולבסוף מחקר אקדמי בכתביו של שטיינר. כדרכה של דרך רבים השותפים לה התורמים את חלקם, באופן ישיר או עקיף, על כן רבות התודות לאנשים יקרים אלו. ראשית תודתי להורי עמוס ותמר ינון, שבעקבות לאורך שנים עזרו הן במימון לימודי והן בתמיכה אישית רחבה שאפשרה והצמיחה, ללא עזרתם עבודה זו לא הייתה נכתבת. שנית לאנשים יקרים שליוו ולימדו אותי רבות על דרך של חינוך עצמי, ועל כך תודתי הרבה לדני אייזנר, דר. מירון ברק ומוני קרמפף. חוב גדול אני חב להגר עזרוני שחנכה אותי בגישה האנתרופוסופית בגיל הרך במסגרת עבודתנו המשותפת בגן. תודה מיוחדת נתונה לדר. סיגל אחיטוב שהנחתה עבודה זו, ולימדה אותי פרק חשוב ביותר בלימוד והעמקה בפרשנות כתביו של שטיינר. ילדי : איל, יאיר, איתן ויובל לימדו אותי יותר מכל על ילדות, חינוך ואבהות. אך יותר מכל תודתי נתונה לאשתי שתחיה הדס שבזכות נוכחותה, היותה ואהבתה זכיתי לכל שיש לי. בפרט שבאמצעותה מצאתי את דרכי לחינוך האנתרופוסופי ובהמשך זכיתי בברכתה ותמיכתה בבחירה המקצועית שלי לגן ילדים ולהתמקצע בתואר שני בגיל הרך.

## תקציר

מחקר זה עוסק בעקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי (ולדורף) בגיל הרך. הגישה החינוכית האנתרופוסופית היא פרי הגותו של הפילוסוף והמחנך רודולף שטיינר (1861 - 1925). בבסיס הגישה האנתרופוסופית לחינוך ניצבת הפסיכולוגיה ההתפתחותית של שטיינר אשר מצביעה על שלבים ונקודות ציון משמעותיות בהתפתחותו של הילד. על פי הגישה, תקופת הילדות מתחלקת לשלוש תקופות חיים עיקריות בנות שבע שנים המקבילות בערך לגיל הרך, ביה"ס היסודי והתיכון. על בסיס הפסיכולוגיה ההתפתחותית שפיתח, התווה שטיינר גישה פדגוגית ייחודית. שאלת המחקר שתיבדק במחקר זה היא מהן העקרונות של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך, כפי שמתפרשים מהגותו הפדגוגית של שטיינר.

המחקר יעשה שימוש בכלים משיטת המחקר האיכותני. המחקר האיכותני מבקש לעמוד על טיבן של תופעות באמצעות התבוננות מעמיקה. בסוג מחקר זה החוקר משתתף בשדה מחקר בהיותו חלק ממנו. לשם חקירת הגותו החינוכית של שטיינר יעשה שימוש בסוגת מחקר פרשנית הנמנית על אחת מסוגות המחקר האיכותני. החקירה הפרשנית מבקשת לגעת במהות של חוויה האנושית דרך תשומת לב למילים, לשפה ולמשמעות. באמצעות חקירה פרשנית ינותחו טקסטים של שטיינר המצביעים על עקרונות יסוד בגישתו החינוכית. במרכזן יעמוד עקרון חינוכו העצמי של הילד באמצעות הסביבה החינוכית. העקרונות הנוספים: הילד "איבר תחושה", למידה באמצעות חיקוי והמשחק הסוציו-דרמטי, ירחיבו על האמצעים הפדגוגיים לטיפול סביבה המאפשרת חינוך עצמי של הילד. באמצעות ניתוח אינטרטקסטואלי יערכו הקבלות בין העקרונות של שטיינר לאלו של הוגי דעות, פסיכולוגים ואנשי חינוך שתרמו לפיתוח תאוריות חינוכיות עדכניות.

תרומתו המרכזית של מחקר היא להבנה והעמקה בעקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. אמנם קיימת ספרות אנתרופוסופית על הגיל הרך אך זה הוא המחקר האקדמי הראשון העוסק בפרשנות להגותו הפדגוגית של שטיינר לגיל הרך. מן המחקר עולה הקשר העמוק והמשלים בין העקרונות הפדגוגיים השונים. ההקבלה בין הגותו של שטיינר לזו של הוגי דעות אחרים עשויה לתרום ליצירת גשר חשוב בין החינוך האנתרופוסופי לבין גישות חינוכיות אחרות. תרומה שיכולה לסייע ביצירת דיאלוג פורה ומעשיר בין הגישות השונות.

**מילות מפתח:** חינוך אנתרופוסופי, ולדורף, גיל הרך, פרשנות, עקרונות פדגוגיים.

## תוכן

i	תקציר
1	מבוא
2	1. סקירת ספרות
2	1.1 רקע היסטורי להתפתחות הגישה
3	1.2 העקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך
4	1.2.1 חוס ואהבה
4	1.2.2 חינוך על ידי הסביבה והזנת חושי הילד
5	1.2.3 חיקוי ודוגמא אישית
6	1.2.4 משחק דמיון חופשי
8	1.2.5 ריתמוס וחזרה
9	1.2.6 עבודות בית, מלאכה, אומנות ויצירה
10	1.2.7 הגנה וטיפול כוחות הילדות: תודעה חלומית, פליאה, שמחה והודיה
12	2. שיטת המחקר
12	2.1 המחקר האיכותני
13	2.2 הקורפוס הטקסטואלי של המחקר
13	2.3 תהליך ניתוח הנתונים
14	2.4 הליך המחקר
15	3. פרשנות
16	3.1 חינוך עצמי באמצעות הסביבה החינוכית
16	3.1.1 חינוך עצמי
17	3.1.2 יעוד וחיים בעלי משמעות
19	3.1.3 חינוך באמצעות הסביבה
22	3.2 הילד "איבר תחושה"
28	3.3 חיקוי ודוגמא אישית
34	3.4 המשחק הסוציו-דרמטי
39	3.5 סיכום פרק הפרשנות
40	4. דיון
40	4.1 תמצית העקרונות הפדגוגיים של שטיינר לגיל הרך
43	4.2 מגבלות המחקר
44	4.3 תרומת המחקר
46	אחרית דבר
47	מקורות

## מבוא

החינוך האנתרופוסופי (או חינוך וְלדורף) נוסד בתחילת המאה העשרים על ידי המחנך והפילוסוף רודולף שטיינר. הגישה החינוכית המבוססת על הגותו של שטיינר היא תורת האנתרופוסופיה. מאז היווסדה צמחה הגישה באופן משמעותי. נכון לשנת 2018 קיימים בכל רחבי העולם יותר מאלף בתי-ספר ואלפיים גני חובה ברוח החינוך האנתרופוסופי (Frödén & von Wright, 2018). בישראל קיימים מעל לשלושים בתי ספר, מעל למאה גנים ושמונה מסגרות הכשרה למחנכים. החינוך האנתרופוסופי הוא אחד מהגישות החינוכיות הגדולות בזרם החינוך האלטרנטיבי בישראל (גולדשמיט, 2019).

מטרת המחקר להאיר את העקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. שטיינר ליווה במשך שנים מועטות את התפתחות בית הספר היסודי האנתרופוסופי מתאוריה למעשה. זאת ועוד, הוא התווה רק את היסודות לחינוך בגיל הרך בעוד שהגן הראשון קם שנה לאחר פטירתו (Nicol & Taplin, 2017). כתוצאה מכך התפתחה תורה שבעל פה לגישה החינוכית על בסיס העקרונות אותם הנחיל שטיינר במשנתו. תורה זו הפכה למסורת המועברת מאיש חינוך אחד למשנהו. אף שבפועל אין מקום אחד בו מרוכזים כלל העקרונות ודרכי החינוך של הגן האנתרופוסופי, הרי שגני ילדים הפועלים על פי הגישה הם בעלי קווי דמיון רבים (Frödén & von Wright, 2018).

מצב זה בו התפתחה תורה שבעל פה לגישה החינוכית מזמין לבחון את היחס בין ההגות והיסודות הפדגוגיים אותם הנחיל שטיינר בכתביו והרצאותיו לבין אלו המתקיימים הלכה למעשה. עבודה זו תסקור את העקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. עקרונות אלו יבחנו לאור ההגות הפדגוגית של שטיינר. יעשה שימוש בכלי מחקר פרשניים כדי לפרש את ההגות הפדגוגית של שטיינר, ובאמצעות פרשנות זאת ניתן יהיה להאיר את הרציונל העומד בבסיס העקרונות הפדגוגיים של הגישה האנתרופוסופית בגיל הרך. יחודו של מחקר זה הוא בפרשנות להגותו הפילוסופית-חינוכית של שטיינר. בעוד שקיימים מחקרים קודמים העוסקים בעקרונות של החינוך האנתרופוסופי, לא נמצאו מחקרים פרשניים העוסקים בהגותו הפדגוגית של שטיינר לגבי הגיל הרך, ועל כן, מחקר זה עשוי לתרום להבנת המשנה החינוכית של שטיינר בהקשר זה.

את גישת החינוך האנתרופוסופית הכרתי בעת לימודי בסמינר לחינוך אנתרופוסופי בקיבוץ הרדוף. במסגרת הסמינר למדתי מספר טקסטים יסודיים של שטיינר כבסיס להבנת הגישה. במקביל בחיי האישיים העמקתי את הקריאה בספרים רבים שנכתבו על ידי שטיינר. בהמשך התמקצתי בחינוך בגיל הרך. במשך כחמש עשרה שנים עבדתי כגנן בגן ילדים הפועל על פי הגישה האנתרופוסופית. בשנים אלו התאוריה הפכה עבורי למעשה חינוכי. במחקר אני מבקש לשוב אל כתביו של שטיינר ולבחון שוב את היסודות החינוכיים לאור הניסיון המעשי שרכשתי. יתרון גדול שעומד לרשותי במחקר הינו הכרות מקדימה ורחבה עם הגותו של שטיינר. האתגר שיעמוד בפני במהלך המחקר יהיה לפתח גישה ביקורתית אנליטית להגות יחד עם ההעמקה בעקרונות היסוד.

## 1. סקירת ספרות

נושא מחקר זה הינו העקרונות של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך, כפי שמתפרשים מהגותו הפדגוגית של שטיינר. סקירת הספרות תסקור בחלק הראשון את הרקע ההיסטורי להתפתחות החינוך האנתרופוסופי והיוסדות בית הספר והגנים הראשונים. בחלק השני הסקירה תתמקד בפסיכולוגיה ההתפתחותית והעקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. שטיינר השתמש בהגות האנתרופוסופית במושגים שחלקם אינם בשימוש במקבילות פילוסופיות-חינוכיות מוכרות. כדי לשמור על בהירות, העקרונות של הגישה יתוארו בסקירה מבלי לעשות שימוש במושגים אלו. כאשר הדבר רלוונטי יצוינו עקרונות דומים המצויים בתאוריות חינוכיות מוכרות.

### 1.1 רקע היסטורי להתפתחות הגישה

האנתרופוסופיה היא תורה פילוסופית ודרך חיים המכנה את עצמה "מדע הרוח" (גולדשמיט, 2016). האנתרופוסופיה טוענת להסביר את האדם והעולם, ואת קשרי הגומלין שביניהם, מנקודת מבט הוליסטית (גולדשמיט, 2019). האנתרופוסופיה (מיוונית: "אנתרופוס" = אדם, "סופיה" = חכמה) היא פרי הגותו של המחנך ופילוסוף הגרמני רודולף שטיינר (1861 – 1924). בבסיס הגותו של שטיינר עומדת תפיסה רוחנית של האדם. האדם אינו רק גוף כי אם מורכב מחלק גופני, חלק נפשי-רגשי וחלק רוחני (Frödén & von Wright, 2018). עקרי הגותו של שטיינר מתארים את האופן בו החלקים השונים של האדם חוברים ומשפיעים זה על זה ומתייחסים לעולם. החלק הגופני כולל את הגוף, האברים השונים והיכולת של האדם לפעול בעולם. החלק הנפשי כולל את הרגשות והיכולת להביע ולהבין את רגשות הזולת. החלק הרוחני כולל את החשיבה, יכולת הדמיון, הטיפוח של עולם פנימי והשאיפה למוסרי ונעלה (שטיינר, 1995/1904).

שטיינר חיי ופעל בסוף המאה התשעה עשרה ותחילת המאה העשרים, תקופה בה חלו שינויים עצומים בכל ממדי החיים. המהפכה התעשייתית הובילה לשינויים מרחקי לכת בחיי בני אדם כגון תחבורה מהירה, שימוש בחשמל, צילום, טלפון, טלגרף ועוד. שינויים אלו עוררו הוגי דעות ומהפכנים לשאול שאלות חדשות כיצד ראוי לחנך דור חדש לבנות חברת מופת (Nicol & Taplin, 2017). בהגות האנתרופוסופית שטיינר מתבונן על הילדות ומהותה. הוא מבקש לענות על השאלות מה היא ילדות, כיצד ניתן להבין את התפתחות הילד ובאיזו אופן יש להתאים את החינוך לכל שלב התפתחותי (Parker-Rees, 2011). בין הוגי הדעות שחיו בזמנו של שטיינר, ניתן למצוא רעיונות חינוכיים הוליסטיים והומניסטיים דומים בכתביהם של הפילוסוף האמריקאי ג'ון דיואי (1859 – 1952) והמחנך השוודי אלן קי (1849 – 1926), אשר הדגישו גם הם את החשיבות של הילד והילדות (Ensign, 1996; Frödén & von Wright, 2018).

בית הספר הראשון על פי משנתו החינוכית של שטיינר קם בשנת 1919, כאשר הבעלים של מפעל ולדורף בשטוטגרט, שהיה מן התלמידים המסורים של הגותו של שטיינר, ביקש להקים ביה"ס לילדי הפועלים. שטיינר שימש כמנהל ביה"ס עד לפטירתו ב-1925. בשנים אלו הניח שטיינר את היסודות הפדגוגיים לחינוך על פי הגותו. הוא הרצה ברחבי אירופה לשם הכשרת מורים ומחנכים (שטיינר, 1987/1908, עמ' 62). שיטת החינוך של שטיינר נקראת עד היום על שם ביה"ס הראשון חינוך ולדורף (Frödén & von Wright, 2018). בישראל השתרש השם חינוך אנתרופוסופי ועל כן יעשה כאן שימוש במונח זה. שם זה מטעה מכיוון שהגישה החינוכית אינה עוסקת בהוראת

הפילוסופיה האנתרופוסופית, אלא מחנכת על בסיס העקרונות הטמונים בהגות זו (גולדשמיט, 2016).

גן הילדים האנתרופוסופי הראשון קם בשנת 1926, שנה לאחר פטירתו של שטיינר, על ידי תלמידתו אליזבת גרונליוס. גרונליוס והגננות שיחד איתה ייסדו את הגנים הראשונים, פעלו על בסיס היסודות שהניח שטיינר, תוך התבוננות ורפלקציה כיצד אלו פועלים על הילדים והילדות. מתוך מפגש זה בין העקרונות שהניח שטיינר לבין המציאות המורכבת של המאה העשרים צמחו גני הילדים האנתרופוסופיים ויחד איתם הגישה החינוכית (Nicol & Taplin, 2017). גרונליוס בהמשך היגרה לארה"ב, הקימה גנים אנתרופוסופיים וכתבה ספר על חינוך הילד בגיל הרך (von Grunelius, 1955/1974).

## 1.2 העקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך

בבסיס הגישה האנתרופוסופית לחינוך ניצבת הפסיכולוגיה ההתפתחותית של שטיינר. זו רואה את התפתחות הילד כסדרה של שלבים עוקבים, בה כל שלב נבנה על ומתוך השלב הקודם ומהווה את המשכו הטבעי. הדגש אינו על מהירות או על הישגיות, אלא על ביסוס השלב ההתפתחותי בו נמצא הילד, פיתוח כשריו ויכולותיו העכשוויים ובנייה איטית ויסודית שלהם (גולדשמיט, 2016). על פי הגישה תקופת הילדות מתחלקת לשלוש תקופות חיים עיקריות בנות שבע שנים: לידה עד גיל 6-7, גיל 7 עד 14, גיל 14 עד 21. כל תקופת חיים מכונה שביעון ומהווה את הבסיס להתפתחות בשביעון הבא. בכל שביעון מתפתחת איכות חדשה ועל כן הגישה האנתרופוסופית מתווה פדגוגיה ייחודית לכל שביעון (Easton, 1997). המאפיינים ההתפתחותיים של השביעון הראשון מהווים את הבסיס לפדגוגיה האנתרופוסופית בגיל הרך.

על פי גישה האנתרופוסופית, השביעון הראשון, מן הלידה ועד גיל 6-7, מאופיין בצמיחה והתפתחות רחבת היקף של הילד. הילד לומד לזחול, ללכת, לדבר, לחשוב ובהמשך לפתח קשרים חברתיים. כל זאת ללא למידה פורמלית אלא באמצעות התבוננות וחיקוי, תנועה ומשחק חופשי. על פי הפסיכולוגיה ההתפתחותית האנתרופוסופית בגיל הרך יש לתת את הדגש על ההתפתחות הפיסית של הילד, על התזונה וההזנה החושית המעצבים את הגוף והחושים (Nicol & Taplin, 2017). עוד יש לפתח את היכולות החברתיות, רגשיות וקוגניטיביות של הילד בדרך עקיפה באמצעות משחק דמיון חופשי, יצירה וסיפורים. התפתחות בגיל הרך מהווה את הבסיס לפיתוח וביסוס יכולת הרגש והקוגניציה בגילאים המאוחרים יותר (Barnes, 1991). אלו יהיו במוקד הפדגוגיה בגיל ביה"ס היסודי והתיכון (Easton, 1997).

ניתן למנות מספר עקרונות יסודיים בגישה האנתרופוסופית לחינוך בגיל הרך (Howard, 2006). בשביעון הראשון, על המחנך להעניק חום ואהבה אמיתית לילד. יש להגן ולעטוף את הילד מן ההשפעות של העולם החיצון ולהעניק לו סביבה מוגנת וחמה. סביבה המאפשרת תנועה וחוויות חושיות נעימות ומזינות. על הילד להיות פעיל בגופו באמצעות משחק, יצירה ושימוש בדמיון חי. חשובה ביותר ההנאה והשמחה של הילד עם עצמו וסביבתו. יש לספק לו הזדמנות ללמוד ממבוגרים ראויים לחיקוי ודוגמא אישית. חזרה יומיומית על הנהגות חיים כגון משחק דמיון, סידור, ארוחה, פעילות בחצר, שירים, דקלומים וסיפורים, וכן חזרה על ריתמוסים שנתיים כגון עונות וחגים

המעניקים לילד בטחון וסדר בעולמו. יש לשמור ולטפח את הכוחות הטבעיים של הילדות: פליאה, ראת הכבוד והודיה באמצעות טקסים וסיפורים (שטיין, 2018). להלן יורחב על עקרונות אלו.

### 1.2.1 חוס ואהבה

על פי הגישה האנתרופוסופית ילדים בגיל הרך זקוקים יותר מכל דבר אחר לחוס ואהבה מן המבוגר המטפל בהם (Howard, 2006). הם זקוקים למגע רך, חם ואוהב, ליטופים עדנים, חיבוקים ונשיקות. דיבור נעים, עדין, רגוע ושלו. חשוב להעניק תשומת לב רגישה לצרכים העולים מן הילד, בין אם אלו צרכים פיסיוולוגיים כגון רעב, צמא וצורך בניקיון ובין אם אלו צרכים רגשיים כמו התעניינות, הקשבה, הענקת ביטחון ואמפתיה. מחוות גופניות מצד הגננת המבטאות קרבה כגון התכופות אל גובהה הילד, חיוך, מבט קשוב ומאור פנים מעניקים לילד הצעיר תחושה של בטחון, עטיפה והגנה (To, 2012). גישה זו משיקה לעקרונות של הוראה תומכת התפתחות (NAEYC, 2020) ובאה לידי ביטוי במיוחד בגישה של נודינגס (Noddings, 2013). על פי גישה זו מטופחים יחסים עם ילדים באמצעות אכפתיות, יחס אישי ואמפתיה.

חיוני שקרבה ואמפתיה תתקיים גם בין המחנכים לבין המבוגרים האחרים הרלוונטיים בחיי הילדים (Howard, 2006). יחסים של הקשבה, אמפתיה ושיתוף פעולה בין הגננת לבין הורי הילד יוצרים סביבה חינוכית עוטפת ומחבקת בעבור הילד. לפעמים די בשיחה גלויה ופתוחה בין הגננת להורים כדי לתמוך בילד ולסייע לו להתמודד עם קושי משמעותי בגן או בבית (Fox, 2015). היחסים הקרובים והטובים בין אנשי החינוך השונים הפוגשים את הילד חשובים ביותר עבורו. כאשר המבוגרים מעניקים לילד מודל של תקשורת טובה, פתוחה וקשובה הילד חש שהוא נמצא בסביבה מגינה ואוהבת. סביבה הפועלת בהרמוניה ובשיתוף פעולה למען טובתו (Howard, 2006).

סביבה כזו המטפחת יחסים של חוס ואהבה בין המבוגרים לילדים ובינם לבין עצמם מעניקה לילדים מודל לחיקוי. בסביבה כזו מתפתחים קשרים חמים ואוהבים בין הילדים השונים במסגרת החינוכית. טיפוח יחסים של גמישות, סובלנות ואמפתיה במשחק החופשי בין הילדים מהווה מטרה חשובה וחיונית בגיל הרך (Waite & Rees, 2014). ככל שהילדים מרגישים שהמבוגרים סביבם נמצאים למענם באופן אוהב ומכיל כך יוכלו להתפנות למשחק רגיש ומאפתי כלפי זולתם. יחסים של ההדדיות ושותפות מעניקים לילדים שמחה, הנאה ובטחון עצמי. הם מהווים את הקרקע והבסיס להתפתחות הילד אל מבוגר בטוח בעצמו שיועד לטפח יחסים בריאים והרמוניים עם זולתו (Parker-Rees & Rees, 2011).

### 1.2.2 חינוך על ידי הסביבה והזנת חושי הילד

הילד פוגש את העולם באמצעות חושיו. הוא חש באמצעות המגע והמישוש את החומר, המרקם והצורה של החפצים אותם הוא פוגש. באופן דומה באמצעות חושי השונים הילד לומד להכיר את העולם סביבו. האיכויות השונות של הרשמים החושיים פוגשות את העולם הפנימי של הילד ומעצבים אותו. באמצעות חויות חושיות מתעצב עולמו הפנימי וגופו הפיסי (Howard, 2006). הגישה האנתרופוסופית שמה דגש רב על הרשמים החושיים כך שיתאימו לילד הצעיר. כתוצאה מכך ניתנת תשומת לב רבה לעיצוב הסביבה החינוכית כך שתפעל באופן מיטיב, מזמין והרמוני על הילד הצעיר (Parker-Rees & Rees, 2011).



על פי הגישה האנתרופוסופית הילד הצעיר הינו "איבר חוש". כל רושם חיצוני פועל פעולה ממשית על כל מהותו של הילד : על גופו, נפשו ותודעתו. החוויות החושיות כה משמעותיות במהלך השבועון הראשון עד שיש להן השפעה מעצבת ממש על איברי הגוף והמוח ( Mathisen & Thorjussen, 2017). על כן על המחנך לספק את הסביבה המתאימה שתספק גירויים בריאים ומזינים לחושי הילד. סביבה כזו המאפשרת לילד להתנסות באופן פעיל בעיצוב עולמו הפנימי (Parker-Rees & Rees, 2011). כך לדוגמא, עבודה בצבעי מים מאפשרת לילד לבטא את עולמו הפנימי כלפי חוץ ובו בזמן הרשמים מחוויית הצבע מעצבים את הילד כלפי פנים. פעולת העין מתעצבת כתוצאה מרשמי הצורה והצבע ונפשו מתעצבת מן היצירה ( Schoorel, 2004; Soesman, ) (1998).

החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך מדגיש במיוחד את ההזנה והעיצוב של ארבעה חושים בסיסים : חוש המגע (מישוש), חוש החיים (רווחה גופנית - היכולת לחוש רעב ושובע, עייפות ורעננות, כאב, חולשה, מחלה או חיוניות), חוש התנועה העצמית (פרופריוספציה) וחוש שיווי משקל (וסטיבולרי). חושים אלו נחשבים כבסיס לעיצוב היכולות הגופנית של הילד (Schoorel, 2004). משחק וטיול בטבע מאפשרים במיוחד לילדים התנסות ספונטנית בחוויות חושיות אלו. מגע עם חול, מים, אדמה או בוץ, קפיצה וריצה, הליכה על קורה, טיפוס על עצים, כל אלו ועוד מעצבות את גוף הילד באמצעות חושי (Howard, 2006). דרכן הילד חש "בן בית בעולם" בטוח בעצמו וגופו. שיכלול ופיתוח חושים אלו מהווה את הבסיס ללמידה בבית הספר (Schoorel, 2004).

ביקור בגנים אנתרופוסופיים שונים מגלה שהם דומים אחד לשני. זאת על אף שאין מסגרת כתובה כיצד עליהם להראות (Frödén & von Wright, 2018). הסביבה החינוכית בגנים אלו מעוצבת כך שהילד יפגוש באמצעות חושי רשמים רכים, חמים ומזמינים. הסביבה מעוצבת בצורה ביתית : רהיטי עץ מלא, ווילונות בעלי צבעי פסטל רכים, שטיחים פרוסים על הרצפה, תאורה צהובה עדינה, ריחות של בישולים, צעצועים מחומרים טבעיים כגון עץ, כותנה וצמר. הצלילים מופקים מכלי נגינה טבעיים ואנשי החינוך מזמינים נעימות מרגיעות. המלאכות השונות מפגישות את חושי הילדים עם חומרים טבעיים כגון חימר, עץ, בצק ושעווה. בגן פזורים סלסילות המכילות חומרים שנאספו מהטבע כגון צדפים, אצטרובלים, בלוטים וחלוקי נחל (Nicol & Taplin, 2017). החצר פשוטה, ללא מתקנים מלאכותיים כגון מגלשות, מאפשרת התנסות ומפגש עם האלמנטים כגון חול, מים, אדמה ועץ (Howard, 2006).

### **1.2.3 חיקוי ודוגמא אישית**

ילדים צעירים פתוחים מאד לנעשה סביבם וסופגים את הרשמים של העולם ובמיוחד של המבוגרים סביבם. מתוך דחף פנימי ילדים מחקים את התנועות, המחוות ואף הרגשות של האנשים המטפלים בהם (Mathisen & Thorjussen, 2017). תינוק צעיר יחקה את החיוך של אימו ואת הבכי של תינוק סמוך אליו. ילדים לומדים להזדקף וללכת באמצעות חיקוי. אף את רכישת השפה ויכולת ההמשגה וחשיבה הם לומדים באמצעות חיקוי המבוגרים שסביבם (Dancy, 2012). החינוך האנתרופוסופי מאמין כי ילדים בגיל הרך אינם לומדים היטב באמצעות הוראה מילולית אלא

באמצעות חיקוי (Nicol & Taplin, 2017) ואף גורס כי הוראה מילולית בגיל הצעיר עשויה לפגום ביכולתו של הילד ללמידה באמצעות חיקוי ודוגמא (Glöckler, 2005).

בגיל הגן ילדים יחקו ויעתיקו תנועות ומחוות גופניות. הם יתבוננו כיצד המבוגר אוחז כלי עבודה ויאחזו אותו באופן כמעט זהה, כמובן בהתאם ליכולתם המוטורית. המחנך בגיל הרך ישתמש ביכולת החיקוי של הילדים ללמד אותם מלאכות שונות, כגון כיצד לחתוך באמצעות סכין ירקות, כיצד לנסר במסור, לתפור בחוט ומחט או לארוג בנול אריגה (Nicol & Taplin, 2017). במקום מפגש של הוראה מילולית, שלעתים מאפיין את המתרחש בגן "הרגיל", בגן האנתרופוסופי יתקיים מעגל תנועה. בזמן זה הילדים משתתפים באופן פעיל בחיקוי תנועות, דקלומים ושירים שהגננת מבצעת. הם לומדים על העונה, החגים והעשייה המתלווה אליהם בדרך של חיקוי תנועות ומילים. מעגל זה חוזר על עצמו מדי בוקר, ועד מהרה הילדים יודעים את התנועות והדקלומים בעל-פה (Frödén & von Wright, 2018).

ילדים מחקים במשחק את המציאות של עולם המבוגרים. לדוגמא, ילדים עשויים לראות בדרך לגן מערבלי יוצק בטון באתר בנייה. בהמשך הבוקר, במשחק החופשי, הם יקימו יחדיו אתר בנייה באמצעות החומרים הזמינים להם בגן. זירעונים שונים יהפכו למלט בעוד שסלסילה עגולה תהפוך למערבל הבטון (Nicol & Taplin, 2017). במקרה זה החיקוי הוא מושהה. הילדים מחקים מציאות שפגשו בעבר. באמצעות פעולת החיקוי הילדים מעבדים ומפנימים את עולם המבוגרים. הם נותנים לו פשר ומשמעות באמצעות התנסות אקטיבית במעשים ומחוות שסביבם (Parker & Rees, 2011).

ילדים צעירים פתוחים לסביבה, סופגים את האווירה ומחקים אותה. הם מחקים את המעשים, רגשות ואף המחשבות של המבוגרים באמצעות הבעות פנים ומחוות גופניות (Mathisen & Thorjussen, 2017). כך לדוגמא מתח ביחסים בין אנשי הצוות בגן עשוי להוביל למתח בין הילדים. כאשר הילדים רואים מבוגר ששמח בעשייתו ופועל מתוך כוונה ויצירתיות הדבר משפיע עליהם ישירות. הם לאו דווקא יעתיקו באופן ישיר את ההתנהגות של המבוגר, אלא המשחק שלהם עשוי להתמלא שמחה, כוונה, יצירתיות וארגון פנימי בדומה לזה של המבוגר (Nicol & Taplin, 2017). על פי הגישה האנתרופוסופית, כאשר המבוגר עסוק במלאכה יצירתית ומשמעותית עם קבוצת ילדים, כגון מלאכה או יצירה אומנותית, הדבר משפיע לטובה על המשחק החופשי של יתר הילדים (שטיין, 2018). כתוצאה מכך מחנכים בגיל הרך משקיעים מאמץ כדי להוות מודל ראוי לחיקוי של הילדים. הם עוסקים ברפלקציה אישית הנוגעת לאופן בו הם מתנהגים ופועלים לעיני הילדים. רפלקציה זו נעשית באופן פרטי וכן בישיבות צוות שנערכות באופן תדיר (Drummond, 2011).

#### 1.2.4 משחק דמיון חופשי

משחק דמיון חופשי נמצא בלב ליבו של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך (Nicol & Taplin, 2017). רוב זמן הפעילות בגן הילדים מוקדש למשחק חופשי אותו יוזמים הילדים מתוך עולמם הפנימי. הגננת נמצאת בסביבת הילדים מוכנה לתמוך או ללוות אך לרוב אינה לוקחת חלק פעיל במשחק (Mathisen & Thorjussen, 2017). המשחק החופשי מתחלק למשחק בתוך הגן ומשחק בחצר. בגן

ניתן דגש רב למשחק בניה (קונסטרוקטיבי) בו הילדים עשויים לבנות בתים, סירות, חנות, מסעדה, מרפאה או הצגת בובות (קודסי, 2013). על פי רוב הילדים יחליטו מתוך יוזמה פנימית ובשותפות ביניהם במה לשחק. הילדים בוראים עולמות באמצעות חומרים זמינים הנמצאים במרחב כגון פרגודים, בדים, בולי עץ וקוביות. החומרים והצעצועים השונים בלתי מוגמרים, על כן יכולים לשמש למטרות שונות ובכך מעודדים שימוש בדמיון. זירעונים עשויים להפוך לכסף, ענף וחבל לחכה, גלגל להגה של סירה ועוד (Frödén & Rosell, 2019). בחצר, הילדים ישחקו בארגז החול, או בבקתות קטנות ובחומרי טבע הזמינים במרחב (Frödén & von Wright, 2018).

על פי הגישה האנתרופוסופית היכולת לדמיין משחק, למצוא את האביזרים הנחוצים, לצור ולבנות מבנים ועולמות מהווה את הבסיס לפיתוח יכולות חשיבה ופתרון בעיות קוגניטיביות בגיל מאוחר יותר (Schwartz, 2008; Waite, & Rees, 2011). גישה זו משקפת את התקופה הרכה והקריטית עליה דיבר וויניקוט (Winnicott, 2013) כשהילד משתמש במשחק כדי להגדיר וליצור מרחב ועצמים. זהו השדה הבין-אישי המאפשר לילד לשחק בחופשיות בעודו מרגיש מחובר למטפל שלו וממנו מתחילה הכרה איטית בעצמי ובאחר.

מטרת המשחק החופשי לעודד את הילדים להשתמש בכוח הדמיון למען הנאה, שותפות ומשחק. הילדים עשויים לשחק לבד אך לרוב ישחקו בזוגות או קבוצות. במקרים אלו הילדים נדרשים לפתח את היכולות החברתיות שלהם ולהיות גמישים ופתוחים לרצונות של חבריהם למשחק. באמצעות הדמיון הילדים יכולים ליהכנס לנעליים של חבריהם, להזדהות רגשית עם תחושותיהם ובדרך זו לפתח אמפתיה לזולת (Waite & Rees, 2014). במקרים של ויכוחים הגנת תשתל לתת לילדים אפשרות למצוא את עמק השווה בעצמם. רק במידה והקונפליקט יוצא משליטה הגנת תפנה לתיווך ומתן פתרון מן החוץ. באופן כזה הילדים מפתחים מיומנויות חברתיות ולומדים למצוא בעצמם פתרונות לקשיים החברתיים שצצים במשחק (Nicol & Taplin, 2017).

המשחק החופשי הוא בעל שני מאפיינים עיקריים. המאפיין הראשון הוא משחק נלמד מן החוץ באמצעות תצפית וחיקוי (Howard, 2006) המאפיין השני הוא ילדים המשחקים במשחק שנוצר מתוך עולמם הפנימי. דוגמא של המאפיין הראשון היא ילד שביקר במרפאת שיניים וכתוצאה מכך משחק במרפאה. הוא יחקה את המציאות שפגש ויבנה את המרפאה תוך שימוש בסממנים שפגש בעולם. באמצעות חבריו למשחק יעבד נפשית את החוויה, שיתכן שהייתה קשה או מאתגרת רגשית. לעומת זאת, דוגמא של המאפיין השני היא ילדים שמסדרים הצגת בובות ויוצרים אגדה שהיא לגמרי תולדה של דמיונם (Nicol & Taplin, 2017). בעוד שבמסגרות חינוכיות אחרות למשחק עשוי להיות תפקידים נוספים: לימודי, חברתי ורגשי, בחינוך האנתרופוסופי, בדומה לוויניקוט (Winnicott, 2013), משחק הדמיון מהווה ערך בפני עצמו (Sobo, 2014). השלוב בין חיקוי ועיבוד של המציאות החיצונית לבין בריאה של עולם דמיון עשיר מתוך חופש ויוזמה פנימית מעניקים סיפוק רב לילדים. הם מרגישים שהביאו את עצמם ועולמם לידי ביטוי ומימוש, תחושה שעשויה להיות דומה לסיפוק שחש אומן כאשר השלים יצירת אומנות בעמל כפיו (Nicol & Taplin, 2017).

### 1.2.5 ריתמוס וחזרה

גנים אנתרופוסופיים מתאפיינים בדפוסים קבועים של ריתמוס וחזרה. הריתמוס החוזר מנחה את סדר היום, השבוע, העונות והחגים. באמצעות ריתמוס קבוע ילדים יודעים באופן אינטואיטיבי למה לצפות בכל שלב של היום, השבוע או השנה. הם חשים מתי הגיע הזמן לסדר, לאכול או להתכנס לסיפור (Parker-Rees & Rees, 2011). הריתמוס של הגן מופנם אצל הילד ומשמש לו מצפן פנימי. בשל כך יש צורך רק במעט הכוונה במעברים בין שלבים שונים של היום והמעברים זורמים והרמוניים. כאשר ילדים יודעים למה לצפות הם מרגישים בטחון פנימי בעולמם. כתוצאה מכך הם פנויים לפתח משחק, להיות יצירתיים ולחקור את העולם סביבם (Nicol & Taplin, 2017).

מערכות החיים השונות מתאפיינות בריתמוס: ערות ושינה, פעילות ומנוחה, שאיפה ונשיפה (Nicol & Taplin, 2017). על פי תובנה זו השגרה בגן הילדים האנתרופוסופי מחולקת ל'שאיפה פנימה' ו'נשיפה החוצה' עם דגש על הנשיפה החוצה. 'נשיפה החוצה' הכוונה היא לפעילויות השונות בהם הילד יוזם, פעיל ובתנועה, כגון משחק חופשי, יצירה, בניה ופעילות סנסומוטורית בחצר. זמנים אלו מחולקים ביום באמצעות זמנים בהם הילד פועל בהנחיית מבוגר, ב'שאיפה פנימה'. זמני איסוף כדוגמת מעגל תנועה, ארוחת בוקר או סיפור הם נקודות ביום בהם הילד לוקח פנימה את התכנים והמזון המוגש לו מן החוץ על ידי הגנת (Frödén & von Wright, 2018). כפי שהנשימה היא ריתמית ומחולקת לשלבים כך לאחר זמן ממושך של משחק דרמטי חופשי הילדים יסדרו את הגן ויתכנסו למעגל תנועה מונחה. ובאופן דומה, לאחר פרק זמן ממושך של משחק חופשי בחצר, הילדים יסדרו את החצר ויתכנסו חזרה אל תוך הגן לסיפור. החלוקה באופן ריתמי לזמנים של אקטיביות ופסיביות מקלה על הילדים את המעבר מפעילות לפעילות (Nicol & Taplin, 2017).

הריתמוסים בגן נחלקים לסדר היום החוזר על עצמו וכן לשגרה שבועית ושנתית. השגרה השבועית מתאפיינת במלאכות ועבודה אומנותית קבועה לכל יום. כך לדוגמה ציור בצבעי מים יתקיים בימי ראשון, לישת בצק ביום שני ותפירה בימי שלישי. גם התפריט של הארוחות בגן מכוון על פי שגרה שבועית בה לכל יום יש מאכל מיוחד. הילדים בגן עד מהרה לומדים לזהות את ימי השבוע על פי המזון המוגש או המלאכה האהובה עליהם (שטיין, 2018). הריתמוס השנתי מתייחס לעונות ולחגים. אלו מספקים מסגרת כללית של שירים, מלאכות וסיפורים לכל עונה וחג. על פי רוב ילדים במסגרות גן אנתרופוסופיות שוהים בגן שלוש שנים ועל כן חווים מדי שנה את החזרה אל אותם מלאכות, שירים וסיפורים המוכרים לעונה ולחג. חזרה זו נוסכת בילדים תחושה של עולם מוכר ואהוב. הם שמחים ונרגשים לפגוש מחדש את אותם חוויות ממקום בוגר ומודע יותר (Nicol & Taplin, 2017).

בגנים האנתרופוסופיים מתקיים דגש משמעותי על חזרה. חזרה על שירים וסיפורים מדי יום. חזרה על אותו מעגל תנועה מספר פעמים בשבוע למשך כמה שבועות. ילדים צעירים אוהבים לשמוע בכל פעם מחדש את אותו סיפור. הגנת עשויה לספר את אותו סיפור מספר פעמים בשבוע ולפעמים במשך כמה שבועות. באמצעות חזרה הילדים פוגשים מחדש את המוכר להם ומפנימים אותו. כך לדוגמה, בכל פעם שילד שומע את אותו סיפור מחדש הוא מרחיב ומשכלל את הדמיון התמונתי שלו הנובע מן הסיפור (Nicol & Taplin, 2017). כמו השגרה, כך החזרה נוסכת בילדים

תחושה של עולם מוכר ובטוח, עולם שניתן לסמוך עליו ולהעמיק בו. תחושה זו מאפשרת לילדים להרפות את המתח והחרדה מן הלא מוכר ולהתפנות ללמידה, הנאה, וצמיחה (Parker-Rees & Rees, 2011).

### 1.2.6 עבודות בית, מלאכה, אומנות ויצירה

ילדים באופן טבעי מוצאים הנאה רבה בעשייה ויצירה. לעבודות בית, מלאכה, אומנות ויצירה חשיבות גדולה בריתמוס היומי, השבועי והשנתי של הגן האנתרופוסופי. במסגרות אלו ניתן דגש רב על עבודות בית בהם הילדים שותפים מלאים להכנת ארוחת הבוקר. הם מקלפים וחותכים ירקות לסלט או מרק ולשים בצק לאפיית לחם או עוגיות. הילדים עורכים את שולחן האוכל, מפנים אותו בסיום הארוחה ושותפים את הכלים. הם מטאטים את הגן, מגרפים את החצר, עובדים בגינת הירק, מסדרים את הכיסאות לסיפור ועוד (Nicol & Taplin, 2017). באמצעות עבודות הבית הילדים לומדים לטפח ולהעריך את הסביבה החינוכית. הם רוכשים מיומנויות מוטוריות מורכבות, הן מוטוריקה עדינה והן גסה, באמצעות עשייה יומיומית בעלת ערך ומשמעות (שטיין, 2018). על פי התפיסה האנתרופוסופית, באמצעות עבודות הבית השונות ילדים מפתחים מסוגלות עצמית שתישאר איתם לאורך חייהם (Frödén & von Wright, 2018).

לאורך השנה הילדים עוסקים במלאכות יצירה שונות הקשורות לחג או לעונה. הם תופרים בובות ותיקים, אורגים שטיחים, מייצרים צעצועים ורהיטים, מכיירים כלים מחימר ועוד. המלאכות דורשות מיומנויות מוטוריות גבוהות מן הילדים, ובאמצעותן הם רוכשים אינטגרציה בין איברים שונים בגופם. לדוגמה ניסור במסור דורש תיאום יד עין, קואורדינציה גבוהה בשימוש בידיים וכוח יציבה ברגליים (Nicol & Taplin, 2017). באמצעות המלאכות הילדים לומדים לפתור בעיות שמתגלות תוך כדי עשייה. כך הם רוכשים את הבסיס לחשיבה מופשטת באמצעות עשייה בעלת משמעות עבורם. לתוצר המוגמר חשיבות וערך, ופעמים רבות ישמש את הילדים במשחק או בפעילות השוטפת בגן (Frödén & von Wright, 2018).

יצירה ואומנות מלווים את הילדים לאורך הרייתמוס היומי והשבועי. לכל יום בשבוע מלאכה או עשייה אומנותית קבועים. דגש רב ניתן לאומנויות מסוגים שונים כגון ציור בצבעי מים וגירי שעווה, פיסול בחימר, שירה ומוסיקה חייה, דקלומים והצגת בובות (Nordlund, 2013). אחת ממטרות ההתנסות האומנותית היא להזין ולטפח את החושים של הילדים. להפגיש אותם עם חומרים, מרקמים, צבעים וצלילים שישאירו רושם חי, אסטטי, ומעשיר על נפשם (Frödén & von Wright, 2018). כמו במלאכות השונות הגנת תיתן תשומת לב רבה כיצד לארגן את המרחב כך שתתאפשר סביבה הולמת ליצירה. החל מהכנת החומרים והציוד הדורש, לאופן הגשת החומרים, לאווירה השקטה, לחדוות היצירה ועד לזמן והדרך לסידור וניקיון המרחב (Nicol & Taplin, 2017).

בדומה לגישתה של מלכה האס שהדגישה את הביטוי האישי וההבעה היצירתית (שטיינהרדט, 2021), כך גם בגישה האנתרופוסופית המרחב האומנותי מאפשר לילדים התנסות בחופש יצירתי. הילדים אינם מקבלים דף עם שבלונה לצביעה, אלא מקבלים דף לבן המאפשר הבעה אישית. הגנת עובדת באופן אומנותי לצד הילדים ובכך מאפשרת להם השראה אומנותית באמצעות

חיקוי. השראה התומכת בילדים הזקוקים לכך ובו בזמן משאירה לילדים חופש אומנותי ( Nicol & Taplin, 2017). על פי הגישה האנתרופוסופית ההתנסות של ילדים ביצירה חופשית מהווה את הבסיס למבוגר בעל מסוגלות לבחירה חופשית (Schwartz, 2008).

### **1.2.7 הגנה וטיפול כוחות הילדות: תודעה חלומית, פליאה, שמחה והודיה**

על פי הגישה האנתרופוסופית בשביעון הראשון, התודעה של הילד חלומית ורק בהדרגה הופכת לערה לקראת סיום השביעון (Howard, 2006). תודעה חלומית זו מתבטאת בהעדר תפיסת זמן וחוויית עצמי. בדומה לתאוריית הספרציה-אינדיבידואציה של מהאלר (Mahler et al., 2000), הגישה האנתרופוסופית גורסת כי בתחילת החיים הילד הצעיר אינו חש הפרדה מאימו ומסביבתו. הוא אינו ער למעבר הזמן וימיו חולפים עליו כמו חלום. זאת ועוד החפצים הדוממים מלאים חיים בעבורו. הילד עשוי לדבר עם חפצים, בובות או אלמנטים מן הטבע ואף לחוש את רגשותיהם כאילו היו אמיתיים (Dancy, 2012).

החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך מבקש לשמור את הילד בתוך חוויה חלומית זו ולא להעיר אותו בטרם עת. התודעה הערה של הקוגניציה נתפסת כמפרידה את הילד מן החוויה התמונתית-נפשית של החיים. על כן גננות ימעטו לחלק הוראות או לשאול שאלות. במקום זאת הן יעדיפו לחנך באמצעות חיקוי והתנהלות בשגרה המוכרת לילדים (Howard, 2006). בנוסף, במקום להסביר את תופעות הטבע הן ישתמשו בדימויים תמונתיים (גולדשמיט, 2016). כך לדוגמא, במקום להסביר שהשמש שוקעת כתוצאה מסיבוב כדור הארץ, גננות עשויות לומר כי השמש הולכת לישון משום שהיא עייפה (Nicol & Taplin, 2017). הדימוי התמונתי-רגשי מדבר אל עולמו הפנימי של הילד הצעיר. בבוא הזמן, כשהילד יתבגר הוא יקבל בבית הספר הסברים קוגניטיביים כגון מדוע השמש שוקעת (גולדשמיט, 2016).

הילד הצעיר פוגש את העולם סביבו דרך תודעתו החלומית. כתוצאה מכך הוא מלא פליאה על העולם שמתגלה סביבו. כל פרח, חיה ותופעת טבע מדברים אל נפשו של הילד (Howard, 2006). הגן האנתרופוסופי מבקש לשמר את חווית הפליאה הטבעית של ילדים. במקום להסביר ולנתח את התופעות השונות הגן מבקש לאפשר לילדים חוויה בלתי אמצעית של מפגש. הגננת תתבונן יחד עם הילד ותבקש להתפלא ולגלות יחד אתו את העולם סביבו. השותפות של הגננת בחוויית הסקרנות והפליאה מאפשרת לילדים לחוש כי העולם הוא מקום שיש לגלות ולחשוף את צפונותיו (Frödén & von Wright, 2018).

סימן היכר של הילדות היא שמחה ועליזות. ילדים באופן טבעי שמחים, קופצים וצוהלים כאשר מאפשרים להם מרחב של חופש ויצירה (Howard, 2006). הגנים האנתרופוסופיים מבקשים לטפח את שמחת החיים של ילדים במספר דרכים. זמן רב ניתן למשחק חופשי דמיוני. כפי שהוסבר לעיל, מרחב זה מאפשר לילדים להביא את מלוא עצמיותם לביטוי. הם מרגישים שמחה וסיפוק רב כאשר משחקם מלא ועשיר (Nicol & Taplin, 2017; Sobo, 2014). אמצעי נוסף לטיפול שמחה, אצל ילדים צעירים הוא תנועה. ילדים זקוקים לתנועה על כל סוגיה: ריצה, קפיצה, טיפוס על עצים, עמידה על קצות אצבעות, משחקי אצבעות וכו'. הגן האנתרופוסופי מעודד ילדים לתנועה חופשית,

יציאה לטבע ומשחקי תנועה מונחים (Darlan, 2012). בנוסף הוא מטפח את ההנאה של ילדים באמצעות יצירה אומנותית, מלאכות וסיפורים מלאי דמיון (Frödén & von Wright, 2018).

אחד מסמני ההיכר של הגנים האנתרופוסופיים הינו טיפוח רגשות של הודיה, יראת כבוד, פליאה ותחושה שקיים משהו מעבר לאדם היחיד (גולדשמיט, 2019). באמצעות טקסים וברכות הילדים חווים ההודיה על השפע הקיים, יראת כבוד ליופי ולנעלה וחווית פליאה והשתאות. רגשות אלו נתפסים כחיוביים ומקדמים את התפתחות הילד (Fox, 2015). הגן האנתרופוסופי מבקש לטפח אצל הילדים חוויה שהעולם הוא טוב ומוגן, שתמיד נמצא עבורם מי שמזין ושומר (Frödén & von Wright, 2018). על פי הגישה האנתרופוסופית טיפוח רגשות אלו מעניק לילדים חוויה עוטפת ואוהבת אשר בשלב מאוחר יותר של חייהם תהפוך לאהבה כנה והתמסרות למען הזולת (Howard, 2006).

לסיכום, פרק זה סקר את הרקע ההיסטורי של התפתחות החינוך האנתרופוסופי, הפסיכולוגיה ההתפתחותית והעקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. כאמור, מכיוון שגן הילדים הראשון קם רק לאחר פטירתו של שטיינר, צמחה והתפתחה תורה שבעל פה לגישה החינוכית. מטרת המחקר להאיר את היחס בין העקרונות של הגישה לבין ההגות החינוכית של שטיינר. לאור סקירת הספרות שאלת המחקר שתיבדק במחקר זה תהיה מהן עקרונות של החינוך האנתרופוסופי, כפי שמתפרשים מהגותו של שטיינר.

## 2. שיטת המחקר

מטרת מחקר זה להאיר את הרציונל שעומד בבסיס עקרונות החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך, כפי שמשקף מהגותו של שטיינר. לשם כך יעשה שימוש בכלים מן המחקר האיכותני. בפרק זה יתוארו שיטת המחקר, הקורפוס המחקרי, כיצד יתבצע ניתוח הנתונים והליך המחקר.

### 2.1 המחקר האיכותני

המחקר האיכותני משתמש במילים כשם שהמחקר הכמותני משתמש במספרים. שיטת מחקר זו מבקשת לחשוף את המהות האנושית המסתתרת במפגש של החוקר עם מושא המחקר. בניגוד למחקר הכמותני המבקש למדוד, להשוות ולמצוא קשרים בין סיבה ותוצאה, המחקר האיכותני מתבונן בתופעות עצמן. הוא מבקש לעמוד על טיבן של תופעות אלו באמצעות התבוננות מעמיקה ורחבה (שקדי, 2011). בעוד שבמחקר הכמותני החוקר מפריד את עצמו עד כמה שניתן משדה המחקר, הרי שבמחקר האיכותני החוקר משתתף ומעורב בשדה מחקר בהיותו חלק ממנו. מעורבות זו יוצרת עמדה מחקרית לא שגרתית בין חוקר לנחקר. מטרתה היא הניסיון של החוקר למגע עם המהות הייחודית של התופעה. ניסיון המאפשר לבחון את התופעה באופן שלם והוליסטי. עם זאת בו זמנית על החוקר להתרחק מן התופעה עצמה כך שיוכל לתאר אותה באופן בהיר וקוהרנטי. המחקר האיכותני נמצא במתח מתמיד בין השאיפה לגעת במהות לבין ההכרח לתאר את מושא המחקר בשפה אנליטית (חזן, 2016).

לשם חקירת הגותו החינוכית של שטיינר יעשה שימוש בשיטת מחקר פרשנית הנמנית על אחת מסוגות המחקר האיכותני. המחקר הפרשני מתבסס על התיאוריה הפנומנולוגית ותורת הפרשנות, הרמנויטיקה. פנומנולוגיה היא גישה פילוסופית שגורסת כי האמיתות האנושיות הבסיסיות ביותר נגישות רק באמצעות חוויה סובייקטיבית אישית (Flood, 2010). הרמנויטיקה הינה תורה פילוסופית המנסה לתת פשר ומשמעות לדברים. החקירה הפרשנית מבקשת לגעת במהות של חוויה האנושית דרך תשומת לב למילים, לשפה ולמשמעות (דרגיש וצבר בן-יהושע, 2016). לדעת גתה, המשורר הגרמני, קריאה עמוקה של הטקסט משמעה יצירת "רפרודוקציה פנימית" של הנקרא ברוחו של הקורא. טקסט אינו רק אומר דבר במפורש אלא גם מוסר משמעויות שלא נוסחו. לקורא יש תפקיד פעיל, הוא נדרש להשתמש במכלול הידע הקודם שלו כדי לתת פשר ומשמעות לטקסט (אלקד-להמן, 2007).

המושג טקסט שאול מן השורש הלטיני *textus*, שפירושו "דבר שזור" או לשלב חוטים תוך כדי אריגה. כשם שטקסטיל, הנגזר מאותו שורש, שזור מחוטים, כך טקסט שזור ממילים ומשמעויות החוברים זה לזה. זאת ועוד טקסט כולל מערכת יחסים עם טקסים נוספים הנשזרים יחד בתודעתו של הקורא. הטקסט מתכתב עם תופעות היסטוריות, חברתיות ותרבותיות ועל כן יש לבחון אותו ביחס לתופעות אלו. הקשרים רחבים אלו מכונים זיקה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2007). הפרשן מבקש לחשוף את הגרעין הסמוי הנמצא בתוך הטקסט. הוא עושה זאת באמצעות חשיפה ההקשרים הרחבים שלו, התבוננות על מרכיביו השונים והדגשת היחסים בתוכו (דרגיש וצבר בן-יהושע, 2016).



## 2.2 הקורפוס הטקסטואלי של המחקר

הקורפוס הטקסטואלי מתבסס על טקסטים הגותיים של שטיינר שמהווים את הבסיס התאורטי לחינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. שטיינר (1861 - 1925), היה פילוסוף ומורה רוחני ממוצא אוסטרי, מייסד תורת האנתרופוסופיה. בצעירותו התמחה בכתביו של גתה וכתב עבודת דוקטורט פרשנית על חקירותיו של גתה במדעי הטבע. בהמשך החל שיינר מפרסם רעיונות שנשאו אופי אזוטרי ופילוסופי. שטיינר הרצה ברחבי אירופה (קרוב ל-6000 הרצאות שתומללו) ופרסם כשישים ספרים. שטיינר כינה את האנתרופוסופיה 'מדע הרוח', לדעתו קניית הדעת "הרוחית" היא תהליך מתודי, המעוגן בנהלים ברורים, בעל הסדרי חקירה מסודרים, הדומים לחקירה מדעית רגילה. גישתו של שטיינר שאבה מן המתודולוגיה של גתה (Edmunds, 2013). היא מזכירה את המחקר האיכותני המשלב חקירה מתודית, אנליטית, יחד עם מעורבות פעילה של החוקר בשדה המחקר. על כן שיטת המחקר האיכותנית מתאימה במיוחד לחקר הגותו של שטיינר (Kiersch, 2010).

הגותו של שטיינר מתחלקת לשלוש סוגות. הראשונה, הגות פילוסופית בעלת אופי אזוטרי (Kiersch, 2010). הסוגה השנייה, הפריה ופיתוח של גישות באומנות בתוכן הדרך לגילוי הקול בשירה, אוריתמיה-אומנות תנועה, כתיבת מחזות ופיסול. השלישית הגות המפרה היבטים בחיי החברה המעשיים כגון שיטת החינוך האנתרופוסופית, חינוך מיוחד, רפואה הוליסטית, חקלאות אורגנית, גישה חדשה באדריכלות ותוכנית חברתית-פוליטית מהפכנית המזכירה ברבדים מסוימים את האיחוד האירופי של ימינו (Ulrich, 2014). מהגותו החינוכית של שטיינר תורגמו לעברית למעלה מעשרה ספרים. רובם תמלול סדרות של הרצאות למחנכים. ההרצאות עסקו בחינוך בגיל בית הספר היסודי, אך חלקן עסק כמבוא בשלבים ההתפתחותיים והפדגוגיה של הגיל הרך. לשם המחקר נבחרו שני ספרים בהם מתוארים בהרחבה העקרונות הפדגוגיים בגיל הרך:

א. חינוך הילד לאור מדע הרוח האנתרופוסופיה (שטיינר, 1987).

ב. הלכה ומעשה בחינוך ולדורף (שטיינר, 2002).

הספר "חינוך הילד לאור מדע הרוח האנתרופוסופיה" נכתב על-ידי שטיינר בגרמנית ופורסם בשנת 1908. הוא נכתב בתחילת פרסום הגותו של שטיינר לפני הקמת בית הספר הראשון על פי גישתו. הספר עוסק במשנה ההתפתחותית של שטיינר. הוא כולל את המבנה הכללי של הפסיכולוגיה ההתפתחותית וכן התייחסות לפדגוגיה בגיל הרך ולשלבים מאוחרים יותר בחינוך. מהספר ינותחו טקסטים מן הפרק "תקופת ההתפתחות מהלידה עד להתחלפות השיניים". הספר "הלכה ומעשה בחינוך ולדורף" מתומלל מסדרת הרצאות שניתנו על-ידי שטיינר בשנת 1923. הרצאות אלו ניתנו בגרמנית לקהל אנשי חינוך לאחר שבית הספר הראשון כבר פעל מספר שנים. ההרצאות עוסקות בהרחבה בפדגוגיה של בית הספר היסודי והגיל הרך. מן הספר ינותחו טקסטים מהרצאה השנייה, השלישית, הרביעית, החמישית והשישית.

## 2.3 תהליך ניתוח הנתונים

במחקר זה יעשה שימוש בשיטה המתוארת על-ידי אלקד-להמן (2010) לניתוח טקסט לשוני לא ספרותי. שיטה זו מבוססת על שילוב של כלים וגישות משלש אסכולות במחקר הספרות. אסכולת הביקורת החדשה שכוללת ניתוח טקסט בקריאה צמודה המיישמת כלים מדעיים, אסכולת תגובת הקורא לפיה קריאה היא תהליך גומלין בין הקורא לטקסט והגישה הפוסט-סטרוקטוראליסטית

שעוסקת בעיקר בקריאה אינטר-טקסטואלית. על פי הגישה האינטר-טקסטואלית כל טקסט מקיים קשרי גומלין עם טקסטים נוספים. על ידי תנועה בין טקסטים מפתח הקורא תובנות חדשות המעניקות נדבך נוסף לפרשנות (אלקד-להמן, 2007).

באמצעות כלים אלו ניתן להתבונן בטקסט מחמש זוויות שונות: הוליסטית, פרטנית, הקשרית, אינטר-טקסטואלית ותהליכית. המבט ההוליסטי מתייחס לטקסט בשלמות: לתוכן, לסוגה ולמבנה. ההתבוננות הפרטנית בוחנת את פרטי הפרטים: את השפה, המבנה הצורני, חזרה וניגודים. המבט ההקשרי מתייחס להקשר בו נכתב הטקסט: לביוגרפיה של הכותב, הקונטקסט ההיסטורי, חברתי, פוליטי ואידיאולוגי. התבוננות אינטר-טקסטואלית מאפשרת למצוא קשרים בין הטקסט אל טקסטים אחרים, בין של הכותב ובין של כותבים אחרים. מבט תהליכי עוסק בתהליך שהקורא הפרשן עובר בעת עיבוד הטקסט: הציפיות שלו, שאלותיו, תגובותיו, והאינטגרציה שלו של כלל זוויות ההתבוננות (אלקד-להמן, 2010).

## 2.4 הליך המחקר

כצעד ראשון במחקר קראתי מחדש מספר ספרי יסוד של שטיינר על החינוך האנתרופוסופי. חיפשתי את הטקסטים הנוגעים לגיל הרך אשר עוסקים בעקרונות הפדגוגיים. בדקתי אלו טקסטים עשויים להאיר בבחירות את העקרונות של הגישה החינוכית. בהמשך החלתי לתור אחר עקרון יסוד, רעיון מרכזי שעומד בבסיס העקרונות הפדגוגיים. בחרתי להתמקד בעקרון יסודי של שטיינר (1923/2002) הקובע כי "כל חינוך הוא חינוך עצמי" ואילו ה- "מחנכים... מהווים למעשה... את סביבתם החינוכית של הילדים המחנכים את עצמם" (עמ' 109). כלומר גישה על פיה חינוך בגיל הרך נדרש להיות בלתי ישיר אלא עקיף. הטקסטים אותם אפרש נבחרו מתוך הקורפוס המחקרי שתואר לעיל. הם יעסקו בעקרון היסוד ובביטויים המעשיים של חינוך עצמי כגון טיפוח סביבה חינוכית, מפגש של הילד עם חומרים וחוויות חושיות, למידה באמצעות חיקוי ודוגמא אישית, והתנסות במשחק חופשי.

### 3. פרשנות

ניתן לתאר את המסע בהגותו של שטיינר כסיור ברחבי מוזיאון. כשם שהיצירות השונות עומדות כל אחת בפני עצמה, כך חלקים שונים בהגותו של שטיינר מתארים את נפש האדם מזווית מסוימת וייחודית. בו בזמן, כשם שבסיור במוזיאון ההתרשמות מן היצירות השונות מצטרפת לחוויה כוללת אחת, כך החלקים השונים בהגותו של שטיינר משלימים זה את זה ומצטרפים לתמונה כוללת.

מטרתו של פרק זה להציג ולפרש עקרונות פדגוגיים מהגותו החינוכית של שטיינר הנוגעים לחינוך בגיל הרך. מכיוון שהגותו של שטיינר רחבה מני ים, היקף עבודה זו אינו מאפשר לעמוד על המנעד השלם של עקרונותיו החינוכיים. זאת ועוד, הפרשנות של העקרונות במסגרת זו אינה יכולה להקיף את התאוריה הרחבה, היא תורת התפתחות הילד של שטיינר, העומדת בבסיס העקרונות הפדגוגיים. לכן יש לראות בפרשנות בפרק זה הרחבה והעמקה בגישה הפדגוגית של שטיינר המותירה מקום להרחבה והעמקה נוספות. מחקר זה מתמקד בפרשנות העקרונות העוסקים בגיל הרך. העקרונות הפדגוגיים של שטיינר בשלבים התפתחותיים מאוחרים יותר עשויים להיות שונים.

כדי לעמוד על הגישה החינוכית של שטיינר נבחרו ארבעה עקרונות פדגוגיים: חינוך עצמי באמצעות הסביבה החינוכית, הילד איבר תחושה, חיקוי ודוגמא אישית והמשחק הסוציו-דרמטי של ילדים. העקרונות נבחרו כך שיאירו היבטים שמודגשים בחינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. אלו עשויים להיות בולטים בייחודם ביחס לחינוך הקונבנציונלי, אם כי בוודאי קיימת חפיפה מסוימת בין העקרונות הפדגוגיים של שטיינר לאלו של החינוך הקונבנציונלי. כל תת פרק יפתח בציטוט עקרון אחד ולאחריו תבוא פרשנות. הפרשנות תתבצע תוך ניסיון להסביר את העקרונות בשפה בהירה וביחס להוגי דעות אחרים מתחום הפילוסופיה של החינוך. ניתוח אינטרטקסטואלי זה יאפשר להציג את הגותו של שטיינר בפרספקטיבה היסטורית, ללמוד מאין שאב השראה לעקרונות הפדגוגיים שלו ולברר אילו הוגי דעות חקרו והרחיבו עקרונות מקבילים. העקרונות יוצגו כנדבך על נדבך באופן שבו כל עקרון מהווה את הבסיס להבנת העקרון הבא והעקרון הבא מרחיב ומאיר את העקרונות הקודמים. זאת, כדי ליצור בסופו של דבר מבט הוליסטי על הגותו החינוכית של שטיינר ולהאיר כיצד העקרונות השונים משתלבים ומשלמים זה את זה בעצם העשייה החינוכית.

בכתיבת הפרשנות יעשה שימוש בסגנון כתיבה מעט ייחודי. במקום להשתמש בגוף ראשון יחיד יעשה שימוש בגוף ראשון רבים. סגנון זה הולם את סגנון הרצאתו של שטיינר שעושה שימוש תדיר בגוף ראשון רבים. כפי שיתבאר להלן, באמצעות סגנון זה שטיינר כולל את עצמו בין המחנכים המאזינים לדבריו, ויוצר חוויה של שותפות ועמדה שווה בינו לבין קהל מאזיניו. באותו אופן, מעתה והלאה יעשה שימוש בגוף ראשון רבים כדי לציין את השותפות בתהליך הפרשני הכוללת את הקורא והכותב. אומנם שלא כמו הכותב, הקורא לא היה שותף אקטיבי בתהליך הכתיבה, אך בעת הקריאה של הפרשנות מתהפכים התפקידים, על הקורא לגלות אקטיביות פנימית בעת ניסיונו לעמוד על הפרשנות של הכותב ולמקמה ביחס לידיעותיו הקודמות. מצאתי כי שותפות זו מקבילה בדרכים רבות לשותפות בין המחנך לילד. המחנך והילד מחליפים באופן תדיר תפקידים בין אקטיביות לפסיביות, כאשר השותפות ביניהם היא העיקר.

### 3.1 חינוך עצמי באמצעות הסביבה החינוכית

כל חינוך הוא חינוך עצמי, ובתור מחנכים איננו מהווים למעשה אלא את סביבתם החינוכית של הילדים המחנכים את עצמם. עלינו לתת להם את הסביבה הראויה, כדי שבאמצעותנו יחנך את עצמו הילד באופן שעליו לחנך עצמו מתוך ייעודו הפנימי (שטיינר, 2002/1923, עמ' 109).

בציטוט זה שטיינר מניח את היסודות לגישה החינוכית שלו הכוללים מספר אלמנטים מרכזיים: הילד המחנך את עצמו על פי ייעוד פנימי והמחנכים המהווים את הסביבה החינוכית של הילד אמורים להקנות לילד סביבה חינוכית ראויה. נבאר את הציטוט בשלושה שלבים: החינוך העצמי של הילד, חינוך ליעוד וחינוך באמצעות הסביבה. לאחר מכן, בתתי הפרקים הבאים בפרק הפרשנות נפרש בהרחבה את המהות של סביבה חינוכית ראויה בגיל הרך לפי שטיינר. בתת-פרקים אלו יתבאר כיצד החושים משחקים תפקיד משמעותי בעיצוב הסביבה החינוכית, כיצד הילד לומד באמצעות חיקוי הסביבה וכיצד המשחק הסוציו-דרמטי מהווה סביבה להתנסות, למידה והפנמה.

#### 3.1.1 חינוך עצמי

על פי שטיינר הילד פעיל בחינוך עצמו באמצעות הסביבה החינוכית בה הוא מצוי. הילד הוא זה הבוחר עם מי ועם מה להיפגש, לבוא במגע, לחקור ולהתנסות. הילד בוחר כיצד להגיב לכל מפגש שכזה ובאיזו מידה לאפשר לו להשפיע על הווייתו. לדוגמא, כאשר קבוצת ילדים בטיול נמצאת בסביבת עץ, ילדים מסוימים עשויים לטפס על העץ בעוד אחרים יפחדו לטפס. ילד מסוים שמפחד לטפס יעז להתנסות בטיפוס כתוצאה מההשפעה החברתית של חבריו, בעוד ילד אחר ירגיש מאוים, ולאור שיקוליו לגבי הסכנה הנלוות לטיפוס, יבחר להתנתק מקבוצת הילדים. כלומר ילדים בוחרים להגיב באופן שונה במצבים דומים. ילד אחד מתעצב בדרך אחת והשני בדרך אחרת. האחד יפתח מיומנות מוטורית, השני מיומנות חברתית בעוד שהשלישי ימנע מהתנסות. שטיינר מדגיש שהילד הוא האקטיבי בבחירת ההתנסות ובאופן בו ההתנסות תעצב אותו. הוא זה שבוחר כיצד להגיב ומה להפנים מתוך הסביבה הנתונה. על פי שטיינר, הדחף הפנימי העמוק של הילד מתוך ישותו שלו מוביל אותו להתנסויות מסוימות. הילד כמו בוחר באופן בלתי מודע מה לדחות ומה לאמץ אל תוך אישיותו.

הקריאה של שטיינר לחינוך המבוסס על האקטיביות הפנימית של הילד המחנך את עצמו על ידי הסביבה דומה בהווייתה לתאוריה החינוכית הקונסטרוקטיביסטית. תאוריה זו התפתחה במהלך המאה העשרים והסבירה כיצד אנשים רוכשים ידע. לתפיסות למידה קונסטרוקטיביסטיות יש שורשים היסטוריים בכתביהם של הפילוסוף דיואי, והפסיכולוגיים ברונר, ויגוצקי, פיאז'ה ונוספים (Bada & Olusegun, 2015). עקרון הלמידה בתאוריה הקונסטרוקטיביסטית מדגיש את הפן האקטיבי, היוזם, המתנסה של המתחנך בתוך סביבה בעלת משמעות והקשר. כאן נתמקד בדמיון בין הגותו של שטיינר לבין זו של דיואי סביב הקריאה לחינוך עצמי או התנסות בלתי אמצעית.

גיון דיואי (1859–1952) היה פילוסוף, פסיכולוג, ואיש חינוך אמריקאי, שהגותו השפיעה רבות על התנועה הפרוגרסיבית בחינוך. למרות שדיואי ורודולף שטיינר נולדו בהפרש של שלוש שנים ושניהם עסקו בפילוסופיה וחינוך, אין שום הוכחה לכך שהם נפגשו אי פעם. במובנים רבים, דיואי

ושטיינר היו שונים מאוד בפילוסופיות ובגישה החינוכית שלהם, אך הם גם חלקו כמה הנחות יסוד משותפות לגבי חינוך (Ensign, 1996) אותן נציג בהמשך. להלן נבחן את השקפתם לגבי חינוך עצמי או חינוך באמצעות ניסיון ישיר. דיואי (1960/1906) טען: "מכאן נובע הצורך להחזיר את חומר הלימודים או את ענפי-הדעת אל מצב הניסיון. מן ההכרח להשיבו אל הניסיון שממנו הופשט. צריך לעבדו בדרך הפסיכולוגיה; להחזירו ולתרגמו ללשון ההתנסות האישית הבלתי-אמצעית, שבה מקורו וערכו" (עמ' 20-21). על פי דיואי בני אדם רוכשים ידע והבנה על ידי התנסות ישירה, ועל כן מורים אינם יכולים פשוט להעביר ידע לתלמידים, אלא על התלמידים לרכוש את הידע שלהם באופן פעיל. על ידי חקירה, התנסות, רפלקציה והטמעה תלמידים בונים לעצמם תמונה של העולם סביבם. למידת התלמידים מושפעת מההקשר בו נלמד הרעיון, כמו גם מהאמונות והעמדות של התלמידים עצמם. עקרון זה עולה בקנה אחד עם הקריאה של שטיינר לסביבה חינוכית המאפשרת לילד לחנך את עצמו באמצעות התנסות. חשוב לשים לב כי שטיינר אינו מדגיש רכישת ידע בלבד, אלא קורא לעיצוב סביבה חינוכית שמאפשרת בנייה של ניסיון חיים למען מימוש היעוד האישי של הילד.

### 3.1.2 יעוד וחיים בעלי משמעות

שטיינר (2002/1923) טוען שהילד "יחנך את עצמו... באופן שעליו לחנך עצמו מתוך ייעודו הפנימי" (עמ' 109). כלומר הילד בוחר את ההתנסויות שלו ומה לאמץ מתוכן אל תוך אישיותו על סמך היעוד הפנימי שלו. מה הוא אותו ייעוד פנימי? "אנו כמחנכים" איננו יודעים את ייעודו של הילד ולאיזה עולם הוא יגדל במציאות שמשתנה במהירות. לדידו של שטיינר לאדם יש ייעוד שנובע מתוך ה'אני' האינדיבידואלי שלו, מטרה שמתבהרת לו לאור החוויות וההתנסויות שהוא רוכש במהלך חייו והתפתחותו האישית. לכן שטיינר קובע כי למחנכים תפקיד משמעותי לטפח סביבה חינוכית בה הילד פעיל ויוזם. דבר שיאפשר לו להיות גם בהמשך חייו מבוגר שיוזם ומכוון את חייו אל עבר מטרותיו.

דיואי (1960/1906) ניסח השקפה מאד דומה: "לשם גילוי מהותו האמיתית של הילד. אין אנו יודעים את משמעות נטיותיו או מעשיו אלא אם כן אנו מקבלים אותם כזרע נובט, או כניצן מתפתח של פרי לעתיד" (עמ' 15). דיואי מדגיש את האיכות המתפתחת של הילד, את החשיבות שיש להעניק לנטיות ולמעשים שלו כפרי לעתיד. נראה כי קביעתו של שטיינר היא בעלת נימה שונה במקצת. שטיינר טוען כי לילד יש ייעוד. טענה זו עשויה להתפרש כאילו ייעוד זה נקבע עוד בראשית החיים. לעומתו דיואי מציב את הנטיות כזרע נובט לקראת פרי לעתיד. כלומר כפרי שמבשיל כתוצאה מן הנטיות הראשוניות. עם זאת שניהם מסכימים שיש לבחון את הנטיות של הילד לא רק על סמך ההווה אלא בעיקר ביחס לעתידו. כלומר, למרות שהעתיד של הילד אינו עומד גלוי וידוע בפני המחנך, הנטיות והכישורים שלו מצביעים ברמז על הכיוונים אליהם יפנה בעתיד. תפקידו של המחנך לפי דיואי ושטיינר לאפשר לילד לחנך עצמו בתוך מרחב התנסות שיאפשר לו לכוון את עצמו אל עבר עתידו.

הדגש של שטיינר על יצירת סביבה חינוכית ראויה, כזו שבה המחנכים מאפשרים לילד מרחב ללמידה עצמית למען מימוש ייעודו, מתכתב עם הפילוסופית-חינוכית של ז'אן-ז'אק רוסו. רוסו (1712–1778) היה פילוסוף ותאורטיקן של החינוך שפעל בעיקר בצרפת. הוא נחשב להוגה הדעות הראשון שהציג מתווה לחינוך של ילדים בגישה טבעית. אחד העקרונות הפדגוגיים הבולטים בהגותו של רוסו (2009/1762) נודע כחינוך 'שלילי': "החינוך הראשון צריך אפוא להיות על טהרת השלילה. אין הוא מושתת לא על הוראת האמת ולא על הקניית המוסר, אלא על הבטחת הלב מפני

המידה הרעה, והבטחת הרוח מפני הטעות" (עמ' 197). רוסו טען שהילד במהותו טוב ועל החינוך להיות בעיקרו 'שלילי'. כלומר להימנע מלחנך לאמת או למעלה כלשהי, ובמקום זאת לשמור על הלב והנפש של הילד זכים וטהורים (Iheoma, 1997). גישתו של רוסו מדגישה את הגרעין הטוב שיש לשמר בנפש הילד, גרעין שיש להגן עליו ולהימנע משימוש בחינוך ריכוזי וסמכותי שמבקש להטביע חותם בנפש הילד. במקום זאת רוסו מבקש לטפח סביבה חינוכית ששמה את הילד במרכז ומאפשרת לו להיות ולהתנסות בכוחות עצמו (אוחנה, 1999).

שטיינר ורוסו מציעים דרך חינוכית דומה, כזו הנמנעת מהתערבות חינוכית סמכותית ישירה. בעוד העקרון החינוכי המנחה את רוסו הוא עקרון החינוך ה'שלילי', כלומר הימנעות מהתערבות של המבוגר, שטיינר מדגיש את החינוך העצמי המעמיד את הילד כסוכן העיקרי לחינוך עצמו. שניהם מציבים את הילד במרכז ואת המחנכים כחלק מן הסביבה החינוכית. ההבדל בין הגישות של שטיינר ורוסו נעוץ בסיבה לדרך חינוכית זו. לדידו של רוסו תפקיד המבוגר לסייע לילד לשמר ולטפח את הגרעין הטוב שבתוכו ואילו לדידו של שטיינר תפקיד המבוגר לסייע לילד לפתח את הכלים למימוש ייעודו. רוסו פונה לטוהר של ראשית החיים בעוד שטיינר מצביע על הערך והמטרה של החיים הבוגרים. על פניו יש כאן ניגוד בין הגישה של רוסו לזו של שטיינר. יתכן ליישב ניגוד זה אם תופסים את הטוהר של ראשית החיים כגרעין המתהווה לקראת הפרי הבשל, הגשמת היעוד בחיים הבוגרים. כפי שניסח זאת דיואי (1960/1906): "לשם גילוי מהותו האמיתית של הילד. אין אנו יודעים את משמעות נטיותיו או מעשיו, אלא אם כן אנו מקבלים אותם כזרע נובט, או כניצן מתפתח של פרי לעתיד" (עמ' 15).

העקרון של שטיינר (2002/1923) לפיו הילד "יחנך את עצמו... באופן שעליו לחנך עצמו מתוך ייעודו הפנימי" (עמ' 109) מתכתב עם ציטוט אחר שמיוחס לו (שטיין, 2018): "שאיפתנו העליונה היא לפתח בני אדם חופשיים, היכולים מתוך עצמם להעניק כיוון ומשמעות לחייהם" (עמ' 7). בשאיפה חינוכית זו שטיינר מחליף את המושג 'ייעוד' ביכולת החופשית והאקטיבית של האדם הבוגר למצוא כיוון ולהעניק משמעות לחייו האישיים. כלומר, היכולת להתוות לעצמו מטרות ולמצוא משמעות פנימית במצבי חיים שונים, כגון בריאות ומחלה, יחסים חברתיים, משפחתיים ובשאלות מקצועיות. אמירה זו מהדהדת את תורת הלוגותרפיה שפיתח ויקטור פראנקל (1905 – 1997) אשר במרכזה עומד הרצון העמוק של האדם למשמעות והבנת חייו. פראנקל פיתח את הגישה הפסיכולוגית שלו כתוצאה מהתנסויותיו במהלך מלחמת העולם השנייה. בספרו הוא מתאר את קורותיו כאסיר במחנה ההשמדה אושוויץ שם נרמס כל סימן לכבוד אנושי וערכיות של האדם. פראנקל (1970/1946) ממחיש כיצד מתוך הסבל, מתוך ליבו של האדם, עולות שאלות של משמעות המחפשות פשר ומענה:

לא מצב של העדר מתיחות נחוץ לאדם, אלא השאיפה והמאבק אל מטרה ראויה לו... אין לך דבר בעולם שעשוי לעזור לאדם להתגבר אף על הגרוע מכל, כמו הידיעה שיש פשר לחייו... אנו יכולים לגלות פשר זה בחיים בשלוש דרכים שונות: בעשיית מעשה, בהתנסות בחוויה של ערך, ובסבל (עמ' 87).

פראנקל טען שהאדם המודרני ניחן ברווחה חומרית אך איבד את תחושת התכלית. לדעתו, כאשר האדם מוצא משמעות לחייו אליה הוא יכול לשאוף, הוא מגלה את אנושיותו האמיתית. שטיינר אמנם לא חווה את הזוועות של מלחמת העולם השנייה אך הוא היה עד לאסון ההומני של מלחמת

העולם הראשונה, ובמקביל התריע על ההשלכות החמורות של תפיסת העולם החומרית שהלכה והתבססה בתחילת המאה העשרים, תפיסת עולם ששמה דגש על רווחה גופנית, הסברים פסיקליים לטבע והתרחקות מחיי רוח. נראה כי שטיינר ופראנקל מצביעים על כיוון דומה של חיים בעלי ערך, מטרה ומשמעות. שטיינר מעמיד במרכז הגישה החינוכית שלו את השאיפה לפתח בני אדם שיוכלו להעניק כיוון ומשמעות לחייהם בחייהם הבוגרים, בעוד שפראנקל מרחיב על החיפוש אחר משמעות בגיל הבוגר. ההבדל בין שטיינר לפראנקל נעוץ באמצעי למציאת המשמעות. פראנקל מדגיש בכתביו את הסבל כמוטיב מרכזי המניע את האדם לחיפוש משמעות. לעומתו שטיינר מדגיש את האקטיביות הפנימית והחינוך העצמי כאמצעים שישרתו את האדם הבוגר לסמן לעצמו מטרות ולמצוא מתוכו את הערך הייחודי שלהם עבורו.

להבדיל מפראנקל ושטיינר, נודינגס (Noddings, 2003), מהבולטות בפילוסופים של החינוך כיום טוענת כי לאושר תפקיד מרכזי בחינוך: "אושר חייב לשמש מטרה של החינוך, וחינוך טוב חייב לתרום באורח משמעותי לאושרם של היחיד ושל הקבוצה" (עמ' 1). בניגוד לפראנקל שמדגיש את חשיבות הסבל במציאת משמעות, נודינגס מדגישה את המרכזיות של מוטיב האושר. ניתן לטעון כי אדם מאושר הוא זה שיש לו מטרה ומשמעות בחייו. אך עם זאת הצבת האושר האישי כמטרה מרכזית עשויה לכוון את המחנך והחניך לסיפוק רווחה גופנית נפשית זמנית על-פני בניית כלים לחיפוש מטרה ומשמעות ברי קיימא. לעומת פראנקל ונודינגס, שטיינר אינו מתייחס לסבל או לאושר אלא מדגיש את החינוך העצמי הפעיל ככלי שמשרת את החניך והאדם הבוגר בהתוויית כיוון ומשמעות לחייו.

### 3.1.3 חינוך באמצעות הסביבה

שטיינר (שטיינר, 2002/1923) טוען כי "בתור מחנכים איננו מהווים למעשה אלא את סביבתם החינוכית של הילדים המחנכים את עצמם. עלינו לתת להם את הסביבה הראויה" (עמ' 109). ניתן להבין את טענתו של שטיינר בשני אופנים על פי הדרך בה מפרשים את המילה 'מהווים'. האחת שתפקיד המחנכים לספק סביבה שהיא חיצונית להם ותואמת את צרכי הילדים. השנייה שהמחנכים הם עצמם הסביבה החינוכית שבאמצעותה מתחנכים הילדים. שטיינר קובע כי "עלינו לתת להם את הסביבה הראויה", כלומר שבין על פי הפרשנות הראשונה ובין על פי השנייה, המחנכים נדרשים לתור אחר האמצעים לסיפוק הסביבה המיטיבה ביותר לילדים, הן סביבה חיצונית והן איכות אנושית. להלן נבחן את שתי האפשרויות לפרשנות ונראה כי שטיינר יחס חשיבות רבה הן לטיפוח סביבה חיצונית ראויה והן לטיפוח מחנכים המתנהגים לעיני הילדים ומגיבים לצרכיהם באופן הולם.

על פי הפרשנות הראשונה יש חשיבות כבדת משקל לסביבה החיצונית. כלומר, במקום שהמחנכים יהיו סוכני ידע המעצבים באופן אקטיבי את הילדים, על פי שטיינר המחנכים מהווים סביבה חינוכית עבור הילדים המתנסים באופן חופשי. גישה דומה מציע דיואי (1960/1906):

התפתחות אין פירושה סתם המצאת דברים מן הלב. התפתחות של ניסיון ולקראת ניסיון היא מה שדרוש באמת. ואין התפתחות זו בגדר האפשר אלא אם כן נספק את הסביבה החינוכית שתאפשר פעילותם של אותם הכוחות וההתענינויות שנבחרו כבעלי ערך. הללו הכרח להם לפעול, ואילו כיצד יפעלו – דבר זה יהא תלוי כמעט לגמרי בגירויים שמסביבם ובחומר שיתנסו בו (עמ' 17).

כמו שטיינר, גם דיואי טוען לחשיבות של סביבה חינוכית שתאפשר פעילות. הוא מדגיש שהאופן בו הילדים יפעלו "תלוי כמעט לגמרי בגירויים שמסביבם ובחומר שיתנסו בו" (עמ' 17). כלומר דיואי מציין כאן את החשיבות הרבה של הסביבה הפיסית והגירויים הנובעים ממנה, ומציין כי המחנכים מספקים את הסביבה החינוכית על-ידי האופן שבו הם יוצרים ומעצבים את הסביבה החינוכית הפיסית. מכאן עולה השאלה איזו סביבה חיצונית נחוצה להתפתחות בריאה בגיל הרך. על פי שטיינר (1987/1908) יש חשיבות עליונה לסביבה הפיסית של הילד:

בדיוק כשם שהטבע מכשיר את הסביבה המתאימה בשביל הגוף הפיסי של האדם לפני הלידה, כך מוטל על המחנך אחר הלידה לדאוג לסביבה המתאימה. רק הסביבה הפיסית המתאימה פועלת על הילד באורח כזה שהאברים הפיסיים מעצבים את עצמם באופן נכון (עמ' 29-30).

נראה כי לפי שטיינר במהלך הגיל הרך על הילד להיות עטוף ומוזן מסביבתו כשם שהיה עטוף ומוגן ברחם אימו בתקופת ההיריון. על המחנך בגיל הרך מוטלת האחריות ליצור סביבה בה הגירויים יפעלו על הילד "באורח כזה שהאברים הפיסיים מעצבים את עצמם באופן נכון". כשם שברחם איברי הילד התפתחו כתוצאה מהתזונה שקיבל מאימו, כך על הגירויים שפועלים על הילד להזין ולהמשיך לעצב ולפתח את איבריו. לדוגמה מובייל שתלוי מעל לראשו של תינוק עשוי לגרות את עיניו להתמקד ואת ידיו לנסות לתפוס את החפצים הנעים. הסביבה במקרה זה תפעל על הילד כך שהגפיים והמערכת הסנסו-מוטורית יגיבו ויתעצבו כתוצאה מהגירוי החיצוני של הסביבה. בתת-פרק הבא נעמוד בהרחבה על החשיבות הרבה ששטיינר מעניק לגירוי ופיתוח מאוזן של חושי הילד.

על פי הפרשנות השנייה לטענתו של שטיינר (2002/1923) כי "בתור מחנכים איננו מהווים למעשה אלא את סביבתם החינוכית של הילדים" (עמ' 109) המחנכים עצמם מהווים את הסביבה החינוכית. באמצעות המפגש שלהם עם הילדים, האופן בו הם מתנהגים לעיני הילדים והדרך שהם מגיבים לצרכיהם המחנכים מהווים סביבה חינוכית. שטיינר (1987/1908) מוסיף כי:

בין הכוחות הבונים והמעצבים את האברים הפיסיים, מן ההכרח להביא בחשבון ... מעל לכל אהבה כנה ולא מלאכותית. אהבה כזאת, הממלאה את הסביבה הפיסית של הילד בחום, כביכול, מוציאה מקליפתן את הצורות של האברים הפיסיים במלוא המובן, כשם שהתרנגולת, בחום דגירתה, מוציאה את האפרוחים מן הביצים (עמ' 34).

ניתן לפרש את האהבה עליה שטיינר מדבר כאהבה בין אדם לילד, אהבה שתורמת לתחושת ביטחון ויציבות רגשית. שטיינר מדגיש כאן כיצד "אהבה כנה ולא מלאכותית... הממלאה את הסביבה הפיסית של הילד בחום..." תורמת לעיצוב ובניית האיברים הפיסיים. כלומר לדידו הסביבה הרוויה בחום ואהבה חשובה לא רק לטיפוח חיי הרגש של הילד הצעיר כי אם תורמת לעיצוב ופיתוח איברי הגוף. ניתן להוסיף ולפרש כי לדעתו של שטיינר "כשם שהתרנגולת, בחום דגירתה, מוציאה את האפרוחים מן הביצים" כך חוויות חושיות מלאות בחום ואהבה תומכות בבניה ועיצוב הילד בגיל הרך. הדוגמא הפשוטה ביותר היא האם והאב המטפלת ברוך הנוולד. היא עוטפת את הילד במגע גופני מלא חום ורוך. האהבה של האם לתינוק מעבר לחוויה רגשית מתבטאת גם בסיפוק חוויות חושיות המשרות עדינות, חום, ביטחון ואהבה. אלו מציידן תורמות לפי שטיינר להתפתחות התקינה של האברים עצמם ועיצוב המוח.



על גישתו של שטיינר למערכת היחסים בין המחנך לילד ניתן ללמוד גם באמצעות ניתוח לשוני של הציטוט שבתחילת הפרק. שטיינר (שטיינר, 2002/1923) משתמש בגוף ראשון רבים כדי לתאר את המחנכים: "עלינו לתת להם את הסביבה הראויה, כדי שבאמצעותנו" (עמ' 109) ולעומת זאת מתייחס אל הילד בגוף שלישי יחיד: "יחנך את עצמו הילד" (עמ' 109). המעבר החד בין רבים ליחיד בין גוף ראשון לגוף שלישי יוצר ניגודיות עזה. נראה כי בעוד המחנכים מהווים את הסביבה הילד הוא המרכז. בכך שטיינר מדגיש את מערכת הקשרים האנושיים בין הילד הנמצא במרכז לבין המבוגרים המשמעותיים הנמצאים בסביבתו.

גישה זו מתכתבת עם המודל האקולוגי של בורנפנברנר (1917 – 2005). לפי הגישה האקולוגית הילד נמצא במרכז כאשר מסביבו מעגלים שונים כגון משפחה, קבוצת השווים, מחנכים, קהילה והחברה הכללית. בורנפנברנר טען כי ההתפתחות האנושית היא תוצר של יחסי גומלין בין האורגניזם האנושי הגדל לבין הסביבה (Bronfenbrenner, 1992). כדי להבין את התפתחות הילדים יש צורך לצפות בהתנהגויותיהם בסביבתם הטבעית, בעת שהם נמצאים ביחסי גומלין עם המבוגרים המוכרים להם, בפרקי זמן ממושכים (Bronfenbrenner, 1979). המפגש בין הילד לסביבתו יוצר השפעה הדדית שאינה ניתנת להפרדה. על כן לא ניתן להפריד בין התפתחות הילד לבין הסביבה בה הוא חי (Darling, 2007). שטיינר בדומה לבורנפנברנר מציב את המחנכים כחלק מן הסביבה של הילד המתחנך באמצעות מערכת היחסים בין הילד למבוגר. לעומת שטיינר בורנפנברנר מפרט מעגלי גומלין נוספים של הילד עם סביבתו כגון משפחתו, חבריו, והשפעות חברתיות תרבותיות. בורנפנברנר אף מתייחס ליחסי הגומלין בין המעגלים השונים כגון היחסים בין ההורים, יחסים בין ההורים לקהילה או לחברה בכלל (Bronfenbrenner, 1992). מעניין כי בקורפוס המחקרי לא נמצאו התייחסויות של שטיינר ליחסי גומלין של הילד עם מעגלים נוספים. יתכן שהדבר נובע מהגישה המעשית בהצאות של שטיינר שמתמקדת בתפקיד המחנך או הורה. יחד עם זאת יתכן שהעדר התייחסות למערכות יחסים נוספות מצביע על גישתו של שטיינר שמקנה חשיבות גדולה לתפקיד המבוגר על פני יחסי גומלין אחרים.

בעצם השימוש בגוף ראשון רבים שטיינר כולל את עצמו עם כלל המחנכים. בכך שטיינר שם את עצמו כשווה בין כלל המחנכים אליהם הוא פונה. גישה שוויונית זו הולמת את קריאתו של שטיינר (1997/1919) לביטול המערכת ההירארכית בהוראה ויצירת סביבה של מחנכים שותפים המנהלים את עצמם יחד באופן שוויוני:

אפשרי להשיג את רצוננו, רק אם כל אחד ייתן את כל אישיותו למען המטרה. למן ההתחלה חייב כל אחד להביא את כל ישותו. אי-לכך לא יתנהל בית-הספר בצורה היררכית, אלא בצורה רפובליקנית. ברפובליקת מורים אמיתית לא יהיו פקודות והנחיות מלמעלה, עלינו לעבוד כך שלכל אחד תהיה אחריות מלאה למה שאנו עושים במשותף. כל אחד ואחד חייב להיות אחראי לגמרי (עמ' 10).

גישה זו שונה מאד מתפיסת העולם ההיררכית שהייתה קיימת בתחילת המאה העשרים ועדיין נראה כי קיימת במידה רבה גם כיום בחינוך הקונבנציונלי. לדידו של שטיינר סביבה בה המחנכים שותפים יחד באופן מלא מהווה סביבה חינוכית ראויה. בהתייחס למבנה הצוות בגן הילדים, על פי גישה זו אנשי הצוות שותפים מלאים בקבלת החלטות וניהול הגן. כתוצאה מכך המחנכים השונים מביאים לידי ביטוי את מלוא הפוטנציאל הטמון בהם והם נוכחים, יצירתיים ומלאי שמחת חיים

במפגש שלהם עם הילדים. הילדים מתחנכים בסביבה בה מתקיימת הרמוניה טבעית בין המחנכים בדומה להרמוניה שמתקיימת במשפחה. בסביבה כזו לכל מבוגר תפקיד משמעותי והוא מאפשר מפגש ייחודי, עשיר ועמוק עם כל ילד.

לסיכום תת-פרק זה ראינו כי שטיינר, בדומה לפילוסופים אחרים של החינוך, מעניק חשיבות רבה לעיצוב סביבה חינוכית ראויה שבאמצעותה הילד יחנך את עצמו על פי ייעודו הפנימי. סביבה חינוכית בעלת ערכים, תוכן ומשמעות פנימית, כזו המאפשרת לילד להשתמש בדמיון כדי להעניק מתוך עצמו פשר ומשמעות לסובב אותו. מצאנו מספר מאפיינים ששטיינר מייחס לסביבה חינוכית זו בגיל הרך. סביבה המאפשרת לילד אקטיביות, יוזמה וחופש להתנסות. סביבה בה המחנכים מעניקים חום ואהבה לילד. סביבה בה הילד נמצא במרכז והמחנכים מהווים מעגל הסובב אותו. סביבה בה המחנכים פועלים יחדיו באופן הרמוני ושוויוני. מעל לכל סביבה של מחנכים המאמינים בגרעין הטוב הטמון בילד ומבקשים להצמיח גרעין זה לידי פריחה והבשלה.

### 3.2 הילד "איבר תחושה"

ראינו לעיל את הדגש הרב ששטיינר שם על עיצוב הסביבה החינוכית לאורך כל שנות הילדות. בגיל הרך שטיינר (2002/1923) מדגיש את החשיבות של החושים כעיקרון מרכזי בעיצוב הסביבה החינוכית: "במובן מסוים הילד הוא כולו איבר תחושה, וככזה הוא עומד מול העולם. זאת יש לזכור תמיד בחינוך, ובכלל בכל מה שנעשה בסביבתו של הילד לפני התחלפות השיניים" (עמ' 37). נראה שכאשר שטיינר מציין שהילד הוא "איבר תחושה" הוא מתייחס לכך שהרשמים השונים הפוגשים את הילד הצעיר מפעימים את כל ישותו. בזמן שהילד נוגע בחפץ הוא כולו שרוי במגע, כאשר הוא טועם הוא שרוי כולו בחוש הטעם, כאשר הוא חווה את חום אימו הוא שרוי כולו בחוויה של תחושת החום. לפי גישה זו, הילד הצעיר טרם ניחן ביכולת להפריד את עצמו מהחוויות החושיות.

שטיינר (2002/1923) מרחיב בעניין זה:

חשבו רק על העובדה שמגיל הילדות המוקדמת ועד להתחלפות השיניים האדם הוא לחלוטין איבר תחושה. הודות לכך ניתנת לו לראשונה כאדם שלם הגישה לכל הפועל בסביבתו. אך מצד שני ניתנת לו ההזדמנות לחקות בכוחות עצמו את הפעילויות שבסביבתו (עמ' 43).

על פי שטיינר החושים פועלים יחד כדי לספק חוויה שלמה ו- "הודות לכך ניתנת לו לראשונה כאדם שלם הגישה לכל הפועל בסביבתו". אם כן מטרת החושים כפולה: לאפשר לאדם גישה לסובב אותו ובו בזמן לספק לו חוויה של אדם שלם. בעבור הילד הצעיר החוויות החושיות נתפסות כנפרדות. כל חוש מציף את הילד בגירויים שונים. הוא לומד רק בהדרגה לבצע אינטגרציה בין הצבע שהוא רואה, לצליל, לחום, לריח וליתר החושים.

שטיינר פונה אל קהל מאזיניו, בפתחה בעלת משמעות כפולה: "חשבו רק על העובדה". כביכול פניה זו הינה קישור לתוכן אליו הוא מצביע, הנוגע ליכולת החושית של הילד. אך יתכן כי פתיחה זו מקפלת בתוכה משמעות נסתרת. המילה חשיבה כוללת בתוכה שתי מילים: חש ושב. השפה העברית מצפינה במילה 'חשיבה' שתי פעולות: תהליך של חישה ואחר כך תהליך של שיבה פנימה. רוצה לומר חשיבה נולדת כתוצאה מגירוי חושי שעובר תהליך של בירור והפנמה. כך לדוגמא באמצעות חוש הראיה העין קולטת רשמי צבע. באמצעות התהליך הקוגניטיבי המוח מפרש את

הצבעים שנקלטים ומעניק להם משמעות. החשיבה מאפשרת לדעת את העובדות של העולם. התינוק רק חש את העולם. הוא אינו מבין את המתרחש סביבו וכולו שרוי בחוויית התחושה. הוא רואה באמצעות עיניו, אך הוא אינו ניחן עדיין ביכולת לשוב פנימה, לברר באמצעות חשיבתו את שחושי מגלים לו. על כן ניתן לפרש ששטיינר רומז בפתיחת הפסקה כי עבור הילד הצעיר רשמי החושים עצמם הם העובדות של החיים. רק באמצעות ניסיון החיים לומד הילד לתת פשר ומשמעות לרשמים שהחושים מגלים לו ולפתח בהדרגה חשיבה. יתכן עוד כי שטיינר רומז בפתיחה זו גם לקהל שהם עצמם עוברים כאן תהליך חושי, אך בהבדל מהילד הצעיר, הם כן מתרגמים את החוויה החושית לבירור פנימי. כלומר הוא פונה במסר למאזיניו לעבור תהליך חשיבה חושי-הכרתי בנוגע לדבריו.

בהדגישו את החשיבות של החושים בגיל הרך והתפקיד של האינטגרציה ביניהם שטיינר הולך בעקבות רוסו (2009/1762) שטען לחשיבות טיפוח סביבה עשירה ברשמים חושיים בחינוך ילדים צעירים:

בראשית חייו, זיכרונו ודמיונו אינם פעילים עדיין, הילד קשוב רק למה שמשפיע ישירות על חושיו. מכיוון שתחושותיו הן החומרים הראשוניים של ידיעותיו, הצגתו לפניו בסדר הנכון משמעה להכשיר את זיכרונו להציג יום אחד באותו סדר — להבנתו; ואולם לפי שהוא אינו קשוב אלא לתחושותיו, די להראות לו תחילה בבירור את הקשר שבין אותן תחושות לחפצים שמעוררים אותן. הוא מתאווה לגעת בכול, למשש הכול: אל תעצרו בעד התזזיתיות הזאת; היא מגרה אותו ללמידה חיונית עד מאוד. בדרך זו הוא לומד לחוש את החום, את הקור, את הקשיות, את הרכות, את הכובד ואת הקלות של הגופים, לאמוד את מידותיהם, לשער את צורתם ואת כל תכונותיהם המוחשיות, בעזרת ראייה, מישוש, שמיעה, ובעיקר השוואה בין המראה למגע, תוך שהוא מעריך בעינו את התחושה שיעבירו גופים אלו לאצבעותיו (עמ' 154-155).

רוסו מדגיש שהזיכרון והדמיון אינם פעילים אצל הילד הצעיר והוא מושפע ישירות על-ידי חושיו. התנסות בחושים השונים, השוואה ביניהם ויצירת קשרים ביניהם חיוניים להתפתחות התקנה של הילד. רוסו (2009/1762) טען כי: "כל מה שחודר להבנה האנושית מגיע אליה דרך החושים, התבונה הראשונה של האדם היא תבונה חושית; היא המשמשת בסיס לתבונה השכלית" (עמ' 244). עוד הוא מוסיף: "היכולות הראשונות הנוצרות ומשתכללות בקרבנו הן החושים. הם הראשונים אפוא שראוי לפתחם; והם היחידים ששוכחים אותם, או שזונחים אותם יותר מכול". (עמ' 255). כלומר, על פי רוסו האמצעי הראשוני לפתח את התבונה האנושית הוא החושים. על בסיס הגירויים החושיים מתפתחת התבונה השכלית. רוסו מצטער על העובדה שלרוב בחינוך מזניחים או מתעלמים מפיתוח החושים ופונים ישירות לפיתוח התבונה השכלית (Theoma, 1997). על כן רוסו (2009/1762) קורא להימנע מחשיפה מוקדמת לפיתוח התבונה הרגשית והשכלית: "אמן את גופו, את איבריו, את חושיו, את כוחותיו, אך החזק את נפשו<sup>1</sup> בטלה ממעש זמן רב ככל האפשר. הישמר מפני כל רגש הקודם ליכולת להעריכו נכונה" (עמ' 198).

<sup>1</sup> בתרגום המקור בצרפתית של רוסו לאנגלית במקום 'נפש' כתוב 'mind'. אין תרגום מילולי מדויק של 'mind' לעברית ונראה שבתרגום העברי ל'נפש' הכוונה היא למכלול העולם הפנימי הכולל את רגשותיו ומחשבותיו של הילד.

הן שטיינר והן רוסו מדגישים את החשיבות של החושים בגיל הצעיר. שניהם מסכימים כי באמצעות החושים הילד בא במגע עם הסביבה ויוצר חוויה שלמה שלה. שטיינר טוען שהילד הינו לחלוטין "איבר תחושה" בעוד שרוסו טוען שהילד הצעיר מושפע ישירות על-ידי חושי. רוסו טוען על דרך השלילה שהזיכרון והדמיון הם אלו שעשויים למנוע השפעה ישירה של החושים על הילד הצעיר. רוצה לומר שכאשר הילד מפתח את יכולת הזיכרון והדמיון הוא ניחן ביכולת להשוות את חוויות החושים לתופעות אשר התרשם מהן בעברו. זאת ועוד הוא יכול לדמיין כיצד חוויות חושיות שונות מצטרפות לגירוי שנובע מתופעה אחת. כתוצאה מכך הרושם הופך לפחות ישיר ומעובד יותר על ידי תהליכים קוגניטיביים אותם מכנה רוסו "תבונה שכלית". רוסו אינו יוצא כנגד פיתוח "תבונה שכלית" באופן כללי אלא באופן ספציפי בגיל הילדות הצעירה. הוא מדגיש שהחושים האם אלו שצריכים לגרות את הילד ללמידה וחקירה. בהמשך באמצעות החושים הילד יצור קשרים בין התופעות והחפצים אשר יכשירו את הזיכרון והדמיון להגיע יום אחד ל"תבונה שכלית".

שטיינר (1987/1908) טוען טענה דומה לזו של רוסו: "כל מה שצריך להתפתח... לפני השנה השביעית - דימויים, הרגלים, זכרון וכן הלאה - כל אלה צריכים להתפתח 'מכוח עצמם' בדיוק כשם שהעיניים והאזניים מתפתחות בתוך גוף האם בלי ההשפעה של האור החיצוני" (עמ' 30). שטיינר אינו מבקש מהמחנכים להימנע מפיתוח הזיכרון והדימויים<sup>2</sup> אלא לתת להם להתפתח 'מכוח עצמם', באמצעות התנסות בחוויות יומיומיות. כלומר על המחנך להימנע מפיתוח ישיר של הזיכרון והדימויים באמצעות משחקי חשיבה, שינון, והסבר ובמקום זאת לאפשר להם להתפתח באופן עקיף מכוח התנסויות החיים. מעניין ששטיינר משתמש במילה 'דימויים' בעוד שרוסו משתמש ב-'דמיון'. על פניו אלו מילים קרובות המשתמשות במושג 'דומה' לקשר בין תופעה לרעיון. אך דימויים קשורים יותר לרעיונות קוגניטיביים שכליים בעוד שדמיון קשור יותר לפנטזיה. על כן נראה שהכוונה של שטיינר ורוסו אינה זהה לחלוטין.

טענה דומה לזו של שטיינר ורוסו לגבי חשיבות החושים מופיעה אצל מלכה האס. האס, מעמודי התווך של החינוך הקיבוצי בגיל הרך, נולדה ב-1920 בגרמניה. היא חקרה את התפתחות הילד, בין השאר תוך שימת דגש על ביטויה באמנות. האס הושפעה רבות מן התאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה, בכתביה היא הדגישה במיוחד את תהליך העיבוד של הקלט החושי כבסיס ללמידה (האס וגביש, 2014). האס (1998) מסבירה כיצד החושים, ובמיוחד ההיבט החזותי מהווים את הבסיס לחקירה ופיתוח חשיבה:

חשוב לאפשר לילדים לערוך ניסיונות באופן חופשי ומבלי שירגישו ציפייה למתן הסבר הגיוני למעשיהם ולמאמציהם... ילדים מבקשים רק לעיתים נדירות לתת הסבר מילולי לעבודתם. הם מרגישים שאני מבינה אותם... אני מאמינה שכל חשיבה ורגש מבוססים על החושים והראשון שבהם הוא ההיבט החזותי. השפה הכתובה והמדוברת היא מדיום מופשט יותר ובתור שכזאת אין היא יכולה לתפוש את מקומן של האופנויות החזותיות, המהוות כאמור בסיס לחיים מנטליים ואמוציונאליים (עמ' 12-13).

<sup>2</sup> בתרגום המקור בגרמנית של שטיינר לאנגלית במקום 'דימויים' כתוב 'ideas'. לעומת זאת בתרגום המקור בצרפתית של רוסו במקום 'דמיון' כתוב 'imagination'.

האס, בדומה לשטיינר ורוסו מדגישה את מקומם המרכזי של החושים בהתפתחות הילד. היא מתארת את תהליך הניסוי החופשי של הילד אותו שטיינר מכנה בשם 'חינוך עצמי'. בדומה לרוסו, היא מדגישה שאין צורך לתת הסבר הגיוני למעשים של הילדים, ולטענתה ילדים זקוקים להסברים רק לעיתים נדירות. האס גם סוברת, בדומה לרוסו, כי "חשיבה ורגש מבוססים על החושים" ומכאן החשיבות של חינוך באמצעות החושים.

בדומה לרוסו והאס שטענו לחקירה החופשית של הילד, שטיינר (2002/1923) גורס כי האקטיביות הפנימית של הילד נובעת מפעילות החישה:

בכל איבר תחושה יוצר יסוד הרצון את התמונה הפנימית. משימתו של איבר התחושה כאיבר פאסיבי אינה אלא חשיפת עצמו או חשיפת האדם לעולם החיצון. אולם בכל איבר תחושה נוצרת אקטיביות פנימית, וזו הינה בעלת טבע-רצון. יסוד הרצון הזה פועל בילד בצורה אינטנסיבית דרך הגוף כולו עד להתחלפות השיניים (עמ' 81).

כלומר, איברי החישה פתוחים באופן פאסיבי אל גירויי הסביבה, אך כאשר איבר חושי מגורה נוצרת בתוכו פעילות פנימית. פעילות זו שטיינר מכנה בשם 'רצון'. כשאדם רוצה דבר מה נולדת פעילות פנימית המכוונת לסיפוק הרצון. שטיינר טוען שהפעילות הפנימית, הגירוי החושי, כמו מעורר את הרצון בתוך הילד. כך לדוגמא, כאשר הילד הצעיר מזהה מזון הטעים לחיכו נוצר בו רצון לגירוי החושי של חוש הטעם. רצון זה מעורר אותו לפעול כדי להביא את המזון אל תוך פיו ולחוש את הפעילות הפנימית של חוש הטעם. כאן אנו רואים חיבור ישיר לתת-פרק הקודם בו עסקנו בקריאה של שטיינר לחינוך עצמי. ניתן לטעון כי לדידו של שטיינר החינוך העצמי בגיל הרך מונע על ידי הפעילות הפנימית של החושים הפועלים "בילד בצורה אינטנסיבית דרך הגוף כולו" (עמ' 81).

שטיינר (2002/1923) מוסיף וטוען: "לא התורשה, כי אם ההתמסרות לסביבה היא בעיקר זו המשפיעה על הילד בשנים הראשונות" (עמ' 38). כך לדוגמא כשם שמים 'מתמסרים' לכלי בו הם נתונים ומקבלים את צורתו, כך הנפש של הילד כמו מתעצבת על פי הגירוי החושי אותה היא מקבלת מן הסביבה. מגע, ריח, טעם, או צליל מיד גורמים לתגובה מצד הילד. הוא אינו יכול להפריד את עצמו מהחויה החושית, להתעלם ממנה, אלא הוא מתמסר אליה.

שטיינר (1987/1908) מרחיב על ההשפעה המעצבת של הרשמים החושיים: "כשם ששרירי-היד גדלים ונעשים בריאים וחזקים בבצעם את הפעולה שלמענה הם מותאמים, כן גם המוח ושאר אברי-הגוף הפיסי של אדם מודרכים בקווי-ההתפתחות הנכונים אם הם מקבלים את הרשמים המתאימים מתוך סביבתם" (עמ' 31). כלומר הוא סובר כי התמסרות הילד לרשמים חושיים מתאימים משמעותית לשם עיצוב המוח ואברי הגוף באופן בריא ונכון. שטיינר (2002/1923) טוען שההתמסרות לסביבה באמצעות החושים פועלת בזכות יכול החושים להעתיק את התופעה החיצונית לתוך פנימיותו של האדם:

אם נבודד איבר תחושה אחד, נוכל לומר שבמובן מסוים הילד הוא כולו עין. כפי שהעין קולטת את הרשמים מן העולם החיצון, כפי שהעין, בכל מבנה המערך שלה, מעתיקה את התופעות שבסביבתה, כך מעתיק האדם כולו בתקופת החיים הראשונה באופן פנימי את כל המתרחש בסביבתו (עמ' 43).

שטיינר סובר שהילד מעתיק אל תוך פנימיותו את כל המתרחש סביבו. הוא מביא לדוגמא את חוש הראיה: כאשר הילד רואה, כולו שרוי בפעילות הראיה. ברגע זה של חישה, "כפי שהעין קולטת את הרשמים מן העולם החיצון", כך "מעתיק האדם... באופן פנימי את כל המתרחש בסביבתו". כשם שמצלמה מעתיקה את רשמי הצבע של העולם החיצוני אל המדיה בתוכה, כך העין מעתיקה את רשמי הצבע פנימה. להרף עין העולם נמצא בתוך האדם. כאשר הילד שומע מנגינה זו מועתקת פנימה אל תוכו. היכולת לשחזר את החוויה החושית, לדוגמא, לשיר שיר שנשמע בעבר, מעידה שהחוויה הועתקה ונשמרה. שטיינר מדגיש שכאשר מבודדים חוש אחד וכמו סוגרים את שאר החושים מתבהרת היכולת של החוש להעתיק את הרושם החיצוני אל תוך הפנימיות. הדבר ניכר כלפי חוץ במיוחד בתנועה. כאשר הילד הצעיר רואה תנועה של הזולת הוא מעתיק את שהוא רואה. הוא מעתיק בפנימיותו ומיד מחקה את התנועה גם בגופו. חיוך של אמא גורר חיוך של הילד, בכי בסביבה החיצונית גורר בכי של הילד.

הדגש של שטיינר על החשיבות של החושים והחיקוי בגיל הרך מתכתב עם התאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה (1896 – 1980). פיאז'ה, פסיכולוג שווייצרי, תרם רבות להתפתחות הפסיכולוגיה ההתפתחותית והפסיכולוגיה הקוגניטיבית. הוא מתאר את השלב בו החושים והחיקוי דומיננטיים בשם השלב הסנסו-מוטורי בהתפתחות הילד (Piaget & Inhelder, 2008). על פי פיאז'ה ההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים בגיל צעיר מאד, מלידה ועד גיל שנה וחצי-שנתיים מבוססת על תחושות ותנועה. המפגש בין התינוק לסביבה מתבצע באמצעות גירויים חושיים מן הסביבה ותנועות הפועלות על הסביבה. פיאז'ה מדגיש את פעולת החיקוי כאמצעי שבעזרתו הילד לומד מן הסביבה. פעולת החיקוי מתרחשת בשלבים כאשר היכולת של הילד לבצע פעולה, גם כשמודל החיקוי אינו נמצא בקרבתו, מעיד על כך שהמודל הוצפן בקרבו (Huitt & Hummel, 2003). פיאז'ה מגדיר את השלב הסנסו-מוטורי עבור הגיל הצעיר מן הלידה ועד גיל שנתיים. לעומתו, שטיינר מדגיש את היות הילד איבר חישה לאורך כל הגיל הרך, מן הלידה ועד להתחלפות השניים בגיל שש-שבע. בעוד שפיאז'ה עסק בעיקר בהשפעה של החושים על ההתפתחות הקוגניטיבית, שטיינר מדגיש את החשיבות של החוויה החושית של הילד לשם טיפוח ועיצוב הגוף הפיסי, המוח והאיברים.

חשוב לציין שתתי הפרקים הבאים אף הם יעסקו בעקרונות המתכתבים עם התאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה. אך מכיוון שכאן עלו עקרי התאוריה לא נחזור להשוות מחדש בין העקרונות של שטיינר לאלו של פיאז'ה. יש לשים לב כי גם בעקרונות הבאים ממשיכים להתקיים אותם הבדלים. פיאז'ה מגביל את השלב הסנסו-מוטורי לגילאים צעירים מאד ואילו שטיינר מתייחס לגיל הרך כולו. פיאז'ה מתרכז ברכישת יכולות קוגניטיבית ולעומתו שטיינר מדגיש בנוסף את פיתוח איברי הגוף, הרגש, והרצון (Ginsburg, 1982).

שטיינר (2000/1921) הרבה להרצות על החושים וטען שלאדם אין חמישה כי אם שניים עשר חושים:

כשאנו מנתחים במציאות את מכלול התחום – את היקף חוויותינו החיצוניות שאותן אנו חווים בדרך דומה, נאמר, לזו של חוויית הראיה, חוויית המישוש או חוויית החום – אנו מגיעים לשניים-עשר חושים הנבדלים זה מזה בברור, אותם מניתי לעיתים קרובות בדרך שלהלן: לראשנה חוש האני שחייבים, כפי שנאמר,

להבחין בינו לבין תודעת האני העצמי. ב"חוש האני" אין הכוונה אלא ליכולת לקלוט את "אני" הזולת. השני הוא חוש המחשבה, השלישי הוא חוש המילה, הרביעי הוא חוש השמיעה, החמישי חוש החום, השישי חוש הראיה, השביעי חוש הטעם, השמיני חוש הריח, התשיעי חוש שיווי המשקל... החוש הבא הוא חוש התנועה. חוש התנועה הוא התחושה האם אנו מצויים במנוחה או בתנועה. עלינו לחוות את התחושה הזו בתוכנו בדיוק כפי שאנו חווים את חוש הראיה שלנו. החוש האחד עשר הוא חוש החיים והשנים-עשר הוא חוש המישוש (עמ' 12-13).

שטיינר מתאר מערכת שלמה של חושים הכוללים בין השאר את חמשת החושים המוכרים: מישוש, טעם, ריח, ראייה ושמיעה. בנוסף הם כוללים חושים המוכרים למדע הרפואה כגון חוש לטמפרטורה (Thermoception), חוש שיווי המשקל (וסטיבולרי), חוש התנועה העצמית (פרופריוספציה), חוש החיים - היכולת לחוש רעב ושובע, עייפות ורעננות, כאב, חולשה, מחלה או חיוניות. שטיינר כולל בחושים גם את היכולת לחוש במילה (שפה), במחשבה ובאני של הזולת. שטיינר (2000/1921) מסביר שחוש 'האני', 'מחשבה' ו'שפה' מאפשרים לאדם להיפגש עם הסביבה האנושית החיצונית לו: "בנקל יתבהר לכם שאנו מצויים במובן מסוים על כל חווייתנו בעולם החיצון כאשר אנו קולטים את האני של אדם אחר וכן גם כשאנו חשים את מחשבתו או דבריו של הזולת" (עמ' 12-13).

חושים 'האני', 'מחשבה' ו'שפה' כוללים ביכולת המכונה תאוריה של התודעה (Theory of Mind) או בקיצור (TOM). כישורים קוגניטיביים אלו כוללים את היכולת להבין כי לאנשים אחרים ישנן אמונות, רגשות ונקודות מבט השונות משלנו. מיומנות זו חיונית לאינטראקציות חברתיות יומיומיות, והיא משמשת כאשר בני אדם מעריכים התנהגויות של אחרים (Wellman, 1992). שטיינר טוען שכישורים אלו הן בגדר חוש, ממש כמו חוש הראיה. הן מאפשרות לנו באמצעות אינטגרציה עם החושים האחרים 'לראות' את 'האני' של האחר. מעניין לציין כי ילדים על הרצף האוטיסטי הם בו בזמן בעלי מוגבלויות חושיות, מוגבלויות בחיקוי תנועה וכן בעלי מוגבלויות ביכולת תאוריה של התודעה (TOM) (Oberman & Ramachandran, 2007). כך ניתן לשער שקיים קשר בין פעילות החושים, פעילות החיקוי והחושים הבין אישיים אותם ציין שטיינר ('אני', 'שפה', 'מילה') המהווים את הבסיס לתאוריה של התודעה.

לסיכום תת-פרק זה ראינו כי על פי שטיינר, בדומה לפילוסופים אחרים של החינוך, למידה בגיל הרך קשורה באופן עמוק לחוויה החושית של הילד. דרך החושים הילד חוקר את הסביבה ומתמסר אליה. באמצעות החושים נולדת פעילות פנימית בתוך הילד שממלאת את כל גופו. פעילות זו היא המניעה את הילד לאקטיביות חיצונית. הגירויים החושיים פועלים באופן ישיר על הילד ועל כן המוח ואיברי הגוף מתפתחים באופן נכון כאשר הם מקבלים את הרשמים המתאימים מתוך סביבתם. למדנו כי שטיינר מתאר מערכת של שניים-עשר חושים הפועלים יחדיו כגשר בין הסביבה החינוכית לבין העולם הפנימי של הילד. חושי הילד פתוחים אל העולם ומעתיקים אל פנימיותו את רשמי העולם החיצון. כתוצאה מכך הילד הצעיר מחקה "בכוחות עצמו את הפעילויות שבסביבתו" (שטיינר, 2002/1923, עמ' 43). בתת-פרק הבא נתח כיצד החיקוי של הילד את סביבתו מהווה עקרון מרכזי בגישתו החינוכית של שטיינר לחינוך בגיל הרך.

### 3.3 חיקוי ודוגמא אישית

לעיל ראינו כי שטיינר מעניק חשיבות רבה לסביבה החינוכית בגיל הרך. החושים של הילד מהווים שער למפגש בין העולם החיצוני והסביבה החינוכית לבין נפשו של הילד. הילד שפתוח לכל רשמי החושים סופג את הרשמים מן הסביבה באופן שמיזין, מעצב ובונה את אבריו ואישיותו. עוד התבאר כי החושים קולטים ומעתיקים את התופעות בסביבה וכך הילד בגיל הרך מעתיק אל תוך פנימיותו את כל המתרחש בסביבתו. מוטיב החיקוי של הילד את סביבתו מהווה עקרון מרכזי בגישה החינוכית של שטיינר (1987/1908):

ישנן שתי מלות-קסם הרומזות כיצד הילד נכנס במגע עם סביבתו, והן: חיקוי ודוגמא. הפילוסוף היווני אריסטו קרא לאדם: המחקה הגדול ביותר מבין<sup>3</sup> כל בעלי-החי, באף גיל בחיים אין זה יותר נכון מאשר בשלב הילדות, לפני התחלפות השניים. מה שמתרחש בסביבתו הפיסית, את זאת הילד מחקה ובתהליך החיקוי נוצקים האורגניזם הפיסיים לתוך צורות הנעשות אז קבועות ועומדות (עמ' 30).

שטיינר טוען כי הדרך שהילד בא במגע עם סביבתו היא באמצעות חיקוי הדוגמא של המחנך. אמנם בכל גיל ילדים לומדים באמצעות חיקוי אך שטיינר מדגיש כי למידה באמצעות חיקוי בגיל הרך חשובה במיוחד. זאת משום שבגיל הרך הילד נמצא בתהליך של עיצוב "האורגניזם הפיסיים". לדידו של שטיינר באמצעות תהליך החיקוי הילד משתמש בכל שהוא בא אתו במגע לשם בניין גופו ועיצוב אישיותו. שטיינר (2002/1923) מסביר את עקרון החיקוי בתהליך בו ילדים לומדים ללכת:

כשרואה הילד את אביו או אמו מניעים את ידיהם וזרועותיהם, מתעורר בו מיד הדחף לבצע גם הוא תנועה כזו. וכך מתוך התנועות מפרפרות והבלתי סדירות הוא עובר לתנועות מוגדרות, כשהוא מחקה את תנועות סביבתו. בדרך זו לומד הילד גם את ההליכה (עמ' 40).

ובאופן דומה שטיינר (2002/1923) מתייחס לתהליך רכישת השפה:

הדיבור הוא בתחילתו חיקוי של ההגאים הנשמעים. כאשר קולט הילד את ההגאים הנשמעים בסביבתו... הוא מתחיל להבין את ההגאים הללו ומחקה אותם בלא לקשור עדיין כל מחשבות עם ההגאים. בתחילה קושר הילד להגאים רק רגשות; החשיבה, המופיעה לאחר מכן, חייבת להתפתח תחילה מתוך הדיבור. הסדר הנכון שעלינו לדאוג לו בילד הגדל, הוא אפוא: לימוד ההליכה, לימוד הדיבור, לימוד החשיבה (עמ' 31-32).

שטיינר מדגיש כי ילדים לומדים ללכת ולדבר באמצעות חיקוי המבוגרים המשמעותיים סביבם. התבוננות בילדים מלמדת עד כמה הם מחקים לפרטי פרטים את האופי המיוחד של התנועה והשפה של המבוגרים איתם הם באים במגע. באמצעות החיקוי מתעצבים "האורגניזם הפיסיים" של הילדים, הגפיים, שיווי המשקל, איברי הדיבור והיכולת להפיק צלילים ולפתח שפה. בדומה

<sup>3</sup> הקטע מתורגם מגרמנית. בתרגום המקורי לעברית נכתב "המחקה הגדול ביותר של כל בעלי החי". בתרגום לאנגלית נכתב: "the most imitative of creatures". התרגום לאנגלית תואם יותר למקור מאת אריסטו שמתורגם לעברית: "האדם הוא בעל החיים בעל כושר החיקוי הגדול ביותר". ולכן בחרנו לתקן את התרגום לעברית - להחליף את המלה "שלי" למילה "מבין".



לפיאזה (Piaget & Inhelder, 2008), שטיינר מציג את ההתפתחות של הילד בשלבים: רכישת מוטוריקה, שפה ולימוד חשיבה המבוסס על רשמי החושים ויכולת ההפשטה של השפה.

כאשר שטיינר טוען כי "בתהליך החיקוי נוצקים האורגנים הפיסיים לתוך צורות הנעשות אז קבועות ועומדות" ניתן לפרש זאת כאמירה שהכישורים הסנסו-מוטוריים מתעצבים באמצעות תהליך החיקוי. הילד משכלל את יכולת התנועה והשפה באמצעות חיקוי סביבתו. אך ניתן גם לפרש את טענתו של שטיינר כי האיברים האחראיים לפעולת החיקוי עצמה מתעצבים באמצעות פעולת החיקוי. עצם היכולת לחקות את הזולת נוצקת לתוך המוח באמצעות פעולת החיקוי. על כן ניתן להסיק כי בטענתו על חשיבות החיקוי לפיתוח האורגנים הפיסיים שטיינר מתייחס בו בזמן לכלל איברי הגוף וליכולות קוגניטיביות המתפתחות במוח עצמו.

כסימוכין לטענותיו בנושא החיקוי מצטט שטיינר את הפילוסוף היווני אריסטו. אריסטו (322-384 לפנה"ס) היה מבכירי הפילוסופים של העת העתיקה, ומאבות הפילוסופיה המערבית. שטיינר מצטט מתוך הספר "פואטיקה", בו אריסטו (335 לפנה"ס / 2003) מנתח את העקרונות על-פיהם בנויה השירה והמחזאות:

נראה כי באופן כללי שני גורמים טבעיים הביאו להולדת אומנות השירה. הראשון הוא נטיית בני האדם משחר ילדותם לפעילות חיקוי. נטייה זו היא המבדילה את בני האדם מיתר בעלי החיים, שכן האדם הוא בעל החיים בעל כושר החיקוי הגדול ביותר ואת צעדיו הראשונים בלימוד הוא עושה באמצעות חיקוי (עמ' 21).

אריסטו מציין את נטיית החיקוי של בני האדם כאחד משני גורמים שהביאו להולדת אומנות השירה. הוא טוען שהחיקוי אינו רק מוביל לחיקוי פעולות גשמיות אלא גם לחיקוי של העולם באמצעות אומנות. כדי לתאר את העשייה האומנותית השתמש אריסטו במונח *mimesis*, שלו שתי משמעותות עיקריות: חיקוי וייצוג אומנותי. הייצוג האומנותי על פי אריסטו מתבטא באומנות הפלסטית כאשר הציור או הפסל אינם מחקים את המציאות אלא יוצרים דימוי משכנע של המקור. אריסטו טען שאף השירה והדרמה מעתיקים ייצוג אומנותי של המקור, קרי חיקוי של הסביבה הטבעית או עולם בני האדם (רינון, 2003).

כחלק מן הטענה של אריסטו לגבי המקור לשירה הוא מציין את פעילות החיקוי. אריסטו טוען בדומה לשטיינר שהילד עושה באמצעות חיקוי את צעדיו הראשונים בלימודיו. אריסטו (335 לפנה"ס / 2003) מוסיף ש"נטייה זו היא המבדילה את בני האדם מיתר בעלי החיים" (עמ' 21). הוא מדגיש שלמרות שבעלי החיים מסוגלים ליכולת חיקוי מסוימת בני האדם עולים עליהם ביכולת זאת. הפשט של דברי אריסטו הוא שהאדם הוא חקיין טוב יותר מבעלי החיים. אך ניתן גם לפרש את דברי אריסטו כי יכולת החיקוי הגבוהה של האדם היא זו המבדילה בין בני אדם לבין בעלי החיים. כלומר בזכות יכולת זאת של חיקוי בני האדם מסוגלים ללמידה שאינה אפשרית לבעלי החיים.

אנו למדים שבנוסף להיותו מקור היסטורי-פילוסופי בר-סמכה, יתכן שאריסטו מהווה עבור שטיינר מקור להשראה והרחבה של מושג החיקוי. שטיינר מצביע על העובדה כי האדם לומד ללכת ולדבר באמצעות חיקוי. הוא עוד מדגיש כי החשיבה מתבססת על תהליכי חיקוי ורכישת השפה. על כן ניתן לטעון ששטיינר רואה ביכולת החיקוי הגבוהה של האדם את אחד המרכיבים

ההופכים אותו לייחודי בין בעלי החיים. אך בנוסף לפיתוח יכולות קוגניטיביות אריסטו מדגיש את החיקוי ככלי אומנותי. הוא מציין שהשירה מבוססת על חיקוי הסביבה. מכאן שהחיקוי במשנתו של אריסטו אינו רק כלי להעתקה של פעילות גופנית, אלא גם של אלמנטים נפשיים. בהמשך נבחן כיצד החיקוי הנפשי מתבטא בהגותו של שטיינר.

בתחילת פרק הפרשנות ראינו ששטיינר (2002/1923) טוען כי "בתור מחנכים איננו מהווים למעשה אלא את סביבתם החינוכית של הילדים המחנכים את עצמם" (עמ' 109). כלומר המחנך מהווה סביבה פסיבית ואינו פועל ישירות לעיצוב הילד בעוד שהילד הוא האקטיבי בחינוכי. עתה נבחן כיצד שטיינר (1987/1908) מסביר את האופן בו על הילד להיעזר במבוגר כמודל חיקוי לשם חינוך עצמי:

"סביבה פיסית" מוכרחה להיות מובנת בהוראתה הרחבה ביותר שאפשר להעלות על הדעת, זו כוללת לא רק מה שמתרחש מסביב לילד במובן הפיסי, אלא כל דבר התופס מקום בסביבת-הילד כל דבר הניתן לתפיסה על ידי חושיו, העלול לפעול מן החלל הפיסי על כוחות-הרוח של הילד, זו כוללת כל הפעולות המוסריות והבלתי מוסריות, כל הפעולות הנבונות והטיפשיות שהילד רואה. לא הדבור המוסרי ולא ההסברה התבונתית, לא הם המשפיעים על הילד. במובן זה משפיעים המעשים הנעשים על ידי המבוגרים לעיני הילד בסביבתו... הילד, בכל זאת, אינו לומד על פי הוראות והסברות, כי אם על ידי חיקוי (עמ' 31-30).

שטיינר גורס שכל דבר הניתן לחישה על-ידי הילד פועל עליו ומעצב אותו. הוא טוען שלא רק הגירויים החושיים הפיסיים משפיעים על הילד אלא גם הפעולות האנושיות שהילד רואה. הן המעשים הנבונים והטיפשיים והן המעשים המוסריים והבלתי מוסריים משפיעים על הילד. הוא מדגיש שלא הדיבור וההסברה משפיעים על הילד כי אם המעשים של המחנכים שהילד רואה. שטיינר טוען שילדים תופסים ומעבדים מעשים אנושיים באמצעות חיקוי באופן משמעותי יותר מאשר באמצעות מילים. לדבריו חיקוי הוא הדחף החשוב ביותר להתפתחות הילד בגיל הצעיר מכיוון שהוא מאפשר צורות תקשורת עמוקות יותר בין ילדים למבוגרים באותו זמן שהוא מזין ויוצר את האורגניזם המתפתח שלהם.

טענתו של שטיינר כי "לא הדבור המוסרי ולא ההסברה התבונתית, לא הם המשפיעים על הילד." מוצגת באופן מליצי בספר "הנסיך הקטן" מאת סנט-אכזופרי (1934/2014). העלילה סובבת סביב התרחשות דמיונית, בה מוצא עצמו המספר תקוע במדבר סהרה לאחר תקלה במטוסו, שם הוא פוגש בנסיך הקטן. הנסיך חושף אמיתות פשוטות אשר המבוגרים נוטים לשכוח (Ablon, 1989). באחת השיחות מציין המחבר סנט-אכזופרי (1934/2014): "כך דרכם של המבוגרים: תמיד צריך להסביר להם הכול" (עמ' 10). רוצה לומר מבוגרים זקוקים להסברים, אך המסר הסמוי של אכזופרי הוא שאין לילדים צורך בהסברים. ילדים מבינים באופן אינטואיטיבי, ללא מילים, באמצעות מחוות, שפת הגוף וחיקוי. אכזופרי מבקש להזכיר למבוגרים מהי האיכות הנשכחת של הילדות ובאופן מרומז מסביר למבוגרים כי הסברים אינם נחוצים לילדים. תזכורת זו של אכזופרי מתכתבת עם הדגש של שטיינר כי לא ההסברים הם אלו הנחוצים לילדים. שטיינר ואכזופרי, כל אחד בדרכו, מבקש להביא את המבוגרים למצוא דרכים מתאימות יותר לתקשורת עם ילדים.

שטיינר (1987/1908) מפריד בין מעשים מוסריים ובלתי מוסריים וכן ומעשים נבונים וטיפשיים. לדעתו, בגיל הרך המוח מעתיק את הפעולות שהוא רואה סביבו ומתעצב בהתאם להן. על כן יש השפעה מהותית למעשים שהילד רואה:

ראייה טובה תפתח בילד אם לסביבתו יהיו התנאים המתאימים של אור וצבע, וכן יונחו במוח... היסודות הפיסיים בשביל חוש מוסרי בריא, אם הילד יראה פעולות מוסריות בסביבתו, אם לפני שנתו השביעית הילד יראה רק פעולות אוויליות מסביבו, המוח יקלוט צורות כאלו המסגלות אותו בחייו המאוחרים גם רק לאווילות (עמ' 31).

דוגמא אחת למעשים תבוניים היא האופן בו מכינים מזון. הכנת מזון דורשת תכנון, ארגון הסביבה וסדר פעולות מכוון ותלוי בזמן. כאשר הילד הצעיר משתתף בהכנת המזון הוא אינו מבין בשכלו את כלל פעולות הבישול. אך במהלך השתתפותו הוא סופג באמצעות חיקוי את התבונה במעשים של המבוגר: את התכנון, הסדר, הארגון, התהליך והתזמון עד לגמר תבשיל בעל גירוי חושי ערב לחך. דוגמא למעשה מוסרי עשויה להיות הכנסת אורחים. הילד חווה כיצד המבוגרים טורחים ומתאמצים לדאוג לצרכיו של האורח. כיצד הם מכבדים אותו בשפת הגוף, באינטונציה של השיח ובהתחשבות ברצונותיו. לא ההסבר המוסרי על חשיבות הכנסת אורחים כי אם המעשים הנעשים לעין הם בעלי ההשפעה הגדולה ביותר על הילד הצעיר. הילד לומד על דרך חיקוי כיצד להתחשב בזולת ולטרוח למען סיפוק צרכיו. שטיינר עוד טוען שהצורות המנטליות שהתקבעו בגיל הצעיר הן בעלות השפעה לכל המשך החיים. כשם שגוש חימר בעודו רך ניתן לעיצוב ושינוי, אך לאחר שהתייבש מקבל צורה קבועה, כך בגיל הרך נפשו של הילד רכה ומתעצבת בהתאם למעשים שהילד רואה בסביבתו.

שטיינר (2002/1923) מדגיש שהחיקוי אינו פעולה של העתקה כי אם פעולה שבה הילד מזדהה עם המהות הפנימית של הזולת:

שכן חייב להיות ברור שיחד עם החיקוי, יחד עם פעילות החושים של הילד מצוי גם היסוד המוסרי והרוחני, וגם ההשקפה האמנותית - אולם אלה מצויים בה לגמרי באורח סובייקטיבי, לגמרי בילד עצמו (עמ' 66).

כלומר לטענתו הילד מזדהה עם "היסוד המוסרי והרוחני" ומחקה אותו. הוא רוכש גם השקפה אומנותית באמצעות חיקוי הביטוי האומנותי של הזולת. אך הזדהות זאת מתרחשת באופן סובייקטיבי, רוצה לומר שהילד בוחר באופן אישי וסלקטיבי עם מי ועם מה להזדהות. או כפי ששטיינר (2002/1923), כאמור בתחילת פרק הפרשנות, ניסח זאת בעיקרון היסוד: "בתור מחנכים איננו מהווים למעשה אלא את סביבתם החינוכית של הילדים המחנכים את עצמם" (עמ' 109).

כדוגמא ללימוד יסוד מוסרי-רוחני באמצעות חיקוי שטיינר (2002/1923) מתאר כיצד להקנות לילד בגיל הרך הרגל של הכרת תודה:

יהיה זה מוטעה להזכיר לילד: עליך להכיר תודה על מה שמעניקה לך סביבתך. לעומת זאת עלינו להביא אל החיים בטבעיות מובנת מאליה את הרגשת הכרת-התודה, בעת שהמבוגר מראה לילד כיצד הוא עצמו מכיר תודה בעבור הדברים שהאחרים מעניקים לו מתוך רצונם החופשי, וגם מביא זאת לביטוי. אנו מרגילים

אפוא את הילד, גם במקרה זה, לחוש את הכרת התודה שבסביבתו מתוך החיקוי ולא באמצעות תזכורות. אם מתרגל הילד, מעצמו ולא דרך תזכורות, לומר לעצמו לעתים קרובות "אני מודה לך" - לא מתוך ציווי אלא כחיקוי - זהו הרגל הפועל בצורה ברוכה על כל התפתחותו של האדם (עמ' 98).

לדידו של שטיינר הטפת מוסר לילד באופן של תזכורות להכיר תודה היא בלתי מועילה. לעומת זאת על המבוגר להוות דוגמה חייה כיצד הוא בעצמו מכיר תודה. כשהילד מתרגל באמצעות חיקוי לומר תודה ולהכיר תודה הוא מפתח הרגל בעל ערך. כאן אנו יכולים לעמוד על המשמעות של יסוד מוסרי-רוחני במשנתו של שטיינר. על פי תפיסתו הכרת תודה היא "הרגל הפועל בצורה ברוכה על כל התפתחותו של האדם". כלומר הכרת התודה בעלת השפעה משמעותית על המשך חייו של הילד. היא עשויה לתרום הן לחיזוק קשרים בין אישיים והן להערכת החיים והשפע הקיים. כתוצאה מכך הכרת תודה יכולה להוביל לחיים עשירים ומספקים יותר. שטיינר מדגיש שהגיל הצעיר הוא זמן מסוגל לטיפול איכותי זה בנפשו של הילד. אך הוא טוען שלא הדרישה החיצונית היא זו שתתרום לטיפול הכרת תודה, אלא זו תנבוט בנפש הילד כתוצאה מיצירת סביבה חינוכית בה המבוגרים מהווים מודל ראוי לחיקוי.

אלברט בנדורה (נולד בשנת 1925) חקר במהלך שנות השישים של המאה העשרים את ההשפעה מרחיקת הלכת של תהליך החיקוי על למידה חברתית. הוא ניסח תאוריית למידה חברתית המבוססת על רכישת התנהגות וערכים על פי הנורמות הנהוגות בסביבה. על פי התאוריה שלו כאשר הפרט יוצר קשרים חברתיים הדדיים עם הסובבים אותו ומחקה אותם, הוא רוכש לעצמו ידע ומושגים חדשים (Sanderse, 2013). החידוש המרכזי של בנדורה היה שתהליך הלמידה מושפע מחיקוי. הוא מצא כי בדרך כלל ילדים יחקו התנהגויות של אנשים הדומים להם או לאלו בעל מעמד גבוה (Grusec, 1994). בנדורה (Bandura, & McClelland, 1977) הדגיש את החשיבות של התצפית כמודל לחיקוי המהווה את הבסיס לאימוץ דרכי פעולה חדשות:

הלמידה תהיה מאומצת ביותר, שלא לומר מסוכנת, אם אנשים היו צריכים להסתמך אך ורק על ההשפעות של מעשיהם שלהם כדי לייצע אותם מה לעשות... למרבה המזל, רוב ההתנהגות האנושית נלמדת באמצעות תצפית של מודל: בהתבוננות באחרים יוצרים רעיון כיצד מתנהלות התנהגויות חדשות, ובהזדמנויות מאוחרות יותר, מידע מקודד זה משמש כמדריך לפעולה (עמ' 5).

על פי בנדורה השלב הראשון בלמידה כולל התבוננות במודלים משפיעים, והשלב השני הוא חיקוי ההתנהגות. יכולת הפרט ללמוד תוך התבוננות וחיקוי מודל, מאפשרת לו ללמוד התנהגות חדשה שאינה דורשת ניסוי וטעיה ממושכים. הניסויים החברתיים שערך בנדורה הדגימו עד כמה החיקוי החברתי תורם לתהליך הלמידה (Bandura & Walters, 1963). שטיינר בהגותו התייחס בעיקר לחיקוי של ילדים בגיל הרך את הדמויות המשמעותיות סביבם בעוד שבנדורה התייחס לתהליכי חיקוי המשרתים למידה לאורך כל החיים. עיקר הדגש של בנדורה הוא כיצד התבוננות אקטיבית במעשים ובתוצאות שלהם מובילה לתהליך של חיקוי ולמידה של דרכי פעולה חדשים. דגש זה מקביל לזה של שטיינר המציב את פעילות החושים כבסיס לפעילות החיקוי שמהווה מצדה שער ללמידה מן הדמויות המשמעותיות לילד.

שטיינר מכנה את המילים "חיקוי ודוגמא" בשם "שתי מילות קסם". על פניו זהו ביטוי לשוני שבא להדגיש את חשיבות החיקוי בגיל הרך. אך ביטוי זה רומז ליחס של שטיינר לפעולת החיקוי עצמה. כאשר מתבוננים על ילד מחקה את זולתו ניתן לחוש בקסם עליו שטיינר מצביע. קסם מוגדר כפלא, אירוע על-טבעי שלא ניתן להסבר. הקסם הוא אותו כוח נסתר מן העין הגורם לתופעה שעל פניו אינה אמורה להתקיים במישור החושי להתקיים בכל זאת. חיקוי ודוגמא אישית נובעים בראש ובראשונה מתוך מקום בו האדם ניחן ביכולת להזדהות עם אדם אחר. כביכול להיכנס לתוך נעליו או בגדיו של זה העומד מולו ולנסות לחוש כיצד זה להיות הוא. כאשר אדם נכנס לנעליו של זולתו הוא לרגע אחד חי ופועם יחד עם זולתו. ברגע זה למראית עין השניים חדלים להתקיים, ההפרדה ביניהם נפסקת והם פועלים כישות אחת. הקסם עליו שטיינר רומז הוא באיחוד הרגעי של שניים לאחד.

שטיינר (1987/1908) מוסיף דוגמא על ההשפעה העצומה של המחנך על הילד הצעיר:

מה שאנו קוראים בחבור המצוין על החינוך - "ליוואנה" או "תורת-החינוך" של ז'אן פאול - הוא בלי ספק נכון, הוא אומר שסייר<sup>4</sup> למד מהמטפלת שלו בשנים הראשונות לחייו יותר משלמד בכל מסעותיו מסביב לעולם (עמ' 31).

הדוגמא לעיל מכילה שני חלקים: ההתייחסות של שטיינר למקור ממנו מצוטטת הדוגמא והדוגמא עצמה. תחילה נבאר את הדוגמא ואחר כך נתייחס למקור שהינו בעל חשיבות להבנת משנתו החינוכית של שטיינר. על פי הציטוט, הסייר שנסע ברחבי העולם למד יותר מהמטפלת שלו בשנות חייו הראשונות מאשר בכל מסעותיו. רוצה לומר שרכישת כישורי החיים בשנות הילדות מהווה למידה גדולה יותר מכל הלמידה שנרכשת על ידי ניסיון חיים עשיר. שטיינר קובע שהדוגמא "בלי ספק" נכונה, וגורס שהשפעת המחנך באמצעות החיקוי עולה על למידה פורמלית בשלבים מאוחרים של החיים. כלומר, מה שנרכש מעצם פעילות לימוד ההליכה, הדיבור והחשיבה מהווה אבן דרך לכל חייו של האדם. יכולות אלו מהוות את הבסיס לכל פעילות אחרת. כפי שכבר ראינו לעיל, שטיינר מצביע על החיקוי כפעילות עליה נסמך לימוד ההליכה, הדיבור והחשיבה. כלומר, ניתן לפרש שלא רק פיתוח יכולות ההליכה, הדיבור והחשיבה כי אם פיתוח יכולת החיקוי עצמה היא זו שבעלת ערך כה רב לדידו של שטיינר.

עתה נבחן מדוע בחר שטיינר לציין את מקור הדוגמא. ז'אן פול הוא שם העט של הסופר הגרמני יוהאן פול פרידריך ריכטר (1763 - 1825). הוא אימץ את שם העט ז'אן פול מתוך הערצה לז'אן ז'אק רוסו. "ליוואנה או תורת החינוך" מאת ז'אן פול, הייתה בעבר טקסט סטנדרטי בהשכלת מורים (Pridmore, 2004). ניתן למצוא קווי דמיון רבים בין דרכו החינוכית של שטיינר לזו של ז'אן פול. ז'אן פול (Richter, 1807/1876) קרא לחינוך שרווי באהבה לילדים וטען לחשיבות הגדולה של משחקי החיקוי: "משחקי ילדים רבים הם חיקויים (אך נפשיים, ואילו אלה של קופים הם פיזיים), כלומר, החיקוי עומד בצורה המלאה ביותר עם הדחפים הנפשיים של החיים" (עמ' 152). נראה כי שטיינר הלך בדרכו של ז'אן פול בעת שטען לחשיבות החיקוי ולכך שהחיקוי אינו רק העתקה פיזית

<sup>4</sup> בתרגום לאנגלית סייר מתורגם ל-traveler, כלומר נוסע או עובר-דרך.

אלא דחף נפשי לחיקוי החיים. התובנה של ז'אן פול כי "משחקי ילדים רבים הם חיקויים" נפשיים מובילה אל התת-פרק הבא בו נעסוק בעקרון החיקוי במשחק הסוציו-דרמטי של ילדים בגיל הרך.

לסיכום תת-פרק זה על פי שטיינר, בדומה לחוקרים אחרים של החינוך, חיקוי ודוגמא אישית מהוות את השער לחינוך ילדים בגיל הרך. באמצעות פעילות החושים הערה הילד ער לסביבתו, קולט את הרשמים הרבים ומחקה אותם בפעילותו. שטיינר טוען כי הסברים ודיבור מוסרי אינם משפיעים על הילד. לעומת זאת משפיעים מאד המעשים שהילד רואה לנגד עיניו. מעשיים אוויליים של המבוגרים יובלו לחיקוי והטמעה בנפשו של הילד. באופן דומה הילד יחקה ויטמיע מעשיים תבוניים ומוסריים של המבוגר. על כן על המבוגר לתת את דעתו כיצד באמצעות מעשיו הוא מהווה את הסביבה החינוכית בגיל הרך. בתת-פרק הבא נתבונן כיצד הילד מפנים את מעשי עולם המבוגרים, באמצעות חיקוי ופעילות פנימית, במשחק סוציו-דרמטי.

### 3.4 המשחק הסוציו-דרמטי

בתת-הפרק הקודם עסקנו בהרחבה בחיקוי כעקרון פדגוגי מרכזי בהגותו של שטיינר. עתה נבקש לבאר כיצד על פי שטיינר (2002/1923) הילד לומד באמצעות חיקוי ומשחק ומהי ההשלכה של דרך למידה זו על עיצוב הסביבה החינוכית:

אולם הילד משחק תוך חיקוי ומבקש לשחק תוך חיקוי... שכן הילד אינו מבקש עדיין לעשות את מה שפוקדים עליו לעשות; הוא רוצה לחקות את אשר עושים מבוגרים. משימתו של גן הילדים היא אפוא להלביש את עבודת החיים בצורות שיוכלו לזרום מתוך פעילותו של הילד במשחק. יש להנחות את עבודת החיים אל העבודות של גן הילדים (עמ' 65).

שטיינר צועד כאן בעקבות ז'אן פול (Richter, 1807/1876) שטען כי "משחקי ילדים רבים הם חיקויים (אך נפשיים)" וקובע כי "הילד משחק תוך חיקוי" (עמ' 152). לטענתו משחק אינו פעילות הנובעת באופן שרירותי מן הפנימיות של הילד אלא היא מושפעת מעולם המבוגרים. ילדים מתבוננים בחפצים ובפעולות של המבוגרים ומבקשים להבין את פשרם. הם אינם מבקשים הסברים מילוליים על פשר הפעולות אלא לוקחים את החפצים ומנסים בכוחות עצמם לחקות את הפעולות של המבוגרים. לדוגמא, ילד צעיר שרואה את אימו מבשלת, יבקש לקחת סיר, כף וחומרי גלם ולהתנסות בעצמו באמצעות משחק בחוויית הבישול. בתחילה הוא ירצה להשתמש בחומרים עצמם אך עד מהרה ימצא כלים וחומרים "מחקים" את אלו של המבוגרים. חפצים סמליים אלו הופכים באמצעות הדמיון של הילד לאביזרים המשמשים אותו ללמוד על העולם סביבו באמצעות התנסות פעילה. הילד צופה במבוגר סביבו ומבקש לחקות את הפעילות שלו באמצעות משחק. הוא אינו מעתיק באופן מוחלט, אלא מאמץ אלמנטים מן הפעילות ומתנסה בהם באופן חופשי ויצירתי.

מכיוון שהילד לומד ומתנסה באמצעות משחק שמחקה את עולם המבוגרים, שטיינר מציב כמטרה למחנכים בגן הילדים "להלביש את עבודת החיים בצורות שיוכלו לזרום מתוך פעילותו של הילד במשחק". כלומר על המבוגרים להדגים לעיני הילדים מעשים מהחיים עצמם שאותם הילדים יוכלו לחקות במשחק. דוגמא אחת שהוזכרה לעיל היא בישול. ככל שהגננת תביא את מלאכת הבישול לגן באופן מלא ועשיר כך יוכלו הילדים לחקות במשחקם פעילות זו. דוגמאות נוספות הן מלאכות שונות כגון תפירה, בניה, נגרות וניקיון. ככל שהמבוגר ימחיש לעיני הילד את הפעילות באופן חי ופשוט כך הוא יוכל לחקות את הפעילות ולהפנים אותה באמצעות משחק. כאן אנו רואים

את הביטוי המעשי לדרישה המכוננת של שטיינר (2002/1923) שכבר עמדנו עליה לעיל: "עלינו לתת להם את הסביבה הראויה, כדי שבאמצעותנו יחנך את עצמו הילד" (עמ' 109). כלומר המבוגר בעצם הפעילות המעשית שלו מהווה מודל לחיקוי בעבור הילד שמחנך את עצמו באמצעות משחק. החיקוי מאפשר לילד להעתיק את המודל ואילו המשחק מאפשר לו דרור להתנסות במגוון אפשרויות העולות מן המודל המקורי. ההתנסות הפעילה מאפשרת למידה מזוויות שונות המעשירה את הניסיון המצטבר של הילד ובו בזמן מאפשרת אוטונומיה בבחירת ההתנסות.

שטיינר (2002/1923) מתאר את הדמיון וההבדל בין העבודה בחיים לבין המשחק של

הילדים:

משחק מבחינת הילד הנו רציני ביותר. ההבדל בין משחק של הילד לבין עבודה בחיים מתבסס רק על כך שבעבודה שבחיים קובעת קודם כל הנחיצות החיצונית בעולם; אנו חייבים להיצמד לנחיצות החיצונית של העולם, בעוד שאת אשר יוצר הילד בפעילותו הוא מבקש לפתח מתוך טבעו-הוא, מתוך חייו שלו. המשחק פועל מבפנים החוצה – העבודה פועלת מבחוץ פנימה (עמ' 64).

לדידו משחק מבחינת הילד הוא דבר רציני. נראה שכוונתו היא שהילד שם את עצמו באופן מלא בתוך המשחק בדיוק כשם שמבוגר לוקח ברצינות את עבודתו. עבור הילד המשחק הוא דבר חשוב, בעל ערך ומשמעות. התבוננות על ילדים מגלה עד כמה הם שקועים במשחק הדרמטי כאשר ההנאה מן המשחק אינה גורעת כי אם מעצימה את החשיבות שהם מעניקים לה. שטיינר מבחין שההבדל בין משחק ילדים לבין עבודת המבוגרים נובע מן הנחיצות שבדבר. בעוד שערך עבודת המבוגרים נקבע על פי נחיצותו לעולם, מן החוץ, המשחק נובע מתוך חייו של הילד, מפנים החוצה. ניתן היה לחשוב שטיינר סותר את טענתו הקודמת כי הילד במשחקו מחקה את עולם המבוגרים, שהרי כאן הוא קובע שהמשחק נובע מתוך טבע הילד, במפנים. אך למעשה, אין כאן סתירה בפועל כי אם השלמה, כשני צדדים של אותו המטבע. הצורך הפנימי של הילד הוא במשחק, זהו טבעו, כך הוא מתנסה, לומד ומתפתח. התוכן של המשחק מקבל חיים באמצעות חיקוי המעשים של המבוגרים הנצפים לעיני הילד.

שטיינר (2002/1923) מוסיף ומדגיש את הערך של למידה מהחיים עצמם: "הדברים שצריך הילד לבצע חייבים להילקח ישירות מהחיים; הם לא אמורים להיות מומצאים בידי התרבות האינטלקטואלית של המבוגרים. הדבר החשוב בגן הוא שהילד אמור לחקות את החיים" (עמ' 65). לדידו החיים עצמם מהווים את הקרקע המתאימה ביותר לצמיחה. בדומה לגישה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1992) נראה כי גם לפי שטיינר הסביבה החינוכית אינה רק הגן אלא גם המפגשים השונים של הילד עם החיים שמחוץ לגן. המפגש עם הרופא, ביקור במסעדה, תצפית על אונייה, נסיעה במכונית או צפייה בהצגה, מהווים קרקע עשירה למשחק הדרמטי של הילדים בגן. אולי יותר מכל ילדים מחקים את יחסי הגומלין בין המבוגרים. הם צופים באינטראקציות המורכבות בין ההורים, בין הגננות, בין הרופא לאחות, בין הסועד למלצרית ומחקים במשחקם יחסי גומלין אלו. באמצעות המשחק הסוציו-דרמטי ילדים מפנימים הן את המעשים והן את מערכות היחסים של המבוגרים.

שטיינר (2002/1923) מוחה כנגד משחקים "מומצאים בידי התרבות האינטלקטואלית של המבוגרים" (עמ' 65). לדידו משחקים כאלו הם נטולי חיים. דוגמא למשחקים מומצאים

אינטלקטואלית עשויה להיות משחקי קופסא. בעוד שאלו באים לפתח מיומנויות חשיבה, הם על פי רוב רחוקים מאד מן המציאות של העולם המעשי, של החיים עצמם. במשחקים אלו הילד על פי רוב אינו מפנים את המעשיים של העולם האמיתי. החוקים מומצאים כדי לטפח תחרות במקום שיתוף פעולה, החומרים מופשטים מאד, התור של השחקנים מלאכותי ואינו זורם באופן הרמוני כמו במשחק דרמטי, באמצעות שיחה ויחסים חברתיים. כל אלו מצמצים את הלמידה מן החיים עצמם. משחק משמעותי בגיל הרך הוא כזה שמצליח לחקות אלמנט עמוק מן החיים כגון שיתוף פעולה, התמדה, יצירתיות, התגברות על קשיים פיסיים, רגשיים ומנטליים, עבודת צוות, גמישות ופתרון בעיות. אמנם ניתן לנסות לחקות במשחקים אינטלקטואלים משהו מן החיים אך לטענת שטיינר (2002/1923) "הדברים שצריך הילד לבצע חייבים להילקח ישירות מהחיים" (עמ' 65). על כן הוא מסכם:

עבודה זו של עיצוב החיים, כאשר מביאים לילד בדרך הנכונה את מה שמתאים לצרכי החיים ולמצבו של הילד, הנובע מרצון הפעולה של האורגניזם שלו, היא עבודה גדולה, עבודה חינוכית שמשמעותה עצומה... להעביר באמת את פעילות האדם אל משחקי הילדות ולמצוא העברה זו גם לפעילויות המסובכות יותר בחיים - זה מה שיש לעשות, וזוהי עבודה ממושכת, שקיימות לה כיום מעט מאד הכנות (שטיינר, 2002/1923, עמ' 66).

כלומר מוטל על הגננת תפקיד חשוב ביותר לעצב את החיים בגן כך שיהיו ראויים לחיקוי של הילד. למצוא את הדרך להביא בפני הילד גם פעילויות מורכבות של האדם כך שהוא יוכל להתנסות ולהפנים אותן באמצעות משחק. דוגמאות לפעילויות מורכבות, עשויות להיות יצור גבינה, גידול צמחים בגן ירק, בניה של מבנה מן היסוד ועד לגג, תפירת בובה מהשלב הראשון ועד לאחרון, רקיחת תרופות ויחסים בין אישיים הדדיים ומשלימים בין אנשי הצוות. כל אלו כוללים "עבודה ממושכת", כלומר תהליכים ארוכי טווח אשר הילד נחשף אליהם בהדרגה. תהליכים אלו מהדהדים את התהליכים הפנימיים התורמים להבשלה של הילד. שבאופן פנימי יותר ניתן אף לטעון שהילד אינו מחקה רק את המעשים החיצוניים של המבוגרים אלא את הרוח החייה בתוכם, את העבודה הממושכת המובילה להבשלה.

שטיינר (2002/1923) נותן דוגמא למשחק של ילדים המבקשת להדגים את פעילות החיקוי במשחק:

תנו לילד מטפחת או מפה, כשאתם קושרים אותה באורח כזה שלמעלה נוצר ראש ולמטה זוג רגליים, וייצרתם לו בובה. לאחר מכן תוכלו בכתמי צבע קטנים לסמן עיניים, אף ופה - וטוב יותר יהיה אף לתת לילד עצמו לעשות זאת - ואז תיווכחו שלילד בריא תגרום בובה כזו שמחה מרובה, שכן הוא יוכל להשלים את החסר בבובה באמצעות פעילות חיקוי תמונתית... אותה פנטזיה ערה, מופלאה ועדינה. ... זהו הדבר החשוב במיוחד לילד עד התחלפות השיניים (עמ' 66).

הדוגמא מתייחסת לפעילות דמיון יצירתית אותה מכנה שטיינר "פנטזיה ערה, מופלאה ועדינה". הוא מדגיש את החשיבות של שימוש בפנטזיה בעת המשחק של הילד ועל כן מציע לספק לו צעצועים שאינם גמורים. צעצועים אלו יגרו את הדמיון של הילד לידי פעילות יוצרת, אותה הוא מדגיש כ"הדבר החשוב במיוחד לילד". מעניין ששטיינר מכנה פעילות זו בשם "פעילות חיקוי תמונתית"



(עמ' 66). לכאורה נראה כי פעילות דמיון אינה פעילות חיקוי אלא דווקא להפך, בעוד שהדמיון יוצר משהו חדש החיקוי מעתיק את הקיים. אך כשבוחנים את הגדרתו למדים כי חיקוי בעינו של שטיינר אינו העתקה גרידא, אלא שימוש במודל חיצוני תוך פעילות יוצרת פנימית. הילד משתמש במודל החיצוני של דמות אדם ומשליך את המודל על הבובה. דווקא הבובה הלא גמורה מאפשרת לילד להיות פעיל וליצור עולם תוכן פנימי המבוסס על מודל חיצוני. כך גם אין סתירה בעיני שטיינר בין חיקוי לבין יצירתיות ופעילות פנימית במשחק הדרמטי. ההפך הוא הנכון, החיקוי של הסביבה חיצונית כולל פעילות פנימית יצירתית.

כפי שהזכרנו בתת-פרק הקודם שטיינר ציין לחיוב את ספרו של ז'אן פול "לוואנה או תורת החינוך". בספרו ז'אן פול מקדיש פרק שלם למשחק של ילדים. הרעיונות של ז'אן פול על משחק ילדים דומים לאלו של שטיינר. כך למשל ז'אן פול (Richter, 1807/1876) דורש: "לעולם אל תשחק שהמשחקים של ילדים עם חפצים דוממים חשובים כל כך מכיוון שמבחינתם יש רק יצורים חיים: (בובה היא כמו בן אנוש לילד כשם שתינוק הוא לאישה)" (עמ' 154). לדידו של ז'אן פול החפצים הדוממים הופכים לחיים בנפשם של ילדים. הבובה אינה סמל אלא הופכת לבן אנוש ממש בדמיון הילד. ז'אן פול (Richter, 1807/1876) מוסיף: "בקרב מציאויות עשירות יותר דמיון דוהה ונהיה עניי" (עמ' 154) כלומר, לדעתו צעצועים יקרים יותר מחלישים את השימוש בדמיון. ניתן להניח שז'אן פול מתכוון שהפרטים הרבים והעיצוב המורכב היוצרים מציאות עשירה, מנוונים את הצורך בשימוש בדמיון. אמנם הוא לא טען באופן מובהק שיש להביא בפני הילד צעצועים בלתי מוגמרים. אך ניתן להניח ששטיינר ביסס את טענתו לגבי חשיבות הדמיון והשימוש בצעצועים פשוטים על ז'אן פול. שטיינר (2002/1923) מתאר את ההשלכה של משחק עם בובה מעוצבת:

הרבה יותר טוב לעשות לילד בובה מפיסת בד, מאשר לתת לו בובה יפה שבה הלחיים צבועות בצבעים הבלתי אפשריים ביותר והכל מצויר בה בצורה יפה, וכשמניחים אותה היא מסוגלת אפילו לעצום את עיניה ודברים מסוג זה. מה אתם גורמים בהביאכם לילד בובה כזו? אתם מונעים ממנו מלפתח פעילות נפשית; שכן כדי לתפוס תצורות מוגדרות לגמרי המעוצבות בשלמות, הוא חייב דווקא לעצור את פעילותו הנפשית... אתם מפרידים את הילד לגמרי מן החיים, משום שאתם חוסמים את פעילותו העצמית (עמ' 66).

לדידו של שטיינר, ככל שהצעצוע יותר מוגמר כך נשללת מן הילד האפשרות לפנטזיה שהיא זו ההופכת את החפץ הדומם לחי. הדמיון הוא הפעילות העצמית של הילד המקבלת דרור ככל שהמציאות מעוצבת פחות. שטיינר קובע שכאשר חוסמים את הפעילות הנפשית של הילד מפרידים אותו מהחיים. ז'אן פול קובע שבנפש הילד יש רק יצורים חיים, כלומר שהחפצים הדוממים מקבלים חיים בדמיונו של הילד. שניהם טוענים שהדמיון, הפנטזיה הערה, מאפשרים לילד לטפח חיים פנימיים בעת השימוש בחפצים וצעצועים. דווקא הדמיון שכביכול לוקח את הילד מן המציאות לעולם פנטזיה הוא זה שמאפשר לילד לחיות באמת.

ז'אן פול (Richter, 1807/1876) מוסיף ומדגיש את החשיבות של משחק ילדים להתפתחותם:

היכן אם כן יכול הילד לפתח ולהדגים את כוח השליטה שלו, את התנגדותו, את סליחתו, את נדיבותו, את עדינותו, בקיצור כל שורש פריחה של החברה, למעט בחופש בקרב השווים לו? למדו ילדים על ידי ילדים! הכניסה לחדר המשחק שלהם - הוא עבורם כניסה לעולם הגדול; ובית הספר המנטלי שלהם לתעשייה נמצא בחדר המשחקים (עמ' 157).

ז'אן פול סובר שהמשחק החופשי מאפשר לילד להתנסות בשליטה, התנגדות, סליחה ונדיבות בקרב קבוצת השווים. הוא מדגיש שהלימוד הגדול ביותר של ילדים נעשה באמצעות ילדים, ועל כן קורא: "למדו ילדים על ידי ילדים!". נראה שקריאה זו באה על רקע של מגמה חברתית לצמצום זמן המשחק החופשי של ילדים לטובת למידה פורמלית על ידי מבוגרים (Frost, 2010). ז'אן פול טוען שדווקא המשחק הוא זה המכשיר את הילד מבחינה מנטלית להיות מבוגר פרודוקטיבי. לדידו הן הדמיון היוצר והן פיתוח היכולות החברתיות מהווים את שער ה"כניסה לעולם הגדול". מעניין שלעומת ז'אן פול, שטיינר לא התייחס ללמידה המתרחשת במשחק בין ילדים לילדים ובמקום זאת הדגיש את החיקוי של מעשי המבוגרים. נראה כי שטיינר התייחס למשחק בין ילדים כמובן מאליו. הוא ביקש במקום זאת להדגיש כיצד על המבוגרים לעצב את הסביבה החינוכית לשם טיפוח המשחק הדרמטי של הילדים.

תמיכה לעקרון החיקוי של ילדים במשחק ניתן למצוא בגישתו של לוי. גדעון לוי (1921 – 2004) היה מחנך ותאורטיקן ישראלי שהקדיש את מרבית פועלו לחקר חינוך בגיל הרך. בשנת 1975 הקים את "המרכז ללימוד פעילויות הילד" באורנים, בו חקר את מהות הפעילויות של ילדים בגן. במהלך מחקריו גיבש את גישת "זרימת פעילות" המאפשרת לילד מעבר בין פעילויות הגן בהתאם להעדפותיו ויכולותיו. הוא הדגיש שתפקידם הפדגוגי של המחנכים בגן הוא בהענקת דוגמה חינוכית בתחומי הפעילות השונים (לוי, 1999), וטען לערכו החינוכי של החיקוי:

ערכו החינוכי של החיקוי קופח בשל "פולחן היצירתיות" כאילו יש סתירה בין יצירתיות לבין חיקוי. ולא היא! לימוד הדיבור בנוי במידה רבה על חיקוי; לימוד ההליכה הזקופה מבוסס במידה רבה על חיקוי; "משחקי כאילו" בנויים על חיקוי אירועי הסביבה של הילד; דגם לציור תובע חיקוי - וכל יוצר גדול ייתן לאותו דגם צורה מקורית משלו (עמ' 284).

לוי מצייץ כי הילד לומד כישורים רבים באמצעות חיקוי: הליכה זקופה, דיבור, משחק וציור. לדידו אין סתירה בין חיקוי לבין יצירתיות. חיקוי אינו העתקה של הזולת כי אם דגם המאפשר יצירה מקורית על בסיס המודל. גישתו של לוי מקבילה לזו של שטיינר, שניהם מדגישים את חשיבות החיקוי בתהליכי למידה ובפרט במשחק הדרמטי ("משחקי כאילו"). לוי מדגיש שהחיקוי והיצירה משלימים זה את זה. שטיינר מכנה השלמה זו בשם "חיקוי תמונתי", שימוש בדמיון הנסמך על מודל החיקוי. שניהם מסכימים שתפקידם הפדגוגי של המחנכים בגן הוא בהענקת דוגמה חינוכית. לוי כתב את מסקנותיו זמן רב לאחר ששטיינר פרסם את הגותו החינוכית ואין לדעת אם הגיע למסקנותיו בעקבות היכרות עם גישתו של שטיינר או שמא באמצעות חקר ישיר של פעילות ילדים. עם זאת מחקרו הממושך של לוי מספק אישוש מחקרי לעקרון של שטיינר על חשיבות פעילות החיקוי בכלל ובמשחק הדרמטי של ילדים בפרט.

לסיכום תת-פרק זה, על פי שטיינר וחוקרים נוספים משחק בגיל הרך נובע מתוך חיקוי המעשים הנעשים על ידי המבוגרים המשמעותיים לילד. הילד לומד ומפנים את החיים באמצעות חיקוי פעילות המבוגרים. משחק מבחינת הילד הנו רציני ביותר ונובע מתוך צורך פנימי ודמיון יצירתי. לדידו של שטיינר יש להימנע מלהביא לילדים משחקים אינטלקטואליים שמטרתם פיתוח החשיבה האנליטית. במקום זאת חשוב להביא בפני הילדים צעצועים בלתי גמורים המאפשרים לילדים פעילות דמיון פנימית. העיקר במשחק הוא לאפשר לילד מפגש ישיר עם החיים עצמם באמצעות "חיקוי תמונתי". חיקוי הממוזג שימוש במודל חיצוני ופעילות דמיון יצירתי.

### 3.5 סיכום פרק הפרשנות

לסיום נסכם את המהלך הפרשני של הפרק כולו. פתחנו בעקרון הפדגוגי המכוון של שטיינר על פיו כל חינוך הוא חינוך עצמי. הילד מחנך את עצמו באופן אקטיבי באמצעות מפגש עם הסביבה החינוכית. הסביבה החינוכית כוללת רשמים חושיים ומבוגרים המהווים מודל לחיקוי. הילד הוא זה הפעיל בבחירת התנסויות הלמידה המגוונות שלו מתוך מניע פנימי המוביל אל עבר מימוש ייעודו בחיים. תפקיד המחנך לצור סביבה חינוכית ראויה בה הילד יוכל לחנך את עצמו.

בהמשך הפרק פירשנו מהי סביבה חינוכית ראויה. ראינו ששטיינר מכנה את הילד בגיל הרך "איבר תחושה". לדידו הרשמים החושיים הם בעלי ערך רב ומשפיעים עד לרמת ההתפתחות הפיסית של אברי הגוף. מכאן שארגון סביבה חינוכית ראויה כולל תשומת לב רבה לרשמים החושיים שהילד עשוי לפגוש. עוד ראינו כי שטיינר טוען שהחווים בפעילותם מחקים את הסביבה ועל כן מהווים את האמצעי דרכו הילד מחקה את סביבתו הפיסית והאנושית. מכאן הוא קובע שלא ההסבר התבונתי או הדרישה המוסרית הם המשפיעים על הילד, אלא המעשים של המבוגרים הנעשים לעיני הילדים. דרישתו מהמחנכים היא לפעול באופן ראוי לחיקוי, כאשר לפעילותם מסר ערכי ותבונתי.

לבסוף ראינו כי שטיינר מדגיש שילדים במשחקם מחקים את המעשים של עולם המבוגרים. על כן הוא קורא למחנכים להביא את העולם המורכב של המבוגרים אל תוך הגן באופן שהילדים יוכלו לחקותו. שטיינר סובר כי משחק החיקוי אינו העתקה אלא הפנמה באמצעות מיזוג של חיקוי מודל חיצוני עם דמיון יוצר ופעיל. על כן הוא טוען כי למידה באמצעות משחק היא עניין רציני ומשמעותי עבור הילד כשם שעבודה של המבוגר נחוצה עבור העולם החיצוני.

במהלך ניתוח הגותו של שטיינר העמדנו את הגותם של מחנכים, פסיכולוגים ופילוסופים לצד הגותו. פגשנו היסטוריה עשירה של דיון ופולמוס חינוכי, החל מאריסטו, רוסו וז'אן פול שקדמו לשטיינר, בהמשך דיואי שפעל במקביל לשטיינר ולבסוף פסיכולוגים ומחנכים שפעלו לאחר שטיינר. והרחיבו עקרונות מקבילים לו כגון פיאז'ה, פראנקל, נודינגס, ברונפנברנר, בנדורה, האס ולוין. הניתוח האינטרטקסטואלי נועד להציג את הדומה והשונה בין המשנות החינוכיות. אך מעבר לכך מטרת הניתוח הייתה להרחיב את היריעה, להציג נקודות מבט נוספות ששטיינר לא התייחס אליהן במפורש אך מתכתבות ומוסיפות להבנת הגותו.

## 4. דיון

מטרת מחקר זה להאיר את הרציונל שעומד בבסיס עקרונות החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך, כפי שמשקף מהגותו של שטיינר. לשם כך נעשה שימוש בכלים מן המחקר האיכותני – פרשני. בפתח הדיון חשוב לעמוד על ההבדל בין פרשנות לבין דיון. בפרק הפרשנות ניתחנו את הגותו של שטיינר והשוונו אותה להוגי דעות אחרים מתקופות שונות ומדיסציפלינות מגוונות. ניתוח זה אפשר לנו לצלול אל תוך עובי הקורה, לעמוד על הדקויות והאפשרויות המגוונות להבנת העקרונות הפדגוגיים של שטיינר. לעומת זאת, בדיון נעלה ל"מעוף הציפור" כדי לבחון את העקרונות ממרחק. בפרק זה נבקש לאסוף את תמצית העקרונות שנותחו ולחבר בין הממצאים לסקירת הספרות. על ידי כך נוכל גם לעמוד על תרומתו של המחקר ועל המלצות לשדה החינוכי והמחקרי.

### 4.1 תמצית העקרונות הפדגוגיים של שטיינר לגיל הרך

בפרק הפרשנות עמדנו על העקרון היסודי של שטיינר (2002/1923) על פיו כל חינוך הוא חינוך עצמי והילד מחנך את עצמו באמצעות סביבתו. כל חינוך הוא חניכה, התחלה חדשה, התווית דרך לצועד בה. המטרה מתווה את הכיוון של האדם הצועד בדרך וזו מוליכה את האדם למקום אליו הוא מבקש להגיע. ללא דרך אין האדם יכול להגשים את המטרה אליה הוא צועד. כלומר חינוך אינו מטרה בפני עצמו, אלא אמצעי להגשמת מטרה גדולה יותר אותה מכנה שטיינר "יעוד פנימי". אך בו בזמן ניתן לטעון כי החינוך העצמי הוא, הוא מטרת החיים. גם בחיים הבוגרים על האדם לפעול לחינוך עצמו, להתאים את עצמו למציאות משתנה ולגדל את הגרעין הפנימי בקרבו. מכאן שאפשר לנסח את העקרון היסודי של שטיינר כי מטרת החינוך היא ללמד את הילד הצעיר בשנים לצעוד בדרך של חינוך עצמי. כמאמר משלי: "חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי דַרְכּוֹ גַם כִּי יִזְקֵן לֹא יָסוּר מִפִּמּוֹה" (פרק כ"ב, פסוק ו'), דרך בה ימשיך הנער לצעוד גם כשיהפוך לאדם בוגר. כל עוד אנו כמחנכים מבקשים לעשות בעבור הילד את שהוא צריך לעשות בעצמו אנו מסרסים את היכולת שלו לצעוד בדרך חינוך עצמו. על כן עלינו כמחנכים למצוא את שביל הזהב, הדרך האמצעית בין הכוונת המחונך לבין יצירת מקום והזדמנות למחונך למצוא את הכוחות והכישורים מתוך עצמו לשם חינוכו העצמי.

לפי שטיינר (2002/1923) תפקידו של המחנך אינו לחנך באופן ישיר את הילד אלא להוות סביבה חינוכית ראויה שבאמצעותה יחנך הילד את עצמו. על כן תפקידו המרכזי של המחנך בגיל הרך להשפיע על הילד הצעיר באמצעות עיצוב הסביבה הפיזית, הפעילויות והמשחק בגן, ולא פחות חשוב מכך באמצעות מערכות היחסים שלו עם הילדים, ההורים והמבוגרים האחרים בגן (Howard, 2006). לפי שטיינר (1987/1908) על הגננת להשפיע "אהבה כנה ולא מלאכותית. אהבה כזאת, הממלאה את הסביבה הפיסית של הילד בחום" (עמ' 34). אהבה אותה כינתה נודינגס אהבה אכפתית שמעניקה תשומת לב מלאה לצרכיו ורגשותיו של כל ילד (Noddings, 2013) ובו בזמן מלאה בהתכוונות לטיפוח הסביבה הפיסית והגירויים החושיים שהילד פוגש (Parker-Rees & Rees, 2011). בדומה לשטיינר שטען כי יש לחנך באמצעות הסביבה, קנאוף מצביעה על התפקיד המשמעותי של עיצוב הסביבה החינוכית בטיפוח השתתפותם של ילדים צעירים בפעילות ומשחק (Knauf, 2019).

שטיינר (2002/1923) מכנה את הילד הצעיר "איבר תחושה" וטוען כי "לא התורשה, כי אם ההתמסרות לסביבה היא בעיקר זו המשפיעה על הילד בשנים הראשונות" (עמ' 38). הילד חש את

כל סביבתו הן את החוויות החושיות הפשוטות כגון מגע, צליל, אור וחום (Soesman, 1998) והן את הרגשות והכוונות של האנשים המשמעותיים בסביבתו (Mathisen & Thorjussen, 2017). קביעתו של שטיינר כי ההתמסרות לסביבה היא זו המשפיעה בעיקר על הילד מתכתבת עם דיון ארוך שנים לגבי הגורמים המשפיעים על התפתחות הילד. ביסוד הדיון הזה עומדת השאלה האם השפעות חברתיות או ביולוגיות הן המנבאות הטובות ביותר לעיצוב אישיותו ודפוסי ההתנהגות של הפרט. באמצעות התבוננות על תהליכי התקשרות בין מטפל לילד צעיר חוקרים מצאו כי טיפוח מערכות יחסים חמות משפיעות על תהליכי התפתחות המוח. מסקנתם, בדומה לשטיינר, כי "Nurture is nature", משחק מילים שרומז כי ליחסים עם הסביבה השפעה על ההתפתחות הגופנית עצמה של הילד הצעיר (Meyer et al., 2013).

שטיינר (2002/1923) מכוון את תשומת הלב של המחנכים אל הפעילות של איברי החישה. באמצעות התבוננות על תהליך החישה הוא מגיע למסקנה כי איברי החישה כמו מעתיקים את העולם החיצוני אל תוך פנימיותו של הילד: "כפי שהעין, בכל מבנה המערך שלה, מעתיקה את התופעות שבסביבתה, כך מעתיק האדם כולו בתקופת החיים הראשונה באופן פנימי את כל המתרחש בסביבתו" (עמ' 43). מחקרים במדעי המוח מציעים כי פעילות החיקוי נשענת על תאי עצב 'מראה' במוח (Mirror Neurons). תאים אלו פורקים מתח חשמלי כאשר אנשים מבצעים פעולה מוטורית נתונה, וגם כאשר הם צופים באחרים מבצעים את אותה פעולה מוטורית (Cattaneo & Rizzolatti, 2009). על פי התאוריה, כאשר אנשים מתבוננים בזולת במצב מסוים, הם ישליכו באופן אוטומטי ולא מודע את התצפית אל הייצוגים המוטוריים, הקוגניטיביים והרגשיים של עצמם. הידע המוטורי כיצד לבצע פעולה משמש את הצופה להבנת משמעות הפעולה כשהיא מבוצעת על-ידי האחר. השלכה זו מאפשרת למתבונן לחקות את הזולת או ליצור הבנה פנימית של התנהגויות מחשבות ורגשות של האדם הנצפה (Oberman & Ramachandran, 2007). למרות שהמחקר עדיין חלוק על המנגנון הספציפי במוח המשרת את פעולת החיקוי, ברור שהוא כולל תהליכים של חישה ופעולה המתרחשים יחדיו (Yates & Hobson, 2020).

בפרק הפרשנות ראינו כי שטיינר מצביע על הקשר העמוק בין פעילות החישה לפעילות החיקוי. קשר זה מקבל ביטוי בתורת ההתפתחות של פיאז'ה בשלב הסנסורי-מוטורי. פיאז'ה (1969/1964) טוען כי "אין תקופה מכרעת מזו להתפתחות הנפשית: עיקרה, כיבושו של הילד הקטן, באמצעות תפיסות חושיות ותנועות, את העולם המעשי הסובב אותו" (עמ' 16). פיאז'ה מתאר את פעילות החיקוי בשני שלבים. את השלב הראשון הוא מכנה 'הטמעה': "מנקודת ראות זו חותרים כל חיי הנפש, בדומה לחיים האורגאניים, להטמיע בהדרגה את הסביבה" (עמ' 15). את השלב השני הוא מכנה 'התאמה': "לסגל מחדש אותם מבנים מחמת התמורות שנתחוללו, כלומר 'להתאימם'" (עמ' 15). כלומר, הילד בשלב ראשון מטמיע את שהוא תופס בחושו אל תוכו, בשלב שני הילד מתאים את שהטמיע באמצעות פעולות ומעשים המחקים את המקור בהקשר דומה (Block, 1982).

בעוד שפיאז'ה מתייחס בעיקר לפעילות החיקוי הפיסית וההשלכה הקוגניטיבית שלה (Piaget & Inhelder, 2008), ראינו כי שטיינר (1987/1908) מדגיש את השלכות של החיקוי גם על הממד הנפשי של חינוך הילד: "כל הפעולות המוסריות והבלתי מוסריות, כל הפעולות הנבונות והטיפשיות שהילד רואה... הם המשפיעים על הילד... הילד, בכל זאת, אינו לומד על פי הוראות

והסברות, כי אם על ידי חיקוי" (עמ' 31). פיאז'ה מתמקד בעיקר בהתפתחות הקוגניטיבית של הילד בעוד שבפדגוגיה של שטיינר ההתפתחות הקוגניטיבית שזורה עם ההתפתחות הרגשית, החברתית והמוסרית (Ginsburg, 1982). כתוצאה מכך בחינוך האנתרופוסופי קיים דגש רב על שימוש באומנות ויצירה (Frödén & von Wright, 2018), על בניית קשר חם בין המטפלת לילד (To, 2012) ועל התפקיד של המחנך כמודל לחיקוי מוסרי (Drummond, 2011).

תיאוריית הלמידה החברתית, שהוצעה על ידי בנדורה (Bandura, & McClelland, 1977), מדגישה את החשיבות של התבוננות וחיקוי התנהגויות. תורת הלמידה החברתית מתארת כיצד גורמים סביבתיים וקוגניטיביים מתקשרים זה לזה כדי להשפיע על למידה והתנהגות אנושית (Grusec, 1994). מעבר לרכישת מיומנויות מוטוריות, שפתיות וקוגניטיביות באמצעות החיקוי הילד מזדהה עם הזולת. החיקוי מהווה את הבסיס לפיתוח אמפתיה בין-אישית, היכולת להתייחס, להזדהות ולהבין לרוחו של הזולת. כישורים אלו חיוניים בגיל הצעיר וכן בחיים הבוגרים. אלו מאפשרים שיתוף פעולה פורה עם הסביבה האנושית במערכות היחסים החברתיות השונות (Zaki & Ochsner, 2012). מכאן שהחיקוי בגיל הרך משרת שתי מטרות חשובות במקביל: הראשונה למידה ללא הסברים מילוליים ופיתוח כישורים מוטוריים, שפתיים וקוגניטיביים (Glöckler, 2005), השנייה פיתוח היכולת להזדהות עם הזולת ללא מילים ועל ידי כך פיתוח כישורים חברתיים חשובים (Oberman & Ramachandran, 2007).

כאשר שטיינר ביקש לנסח דרך חינוכית הוא ראה באומנות כלי המשרת את החיבור בין הסובייקטיבי לאובייקטיבי, כלי שיוצר גשר בין הגשמי במציאות לבין הרוחני שבאדם. שטיינר ביקש ליצור דרך חינוכית שתשמור ותזין את החיבור בין הרוחני לגשמי, שתאפשר הזנה הדדית וסינרגיה (Binetti, 2020). כאשר שטיינר מדגיש את החשיבות של החיקוי בגיל הרך הוא מצטט את אריסטו (335 לפנה"ס / 2003): "נטיית בני האדם משחר ילדותם לפעילות חיקוי. נטייה זו היא המבדילה את בני האדם מיתר בעלי החיים" (עמ' 21). יתכן כי שטיינר מצטט את אריסטו כדי להזכיר לקורא שמהות החיקוי אינה רק אמצעי פדגוגי לחינוך, כי אם ההבדל המהותי בין בעלי החיים לאדם. אמנם החיות (כדוגמת הקופים) מעתיקות זו מזו אך כפי שטען ז'אן פול ההבדל בין בעלי החיים לאדם היא שפעילות החיקוי האנושית איננה העתקה פיסית, אלא נפשית (Richter, 1807/1876). אריסטו סובר שהרוחני, המהות של החיים, מתגלה באופן סובייקטיבי בנפש האדם, ועם זאת ישנה חוקיות כיצד התגלות זו באה לידי ביטוי. לדידו האומן מתמסר אל הסביבה, מתאחד איתה ונפשו זורמת יחד איתה, וברגע זה האיכות הפנימית של הסביבה מתגלה בנפשו. התגלות זו באה לידי ביטוי באומנות ובשירה (רינון, 2003). מכאן ניתן להסיק כי החיקוי הוא אמצעי המשרת מטרה נעלה יותר מכלי פדגוגי, באפשרו חיבור בין נפשו של האדם לבין סביבתו באופן אומנותי – לירי. באמצעות החיקוי האדם יכול להפנים את האיכויות הנסתרות שבטבע, לחקות אותם ולהביא אותם לידי ביטוי באופן אומנותי. בכך הופכת יכולת החיקוי לכלי משמעותי לחוות את הממד הנסתר שבעולם הסובב בטבע וביחסים בין בני האדם אותו מכנה שטיינר (1995/1904) 'עולם הרוח'. שטיינר (2002/1923) מציין כי "הילד משחק תוך חיקוי" ולכן "משימתו של גן הילדים היא אפוא, להלביש את עבודת החיים בצורות שיוכלו לזרום מתוך פעילותו של הילד במשחק" (עמ' 65).

כלומר למשחק תפקיד חינוכי לאפשר לילדים ללמוד על עולם המבוגרים. בו בזמן שטיינר סובר כי "את אשר יוצר הילד בפעילותו הוא מבקש לפתח מתוך טבעו-הוא, מתוך חייו שלו. המשחק פועל מבפנים החוצה" (עמ' 64). כלומר הילד צריך להיות חופשי לגמרי במשחקו, יוזם, פעיל ויוצר. גישה זו דומה למושגים 'הטמעה' ו'התאמה' בהם השתמש פיאז'יה כאשר הילד מטמיע את עובדות החיים באמצעות חיקוי ומתאימם לעולמו הפנימי באמצעות משחק חופשי יצירתי (Block, 1982). בהמשך להגותו של שטיינר התפתחה הגישה האנתרופוסופית בה תפקיד המחנכים בגן להביא את עובדות החיים לתוך הגן באמצעות סיפורים ומלאכות כפיים, מבלי להתערב באופן ישיר במשחק החופשי האקטיבי של הילדים (Mathisen & Thorjussen, 2017).

משחק ועליצות הם מאפיינים בסיסיים בחינוך בגיל הרך. המשחק מבוסס על הנאה, תחושת חופש ויצירת משמעות משותפת (Singer, 2015). כאשר הילד משחק הוא שקוע לגמרי בפעילות מלאת חיים (Sobo, 2014). לדידו של שטיינר (2002/1923) "משחק מבחינת הילד הנו רציני ביותר" (עמ' 64). נראה, כי הוא אינו מתכוון שהמשחק צריך להיות רציני להבדיל מעליו, אלא שהמשחק משרת תכלית משמעותית ביותר עבור הילד, וכתוצאה מכך הילד כה שקוע במשחקו. על כן בגן האנתרופוסופי מרבית שעות הפעילות מופנות למשחק חופשי (Nicol & Taplin, 2017). משחק של ילדים הוא קסם, קסם של יצירה, פליאה, בריאה והווייה. בעת משחק ילדים מעניקים לכנפי הדמיון חופש יצירה אותה כינה שטיינר "פנטזיה ערה, מופלאה ועדינה" (עמ' 66). הוא כיוון את המחנכים לספק לילדים צעצועים פשוטים שאינם גמורים שיעניקו דרור לדמיונם.

ילדים עשויים לשחק לבדם, אך המשחק משמעותי ועמוק יותר כאשר ילדים משחקים יחד (Singer, 2015). ההדהוד בין היצירה של ילד לזולתו מזין את היצירה ומעצים אותה, כמו קולות מקהלה הנישאים בחלל אולם הקונצרטים ומהדהדים זה את זה בהרמוניה נפלאה. על כן קרא ז'אן פול (Richter, 1807/1876) "למדו ילדים על ידי ילדים!" (עמ' 157). בטקסטים שחקרתי שטיינר לא התייחס במפורש למשחק וליחסים החברתיים בין ילדים. מתעוררת השאלה האם משחק בין ילדים היה מובן מאליו עבורו, כאשר בחר להתמקד בתפקיד הפדגוגי של המשחק כאמצעי ללמידה, ביטוי אישי והפנמה. בשדה החינוכי כיום קיימים אתגרים רבים ביחסים החברתיים בין ילדים (רוזנטל ואחרים, 2008). על כן מומלץ לבצע מחקר המשך שיבחן את גישתו הפדגוגית של שטיינר לטיפול מערכות יחסים הרמוניות בין ילדים.

## 4.2 מגבלות המחקר

הזיקה שלי לחינוך האנתרופוסופי בגיל הרך היוותה בו בזמן מגבלה ויתרון. יתרונה בהיכרות העמוקה שלי עם הגישה החינוכית והתמצאות רחבה בהגותו של שטיינר. חסרונה, בנטייה לתור אחר ממצאים התומכים בגישה החינוכית על פני התבוננות ביקורתית. השתדלתי לאזן נטייה זו באמצעות השוואה אינטרטקסטואלית בין הגותו של שטיינר לבין הוגי דעות נוספים. באמצעות השוואה זו ניתן היה לעמוד ביתר בהירות על גישתו של שטיינר, במה הוא בוחר להתמקד וכיצד פסיכולוגים ומחנכים אחרים מרחיבים ומסבירים בדרך שונה עקרונות פדגוגיים.

מגבלה אחרת במחקר הייתה הצורך לתרגם את הגותו של שטיינר מגרמנית לעברית. בכל תרגום מאבד הטקסט ממד מסוים של עומק ומשמעות. מגבלה זו משמעותית במיוחד כאשר עוסקים בפרשנות. כדי להמעיט במגבלה זו עיינתי בתרגום הגותו של שטיינר מגרמנית לאנגלית

במקביל לתרגום לעברית. היכן שהדבר היה רלוונטי הדגשתי בהערות שוליים הבדלים בין התרגום שעשויים לקבל פרשנות שונה.

מגבלה משמעותית במחקר הייתה הצורך לצמצם את היקף הפרשנות למספר עקרונות ספציפיים. מכיוון שהגותו של שטיינר הוליסטית, כל עקרון מתכתב ומשלים את העקרונות האחרים. כתוצאה מכך, כדי לעמוד ביתר בהירות על הרציונל העומד בבסיס העקרונות הפדגוגיים, יש לערוך פרשנות מקיפה לכלל העקרונות של שטיינר. זאת ועוד, העקרונות הפדגוגיים שפרשנו עוסקים רק בגיל הרך, בעוד שמרכיב מרכזי בהגותו של שטיינר הינו ההתפתחות מלידה לבגרות. כדי לעמוד על המנעד השלם של הפדגוגיה של שטיינר חשוב להתבונן כיצד העקרונות שלו עוברים מטמורפוזה לאורך שנות ההתפתחות של הילד. כמו למשל כיצד המשחק הדמיוני החופשי מהווה את הבסיס להתפתחות חשיבה מדעית בגיל ביה"ס (Schwartz, 2008). על כן מומלץ לבצע מחקר המשך שיקיף את כלל העקרונות של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך, ינתח את הקשר ההוליסטי בין העקרונות השונים וידגים כיצד אלו מהווים את הבסיס לעקרונות הפדגוגיים בביה"ס היסודי והתיכון.

### 4.3 תרומת המחקר

התרומה המרכזית של מחקר זה היא להבנה והעמקה בעקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. למרות שקיימים מספר מחקרים פרשניים על הגותו של שטיינר, מחקר זה הוא הראשון לעסוק בפרשנות הגותו הפדגוגית לילדים צעירים. זאת ועוד, בעברית כמעט ולא קיימת ספרות אקדמית או מקצועית העוסקת בעקרונות הפדגוגיים של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. כך שתרומתו של מחקר זה היא בראש ובראשונה סקירה בעברית של עקרונות היסוד של החינוך האנתרופוסופי בגיל הרך תוך ניתוח ופרשנות הגותו הפדגוגית של שטיינר.

תרומה זו עשויה להיות משמעותית במיוחד לאנשי חינוך הבאים בשערי החינוך האנתרופוסופי. היא עשויה להיות משמעותית גם למדריכים פדגוגיים העוסקים בהדרכת גנים העובדים בגישה זו. העקרון היסודי של שטיינר כי כל חינוך הוא חינוך עצמי מהווה גם עקרון הדרכתי חשוב. על פי עקרון זה תפקיד המדריכים אינו ללמד את הגישה החינוכית, אלא לאפשר למודרכים להתנסות וללמוד בעצמם, באמצעות עיצוב סביבת למידה עצמית (Gambardella, 2006). מחקר זה, המפרש ציטוטים רבים מאת שטיינר, מעניק למדריכים כלי ליצירת סביבת למידה עצמית, באמצעות העמקה ועיון משותפים של מדריכים ומודרכים בטקסטים ועקרונות פדגוגיים מהגותו החינוכית של שטיינר.

תרומה חשובה נוספת של מחקר זה הוא לבניית גשר בין החינוך האנתרופוסופי לבין החינוך הממלכתי-קונבנציונלי. במהלך סקירת הספרות ובמיוחד בפרשנות נעשה מאמץ להעמיד לצד העקרונות הפדגוגיים של שטיינר עקרונות פדגוגיים של הוגי דעות, פסיכולוגים ואנשי חינוך שתרמו תרומה משמעותית לפיתוח תאוריות חינוכיות בגיל הרך. באמצעות הקבלה זו ניתן לזהות את הדומה בין הגישות השונות וכן להבין את הייחודי לחינוך האנתרופוסופי בגיל הרך. כפועל יוצא מחקר זה עשוי להיות בעל תועלת משמעותית לאנשי חינוך, מפקחות ומנהלים המשתייכים לזרם החינוך הממלכתי-קונבנציונלי ועומדים בקשר עם גנים הפועלים בגישה האנתרופוסופית. גשר זה עשוי לתרום ליצירת שיח והפריה הדדית בפיתוח גישות וכלים חינוכיים (אבידור, 2013). הוא גם עשוי לתרום ליצירת דיאלוג פורה בין אנשי אקדמיה לבין אנשי חינוך העובדים בגישה



האנתרופוסופית. על כן מומלץ להרחיב את המחקר המשווה בין הגותו של שטיינר לבין גישות  
חינוכיות אחרות. דבר שעשוי לתרום להבנה רחבה יותר של הגישה האנתרופוסופית ובו בזמן  
להעשיר גישות חינוכיות נוספות.

## אחרית דבר

כשהשתחררתי מן הצבא עסקתי בשאלות רבות על משמעות ופשר החיים. בשעת לילה מאוחרת בבית קפה, שאלתי את חברי הטוב אלכס: "למה בכלל אנו חיים? מה המטרה של כל זה?". חברי היקר הרגיש את המצוקה הרגשית-מנטלית שהייתי שרוי בה והציע ברגע של השראה תרגיל מחשבתי: "תדמיין שאתה נמצא בלוויה שלך ומביט מלמעלה, מה אתה רוצה שיגידו עליך? מה עשית שהוא משמעותי בחיך?" שאלה זו בלבלה אותי לגמרי. "לא יודע" אמרתי לו. "תנסה לדמיין" הפציר בי אלכס, "מה אתה רואה?", "אני רואה ילד קטן" עניתי. "מה עם הילד הזה?" שאל אלכס. "אני רוצה לדעת שעזרתי לו" עניתי. "אה...", הינה המטרה שלך בחיים, לעזור לילד הזה! אמר אלכס בקול פסקני.

בצעירותי אהבתי במיוחד לצפות בסדרת המדע הבדיוני "מסע בין כוכבים הדור הבא". בפרק "איש הפח" (Bailey et al., 1990, April 23), מתואר מסעו של טאם אלברון, איש בעל יכולת טלפתית גבוהה, למצוא את איש הפח. איש הפח (פרפרזה על איש הפח מארץ עוץ) אינו עשוי כלל מפח אלא הוא יצור חי המסוגל לחיות לבדו בחלל, מעיין ספינת חלל אורגנית חיה. ספינת החלל האנטרפרייז יוצאת למסע כדי ליזום מפגש ראשוני עם איש הפח. במהלך המסע דאטא, אנדרואיד, יצור דמוי אנוש אלקטרוני, החוקר את המין האנושי במטרה להבין מהי אנושיות, מסייע לטאם אלברון במשימת החיפוש אחר איש הפח. טאם, שסובל מכך שהוא קולט את רגשותיהם של כל הסובבים אותו, מוצא שקט פנימי בעבודה עם דאטא, האנדרואיד נטול הרגשות. לבסוף, לאחר מסע ארוך מלא הרפתקאות, דאטא מלווה את טאם למפגש עם איש הפח. טאם בעל היכולת הטלפתית הגבוהה, קולט את הבדידות האין-סופית שחווה איש הפח במהלך נדודיו בחלל הריק ומחליט להישאר איתו. טאם סוף-סוף מוצא מקום של שקט בו הוא קולט את רגשותיו של יצור אחד בלבד ואילו איש הפח זוכה לקרבה לה השתוקק כל השנים. דאטא שואל את טאם: "האם זו מטרת הקיום? לדאוג למישהו?"<sup>5</sup> טאם משיב: "זאת הסיבה שבילי" (דק' 20: 39 – 40: 39). במשפט הסיום של הפרק דאטא, האנדרואיד, משתף את יועצת הספינה באיחוד בין טאם לבין איש הפח: "הייתי עד למשהו מרהיב, בנפרד שניהם היו כל כך... פגועים... מבודדים. אך לא עוד. באמצעות התאחדות, הם נרפאו. הצער הפך לאושר. הבדידות לשייכות" (דק' 30: 43 – 30: 44).

הרעיון המתואר בפרק "איש הפח" בסדרת הטלוויזיה "מסע בין הכוכבים" מהדהד רעיונות עמוקים מן המסע האישי שלי בחינוך בגיל הרך. בצעירותי הייתי נער רגיש במיוחד, רגשות הזולת הציפו אותי וחיפשתי שקט בקרבת מחשבים. אך מחשבים אינם בעלי רגשות, ואני הרגשתי בדידות במפלט שמצאתי בקרבם. בעת החיפוש שלי אחר משמעות לחיים ידידי היקר אלכס סייע בידי לזהות שמטרת החיים שלי לעזור לילד, לטפל בו, לדאוג לו, להיות אכפתי כלפיו. בזכות תובנות אלו עשיתי שינוי מהותי בחיי והפכתי לגנן של ילדים צעירים בגישת החינוך האנתרופוסופי. מטרתי בעבודה זו היתה לתאר דרך פדגוגית אחת (מיני רבות טובות אחרות) לבטא באופן מעשי את האהבה האכפתית כלפי ילדים צעירים.

<sup>5</sup> המשפט המקורי באנגלית "to care for somebody". תרגום מדויק יותר לעברית עשוי להיות לטפל, לאהוב או להיות אכפתי כלפי מישהו.

## מקורות

- אבידור, ג' (2013) הילכו שניים יחדיו ? : גישות לפיתוח שותפות בין בתי ספר וולדורף ומשרד החינוך. [עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח, מכללת אורנים].
- אוחנה, ד. (1999). 'אמיל' והמחנכים : ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות בתוך ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים) *חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים* (עמ' 215-246), מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי.
- אלקד-להמן, א' (2007). *הקסם שבקשר: אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה*. מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2010). 'לקחת ללבי': קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני. בתוך ע' קופרברג (עורכת). *חקר הטקסט והשיח: רשומון של שיטות מחקר* (עמ' 81-110). אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- אריסטו (2003). *פואטיקה* (י. רינון מתרגם). הוצאת מאגנס. (פורסם במקור בשנת 335 לפנה"ס)
- גולדשמיט, ג' (2016). חינוך מקדם בריאות: חינוך מונטסורי וחינוך ולדורף (חינוך אנתרופוסופי). *דברים*, 9, 133-147.
- גולדשמיט, ג' (2019). חינוך ולדורף כחינוך רוחני. *עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך*, 17-19, 17-35.
- דיואי, ג' (1960). *הילד ותוכנית הלימודים* (ח. ברור מתרגם). הוצאת הסתדרות המורים. (פורסם במקור בשנת 1906)
- דרגיש, ר' וצבר בן-יהושע, נ' (2016). הרמנויטיקה והחקירה ההרמנויטית. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 66-85). מכון מופ"ת.
- האס, מ' (1998). *ביתן הציור: ילדים מבטאים רגשותיהם בצבע ובקו*. קריית ביאליק: הוצאת אח.
- האס, מ. וגביש, צ. (2014). אמא תראי איך אני מציירת, התבוננות בראשית הציור הילדי. הקיבוץ המאוחד
- חזן, ח' (2016). קול אחר – על הצליל המיוחד במחקר איכותני. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 7-9). מכון מופ"ת.
- לוי, ג' (1999). מן הגן הפתוח לגן הפעיל בתוך יי עירם ורי' גלובמן (עורכים), *התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל* (עמ' 277-287), רמות.
- סנט-אכזופרי א' (2014). *הנסיך הקטן*. (ת. אליגור'רוז מתרגמת). הוצאת כנרת זמורה-דביר. (פורסם במקור בשנת 1934)
- פראנקל, ו' (1970). *האדם מחפש משמעות – מבוא לליטוגרפיה* (ח. איזק מתרגם). הוצאת דביר. (פורסם במקור בשנת 1946)
- פיאז'ה, ז' (1969). *שש מסות על ההתפתחות הנפשית*. (א. פורת מתרגם). הוצאת הקיבוץ הארצי. (פורסם במקום בשנת 1964)
- קודסי, ס' (2013). *יחסי גומלין בין משחק קונסטרוקטיבי לבין משחק סוציודרמטי בגן ילדים אנתרופוסופי*. [עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת חיפה].
- רוסו, ז' ז' (2009). *אמיל, או, על החינוך* (א. טיר-אפלרויט מתרגמת). הוצאת מאגנס. (פורסם במקור בשנת 1762)
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2008). *לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים*. הקיבוץ המאוחד.
- רינון, י' (2003). *פואטיקה – מאמר מסכם*. הוצאת מאגנס.
- שטיין, א' (2018). *תפיסתן של מנהלות גן אנתרופוסופיות את תוכניות הליבה של גני הילדים*. [עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח, מכללת גורדון].

שטיינהרדט, מ. (2021). מלכה האס – חלוצת החינוך באמצעות התנסות אמנותית. *ביטאון מכון מופ"ת*, 66.

שטיינר, ר' (1987). *חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה* (וי' מישורי, מתרגם) מיכאל. (פורסם במקור בשנת 1908)

שטיינר, ר' (1995). *גוף, נפש, רוח* (ני בר שלום, מתרגם) מיכאל. (פורסם במקור בשנת 1904)

שטיינר, ר' (1997). *ידע האדם כבסיס לתורת החינוך* (מתרגם א. אבשלום). הוצאת תלתן. (פורסם במקור בשנת 1919)

שטיינר, ר' (2000). *האדם כישות חושים וקליטה* (א. אבשלום מתרגם). הוצאת תלתן. (פורסם במקור בשנת 1921)

שטיינר, ר' (2002). *הלכה ומעשה בחינוך ולדורף* (א' אבשלום, מתרגם) תלתן. (פורסם במקור בשנת 1923)

שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים. מתודולוגיה במחקר איכותני - הלכה למעשה*. רמות.

Ablon, S. L. (1989). Child analysis and The Little Prince. *The Psychoanalytic study of the child*, 44(1), 297-305.

Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.

Bailey D. P., Bischoff D. (Writers), & Sheerer R. (Director). (1990, April 23) Tin Man (Season 3, Episode 20) [Tv series episode]. In G. Roddenberry (Executive Producer). *Star Trek: The Next Generation*. Paramount Television.

Bandura, A., & McClelland, D. C. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall.

Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt Rinehart and Winston.

Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: an introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54.

Binetti, G. (2020). *Steiner Education: freedom, spirituality, and creativity* [Doctoral dissertation, University of Glasgow].

Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development. *Child development*, (53)2, 281-295.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.

Cattaneo, L., & Rizzolatti, G. (2009). The mirror neuron system. *Archives of neurology*, 66(5), 557-560.

Dancy, R. B. (2012). *You are your child's first teacher: Encouraging your child's natural development from birth to age six*. Ten Speed Press.

Darian, A. (2012). *Taking Action! Movement-based Learning for the Kindergarten Through Grade Three Learner A Case Study of a Waldorf Education Early Childhood Program*. [Doctoral dissertation, Arizona State University].

- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in human development, 4*(3-4), 203-217.
- Drummond, M. J. (2011). The work of the teacher. Key themes and absences. In R. Parker-Rees (Ed.), *Meeting the child in Steiner Kindergartens. An exploration of beliefs, values and practices* (pp. 94–102). Routledge.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, “head, heart, and hands”: Learning from the Waldorf experience. *Theory into practice, 36*(2), 87-94.
- Edmunds, F. (2013). *An introduction to anthroposophy: Rudolf Steiner's world view*. Rudolf Steiner Press.
- Ensign, J. (1996). A conversation between John Dewey and Rudolf Steiner: A comparison of Waldorf and progressive education. *Educational Theory, 46*(2), 175-188.
- Flood, A. (2010). Understanding phenomenology. *Nurse researcher, 17*(2), 7-15.
- Fox, L. (2015). *How Waldorf early educators teach parents to parent their children during the first seven years* [Doctoral dissertation, California Institute of Integral Studies].
- Frödén, S., & Rosell, A. L. (2019). Opening an imaginative space? A study of toys and toy-play in a Swedish Waldorf kindergarten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5*.
- Frödén, S., & von Wright, M. (2018). The Waldorf Kindergarten. In *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1401-1420), Springer, Dordrecht.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.
- Gambardella, A. (2006). Self-Education as the Basis for the Art of Mentoring. In N. Foster, (Ed.). (2007). *Mentoring in Waldorf Early Childhood Education* (pp. 3-6), Waldorf Early Childhood Association of North America.
- Ginsburg, I. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record, 84*(2), 327-337.
- Glöckler, M. (2005). Non-Verbal Education: A Necessity in the Developmental Stages. *Research Bulletin 10*(1), 17-22.
- Grusec, J. E. (1994). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 473–497), American Psychological Association.
- Howard, S. (2006). The essentials of Waldorf early childhood education. In N. Foster, (Ed.). (2007). *Mentoring in Waldorf Early Childhood Education* (pp. 15-24), Waldorf Early Childhood Association of North America.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive, 3*(2), 1-5.
- Iheoma, E. O. (1997). Rousseau's views on teaching. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative, 31*(1) 69-81.

- Kiersch, J. (2010). "Painted from a palette entirely different" A new hermeneutic approach to Steiner's esoteric courses for teachers. *RoSE—Research on Steiner Education*, 1(2).
- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centers: Facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 355-372.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (2000). *The psychological birth of the human infant symbiosis and individuation*. Basic Books.
- Mathisen, A., & Thorjussen, F. (2017). Imitation, Interaction and Recognition Communication between Children and Adults in the Waldorf Kindergarten. *RoSE—Research on Steiner Education*, 7(2), 18-32.
- Meyer, D., Wood, S., & Stanley, B. (2013). Nurture is nature: Integrating brain development, systems theory, and attachment theory. *The Family Journal*, 21(2), 162-169.
- NAEYC. (2020). *Developmentally Appropriate Practice* [Position Statement], [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement\\_0.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf)
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2017). *Understanding the Steiner Waldorf approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
- Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19.
- Oberman, L. M., & Ramachandran, V. S. (2007). The simulating social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological bulletin*, 133(2), 310.
- Parker-Rees, R., & Rees, S. (2011). How the Steiner kindergarten environment helps adults and children to get to know each other. In R. Parker-Rees (Ed.), *Meeting the child in Steiner Kindergartens. An exploration of beliefs, values and practices* (pp. 41–53), New York: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *The psychology of the child*. Basic books.
- Pridmore, J. (2004). 'Dancing cannot start too soon': Spiritual education in the thought of Jean Paul Friedrich Richter. *International Journal of Children's Spirituality*, 9(3), 279-291.
- Richter, J. P. F. (1876) *Levana or the doctrine of education* (A. H., Trans.) George Bell. (Original work published 1807).
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Schoorel, E., (2004). *The first seven years: Physiology of childhood*. Rudolf Steiner College Press.

- Schwartz, E. (2008). From playing to thinking: How the kindergarten provides a foundation for scientific understanding. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2), 137-145.
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia*, 8(2), 27.
- Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3(1), 9-23.
- Soesman, A. (1998). *The Twelve Senses: Wellsprings of the Soul*. England: Hawthorn.
- To, J. (2012). Educating with Compassion: The resonances between Steiner and RIE. *Early Education*, 51, 27.
- Ullrich, H. (2014). *Rudolf Steiner* (J. Duke & D. Balestrini, Trans.) Bloomsbury Publishing. (Original work published 2008)
- von Grunelius, E. (1955/1974). *Educating the young child*. New Knowledge Books.
- Waite, S., & Rees, S. (2011). Imagination in Steiner kindergartens. Practices and potential purpose. In R. Parker-Rees (Ed.), *Meeting the child in Steiner Kindergartens. An exploration of beliefs, values and practices* (pp. 53–67). New York: Routledge
- Waite, S., & Rees, S. (2014). Practicing empathy: enacting alternative perspectives through imaginative play. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 1-18.
- Wellman, H. M. (1992). *The child's theory of mind*. The MIT Press.
- Winnicott, D. W. (2013). *Collected papers: Through pediatrics to psychoanalysis* (Vol. 7). Routledge.
- Yates, L., & Hobson, H. (2020). Continuing to look in the mirror: A review of neuroscientific evidence for the broken mirror hypothesis, EP-M model and STORM model of autism spectrum conditions. *Autism*, 24(8), 1945-1959.
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature neuroscience*, 15(5), 675-680.