

שיטה הינוכית להעלאת המודעות המוסרית

מקצועות הלימוד מזמנים אפשרויות לחינוך מוסרי. עובדה זו מתבטאת ביתר שאת במקצוע הספרות - ראה מחקרם של שטרן, צוקרמן (תשל"ג). במחקר מוקדם (אלבז 1989) נמצא, כי להוראת יצירות ספרותיות באופן מכוון ואקטיבי היתה השפעה על רמת השיפוט המוסרי.¹ אשר על כן, מצאתי לנכון להציע בזאת דגם שבוצע במסגרת תכנית התערבות חינוכית, בה עובדו יצירות ספרותיות, בהן מתוארות דמויות הנקלעות לסיטואציה של קונפליקט מוסרי. סיטואציה זו מזמנת דיון, הן בהתנהגות של הדמויות המתלבטות, והן במשמעות של הקונפליקט לעולם ערכיו של הנחשף ליצירות אלו.

א. השפעת הספרות כמקצוע הוראה על החינוך המוסרי

1. היבט תיאורי

לוי (1979) אומר, כי למקצוע הספרות יש משמעות רבה לחינוך המוסרי, מאחר ומקצוע זה נותן ביטוי להרחבת אופקיו, להעמקת חשיבתו של הפרט, ללבטיה, להתנצחויות ולציפיותיה של החברה האנושית, וכן לעקרונות שבהם מעוגנת שפיטה מוסרית אובייקטיבית. לוינגסטון (עמ' 161 אצל לוי, 1979) עמד על חשיבותה של הספרות, בה מצויים החזיונות על כל המשובח בחיי האדם ובאופיו, לחינוך המוסרי. הוא ציין, כי מן הראוי לבחור באותן יצירות משובחות לחינוך למוסר. מקדוגל (עמ' 161 אצל לוי, 1979) קבע, כי בחברות המודרניות מופעלת על בני אדם השפעה, לא רק על-ידי מגע אישי, אלא בקנה מידה גדול על-ידי הספרות. הוא מציין, כי הסופר מפעיל את השפעתו במיוחד על הנפש הצעירה, שהרגשות שלה אינם מעוצבים ואינם מגובשים במלואם.

לוינגסטון (תש"ך) טוען כי בספרות משתקף כל הטוב שבטבע האדם ובהתנהגותו. לכן על המחנך להשתמש בכל האמצעים הדידקטיים כדי לעורר את התלמיד לידי ביקורת ולידי הבחנה בין הטוב לבין הרע. כדי להשיג את המקסימום, יש לבחור את היצירות המשובחות, שיעצבו אופי ואמות מידה מוסריות בהתאם.

ח"י רות (תשכ"א), בהסתמכו על דיקרט וארנו, וודסוורת, ניומן

1. ראוי לציין כי במחקר אחר (פישרמן, 1989 - בתוך שנתון אורות ישראל א' י"הות ומוסר היבט מחקרי) נמצא כי העלאת רמת השיפוט המוסרי, לכשעצמה, אינה בהכרח משפיעה על העלאת ההתנהגות המוסרית ובכך מגבירה את הפער המוסרי. - הערת עורך (ש.פ.)

וארנולד, המדגישים את חשיבותו המרכזית של כוח השיפוט של היחיד, מצביע על כך, כי תכליתו של החינוך לעצב את אופיו של האדם ולהקנות לו אמות מידה להערכה. כן רואה ח"י בספרות גורם המטפת את הרגש, ומסייע לאדם להבחין בין טוב לבין רע - עיצוב השיפוט המוסרי.

צבי אדר (תשכ"ב) אומר, כי הוראת הספרות איננה מלמדת את החניכים רק לקרוא, אלא גם לחיות. היא מציגה בפניהם את ערכי האדם בצורה החיה והממשית ביותר. הוראת הספרות היא דוגמה טובה להוראה מחנכת, להפגשת אישיות צעירה עם מיטב התרבות הלאומית. עוד מוסיף אדר, כי יש לחשוף את הילד לספרות המחנכת של דורנו. מתוך היצירות הגדולות של העבר נציב בפני החניכים סטנדרטים, אשר על-פיהם יעריכו וישפטו את ההווה ואת ספרות ההווה, ובכך יהיו הם פעילים בהווה הישראלית החדשה ובתרבות הישראלית החדשה. אדר (תשכ"ה) מבחין בשני מימדים בהוראת הספרות: האחד - צורני, דהיינו, לימוד קריאה, הבנה והערכה. והשני - תוכני, כלומר, מתוך היצירות עולות בפני הקורא דמויות אנושיות בעלות תכונות וערכים, כפי שמשקפים בחיי היום יום. בכוחה של הספרות להציג יריעה רחבה וקרובה למציאות של רגשות, התבטאויות, דעות, אמונות, בעיות ופתרונות אפשריים, מהם יוכל הקורא להעשיר את "אוצרו הערכי".

דבורה קובובי (תשכ"ט) מכירה בכך, כי תכליתה של הספרות לקרב את התלמידים להבנת חיי הנפש של האדם ושל עצמו. קובובי קובעת שלוש הנחות יסוד להוראת הספרות:

- א. ספרות טובה מעוררת בלומד תגובות נפשיות המורכבות מתהליכים ומקונפליקטים דינמיים עמוקים ובלתי מודעים.
- ב. הילד מזדהה עם דמויות מתוך היצירות ולומד להכירן בדרך חוויתית. על-ידי הכרה זו לומד הילד להבין את עצמו בסיטואציות נוספות.
- ג. מדגישה את יתרונות השיחה בקבוצה על נושאים בעלי משמעות אישית. עצם העובדה, שהתלמידים מודעים לדעות שונות, מפחיתה את הנוקשות ומגבירה את הסובלנות ואת הנכונות לשינוי.

שטרן (תשל"ג) טוען כי הצגתם של הקונפליקטים המוסריים על-ידי אמצעים ספרותיים מקנה ללומדים את ההדרכה המוסרית בדרך מהנה. מקצוע הספרות עשוי להביא להבנה מעמיקה יותר של האדם ולהרחבת האהדה אליו, ובכך חשיבות המקצוע. הספרות מאפשרת לדעת על בני האדם, שאנו מכירים ופוגשים במציאות, הרבה יותר מכפי שהיינו יכולים לדעת בכל דרך אחרת, ולפעמים אפילו יותר מכפי שאנו יודעים על עצמנו. לימוד מקצוע הספרות עשוי למלא תפקיד של התנסות המשפיעה על כוחות הנפש של האדם.

2. היבט מחקרי

זכריה דור שב וחנה יעוז (1986) ניסו להגביר אמפתיה כלפי העם

היהודי וכלפי ניצולי השואה על-ידי הוראת נושא השואה בספרות. לדעתם, אם רוצים להביא את התלמידים לידי מעורבות אישית, אשר תגרום להזדהותם עם הגיבורים הספרותיים, ובכך להעצים את האמפתיה אל העם היהודי בסבלו ואל ניצולי השואה, יש לשפר את דרכי ההוראה ולהדריך לכך מורים. בנוסף מציינים החוקרים, כי הוראת הספרות משפיעה על האמפתיה של הבנות יותר מאשר על האמפתיה של הבנים.

זיו רוחמה (1984) מצאה, כי ניתן לשנות עמדות ודעות קדומות כלפי הערבים וכלפי הסכסוך הישראלי-ערבי בעזרת למידה אינטנסיבית של טקסטים ספרותיים, העוסקים בנושא הנדון.

אלבז שלמה (1986)² מצא, כי להוראת יצירות ספרותיות באופן מכוון ואקטיבי היתה השפעה על רמת השיפוט המוסרי. נמצא כי לאחר הטיפול חלו שינויים ברמת השיפוט המוסרי, שינויים שהתקבלו כתוצאה מיישום תכנית חינוכית האמונה על עקרונות השיטה המוצעת במאמר זה. אנו מניחים כי שימוש נכון בשיטה החינוכית יעלה את רמת השיפוט המוסרי.

3. הבהרת השיטה החינוכית

1. תיאוריה

קוהלברג (1964) אומר, כי התפתחות השיפוט המוסרי היא תוצאה אינטגרציה של סתירות ושל קונפליקטים בין פעולותיו והערכותיו של הילד עצמו, לבין אלה של אנשים אחרים. קוהלברג (1964, 1969, 1971, 1981) סובר עוד, כי המבנים הקוגניטיביים, המובחנים זה מזה ומוגדרים בשלבים, הם מוצגים פנימיים, המתפתחים עם הגיל ועם הבשילה הקוגניטיבית, אך גם מושפעים על-ידי הסביבה אם זו נותנת לילד הזדמנויות וגירויים ומאפשרת לו לבחון ולארגן מחדש את תפיסת עולמו תוך אינטגרציה וסינתזה של שלבים קודמים למבנים חדשים.

טוריאל (1969) קבע, כי היחשפות מתמדת והשתנות מביאות לשינוי יציב ולמעבר מרמת שיפוט מוסרי נמוכה לרמת שיפוט מוסרי גבוהה יותר.

לדעת קוהלברג (1980), ראטס, סימון והרמין (1966), גוטליב, שימרון (1982), על מנת להפיק את המקסימום בתחום המוסרי על הלומד לקחת חלק פעיל, דהיינו להתנסות בפועל במצבים בהם מתבקשת הכרעה מוסרית. תוך כדי ביצוע המטלות והפעילויות במהלך הוראת היצירות הספרותיות מתבררות עמדותיהם והאוריינטציה הערכית-מוסרית של התלמידים. באופן זה נוכל לבדוק, האם יש התאמה בין התנהגותם בפועל לבין סולם ערכיהם המוסריים עליו הם מצהירים כמאפיין אותם וכעומד בראש מעיינם.

2. ראה עוד: אלבו, ש' (תש"ן).

מן הראוי לציין, כי השפעה רבה יותר על רמת השפיטה המוסרית של הנחשפים לדיון תושג בעזרת תכנית שיטתית לאורך זמן. בנוסף, תכניות בהן תופעלנה שיטות חינוכיות המבוססות על הוראת מקצוע הספרות תהיינה יעילות יותר אם יקפידו על:

1. הכנת תכניות התערבות מתאימות;
2. שיפור דרכי הוראה;
3. הדרכת מורים בהתאם לאופי התכנית ולמשימותיה;
4. הפעלת תכנית התערבות למשך זמן ארוך.

2. פירוט השיטה

לפי קוהלברג, במהלך ההתערבות - קרי חשיפת התלמידים ליצירות ספרותיות - יש לשים דגש על חשיפת התלמידים לסיטואציות של קונפליקט מוסרי חסר פתרון, שמגמתו לגרור אותם לאי-הסכמה ולוויכוח עם חבריהם על סיטואציות אלו.

לאחר קריאת היצירות הספרותיות ודיון בהיבטים המוסריים, המשתקפים מהן, הובאו בפני התלמידים נקודות ראיה שונות, תוך כדי דרבונם לשפיטה מוסרית גבוהה יותר על-ידי דיון בפתרונות המנוגדים לדעתם.

ג. הדרכת המורים המפעילים את תכנית ההתערבות

חינוך לערכים חינוכיים, לפיתוח האישיות ולהתנהגות מוסרית הולמת, מהווה משימה קשה בפני המורים. חינוך באמצעות ההוראה מותנה בקיומם או בהפעלתם של הצרכים האינטלקטואליים או הריגושיים בנפשם של התלמידים. שטרן (תשל"א) מביא כסיוע למילוי המשימה על-ידי המורים את האפשרויות הבאות:

- א. פיתוח סקרנות אינטלקטואלית;
 - ב. הפעלת תגובה תואמת בתחום הניסיון הנפשי;
 - ג. יצירת הזדמנויות לנקיטת עמדה עצמאית ושיתופו הפעיל של התלמיד, כתנאי להסקת מסקנות.
- אפשרויות אלו הובהרו למורים, שלימדו את היצירות וחשפו את התלמידים לדילמות מוסריות הטעונות התייחסות.

בנוסף לאפשרויות הנזכרות לעיל, צוינו בפני המורים נקודות עיקריות הטעונות תשומת לב מיוחדת, כגון: תפקידו של המורה להדגיש את הקריאה המהנה, בעזרתה יוכל להוביל את התלמידים דרך החוויה וההתרשמות אל ההבנה הספרותית, אל התכנים האנושיים, ואל הערכים הגנוזים ביצירה. על המורה לעשות זאת על ידי הדרכה נכונה לקראת המפגש וההתמודדות עם היצירה ועם מציאות החיים, שהיא מייצגת (שטרן, תשל"ג).

כמו כן, הופנו לנאמר אצל צ' אדר (תשט"ו), מאחר והמטרה העיקרית בהוראת הספרות היא חינוך האדם ומימוש, הרי תפקידו של המורה לספרות להעביר לתלמידיו את המשמעות החווייתית של היצירות הספרותיות. מה גם שהמורה לספרות משמש כמתווך בין הספרות לבין החינוך, ולכן עליו לפתח בתלמיד הערכה טובה בעלת רמת חשיבה תרבותית. עוד על המורה להלחם בדעות קדומות, שאינן נובעות מקנה-מידה עצמאי.

ד. דרכי ההוראה

תחילה הובהרו דרכי ההוראה היעילות לחינוך המוסרי באופן כללי, קרי:

- א. שיטת הוראה פעלתנית.
- ב. הוראה על-ידי הנעה פנימית.
- ג. הוראה יחידנית.
- ד. דיון, ויכוח ושיחה.

ליצירות הספרותיות, הנמנות על תכנית ההתערבות שבעבודתנו, נבחרה דרך ההוראה שבבסיסה דיון, ויכוח ושיחה. לכן, הושם דגש על הנאמר אצל לוי (1979). לוי רואה בדרך עידוד הוויכוח הגלוי והחופשי, את הדרך הנדרשת לעיסוק בנושאים מוסריים. באשר לתהליך למידת המוסר מוסיף לוי, כי מן הראוי, שיהיה מן הפרט אל הכלל, מן המוחשי אל המופשט, מן המסויים אל הכללי, מן המצב המוסרי אל העקרונות. כמו כן למידת המוסר תהיה משמעותית וממשית יותר, אם תהיה כרוכה לא רק בחוויות, אלא אף במסקנות המתקבלות על-ידי כל תלמיד באורח חופשי ובדיונים בעלי חשיבות מעשית על-ידי כל הקבוצה.

לבסוף, הובאה בפניהם מסקנתם של מינקוביץ ושל לוינגסטון המופיעה אצל לוי (1979), כי הוראת מוסר בדרך לימוד ספרות מחייבת ברירה, הדגשות והבחנות לפי הערכים, שאותם מבקש המורה להנחיל. לכן רואים חוקרים אלה שיטות הוראה, שבמרכזן: יצירת חוויה, דיון חופשי על בסיס מן הפרט אל הכלל, שייכות ומגע אישי חיובי אל התלמידים, כיעילות להוראת המוסר.

ה. הצעת דגם לשיעור ספרות

- ☆ לימוד אינטנסיבי של היצירה.
- ☆ קריאת היצירה בפני התלמידים.
- ☆ טיפול במרכיבים הספרותיים של היצירה, כגון: מאפייני הדמויות, רשמים ואווירה המתבקשים מהטקסט, תחושות, השקפות עולם, משמעויות לשוניות. וכמובן, לקח, מוסר השכל והמסר המתבקש מהיצירה.
- ☆ דיון בבעיות המוסריות, המתבקשות מהיצירה, על-ידי עידוד דעות

שונות ועל-ידי עידוד ויכוח על פתרונות מנוגדים לבעיה מוסרית המתבקשת מהטקסט.

שלבי השיעור

1. א. הקדמה (בה יובהר רקע, תיאור דמויות וכדומה).
 ב. קריאה ראשונית.
 ג. הבהרת מושגים וביטויים קשים.
 ד. תיאור הסיטואציות בהן מצויים הקונפליקטים המוסריים.
 ה. קריאה מסכמת.
2. דיון בפתרונות אפשריים לבעיות המוסריות המתבקשות מהטקסט בדרך פרונטלית ובדרך של דינמיקה קבוצתית - שאלות מנחות, כגון: לו אתה היית הדמות בסיפור כיצד היית מגיב? האם אתה מסכים עם התנהגות הדמות שבסיפור? תשובות לשאלות אלו מביאות את התלמיד לידי מעורבות אישית ובכך לגלות בעקיפין את תחושותיו המוסריות, כפי שהתחנך להן. כמו כן, תוצגנה זוויות ראיה שונות על מוסר ועל בעיות מוסריות, שכן ייתכן ולתלמיד יש תשובה משלו לבעיות, או שהוא אמור לשפוט את הבעיה הנתונה על-פי המידע החלקי המצוי באמתחתו.
3. דיון פתוח: בו תובענה דעות על-ידי שיחה חופשית ודיון בפתרונות המנוגדים, אשר יסייעו להשגת רמת שיפוט מוסרי גבוהה יותר.
4. ציטוט משפטים מתוך הטקסט המאפיינים מסרים בתחום השיפוט המוסרי ודיון בהם על-ידי שאלות מנחות, הבעת דעות באופן חופשי וכדומה.
5. על המורה למקד את הוויכוח בין נותני הפתרונות השונים לבעיה המוסרית העולה מהטקסט, אך עליו להשתדל להצמד למסופר בטקסט ולמתבקש מהמסר אותו מעוניין המחבר למסור.
6. סימולציות - שימוש בשיטת משחק-תפקידים בניסיון לפתור את הדילמות המוסריות בהן שרויות הדמויות. תחילה, יציגו התלמידים את עמדותיהן של הדמויות שבטקסט תוך כדי הצגת טיעונים בעד ונגד, מנקודת מבטן של הדמויות. ובהמשך, יציעו פתרונות אפשריים, לו היו הם במקום הדמויות, כיצד היו מגיבים.

1. קוי מתאר לשיעור לסיפור - "אחרי עשרים שנה" / או הנרי³

מבוא: הרקע לסיפור

בסיפור זה מתוארת פגישה בין שני ידידים, אשר נקבעה עשרים שנה מראש. תוצאות הפגישה מפתיעות והזהויות האמיתיות של גיבורי הסיפור מתגלות. בוב, הוא פושע שהמשרה מחפשת אחריו. שוטר המקוף הוא גימי ולס, החבר מניו-יורק איתו נקבעה הפגישה. ואילו האיש אותו חשב הקורא לחבר המגיע לפגישה באיחור, הוא בלש שנשלח על-ידי שוטר המקוף (החבר האמיתי), כדי לתפוס את האיש שברח - בוב.

ההתוודעות לזהויות מציגה את הדילמה המוסרית בפניה עמד גימי, והיא: האם להמשיך ולהיות נאמן לחבר? או האם לקיים את החוק?

מקום התרחשות העלילה וזמנה

מקום התרחשות העלילה בעיר ניו-יורק. בקשת ההסגרה הגיעה משיקגו, עיר אשר בפי הסופר זכתה לכינוי 'המערב', רמז לפשיעה הרבה בה. זמן: אחד מלילות החורף של ראשית המאה, תקופה בה אפשר היה לצבור ממון בדרכים לא חוקיות.

טכניקות להשגת הסיום המפתיע

הסופר יוצר אצל הקורא ציפיות ומכינו לקראת סיום בכיוון מסוים, אך בסופו של דבר מביא בפניו סיום מפתיע. במהלך קריאת הסיפור - הקורא ובו מצפים להופעת ידידו של בוב לפגישה, שנקבעה לפני עשרים שנה. הקורא מתפתה להאמין, כי לשיחה הנקשרת בין האיש הממתין לבין השוטר החולף ברחוב אין משמעות מיוחדת מעבר לפטפט קל. ודווקא כשהקורא בטוח, כי רגעי המתח מאחוריו, נכונות לו שתי הפתעות: בוב הוא פושע מבוקש והשוטר ה"תמים", שעמו שוחח קודם בוב, לא היה אלא ידיד נעוריו גימי.

הפואנטה

הסיום המפתיע משנה את משמעות הסיפור, כך שהקריאה השנייה שונה מאשר הקריאה הראשונה. בקריאה הראשונה הקורא חסר אינפורמציה להבנת המתרחש. בקריאה השנייה הקורא מפוכח, ומגלה את האירוניה שבפגישת השניים.

מבנה הסיפור מושתת על הגבלת המידע של הקורא. ביחס למידע

3. עיבוד יצירה ספרותית זו, וכן עיבוד שאר היצירות הספרותיות והכנתן לקראת הוראה במסגרת תכנית ההתערבות החינוכית, נעשו על סמך ניסיונם הדידקטי של המורים, אשר לקחו חלק בהוראת היצירות. כמו כן, נעזרנו במקורות הבאים: א. צדקה (1978); ב. "אשנב לסיפור הקצר" (התשמ"ז); ג. "לאורך השורות", הוצאת ת"ל.

המצוי אצל אחת הדמויות - בוב. לאחר הפואנטה יודע הקורא הכל - כפי שידועה האמת לדמויות עצמן. למספר יש עדיפות אינפורמטיבית על הקורא. הוא יודע הכל, אך מעלים מהקורא מידע במהלך הסיפור.

מה מתברר בקריאה שנייה על עיצוב הדמויות? כדי ליצור תסיסה ולבטים בקרב הקורא ובכך למנוע ממנו הזדהות ישירה עם הגיבור ה"חיובי", השאיר הסופר עניינים רבים בלתי ברורים, כגון: מה טיב פשעיו של בוב - עבירות נגד רכוש או שמא דיני נפשות. כך למשל אין בסיפור אף לא מלה המתארת במפורש רגשות. הפערים מותירים לקורא מקום רב למילוי התכנים ולתיאור הדמויות, מניעהן, רגשותיהן ומחשבותיהן.

הדילמה המוסרית שמעורר הסיפור

הסיפור מציג עימות בין הנאמנות ורגש הידידות לחבר לבין קיום החוק, בין טובת הפרט לבין טובת הכלל, מה על האדם להעדיף: רגשות אישיים או טובת הציבור. ההכרעה בסיפור היא, לצד החוק, הצדק והחובה האזרחית. קריאת הסיפור מעוררת דילמה, אשר ננסחה לתלמידים: **האם פעל ג'ימי כשורה, כשהסגיר את ידידו?**

מגמת השאלה לעורר את הקורא להתלבטות ולהבעת דעה בבעיה המוסרית הנדונה - שהרי הדילמה היא של הקורא, כי מהסיפור לא ברור, האם גם ג'ימי התלבט ושקל את התנהגותו או שהכרעתו הייתה ספונטנית, ללא כל היסוס. הסיפור אינו מרמז לפתרון או לניסוח חד-משמעי של רעיון. על אף שהוא מציג סיום "סגור" מבחינה עלילתית ולכידת הפושע (ומאסרו), הרי שמבחינת משמעויותיו נשארים הרבה דברים פתוחים לפרשנותו של הקורא, להתרשמותו ולשיפוטו. עובדה זו מסייעת בידי המורה, מחד-גיסא, לדלות מידע מהתלמיד באשר לפרשנותו ולרשמיו של הקורא מהסיטואציות המתרחשות במהלך הסיפור, ומאידך-גיסא, לעוררו לרמת שיפוט הגבוהה מרמת שיפוטו.

2. הנעת התלמידים לרמות שפיטה גבוהות

מקריאה ראשונית ניתן להתרשם כי המספר מתעטף באיציטלה של ניטרליות, אך בראייה עמוקה יותר אין הדברים כך. המספר מבטא את יחסו למתרחש, וכך שלב אחר שלב בונה הוא ומעצב את תגובת הקורא המתקדם אל הסוף המאלף. בנוסף, העלילה מתוארת מנקודת מבטו של הצופה העומד סמוך לבוב הממתין, והוא עד למתרחש. כך הופך בוב לדמות הראשית בסיפור, היוצרת בקורא קירבה או אהדה. הקורא מצפה יחד עם בוב, מודע להתרגשותו ומופתע כמוהו מהסיום. זווית ראייה זו מונעת למעשה מהקורא להיות אדיש כלפי האירוניה של הגורל. הקורא מופתע מכיוון בלתי צפוי - שהרי כל המיומנויות, שרכש בוב וכן תחבולותיו, אשר ממבט ראשוני היה ברור, כי תהיינה לו לעזר להיחלצות ממאסר, דווקא אז הן יורדות לטמיון - דווקא כשבטח בחברו הטוב.

ולבסוף, עיצוב הדמויות שלא ע"פ הסטריאוטיפ הרווח באשר לדמויות כגון: פושע-רע, שוטר-טוב, אלא תיאור רגשות ומאויים המצויים גם בלבן של פושע, מבטא את יחסו של המספר לחולשות אנוש. תיאור דמויות נטול נימה חמורה ושופטת מעורר בקורא סלחנות, ולכן קשה לשער, שהקורא את סיום הסיפור ישמח לאידו של הפושע.

מהלך השיעור

- א. מאחר שכותרת הסיפור "אחרי עשרים שנה" מעוררת סקרנות, אזי לפני קריאת הסיפור התבקשו התלמידים להעלות השערות על תוכנו של הסיפור, תוך שהם עונים על השאלה: לאיזו עלילה אתם מצפים על סמך הכותרת "אחרי עשרים שנה"?
 - ב. הובהרו מושגים להבנת הרקע לעלילה, כמו למשל: "יציאה מערבה כדי להתעשר", שיקגו כמרכז פשיעה ומקומה של ניו-יורק בחייו של או הנרי, המונח מיל (1609 מטר), טווח הזמן - עשרים שנה. מרחב גיאוגרפי (המערב בארה"ב, אלף מיל מניו-יורק ויותר), הבחנה בין שתי תקופות הזמן - לפני עשרים שנה וההווה.
 - ג. קריאת הסיפור הופסקה בזמן מסירת הפתק לידי הפושע, אך טרם קריאת תוכנו, התלמידים התבקשו לענות על השאלה: מה לפי השערותכם יהיה תוכנו של הפתק, שהפושע קיבל מהשוטר? ההשערות שימשו בסיס לדיון בדילמה המוסרית.
- לשם הבנת העלילה נערך דיון בשאלות:
1. מה הרגיש בוב, כשקרא את הפתק מידידו (האם חש רגשי איבה וכעס, האם ראה במעשהו מעשה צודק?) מדוע רעדה ידו, כשסיים לקרוא את הפתק?
 2. מה היו מחשבות השוטר ורגשותיו, כשזיהה את ידידו כפושע המבוקש?
 3. מדוע לא אסר גימי את בוב הפושע מיד כשזיהה אותו?
 4. האם, לדעתך, היסס גימי והתלבט לפני ששלח שוטר חרש לאסור את בוב? אם כן, תאר את לבטיו (את הקונפליקט הפנימי) ואת האופן שבו הגיע להכרעה.
 5. המשך את עלילת הסיפור. מה קרה לבוב? האם נפגשו הידידים לאחר מכך? מה היה יחסם זה לזה?
 6. דון בסיטואציה בה גימי משמש כעד אופי במשפט, שנערך לבוב ומלמד עליו סניגוריה.
 7. תאר את גימי מגיע לביקור בכלא בו אסור בוב, מה יאמר לו גימי? ומה תהיה תגובת בוב?
 8. מה לדעתך היה כותב בוב במכתב מבית-הסוהר אל השוטר גימי?

הקונפליקט - או הדילמה המוסרית

בעצם הצגת האירוע של הברירה בין הנאמנות לחבר לבין קיום החוק,

אנו מעוררים את התלמיד לדון בשאלה מה אדם צריך להעדיף, רגשות אישיים או טובת הציבור? כמו־כן, הורחב הדיון לנושא כללי: הסגרה מול נאמנות. מתי ההסגרה הכרחית? ומתי היא שלילית?

סיפור זה מזמן דיון בשאלות כמו: מהו צדק? מהי ידידות? ומה פירוש ציות לחוק? כדי לעורר לזיכרון ולמעורבות התלמיד בפתיחת הקונפליקט, הובאו לדיון השאלות הבאות:

1. נסה לשער מהן המחשבות, שעברו במוחו של ג'ימי מרגע הזיהוי עד לרגע ההחלטה על צעדו הבא.
2. מה הרגשת בתום קריאת הסיפור?
3. מה דעתך, האם נהג ג'ימי כשורה, כשהסגיר את ידיד נעוריו? או שמא היה עליו לשחררו? נמק את תשובתך.
4. פרט אפשרויות נוספות, שעמדו בפני ג'ימי. נסה להצביע על היתרון או על החיסרון שבדרך זו או אחרת על-פני הדרך שבחר ג'ימי.
5. בסיפור יש עימות בין שני כוחות: רגש הידידות מצד אחד והחובה לשמור על החוק מצד שני, איזה כוח גבר?
6. האם העובדה שג'ימי הוא שוטר חשובה להחלטתו להסגיר את תברו?
7. בוב השמיע כלפי ידידו משכבר, ג'ימי, הערות אחדות שיש בהן טעם לפגם. האם, לדעתך, ההערות השפיעו על החלטתו להסגיר את תברו?
8. מה היית אתה כותב לבוב בפתק?
9. לו אתה היית הסופר, האם היית עורך שינויים עלילתיים משמעותיים? ציין את השינויים ונמק את בחירתם.

כדי לברר באיזו מידה הזדהה התלמיד עם החוק ובאיזו מידה גילה נאמנותו לחבר, או במלים אחרות, האם גישתו רלטיביסטית או ריאליסטית התבקש התלמיד לערוך סימולציה בה, פעם אחת הוא ממלא את תפקיד השוטר ומנמק את התנהגותו ואת בחירת התפקיד, ופעם נוספת הוא ממלא את תפקיד החבר שאמור ללכת לבית-הסוהר. עליו להכתוב את רגשותיו ואת תחושותיו כלפי ידידו וחברו, המוביל אותו לכלא, ומאידך לחוות את דעתו על הסיטואציה אליה נקלע - היותו אסיר, תוך שהוא משתדל להבין (עד כמה שזה ניתן לשיפוט - מנקודת מבט אובייקטיבית) את חובת חברו השוטר למלא אחר החוק והצדק. כמו־כן, ניתנה לתלמיד האפשרות לחדור לדמות השוטר ג'ימי ולברר, האם הוא התלבט? אם כן, לבחון את לבטיו בקול ולנתחם.

במהלך הדיון הובהר, כי אין תשובה אחת נכונה, ובכך ניתן לכל תלמיד להציג דעה שונה, ונוצרו קבוצות בהתאם לעמדות. לדוגמא, לשאלה, שדרשה אפשרויות חלופיות שעמדו בפני השוטר, ניתנו תשובות מגוונות כגון: "יכול היה להיעלם", "אפשר היה לבצע את ההסגרה על-ידי אחרים", "יכול היה לשכנע את בוב להסגיר את עצמו". מובן, שכל תשובה הובילה לתפיסת עולמו של המשיב, שממנה נגזרת רמת שיפוטו המוסרית וגישתו הכללית אם בכיוון הריאליסטי או הרלטיביסטי.

ט. סיכום

במהלך הפעלת תכנית ההתערבות החינוכית נחשפו התלמידים ליצירות ספרותיות בעלות סיטואציות של קונפליקט מוסרי. המגמה הייתה ליצור אצל התלמיד מצב של אי-הסכמה המעורר לוויכוח ולניסיון למציאת פתרונות אפשריים, אשר ישחררו את הדמות הנתונה מהקונפליקט המוסרי בו היא מצויה.

כדי לתת לאמור למעלה תוקף מעשי, ניסינו ליישם את המתבקש משיעור להוראת השיפוט המוסרי, קרי: הוצגה בפני התלמידים הברירה המוסרית, הובאו לידיעתם נקודות ראות שונות על מוסר ונערך דיון על פתרונות מנוגדים לבעיה המוסרית. המורה השתדל לאזן את הנימוקים על-ידי הצגת שאלות לצד "החלש" בוויכוח, אך בלי לכוון את תוכן ההחלטה המוסרית. המורה הדריך וכיוון את התלמידים תוך כדי הדיון, בירר את ההתנסויות ואת החוויות של הדמויות הנדונות ביצירות הספרותיות ובעקיפין הועלו חוויות, תחושות, מחשבות והתנסויות אישיות המשמשות כאבני יסוד לשיפוט המוסרי.

מבחינה דידיקטית - הודגש הדיון הפתוח, בו הובעו דעות על-ידי שיחה חופשית ועל-ידי ויכוח על פתרונות מנוגדים וכן על הסימולציות. במצב זה של משחק תפקידים מזדהה התלמיד עם הדמות בסיפור ובכך הוא מביע את דעתו האישית על הבעיה המוסרית אליה נקלעה הדמות, ביתר קלות מאשר לו התבקש לחוות את דעתו ללא ההסתתרות מאחרי הדמות. התלמיד, מחד-גיסא, עונה ללא עכבות נפשיות, ומאידך, גירסתו זו נוטה יותר לכוון עמדתו המוסרית.

הבעיה הנדונה ביצירה הספרותית משמשת מעין אירוע מזדמן, הדומה לארועים רבים בחינוך. במהלך ניתוח האירוע הדגיש המורה טיפוח מידות טובות, הצגת עמדות נכונה ופיתוח השיפוט המוסרי ברמה הגבוהה ביותר. הנקודות העיקריות המתבקשות ממסקנותיהם של המורים שלימדו במסגרת תכנית ההתערבות החינוכית היו:

- א. דווח על שינוי משמעותי באקלים הלימודי והחינוכי בכיתה.
- ב. התלמידים החלשים השתתפו באורח אקטיבי בדיונים והציעו פתרונות אפשריים לדילמות ולקונפליקטים.
- ג. דווח על שיפור שחל ברמת הדיון ובהתייחסות לפתרון הדילמות המוסריות - הפנמת למידה יעילה.

סוף דבר:

מאחר שתכליתו של החינוך לעצב את אופיו של האדם, להקנות לו אמות מידה להערכה, להבחין בין טוב לרע ולעצב את שיפוטו המוסרי של הלומד, חשוב לעוסקים בחינוך "לרתום" לעזרתם את מקצועות הלימוד, אשר להם פוטנציאל לחינוך מוסרי משמעותי. היצירה הספרותית

שהוצגה בגוף המאמר מהווה "דגם" על-פי ניתן ליישם הלכה למעשה יצירות ספרותיות נוספות. התייחסות ראויה לאמצעים הדידקטיים-פדגוגיים, שהוצגו במהלך ניתוח היצירה, וכן הפקת לקחים ממסקנותיהם של המורים שהשתתפו בפועל במחקר, יובילו לתוצאות טובות יותר בתחום החינוך המוסרי.

ט. רשימה ביבליוגרפית

- * אדר, צ' (תשט"ו). חינוך דרך ספרות, מתוך: לשון וספרות בבית-הספר היסודי לכיתות ה"ח, הוצ' "אורים", ת"א, עמ' 17-31.
- * אדר, צ' (תשכ"ב). המקצועות העבריים בחינוך התיכון, מתוך: הלכה ומעשה בחינוך התיכון, בעריכת מ' שפירא, הוצ' ביה"ס התיכון ליד האוניברסיטה, ירושלים, עמ' 22-28.
- * אדר, צ' (תשכ"ה). המקצועות ההומניסטיים בחינוך התיכון, הוצ' דביר.
- * אלבז, ש' (1989). העלאת המודעות המוסרית בעזרת התערבות חינוכית. עבודת M.A., אוניברסיטת בר-אילן.
- * אלבז, ש' (תש"ן). שינוי ברמת השיפוט המוסרי כפונקציה של חשיפה לתכנית התערבות. טללי אורות, קובץ ב, מכללת אורות ישראל, אלקנה, עמ' 213-227.
- * גוטליב, א', שימרון ד' (1982). בצומת הבהרת ערכים, הוצ' רמות, ת"א.
- * דור שב, ז' ויעוז ח' (1986). ההשפעה של הוראת נושא השואה בספרות על האמפתיה של התלמידים אל העם היהודי בסבלו ואל ניצוליו השואה. עיונים בחינוך, חוברת מס' 44/43, אוניברסיטת חיפה, עמ' 219-228.
- * זיו, ר' (1984). שינויים בעמדות ובדעות קדומות של תלמידי תיכון ביחס לערבים ובנושא הסכסוך הישראלי-ערבי בהשפעת למידה אינטנסיבית של טקסטים ספרותיים, עבודת M.A., המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- * לווינגסטון, ר' (תש"ד). חינוך בעולם נבדך, הוצ' ביה"ס לחינוך, ירושלים.
- * לוין, ש' (1979). המוסר ועיצוב האופי המוסרי, הוצ' אוצר המורה, ת"א.
- * צדקה, ר' (1978). סיפור ונובלה מסה ועיון, עיונים במבחר יצירות לחטיבה העליונה, הוצ' "חורב".
- * צוקרמן-בראלי, ח', שטרן, א' (תשל"ג). הערכים ודרכי הקנייתם בבית-הספר התיכון הדתי: דו"ח מחקר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- * קובובי, ד' (תשכ"ט) כיוונים רבים - כוונה אחת, דברי עיון ומחקר בחינוך, הוצ' ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד

- החינוך, ירושלים.
- * קולברג, ל' (1980) חינוך לצדק: ניסוי מודרני של ההשקפה האפלטונית, מתוך: החינוך המוסרי, חמש מסות, ספרית הפועלים.
- * רות, ח"י (תשכ"א). החינוך וערכי האדם, הוצ' דביר, ת"א.
- * שטרן, א' (תשל"א). החינוך לערכים בבית-הספר הדתי להלכה ולמעשה, שדה חמד, עמ' 131-146.
- * שטרן, א' (תשל"ג). קווי יסוד לביורר מעמדה של הספרות בבית-הספר הדתי, אסופה לענייני חינוך והוראה, הוצ' משרד החינוך והתרבות.
- * אשנב לסיפור הקצר, ת.ל., מדריך להוראת הסיפור הקצר, עיונים ודרכי הוראה, ירושלים, התשמ"ז.
- * לאורך השורות, המדריך למורה, ת.ל., נטע, מקראה לבית-הספר העל-יסודי הכללי, מדריך למורה 2.

Kohlberg, L. (1964). "Development of moral character and moral ideology". In: Hoffman M.L., Hoffman L.W. (eds.), Review of Child Development Research, Vol. 1, Russell Sage, New York, pp. 383-427.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence, "The Cognitive Developmental Approach to Socialization". In: Goslin D.A. (ed.), Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago, Rand McNally.

Kohlberg, L. (1971). "From Is to Ought: How to Committ the Naturalistic Fallacy and and Get Away with It in the Study of Moral Development". In: T. Mischel (ed.), Cognitive Development Epistemology, N.Y., Academic Press.

Kohlberg, L. (1981). Essays on Moral Development Vol. 1, The Philosophy of Moral Development, New-York, Harper & Row.

Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1966). Values and Teaching, Columbus, Ohio.

Turiel, E. (1969). "Developmental Processess in the Child's Moral Thinking". In: P. Mussen, J. Langer and M. Covington (eds.), New Directions in Developmental Psychology, N.Y., Holt.

י. נספח

או הנרי - אחרי עשרים שנה

שוטר המקוף פסע במעלה השדרה בהילוך רב־רושם. עשיית רושם זו באה לו מתוך הרגל ולא לשם התפארות, כיוון שהצופים מעטים היו. השעה הייתה עשר בלילה בקירוב. אך רוח קרירה, שבישרה גשם קרב, רוקנה כמעט את הרחובות מאדם. אגב הליכה היה בודק דלתות, מנופף באלתו בתנועות מורכבות ומהירות להפליא ומפנה מבטו אל הרחוב השוקט. בדמותו התקיפה ובהילוכו הגאוותני כלשהו, נראה השוטר כשומר שלום. אנשי הסביבה הקדימו לפרוש לבתיהם. פה ושם ניתן היה לראות את אורותיה של חנות־סיגרים או של מסעדה הפתוחה כל הלילה; אך רוב הדלתות שייכות היו לבתי־עסק שנסגרו זה מכבר.

בהגיעו לאחד מגושי הבתים, האיט השוטר לפתע את צעדו. בפתחה של חנות חשוכה לכלי־מתכת ניצב גבר, כשסיגר תחוב בפיו. משקרב אליו השוטר, נשא האיש את קולו:

"הכול בסדר, שוטר", אמר בקול שליו ובוטח, "אני פשוט ממתין לחבר. זו פגישה שנקבעה לפני עשרים שנה. נשמע קצת מגוחך, לא? ובכן, אסביר לך, אם רוצה אתה להיות בטוח שהכול כשורה. לפנים הייתה כאן מסעדה, במקומה של חנות זו, "מסעדת ג'ו בריידי הגדול" היה שמה".
 "עד לפני חמש שנים", אמר השוטר. "אז היא נהרסה".

האיש שבפתח הצית גפרור והדליק את הסיגר. האור גילה פנים חיוורים, לסת מרובעת, עיניים חדות וצלקת זעירה ליד הגבה הימנית. בסודרו היה נועץ יהלום גדול, באווית מוזרה. "הלילה, לפני עשרים שנה", אמר האיש, "סעדת־כאן, אצל ג'ו בריידי הגדול, בחברת ג'ו וולס, הטוב בידידי והבחור המעולה ביותר בעולם. שנינו גדלנו יחד אכן, בניו־יורק, ממש כשני אחים. אני הייתי בן שמונה־עשרה וג'ו בן עשרים. למחרת בבוקר עמדתי לצאת מערבה, לצבור ממון. לא יכולתי לגרור את ג'ו מניו־יורק; הוא חשב שזה המקום היחיד עלי אדמות. ובכן, אותו לילה הסכמנו להיפגש כאן שוב, בדיוק אחרי עשרים שנה מאותו תאריך ומאותה שעה, בלי להתחשב בנסיבות או במרחק ממנו נהיה חייבים להגיע. סברנו, כי תוך עשרים שנה יגשים אחד מאתנו את חלומנו ויצבור את הונו, באשר הוא".

"סיפור מעניין", אמר השוטר. "נראה כי עבר זמן ממושך בין פגישה לפגישה. האם לא קיבלת כל ידיעה מריעד מאז שעזבת?"

"כן, במשך זמן־מה עמדנו בקשר מכתבים", אמר איש־שיחו, "אך לאחר שנה או שנתיים איבדנו איש אל עקבות רעהו. אתה הרי יודע. המערב הוא מרחב עצום, ואני נדדתי במרחביו, אבל בטוחני, כי ג'ו יבוא לפוגשני כאן, אם עודנו בחיים, כי הוא היה מאז ומתמיד הבחור הישר והנאמן ביותר בעולם. הוא לא ישכח לעולם. עברתי מרחק של אלף מילין כדי

לעמוד הערב בדלת זו. הטרחה תהיה כדאית, אם אמנם יופיע רעי הנושן".
האיש הממתין הוציא שעון נאה, שמכסהו היה משובץ יהלומים קטנים.
"עשר פחות שלוש דקות!" הכריז. "השעה עשר בדיוק, כאשר נפרדנו כאן
בפתח המסעדה".

"עסקיך עלו יפה במערב, לא כדו" שאל השוטר.
"ועוד איך! אני מקווה שגורלו של ג'ו שפר לפחות כדי מחצית מזה. הוא
לא הצטיין בחריפות יתרה, אם כי היה בחור טוב מאין כמוהו. היה עלי
להתחרות במוחות החריפים ביותר, כדי להשיג את מבוקשי בני-יורק
מתחפר האדם כעכבר בפינתו. המערב הוא המוציא אותו לאוויר העולם".
השוטר נופף באלתו, פסע פסיעה או שתיים ואמר: "אמשיך בדרכי,
מקווה אני שידיך יגיע במועד שנקבע. האם תחכה זמן רב?"
"כמובן", אמר השני, "אמתין לו חצי שעה לפחות. אם ג'ו חי עדיין, יהיה
כאן עד אז. היה שלום, שוטר".
"לילה טוב, אדוני", אמר השוטר, כשהוא ממשיך בהקפתו ובודק תוך
כדי הילוכו את מנעולי הדלתות.

גשם צונן נטף, והרוח התגברה מנשיפות הססניות למשב קבוע ויציב.
עוברי-האורח המעטים שברובע זה מיהרו לדרכם, זעופים ודוממים,
צווארוני מעיליהם מורמים וידיהם תחובות בכיסים. בפתח החנות לממכר
כלי מתכת עמד האיש, אשר עבר מרחק של אלף מילין, כדי לקיים פגישה
מפוקפקת עד כדי גיחוך עם ידיד נעורים; הוא עישן את הסיגר והמתין.

הוא המתין כעשרים דקות, לפתע נחפז מעבר לרחוב אדם גבוה, במעיל
ארוך שצווארונו מורם עד לאוזניו. הלה פסע היישר אל האיש הממתין.
"אתה הוא זה, בובו" שאל בהיסוס.

"אתה הוא זה, ג'ו וולסו" קרא האיש שבפתח.
"חי ראשיו" קרא הבא, בתופסו את ידי רעהו בידיו שלו, "זה בוב, ברור
כשמש בצהריים. הייתי בטוח שאמצא אותך כאן, אם עודך בין החיים.
כפתור ופרח, כפתור ופרח! עשרים שנה הן זמן ארוך. המסעדה הישנה
נהרסה בוב; הלוואי והייתה קיימת עדיין, בה היינו סועדים פעם נוספת.

כיצד נהג בך המערב, בוב קשישי?"
"ביד רחבה; נתן לי כל מה שביקשתי. השתנית להפליא, ג'ו, מעולם לא
תיארתי לעצמי שאתה עשוי לגבור בשניים או שלושה אינצ'ים".

"הו, גבהתי מעט אחרי הגיעי לגיל עשרים".
"המזל משחק לך בניו-יורק, ג'ו?"

"פחות או יותר. יש לי משרה באחת הלשכות העירוניות. בוא, בוב; נלך
למקום המוכר לי היטב, ונגלגל שיחה ארוכה על הימים ההם".

שני הגברים פסעו במעלה הרחוב שלובי-זרוע. איש-המערב, שהערכתו
העצמית גדלה לאין-שיעור עקב הצלחתו, החל מתאר את תולדות עלייתו
לגדולה. השני, מכורבל במעילו, האזין בהתעניינות גלויה.

בקרן הרחוב נמצא מזנון-כיבוד, זוהר באורות חשמל. כשנכנסו לתחום המואר, פנו שניהם יחדיו להתבונן איש בפני רעהו. איש-המערב נעצר בפתאומיות ושחרר את זרועו. "אינך ג'ו וולס", הפטיר. "עשרים שנה הן זמן ארוך, אך לא עד כדי לשנות חוטים רומאי לאף חרום (שקוע, פחוס)".

"לעתים יש בהן כדי לשנות אדם טוב לרע", אמר האדם הגבוה. "אתה נתון במעצר מזה עשר דקות, בוב 'החמקמק'. שיקגו חושבת, כי ייתכן שהסתננת אלינו, ומבריקה לנו כי ברצונה לחטוף שיחה אתך. אתה מוכן לבוא בשקט, לא כן? זה מעשה הגיוני. אבל, לפני שנלך לתחנה, הנה פתק שביקשוני למסור לך. אתה יכול לקרוא אותו כאן, ליד החלון. זה משוטר המקוף, וולס".

איש המערב פרש את פיסת הנייר הקטנה, שנמסרה לידו. היד יציבה הייתה כשהחל לקרוא, אך רעדה מעט כאשר סיים. הפתק היה קצר למדי.

בוב, הגעתי בזמן למקו המיועד. כשהדלקת את הגפרור להצית את הסיגר, ראיתי שפניך הם פני האיש המבוקש בשיקגו. משום-מה, לא יכולתי לעשות זאת במו ידי, לכן הלכתי ושלחתי שוטר חרש לבצע את המלאכה.

ג'ו