

אמפתיה בחינוך

חינוך באהבה

שלמה קניאל

Empathy in Education - Educating with Love

Shlomo Kaniel

כתיבה: פרופ' שלמה קניאל, אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך
ומכללת אורות ישראל, אלקנה

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכת טקסט ולשון: רחל רוקח

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

מסת"ב: 7-072-072-530-965-978

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ד (2013)

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל בע"מ

תוכן העניינים

מבוא כללי.....	7
חלק א: אמפתיה ויסודותיה הערכיים.....	11
פרק 1: מאפייני המושג אמפתיה בחינוך.....	13
מבוא.....	13
א. מהי אמפתיה?.....	15
ב. מה אינו בגדר אמפתיה?.....	21
סיכום.....	21
פרק 2: היסודות הערכיים המניעים אותנו להפעיל אמפתיה.....	24
מבוא.....	24
א. הענקת תמיכה וסיוע לנפש הזולת.....	26
ב. יצירת חופש פנימי עם גבולות מנומקים.....	27
ג. אמונה ביכולתו של כל אדם להשתנות ולצמוח.....	32
סיכום חלק א.....	36
חלק ב: השגת מידע על עולמו הפנימי של החניך.....	37
פרק 3: לחצים וחתיירה לאיזון.....	39
מבוא.....	39
א. לחץ כפרשנות סובייקטיבית.....	40
ב. היחס בין עוצמת הלחץ לבין היכולת לבצע משימות.....	41
ג. העקרונות לחתיירה לאיזון נפשי.....	44
ד. החזרה לאיזון: שינוי הסביבה ו/או שינוי העצמי על ידי פרשנות.....	46
ה. דרכים בולטות לחזרה לאיזון.....	47
סיכום.....	51
פרק 4: מרכיבי האישיות של החניך המשפיעים על פרשנותו.....	52
מבוא.....	52
א. זהות אישית (מי אני?).....	52
ב. הערך העצמי (כמה שווה ה"אני" שלי?).....	56
ג. מידת הביטחון בסביבה (אמון בסיסי לעומת חשדנות).....	62
ד. תכונות אישיות: "חמש הגדולות".....	66
סיכום.....	67

פרק 5: סגנונות בפרשנות לצורך חזרה לאיזון.....69

מבוא.....69

א. פרשנות של הלחץ כאיום או כאתגר.....69

ב. פרשנות של תחושת מסוגלות.....72

ג. פרשנות של מידת השליטה והאחריות.....74

ד. פרשנות של מאמץ לעומת יכולת.....77

ה. פרשנות של אופטימיות לעומת פסימיות.....80

ו. פרשנויות של הצלחות וכישלונות - עלות מול תועלת.....83

סיכום.....85

פרק 6: תוצאות הפרשנות של הלחצים - מהידרדרות עד צמיחה.....87

מבוא.....87

א. הפרשנות לא הצליחה והאדם נשאר במצב של לחץ.....87

ב. הפרשנות הייתה גרועה והאדם מידרדר.....88

ג. הפרשנות החזירה את האדם למצבו לפני הלחץ (הסתגלות).....90

ד. הפרשנות מעודדת צמיחה (ממצוקה לצמיחה).....91

סיכום.....93

חלק ג: התהליך האמפתי.....95

פרק 7: שלבים בתהליך האמפתי.....97

מבוא.....97

א. חשיבה אינטואיטיבית לעומת חשיבה שיטתית.....97

ב. שלב טרום אמפתיה.....100

ג. שלב האמפתיה הסבילה - יצירת קשר ואמון.....103

ד. שלב האמפתיה הפעילה - ניתוח של פרשנויות והתייחסות אליהן.....112

ה. שלב הפרדה, הסיכום ומתן "צידה" לדרך.....137

סיכום.....139

פרק 8: היעד המרכזי בתהליך האמפתי - ניהול העצמי.....141

מבוא.....141

א. ניהול העצמי ושליטה בעולם הרגש והמחשבה.....141

ב. ניהול העצמי בתחום ההתנהגויות.....146

ג. ניהול העצמי, משמעת ואחריות.....149

סיכום.....151

פרק 9: עקרונות מרכזיים של התהליך האמפתי.....	153
מבוא.....	153
א. הפעלת אמפתיה ושיפוט.....	153
ב. כבוד, הערכה ושיתוף פעולה עם החניכים.....	155
ג. התמסרות לתהליך האמפתי.....	157
ד. חיזוק יכולת השתיקה.....	158
ה. השמעת ביקורת אמפתית בונה.....	159
ו. התהליך האמפתי איננו טיפול חירום, יש זמן לתקן טעויות.....	162
ז. שילוב של חשיבה אינטואיטיבית וחשיבה שיטתית.....	164
ח. שילוב של יצירתיות והומור.....	165
ט. ניהול יומן רפלקטיבי לשיפור היכולת האמפתית.....	168
י. בחירה בהסבר הטוב ביותר.....	174
יא. שימוש בנרטיב כמארגן ראשי של תהליך האמפתיה.....	175
סיכום.....	177
פרק 10: שאלות שכיחות של מורים ותשובות בצדן.....	180
פרק 11: לימוד והוראה של אמפתיה.....	193
מבוא.....	193
א. אמפתיה - תכניה ודרכי הוראתה.....	193
ב. הכשרת מורים להוראת אמפתיה.....	201
סיכום.....	203
סיכום הספר.....	205
ביבליוגרפיה.....	209
Abstract.....	224

הספר מוקדש למורי ולמטופליי,
שמהם למדתי מהי אמפתיה.

מבוא כללי

ספר זה נועד לשתף את הקוראים בהבנה שלי את תחום האמפתיה ולהבהיר את העקרונות של אמפתיה בחינוך ואת דרכי יישומם. אמפתיה בחינוך מתייחסת ליכולתם של אנשי חינוך לזהות ולהבין מצוקה וסבל של חניכים ואת נקודת מבטם. אמפתיה בחינוך נמנית עם "משפחת האמפתיה", הכוללת אמפתיות בתחומים שונים, כגון אמפתיה בטיפול פסיכולוגי, אמפתיה רפואית, ארגונית, זוגית והורית. למעשה, אפשר ליישם את המושג אמפתיה בכל מסגרת שבה פועלים אנשים הנדרשים להתייחס זה לזה בכבוד ובאופן ראוי. ללימוד האמפתיה יש ערך מוסרי גבוה, מכיוון שהיא אמורה לשפר את התקשורת הבין-אישית, לסייע בפתרון סכסוכים ולהפחית אלימות.

בכל תהליך אמפתי יש נותן ויש מקבל. התקשיתי לבחור מילים מתאימות כדי לציין את נותן האמפתיה החינוכית ואת מקבלה. אשר לנותן האמפתיה, התלבטתי בין מחנך, מורה ויועץ, ואשר למקבל - בין תלמיד לחניך. לבסוף בחרתי בצירוף "איש חינוך", שמשמעו אדם שקיבל על עצמו לא רק ללמד או להורות אלא בעיקר לחנך. להערכתך, במילה "חינוך" גלומה נשמתם של אלה הנמצאים במפגש החינוכי ובמרחב שלו. במונח זה, מורים מקצועיים הנוטלים על עצמם תפקידי חינוך ייקראו אנשי חינוך. בעקבות הבחירה במונח זה בחרתי במונח "חניך" לזה שנמצא באחריותו של איש החינוך.

ההבדלים בין אמפתיה של איש חינוך לזו של מטפלים ושל הורים

האמפתיה התפתחה בחדרי הטיפולים של הפסיכולוגים, והתהליך האמפתי נמצא בבסיסם של כל הגישות הטיפוליות והחינוכיות. אולם מרכיבים רבים של האמפתיה צריכים לצאת לקהל הרחב, ובעיקר לאנשי חינוך שאליהם פונה ספר זה. אמפתיה של אנשי חינוך שונה מזו של חדר טיפולים (של פסיכולוגים, של עובדים סוציאליים, של פסיכיאטרים ועוד) בכמה מאפיינים:

1. מטפלים אמורים להיות ניטרליים מבחינה מוסרית וערכית, ואילו אנשי חינוך (כמו גם הורים) מחויבים להנחיל ערכים ברורים שהחברה ובית הספר דוגלים בהם.
2. בדרך כלל מטפלים אינם נוקטים עמדה ואינם מתערבים בקונפליקטים של המטופלים שלהם. לעומת זאת, אנשי חינוך, כמו גם הורים ובני/בנות זוג, נוקטים עמדה פעילה ולעתים אף מתערבים בקונפליקט של החניך או של הבן/הבת.
3. מטפלים עובדים עם מקרים קיצוניים יחסית ו/או פתולוגיים, ואילו אנשי חינוך (כמו גם הורים ובני/בנות זוג) נמצאים לרוב בקשר עם אנשים שאינם מאובחנים כמי שיש להם בעיות פתולוגיות. הבחנה זו נמצאת בבסיסה של הפסיכולוגיה החיובית, המתמקדת בהיבט הבריא והחיובי של האדם ומבקשת להעצים את תכונותיו החיוביות כדי שיחיה באושר וברוחה נפשית (להרחבה ראו סליגמן, 2005).
4. האמפתיה בין המטפלים למטופלים איננה הדדית, כלומר המטפלים נכונים להתעניין, להשקיע ולתת מעצמם, מבלי לתבוע ממטופליהם להשיב להם באותו מטבע. במובן זה אנשי חינוך והורים דומים למטפלים - הם אינם מתנים את האמפתיה בקבלת יחס דומה מהחניך או מהילד. היחסים בין איש חינוך ותלמיד אינם מתבססים על שוויון ועל איזון בין הצדדים, בניגוד לזוגיות שבה יש דרישה וציפייה לאמפתיה הדדית.

לאיש חינוך צריכה להיות יכולת לעמוד לצדו של החניך ובו-זמנית להיות גם "נגדו" (להרחבה עיינו במושג "הקפה" בספרו של בובר, תשל"ג). הוא המבוגר האחראי בשטח, ועליו לאזן בין אמפתיה ובין תקיפות וסמכותיות. כדי לעשות זאת עליו להפעיל בעיקר את אישיותו, את נפשו הרגישה והאהבת וכן את דאגתו ואת האכפתיות שלו שהתלמיד ילמד ויצמח. אנשים שונים זה מזה בדרגת האמפתיה הטבעית שלהם, אך אפשר בהחלט ללמוד, להשתפר ולהעלות את רמת האמפתיה, כל אחד ביחס לעצמו.

אמפתיה היא נשמת אפו של החינוך, כפי שאהבה היא נשמת אפה של הזוגיות. אני מאמין שכל איש חינוך צריך לשאוף שחניכיו ירצו לשהות במחיצתו, לשוחח עמו, להיוועץ בו, לגלות לו את צפונות לבם ואף להעז ולהתווכח עמו. הדרך להגיע לכך היא לכבד את החניכים, להתמסר להם, לגלות אכפתיות כלפיהם, להעניק להם חום ולהפגין אהבת הבריות. התהליך האמפתי הוא ביטוי אמיתי של נשמה חינוכית.

לכתוב באמפתיה ספר על אמפתיה

כדי שאנשי החינוך יישמו את תהליכי האמפתיה, עליהם להבין מהי אמפתיה, מה חשיבותה, מהן מטרותיה וכיצד היא קשורה לרכיבים שונים של כוחות הנפש. פסיכולוגיה, מעצם היותה תורת הנפש, היא מורכבת מאוד, והיה עליי לקבוע לעצמי כללים לבחירת התכנים הרלוונטיים לספר.

כדי להציג את התכנים הפסיכולוגיים בדרך נוחה לקורא ניסיתי להיכנס לעולמם של אנשי החינוך (זוהי דרגה מסוימת באמפתיה, כפי שיובהר בהמשך הספר), שהרי ספר זה מיועד להם, ושאלתי את עצמי מה עליהם לדעת כדי לפעול באמפתיה. שאלה זו דומה במהותה להחלטה איזה ציוד חירום לתת לרופא כדי שיוכל להציל חיים מחוץ לבית החולים. בעיני רוחי ראיתי את איש החינוך נושא על גבו תרמיל ובו כלים פסיכולוגיים בסיסיים שיאפשרו לו להתייחס באמפתיה נכונה לחניכיו ו"להחיות נשמות". בהתאם לכך כללתי בספר מידע המגלם, להערכת, את הליבה המוסכמת על רוב הגישות הפסיכולוגיות. השתדלתי להפוך את הידע המדעי לידע פשוט וידידותי לקורא, ואתם הקוראים תשפטו אם הצלחתי בכך.

מבנה הספר

החלק הראשון מסביר את המושג אמפתיה (פרק 1) ומביא נימוקים ערכיים למאמץ הכרוך בהתייחסות אמפתית (פרק 2).

החלק השני מתמקד במידע חיוני שיש לרכוש לפני ההפעלה של התהליך האמפטי-חינוכי, קרי מידע בנושא הלחץ והחזרה לאיזון, שכן האדם הזקוק לאמפתיה נמצא בדרך כלל בלחץ. מידע זה מובא כדלהלן: לחצים מערערי איזון והחתיירה לאיזון (פרק 3); מרכיבי אישיות מרכזיים המעורבים בלחצים ובתהליך האמפטי (פרק 4); סגנונות בפרשנות של הלחץ לצורך חזרה לאיזון (פרק 5); תוצאות הפרשנות של הלחץ - מהידרדרות עד צמיחה (פרק 6).

החלק השלישי מתמקד בתהליך האמפטי עצמו: השלבים הנעים מאמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה (פרק 7); היעד המרכזי של התהליך האמפטי - צמיחה, קבלת אחריות וניהול עצמי (פרק 8); עקרונות מרכזיים של התהליך האמפטי (פרק 9) וכן שאלות שכיחות בנושא הנדון ותשובות בצדן (פרק 10). הפרק האחרון (פרק 11) מציג כמה עקרונות ללימוד ולהוראה של אמפתיה.

למי מיועד הספר

במעגל הראשון, הספר מיועד לכל עובדי החינוך וההוראה המחויבים לתהליך האמפתי כחלק מהותי מתפקודם המקצועי. קבוצה זו כוללת מורי מורים, מורים, יועצים ומנהלים במסגרות החינוך השונות. אני מקווה שהספר ישמש גם את המסגרות להכשרת מורים ולניהול תכניות גישור בבתי הספר (פרויקט מבורך כשלעצמו).

במעגל השני, אנשים העוסקים במקצועות הטיפול השונים - פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, רופאים ועוד - יוכלו ליהנות מהעקרונות המוצגים בספר ולהמיר את הדוגמאות מתחום החינוך לתחומים שלהם. במעגל זה נכללים גם ההורים, שכן חלק גדול מהדוגמאות ומהרעיונות מתאימים גם להם. מכיוון שרציתי לכתוב ספר ידידותי לקורא, הרביתי בדוגמאות מניסיוני המעשי. אולם כדי להגן על פרטיותם של המטופלים, הדוגמאות אינן מציאותיות אלא כל אחת מהן משלבת כמה מקרים שמגלמים מעין אב-טיפוס של בעיה.

תודות

- ספר זה לא היה יכול להיכתב ללא סיועם ותמיכתם של אנשים רבים, ועל כך אני מודה להם.
- בראש וראשונה תודה לאשתי היקרה אסתר, שמשרה אווירה של אהבה ויצירה בביתנו הקטן, ולאור שמש נובטים וצומחים רעיונותיי.
 - תודה מיוחדת לנכדיי על שאפשרו לי להציץ לעולמם ולחוש שוב את הילד שבי.
 - תודה מיוחדת לד"ר שרגא פישרמן, שקרא את כתב היד וסייע בעצותיו לשיפור הספר.
 - תודה לקוראים המעריכים (לקטורים) ולהוצאת הספרים של מכון מופ"ת: לד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאת הספרים; לגב' רחל רוקח, עורכת הלשון והטקסט; לגב' מאיה זמר-סמבול, על עיצוב הספר ועיצוב העטיפה; לגב' חני שושתרי, רכזת הוצאת הספרים.
 - ולבסוף, תודה למטופליי, שללא ידיעתם סייעו לי לרכוש את המיומנויות ואת התובנות בתחום האמפתיה. זו ההזדמנות לבקש את סליחתם על שבחלק מהפגישות לא הייתי במיטבי ולא מיציתי את כל כוחות האמפתיה שבי.

חלק א: אמפתיה ויסודותיה הערכיים

חביב אדם שנברא בצלם,
חיבה יתרה נודעת לו שנברא בצלם (אבות ג, יד).
מותר האדם מן הבהמה בהיותו מודע שנברא בצלם.
(נחמה ליבוביץ, עיונים בספר בראשית, תשמ"ג: 5)

בחלק זה שני פרקים:

הפרק הראשון מציג את המושג אמפתיה על מאפייניו העיקריים וכן את המאפיינים הקשורים בו, כמו הזדהות או ניצול לא מוסרי של האמפתיה. הפרק השני מציג את היסודות הערכיים המצדיקים את המאמץ הרב הכרוך בהפעלת האמפתיה, שהם:

- א. הכרה בערך הזולת מתוך אהבת הבריות
- ב. הכרה בחשיבותו של חופש פנימי מרבי
- ג. אמונה ביכולתו של כל אדם להשתנות ולצמוח.

פרק 1: מאפייני המושג אמפתיה בחינוך

לפיכך נברא אדם יחיד, ללמדך שכל המאבד נפש אחת מישראל מעלה עליו הכתוב כאילו איבד עולם מלא, וכל המקיים נפש אחת מישראל מעלה עליו הכתוב כאילו קיים עולם מלא. (מסכת סנהדרין, דף לז, ע"א)

מבוא

אנשים זקוקים לאמפתיה במצבים של סכסוכים (קונפליקטים) פנימיים או בין-אישיים ובמצבים של סבל, בדידות, שכול ויגון. קשה להגדיר אמפתיה כשם שקשה להגדיר אהבה ואמונה. למרות העובדה שלמילים יש כוח רב, בבואנו להתמודד עם מושגים מורכבים אנחנו מוגבלים. נראה שאת הדברים היפים והנשגבים ביותר בחיים, כמו אמפתיה מרבית, איננו יכולים לראות, למשש או להבין אלא לחוש אותם בלב. אי לכך, לפני שנדון בתהליך האמפתי ננסה לחוש אמפתיה באמצעות מונולוג של מורה.

ישנו, אג ואני, אחת איז השנייה על הספסל בחצר האמוריג של בית הספר. אג בוכה ואני מחבקת אותך בצמודי כאילו הייג הגי, בהג עיני. אג לא באמת הגמסנת אחיבוק, ובכייך לא ננע. "היי מחוקה, הכול הסדר?" ואג מנענעג הכאשך אמעלה זאמטה הגענעג הן מהוססג זאא משכנעג הסגכאג עזייך וזאגי שאג קצג חיווג. "מה קרה?" שאגי, וזאגי עגמ המחט שךך אחר. שאין בו אג הנצוץ הצה, הנצוץ השחמ שיש אך גאיד. חיבקגי אותך שוב ואחגי "אז גדאגי, ספדי אי אמה אג בוכה". ואחגי שאג מחמדג מה אפא יעשה אמ ידע עזיזיג אג הסוד. ואני אחגי "אז גדאגי, אני אגן עזייך זאא אגן שיפנעז בק. אג יארה מקסימה, נשמה יקרה וטובה, ואנמע עגן עזייך". השפאג מהט, גופך הגיבך מטט וסיפגת בקצרה על אביך שנכנס אמטגך ועשה אך כז מיני דברים רעים. ושאלג אוגי אמ אני כועסג עזייך על זה עזיזיג אג הסוד כז כך מאומה. ואני אחגי "זא, יארג. יוגר טוב מאומה מאשך אף פעם לא". והוספגי ואחגי אך "זו לא אג שנכשאל אלא אנמע שנכשנע. אמ אג כז כך מחמדג מהגעוה שנו, אג אנמע נכשנע". ומיבקגי אותך חשק, ואחגי אך שאני יודעג כמה אג מיומדג ושווה, ומיבקג אוגי חזרה בחום עמ כז האב. בכייך ננעג ומיך קז עלה על שפגגיך.

כאק אי כי ידעגי שטעגי הפעם ההיא לפני כמודשיים כאשך הגמיה השנה. אוגי יום אימרג אחיכנס זאא הייגה אך סיבה זגמ לא פגק מהחויים. ואני כעסגי עזייך ושאלגי אותך

להנהלה ולא חזקת אשיוזר ולא בקרתי היכן היית אומרת כאיתי אורך הועטת בהפסקה המחנה שלך, ובה זכרתי ומנצחתי אולם לא שמחה. והמשבתי אכעזם וזהגמח מחך והעשתי אורך שוב באיזה עונש שאיני זוכרת והיה זה היום אחד שבו נשארנו שגינו בכיאה. אני ועצרת כך מהט כועס על זה שזכרתי אי מילה מעליבה ("מורה מטומטמת"?). נאג יושבת ועצרת כי מהט שהיום אני מבינה שבחלקו הביא מטמחה ובחלקו צעק אכמחית. והאכתי הבינה מהסכאל והבנתי שאג זועקת לעצמה ולא סגמ מופלגת איני יודעת מהיכן הגיעה ההארה הזו, אולי אלווקים שלח לנו מלאך. והמאטתי אשומח עמך אמחה הכעסים בינינו, ואחתי שזמנתי אי בעיניי דוממתי שהיית זכרתי אומתי אצדך, ולא היית, ולא מיקרתי אורך כשכל כך היית שקוקה אזה. נאמ משהו קיבאל ציון נכשל, זו לא אג זו אני. אני נכשלת בקדתי הכי חשוב – בהיותי מחנכת, בהיותי הנה שרך, להיות זו שמאמינה בקך, זו שזכרת מתיד לא רק איצו יאדה נפאלה אג אלא גם אהייד אך אג זה המפוש. והושבתי אורך אצדתי, ואמתי אך שטעיתי. "גשמתי", אמרתי אך, "אני מורה צעירה, ואני לא ממש מנסה פשה, בהיותי מחנכת אז אני טועה אפעמחית. ואני מהנצלת אכל אני אומרת. ומשוב אי רק דבר אחד בעולם, שגדתי, גאמיתה יאדה שלי, שאג יאדה מקסימה וטובה ואין כמחך בכל העולם ואני אוציא אורך מהפוז הזה כי אג לא אשמה". (שי"ק)

הסיפור דלעיל מציג שיא של אמפתיה. אולם כדי לאפשר לקורא ליישם אותה צעד אחר צעד עלינו לנתח את ה"פנינה" הזו לגורמים קטנים יותר. אמפתיה איננה בבחינת "הכול או לא כלום", אלא יש בה דרגות וסולם התקדמות. הדרגה הגבוהה ביותר נתונה ללב ולנשמה, אולם את הדרגות שלפניה אפשר לתאר במילים כדי לאפשר למספר רב של אנשים לעלות ולטפס במעלות האמפתיה. אמפתיה היא "הזדהות נפשית עם רגשותיו או עם מחשבותיו של בן אדם אחר" (מילון אבן-שושן). מילון רב-מילים מוסיף על כך את "היכולת לחוש את מה שמרגיש אדם אחר ולהיכנס לעורו". המילה הזדהות כתחליף למילה אמפתיה אינה מקדמת אותנו בהבנת הנושא, מכיוון שעתה עלינו להגדיר את המושג הזדהות. חקרתי את המושג אמפתיה מכיוונים רבים (לסקירה היסטורית של המושג אמפתיה, ראו: Eisenberg & Strayer, 1987), ומצאתי כי כל חוקר מושך את ההגדרה לכיוון אחר (ראו: רוזנהיים, 2003; Erskine, 2003; Davis, 1983; Moursund, & Trautmann, 1999; MacKay, Hughes, & Carver, 1990). המושג אמפתיה מקביל חלקית למושגים סימפתיה, הזדהות, חמלה, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה בין-אישית, אינטליגנציה תוך-אישית ועוד (גולמן, 1997; גרדנר, 1993; Salovey & Pizarro, 2003).

במקום להגדיר את האמפתיה נאפיין אותה. אפיון הוא פעולה הבאה לציין ולתאר כמה תכונות מהותיות אשר לפיהן אפשר לזהות את המושג ולהכירו. לעומת זאת הגדרה הנה מסובכת יותר, מאחר שהיא מתייחסת לכל התכונות והאפיונים בצורה מדויקת ומחייבת. הגדרה קובעת את מהותו ואת תכונותיו העיקריות של המושג על ידי הכרעה מה נכלל בו ומה אינו נכלל בו. עקב מורכבות זו יש ריבוי של הגדרות שהציעו בכירי החוקרים או הלשונאים. אריסטו, לדוגמה, קבע כי הגדרה היא תחילת המדע וסופו, כלומר מתחילים בהגדרה ארעית (אפיונים) ומסיימים בהגדרה מדויקת. מכיוון שאין לנו תאוריה שיטתית-מדעית שמתוכה תצמח הגדרת האמפתיה, לא נגדיר אותה אלא נתמקד במאפייניה.

א. מהי אמפתיה?

1. אמפתיה מתייחסת לרגשות, למחשבות ולהתנהגויות של שני הצדדים
רבים מאפיינים את האמפתיה כתגובה רגשית לרגשותיו של הזולת, לרוב בהיותו מצוי במצוקה מסוימת (ההפך מאמפתיה היא אדישות או אפתיה). אולם הגדרה זו מצמצמת מאוד את משמעות המושג, וברצוני להרחיבה גם להיבטים הכרניים (קוגניטיביים, מחשבתיים) והתנהגותיים. משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא עולמנו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. כלומר אדם חווה את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של אדם אחר תוך כדי הפרדה מוחלטת בינו ובין אותו אדם. לשון אחר, יכולתו של אדם "להיכנס לנעליו" של האחר באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו, ובכך לספק מענה של תמיכה. אין מדובר בהתייחסות לחלק מרגשות הזולת, כגון כאב או עצב, אלא בהבנה רחבה של האווירה הכללית השוררת בין בני אדם, ביכולת להיכנס לאינטראקציה עם אדם אחר, להיות רגיש אליו מבלי להעליב אותו או לפגוע בו, ולהיות קשוב לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגויותיו.

מכיוון שאמפתיה כוללת, כאמור, רגש ומחשבה (הכרה, קוגניציה) והתנהגות, נרחיב מעט את הדיון בשלושה מושגים אלה. רגשות מתרחשים בדרך כלל במהירות ובאופן ספונטני, ומלווים בעירור¹ המתבטא לעתים בשינויים בקצב הלב, בלחץ הדם, בלחות העור, בכאבי בטן ועוד. מחשבות הן תהליכים

1 בפסיכולוגיה - מצב של ריגוש, מוכנות לפעול או מתח פסיכולוגי מוגבר (מתוך מילון רב-מילים).

המתרחשים במוחנו ומתבטאים ברעיונות, בסמלים, בייצוגים מנטליים, במילים ובתמונות. לעתים נוח להגדיר את החשיבה על דרך השלילה, כהליך ללא רגשות. התנהגויות הן פעולות פיזיות הנראות כלפי חוץ, בניגוד לרגשות ולמחשבות שעל-פי רוב אינם נראים.

רגשות ומחשבות אינם הפכים זה לזה אלא משלימים זה את זה. ברוב המקרים רגשות ומחשבות צועדים יחד, כמו שני סוסים המושכים את העגלה, אולם לא תמיד כוחם שווה. יש פעמים שבהם סוס הרגשות חזק יותר והמחשבות חלשות, ויש שהמצב הפוך. המהפך ביחסי הכוחות מתנהל לעתים קרובות במהלך אותו אירוע עצמו. כך למשל, כאשר תלמיד פוגע באיש חינוך, העלבון והכעס הם השולטים, והמחשבה היחידה המלווה את הרגשות של איש החינוך היא "לעצור, לא להגיב, להמתין". אם אין מחשבה כלל, התגובה תהיה אוטומטית, ובדרך כלל - גרועה. לאחר זמן, ככל שעוצמת הרגשות יורדת, יש יותר מקום לתהליכי חשיבה. אם מתברר שלפוגע לא הייתה כוונה (מרכיב חשיבתי) רעה, נוכל לסלוח בקלות, ורגש העלבון ייעלם.

לכל אדם יש רקע אישי והיסטוריה משלו שבה עוצבו יחסים שונים בין רגשות ומחשבות בתחומים מסוימים. כך למשל, טלטלה של מטוס מעלה בן רגע רגשות של חרדה, ומיד אחריהן עולות המחשבות, אולם הפחד מהטיסה נמצא כבר בתודעתנו ולכן הוא עולה ספונטנית. יש אפוא להתייחס ברוב הפעמים לרגשות ולמחשבות כיחידה אחת עם מערכות יחסים מעגליות. כלומר, כל אחד מהם מעצים את האחר ולא תמיד ברור מה היה קודם, כמו משל "הביצה והתרנגולת" (לזרוס ולזרוס, 2001). מחשבות ואמונות מובילות לרגשות כמו כעס, חרדה ותוקפנות, ואלה מתגברים את המחשבות וחוזר חלילה. באותה מידה שינוי המחשבה מוביל לשינוי הרגש, כך שאדם המשנה את דעתו על עצמו עשוי להרגיש אחרת (Beck, 1996). לאחר שאנו מבינים מה קורה, מתלווים הרגשות, אולם הבנה שגויה תגרור אחריה תגובה רגשית בלתי-מתאימה, וזו עשויה לתגבר את המחשבה ולהפך. אדם שיש לו דיכאון קל רואה עובדות, מפרשן כשליליות ומתנהג בהתאם. תהליך זה מגביר את הדיכאון, והדיכאון מגביר את ראיית המציאות כחסרת סיכוי. כל רגש נושא עמו תכנים ייחודיים שהנם משמעותיים רק לאדם עצמו ומשפיעים על שיפוטו ועל החלטותיו, ואלה מגבירים או מפחיתים את עוצמת רגשותיו (Lerner & Tiedens, 2006).

ההתנהגויות אינן קשורות בהכרח ברגשות ובמחשבות. מתברר כי הקשר בין רגשות ומחשבות אכן חזק, אולם הקשר בין אלה ובין התנהגות רופף מאוד.

המתאם (קורלציה) בין רגשות ומחשבות מצד אחד ובין התנהגות בפועל מצד שני נע בין 0.2 ל-0.7. טווח רחב זה חייב חוקרים לנסות למצוא חוקיות בין רגשות, מחשבות והתנהגויות (עיינו למשל, Glasman & Albarracain, 2006). כדי שיהיה קשר חזק בין הרגשות, המחשבות וההתנהגויות, דרושים כמה תנאים:

1. שהמחשבות והרגשות יהיו נטועים עמוק בזיכרונו של האדם ויציבים לאורך זמן.

2. שהמחשבות והרגשות יהיו קיצוניים (דהיינו כאלה המלווים בביטחון רב וללא התלבטויות). נמצא כי אלה הקיצוניים קשורים להתנהגות יותר מאשר המתונים. כך למשל, אם תלמיד קיצוני ברגשותיו ובמחשבותיו נגד תלבושת אחידה, אזי הוא גם ימרוד נגדה.

3. מעורבות אישית גבוהה. נמצא כי במעורבות אישית גבוהה קיים קשר הדוק בין הרגשות והמחשבות ובין ההתנהגות וההכוונה להתנהגות, הרבה יותר מאשר במעורבות אישית נמוכה.

במקרים רבים הרגשות והמחשבות אינם מובילים להתנהגות, שכן הם מקננים בפנימיותנו, ומערכת היחסים ביניהם משפיעה רק על פנימיותנו. לעומת זאת, התנהגויות יכולות להשפיע על גורמים חיצוניים סביבתיים ולהיות מושפעות מהם. רגשות ומחשבות יובילו להתנהגות אם אנחנו חושבים שההתנהגות בשליטתנו ושתוצאותיה תהיינה חיוביות. לכן, גם אם נכעס מאוד על מנהל בית הספר לא נאמר לו זאת, מחשש שהוא ייעלב ויפטר אותנו. כלומר, שיקולים של נזק או תועלת אישיים בנקודת זמן מסוימת הם הקובעים אם המחשבות והרגשות שלנו ישפיעו גם על התנהגותנו (להרחבה עיינו בפרק 8, סעיף א).

2. אמפתיה היא תהליך דינמי, רב-ממדי ומעגלי

באמפתיה, נוסף על הכניסה לעולם הרגשות, המחשבות וההתנהגויות של הזולת, יש תהליך רב-ממדי, דינמי ומעגלי בין שני אנשים. בתהליך זה האחד מעניק אמפתיה, והזולת "מקבל" ומאשר כי אכן קיבל אותה.

1. הביטוי רב-ממדי מתייחס לרעיון שאמפתיה אין פירושה הכול או לא כלום, כי אם תהליך הכולל כמה שלבים המורכבים מרגשות, ממחשבות ומהתנהגויות.
2. אמפתיה היא תהליך דינמי, במובן זה שהשלבים המרכיבים אותה אינם כמו מדרגות, שכל עלייה באחת מהן מנתקת אותך מזו הקודמת, אלא יש קשרים בין השלבים, כמו גם השפעות הדדיות.

3. התהליך האמפתי הוא מעגלי במובן זה שאנשים מסיימים תהליך אמפתי אחד ולאחר זמן-מה מתחילים תהליך נוסף, בין אם כלפי אותו אדם או כלפי אדם אחר. לכן רצוי להפיק לקחים מתהליך אחד ולנסות ליישם בתהליך הבא.

כדי לפשט מעט את מורכבותו של התהליך האמפתי נציג את קצות הרצף שלו. הקצה האחד, המבטא את תחילת התהליך האמפתי, הוא "כניסה לארמונו של הזולת", על משקל "כניסה לנעלי הזולת". המרנו את הנעליים בארמון כדי להדגיש כי עולמו של הזולת, כמו עולמנו, דומה יותר לארמון מפואר מאשר לזוג נעליים. התהליך האמפתי מתחיל אפוא בעמידה על מפתן ארמונו של הזולת. מרגע שקיבלנו אישור, כלומר מרגע שנוצר קשר טוב, אנו נכנסים לארמון, לחדריו השונים, לקומות העליונות ולמרתפים החשוכים. אמפתיה היא אפוא מסע בארמונו של הזולת - מסע שבו הזולת עצמו מלווה אותנו. לכן יש להשתמש במושג "תהליך אמפתי" ולציין גם את רמת האמפתיה (גבוהה, בינונית או נמוכה. בהמשך נחלק את התהליך האמפתי לממדים ולשלבים).

3. הן ה"נותן" והן ה"מקבל" מודעים לאמפתיה ומדווחים עליה

באמפתיה מעורבים שני צדדים - זה ה"נותן" וזה ה"מקבל". רוב המחקרים בתחום זה מתמקדים בעיקר בדיווחים על מידת האמפתיה שהנותן חש ומבטא, ורק מעטים מתמקדים בצד המקבל ובוחנים אם אכן האמפתיה ש"שודרה" הגיעה ליעדה. ברור שישנם מצבים שבהם אמפתיה יוצאת מהנותן ואינה מגיעה כלל למקבל (ישבנו מול מסך הטלוויזיה ונפשנו יצאה לילד הזקוק להשתלת כבד). לעתים אנשים זוכים ביחס אמפתי מבלי שהנותן יודע שאכן זה הגיע ליעדו (הילד הזקוק להשתלה שומע על הברכות ועל האהדה אליו). אולם ברוב המקרים שני הצדדים נמצאים בקשר מוחשי ביניהם, ובמצב זה ברור כי אמפתיה אידאלית היא כאשר הן ה"נותן" והן ה"מקבל", ואף צד שלישי הצופה בהם, מאשרים כי הייתה אמפתיה.

4. אמפתיה מאופיינת בכוונה מוסרית חיובית (לא במניפולציה)

לאמפתיה יש שני רבדים מרכזיים: הרובד המעשי-טכני והרובד הערכי-מוסרי - לעזור לזולת. ללא כוונה לעזור לזולת האמפתיה יכולה להפוך למניפולציה על הזולת. להלן כמה דוגמאות בולטות לשימוש מניפולטיבי באמפתיה:

1. "כניסה לנעליו" של האויב. מודיעין צבאי טוב אמור לספק למפקדים לא רק מידע טכני על האויב אלא גם מידע על הדרך שבה הוא חושב, מרגיש ובונה

את הנרטיב שלו. כדי להשיג מידע זה עליו "להיכנס לנעלי האויב" ולהבין את עולמו הפנימי. ואם איסוף המודיעין כרוך בשיחה עם האויב, כללי השיח עמו זהים לכללים המוצעים בספר זה.

2. ניצול של אנשים. יש המשתמשים בכלי האמפתיה כדי לרכוש את אמונם של אחרים ולצבור ידע עליהם, במטרה לנצל אותם לצורכיהם ולהונות אותם. אמפתיה היא מושג שמשמשים בו רק בהקשר ערכי חיובי, שבו הכוונה והתוצאה הן מוסריות. בעקבות קאנט (יובל, 1987) אפשר לטעון כי מידת המוסריות של כל מעשה נבחנת בשאלת המניע או הכוונה, ולא בתוצאות של המעשה. אפשר שאלה המשתמשים באמפתיה כדי לגלות רוצחים ולהביא לניצחון צודק במלחמה בהם, מסתמכים על התפיסה התועלתנית של פילוסופים כמו בנתהאם ומיל (שרפשטיין, 1984), הגורסת כי רמת המוסריות של מעשה מסוים נמדדת על-פי מידת התועלת המעשית שלו לעולם. ככל שהמעשה מניב יותר אושר ליותר בני אדם - יהיו אשר יהיו מניעיו של האדם שיזם אותו - כן הוא מוסרי יותר. היהדות מאמצת, לפחות חלקית, את התפיסה המוסרית שפיתח קאנט (שם), שאם המניע של האדם היה שלילי, גם אם המעשה שעשה אינו בגדר עברה, העושה זקוק לכפרה בשל העובדה שהמניע שלו היה שלילי.

5. אמפתיה סבילה לעומת אמפתיה פעילה

אמפתיה סבילה מתייחסת לשלב הראשון, שבו איש החינוך מקשיב לחניך ומבין אותו, ללא שיפוט. שיפוט נעשה לרוב מנקודת מבט חיצונית ואובייקטיבית - הוא מכיל יסודות מוסריים וערכיים הכרוכים במונחים של טוב ורע, אמת ושקר, כפי שהם נתפסים בתרבות מסוימת (Haidt, 2001). אולם נקודת המבט האמפתית הסבילה היא נקודה פנימית-סובייקטיבית המספקת הבנה ועזרה ליחיד. אלה העסוקים בשיפוט ואף נסחפים להיות "קטגוריים" אינם יכולים להיות סנגורים אמפתיים.

רוב המטפלים נמצאים בדרך כלל עם מטופליהם במערכת יחסים המאפשרת להם להיות אמפתיים באופן סביל, כלומר לא לשפוט אותם אלא לסייע להם לשפוט את עצמם. אולם אנשי חינוך (בדומה להורים) מחויבים לעתים קרובות לעבור משלב האמפתיה הסבילה לשלב האמפתיה הפעילה, זו שבה שופטים ומכוונים. כך למשל, מצבים שבהם החניך מבצע עברות משמעת, פוגע באיש החינוך ובחבריו, מעליב ומבזה אותם, מחייבים גם אמפתיה סבילה וגם אמפתיה פעילה. רק לאחר שסיימו את תהליך האמפתיה הסבילה ויצרו קשר טוב עם

החניך, יכולים אנשי החינוך לחזור לתפקידם החינוכי ולעבור לאמפתיה פעילה שבה הם יכולים לדון, לשפוט, להעריך ולפעול. איש חינוך יישוב בשיפוט את המרכיבים הקלסיים של כוונה (נסיבות מקלות) וקבלת אחריות לתוצאות ההתנהגות. אולם כוחה של האמפתיה הוא בעשיית צדק לחניך, בוויסות של עוצמות רגשיות שלו ובאימוץ גישה סובלנית.

6. אמפתיה לזולת משולבת באמפתיה לעצמי באמצעות רפלקסיה

התהליך האמפתי איננו דומה להוצאת מטבע מהכיס ונתינתו לזולת. המפגש עם הזולת הזקוק לאמפתיה הוא מפגש בין שני עולמות - של הנותן ושל המקבל - אשר לכל אחד מהם שפה משלו, זיכרונות משלו ודקדוק פנימי ייחודי היוצר את הזיכרונות, מחבר אותם ונותן להם פרשנויות שונות. אמפתיה בחינוך מחייבת את איש החינוך, בעיקר במצבי קונפליקט, לא רק להיכנס לעולמו של הזולת אלא גם לעולמו האישי. ככל שאדם מאזין טוב יותר לקולו הפנימי, כך הוא מיטיב לשמוע את קולו של הזולת. זהו גם תמצית הרעיון של הפסוק "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח). כלומר במקביל לתהליך האמפתי כלפי הזולת ("ואהבת לרעך"), על האדם להיות אמפתי כלפי עצמו ("כמוך").

להבנת המושג "אמפתיה לעצמי" ניעזר במושג רפלקסיה (מחשבה עמוקה על משהו כדי לבחון אותו באופן יסודי). מבלי להיכנס להגדרה המילונית ולפירושים השונים שלו, מהותו של מושג זה היא "עין פנימית וקול פנימי" הצופים על העצמי מתוך העצמי (כמו להביט במראה). רפלקסיה עשויה להכיל גם את המושג מְטָקוֹגְנִיצִיָה שאותו הגדיר פלבל (Flavell, 1985) כ"חשיבה על החשיבה". קיימים מושגים נוספים החופפים למושג מטקוגניציה, ובין הבולטים שבהם - אינטרוספקציה (התבוננות פנימה של אדם), חשיבה רפלקטיבית, תובנה פנימית (insight) ומטא-קומפוננטים (Sternberg, 1988). (להרחבה בנושא ראו קניאל, 2006א; וכן להלן בפרק 9, סעיף ט.)

אמפתיה מחייבת אפוא שיהיו לאדם עיניים משני סוגים: עין פנימית המביטה אל העצמי (רפלקסיה) ומזהה את קולו הפנימי, ועין חיצונית המביטה אל הנזקק לאמפתיה ומזהה את קולו, במיוחד אם שניהם מצויים במצב של קונפליקט. לדוגמה, לאחר שיעור המורה שואל את עצמו, "מדוע אני כועס (עין פנימית) על שהכיתה לא ממושמעת, על שהתלמידים משחקים זה עם זה, מעבירים פתקים ומצחקקים (עין חיצונית)? אולי הם משועממים? אולי אינני מעניין אותם מספיק (עין פנימית)?"

ב. מה אינו בגדר אמפתיה?

כדי להבהיר היטב מהי אמפתיה יש להבהיר גם מה איננו בגדר אמפתיה.

1. אמפתיה איננה הזדהות עם הזולת

הזדהות פירושה רצון להיות מישהו אחר - לחשוב כמוהו, להרגיש ולהתנהג כמוהו במחיר של ויתור על העצמי הייחודי (בנימין, 2004). אם איש החינוך אינו מצליח לחזור אל העצמי שלו, הוא יוצא ממרחב האמפתיה ועובר למרחב ההזדהות, שבו מיטשטשים הגבולות בינו ובין התלמיד. את ההבחנה בין אמפתיה להזדהות אפשר להמשיך לצורך לחלץ אדם שנפל לבור. בהזדהות, האדם המסייע יורד לתוך הבור ומשם הוא מנסה לחלץ את הנופל. שהותו בתוך הבור והזדהותו המלאה עם הנופל מְקלה נפשית על הנופל אולם מקשה מאוד על חילוצו משם. באמפתיה, האדם יורד תחילה לבור כדי להבין את מצבו הפיזי והנפשי של הנופל וכדי לתמוך בו רגשית, ולאחר מכן הוא יוצא אל מחוץ לבור, אל הקרקע המוצקה שממנה אפשר למשוך ולהעלות את הנופל.

2. אמפתיה איננה נובעת מתוך לחץ בשל מצוקותיו של הזולת

אמפתיה מתבקשת כאשר אדם נמצא במצוקה ויש צורך לעזור לו. המצוקה של הזולת עשויה לעורר מצוקה בנותן האמפתיה, וזו עשויה להפריע להתייחסות האמפתית לזולת. דמיינו את עצמכם מבקרים תלמיד המאושפז בבית חולים עקב מחלת סרטן. מצוקתכם, הנובעת למשל מהחשש שמא ילדכם יחלה במחלה, איננה אמפתיה. תחושו אמפתיה כאשר תשכחו את מצוקתכם ותיכנסו לעולמו של החולה. עם זאת, יכולת זו להיכנס לעולמו של החולה נשענת במידה רבה על העובדה שאתם עצמכם חשתם מצוקה. יכולתנו לחוש אמפתיה לחולה ולהוריו קשורה בכך שגם אנו חוונו מצוקה וחששות דומים. אולם בעת הענקת האמפתיה עלינו להתנתק מהמצוקה שלנו ולעבור למצוקה של הזולת, להותיר את החיבור למצוקות שלנו ברקע ולא לתת להן להשפיע עלינו ישירות.

סיכום

עקב הקושי להגדיר את המושג אמפתיה, הנה לפניכם כמה ממאפייניו בכלל וכמה ממאפייניה של אמפתיה בחינוך בפרט:

- א. אמפתיה במיטבה מתבטאת בשילוב של רגשות, מחשבות והתנהגויות, הן של "מקבל" האמפתיה והן של ה"נותן" אותה.
- ב. אמפתיה היא תהליך דינמי, מורכב מאוד ומחזורי. המחזוריות מתבטאת בכך שבסיום תהליך אמפתי אחד יש להתכונן לתהליך הבא.
- ג. כאשר התהליך האמפתי מצליח, שני הצדדים, הנותן והמקבל, ואף צד שלישי הצופה בהם, מדווחים כי זיהו אמפתיה.
- ד. אמפתיה במהותה נובעת מתוך כוונה טובה ומוסרית לסייע לזולת, ורצוי שהיא גם תניב תוצאה מוסרית. לצערנו, יש המפעילים טכניקות של אמפתיה למטרות פסולות ולצורכי הונאה.
- ה. בניגוד לאמפתיה במערכת טיפול קלסית, אמפתיה בחינוך חייבת לעבור מאמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה הכוללת גם שיפוט וסיוע מעשי לחניך.
- ו. אמפתיה לחניך חייבת להשתלב באמפתיה לעצמי. זו מושגת באמצעות רפלקסיה יעילה (בעניין זה ראו להלן את שירו של צ'רלי צ'פלין, "משהו על אהבה עצמית").

כדי להקל את זיהוי האמפתיה, להלן שני מאפיינים של התייחסות לזולת שאינם בגדר אמפתיה:

- א. אמפתיה איננה הזדהות עם הזולת, שכן הזדהות מקשה על ההפרדה בין איש החינוך לחניך.
- ב. אמפתיה איננה השתתפות פעילה בחוויותיו של השרוי במצוקה ("גם אני הייתי ילד דחוי"). חוויות אלה חשובות לאמפתיה אולם הן אינן אמפתיה.

משהו על אהבה עצמית/ צ'רלי צפלין²

- כאשר אהבתי את עצמי באמת, הבנתי שתמיד, בכל הזדמנות, הייתי במקום הנכון, בשעה הנכונה ובדקה הנכונה, ואז יכולתי להרפות. היום אני יודע שיש לזה שם, "הערכה עצמית".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, יכולתי להבחין שהצער והסבל הנפשי שלי הם רק אזהרות שאני הולך נגד האמת הפנימית שלי. היום אני יודע שקוראים לזה "אותנטיות".

2 שיר שקרא צ'פלין ביום הולדתו השבעים, 16 באפריל 1959.

- כאשר אהבתי את עצמי באמת, הפסקתי להשתוקק לחיים אחרים והתחלתי לראות את כל המתרחש כתרומה לצמיחתי. היום אני יודע שזה נקרא "בגרות".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, התחלתי להבין כמה זה מעליב ללחוץ על מישהו לעשות את מה שאני מבקש, אף כי ידעתי שזה לא הזמן או שאותו אדם אינו מוכן עדיין, אפילו אם האדם הזה הוא אני. היום אני יודע שקוראים לזה "כבוד".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, התחלתי להשתחרר מכל מה שאיננו בריא בעבורי - מאכלים, אנשים, מצבים, כל דבר שמשך אותי מטה. בהתחלה לבי קרא לזה "גישה אגואיסטית", היום אני יודע שזו "אהבה עצמית".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, חדלתי להתייטר על הזמן הפנוי, הפסקתי לעשות תכנונים גרנדיוזיים, ממש נטשתי את "הפרויקט הענק" של עתידי. היום אני עושה את מה שאני רואה לנכון, את מה שאני אוהב, ובקצב שלי. היום אני יודע שקוראים לזה "פשטות".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, הפסקתי לרצות להיות תמיד צודק, וכך טעיתי הרבה פחות. היום גיליתי שקוראים לזה "צניעות".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, סירבתי להמשיך לחיות בעבר ולדאוג כל הזמן למה שיהיה בעתיד. עכשיו אני חי את הרגע הזה, כי כאן מתרחש הכול. היום אני חי כל יום ויום, ולזה קוראים "שלמות".
- כאשר אהבתי את עצמי באמת, הבחנתי שהחשיבה שלי יכולה לאמלל אותי ולאכזב אותי מאוד, אבל כאשר אני מגייס אותה לשירות לבי, היא פוגשת פרטנר חשוב ואמיתי, ולזה קוראים "לדעת לחיות".
- לא חייבים לפחד מהעימות המתקרב ביני ובין עצמי או ביני ובין האחרים. אפילו הכוכבים מתנגשים ביניהם ואז נולדים עולמות חדשים.

פרק 2: היסודות הערכיים המניעים אותנו להפעיל אמפתיה

ערכים לבני אדם הם כמו שורשים לעצים.
 ללא שורשים - עצים נופלים ברוחות סער עזות.
 ללא ערכים - בני אדם נופלים כשמכים בהם משברי הקיום.
 (קרלוס רייס, פילוסוף ספרדי)

מבוא

בעידן המודרני קיימת מבוכה רבה בקרב הורים ומחנכים באשר לדרכם החינוכית. כך למשל, קשה להם להסביר מדוע אין להביא חשפנית למסיבת סיום של כיתה י"ב, מדוע אסור לשתות אלכוהול בטיול שנתי, ומדוע אין לפגוע בהורים, בחברים, במורים ובמנהלים. התופעה מקבלת הד תקשורתית בתכניות שנועדו לחזק את הסמכות ההורית, כמו "סופר נני", אולם הפשטנות שבה מוצגים רעיונות חינוכיים יוצרת עיוותים רבים. היעדר מטרות מוגדר כפתיחות, אמפתיה נתפסת כוויתור, וסמכותיות מזוהה עם קשיחות. דמוקרטיה וחופש נתפסים כטובים וכראויים לחיקוי, ואילו סמכות וכפייה נתפסים כרעים וכאסורים (להרחבה ראו עומר, 2002).

כדי לנווט כראוי בין אמפתיה ובין סמכות יש לגבש תפיסת עולם חינוכית ("אני מאמין"). תפיסת עולם מנומקת מאפשרת לאיש החינוך להיות לא פופולרי ולספוג כעס ושנאה, מתוך ביטחון כי בעתיד יכיר החניך בעובדה שעמדתו הנחרצת הייתה לטובתו. תפיסת עולם מסודרת היא בגדר עמוד שדרה מוסרי המאפשר למורה לא להישבר מרוח מצויה ומכעס זמני של תלמיד. זה גם הכוח שיאפשר לתלמידים להיות בעתיד הורים טובים יותר, ואם ירצו בכך - גם מורים טובים יותר המצוידים בכוח לשאת לעתים חוסר אהדה. כך יהיה הקול הפנימי שלהם:

כאלו ג'אנטי" יהיו בקרימס מספיק אהבין אל ההיציון שמונע מונה, אספר אהם כפי שמונע' ה"דלטיג" אמנה א':

"אני מכבדג ואוהבג אוגך מספיק כדי אלאול אוגך מדוע אינך משקיעה פאיוודים ומדוע אינך ממושמעג. כיבדג' אוגך מספיק כדי אלהג אך א' הנאל ולחקיק אוגך א' היחסים א'ך א'ם חבדוטיך ומדוע א'ג 'מ'אלכ'ג' א'יהן ומוטאג פאלשן ה'ע ופכילול' כיבדג' אוגך ככך שהנאיג' א'ך כ'עס, אכזבה ג'ם מחך וג'ם מ'עצמי, כדי אהנאוג א'ך שהמוניס א'ף הם

אינם מושלמים. אהבתי אותך מספיק כדי לגא, אך לקחתי אחריות על מעשיך גם כשהחמיר ששילמת, היה כה כבד עד שלא יכלתי כמעט נקודת בקרה. אבל הכי הנהה אהבתי אותך מספיק אומרך אך לא, גם כשידעתי שגשנתי אותי אחר כך בגלל זה. אלו היו הקהות הכי קשים, ואני שמחה שניצחתי בהם, בגלל שהספיק גם את ניצחתי ויום אחד, כשידעתי היו מספיק הוציאתם אהבתי את ההציון שמעט הוציאתם ומוזיקה, גא גידי אהבתי: מוזיקה הייתה הכי רשעית בעולם. הצמח שהביא את אחרות לא הקפידו על שיעורי הית, היא הקפידה. הצמח שהביא את אחרות היו 'ידי כאפוג', אזלנו כל אבונן הדדי הפך להיות נשא לשימה גם על משבון שיעור מתמטיקה. החורה שלנו הגעקשה אדעג כמה צמח השקענו באיחוד, איך בדיוק אהבנו ומה אנחנו מושבים על ההשקעה שלנו לאחרי שקיבלנו את הציונים. בחופשה הפגשנו שאנחנו אסירים כי היא הכריחה אותנו לאחור, גם ובעיקר על ערכים של עזרה לזולת, על אחינות ועל יושב. אני מושבת שהיא הייתה שוכבת באיזה המיטה וחושבת מה עוד היא יכולה לגא את אעשות. היא הגעקשה גמית אומר לנו את האמת, את כל האמת וכן את האמת של החיים היו ממש קשים, כי החורה הקפידה על האבוס שלנו ועל כל מה שהוצאתנו מהפה. בגלל הפסדנו הנהה מוויג שיצאתם אחרים מו. אבל אף אחד מאננו לא נגפס צונה, הודס רכוש של אחרים או מבעד פשע אחר. הכול בגלל! עשיתי, כשעשנו את הית הספה, אכאלנו השכחה, אנחנו אנשים ישרים ועושים את כל שביכולנו להיות מוזיקה מושבים איזדינו, כמו שהחורה הייתה. אני מושבת שהבעיה של העולם הזה היא שאין מספיק מוזיקה מושבים". (מתוך האינטרנט)

לאחר שהבנו מה זו אמפתיה, אפשר להסיק כי התהליך האמפתי הנו קשה לביצוע מבחינה רוחנית ונפשית, בעיקר במצבי קונפליקט, וצורך זמן רב. אמפתיה מחייבת לצאת מהחוסם שמתחת לשמיכת הפוך של העצמי ולצעוד בקור המעיק שהזולת עשוי להקרין. בחוזה העבודה בין אנשי חינוך ובין מעסיקיהם אין סעיף המחייב אותם לבצע תהליך אמפתי כלשהו. חובה זו נובעת ממקורות מוסריים-ערכיים ואינה חובה חוזית-כספית. כדי להניע אפוא את התהליך האמפתי יש צורך במנוע בעל עוצמה, כלומר בערכים מבוססים, כמו כבוד, אהבת הבריות, חירות, בחירה ואחריות.

ערכים מאורגנים ומנומקים הם כאמור חלק מתפיסת עולם שנותנת תשובות בתחומים מהותיים ומרכזיים בחיי האדם, כמו מהות האדם, יחסי גוף ונפש, טעם החיים, בחירה חופשית ומחויבות, איזון בין צורכי הפרט והחברה ועוד. תפיסת עולם קובעת זכויות וחובות, טוב ורע, ובעיקר - איזו סמכות מכתיבה את אלה

(למשל - אלוקים, שכלו של האדם, המדע או רוב דמוקרטי). מטרות חינוכיות נגזרות מתוך תפיסת עולם חינוכית הקובעת גם את סדר העדיפויות בהקצאת המשאבים. תפיסת עולם חינוכית מנומקת מאפשרת לעמוד בפני השפעות חולפות ובפני לחצים שונים, ומעודדת נחישות לחתור להשגת מטרות למרות הקשיים והמכשולים. נימוקים טובים ונכונים של תפיסת העולם מאפשרים לזהות את שיקולי הדעת ואת ההנחות הסמויות שבה, למצוא טעויות ולהתגמש אם הנימוקים משתנים. תפיסת עולם חינוכית מייצבת את המטוטלת הרגשית של איש החינוך, יוצרת מחויבות למטרות חינוכיות ומשמשת קוד רוחני ומוסרי לפתרון בעיות חינוכיות ביום-יום.

- ישנן תפיסות עולם חינוכיות שונות (ראו למשל: בק, 2006), ומתוך ליקטתי שלוש הגדרות של אמפתיה המבוססות על ערכים משותפים:
- א. אמפתיה משמעה הענקת תמיכה וסיוע לנפש אחרת, כמו מתן נדבה או תרומה לנצרך פיזי.
 - ב. אמפתיה יוצרת חופש פנימי ומביאה את החניך לידי שליטה עצמית ולקבלת אחריות.
 - ג. אמפתיה מבוססת על אמונה בכוחו של האדם לצמוח ולהשתנות. בסעיפים הבאים ארחיב על כל אחת משלוש ההגדרות.

א. הענקת תמיכה וסיוע לנפש הזולת

נשמת אפה של האמפתיה והכוח המוסרי האמור להניע אותה הוא "מתן תרומה" לנפש הזולת מתוך כבוד ואהבת הבריות, בין אם אלה נובעים מציווי אלוקי או מתפיסה הומניסטית של החיים (להרחבה ראו בובר, תשל"ג; יובל, 1987; לוינס 2004). תפיסות אלה מרחיבות את עמדתו של הלל הזקן, שקבע כי "מה ששנוא עליך - לחברך לא תעשה" (תלמוד בבלי, מסכת שבת, דף לא, עמוד א, בתרגום מארמית). עזרה לעני במצוקה כדי לספק לו את צורכי הגוף היא יסוד ערכי-מוסרי החוצה אידאולוגיות ותורות חיים (להרחבה ראו דויטש, כסלו ולאן, 2010), ואילו אמפתיה היא מתן סיוע ותמיכה לנפשו של הזולת. וכמו במתן תרומה חומרית, היא חייבת להתבסס על כבוד לזולת ועל רצון לסייע לו להגיע לעצמאות. לפי ההלכה, חסד גדול יותר של צדקה הוא אם "ממציא לו מלאכה כדי לחזק את ידו עד שלא יצטרך לבריות לשאול" (רמב"ם, משנה תורה, ספר זרעים, הלכות מתנות עניים, י).

ב. יצירת חופש פנימי עם גבולות מנומקים

אמפתיה נועדה לסייע לזולת באמצעות גילויי אהבה ותמיכה מצד אחד, והצבת גבולות וקביעת יעדים מצד אחר. יש לתת לחניך בחירה חופשית, אולם בתוך גבולות ברורים ומנומקים. כדי להסביר את העיקרון הזה נבחין בין חופש חיצוני לחופש פנימי (להרחבה ראו קניאל, 1985). חופש חיצוני מתייחס לאפשרויות שיש לאדם לפעול ולהתנהג בתוך סביבה נתונה. אדם היכול לקום בכל שעה שירצה מבלי להסתכן באיבוד פרנסתו, נהנה מחופש חיצוני רב יותר מאשר אדם החייב לקום יום-יום בשעה קבועה ולבצע את המוטל עליו על-פי הוראות מעבידו. תלמיד היכול לבחור בין מספר רב של פעילויות לימוד, נהנה מחופש חיצוני רב יותר מאשר תלמיד החייב בתכנית לימודים קבועה, ללא בחירה. חופש פנימי מתייחס למידה שבה אדם מרגיש עצמו חופשי לחשוב, לחוש ולפעול. חופש זה תלוי בהרגשה האישית של כל אדם, בניגוד לחופש חיצוני שאפשר לבחון אובייקטיבית (הבחנות דומות בהקשרים שונים יש למשל בספרו של אריך פרום, 1992, ובספרו של ברלין, 1971).

גבולות החופש החיצוני

חופש חיצוני, המתבטא בהתנהגות האדם, הנו מוגבל ואיננו בבחינת היתר לעשות ככל העולה על רוחו. לחופש זה יש גבולות שהמציאות, הרקע האישי ורמת ההתפתחות של האדם קובעים, שכן חופש חיצוני נמצא בהקשר סביבתי ותרבותי. כך למשל, מורה יכול להציג רק כמה פעילויות למידה, והורה יכול להגיש מספר מוגבל של מאכלים לבחירה. קיימות גם מגבלות הנובעות מהחובה לא לפגוע בחופש הזולת. חופש אין פירושו הפקרות. בכל מצב יש להקפיד על יחס של כבוד לזולת ועל החופש שלו, ולשם כך יש לחנך לשליטה עצמית ולפתח נכונות להתחשב בסובבים. סוגי החופש (החירות) השונים הם זכות יסוד, אולם זכות זו מוגבלת כאשר היא מתנגשת בערכים ובאידיאלים אחרים: חופש הביטוי מוגבל אם הוא הופך להסתה לאלימות, להשפלת הזולת ולהוצאת דיבה; חופש התנועה מוגבל על ידי קביעה של נתיבים ושל מהירויות מותרות כדי לא לסכן בני אדם אחרים; חופש ההתאגדות מוגבל על ידי האיסור להקים התאגדות של שטנה או של חבלה שתנסה לפגוע באזרחים אחרים או ביסודות המשטר. ובהקשר של בין אדם לעצמו, החופש עשוי לעורר שאלות מוסריות, למשל כאשר אדם בוחר לפגוע בעצמו (המתת חסד או התאבדות).

כל אדם מממש את החופש החיצוני (יכולת הבחירה) שלו בהתאם להיסטוריה האישית שלו. ביסודו, לכל אדם יש הזדמנות שווה וסיכוי שווה לבחור בטוב או ברע. מי שבוחר במעשה טוב, יימשך למעשים טובים ותהיה לו פחות נטייה לבחור במעשים רעים, וכן בכיוון הנגדי - עברה גוררת עברה, וככל שאדם מתמיד בדרכו הרעה, כך קשה לו יותר לבחור בדרך הטובה (רמב"ם, משנה תורה, ספר המדע, הלכות תשובה, ה). ובמונחים פסיכולוגיים - בכל פעם שאדם צריך לבחור, זיכרונות העבר - האגורים במוחו בצורה של תבניות (סקמות), מערכים מנטליים (Ricks, Turley-Ames, & Wiley, 2007), נרטיבים, יכולות, תכונות והרגלים שנרכשו במשך שנים - מגבילים את יכולת הבחירה שלו.

גם רמת התפתחותו הנפשית של האדם קובעת את מידת החופש החיצוני שלו. רמת התפתחות זו מתבטאת ביכולתו להבין את משמעות הבחירה שלו ואת תוצאותיה ולקבל אחריות להן. מתן חופש חיצוני לילד המתקשה בלימודים עשוי לגרום לו לבחור נושאים קלים, לברוח ממאמץ ומהתמודדות, וכך הוא לא ירכוש את הכלים ההכרחיים למימוש החופש. תלמיד שלא רכש מיומנויות קריאה וכתובה, לא יוכל לממש את החופש לקרוא ולכתוב. מתן מספר רב של חלופות התנהגות (חופש חיצוני) ללא התייחסות ליכולתו של הפרט לקבל החלטות ולקבל אחריות לבחירתו, דומה למתן שטר של מיליון לתינוק. רמה שכלית ורגשית גבוהה מאפשרת לפרט לקבל אחריות לבחירתו וליצור איזון נכון והכרחי בין חופש לאחריות. חובתו של איש החינוך היא אפוא לקבוע לכל רמת התפתחות את טווח החופש החיצוני המתאים לה, בהתחשב ביכולתו של הפרט להבין את האפשרויות השונות, לקבל אחריות לתוצאות בחירתו וללמוד מתוך ההתנסות.

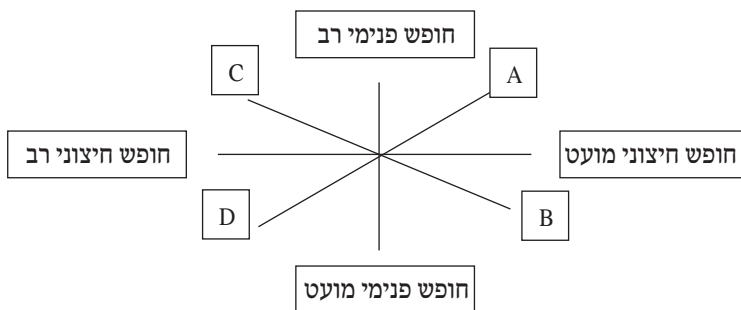
מרכיבי החופש הפנימי: אמפתיה, אהבה, תחושת שליטה ובחירה

כאמור לעיל, חופש פנימי הוא הרגשה אישית של חירות, של יכולת לבחור ולקבל החלטות, כמו גם של יכולת לבצען. בלשונו של הרב קוק "אנו יכולים למצוא עבד משכיל שרוחו הוא מלא חירות, ולהפך - בן חורין שרוחו הוא רוח של עבד" (עולת הראי"ה, חלק ב, עמ' רמה). הגורם המרכזי המפתח חופש פנימי רב אצל הפרט הוא יחס אוהב ואמפתי מצד הסובבים אותו. סביבה חמה, אוהבת ומקבלת, בונה אצל הילד ביטחון בסיסי ומפתחת בו מסוגלות לעמוד מול אתגרים וסכנות בחיים. הדגש הוא על התהליך האמפתי ולא על התוצר ההתנהגותי (חופש

חיצוני). אמפתיה כאמור היא התייחסות לעולמו הפנימי של הזולת, ללא עמדה שיפוטית. אמפתיה, כמו אהבה, כרוכה בהקרנת אמון וחום ומבססת אצל החניך ביטחון עצמי ויחס חם וחיובי כלפי עצמו וכלפי העולם הסובב אותו. אלה בתורם מאפשרים לפרט להיות שלם עם עצמו ולהרגיש חופשי לפעול גם בתנאים של חופש חיצוני מוגבל.

החופש החיצוני והפנימי אינם תלויים זה בזה

שני סוגי החופש (החיצוני והפנימי) אינם תלויים זה בזה. חופש חיצוני-התנהגותי, המתבטא באפשרויות בחירה רבות, אינו מביא בהכרח לחופש פנימי. חופש פנימי סובייקטיבי קיים גם במצבים של חופש חיצוני מועט, כמו החופש הפנימי שחש ויקטור פרנקל (1982) בהיותו במחנה ריכוז שאין בו חופש חיצוני. רבים מאתנו מכירים מורים או הורים הקובעים כללי התנהגות מגבילים לתלמידיהם או לילדיהם, ועם זאת נותנים להם הרגשה עמוקה של חופש וחירות. להלן תרשים המלווה בהסבר המבהירים את אי-התלות בין חופש חיצוני לחופש פנימי.



תרשים 1: מודל לאיזון בין חופש חיצוני לחופש פנימי

הציר האופקי מבטא רצף של חופש חיצוני-התנהגותי. הקצה הימני מציין מצב של אפשרויות בחירה מועטות מאוד, בתוך מסגרת סמכותית המחייבת טווח התנהגות מצומצם בכל יחידת זמן. הקצה השמאלי מציין טווח רחב של אפשרויות בחירה. את מקומו של היחיד או של הקבוצה על פני הציר האופקי יקבעו אנשי החינוך על-פי שני הגורמים המרכזיים המשפיעים על גבולות החופש שמנינו לעיל, דהיינו מגבלות הסביבה והחברה והרקע הייחודי של הילד (גיל ורמת התפתחות).

הציר האנכי מבטא רצף של חופש פנימי של הפרט. הקצה העליון מציין חופש סובייקטיבי ורגשי גבוה הנובע מתהליכים נכונים של אמפתיה. הקצה התחתון מציין חופש סובייקטיבי מועט, שבו האדם מרגיש עצמו כבול ומוכפף (לדוגמה, מיליונר שיש לו חרדות ותסכול). הנקודות על הקווים האלכסוניים מבטאות ארבעה צירופים שונים:

A = חופש חיצוני מועט וחופש פנימי רב;

B = חופש חיצוני מועט וחופש פנימי מועט;

C = חופש חיצוני רב וחופש פנימי רב;

D = חופש חיצוני רב וחופש פנימי מועט.

ניתוח מקרה

הדוגמה שלהלן תמחיש את ארבעת הצירופים. נערה בגיל ההתבגרות מבקשת מהוריה לצאת לטיול של שבוע עם חבריה.

מצב A: על בסיס עקרונותיהם, ההורים אינם מוכנים לאפשר לנערה לצאת לטיול. במשפחה זו יש מעט חופש חיצוני-התנהגותי וטווח האפשרויות בתחום הטיולים מצומצם מאוד (רק טיול שנתי עם הכיתה). עם זאת, בהיבט של חופש פנימי יש קשר אמפתי ומקבל בין ההורים לנערה. למרות סירובם לאפשר לה לטייל, הם יקשיבו לניסיונות השכנוע שלה, ינמקו את דעתם ויבחינו בבירור בין הבנת רגשותיה ומחשבותיה ובין האיסור לצאת לטיול. גם אם הנערה תטרוק את הדלת ותיסגר בחדרה, הם יבינו אותה ויאפשרו לה לחזור למסלול הרגיל ללא ביקורת וללא כעס כי אם מתוך הבנה ואמפתיה.

מצב B: מצב זה יהיה זהה למצב A מבחינת החופש החיצוני, כלומר הנערה לא תורשה לצאת לטיול. אולם מבחינת החופש הפנימי לא תיווצר אמפתיה. שני הצדדים לא יבינו זה את זה, הם יעליבו ויפגעו זה בזה. הכעס והאיבה יהיו חזקים ושני הצדדים יהיו מנוכרים ודחויים.

מצב C: במצב זה הנערה תורשה לצאת לטיול מכיוון שלהוריה יש תפיסה חינוכית ומטרות חינוכיות המאפשרות חופש חיצוני רב. בהיבט החופש הפנימי תיווצר אמפתיה טובה ויעילה. ההורים יקיימו עם הנערה שיחה מכינה על הצפוי לה בטיול, יבדקו עמה את המסלול ואת סידורי הבטיחות ויבררו מי החברים היוצאים עמה לטיול. העיקרון המנחה של ההורים יהיה לאפשר לנערה לקבל ולהבין את משמעות נסיעתה ואת תוצאותיה. כאשר היא תחזור מהטיול, ההורים יהיו בבית, ישוחחו עמה על חוויותיה, ישתתפו עמה ברגשות הצער והשמחה ויאפשרו לה להפיק את מרב הלקחים לקראת מצבים נוספים דומים בחייה.

מצב D: גם כאן, כמו במצב C, מבחינת החופש החיצוני הנערה תורשה לצאת לטיול. אולם מבחינת החופש הפנימי לא תיווצר כלל הזדמנות לאמפתיה, מכיוון שההורים אינם פנויים לכך. סיבה אפשרית לכך היא שהם עסוקים בבניית קריירה ובהגשמה עצמית, ומגדלים ילדים ללא פיקוח וללא השגחה. הורים אלה לוקחים לעצמם חופש חיצוני רב כל כך, שאין להם פנאי להיות עם ילדיהם בשעת הצורך. בפועל, הנערה תקבל הסכמה מעורפלת לצאת לטיול או שלא תבקש רשות כלל, כי זו האווירה השוררת בבית. ההורים כמעט שלא יבחינו בבואה ובצאתה, ולא יהיה לה עם מי לחלוק את רגשותיה ואת חוויותיה. סיבה אחרת להיעדר אמפתיה היא שההורים נמצאים במבוכה חינוכית, ועל כן לא יעזו להתנגד לבקשתה. רגשותיהם הדו-ערכיים (אמביוולנטיים) באשר לנושא יתבטאו בתקשורת בין-אישית צינית ועוינת ("איך מרגישה המופקרת שלנו אחרי הטיול?").

ההבחנה בין חופש חיצוני לחופש פנימי, בין ממד ההתנהגות לממד האמפתיה, מאפשרת לכל איש חינוך לבחור קו חינוכי ברור על סמך תפיסת עולמו ועל סמך מטרותיו. במובן זה כל אחד רשאי לקבוע את הכיוון החינוכי שלו ולגזור ממנו מסקנות באשר למידת החופש החיצוני שיתן לחניכיו. כל נקודה על פני הרצף של החופש החיצוני היא נכונה וטובה, בתנאי שתותאם לתפיסת עולמו של המחנך, תנומק היטב ותהיה עקיבה. גישות חדשניות נותנות חופש חיצוני רב יותר מאשר גישות שמרניות, וקבוצות בעלות ערכים ואידאלים מסוימים (דתיים למשל) נותנות אפשרויות בחירה מצומצמות (גם במספרן וגם בהיקפן) לעומת קבוצות בעלות ערכים אחרים. אולם בהיבט של חופש פנימי, רק הקצה העליון, האמפתי, הוא הנכון והטוב. כל הגישות הפסיכולוגיות והחינוכיות תומכות בטענה כי תהליכים נכונים של אמפתיה חשובים מאוד להתפתחות רגשית תקינה של החניך. מכאן משתמע שמחנכים והורים סמכותיים ודמוקרטיים כאחד (במובן של חופש חיצוני) יכולים להביא את חניכיהם ואת ילדיהם לרמות גבוהות של חופש פנימי, בתנאי שתהליך האמפתיה שלהם יהיה יעיל וילווה בקבלה ובאהבה. לאיש חינוך יש אפוא בחירה בין תפיסות עולם שונות באשר לחופש החיצוני, אולם אין לו בחירה בתחום החופש הפנימי, דהיינו בחיובותו לאמפתיה כלפי חניכיו. אמפתיה ותמיכה רגשית אינן קשורות לוותרנות ולסלחנות. התלמיד זקוק לשילוב נכון של תמיכה רגשית ותקיפות מנומקת. כך למשל, בניהול כיתה יש להפסיק בתקיפות הפרעה של תלמיד למהלך השיעור, מכיוון שקו הגבול הוא ההפרעה לאחר ללמוד. המורה אחראי לנהל את כיתתו כך שתלמידים מעטים לא יפריעו לרוב ללמוד.

ג. אמונה ביכולתו של כל אדם להשתנות ולצמוח

הערך השלישי החשוב להנעת האמפתיה היא אמונה ביכולתו של כל אדם (כולל איש החינוך עצמו) ללמוד, להשתנות ולצמוח בכל עת. רבים גורסים כי על האמפתיה להתמקד בקבלת הזולת מבלי לנסות לשנותו. בתפיסה זו האמפתיה עשויה להתפרש כהשלמה עם כל חיסרון, ומכאן כפסיבית. תפיסה פסיבית כזו אינה מתאימה לאנשי חינוך, שמתפקידם לחנך וללמד, כלומר ליצור שינויים חיוביים אצל חניכיהם. איש חינוך שיקבל את עצמו "כפי שהוא" או את תלמידו "כפי שהוא", עשוי להשלים עם כל חסרונותיו ולהישאר כפי שהוא. בהקשר החינוכי חשוב אפוא להרחיב את המושג אמפתיה לעבר מושגים של שינוי, צמיחה והעצמה. תפיסה זו של המושג מתבססת על האמונה שהצורך להשתנות ולצמוח הוא חלק מקבלת העצמי.

יש שני סוגים של שינויים המתחוללים בסביבה או באדם, והם נמצאים על רצף אחד: האחד - שינוי מן המעלה הראשונה, שהוא כמותי ולא מהותי ("עוד מאותו הדבר"); והאחר - שינוי מן המעלה השנייה, שהוא משהו מהותי, חדש ומביא בעקבותיו תוצאות משמעותיות. כאמור, ההבחנה בין שני אלה איננה דיכוטומית, שכן שניהם מבטאים קצוות של רצף אחד. קצה אחד של הרצף מציין הֶעָדֵר שינוי או שינוי מועט, וככל שמתקדמים בו אפשר להביא לשינויים מהמעלה השנייה, קרי שינויים רבים ואיכותיים, ואף מהמעלה השלישית, כלומר שינוי איכותי ורציני ביותר. השינויים הנעים על פני הרצף אינם מבטאים הערכה של טוב או רע. כך למשל, תלמיד שהחליט לפתע לעזוב את לימודיו עושה שינוי מן המעלה השנייה (עוצמת שינוי גבוהה), אולם ספק אם השינוי הוא לטובה. כך גם במקרים של חזרה בשאלה או חזרה בתשובה, אשר יכולות להיחשב כשינוי מן המעלה השנייה, אולם ערכן המוסרי תלוי במתבונן ובתפיסת עולמו. אם השינוי הוא חיובי (לפחות בעיני האדם המשתנה) הוא ייקרא "צמיחה", מתוך תפיסה שהאדם נשען היטב על עברו ומצמיח מתוכו עוד ועוד ענפים ההופכים לחלק מתוך שלם גדול. בבסיס הגישה המעודדת צמיחה ושינוי מצויות הנחות יסוד אלו:

1. תכונותיו של האדם ניתנות לשינוי, ומצבי חיים שונים מפתחים בו תכונות שונות (Costa & McCrae, 2002; Zhao & Seibert, 2006). מחקרים מלמדים כי מרכיבים מסוימים של תכונה יכולים לפעול בדרך זהה בתחומים ובמצבים שונים, ומרכיבים אחרים של אותה תכונה יהיו ייחודיים לתחום או למצב מסוים. ביטוי לכך ניתן למצוא בחרדה - יש שהיא מקיפה תחומים ומצבים רבים, ויש שהיא קיימת רק במצב מסוים (כגון חרדת בחינות). אי

לכך, כאשר מודדים חרדות, יש שאלונים שמתייחסים לחרדה כתכונה כללית ויש המודדים חרדה רק במצב מסוים (Harrigan, Wilson, & Rosenthal, 2004; Zelenski & Larsen, 2000). נדגים זאת באמצעות תכונת הקמצנות. אנשים מעטים מגלים קמצנות במצבים רבים. רוב בני אדם הנם קמצנים במצב אחד ונדיבים במצב אחר. כמו כן לעתים אנו תופסים את עצמנו כחסכנים, אולם אחרים חושבים כי עלינו לממן דבר/מעשה מסוים, ומשאיננו עונים על ציפיותיהם הם מגדירים אותנו כקמצנים. כלומר יש לנו תכונה כללית של חסכנות, שבמצב מסוים נהפכת לקמצנות ובמצב אחר - לנדבנות.

2. **האדם הוא מערכת פתוחה שאפשר לשנותה**, והוא יכול ללמוד בכל עת דברים שהחמיץ בגיל הנתפס כמיועד ללמידתם. הטענה הרווחת היום היא כי אין גיל קריטי ללימוד מסוים כי אם "גיל אופטימלי", שבו הלימוד של הדבר המסוים הוא הקל ביותר. ברוב תחומי החיים, ככל שעולה הגיל (עד גבול מסוים) כן גדלה היכולת ללמוד ועולה יכולתו של האדם לקנות ידע ולהתפתח. עם זאת, בתחומים מסוימים יש "גיל קריטי", שאם עד אז לא תתקיים בהם הלמידה המסוימת, יהיה קשה מאוד להשלים את החסר. כך למשל, על סמך תצפיותיו של בולבי (Bowlby, 1988) על ילדים שנותקו מהוריהם במלחמת העולם השנייה, נטו לחשוב שהשנתיים הראשונות הן הגיל הקריטי לבנייה של אמון בסיסי בעולם באמצעות קשר חם ואוהב עם דמות הורה. אך מחקרים אחרים חשפו עד כמה המוח האנושי גמיש (brain plasticity) וערוך לשינוי וללמידה מתמדת. היחס בין תהליכי הבשלה טבעיים של המוח ובין תהליכי למידה המושפעים מן הסביבה הוא מורכב מאוד, ושתי המערכות - המוח והסביבה - מזינות זו את זו. יחד הן יוצרות מערכת דינמית, שמאפיין מהותי שלה הוא השונות בתוך האדם ובין האנשים. משום כך נוטים היום להדגיש את המושג "גיל אופטימלי", אבל אפשר ללמוד גם אחרי גיל זה. המוח ובשלותו הטבעית מציבים מגבלות ללמידה, ואף-על-פי-כן זו יכולה להתקיים בכל גיל, ואף להגיע להישגים וללמידה יעילה - אם יושקע המאמץ הנכון בדרכים שונות ומשולבות (קניאל, 2001).

3. **האדם טוב מיסודו, ואין אדם רע אלא אדם שרע לו**. יצר לב האדם אינו רע מלידתו אלא רק מנעוריו, שכן זו תקופה של התעוררות היצרים. יש להתייחס לחטא ולמעשה הרע, ולא לאיש העומד מאחוריהם. האמונה שהאדם טוב מיסודו גוררת בעקבותיה כלל חשוב: "וְהָיָה דֵּן אֶת כָּל הָאָדָם לְכַף זְכוּתוֹ" (אבות א, ו). הרעיון הוא שאם יש סבירות, ולו הקטנה ביותר, שמעשהו של

האדם נבע מרצון טוב, יש לבחור באפשרות זו ולא באפשרות שהמעשה נבע ממקור רע. כך למשל, תלמיד מפריע ואלים אמור להיתפס כתלמיד במצוקה ולא כאדם רע.

ההנחה שהאדם טוב מיסודו נשענת גם על ההנחה שכוחו השכלי של האדם מוביל אותו להפעיל שיפוט מוסרי נכון. את ההנחה הזו מחזקים גם חז"ל, הרמב"ם ופילוסופים כמו אפלטון, אריסטו וקאנט.

האדם טוב מיסודו/ על רבי לוי יצחק מברדיצ'ב, סגורם של ישראל
 מסופר כי פעם יצא הרב מבית הכנסת בשבת בבוקר וראה יהודי אחד מעשן.
 אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי שבת היום?
 ענה לו היהודי בחוצפה: אני יודע שהיום היום השביעי בשבוע.
 אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי ביום השביעי בשבוע אסור להבעיר אש?
 ענה לו: אני יודע שאסור להבעיר אש.
 אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי הדלקת סיגריה נכללת באיסור הבערת אש?
 ענה לו: אני יודע שאסור לעשן בשבת.
 אמר לו: רבי יהודי, שמא חס וחלילה אדוני חולה והרופא חייב אותך לעשן וזה בחזקת "פיקוח נפש דוחה שבת"?
 ענה לו: אני יודע שאסור לעשן, אף אחד לא התיר לי, אני לא רוצה לקיים מצוות ובכוונה אני מעשן בשבת!
 הרים רבי יצחק מברדיצ'ב את עיניו לשמים ואמר: "ריבונו של עולם, ראה עמך ישראל - כולם קדושים, אפילו יהודי זה אינו מוציא דבר שקר מפיו."
 (סיפור עממי)

אמונות אלה על החיובי שבאדם ועל מוסריותו הגבוהה הן תנאי הכרחי לאמפתיה גבוהה, אמיתית וכנה. אם אנשי חינוך אינם מאמינים בטוב שבחניכיהם ובמוסריותם הגבוהה, הם מתייחסים אליהם כאל ערמומיים הבאים לבית הספר כשבראשם תכניות "כיצד לנצח את המורים". למעשה, לעתים קרובות המציאות מורכבת. כך למשל, אפשר שהחניך בא מבית קשה (הורים חולי נפש, אלקוהוליסטים וכדומה), ונוסף לכך הוא נוהל רק כישלונות בבית הספר - אינו מצליח לענות על שאלות המורה ואינו מכין שיעורי בית. מנקודת

מבטו של התלמיד, הפתרון לכישלונותיו הוא ליצור בעיות משמעת. ההפרעות שלו בכיתה מאותתות למורה "שים לב אליי, משהו קורה לי, אנא עזור לי - אני רוצה ללמוד ולהצליח".

בישיבות מורים ובשיחות עם הורים שומעים לעתים את הטענה כי הילד מפריע כדי לקבל תשומת לב ולחזק את ערכו העצמי. טענה זו מושמעת כביקורת על הילד, כאילו הצורך שלו לקבל תשומת לב ולחזק את ערכו הוא פסול. מנקודת מבט פסיכולוגית, הדבר הטבעי והבריא ביותר אצל ילד שנכשל הוא הרצון למשוך תשומת לב. שימו לב להתנהגותנו כמבוגרים בעת מצוקה ותבחינו כי גם אנו משדרים אותות כדי לזכות בתשומת לב מהקרובים לנו ומכאן גם בתמיכתם. ההרגשה שלאדם קרוב אכפת מאתנו והוא מוכן לעזור היא בגדר תמיכה רגשית. הנטייה לחפש תשומת לב במצב מצוקה היא טבעית ובריאה, וממילא עדיפה על התכנסות והסתרה. במציאות החינוכית, מצבו של ילד שהפסיק להפריע (והישגיו נותרו נמוכים) חמור יותר מזה של ילד מפריע, שכן היעדר פעולה מצביע על אדישות ועל ייאוש. לכן יש להתייחס לילד מפריע כאל ילד המאותת מצוקה, להביע כלפיו אכפתיות ולבטא רצון לעזור לו להתמודד עם מצבו.

כדי להיות אמפתי צריך אפוא איש החינוך לנקוט עמדה הגורסת כי מולו ניצב ילד תבוני, שכלתני וטוב לב, ועליו לזהות את ההיגיון הפנימי שלו ואת הפרשנויות האישיות שלו למאורעות שונים (כלומר את ההיגיון בנרטיב האישי שלו). לצורך כך יש להיכנס לעולמו של החניך, ומשם לבחון את הגיונו ואת מעשיו.

סיכום חלק א

- בחלק הפותח את הספר התמקדנו במאפייני האמפתיה (פרק 1) ובערכים האמורים להניע אותה (פרק 2). מנינו שישה מאפיינים של אמפתיה:
- א. שילוב של רגשות, מחשבות והתנהגויות בין נותן האמפתיה למקבלת;
 - ב. אמפתיה היא תהליך דינמי, רב-ממדי ומעגלי;
 - ג. באמפתיה שני הצדדים - הנותן והמקבל - מדווחים על קיומה;
 - ד. אמפתיה מחייבת כוונה מוסרית לעזור לזולת;
 - ה. קיימים שני סוגי אמפתיה - סבילה ופעילה;
 - ו. אמפתיה לזולת משולבת באמפתיה לעצמי.

כמו כן בחנו מה אינו בגדר אמפתיה:

- א. אמפתיה איננה הזדהות עם הזולת, שכן הזדהות מקשה על ההפרדה בין איש החינוך לחניך.
- ב. אמפתיה איננה השתתפות פעילה בחוויותיו של השרוי במצוקה. השתתפות בחוויות אלה חשובה אך איננה בגדר אמפתיה.

הערכים העיקריים האמורים להניע את האמפתיה הם שלושה:

- א. מתן סיוע לנפשו של הנזקק;
- ב. יצירת חופש פנימי;
- ג. אמונה ביכולת האנושית להשתנות ולצמוח.