

דאגה לאחר (caring)

חיה פרידמן, שפ"י ירושלים

נעבור עתה מהתאוריות הפילוסופיות העוסקות ב'דאגה לאחר' אל התאוריות הפסיכולוגיות השמות דגש על הפונקציה של 'דאגה לאחר' בהקשר של התפתחות וגדילה אנושית (ויניקוט, 2009; Erikson, 1963; Josselson, 1992). בולבי (Bowlby, 1988), אבי תאוריית ההתקשרות, תיאר מערכת התנהגותית של התקשרות המתקיימת ביחסי תינוק - אם. דפוס הקשר של התינוק מתפתחים באמצעות מכוונות האם לתינוק ובתגובותיה לצרכיו. דפוסים אלה עשויים להתפתח לכלל התקשרות בטוחה או לכלל התקשרות לא בטוחה - נמנעת או אמביוולנטית. בולבי התרכז בהתקשרות זו בעיקר בנקודת המבט של התפתחות התינוק, והוא טען לקיומה של מערכת התנהגותית משלימה של דאגה, שמפעילה דמות בוגרת מרגיעה המספקת לו את צרכיו הרגשיים. לדבריו, אנשים נולדים עם יכולת לפתח התנהגויות של 'דאגה לאחר'. מטרת התנהגות הדאגה להפחית מצוקה, להגן מפני פגיעה ולאפשר גדילה והתפתחות. יחסי הדאגה הם בבחינת מנגנון המאפשר צמיחה מנטאלית שיסודותיה בינקות. מנגנון זה ממשיך לפעול במהלך החיים לנוכח חוויות של קשר עם אנשים הממלאים פונקציה של מספקי דאגה (Mikulincer & Shaver, 2007). תאוריות פסיכולוגיות מאוחרות יותר התייחסו להתפתחות יכולת ה'דאגה לאחר' כחלק משלבי התפתחות האדם לכלל יצור אנושי בוגר (Erikson, 1963; Josselson, 1992). ג'וסלסון סברה כמו מאירוף (Mayeroff, 1971) שמדובר ביחסים המצריכים התחייבות. לתפיסתה, זהו שיעור שכל מורה טוב או מטפל לומדים. בהתייחסה למורים היא הבחינה בין אכפתיות של מורה כלפי תלמיד לבין יחסי דאגה בין מורה-תלמיד. אכפתיות מתארת את הרגשתו של המורה כלפי התלמיד, ואילו יחסי דאגה כלפי התלמיד מתארים התחייבות שמקורה בזוהו ובתפקידו של המורה.

מונח ה'דאגה לאחר' מתייחס אם כן לעולמו הרגשי ויש לו משמעות אתית. התייחסות למונח זה כאתיקה מזוהה עם התאוריה הפסיכולוגית-פמיניסטית של גיליג (1995), המציגה לטענתה, תאוריה חלופית לתיאורית השיפוט המוסרית של קולברג. קולברג (Kohlberg & Kramar, 1969), המזוהה כאבי התאוריה הפסיכולוגית של התפתחות המוסר, הגדיר את ההתפתחות השיפוטית המוסרית כמתפתחת עם הגדילה וכמושגת על עקרונות של צדק והוגנות, ואילו גיליג סברה שמוסריות המושגת על צדק שונה ממוסריות המושגת על ביטוי דאגה כלפי האחר. למשל, על פי אמות מידה של צדק והוגנות צריך בית הספר להעריך כל אחד מתלמידיו בהתאם לסטנדרט קבוע. על פי אמות מידה של ביטוי דאגה כלפי האחר צריך בית הספר להעריך את התפתחותו של היחיד ביחס לעצמו, באופן שההערכה עצמה תתרום לצמיחתו בצורה הטובה ביותר. המוסריות הראשונה מתמקדת בערכים של שוויון והוגנות, ואילו האחרונה קשורה בחמלה ובדאגה. לתפיסתה של גיליג, אנו עוזרים לאחרים מתוך עמדה אחראית וזהו הדבר הנכון לעשות - לא רק כיוון שזה מספק רגשית, אלא הוא תומך בקיומו של קשר בין-אישי. גיליג סברה שהשיפוט הנשי אינו מתעלם מזכויות הפרט, אלא משקלל אותן בחשיבה במונחים של יחסים בין אנשים. לגישתה, גברים ונשים כאחד עשויים לתת ביטוי בשיפוט שלהם לעקרונות של צדק ולאתיקה של דאגה לאחר (גיליג, 1995; Haynes, 1998).

דאגה היא חלק בלתי נפרד מעולמו הרגשי. בחיי היום-יום אנו משתמשים באופן שגרתי בביטויים, כמו: "זה ממש מדאיג" או "וודאי משהו דואג לך" כל אחד מהביטויים הללו מייצג הדגש אחר של דאגה. הביטוי הראשון מבטא הרגשה אישית, ואילו השני מכוון למחויבות לדאגה לאחר בתוך מערכת יחסים בין שניים.

המושג caring באנגלית תורגם לעברית במילים שונות: 'אכפתיות' (וייס, בן אברהם, עיר דור, קביליו ושמיר, 2003), 'דאגה' (סילברמן, 2012), 'דאגה רגישה ואכפתית' (נודינגס, 2005) ו'דאגה ואכפתיות' (אלפרט, 2008). בגלל העדר מונח עברי שידגיש את משמעותו במערכת יחסים בין שניים בחרתי לתרגם את המושג care ל'דאגה לאחר'.

המושג care הופיע לראשונה בספרות המיתולוגית הרומית העתיקה כ-cura. זהו שמה של אלה המייצגת מסורת עתיקה בעלת שתי משמעויות: האחת - דאגות, טרדות, חרדות; והשנייה - דאגה לרווחת האחר ואליה קשורים תשומת לב, מודעת כלפי הזולת ונאמנות אליו. על פי מסורת זו, הממד הארצי, היכולת האמוציונאלית לחוות דאגה והממד הרוחני, היינו יכולתו של האדם לדאוג לזולת, משתלבים יחד אולם מתקיים מתח ביניהם. הממד הארצי מושך את האדם אל הדאגות הארציות של חיי היום-יום המציבות אותו בפני עומס רגשי ומרחיקות אותו מצורכי האחר, ואילו הממד הרוחני מזמין את האדם להעמיד עצמו לרשות הזולת ולשאוף אל העילאי. מיתוס זה מעניק משמעות דומיננטית חיובית ל'דאגה לאחר', ותפקידה לשמור על מרכיב האנושיות בקיומו של האדם (Reich, 1995). מושג ה'דאגה לאחר' ניצב במרכזן של התאוריות הפילוסופיות האקסיסטנציאליות - תחילה בראשית המאה התשע עשרה במשנתו של הפילוסוף הדני קירקגארד, ולאחר מכן במאה העשרים במשנתו של הפילוסוף הגרמני היידגר. קירקגארד (Kierkegaard, 1985) קשר בין הדאגה לבין מוסריותו של האדם וטען שדאגותיו הסובייקטיביות של האדם הן שמאפשרות לו לפתח יכולת לחוות דאגה כלפי הזולת. קירקגארד (שם) ראה את הדאגה מנקודת מבט אינדיבידואלית, סובייקטיבית ופסיכולוגית. לעומתו היידגר (1996), Heidegger) הנסמך על התפיסה המיתולוגית הרומית, ראה ב'דאגה לאחר' חלק מהמבנה האנושי של אישיות האדם. לגישתו, יש לאדם באופן אבולוציוני יכולת לחוות נוכחות בחיי הזולת (being there). הוא הבחין בין פעולות של טיפול בצורכי הזולת, שאותן הוא תפס כדאגה מינימאלית, לבין דאגה המסייעת לזולת להכיר את עצמו, שאותה הגדיר כדאגה אותנטית. דוגמה להבחנה זו משדה החינוך: על פי המשגה זו, ההתעניינות של מורה המתקשר לתלמיד חולה היא דאגה מינימאלית, ואילו שיחה בין מורה לתלמיד באשר לאופן שבו הוא מנסה לרכוש לעצמו חברים בבית הספר ומחוץ לו היא דאגה אותנטית. מאירוף (Mayeroff, 1971) פיתח את מושג ה'דאגה לאחר' והדגיש את הפונקציה האנושית שהדאגה משרתת - היא מאפשרת גדילה ומימוש עצמי באמצעות יחסי דאגה. ביחסי הדאגה האדם מבטא הדאגה מתאים עצמו לצרכים ולקצב של נמען הדאגה, כשהוא מתחשב ביכולת ההתפתחות של נמען הדאגה. מאירוף הדגיש שהמסירות כלפי הזולת מלווה בהתחייבות אתית כלפיו, והיא אינה תולדה של קיומה או היעדרה של סימפתייה אישית.

מושג ה'דאגה לאחר' בשדה החינוך

חקר ה'דאגה לאחר' התפתח בעיקר בשתי דיסציפלינות: חינוך וסיעוד. מורים ואחיות נתפסים כמקצועות שיש בהם 'דאגה לאחר' משום שביסודם מצויים יחסי דאגה (Kroth & Keeler, 2009; Skovholt, 2005).

ה'דאגה לאחר' בתחום החינוך מזוהה יותר מכל עם עבודותיה של נל נודינגס (Noddings, 1984, 1989, 1992, 1996a, 1996b, 2002) שסברה שתאוריית ה'דאגה לאחר' היא תאוריה חברתית. לגישתה, מטרתה הגרעינית של ה'דאגה לאחר' היא גידולו של היחיד בתוך חברה (Noddings, 2002). יחסי הדאגה מושתתים על מרכיב אתי שבבסיסו התחייבות מוסרית כלפי האחר. זו המשמעות שבבסיס המונח 'דאגה אתית' (Noddings, 1984). כך מתאר נודינגס את יחסי 'דאגה לאחר': "השותף בדיאדה (מבטא הדאגה) מגיב לצרכים, לרצונות, ליזמות של האחר (נמען הדאגה). אופנות התגובה מאופיינות בהשקעה של תשומת לב לא סלקטיבית או נוכחות מלאה כלפי האחר למשך מרווח הזמן של ביטוי הדאגה והתקה של המוטיבציה שלו כלפיו. האנרגיה המוטיבציונית זורמת כלפי צרכיו של האחר. מבטא הדאגה מזדהה עם האחר ופועל למענו. נמען הדאגה תורם ליחסים על ידי הכרה במבטא הדאגה ועל ידי תגובה כלפיו [...] מבטא הדאגה שואף לתגובה אותנטית של נמען הדאגה, וביטוייה הם צמיחה בטוחה, תקשורת פתוחה יותר, שמחה רבה יותר במפגש הבין-אישי ורוגע רב יותר במצבי צרה או קושי. ברור מתיאור זה של יחסי דאגה מדוע אתיקה של דאגה מאופיינת במונחים של אחריות ושל תגובה." (Noddings, 1989, p. 185).

מה משמעותה של ה'דאגה לאחר' לפרקטיקה של החינוך? שאלה מרכזית בחינוך היא כיצד מגדלים ילדים לכלל אנשים הדואגים לזולתם בעולם מורכב שאינו מושלם. אחת ההשלכות המצופות היא שילדים לא יתפסו את הערך האישי שלהם כתלוי בהישגיהם האקדמיים בלבד (Noddings, 2002). הוראה נמנית עם המקצועות שהמחויבות ל'דאגה לאחר' היא חלק מהליכה שלהן (Noddings, 1996b). נודינגס טענה שהדאגה בחינוך היא גם המטרה וגם האמצעי (Noddings, 1984). היא התייחסה ליחסי מורה - תלמיד וטענה שמורים צריכים למצוא דרכים לדבר עם תלמידיהם ולא אליהם. עליהם לצמצם את ההפרדה המלאכותית שבמרחב בין מורה לתלמיד ובין תלמיד לתלמיד, אף שיש הפרדות שאין מנוס מהן ויש לקיימן. נודינגס (שם) הסתמכה על טענתו של בובר: ביחסי מורה - תלמיד המורה הוא שנושא את הסמכות של המומחה ורואה דברים גם כמומחה וגם כסירון. הוא שולח את התלמיד לחופשי לחפש אחר הלמידה האישית שלו. ציונים, כיבודים, תחרות, הערכות, דירוגים ועמדה סמכותית הירארכית יוצרים הפרדה מלאכותית בין המורה לתלמידו. הפרדה זו פוגמת ביחסי הדאגה ומותירה את הלב במצב של התעלמות רגשית (Noddings, 1989).

גוף הידע המחקרי המרכזי שהתייחס ל'דאגה לאחר' בחינוך עסק בעיקר במושג זה בהקשר לעבודתם של מורים (Acker, 1995; Ashley & Lee, 2003; Ellerbrock & Kiefer, 2010; Goldstein & Lake, 2000; Hargreaves, 1998; Webb & Blond, 1995; Vogt, 2002; Yin & Lee, 2012). יש חוקרים השותפים לתפיסתה של נודינגס (Noddings, 1986, 1992), שפרקטיקת ההוראה היא ביסודה פרקטיקה של 'דאגה לאחר' (Acker, 1995; Elbaz, 1992; Forrester, 2005; Goldstein & Lake, 2000; Hargreaves, 1998; Nias, 1999; Vogt, 2002). רוג'רס ווב טענו שהוראה טובה קשורה ביכולת לבטא דאגה כלפי תלמידים (Rogers & Webb, 1991). מספר חוקרים עסקו

ב'דאגה לאחר' בחינוך מעבר ליחסי הדאגה בין מורה לתלמיד, והם מתייחסים לקשר שבין 'דאגה לאחר' לבין מטרות החינוך (Isenbarger & Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Webb & Blond, 1995). אוקונור (O'Connor, 2008) קשרה בין 'דאגה לאחר' לבין מטרות בית הספר וטענה שביחסי הדאגה בין מורה לתלמיד ניתן להצביע על שלוש אפנויות שבהן מורים בוחרים לבטא דאגה כלפי תלמידיהם: דאגה פונקציונאלית שנועדה להניע תלמידים למטרות פדגוגיות; דאגה מקצועית כחלק מיחסי הוראה - למידה בין מורה לתלמיד; ודאגה פילוסופית הומניסטית שבה התנהגות המורה נסמכת על בחירתו האישית לאור פילוסופיה אישית או קוד אתי (O'Connor, 2008). בשונה מאוקונור, טענו איזנברג וזמבילס (Isenbarger & Zembylas, 2006) של'דאגה לאחר' שמבטאים מורים יש פונקציות מוסדיות; פונקציות פדגוגיות הקשורות בהנעת תלמידים להישגים; פונקציות מוסריות בשירות של לימוד ערכים; ופונקציות תרבותיות הקשורות בהקניית נורמות תרבותיות. ניאס עסקה במובן המוסדי הרחב של מושג זה כשטבעה את המושג 'תרבות של דאגה', ולטענתה הוא מאפיין במיוחד את החינוך היסודי (Nias, 1996).

לסיכום, לפי הידע שהוצג לעיל, מושג ה'דאגה לאחר' הוא מושג רב ממדי: רגשי, ערכי ובין-אישי (פרידמן, 2014). ה'דאגה לאחר' בבית הספר מתממשת ביחסי מורה - תלמיד, ויחסים אלה מושתתים על התחייבות אתית של המורה כלפי התלמיד. מדובר במחויבות של המורה לקדם יחסים בין-אישיים שבהם המורה עומד לרשות התלמיד ומתגייס למענו באופן פעיל, אך מושג זה בחינוך רחב הרבה יותר. בצד המונח 'מורה דואג לאחר' (Noddings, 1996b), המכוון את הזרקור לעבודתו של המורה ועשוי להתקשר לייחוס פרטיקולארי של התנהגות דאגה למאפיינים אישיים של המורה, הופיעה בספרות התייחסות להיבטים המוסדיים של ביטוי דאגה (Isenbarger & Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Webb & Blond, 1995), ואחד מהם הוא המונח 'תרבות של דאגה' (Nias, 1999). תפיסה זו רואה ב'דאגה לאחר' אתוס חינוכי המעצב את מטרות בית הספר והמקבל ביטוי בתרבות בית הספר בפרקטיקות פדגוגיות וברובד היחסים הבין-אישיים.

מקורות

- אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנוודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236-258). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גילגן, ר' (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה. תל אביב: ספרית פועלים.
- וייס, ר', בן אברם, ח', עין דור, י', קביליו, ע' ושמיר, ח' (2003). טיפוח תרבות של אכפתיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- וינקוט, ד"ו (2009). התפתחות היכולת לאכפתיות. בתוך עצמי אמיתי, עצמי כוזב (עמ' 250-260). תל אביב: עם עובד.
- נודינגס, נ' (2005). מוסריות בדאגה רגישה ואכפתית לרווחתו של הזולת. בתוך נ' אלוני (עורך) כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה. (עמ' 349). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- סילברמן, מ' (2012). הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק (עמ' 219-274). תל אביב: מכון מופ"ת.
- פרידמן, ח' (2014). תפיסת הדאגה לאחר בקרב מנהלים ומנהלות של בתי ספר יסודיים: חקר מרובה מקרים. (חיבור לשם

- teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability and strength. In R. Vandenberghe & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223–237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching: Teacher education and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496–510.
- Noddings, N. (1989). *Women and evil*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1996a). The cared for. In S. Gordon, P. Benner, & N. Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp. 21–39). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Noddings, N. (1996b). The caring professions. In S. Gordon, P. Benner, & N. Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp. 160–172). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Reich, W. T. (1995). History of care. In W. T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of bioethics* (pp. 319–331). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173–181.
- Skovholt, T. M. (2005). The cycle of caring: A model of expertise in the helping professions. *Journal of Mental Health Counseling*, 27(1), 82–93.
- Vogt, F. (2002). A Caring teacher: Exploration into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.
- Webb, K., & Blond, J. (1995). Teacher Knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 611–625.
- Yin, H., & Lee, J. C. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56–65.
- קבלת התואר: דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת תל אביב.
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21–36.
- Ashley, M., & Lee, J. (2003) *Women teaching boys: Caring and working in the primary school*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bowlby, J. (1988). *Secure base: A clinical application of attachment theory*. London: Routledge.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), 421–432.
- Ellerbrock, C. R., & Kiefer, S. M. (2010). Creating a ninth-grade community of care. *The Journal of Educational Research*, 103, 393–406.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: Primary teachers "performing" and "caring". *Gender and Education*, 17(3), 271–287.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love and more love for children": Exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teachers Education*, 16, 861–872.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hawk, T. F., & Lynos, P. R. (2008). Please don't give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education*, 32(3), 316–338.
- Haynes, F. (1998). *The ethical school*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1996). *Being and Time* (Joan Stambaugh, Trans.). Albany: State University of New York Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120–134.
- Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Kierkegaard, S. (1985). *Philosophical fragments* (H. V. Hong & E. H. Hong, Eds. and Trans, with introduction and notes). Princeton: Princeton University Press.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in child and adult moral development. *Human Development*, 12, 93–120.
- Kroth, M., & Keeler, C. (2009). Caring as a managerial strategy. *Human Resource Development Review*, 8(4), 506–531.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Harper & Row.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Nias, J. (1996). *Thinking about feeling: The emotions in*