



---

**האידיאולוגיה הרביעית? - חינוך ולדורף בראי שלוש אידיאולוגיות העל - באיזה אופן משקף חינוך ולדורף את שלוש אידיאולוגיות העל**

---

סמינריון בחינוך מאת: מי-טל רחמני. ת.ז: 062875232



---

28 אוגוסט, 2019

מוגש למרצים: ד"ר בועז צבר וד"ר גלעד גולדשמיט  
מכללת דוד ילין, ירושלים

**תוכן עניינים:**

3.....מבוא

5.....פרק 1: שלושת אידיאולוגיות העל

8.....1.1 מאפייני הסוציאליזציה

9.....1.2 מאפייני האקולטורציה

10.....1.3 מאפייני האינדיבידואציה

12.....פרק 2: מאפייני התפתחות התודעה על פי שטיינר

12.....2.1 השביעון הראשון- התפתחות הגוף הפיזי

14.....2.2 השביעון השני- הרגלים, מערכת ריתמית ורגש

14.....2.3 השביעון השלישי- לוגיקה, מוסריות והתפתחות מינית עמוד

16.....פרק 3: סינתזה

24 .....פרק 4: דיון וסיכום

27.....אחרית דבר (סיכום אישי)

28 .....ביבליוגרפיה

---



## מבוא

"האידיאולוגיות מפקחות על התנהגותם של בני אדם אך בני אדם אינם מפקחים על האידיאולוגיות שלהם" (לם, 1995, עמוד 204).

כאדם מרדן מטבעי, אף גורו מעולם לא סחף אותי עד אובדן העצמי. זוהי עובדה שאני גאה בה. תמיד התעניינתי ברעיונות שונים, עוד מקטנותי "חיפשתי את עצמי" ושאלתי שאלות ברומו של עולם בדבר קיומי, ייעודי ובכלל על העולם הזה.

במסעי נחשפתי לאידיאולוגיות רבות, לדעות מגוונות, החל בבודהיזם, דרך נואמים "ניו אייג'ים" וכלה ביהדות. אף תשובה לא סיפקה אותי. באף מקום לא מצאתי הוליים (שלמות). תמיד הייתה פרצה כלשהי, תמיד נשארה שאלה ללא תשובה מרחפת באוויר. חיפשתי זרם אחד של אמת העובר דרך כל נקודות המבט, התרבויות והדתות השונות. ואז הגעתי לכתביו של שטיינר. ופעמון האמת הפנימי שלי צלצל בחוזקה. (גילוי נאות- כיום אני מורה בבית ספר התיכון האנתרופוסופי על שם קורצ'אק בבאר שבע) כעבור כמה שנים הגעתי לסמינר למורים בחינוך ולדורף הלא הוא חינוך אנתרופוסופי וזו הייתה תקופה מבלבלת וקשה. נאלצתי להתמודד גם עם שאלות שלא שאלתי, עם פילוסופיה גבוהה שיורדת לרמה הפרקטית. ועם כל הקושי, ועם הידיעה שהדרך למעשה רק התחילה עבורי. הרגשתי בבית עד כמה שניתן.

"עד כמה שניתן" מפני שאני עדיין לא הגעתי למקומי. או אם תרצו, איני רוצה לגמרי להגיע למקומי. זו דריכות ששומרת אותי חיה, ספקנית וערה.

ועם זאת איני יכולה שלא להסכים עם אמרתו דלעיל, של צבי לם. ראיתי הרבה אנשים "נרדמים" או מתמסרים לאידיאולוגיה, ללא גמישות, ללא שאילת שאלות, גם במחיר של התנוונות.

אמנם בחיים כאלה אין רעידות אדמה גדולות, אך גם אין בעיני חתירה לאמת.

כשהוצגו בפני לראשונה שלושת אידיאולוגיות העל של לם, לא יכולתי שלא לעשות את ההקבלה במוחי, למשנתו של שטיינר כפי שלמדתי אותה.

אם מאחורי כל גישה חינוכית עומדת אידיאולוגיה, כפי שטוען לם, מה האידיאולוגיה מאחורי החינוך האנתרופוסופי?

תחילה נלחמתי ברעיון- איני רוצה להיות תמיד המרדנית, מעוררת השאלות, זו שהולכת נגד הזרם... אך הדבר בער בי- הייתי חייבת לבצע את ההשוואה הזו ולו רק כדי לדעת שאני נמצאת בעמדת פיקוח על האידיאולוגיה (אם היא אכן כזו) שאני מאמינה בה.

"חשיפת המהות של האידיאולוגיות באה לשחרר את המורים מאחיזתן של האידיאולוגיות" (הרפז, 2016)

מטרתי לבחון את רעיונותיו של שטיינר תחת הקריטריונים של צבי לם לאידיאולוגית על ולהציג איך שלושת האידיאולוגיות משתקפות בחינוך אנתרופוסופי בהתאם לציר התפתחות תודעת האדם על פי שטיינר ובו בעת למצוא את אותו הרכיב הקושר ומקשר בין שלושת אידיאולוגיות אלו הדרות בכפיפה אחת תחת האנתרופוסופיה (זו הייתה השערת) ובכך ליישב את אמירתו של לם: "לא ניתן להורות בו זמנית על פי כל הגיונותיה של ההוראה ואף לא ניתן להורות על פיהם לסירוגין" (לם, 1973, עמוד 74)

על כן, שאלת המחקר שלי היא: **האידיאולוגיה הרביעית? חינוך ולדורף בראי 3 אידיאולוגיות העל - באיזה אופן משקף חינוך ולדורף את 3 אידיאולוגיות העל.**

לשם כך, חזרתי אל כתביו של רודולף שטיינר- חלקם נכתבו על ידיו וחלקם הם תמלול של הרצאות שניתנו למורים בעת הקמת בית ספר ולדורף הראשון בשנת 1919. רוב הספרים מתמקדים בחינוך, פדגוגיה ודידקטיקה, חלקם מתמקדים בהתפתחות היקום והאנושות כולה.

וכן התעמקתי בהגותו של צבי לם, בעיקר בכתביו העוסקים בעיצוב החינוך ובאידיאולוגיות השונות ויחד עם זאת

נגעתי גם בכתביו של יורם הרפז שניתח רבות את כתביו של צבי לם והביא תימוכין כמו גם ביקורת מעניינת לטענותיו בפרספקטיבת הזמן.

בעבודתי זו, אקח אתכם למסע אינטגרטיבי, בפרק הראשון נעסוק בשלושת אידיאולוגיות העל של לם, נבחן מהי אידיאולוגיה ומהם מרכיביה שהופכים אותה לכזו.

נמשיך משם לפרק השני בו אציג את שלבי התפתחות התודעה על פי משנתו של שטיינר. בפרק השלישי אציג את רעיונותיו של שטיינר באספקלריית רכיבי האידיאולוגיה של לם ולבסוף אבחן האם ישנה אידיאולוגיה רביעית? או שמא הגיע שטיינר ל"נוסחה מנצחת" המאפשרת חינוך מובנה ללא אידיאולוגיה? ומדוע הנחתי ששטיינר מביא עמו משהו "חדש"?

בהמשך תחשפו גם אתם, הקוראים, לגילויי. מקווה שתמצאו עבודה זו כתרומה לזרם החשיבה בנושא החינוך ומלאכת ההוראה.

קריאה נעימה,

מי-טל

## פרק 1: שלושת אידיאולוגיות העל

### מהי אידיאולוגיה?

"כל אדם זקוק לאידיאולוגיה" טוען צבי לם (לם, 1995, עמודים 211-204).  
"הן, (האידיאולוגיות) מעניקות להם (לבני האדם) תחושה של משמעות, של כיוון, של דע מאין באת ולאן אתה הולך.." (הרפז, 2010, עמודים 1-16)

אם כן, מהי אידיאולוגיה?

לכל אדם מערכת אמונות, "מערכת הכרה" (לם, 2001, עמוד 59) המורכבת מהתנסויות שונות וחוויות אישיות במהלך החיים ומסקנות שהוא מסיק בהתאם לפרשנותו האישית לסיטואציה. פרשנות סובייקטיבית זו בונה בהכרתו של האדם נרטיב המבנה את דעותיו ומשמעויות לפעולה בהמשך. צורה זו של פרשנות יוצרת תחושת וודאות, גם אם אשלייתית, לגבי העולם ודרכו של האדם בו. (שם)

אידיאולוגיה היא אחת ממערכות האמונה האלו. היא מבנה רעיוני, של הבנת המציאות. מבנה זה מספק לאדם תחושת ביטחון ושייכות לגבי מקומו של האדם בעולם ואיך עליו לפעול בו. כל אדם מתוך חוויותיו, ניסיונו, מערכות האמונה שלו והאינטרסים שלו, מבין את המציאות אחרת ועל כן כל אחד יתחבר לאידיאולוגיה שונה. כמובן שהדבר תלוי גם ברוח התקופה בה האדם חי. (לם, 2001)

על אף שאנחנו פועלים כאינדיבידואלים בעולם, תחושת השייכות היא שיקול שיכול להיות מכריע בבחירת אידיאולוגיה. הבחירה באידיאולוגיה מסוימת משייכת ואף יוצרת קבוצת שייכות על בסיס זה. הסיבה לכך היא "הפונקציה ההזדהותית, האמוציונאלית של האידיאולוגיות.." (לם, 2001, עמוד 77)

לם מבדיל בין רעיונות פילוסופיים או אפילו מדעיים, לאידיאולוגיה בשל הרכיב הנוסף, הרגשי שמלווה לאידיאולוגיה: למעשה, אותו רכיב רגשי הוא זה שקושר את האדם לאידיאולוגיה ומקבע את הרעיונות שלה גם כאשר נראית סתירה מול המציאות.

אם כן, ניתן להבין בקלות, כי השיקולים בבחירת אידיאולוגיה הם לא שכלתניים גרידא ובכך גם כוחה. על פי לם, **השילוב** בין אקסיומות מדעיות למשל, לטיעונים דתיים, לכשעצמו, פוגם ביכולת ההבחנה של האדם ו"פוגע בטבעה של ההבעה השייכת למערכות ההכרה האלה" (לם, 2001, עמוד 78)

אפשר להשתמש בדימוי של מגירות במוחנו- בה לכל מערכת הכרה (דת, מדע, אומנות וכו'...) יש מגירה בה מאוחסנים התנסויות, ידע ומסקנות בתחום. כאשר נערבב 2 מגירות שונות, תיתכן פגיעה ביכולת ההבחנה בניהן. אידיאולוגיה משתמשת בטיעונים רציונליים ואמוציונליים מבלי להבחין בין השניים. ובכך כוחה- המערפל את הגבול בניהם ומכשיר את שניהם כבסיס להסקת מסקנות או אסטרטגיה לפעולה.

בעת סתירה מול המציאות יתכחש האדם, המחזיק באידיאולוגיה, למציאות או ינסה להכפיף את המציאות בכוח כך שתתאים לאידיאולוגיה. מעטים הם אלו שיינטשו את האידיאולוגיה, ואלו שיעשו כך, בתהליך של התפכחות ימצאו את עצמם חווים "רעידת אדמה" בה יסודות שונים ונוספים של מערכת האמונות שלהם יתערערו גם הם באפקט קסקדה שלא תמיד נשלט. ועל כן רוב האנשים ימשיכו להחזיק באידיאולוגיה גם כאשר אינה משרתת עוד את האמת בחייהם. (לם, 2001)

אם כן, מהם אותם רכיבים בבסיסה של האידיאולוגיה?

### הרכיב הדיאגנוסטי:

"בכל טקסט אידיאולוגי מצוי רכיב דיאגנוסטי, המוסר על מצבן של קבוצות אנושיות, כגון עמים, מעמדות, כתות דתיות. המסר הדיאגנוסטי של כל אידיאולוגיה קובע מהו מצבה העכשווי של הקבוצה שלמען פתרון בעיותיה באה האידיאולוגיה הספציפית הזו לעולם... רכיב זה הוא השלב הראשוני בבניה של אידיאולוגיה- תפיסת מציאות של "מה יש" מה קיים כרגע. ניתוח זה יתייחס ל"קבוצה אנושיות, כגון עמים, מעמדות, כתות דתיות .." (לם, 2001, עמוד 72)

אתן דוגמאות משתי קצוות כדי לבסס את הטענה שאידיאולוגיה פונה לסובייקטיבי ואינה בהכרח אמת אוניברסלית, כלומר בין אם אנו מזדהים עם "אמת" סובייקטיבית זו או לאו: הראשונה היא מצבו של העם היהודי בניכר- בנימין זאב הרצל, חוזה המדינה, כתב את ספרו "מדינת היהודים" (1896) באופן דיאגנוסטי. הוא הציג את הבעייתיות בהיות העם היהודי בניכר וטען שבין אם מתבוללים או מתבדלים, היהודים תמיד יסבלו מהיטפלות. ובהמשך הציג גם את הרכיבים האסכטולוגיים והאסטרטגיות לפעולה.

הדוגמה השנייה היא מצבו של העם הגרמני פוסט מלחמת העולם הראשונה. אדולף היטלר הציג ניתוח דיאגנוסטי של מצב הגזע הארי, בספרו "מיין קאמפף" (1925) ובו הוצגו גם הרכיבים האסכטולוגיים והאסטרטגיות לפעולה. אז אם בחינוך עסקינן, "הדיאגנוזה באידיאולוגיית החינוך מגדירה את מהות החינוך. מן ההגדרה הזו משתמע הדימוי של כל אחת משלוש הישויות שהחינוך פועל בשירותן וכפוף להן- החברה, התרבות והיחיד... " (לם, 2001, עמוד 84)

הצגת המצב לא תמיד נאמנה למציאות או בייקטיבית כלשהי, במקרים רבים היא תהיה מאוד מגמתית ולעיתים חד צדדית ולא תציג את התמונה המלאה.

### הרכיב האסכטולוגי:

"האסכטולוגיה במקורה היא ענף בחקר הדתות ועניינה היא אחרית הימים. כלומר, ימי המימוש של כל ההבטחות והנבואות. כל אידיאולוגיה, גם זו השוללת שלילה גמורה התייחסות דתית לעולם כולל התייחסות כזו, המובלעת בחזון שהיא מציגה למאמיניה." (לם, 2001, עמוד 74)

לאחר שהוצג המצב הקיים, המצוי והבלתי רצוי, מתחיל תפקידו של הרכיב האסכטולוגי, האוטופי, האידיאלי- איך המציאות צריכה להיראות? או בקיצור- הרצוי. אם נתייחס לדוגמאות שנתתי בסעיף הקודם: בנימין זאב הרצל כתב את ספרו "אלטנוילנד" (1902) באופן מאוד אוטופי- חזון של מדינת ישראל לאחר תקומתה. תמונה אידיאלית של החיים בארץ ישראל עבור היהודים ולעומת מצבם בגולה. ולהבדיל, אם נתייחס לדוגמה השנייה, מצבו של העם הגרמני היה רע מבחינה כלכלית ומבחינה מוראלית לאחר מלחמה"ע ה-1, האוטופיה העומדת בקצהו האחר של הסקאלה היא אוטופיה שתשיב לעם הגרמני את גאוותו וייצוב הכלכלה. גם רכיב זה, כמו הרכיב שלפניו, הרכיב האסכטולוגי יציג תמונה חד צדדית שלא תמיד תהיה נאמנה למציאות הלכה למעשה.

### הרכיב האסטרטגי:

רכיב זה הוא למעשה הצגת דרכי הפעולה הנדרשות על מנת להגיע מהמצוי לרצוי, כלומר מהמצב הדיאגנוסטי למצב האוטופי. בין אם ע"י רפורמות, מלחמות, מחאות, מהפכות, שביתות ומאבקים שונים המשרתים את השגת המטרה. האסטרטגיות לוקחות את הרעיון ובאמצעות "חשיבה מעשית" מתרגמות אותו לפעולה. (לם, 2001, עמוד 76)

ישנן 3 אסטרטגיות יסוד:

האחת היא השמרנית- המבקשת להגן על הקיים. שינויים קטנים יתקבלו רק בתמורה למניעה של שינוי גדול יותר. (ואז הרכיב הדיאגנוסטי יתייחס דווקא לשינויים הפוקדים את הקבוצה והאסכטולוגי בראיה נוסטלגית למצב עבר) השנייה היא הרפורמטורית- הטוענת שממילא סדרים ישנים נוטים להישחק ועל כן יש לשנותם תדיר. והשלישית היא אידיאולוגיה מהפכנית הטוענת כי לא ניתן לבצע תיקון בתוך מסגרת הקיים ויש לשנות הכל אל מן השורש. (לם, 2001)

### אידיאולוגיות בחינוך

"תיאוריות פדגוגיות הן אידיאולוגיה פדגוגיות: מערכת ההכרה או המבנה האפיסטמולוגי שהן דומה לזה של אידיאולוגיה חברתית ולא לזה של תיאוריה מדעית.. כל שנאמר בחינוך בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידיקטיקה, השקפה חינוכית או תורת חינוך ובין שנקרא בכל שם אחר אינו אלא אידיאולוגיה" (לם, 1986, מצוטט מתוך: הרפז, 2010, עמודים 1-16)

על פי לם, מאחורי כל גישה חינוכית ישנה אידיאולוגיה הן אלו המכתיבה את מבנה בית הספר, את תפקיד המחנך, את המטרות אליהן צריך לשאוף ואת דרכי הפעולה (אסטרטגיות) להשגתם:

"מבנם של האידיאולוגיות הפדגוגיות יכול להיראות במבט ראשון כתיאוריה מדעית או כנשענות על תיאוריה אמפירית אך אם מתבוננים לעומק ניתן לראות שהן בעלות מבנה של אידיאולוגיה חברתית" (הרפז, 2010, 1-16).

אם נשליך את שלושת הרכיבים על חינוך נראה את ביטויים כך: הילד המצוי הוא המצב הקיים, כלומר, הדיאגנוסטי, בעוד הבוגר הרצוי הוא המצב הרצוי, כלומר, האסכטולוגי והאסטרטגיה היא פעולת ההוראה הנבחרת על פי האידיאולוגיה שמאחורי 3 רכיבים אלו.

"אידיאולוגיות העל השונות מציעות דיאגנוזות שונות של התלמיד כתמונת תשליל של האוטופיה שלהן" (הרפז, 2008, עמודים 41-73).

חינוך הוא אחד האמצעים האסטרטגיים בו "משתמשת" האידיאולוגיה כדי לבסס את דרכה: בסעיפים הבאים אציג את 3 אידיאולוגיות העל על פי משנתו של צבי לם:



### 1.1 מאפייני הסוציאליזציה

האידיאולוגיה הראשונה שאותה מציג לם היא הסוציאליזציה. והיא נקודת מבט (כמו גם אינטרסים) חברתיים. הדבר העומד לנגד עיניהם של תומכי הסוציאליזציה הוא התאמתו של היחיד לחברה, כאזרח צייתן וככוח עבודה, בכל חברה החוקים שונים, והצרכים שונים ובכל זאת חברה שיוצאת מנקודת הנחה שתפקידו של החינוך הוא להכשיר את התלמיד לחיים בחברה- היא נקודת מבט סוציאליסטית או סטרוקטורלית. בתהליך זה ירכוש התלמיד תכונות ומיומנויות, יאמץ עמדות ודעות שישרתו את החברה בה הם עתידים לחיות. ועל כן המטרות ובהתאם, התוכן, יהיו שונים מחברה לחברה (לם, 1973).

#### הדיאגנוסטיקה באידיאולוגיית הסוציאליזציה:

(המצב הקיים) באידיאולוגיית העל סוציאליזציה הוא התלמיד המצוי שאינו מוכשר עדיין לבצע את תפקידו החברתי, כפי שמתאר לם במקומות שונים:

"לחנך פירושו להקנות ליחיד את ההתנהגויות הנגזרות מן התפקידים השונים שהוא עתיד למלא בחייו, כלומר להקנות לו את הידיעות, העמדות הנפשיות, ההרגלים, אופני החשיבה שהוא יזדקק להם בעתיד במילוי תפקידיו השונים בחברה." (לם, 2001, עמוד 94).

"לאחר שבגר, אותה החברה שהכשירה אותו, גם מפקחת עליו. הצלחתם של אנשי החינוך נמדדת במבחן התוצאה על פי פרמטרים הקבועים מראש והם נאמנים ל"תכתיבי הנורמות של המוסד שתפקיד מסוים מתמלא בתחומי" (לם, 2001, עמוד 93).

#### האסכטולוגיה באידיאולוגיית הסוציאליזציה:

"(המצב האוטופי) באידיאולוגיית הסוציאליזציה הוא יכולתו של הפרט להשתלב בחברה ואימוץ חוקיה והנורמות שבה. כמה שפחות "חריגים" בכל תחום שיפריעו לסדר הקיים, הקונפורמיסטי, להמשיך ולהתקיים בלא מפריע. מטרת החינוך היא הטמעתו ההרמונית של היחיד בחברה וזאת ניתן להשיג על ידי "הזדהות עמוקה ככל האפשר עם ערכי החברה, סדריה, אנשיה וחוקיה." (לם, 2001, עמוד 99).

פרשנותי האישית היא שהאסכטולוגיה היא שאיפה לבינוניות, ללא מחאה או התנגדות למערכת, בה הדרך להתבלט ולהנהיג היא: להיות נצר לזרם מנהיגים (שכן אידיאולוגיה זו מקבעת מעמדות ואינה חותרת לשינויים) ולהגיע מתוך ובאישורה של המערכת כולה.

#### האסטרטגיה באידיאולוגיית הסוציאליזציה:

בית הספר הוא כלי אסטרטגי בידי האידיאולוגיית הסוציאליזציה.

כלומר, בית הספר הוא חלק מאסטרטגיית השימור של המצב הקיים. ובהיותה כזו, היא משמרת גם פערים חברתיים – סוציאליים וסוציאוקונומיים. (לם, 1973)

ועל כן שיטת החינוך הנהוגה היא "שיטת חינוך המשרתת את מטרות הסוציאליזציה היא זו המבטיחה שכפול ההתנהגויות המקובלות בחברה בתחומי החיים השונים באמצעות אימון, חיקוי והתניה." (לם, 2001, עמוד 102).

#### מעמד התלמיד באידיאולוגיית הסוציאליזציה:

התלמיד, בין אם הוא אישיות אינדיבידואלית או לאו, מסווג לקריטריונים שונים שנקבעו מראש: ציונים, הישגים חברתיים וכו'... והכל ברמה ההשוואתית לשאר חברי כיתתו. השוואה זו ממצבת אותו במעמד

חברתי/ הישגי מסוים אל מול תלמידים אחרים ובבחינת מעגלי פיקוח ההולכים ומתרחבים (צוות בית הספר, פיקוח מחוזי, פיקוח ארצי וכו'..). (לם, 1973).  
"בכל אותם הקולקטיבים אליהם היחיד משתייך יש לו מעמד ותפקיד מוגדר עליו אותו ללמוד לבצע בבית הספר."  
(לם, 2001, עמוד 106).

## 1.2 מאפייני האקולטורציה

האידיאולוגיה השנייה אותה מציג לם, היא האקולטורציה ולה שני פירושים:  
האחד, מלשון culture, כלומר, תרבות.  
על פי אידיאולוגיה זו, האדם נולד קרוב יותר לטבעו הפראי ותהליך צמיחתו (אם מוכוון היטב) הוא הפיכתו לאנושי. הדרך להקנות אנושיות זו היא הפנמת ערכי התרבות וזאת ניתן לעשות באמצעות החינוך.  
"ההשתלטות של הערכים על הווייתו של היחיד, הדוחקים ממנה את דחפיו האנימאליים ומפקחים עליהם, היא אקולטורציה." (לם, 1973, עמוד 137).  
אחד מהפרסונות הידועות בתחום היה אבי הפסיכואנליזה- פרויד. שעסק רבות בחלקים הלא מודעים היצריים-חייתיים והדרך שלנו לשלוט בהם.  
"עלינו לשלוט באינסטינקטים החייתיים שלנו ולזנוח אותם כדי לבנות חברה מתוקנת" (פרויד, מצוטט מתוך: זה ואל, 1998, עמ' 24)  
השני הוא נגזרת מן הפועל הלטיני culms, שפירושו השבחה- כלומר, תפיסה בה ההתפתחות היא חלק אורגני באדם והשני הוא ייחודה של כל קבוצה בהתאם לתכונותיה הספציפיות המשוות לה ייחודיות וקובעות את גורלה. (לם, 1973, עמוד 136).  
"אידיאולוגיות האקולטורציה השונות תופסות את התרבות כתהליך היסטורי ופסיכולוגי, כלומר, תהליך שהמין האנושי היה מעורב בו במרוצת הדורות ובני האדם משתתפים בו כיחידים וכחברי קבוצות והם משתנים באמצעותו באורח דרמטי- הם מסגלים לעצמם טבע חדש, טבע של בני תרבות." (לם, 2001, עמוד 95).  
כלומר חברה שאליה אנו שואפים היא חברה תרבותית. וגם כאן ניתן לשאול מה זו תרבות?  
לשאלה זו אתייחס בסעיף הקולקטיב באקולטורציה.  
אם כן, כמתואר לעיל התהליך המדובר באקולטורציה הוא של שכלול הקיים "שדרוג" מאדם גולמי ואף חייתית לאדם מפותח ומלוטש. דבר שאינו נוגד את אופיו של האדם איך הוא אינו יכול לרכוש זאת ללא עזרתו של המורה.  
"המורה נקרא כאן למלא את התפקיד של דמות אשר באמצעות הזדהות עמה הופך הילד והנער בהדרגה לבן תרבות." (לם, 1973 עמוד 139).

### אסכטולוגיה באידיאולוגיית האקולטורציה:

התרחיש האוטופי בחזונו של האידיאולוגיה האקולטורציה הוא מצב בו הבוגר הרצוי חי לפי ערכי התרבות שהוקנו לו בין אם מדובר בערכים דתיים (בהן הרכיב הדיאגנוסטי הוא פעולת היצרים על האדם) או אימוץ של ציווי התרבות השלטת אליה שואפים "כקבוצות או כיחידים" (לם, 2001, עמוד 100).

### האסטרטגיה באידיאולוגיית האקולטורציה:

"האמצעי החינוכי המתחייב מכך הוא הזדהותו של החניך עם מחנכיו.... באידיאולוגיות האלה מצפים שהמחנך יהיה בעל אישיות הגורמת לצעיר לרצות להזדהות עמו ובאמצעות הזדהותו להפנים את ערכי התרבות שהמחנך מייצג" (לם, 2001, עמוד 103-104).  
כלומר דרכו של המורה להניע את התלמיד, לקבל את סמכותו ולאמץ את ערכיו היא ע"י עירור תחושת הזדהות

של התלמיד במורהו. וע"י כך הליכה בעקבות הדרך שהוא מתווה וערכי התרבות השזורים בה.

### הקולקטיב באידיאולוגיית האקולטורציה:

הקולקטיב שאידיאולוגיות האקולטורציה מתייחסות אליו הוא בדרך כלל אליטיסטי, קולקטיב של אלה שחסידי הגישה הזו מגדירים אותה כטובים ביותר, אלה אשר באישיותם, בסגנון חייהם ובהתנהגותם מייצגים באופן השלם ביותר את ערכי התרבות. (לם, 2001).

פה ראוי להתייחס לשאלה מהי תרבות? ומהי תרבות "נכונה" שאת ערכיה מונחים התלמידים לאמץ? תרבות מערבית מיינסטרימית? תרבות מערבית הנחשבת קלאסית? ומי יגדיר מה הם נחלתם של בעלי החיים ומהי נחלתו של האדם המתורבת?

שהרי גם קניבליזם הוא סוג של תרבות, אך לא יעלה על דעתנו לחנך אף אדם לכך. אך אל לנו לשכוח שבין 2 הקטבים שהם תרבות אליטיסטית של האדם הלבן לבין קניבליזם הנחשב על פי כל נחות ישנו מגוון של תרבויות בספקטרום זה.

### **1.3 מאפייני האינדיבידואליזם**

"האדם אינו יצוק לתוך דפוס של אנושיות ואינו לומד להיות בן אדם. תפקיד הסביבה אינו אלא לאפשר לו או לעזור לו לממש את הפוטנציה או את הכשרים; אלה מצויים בו בצורה עוברית בדיוק כמו שהוא מצויד בידיים וברגליים בצורתם העוברית". (מסלוב מתוך: לם, 1973, עמוד 140).

לפי אידיאולוגיית האינדיבידואליזם, פוטנציאל ההתפתחות כמו מימושו טמון מלכתחילה באדם (כפי שהפוטנציאל להיות עץ אלון טמון מלכתחילה בזרעו) והגשמתו תלויה באדם המתפתח ואין על המורה אלא להימנע מלהתערב בתהליך טבעי זה. החברה והתרבות הינם אבן נגף בדרכו של היחיד לגילויי איכויותיו הייחודיות ופיתוח כישורנותיו. כל התערבות חיצונית בבחירותיו של היחיד, תפגום במהלך הטבעי של התפתחותו. (לם 2001) "חסידי אידיאולוגיות האינדיבידואליזם טוענים שהחינוך נוסח הסוציאליזציה שבעיניהם אינו אלא אילוף הוא גורם המפריע ליחיד לממש את הפוטנציאל הטמון בו. וכך גם החינוך נוסח האקולטורציה שבעיניהם אינו אלא אינדוקטרינציה." (לם, 2001, עמוד 97).

"הנחתה הבסיסית של תפיסת האינדיבידואליזם היא שיצור אנושי נעשה לבן אדם לא על ידי כך שהוא מסגל לעצמו תפקידים חברתיים ולא על ידי התהליך של קניית תרבות סביבתו, אלא בתהליך של פיתוח הכשרים המצויים בו, שהוא מפעיל אותם ביחסי גומלין עם סביבתו הכוללת את החברה ואת התרבות. מימוש העצמיות היא האינדיבידואליזם" (לם, 1973, עמוד 140).

אם כן, גם בגישה האינדיבידואליסטית וגם באידיאולוגיית האקולטורציה האוטופיה מוגדרת כחברה טובה התלויה באיכות חבריה, רק שבאקולטורציה ישנו אידיאל משותף אליו חברה שואפים ואידיאולוגיה האינדיבידואליסטית האידאול היא מימוש פוטנציאל ייחודי, טביעת אצבעו האיכותנית של כל אדם. ברגע שישנה סתירה בין מטרותיה החיצוניות של החברה או התרבות, מול מטרותיו של היחיד, יועדפו מטרותיו של היחיד. (לם, 1973).

ע"י הגדרה זו ניתן לראות בבירור כי קיומן של האידיאולוגיות על פי לם, בא האחת על חשבון השנייה.

### אסכטולוגיה באידיאולוגיית האינדיבידואליזם:

באידיאולוגיית האינדיבידואליזם, מטרות החינוך תהיה נגזרת של צרכי של היחיד. (לם, 2001).

ועל כן, אין רכיב דיאגנוסטי והרכיב האסכטולוגי הוא גמיש בהתאם להתפתחות היחיד. מפני שכפי שנקודת המוצא של כל אדם היא ייחודית, הגדרת המטרה היא גמישה ואינה לפי ערך או אידיאל אחד עבור כולם, לכן האגינדה

היחידה היא מתן חירות לאינדיבידואל לפתח את עצמו מאותה נקודת התחלה ייחודית אל אותה מטרה ייחודית לו.

אסטרטגיה באידיאולוגית האינדיבידואציה:

האסטרטגיה באידיאולוגיה זו היא פאסיבית יותר מאשר אקטיבית, לא מפעילים כוחות רעיוניים על האדם הצומח (בין אם חברתיים או תרבותיים) אלא מאפשרים לו את מירב החופשיות להגשמה העצמית ללא איומים או הנעה חיובית לפעולה בצורות שונות (ע"י שבחים ופרסים) (לם, 2001).

מי הוא הקולקטיב באידיאולוגיית האינדיבידואציה:

מכיוון שהעיסוק הוא באינדיבידואלים, ללא רצון לשייכם ולהטמיעם בתרבות או חברה מסוימת ההזדהות היא אוניברסלית עם "המין האנושי כולו". (לם, 2001, עמוד 108). לסיכום,

ניתן להבין בבירור שבעלי האינטרסים מאחורי האידיאולוגיות השונות הם החברה, התרבות והפרט. לדידו של צבי לם, הצרכים השונים באים אחד על חשבון השני ועל כן לא יוכלו להתקיים בכפיפה אחת בתוך מערכת חינוך אחת. ועל כן בכל מערכת חינוך הנגזרת מאידיאולוגיה, יסתדרו הצרכים השונים בסדר היררכי שונה "קודם כל לפי הישות שהן מציבות בראש סולם העדיפויות- החברה, התרבות והיחיד – ואשר לה הן מכפיפות את שתי הישויות האחרות" (לם, 2001, עמוד 84).

האם ישנה גישה המחברת בין כל האידיאולוגיות? האם הדבר מעשי ואינו גורם לאחת לבטל או להכשיל את האחרת? שאלות אלו אבחן בפרק הדיון והמסקנות.

## פרק 2: מאפייני התפתחות התודעה על פי שטיינר:

"אנו מצויים לדעת על איזה חלק של ישות האדם עלינו לפעול במיוחד בגיל מסוים וכיצד נוכל לפעול עליו בדרך המתאימה" (שטיינר, 1963, עמוד 28).

על פי שטיינר, חייו של האדם מחולקים בפעילות של 7 שנים. כל "שביעון" דורש מהמחנך, מסביבת הלימודים והתוכן המועבר להיות שונה ומתאים לשלב ההתפתחות על מנת שאפשר יהיה לספק לילד תמיכה מדויקת ככל הניתן דרך השלבים. זהו עקרון בסיס בחינוך האנתרופוסופי, לפעול מתוך הבנה של השלב בו הילד נמצא. חוק הבסיס השני בחינוך ולדורף הוא עבודת המחנך. המחנך נדרש לעבודה פנימית רבה על מנת להביא לילדים תוצר חי ופועם שימשיך להחיות אותם במקום לגזול מהם כוחות. (שטיינר 1963) על עבודת המחנך ארחיב בהמשך. בסעיפים הבאים אפרט על 3 השביעונים הראשונים בהם אדם המתפתח מילד לבוגר, נמצא תחת מערכת החינוך.

חשוב להבין כי כל מערכותיו של האדם מתפתחות במקביל בצורה זו או אחרת, תודעתו של ילד בן שנתיים אינה זהה לתודעתו של זה בן החמש. ובכל זאת במבט כולל ניתן לשייך כל תקופה על פי החלק הארי שבו מואצת ההתפתחות, או אם תרצו, שלשם מרכז האדם את רוב כוחותיו וכל דבר אשר יגרע מכוחות אלו יפגע בתהליך התפתחות של אותו השלב. (שטיינר, 1963)

### 2.1 שביעון ראשון- התפתחות הגוף הפיזי:

התפתחותו הפיזית של הגוף היא הדבר החשוב ביותר בשלב זה.

כל כוחותיו של הילד/ה צריכים להיות מרוכזים בהתפתחות זו. ברגע שכוחותיו של הילד מופנים אל חלקים אחרים (רגשיים/ אינטלקטואליים), הם באים על חשבון התפתחות זו.

התפתחותו התקינה של הגוף היא הנחת היסודות לשלבים המאוחרים יותר בהם יכולות קוגניטיביות ורגשיות כמו גם מוסריות ואינטלקטואליות יתפתחו מבסיס זה. (שטיינר 1963)

"חינוך אינטלקטואלי מוקדם וניסיון לפתח באופן ישיר ומכוון יכולות רציונאליות ואינטלקטואליות, בגיל הזה רק פוגעים בבסיס הגופני, שבהתפתחות נכונה ואיטית יכשיר בבוא העת את הקרקע הפורייה ביותר למימוש יכולות אלה עצמן. מכאן, בגן הפועל ברוח חינוך ולדורף אין מקום ללימוד שכלתני, לא להקניית ידע עיוני, ולא להכנה לבית ספר במובנים אלו." (גולדשמידט ג', אליאב נ' (עורכים) 2016, עמודים 8-9)

בשלבי צמיחתו הראשונים של הגוף, התינוק תלוי לחלוטין בהוריו. למידתו נעשית ע"י חיקוי, של יציבתם, מזונם ושפתם. בשלב זה התינוק הוא מעיין "ספוג" המאמץ לתוכו מחוות שונות של המבוגרים בסביבתו ע"י חיקוי. המחווה המובהקת ביותר היא הדיבור. תחילה יחקה התינוק את האינטונציה, צלילים שונים, ולאט ילמד להגות מלים ולהרכיב משפטים.

ספיגתו של התינוק את הסביבה, תעשה על ידי כל חושיו ותפתחם תוך כדי. לכן עבודת המחנך היא לברור בקפידה את "מזונו" של הילד. כך שיתאים ליכולת ההכלה שלו בשלב זה ולא יהיה "overwhelming" עבורו.

"אנו מחנכים את הילדים לא למען החינוך כשלעצמו אלא למען החיים המדובר רק באופן שיש ללמדם בלא לסתור את הטבע האנושי. אולם באופן כללי טוב יהיה אם נבהיר לעצמינו כמורים ומחנכים עד כמה זרים לילד הדברים שאנו מביאים לו מן התרבות החברתית הכללית, יש לדעת ולהציב לפני הנפש, עד כמה זרים ומנוכרים הדברים לילדים." (שטיינר, 2002).

הגוף הפיזי בתהליך בניה, בעוד האינטלקט בשלב זה רדום.

ישנם מספר דברים שעלינו לפתח כבר בשלב זה והם בבחינת זריעת זרעים עבור העתיד לבוא:

הדמיון:

על פי שטיינר, פעולת הדמיון לכשעצמה מהווה כלי המעצב "ובונה את צורתו של המוח" (שטיינר, 1963, עמוד 32).

ועל כן, הצעצועים בגן ולדורף אינם צעצועים בעלי גימור לרמת הפרטים הקטנים. קובייה פשוטה יכולה להיות חיה כלשהי, כלי רכב או רהיט. וחתיכת בד יכולה להיות שמלה, שמיכה או כנפיים של פרפר... את השאר ישלים הילד בדמיונו ובכך אנחנו תורמים לפיתוח של כושר זה. אם ניתן לילד צעצועים מוגמרים, הם יוכלו להיות רק דבר אחד מקובע ללא אפשרות "לשחק" עם הדמיון. (שטיינר 1963)

#### פעולת החיקוי:

"כל לימוד דיבור מסובב על חיקוי של מה שרואה הילד באמצעות חושיו בסביבתו באופן בלתי מודע. כל חייו של הילד עד גיל 7 מהווים חיקוי מתמשך של מה שמתרחש בסביבה." (שטיינר, 1998, עמוד 14).

שטיינר, בהביטו על ההתפתחות הטבעית של הילד מינקות, ואופן הלמידה בה הוא רוכש מיומנויות, הבין כי דרך הלמידה המשמעותית ביותר עבור הילד היא החיקוי. ותכונה זו מאפיינת את כל השביעון הראשון בהתפתחותו של הגוף הפיזי. ההתמסרות לסמכות אינה מותנית ועל כן, על המחנך ללמד את הילד בעיקר על ידי פעולות שהוא מבצע בעצמו. ללא הסברים וסיבות בשלב זה, הפונים ומפנים את הילד לחשיבה. (שטיינר, 1963)

"ישנן 2 מילות קסם הרומזות כיצד הילד נכנס במגע עם סביבתו, והן:

חיקוי ודוגמה....לא הדיבור המוסרי ולא ההסבר התבונתי, לא הם המשפיעים על הילד, במובן זה משפיעים המעשים הנעשים על ידי המבוגרים לעיני הילד בסביבתו." (שטיינר, 1963, עמוד 30).

פעולת החיקוי היא אינו משהו שעלינו לעשות בו כדי שיקרה. זוהי תכונה המאפיינת את השביעון הזה באופן טבעי, עת הגוף הפיזי מתפתח. התמיכה שלנו בפעולת החיקוי היא על מנת להצמיח בעתיד תכונות הנגזרות ממנה- "אדם המתפתח נפשית בהתאם למה שהוא מסוגל לחוות באופן נפשי." (שטיינר, 1963, עמוד 17).

#### רגש הכרת התודה:

הצורך שלנו בשייכות מתחיל מינקות. מעגלי השייכות שלנו עם הגיל הולכים ומתרחבים, הולכים ומשתנים, מעגל השייכות הראשונים המלווים את הילד הם משפחתו, וסביבתו הקרובה. טיפוחו של רגש הכרת תודה, הוא טיפוח של תחושת ענווה ואחדות. האדם שייך למערך קוסמי רחב וגדול ממנו וההכרה בכך תספק לו כבוגר תחושת ביטחון שלווה ואף בריאות פיזית. את פיתוחה של תחושה זו מתחילים בגיל צעיר ברגש הכרת התודה. (שטיינר, 1963)

"לעולם לא יתפתח רצונו של אדם וגם לא אופיו באופן בריא אם אין ביכולתו להתנסות בתקופה דלעיל בדחפים דתיים החודרים עמוק לתוך נפשו. האופן בו ירגיש האדם את חלקו ומקומו בקוסמוס ימצא את ביטויו באחדות של מנגנון הרצון שלו. אם אינו מרגיש עצמו מחובר בחוטים חזקים למציאות אלוהית – רוחית, כי אז רצונו ואופיו דינם להישאר חסרי ביטחון, חסרי אחדות וחסרי בריאות." (שטיינר, 1963, עמוד 48).

הקניית רגש הכרת התודה, יחד עם ההתמסרות הטבעית לסמכות, יוצרת בילד רגשות דתיים (מבלי להתייחס לדת ספציפית כלשהי), תחושת יראת כבוד כלפי משהו הגדול ממך.

הילד בשביעון זה נמצא בתחושת אחדות עם הכל, אם תרצו, תחושת קרבה לאלוהות, מבוגרים רבים בשלבים מאוחרים ישתמשו במתודות שונות ובשיטות טיפול מגוונות כדי לחוות, אף לו לרגע, את תחושת אחדות זו- תחושת אי הדאגה, התחושה שאנו יושבים על ברכי האל. ככל שניתן לילד לחוות תחושה זו במלואה וללא הפרעה, כך יהיה לו קל יותר בשלבים הבאים לשאת קשיים ואתגרים ולפעול בביטחון מתוך עצמו כמבוגר. (שטיינר 1963)

## 2.2 השביעון השני- הרגלים, מערכת ריתמית ורגש

בשביעון זה הילד עושה את צעדיו הראשונים אל תוך עולם המבוגרים. משברים שונים הקשורים בחווייתו של הילד את הפרידה מהילדות ומתחושת האחדות ומציאת מקומו בעולם הזה יפקדו אותו, כמו גם התרחבות מנעד הרגשות. המענה לכך יגיע בכלי הפונה יותר מכל אל הרגש: האומנות על כל צורותיה ומגוון ביטוייה.

### האומנות כאמצעי:

האומנות פועלת על המערכת הריתמית, היא המערכת שאינה מתעייפת לעולם. "אם אנו מעייפים מדי את תלמידנו בצורה כלשהי, הדבר מראה רק שבגיל המתאים- בין גיל 7 ל 14 פנינו במידה מועטה מדי אל המערכת הריתמית החיה לגמרי בתמונתיות ומהווה ביטוי לה." (שטיינר, 2002, עמוד 59).

הפניה למערכת הריתמית היא באופן תמונתי- סיפורים, אגדות ומיתולוגיות ישמשו את המורה ככלי הטוב ביותר להעברת תמונות התומכות בפן הרגשי בשלב זה.

"אומנות שהיא חינוך וחינוך שהוא אומנות. זוהי מטרת החינוך בשנים אלו. בכתות היסוד בחינוך ולדורף אין משמעות רבה להישגיו הנמדדים של התלמיד בקריאה, בהבנת הנקרא, בחשבון ובתחומים נוספים. הדגש המושם בשיעור על החוויה האומנותית, על הפנמה מלאת חיים של תכני הלימוד על הפעלה חווייתית ככל האפשר של מירב צדדיו הגופניים והנפשיים של כל ילד וילד ועל קשר חם ואוהב בין הילד ומחנכיו. הידע כשלעצמו איסוף אינפורמציה, אימון שכלי ולמידה מופשטת נדחים לשלבי התפתחות מאוחרים יותר." (גולדשמיט ג', אליאב נ' (עורכים), 2016, עמוד 9-10)

עלינו למצוא את המעבר מפרק החיים הראשון של הילד שעד התחלפות השניים, אל פרק החיים השני שעד ההתבגרות המינית, בגשרינו את **המעבר מעיקרון החיקוי לעיקרון הסמכות**. מה שהתכוונתי בזאת חייב להיות מוסבר באופן מוחשי לפרטים, לא בכך שמאלפים את הילד לסמכות אלא, מטפלים כך שרגש הסמכות יתהווה ע"י הוראת האורתוגרפיה, בכך שמציבים את הוראת האורתוגרפיה כולה במה שמכונה סמכות כפי שזה עתה תיארת. (שטיינר, 1983, עמוד 80).

בשל יציאתו של הילד מתחושת האחדות, הוא כבר לא יתמסר לסמכות ללא תנאים. בשביעון זה הילד כבר אינו מתמסר מבלי שיש לכך הצדקה בעיניו. המורה בשלב זה למעשה צריך לרכוש את אמונו של הילד ולהוכיח שהוא ראוי לו. על כן, דמותו של המחנך בשלב זה היא קריטית:

"מסיבה זו חשוב מעל הכל, בשנים אלו שלנער ולנערה ישמשו כמורים אישים אשר בהביטם בהם בעיני רוחם יתעוררו בקרב הצעירים הכוחות האינטלקטואלים והמוסריים הרצויים... בשנים של תקופה שניה זו מלות הקסם הן: בר סמכא והליכה בעקבותיו... לא סמכות כפויה בכוח אלא כזו שהוא מקבלה באופן טבעי בלי קושיות. (שטיינר, 1963, עמוד 37).

## 2.3 שביעון שלישי- לוגיקה, מוסריות והתפתחות מינית

בשביעון זה המתחיל בגיל 14 ונמשך עד לגיל 21, הנער מתחיל שלב התפתחותי חדש. על בסיס השלבים הקודמים שהתפתחו (פיזי ורגשי) יכולה עכשיו להתפתח חשיבה מופשטת, יכולת שיפוט, שיקוף ובחינה עצמית.

"כל שיפוט שאינו בנוי על בסיס מתאים של אוצרות נפש, מטיל אבן נגף בדרך חייו של בונהו" (שטיינר 1963, עמוד 52)

ועל כן חשוב היה כל כך בשנים הקודמות לבנות בסיס איתן עליו תיבנה יכולת שיפוט ויכולת חשיבה בהירה ככל האפשר. יכולת זו היא תוצאה של התפתחות. בדיוק כפי שבתורתו של פיאז'ה לא ניתן להאיץ את הבנת חוק שימור המסה (פיאז'ה, 1966) כך לא ניתן להקדים את יכולת השיפוט מבלי שתגיע בשלבים מוקדמים יותר על חשבון דברים אחרים הנמצאים בהתפתחות.

"איננו צריכים להזריק לילד את האימפולסים המוסריים יש להכין אותם באופן כזה שכאשר מתעורר בילד עם הבשלות המינית לכושר שיפוט מלא, יוכל מתוך ההתבוננות בחיים לפתח בעצמו את השיפוט המוסרי." (שטיינר, 1998, עמוד 30).

עם יכולת השיפוט מגיעה יכולת הביקורת הנמצאת בשיאה וישנה בקשה פנימית לפגוש בעולם האמיתי. הנער מבקש לחוות את חווית המבוגר ולפגוש דרכו את העולם הזה. שאלות מוסריות ואישיותיות, החיפוש אחר האידיאל והאמת בעולם, תופסים מקום נכבד בחיי החשיבה של הנער. (שטיינר 2002)

"בחינוך היסודי מושם דגש על החוויה ועיצוב עולמו הפנימי של הילד, ואילו בחינוך העל יסודי על תהליכי אומנות מקצועיים וממוקדים המגיעים לשיא בפרויקטים משותפים בתחומי האומנות, כגון הצגות, מחזמר, מיצגים בנושאים שונים ועוד. תהליכי היצירה של הילדות הרכה וגיל בית הספר היסודי, הופכים בבית ספר התיכון לעבודה מכוונת ומקצועית בסדנאות של תחומי מלאכה רבים ככל האפשר. השאיפה היא שכל נער ונערה, יעברו תקופה משמעותית של התנסות במלאכות היד כחלק מהכשרתם לחיים בוגרים." (גולדשמידט ג', אליאב נ' (עורכים) 2016, עמוד 10)

המורה בשלב זה הופך יותר ויותר למלווה, ופחות פועל מתוקף סמכותו. לאחר שקיבל את הילד ביראה וגידלו באהבה עליו, בשלב זה, לשחרר אותו בחירות (שטיינר).

לסיכום,

אם ניתן לסכם את תיאוריית שלבי ההתפתחות על פי שטיינר, ניתן לומר שלא ניתן לזרז או לקדם שלב מבלי לשלם מחיר התפתחותי של שלב אחר.

וכן, שכל שלב נבנה על יסודות קודמים.

ועל כן בחינוך ולדורף, תפקיד המחנך לוודא שהפעוט, הילד והנער מקבלים את "המזון" לו הם זקוקים בכל שלב על מנת שהתפתחותם תהיה אופטימלית.



### פרק 3: סינתזה

עד כה הצגתי בפניכם את הגותו של צבי לם והגותו של רודולף שטיינר בנפרד. בפרק זה אמצא את נקודות ההשקפה בניהם. הדמיון והשוני. אך תחילה, אבדוק האם רעיונותיו של שטיינר עומדים בקריטריונים להיות אידיאולוגית על. לשם כך אשתמש בסדרה של שאלות שהציג צבי לם בספרו "לחץ והתנגדות" בפרק: "אידיאולוגיות ומחשבת החינוך" (לם, 2000, עמוד 273) ובו פורש לם את השאלות שעל כל אידיאולוגיה לענות בנוגע לכל אחד מרכיביה. אנסה להשיב על שאלות אלו באמצעות ציטוטים של שטיינר.

#### הרכיב הדיאגנוסטי:

##### **"א. שאלות אבחוניות:**

1. מהי מהותה של החברה ואילו מצרכיה חייבים לקבל את סיפוקם באמצעות החינוך?
2. מהי התרבות? והם תפקידו של החינוך בה?
3. מהי מהותו של היחיד? האם על מהות זו להשפיע על כיוונו של החינוך? וכיצד?"

#### התשובות:

##### **1. מהי מהותה של החברה ואילו מצרכיה חייבים לקבל את סיפוקם באמצעות החינוך?**

"מתוך התיאורים שנתתי עד כה עשוי אולי להתבהר למה צריכים לשאוף כל חינוך והוראה בבית הספר ולדורף. הם צריכים לשאוף להפוך את ילדי האדם לאנשים בריאים וחזקים מבחינה פיזי, לאנשים חופשיים מבחינה נפשית ולאנשים בהירים מבחינה רוחנית. (שטיינר, 1998)

בריאות וחוזק פיזי, חירות נפשית ובהירות רוחנית הם הדברים שהאנושות תזדקק לו ביותר בהתפתחות העתיד גם בהקשר החברתי. " (שטיינר, 1998, עמוד 72)

מהותה של החברה על פי שטיינר להוות מצע לצמיחתו של היחיד בשלב הראשוני. לאחר מכן, כתוצאה מחינוך ולדורף, כאשר ימלאו את החברה אנשים חזקים פיזית, בריאים בנפשם ובעלי חשיבה בהירה, הם יסייעו לבנייה העתידית של החברה ברמה הרוחנית.

שטיינר מדגיש בכתביו את ההכרח בהתפתחות הרוחנית חברתית כמעבר לשלב אבולוציוני הבא שבמידה ולא יתקיים עלול להתפתח באופן שימית עלינו אסון. (שטיינר, 1963) (כך הוא חווה את הצורך בשינוי בתקופת תור הזהב הגרמני ולמעשה חזה את הקטסטרופה העתידה לבוא בזמנו- השואה)

למעשה, מטרתו של חינוך ולדורף היא להחזיר את הבוגר לחיים חברתיים כשבידיו כלים נפשיים ורוחניים לפעול בחברה הזו.

"שום שיטה חינוכית אידיאלית ככל שתהיה, אינה רשאית לנתק את בני האדם מן החיים. האדם איננו משהו מופשט אותו ניתן לעצב באמצעות החינוך ואז הוא גמור: לאדם יש הורים: הוא גדל מתוך התנאים החברתיים. הוא חייב לאחר שהתחנך לחזור לתנאים חברתיים אלה... כך שלא אידיאל בעלמא הוא שהיה וקיים עתה בבית ספר וולדורף אלא חינוך הילד באופן כזה שימצא תמיד את הקשר לחיים בני זמננו, לתנאים חברתיים בני זמננו. אין זה מועיל לומר: תנאים חברתיים אלה הינם גרועים. אנו חייבים לחיות בהם, בין אם טובים הם ובין אם גרועים. לכן הדבר החשוב הוא שנוכל לחיות בהם שלא נמשוך פשוט את הילד החוצה מתוכם." (שטיינר, 1998, עמוד 61).

##### **2. מהי התרבות? ומה תפקידו של החינוך בה?**

בדומה לאקולטורציה, שטיינר מכוון לריסון היסוד הפראי באדם השבוי בידי דחפיו ותשוקותיו. אך התרבות היא אינה המטרה. תפקיד החינוך אינו בתרבות, אלא, התרבות ממלאה תפקיד בחינוך.

"אפשר להבחין בדרך אשר האמצעים השונים של תרבות והשכלה פועלים על כל יסוד ויסוד של טבע האדם."  
(שטיינר, 1963, עמוד 22)

התרבות היא אמצעי לביטוי יסוד "האני" היסוד המתפתח בשביעון הרביעי. והוא היסוד המניע את הטרנספורמציה ב"חלקיו האחרים" של האדם, "מאצילם ומזקקם" (שטיינר, 1963 עמוד 21) מטרת הזיכוך בסופו של דבר היא פעולה מתוך ה"אני" ולא מתוקף סמכות או איסור בחוק. אם להקביל את שלב זה לתורת המוסר של קוהלברג, שטיינר מכוון לרמה הפוסט קונבנציונאלית- היא למעשה רמת מוסריות שאינה תלויה באכיפתה ולתגובות אלא מונחית ע"י תפיסת עולם ומעין מצפן פנימי. (סרוף, קופר ודהארט, 1998)

עבור שטיינר, התרבות היא לא לשם הכרה של אידיאלים חיצוניים, התרבות משמשת ככלי בידי המורה להכרת האדם ומענה על צרכי התלמיד. "העיקר איננו במסירת ידע ככזה, אלא השימוש בנושא הלימודי לפיתוח הכישורים האנושיים" (שטיינר, 1983, עמוד 2-1).

### 3. מהי מהותו של היחיד? האם על מהות זו להשפיע על כיוונו של החינוך? וכיצד?

"אם אינכם יכולים להגיע לידי כך שתראו בכל אדם חידה קוסמית, רז קוסמי, תגיעו לתחושה שכל אדם הוא משהו טכני בלבד. טיפוח רגש זה שהאדם מכנה מכניזם בלבד, יוליך להתדרדרות התרבות הארצית." (שטיינר, 1983, עמוד 30).

כפי שהתרבות היא כלי בידי האדם והמחנך, כך היא משקפת את מצבו של האדם. מהותו של היחיד היא הדבר העיקרי המשפיע על החינוך. כאמור לעיל, חינוך ולדורף מושתת על שלבי ההתפתחות של הילד אך משחררו לחירות רק כאשר הוא מוכן לכך, רק לאחר שהתפתחו בו השלבים השונים המביאים אותו לעמוד בזכות עצמו. (שטיינר, 1983)

## הרכיב האסכטולוגי:

### "ב. שאלות אסכטולוגיות:

4. מהן המטרות שהחברה מציעה/ מכתובה לחינוך?

5. מהן המטרות שהתרבות מכתובה לחינוך?

6. מהן המטרות שצרכיו ההתפתחותיים של היחיד מכתובים לחינוך?"

### תשובות:

4. מהן המטרות שהחברה מציעה/ מכתובה לחינוך?

החברה אינה מכתובה לחינוך דבר. אך החברה תהיה נשכרת כתוצאה מחינוך ולדורף, כאשר יפעלו בה אנשים חזקים, בריאים בנפשם ובעלי חשיבה בהירה. שיובילו את החברה בעתיד לבחירות מוסריות, המיטיבות עם האדם. המוסריות אינה מתפתחת כתוצאה ממתן ציווים שונים של "עשה ואל תעשה" אלא מתוך "סימפטיה ואנתופטיה כלפי הטוב והרע" וזאת על מנת שבשלב בו מתחילה הבשלות המינית תתפתח בילד תחושת החובה הפנימית שבסיסה הוא הכרת התודה ואהבה שתמכנו בהתפתחותם בשלבים המוקדמים של חיי הילד. (שטיינר, 2002, )

5. מהן המטרות שהתרבות מכתובה לחינוך?

התרבות אינה מכתובה לחינוך דבר. היא אמצעי בידי המחנך להכיר לילד את העולם ולהשתמש בכלים אומנותיים כדי לתת מענה רגשי. האמצעים האומנותיים והתחושה האסתטית, יצמחו ויהוו את הבסיס "לאלמנט האינטלקטואלי" (שטיינר, 1998, עמוד 31)

**6. מהן המטרות שצרכיו ההתפתחותיים של היחיד מכתביים לחינוך?**

צרכיו ההתפתחותיים של היחיד הם בבסיס הפירמידה. ועליהם נשענת תורת החינוך כולה. בסיס ההתבוננות על צרכים אלו ביחיד ובישות הכיתתית מכווון את המורה לאופן בו הוא ישתמש באמצעים השונים העומדים לרשותו כדי לתמוך בילד באופן אופטימלי. (שטיינר, 1998)

"כל בית ספר חייב להיות טרום בית ספר לבית הספר הגדול אותו מהווים החיים עצמם עבור האדם. למעשה, איננו צריכים ללמוד בבית הספר על מנת שנוכל לעשות דבר מה, אלא עלינו ללמוד בבית הספר כדי שנוכל ללמוד תמיד מהחיים. זהו הדבר שחייב לעמוד בבסיסה של פדגוגיה ודידקטיקה ספיריטואלית- פיזיולוגית." (שטיינר, 1998, עמוד 18).

**הרכיב האסטרטגי:**

**ג. שאלות אסטרטגיות**

**7 מהן אמצעי החינוך הדרושים להכשרות של הילד לחייו העתידיים בחברה?**

**8. מהם אמצעי החינוך התורמים בהכנסתם של צעירים בברית התרבות האנושית?**

**9. מהם אמצעי חינוך המקדמים את התפתחותם של היחידים?"**

**התשובות:**

**7 מהן אמצעי החינוך הדרושים להכשרות של הילד לחייו העתידיים בחברה?**

אמצעי החינוך הדרושים בשביעון הראשון הם פעולת החיקוי, פיתוח הדמיון ורגש הכרת התודה. בשביעון השני עבודת המחנך והצדקתו את סמכותו, עבודת האומנות והעברת סיפורים בתמונות החיות במורה באופן פנימי. בשביעון השלישי, הוראה המכוונת לחשיבה מופשטת, רפלקציה, תמיכה וליווי של המורה בהכרת עולם המבוגרים. תמיכה בכוחות יצירה וכיוון התלמיד להעדיפם על פני כוחות הרס. (שטיינר, 1983)

"התפקיד שלנו יהיה בשיטתיות שתיקח בחשבון את כל האדם. הדבר לא יעלה בידינו אם לא נפנה את שימת ליבנו לפתח את החוש האומנותי החבוי בישות האנושית. בהתפתחות זו מחזקים אנו את נטייתו המאוחרת של האדם למצוא עניין בעולם כולו בתיאום לישותו כולה." (שטיינר, 1983, עמוד 5).

**8. מהם אמצעי החינוך התורמים בהכנסתם של צעירים בברית התרבות האנושית?**

אין מטרה להכניס את הצעירים בברית התרבות האנושית אלא רק להשתמש בה כדי לשקף לילד צדדים שונים בו ולתת להם מענה. האמצעים לשם מטרה זו הם סיפורי עם, מיתולוגיות, אגדות ומשלים כמו גם למידה של תרבויות עתיקות המשקפות עבור הילד באופן בלתי מודע, את התפתחות תודעתו שלו. (שטיינר, 1998)

**9. מהם אמצעי חינוך המקדמים את התפתחותם של היחידים?"**

חינוך ולדורף כולו בנוי על קידום התפתחותם של היחידים. בהתאם לשלבי ההתפתחות שהוגדרו ע"י שטיינר ועל פי האימפולס הרוחני. (שטיינר, 1998)

**הציבור:**

**"ד. שאלות בדבר הציבור שבקרבתו או באמצעותו מתבצע החינוך**

**10. האם להקנות חינוך אחיד לכל? חינוך לכל שאינו אחיד או חינוך לחלק מהאוכלוסייה?**

**11. אלו תכונות דרושות לאדם כדי שיהיה מחנך?**

**12. מתוך המשתמע מכל התשושות לשאלות הנ"ל- מהו חינוך?**

תשובות:

**10. האם להקנות חינוך אחיד לכל? חינוך לכל שאינו אחיד או חינוך לחלק מהאוכלוסייה?**

בית ספר ולדורף הראשון על בסיס החינוך האנתרופוסופי נוסד בשנת 1919 בשטוטגארט בגרמניה. את הקמת בית הספר יזם אמיל מולט שהיה מנהל מפעל הסיגריות "ולדורף אסטוריה" והוא יועד לשם חינוך ילדי הפועלים במפעל. כך שזהו חינוך שצמח ממעמד הפועלים. (שטיינר, 1998)

שטיינר לא ייעד את החינוך שיהיה לאליטות בלבד, ובעמותות ולדורף שונות נותנים מלגות רבות על מנת שחינוך זה יהיה זמין לכל שכבה סוציאקונומית. עם זאת, רבים מאוכלוסיות סוציאקונומיות גבוהות שולחים את ילדיהם לחינוך ולדורף. לדעתי זאת מפני שכשאדם לא נמצא בתוך מלחמת הישרדות הוא יכול להרשות לעצמו "לחשוב מחוץ לקופסה" ולחפש פתרונות אחרים מחוץ למה שהמערכת הקונבנציונאלית מציעה. אך אין הדבר מעיד על תפיסת החינוך ההתחלתית.

"בית הספר ולדורף נוסד בשטוטגארט בידי אמיל מולט כתוצאה מהתחושות ששררו ב 1918-1919 לאחר סיום המלחמה. הוא נוסד משום שאנשים האמינו שבכך הם עושים קודם כל עשייה חברתית. אנשים נוכחו לדעת שלא ניתן לעשות הרבה עם ההקשרים החברתיים של המבוגרים." (שטיינר, 1998, עמוד 60).

**11. אלו תכונות דרושות לאדם כדי שיהיה מחנך?**

"לעבודת בית הספר צריך אש פנימית, התלהבות פנימית בפעולות ההוראה והחינוך: צריך אימפולס שאינו עובר לילד באופן שכלתני ובהתאם לכללים על חומר הלימוד והחינוך, אלא אימפולס שפועל בדרך אינטימית מהחומר הנלמד לילד. האדם כולו חייב לפעול כמחנך, לא רק האדם החושב, זהו אדם הרגש ואדם הרצון." (שטיינר, 1998, עמוד 99)

המחנך חייב להיות בעל יכולת לפעול מתוך הכוחות שהתפתחו בו. הרצון, הרגש והחשיבה, ולשלבם בדרכים שונות במהלך השיעור, קבלת הילדים ביראה וענווה מתוך ההבנה שאנו חבים להם חוב קארמתי, "הוא חייב לומר לעצמו: בין הילדים שאותם עליי לחנך עשוי להיות מישהו פיקח מאוד שיהיה בחיים מאוחרים יותר פיקח הרבה יותר ממני" (שטיינר 1998, עמודים 25-26)

המחנך צריך להיות בעל יכולת להעביר סיפור באופן תמונתי, לחיות את התמונותיות הזו, אך הדבר הנדרש מכל ממורה ולדורף הוא "החינוך העצמי" (שטיינר, 2002, עמוד 55). לשם כך מורה ולדורף צריך להיות אדם בעל יכולת סמכותית התר אחר האמת ומוכן לעבודה פנימית בלתי מתפשרת. עבודה פנימית זו היא בדיוק מה שהילדים זקוקים לראות בכל שלב. הם לא מחפשים מורה מושלם. יתכן כי בתוכם הם יודעים שאין דבר מושלם. אך הם מחפשים לראות באופן בלתי מודע, להרגיש שהמורה שבעקבותיו הם הולכים הוא אדם מתפתח אך לצד התפתחותו, "להיות בסביבת הילד בצורה כזו שרוח הילד תוכל לפתח בסימפטיה את חייה שלה בחייו של המחנך. אסור לעולם לשאוף להפוך אותם לתמונת השתקפות של עצמך" (המחנך עצמו) (שטיינר 1998 עמוד 35)

"המורה אכן זקוק לתפיסת חיים מקיפה- המורה זקוק לעמדה מלאה בחיים. אין הוא זקוק לרכישת מומחיות בעלמא בפדגוגיה ובדיקטיקה כפי שיש לו כיום.

אין הוא זקוק לכיוונים בעלמא במקצוע הוראה זה או אחר: הוא זקוק קודם כל לדבר מה שיחדש אותו עצמו בכל פעם מחדש. הוא זקוק לתפיסת חיים שתחדור את נפשו ולהבנה עמוקה של החיים בכללי" (שטיינר, 2002, עמוד 103-104).

**12. מתוך המשתמע מכל התשובות לשאלות הנ"ל- מהו חינוך?**

חינוך היא הפעולה מתוך כוונת האלוהות. אין הכוונה לחינוך דתי. הכוונה היא להכרת האדם על כל רבדיו ופעולה לשם סיפוק צרכי רבדים אלו. את הראיה של השלבים ומה צרכיהם סיפק שטיינר וכשהסביר אותם, רבים (כמו

כותבת עבודה זו), חשו הזדהות עמוקה והסכמה עם הגיונותיו של שטיינר.

"אם אנו עומדים לנוכח החינוך ברצינות, נדרוש להכיר את האלוהים לא רק לשם סיפוק נפשנו, אלא לשאוף עם האלוהות לפעול מתוך הכוונות האלוהיות. אך לשם כך אנו זקוקים לבסיס ספיריטואלי לחינוך." (שטיינר, 1998, עמוד 12).

"האנתרופוסופיה שואפת לספק הכרת אדם אמיתית לצד הכרת עולם החדורה ברוח משום שהעולם עצמו חדור ברוח." (שטיינר, 1998, עמוד 110)

בשני הציטוטים הנ"ל אפשר להבין שמטרת החינוך היא לפעול עם הרוחי.

ואחזור ואצטט את משפטו של שטיינר החרוט (בתקווה) על ליבו של כל מחנך: "חינוך הוא קודם כל חינוך עצמי". (שטיינר, 2002) משפט זה הוא משנתו של שטיינר בקליפת אגוז ועליו עומד החינוך כולו. לסיכום,

כיוון שבאף אחת מאידיאולוגיות העל של לם לא קיים היסוד הרוחי, נראה שעבור שטיינר נכון היה להוסיף שאלות נוספות:

בחלק השאלות הדיאגנוסטיות נכון היה לשאול: מהי מהות הרוח ומה תפקידה בחינוך?

בחלק השאלות האסכטולוגיות היה נכון לשאול: מה המטרות שהרוחי מכתוב לחינוך?

ובחלק השאלות האסטרטגיות היה נכון לשאול: מהם אמצעי החינוך המקדמים את התפתחותו של הרוחי באדם? היסוד הרוחי נמצא מעל המשולש של חברה- תרבות ופרט והוא רותם אותם אך גם מזין אותם. ההתחשבות ביסוד זה היא סוג של אינטגרציה בין כל הצרכים. הדבר החשוב ביותר והוא ההבדל הגדול ביותר הוא עבודתו הפנימית של המחנך וזאת אציג בהמשך.

### **הדומה בין הגותו של שטיינר להגותו של לם:**

לם מבין עיקרון יסוד בחינוך האנתרופוסופי: פיתוח השכל בלבד בא על חשבון יכולות אחרות כמו הרגש, הדמיון והאינסטינקטים עד למצב בו בני האדם אינם יהיו "מסוגלים עוד לתפקד גם בתחום השכל." (לם, 1973, עמוד 176).

אך מסקנותיו של לם היו קיצוניות לצד השני- הוא תמך בגישה האינדיבידואליסטית וגרס כי אסור לנו להתערב כלל בתהליך ההתפתחות. שטיינר מהבחינה הזו פחות ראדיקלי והוא כן פועל למען פיתוח האינטלקט, רק בשלב בו דבר זה ישפיע באופן חיובי על צמיחתו של הילד בכל הרבדים.

יורם הרפז במאמרו "הגיונות סותרים בהגיונות סותרים" (הרפז 2018 עמודים 41-73) מפענח את תפיסתו של לם לגבי שלושת הגיונות ההוראה. ההבנה האונטולוגית בה האדם חי בשלושת מימדים (חברתי, תרבותי ואישי) וכל מימד כזה מפיק חינוך "המכין את הצעירים לחיים בו"

כאמור לעיל, גם שטיינר התייחס לשלושת מימדים אלו כמרכיבים שונים באדם הדורשים התייחסות חינוכית דידקטית.

לם אף סבר בשלבים מאוחרים יותר כי "כדי להכין את היחיד לעולם שאנו חיים בו יש "להקיף" אותו בשלושת ההגיונות החינוכיים" (הרפז 2018, עמודים 41-73).

ואף כלל אפשרות של החלפת התכנים תוך התאמתם לצרכיו של התלמיד. כשהנחת הבסיס בגישה זו היא "שניתן להשפיע על התפתחות היחיד רק באמצעות תכנים התואמים את מבנה אישיותו" (לם, 1973 עמוד 157).

דבר זה תואם את גישתו של שטיינר, הגורס כי ניתן וכדאי לחשוף את הילד לתכנים המתאימים לשלב התפתחותו ובשירות שלב זה. דבר התורם להתפתחות היחיד.

"כפי שציינתי לעיל, לם חשב שהגיונות ההוראה מונחים על ציר התפתחותי שנע מהטרנומיה (ציות "עיוור" לכלל, לנורמה, לחוק, (להטרנומיה מופנמת) ציות על בסיס הבנה והזדהות לכלל, הרמה הראשונה היא תכלית החינוך

כסוציאליזציה; הרמה השנייה היא תכלית החינוך כאקולטורציה; הרמה השלישית היא תכלית החינוך כאינדיווידואציה) (הרפז, 2018, 73-41).  
הבנה זו היא ההבנה הקרובה ביותר של לם והדומה ביותר, להגותו של שטיינר.

### השונה בין הגותו של שטיינר להגותו של לם:

#### 1. מדרג ושילוב בין האידיאולוגיות:

"לם כנראה חשב שיש מדרג בין ההגיונות: הגיון הפיתוח מתקדם יותר מהגיון העיצוב, המתקדם יותר מהגיון החיקוי — גם מבחינה חינוכית (התאמה לערכים נאורים) וגם מבחינת התפתחותית (הבשלתם הפסיכולוגית של התלמידים) ולכן, כשתלמיד נמצא כשיר למעבר להגיון הוראה מתקדם יותר, יש להכריע לטובת הגיון זה חרף המחיר הכרוך בכך (עוד אשוב לכך בהמשך) אבל גם כך, המהלך ה"דיאלקטי" נותר בעייתי, משום שיישום של הגיון הוראה הנמצא במקום נמוך במדרג ההגיונות רק "מנמיך" את התלמיד עוד יותר (הגיון החיקוי, למשל, מעמיק את למידת השינון ואת הציות לסמכות). הגיון ההוראה המתקדם יותר יצטרך אפוא לעסוק ב"חינוך מחדש": לעקור את השפעותיו החינוכיות ה"שליליות" של ההגיון הקודם כדי להכין את התלמיד לחינוך המתקדם יותר שהוא מציע (ושאולי יימחק בידי הגיון מתקדם עוד יותר)" (הרפז, 2018, עמודים 73-41).

לם, התקרב מאוד להבנה של ה"הגיון של שטיינר", אולם הוא לא גרס כי אותם הגיונות נבנים זה על זה, נדבך על נדבך וכי השפעותיו של הגיון אחד מהווים יסוד להנחת ההגיון הבא אחריו ברצף ההתפתחות האנושית. מסקנות שהרפז, הגיע אליהן בנייתו מאמר הגיונות סותרים בהגיונות סותרים (הרפז, 2018). שטיינר לא התייחס למתודות השונות באופן היררכי. אף אחת לא טובה יותר מהשנייה. איכותן של כל מתודה (חיקוי, סמכות ומתן עצמאות) תבוא לידי ביטוי בצורה הכי טובה כשתתאים לגיל ולשלב ההתפתחותי. אם ינסה המחנך לכפות על מתבגרים חיקוי הרי שיכשל ואם ינסה לתת לפעוטות חופש בלתי מוגבל ואת האוטונומיה להחליט עבור עצמם, דבר זה יבלבל ויערער בהם את תחושת הביטחון. ואם ניתן למתבגר חופש פעולה לאחר שלא רכש את תחושת יראת הכבוד והכרת התודה, הוא לא יוכל באמת להשתמש בחופש הזה בתבונה. הסוד בתורתו של שטיינר הוא בבחירת המתודה הנכונה והמתאימה ביותר בזמן הנכון ביותר.  
ולכן אין לחשוש ש"כל הכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה (תהיה) כרוכה בסיכון אובדן היתרונות האפשריים של סגנון אחר" (לם, 1973, עמוד 75).

נראה כי לם נאבק בסתירות בהגיונותיו. מצד אחד הוא מבין שזה הכרחי לשלב את המשולש (חברתי, תרבותי ואישלי) כהוליום עבור התלמיד. אך אינו מוצא את הפתרון המעשי הנכון ביותר לשם כך.  
"על ההוראה באמת למלא תפקידים בהכשרת צעירים לתפקידים חברתיים, בהכנסתם בברית התרבות ובתמיכה במימוש אישיותם, אלא שלא כל דרכי ההוראה מאפשרים את מילוי כל התפקידים האלה ואי אפשר בו זמנית להורות על פי כמה דרכים." (לם, 1973, עמוד 71).

ההבדל בין שטיינר ללם הוא למעשה ההבדל בין גישתו של שטיינר המכוונת לצרכיו של היחיד על פי שלבי התפתחות קולקטיביים, לבין גישת האינדיבידואציה: בעוד כוונתו של לם כשהוא מדבר על אינדיבידואציה, שהיא חינוך בהתאם לצרכיו של היחיד, הוא פונה לאינדיבידואל, אל יסוד ה"אני" (בטרמינולוגיה שטיינרית) שלמעשה, על פי שטיינר, נמצא "רדום" יחסית ליסודות האחרים בגילאי בית הספר. התפתחות צרכיו של היחיד על פי שטיינר הוא אינו צרכיו האינדיבידואלים בלבד אלא צרכיו כבן גיל מסוים, בהיותו על סיפם של שלבים בהתפתחות התודעה שהם קולקטיביים. כל ילד מתפתח גם באופן אינדיבידואלי אך ישנן נקודות ציון קולקטיביות כמו התחלפות השיניים או קבלת הוסת בבנות, שניתן לראות שהם קורים סביב גיל מסוים. כך גם ההתפתחות הנפשית-רגשית. ניתן לראות נקודות ציון המאפיינים גיל מסוים. לכן שטיינר פונה לצרכיו של היחיד אך לא לאינדיבידואל שבו אלא דווקא לזרם התודעה הקולקטיבי.

וכשמכיר המורה את שלבי ההתפתחות (על פי שטיינר), עדין עליו לחוש באופן יומיומי את כדתו כישות קולקטיבית, על מנת לקבל החלטות ביחס לצרכי הקולקטיב. אך החלטות אלו צריכות באמת לענות על צרכיהם הפנימיים של הילדים. המורה צריך לשאול את עצמו מה נאמר לו שלא במלים מפורשות מהכיתה. כפי שמתאר הרפז: "המורה (הטוב) מגיע לבית הספר חף מהטיה לטובת אחד מהגיונות ההוראה. הוא מעריך את התלמידים על פי מצבם הנוכחי- התפתחותי, חברתי ועוד, ועל בסיס הערכה זו מכריע לטובת אחד משלושת הגיונות- דפוסי הוראה, מטרותיהם והאמצעים המתחייבים מהם" (הרפז 2010 עמודים 16-1).  
וזאת מכיוון שולדורף היא גישה חינוכית ולא שיטה מוגמרת ולכן יש בה רכיב של גמישות המאפשר לקחת החלטות כאלה.

## 2. נושאי הלימוד כמטרה:

"ידיעת הספרות אינה מיומנות כמו הקריאה והכתיבה, או אם היא נלמדת לצורך השימוש בה כבסמל סטאטוס היא נלמדת כאילו היא מיומנות". (לם, 1973, עמוד 167).  
כך כותב לם, בהבנה אינטואיטיבית שאכן לא ניתן ללמד ספרות (שפונה לעולם הרגש) כפי שנלמדת מיומנות. אבל הבנה זו היא רק קצה הקרחון של התמונה הכוללת. כיוון שאם נתבונן על שלבי ההתפתחות של הילד על פי שטיינר, ניתן להשתמש בהוראת הספרות ככלי שבו הספרות נלמדת על מנת לתמוך בתהליכים נפשיים שעובר התלמיד ולשמש לו כלי להביע את עצמו בעזרתם.  
בכל האידיאולוגיות החומר הנלמד הוא המטרה. לעומת חינוך ולדורף בו החומר הנלמד הוא האמצעי:  
"העיקר איננו במסירת ידע ככזה, אלא השימוש בנושא הלימודי לפיתוח הכישורים האנושיים" (שטיינר, 1983, עמוד 2-1).

## 3. המורה הטוב

הרפז, במאמרו "מורה טוב בין הגיונות לאידיאולוגיה מתאר את דמות המורה הטוב כפי שמשקפת בשלושת האידיאולוגיות:  
(המורה הטוב באידיאולוגיה הסוציאליזציה) "הוא מורה היודע להחזיק כחה, באמצעות אישיות סמכותית והוראה שיטתית" (הרפז 2010, 16-1).  
הרי שבתורתו של שטיינר המורה "מחזיק כחה" בשביעון הראשון באמצעות חיקוי כי זה האמצעי דרכו אפשר להניע ילדים בשלב זה. זוהי "השפה" בהם הילדים מדברים ולא בשל קפריזה נרקסיסטית או כוחנית מול הילדים. ההוראה בחינוך ולדורף אינה שיטתית.  
(המורה הטוב באידיאולוגיה האקולטורציה) "מחזיק כחה באמצעות אישיות סמכותית ומעוררת הזדהות והוראה המבוססת על רעיונות גדולים, הצגתם באופן מפתה או כובש ויוצרת מעורבות אינטלקטואלית אתית ואסתטית" (הרפז 2010, 16-1).  
הרי שבחינוך ולדורף מורה אכן "מחזיק" (נעדיף את השימוש במלים- מוביל כחה) בגיל השביעון השני, ע"י סמכותיות מעוררת הזדהות אך היא פונה אל הילדים בתמונות ויוצר מעורבות רגשית יותר מאשר אינטלקטואלית כי זה מה שמזין את הילד בשלב התפתחותי זה.  
(מורה טוב באידיאולוגיית האינדיבידואליזציה) "יודע להחזיק יחידים באמצעות אישיות אמפתית התומכת, הוראה ש"הולכת" עם התלמיד ומנסה לגלות תחומים בעלי משמעות עבורו" (הרפז 2010, עמודים 16-1).  
בחינוך ולדורף המורה אינו "מחזיק" הוא מעגן, מלווה, מדריך, מוביל את הנער/ה (בשביעון השלישי) בתהליך הכרת העולם (כמו גם הכרת העצמי) והיכולות שלהם לפעול בו כאינדיבידואלים.

"הדימויים של "הבוגר הטוב הם יסוד מכונן באידיאולוגיה, תמצית האוטופיה הפדגוגית שמורה אינו יכול להחליפם בקלות, הוא מאמין בהם... לא ניתן לתמרן כאילו היו טכניקות של הוראה..." (הרפז י', (2010). מורה טוב בין הגיונות לאידיאולוגיות (מעוף ומעשה 13) עמודים 1-16).

שטיינר לא מדבר על "הבוגר הטוב", הוא מדבר על "המחנך הטוב", נקודת ההנחה הבסיסית שכולם טובים מיסודם. כדי לעזור לנפש הצעירה, בצמתים מסוימים, לא להיסחף אחר כוחות אופל, בחירות מוסריות גרועות, המחנך נמצא שם. אך עיקר עבודתו של המחנך, כאמור היא בחינוך העצמי. לא ניתן באופן פנימי, לשאת האשמה כלפי תלמיד שהוא קשה, שובב, מציק או סתם לא מצליח להתחבב עלינו. העבודה היא קודם כל לקיחת אחריות של המחנך ואיתה עבודה עצמית בנושא.



#### פרק 4: דיון וסיכום

"הרפז: הרעיון המהותי ביותר שלך הוא שמחשבת החינוך נעה בשלושה אפיקים — "הגיונות". האם זהו ממצא אמפירי או הכרח לוגי? האם זו "אמת" אינדוקטיבית או דדוקטיבית? האם יכול, עקרונית, להופיע יום אחד חינוך שאינו שייך לאחד משלושת ההגיונות ויהיה צורך להמציא לכבודו היגיון רביעי, באותו אופן שבו עשוי להופיע יום אחד עורב לבן ולשבש את ההכללה "כל העורבים שחורים"? לם: קשה לי לענות על שאלה זו אך אנסה. בזמנו (1969) ערכת מחקר אמפירי שממנו הפקתי את תאוריית שלושת ההגיונות. במובן זה ההגיונות הם ממצא אמפירי. אך המשך העיון בסוגיה זו לימד אותי שהגיונות אלה הם הכרח לוגי. כל מה שמצאתי בחינוך שאינו תואם את אחד ההגיונות האלה מהווה צירוף של יסודות הלקוחים משני ההגיונות או שלושתם. על יסוד זה אני משער כי אפשרות רביעית, השונה באופן עקרוני משלושת הגיונות אלה, אינה אפשרית" (הרפז 2018, 73-41).

דבר זה נכון בחלקו. שטיינר משלב כביכול בין 3 האידיאולוגיות. על שום מה "כביכול"? כיוון שאין אף אחת מהסיבות לשימוש החברתי, תרבותי ואינדיבידואלי, תואמת את הסיבות לשימוש של שטיינר. שטיינר מדבר ומכוון המון לעבודה הפנימית של המחנך.

הדברים אליהם שטיינר מכוון הם בעיקר אינטרינזים:

העבודה הפנימית שעל המחנך לעשות בהחייאת החומר הנלמד, התבוננותו בילד והקשה לצרכיו ההתפתחותיים הקולקטיביים כמו גם האישיים ובד בבד עמם, חינוכו העצמי של המחנך, היא היא ההבדל בהוראה (לא משנה דרך איזו אידיאולוגיית על) והיא זו שתעשה שינוי. (שטיינר, 1998)

כלומר, לדעתי גם בתוך אידיאולוגית הסוציאליזציה ניתן לעשות את העבודה הפנימית הנדרשת. גם אם הסביבה אינה "ולדורף". עבודה פנימית זו יכולה לעשות הבדל מהותי בגישה וביכולות ההוראה.

אי אפשר לבחון את משנתו של שטיינר לפי הפעולה החיצונית בלבד. ולהשוותה לפעולות שהן חיצוניות בלבד כמו שלא ניתן להשוות בין אדם שמפיל בטעות כוס על הרצפה לבין אדם השובר אותה בכוונה מסיבותיו. הפעולה/ התוצאה יכולה להיראות דומה, אך התהליך הפנימי שונה לחלוטין במהותו. ובזאת חידש שטיינר והביא עמו "עורב לבן". אם כן, השוני הגדול ביותר בין שטיינר ללם היא הפעולה שאליה שטיינר מתייחס רבות בכתביו והיא העבודה הפנימית שעל המחנך לעשות. אם באופן עצמאי ו/או בקולגיום (ישיבת עמיתים) ללא עבודה זו, לא משנה באילו מתודות ישתמש המחנך, הוא תמיד יגיש משהו שאינו חי. וזה משהו ששטיינר מאיר בזרקור חזק בכל כתביו.

נקודת השוני השניה ומהותית לא פחות היא תפיסת האדם כחלק ממארג קוסמי רחב. המעבר בין מיקרוקוסמוס למאקרו קוסמוס עוזר לראות את התמונה הרחבה מבלי (או כמה שפחות) לפספס את הפרטים הקטנים והיומיומיים. פרופסור ברגמן מנסח זאת בצורה נפלאה בהקדמה לספרו של שטיינר (1960):

"חפש בתוך עצמך ותמצא את העולם/ חפש במרחבי תבל ותמצא את עצמך/ שים לב לפעילות המטוטלת בין העצמי לעולם/ ולך תגלה עצמה – ישות אדם עולם ישות עולם אדם"

שטיינר טען, שכל הווייתנו הידועה והשקופה לנו, אינה אלא פרגמנטרית, שהיא קטע מהווייה יותר מקיפה ושלא נוכל להבין את עצמנו כל עוד אנו מסתפקים בנקודת מבט חלקית. מה שאנו תופסים בחושינו, אינו אלא חלק קטנטן של ההווייה הקוסמית האמיתית בה אנו חיים. בכדי להבין את מהותנו, הכרחי הוא שנתמש בנקודת-ראייה ובקני מידה קוסמיים. חייו של האדם בין הלידה והמוות הם רק חלק של התפתחות אשר החלה זמן רב לפני הלידה ואשר תימשך גם אחרי מה שאנו רגילים לקרוא בשם מוות. עלינו לראות את התודעה הנוכחית הערה של האדם כחלק של תודעה מקיפה יותר שבה אנו שרויים. יוצא: החלק הגדול של הווייתנו ושל תודעתנו נסתר ממנו. תודעתו של האדם הקדמון הייתה אחרת מתודעתו של האדם היום ואין אתה יכול להבין את הישגיו ואת

כישלונותיו של האדם הקדמון בלי להתחשב עם שינויי התודעה שחלו מאז. יחד עם זה פיתח שטיינר תורה המסבירה הסברה מתקבלת על הדעת מה הייתה התכלית של שינויים אלה, של צמצום זה של אופקי התודעה: רק באופן זה אפשר היה שיתפתח ה"אני" הער של האדם החדש. אבל כעת שהתפתחות הזאת של האני הגיעה לשיא מסוים, חייבים אנו שוב להרחיב את תודעתנו לקראת הכרת עולמות עליונים שהיא כעת נעולה בפנינו." (ברגמן, 1960)

פעולת המטוטלת בין האדם לעולם משקפת התפתחות תודעתית בשני מישורים- האישי-קולקטיבי והקוסמי. במשנתו, בעיקר בספרים מדע הנסתר (1998) ו"גוף נפש רוח" (1963) פורש שטיינר את התפתחותו של היקום. ולמעשה מציג תמונת בריאה או התגשמות בני האנוש באופן אזורי.

אם אנו מחזיקים בראשנו את תמונת ההתפתחות האישית של כל ילד מקטנותו לבגרותו, התפתחות הגופים השונים והשפעתם, אנחנו למעשה מחזיקים בתמונת המיקרוקוסמוס. בעוד שתהליך זה מתקיים במקרוקוסמוס שכפי שציין לעיל פרופ' ברגמן, הוא חלק מהוויה מקיפה יותר. מסקנתי היא שהופעתן של האידיאלוגיות בזו אחר זו מבטאות את התפתחות התודעה האנושית, כפי שמתפתחת באדם על פי משנתו של שטיינר:

תחילה מתפתח שלב החיקוי (אידיאולוגית הסוציאליזציה המקבילה לדעתי לשביעון הראשון) האנושות כמו הילד נזקקה לדמויות "מחנכות" אותן חיקתה ובתוך כך התהוו חוקי העולם החברתיים- מדיניים. כפי שהילד בשביעון הראשון לומד את החברה בה הוא חי.

לאחר שלב החיקוי, שלב ההליכה אחרי סמכות מעוררת השראה. (המתודה הנהוגה באידיאולוגית האקולטורציה המקבילה לדעתי לשביעון השני בהתפתחות התודעה על פי שטיינר):

השראה אינה המצאה של שטיינר או של לם. דמויות תרבותיות מעוררות השראה במהלך ההיסטוריה, עוררו השראה באנשים לפעול.

את עיקרון ההשראה ניתן לראות גם בהיסטוריה - רעיונות רבים אף מדעיים נשענים האחד על גבי השני. אפילו גלילאו גליליי שנחשב פורץ דרך, טרח לשלוח מכתב תודה ליוהנס קפלר על גילוי המוקדמים.

והוא לא היחיד. המצאות רבות, אם בתחום הפילוסופיה או בתחום המדעים נשענו על עבודות קודמות שנעשו בתחום. (אפילו שטיינר שמוגדר ע"י פרופסור שמואל ברגמן, כ"אחד המורים הגדולים של האנושות" קיבל השראה רבה מהמדען והסופר הגרמני גיתה) ועל כן שלב ההשראה הוא חיוני ואין הכוונה היא להפעיל מניפולציה על התלמיד להקשיב למורה כפי שרומז על כך לם בכתביו. (לם, 1973)

ולבסוף, שלב האינדיבידואליזציה (המקביל לדעתי לשביעון השלישי בהתפתחות התודעה של שטיינר):

הוא ההתפתחות הנוכחית בה אנו נמצאים עכשיו. ניתן לראות שהמלה אינדיבידואל לא הייתה שגורה כל כך בשנות ה-50 של המאה הקודמת. כשהוקמה מדינת ישראל, הגישה הקומוניסטית הייתה רווחת. "אחד בשביל כולם וכולם בשביל אחד" נקודת המבט הקולקטיבית היא שאפשרה את קיומן של מוסדות כמו קיבוצים ואימפולס האינדיבידואל שגבר עם השנים הביא לבסוף להפרטתם. לא עוד הקבוצה כערך עליון, אם כי ההתפתחות האישית של כל אדם. זהו השלב הנוכחי בו נמצאת האנושות. ופנינו לשלב הבא:

השלב הבא אותו מציג שטיינר כפי שכבר כתבתי לעיל, הוא שלב ההתפתחות הרוחית הוא אינו השלב הסופי.

ביקום אינסופי ישנם עוד שלבים רבים המסודרים באופן ספיראלי. (שטיינר, 1998)

אך מכיוון שאת הקולקטיב מרכיבים אינדיבידואלים שונים במין האנושי, לא ניתן לראות התפתחות חדה אחת, אלא מגמות ההולכות ומתרחבות. למשל, אמות המוסר שמשנתות גם הן. טבעונות למשל, הולכת וצוברת תאוצה, אנשים אינם יכולים להנות על חשבון סבל של אחר. שטיינר הגדיר זאת כשלב הבא. אך נראה אותו באופן ברור רק כשנהיה בפתחו של שלב חדש אחריו.

ועל כן יתכן ששטיינר הגה מעין "אידיאולוגיה" רביעית והפך את המשולש (חברתי- תרבותי- פרט) לריבוע ובו אחת

הפינות היא האידיאולוגיה הרביעית- הספיריטואלית. שמשנה מעט את חוקי המשחק כיוון שהיא לא מציגה חזון אוטופי, אלא המשך התפתחות ואינה משתמשת באסטרטגיה נוקשה או ממלאה אחר אינטרסים של הפרט, התרבות והחברה זה על חשבון זה. וכיאה לעולם הרוח, היא אינה מחייבת בחירה בין 2 קטבים אלא מאפשרת באופן פרדוקסלי את קיום כל הקטבים והסתירות. אך לא ניתן לקבוע דבר זה באופן וודאי. הרוח היא דבר חמקמק.

לסיכום אני מבקשת לכתוב באופן בהיר ותמציתי את דעתי והיא שתהליך הופעתן של האידיאולוגיות הוא תהליך אבולוציוני בתודעה האנושית שהשינוי כמוס בתוכו מעצם התפתחותו. וכפי שהוא נראה באופן קוסמי הוא משתקף בהתפתחותו של האדם. ועל כן אני מוצאת דיוק רב בחינוך האנתרופוסופי ובמשנתו של שטיינר.

### אחרית דבר (סיכום אישי)

חוויתי קשיים אישיים בכתיבת עבודה זו.

החל בגיוס המשאבים "להוריד" את רעיון העבודה שצץ במוחי לפני כמעט שנה, אל עבודה כתובה, דרך מסות הספרים שקראתי בזמן קצר והמאבק הפנימי שלי לחתירה אל האמת. לא רציתי להתפשר. אם שטיינר הביא עמו אידיאולוגיה, עדיף שאדע זו כבר עכשיו, אמרתי לעצמי. אך לא מצאתי תשובה מובהקת. אך נוכחתי להבין כי לא ניתן באמת להשוות בין שתי הפילוסופיות. עם הזמן נבנתה בי התחושה שתורתו של שטיינר עמוקה יותר ומורכבת יותר ולכן אינה נכנסת בטבעיות ובקלות אל מדדיו של לם. הרגשתי שאני מעט "מכופפת" את תורתו של שטיינר כדי שתתאים. ובכך הרגשתי שאני חוטאת לאמת. ובכל זאת המשכתי כי היה חשוב לי להציג את השקפתי בדבר התפתחות התודעה הקוסמית במקביל להתפתחות התודעה באדם. ולבחון ללא פשרות את הגותו של מורה דרך משמעותי בחיי.

עבודתו של שטיינר הייתה יכולה להיעלם בין דפי ההיסטוריה של שיטות ההוראה השונות והפילוסופיה או האידיאולוגיה שמאחוריהן, ובכל זאת בין הרעיונות המרובים מתחילת המאה ה-20 והקביעות הנחרצות לגבי איך חינוך צריך להיעשות ובאיזו מסגרת, שרדו רעיונותיו של שטיינר והם הופכים למגמה ההולכת ומתרחבת. אם כן על דבר אחד ניתן להסכים - הגותו של שטיינר עומדת במבחן הזמן. איני יודעת מדוע התעלם צבי לם מהגותו של שטיינר, יתכן כי פשוט לא ירד לעומקה. בספרו של לם "במערכת האידיאולוגיות (לם, 2001) פורש לם על פני כמה עמודים טבלה המציגה את הגישות השונות לחינוך במאה ה-20. ביניהם נמצא גם שטיינר. כל תורתו תומצתה למשפט "אימפולסים רוחניים בחינוך" ייתכן כי כותרת לא מובנת זו הייתה היכרותו היחידה של לם עם שטיינר, ייתכן כי הכירו יותר. אך הוא לא עמד על ההבדלים הדקים ועל כך ששטיינר למעשה נתן בהגותו תשובות לחלק משאלותיו של לם.

כשפרשתי את רעיונותיי בדבר הכרונוולוגיה של האידיאולוגיות המשקפות כמו באדם, התפתחות תודעתית, שאל כמעט כל מי שסיפרתי לו, "מה השלב הבא?" זוהי שאלה המצביעה על הבנה אינטואיטיבית שיש המשך. שהחיים אינם מסתיימים בסוף השביעון השלישי. למעשה במובנים רבים הם רק מתחילים עבור האינדיבידואל. בשביעון הרביעי, מתפתח גוף ה"אני" כל שעשינו עד עכשיו נועד כדי לתמוך בגוף זה בצורה הטובה ביותר. וזה הדבר החסר בעיני בתורתו של לם. ההמשכיות. לשם מה אנו עוסקים בחינוך? רק כדי שהילד יהיה אזרח טוב? רק כדי שיבוא בברית התרבות? רק כדי שירגיש חופשי? למעשה כל אלה הם יסודות מאוד בסיסיים שיש לפתח על מנת שאדם יוכל להגיע להגשמת ייעודו הרוחני. כדי שיוכל לפעול כישות רוחנית בעולם הגשמי. דתות רבות מכוונות לשם. למעטות יש תשובות כל כך פרגמטיות כמו לאנתרופוסופיה. ואסיים בציטוט של שטיינר המסכם את עבודה זו:

"השקפות ימנו צופנות בתוך עצמן סתירות עמוקות וכה תישארנה כל עוד הן חסרות את היסוד של מדע הרוח. האמת היא שמעצם טבען הן זועקות ליסוד כזה ואינן יכולות להתקיים בלעדיו לאורך ימים." (שטיינר, 1963, עמוד 54).

### ביבליוגרפיה

- גולדשמידט ג', אליאב נ' (עורכים). (2016). עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף : ישראל, הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- הרפז י', (2018). הגיונות סותרים ב"הגיונות סותרים" (גילוי דעת 13) עמודים 41-73).
- הרפז י', (2010). מורה טוב בין הגיונות לאידיאולוגיות (מעוף ומעשה 13) עמודים 1-16).
- לם, צ' (2001). במערבולת האידיאולוגיות : ירושלים, מאגנס האוניברסיטה העברית.
- לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה : מבוא לדידקטיקה : רעננה, ספריית פועלים.
- לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות : תל אביב, ספריית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- לם, צ' (1995). פלורליזם תרבותי כאידיאולוגיה. בתוך צבי ל' (עורך). עיצוב ושיקום- אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' עקיבא ארנסט סימון ופרופ' קרל פרנקשטיין (עמודים 211-204) ירושלים, מאגנס האוניברסיטה העברית.
- סרוף, א', קופר, ת' ודהארט ג', 1998, התפתחות הילד : טבעה ומהלכה", הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- פיאז'ה, ז', (1996). תפיסת העולם של הילד : מרחביה, ספריית פועלים.
- שטיינר, ר'. (מהדורה ראשונה 1983, מהדורה שניה 2009). אומנות החינוך מתודית דידיקטית (עצות מעשיות למורים) : ירושלים, מיקרוקוסמוס.
- שטיינר, ר'. (1983). אומנות החינוך מתוך תפיסת ישות האדם (ממלכת הילדות) : ירושלים, מיקרוקוסמוס.
- שטיינר, ר' (2002). הלכה ומעשה בחינוך ולדורף : ירושלים, תלתן.
- שטיינר, ר'. (מהדורה ראשונה : 1963, מהדורה חמישית : 2008). חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה : הרדוף, מיכאל.
- שטיינר, ר'. (1998). יסודות ההוראה והחינוך בבית ספר ולדורף : ירושלים, תלתן.
- שטיינר, ר' (מהדורה ראשונה : 1960, מהדורה שביעית : 2008). כיצד קונים דעת העולמות העליונים? : תל אביב, מיכאל.

שטיינר, ר' (1998). מדע הנסתר : ירושלים, תלתן.

שטיינר, ר'. (שנת הוצאה?). שיחות עם מורים : מיקום? שוני תובל.