

# דיון דילמה: אפשרות נוספת לבירור ערכי

מיתוד:

"ובחרת בחיים" – ערך חיי אדם בתרבות ישראל - מדריך למורה

כתיבה: אריאל אביב

## **א. מהי דילמה? – בירור המושג**

חשיבות ההגדרה של מושג המפתח "דילמה" בלימודנו גלויה לעין, אולם היא אינה פשוטה כיוון שיש בה לעתים קרובות משום שלילה או צמצום של הנחות מוקדמות שכיחות אצל התלמידים ביחס למושג. אמנם אין הגדרה אחת ממצה לכל סוגי הדילמות, שכן המושג משמש בהקשרים שונים, בתחומי האתיקה, הלוגיקה, מדעי החברה ועוד. לכן, לפחות בהקשר הפילוסופי שלנו, נבקש לצמצם את טווח השאלות שנכנה "דילמות", הן מסיבות ענייניות (מושגיות וחינוכיות), והן מבחינה פרגמטית, שאם לא כן המושג יהיה רחב מדי ובלתי יעיל לצרכינו.

לפני שניגע בבירור המושג עצמו נקדים הערה דידקטית: שתי אפשרויות עומדות בפני המורה בהעלאת נושא זה בכיתה. אפשרות אחת, מן הכלל אל הפרט, היא להציג בפני התלמידים את ההגדרה (הכלל) שתשמש אותנו בלימודינו, ובעקבותיה לבחון דוגמאות אחדות (הפרטים) כמקרי מבחן. דרך אינדוקטיבית זו היא קצרה וישירה יותר, ומתאימה בעיקר לכיתה שעשויה להתקשות בדרך השנייה, הדדוקטיבית והמורכבת יותר.

בדרך השנייה נצא תחילה מהצעות ומדוגמאות שונות שהתלמידים מעלים למושג "דילמה". מתוך דיון ביקורתי בדבריהם יישללו חלק מההצעות וההנחות המוקדמות, ובתוך כך תלך ותתברר ההגדרה המדויקת יותר שתשמש אותנו בלימודנו.

לשאלה "מהי דילמה?" תלמידים יציעו בדרך כלל הגדרות, הסברים ודוגמאות המדגישות בעיקר את המרכיבים הבאים או את חלקם: (1) התלבטות; (2) קשה להכרעה; (3) בין אפשרויות ששתיהן רצויות או בלתי רצויות עבורנו; (4) לכל הכרעה יהיה גם רווח וגם מחיר בעייתי; (5) אין לה תשובה חד משמעית של נכון ולא נכון. פעמים רבות תלמידים יטענו גם שדילמה (6) עוסקת בעניינים חשובים, גורליים, חיים ומוות וכד'.

כמובן, יש הרבה מן האמת בחלק מן ההנחות המוקדמות האלה, אולם הן כלליות מדי ועלולות להפוך כמעט כל שאלה שיש בה התלבטות ל"דילמה". למשל: האם התלבטויות שכיחות כמו: "כיצד להתלבש היום?" או: "מה לאכול לארוחת בוקר?" הן דילמות? ומכיוון אחר: האם כאשר אדם לא מתלבט כלל בשאלה כלשהי (למשל: האם לשקר במצב מסוים?), אלא פועל באופן כמעט אוטומטי (בגלל מוסכמות, הרגלים וכו'), האם אין "שם" דילמה? במהלך הדיון עם התלמידים רצוי להביא דוגמאות נגדיות, שעונות לכאורה לקריטריונים שהציעו התלמידים, אך אין בהן עדיין משום דילמה (מוסרית).

הזיהוי המקובל בין דילמה ובין "התלבטות" מניח שרק כאשר אדם "מתלבט" בתוך עצמו ושוקל את האפשרויות השונות, רק אז הוא ניצב בפני דילמה. ההגדרה שנציע שוללת הנחה זו. מבחינה חינוכית (וגם מושגית) אנו מבקשים לטעון שדילמה אינה מושג פסיכולוגי השייך רק לתחום חיי הנפש (ושקולה להתלבטות, קונפליקט וכד'), אלא היא בראש ובראשונה **מושג פילוסופי**: היא **בעיה** כמו-אובייקטיבית העולה מתוך המצב כמות שהוא, **ללא** תלות בתהליך הנפשי שהאדם עובר (או מאיזושהי סיבה: לא עובר) באותו רגע. לפי ההגדרה המוצעת כאן, גם אם התלמיד (וכל אדם) אינו "מתלבט" במצב נתון, עדיין הוא ניצב בפני דילמה, ומעשיו הם בגדר **הכרעה בין ערכים**!

הגדרה כזו ל"דילמה" מחייבת את התלמיד להתעמק במאפיינים של אירוע נתון ולבחון את הבעיה שהאירוע מעורר לא רק מתוך מערכת המושגים והערכים של התלמיד ברגע מסוים, אלא באופן כללי, "אידיאלי" יותר כביכול. ההנחה כאן (ברוח אפלטונית) היא שהערכים קיימים ועומדים גם כשאיננו רואים בהם "ערכים שלנו" או אפילו כשאננו מזהים אותם כלל כערכים. בדרך זו נעשיר את טווח ההתייחסויות והרגישויות הערכיות של התלמידים לסובב אותם, נעמיק את חוש האחריות שלהם למעשיהם, נעודד אותם לבחון חלופות שונות במצב נתון, ובתוך כך נחשוף אותם לכך שלמעשה הם מכריעים בחייהם ללא הרף בדילמות שונות במשפחה, בבית הספר, בין חברים וכו'. מתוך הכרעות אלה הם יוצרים לעצמם "סולם ערכים" שמסקף את **זהותם המוסרית**. בדרך זו התלמידים עוברים תהליך קוגניטיבי שבו הם מודעים יותר לעצמם ולמעשיהם, והם אף עשויים לשפר את דרכי ההתמודדות שלהם בדילמות חיים שונות.

ההגדרה המוצעת כאן ל"דילמה" היא כדלהלן:

**דילמה היא בעיה (או שאלה) אשר יש בה התנגשות בין ערכים (או אינטרסים),**

**ואשר נדרשת בה הכרעה מעשית.**

נתייחס למרכיבי ההגדרה:

1. הגדרה זו, כאמור, מעמידה דילמה **כבעיה** ולא כהתלבטות, ולכן זיהויה ככזו והדיון בה אינו תלוי במבנה האישי של מי שמעורב בה אלא הוא אמור להיות אובייקטיבי ככל האפשר. (זאת כמובן מבלי לבטל את משקלם הרב של ההיבטים הפסיכולוגיים, האישיים והאישיים, המתלווים להבנת התנהגותו של אדם בדילמה נתונה).
2. המרכיב השני בהגדרה הוא: התנגשות בין **ערכים**. מעורבותם של ערכים בבעיה הופכת אותה מעניין של בירור עובדתי גרידא (גם אם סבוך וממושך) לעניין של התמודדות אישית, ערכית, מוסרית. (רלוונטית כאן כמובן ההבחנה בין עובדה ובין דעה או עמדה). שלא כמו שנכתב בספר הלימוד, אנו מציעים כאן הגדרה רחבה מעט יותר: **ערכים או אינטרסים**. למרות הספרות הענפה בנושא (ספרות פילוסופית ופדגוגית), אין כל אפשרות להגדיר בבירור מהו "ערך", ולקבוע מהי ההבחנה בין ערך לבין אינטרס. דבר שבעיני האחד הוא 'ערך' (למשל, מולדת) עשוי להיות בעיני האחר 'צורך' או 'אינטרס' גרידא; ולהפך (למשל: האם כסף הוא ערך או אינטרס?). יש גם מי שמפקפקים בכלל באפשרות להבחין בין השניים. כיוון שהעניין הוא תלוי השקפת עולם, הקשר תרבותי וכו', נבקש להימנע מלקבוע דברים נחרצים בעניין. נוכל להסתפק בהסבר הקצר המובא בספר בעמוד 13 ("מהו ערך?"), ולהביא לו דוגמאות מתחומי חיים שונים. ניתן להעמיד את ההבחנה הבאה (המרומזת גם בספר הלימוד): למען **ערך** נדרש האדם לעתים לוותר כלשהו על רווח, מעמד, משאבים (כמו זמן או השקעה), ואילו **אינטרס** הוא דבר מה המשרת את האדם ונועד לסיפוק צרכיו. אמירת אמת אף אם תפגע בהכנסתו של אדם היא דוגמא לוותר על אינטרס למען ערך. ערכים באים לידי ביטוי אמיתי (ולא הצהרתי בלבד) בשעת מבחן מעין זה.  
להרחבת היריעה בנושא זה מומלץ לעיין בספרו של ישעיהו ליבוביץ, **שיחות על מדע וערכים**, (מסדרת האוניברסיטה המשודרת של גלי צה"ל). (וראו גם הרשימה הביבליוגרפית להלן.)
3. ההדגשה כי בדילמה "נדרשת הכרעה מעשית" נועדה להבחין בינה ובין בעיה תיאורטית בתחום האתיקה. בניגוד לשאלות כלליות, מופשטות, כמו "מהו מעשה טוב?", "מהו מוסר?", "מהו תוקפו של המוסר?" וכיו"ב, דילמות מוסריות הן בעיות **מעשיות** המחייבות את המעורבים בהן לנקוט עמדה **ולהכריע** באופן **מעשי**. בניגוד לשאלות פרגמטיות שונות שבהן אנו אמורים (ואכן יכולים) למצוא איזון אופטימאלי בין ערכים ואינטרסים שונים (כלומר, לנקוט את דרך הפעולה היעילה ביותר בנסיבות הנתונות), הרי דילמה מוסרית מעצם הגדרתה אינה מאפשרת לנו (בדרך כלל) את מימושם (המלא או החלקי) של הערכים השונים, אלא היא מחייבת להכריע ביניהן. זהו כמובן מקור הקושי הרגשי והשכלי כאחד בהתמודדות שלנו עם דילמות בחיינו. במצבים כאלה אנו נוטים לעתים להימנע מהכרעה, אלא שהימנעות מהכרעה (בפעולה אקטיבית) כמוה כהכרעה, כיוון שהמצב מעצם הגדרתו כמעורר דילמה, אינו יכול להישאר פתוח, בלתי מוכרע, וכל

התנהגות שלנו היא בגדר הכרעה ...

עניין אחרון זה רצוי להבהיר בדוגמא ספציפית, למשל: הרופא נמנע מלהכריע, האם לנתק את החולה ממכונת הנשמה, ולשוב ולהצביע עליו בעת לימוד הדילמות במהלך הספר, כיוון שפעמים רבות התלמידים ינסו לשכתב את הנתונים בדילמה ולהציע מהלך עניינים שבו אין צורך להכריע בין הערכים המתנגשים, אלא למצוא דרך לממש את כל הערכים המופיעים, ואז אין לפנינו **דילמה** אמיתית, אלא שאלה פרגמטיות.

לאחר לימוד ההגדרה יש לבחון האם מדובר בכלל בדילמה ועד כמה היא הובנה בעזרת דוגמאות קונקרטיות שישמשו מעין 'מקרי מבחן'. מקרי מבחן כאלה מוצעים בפעילות בעמ' 14 בספר. (במקום "דילמה" (מוסרית) המינוח שם הוא "בעיה מוסרית"). הקביעה ששאלה מסוימת היא בגדר דילמה, תקבע כמובן גם את דרך ההתמודדות עמה. כך למשל, לא דומה דרך ההתמודדות עם שאלה עובדתית, היסטורית או מדעית, שהתשובה עליה נבחנת במושגים של "נכון" או "לא נכון", לדרך ההתמודדות עם שאלות אתיות של טוב ורע, ראוי ולא-ראוי. על הבחנה זו מומלץ לקרוא ביתר הרחבה בספרו הנזכר לעיל של ישעיהו ליבוביץ. למרות שהתלמידים נדרשים לקבוע בבירור אם שאלה מסוימת היא בגדר דילמה, הרי ייתכן לפעמים שאין הכרעה חד משמעית בעניין, כיוון שהדבר תלוי גם באופן שבו מבינים ומציגים את האירוע. במקרה זה יש חשיבות מכרעת לנימוק שהתלמידים מביאים לקביעתם. שימו לב כי בשלב ראשוני זה אנו מבקשים לוודא שהמושג דילמה הובן, ושהתלמידים מבחינים בין "דילמות" (מוסריות) ובין שאלות או בעיות אחרות, כגון: שאלות **אינפורמטיביות** (אמת ושקר), **פרגמטיות** (איך? יעיל-לא יעיל; וכו'), **אסתטיות** (יפה-מכוער, שאלות של טעם וכו'). למרות ה"פיתוי" שבכך אין צורך (ובגלל מבנה היחידה ומגבלות הזמן, גם לא רצוי) לפתוח בכיתה דיון נרחב בהכרעת הדילמות המועלות.

#### **ב. הצעת דגם לדיוני דילמה**

כאמור, כדי שהדיון בדילמה לא יישאר בגדר חילופי דברים בלתי מחייבים בין המנחה ובין משתתפי הדיון, דבר שעלול במשך הזמן לגרום גם לזילות מסוימת של הלימוד, מוצע להלן דגם מסודר לדיון דילמה, אשר מנתב את השיחה החופשית בכיתה לאפיקים מוגדרים ומחייבים יותר. כך גם יעבור התלמיד תהליך לימודי שיטתי ויישאר בידיו תוצר משמעותי של הלימוד. כאמור, ראשיתו של התהליך הוא בבירור מדויק של המושג "דילמה", ועל בסיסו תועלה דילמה קונקרטית, וכך ישא מהלך הדיון אופי מחייב יותר. בשלב ראשון ניתן (וכאמור, אם יש די זמן, גם רצוי) ליישם את הדגם על דילמה מחיי היום-יום של התלמידים (מומלץ להקדיש לכך לפחות שיעור אחד), ואחר כך להשתמש בו בדיוני דילמה על ערך חיי אדם שבספר הלימוד. אם אין די זמן, ניתן ללמד את הדגם במסגרת הדיון הראשון של פרק א' ("מים לשניים"). כמובן, ההטמעה של המושג דילמה על מרכיביו השונים ושל מבנה הדיון השיטתי בה (ראה גם להלן) אורכת זמן רב, ואין לצפות כי התלמידים יישמו אותם נכונה מיד לאחר שנלמדו. אדרבה, רק מתוך התרגול וההתנסות המתמשכת הדברים יובנו לעומקם ויופנמו.

להלן מוצע דגם בן שמונה שלבים לדיוני דילמה. שלבים אלה הם גם מתכונת לניהול השיעור וגם מוקדים מרכזיים של סיכום מסקנות הדיון בכתב (רצוי על הלוח) בכל דיון בכיתה. רצוי ללמד את השלבים השונים על בסיס ניתוח דוגמא מסוימת ולא באופן פורמאלי בלבד. כל תלמיד יעתיק למחברתו את הדגם.

#### **4. שלבים בדיון דילמה: תרשים סכמטי**

##### **1. הצגת האירוע**

בשלב זה יוצג המקרה בקצרה, בצורה ניטרלית (ממעורבות רגשית ומשיפוטיות) ככל האפשר, תוך הבאת הנתונים ההכרחיים המעוררים את הדילמה. נדרשת כאן הבחנה בין עיקר וטפל (בעיקר כשהדילמה לקוחה ממקורות ארוכים ומפורטים) ויכולת ניסוח תמציתי. האירוע הנדון עשוי לעלות מתוך המקור ההגותי שנלמד בכיתה (בטרם מעיינים בעמדה המובעת בו ביחס לדילמה), או בהצגה בעל פה על ידי המנחה, או מתוך חומרי עזר שונים, כמו: סיפור, שיר, סרט, כתבה בעיתון וכו'.

## 2. הצגת הדילמה

בשלב זה נאבחן מתוך האירוע את הדילמה או הדילמות העולות ממנו. כאמור לעיל, הדילמה תוצג לא כהתלבטות של המעורבים בה (אף שמבחינה מעשית, כמובן תיתכן התלבטות כזו), אלא כשאלה מעשית שהמצב מעורר. (בשלב מאוחר יותר ננסה לנסח שאלה זו במונחים כלליים יותר, כך שהיא תתאים גם לאירועים מקבילים נוספים.) כיוון שכל אירוע עשוי לעורר יותר מדילמה אחת ליותר מדמות אחת, יש לציין בשלב זה:

א. מיהו בעל הדילמה?

ב. מהי השאלה המעשית שבפניה הוא עומד?

## 3. זיהוי הערכים המתנגשים

שלב זה הוא כמובן חלק בלתי נפרד מהגדרת הדילמה, אולם מבחינה קוגניטיבית הוא מחייב הפשטה והמשגה שאינן כלולות בדרך כלל במקור שלפני התלמיד. רצוי לזהות יותר מערך אחד בכל צד, כדי לבחון את הדילמה מזוויות שונות. כמו כן, יש לשים לב ש"ערכים" הכוונה ליעדים על דרך החיוב (מהם האידיאלים שמבקשים להשיג) ולא להתנהגויות חלופיות או לביטויים ומטבעות לשון שגורים הקשורים לעניין. כך למשל, לא נאמר שהערכים המתנגשים הם: אמת ושקר, או: חיים ומוות (בהקשר זה, שקר או מוות אינם הערכים הרצויים), אלא יש למצוא את הערכים הפוזיטיביים העומדים בדילמה הנתונה מול ערך האמת או החיים.

## 4. הצעת חלופות (אלטרנטיבות) לפיתרון

בניגוד לשלבים הקודמים שבהם נצפה לתשובות מוסכמות ומשותפות ככל האפשר לכולם, הרי שלב זה הוא שלב הדיון הפתוח בכיתה. בשלב זה ניתן לבקש שני דברים:

א. מה דעתם המנומקת של התלמידים? במקרה זה אין צורך למצות את הדיון שכן המשכו יהיה בדרך כלל בשלבים הבאים מתוך עיון במקור הנלמד.

ב. מהן אפשרויות הפעולה הפתוחות בפני בעל הדילמה? כאן יש לעודד את התלמידים לחשוב על מרב האפשרויות העולות בדעתם ובדמיונם (גם אם אינם מזדהים אתן במבט ראשון). ההנחה היא שהכרעה טובה היא תמיד הכרעה בין מגוון אפשרויות. פעמים רבות אנו פועלים באופן מסוים, ואחר כך מצטערים על כך, אלא שבשעת מעשה לא ראינו לנגד עינינו אפשרויות אחרות. לכן ככל שנבחן יותר אפשרויות, ההכרעה תהיה מושכלת יותר.

## 5. הכרעה

במצב רגיל ההכרעה כמובן היא אישית (על בסיס המחשבה והדיון בשלבים 1-5), אך בכיתה בשלב זה נלמד בדרך כלל מקורות שיביאו עמדה אחת או עמדות שונות ביחס לדילמה הנדונה. כדי לקדם תרבות של מחלוקת, ולטפח בקרב התלמידים סובלנות לדעות שונות, נעדיף בדרך כלל מקורות המציגים הכרעות שונות ומנוגדות. לעתים המחלוקת תהיה בין תרבויות שונות ולעתים היא תשקף (באופן גלוי או סמוי) את ריבוי הקולות שבאותה תרבות עצמה. המשכו הישיר של שלב זה הוא ביסוס העמדות בשלב הבא.

## 6. ביסוס ההכרעה

בשלב זה מתבקש התלמיד להוציא מתוך המקור הנלמד את הביסוס להכרעה. לעתים הביסוס מפורש וגלוי לעין, ולעתים הוא סמוי ויש למצות אותו מתוך עיון מדוקדק בטקסט. בכל מקרה התלמידים מוזמנים כמובן להוסיף שיקולים משלהם לביסוס העמדות השונות שילמדו בכיתה. בדרך כלל ביסוס הוא העמדה של ההכרעה המסוימת במקרה הפרטי שלפנינו על עקרונות ושיקולים כלליים יותר, אשר חלים על מקרים רבים ושונים, ואשר מצביעים על שיטתיות ועקביות. במהלך הלימוד חשוב לעשות הבחנה בין שני סוגי ביסוס, שלשניהם יש חשיבות רבה בביסוס של טענה:

א. **ביסוס הגיוני** על ידי מתן נימוקים, דוגמאות, וכיו"ב. (כמובן, לאורך הלימוד יש להבדיל

בין נימוק שעשוי להיות "משכנע" מבחינה רטורית ובין נימוק תקף מבחינה לוגית.

ב. **ביסוס פורמאלי** על מקור סמכות מוסכם (פסוק, פסיקה משפטית או הלכתית, עקרון כללי, וכיו"ב). כאן גם נבחן עד כמה תלמידים הפנימו כללים שנלמדו קודם לכן, ועד כמה הם מיישמים אותם כהלכה במקרים חדשים.)

**7. מה הלאה? מסקנות, השלכות, סימני שאלה**

שלב זה אינו הכרחי למהלך דיון הדילמה, אך בשלבים מתקדמים של הלימוד נצפה שהתלמידים יוכלו לנסח הכללות עקרוניות של הדיון או ההכרעה בדילמה זו, וכן להצביע על מקרים אחרים שניתן ליישם בהם עקרונות אלה. כמו כן, ניתן לעמוד בשלב זה על שאלות שנותרו פתוחות ועל קשיים פנימיים וחיזוניים המתעוררים בעמדה שהוצגה לעיל. מומלץ לבקש מתלמידים אחדים בכיתה להכין פלקט ובו תרשים סכמאטי של שמונה השלבים (ללא הסברים), ובכל שלב ניתן להוסיף איור אופייני שידגים את מהותו (למשל, מאזניים בשלב 4: הערכים המתנגשים). אפשר גם להדביק סביב התרשים כותרות אחדות מן העיתונות, המדגימות דילמות בתחומים שונים. פלקט זה ילווה את הלימוד במהלך השיעורים הראשונים. למרות שמוצע כאן מבנה שיטתי למהלך הדיון, ברור כי המטרה היא שהתלמיד יבין את ההיגיון הפנימי של מהלך זה ויעמוד על תרומתו להתמודדות אופטימאלית במצבי דילמה, במיוחד בחייו האישיים. בנוסף, הציפייה מהמורה היא כי בשלב מסוים של לימוד התכנית כלי זה של דיוני דילמה יתפוס מקום שולי יותר במערך השיעורים, ויהווה בעיקר רקע ללימוד מסוגים אחרים: העמקה בניתוח מקורות, התפתחות דיאלקטית של רעיונות, דיונים פילוסופיים כלליים יותר וכיו"ב, כפי שנראה בספר.

**שאלות אופייניות לדיוני דילמה**

כאמור לעיל, כדי למקד ולהעמיק את מהלך הדיון חשוב שהמורה יכיר גם את סוגי השאלות האופייניות לדיוני דילמה, יתכנן את הוראתו בעזרתן ויעשה בהן שימוש מושכל במהלך השיעורים.

סוגי השאלות העיקריים הם:

	סוג השאלות	מה הן בודקות?	דוגמאות	שיקול הדעת
1	<b>שאלות לבדיקת התפישה</b>	האם או עד כמה הבינו תלמידים היגד או עמדה שהועלתה על ידי אחד המשתתפים בדיון? איך בדיוק הבינו את העמדה? מה הדגישו יותר בתוכה?	"מרים, אמרי לי במלים שלך, מה שאמרה שרה זה עתה." מה העיקר לדעתך בדבריו של משה?	להבטיח שהתלמידים מקשיבים זה לזה בעת הדיון, מבחינים בין עיקר וטפל בדברים, ושהם מגיבים לעמדה רק לאחר שאכן הבינו אותה.
2	<b>שאלות המזמינות תלמידים להתייחס לעמדות של חבריהם</b>	האם התלמידים מוכנים להגיב לעמדה שהושמעה? האם הם מקבלים אותה או חולקים עליה (במלואה או בחלקה)? על מה	"דוד, מה דעתך על מה שאמר שמעון?" "עם מה בדיוק אתה לא מסכים בדבריו?" "האם אתה בטוח	מעבר לערכן הדיאלוגי (מעורבות אישית, תרבות מחלוקת וכיו"), שאלות אלה (כמו 1) בודקות בעקיפין גם את מידת ההבנה של

		<p>בדיוק הם חולקים? האם יש להם נימוקים אחרים, אולי טובים יותר, לאותה הכרעה?</p>	<p>שתמר לא תסכים אתך בנקודה זו? בוא נשאל אותה."</p>	<p>התלמיד את העמדה שכלפיה הוא מגיב. בתוך כך הן מכוונות אותו להימנע מאמירות גורפות וכלליות ("אתה טועה", "אני לא מסכים בכללי"), ודורשות ממנו למקד מהו הדבר שעליו הוא חולק (ובמה הוא מסכים).</p>
3	<p><b>שאלות לחיפוש הביסוס לקביעת העמדה</b></p>	<p>על מה מבוססת העמדה המוצגת: על אילו נימוקים, ערכים או רעיונות כלליים, וכן מקורות ועקרונות שכבר נלמדו, וכיו"ב?</p>	<p>"משה, מדוע אתה סבור כך?" "האם אתה יכול להביא כלל שלמדנו התומך בעמדתך?"</p>	<p>שאלות אלה מחייבות את התלמיד ללכת מעבר לתגובה הראשונית שלו כלפי הבעיה, ולשקול את עמדתו ביתר העמקה ומתוך השוואה לידע קודם שלו. הניסיון מלמד כי שאלות אלה אינן קלות עבור תלמידים רבים שאינם מורגלים בהבאת "נימוקים" לעמדותיהם.</p>
4	<p><b>שאלות להדגשה הממקדות את תשומת הלב לצד המוסרי או הכללי של הבעיה</b></p>	<p>האם העמדה שהציג התלמיד ביחס למקרה הספציפי שנדון לוקחת בחשבון מקרים אחרים, טיעונים נגדיים אפשריים, ומתוך כך: שיקולים מוסריים כלליים יותר, החורגים מן המקרה הפרטי?</p>	<p>"האם זה נכון אי- פעם לעבור על החוק?" "האם העמדה שאתה מציג היא מוסרית לדעתך? מדוע?"</p>	<p>שאלות אלה מבקשות למקד את תשומת הלב בצד המוסרי של הבעיה הנידונה. מבחינה קוגניטיבית הן מחייבות חשיבה כללית ומופשטת יותר, והן מאפשרות לתלמיד "לעלות" בסולם של קולברג מן השלבים</p>

				הנמוכים יותר (תועלת, מוסכמות) לשלבים הגבוהים יותר (עקרונות אוניברסאליים).
5	<b>שאלות של חילוף תפקידים</b>	האם העמדה שהציג התלמיד נובעת מאינטרס פרטי של אחד הצדדים בדילמה? מהי העמדה המצופה מדמויות אחרות המעורבות בדילמה? האם התלמיד יכול לחרוג מנקודת מבטו והתבונן בבעיה מנקודות מבט אחרות?	"גילה הייתה רוצה לשקר, אבל בעל-החנות, האם גם הוא היה רוצה שהיא תשקר?" "לו את היית בנעליו, כיצד היית רוצה שינהג?"	ההתבוננות בסיטואציה מנקודת מבט של דמות אחרת מזמינה אותו "לחרוג" (בדמיונו לפחות) מתוך עצמו ולראות את "האחר" שמולו. בתוך כך הוא עומד על ריבוי צדדיה ועל מורכבותה של הדילמה, ו"ניצל" מראיה חד ממדית שהיא גם שטחית יותר בדרך כלל.
6	<b>שאלות על תוצאות כלליות</b>	האם התלמיד באמת ובתמים מעוניין שזו תהיה ההכרעה? האם הוא רוצה שכולם ינהגו כך? מה יהיו התוצאות של התנהגות כזו?	"מה הייתה צורת חיינו, אילו כולם היו עוברים על חוקים כל אימת שמתחשק להם?" "כיצד היו נראים חיינו אילו כולם היו משתמטים מחובתם כל אימת שמתחשק להם?"	שאלות מסוג זה הן מעין הכללה מקסימאלית של סוג השאלות הקודם, וברוח הצו המוסרי של קאנט. בגלל אופיין המופשט יש מקום להפנות שאלות כאלה רק בשלבים מתקדמים יותר של לימוד התכנית. (שיטתו של קאנט נידונה בספר בפרק הרביעי).
7	<b>שאלות הבהרה והגדרה</b>	האם התלמיד יכול לנסח את דבריו באופן מדויק ושלם יותר?	"מה כוונתך ביצדק?" למה זה "מוסרי"	שאלות אלה הנושאות אופי סוקרטי מובהק הן קשות במיוחד, ומטבע

<p>הדברים גם אין עליהן תשובות חד משמעיות. ניתן להעלות אותן כבר בשלבים מוקדמים של לימוד (כדי להרגיל את התלמידים לרמת הדרישה שבהן) אך לא "להתעקש" עליהן (כפי שעשה סוקרטס והעלה עליו בכך את חמתם של כמה מבני שיחו...)</p> <p>במהלך התכנית חלק מן השאלות הללו יידונו באופן שיטתי בתוך המקורות עצמם.</p>	<p>יותר בעיניך?</p>	<p>האם ביכולתו להגדיר מושגים שהשתמש בהם באופן סתמי כאילו היו מובנים מאליהם?</p>	
---	---------------------	---	--

אין ספק כי גם במהלך הוראה רגילה בכיתה עושים מורים רבים שימוש (גם אם אינטואיטיבי ובלתי מכוון במלואו) בחלק מן המאפיינים של כלי דידקטי זה, והם ודאי גם יתאימו עצמם ביתר קלות לדרישות המיוחדות של דיוני דילמה. הם משתמשים בעיקר בשלושת הסוגים הראשונים של השאלות המפורטות להלן, ומשותפות בדרך כלל לכל לימוד ודיון קבוצתי: שאלות לבדיקת התפישה, שאלות המזמינות תלמידים להתייחס לעמדות חבריהם ושאלות המבקשות ביסוס לעמדה מסוימת. שאר סוגי השאלות האופייניות לדיוני דילמה, ייתכן שאינן כה מוכרות למורים. הן מכוונות לדיונים בעלי אופי סוקרטי, הן מושפעות מתורת המוסר של קאנט, והן מהוות את עיקרו וייחודו של כל דיון דילמה.

כמובן, אין אפשרות להעלות בכל דיון את כל סוגי השאלות, וגם אין צורך בכך. עם זאת, חשוב שלאורך זמן ובאופן הדרגתי ייעשה שימוש בסוגי השאלות השונים, כדי לגוון את מהלך הדיון ולהרגיל את התלמידים לקחת אותן בחשבון בהצגת דבריהם.