

חינוך קונטמפלטיבי, מודעות קשובה ופדגוגיות התבוננות: מבט על

אורן אָרגז

תקציר

מאמר זה מציג תמונה של שיח חינוכי בהתהוות, המכונה "חינוך קונטמפלטיבי". המושג קונטמפלציה מייצג פעילויות אנושיות הכוללות חקירה פנימית, אימון מנטלי, ומדיטציות שונות ובראשן הפרקטיקה "מודעות קשובה" (mindfulness), הזוכה להתעניינות רבה בעולם החינוכי ומחוצה לו בשני העשורים האחרונים. תכניות לשילוב פרקטיקות קונטמפלטיביות בחינוך הולכות ונפוצות בצפון אמריקה ובאירופה ואף בישראל למן גילאי גן ועד לחינוך הגבוה. מאמר זה מתאר את החינוך הקונטמפלטיבי כתחום שהוא ובראש ובראשונה תפנית פדגוגית, שבמהותה עצירה והתבוננות פנימה ל"מרחב פנים האדם". אין הכוונה לחלופה חינוכית אלא בהשלמה לדפוס הפדגוגי המקובל בחינוך הציבורי במתכונתו הנוכחית, שבעיקרו מושתת על הפניית תשומת הלב החוצה. פדגוגיות קונטמפלטיביות פונות למרחב פנים האדם כדי להשיג מטרת חינוכית שרובן מוכרות משיח החינוך לדורותיו. הבשורה הטמונה בהן איננה במטרות אלא בדרך. רעיון זה מוצג בשני חלקיו הראשונים של המאמר, ומומחש בחלקו השלישי באמצעות סקירה של מופעים ומודלים שונים לשילוב של קונטמפלציה בחינוך בן-זמננו, בארץ ובעולם. בסוף המאמר מועלות שאלות ביקורתיות אחדות על האופנים שמהלך זה בא לידי ביטוי בהם ועל הקשיים הכרוכים בו.

הקדמה

מאמר זה מציג מבט על על החינוך הקונטמפלטיבי ועל פדגוגיות התבוננות ההולכות ומתפתחות בעולם ובארץ בשני העשורים האחרונים.¹ צמיחתו של שיח זה באה לידי

1 הכותב מבקש להודות לפרופ' עפרה מייזלס ולד"ר גלית כדורי על הערותיהן החשובות לגרסאות מוקדמות של המאמר, ולד"ר אמנון יובל, עורכו המדעי של "גילוי דעת", על הבחנתו והערותיו-הארוותיו.

ביטוי בעלייה ניכרת בשילוב של פרקטיקות כגון מודעות קשובה (mindfulness), אימונים מנטליים ותרגול חמלה ואמפתיה, וכן בפרקטיקות מבוססות-גוף כמו יוגה וטאי-צ'י בתכניות לימודים בבתי ספר ציבוריים, באוניברסיטאות ובהכשרות מורים. שיח החינוך הקונטמפלטיבי נובע משני מקורות שכמעט סותרים זה את זה: מסורות חוכמה ממערב ומזרח מחד גיסא, ומדע בן-זמננו החוקר את השפעות התרגול של פרקטיקות קונטמפלטיביות על האדם מאידך גיסא. מפגש זה יוצר מורכבות ואקלקטיות, ואלו ניכרות במופעיו העכשוויים של החינוך הקונטמפלטיבי, שכן המטרות שלשמן משולכות פרקטיקות קונטמפלטיביות בחינוך בן-זמננו ממוקמות על ספקטרום שבין הנשגב לארצי ובין הרוחני לכלכלי-תועלתני (Barbezat & Bush, 2014; Ergas & Todd, 2016; Schonert-Reichl & Roeser, 2016), ולכן קשה לנסח מטרה סדורה אחת שהיא-היא מטרת החינוך הקונטמפלטיבי. מה שניתן לתאר ולהמחיש הם עקרונות-על פדגוגיים המשותפים למגוון הרחב של פרקטיקות קונטמפלטיביות המיושמות כיום בחינוך.

המאמר נועד לחשוף את הקוראים לרעיון הפדגוגי הגלום בקונטמפלציה ולהדגים דרכים שבהן הוא מחלחל בקצב הולך וגובר אל החינוך. הטענה העקרונית שאטען היא, שחינוך קונטמפלטיבי איננו עוד חלופה חינוכית המציגה מטרות שלא הכרנו משיח החינוך לדורותיו, אלא הכרה ב"מרחב פנים האדם" כמרחב פדגוגי כשלעצמו. על פי טענה זו, ההולכת וזוכה לגיבוי במחקר מדעי, תרגול התבוננות למן הגן, דרך בית הספר היסודי והתיכון וכלה באוניברסיטה, משרת מטרות חינוכיות מוכרות ומוצהרות בשיח העכשווי, כמו פיתוח יכולות אמפתיות והפחתת אלימות, למידה משמעותית, ידיעה עצמית, תחושת רווחה אישית, יצירת אקלים בית ספרי מיטיב, ואף שיפור ביכולות למידה אקדמיות.

שני חלקיו הראשונים של המאמר בונים הבנה הדרגתית של המושג קונטמפלציה תוך כדי התמקדות בהבנת מספר מצומצם של עקרונות פדגוגיים המשותפים למופעים השונים של החינוך הקונטמפלטיבי בן-זמננו. עקרונות אלו אינם מוצגים כעקרונות פעולה, אלא כעקרונות-על תאורטיים. לאורם יוצגו בחלקו השלישי של המאמר דוגמאות מן החינוך הקונטמפלטיבי בחינוך היסודי, העל-יסודי והגבוה בארץ ובעולם. בתוך כך יוצגו שני מודלים מבניים לשילוב פדגוגיות קונטמפלטיביות בתכנית הלימודים. בסיכום יועלו מקצת השאלות והביקורות המופנות כנגד הופעת הקונטמפלציה בחינוך.

קונטמפלציה מהי?

המילה קונטמפלציה (contemplation) מקורה בלטינית ומשמעותיה העתיקות היו עיון, מדיטציה ותפילה. בשימושים השונים הנעשים בה במסגרת שיח החינוך הקונטמפלטיבי בן-זמננו היא כוללת משמעויות רבות נוספות, כגון חשיבה עמוקה, הרהור, אינטרוספקציה, רפלקציה, חשיבה מסדר גבוה, מודעות קשובה (מיינדרפולנס) ואף תרגולים מבוססי-גוף כיוגה וטאי-צ'י (ארגו, יפורסם; Barbezat & Bush, 2014; Sarath, 2006; Zajonc, 2009). מרחב אפשרויות זה מציע משמעויות רבות, חלקן יומיומיות וחלקן נשגבות יותר. על אף ריבוי זה, כאפיון ראשוני ניתן בפירוש להיווכח שאלו הן פעילויות שבכולן תשומת לבו של האדם מופנית פנימה – אל מה שיכונה כאן "מרחב פנים האדם". בניגוד לפעילויות שבהן תשומת הלב של האדם מופנית החוצה – קריאת עיתון, הוראה ולמידה של מתמטיקה בכיתה או משחק תופסת בהפסקה שבין שיעורים – תוכני הקונטמפלציה הם מכלול המופעים של חייו הפנימיים של האדם, ובכלל זה מחשבות, תחושות, רגשות, תמונות ומצבי רוח.

כמטפורה להרחבת הבנתנו הראשונית את החינוך הקונטמפלטיבי ישמש המונח "ספורט":

א. הקונטמפלציה כעץ בעל ענפים² כפי שכתחום הספורט יש הבדלים בין ענפים שונים, למשל כדורסל, טניס וסיף, כך נבדלים זה מזה "ענפים" במרחב האפשרויות הקונטמפלטיביות. המושג קונטמפלציה הפך במשך ההיסטוריה, ובעיקר בתקופתנו, למושג-על המיוחס לפעילויות שונות הכוללות בין היתר אימון בריכוז וביכולות קשב (Jha, Krompinger, & Baime, 2007), טיפוח מצבים מנטליים מיטיבים שונים, של חמלה ואהבה, למשל (Eppert, 2013; Zajonc, 2009), וכן פעילויות כדמיון מודרך, כתיבת יומן אישי, ופרקטיקות מבוססות-גוף ובהן יוגה, טאי-צ'י וצ'י-גונג. מגוון זה הוא גם אחת הסיבות לכך שהמושג קונטמפלציה נוח יותר לשימוש בעברית מתרגומו. לפי שעה, המשותף לכל הפעילויות החוסות תחת מושג זה הוא הדגש על הפניית תשומת הלב פנימה, למה שיכונה בהמשך "התבוננות". תיאורם של תרגולים אלו מחייב

2 ראו גם את עץ התרגולות הקונטמפלטיביות הממחיש את המגוון הגלום בקונטמפלציה: www.contemplativemind.org/practices/tree

אפוא העמקה במהותה של פעולת ההתבוננות הפנימית שמבצע האדם ב"מרחב פנים האדם", כפי שיובא בהמשך.

ב. **הקונטמפלציה כאימון:** קונטמפלציה היא נדבך מרכזי במסורות חוכמה עתיקות כמו הפילוסופיה היוונית ופילוסופיות מזרח-אסיאתיות (Roth, 2006), הרואות בה אימון או תרגול (אדו, 2011; ראהולה, 2004), כלומר פרקטיקה (practice). קונטמפלציה כפי שאתייחס אליה כאן היא פעילות הנעשית במכוון, שהחזרה עליה באופן מושכל מטפחת יכולות שונות לאורך זמן. על חלקן אעמוד בהמשך.

הבנת הקונטמפלציה כתרגול מתמשך מופיעה גם בהקשר העכשווי של מה שמכונה "המדע הקונטמפלטיבי" – contemplative science – (Roth, 2006), שבמסגרתו בוחנים חוקרי מוח ופסיכולוגים את ההשפעות של פרקטיקות קונטמפלטיביות על האדם. חוקרים אלו אכן משתמשים בהקבלה שבין "אימון מנטלי" לאימון בספורט. בעשרים השנים האחרונות הולכת ומתבססת הטענה, שכפי שהרמת משקולות חוזרת ונשנית מפתחת את שרירי הזרוע, כך פעולה מנטלית מכוונת חוזרת ונשנית, כמו קונטמפלציה, מיטיבה עם תפקודים ומבנים מוחיים ועם תחושתו הסובייקטיבית של האדם. עם זאת, בעוד השינוי בגודל שריר הזרוע בעקבות האימון עשוי להיות ניכר לעין, השינוי המקווה בעקבות תרגול קונטמפלציה יבוא לידי ביטוי בתחושתו הפנימית של האדם (תחושת רווחה, ירידה ברמת המתח היומיומית, תחושת משמעות, קבלה עצמית) וביחסיו עם סביבתו (הפגנת אמפתיה לאחרים, יכולת הקשבה מפותחת יותר, סובלנות, הפחתת תגובתיות-יתר לגירויים חיצוניים) (Davidson, 2012; Jha, Krompinger, & Baime, 2007; Siegel, 2011; Shapiro, & Brown, 2011).

מן האמור עד עתה עולה, כי קונטמפלציה היא פעולה המתרחשת בעולמו הפנימי של האדם. בהקשרים החינוכיים שאנו נדון בהם, מדובר בפעולה שהאדם מתכוון אליה וחוזר עליה, וחזרה מושכלת זו מציעה אופק של שיפור.³ הגדרה זו מאפשרת לנו לבדל את הקונטמפלציה מפעולות פנימיות כמו חלימה בלילה או בהקיץ, שכן אלו אינן מתרחשות בכוונת מכוון, וגם קשה לטעון שאדם יכול להשתפר בהן.

3 חשוב להבין שהמונח "שיפור" כאן אינו מובן מאליו. תלמיד יכול לשפר את הישגיו האקדמיים וגם את האופן שהוא חווה כישלון אקדמי. החינוך הקונטמפלטיבי מכוון למהלך השני, אך הוא עשוי לתרום גם לראשון. לעיון מעמיק יותר בסוגיה זו (ראו אָרגז, 2016).

העיקרון הפדגוגי המכונן את הקונטמפלציה והקשרו החינוכי

ההגדרה של קונטמפלציה כפעולה שמתרחשת ב"מרחב פנים האדם" מצביעה על חלוקה בסיסית שלאורה ניתן להסביר את ההקשר שבו מופיע החינוך הקונטמפלטיבי – החלוקה בין פדגוגיה שהאוריינטציה שלה היא הפניית תשומת הלב החוצה לבין פדגוגיה שמפנה את תשומת הלב פנימה. במקומות אחרים תיארתי תפיסה זו בהרחבה (ארגז, 2016; Ergas, 2015). בשורות הבאות אבהיר חלוקה זו באופן נגיש ומתומצת. מכל מקום, מבט־העל שאני מציע במאמר ימקם את החינוך הקונטמפלטיבי כתחום שהוא בראש ובראשונה פדגוגי. הבשורה שהוא נושא עמו אינה במטרות חינוכיות שטרם הופיעו בשיח החינוך לדורותיו, אלא בדרכים פדגוגיות למימוש מטרות רבות, ששיח החינוך בכללו ומובילי החינוך הציבורי בפרט מצהירים עליהן כעל מטרות חינוכיות.

מעשה החינוך וחויית החיים הנשקפים מתודעת האדם

קשה להקיף במילים את חויית החיים העשירה והמורכבת. מה שניתן לעשות הוא לתאר רגעים שאנו חווים בהם תכנים שונים – מראות, קולות, ריחות, טעמים, מחשבות ועוד. באופן גס ניתן לחלק את תוכני החוויות לשני המרחבים שמהם הם מגיעים למודעות שלנו: מה שמגיע אלינו מן החוץ, כמו מראות, ריחות וקולות וצלילים – מן ה"עולם", ומה שמגיע מבפנים – מחשבות, תחושות, רגשות, תמונות דמיוניות – "מרחב פנים האדם".

אם תעקבו ברגע זה אחר תוכני החוויה שלכם (למשל רחש המחשב, מחשבה שחולפת בראשכם), תראו כי תוכלו לסווג לאחד המרחבים הללו כל תוכן שתחו. אתם עשויים לקרוא מילים אלו (ולזהותן כמגיעות מבחוץ) ולחשוב עליהן (ולזהות את מחשבותיכם כמתחוללות בפנים), לשמוע קולות מן הרחוב (חוץ) ולחוש תחושת רעב בבטנכם (פנים) וכן הלאה. ה"תנועה" בין הפנים לחוץ מתרחשת באופן שוטף.⁴ מדובר בתנועה של תשומת הלב, שניתן לדמותה לדלת: בכל רגע נתון אנו שמים

4 חוקרת המוח יוליה גולנד ועמיתיה (Golland et al., 2007) זיהו שתי רשתות מוחיות שונות שמקיימות קורלציה הפוכה בהתאם לכיוון הפניית תשומת הלב: רשת אקסטרינזית (קשב חיצוני) ורשת אינטרינזית (קשב פנימי). בהקשר זה ראו Buckner, Randy, & Schachter, 2008. וכן Raichle et al., 2001.

לב לתוכן מן ה"עולם" או מ"מרחב פנים האדם" בהתאם לכיוון פתיחתה של דלת תשומת הלב, כפי שממחיש הציור.

דלת תשומת הלב



כיצד קשור כל זה לחינוך? כל מעשה חינוכי, כל הוראה וכל למידה מושתתים על הפניית תשומת הלב לאחד משני הכיוונים האפשריים – פנימה או החוצה. מורה יכול להפנות תלמידים החוצה לתכנים של היסטוריה, ספרות, כימיה, תנ"ך או כל מקצוע אחר, ואלו עשויים להימצא בספר הלימוד, על הלוח, או בדבריו. הוא גם יכול לבקש מהם לחשוב על שאלה ששאל, ובכך יפנה את תשומת לבם פנימה כדי לחשוב על התכנים הנלמדים.

באופן גס, את הגישה הפדגוגית המכוננת בחינוך הציבורי במתכונתו בת־זמננו ניתן לאפיין כהפניית תשומת הלב ללמידת העולם שבחוץ. אם נעקוב אחר שיעור בית ספרי סטנדרטי נמצא בו שני מהלכים פדגוגיים עקרוניים ברמת תשומת הלב: או שתלמידים נדרשים להפנות את תשומת לבם החוצה כדי לרכוש ידע על העולם ומיומנויות שונות, או שעליהם להפנותה פנימה כדי לחשוב על תכנים שקשורים בעולם שבחוץ. האוריינטציה הכללית של החינוך הציבורי היא אם כן לימוד החוץ. את החינוך הקונטמפלטיבי אפשר לתאר כתמונת ראי לכך. פדגוגיות קונטמפלטיביות עוסקות בהפניית תשומת הלב של התלמיד אל מרחב פנים האדם

(כמו במדיטציות מסוגים שונים), או שהן משתמשות בתכנים מן החוץ (כמו במקרים של קריאת שירה, עיון בתמונה, הקשבה למוזיקה), אך במקרה השני אלו הם בראש ובראשונה אמצעים לפתח בתלמיד הבנה של האופנים שבהם הוא תופס את העולם. האוריינטציה הכללית כאן היא לימוד הפנים.

מהו ההיגיון בכך? התפיסה שרובנו התחנכנו לאורה, וזו שאנו עדים לה במערכת החינוך הציבורית, היא שבמעשה החינוכי עלינו להפנים גופי ידע הנחלקים לדיסציפלינות רבות. גופי ידע אלו ומיומנויות החשיבה הנלוות אליהם הם בגדר כישורים בסיסיים שיידרשו לנו בחיינו הבוגרים. תלמידים אינם נולדים עם ידע ומיומנויות אלו, שמזוהים עם העולם שבחוץ, ולכן בהחלט מתקבל על הדעת שנשתית את חיי בית הספר על גישה פדגוגית של הפניית תשומת הלב של תלמיד החוצה. מהו אם כן ההיגיון שבשילוב הפניית תשומת הלב פנימה בעזרת פעילויות כמו אימון מנטלי, תרגול קשב, מיינדפולנס, יוגה, כתיבת יומן ואחרות, שעליהן מבוסס החינוך הקונטמפלטטיבי? דבריו של הפסיכולוג מיהאי צ'יקסנטמיהאי מציעים הסבר אפשרי אחד:

קיימות שתי אסטרטגיות עיקריות שאנו יכולים לאמץ על מנת לשפר את איכות החיים. האחת היא לנסות להתאים את התנאים החיצוניים כך שיהלמו את מטרותינו. האחרת – לשנות את האופן שאנו חווים תנאים אלה (Csikszentmihalyi, 1990, p. 43). התרגום שלי).

החינוך הציבורי (ואולי אפשר לומר – האתוס החברתי הרווח כיום בכללותו) מייצג במידה רבה את האסטרטגיה הראשונה שמתאר צ'יקסנטמיהאי. הוא מפנה אותנו החוצה ללמידת העולם ולרכישת כלים שיאפשרו לנו לממש מטרות שונות בתוכו. אתוס זה הוא במידה רבה האתוס שעל בסיסו התפתח המדע המערבי המודרני – הניסיון לנבא את התנהגות הסביבה ולשלוט בה. התועלת שבדפוס זה כלל אינה שנויה במחלוקת; ליישומה הראוי בחינוך ערך רב, שהרי הוא ניכר בהישגים האנושיים בכל תחומי החיים.

את האסטרטגיה השנייה מייצג החינוך הקונטמפלטטיבי. הנחת היסוד שלו היא שהאדם אינו ישות סטטית שמשקיפה על ה"עולם" באופן אובייקטיבי. האדם – כל אדם – הוא לפני הכול גוף חי ותודעה חיה ורוחשת, ובאלו מקננת תחושת "אני" חזקה. הטענה כאן היא, שהתחושה של ה"עולם" שנגלה לי (ולך) בחוץ תלויה לחלוטין גם במצב העניינים במרחב הפנים שלי – בשאלה איך אני מרגיש, במצב

רוחי, במחשבותיי. מרחב פנים זה נמצא בתנועה מתמדת הן ברמה הביולוגית והן ברמה התודעתית. תנועות אלו משמען שבכל רגע ורגע אנו מרגישים, חושבים, חשים, כמהים, רוצים – חיים. לכל ההתרחשות הסובייקטיבית הזאת אני קורא "קליידוסקופ פנימי". מצביו המנטליים-גופניים של האדם, המשתנים מאדם לאדם ומשתנים גם מרגע לרגע אצל אותו האדם עצמו, יוצרים קליידוסקופ שמבעדו משקיף האדם באשר הוא על העולם. האדם המתבונן צובע את העולם שהוא מתבונן בו, וכל שינוי בקליידוסקופ הפנימי משנה את תמונת העולם.

ההשלכות של רעיון זה על היום-יום הבית ספרי הן מיידיות. בשיעור היסטוריה המתנהל בכיתה מסוימת עשויים לשבת 35 תלמידים. גם ברגעים הספורים שבהם כל התלמידים מקשיבים למורה, איש מהם אינו לומד "היסטוריה" כאילו מדובר בגוף ידע שנמצא אי-שם מחוצה להם. ה"היסטוריה" נשקפת מתוך 35 מצבי קליידוסקופ השונים זה מזה והמשתנים מרגע לרגע. רותי משקיפה על השיעור בתחושת שעמום ונמנום, רן משקיף עליו מתוך הזיכרון של השיחה שקיים עם היועצת על קשייו החברתיים, וחני משקיפה על ה"היסטוריה" מתוך חרדת ציונים שגורמת לכל גופה להתגייס לתיעוד מדויק של כל מילה שעשויה להופיע בבחינה המסכמת. ואילו המורה עצמה דוברת "היסטוריה" מתוך מצב הגירושין שעברה לאחרונה, מתוך ההתמודדות עם ילד מתבגר בבית, או מתוך כאב הראש שלה מן הרעש בכיתה.

הדפוס הפדגוגי של הפניית תשומת הלב החוצה, שמאפיין את החינוך הציבורי, מציב את ה"היסטוריה" כישות שקיימת בעולם ללא תלות באדם התופס אותה. יש עובדות ש"צריך" לדעת, ושידיעתן היא "השורה התחתונה". הדרמה הפנימית שתלמיד עובר מרגע לרגע, המכוננת על ידי הקליידוסקופ הפנימי שלו, איננה מופיעה בתעודת הבגרות. סיפורו של החינוך מסופר בציון. כאילו הסיפור שמאחורי הציון – ההתמודדות, הסבל, השמחה, תחושת הזהות, המחשבות, הרגשות, התחושות שחוה תלמיד בכל אותן שעות שהקשיב ולא הקשיב, שהתרכז ולא התרכז, שהשתעמם והתעניין, שהוצא מן הכיתה, שלח פתקים לחברים, סימס מתחת לשולחן – איננו חלק מן הסיפור שמכונן "חינוך". כאילו ה"חינוך" כולו הופך לאובייקט, שהקשר בינו לבין התלמיד שחי אותו "מצדה השני" של תכנית הלימודים הוא משני, או שאינו שייך כלל לאופן הבנתנו את המושג "חינוך" ואת המעשה שהוא כולל.

הרבה מן העובדות ההיסטוריות, הנוסחאות הכימיות והמשוואות הטריגונומטריות שיידרשו תלמידים לשלוט בהן הן גורם קשיח יחסית בלימודיהם (הרי הסיכות

לפרוץ מלחמת העולם השנייה אינן משתנות משבוע לשבוע, לכל הפחות לא בספרי הלימוד). לכאן מצטרף החינוך הקונטמפלטיבי ומסב את תשומת לבנו לכך שדווקא הקליידוסקופ הפנימי שדרכו יסקיפו התלמידים על אלו הוא שיוצר את טעמה החי של המציאות שיחוו מרגע לרגע ומשיעור לשיעור. קליידוסקופ זה נישא אתנו ממקום למקום בכל רגע מחיינו – האם לא ראוי אפוא שחלק בלתי נפרד מן החינוך יהיה עיסוק ישיר בהכרת דפוסי תנועתו, שלהם חלק מכריע בקביעת איכותם של החוויה שאנו חווים ושל האופן שאנו פועלים בעולם ומגיבים אליו? אם ניתן בדרכים כלשהן לכוונן את אותו קליידוסקופ פנימי כך שייטיב אתם ועם סביבתם – האם לא ראוי כי דרכים אלו יהיו חלק מיום הלימודים? בסופו של דבר, קליידוסקופ זה וכוונונו – מצבי רוחם המשתנים, מחשבותיהם ורגשותיהם של התלמידים – יהיו משימה שיהיה עליהם להתמודד עמה כל רגע ורגע בחייהם, אם ירצו בכך ואם לאו.

לסיכום, מטענתו של צ'קסנטמיהאיי עולה, כי תמונת המציאות הנשקפת בעיני אדם משתנה באחד משני המקרים: כשאנו יוצרים שינוי ב"עולם" או כשאנו יוצרים שינוי בקליידוסקופ הפנימי המשקף תמונה זו. אם כך, על החינוך להציע לתלמידים שתי דרכים ליצירת שינוי במפגש הדיאלקטי שבין אדם לעולם – לפעול בזירת ה"עולם" ולפעול ב"מרחב פנים האדם".⁵ מערכת החינוך הכללית שבויה בפדגוגיה המבוססת על הדפוס הראשון. הפדגוגיה ותכנית הלימודים עצמן מלמדות את האדם "להסתדר" בעולם תוך כדי עיסוק בעולם, וכמעט שאיננו רואים תפיסות פדגוגיות ותכניות לימודים המלמדות אותו "להסתדר עם עצמו", באמצעות התבוננות בעצמו, אם כי קשה לדמיין תפיסה חינוכית שפיתוח מודעות למצבינו הפנימיים זר לה. תפיסות פדגוגיות קונטמפלטיביות אינן מנסות לשנות את תנאי הסביבה או ללמד אותנו לשלוט בה; הן מכוונות את תשומת הלב פנימה. חינוך קונטמפלטיבי עוסק בהכרת הקליידוסקופ הפנימי שלנו כגורם מכונן בחוויית האדם ובפיתוח מיומנויות פנימיות שבאמצעותן ניתן לסובב אותו כך שייטיב עם האדם, ושבעקבות זאת ישפיע האדם באופן מיטיב על סביבתו. בשורות הבאות מתוארים שני עקרונות-על של פדגוגיות קונטמפלטיביות. לא מדובר בעקרונות פעולה, אלא בתיאור תמציתי

5 קצרה היריעה מלהרחיב, אך רעיון זה ניתן להבנה כהרחבה של תפיסתו הדיאלקטית של פילוסוף החינוך ג'ון דיואי (דיואי, 1960): סיגול ישתייך לדפוס הראשון והסתגלות תשתייך לדפוס השני, תוך הרחבה פדגוגית שתכלול קונטמפלציה (ולא רפלקציה בלבד, כפי שהציע דיואי).

של מה שמכונן קונטמפלציה. חשוב לציין שההתנסות בקונטמפלציה הכרחית בעליל להבנתה. חלקו השלישי של המאמר, שמופיע אחרי התיאור התאורטי, יסייע בגישור על פער זה שבין תאוריה למעשה באמצעות דוגמאות מן השטח.

עקרונות על פדגוגיים בקונטמפלציה

עקרון על ראשון: עצירה

שטף חיי היום-יום במסגרות חינוכיות ומחוץ להן מאופיין בעשייה מתמדת שמכוונת ליעד מסוים. כמעט בכל רגע אנו נמצאים בדרך ליעד כלשהו, אם זה השגת כוס מים שתספק את הצמא שאנו חשים, אם זה ניסיון לפתור בעיה מתמטית בספר הלימוד, סיום התואר הראשון, מציאת פרנסה, מציאת בן או בת זוג, וכל צורך או רצון שאנו פועלים למימושו. ברוח האסטרטגיה הראשונה שתיאר צ'יקסנטמיהאיי, ניסיונותינו לממש רצונות ולספק צרכים מאופיינים בדרך כלל בתנועה שמייצגת עשייה מכוונת-מטרה, בין שהתנועה ניכרת לעין כעשייה פיזית (מזיגת כוס מים) ובין שמדובר בפעולה מנטלית – חשיבה על בעיה מתמטית, לימודים לתואר ראשון וכיוצא באלה. כנגד אלו, עיקרון שעליו מבוססות כמעט כלל הפדגוגיות הקונטמפלטיביות הוא:

ע

צי

ר

ה !

כפי שמבנה הפסקה נעצר כאן במפתיע ובלם את שטף הקריאה, כך פדגוגיות קונטמפלטיביות מייצגות עצירה בשטף החיים ובשטף העשייה. הרעיון העומד מאחורי העצירה הוא שאינני יכול לעסוק בעת ובעונה אחת הן בעשייה בעולם והן בקליידוסקופ שדרכו היא נשקפת. אינני יכול לטפל באופן ישיר גם בתנאים החיצוניים וגם באופן שאני חווה אותם. הראשון מצריך אוריינטציה חיצונית, בעוד השני מצריך אוריינטציה פנימית (Golland et al., 2007). השלב הראשון בכל פדגוגיה קונטמפלטיבית הוא מעבר מתנועה אקטיבית שתכליתה שינוי התנאים

שאני חווה באמצעות פעולה על העולם, לעצירה של תנועה זו, שבמהלכה אני מפנה את תשומת הלב אל "מרחב פנים האדם".

מקובל לחשוב על עצירה זו כעל מעבר מ"עשייה" ל"אי-עשייה". האחרונה היא אחד העקרונות המכוננים בתפיסות מזרח-אסיאתיות דוגמת הדאואיזם והבודהיזם (Loy, [1988]1999). "אי-עשייה" איננה התנגדות ל"עשייה". היא אינה שחייה נגד הזרם, וגם לא שחייה עם הזרם, אלא אולי טיפוס על סלע כדי להתבונן בתנועת המים. "אי-עשייה" היא פסק זמן בתוך ההרגליות והאוטומטיות שפעמים רבות מלווה את העשייה היומיומית. אין לזלזל כלל בשגרה ובערך של ההרגל כחלק מיצירת סדר בחיים ואף כתנאי ללמידה ולצורך של מערכת בית ספרית הנדרשת לתאם באופן מדויק את פעולותיהם של מאות תלמידים בסדר כזה – הדבר ברור. עם זאת, שקיעה בשגרה, ובוודאי בשגרת היום-יום של חיי בית הספר, משכיחה פעמים רבות את השאלות: לשם מה נועד כל זה? את מי זה משרת? עקרון העצירה מייצג את המעבר מהרגל של עשייה שפעמים רבות נובעת מכוח ההתמדה, מאשליה של ידיעה ברורה ומעדריות ("התחלתי ולכן אסיים", או "אם כולם סביבי פועלים כך, כנראה זו הדרך"), ל"אי-עשייה" שמייצגת עמדה של אי-ידיעה. מדובר באתוס שונה מאוד מן האתוס שתלמידי בית ספר נחשפים אליו בדרך כלל. תחושת הסדר והארגון של החינוך הציבורי – מערכת שעות, מקצועות לימוד, משך השיעורים הקבוע, השגרה השבועית – כל אלו אולי יוצרים תנאים נוחים ושגרה, אך הם אינם מעלימים את קיומו של הקליידוסקופ הפנימי שממנו נשקף סדר זה, קרי, את קיומו של האדם שמרחב חייו הפנימיים מאופיין בתנועה שאיננה כה סדורה וקוהרנטית. "אי-עשייה" היא פסק-זמן מתנועתו השגרתית של הקליידוסקופ הפנימי, שהעולם שנשקף ממנו לא יכול שלא להיראות לעתים כשגרת, גם אם לכאורה העשייה שאנו שקועים בה משתנה מיום ליום. בחינוך הקונטמפלטיבי מובנית עצירה מכוונת, כדי שנתבונן בתנועת הקליידוסקופ ו/או ננסה לכווננה בדרכים שונות.

עקרון-על שני: התבוננות

בשיח החינוך הקונטמפלטיבי, שניצניו מופיעים כיום גם בארץ, משמשת המילה "התבוננות" לתיאור פעילות קונטמפלטיבית. להתבונן פירושו לראות דבר-מה, אך המילה מרמזת גם על פעולה תבונית שמטרתה להביא להבנה עמוקה של מושא ההתבוננות. התבוננות, כפי שהיא מתוארת על ידי הוגים מהשיח העכשווי

העוסקים בקונטמפלציה ומכתביהם של מתרגלים מנוסים (Chaskalson, 2014; Kabat-Zinn, 1994; Shapiro & Carlson, 2009; Suzuki, 1999; Young, 2011; Zajonc, 2009), משלבת היבטים רבים. כאן כינסתי אותם לשני היבטי-על. מדובר בניגודים המשלימים זה את זה בפעולת ההתבוננות:⁶ **ההיבט הקוגניטיבי ה"קר"** – אי-מעורבות, אובייקטיביות ואי-שיפוטיות, שמאפיינות פעמים רבות את המדען, וההיבט האפקטיבי ה"חם" – קבלה, הכלה, חמלה עצמית וויתור, שמאפיינים אדם אוהב.

בוטנאי שמבקש לעמוד על הבחנות דקות בין צמח אחד למשנהו מביא עמו יכולות כמו אובייקטיביות, דיוק, חדות, עמידה על פרטים ועוד יכולות שניתן לזהותן כאנליטיות ו"קררות". הן מצביעות על ריחוק של החוקר ממושא המחקר שלו (גם אם קיימת בו תשוקה של ממש למחקר), ובאמצעותן הוא עומד על מהותו. התבוננות כוללת היבט "קר" זה, אך שלא כבוטנאי החוקר צמחים בעולם שבחוקן, מושא החקירה של האדם המתבונן הוא הווא-עצמו, והאופן שהעולם נתפס על ידו. מכאן עולה הקושי הגדול שבהתבוננות: כיצד תיתכן אי-מעורבות של אותו האדם בעצמו? שהרי בפעולת ההתבוננות מתקיימת סתירה: האדם – כיצור חי, סובייקטיבי, מרגיש, רוצה, כמה, מעורב, שיפוטי ורגיל לעשייה – נדרש להתבונן באופן "קר" על כל המרחב הפנימי הזה שמהותו "חמה". ההתבוננות היא זירה שבה אדם נע כל העת בין היותו מזוהה עם מרחבו הפנימי, להיותו מתבונן שאינו מזוהה אתו; בין רצון לשלוט ולשנות מרחב זה, לבין ויתור ואי-תגובה. בכל אלו טמון קושי רב, וההתמודדות עמו דורשת שההיבט ה"קר", המרוחק והאנליטי יגובה בהתמדה על ידי גישה רגשית "חמה" של הכלה כלפי מושאי ההתבוננות.

באקט ההתבוננות מתמזגים הקור והחום. האי-מעורבות שנתפסת כ"קרה" איננה חוסר אכפתיות, ניכור, אדישות או פסיביות; אי-מעורבות זו היא הכבוד הגדול ביותר שניתן להעלות על הדעת כלפי החוויה. היא היכולת לא לכפות את עצמי על מה שעומד מולי, לתת לו להיות מה שהוא, לוותר על הצורך המתמיד לשנות, לשלוט ולגרום למציאות להיענות לרצונותיי. האלמנט ה"חם" של ההתבוננות

6 בהקשר זה כדאי לעיין בעבודתו של חוקר הפסיכיאטריה הקלינית דניאל סיגל שממחישה היבטים אלו כפי שהם באים לידי ביטוי בפעולתן של המיספרות ימין ושמאל במוח, וביחסים שבין המוח הזוחלי, המוח הלימבי וקליפת המוח. סיגל מכנה את התכונה שמתפתחת כתוצאה מקונטמפלציה *mindsight* – היכולת לקרוא את עולמנו הפנימי ואת עולמו הפנימי של האחר (Siegel, 2011).

מפיה בעמדה ה"קרה" עמדה קוגניטיבית־רגשית של פתיחות, סקרנות, קבלה, חמלה עצמית ויחס של אהבה שאינה תלויה בדבר.

לסיכום, העצירה והפניית תשומת הלב להתבוננות אל "מרחב פנים האדם" הם שני עקרונות־על שמכוננים את היסודות של פדגוגיות קונטמפלטיביות. שני ההיבטים שצוינו, ה"קר" וה"חס", מופיעים כתשתית משותפת כמעט בכל פדגוגיית התבוננות, אם כי יש גישות שמדגישות ריכוז "קר" (כביכול), ואחרות שמדגישות טיפוח, קבלה והכלה כאלמנטים "חמים".

עתה, משהפנינו מבט ל"מרחב פנים האדם", נברר מה עושים הלכה למעשה, כיצד עושים זאת ולשם מה. בטרם ניגש לדוגמאות שימחישו את הפרקטיקה, נענה על השאלה האחרונה. פדגוגיות קונטמפלטיביות מגוונות משולבות כיום בחינוך לשם השגת מנעד רחב של מטרות, ובכללן הפחתת מתחים ושיפור הריכוז והזיכרון (Napoli, Krech, & Holly, 2005), פיתוח אינטואיציה, חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית (Zajonc, 2009), הקלה בשחיקה בקרב מורים (MLERN, 2012), ויסות רגשי והפחתת אלימות בבתי ספר (פרנקל, 2008), פיתוח אמפתיה והבנת האחר (Kaiser-Greenland, 2010), למידה משמעותית (Barbezat & Bush, 2014), ידע עצמי, חינוך למשמעות וחינוך רוחני (מייזלס, 2014; Lin, Oxford & Brantmeier, 2013).

מנעד מטרות רחב זה ושלל הפרקטיקות ששיח החינוך הקונטמפלטיבי מכיל כרגע מצביעים על מורכבות שדורשת עיון מעמיק, החורג ממשימתו של מאמר זה. נציין רק, שרבות מן המטרות הללו אינן שונות בהרכבה ממטרות שמוצגות בחוזרי מנכ"ל של משרד החינוך בישראל ובחזונו חינוכיים בית ספריים בארץ בשנים האחרונות. מבחינה זו, החינוך הקונטמפלטיבי, לכל הפחות במופעיו העכשוויים, איננו מציע מטרות חינוכיות שטרם נראו כמותן בשיח החינוך הליברלי לדורותיו. "דע את עצמך", "חינוך למשמעות", "חשיבה ביקורתית" – כל אלו מוכרים לנו. מה חדש? לא המטרות אלא הדרך! ואולי הדרך חשובה מכול, משום ששיח החינוך מעולם לא סבל מחוסר בהגות ובהצהרות שמהלכות עלינו קסם. החולשה של שיח החינוך מעולם לא הייתה בתאוריה אלא בתרגום למעשה – לזירת החיים, שבה בלבד הופך שינוי חינוכי לבר־קיימא. ואם במעשה עסקינן, גם הדיון התאורטי שהוצע במאמר זה עד כה יישאר בגדר רעיונות נשגבים שאינם ניתנים ליישום אם לא יעוגן במעשה. הגיעה אפוא השעה להמחיש את רעיונותיו של החינוך הקונטמפלטיבי בדוגמאות מן השטח.

מופעים עכשוויים של חינוך קונטמפלטיבי

בחלק זה של המאמר מוצעות המחשות שונות של היסודות המכוננים את המהלך הפדגוגי של החינוך הקונטמפלטיבי – עצירה והתבוננות. שלושה עקרונות הנחו את ארגון הדוגמאות שלהלן: חלוקה על פי גיל (בית ספר יסודי ותיכון לעומת חינוך גבוה); חלוקה על פי המטרות שלשמן מיושמות פדגוגיות התבוננות במסגרות חינוכיות שונות; חלוקה על פי מודלים שונים לשילוב פדגוגיות אלו בחינוך. בעזרת דוגמאות אלו, שאינן אלא מעין גישוש ראשוני לשם היכרות עם התחום, נעמיק מעט את הבנת הקורא את החינוך הקונטמפלטיבי.

קונטמפלציה בחינוך היסודי והתיכון – בשירות למידה אקדמית-חברתית-רגשית

Inner Kids: ה-ABC החדשים של החינוך
תכנית Inner Kids ("הילד הפנימי") פותחה כיוזמה פרטית של סוזן קייזר-גרינלנד, עורכת דין אמריקאית שהתחילה להתעמק בתרגול קונטמפלטיבי בעקבות משבר אישי. מאז שנת 2000 יושמה התכנית במספר הולך וגדל של בתי ספר בלוס אנג'לס, ובמרוצת הזמן עברה כמה שינויים. Inner Kids מיועדת לגילאי גן עד י"ב (Kaiser-Greenland, 2010). זוהי תכנית קצרת-טווח, שבה ניתנים שני שיעורים שבועיים של כחצי שעה במשך שמונה עד 12 שבועות. התכנית משתייכת למודל הנפוץ ביותר לשילוב קונטמפלטיביות בחינוך כיום, המכונה "התערבות קוריקולרית מבוססת קונטמפלציה/מיינדפולנס" (contemplative/mindfulness-based curricular intervention). כלומר, בית ספר מאמץ תכנית לימודים כזאת לזמן מוגבל וליישום מוגבל. לעתים קרובות מלוות תכניות אלו במחקר מדעי או מבוססות עליו, והפרקטיקה הנפוצה ביותר המיושמת במודלים אלו כיום היא מיינדפולנס (mindfulness). מיינדפולנס היא פרקטיקת אימון מנטלי ששורשיה אמנם נטועים בבודהיזם, אך ניתן לומר כי עברה "תרגום" למושגים בני-זמננו, הן מבחינת תפיסתה כנטולת הטיה רוחנית-דתית, והן מבחינת הצבתה כפרקטיקה שמשמשת למטרות טיפוליות, כגון הפחתת מתחים, טיפול קוגניטיבי-התנהגותי ועוד (Kabat-Zinn, 1994).

קייזר-גרינלנד מדגישה שלושה יסודות בתכניתה, שלא במקרה היא מכנה אותם Attention:ABC (תשומת לב), Balance (איזון), Compassion (חמלה). כרבות מתכניות ההתערבות המקובלות בארצות הברית ובאירופה, הדגש בתכנית הוא

על "למידה חברתית-רגשית" (social-emotional learning) או "למידה אקדמית-חברתית-רגשית" – תחומי למידה ההולכים ומחלחלים ללבו של השיח החינוכי בן-זמננו בעקבות נתונים אמפיריים מדאיגים על שימוש הולך וגובר בסמים וחומרים משכרים ובתרופות נוגדות דיכאון, על אלימות בבתי ספר ומחוצה לו ועוד (Durlak, Domitovich, Weissberg, & Gullota, 2015).

רבות מתכניות הלמידה האקדמית-חברתית-רגשית, כמו זו שמציעה קייזר-גרינלנד, נוקטות פרקטיקות קונטמפלטיביות כדי ללמד תלמידים להבין לעומק את עולמם הרגשי ולאפשר להם חירות רבה יותר בוויסות. מרחב פנימי-רגשי זה הוא חלק בלתי נפרד ממה שכונה כאן "מרחב פנים האדם", והוא נתפס כמכונן את התנהגותנו בחברה. מבחינה פדגוגית, מרחב זה נתפס בתכנית זו ודומותיה כמרחב חינוכי שבו אנו יכולים ללמוד להיטיב "לנהל" את רגשותינו, ובכלל זה לשפר את יכולתנו לגייס את מערכת הקשב לכל פעולה שנבצע. קייזר-גרינלנד מנסה למעשה להציע תכנית לימודים שעוסקת בדרכים שונות בתכנים שאנו עשויים למצוא בשיעורי "כישורי חיים" בתכנית הלימודים בישראל (משרד החינוך, 2016). עם זאת, המנגנונים הפדגוגיים המוצעים בתכניות התערבות מסוגה של Inner Kids שונים מן המקובל ברוב תכניות "כישורי החיים". הפניית תשומת הלב אל הגוף ואל הנשימה היא אחד הכלים הפדגוגיים המרכזיים בתכניות הללו. בשיעורי "כישורי חיים" אמנם נמצא דיון ברגשות, אך על פי רוב הפדגוגיה עצמה אינה מושתתת במובהק על היסודות של עצירה ושל התבוננות בלתי-שיפוטית. אין באמור כאן לטעון כי שיעורי "כישורי חיים" במתכונתם הנוכחית אינם חשובים; הטענה היא שחינוך קונטמפלטיבי מאפשר להעביר את הזירה הפדגוגית במובהק למרחב הפנים של התלמיד.

חוקרת המוח ליסה פלוק ועמיתיה (Flook et al., 2010) ערכו מחקר אמפירי במטרה לבדוק אם לתכנית Inner Kids השלכות על "תפקודים ניהוליים" (executive functions), המזוהים כיכולות קוגניטיביות גבוהות, המיוחסות בעיקר לקליפת המוח הקדם-מצחית. הם כוללים בין היתר יכולת לתכנן, לווסת רגשות ולבצע פעילויות מכוונות-מטרה. יכולות אלו באות לידי ביטוי למשל ביכולת של תלמיד (או אדם מבוגר) להתארגן לקראת למידה ובמהלכה, להתרכז במשימה ולפרש סיטואציות חברתיות-רגשיות באופן הולם. מחקרים קודמים הראו, כי תפקוד ניהולי ירוד משפיע לרעה על יכולות אקדמיות ועל יכולות לתפקד בחברה (Biederman et al., 2004; Blair, 2002). המחקר של פלוק ועמיתיה בחן 64 ילדים

גילאי 7-9 שהשתתפו בתכנית של שמונה שבועות (שכללה בסך הכול שמונה שעות הוראה). בהתבסס על שאלונים של מורים והורים לפני ואחרי ההתערבות נמצא כי תפקודיהם הניהוליים של רוב התלמידים השתפרו, וכי התכנית הועילה במיוחד לתלמידים שלהם קשיים בתחומים אלו. עם זאת, ציינו החוקרים שנדרש מחקר מעקב כדי לבחון אם שינויים אלו מחזיקים מעמד לאורך זמן.

הדוגמה של Inner Kids המחישה בקצרה את מודל תכניות ההתערבות המיושם מגילאי גן ועד לתיכון למען למידה אקדמית-חברתית-רגשית, וכאמור מייצג מודל לתכנית קצרת-טווח. בעולם מתקיימות כיום עשרות תכניות מסוג זה, שהבולטות שבהן הן MindUp ו-*Stop, Breathe and Be!*.⁷ כדאי לציין כי בימים אלו מושלם מחקר של חוקר המוח ריקרדו טרש והפסיכולוג רוני ברגר ובו נבחן יישומה של תכנית התערבות של 24 מפגשים – Call to Care – שפיתח צוות מומחים מטעם מכון התודעה והחיים (Mind and Life Institute).⁸ ישראל נבחרה כאחת מן המדינות הראשונות ליישום התכנית כפיילוט, וממצאים ממחקר זה עתידים להתפרסם בקרוב.

נתבונן כעת במודל שילוב מקיף יותר, המיועד לגילאים דומים ולמטרות דומות. כאן נטעם מעט יותר מטעמיו של שיעור שקונטמפלציה היא המרכיב הפדגוגי העיקרי שבו.

“שפת הקשב”: פיתוח יכולות רגשיות ושקט פנימי

תכנית “שפת הקשב” היא אחת הדוגמאות הוותיקות ביותר בארץ (ובעולם) לשילוב קונטמפלציה בבית ספר ממלכתי (Meiklejohn et al., 2012). התכנית פותחה במקור על ידי שימי לוי-ישובי, מחלוצות תחום המיינדפולנס והתאמתו לילדים,

7 תכנית MindUp פותחה לפני כעשור על ידי עמותת הון (Hawn Foundation) שבראשה שחקנית הקולנוע גולדי הון. התכנית יושמה עד היום ביותר מ-1,000 בתי ספר בארצות הברית ומחוצה לה, והיא מבוססת על שילוב עקרונות מן הפסיכולוגיה החיובית, מיינדפולנס והבנת המוח (Hawn Foundation, 2011; Schonert-Reichl & Roeser, 2016). (זה שמה, באות קטנה) היא תכנית שפותחה כחלק מפרויקט MiSP (Mindfulness in Schools Project) על ידי ריצ'ארד ברנט וכריס קולן, מורים בבית ספר תיכון באנגליה, והיא נלמדת כיום ברחבי אירופה וגם בארצות הברית (Kuyken et al., 2013).

8 מכון זה הוקם כיוזמה של הדל'אי לאמה ומדענים מערביים, וזה כשלושה עשורים שהוא מוביל יוזמות מחקריות-חברתיות בתחום השפעות הקונטמפלציה על האדם והחברה. למכון שלוחות בארצות הברית ובאירופה.

והנטורופת נמרוד שיינמן, מייסד "המרכז הישראלי לרפואת גוף-נפש". להלן תיאור קצר של שיעור טיפוס ב"שפת הקשב":

שמונה בבוקר בבית הספר היסודי קהילתי תל חי בדרום תל אביב [...] בכניסה לכיתה "שפת הקשב" עומדים תלמידי כיתה ה' בציפייה להיכנס לשיעור. מאיה שלם, מדריכת הסדנה, מקבלת את פני הילדים בדלת. בטרם ייכנסו לכיתה מסתדרים התלמידים בטור, ומניחים ידם על החזה. הם נעצרים לנשימה עמוקה, לברכת "בוקר טוב", וכשהם חשים מוכנים הם פוסעים פנימה, ונשכבים על המזרנים הכחולים, הפרושים על הרצפה. מוזיקה מרגיעה נשמעת ברקע, כשמאיה מכה בגונג, ומסמנת את פתיחת השיעור. מחנכת הכיתה ענת מצטרפת לילדים, ונשכבת גם היא לצדם בשורה הראשונה, בעיניים עצומות. במשך חצי שעה ישתתפו הילדים במערך של תרגילי הרפיה, התמקדות בנשימות, ריכוז בתחושות באיברי הגוף השונים ודמיון מודרך. מאיה תבקש מהם להתייחס לעצמם ברוך ותעודד אותם לחשוב ולחוש רגשות חיוביים על עצמם, ועל הסביבה הקרובה להם (פרנקל, 2008, עמ' 96).

תכנית "שפת הקשב" שולבה בבית הספר תל חי לפני יותר מעשור על ידי מנהלת בית הספר עינת ברגר, שחשה אי-שביעות רצון משיטות ההוראה הנהוגות בבית הספר, בהסבירה כי "למערכת החינוך כמו שהיא אין מה להציע" (שם, עמ' 98). כל תלמידי בית הספר לומדים שעה שבועית מרוכזת של "שפת הקשב" במסגרת כיתתית, בשיעור המתנהל ברוח התיאור שלעיל. ברבות הזמן הפכה "שפת הקשב" לכלי המיושם בבית הספר בדרכים רבות אחרות. נוסף על השיעורים הייעודיים של "שפת הקשב", כל יום נפתח ב-15 דקות של כתיבה ואיור של תלמידים במחברותיהם, ואלו מתמקדים בביטויים אישיים של תחושות ומחשבות. ישיבות צוות המורים נפתחות בכמה דקות של מדיטציה, ולמורים ניתנת לגיטימציה מלאה "לעצור" שיעורים לטובת דקות של התבוננות פנימית ותרגילי נשימה.

"שפת הקשב" נתפסת בבית הספר תל חי כחלק ממערך פעילויות של בית הספר שנועדו להביא לידי ביטוי את יכולותיהם של הילדים ולפתח ביטחון עצמי וגישה חיובית, התורמים לאיכות הלמידה. על פי לוי-שובי, מטרתה של "שפת הקשב" היא להנחיל לילדים יכולות של קשב, סובלנות ורגישות לעצמם ולסובבים אותם. התכנית מקנה לתלמידים כלים להתמודדות עם מחשבות מטרידות ועם רגשות כמו

כעס ועלבון, שהם חלק בלתי נפרד מחייו החברתיים והלימודיים של תלמיד בבית ספר. כך לומדים תלמידים להכיל את רגשותיהם ולעצור לפני שהם מגיבים באופן שמזיק להם או לאחרים. כוונת התכנית היא להביא לכך שיכולות אלו ישפיעו על התלמידים בבית הספר אך כמובן גם מחוצה לו (שם).

ברומה לתכניתה של קייזר-גריןלנד, הדגש כאן הוא על הפניית תשומת הלב מן העולם שבחוץ אל "מרחב פנים האדם", שהופך כאמור לזירה פדגוגית. אולם, כאן לפנינו מודל שילוב מעמיק יותר. לא מדובר בתכנית "התערבות" זמנית אלא בניסיון לשנות את תרבות בית הספר, וייתכן שזו הסיבה לשימוש במילה "שפה" בשמה של התכנית. בדרך כלל אנו תופסים את מושג השפה בהקשר של מילים ודיבור, ואילו כאן הטענה היא שקיים עושר ביכולת ההקשבה ושאפשר לפתח יכולות הקשבה לא רק למילים, אלא גם לתחושות, לרגשות, לאינטואיציות ולכל מופעיו של מרחב פנים האדם. זאת ועוד: הטענה היא שפיתוח רגישות לפנים מעודד רגישות לעולם שבחוץ. במילים אחרות, המנגנון הפדגוגי המוצע ב"שפת הקשב" מושתת על הטענה, המאוששת במחקרי מוח מן השנים האחרונות, שאימון ב"להרגיש את עצמי" מלמד אותי גם "להרגיש את האחר" (לויט, בן-נון וארגז, 2016; Davidson, 2011; Siegel, 2012).⁹ זהו אחד המנגנונים הפדגוגיים החשובים ביותר שעליהם מבוסס חינוך קונטמפלטיבי שנועד לפתח כישורים חברתיים.

היבט חשוב שכדאי לציין הוא שהתכנית "שפת הקשב" מיושמת בבית ספר שאיננו מוגדר כבית ספר ניסויי, פתוח או אלטרנטיבי. מדובר בבית ספר ממלכתי "רגיל" בתל אביב, שהחליט לחלק את משאביו באופן שונה מן המקובל, מבלי לפגוע בדרישות מערכת השעות של משרד החינוך. מכתבות שונות על בית הספר שהופיעו בעיתונות המקצועית והיומית עולה, כי התוצאות של שילוב "שפת הקשב" בבית הספר תל חי אינן מסתכמות בהיבטים הרגשיים שצינינה לוי-ישובי כמטרות התכנית (לימונה, 2011; סמוחה, 2012). זהו בית ספר שעד לפני כעשור

9 הגילוי של נירוני המראה המופעלים במוחו של אדם הן כשהוא מבצע פעולה והן כשהוא מזהה את כוונתו של אחר לבצעה הוא אבן יסוד בהבנה מחדשת של האופן שבו פועלת הקוגניציה. העין המתבוננת משרדת מסר למוח, המייצר ייצוג של הפעולה, וכתוצאה מכך כשאדם רואה אדם אחר פועל הוא מבין את פעולתו שכן היא מתרחשת סימולטנית בהכרתו. חוקרים בוחנים כיום אם זה הבסיס הנירובולוגי ליכולת של האדם להיות אמפתי לזולת (Siegel, 2011).

נחשב לנחשל ורווי אלימות, כפי שהדבר התבטא בדירוגים נמוכים באופן ניכר מן הממוצע הארצי בכחינות המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית, שבאמצעותם מוערכים הן הישגים לימודיים והן היבטים חברתיים של חיי קהילת בית הספר, כגון רמת אלימות ותחושת מוגנות). בעשור האחרון עלו בהדרגה ציוני המיצ"ב של בית הספר, עד שב-2013 הוא מוקם בראש הדירוג באזור תל אביב. כדי לבדוק באיזו מידה קיים קשר סיבתי, ישיר או עקיף, בין נתונים אלו להטמעת "שפת הקשב" בבית הספר נחוץ מחקר מקיף ומעמיק, ומחקר כזה טרם נערך, אך ההתרשמות הסובייקטיבית של מי שנחשף לשינוי הדרמטי בבית הספר בעשור האחרון היא שקיים קשר סיבתי בין הדברים.

תכניות כ"שפת הקשב" הן נדירות כיום, אולי משום שהן מחייבות שינויים ארגוניים ניכרים וכנראה גם מנהל שהעניין בנפשו. בהקשר זה כדאי לציין כי בשנים האחרונות הוכנס החינוך הקונטמפלטיבי באופן מערכתי לתוך בית הספר אלמנאר לחינוך מיוחד שבערערה כחלק מניסוי פדגוגי המפוקח על ידי אגף מחקר ופיתוח, בתי ספר ניסויים ויוזמות של משרד החינוך. במקרה זה הוכשר צוות המורים להורות פעילויות קונטמפלציה לילדים ולבני נוער עם מוגבלויות פיזיות וקוגניטיביות, ומן הדיווחים החיוביים והממצאים העולים ממחקר פעולה, הנערך על ידי צוות הניסוי, עולה כי כלים אלו ישימים ומועילים גם בקרב אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. בכלל זה נצפו שיפור ביכולתם של תלמידים אלו לבטא את צורכיהם הפיזיים והנפשיים, ומעורבות חברתית רבה יותר בקהילת בית הספר ומחוצה לו.

קונטמפלציה בחינוך הגבוה – בשירות למידה משמעותית, מחקר וידע עצמי

החינוך הקונטמפלטיבי בן-זמננו הולך ומחלחל גם אל החינוך הגבוה לגונו, וארגונים רבים עוסקים הן בהמשגתו והן ביישומו (Barbezat & Bush, 2014), כפי שימחישו הדוגמאות שלהלן. שוב נראה כי מודלים שונים של שילוב קונטמפלציה מתקיימים בחינוך הגבוה, ונתוודע למטרות נוספות שלשם השגתן משולבות בו פדגוגיות התבוננות שונות. הן כוללת למידה משמעותית של חומר הלימוד, שימוש בקונטמפלציה כשיטת מחקר איכותנית חדשנית ולבסוף חקירה עצמית לשם היכרות טובה יותר עם השאלות מי אנו, כיצד אנו פועלים ומה מניע אותנו, הכלולות כולן כמה שנכנה באופן רחב "ידע עצמי".

“לימודים קונטמפלטיביים” באוניברסיטת בראון: קונטמפלציה ממבט בין-תחומי

אחת האוניברסיטאות החלוצות בתחום הקונטמפלציה היא אוניברסיטת בראון שבמדינת מרילנד, מן האוניברסיטאות היוקרתיות בארצות הברית. לפני כעשור יזם הרולד רות, פרופסור לדתות, שילוב לימודים קונטמפלטיביים במוסד (Roth, 2006). כ-20 מרצים מן החוגים לפילוסופיה, לדתות, לפסיכולוגיה, לחקר המוח ולאמנויות התגייסו לבניית גוף אקדמי שיעסוק בקידום של הבנת הקונטמפלציה לסוגיה באמצעות קורסים שונים בתחום ומחקר. ב-2014 מוסדה יוזמה זו באופן רשמי כתואר ראשון בלימודים קונטמפלטיביים, חוג שהוא הראשון מסוגו בעולם. תכנית הלימודים מבוססת במידה רבה על הגישה האחדותית לתכנון לימודים (גוריריוזנבליט, 2014), שבה מאורגנת תכנית הלימודים סביב נושא אחד, הנבחן מתוך פרספקטיבות רבות. במקרה זה מדובר בפרקטיקות קונטמפלטיביות כפי שהתפתחו בתרבויות שונות לאורך ההיסטוריה, ובשאלה כיצד הן עשויות לתרום לאדם ולחברה (Roth, 2006). סטודנטים הלומדים בתכנית זו משלבים קורסים במדעי הרוח, במדעי החברה ובמדעי הטבע הנסובים על קונטמפלציה לגווניה, בשילוב של שתי גישות מחקר: גישות אדם שלישי (third-person approaches), המייצגות את רעיון האובייקטיביות כפי שהתפתח במדע המודרני, וגישות אדם ראשון (first-person approaches), המייצגות את הגישה הסובייקטיבית-חוייתית. הרצינול שבשילוב זה, לפי הסברו של רות, נובע מהתסכול שיוצר הפער העצום שבין הידע שצברו בני האדם על האדם ועל התודעה האנושית, לבין יכולתם להביא ידע זה לכדי מימוש בחייהם האישיים והחברתיים. תכנית התואר הראשון בלימודים קונטמפלטיביים מבקשת במידה רבה לגשר על הפער הידוע בין תאוריה למעשה באמצעות שילוב של “למידה על קונטמפלציה” (תאוריה) ו”עשייה של קונטמפלציה” (תרגול/מעשה).

לטענת רות, לימוד תאורטי ומרוחק של פרקטיקות שמהותן התבוננות פנימית, לא זו בלבד שאינו מאפשר למידה משמעותית של חומר הלימוד שבו מדובר במקרה זה, אלא הוא אף חוטא לרוח המדע, שתכליתו לבחון את תקפותן של תאוריות ולהציע להן תיקונים במידת האפשר. במקרה זה, לדידו, העמדת טענות של מסורות החוכמה והמדע בנוגע לתועלתן של פרקטיקות קונטמפלטיביות לבחינה מחייבת לנהל את תכנית הלימודים בשני ערוצים משולבים: ערוץ תאורטי – סטודנטים ילמדו את התאוריה שבבסיס הקונטמפלציה; וערוץ התנסותי-מחקרי – סטודנטים

יתרגלו ברצינות את הפרקטיקות שעליהן למדו, כדי לבחון על עצמם אם יש ממש בטענות המדע ומסורות החוכמה בדבר התועלות שבתרגול.

כיצד בא רציונל זה לידי ביטוי בפועל בתכנית הלימודים? במסגרת הלימודים "על" הקונטמפלציה, הסטודנטים לומדים קורסי יסוד בתחום חקר המוח והפסיכולוגיה, אמנם בדומה למדי לאלה שבאותם תחומים באוניברסיטאות אחרות, אך בדגש על שני עשורים של מחקר מדעי בתחום הפרקטיקות הקונטמפלטיביות. במקביל לומדים הסטודנטים על מדיטציות שונות מתוך עיון בטקסטים ממסורות שונות (בודהיזם לסוגיו, נצרות לתקופותיה ועוד) ומתוודעים למקורותיהן בקורסים במדע הדתות ובפילוסופיה. בכל שנות הלימודים לקראת התואר, אשכול תאורטי זה שמציע "ללמוד על" מלִּוּה ב"לעשות את". הסטודנטים משתתפים בניסויים במעבדות, שבמקרה זה מקבלים מובן שונה מזה שאנו רגילים לו. הניסויים שהם מבצעים מגולמים בהתנסות מכלי ראשון באותן הפרקטיקות הקונטמפלטיביות שהם למדו עליהן בקורסים התאורטיים. התנסות זו היא למידה חווייתית של הפרקטיקות עצמן, אך אין זו למידה חווייתית גרידא: המדיטציות השונות שהסטודנטים מתרגלים נתפסות כאן כשיטת מחקר איכותנית, שבאמצעותה הם לומדים לחקור את חוויית התרגול עצמה ואת השלכותיה. את חווייתיהם השונות הם מתעדים, והתיעוד משמש אותם לבחינת ניסוייהם מול הטקסטים שמהם נלמדו הפרקטיקות ונוכח ממצאים עכשוויים ממחקרי מוח ופסיכולוגיה הבוחנים את השפעותיה של הקונטמפלציה על המוח האנושי ועל מצבו הנפשי והפיזי של האדם. בו בזמן משתתפים הסטודנטים במחקרים אמפיריים בשתי מעבדות מחקר הפועלות באוניברסיטה (של פסיכולוגיה ושל חקר המוח), המתמקדות בהשפעותיו של תרגול קונטמפלטיבי.

המודל של אוניברסיטת בראון מציג תכנית מקיפה הסובבת כולה סביב הקונטמפלציה ומאפשרת לסטודנטים ארבע שנים מעמיקות בתחום. כיום הולכות בעקבותיה אוניברסיטאות רבות ומציעות תכניות מעניינות בתחום הקונטמפלציה ויישומיה, אם כי רובן פחות בין-תחומיות ונוטות להתמקד בתחום מסוים. כך למשל אפשר לציין בהקשר זה את תכנית התואר השני בפסיכולוגיה במכון לרוחניות גוף ונפש (Spirituality Mind Body Institute) שבמכללה למורים באוניברסיטת קולומביה שבניו יורק; את תכנית התואר השני למחקר קונטמפלטיבי בחינוך באוניברסיטת סיימון פרייזר שבוונקובר, קנדה; ואת התכנית ללימודי תואר ראשון במוזיקת ג'אז וקונטמפלציה שבאוניברסיטת מישגן (Sarath, 2006).

בצד מודל מקיף זה, המודל הנפוץ ביותר של הטמעת פרקטיקות קונטמפלטיביות בחינוך הגבוה מיוצג במאגר הולך וגדל של קורסים ספציפיים, שקונטמפלציה משולבת בהם כאמצעי פדגוגי. כמה ספרים בולטים שיצאו לאור לאחרונה מתעדים שלל שימושים בפרקטיקות קונטמפלטיביות ובפדגוגיות התבוננות בחינוך הגבוה. אלו מיושמות כמעט בכל דיסציפלינה אפשרית למטרות מגוונות, ותוך דגש על יצירת תנאים ללמידה משמעותית של חומר הלימוד (Barbezat & Bush, 2014; Lin, Oxford & Brantmeier, 2013; Palmer & Zajonc, 2010). כך למשל בוחנים סטודנטים לכלכלה באוניברסיטת אמהרסט (Amherst College) שבמדינת מסצ'וסטס את הדרכים שבהן הם פותרים בעיות של צדק ושוויון חברתי, בעקבות תרגול מדיטציית חמלה שמקורותיה בודהיסטיים, וכך לומדים מתוך התנסות לבחון תאוריות כלכליות אל מול השפעתם של רגשות על תהליכי קבלת החלטות (Barbezat & Bush, 2014). במקרה אחר, סטודנטים לגאולוגיה מונחים להלך בשתיקה בעת סיור שטח ומתבקשים להתבונן פנימה כדי לבדוק אילו תופעות גאולוגיות בשטח מושכות את תשומת לבם ומדוע. מטרת הקורס כאן אינה ללמד גאולוגיה בלבד, אלא לעורר "אינטואיציה מדעית", שלפי הנחת יוצרי הקורס טבועה בסטודנטים, ומתוכה נובעת תשוקתם למחקר המדעי (Schneiderman, 2013).

החלחול של פדגוגיות התבוננות לחינוך הגבוה לא פוסח על מדינת ישראל. ברוב האוניברסיטאות והמכללות מתקיימים כיום קורסים תאורטיים ומעשיים המתמקדים במיינדפולנס ובתרגולים קונטמפלטיביים אחרים. צמיחת התחום באה לידי ביטוי ביוזמות שונות הצוברות תאוצה באוניברסיטאות ובמכללות ובפרסומים אקדמיים שיצאו לאחרונה (תדמור ופריימן, 2015). עורכי כתב העת הד החינוך אף בחרו בכותרת המשנה "מיינדפולנס סוחף את מערכת החינוך" לשער גיליון שיצא לאחרונה, שיוחד לנושא זה (גולדשמיד, 2016).

להלן אמנה אך דוגמאות אחדות הממחישות את צמיחתו של התחום בארץ: מכון מודע למיינדפולנס, מדע וחברה שבמרכז הבינתחומי בהרצליה, שהקימה חוקרת המוח נאוה לויט בן-נון, עוסק באופן שוטף בפיתוח וביישום של תכניות להכשרת מורים למיינדפולנס (mindfulness-based stress reduction) הן במקצועות הטיפול והן בחינוך. תוכניות אלו מפותחות על ידי אסף פדרמן ועמוס אבישר. לויט בן-נון עצמה מפתחת ומיישמת כיום השתלמויות מורים המבוססות על תרגולי התבוננות והמיועדות להבנת הפלסטיות של המוח בהקשרים חינוכיים; במכללת אורנים לחינוך מוצעים קורסים העוסקים בחמלה והתבוננות (מוטולה, 2015);

חוקר הפסיכולוגיה והתקשורת מיקי מוטולה שוקד בימים אלו על פתיחת מרכז לפדגוגיות התבוננות במכללה בשיתוף עם מכללת סמינר הקיבוצים ואוניברסיטת חיפה; במכללה האקדמית בית ברל יוצעו החל משנת תשע"ז קורסים בתחום של מיינדרפולנס ולמידה חברתית רגשית; באוניברסיטת תל אביב מלמד ריקרדו טרש קורס על מדיטציה וחינוך, ובו לומדים הסטודנטים היבטים תאורטיים ומחקריים של מדיטציה ובמקביל מתרגלים טכניקות מדיטיביביות שונות; ובפקולטה לחינוך שבאוניברסיטת חיפה מלמדת חוקרת המוח אביבה ברקוביץ-אוחנה קורסים המשלבים תרגול מיינדרפולנס עם הבנה תאורטית של הפעילות המוחית המתחוללת במוחו של המתרגל.

לסיום פרק זה ברצוני להציג בהרחבה קורס מסוגם של אלו. בחרתי בדוגמה שמטרתה בין היתר להמחיש את הטענה שקונטמפלציה יכולה להתפס כיכולת או כמיומנות הניתנות ליישום בכל היבט בחיינו ולעתים אף בתחומי עניין שבמבט ראשון עשויים להתפס כמנוגדים לעצם רעיון העצירה וההתבוננות. כאן גם נראה כי פדגוגיות התבוננות פותחות כר נרחב ליצירתיות באופני ההוראה של חומר הלימוד.

“אינפורמציה וקונטמפלציה”: קונטמפלציה ככלי להבנת מקומה של הטכנולוגיה בחיינו

חוקר התקשורת דיוויד לוי מאוניברסיטת וושינגטון שבסיאטל חוקר את הרגלי השימוש של אנשים בטכנולוגיות. מדי שנה הוא מציע את קורס הבחירה “אינפורמציה וקונטמפלציה”, ובו לומדים הסטודנטים להתבונן בהרגלי השימוש שלהם בתוכנות ובמכשירים מבוססי-טכנולוגיה מתקדמת, כגון דואר אלקטרוני, רשתות חברתיות וטלפונים חכמים (Levy, 2016; Parry, 2013). כל שיעור בקורס נפתח במדיטציה בודהיסטית קצרה שנועדה לשפר את יכולותיהם של הסטודנטים להבחין במצבי הרוח המשתנים שלהם ולאבחן את תחושותיהם. בדומה למודל של אוניברסיטת בראון, קונטמפלציה נתפסת כאן ככלי מחקרי המשפר את יכולת האבחון העצמי של הסטודנטים, וכתוצאה מכך את תהליך איסוף הנתונים לחקר האישי שהם מבצעים בקורס.

מדי שבוע מוטלת על הסטודנטים בקורס משימה בעלת אופי שונה מעט, אך במוקד כל המשימות עומדות עצירה והתבוננות, המבקשות מהם לבחון את עצמם נוכח הטכנולוגיות שהם עושים בהן שימוש. למשל, סטודנטים מתעדים את חלוקת

הזמן שלהם בין כתיבת אימיילים, שיטוט בפייסבוק וקריאת חדשות, ומנסים להסביר איך משפיעה חלוקת זמנים זו על מצב הרוח שלהם. הם בוחנים שאלות כמו "מה גורם לי לעבור מכתובת עבודה בקורס זה או אחר לשיטוט בפייסבוק או לשליחת מיילים בדואר האלקטרוני?"; "האם אני מסוגל לאבחן את אותו רגע שבו 'פתאום' אני רוצה לבדוק את תיבת הדואר האלקטרוני שלי?"; ו"מהי התחושה שמקדימה את פתיחת החלון החדש במחשב?". על ידי שאלות מסוג זה מבקש לוי לפתח בסטודנטים רגישות למרחב הפנימי של הגוף והנפש בממשק עם הטכנולוגיה.

אחרי שבועות מספר של חקר אישי מגישים הסטודנטים משימה רפלקטיבית שבה הם מתעדים את ההרגלים שהבחינו בהם. בתוך כך הם מגלים למשל כי מייל שהתקבל בתיבת הדואר האלקטרוני שלהם מעורר ציפייה והתרגשות, או אכזבה וכעס. הם מגלים באילו זמנים הם מרותקים יותר למסך, מתי הם משתעממים, וכיצד משפיע השעמום על האינטראקציות שלהם עם הטכנולוגיה. חלק ממשמת הגשה זו כולל ניתוח אישי של הנזק והתועלת שמביאים הרגלי השימוש בטכנולוגיה לחייהם האישיים. בעקבות זאת הם מעצבים תכנית פעולה ובה ינסו בעת הקורס לשפר את הרגליהם באופנים שבחרו בהם.

השאלה הגדולה שקורס זה מנסה לבחון צמחה מתוך שיח המעסיק זה זמן רב חוקרים שונים בתחום התקשורת – כיצד משפיע עידן הטכנולוגיה והידע על הרגלי תשומת הלב של האדם? כיצד הוא משפיע על יכולתו של האדם לתקשר עם מי שעומד מולו באופן בלתי אמצעי, רגיש ואמפתי? כיצד ניתן לחיות חיים מאוזנים נוכח "השתלטות" הטכנולוגיה על חיינו? סטודנטית בקורס של לוי סיפרה: "הייתי מעורבת בהרבה מעגלים חברתיים כמו פייסבוק, אבל הרגשתי בודדה כל כך. קיבלתי את כל האנרגיות החברתיות שלי מן המחשב" (אצל Parry, 2013, ללא ציון מס' עמוד, בתרגום המחבר). חלק מן החוקרים מבכים את השפעת הטכנולוגיה על הרגלי הקשב וסבורים שאלו יעלימו מן העולם אנשים שיהיו מוכנים לקרוא רומנים עבים כאנה קרנינה. גישתו של לוי שונה. הוא טוען כי רבים מן הוויכוחים בתחום אינם מעלים את האפשרות כי גם בעידן הדיגיטלי אפשר לחנך להתבוננות (שם).

דומה כי תפיסתו של לוי ודרכי יישומה בקורס שתואר פותחות צוהר למחשבה על "האדם הטכנולוגי המתבונן" העתידי. בכך אולי טמונה גישה פרגמטית לחינוך בן-זמננו. גישה זו מבטאת את ההכרה, שהתפתחות הטכנולוגיה וכניסתה לאורחות חיינו היא בחזקת עובדה שאין עוררין על תרומתה היומיומית להיבטים מסוימים בחיינו. לעומת זאת, השאלה כיצד נשמר את אנושיותנו נוכח טכנולוגיה זו היא

עניין אחר לחלוטין. ההוגה ניל פוסטמן ניסח שאלה זו באופן ראוי לציון: השאלה החינוכית, הוא טען, קשורה פחות לדרכי השימוש שלנו בטכנולוגיה, ויותר לדרכים שבהן הטכנולוגיה משתמשת בנו (Postman, 1995). לענייננו אפשר לשאול: כיצד נמשיך לדבר זה עם זה פנים אל פנים, ולא רק דרך מסרונים? איך נקשיב לאחר, ולא ניכנע בכל רגע לריגוש שבפלאפון המבשר לנו על הגעתו של מייל או הודעה בקבוצת וואטסאפ זו או אחרת, שפעמים רבות אין בהם בשורה גדולה? כיצד נלמד תלמידים להבחין בין עיקר לטפל בעוד אנו "מופצצים" במקרה מסחררת כזאת של מידע? שיעורי כישורי חיים העוסקים בהרגלי השימוש של תלמידים ברשתות חברתיות בוודאי יתרמו במשהו לכל אלו, אך ייתכן כי חינוך קונטמפלטיבי, העוסק ביצירת הרגל של התבוננות פנימית, עשוי לכוון בנו את אותה יכולת לבחור מתי ובאילו אופנים להשתמש בטכנולוגיה, ואולי חשוב מכך – מתי להרים את מבטנו מן המסך הקטן, להישיר מבט אל האדם המדבר אלינו, ולהעניק לו את מתנת הקשבנות.

סיכום: חינוך קונטמפלטיבי כאתגר

במאמר זה הוצגו והודגמו כמה עקרונות יסוד של החינוך הקונטמפלטיבי, ההולך ומופיע כיום בזירה החינוכית בדרכים שונות. "תפריט הטעימות" שהוצע כאן ממחיש טענות חשובות אחדות, שהוצגו בתחילת הפרק: יישומיהן של פדגוגיות קונטמפלטיביות בחינוך בין-זמננו מגוונים. מדובר בקשת של אפשרויות פדגוגיות, שהעיקרון המכונן שבהן הוא עצירה והתבוננות, אך הן ניתנות לשילוב באמצעות מודלים שונים בתכנית הלימודים והן משרתות מטרות מגוונות. הדוגמאות שהובאו ייצגו את החינוך היסודי, התיכוני והגבוה, והפרק חולק על פי קבוצות גיל אלו. בד בבד הופיעה כאן חלוקה ראשונית למטרות, שלשמן מיושמות פדגוגיות התבוננות, ובכללן למידה אקדמית-חברתית-רגשית, למידה משמעותית, מחקר וידע עצמי. המטרה של למידה אקדמית-חברתית-רגשית יוחסה לחינוך יסודי ותיכוני, והאחרות – לחינוך הגבוה. חלוקה זו מייצגת באופן גס את ביטוי של החינוך הקונטמפלטיבי בשדה החינוך העכשווי, אם כי לפדגוגיות התבוננות יש כנראה השפעות מורכבות שלעיתים קשה מאוד לבודדן. זהו תחום שמדענים רבים שוקדים כיום על פיתוחו הן מבחינת שיטות המחקר הנהוגות בו, הן מבחינת הניסיונות לתקף את הטענות לתועלתו החינוכית (Greenberg & Harris, 2012; MLERN, 2012; Schonert-). (Reichl & Roeser, 2016).

אותו "תפריט טעימות" שהוצע כאן חשף משהו מן התופעה המכונה "חינוך קונטמפלטיבי", אך כל טפח שנחשף מעלה גם שאלות, ביקורת, התנגדויות ותהיות בנוגע לזרם חינוכי חדשני זה. מאמר זה התרכז בחשיפת התחום יותר משהעלה לדיון שאלות אלו. השורות הבאות יעלו חלק מן הביקורת, שראוי וחשוב לכל הפחות להזכירה, גם אם אין מסגרת זו מאפשרת התמודדות של ממש עמה. הופעתן של פדגוגיות קונטמפלטיביות בחינוך הציבורי איננה עניין של מה בכך. מדובר בפדגוגיות בעלות אופי שונה מן המקובל, שאינן דומות למה שהורגלנו לזהותו בהקשר של חינוך בית ספרי. נוכח תיאור השיעור ב"שפת הקשב" שהובא קודם לכן, למשל, יהיו הורים שעשויים לתמוה מדוע ילדיהם שוכבים על מזרנים ו"לא לומדים כלום", בשעה שכותרות העיתונים זועקות כי הישגיה של ישראל במתמטיקה כה ירודים ביחס למדינות מפותחות אחרות. האם לא ראוי שמשאב הזמן היקר ינוצל באופן מועיל יותר?

תהיות אחרות עשויות לעלות נוכח הופעתם של תרגולים בעלי ניהוח "רוחני" בשעות בית הספר. מה מעשיו של אותו "גונג", אותה קערה טיבטית שהקשה עדינה עליה יוצרת צליל נעים הדועך לאטו ושבה משתמשת מאיה שלם בשיעור ב"שפת הקשב"? מה עושה קערה טיבטית הקשורה לתרגולים בודהיסטיים עתיקים בבית ספר תל אביבי בן-זמננו? מהו ההיגיון בקיום מדיטציית חמלה בודהיסטית בקורס בכלכלה באוניברסיטת אמהרסט החילונית? ומה בדבר המילה "רוחניות" המתנוססת בגאון לצד שמה של תכנית תואר שני בפסיכולוגיה באוניברסיטת קולומביה בניו יורק, מן האוניברסיטאות המובילות בעולם? מילה זו, והתרגולים המדיטטיביים שהיא מסמנת במקרה זה, היו מוקצים מחמת מיאוס בעולם האקדמי עד לפני עשור או שניים אפילו במחלקות שעסקו בלימודי דתות (Roth, 2006).

יש השואלים: האם תכניות התערבות אלו, המשולבות בחינוך לעתים קרובות בשם ה"מדע", אינן אלא רדוקציה מסחרית-משהו של מסורות רוחניות מעמיקות, שכל תכליתן היא בסופו של דבר להעלות את הישגי התלמידים? פרקטיקות קונטמפלטיביות צמחו ממסורות עתיקות יומין שייצגו תפיסות מוסריות בעלות נפח, ואילו תרגולים אלה דומה כי חולצו מתוך המסורות הללו תוך כדי רידודן ועיקורן מן הפוטנציאל הטמון בהן (Ergas & Todd, 2016; Purser & Loy, 2013).

האם אין זו אם כך עוד מניפולציה שבעצם נועדה לשרת אתוס חינוכי קפיטליסטי? קושי נוסף כרוך בתפיסת תרגול מדיטציה, יוגה ותרגולי התבוננות אחרים כ"פולחן אישיות" נרקיסיסטי (שזכה באנגלית לכיטוי המזלזל navel-gazing –

עיסוק יתר של האדם בעצמו). התמודדות ראויה עם טענה זו דורשת הרחבה ניכרת, כפי שהצעתי במקומות אחרים (ארגז, 2016; יפורסם). כאן אסתפק בהעלאת נקודות אחדות למחשבה.

ראשית, ראוי לשאול למה אנו מתכוונים ב"פולחן אישיות" או אגוצנטריות ולמה כוונתנו כשאנו מתיימרים לחנך לערכים כמו זולתנות ו"ואהבת לרעך כמוך". מה יודע על עצמו תלמיד שכל תשומת לבו מופנית אל העולם, ולאזו אהבה עצמית אנו מתכוונים כאן? חלק מן המסורות שמהן צמח התרגול (בודיהיזם, למשל) ממחישות לנו שהאלימות וחוסר האמפתיה שאנו רואים סביבנו הן ביטוי מובהק לכך שאנו אכן "אוהבים" את רענו כפי שאנו "אוהבים" את עצמנו – ובמילים אחרות, שאיננו אוהבים או מבינים את עצמנו כלל. אולי ראוי אם כן שנפנה את תשומת הלב פנימה כדי להיטיב להבין איזו אהבה בדיוק אנו מקווים שניתן לאחזק. קשה לצפות מאדם שיינתן לזולת דבר-מה שהוא אינו יודע מהו.

שנית, במחקר המדעי בתחום הקונטמפלציה כיום מושם דגש דווקא על חקר תרגולים שבמוקד שלהם טיפוח מצבים מנטליים מיטיבים ומעורבות חברתית כמו חמלה, שמחה בשמחת האחר ונדיבות. מחקרי מיינדפולנס רבים בוחנים באופן ספציפי כיצד מתורגם התרגול לפעולה מיטיבה בעולם, מהם הגורמים ההתפתחותיים, הגנטיים והסביבתיים המונעים אדם מלרצות בטובת האחר, ומהם הגורמים המביאים אותו לפעולה פרו-אקטיבית של עזרה לזולת. בין היתר מתפתחות כיום תאוריות אינטגרטיביות המשלבות תובנות מרתקות מחקר המוח עם הידע הקיים בביווגיה, בפסיכולוגיה ובחקר התודעה האנושית, ובעזרתן מתפתחת הבנתנו בנוגע לתנאים המיטיבים את התפתחות האדם (Davidson, 2012; Siegel, 2011).

בשתי נקודות אלו כמובן אין די, שכן קיומם של תאוריות ושל מחקרים מדעיים מתקדמים, ואף הבנה רחבה יותר של מהות התרגולים הקונטמפלטיביים כתרגולים שבמהותם הזולתנות ולא האגוצנטריות, אינו מבטיח שהיישום בפועל של שיטות התבוננות אכן יעודד תיקון חברתי. כל עוד ידע זה נשאר בעיקר נחלתם של חוקרים או מביני דבר, אין כלל סיכוי לחולל שינויים של ממש באופן שבו אנו מבינים "חינוך" ובפדגוגיות שאנו מוכנים לכלול בו. תהליך ההתקבלות של פדגוגיות קונטמפלטיביות, ויש להדגיש – גם הבחינה הביקורתית של מידת התועלת שלהן – דורשים שלבי הבשלה. ברור שכדי שמורים יוכלו לשלב זאת בהוראתם, הם עצמם צריכים לעבור דרך חינוכית דומה בתכניות להכשרת המורים. יתרה מזו, גם אם הוכשרו לכך, אין להניח שכל מנהל בית ספר יביע עניין בכיוונים אלו. המקרה

של "שפת הקשב" הוא כיום מקרה ייחודי בישראל, שבו מנהלת בית ספר בחרה בדרך זו מתוך אמונה בה ודבקות בה במשך שנים. האם זה ייתכן גם כשאינ מנהל כריזמטי בנמצא? עד כמה בשלים מורים להתמודד עם מרחב פתוח ואולי אף מאיים שנולד מתוך התבוננות פנימית וחותר במידה מסוימת תחת יסודות דמותו של המורה כבעל ידע והבנה העולים על אלה של התלמיד? האם מורה המתרגל פרקטיקות קונטמפלטיביות עם תלמידיו יאבד מסמכותו, בהראותו כי אף הוא אדם פגיע, המתמודד עם עולם פנימי שהוודאות ממנו והלאה? האם אוכדן סמכות זה מביא לשוויון בין מורה לתלמיד, ודווקא כך יתרום לאותה אנושיות שאנו מבקשים למצוא בבית הספר?

הגייוני בהחלט הדבר, שתכניות התערבות רבות כיום מתמקדות בקהל המורים. הגיונית לא פחות היא הפנייה לתלמידים צעירים, שעבורם עשוי שילוב פדגוגיות התבוננות להפוך ברבות הימים לפעולה טבעית, שמקומה בבית ספר ממש כמו לימוד מתמטיקה. עבור הבוגרים שבינינו, מושג ה"חינוך", תכנית הלימודים והגישה הפדגוגית הנהוגות בבית ספר מובנים בהתאם לאופי החינוך שקיבלנו. דווקא לנו, הקונטמפלציה תידמה זרה ומשונה בנופו של ה"חינוך", שאת תמונתו בעצם אנו עצמנו יצרנו; אך עבור ילד הגדל בבית הספר תל חי זהו נופו היומיומי של ה"חינוך" וכך יגדל להבינו. מכאן, שהתקבלותו של החינוך הקונטמפלטיבי דורשת מהלכים מסוגים שונים. מורים, מרצים ומנהלים נדרשים לשינוי תודעתי בנוגע לתפיסת המושג "חינוך" והיחס בין מה שאנו מבקשים ממעשה החינוך לבין הפרקטיקות המשתמעות מכך. במידה מסוימת יש צורך במה שמכונה באנגלית de-education או unschooling – פירוק המושג "חינוך", כפי שהוא נבנה בתודעתנו על בסיס המעשה החינוכי הקיים, בחינתו מנקודת מבט חדשה, ובנייה מחודשת של המעשה על בסיס הבנה זו (ארגז, 2016). בכך אין לטעון, כמובן, שחינוך קונטמפלטיבי יפתור את כל בעיותיו של החינוך. לא מן הנמנע שהבעיות החדשות שייווצרו מתוך יישומו יגרמו לכך שילדים שיגדלו להבינו כחלק אינטגרלי מחיי בית הספר יידרשו בכוא הזמן לתהליך פירוק והבניה מחודשת של המושג והמעשה החינוכי הנגזר ממנו.

סוף דבר

אין כל ספק שלנגד עינינו מתחוללות תמורות ניכרות בחינוך, ושהמפגש עם רעיונותיו של החינוך הקונטמפלטיבי הוא מפגש טעון, המעלה אל פני השטח

שאלות רבות על אופייה של החברה בת־זמננו, שכאן הועלו רק מקצתן. חינוך הוא במידה רבה ראי לרעיונותיה של חברה, והחברה בת־זמננו היא חברה מורכבת, שבה מן העבר האחד נשמעות קריאות המציבות בחזית את ההישגים האקדמיים ואת תפיסת החינוך כמכשיר כלכלי שעליו להיענות ל"צורכי השוק", ומן העבר האחר עולות קריאות לחינוך המעוגן במסורת חינוכית היסטורית עמוקה, שמכוונת לערכים נשגבים יותר מן האינסטרומנטליות היומיומית (אלוני, 2013), קוראת לאמפתיה כתשתית המעשה החינוכי (וינברגר ובקשי־ברוש, 2013) ומעודדת עיסוק בסוגיות כגון משמעות החיים, יצירת חיים אותנטיים ומציאת ייעוד בחיים (מייזלס, 2014; תדמור ופריימן, 2012, 2015). השאלה היא אם בהכרח קיימת סתירה בין הכיוונים הללו. האם בית הספר לא יכול להיות זירה המזינה הן את הצורך לשרוד בעולם בן־זמננו, הן את האפשרות לחיות חיים ערכיים ומוסריים ולהבין "מי אני בכל זה?". האם בחזונו החינוכיים לא מופיעות בדרך כלל שתי האוריינטציות הללו במובלע או בגלוי? באופן מרתק, שיח החינוך הקונטמפלטיבי בן־זמננו והמחקר המדעי סביבו ממחישים כי בפדגוגיות התבוננות קיים פוטנציאל לתרום ככל הנראה הן למטרות אינסטרומנטליות כמו הפחתת מתחים ותפוקה טובה יותר בעבודה, והן לחיפוש משמעות בחיים ולטיפוח רגשות חיוביים כלפי עצמי וכלפי האחר (MLERN, 2012; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Shapiro, Brown, & Astin, 2011). כלומר, יש בתרגול כזה כדי לסייע לסטודנטית לכלכלה להפחית מעט את החרדה לפני בחינה מאיימת, אך הוא טומן בחובו גם את האפשרות לגרום לה לעצור, להתבונן ולשאול את עצמה: "האם בחרתי ללמוד כלכלה משום שזוהי תשוקה אמיתית המקננת בי, או שאני פועלת על פי נרטיב חברתי שלתוכו נוצקים חיי?". יש באפשרותנו לחשוב על התרגול כתורם להפחתת שחיקה ולחץ בקרב מורים ובכך כמאפשר למערכת להוסיף "לשרוד" במתכונתה הנוכחית (גם אם מתכונת זו עצמה היא גורם מרכזי ביצירת הלחץ והשחיקה [Roeser & Peck, 2009]). בד בבד יש בתרגול כדי לאפשר למורה להתבונן בנהר החיים, לראות את המערכת כמרכיב אפשרי בזרימת המים, ולהיווכח כי לו עצמו יש חלק בבחירה של סוג השחייה, כיוונה וקצב התנועות בה.

ההכרה כי להתבוננות המיושמת באופן מושכל וביקורתי יש פוטנציאל טרנספורמטיבי כמעט שאינה שנויה במחלוקת בקרב חוקרי מוח ופסיכולוגים העוסקים בתחום, והבנה של הפוטנציאל החינוכי הגלום בהתבוננות קיימת בקרב חוקרי חינוך ואנשי חינוך המיישמים חינוך קונטמפלטיבי וחוקרים אחרים. השאלה

האחרת היא אם וכיצד נשכיל ליצור מתוך כך מהלך חינוכי שייטיב עם האדם והחברה נוכח הקשיים שצוינו לעיל. דומה כי כמו בכל עניין אחר, טיב שימוש של הכלי כטיבו של האדם המשתמש בו. אין כל סיבה להניח שהחינוך הקונטמפלטיבי פועל על פי חוקיות אחרת. ואולי זו בדיוק הסיבה להניח לשעה קלה את הכלים בצד, לעצור, להתבונן, ולבחון את טיבו של האדם.

מקורות

- אדו, פייר (2011). **מהי הפילוסופיה העתיקה? תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.**
- אלוני, נמרוד (2013). **חינוך טוב. תל אביב: מופ"ת.**
- ארגז, אורן (2016). **לחשוב "חינוך" ולחנך מן המבט הקונטמפלטיבי. דפים, 62, 139-163.**
- ארגז, אורן (יפורסם). **מהו חינוך קונטמפלטיבי? ומהן פדגוגיות קונטמפלטיביות? מגמות. גולדשמיד, טלי (עורכת) (2016). לתפוס את הרוח: מיינדרפולנס סוּחף את מערכת החינוך (גיליון נושא על חינוך רוחני). הד החינוך, צ(3).**
- גורי-רוזנבלט, שרה (2014). **תכנון לימודים, הוראה והערכה. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.**
- דיואי, ג'ון (1960). **דמוקרטיה וחינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.**
- וינברגר, יהודית, ואיריס בקשי-ברוש (2013). **המעשה האמפתי השלם של מורים. גילוי דעת, 4, 97-123.**
- לויט בן נון, נאוה, ואורן ארגז (2016). **מיינדרפולנס והמוח הפלסטי. הד החינוך, צ(3), 53-50.**
- לימונה, נועה (2011). **פתיחת שנת הלימודים: הורו לאדוני כי טוב. הארץ, 26.8.**
- מוטולה, מיכאל (2015). **פדגוגיה מתבוננת הלכה למעשה. בתוך ישעיהו תרמור ועמיר פריימן (עורכים), חינוך – שאלות האדם, כרך ב' (עמ' 190-201). תל אביב: מכון מופ"ת.**
- מייזלס, עפרה (2014). **רוחניות וחינוך. עיונים בחינוך, 11-12, 99-118.**
- משרד החינוך (2016). **כישורי חיים ולמידה: כישורי חיים לבית הספר היסודי. אתר שפ"ינט:**
- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm>
- סמוחה, שחר (2012). **מיוחד: כך הופכים בית ספר כושל בדרום תל אביב לעילית חינוכית. גלובס, 22.11.**

פרנקל, אילן (2008). קשב בלי הפרעה. **הד החינוך**, פ"ג(2), 96-99.
ראהולה, ואלפולה (2004). **מה שלימד הבורהה**. תל אביב: כתר.
תדמור, ישעיהו, ועמיר פריימן (עורכים) (2012). **חינוך – מהות ורוח**. תל אביב: מכון מופ"ת.
תדמור, ישעיהו, ועמיר פריימן (עורכים) (2015). **חינוך – שאלות האדם, כרכים א' וב'**. תל אביב: מכון מופ"ת.

Barbezat, Daniel, & Mirabai Bush (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.

Biederman, Joseph, Michael C. Monuteaux, Alysia E. Doyle, Larry J. Seidman, Timothy E. Wilens, Frances Ferrero, Christie L. Morgan, and Stephen V. Faraone (2004). Impact of executive function deficits and attentiondeficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757-766.

Blair, Clancy (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

Buckner, Randy L., Jessica Andrews-Hanna, & Daniel Schachter (2008). The brain's default network: Anatomy, function, and relevance to disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 1-38.

Chaskalson, Michael (2014). *Mindfulness in eight weeks*. London: HarpersCollins.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow*. New York: Harper Perennial.

Davidson, Richard (2012). *The emotional life of your brain*. New York: PLUME.

Durlak, Joseph A., Celene E. Domitovich, Roger P. Weissberg, & Thomas P. Gullotta (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press.

Eppert, Claudia (2013). Awakening education: Toward a rich tapestry of mindful and contemplative engagement for social/environmental transformation. In Jing Lin, Rebecca Oxford, & Scott Brantmeier, (Eds.), *Re-envisioning higher education* (pp. 337-352). Charlotte, NC: IAP.

Ergas, Oren (2015). The deeper teachings of mindfulness-based "interventions" as a reconstruction of "education". *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220.

- Ergas, Oren, & Sharon Todd (Eds.) (2016). *Philosophy East/West: Exploring intersections between educational and contemplative practices*. UK: Wiley-Blackwell.
- Flook, Lisa, Susan L. Smalley, Jennifer Kitil, Susan Kaiser-Greenland, Galla Brian, Jill Locke, et al. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology* 26(1), 70-95.
- Golland, Yullia, Shlomo Bentin, Hagar Gelbard, Yoav Benjamini, Ruth Heller, Yuval Nir, Uri Hasson, & Rafael Malach (2007). Extrinsic and intrinsic systems in the posterior cortex of the human brain revealed during natural sensory stimulation. *Cereb. Cortex* 17, 766-777.
- Greenberg, Mark, & Alexis R. Harris (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Hawn Foundation. (2011). *The MindUP curriculum: Brain-focused strategies for learning and living*. New York, NY: Scholastic.
- Jha, Amishi P., Jay Krompinger, & Michael Baime J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119
- Kabat-Zinn, Jon (1994). *Where ever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday*. New York: Hyperion.
- Kaiser-Greenland, Susan (2010). *The mindful child*. New York: Free Press.
- Kuyken, Willem, Katherine Weare, Obioha C. Ukoumunne, Rachael Vicary, Nicola Motton, Richard Burnett, et al. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
- Levy, David (2016). *Mindful tech: How to bring balance to our digital lives*. New Haven: Yale University Press.
- Lin, Jing, Rebecca Oxford, & Scott Brantmeier (Eds.) (2013). *Re-envisioning higher education*. Charlotte, NC: IAP.
- Loy, David ([1988]1999). *Nonduality*. New York: Humanity Books.
- Meiklejohn, John, Catherine Philips, Lee M. Freedman, Mary L. Griffin, Gina Biegel, Andy Roach et al. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.

- MLERN: Davidson, Richard, John Dunne, Jaquelyne Eccles, Adam Engle, Mark Greenberg, Patricia Jennings, et al. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146-153.
- Napoli, Maria., Paul R. Krech, & Lynn C. Holley (2005). Mindfulness training for elementary schoolstudents: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99-125.
- Palmer, Parker, & Arthur Zajonc (2010). *The heart of higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parry, Marc (2013). You're distracted? This professor can help. *The Chronicle of Higher Education*. March, 24. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Youre-Distracted-This/138079/>
- Postman, Neil (1995). *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Alfred A. Knopf.
- Purser, Ron, & David Loy (2013). Beyond McMindfulness. Derieved from: www.huffingtonpost.com/ron-purser/beyond-mcmindfulness_b_3519289.html.
- Raichle, E. Marcus, Ann Mary MacLeod, Abraham Z. Snyder, William J. Powers, Debra A. Gusnard, & Gordon L. Shulman (2001). A default mode of brain function. *PNAS*, 98, 676-682.
- Roeser, Robert, & Stephen Peck (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136.
- Roth, Harold (2006). Contemplative studies: Prospects for a new field. *Teacher's College Record*, 108(6), 1787-1815.
- Sarath, Edward (2006). Meditation, creativity, and consciousness: Charting future terrain within higher education. *Teachers College Record*, 108(9), 1816-1841.
- Schneiderman, Jill (2013). Ground truths: Investigations of earth simultaneously spiritual and scientific. In Jing Lin, Rebecca Oxford, & Scott Brantmeier (Eds.), *Re-envisioning higher education* (pp. 249-264). Charlotte, NC: IAP.
- Schonert-Reichl, Kimberly A., & Robert W. Roeser (2016). *Handbook of mindfulness in education*. New York: Springer.
- Siegel, Daniel (2011). *Mindsight*. New York: Bantam.

- Shapiro, Shauna, Kirk W. Brown, & John Astin (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493-528.
- Shapiro, Shauna, & Linda Carlson (2009). *The art and science of mindfulness*. Washington: American Psychological Association.
- Suzuki, Shunryu (1999). *Zen mind beginner's mind*. New York: Weatherhill.
- Young, Shinzen (2011). *The five ways to know yourself. An introduction to basic mindfulness*. Retrieved from:
www.shinzen.org/Retreat%20Reading/FiveWays.pdf
- Zajonc, Arthur (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Great Barrington, MA: Lindisfarne.