

# הסיפור בבית ספר ולדורף: משמעות, עקרונות ומתודה

ד"ר גלעד גולדשמידט

## תקציר:

מאמר זה עוסק במשמעות של סיפורים להתפתחותם של ילדים וכיצד עושים בהם שימוש בבתי ספר ולדורף (אנתרופוסופיים). משמעות הסיפור ככלי חינוכי מתוארת תחילה, ומתוך כך מסתברת הבנת ערכם החינוכי והאנושי, במיוחד עבור ילדים בגילאי בית ספר יסודי. בהמשך סוקר המאמר את השימוש בסיפורים במסגרת העבודה החינוכית ברוח חינוך ולדורף.

בזרם חינוכי זה הסיפור משמש אמצעי מתודי עיקרי להעברת מושגים מופשטים, לתמיכה בהתפתחות הילדים ובליויי אתגרים מחיי הכיתה ובית הספר, ולא פחות – כאוצר נפשי של תמונות ותהליכים היכולים לסייע לילדים בהבנת העולם ולהקנות משמעות לחייהם.

**מילות מפתח:** חינוך ולדורף, חינוך אנתרופוסופי, סיפורים, סיפורת, תוכנית לימודים

מספרים על רבי נחמן מברסלב שאמר: "אין לך דבר משיב נפש, מטהר לב, מעמיק מחשבה ומקרב לאבינו שבשמים מסיפור מעשיות".

האדם הוא תמיד מספר סיפורים. הוא חי מוקף בסיפוריהם של אחרים, הוא רואה כל דבר שקורה לו דרך סיפורים אלה, והוא מנסה לחיות את חייו כאילו הוא מספר סיפור.

(ז'אן פול סארטר)

## מבוא

בפרסומים אקדמיים על סיפורת בחינוך ולדורף נכתב מעט מאוד בעברית, וזאת רק בספרים שהוציא מחבר מאמר זה (גולדשמידט, 2010, 2016, 2019, 2021). בספרים אלו הוזכר הנושא בצורה כללית וללא התבוננות מעמיקה הקשורה להשפעה המיטיבה של סיפורת על התפתחות הילד ועל תוכנית הלימודים בתחום זה. מאמר זה מנסה להשלים חוסר זה.

המאמר מדגיש את המשמעות הרבה שיש לסיפורים עבור התפתחותם של ילדים, ומתוך כך את החשיבות והמקום המרכזי שיש לסיפורת בזרם החינוכי המכונה "חינוך ולדורף" או "חינוך אנתרופוסופי". בדרך חינוכית זו מהווה הסיפור כלי הוראה מרכזי, הן בפני עצמו כנושא משמעות

ומהות חינוכית הן כאמצעי מתודי ללימוד התכנים השונים. הסיפור מהווה כך מעין גשר בין המושג המופשט לבין החוויה הנפשית מלאת הדמיון של הילדים שאיתם עובדים.

## א. משמעות הסיפור להתפתחות הילד

קיימת שפה עתיקה, שפה שבה שוחחנו זה עם זה מאז התהוות המין האנושי, שפה בעלת משמעות ועומק, שנשכחה, כך טוען אריך פרום בספרו **השפה שנשכחה** (פרום, 1951). "זוהי שפה אוניברסלית, היחידה שפיתח אי פעם המין האנושי, והיא משותפת לכל התרבויות לכל אורך ההיסטוריה" (שם, עמ' 12). יש לפענחה כדי להבין את "משמעות המיתוסים, אגדות העם והחלומות" (שם). פרום טוען ששפה נשכחת זו חשובה ביותר גם לאדם המודרני, משום שרק היא יכולה להובילו לעמקי הלא מודע שלו עצמו ומשם להכרה עצמית.

בחינוך ולדורף מעניקים חשיבות רבה ל"שפה עתיקה" זו כדרך להגיע לנפשם של הילדים בגילאים הצעירים. זוהי שפה מלאה דמיון, רגש ואינטואיציה והיא יכולה להיות נקודת מפגש בין המחנכים לילדים, וכן בין החומר הלימודי לנפש הילד (גולדשמידט, 2019; שטיינר, 1987).

איגן בספרו החשוב **חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית** (2009), מתאר שפה זו במונח "הבנה מיתית" ומאפיין אותה בקריטריונים כמו הבנה בינארית, פנטזיה, חשיבה מופשטת, מטפורה, מקצב, נרטיב ודימויים. לטענתו, תהליכי הבנה, הן בתולדות האנושות הן בחיי היחיד במהלך ילדותו, עוברים ארבעה שלבים מובחנים: הבנה מיתית, הבנה רומנטית, הבנה פילוסופית והבנה אירונית וסומטית. לזירוז תהליכי למידה הקשורים להבנות הבוגרות בלבד, בלא התייחסות לדרכי ההבנה של הילד בשנותיו המוקדמות, כפי שנעשה בבתי הספר כיום, יש מחיר כבד: "האמונה הנוחה על פיה כל רווח במיומנות מושג בלי מחיר ובלי הפסד פוטנציאלי פשוט איננה משכנעת... זהו, לדעתי, המצב בו אנו מצויים, אנו מאבדים הרבה יותר מכפי שצריך לאבד" (שם, עמ' 80). בין השאר מאבדים הילדים, לטענתו, את הקשר הישיר והאינטואיטיבי עם העולם, זהו "תהליך של הינתקות מעולם הטבע בשל השתלטות הרציונליות" (שם, עמ' 120).

לפיכך, טוען איגן, עלינו להפסיק לראות בתוכנית הלימודים גוף של ידע רציונלי ומיומנויות טכניות, משום ש"הילדים מבינים את ההתרחשות סביבם באופן מיתי", ולכן יש לדבר אליהם בשפתם: "הבניית סיפורים כמאפיין הבולט של הבנה מיתית", הווה אומר שעלינו להפוך את תוכנית הלימודים ל"מערך של סיפורים גדולים"... ולהתייחס למורים בבית הספר היסודי כ"מספרי הסיפורים של התרבות שלנו" (שם, עמ' 87). הוא מסכם: "רציונליות היא צורת מחשבה קשה, חישובית ועקרה, המבצעת דה-הומניזציה של האדם ואינה מסבירה פנים למיתוס, לרומנטיקה ולגוף" (שם, עמ' 170).

באורח דומה מאוד כתב ודיבר גם רודולף שטיינר (1861-1925), מייסד חינוך ולדורף. הוא מביא בכתביו החינוכיים את הסיפורת כאחד האמצעים החשובים ביותר לטיפול תהליכי חינוך והוראה

(גולדשמידט, 2010; כהן, 1983; שטיינר, 1987). שטיינר עודד את הגננות והמורות לעשות שימוש בסיפורים ובתמונות פנימיות כדי "לדבר איתם בשפתם הם" (שם).

בטלהיים (1994) רואה את חשיבות הסיפורים קודם כול כאמצעי להקניית משמעות לחיי הילדים. משמעות זו מוקנית בראשונה על ידי המבוגרים בסביבת הילד, ו"שנייה בחשיבותה היא המורשת התרבותית, אם מנחילים אותה לילד בצורה הנכונה, והספרות היא הנושאת מידע זה בדרך הטובה ביותר" (שם, עמ' 10). בטלהיים מדגיש את חשיבות האגדות, המיתולוגיה וסיפורים דתיים להתפתחות התקינה של הילד, "אלו מזינים את דמיונו... ועונים על שאלותיו החשובות והם מהווים בעת ובעונה אחת אמצעי חברות עיקרי" (שם, עמ' 26).

את חשיבות הספרות לתהליך החינוכי מתאר כהן במילים אלה: "הספרות מוסרת לקורא ניסיון נפשי על ידי שיתוף, כלומר, הניסיון הנפשי המגולם בספר שב ומתחייב בנפשו של הקורא ומכאן השפעתו הישירה והרבה על הקורא וערכו החינוכי החשוב" (כהן, 1974, עמ' 63). כהן ממשיך ומתאר חוויה זו: "הקורא חודר את המציאות המתוארת, מתערה בה וחי אותה. הוא מזדהה עם הגיבורים ועשוי לסגל לו את חוויותיהם וערכיהם" (שם). גם הוא שם דגש על גיל הילדות בהקשר זה ומציין את דברי אברהם מינקוביץ: "בגיל הילדות אפשרית הזדהות רק עם דמות אנושית חיה או ספרותית ולא עם רעיונות מופשטים" (שם, עמ' 64).

בספריו ובמאמרו כהן מציין כמה צרכים שהספרות עשויה לתת להם מענה פסיכולוגי והתפתחותי (כהן, 1974; 1990): הצורך בביטחון חומרי, בביטחון אמוציונלי, בתחליפי מציאות, בקתרזיס, בביטחון רוחני, בהזדהות, בהעשרה אינטלקטואלית, בעצמאות והכרת הערך העצמי, בהתגברות על קשיים, בהשתייכות, בזיקה של אהבה, בהעשרה לשונית, בסיפוק אסתטי ועוד.

בחינוך ולדורף הקו ההתפתחותי משמש ציר מרכזי להבנת הילד ולדרכי הפעולה במישורים החינוכיים השונים (שטיינר, 1987; ראה גם גולדשמידט, 2019). בהקשר זה מציין שטיינר את אמצע הילדות, גילאי 5, 6 עד 13, 14 כתקופה שקיימת בה רגישות מיוחדת לתמונות פנימיות<sup>1</sup>, לדימויים ולמסרים המועברים דרכם (שם). בתקופת חיים זו מפתחים הילדים את חווייתם הרגשית-מוסרית ואת עולם הדמיון והיצירה. לפי שטיינר, איכויות אלו קשורות ישירות לסיפורים ולתמונות פנימיות (שם, ראה גם Goldshmidt, 2017).

---

1 "תמונות פנימיות" – הכוונה לתמונות שאנו יוצרים בדמיונו על סמך תוכן סיפורי מסוים. המיוחד בהן הוא שהן נעשות על ידי האדם (הילד) עצמו ואצל כל אחד הן שונות. זאת לעומת תמונות ממדיה טכנולוגית שמובאות כבר שלמות לדמיונו וחיות בו ללא כל מאמץ פנימי. ועוד: תמונות מסכים הן אחידות, אותן תמונות אצל כל אדם.

## ב. יישום תחום הסיפורת בבית ספר ולדורף

### ב.1. סיפורים כנרטיב חינוכי-מוסרי

מתוך הבנת חשיבות הסיפור ומשמעותו כאמצעי מרכזי בהבניית תפיסת העולם הרגשית-מוסרית של ילדים, במיוחד בגילאי בית הספר היסודי, שטיינר המליץ לשלב סיפורים כחלק משמעותי מתוכנית הלימודים (גולדשמידט, 2016; Richter, 2006). בעבודתו כמנהל הרשמי וכמדריך פדגוגי בשנות הייסוד של בית הספר ולדורף הראשון בשטוטגרט, גרמניה, (Hemleben, 1984), שטיינר עיצב תוכנית לימודים ייחודית לתחום הסיפורת, החל מגן הילדים ועד סוף כיתה ח' (גולדשמידט, 2016; Richter, 2006). הוא המליץ לספר כל יום סיפור, במיוחד בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, כך שתהליך סיפורי יעבור כחוט השני דרך ימי השבוע וחודשי השנה וילווה את התלמידים בצמיחתם ובהתפתחותם.

בית ספר ולדורף הראשון נוסד בגרמניה ב-1919. חינוך ולדורף התפשט מאז לתרבויות, לשונות, עמים וארצות על פני כל הגלובוס. תוכנית הלימודים ששטיינר קבע לבית הספר שייסד עברה התאמות ושינויים רבים גם בתחום הסיפורת. בכל תרבות, שפה ואקלים מנסים מחנכי ולדורף לקשר תוכנית זו למיתולוגיה, לסיפורי העם ולמסורות השייכות לתרבות שבה גדלים הילדים (גולדשמידט, 2019). עם זאת, מתוך הבנת עקרונות ההתפתחות שעליהם נשען המעשה החינוכי בבית ספר ולדורף, נגזרים גם קווי דמיון בין ארצות ותרבויות שונות.

### תוכנית הלימודים של בית ספר ולדורף בישראל<sup>2</sup>:

כיתה א' – אגדות ומעשיות עם של עמים שונים ותרבויות מגוונות, סיפורי המקרא בצורה חופשית בהקשר של חגים ומועדים.

כיתה ב' – משלי חיות, סיפורי חיות וטבע, סיפורי צדיקים ואנשי מופת הקשורים לתרבות, למסורת ולדת שהילדים משתייכים אליהן.

כיתה ג' – סיפורי התנ"ך כסיפורת, מתחילת ספר בראשית ועד סוף ספר שמות. הסיפורים מסופרים בצורה חופשית, בדרך כלל מפי המורה, עדיין ללא קריאה בתנ"ך עצמו.

כיתה ד', ה' – מיתולוגיות של עמים שונים, בדגש על מיתולוגיה יוונית ומזרח תיכונית.

כיתה ו' – סיפורים היסטוריים.

כיתה ז', ח' – המשך סיפורים היסטוריים, ביוגרפיות של אנשי מופת, מדענים, מגלי עולם, ממציאים ומנהיגים.

העיקרון המנחה תוכנית לימודים זו הוא שסיפורים לילדים בתקופת בית הספר היסודי מהווים אמצעי חשוב ללמידה, להבנה, להזדהות ולפיתוח מוסרי וערכי. לפיכך יש להתייחס לתחום הסיפורת

2 תוכנית הלימודים מובאת פה בקצרה רק לשם התרשמות, להרחבה ראה: גולדשמידט, 2016; Richter, 2006.

כמו לכל לימוד אחר: לטפחו, להקצות לו מקום וזמן ולהביאו לילדים באופן הרציני והמעמיק ביותר.

מטרה נוספת של הסיפורת בתוכנית הלימודים היא להעשיר את תמונת העולם של התלמידים בתמונות חיות ובתהליכים דינמיים המתאימים להם ולחויית עולמם (איגן, 2009; כהן, 1990). שטיינר טען בכתביו (ראה למשל, Steiner, 1956) שרצוי שילדים ירכשו קודם את תוכן העולם בסיפור ובמשל, ורק אחר כך, מגיל ההתבגרות ואילך, יופנמו תמונות ותכנים אלה באמצעות כשרי הבנה וחשיבה מופשטת. להבנתו, יש שלבים ברורים בהתפתחות הילד, והשלב שבו נמצאים ילדי בית הספר היסודי, במיוחד בכיתות הנמוכות, הוא שלב של דמיון, יצירתיות ועולם פנימי תמונתי עשיר. ככל שנרחיב, נעמיק ונעשיר עולם פנימי זה, עדיין ללא הבנות מושגיות, כך נטפח ונחזק את נפשם של הילדים בגילאים אלו. מכאן המלצתו שלא ללמד מושגים מופשטים בגיל המוקדם, ואם אין ברירה, רק באמצעות תמונות, סיפורים ודמיון (גולדשמידט, 2019; שטיינר, 1987).

בבית ספר ולדורף נהוג ללמד את תחומי הידע השונים בפרקי זמן הנמשכים כמה שבועות, כך שאותו תחום עצמו נלמד יום אחרי יום במסגרת שיעור ארוך בבוקר (לרוב בין השעות 8:00 – 10:00). תחומי הלימוד מתחלפים במחזוריות של שלושה-ארבעה שבועות, והתלמידים לומדים למעשה תחום אחד בלבד בצורה מרוכזת ואינטגרטיבית יום-יום (אדמונד, 2003; גולדשמידט, 2019). בכיתות הראשונות, א – ד, נהוג לספר את הסיפורים בצורה חופשית עד כמה שאפשר, ולא בקריאה מהספר עצמו, בחלק האחרון של "שיעור התקופה" או בשיעור האחרון באותו יום. הסיפור ב"צורה חופשית" מאפשר אלתור, יצירת קשר עין עם התלמידים, הרחבה או צמצום במקומות מסוימים, התייחסות לשאלות התלמידים ויצירת שיח כיתתי. החלק הסיפורי בשיעור מתחיל בדרך כלל בשיח כיתתי על תוכן הסיפור מיום האתמול או מהשיעור שעבר, שמועלות בו נקודות חשובות, והוא מנותב לשאלות וסוגיות המעודדות שיחה על ערכים ומוסר. בדרך כלל, הילדים עצמם מעלים שאלות הנובעות מעלילת הסיפור וקשורות לעולמם הפנימי ולסוגיות ואתגרים שמעסיקים אותם. בשיח כיתתי אפשר לדבר על הדברים, לתת דוגמאות, לשמוע ילדים אחרים, וכך לשפוך אור על סוגיות אלו ולתרום לקבלתן. רק אז ממשיכים בסיפור. אם נותר זמן, ניתן גם לצייר תמונות מהסיפור, להציג סצנות או לחבר סיפורים קטנים הקשורים אליו.

## **2.2. סיפורים כמתודת הוראה**

בפני כל מורה ניצב אתגר הגישור בין תוכן או מיומנות כלשהם לבין נפש הילד – אתגר מורכב לכל הדעות. בבית הספר חווים תלמידים רבים פער, נתק או תהום ממש בינם לבין ההתרחשות בכיתה וחומרי הלימוד. המתודה היא במהותה האומנות של בניית גשרים נפשיים ורוחניים לנפשות הילדים, וגם לנפש המורה עצמו (גולדשמידט, 2019). בחינוך ולדורף הסיפור נועד לשמש גשר – כל אדם בכל גיל, ארץ ותרבות יכול לחוש רגש כלשהו בשומעו סיפור שהוא מזדהה עימו, סיפור הנוגע לליבו ושדרכו נפתחת נפשו. הילד מטבעו שרוי בעולם פנימי יותר, סגור יותר וסובייקטיבי יותר

מהמבוגר. בעולמו הפנימי, לפחות עד גיל מסוים, חלים חוקים אחרים מאלה המתקיימים בעולם המבוגרים. הסיפור פונה ישירות ובטבעיות לנפש הילדים, ועשוי לשמש כלי חינוכי עוצמתי להעברת ידע (שם, ראה גם כהן, 1990).

בבית ספר ולדורף, ובמיוחד בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, הופך כל תוכן לימודי תחילה לסיפור, והמורים, כפי שמציע איגן – "למספרי הסיפורים של התרבות שלנו" (2009, עמ' 87). תלמידים לומדים מדי יום ביומו תכנים מופשטים השייכים לתרבות הבוגרת: סמלי האותיות והמספרים, חוקי הדקדוק, כללי חישוב ונוסחות מתמטיות, חוקי מדע ועוד ועוד. מושגים מופשטים אלו נרכשו בתולדות התרבות האנושית במשך אלפי שנה ובמאמצים של אלפי אנשים. הציפייה שילדים בגילאי 6 עד 12 יפנימו מושגים אלו ויהפכו אותם למיומנויות היא בלתי מציאותית עבור ילדים רבים, לרוב קשה, ואפילו מתסכלת. כאשר כופים זאת בסמכות אוכפת ובסיוע הכוח הממסדי של מערכת בית הספר, עלולות להיות לכך השלכות קשות (איגן, 2009; הולט, 1974; קון, 2002). רגישותם של ילדים לסיפורים ולתמונות פנימיות בתקופה זו והזדהותם עם הסיפורים יכולה להוות גשר אל המושגים המופשטים, להקל את תהליכי העיכול וההפנמה שלהם וליידד את התלמידים עימם (גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987).

מתוך גישה התפתחותית זו נקראים המורים בבית ספר ולדורף ליצור סיפורים בעצמם כמבוא לרכישת המושג המופשט, מעין חיבור מקדים לתוכן הנלמד, תחילה באמצעות תמונות פנימיות. לדוגמה: אותיות הא"ב נלמדות, כל אחת ואחת, בתהליך תלת-יומי הכולל סיפור מלא חיים ביום הראשון, ציור של הסיפור ביום השני ו"שליפת" המושג (האות) מתוך הציור ביום השלישי. כך למשל אפשר ללמד את האות עי"ן מתוך סיפור על עץ, ציור של עץ ואז להוציא את צורת האות מתוך צורת ענפי העץ; את האות אל"ף ניתן ללמד מתוך סיפור על אדם הנושא ידיו אל השמש הזורחת, ציורו ואז הוצאת צורת האות מתוך דמות האדם; מתוך סיפור על השמש וציורה אפשר להוציא את האות שי"ן וכך הלאה. סימני החשבון (+ - x): יכולים להילמד מתוך סיפור על ארבעה גמדים שעוזרים לאנשים לחצות גשר (=); את לימוד הזמנים בלשון (עבר-הווה-עתיד) אפשר להקדים בסיפור על נהר זורם או עץ במהלך עונות השנה, ואחר כך המחשתם בציור.

יצוין, שבבית ספר ולדורף אין ספרי לימוד מקובלים, והמורים יוצרים את תהליכי הלימוד מתוך הקשר הנבנה בינם לבין תלמידיהם. מכאן שהסיפורים לכל נושא אינם קבועים אלא נוצרים בכל מקרה לגופו, ובהתאמה לילדים המסוימים שעימם עובדים. לפיכך, הדוגמאות לעיל עשויות להשתנות מכיתה לכיתה, ממורה למורה (גולדשמידט, 2019, 2010).

### **3.3. סיפורים מוסריים / מטפוריים**

הקשר העז של ילדים לסיפורים, וההזדהות המאפשרת להם להפנים את תוכני הסיפור ותהליכיו יכולים לסייע גם בטיפול בסוגיות של התפתחות ומוסר שהסיפורים מעלים (מגד, 2001; Mellon, 2019). במסגרות חינוך ולדורף נעשית עבודה חינוכית במישורים שונים בתחום זה. המחשבה

העומדת מאחורי עבודה זו היא שניתן להיעזר בכוחות ההזדהות וההפנמה של ילדים המקשיבים לסיפור כדי לטפח ולעודד כוחות וכשרים בנפשם (שם, ראה גם: גולדשמידט, 2019; כהן, 1990).

המחנכים מנסים להתאים סיפור או לכתוב סיפור המתאים לאתגר הניצב בפני ילד או ילדה מסוימים (או קבוצת ילדים בכיתה). הסיפור מסופר לילד עצמו או לכל ילדי הכיתה. בגילאים הנמוכים עדיף שהילדים לא יהיו מודעים למי ולאילו מטרה מסופר הסיפור. רצוי לחזור על הסיפור פעמים אחדות, כך הוא עשוי לפעול ולהשפיע במעמקי הנפש הלא מודעת של הילדים ולעורר בה כוחות ריפוי והתגברות (מגד, 2001; גולדשמידט, 2019).

במקרים רבים, "סיפורים מוסריים" או "מטפוריים" מסופרים לתלמידי הכיתות הנמוכות בבית ספר ולדורך בהתאם לנסיבות. הם יכולים לסייע לעבודת הכיתה כולה, לטיפול אווירה חברתית חמה וקשרים חברתיים ולהתרת משברים וקשיים מסוגים שונים.

דרך פעולה נוספת היא לכתוב וליצור סיפורים במסגרת הערכות סוף שנה עבור ילדי כיתות א' עד ג'. המחנכים כותבים, ולעיתים גם מציינים ומאייירים סיפור, המביא באופן מטפורי ותמונתי את תמונת הילד/ה ואת האתגרים העומדים מולו/ה. כך מקבלים הילדים הערכה סיפורית-תמונתית שאינה מובאת ישירות לכוחות התודעה, אלא יכולה לפעול בתחום הפחות מודע (גולדשמידט, 2010).

בכיתות גבוהות יותר של בית הספר היסודי נעזרים בבתי ספר ולדורך פעמים רבות בשירים קצרים שהם מעין סיפור קצר, טקסטים הפונים במכוון לאתגרים הניצבים בפני הילדים. שירים אלו נכתבים עבור ילד או ילדה מסוימים וניתנים לו ביום ההולדת או כחלק מתהליכי ההערכה בסיום השנה. לדוגמה:

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,  
הולכים, סובבים באין ספור פיתולים.  
עולים לגבהים של שיאים מושלגים  
יורדים לתהומות של אש שלהבות.

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,  
דרכי מתפתלת בין אלף שבילים,  
נפגשת, נפרדת, חוצה ידידים,  
שומרת תמיד על נתיב משלה.

אמצא את דרכי בין שבילי החיים,  
שונה ומיוחדת מכל הדרכים,  
תוביל גם אותי עם כל השבילים  
לצומת מפגש של אחווה ושלוש.

\*\*\*\*\*

שורשיו עמוק חודרים	כחול רקיע מעליו
קצות עליו בעננים,	אדמה שחורה תחתיו -
ברוש ניצב איתן,	ברוש ניצב זקוף,
גשר זקוף קומה	קרן שמש ירוקה
בין שמיים לאדמה.	בין אור לאפלה.

רוחות, סופות וסערות  
נושבות, מכות ומאימות,  
ברוש ניצב איתן,  
לצד נוטה, מרכין ראשו  
יחזור תמיד לאיזונו.  
\*\*\*\*\*

ארחיב כאן מעט על השירים האישיים. המחנכות בבתי ספר ולדורף עוברות במהלך ההכשרה, וגם בהשתלמויות מורים, לימוד ואימון מעמיקים בכתיבת סיפורים ושירים, בהבנת הסמלים והתמונות המופיעות בסיפורים ובהתאמה של תמונה או תהליך סיפורי לילד או ילדה מסוימים, לקשייהם ולאתגרים העומדים מולם. הכשרה זו מאפשרת למחנכות ליצור עבורם סיפורים ו/או שירים בהתאם לשאלות, לצרכים ולבקשות הפנימיות שלהם עצמם. שירים וסיפורים חינוכיים אלו יכולים להיכתב במסגרת סדנת כתיבה בבית הספר לקראת סוף השנה וכתיבת התעודות, בעבודה משותפת של כמה מחנכות בשילוב משוברים הדדיים, או בתהליך אישי שבו המחנכת שמה לנגד עיניה את אותה ילדה או אותו ילד, ומנסה להתאים בעיני רוחה את התמונה הפנימית, את הסיפור, את התהליך הרצוי והמיטיב עבורם. בדרך כלל יכלול התהליך הסיפורי מעין מצב התחלתי המדמה את האתגר הניצב



מולם בשפה תמונתית, חציית האתגר והתגברות עליו והגעה למצב יותר טוב ושלם. את השיר או הסיפור נותנים בדרך-כלל בטקס קצר ביום ההולדת, או במעמד חלוקת התעודות בסוף השנה.

זאת ועוד: יש מסורת של עבודה תהליכית של הכרת השיר או הסיפור ושל התוודעות הילד או הילדה לסיפור שהמחנכת נותנת. כך למשל ממליצים להורים לספר את הסיפור, או לקרוא את השיר לפני השינה במשך פרק זמן מסוים. כמו כן, הילדים מספרים או קוראים את השיר הניתן להם בקול, לפני כל ילדי הכיתה בטקס קצר, בדרך כלל אחת לשבוע. כך מתחברים כל הילדים לשיר, מפנימים אותו ויכולים לשאוב ממנו כוחות.

הכוונה היא להשתמש בכוחות הריפוי הטמונים בסיפור. כוחות אלו מועצמים אם הסיפור נכתב עבור ילד או ילדה מסוימים או עבור קבוצה מסוימת. תמונות הסיפור מופנמות במעמקי נפש הילדים ויכולות לעורר בקרבם כוחות התגברות, העצמה ואופטימיות (כהן, 1990; מגד, 2001; Mellon, 2019).

### **ג. הכשרת המורים בתחום של סיפור וחיבור סיפורים**

כפי שעולה מהתיאורים לעיל, מורים בבית ספר יסודי ברוח חינוך ולדורף עובדים בצורה אינטנסיבית ויום-יומית עם סיפורים בכמה מישורים: יצירת סיפורים וסיפורם כמתודת הוראה עיקרית; סיפורים כדרך לעורר כוחות ריפוי לבעיות ואתגרים בתחומי עבודת הכיתה; סיפורים כתמיכה בהתפתחותם של ילדים וכאמצעי הערכה. מכאן עולה שסיפור סיפורים וחיבורם הוא חלק חשוב בהכשרת ההוראה בבתי ספר ולדורף. ואכן, נושא הסיפור עובר כחוט השני בהכשרת מורים ברוח חינוך ולדורף וזאת מכמה וכמה היבטים (Gebert, 1961; Richter & Rawson, 2012).

ראשית, הסטודנטים לומדים ומעמיקים ברקע הפסיכולוגי והרוחני של מיתולוגיות, סיפורי עם ונרטיבים של עמים ותרבויות במטרה להכיר סיפורים מגוונים ושונים, וכן לרדת לעומק הסמלים והתהליכים המוצפנים בהם. לימוד זה יכול לתרום להבנה מעמיקה ומשמעותית של המספר עצמו, לחבר אותו לסיפורים, וכך לעורר השראה גם אצל הילדים המקשיבים.

שנית, הסטודנטים מתאמנים בסיפור סיפורים בצורה חופשית, ללא טקסט, ובאופן שיתאים להתפתחות הילדים לאורך השנים. הסיפור החופשי מאפשר יצירת קשר עין עם התלמידים; שינוי ואלתור; הרחבות וצמצומים של הסיפור בהתאם לקבוצה שעימה עובדים. בעבודה סדנאית עוברים הסטודנטים בשנות הכשרתם אימון בסיפור סיפורים בצורות שונות.

שלישית, הסטודנטים יוצרים סיפורים ומתאמנים בחיבור סיפורים בסגנונות שונים ובהתאמתם לחומרי למידה, לאתגרי הילדים ולקשיים העומדים בפניהם. תחילה יוצרים הסטודנטים סיפורים לעצמם או לחבריהם לקבוצה, ובעבודה משותפת עובדים יחד על שאלת ההתאמה, ההכוונה וההשפעה של הסיפורים על עצמם ועל חבריהם. אחר-כך מתאמנים בכתיבת סיפורים עבור ילדים

איתם עובדים או אלה שצופים בהם בבית הספר. למעשה, אימון זה נמשך לכל אורך ארבע שנות ההכשרה, ואחר-כך גם בהשתלמויות מורים.

## סיכום

תחום הסיפורת מהווה רכיב משמעותי ביותר בעבודה החינוכית בבית ספר יסודי ברוח חינוך ולדורף. הכוונה בחינוך זה היא לפגוש את הילדים במקום שהם נמצאים בו: גופנית, נפשית ורוחנית, ולדבר אליהם בשפתם הם (אדמונדס, 2003; גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). נפשם מלאת הדמיון והרגש של הילדים בתקופה זו רגישה לתמונות פנימיות, ואלו יכולות להוות אמצעי חינוכי ולימודי ראשון במעלה. מכאן השימוש האינטנסיבי בסיפורים בבית ספר ולדורף, ומכאן ההכשרה המעמיקה בתחום סיפור סיפורים, חיבור ויצירת סיפורים והבנת הסמלים והתהליכים בסיפורים במסגרת הכשרת המורים ברוח חינוך ולדורף.

חינוך ולדורף קיים כבר יותר ממאה שנה. ניסיון של עשרות שנים, הכולל שורה ארוכה של מחקרים על בוגרי חינוך ולדורף (גולדשמידט, 2021), מראה שרוב רובם של בוגרי דרך חינוכית זו חוו חוויה לימודית טובה, מהנה ומשמעותית בימי בית הספר היסודי, הרבה בזכות עולם הסיפורים והפנייה לדמיון, לרגש ולחוויה בתקופה זו. יחד עם זאת, הפנייה אל התלמידים באמצעות סיפורים, המשולבת בחינוך ולדורף בדגש רב על אומנות ויצירה בכיתות הראשונות, עשויה להוות אתגר כאשר יש לעבור, בגילאים בוגרים יותר, לחשיבה מופשטת חסרת דימויים. שאלה זו של המעבר מחשיבה מלאת דמיון ומלאת רגש לחשיבה מושגית ומופשטת, במיוחד החל מכיתה ה-1 יכולה להוות נושא למחקר המשך.

## מקורות

- אדמונדס, פ' (2003). **מבוא לחינוך ולדורף – מדריך להורים**. תל-אביב: הומני.
- איגן, ק' (2009). **חינוך להבנה – שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית**. תל אביב: ספריית פועלים.
- בטלהיים, ב' (1994). **קסמן של אגדות**. תל-אביב: רשפים.
- גולדשמידט, ג' (2010). **עולמה של הילדות**. הרדוף: הוצאת הרדוף.
- גולדשמידט, ג', עורך. (2016). **עקרונות ויעדים של תוכנית הלימודים בחינוך ולדורף**. הפורום הארצי לחינוך ולדורף.
- גולדשמידט, ג' (2019). **חינוך אנתרופוסופי – למידה לאור השקפת העולם של חינוך ולדורף**. תל אביב: רסלינג.
- גולדשמידט, ג' (2021). **חינוך ולדורף הלכה ומעשה**. תל אביב: מכון מופת.
- הולט, ג' (1974). **כיצד נכשלים ילדים**. רמת גן: מסדה.

כהן, א' (1974). הילד והספרות. עיונים בחינוך, 2, עמ' 63-92.

כהן, א' (1983). ספר ושמו אדם, עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי. חיפה: אוניברסיטת חיפה. (פרק על שטיינר וחינוך ולדורף)

כהן, א' (1990). ספור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה. קריית ביאליק: אח.

מגד, א' (2001). פיות ומכשפות: סיפורים מטאפוריים בטיפול בילדים בסיכון. טבעון: נורד.

פרום, א' (1951). השפה שנשכחה. ירושלים: רובינשטיין.

קון, א' (2002). החינוך שילדינו ראויים לו. תל אביב: ספריית פועלים, הקיבוץ המאוחד.

שטיינר, ר' (1987). חינוך הילד לאור מדע הרוח. תל-אביב: מיכאל.

Gabert, E. (1961). *Lehrerbildung im Sinne der Paedagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Goldshmidt, G. (2017). On the Unique Place of Art in Waldorf Education. *European Journal of Education Studies*, 3 (8), 36-50.

Hemleben, J. (1984). *Rudolf Steiner*. Rowohlt: Reinberk bei Hamburg.

Mellon, N. (2019). *Healing Storytelling*. London: Hawthorne Press.

Richter, T. (Herausgeber). (2006). *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Richter, T. & Rawson, M. (Editors). (2012). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. London: Floris Books.

Steiner, R. (1956). *Die Geistige Seelischen Grundkraefte der Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 305).