

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



מקומה של האסתטיקה בחינוך ולדורף

תוכן

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

'עלינו להדגיש שוב ושוב, שתפיסת העולם האנתרופוסופית מטפחת תודעה – שבין תחומי האמנות, הדת והמדע – שוררים יחסי שיתוף והשלמה. בעת העתיקה של האבולוציה, היו שלושת הכוחות האלה בלתי נפרדים, הם התקיימו באיחוד'

(שטיינר, האומנויות ושליחותן עמ' 91)

המונח *schöle* המציין בית ספר ביוונית, בגלגוליו הקודמים בלטינית ובשפות אחרות נגזר מהמונח המציין פנאי. משמעות המילה פנאי ביוונית איננה מצביעה על זמן חופשי, אלא על זמן בו האדם עוסק בפעילות ובנושאים אשר הולמים את האדם החופשי, כלומר אדם שאינו משועבד לענייני פרנסה אלא עוסק בפעילות המקדמת אותו לקראת אנושיות מלאה יותר. בהתאם לחשיבה זאת בית ספר הוא מקום בו מתאספים אנשים הרוצים לעסוק בפעילות ובנושאים התורמים ליסודות הנעלים שבאנושיותם.¹ התרבות היוונית אשר מתוכה צמח החינוך ההומניסטי הסיטה את מוקד העניין של הגותה מהטבע ובמקומו הציבה את האדם במרכז. מתוך תהליכי חקירה אלו צומח החינוך ההומניסטי הקלאסי. החינוך ההומניסטי מתאפיין בטיפוח תלמידים לאורו של אידיאל האדם הערכי והמוסרי. כלומר בעלי הידע ובעלי האחריות חברתית יגשימו את האנושיות במלואה.²

בהגותו, אפלטון הוקיע את האמנויות השונות. הוא לא הצליח לתפוס את התפקיד העצמאי שלהן. מלבד המוזיקה. אפלטון היטיב 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.³

מאז ימי אפלטון ועד ימינו הוגים רבים עסקו בניסיון להבין את העולם דרך תחומי המדע, הדת והאמנות. החשיבה האמנותית עסקה רבות בחשיבות החינוך

¹ נ. אלוני, להיות אדם.

² ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

³ ר. שטיינר, האומנויות ושליחותן.

לאסתטיקה. לדוגמא, סוקרטס מזהה את שלמות האדם עם טיפוח הנפש והתודעה לאור אידיאל אוניברסלי אובייקטיבי של חוכמה ואופי מוסרי. לעומתו, פריקלס בניסיון להביא ביטוי לאידאל התרבותי - החינוכי מתווה עמדה שאורח החיים ראוי, מונע על ידי אהבה ומחויבות לאמת, לצדק וליופי. פריקלס גורס שזהו הדבר שצריך להוות העיסוק המרכזי של האדם. הן בשעות הפנאי והן במעשי השגרה של היום יום.⁴ 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.

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

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

בפרק השני אדון בהגותו של רודולף שטיינר על חינוך הילד ובעקרונות הניבטים מתוך חינוך ולדורף. אפרט מהם המאפיינים ההתפתחותיים של ילדים בכל שביעון, בתחילת שביעון 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 מהמארג החינוכי האנתרופוסופי. אעסוק בשאלה מה עושה דבר ליפה, וארחיב על ייעודה של האסתטיקה כמגשרת בין ממלכת החושים לממלכת התבונה.

⁴ נ. אלוני, להיות אדם.

בפרק הרביעי אפרוש 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.

'לכן, רוח האדם שנוכרה מן הטבע, על מנת לשוב אליו, מצפה למצוא בו דבר, השונה מרצף המקריות ההוא. שיבה אל הטבע זו- אליה שאף גיתה. שיבה אל הטבע- אך כזו המצוידת בשפע-עושרה של רוח האדם המפותחת, ברמת התרבות של הזמן המודרני'

(שטיינר, אסתטיקה של העתיד עמ' 19)

מהו 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.⁵

המונח אסתטיקה, פירושו ביוונית, "להיות מודע". המונח נטבע במחצית הראשונה של המאה ה-18, על ידי פילוסוף גרמני בשם באומגרטן, באומגרטן קשר את המונח אסתטיקה ל 'תפישה באמצעות החושים'. לאורך השנים העיסוק באסתטיקה הביא להרחבת גבולות המחקר הרציונלי ולניתוח תחומים שלפני כן נחשבו נחותים מבחינה אינטלקטואלית.⁶

רעיון האסתטיקה כאבולוציה של אמנות החל עוד בימי יוון הקלאסית, השיח הדומיננטי ראה ברעיון האסתטיקה כזה שהוכתב בעבר ומוכתב בהווה על ידי פילוסופים שונים. במבט על ההיסטוריה, מתארגנת המחשבה האסתטית לדורותיה.

⁵ אבן שושן

⁶ Kipton E. Jensen, Mythologizing Ideas: Schiller and the Role of Aesthetics in Education

באמצעות מסגרת תיאורטית זו אבקש ראשית להניח את הידע על הערך אסתטיקה מראשית דרכה.

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, נקשרה בד בבד עם הפוליטיקה והסדר חברתי. מקומה של האמנות במדינה האוטופית העסיקה רבות את אפלטון.

בדיון על האמנות השאלה המרכזית שהעסיקה את היוונים בתקופתו של אפלטון נסבה סביב השאלה האם אמנות יכולה לייצג נאמנה את המציאות, "מימיזיס". השאלה השנייה נגעה בעיקרון הקתרזיס, האפקט שאמנות מחוללת בנמענים. כלומר מהו האפקט הנפשי והקוגניטיבי שביכולתה של האמנות לחולל.⁷

אפלטון 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 כישות מופשטת. כלומר, ישות מוחשית היא בבואה של אידאה המגיעה מעולם נצחי. תפיסתו זו של אפלטון, הנעה בין החושי לעל חושי, ממקמת את האמנות כחלק מחשיבה אסתטית, אשר בה מגולם הנצחי לצד הכיליון. בשל זאת, ממקם אפלטון את האמנות בחושי. היות קשריה לחומרי ולחושי, האמנות הינה חיקוי של המציאות. כלומר, חיקוי של הדברים המוחשיים. אפלטון נוקט עמדה שהאמנות היא למעשה העתק של העתק, בבואה של בבואה. בעקבות מחשבות אלו מבקש אפלטון להצביע על המרחק הרב בין האמת לאמנות. ולפיכך אפלטון מציב דרישות אינטלקטואליות מחמירות, חופש המחשבה ופיתוח השכל אין בהם שום ערך כשלעצמם, הם אינם מביאים לחיים תבוניים יותר. לכן רצוי ללמד צעירים בסמכות

⁷ ד. פִּימנטל, אסתטיקה.

ובכפיה, כלומר, להגביל את מתן החופש האישי של התלמיד, מתן חופש לאדם שלא הגיע למידת הבשלות לדידו משולה להפקרות⁸

בסופו של הדיון קובע אפלטון שאין מקום לאמנות במדינה האוטופית. האמנות גורס אפלטון, מייצרת אצל האדם מפח נפש ובלבול, מכיוון שאינה מיטיבה להפריד בין מציאות לדמיון ובשל זאת מונעת מהנפש, את טיבם האמתי של הדברים. היא נוטעת בנפש אשליה, בדומה לתעתוע המתקיים בתאטרון, או הספק המתרחש בציור. על כן קיימת השפעתה של האמנות שלילית על יסוד הנאצל באדם. כשם שהאמנות מוצגת כמשיבת נפש, המעניקה מרגוע ועידון. יכולה השפעתה להזיק ולמעשה טמון בה נזק רב.⁹

במידה מסוימת, אפלטון מייחס לאמנות מעשי כישוף. אפלטון אינו לוקח בחשבון כי אמנות יכולה להציג צדק, מוסר וערכים נוספים. ראוי לציין שאפלטון איננו הראשון הנוגע בקשר בין כישוף ואמנות. ניתן לראות זאת במידה רבה בצלמויות, בתרבויות קדומות.¹⁰

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, אריסטו פורם את המימיזיס ממלבושו הכישופי ומוצא בו צד תבוני, הבא לידי ביטוי בפעולות הכללה והיקש.¹¹ כאמור, אפלטון מוקיע את האמנות מתוך החברה. בשל יכולתה לעורר שדים באדם. ואילו אריסטו מבקש להכיר ביכולתה של האמנות להכיר בתכנים מודחקים. לצד זאת, האמנות מאפשרת התפרצות קתרזיס ובכך שומרת על איזון הנפש.¹²

⁸ נ. אלוני, בין הקלאסי לפוסט מודרני.

⁹ ד. פימנטל, אסתטיקה

¹⁰ ד. פימנטל, אסתטיקה.

¹¹ ד. פימנטל, אסתטיקה.

¹² ד. פימנטל, אסתטיקה.

אריסטו גורס, כי מידת הצלחתו של האדם אינה נמדדת על פי כישוריו, אלא על ידי האימון והתרגול הממושך המביאים את האדם במודע ולא במודע לאותן תכונות אופי מוסריות. ממורים ומחנכים נדרש לעצב את אופיים של הילדים כבר מגיל צעיר בכך שלא נצמצם אותם להיבט האינטלקטואלי בלבד. כלומר, כל דבר בטבע, כולל האדם עצמו, 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.¹³

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. כלומר, על האמנות להיבחן מנקודת מבטו של הצופה. קאנט גורס, שהיופי הוא עניין סובייקטיבי ומנתק את האמנות מהקשרה התכליתי. אם כאמור, תכלית האמנות מבקשת עירור הקתרזיס, החוויה האסתטית אינה מתרחשת באובייקט אלא בתודעה של המתבונן.¹⁴ 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.¹⁵

יחד עם זאת קאנט מחדיר את רעיון המשחק לדיון האסתטי, לא מדובר במשחק חיצוני אלא במשחק פנימי המתנהל בתודעה. כמן כן, קאנט היה הראשון למדוד אסתטיקה בכלים של משחק. החיבור בין אסתטיקה למשחק, הוא שלב נוסף

¹³ ר. שטיינר, אסתטיקה של העתיד.

¹⁴ ר. שטיינר, אסתטיקה של העתיד.

¹⁵ ד. פימנטל, אסתטיקה.

באבולוציה של האסתטיקה. זו מציבה לצד תבונה, ערכים חלופיים כגון, דמיון ומשחק.¹⁶

בבואו לבחון את הסיבה להנאה אותה אנו מפיקים מהתבוננות 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 קונקרטית.¹⁷

שילר

פרידריך שילר ממשיכו של קאנט, מחדיר את אידיאל החירות בדיון על האסתטיקה, שילר רואה באמנות גשר, המאפשר איחוד מחודש לפיצול התרבות מן הטבע ומציע מודל הרמוני להתאחדות עם הטבע.¹⁸ בדומה לקאנט שילר מצביע על כך שהמשחק הינו המחבר בין החומר לבין הצורה, בין ההכרה לחושים.¹⁹

תחילה, מבקש שילר לבחון את הסיבה להנאה אותה אנו מפיקים מיצירות האמנות. שילר מבדיל בין שני דחפים של האדם, הראשון, צורך לפתוח את חושינו לעולם הגדול הזורם לתוכנו, להתרשמויות מהעולם שבחוץ. השני דחף התצורה, התבונה היא המשליטה חוק וסדר ברשמים הנקלטים בחושים. כלומר, אין אנו בעלי חירות, התבונה משועבדת לחוקי ההיגיון.²⁰ הסינתזה ההרמונית בין הנטייה החושית לנטייה השכלית מכוננת נטייה שלישית – היא הנטייה האסתטית. הנטייה האסתטית קשורה לנטייה למשחקיות. חוויה אסתטית כוללת משחק חופשי של דמיון והבנה. בהתאם לכך היא מעבדת את 'האינטרסים של החיים' אל תוך 'משחק שיש לו הרצינות שלו'.

חינוך אסתטי הוא בגדר מעבר דיאלקטי מרגש לחשיבה גורס שילר, שכן, המאפיינים החשובים של שניהם מתמזגים לכוח שליש שהיופי הוא מושאו. היופי נתפס כסמל

¹⁶ ר. שטיינר, אסתטיקה של העתיד.

¹⁷ נ. אלוני, להיות אדם.

¹⁸ נ. אלוני, להיות אדם.

¹⁹ נ. אלוני, להיות אדם.

²⁰ ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

מושלם לדואליזם של הטבע האנושי. וכהוכחה ליכולת הסינתזה, שהיא תכלית ההתפתחות האישית, גם החירות האנושית הינה פועל יוצא של יישום כוחות מנוגדים האלה. בשל כך, ניתן לראות כל פרקטיקה כבעלת ממד אסתטי המערבת את כל כוחות הנפש האנושית.²¹

בניגוד לגישה הרציונליסטית, ראה שילר את האישיות האנושית כמכלול הכוחות הקיימים בהרמוניה ובשלמות. שילר סבר שהחינוך אסתטי במובנו הרחב, חייב להתייחס לכל המרכיבים העיקריים של הנפש האנושית: חשיבה, תפישה ורגש. שילר ראה בייעודו של החינוך – חירות. באופן בו מטרה זאת היא בת השגה ואילו האמצעי לכך הוא חינוך אסתטי וחשיפת התלמיד לעולם האמנות.

יחד עם זאת גורס שילר, 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 תנודות 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. 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.²²

בעוד אפלטון חורץ את גורלה של האמנות ומוקיע אתה מן החברה בחרדת הכישוף, אריסטו, מחדיר לתוך השיח את 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.

²¹ ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

²² ד. פימנטל, אסתטיקה.

פרק ב': עקרונות חינוך ולדורף

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. כלומר, בית ספר אשר החינוך בו מבוסס על תמונת האדם מתוך המחקר האנתרופוסופי. שטיינר תולה בחינוך כוח לשינוי יישום תמונת האדם הרוחית.²³

תמונת האדם השלם

חינוך ולדורף נולד מתוך תמונה רוחית של האדם. ובכך ייחודו. בבסיס המעשה החינוכי תמונת אדם שלמה, רב גונית, רוחנית הומאנית ואנושית.²⁴ נדבך 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. כאנשי חינוך עלינו לטפח את הייחודי בכל ילד וילד ולעזור לילדים לממשו.²⁵

בהרצאתו למורים ניתן לראות את התפיסה ההוליסטית, הרוחנית המהפכנית: "ישות החינוך וההוראה אליה אנו מתכוונים נבנתה לחלוטין על הכרת האדם המשתרעת

²³ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

²⁴ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

²⁵ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

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-חושי²⁶

כאמור, חינוך ולדורף מתבסס על תמונת הילד כאדם שלם. כאשר לכל ילד תמונה אינדיבידואלית ייחודית לו. בד בבד חינוך ולדורף נותן את הדעת על האופן בו הילד הינו ישות מתפתחת. לצד התבוננות הרואה את האדם כישות כוללת, תפקידו של החינוך מבקש לגעת במכלול אישיותו של האדם.²⁷ כלומר, על המחנך להחזיק בתודעתו תמונה דואלית של האדם השלם לצד הפוטנציאל הגלום בכל ילד וילדה.

"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 ככל הניתן בכדי לכבד את החופש של הילד ואת חירותו הפנימית. אחרת, המחנך אינו מחנך"²⁸

עיקרון מרכזי נוסף העומד במרכז הגותו של שטיינר הינו החלוקה לשלושת הגופים: גוף, נפש ורוח. בפיחתה של ההרצאה הראשונה בספרו, עצות מעשיות, אמנות החינוך. שטיינר שם דגש ביצירת הרמוניה בין שלושת הגופים: גוף, רוח ונפש. בפיתוח כוחות הגוף, הנפש והרוח באורח נכון. כלומר פיתוח הכישורים האנושיים, ובכך הכרת הטבע האנושי הכללי.²⁹ כאשר אנו מכירים את היסוד הרוחי אנו מכירים בטבע הנסתר של האדם. וזהו הבסיס לכל פעולה ועשייה אצל המחנך.³⁰

²⁶ ר. שטיינר, אמנות החינוך מתודות דידקטיות.

²⁷ ר. שטיינר, האמנות ושליחותן.

²⁸ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

²⁹ ר. שטיינר, אמנות החינוך.

³⁰ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

חלוקה לשביעונים

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

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

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

העקרונות שהביאו עימם פיזה, אריקסון וקולברג במובן מסוים נושקים לתורה ההתפתחותית של שטיינר, האחרון חילק את שלבי התפתחות הילד לשלושה שלבים עיקריים וכינה אותם כשלושה "לידות" של שלושה גופים:³³

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

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

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

³¹ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

³² ר. שטיינר, חינוך הילד.

³³ ג. גולדשמידט, אני מביט אל העולם.

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. כלומר כל התהליכים אשר יתרחשו בשנים הבאות יתבססו על ההקשרים המתפתחים בתקופת חיים ראשונה זו. שטיינר גורס שלעולם לא נוכל לתקן את מה שהזנחנו בשנים אלה.³⁴ שטיינר מצביע על כך שהילד בגיל הצעיר מחקה את אשר חושיו קולטים מהסביבה. בתהליך חיקוי זה מתעצבים איבריו הגופניים. סביבה פיזית כוללת לא רק את ההתרחשות סביב הילד אלא כל דבר הנתפס בחושיו: סביבה פיזית, צבעים, קולות ומעשים אשר נעשים על-ידי המבוגרים לעיני הילד. כל אלו הם המשפיעים. יחד עם זאת גורס שטיינר, אל לנו לשכוח הרעפת שמחה ואהבה מצד המבוגרים סביב הילד, משום שתהליכי גדילה ובנייה של הגוף הפיזי קשורים לחום. סביבה קרה פיזית או נפשית אינה תומכת בתהליך זה.³⁵ שטיינר מדגיש, בכל פנייה שלנו לילד הדרך דרך האינטלקט או לעולם הנפש טרם זמנם פוגעים בבניית גופו הפיזי ועיצובו.³⁶ שטיינר קורא לזה "כוחות עיצובים/פלסטיות" 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 שייחפך בנו לאחר המוות למציאות רוחית נפשית"³⁷

שביעון שני – לידת הגוף האתרי

בהתקרב הילד לגיל 6-7, מתחיל התהליך ההדרגתי של נפילת שני החלב, וצמיחת שיניים קבועות. תהליך זה הוא סימן לכך שהילד מבשיל לבית הספר ומשיל מעליו את התכונות המורשות אשר קיבל מהוריו אשר איתם נולד, ומצמיח שיניים משלו. התחלפות השיניים באופן מסוים מסמנת שאפשר להתחיל לפעול על גוף האתר

³⁴ ר. שטיינר, חינוך הילד.

³⁵ א. גרשוני, ילדות בריאה.

³⁶ ר. שטיינר, חינוך הילד.

³⁷ ר. שטיינר, ידע האדם.

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 וזו מהווה עבורו סמכות. בתקופה זאת, 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 בפיתוחו 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.³⁸ 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 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.³⁹

שביעון זה הוא השביעון שפונה ל"רגש". בתקופת גיל זאת עולם הרגש והחויה מתפתחים בצורה משמעותית ועמוקה, אך שלא כמו בגיל ההתבגרות, על סערותיו ומשבריו, בשביעון השני מתפתח עולם הרגש כתשתית נפשית עמוקה וחבויה.⁴⁰

שביעון שלישי – לידת הגוף האסטרלי

שביעון זה מתחיל בצמיחה גופנית מהירה בקרב שני המינים, ההתפתחות והבשלות הגופנית והמינית מקדימות בהרבה את הבשלות הנפשית. במצב סבוך זה נמצאים

³⁸ ר. שטיינר, חינוך הילד.

³⁹ א. בן דור, חקירת ביוגרפיות.

⁴⁰ ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.

הנערים והנערות למשך כמה מהשנים הבאות. בהווה בסיסית של חוסר איזון. אשר נטייתו נוטה להקצנה בהתמודדות עם חוסר האיזון והרגשות החזקים שמלווים חוסר איזון זה. מאידך, הקצנה של הנטיות הטבעיות: הבנות תמשכנה יותר לכיוון פנימי של חיי הנפש המתעוררים והבנים לעומת זאת, לעוצמה, כושר גופני וביטוי גופי עז. יחד עם התעוררות לגבי המין השני.⁴¹

יחד עם ההתבגרות המינית, נולד הגוף האסטרלי. הגוף האסטרלי, מתאר שטיינר, הינו "כלי הרכב" של הסבל, העונג, הדחפים והחשקים 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.⁴²

בנוסף, 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.⁴³ 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.⁴⁴

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 ולחברות. ואילו מהפך 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

⁴¹ ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.

⁴² ר. שטיינר חינוך הילד.

⁴³ ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.

⁴⁴ ר. שטיינר, חינוך הילד.

הנערים יכולים להוות מעין תרפיה, אשר יכולה להשפיע לטובה על כל ישותו של המתבגר.⁴⁵

⁴⁵ ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות

פרק ג: אסתטיקה לאור האנתרופוסופיה

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

הזיקה בין הדמיון לתבונה

מה עושה דבר ליפה? זוהי שאלת היסוד של האסתטיקה גורס שטיינר בספרו האסתטיקה של העתיד. שטיינר מגדיר אסתטיקה כמדע העוסק באמנות וביצירותיה, ליבו של שדה המחקר המדעי לעמוד על טיב מקומה של האמנות. אסתטיקה קיימת מראשית המאה ה-18 גורס שטיינר, ומוסיף שאין זה מקרה שמדע האסתטיקה נולד בתקופה כה מאוחרת, שטיינר תולה את הסיבה בכך שבתקופות הקדומות, האדם היה מחובר לטבע בצורה שלמעשה שם הוא מצא את כל מבוקשו וכל צרכיו באו על סיפוקם, הוא חי ופעל בתוך אחדות עם הטבע ובטבע היה ניתן למצוא כל מקור לכל סיפוק. אולם לאור הפיצול אשר נתן את אותותיו הראשונים בתקופת יוון הקלאסית, בתרבות המודרנית אבדה הזכות לראות בטבע לבדו את הנשגב.⁴⁶

בעוד שניתן לראות בהגותם של אפלטון ואריסטו את תחילתה של החשיבה העצמאית, אריסטו נותר 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"⁴⁷

התעוררת האדם המודרני לא אפשרה לו 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 בתוכו געגוע אל הנשגב. אולם באופן מסוים נותר האדם עם כמיהה תמידית לחזור לאותה שלמות ראשיתית. למעשה הצורך באמנות הוא

⁴⁶ ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

⁴⁷ ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

עתיק יומין אולם הצורך להרהר בטיבה התאפשר רק בעת חציית הסף ויכול היה להתפתח אך ורק לאחר ניתוק האדם מאחדותו עם הטבע.⁴⁸

ייעודה של האסתטיקה

הניתוק מן הטבע יצר אצל האדם פיצול. פיצול זה יצר בפנימיותו של האדם עולם חדש. ומתוך עולם זה נובעים געגועיו ומאוויו לאחדות עם העולם. שטיינר מבקש להצביע על האופן בו בתרבות המודרנית, השאיפות צומחות בתחום שהוא מעבר לטבע. כלומר, תהום נפערה בין האדם לבין המציאות, כעת על האדם מוטלת האחריות ליצור את ההרמוניה.

באבולוציית המתח בין האידיאל למציאות ניתן לראות שאנשי ימי הביניים לא יכלו לתפוס את מהותה של האמנות כאנשי יוון. אלא ניסו ליצור טבע נעלה יותר מכפי הנראה. בתקופת ימי הביניים המחשבה השלטת הייתה כי הנשגב נמצא אך ורק באלוהות, בנפרד מהאדם, האדם יכול רק להתאוות לאחדות. ואילו אחדות שכזאת, תתרחש אך ורק בספרה שלאחר המוות. כמו כן ניתן להבחין בכך שתחומי דעת נוספים כמו הפילוסופיה והמדעים גם כן מגויסים לשרת את התיאולוגיה, השלם הוא אלוהים, אין שום דבר שאפשר לחשוב אותו מלבד השלמות האלוהית.⁴⁹

העת החדשה טומנת בתוכה התנפצות של המחשבות האחדותיות והמחשבה החופשית מתעוררת. האדם מחפש את החוקיות שבדברים ואיננו מסוגל עוד לשאוב את סיפוקו מרצף של מאורעות אקראיים. המדע, האמנות והדת מתפצלים לחשיבה עצמאית. האיש המאמין, אינו מסתפק רק בראות עיניו ולמעשה דרך הפעולה הדתית, היינו התגלות האל, האדם מבקש לגשר בינו לבין העולם, דרך מפגש זה הוא מבקש לעצמו את פתרון חידת העולם. האמן, בבואו לברוא יצירה חדשה, מבקש לתת ליצירתו דבר מה מתוך הנשמה שלו, להפיח בה את האני שלו. הוא איננו מסתפק רק ביצירה הפיזית, אלא שואף להכניס לתוכה דבר מה מעולמות הנפש שלו. ההוגה, מתחקה אחר שאלות הקשורות ביקום, כחלק מחקירה זאת ההוגה למעשה מתחקה

⁴⁸ ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

⁴⁹ ר. שטיינר, האמנויות ושליחותן.

אחר כוחות עיצוב העולם. בפעילותו ההוגה מחבר בין חשיבתו הבלתי תלויה לבין תופעות אותן הוא חוקר, בכך הופך את העולם וחשיבתו לאחד.⁵⁰ יחד עם זאת, 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 יעודה של האסתטיקה, להגשים את מלכות שמים על האדמה.⁵¹

כאמור, בשונה מעת ימי הביניים בה חיפשו את הרליגיוזי בכל דבר. בעת החדשה מתבססת ההבנה, לא באלוהות נוכל למצוא את החוקיות, אלא רוחנו תשאף תמיד אל הכוללני, האב טיפוסי. יחד עם זאת, אם ברצוננו להגיע אל האב טיפוס אשר בדברים אז אל לנו להסתכל במוגמר. לעולם לא נוכל להפיק סיפוק מצורת הקיום הבודדת בטבע כי אם מהחוק הכולל הפועל במכלול הצורות. באופן מסוים ניתן להקיש מדברים אלו שהראיה הרוחית העמוקה הלכה ונסגרה לטובת התעוררת החשיבה.⁵²

"שתי נפשות שוכנות בתוך חזי" אומר גתה בהקשר לטבעו של האדם, האדם איננו יצור אחדותי הוא גורס ומפנה את הזרקור לפיצול החי בתוך נפשו כשחלקה רואה עצמו אחד עם העולם והשני מפריד עצמו מהטבע סביבו, שואל שאלות וחוקר. שטיינר, בספרו הפילוסופיה של החירות, מצביע על כך, שהאדם לעולם איננו מסתפק במה שניתן לו מהעולם אלא מבקש לדעת יותר, יתרה מזאת, האדם אינו בא על סיפוקו במהרה. ולמעשה הוא נמצא באופן תמידי בתהייה לגבי הדברים אותם הוא קולט מהעולם שמחוצה לו, כך שמושא ההתבוננות ואי הסיפוק דוחפים את האדם לחקור באופן מתמשך, אין וודאות אחת מוחלטת, אלא השתנות. אותה ההשתנות מאפשרת צמיחה.⁵³

הטבע האנושי אינו מסתפק במה שרואות עיניו או במה שחושיו קולטים אלא מבקש לבאר לעצמו את תופעות הטבע השונות. לכל בעיה או לכל תופעה מבקש האדם

⁵⁰ ר. שטיינר, הפילוסופיה ל החירות.

⁵¹ ר. שטיינר, האסתטיקה של העתיד.

⁵² ר. שטיינר, האמנויות ושליחותן.

⁵³ ר. שטיינר, הפילוסופיה של החירות.

הסברים. בהתאם לזאת האדם נעשה מודע לניגודיות הקיימת בינו ובין העולם. היקום מתגלה לו בשני אופנים המנוגדים זה לזה, אדם ועולם. וכך בתודעתו, האדם מציב עצמו כישות עצמאית נפרדת. בד בבד, עם התודעה המפרידה בין האדם לעולם, בפנימיותו, האדם עדיין חש עצמו כחלק מאותו יקום גדול. למעשה נוצר כאן פרדוקס מסוים, כלומר לאדם יש את היכולת להתבונן בעולם כיצור נפרד לצד ידיעה עמוקה שהוא חלק בלתי נפרד מהעולם. אומנם הוא ישות עצמאית אך הוא גם חלק ממארג גדול יותר.⁵⁴

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 ההקבלה 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"⁵⁵

⁵⁴ ר, שטיינר. הפילוסופיה של החירות
⁵⁵ ר, שטיינר אסתטיקה של העתיד.

בדיון על חווית היפה בהגותו של שטיינר, מתחדדת ההבנה שהאמנות משמשת כגשר הנועד לגשר בין האידיאל לחושי, 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 יצירתי ופתיחות לצד עיסוק בחומרים ממשיים.⁵⁶

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 הינה המשך חירות האדם בדומה לחירות תהליכי הטבע. כאשר אנו עוסקים במעשה אמנות אנו מתרוממים מעל המציאות הרגילה.⁵⁷

חינוך לאמנות

אין אנו יכולים לגשת אל "אומנות החינוך" מבלי לדעת את היסודות של ישות האדם המתפתחת גורס שטיינר, שכן עלינו לדעת לאיזה חלק הישות אנו פונים כעת.⁵⁸

בהרצאותיו לאורך השנים שטיינר הצביע על הקשר ההכרחי בין מעשה החינוך לאמנות, חינוך איננו מדע, אלא אמנות.⁵⁹ כאשר אנו מלמדים את הילד פעילויות האמנותיות, למעשה אנו אורגים לתוכו משמעות נצחית, ובכך אנו מחברים אותו לספריה הנצחית.⁶⁰ בבואנו ללמד אנו צריכים לקחת בחשבון את כל ישות האדם, דבר זה לא יכול לקרות ללא פיתוח החוש האמנותי החבוי 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: את החינוך וההוראה

Goldshmidt, G. On The Unique Place Of Art In Waldorf Education.⁵⁶

ר. שטיינר, האומנויות ושליחותן.⁵⁷

ר. שטיינר, אמנות החינוך.⁵⁸

Goldshmidt, G. On The Unique Place Of Art In Waldorf Education.⁵⁹

ר. שטיינר, עצות מעשיות.⁶⁰

יש להיעשות לאמנות של ממש. ואילו נושא הלימוד אינו צריך להוות יותר מאשר בסיס'.⁶¹

לימוד האמנות חשוב במיוחד בשביעון הראשון ובשביעון השני. התקופה בה מתפתח הגוף האתרי, הילד מפתח את האישיות שלו, הרגלים, וכל דבר הקשור לעולם. יחד עם זאת שטיינר מצביע על יסוד הכרחי באופן האקטיביות של המורה, נדרשת 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.⁶² ההבנה החיה של האמנות תגיע על ידי הכוח היצירתי של המורה, באמנות נחשפים סודות הטבע. ובאותה העת, האדם נחשף לכך שהעולם עצמו הינו מעשה אמנות.⁶³

פרק ד': תפקידו של האמן בעת החדשה

'האמן ממשיך את עבודתה של הרוח הקוסמית, המפקידה בידו 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, האסתטיקה של העתיד, עמ' 43)

⁶¹ ר. שטיינר, עצות מעשייות.

⁶² ג. גולדשמידט, עולמה של הילדות.

⁶³ ר. שטיינר, חינוך וחיים רוחיים.

תלי תלים נכתבו על אמנות מודרנית, בניסיון להבין את מקומה בחיים האנושיים. בפרק זה אדון ראשית בשיח התיאורטי אודות אמנות מודרנית ואבדוק האם ניתן לומר שהאמנות משמשת גשר לשימור המתח בין הרוחי למדעי. וכמו כן, אנסה לגעת בסוגיה האם 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 האסתטיקה. זאת כדי לבחון את התיאוריות העוסקות באסתטיקה אותן פגשנו בפרקים הקודמים.

צמיחת התנועה המודרנית באמנות

בשלהי שנת 1890 נבנה המגדל הגבוה ביותר שראה האדם עד כה בעיר פריז. מגדל המוכר לכל ילד בימינו, באותה העת סימל מהפך תודעתי, אשר מינף את כל תנועה המודרנית, היה זה - מגדל אייפל. מלבד העבודה שהיה המגדל הגבוה ביותר שנראה אי פעם, זאת הייתה גם חוויה משנת תודעה לראות את העיר פריז ממעוף ציפור, פרספקטיבת הראיה החדשה הניבה תפיסת המציאות חדשה. נופי הטבע והעיר נראו עתה שטוחים כמראה הדפס דקורטיבי. נוף חדש החל לפעפע בתודעת הציבור, לא עוד נסיגה ועומק פרספקטיבית שהנחיל הציור הרנסנסני שנים כה רבות, אלא מבט חדש המבקש לשאול מהי אותה המציאות שאנו מנסים ללכוד בתוך הציור, מתוך המבט החדש יצאו אסכולות רבות, האימפרסיוניסטים, האקספרסיוניזם, הקוביזם, הסגנון המינימליסטי המופשט ועוד.⁶⁴ נקודת ההתחלה והסיום כמובן יכולת להשתנות. אולם ללא צל של ספק האמנות המודרנית למעשה עיצבה את אופן בו אנו תופסים את העולם במובנים רבים, ואת איך שהעולם תופס את עצמו.

התנועה המודרנית, מתקיימת לאורך הזמן הארוך ביותר בהיסטוריה. תחילתה במאה ה-16, והיא חודרת לתוך תרבותנו כעת. להבדיל מתנוות אחרות באמנות, הניאו קלאסי למשל, נמשך 15 שנה בלבד ואילו האימפרסיוניזם 25 שנה. בראשית ימי המודרניזם אנשיו היו להוטים להשליך כל סממן קלאסי, הם מהרו לנטוש את הפרספקטיבה הרנסנסית לטובת הגדרה מחודשת. התנועה המודרנית למעשה ממשיכה לקיים את אותה התנועה במהלך 110 שנה.⁶⁵ כאמור שטיינר גורס, שהפעילות האסתטית של

⁶⁴ ר. יוז, הלם העתיד.

⁶⁵ Saltz, J, What The Hell Was Modernis.

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 ללבלב. אחד ממובילי המגמה ששמו נקשר רבות להלך הרוח המופשט היה קאנדינסקי. קאנדינסקי ביצירותיו, 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 הם 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 המסורת. היינו התפתחות האמנות נשענת על צמיחה אורגנית של החכמה הקדומה⁶⁶ 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 בתנועה התאוסופית, האמין בדרך פנימית להכרת עולמות הרוח. אומנותו של קאנדינסקי מבקשת לגעת בחוויה בין הצורות והצבעים.

'בדרך ככל הצבע הוא אפוא אמצעי להשפיע על הנפש השפעה ישירה. הצבע הוא הקליד, העין- הפטיש, והנפש היא הפסנתר על מיתריו הרבים.'

⁶⁶ ו. קאנדינסקי, על הרוחני שבאמנות.

(קאנדינסקי, על הרוחני באמנות, עמ' 48)

ג'וסף בויס

האמן האמריקאי ג'וזף בויס, בעבודתו המאוחרת התחקה אחר אקטיביות שמאנית.⁶⁷ בשונה מאפלטון, הרואה את הזיקה בין אמנות לכישוף ככוח הרסני לנפש האדם. בויס ניכס ערכים שונים לכוחה המאגי של האמנות. בעוד אפלטון מביע 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 כמו 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 את חולי השבט (החברה). וראה באמנות קתריזם לשינוי חברתי. בעבודותיו, נהג בויס לקרוא תיגר על התנהלותה הקפיטליסטית של ארצות הברית.⁶⁸

אמנים אלו, מצביעים בתהליך היצירה שלהם, על קשר מיוחד ואינטימי עם הטבע. דרך היצירה שלהם, 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. כגון העתקת הטבע בצויר הריאליסטי, המקפא את המציאות, בו מתקבלת תחושה כי משהו מת במציאות. או

⁶⁷ ד. פימנטל, אסתטיקה

⁶⁸ הדס, נ', עיונים באמנות במאה ה-20.

לחלופין, ניתן לראות שמרבית 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.

סיכום- כיצד מטפחים חינוך אסתטי בבית ספר ולדורף

החינוך האנתרופוסופי נשען במידה רבה על החינוך ההומניסטי, אשר צמח באירופה במאות 14, 15. בבסיסו של החינוך ההומניסטי שלוש הנחות, הראשון, טבע האדם הוא מושלם, השני, אדם מסוגל בכוחותיו לממש את הפוטנציאל הגלום בו והשלישי, האמצעי להגיע להתעלות היא דרך הלימוד, התעמקות בשטחים המאפשרים מימוש ובניה עצמית. לצד זאת, האנתרופוסופיה שופכת אור על מקומה של התבונה כמגשרת מעל הפער שבין החושי לעל חושי. אותה אחדות שנזנחה על ידי הוגים שונים נכנסת שוב למרכז הבמה ולוקחת תפקיד מרכזי.⁶⁹ האסתטיקה לשם כך מתפקדת כאחד הכלים המרכזיים בבניית הגשר כאמצעי תיווך בין הרוחי לפיזי.

כאמור, לב ליבה של החוויה האסתטית מתקיימת בהרמוניה הנוצרת בעת המשחק החופשי. משחק חופשי טומן בתוכו דמיון וחוקיות. בדומה לקאנט, שטיינר מחדד את מקומה של ההנאה ביחס אל היפה, הראשון נוקט עמדה, כי להנאה מהיפה קיים מעמד של הכרח ומבקש להתחיל מבדיקת ההנאה כגורם מכריע, צורה חדשה. כלומר, יצירה אמנותית המעניקה לנו סיפוק. הצורה הינה חלק מאידאה, אותה

⁶⁹ ר. שטיינר, חינוך וחיים רוחיים.

אידיאה נמצאת בעולם העל חושי, הרוחי. אולם בד בבד האידאה לובשת את הצורה המציאותית. בתנאים אלו החוויה האסתטית מזדקקת להנאה הנוצרת מהמשחק החופשי אותו מנהלים הרוחי והחושי. הניסיונות החוזרים והנשנים לתור אחר האידאה בתוך כללי המשחק מייצרת את אותה הרמוניה אסתטית.⁷⁰

המחנך כאמן- כיצד משמש עקרון האסתטיקה ככלי בידי המחנך

'ביכולתה של האמנות, לכנס בתוכה את האור של היקום. אולם גם ביכולתה של האמנות להעמיק אור זיו לארצי חומרי... לכן ביכולתה של האמנות להעניק לנפש הילד אותו זיו רוחי נפשי, המאפשר לילד – לאדם המתהווה- להשתלב בבוא העת, בחיי החברה, מבלי שיאלץ להתנסות בעבודה, כעומס מכביד'

(שטיינר, חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה עמ' 58)

מתוך הדברים שנאמרו עד כה, ניתן להקיש שבאופן מסוים, בבואנו לחינוך הילד, 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 ניסיונות חוזרים ונשנים למצוא את פעימת האסתטיקה- היופי בתוך מלאכת ההוראה. אפרוש כאן היבטים אחדים, כיצד האמנות משמשת כגשר בבואנו למלאכת החינוך.

כאמור, כאשר האדם חוצה את הסף, הקשרים בין רגש רצון וחשיבה מתחילים להיפרם. היות והאדם מבקש למצוא מרכז פנימי חדש, במידה ואיננו עושה זאת, ישנה סכנה הכרוכה בפיצול: חשיבה – יכולה להתבטא בקור אינטלקטואלי, רצון- יכול לצאת מכלל שליטה ולהפוך למשולח רסן. ובתחום הרגשי - האדם יכול להגיע

⁷⁰ ד, פימנטל, אסתטיקה.

לקריסה נפשית. יחד עם זאת חרף הפיצול, מתאפשרת לידה של משהו חדש, של יסוד מאחד. בעזרת האמצעים האומנותיים מתקיים שוב השילוב הנאות בין שלושת הגופים. כלומר דרוש דבר מה שיחבר בין רגש, רצון וחשיבה. חיבור זה מתקיים באמצעות האמנות.⁷¹

באמנות עדיין שמורה לילד החירות הפנימית, בעת ובעונה על הילד חלות התמודדויות נוספת. בדומה לאופן בו משחק מתפקד כגשר בין החושי רוחי. לאמנות בבית הספר תפקיד דומה. לצד חדווה משוחררת, מתקיים הלימוד היום יומי. האמנות מצליחה לגשר בין השניים, והיא טומנת בחובה יכולת לשחרר מהעומס הדידקטי.⁷²

בשבועיון השני, כאשר הילדים מצויים בין שלב התחלפות השניים לבין הבשלות המינית ומתפתח הגוף האתרי, ישנו דגש רב על הקשר עם הסביבה - חברים, משפחה ומורים, דרך שביל האהבה, כלומר פיתוח חיי הרגש החי. כל תחומי הלימוד עוברים דרך הלב. דרך ההוראה אנו פועלים על המערכת הריתמית של הילד, אמנויות כמו מוזיקה ואוריתמיה, החיות בריתמוס, ממשיכות את המערכת הריתמית של האדם עצמו. כך שפנימיותו של האדם הופכת כולה לשירה. אם ברצוננו לעמוד באורח נכון מול הילד, למעשה המחנך נדרש, ללמד באופן בו החומר הנלמד יהיה צבוע בעשייה האמנותית, בעוד הוא מעורר את סקרנותם של הילדים.⁷³

בשבועיון שלישי כאמור נבנה הגוף האסטרלי. שביעון זה מתאפיין בכניסה לנפש ובהתעוררות החשיבה המופשטת. בתוך נפש הילדים בגיל זה מתקיים דיאלוג בין הקטבים. מצד אחד אנורקסיה, כלומר חוסר רצון להתגשם, הססנות, שטחיות אל מול בולימיה, כלומר, תשוקות חסרות מעצורים. קוטביות זאת מאפיינת ביתר שאת את גיל ההתבגרות. בנוסף, בגיל זה יחד עם התעוררות הבשלות המינית, האלמנט האינטלקטואלי תופס מקום נכבד. לכן, אם אין אנו רוצים שהילד יגיע לקור אינטלקטואלי, עלינו מוטלת האחריות לכוון אותו ככל הניתן לפעילות האומנותית.

⁷¹ ר. שטיינר האמנות ושליחותן

⁷² ר. שטיינר, חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה

⁷³ ר. שטיינר, האמנויות ושליחותן.

דבר דומה מתרחש כאשר הילד ניגש לאמנות הפיסול, לרגע מסוים הילד נוטש את החשיבה האינטלקטואלית ומחדיר את אלמנט הרצון דרך הגפיים עובדות.⁷⁴

באופן הזה, כאשר הילד המתעורר לכוח שיפוט, הוא יתעורר לכך מתוך חיים פנימיים עשירים, המאפשרים לו להכיר ביפה, לבחור נכון בין הטוב והרע, ובהתאם לזאת להיות חופשי ממגבלות.⁷⁵

בספרו האומנויות ושליחותן שטיינר שופך אור על כוחו המרפא של הצבע, הצבעים ממשיכים להחיות תהליכים פנימיים, לכל צבע ישנו השפעה שונה על הנפש, לדוגמא, אדום הוא זוהר החיים ואילו כחול הוא זוהר הנפש וצהוב זוהר הרוח.⁷⁶ בעוד שבציורי הרנסנס ניתן לראות שימוש בכוחו הרוחי של כל צבע וצבע, עם השנים ידע זה נזנח. אולם כאשר המחנך טובל את עבודתו באלמנטים אמנותיים, הוא למעשה מחנך את הילד להיות חי ופעיל בחייו הפנימיים ומכוון אותו בהדרגה שייפתח בתוכו כישורים מוסריים. של ההבחנה בין טוב ורע, המאפשרים בשלב מאוחר יותר את התפתחותו של החוש המוסרי.⁷⁷ שטיינר שם את הדגש על אופן בו לאורך שנות בית הספר, עלינו המורים מוטלת האחריות להעיר בילד את הרגש ליופי, לאמנות, כל מה שקשור להשקפת עולם אסתטית.

יחד עם זאת שטיינר שם את הזרקור על האופן בו מתבצע התהליך ומבקש לשמור על עצמאות מוחלטת בבואנו לשנות את הצורה במפגש של הרוחי עם הפיזי. עצמאות המחנך 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. המחנך למעשה הוא ה"מדיום" עבור היצירה האמנותית, כלומר המחנך הינו המכחול ואילו הילד הוא התגלמות היצירה החיה.

⁷⁴ ר. שטיינר, חינוך מתבגרים.

⁷⁵ א. אבשלום, ולדורף הגישה האנתרופוסופית לחינוך.

⁷⁶ ר. שטיינר האומנויות ושליחותן עמ' 112.

⁷⁷ ר. שטיינר, האומנויות ושליחותן.

כתיבת עבודה זאת ליוותה אותי לאורך זמן לא מועט. בחרתי בנושא מתוך סקרנות להבנת מקומה של התפישה האסתטית בהגותו של שטיינר. בבואי לבתי הספר והגנים השונים, החוויה האסתטית הייתה ניכרת לעין. סיקרן אותי לדעת מה היא טומנת בחובה. דרך כתיבת העבודה, נפקחו עיניי לתפישה רחבה, הנושאת בתוכה חשיבה פילוסופית ארוכת שנים. האסתטיקה הניבטת לעין הינה קצה הקרחון לתפישה רוחנית עמוקה ורחבה. בעבודה ביקשתי לחקור את האופן בו המחנך יכול לשאוב התחדשות מהבנת חוקי האסתטיקה ואת חשיבות האסתטיקה בחינוך הילד. חינוך אסתטי דורש מהמחנך עבודה פנימית עמוקה. לעיתים זהו תהליך ארוך וקשה שיש בו עליות ומורדות, ויחד עם זאת, חינוך אסתטי נושא בחובו תקווה לשחרור.⁷⁸

האמנות שטה במרחב הנפשי של האדם ולה מאפיינים ייחודיים המאפשרים חירות אישית והבעה יצירתית ובלתי תלויה של כל כוחות הנפש. כוחה של אמנות, כמתווכת ומחנכת, תופס מקום נרחב בהגותו של שטיינר. ללא צל של ספק, לצד תכני הלימוד הנדרשים, הילד זקוק לידע נוסף, ידע שמעבר לשלד, שייתן לו כלים להתחבר לתהליכי החיים, לנשימה ולכל ישות האדם השלמה. האמנות למעשה מאפשרת לילד לפתח באופן בריא את חייו הפנימיים.

יתרה מזאת, ישנו ערך עצום לכך שהמחנך ימלא עצמו תדיר ברגש אמנותי. משום שבאופן זה, המחנך יכול לגשת לישות השלמה של הילד. הקדשת תשומת לב אמנותית/רוחנית, לילד, גם היא תומכת בהתפתחות בריאה של חיי הנפש.

בהמשך ובהשוואה לעבודה זאת, יהיה מעניין להוסיף לחקור ולהעמיק בעולמות האמנות ולעמוד על ההקשרים השונים: האם חינוך לאסתטיקה מוביל להעמקה מוסרית, והאם על בסיס עקרונות אלו ניתן לבנות את הגשר לחינוך מוסרי, לחנך ישויות אנושיות חופשיות אשר יודעות לכוון את החיים שלהם והאם ששחרור שכזה ישמש כגשר בסופו לבעיה החברתית.

Kipton E. Jensen, "Mythologizing Ideas: Schiller and the Role of Aesthetics in Education"⁷⁸

- אבן שושן, א (1997), המלון החדש, כרך ראשון, ירושלים.
- אבשלום, א' (1997), ולדורף הגישה האנתרופוסופית לחינוך, הוצאת תלתן.
- 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, בהוצאת הפורם הארצי לחינוך ולדורף.
- גרשוני, א' (2006). ילדות בריאה-בריאות וחינוך ילדים לאור האנתרופוסופיה, 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, הוצאת חירות.
- שטיינר, ר' (1921) חינוך מתבגרים, הוצאת חירות.

- שטיינר, ר' (1923) האמנויות ושליחותן, הוצאת חירות.
- שטיינר, ר' (1985) אסתטיקה של העתיד פרי רוחו של גיתה. הוצאת מיכאל.
- שטיינר, ר' (1987).חינוך הילד לאור מדע הרוח אנתרופוסופיה, הוצאת מיכאל.
- שטיינר, ר' (1997) ידע האדם כבסיס לתורת החינוך, הוצאת תלתן.
- שטיינר, ר' (1983) אמנות החינוך מתודות דידקטיות(עצות מעשיות למורים), הוצאת ספרי מיקרוקוסמוס.
- שטיינר, ר' (1994) הפילוסופיה של החירות, הוצאת ניצת השחר.
- Kipton E. Jensen,(1998) "Mythologizing Ideas: Schiller and the Role of Aesthetics in Education", Educational Change.
- Goldshmidt, G.(2017) On The Unique Place Of Art In Waldorf Education. European Journal of Education Studies.
- 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.