

# החזון וההיגיון של חינוך קונטמפלטיבי ושל פדגוגיות התבוננות

אורן אָרגו

פדגוגיות "אחרות", המכונות קונטמפלטיביות, מחלחלות בעשור האחרון אל החינוך הציבורי. מהלך זה מובל לעת עתה על-ידי תרגול מיינדפולנס (mindfulness) בבתי ספר, אך נוסף לו מופיעים דמיון מודרך, יוגה, מעגלי הקשבה, תרגול חמלה ופדגוגיות אחרות, המוגדרות כקונטמפלטיביות. מאמר זה מתאר את הגיון הקונטמפלציה ואת מקורותיה כבסיס לאתוס חינוכי ומציב את האתוס הזה אל מול התפיסה הסוציאליזטרית-אקולטוריסטית, המאפיינת את החינוך הציבורי. הגיון החינוכי של פדגוגיות אלו יסודו בתרגול קונטמפלטיבי שהתפתח הן במסורות מערביות והן במסורות מזרח-אסיאתיות, והוא מסיט את הדגש החינוכי מרכישת ידע עולם לעבר רכישת ידע עצמי. מבחינה פדגוגית, הבנה זו מתהווה מהסטת השאלה החינוכית משאלה מונחית קונצנזוס חברתי-תרבותי-פוליטי – מה על התלמיד לדעת? – לשאלה פרטית-מקומית המעוגנת בהווה – איזה מין יודע אני? ומי הוא היודע? מהלך זה יומחש כאן כסדרת היפוכים פדגוגיים, שיבהירו את מהלכו של החינוך קונטמפלטיבי. שילוב פדגוגיות קונטמפלטיביות בחינוך הציבורי, שיודגם באמצעות דוגמאות קוריקולריות פרקטיות וישימות, לא יוצע כאן כחלופה חינוכית אחת מני רבות, אלא כמהלך מתבקש המכוון ללב החינוך הציבורי.

מילות מפתח: מיינדפולנס, התבוננות, קונטמפלציה, פדגוגיה, קוריקולום, חינוך ציבורי, פילוסופיה של החינוך, תאוריות בחינוך

\* אורן ארגו, המכללה האקדמית בית ברל.  
דואר אלקטרוני: [Oren.ergas@mail.huji.ac.il](mailto:Oren.ergas@mail.huji.ac.il)

## מבוא

בבתי ספר ציבוריים בארצות הברית, באוסטרליה, במערב אירופה וגם בישראל מתרחשת בשנים האחרונות תופעה חינוכית בעלת ניהוח שונה מאוד מזה שהורגלנו לראות בחינוך הציבורי. מי שהורגל בדפוסים הפדגוגיים המסורתיים של העתקה מן הלוח, עבודה בחוברת, הקשבה למורה ועוד יופתע למראה תלמידים עוצמים עיניים, מתבוננים בנשימתם ובתחושות גופם או מתרגלים הקשבה עמוקה זה לזה. כל אלו ועוד הן מה שמכונה בשיח בן-ימינו פדגוגיות קונטמפלטיביות (אָרגו, 2016; Grace, 2011; Hart, 2004). קשה לעמוד במדויק על היקף השימוש בפדגוגיות קונטמפלטיביות, שכן מעצם מהותן הן אומרות אינטימיות. הן מתרחשות מאחורי הדלת הסגורה של הכיתה, במקרים רבים כיוזמה פרטית של מורה זה או אחר. עם זאת, בעשור האחרון ניכרות יוזמות חברתיות ואקדמיות שחרתו על דגלן את קידום הקונטמפלטיביות בחינוך (אָרגו, 2016). בין הגופים הבולטים כיום בתחום נמנים מכון גריסון, מכון התודעה והחיים, שיתוף הפעולה ללמידה אקדמית-חברתית-רגשית והמרכז לתודעה מתבוננת וחברה.<sup>1</sup> גופים אלו מקדמים את יישומן של תכניות לימוד קונטמפלטיביות בבתי ספר ומגבים את תרומתן במחקרים (Davidson et al., 2012; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Zenner, Hernleben-Kurz, & Walach, 2014). בה בעת מתפתחות גם יוזמות של עמותות שונות וגופים פרטיים, חלקן קשורות באופנים שונים לגופים שציניתי. ביניהן אפשר למנות את b curriculum, שפותח באנגליה למען תלמידי תיכון, נלמד בכ-1,300 בתי ספר בכ-40 מדינות בעולם,<sup>2</sup> ואת MINDUP – יוזמה של השקנית גולדי הון, שפיתחה עם חוקרת המוח ג'ודי ויליס קוריקולום המשלב קונטמפלציה עם מושגים בסיסיים במדעי המוח. קוריקולום זה מיושם כיום על-ידי אלפי מורים במסגרת השיעורים המקצועיים בבתי ספר ציבוריים.<sup>3</sup> תכנית "שפת הקשב", פרי פיתוחם של שימי לוי וד"ר נמרוד שיינמן, מיושמת בישראל זה כעשור בבית הספר היסודי תל-חי שבדרום תל אביב. התכנית זכתה לשבחים רבים, ונראה כי הייתה בין הגורמים השונים שחוללו לאחרונה מהפך בציוני המיצ"ב של בית ספר זה (פרנקל, 2008).

עם זאת, יוזמות חינוכיות קונטמפלטיביות אינן עניין חדש. במאה ה-20, למשל, התפתחו החינוך האנתרופוסופי פרי הגותו של רודולף שטיינר, שיטת מונטסורי, וגם הגותו של קרישנמורטי הנחתה יוזמות חינוכיות שונות. יוזמות אלו חשובות וברוכות, וחלק מן האמור בהמשך בוודאי רלוונטי לפדגוגיות שהתפתחו בתפיסות חינוכיות אלו. ואולם, מאמר זה איננו עוסק ביזמות חינוכית אלטרנטיבית. המאמר פונה לחינוך הציבורי וקורא לאיזונו, משום שלפי הנראה כעת, כל אותן תפיסות חינוכיות אלטרנטיביות

1 ראו בהתאמה <https://www.garrisoninstitute.org/>, <http://www.mindandlife.org/>, <http://casel.org/>, <http://www.contemplativemind.org/>

2 <http://mindfulnessschools.org/> (הנתונים באדיבות מנהלת התוכן של התכנית, גב' קלר קלי).

3 <http://thehawnfoundation.org>

שצוינו, רלוונטיות ועמוקות ככל שיהיו, אינן מחוללות שינוי חברתי דרמטי (Ergas, 2014). המהלך המוצע כאן מכוון להקצאת זמן לפדגוגיות שאפשר ליישם בתוך הקוריקולום הקיים, ביום הלימודים השגרתי עם תלמידים מן השורה. אין מדובר בפנייה ליחידי סגולה או לבתי ספר ייחודיים, אלא בפנייה לאופני קשב והתבוננות שכל אדם מצויד בהם. הפדגוגיות הקונטמפלטיביות נועדו, למעשה, להיות נגישות לכל אדם בכל זמן. יש בכך משום ניסיון לאזן את החינוך הציבורי כדי שישרת הן את לימוד העולם ואת נורמות ההתנהגות החברתיות הנהוגות בו והן ידע עצמי שמהותו נעוצה בשאלות כמו מי אני? כיצד תודעתי מעצבת את המציאות הנשקפת דרך חושי והכרתי? כיצד אני מנווט את חיי בתוך סיטואציה שלמה? סיטואציה שלמה זו היא החיים, שבהם אני – אדם בעל מחשבות, תחושות ורגשות שרק לי יש גישה בלתי אמצעית אליהם, פוגש מציאות המתהווה בכל רגע מתוך חיי השיתוף שלי עם עצמיים אחרים. עצמיים אחרים אלו הם אתה ואת, היוצרים את ה"אנחנו" – את החברה. גם לך ולך יש חיים אישיים שהם עולמכם, וצורתם שונה משלי במובן זה שתחושותיכם, רגשותיכם ומחשבותיכם אינם זהים לשלי. עם זאת, פיגומיה של צורה אחרת זו הם העובדה שכולנו אנושיים, כלומר בעלי תחושות, רגשות ומחשבות, וכולנו נושמים ופועלים בעולם. הנחת היסוד של החינוך הקונטמפלטיבי המתואר כאן היא שכדי להכיר את הפיגומים של עצם היותנו אנושיים וחיים בחברה, במקביל ללימוד העולם כעולם עובדתי שיש בו חברה ותרבות בעלות נורמות מסוימות, עלינו לצלול אל הפרטי שבפרטי – אל עולמי שלי, אל עולמך שלך. מתוך היכרות אינטימית עם הווייתי תתאפשר האינדוקציה – ההוכחה מן הפרט אל הכלל, שתאפשר לי להבין אותך, האחר, האחרת, האחרים שאני חי לצדם. חינוך כזה מכוון מעצם מהותו לערך של "ואהבת לרעך כמוך", אך באופן ביקורתי יותר מכפי שאנו רגילים לו. נקודת המוצא איננה אהבה עצמית, אלא הידיעה שאיננו יודעים מי הוא אותו "עצמי" שאנו אוהבים או מה טיבה של אהבה כזו. איננו יכולים לחנך לערך של "ואהבת לרעך כמוך", עד שלא נחקור את עצמנו לעומק כמושא לאהבה, שאהבתנו אמורה לנבוע ממנו אל עבר האחר.<sup>4</sup>

מאמר זה יעסוק בפדגוגיות קונטמפלטיביות באופן כללי, אף על פי שמדובר ביער או אולי אף בג'ונגל סבוך. רות (Roth, 2006, p. 1788), העומד בראש היוזמה ללימודים קונטמפלטיביים באוניברסיטת בראון שבארצות הברית, אפיין תרגולים קונטמפלטיביים כ"דרכים שמצאו בני אדם בתרבויות שונות ולאורך ההיסטוריה כדי להתרכז, להרחיב ולהעמיק את המודעות על מנת לממש את הפוטנציאל לחיים מלאים ובעלי משמעות". באיי ועמיתיה (Bai, Scott, & Donald, 2009, p. 327), כיוונו לאספקט הפדגוגי הנרמז כאן: "גישות קונטמפלטיביות כוללות את היכולת לדעת דרך שקט, התבוננות פנימה, הגיגה עמוקה, עדות לתוכני התודעה ועוד". מתוך שתי הגדרות אלו ניכר כיוון פדגוגי

4 רעיונות אלו עולים בקנה אחד עם טענות של הוגים רבים, וביניהם קרישנמוטרי (Krishnamurti, 1953).

מסוים, אם כי ניתן ליישמו באמצעות פרקטיקות דתיות, חילוניות, רוחניות, שכלתניות או רגשיות על-פי הגדרה נאותה של כל אחד מן המושגים הללו. במילים אחרות, כל פרקטיקה אפשרית: תפילה, מדיטציית מנטרה, מדיטציית ריכוז או תבונה, דמיון מודרך, תנוחות יוגה, טאי-צ'י, שיטת פלדנקרייז, שיטת אלכסנדר, כתיבת יומן, קריאת שירה, תרגול חמלה ועוד, ואל יוטרד הקורא אם איננו מכיר חלק מן השמות הללו.<sup>5</sup> האדם המבקש לאפיין את כל אלו באפיון משותף, יחטא בהכללה, אך נדמה כי ניתן לחלץ כאן פיגום פדגוגי מכונן של הפניית התלמיד מן החוץ אל הפנים, כפי שיתואר בחלק הראשון של המאמר. עם זאת, בתוך התחום הקונטמפלטיבי יש הבחנות רבות, ורק מקצתן יידונו במאמר. הטענה המועלית כאן היא שחינוך במתכונתו הציבורית מגולם רובו ככולו בפדגוגיה המפנה את הלומד החוצה, כלומר להכרת העולם כעולם ידע שבקונצנוזוס. מהלך זה, במתכונתו הרווחת כיום, יוצר ויתור על האופי האישי של חיי התלמיד והאדם (העצמיות). המסר העולה מכך הוא שהפנים זניח, בלתי חשוב וחסר תוקף, אף על פי שהפנים הוא שקובע את צורתם ואת איכותם של חיי התלמיד. יש הכרח שהחינוך ייתן לכל אחד מאתנו כלים להבין כיצד תודעתו-שלו מעורבת בתהליך ההכרה של העולם, משום שתודעת היחיד היא המקום שבו נוצרים חיינו בייחודיותם, שבו נקבעת התנהגותנו, שבו מתקבלות החלטותינו ושבו אנו חווים סיפוק ומשמעות או סבל וחוסר משמעות בחיינו.

חינוך קונטמפלטיבי הוא אפוא חינוך המנגיש את האדם לעצמו. הוא מעורר אותו לשים לב לתוכני חייו המתהווים מרגע לרגע, ומכוון לכינון מצבים מנטליים מיטיבים המאפשרים להתנהל בעולם מתוך פתיחות, נדיבות, חמלה ואיזון. חינוך כזה מקנה ללומד יכולת להבין מה מתחולל בתוכו, כיצד החוויה נרשמת בגופו-תודעתו, מי הוא ומה הוא, מה הם הגבולות (אם יש כאלו) בין החוץ (העולם) לבין הפנים (לעצמי)? פדגוגיות קונטמפלטיביות הן כל האופנים שאדם לומד להתבונן באמצעותם בכל מרחב מופעיו ולחקור אותו. הן חותרות לעבר ידיעותיו של האדם בנוגע לאופן שבו גופו-תודעתו (על כל מצביה) פוגשים את העולם ובנוגע לשאלה כיצד העולם פוגש את גופו-תודעתו. קונטמפלציה נתפסת כאן כמושג-על הכולל יכולות מנטליות אנושיות אפשריות, ובהן התבוננות, נוכחות, קבלה, אי-שיפוטיות, ערות, מודעות, תבונה, ריכוז, תשומת לב, ראייה וקשיבות – כל אלו הם הפיגום הפדגוגי ותנאי לקיומה של פדגוגיה קונטמפלטיבית, ובמקרים רבים הם עצמם חומר הלימוד של החינוך הקונטמפלטיבי (על ההיבטים הפנומנולוגיים ראו אָרְגוּ, 2015).

5 הדברים מובאים בלשון זכר, אך מכוונים כמובן לכול. לעניין זה ראו, למשל, את עץ התרגולות הקונטמפלטיביות שפרסם ארגון <http://www.contemplativemind.org/practices/tree>

מאמר זה יתמקד במסגרת הקונספטואלית של החינוך הקונטמפלטיבי ושל פדגוגיות קונטמפלטיביות, והוא יורכב משלושה חלקים: בחלק הראשון יידונו המושג קונטמפלציה ומקורותיו. בחלק השני יוצב החינוך הקונטמפלטיבי בהקשר של החינוך הציבורי הרווח. בהקשר זה יתואר הגיונו כרצף של היפוכים פדגוגיים דרך עיון בשתי דוגמאות קונקרטיות לפדגוגיות קונטמפלטיביות: בבית הספר היסודי ובהכשרת מורים. בחלק השלישי יוצג דיון בכמה ביקורות שנמתחו על התפיסה המוצגת כאן.

### קונטמפלציה: על המושג ומקורותיו

כפי שטען רות (Roth, 2006), הקונטמפלציה היא תופעה אנושית חוצת תרבויות שהתפתחה לאורך ההיסטוריה האנושית, ולפיכך היא תורגלה והובנה באופנים שונים. הדוט (Hadot, 1995), חוקר התרבות הרומית-הלניסטית, התייחס לפילוסופיה כפי שהתפתחה בתרבות הרומית והיוונית כדרך חיים קונטמפלטיבית, המזמנת אותנו לבסס יחס של העצמי לעצמי. הנזיר הקתולי, תומס מרטון (Merton, 1972), התייחס אליה מתוך ראייה דתית כאל פסגת הרוח האנושית, המכירה במקור החיים. על-פי מרטון, קונטמפלציה היא ערות ופליאה לנוכח קדושת החיים וערכם. הפיזיקאי ארתור זיונס (Zajonc, 2009, p. 13) תיאר אותה כחקר שיטתי של האדם את עצמו, שמטרתו "לאחד בין תובנה, חמלה, בינה ואהבה". הארט (Hart, 2004), פסיכולוג חינוכי בן-ימינו, ראה בה דרך ידיעה שלישית, המשלימה את הידיעה החושית והשכלית. שלל תפיסות אלו אינן סותרות זו את זו בהכרח. הן מובאות כאן בעיקר כדי להצביע על עושרה של הקונטמפלציה ועל ריבוי הדיסציפלינות שהיא נחקרת בהן. הסקירה שלפנינו אינה מתיימרת אפוא להקיף מושג כה מכוון בתרבות האנושית, והיא נועדה להכשיר את הקרקע לעיסוק בהגיונו החינוכי, מתוך הדגשת הבנתו בחיי אדם במאה ה-21, כחתימה של האדם לעבר איוון.

תרגום של המושג contemplation במילון אנגלי-עברי ועיון במילים נרדפות בתאורוס אנגלי<sup>6</sup> מעלים אפשרויות רבות ושונות. אפשרויות אלו מתארות פעילויות אנושיות, שמבט מעמיק בהן מלמד כי הן שונות מאוד זו מזו, וביניהן התבוננות, הגיגה, מדיטציה, שקילה, התעמקות ועוד. אף על פי שמדובר באפשרויות שונות, הכיוון הוא העניין המהותי. מבחינה פנומנולוגית, קונטמפלציה היא פעילות אנושית מכוונת, שבה מבט האדם מופנה מהרגל של עשייה ופעולה בעולם תזויתי לעבר התבוננות בעצמו, או באופן הינתנות העולם בתפיסתו ואולי אף בחוקיות הקיום. חוקיות זו עשויה להיתפס כמצויה בתוך העולם, כמו בתפיסות מזרח-אסיאתיות לא-דואליות, או כנקבעת מחוצה לו, כמו בתפיסת הדתות המונותאיסטיות (Roth, 2008). האדם העוסק בקונטמפלציה מניח שפעילות כזו תחשוף בפניו רובד עמוק יותר, שהוא נסתר ממנו בראייתו היום-יומית. רובד זה פירושו חריגה מן היום-יום, והוא יכול להיתפס כמונחים דתיים, רוחניים

או חילוניים או להיות אדיש למיון כזה לקטגוריות, שאולי אינן מתאימות בעידן פוסט-חילוני שבו זהות האדם נתפסת כמורכבת הרבה יותר (Fisher, Hotam, & Wexler, 2012).<sup>7</sup>

קונטמפלציה יכולה להיתפס הן כפעילות זמנית והן כבחירה באורח חיים המוקדש לפעולה זו. בלטינית מקובל להמשיג אורח חיים כזה כאורח חיים קונטמפלטיבי (*vita contemplativa*), הנתפס באופן מסורתי כניגודם של חיי פעולה ועשייה (*vita activa*) (Zajonc, 2009). הבחנה זו היא עתיקת יומין, ולא ניתן לאפיינה באופן שיקיף את כל מופעיה לאורך התרבות המערבית או המזרח-אסיאתית. על כל פנים, בתרבות היוונית, שהיא אחד המקורות המשמעותיים לקונטמפלציה בתרבות המערב, נתפסו החיים הקונטמפלטיביים, הלוא הם חיי העיון, כאידאל המגולם בחיי הפילוסוף. משל המערה של אפלטון מתוך הפוליטאה הוא אולי הביטוי הגנרי המובהק ביותר לכך. אותו פילוסוף יוצא מן המערה, שאינה אלא ביטוי לכבילותו של האדם לחיי היום-יום. הפילוסוף מגלה את עולם האמת, המיוצג אצל אפלטון על-ידי העולם שמחוץ למערה, הלוא הוא עולם האידאות. כדי לתפוס עולם אמיתי זה נדרש האדם לחרוג מאופן התפיסה החושי ולראות את המציאות דרך השכל הטהור. מעבר תפיסתי זה פירושו לחרוג מעולם המערה (חיי היום-יום) חסר הוודאות, המשתנה כל העת ומוליד סברה בלבד, לעולם המאפשר ידיעה ודאית, נצחית ובלתי משתנה. הן אצל אפלטון והן אצל אריסטו נתפסו חיי העשייה היום-יומיים כנחותים לעומת חיי העיון, והאידאל הדלפי של "דע את עצמך", שגולם על-ידי סוקרטס, היה מודל לחיים הראויים.

החיץ שבין שני אורחות חיים, האחד מבוסס על התבוננות בעולם (קונטמפלטיבי) והאחר מצוי כל כולו בעולם ופועל בתוכו, הוא חיץ חוצה תרבויות. הוא מומשג היטב גם בתרבות ההודית בניגוד שבין *pravrtti* לבין *nivrtti*, הן ביוגה סוטרנה של פטנג'לי (רוה), (2010) והן בבהגווד גיטא (תאודור, 2002). המושג הסנסקריטי *virtti* משמעו "תנודות", והכוונה היא לתנודות התודעה של האדם הכוללות את כל פעילותו המנטלית, ובכלל זה מחשבותיו, תחושותיו ורגשותיו. תודעת האדם מגיבה לגירויי החושים המושכים אותה כל העת החוצה, אל עבר התנועה הנשקפת בעולם ואל עבר תגובותיה-היא לתנועה זו. כלומר, ההמשגה ההודית מתארת שני דפוסי חיים: האחד ניזון ופועל על-פי התנודות, והאחר מבקש להפסיקן (או להתרחק מהן).<sup>8</sup> לפעול עם התנודות משמעו לפעול על-פי צו החושים, המעוררים בנו דחף למימוש סיפוקים ולפעולה. התודעה רואה, שומעת וחשה, ובעקבות כך מתעוררים בה מיד רציות ודחיות כלפי האובייקטים שקלטה. למשל, אני רואה גלידה ומיד חושק בה, או אני מריח ריח של ביוב ומעווה

7 המונח "עידן פוסט-חילוני" מוצע על-ידי חוקרים שונים הרואים את המפה החברתית בת-זמננו כמי שמסרבת לקטגוריות דואליות, המחייבות אדם להגדיר את עצמו כדתי או חילוני, רוחני או ארצי וכו'. תחת זאת, הבחירה לתרגל פרקטיקות כמו יוגה, מדיטציה או אחרות איננה נתפסת בהכרח כבחירה רוחנית למשל (Ruah-Midbar, 2012).

8 התחיליות *ni-pra* משמען עם ונגד בהתאמה.

את פניי בגועל. לפעול נגד כיוון זה (nivrtti) פירושו לנסות לעצור את השטף הבלתי פוסק של הפעילות המנטלית, לקרוא תיגר על התגובה המניעה את חיינו, ובכך למעשה "לצאת מן המשחק" המטלטל הזה. המשגה זו מן התרבות היהודית היא ההמשגה הלטינית שנדונה למעלה בשינוי אדרת, והיא מבטאת את רוח הקונטמפלטיביות באופן ברור יותר בתקופתנו, שכן היא מאבחנת את מצבו של האדם ישירות מתוך שני כיוונים אפשריים של תודעתו. נוסף על כך, היא שמאפשרת לנו לראות שההליכה עם התנודות או נגד התנודות מבטאת שני מרחבים של מצבי תודעה, העולים בזמנים שונים אצל אותו אדם, כפי שיובהר בהמשך.

המתח בין שתי אפשרויות אלו (בין שהן מומשגות כשני אורחות חיים ובין שהן מומשגות כשני מצבי תודעה) הוא מתח בין שני וקטורים שונים, שנוצרו בשל חסר או פער מסוים. החיים הפעילים (pravrtti או vita activa) נטועים על ציר זמן אופקי וחותרים למימוש עתידי דרך פעולה בעולם. האדם חש שחסר לו דבר-מה, אובייקט כלשהו בעולם התופעות – כסף, מעמד, בריאות, בת זוג ועוד – והוא מבקש להשלימו דרך השגת הדבר (או בהתרחקות מתופעה שאיננו רוצה בה, כמו מחלה). החיים הקונטמפלטיביים (nivrtti) מבטאים חוסר סיפוק מדפוס החיים הקודם, הנובע לעתים מייאוש ומדיכאון של ממש (קורנפילד, 2002). הם מבקשים מימוש שמעבר לגשמי, משום שהגשמי הוא לעולם זמני. כל ניסיון לספק את מאווינו הגשמיים הוא ניסיון למלא בור ללא תחתית, משום שכל עוד חושינו מכוונים החוצה, נימצא תמיד בתודעת חסר שתדרוש פעולה בעולם לשם השלמתו. חיים אלו מבטאים את החיפוש אחר ציר הזמן האנכי כמצב אידאלי של על-זמניות או הווה נצחי, המגלם ניסיון להיחלץ מן הכבילות לזמן האופקי. המשגת שני אורחות החיים כדיכוטומיה מייצגת את המציאות, אם נביא בחשבון את שיעורם המצומצם של האנשים המקדישים את עצמם באופן מוחלט לחיי התבודדות והתנודות לעומת שיעור גבוה הרבה יותר של מי שמשוקעים בעשייה יום-יומית, בפרנסה, בעסקים ובעבודה. עם זאת, מאמר זה עוסק בחינוך הציבורי ובאנשים "רגילים", החיים את החיים הפעילים שלא השתנו במהותם מאז תקופתם של אפלטון והבודהה, אלא אולי בנוף הטכנולוגי הסובב אותנו. על-פי קבט-זין (Kabat-Zinn, 2005), ממובילי התנועה הקונטמפלטיבית כיום, נוף זה מאיים להטביע אותנו בתוך החיים הפעילים, משום שהם נעשים קיצוניים לנוכח שטף המידע הזורם אלינו בטלפון החכם, בדואר האלקטרוני וברשתות החברתיות. אף על פי כן, בניתוחם של וקסלר (2007) וטרקל (Turkle, 2012) דווקא חוסר איזון זה הוא שגורם היום לתנועה של אנשים לעבר תרגול קונטמפלטיבי. האדם הניזון תדיר ממנות גדושות של חיים, או חיים למראית עין, מוצא את עצמו מותש דווקא מאופן קיום פעיל כזה, המכרסם כל העת, במשים או בלי משים, באיכות חייו. דווקא הריגוש שבכל החידושים הטכנולוגיים הממלאים את חיינו יוצר רוויה ומעורר שאלות של משמעות ותכלית. שאלות אלו אינן נשאלות על-ידי מבוגרים בלבד. גם

ילדים בגיל בית ספר, מורים ומנהלים שואלים את עצמם לא פעם "מדוע אני לומד או מלמד את חומר הלימוד הזה?", "מי בכלל צריך בית ספר?" ועוד. שאלות אלו מתוות כיוון קונטמפלטיבי, משום שהן מייצרות את הווקטור האנכי המבקש להוציא אותנו מן הזמן האופקי הכובל. הן מבקשות מאתנו לבחון אם קיים תואם בין פעולותינו לבין תפיסות היסוד שלנו בנוגע למשמעות החיים, שאנו נוטים לשכוח אותה במירוץ היום-יום. השאלות הללו מתעוררות בלב החיים הפעילים, והן שאלות קונטמפלטיביות, משום שהעיסוק בהן מחייב התבוננות עצמית.

הזירה החינוכית מבטאת באופן מובהק את המתח בין התבוננות לבין עשייה, שכן שני דפוסי החיים שתוארו, וקריסת הגבולות ביניהם, אינם אלא שני דפוסי קוריקולריים. החינוך כמערכת ציבורית הוא בעיקרו תהליך של סוציאליזציה ואקולטורציה (לם והרפז, 2000). חומר הלימוד והפדגוגיה בחינוך הציבורי מכוונים לידע המעוגן בקונצנזוס ולערכיה של חברה שהיא בעיקרה חברה המשקפת את מודל החיים הפעילים. מנגד, תאורטיקנים של חינוך מתריעים זה זמן רב על חוסר האיוון הנשקף ממעשה פדגוגי, שרובו ככולו מהווה תהליך חניכה לעולם של ידע מוסכם ולהישרדות כלכלית (Bai et al., 1976; Grumet & Pinar, 2007; Miller, 1999; Huebner, 2009). פרקי ספרם של תדמור ופריימן (2012) ביטאו ביקורות שונות בנוגע לדפוס קוריקולרי זה, ורבים מן הכותבים פרשו בספר היגיון חינוכי הנתפס כקונטמפלטיבי – המכוון את התלמיד פנימה וקורא לו לעסוק בשאלות של ליבת החינוך – "חינוך למותר האדם, להתעלות, לשלמות האדם, לרגישות, עצמיות, לתודעה, לחיפוש פשר ומשמעות, לאוטנטיות, להומניות, לערכיות לזיקה לנשגב ועוד" (שם, עמ' 11). ראוי לציין מה נעדר מן הרשימה הזאת – מושגים רווחים כמו הישגים ומצוינות. אין להניח מכך שתדמור או פריימן מתנגדים להם, אך ברור כי הם רואים בהם תוצרים גלויים לכל הרשימה הארוכה שסיפקו. כתוצרים גלויים עליהם להילוות לעיקר, ולא להפוך לחזות הכול. קוסמן (2012) טען כי כל שינוי חברתי "יכול להתחיל רק מהפרט העובד על עצמו... איש אינו פטור מהפעולה החינוכית... עבודה זו... אמורה להתחיל אותנו למקור האמיתי שלנו..." (שם, עמ' 21-22). מליניאק (2012) מימש אידאל זה בפרק אוטו-אתנוגרפי ושאל "מהי הישות הזאת שנקראת זהר, שהיא עצמה פועמת מתוך עניין גדול? מהם החיים הללו? מהי הישות הזאת שהוטלתי אליה לפני כך וכך שנים, מה החוקיות הגלויה והסמויה שמניעה אותה" (שם, עמ' 42). מרגולין (2012) קרא לחולל שינוי בהכשרת מורים שיעורר את ההבחנה בין הקניית ידע, שמבטא הדפוס הקוריקולרי של חיים פעילים, לבין חינוך המכוון להגות פנימית, התנסות אישית ועימות של מורים עם תפיסותיהם האישיות (שם, עמ' 216). אלו רק מקצת הדוגמאות מתוך המאמרים בספרם של תדמור ופריימן (2012), וכולן מבטאות כיוון קונטמפלטיבי מובהק – מן החוץ אל הפנים, מן החברה המבנה את העצמי אל העצמי המברר מי הוא ומה מקומו – ומשם אף אולי חותר לשינוי החברה.

כל הנאמר עד כה מעורר קריאה למה שאני מגדיר כחינוך קונטמפלטיבי: חינוך המנגיש לתלמיד את עצמיותו באמצעות פדגוגיות המלמדות אותו להתבונן בכל



המופעים הפנימיים של חייו, הכוללים את כל תחושותיו, רגשותיו ומחשבותיו כפי שהם ניתנים ברגע נתון. חינוך זה מבטא את ההכרה בחשיבותה העליונה של פנימיות האדם, שאין לאיש גישה בלתי אמצעית אליה מלבדו. עם זאת, חינוך קונטמפלטיבי איננו תחליף לחינוך הציבורי האקולטוריסטי-סוציאליזטורי, אלא תפיסה חינוכית שאפשר לשלב בחינוך הציבורי וכך לחולל שינוי באתוס שלו, כפי שהוא מגולם כיום בפדגוגיה. האתוס המוסרי החברתי, שהחינוך הקונטמפלטיבי מתבסס עליו, מעוגן בתפיסה שמתוך ההבנה העצמית שהוא מטפח, מתהווה הבנת האחר, ההכרה בו והאפשרות לחיים של כבוד הדדי ואמפתיה. הדגש של מאמר זה איננו היבטים מוסריים אלו, אלא הגיון הפדגוגיה הקונטמפלטיבית המתואר בחלק הבא. בהסברו של היגיון זה יש משום רמז הנוגע לחינוך המוסרי המגולם בה.

### פדגוגיה קונטמפלטיבית כהיפוכה של הפדגוגיה הציבורית

הבסיס לאפיון הפדגוגי המוצע מתחיל בדואליות אחת מכוננת שתוארה בהרחבה אצל אָרְגו (2016): עצמי לעומת העולם. במושג "עצמי" נכלל כל מה שנתפס כמתחולל בתוך גופי ובכלל זה עולמי הרגשי, המחשבתי והתחושתי. בכלל זה גם מצבי רוחי, וגם היבטים מוגדרים, כמו תחושת הוהות שלי, רעיונותיי, מאוויי, תכונות האופי שלי ועוד. "העולם" הוא כל מה שאני רואה בו "לא-עצמי", ובכלל זה הסביבה הפיזית ואנשים אחרים הסובבים אותי.

אם מתבוננים בדפוס הפדגוגי של חינוך בית-ספרי ציבורי, לא קשה לקבוע מה הכיוון שהתלמיד נדרש להסתכל אליו. הפדגוגיה ותוכנית הלימודים מכוונות את התלמיד (עצמי) החוצה אל הלא-עצמי (עולם). עניין זה מגולם ברמה הבסיסית של הפדגוגיה בכל מקצוע הנלמד בבית ספר: הפניית עיני התלמיד למורה, ללוח, לספר הלימוד, לדיון בכיתה – מן הפנים (עצמי) אל החוץ (עולם). לפי ההיגיון הטמון במהלך הבסיסי הזה, יש עולם ידע, שהתלמיד צריך להפנים. התלמיד איננו יודע את הידע הזה, ומשימתו של בית הספר היא לדאוג להפנמתו. נראה כי קיים כאן מהלך שאין סיבה לערער עליו, שכן אין כמעט תלמידים המגיעים לבית הספר כשהם מכירים את התכנים הנלמדים בו ועל מנת ללומדם יש להתבונן בעולם. הביקורת הנמתחת על היגיון קוריקולרי-פדגוגי זה איננה קשורה בתכנים, אלא בהבנת מושג המשמעות וברלוונטיות שלו למעשה החינוכי. מקצועות הלימוד הם בוודאי משמעותיים מנקודת המבט הכוללת, החברתית, הפוליטית או התרבותית, ואם הכפפנו את תודעת התלמיד לתודעה זו, אזי ייתכן שגם הוא יראה בהם חשיבות. ואולם, ברמה האישית-פרטית, חשיבותה של כל דיסציפלינה מותנה בכך שאדם אחד ויחיד יעניק לה חשיבות ומשמעות – התלמיד, ולא החברה. משמעות היא לעולם יחס הניתן לדבר, ולא תכונה של הדבר עצמו. משמעות ברמה האישית-פרטית היא כינון יחס של אהבה, כבוד, תשוקה ואכפתיות כלפי הדבר. הטענה היא שהמקצועות השונים והפדגוגיה השולטת בחינוך הציבורי מתקבצים כולם לכדי קוריקולום המטביע

שיעור חינוכי חזק, בעייתי ובמידה רבה חוטא למציאות – שמשמעות היא תכונה של התכנים שבחוק, ואין לעצמי הלומד חלק בכינון יחס זה. מדובר בחינוך שהוא בבחינת "דע את העולם, והשאֵר את עצמך מחוץ לכך". הלא-עצמי הוא שמעניק משמעות, ולא העצמי, כלומר סמכותו של היחיד להעניק משמעות לדבר מופקעת ממנו על-ידי החברה. חינוך שפיגמו הפדגוגי הוא הפניית הלומד באופן תמידי אל הלא-עצמי מכתוב מעגל קסמים המצדיק את עצמו. הוא איננו מאפשר לתלמיד לשאול שאלות נוקבות ומאתגרות, משום ששאלות כאלו צומחות באופן טבעי בפנימיותו של התלמיד. אם הקוריקולום מעביר מסר שהעצמי איננו רלוונטי, מעמדן של השאלות הפנימיות נשחק. ההגמוניה של העולם על העצמי נותרת אפוא בלתי מאתגרת. גם אם התבוננות פנימה איננה מדוכאת באופן ישיר כזה, הקוריקולום מחנך באמצעות מה שאין בו, ממש כפי שהוא מחנך באמצעות מה שיש בו. מה שאין לו מקום במערכת השעות אינו יכול אלא להיתפס כנחות. אותו אלמנט מכונן, שיקבע במידה רבה את טעם חיינו, מוצא מן המשחק. אותו עצמי, שבסופו של דבר הוא שמעניק משמעות לדברים, נותר בלתי מוכר. במילים אחרות, אני, את ואנו נותרים מחוץ לחינוך.

מתוך חיפוש אחר הקונצנזוס חינוך כזה פונה למנגנון הכרה משותף לכולם, ובכך הוא מותיר את השונות ההופכת אותנו למי שאנו, מחוץ לתמונה.<sup>10</sup> למען הסר ספק, אינני טוען שלמתמטיקה או לספרות אין משמעות. אדרבה, אני טוען שהן משמעותיות בה במידה שאדם מסוים מעניק להן משמעות, לא יותר מכך ולא פחות מכך – משום שאנו חיים את חיינו מבפנים ולא מבחוץ, מתוך תודעתנו המעניקה או אינה מעניקה משמעות לדבר. משמעותן החינוכית של הדיסציפלינות חייבת להפוך להיות עניין אישי-פרטי, משום שהחיים הם כאלו. רוב האנשים רואים את חיהם כעניין אישי, ופירוש הדבר שהם מעניקים משמעות לדברים שהם רואים כמשמעותיים. מעשה זה הוא מובנה חברתית, אך הוא גם מוטה באופן מהותי להעדפות אישיות. הוא מעוגן בפזיולוגיה ובביולוגיה השונות שקורצנו מהן, והוא מעוצב על-ידי זיכרונותינו השונים. אתוס חינוכי, שאינו מפנה מקום רחב להכרת העצמי, מבטא ראייה שהיא מנותקת לחלוטין מן החיים. חינוך מתהווה בסופו של דבר מאחורי הקלעים של מקצועות הלימוד גם אם מבטנו נטוע במערכת השעות. הוא איננו מצוי בחומר הלימוד אלא בחוויית למידתו, באופן שבו תודעתו האינדיווידואלית של הלומד חווה את המורה ואת השיעור ברגע הלימוד: בפתח מן המתמטיקה, בשעמום או בהנאה מן הספרות, בהשראה מסיפור תנ"כי זה או אחר. חינוך מצוי גם בכל דבר שהתלמיד עוסק בו באופן אישי לחלוטין בזמן שהוא משועמם מדברי המורה – במחשבותיו על הקשיים עם אחיו ואחיותיו, בהשוואות המתמידות עם יכולותיהם הפיזיות של חבריו לכיתה, בדימוי הגוף או בכל עניין אנושי כזה או אחר –

10 במונח "מנגנון הכרה משותף" כוונתי לכך שהחינוך הציבורי פונה לאפשרותנו להבין שפה, לראות ולשמע באופן אחיד. כלומר אתה, את ואני יכולים להבין שמלחמת העולם השנייה פרצה בשנת 1939, אך מנגנון הכרה משותף זה איננו מבטא את החד-פעמיות שלך ושלי, המייחסת משמעות שונה לחלוטין לעובדה שזה עתה צוינה.

שם נמצאים החיים, יותר מאשר במשוואה ריבועית, קשרים קובלנטיים, גנים רצסיביים, אבא גוריו או ספר שופטים. שם נמצאים החיים שהעצמי מייחס להם משמעות. השאלה אם עצמי זה בוחר להעניק משמעות לדברים בצדק או שלא בצדק היא שאלה חינוכית בפני עצמה, אך ראוי שהיא תידון ראשית כול מתוך הכרה בכך ש"מרחב פנים האדם" (ארגו, 2016) הוא שדה של מחשבות, תחושות ורגשות שהאדם מבלה בו כמחצית משעות ערותו (Killingsworth & Gilbert, 2010) ואף מתמודד עמו כל חייו. חינוך העוסק אך ורק בחניכתנו אל הלא־עצמי הוא חלקי עד כדי כאב של ממש, משום שהוא אינו חונך אותנו לעצמי כמנגנון המכונן משמעויות בחיינו. חינוך ציבורי חייב לצאת מנקודת הנחה שבסופו של יום התלמיד הוא שמעניק משמעות, ולא החברה. גם אם החברה תופסת מקצוע מסוים כמשמעותי, משמעות זו תיוותר ריקה וכמעט מגוחכת כל עוד המקצוע או המיומנות אינם נתפסים כבעלי משמעות בעיני התלמיד. במילים אחרות, חינוך ציבורי חייב לכלול את המעשה החינוכי הפרטי־אישי. חינוך אינו מושג מופשט וכללי, חינוך הוא החינוך שלי ושלך, ופירושו לבוא במגע ברור עם העצמי. מגע ברור עם עצמי הוא פעולה שרק העצמי יכול לגשת אליה, אם יונחה לעשות זאת כראוי. חובתו של החינוך הציבורי ללמד את התלמיד לעשות זאת, משום שחינוך בלא עצמי משול לחניכה לחיים של אדם אחר שאיננו אני ואיננו אתה, וצורתו היא צורת החברה בלבד. לחל זה בדיוק מכוונות פדגוגיות קונטמפלטיביות, המהוות דרך חינוכית וישימה לגשת לעצמי ולחונך אותו אל עצמו כמעניק משמעות. כאמור, אין מדובר באלטרנטיבה, ואין מדובר בויתור על מתמטיקה, היסטוריה וספרות, אלא בהשלמה. עלינו להבין גם שהימצאות העצמי בתוך חברה, בתוך בית ספר, אל מול מקצועות לימוד שונים, מורה ותלמידים אחרים היא בבחינת החיכוך הנדרש לעצמי כדי לספק את התכנים, שהוא יבחן למולם גם את עצמו.

### ההיפוכים הפדגוגיים שבקונטמפלציה

פדגוגיות קונטמפלטיביות תחילתן בשני היפוכים פדגוגיים דרמטיים הנוגעים להגיון החינוך הציבורי. שני היפוכים אלו מייצרים שרשרת של התייחסויות, ההופכות את הגיונו הרגיל של החינוך ומאפשרות לנו למקם את החינוך הקונטמפלטיבי בהקשר רחב. כדי לשבר את אוזנו של הקורא יוצגו שתי דוגמאות לפדגוגיות קונטמפלטיביות: עקיפה ומצומצמת וישירה ומורחבת. דוגמה לפדגוגיה קונטמפלטיבית עקיפה ומצומצמת מוצעת בשיעור מדעים, שנלמדות בו תכונותיהם האמפיריות של המים. אתאר דוגמה זו בקצרה בהתבסס על רעיונות שפיתח ד"ר גיר פלג מן המרכז הישראלי למצוינות בחינוך.<sup>11</sup> מדובר בשיעור מדעים שגרתי, הנלמד ברמות שונות של בית הספר ונקטות

11 הצוות פיתח שיעור מדידת נפחים לכיתה ד ובו רעיונות מבריקים המאפשרים לתלמידים להבין את נושא המים גם כבעיה פוליטית־אקולוגית. שיעור זה נפתח בהאזנה לקולות של מים ובפנייה לחוויית הילדים למשמע הקולות הללו.

בו מתודות שונות להמחשת מצבי הצבירה של המים. גם לימוד חומר עובדתי זה יכול להיעשות באופנים משמימים או מרתקים, אך הוא יידון בזיקה לאפשרות לשלב בו רכיב קונטמפלטיבי מצומצם של שתיים-שלוש דקות: בתחילת השיעור או בסופו ניתן לבקש מן התלמידים לשבת בנוח בכיסאותיהם ולעצום עיניים (על-פי בחירה). המורה ישמיע צלילים של גשם, מים או מעיין מפכה. התלמידים יונחו להאזין לקולות המים ולהתבונן במשך שתי דקות בחווייתם הפנימית למשמע הצלילים הללו. לקראת תום ההשמעה יאמר המורה לתלמידים כי בעוד רגע יופסקו הצלילים, והתלמידים יתבקשו לרשום את חווייתם ביומן אישי (ראו הרחבה על כך בהמשך). דוגמה פשוטה זו חושפת כי מדובר במהלך פרקטי ופשוט היכול לנבוע ישירות מתוך חומר הלימוד. אין מדובר במהלך מהפכני וגם לא נדרשות לו אלא מספר מצומצם בלבד של דקות.

הדוגמה השנייה מייצגת פדגוגיה קונטמפלטיבית ישירה. זו פדגוגיה מבוססת מיינדפולס (mindfulness או מודעות קשובה), המיושמת בקורסים בבית ספר לחינוך באוניברסיטה ובתכניות להכשרת מורים. היא מובאת ביתר הרחבה מכמה סיבות: ראשית כול, היא מאפשרת לומר כמה מילים על מיינדפולנס, הנתפס כרגע כעומד בחזית החקר המדעי של הקונטמפלציה ולפיכך גם בחזית החינוך הקונטמפלטיבי (Ergas, 2014). שנית, מדובר במקרה קיצון של פדגוגיה קונטמפלטיבית הפונה באופן בלתי אמצעי ללב העניין, ולפיכך היא מכונה פדגוגיה קונטמפלטיבית ישירה ומורחבת. כפי שראינו, בדוגמה העקיפה שימש חומר הלימוד נקודת כניסה לחוויה האישית והגישה אל העצמי הייתה עקיפה, ואילו בדוגמה שלפנינו הגישה אל העצמי היא ישירה. שלישית, אחת מן הביקורות השכיחות העולות לנוכח הצעות אחרות מן הסוג המובא במאמר זה היא מי ילמד את המורים? בדוגמה העקיפה כבר מגולמת התשובה לכך: יש לכונן הכשרת מורים קונטמפלטיבית, שתאפשר לפרחי הוראה התנסות משמעותית בקונטמפלציה, התנסות שתחשוף בפניהם את האפשרות להשתמש בפדגוגיות אלו על-פי בחירתם ועל-פי נוחותם. הדוגמה שתובא כאן ממחישה אפשרות להכשרה כזאת.

בקורסים שאני מלמד באוניברסיטה ובתכניות להכשרת מורים השיעור מתחיל בכתיבה קצרה ביומן, שבה הסטודנטים מתעדים את מצב הרוח שבו הגיעו לשיעור. בהמשך יש חימום גופני קצר, ולאחריו תרגול מיינדפולנס בעמידה של 5-15 דקות.<sup>12</sup> גם לאחר התרגול הסטודנטים כותבים כמה שורות ביומן אישי. ההנחיות הניתנות לתרגול מיינדפולנס בעמידה מבקשות מן הסטודנטים לעמוד על-פי עקרונות מסוימים של יציבה ולהתבונן בחווייתם האישית על בסיס שני דפוסים פדגוגיים, המשתנים משיעור לשיעור:

1. דפוס מגביל: בכל פעם שהמתרגל חש שתודעתו נודדת לזיכרונות מן העבר, לתכניות לעתיד או למחשבות על כל נושא אחר, עליו להשיבה להווה. לצורך כך

12 מקובל יותר לתרגל בישיבה, אך אני מבכר את העמידה מסיבות שונות. עניין בסיסי ופרקטי הוא שמורים נדרשים לעמוד שעות רבות ביום, ואין ספק שפיתוח תחושת נוחות במצב זה תשחרר אותם להוראת הדיסציפלינה ותשפר את יכולתם לעמוד בקושי בסיסי זה.

ניתן עוגן להווה, ועוגן זה קשור בדרך כלל לגוף – לעקרונות היציבה הנדרשים, לנשימה או למעקב אחר גירויים חושיים שונים.

2. דפוס פתוח: מרגע שעמדת על-פי העקרונות שניתנו, פשוט עמוד. זו וריאציה של תרגול זן המכונה שיקאנטזה (שפירושו "פשוט שב") מבית מדרשו של דוגן, נזיר בן המאה ה-13. במקרה זה התרגול פתוח לחלוטין.<sup>13</sup>

הסטודנטים נדרשים לתרגל יום-יום על-פי ההוראות שניתנו באותו שבוע ולנהל יומן תרגול יומי. הם מנתחים את היומן בסוף הסמסטר כעבודת סיכום, ובה הם מתבוננים באופן רפלקטיבי בדברים שכתבו, בוחנים את התהליך שעברו, אם אכן עברו, ודנים בשאלה אם תהליך זה חינוכי בעיניהם. לכאורה, ההיגיון של הפדגוגיה הזאת הוא עניין מוזר למדי. מדוע יעמוד אדם סתם כך בלי לעשות דבר? ובכן, מיינדפולנס, בהמשגה עכשווית מקובלת, מוגדר כתרגול של הפניית תשומת הלב, מרגע לרגע, באופן מכוון ובלתי שיפוטי (Kabat-Zinn, 2005). דפוס זה אינו אלא אותה עצירה קונטמפלטיבית שתוארה בחלק הראשון. הסטודנטים הם אנשים צעירים, המצויים בעיצומו של המירוץ לתואר, לקריירה או לעבודה, והקורס הזה עוצר אותם, במובן המילולי של המילה. הוא אומר להם "עמדו!". הם מגלים במהרה שהגוף אולי עומד, אך התודעה רצה מתוך הרגל החיים הפעילים – היא עושה את מה שהיא מחונכת לעשות בכל ריצותינו ממקום למקום אל עבר היעד הבא. קורס זה מייצר את הווקטור האנכי וחושף בפני הסטודנט, כל אחד לפי גרסתו האישית, את הרגלי חייו הפעילים.

בבסיס הרגל הריצה הזה ממקום למקום מצויות המוטיבציות הספציפיות של כל אחד מאתנו לבחור לרוץ דווקא למקום זה או אחר. תרגול מיינדפולנס, שמקורו בבודהיזם (ראהולה, 2004), מבקש לחשוף בדיוק את המוטיבציות הללו, המסגירות את האופן שבו תודעתנו האישית בוחרת ומוצאת משמעות בדבר זה או אחר. הנחת היסוד היא שתפיסת התודעה את המציאות איננה נקייה, והמציאות נצבעת דרך הרגלי שיפוט אישיים שלנו. כל גירוי שאנו נתקלים בו אינו נתפס כהווייתו, אלא מוצמד לו מיד זיהוי רגשי של העדפה אישית מסוימת. הרגל זה נעשה כה טבעי לנו, עד שהתופס מדמה לחשוב שהמטען הרגשי שהוא עצמו מדביק לגירויים השונים שהוא נחשף אליהם, מייצג את המציאות כפי שהיא. במילים אחרות, בכל תפיסה שלנו את המציאות באופן בלתי מודע יש בהכרח העדפה אישית, שמשמעה שאם המציאות הזאת אינה לרוחי, אני רוצה לשנותה, ואם היא מוצאת חן בעיניי, אני מבקש לשמר את מצב הדברים כפי שהוא.<sup>14</sup> ניתן להמחיש דפוס זה בקלות רבה בדוגמאות מחיי המורה – מורה נכנס לכיתה בבוקר והיא מלוכלכת... לאורך כל השיעור הוא קיווה לכמה רגעי שקט ולכוס הקפה בהפסקה, והנה תלמידים אינם מפסיקים להטרידו בשאלות... מחצית מתלמידי הכיתה לא זכרו

13 בניסוחו של סוזוקי (Suzuki, 1999), ההנחה היא שהתודעה תגיע בסופו של דבר למקומה הראוי, כפי שפרה שניתן לה חופש למצוא מאכל באחו יודעת למצוא את העשב.

14 תפיסה זו עומדת במוקד ארבע האמתות שלמד הבודהה (ראו ראהולה, 2004).

להביא עזר לימודי כלשהו, ונוצרה בעיה בהעברת השיעור... הרעש מן הכיתה הסמוכה בלתי נסבל... ועוד ועוד דוגמאות המייצגות מציאות יום-יומית.

לאור גישה פדגוגית מבוססת מיינדפולנס, משמעות האירועים הללו נקבעת על סמך השיפוט של תודעת האדם, ותגובות האדם נובעות ממעשה הבניה זה. ייתכן שהכיתה תהיה מלוכלכת ולא נספיק לשתות קפה, וכל זה אכן יהיה לא נעים ואף מרגיז. תרגול מיינדפולנס איננו עוסק בשינוי השיפוט באופן ישיר, אלא בחשיפתו ובחשיפת האופן שבו הוא מעורר בנו דפוס פעולה אוטומטי, המוזיק לנו במקרים רבים. התרגול מבקש להשיב לנו את יכולת השליטה בהתנהגות. הוא מלמד אותנו להתבונן מתוך שקט בתהליך תודעה טבעי, ובמקרים טובים אף לקבל באהבה את מה שאיננו נעים לנו. תרגול מיינדפולנס מזמן לנו מרווח נשימה המאפשר לנו, כמורים למשל, הבנה עצמית ותגובות מדודות וחינוכיות הרבה יותר. התרגול אפשרי בכל מצב, והרעיון הוא בסופו של דבר להפוך תרגול להרגל, עד שהאדם חי באופן ער והוא מסוגל לבחור את אופן פעולתו בעולם.

#### ניתוח הדוגמאות

שתי הדוגמאות שהובאו למעלה שונות זו מזו בכמה עניינים מהותיים. עם זאת, הן מאפשרות להראות את הגיוון הטמון בפדגוגיות הקונטמפלטיביות ואת ההיפוכים הפדגוגיים שהן מביאות לשיח החינוכי:

1. מן העולם אל העצמי: ההיפוך הפדגוגי הבולט ביותר כאן הוא הכיוון של מבט הלומד. במקום להפנות את המבט החוצה מן התודעה אל העולם, התלמיד נדרש להפנות את המבט מן העולם אל עצמו. במקרה של שיעור המדעים, בתחילת השיעור הפנתה הפדגוגיה את עיני התלמיד אל הלוח, התמונות, דברי המורה, ספר הלימוד, העובדות הנוגעות למים, ואילו כעת התלמיד מופנה אל תחומו הפרטי – אל גופו ותודעתו, רגשותיו, תחושותיו ומחשבותיו העולים למשמע צלילי המים, אל אותו מקום שאין לכל אדם אחר גישה בלתי אמצעית אליו. הפניית מבט זו נעשית הן ברמת תחושתית-רגשית במהלך חוויית המים והן בתיעוד המחשבות ביומן אישי. בדוגמה השנייה אין מעבר הדרגתי מן העולם אל החוץ, ותודעת הסטודנט מופנית פנימה מלכתחילה, אל הגוף העומד או היושב. המסר החינוכי המובלע כאן מגולם בראש ובראשונה בתפיסת סמכות הידע. הטענה היא ש"מרחב פנים האדם" (ארגו, 2016) הוא מרחב מהותי, כלומר: אני מהותי. הכרת עולמי הפנימי – מחשבותי, רגשותי, אופן הכרתי את העולם – היא חלק בלתי נפרד מן החינוך.
2. ממד הזמן ויחסו למטרות חינוכיות: גם אם החינוך הציבורי אוהב להתעטף במושגים כמו למידה חווייתית/משמעותית, הפדגוגיה ותכנית הלימודים מפנות את מבטן בעיקר אל העתיד. השיח המקובל במערכת החינוך עסוק בהספק: מה הספיק המורה ומה עדיין לא הספיק? מה קצב התקדמותם של התלמידים בחוברות, מי מפגר

בחומר, מי מתקדם ומי באמצע? ציר הזמן של שיח זה הוא ציר הזמן האופקי, מן העבר אל העתיד – ציר החיים הפעילים. ההווה כמעט איננו מהותי בציר זה, משום שהדגש הוא על העתיד – לאן צריך להגיע? מה צריך התלמיד לדעת בזמן מסוים? פדגוגיה קונטמפלטיבית נטועה בציר הזמן האנכי – כאן ועכשיו. היא נטועה בדיוק במושג החוויה, מושג שיש לו פשר חינוכי אך ורק בהווה. במקרה של שיעור המדעים שתואר – החלק שבו התלמידים נדרשים לחוות את המים באופן אישי, בתוך גופם-תודעתם, מגלם את המסר – נָטָשו את אותן מטרות עתידיות לפחות לרגע זה – חוויית המים מתרחשת עכשיו, ומטרתה היא שתבינו כיצד אתם (ולא אדם אחר) חווים מים עכשיו. בהחלט ייתכן כי תלמדו מכך משהו על עצמכם, והוא יוכל לסייע לכם בעתיד, אך כל תרומה כזאת נחשבת תוצר לוואי ולא מטרה. מבטנו מופנה כאן אל ההווה, או בביטוי עממי: אנו חיים את הרגע כאילו אין מחר. עניין זה בולט עוד יותר במקרה של הפדגוגיה הישירה שתוארה. מטרתו העליונה של הקורס היא שסטודנטים ופרחי הוראה יכירו את עצמם טוב יותר. ההנחה היא שהדרך הטבעית ביותר להבין דבר-מה היא להתבונן בו, ולכן מי שרוצה להכיר את עצמו, יתבונן בעצמו.<sup>15</sup> ההתבוננות בעצמנו אינה יכולה להיעשות אלא מתוך הטלת עוגן ברגע הנוכחי ובתוך העצמי – בתחושה, ברגש ובמחשבה ובהינתנותם עכשיו במקום שלאיש אין בו דריסת רגל מלבדי.

#### היפוכים פדגוגיים נוספים

שני היפוכים דרמטיים אלו הם למעשה תשתית הגיון של הפדגוגיות הקונטמפלטיביות. מתשתית זו אפשר להמשיג היפוכים פדגוגיים נוספים, שאינם אלא גרסאות של שני עקרונות האב. הם מוצגים כאן כדי להוסיף ולחדד את הגיון החינוך הקונטמפלטיבי.

1. רקע לעומת חזית – הנחת היסוד של הפדגוגיות המתוארות כאן מבוססת על תפיסת התודעה כרצף של תפיסות מציאות. את הרצף הזה ניתן לחלק לאירועים קצרים (Wallace, 2000). בכל זמן נתון תשומת לבנו תופסת אובייקט כלשהו כחזית החוויה. אם אני מתבונן בדף כרגע, אני שוכח את הגוף. אם אחוש את הגוף, הדף עובר לרקע. אם אני משוחח עם אדם אחר ומקשיב לו, אינני שומע את רעשי הרחוב באותה חדרת שבה אשמע אותם אם אקדיש להם את כל תשומת לבי ולהפך. אם כן, בתחילת שיעור המדעים ניצבו המים בחזית, והם-הם היו חומר הלימוד. האופן שבו התלמיד חווה את המים צריך להישאר ברקע לשם למידה משמעותית, אך כשהפדגוגיה

15 אין פירוש הדבר שלא ניתן ללמוד על עצמנו מתוך שיחה עם אחר, ובפירוש יש פדגוגיות קונטמפלטיביות המכוונות גם למקום הזה. ואולם, יש להדגיש קודם כול את התנועה פנימה בשל היעדרה מן השיח החינוכי הציבורי. נוסף על כך, פדגוגיות קונטמפלטיביות, המכוונות להקשבה לאחר, מדגישות את חידוד איכותה של ההקשבה על פני התוכן שמקשיבים לו.

- הקונטמפלטיבית יושמה עברה חוויית המים לחזית והמים כנושא עובדתי עברו לרקע.
2. פסיביות לעומת אקטיביות – בכל אחד מן המצבים אחד מן הקצוות עצמי-עולם פסיבי והקצה האחר אקטיבי. במקרה הראשון העולם אקטיבי והלומד פסיבי. במהלך לימוד עובדתי-פרונטלי על מים התלמיד מתבונן במורה המתנועע ומדגים את מצבי הצבירה של המים. הקונטמפלציה הופכת את המים לגורם הפסיבי (רעשי מים בלבד), וכנגדם התנועה הפנימית בתודעת הלומד היא האקטיבית. באשר לדוגמה השנייה, בחלק הפרונטלי של הקורס הסטודנטים רגילים להתבונן בתנועת המרצה בחדר בעת ההרצאה. במהלך תרגול העמידה הם נדרשים להפנות את מבטם פנימה, וכך המרצה מעביר לתודעתם את שרביט האקטיביות.
3. מקום האחריות וסמכות הידע – הנקודה הקודמת מצביעה גם על עמדה מוסרית חינוכית הנרמזת כאן, והיא קשורה בהעברת אחריות המתרחשת עקב המעבר מפסיביות לאקטיביות. ברגע שסמכות הידע עוברת לאדם עצמו, אין לו כל אפשרות לברוח מאחריות. הנחת היסוד היא שהחוויה שתלמיד או סטודנט חווים בעולמם הפנימי היא חלק בלתי נפרד ממי שהם ברגע זה. האחריות כאן עשויה להיות הרת גורל, ויש לתוכה באופן מושכל ומותאם לגיל הלומדים. מכל מקום, ההתייחסות אל עולמו הפנימי של התלמיד כאל גורם מהותי, משמעה שאין לאן לברוח. המורה במקרה זה איננו סמכות הידע, משום שהוא איננו חווה את חוויית התלמיד אלא רק מייצר את התנאים להתקיימותה. כפי שטען סארטר (1990), אתה סך מעשיך. כדאי להרחיב זאת ולומר שמעשיך הם נביעה של מחשבותיך והרגליך – חינוך המבקש לטפח בני אדם האחראים לפעולותיהם, חייב לשדר מסר שמרחב הפנים חשוב לא פחות מן החוץ, ולכן יש הכרח שיכלול פדגוגיות שינחו את התלמידים להכיר את עולמם הפנימי ולקבל עליו אחריות כמרחב המכונן את מעשיהם.
4. הציבורי לעומת הפרטי – בתחילת שיעור המדעים נתפס ידע המים דרך הפריזמה של קונצנזוס מדעי-חברתי, ואילו הקונטמפלציה מבססת ידע אישי ואינטימי חד-פעמי. ידע זה מרחיב באופן מהותי את תפיסת הידע המקובלת, המתחקה בדרך כלל אחר מודל התיקוף המדעי. חשוב להבין ששני אופני הידיעה הכרחיים, ואין האחד משמש תחליף לאחר. ואולם, חוויה ייחודית של מים חשובה לא פחות מעובדת רתיחתם ב-100 מעלות. משמעותה של חוויית המים חשובה לא פחות מהכרתם ברמה העובדתית, המעוגנת בקונצנזוס החברתי. שאלות אלו, הנוגעות לסמכות הידע, מעלות כמובן לדיון את מושג האמת. מהי האמת? האם היא פנימית או חיצונית? האם יש אמת חשובה יותר? כל אלו עצמן עשויות להיות הזדמנויות לדיון ציבורי ולחקר פרטי קונטמפלטיבי. אם בעובדות עסקינן, קיים קונצנזוס חברתי באשר לתכונותיהם של המים, אך באשר לחוויה אישית של המים, מושג של קונצנזוס הופך לחסר משמעות. אין חוויית מים אישית נכונה או בלתי נכונה. יש חוויה



כפי שהיא ניתנת, והשיעור המגולם כאן הוא בקבלתה ובהכרה בה. מבחינה זו על מורים להיזהר מלהשוות בין חוויות כאלו, משום שההשוואה עשויה להוביל בדיוק למקומות שהקונטמפלציה מבקשת לחלץ אותנו מהם – קונצנזוס ונהייה אחר העדר תוך הפקעת סמכותה של תודעת הלומד.

5. המתוכנן והלינארי לעומת הספונטני והלא לינארי – שיעור המדעים המקובל מונחה על-ידי תכנית לימודים ברורה, המתקדמת בדרך כלל באופן לינארי, ואילו הקונטמפלציה איננה כזאת כלל וכלל. היא מבקשת לאפשר לחוויה לעלות באופן ספונטני, באופן שאינו צפוי מראש. אותו תלמיד עשוי לחוות חוויית מים שונה משיעור לשיעור ואף מרגע לרגע. חינוך ציבורי הוא מסגרת שאיננה נוטה לספונטניות כזאת, והסיבות לכך מערכתיות, פוליטיות, כלכליות ועוד. הכנסת קונטמפלציה כפדגוגיה מחייבת ריכוך של גישה זו והכרה בספונטניות כערך חיים. לא מן הנמנע שספונטניות כזאת תעורר חשש מסוים בקרב מורים, שהרי אין לצפות בדיוק מה היא תוליד. אין באפשרותנו לפתור זאת, אך ראוי להעיר בהקשר זה כמה הערות. ראשית כול, רצוי שמורים שישתמשו בפדגוגיות קונטמפלטיביות יתנסו בהן היטב בטרם יישמו אותן בכיתה. שנית, יש להתאים את התרגול לגיל התלמידים (Satzman & Golding, 2008). שלישית, כפי שצוין, הכיוון הקונטמפלטיבי יכול להשתלב בשתיים-שלוש דקות של שיעור, ולפי הצורך והנחות אפשר להאריך בהדרגה את הזמנים האלה. סביר להניח שיישום הדרגתי כזה יאפשר מרחב בטוח לבחון בו את הספונטניות ואת הגבולות שכל מורה מרגיש בהם בטוח. בחינת הגבולות היא בבחינת תרגול קונטמפלטיבי עבור המורה עצמו, כפי שתואר פלמר (Palmer, 1998).

6. שכל לעומת גוף, מופשט לעומת מוחשי – הלמידה השכלית המוכרת לנו היא מהותית וחשובה להבנת העולם. עם זאת, הפדגוגיה ההגמונית המקובלת כיום מעלימה את הגוף מן הלימוד כמעט באופן גורף. מערכת החינוך והמורים מעגנים את התלמיד בידעין או שלא בידעין בעולם מילולי-מושגי, שהוא אופן הכרה מסדר שני. מדוע מדובר בסדר שני? משום שהגוף, על תחושותיו ועל נתוני החושים, מציע מנגנון הכרה ראשוני יותר, שבו תפיסתנו את העולם או את עצמנו היא טרום-מושגית.<sup>16</sup> ניתן לשמוע צליל של מים בלי להצמיד לו את התווית "מים" (או את התווית "צליל"), ניתן לחוש כאב בלי לקרוא לו "כאב". משום שאנו מורגלים כל כך בשיום הדברים, האפשרות הזאת נשכחת מאתנו. ההפניה לצלילי המים נועדה אפוא לעורר מחדש את הגוף, והתלמידים יונחו לחוש את איברי גופם בעת ההאזנה למים. לא מן הנמנע שבתוך כך יעלו בהם מחשבות ומושגים שונים, בעלי ערך אף הם, אך הרעיון הוא לכוון מהלך חינוכי ההופך את ההיגיון הקרטזיאני שבו השכל

16 רעיונות אלו מפורטים אצל ארגו (2015) ואצל שוסטרמן (Shusterman, 2008).

מקבל מעמד מועדף על פני הגוף. הגוף, התחושה וההרגשה מקבלים עדיפות על פני מפעל ההמשגה התודעתי, הפועל תדיר, כדי לעורר בנו זיקה בלתי אמצעית עם הסובב אותנו. במידה רבה מדובר בהיפוכו של תהליך הלמידה (unlearning), המהווה מהלך מן המופשט אל המוחשי. מדובר בחינוך לראשוניות, שפותח בפנינו אפשרות לחדד את הרגישות שלנו לעצמנו ולעולם. ההנחה העומדת בבסיס המהלך היא שככל שאני מסוגל לאבחן את רגישותי לתחושותיי ולרגשות העולים בי, אני מסוגל לזהות ולחוש את האחר הניצב למולי. המהלך חותר, אם כן במפורש לעבר כינון אדם אמפתי לסביבתו, המסוגל לחוש חמלה לנוכח סבלו של האחר ולשמוח בשמחת האחר (Hinsdale, 2012).

ההיגיון החינוכי בדוגמה השנייה טמון בניסיון להחיות את מנגנון ההכרה החושי בטירתו. התוויות שאנו מדביקים לעולם אינן מסתכמות ביהוי של "כיסא" או "תפוח", למשל. עליי התפיסה הבודהיסטית שהזכרה (ראהולה, 2004), רגע התפיסה הוא גם רגע של הטלת העדפות אישיות, ובמקרים רבים סטראוטיפיות, על האובייקטים המזוהים. מזיהוי של "תלמיד" אני עובר ל"הנה אלון שקיבל 60 בחשבון", "הנה רינת שהוריה גרושים", "הנה ליאת שנוטלת ריטלין" ועוד ועוד. מכאן עולות תוויות הקשורות גם בהעדפות שלי כמורה בנוגע לתלמידים הללו: "הנה אלון שנמאס לי כבר לעזור לו, הוא תמיד נכשל", "הנה רינת שאמה מטרידה אותי יום-יום בבקשות", "הנה ליאת שאם היא לא נוטלת את הכדור היום, אני מתקשרת להורים". כלומר, התפיסה שלנו את התלמיד היא התפיסה שלנו. אלו לא התלמידים, אלא התפיסה שלנו אותם, שהיא תמיד פריזמה מסוימת שהתודעה שלנו מטילה עליהם בהתבסס על עברנו המשותף. העבר הוא קריטי, אך אנו חייבים גם לדעת להשתחרר ממנו, אם אנו רוצים באמת ובתמים להתוות לתלמידינו דרך חינוכית. אנו צריכים להכיר את מנגנון ההכרה שלנו עצמנו וללמוד לשחרר את עצמנו מהטלת תוויות מגבילות על תלמידינו. כל היטל כזה הוא ביטוי לאנושיותנו המוגבלת, שאם אנו ערים לה, מתהווה אפשרות לצמיחתנו האישית כמורים ולשחרור המגולם בכך עבור תלמידינו. תרגול החזרה אל הגוף ואל התחושה הבלתי מומשגת הוא תרגול בפירוק המציאות לרכיבים תמימים יותר, המאפשרים לנו את הבחירה באופן שבו אנו רואים את התלמיד. התרגול הזה, כפי שהראתה הינסדייל (Hinsdale, 2012) מלמד את המורה לבחור מי הוא במפגש עם התלמיד: האם הוא מטיל עליו תוויות מגבילות, החוסמות את אפשרות ההתפתחות של שני הצדדים, או שהוא מסוגל לקחת מן העבר רק את מה שנדרש באמת כדי לכונן מהלך חינוכי ראוי.

בחלק זה הומחש ההיגיון של הפדגוגיה הקונטמפלטיבית באמצעות המשגת הניגוד שבין המהלך שהיא יוצרת לבין הפדגוגיה הרווחת בחינוך הציבורי. השימוש ביומן אישי כפדגוגיה קונטמפלטיבית בפני עצמה, או כמהלך משלים לפדגוגיות קונטמפלטיביות אחרות, מחדד את המהלך החינוכי שהן מתוות.

## על חשיבות היומן כמלווה חינוך קונטמפלטיבי

ייתכן כי הקורא הבחין שבשתי הדוגמאות לוותה הפדגוגיה הקונטמפלטיבית בכתיבת יומן, שאף היא נתפסת כפדגוגיה קונטמפלטיבית. כבר לפני יותר מ-40 שנה הציעו פינר וגרומט (Pinar & Grumet, 1976) לכתוב יומן כמהלך פדגוגי. באמצעות כתיבה אוטוביוגרפית הם ביקשו להכניס לחינוך את "תפיסתו של הסובייקט מזווית הראייה של הסובייקט", שהם ראו כחסר מוחלט בהיגיון הפדגוגי ההגמוני שנפוץ בזמנם. כאמור, טענה זו תקפה גם בימינו. החשיבות המהותית של כתיבת יומן כמלווה פדגוגיות קונטמפלטיביות אחרות היא שבמקרים רבים מדובר בנקודת כניסה טבעית יותר להסטת התודעה מן העולם אל העצמי. בריידי (Brady, 2007) תיאר את האופן שבו שילב פדגוגיה קונטמפלטיבית בהוראת מתמטיקה לכיתה י. הוא התחיל את השילוב בהנחיה לתלמידיו לכתוב בלי לעצור כלל. בכך הוא התגבר על הבעיה של עודף ביקורת עצמית, שבה ההתייחסות הראשונית ליומן היא מתוך תודעת החיים הפעילים. פריזמה כזו עשויה להפוך יומן, שמטרתו הכרת העצמי, לסוג של תוצר או הישג, ובעקבות זאת תהפוך הכתיבה לבלתי אותנטית (אף כי היבט זה של אי־אותנטיות גם הוא עניין ללימוד עצמי כמובן). גלסון (Nelson, 2006) התייחסה לטכניקה זו כאל תיעוד של "דיבור פנימי", המלווה אותנו בחיי היום־יום. המהלך הפדגוגי מעלה "דיבור פנימי" זה על הכתב, וכך הוא מחצין את החיים הפנימיים והופך אותם לאובייקט גלוי שניתן ללמוד אותו כפי שלומדים ספר שכתב אדם אחר.

הן בדוגמה משיעור המדעים והן בדוגמה של תרגול מיינדפולנס, יומן זה הנכתב בידי התלמיד או הסטודנט הוא ספר לימוד לכל דבר. כפי שיש ספר מדעים, היסטוריה או גאוגרפיה, יש גם יומן אישי שאינו אלא ספר לימוד העצמי. יש כמובן הבדלים בין שני הסוגים של ספרי הלימוד האלה: האחד הוא ספר בהתהוות והאחר כבר כתוב וחתום; האחד נכתב על־ידי סמכויות ידע מקובלות, באחר התלמיד הוא סמכות הידע; האחד הוא בבחינת "דע את העולם", והאחר הוא בבחינת "דע את עצמך". היומן מבטא את הכאן והעכשיו, והעיון בו בתום השנה או הסמסטר הוא עיון רפלקטיבי, שבו רגעי ההווה חושפים את מהלך פנימיותו של האדם, שמרוב שהוא מורגל לראות את החיים דרכה, היא הופכת למובנת מאליה. אנו משולים במידת־מה לדגים, השוחים במים. המים כה מובנים מאליהם, עד כי איננו יודעים שאנו שוחים בהם. המים הללו הם הרגלי התפיסה של תודעתנו ושל המחשבות שאנו רגילים אליהן, עד שהן שקופות ובלתי נראות. ואולם, מחשבות אלו אינן תמימות כלל. הן הצבעים שתודעתנו צובעת בהם את העולם בצבעים מסוימים שאנו מתרגלים לראות, כל אחד בדרכו, מתוך שכחה שאנו הצובעים את חיינו. אלו הם מסגרי העדפותינו בפעולתם מרגע לרגע, ובמקום אחר כיניתי אותם "קליידוסקופ" פנימי (ארגז, 2016).

פדגוגיות קונטמפלטיביות מבקשות לעורר אותנו למה שאיננו רואים בדרך כלל, משום שתודעתנו מופנית החוצה ומחונכת בחינוך הציבורי המקובל לחזק הרגל זה. הן לוקחות אותנו לעין שמאחורי העין, לאוזן שמאחורי האוזן – למקום שבו מתחווטות תפיסותינו בנוגע לעולם ומקבלות את הצורה הייחודית של חיינו, למקום שבו נולדת הישות־לא ישות הזאת שאנו מזהים את עצמנו עמה והיא אותו עצמי. לעצמיות זו יש מופעים ייחודיים, אך מתוך העיון בהם ומתוך המפגש עם היום־יום, אני מבין שאני חי בין עצמיים אחרים שיש להם מופעים ייחודיים משל עצמם. תנאי האפשרות לשינוי בין עצמי אחד (אני) לבין עצמי אחר (אתה או את) הוא שימש כאן מצע משותף, שעל בסיסו תתאפשר השונות. המצע המשותף הזה הוא הפיגום האנושי של היותנו נושמים, פועלים, חשים, מרגישים, חושבים בעלי גוף ותודעה. מתוך הבנת הפרטי־אישי חותר החינוך הקונטמפלטיבי גם לעבר הבנת המשותף והאוניברסלי. ההתבוננות פנימה איננה התבוננות המבקשת לברוח מן העולם, אלא לחיות בעולם של אנשים מתוך הבנת טלטלת החיים, המשותפת לכולנו.

ניתן בהחלט להציע פדגוגיות קונטמפלטיביות רבות נוספות, כפי שממחישה הספרות הענפה המתפתחת בתחום זה (Barbezat & Bush, 2014; Lin, Oxford, & Brantmeier, 2013; Palmer & Zajonc, 2010). כל מקצוע מזמן אפשרויות קונטמפלטיביות, משום שהעיקרון המכונן הוא שהמקצוע הוא אמצעי להתבוננות בתודעת הלומד ולחקר השאלה – מי אני? למשל, לימוד על הרי געש ועל הלבנה המתפרצת מהם יכול להפוך את שיעור הגאוגרפיה למטפורה לתובנה עצמית של כעס המתפרץ בנו ללא שליטה. לימוד משולשים בשיעור גאומטריה יכול להיות מושתת גם על התנוחה היוגית, המכונה טריקונאסאנה. בלימוד האזנה בשיעור מוזיקה אפשר לבקש מן התלמידים להאזין לצליל אחד בלבד ולהקשיב זמן־מה לשקט שאחרי, שיתמלא במהרה בתנודות של תודעת התלמידים. לאחר מכן אפשר להאזין שוב לצליל אחר ולשקט שאחרי וכך לחדד את רגישות התלמידים לצליל הבודד, שהוא תנאי אפשרות לכל יצירה מוזיקלית המורכבת מצלילים רבים ומן השקט שביניהם. לימוד מערכת הנשימה בשיעור ביולוגיה כדאי שיהיה מלווה בהתבוננות קשובה לסרעפת ולצלעות. כל אותם רגעים שגרתיים, שהפכו לאותם מים בלתי נראים שאנו שוחים בהם כל העת, גם הם פתוחים להיפוכים פדגוגיים: האם הרגע שבו התלמידים מתבקשים להפוך את דפי הבחינה לאחר שחולקה אינו יכול להיות מנוצל לשיעור החשוב של ההתמודדות עם פחד ועם שאלות כמו מה הוא פחד וכיצד הוא מוחש? מה עושים עם הפחד? כל אלו הם למעשה הסטה של חומר הלימוד המקובל אל עבר חינוך קונטמפלטיבי, המעורר את הלומד לנוכחותו הוא כמבנה את מציאותו, אל תודעתו על הרגלי תפיסתה ואל אפשרות השתנותם. חומר הלימוד של עצמיותנו נמצא תמיד בכל סיטואציה, ולו גם הסיטואציה השגרתית ביותר במהלך השיעור הרגיל ביותר שניתן להעלות על הדעת. כל שנדרש מאתנו לעשות הוא להפנות את מבטינו ואת מבטי תלמידינו מפעם לפעם באופן מכוון, נדיב, פתוח וער כדי להבחין בחידת האדם שלפני חומר הלימוד ולצמוח אל עבר ידיעה ומשמעות.

## סיכום

באמצעות דיון בפדגוגיות קונטמפלטיביות ביקש מאמר זה לתאר את הגיון החינוך הקונטמפלטיבי לעומת החינוך הציבורי ולהצביע על ההכרח לשלב פדגוגיות אלו. אין לראות במאמר מניפסט לחינוך אלטרנטיבי, אלא עדות לחוסר מהותי בהתייחסות לעצמי בחינוך הציבורי. כמו כן, מוצעת כאן דרך, שבמקרים רבים היא פשוטה, עדינה ומינימליסטית, ואפשר למלא בה את החסר באופנים שונים במסגרת ציבורית ונגישה לכול. עם זאת, כאן המקום להתייחס לביקורות אפשריות בנוגע לשילוב קונטמפלציה בחינוך הציבורי. הראשונה כרוכה בבעיות הקשבות הנודעות לשמחה בימינו. יש מי שיתנהג כיצד ניתן להושיב 30 ילדים, חלקם מאובחנים באופן כזה או אחר, ולכוונם להאזין פנימה לקולות המים או להתבונן בנשימתם. אין ספק שמדובר באתגר, אך חשוב להבין שעל-פי תפיסות שונות כולנו סובלים מהפרעות קשב ומחוסר יכולת להפנות את תודעתנו פנימה (Wallace, 2000). מי שחולק על כך, ינסה נא לעצום עיניים ולספור את נשימותיו מ־1 עד 10 במשך דקות מספר. סביר להניח שהוא ישים לב שדעתו מוסחת עד מהרה לענייני דיומא. אותן תפיסות גם טוענות שניתן לאמן ריכוז כפי שניתן לאמן את שרירי הזרוע. מחקרים בתחום חקר המוח והפסיכולוגיה מראים כי תרגול מיינדפולנס מפתח שליטה ביכולות של ילד טוב קשב (Davidson, 2012; Jha, Krompinger, & Baime, 2007), ואפשר ליישם תרגולים אלו כבר מגיל הגן ובית הספר היסודי (Napoli, Krech, & Holley, 2005; Salzman & Goldin, 2008). בהקשר זה ראוי להזכיר גם את טרש ועמיתיו, שמחקריהם על השפעות מיטיבות של תרגול MBSR על הפרעות קשב ודיסלקציה מראים ממצאים מבטיחים (Tarrasch, Berman & Friedmann, 2016). נוסף על כך, הארט (Hart, 2004) טען כי ילדים הם קונטמפלטיבים טבעיים, ולא נדרש מאמץ גדול כדי לעורר אותם להתבוננות פנימה. בית הספר הוא שמדכא יכולות אלו במקום לטפחן. שילוב הולם של קונטמפלציה מגיל צעיר הוא מהלך הנובע אפוא ישירות מחיי הילד, וסביר להניח שהילד ייתקל בפחות קשיים מן המבוגר, שהתרגל לתזויות חיצוניות.

ביקורת נוספת כרוכה בכך שמהלכי שילוב של קונטמפלציה נתפסים פעמים רבות כמהלכים דתיים או רוחניים (ואינני דן כאן בהבחנה ביניהם). הגישה המוצעת במאמר פתוחה לכול ומבקשת להתנער מניכוס פדגוגיות קונטמפלטיביות לדת זו או אחרת או לתפיסה רוחנית בהכרח. אדרבה, יש למקמן בעידן שבו הגבולות בין דתיות לבין חילוניות ובין ארציות לבין רוחניות הופכים לברורים פחות (Fisher, Hotam, & Wexler, 2012). אותן קטגוריות נוחות, כמו דתי, רוחני, חילוני או מסורתי, נעשות צרות מכדי לתפוס את ריבוי הזהויות בנות־זמננו, קל וחומר בחברה הישראלית (Ruah-Midbar, 2012). ניתן בהחלט לתפוס פדגוגיות קונטמפלטיביות כמציעות מרחב המסרב להגדרה – משום שמרחב כזה עומד בטבען – מעצם מהותן הן מלמדות אותנו לקבל את חיינו כחידה, משום שאדם אינו יודע מה יגלה מתוך הקונטמפלציה. מוטב אפוא להותיר

את הפדגוגיות הקונטמפלטיביות ואת תולדותיהן פתוחות לידע, כפי שייחשף באורה הנתפס כמסורתי או בלתי מסורתי לשיטתו של המתרגל. עם זאת, אינני תומך כלל בניתוק התרגול מן המוסריות העומדת בתשתיתן של כל אותן מסורות שצמח מהן, אך מוסריות זו (שקצרה היריעה מלדון בה כאן) אינה חייבת לנבוע ממסורת מסוימת וניתן גם לחשוב עליה במונחים חילוניים (Gyatso, 2000). ראוי שהינוך קונטמפלטיבי במובנו הרחב ייוון מכל מסורת ידע המכוונת לחקר עצמי. דומני כי הדרך הבטוחה ביותר לאפשר את שילובן של פדגוגיות קונטמפלטיביות בחינוך הציבורי ולשמור על עצמנו מפני כל ניכוס זה או אחר – דתי, חילוני או רוחני – היא להותיר את שאלת החינוך הקונטמפלטיבי "מי אני?" כשאלה פתוחה ובכל פעם שידמה לנו שהגענו לתשובה סופית, נסיק כי סטינו מן הדרך.

החינוך הקונטמפלטיבי מעלה שאלות רבות, ואינני מתיימר להציע כאן פתרון פשוט וחדף מבעיות: כיצד נפקח על יישום הפדגוגיות הללו? מה "המינון" הנכון לשילובן בחינוך? כיצד הן מתיישבות עם אופייה היהודי של מדינת ישראל? הרעיון שהוצע כאן הוא כוונון עדין של החינוך, ולא נקיטת עמדה קיצונית שסופה להובילנו מקיצוניות לקיצוניות. כפי שביטא זאת יפה סטוק (Stock, 2006), הכוונה היא שתלמידים יתייחסו לאימון המנטלי, שהפדגוגיות הקונטמפלטיביות מציעות לטובת ריכוז או לשם פיתוח חמלה לאחר, כמהלך טבעי לחלוטין, כמו לאכול ולשתות, כמו ללמוד מתמטיקה או ספרות. אין כל ספק שכדי שאתוס כזה יחלחל לחינוך הציבורי, יש הכרח כי תכניות להכשרת מורים יכילו רכיב קונטמפלטיבי מהותי, שהיחס אליו רציני לפחות כמו היחס ללימוד פדגוגיות של הוראה מקצועית כפי שעולה ממהלכים עכשוויים (ארגו, 2016). כל עוד לא נעורר את מנגנון הכרת העצמי בקרב המורים, כיצד יתעוררו התלמידים להתבונן ולהיות נוכחים לעצמם? כל עוד הפדגוגיה הציבורית מכוונת את התודעה דרך קבע החוצה, מנגנון הכרת עצמנו מורדם. אינני חושב שתלמידים צעירים צריכים לחכות לבגרותם על מנת להיחשף לאפשרות זו ולהבין שמשמעות חיים מתעצבת כל העת על-ידי הימצאותם בתוך העולם. עולם זה הלוא נתפס מרגע לרגע בחושיהם, רגשותיהם, מחשבותיהם, הלכי רוחם וזיכרונם על-ידי ישות או אי-ישות, המכונה עצמי, שיש לה תרומה מהותית לאופן היווצרותה של משמעות החיים. מי הוא אותו עצמי? מי אני? מי את? מי אתה? מי אנחנו? מי כתב את המילים האלה?

## מקורות

- ארגו, א' (2015). על הדלת המסתובבת שבין הגוף לתודעה. בתוך "תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: שאלות האדם (עמ' 207-217). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ארגו, א' (2016). חינוך קונטמפלטיבי, מודעות קשובה ופדגוגיות התבוננות: מבט-על. גילוי דעת, 9, 71-104.

וקסלר, פ' (2007). החברה המיסטית. תל אביב: כרמל.  
לם, צ' והרפז, י' (עורכים) (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות. תל אביב: ספריית פועלים.  
מליניאק, ז' (2012). חינוך מתוך התכוונות אל המרחב הריק. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: מהות ורוח (עמ' 41-50). תל אביב: מכון מופ"ת.  
מרגולין, ר' (2012). ההבחנה בין המצוי לראוי ועתיד החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכוניים. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: מהות ורוח (עמ' 207-221). תל אביב: מכון מופ"ת.  
סארטר, ז' (1990). האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם (תרגום, עריכה ואחרית דבר: יעקב גולומב). ירושלים: כרמל.  
פרנקל, א' (2008). קשב בלי הפרעה. הד החינוך, פג(2), 96-99.  
קוסמן, א' (2012). נפש וחינוך. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: מהות ורוח (עמ' 17-22). תל אביב: מכון מופ"ת.  
קורנפילד, ג' (2002). אחרי האקסטזה (תרגום: ברוך גפן). תל אביב: מודן.  
ראהולה, ו' (2004). מה שלימד הבודהה (תרגום: אבי פאר ואילן לוטנברג). תל אביב: כתר.  
רוה, ד' (2010). חוטים פילוסופיים ביוגה של פטנג'לי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.  
תאודור, א' (2002). הבהגורד גיטה (תרגום, מבוא וביאור: איתמר תאודור). ירושלים: כרמל.  
תדמור, י' ופריימן, ע' (2012). הקדמה. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: מהות ורוח (עמ' 9-16). תל אביב: מכון מופ"ת.

- Bai, H., Scott, C., & Donald, B. (2009). Contemplative pedagogy and revitalization of teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(3), 319-334.
- Barbezat, D., & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education: Powerful methods to transform teaching and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brady, R. (2007). Learning to stop, stopping to learn: Embarking on the contemplative learning path. *The Journal of Transformative Education*, 4(5), 372-394.
- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P. &... Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 2(6), 146-153.
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72.

- Fisher, S., Hotam, Y., & Wexler, P. (2012). Democracy and education in postsecular society. *Review of Educational Research*, 36, 261-281.
- Grace, F. (2011). Learning as a path, not a goal: Contemplative pedagogy – Its principles and practices. *Teaching Theology and Religion*, 14(2), 99-124.
- Gyatso, T. (2000). *Ancient wisdom modern world: Ethics for the new millennium*. London, England: Abacus.
- Hadot, P. (1995) *Philosophy as a way of life* (trans. by M. Case). Oxford, England, & Cambridge, MA: Blackwell.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 28-46.
- Hinsdale, M. J. (2012). Choosing to love. *Paideusis*, 2(20), 36-45.
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses*. New York, NY: Hyperion.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932.
- Krishnamurti, Y. (1953). *Education and the significance of life*. New York, NY: Harper Collins.
- Lin, J., Oxford, R. L., & Brantmeier, E. J. (2013). *Re-envisioning higher education: Embodied pathways to wisdom and social transformation*. Toronto, Canada: Information Age Publishing.
- Merton, T. (1972). *New seeds of contemplation*. New York, NY: New Directions Paper-book.
- Miller, J. (2007). *The holistic education curriculum review* (2<sup>nd</sup> ed.). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99-125.
- Nelson, M. (2006). The fruit of silence. *Teachers College Record*, 9(108), 1733-1741.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P., & Zajonc, A. (2010). *The heart of higher education : A call to renewal – Transforming the academy through collegial conversations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Rochester, NY: Kendall/Hunt.
- Roth, H. (2006). Contemplative studies: Prospects for a new field. *Teacher's College Record*, 108(6), 1787-1815.
- Roth, H. (2008). Against cognitive imperialism. *Religion East & West*, 8, 1-26.
- Ruah-Midbar, M. (2012). Current Jewish spiritualities in Israel. *Journal of Jewish Ideas and Experience*, 32(1), 102-124.
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. In Laurie A. Greco & Steven C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children & adolescents* (pp. 139-161). Oakland, Australia: New Harbinger.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York, NY: Springer.
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Stock, B. (2006). The contemplative life and the teaching of the humanities. *Teachers College Record*, 9(108), 1760-1764.
- Tarrasch, R., Berman, Z., & Friedmann, N. (2016). Mindful reading: mindfulness meditation helps keep readers with Dyslexia and ADHD on the lexical track. *Frontiers in Psychology*, 7(578), 1-18.
- Turkle, S. (2012). *Alone together*. New York, NY: Basic Books.
- Wallace, A. B. (2000). *The taboo of subjectivity*. New York, NY: Oxford University Press.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Great Barrington, MA: Lindisfarne.
- Zenner, C., Hernleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20.