

## ד"ר רות וולף

## חמלה - ערוץ רגשי כחלק מהבניית תפיסה מוסרית

## ראשי פרקים

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| א. פיתוח התנהגות מוסרית     | ה. מעורבות ותגובה לעולות     |
| ב. מהי חמלה, ומהי אמפטיה?   | ו. דיונים המובילים לידי מעשה |
| ג. יכולת ההתחשבות באחר      | ז. מקורות                    |
| ד. הצורך במודעות האדם לעצמו |                              |

## § § §

עיקרו של מאמר זה הוא פיתוח ערוץ רגשי המכוון להגביר את ההבנה המוסרית של היחיד, ולהדגיש את החמלה כמודל בפיתוח התנהגות מוסרית. פיתוח ערוץ רגשי להבנת האחר עשוי לשנות אינטראקציות בין-אישיות ולסייע בפתרון קונפליקטים. היכולת לחוש חמלה כוללת סבלנות וסובלנות וכבוד לאחר באשר הוא.

## א. פיתוח התנהגות מוסרית

רבים מתייחסים לחמלה כאל אחד מיסודות הוסר: Bouhmama (1988); Oser (1996); Piper (1991); Rainbolt (1990); Ruitz & Vallejos (1999). הללו הדגישו את ההיבט האתי המבוסס על סולידריות, אלטרואיזם, הבנת האחר, דאגה ואכפתיות לכלל.

מקובל להתייחס לפיתוח התנהגות מוסרית בשתי גישות: גישה אינטלקטואלית-קוגניטיבית, שהיא מיסוד הגישה ההתפתחותית-קוגניטיבית (אדד, 1989; ; Colby & Blasi, 1984; Kohlberg, 1969, 1981, 1984; Turiel, 1973; Kohlberg, 1987; Nisan, 1992, 1996; Oser, 1996; Damon & Colby, 1996) גישה זו מדגישה את חשיבות הדיון המוסרי והפולמוס בעקבותיו; וגישה המפתחת את ההבנה הרגשית-חברתית, זו המפתחת את האמפטיה והחמלה. בעבר הציעו קולברג וטוריאל (Kohlberg & Turiel, 1971), מחסידי הגישה הקוגניטיבית-התפתחותית, פרדיגמה המציגה מודל, שיסודו בויכוח ודיון מוסריים ככלי להעלאת ההבנה המוסרית. נהוג לערוך דיונים ופולמוסים בנושאים אתיים, לבדוק עמדות אתיות ולדון עליהם בקבוצה, תוך ניצול יחסי הגומלין בקבוצה לפיתוח ההבנה המוסרית. צעדים אלו חשובים, אך לא די בהם. היכולת לנקוט

עמדה ולהקשיב לאחר היא חשובה לעין-ערוך, אך מוצעת כאן גישה הקוראת לשילוב הגישה הקוגניטיבית בחינוך האתי עם פיתוח ערוץ רגשי חברתי אצל היחיד. גישה זו מתייחסת לפיתוח חמלה כאמצעי להקניית הבנה מוסרית. תפיסת האתיקה היונקת מחמלה מושתתת בעיקרה על פיתוח אמפתיה. זו מוגדרת כנסיון 'להיכנס לנעלו של השני'. יכולת הפרט לתפוס את האחר ונסיון להבין את מצבו, רגשותיו ותחושותיו. יכולת זו היא גם פרי בשלות קוגניטיבית, וכבר הדגיש אלקינד (Elkind & Debek, 1977) את 'תפיסת האחר' כשלב התפתחותי בבשלות האדם. פיתוח חמלה, רגש המתייחס למצוקות ולסבל האנושי, עשוי לפתח אצל האדם נקודת מבט ביקורתית כלפי סבל וכלפי מחאה, תוך התחייבות להקשיב לו.

### ב. מהי 'חמלה', ומהי אמפתיה?

חמלה מוגדרת במילון אבן-שושן, כ"רחמים; רגש של אהדה ורצון לעזור לזולת בצרתו" (שם, תשט"ז, עמ' 419). כדי להסביר את מהות המלה מוסיף אבן-שושן פסוק מהתנ"ך: "באהבתו ובחמלתו הוא גאלם" (ישעיהו סג, ט). בחמלה, אפוא, היסודות הרגשיים של רחמים ואהדה, וכן רצון לפעולה - הרצון לעזור. Strayer & Eisenberg (1987) מגדירים אמפתיה: "Feeling in oneself the feeling of others" (p. 391). רואיץ וולז'וס (Ruitz & Vallejos, 1999) מציעים הגדרת החמלה מהמילון הספרדי: "רגשי רחמים כלפי סבלם של אחרים; הרצון לתקן, להקל או למנוע סבל מסוג זה" (p.7). משתמע מכך, שביסוד רעיון החמלה מוצגת העובדה שהאדם מסוגל להבין סבל, אך מצווה גם לפעולה שתוביל למניעה או להקלת סבל זה.

הדגש הוא על רגשות אוניברסליים, המשותפים לכל בני האנוש - רגשות סבל של אנשים שמצבם לעתה עתה הוא פחות טוב. אך השיתוף, היכולת להבין את האחר, באמצעות סבל, עשויים להגביר הבנה; וזו מבוססת על תחושה, שכל בני אנוש שווים ברגשותיהם בהיותם בני אנוש.

לייבוביץ ז"ל התייחס לאדם המוסרי, כאדם המאמץ את עקרון הפציפיזם, האוניברסליזם והאתאיזם. משתמע שהאדם האתי מתייחס לעקרונות של כבוד לאחר וההדדיות כאחד העקרונות החשובים, מעבר להתחשבות מדינית לאומית ודתית. ההתחייבות היא לפתח סובלנות לאחר כמות שהוא. נראה לי, כי עיקרה של סובלנות זו היא הבנת עמדות האחר, והתחייבות לשנות מבנים חברתיים קיימים, המונעים את עצמאות האחר ואת סיכויו לחיות בכבוד.

למעשה מבוסס העיקרון האמפתי על יכולת קוגניטיבית, אותה הדגיש כבר סלמן (Selman, 1976, 1980) - יכולת לאמץ פרספקטיבה חברתית של מישהו אחר. ביסוד תאוריית ההכרה החברתית שתווה סלמן קיימים מושגים כמו: אימוץ פרספקטיבה, אמפתיה, הגיון, פתרון בעיות בין-אישיות והכרה עצמית. מושגים אלו מציגים יכולת לראות ולהבין עמדה אנושית, תפיסה של האחר. זוהי למעשה הבנת זווית הראיה שלו, לרבות מניעיו, רגשותיו, מחשבותיו ועמדותיו.

### ג. יכולת ההתחשבות באחר

פיאז'ה (Piaget, 1932, 1962) הדגיש, שילדים עד גיל 7-8 חסרים יכולת התחשבות באחר, בהיותם ממורכזים בעצמם. שלב זה נקרא על פיו 'השלב האגוצנטרי'. ילדים 'אגוצנטריים' מאמינים שתפיסותיהם, מחשבותיהם ואמונותיהם משותפות גם לזולת. ילד 'אגוצנטרי' משער שכולם מחלקים אותו ראיית עולם דומה. הוא מאמין שהזולת חושב ומרגיש כמותו וחש את תחושותיו שלו. וכבר הדגיש פיאז'ה ש'אגוצנטריות' זו היא למעשה חוסר אבחנה יחסי בין נקודת הראות של 'האני' לבין זו של האחר, בין האובייקטיבי לסובייקטיבי. לפיו, החל מגיל 7 מתחילים ילדים לפתח השערות מוחשיות לגבי המציאות. לא תמיד השערות אלו תקפות מול המציאות, אך עד גיל 11 בערך יודע הילד להפריד בין השערותיו לבין עובדות ממשיות. המעבר מתפיסה 'אגוצנטרית' לשלב ההתפתחותי הבא הוא למעשה מעבר לתפיסה סוציוצנטרית יותר. הילד נעשה מודע יותר לאנשים מסביבו. התפתחות זו באה לידי ביטוי בהתפתחות קוגניציה חברתית (Social cognition). השלב המוזכר לעיל הוא שלב התפתחותי, וכבר הצעתי בעבר (וולף, 1998, 1999a, 2000), שהתנסויות חברתיות-רגשיות, רכישת כישורים חברתיים וחוויות הקשורות לאינטראקציות בין-אישיות, עשויות להוביל ילד למודעות והבנה מוסרית; מודעות, שהינה המקור לפיתוח אמפתיה וחמלה. אמצעי חשוב לבניית ערוץ החמלה קשור ביכולת האדם לבקר את עצמו. אמרו חז"ל: "אין אדם רואה חובה לעצמו" (שבת קיט, א). משמע, אדם אינו נוהג לחייב את עצמו, החיוב הוא בדרך-כלל של האחר. דווקא היכולת לבחון ארועים ולבחון תמונות באופן אובייקטיבי מפתחת יכולת אמפתית, ויש להכשיר את האדם למיומנות הביקורת העצמית כחלק ממערך פיתוח יחסי חברה נאותים. ראוי שעיקר ההתייחסות לזולת תהיה מגיל צעיר. יש להקפיד על מערכות יחסי אני-זולת, ולהדגיש את החינוך החברתי. כך ניתן להקנות לילד תפיסות צדק, שוויוניות והדדיות עוד מגיל הרך. כשמחנכים שמים דגש על התייחסות זו,

הם למעשה מורישים לילד סגנון חיים שיש בו גם תפיסת האחר. וכבר אמר רבי מנחם ממוז'בוז': "זהירים הם בני אדם שלא לבלוע נמלה חיה, ואין הם זהירים שלא לבלוע אדם חיי".

#### ד. הצורך במודעות האדם לעצמו

עיקר הגישה האמפתית היא בהבנת רגשותיך, כמו גם רגשות האחר. יכולת האדם לשים עצמו במקום האחר ולבדוק את מניעיו ומחשבותיו, ומכאן אף את תגובתו של האחר, עשויה להעצים את הפרט, להגביר את כשירותו החברתית ולסייע לו לפתח פעילות גומלין בונה עם הזולת. לא ניתן להתחמק מקונפליקטים, אלו תמיד קיימים, אך יש מוטיבציה להתמודד איתם באופן גלוי ופתוח. חשוב לאמן את הפרט למיומנות של שליטה עצמית ובקורת עצמית. יכולת הפרט לשים עצמו במקומו של האחר מאמנת את הפרט להיות רגיש ופתוח למצבים שונים. יש צורך אפוא בהשקעה באישיות הפרט, בפיתוח אוריינטציות להתמודדות עם בעיות וקונפליקטים. ואכן, הגישה הקוראת לפיתוח חמלה מדגישה את הצורך בהכרת רגשות ובפיתוח מודעות אישית, לא פחות מעיבוד קוגניטיבי של דברים. ראוי לעורר מוטיבציה אצל האדם, לבחון את רגשותיו, כמו גם את מהלכיו הקוגניטיביים, באופן שיועיל לעצמו ולחברה כולה. תפיסה זו אפשרית במידה והאדם מודע לרגשותיו, מודע לעצמו ומודע גם לרגשות האחר. יכולת אלו מקדמות את ה'אינטליגנציה החברתית' של האדם, והן חשובות לא פחות מהישגים אחרים. שליטה עצמית רגשית, במידה והיא נלמדת כמיומנות, עשויה למתן תגובות של דיכאון או כעס. היא מאפשרת צמיחה וגיוס הרגשות למערך שתפקידו ייעול מערכות יחסים.

במקורות היהודיים הדגישו את חשיבות יחסים זו בין אני-זולת. בבראשית רבה (סא) וכן בבלי יבמות (סב) כתוב:

אמרו: שנים עשר אלף זוגות תלמידים היו לו לרבי עקיבא מעכו שבצפון ועד אנטיפטרס שבדרום. וכולם מתו בפרק אחד מפסח ועד עצרת, מפני שלא נהגו כבוד זה בזה, ושהיתה עיניהם צרה אלו באלו. והיה העולם שומם, עד שבא רבי עקיבא אצל רבותינו שבדרום, ושנה להם את התורה, והעמיד ששה תלמידים, ואלו הם: רבי מאיר ורבי יהודה, ורבי יוסי ורבי שמעון, ורבי אליעזר בן שמוע. אמר להם רבי עקיבא: בני, תלמידים הראשונים לא מתו, אלא מפני שהיתה עיניהם צרה אלו באלו, תנו דעתכם שלא תעשו כמעשיהם. עמדו ומלאו כל הארץ תורה.

החינוך החברתי מאגד בתוכו את היכולת לפתח מערכות בונות עם הזולת, בד בבד עם עבודה אישית הקשורה לשליטה ברגשות שליליים כמו קנאה, צרות עין וכו'. אתיקה זו שיסודה דאגה, המבוססת על חמלה, סולידריות, אלטרואיזם ואיכפתיות לאחר, היא בסיס לחינוך זה.

במקורות היהודיים קיימת גם התייחסות יחודית למעשי צדקה וחסד. רוזנהיים (2003) מדגיש בספרו 'תצא נפשי עליך' (עמ' 106):

חז"ל ראו את כל סוגי מעשי החסד כאמצעי בדוק להתעלותו האנושית של האדם. החמלה, שהאדם מבטא כלפי זולתו לא רק שהיא משפרת את יחסיו הבין-אישיים, היא גם מקרבת אותו אל הבורא, שהוא המודל לחנינה ורחמים. ניתן לומר, כי באמפתיה, כמו בשאר מעשי חסד, קיימת התגלמות העיקרון "שכר מצוה - מצוה" (אבות ד, כ). השכר על הנתינה לזולת הוא אינהרנטי בעצם ההשפעה הפסיכולוגית-רוחנית שיש למעשה על עושהו, השפעה שהיא מעל ומעבר לתגמול חיצוני כלשהו.

נמצא אפוא, כי אמצעי לשיפור התנהגות מוסרית הוא דיון ופולמוס. בדיון ושיח אתי יש מקום לנצל את המעורבות הרגשית, ההתעניינות בגורל אחרים וההתייחסות לגילוי רגשות התוקפן, בהשוואה לרגשות הקורבן. הזדהותו של האדם עם האחר מפתחת את החמלה, את היכולת להשתתף ברגשות אחרים.

#### ה. מעורבות ותגובה לעוולות

החמלה מדגישה, שאין די בתירגול אינטלקטואלי על מנת להגיע למצב שבו האדם יוכל לשים עצמו במקומו של האחר, יגלה הבנה לאחר, וינסה לחוות את רגשותיו. מוצע אפוא, שלא להסתפק בנקיטת עמדה מוסרית בלבד או בהבנת האחר. במידה וברור שנעשה עוול לאחר יש להציע פעולה, תגובה ממשית.

במהות ההבנה המוסרית - תפיסת הצדק. מכאן שיש חובה להתעמת עם הפרות מוסריות, לא רק כצופה, אלא כמשתתף פעיל, מעורב ואיכפתי, המעוניין לשים קץ למצב של אנרכיה, אי צדק חברתי, השפלה וסבל של האחר.

ראוי להתמקד במהלך דיון גם בחלופות התנהגותיות נאותות יותר למצבים. ביסוד ההצעה הרעיון שתובנה מכיוונים שונים, תהיה מיושמת טוב יותר. היכולת לחשוב על מצב בו האחר הסובל מחוסר צדק, הינה דרך רגישה לפתח חמלה. למעשה פיתוח החמלה מתבטא בשתי גישות: (1) חיזוק ההבנה לגבי נקודת מבטו של האחר; (2) עידוד החשיבה החברתית המוסרית.

### 1. דיונים המובילים לידי מעשה

כדי לקרב את האדם לערוץ הרגשי האתי, מציעים רואיך וולזיוס (Ruitz & Vallejos, 1999), שדיונים בנושאי מוסר עדיף שיהיו פחות אידיאליסטיות, ויותר קרובים למצבים אמיתיים בהם מתעמת האדם. מכאן שמוצע להתייחס בדיונים למצבי חיים אמיתיים. למצבים של אינטראקציות בין-חברתיות. השיח האתי הבא בעקבות דיון וחשיפה של אנשים להפרות מוסריות מאפשר לבנות ולעצב אוריינטציה פילוסופית הקשורה להתנהגות האתית המקובלת.

גם הדיון בשיקולים המוסריים שהביאו את האדם לבחור בהתנהגותו או בתגובה להתנהגות שלא הולמת, חשובים. יש בדיון מעין זה ריכוז של סך פתרונות, והטכניקה המוצעת במתודה זו היא טכניקה של קבלת עזרה, כמו גם של הושטת עזרה לאחר.

אחת הביקורות שהטיחה גילגאן (Gilligan, 1982) בקולברג היא העובדה, שהדיונים המוסריים המוצגים על פי עמדתו של קולברג (Kohlberg, 1969) הם דיונים בנושאים היפותטיים. לאדם המתדיין, למתפלמס אין חלק בחוויה הנידונה. הוא מתייחס אליה ממצב של מרחק אידאלי. הוא נחשף למצב מסויים ושופט אותו. גילגאן הציעה התייחסות למצבי חיים אמיתיים. לטענתה, באמצעות גישה זו ניתן להגיע להבנה מוסרית בשלה יותר אצל הפרט.

הברמס (Habermas, 1996) מתאר דיון אידאלי כמצב שבו ניתן להגיע בסופו להסכם. הסכם המבוסס על תמיכה, בו כל אדם מנסה לדמיין את עצמו במקומו של האחר. על מנת להפריד בין התוקף האובייקטיבי של הדברים לתוקף הסובייקטיבי. לפיו, חובה מוסרית אינה עניין של אחריות מוסרית אישית, אלא יש ביסודה סולידריות. פיתוח יכולת זו של היבט אובייקטיבי אפשרי היום יותר מתמיד, על ידי התייחסות לקונפליקטים אמיתיים בין-אישיים.

אפלטון טען שבידע המוסרי משולבים השכל, הרצון והרגש. משמע, חלקים שונים באישיות האדם באים לידי ביטוי בהבנה המוסרית. נראה לי, שלא די בהבנה מוסרית, אלא יש צורך בישום - ברצון המוסרי, והרגש הוא הביטוי של רצון מוסרי זה. מסתבר, שידיעת טוב ורע אינם מבטיחים התנהגות נאותה. אדם זקוק למוטיבציה, לרצון, לפעולה על מנת ליישם את הידע המוסרי שלו. וזה עשוי להגיע להנעה ממשית, במידה והרגש שלו תואם את הידע המוסרי. כך יוכל האדם להתגבר על יצרו, ולהפנים את הידע המוסרי בכל מאווייו.

הרגש האמפתי הוא אמנם תנאי עיקרי להחלת חמלה, אך אינו תנאי מספיק להחלת אמפתיה. אמפתיה אמורה להתבטא גם במעש - על האדם לפעול למען

האחר. פיתוח חמלה אינו מוביל רק להכרה בצדקתם של אחרים, אלא בעיקר ללקיחת אחריות על מצבים המחייבים פעולה, כאלו המחייבים עשייה, ולעיתים מחאה גם בשם אחרים. הסיוע לשינוי מצבו של החלש והנתקף, יש בו משום פיתוח חמלה, כי הרי ביסוד ההגדרה קיים אף המושג לתקן - לתקן המצב.

### ז. מקורות

- אבן-שושן, א. (תשט"ז). מלון חדש, כרך א, ירושלים: קרית ספר.
- אדד, מ. (1989). שיפוט מוסרי והתנהגות מוסרית, עיונים בחינוך, 49-50, 67-104.
- וולף, ר. (1998). חינוך מוסרי באמצעות היצירה הספרותית, דרך אפרתה, ז'. 69-74.
- וולף, ר. (1999a). אלימות ותוקפנות אצל ילדים ונוער ודרכי התמודדות עם התופעה באמצעות ספרות, אלימות וספרות ילדים - עיונים בספרות ילדים, 10, תל-אביב: מכללת לוינסקי, 121-138.
- וולף, ר. (2000). חינוך מוסרי בבית-הספר. בתוך ש. רו (עורך), קובץ הציונות הדתית, לזכרו של יוסף בורג ז"ל (עמ' 458-450). ירושלים: הסתדרות המזרחי-הפועל המזרחי: המרכז העולמי.
- רוזנהיים, א. (2003). תצא נפשי עליך - הפסיכולוגיה פוגשת ביהדות, תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- Bouhmama, D. (1988). Relation of formal education to moral judgment. *Journal of Psychology*, 2, pp. 155-158.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.) *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* New York: Wiley.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol 1: Theoretical foundations and research validations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W., & Colby, A. (1996). Education and moral commitment, *Journal of Moral Education*, 25, pp. 31-37.
- Elkind, D., & Dabeck, R.F. (1977). Personal injury and property damage in moral judgments of children. *Child Development*, 48, 518-522.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Woman's Development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1996). *Textos y Pretextos* (Barcelona, Ariel).
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1981). Capital punishment, moral development and the Constitution. In L. Kohlberg. *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row Pub.

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Volume 2: The psychology of moral development.* New York: Harper and Rowl Pub.
- Nisan, M. (1992). *Beyond intrinsic motivation: cultivating a sense of the desirable:* In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.) *Effective and Responsible Teaching,* San Francisco: Jossey-Bass.
- Nisan, M. (1996). *Personal identity and education for desirable.* *Journal of Moral Education,* 25, 75-83.
- Oser, F.K. (1996). *Learning from negative morality.* *Journal of Moral Education,* 25, pp. 67-75.
- Piaget, J. (1932,1948). *The Moral judgment of the Child.* London, Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood.* New York: Norton.
- Piper, A.M.S. (1991). *Impartiality, comparison and modal imagination.* *Ethics,* 726-757.
- Rainbolt, G.W. (1990). *Mercy: An Independent, Imperfect virtul.* *American Philosophical Quarterly,* 27 2, pp. 169-173.
- Ruiz, P.O., & Vallejos, R.M. (1999). *The Role of Compassion in Moral Education.* *Journal of Moral Education,* 28, p. 5-17.
- Selman, R.L. (1976). *Social-cognitive understanding.* In T. Linckona Holt, Rinehart & Winston (Ed.). *The Moral Development and Behavior,* New-York: (pp. 299-316).
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analysis:* New York: Academic Press.
- Strayer, J., & Eisenberg, N. (1987). *Empathy viewed in context.* In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development* (pp. 389-398). New York: Cambridge University Press.

