

מגישה: אורי גלעדי ת.ז. 025077868  
מנחה: דר' גלעד גולדשמידט



# מקומה של האסתטיקה בחינוך ולדורף

## תוכן

2	הקדמה
4	מבוא
6	פרק א': אסתטיקה, הנחות יסוד, הגדרות והבהרות של המושג בחיים האנושיים.
7	אפלטון
8	אריסטו
9	קאנט
9	שילר
11	פרק ב': עקרונות חינוך ולדורף
12	תמונת האדם השלם
14	חלוקה לשביעונים
14	שביעון ראשון – לידת הגוף הפיזי
15	שביעון שני – לידת הגוף האתרי
16	שביעון שלישי – לידת הגוף האסטרלי
18	פרק ג: אסתטיקה לאור האנתרופוסופיה
18	הזיקה בין הדמיון לתבונה
19	ייעודה של האסתטיקה
20	משחק ואמנות
21	חינוך לאמנות
22	פרק ד': המחנך כאמן כיצד משמש עקרון האסתטיקה ככלי בידי המחנך
22	צמיחת התנועה המודרנית באמנות
23	קאנדיסקי
24	ג'וסף בויס
26	סיכום
28	אחרית דבר
29	ביבליוגרפיה

אל החינוך האנתרופוסופי התוודעתי דרך הגנים של בנותי, לפני ארבע שנים לאחר 17 שנה בתחום האופנה והאמנות החלטתי להיות חלק מהחינוך האנתרופוסופי, תחילה כמורה למלאכה וכיום מחנכת כיתה ז' (שניה שניה). לצד סקרנותי הגוברת לדבריו של שטיינר בתחומים השונים ובתחום החינוך בפרט, עיסוקי הקודם לא עזב אותי לחלוטין, במיוחד העסיק אותי האופן בו עולם האופנה ועולם האמנות נותנים את חותמם בחיים האנושיים. הידיעה כי אופן החשיבה שלנו היום על אסתטיקה לוקה בחסר, המסרים החזותיים שסובבים אותנו כיום, אלו הניבטים משלטי החוצות, כמו כן הייצוג של היפה ברשתות החברתיות וכלה באופן הדוגמתי בו מגישים לנו את היפה, הנכון, המדליק. כל אלא טומנים מסרים מטרידים. במיוחד עבור הילדים.

את עולם האופנה נטשתי מפני שבמהלך שנות עבודתי התחולל שינוי עצום הן בתוכי והן בתעשיית האופנה, שטיינר בספרו האמניות ושליחותן מצביע על הקשר בין אמנות הביגוד לאמנות כמקשרים מעולמות קודמים, כגשר בין עולם הרוח לעולם הפיזי. 'במלבושיהן זוכרים את מראיתם בשמיים'.<sup>1</sup> שטיינר גורס, ישות נפש ורוח מבטאת עצמה דרך מלבושיה. כלומר, לחשוב על בגדים במושגים של קור וחום, מותיר את אמנות הבגד במקום החומרני נטול הרוח ואילו כאשר אנו יוצקים חשיבה אסתטית לתוך מעשה זה אנו מחברים אותו לעולמות הרוח, האמנות תגלה עצמה תמיד ואך ורק דרך הזיקה אל הרוח.<sup>2</sup> חיפוש אחר ההרמוניה, בין מה שהיה ידוע מקדם הביא את האנשים לחפש במלבושיהם את הידוע מהעבר. יתרה מכך, שטיינר מוסיף בדבריו, שהלבוש הוא למעשה העתק בלתי מהוקצע של הגוף האסטרלי, כמו זה שהיה קיים לפני כניסתו לחיים ארציים.

אמנות אמיתית טוען שטיינר טומנת בחובה ידע ממשי לצד חיי אמונה כנים, הפיזי אינו מהווה את כל ישותנו.<sup>3</sup>

לאור דברים אלו לא נותר לי אלא לתהות איך הגענו לנקודה רותחת זאת שעולם האופנה היא אחת התעשיות המזהמות את כדור הארץ, נהרות בהודו משנים תדיר את צבעם לנוכח הצבעים ששולטים ברשתות האופנה, קטינים עובדים בתנאי עבודות בעד משכורת זעומה בארצות העולם השלישי, בניינים קורסים עקב רצון להגדיל הכנסה על חשבון תנאי ההעסקה. והבגד כבר מזמן הפסיק לתפקד כגשר בין הרוחי לפיזי. האם יבוא יום ונשוב לעטות בגדי רוח? ימים יגידו.

---

<sup>1</sup> ר.שטיינר, האמנות ושליחותן.

<sup>2</sup> ר.שטיינר, האמנויות ושליחותן.

<sup>3</sup> שם, עמ' 49.

מעגל נוסף שמעסיק אותי תדיר מאז הימים בהם למדתי אמנות בניו יורק היה תחום האמנות. לאופנה הגעתי לאחר הבנה פנימית שעולם האמנות שוכן במגדל שן וקירות הזכוכית בו עבות ולגעת בו או להיות חלק ממנו מבקש נדבך שלא הרגשתי באותם הימים שהוא חלק ממני.

דרך עבודת מחקר זאת אנסה לגעת באופן בו מושג האסתטיקה קושר עצמו לאמנותי לאורך ההיסטוריה ומה הוא טומן בתוכו. כמו כן, בעבודה זו אנסה לגעת ולחקור את טיב האמנות כחלק מהתרבות המעצבת וכנדבך עיקרי בחינוך ולדורף. לאור דבריו של שטיינר אנסה לשפוך אור על תפקיד המחנך כאמן.

בדומה לעולם האופנה גם עולם האמנות, השדה מכל תחומי האמנות (מוזיקה, אדריכלות וכו') נותר ככזה האוחז בשלט האיכות. לפחות בחלקו, מוזיאונים שונים ברחבי העולם ניסו לאורך השנים לשמר דיאלוג אינטליגנטי.

מאז ימי הרנסנס, המאה ה-14 ראשית העת החדשה, תנועות בשדה האמנות התרחשו אחת לדור, היום לאחר 110 שנה במובנים מסוימים נשאלת השאלה אם האמנות המודרנית הגיעה לקצה, לפחות במובן הישן של המילה. הפופולריות של האמנות ורצון אנשים עשירים במיוחד או חברות אופנה חזקות במיוחד לנכס לעצמם את איכות האמנות ככרטיס כניסה לעולם אליטיסטי ניכר יותר מתמיד. השפעת אותם המהלכים על עולם האמנות טומן בחובו שאלות רבות על מקומה של האמנות ותפקידה.<sup>4</sup>

נהוג לחשוב שהתנועה המודרניסטית באמנות החלה בשנת 1910 שבראשה עמדו קנדינסקי, מאלוויץ' ומונדריאן. באותן השנים צמחה גם התנועה האנתרופוסופית שבראשה ניצב רודלף שטיינר. האחרון בספריו ובהרצאות השונות ייחס חשיבות רבה לאמנות כחלק פעיל בחינוך הילד. שטיינר רואה באמנות ככזו היוצרת גשר על פני תהום, ומשום כך צריכה האמנות להכיר שהיא נושאת את ההקשרים בין הארצי לרוחי. דרך הצלילים הגוונים מפציע הרוחי בתוך החומרי.

ואילו אמנים רבים תרו אחר הרוחני והאמינו כי חלק זה חייב להיות פועם בכל ליבה של יצירת אמנות. בהתאם לזאת אנסה לברר את מקומו של המחנך כישות פעילה אמנותית.

---

Saltz, J, What The Hell Was Modernis. <sup>4</sup>

החינוך ההומניסטי הקלאסי (שמקורו ביוון) התאפיין בטיפוח התלמידים לאורו של אידיאל האדם הערכי והמוסרי, בעל ידע ובעל אחריות חברתית ובמטרה להגשמת האנושיות במלואה. התרבות היוונית הסיטה את מוקד העניין של הגותה מהטבע אל האדם. ובכך הציבה את האדם במרכז.

המונח scholē המציין בית ספר ביוונית וכמו כן בגלגוליו הנוספים בלטינית ובשפות אחרות נגזר מהמונח המציין פנאי. משמעות המילה פנאי ביוונית איננה מסמלת זמן חופשי אלא זמן בו האדם עוסק בפעילות ובנושאים אשר הולמים את האדם החופשי, כלומר אדם שאיננו משועבד לענייני פרנסה אלא מקדמת אותו לקראת אנושיות מלאה יותר. בהתאם לחשיבה זאת בית ספר הוא מקום בו מתאספים אנשים הרוצים לעסוק בפעילות ובנושאים התורמים ליסודות הנעלים שבאנושיותם<sup>5</sup>

אפלטון הוקיע את האמנויות השונות, הוא לא הצליח לתפוס את התפקיד העצמאי של האמנויות השונות. מלבד המוזיקה, אפלטון היטב להדגיש את ערכה הנעלה של המוזיקה לנפש האדם, אולם טיעונו נשען על מחשבה שאמנות תפקידה לשרת את המדינה האוטופית, אי לכך, מוזיקה בהשפעתה משיבת הנפש תפקידה וערכה מושתתים על יכולתה לעזור לאותם חיילים המגנים על המולדת בעת צאתם לקרב.<sup>6</sup>

מאז ימי אפלטון ועד ימינו הוגים רבים עסקו בחשיבות החינוך לאסתטיקה, כמו כן, סוקרטס מזהה את שלמות האדם עם טיפוח הנפש והתודעה לאור אידיאל אוניברסלי אובייקטיבי של חוכמה ואופי מוסרי ואילו פריקלס בניסיון להביא ביטוי לאידאל התרבותי החינוכי מתווה עמדה שאורח החיים ראוי, מונע על ידי אהבה ומחויבות לאמת, לצדק וליופי, וזהו הדבר שצריך להוות העיסוק המרכזי של האדם. הן בשעות הפנאי והן במעשי השגרה של היום יום.<sup>7</sup>

בפרק הראשון אתמקד בהנחות ובהגדרות של המושג אסתטיקה מאז ימי יוון ועד המאה ה-20 כפי שפילוסופים השונים בהגותם הטמיעו את המושג אסתטיקה, לתוך התרבות המודרנית.

<sup>5</sup> נ.אלוני, להיות אדם

<sup>6</sup> ר.שטיינר, האומניות ושליחותן,

<sup>7</sup> נ.אלוני, להיות אדם

בפרק השני אדון בהגותו של רודולף שטיינר על חינוך הילד ובעקרונות הניבטים מתוך חינוך ולדורף. אפרט מהם המאפיינים ההתפתחותיים של ילדים בכל שביעיון, בתחילת שביעיון ראשון (כיתה א') מתוך תמונת הילד לפי מדע האנתרופוסופיה. ומהם האלמנטים החינוכיים עמם עובד מחנך ולדורף מתוך אותה תמונה של הילד.

בפרק השלישי אבקש להראות את תרומתו של שטיינר לדיון במושג האסתטיקה ובתפקידו כחלק ממארג החינוכי האנתרופוסופי. אעסוק בשאלה מה עושה דבר ליפה, וארחיב על ייעודה של האסתטיקה כמגשרת בין ממלכת החושים לממלכת התבונה.

בפרק הרביעי אפרוס תמונה על האמנות המודרנית כראי לתהליכים חברתיים. אבחן תהליכים של אמנים ודרכם אנסה לבחון האם המחנך יכול להתחקות אחר דרכיו של האמן ולבנות גשר בין הרוחי לפיזי ובאיזה תנאים ניתן להמיר את ההקשרים לתוך עולם החינוך.

## פרק א': אסתטיקה, הנחות יסוד, הגדרות והבהרות של המושג בחיים האנושיים.

'אסתטיקה נובעת מן ההגדרה: היפה הוא מציאות חושית, אשר יש לה צורה הופעה כאילו היתה אידאה. - אסתטיקה זו טרם קיימת, אותה יש ליצור. .... וזוהי האסתטיקה של העתיד'

(שטיינר 1985)

מהו אותו הדבר הגורם הנאה לרואה? האם אפשר להגדירו? האם ניתן להכניס אותו לתוך תבנית ברורה וידועה מראש?

המילון העברי של אבן שושן מגדיר אסתטי (מיוונית *aisthesis* תחושה) כ"יפה, נאה, נעים, עשוי בטעם טוב, הגורם הנאה לרואה. אותו מילון מגדיר אסתטיזם כ"אסכולה שחסידה דוגלים באמנות צרופה, אמנות לשם אמנות". המילון העברי, בהיותו שיקוף מילולי אפשרי של מושג אסתטיקה מגדיר בראש ובראשונה את הערך אסתטי כתפיסה באמצעות החושים.<sup>8</sup>

המונח אסתטיקה, פירושו ביוונית הוא "להיות מודע" והוא נטבע במחצית הראשונה של המאה ה-18, על ידי פילוסוף גרמני בשם באומגרטן, בהקשר של 'תפישה באמצעות החושים'. לאורך השנים העיסוק באסתטיקה הביא להרחבת גבולות המחקר הרציונלי ולניתוח תחומים שלפני כן נחשבו נחותים מבחינה אינטלקטואלית.<sup>9</sup>

רעיון האסתטיקה כאבולוציה של אמנות החל עוד בימי יוון העתיקה, השיח הדומיננטי ראה ברעיון האסתטיקה כזה שהוכתב בעבר ומוכתב בהווה על ידי פילוסופים שונים. במבט על ההיסטוריה, מתארגנת המחשבה האסתטית לדורותיה. באמצעות מסגרת תיאורטית זו אבקש ראשית להניח את הידע על הערך אסתטיקה.

---

<sup>8</sup> אבן שושן

<sup>9</sup> Kipton E. Jensen, Mythologizing Ideas: Schiller and the Role of Aesthetics in Education

העיסוק באסתטיקה הביא להרחבת גבולות המחקר הרציונלי ולניתוח תחומים שלפני כן נחשבו נחותים מבחינה אינטלקטואלית. יתרה מזאת, אסתטיקה היא דפוס ייחודי של ידע הנוצר בהצטלבות שבין אמנות למדע והמתווך בין התפקודים הגבוהים והנמוכים של הנפש.

## אפלטון

אפלטון היה הראשון לדבר על אמנות, היה זה במאה הרביעית לפני הספירה לערך, דיון זה נערך בטקסט שהוקדש לסדרי המדינה. האמנות על פי אפלטון נקשרת בד בבד עם הפוליטיקה והחברה, כחלק משאלת מקומה של האמנות במדינה האוטופית. בסופו של הדיון מכריע אפלטון וקובע כי אין מקום לאמנות במדינה האוטופית.

השאלה שהעסיקה את היוונים בתקופתו של אפלטון בדיון האמנות נסבה סביב השאלה האם אמנות יכולה לייצג נאמנה את המציאות, "מימיזיס". לצד העיקרון זה השאלה השנייה נגעה בעיקרון הקתרזיס, האפקט שאמנות מחוללת בנמענים. היינו מהו האפקט הנפשי והקוגניטיבי שביכולתה של האמנות לחולל.

אפלטון למעשה היה הראשון שהצביע על נוכחות מופשטת ונצחית המתקיימת מעבר לחושי פיזי, את ישויות אלו כינה אפלטון אידאות. טיעון זה מכיל בתוכו את התפיסה המבקשת להצביע על כך שמה שקיים בפיזי כחומר, היינו כיסא, עץ, פרח וכדומה איננו אך ורק הדבר המוחשי אלא חלק מישות רחבה יותר הנמצאת גם בעולם האידאות, כלומר ישות מופשטת. כאמור ישות מוחשית היא בבואה של אידאה המגיעה מעולם נצחי. תפיסתו של אפלטון נעה בין החושי לעל חושי. אי לכך האמנות ממוקמת בהקשר הזה כחלק מחשיבה אסתטית בה מגולם הנצחי לצד היווצרותה וכיליונה. ובהתאם לזאת ממקם אפלטון את האמנות בחושי, מפני קשריה לחומרי ולחושי. האמנות הינה חיקוי של המציאות וככזו הינה תמיד חיקוי של הדברים המוחשיים. כלומר אלפטון אינו לוקח בחשבון כי אמנות יכולה להציג צדק, מוסר וכדומה. ומכאן אפלטון נוקט עמדה שהאמנות היא למעשה העתק של העתק, בבואה של בבואה. בעקבות מחשבות אלו מבקש אפלטון להצביע על המרחק הרב בין האמת לאמנות.<sup>10</sup> יתרה מכך, אפלטון שם דרישות אינטלקטואליות מחמירות - חופש המחשבה ופיתוח כושרי השכל אין בהם שום ערך כשלעצמם, הם אינם מביאים לחיים תבוניים יותר ובהתאם לזאת רצוי ללמד צעירים בסמכות ובכפיה, היינו להגביל את מתן החופש האישי של התלמיד, מתן חופש לאדם שלא הגיע למידת הבשלות לדידו משולה להפקרות<sup>11</sup>

אפלטון איננו נחשב רק למייסד האסתטיקה אלא גם למייסד הפסיכולוגיה, הטוען שהנפש אינה זהה ואחדותית. יתרה מכך נוקט אפלטון בעמדה, שהאמנות למעשה מייצרת אצל האדם מפח נפש ובלבול מכיוון שאינה מיטיבה

<sup>10</sup> ד. פימנטל, אסתטיקה.  
<sup>11</sup> נ. אלוני, בין הקלאסי לפוסט מודרני.



להפריד בין מציאות לדמיון ומשום כך מונעת מהנפש את טיבם האמתי של הדברים. היא נוטעת בנפש אשליה, בדומה לתעתוע המתקיים בתאטרון או הספק המתרחש בציור. ובכך יש השפעה שלילית על היסוד הנאצל אצל האדם.

כשם שהאמנות מוצגת כמשיבת נפש המעניקה מרגוע ועידון יכולה השפעתה להזיק ולמעשה טמון בה נזק רב. באופן מסוים ניתן לומר שאפלטון מייחס לאמנות מעשי כישוף. ראוי לציין שאפלטון איננו הראשון שנוגע בקשר בין כישוף ואמנות. ניתן לראות זאת ביתר שאת בצלמיות בתרבויות קדומות.

### אריסטו

תלמידו של אפלטון, אריסטו ככל הנראה כתב את הטקסט המשפיע ביותר שנכתב על אמנות, מלבד קריאת התיגר על משנתו של מורהו, תרומתו לדיון נעוצה בכך שאריסטו ניסה להפעיל מתודה מדעית על תצפית וסיווג. אריסטו הופך את הסוגה לכלי שיפוטי, כלומר היפה הוא היפה בסוגו. בניגוד למורהו הוא פורם את המימיזיס מלבשו הכישופי ומוצא בו צד תבוני הבא לידי ביטוי בפעולות הכללה והיקש.<sup>12</sup> כאמור אפלטון מוקיע את האמנות מתוך החברה משום יכולתה לעורר שדים באדם ואילו אריסטו מבקש להכיר ביכולת האמנות להכיר בתכנים מודחקים וככזו היא מאפשרת התפרצות קתרזיס ובכך שומרת על איזון הנפש.<sup>13</sup>

כמו כן אריסטו גורס כי מידת הצלחתו של האדם אינה נמדדת על פי כישוריו, אלא על ידי האימון והתרגול הממושך, הם המביאים את האדם במודע ולא במודע לאותן תכונות אופי מוסריות. ומה שנדרש מאיתנו כמורים ומחנכים הינו לעצב את אופיים של הילדים שלנו כבר מגיל צעיר בכך שלא נצמצם אותם בלבד להיבט האינטלקטואלי. כלומר, כל דבר בטבע, והאדם בכלל זה, שואף לממש את מלוא הפוטנציאל הגלום בו על פי מהותו. בדומה לבלוטי אלון החותרים להתפתח ולצמוח לעצי אלון חסונים, רחבי ענפים ורבי בלוטים, או גדילתם של סייחים המכוונת לקראת מה שסוס בוגר ומוצלח יכול להיות. בדבריו אריסטו מבקש להראות את הדמיון בין אמנות החינוך לאמנות הרפואה שבדומה עומדת על הסיוע לאדם שיוכל לממש כהלכה את הכוחות שחנן אותו הטבע ולהפיק את המרב מחייו.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> ד. פימנטל, אסתטיקה.

<sup>13</sup> שם, עמ' 49.

<sup>14</sup> ר. שטיינר, אסתטיקה של העתיד.

## קאנט

הגותו של הפילוסוף הגרמני עמנואל קאנט כלולה בשלוש ה"ביקורות" שכתב. "ביקורת כוח השיפוט" (1790) מוקדשת לנושא האסתטיקה. המילה אסתטיקה אצל קאנט טומנת בחובה מלבד חקר האמנות חקירה של הקליטה החושית בכלל. קאנט מוסיף לדיון על האסתטיקה את נקודת מבטו של הצופה, היינו על האמנות להיבחן מנקודת מבטו של הצופה. וטוען כי היופי הוא עניין סובייקטיבי. קאנט מנתק את האמנות מהקשרה התכליתי. אם כאמור תכלית האמנות עירור הקתרזיס. החוויה האסתטית אינה מתרחשת באובייקט אלא בתודעה של המתבונן.<sup>15</sup> קאנט למעשה מתיר את האמנות מתפקידה המסורתי, אין זהו תפקידה של האמנות לייצג את המציאות כלל וכלל ואין האמנות פועלת לכדי קתרזיס בצופה, אין זה תפקידה לייצג את חיי הנפש, האמנות, גורס קאנט הינה אוטונומית לחלוטין, היינו אמנות לשם אמנות.

קאנט מחדיר את רעיון המשחק לדיון האסתטי, לא מדובר במשחק חיצוני אלא במשחק פנימי המתנהל בתודעה. קאנט היה הראשון למדוד אסתטיקה בכלים של משחק, הקישור בין אסתטיקה למשחק הוא שלב נוסף בהתפתחות האסתטיקה. ומציב לצד תבונה ערכים חלופיים כגון דמיון ומשחק.<sup>16</sup> ובבואו לבחון את הסיבה להנאה אותה אנו מפיקים התבוננות ביצירת אמנות מוצא קאנט שהנאה זאת שונה לחלוטין מן ההנאה אותה אנו שואבים ממקורות אחרים, ההנאה מהיפה איננה תלויה בבעלות שלנו עליו, אין אנו מפיקים תועלת ממנו. היא איננה מותנית בדבר עצמו אלה בדימוי שלו, אותו אנו מדמים בנפשנו. קאנט מכנה את ההנאה מן היפה: הנאה בלתי מושפעת מכל אינטרסנטיות ריאלית קונקרטיית.<sup>17</sup>

## שילר

פרידריך שילר ממשיכו של קאנט שוזר את אידיאל החירות בדיון על האסתטיקה, ומבקש לטעון שהאמנות למעשה הינה פיצול של התרבות מן הטבע, וככזו היא מציעה לנו מודל הרמוני להתאחדות עם הטבע, כלומר האמנות משמשת כגשר בין הטבע לתרבות וטומנת בחובה תיווך בין הטבע לאדם.<sup>18</sup> בדומה לקאנט גורס שילר שהמשחק הוא זה שמחבר בין החומר לבין הצורה, בין ההכרה לחושים.<sup>19</sup>

תחילה שילר בוחן את הסיבה להנאה אותה אנו מפיקים מיצירות האמנות. ומבדיל בין שני דחפים של האדם, הראשון, צורך לפתוח את חושינו לעולם הגדול הזורם לתוכנו, להתרשמויות מהעולם שבחוץ. לצד זה, דחף

---

<sup>15</sup> שם, עמ' 108-120

<sup>16</sup> שם, עמ' 122.

<sup>17</sup> נאלוני, להיות אדם.

<sup>18</sup> שם, עמ' 241.

<sup>19</sup> שם, 215.

התצורה, כלומר, התבונה משליטה חוק וסדר ברשמים הנקלטים בחושים. אין אנו בעלי חירות, התבונה משועבדת לחוקי ההיגיון.<sup>20</sup>

אולם במובן הרחב ניתן לראות כל פרקטיקה כבעלת ממד אסתטי המערב את כל כוחות הנפש האנושית. בניגוד לגישה הרציונליסטית, ראה שילר את האישיות האנושית כמכלול הכוחות הקיימים בהרמוניה ובשלמות וסבר כי חינוך אסתטי במובנו הרחב חייב להתייחס לכל המרכיבים העיקריים של הנפש האנושית: החשיבה, התפיסה והרגש.

הסינתזה ההרמונית בין הנטייה החושית לנטייה השכלית מכוננת נטייה שלישית – היא הנטייה האסתטית הקשורה לנטייה למשחקיות. חוויה אסתטית כוללת משחק חופשי של דמיון והבנה. היא מעבדת את 'האינטרסים של החיים' אל תוך 'משחק שיש לו הרצינות שלו' חינוך אסתטי הוא בגדר מעבר דיאלקטי מרגש לחשיבה, שכן המאפיינים החשובים של שניהם מתמזגים לכוח שלישי שהיופי הוא מושאו. היופי נתפס כסמל מושלם לדואליזם של הטבע האנושי וכהכחה ליכולת הסינתזה, שהיא התכלית של התפתחות האישיות. גם החירות האנושית הינה פועל יוצא של יישום הכוחות המנוגדים האלה.

שילר ראה ביעודו של החינוך חירות, וכי מטרה זאת היא בת השגה ואילו האמצעי לכך הוא חינוך אסתטי וחשיפת התלמיד לעולם האמנות.

יתרה מזאת שילר טוען כי לאמנות מאפיינים ייחודיים המאפשרים לה להביא לחירות אישית ולאפשר הבעה יצירתית ובלתי תלויה של כל כוחות הנפש. כוחה של אמנות, כמתווכת ומחנכת, קשור גם ביכולתה לסמל באמצעות כלים חיצוניים את תנועות הנפש הנסתרות. למעשה ניתן לומר כי אמנות היא קונספטואליזציה של הרגש, היא מאפשרת לבטא ולהבין את חיי הרגש ובלעדיה היו הרגשות נשארים אילמים וסתומים. במסגרת החינוך האסתטי, הרגש אינו עומד בניגוד לשכל אלא הוא מסייע לו. בתהליך המורכב של חינוך אסתטי וחשיפה לעולם האמנות, התלמיד עובר מתפיסה חושית באמצעות החשיבה הציורית של הדמיון לאידיאלים גבוהים ולפיתוח אישיותו כאדם. זאת ועוד – האמנות אינה מדחיקה את הכאוס אלא להפך, היא מאפשרת לקיים קשר עם החיים הכאוטיים ועם אופני הביטוי שלהם בחשיבה וברגש. כך מתאפשר פיתוח הדרגתי ומתמיד של האישיות, ובזה כוחה המחנך של האמנות.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> ר.שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

<sup>21</sup> ד. פימנטל, אסתטיקה.

בעוד אפלטון חורץ את גורלה של האמנות ומוקיע אתה מן החברה בחרדת הכישוף, אריסטו בשונה מאפלטון החדיר לתוך השיח כוחו של הקתרזיס ומכיר באיכות התרפויטית של האמנות. מאז המאה ה-18 נוקטים הפילוסופים בדומה לקאנט ושילר עמדה שהעיסוק באסתטיקה מבקש להבין את האופן בו מתמזגת הרוח עם החומר, אידיאל עם מציאות.

## פרק ב': עקרונות חינוך ולדורף

'עלינו להיעשות מודעים גם לכך שהקיום הפיסי כאן מהווה המשך של הרוחי, לכך שבאמצעות החינוך אנו ממשיכים את אשר-לולא מעשינו כאן היה נעשה בידי ישויות גבוהות'.

(שטיינר, 1997)

בפרק זה אדון בהגותו של רודולף שטיינר על חינוך הילד ובעקרונות הניבטים מתוך חינוך ולדורף. קצרה היריעה מכדי לתת את הדעת על עומקה של תפיסה חינוכית זאת, לכן אתמקד בסקירה כללית ואנסה לתת את המצע הנכון להבנת ההקשרים בהמשך.

מספר שנים לאחר היווצרותה של התנועה האנתרופוסופית מקיים רודולף שטיינר מייסד האנתרופוסופיה את בית הספר הראשון לחינוך ולדורף. בשנת 1919 לאחר שתומך נלהב בשם אמיל מולט, בעליו של מפעל סיגריות פונה אל שטיינר בבקשה לפתוח מערך חינוכי לילדי המפעל, שטיינר רואה לנגד עיניו הזדמנות לחולל שינוי. לאור ההבנה ששינוי מהותי ועמוק צריך להתחיל בחינוך. בית ספר אשר החינוך בו מבוסס על תמונת האדם מתוך המחקר האנתרופוסופי. שטיינר תולה בחינוך כוח לשינוי יישום תמונת האדם הרוחית.<sup>22</sup> שינוי תרבותי ורוחני המתבסס על חופש ועצמאות.

### תמונת האדם השלם

חינוך וולדורף נולד מתוך תמונת אדם רוחית, ובכך ייחודו. בבסיס המעשה החינוכי תמונת אדם שלמה, רב גונית, רוחנית הומאנית ואנושית.<sup>23</sup>

נדבר נוסף בבסיס העיקרון החינוכי נשען על ההתייחסות לייחודם האינדיבידואלית החד פעמית של כל ילד וילדה, אלו מגיעים מעולמות הרוח ונוטלים עימם ניצוץ רוחי. אותו ניצוץ אינדיבידואלי אחראי למעשה לאיכותו הייחודית של אותו הילד. מתוך הבנה זו, במעשינו החינוכיים עלינו לטפח ייחוד זה ולעזור לילד לממשו.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

<sup>23</sup> שם, עמ' 17.

<sup>24</sup> שם, עמ' 22.

התפיסה ההוליסטית והרוחנית המהפכנית מתבטאת ביתר שאת בהרצאתו למורים: "ישות החינוך וההוראה אליה אנו מתכוונים נבנתה לחלוטין על הכרת האדם המשתרעת על פני האדם כולו מלידתו ועד מותו- אך שואפת גם לתפוס את כל מה שחי כישות על-חושית בחיים אלה שבין הלידה והמוות, כעדות לעובדה שהאדם שייך לעולם על-חושית"<sup>25</sup>

כאמור חינוך ולדורף מתבסס על תמונת הילד כאדם שלם, תמונה אינדיבידואלית וייחודית לו, בד בבד עם הסתכלות על הילד כישות מתפתחת. תוצאה של התבוננות זו מביאה לראייה של האדם כישות כוללת, ובהתאם מתייחסת דרך החינוך למכלול אישיותו של האדם.<sup>26</sup>

"בהכירנו ביסוד הרוחי בילד שלפנינו, אנו מכירים בטבעו של הנסתר באדם, באשר הוא אדם. והכרה זאת, היא הבסיס לכל עשייה ופעולה של המחנך. בהתייחסנו לכך, המחנך מתמלא ביראת כבוד ומכיר בכך ש"האני" של הילד הינו קדוש, ועליו לעשות הכל בכדי לכבד את החופש של הילד ואת חירותו הפנימית. אחרת, המחנך אינו מחנך"<sup>27</sup>

בפתחה של ההרצאה הראשונה בספרו, עצות מעשיות, אמנות החינוך מבקש שטיינר לתת דגש על העיסוק בהרמוניה בין שלושת הגופים, פיזי, רוח ונפש. ובפיתוח כוחות הנפש והגוף באורח נכון. כלומר פיתוח הכישורים האנושיים, ובכך הכרת הטבע האנושי הכללי.<sup>28</sup> בהכירנו את היסוד הרוחי אנו מכירים בטבע הנסתר של האדם. וזהו הבסיס לכל פעולה ועשייה אצל המחנך.<sup>29</sup> אם כך, חינוך ולדורף מתבסס על תמונת הילד כאדם שלם, תמונה אינדיבידואלית וייחודית לו, בד בבד עם הסתכלות על הילד כישות מתפתחת.

לפי שטיינר, אין אנו יכולים לגשת אל "אומנות החינוך" מבלי לדעת את היסודות של ישות האדם המתפתחת שכן עלינו לדעת לאיזה חלק של ישות זאת אנו פונים כעת.<sup>30</sup>

---

<sup>25</sup> ר. שטיינר, אמנות החינוך מתודות דידקטיות.

<sup>26</sup> ר. שטיינר, האמנות ושליחותן.

<sup>27</sup> ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

<sup>28</sup> ר. שטיינר, אמנות החינוך.

<sup>29</sup> ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

<sup>30</sup> ר. שטיינר אמנות החינוך.

## חלוקה לשביעונים

נדבר נוסף בחינוך ולדורף הינו חינוך הילד לפי גילו, כאמור ישות הילד הינה ישות מתפתחת. אין אנו יכולים לגשת אל "אומנות החינוך" מבלי לדעת את היסודות של ישות האדם המתפתחת שכן עלינו לדעת לאיזה חלק של ישות זאת אנו פונים כעת.<sup>31</sup>

משך תקופות אלה בחיי האדם נמשכים כ-7 שנים כאשר הגיל המדויק שבו מתרחש המעבר הינו אינדיבידואלי ומשתנה מילד לילד. מכיוון שהבסיס להתפתחות האדם הוא רוחני חובק כל, ניתן לומר בהכללה ששינויים אלה מתרחשים בפרק זמן זה.<sup>32</sup>

שטיינר חילק את שלבי התפתחות הילד לשלושה שלבים עיקריים מהלידה ועד גיל 21. המכונים בחינוך ולדורף שביעונים, כאשר כל שביעון (תקופה של שבע שנים, היכולה להתקצר או להתארך מאדם לאדם) הוא תקופה של שבע שנים בה "נולד" למעשה גוף אחר של האדם

שטיינר הושפע מעקרונות שהביאו עימם פיזה, אריקסון וקולברג כאשר חילק את שלבי התפתחות הילד לשלושה שלבים עיקריים וכינה אותם כשלושה "לידות" של שלושה גופים:<sup>33</sup>

השלב הראשון – שביעון ראשון, תחילתו בלידת הגוף הפיזי של התינוק ומסתיים עם התחלפות השיניים משני חלב לשיניים הקבועות.

השלב השני – שביעון שני, תחילתו מהתחלפות השיניים ועד להופעת הבשלות המינית.

השלב השלישי – שביעון שלישי, מתחיל בבשלות המינית ומתמשך עד הגיל שבו האדם מתחיל למצוא את דרכו העצמאית בעולם.

## שביעון ראשון – לידת הגוף הפיזי

בשנים אלו, על הסביבה החיצונית להוות רחם עוטף עבור הילד, מעטפת זאת מאפשרת לילד לבנות את גופו הפיזי. בנייה זו הינה התשתית של הילד שלתוכה ועל בסיסה ייבנו כל שאר גופיו בשנים שיבואו. היינו כל התהליכים אשר יתרחשו בשנים הבאות מבוססים על ההקשרים המתפתחים בתקופת חיים ראשונה זו. שטיינר גורס שלעולם לא נוכל לתקן את מה שהזנחנו בשנים אלה.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> שם.

<sup>32</sup> ר.שטיינר, חינוך הילד.

<sup>33</sup> ג.גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

<sup>34</sup> ר.שטיינר, חינוך הילד

הילד בגיל הצעיר מחקה את אשר חושיו קולטים מהסביבה. בתהליך חיקוי זה מתעצבים איבריו הגופניים. סביבה פיזית כוללת לא רק את ההתרחשות אשר קורת סביב הילד אלא כל דבר הנתפס בחושיו: סביבה פיזית, צבעים, קולות ומעשים אשר נעשים על-ידי המבוגרים לעיני הילד, הם המשפיעים. יתרה מכך אל לנו לשכוח הרעפת שמחה ואהבה מצד המבוגרים מסביב הילד, משום שתהליכי גדילה ובנייה של הגוף הפיזי קשורים לחום. סביבה קרה פיזית או נפשית אינה תומכת בתהליך זה.<sup>35</sup> שטיינר מדגיש כי בכל פנייה שלנו לילד הרך דרך האינטלקט או לעולם הנפש טרם זמנם פוגעים בבניית גופו הפיזי ועיצובו.<sup>36</sup> שטיינר קורא לזה "כוחות עיצובים/פלסטיים" כל הכוחות מופנים לבניית הגוף הפיזי. השביעון הזה הוא השביעון שפונה ל"רצון", אל חינוך הרצון אותו מגדיר שטיינר כ"גרעין הקיים כבר בתוכנו למה שיהפך בנו לאחר המוות למציאות רוחית נפשית"<sup>37</sup>

### שביעון שני – לידת הגוף האתרי

בהתקרב הילד לגיל 6-7, מתחיל התהליך ההדרגתי של נפילת שיני החלב של הילד וצמיחת שיניים קבועות. תהליך זה הוא סימן לכך שהילד מבשיל לבית הספר ומשיל מעליו את התכונות המורשות אשר קיבל מהוריו, שאיתם נולד, ומצמיח שיניים משלו.

התחלפות השיניים טומנים בתוכם סימן לכך שאפשר להתחיל לפעול על גוף האתר מבחוץ. גוף האתר הינו גוף ההרגלים, הנטיות, המצפון, הדמיון והזיכרון. הגוף האתרי שעד כה היה מוגן ומשותף לגופה האתרי של האם (כשם שגופו הפיזי של הילד היה מאוחד עם גופה של האם טרם לידתו) נולד עתה. כשאנו פונים אל הילד, בשנים אלה, עלינו לפנות אליו באופן התואם את התפתחותו. גוף האתר מושפע על-ידי דברים בעלי ערכים פנימיים שאליהם הילד יכול לכוון עצמו ואת מצפונו הפנימי. אם בשביעון הראשון הילד חיקה את המבוגר והמבוגר היווה דוגמא לילד, בשביעון השני, הילד מרגיש שהוא רוצה ללכת אחרי מחנכו וזה מהווה עבורו סמכות. בתקופה זו, יראת כבוד ופליאה הם הכוחות שמהם הגוף האתרי ניזון. על הילד בגילאים אלה פועלות תמונות חיות, מוחשיות ולא רעיונות מופשטים. כוח נפשי בעל ערך רב בתקופה זו הוא הזיכרון אשר קשור בפיתוח ובעיצובו של גוף האתרי, לעומת השכל, שהינו כוח נפשי אשר נולד רק עם ההתבגרות המינית. ככל שהילד יידע יותר בזיכרון, בטרם יתחיל לתפוס מושגים, כך ייטב לו. גיל ההתבגרות יראה את אותותיו הראשונים החל מגיל 11-12 ויתחיל בגוף הפיזי.<sup>38</sup> השביעון הזה מכונה גם "לב הילדות". מערכת הנשימה, הלב והריאה מסיימות התפתחותן. מערכות אלו נושאות את הרגש. כוחות החיים שעד כה התרכזו בבניית הגוף הפיזי, כעת מנווטים

<sup>35</sup> א. גרשוני, ילדות בריאה,

<sup>36</sup> ר. שטיינר, חינוך הילד

<sup>37</sup> ר. שטיינר, ידע האדם.

<sup>38</sup> ר. שטיינר, חינוך הילד.



לפיתוח החשיבה, ההרגלים ותפיסת העולם. הילד מבחין בין מושגים ואיכויות כמו טוב, רע, יפה, מכוער וכו', והוא עושה זאת באמצעות המערכת הרגשית אשר מגיעה לשיא עוצמתה...<sup>39</sup>

גם עולם הרגש והחוויה מתפתחים בצורה משמעותית ועמוקה, אך שלא כמו בגיל ההתבגרות, על סערותיו ומשביריו, בשביעון השני מתפתח עולם הרגש כתשתית נפשית עמוקה וחבויה<sup>40</sup>

### שביעון שלישי – לידת הגוף האסטרלי

שביעון זה מתחיל בצמיחה גופנית מהירה בקרב שני המינים, ההתפתחות והבשלות הגופנית והמינית מקדימות בהרבה את הבשלות הנפשית, כך נמצאים הנערים והנערות בגיל זה ולמשך כמה השנים הבאות בהוויה בסיסית של חוסר איזון. נטייתו של כל מין בהתמודדות עם חוסר האיזון והרגשות החזקים שמלווים חוסר איזון זה, הוא הקצנה. מאידך, הקצנה של הנטיות הטבעיות: הבנות תמשכנה יותר לכיוון פנימי של חיי הנפש המתעוררים והבנים לעוצמה, כושר גופני וביטוי גופי עז. עניין רב יתעורר אז גם לגבי המין השני.<sup>41</sup> עם ההתבגרות המינית, נולד הגוף האסטרלי. הגוף האסטרלי, מתאר שטיינר הינו "כלי הרכב" של סבל, עונג, דחפים וחשקים למיניהם והנו קשור בתחושה הנפשית. תחושות הנפש אשר התעוררו בנפשו של הנער המתבגר צריכים להתפתח עד להתבגרות המינית על בסיס הפעלה נכונה של אמצעי החינוך שקדמו להם בשביעונים הראשונים: החיקוי בשביעון הראשון, וקבלת הסמכות בשביעון השני.<sup>42</sup>

עם ההתבגרות המינית, חיי החשיבה משתנים ומופיעה לראשונה איכות של חשיבה מופשטת, פתוחה לתיאוריות, ורעיונות כלליים שאינם קשורים ישירות עם מראה עיניים. שאלות הזהות שאיתם מתמודדים הנערים, וכן הסקרנות והאידיאליזם הטבעי שמצוי בהם יכולים וצריכים לעורר בהם עניין רב בעולם החיצון ובתופעותיו.<sup>43</sup> מתוך כך, הנער או הנערה, בשלים לראשונה לערוך שיפוט עצמי על אשר למדו עד כה וקיבלו כמובן מאליו. השיפוט השכלי בשל כעת להופיע לאחר שלמד לרכוש כבוד והוקרה אל מה שאחרים חשבו לפניו. מה שיש לשכל לומר עתה בנוגע לעניין כלשהו שמובא לפניו, יאמר רק לאחר שכל הכוחות הנפש האחרים דיברו ומשמשים לו כבסיס רחב.<sup>44</sup>

הנערים זקוקים בראש ובראשונה לקשר משמעותי ומעמיק עם המבוגרים סביבם. קשר בוגר, של שיחה וייעוץ, של הכרה בעצמאותם המתעוררת וכבוד לעולם הפנימי. על הסמכות שליוותה אותם עד כה להפוך לידידות

---

<sup>39</sup> א. בן דור, חקירת ביוגרפיות.  
<sup>40</sup> ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.  
<sup>41</sup> ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.  
<sup>42</sup> ר. שטיינר חינוך הילד.  
<sup>43</sup> ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.  
<sup>44</sup> ר. שטיינר, חינוך הילד.

ולחברות. ואילו מהפן הלימודי זו היא התקופה שיש ללמד בה חומר העובר אל המופשט: לוגיקה, אלגברה, תחביר ודקדוק, תהליכי היסטוריה וכדומה. תהליכי לימוד טובים, הפוגשים את סקרנותם של הנערים יכולים להוות מעין תרפיה, אשר יכולה להשפיע לטובה על כל ישותו של המתבגר.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> ג.גולדשמידט, עולמה של הילדות

"הרוח הדרושה לנו בשביל בית הספר, תכנס דרך שיקוי הקסמים של האמנות. על ידי יחס נכון אל האמנות, תיצור רוח אור טבולת האמנות בנפשות הילדים את אותו הזהר, אשר דרכו הן יעמידו את עצמן באופן הנכון בתוך הגוף. ובכך בתוך העולם כולו בשביל כל משך החיים"

שטיינר 1923

בפרק זה אבקש להראות את תרומתו של שטיינר לדיון במושג האסתטיקה ובתפקידו כחלק ממארג החינוכי האנתרופוסופי.

### הזיקה בין הדמיון לתבונה

מה עושה דבר ליפה? זוהי שאלת היסוד של האסתטיקה מציין שטיינר בספרו האסתטיקה של העתיד.

שטיינר מגדיר אסתטיקה כמדע העוסק באמנות וביצירותיה. ליבו של שדה המחקר המדעי לעמוד על טיב מקומה של האמנות.

לדידו אסתטיקה קיימת מראשית המאה ה-18 ולטענתו אין זה מקרה שמדע האסתטיקה נולד בתקופה כה מאוחרת, שטיינר תולה את הסיבה בכך שאיש-יוון היה מחובר לטבע בצורה שלמעשה שם הוא מצא את כל מבוקשו, וכל צרכיו באו על סיפוקם, הוא חי ופעל בתוך הטבע ובטבע היה ניתן למצוא כל מקור לכל סיפוק. אולם כיום בתרבות המודרנית אבדה הזכות לראות בטבע לבדו את הנשגב.

אריסטו - נשאר עקר בתחום האסתטיקה גורס שטיינר "אותו ענק רוח שהשפעתו על כל ענפי המחקר המדעי הייתה כה פורייה ומכריעה לא הכיר בחוק נעלה יותר באמנות מאשר חיקוי הטבע"<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

התעוררת האדם המודרני לא אפשרה עוד להמשיך ולהתמזג עם הטבע לבדו, עתה הוא ניצב מול הטבע, הוא כבר איננו חלק ממנו, כלומר הוא יצר בפנימיותו עולם חדש. עולם פנימי זה טומן בחובו געגוע אל הנשגב. וכעת נותר האדם עם כמיהה תמידית לחזור לאותה שלמות ראשיתית.

הצורך באמנות הוא עתיק יומין אולם הצורך להרהר בטיבה התאפשר ויכול היה להתפתח אך ורק לאחר ניתוק האדם מאחדותו עם הטבע.<sup>47</sup>

### ייעודה של האסתטיקה

הניתוק מהטבע יצר אצל האדם פיצול ויצר בפנימיותו עולם חדש ומתוך עולם זה נובעים געגועיו ומאוויו. שטיינר מבקש להצביע על כך שעתה השאיפות צומחות בתחום שהוא מעבר לטבע. כלומר תהום נפערה עתה בין האדם לבין המציאות, כעת על האדם מוטלת האחריות ליצור את ההרמוניה, אותה הרמוניה שאנשי יוון חוו בסינרגיה מוחלטת עם הטבע, איננה מתקיימת יותר. ומכאן נובע המתח ואי ההתאמה בין אידיאל למציאות.

באבולוציית המתח בין האידיאל למציאות ניתן לראות שאנשי הנצרות של ימי הביניים לא יכלו לתפוס את מהותה של האמנות כאנשי יוון. אנשי ימי הביניים ניסו ליצור טבע נעלה יותר מכפי הנראה, כלומר תקופת הנצרות האמינה כי הנשגב נמצא אך ורק באלוהות, בנפרד מהאדם, האדם יכול רק להתאוות להגיע לאחדות אבל כל זה יקרה בספרה שלאחר המוות. יתרה מכך בימי הנצרות ניתן לראות ביתר שאת שהפילוסופיה מגויסת לשרת את התיאולוגיה, השלם הוא אלוהים, אין שום דבר שאפשר לחשוב אותו מלבד השלמות האלוהית.

בניגוד לאנשי ימי הביניים, בעת החדשה, האדם המודרני מחפש את החוקיות שבדברים ואיננו מסוגל עוד לשאוב את סיפוקו מרצף של מאורעות אקראיים. אולם בין הקליטה החושית לבין המדע זקוק האדם לממלכה נוספת, לממלכה זו שטיינר קורא עולם האמנות. עולם האמנות למעשה אורג בין ממלכת החושים לבין ממלכת התבונה. הבנת ממלכה זו, זהו ייעודה של האסתטיקה, להגשים את מלכות שמים על האדמה, וזאת בשונה מעת ימי הביניים בה חיפשו את הרליגיוזי בכל דבר. באלוהות לא נוכל למצוא את החוקיות, רוחנו שואפת אל הכוללני האבטיפוסי. אם ברצוננו להגיע באמת אל האבטיפוסי אשר בדברים אז אל לנו להסתכל במוגמר. לעולם לא נוכל להפיק סיפוק מצורת הקיום הבודדת בטבע כי אם מהחוק הכולל הפועל במכלול הצורות. ראייה רוחית עמוקה הלכה ונסגרה לטובת התעוררת החשיבה.

## משחק ואמנות

בדומה להגותו של שילר, כפי שהוזכר בפרק הראשון, שטיינר מבקש לשפוך אור על האלמנט הקבוע והאלמנט המתחלף כמצע הכרחי לביטוי האסתטיקה. שילר מצביע על הקבלה בין משחק הילד לבין שדה האמנות:

" מהי מהותו של משחק? אנו לוקחים דברים של המציאות ומשנים את היחסים ההדדיים על פי רצוננו, ובשינוי זה של המציאות אין אנחנו פועלים לפי דרישת החוקיות האובייקטיבית של הכרח ההיגיון - כמו למשל בבניית מכונה בה אנו חייבים להתאים עצמנו בקפידה לחוקי התבונה - כאן הכל משרת אך ורק את הדרישה הסובייקטיבית. המשחק עורך את הדברים בצורה הגורמת לנו הנאה, הוא אינו עושה דבר בעל כורחו. אין הוא מתחשב בהכרח של הטבע-חומרי, מפני שהוא מתגבר על כורחו המכריח בהשתמשו לפי בחירתו, בדברים אשר ברשותו וגם בתלות של הכרח התבונה אין הוא נתון, כי הסדר, אותו הוא משליט בדברים, הינו פרי רוחו הוא. בדרך זו מטביע המשחק במציאות את חותם הסובייקטיבית שלו ולו, האחרונה אף מעניק הוא תוקף של אובייקטיבית. הפירוד ניגוד בין דרכי הפעולה של שני הדחפים תם כאן, השניים התמזגו לאחד, ההכרחיות ניטלה מהם- ובזה הם הגיעו לכלל חירות: הטבעי הסתגל לרוחי, הרוחי מתבטא בטבעי. טבע ורוח מהווים איחוד הרמוני"<sup>48</sup> (שטיינר)

בדיון חווית היפה בהגותו של שטיינר מתחדדת ההבנה שהאמנות משמשת גשר, משחק מלא דמיון בו הכל אפשרי, פתוח ולא מחייב ובין המחויבות בעולם המבוגרים, בין האידיאל לחושי, או לחלופין בין עולם הרוח לחומר. הספירה של היופי מבקשת חופש, יש תוכן ויש כלל שהוא כל הזמן בתנועה ובחיפוש. חווית היצירה, האמנות נעה בין שני הקטבים ומטבעה טומנת בחובה דמיון יצירתיות פתיחות לצד עיסוק בחומרים ממשים וככזו נועדה היא לגשר.<sup>49</sup>

שטיינר מפנה את הזרקור לניסיון מציאת החוקיות בשדה האמנות, כאשר אנו פועלים בניסיון למצוא חוקיות בשדה האמנות האמת מתנסחת כאמת פעילה ובדרך זו למעשה אנו מנסים ליצור את היפה. החוקיות כאן נשענת על צבע או משיחת המכחול, האמן למעשה בעזרת מכחולו ממשיך את עבודתה של הרוח מהעולמות הקוסמים, האמנות הנה המשך חירות האדם בדומה לחירות תהליכי הטבע. כאשר אנו עוסקים במעשה אמנות אנו מתרוממים מעל המציאות הרגילה.

---

<sup>48</sup> ר, שטיינר אסתטיקה של העתיד עמ' 29.  
<sup>49</sup> G.Goldshmidt' On the unique place of art, p40

## חינוך לאמנות

לפי שטיינר, אין אנו יכולים לגשת אל "אומנות החינוך" מבלי לדעת את היסודות של ישות האדם המתפתחת שכן עלינו לדעת לאיזה חלק של ישות זאת אנו פונים כעת.<sup>50</sup>

בהרצאותיו לאורך השנים שטיינר הצביע על הקשר ההכרחי בין מעשה החינוך לאמנות, חינוך איננו מדע אלא אמנות.<sup>51</sup> כאשר אנו מלמדים את הילד פעילויות האמנותיות למעשה אנו אורגים לתוכו משמעות נצחית, ובכך אנו מחברים אותו לספריה הנצחית.<sup>52</sup> בבואנו ללמד אנו צריכים לקחת בחשבון את כל ישות האדם, דבר זה לא יכול לקרות ללא פיתוח החוש האמנותי החבווי בישות האנושית. כלומר במעשה זה אנו מחזקים למעשה את נטייתו של האדם למצוא עניין בעולם כולו עת יהיה בוגר. היינו כל הלימוד חייב להיות טבול באלמנט האמנותי:

'על החינוך ועל ההוראה להיעשות לאמנות של ממש. נושא הלימוד אינו צריך להוות יותר מאשר בסיס'.<sup>53</sup>

לימוד האמנות חשוב במיוחד בשביעון הראשון ובשביעון השני. התקופה בה בה מתפתח הגוף האתרי, הילד מפתח את האישיות שלו, הרגלים, וכל דבר הקשור לעולם.

יתרה מזאת שטיינר הצביע על יסוד הכרחי באופן האקטיביות של המורה, ככזאת שצריכה להיות אקטיביות אמנותית ולא כזאת המבוססת על עקרונות מדעיים. כל השיעור צריך להפוך לחוויה אמנותית. נקודת המוצא חייבת להיות אמנותית בכל נדבך של החינוך, ניכר הדבר בבואנו לבחון את הפן האומנותי<sup>54</sup> צריך לעשות הכל כדי שהילד יתמלא ברגש אמנותי, ההבנה החיה של האמנות תגיע על ידי הכוח היצירתי של המורה, אמנות איננה תגלית אלא אם תחום בו סודות הטבע נחשפים. במקום בו האדם נחשף לכך שהעולם עצמו הינו מעשה אמנות.<sup>55</sup>

"כל ילד הינו אמן, איש מעשה ומדען בפוטנציה, ועל תהליך החינוך לשמור על הפתיחות והרכות של אפשרויות צמיחה אלו ולשמר אותן"

(גולדשמידט, 2000)

---

<sup>50</sup> ר. שטיינר, אמנות החינוך

<sup>51</sup> G. Goldshmidt' On the unique place of art, p37

<sup>52</sup> ר. שטיינר, עצות מעשיות, עמ' 1-3.

<sup>53</sup> שם, עמ' 6.

<sup>54</sup> ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.

<sup>55</sup> ר. שטיינר, חינוך וחיים רוחיים.

## פרק ד': המחנך כאמן כיצד משמש עקרון האסתטיקה ככלי בידי המחנך

'האמן ממשיך את עבודתה של הרוח הקוסמית, המפקידה בידן את המשך היצירה. מסתבר, כי קשר פנימי מאחד את האמן עם רוח הקוסמוס וכי האמנות היא ההמשך החירותי-עצמאי של תהליך-טבע. בכך מתרומם האמן מעל לחיים של המציאות הרגילה, והוא מרומם אותנו עמו בשעת השתקעותנו ביצירותיו.'

(שטיינר 1985)

תלי תלים נכתבו על אמנות מודרנית, בניסיון להבין את מקומה בחיים האנושיים. פרק זה אדון ראשית בשיח התיאורטי אודות אמנות מודרנית ואבדוק האם עדיין ניתן לומר שהאמנות משמשת גשר לשימור המתח בין הרוחי למדעי, וכמו כן אנסה לגעת בסוגיה באם החינוך האנתרופוסופי מדבר על אותם התהליכים בדומה לאמן העוסק באמנות. בחרתי להתמקד בשני ציירים אשר בדרך יצירתם התחקו אחר התהליכים בדומה לתהליך אותו מציב שטיינר כעמוד התווך בהגותו על אסתטיקה. זאת כדי לבחון את התיאוריות העוסקות באסתטיקה אותן פגשנו בפרקים הקודמים כלל ותפקידה של האמנות בפרט

שטיינר מצביע על כך שיש לשלב בין רצון רגש וחשיבה, ושבעזרת אמצעים אומנותיים אנו באים לידי שילוב נאות בין שלושת הגופים. כלומר דרוש דבר מה שיחבר בין רגש, רצון וחשיבה. החיבור מתקיים באמצעות האמנות. כאשר האמנות חודרות לנפש האדם, לישות הגבוהה בנפשו זאת מכילה בתוכה את נטייתה של הישות כולה.<sup>56</sup> תפקידו של האמן לחבר בין האידיה לבין הארצי חושי.

### צמיחת התנועה המודרנית באמנות

בשלהי שנת 1890 נבנה המגדל הגבוהה ביותר שראה האדם עד אז בעיר פריז שבצרפת. מגדל המוכר לכל ילד בימינו באותה העת סימל מהפך תודעתי אשר מינף את כל תנועה המודרנית, היה זה - מגדל אייפל. מלבד העבודה שהיה המגדל הגבוהה ביותר שנראה אי פעם, זאת הייתה גם חוויה משנת תודעה לראות את העיר פריז ממעוף ציפור, פרספקטיבת הראיה החדשה הניבה תפיסת המציאות חדשה לכאורה, נופי הטבע והעיר נראו עתה שטוחים כמראה הדפס דקורטיבי. נוף חדש החל לפעפע בתודעת הציבור, לא עוד נסיגה ועומק פרספקטיבית שהנחיל הציור הרנסנסי שנים כה רבות, אלא מבט חדש המבקש לשאול מהי אותה המציאות

---

<sup>56</sup> שם, עמ' 14.

שאנו מנסים ללכוד בתוך הציור, מתוך המבט החדש יצאו אסכולות רבות כמו האקספרסיוניזם, הקוביזם, הסגנון המינימליסטי המופשט ועוד.<sup>57</sup>

נקודת ההתחלה והסיום כמובן יכולת להשתנות. האמנות המודרנית למעשה עיצבה את איך שאנו תופסים את העולם במובנים רבים, ואת איך שהעולם תופס את עצמו.

למעשה התנועה המודרנית מתקיימת לאורך הזמן הארוך ביותר לאורך ההיסטוריה, לצורך העניין הניאו קלאסי נמשך כ-15 שנה בלבד ואילו האימפרסיוניזם 25 שנה. ראשית ימי המודרניזם אנשיו היו להוטים להשליך כל סממן קלאסי, הם מהרו לנטוש את הפרספקטיבה הרנסנסית לטובת הגדרה מחודשת. בהמשך לכך התנועה המודרנית למעשה ממשיכה לקיים את אותה התנועה במהלך 110 שנה.<sup>58</sup> שטיינר גורס, שהעבודה האסתטית של האמן יכולה להתקיים אך ורק בעת המודרנית, לדידו בעת הקדומה לא היה צורך בכך. מתוך אותו בור שנפער באחדות עם הטבע החלה לבעבע תפישה חדשה, זו הרואה בפירוד את הפוטנציאל הגלום בראיה חדשה.

## קאנדיסקי

יש הרואים בשנת 1910 כשנת תמורה בהתפתחות האמנות המודרנית, כאשר מגמת ההפשטה החלה לבלב. אחד ממובילי המגמה ששמו נקשר רבות להלך הרוח המופשט היה קאנדינסקי, קאנדינסקי ביצרותיו ארג בין תודעה אמנותית לאמונות דתיות. בנעוריו השתתף קאנדינסקי במסעות לאזורים פרימיטיביים ברוסיה, ארץ מולדתו. שם נחשף למסורות פגאניות אשר השפיעו רבות על עבודתו כאמן בהמשך, את רשמיו ממסעות אלו הביא עמו למערב. בגרמניה יחד עם קבוצת אמנים נוספת הקימו את התנועה האוונגרדיסטית. תנועה זאת יצרה את האימפולס הראשוני לאמנות המופשטת בשנת 1910.

קאנדינסקי וחבריו יצקו לתוך עולם האמנות לצד תודעה של חידוש מהפכני אחיזה נוכחת במקורות. אמנות אינה נועדה להתרחק מהמקורות, נהפכו, את תבנית החדש קאנדינסקי ביקש להבין בתוך המוסרת. היינו התפתחות האמנות נשענת על צמיחה אורגנית של החכמה הקדומה.<sup>59</sup> בניסיונותיו לחקור את גבולות הציור מונחה קאנדינסקי על ידי השקפות רוחניות. קאנדינסקי מגלם בהשקפתו הלך רוח חדש שהחל להיווצר בקרב אמנים שונים בתקופתו, התודעה האנושית, התרבותית נטלה חופש חדש באותה העת. בדומה לעליה לראש מגדל אייפל הגבוה המאפשר למבקרו לראות מציאות חייה באופן פורץ גבולות ומשנה תודעה. קאנדינסקי בהיותו חבר

<sup>57</sup> ר. יוז, הלם העתיד

<sup>58</sup> Saltz, J, What The Hell Was Modernis.

<sup>59</sup> ו. קאנדינסקי, על הרוחני שבאמנות.



בתנועה התאוסופית מאמין בדרך פנימית להכרת עולמות הרוח. אומנותו של קאנדינסקי מבקשת לגעת בחוויה בין הצורות והצבעים.

'אין גזע העץ הופך למיותר, נהפוך הוא, הוא מתנה אפשרות של ענף חדש... מתוך סיבה זו הגעתי לכך, שלא הרגשתי את הציור נטול המושא כביטולה של האמנות הקודמת'.<sup>60</sup> (קאנדינסקי).

### ג'וסף בויס

האמן האמריקאי ג'וזף בויס עבודתו המאוחרת התחקה אחר אקטיביות שמאנית.<sup>61</sup> חרף הדמיון לאפלטון הראשון שיצר זיקה בין אמנות לכישוף בויס ניכס ערכים שונים לכוחה המאגי של האמנות. בעוד הראשון מביעה הסתייגות נחרצת מכוחה המכשף של האמנות בויס מוצא בה כוח תרפויטי, לדידו אמנות איננה שונה מהליכה לכל סוג של רופא, היא נועדה לרפא דרך קרבה מחודשת לאנרגיה הראשונית של הטבע. לצורך המחשת העניין נהג בויס להשתמש בחומרים טבעיים בלבד, לבד, שומן. הוא ראה בהם מוליכי אנרגיה, ומכאן בעלי איכויות תרפויטיות.

בשנת 1947 הוא בילה שבוע בגלריה ניו יורקית בחברת זאב ערבות שהובא מסיבר בדומה לפעילויות דומות שלו ניסה בויס בפעולה מעין שמאנית - פעולת ריפוי של רופא אליל - להביא לתודעת הצופים כי קיים תחום נוסף של מציאות, תחום שאינו נראה לעין.

בויס ראה את תפקידו כשמאן (מכשף) המבקש לרפא חולי השבט (החברה). בויס ראה באמנות קתרזיס לשינוי חברתי, בעבודתו זאת ביקר בויס את התנהלותה הקפיטליסטית של ארצות הברית.<sup>62</sup>

אמנים אלו מצביעים בתהליך היצירה שלהם על קשר מיוחד ואינטימי עם הטבע, בדרך פעולתם הם מנסים לחשוף איזה סוד, בהתקרבותם לטבע הם מנסים להתחקות אחר תהליכים תרבותיים קדומים. ההבנה שניבטת מתהליך היצירה שלהם היא איחוד שני תחומי חוויה של האדם, החושי והעל חושי. בשונה מתהליכי יצירה השגורים בזרמים שונים באמנות המודרנית, העתקת הטבע, היינו הציור הריאליסטי המקפא את המציאות, בו מתקבלת תחושה כי משהו מת במציאות. או לחלופין מרבית הניסיונות לייצג את העל חושי הנופל בדרך כלל לתחומי הקיטש.

קאנדינסקי ובויס, כל אחד בדרכו מבקשים להחדיר תחום נוסף המגשר בין חיי הנפש (על חושי) לבין ההתמסרות לטבע (חושי). הם נוטלים את תפקיד המתווך עבור הדברים שרוצים להתגלות.

<sup>60</sup> שם, עמ' 9.

<sup>61</sup> ד. פימנטל, אסתטיקה

<sup>62</sup> הדס, נ', עיונים באמנות במאה ה-20.

ואילו בחינוך בהקשר הזה הדבר שרוצה להתגלות הינו הילד, עלינו המחנכים מוטלת האחריות לעשות זאת מתוך אימפולס החי בתוכנו, לא אחת ההסבר השכלתני לא פוגש את האינטואיציה שלנו או את המציאות בה הילדים שרויים היום. אין תשובה אחת שכתובה על הקיר אלא נסיונות חוזרים ונשנים למצוא את פעימת האסתטיקה- היופי בתוך מלאכת ההוראה. המחנך הוא ה'מדיום' עבור היצירה האמנותית היינו המחנך הינו המכחול ואילו הילד הוא התגלמות היצירה החיה.

לב ליבה של החוויה האסתטית מתקיימת בהרמוניה הנוצרת בין המשחק החופשי לבין דמיון לבין חוקיות. שטיינר אורג יחד את הדיון האסתטי לשיטה כוללת שהיא למעשה מכלול הגותי שלם. לכן מושגים הנקשרים לאסתטיקה מקבלים אצל שטיינר משמעות מיוחדת, מכיוון שהם נבחנים מתוך זיקה למכלול הגותו. אם בימי יוון העריצו את טיפוח הגוף לשם בריאות הנפש והרוח ובימי הביניים הרטוריקה, עיצוב הדיבור שלט בחינוך כיום

הציפיה היא שהידע ישלוט בכל, הפרופסור והדוקטור הם חתומים על איכות החינוך שטיינר שם את הזרקור על תפקידה של האנתרופוסופיה ככזו המסתייעת בתבונה כדי לבנות את הגשר מעל לפער שבין החושי לעל חושי. אותה אחדות שנזנחה על ידי הוגים שונים נכנסת שוב למרכז הבמה ועוטה תפקיד מרכזי.<sup>63</sup>

בדומה לקאנט, שטיינר מחדד את מקומה של ההנאה ביחס אל היפה, הראשון טוען שלהנאה מהיפה קיים מעמד של הכרח ומבקש להתחיל מבדיקת ההנאה כגורם מכריע, צורה חדשה, כלומר יצירה אמנותית המעניקה לנו סיפוק. הצורה הינה חלק מאידיאה, אותה אידיאה נמצאת בעולם העל חושי, הרוחי, כאשר הצורה לובשת את המציאות. החוויה האסתטית מזדקקת להנאה הנוצרת מהמשחק החופשי אותו מנהלים הרוחי והחושי. הניסיונות החוזרים והנשנים לתור אחר האידיאה בתוך כללי המשחק מייצרת את אותה הרמוניה אסתטית בסופו של דבר.<sup>64</sup>

כמו כן שטיינר שם את הזרקור על האופן בו מתבצע תהליך ומבקש לשמור על עצמאות מוחלטת בבואנו לשנות את הצורה במפגש של הרוחי עם הפיזי. עצמאות האמן טומנת בחובה חלק מהבנת תפקיד האמן, כלומר העצמאות מבקשת מהמחנך/אמן אקטיביות לאורך כל הדרך. אותה אקטיביות היא נדבך לאותו גשר בין הילדים למחנך. בדומה לאקטיביות של המכחול, המכחול במשיכתו בורא עולמות חדשים, בהיותו עצמאי

האמן/מחנך מתבקש לחזור למקורות הטבע, אל הנקודה הנושאת בחובה את הלך הרוח של הטבע, הנקודה ממנה אפשר להתפתח הכי הרבה, הראשונית. שטיינר גורס, האמן בשונה מן הטבע פועל כיחיד, הצמח המכיל בתוכו את כל האידיאה של אותו הצמח. היינו האידיאה היא חלק מהשלם הרוחי. האמן יוצר לפי לפי אותם עקרונות של הטבע ומתחקה אחריהם, בדומה לענף היוצא מתוך הגזע, או פרח המשלים תהליך שלם, שאיפתו

<sup>63</sup> ר. שטיינר, חינוך וחיים רוחיים.

<sup>64</sup> ד, פימנטל, אסתטיקה.

של האמן סמויה מהעין, על האמן לתפוס ברוחו את הנשגב ולהפוך לכוח מעצב. הפרח הינו התגלמות החושית העליונה בשיא תפארתה של חוקיות הצמח, הפרי אין ביכולתו להכיל את חוקיות היפה, אלא חוזר להיות לשלב במערכת החוקים של הצמח, בכך נשלל ממנו זכות היפה וזאת מפני שאין הוא מגלה את החוק, את המקום בו האידאה מתגשמת ומתממשת, בפרח מתחולל היפה.. הפרי חדל להיות יפה, צורתו לעיתים מגושמת או חסרת צורה. לכן אותו חוק חמקמק אותו אנו מנסים לעקוב מתגלה למעשה לחושים כאשר הוא שומר על מירב חירותו, היינו היפה האובייקטיבי.<sup>65</sup>

עקרונות חינוך ולדורף אינם מהפכנים גורס שטיינר אלא טומנים בחובם כל מה שראוי להערכה בהישגים של אנשי חינוך במשך המאה ה-19, שטיינר מבקש לחקור את האדם בבחינת החיים החברתיים של היום כפי שהיא מתקיימת בנפש, ברוח ובגוף. ומבקש לתת את ההבחנה כי הבנת החיים החברתיים בעתיד תיתן את מענה נכון.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> ר.שטיינר, האסתטיקה של העתיד.  
<sup>66</sup> ר.שטיינר, חינוך לחיים רוחניים מודרניים.

כתיבת עבודה זאת ליוותה אותי לאורך זמן לא מועט, כשבחרתי בנושא תחילה ידעתי שיש בי סקרנות רבה להבנת מקומה של התפיסה האסתטית בהגותו של שטיינר. בבואי לבית הספר השונים או הגנים החוויה באסתטית הייתה ניכרת לעין, מן בועה של קודים שונים בתוך תרבות בה הקודים שונים לחלוטין. האם יש מקום לבידול האסתטי? בעבודה התמקדתי באופן שאנו המחנכים יכולים לשאוב התחדשות מהבנת חוקי האסתטיקה וחיבתה בחינוך. מלבד האסתטיקה הפיזית מתקיימת אסתטיקה פנימית, חשיבתית. חינוך אסתטי דורש שיתוף פעולה בין המחנך לתלמיד, זהו תהליך ארוך וקשה שיש בו עליות ומורדות, ויחד עם זאת, חינוך אסתטי נושא בחובו תקווה

לשחרור.<sup>67</sup>

לאמנות מאפיינים ייחודיים המאפשרים לה להביא לחירות אישית ולאפשר הבעה יצירתית ובלתי תלויה של כל כוחות הנפש. כוחה של אמנות, כמתווכת ומחנכת, תופס מקום נרחב בהגותו של שטיינר לצד תכני הלימוד הנדרשים אנו זקוקים לידע נוסף, ידע שמעבר לשלד, שייתן לנו תהליכי חיים, נשימה ואת כל ישות האדם השלמה. לכן רצוי שהמחנך ימלא עצמו תדיר ברגש אמנותי בכדי שיכול לראות את הישות השלמה של הילד ולהקדיש תשומת לב אמנותית לילד. כמו כן הכרחי שבילדים תתקיים ההבנה של האמנות. העמקה ככזאת תוביל להעמקה מוסרית ועל בסיס עקרונות אלו ניתן לבנות את הגשר לחינוך מוסרי, לחנך ישויות אנושיות חופשיות אשר יודעות לכוון את החיים שלהם<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup>Kipton E. Jensen, "Mythologizing Ideas: Schiller and the Role of Aesthetics in Education"

<sup>68</sup> ר. שטיינר, חינוך וחיים רוחניים.

- אבן שושן, א (1997), המלון החדש, כרך ראשון, ירושלים
- אלוני, נ' (2006) להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן דור. א. (2016) חקירות ביוגרפיות לאור מדע הרוח האנתרופוסופי, סוד הגילאים, הוצאת "כחותם"
- גולדשמידט, ג' (2008). עולמה של ילדות-ליווי וחינוך הילד לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג' (2013). אני מביט אל העולם-מחקר בוגרים של בתי ספר ולדורף. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג' (2016). עקרונות ויעדים של תכנית הלימודים בחינוך ולדורף.
- גרשוני, א. (2006). ילדות בריאה-בריאות וחינוך ילדים לאור האנתרופוסופיה. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- הדס, נ' (1996), עיונים באמנות המאה העשרים, המרכז לחינוך הטכנולוגי, חולון.
- יז, ר' (1980), הלם החדש, הוצאת עם עובד.
- עפרת, ג' (1998) דפוסי היופי שיחות עם גמד, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פימנטל, ד' (2014) אסתטיקה. הוצאת מוסד ביאליק.
- קאנדינסקי, ו' (1972). על הרוחני שבאמנות. הוצאת מוסד ביאליק.
- שטיינר, ר' (1923) חינוך וחיים רוחיים מודרניים, תרגום שוני תובל.
- שטיינר, ר' (1985) אסתטיקה של העתיד פרי רוחו של גיתה. הוצאת מיכאל.
- שטיינר, ר. (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה. תל אביב: הוצאת מיכאל.
- שטיינר, ר' (1997) ידע האדם כבסיס לתורת החינוך. הוצאת תלתן
- שטיינר, ר' (1983) אמנות החינוך מתודות דידיקטיות (עצות מעשיות למורים) ספרי מיקרוקוסמוס
- Kipton E. Jensen, (1998) "Mythologizing Ideas: Schiller and the Role of Aesthetics in Education", Educational Change.

Goldshmidt', G. On the unique place of art

Slatz' J. (2019) What The Hell Was Modernism? The Museum Of Modern Art Tries To Open  
Itself Up. New York Magazine.

Steiner,R. (1920-3) Balance in Teaching , Stuttgart