

## חינוך מוסרי באמצעות היצירה הספרותית

רות וולף

תוכנית הלימודים בספרות מאפשרת בחירה של למידה מתוך שלוש מסות מ'ספרות העולם'.  
בחרתי להציג את סיפורו של או הנרי — "מקץ עשרים שנה" (מתוך "החיים זה לא מה שאתה  
חושב")\* בספרות המסייעת להעלאת תכנים ערכיים מוסריים.

או הנרי מציג בסיפורו סיטואציה שבה שני חברים אמורים להיפגש כעבור עשרים שנה כפי  
שקבעו לעשות אלא שדרכיהם נפרדו והאחד — ג'ימי, הפך לשוטר והשני — בוב, לפושע  
מבוקש. או הנרי מציג בסיפורו דילמה מוסרית — הוא צריך להסגיר את חברו הטוב, עמו  
הייתה לו מערכת יחסים קרובה ביותר וכפי שמעיד עליו חברו בוב: "הוא הטוב בידידי  
והבחור המעולה ביותר בעולם. שנינו גדלנו יחד כאן, בניירורק ממש כשני אחים". יוצא  
איפוא שלא מדובר בידדות גרידא אלא בחברות אמיתית המתוארת כאחוות אחים.  
חיווק לקירבה בין החברים מוצג אף בדבריו של בוב הממתין לפגישה המשוחח בינתיים  
עם שוטר המקוף: "בטוחני כי ג'ימי יבוא לפגשני כאן. אם עודנו בחיים. כי הוא היה, מאז  
ומתמיד, הבחור הכן והנאמן ביותר בעולם".

החבר (הפושע) בטוח בידדותו ובכנותו של חברו. הוא יעמוד במילתו. "אם ג'ימי חי  
עדיין, יהיה כאן עד אז", אומר החבר לשוטר, בעת שהוא ממתין לחברו. משמע, יש לו אמון  
מלא שחברו יקיים את חלקו בהבטחה ויהיה שם. אך הסיפור מובילנו למבוך בעייתי אחר. לא  
בדבר עצם ההגעה מדובר. הגעתו של החבר לפגישה אינה העניין בסיפור, הבעיה היא אינה  
אם חברו לפגישה יבוא או שמא ישכח. עלילת הסיפור מסתכנת ומדגישה את המוטו המוסרי-  
ערכי. איך ינהג החבר השוטר לאחר שזוהה, שחברו בוב אשר איתו קבע פגישה לפני עשרים  
שנה, הוא פושע מבוקש בשיקאגו.

בסיפור של או הנרי נמצא דילמה בין מחויבותו של שוטר לתפקידו ובין מחויבותו של  
השוטר כחבר לידידו משכבר הימים. נמצא אפוא שעל השוטר להכריע, בין נאמנותו לתפקידו,  
ובין נאמנותו לחברו. כל אופציה שיפנה אליה תגרום לו עגמת נפש. עליו להמציא לעצמו את  
הפתרון שהוא קשה בכל מקרה. מאידך גיסא עליו להיות נאמן לשליחותו כשוטר ולהסגיר את  
ידידו, מאידך גיסא אם יעלים עין מזיהוי ידידו (הפושע המבוקש) יחטא לתפקידו כשוטר.

\* בתרגום אחר — הכותרת היא: אחרי עשרים שנה (עם עובד), תרגום מאנגלית: מורין אריאל ואיריס  
בורוכוב.

בקונפליקטים של בחירות והכרעות מעין אלו, האדם לכוד בין שתי הכרעות ודרישות המנגודות זו לזו. ולכל הכרעה יש מחיר.

סיפור זה של או הנרי עשוי לשמש דוגמא לחומר ספרותי שניתן לעשות בו שימוש לדיון בנושאים ערכיים ולא בכדי כתב או הנרי על נושאים מוסריים, הוא עצמו ריצה כשלוש שנות מאסר בעוון מעילה, ושם בבית-הסוהר החל לכתוב. ואמנם סיפורו זה רווי תוכן ערכי.

הספרות היא אחד המעיינות שסוכני סוציאליזציה יכולים לדלות מהם נושאים ערכיים בעלי חשיבות פדגוגית. אנו כמורים מצויים להנחיל לתלמידינו נורמות של ערכים ומוסר. פאברי טען שהמחנכים אינם מספקי "שרותי דלק" כפי שהצרכן מבקש. אלא הם אמורים לספק לתלמידיהם "דלק" מסוג אחר, על מנת לסייע בבניית חברה כריאה.

הקרימינולוג ארד (1994) מתייחס לריבוי מקרי האלימות בחברתנו. לטענתו על המשפחה ומוסדות החינוך ליטול על עצמם תפקידים של חינוך ורוחני, ולא רק להתמקד במשימה החשובה של חינוך אינטלקטואלי ומקצועי. לדעת ארד, יש ערך רב ללימוד "מוסר" ואין החינוך האינטלקטואלי מקצועי יכול לבוא במקום לימוד ערכי מוסר. ארד טוען שילד זקוק למסרים בונים על מנת שיוכל להפנים נורמות ערכיות מוסריות ולהפוך אותן לדפוסי חייו. יוצא אפוא שאחת המשימות החשובות של חינוך היא העברת מסרים חינוכיים הרצויים לחברה, לדור ההמשך. אלא שרכישתה של תפיסה מוסרית אינה ערובה לכך שאמנם התלמיד יפנים את הידע וההבנה המוסריים שרכש, ויעשה בהם שימוש עתידי מתאים. אחת הדרכים להפנים ערכים הוא לעבד נושאים ערכיים בדרך של שקילה, דיון וניתוח של נושאים אלו (Kohlberg & Turiel, 1971).

ואמנם בשעורי ספרות ניתן להשתמש ביצירה מעבר למרכיביה ויתרונותיה כספרות יפה, לליבון חכמים ערכיים מוסריים. קולברג וטוריאול טענו שיש יתרון רב לדרושיה, דיון ושיחה בקבוצות עמיתים בהתייחסותם לדיונים בנושאי מוסר טענו שהיחיד נחשף לתפיסות שלא היה ער לגביהם קודם לכן. שיחה, דיון בנושאים של דילמות עשויים לערער תפיסות של הפרט ולאפשר לו לקלוט תפיסות ברמות מוסריות גבוהות יותר. הסבר למהות שפיטה ברמה מוסרית גבוהה או נמוכה — אנו מוצאים בתאוריה ההתפתחותית קוגניטיבית למוסר של קולברג (Kohlberg, 1969, 1971, 1975, 1981).

קולברג הניח ששפיטה מוסרית תיתכן בשלוש רמות עיקריות. כל רמה מתחלקת לדעות לשני שלבים נוספים. בניתוח מבני של רמות השפיטה המוסרית הוא מציע התייחסות לתפיסה הסובייקטיבית מול התפיסה האובייקטיבית. באובייקטיביות קולברג מתייחס למרחב הפרספקטיבה של 'האני' (self), או ראיית דברים שאינם קשורים רק באדם עצמו ובתועלתו הוא. הכוונה לנקודת ראות לא מרוכזת בעצמי. קולברג מציע שהרמה הראשונית בהתפתחות המוסרית היא הרמה הפרי קונבנציונלית והיא קשורה לסובייקטיביות של 'האני'. התפתחות מוסרית בדרגה גבוהה יותר היא ברמה הקונבנציונלית והיא קשורה לתפיסה שבה יש הלימה עם קונצנזוסים חיצוניים של החברה, התייחסות והערכה לתפיסות החברה בדבר הנכון והמתוקן. ההתייחסות היא בדומה לרמה הקודמת שוב לפרט, אך לפרט המתחשב בנהוגי החברה ובתקנותיה. והדרגה הגבוהה ביותר של תפיסה מוסרית קשורה לתפיסה אובייקטיבית של הנכון. תפיסה המוכנת מתוך היחיד עצמו, באופן עצמאי, ללא הטרונומיה. ולכן היא קרויה אף השלב הפוסט קונבנציונלי.

השופטים ברמה הפרי קונבנציונלית (שלבים 2, 1), רמה האופיינית לילדים צעירים, נמצא שהם מגדירים את משמעות ה'נכון' וה'רע' כמנוחים של רגשותיהם הסובייקטיביים. דבר רע הוא דבר שגורר אחריו ענישה או דבר שמונע מאדם תגמול, מנקודת ראות של הפרט. מזווית ראייה אישית, טוב ורע קשורים לעמדה הסובייקטיבית של 'האני' (self). ההיבט הוא אגואיסטי. השלבים הראשונים בהתפתחות המוסרית קשורים איפוא, לסובייקטיביות של היחיד והם מקושרים לתענוג האישי ולמניעת כאב שהיחיד מפיץ מהמצב. יש כאן ראייה של צרכי היחיד.

הרמה הקונבנציונלית (שלבים 3, 4) מאפיינת ילדים בוגרים יותר ומבוגרים, הממשיכים לזהות את ה'נכון' וה'רע' בהתייחסות לרגשותיהם הסובייקטיביים. אך רגשות אלו קשורים אף לרגשות קולקטיביים של החברה. מה שמתוקן וטוב הוא מה שהחברה מסכימה עליו, ומה שמוכתב על ידי סמכות אוטוריטיבית כמו צווי הורים, תפקידי חברה וחוק לגיטימי. אם התייחסות הקבוצה למעשה היא חיובית — המעשה טוב. אם הקבוצה אינה בעד המעשה — המעשה רע. הרעיון של החובה המוסרית מתייחס לחובה שמקורה בחוקים ותקנות שהחברה קובעת. משמע, התייחסות לקונפורמיות וקונצנזוסים חברתיים.

הרמה השלישית והגבוהה ביותר של תפיסה מוסרית היא לדעת קולברג, הרמה הפוסט-קונבנציונלית (שלבים 5, 6). תפיסה זו קשורה לתפיסת ה'נכון' וה'רע' מהיבט אובייקטיבי. היבט זה מופרד מהרגשות הסובייקטיביים של 'האני', או של הקבוצה. מה שנכון ומתוקן מוגדר כמנוחים של סטנדרטים אוניברסליים. מנוחים אלו מוכנים על-ידי היחיד והשיקוף שלהם הוא לגבי כבוד הרדי לכל האנשים ללא אפליה של מין, גיל, קבוצה אתנית, גזע או דת. הרמה הפוסט-קונבנציונלית מתייחסת לחובה אובייקטיבית. זוהי חובה מעבר להתייחסות ל'אני' עצמו ולדרישות החברה. שלב 5 ברמה זו מתייחס לחובה האובייקטיבית המתורגמת לסטנדרטים בינאישיים אובייקטיביים, אשר בהם מעשי החברה ומוסדותיה מתוקנים בחוקים. אך חוקים שהתקבלו בדרך דמוקרטית. השלב הגבוה ביותר, שלב 6, מתייחס למושגים של חברה צודקת המכבדת את הזכויות הטבעיות של הפרט.

שלבי השיפוט, שקולברג הציע, ממוקמים אפוא בתפיסות של היחיד הקשורות לאיגואיזם, לקונצנזוסים חברתיים ולתפיסה אובייקטיבית של חוקים וחוקים טבעיים. קביעת רמת השיפוט המוסרי מונחית מההיבט שהאדם מסתכל על האירוע הנשפט. היבט מתייחס לצרכים אישיים וצרכים של האחר, היבט של ראייה קונפורמית או זווית ראייה הקשורה לעקרונות מופשטים של צדק, שוויוניות וזכויות הפרט.

קולברג מדגיש כי הפרט עובר משלב לשלב בקצב מהירות שונה זה מזה. חשיבה מוסרית מרמה קונבנציונלית (שלב שלישי) ועד רמה של פוסט-קונבנציונלית (שלב שישי) מאפיינת מתבגרים ומבוגרים, אלא שיש מבוגרים שלעולם לא יגיעו לשלבים האחרונים (שלבים 5, 6) של רמות השיפוט המוסרי. קולברג (1970) טוען כי רק עשרה אחוז מכלל הבוגרים בחברה האמריקאית מגיעים לשלב השישי, ומרבית הבוגרים בה מצויים ברמות חשיבה מוסרית המאפיינת את הרמה השנייה, הקונבנציונלית — רמה של שמירת 'חוק וסדר'. ברור אפוא שממצאים אלו מעלים את הצורך הדחוף בהתייחסות סוכני הסוציאליזציה לנושאים מוסריים. עלינו המורים מוטלת החובה לקרב את נושאי המוסר לתלמיד. דרך להגיע למטרה זו היא לאפשר דיון בנושאי מוסר, לדוגמא הרעיון שאו הנרי מעלה בספרו, השאלה מהי הדרך

העדיפה, והעיקר – מדוע. יש להדגיש מהן המסקנות והנימוקים מאחורי ההכרעה. האם על השוטר להסגיר את חברו הפושע או שמה להיפגש עמו כידר ולא כשוטר. הסיפור של או הנרי מסתיים בהכרעה. זו הכרעתו של המחבר וחשוב לערוך דיון כיתתי על הכרעה זו ולהציג דעות של המצדדים בה או המתנגדים לה. שיטה פדגוגית לניווט השיעור לכיוון של דיון היא הפסקת קריאת הסיפור לפני סיומו וניהול שיחה לפני קריאת הכרעת המחבר. כך יוכלו התלמידים להעשיר זה את זה בדרך ראייתם את הסיטואציה הנ"ל.

בנימוקי התלמידים ימצא המורה כודאי תשובות הקשורות לרמות שפיטה שונות שקולברג מציין. מהן לרמה מוסרית הקשורה לקונפורמיות ולעמידה מאחורי החברה ותקנותיה: "כי חוק זה חוק ואסור להפר אותו, אפילו אם זה ידיר" או "הוא נשמע למלא את חובתו כשוטר ולכן הוא חייב, הוא חתום על חוזה בעניין". תשובות אלו מאפינות את הרמה הקונבנציונלית בשיפוט המוסרי, כפיפה לתקנות, לחוק ולקונצנזוסים החברתיים. תשובות אחרות כמו: "השוטר הלך לפי צו מצפנו והוא להיות אמיתי וכן עם התפקיד שלקח על עצמו" או "הוא היה חייב להסגיר את החבר כי אחרת לא יכול היה להיות עם השקר". תפסות אלו ברמה העקרונית וברוח המצפון, מאפיינות שיפוט ברמה פוסט-קונבנציונלית. יהיו תשובות אחרות נוסח סובייקטיבי ביותר – "הוא היה חייב להסגיר את חברו, שמה משהו יתפוס שזה היה חבר שלו ולכן הוא לא הסגיר אותו, ואז יאלץ להיות בבית-הסוהר". תשובה אחרת טוענת "הוא פשע ולכן חייבים לתפוס אותו, מידה כנגד מידה. מגיע לו". תשובות אלו מאפיינות שיפוט מוסרי ברמה אנוכית, סובייקטיבית – הרמה הפרי-קונבנציונלית, שבה היחיד מהרהר ברווחתו או בעונש שהוא עלול לקבל, יחסי "תן וקח". הוא מצוי כולו בתוך הוויתור האישית, ואין תימה שזו רמת שפיטה מוסרית נמוכה.

יש לציין כי תפסתו של קולברג היא שבני אדם מגיעים להכרעות שונות. אופי ההכרעה קשור לאישיות, לתרבות, לאופי השוני בין בני אדם. על מנת לקבוע רמה של שפיטה מוסרית חשוב הנימוק שמאחורי ההכרעה. באותה מידה יכול היה או הנרי לסיים את סיפורו באי הסגרת הפושע על ידי חברו השוטר. ואפשר היה להתמקד בהכרעה שבה החבר (השוטר) לא היה יכול להמשיך בחיים רגילים לו היה מתכחש לצו מצפנו הדורש ממנו נאמנות לחבר ומסגיר את ידידו, היות ונשבע לו אמונים לאורך זמן מקדמת דנא. ניתן היה להבין נימוק זה ברמה הפוסט-קונבנציונלית – האדם אינו יכול להתכחש לצו מצפנו ולעיקרון הבסיסי בחייו, שהיא קדושת הידידות. כך שלא העיקר ההכרעה, אלא אופי ההכרעה. הסיבה והתכלית שעומדת מאחוריה.

סיום היצירה המפתיע מדגיש את רגישות הנושא. החבר (השוטר) אינו מסוגל למרות הכרעתו לבצע את שליחותו כמו ידיו. הוא משגר את חברו לפגישה, זה מתודע לחבר הממתין כגירמי חברו עמו קבע פגישה. אך למרות מרחק השנים מזהה לבסוף כוב (הפושע) שהשוטר אינו חברו: "עשרים שנה הן זמן ארוך, אך לא כדי לשנות חוטם רומאי לאף פחוס". בתשובת השוטר שנשלח: "לעתים יש בהן כדי לשנות אדם טוב לרע", טמונה התשובה לחבר שסרח בדרכו והפנה עורף לנורמות החברה – בחר בפשע.

למרות שסיום היצירה מתייחס לתפיסה קונפורמית של שמירה על החוק והשגת הסדר החברתי, אין הקורא יוצא "עם טעם טוב" מסיום זה. ברור שהפניית עורף לחברות פוגעת בערך חשוב. ומכאן עצם הדילמה. סטטמן (1991) מדגיש כי מה שמייחד דילמה הוא

"הקונפליקט האובייקטיבי" ולא תחושותיו הסובייקטיביות של הפועל". בסיטואציה המוצגת ביצירתו של או הנרי יש שיקולים מתנגשים ומעיקים. התחושה היא של אולת יד ואבדן עצות נוכח הסיטואציה שלתוכה נקלע האדם. תחושה זו היטיב להעביר המחבר ביצירתו. כך שגם הסיום המפתיע שיש בו הכרעה, אינה נותנת מנוח ומציגה את מהות הקונפליקט. ההתלבטות נשארת והמועקה קיימת והיא קוראת להמשך חשיבה ועיון מחודש במוטו העיקרי שבסיפור – הרילמה המוסרית.

המורה מצווה להוביל בשיעור את תלמידיו להוראה אינטגרטיבית. יוצא אפוא שעיון בתפסות מופשטות כתפסות מוסריות, מעשיר את עולמו הרוחני של התלמיד. פתגם ערבי אומר: "המחט שאין בה שני חוטים, אינה תופסת" ("אל-אברה (א) לי מא פיהה ח"טין מה ביתח'טש"). דווקא הלימוד הכיתתי, העלאת הנושא בקבוצה, השיחה במסגרת קבוצת עמיתים עשויה לחולל שינוי בתפסות מוסריות של תלמידים, ולקדם לקראת חשיבה והבנה מוסרית ברמה גבוהה יותר. השפעת הגומלין באמצעות השיחה יש לה יתרון רב. מתבגרים מושפעים מאד מרעיונות של עמיתיהם. הספרות התאורטית מדגישה שעקרונות ערכיים לא ניתן להעביר בדרך של הטפה או לימוד ישיר. נסיונות קודמים של חוקרים לבדוק השפעתם של 'שיעורים לחינוך האופי' הראו שלשיעורים אלו אין ערך ממש (הרטורשן ומאי, 1929). וכבר אמר רבי יעקב מפולנאה: "רבי השמן – גורם לכיבוי הנר". יוצא אפוא שהשיטה הפדגוגית לתרום להוראה יעילה היא בדרך עקיפה. מוצעת כאן דרך של ניצול החומר הספרותי ככלי לעיבוד קונפליקטים פנימיים.

דיון בקונפליקטים מוסריים, מתוך גישה עניינית וממוקדת עשויה לשחרר את התלמיד מהיבט סובייקטיבי צר של פתרון בעיות ולאפשר לו אימוץ של תפיסה אובייקטיבית יותר. אנו משערים שבמקרה של הכרעות מסוג של דילמה, יפיק התלמיד תועלת מהשיחה בכיתה ויאזור אומץ לבטא את רגשותיו האישיים באשר לדילמה המוצעת ביצירה הספרותית. גילוי זה עשוי לתרום להגברת התודעה וליכולת הפרט לקלוט ולהטמיע תפסות מגוונות שונות בנושא האמור. מצב זה יאפשר לו לבדוק את המרכיבים הרבים החבויים בקונפליקט האמור, ואלו מכשירים את הקרקע לקליטה של תפסות חדשות ולהטמעתן. רבי מנחם מנדל מקרצק אמר:

"עתיד אני – זו מידה רעה.

'רצוני' – מידה ואינה מידה.

'הריני' – זו מידה טובה".

מבחינתנו המורים, חשובה הבאת הנוער לפעילות ראויה לשמה הקשורה ביחסי אדם לזולתו. אנו משערים שפעילות זו היא בבחינת 'הריני' והיא תבוא לידי ביטוי אם ישקול ויעבד הפרט בינו לבין עצמו את תפסותיו באשר לנושאי ערך ומוסר. באפשרותנו לזיום ולעורר מצבים אלו של ליבון נושאי מוסר וערך – ליבון קוגניטיבי ואמוציונלי כאחד.

על המורה לסייע איפוא בפיתוח רגישות והבנה בענייני חברה וזולת מתוך תקוה שבבוא היום יישם התלמיד את העקרונות שהפנים לטובת החברה ולרווחה, מתוך תפיסה של עקרונות צדק אובייקטיביים המשוחררים עד כמה שאפשר מתפסות סובייקטיביות של רווח אישי או חברתי. תפסות הצמודות לשפיטה של צדק שמהותו היא שפיטה אובייקטיבית ככל האפשר של בעיות ודילמות אתיות.

## ביבליוגרפיה

- סטטמן, ד. (1991). דילמות מוסריות. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- Kohlberg, L. (1979). 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. (1970). The moral atmosphere of the school. In N. Overly (Ed.), *The unstudied curriculum*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981). Capital punishment, moral development and the Constitution. In L. Kohlberg, *The Philosophy of normal development*. San Francisco: Harper & Row Pub.
- Kohlberg, I. (1984). *Essays on normal development. Volume 2: The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In: G.S. Lesser (Ed.), *Psychology and Educational Practice* (Ch. 5). London: Scott, Foresman and Company.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 42, 449-496.
- Kohlberg, L. & Blatt, M. (1972). The effects of classroom discussion on level of moral development. In L. Kohlberg and E. Turiel (Eds.), *Recent research in moral development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.