



תרבות של אמפתיה בחינוך

רמי אלגרבל, דינה כהן-אוק, היילי רוזנבלום, יצחק שטרנברג | חברי צוות החשיבה בנושא "רוח האדם בחינוך", מכון מופ"ת

"עיקר עבודתו של האדם ברצונו להיות מתרגש..." (האדמו"ר מפיאסצנה)

מקצות הארץ התאספו במכון מופ"ת כשלושים אנשי חינוך לצוות חשיבה בנושא רוח האדם בחינוך; הרוח נשאפה וננשפה לכיוונים רבים וטובים. מבין חברי הצוות מצאנו את עצמנו - ארבעה חברים עם מכנה משותף: דיברנו על חשיבותו של העולם הרגשי והנפשי בתהליך החינוכי ועל חשיבות נוכחותו של הרגש ושל עולם הנפש בחיי בית הספר. חשנו שנושא זה אינו מקבל את המקום הראוי לו בעיסוק בהתבגרותו של הילד ובמרחב הבית-ספרי.

מבין שלל הרגשות בחרנו להתמקד באמפתיה. האמפתיה היא התרחשות שיש בה ממד של הדדיות, וניסינו לברר את המושגים הקשורים בה ואת תרומת הנכחתה בעולם החינוכי. כתבנו גם פעילויות אחדות עבור אנשי חינוך (ולא רק...), שיכולות לסייע בהבנת האמפתיה, בתרגול שלה ובהטמעתה בשדה החינוכי.

הדברים שלהלן הם מעט ממגוון תובנות ופעילויות שיצרנו לטובת הנושא. הם התהוו במשך כשנה וחצי של ישיבות ופגישות של הצוות המצומצם, שקראנו לו 'צוות אמפתיה'.

היכן היא האמפתיה ומהי מטרתה?

הרופא, נהג האוטובוס ואף השוטר יכולים לעשות את עבודתם המקצועית נאמנה, אך הם יכולים גם להיות אמפתיים. כולנו מכירים את הרופא שממנו נעים יותר לקבל זריקה ולספר לו על מצוקה. אפשר לעמוד או להידחס באוטובוס ולחוש באי-נעימות, אך חוויה זו יכולה גם להיתפס אחרת אם מרגישים הזדהות עם האחרים ומבינים את הסיטואציה.

ניתן להתייחס לאמפתיה בשדה החינוך כמשרתת מטרות שונות. ניתן לראות בה ערך מכשירי (אינסטרומנטלי) בלבד,

אמפתיה היא השתתפותו של אדם בתהליכים רגשיים והניעתיים המתרחשים בעולמו של הזולת. המעשה האמפתי מתרחש כאשר האחד פותח עצמו לעולמו הסובייקטיבי של האחר: מוכן ואף מנסה (מתאמץ) לחוש, להרגיש, להבין את שבלב ובמחשבת הזולת. אמפתיה כוללת לחוד או יחד חוויה פנימית של תחושת תהודה - של זולתי בתוכי ואפשרות לתקשר אליו מסר מתוך עמדה והתייחסות אמפתיות. אמפתיה היא תהליך שחלקו מאמץ וחלקו מתרחש מבלי משים; חלקו אינטואיטיבי וחלקו פענוח קוגניטיבי ומודע; חלקו התקשורתי כולל קליטה והעברה של שדר גם יחד (רוזנהיים, 2005).

המשותף ומתבססת עליו. התייחסות לאדם כיחידה נפרדת אינה מאפשרת להבין את היכולת האמפתית של הקפיצה לנעליו של האחר - השונה. ההנחה שהאדם תמיד נתון בהקשר של הזולת (בובר, 1962) מסבירה את היכולת הזו לחוש ולהבין את המשותף למרות שונותו. אמפתיה היא יכולת אנושית טבעית שנפגעת בתנאים של איום הגורם לאדם לשכוח שהוא 'היות עם'.

הנחות יסוד

הנחת היסוד ראשונה שלנו היא, כי אמפתיה כלפי המורה תיצור רווחה המאפשרת את העצמת היכולת הטבעית הזו. אמפתיה תחזור ותחשוף את המשותף והדומה שהתעמעמו במרוץ המאויים, והיכולת האנושית הטבעית המשותפת לחוש אמפתיה זוכה לתמריץ ולרענון. להתרחשות כזו עשוי להיות אפקט כפול: מחד גיסא, הפגת מועקה ומתן מזור ומאידך גיסא, חידוש של יכולות המורה ל'היות עם' תלמידיו ולחוש את רגשותיהם. מאחר שאיננו תופסים את המורה ואת התלמיד כיחידות נפרדות, המטרה היא הוליסטית - להעצים את המכלול מורה-תלמיד ואת שייכותם ההדדית.

ספרות המחקר העכשווית מציגה גישות שונות. יש, לדוגמה, המתמקדים בהכשרת המורים להיות אמפתיים בתקווה שיידעו לגלות אמפתיה כלפי תלמידיהם לצורך שיפור הישגיהם. יש המתמקדים בתלמידים עצמם במגמה לשפר באמצעות אמפתיה את ההישגים, האקלים וההתנהגות (Decety & Ickes, 2009; Feshbach & Feshbach, 2009).

הנחת יסוד ייחודית נוספת של הצוות שלנו היא כי יש לתת אמפתיה למורה ולא "ללמד אותו אמפתיה". אנו מאמינים, כי דרישה מהמורה לגלות אמפתיה או ניסיון ללמדו אמפתיה עשויים להיתפס אצלו כעוד משימה מעיקה המדגישה את בדידותו מול האיום החיצוני שהזכרנו לעיל (הצורך להספיק, התלמידים, ההנהלה ועוד).

תרבות בית-ספרית של אמפתיה

האתגר הוא יצירת אקלים בית-ספרי של רווחה (well being), שיאפשר את המשך התפתחותה של אמפתיה. תרומתה של אמפתיה החותרת לרווחתו של המורה היא נפשית ופיזית גם יחד. בהיבטים הפרקטיים של בית הספר, תרבות של אמפתיה באה לידי ביטוי, לדוגמה, באורך ההפסקות, פינת ישיבה נינוחה, גודל הכיתה, צורך מועט במילוי טפסים ודוחות. היבטים מעשיים אלו מקורם בהבנה אמפתית של צורכי המורה, כלומר, של "מה המורה צריך" ולא רק של מה הוא "צריך לעשות". אמפתיה כזו מעצימה את ההפנמה של ה'היות יחד'.

בעידוד התלמיד במרוץ אחר ההישגים, בסיוע לו בזיהוי רגשותיו ותסכוליו ובהתמודדות עמם. אפשר גם להתייחס אליה באופן שונה, כמרכיב הכרחי בעל ערך בפני עצמו, שתפקידו לאזן ולהשלים את ההיבט השכלי שבלמידה. ברם, אם מבינים את האמפתיה בהיבט הרחב שהזכרנו, כמשותפת לכל בני האדם, לרופא ולמהנדס ולמורה, אפשר להתייחס אליה כמרכיב המרכזי ואולי אף הבלעדי בחינוך. על פי התייחסות זו, רגשות התלמיד, המוטיבציות שלו ובחירותיו הם המניעים את תהליך הלמידה הנמצא באחריותו. מעורבותו המרכזית של המורה באה לידי ביטוי בקשר האמפתי ההדוק עם עולמו הפנימי של התלמיד במכוונותו העצמית בדרכו הלימודית (זילברשטיין וחב', 2001). בין שהמורה חושב שעיקרי בית הספר הם הלמידה והשינון ובין שהמורה חש שבית הספר הוא מקום חינוכי בעיקרו, ברצוננו למקד את תשומת הלב למרכיב הבסיסי כל-כך בכל תחום אנושי והוא האמפתיה.

בית הספר והאמפתיה

בית הספר הפך בשנים האחרונות לאמצעי לדחיסת חומר ולמידה תמידית של התלמידים והמורים. האמפתיה - מרכיב אנושי בכל מפגש בין בני אדם - נותרה מחוץ לכתליו. בית הספר הפך למרחב שבו הכול מאוימים: המורה מאויים מהצורך להספיק, הוא מאויים מהתלמידים ומההנהלה. התלמידים אף הם חשים מאוימים - מהמורה, מההישגיות ועוד. במקום של איום, קשה ואולי בלתי-אפשרי להיפתח ולתת לאמפתיה הזדמנות.

התלמיד חווה בדידות, קושי חברתי או לימודי. המורה יכול לזהות את מצוקתו ולכבדו במצבו זה. התלמיד עצמו אינו תמיד מסוגל לזהות את רגשותיו או לתת להם שם. המורה האמפתי עשוי להיות לו לעזר בשיקוף ובהמשגה של מצבו ושל רגשותיו, לסייע לו להתמודד איתם ובכך להוות עבורו בוגר משמעותי (למפרט, אבידן וגיש, 2005; למפרט, 2008). כמו התלמיד, גם המורה עשוי לחוות בדידות וקושי. כמו התלמיד גם הוא נזקק לבטא את רגשותיו בפני אדם שיגלה הבנה למצוקתו, להיות עמו. כאן מתבלטת החשיבות לא רק של אזורר (ונטילציה, "שחרור לחצים") אלא של תקשורת ושל דיאלוג אמפתי עם קבוצת השווים.

אמפתיה כ'היות עם'

אמפתיה אינה רק המתקת גלולה מרה של מועקות ושל צרכים; אמפתיה היא בעיקר דרך ביטוי של 'להיות עם' האדם האחר ("Mitsein", Heidegger, 1962). אמפתיה היא נקודת המפגש בין "זרים" לכאורה, והיא חושפת את הדומה שבקיום האנושי



לעתים הכיתה כיחידה אורגנית חווה קושי, והמורה יכול להיות אמפתי גם כלפי הקבוצה כולה. המורה האמפתי הוא בעקיפין גם בעצם מחנך לאמפתיה, בהיותו מודל להפנמה בכל תחום הנוגע בתלמיד. באופן זה, סיכוי רב שמורה אמפתי יזכה גם הוא בתורו, בסופו של דבר, לאמפתיה מתלמידיו. כך נוצר דיאלוג אמפתי כולל שבו קיים הדהוד (resonance) בין השניים והכרה בצרכים ההדדיים. דיאלוג כזה הוא בסיס לתרבות בית-ספרית רחבה של אמפתיה אנושית. בתרבות בית-ספרית כזו יתפתח שיח אמפתי מעין זה גם בחדר המורים, בין המנהל למוריו ובקרב קבוצת המורים. הדרך לאפשר היווצרות תרבות של אמפתיות כמו גם של אכפתיות (וייס, בן-אברם, עין-דור, קביליו ושמיר, 2003) היא נושא מאתגר שכדאי לתת עליו את הדעת בנפרד.

אימון האמפתיה

בהנחה שאמפתיה היא יכולת קיימת, כישור שיח לעורר אותו ולאמן כמו שריר, נציע כאן דוגמאות לתרגילים - התנסויות. זוהי הצעה חלקית למהלך של מעבר הדרגתי מתחושת בדידות הפרט המחנך אל התחברות מחודשת להקשרי הקיום המשותף שנזנחו ונשכחו. מהלך זה כולל התנסויות של התקרבות זהירה ומכבדת אל זהותו האישית והמקצועית של המורה, הן בדרך של חוויה ישירה (התנסות 1-3) והן בדרך מטפורית עקיפה (התנסות 5). בהתנסות 4 באה לביטוי אמונתנו המרכזית, כי העצמה אמפתית של המורה תפנים, תחזק ותהדהד עבורו ועבור תלמידיו את 'היותם עם' - אלו עם אלו - ובכך תחסן אותם בפני תנאים של סביבה חיצונית הגורמת לבידודם זה מפני זה ומפני מוריהם, ולבסוף אף מביאה אותם לידי עימות.

התנסות 1 - היכרות

שלב ההיכרות דורש זהירות ומתן מקום לשמירה על אינטימיות. חלוקה לזוגות - כל בן זוג מספר "איך הגעתי לכאן". ההתייחסות יכולה להיות פשוטית, כמו לדרך ולפקקים, אך ניתן גם להתייחס ל"איך הגעתי להוראה?" או "איך הגעתי לדיון על אמפתיה?".

הסבר ההתנסות: התרגיל טוב כחימום, מאפשר שטיפה מדורגת והתקרבות זהירה - תהליך שגם המורה אמור לעבור עם תלמידיו.

התנסות 2 - רווחת המורה - חדר המורים כמשל - אמפתיה למורה

שלב א: כל משתתף מציע מילת דימוי אחת המתארת אסוציאטיבית את חדר המורים (ניתן לבקש הסבר לדימוי).

שלב ב: לאחר שמיעת הדימויים כל משתתף משקף את הדימוי של אחד המורים לבחירתו ומציע תיקון של הדימוי של אחד המשתתפים האחרים.

הסבר ההתנסות: שלב ההתחברות לקשיי המורה ולהצלחותיו הוא השלב הראשון ביצירת אמפתיה של המורה כלפי עצמו ושל המורים זה לזה. שני שלבי התרגיל מאפשרים חיבור בין מורים ו'להיות עם' תוך הקשבה ותגובה.

התנסות 3 - כניסת המורה לכיתה - זרות או מפגש

סימולציה - שלושה מורים מציגים את כניסתם לכיתה ואת חמש הדקות הראשונות של השיעור. שאר חברי הקבוצה ינהגו כתלמידים.

שאלות לדיון: האם המורה שם לב למצב הכיתה? האם התייחס לכך? האם הוא חש מאוים? האם נוצר קשר עין או שיח? מה הייתה תגובתו? מה ניסה להשיג? מה היה טון המורה?

התנסות 4 - חזרת המורה לילד שבו - אמפתיה לתלמיד

א. "תאר לעצמך - אתה פוסע במסדרון ארוך. במרחק רב אתה רואה דמות קטנה מתקרבת נכחך. בפסעך קדימה לאט, אתה מגלה שהילד הוא את ה, מימי היותך ילד. מה היית בוחר בתור מורה לומר לו? עצום את עיניך. שחק את שני התפקידים, את ה'עצמי' של המורה ואת ה'עצמי' של התלמיד. המשך בדו-שיח, פקח לאט את עיניך כאשר הוא יסתיים."

ב. אם נוח לך יותר, חבר דו-שיח אחר: אתה פוגש במורה שלך, ואתה כמי שעתיד להיות מורה משוחח אתו - עם מורה מנוסה שאתה מכיר היטב (לם, 1976).

הסבר ההתנסות

שני סוגי מחסומים מונעים התרחשות של אמפתיה:

1. מחסום חיצוני - אווירת האיום הנובעת מהצורך בהספק, שקט בכיתה, מדידה.
2. מחסום פנימי - ריחוק מהחוויה של ילד ותלמיד וחשש מהיחשפות.

המטרה היא לאפשר מצב שבו מורה נכנס שליו לכיתה בכמיהה לפגוש את תלמידיו ללא תחושות איום.

אחת הדרכים להתמודד עם המחסום החיצוני היא התמודדות מקדימה עם המחסום הפנימי. מורה המתחבר אל הילד ואל התלמיד שבו, עשוי להשתחרר מן המחסום הפנימי ולחסן את עצמו בפני המחסום החיצוני. התחברות כזאת עשויה לחבר אותו טוב יותר אל תלמידיו וליצור את בסיס ההזדהות שיאפשר מתן אמפתיה לעצמו ולתלמידיו. כשהוא נכנס לכיתה בדרך זו, הוא נכנס "אל תלמידיו" ולא כמכשיר להעברת ידע. החיבור הזה שלו אל תלמידיו דרך החיבור לעצמו, לתלמיד שבו, עשוי להקל את ההוראה כפעולה המועצמת באופן הדדי,

כלומר ליצור חוויית הוראה-למידה שבה המורה עם תלמידיו ולא נגדם.

התרחשות אמפתית זו של המורה בשדה החינוך עשויה להיות מורכבת יותר מאמפתיה בתחומים אנושיים אחרים, שכן היא מחייבת חזרה בזמן עשרות שנים אחורה אל חווייתו כילד וכתלמיד. ההתחברות אל זהותו הילדית המוקדמת עשויה לאפשר לו מפגש ודיאלוג מחודשים לא רק עם תלמידיו אלא גם עם זהותו המקצועית הבוגרת כמורה. המפגש והשיח הפנימי שלו עם זהותו המקצועית הם למעשה חלק מההתרחשות שתאפשר לו את המפגש המחודש עם תלמידיו דרך פירות המפגש עם עצמו.

התנסות 5 - המרחב האמפתי

הרגשות והדימויים (Lakoff & Johnson, 1980) הבאים קשורים לאמפתיה: הזדהות, חמלה, אכפתיות, חביבות, 'להיות עם', כניסה לנעליו של הזולת, סימפתיה, הבנה, שיקוף, קשב, מפגש, דיאלוג.

אפשרות א: בחרו מילה אחת, המתאימה ביותר לדעתכם לביאור המושג אמפתיה.

אפשרות ב: בחרו מילה אחת שנראית לכם ניתנת ליישום בעבודתכם החינוכית.

אפשרות ג: דרגו את שלוש המילים המבטאות באופן הטוב ביותר את התהליך האמפתי. בארו את הדירוג.

סיכון וסיכוי

האמפתיה עלולה להיתפס ככלי ולא כמטרה: למשל, כלי להישגים. סיכון אחר עלול להיות שימוש מניפולטיבי באמפתיה, כמעין מלכודת דבש. סוג אחר של סיכון הוא יחס אמפתי ללא מעשה המשנה את המציאות. אדם הקשוב לכאורה לזולתו, לצרכיו ולרגשותיו (חשוב כשלעצמו), אך ללא נקיפת אצבע לשינוי המצב.

הדגשנו את המבט על מתן אמפתיה כגישה החותרת לרווחה רגשית ופיזית וגם כמחויבות לשיפור בפועל של תנאי רווחה אלו. המדדים המעורבים בכך הם רבים, כמו כמות הילדים בכיתה, שכר המורה, זמן הרווחה עבורו בהפסקות, הקדשת זמן לשיח עמיתים אמפתי ועוד. יצירת סביבה כזו, של רווחה קיומית מיטבית עבור המורים, היא צורך בפני עצמו, שמשמעותו, בין השאר, היא גם העצמת היותם יחד עם תלמידיהם.

סיכום של דבר

השתדלנו להציג הרהורים והפעלות אלו בדרך המכוונת יותר

לפתוח אפשרויות מאשר להציג מסקנות סדורות וסגורות. 'צוות אמפתיה' ממשיך לפעול במגמה להפיק תוצר של העצמת מורים אמפתית, והוא פותח את שורותיו לכל מי שחש חיבור ורצון להשתתף בתהליך יצירה פורה ומאתגר זה. ■

ניתן ליצור קשר עמנו:

רמי אלגרבל - ramiel@education.gov.il
דינה כהן-אור - dina.cohenor@gmail.com
היילי רוזנבלום - lovecircles@gmail.com
יצחק שטרנברג - y_ste@walla.com

מקורות

בובר מרדכי מרטין (1962). פני אדם, בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית. ירושלים: מוסד ביאליק.

וייס ראול, בן-אברם חוי, עין-דור יהודית, קביליו עודדה ושמיר חוה (2003). טיפוח תרבות של אכפתיות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, משה, ברקוביץ' איריס, עמנואל דליה, גינת כרמלה, קרת יפה ושולמן אהובה (2001). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים. תל-אביב: מכון מופ"ת. לם, צבי (1976). הכרעות דיאקטיות, תרגילים בשיקולי דעת פדגוגיים, תרגיל 6/א/21, ספרית פועלים.

למפרט חן, אבידן גדי וגיש עמית (2005). הקול השותק - מבט אחר על ילדים בבית הספר. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת קו אדום.

למפרט, חן (2008). חינוך אמפתי כביקורת הניאו קפיטליזם. תל-אביב: רסלינג.

רוזנהיים, אליהו (2005). תצא נפשי עליך, הפסיכולוגיה פוגשת ביהדות. תל-אביב: מישכל (חמד+ידיעות אחרונות).

Decety Jean & Ickes William (Eds.). (2009). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA.

Feshbach Norma Deitch & Feshbach Seymour (2009). *Empathy & Education*. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*. (pp., 85-98). MIT Press. Cambridge, Massachusetts, USA.

Heidegger Martin (1962). *Being & Time*, trans. John Macquarrie & Edward Robinson, Harper & Row, N.Y., USA.

Lakoff George & Johnson Mark (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago, USA.