

רוחניות וחינוך

מאמר שהתפרסם ב-"עיונים בחינוך" - דצמבר 2014; כסלו תשע"ה

מהדורה מיוחדת, גליון 11-12, עמ' 99 – 118.¹

פרופ' עפרה מייזלס

אוניברסיטת חיפה

ofram@edu.haifa.ac.il

ערב ראש השנה תשע"ה

כאקדמאית שאמונה על ניסוח מדויק, מדוד וזהיר ועל התבוננות ביקורתית על טיעוני, יש לי קושי מיוחד לכתוב על רוחניות ולהעביר במילים את התפיסות, את התובנות, את החוויות ואת האיכות המיוחדת של ממד זה בטבעו של האדם. לא במקרה תוארו היבטים רוחניים כתורות סוד ומסתורין. אור המילים החד והבהיר וחד-המשמעותיות המלווה להן – אין בהם כדי לבטא באופן הנכון והמדויק הוויה אנושית זו. ובכל זאת, אני מנסה במאמר זה לפשט את מה שלא ניתן לפשוט ולבטא במילים ברורות את מה שהוא מורכב ופלאי. אני מתנצלת על קוצר יכולתי בהקשר זה, ועם זאת חשה שיש חשיבות רבה לנסות לקדם תקשורת באמצעות מילים על הוויה זו, אפילו במחיר תיאור שהוא דל מכדי להציג את מורכבותה ואת דקויותיה. ועוד התנצלות. תחום הרוחניות וחקר הרוחניות הוא רחב ביותר. חוקרים והוגים מדיסציפלינות שונות עסקו בכך (למשל, פילוסופיה, היסטוריה, חקר הדת, חקר התרבות, סוציולוגיה, פסיכולוגיה) ובתוך כל דיסציפלינה קיימים אופני תיאור ושפה שונים. מאמר קצר זה מתבונן ברוחניות וחינוך מתוך הדיסציפלינה של הפסיכולוגיה וגם בתוכה, מתוך תפיסת עולמי ודרכי ההמשגה שלי. על כן, אין בתשובות השונות שאני מציעה כאן משום יומרה לאוניברסליות או לתוקף אובייקטיבי ואפילו אם הן מוצגות בלשון החלטית, הן מבטאות את תפיסותי ואת הגיגי יותר מאשר משנה סדורה ומבוססת.

מהי רוחניות?

למה אני מתכוונת ברוחניות? האם אני מתכוונת לדתיות? לאמונה באלוהים? האם זהו בעצם חינוך דתי או חינוך לדתיות – ולכן אולי מבטא "אינדוקטרינציה וכפייה דתית"? רוחניות בשבילי היא משהו אחר והיא יכולה להיות קשורה לדת או נפרדת ממנה. בעבר היו רוחניות ודת קשורות זו בזו, והדתות למיניהן שימשו לעתים קרובות מסגרת חברתית ותרבותית מרכזית לביטוי רוחניות האדם (Wuthnow, 1998). ככל הנראה – אחת מן המטרות המרכזיות של דתות שונות הייתה בדיוק זו: לאפשר לאנשים לבטא את הממד הרוחני בהווייתם וכמובן גם לתעל ביטוי זה לצרכים מגוונים, חברתיים, פוליטיים וכלכליים. כיום מקובל להתייחס לרוחניות ולדת כאל שני היבטים נפרדים, אם כי לעתים קרובות קיים קשר ביניהם (Koenig, McCullough & Larson,)

¹ זכויות היוצרים הינן של "עיונים בחינוך" וניתן לעשות שימוש במאמר בגרסתו הנוכחית רק לצורכי הוראה, למידה ומחקר ולא להעלות אותו לאתר

(Wink & Dillon, 2002; 2001). לפי גישות אלו, דת נתפסת ככוללת קהילה מאורגנת וממוסדת יחסית, שבמסגרתה האמונה בנשגב או בקדוש מאופיינת בקיומה של דוגמה מובנית, והיא מבטאת באמצעות טקסים, מנהגים ופרקטיקות מחייבות; ואילו רוחניות נתפסת ככוללת את הממד האישי הפנימי והאינדיבידואלי של חוויות שמקשרות בין האדם לכוח עליון, לנשגב, לקדוש ולתכלית קיומו. כשאני מדברת על רוחניות, הכוונה שלי אפוא הינה לאותו היבט שהוא קודם כול אישי, אם כי הוא כמובן יכול לבוא לידי ביטוי גם במסגרת דת מאורגנת או דת מסורתית ואף במסגרת דתות חדשות שקיימות כיום.

חוקרים ואנשי הגות שעסקו ברוחניות אימצו הגדרות מגוונות להיבט זה בהווייתנו וניגשו לסוגיית הרוחניות שלנו מנקודות מבט שונות. לאנשים שאינם חוקרים או הוגים בתחומי הרוחניות יש גם כן תשובות שונות לשאלה מהי רוחניות עבורם, ומחקר בנושא גילה עושר עצום של המשגות, חוויות, מטפורות ותפיסות (ראו סיכום אצל ברזילי, 2012). אני לא מתכוונת לסקור ספרות ענפה ועשירה זו, שכן לא אוכל לעשות עמה צדק במסגרת זו. עם זאת, הוגים עכשוויים, בעיקר בתחומי הפסיכולוגיה של הדת והרוחניות, מתארים כמה היבטים וממדים שחוזרים על עצמם, אף על פי שהם משתמשים במונחים מגוונים לשם כך. תוך פישוט רב של תפיסות מורכבות אלו מתוארים להלן שני היבטים מרכזיים: הקשר עם הנשגב וחיפוש משמעות אולטימטיבית לחיים.

רוחניות מתייחסת קודם כול להכרה בכך שיש משהו מעבר לקיום הגשמי של ה"כאן ועכשיו" ויש ממדים של קיום שהם נצחיים, נשגבים, נעלים, ושיש בהם קדושה (Sacredness). "ההכרה" בקיום ממדים אלו יש בה היבט הוליסטי והיא משלבת על פי רוב תחומים קוגניטיביים כמו תפיסת עולם וידע או הבנה, תחומים חווייתיים כמו קשר ומפגש עם מופעים של הנשגב והקדוש, תחומים פיזיים כמו תחושות גופניות של אנרגיה אחרת, ותחומים רגשיים כמו תחושת התעלות וחדווה עקב הביטוי של ממדים נשגבים אלו בהוויית אותו אדם. גישות רוחניות שונות חלוקות לגבי ה"מיקום" של ממדים נשגבים אלו. יש המתארים אותם מחוץ לאדם ולעולמו הגשמי, יש כאלו המתארים אותם בתוכו ומכנים אותם נשמה או נפש (Spirit, Soul) ויש כאלו שמתארים מערך מורכב שבו היבטים אלו קיימים גם בתוך האדם וגם מחוצה לו (Alexander, 2001). ואכן סוגיית הקשר של האדם עם הנשגב היא חלק משמעותי מהיבט זה של הגדרת הרוחניות.

היבט שני שמופיע כמעט בכל ההגדרות של רוחניות הינו **ממד המשמעות. רוחניות מבטאת את הכרת האדם את ועיסוקו במשמעות קיומו ובכלל זה עיסוק בשאלות הגדולות של החיים**: מאין באנו? לאן אנו הולכים? מה הם החיים הראויים בכלל ואלו הראויים לחיותם מבחינת? מהי אהבה? מהי מטרת חיי האולטימטיבית - בשביל מה לחיות? למה יש רוע בעולם? אף על פי שעל פניו עיסוק בשאלות של משמעות החיים יכול להיתפס כקוגניטיבי בעיקרו, מדובר בחוויה הוליסטית ועיסוק כזה כולל חוויות גופניות, רגשיות וחברתיות.

עיסוק בהיבטים אלו קיים למכביר בקרב ילדים ובני נוער, אם כי על פי רוב הוא אינו זוכה להכרה. בעולם שמתמקד ברכישת מיומנויות לצורכי הצלחה בחיים – חוויות או תהיות רוחניות של ילדים אינן זוכות בתשומת לב רבה, לא בהקשר של הורות ולא בהקשר של מערכות חינוך. בניגוד לתחומים אחרים של התפתחות אנושית, כגון התפתחות מוטורית, קוגניטיבית או רגשית – התפתחות הרוחניות אינה מוצגת כחלק מרכזי מהתפתחותו הנורמטיבית של האדם על ידי מרבית

התיאוריות שעוסקות בהתפתחות האדם. עם זאת, הוגים רבים ואף מחקרים בנושא מצביעים על כך שממד הרוחניות הינו אוניברסלי וחוצה תרבויות ותקופות היסטוריות, ואפילו בתקופתנו הפוסט-מודרנית הוא מעסיק את רוב בני האדם על פני כדור הארץ. כך למשל מרבית בני האדם בעולם (יותר מ-70 אחוז מהאוכלוסייה) תופסים עצמם כדתיים (במסגרת דתות שונות כמובן), ובמחקר רחב היקף שכלל שמונה מדינות ביבשות שונות, קרוב ל-70 אחוז מן המשיבים – מתבגרים וצעירים בשנות ה-20 לחייהם - ציינו שרוחניות היא ממד שמעניין אותם וחשוב להם (Benson, Scales, Syvertsen & Roehlkepartain, 2012).

ילדים ובני נוער חווים באופן טבעי חוויות רוחניות ועולות בהם תהיות שקשורות להיבטים רוחניים בהווייתם. הם עסוקים בשאלות של חיים ומוות, ערים לחיבור המיוחד בינם לבין הטבע וחווים קשר לנשגב (Coles, 1992; Hoffman, 1992). הארט (Hart, 2004; 2005) למשל ערך כמה מחקרים, בהשתתפות אנשי חינוך והורים, על חוויות או שאלות של רוחניות שעלו בהתנסויותיהם עם ילדים, וכן הוא ערך מחקרים עם צעירים שראיין על זיכרונות הילדות שלהם, שמבטאים ממדים שונים של רוחניות. הוא זיהה כמה נושאים שחזרו בזיכרונותיהם ובתיאוריהם. כך למשל בלטה חוויה של פליאה, התעלות והשתאות (Wonder and Awe). בחוויה כזו ההבדל בין סובייקט לאובייקט נמוג והמקודש נוכח באופן אימננטי בעולם הזה, דבר שכרוך בתחושה של שלמות ואינסופיות ואף בהכרת תודה עמוקה. הארט מביא, למשל, את תיאורה של דבי לחוויה שחוותה בהיותה בת 11: "הייתי בחוץ, שרועה על נדנדה לבד. הסתכלתי בשמים, סתם מתבוננת. אני לא יודעת איך זה קרה, אבל לפתע הכול נפתח בפני. אני לא יודעת איך לומר את זה, אבל הייתי כמו קפואה ממש שם והרגשתי שהכול מושלם ומתואם. אני לא יכולה לומר שחשבתי משהו. זה היה כאילו אין מקום אפילו לחשיבה... הרגשתי כאילו החזה שלי יכול פשוט להיפתח למיליון חלקים ולעוף. הרגשתי שאני יכולה להתפוצץ ולהיות השמש והעננים (תרגום שלי)". בנוסף לכך עלו במחקריו של הארט חוויות שבהן ילדים עסקו בבירור שאלות עמוקות על חייהם כמו גם על המוות והחיים, טבע העולם והאדם, ולשם איזו תכלית אנו כאן. הארט קרא לדבר "תהייה" (Wondering) והביא עדויות רבות לכך שילדים ובני נוער עסוקים בשאלות אלו. עוד היבט שהארט מציין הוא חוויות של ידיעה ותובנה אצל ילדים שמשקפות תבונה עמוקה וחוכמה – או כפי שהוא קרא לכך, *Wisdom*. כך למשל בסקר בקרב מבוגרים, ציינו יותר מ-50 אחוז מהנחקרים שבילדותם חוו עצמם יודעים משהו או אומרים משהו שמבטא תובנה עמוקה וחכמה, שלא הם היו המקור שלה (Nelson & Hart, 2003). למשל, דונה מספרת שבגיל שמונה, במשך שהות בכנסייה, הבינה שהיא רוצה להתפלל לאהבה ולחוכמה (Love and Wisdom). אף אחד לא דיבר איתה על הנושא לפני כן, ולדבריה גם היא לא דיברה עליו עם איש עד הריאיון, אבל תפילה זו נהפכה לממד מרכזי בהווייתה. לבסוף, הארט מציין את היכולת המיוחדת של ילדים לחוש מה האחר מרגיש ורוצה באופן עמוק ומיידי ובלי מילים – מה שהוא מכנה "בינך לביני" (between you and me). הארט מביא סיפור מרגש על ילד שביום הולדתו העשירי התבונן בעיני אמו, שלא יכלה לתת לו את מתנת יום ההולדת שביקש ושעליה התעקש בשל עוניים, ופתאום חווה בעוצמה רבה את הכאב העצום והעמוק שחשה אמו וראה אותה ראייה חודרת על כאביה השונים - כבת להוריה, כאישה שהיא כיום - וגם את מותה, וחש אמפתיה עמוקה לכאב זה. שנים אחר כך, בבגרותו, סיפר לאמו על החוויה, והיא נדהמה מעוצמת הדיוק בנוגע לתחושותיה באותו היום.

עם זאת, ככל הנראה, חוסר העידוד החברתי לעיסוק בהיבטים אלו מביא לדעיכתם או למעבר שלהם לתחום ה"צלי" בהווה, אם אעשה שימוש בארכיטיפ הידוע שהציע יונג (Jung, 1964). הד מעניין לכך ניתן למצוא בסיפורי החוויות הרטרופקטיביות של מתקשרים מבוגרים (ברזילי, 2012). תקשור מוגדר חוויה שבה האדם מקבל מידע ויוצר קשר עם ישות אחרת שאינה נמצאת בממד הגשמי, והמחקר של ברזילי נערך על מתקשרים בוגרים בישראל. חלק גדול מהמרואינים סיפרו על חוויות כאלו בילדותם, אבל אמרו שחוו צורך להסתיר את היכולות הרוחניות הללו בתקופת גיל ההתבגרות והבגרות הצעירה, עד כדי כך שהן "נשכחו" מהם עד שגילו אותן מחדש. ואכן, תהליך של התפתחות רוחנית בהתבגרות או בבגרות קשור על פי רוב להחלטה מודעת של האדם ואינו קורה בהיסח הדעת או כחלק מתהליכי הבשלה והתבגרות נורמטיביים (Pargament, 2006). ההתעניינות בממד הרוחני וההחלטה לבחון את משמעותו לאותו אדם ואף לפתוח בתהליך שיכול לקדם התפתחות רוחנית מבטאות כמעט תמיד החלטה עצמית של האדם. עם הגורמים שמעוררים אותה אפשר למנות חוויות שונות של מצוקה וטראומה כמו אובדן, מחלה קשה, התמכרות, כאב פיזי, מפגש אישי עם המוות וגם התלבטות אישית בנוגע למשמעות החיים או תחושה של החמצה בחיים.

אבל תהליך של התפתחות רוחנית לאו דווקא מתרחש רק על בסיס מצוקה וקושי. המחקר מצביע גם על חוויות של התעלות, פליאה או מפגש עם המקודש, שקורות פעמים רבות באופן לא צפוי ומעוררות שינוי והתפתחות רוחנית ולעתים אף טרנספורמציה מיידית. בנוסף לכך, גם אירועים דרמטיים פחות, כמו קריאת ספרות מסקרנת בנושא הרוחניות, יכולים "להתגלגל" לתהליך עמוק יותר ולהביא אנשים לתהליך של התפתחות רוחנית. עם זאת, לא כל מי שחווה התנסויות כאלו או קורא ספרות בנושא בוחר לפעול בכיוון של התפתחות רוחנית, ואנשים רבים שחווים קשיים מגוונים, כמו מפגש עם המוות, או שחווים חוויות "על-טבעיות", כמו תחושה של התעלות ופליאה, לאו דווקא בוחרים לברר לעצמם את הממד הרוחני בהווייתם. זאת ועוד, חלק מהאנשים עוברים תהליך כזה בלי שהם מנסחים זאת לעצמם כהתפתחות רוחנית, אלא קוראים לכך התפתחות אישית או הבשלה והתבגרות (Maturation).

מה היא אפוא התפתחות רוחנית?

חוקרים והוגים שעסקו בנושא דנו בהתפתחות רוחנית באופנים מגוונים ואף הציעו הגדרות שונות לכך (למשל, Wink & Dillon, 2002 ; Pargament, 2006; Benson, Scales, Syvertsen & Roehlkepartain, 2012). מקור טוב להיכרות עם גישות שונות של התפתחות רוחנית הוא ספר ערוך שעוסק בהתפתחות רוחנית בילדות ובהתבגרות (Roehlkepartain, King, Wagener & Benson, 2005). התפתחות רוחנית באה לידי ביטוי ב*פיתוח* היכולת הפנימית של האדם לחוות את הרוחניות בכל ממדי הווייתו, תוך ביטוי הקשר לנשגב ול"מַעֲבָר" וחיפוש תשובות לשאלות של משמעות הקיום ותכליתו. חלק מן המשגות על התפתחות רוחנית מדברות על חוויה/הוויה ייחודית שעולה מן הקשר עם הנשגב, והיא התרחבות והתעלות מעבר לעצמי (Self-transcendence and Self-expansiveness, Maysless & Russo-Netzer, 2011). חוויה של התעלות מעבר לעצמי הינה חוויה/הוויה של חיבור לכל מה שקיים, כולל המקודש והנשגב, באופן

שגבולות העצמי האישי מתמוססים והעצמי גם מתרחב וגם מוכל ולמעשה מחובר חיבור רב-ממדי והדדי עם כל הקיים (Interconnectedness). חוויה/הוויה זו היא מאפיין מרכזי בקשר עם הנשגב ומוצגת לעתים כביטוי האולטימטיבי שלו וכביטוי מובהק של התפתחות רוחנית. חוויות כאלו קורות באופן מכוון, אך גם באופן פתאומי. עבור קוראים שלא בהכרח יודעים במה מדובר, אציין שמרחבי הטבע ובמיוחד מרחבים פראיים מזמנים לעתים לאנשים חוויות כאלו של התעלות ושל התרחבות ותחושה של קשר עמוק לטבע. גם במחקרו של הארט שתואר לעיל – אנשים תיארו חוויות ילדות כאלו בעיקר במרחבי הטבע או בפינה מיוחדת בטבע שהייתה "הפינה שלהם" (Hart, 2005).

נוסף על כך, נטען שהתפתחות רוחנית קשורה בהיווצרות "תואם" (Congruence and Connectedness) רב יותר בין היבטים שונים בהווייתו של האדם (למשל, שכל, רגש, רצון, ערכים, התנהגות וחשיבה) ו"ניקיון ודיוק" רבים יותר בתחושותיו, בחשיבתו ובפעילותו. כמו כן, טענה מרכזית נוספת על התפתחות רוחנית היא שהתפתחות כזו קשורה קשר הדוק עם התפתחות תחושות קשר, אכפתיות, אמפתיה ורצון להיטיב עם הקיים – בני האדם, בעלי החיים, הצמחים, הטבע. לאור זאת, התפתחות רוחנית כזו קשורה קשר הדוק גם לשינוי באורח החיים של אותו אדם ובהתנהלותו בעולם (Benson, Scales, Syvertsen & Roehlkepartain, 2012). שינוי זה נובע מכך שההוויה הרוחנית יש בה איכויות של טוב, יצירה, חיבור ושלמות וכמובן אינסופיות ונצחיות. ההכרה והחיבור העמוק לאיכויות אלו כרוכים בתחושת התואם, ביצירתיות וביצירה, בביטוי מיטבי של יכולות האדם וברצון להיטיב. בתיאור של היבטים אלו תוך שימוש בדימויים מרחביים ניתן לומר שהתפתחות רוחנית מוכוונת "עמוק פנימה", לדיוק ולזיכוך בתוך האני; היא גם מוכוונת למעלה – "מעל ומעבר", להתמזגות כחלק ממרחב אינסופי ונשגב; ולבסוף היא מוכוונת גם "לכל הצדדים", תוך חיבור רב-ממדי (Interconnectedness) עם כל הקיים. תהליך ההתפתחות הרוחנית כולל לא רק התפתחות של כל אחד מהיבטים אלו, אלא גם יצירת תואם והרמוניה בין שלושתם. מתיאור אידילי זה יכול להשתמע שהתפתחות רוחנית כולה התעלות ורגשות ריחוף וקדושה – ולא היא. אמנם תחושות התעלות אלו אכן קורות והן משמעותיות ביותר, אך ההתייחסות אל תהליך ההתפתחות הרוחנית כאילו הוא חסר מאמץ ומיידי היא מוטעית. במחקרו המאוחרים הציע אברהם מסלו – שהיה ראש אגודת הפסיכולוגים האמריקאית ובין מייסדי הפסיכולוגיה ההומניסטית וידוע בתיאוריית פירמידת הצרכים שלו – שלב נוסף בהתפתחות האדם מעבר למימוש העצמי (Maslow, 1971), ראו סקירה במייזלס, 2012 ודיון רחב בספרה של ליבליך, (2009). שלב נוסף זה הוא שלב "המעבר לעצמי" – השלב הטרנספרסונלי (Transpersonal), שמבטא התפתחות רוחנית כמו זו שתוארה לעיל. כחלק משלב זה אנשים חווים חוויות שיא כמו אלו שתוארו כאן (Peak Experiences), אלא שחוויות שיא אלו כשמן כן הן. הן מוויינות והן חולפות. מסלו כינה את המצב שבו האדם מתמיד בהווייתו בתחושות החיבור לנשגב ופועל בהתאם לכך "חוויות מישור" (Plateau Experiences). כלומר, הוויה עקבית יחסית של קשר עם הנשגב הכולל התרחבות העצמי בד בבד עם פעילות בעולם, שעומדת בהלימה לחיבור זה

ולמשמעותו עבור האדם. בספרות המחקרית מתוארים תהליכים מגוונים להגעה למישור יציב יחסית של הווייה כזו וגם הבחנה מרתקת בין רמות שונות בתהליך (Wilber, 2000).

חלק מתהליכי השינוי וההתפתחות הרוחנית נראה על פניו מהיר יחסית ויכול לנבוע מתובנה פתאומית או מחוויה מטלטלת ומשמעותית. אך במרבית התיאורים, התפתחות רוחנית כרוכה בתהליך התפתחותי שדורש השקעה לא מבוטלת. בספרות המחקרית מתוארים תהליכים כאלו באמצעות כמה מונחים ומטפורות. כך, למשל, מינוח מרכזי מתייחס להמרה הדתית בנצרות בעיקר (Conversion), שנתפסה כאירוע מהיר יחסית. הוא כולל בעיקר קבלה של הדוגמה הנוצרית, שאינה בהכרח קשורה בהתפתחות רוחנית כפי שהיא מתוארת כאן. במסורות הרוחניות שמקורן בעיקר במזרח מתוארת ההארה (Enlightenment), שהיא שיאו של תהליך שינוי תודעה שדורש השקעה רבה, ואילו ביהדות מתארים בעלי תשובה את ההתחזקות או את ההתקרבות ההדרגתית. השינוי הקוואנטי (Quantum Change) מתאר טרנספורמציה רוחנית מהירה יחסית בקרב אנשים מחוץ לדת בעקבות תובנה או חוויה שיא (Miller & C' de Baca, 2001).

בנוסף לכך, מטפורת המסע (Journey) או החיפוש וההליכה בדרך שכיחה מאוד (Roof, 1993) ומבטאת את המטה-נרטיב של "מסע הגיבור", שמצוי בתרבויות רבות וכולל התנסות באתגרים שונים שהמציאות מזמנת כדי לעבד קשיים פנימיים ולטפח חוסן, בגרות וזיהוי ייעוד ומטרה בחיים (Campbell, 1949 [1988]). לבסוף, במסגרות של העידן החדש (New Age) שכיח מוטיב העבודה הפנימית שעיקרו עבודה על ניקיון העצמי ושחרורו מכבלי הנרמול החברתי והתרבותי, גם כדי לחוות ולראות את הנשגב ולהתעלות ולהתחבר עמו (Heelas, 1996; רוסו-נצר, 2014). חלק ממטפורות או ממונחים אלו מתייחסים לתהליכים מהירים יחסית של שינוי, כמו למשל המרה או שינוי קוואנטי, ואילו אחרים מדברים על מהלך התפתחותי ארוך ומורכב שהוא בעיקרון אינסופי (למשל, Kiesling & Sorell, 2009), ויש המתארים אותו אף באופן ספירלי – דהיינו שאנשים בתהליך ההתפתחות הרוחנית שלהם חוזרים למוטיבים שבהם עסקו קודם לכן, אבל מנקודת מבט חדשה שמשקפת את התפתחותם הרוחנית.

מדוע התפתחות רוחנית היא חשובה?

התשובות לשאלה זו מגוונות ותלויות בתרבות שממנה מגיעים המשיבה או המשיב ומה היא או הוא חושבים שישכנע את השואל או את השואלת. כך למשל, בהקשר החברתי-תרבותי האמריקאי, קודמה הפרקטיקה של מדיטציית הקשיבות (Mindfulness Meditation), ששורשיה בבודהיזם המוקדם המכונה תרוואדה וגם בבודהיזם הטיבטי באמצעות הטענה שלוותה בהוכחות מחקריות, שמדיטציה זו מביאה ליכולת טובה יותר של ויסות רגשי והתנהגותי, להורדת מתחים, להתנהלות שלווה ופרו-חברתית יותר ולרווחה נפשית (Well-Being) רבה יותר (ראו למשל Carmody & Baer, 2008; Brown & Ryan, 2003). המדיטציה הוצגה כמיומנות נרכשת והיבטיה הרוחניים לא הובלטו, לפחות לא בקרב ה"מתחילים". לא רק הפרקטיקה הספציפית של קשיבות נמצאה תורמת לרווחת האדם. מחקר ענף מצא שרמות גבוהות יותר של התפתחות רוחנית במישור הקוגניטיבי (למשל אמונות ותפיסות עולם "רוחניות") ובמישור החווייתי (לדוגמה חוויה של קשר עם הנשגב) קשורות לרווחה נפשית ולהתמודדות טובה יותר עם אתגרים ועם בעיות

(Mayseless & Russo-Netzer, 2011). ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטענה שהתפתחות רוחנית מבטאת פוטנציאל אנושי מרכזי, ולכן מימושה תורם לרווחתו הגופנית, הנפשית והבינאישית של האדם.

תשובה דומה נוספת מגיעה מתחום חקר הדת וההתמודדות במצבי לחץ. במחקרים שעסקו בדת לא הייתה אבחנה בין דתיות לרוחניות. עם זאת, הטענה שם, שאף לה תמיכה מחקרית נרחבת, היא שאמונה דתית ודתיות קשורות להתמודדות ולהסתגלות טובות יותר, להחלמה מהירה יותר מקשיים פיזיים ונפשיים, לבריאות גופנית ואף לאריכות ימים (Chatters, 2000). תפיסה אחרת מציינת שהתפתחות רוחנית כרוכה על פי רוב בהתנהגות מיטיבה ופרו-חברתית וגם לטענה זו יש ביסוס מחקרי (Mayseless & Russo-Netzer, 2011; Benson et al., 2012). לכן, חשוב ואף כדאי לטפח התפתחות רוחנית.

תשובה ממישור אחר – ושבעיני היא המרכזית והמשמעותית ביותר – היא שהרוחניות הינה ממד מרכזי בפוטנציאל האנושי וחלק מרכזי מה- *daimon* שלנו, ממי שאנו באמת, מנשמתנו. המונח *daimon* נידון בפילוסופיה ההלניסטית ובמיוחד בספרו של אריסטו *האתיקה הניקומאכית*, ומאוחר יותר גם על ידי הוגים רבים אחרים, והוא מתייחס לפוטנציאל ההתפתחות העילאי והמיטבי שלנו (ראו דיון וסקירה אצל Waterman, 1990). הפוטנציאל להתפתחות רוחנית נתפס אפוא כמבטא את הליבה של מי שאנחנו בטבענו האמיתי, ואי-מימוש מזמן לנו חיים שיש בהם החמצה. לחיות את החיים בלי לזהות בתוכנו את ניצוץ הנשמה שלנו ובלי להבחין באופן מודע בחיבור המיוחד בין כל הקיים, או לעבור את החיים ללא מודעות לקיום של הספּרה שהיא מעבר לכאן ועכשיו ומעבר לגשמי ושיש בה קדושה ונשגבות, משמעם לוותר על ממד מרכזי בפוטנציאל ההתפתחות האנושי שלנו.

חשיבות הבחירה האוטונומית

היבט חשוב בתהליך זה הוא המרכזיות של הבחירה האוטונומית (Volitional Choice). אין זה מקרה שלא כולם פועלים בכיוון של התפתחות רוחנית. זוהי החלטה אישית ולא כל אחד מקבל אותה. עם זאת, כמו כל החלטה אישית, היא מושפעת לא רק מן הפוטנציאל שקיים בכל אחד למימוש היבט זה בהווייתו, אלא גם מן הסביבה החברתית, שמאפשרת ומעודדת, אך לעתים גם מקשה מאוד את קיומו של תהליך כזה. לאורך שנים רבות, מאז טען מרקס ש"הדת היא אופיום להמונים" וניטשה הכריז על "מות האלוהים", הנטייה בעולם המערבי הייתה למדר את הדת ובתוכה את הרוחניות ולראות בה מערכת כופה, אולי ארכאית ובוודאי כזו שאין לעודד היכרות עמה במסגרת חינוך ליברלי, דמוקרטי והומניסטי. עקב כך, הורים רבים אינם ערים לצרכים אלו אצל ילדיהם ומחנכים רבים אינם פתוחים להקשיב לצרכים אלו אצל תלמידיהם ואף לטפח באופן ביקורתי, זהיר ובמיוחד מכבד את ההתפתחות הרוחנית שלהם.

עם זאת, הצורך המרכזי של צעירים במשמעות עמוקה לחייהם (Mayseless & Keren, 2014) והחשיבות של מילוי צורך זה בעיני הוגי חינוך גרמו לכך שלעתים, היבטים שונים של אפשר והנגשה של התפתחות רוחנית נכנסים תחת הכותרת של חינוך הומניסטי. המונח "חינוך הומניסטי" יכול להתאים, שכן רוחניות מבטאת כאמור את אחד ההיבטים המרכזיים של היותנו בני אדם. עם זאת, אני בוחרת להשתמש בשם המפורש "רוחניות", כיוון ששילוב של רוחניות

בחינוך יש בו היבטים ייחודיים, כמו הקשר לנשגב או העיסוק בשאלות של תכלית הקיום, וקיימת חשיבות להדגישם ולקדם את הלגיטימציה לדון במינוח זה ולכלול אותו כחלק מ"נשמת החינוך" (Kessler, 2000).

האומנם התפתחות רוחנית היא תהליך אגואיסטי שמתמקד בעצמי?

פעמים רבות בתיאור של יישומים של רוחניות בחינוך או של חינוך להתבוננות פנימית (Contemplative Education) וגם בתיאורים של תהליכי התפתחות רוחנית בעיקר מחוץ לדת ממוסדת, מושם דגש גדול מאוד על העצמי, על מודעות עצמית ועל התבוננות פנימית על העצמי (ולא במקרה הזכרתי את המונח עצמי שלוש פעמים באותו משפט). גם כאשר מדובר בהתרחבות העצמי או בהתפתחות של מעבר לעצמי – התפתחות טרנספרסונלית, העצמי הוא זה שמתרחב ומתאחד עם כל הקיים או "עולה" אל מעבר. תיאורים של אנשים שעברו שינוי רוחני כוללים התייחסויות רבות לתהליכים שעברו עם עצמם ופחות לחברת האנשים הסובבת אותם. במילים אחרות, יש לעתים קרובות תחושה מוצדקת שתהליכים של התפתחות רוחנית קורים פנימה, בתוך האדם, כשהוא עם עצמו או עם הטבע, ומקומם של בני אדם אחרים ובעיקר של תהליכים בינאישיים נפקד מן התמונה. תיאור זה הוביל לא מעט הוגים לטעון שחיפוש תשובות במישור הרוחני והתפתחות רוחנית משקפים אקט אגואיסטי של האדם כשהוא בודד עם עצמו. אלא שתיאור זה, שכאמור יש בו מן האמת, לוקה בחסר, הן מבחינת מה שקורה בפועל בעת תהליכים אישיים מאוד של התפתחות רוחנית, הן מבחינת התהליך הראוי, ויש לכך השלכות חשובות על יישומים חינוכיים.

ראשית, חשוב להדגיש שתהליך התפתחות רוחנית קורה תמיד או כמעט תמיד במסגרת של מפגש בינאישי ושל שיח, ומפגש זה הינו קריטי ומרכזי למימוש הפוטנציאל האנושי של התפתחות רוחנית. שנית, מפגש בינאישי זה בפני עצמו הוא ביטוי של ההיבט הרוחני בהווייתנו, אם כי המידה שבה היבט רוחני זה נוכח ומידת הבהירות והניקיון של נוכחותו יכולות להיות שונות מאוד בנסיבות שונות. לבסוף, תהליך ההתפתחות הרוחנית, הגם שהוא מאוד מוכוון "עצמי" – אחת מהשלכותיו היא היותו של האדם יותר בעל רצון ויכולת להיטיב עם אחרים (Caring and Compassion). להלן אפרט כל אחת מטענות אלו.

כפי שניתן לראות במחקרים שנעשו עם אנשים שעברו או עוברים תהליכים של שינוי רוחני או התפתחות רוחנית – תהליכים אלו, הגם שהם מערבים באופן משמעותי את ההתבוננות הפנימית של האדם, לא נעשים בחלל ריק מקשרים בינאישיים (ברזילי, 2011; נאור, 2013; רוסו-נצר, 2014). כל האנשים במחקרים המגוונים מאוד הללו (מתקשרים, אנשים שעברו שינוי רוחני ואנשים שעברו חוויה טרנספורמטיבית בטבע) עברו תהליך זה בתוך הקשר חברתי-תרבותי מסוים, ובעיקר תוך כדי קשר משמעותי ביותר עם אנשים אחרים, שסייע להם מאוד במהלך ההתפתחותי. לעתים היה קשר זה דיאדי ולעתים התקיים במסגרת קבוצה כזו או אחרת. פעמים רבות התקיים קשר מתמשך עם אדם או עם קבוצה, ולאלו היה תפקיד מרכזי בתהליכי ההתפתחות הרוחנית. לעתים אנשים היו חברים בכמה הקשרים חברתיים כאלו בעת ובעונה אחת. תוך כדי התהליכים של התפתחות הרוחנית אנשים גם נפרדו מבני שיח או מקבוצות שהיו משמעותיים להם בתקופה מסוימת, וכנסו בשלב אחר של תהליכי ההתפתחות הרוחנית שלהם לקשרים חדשים ברמה הדיאדית או הקבוצתית. קיומם של קשרים חברתיים אלו כחלק מן

ההתפתחות הרוחנית אינו מקרי והוא מעיד על מקומם המשמעותי של תהליכים בינאישיים אלו. דהיינו, אנשים וקבוצות מהווים מערך מרכזי ומשמעותי ביותר בתהליכי ההתפתחות הרוחנית של אנשים, גם אם זהותם של בני השיח או של הקבוצות משתנה עם הזמן. כיוון שבספרות על התפתחות רוחנית, בעיקר מחוץ לדת ממוסדת, מושם דגש רב על העצמי וקיימת פחות התייחסות למקום העמוק והמשמעותי של מפגש ושל שיח בינאישי שעיקרם חיבור רוחני (ראו Buber, 1965; 1984) – ארחיב בנושא זה מעט יותר ואדון בנפרד במפגש שעיקרו מרחב בינאישי בין אדם למשנהו לבין מרחב בינאישי במסגרת קבוצה.

מפגש בינאישי דיאדי: מן ה"גורו" והקשר מורה-תלמיד למפגש אינטרסובייקטיבי בין שווים
התפתחות רוחנית לא קורית ללא מפגש בינאישי דיאדי אותנטי שיש בו הקשבה עמוקה, אישור ותיקוף ושיח דיאלוגי פתוח שמאפשר בירור ואף עזרה, עצה ותמיכה כשצריך. מפגש זה אינו "רק" במישור הבינאישי, אלא יש בו היבטים רוחניים של חיבור בין אנשים במישור העמוק של daimon ל-daimon ונשמה לנשמה. מה מתרחש במפגש בינאישי כזה?

חלק ממה שקורה הוא תהליך למידה שבו אדם אחד מלמד את משנהו. לעתים קיימים פערים של ידע או של סמכות ביניהם, כמו בין מדריך או מורה לתלמיד, ולעתים מדובר בעמיתות שמלמדות אישה את רעותה. בלימוד איני מתכוונת למשמעותו בתרבות המערבית העכשווית, אלא לזו שמאפיינת את תרבויות המזרח הרחוק, שבהן "מורה" הוא גם מנחה ומשגיח, מטפח ופותר ולמעשה אחראי ולו לפרק זמן נתון על קידום התפתחותו הרוחנית של התלמיד. לאור זאת, תהליך הלמידה יש בו מכל אלו ואין כאן רק העברת ידע עיוני או מעשי (מיומנויות) במתכונתו המצומצמת. בהקשר זה רלוונטי מונח ה"גורו", שמשקף על פי רוב יחסים בין תלמיד או חסיד לבין אדם כריזמטי שנתפס כנעלה וכמודל לחיקוי. יש שיפקידו מרצונם את נפשם, את רוחם ואת חינכם בידי מישהו אחר ויתמסרו לו כחלק מתהליך של התפתחות רוחנית; וקורים לעתים מצבים של ניצול ופגיעה בסיטואציות אלו. בנוסף לכך, לימוד עלול להיות מקובע על "דוגמה" מסוימת, ולכן מועבר לתלמיד או לתלמידה באופן שיש בו כפייה והכרח. הנקודה המשמעותית בעיני היא לא אם מישהי נתפסת כגורו או אם היא בעלת כריזמה, אלא אם תהליך ההתפתחות הרוחנית יש בו כיבוד עמוק ואמיתי של האוטונומיה והחירות של הנפש והנשמה האנושית.

מה אם כך, להערכתך, קורה בסוג כזה של קשר ושיח במצב המיטבי?
תהליך בסיסי וקריטי בהתפתחות הרוחנית אצל לא מעט אנשים הוא הניסוח במילים של חוויות, של תחושות ושל תובנות, כדי להסביר את עצמך לזולת. עצם הניסוח לנסח ולהסביר דברים עמומים ואפילו דברים שנחווים כברורים – יש בו כוח עצום ופלאי להבהיר ולדייק ואף לגלות דברים חדשים ותובנות חשובות. במקרה זה נדרשים מהצד השני אוזן קשבת, הקשבה אפילו ללא תגובה וניסיון סבלני של האדם לנסח לעצמו את מה שאיננו ברור ואת מה שדורש הבנה. הכוח העצום של אמירה ודיבור לצורכי הבהרה עלה באופן ברור במחקרים שבהם התבקשו אנשים לכתוב או להקליט תובנות שלהם על עצמם. צעד זה בלבד אפשר שיפור משמעותי במצבם וקידם משמעותית תהליכי הבראה בעקבות קשיים ואפילו בעקבות טראומה (Pennebaker, 1997; Lyubomirsky, Sousa & Dickerhoof, 2006).

התהליך נהיה משמעותי עוד יותר אם נוצרת הקשבה פעילה והמאזין שואל שאלות הבהרה ובירור, שמאפשרות לדובר לבחון את תפיסותיו ולהבהיר לעצמו את תחושותיו או לחלופין שולחות אותו למסע חיפוש והתבוננות פנימית במה שנראה רק רגע קודם לכן ברור וסדור. כל אלו עדיין אינם דיאלוג במובנו העמוק, שכן המקשיב לא תרם מניסיונותיו ומתפיסותיו, אלא רק התייחס התייחסות של הקשבה למה שהעלה רעהו. אם כך, היבט נוסף משמעותי בתהליך השיח קורה כשיש דיאלוג שבו כל משתתף מתייחס למה שהאחר אמר, אך גם מוסיף מן האסוציאציות שלו ומתבוננותיו והשיחה זורמת, מתפתחת ומתפתלת, מגיעה למקומות ולנושאים שהמשתתפים לא שיערו ומעלה תובנות חדשות וביקור עיוני, נפשי ורוחני במחוזות חדשים. תהליכים אלו משמעותיים במיוחד כאשר הם קורים במסגרת קשר מתמשך שיש בו אמון והכרה הדדית וגם הבנה והיכרות של אחת את רעותה, כך שהשיח והמפגש הדיאלוגי מתבססים על הבנה עמוקה של האחר ושל מערכת היחסים ועל זרימה חופשית של הערכה וחיבה ולעתים אף אהבה.

באיזה מובן תהליכים בינאישיים אלו הם תהליכים רוחניים?

אפשרות החיבור בין אדם לאדם ותודעה לתודעה אינה מובנת מאליה. ואכן, הוגים רבים התייחסו למפגש המיוחד הזה בין אני לאת/ה (Buber, 1965; 1984), הן בקשר היררכי כמו בין אם לילדה, הן בקשר סימטרי יותר כמו בין חברים או בין בני זוג רומנטיים. קשרים בין אנשים יכולים להיות שטחיים וטכניים, ולא מעט מן הקשרים שלנו הם כאלו. אבל כשאדם פותח את סגור נפשו ונשמתו ומנסה לברר סוגיות עמוקות ומשמעותיות בחייו, המפגש הבינאישני נהיה אחר ונוצר מה שחוקרים והורים קראו לו מרחב של קשר – המרחב האינטרסובייקטיבי, שיש בו קסם ועוצמה שמקורם רוחני. המונח "אינטרסובייקטיביות" נידון בהרחבה בקרב הוגים בגישות הפנומנולוגיות וגם במסגרת ההגות הפסיכואנליטית העכשווית, תוך הדגשה של חוויה שיש בה עוצמה רבה וסוג של פלא ובריאה שאינם מובנים מאליהם ושאים הם נוצרים, מאפשרים נפרדות ובו בזמן גם חיבור עמוק בין השותפים (Stolorow, Brandchaft & Atwood, 1995; Zahavi, 2001). מערך כזה של קשר שיש בו מן המופלא מקדם התפתחות רוחנית לא רק של שני השותפים, אלא גם של משהו שביניהם – מעין אנרגיה שמקרינה גם על אחרים סביבם. דוגמאות יפות לכך הן השלווה והחדווה העמוקה שמקנה הימצאות ליד הורה שמבטא קשר כזה עם ילדו או הימצאות ליד זוג אוהבים שמדביקים את הצופה באושרם ובחדוותם.

אלא שהקשר הבינאישני הזה אינו כולל רק שיח – דהיינו מילים. החיבור הזה שיש בו קסם בין שניים או יותר קורה גם באמצעים לא מילוליים ונברא כאשר קיימים תואם וסינרגיה בין השותפים לקשר. תואם זה מתרחש בזמן של שתיקה משותפת שיש בה ראיית הזולת והכרה בו, בזמן עשייה משותפת ומתואמת כמו חתירה, ריקוד, משחק כדור או נגינה. מחקר רלוונטי לנושא עסק בחוויית ה"זרימה" (Flow), שהיא חוויית שיא רוחנית בעיקרה וכוללת חוויה של היות משולב כל כולך בעשייה שיש עמה תחושת מאמץ וקומפלטיות ושכרוכה בהרגשה שהזמן עמד מלכת ובשכחת העצמי (Csikszentmihalyi, 1990). מחקרים הראו שחוויית זרימה כזו בשניים או בקבוצה הינה מעצימה וקסומה הרבה יותר מאשר חוויית זרימה שחווים לבד – למשל בעת כתיבה, נגינה או פעילות ספורטיבית.

רוחניות קבוצתית

חוויה כזו של חיבור רוחני מעבר למפריד ולשונה יש לה אופי מיוחד כאשר היא נעשית בקבוצה גדולה יחסית (Gunnlaugson, 2009). הכוח של קבוצה הוא כוח אחר ונוסף. הוא קשור לחויית ההחזקה (Holding) וה-Embeddedness שאנו חווים בקבוצה ולתחושת הביטחון והתיקוף שאנו מקבלים מחברות בקבוצה שעובדת בתיאום ומתוך כבוד הדדי. אין זה מקרה שחוויות רוחניות משמעותיות של התעלות וחיבור לכל הקיים קורות בעת פעילות קבוצתית כמו מדיטציה בקבוצה, תפילה בקבוצה, ריקוד מקודש משותף ועוד. גם כאן, כמו בקשר הדיאדי בין גורו לתלמיד, החיבור הקבוצתי יכול להיות מופעל כדי לדכא חופש וחירות מחשבה ופעולה, ולכן במצב האופטימלי נוצר שילוב מורכב בין ייחודיות והפרדה לבין חיבור ויחד. היבט ייחודי של חוויה רוחנית בקבוצה מתייחס לאפשרות ליצור ולקיים מרחב של פעילות סינכרונית ומתואמת, שבה יש לכל אינדיבידואל ישות נפרדת ובו בזמן יש גם חיבור ותואם, שיחד מייצרים מרחב של רב-אינטרסובייקטיביות. מרחב זה הוא רוחני שכן יש בו את תחושת החיבור למשהו גדול מן העצמי ובעל עוצמה של הנשגב והפלאי, לצד הכרת הייחודיות של העצמי ומודעות לכל אלו.

המוטיבציה להיטיב (Caring and Compassion)

התפתחות רוחנית שיש עמה תחושת חיבור לכל הקיים (Interconnectedness) כרוכה גם בתחושת אחריות לזולת, לכלל, לטבע ולסביבה. לכן, התהליך של התפתחות רוחנית - שבשלבם שונים שלו יכול להיות ממוקד בעצמי ובעל אופי אגואיסטי שמתעלם מן הסובב או בכל אופן לא לוקח אחריות עליו – מתחלף במהלך ההתפתחות הרוחנית במעורבות וברצון להיטיב. טבעו ואופיו של כל אינדיבידואל באים לידי ביטוי בדרכים ובאופנים שונים, שבהם מתבטא דחף זה להיטיב, וגם בעוצמה ובמרכזיות שלו בחיי אותו אדם. אבל במצב המיטבי של ההתפתחות הרוחנית, הדגש על העצמי והאגואיזם שנלווה לו מותמרים להווייה אחרת שאופייה משולב ויש בה מודעות והשקעה בעצמי בנוסף לרצון להיטיב.

אם כך, תשובתי לשאלת האגואיזם של תהליך ההתפתחות הרוחנית היא שעיקרו של התהליך כולל התפתחות של הווייה מורכבת, שיש בה דיוק וזיכוך של הליבה הנשמית של כל אדם (ה-daimon שלו), ושל הלימה פנימית בינה לבין שאר מופעי קיומו של האדם היחיד וחיבור לכל היקום על היבטי הנשמה שבו ובכלל זה אנשים אחרים, קרובים ורחוקים, והטבע.

האם אפשר בכלל לעשות זאת בתחומי החינוך?

האם ניתן בכלל ליישם משהו מזה במערכת החינוך? התשובה שלי ברורה. לא רק שניתן וכדאי לעשות זאת, אלא שיש כבר כיום מודלים שונים ומגוונים של שילוב בחו"ל (ראו למשל סיכום אצל Roth, 2006) ואפילו בישראל. בהקשר זה ניתן לקרוא על אופני יישום שונים במערכת החינוך בישראל בעבודת המחקר של ציונה (2013).

דיון מעניין בתחום זה מביאה רשל קסלר בספרה "נשמת החינוך" (Kessler, 2000). היא טוענת לחשיבות המרכזית של עיסוק בנשמת החינוך, מונה כמה ממדים של עיסוק כזה ואף מפרטת אופני יישום רבים ומגוונים. כך למשל היא מתייחסת לכמה שערים שדרכם אפשר לקדם תהליכים שנוגעים בנשמת החינוך. שערים אלו מתייחסים לצרכים בסיסיים של צעירים וצעירות,

ובאמצעות מתן מענה לצרכים אלו ניתן להגיע לרבדים השונים של נשמת החינוך: ההשתוקקות לקשר עמוק ומשמעותי עם העצמי, הזולת והטבע; הגעגוע לשקט והיות לבד ללא העריצות של הגירויים והדרישות הסביבתיות; חיפוש משמעות ותכלית; הדחף ליצור; המשאלה לחוות את היציאה מגבולות האני לכיוון המיסטי והפלאי; והרעב להנאה שיש עמה חדות חיים ומשמעות. גם חוקרים אחרים עוסקים בשנים האחרונות בניסיונות לקדם את הרוח בחינוך, הן בארץ, הן בחו"ל. לדוגמה, לפני כמה שנים הוקמה בישראל המועצה להעצמת הרוח בחינוך שמטרתה "להביא לכך שהעיסוק במהות האדם, החיפוש אחר משמעות וערכיות והשאיפה להתפתחות נפשית, מוסרית ורוחנית יהיו חלק טבעי מהתרבות הישראלית, מהאקלים הבית ספרי ומנפשם וחייהם של המורים והתלמידים". ארגון זה קידם הוצאת ספר שמרכז תשובות ותפיסות עולם בתחום זה בקרב הוגים שונים בישראל (תדמור ופריימן, 2012). בארצות הברית הוקם לפני כעשור מכון גריסון (Garrison Institute) שמטפח "התבוננות פנימית" (Contemplation) כדרך לבנות עתיד שיש בו אכפתיות וחוסן בעיקר בבתי ספר יסודיים ותיכוניים; וכן הוקם לפני יותר מעשור הארגון לשילוב רוחניות או תודעה מתבוננת באקדמיה (Contemplative Mind in Higher Education). מה אם כך מציעים חוקרים, אנשי שדה והוגים אלו? אמנה כאן כמה מן הדרכים לקידום הרוח החינוך.

טיפול התפתחות רוחנית במסגרות חינוכיות

מודעות, מודעות, מודעות

כלי מרכזי בטיפול הפוטנציאל שבנשמתו של האדם הוא מודעותו. היכולת המופלאה להתבונן פנימה והחוצה ולהיות מודע לעצמך מתוך עומק ומתוך שקט מאפשרת מגע וקשר עם אותן daimon, את הצמחתו ואת לבלבו. בסחרחרת הפוסט-מודרנית, המשתנה והנוזלית (fluid), עם מעט הבניה וקביעות שהיא מרובת גירויים מבחוץ ומבפנים, קשה עד מאוד לפנות זמן ומרחב למודעות השקטה שדרושה לשם כך. הפניות "לשמוע את עצמי חושב" או להתמקד במה שאני מרגיש או במה שגופי אומר לי אינה רבה, וממילא קשה מאוד לזהות את מי שאני באמת ומה שאני רוצה באמת להיות. "הפצצת" הגירויים מגיעה הן מבחוץ, הן מבפנים. במיוחד בעידן הדיגיטלי והאינטרנטי, עומדים לפנינו מסכים רבים, והם מרצדים ומתחדשים בכל כמה שניות ומושכים את תשומת לבנו באופן שקשה להימנע מהם. יתרה מזאת, חלק גדול מאיתנו, והצעירים במיוחד, מכורים לשטף גירויים זה ומחפשים אקטיבית את הגירוי המתמיד הזה (שולחים הודעת טקסט, מעלים תמונה, גולשים באינטרנט או בודקים את הפייסבוק). במקביל, גם הספירה הפנימית גועשת וזרם התודעה, התוכניות לעתיד, החשיבה איך אני נתפס בעיני אחרים, מתמידים. חוקרי המוח מכנים זאת "מערכת ה-default" (Raichle et al., 2001), מערכת שפעילה תמיד בזמן מנוחה ועוסקת בעיקר במחשבות של העצמי האוטוביוגרפי, כולל זכרונות ותכנון לעתיד. לכן, **זמן ומרחב לשקט חיצוני ופנימי, שמאפשר השקטת התודעה המשוטטת, חיבור לחוויות העמוקות והעכשוויות ומנוחה פנימית, הינם קריטיים ביכולת שלנו לחבור ל-daimon שלנו, לליבת עצמנו, לנשמתנו.**

במסגרות חינוכיות נעזרו במגוון רב של כלים ושיטות לשם כך. הידועים והבולטים שבהם הם שיטות שונות של התבוננות פנימית, ובכללן דמיון מודרך או מדיטציות ופעילויות שונות

שמעודדות הקשבה פנימית כמו יוגה, טאי צ'י או התמקדות (Focusing) (ראו דיון במאמרו של ארגז, התקבל לפרסום, וגם אצל Ergas, 2010). למעשה, בעשור האחרון צמח תחום חדש בחינוך שנקרא "חינוך של התבוננות פנימית" (Jennings, 2008; Roth, ,Contemplative Education), ובמסגרתו יש דוגמאות יישומיות רבות (ראו סקירה חלקית של פעילות זו בישראל אצל צ'ונה, 2013).

עידוד החיבור לעצמי האמיתי, ל"ליבת הנשמה" ועידוד החיבור לנשגב

הקשבה שקטה וחיבור לליבת נשמתו של האדם מאפשרים ומקדמים גם היכרות עם הנשגב ועם המעבר וחוויה שלהם. בעת התבוננות והקשבה פנימית – אנשים חווים חוויות של חיבור לעצמי וגם חוויות של התעלות וחיבור למשהו רחב וגדול מהם. חלק מן המדיטציות מכוונות ספציפית לכך, ולאחר השקטת התודעה מובילות את המודט לקשר אל היקום, אל אנשים אחרים, אל התכונות המיטיבות שבו או אל הכוחות שמחזקים אותו. מגוון מעניין ופורה של מדיטציות ושימוש בהן מוצג בספריו של ארתור זיונס (Zajonc, 2006; 2009), שעוסקים בחינוך בהשכלה הגבוהה, וניתן אף למצוא מגוון מדיטציות מותאמות במיוחד לילדים בגיל בית הספר היסודי (בוקר, 2005).

חיבור לליבת הנשמה שלנו אפשרי גם באמצעים אחרים, שהבולטים שבהם הן פעילויות יצירה אמנותית. מבין אלה, יצירת מוזיקה והאזנה לה לבד או בצוותא מספקות את דרך המלך לרגיעה פנימית ולחיבור לליבת הנשמה ולחוויות ההתעלות. האזנה למוזיקה אינה מצריכה כישרון מיוחד, היא נגישה לכולם ויש בה אפשרות מדיטיבית בעלת עוצמה מדהימה, שפותחת את הפתח להתפתחות אישית ורוחנית. גם פעילות של מחול, לבד או בצוותא, בליווי מוזיקה או בלעדיה, יש בה אפשרות משמעותית לחיבור לעצמי ולנשמה שלנו ואף פתח ליצירת חיבור אל המעבר ולהתעלות. גם ביטוי עצמי באמצעות ציור או פיסול, שמאפשרים לאדם ליצור מתוך פנימיותו ולא דווקא על פי כורח חיצוני, פותחים פתח רחב לחיבור כזה לנשמה ולפנימיותנו ה"אמיתית". ולבסוף, גם משחקיות (Playfulness) – עשייה שיש במסגרתה ביטוי עצמי דרך משחק ושעשוע שמקורם אינטרניזי - יש בה פוטנציאל לחיבור ליצירתיות העמוקה ולהוויה המדויקת והנקייה שלנו.

הטבע על מופעיו השונים הוא מקור מרכזי נוסף לחיבור הן לעצמי, הן לנשגב. שהות בטבע משרה רגיעה ונינוחות עם העצמי כמות שהוא ומאפשרת נגישות לליבת הנשמה שלנו. תיאוריית הביופיליה (Wilson, 1984) מציעה שהקשר בין הטבע לאדם הוא קדום ובסיסי, ולכן השהות בטבע נחווית כמו "חזרה הביתה" במובנה העמוק, מאפשרת לנו קשר בלתי אמצעי עם עצמנו, מעוררת בנו חוויות של פליאה (Awe) ונשגבות וגורמת לנו התעלות נפש. יתרה מזאת, כיוון שהקשר עם הטבע הוא טבעי לנו, הוא אינו מצריך תשומת לב שגוזלת משאבי קשב רבים. לכן אנו נרגעים ונינוחים בטבע ומרגישים קרובים יותר למהותנו האמיתית, ואף נעשים פתוחים יותר לאחרים וטובי לב. לא מדובר רק בטבע פראי - גם השהות בגנים, בטבע "מתורבת", מאפשרת לאנשים "לנשום" חופשי יותר, להשקיט את תודעתם, להתחבר אל עצמם ואף לחוות רוממות רוח וחיבור לנשגב (Kaplan & Kaplan, 1989). לא במקרה משמשים הן הקשר עם הטבע, הן הביטוי היצירתי, כלים בעלי עוצמה רבה לתהליכי ריפוי.

קידום מפגש ושיח אותנטי

המפגש הבינאישי שיכול להתקיים בבית הספר ובכיתה - הן בין מורה לתלמידיה, הן בין התלמידים לבין עצמם - הוא מקור משמעותי ומרכזי ביותר לטיפוח ולאפשר התפתחות רוחנית. מפגשים כאלו צריכים לכלול הקשבה פעילה, דיאלוג שיש עמו אמפתיה והבנה ומסגרת דיאדית וקבוצתית שמאפשרת פתיחות ודיון מכבד. קידום מפגש שכזה מחייב איכות של כבוד ומתן אוטונומיה זה לזה, מצרכים נדירים בדרך כלל במערכת החינוך הישראלית. הכוונה לכבוד, לאכפתיות ולתחושת אוטונומיה של כל השותפים: מורים, מנהלות ותלמידים. כל אלו כדאי שיתקיימו בכל מסגרות המפגש במערכת החינוך (בכיתות, בחדרי המורים, בהפסקות), כדי לאפשר לקשר הבינאישי לבלב ולחיבור האותנטי והמזוכך בין אדם לאדם להתרחש. במערכת החינוך כיום מיושמים תהליכים כאלו על פי רוב במסגרת מה שנקרא "מעגלי הקשבה".

זימון אפשרויות לדיון ועיסוק בשאלות הגדולות של החיים

חשוב גם לאפשר ולקדם דיון ועיסוק בשאלות הגדולות של החיים ובנושאים שהם רלוונטיים לדברים העמוקים שמעסיקים את הילדים ואת בני הנוער. בשם הספק החומר וגם מחשש שיואשמו בהשפעה בנושאים שנויים במחלוקת, מורים ומורות מתקשים או חוששים להעלות נושאים כאלו לדיון בכיתה. אולם ניתן לעשות זאת בכל מסגרות המפגש הבינאישי, כחלק מהדיון בחומר הלימוד, בשעות מחנך או בזמן מיוחד שייעוד לכך וגם כחלק מעבודות הבית לפי בחירת התלמידים. הכללת נושאים אלו בשיח במערכות החינוך עשויה לחולל שינוי משמעותי בחוויית ההוראה והלמידה. ספר שאמור לצאת בקרוב עוסק בהיבטים אלו וביישומם במערכת החינוך תדמור ופריימן (בדפוס).

מצב התודעה של המורה

כל אלו הם דרכים שונות לזמן אפשרות להיפתח לספֵרה ולממד הרוחניים. אבל ה"כלי" המרכזי שבידי המורה הוא עצמה - מקומה שלה בהתפתחות הרוחנית, פתיחותה לדון בכך עם עצמה והמידה שבה היא נותנת דרור לנפשה וליישום יכולתה המופלאה למודעות עצמית ולקשר אותנטי עם הזולת. לכן, ממד מרכזי ביישום של רוחניות בחינוך הוא לאפשר למורות ולמורים לזהות, להקשיב, להכיר ולאהוב את נשמתם שלהם, וכך להיות נקיים, מדויקים וזכים יותר בפעילותם האישית והחינוכית.

סיכום

במאמר זה אני טוענת שרוחניות הינה ממד אוניברסלי אנושי ולכל אחד ואחת יש אופציה להתפתחות רוחנית. בבגרות זוהי החלטה אישית, ואילו בתקופות התפתחותיות קודמות זו צריכה להיות מחויבות של הורים ושל אנשי חינוך, לזמן ולאפשר לצעירים הזדמנויות לפתח ספֵרה זו בהווייתם. אני מציעה שהתפתחות רוחנית קשורה ליצירת הלימה ותואם פנימיים דרך מודעות עצמית, קשר למה שמעבר והוא אינסופי, גדול ורחב מן העצמי ויש בו קדושה, ובירור מקומו של האדם במערך קשר זה ובכלל זה בירור השאלות הגדולות של החיים. התפתחות בכיוונים אלו מביאה לתחושת חיבור לכל מה שיש ובכלל זה תחושת חיבור ותואם במישור הבינאישי והקבוצתי

וגם לטבע וליקום. ההשלכות של התפתחות רוחנית הינן התנהלות אחרת ביום-יום, מתוך כבוד, דיוק וניקיון נפשי, ודאגה ותרומה לעצמי ולסובב אותי. אפשר לפתח זאת במערכת החינוך על ידי מודעות עצמית ופעילות לחיבור לעצמי ולנשגב, חיבור לטבע ועיסוק באמנויות. בנוסף לכך חשוב לקדם זאת דרך קשר אותנטי לזולת, בדיאדה ובקבוצה, והקדשת זמן לבירור מקום האדם ותכלית קיומו. בתהליך זה קריטיים מצב התודעה של מי שמסייע לטיפוח והעצמת האוטונומיה והחירות של המתפתח תוך כבוד עמוק לכל הסובב. הממד הרוחני בהווה האנושית הוא כה מרכזי בה, עד שלפלא הוא כיצד לאורך שנים הדירו אותו ממערכות החינוך הממלכתיות בישראל. הגיע הזמן לזמן ממד זה שוב לתוך המערכת מתוך כבוד, זכות מבט ואהבה לטבענו הרוחני ולפוטנציאל ההתפתחותי שטמון בו. זימון זה צריך להיעשות מתוך כבוד מרבי לאוטונומיה של כל אחד ואחת ולמידה ולאופן שבהם מתאים לכל אחד ואחת לפגוש ממד זה בתוכו.

ביבליוגרפיה

- ארגז, א' (התקבל לפרסום). מהו חינוך קונטמפלטיבי? ומהן פדגוגיות קונטמפלטיביות? *מגמות*. בוקר, מ' (2005). *אור: מדיטציות קסומות להורה ולילד*. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- ברזילי, ס' (2012). *חיפוש משמעות דרך תקשור*. עבודת לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- ליבליך, מ' (2009). *האדם שבקצה האגו: פסיכולוגיה טרנספרסונלית, מפגש בין מזרח למערב*. תל אביב: כתר.
- מייזלס, ע' (2012). ומה מעבר למימוש עצמי? על יישומן של תפיסות על-אישיות בחינוך. בתוך: י' תדמור וע' פריימן, *חינוך - מהות ורוח* (עמ' 269-280). תל אביב: מכון מופ"ת.
- נאור, ל' (2013). *חויית שיא טרנספורמטיבית בטבע מנקודת מבטם של החווים*. עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת לאחר קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.
- רוסו-נצר, פ' (בעבודה). *חיפוש רוחני מחוץ לדת*. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- ציונה, י' (2013). *הרחביה בדרך ל"חינוך חדש": כיצד ערכי ה"העידן החדש" משפיעים על החינוך בבתי-ספר בישראל באמצעות הכשרה בפיתוח יכולות רגשיות חברתיות והוויה*. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- תדמור, י' ופריימן, ע' (עורכים, 2012). *חינוך - מהות ורוח*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- תדמור, י' ופריימן, ע' (עורכים, בדפוס). *חינוך - שאלות האדם*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Alexander, H. A. (2001). *Reclaiming goodness: Education and the spiritual quest*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Syvertsen, A. K. & Roehlkepartain, E. C. (2012). Is youth spiritual development a universal developmental process? An international exploration. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 453-470.

- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Buber, M. (1965). *The knowledge of man: A philosophy of the interhuman*. New York: Harper & Row.
- Buber, M. (1984). *I and thou*. (R. G. Smith, Trans.). New York: Scribner.
- Campbell, J. (1949 [1988]). *The hero with a thousand faces*. London: Palladin books.
- Carmody, J. & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33.
- Chatters, L. M. (2000). Religion and health: Public health research and practice. *Annual Review of Public Health*, 21(1), 335-367.
- Coles, R. (1992). *The spiritual life of children*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. C. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Ergas, O. (2013). Two mind-altering curriculums contemplation, mindfulness, and the educational question whether “to think or not to think?”. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 275-296.
- Gunlaugson, O. (2009). Establishing second-person forms of contemplative education: An inquiry into four conceptions of intersubjectivity. *Integral Review*, 5(1), 25-50.
- Hart, T. (2003). *The secret spiritual world of children*. Makawao, Hawaii: Inner Ocean.
- Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46.
- Hart, T. (2005). Spiritual experiences and capacities of children and youth. In: E.C. Roehlkepartain, P.E.E. King, L.M. Wagener & P.L. Benson (Eds.), *Handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 163-178). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hoffman, E. (1992). *Visions of innocence: Spiritual and inspirational experiences of childhood*. Boston, Massachusetts: Shambhala.

- Jennings, P. A. (2008). Contemplative education and youth development. *New Directions for Youth Development*, 118, 101-105.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his symbols*. New York: Laurel.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kiesling, C. & Sorell, G. (2009). Joining Erikson and identity specialists in the quest to characterize adult spiritual identity. *Identity*, 9, 252-271.
- Koenig, H.G., McCullough, M.E. & Larson, D.B. (2001). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 692-708.
- Maslow, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
- Mayseless, O. & Keren, E. (2014). Finding a meaningful life as a developmental task in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(1), 63-73.
- Mayseless, O. & Russo-Netzer, P. (2011). The interplay of self-transcendence and psychological maturity among Israeli college students. In: A.E.A. Warren, R.M. Lerner & E. Phelps (Eds.). *Thriving and spirituality among youth* (pp. 289-308) Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons.
- Miller, W. R. & C' de Baca, J. (2001). *Quantum change: When sudden insights and epiphanies transform ordinary lives*. New York: Guilford press.
- Pargament, K. I. (2006). The meaning of spiritual transformation. In: J.D. Koss-Chioino & P. Hefner (Eds.) *Spiritual transformation and healing: Anthropological, theological, neuroscientific, and clinical perspectives* (pp. 10-24). UK: AltaMira Press.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162-166.

- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(2), 676–682.
- Roehlkepartain, E. C., King, P. E. E., Wagener, L. M. & Benson, P. L. (2005). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Roof, W. C. (1993). *A generation of seekers: The spiritual journeys of the baby boom generation*. San Francisco, California: Harper.
- Roth, H. (2006). Contemplative studies: Prospects for a new field. *Teacher's College Record*, 108(9), 1787-1816.
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B. & Atwood, G. E. (1995). *Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach*. New York: The Analytic Press.
- Sutcliffe, S. (2000). "Wandering Stars": Seekers and gurus in the modern world. In: S. Sutcliffe & M. Bowman (Eds.), *Beyond new age: Exploring alternative spirituality* (pp. 17-36). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wink, P. & Dillon, M. (2002). Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development*, (1), 79-94.
- Waterman, A. S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 10(1), 39- 44.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology*. Boston, Massachusetts: Shambhala.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wuthnow, R. (2007). *After the baby boomers: How twenty- and thirty-somethings are shaping the future of American religion*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Zahavi, D. (2001). Beyond empathy: Phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8 (5-7), 151-167.
- Zajonc, A. (2006). Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation. *The Teachers College Record*, 108(9), 1742-1759.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes love*. Great Barrington, Massachusetts: Lindisfarne Books.

