

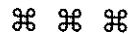
ד"ר רות וולף

חינוך להתנהגות ערכית בגיל הרך: בעיות התפתחותיות ודרכי התמודדות

מוקדש לזכרה של דודה יקרה -
הגנת רוחליה וולף ז"ל

ראשי-פרקים

- א. מכשלות התפתחותיות בהבניה בשלה של תפיסת המוסר אצל ילדים
- ב. המודעות המוסרית היא הוליסטית
- ג. תאם ניתן בכלל לחנך ילדים למוסר בגיל הרך?
- ד. היבטים ישומיים - שיטות פדגוגיות לחינוך מוסרי בגיל הרך
- ה. תוויה והתנסות כדרך לתפיסת מושגים מופשטים ובהם מושג המוסר
- ו. מיקוד הילד ברגש
- ז. סיוע לילד בעיבוד מספר מקורות מידע
- ח. המשחק כדרך למיקוד הילד בתפיסת האחר
- ט. פיתוח זהות מוסרית (Moral identity) אצל ילדים
- י. למידת התנהגות רצויה באמצעות 'מוסריות שלילית' ('Negative morality')
- יא. הגישה הביבליוטרפית - אמצעי לפיתוח תודעה מוסרית
- יב. שיחה ופולמוס - תרומתם לחשיבה מוסרית
- יג. יחס מקבל לילד כתנאי לפיתוח חשיבה מוסרית
- יד. מקורות



עבודה זו דנה במודעות המוסרית של הילד בגיל הרך. היא מתייחסת למכשלות ההתפתחותיות קוגניטיביות של ילדים בגיל הרך ולהשלכותיה על תפיסתם המוסרית. ביסוד המאמר השאלה עד כמה מסוגלים הורים, אנשי הוראה, פדגוגיה וסוכני סוציאליזציה לתרום לחינוך המוסרי של הילד? תפיסתו המוסרית של הילד קשורה להתפתחותו הקוגניטיבית והיא תלויה גיל. מאמר זה יציע שיטות פדגוגיות שונות לעקוף את המכשלות ההתפתחותיות של הגיל הרך, ולאכוף את הנוהג והנורמות המוסריות על הילד עוד מגיל צעיר.

חוקרים שונים מתייחסים למוסר כאל נושאים הקשורים לרווחת הזולת, לצדק, הגינות וחלוקה שוויונית (Piaget, 1932, 1948; Kohlberg, 1969; Damon, 1975). לדבריהם מוסר קשור ליחסים של אני-זולת. נוצי וטוריאלי (Nucci & Turiel, 1978) התייחסו למוסר כאל נושאים הקשורים לצדק, רווחה וזכויות טבעיות של הפרט. לדעתם הפרה של נורמה מוסרית קשורה לעשיית נזק פיזי או פסיכולוגי לאחרים או להפרה של זכויות טבעיות של הפרט. נוצי (Nucci, 1982), טען כי ילדים הם, בדרך-כלל, קורבנות למעשים לא מוסריים של ילדים אחרים המכים אותם, אלו גורמים להם נזק פיסי או פסיכולוגי. בדרך זו מובנת אצלם תפיסת מוסר.

גישת הלמידה החברתית גורסת שילדים לומדים דרך חיקוי והזדהות (Bandura, 1973, 1986). לפי גישה זו, ילדים מפנימים מסרים המועברים להם בעיקר באמצעות סוכני סוציאליזציה. גם התיאוריה הפסיכואנליטית מדגישה את חלקה של ההזדהות בעיצוב תפיסת המוסר של הילד. פרויד (Freud, 1931), טען שילד מזדהה עם הוריו, סוכני הסוציאליזציה הראשוניים, ומפתח מצפון שהוא למעשה תולדה של ה'מותר' וה'אסור' שהנחילו לו הוריו.

חוקרים המשתייכים לגישות ההתפתחותיות קוגניטיביות (Kohlberg, 1969,) חוקרים מספר תנאים בסיסיים על מנת להגיע לבשלות מוסרית וכי ילדים חסרים נתונים אלו בגילאים צעירים. לפי פיאז'ה (Piaget, 1932, 1948, 1962) המוסר מתפתח עד גיל 13 וזאת, בעטיים של תנאי בשלות והתפתחות שהם תלויי גיל.¹ יוצא אפוא, שבגיל צעיר, בהעדר כישורים אלו, תהיה שפיטתו המוסרית של הילד חסרה. מאמר זה ינסה להסביר מכשלות ההתפתחותיות אלו אצל ילדים ולהציע דרכים לעקפם.

החוקרים מדגישים את חשיבות העברת המסרים והפנמת נורמות חינוכיות דווקא בגיל הצעיר. ואמנם קליין (1985), Hant (1961) ו-Deutsch (1967) הדגישו, שדווקא הגיל הרך הוא קרקע נוחה לקליטת זרעים ולהשרשתם בעתיד. אי לכך יוצעו דרכים להתמודדות עם המכשלות ההתפתחותיות עוד מהגיל הרך. דגש יושם על חינוך ערכי-מוסרי על פי שיטות פדגוגיות שונות.

א. מכשלות ההתפתחותיות בהבניה בשלה של המוסר אצל ילדים

פיאז'ה (Piaget, 1936, 1948, 1962) הדגיש את תפקיד ההתפתחות הקוגניטיבית בהבנית תפיסת מוסר אצל הילד. לפיו, ילד מאמץ בשלבי חייו הראשוניים גישה הטרונומית לפתרון בעיות. התנהגותו מונעת ממניעים הקשורים לרווחתו הוא, מהיבט סובייקטיבי. גישתו היא תועלתנית, ולכן הילד ינהג באופן שימוע ממנו עונש ארו או יאפשר לו קבלת תגמול. פיאז'ה טען כי נורמות של מוסר מופנמות אצל ילד באמצעות חיקוי פאסיבי. צווים הטרונומיים מועברים אליו בדרך כלל מאדם שהוא ירא ממנו ומכבדו כאחד. לא די באחד מהתנאים, יראה או כבוד וחיבה על מנת שהילד יפנים את הצו הטרונומי. על הילד לכבד ולחבב גם לירוא מסוכן הסוציאליזציה - הורה, מורה, אח גדול וכו'.

1 מחקרים מראים שהשלב האוטונומי של תפיסה מוסרית מופיע בין גיל 12-17 (Rest, 1983; Linkona, 1976).

פיאזיה התמקד בקשר שבין התפתחות החשיבה והתפיסה המוסרית של הילד. הוא ציין שישה שלבי התפתחות קוגניטיביים. לפיו, שלב ההתפתחות השני מאופיין בתחילת אינטראקציה עם העולם (גילאי 7-2). שלב זה מכונה לפיו השלב הקדם-אופרציונלי, והוא בבחינת תקופת מעבר מהשלב האיגוצנטרי-מוטורי של הילדות המוקדמת, אל צורות ראשונות של התנהגות חברתית. לפיו, בשלב זה רוכש הילד מושגים ראשונים על מערכות סביבתיות וחברתיות ומתחיל להבין אופרציות לוגיות מתמטיות בסיסיות, כשהוא נשען על חומר בעל תוכן מוחשי, ריאלי. יוצא אפוא, שילדים בגיל זה תלויים בעיקר ברשמי חושיהם. יש לציין כי רמת הבשלות של הילד בגיל הקדם-אופרציונלי היא מוגבלת, זהו שלב המכונה 'אגוצנטרי' - מושג המסביר תפיסת עולם שבה הילד מצוי במרכז, ראייתו היא סובייקטיבית ונבחנת על פי צרכיו וחוויותיו הוא. נמצא כי מגבלה מרכזית בשפיטה המוסרית של הילד קשורה באופי חשיבתו הממוכזת של הילד. חסרים לילד מיומנויות של 'תפיסת האחר' (Elkind, 1961). עיקרה של תפיסה מוסרית, כפי שצינו, היא הדדיות והבנה של מערכות יחסים בין-אישיים, יכולת לתפוס שוויוניות, זכות של אחר ורווחתו, ולכן מובנת המגבלה של החינוך המוסרי. גם תפיסת מושגים מופשטים כמו: דמוקרטיה, מוסר, שוויוניות וכו' קשים לילדים בגיל הרך, בעיקר לאלו המצויים בשלב ההתפתחות הקדם-אופרציונלי. כיון שאין מושגים אלו מוחשיים וניתנים לראיה, מתקשה הילד להבנים. פיאזיה (Piaget, 1932) טען כי בתהליך ההתפתחות הילד רוכש מושגים על העולם, על עצמים ועל פעולות. השפה היא דגם לעולם ההסמלה של הילד. קל להבין, בתהליך רכישת השפה, כיצד רוכש אדם מושגים על עצמים מוחשיים כמו כיסא, שולחן, גן, בית וכו'. הקושי העיקרי של הילד הוא בתפיסת מושגים מופשטים, וביניהם מושגי מוסר וערכים, ואלו חשובים ביותר להתפתחותו החברתית. המכשלות שהזכרנו לעיל קשורות למבנים חשיבתיים. פיאזיה התייחס לשינויים במבנה החשיבה כמונקציה של התפתחות. הוא טען כי עם התבגרות הילד, מתרחבות סכימות אלו והמבנים החשיבתיים של הילד משתנים ומתפתחים. לפיו, כאשר סכימות ומבנים מתפתחים למידה כזו שניתן להשתמש בהם במערכות של הגיון, הקשורות זו בזו, הן מכונות 'אופרציות' (אופרציה היא פעולה הפוכה או פעולת טרנספורמציה, היפוך של מבנה אחד למבנה אחר). הוא ראה בילדים שותפים פעילים להתפתחות עצמם. תהליך ההתפתחות הוא לאורך זמן, וההתפתחות האופרציונלית ניכרת בשטחים רבים ושונים זה מזה כמו: לוגיקה, שיפוט מוסרי, התייחסות למרחב, זמן ועוד.

לפי פיאז'ה (Piaget, 1932) וחוקרים אחרים הדוגלים בגישה ההתפתחותית מבנית (Kohlberg, 1969, 1971, 1975, 1980, 1984; Bull, 1969; Rest, 1984; Nisan, 1976, 1990; ואחרים), ילדים ישפטו באופן הנוח להם ביותר. הם יושפעו, בדרך כלל, ממראה עיניים ומתוצאה של מעשה. מכאן ששיפוטם המוסרי יהיה לקוי. הם יתנו משקל יתר לתוצאה, לנזק הסופי ומעט התייחסות למשתנים מופשטים כמו כוונה, אשמה, נטייה וכו'. פיאז'ה הדגיש שילדים עד גיל 8-9, "עושים שיפוטם מוסריים" על בסיס תוצר המעשה ומתעלמים מהכוונה שמאחוריה. פיאז'ה (Piaget, 1932) טוען כי ניתן להפנים מושגים מופשטים במהירות רבה יותר, אם יעבור הילד בעצמו פעילות הקשורה לעולם מושגים זה, מכיוון שהמבנים המחשבתיים של ילדים אינם בשלים דיים לקליטת מושגים בלתי מוחשיים. הצורך בחוויה, בהתנסות או בפעולה הנושאת אופי מוסרי, היא הכרחית על מנת שהילד יפנים את משמעותו של המושג.

מגבלה נוספת בדרכו של הילד לשפיטה מוסרית בשלה היא אי יכולתו לעבד מספר מקורות מידע בבת אחת. אירועי מוסר נשפטים בדרך כלל על סמך תוצאה (נזק), וגורמים נסיבתיים אחרים (כוונה, נטייה, חרטה, זדוניות ועוד). אנדרסן (Anderson, 1991, 1996) ציין את סך הגורמים המופשטים הללו הקשורים לכוונה ונסיבותיה בשם 'culpa'. מגבלות אלו של תפיסת הכוונה ונסיבותיה מעמידות בספק את האפשרות של סוכני סוציאליזציה לחנך ילדים להתנהגות מוסרית בגיל הרך, היות וילדים מסתמכים בשופטם אירועים בעיקר על התוצאה-הנזק.

ממצא זה קשור לניסוי ידוע שערך פיאז'ה על אודות ילד ששבר מספר כוסות ללא כוונה לעומת ילד ששבר צנצנת ריבה אחת עם כוונה (Piaget, 1932, p. 130). ניסוי זה הראה כי ילדים צעירים שהתבקשו לשפוט את האירוע נטו להאשים את הקורבן על סמך תוצאות מעשיו - מספר הכוסות ששבר, ללא התחשבות בכוונה המעשה. פגמים וסדקים מתודולוגיים בולטים לעין בניסוי זה, גרמו לרפליקציות שונות של הניסוי. אלא שניסויים אחרים בשטח זה, מתוקנים יותר מתודולוגית, אימתו את הרעיון הכללי שהציג פיאז'ה, שילדים אינם יכולים לעבד מספר מקורות מידע בבת אחת, אלא אם כן מוצג האירוע בפניהם בדרך מוחשית יותר. מחקרים אחרים מאששים ממצאים אלו ומצביעים על כך שילדים צעירים אינם לוקחים בחשבון בהערכותיהם כוונה, אלא בעיקר נזק (Bandura & McDonald, 1963; Boehm, 1962; Cowan & Langer, Heavenrich)

1964; Grinder, 1968; Crowley, 1968; Nathanson, 1962). ההתייחסות לכוונה היא אפוא פונקציה התפתחותית המעידה על בשלות מוסרית.

יש המציגים גישה שונה לזו של הדוגלים בגישה ההתפתחותית-מבנית להסברת מגבלות אלו של ילדים, וטוענים שילדים מסוגלים לפתור בעיות מורכבות בתנאים מסוימים (Levin, 1979; Gelman, 1969, 1983; Carey, 1980). חוקרים אלו טוענים כי אי יכולתם של ילדים לתפוס בבת אחת שני מקורות מידע כמו כוונה ונוק, קשורה בעיקר לדרך המתודולוגית של הצגת הניסוי (סקירה מקיפה בנושא זה ראה אצל Gelman, 1983). אלקינד ודבק (Elkind & Debac, 1977) הראו שילדים מסוגלים לעבד שני מקורות מידע כמו כוונה ונוק, במידה ויוצגו בפניהם אירועים בדרך של מטלות פשוטות עם פחות מסיחים. לטענתם עזרה לילדים להתמודד עם מסיחים, כמו הצגת אירוע נשפט באמצעות סרט טלוויזיה (הוספת מימד אודיו-ויזואלי), לעומת הצגתו בדרך של שמיעה בלבד, תקל על ילדים להתמודד עם מסיחים אלו, ובכך תסייע לילד להתגבר על בעיית העיבוד המורכבת של מספר רכיבים, שיש לקחתם בחשבון במהלך השיפוט. גם איממגלו (Imamglu, 1975), טען כי ילדים מגיבים לכוונה בתנאים שונים, וזו משקפת את הבנתם לגבי נורמות שקיבלו כערכים אינפורמטיביים להתנהגות הולמת. וכבר אמרו חז"ל: "אינה דומה ראייה לשמיעה".

פסקאלה-ליאונה (Pascual-Leone, 1970), גלוברזון (Globerson, 1983) ובראון דילוש (Browne Deloache, 1978) ציינו שהכושר להתמודד עם בעיות מורכבות, קשור ליכולת הילד לזכור בבת אחת מספר פרטי מידע. ילדים שיחוננו בטכניקה ובאסטרטגיה של זכירת פרטי מידע הקשורים למטלה, באופן טוב יותר, יוכלו לפתור בעיות מורכבות, גם אם הן נחשבות כמסובכות מדי לתפיסה. ביניהם יכללו בעיות ואירועים מתחום המוסר.

חוקרים אחרים כפאלבל (Flavell, 1971) טענו כי אי יכולתו של ילד להסביר את מניעי שיפוטו, או לבסס את קביעותיו בדרך מילולית, הן הסיבות לכך שילד הוא בעל יכולת שפיטה אוטונומית לקויה. הבנת המניע והכושר להסביר ולבסס תשובות, מופיעות אצל ילד בשלב מאוחר יותר.

ב. המודעות המוסרית היא הוליסטית

תפיסה מוסרית בשלה באה לידי ביטוי גם ברגשות. נוגר-וינקלר וסודיין (Nunner-Winkler & Sodian, 1988) התייחסו לפיתוח מודעות מוסרית אצל ילדים באמצעות ההתמקדות ברגש. לפיה, ילדים בגילאים קדם-אופרציונליים

מסוגלים לתבין שמעשה מסוים הוא טוב או רע, אך הם אינם מגיבים רגשית באופן המתאים למעשה. נונר-וינקלר וסודיין הציגו לילדים אירועים לא מוסריים וקיבלו תשובות דיפוזיות נוסח: "המעשה רע, אך הילד מרגיש טוב". תשובות אלו מעלות את הסברה, שבעיבוד שני מקורות מידע, כמו הבנה של הנכון והאסור, והתייחסות לרגש המתלווה למעשה - רגש עצוב או שמח, נמצא שילד יטה לבחור ברגש הפחות קשה, הנוח, ולכן יגיב באופן דיפוזי. הילד יאשר שמעשה הוא רע, אבל הוא ירגיש טוב עם המעשה. נונר-וינקלר וסודיין טוענים שילד האמור לבחור בין שתי רגשות - טוב או רע - יעדיף, בדרך-כלל, לבחור תשובה המציגה התייחסות רגשית טובה שלו עם המעשה.

אמוציות מראות את מידת ההפנמה וההבניה של ערכים ונורמות מוסריות. תפיסה מוסרית וערכית, שהיא ברמה משמעותית יותר של הכרה, תבוא לידי ביטוי גם בתגובה הרגשית. הרגש מצביע על תחום רחב יותר של ידע. התגובה הרגשית באה להצביע על אוריינטציה ערכית מוסרית מופנמת ומובנת יותר. משוער שנורמות ערכיות ומוסריות רבות נקלטות אצל הילד באמצעות צווי הורים או סוכני סוציאליזציה אחרים, אך הן אינן מופנמות. זו הסיבה לממצאיהם של נונר-וינקלר וסודיין (1988). הפנמה מוגדרת כהתחייבות לנורמה או לסטנדרט, באופן שהאדם מוכן להקדיש אנרגיה להגנתה ולקיומה, אפילו בהעדר תמיכה או לחצים חיצוניים. נמצא אפוא שהפנמה היא מצב של מיוזג נורמות או תפקידים, כחלק מהאישיות והתחייבות פנימית לנהוג לפיהם.

בשאלות שהפנו נונר-וינקלר וסודיין לילדים בגיל פרה-בית הספר הם מצאו שהילדים יודעים מהי הפרה מוסרית, מצביעים עליה; אך במידה והם נשאלים על הרגשתם לגבי האירוע, הרי זו אינה תואמת להפרה המוסרית שבצעו. הרגשתם היא בדרך-כלל חיובית, גם אם ביצעו מעשה לא יאה. אי התאמה רגשית כזו נמצאה אצל ילדים בוגרים יותר. נראה שקיים הסבר נוסף הקושר ממצאים אלו עם אי בשלות מוסרית. ילד מסוגל לאבחן בין טוב ורע, זאת כנראה בשל ידע על אודות צווים ונורמות של מוסר שקיבל מסוכני סוציאליזציה, אך טרם התפתחה אצלו הפנמה מוחלטת של נורמות אלו.

ממצאים אלו מדגישים את האופי ההטרונומי של השפיטה המוסרית. ילדים מדקלמים צווי 'עשה' ו'אל תעשה', אך הם אינם מפנימים אותם עדיין, והדבר מובע בתשובותיהם. כמו כן התייחסותם האמוציונלית, זו הנלוות למודעות המוסרית, היא דואלית. הם מבינים שמעשה הוא רע, אך אין הם מרגישים רע בגלל עשייתו. אין תאום בין הרגש ובין המעשה. ילד עשוי להרגיש טוב לגבי מעשה

רע, אמנם המעשה אסור והוא יודע זאת, אך טוב לו עם המעשה; הוא משרת את צרכיו, הוא השיג באמצעותו את מטרתו, ולכן תחושתו היא טובה. נונר-וינקלר וסודיין ציינו כי בהצגת שאלה על הפרת חוק מוסרי לילדים צעירים, יש לבדוק אם הילד מקבל מהפרה זו רווח מוחשי (Tangible profit) כמו למשל, גניבת צעצוע, לעומת הפרת חוק מוסרי שהילד אינו מרוויח ממנה משהו מוחשי כמו שקר. החוקרים דלעיל ניסו לבדוק האם רגשות חיוביים לגבי הפרה מוסרית יתכנו במקרה של רווח מוחשי לילד מהפרה זו. לדעתם, נקודה זו חשובה לילד יותר מהערך המוסרי של המעשה. בממצאיהם (Nunner Winkler & Sodian, 1988, p. 1331) הם מציינים שלא מוחשיות העבירה ולא חומרתה משפיעים על ילדים צעירים. הם מתארים את רגשותיהם כחיוביים, למרות שעשו מעשה רע. ממצאים אלו מחזקים את המסקנה לגבי אופי השיפוט של הילד בגיל הקדם-אופרציונלי.

ג. האם ניתן בכלל לחנך ילדים למוסר בגיל הרך?

השאלה העיקרית הנשאלת מהסקירה שלעיל היא, עד כמה מסוגלים אנשי הוראה, פדגוגיה, סוכני סוציאליזציה ומחנכים, ליצור שינוי במחשבה המוסרית של הילד? שינוי שיסייע לו לעבור ממצב של מחשבה 'אגוצנטרית' למחשבה סוציומטרית. ילד סוציומטרי יכול להבין מצבו של ילד אחר, כי קיימת אצלו תפיסת האחר. הוא יכול להתייחס לנקודת ההשקפה של האחר, ראייתו אינה רק סובייקטיבית והוא מסוגל לראות את הצד השני של המטבע. התייחסות זו חשובה בעיקר בהבניית תפיסה מוסרית בשלה.

בניתוח מבני של רמות השפיטה המוסרית לפי קולברג (Kohlberg, 1969), הוא מציין שרמת השפיטה המוסרית מושפעת מהתפיסה הסובייקטיבית בהשוואה לתפיסה האובייקטיבית. באובייקטיביות קולברג מתייחס למרחב הפרספקטיבה של ה'סלף', או ראיית דברים שאינם קשורים רק באדם עצמו, ובתועלתו הוא. הכוונה לנקודת ראות לא ממורכזת בעצמי. לפי קולברג, הרמה הנמוכה בהתפתחות המוסרית (הרמה הפרה-קונבנציונלית) קשורה לסובייקטיביזם של ה'סלף'. התפתחות מוסרית בדרגה גבוהה יותר, זו הקרויה הרמה הקונבנציונלית, קשורה לתפיסה שבה יש הלימה עם קונצנזוסים חיצוניים של החברה, התייחסות והערכה לתפיסות החברה בדבר היכול והייתוקן. ההתייחסות דומה לרמה הקודמת מהיבט סובייקטיבי של הפרט, אך הילד קונפורמי עם נוהגי החברה ותקנותיה. הדרגה הגבוהה ביותר של תפיסה מוסרית קשורה לתפיסה אובייקטיבית של היכול, תפיסה המובנת מתוך היחיד

עצמו, באופן עצמאי, ללא הטרונומיה באופן אוטונומי והיא קרויה השלב הפוסט קונבנציונלי.

שלבי השפיטה המוסריים לפי קולברג ממוקמים אפוא בתפיסות היחיד הקשורות לאנוכיות, לקונצנזוסים חברתיים ולתפיסה אובייקטיבית של חוקים וחוקים טבעיים. קביעת רמת השיפוט המוסרי, מונחות מההיבט שהאדם מסתכל על האירוע אותו שופט. נקודה זו מתייחסת לצרכים אישיים וצרכים של האחר, וזאת מזווית ראייה אנוכית או קונפורמית או זווית ראייה הקשורה לעקרונות מופשטים של צדק, שוויוניות וזכויות הפרט. לפי קולברג (Kohlberg, 1984), תפיסה מוסרית הטרונומית של ילדים מונעת בדרך כלל מצרכים אישיים. רמת שפיטה מוסרית נמוכה מאפיינת ילדים צעירים. היא קשורה לשפיטה מהיבט סובייקטיבי אישי. שיפוט מתקדם יותר (קונבנציונלי) קשור לתפיסות נורמות חברתיות קונפורמיות. אדם מונע לעשות מה שנראה טוב וראוי מצד החברה לעשותו.

כיוון שאחוז נמוך של אנשים (מבוגרים) מגיע לרמות מוסר גבוהות (Kohlberg, 1984), הרי שגם אם יגיע הילד לשפיטה ברמה הקונבנציונלית, שפיטה המציגה הליכה עם מוסכמות החברה וקונצנזוסים קיימים, זו היא שפיטה מהיבט סובייקטיבי, ואין היא מעודדת אנשי חינוך באשר לאפשרות פיתוח תפיסה מוסרית אוטונומית אצל הילד. בשלבי ההתפתחות הראשוניים יכולת הילד לשאוב את מקורות שפיטתו ממקורותיו הפנימיים שלו היא חסרה. נתונים אלו מצביעים על כך, שאצל ילדים בגילאים צעירים לא תתכן תפיסה אוטונומית. מכאן עולה השאלה האם ניתן לחנך למוסריות בגיל הרך?

ד. היבטים ישומיים - שיטות פדגוגיות לחינוך מוסרי בגיל הרך

בפרקים הקודמים של חיבור זה הצגנו את הקושי של הילד בהבניית תפיסה מוסרית בשלה. בבואנו לדון בחינוך מוסרי של הילד יש להפריד בין המצוי לרצוי. מחד גיסא, המצב המצוי מראה שלילדים דפוסי התפתחות קוגניטיביים קבועים המשפיעים על כלל החשיבה ובכללה החשיבה המוסרית בגיל רך. מאידך גיסא המצב הרצוי הוא הצורך להבנות אצל הילד תפיסה כוללת דצנטרלית והתמקדות ב'תפיסת האחר'. במלים אחרות, נראה כי מטרת החינוך למוסריות קשור במיקוד הילד ביחסי אני-זולת. שלב ראשון להשגת מטרה זו הוא סיוע לילד לצאת מהשלב ה'אגוצנטרי'. על מנת שילד יגיע לרמת שפיטה מוסרית בשלה יותר, יש למקדו בתפיסות הקשורות למערכות חברתיות, שבהן

הוא מסוגל לראות לא רק את עצמו, את צרכיו ואת הווייתו הוא, אלא ליצאת מעצמו ולרכוש כושר של יתפיסת האחר. בכך נקיים את מה שהניח פיאז'ה (Piaget, 1932) שתפיסה אוטונומית של ילד תתפתח מרגע שיוכל להשתלב במערכות של יחסים הדדיים. שוויוניות, אחווה והתחשבות באחר. רעיון החובה המוסרית מתייחס להתפתחות היכולת של הסקה הגיונית. הסקה זו כוללת כישורים של הסקה לוגית ויכולת להתרחק מרחק-מה מנושאים אישיים, ממה שהוא מרכז האגו וממה שמבוסס על קונצנזוס חברתי. תפיסה מוסרית בשלה כוללת התייחסות להבניית תפיסת חובה, ומשתמע מכך צורך של הפרט להפריד את הינכונ' מהירעי' באופן אובייקטיבי.

ה. חוויה והתנסות כדרך לתפיסת מושגים מופשטים ובהם מושג המוסר

מכשלה נוספת בחינוך למוסריות שלילדים צעירים היא הקושי בתפיסת מושגים מופשטים, ובהם תפיסות מוסר וערך. במאמרי (1993) על אודות תפיסת מושגים מופשטים אצל ילדים טענתי, כי זו אפשרית אם יש לילד אינטראקציה חברתית, שתוביל אותו לחוויה הקשורה למושגים אלו. חלק חשוב מההפנמה של מושגי מוסר קשור באינטראקציה של הילד עם זולתו, ועדיפה אינטראקציה של הילד עם בני גילו.²

פעילות גומלין של הילד עם ילדים אחרים עשויה להוביל אותו למצבים שבהם יבנה מושגים של שוויוניות, הדדיות, צדק, אפליה, אכזבה, חוסר הגינות ועוד. מושגים אלו מופשטים וקשים להבנה אצל ילדים. יש אפשרות שתהליך החוויה, ההתנסות והפעילות המשותפת עם ילדים אחרים, יובילו את הילד להבנת מושגים מופשטים אלו. עדויות לכך קיימות בספרות הפסיכולוגית המדווחות על תרומה חשובה בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית לילד השווה במסגרות קבוצתיות - מעונות יום בגיל צעיר. האינטראקציה של הילד עם בני גילו מוסיפה פאן חשוב להתפתחותו הקוגניטיבית והקוגניטיבית-חברתית של הילד (Scarr, 1985; Clarke-Stewart & Fein, 1983). פיתוח מערכות חברתיות בין ילדים, אינטראקציה חברתית ושילוב הילד עם בני גילו עשויים לסייע לו לא רק בהתפתחותו החברתית, אלא גם בפיתוח קוגניטיבי - בפיתוח מודעות מוסרית.

2 [ראה, בהקשר זה, את מחקרו של אלבו (1990; טללי אורות ב), ובסקירה התיאורטית. אלבו מתייחס למתבגרים, אך חלק מהמקורות ומהמחקרים מצביע על פוטנציאל להעלאת רמת השיפוט המוסרי בעקבות חשיפה לעמדות של חברת השווים, גם בגיל צעיר יותר. - הערת עורך (ש.פ.)]

1. מיקוד הילד ברגש

מיקוד הילד בתחום הרגש היא שיטה חינוכית מומלצת לפיתוח אמפתיה ומודעות מוסרית בגיל צעיר. מיקוד הילד ברגש במקרים של הפרות מוסר, כמו ייחוס רגשות שליליים למעשה שלילי (בושה, אשמה, חרטה וכו'), עשויות להוביל אותו להבנה מוסרית בשלה יותר. מיקוד זה למימד הרגשי עשוי לסייע מתוך הנחה, שהוא יאיץ את התפתחותו הקוגניטיבית מוסרית של הילד, ויגרום להבנה עמוקה יותר של ערכים ומוסר.

ההנחה היא שבתהליך גילוי וחשיפת רגשות הילד לעצמו, לגבי ההפרה המוסרית, הילד יעבור שינויים בהבנת נורמות מוסריות וערכיות ובהפנמתן. חשוב לבדוק נושא זה באופן אמפירי ולהסב את תשומת לב המחנכים וסוכני הסוציאליזציה לאפקט הרגשי, שהוא למעשה מראה לשיקוף עצמיות האדם. מוצע שתגובות מורים, גנות וסוכני סוציאליזציה אחרים לעבירות מוסר של ילדים, יתמקדו באפקט הלא-צודק של מעשיו לאחרים. חשוב להדגיש את רגשות האחר וצרכיו. מומלץ שהגננת תסב תשומת לב של הילד לרגשות של הקרוב. מן הראוי שהגננת תתייחס ליתפיסת האחר ותמקד את הפוגע באפקט הרגשי של המעשה על הנפגע.

נונר-וינקלר וסודיין (Nuner-Winkler & Sodian, 1988, p. 1324-1330) ציינו כי ילדים מושפעים מאפקטים פיזיים ומוחשיים של ארועים. לדעתה, הרווח המוחשי חשוב להם יותר מאשר הערך המוסרי של המעשה, ולכן הם חשים יותר רגשות חיוביים מרגשות שליליים לגבי הפרה מוסרית. אם אמנם זוהי הסיבה לרגשות הדיפוזיים של ילדים במקרה של הפרות מוסר, הרי במיקוד הילד בשאלה לגבי הרווח שלו מהמעשה ובהבנת הילד להעדו של רווח ממשי מוחשי מהפרה של ערכים, עשויה תגובת הילד להיות יותר ספציפית וקשורה לעצם ההפרה. מוצע אפוא למקד את הילד ברווח המעשי שלו מהאירוע, שאלה נוסח "מה אתה מרוויח מהמצב?" עשויה אולי לסייע לילד להבין את גישתו האנוכית. ההנחה היא שאימון החשיבה המוסרית-חברתית יוליך לצורות הולמות של תפקוד מוסרי, ויביא להגדלת המודעות המוסרית ובעקבותיה להתנהגות המוסרית. למעשה מדובר במיומנויות של פיתוח פרספקטיבה לקראת התנהגות מוסרית ערכית הולמת יותר, תוך דגש על לקיחה בחשבון של רגשות הזולת ופתרון בעיות חברתיות מתוך תודעה חברתית מורחבת. קאוסאג' (Kuczaj II, 1985) הדגיש את תפקיד השימוש בשפה האמוציונלית אצל הילד. לדעתו, ההתייחסות הרגשית מציגה הערכה על התפתחות המבנה הקונספטואלי

(Kuczaj II, 1985, p. 907). לפיו, הילד משתמש במספר מועט של ביטויים רגשיים, כשבכל גיל נוספים לאוצר המילים שלו ביטויים נוספים. חמשת הביטויים הרגשיים הראשונים שילדים משתמשים בהם הם: שמחה, פחד, רוגז, עצבנות, עצבות. לפיו, התייחסות לשפה רגשית של ילד היא מפתח להבנת קוגניציה חברתית והבנה חברתית (ibid, p. 202). משתמע מכך, שעל סוכני הסוציאליזציה לפתח שפה רגשית זו אצל ילדים.

נונר-וינקלר וסודיין (Nunner-Winkler & Sodian, 1988) הצביעו על שימוש מצומצם של ילדים בביטויים רגשיים בגיל צעיר, לעומת גיל בוגר יותר. יתכן ויש בכך כדי לאשר את הנחתו של קאוסאגי ולהדגיש את הצורך בשיח אמפתי עם הילד. חוקרים נוספים כמו: Ridgeway & Waters, 1985; Baraden et al., 1979; Masters et al., 1981 ציינו אף הם קשר בין התפתחות קוגניציה וביטויים אפקטיביים של ילדים. בהתאם למחקרים אלו ההנחה היא, שמיקוד הילד במימד הרגשי עשוי להועיל להתפתחות הבנתו המוסרית-חברתית.

ז. סיוע לילד בעיבוד מספר מקורות מידע

בשיפוט מוסרי, מתבקשת התייחסות לסך הנזק ולנסיבותיו ('cupla'). דרישה זו מתבססת על היכולת לעבד מספר מקורות מידע בעת ובעונה אחת. מחקרים חדשניים מציעים לברר שוב את הקשר בין מבנים חשיבתיים לעיבוד אופרציות. במחקר שערך וולף (Wolf, 1995) על מדגם של ילדים בגילאי גן, 5-6, נמצא שילדים תפסו מימדי שטח הקשורים לאופרציה מכפלנית (רוחב x אורך), למרות גילם הצעיר. הספרות הפסיכולוגית מצביעה אמנם על מוגבלותם של ילדים בגיל זה בביצוע אופרציות הקשורות למספר מקורות מידע, אך לטענת וולף לילדים יש יכולת זו. ממצא זה מעלה אור חדש על התפתחותם הקוגניטיבית של ילדים. לפי וולף, יכולת זו היא פרי ניסיון ואימון, ואין לה קשר רק עם מבנה הבשלות של הילד. לענייננו, נראה כי מיקוד הילד בכלל הרכיבים הקשורים לשיפוט מוסרי של אירוע עשוי לשפר את תפיסתו המוסרית. משוער שילדים שיאומנו לתפוס לא רק את תוצאות המעשה, אלא להתמקד בפרמטרים אחרים הקשורים למעשה הנשפט, יטמיעו הרגל זה. ניתן לשער שראייתם לא תהיה ממוקדת רק בתוצר המעשה, ברכיב הנזק המוחשי, הנראה לעין, אלא גם ברכיבים אחרים של המעשה הנשפט - כוונה, מניע, דיספוזיציה וכוי (הרכיבים המופשטים שהם אמנם קשים לתפיסה). מטרה זו, להערכתנו, היא עיקר תכליתם של סוכני סוציאליזציה בניסיונם לקדם ילדים לקראת שפיטה מוסרית בשלה.

חשיבות רבה יש לפיתוח פרספקטיבות נוספות אצל ילדים. נראה כי שינוי בתודעה המוסרית של הילד בגיל הרך אפשרי, אם הילד ירכוש תפיסה כוללת לגבי אירוע נשפט. על מנת שילד יקח בחשבון את כלל רכיבי המעשה הנשפט (נוק, כוונה, נטייה וכו'), יש להציג בפניו היבט רחב של האירוע. הורים ומחנכים המתמקדים בנוק, בתוצר הסופי, אינם מסייעים לילד לבדוק את כלל הרכיבים הקשורים באירוע. ניתן אפוא לנתח יחד עם ילדים אירועים, ולהתחקות אחר רגשות שעולים בעקבות האירוע, כמו: אשמה, חרטה, כפרה וכו'. ניתן לבדוק עם הילדים את נסיבות האירוע. דרכים אלו מאמנות את הילדים לבחון מספר היבטים של האירוע, ולא רק את התוצר הסופי, שהוא הנוק המוחשי הנראה לעין. דוגמא לטיפול לקוי של גננת: ילד שזרק על תברו חול בגן והגננת התמקדה בתוצאות המעשה בלבד, כמו: "תראה מה עשית לו!". היבט זה אינו מועיל ביותר לילד. על מנת להגיע לחשיבה מוסרית בשלה יותר, יש לנסות להעביר לפוגע את הרגשת הקורבן: "איך אתה חושב שאתה היית מרגיש אילו היו זורקים חול עליך"? גישה פדגוגית מעין זו עשויה לסייע במיקוד הילד ב'תפיסת האחר'.

ההצעה למקד את הילד ברגש האחר, היא גישוש המביא להנחות, לאפשרויות, ומוצע לאמת גישה זו במחקר צופה בגן. לפי פיאיזה (Piaget, 1972), ילדים לומדים מן הסביבה. מה שמטמיע הילד, הוא מטמיע לתוך הסכימות שלו, הנבנות במהלך התפתחותו. מתוך גישה זו מוצע לאמץ דרכים פדגוגיות על מנת לעקוף את המכשולים בחשיבתו של הילד ולסייע במיקודו בראיה, שבה יש מקום גם לרווחת האחר. ילדים בני 5-6 מצויים עדיין באגוצנטריות לגבי נקודת המבט שלהם; הם אינם ערים לנקודת מבטו של הזולת. רק בגיל מבוגר יותר הם חדלים להיות אגוצנטריים ומגלים סובלנות רבה יותר להשקפות אחרים. לילדים אלו יש גם מבט מבחוץ, מנקודת מבט שונה על עצמם, על תפיסותיהם והם מתחילים לשקול את תבנית התנהגותם.

מיקוד הילד במספר מקורות מידע שהן קלות ונוחות יותר לתפיסה יקלו עליו עיבוד חומר מורכב בשלבי התפתחותו המוקדמים. אמנם: האם איננו מגבירים את הקושי של הילד בעיבוד מספר מקורות מידע, כאשר אנו דורשים למקדו במספר רכיבים של האירוע, כמו: אשמה, הצדקה, נטייה, וכוונה (ה-culpa) יחד עם הדגשת גורם הנוק? דומה כי גישה זו תקל על הילדים את עיבוד המידע, כיוון שהילד נדרש להתייחס לאירוע אחד מנקודות מבט שונות, ולא לשני אירועים שונים.

סלמן (Selman, 1976) מנחה סוכני סוציאליזציה לשאול שאלות באשר למצבים חברתיים שונים, המאפשרות לילד 'ליטול תפקיד', 'להיכנס לנעלו של

השני. הוא הציע לנסות לפתור קונפליקטים ובעיות חברתיות בשיתוף עם הילד. לטענתו יש למקד את הילד 'בתפיסת האחר', בראיית פרספקטיבות שונות מאלו שלו, פרספקטיבות של הזולת (Selman, 1976, p. 313-315). גישתו של סלמן היא שיש למקד את הילד הצעיר בהבנה ובהסקות לגבי אירועים שבהם קיימים קונפליקטים חברתיים. ניתוח מעין זה עשוי לדעתו לקדם הן את ההתפתחות החברתית והן את התפתחותו הקוגניטיבית של הילד.

היכולת לשער את נקודת המבט של זולת מצביעה על דצנטריזם חברתי, כלומר על עליית הכושר לתפוס תפקיד (role-taking). אנו מניחים שבאמצעות מיקוד ראיית הילד בתפיסת פרספקטיבה חברתית-רגשית, יסייעו סוכני הסוציאליזציה להתפתחות של היבט המרוחק מן 'המרכז'. תפיסה חד-צדדית של היחיד תאלץ אותו לשקול מחדש (לאור מיקודו בגורם של השקפת הזולת) ולראות היבטים או מימדים אחרים של האירוע, תוך התייחסות לנקודת ההשקפה של הזולת. התמקדות זו בתפיסת האחר ביטילת תפקידי עשויה, לדעת חוקרים שונים, כמו: (1982) Vandenberg; (1977) Smith; (1977) Rubin & Pepler; (1982) לסייע בהתפתחותו הקוגניטיבית והקוגניטיבית-חברתית של הילד.

ח. המשחק כדרך למיקוד הילד 'בתפיסת האחר'

דרך אחרת למיקוד הילד בתפיסת האחר ובפיתוח מודעותו המוסרית היא באמצעות המשחק. פיאז'ה (Piaget, 1962) ציין כי באמצעות המשחק חוקר הילד על אודות העולם. במשחק יש משום פעילות שכלית ספונטנית לילד (Piaget, 1962). אנה פרויד הציעה את המשחק (play therapy) כשיטה מרכזית בפסיכותרפיה של הילד (A. Freud, 1946a). גם לפי רובין ופפלי (Rubin & Pepler, 1982), מאמץ הילד בעת המשחק התנהגויות שונות, חווה ועובר התנסויות שיתכן וטרם חווה אותם. למעשה המשחק מאפשר אימון למצבים של פתרון בעיות, יצירתיות, חשיבה ואימוץ פרספקטיבות שונות. במאמרי (1999) אודות פיתוח תודעה דמוקרטית אצל ילדים, הצעתי לגנות ומורים לאפשר לילדים ליטול חלק בחוויית בחירות באופן פעיל. המשחק מסייע לילד להתמודד עם פחדים ומצבי לחץ. במשחק אין התמודדות ישירה ואמיתית עם בעיה. בהיות האירוע מבוים, עשויים הלוקחים בו חלק לחוש נינוחות רבה יותר ופתיחות כלפי אחרים. לפי סלמן (Selman, 1976, 1980), ההתנהגות במשחק היא ספונטנית ואמיתית. כיוון שהמשחקים הם חברי קבוצת השווים, אין חשש שהוא משקף גישה הטרונומית שיסודה מציאת הן בעיני האחר. במשחק ההתנהגות של הילד אמיתית.

האפשרות שגננת תאמן את חניכיה במשחק תפקידים, הכולל ניתוח של אירועים אנטי-סוציאליים (שיובאו כמובן לפני הילדים בדרך של הצגה, משחק, וזאת על מנת לעקוף אפשרות של עיבוד מספר רכיבי מידע לא מוחשיים), עשויה לאפשר לילד לחוות את האירוע מזווית שאינה מאיימת ואינה מעוררת לחץ אישי.

ט. פיתוח זהות מוסרית (Moral identity) אצל ילדים

לפי ניסן (1987), יש לפתח את המוטיבציה לקראת התנהגות ערכית אצל הילד. ניסן קורא למערך מוטיבציוני זה "תחושת הראוי והחובה". לדעתו, צורך ההישג ותחושת החובה המוסריים, אינם מתעוררים בילדים אלא אם כן התוצאה המתקבלת מיוחסת כתגמול לפרט עצמו, ולא לגורמים מחוצה לו. הוא מדגיש את הצורך של הפרט להגיע ל"גאוה מוסרית" כלשונו. ניסן מפתח גישה זו וטוען:

An importance implication of the new moral situation related by the rise of identity-based motivation is that a major task of moral education is part of his bringing children to perceive morality and values as an important identity (Nisan, 1996, p. 181).

ניסן אינו מציין מהו הגיל הראוי להתחיל בגישה מוסרית זו, אך לפיו על סוכני הסוציאליזציה לשאוף להביא את הפרט לזהות המבוססת על מוסריות. ומובן שטובה שעה אחת קודם לכן.

תפיסת זהות אינה מתגבשת אמנם סופית בגיל הרך, אך יש לשאוף אליה עוד מהגיל הרך. תפיסת זהות מוסריות לפיו, יוצרת מחויבות ממשית לדברים. במידה ואדם יזהה עצמו כאדם מוסרי, הוא עשוי להיות נאמן בהתנהגותו לזהות זו, ולנהוג אף במוסריות. בגישה זו מצדד גם בלאסי (Blasi, 1984) הטוען שהזהות המוסרית מכוונת את האדם להתנהגות מוסרית. אין ספק שתפיסה זו יסודה בתרבות. לדוגמא, אחד העיקרים של התנהגות ראווה בבריטניה תבויח במושג 'גינטלמן'. להיות גינטלמן כולל את הרעיון של אדם הגון וישר השומר על הבטחתו. משתמע מכך, שמסרים תרבותיים יש להם השפעה רבה להפנמה של נורמות התנהגותיות, והרי הילד יונק מסרים מהתרבות.

דפוס חשוב בהבניית זהות מוסרית בשלה קשור לכיבוד הזכויות הטבעיות של הפרט (Shweder, Turiel & Much, 1981; Shweder, 1982). נראה כי זכויות אלו מן הראוי שיכובדו כבר במסגרות ראשוניות כמו הבית, הגן, בית-הספר ועוד. סיוע לילד במצוקותיו ופתרון מצבים של אי-צדק בגן ובכיתה חשובים להתפתחות מהות מוסרית. ניתן, בדרך זו, להתייחס לזכות טבעית של הפרט,

להתמקד בצדק, אחריות, הדדיות ושוויוניות. בפיתוח זהות מוסרית חשוב לשים דגש על הדוגמה האישית של סוכני הסוציאליזציה, ועליהם להקפיד על התנהגותם בפני ילדים. וכבר אמר ר' ישראל מסלנט: "יש המטיפים מוסר לאחרים, בדברים שהם עצמם טרם השלימו בהם. הריהם דומים למטאטא המנקה זולתו, והוא עצמו מתלכלך והולך".

אפשר שסוכני סוציאליזציה ידגישו וישבחו מעשים אלטרואיסטיים. תאורית הלמידה החברתית מראה, שילדים מושפעים ומחקים התנהגויות (Bandura, 1994; Ross & Ross, 1961; Ross & Ross, 1963; Astor, 1994). החוקרים דלעיל מתייחסים לחיקוי התנהגות תוקפנית, אך ברור שחיקוי קיים גם כאשר להתנהגות פרו-סוציאלית (Radke-Yarrow, Zahn & Waxler Chapman, 1983). נמצא אפוא, שחזוק התנהגות נאותה עשוי לעודדה.

י. למידת התנהגות רצויה באמצעות 'מוסריות שלילית'

אוסר (Oser, 1996) מציין כי העברת מידע לילדים באשר להפרות התנהגותיות עשוי להוביל את הילד להבנת ההתנהגות הרצויה. הוא מכנה את גישתו זו כ-'מוסריות שלילית' (Negative morality), לפיה חשיפה של ילדים לאירועים על אודות הפרות התנהגותיות מעורר בהם רגשות של שאט נפש, אשמה ובושה, ובהכרח מעלה את הצד החיובי והראוי של ההתנהגות הרצויה. כשילד עובר חוויה של ידע הקשור בהתנהגות שיש בה מוסריות שלילית, הדבר מונע ממנו לחזור על התנהגות זו. ההנחה של אוסר היא, שהמכניזם של האדם יפעל להתנהגות הפוכה מזו שנחשף אליה. לדעתו, יש בכך הצעה מוחשית יותר להבנת ההתנהגות הרצויה. מידע על התנהגות שיש בה הפרות שליליות ממקד את הילד בתוצאות המעשה המוסרי ומעורר את אחריותו להתנהגותו. אין אמנם ערבות שהילד ינהג כראוי, אך ברור שזה ימנע ממנו לנהוג שלא כראוי, וכלשונו:

This negative knowledge is their shield. It is a form of protection for them concerning possible wrong behavior. It is still not guaranteeing doing right but it helps to avoid doing wrong thing (Oser, 1996, p. 68).

אוסר קורא לסכימה זו "not-allowed-to-do". יש בכך למידה מטעויות של אחרים. לפיו, לא רק שהילד מפנים הבנה לגבי האסור והמגונה בהתנהגות מוסרית, אלא שחשיפה למידע על הפרות שליליות מחדדת, את ערנותו וגורמת לו להימנע מהתנהגות שלילית. הטעויות ממחישות לילד על אילו התנהגויות לא כדאי לחזור שוב, ואילו תוצאות שליליות עלולות להיגרם מהתנהגות זו.

אוסר מביא דוגמא מיאנוש קורצ'אק, שאמר שכל ילד שלא חווה בחייו מצב שבו לקח חלק בגניבה, רמייה, תקיפה וכיו, אינו יכול להפוך לאדם מוסרי. משמע, אנו למדים מטעויות. חוויות של הפרות מוסריות שאדם עובר בעצמו טובעות בו רישומים ונוצרת אצלו הבנה לגבי התנהגויות מועדפות ורצויות, בהשוואה לכאלו שאינן רצויות. אוסר קורא לאפקט של טעויות אלו 'אפקט המראה' ('mirror-image'). זו מציגה את הצד האחר של האירוע השלילי - הצד החיובי שבו. בדומה לכך ניתן להבין את השפעתן של אגדות ילדים. אלו מטרתן לשרש את הטוב באמצעות הדגשת הרוע. טרם נערך מחקר אמפירי על השפעת אירועים וסיפורים שכלולים בהם הפרות התנהגויות, על התנהגותם של ילדים בגיל הרך, אך גישתו של אוסר ראויה לבחינה. ילדים שבדרך כלל מאומנים על צווי ה'לא תעשה' יותר מציווי ה'עשה', עשויים להגיע לרפלקטיביות-מחשבתית בעקבות חשיפה לידע של 'מוסריות שלילית'.

יא. הגישה הביבליותרפית - אמצעי לפיתוח תודעה מוסרית

אמצעי אחר לפיתוח מודעות מוסרית אצל ילדים, היא הגישה הביבליותרפית (קובובי, 1992; כהן, 1990, 1995). באמצעות שיטה זו יכולים סוכני סוציאליזציה לאפשר מתן ביטוי הולם לחומר טעון מוסרית באמצעות קריאת סיפור ועיבודו בדרך של דיון ושיחה. נושאים מופשטים הקשים לתפיסה בגיל צעיר, ביניהם נושאי מוסר וערך, עשויים להיקלט אצל ילד בדרך מוחשית וברורה יותר באמצעות הסיפור.

נראה כי הזדהות עם העלילה בסיפור עשויה להחיות אצל הילד זיכרונות על מצבים דומים שבהם הוא התנסה בעבר. במצב זה נוטה ילד להשליך על גיבורי הסיפור את תפיסתו המוסרית. למעשה, מעורר הילד את הקונפליקט המוסרי שלו באמצעות הסיפור על ידי התנגשות עם תכנים דומים לאלו שהוא חווה. תפקיד הדיון והשיחה הנערכים הוא לאפשר לילד לעבד ולהבין מה קורה לו ולעמיתיו בעקבות הסיפור. החוויה הסיפורית מאפשרת לילד לעבד את ההתנסות שלו באופן ראשוני תפיסה בהקשר למאורע לו נחשף.

קובובי (1992) טוענת שנסיון הילד לנסח את החוויה, יוצר ריחוק לצורך הסתכלות על החוויה. בדרך זו מתפתחת בילד יכולת לראות את עצמו לא רק בראיה סובייקטיבית, אלא ממבט על, באופן אובייקטיבי יותר. גישה זו עשויה לפתח בילד תפיסה אוטונומית יותר. עצם העובדה שהילד דן בגיבור הסיפור (ולא בעצמו) מאפשרת לילד תפיסת 'מרחק מה' מאירוע. משוער שבדרך זו יטה הילד

לשפוט את האירוע בסיפור בדרך יותר אובייקטיבית. הקישור בין חווייתו האישית של הילד, הנחשף לסיפור, ובין הזולת (זה שעליו מדובר) עשויה לגרום למודעות מוסרית רבה יותר אצל הילד. בהיותו מודע למצבי חיים אחרים שאינם קשורים בו ובהווייתו, הוא יוכל לשפוט את האירוע באופן משוחרר ואמיתי יותר. מוצע, שסוכני סוציאליזציה יאמצו שיטה זו של קריאה וליבון החוויה הסיפורית לפיתוח תודעה מוסרית של ילדים. גישה זו תאפשר עידון והתמודדות עם חוויות קשות ומתסכלות העלולות להוביל את הילד לפתרונות א-סוציאליים. הסיפור עשוי לגרום להזדהות וחיקוי והשפעתו על הקורא היא ישירה.

יב. שיחה ופולמוס - תרומתם לחשיבה מוסרית

ההקשבה של סוכן הסוציאליזציה חשובה לילד, ונחוץ שתתקיים כבר בגיל הרך, כי אז יכול סוכן הסוציאליזציה לתפוס את דרך חשיבתו של הילד ולכוונן לנקודת ראות אחרת. באפשרות שנותנים סוכני סוציאליזציה לילד להביע עצמו, הם מאפשרים לו להסביר את נקודת מבטו, ועל ידי כך יוכלו לתקן את ההנחיות השגויות שבבסיס דעתו. תגובת הגננת, המורה או תהורה, אמורה להיות על ידי שאלה מכוונת והצעה לשקול מחדש את מחשבותיו.

על מנת להבין את חשיבתו המוסרית של הילד ראוי להרבות במתן הזדמנויות לילדים לבטא את עצמם, וכך לחשוף את תפיסותיהם ונקודות המבט שלהם. חומסקי (Chomsky, 1988) הדגיש שגורם השפה מאפשר התפתחות מבנים חדשים אצל הילד. השיטה הפדגוגית לכך היא באמצעות שאלות, דילמות ובעיות המוצגות לילדים פעמים רבות באמצעות סיפורים. מטרה שנייה שניתן להשיג בשיטה זו היא הערכתה של תשובת הילד, מתן משוב וניסיון לחשפו לנקודות מבט נוספות.

על מנת שהמידע שהילד נחשף אליו יהיה בעל משמעות עבורו, עליו לקשר עם מידע קודם. תהליך זה של התמרת ידע נידון על ידי מספר חוקרים (Jackson, 1980; Gardner, 1991b; Bereiter & Scardmalia, 1986). שיחה ופולמוס של ילדים בינם לבין עצמם עשויים לקדם את התפיסה המוסרית של הילד, כי הילד ניזון מדברי חבריו, ויכול לעשות הקשרים למידתיים המתאימים ליכולתו המחשבתית. יש להדגיש שלטיבן של השאלות המוצגות לילדים יש השפעה רבה על חיפוש התובנות. קובובי (1992) הדגישה שעדיף להתמקד בשאלות פתוחות, שאין בהן משום רמז כלשהו על התשובה. כך יוכל הילד להבנות את תשובתו מתוכו. דוגמה לשאלה פתוחה כזו היא "מה קורה כאן בסיפור?". יש לשים לב שהמנחה,

המבוגר, לא ידגיש את הבעיה המוסרית. עדיף שהילד עצמו יחשוף את הדילמה המוסרית החבויה בסיפור. תשובה פתוחה בנוסח הנ"ל מעוררת את הילד לרפלקטיביות. היא אינה מניחה את התשובה בפיו. עליו להתאמץ ולחפש בעצמו את התשובה המתאימה. עקרון זה של קובובי (1992) מותאם לגישה הקונסטרוקטיביסטית בהוראה, המתייחסת לצורך של הילד בעצמו למצוא משמעויות, ולהבנות בעצמו את הידע הנלמד (Jackson, 1986; Gardner, 1991b).

י.ג. יחס מקבל לילד כתנאי לפיתוח חשיבה מוסרית

לפיתוח תודעה מוסרית חשובה ביותר התייחסות של הבנה וקבלה לילד. בהתייחסות זו יש סיוע למעבר הילד מראיה הטרונומית לראיה אוטונומית. נראה כי ילד הבטוח בקבלתו, בכבודו ובמקום השמור לו, יטה לפרוץ תפיסות ועמדות הטרונומיות שניזונו מהיבט של פחד מעונש, או רצון לתגמול. ילד שמכבדים את דעותיו, שמאפשרים לו להתבטא, מתחשבים ברעיונותיו ומקבלים אותו, גם במקרה שסרח ועבר עבירה, קל לו להזניח את תלותו באחר ולקבל את צויו המצפון שלו עצמו. חינוך למוסריות קשור באמפתיה וכבוד לילד. אין הכוונה במיקוד הילד 'באווירת צדק' בלבד, מינוח שהציעו קולברג וטוריאל (Kohlberg & Turiel, 1971), המתייחס לדוגמא שעל סוכני שינוי לתת לילד על מנת להדגיש את חשיבות הנורמות המועדפות. נראה שיש לאפשר לילד הרגשה של ערך עצמי. לדעתי, תפיסה זו תבנה אצל הילד רגש של הערכה עצמית וביטחון עצמי. על ידי כך יוכל הילד להסתמך על מקורותיו הוא, ולא רק להשביע את רצון האחר הסמכותי (והרי אימוץ תפיסה של אחר או תפיסה קונפורמית אינה מעידה על רמת שפיטה מוסרית גבוהה). ילד מקובל יבין שהוא מקובל גם ללא ציות מוחלט לסמכות האחר. מקומו מובטח באשר הוא, לכן סביר להניח שהוא יעז לחשוב ולהשתמש באופן אוטונומי במקורותיו הוא. רשטון (Rushton, 1988) ציין כי התנהגות פרו-סוציאלית קיימת אצל ילדים ממשפחות חמות ובעלות יחס מטפח. יחס זה גורר פיתוח חשיבה עצמאית ואוטונומית אצל ילדים, וממילא מפחית גישות של נוקשות וציות ללא עוררין לאוטוריטה. אפשרות של שינוי והתנהגות אלטרואיסטית מוסרית עשויה איפוא להתבצע באוירה של קבלה ומשוב חיובי.

לסיכום, במקורותינו נאמר "שנאו רע ואהבו טוב" (עמוס ה,טו). איך ידע הילד להבחין בין שניהם? במחקר שערכה סמתנה (Smetana, 1981) נמצא שאפילו ילדים בגיל פרה-בית-הספר מסוגלים להבין מהו טוב ומהו רע. הפילוסוף האנגלי אנתוני אשלי הארל משפטסברי (1671-1713) אמר שכולנו

נולדים עם 'חוש מוסרי', שבאמצעותו אנו מסוגלים להבחין בין טוב ורע. שפטסברי האמין כי ניתן לעצב ולעבד את 'החוש המוסרי', כפי שניתן להבחין בין יפה למכוער וכשם שאפשר לפתח הבנה והערכה אומנותית. לפיו, מעטים האנשים המסוגלים להיות בעלי טעם טוב בערך מוסרי, אבל לכל אדם ואדם יש הכושר לחשוב ולעבד את ההבחנה בין מעשים טובים למעשים רעים. נמצא, שהתפקיד העיקרי של סוכני סוציאליזציה בחינוך למוסריות הוא לאפשר לילד פיתוח של 'חוש' זה - משמע, הישענות על מערכתיו הוא, אפשרות והעזרה להשתמש במקורותיו הוא.

יד. מקורות

- אדד, מי (1989). שיפוט מוסרי והתנהגות מוסרית, *עיונים בחינוך*, 49-50, 67-104.
- וולף, ר' (2000). חינוך מוסרי בבית-הספר. בתוך שי' רוז (עורך), קובץ הציונות הדתית, לזכרו של יוסף בורג ז"ל (עמ' 450-458). ירושלים: הסתדרות המזרחי-הפועל המזרחי: המרכז העולמי.
- 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' (1999b). פיתוח תודעה דמוקרטית אצל ילדים בגיל הרך, *ספרות ילדים ונוער*, 100, (מאי), 70-75.
- וולף, ר' (1998). חינוך מוסרי באמצעות היצירה הספרותית, *דרך אפרתה*, ז', 69-74.
- וולף, ר' (1993). חשיבות האינטראקציה החברתית של הילד, לתפיסת מושגים מופשטים, *החינוך וסביבתו*, טו, 81-84.
- כהן, א' (1990). סיפור הנפש - ביבליותרפיה הלכה למעשה, חיפה: אח.
- כהן, א' (1995). הדף המפוכה, כתיבתראפיה - הלכה למעשה, חיפה: אמציה.
- ניסן, מי (1987). תחושת חובה כגורם הנעה בבית-הספר, בתוך א' לסט (עורך), *עבודה פסיכולוגית בבית הספר*, (293-321), ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

- ניסון, מ' (1990). התפתחות תפיסה מובחנת של הערך אצל ילדים, בתוך ק' בנימיני, ע' דולב, מ' אמיר, ע' כהן וי"מ שלזינגר, עיון וישום בפסיכולוגיה, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, 229-239.
- קובובי, ד' (1992). ספרותרפיה - ספרות, חינוך ובריאות הנפש, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- קליין, פ' (1985). ילדך חכם יותר, הגמשה שכלית בגיל הרך, רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- Anderson, N.H. (1982). *Methods of information integration theory*. New York: Academic Press.
- Anderson, N.H. (1991). Psychodynamics of everyday life: Blaming and avoiding blame. In N.H. Anderson (Ed.). *Contributions to information integration theory, Vol. II: Social*. (pp. 243-275). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, N. H. (1996). *A Functional theory of cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Astor, R.A. (1994). Children`s moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 1054-1067.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & McDonald, F.J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children`s moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
- Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of

identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534(a).

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1980). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.). *Advance in Instructional Psychology*, Vol. 2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Bull, N.J. (1969). *Moral Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Carcy, S. (1980). Are children fundamentally different, kinds of thinkers and learners than adults? *Paper presented at the National Institute of Education-Learning Research and Development Center Conference on Thinking and Learning*. University of Pittsburgh.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge: Mit Press.
- Clarke-Stewart, K.A., & Fein, G.F. (1983). Early childhood programs. In H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 4th ed. Vol. II, (pp. 917-999), New York, Wiley.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46, 301-312.
- Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey Bass.
- Duetsch, M. (1967). Facilitating development in preschool child. social and psychological perspective. In *The disadvantaged child*, New-York: Basic Books Inc. Publishers.
- Elkind, D. (1961). Children's discovery of the conservation of mass, weight, and volume: Piaget replication study II. *Journal of Genetic Psychology*, 98, 219-227.
- Elkind, D., & Daback, R.F. (1977). Personal injury and property damage in moral judgments of children. *Child Development*, 48, 518-522.

- Flavell, J.A. (1971). The use of verbal behavior in assessing children's cognitive abilities, In Douald Ross Green (Ed). *Measermnt and Piaget*, McGraw-Hill company, (ch. 10), pp. 198-212.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new are of cognitive-developmental inquiry. *American Psychology*, 34, 906-911.
- Freud, A. (1931). *Introduction to psychoanalysis for teachers*. London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Freud, A. (1946a). *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.
- Garbarino, J. & Bronfenbrenner, U. (1976). The socialization of moral judgment and behavior in cross-cultural perspective, in T. Lickona (Ed.) *Moral Development and Behavior*, New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Gelman, R. (1969). Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 167-187.
- Gelman, R. (1983). A review of some Piagetian concepts. In J.II. plavell and E. Markman (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology*. N.Y.: Willey.
- Globerson, T. (1983). Mental capacity and cognitive functioning: Developmental and social class differences. *Developmental Psychology*, 19, 225-230.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. New-York, Ronald.
- 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. (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.* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart Winston.
- 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 Row Pub.
 - Kohlberg, L., & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G.S. Lesser (Ed.). *Psychology and Educational Practice* (pp. 410-465). London: Scott, Foresman and Company.
 - Leon, M. (1980). Integration of intent and consequence information in children's moral judgment. In: F. Wilkening, J. Becker & T. Trabasso (Eds.). *Information integration by children* (71-97). Hillsdale NJ: Erlbaum.
 - Levin, I. (1979). The development of time concepts in young children: Reasoning about duration. *Child Development*, 48, 435-444.
 - Levin, I. (1979). Interference of time-related and unrelated cues with duration comparisons of young children: Analysis of Piaget's formulation of the relation of time and speed. *Child Development*, 50, 469-477.
 - Lickona, T. (1976). Research on Piaget's theory of moral development. In Th. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 219-240). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
 - Looft, W.R. (1971). Egocentrism and social interaction in adolescence. *Adolescence*, 6, 485-494.
 - Martin, B. (1975). Parent-child relations. In F.D. Horowitz, ed., *Review of child development research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
 - Nisan, M. (1987). Moral norms and social convention: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 23, 719-725.
 - Nisan, M. (1988). The child as a philosopher of values: Development of a distinct perception of values in childhood. *Journal of Moral Education*, 17, 172-182.

- Nisan, M. (1991). The moral balance model: Theory and research extending our understanding of moral choice and deviation. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.) *Handbook of Moral Behavior and Development*, Vol. 3, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- 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. (1993). Identity and Partiality, unpublished paper, The Hebrew University of Jerusalem.
- Nisan, M. (1996). Personal identity and education for desirable. *Journal of Moral Education*, 25, 75-83.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or social concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for value education. *Review of Educational Research*, 49, 93-122.
- Oser, F.K. (1996). Learning from negative morality. *Journal of Moral Education*, 25, 67-74.
- Parke, R.D., & Slaby, R.G. (1983). School problems of adolescents. In C.E. Walker & M.C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 813-832). New York: Wiley.
- Pascual Leone, J.A. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's development stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul.
- Piaget, J. (1932,1948). *The Moral judgment of the Child*. London, Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. N.Y.: Norton.
- Piaget, J. (1963). The attainment of invariants and reversible operations in the development of thinking. *Social Research*, 30, 283-299.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1972). *The Origins of Intelligence in Children*. N.Y.: Norton 2 Co.

- Parke, R.D., & Slaby, R.G. (1983). School problems of adolescents. In C.E. Walker & M.C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 813-832). New York: Wiley.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed. Vol. IV, pp. 469-545). New York: Wiley.
- Rest, J.R. (1983). Morality. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. III, pp. 556-629). New York: Wiley.
- Rogers, C. (1958). The characteristics of helping relationships. *Personnel and Guidance Journal*, 37, 6-16.
- Rogers, C. (1958). The characteristics of helping relationships.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*, Houghton-Mifflin.
- Rubin, K.H., & Pepler, D. (1982). Children's play: Piaget's view - Reconsidered; *Contemporary Educational Psychology*, 7, 289-299.
- Rubin, K.H., Watson, K., & Jamror, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Rushton, P. (1988). Epigenetic rules in moral development: Distal-proximal approaches to altruism and aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 35-50.
- Scarr, S. (1985). *Mother care/other care*. New York: Warner Book.
- 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., & Byrne, D.F. (1974). A Structural developmental analyses of levels of role-taking in middle childhood, *Child Development*, 45, 803-805.
- Shweder, R.A., Turiel, E., & Much, N.C. (1981). The moral intuitions of the child. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible future*. New York: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1982). Beyond self-constructed knowledge: The study of culture and morality. *Merrill-Plamer Quarterly*, 28, 41-69.

- Smetana, D. (1981). Preschool children`s conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smith, P.K. (1977). Social and fantasy play in young children. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.). *Biology of play*. London: Heinemann.
- Surber, C.F. (1982). Separable effects of motives, consequences and presentation order on children`s moral judgment. *Developmental Psychology*, 18, 257-266.
- Vandenberg, B. (1981). The role of play in the development of insightful tool-using strategies. *The Merrill-Palmer Quarterly*.
- Wolf, Y. (1995a). Estimation of euclidian quantity by 5- and 6- year-old children: Facilitating a multiplication rule. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 49-75.