

מדיטציה עם ילדים

האם נכון לקיים פעילות מתבוננות ומדיטטיבית עם ילדים בבתי

ספר?

מאת גלעד גולדשמידט

תרגום של מאמר שיצא באנגלית:

Goldshmidt, G. (2019). Meditation with Children Is It Appropriate to Do Reflective and Meditative Activity with Children in Schools. Religion & Education, April, p 45 -

.60

תקציר המאמר:

השאלה האם נכון לתרגל פרקטיקות מדיטטיביות עם ילדים בבתי ספר עומדת במרכז המאמר. בשנים האחרונות אנו עדים ליישום של פרקטיקות מדיטטיביות מגוונות במערכות החינוך של כמה וכמה ארצות. היישום של פרקטיקות אלה נמדד בדרך-כלל בכלים אמפיריים. המאמר מנסה לבחון שאלה זו מזווית פילוסופית ומוסרית. לשם כך נערכת השוואה בין מיינדפולנס לחינוך ולדורף. בראשון עושים שימוש באמצעים מדיטטיביים בתוך סדר היום הלימודי הרגיל, ובשני מדובר על השקפת עולם רוחנית, החודרת כל פרט מחיי בית הספר, אבל נשמרים מתרגול של מדיטציה עם ילדים. תרגול זה, כולל לימוד של השקפת העולם האנתרופוסופית שמור בדרך חינוכית זו רק למחנכים עצמם. השוני בין שתי הדרכים נעוץ בראייה ההתפתחותית של חינוך ולדורף. בהשקפה שילדים לא צריכים להיות חשופים לטכניקות בוגרות של עיון, התבוננות ומדיטציה. יישום של טכניקות אלו יכול לגרום להאצת ההתבגרות ולאיבוד של כוחות הילדות. לכל דרך יש את היתרונות והחסרונות שהיא נושאת עמה.

מבוא:

בשנים האחרונות אנו עדים ליישומים מגוונים של טכניקות מדיטטיביות במערכות חינוך בארצות רבות (Campion & Rocco 2009; Garrison Institute 2005; Jennings, 2008; Wu & Wenning 2016; Wisner, 2010; Waters, Barsky, Ridd & Allen 2015). בין השאר אפשר למצוא יישומים שונים של מדיטציה במדינות כמו ישראל (The Mindfulness Language), אנגליה (Mindfulness in Schools Project, DotB), ארצות הברית (Mindful Schools and MindUp), הודו (The Alice Project) וקנדה (Waters et al 2015) (Mindful Education).

חוקרים רבים עושים בהקשר זה שימוש במונח פדגוגיה מתבוננת (Contemplative education CE) בכדי לתאר יישומים אלו (Grossenbacher & Parkin 2006; Roeser & Peck 2009). צ'נו מתאר את הפדגוגיה המתבוננת במילים:

“learning infused with the experience of awareness, insight and compassion for oneself and others honed through the practice of sitting meditation and other contemplative disciplines” (Chano, 2012, p 106)

Roeser and Peck argue that CE aims to foster “personal growth and social transformation through the cultivation of conscious awareness and volition in an ethical-relational context” (2009, p 120).

טכניקות של פדגוגיה מתבוננת בקרב מבוגרים בתחומים רבים ומגוונים הראו תוצאות חיוביות במחקרים רבים, בין השאר בתחומים של: ויסות עצמי, ויסות רגשי, יכולת התמקדות ועוד (Ortner et al. 2007; Walsh and Shapiro 2006). מכאן השאיפה לנסות לבחון השפעות של טכניקות אלו גם על ילדים בבתי ספר. כמה וכמה מחקרים על יישום של פרקטיקות מדיטטיביות במסגרות חינוכיות ולבתי ספר מראים תוצאות חיוביות (Wendt, 2015; Wu & Wenning 2016; Zenner et al, 2014).

המונח "מדיטציה" הוא שם גנרי הבא לתאר, במובנו הצר, תרגול פורמלי של תשומת לב מודעת, ובמובנו הרחב הוא מתאר הלך נפש ותרגול של הרחבת התודעה לפוטנציאל המרבי שלה. דהיינו להתעוררות לצדדים עמוקים ונרחבים יותר במציאות החיצונית והפנימית, להכרה עצמית מעמיקה, לחוויות של סיפוק ושלווה ולפיתוח תכונות של אמפטיה, הקשבה, פתיחות ושלמות עצמית (Chah, 2002; Kabat-Zinn 1996). Black ושותפיו טוענים ש

Meditation refers to the deliberate act of regulating attention through the observation of thoughts, emotions and body states (Black et al. 2000).

במובן אחר, ואולי פשוט יותר, אפשר לאפיין מדיטציה כהקדשת זמן ומרחב לשקט חיצוני ופנימי, המאפשר השקטת התודעה המשוטטת, חיבור לחוויות העמוקות והעכשוויות ומנוחה פנימית. אלה נראים קריטיים ביכולת שלנו לחבור לישותנו העמוקה, לליבת עצמנו, לנשמתנו (Kessler, 2000). זיונס (Zajonc, 2006; 2009) מאפיין את הפעילות המדיטטיבית כהתבוננות והקשבה פנימה, חיבור עמוק יותר לליבתו של האדם, המאפשרים הן חיבור עמוק יותר לפנימיותו והן חיבור לנשגב ולנעלה סביב, הווה אומר, למשהו גדול ורחב ממני עצמי.

במסגרות חינוכיות נעזרים במגוון רב של כלים ושיטות בכדי להגיע למטרות אלו. הידועות והבולטות שבהן הן:

Among the popular meditation practices are acem, centering prayer, loving kindness meditation, mindfulness, mindfulness-based stress reduction programme, shamatha, transcendental meditation (TM), vipassana and zen (Waters et al 2015).¹

חשוב לציין שבכל מקרה מדובר על פעילות מדיטיבית מכוונת, המיושמת כטכניקה ובכל מקרה אינה אמורה להתנגש או לפגוע באמונות, במנהגים או באורח החיים של התלמידים (Kabat-Zinn, 1990).

כאשר אנו מתבוננים על תוכניות לפעילות מדיטיבית בבתי ספר מנקודת הראות של אפקטיביות בהוראה ולמידה, של חיזוק הישגים לימודיים ושל יצירת אקלים בית ספרי נעים ורגיש יותר, הרי שהשאלה בדבר יישומן של טכניקות אלו בקרב ילדים הנה קודם מידת האפקטיביות של טכניקות אלו (Luiselli et al 2017). במקרה זה, מבחינת המחקר החינוכי, הדבר החשוב הוא לבדוק עד כמה אכן הפעילות המדיטיבית בקרב ילדים בבתי ספר הנה אפקטיבית והאם היא משרתת את המטרות הרשומות לעיל (Waters et al 2015).

אם זאת, ניתן גם להתבונן על שאלה זו מזווית אחרת ולשאול: האם נכון בכלל לעשות מדיטציה עם ילדים? האם אין זו פעילות המיועדת קודם כל לאנשים בוגרים? האם לא צריך להתבונן בשאלה זו קודם כל בכלים פילוסופיים ומוסריים לפני שבודקים אותה אך ורק מהזווית של אפקטיביות ועמידה במטרות חיצוניות, חשובות ככל שיהיו?

זאת אנסה לעשות בעזרת תיאור של שני כיוונים שונים של חינוך בהשראה רוחנית: מיינדפולנס וחינוך ולדורף.

מיינדפולנס

מקורה של טכניקת המיינדפולנס היא בתורה ובדרך החיים הבודהיסטית (Kristeller et al 2013; Richmond et al 2017). במהלך המאה ה-20 היו קשרי גומלין ענפים בין תחומי הפסיכולוגיה והפסיכיאטריה לבין הבודהיזם (Kristeller et al 2013). כפי שמראים Harrington & Dunne, 2015, אחת ההשפעות החזקות כבר בשנות ה-40 וה-50 היו ל Japanese teacher of Zen, Daisetz Teitaro Suzuki בעיקר בתחומי הפילוסופיה והפסיכואנליזה. בהמשך הם

¹ סקירה רחבה יותר על טכניקות אלו אצל Waters et al 2015, p 105.

מציינים (שם) את ההשפעה הגדולה שהיתה החל משנות ה - 60 ל Maharishi Mahesh Yogi from India ביסוד ובהפצה של טכניקת TM.

בשלהי שנות ה - 70 של המאה שעברה, מדען צעיר בשם Jon Kabat-Zinn (תואר PhD בביוכימיה מ MIT) שכנע רופאים ב

at the University of Massachusetts Medical Center in Worcester, Massachusetts

ליישם טיפול חדשני בחולים במחלות כרוניות, במיוחד אלו הכרוכות בכאבים כרוניים. לטיפול הוא קרא:

Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) (Kabat-Zinn, 2011)

קבט צין טען שלכאבים הקשורים למחלות ובעיות גופניות יש פן נפשי והוא משמעותי לא פחות מהפן הגופני. היחס של החולה לכאב משמעותי לא פחות, ואולי אפילו יותר מעצם הכאב. אם נגרום לחולה לקבל, להכיר ולהתייחס ללא שיפוט לכאביו, זאת על ידי תרגול מתאים, נוכל להפחית במידה ניכרת גם את הכאבים וגם את הפחד הנלווה אליהם. (Kabat-Zinn 1982; 1990; 1996).

קבט צין בעצמו היה תלמיד מסור של התורה הבודהיסטית, עסק במדיטציה ובעבודה פנימית והיה משוכנע שדווקא בחברה החילונית (secular society) אפשר לסייע לאנשים בהפחתת כאבים, בהתמודדות עם קשיים, התמכרויות והשלמה עם חייהם (שם). מטרתו היתה להציג את MBSR כטכניקה לכל דבר ולהרחיקה כמה שניתן מתורות אזוטיות, ניו איג' ודימויים דתיים, כך שהיא תתקבל על ידי הממסד הרפואי וכל אדם באשר הוא:

"to present it as commonsensical, evidence-based, and ordinary, and ultimately a legitimate element of mainstream medical care." (Kabat-Zinn, 2011, p 282)

בטיפולים ובטכניקות של MBSR מיזג קבט צין למעשה מספר דרכים של טכניקות מדיטציה מהמסורת של זן בודהיזם למעין טכניקה משנה תודעה (Harrington & Dunne, 2015). מבחינתו מדיטציית המיינדפולנס הנה במובן הפשוט והצר אימון שיטתי בתשומת לב מודעת: הניסיון להישאר נוכח בחוויה העכשווית, עם הלך נפש לא שופט, מקבל, המשלב פתיחות וסקרנות (Kabat-Zinn, 2005). במובן הרחב יותר זהו הלך נפש בו נפתחת לפני ההכרה הפוטנציאל העילאי או הגבוה שלה. דהיינו, התעוררות לפנים הגבוהים והנעלים, אבל גם האוניברסליים, של כל אחת ואחד מאתנו, כמו: אהבה, רחמים, אמפטיה, compassion, אושר, קבלה, אי שיפוטיות ועוד (Kabat-Zinn 1982; 1990; 1996; Kessler 2000; Kristeller et al 2013).

טכניקת המינדפולנס (MBSR) התפשטה בחוגים רחבים הרבה מעבר לסיוע לחולים עם כאבים כרוניים. בין השאר היא מיושמת כיום בקרב אסירים בבתי סוהר, ספורטאים, אנשי עסקים, אימון צבאי של חיילים, בתי אבות, סיוע בלידות ובשימוש בקרב פסיכולוגים ותרפיסטים באוכלוסיות מגוונות (Chzen, Goldstein, Kabat-zinn 2006; Nago 2014).

המחקר מראה שיישום טכניקות של מיינדפולנס

proved to be effective in a wide range of stress related and clinical problems and disorders for various disease groups (Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004; Piet & Hougaard, 2011; Piet, Würtzen, & Zachariae, 2012).

בנוסף נמצא שגם בקרב אוכלוסיות לא קליניות יכולות טכניקות של מיינדפולנס לשפר את איכות החיים: להוריד מתחים, לחזק את תחושת ביטחון העצמי, להעלות את תחושת הערך העצמי, לחזק יכולת הריכוז ועוד (סקירה טובה אצל Zenner et al, 2014).

מיינדפולנס במערכות חינוך

Wu & Wenning מראים במאמרם (2016) כיצד בתגובה להשפעות המדעיות, המבחנים המשווים והקו ההישגי במערכות חינוך בעולם, איכויות המנתקות את הסובייקט מהאובייקט, ובחיפוש אחר חזקת הסובייקט ואחר מקור פעולה פנימי, כמו גם טיפוח איכויות פנימיות חדרה המיינדפולנס למערכות חינוך באירופה ובארה"ב.

בתי ספר מתאימים במיוחד עבור התערבויות ברוח המיינדפולנס (וכמובן לכל סוגי ההתערבויות) משום שדרכם יש אפשרות להגיע לקבוצות ילדים גדולות, במהלך שעות רבות במשך יום הלימודים, ובמיוחד לתלמידים באזורי סיכון (Weare & Nind, 2011). מיינדפולנס יכולה לשמש כמקדמת ומטפחת איכויות וכשרים, המהווים תנאים מקדימים ללמידה בעלת משמעות: יכולת ריכוז, הכוונת תשומת הלב, יצירתיות, יכולות חברתיות, רגישות ועוד (Shapiro, Brown, & Astin, 2008).

משימתם של בתי ספר, בכל שכבות הגיל, אינה רק ללמד חומר, ללמד ילדים לזכות בציונים גבוהים ולהרגילים להתנהגות בעלת צביון של סדר, משמעת וארגון, אלא גם, ולא פחות, לטפח איכויות פנימיות, well-being, לעודד התפתחות אישית ולקדם בריאות גופנית ונפשית. מטרות אלו מביאות אנשי חינוך לחיפוש אחר מתודות היכולות לעודד כשרים ואיכויות אלו. טכניקת המיינדפולנס יכולה להוות תשובה לאתגרים אלו. זאת משום שזוהי צורת התערבות המנסה לעבוד במכוון ובמודע על איכויות פנימיות אלו, ויכולה לפעול במקביל לשיעורים הרגילים וכחלק מסדר היום הלימודי הרגיל (Zenner et al, 2014).

ואכן במספר מדינות בעולם מיישמים בשנים האחרונות את המתודות של מיינדפולנס בתוך בתי ספר ומערכות חינוך בגילאים שונים ובצורות מגוונות (Meiklejohn et al., 2012). בארצות הברית הוקם לפני כעשור מכון גריסון Garrison Institute שמטפח "התבוננות פנימית" Contemplation כדרך לבנות מערכות חינוך המטפחות אכפתיות, התבוננות, חמלה, יצירתיות, התבוננות פנימית וכיו"ב בעיקר בבתי ספר יסודיים ותיכונים; וכן הוקם לפני יותר מעשור הארגון לשילוב רוחניות או תודעה מתבוננת באקדמיה Contemplative Mind in Higher Education.

כמות המחקרים על שילוב של מיינדפולנס, כמו גם טכניקות אחרות של מדיטציה, בבית ספר גדל בשנים האחרונות (Waters et al, 2015; Zenner et al 2014) ומראה כיוונים חיוביים בכמה מישורים, בעיקר בקידום יכולות לימודיות, הורדת רמת המתח וטיפול well-being.

However, the diversity of study samples, variety in implementation and exercises, and wide range of instruments used require a careful and differentiated examination of data. (שם)

השקפת העולם האנתרופוסופית

Rudolf Steiner (1861 – 1925) was a scientist, philosopher, author and mystic (Barnes, 1995; Hemleben, 1984) who, at the start of the twentieth century, formulated a world-view he termed "anthroposophy" (Steiner, 1971, 1972; Zander, 2007). At the start of the twentieth century Steiner joined the theosophical movement and shortly afterwards became head of the German theosophical society. Steiner was highly critical of this theosophical society, which led him in 1912 to leave it and establish the anthroposophical movement (Barnes, 1995; Zander, 2007).

Over the course of the following years and until his death in 1925, Steiner wrote books and articles, and gave thousands of lectures in numerous European countries, on diverse anthroposophical topics (שם). Steiner devoted his final years to what he considered as infusing European culture with spiritual impulses sourced in anthroposophy. Through lectures, articles and working with people in different areas of activity, Steiner created a basis for creating art, medicine, agriculture, social movements, education, and special education inspired by an anthroposophical spirit (Zander, 2007).

Steiner's researches, the Anthroposophy, encompasses vast areas of knowledge. Among them are the perspectives of the human as comprised of multiple "bodies"; the view that every human soul holds multiple repetitive life processes and karmic laws that determine, even prior to one's birth, the significant events of one's life; the view that the earth developed in a series of seven different planetary stages, and thus gave rise to human development of increasingly conscious states; that multiple spiritual entities exist beyond the human and below the human; and that human development includes meditation, observation, exercises in cogitation and emotion, and moral practice, a path that should lead humanity forward in its development (Steiner, 1947, 1971, 1972).

From anthroposophy to Waldorf education

Waldorf education is primarily based on the books, lectures and studies by the founder of this educational approach, Rudolf Steiner, during a period of several years in which he mentored the first school as its principal and on followers of his approach who work in, and study, this field up to the present (Steiner, 1975). It is an educational approach based on a spiritual outlook: anthroposophy. The nature of Waldorf education can be seen in the principles set out below.

The child as a spiritual entity

In many lectures and written work Steiner noted that in light of his spiritual studies, the soul of every boy and girl derives from a spiritual, universal and cosmic existence and that it merely finds its temporary dwelling place in its family: "From the world of the spirit, as though on wings of spirit, the soul of the individual comes to us." (Steiner, 1983, p 54). Steiner connects at this juncture with a long standing tradition among philosophers and educators who view the work of education and teaching as a far more comprehensive activity than just conveying knowledge, preparation for life, or studying a profession.

.2 The spiritual inspiration of educators ("Study of Man")

Steiner established the spiritual and psychological philosophy on which Waldorf education is founded. He called this philosophy "Study of Man" (in German:

Menschendkunde) (Steiner, 1980; 2010). He repeatedly encouraged teachers to learn, delve into and ponder the “Study of Man.” For him such deep study served as the basis for the practical act of educating, or as he termed it, “the art of education.” He saw an essential connection between the cogitative-contemplative content, which the teacher was conveying and deeply exploring, and the practice of education, and he worked to reinforce and encourage this connection(םש).

.3 Karma and its significance for education and teaching

One of the fundamental concepts in the anthroposophic worldview is that of karma and reincarnation. Steiner talked about this repeatedly in his lectures, and wrote about it in his books (Steiner, 1971, ch. 2). For Steiner, it was clear that an educational approach developed from anthroposophy must take into account the psyche in thoughts and consequences related to the concept of karma and reincarnation (Steiner, 2010, ch. 1).

.4 The holistic view of the child and the educational processes

In his educational writing, Steiner repeatedly wrote about education and teaching from within the whole person: “It (the pedagogy of the times) must come wholly and solely from knowledge based on the vitality of the whole man”(Steiner, 1978; 1983). This is a holistic outlook towards the human entity. The holistic viewpoint presented above, or what Steiner terms “relating to the whole man” (םש).

This holistic perspective manifests in many aspects of the Waldorf school .Among them are: a balance between theoretical, artistic and physical areas in the curriculum; that until graduation from school the pupil experiences as many areas of learning as possible and is educated through diverse and multiple areas of activity and study, without preference or specialization (which is also true for high school); that the daily, weekly, monthly and year long agendas allow balanced harmonious activity adapted to the specific qualities of the day and year (for example: theoretical study in the earlier part of the morning, artistic activities later in the morning, and workshop type activities in the early afternoon); an integration of all ages as far possible, from kindergarten up to and including 12th grade, on the same school campus, based on

the concept that children influence each other positively, and on the perception that being able to observe forwards (older children) and backwards (younger children) is vital to their development; and on the integration of special needs children into the school as an essential aspect of the human educational vista which children must encounter.

5. The importance of the artistic experience in every teaching and educational process

"The term "art of education" appears repeatedly throughout Steiner lectures and educational writing. He related from various angles to the determining role of art and the artistic processes in the school. Among others he noted that: Art can empower and nurture feelings; intense emotional experiences; reinforces willpower; balancing between "the higher man" and "the lower man" and must serve as a highly meaningful methodical tool during primary school, such that every lesson is in fact art, and art pervades its spirit into every lesson (Steiner, 1978; 1983; 1993).

שאלת המדיטציה עם ילדים

חינוך ולדורף נוצר והתפתח מתוך השקפת עולם רוחנית: האנתרופוסופיה. כפי שראינו לעיל מניחה תורה רוחנית זו את מקורות ההשראה לחינוך זה, וזאת עד ליישומים הקטנים ביותר (Richer, 2006). ובכל זאת, אין בגנים ובבתי ספר ולדורף כל מגע בין האנתרופוסופיה לבין הילדים עצמם. הילדים אינם לומדים את עקרונות האנתרופוסופיה, אינם מתרגלים מדיטציה מכל סוג שהוא ולמעשה, במקרים רבים, אינם מודעים אליה כלל (Zander, 2007).

בראשית ימיו של חינוך ולדורף, קבע שטיינר עצמו יחס זה בין חינוך ולדורף לאנתרופוסופיה: "בית ספר ולדורף אינו בית ספר של השקפת עולם. אין לנו כל עניין להביא את האנתרופוסופיה, כחומר לימוד תיאורטי, כמו למשל דת מסוימת, לפני התלמידים" (Steiner, 1989, p 84). כמעט בכל ספר שלו על חינוך מתייחס שטיינר לנושא זה ומזהיר מפני לימוד של עקרונות אנתרופוסופיים את הילדים עצמם (Steiner, 1981, ch. 1). מהצד השני דרש שטיינר ועמד על כך שהמורים בבית ספר ולדורף יעמדו בקשר הדוק ומתמיד עם הרעיונות האנתרופוסופיים, זאת משום שחינוך ולדורף נולד וצמח מתוך: "הקרקה האמהית של האנתרופוסופיה" ואת החיבור הזה אסור לשכוח אחרת: "יכול אומנם תחום זה או אחר להיות בעל כוחות חיים זמן מה... אבל כוחות אלו לא יישארו לנצח. מקור החיים ייסתם." (שם).

מעניין שבדיוק בנקודה זו, הקשר שבין התורה האנתרופוסופית לנעשה בבתי ספר ולדורף, ישנה ביקורת מצד חוקרים שונים על זרם חינוכי זה. אלו טוענים כי בבתי ספר ולדורף מלמדים את הילדים עקרונות אנתרופוסופיים במסווה של חומרי לימוד רגילים (Bauman-Bay, 2000,) (p 202; Grandt, 2009). גרנדט (Grandt) מדגיש טענה זו בספרו:

עובדה היא שהאנתרופוסופיה אולי לא נלמדת ישירות אך מיושמת לגמרי בבתי ספר ולדורף. עובדה היא שכל המורים עוברים הכשרה אנתרופוסופית, עובדה היא שמרבית חומרי הלימוד עוברים הסבה רוחנית ו/או מסטית" (Grandt, 2009, p 156).

בין אם ביקורת זו נכונה או לא, אין ספק שבבתי ספר ולדורף שואפים לשמר ולחזק את החיבור בין השקפת העולם האנתרופוסופית לבין רוח בית הספר, האווירה החינוכית והעשייה הפדגוגית על פרטיה הרבים והמורכבים, אבל זאת אך ורק דרך המורים עצמם. אלו עוברים הכשרת מורים ייעודית, הכוללת לימוד אינטנסיבי של טקסטים אנתרופוסופיים (Gebert, 1961) ומקיימים השתלמויות קבועות, בדרך-כלל מידי שבוע, בהן לומדים ומתעמקים בכתבי שטיינר (Leber, 1991). כמו כן ישנה דרך מדיטיבית המוצעת למורים המהווה מעין הכנה רוחנית-פנימית ותשתית רוחנית לעבודה עם ילדים במסגרת חינוך ולדורף (Wiechert, 2012).

גישה הפוכה לגמרי אנו רואים ביישום של טכניקות מיינדפולנס במערכות חינוך. המיינדפולנס, כמו גם מדיטציה טרנסטדנטלית, יוגה ועוד טכניקות רוחניות רבות (ראה סקירה טובה אצל: Waters et al, 2015) מתרגלות במודע ועם כוונה מדיטציה עם ילדים, זאת בקרב כל גילאי בית הספר. בעוד ובחינוך ולדורף מדובר על השקפת עולם רוחנית החודרת כל פרט מהנעשה בבית הספר, אבל שומרת שלא לתרגל פרקטיקות רוחניות עם הילדים עצמם, במיינדפולנס במערכות החינוך אין מדובר על שינוי מערכתי, למעשה ברוב המקרים סדר היום הלימודי-חינוכי נשאר ללא כל שינוי, אבל מיושמות טכניקות מדיטיביות על הילדים. בבתי ספר ולדורף המורים עצמם חשופים לדרך הרוחנית ולכל המשתמע ממנה, כולל תרגול מדיטטיבי, ביישום מיינדפולנס בבתי ספר התרגול הרוחני הוא קודם כל עם הילדים עצמם (לעיתים גם עם מוריהם).

מה מקור ההבדל? מדוע נשמר שטיינר מלתרגל מדיטציה עם הילדים עצמם? מה הוא ההבדל העקרוני בין תרגול של מבוגרים בפרקטיקות מדיטיביות ובין תרגול של ילדים?

לדעתי מקור ההבדל הוא בשאלה ההתפתחותית. בשונה מזרמים אחרים של חינוך אלטרנטיבי או רוחני (ועם דמיון מסוים לחינוך מונטסורי), מתבסס חינוך ולדורף על משנה התפתחותית (Steiner, 1965). בדומה לתורות ההתפתחותיות הגדולות של המאה הקודמת (Ginsburg, 1982), משרטט שטיינר במחקריו קו התפתחותי פחות או יותר אחיד לכל ילדה וילד (Steiner, 1982).

1983; 1980; 1965). קו התפתחותי זה מהווה בסיס לתוכנית הלימודים, למתודות ההוראה, לשיח עם הילד ולכל אספקט אחר בהווה החינוכית של בית ספר ולדורף (Ginsburg, 1982; Richter, 2006). שאלות חינוכיות ומתודיות בבתי ספר ולדורף אינן נידונות בהכללה, לכל קבוצות הגיל, אלא תמיד לאור השאלה: מה נכון עבור הילדים בגיל מסוים ובמצב התפתחותי מסוים (Rawson & Avison, 2014, part 1).

מכאן גם ההפרדה המודעת שעשה שטיינר, והנשמרת על ידי ממשיכיו, בין אנשים מבוגרים, עצמאיים, בעלי שיקול דעת ויכולת בחירה לבין ילדים, להם מיוחסות תכונות אלו כנתונות במצב התפתחותי, כפוטנציאל שיש עדיין לפתחו. מכאן גם ההבדל הגדול בין חינוך ולדורף לבין חינוך דמוקרטי או פתוח. בבתי ספר ולדורף יש חלוקה ברורה של כיתות לפי קבוצות גיל, אין כל בחירה בכיתות בית הספר היסודי (ומעט מאוד גם בתיכון), לסמכות המהנך יש משקל רב ויש משמעות רבה לטיפול תכונות הנחשבות כ"ילדותיות" במובן החיובי: יצירתיות, משחק חופשי, עבודת כפיים, מגע עם הטבע ועוד (Easton, 1997; Harwood, 1969).

וכאן אנו חוזרים לשאלת היסוד של מאמר זה: האם נכון לעשות מדיטציה עם ילדים?

מאמר זה בוחן שאלה זו מהפן הפילוסופי-עיוני. תשובה מהפן המחקרי-כמותי תינתן כתוצאה ממחקרים שיערכו על תלמידים שעברו פרקטיקות מדיטטיביות בבתי ספר. מחקרים אלו לדעתי יהיו משמעותיים יותר אם יעשו לא בזמן המעשה עצמו אלא מאוחר יותר, עם סיום השנה, ויותר טוב לאחר סיום בית הספר. זאת משום שבמיוחד בנושאים כה מהותיים ואינטימיים המבט לאחר, לאחר תקופה של עיבוד ומחשבה, הנו לדעתי חשוב ביותר.

מהפן הפילוסופי-עיוני אנו יכולים רק להציב את האפשרויות ולהתבונן בהן. אפשרות אחת היא יישום של פרקטיקות רוחניות ככלים, כטכניקות (כדוגמת המיינדפולנס), זאת מתוך ההבנה שיש בטכניקות מעין אלו כוח לעשות שינויים פנימיים מהותיים (קידום יכולות לימודיות, הורדת רמת המתח וטיפול well-being ועוד), זאת גם ללא קשר לתורה הפילוסופית-רוחנית העומדת מאחריהן. אי לכך אפשר ורצוי לשלב טכניקות אלו בסדר היום הרגיל של בית ספר. הסיכונים באפשרות זו הם שילדים יהיו חשופים לטכניקות בוגרות (גם אם הן מיושמות בצורה שונה ויותר "רכה" בעבור ילדים) וכך ייעשו מודעים מהר יותר ובעוצמה מוגברת לחיי הנפש שלהם, לפנימיותם ולתודעתם העצמית. התבגרות מואצת ומהירה כרוכה לדעת פסיכולוגים וחוקרי ילדות רבים בסיכונים רבים ומגוונים (Elkind, 2007; Postman, 1994).

האפשרות השנייה היא לא לחשוף ילדים, לפחות לא עד גיל מסוים, לטכניקות בוגרות של מדיטציה והתבוננות פנימית. זאת משום שאלו בדיוק סוגי פעילויות שמכוונים קודם כל לאדם הבוגר וצרכים לנבוע מרצונו החופשי. השפעות רוחניות המטפחות והמעודדות התפתחות פנימית, לפי השקפה זו, אפשר להביא לילדים רק בדרכים עקיפות: סיפורים ומשלים, וורסים,

פעילויות שקטות, אומנות וכיו"ב או בעקיפין דרך המורים עצמם. שהרי מובן שאם המורים יהיו בעלי שקט, ריכוז, יכולת הכלה, אמפטיה וכדומה הדבר ישפיע באופן מהותי גם על תלמידיהם.

בדרך זו נראה שהסיכונים להתבגרות מואצת של הילדים פחותים. יחד עם זאת יכול להיות שאנו מאבדים כלים חשובים ובעלי ערך, היכולים להיטיב עם הילדים ולהקנות להם איכויות פנימיות, החשובות במיוחד בעידן התעשייתי והמכני בו אנו חיים.

אם נסכם, השראה רוחנית במעשה החינוכי ובמערכות חינוך יכולה להיות בצורה עקיפה: באמצעות עבודה רוחנית מודעת של המורים עצמם, עבודה אומנותית, טקסטים ספרותיים בעלי תוכן רוחני וכיו"ב. השפעה רוחנית עקיפה פירושה שמירה על מרחק מסוים בין השקפת העולם הרוחנית והמתודות הרוחניות הנובעות ממנה לבין התלמידים. והיא יכולה להיות בצורה של השפעה ישירה: התנסות שיטתית של התלמידים עצמם בטכניקות רוחניות כמו יוגה, תרגילי נשימה, מדיטציות ועוד.

מהצד האחד עומד הניסיון לקיים קשר – עקיף – של התלמידים עם השראה רוחנית אבל תוך שמירה על כוחות הילדות שלהם. זאת מתוך הנחה שאלו חשובים להתפתחותם ושתרגול מדיטיבי מהווה פעילות מבגרת, מודעת המיועדת למבוגרים בלבד. מהצד השני עומד המאמץ להביא לתלמידים, בכל גיל שהוא, טכניקות ותרגול מדיטיבי. טכניקות ותרגול היכולים לסייע לתלמידים באספקטים רבים של אישיותם ובהתמודדות עם משימות הפורמליות של בית הספר.

רשימת מקורות

Barnes, H. (1995). A Life For The Spirit. London: Rudolf Steiner Press.

Baumann-Bay, L & A. (2000). Achtung, Anthroposophy! Zuerich: Kreuz Verlag.

Chah, A. (2002). Food for the heart. part 2: Meditation. (pp. 135-270) Boston:

Wisdom Publication.

Chano, J. (2012). An education in awareness: Recovering the heart of learning through contemplation. *International Journal of Asian Social Science*, 2, 106–110.

Campion, J., & Rocco, S. (2009). Minding the mind: The effects and potential of a school-based meditation program for mental health promotion. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 47–55.

Chozen Bays J., Goldstein J., Kabat-Zinn J. et al. (2006). Mindfulness: The Heart of Buddhist Meditation? *Inquiring Mind* 22 (2), 4-7.

Elder, C., Nidich, S., Colbert, R., Hagelin, J., Grayshield, L., Oviedo-Lim, D., Gerace, D. (2011). Reduced psychological distress in racial and ethnic minority students practicing the transcendental meditation program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 109-116.

Elkind, D. (2007). *The Hurried Child – Growing Up Too Fast Too Soon*. Cambridge: Da Capo Press.

Garrison Institute. (2005). *Contemplation and education: A survey of programs using contemplative techniques in K-12 educational settings: A mapping report*. Garrison, NY: Garrison Institute.

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

Ginsburg, I. (1982) Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record*, 84, 327-337.

Grandt, M (2009). *Schwarzbuch Waldorf*. Guetersloher Verlaghaus.

Grossenbacher, P. G., & Parkin, S. S. (2006). Joining hearts and minds: A contemplative approach to holistic education in psychology. *Journal of College and Character*, 7, 1–13.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., and Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35–43.

Harrington, Anne; Dunne, John D. When mindfulness is therapy: Ethical qualms, historical perspectives. (2015). *American Psychologist*, Vol 70(7), Oct 2015, 621-631.

Harwood, A.C. (1969). The recovery of man in childhood : a study in the educational work. London : Hodder & Stoughton.

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

Jennings, P. A. (2008). Contemplative education and youth development. *New Dir Youth Dev*, 118, 101–105. doi: 10.1002/yd.262.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33–47.

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. New York: Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. in: I.Y. Haruky & M. Suzuki (eds.): *Comparative and Psychological Study on meditation*. (pp. 161-170) Amsterdam: Eburon.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Wherever 898 you go there you are*. New York: Hyperion Books.

Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12, 281– 306.

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.

Kristeller, Jean; Rapgay, Lobsang. Pargament, Kenneth I. (Ed); Exline, Julie J. (Ed) & Jones, James W. (Ed). (2013). *Buddhism: A blend of religion, spirituality, and psychology*. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol 1): Context, theory, and research. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Luiselli, J. K., Worthen, D., Carbonell, L., & Queen, A. H. (2017). Social validity assessment of mindfulness education and practices among high school students. *Journal of Applied School Psychology*, 33(2), 124-135.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, L., Griffin, M. L., Biegel, G. M., Roach, A., Frank, J., Burke, J., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., and Saltzman, A. (2012) . Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3,291-307.

Ngo, Tan Nhut. 2014. The psychology of the Abhidhamma and its role in secular mindfulness-based intervention programs. Unpublished master's thesis, Carleton University, Ottawa.

Ortner, C. N. M., Kilner, S. J., & Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion*, 31, 271–283.

Piet, J., and Hougaard, E. (2011). The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31, 1032–40.

Piet, J., Würtzen, H., and Zachariae, R. (2012). The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 1007–20.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Rawson, M. & Avison, K. (Editor), (2014). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum*. London: Floris Books.

Richmond, Kacy; Zerbo, Erin; & Levounis, Petros. Zerbo, Erin; Schlechter, Alan; Desai, Seema & Levounis, Petros. (2017). What is mindfulness? A history of mindfulness and meditation. *Becoming mindful: Integrating mindfulness into your psychiatric practice*, (pp. 2-7). Arlington, VA: American Psychiatric Association Publishing.

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

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119–136.

Shapiro, S.L., Brown, K. W., and Astin, J. A. (2008). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research. Prepared for the Center for Contemplative Mind in Society. Unpublished research report.

Steiner, R. (1947). *Knowledge of the Higher Worlds and Its Attainment*. New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1965). *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1971). *Theosophy: an Introduction to the Supersensible Knowledge of the World and the Destination of Man*. New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1972). *An Outline of Occult Science* New York: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1975). *Konferenzen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1978). *Menschenkenntnis und Unterrichtgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1983). *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Steiner, R. (1989). *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1993). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Steiner, R. (2010). *Der Paedagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Paedagogik*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, Schweiz.

Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: a mutually enriching dialogue. *The American Psychologist*, 61(3), 227–239.

Weare, K., and Nind, M. (2011). Promoting mental health of children and adolescents through schools and school-based interventions. Report of the DataPrev-Project. Retrieved from: http://www.dataprevproject.net/files/final_reports/WP3%20-%20Final%20Report%20%20Promoting%20Mental%20Health%20of%20Children%20and%20Adolescents.pdf.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134.

Wiechert, C. (2012). *Du sollst sein Rätsel lösen*. Verlag am Geothanum: Dornach.

Wisner, B., Jones, B., & Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: a resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self-esteem. *Children & Schools*, 32, 150–159.

Wu, J., & Wenning, M. (2016). The postsecular turn in education: Lessons from the mindfulness movement and the revival of confucian academies. *Studies in Philosophy and Education*, 35(6), 551-571.

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.

Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zenner, C., S. Herrnleben-Kurz, and H. Walach (2014). "Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis," *Frontiers in Psychology* 5 (1): 1–20.