

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

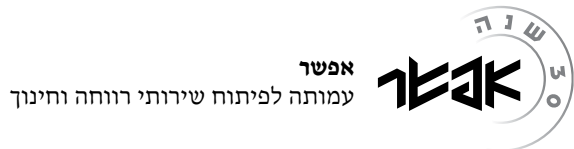
לקוויות למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

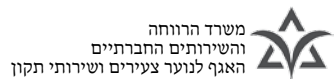
כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



סקירות ספרים

אמפתיה בחינוך – חינוך באהבה

מאת: שלמה קניאל

תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת, 2013 (224 עמודים)

ישעיהו תדמור

הופעת ספרו החדש של פרופ' שלמה קניאל, "אמפתיה בחינוך – חינוך באהבה", היא חג לספרות החינוך. זה שלושה עשורים ויותר ההגות והמחקר נוגעים אך במעט במושגים השורשיים של החינוך ומתמקדים בתחומים אחרים, כמו: פיתוח החשיבה, הדידקטיקה והניהול. אף לאלה נודעת כמובן חשיבות רבה, אבל הם עוקפים את התשתית הפדגוגית הבסיסית. זו כוללת את המושגים קיומיות, אותנטיות, משמעות, דיאלוגיות ואהבה, ובהם מתאפשר המימוש של היעד העליון של החינוך – העצמת רוחם של התלמידות והתלמידים כבני אנוש. האמפתיה היא גילוי של האהבה ושייכת לתשתית הזאת.

הספר הוא מלאכת מחשבת. הוא אינו עב כרס, אך מחזיק את המרובה. הפוך בו והפוך בו, וכל מה שניתן לומר על האמפתיה כלול בו במבנהו ובשילוב של גישות, מעשה אמן. המחבר השכיל לכנס אל הספר הגדרות ותאוריות רבות הלקוחות מן המחקר המדעי, אך הוא עשה זאת לא באורח טרחני, כסקירת הספרות המתישה המקובלת, אלא בשום שכל ובאמפתיה רבה כלפי הקורא; זאת על ידי עריכה קפדנית, המביאה את החומר במנות קצובות, חלק אחר חלק, תחת כותרות מאירות עיניים, בכיול מדויק של הרכיבים הבונים את המושג, ובלוויית סיכומי ביניים רבים, המנוסחים במשפטים תמציתיים ומאורגנים כבמצגת. החומר המדעי שבספר מדויק כנדרש, אבל כתוב בסגנון ידידותי, שאינו מאיים ואינו מתנשא. במהלך הטקסט שזורים סיפורי מקרה (המודפסים בגופן דמוי כתב יד) של תלמידות ותלמידים, מורות ומורים וגם של המחבר עצמו, ואלה יוצרים אווירה של שיח בין הספר לבין קוראיו.

"מהי אמפתיה?" שואל קניאל בחלק א של ספרו, "מאפייני המושג אמפתיה בחינוך", ומסביר כי קשה להגדירה, משום שהיא מקבילה חלקית למושגים סימפתיה, הזדהות, חמלה, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה בין-אישית, אינטליגנציה תוך-אישית ועוד. ברם ניתן להצביע על מאפייניה – בכלל ובחינוך: אמפתיה במיטבה היא שילוב של רגשות, מחשבות והתנהגויות של "המקבל" ושל "הנותן" אותה. היא תהליך דינמי,

מורכב ומחזורי; כשהיא מתממשת שני הצדדים מודעים לה; במהותה היא נובעת מתוך כוונה מוסרית, לסייע לזולת; בחינוך, אמפתיה חייבת לעבור מאמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה, הכוללת גם שיפוט וסיוע לתלמיד; אמפתיה לחניך חייבת להשתלב באמפתיה לעצמי. ומהם הערכים המניעים את האמפתיה? תמיכה וסיוע לנפש הזולת, הענקת חופש פנימי לזולת עם הצבת גבולות מנומקים ואמונה ביכולתו של אדם להתקדם ולצמוח.

קניאל כותב: "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". הוא אמנם מאזכר ליד האמירה הזאת שלו את בובר ואת לווינס, אבל אני מוצא הקבלה, אולי אף תקפה יותר, בין קניאל לבין זו של ההוגה והפסיכולוג אריך פרום (1900–1980). בספרו הנודע, "אמנות האהבה", הגדיר פרום את מהותה של האהבה והצביע על יסודותיה (פרו, 1988). האהבה היא פעילות, הוא קבע, לא רגש סביל, והפעילות היא נתינה, נתינה מתוך שמחה, נתינה של אדם מעצמו; בנתינה הזאת הוא איננו חסר, אלא מתעשר, שכן הנתינה עצמה היא קבלה. ואשר ליסודותיה של האהבה, המצויים בכל גילוייה, הריהם הדאגה לזולת, האחריות כלפיו, ידיעה רבה עליו ועל עולמו הפנימי ויחס של כבוד, שמשמעו הוא מתן חירות לזולת להיות הוא עצמו.

בובר ולווינס ראו את האהבה בתפיסה אידאלית, מטה-פיזית, ערטילאית. קניאל ופרו, אף הם תופסים את האהבה בהמשגה כזאת, רוחנית, אבל שניהם, כל אחד בשיטתו, דן במושג האהבה (קניאל – במושג האמפתיה, שהוא ממד, זרוע, של האהבה) מתוך התאמצות לעמוד על רכיביה, ביטויה ודרכי מימושה הלכה למעשה, בלשון ארצית. יסודות האהבה אצל פרום ואלה של האמפתיה אצל קניאל ניתנים לצפייה, למדידה, גם אם לא כמותית, ובעיקר ללמידה ולהתנסות בהם. כך יוצא ששני הספרים, על בסיס החלק ההגותי והתאורטי שבהם, מהווים ספרי הדרכה – אצל פרום לאוהבים לסוגיהם, אצל קניאל לאנשי חינוך.

בחלק ב של הספר, "השגת מידע על עולמו הפנימי של התלמיד", מצייד המחבר את הקורא, תוך שילוב מרשים ובהיר של תאוריות פסיכולוגיות ופסיכולוגיות-חינוכיות, בידע הפסיכולוגי הנדרש להבנת המושג והשלבם להיווצרותה של האמפתיה ובעקרונות ההפעלתה. הקורא רוכש כלים ותובנות המסייעים לו להכיר את נפש החניך ולהיות מסוגל להבין את הנרטיב האישי שלו, כפי שהוא מתפתח. בפרק נדונים הלחצים המציקים לחניכים הזקוקים לאמפתיה והדרכים להקלת הלחצים, וכן מרכיבי אישיות, כמו: זהות אישית, ערך עצמי, מידת הביטחון בסביבה ותכונות אישיות. כן מובאים סגנונות שונים של פרשנות ללחצים, כמו: איום לעומת אתגר, תחושה של מסוגלות, שליטה ואחריות, מאמץ לעומת יכולת ואופטימיות לעומת פסימיות.

מתוך עניין וסקרנות מיוחדים, התעכבתי בקריאה על גישתו של קניאל לרצף האחרון: אופטימיות מול פסימיות. אופטימיות או פסימיות, כותב הוא, קיימת במצב של אי-ודאות, של חוסר ידיעה או של סכנה. אדם משליך על המצב המעורפל את

פרשנותו – ציפיותיו, הערכותיו ועמדותיו, ומהן נגזרות התנהגויותיו. לעומת הנטייה לתיג – "הוא אדם אופטימי", "הוא פסימי" – קובע קניאל כי אדם יכול להיות אופטימי בתחום אחד ופסימי בתחום אחר. אופטימיות קיצונית ופסימיות קיצונית אינן רצויות, גורס המחבר, וקשה לקבוע מה רצוי יותר – אופטימיות מתונה או פסימיות מתונה. עם זאת, קניאל מצדד באופטימיות מתונה, שהיא בגדר של נבואה המגשימה את עצמה. כתנא דמסייעא מביא הוא את עיקריה של ה"פסיכולוגיה החיובית". הרעיון המרכזי בה הוא שדפוסי חשיבה אופטימיים מביאים לשליטה ולקבלת אחריות. עמדה שיש בה תקווה חיובית מגבירה את ההניעה למצוא פתרונות יצירתיים לבעיות ולסכסוכים. לעומת זאת, פסימיות ודיכאון מחלישים את האמון העצמי ואת השליטה העצמית, והאדם מתמקד במכשולים ובכישלונות.

הנטייה לאופטימיות רצויה גם לדעתי, במיוחד אם היא אופטימיות מנומקת, לא הזויה. העיקר בה בעיניי הוא חיוב הקיום. הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין כתב כי המאושר הוא זה המחייב את עצם החיים, לאו דווקא את מה שקורה בהם. התפיסה החיובית משמעה אפוא הוא קבלת הקיום כערך עליון, היכולת לרצות בחיים כיעד מוחלט, המאפיל על צרות, מצוקות, מחלות וקשיים בחיים. ואולם מותר לייחס גם תפקיד חיובי לפסימיות השקולה. בקרב החוקרים נמצא כיום לא מעטים, בהם אפילו נביא התפיסה האופטימית, מרטין סליגמן, הסבורים שהפופולריות של הפסיכולוגיה החיובית והתיאורים המפליגים של יכולותיה מוגזמים ומזיקים. הם עלולים להחליש תפיסה ריאליסטית הנסמכת גם על ספקנות וביקורת. תפיסה פסימית שקולה מחדדת את הערכת המצב, מגבירה את הזהירות, נוקטת אמצעים מקדימים ומכינה את האדם לקראת מצבי חירום העלולים לקרות כבמעין הכנה פרה-טראומטית. הערות אלה באות לומר שבהקשר של האמפתיה, נכון לעתים לתמוך גם בעמדות הפסימיות הנבונות של החניך, ואולי דווקא בדרך זאת יצא מתוק מעז – בד בבד תפתח גם אופטימיות.

החלק השלישי של הספר, "התהליך האמפתי", אוצר שפע של אבחנות ועקרונות הנוגעים בהתרחשות האמפתית בחינוך בין נותני האמפתיה – מורה, מחנך ומחנכת, יועץ ויועצת, מדריך ומדריכה – לבין החניך. בניית התהליך, קניאל מונה שלושה שלבים: בשלב "טרום-אמפתיה" מזוהה הצורך של החניך באמפתיה, ואיש החינוך מחליט לפתוח בהבעה של אמפתיה כלפיו; בשלב השני, "אמפתיה סבילה", איש החינוך מפתח קשר טוב עם החניך בדרך של הקשבה ובשיקוף של רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו; בשלב השלישי, "אמפתיה פעילה", על בסיס בחינת הפרשנויות של החניך, איש החינוך מציע פרשנויות אחרות, יעילות יותר בעיניו.

קניאל איננו מסתפק בהגדרת עקרונות וכלליים, אלא נכנס לפירוט המדהים ב"רזולוציה" שלו. הנה, למשל, בתת-הפרק "פרשנות מעצימה – הענקת מחמאות וחיזוקים" הוא מונה כללים, כמו: לקשר בין המעשה לבין המחמאה ("כל הכבוד לך על העזרה שנתת לאחיד"); לחלוק מחמאה על המאמץ ועל הכוונה הטובה, גם אם התוצאה הייתה גרועה ("אתה מגיע תמיד לפגישות, ואם אינך יכול לבוא אתה דואג להודיע לי מראש; זו התנהגות נהדרת שמאוד מכבדת אותי ואני מעריך אותך על כך"); לדאוג להשוואה של האדם לעצמו ולא לאחרים ("עקבתי אחר כך בשבועות האחרונים

והתרשמתי מההתקדמות העצומה שלך בעניין ההתאפקות מלהכות את המעליבים אותך, אתה יכול להיות גאה בעצמך על כך" ועוד מהסוג הזה.

דקויות כאלה ניתן למצוא בספר בשפע. הנה למשל מתוך תת-הפרק "הצעות לניהול כעסים של החניך ושל המורה": בזמן שהחניך מתפרץ וכועס, יש להבהיר לו שמותר לכעוס, אך בו בזמן יש לנסות להרגיע אותו ולא לאפשר לו לפגוע באחרים. אפשר לחבק אותו, לגלות לו אהבה, אך להישאר רגועים ולשלוט במצב. חשוב להמתין עד שהוא נרגע לפני שנתייחס לבעיה ("לספור עד 100"); התגובה המיטבית לדיכוי הכעס היא ככתוב "מענה רך ושיב חמה", כלומר תגובה רכה, אדיבה ומנומסת, הסופגת את הכעס ואיננה נגררת לכעס נגדי.

למעשה, החלק השלישי מהווה מדריך לאיש החינוך, וגדולתו של קניאל בעיניי היא בכך שאצר בו כללים ועצות המבוססים על ניסיונו שלו, ניסיון עשיר מאין כמוהו, ולא התבסס רק על המחקר. הוא מכיר את שדות החינוך והטיפול על בוריים, מכיר את הצפנים שלהם ואת הדקויות שבהם, וכך יוצאים תיאורי המצבים בין איש החינוך לחניך ופירוט העקרונות של האמפתיה אמתיים ומדויקים להפליא. הנה כמה מהעקרונות: מתן יחס של כבוד והערכה לחניך הוא הבסיס המוסרי והמעשי לאמפתיה; איש החינוך חייב להסב לחלוטין את תודעתו לטובת החניך ולסלק ממנה את מה שמטריד אותו; שתיקה וסבלנות מאפשרים לאיש החינוך להכיל רגשות של כעס ותוקפנות וכן לתת ביקורת ולקבלה; יש לשלב חשיבה אינטואיטיבית וחשיבה שיטתית, להקפיד על עובדות מדויקות ומהימנות ולהיזהר מתיוג ומהכללות יתר; בתהליך האמפתי יש להפעיל יצירתיות והומור.

ניסיונו של קניאל מתבטא היטב בפרק מיוחד המוקדש ל"שאלות שכוחות של מורים ותשובות בצדן". כל איש חינוך שחי את ההווה החינוכית יכול להתחבר אל השאלות ולראות בעיני רוחו את השואלים. הנה כמה מהשאלות שהמחבר משיב עליהן בחכמה ובאורך רוח: "האם הכרחית התאמה בין הרקע האישי של המחנך וזה של החניך?" "האם יש הבדלים בין נשים לגברים בעניין האמפתיה?" "עד כמה עליי לחשוף את עצמי בפני החניך?" "מה עושים אם החניך אינו מאפשר התייחסות אמפתית כלפיו?" "איך מנהל יכול לגלות אמפתיה כלפי מורה שעליו לפטר?"

בעיה מרכזית הקשורה באמפתיה בחינוך היא זו: ברגיל אמפתיה בין בני אדם נתפסת כשוויונית – כך בין בני זוג, כך בין חברים, וכך בין עמיתים לעבודה – ואולם המצב החינוכי על פי טיבו והגדרתו איננו שוויוני, על כן גם האמפתיה בו איננה יכולה להיות שוויונית. קניאל איננו מייפה ואיננו "מחליק" את הדבר, אלא מציגו בלי כחל וסרק: הוא מציין כי אמפתיה בחינוך מאופיינת בכך שהאחריות לביצועה מוטלת על איש החינוך, ובזה היא שונה מאמפתיה זוגית, למשל. היחסים בין מורים לתלמידים אינם שוויוניים; המורה הוא "המבוגר האחראי" החייב בתהליך האמפתי גם באורח חד-צדדי. יתר על כן, מתוך חובתו כמורה, עליו להפעיל שיפוט על ערכיו והתנהגותו של החניך ולכוונן בדרכו.

התייחסות דומה ניתן למצוא אצל מרטין בובר בהתייחסו לאהבה בחינוך. הוא הדגיש כי יסוד החינוך הוא ה"ארוס", האהבה, ובמשתמע – מי שאיננו יודע לאהוב בני אדם בכלל וילדים בפרט, אל יעסוק בחינוך. ואולם צל מעיב על האהבה בחינוך. האהבה, על פי טיבה, מבוססת על בחירה ועל שוויוניות, אבל בחינוך, למחנך לא ניתנת הזכות לבחור את תלמידיו, אלא הוא מקבלם על פי החלטת המערכת, והוא איננו יכול – אדרבא, אסור לו – לקיים את האהבה עם תלמידיו מתוך שוויוניות – לא בחשיפת עצמו, לא בשיתוף התלמידים בבעיותיו וחלילה לא במגע. על כן, לדברי בובר, החינוך הוא בחינת "נזירות נעלה", ועיקרו "אחריות על רשות-החיים שהופקדה ומסורה בידיו" (בובר, 1963, עמ' 241). כך גם אצל קניאל: האמפתיה היא חובת המחנך. זה הציווי, ומכאן ואילך כל הספר נועד להראות כיצד יכול המורה למלא את צו האמפתיה הזה, בגדר של "גדול המצווה", מתוך אמפתיה מרבית.

אישיותו של קניאל ניבטת מתוך הספר, וככל שהקורא מתקדם בקריאה, כך הוא חש כלפיו הוקרה עמוקה וחיבה רבה. הוא איננו נמנע מלגלות את צפונותיו ו"ודוים" אישיים שלו שזורים בין הדפים. הנה כך הוא כותב לקראת סיום הספר: "במהלך כתיבת הספר, העין הפנימית שלי חשפה אצלי עיוותים רבים בהפעלת האמפתיה. במקרים רבים מצאתי את עצמי טועה ומחמיץ את התהליך האמפתי ועושה הפוך ממה שכתבתי. אלה ציערו אותי וגרמו לי כאב בבחינת 'יוסיף דעת יוסיף מכאוב' (קהלת א, יח)... במובן זה אמפתיה דומה לאהבה – בשתיהן יש כאב, אולם בסיכומו של דבר הכאבים הם חלק מהכוח לאהוב".

הענייניות והמעשיות המאפיינות קטעים רבים בספר עלולות להטעות, וכדי למנוע ספק מקוראיו, קניאל כותב כך: "אמפתיה במיטבה היא רוחנית, בעלת נשמה מיוחדת שקשה לתארה במילים. נשמתה של האמפתיה אמורה לנוע על כנפי הנשמה והאהבה של איש החינוך". הרוחניות בהקשר של האמפתיה בחינוך היא יכולתו של איש החינוך לעבור בעצמו תהליך פנימי, לעתים מיוסר, שיבטיח ניקוי סיגים, כך שיוכל להיות אמפתי לעצמו, מתוך תחושה פנימית של שלמות, בטרם יחיל את האמפתיה על חניכיו. ולבסוף, קניאל הוא אדם דתי, ולפיכך לאמפתיה, שהקדיש לה את מחקרו הענף, ביטוי כפול: היא מבטאת את התעלותו של האדם ואת זיקתו לאלוהים, והיא בגדר של ציווי אלוהי. "על משקל 'ואהבת לרעך כמוך' (ויקרא יח, יט)", הוא כותב, "אפשר לומר 'הייה אמפתי לתלמידך כמוך'".

מקורות

- בובר, מ"מ (1963). על המעשה החינוכי. בתוך הנ"ל, **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- פרום, א' (1988). **אמנות האהבה**. תל אביב: הדר.

