

מסלול חינוך יסודי (בגישת ולדורף)

עבודה סמינריונית בנושא:

אמנות בחינוך ולדורף

מוגשת למרצה: גלעד גולדשמיט

במסגרת הקורס: סמינריון בחינוך

מגישה: שרה חדד

ת.ז. 066131392

תאריך הגשה: 22/11/18

תוכן עניינים

מבוא..... 1

פרק 1 - מבט על תחום האמנות בחינוך הפורמלי..... 2

תת פרק 1.1 מהות החינוך לאמנות בחינוך הפורמלי..... 2

תת פרק 1.2 תוכנית הלימודים לאמנות חזותית לבתי הספר היסודיים בחינוך הפורמלי - רצוי ומצוי..... 4

תת פרק 1.3 מערך שיעור אמנות לכיתה ד' בחינוך הפורמלי..... 8

פרק 2- חינוך ולדורף..... 10

תת פרק 2.1 על שיטת חינוך ולדורף..... 10

תת פרק 2.2 בסיס רעיונותיו החינוכיים של רודולף שטיינר..... 13

תת פרק 2.3 השביעון השני..... 14

פרק 3 - תחום האמנות בחינוך ולדורף..... 17

תת פרק 3.1 על שליחות האמנות וחשיבותה בבתי-ספר ולדורף..... 17

תת פרק 3.2 תוכנית הלימודים לאמנות- ציור, רישום ורישום צורות, ותפקיד המורה בתוכה. 19

תת פרק 3.3 שיעור ציור לדוגמה בחינוך ולדורף כיתה ד'. 22

פרק 4 - דיון..... 25

מבוא

רודולף שטיינר האמין שהאמנות לכשעצמה בעלת ערך וחשיבות גדולה בהתפתחות האנושות והפרט, על כן העניק לה משקל רב בשיטת החינוך האנתרופוסופית - חינוך ולדורף. בעבודה זו אתמקד בנושא האמנות בחינוך ולדורף. מעצם היותי מורה לאמנות, העסיקה אותי השאלה בדבר מצב החינוך האמנותי בימנו במדינת ישראל. במשך כמה שנים עבדתי בבית ספר כמורה מקצועית לאמנות, אמנם היה זה בית ספר ייחודי, אך לימדו בו אמנות כמו בבית ספר רגיל. באופן יוצא מן הכלל קיבלתי את החופש המלא ללמד מתוך עקרונות החינוך האנתרופוסופיים שלמדתי בהכשרתי וכך לימדתי לאורך השנים. במקביל סייעתי בשיעורי אמנות בבית ספר ולדורף וחשתי את הפער והשוני אשר עוררו בי סקרנות. עם הכניסה לבית ספר ולדורף ניתן היה לחוש באסתטיקה הבולטת לעין ובצירי הילדים המרהיבים התלויים על הקירות. מן הכיתות נשמעת שירה או נגינה, והסנטימנט האמנותי קרן מבית הספר. כל כך הרבה השקעה ניתנה בתחום זה, בעוד בבית הספר ממנו באתי המצב היה שונה, המרחב הבית ספרי היה מוזנח ותחום האמנות הלך והצטמצם משנה לשנה.

בעבודה זאת אעסוק בשאלה: מה מייחד את תחום האמנות והוראתה בחינוך ולדורף, אל מול תחום האמנות בחינוך הפורמלי בבית הספר היסודי? אחקור כיצד תחום זה בחינוך ולדורף מתייחד מהחינוך הפורמלי, את היסודות החינוכיים עליהם הוא נח, הסיבות לחשיבותו וכיצד הוא מתנהל בפועל בתוך מערכת חינוכית הוליסטית.

הפרק הראשון של העבודה יעמיד במרכז את נושא האמנות בחינוך הפורמלי. אסקור השקפות של כותבים שונים בדבר חשיבותה ומהותה של האמנות בחינוך ובליבת החינוך. אביא את תוכנית הלימודים לאמנות חזותית בחינוך הפורמלי בגיל יסודי, ולבסוף אדגים מתוך שיעור אמנות בתחום הציור בכיתה ד'. פרק זה ייתן פרספקטיבה על החינוך האמנותי הרווח כיום ומה מתאפשר וצומח במסגרת זו.

הפרק השני של העבודה יעסוק כולו בחינוך ולדורף ובשורשיו. כיצד הוא צמח, מהם עקרונותיו החינוכיים של רודולף שטיינר, מהי הפסיכולוגיה החינוכית שנתן ובפרט נתבונן על התפתחות הילד בשנות בית הספר בכיתות א'-ו'. כך נקבל מבט על החוכמה הנושאת את העקרונות החינוכיים המתבטאים בבית הספר, בשיעורים ובשיעורי האמנות.

בפרק השלישי אעסוק בהשקפתו הייחודית של רודולף שטיינר על האמנות ומדוע היא כה חשובה לחינוך. נמשיך אל תוכנית הלימודים בציור המשלבת בתוכה את העקרונות החינוכיים עליהם דיברנו בפרק השני ולבסוף אדגים משיעור ציור בצבעי מים בחינוך ולדורף, על מנת להביא את רוח הדברים.

בפרק הרביעי והאחרון אדון בהשקפות השונות שהוצגו בעבודה, אציב אותן זו מול זו, ואציג את מסקנותיי ודעותיי בעקבות שאלת המחקר.

קריאה מהנה!

פרק - 1 - מבט על תחום האמנות בחינוך הפורמלי

בפרק זה אעסוק בתחום האמנות בחינוך הפורמלי ובציור בפרט. בחלקו הראשון של הפרק אעסוק במהות החינוך לאמנות בחינוך הפורמלי בישראל, באמצעות השקפותיהם השונות והדומות של כמה כותבים העוסקים בנושא. בחלקו השני של הפרק אביא את תוכנית הלימודים לאמנות חזותית בחינוך הפורמלי לבית הספר היסודי ובחלקו האחרון של הפרק אביא דוגמה לשיעור בציור בכיתה ד' בחינוך הפורמלי.

תת פרק 1.1 מהות החינוך לאמנות בחינוך הפורמלי

לאורך ההיסטוריה האמנות שימשה את האדם ככלי ביטוי, בעזרתו יכל האדם לתקשר את עולמו הפנימי ולהגישו אל העולם החיצון. היצירה האמנותית התבטאה בכלים שונים: בציור, פיסול, ארכיטקטורה, קרמיקה, טקסטיל ואמנויות שונות ומגוונות. האמנות היא כלי חזותי באמצעותו יכול הצופה להרחיב את מבטו, להעמיק ולהכיר את העולם בו הוא חי, בנוסף גם לחוות הנאה וויזואלית מורכבת ולהכיר תרבויות שונות. האמנות חיה בעבר וגם בהווה, כיום היא מקיפה אותנו במודע ושלא במודע, חיה סביבנו במוזיאון, בגלריות ובמדיה על צורותיה השונות. "יצירה באמנות הינה ביטוי של תרבות(זמן ומקום), יוצר(אמן), ומדיום (ממה ואיך נוצרה היצירה), המפגש של הצופה (הקהל) עם יצירת האמנות מזמן חוויה אסתטית, פיענוח ופרשנות של היצירה האמנותית באמצעות שפת האמנות" כך אומרת נעמי יפה, מפמ"ר אמנות דאז. (יפה, ח"ת)

יפה (ח"ת) מציינת שמטרת החינוך לאמנות היא להכיר את שפת האמנות, ושלימודי האמנות נועדו להפגיש את התלמיד עם אותה שפה אותה הוא לומד דרך צפייה, התנסות ועיון. כל זאת לצד דיאלוג של התלמיד בן זמננו במפגשו עם יצירות ותרבות מהעבר. מטרה נוספת היא ניסיון יצירת קשר בין התלמיד לאמן על ידי צפייה ביצירה כלימוד חוויתי. כך באופן הדרגתי יפתח התלמיד את שפת האמנות בתוכו, הוא ילמד לחוות את מסרי האמנות השונים ולהגיב אליהם באופן מילולי, לא מילולי, הבעתי ואמנותי, תוך פיתוח החוש האסתטי בתוכו. העשייה האמנותית, אם ברישום, ציור, פיסול, צילום ומולטימדיה תעניק קרקע פורייה עבור התלמיד לבטא את רעיונותיו, דעותיו ומסריו לעולם. התלמיד יחקור ויבקר יצירות ובכך יפתח את טעמו האישי לגבי הגדרה והערכה של יצירות. על ידי לימוד חוצה תרבויות ירחיב את מבטו על תרבותו שלו ותרבויות אחרות, בכך תקבל האמנות תפקיד אשר משרת ומקדם ערכים אסתטיים, תרבותיים וחברתיים. (יפה, ח"ת)

נקודת מבט נוספת על מטרת החינוך מעניקה לנו פרנזל (פרנזל, 2011) המעלה את נושא ליבת החינוך והקשר ההדוק שלה ללימודי האמנות. פרנזל טוענת במאמרה "לחם ושעשועים-מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי האמנות", שתחום האמנות בבתי הספר אינו מקבל את המקום הראוי לו ואת מיטב המשאבים הדרושים לקיומו. היא ממשיכה ומנמקת, שהסיבה העיקרית להזנחת תחום זה נובעת מהזנחת הדיון וההרהור על ליבת החינוך עצמה (פרנזל, 2011, ע"מ 4). היא מביאה מדבריו של פרופסור ישעיהו תדמור (תדמור, 2010) המספר לנו מהי ליבת החינוך :

"ההתבוננות והדיון של מורה עם תלמידיו בשאלות הקיום, ובהן שאלות בדבר הכרת ההיות, מהות ומשמעות החיים, הלידה והצמיחה, המוות והאבדן, הזהות האישית, הבחירה וההכרעה,

המוסריות, הערכיות, האחריות כלפי הזולת והאחר, היחס ליקום - נושאים המעצבים את אישיותו של התלמיד כאדם ומעצימים את רוחו" (תדמור, 2010, ע"מ 92)

במידה ומערכת החינוך היתה מתמקדת בליבת החינוך ודנה בה באופן מעמיק, יכלה האמנות לשמש כגשר המוביל אליה. על פי פרנזל, זהו תפקידה של האמנות במערכת החינוך. (פרנזל, 2011, ע"מ 6)

לדעה זאת מצטרפים גם כותבי נייר העמדה בנושא חשיבותו של החינוך לאמנות וטוענים, שהחינוך הוא הדרך להתפתחות האתית של האדם ושל החברה. בעיניהם בסיסה של ההתפתחות המוסרית של האדם והחברה, טמונה במודעות עצמית וחברתית. ובהקשר הזה, האמנות מזמנת לנו מרחב מיוחד של הקשבה, חשיבה ופעילות מיוחדת, אשר חשובים לחינוך ומניעים את התפתחותנו ברמה האישית והחברתית. על כן, מגיל גן ועד תיכון חשוב שהאמנות תהווה יסוד מרכזי בתהליך החינוך ושמגמות האמנות יהוו חלק חיוני ומשמעותי בצמיחת הפן התרבותי-חברתי של החברה הישראלית. (פרוגל, ברחנא-לורנד, לוי-קרן וברקאי, 2012, ע"מ 1)

על החינוך לאמנות להינתן לכל ילד באופן שוויוני כמקצוע בעל חשיבות, ולא כתוספת העשרה בבתי הספר. הבנת ערכו של החינוך לאמנות חייבת לצאת מתוך ההכרה שבתי הספר אינם מרכזים להכשרה מקצועית, אלא מקום בו מתעצב גורל חיי החברה והתרבות של מדינת ישראל. את חיו המקצועיים יוכל האדם לקבוע בהמשך חיו לאחר שרכש כלים אשר אפשרו לו חשיבה עצמאית, שיקול דעת וערכים. בנוסף לערכים חשובים אלו, החינוך לאמנות מטפח באדם ראייה אסתטית הכוללת כח חשובה לתקופתנו, בה אנו חווים הידרדרות של רוח התרבות. החינוך לאמנות חייב להיתפס כהשקעה פרטנית וחברתית לטווח הארוך, ולא כפתרון ל"כיבוי שרפות" או לשירות מטרות כלכליות ופוליטיות. (פרוגל ואחרים, 2012, ע"מ 2)

עומדת בפנינו בעיה אתית המצויה כיום במערכת החינוך אשר מכוונת על ידי מניעים כלכליים ופוליטיים, ופחות על ידי תפקידו העמוק של החינוך- התפתחות אתית של האדם והחברה. כתוצאה מכך, המקצועות המצויים בקדמת הבמה הם מקצועות אשר נתפסים כמעודדי הצלחה כלכלית של היחיד והחברה. התנהלות מערכתית זו גוררת הזנחה של המקצועות ההומניסטיים ולימודי האמנות. אם נדמה את המערכת הכלכלית למכונה גדולה: בתוך מכונה זו משמשת מערכת החינוך כפס ייצור לברגים אשר צריכים להתאים לצורכי השוק וכל בורג מסמל את היחיד בחברה. על מנת לבדוק האם מערכת החינוך משרתת צורך כלכלי זה, נוצר מדד מיוחד שהוא הצלחה במבחנים. ניצב בפנינו תהליך של החפצה, אשר מניע תהליכים של התנוונות אתית של היחיד והפיכתה של החברה להמונית. (פרוגל, ואחרים, 2012, ע"מ 1)

פרנזל (2011) מבקשת לדייק באופן ספציפי את הקשר החינוכי בין האמנות לליבת החינוך בהדגשת כמה תכונות אנושיות - אמנותיות הקשורות לליבת החינוך:

קשרים משמעותיים והחלטות - תחום זה מתייחס ליכולת האדם לראות קשרים חשובים המתקיימים בין מרכיבים במציאותו בעזרת מצפן פנימי, ולבטא קשרים אלו בעצמו באמצעות יצירה אמנותית. כאן מתפתחת יכולת לאתר יחסים בין מרכיבים שונים בחיים, לשפוט את חשיבותם בסיטואציה, ולבטא נקודת מבט זאת בהחלטות.

חוויית הצפייה ביצירה אמנותית - מניעה את הצופה לעסוק בפרשנות המשמעויות אותן הוא חווה, ולהרהר על מהות האדם והמציאות בה הוא מתבונן. החוויה האמנותית האסתטית נוגעת בצפייה

בלבד ברבדים שונים בנפש, ברצון, במחשבה ובמצפון - חוויות החשובות לאין שיעור ושזורות בליבת החינוך.

מטרה ואמצעים להשגתה - בתהליך יצירתי, הסיבה ליצירה והתגלות משמעותה הרבה פעמים מתגלות מאוחר יותר, כאשר הדרך היא עיקר המטרה. (פרנזל, 2011, ע"מ 7)

התאמה בין צורה, בין תוכן ובין חומר - תהליך היצירה האמנותי דורש מאתנו את היכולת לחבר בין "מה" שאנחנו רוצים לבטא אל "איך" נבחר לבטא זאת בפועל, על מנת שהיצירה כשלם תבטא את התוכן גם עבור הצופה. ואם נחבר זאת אל האדם, ממש כמו שאין הפרדה בין גוף לנפש, רוח וחומר. המכוונות היא ליצור כך שהיצירה החומרית תכיל משמעות, והן זה קשור מאוד לליבת החינוך.

מבט מעבר לידע מילולי ולוגי - התהליך היצירתי מאפשר לאנשי החינוך לקלוט כי ידע אנושי אינו מתבטא רק במילים ובהיגיון מחשבתי, אלא גם בשפות שונות: דמיון, חושים, תמונות, אינטואיציות של רשמים, מוזיקה ומרחב. כל אלה נוגעים במקום אחר בתוך האדם וחוויתו יותר כולית, מעוררת ועמוקה, מעבר להיגיון המחשבתי. (פרנזל, 2011, ע"מ 8)

האמנות מעניקה לאדם חוויה סובייקטיבית ויחד עם זאת חווית התבוננות ממבט על, המעודדות אותו לחשיבה ביקורתית ביחס לעצמו ולעולם. התבוננות משחררת את האדם לחוויה חדשה בה מתאפשר לו לראות את המציאות ללא הצורך להגיב לה, כך נולד בתוכו מרחב מיוחד של מחשבה וביקורת. מרחב זה מפתח באדם קשב המאפשר לו לגלות צדדים חשובים באנושיותו. פיתוח יכולת התבוננות מעין זאת היא כלי חשוב לצמיחת המערכת האתית הפנימית של האדם. חשוב שהאמנות תהווה שכבה עיקרית בבניית תוכנית חינוכית, אשר רואה בקידום אידיאל האתיקה באדם כמטרה ועיקר החינוך. (פרוגל ואחרים, 2012, ע"מ 2)

תת פרק 1.2 תוכנית הלימודים לאמנות חזותית לבתי הספר היסודיים בחינוך הפורמלי - רצוי ומצוי

בתת פרק זה אביא את תוכנית הלימודים לאמנות החזותית בבתי הספר היסודיים. חשוב לציין, כי חיפשי תוכנית לימודים המתמקדת בציוור ומצאתי, שבחינוך הפורמלי אין תוכנית לימודים מפורטת לתחום הציוור, אלא שתחום זה כלול בתוכנית לאמנות החזותית. אמנות חזותית: " היא תחום נרחב של פעילויות אמנותיות, הכולל בתוכו ענפי אמנות רבים העוסקים בעיצוב ובמראה, ושתוצרתם נקלטת בעיקר על ידי חוש הראייה. באמנות החזותית נכללות גם פעילויות אחרות מתחום האמנות הפלסטית, שתוצרתן נקלטת על ידי העין." (ויקיפדיה, 2018)

תוכנית הלימודים החדשה לאמנות חזותית לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי, יצאה בשנת תשע"ו. בשנת-1951 יצא חוק יסוד חינוך אשר אומר, שיש ללמד בתקופת בית הספר היסודי לכל הפחות אחת מחמשת האמנויות: אמנות חזותית, תיאטרון, מחול, מוסיקה או קולנוע, בהיקף של שיעורים שבועיים לאורך כל שנות בית הספר. בתוכנית ניתן מענה והתייחסות לנושא למידה משמעותית על פי חוזר מנכ"ל לשנת 2014 העוסק בנושא זה. התוכנית החדשה מותאמת לצרכי המאה העשרים ואחת ולשינויים שהתרחשו בתחום הידע והטכנולוגיה בעשור האחרון, היא בנויה כך שתתאים להיקף של שיעורים שבועיים. הדגם הוא פתוח, מודולארי ומחולק על פי שלוש שכבות

גיל: א-ב', ג-ד', ה'-ו'. היא מחליפה את התוכנית הישנה שנכתבה בשנות ה-70, לאור השינויים הרבים שחלו בעולם מאז. אחת ממטרות התוכנית החשובות היא לשפר את מקומה של האמנות החזותית במערכת החינוך. (הוועדה לכתובת תכנית הלימודים, 2015, ע"מ 5)

מטרות העל של התוכנית: לימודי האמנות יפתחו בתלמידים יכולות של חשיבה חזותית וחיבור בין מושגים ונושאים מעולמם האישי-רגשי של התלמידים. הם יהוו עבור התלמידים מרחב יצירה וביטוי אישי-דרך האמנות. תחום האמנות יטפח בתלמידים רגישות ליופי וסגנון אישי באמצעות מפגש עם העולם החזותי. החשיפה ליצירות בינלאומיות וישראליות תפתח עבור התלמידים אשנב להיסטוריה, אשר יחדד להם את זהותם שלהם וילמד אותם על ייעוד האמנות בתרבויות השונות. שיעורי האמנות יכללו בתוכם סיורים בחללי תערוכות, עם התייחסות ולימוד על תחום האוצרות. (הוועדה לכתובת תכנית הלימודים, 2015, ע"מ 8)

העקרונות הפדגוגיים של התוכנית: מבוססים על שני צירים מרכזיים - יצירה מעשית בינתחומית, לצד לימוד עיוני העוסק בפרשנות. ההוראה והלמידה יתבססו על חקר - באמצעות פיתוח סקרנות בתלמידים יוביל אותם המורה למחקר פעיל וחוויתי. מבנה התוכנית הוא מודולרי - הוא מורכב מיחידות עצמאיות שניתן לחברן ליחידה עצמאית גדולה יותר, כך מתאפשרת למורה גמישות בהתאמת אבני הדרך של התוכנית לתלמידיו וסביבתם. במסגרת ההוראה יכול המורה לגוון בין מודלים שונים של עבודה עם הקבוצה.

בתוכנית ישנה חשיבות לתוצרים, לכן מכל שיעור ופעילות הנערכת בכיתה יש כוונה להפיק תוצר כלשהו בין אם חומרי או לימודי-מחשבתי. בכדי לממש זאת, על המורה להגדיר ציפייה זאת בתחילת השיעור. על מנת להוציא לאור את התהליך הלימודי שעברו התלמידים, ייזום איתם המורה אירועי שיא, כהצגת עבודותיהם במרחב הציבורי הבית ספרי. בד בבד ישאף המורה לשיתופי פעולה ועבודת צוות עם עמיתיו, דבר אשר יתרום להשתלבותו במערכת בית הספר ולחשיפה גדולה יותר של תחום האמנות בסביבת עבודתו. (הוועדה לכתובת תכנית הלימודים, 2015, ע"מ 11)

התוכנית מציגה מודל בעל 3 חלקים אשר מראה את אסטרטגיות ההוראה :

1. **מקורות הוראה מגוונים - שאילת שאלות בהשראת נושא רחב - בחירת נושאים רלוונטיים**
2. **יצירה בסדנה - לצד - פרשנות והתבוננות**
3. **אבני הדרך:** א. שיח אמנותי דרך לימוד שפת האמנות. ב. יצירת דיאלוג בין התלמידים דרך התבוננות ופרשנות בנושא אמנותי. ג. פיתוח אומץ דרך העבודה בסדנה דרך ניסוי וטעייה. ד. עיסוק בנושא זהות והשיח עליו דרך מפגש אמנותי עם תרבויות שונות.

בתוכנית ישנה חלוקת הוראה על פי גיל: לכל גיל תכנים המתאימים לצרכיו ועל עקרון זה ארחיב כאן. התוכנית מציגה סינתזה בין כמה מודלים של התפתחות הילד מהם היא מרכיבה את שלבי ההתפתחות. על מנת לתת משוב לילד על יצירותיו חשוב להכיר את מאפייני גילו, צורת חשיבתו ואופן תפיסתו את העולם. החלוקה לגילאים חשובה על מנת להתאים לתלמידים את התוכן הנלמד. יחד עם זאת, החלוקה המוצעת למורה בתוכנית מהווה בסיס המשמש לפרשנות, הערכה ומשוב בלבד. סביר להניח שבמציאות עניין כישורי הגיל יתברר כגמיש יותר ממה שיוצג כאן. השלבים

השונים מתייחסים בכלליות לגיל יסודי, בגיל זה ישנה חשיבות רבה לבנות את תוכנית הלימודים על פי צרכיהם המגוונים של התלמידים, להלן השלבים :

כיתות א'-ב' - שלב הסכימה – בגן, בשונה מבית הספר נהגו הילדים ליצור על בסיס יומי, על כן חשוב לשים לב לשלב מעבר זה. (הוועדה לכתובת תוכנית הלימודים, 2015, ע"מ 30). מומלץ ליצור לילדים גשר על ידי יצירה חופשית, אישית ולא מילולית בדומה ליצירה שנעשתה בגן. בגיל זה מתפתחת אצל הילד הסכימה - יכולת הסימול החזותי. הילד מתרכז בשלב זה בביטוי של מהות האובייקט באופן אחדותי, על פני הפרדה בין דברים והעדפה של גודל, צורה או צבע, תוך שהוא משתמש בסמלים אוניברסאליים. העדפת המורה בשלב זה תהיה לעודד אצל התלמיד חריצות ויצירה המבוססת על צורכו הנפשי והחברתי של התלמיד להגיע לתוצאה מוצלחת. (הוועדה לכתובת תוכנית הלימודים, 2015, ע"מ 31)

כיתות ג'-ד' - השלב הקדם-ריאליסטי – בגילאים אלו ישנן שתי תופעות המתרחשות יחד, הסכמתית והריאליסטית. השלב הקודם התאפיין באחדות מסוימת, ואילו כאן מתחיל תהליך של מיון, הפרדה והגדרה של פרטים-אובייקטים המעניינים את הילד. תהליך ההסמלה האחדותי ממשיך לצד תהליכים חדשים אלו.

כיתות ה'-ו' - השלב הריאליסטי - מתפתחת מודעות וביקורת עצמית. נולד רצון לבטא את המציאות פחות באופן סמלי, ויותר באופן ריאליסטי. בשל כך, ילדים מסוימים חווים תסכול מהיצירה האמנותית ומחפשים דרכים אחרות לבטא את עצמם. חשוב שהמורים ישימו לב לתופעה ויתמכו ביצירתיות את אותם ילדים. (הוועדה לכתובת תוכנית הלימודים, 2015, ע"מ 32)

הערכה: התלמידים ייצרו תיק עבודות לאורך השנה בו ישמרו את עבודותיהם, על מנת שהמורה יוכל לעקוב אחר תהליך התלמיד ולתת לו הערכה ומענה לצרכיו השונים לאורך השנה. את תחילת השנה יפתח המורה בשיחה בה ישוחח המורה עם התלמידים על ההישגים המעשיים והלימודיים-מחשבתיים המצופים מהם במהלך השנה. אלו יוגדרו על ידי המורה והתלמידים דרך דיאלוג. רצוי שיעשה שיחת משותפת מסכמת הבוחנת את מצב ההישגים גם בסוף השנה, בהתאם לכמות השעות העומדת לרשותו. הערכה על יצירה בפועל תינתן על פי ביצועי התלמידים, פרויקטים ועבודות. זוהי הערכה לדוגמא לקביעת ציונים מ-0% עד 100% בה יוכלו המורים להשתמש: "1. השקעה ומוטיבציה - עד 30% 2. דמיון ומקוריות - עד 20% 3. התמדה והקפדה על ביצוע - עד 30% 4. קשרי צורה/תוכן - עד 20%" (הוועדה לכתובת תוכנית הלימודים, 2015, ע"מ 28) כחלק מההערכה, ההמלצה היא לקיים בסוף השנה תערוכה מסכמת בה יוצגו עבודות נבחרות. (הוועדה לכתובת תוכנית הלימודים, 2015, ע"מ 29)

לאחר מבט על תוכנית הלימודים לאמנות פלסטית ומטרותיה, נעסוק מעט במצבו של החינוך לאמנות על פי השקפתה של דורית ברחנא-לורנד. אותה היא מביעה במאמר "לחם ושעשועים: מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי האמנות", הנספח בנייר העמדה העוסק במצבו של תחום החינוך לאמנות בארץ. ברחנא-לורנד מבקרת ויוצאת נגד הדחיקה הכמעט מוחלטת של תחום האמנות לשולי מערכת החינוך הפורמלית. לדבריה, משרד החינוך מבדיל כיום בין תחומי ליבה לתחומים נלווים, המחולקים לשלושה חלקים ומוגדרים על פי סולם חשיבות:

1. מקצועות ליבה מרכזיים - אלו מקצועות אשר בלעדיהם המשימה החינוכית לא תושלם. 2.
- מקצועות תומכי למידה - המסייעים בהשגת מטרותיהם של לימודי הליבה. 3. מקצועות העשרה -

ביניהם תחום האמנות. הגדרת תחום האמנות כהעשרה בלבד מוריד את ערך לימודי האמנות לשעשוע גרידא, מקום להשתחרר בו מעול הלימודים הרציניים והחשובים.

תוכנית הלימודים באמנות בישראל מוגדרת כהמלצה בלבד בתוכנית מקצועות היסוד של משרד החינוך. ההמלצה מתייחסת לבתי הספר היסודיים, בעוד שבמסגרות העל יסודיות אינה קיימת כלל. לכאורה, נראה שמשרד החינוך מתייחס לתחום האמנות כחשוב (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 4) ומקשר אותו יחד עם תחום התרבות, שניהם מצופים לפתח בתלמידים יכולות וערכים רבים על פי משרד החינוך. הזמן המוקצב לכך הוא שעות שנתיות האמורות להכיל בתוכן את מקצועות המוסיקה, אמנות פלסטית, תיאטרון, מחול, תקשורת, קולנוע וטלוויזיה. יש כאן אתגר יישומי העומד בפני מנהלי בתי הספר אשר מונחים על ידי משרד החינוך לתת משקל לנושאים אלו ולדאוג לשילובם באופן ספירלי בתוכנית הלימודים השבועית. האם תהיה זו חלוקה שבועית, סמסטריאלית או שנתית (ברוטציה), על מנת ללמד חמש אמנויות שונות ואף לשלב ביניהן? כיצד ניתן להשיג כך מטרה לימודית בעלת ערך, התמדה והתקדמות באורח מקרי שכזה? הנגזרת השנייה מהמלצות משרד החינוך היא בחירת מקצוע אחד מבין החמישה והתמקדות בו למען לימוד ראוי. אך החיסרון באפשרות זו הוא טשטוש את הערך הטמון בכל אחת מהאמנויות השונות.

בעיה נוספת שעולה היא: פגיעה בתפיסת התחומים כמסורות מפותחות, וטשטוש ההבחנה בין עיקר וטפל בתוך תחומי האמנות. (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 5) "מה הטעם להתאמץ וללמד תחום אמנות כלשהו על מורכבותו ועושרו ההיסטורי וקלאסי מבחינה עיונית או לטפח באופן מתמשך את השליטה במיומנויות הנדרשות ליצירת אמנות, כאשר אין רצף לימודי של שנים?" (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 6) לדוגמא: כאשר תחום האמנות נתפס כהעשרה אין פלא ששיעור תיפוף גוף, בובנאות, או שיעור אנימציה למשל יכולים להיתפס כשוויים במעמדם לשיעור מוסיקה או אמנות פלסטית, כאשר בפועל הם יכולים להוות יחידה לימודית בתוכם.

כפועל יוצא מהורדת חשיבות לימודי האמנות, החל תהליך של הפרטה ומיקור חוץ של התחום, תופעה זו פגעה במעמדם של המורים לאמנות ובאיכות הלימוד. בתי הספר תלויים עתה בקבלני מורים כספקי שירותי הוראה. כך, תנאי העסקה גרועים ותדירות שעות העסקה המושפעת מביקוש בקרב התלמידים, מובילים בסופו של דבר לכניעה חנפנית ופופוליסטית לתלמידים, וויתור על מצוינות מקצועית ודרישות בסיסיות מהתלמידים. מה שקורה בפועל הוא, שבמקום שיהיה סילבוס מסודר ורציף המוכתב מלמעלה לשיעורי האמנות, "כוח השוק" הוא שמנהל את תוכנית הלימודים והשיעורים עצמם. תופעה נוספת היא הרחבת הפערים החברתיים: (ברחנא-לורנד, ע"מ 6) ישנו חלק מסוים ומצומצם באוכלוסייה של הורים המכירים בחשיבות לימודי האמנות עבור ילדיהם ויכולים לממן זאת. הם מעניקים לילדיהם חינוך לאמנות במסגרות פרטיות, ואילו הילדים שאין להוריהם מימון שכזה נותרים עם שאריות הפירורים הניתנות במערכת החינוך. (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 7)

ברחנא-לורנד בוחנת את השקפתו של משרד החינוך על יעילות תחום האמנות בניסיון למצוא הסבר למעמדו כיום, היא מתבוננת על יעילותו של החינוך לאמנות אל מול מקצועות הליבה. לדעתה תועלתו הישירה של החינוך לאמנות מוכחת לאורך ההיסטוריה. לדבריה, נמצא כי העצמת החינוך לאמנות באה יחד עם העצמה כלכלית וחברתית, לצד חוסר היעילות המובהק של מקצועות הנמצאים בראש הליבה. (ברחנא-לורנד, ע"מ 7) ולמול זה לדוגמה, תועלתם של לימודי המתמטיקה הנתפסים כסמל ההצלחה, נלמדים ברמה הכי גבוהה, מקבלים חמש שעות שבועיות ודורשים מאמץ

רב עבור רבים. כאשר סביר להניח שהשימוש בידע זה בעתיד עבור התלמידים יהיה אפסי. בעוד שהאמנות מתפרשת על ידי רבים כתחום חתרני, המקושר לאנשים ביקורתיים ורדיקליים. ובמובנים החיוביים יותר נתפסת האמנות כתרפויטית לילדים קטנים וכזמן אוורור עבור תלמידי בית הספר הגדולים יותר. (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 8) מחקר מקיף שנערך בשנת 2009 מצא כי ישראל ניצבת בתחתית הטבלה מבחינת הקצאת זמן ללימודי האמנות, לעומת מדינות מפותחות אחרות. עם זאת, שעות הלימודים בבית הספר היסודי בישראל הן מהגבוהות ב-OECD. (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 8) בהתבוננות זו, קטן עוד יותר החלק היחסי של לימודי האמנות ביחס לזמן המוקדש ללימודי האמנות במדינות ה-OECD.

במידה ונסתכל על המציאות הפשוטה, נמצא שיש ערך רב ללימודי האמנות בארץ ושעליהם להתרחב ולהתבסס. ובפועל, להרחיב את שעות הלימוד ולשמור על עקביות לאורך כל שנות הלימוד.

"לימודי האמנות אינם עוגת במקום לחם. הם עיקר התפריט הבונה חברה תרבותית, מתקדמת ונאורה. כל העוסק באמנות מקרוב מבין שאין כמו לימוד אמנות, על סוגיה השונים, כדי לפתח יצירתיות, דיוק, אחריות, יסודיות, סקרנות, הערכה לתרבות ולמורשת, מחויבות, אכפתיות וחשיבה מקורית" (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 9)

ובהקשר הזה, דווקא ההשקפה המבדילה בין לחם לשעשועים, היא זאת שתוביל את לימודי האמנות להוות בסיס משמעותי בליבת החינוך. (ברחנא-לורנד, 2012, ע"מ 9) כפי שראינו כאן, משרד החינוך מצפה להטמעת יכולות וערכים דרך חמישה תחומי אמנות שונים בשעתיים בשבוע - באמצעות תחום המדורג כהעשרה בלבד. ברחנא-לורנד מצביעה על הפער שנוצר בין המצוי לרצוי.

תת פרק 1.3 מערך שיעור אמנות לכיתה ד' בחינוך הפורמלי

את מערך השיעור שאציג כאן לקחתי מתוך אתר האינטרנט של נטע ברנשטיין הנקרא "תכנית לימודים באמנות ליסודי". נטע היא מורה לאמנות בחינוך הפורמלי אשר יצרה אתר זה במיוחד עבור מורים לאמנות. הרעיון ליצירת האתר עלה מתוך הצורך שלה כמורה חדשה, בתוכנית מסודרת, כרונולוגית ועשירה במערכים אשר תיצור לה סדר פנימי כמורה ותוכל לתת לה כיוון ומענה. את האתר הזה יצרה נטע עבור פרחי ההוראה ההופכים למורים חדשים, מתוך שלוש שנים של הוראה, אספה ואיגדה מערכי שיעור ותוכניות לימוד עבור מטרה זו.

להלן מערך שיעור אמנות העוסק בנושא: האדם הקדמון.

מטרת העל של השיעור : ללמוד על נושא האדם הקדמון

מטרת השיעור : ציור באמצעות מקלות בסגנון האדם הקדמון.

משך השיעור: 45 דקות.

גיל הילדים: כיתה ד'

ארגון סביבת העבודה(הכיתה): כל ילד ישב במקומו האישי, במידה ויש חדר אמנות המורה תארגן אותו לפי הצורך.

חומרים: מקלות או זרדים בעוביים שונים: קשיחים או דקים, צבעי גואש-עד ארבעה צבעים, צלחות פלסטיק לצבעים, גליל נייר גודל 2x1.5 ונייר דבק.

סידור והגשת החומרים: גיליונות הנייר יהיו תלויים על הקירות, החומרים על שולחן המורה, ליד הקירות יונחו צלחות עם צבעים ולצדן ספרים עם ציורי האדם הקדמון.

פתיח: המורה תציג את הנושא, היום נלמד על האדם הקדמון, ונצייר כמו שציירו הקדמונים. היא תשאל שאלות כגון: כיצד צייר האדם הקדמון? אלו דימויים ציירו הקדמונים? האדם הקדמון צייר באמצעות מקלות וצבעים שהכין בעצמו, הוא צייר בעמידה ולא בישיבה כפי שבדרך כלל אנו עובדים בכיתה, הוא עסק בציוריו בנושאים של חיות וציד. היום נצייר ממש כמו האדם הקדמון, שימו לב לגיליונות הנייר התלויים סביבכם על הקירות, עליהם נצייר היום. נתחלק לקבוצות של 4 תלמידים וכל קבוצה תחלוק גיליון שלם. אבקש שתציירו את מה שצייר האדם הקדמון, המורה תראה ספר בנושא עם תמונות של חיות וציד.

גוף השיעור: המורה מדגימה לילדים כיצד יציירו, היא לוקחת מקל דק, טובלת בצבע ומתחילה לצייר. הילדים מתחלקים לקבוצות ומתחילים לצייר כאשר המורה עוברת ביניהם ועוזרת.

סיכום וסיום השיעור: כחמש עד שבע דקות לפני סיום השיעור נביא את העבודה לסיום, נעבור יחד בין הציורים ויתקיים דיון בכיתה.

הערה: חשוב להשאיר זמן לארגון וסידור הכיתה.

הצעה חלופית לאופן העבודה: כל תלמיד יבחר ציור אחד מהספר ויעתיק אותו. (ברנשטיין נ', ח"ת)

בפרק זה שמענו מדעותיהם של כותבים שונים על מהות וחשיבות האמנות בחינוך הפורמלי וראינו כיצד העיסוק במהות וחשיבות האמנות, מביא עמו את המחשבה על ליבת החינוך. קיבלנו מבט על תוכנית הלימודים באמנות החזותית בחינוך הפורמלי, לצד השקפתה הביקורתית של ברחנא-לורנד (2012) על הרצוי בתוכנית הלימודים אל מול המצב הקיים בשטח כיום. לסיום הבאתי דוגמה משיעור אמנות בכיתה ד' בתחום הציור, זאת על מנת להמחיש את אופי הלימוד האמנותי בחינוך הרווח כיום. בפרק הבא אספר על שיטת חינוך ולדורף ועל רעיונותיה המרכזיים.

פרק 2- חינוך ולדורף

בפרק זה אעסוק בחינוך ולדורף. בחלקו הראשון של הפרק אספר על היווסדותה ועקרונותיה של שיטת חינוך ולדורף. בחלקו השני של הפרק אתמקד ברעיונותיו הפדגוגיים של רודולף שטיינר העומדים בבסיס שיטת החינוך, ובחלקו האחרון של הפרק אאפיין את השביעון השני בחייו של הילד, על פי הפסיכולוגיה ההתפתחותית של רודולף שטיינר.

תת פרק 2.1 על שיטת חינוך ולדורף

חינוך ולדורף היא שיטת החינוך האנתרופוסופית אשר פותחה ויוסדה בשנת 1919 בשטוטגרט שבגרמניה על ידי רודולף שטיינר. שטיינר (1861-1925) היה פילוסוף, הוגה דעות וחוקר. (אבשלום, 1997, ע"מ 5) שטיינר כחוקר רוח הקים בשנת 1913 את תנועת האנתרופוסופיה: אנתרופ-אדם, סופיה-חוכמה, השואפת להכרת מהות האדם וישותו השלמה. (ויקיפדיה, 2018)

שטיינר התמחה בנושאים שונים אותם חקר ונתן הדרכה לפונים אליו בתחומים מגוונים כגון: חקלאות, רפואה, אמנות, תרפיה באמנות ותחומים מדעיים שונים. כמו כן, העסיקה אותו מאוד שאלת החינוך אשר הגה בה לאורך שנים, רק בסוף חייו הביא את הפרקטיקה ליישום משימה זאת. בשנת 1919 פנה לשטיינר אמיל מולט, מנהל מפעל לסיגריות בשטוטגרט, על מנת להקים בית ספר לילדי העובדים במפעל אשר יפעל מתוך ההשקפה האנתרופוסופית. שטיינר נעתר לבקשה זו בשאיפה לבצע רפורמה בחינוך הנפוץ בימים ההם, כך נפתח בית הספר הראשון ונוסד חינוך ולדורף. רוח השיטה, ממילותיו של שטיינר: "שאיפתנו העליונה היא לפתח בני אדם חופשיים, היכולים מתוך עצמם להעניק כיוון ומשמעות לחייהם". (אבשלום, 1997, ע"מ 6) כיום חינוך ולדורף נפוץ בעולם ובפרט מאוד משגשג בישראל. (אבשלום, 1997, ע"מ 6)

הידע עליו מתבססת האנתרופוסופיה, הוא ידע מהות האדם. האנתרופוסופיה טוענת שהבסיס לכל חינוך קיים בהבנת תהליכים פנימיים באדם, הבנת סיבותיהם ותוצאותיהם באמצעות מחקר פנימי. בעזרת מחקר זה שואף האדם לגלות מרכיבים עדינים רוחניים ונפשיים בפנימיותו, אשר קשה לזהות בהתבוננות חיצונית בלבד. (אבשלום, 1997, ע"מ 7) בתרגול התבוננות מעיין זו מנסה האנתרופוסופיה לאזן את הפער בין התבוננות מדעית להתבוננות על-חושית. מתוך מחקר זה נתפס האדם כישות מתפתחת, שלמה בעלת מכלול כישורים. בשונה משיטות אחרות, חינוך ולדורף שואף לפתח מכלול כישורים בילד בצורה מאוזנת, על פני פיתוח יכולת חד-צדדית אחת אשר עלולה לפגוע ביכולות אחרות וליצור חוסר איזון. לדוגמא: פיתוח מושקע מאוד של הראש- החשיבה, תוך הזנחת פעילות הגוף והגפיים, הפה חשובה להתפתחות של ילדים קטנים הפעילים יותר בגופם בשנות חייהם הראשונות מאשר בראשם בלבד.

"הפסיכולוגיה ההתפתחותית היא לב לבה של התפיסה החינוכית של חינוך ולדורף." (גולדשמיט, אליאב ובן אהרון, 2016, ע"מ 8) חינוך ולדורף ביסודו נח על תיאוריה התפתחותית האומרת שישנם שלבים קבועים של התפתחות בזמנים קבועים אצל הילד, כאשר בכל תקופה בחייו מתפתחים חלקים מסוימים של ישותו השלמה. תפקיד החינוך הוא לתמוך את אותם שלבים, ולהעניק לילד בעייתיו הנכון את הכלים הנחוצים לעבור באופן מיטבי כל שלב בהתפתחות. (אבשלום, 1997, ע"מ 9)

לאורך הגיל הרך, הגן ובית הספר ישנן שלוש תקופות עיקריות בחייו של הילד אשר כל אחת מהן אורכת 7 שנים. התקופה הראשונה מתקיימת בין טווח הגילאים 0-7. בגיל הרך ובגיל הגן, התינוק שיהפוך בעתיד לילד מפתח את גופו בעיקר, שם מושקעים כוחותיו. היכולות האחרות, הקוגניטיביות והרגשיות מוכלות בתוך שלב זה ונבנות מתוך בניית הגוף הפיזי. בשלב הזה בחינוך ולדורף יש דגש רב על פיתוח וטיפוח הגוף, התנועה וחווית המרחב. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 8) למטרה זו, האופן בו יפעלו בגן יהיה על ידי שירים, משחקים, חיקוי ויצירה, הילדים ילמדו ויבצעו גם מלאכות בית שונות בדרך זו. בגיל הרך ובגיל הגן לא עובדים באופן ישיר על פיתוח יכולות אינטלקטואליות, דבר זה יכול לבוא על חשבון בניית הבסיס הגופני. אלא להיפך, בונים בסיס חזק אשר יאפשר בעתיד ובזמן הנכון ליכולות מעין אלה לפרוח. כך שבגן ולדורף לא עובדים עם הילדים על ידע עיוני, ואין בתקופה זו הכשרה עיונית מקדימה לבית הספר. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 9)

התהליכים החשובים המתקיימים אצל הילד בתקופה זו קשורים לבניית הגוף הפיזי בעיקר. מבחינה פיזית הילד גדל בקצב מהיר וחזותו החיצונית משתנה מאוד. שינוי מתחלפות ולקראת סוף השביעון צומחות חדשות, פניו משתנות והגפיים מתארכות. כל 7 שנים מתחלפים כל תאי הגוף, כך שבסוף תקופה זו, חוץ מתאי העצבים מחליף הילד את כל התאים שקיבל בתורשה בתאים חדשים. (אבשלום, 1997, ע"מ 9) עצמאותו הפיסית החדשה של הילד מהווה גם עדות לשינוי עמוק יותר – צעד ראשון בדרך לעצמאות.

מבחינת כוחותיו הפנימיים ישקיע הילד את מרצו בפיתוח כוחות-הרצון, לא לגמרי כפי שאנו מכירים אותם כדחף של רצון. הילד יבטא זאת בתנועה, פיתוח ועיצוב הגוף. בשל כך, תמצית החינוך בתקופה זו עבור הילד קשורה לכוחות הרצון, הוא יתרכז בעיקר בפיתוח יכולות הקשורות לכוחות אלו המצויים ופועלים בגפיים, המכונים "כוחות הרצון". (אבשלום, 1997, ע"מ 10) היכולות הרגשיות והקוגניטיביות בתקופה זאת גם הן יתפתחו דרך כוחות הרצון, בהתאמה לכך אופן הלימוד יעשה בתנועה וחיקוי, על פני הסברים ושינון חומר לימודי. בזמן הזה הילד רוכש שלוש יכולות עיקריות: עמידה זקופה, דיבור וחשיבה. אלה נרכשות באמצעות הפעלה ופיתוח של כוחות הרצון והרגש של הילד העולים בטבעיות לבסוף לאור החשיבה, ולא ההפך- מהחשיבה לרצון. (אבשלום, 1997, ע"מ 10) יסוד גופני זה יתפתח בעתיד לרצון חזק ובריא באדם הבוגר (שטיינר, 2003, ע"מ 48)

התקופה השנייה מתרחשת בין טווח הגילאים 7-14. בשלב זה הילד משקיע את כוחותיו בפיתוח יכולות פנימיות יותר ונסתרות יותר מיכולות הגוף הפיזי. ניתן לקרוא לזה ממש "גוף" נוסף, בלתי נראה אשר מתפקד ככוח החיים של האורגניזם. (אבשלום, 1997, ע"מ 10) בשלב זה הילד משיל מעליו את כוחות החיים, הגדילה והצמיחה שקיבל בתורשה מהוריו ומתחיל לייצרם מתוך עצמו במישור הפיזי ובמישור החשיבה והזיכרון. בסוף תהליך זה ישנו סימן חיצוני בולט המעיד על השלמת בניית "גוף כוחות החיים" - הבשלות המינית.

התקופה השלישית חלה בטווח הגילאים 14-21. לאחר בניית הגוף הפיזי וגוף כוחות החיים, מבשיל הנער לשלב חדש של בניית מרכיבים רגשיים ורוחניים הנתמכים על ידי כל מה שבנה עד כה. זוהי התקופה ה"רגשית" בה העולם נחוה ביתר עוצמה דרך עולם הרגש. הנער למעשה "חווה את הרגע" וכך גם הוא לומד. הנער יבקש לחוות את העולם דרך רשמים חווייתיים-רגשיים ופחות דרך התבוננות אובייקטיבית קרה על העולם. זה זמן בו עולה הצורך לסמכות אוהבת, לחוויה רגשית-אסתטית ולדמות אותה יוכל לקבל כסמכות בינו לבין עצמו.

אם בתחילת תקופה זו מפתח הנער את הפן הנפשי, עתה בסוף התקופה, יעבוד יותר על המרכיב הרגשי-מנטלי אשר נתפס כבר כמרכיב עצמאי ואישי לגמרי. מרכיב זה מתפתח במודעות, בשונה משני השלבים הקודמים בהם היה פחות מודע. תהליך זה מתגלה בתופעות גיל ההתבגרות הכוללות: התלבטויות, שאלות מול העולם, מרד בנורמות וסמכות ועוד. מתגלה החשיבה המופשטת, הביקורת והשיפוט העצמאי. במידה ועבר הנער את השלבים כראוי, יחוש את החשיבה העצמאית כפעילות אנושית נעלה, המתבטאת כמודעות עצמית. (אבשלום, 1997, ע"מ 11) בניית "גוף הנפשיות" מסתיימת בגיל 21 ושלבי ההתפתחות המצפים לאדם בהמשך קשורים כולם במודעות עצמית בהירה.

כל ילד עובר בתוך שלוש תקופות אלה בנות שבע השנים. כאשר כל תקופה מכילה בתוכה שלבים שונים. ישנם ילדים שיקדימו או יאחרו בכמה חודשים בין שלב ושלב בתוך תקופות המשנה. כל ילד יעבור בהן בדרכו האינדיווידואלית הייחודית. לכן, בהכשרת מורי ולדורף חוץ מידע נרחב על שלבי התפתחות הילד, ירכוש המחנך כלים להתבוננות חיצונית ופנימית אשר יאפשרו לו לתת מענה ייחודי לכך וילד על פי צרכיו. כך כל שלב בחינוך צריך להתבצע כאשר הילד בשל באופן פנימי וחיצוני למעבר. (אבשלום, 1997, ע"מ 12) האצת מיומנויות מסוימות טרם זמן תפגוש בפיתוחן ותיצור חוסר ביכולות האמורות להתפתח בכל שלב. ולהיפך, עיכוב יתר של מיומנויות מסוימות יגרום גם הוא לחסכים מסוימים אצל הילד. (אבשלום, 1997, ע"מ 13)

בבסיסו של בית הספר מונח האמון. המחנך בהשקפתו לוקח אחריות על הילדים, ההורים והחברה. מבחינת מבנה ההובלה של בית הספר, אין מנהל וההחלטות נעשות על ידי הצוות כולו במשותף. מחנך מלווה כיתה למשך 8 שנים, לרוב מכיתה א'-ח'. לאורך שנים מתאפשרת התבוננות מעמיקה מאוד על כל ילד וילד, על בעיותיו וצרכיו. התבוננות מעיין זו מביאה לנתינת מענה עמוק ומשמעותי.

בשנים הראשונות של בית הספר היסודי המחנך מעביר את רוב השיעורים, דבר זה קטן בהדרגה מכיתות ד'-ה' בהן יותר ויותר שיעורים ניתנים על ידי מורים מקצועיים. עם התרחבות השעות בהן מלמדים המורים המקצועיים, המחנך ילמד בעיקר את ה"שיעור הראשי" הכולל כתיבה, קריאה, חשבון ורישום צורות. כל נושאי הלימוד מתחילים בגישה אמנותית. לדוגמא: לימוד הכתיבה מתחיל בציור ורישום צורות ההופכות אט אט לאותיות כתובות. לאחר מכן מגיעה גם הקריאה עצמה אשר מועברת בצורת קריאה של סיפורים ולא על ידי קריאה של חומר לימודי. בנוסף לנושאי לימוד אלה המועברים בשיעור הראשי ישנו בכל פעם נושא לימודי חדש אשר מתעמקים בו והוא מועבר על ידי המחנך לאורך "תקופה" הנמשכת ככמה שבועות. לדוגמא: תקופת היסטוריה, תקופת גיאוגרפיה וכ"ו. שיעור זה הוא שיעור ארוך הנמשך שעה וחצי ומשפיע מאוד על יום הלימודים.

סדר היום בחינוך ולדורף, הוא "עיוני" יותר בבוקר ומעשי יותר בשעות הצהריים. רעיון זה מטפח את כישורי הילדים באופן מאוזן והרמוני. (אבשלום, 1997, ע"מ 23) להלן סדר היום:

08:00-10:00 - זהו זמן השיעור הראשי אשר מועבר על ידי המחנך. שיעור זה יוקדש לנושא עיוני שלם כגון: חשבון, לשון, טבע, תנ"ך וכ"ו.

10:30-13:30 - פרק הזמן הזה ביום יוקדש לשיעורי תרגול, מלאכות, שפות, תנועה וחינוך גופני. הילדים יעבדו על תחומים הדורשים תרגול שבועי וחזרה לאורך שנת הלימודים כולה. השיעורים האלה יתקיימו בחצאי קבוצות ולא במליאה.

30:15-30:13 - נעשית עבודה בסדנאות, בחקלאות ובפרויקטים מגוונים. מכיתה ט'-י"ב התלמידים לומדים כמה תקופות במקביל, כל חלק ביום מוקדש לתקופה והלימוד נעשה בכיתה ובסדנאות. בגילאים אלו האמנות והעבודה בסדנאות נלמדות בתקופות. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 17)

הלימוד בבתי ספר ולדורף מועבר בעל-פה, ולא על ידי ספרי לימוד. (אבשלום, 1997, ע"מ 22) הלימוד נעשה באמצעות חוויה ישירה, סיפור חי, על פני לימוד עיוני. הילדים מצויים במחברת חלקה הנקראת "מחברת תקופתית גדולה", בה הם מציירים וממחישים את החוויה הלימודית. המחברת עצמה הופכת ליצירה רבת ערך עבור הילדים. (אבשלום, 1997, ע"מ 23)

הערכת התלמידים בבתי ספר ולדורף אינה נעשית על ידי מבחנים, אלא על ידי התבוננות מתמדת של המורה בילדים ובהתקדמותם. התבוננות משותפת נעשית אחת לשבוע על ידי צוות בית הספר. או אז, מוקדש זמן מיוחד לתלמידים מסוימים וכל הצוות נוכח, גם מי שאינו בקשר ישיר עם התלמיד, זאת על מנת לאפשר השקפה רחבה יותר ולחלוק אחריות משותפת על כל ילד וילד. (אבשלום, 1997, ע"מ 23) דרכי הערכה נוספות יהיו על ידי שיח מתמיד בין המורה לתלמידיו, על ידי הערכה כתובה של מחברת התקופה, שיחות עם הורים, עבודות עיוניות-אמנותיות המוצגות בבית הספר, עבודות גמר מסכמות בנושאים אמנותיים שונים, פרויקטים אישיים וקבוצתיים המוצגים בפני קהילת בית הספר ותעודות סוף שנה. ההערכה או התעודה הכתובה מהמורה אל התלמיד אינה הישגית, השוואתית או מספרית. היא מתייחסת לתלמיד בלבד ומשקפת לו את הישגיו ואתגריו באופן רב-תחומי בדגש על התפתחותו האישית. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 21, 22) בהגיעם לתיכון יכולים תלמידי ולדורף לבחור במסלול לבגרות, על מנת להשתלב בעתיד בלימודים אקדמאים.

לבתי ספר ולדורף יש תפקיד חשוב ביצירת הקשר עם ההורים. כך נוצרת קהילת בית ספר המעורבת בפעילותו השוטפת של בית הספר ופעילה בתחום ההובלה שלו. קהילת בית הספר פעילה בנוסף בחיי החברה סביבה, ושמה דגש על תרומה לקהילה בפעילותה. (אבשלום, 1997, ע"מ 24)

תת פרק 2.2 בסיס רעיונותיו החינוכיים של רודולף שטיינר

בבסיס רעיונותיו החינוכיים של רודולף שטיינר וביניהם הפסיכולוגיה ההתפתחותית שנתן, מצויות השקפותיו בנוגע למהות האדם על חלקיה הגלויים והנסתרים. לכן, לפני שנדון במשמעות 7 השנים השניות בחייו של הילד, עלינו להבין משמעות חלוקה זו ל-7 לפי מה שמכנה שטיינר "שביעונים". מינקות, דרך הבגרות והזקנה עובר האדם תהליך כישות מתפתחת. כאשר בכל שלב מבשילים בו כוחות אחרים, כל שלב נמשך 7 שנים לערך. דבר המשותף לכל בני האדם הוא, שבתהליך ההתפתחות פועלים אותם עקרונות רוחניים המשפיעים על כולם. לכן, הגילאים בהם מסתיים שלב ומתחיל שלב חדש מאופיינים בשינויים גדולים בחיי האדם. (גרשוני, 2006, ע"מ 61)

מבט נוסף שנותן לנו שטיינר על טבעו של האדם המתפתח הוא החלוקה לגופים. שטיינר מציין 4 גופים, ביניהם הראשון והמטריאליסטי ביותר הוא:

הגוף הפיזי- הוא עשוי מאותם חומרים מהם עשוי עולם הדומם. לכן חוקים ותהליכים החלים על ממלכת הדומם, כהתמזגות חומרים להיווצרות צורה, הרכבתה, היפרדות ופירוק חלים גם הם על גופנו הפיזי. שטיינר מכנה את ממלכת הדומם גם כעולם "נעדר חיים".

הגוף האתרי- או בשמותיו הנוספים "גוף החיים" או "גוף האתר". (שטיינר, 2003, ע"מ 15) הוא הכוח מחולל החיים בצמחים, בבעלי החיים ובגוף האדם. הוא אחראי גם על תהליכי בנייה, צמיחה, הפריה, תנועת הנוזלים הפנימית וכל תופעות החיים. הוא ההופך את הדברים מדומם לחי, הוא מעצב את הגוף הפיזי ומחזיק את מבנהו. (שטיינר, 2003, ע"מ 17-18)

הגוף האסטרלי- או גוף התחושה, "כלי הרכב" של סבל ועונג, של דחף, חשק וכדומה". (שטיינר, 2003, ע"מ 19) הוא בעצם התחושה הנפשית - עולם הרגש. (שטיינר, 2003, ע"מ 19)

ה"אני"- הוא ייחודי לאדם בלבד. לאדם יש יכולת נבדלת לומר "אני" על עצמו, דבר שהופך אותו לעולם בפני עצמו. זהו הכלי הנושא ומכיל את האנושיות. ה"אני" הוא "הרכב של הנפש העילאית של האדם" אומר שטיינר. (שטיינר, 2003, ע"מ 20) תפקידו של האני, החלק האלוהי שבאדם הוא לפעול על שלושת היסודות האחרים שהזכרנו: לרומם, להנהיגם באידיאל, לזרוח בתוכם ולהתמירם. (שטיינר, 2003, ע"מ 21, 25) גרשוני אומר על האני, שבזמן הילדות וההתבגרות ה"אני" מתחיל לחדור אל שלושת הגופים האחרים ומתחיל ליצור את נפש האדם, ושהחינוך הוא הכלי לעשייה זאת. (גרשוני, 2006, ע"מ 28)

בהנחיותיו של שטיינר למורים הוא מדבר על רב-הגוניות של הילדים. הוא מביא כלי להתבוננות המתאר ארבעה טיפוסים שונים אשר על המורה להכיר היטב והם "ארבעת הטמפרמנטים": סנגוויני, מלנכולי, פלגמטי וכולרי. כל טמפרמנט מתבטא באדם באופן אישייתי וגם בפן החיצוני. (שטיינר, 2006, ע"מ 5) משקל יתר בטמפרמנט מסוים מעיד על חוסר איזון הקיים אצל האדם בארבעת הגופים עליהם דיברנו. תפקיד החינוך והלימוד להביא את ארבעת אלה להרמוניה. (שטיינר, 2006, ע"מ 6)

תת פרק 2.3 השביעון השני

שטיינר מאפיין את השביעון הראשון של הילד מגיל הינקות ועד גיל שבע באופן הזה: "כשאנו מתבוננים בתקופה הזו עלינו לזכור, מעל הכול, שעד לשנה השביעית הילד פועל כביכול כמו פֶּסֶל פנימי. הכוחות המעצבים יוצאים מן הראש, מארגנים ומכיירים את כל ישותו." (שטיינר, 2005, ע"מ 67). בשביעון הראשון היה הילד ישות של חיקוי, ועל ידי חיקוי המבוגרים הוא למד על החיים, עתה בשביעון השני ישתמש הילד בדמיונו ככלי לימודי. דרך אגדות ומיתוסים ילמד הילד על ערכי העולם: היפה, המכוער, הטוב, הרע, על מסעו של הגיבור כמשל לחיים ועוד. (בן-דור, ח"ת)

מבחינה גופנית הסימן החיצוני המובהק ביותר למעבר לשביעון השני הוא התחלפות השיניים וצמיחת השיניים הקבועות. כעת הילד משתמש בכוחות החיים שעיצבו את גופו לפיתוח התודעה, ומסוגל ליצור דימויים חדשים בעלי אופי חזותי-תמונתי בכוחות עצמו. בשבע השנים הללו יתחיל תהליך ארוך של התגשמות ישותו הגבוהה של הילד בגוף וגם בנפש. (גרשוני, 2006, ע"מ 62, 63) בשלב זה של החיים מתפתחת המערכת הריתמית, כלומר, הנשימה, מחזור הדם ותפקודי העיכול. "בעוד המורה מוצא בנפשו של הילד את הצורך לדימויים תמונתיים, עליו לעסוק במערכת הריתמית כבדבר גופני אורגני" (שטיינר, 2005, ע"מ 67) מאחר והמערכת הריתמית כה דומיננטית בשלב התפתחותי גופני זה, ההקפדה על התנהלות ההוראה על פי ריתמוס כה חשובה לתמיכה בתהליך. (שטיינר, 2005, ע"מ 67) שטיינר מדגיש את האלמנט האמנותי המוסיקלי ככלי ריתמי אשר נוכחותו

בכיתה חשובה ביותר בשנים הראשונות של בית הספר היסודי. הוא מוסיף ואומר, שנוכחות האמנות בשיעורים משפיעה באופן ישיר על ההתפתחות הבריאה של המערכת הריתמית בילד, ישירות על איכות הנשימה וזרימת הדם שלו. (שטיינר, 2005, ע"מ 67)

הגוף האתרי נולד בשביעון זה אצל הילד והוא קרוי גם בשמות נוספים המעידים על אופיו: גוף החיים, גוף ההרגלים, גוף הזמן או גוף האהבה. לידתו היא בעצם מעבר של הכוחות שהופנו עד עכשיו לפיתוח הגוף, לבנייה של איכויות ויכולות אחרות. בגילאים אלה מתפתחים ההרגלים, הנטיות, המצפון, קווי האופי, הזיכרון והטמפרמנט, אלו ילוו את הילד בהמשך חייו. בשלב זה נטבעים גם כל הרגלי ההיגיינה, התזונה, הכבוד לזולת, הביטחון עצמי ואחרים נוספים. כל אלה ניתנים לשינוי במהלך החיים, אך במאמץ רב ועבודה מודעת בלבד, משום ששורשיהם עמוקים. (בן-דור, ח"ת)

מבחינה נפשית רוחנית מפתח הילד בזמן זה את עולמו הפנימי, הרגשי, החווייתי ומירב משאביו מושקעים בפיתוחם ובבנייתם. (גולדשמיט ובן-שלום, 2000, ע"מ 10) יש לזכור כי חשיבתו של הילד בשביעון השני עדיין שונה באופן מהותי משל המתבגר והבוגר. היא אינה מתמקדת בתחום אחד וביקורתית, אלא תמונתית-חזותית בטבעה. אותה חשיבה ציורית תתפתח ותיוולד לכדי חשיבה מופשטת אצל המתבגר (הרוורד, 2007, ע"מ 77), היא תשמר את כוחות הרצון אשר נבנו בשביעון הקודם ותעניק חיי רגש מלאים ולב פועם בתוך ההתנסות של החשיבה הבוגרת. (הרוורד, 2007, ע"מ, 78) בהמשך לכך, שטיינר מתאר פעילות המתחילה בחשיבה בגיל יסודי, כעל פעילות אשר מרוששת את הילד מכוחות חיים ומקשיחה אותו. כוחות אלה זורמים ממנו בטבעיות כאשר הוא נמצא בתהליך יצירתי המתווך לו את האינטלקט. לבסוף באופן טבעי תעלה פעילות זאת אל החשיבה-דרך העשייה האמנותית ודרך הגוף. התפתחותו ופעילותו של האינטלקט נבנית ביסודה על היסודות הפיזיים והרגשיים, ולא להיפך. (שטיינר, 2005, ע"מ 68, 69)

זמן מעבר משמעותי ביותר בשביעון זה מתרחש בין השנה התשיעית לעשירית לערך, אז מתרחשת בילד מטמורפוזת המכונה גם "חציית הרוביקון". מבחינה חיצונית זה מתגלה כחוסר מנוחה אצל הילד. הוא מתחיל להתכנס מפני העולם החיצוני וחש כלפיו אי נוחות לפתע. בחיי הרגש נולדת בתוכו שאלה, בין אם הוא יכול להגדיר אותה או לא. שאלה זו מלאה ברגש ולכן מורגשת ביתר שאת. (שטיינר, 2005, ע"מ 76)

בגילאים אלה מחפש הילד דמות סמכותית אשר ניתן ללכת בעקבותיה. לא סמכות כוחנית, אלא כזאת שיוכל לקבל בטבעיות, ללא עוררין. בעזרת דמות זאת יוכל לבנות את אמות המוסר שלו, את הרגליו, נטיותיו והטמפרמנט שלו עם ליווי וכיוון. בתיווכה ישקיף על העולם הסובב אותו. יראת הכבוד ונהיגת הכבוד הם חלק מהאמצעים בעזרתם גדל ומתפתח הגוף האתרי בצורה נכונה, על כן חשוב שיהיה לילד בתקופה זאת דמות מחנך עמה יוכל לתרגל זאת. (שטיינר, 2003, ע"מ 37) הכבוד למורה אשר היה כה טבעי לילד בשביעון הראשון, מתחלף כעת בבחינת המורה. וודאות, מתחלפת בחוסר וודאות אשר תלווה את הילד להמשך חייו. על המורה להיות קשוב לתהליך זה. כשהוא שם לב לכך אין צורך "לתקן" זאת בתגובה, אלא להקרין נוכחות אוהבת, לומר מילים חמות ומעודדות ולהעניק לילד תשומת לב מיוחדת. כאשר הילד מבחין בכך שהמורה שווה אתו במקום בו הוא נמצא

ויש לו מקום חמים בלב המורה, הוא ממש ניצל. חוויה זאת תטביע חותם בתוכו לשארית חייו באופיו, בטמפרמנט שלו ובבריאותו הגופנית. (שטיינר, 2005, ע"מ 76)

פרק זה התמקד בהכרת חינוך ולדורף, בעומק המסתתר מאחורי ההנחיות החינוכיות של רודולף שטיינר ובפסיכולוגיה ההתפתחותית שנתן. בפרק הבא ארחיב את היריעה עוד יותר ואתמקד בתחום האמנות בחינוך ולדורף.

פרק 3 - תחום האמנות בחינוך ולדורף

בפרק זה ארחיב על תחום האמנות בחינוך ולדורף וחשיבותו. חלקו הראשון של הפרק יעסוק בהשקפתו של רודולף שטיינר על האמנות ככלי שרת לאנושות וככלי חינוכי. בחלקו השני של הפרק אפרט את תוכנית הלימודים לציור בבית הספר היסודי בחינוך ולדורף. ובחלקו האחרון של הפרק אביא כהמחשה דוגמה משיעור ציור בכיתה ד'.

תת פרק 3.1 על שליחות האמנות וחשיבותה בבתי-ספר ולדורף

לפני שניגע בתפקידה של האמנות בחינוך אביא מהשקפתו של רודולף שטיינר (שטיינר 1998) בעניין מהותה ושליחותה של האמנות בהתפתחות האנושות בכלל. אם אנחנו רוצים להבין את מהותה ושליחותה של האמנות, עלינו להתבונן תחילה בהתפתחותה של האמנות לאורך ההיסטוריה האנושית. שטיינר מדבר על כך ומדגים זאת בהרצאתו "שליחות האמנות" דרך התפתחות הפואטיקה. (שטיינר, 1998, ע"מ 163) הוא טוען, שביכולתנו לקלוט ולאמוד את משמעותה של האמנות בעבור האנושות דרך השינויים שעברה לאורך ההיסטוריה. (שטיינר, 1998, ע"מ 164)

שטיינר מצביע על כך שבתקופות קדומות כראשיתה של האמנות המערבית, נתפס עולם הרוח כממשי בעיני האדם ותודעת הראיה הרוחנית הייתה מחוברת אל חיי הנפש. כל זה כבר היה, אך עדיין האדם לא חווה את עצמו כאינדיבידואל, הוא עדיין לא התעורר אל ה"אני" ועולם הרוח נחוה אצלו כמעין חלום. בהביטו אל עולם הרוח ראה האדם הקדום את האל ואת עצמו פעיל ובקשר עם האלים. (שטיינר, 1998, ע"מ 165). תהליך זה של האדם נגלה אלינו היום באגדות ובמיתוסים הקדומים שהשאירו אחריהם אנשי הזמן העתיק. "האדם חש עצמו בתקופות קדומות ככלי קיבול, דרכו התבטאו כוחות רוחיים" (שטיינר, 1998, ע"מ 167). האדם הקדום חיי בתודעה אחדותית, בעוד האדם בן זמננו חש את עצמו כנפרד מהעולם. (שטיינר, 1998, ע"מ 166).

מאז ועד היום כוח הראיה הרוחנית נסוג, והשער לעולם הרוח החל להסגר עבור תודעת האדם. (שטיינר, 1998, ע"מ 168) שטיינר אומר: "האמנות יצאה מראיה רוחנית של עולם גבוה, ונכנסה יותר ויותר לפנימיות האדם. היא פועלת באופן האינטימי ביותר רק בפנימיות אנושית, בה עוסק האדם בעצמו, עבור עצמו". תהליך זה מתואר כמעבר לאינדיבידואליזציה באופייה של האמנות ומסעה אל העולם החושי. ממש כמו מסעו של האדם מעולם הרוח, דרך עולם החושים, אל עולם ה"אני" - המסע אל האינדיבידואלי שבאדם. (שטיינר, 1998, ע"מ 182)

תפקידה של האמנות בעיני שטיינר הוא להעביר את האימפולס מרוחניות העבר אל רוחניות העתיד, עבור בני האדם הקדומים שלא יכלו להביט בעולם הרוח באופן מודע. זוהי תקופה בה על האדם לפגוש במודעות את עולם הרוח, מתוך עולם זה נבעה בעבר האמנות בטבעיות וממנו תגיע האמנות העתידית. כך שבין היתר, משימתה של האמנות היא לתת הצעות אל הרוח בתקופות בהן הקשר הישיר לא מתאפשר. (שטיינר, 1998, ע"מ 183) "האמנים הגדולים חשו כי הם נושאים את הרוח שממנה נבעה האנושות כולה, מן העבר דרך ההווה אל העתיד." (שטיינר, 1998, ע"מ 184) שטיינר

מצוטט את ריכארד ואגנר: " מתוך צליליה של הסימפוניה התשיעית מהדהדות התגלויות של עולם אחר, אליו לא תוכל להגיע התודעה התבונית בעלמא" (שטיינר, 1998, ע"מ 184)

"בכל מקום אנו מוצאים במשוררים וגם באמנים אחרים, הדים לתודעה זו, שבאמנות מדבר יסוד רוחי של קיום האדם. לעומת זאת, אומרים לנו אמנים עמוקים שוב ושוב מתוך תחושותיהם, שבאמצעות האמנות ניתנת להם האפשרות לחוש כי מה שהם מבטאים, הנו בו בזמן שליחות מתוך חיי הרוח אל האנושות. בכך חש האמן- גם בהביאו לביטוי משהו אישי- כי אמנותו מתעלה לאנושיות הכללית". (שטיינר, 1998, ע"מ 184).

רעיון נוסף מביא שטיינר על משמעותה של האמנות. הוא רואה אותה כאמצעי חינוכי להכשרת האדם המתפתח לפעילות פורייה בחיי החברה (שטיינר, 2003, ע"מ 59). בהרצאתו "חינוך ואמנות" הוא מספר לנו על העשייה האמנותית כמגשרת ומאזנת בין שני ניגודים. הילד משחק, ופעילות זו יוצאת ונובעת ממנו בטבעיות. המבוגר לעומת זאת עובד - הוא חייב לעבוד על מנת להתקיים, זהו כורח המציאות אשר אינו נובע ממנו בטבעיות כמשחקו של הילד. שטיינר מצביע על ניגודיות בין שני מצבים אלה בחיים, הוא מתאר זאת כבעיה חברתית של ממש ומציף את השאלה: "איך ניתן לגשר בין העליזות המשחררת של המשחק לבין העומס המכביד של עבודת יום-יום?" (שטיינר, 2003, ע"מ 56)

בעיניו, ניתן לשחרר את האדם מחוויית העבודה כעומס מכביד בחיי היום-יום, על ידי עשייה אמנותית בילדות. המבוגר רואה את המשחק כשעשוע, בעוד שהילד תופס אותו כתוכן רציני של החיים. שטיינר אומר שהעשייה האמנותית פועלת מאותה איכות של חירות פנימית הקיימת במשחקו של הילד. חירות פנימית זו תישמר כאיכות דרך העשייה האמנותית בילדות ותשמש בעתיד את המבוגר בהתמודדות עם העיסוק בחומר החיצוני- שהוא העבודה. היא תאפשר לבוגר לפגוש את עבודתו היום יומית מתוך תנופה אמנותית רעננה, על פני תפיסתו את העבודה כעומס מכביד. לכן הוא מדגיש, שעצם העיסוק האמנותי בשנות בית הספר הוא החשוב ולא ההישגים בתחום זה. (שטיינר, 2003, ע"מ 57) האמנות זורעת ערכים באדם, כתוצאה מהמצאות העשייה האמנותית בבית הספר והשתלבותה הנכונה במקצועות השונים, תחשוק נפשו של הילד באמנות. ואז בעתיד לכשיגדל ירצה לקלוט בשכלו, בחוש המוסר שלו את האיכויות שנגע בהן בעיסוק האמנותי: יופי, אנושיות, טוהר וחירות. (שטיינר, 2003, ע"מ 57)

ססיל הרווד (הוורד 2001) מוסיף שזוהי משימה חשובה עבור המורה לדעת ללמד את כל נושאי הלימוד בבית הספר היסודי באופן חזותי-ציורי. זהו האופן בו רואים הילדים את העולם בשביעון השני, ובזעיר אנפין הם חוזרים על השלב התודעתי הראשוני ההיסטורי של האנושות אשר היה בעל אופי חזותי יותר. (הרווד, 2001, ע"מ 77) בכוחה של האמנות להכיל בתוכה את אור היקום, אולם היא יכולה גם להקרין ולהכניס אור בעולם החומרי. האמנות תיתן לילד את אותו אור רוחני-נפשי, אשר יאפשר לו כאדם מתהווה ובהמשך כבוגר להשתלב בחיי החברה, בעבודה, בשמחה וחיוניות. כך האנושות עצמה תזכה בחיי חברה עמוקים ומזינים, בזכות החינוך האמנותי. (שטיינר, 2003, ע"מ 58). בעיני שטיינר למהות האמנות שורשים עמוקים ברוח ותפקיד חשוב בהתפתחות האדם - בשל כך גם בחינוך.

תת פרק 3.2 תוכנית הלימודים לאמנות - ציור, רישום ורישום צורות, ותפקיד המורה בתוכה

"חינוך שהוא אמנות, ואמנות שהיא חינוך" (גולדשמיט, 2008, ע"מ 88), כבר עם פתיחת בית הספר הראשון הדגיש שטיינר את חשיבותה של האמנות בחינוך ולדורף. בבתי ספר ולדורף כל שיעור, כל תקופת לימוד, כל יום לימודים, כל אירוע וכל העשייה בכללותה מתהווים לחוויה אמנותית. האמנות אינה מוגבלת לשיעורי האמנות גרידא. ישנם שיעורי אמנות נפרדים המיועדים לכל תחום בנפרד, ובנוסף כל השיעורים בנושאים השונים מועברים דרך המדיות האמנותיות השונות. (גולדשמיט ובן-שלום, 2000, ע"מ 46) בכל שנות הלימודים נלמדים תחומים אמנותיים שונים והם: ציור ורישום, שירה, מוזיקה, דרמה, דקלום, תנועה וריקוד. תחומים אלה נלמדים בשיעורים נפרדים והילדים עוברים התמחות בהם, בו זמנית הם משמשים גם כמקור השראה והפרייה של העשייה החינוכית כולה.

יש לציין שבהכשרתם המורים אינם עוברים הכשרה עיונית בלבד, אלה לומדים תחומים אמנותיים אלו לאורך כל ההכשרה, בנוסף לדרך האישית שהם עוברים להכרת התפתחותם הפנימית כבני אדם. ההכשרה האמנותית בעלת משקל וערך רב, היא כלי עוצמתי המביא לשינוי וצמיחה פנימיים במועמד להוראה. (גולדשמיט ובן-שלום, 2000, ע"מ 47)

על המורה לשאת בתוכו את הידיעה, שבשנה השביעית לחייו של הילד אותם כוחות עיצוב פיזיים משנים את תפקידם ומושקעים עתה בפעילות הנפשית של הילד. זה מתבטא בפועל בכמיהתו של הילד לדימויים ותמונות. (שטיינר, 2005, ע"מ 67) מאחר והאמנות פונה באופן טבעי לעולם הרגש והחויה, החינוך האמנותי הוא כלי חינוכי עיקרי בשביעון השני. (גולדשמיט ובן-שלום, 2000, ע"מ 11) על המורה לעורר את היסוד הנפשי בתלמידו כך, שבאמצעות העיסוק האמנותי יתפתחו בהם כוחות נפש פנימיים. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 88)

חשוב שהאמנות תקרין מן ההוראה. כאשר החוש האמנותי מפותח אצל המורה והלימוד עובר ממנו באופן אמנותי, הוא בעצם מדבר אל התחושה האמנותית שבילדים וחי אותה יחד איתם. (שטיינר, 2003, ע"מ 57) המורה לומד להתמיר את הוראתו ואת הלימוד לעשייה אמנותית, ובעונה אחת גם מעורר את נפשו של הילד, מביא איזון לבריאותו, להתפתחותו הגופנית ולכוחותיו ההולכים ונבנים. (שטיינר, 2003, ע"מ 58) הילדים קולטים באופן ביותר את אהבתו של המורה לאמנות, לכן עליו להקרין אהבה זאת על מנת שתיטמע בילדים. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 87)

הנה תקציר תוכנית הלימודים לציור ורישום-צורות לכיתות א'-ו'. מעבר למה שאביא כאן, התוכנית עצמה כוללת הנחיות ודוגמאות מפורטות רבות כדוגמת אלה הנלמדות בהכשרת המורים. תוכנית הלימודים היא כלי הניתן לשינוי על פי המפגש עם התלמידים, הכיתה וחיי בית הספר. היא ניתנת למורים כהמלצה המעוררת ליצירתיות ומחשבה, ולא כמתכון סגור. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 87) מכיתה א'-ה' נלמדים הרישום והציור בשיעור הראשי אותו מעביר המחנך, ובעצם משולבים בשיעור זה. אחר כך בכיתה ו' לערך, תחומים אלה יועברו על ידי מורה מקצועי. לתלמידים מחברת גדולה וחלקה אשר בה הם מתעדים באופן אמנותי את כל תחומי הלימוד. חשוב להפריד

בין תחום הציור והרישום המתבטא במחברת הגדולה, לבין הציור בצבעי המים, לצורך זה מוקדש שיעור ארוך פעם או פעמיים בשבוע.

לשטיינר הנחיות מפורטות אשר מבוססות על תורת הצבעים של גתה, אותה לומדים המורים בהכשרתם. התלמידים מציירים על דף מיוחד אשר אותו מרטיבים קודם לציור. העבודה הרטובה והצבעים השקופים המתמזגים על הדף ומתגלים ממנו, פועלים על התלמיד באופן אובייקטיבי ופסיכולוגי. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 89) המורה מעביר את ה"ציור מתוך הצבע" כמעט באופן מופשט על ידי סיפורי ציור העוסקים באיכויות הצבעים, מבלי לצפות מהילד ליצור תמונה כלשהי. כך שהצורות עולות מתוך תנועת הצבע ולא להיפך. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 90) בשנים הראשונות יתרכז המורה בהעברת האווירה של הסיפור: תפוח זהוב, יער אפל וכ"ו. בהמשך יהפכו הדברים לפיגורטיביים יותר: חיות, צמחים ודמויות אדם. בדגש על גילוי הדמויות מתוך הצבע, ללא רישום בקווי מתאר. עד כיתה ד' או ה' המחנך לא יעסוק בלימוד ציור של צורות או פרספקטיבה עם הילדים. הנושאים האלה יעלו באופן טבעי ובסיסי ביותר מן הצבע וייתנו כדימויים כדוגמת עץ הצומח מן האדמה כלפי מעלה. הילדים יהיו חופשיים לבטא דימויים אלה בצבע כרצונם. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 93)

בכיתה א' בשיעורי הציור יתמקדו בהזנת החושים של הילד על ידי הדהוד הצבעים בתוכו. הצבעים בסיפורי הצבע יאופיינו כבעלי איכויות רגשיות ויקיימו דיאלוג ביניהם. לדוגמה: " צהוב קורן ועליו התפשט בכל מקום לתוך העולם: בכל מקום אליו הוא הולך הוא מבהיר דברים. יום אחד הוא פוגש בדרכו כחול שיושב שם בשקט..." (גולדשמיט ואחרים, ע"מ 91). העזרה התכנית בשיעורים תינתן גם היא ברוח זו. על הציורים יתבוננו התלמידים רק ביום שלמחרת ויאפיינו את תכונות הצבע. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 91) לאחר שנלמדה כל קשת הצבעים ניתן לצייר מעשיות, אגדות ומיתוסים הקשורים לנושאים הנלמדים בכיתה. רעיון זה מתאים באופן כללי מכיתה א' ומעלה. המלצה נוספת היא שהמורה יספר את סיפור הצבע ויצייר בפני התלמידים על דף משלו, כך התלמידים ילמדו ממנו על ידי חיקוי. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 92)

בכיתה ב' ימשיכו הילדים לעבוד מתוך סיפורי הצבע, עתה ייקחו גם כהשראה את הסיפורת הנלמדת בכיתה ב'. אך עדיין "סיפורי הצבעים" יהוו את מרכז העבודה.

בכיתה ג' הילדים ימשיכו לחקור את גילוי היצירה מתוך הצבע. לכך יוכלו להתווסף נושא של סיפור הבריא (בראשית) במאקרו, ובמיקרו הוא יתבטא בנושאים של בניית בית וחקלאות. יינתן דגש בשיעורים על בניית צבע מערבוב, ותחום הציור יהפוך להיות יותר מקושר לתכנים הנלמדים בתקופות. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 93)

בכיתה ד' חל שינוי, עד עכשיו ציירו הילדים בהנחיית סיפורי הצבע באופן חופשי ותשומת הלב הופנתה להרמוניית הצבעים. כעת ינחה המורה את התלמידים להעלות צורות פיגורטיביות של ממש מתוך הצבע. בעזרת כתמי צבע יצרו הילדים את הצורות השונות ואווירת הצבע בציור תבחר מתוך הנושא הנלמד. בכיתה ד' למשל: לימודי חיות או סיפורים כגון מיתולוגיה. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 94)

בכיתה ה' ימשיכו התלמידים לצייר בהשראת הנושאים הנלמדים בשיעורים הראשיים, ובכך יעמיקו נושאים אלו באופן אמנותי. נושאים חדשים נלמדים עתה בשיעור הראשי ויהוו הצעה לעבודה כגון: לימודי הצמחים.

בכיתה ו' יעברו הילדים מציור בצבע, אל העיסוק באור וצל על ידי רישום בשחור-לבן. המורה מנחה את התלמידים להתבונן ולזהות את הצללים היוצרים צורות שונות. כמוכן שיש לגלות גמישות בעניין, ניתן גם לשלב ולעסוק בשאלת האור וצל דרך הציור בצבע. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 95)

מתוך התוכנית לרישום-צורות:

רישום הצורות הוא תחום שלם ברישום אשר נלמד בבתי ספר ולדורף. שיעורים אלה שונים במהותם משיעורי הציור בצבעי המים. באופן רישום זה הילדים לומדים לרישום צורות הרמוניות שונות. בשנים הראשונות: א'-ד', מתרכז המורה בלעורר בתלמידים את חוש הצורה. הילדים יחוו את הצורה הנלמדת קודם כל בריצה, הליכה, משחק ותנועה. אחר כך יעברו לתנועה קטנה יותר, אל האצבעות וירשמו באוויר, משם יירשמו את הצורה באצבעותיהם בארגז החול או על השולחן ורק בסוף התהליך יגיעו אל המחברת ויציירו את הצורה בגיר. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 105)

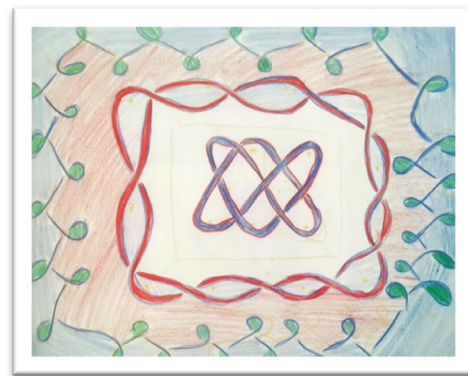
ישנה חשיבות רבה לתהליך תרפויטי זה אשר בונה קודם כל כוחות חיים ויצירתיות בילד ואינו מתחיל בצורה קפואה. דבר חשוב נוסף בסוג רישום זה הוא ההכנה לתחום הקריאה והכתיבה. רישום הצורות מפתח את המוטוריקה, ההתמצאות במרחב ותפיסת עולם הצורות. הוא מתמקד בתרגולים מגוונים וחשובים: התנסות מרחבית, סימטריה, תנועה ותנועה נגדית לה, חזרה-הגברה ועוד. (גולדשמיט ואחרים ע"מ 103)

כיתה ה': תקופת רישום צורות



(גולדשמיט ובן שלום, 2000, ע"מ 20)

כיתה ד': תקופת רישום צורות



(גולדשמיט ובן שלום, 2000, ע"מ 26)

בכיתה ה' מתחילים הילדים ללמוד גיאומטריה, אז רישום הצורות משתנה לרישום גיאומטרי. בכיתה ו' בעקבות שלב התפתחותי חדש בחייהם של הילדים, יתבקשו התלמידים לדייק יותר ברישומיהם, ולעבודת הרישום הגיאומטרי יתווסף הרישום בפחם אשר לו אופי ציורי יותר ועוסק בנושא אור וצל. בכיתה ז' ילמדו התלמידים את נושא הפרספקטיבה ברישום, ובכיתה ח' ישלבו בין לימודי האור וצל והפרספקטיבה יחד. נושא זה יכול לכלול בתוכו רישום גופים גיאומטריים, טבע דומם, הדפסי עץ או תחריט בהשראת אמנים ידועים בהיסטוריה. נושאים המהווים הכנה לתיכון.

(גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 104)

האמנות פועלת בבתי ספר ולדורף בשלושה מישורים. קודם כל, בכל כיתה ושלב עוסקים התלמידים באמנויות השונות ומעמיקים בהן. דבר נוסף הוא שהאמנות משמשת ככלי חינוכי דרכו מעבירים את המקצועות העיוניים השונים. ולבסוף האמנות נוכחת בכל תהליכי העשייה והלמידה בבית הספר והופכת את בית הספר למרחב יצירתי - אמנותי. (גולדשמיט ואחרים, 2016, ע"מ 88)

תת פרק 3.3 שיעור ציור לדוגמה בחינוך ולדורף כיתה ד'

מערך שיעור זה נלקח מספרו של תומס ווילדגרבר "painting and drawing in waldorf schools". ווילדגרבר (wildgruber, 2012) הוא מורה בחינוך ולדורף אשר עשה עבודת מחקר עמוקה על תחום הציור בחינוך זה. זהו ספר מקיף ועשיר למורים האוצר בתוכו מערכי שיעור מפורטים בציור לכיתות א'-ח'. הספר ערוך לפי כיתות ומצביע באופן עיוני ופרקטי על הקשר בין הפסיכולוגיה ההתפתחותית של רודולף שטיינר, הנושאים הנלמדים בכיתה ומערך השיעור.

בספרו הוא מקדים ומספר על אופן העבודה המומלץ בכיתה ד'. בסביבות גיל 10 כשהילדים כבר עברו דרך שלב חשוב ולעיתים דרמטי בהתפתחותם, הקשרים הטבעיים עם עולם המבוגרים כבר אינם מובנים מאליהם והם מתחילים להטיל ספק במבוגרים הסובבים אותם. כעת, עולמם הרגשי מתחיל לרתק אותם והם עסוקים ברגשותיהם כלפי סביבתם. זה מתבטא בהתלהבות ועניין מנושאים כמו היסטוריה מקומית, גיאוגרפיה ולימודי חיות. כאשר יציירו הילדים בצבעי המים הייצוג הפיגורטיבי של העולם החיצון יהיה פחות חשוב. במקום זאת נשאל: איזה אווירה צבע עלינו ליצור על מנת לבטא את הנושא אותו אנו מציירים? מוטיבים מהמיתולוגיה הנורדית ולימודי החיות מאוד מועילים במקרה הזה. (wildgruber, 2012, page 190)

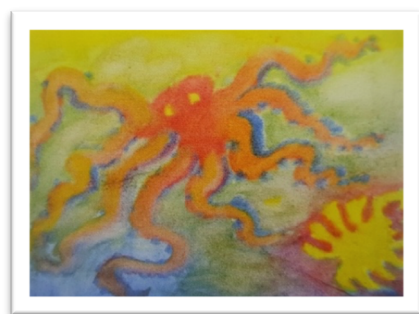
בהתבסס על שיעורי "אדם וחיה" הנלמדים בכיתה ד', ציור חיות יהיה נהדר עבור הילדים, הוא יהווה הזדמנות עבורם לפתח רגישות לסביבתם וגם אימון ראשוני מצוין בציור פיגורטיבי. בנוסף, הילדים מוצאים הנאה וסיפוק רב בציור חיות. ניקח בחשבון, שבימים הקודמים לציור בצבעי המים הילדים כבר למדו וחקרו על חיה מסוימת בכיתה. הילדים יציירו את החיה בגירים, ויקבלו תיאורים ועובדות מלאי חיים על החיה וסביבת מחייתה באופן המתאים לגילם. עתה נעסוק בתמונת החיה מזווית שונה המתאימה לציור בצבעי המים. בהנחה שהילדים רשמו את החיה מבעוד מועד בהנחיית המורה, לא תהיה להם בעיה לצייר שוב את צורתה במידת מה של דיוק. לפני שניגשים לצייר שוב, ניתן להכניס את הילדים לאווירה של סביבת המחיה של אותה חיה ולמאפיינים הנפשיים של מהותה. לא נעסוק בתיאורים זואולוגיים או ריאליסטיים מדויקים, אלה בחוויית הציור השלמה ובניסיון לתפוס את הסנטימנט הנפשי השלם שאותה חיה מעבירה. אחרי הכול, עיקרו של שיעור הציור, הוא העבודה העליזה עם הדמויות הצבעוניות, המפגשים בין הצבעים וערבובם. בהכנות לשיעור, על המורה לנסות לחוש מהם הצבעים המתאימים ביותר לאווירת הצבע של החיה וסביבתה אשר תשקף בצורה הטובה ביותר את האופי הנפשי שלה. (wildgruber, 2012, page 205)

שיעור לדוגמה מכיתה ד' במסגרת "לימודי חיות" - שיעור ציור בצבעי מים בנושא "התמנון":

הכנה: הילדים ילמדו על התמנון וישמעו עליו בכיתה כחיה פקחית וערמומית השוכנת באוקיינוס. על מנת להעביר את הדינמיקה הזאת ניתן להשתמש בצבעים המשלימים סגול-צהוב. ליצירת סביבתו הטבעית, נשתמש בשילוב של מים-כחול ואור-צהוב. לאווירה הנפשית של התמנון: דמות חזקה, כהה, בעלת רגש, אורבת ומתגנבת, נשתמש בשילוב של אדום וכחול. על מנת להבליט את דריכותו של התמנון נשתמש בצהוב לעיניים.

אופן העבודה: קודם כל, במעמקים בתחתית הדף, בצד ימין או שמאל, נצייר סרטן או דג קטן בצבע צהוב - זהו הסרטן. אחר כך נצייר רקע/סביבה של מים ואור המורכבת מכחול אולטרה מרין וצהוב לימון, אשר יוצרים יחד את הצבע הירוק. תוך יצירת הרקע/סביבה כשנגיע לשליש התחתון של הדף לערך, סביב הסרטן הקטן, נשתמש כעת בערבוב של כחול ואדום ליצירת סגול עמוק של קרקעית האוקיינוס. בערך בחצי הדף, באזור הירוק-כחול, נצייר את התמנון בצבע אדום. טוב לסמן מבעוד מועד היכן יהיו עיניו הצהובות זורחות. לפי הצורך, ניתן לחזק את הצבע הכחול בין זרועותיו של התמנון על מנת להבליט אותו. במידה והתמנון והסרטן יצאו רחוקים אחד מהשני - כלומר, "לא מתעניינים אחד בשני", ניתן לצייר ביניהם אצה בעזרת צבע כחול או צהוב על מנת לקשר בין השניים. כדאי לעשות זאת בעדינות רבה, על מנת שלא תשתלט על הדמויות העיקריות בציור.

הערות: דמות קטנה למטה, דמות גדולה למעלה; קונטרס של הצבעים המשלימים צהוב וסגול. לדמויות המרכזיות; התמנון הסגול מקושר לרקע הסגול של קרקעית הים, והסרטן בצהוב מקושר לרקע הצהוב של האור; צמחי המים הירוקים מעניקים איכות מגשרת שקטה בין שתי הדמויות. (wildgruber, 2012, page 206) להלן דוגמאות המובאות מהספר:



(Wildgruber, 2012, page 206)

בפרק זה עסקנו בשליחות האמנות ותפקידה באנושות ובחינוך. התבוננו על תוכנית הלימודים לציור בכיתות א'-ו', אותה הדגמתי בחלקו האחרון של הפרק דרך שיעור ציור בחינוך ולדורף בכיתה ד'. בחלקה האחרון של העבודה אדון במסקנות העבודה הנגזרות מתוך שאלת המחקר.

פרק - 4 - דיון

פרק זה יעסוק במסקנות הנובעות משאלת המחקר שלי: מה מייחד את תחום האמנות והוראתה בחינוך ולדורף, אל מול תחום האמנות בחינוך הפורמלי בבית הספר היסודי? אדון ברעיונות שהבאתי לאורך העבודה ואעמת אותם זה מול זה. אביא ממחשבותיי, רעיונותיי ודעתי על הנושא הנחקר.

בפרק הראשון של העבודה, על מנת להבליט את הייחודי בתחום האמנות בחינוך ולדורף, מצאתי לנכון להראות את מצבו של תחום זה בחינוך הפורמלי. בחנתי זאת על ידי העיסוק בשאלת מהות החינוך לאמנות הפורמלי. מחקר זה הביא למחוזות של עיסוק בליבת החינוך והקשר ההדוק שלה לחינוך האמנותי, אשר עלה מהכותבים השונים. אחר כך סקרתי את תוכנית הלימודים לאמנות חזותית לבתי הספר היסודיים והבאתי מאמר אשר מתייחס אליה ומשקיף על תחום האמנות כתחום נלווה בלבד במערכת החינוך. לבסוף נתתי דוגמה משיעור ציור, אותה הקבלתי אחר כך לשיעור ציור בחינוך ולדורף באותה שכבת גיל.

בפרק השני הבאתי בסיס לרקע ממנו מגיע חינוך ולדורף, את רעיונותיו ועקרונותיו החשובים והייחודיים. עמדתי על המושגים החשובים המצויים בבסיס החינוך האנתרופוסופי, רקע זה חשוב על מנת להבין את הפסיכולוגיה ההתפתחותית של רודולף שטיינר ואת עומקם של הרעיונות החינוכיים אותם נושאים המורים בהוראתם. אחר כך הרחבתי מתוך הפסיכולוגיה ההתפתחותית על השביעון השני הקל לאורך שנות בית הספר היסודי, זאת על מנת להראות את דרך התבוננותו של המורה על הילד וכיצד מתאים ללמד בגיל זה על פי גישת חינוך ולדורף.

בפרק השלישי של העבודה התעמקתי בנושא האמנות בחינוך ולדורף, הצגתי את אותה השאלה העוסקת במהותו ומטרתו של החינוך לאמנות, והפעם מתוך השקפתו של רודולף שטיינר על שליחות האמנות לחברה וליחיד ותפקידה בחינוך. אחר כך הבאתי את תוכנית הלימודים לציור בגילאי בית הספר היסודי תוך כדי הדגשת תפקיד המורה בתחום זה. הראיתי את הקשר שבין הרעיונות החינוכיים והכלים הניתנים למורה להתבוננות בתלמידיו, לבין אורח הלימוד האמנותי. כדי להמחיש את האווירה בשיעור הדגמתי דרך שיעור ציור בנושא "לימודי חיות", שיעור זה מקביל לשיעור בחינוך הפורמלי אותו פירטתי בפרק הראשון.

ראינו בעבודה שתי גישות ומערכות חינוכיות המתנהלות באופן שונה. בהשקפותיהן, בתוכניות הלימודים ובשיעורים בפועל. כעת נעמוד על שוני זה ומתוכו נביט בייחודה של האמנות בחינוך ולדורף:

מעבר לדבריה של יפה (ח'ת) על מהות החינוך האמנותי ומטרותיו הערכיות, כאשר חיפשתי חומרים שונים על מהות החינוך האמנותי בחינוך הפורמלי, דווקא מצאתי שהכותבים בנושא זה חזרו והתעסקו בליבת החינוך. לימודי האמנות היוו מבחינתם יסוד חשוב בלימודי בית הספר אשר מעניק לתלמיד את המפגש עם ליבת החינוך - עם שאלות החיים הגדולות בדבר משמעות החיים, מוסריות אחריות כלפי הזולת, אתיקה ועוד. הם הצביעו על כך שתחום לימודי האמנות אינו מקבל את המקום הראוי לו ואת המשאבים הנחוצים לקיומו. פרנזל (2011) במאמרה אף טוענת שהזנחת

לימודי האמנות היא פועל יוצא של הזנחת הדיון וההרהור על ליבת החינוך. ושבמידה ומערכת החינוך הייתה מקדישה את המקום לליבת החינוך, האמנות הייתה הגשר המוביל אליה. בעיניה העיסוק בליבה היה משנה את מעמדו של תחום האמנות בחינוך הפורמלי.

לעומת זאת, רודולף שטיינר מביא השקפה ייחודית על מהות האמנות, חשיבותה וערכה האנושי-חינוכי, המתבטאת גם במעשים. הוא מדבר עליה ככלי מתווך לאנושות, דרכו יכול האדם לגעת ולהעביר את הנצחי-רוחני דרך הזמני-חומרי. משמעות נוספת שהוא מביא היא, של האמנות כאמצעי חינוכי להעשרת והכשרת האדם המתפתח לפעילות פורייה ומספקת בחיי החברה. הוא מדבר על האמנות כבעלת ערך ומשקל רב בחיי האדם והחברה. ועל תפקידה החשוב לאין שיעור בחינוך.

בחיפושיו אחר תכנית לימודים המתמקדת בתחום הציור בחינוך הפורמלי, מצאתי תוכנית לימודים לאמנות חזותית בבית הספר היסודי. התוכנית ארוכה מאוד, ועם זאת מכילה בתוכה קווים כלליים ביותר, בנוסף אינה מתמקדת במדיה מסוימת. כותבי התוכנים מבקשים לפתח בתלמידים יכולות נרחבות, בזמן מאוד מועט המוקצב לכך - של שיעורים בשבוע. זמן זה הוא המוקצב על ידי משרד החינוך המבקש להכניס בתוכו חמש סוגי אמנויות שונים, ביניהם האמנות החזותית. הישגיהם האמנותיים של התלמידים נמדדים במדד ציונים המפורט עבור המורה בתוכנית. ברחנא-לורנד (2012) מתייחסת לכך במאמרה, היא מצביעה על הבעיות הנוצרות כאשר תחום האמנות נדחק לשולי מערכת החינוך הפורמלית כמקצוע העשרה בלבד, אשר אינו כלול במקצועות הליבה ואף לא במקצועות הנלווים לליבה. כך האמנות הופכת למעין שעשוע, המורים מועסקים כמורי קבלן ופועלים בצורה פופוליסטית ללא ציפיות מתלמידיהם, ורק הורים שידם משגת בכך יכולים להרשות לעצמם העשרה אמנותית פרטית לילדיהם. מקצועות אחרים מגיעים לקדמת הבמה, אלו הנחשבים כמועילים לחברה של ימנו. היא מדברת על מעלותיה של האמנות כבסיס לחברה מתקדמת ונאורה, ומציעה להרחיב את שעות הלימוד ועקביות הנושאים האמנותיים הנלמדים.

"חינוך שהוא אמנות, ואמנות שהיא חינוך" (גולדשמיט, 2008, ע"מ 88), כך ראה רודולף שטיינר את האמנות בחינוך ולדורף. האמנות על סוגיה השונים הנלמדים בבית הספר משתלבת בצורה הוליסטית בכל מקצועות הלימוד, והמחנך הוא זה שמעביר את שיעורי הציור בכיתה בשנים הראשונות. בתוכנית הלימודים המוצעת בחינוך ולדורף ללימודי הציור ורישום הצורות בכיתות א'-ו', ניתן למצוא הנחיות מפורטות הכוללות הקשרים חשובים לשלב ההתפתחותי בו נמצא הילד. המורים בהכשרתם עוברים גם הם הכשרה אמנותית נרחבת המלווה בתכנים חינוכיים עמוקים. תפקיד המחנך בשנות בית הספר היסודי, בין היתר הוא להעביר את הלימוד בצורה אמנותית אשר תפגוש את נפשו של הילד, בהתאם לשלב ההתפתחותי בו הוא נמצא. על המורה להקדיש את אהבתו לאמנות, הילדים קולטים אהבה זו באופן עדין והיא משפיעה על נפשם ויצירתם האמנותית. לימודי הציור מחוברים באופן ישיר לנושאים הנלמדים בכיתה, ואף נעשית עבודה מקדימה בכיתה המשמשת קרקע פורייה לשיעורי הציור.

מערך השיעור שהבאתי בפרק על החינוך הפורמלי לווה בהקדמה. בהקדמה זאת אומרת אותה מורה לאמנות בשנותיה הראשונות בהוראה, כי בתחילת דרכה כמורה התקשתה למצוא תוכנית לימודים מסודרת על פיה תוכל לפעול. היא לקחה יוזמה ובנתה אתר אשר יוכל לסייע למורים בתחילת דרכם. היא מביאה מערך שיעור בנושא "האדם הקדמון", המומלץ לכיתות ד' כשיעור בפני עצמו באורך של - 45 דקות, זמן שאינו מספיק לדעתי לשיעור אמנות מניסיוני כמורה. המורה מנחה את התלמידים לצייר את הנושא מתוך ספרים, דבר אשר בעיני עלול לחסום את הדמיון. כשיעור ציור בחינוך ולדורף, הבאתי מערך שיעור לדוגמה מתוך ספר מערכים שלם לכיתות א'-ח', אשר יצר מורה בחינוך ולדורף. המערך היה מותאם גיל, ומפורט ברמת הצבעים ומיקומם, נושא השיעור הוא המשך של העבודה בכיתה מתוך "לימודי חיות" המועברים על ידי המחנך. בהנחיותיו התייחס המורה לאיכויות הרגשיות הטמונות בנושא הציור, בכל צבע המאפיין את האובייקטים בציור, כאשר כל צבע מעביר סנטימנט אחר. חשוב להדגיש שההנחיות בחינוך ולדורף ניתנות כהמלצה המעוררת את המורה להשראה ויצירתיות. משך השיעור הוא שעה וחצי-שיעור כפול. חשוב לציין, שישנה עקביות לשיעורים הנלמדים בכל תחום אמנותי והילדים עוברים בו התמחות של ממש לאורך שנים.

להשקפתי, דברים רבים מייחדים את תחום האמנות בחינוך ולדורף. זה מתחיל בהשקפתו הייחודית של שטיינר על ההשפעה העמוקה שיש לאמנות עלינו כילדים, כיצד אותה עליזות משחקית הנרכשת בילדות בונה אותנו כמבוגרים השמחים בעמל כפינו. זה מתבטא בחינוך האמנותי המצוי בכל העשייה הבית ספרית והזמן הרב וההשקעה המוקדשת לכך. במבט הרחב על הילד ושלבי התפתחותו, האלמנט שלו וצורכו האישי כאדם לצמוח ולהתפתח. אלו הדברים המובילים את המורה בכל מעשיו. ההתחנכות האישית של המורה וההתרחבות הפנימית שהוא מפתח תוך מלאכת החינוך. הכול למען האנושיות, למען הצמחת בני אדם שלמים יותר, מלאים במוסר פנימי ורגישות. אני חושבת שאורח זה הוא ייחודי בהחלט בנוף הקונבנציונלי, אשר בתוכו יש כאלו השואפים להגשים ערכים גבוהים דרך האמנות, אך נאלצים להיחסם על ידי מערכת שאינה מאפשרת לאמנות לבלב.

בעיני, לב ליבו ועיקר ייחודו של תחום האמנות בחינוך ולדורף, הוא העיסוק של המורה והחיפוש שלו אחר ההתפתחות הרוחנית של הילד. בהתבוננותו על הילד הוא אינו רק גוף ונפש בלבד, אלא ישות מתפתחת בעלת כיוון רוחני אליו היא שואפת להגשמה השלמה. כאשר זה נלקח בחשבון כל ההוראה מכוונת לשם, ולכל פעולה חינוכית יש משמעות עמוקה. מעבר לכך, גם המורה מתפתח בעצמו על ידי לקיחת עבודתו היום יומית כחומר לעבודה פנימית של ממש.

מעבודה זאת למדתי המון, התרגשתי לקרוא את השקפתו של שטיינר על שליחות האמנות ולגלות בתוכה שליחות היסטורית של ממש. נהניתי לחקור שוב בעיניים רעננות את פסיכולוגיית התפתחות הילד המתאפיינת בעומק כה רב. בתור מורה לאמנות, למדתי לתת שם לדברים אותם אני מרגישה אל העיסוק האמנותי, וכמורה ויוצרת והם נגעו בי מאוד. בין היתר, נעצבתי לנוכח הדברים שקראתי על מצבה של האמנות בחינוך הפורמלי. עם זאת, הופתעתי לגלות השקפות חדשות ומרעננות העוסקות בליבת החינוך, המביאה את האמנות כגשר לעיסוק בשאלות על מהות ומשמעות החיים, ועל האמנות כמפתחת מעלות חשובות באדם. חבל לי שקולות אלה הם לא המובילים בימנו. בעקבות העבודה עלו בי השאלות כיצד ניתן להביא את רוח האמנות באופן הזה לכל מקום? מדוע

היא נדחקת כל כך לפינה בחינוך הפורמלי? אני חושבת שהתשובות לשאלות אלה טמונות בגלגלים גדולים יותר המניעים את העולם והכיוון אליו הוא הולך. האמנות מעוררת את האדם להביט פנימה, היא מביאה פן של התבוננות וגילוי. היא מגיעה משורשים עמוקים היסטוריים ונושאת בתוכה מרפא לאנושות. חשיבותה תעלה יחד עם ההתעוררות וההתוודעות לכך שהאדם הוא יותר מגוף ונפש, ומכיל בתוכו את המרכיב הרוחני.

ביבליוגרפיה

מקורות ספרותיים:

- אבשלום א' (1997). **ולדורף הגישה האנתרופוסופית לחינוך**. ירושלים: תלתן הוצאה לאור
- גולדשמיט ג' ובן-שלום מ' (2000). **חינוך ולדורף**. קיבוץ דליה: "מערכת" קיבוץ דליה.
- גולדשמיט ג' (2008). **עולמה של הילדות**. הרדוף: הוצאת הרדוף
- גולדשמיט ג', אליאב נ' ובן אהרון ע' (2016). **עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף**. הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- גרשוני א' (2006). **ילדות בריאה**. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- הרוד ס' (2001). **טיפוח האדם בילדות - עיונים בחינוך ולדורף**. תל-אביב: הוצאת הומני.
- שטיינר ר' (1998). **מטמורפוזות של חיי הנפש**. ירושלים: תלתן הוצאה לאור
- שטיינר ר' (2003). **חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה**. תל-אביב: הוצאת מיכאל
- שטיינר ר' (2005). **חינוך וחיים רוחיים מודרניים**. חסר הוצאה
- שטיינר ר' (2006). **שיחות עם מורים**. חסר הוצאה

כתבי עת:

- ברחנא-לורנד ד' (2012). **אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של החינוך לאמנות**. נייר עמדה-סמינר הקיבוצים, מאי, ע"מ 4-9.
- פרוגל ש' ואחרים (2012). **אופקים חדשים או אופקים חשוכים: על חשיבותו של החינוך לאמנות**. נייר עמדה-סמינר הקיבוצים, מאי, ע"מ 1-3.
- תדמור י' (2010). **העצמת הרוח בחינוך**. מעגלי נפש, 2, ינואר ע"מ 92-97.

מקורות אלקטרוניים:

- בן-דור א'. **השביעון השני בביוגרפיה של חיי האדם**. אתר אנתרופוסופיה בישראל.
http://www.antro.co.il/papers/BIO_7_2.html
- ברנשטיין נ' (ח"ת). **האדם הקדמון**. אתר תוכנית לימודים באמנות ליסודי.
<https://sites.google.com/site/netaberenstein/h/h2>

- הוועדה לכתובת תכנית הלימודים (2015). **תוכנית לימודים - אמנות חזותית לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי התשע"ו**. הוצאה לאור: אגף הפרסומים - משרד החינוך, אתר משרד החינוך.
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Omanut/tulyesodisofi2016.pdf
- ח"מ (2018). **רודולף שטיינר**. אתר ויקיפדיה, <https://he.wikipedia.org/wiki>
- ח"מ (2018). **אמנות חזותית**. אתר ויקיפדיה
https://he.wikipedia.org/wiki/אמנות_חזותית
- יפה נ'. **מהות החינוך לאמנות**. קשר אמנותי עיתון למורים לאמנות, 1. (חסרים: תאריך, עמוד וקישור, האתר ירד מהרשת)
- פרנזל מ' (2011). **ליבת החינוך וחשיבות לימודי אמנות וחינוך אסתטי בבתי הספר בישראל**. קשר אמנותי עיתון למורים לאמנות, 9, ינואר, ע"מ 4-10. **אתר משרד החינוך**.
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A084091A-FDC8-45C3-AE3F-5034F754C661/125982/kesherOmanuti_9.pdf
- תדמור י' ופריימן ע' (2012). **חינוך-מהות ורוח**. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת, **אתר מופ"ת**.
<http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/publish/catalog/Documents/index-003829.pdf>

ספרים באנגלית:

- Wildgruber t' (2012). **Painting and drawing in waldorf schools- classes 1 to 8**. Edinburgh: florin books