

{ 4 }

ששת היבטי ההבנה

ישנן דרכים רבות ושונות להבין, דרכים החופפות באופן חלקי אבל לא מלא, ובהתאם ישנן גם דרכים רבות ושונות ללמד להבנה.

- John Passmore, *The Philosophy of Teaching*, 1982, p. 210

ספיד: איזה קוץ אתה, אני לא תופס אותך.
לנס: איזה קלוץ אתה, שאתה לא תופס! המקל שלי תופס אותי.
ספיד: את מה שאתה אומר?
לנס: אהה, וגם מה שאני עושה: תביט פה, אני רק נשען, והמקל תופס.
ספיד: הוא באמת תפס אותך.
לנס: תפשת?

ויליאם שייקספיר, שני אדונים מוזרונה, סביבות 1592¹

עד כה ניתחנו את ההבנה כאילו היתה רעיון יחיד, נבדל ממה שהו הקרוי "ידע". אבל בניסיונו לגבש יעדים הקשורים בהבנה, מתעוררות בעיות של שפה: למילה הבנה יש משמעויות שונות, והצורה שאנו משתמשים בה מעלה שלא מדובר בהישג יחיד אלא באחדים, שראיות מסוגים שונים מעידים עליהם.

במונחי המילים הנרדפות לשם העצם "הבנה" אנחנו מדברים על תובנה ועל בינה – ששתיהן שונות בעליל מידע (אף ששתיהן קשורות בו איכשהו). אבל שפתנו גם מרמזת לכך שהבנה אמיתית אינה הבנה "אקדמית" גרידא. התדמית המנותקת של "מגדל השן האקדמי" ממחישה

¹ מערכה 2, תמונה 5, תרגום: דורי פרנס, <http://goo.gl/m8RWcJ>. [הערת העורכים]

שיכולות אינטלקטואליות נחשבות לעתים להבנה מדומה ולא אמיתית, ושלמידה עודפת עלולה לעתים לעכב את ההבנה.

האופן שבו אנו משתמשים במילה כפועל מאלף לא פחות. אנחנו "מבינים" משהו, כך אומרים, רק אם ביכולתנו ללמד אותו, להשתמש בו, להוכיח אותו, לקשרו לדברים אחרים, להסבירו, להצדיקו, לקרוא בין שורותיו וכן הלאה. הטיעון בזכות הערכות ביצועים כצורך ולא כמותרות קשור אפוא בכיורר בשימושים הללו: תלמידים חייבים להשתמש בידע לביצוע אפקטיבי כדי לשכנע אותנו שבאמת הבינו את מה שבחנים ותשובות קצרות בבחינות יכול רק לרמוז עליו. יתר על כן, הבנות כאלה ואחרות עשויות להיות שונות. אנחנו מדברים על זוויות מעניינות לראות מהן דברים, תפישה שממנה משתמע שרעיונות מורכבים מייצרים תמיד מגוון נקודות מבט לגיטימיות.

אבל למונח יש גם משמעויות נוספות. יש בו משמעות בין-אישית ולא רק אינטלקטואלית. אנחנו מנסים להבין רעיונות אבל מדברים גם על הבנה של הזולת ושל מצבים שונים. אנחנו "לומדים להבין" או "מגיעים לכדי הבנה" בהקשר של יחסים בינאישיים. ומעניין שאנחנו יכולים "להימלך בדעתנו" וגם "להפוך את לבנו" אחרי שהקדשנו תשומת לב רבה להבנה של עניינים מורכבים.

מילון אוקספורד לאנגלית מספר לנו שהפועל "להבין" פירושו "לתפוש את משמעותו או את חשיבותו" של רעיון. תפישה זו באה לידי ביטוי בתחום המשפט הפילי בבווא לקבוע את כשירותו של אדם לעמוד לדין – יהיה זה ילד או אדם בוגר שכישרו השכליים מוגבלים – בהתאם ליכולתו לשקול את טיב מעשיו. כאשר אנחנו חושבים על משמעות או חשיבות במובן המתוחכם יותר, אנחנו מתייחסים לרעיונות כמו "תבונה" – היכולת להתעלות מעל לנקודת מבט נאיבית, לא שקולה דיה או בוסרית. לעתים תכופות אנחנו קוראים ליכולת הזו "פרספקטיבה" – היכולת לגבור על תשוקות, נטיות ודעות אופנתיות ולפעול כפי שמורות לנו תשומת הלב והרפלקציה.

אבל לפעמים אנחנו צריכים דווקא להתקרב כדי "להבין באמת", כפי שמשקפת האמירה "בחי שני מבין מה עובר עליך". כישלון בהבנה בין-אישית כרוך לרוב בחוסר יכולת לשקול או לדמיין את עצם קיומן של נקודות מבט שונות, ולא כל שכן "להיכנס לנעלי" הזולת (פיאז'ה אבחן מזמן שלאנשים אגוצנטריים יש רק נקודת מבט אחת – שלהם). "אתה פשוט לא מבין..." היא קלישאה ביחסים בין המינים, ורב-המכר של דפורה טאנן על הברדלי שיח בין המינים – שכותרתו *You Just Don't Understand*¹ – טוען שהבנה בין-אישית תובעת תפישה של סגנונות ויעדי שיחה שונים – לא מפורשים אבל ממשיים מאוד. היעדרה של הבנה אמפתית בולט מאוד בסכסוכים בין-תרבותיים, כעולה מן הציטוטים הבאים מתוך מאמר שפורסם לפני שנים אחדות בניו יורק טיימס לגבי התפרצות אלימה במזרח התיכון:

¹ תורגם לעברית בשם **קֶצֶר**, תרגום: ברוך קורות (תל אביב: מטר, תשנ"א). [הערת העורכים]

אבל שני הצדדים הופתעו מן המהירות והעוצמה שבה עלו מחדש שנאות עתיקות, וקולות אחדים צפו שהתבערה תחדש את התחושה ששני עמים אינם יכולים לחיות בקרבה כזו מבלי להגיע להבנה כלשהי.

“אנחנו נגיע לרעיון השלום מתוך עייפות. נגיע לרעיון הזה מתוך ההבנה הכואבת מאוד שדרך המלחמה אינה מובילה אותנו לשום מקום” (MacFarquhar, 1996, p. A1).

האם יש קשר בין הסכם שמקורו בכבוד הדדי מתוך פרספקטיבה הדדית נבונה לבין תובנה “אינטלקטואלית” לגבי הבעיה? לא יהיה זה מופרך לומר שכישלונות המדיניות במזרח התיכון הם פועל יוצא של חוסר אמפתיה ולא של חוסר ידע מצדו של משהו. אולי אותו הדבר נכון ללימודים בבית הספר. כדי להבין באמת רומן, תיאוריה מדעית או תקופה היסטורית דרושים די כבוד ואמפתיה לאפשרות שהמחבר מבין משהו שאתה אינך מבין, ולאפשרות שהבנתו תביא לך תועלת. אותו הדבר נכון לדיונים בכיתה: תלמידים רבים אינם “שומעים” את התרומות של חברים לכיתה שהם אינם מכבדים.

בקיצור, לפעמים הבנה דורשת ניתוק; במקרים אחרים היא דורשת אחווה עמוקה עם הזולת או עם רעיונות אחרים. לפעמים הבנה נראית לנו עניין תיאורטי ביותר ופעמים אחרות היא מתגלה באמצעות יישום של רעיון בעולם האמיתי. לפעמים אנחנו חושבים עליה בתור ניתוח ביקורתי קר ופעמים אחרות – כעל תגובה אמפתית. לפעמים ההבנה תלויה בחוויה ישירה ומיידית, ובמקרים אחרים היא נרכשת דווקא ברפלקציה ממרחק.

אבחנות אלה תומכות, לכל הפחות, בהתנהלות זהירה יותר בנושא ההבנה. ההבנה היא רב-ממדית ומורכבת. ישנם סוגים שונים של הבנה, דרכים שונות להבין וחפיפה מושגית בינה לבין מטרת אינטלקטואליות אחרות.

בשל מורכבות הסוגיה, יש טעם להגדיר היבטים שונים של ההבנה (המקיימים ביניהם מידה של חפיפה, ושבאופן אידיאלי מתקיימים בעת ובעונה אחת). לשם כך פיתחנו תפישה רב-ממדית לגבי הרכבה של הבנה בוגרת, תפישה המפרטת שישה היבטים של המושג. כאשר אנחנו מבינים באמת, אנחנו מסוגלים:

- להסביר – באמצעות הכללות או עקרונות, לתת תיאור מבוסס ושיטתי לתופעות, לעובדות ולנתונים; לזהות קשרים מעניינים ולהדגים בעזרת דוגמאות או המחשות מאירות עיניים.
- לפרש – לספר סיפורים בעלי משמעות; להציע תרגומים הולמים; להציג ממד היסטורי או אישי מעניין של רעיונות ואירועים; לעורר עניין אישי במושא ההבנה או להנגישו באמצעות דימויים, אנקדוטות, אנלוגיות ומודלים.
- ליישם – להשתמש באפקטיביות בידע שלנו ולהתאים אותו למגוון הקשרים מציאותיים – אנחנו יכולים “לממש” את הנושא בפועל.

- **לתפוש בפרספקטיבה** – להתייחס לדברים בעיניים ובאוזניים ביקורתיות; לראות את התמונה השלמה.
 - **לחוש אמפתיה** – למצוא ערך במה שאחרים עשויים לראותו כמשונה, זר או בלתי-סביר; לתפוש ברגישות על סמך חוויה ישירה מוקדמת.
 - **לדעת את עצמנו** – להפגין מודעות מְטאקוגניטיבית; לתפוש את סגנונו האישי, את הדעות הקדומות שלנו, את ההשלכות והרגלי החשיבה שמעצבים ומעכבים את הבנתנו; להיות מודעים למה שאיננו מבינים; להרהר על משמעות הלמידה והחוויה.
- ההיבטים הללו הם ביטויים ליכולת העברה. בהיותם שונים אך קשורים, הם משמשים אותנו להערכת ההבנה כפי שקריטריונים מגוונים משמשים להערכת ביצוע יחיד ומורכב. אנחנו אומרים, למשל, שכתובה מסאית טובה מורכבת מפרוזה משכנעת, מאורגנת ובהירה. שלושת הקריטריונים מחייבים, אבל כל אחד מהם שונה ועצמאי במעט משני האחרים. הכתיבה עשויה להיות בהירה אבל לא משכנעת; היא עשויה להיות מאורגנת היטב אבל לא בהירה, ומשכנעת רק עד גבול מסוים.
- באותו האופן, תלמיד עשוי להסביר תיאוריה באופן מתוחכם, אבל לא להיות מסוגל ליישמה; או לראות דברים ממרחק ביקורתי אבל להתקשות בגילוי אמפתיה. ההיבטים משקפים את ההשתמעויות השונות של ההבנה שנבחנה בפרק 3. מצד ההערכה, ששת ההיבטים יכולים לשמש כמחווניים שונים להבנה – שערים שונים המובילים אליה. על כן ביכולתם להנחות את בחירתן ואת עיצובן של הערכות לזיהויה של הבנה. מנקודת מבט חינוכית רחבה יותר, ההיבטים מכוונים אל יעד: בהוראה לשם העברה, הבנה שלמה ובוגרת כרוכה באופן אידיאלי בפיתוח מלא של כל ששת היבטי ההבנה.
- כעת נרד לעומקם של ההיבטים:
- נציג כל היבט באמצעות הגדרה קצרה, ובעקבותיה ציטוט או שניים ושאלה או שתיים, אופייניים למי שרוצים להבין.
 - נציע שתי דוגמאות לכל היבט, האחת מחיי היומיום והאחרת מן הכיתה, כמו גם דוגמה אופיינית להיעדרו של היבט ההבנה הזה.
 - ננתח את ההיבט ונבחן בקצרה את השלכות ההוראה וההערכה שייבחנו בהרחבה בפרקים הבאים בספר.

היבט 1: הסבר

הסבר: תיאוריות והמחשבות משוכללות והולמות, שמסבירות באופן ידעני ומנומק אירועים, פעולות ורעיונות.



מעולם לא היה זה רק טעמם של הקינוחים שהילך עליי קסם. ריתק אותי מגוון המרקמים שנולד מרכיבים ספורים כל כך. כאשר קראתי ספרי בישול פגשתי אינספור וריאציות על עוגות וקרמים... אבל בשום מקום לא הוסברו ההבדלים ביניהם... בהדרגה התחוויר לי שישנן כמה נוסחאות בסיסיות שמתוכן התפתחו אינספור המתכונים השונים האלה.



- Rose Levy Berenbaum, *The Cake Bible*, 1988, pp. 15-16

אנחנו רואים משהו זז, שומעים קול מפתיע, מריחים ריח בלתי-רגיל, ושואלים: מה זה?... משגילינו את פשרו - סנאי מתרוצץ, שני אנשים משוחחים, פיצוץ של אבק שרפה - אנחנו אומרים שהבנו.

- John Dewey, *How We Think*, 1933, pp. 137, 146

למה זה כך? מה מסביר אירועים כאלה? מה פשרה של פעולה כזו? כיצד אפשר להוכיח זאת? למה זה קשור? איזו דוגמה תמחיש זאת? איך זה עובד? מה משתמע מזה?



✓ טבח מסביר מדוע הוספת מעט חרדל לשמן ולחומץ מאפשרת להם להתערבב: החרדל מתפקד כחומר מְתַחַלֵּב.



✓ תלמיד פיזיקה בכיתה ט' מסביר ומנמק היטב מדוע מכונת ההדגמה על מסלול האוויר מאיצה בהתאם לשיפוע המסלול.

✗ תלמיד כיתה י' מכיר את הנוסחה המתאימה לחישוב תאוצה של גופים בהשפעת הכבידה, אבל אינו יודע מה משמעות הסימנים בנוסחה או כיצד להשתמש בה לחישוב קצבי האצה שונים.

היבט 1 כרוך בסוג הבנה שנובע מתיאוריות מבוססות ושכא לידי ביטוי בהן – הסבר הגיוני לתופעות, לנתונים, לתחושות או לרעיונות מתמיהים, יוצאי דופן או סתומים. מדובר בהבנה שנחשפת באמצעות ביצועים ותוצרים המסבירים באופן ברור, יסודי ומאיר עיניים כיצד דברים פועלים, מה משתמע מהם, כיצד הם מתחברים ומדוע אירעו.

ידע של למה ואיך

הבנה אינה אפוא ידע עובדתי סתם אלא הסקת מסקנות לגבי למה ואיך, לרבות ראיות ספציפיות ונימוקים הגיוניים – קישורים והמחשות עתירי תובנה. הנה דוגמאות אחדות:

- אנחנו יכולים לדלקם את משפט פיתגורס. אבל מה ההוכחה למשפט, על אילו אקסיומות הוא מתבסס, מה נובע ממנו ומה חשיבותו הגדולה?
- אנחנו יודעים, אולי, שאובייקטים שונים נופלים אל הקרקע במה שנראה כתאוצה קבועה. אבל כיצד זה ייתכן? מדוע המסה אינה משפיעה על התאוצה? הבנה במובן זה פירושה חיבור בין עובדות ורעיונות – עובדות ורעיונות מוזרים לעתים, סותרים כביכול, מנוגדים לכאורה להיגיון – לכדי תיאוריה שעובדת בשטח.
- אנחנו יודעים, אולי, כיצד להרכיב מיתרים בגיטרה ולנגן בלי לזיף, אבל איננו מבינים את העקרונות ההרמוניים והפיזיקליים הבסיסיים של הנגינה.

כפי שהסביר דיואי (Dewey, 1933), הבנה של משהו במובן זה פירושה "לראות אותו ביחסיו לדברים אחרים: לראות כיצד הוא פועל או מתפקד, אילו תוצאות נובעות ממנו, מה גורם לו" (שם, עמ' 137). אנחנו מרחיקים אל מעבר למידע שניתן לנו ומסיקים מסקנות, קושרים קשרים ומעלים אסוציאציות – מגבשים תיאוריה שעובדת. מודלים או דוגמאות חזקים ועתירי תובנות הם תוצאת הבנה כזו. אנחנו, בעצמנו, יכולים לקשור יחדיו עובדות נבדלות לכאורה לכדי תיאור לכיד, מקיף ומאיר עיניים. אנחנו מסוגלים לצפות תוצאות שלא חיפשנו או לא בחנו עד כה, ואנחנו יכולים לשפוך אור על חוויות שטרם נחקרו או שנראו תחילה חסרות חשיבות.

למה כוונתנו ב"תיאוריה שעובדת"? נבחן תחילה תיאוריה ישנה, מוצלחת, דוגמת הפיזיקה המודרנית. גלילאו, קפלר, ואחריהם ניוטון ואיינשטיין, פיתחו תיאוריה שמסוגלת להסביר את תנועתו של כל עצם, מתפוחים נופלים ועד כוכבי שביט. התיאוריה חוזה גאות ושפל, את מיקומם של כוכבי לכת ושביטים וכיצד להשחיל כדור בליארד לתוך כיס פינתי.

התיאוריה הזו לא היתה מובנת מאליה ולא נבעה מרישום סתמי של עובדות. מנסחיה נדרשו לדמיין לעצמם עולם נטול חיכוך, שהתנועה על פני כדור הארץ היא מקרה ספציפי שלה. מבקריהם עשו מטעמים, כמובן, מן הרעיון שייתכן כוח – כוח הכבידה – הפועל בכל מקום על פני כדור הארץ, ממרחק אך בלא כל אמצעי גלוי, וגם (בניגוד לדעה היוונית העתיקה ולשכל הישר) הפועל כך שמשקל האובייקט אינו משפיע כלל על קצב נפילתו אל הארץ. אבל בסופו של דבר גברה התיאוריה על תיאוריות מתחרות כיוון שלמרות מרכיביה הבלתי-הגיוניים לכאורה, היא הסבירה, ארגנה וחזתה תופעות טוב יותר מכל תיאוריה אחרת.

באותו האופן, תלמיד חטיבת ביניים שמסוגל להסביר מדוע אדים, מים וקרח – השונים זה מזה למראית עין – עשויים מאותו חומר כימי, מבין טוב יותר את מהותו של פחמן דו-חמצני (H_2O) בהשוואה למי שאינו מסוגל לעשות זאת. תלמיד מכללה שמסוגל להסביר מחירי נעליים ואת

תנודותיהם במונחים של כוחות שוק מבין טוב יותר את עלות הנעל בהשוואה למי שאינו מסוגל לעשות זאת. לומדים מגלים הבנה של דברים – חוויה, שיעור שלמדו ממורה, מושג או את ביצועיהם שלהם – כאשר הם מסוגלים להעביר את הידע המופשט שלהם, להסבירו היטב ולהביא ראיות מאירות עיניים שיתמכו בטענות בצורה מעשית והגיונית.

הבנות כרוכות בהסברים שיטתיים יותר, שבהם התשובה מקושרת לעקרונות כלליים ורחבים:

הבנת חוק הפילוג היא רעיון גדול. כדי להכיר בכך שאת התרגיל 9X5 אפשר לפתור באמצעות חיבור 5X5 עם 4X5 או באמצעות חיבור כל צירוף אחר של קבוצות של 5 שסכומן 9, יש להבין את מבנה היחסים בין השלם וחלקיו (Fosnot & Dolk, 2001a, p. 36).

היבט 1 קורא לתת לתלמידים מטלות והערכות שידרשו מהם להסביר מה הם יודעים ולבסס זאת היטב לפני שנוכל להסיק שהם מבינים את חומר הלימוד.

ביסוס עמדותינו

על כן, תלמיד המדקלם במבחן את התיאוריה המוסמכת שקרא בספר הלימוד או ששמע מן המורה אינו מוכיח את הבנתו. עליו להסביר מדוע התשובה נכונה, מדוע העובדה קיימת, מדוע הנוסחה עובדת; עליו לנמק את עמדתו. לצורך ההערכה אנחנו מבקשים מהתלמידים לתת הסברים טובים להפגין את הבנתם באמצעות שימוש בפעלים כמו לבסס, להצדיק, להכליל, לצפות, לאמת, להוכיח ולתמוך.

בלי קשר למקצוע הלימוד או לגיל הלומדים ולרמת תחכומם המורכבות של החשיבה שלהם, כאשר תלמידים מבינים במונח של היבט 1, יש להם היכולת "להציג את עבודתם". מכאן גם שלצורכי הערכה תלמידים חייבים להתמודד עם עובדות, תופעות או בעיות חדשות כדי להפגין את יכולתם להכניס את המידע בעצמם תחת העיקרון המתאים ולנפות טיעוני-נגד ודוגמאות סותרות לכאורה. הסבר כזה כרוך ביכולות שבלום קרא להן בטקסונומיה שלו "ניתוח" ו"סינתזה".

תלמידים בעלי הבנה עמוקה במונח זה שולטים טוב יותר בנתונים ובקשרים ראויים בהשוואה לבעלי הבנה מוגבלת יותר. הם תופשים את הדוגמאות, ההשלכות וההנחות הדקות יותר של העבודה שהם עושים. מורים תמיד מתארים הבנות כאלה כחודרות, יסודיות, משוכללות או מסויגות באופן מחושב (בניגוד לתיאוריות שטחיות, מבודדות, נמהרות, גורפות או גרנדיוזיות). הסבר או תיאוריה שהבנה כזו נעדרת מהם אינם שגויים בהכרח אלא חסרים או נאיביים. אין זו טעות לומר שמזג האוויר תלוי ברוח, שכל המשולשים דומים או שצמצום צריכת הסוכר יביא להפחתת משקל; אבל מדובר בהשקפות נאיביות או פשטניות (להבדיל מתפישות שנתמכות בנתונים).

מנקודת מבט תכנונית, מהיבט 1 מתבקשת בנייה של יחידות לימוד סביב שאלות, סוגיות ובעיות שדורשות מתלמידים להסביר ולנסח תיאוריות – כמקובל בלמידה מבוססת בעיות ובתכניות מדעים הבנויות על עבודה מעשית ומחשבתית אפקטיבית. המשמעותיות מבחינת ההערכה הן פשוטות: הפעילו הערכות (למשל מטלות ביצוע, פרויקטים, שאלות אתגר ומבחנים) שדורשות מתלמידים לתת הסברים משל עצמם ולא סתם לשלוף פרטי מידע מזיכרון; לקשור עובדות מוגדרות עם רעיונות גדולים יותר ולבסס את הקשרים; להראות את עבודתם ולא רק לתת תשובה; ולהצדיק את מסקנותיהם.

היבט 2: פרשנות

פרשנות: פירושים, נרטיבים ותרגומים שמעניקים משמעות



סרטיו של ג'וזו איטמי גילו ליפנים אמיתות שמעולם לא ידעו על קיומן – אף על פי שהיו ממש שם בחיי היום-יום שלהם. "הוא הצליח לבטא את הסיפור הפנימי על דברים שאנשים חושבים שהם מבינים, אבל שבצמם אינם מבינים", אמר מבקר הקולנוע ג'ון אישיקו.



Kevin Sullivan, *Washington Post*, December 22, 1997, p. C1

נרטיבים ופרשנויותיהם סוחרים במשמעויות, ומשמעויות הן בהכרח מרובות.

Jerome Bruner, *The Culture of Education*, 1996, p. 90

מה המשמעות? למה זה משנה? אז מה? מה זה מדגים או ממחיש בחוויה האנושית? איך זה קשור אליי? מה נראה הגיוני?



✓ סב מספר לנכדיו סיפורים על תקופת השפל הגדול כדי להמחיש כמה חשוב לחסוך לימים קשים.



✓ תלמיד השנה הראשונה במכללה מראה כיצד הספר **מסעי גוליבר** יכול להיקרא כסאטירה על החיים האינטלקטואליים בבריטניה; אין זה סתם סיפור אגדה.

✗ תלמיד חטיבת הביניים מצליח לתרגם את כל המילים של משפט בספרדית, אבל אינו תופש את משמעותו.

פרשנות נועדה לייצר משמעות ולא לתת תיאור מסתבר בלבד. להשגת התובנות שלה, הפרשנות סוחרת בסיפורים רבי-עוצמה ולא בתיאוריות מופשטות. הבנה מסוג זה מתרחשת כאשר מישהו שופך אור מעניין ומשמעותי על חוויה טרייה או ישנה. אבל פרשנויות מעניינות תמיד נתונות לוויכוח והן "בהכרח מרובות", כפי שציין ברונר, וכפי שמבהירות המובאות הבאות מתוך שתי ביקורות על אותו הספר, ספרו של ליאון קאס, **ראשית חכמה: קריאה בספר בראשית:**

ספרו הדחוס של מר קאס הוא יוצא מן הכלל. הוא חורש את הטקסט המקראי באופן מפוכח, ותובע מאמצים לא פחותים מקוראיו כשהוא צולח אלפיים שנות פרשנות. אף שלפרקים אינו משכנע, ואף שרקע היסטורי נוסף היה מועיל מפעם לפעם, הרי ניתוחיו והשערותיו יותירו חותם בהבנתו של כל קורא בספר בראשית (Rothstein, 2003, p. B7).

אכן כן, בראשית המאה ה-21 קאס מציג כתב הגנה מאומץ מאוד בזכות הפטריארכליות. בתוך כך הוא הופך את ספר בראשית לשיעורי מוסר עבור עם הברית בימינו... קאס מביא את נטייתו הפטריארכלית הטבעית לקריאת ספר פטריארכלי כשלעצמו, ומוצא שם את מה שהאמין בו מלכתחילה... לקחים מופרכים זרזים לכל אורכו של הספר, ועושים את הפטריארכליות של ספר בראשית ממארת הרבה יותר ממה שהיא... לדידה של קוראת זו, ספר בראשית על פי קאס איננו ראשית חכמה; נהפוך הוא, הוא ראשית איוולת – שהשראתה היא להטו של חסיד הפטריארכליות ללימודי המקרא (Trible, 2003, sec. 7; p. 28).

סיפור סיפורים להבנה לא נועד רק להעשיר את הדעת; במילותיו של קירקגור, בלעדי הסיפורים האלה לא נותרו לנו אלא חיל ורעדה (Kierkegaard, in Bruner, 1996, p. 90).

לא בכדי אנחנו מעריכים מספרי סיפורים טובים. סיפור טוב מעשיר ומרתק כאחד; הוא עוזר לנו לזכור ולחבר. נרטיב בהיר ומשכנע יכול לעזור לנו למצוא משמעות במה שלכאורה הוא מופשט ולא רלוונטי:

מאפייניהם של משלים מגלים מדוע הם משמשים אמצעי הוראה אפקטיביים. הקונקרטיות, המסוימות והארגון הנרטיבי שלהם לוכדים את תשומת לבנו. העומק שלהם כובש את דעתנו – התחושה שמשמעותם אינה מסתכמת בסיפור. אנחנו רוצים לפענח מה הסיפור "מנסה להגיד לנו". ולכן אנחנו מתחילים לחשוב עליו. אטימותם – העובדה שהם

ממאנים להתפענח בקלות – מספקת לנו חומר למחשבה (Finkel, 2000, p. 13)¹.

סיפורים עוזרים לנו להסביר לעצמנו את החיים סביבנו – בהיסטוריה, בספרות או באמנות. המשמעויות העמוקות והנשגבות ביותר מצויות, כמובן, בסיפורים, במשלים ובמיתוסים של כל הדתות. סיפור אינו הסחת דעת; הסיפורים הטובים ביותר הופכים את חיינו למוכּנים וממוקדים יותר.

משמעויות: הבנה שמשנה

אבל "סיפור" אינו רק מושג מתחום הספרות. המשמעויות והדפוסים שאנחנו מייחסים לכל אירוע, נתון או חוויה משנים את הבנתנו ואת תפישתנו לגבי עובדות נתונות. תלמיד הרוכש הבנה כזו מסוגל להציג את משמעותו של אירוע, לחשוף את חשיבותם של נתונים או לפרש אותם באופן שפורט על נימי הכרה מהדהדים. חשבו כיצד מילותיו ודימויו הזכורים של מרטין לותר קינג ג'וניור מנאום "המצעד לוושינגטון" שלו ("יש לי חלום") גיבשו את הרעיונות והרגשות הרבים והמורכבים שעמדו ביסוד התנועה לזכויות האזרח. או כיצד מאמרי המערכת הטובים ביותר בעיתונים מכניסים סדר והיגיון בזרמים וברעיונות פוליטיים מורכבים.

המשמעות היא בעיני המתבונן, כמובן. חשבו על משמעותו של 22 בנובמבר 1963 (יום הירצחו של הנשיא האמריקאי ג'ון פ. קנדי) למי שהתבגרו בשנות השישים או על משמעותו של 11 בספטמבר 2001 לאזרחי העולם בימינו. או דמיינו באילו דרכים שונות אָם, שוטר או מתבגר במשפחת אומנה עשויים לקרוא דיווח עיתונאי על מקרה של התעללות חמורה בילד. עובדים סוציאליים ופסיכולוגים עשויים בהחלט להחזיק בתיאוריה מקובלת של התעללות בילדים במובן של היבט 1. אבל משמעות המאורע – ומכאן הבנתו – עשויה להיות מנותקת למדי מן התיאוריה; התיאוריה עשויה להוות הסבר מדעי בלבד, נטול השפעה כלשהי על עמדתו של הקורבן ביחס לאירוע ולעולם.

כדי ללכּן סיפורים או נתונים אמפיריים צריך לתרגם ולפרש במובן הרחב ביותר של המילים הללו. האתגר זהה בין שמדובר בתלמיד כיתה ז' המתקשה בקורס מבוא לגרמנית, בתלמיד כיתה י"ב הקורא את המלך ליר, בתלמיד כיתה ו' המהרהר בעקומה המשתמעת ממקבץ נתונים, בסטודנט המעיין במגילות הגנוזות או בבלש משטרה המתעמק ברישומי חשבונות בנק ושיחות טלפון: כולם מבקשים להבין את משמעותו של "טקסט" כאשר המשמעות הכללית לוטה בערפל או כאשר העובדות אינן מספרות סיפור מובן מאליו. בתחומים כמו היסטוריה וארכיאולוגיה, עלינו לשחזר את משמעותם של אירועים וחפצים מן הרמזים החבויים ברשומות היסטוריות. בתחום הכלכלי, משמעות נובעת מן היכולת לקבוע מגמות כלכליות

¹ השוו: Schank, 1990 וכן Egan, 1986 לעניין חשיבות הנרטיב לקוגניציה ולמידה.

נרחבות באמצעות פרשנות המחוננים הצרכניים והעסקיים הבולטים. במתמטיקה דרושה פרשנות לצורך הסקת מסקנות מנתונים מוגבלים. בעזרת הבנה מסוג זה מורים מבקשים מתלמידים ללבן לעצמם סיפור, להראות את חשיבותו, לפענחו או לטעון אותו במשמעות.

אתגר: הפחת רוח חיים בכל "טקסט"

היבט הפרשנות מתגלה בכיתות לעתים קרובות ביותר בדיונים על חשיבותם של ספרים, יצירות אמנות או חוויות עבר והווה. האתגר בהוראה הוא להפיק חיים בכל "טקסט" באמצעות המחשת הרלוונטיות שלו לסוגיות החשובות לנו – בעזרת לימוד ודיון. כולנו מתחבטים, למשל, ביחסים עם הורינו, ושייקספיר מעניק לנו תובנות נהדרות לכך, אם רק נצליח להכניס משמעות בשפה המאתגרת של המלך ליר.

הבנה אינה מסתכמת בתיאוריה ניתנת לאישוש מבחינה לוגית (כמו בהיבט 1), אלא קשורה גם במשמעות התוצאות. הדבר נכון גם בתחום המתמטיקה, כפי שמזכיר לנו המתמטיקאי הצרפתי הידוע, אנרי פואנקרה (Poincaré, 1913/1982):

מה פירוש "להבין"? האם יש למילה אותה משמעות לכל אדם באשר הוא? להבין הוכחה של משפט מתמטי – האם פירושו לבחון בזה אחר זה כל אחד מהסילוגיזמים המרכיבים אותו ולוודא את נכונותו, את התאמתו לחוקי המשחק? ... יש ששיבו בחיוב; ומשעשו כן יאמרו שהם מבינים. הרוב ישיבו בשלילה. כמעט כולם תובעניים יותר; הם רוצים לדעת לא רק מדוע הסילוגיזמים... נכונים, אלא גם מדוע הם נקשרים יחדיו בסדר זה דווקא ולא בסדר אחר. ככל שהם נראים להם תוצר של גחמה ולא של תבונה המודעת תמיד ליעד שיש להשיגו, הרי שאינם סבורים שהבינו (עמ' 431).

כאשר תלמידים מפרשים, הם נעים בין הטקסט לחוויה שלהם כדי למצוא פרשנויות לגיטימיות אבל מגוונות, כאמור. בתחום הפרשני, בניגוד לתחום ההסבר המדעי, אין זה קביל בלבד אלא אף צפוי שיוצעו הבנות שונות לאותו "טקסט" (ספר, אירוע, חוויה). אכן, הרעיון שאפילו דעתו של הסופר אינה מיוחסת – שתהא אשר תהא כוונת המשורר, טקסטים יכולים לשאת משמעויות וחשיבויות שלא תוכננו מראש – הזרים דם חדש לביקורת הספרותית המודרנית. טקסט או מילים של נואם יכולים תמיד להיקרא בקריאות תקפות שונות. כל פרשנות כרוכה בהקשרים האישיים, החברתיים, התרבותיים וההיסטוריים שמתוכם עלתה.

מנגד, אין לומר ש"הכול הולך". יש הבנות של טקסט, של יצירת אמנות, של אדם או של אירוע שהן עתירות תובנה או מוצדקות יותר מאחרות; עוצמתם של קריאה של נרטיב היסטורי או של תיאור מקרה פסיכולוגי נמדדת במאפיינים כמו לכידות, העמקה וביסוס.

הסבר ופרשנות קשורים אפוא אבל שונים זה מזה. התיאוריה היא כללית; פרשנויות הן ספציפיות ונטועות בהקשר. המעשה הפרשני טעון אי-בהירות מטבעו יותר ממעשה בנייתן של תיאוריות ובחינתן: גם אם איננו מסכימים לגבי ההסבר התיאורטי הנכון, נְצַפֵּה שבסופו של דבר תיוותר רק תיאוריה אחת. אבל משמעויות תמיד יהיו כמספר הפרשנים המעמיקים. חבר מושבעים המנסה להבין מקרה של התעללות בילד, למשל, בוחן משמעות וכוונה, ולא ממצאים כלליים ומוסכמים שמציג המדע התיאורטי. התיאורטיקן בונה ידע אובייקטיבי וכללי לגבי התופעה הקרויה התעללות, אבל הסופר או העיתונאי עשויים להעניק תובנות עמוקות לא פחות, ואולי יותר, בשאלה "למה?". גם אם ידועים לנו העובדות הרלוונטיות והעקרונות התיאורטיים, עדיין אנחנו יכולים וצריכים לשאול "מה המשמעות של כל זה?" "מה חשיבותו – לי, לנו?" "כיצד עלינו להבין את המקרה המסוים הזה?"

תיאוריה צריכה להיות נכונה כדי לעבוד; סיפור לא צריך להיות "נכון", הוא זקוק רק למראית-פני-אמת וצריך להאיר עיניים. קיומם של שלושה סיפורים מתחרים שנועדו לפרש תופעה אחת בעולם הפיזיקלי אינו קביל מבחינה אינטלקטואלית; אבל קיומן של פרשנויות רבות, מסתברות ומאירות עיניים, לאותם אירועים אנושיים עצמם אינו רק קביל אלא גם מעשיר מבחינת המשמעות.

תיאוריות מעניקות אף הן משמעויות מגוונות – לפעמים כאלה שמוליכות הרחק מן התפישות המנותקות של מנסחיהן. סאלוויי (Sulloway, 1996) מדגיש את העובדה שההיבט המהפכני בעבודתו של דרווין לא היה גלום בעובדות ואפילו לא בתיאוריית האבולוציה (כי תיאוריות כאלה הוצעו כבר בעבר), אלא בתפישתו של דרווין כי האבולוציה מתרחשת באמצעות התאמה **בלתי-צפויה** (קרי "חסרת תכלית") – רעיון שמאיים על תפישת עולמם ועל רגשותיהם הדתיים של רבים גם בימינו.

הסיפורים שאנחנו לומדים לספר על עצמנו ועל עולמנו מצביעים אל משמעותו האמיתית של הקונסטרוקטיביזם. כאשר אנחנו אומרים שתלמידים צריכים לייצר לעצמם משמעות משלהם, כוונתנו שאין טעם להגיש לתלמידים "מארז פרשנויות" מן המוכן או קביעות בדבר "החשיבות" של עובדות כאלה ואחרות מבלי להניח להם לעבד את הסוגיות בעצמם. איש אינו יכול להחליט עבור זולתו על משמעות הדרוויניזם – אף אם ישנו מבנה מדעי תיאורטי מוסכם הקרוי "תיאוריית האבולוציה". הוראה דידקטית של הפרשנות, בה"א הידיעה, תטעה תלמידים לגבי טבעה הנתון לוויכוח של כל פרשנות.

פיתוח פרשנויות

טבעם המעורפל של טקסטים, נתונים וחוויות דורש חינוך שיגרום לתלמידים – ולא רק למורים ולמחברים של ספרי לימוד – לפתח פרשנויות. חינוך כזה צריך גם להבטיח שרעיונות של תלמידים יזכו למשוב הדרוש כדי לחייב אותם לבחון שוב ושוב את התיאורים הללו ולשכתבם.

תלמידים צריכים פעילויות והערכות שידרשו מהם לפרש סוגיות מעורפלות מטבען – דבר שונה לחלוטין ממבחנים טיפוסיים שבהם יש למצוא את "התשובה הנכונה". החינוך הבית-ספרי אינו יכול להסתכם בלמידה של מה שמישהו אחר מגדיר כמשמעותו החשובה של משהו; למידה כזו יכולה רק להמחיש מהי בניית משמעות או לשמש הקדמה לבחינת הפרשנות המסוימת לשם הבנה טובה יותר של קשת האפשרויות.

כדי שיתחנכו לביצועים אינטלקטואליים עצמאיים בבגרותם, תלמידים צריכים לראות כיצד הבנות דיסציפלינריות נבנות מבפנים. לשם כך אפשר לבקש מהם לכתוב הרצאה בהיסטוריה על סמך ראיונות, לגבש מסקנות מתמטיות מנתונים לא חד-משמעיים או להציע פרשנות אמנותית על סמך קריאה קפדנית ולהציגה למשוב עמיתים. בקיצור, תלמידים זקוקים להתנסות בעצמם בתהליך הבנייה והשכלול של הידע, כדי שיוכלו למצוא בעצמם משמעות בידע.

היבט 3: יישום

יישום: היכולת להשתמש בידע באופן אפקטיבי במצבים חדשים ובמגוון הקשרים מציאותיים.



בהבנה, כוונתי פשוט לתפישה של מושגים, עקרונות או מיומנויות במידה שתאפשר להפעילם על בעיות ומצבים חדשים, ולהחליט אם די ביכולות הנוכחיות או שמא יידרשו מיומנויות וידע חדשים.



- Howard Gardner, *The Unschooled Mind*, 1991, p. 18

אם לא משתמשים ומעבדים, שוכחים ומאבדים.
- אנונימי

כיצד והיכן נוכל להשתמש בידע, במיומנות או בתהליך הזה? כיצד נצטרך לשנות את חשיבתנו או את מעשינו כדי לעמוד בדרישות המצב הנתון?



✓ זוג צעיר משתמש בידע הכלכלי שלו (למשל על הנטל הכבד של ריבית דריבית ועל עלותם הגבוהה של כרטיסי אשראי) כדי לגבש תכנית פיננסית אפקטיבית לחיסכון והשקעה.



✓ תלמידי כיתה ז' משתמשים בידע הסטטיסטי שלהם כדי לחזות במדויק את העלויות והצרכים עבור חנות המתקים והציוד שינהלו בבית הספר בשנת הלימודים הבאה.

✗ פרופסור לפיזיקה אינו מסוגל לבדוק ולתקן מנורת שולחן מקולקלת.

הבנה פירושה יכולת להשתמש בידע. זהו רעיון ישן בחינוך האמריקאי – או ליתר דיוק רעיון ישן במסורת ארוכה של פרגמטיזם אמריקאי וסלידה תרבותית מחשיבה אקדמית המסתגרת במגדל השן שלה. לצעיר ולזקן גם יחד אנחנו אומרים, "לא מספיק לדבר, צריך גם לעשות". בלום ועמיתיו (Bloom, 1956) ראו ביישום עניין מרכזי בהבנה, השונה למדי מ"השלמת החסר" האינסופית – מן הכאילו-ביצועים שמאפיינים כיתות רבות כל כך:

מורים אומרים לעתים קרובות: "אם תלמיד באמת תופש משהו, הוא יכול ליישם אותו". היישום שונה מידע ומתפישה פשוטה משתי בחינות: התלמיד אינו מתבקש למסור ידע מוגדר, והבעיה איננה שחוקה וחבוטה (עמ' 120).

התאמת הידע להקשר

הבנה כרוכה בהתאמת הרעיונות, הידע והפעולות שלנו להקשר. במילים אחרות, הבנה כרוכה בטקט במובן הישן יותר של המונח, הידוע מהאופן שבו ויליאם ג'יימס (James, 1899/1958) השתמש כאשר דיבר על הטקט הדרוש להוראה – שטיבו "ידע של המצב הקונקרטי" (להבדיל מהבנה תיאורטית – היבט 1 – קרי, למשל, ידע אקדמי בפסיכולוגיה של ילדים).

ההשלכות להוראה ולהערכה ברורות למדי ומצויות בלב הרפורמות מבוססות-הביצועים שהופעלו בעשרים השנים האחרונות. אנחנו מראים שהבנו משהו באמצעות שימוש בו, התאמתו ושינויו למטרותינו. לנוכח אילוצים שונים, הקשרים חברתיים, מטרות וקהלי יעד מגוונים, אנחנו מגלים את הבנתנו בתור מומחיות מעשית – יכולת להשלים מטלות בהצלחה, מבלי להילחץ ובטקט.

יישום הבנה הוא מיומנות תלויה הקשר, שהערכתה דורשת טיפול בבעיות חדשות ובנסיבות מגוונות. בלום ועמיתיו (Bloom *et al.*, 1981) אמרו משהו דומה:

ברור שהבעיה או המטלה חייבת להיות חדשה... סביר להניח גם שתלמידים יזדקקו למידה רבה של חופש פעולה בהגדרת הבעיה או המטלה כדי שיוכלו לרתום אליה את רעיונותיהם... או את ניסיונם (עמ' 267).

למעשה, בלום ועמיתיו מדגישים בדיוק את מה שאנחנו טוענים לכל אורך הספר – שחינוך לביצועים, המבוסס על הבנות מיושמות, צריך לעמוד בראש מעיינינו:

סינתזה היא מה שנדרש לעתים קרובות מן העובד המנוסה וככל שמקדימים לתת לתלמידים הזדמנויות לבצע סינתזות בעצמם, כן תקדים להתפתח תחושתם שלעולם הבית-ספרי יש משהו לתרום להם ולחיים שיחיו בחברה הכללית (עמ' 266).

בעיות מן העולם האמיתי

הבעיות שמפתחים עבור תלמידים צריכות להיות קרובות ככל האפשר לבעיות שמעסיקות אנשי אקדמיה, אמנים, מהנדסים ואנשי מקצוע אחרים ולמצבים שבהם הם מתמודדים עימן. הזמן המוקצב ותנאי העבודה, למשל, צריכים להיות רחוקים ככל האפשר ממתכונת הבחינה המבוקרת הטיפוסית. בלום, מדאוס והייסטינגס נוקטים עמדה דומה (Bloom, Madaus & Hastings, 1981):

התאמתו של התוצר הסופי תישפט במונחים של :

א. השפעתו על הקורא, הצופה או הקהל,

ב. הנאותות שבה השלים את המשימה, ו/או

ג. הראיות לגבי נאותות התהליך שבו פותח (עמ' 268).

או כפי שטוען גרדנר (Gardner, 1991):

מבחן ההבנה אינו כולל דקלום מידע שנלמד וגם לא ביצוע פרקטיקות שכבר נרכשה בהן שליטה. הוא כולל יישום נאות של מושגים ועקרונות על שאלות או בעיות לא מוכרות...

בחינות קצרות ותשובות בעל פה בכיתה יכולות לרמוז משהו על ההבנה של התלמידים, אבל לרוב צריך להתבונן עמוק יותר... לשם כך, הדרך הטובה ביותר לקביעת רמת ההבנה שהושגה היא להציג בעיות חדשות ולא מוכרות, ובעקבותיהן לערוך ראיונות קליניים פתוחים או תצפיות זהירות (עמ' 117, 145).

פסיכולוג הילדים השווייצרי ז'אן פיאז'ה (Piaget, 1973/1977) טען טענה רדיקלית יותר: שההבנה של התלמידים מתגלה באמצעות החידושים שלהם תוך כדי יישום. לדבריו, בעיות רבות הנחשבות לבעיות יישום, בפרט במתמטיקה, אינן חדשות באמת ועל כן אינן מעידות על הבנה:

תפישה אמיתית של רעיון או של תיאוריה פירושה המצאה מחדש של התיאוריה בידי התלמיד. כאשר התלמיד מצליח לחזור על רעיונות מסוימים ולהשתמש ביישומים אחדים שלהם במצבי למידה הוא יוצר לא פעם את הרושם שהוא מבין; אבל חזרה כזו אינה ממלאת אחר תנאי ההמצאה מחדש. הבנה אמיתית באה לידי ביטוי ביישומים חדשים ספונטניים (עמ' 731).

על כן, ההשלכות להוראה ולהערכה של היבט 3 הן ההדגשה של למידה המבוססת על ביצועים: עבודה המתמקדת ומגיעה לשיא במטלות אותנטיות יותר, וזאת בצד בחינות מן הסוג המקובל (ראו Wiggins, 1998; McTighe, 1996–1997).

כדי שהבנתם תוכל לפרוח, התלמידים זקוקים ליעדי ביצוע ברורים שיעמדו לנגד עיניהם בכל עת תוך כדי העבודה. שיטת חקר המקרים בלימודי המשפטים והלמידה המבוססת על בעיות בתחום הרפואה ממחישות את הנקודה. מאמצים מסוג זה מלמדים תלמידים שהם לא "גמרו עם פרויקט" רק משום שעבדו קשה, מילאו אחר ההוראות והגישו תוצר. ההוראה ואתגרי הליכה ומטלות הביצוע צריכים לדרוש מהתלמידים להעריך את ביצועיהם ואת תוצריהם באופן שוטף וסדיר בהשוואה לסטנדרטים ידועים.

היבט 4: פרספקטיבה

פרספקטיבה: נקודות מבט ביקורתיות ומאירות עיניים.



התועלת שבחינוך טמונה ביכולת שהיא מעניקה לנו לחדור ולהבחין בדברים שמתחת לפני השטח... אדם יודע שיש הבדל בין קול לתחושה, בין מודגש לייחודי, בין בולט לחשוב.



- John Dewey, in A. H. Johnson, *The Wit and Wisdom of John Dewey*, 1949, p. 104

סימפטום חשוב לניצני הבנה הוא היכולת לייצג בעיה בכמה דרכים שונות ולגשת לפתרונה מנקודות מוצא מגוונות; לרוב אין די בייצוג יחיד ונוקשה.

- Howard Gardner, *The Unschooled Mind*, 1991, p. 13

מנקודת מבטו של מי? מאיזו זווית ראייה? מה משוער או משתמע שצריך לעשותו מפורש ולהביאו בחשבון? מה מוצדק או נאות? האם ישנן ראיות מתאימות? האם זה הגיוני? מהן נקודות החוזק ונקודות התורפה של הרעיון? האם הוא מתקבל על הדעת? מה גבולותיו? אז מה בכך?



✓ ילדה בת עשר מזהה בתשדיר פרסומת בטלוויזיה את הכשל הגלום בשימוש בדמויות פופולריות לקידום מוצרים.



✓ תלמיד מסביר טיעונים ישראליים ופולסטיניים בעד ונגד הקמת התנחלויות.

✗ תלמידה מבריקה אך עיקשת מסרבת לשקול את האפשרות שישנה דרך נוספת למדל את התופעה באופן מתמטי. היא פשוט "יודעת" שיש רק דרך אחת - הדרך שלה.

להבין במונח זה פירושו לראות דברים בקור רוח ובלא עניין אישי. הבנה מסוג זה אינה קשורה בנקודת מבט מסוימת של תלמיד כלשהו אלא בהכרה בוגרת בכך שכל תשובה לבעיה מורכבת כרוכה בדרך כלל בנקודת מבט; ועל כן שתשובה היא לעתים קרובות אפשרות אחת מבין רבות אחרות שמתקבלות על הדעת. תלמיד שיש לו פרספקטיבה קשוב למה שנחשב למונח מאליו, להנחות היסוד, לגורמים שנוטים להתעלם מהם או "להחליק" אותם במחקרים או בתיאוריות.

הפרספקטיבה כרוכה בפירושו של הנחות והשלכות מרומזות. לעתים קרובות היא מתבטאת ביכולת לשאול "אז מה בכך?" ולראות תשובה – אפילו תשובה של מורה או של ספר לימוד – כנקודת מבט אחת. פרספקטיבה מסוג זה היא צורה חזקה של תובנה, כי שינוי הפרספקטיבה ושפיעת אור מזווית חדשה על רעיונות מוכרים מאפשרים ליצור תיאוריות, סיפורים ויישומים חדשים.

יתרונה של הפרספקטיבה

מבחינת החשיבה הביקורתית, תלמידים בעלי פרספקטיבה מסוגלים לחשוף הנחות, מסקנות והשלכות מפוקפקות או לא בדוקות. כאשר לתלמידים יש פרספקטיבה, הם מסוגלים לתפוס מרחק ביקורתי מהאמונות, מההתחושות, מהתיאוריות ומהנטיית הרגילות או האוטומטיות שמאפיינות חושבים זהירים ושקולים פחות.

פרספקטיבה כרוכה בניסוח שיטתי של שאלות: "איך זה נראה מנקודת מבט אחרת? איך, למשל, יראו זאת מבקריי?" באוטוביוגרפיה שלו ציין דרווין (Darwin, 1958) שהעמדה הביקורתית הזו היתה גורם ראשון במעלה בהצלחתו להגן על התיאוריה השנויה במחלוקת שפיתח:

במהלך שנים רבות הקפדתי לשמור על כלל הזהב, כלומר, כל אימת שהופיעו במוחי עובדה שלא הייתה ידועה לי או הבחנה חדשה או רעיון חדש שהיו מנוגדים לתוצאותיי הכלליות, ציינתי אותם מיד ברשימותיי. זאת משום שמניסיוני למדתי שעובדות ומחשבות כגון אלו נוטות לחמוק מהזיכרון יותר מכאלו התומכות בהשקפותיי. בזכות הרגל זה, כמעט שלא הועלו התנגדויות להשקפותיי שעליהן לא חשבתי קודם לכן ושעליהן לא ניסיתי כבר להשיב.¹

בתור היבט של הבנה, פרספקטיבה כהישג פשוט היא הבנה נרכשת של איך נראים רעיונות מנקודות מבט שונות. גם לומדים מתחילים, אלה שרק עכשיו יוצאים למסע הארוך אל המומחיות, עשויים לגלות נקודות מבט מאלפות – אף אם חסרים להם הסברים יסודיים של

¹ צ'רלס דרווין, אוטוביוגרפיה, תרגום: יקני מנשנפרוינד (תל אביב: רסלינג, 2008), עמ' 93-94. [הערת העורכים]

הדברים (היזכרו בילד המעז לפתוח את פיו ב"בגדי המלך החדשים"); אבל לומדים מתחילים, בהגדרה, חסרים את היכולת לנקוט במכוון נקודות מבט מרובות, כפי שמציין גרדנר בציטוט שהובא לעיל.

פרספקטיבה מורכבת יותר כרוכה בתפישת נקודת המבט, שהיא נקודת המוצא לטענות של מורים ושל ספרי לימוד. מהי נקודת המבט של מחברי ספרי לימוד בפיזיקה ובהיסטוריה אמריקאית לגבי מה שנכון, מאומת או חשוב? האם מחברים אחרים שותפים לעמדות האלה? האם מומחים, מורים ומחברים שונים קובעים סדרי עדיפות שונים? ואם כן, כיצד הם מנמקים את סדרי העדיפות השונים, ומה היתרונות והחסרונות שלהם? עצם העובדה ששאלות אלה נשמעות אוטוריות מראה עד כמה אנחנו רחוקים מלהנחיל לתלמידים את הפרספקטיבה הנחוצה.

ברונר (Bruner, 1966) מציין ש"הבנת דבר בדרך אחת אינה שוללת את הבנתו בדרכים אחרות. הבנה בדרך אחת מסוימת היא 'נכונה' או 'שגויה' רק מן הפרספקטיבה המסוימת שבמונחיה נרכשה" (עמ' 13-14). ראו את המובאה הבאה מתוך ספר לימוד העוסקת בתקופת מלחמת העצמאות האמריקאית:

מה היו אפוא הסיבות למהפכה האמריקאית? בעבר נטען שהמהפכה היתה תוצאה של רודנות הממשלה הבריטית. ההסבר הפשוט הזה אינו מקובל עוד. היסטוריונים מבינים היום שהמושבות הבריטיות היו החופשיות ביותר בעולם, ושתושביהן נהנו מזכויות ומחירויות שלא רווחו בשום אימפריה אחרת... הממשלה הבריטית חטאה בכך שלא הבינה את המצב האמריקאי....

רובם המכריע של המתיישבים היו נאמנים, אפילו אחרי חוק הבולים. הם התגאו באימפריה ובחירויותיה... בשנים שאחרי חוק הבולים, מיעוט קטן של קיצונים החל לפעול למען עצמאות. הם חיפשו כל הזדמנות להקים מהומות (U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1976, p. 38)

נשמע משונה, הלא כן? הסיבה לכך היא שהטקסט לקוח מתוך ספר ללימוד היסטוריה בתיכונים בקנדה. אפשר לתאר לעצמנו שתלמידים אמריקאים שירכשו הבנה אמיתית (ולא זיכרון מדויק גרידא) של הטקסט שלהם לא יתקשו להתמודד עם הסוגיות ההיסטוריות וההיסטוריוגרפיות שמעלה הקריאה השונה הזו של "אותה" היסטוריה (במילים אחרות, פרספקטיבה כרוכה בשקילת הסברים ופרשנויות אפשריים שונים).

הכול מכירים בבעיית המסר מתוך פרספקטיבה בדיווח עיתונאי; אבל אם כן, מדוע אין מטפלים באותה הבעיה כשמדובר במסרים של ספרי לימוד (או, לרוב, בלימוד מתוך ספר לימוד מסוים, יחיד)? הכול יודעים שדעות המחברים מעצבות את בחירת התכנים, הדגשים

והסגנון, ואם כך, מדוע שלא נעזור לתלמידים להשתמש במיומנויות השפה האלה להבנת ספרי הלימוד? אילו שאלות והנחות עמדו ביסוד הכתיבה של מחבריהם? מה ניסו להשיג הוגים מקוריים כמו אוקלידס, ניוטון, תומס ג'פרסון, לבואזיה, אדם סמית, דרווין ואחרים? על אילו הנחות התבססו? ובאיזה עיוורון מומחים הם לקו? עד כמה מעוותים ספרי הלימוד את הרעיונות האלה בניסיונותיהם לפשט אותם או להשביע את רצונם של קהלי יעד מרובים?

כדי לטפח פרספקטיבה צריך להבטיח שכל העבודה בקורסים ובשיעורים תשאל ותשיב – "אז מה בכך?" "מה ההנחה?" "מה נובע מכך?" "אין אלה שאלות משיקות או שאלות "בנוס" בחינוך להבנה; אלה שאלות מהותיות. אסטרטגיות ההוראה וההערכה שלנו צריכות להדגיש טוב יותר את אמצעיו ואת מטרותיו של החינוך הליברלי, דהיינו להנחיל שליטה טובה יותר בשאלות מהותיות וברעיונות מהותיים, כדי שתלמידים יוכלו לזהות בחיים האינטלקטואליים ערכים פנימיים וחינוניים כאחד. למעשה, אחת ההגדרות המילוניות של הפועל "להבין" היא "לדעת את חשיבותו או ערכו של משהו". על פי קריטריון זה, עד כמה מצליחים אפילו טובי בתי הספר והמכללות לטפח הבנה? מעטים התלמידים שמסיימים את לימודיהם בבית הספר עם הבנה של ערך העבודה שעשו שם – של ערך המשמעת האינטלקטואלית (discipline) הדרושה ללמידת הדיסציפלינות.

ההיבט הרביעי מקדם את הרעיון שהוראה צריכה לפתוח בפני התלמידים הזדמנויות מפורשות להתמודד עם תיאוריות חלופיות ועם נקודות מבט מגוונות ביחס לרעיונות הגדולים – ולא רק במובן של שמיעת עמדות שונות משלהם מפי תלמידים אחרים, אלא גם כפועל יוצא של תכנית העבודה והקריאה בשיעורים, אשר תראה את המומחים עצמם מציגים פרספקטיבות שונות לגבי אותם רעיונות.

ג'וזף שוואב (Schwab, 1978) ראה בעיני רוחו לפני שנים חינוך להבנה ברמת המכללה שיתבסס על שינויי פרספקטיבה. הוא פיתח את מה שכינה אמנות "האקלקטי": תכנון העבודה בקורסים באופן שיכריח תלמידים לראות את אותם רעיונות חשובים (למשל רצון חופשי לעומת דטרמיניזם, פיתוח האישיות) מנקודות מבט תיאורטיות שונות עד מאוד. כאן אנחנו מתבססים על הרעיון של שוואב (ועל עבודתו של דיואי לפניו ושל ברונר אחריו) ומציעים שכל דיון ב"תוכן" יחייב שקילת משמעותו וערכו מנקודות מבט שונות כדי לאפשר הבנה ולמנוע כיסוי חומר סתמי.

היבט 5: אמפתיה

אמפתיה: היכולת לתפוש מבפנים את רגשותיו ואת השקפת עולמו של הזולת.



להבין פירושו לסלוח.

- פתגם צרפתי



כאשר אתם קוראים את כתביו של הוגה חשוב, חפשו תחילה את האבסורדים הגלויים בטקסט, ושאלו את עצמכם איך ייתכן שאדם הגיוני כתב אותם. לאחר שתמצאו תשובה, כאשר אותם קטעים יראו הגיוניים, תגלו אולי שקטעים מרכזיים יותר, אשר קודם חשבתם שהבנתם, שינו את משמעותם.

- תומס קון על קריאה של טקסטים מדעיים, בתוך: R. Bernstein, *Beyond Objectivism and Relativism*, 1983, pp. 131-132

איך זה נראה לך? מה הם רואים שאני לא רואה? מה אני צריך לחוות כדי להבין? מה הרגיש, חשב או ראה הכותב, האמן או המבצע הזה, ומה הוא ביקש לגרום לי להרגיש ולראות?



✓ מתבגר חש אמפתיה כלפי אורח חייה המוגבל של סבתו, הרתוקה למיטתה.

✓ מתוך בחינה ארצית בבריטניה: "רומיאו ויוליה", מערכה 4. דמיינו לעצמכם שאתם יוליה. כתבו את מחשבותיכם ותחושותיכם והסבירו מדוע אתם מוכרחים לנקוט צעד נואש כזה."



✗ ספורטאי מוכשר מטבעו הופך למאמן וגוער ללא הרף בשחקניו הצעירים, כיוון שאינו מסוגל להתחבר למאמצייהם ללמוד משחק שעבורו היה קל כל כך.

אמפתיה – היכולת להיכנס לנעלי הזולת, להתנתק מתגובותיך שלך כדי לתפוש את אלה של זולתך – היא חלק מרכזי מן השימוש הרווח ביותר במונח "הבנה". כשאנחנו מנסים להבין אדם, עם או תרבות אחרים, אנחנו שואפים לאמפתיה. אין זו תגובה רגשית או אהדה גרידא – שעליהן אין לנו שליטה רבה – אלא ניסיון ממושמע לחוש מה שאחרים חשים, לראות מה שאחרים רואים. המובאה הבאה מתוך ריאיון עם הזמר הידוע בשם פייפייס ממחיש את העניין:

"האם נשים ניגשות אליך לפעמים ושואלות 'איך ידעת את זה? איך הרגשת את זה?' אני שואל, ולראשונה הוא מסובב את ראשו ומיישיר

אליי מבט: "כן, זאת התגובה הרגילה", הוא אומר בקול שפתאום אינו ביישני כל כך. "זה לא שאני מבין נשים יותר טוב מאחרים, אבל אני מבין רגשות... כל מה שאתה צריך לעשות זה לדמיין מה הבחורה הזאת עוברת, פשוט לסובב את זה ולשים את עצמך באותן נעליים... אנחנו כולנו אותם בני אדם" (Smith, 1997, p. 22).

אמפתיה שונה מראיית דברים בפרספקטיבה, שמשמעותה לראות דברים ממרחק ביקורתי, לנתק את עצמנו כדי לראות דברים באופן אובייקטיבי יותר. במקרה של האמפתיה אנחנו רואים מנקודת מבטו של הזולת; אנחנו צועדים בנעליו; אנחנו מאמצים לחלוטין את התובנות שמגיעות עם החיבור. האמפתיה חמה; הפרספקטיבה היא ניתוק קר ואנליטי.

חוקר גרמני בשם תיאודור ליפס (Lipps) הוא שטבע את המונח "אמפתיה" בראשית המאה העשרים כדי לתאר את מה שקהל הצופה ביצירת אמנות או בביצוע אמנותי צריך לעשות כדי להבין אותם. אמפתיה היא אפוא מעשה מכוון למצוא מה מסתבר, הגיוני או משמעותי ברעיונות ובפעולות של אחרים, גם אם אותם רעיונות או פעולות הם מתמיהים או דוחים. אמפתיה יכולה לגרום לנו לא רק לחשוב מחדש על מצב אלא גם להפוך את לבנו בעקבות הבנה של מה שנראה לפני כן משונה או זר.

אמפתיה כנתיב לתובנה

אמפתיה היא צורה של תובנה כי כרוכה בה היכולת ללכת אל מעבר למה שנראה משונה, זר ומוזר בדעות של אנשים ולגלות מה משמעותי בהן. כפי שמעלה הערתו של תומס קון, אמפתיה אינטלקטואלית חיונית להבנה של רעיונות שמיהרנו לדחות בגלל ההנחות שלנו. כל חוקר זקוק לאמפתיה. "אם נלעג" לתיאוריות של קודמינו, כדברי האנרופולוג סטיבן ג'יי גולד, ניכשל "בהבנת עולמם" (Gould, 1980, p. 149). מאותה סיבה עצמה, תלמידים צריכים ללמוד איך לקבל בראש פתוח רעיונות, חוויות וטקסטים שעשויים להיראות מוזרים, דוחים או סתם לא נגישים, כדי שיוכלו להבין אותם, את ערכם ואת הקשר שלהם לדברים מוכרים יותר. הם צריכים לראות כיצד רעיונות לא רגילים או "טיפשיים" עשויים להיראות עשירים ומעשירים לאחר שמתגברים על התגובות הטבעיות, הספונטניות, והם צריכים להבין שההרגל עלול למנוע מאיתנו להבין את הבנת הזולת.

אפשר למצוא דוגמה פשוטה לצורך באמפתיה במערכת השלטון האמריקאית. מעטים התלמידים המודעים לכך שבמשך מעל 100 שנה, הסנטורים בארצות הברית מונו ולא נבחרו בידי הציבור. מעטים עוד יותר מבינים מדוע נראה המנהג הזה רעיון טוב בשעתו. קל לדמיין שהאבות המייסדים של אמריקה טעו או חטאו בצביעות. אבל אפשר לחשוב על משימות שבהן תלמידים נכנסים לנעליהם של מנסחי החוקה ומבינים את שיקול הדעת שלהם, הנראה בימינו חסר שיקול דעת. אפשר לבקש מהתלמידים לטעון באוזני קבוצת אזרחים שמשרות של ממונים

משרתות את האינטרסים של הציבור. לסיום נוכל לבקש מהתלמידים לכתוב חיבור על היתרונות והחסרונות של מערכת הבחירות שלנו ולשקול את ערכו האפשרי של חבר אלקטורים.¹

כבוד לשונה

כפי שצינו בדיוננו לעיל על השפה, הבנה במונח הבין-אישי פירושה לא רק שינוי דעה אינטלקטואלי אלא גם רגשי. אמפתיה דורשת יחס של כבוד לאנשים שונים מאיתנו. הכבוד כלפיהם גורם לנו לפתוח את הראש, לשקול את דעותיהם בתשומת הלב הראויה גם כאשר הן שונות משלנו.

אנחנו יכולים לדמיין עבודה בית-ספרית שמפגישה את התלמידים עם טקסטים, חוויות ורעיונות זרים או משונים, כדי לראות אם יוכלו לגבור על הרתיעה הראשונית ולכבד אותם. ואכן, ועדת ברדלי להוראת ההיסטוריה (Bradley Commission on the Teaching of History) טענה שאחד היעדים העיקריים של לימודי ההיסטוריה הוא לעזור לתלמידים להיחלץ מן העמדות האתנוצנטריות שלהם, המרוכזות בהווה, ולפתח אמפתיה היסטורית כלפי אזרחי מקומות וזמנים אחרים (Gagnon, 1989). מדובר, למעשה, בפעילות מקובלת בשיעורי שפה זרה המדגישים סוגיות תרבותיות.

חוויות למידה נוספות

הבנה מסוג זה מעלה תנאי מוקדם, שלא ימצא חן בעיני כולם, והוא הצורך בחוויה. אם משהו היה מדבר על חוויות כמו עוני, התעללות, גזענות או עיסוק בספורט תחרותי פופולרי ואומר, "אין שום סיכוי שתבינו את זה בלי להיות שם", ההשתמעות תהיה שהבנה אמפתית תלויה בהכרח בתובנה המבוססת על ניסיון אישי. ואכן, להבטחת הבנה טובה יותר של רעיונות מופשטים, תלמידים צריכים לחוות אותם באופן אישי, מציאותי או מדומה, בתכיפות העולה בהרבה על זו שמתאפשרת היום ברוב השיעורים, המתבססים על ספרי לימוד. הלמידה צריכה לכוון תלמידים להתמודד באופן ישיר יותר עם ההשפעות – והתחושות – של החלטות, רעיונות, תיאוריות ובעיות. היעדרן של חוויות כאלה בבית הספר עשויה להסביר מדוע הרבה רעיונות חשובים לוקים באי-הבנה, ומדוע הלמידות שבריריות כל כך – כפי שמגלה הספרות

¹ בניגוד למקובל לחשוב, נשיא ארצות הברית אינו נבחר בידי הציבור בכללותו אלא בידי חבר אלקטורים - electoral college. נציגי המועצה הבוחרת הזו הם שנבחרים בידי הציבור האמריקאי, אם כי בימינו ההליך המתווך הזה שקוף כמעט מבחינת הבחורים: על הפתקים המוטלים לקלפי מופיעים בדרך כלל רק שמות המועמדים לנשיאות, והאלקטורים ממלאים תפקיד טכני כמעט. [הערת העורכים]

העוסקת בתפישות שגויות. ההערכה צריכה אף היא להקדיש תשומת לב רבה יותר לשאלה אם תלמידים הצליחו לגבור על האגוצנטריות, על האתנוצנטריות ועל ההתרכזות בהווה שמאפיינות את התשובות וההסברים שלהם.

היבט 6: ידיעה עצמית

ידיעה עצמית: החכמה להכיר את בורותך ולדעת כיצד דפוסי המחשבה והפעולה שלך תורמים להבנה וגם מסיטים אותה ממסלולה.



כל הבנה היא הבנה עצמית, בסופו של דבר... אדם שמבין, מבין את עצמו... הבנה מתחילה כשמשוה פונה אלינו. לשם כך נדרשת... השעיה יסודית של הדעות הקדומות שלנו.



-Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 1994, p. 266

חובתה של ההבנה האנושית להבין שישנם דברים שאינה יכולה להבין, ולדעת מהם הדברים האלה.

-Søren Kierkegaard, *Journals*, 1854

איך זהוטי משפיעה על עמדותיי? מהם גבולות ההבנה שלי? מהו עיוורון המומחים שלי? מה אני מועד לא להבין בגלל דעות קדומות, הרגלים או סגנון?



✓ אם מבינה שתסכולה מהביישנות של בְּתָה נובע מעניינים הקשורים בילדותה-שלה.



✓ תלמידת חטיבת הביניים משתמשת במכוון במארגנים גרפיים שיעזרו לה בלימודיה, מתוך מודעות לסגנון הלמידה שלה.

X "כשכל מה שיש לך הוא פטיש, כל בעיה נראית כמו מסמר".

הבנה עמוקה קשורה בסופו של דבר למה שאנחנו מתכוונים אליו כשאנחנו מדברים על **תבונה**. כדי להבין את העולם אנחנו צריכים להבין קודם כול את עצמנו. באמצעות הידיעה העצמית אנחנו מבינים גם את מה שאיננו מבינים. "דע את עצמך" הוא עיקרון המנחה את הרוצים להבין באמת, כפי שאמרו תכופות הפילוסופים היוונים. במונח מסוים, סוקרטס הוא "הקדוש המגן" של ההבנה. הוא ידע שאינו יודע, שעה שרוב האנשים לא ידעו שאינם יודעים.

בחיי היומיום, יכולתנו להעריך את עצמנו ולהסדיר את התנהגותנו במדויק משקפת הבנה. מטאקוגניציה מתייחסת לידע עצמי בנוגע לאופן החשיבה שלנו ולסיבותיו, כמו גם ליחס בין שיטות הלמידה החכיבות עלינו לבין הבנתנו (או היעדרה). הדעת הלא-בשלה אינה רק בורה או לא מיומנת, אלא גם לא רפלקטיבית. סטודנט נאיבי – מבריק ומשכיל ככל שיהיה – חסר את הידיעה העצמית הדרושה כדי לדעת מתי רעיון מצוין ומתי אינו אלא השלכה; לדעת מתי רעיון שנראה אמיתי אובייקטיבית נובע למעשה מאמונותיו; או כיצד תבניות או מסגרות מושגיות מעצבות את דרך חשיבתו ואת תכניה.

רציונליזציה אינטלקטואלית

עיורון המומחים במחשבתנו מטה אותנו אל רציונליזציה אינטלקטואלית: אל אמונות וקטגוריות הנראות לנו כאמיתות אובייקטיביות ממש ולא כרעיונות מסתברים גרידא. בקלות רבה מדי אנחנו מאשרים שוב ושוב, ובלא בחינה ביקורתית, את המודלים, התיאוריות, האנלוגיות ונקודות המבט החביבים עלינו.

חשיבה במונחים של שחור ולבן היא דוגמה שכיחה להרגל טבעי כזה, שהוא נפוץ בקרב מחוללי רפורמות בחינוך. דיואי ראה בכך – בחשיבה הדיכוטומית – חולשת מחשבה כרונית. תלמידים חושבים לעתים קרובות בדיכוטומיות: היא "מגניבה", הוא "מניאק", הם "קולים", "לא חנונים". המורה הזה אוהב אותי ושונא אותך. מתמטיקה זה לא בשביל בנות. פוטבול זה משחק של חיות. עובדה! לא נכון!

סלינג'ר השתמש באופן מבריק בנטייה הזו בספרו **התפסן בשדה השיפון**. הולדן, הדמות הראשית, נוטה לראות במתבגרים אחרים ובמבוגרים אנשים "מזויפים", והדעה הקדומה שלו מסתירה יותר משהיא מגלה. למעשה, אנחנו לומדים לא מעט על הניכור של הולדן כאשר הוא מודה בעצמו שהסיווג שלו לאנשים כמזויפים או לא מזויפים קורס כאשר הוא בוחן מבוגרים מעניינים ובעלי יכולת כמו בני הזוג לאנט, פסנתרן הבלוז, והמורה שלו. הבגרות ניכרת בנו כאשר אנחנו מסוגלים לראות מעבר לקטגוריות פשטניות ומצליחים לראות באנשים וברעיונות גוונים, דקויות או היבטים מפתיעים.

גם אנחנו אנשי החינוך לא פעם נסמכים אוטומטית על קטגוריות פשוטות ועל מטאפורות מרשימות, מסתפקים בהן ומזהים רק באיחור ניכר את מגבלותיהן ואת החד-צדדיות שלהן. האם המוח דומה באמת למחשב? האם ילדים דומים באמת לאובייקטים טבעיים או לתופעות טבע – ולכן ראויים שיתייחסו אליהם בתור משתנים שווים ו"יבודדו" אותם לצורך בחינות סטנדרטיות שיתבססו על הליכים של ניסויים מדעיים? מי שמדבר על חינוך בתור "אספקת שירותי הוראה" (מטאפורה כלכלית וגרסה מודרנית יותר למודל המפעל הישן) או שמזהה בו "מטרות התנהגותיות" (שפה המעוגנת באילוף חיות לפי המסורת של סקינר) משתמש במטאפורות, ולא במטאפורות מועילות בהכרח.

העובדה היסודית... היא שאנו קובעים כללים... ואז כאשר אנו מצייתים לכללים אין הדברים מתנהלים כפי שהנחנו; שאנו מסתבכים אפוא כביכול בכללים שלנו עצמנו. הסתבכות זו בכללים שלנו היא-היא מה שאנו חפצים להבין... (Wittgenstein, 1953, Aphorism 125, p. 50).¹

פרנסיס בייקון (Bacon 1620/1960) סיפק לפני 300 שנים כמעט תיאור ממצה של האי-הבנות הנובעות מהרגלי החשיבה שלנו ומן ההקשר התרבותי שבתוכו אנחנו מוצאים את עצמנו:

ההבנה האנושית נוטה מעצם טבעה להניח שבעולם קיימים יותר סדר וסדירות מכפי שהיא מוצאת בו בפועל... [ו]משאימצה לה פעם אחת דעה היא מושכת את כל שאר הדברים שיתמכו בה ויהלמו אותה... טעותו הייחודית והמתמדת של השכל, היא שהוא מתרשם ומתרגש יותר מן החיוב מאשר מן השלילה... ישנן אינספור דרכים, וחלקן בלתי-נראות, שבהן הרגשות צובעים את ההבנה ומקלקלים אותה (Book I, Nos. 45–) (49, pp. 50–52).

אבל ראייתה של הדעה הקדומה כשגויה ומזוקת תמיד – אף היא דעה קדומה. גְדאָמֶר (Gadamer, 1994) והיידגר (Heidegger, 1968), למשל, טוענים שהדעה הקדומה האנושית אינה ניתנת להפרדה מן ההבנה האנושית. כפי שציינה וירג'יניה וולף (Woolf, 1929), המפתח לתובנה הוא חשיפה מודעת לעצמה של הדעות הקדומות שלנו:

אולי, אם אחשוף את הדעות הקדומות והרעיונות החבויים מאחורי קביעה זו [”אשה חייבת שיהיו לה כסף וחדר משלה אם היא רוצה לכתוב רומנים”], תגלו כי יש להם השלכה מסוימת על נשים ועל ספרות. בכל מקרה, כאשר נושא הוא כה טעון ושנוי במחלוקת – וכל שאלה הנוגעת למינו של אדם היא כזאת – אין סיכוי להגיע לאמת. אפשר רק להראות כיצד גיבשת לעצמך את הדעה שאת אוהזת בה; אפשר רק לתת לקהל הזדמנות להסיק מסקנות משלו מתוך המעקב אחרי המגבלות, הדעות הקדומות והנוריות המיוחדות למרצה. סביר מאוד כי הבדיון יכיל כאן יותר אמת מן העובדות (Woolf, 1929, p. 4).²

¹ לודוויג ויטגנשטיין, חקירות פילוסופיות, תרגום: עדנה אולמן-מרגלית (ירושלים: מאגנס, 2001), עמ' 84. [הערות העורכים]

² וירג'יניה וולף, חדר משלך, תרגום: יעל רנן (תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד, 2004), עמ' 14. [הערות העורכים]

מה דורשת ידיעה עצמית

ידיעה עצמית היא היבט מפתח להבנה כיוון שהיא דורשת שנפקפק באופן מודע יותר בדרכים שבהן התרגלנו לראות את העולם, כדי שנוכל לשפר את הבנתנו – לראות טוב יותר מחוץ לעצמנו. היא דורשת משמעת כדי שנוכל לחפש ולזהות את עיוורון המומחים הבלתי-נמנע, את הסחות הדעת או את הפסיחות בחשיבתנו, והיא דורשת גם את העוז להתמודד עם האי-ודאות ועם חוסר העקביות האורבים מתחת לפני השטח של הרגלים אפקטיביים, ביטחון נאיבי, אמונות נחרצות והשקפות עולם שלמות וסופיות לכאורה. המשמעת נחוצה משום שההבנה הרציונלית גורמת לנו לפקפק באמונות החזקות שלנו ולעתים גם לפרוץ אותן.

מבחינה מעשית, הדגש על ידיעה עצמית פירושו שעלינו לעשות עבודה טובה יותר בהוראה ובהערכה של רפלקציה עצמית במשמעותה הרחבה ביותר. בתחומים מסוימים של החינוך הבית-ספרי אנחנו עושים זאת לא רע: תכניות ואסטרטגיות רבות עוזרות למשל לתלמידים לקווי למידה לפתח מטאקוגניציה ומודעות טובה יותר לסגנון הלמידה שלהם. השיעורים הטובים ביותר בתחומי הכתיבה ואמנויות הבמה מדגישים רפלקציה עצמית מתמדת. אבל צריך להקדיש תשומת לב רבה יותר להערכה עצמית בלתי-פוסקת של הביצועים האינטלקטואליים, כמו גם להבנה טובה יותר של הכישורים הפילוסופיים הנמצאים תחת הכותרת "אפיסטמולוגיה" – אותו ענף בפילוסופיה החוקר מה פירוש לדעת ולהבין ידע והבנה, וכיצד הידע שונה מאמונה ומדעה.

השלכות עיקריות של ההיבטים על ההוראה והלמידה

ששת היבטי ההבנה צריכים לחלחל לחשיבתנו לגבי כל שלושת השלבים של התכנון לאחור. הם יכולים לעזור לנו להבהיר את ההבנות הרצויות, את מטלות ההערכה הדרושות ואת פעילויות הלמידה שיש להן הסיכויים הטובים ביותר לקדם את ההבנה של התלמידים. הם צריכים להזכיר לנו שהבנות אינן עובדות, ושכדי שהלומד יוכל לייצר משמעויות דרושות פעולות למידה והערכות ביצועים מסוימות.

במילים אחרות, ההיבטים עוזרים לנו להימנע מעיוורון המומחים, המפיל בפח את מי שאומרים לתלמידיהם "כיוון שאני מבין את זה, אגיד לכם מה אני מבין, וכך נייעל את ההוראה והלמידה". אה, לו רק היה זה פשוט כל כך! צמצום הבנות למידע (ומכאן, צמצום ההערכה לבחינות שבודקות זיכרון ויכולת לשבץ ידע במקומות המתאימים) מנציח אי-הבנה שכיחה לגבי הלמידה: תלמידים סבורים שתפקידם לשנן הבנות ולזכור אותן מאוחר יותר, כאילו היו עובדות סתם. במילים אחרות, אם ההבנה היא יעד ההוראה שלנו, עלינו לשרש בתקיפות את

האי-הבנה הזו בתפישת הלמידה ולעזור לתלמידים לראות שתכופות אנחנו מצפים מהם לעשות הרבה יותר מלקלוט ידע – כלומר ליצור משמעות ממה שהו בעייתית ולא מובן מאליו.

תכנון טוב יבסס את התפישה שהלומד יידרש בעליל ללבן לעצמו את מה שהמורה מלמד. במילים אחרות, אם היעד הוא הבנה, כי אז תכנון ההוראה והלמידה מוכרח להפוך את משמעותן של עובדות ומיומנויות מסוימות לבעיה – במקום לפתרון קל ופשוט. כך קורה כאשר רעיון, עובדה, טיעון או חוויה מתוכננים להאיר דברים ובה בעת לעורר שאלות.

ראו למשל את הדוגמאות הפשוטות הבאות, שיבהירו את "הצורך להבין": מוטל עלינו לקרוא טקסט שבו כל המילים מוכרות לנו, אבל אנחנו מתקשים לחלץ מהן משמעות הגיונית (בעיה שכיחה בקריאת פילוסופיה או שירה, למשל); אנחנו מקבלים הדרכה במעבדה, אבל אובדי-עצות לנוכח תוצאה לא צפויה של ניסוי; מוצג בפנינו מערך נתונים שנראה לא הגיוני, לאור כל הנוסחאות שלמדנו במתמטיקה עד עכשיו; אנחנו נתקלים בשני טקסטים בהיסטוריה החלוקים ביניהם לגבי הגורמים והתוצאות של אותם אירועים; מאמן הכדורגל מסביר לנו שגם שחקני הגנה צריכים לתקוף במרץ.

מה שכל תכנית לימודים המכוונת להבנה צריכה לעשות אפוא הוא לעזור לתלמידים לתפוש שתפקידם אינו מסתכם בקליטה של מה ש"מכוסה"; שעליהם להעמיק, ולחשוף באופן פעיל את מה שנמצא מתחת לפני השטח של העובדות ולתהות על משמעותן. העמקה זו היא כמובן משמעותו של הקונסטרוקטיביזם: משמעות אי אפשר ללמד; הלומד צריך לחשל אותה בעזרת תכנון מיומן והנחיה אפקטיבית מצד המורה. על כן, תכנית לימודים שנועדה לפתח הבנת תלמידים "תלמד" תלמידים, בין השאר, שתפקידם אינו סתם ללמוד עובדות ומיומנויות אלא לחלץ מהן משמעות. המונח העמקה מסכם את פילוסופיית התכנון הזו של חקירה מודרכת וחשיפה של רעיונות גדולים, חקירה שבאמצעותה הידע נעשה מקושר, משמעותי ושימושי יותר.

אף על פי שבאופן מופשט, הגיוני בהחלט להבטיח שעבודת התכנון תתמקד יותר בתוצאות, ברעיונות גדולים ובששת היבטי ההבנה, קרוב לוודאי שלקוראים רבים עדיין לא ברור בדיוק מה משתמע מכך לעניין עבודת התכנון הקונקרטית. אם להבנה יש שישה היבטים, כיצד הם נראים בפועל? כיצד נוכל להבחין באופן מדויק יותר בין תלמידים בעלי הבנה לחסרי ההבנה? בתהליך הבירור של התכנון לאחור לשם הבנה, אנחנו מוכנים כעת לבחון מקרוב את ניסוחם של רעיונות גדולים להוראה בשלב 1; ואחר כך, את גיבושן של הערכות יעילות יותר לחילוף הבנה (כמו גם להבחנת בין הבנה לבין לא-הבנה או אי-הבנה) בשלב 2.

כעת נפנה למרכיב הראשון בתבנית של הבנה בכוונה, שמחבר בין שני השלבים ושממחיש מצוין איך לארגן את העבודה באמצעות רעיונות גדולים: שאלות מהותיות.