



רישום צורה

כיצד תומכת תוכנית הלימודים ברישום צורה בבית הספר היסודי את התפתחות הילד?

עבודה סמינריונית בחינוך

מרצה: ד"ר גלעד גולדשמידט

מגישה: אומר אהרון

תעודת זהות: 305361495

תוכן עינינים

2	תוכן עינינים.....
3	הקדמה.....
4	מבוא.....
5	חינוך ולדורף.....
5	א. רודולף שטיינר.....
6	ב. אנתרופוסופיה.....
7	ג. מהות חינוך ולדורף.....
8	ד. חלוקה לשלוש תקופות.....
10	סקירת שלושת השביעונים של הילדות.....
10	א. השביעון הראשון (גיל 0-7).....
11	ב. השביעון השני (גיל 7-14).....
13	ג. השביעון השלישי (גיל 14-21).....
15	רישום צורה-מה זה? סקירה של תוכנית הלימודים לאורך השנים בבית הספר היסודי.....
15	א. רישום צורה.....
16	ב. תוכנית הלימודים:.....
16	כיתה א'.....
17	כיתה ב'.....
18	כיתה ג'.....
19	כיתה ד'.....
20	כיתה ה'.....
21	כיתה ו'-ז'-ח' (גילאי 12-14).....
24	כיצד תומכת תוכנית הלימודים ברישום צורה את התפתחות הילד בגילאי בית הספר היסודי – מסקנות:.....
26	סיכום:.....
27	בבליוגרפיה:.....

הקדמה :

לחינוך וולדורף הגעתי לפני שנים רבות בעקבות תחושת לב עמוקה שמה שניתן בגישת חינוך זו הוא עמוק וטמונה בו אמת גדולה, אשר פוגשת את נפשם של האנשים והילדים אשר נוגעים בה באופן שמזין, מפתח, ובעיקר לא מגביל ומזיק לאותה נפש.

ככל שנחשפתי והעמקתי-הן בניסיון פרקטי והן בלימודים מהותיים – הבנתי עד כמה חוכמה ואמת זו היא רחבה ומקיפה, וחוצה דרך כל תחום תוכן, מרכזי כשולי, קטן כגדול, אשר אליו מתייחסים ואותו מביאים למרכז הבמה בין כותלי הכיתה.

רישום צורה. הינו מקצוע לימוד ייחודי לגישת חינוך זו, אשר אני באופן אישי מוצאת קרוב לליבי. אני מאוד אוהבת ללמד שיעור זה, ומרגישה כי הוא נחוץ מאוד וטומן בחובו סודות רבים אשר מביאים מענה נכון ומדויק לילדים בבית הספר.

מכאן הגיע החיבור שלי לנושא העבודה, ועל כן חשתי עניין והתרגשות רבה בעת המחקר שביצעתי והמסקנות אליהם הגעתי.

אני מתרגשת להמשיך להעמיק ולהכיר עוד את הקוריקולום דרך המפגש שלי ושל הילדים עם תוכן הלימוד בשנים הבאות.

מבוא:

בעבודה זו אעסוק בנושא רישום צורה-מקצוע ייחודי לבתי ספר וולדורף. אשאל את השאלה כיצד תוכנית הלימודים ברישום צורה בבית הספר היסודי מתכתב עם התפתחות הילד על פי שטיינר.

בפרק בראשון אביא רקע לחינוך וולדורף: קורות חייו של רודולף שטיינר- אביא האנתרופוסופיה. מהי אנתרופוסופיה. מהו חינוך וולדורף, ומעט אפרט על עקרונות החלוקה לשביעונים על פי גישה זו.

בפרק השני אפרט ביתר אריכות על שלושת השביעונים של הילדות (0-7,7-14,14-21) תוך התמקדות והעמקה בשביעון השני, הוא השביעון של בית הספר היסודי.

בפרק השלישי מתוארת תוכנית הלימודים ברישום צורה מכיתה א' עד ח'.

בפרק הרביעי מובאות המסקנות על הקשר בית תוכנית הלימודים לבין התפתחות הילד.

מקווה שתמצאו עניין בעבודה זו ושהיא אף תוכל לתרום למי מכם שמבקש זאת.

-אומר

רודולף שטיינר נולד בשנת 1861 בקארלייביץ, עיירה על גבול אוסטריה הונגריה. מאוחר יותר עבר לוינה והשלים את לימודיו באוניברסיטה במדעי הטבע, המתמטיקה, הפילוסופיה, החינוך והרפואה. בכל התחומים הללו ראה שילוב או מכנה משותף ל"מדעי החיים" (זקס, 1984).

בסתיו 1879 החל שטיינר ללמוד בבית הספר הטכני הגבוה בווינה. לצורך כך קיבל אביו עבודה בעיירה הסמוכה לוינה, והמשפחה כולה עברה לשם. שטיינר למד מדעי הטבע ומתמטיקה, וכן לקח חלק בהרצאות בפילוסופיה וספרות גרמנית (שטיינר, 2006).

דרך ההרצאות בספרות התוודע שטיינר אל גתה (זקס, 1984). יוהן וולפגנג פון גתה (1749-1832) נודע בעיקר ביצירתו הספרותית אך עסק גם בתחומי המדע והפילוסופיה. עבודתו המדעית לא היתה שיטתית אך הציעה חלופות לתיאוריות מקובלות וכיווני מחשבה חדשים (מכון ון ליר, מרכז שפינוזה, 2019).

התעמקותו של שטיינר במחקרים המדעיים של גתה הביאה את אחד ממרציו לערוך היכרות בינו ובין ג'וזף קירשנר, מהוצאת הספרים 'קירשנר', שעסקה בהוצאה לאור של כתבי הקלאסיקנים הגרמניים הגדולים (שטיינר, 2006). קירשנר הזמין אותו לערוך את כתביו של גתה במדעי הטבע עבור הוצאה לאור של מהדורה חדשה (אנגרס, 1990).

בחיפושיו אחר עיסוק חדש, ניאות להרצות במסגרת 'החברה התיאוסופית', אף ששנים ספורות קודם לכן כתב על התנגדותו לרעיונותיה. עתה, עם הגיעו לגיל 40, החל להרצות גם על חוויותיו הרוחניות (שטיינר, 2006).

לאחר כמה שנים בחברה התיאוסופית עזב שטיינר והקים את החברה האנתרופוסופית. מתחילת המאה ה-20 התמקדה פעילותו בפרסום הפומבי של תוצאות מחקרו האנתרופוסופי, אשר תואר על ידו כמיועד "להוביל את הישות הרוחנית של האדם אל הרוח שבעולם" (ברגמן, 1993).

ניסיונו הראשון של שטיינר בשדה החינוך היה כאשר הצטרף, בשנת 1884, לביתה של משפחה יהודית בשם שפרט ועסק בחינוך ארבעת בניה במשך שש שנים תוך חיים משותפים עמם. אחד מילדי המשפחה סבל מהידרופלוס (בעל ראש גדול) והוגדר כבלתי ניתן לחינוך. שטיינר החליט לנסות ולקדם את הילד תוך ליווי אינטנסיבי ושימוש באלמנטים אומנותיים שונים, אשר היוו מאוחר יותר את יסודות המעשה המרכזיים בשיטתו החינוכית (זקס, 1990). אותו ילד עבר את בחינות הבגרות, התקבל ללימודי רפואה ונהיה רופא (ברגמן, 1963).

עברו שנים רבות עד ששטיינר השמיע את דעותיו בתורת החינוך ועד שמצא את הקרקע המוכנה לייסוד החינוך האנתרופוסופי. בשנת 1918 נענה שטיינר לפנייתו של אמיל מולט, מנהל בית חרושת "ולדורף" בשטוטגרט, לייסד בית ספר לילדי העובדים במפעלו. התקופה הייתה תום מלחמת העולם הראשונה ולוותה בהתמוטטות הממסד ובהתפוררות הקיסרות הגרמנית. מוסדות חינוך חדשים טרם הוקמו על ידי הרפובליקה החדשה, ובתוך המערבולת הזו החליט מולט, שהיה קרוב לאנתרופוסופיה, לדאוג באופן פעיל לעובדיו הרבים. שטיינר ראה בהצעה זו הזדמנות מבטיחה להקים מפעל חינוכי המיישם את רעיונותיו. כך, בשנת 1919, הוקם בית הספר האנתרופוסופי הראשון, "בית ספר ולדורף" (זקס, 1990). מאוחר יותר נוצרו מרכזים להכשרת מורים ויחד עמם הוקמו גנים ובתי ספר באותה הרוח במקומות שונים בעולם. עם עליית המשטר הנאצי לשלטון בגרמניה נסגר בית הספר בשטוטגרט, אך עד זמן זה כבר הייתה הדרך החינוכית מיושמת ומוכרת במספיק מקומות על מנת לא להיכחד (אנגרס, 1990).

שנותיו האחרונות של שטיינר מתוארות כרוויות מתח: הוא הרצה בכל ארצות אירופה כמעט בלי הפסקה, כתב ספרים רבים, הדריך קורסים בנושאים שונים ושוחח עם אין סוף אנשים שהגיעו להתייעץ עימו בנושאים פרטיים וציבוריים כאחד. שטיינר נפטר בדורנאך בשנת 1925, בגיל 64 (ברגמן, 1993). בהקדמה לספרו של שטיינר "כיצד קונים דעת העולמות העליונים", כתב פרופסור שמואל הוגו ברגמן: חייו היו כולם עבודה ומאבק; הוא היה אחד המורים הגדולים של האנושות.

ב. אנתרופוסופיה

האנתרופוסופיה צומחת מתוך צורך פנימי ממשי של האדם להרחיב ידיעותיו מעבר לתודעה האנושית המקובלת כיום. האנתרופוסופיה שואפת ל"ראיה על חושית מדויקת", היא מבקשת לחקור את עולם הרוח ולא רק "לבקר" בו, כחוויה לא מודעת. תוצאות מחקר זה יצרו מדע אחר מהמוכר לנו, והוא "מדע הרוח" (שטיינר, 1963).

חשוב להדגיש שההכרה בעל חושי אינה מובילה לניכור כלפי החיים "הממשיים". חדירה אל עולם אחר זה והבנתו, אומר שטיינר, מאפשרים לאדם ללמוד על סיבות החיים, בעוד שבלעדיהם הוא מגשש כעיוור בתוצאותיהם. רק על ידי הבנת העל חושי זוכה ה"ממשי" למשמעות. רק אדם המבין את החיים יכול להיות אדם מעשי באמת (שטיינר, 1963).

הלמידה האמיתית באנתרופוסופיה מתרחשת לא כתוצאה של פרישה רוחנית לעולמות רוח רחוקים, כי אם באמצעות העשייה, והמפגש היום יומי עם המציאות הרוחשת סביבו (אנגרס, 1990).

ייחודה של האנתרופוסופיה לעומת אסכולות מיסטיקות, על פי ברגמן (1967), היא בגודל ההערכה שהיא מעריכה את החשיבה. הפעילות המחשבתית, אשר במחקר הרגיל מופנית לעולם החיצון, לניתוח ולהסקת מסקנות מניסויים ומתהליכים פיזיים, יכולה להיות מופנית לחקירה רוחנית צרופה, שאיננה תלויה בחושים הגופניים. במחשבה הפעילה האדם חי כבר, בתודעתו הרגילה, במציאות רוחית ממשית גם אם אינו מודע לכך.

החיזוק וההעמקה של חשיבה זו על ידי התאמנות רוחנית מסודרת מוליכה לפיתוח של כוחות ראייה והתנסות על חושיים מודעים, בעזרתם יכול האדם לחקור את המתרחש בעולם הרוח. על ידי כך הוא משלים את החקירה שהחל בה מדע הטבע, ויוצר תמונת אדם ועולם שלמה.

המדע המקובל כיום שואב מסקנות והיקשים רק מרשמי החושים. מה שמעבר להם הוא דוחה כמשהו המצוי מעבר לגבולות כוח ההכרה האנושי. שטיינר טוען שמנקודת ראות של מדע הרוח, השקפה זו דומה לתפיסת עולמו של אדם עיוור, המסתמך רק על מה שניתן למישוש ודוחה את דעותיהם של אנשים פיקחים. הצבע והאור נמצאים בסביבתו של האדם העיוור, אך חסר לו איבר החישה המאפשר לו לתפוס אותם. על פי מדע הרוח, מצויים סביב האדם עולמות נוספים, אולם הוא יחוש בהם רק אם יפתח איברי חישה המתאימים לכך. האיברים העילאיים, כהגדרתו של שטיינר, אשר בעזרתם יכול האדם לחדור אל תוך העולמות העליונים, קיימים בבחינת נבטים בכל אדם. (Steiner, 1965)

שטיינר מדבר על כך שאסור להטיל ספק באפשרות לפקוח את עיניו של אחד, אם רצונו בכך. אלו שמרגישים כי התפתח בהם איבר חישה פנימי, אשר אפשר להם להגיע לידי הכרת מהותו האמיתית של האדם, הנסתרת מן החושים החיצוניים, מדברים על עולמות אלה מתוך ידיעה ולא מאמונה בדבר. בזמנים קדומים יותר נקרא הדבר "חכמת הנסתר", ואלה אשר תפסו משהו מחכמה זו בוטחים בנכס זה כשם שאנשים בעלי עיניים פקוחות בוטחים ביכולתם לראות צבעים (שטיינר, 1963).

ג. מהות חינוך ולדורף

האנתרופוסופיה זכתה ליישומים מעשיים רבים. ביניהם "חינוך ולדורף" שקיבל את שמו מבית הספר הראשון. השאיפה החינוכית היא לחנך בני אדם שיוכלו לתת כיוון ומשמעות לחייהם מתוך עצמם. להנחות את הילד המתפתח עד בגרותו על מנת שיוכל להגשים את עצמו בחופשיות.

באותו הזמן שהחל שטיינר להרצות בנושאי פדגוגיה, פעלו תנועות רבות לתיקון החינוך. מרביתן נוצרו מתוך התנגדות ל"חינוך הישן". שטיינר לא היה שותף למגמה זו ואמר: "אין בכוונתי לנסח דרישות ותוכניות. אני רוצה פשוט לתאר את טבע הילד. מתוך מהותו של האדם המתהווה ינבעו מעצמם נקודות הראיה לחינוך" (ברגמן, 1963).

המייחד את האנתרופוסופיה היא העובדה שהידע וההבנה על האדם מושגים באמצעות התבוננות שאינה רק חיצונית, אלא משתרעת אל ראיית מרכיבים פנימיים באדם, מרכיבי נפש ורוח. תוצאתה של התבוננות זו מביאה לראייה של האדם כישות כוללת, ובהתאם מתייחסת דרך החינוך למכלול אישיותו של האדם. ברגמן (1963) מתאר את הפדגוגיה של שטיינר כמאחדת בתוכה שני קצוות: היא בנויה על מטפיזיקה עמוקה מצד אחד, ומצד שני היא מבקשת לחדור עד פרטי הפרטים של מעשה החינוך. תשומת לב רבה מוקדשת לפיתוח כשרונותיו של הילד בצורה מאוזנת, תוך דאגה שלא תתפתח יכולת מסוימת באופן חד צדדי (אבשלום, 1997).

"כל ילד הינו אמן, איש מעשה ומדען בפוטנציה, ועל תהליך החינוך לשמור על הפתיחות והרכות של אפשרויות צמיחה אלו ולשמר אותן" (גולדשמידט, 2000, עמ' 14).

הפסיכולוגיה ההתפתחותית שמציג שטיינר, רואה את הילד קודם כל כישות מתפתחת, ואת הילדות כפרק זמן משמעותי ובעל ערך כשלעצמו. הילדות נתפסת כתקופה של הבשלה, של צמיחה פנימית ושל התפתחות הדרגתית של כשרים איכויות והבנות (גולדשמידט, 2000). לחלקנו תפיסה זו נשמעת כמובנת מאליה, אך אם נתבונן בנעשה בשטח נראה כי בעצם הנטייה להתייחס לילד כאל מיניאטורה של מבוגר, גוברת ומתפשטת. המבוגרים נוטים להשליך את צורת ההסתכלות ואת המבנה הנפשי שלהם על הילד. ניל פוסטמן בספרו "אובדן הילדות" מתאר כיצד ההבדלים בין מבוגרים לילדים מטשטשים עד כי אנו מתקרבים לימי הביניים בהם נחשב הילד כמבוגר, רק קטן וטיפש יותר.

חינוך ולדורף אינו שואל רק מה ללמד בתחום ידע זה או אחר אלא איך ללמד בהתאם להתפתחותו הספציפית של ילד מסוים וקבוצת בני גילו. גם אם נאמר כי **מטרת החינוך** היא להביא את האדם לבגרותו כאדם חופשי, אין זה אומר כי **דרך החינוך** היא על בסיס החופש. המטרה והאמצעים אינם זהים, והדרך נקבעת לפי גיל הילד וצרכיו בתקופת חיים זו. תפקיד החינוך לספק בזמן הנכון את האמצעים המתאימים למיצוי כל שלב בהתפתחות הילד (גולדשמידט, 2000).

בהרצאותיו למורי בית הספר ולדורף הראשון אמר שטיינר:

"בהרצאות אלו ביקשתי להראות, שהילד עצמו מעמיד לנו את המטלות לחינוכו בשלבים הראשוניים לחייו. "חשוב ביותר להדגיש, כי לא יעלה על דעתם של מחנכים להביא את המדע האנתרופוסופי כתורת הכרה אל חדרי הלימוד."

ואולם העבודה המתודית – דידקטית מושתתת על ההיבטים הכלל אנושיים של חקר האדם, כפי שנרכשים הם באמצעות המדע האנתרופוסופי. השאלה שעליה יש לתת את הדעת, היא זו: כיצד מתפתח האדם בשנות חייו הראשונות, ומה ניתן ללמוד מהתפתחות זו לעיצוב דרכי החינוך ודפוסי הלמידה?

התשובה לשאלה זו תנחה את המחנכים ואת החניכים. היא תכוון אותנו, ראש וראשונה, במישור האינטלקטואלי. ואולם, גדול ערכה של התשובה לשאלה זו מעבר לתחום האינטלקטואלי. היא עשויה למלא את נפשו של המחנך בחוויית המעשה החינוכי בכללו... " (מתוך אנגרס, 1990).

ד. חלוקה לשלוש תקופות

חינוך ולדורף מתחלק לשלוש תקופות עיקריות. כל תקופה נמשכת בערך שבע שנים ונהוג לכנותה "שביעון". השביעון הראשון – בין לידה לגיל 7, זמן התחלפות השיניים, השביעון השני – מהתחלפות השיניים ועד לבגרות

המינית, סביב גיל 14, והשביעון השלישי- עד גיל 21 בו מתרחשת ההתבגרות השלמה של האדם (אבשלום, 1997. ברגמן 1963). חלוקה דומה קיימת כמעט בכל מערכות החינוך- הגיל הרך, בית ספר יסודי ותיכון.

בצורה מאוד כללית ניתן לתאר שלוש "לידות" המתרחשות בתקופות אלו. בשביעון הראשון נולד הגוף הפיזי, בשני נולד הגוף האתרי, גוף החיים, ובשביעון השלישי נולד הגוף האסטרלי, גוף התחושה. בגיל 21 מתרחשת הלידה הרביעית ובה נולד ה"אני" של האדם (שטיינר, 1963).

שטיינר מתאר את הקשר בין הגופים כך :

"ללא גוף החיים המזרים כוחות רבייה וצמיחה אל תוך הגוף הפיזי, נידון הגוף הפיזי לכליה. כאשר יתחבר הגוף הפיזי אל גוף החיים, יהיה האדם כאפוף תרדמה. כאשר יצטרף אל שני אלה גם גוף הרגשות, שיזין אותם ברגשות ויכשיר את האדם לגירויים מבחוץ, יהוו השלושה גם יחד יצור המובל בידי יציריו ותשוקותיו. עדיין חסר יצור זה את הבקרה, עדיין תלוי הוא בכוח מאווייו. זקוקים השלושה לגוף האני, על מנת שיעדן וידריך את הדחפים והמאוויים" (אנגרס 1990, עמ' 62).

המחנך, אשר מודע להתרחשותן של שלוש הלידות הללו, ינהג בילד באופן שונה בכל גיל, מתוך הכרה שאדם שונה עומד מולו בכל שלב. חשוב להדגיש שאין הכוונה שהילד עד גיל 7 הינו רק גוף פיזי. קיימים בו גם כוחות החיים, תחושות, רגשות ומחשבות, אולם מרבית כוחותיו מופנים להתפתחות הפיזית. כך גם בשביעון השני והשלישי יושם דגש על הפעילות בה עסוק הילד כעת.

בפרק הבא אפרט את מהלך שלושת השביעונים של הילדות ואעסוק לעומק במאפייני השביעון השני.

סקירת שלושת השבועונים של הילדות

על פי התפיסה האנתרופוסופית מקובל לחלק את חייו של אדם לשלוש תקופות עיקריות: ילדות, בגרות וזקנה. כל אחת מן התקופות הללו מתחלקת לשלושה פרקים בני שבע שנים כל אחד. לכל פרק כזה, המכונה שבועון, ישנם מאפיינים יחודיים משלו.

אסקור בקצרה את מאפייני השבועון הראשון כתשתית עליה יונח תיאורו של השבועון השני, בו מתמקדת עבודה זו.

א. השבועון הראשון (גיל 0-7)

בשנותיו הראשונות לומד הילד את שלושת הדברים החשובים ביותר בשבילו. הליכה, דיבור וחשיבה. שלוש יכולות בסיסיות אלו נרכשות כולן לא בדרך של לימוד שכלי אלא באמצעות כוחות פנימיים הקשורים לרצון ולרגש ורק בצורה עקיפה מגיעים לחשיבה (אבשלום, 1997).

בשלב זה מפתח הילד את גופו הפיזי והתהליכים העיקריים המתרחשים בו כעת קשורים לגדילתו וצמיחתו של גוף זה. תפקידו של הגוף הפיזי בשלב הזה הוא לעצב את טבעו המבני של האדם למגמה של קבע, אשר עליה יוכלו להתפתח יתר הגופים בשלבי התפתחות מאוחרים יותר (אנגרס, 1990). כוחות החיים (הגוף האתרי) שותפים לבניית הגוף הפיזי ועלינו כמבוגרים לאפשר להם לעשות זאת. עלינו להימנע מלהסיט כוחות אלו לפעילות נפשית או אינטלקטואלית אינטנסיבית, מכיוון שבכך נמנע מהם להשיג את המטרה העיקרית של שלב זה – בניית הגוף. בשנים אלו לומד הילד כמעט כל מה שצריך ללמוד בגופו למשך כל חייו.

אריסטו קרא לאדם: המחקר הגדול ביותר של כל בעלי החי. שטיינר טוען שבאף גיל בחיים אין זה נכון יותר מאשר בשלב הילדות, לפני התחלפות השיניים. לדבריו, בגיל זה הילד מהווה כולו איבר תחושה. לדעתו, חייו של הילד עד גיל 7 מהווים חיקוי מתמשך של מה שמתרחש בסביבה (שטיינר, 1998). הילד קולט בחושיו, צליל או תנועה, ונוצר בו דחף לחוות שוב את מה שנקלט, מתוך מכלול פנימיותו. מסיבה זו צורת הלימוד בגיל זה היא תוך כדי חיקוי. הילד חש את סביבתו באורך בלתי אמצעי ומחקה אותה במחווה, בצלילים וברגשות (אבשלום, 1997). בגני הילדים של ולדורף כל העשייה מתבססת על חיקוי. הגננים אינם אומרים לילדים מה לעשות ומשתדלים להימנע מהסברים - הם פשוט פועלים מעצמם. הילדים רוצים לחקות ולהשתתף וכך פועל הגן מתוך האימפולס הטבעי של הילדים להיות שותפים לעשייה.

מכיוון שהשפעות הסביבה הם כה חזקות על הילד בגיל זה, מושם דגש רב על הסביבה האנושית וגם על הסביבה החיצונית. ישנה הקפדה על האסתטיקה, על בחירת החומרים וכלי העבודה, הצעצועים עשויים מחומרים טבעיים והימנעות מחומרים לא טבעיים כמו פלסטיק לדוגמא. המפגש עם החומרים והכלים

האמיתיים בונה בילד מושגים נכונים ואמיתיים יותר על העולם. הברזל, העץ, המשי והצמר מפגישים את הילד עם איכויות שונות של העולם.

העבודה החינוכית בגן תופנה ליסוד העשייה מצד אחד, תוך פיתוח יכולות מוטוריות כגון, תנועה, עבודות יד, לישת בצק, טיפוס וכדומה ומן הצד השני טיפוח של כוחות רצון ורגש דרך ריקוד, שירה ומשחק. לפי שטיינר, ליופי שבצליל ובתנועה עצמה ישנה חשיבות רבה יותר מאשר למשמעות שלהם (Steiner, 1965).

סיומו של שביעון זה מתאפיין בהתחלפות השיניים, כסימן ללידתו של הגוף האתרי והמעבר בין גופו המולד של הילד להתפתחות גופו הפרטי, האינדיבידואלי. כאשר הילד בשל לעלות לבית הספר, לא יכולותיו האינטלקטואליות נבחנות אלא מצבו הכולל כאשר להתפתחותו הפיזית חשיבות רבה. גופו הפיזי יכול לספר לנו רבות על פנימיותו.

ב. השביעון השני (גיל 7-14)

לאחר שהכוחות של הילד מתפנים מבניית הגוף הפיזי הם יכולים להיות מושפעים מחינוך שמגיע יותר מבחוץ, מהעולם, ומבפנים, מהנפש. נפשו של הילד רוצה לפגוש את העולם דרך הלב, וכוחות דרך הגפיים. את מקומה של חווית הפעילות והעשייה, תופסת כרגע החוויה הרגשית, האומנותית. בילד פועלים שני כיווני צמיחה: כוחות עיצוב וכוחות תודעה. מצד אחד מתעצב גופו הפיזי של האדם מהראש עד הגפיים. מראש גדול וכמעט מושלם ביחס לשאר הגוף, דרך התפתחות מערכת הנשימה והלב ולבסוף ההתפתחות המינית והתארכות הגפיים. מצד שני מתפתחת מודעותו לעולם מהגפיים לראש. התינוק חווה את העולם לראשונה דרך גופו, לאחר מכן בחיי הרגש ולבסוף בחשיבה (גלר, 2000).

תיאור זה חשוב על מנת להבין את הילד בתקופת הילדות המרכזית. בשלב זה נפגשים שני כיווני הצמיחה באמצע. אופיו של המפגש בין שני הכוחות המנוגדים במהותם הוא אחד הגורמים המנחים את המחנך בעבודתו עם ילדים בגיל זה. בבית הספר היסודי בנוי סדר היום על פי עקרון הנשימה. פנימה והחוצה. בזמנים מסוימים יתאפיין הלימוד בריכוז, פניה לראש ולתודעה, וברגעים אחרים במלאכה המפעילה את הגפיים או אומנויות שונות המפעילות את המערכת הריתמית ודורשות חזרתיות כמו שירה ואפילו לימוד שפה (אבשלום, 1997).

בבית הספר היסודי מכוונים את התלמידים קודם כל למישור הריגשי של ישותם. הכוונה היא ליצור מערכת שתטפח, תדגיש ותעודד את התפתחות עולם הרגש והחוויה הפנימית של הילד. רכישת הידע, איסוף האינפורמציה, האימון השכלי והלמידה המופשטת מפנים מקומם לטובת לימוד חוויתי ויצירתי, הקשור לעולמו הפנימי של הילד. מסיבה זו האומנות, שהיא מדיום אשר פונה לרגש ולחוויה, מהווה כלי לימוד מרכזי בתקופה זו. כל מקצוע נלמד בהקשר ובדגש אומנותי ושיעורי האומנות אינם נלמדים בשלב זה בנפרד מהשיעורים העיוניים, אלא כחלק מהם. ניתן לומר שמטרת החינוך בשנים אלו היא – אומנות שהיא חינוך, וחינוך שהוא אומנות (גולדשמידט, 2000).

מכיוון שתקופת בית הספר מתאפיינת בצורך של הילד בחוויה הרגשית, אישיותו פתוחה לקבל את סמכותו של המחנך. המחנך בעיניו הינו נציג של העולם כולו. הילד אינו זקוק להוכחות אינטלקטואליות, הקשורות לרוח, הוא קשור כולו לנפש ולכן הדרך בה מביא המורה את דבריו חשובה יותר. "הילד איננו צריך עדיין את הלוגיקה, הילד צריך אותנו, הוא צריך את אנושיותנו" (שטיינר, 1998, עמ' 16).

המחנך בבית הספר היסודי שונה בהרבה מזה שבגן. בגן הילד פועל מתוך אימפולס של עשייה ולכן זקוק לדמות פועלת שיוכל לחקות את מעשיה ולהצטרף אליה. סמכות תוך חיקוי. בבית הספר הילד זקוק לסמכות מתוך אהבה, לדמות שתאמר לו מה לעשות והוא יצטרף מתוך האמונה בה.

הוגו ברגמן (1963) מוסיף בהקשר זה שהילד מקבל, פשוט מתוך אהבה למחנך, משפטים מסוימים, אשר כובשים את נפשו, ואת פרי חינוך זה יקצור עד שנותיו האחרונות. כלומר, גם אם הילד אינו מבין לגמרי את דבריו של המורה (משפט, דקלום, שיר), אלה יהיו בעבורו בבחינת זרעים אשר יוכלו להתפתח בגיל מאוחר יותר.

את ידיעותיו מעביר המורה לתלמידיו, בצורה של תמונות חיות, ציוריות. הוא מצייד את הילד במושגים הדומים לזרעים שיצמחו בהדרגה עם הילד ולא מושגים סגורים העלולים לקבע את נפשו. שטיינר מציע דימוי יפה לעניין זה. לתת לילד דימוי גמור וסגור יהיה כמו לתת לו נעליים באותה המידה לכל חייו. עלינו לצייד את הילד בנעלי קסמים התואמות את מידתו ויכולות לגדול ולהתפתח יחד עמו.

המהלך של השביעון השני ושתי נקודות המפנה שבו :

פרק החיים שבין גיל שבע לערך לגיל ארבע עשרה לערך, או בין התחלפות השיניים להתבגרות המינית הינו השביעון השני בחיי האדם. זוהי התקופה שבה מתחנך הילד (בבתי ספר ולדורף), בבית הספר היסודי. זהו פרק החיים של "לב הילדות". לפרק חיים זה יש אופי של דרך, של מעבר מן העולם החלומי, הרך, הפתוח וההיקפי ובעל אופי הרצון של השביעון הראשון, לבין העולם הנסגר, המופרד, והחשיבתי של השביעון השלישי (בן-דור, 2014). במהלך הדרך הזו, ישנן שתי נקודות ציון משמעותיות ביותר בהתפתחות הילד, המבדילות את השביעון הזה לשלושה חלקים, אשר כל אחד מהם נושא אופי שונה באופן מהותי, ועם זאת לכולם ישנו עדיין הרבה מן המשותף. הנקודה הראשונה מתרחשת בסביבות גיל תשע, ונקראת "הרוביקון הראשון", השניה מתרחשת בסביבות גיל שתים עשרה ונקראת גם "הרוביקון השני". בכל אחד מהם עובר הילד מעין סף, מעין נקודת מפנה אשר מולידה בו איכויות חדשות, ובו זמנית "ממיתה" איכויות ישנות (בן-דור, 2014). השליש הראשון של השביעון השני – בין גיל שבע לגיל תשע, מתאפיין במעין חזרה, או הדהוד של השביעון הראשון. הילד עד גיל תשע עדיין חווה את עצמו כמאוחד עם העולם, והוא עדיין מחקה את אשר סביבו. תודעתו עדיין חלומית והיקפית במידה רבה. סביב גיל תשע מתרחש אירוע משמעותי בחיי הילד אשר מצעיד אותו לשלב הבא בהתפתחותו. אנו קוראים לאירוע הזה – "חציית הרוביקון". סביב האירוע הזה חווה עצמו הילד לראשונה נבדל מן העולם הסובב אותו. הוא חווה לראשונה בחייו תחושת בדידות. ניתן לומר כי כאן חווה הילד לראשונה באופן המוחשי ביותר את אירוע הלידה, או ההיפרדות של "הגוף האתרי" שלו ממעטפת האם. הילד

חש עצמו לראשונה כמנותק מן העולם, מחיק האלוהות. בו זמנית מפתח הילד תחושת עצמיות מסוימת, ויכולות החשיבה שלו מתעוררת באופן חדש (בן דור, 2016). המעבר השני, נקודת הציון השניה המכונה "הרוביקון השני" מתרחשת סביב גיל שתיים עשרה. זוהי מעין הכנה או הקדמה ללידתו של "הגוף האסטרלי" המתרחשת במלואה בשביעון השלישי. בגיל זה נכנסים הילדים לגיל ההתבגרות. ההפרדה שחשו קודם לכן, בגיל תשע, בינם לבין העולם נמתחת כך שכעת הם חשים בה בתוך ישותם הם. בד בבד עם ההתפתחות המינית נולדת היכולת לחשיבה אינטלקטואלית ולשיפוט עצמי. מתחיל להיוולד העולם הפנימי. השליש השלישי של השביעון השני נושא אם כן את חותם השביעון השלישי כהכנה וכזרע (בן דור, 2016).

ג. השביעון השלישי (גיל 14-21)?

בתקופה זו, הידועה כגיל ההתבגרות, מתחיל הילד בשלב התפתחותי חדש. לאחר שבשנים הראשונות התפתחה גופניותו וחיי הרגש והחוויה שלו העמיקו בגיל בית הספר היסודי, מתעוררת כעת חשיבתו המופשטת, המביאה אותו לאופקים חדשים, יחד עם עולמו הרגשי, המעמיק והמתבגר. בשנים אלו ניצב הנער בשאלות של "אני" מול "העולם". המרכיב הנפשי, המנטלי, כבר עצמאי ובעל מודעות גבוהה אצל הנער הרבה יותר מבעבר. עובדה זו גורמת לתופעות מוכרות של בדיקת הגבולות, מרידה בסמכות ובמוסכמות. אם בשלבים הקודמים הושם דגש על פיתוח הגוף הפיזי והנפשי, כעת יחוש הנער את החשיבה כגולת הכותרת של הפעילות האנושית. הוא נכנס לעידן של המודעות העצמית (אבשלום, 1997).

הנער מציב כעת בפני המבוגרים את השאלה "מדוע?". הוא אינו מסתפק יותר בידיעה ורוצה את ההבנה וההכרה. הוא מחפש הסברים והקשרים לדברים. אם בשלב הקודם חיפש הילד מבוגר אותו יוכל להעריך, וממנו לקבל את הידע, כעת הוא צמא להסברים קונקרטיים וממשיים על דברים ותהליכים (ברגמן, 1997). היכולת של הנער לשפוט בשלב זה נובעת מהשלבים הקודמים של חינוכו. לפני כן, חש בנפשו מה נכון ומה לא ובעיקר הלך בדרך שסללו לו מחנכיו. התמונות והסיפורים שחווה בכיתות היסוד, הופכות כעת לחומר הגלם עמו יכול הנער לחשוב. לדוגמא, אם עד עתה פגש את המשולש דרך ציור, ריקוד, פיסול וכו' - כעת יוכל להשתמש בו כדבר מופשט בחשיבתו.

חובתו של המורה כעת, לפי שטיינר, לעורר את התלמיד לעולם החיצוני. לחוקיותו, לכוונותיו ומגמותיו. עליו לגרום לנער לתמוה ולהשתומם על הטבע, על הקוסמוס, על האדם ועל ההיסטוריה. הכוחות שהשתחררו כעת אצל הילד, יש לכוונם כלפי העולם, אחרת יופנו כוחות חופשיים אלה פנימה, להתעסקות פנימית בלבד (ברגמן, 1963).

הלימוד כעת יהיה רב תחומי ומקיף. הנערים יקבלו בבית הספר את הרקע הרחב והרב גוני ביותר הדרוש להם למען היכולת להבין, לשפוט ולתפקד בעולם כמבוגרים אוטונומיים. דווקא בעולם של היום, שהנו כה מקצועי ובו בזמן צר בתחומים רבים, ישנה חשיבות מכרעת להתנסות רב תחומית ורחבה ככל האפשר. אין לראות בלימוד הרב תחומי דבר המונע העמקה. באומנויות השונות בהן עסקו הילדים עד כה ברמה החברתית

והקבוצתית, ישנו ניסיון להגיע לרמה מקצועית גבוהה, הלימוד הוא עצמאי ובוגר יותר וכמו כן יש מקום לשיתוף התלמידים בתהליכי הלימוד ולפיתוח יוזמות משלהם (גולדשמידט, 2000).

החופש עליו דובר כמטרת החינוך, יכול להתבטא בדרך החינוך רק בשלב זה. בכיתות הראשונות לומד התלמיד במסגרת ברורה וסמכותית, בהדרגה יגיע לשלב שבו מטופחים ומודגשים הערכים הדמוקרטיים: יכולת בחירה, חשיבה חופשית, בגרות פנימית ושיפוט אישי. אומרים כי החירות היא בתה של הסמכות שהובנה כהלכה. זוהי מהות החינוך בגיל זה. החופש שניתן לתלמידי התיכון ושאותו אנו רוצים לפתח אצלם כאנשים בוגרים, יושג רק בדרך בה הופעלו לפני כן כוחות של יראת כבוד וסמכות.

בתהליך ההתפתחות שתואר עד כה מושפע הילד בתחילה דרך החיקוי (כמתאים לגוף), לאחר מכן על ידי סמכות (המתאימה לנפש). כעת מגיע האדם אל הרוח, ואת היסוד הרוחני עליו להגשים בעצמו מתוך חירות. המורה אינו יכול לחנך את הרוח כמו את הגוף ואת הנפש. כעת עליו לפנות לשכלו של הנער. פניה זו אינה ישירה מכיוון שהנער אינו רוצה לחשוב את מה שחשב כבר המחנך, הוא רוצה לחקור ולהבין בעצמו. אפשר לומר שזוהי אחת מהמטרות העיקריות של חינוך ולדורף: לגרום לשכל, שנעשה בתקופתנו שכל סביל, שייעשה שוב שכל פעיל (ברגמן, 1963).

לסיכום, חינוך ולדורף מנסה לתאר את טבעו של הילד ואת שלבי התפתחותו, כאשר הוא מתייחס לא רק לגופו הפיזי אלא גם לאלמנט הרוחי. הנחת היסוד בחינוך היא שלהתפתחות יש חוקיות ואם נדע אותה ונעבוד איתה, נוכל לענות על צרכי הילד. לכן מופעלים דרכי לימוד וחינוך שונים בכל גיל. שטיינר מתאר את הילד בשלבו השונים כירא שמיים בגיל הרך, אמן טבעי בגיל בית הספר היסודי, ובתיכון כמדען (גלר, 2000). יחד עם הבנת ההתפתחות האוניברסלית, מתרחשת כמובן גם התבוננות על כל ילד כפרט, תוך ניסיון להבין את הווייתו, נסיבות חייו ואופיו. מתוך כל אלה, יתאים המורה את דרכו ואת התנהגותו עם כל תלמיד בכל גיל.

א. רישום צורה

רישום צורה (form drawing) הינו מקצוע יחודי לבתי ספר וולדורף. תוכנית הלימודים בו מתפרסת על פני כל שנות בית הספר היסודי ובכיתות הגבוהות הוא מכון יותר למה שמוכר כגאומטריה.

בגילאים הצעירים אנחנו מכוונים את הדגש על התנועה והתהליך יותר מאשר על הצורה הסופית. צורה שנרשמה היא תמיד תוצאה, משהו שהגיע למנוחה, משהו 'מת', סוף תהליך. בגילאי בית הספר היסודי ברצוננו לעורר את כוחות החיים, את היצירתיות, את הביטוי האישי ופחות את הדיוק והקפדנות. מכאן ששיעורי רישום אינם מכוונים לתוצאה, אלא בתהליך וברגשות שעולים במהלך פעילות זו. רגשות אלו קשורים אל הצורה, הם מתעוררים על ידי הצורה ומעוצבים על ידה.

בשנות בית-הספר הראשונות מכוונים את הילדים לרשום צורות פשוטות וטרנספורמציות פשוטות של צורות ולהתנסות באיכויותיהן. דבר היכול לסייע לפתח יכולת פנימית חיה להבין צורות. הילדים לומדים מתוך כך להבין את המחוות הצורניות הבאות לקראתם בדברים שנוצרו בטבע כמו גם בבני אדם, ובעצם את האלמנטים היסודיים מהם מורכב כל העולם.

הילדים יקבלו מהמורה הכוונה לרישום צורות אשר קיימות בעולם באופן מופשט ובסיסי. תוך חוויה של הצורה בתנועה פיזית מגוונת עם גופם במרחב. לאחר מכן ברישום במחברת לאחר שראו את המורה מבצע זאת על הלוח. כך למשל בשיעור הראשון בכיתה א' שטיינר מנחה את המורים להפגיש את הילדים עם הקו הישר והעגול אשר ממנו מורכב גופם, וממנו מורכבים כל החפצים הסובבים אותם בכיתה. (שטיינר, 1919)

קנדינסקי, אמן מנוסה שהמשיך למרות זאת לערוך מחקרים ביחס לקו, ניסח זאת באורח הבא: "אם קו הנרשם בתמונה משתחרר מהכורח לסמל דבר ספציפי ויכול לכן לתפקד כדבר הספציפי בעצמו, אזי הקול הפנימי שלו אינו נחלש על ידי כל תפקיד משני, אז הוא יכול לפתח את מלוא כוחו".

לכן, בתחילה, תכלית רישום-צורות היא לעורר בילדים את החוש לצורה. דבר החשוב במיוחד למשל כהכנה לקראת לימודי הכתיבה והקריאה. רישום-צורות מהווה בכך הכנה לטכניקות השייכות לתרבות שלנו. כמו כן, כאשר ילדים לומדים לפתח התמצאות בתנועה במרחב כמו גם על הדף, זה יכול לסייע מאוחר יותר לבעיות מרחביות שעלולות להופיע אצל אלו שהנם בעלי קשיים בתפיסת צורות והפנמתם. ילדים שואבים סיוע רב מהאפשרויות התרפויטיות הטמונות ברישום-צורות. (גולדשמידט, בן-שלום 2000)

כעת אתן סקירה של תוכנית הלימודים לאורך שנות בית הספר היסודי, כפי שמובא בספר **חינוך וולדורף**, בהוצאת הפרומו הארצי לחינוך וולדורף משנת 2000 (גולדשמידט, בן-שלום) :

כיתה א'

לא מקרה הדבר כי סביב גיל שבע, עם התחלפות השיניים פחות או יותר, נכנסים הילדים לראשונה בשערי בית הספר. הכוחות האתריים, כוחות החיים, שבמהלך שבע השנים הראשונות היו מכוונים לבניית גופו הפיזי של הילד, השתחררו כעת, ויכולים עכשיו לשמש לחשיבה וזכרון. ואולם יש לשים לב היטב באיזה סוג של חשיבה מדובר בשלב הזה. שטיינר מציין שהחשיבה של השביעון השני הינה חשיבה תמונתית באופיה. הילד עדיין לא פיתח יכולת לחשיבה מופשטת (ששון, 2008). ובכן – מהו עולמו של הילד בן השבע אשר פוסע את צעדיו הראשונים בבית הספר? הילד הינו ישות רצון היקפית. הוא חש עצמו עדיין במידה רבה כמאוחד עם היקף העולם. חציית הרוביקון שמשמעה הפרדה מכוחות העולם עדיין רחוקה ממנו. כמו הזרע, כך גם הילד בן השבע טרם "השריש" עצמו בחווית העולם העצמית. כמו הזרע חווית הזמן הינה עדיין זרה לו. תמונות חיות מדברות אל נפשו.

בכיתה א' אנחנו מזמינים את הילד/ה לעשות ביחד את הצעדים הראשונים המודעים לתוך העולם שסובב אותם, עולם בו התנסו ואותו הכירו בשבע השנים הראשונות, בדרך חולמת יותר. אנו מנסים לאפשר להם לגלות את ה'חוקיות' של העולם שלנו. כמובן עדיין בדרך עתירת חוויה, רגש ועשייה. אנו פותחים בפניהם את ה'א' ב' של שפות שונות; שפת הצורות בעולם, שפת הצבעים, שפת הצלילים, שפת המספרים, השפה הכתובה – ה'א' ב' המסורתית, שפת התנועה ועוד. וכן שתי שפות זרות – אנגלית וערבית. היות ואנו מרגישים שהילד עדיין חי בעולם של 'חלום' או 'אגדה', אנו רוצים לדבר אליו בשפה זו, שפה של 'תמונות חלום', בהן טמונים כאבני חן נסתרות, הרזים והסודות שהילדים מוזמנים לגלות.

ה-א' ב' של רישום הצורות בעולם: הקו הישר והקו העגול, והצורות הנולדות והנובעות מהם, מובאים כשהם עטופים בתמונה המבטאת משהו ממהותם הפנימית. נמצא ראשית את הקו הישר בגופנו- גפיים למשל, בעולם מסביב- גזע של ברוש. לאחר מכן נתאר את המהות של הקו כתנועה שהיא סמל ארכיטיפי: הקו הישר יהיה כוכב נופל המראה את הדרך, או שרביטו של המלך הירוד בציווי, או קרן שמש הנשלחת לליבו של ילד וממלאת אותו באומץ וכו'. הקו העגול יבוא אולי כחיבוק של ברכה, או כשירה עוטפת, כידיים המרפאות בתנועה שומרת וכו'.

הילדים מקבלים את התנועות הללו קודם כל כדימוי תנועתי, המהווה חלק מסיפור (כוכב נופל, תנועת הגלים, מעוף הציפור וכו'), אח"כ כחוויה תנועתית, הן במרחב והן ביחס לגוף של עצמם, ולבסוף גם 'רושמים' אותן כקווים על דף במחברת.

העבודה היא עם הצורה לכשעצמה ולא כחיקוי של צורות בטבע. התנועה שיצרה את הקו היא החשובה ופחות הקו עצמו. חשוב להביא כמה שיותר תנועה לשיעורים, כהכנה לעבודת המחברת. קווים ישרים ועקומים מהווים נקודות-מוצא לרישום-צורות. זה מתחיל בגילוי שקו הוא שביל שלאורכו אפשר לנוע. הילדים מתנסים בהבדל האופייני שבין קווים ישרים ועגולים שעה שהם רושמים אותם, לאחר שגילו את אופיים באמצעות תנועה שלמה במרחב. הכיוון המוגדר של הקו הישר דורש הן ריכוז והן שהרצון יודרך על ידי חשיבה. הדינאמיקה בה רושמים קו מתפתל ללא כיוון ספציפי, מותירה מרחב לווריאציות אינדיבידואליות; הרצון מודרך על ידי הרגש. רישום-צורות מהווה גם הכנה ומבוא לכתיבה.

מבחינה מתודית רצוי לעבור את התהליך הבא:

1. תנועה לא מודעת של כל הגוף: ריצה, הליכה, משחק תנועה, תנועת ידיים ורגליים
2. תנועה מודעת עם כל הגוף
3. תנועה הולכת וקטנה עד לאצבעות ורישום באוויר
4. רישום כמה שיותר גדול עם האצבע על ריצפה, ארגז חול, שולחן ולבסוף מחברת
5. ורק לסיום רישום עם גיר במחברת
6. למרות הדגש על התנועה, גם התוצאה במחברת רצוי שתהיה אומנותית, אסתטית, מלאת צבעים ובעיקר עם הרבה אהבה ותשומת לב למה שעושים

כיתה ב'

כיתה ב' וגיל שמונה מביאים עימם איכות חדשה. הילד אמנם עדיין בשלב שטרם ה"רוביקון" אך אותותיו של זה כבר נכרים. הוא מתקרב יותר ויותר לרגע הפרידה או המשבר הזה. ניצנים ראשונים שלו מתחילים לתת את אותותיהם. משהו בחווייתו של הילד מתחיל להתקטב ולהתפצל. יחד עם זאת, התלמידים בכיתה ב' הינם כבר אזרחי בית הספר במלוא מובן המילה. (ששון, 2009)

כיתה ב' מהווה מצד אחד המשך לכיתה א' ומצד שני הכנה לכיתה ג', הילדים בעלי יכולת רבה יותר. הם 'הבינו' את העבודה בביה"ס ואת המצופה מהם, ויש חגיגה של התרחבות. בכיתה ב' אנו מתחילים לעבוד גם עם קבוצות, חצאים וחלקים מתוך הכיתה (ולא רק עם הכיתה השלמה), ומאמנים את הילדים לקראת העמידה העצמאית האישית שתבוא בכיתה ג'.

במהלך כיתה ב' הילדים ירחיבו את היכרותם ומיומנותם עם רישום הצורות. הנושאים של שנה זו יהיו סימטריה אנכית (שיקופי ימין שמאל) המבוססת על הסימטריה הבסיסית של גוף האדם, ומחזקת ומבססת את עמידתו של הילד בעולם. סימטריה מאוזנת (שיקופי מעלה מטה) וכן צורות רצות מורכבות יותר. גם צורות אלו תובאנה בעבודה תנועתית, תוך שימת דגש על שיתוף פעולה והקשבה של זוגות של ילדים העובדים זה מול זה, וכן במגוון דרכי תרגול אומנותיות וחוייתיות.

המשך עבודה עם צורות שונות מתוך התנועה. שכלול ואימון בצורות בסיסיות שכבר נעשו בכיתה א'. רישום- צורות יכול להיות גם תשתית טובה לחשיבה חייה ודינמית. למשל על-ידי כך שנותנים לילדים מחצית צורה סימטרית, כשהם נדרשים למצוא ולהשלים בעצמם את המחצית השנייה. בכדי לעשות זאת הם חייבים להיות אקטיביים פנימית ולהרגיש שהדוגמות הניתנות הן משהו 'בלתי גמור'. המטרה היא להשלים, להפוך למושלם בדמיונם (וכמובן גם על הנייר) משהו, שעדיין אינו שלם ובלתי מושלם. גם תשתית לכתיבה של אותיות הכתב (שבדרך-כלל נלמדות בכיתה ב') יכולה אומנות רישום הצורות להיות חשובה ביותר. לשם כך יש לתרגל צורות זורמות ועגולות ברצפים שונים.

כיתה ג'

במהלך כיתה ג', סביב גיל תשע, חווים הילדים את "משבר גיל תשע" או את חציית הרוביקון שלהם. הם פוגשים זאת דרך אירוע ספציפי אשר גורם להם לתחושת נבדלות מן העולם, ודרך כך לראשונה בחייו חווה הילד בדידות. האירוע יכול להיות אירוע דרמטי וכואב כמו מוות של אדם קרוב, מחלה קשה או גירושין של ההורים, אך לרוב מדובר באירוע שכלפי חוץ יראה זניח וחסר חשיבות מיוחדת, אולם עבור הילד יחוה כדרמטי ומעורר במידה רבה (בן דור 2016). א' מתארת שלקראת סוף כיתה ג' חלטה. בשל מחלתה נאסר עליה לאכול מתפוח האדמה שבמדורה הכיתתית של ל"ג בעומר. לאחר מכן, בבית, הכינה אמה של א' עבורה תפוחי אדמה בסיר עם מים. א' מתארת את התחושה הקשה והמעוררת שהרגישה – הדבר האמיתי, תפוחי האדמה האמיתיים, ניתנו לכל הילדים במסיבה, ואילו אני מקבלת רק חקוי עלוב של הדבר האמיתי כאן בבית. בעקבות האירוע של גיל תשע מגיעה החלטה מסוימת, לא מודעת, אשר תכוון במידה רבה את כיוון חייו של אותו הילד עד לאמצע חייו פחות או יותר. ההחלטה הזו הינה החלטה הישרדותית, והיא הכרחית על מנת שהאדם המתפתח יוכל להתגשם על פני האדמה. על מנת שיוכל להפוך את האדמה לבית עבורו, עליו לוותר על חלק מישותו השלימה. כך בגיל תשע, מפריד עצמו האדם לראשונה מישותו השלימה. הדבר כרוך בכאב אשר עשוי להתבטא באופנים שונים (בן דור, 2016). האנתרופוסופיה מקשרת את הרגע הזה של גיל תשע לאירוע קוסמי רב משמעות בחיי האדם, אשר ניתן בתמונה הקונקרטי ביותר בסיפור התנ"כי של הגירוש מגן עדן. בתמונה התנ"כית מפותה האדם על ידי הנחש לאכול מפרי העץ האסור – עץ הדעת. לאחר האכילה חש האדם בושח לראשונה בחייו, לאחר שנפקחו עיניו. במקביל לכך האכילה מעץ הדעת משמעה גם – "והייתם כאלוהים, יודעי טוב ורע". לאחר האכילה לא יכול יותר האדם להשאיר בגן העדן – בעולם השלמות, אלא הוא נפרד ממנו. התעורר לנפרדותו, וכעת עליו לצאת למסע על פני האדמה (ששון, 2010).

כיתה ג' פוגשת את הילדים באותו גיל 9 שאנו מרבים לדבר בו בחינוך ולדורף ואף מכנים אותו "משבר גיל 9" או "חציית הרוביקון". אנו מתייחסים אליו כאל נקודת מפנה משמעותית ביותר בחייו של האדם המתפתח, ומרגישים שמפגש ומענה נכון ל'משבר' זה, הם מפתח ליחסו של הילד/ה נער/ה לעצמם ולעולם. סביב גיל זה הילדים חווים את עצמם (באופן מודע יותר או פחות) כנפרדים מהעולם ומה'אחדות' שהקיפה אותם כמו ברחם מורחב. הילדים חווים 'אני' ו'אתם' ביחס להורים, למורה ולילדים אחרים. באופן לא מודע, לא הכרתי, הם חווים בעצמם את ההפרדה מאלוהים/מעולם הרוח, אותה הפרדה שעברה גם האנושות כולה. תהליך זה מלווה בפתח, בצער ובתחושת בדידות. חוויה זו אף מביאה את הילד לעיתים להתנהגות ולרגשות הנראים כחריגים ביחס למה שהכרנו בו עד עתה.

כגודל חווית המשבר כך גם מנחמת ומשמחת העובדה שיש הרבה מה לעשות בעולם ה'מחולק', ה'מופרד'. יכולת זו מתגלה בהתמחות בעלי המקצוע השונים, בעבודת החקלאות, בבנית הבתים – שלושתם נושאים בהם מעמיקים בכיתה ג'.

אנו מנסים להציע בפני הילדים את הגילוי או ההבטחה שאם בני האדם יקחו אחריות על חייהם ועל העולם, וישתפו פעולה באהבה זה עם זה, הם יכולים להפוך את העולם ל'גן-עדן ארצי', ובדרך זו לשוב ולמצוא את הקרבה לאל. אלמנט נוסף דרכו אנו מנסים לעזור לילדים לחזור ולמצוא את האל בעולם הנברא הוא דרך מפגש עם היופי, החוקיות והסדר שבעולם הטבע. המפתח להתמודדות עם 'משבר' זה יסודו בעיצוב מחדש של הקשר בין העצמי לעולם החיצון. עבודה נכונה ברישום הצורות (כמו כמובן בעוד תחומים רבים) יכולה לעדן משבר זה וללוותו.

הדגש בכיתה ג' הוא על צורות העוסקות במרכז/היקף, פנים/חוץ, והן תכלולנה השתקפות של 2, הצירים. השתקפות מרובעת סימטריות סיבוביות, יצירת צורה מבחוץ ומבפנים ועוד.

כיתה ד'

במהלך כיתה ג' סביב גיל תשע, חוצה כל ילד את הסף בעצמו. ניתן לומר שבכיתה ג' יש לסף הזה אופי אישי. כל אחד ואחת נמצא בהתמודדות אישית. בכיתה ד' הכיתה מגיעה לחציית הסף. לאחר שבכיתה ג' כל אחד היה עסוק במעבר של עצמו, בכיתה ד' מגיע מעבר הסף לתחושה מוגברת בחוויה הכיתתית. הילדים מרימים את עיניהם שנפקחו ומגלים כי הם נמצאים בעולם חדש. עד כיתה ד' רוב הילדים "ישנים" את המרחב החברתי. בכיתה ד', לאחר שכל אחד התעורר לתחושת הנפרדות שלו, מחפשים הילדים את מקומם מחדש במרחב החברתי. ואולם המרחב הזה עדיין זר להם לחלוטין. הם לא מכירים אותו ולא יודעים כיצד עליהם לנהוג בו. הם כמו תינוקות במרחב החברתי שאך זה נפתח בפניהם. מתוך כך פעמים רבות בכיתה ד' ישנם קשיים חברתיים, חרמות, ילדים מקובלים וילדים דחויים וכו' (ששון, 2011).

גיל 10 פוגש את הילדים מעברו השני של המשבר. הילד חווה את עולם השלמות נשבר, מתפרק, ועתה (ובמשך שאר שנות לימודיו בביה"ס), אנו ננסה לתת לו את החוויה המחזקת שהשלם נשבר רק לכאורה, למראית העין, ובאמת, חלקיו ההולכים ונפרשים לפרטי פרטיהם, מתקיימים זה בזכות זה ביחס גומלין חדור ביופי ובכוונה, ומהווים באופן הזה שלם שניתן לגלותו בכל פרט ופרט (תקופות חשבון, גיאוגרפיה-מולדת ואדם וחיה). בעוד גיל 9 לווה בתחושת אובדן ומבטו של הילד היה מופנה לאחור, הרי כעת המבט הוא אל העתיד. הילד מכריז בהווייתו 'הנני!' 'הגעתי!' ומיד מוסיף ושואל כביכול 'ומה יש כאן סביבי?' שתי התקופות המרכזיות של השנה מכוונות גם כתשובה לשאלה זו.

את גיל 10 מאפיינת חווית 'אני' חזקה, המלווה איכות של אש. אנו חווים את הילדים כ'לוחמים' ומנסים להביא להם הכל באופן דינמי, רב-עוצמה.

חווית ה'הנני' אותה הזכרנו מלווה ביכולות חדשות של עשייה ולקיחת אחריות, אותן אנו מתעלים ותומכים דרך הכנסות רצינית להכנת שיעורי בית, פרויקטים כיתתיים, עבודה בקבוצות, וגם הכנת נושאים אישיים בפעם הראשונה (בתקופות גיאוגרפיה ו/או חיות).

בכיתה ד' העבודה ברישום צורה תגיע לשיא מסויים, לפני שבכיתה ה' תפנה את מקומה לגיאומטריה. הילדים ילמדו צורות מורכבות שהאלמנט החוזר בהן יהיה ההצלבה והחצייה. עבודה עם דגש על הצטלבות, חיתוך וחצייה של קווים – דבר שמוביל לצורות קלועות. את הצורות הקלועות יפה להכין בעזרת חבלים, חוטים, כך שתחילה ממש קולעים צורות. גם התנועה עם כל הגוף ועם חלקי גוף עדיין חשובה.

כיתה ה'

עשרים ואחת השנים הראשונות בחייו של אדם הם שנות הילדות שלו. סביב גיל אחת עשרה, במהלך כיתה ה' נמצאים הילדים ממש באמצע תקופה זו. אפשר לומר שזוהי מעין נקודת שיא מסוימת. רגע של פרי. עם הפרי הזה לרוב מגיע גם רגע הרמוני בכיתה ה'. משבר הרוביקון הראשון כבר מאחורינו, ואילו המשבר הבא טרם הגיע. ילדי כיתה ה' הם פעמים רבות "ילדים בוגרים". המשחק שלהם יחד הוא הרמוני ונעים, הם יודעים להכיל אחד את השני ונהנים להיות יחד. זהו רגע של שיא מסוים בהתפתחות שלהם. משהו ביחסי הגוף נהיה הרמוני, רגע לפני דיסהרמוניה של גיל ההתבגרות שממש מעבר לפינה. סביב גיל אחת עשרה מתאזן היחס שבין הנשימה לפעימות הלב ליחס של מבוגר – ארבע פעימות לב לנשימה אחת (ששון, 2012). רודולף שטיינר משווה את רגע ההרמוניה הזה של כיתה ה' לרגע הרמוני ומיוחד באנושות של יוון הקלאסית. היוונים, לפי שטיינר, חיו וחוו הרמוניה מיוחדת ביחס שבין הרוחני לגופני. הם חוו את יופי הגוף האנושי לדוגמא כיופי אלוהי. הם ראו וחוו את האלוהי בכל תופעות הטבע. כל דבר שעשו היוונים היה טבוע באומנותיות ויופי. היפה, האמיתי והטוב היו מאוחדים לדידם (ששון, 2012). כך גם ילדי כיתה ה' כמעין הדהוד של תקופת יוון הקדומה, חווים עצמם כחיים בהרמוניה מסוימת בין רוח לחומר. ניתן לומר שהם נמצאים בתווך בין התודעה המיתית לתודעה הריאלית.

גיל 11 מביא איתו כוחות של איזון בין הרוח המתגשמת ובין הגוף הגדל. זהו רגע שיא. ההתפתחות שופעת שיווי משקל, גוף ילדי במיטבו רגע לפני הנפילה לכובד ולמיניות. "הנשימה" היא נשימת מים-רחבה, מלאה באור (לעומת גיל 10 שזוהי נשימה של אש וכוח). בתהליך ההתפתחות התרבותית, היווני נמצא בגופו על האדמה אך ראשו אל על. הגוף חדור ברוח ומהווה מקדש לרוחי. תמונת המקדש היווני והעמודים מתארת היטב את תמונת הילד - האדם מחבר בין שמיים לארץ, בין פנים וחוץ, בין יחיד לחברה. יש אוויר ונשימה בתוך המקדש.

המערכות הריתמיות מתאזנות ויחס הנשימה לעומת קצב הלב מתייצב (כמו אצל המבוגרים).

הילד נפתח אל העולם. ישנה פליאה חדשה והתעניינות. יש רצון להרחבת אופקים והתעניינות בדברים הגדולים. הכל מלווה בעבודה אומנותית המכוונת ליופי עצמו. "היפה" מהווה את התזונה הבריאה ביותר לילד בגיל זה.

בתקופת גיאומטריה יש הבשלה של תקופות רבות שעברנו עד כה-רישום צורה (הישר והעגול), אדם וחייה, זמן ועוד. כיתה ה' מאופיינת בהורדה של הבנות נפשיות לעולם המעשה. כך גם גיאומטריה - מעולם של המחווה העגולה והישרה שעבדנו איתם עד כה אנו מורידים לרמת מושגים, חוקים ומדידות. בכיתה ה' השרטוטים נעשים ביד חופשית עם דגש רב על דיוק איכות (עדיין ללא מכשירים) אסטטיקה ויופי.

בכיתה זו ניתן להרחיב את רישום הצורה לעוד תחום: גיאומטריה ביד חופשית. רוב הילדים עדיין אינם בשלים לעולמה המופשט של הגיאומטריה אבל הם יכולים להיכנס אליו ב"דלת האחורית", באמצעות רישום וציור. בכל מקרה מדובר על הפן האסתטי של גיאומטריה, היצירתי והאמנותי. במקביל אפשר ורצוי להמשיך עם רישום הצורה לשכלול והתמקצעות בתחומים שונים: צורות קלועות מסובכות, חותמים, צורות של מגינים הקשורים ליוון הקלאסית, צורות יווניות מכדים יוונים.

כיתה ו' ז' ח' (גילאי 12-14)

בכיתה ו', סביב גיל שתיים עשרה, מגיעים הילדים לצומת חדשה בהתפתחותם, המכונה גם "הרוביקון השני", או חציית הסף השנייה של השביעון השני. עד שלב זה אמנם חוו הילדים מספר שלבים בחייהם בהם הלכו ונפרדו מן העולם הסובב אותם, ובד בבד התפתחו כישויות המרגישות עצמן נפרדות מן העולם, אך החדש בשלב הזה הוא כי הילד מפסיק לחוש עצמו כשלמות, אלא הוא מתחיל להרגיש פיצול בתוכו. גיל שתיים עשרה הוא גם תחילת גיל ההתבגרות, סביבו מתחילה ההתבגרות המינית, ובד בבד מתפתח כושר החשיבה האינטלקטואלית והשיפוט העצמי. כך חווה הילד המתפתח את הפיצול בתוך נפשו שעד כה היתה שלימה, בין מעלה למעלה, בין החשיבה לגופו המתפתח. השינוי הזה מוליד עימו חוסר נוחות גבוה. הגוף נהיה כבד. הדברים כמו אינם במקומם. ניתן להשוות את הילד החל משנתו השתיים עשרה לאדם שכל הזמן כואב לו דבר מה. לכן הוא יהיה מתוסכל וחסר כוחות רצון פעמים רבות (בן-דור, 2016).

לפני גיל 12 היו הילדים מלאי אהבה להוריהם, למוריהם ולכל דבר בטבע אשר סביבם. האהבה הזו אפשרה להם קשר מידי ובלתי אמצעי עם כל אשר סביבם, והעניקה להם נוחות, בטחון ושמחה. מסביבות גיל 12 מתחילה זרות. נראה כי הקשר של הילדים למבוגרים נעלם בבת אחת. פעמים רבות הם נרתעים כשמבוגר מניח יד על כתפם. נוצרות חברויות חדשות, יש מאין. לפעמים החברויות החדשות הן בלתי צפויות וקשורות בעיקר לסקרנות ולעניין במוזרויות של האחר. חברויות כאלה יכולות להפוך לאינטנסיביות מאוד. נראה שהילדים מאבדים עניין בנושאים הנלמדים בבית הספר, או ליתר דיוק העניין שלהם משתנה. הם מחפשים התנסויות חדשות, ובעיקר התנסויות של החושים. יחד עם התנוודות במצבי הרוח, הם שופטים את כל אשר נעשה בבית הספר בקוטביות של "אוהב" ו- "שונא".

חוויות החושים מתחילות לתפוס מקום מרכזי בחיי הילדים. חוש השמיעה מתחיל להמשך לרעשים, והדבר בא לידי ביטוי בהקשבה למוסיקה רועשת, בהעדפה להימצא בסביבה רועשת, בדיבור חזק יותר. הילדים נמשכים לגירויים ויזואליים חזקים: פוסטרים, פרסומות צבעוניות ובוטות, וכמובן, טלוויזיה, מחשב וטלפונים סלולאריים. הם נמשכים גם לריחות חזקים וחריפים ומתחילים להתנסות בהרחת דלקים, דבקים, ודומיהם. את הרגישות שלהם לריח ניתן לראות גם בדחייה שלהם מריחות זיעה וההתבשמות בדאודורנטים ובבשמים. גם בטעמים אפשר להבחין בנטייה להתנסות בטעמים חדשים ואפילו להעדיף טעמים חזקים של מליחות, חמיצות, חריפות (אינה טעם), מתיקות, מרירות (חלוקה עפ"י הטמפרמנטים). חוש המגע מקבל גם הוא ביטוי חדש. לעומת הדחייה ממגע גופני של מבוגרים, בני ה-12 נהנים מאוד ממגע של בני גילם. הבנים-מדחיפות והתגוששויות, והבנות-מליטופים וחיבוקים. (אפשר לראות בנות יושבות ומלטפות אחת את השנייה, כמו ילדות קטנות).

הצעירים בסביבות גיל 12 יכולים לתפוס את המתרחש סביבם רק מבחוץ. בגילאים צעירים יותר הם יכלו לתפוס את הדברים הרבה יותר מבפנים. ילדים צעירים יכולים להיות אחד עם סביבתם, ורגע לפני שמחילה ממש ההתבגרות- נוצר ניתוק, נוצרת הפרדה. אצל ילדים צעירים החושים עדיין לא הגיעו להבשלה מלאה, אך החיים הפנימיים שלהם עשירים מאוד. אולם עתה, כשהחושים מגיעים לשיא יכולתם, החיים הפנימיים נחלשים.

כתמיכה להתעוררות החושים מתחילים בכיתה ו' את לימוד המדעים - תקופת פיסיקה. בתקופה זו לא רק מתחילים להשתמש בחושים לצורך התבוננות ולימוד, אלא גם לומדים את החוקים שלהם: את חוקי האור, הקול והמגע.

הצעירים קולטים את כל אשר מגיע אליהם בדיוק הרבה יותר גדול, אך עדיין אינם מבינים באמת מה הם קולטים. דומה הדבר להשכמת בוקר מוקדמת במהלך טיול, במקום חדש ושונה. אתה רואה הכל בבהירות, אך לוקח זמן להבין היכן אתה נמצא. אדם בריא רוצה לדעת היכן הוא נמצא, והדחף הזה יכול לשמש אמצעי לפיתוח סקרנות ועניין בעולם.

מתחיל להתאפיין שוני בין בנים לבנות בביטוי האלמנטים החדשים הללו.

בשנים אלו אנו עומדים בפתחו של גיל ההתבגרות, רגע של "המסה" כמו בזחל המתגלם, של התבנית שירשתי, למדתי, קיבלתי וחיפוש של הילד אחרי 'מי אני', ממנו יגיח אחרי כמה שנים כפרפר מתוך הגולם. כיתה ז' על כן היא כיתה של התערערות הקיים במובן של זרם הילדות עליו נישא הילד עד עתה: תפיסת העולם, סדריו והמקום שלו בו. תחושה של "איבוד הקרקע" תחת הרגליים, וצלילה למים עמוקים וסוערים (רגשיים-נפשיים, שכליים וגופניים) ומצד שני גם "לידה מחדש", הרחבת אופקים, גילוי של סדרים חדשים על העולם, סקרנות לרבדים חדשים, בעירה פנימית, רצון לגלות ארצות ויבשות חדשות. תקופת ההיסטוריה ההולמת, פוגשת ומבטאת הלך נפש זה היא כמובן תקופת הרנסנס. אותה תקופה מופלאה בת 200 שנה, שבה התרבות המערבית ותודעת האדם המערבי עברו היפוך מקצה לקצה. תקופה בה הבין האדם, תוך זעזוע עמוק של המקודש והמובן מאליו, שהשמש אינה סובבת סביבנו אלא אנחנו חלק ממערכת מורכבת מאוד הסובבת סביב השמש עם מערכות יחסים מדויקות בין האלמנטים השונים. להבנה של עולם עגול, גילוי של יבשות ואוקיינוסים חדשים, גילוי והבנה של הקשר ביניהם – זאת תוך כדי מסעות נועזים 'מטורפים', קשים אל הלא-נודע שצלחו רק בזכות נחישותם ותושייתם של אנשים, בני אדם, אנחנו. תקופה בה השתוקקות של הנפש ליתבלינים' חדשים, לטעמים, ריחות וצבעים הובילה את כל אותם מסעות גילויים ששינו את פניו של העולם לבלי השב.

כיתה ו'

בהגיעם לשנה השתים-עשרה ועם לידת כשרים חדשים, הן במישור הגופני והן בנפשי והרוחני יש לאפשר אתגרים חדשים בתחום. רישום הצורה מתפתח כעת לשלושה כיוונים חדשים:

1. **רישום צורות אמנותי** – שכלול ופיתוח של הצורות אתן עבדו עד עתה עם מגע אישי ויצירתי. אפשר למשל להעתיק ולשכלל צורות מימי בית שני, מאמנות קלטית עתיקה או מציורים מימי הביניים.
2. **רישום בשחור-לבן של יחסי אור וצל** – רישום מדויק ככל האפשר של עצמים בשחור-לבן או של גופים גיאומטריים המטילים צל בצורות שונות. עבודת הילדים עם אור וחושך אינה נעשית באורח מופשט. היא מתקשרת בלימודי היטלים וצללים לנושא מדעי, למשל פיזיקה. התלמידים חייבים להבין במדויק את הדרך בה משטחים מוארים של גוף מתייחסים לצלו. באמצעות הצללים הם מגששים את דרכם החוצה אל החלל, הם אלה שמאפשרים לגוף מוצק להופיע על הדף השטוח. השאלה של סיבה ותוצאה שעולה בגיל זה ואף הופכת לבעיה שדורשת תשומת-לב, ניצבת כך גם במרכז שיעורי רישום.
3. **גיאומטריה** – עבודה עם עפרון, סרגל ומחוגה. תחילה במיומנויות טכניות המשלבות יצירה ואמנות.

כיתה ז'

בכיתה ז' יכולים להמשיך עם שלושת התחומים המתוארים לעיל. דגש על תרגילי אור-צל ומעבר לרישום של פרספקטיבה. זו, והתרגילים הקשורים בנקודת-המגוז, דרושים לתלמידים בגיל זה, במובן פנימי. הם מחפשים אחר נקודת מבט עצמית ייחודית להם. לעתים כה קרובות הם אוהבים להימלט לנקודת המגוז העצמית שלהם! יש משהו מסתורי בנוגע לנקודה זו: מצד אחד היא הדבר הזעיר ביותר, המרומז ביותר שניתן לדמיין, מצד שני גלומות בה ראשית חדשה ואין-ספור אפשרויות. שיעורי רישום תכליתם כעת לחקור נקודה זו כל פעם בדרכים חדשות ובה בעת כמובן גם להציג את חוקי הגרפיקה והבנייה המרחבית.

כיתה ח'

בכיתה ח' יכול להגיע לשיאו השלב השני של שיעורי רישום ומתאחד בגיאומטריה, היטלים ולימודי פרספקטיבה: דבר המהווה שימוש נכון ואמנותי בחוקי הגיאומטריה והפרספקטיבה באמצעות אמנות. האספקט הפונקציונאלי מוערך אסתטית ומתואר בהתאם. לבני 14 עד 15 קשה ליצור שיפוט אסתטי בגלל הטבע הבלתי-יציב של רגשותיהם הסובייקטיביים. דבר נתפס כבעל תוקף רק במידה והוא נכון ואמיתי. כך גם ברישום חשוב ליישם חוקים גראפיים באורח נכון, לא רק בקומפוזיציה חופשית אלא גם בלימודי מאסטרים מן העבר כמו לאונרדו דה וינצ'י למשל. נושאים אלו ממשיכים בתיכון, כאשר הטכניקות הופכות מושלמות יותר, למשל בתחריט.

כיצד תומכת תוכנית הלימודים ברישום צורה את התפתחות הילד בגילאי בית הספר
היסודי – מסקנות:

האמנות משמשת דרך הוראה עיקרי בבית הספר היסודי ומקומה משמעותי גם בתיכון. תהליכי הלימוד אמנותיים ומלאי יצירה מאפשרים חיבור עמוק לנפש הילד, מעורבות פנימית ואקטיביות.

תוכנית הלימודים בחינוך וולדורף הינה תוכנית מפורטת וספציפית, התואמת את שלבי התפתחות הילד ולה ניואנסים משתנים ומותאמים לכל שלב על פי תורת התפתחות הילד הנשענת על האנתרופוסופיה. כך ניתן לראות כיצד מקצועות הלימוד כולם, ובתוכם הסיפורת, האתגרים המשחקיים, הצבעים איתם עובדים בשיעורי הציור, השיח המתמטי, ועוד - כל תוכן אותו מכניס המורה לכיתה – מתואם ומונחה על פי השלב ההתפתחותי בו נמצא הילד בכל גיל/כיתה.

כפי שפירטתי בפרק הקודם, ניתן לראות שהמחשבה מאחורי התפתחות הדידקטיקה במקצוע רישום הצורה הינו בהלימה מוחלטת לתורת ההתפתחות. הוא עובר טרנספורמציה ומשתנה בהתאם להשתנות של הילד בכל גיל ובכל שלב.

מתוך ניסיוני כמורת כיתה אני מוצאת את מקצוע הרישום צורה רלוונטי וחשוב לפיתוח יכולות של אסטטיקה, תנועה, הבנה מרחבית, וכן משפיע בצורה ישירה על פיתוח כישורי כתיבה זורמת וברורה.

כפי שניתן לראות בטבלה המצורפת, קיים קשר הדוק בקוריקולום של מקצועות לימוד שונים, אשר ניתן לראות דרך כולם, כבמנסרה, השתקפות של המצב ההתפתחותי הנפשי בו שרוי הילד בכל שלב ושלב:

הקשר בין רישום צורה להתפתחות הילד ולתחומים נוספים הנלמדים בוולדורף:

מקצוע נוסף שהינו ייחודי לתוכנית הלימודים בבתי הספר וולדורף הוא האוריתמיה. בטבלה הבאה ניתן לראות את הקשר בין שני המקצועות הללו, ואת ההקבלה להתפתחות תוכן הלימודים לפי התפתחות הילד:

הכיתה	רישום תנועה	אוריתמיה	הערות
א - אגדה	קוים ישרים, עגולים, אותיות הא-ב. שימוש בבלוקים ובעפרונות	תנועות המחקות פעולות אנושיות " סולם " פנטטוני" . התנועות. צורות מרחביות ומקצבים. המחזה של אגדות	התחלפות השניים
ב - נוודות	סימטריה אנכית ואופקית, תנועות רצות	עיצורים ; מרחב חברתי	פיתוח וטיפול של היישות הכיתית

הכיתה	רישום תנועה	אוריתמיה	הערות
ג – פרס הקדומה	השתקפות מרובעת, סימטריות סיבוביות	צורות גאומטריות; דראמה	המעבר בין משחק לעבודה מתרחש. גדילת הילד מואצת. תקופת החלימה מסתיימת
ד - מצרים	רישום צורות גאומטריות ביד חופשית	אלמנטים גאומטריים; צורות קונקרטיות ומופשטות; מנגינות מגוריות ומינוריות; צורות אפלטוניות	התמרה: הילד הופך לעצמאי. קצב פעימות הלב יורד ליחס של 4:1 לנשימה (כמו אצל המבוגר)
ה - יוון	צורות גאומטריות ביד חופשית (מצריות / יווניות)	תרגילי שליטה בגפיים; תנועה לשירים פשוטים; סולם מגיורי	המודעות העצמית הולכת ומתחזקת. הילד בהרמוניה עם עצמו וסביבתו
ו – רומא	בניית צורות גאומטריות במחוגה וסרגל	תרגילי מוט; מבוא לתצורות מוזיקליות; צורות גיאומטריות וטרנספורמציות.	תחילתו של גיל ההתבגרות
ז - רנסאנס	בניית צורות גאומטריות במחוגה וסרגל, תחומי "ריבועים", משולשים	בלאדות, דראמה וטרגדיה	הילדים טעונים בויטאליות ריגשית. דחיית סמכות.
ח - מהפכות	בניית צורות גאומטריות בתלת מימד	פואמה ומצבי רוח	עיצומו של גיל ההתבגרות. התעוררות כוחות "אינטלקטו"

בימים אלו אני פותחת שנה שלישי עם הכיתה שלי, אני שמה לב כיצד התוכן הלימודי – ישר ועגול בכיתה א', סימטריה והשתקפות בכיתה ב, פנים וחוץ בכיתה ג' וכן הלאה – תואם ומתקשר עם המקום בו נפש הילד נמצאת בכל רגע, והאתגר המתפתח בדרישה הלימודית תואם ואף נותן מזור לאתגר המתפתח בתחום חיי הנפש של הילדים.

סיכום:

בעבודה זו חקרתי ולמדתי אודות התפתחות הילד על פי שלושת השביעונים של הילדות. העמקתי ופרטתי אודות תוכנית הלימודים ברישום צורה בבית הספר היסודי ובחנתי את הקשר בין שני מהלכים אלו. נוכחתי לגלות כי אכן קיים קשר ואף השלמה בין השניים, ובאילו דרכים חינוך וולדורף שואף לתת מענה נפשי וביטוי תואם לצורך ההתפתחותי של הילד בכל מעשה הלימוד: בתוכן, ברמה, בהתנסות, וכן באתגר. למדתי והחכמתי. פיתחתי את קישורי והתמלאתי עניין וסקרנות להמשך המעשה החינוכי בשנים הבאות. תודה.

1. שטיינר, רודולף. **אוטוביוגרפיה : פרקים בנתיב חיי 1861-1907** : הוצאת בדולח 2006
2. זקס, שמעון. **טיפוח הגרעין התקין שבילד לאור הרעיון האנתרופוסופי**. הוצאת פפירוס 1984
3. מכון ון ליר, מרכז שפינוזה. **גתה: משורר, מדען, פילוסוף**. תכניה לסדרת הרצאות. 2019
4. אנגרס, יהודית. **רשמים מחינוך וולדורף: יומן פדגוגי**. הוצאת גסטליט חיפה 1990
5. ברגמן, שמואל הוגו, בתוך שטיינר, רודולף. **כיצד קונים דעת העולמות העליונים**. הוצאת מיכאל 1993
6. ברגמן, שמואל הוגו (1963). "תורת החינוך של רודולף שטיינר". בתוך טברסקי יוחנן (עורך). **דעת ומעש בחינוך** – ספר זיכרון לאברהם ארנון. הוצאת הועד הציבורי.
7. שטיינר, רודולף (1963) **גוף, נפש, רוח**. ירושלים: מיקרוקוסמוס.
8. ברגמן, שמואל הוגו (1967). "רודולף שטיינר כפילוסוף" בתוך: **אנשים וזרכים – מסות פילוסופיות**. ירושלים: ביאליק.
9. Steiner, Rudolf (1965) **The Education of the Child in the Light of Anthroposophy**, Rudolf Steiner Press: London.
10. גולדשמידט, ג. בן-שלום, מ. (עורכים). (2000), **חינוך ולדורף**. תל אביב.
11. אבשלום, אלישע. (1997) **ולדורף – הגישה האנתרופוסופית לחינוך**. ירושלים: תלתן.
12. שטיינר, רודולף (1998) **יסודות ההוראה והחינוך בבית ספר ולדורף**. ירושלים: תלתן.
13. שטיינר, רודולף (1919) **עצות מעשיות-אמנות החינוך**. ספרי מיקרוקוסמוס.
14. אורנה בן-דור גיל 9 בראי הביוגרפיה [מקוון] // אנתרופוסופיה בישראל. - מאי 2016. - https://www.antro.co.il/papers/BIO_age9.html
15. אורנה בן-דור השביעון השני בביוגרפיה של חיי אדם [מקוון] // כחותם. - אפריל 2014.
16. אורנה בן-דור זכר ונקבה בראם [מקוון] // כחותם - בית ספר להכשרת יועצים ביוגרפיים. - <https://www.ornabendor.co.il/%d7%96%d7%9b%d7%a8-5-2016-%d7%95%d7%a0%d7%a7%d7%91%d7%94-%d7%91%d7%a8%d7%90%d7%9d-%d7%92%d7%99%d7%9c-12-%d7%91%d7%a8%d7%90%d7%99-%d7%94%d7%91%d7%99%d7%95%d7%92%d7%a8%d7%a4%d7%99%d7%94>
17. גבע ששון **גשר בין שני עולמות** [יומן] // אדם עולם. - ספטמבר 2009.
18. גבע ששון **חלום כיתה א'** [יומן] // אדם עולם. - ספטמבר 2008.
19. גבע ששון **לב הילדות המאוחרת** [יומן] // אדם עולם. - 2011.
20. גבע ששון **נקודת השיא של הילדות** [יומן] // אדם עולם. - ספטמבר 2012.
21. גבע ששון **סוף עידן התמימות** [יומן] // אדם עולם. - ספטמבר 2010.