

5

למה להאמין ומה לעשות? צידוק ויישום של הגישות לחינוך החשיבה

רוברט אניס, אחד ההוגים המובילים של התנועה לחשיבה ביקורתית, הגדיר חשיבה ביקורתית כ"חשיבה שקולה ורפלקטיבית המרוכזת בהחלטה במה להאמין או מה לעשות."¹ אם הגדרה זו נכונה,² הרי שבחלק זה של הספר אנסה להפעיל חשיבה ביקורתית: לענות על השאלה **למה להאמין ומה לעשות** בכל הנוגע לחינוך החשיבה כפי שתואר ונותח עד כה. אשאל (1) מדוע להאמין לתיאור ולניתוח שהצעתי (חינוך החשיבה "עשוי" משלוש גישות שונות)? ו-(2) אם להאמין, מה לעשות: בהנחה שיש שלוש גישות לחינוך החשיבה, איזו גישה אל הגישות ראוי לאמץ: האם להורות בשלושתן, או בגישה אחת מועדפת? "למה להאמין?" ו"מה לעשות?" הן שתי השאלות המהותיות והדחופות ביותר שעולות בעקבות מסענו בתחומו של חינוך החשיבה.

למה להאמין?

מדוע שלוש גישות לחינוך החשיבה? מדוע לא שתיים או חמש? ניטשה כתב: "בכל פעם שמחלקים דברים לשלוש או לשבע דעו שמשקרים לכם." העולם, לפי ניטשה, אינו נוטה להתחלק למספרים מקודשים לבני אדם. המספר שלוש חשוד אפוא מראש. רוברט סטרנברג נשאל פעם מדוע הוא מחלק כל דבר לשלוש: שלוש אינטליגנציות המתחלקות לשלושה סוגי תהליכים המתחלקים לשלושה סוגי רכיבים, המתחלקים לשלושה סוגי תת-רכיבים... הוא ענה: "יש לי שלושה נימוקים טובים לכך..." אכן, חלוקות של דברים (במיוחד מנטליים) אינן ניתנות תמיד לצידוק קל, קל וחומר חלוקות לשלוש... על השאלה "מדוע שלוש?" יש לנו **שתי** תשובות, כלומר שני צידוקים. נכנה את האחד **צידוק הרמנויטי** ואת השני – **"צידוק אונטולוגי"**.

צידוק הרמנויטי: הפרשנות שלי לטקסטים של חינוך החשיבה מוצאת – וממציאה במידה ידועה – שלוש גישות לחינוך החשיבה – לא יותר ולא פחות. אין שום דבר קדוש בשילוש הזה; הקוראים מוזמנים למצוא גישות נוספות, או למצוא נימוקים טובים לצמצום מספר הגישות שנמצאו עד כה. על "גישה לחינוך החשיבה" לכלול יסוד המכונן חשיבה טובה ושיטה לפיתוחו, שכן גישה לחינוך החשיבה = יסוד של חשיבה טובה + מערך הוראה. אם קריאה כלשהי בספרות של חינוך החשיבה תחשוף גישה חדשה בספרות של חינוך החשיבה – גישה רביעית – אזי היא תצורף ללא היסוס אל שלוש הגישות הקיימות. על-פי הפרשנות שהוצעה כאן, "העובדות הטקסטואליות" מורות שבספרות של חינוך החשיבה יש שלוש גישות לחינוך החשיבה: האחת מבוססת על היסוד מימנות חשיבה ועל מערך ההקניה; השנייה מבוססת על היסוד נטיית חשיבה ועל מערך הטיפוח; והשלישית מבוססת על היסוד הבנה ועל מערך ההבניה. כלומר, הספרות של חינוך החשיבה מציעה שלוש תשובות על השאלה העיקרית (מהו היסוד המכונן חשיבה טובה וכיצד מפתחים אותו?) – לא יותר ולא פחות.

אך האם אפשר להמציא הסבר או "צידוק אונטולוגי" ל"קיומן הטקסטואלי" של שלוש הגישות לחינוך החשיבה, כלומר לעגן אותן

בהוויה חוץ-טקסטואלית – בעצם הווייתה של החשיבה? אף כי בהקשרו של חיבור זה – פרשנות של טקסטים מרכזיים בספרות של חינוך החשיבה – הצידוק ההרמנויטי מספק בהחלט, ייתכן שאפשר ללכת מעבר לו – אל בסיסו האונטולוגי.

“צידוק אונטולוגי”: צידוק זה לקיומן של שלוש גישות בספרות של חינוך החשיבה הולך מהוראת החשיבה – משלוש הגישות – לתיאוריה על המבנה הבסיסי של החשיבה (בדרך כלל המהלך הוא הפוך: מתיאוריות קוגניטיביות להוראת החשיבה³). השאלה המנחה היא: האם אפשר לחלק מתוך שלוש הגישות לחינוך החשיבה, על היסודות ומערכי ההוראה שלהן, תיאוריה כלשהי על מבנה החשיבה? שאלה מנחה אחרת, מדויקת יותר, היא זו: איזה מרכיב של חשיבה מבקש כל יסוד של חשיבה טובה לפתח? התשובה היא: היסוד מיומנויות חשיבה מבקש לפתח את המרכיב מהלכי חשיבה; היסוד נטיות חשיבה מבקש לפתח את המרכיב איכויות חשיבה; היסוד הבנה מבקש לפתח את המרכיב תוכני חשיבה, או נכון יותר את אופן החזקתם בתודעה. שלושה יסודות של חשיבה טובה כנגד שלושה מרכיבים של חשיבה: מיומנויות חשיבה ← מהלכי חשיבה; נטיות חשיבה ← איכויות חשיבה; הבנה ← תוכני חשיבה.

הלכנו בעקבות היסודות של הגישות לחינוך החשיבה והגענו למבנה החשיבה. על-פי מבנה זה החשיבה “עשויה” משלושה מרכיבים: מהלכים, איכויות ותכנים. כל פעולת חשיבה כרוכה בהכרח בשלושה מרכיבים אלה. בכל פעולת חשיבה יש מהלכים כגון מיון, דירוג, הבחנה, השוואה, הסקה, החלטה וכדומה. לכל חשיבה, או פעולת/פעולות חשיבה, יש איכות מסוימת: החשיבה יכולה להיות עמוקה או שטחית, רחבה או צרה, שיטתית או מקרית, פתוחה או סגורה, ביקורתית או קנאית וכדומה. ובאותו אופן, למהלכי חשיבה עשויות להיות איכויות שונות: אפשר לבצע אותם באופן עמוק או שטחי, רחב או צר, שיטתי או מקרי, פתוח או סגור, ביקורתי או קנאי וכדומה. ולבסוף, לכל פעולת חשיבה יש תוכן מסוים. אין חשיבה “על ריק”; לכל חשיבה יש מושא כלשהו שאותו היא חושבת (בלשון הפילוסופים, החשיבה היא “אינטנציונלית”). מושא נחשב הוא מושג. מושג יכול להימצא בתודעה במצבים שונים.

חינוך החשיבה הוא תחום המבקש לשפר את החשיבה (שכן "כולם חושבים אך לא כולם חושבים טוב כפי שהם יכולים", כדברי פרקינס וסווארץ). לשם כך עליו להתאים יסודות "נורמטיביים" של חשיבה טובה למרכיבים "דסקרפטיביים" של חשיבה. את המרכיב **מהלכי חשיבה** חינוך החשיבה משפר באמצעות היסוד **מיומנויות חשיבה**; את המרכיב **איכויות חשיבה** חינוך החשיבה משפר באמצעות היסוד **נטיות חשיבה**; את המרכיב **תוכן** (או את מצבו בתודעה) חינוך החשיבה משפר באמצעות היסוד **הבנה**.

כאשר מקנים **למהלכי חשיבה** סדרה של **מיומנויות חשיבה** הם נעשים מיומנים ויעילים יותר. אין דומה מהלך "טבעי" של הסבר סיבתי, למשל, למהלך של הסבר סיבתי מיומן; מהלך חשיבה הנעזר, למשל, במארגן גרפי של הסבר סיבתי שהמציאו סווארץ ופרקס. באותו אופן, אין דומה מהלך מקרי של שיקול דעת למהלך של שיקול דעת מיומן; מהלך הנעזר, למשל, בכלים כגון חש"מ (חיובי, שלילי, מעניין) שכ"ג (שקול את כל הגורמים) ומח"א (מה חושבים אחרים) שהמציא דה-בונו.

כאשר מטפחים **איכויות חשיבה** באמצעות **נטיות חשיבה** הן הופכות לאיכויות של חשיבה טובה. איכויות חשיבה יכולות להיות איכויות שליליות (שטחיות, סגירות, מקריות, קנאות) ויכולות להיות איכויות חיוביות (עמקות, פתיחות, שיטתיות, ביקורתיות), כלומר נטיות המעצבות חשיבה טובה. אין דומות איכויות חשיבה "טבעיות" לאיכויות חשיבה שטופחו, למשל, באמצעות שבע נטיות החשיבה של פרקינס ועמיתותיו או שישה עשר הרגלי החשיבה של קוסטה וקליק.

כאשר משפרים את מצבם של **התכנים** או המושגים בתודעה עושים אותם לתכנים או מושגים **מובנים** – תכנים ומושגים "מרושתים" היטב – קשורים לתכנים ולמושגים אחרים – או לתכנים ומושגים המאפשרים ביצועי הבנה. אין דומה ידיעה "טבעית" של תכנים או מושגים להבנה שלהם שהושגה, למשל, על-ידי "תפישת הביצועים של הבנה" של פרקינס, גרנדר ועמיתיהם או על-ידי "תפישת ההיבטים של הבנה" של וויגנס ומקטאי.

המושג "טבעי" בהקשר זה – מהלכים "טבעיים", איכויות "טבעיות", ידיעה "טבעית" – מצביע על כך שחינוך החשיבה על יסודותיו – מיומנויות, נטיות, הבנה – הוא תחום "מלאכותי"; אמצעי עזר לחשיבה "טבעית" שלא חונכה באופן שיטתי. אך לאחר שמימונויות נרכשות, נטיות

מופנמות והבנות נטמעות, יסודות אלה נהפכים ל"טבעיים" – ל"טבע שני". מטעם זה מכנה פרקינס את "החומר הנכון" ("the right stuff"), או את ה"חושבה" ("mindware"), שחינוך החשיבה ממציא ומבקש "להוסיף" לחשיבה "הטבעית" כדי לעשותה לחשיבה טובה, בשם "בינה מלאכותית" (artificial intelligence): "חשיבה במיטבה היא פעולה מלאכותית בדיוק כמו הישיבה המאולצת [מרפק יד ימין על ברך רגל שמאל, כף יד מעוקמת] של 'האדם ההוגה' – פסלו המפורסם של רודן".⁴

הגישות לחינוך החשיבה מוליכות אותנו אפוא אל המרקם האונטולוגי של החשיבה. יש שלוש גישות משום שהן מתאימות לשלוש "גישות" באונטולוגיה של החשיבה – מרכיבי החשיבה. הגישות לחינוך החשיבה, אם לנקוט במטפורה של פרקינס (המכוונת לעניין אחר), הן בבואות של החשיבה עצמה. כל יסוד של חשיבה טובה משקף מרכיב מתאים של חשיבה. חשיבה טובה "עשויה" ממיומנויות, מנטיות ומהבנות משום שהחשיבה "עשויה" ממהלכים, מאיכויות ומתכנים. חינוך החשיבה, אם תרצו, הוא בגדר מתן **מנ"ה** – מיומנויות, נטיות, הבנה – של חשיבה טובה למרכיבים מתאימים של החשיבה – מהלכים, איכויות, תכנים. חשיבה "טבעית" המקבלת מנ"ה של חינוך החשיבה הופכת לחשיבה טובה.

כמובן, "הצידוק האונטולוגי" לוקה בכשל לוגי של הנחת המבוקש, שכן מתוך שלושת היסודות של הגישות לחינוך החשיבה – הגישות שאותן אני מבקש לצדק – אני מחליץ את שלושת מרכיבי החשיבה החוזרים ומצדקים את היסודות, כלומר את הגישות. כך, שאת "הצידוק האונטולוגי" יש לשים במרכאות ולהתייחס אליו כאל **הסבר אונטולוגי** להימצאותן של שלוש גישות בספרות של חינוך החשיבה.

ניסיתי אפוא לענות על **השאלה המהותית** "למה להאמין?" – מדוע שלוש גישות לחינוך החשיבה, לא יותר ולא פחות? הצעתי שתי תשובות, האחת "צנועה" והשנייה "יומרנית". התשובה הראשונה היא "תשובה הרמנויטית": פרשנותי לטקסטים המרכזיים של חינוך החשיבה חושפת ומעצבת שלוש גישות לחינוך החשיבה. התשובה השנייה היא "תשובה אונטולוגית": בספרות של חינוך החשיבה יש שלוש גישות לחינוך החשיבה משום ששלושת יסודותיה של חשיבה טובה, המכוננים שלוש גישות לחינוך החשיבה, מותאמים לשלושת מרכיביה של החשיבה.

מה לעשות?

השאלה המהותית השניה שהתיאוריית שלוש הגישות מעוררת היא "מה לעשות?" ; כלומר בהנחה שיש שלוש גישות לחינוך החשיבה (ושקיזמן מצודק כראוי מבחינה הרמנויטית ואונטולוגית), כיצד עלינו לחנך לחשיבה טובה? זוהי שאלה דוחקת ביותר שכן האינטרס של חינוך החשיבה, כמו של כל תחום חינוכי אחר, הוא אינטרס מעשי. ההוגים של חינוך החשיבה רוצים לשנות את החשיבה ולשם כך הם חושבים עליה. לאור מה שנכתב עד כאן, השאלה היא זו: האם ניתן לשלב באופן כלשהו את הגישות לחינוך החשיבה או שמא יש לבחור באחת מהן ולדחות את האחרות? בהנחה ששילוב כלשהו בין הגישות לחינוך החשיבה הוא דבר רצוי (חושב טוב הוא מי שיש לו מיומנויות, נטיות והבנה), עולות על הדעת שלוש אסטרטגיות לשילוב אפשרי ביניהן. אכנה אותן **אסטרטגיית הצמצום, אסטרטגיית הצירוף ואסטרטגיית החסות.**

אסטרטגיית הצמצום

זוהי אסטרטגיה אגרסיבית ליישוב קונפליקטים. מערכת מושגית אחת "משלבת" מערכות על-ידי צמצומן – רדוקציה שלהן – למושגיה שלה (רדוקציה מושגית) או לתוצריה שלה (רדוקציה תוצרית; ראו הפרק "רדוקציה הדדית" בחלק הקודם). לו גישה אחת היתה מצליחה לצמצם את הגישות האחרות – לבצע רדוקציה מושגית ו/או רדוקציה תוצרית שלהן – הרי ש"הסכסוך" בין הגישות היה נפתר: במקום שלוש גישות לחינוך החשיבה היתה מתקבלת גישה אחת; במקום שלושה מערכי הוראה – מערך הוראה אחד; וחינוך החשיבה היה הופך לתחום מגובש בעל מסר אחיד. אך כמו שראינו, לגישות לחינוך החשיבה אין כל נטייה להצטמצם אל הגישות האחרות ולהתפוגג בקרבן; להיפך, לכל גישה יש נטייה לצמצם את הגישות האחרות אל מושגיה ותוצריה ולגרום להן להתפוגג בקרבה. לו אסטרטגיית הצמצום היתה עולה יפה, מספר הגישות היה מצטמצם. עובדת קיומן של שלוש גישות לחינוך החשיבה מעידה על כך שאסטרטגיה זו נכשלה.

אסטרטגיית הצירוף

זוהי אסטרטגיה סובלנית יותר ליישוב קונפליקטים. במקום לנסות לצמצם את הגישות המתחרות היא נותנת מקום לכולן: לכל גישה יש ערך; הבה נצרף את כל הגישות וניישם את כולן. כלומר, כל הגישות לחינוך החשיבה הן חשובות; הבה נקבל את כולן ונלמד חשיבה על-פיהן. בכל הנוגע לחינוך החשיבה, אסטרטגיית הצירוף ממש מתבקשת. חושב טוב הוא חושב המצויד במיומנויות חשיבה יעילות, מונע על-ידי נטיות חשיבה ראויות ובעל הבנה של הנושאים הנחשבים. מחנכים אדם לחשוב טוב באמצעות הקניית מיומנויות חשיבה, טיפוח נטיות חשיבה והבניה של הבנות. או בנוסח אחר, אם חשיבה טובה = מיומנויות חשיבה + נטיות חשיבה + הבנה, הרי שחינוך החשיבה = הקניה של מיומנויות חשיבה + טיפוח של נטיות חשיבה + הבניה של הבנה. פירקנו את החשיבה ליסודותיה – מיומנויות, נטיות, הבנה – לצורך הוראה; עתה נשוב ונרכיבה באמצעות הוראה – “הוראה כוללנית”: נקנה מיומנויות, נטפח נטיות ונבנה הבנות לפי סדר. מדוע לא?

אסטרטגיית הצירוף אכן מתבקשת ואף שובה את הלב: היא יוצרת הרמוניה בין “כל הדברים הטובים” – בין כל הגישות לחינוך החשיבה. אך כידוע, קושי מהותי בקיום האנושי נובע מכך ש”כל הדברים הטובים” אינם עולים בקנה אחד (כפי שהבהיר יפה ישעיהו ברלין בכל כתביו), ובכלל זה גם הגישות לחינוך החשיבה. מדוע הגישות לחינוך החשיבה אינן עולות בקנה אחד? מדוע איננו יכולים לרתום את כולן לטובת המפעל המשותף של חינוך החשיבה? איננו יכולים לרתום את כל הגישות לטובת המפעל המשותף של חינוך החשיבה משום שבין מערכי ההוראה של הגישות יש **ניגוד מעשי וניגוד עקרוני**.

ניגוד מעשי: מערכי ההוראה הם אופנים שונים של עשייה – של הוראת החשיבה. מורה אינו יכול להורות בשלושה מערכי הוראה בעת ובעונה אחת. עליו להחליט: האם הוא מקנה מיומנויות באמצעות טקסונומיה כזו או אחרת, הדגמה ותרגול (שלושת היסודות של מערך ההקניה), או שהוא מטפח נטיות באמצעות עיסוק מפורש בהן, מופת שלהן ומטלות המטפחות אותן (שלושת היסודות של מערך הטיפוח), או שהוא מבנה הבנות באמצעות “רעיונות גדולים”, עירור וערעור ולמידה חקרנית (שלושת היסודות של מערך ההבניה). אלה הם שלושה אופני הוראה שונים, וכשם

שלא ניתן לעשות דבר בשלושה אופנים שונים בעת ובעונה אחת (כפי שקובע חוק הסתירה של אריסטו), כך גם לא ניתן לחנך את החשיבה בשלושה אופנים – מערכי חשיבה – בעת ובעונה אחת.

אם כך, מדוע לא להקנות מיומנויות חשיבה באמצעות מערך ההקנייה בפרק זמן מסוים, לטפח נטיות חשיבה באמצעות מערך הטיפוח בפרק זמן אחר, ולהבנות הבנות באמצעות מערך ההבניה בפרק זמן נוסף; כלומר לא בעת ובעונה אחת כי אם בזה אחר זה (למשל, בכל שליש להפעיל מערך הוראה אחר)? גם אפשרות זו אינה מעשית. "מורה סביר" אינו יכול ללמד ביותר ממערך הוראה אחד וביותר מתוכנית אחת. הציפייה שמורים ידעו ללמד במסגרת תוכנית המיועדת להקניית מיומנויות חשיבה (למשל במסגרת "הוראה ישירה" של ברי באיר ו/או במסגרת CoRT של דה-בונו ו/או במסגרת "העשרה אינסטרומנטלית" של פוירשטיין), ובמסגרת של תוכנית המיועדת לטיפוח נטיות חשיבה (למשל במסגרת "הכיתה החושבת" של פרקינס ועמיתותיו ו/או במסגרת "הרגלי חשיבה" של קוסטה וקליק ו/או במסגרת "ממדי הלמידה" של מרזנו), ובמסגרת תוכנית המיועדת להבניית הבנות (למשל במסגרת "הוראה לשם הבנה" של "פרוג'קט זירו" ו/או במסגרת "פילוסופיה לילדים" של ליפמן ו/או במסגרת "קהילת חשיבה" של הרפז ועמיתיו) היא בלתי מציאותית. כל תוכנית נתמכת על-ידי תיאוריה ומודרכת על-ידי אתוס שיש להפנים. כל תוכנית מצריכה הכשרה ממושכת. "מורים סבירים" אינם יכולים להפנים יותר מתיאוריה אחת ומאתוס אחד ולא להכשיר עצמם להוראה ביותר מתוכנית אחת. גם בתי הספר אינם יכולים להיערך לתוכניות מגוונות של חינוך החשיבה. כך התרשם גם דיוויד פרקינס. ניסיונו לימד אותו שמורים מתקשים ללמד במסגרת של כמה תוכניות במקביל:

בהקשרים חינוכיים ממשיים, אין בדרך כלל אפשרות להתרכז בו-בזמן בהבנה ובנטיות (הכוללות אסטרטגיות [מיומנויות]). אחד הלקחים החשובים מעבודה מעשית בבית הספר ובמוסדות אחרים הוא שהמורים או המנחים (שלא לדבר על הלומדים) אינם יכולים להפעיל תוכניות שונות בעת ובעונה אחת. למשל, יהיה קשה ואף בלתי פורה למורים ללמוד בו בזמן כיצד לפעול במסגרת של "הוראה לשם הבנה" ובמסגרת של עיצוב נטיות. אפשר שמורים אחדים בעלי רקע מתאים ומחויבות להוראה

יצליחו בזאת, אך רובם ייכשלו. בתנאים אחרים ולטווח רחוק יש כר נרחב לשילוב בין שתי הגישות.⁵

לפי פרקינס, הניגוד בין הגישות לחינוך החשיבה אינו עקרוני כי אם מעשי: במציאות החינוכית המוכרת לכול מורה אינו יכול ללמד במסגרת תוכניות שונות של הוראת החשיבה. אך "בתנאים אחרים ולטווח רחוק" ראוי היה לעשות זאת. זו אמנם גישתם של רוב ההוגים של חינוך החשיבה: מטעמים מעשיים רצוי לדבוק בתוכנית אחת, אך במסגרת של חינוך החשיבה האידיאלי – חינוך המרוכז כולו בפיתוח החשיבה ואין עליו אילוצי מציאות מכבידים – יש ללמד חשיבה במסגרת כמה תוכניות להוראת החשיבה המשקפות את שלוש הגישות לחינוך החשיבה, כלומר להקנות מימוניות חשיבה, לטפח נטיות חשיבה ולהבנות הבנות לפי סדר כזה או אחר.

ניגוד עקרוני: אך הניגוד בין הגישות לחינוך החשיבה אינו רק מעשי אלא גם עקרוני.⁶ בפרק "זיקות אידיאולוגיות" ראינו שהגישות לחינוך החשיבה מודרכות על-ידי דימויים שונים של "חושב טוב": גישת המיומנויות מודרכת על-ידי דימוי של **חושב מעשי**; גישת הנטיות מודרכת על-ידי דימוי של **חושב חכם**; גישת ההבנה מודרכת על-ידי דימוי של **חושב משכיל**.⁷ דימויים אלה נתמכים על-ידי דימוי מקיף יותר של "החיים הטובים" – ערכים שראוי לממש ואמיתות שראוי לקבל. דימויים אלה אינם (רק) הצהרות של הגישות לחינוך החשיבה אלא (בעיקר) מסרים המובלעים במערכי ההוראה שלהן. מערכי ההוראה של הגישות לחינוך החשיבה "משדרים" דימויים שונים של "חושב טוב" ושל "החיים הטובים". כאשר מערכי ההוראה מעבירים מסרים שונים, הם מנטרלים זה את זה – השפעתם החינוכית מתבטלת – ובתודעתם של הלומדים מתהווה בלבול חסר תוחלת. הבה נבהיר נקודה זו.

בחינוך יש קשר פנימי ומחייב בין אמצעים למטרות; בין שיטת ההוראה לדימוי המנחה אותה. קשר כזה אינו קיים במצבים אחרים: אדם עשוי להגיע למרכז העיר באוטובוס, ברגל או על חמור; למרכז העיר לא אכפת לעומת זאת, **בחינוך המטרות מחייבות אמצעים מסוימים**. כאשר האמצעים אינם הולמים את המטרות המוצהרות – כלומר מעבירים מסרים שונים מאלה המובלעים במטרות – הם מבטלים את המטרות; הם מבטלים את המטרות משום שיש להם השפעה חינוכית חזקה בהרבה מאשר למטרות המוצהרות (על ההשתמעות של קביעה זו לגבי מערך ההקניה ראו להלן). ניל פוסטמן

וצ'רלס ויינגרטנר ניסחו קביעה זו בהיגד: "בחינוך המדיום הוא המסר", וצבי
לם הוסיף: "בחינוך המדיום הוא המסר – השיטה היא התוכן של ההוראה."

ב-1969 פרסמו ניל פוסטמן וצ'רלס ויינגרטנר את ספרם *Teaching as a Subversive Activity* ובו פרק שכותרתו "The Medium is the Message" ⁸. באותה שנה פרסם צבי לם מאמר בשם "הוראת ההוראה – עקרונות דידקטיים להכשרת מורים". העיקרון שצריך להנחות את ההוראה במוסדות להכשרת מורים, הוא כתב, הוא "המדיום הוא המסר – השיטה היא התוכן של ההוראה". ⁹ שלושת המחברים שאלו רעיון פורה זה מניתוח ה"מדיה" של מרשל מקלוהן ¹⁰ ויישמו אותו להוראה.

המסר האפקטיבי ביותר מבחינה חינוכית, כתבו פוסטמן וויינגרטנר, לא נמצא בתוכנים, שאותם מלמדים המורים וספרי הלימוד, אלא בסביבה החינוכית – במה שהיא מאפשרת לתלמידים ומעודדת אותם לעשות:

"המדיום הוא המסר" פירושו שהמצאת הדיכוטומיה בין תוכן לשיטה היא תמימה ומסוכנת כאחת. פירושו שהתוכן הקריטי של כל התנסות בלמידה הוא השיטה או התהליך שבאמצעותם הלמידה מתחוללת. כל הורה רגיש יודע זאת, וכך גם כל סמל מחלקה אפקטיבי. מה שנחשב אינו מה שאנו אומרים לאנשים אלא מה שאנו גורמים להם לעשות... מה שהתלמידים עושים בכיתות הוא מה שהם לומדים (כפי שדיואי היה אומר), ומה שהם לומדים לעשות הוא המסר של השיעור (כפי שמקלוהן היה אומר). ובכן, מה התלמידים עושים בשיעורים? לרוב הם יושבים ומקשיבים למורה. לרוב הם נדרשים להאמין לסמכויות, או לפחות להעמיד פנים שהם מאמינים להן, כאשר הם נבחנים. לרוב הם נדרשים לזכור. וכמעט לעולם הם אינם נדרשים לצפות, להגדיר או לבצע פעולות אינטלקטואליות החורגות מחזרה על אמיתות של אחרים. ¹¹

המסר העיקרי של השיעור מובלע אפוא לא במה שהמורה או ספרי הלימוד מכריזים עליו אלא במה שהסביבה החינוכית גורמת לתלמידים לעשות. הסביבה החינוכית – הכיתה ובית הספר – אינה גורמת לתלמידים לחשוב בעצמם אלא למחזר את מה שאחרים חשבו (כפי שטענתי בחלק הקודם, הסביבה הבית-ספרית תגרום בהכרח לכל מערך הוראה ל"סטיית תקן" טיפוסית ותהפוך אותו למערך הוראה מדכא חשיבה). המסר נמצא בשיטה

יותר מאשר בתוכנים, משום שהשיטה גורמת לתלמידים לעשות, ותלמידים, כמו בני אדם בכלל, לומדים ממה שהם עושים.

דברים דומים כתב צבי לם :

האדם, לפי תורתו של מקלוהן, הוא תוצר של הכלים שבהם הוא משתמש, בראש ובראשונה – של כלים להעברת מידע. עיקרון זה היה מקובל על מחנכים זמן רב לפני שנוסח על-ידי מקלוהן: השיטה היא אמצעי. אולם מאז שעיקרון זה נוסח יודעים המורים כי השיטה, לא פחות מן התוכנים הנלמדים באמצעותה, משאירה עקבות באישיותו של הלומד, כלומר שלא רק לומדים באמצעותה, אלא היא עצמה תוכן של למידה... באמצעות השיטה הלומד מפתח כושר חשיבה, דרכי למידה, יחס אל הלמידה, העזה לבחון את העולם ולגבש לעצמו השקפה על אודותיו, אמות מידה להערכה, אמות מידה לבחינת אמות המידה שהוא נוקט וכו' – כל אלה אין ללמד במישרין מכוח תוכנים כלשהם. אולם אף שעיקרון זה מקובל על המורים, הם נוטים לזנוח אותו בשעה שתלמידיהם הולכים ומתבגרים... ככל שהתלמיד מתבגר, מועבר הדגש מן השיטות אל התוכנים, מן האמצעים אל המסרים.¹²

"המדיום" – הסביבה החינוכית (פוסטמן ווינגרטנר) או שיטת ההוראה (לם) – אינו שקוף; ל"מדיום" יש מסרים משלו, והם משפיעים יותר מן המסרים – התכנים – שאותם מבקשים המוענים (מורים, ספרי לימוד, תוכנית לימודים, החברה) להעביר לנמענים (תלמידים). **מערכי ההוראה של הגישות לחינוך החשיבה הם המדיום, כלומר המסר; הם השיטה, כלומר התוכן.** הם מעבירים לתלמידים מסרים מנוגדים על אודות "החשוב הטוב" ו"החיים הטובים". הניגוד בין הגישות לחינוך החשיבה נמצא ברמת המטרות – דימויים של "חושב טוב", וברמת האמצעים – מערכי ההוראה. כיוון שהניגוד נמצא ברמת האמצעים – הרמה האפקטיבית ביותר מבחינת ההשפעה החינוכית – לא ניתן ללמד פעם על-פי מערך ההקניה, פעם על-פי מערך הטיפוח ופעם על-פי מערך ההבניה. כל מערך הוראה גורם לתלמידים לעשות משהו אחר; בכל מערך הוראה מוצפנים מסרים אחרים; הוראה בשלושתם לא תניב חשיבה טובה כי אם אדישות, אולי מבוכה, אולי ציניות.

ובהזדמנות זו הערה על מצבו המיוחד של מערך ההקניה: לרעיון "המדיום הוא המסר – השיטה היא התוכן של ההוראה" יש השלכות חשובות על מצבו המיוחד של מערך ההקניה – מערך ההוראה שנועד להקניית מיומנויות חשיבה. כאמור, למסרים המובלעים ב"מדיום" יש השפעה חזקה יותר מאשר למסרים המובלעים ב"מסר".¹³ כאשר המסרים המובלעים ב"מדיום" – בסביבה החינוכית ובשיטת ההוראה – עולים בקנה אחד עם המסרים המוצהרים במטרות, אין כל בעיה – החינוך הוא עקבי ואפקטיבי. אך כאשר המסרים המובלעים ב"מדיום" סותרים את המסרים המוצהרים במטרות (סטרנברג): "בדומה למורה המטיף נגד עישון תוך כדי עישון.", המסרים המוצהרים מתבטלים. סכנה כזו אורבת במיוחד לגישת המיומנויות על מערך ההקניה שלה; היא אינה הכרחית אך היא צפויה. זאת משום שמעריך ההקניה הוא מערך סמכותי מטבעו: המורה מדגים ומתרגל מיומנויות ערוכות מראש. ניתן ללמד באמצעות מערך זה מיומנויות שונות, אך יש קושי (לא מניעה מוחלטת) ללמד באמצעותו מיומנויות של חשיבה יצירתית, ביקורתית ועצמאית.

מעריך ההקניה דומה לדפוס ההוראה השולט בבית הספר (לם כינה אותו "דפוס החיקוי", פנסטרמאכר וסולטיס כינו אותו "גישת ההוצאה אל הפועל" ואדלר – "טור האימון"). מהם המסרים המובלעים בו? לדעת פוסטמן ווינגרטנר המסרים הם אלה: קבלה פסיבית של רעיונות טובה יותר מהתייחסות פעילה וביקורתית אליהם; גילוי של ידע הוא מעבר לכוחם של התלמידים ולבטח אינו מעניינם; ללמוד זה לזכור; לזכור זה לאגור עובדות שאין קשר ביניהן; לזכור זה ההישג האינטלקטואלי הגבוה ביותר; יש לתת אמון בעמדותיהם של בעלי סמכות יותר מאשר בשיפוט עצמאי; דעותיו של תלמיד אינן מהוות רצף לדעותיהם של תלמידים אחרים או השלמה שלהן; רגש אינו רלוונטי; יש תמיד תשובה נכונה לכל בעיה; כל בעיה מוגדרת היטב; אין קשר בין מקצועות הלימוד; מתמטיקה היא המקצוע הכי חשוב; צריך "לקחת" כמות מסוימת של ידע בכל מקצוע ואז להיפטר ממנו ("תיאוריית החיסון" של ההוראה). כמובן הדברים אינם נאמרים במפורש...

אף מורה אינו אומר: "אל תתמודדו עם אי וודאות ואפשרויות. אל תשאלו שאלות. ומעל לכול – אל תחשבו!" המסר מועבר בשקט, בחשאי, ללא הפוגה וביעילות, באמצעות מבנה השיעור: בתפקיד המורה, בתפקיד התלמיד, בכללי הדיבור,

בזכויות הניתנות, בסידורי התקשורת, בפעולות הזוכות לשבח או לגנאי. במילים אחרות, המדיום הוא המסר.¹⁴

ולם כתב:

מה למד התלמיד כאשר למד קריאה או אלגברה בדרך החיקוי? ביחד עם קריאה ואלגברה הוא למד שכל הדברים החשובים הם שרירותיים: לא רצונו ולא התעניינותו, לא טעמו ולא הבנתו, יש להם חלק בקביעה מה ילמד. הוא למד שאת הדברים החשובים ניתן לרכוש רק במאמץ, ואם אין מתאמצים נענשים, בין אם בהווה (כניסיונו בבית הספר) ובין אם בעתיד (כלשון ההזהרות החוזרות ונשנות המושמעות באוזניו). הוא למד ש"לדעת" פירושו קודם כל לזכור, ושלרוב מסוכן לחשוב על מה שלומדים כיוון שמחשבה עלולה לשנות את דיוק השחזור של התשובה המצופה ממנו. הוא למד עוד, שלא הוא מוסמך לקבוע מה נכון ומה אינו נכון וישנן סמכויות שעליו לקבל את מרותן. הוא למד לפחד מפני שינוי... הוא למד להעריך את עצמו על-פי דעתם של אחרים עליו.¹⁵

ה"מדיום" – מערך ההוראה של גישת ההקניה – מעביר אפוא מסרים סמויים החותרים מתחת למסריו הגלויים – לפתח חשיבה יצירתית-ביקורתית-עצמאית. **כיוון שהמסרים המובלעים ב"מדיום" חזקים יותר מאלה המוצהרים ב"מסר", מערך ההוראה של גישת המיומנויות הוא מערך מסוכן** – אף כי לא פסול לחלוטין. הוא אינו פסול לחלוטין משום שאם הלומדים מעוניינים במיומנויות החשיבה שהוא מציע להם ובוחרים בהן משום שהן קשורות ל"תוכנית החיים" שלהם, הרי שהעניין והבחירה שלהם מנטרלים את הסכנות הגלומות בו. מאחר שתלמידים בבית הספר המצוי אינם מעוניינים בדרך כלל במיומנויות (ובידע) המוצעים להם (או ליתר דיוק, הנכפים עליהם), מערך ההקניה הוא "מדיום" מסוכן בהקשר זה.

ראינו אפוא שאסטרטגיית הצמצום ואסטרטגיית הציורוף – אסטרטגיית המבקשות לשלב את הגישות לחינוך החשיבה – אינן מתאימות. כישלונה של האסטרטגייה הראשונה ברור לעין: אף גישה אינה מסוגלת לעשות רדוקציה שלמה לגישות האחרות. כישלונה של האסטרטגייה השנייה הצריך

דיון מפורט יותר. דיון זה העמיד אותנו על כך שלא ניתן להורות חשיבה "גישה אחר גישה" משום שבין הגישות יש **ניגוד מעשי וניגוד עקרוני**. מבחינה מעשית מורה ובית ספר אינם יכולים להיערך להוראה ביותר מגישה-תוכנית אחת; מבחינה עקרונית כיתות שבהן מקנים מיומנויות חשיבה, כיתות שבהן מטפחים מיומנויות חשיבה וכיתות שבהן מבנים הבנות, הן כיתות שונות, כיתות בעלות מסרים אחרים, כיתות שבהן לארגון התכנים, לשיטת הוראתם, למורה ולתלמיד יש תפקידים אחרים ומשמעויות אחרות (ראו לעיל את "נוסחת ההוראה" של פנסטרמאכר וסולטיס: כאשר y - משתנה, משתנים כל מרכיבי ההוראה האחרים). ייתכן שהנוסחה: חשיבה טובה = מיומנויות חשיבה + נטיות חשיבה + הבנה (של הנושא הנחשב) היא נכונה, אך הנוסחה: חינוך לחשיבה טובה = הקניה של מיומנויות חשיבה + טיפוח של נטיות חשיבה + הבניה של הבנות, אינה נכונה: לא ניתן לצרף באופן פשוט את הגישות לחינוך החשיבה ואת מערכי ההוראה שלהן משום שיש ניגוד מעשי ועקרוני ביניהם.

אנו שבויים אפוא במלכוד מתסכל: מצד אחד, חושב טוב זקוק למיומנויות חשיבה, לנטיות חשיבה ולהבנה, ומצד שני, לא ניתן "להפעיל עליו" בעת ובעונה אחת או בזה אחר זה את מערכי ההוראה של חינוך החשיבה המיועדים להקניה של מיומנויות, לטיפוח נטיות ולהבניה של הבנות. מה עושים? אפשר לצאת מהמלכוד באמצעות אסטרטגיה שלישית.

אסטרטגיית החסות

על-פי אסטרטגיה זו, על חינוך החשיבה לאמץ גישה אחת מתוך השלוש ולפתח במסגרתה – **בחסותה** – גם את שני היסודות האחרים של חשיבה טובה – היסודות של הגישות שנדחו. אנו נדחקים אפוא ל"הכרעה טראגית"; עלינו להעדיף גישה אחת על פני הגישות האחרות. לאיזו גישה יש עדיפות על פני הגישות האחרות? איזה גישה ראוי לאמץ כדי להורות בחסותה את שלושת היסודות של חשיבה טובה? התשובה שלי ל"שאלה גורלית" זו היא: **יש להעדיף וראוי לאמץ את גישת ההבנה**. אפשר להביא לכך טעמים שונים; להלן ארבעה: **טעם לוגי, טעם תיאורטי, טעם אידיאולוגי וטעם פדגוגי**.

טעם לוגי: על שאלות בחינוך להישאל בהקשר ממשי. לשאלה מהי חשיבה טובה וכיצד מחנכים אליה, יש להוסיף את השאלה, מיהו קהל היעד; מהו ההקשר? קהל היעד העיקרי שלנו הם תלמידים בבית הספר; אולי לא בבית ספר רגיל, שכן בהקשרו מערכי ההוראה של הגישות צפויים ל"סטיות תקן" טיפוסיות, אך בית ספר שיש בו הוראה, כלומר **חינוך באמצעות הדעת**. בהקשר זה הטיעון הוא: בית הספר עוסק בהוראה; הוראה היא בהכרח הוראה של ידע; הוראה של ידע שלא למטרת הבנה היא בגדר השחתה של החשיבה; מכאן שלחינוך החשיבה אין ברירה אלא ללמד להבנה.

ההיגד "הוראה של ידע שלא למטרת הבנה הוא בגדר השחתה של החשיבה" ראוי להבהרה קצרה: ג'ון דיואי הבחין בין "אידיאל סטטי" לבין "אידיאל דינאמי" של הוראה. לפי האידיאל הראשון צבירת מידע היא מטרה לעצמה; לפי האידיאל השני מטרת המידע היא לשרת למידה, חשיבה והבנה נוספות. האידיאל הראשון מחבל בחשיבה; האידיאל השני מפתח אותה.

"דעת" (knowledge) כמובן מידע (information) פירושה כמות ההון במחזור, האמצעים ההכרחיים של חקירה ודרישה נוספת; של גילוי או לימוד דברים נוספים. לעתים קרובות רואים בה, ב"דעת" זו, תכלית בפני עצמה, ואז מוצבת מטרה לאגור דעת ולהציגה לראווה כל אימת שנתבעים לכך. אידיאל סטטי זה של דעת, בחינת אחסון במקרה, הוא אויבה של ההתפתחות החינוכית. לא זו בלבד שהוא מניח להזדמנויות חשיבה שתחלופנה ותחמוקנה ללא שימוש, אלא שהוא גוזר כליה על החשיבה עצמה. אין אדם יכול לבנות בית על מגרש הזרוע כולו גרוטאות. תלמידים שמילאו את מוחותיהם בחומר למינהו, שלא עשאוהו מעולם עניין לשימוש אינטלקטואלי – ברי שייתקלו במכשולים בשעה שינסו לחשוב.¹⁶

כאשר הידע "מונחת" על התלמידים מבלי שתינתן להם הזדמנות לעסוק בו, לחשוב איתו ועליו ולהבין אותו, הוא גורם נזק בל ישוער להתפתחותן של למידה, חשיבה והבנה. דיואי: "התוצאות הרעות של מצב זה – שתי פנים להן. ניסיונות החיים הרגילים אינם זוכים באותה תוספת עושר שהם צריכים לקבל; אין הם מופרים על-ידי בית הספר; והנסיות הנולדות מהתרגלות לחומר מובן למחצה ובלתי מעוכל ומקליטתו של חומר זה מתישות את כוחה ואת יעילותה של המחשבה."¹⁷

טעם תיאורטי: נראה שמהלך התפתחותו של המחקר בתחום החשיבה הטובה הוביל אותו במידה רבה "בחזרה לדגים" או "להתמצאות בשדות הדיג", כלומר להכרה בחשיבות המכרעת שיש להבנה של הנושא הנחשב כיסוד של חשיבה טובה. יותר ויותר מחקרים מראים עד כמה ידע קודם – הבנה – הוא חיוני והכרחי לחשיבה טובה. הבנה של הנושא הנחשב היא כלי חשיבה אפקטיבי יותר מכלי חשיבה כלליים – טקטיקות, אסטרטגיות, האוריסטיקות וכדומה. חשיבה טובה עשויה "להסדר" עם הבנה של הנושא שעליו היא חושבת גם ללא מיומנויות חשיבה ונטיות חשיבה שהוקנו וטופחו כראוי, אך לא להיפך. יש טעם, למשל, להקנות לאדם כלי חשיבה לביצוע השוואה, אך גם שליטה מלאה בו לא תסייע לו לעשות השוואה בין תקופות היסטוריות, יצירות אמנות או תיאוריות מדעיות שהוא אינו מבין. לעומת זאת, כאשר הוא מבין, הוא מסוגל לבצע השוואה טובה ביניהן גם אם אינו שולט במיומנות הכללית של ביצוע השוואה. כמובן, הבנה אינה מבטיחה חשיבה טובה – חשיבה יצירתית, ביקורתית ויעילה – אך היא תנאי הכרחי לה, כמעט מספיק.

איני טוען שטיעונים פילוסופיים ומחקרים פסיכולוגיים על חשיבת מומחים מביאים אותנו אל "תור הזהב של המומחיות" (פרקינס וסלומון כתבו על "תור הזהב של המיומנויות הכלליות" שהודח על-ידי המומחיות – חשיבה טובה הנובעת מידע ספציפי), כלומר להסכמה גורפת שידע תלוי תחום, הוא ורק הוא, המפתח לחשיבה טובה. להיפך, מחקרים מראים שמיומנויות חשיבה כלליות ונטיות חשיבה הן חיוניות ביותר לחשיבה טובה, אך אם צריך לבחור בין מיומנויות, נטיות והבנות, נכון יותר, בין מערכי ההוראה שלהם, הרי שהבנות נראות פוריות יותר ממיומנויות ומנטיות גם מבחינת יכולתן "ללדת" חשיבה טובה וגם מבחינת יכולתן "ללדת" את היסודות האחרים של חשיבה טובה – מיומנויות ונטיות.

אך ראוי לחזור ולהדגיש: הבנה או ידע אינם מספיקים לחשיבה טובה. סטרנברג וספיר-סאורלינג כתבו: "לעתים קרובות מדי, כאשר אנו מניחים למומחיות להשתלט עלינו, היא מחבלת בחשיבה שלנו במקום להועיל לה."¹⁸ סטרנברג וגריגורנקו כתבו: "ידע עלול ליצור מגבלות משלו. ידע של מומחים עלול להוביל אותם להשקפה שגורה, לחשיבה צרה ולהתחפרות. מומחים עלולים להיתקע חזק כל-כך בדרך אחת של חשיבה עד כי לא יוכלו להיחלץ ממנה."¹⁹ פרקינס כתב: "חלק ניכר מן ההתנהגות האינטליגנטית

תלוי באופן מכריע בידע התמחותי אשר הופנם במהלך התנסות נרחבת. אנשים החסרים ידע בתחום מסוים לוקים מבחינות רבות, אף כי הם עשויים להיות מבריקים מאוד באופן כללי ולהגיע מדי פעם לתובנות אשר אנשים שהפריזו בהתמחותם לא הצליחו להגיע אליהן.²⁰ וכן: "כאשר אנו יודעים הרבה, הידע שלנו בנושאים תלויי הקשר עלול ללכוד אותנו. אנו נוהגים לפי מנהג והרגל מבלי לסגת מהנסיבות ולראות גישה אחרת, טובה יותר... ידענים גדולים יותר בתחום אינם בהכרח חושבים טוב יותר בתחום זה."²¹ גם מיומנויות כלליות וגם ידע תלוי הקשר, טוען פרקינס, חיוניים לחשיבה טובה: "אסטרטגיות כלליות עובדות במשולב עם ידע מומחה כדי לפתור בעיות. אסטרטגיות כלליות אינן תחליף לידע, אך גם ידע אינו תחליף לאסטרטגיות כלליות... אסטרטגיות כלליות חיוניות כאשר החושב אינו יכול להישען לגמרי על רפרטואר של ידע משום שלבעיה יש היבטים בלתי רגילים."²²

הקביעות הנ"ל באות לסייג את מה שעלול להשתמע מן "הטיעון התיאורטי", כאילו די בידע או בהבנה לחשיבה טובה. יש חשיבות ליסודות אחרים של חשיבה טובה, אך ידע והבנה של הנושא הנחשב הם יסוד שלא ניתן לעקוף. זו קביעה חשובה משום ש"הפרויקט" של חינוך החשיבה, לפחות בגרסת המיומנויות שלו, ביקש לעשות בדיוק את זה: לעקוף את הצורך לדעת ולהבין ידע תלוי הקשר (זוהי תשובתו ל"התפוצצות הידע", ל"התיישנות הידע" ול"נגישות הידע"). יתר על כן, לבני אדם יש מיומנויות חשיבה בסיסיות – לדרג, להשוות, להסיק וכדומה – ברמה בסיסית (לפי סמית אין צורך ביותר מכך), אך חסר להם ידע בסיסי בתחומים רבים שעליהם ובאמצעותם הם חושבים. ובנוגע לנטיות; נטיות ניתן לטפח באמצעות הוראה של כל תוכן: מיומנויות כלליות או ידע לצורך הבנה – מבחינת גישת הנטיות אין זה חשוב, שכן התוכן הוא אינסטרומנטלי לטיפוח נטיות.

טעם אידיאולוגי: עשר שנים לאחר שפרסם את ספרו *Teaching as a Subversive Activity* (בשיתוף עם ווינגרטן) פרסם ניל פוסטמן ספר נוסף, בעל מגמה הפוכה – *Teaching as a Conserving Activity*.²³ בספר זה הוא הציג את "המודל התרמוסטטי" כמנגנון לעיצוב העדפות חינוכיות.²⁴ על-פי מודל זה, תפקיד החינוך הוא לחמם מגמות תרבותיות חיוביות שהצטננו יתר על המידה, ולצנן מגמות תרבותיות שליליות שהתחממו יתר על המידה. נראה כי בנסיבות החברתיות-תרבותיות של ימינו התרבות

עצמה (במובן הנורמטיבי של המושג) הצטננה יתר על המידה. החינוך של ימינו התמסר להשקפת עולם תועלתנית; תועלתנות במובנה המעשי והישיר ביותר היא הנרטיב העיקרי המנחה את ההוראה, ולבטח את הלמידה בבתי הספר. תלמידים לומדים מדעי הטבע והאדם לא משום שיש בהם עניין או משום שהם עשויים לקדם את הבנת עצמם והעולם, אלא משום שהצלחה בהם עשויה להועיל להם בהשגת תעודת בגרות עתירת בונוסים (שתסייע להם להשיג תעודות מועילות נוספות במוסדות ל"השכלה גבוהה"). כלומר ההישגים התרבותיים הנפלאים ביותר משמשים למטרה שאינה נובעת מהם, ויותר מכך, אף סותרת אותם – את הערך המכוון אותם: חתירה לאמת, לטוב וליפה (במונחיו של לם, האקולטורציה משמשת את הסוציאליזציה). בנסיבות אלה על "התרמוסטט החינוכי" לחמם עמדה חינוכית "אקולטוריסטית" יותר, המנסה לקרב את הלומדים להבנה של "רעיונות גדולים"; לא משום שרעיונות אלה יכולים להועיל להם במובן מעשי ולקדם את הקריירה העתידית שלהם, אלא משום שהם עשויים להעשיר את חייהם ולתת להם משמעות עמוקה יותר.

גישת ההבנה מונעת לא רק על-ידי עמדה קוגניטיביסטית שלפיה הבנה של ידע רלוונטי היא תנאי לחשיבה טובה, אלא גם על-ידי עמדה אקולטוריסטית שלפיה ההבנה של "רעיונות גדולים" יש ערך מוסף וראוי לפיכך להכירם ולהתמודד איתם (ספרו של הווארד גרדנר *The Disciplined Mind* משקף היטב גישה זו²⁵). העמדה האקולטוריסטית אינה קשורה בהכרח בעמדה הקוגניטיביסטית (אף כי אפשר לטעון שחשיבה היא תמיד תלויה תרבות, ולכן הבנה של הרעיונות המכוונים את התרבות חיונית לחשיבה טובה); היא עמדה אידיאולוגית עצמאית. השיקול "התרמוסטטי" אינו נותן לה צידוק אובייקטיבי או חוץ-אידיאולוגי. כאשר גרדנר, למשל, כותב: "מושגים כגון אמת, יופי וטוב [מושגים אקולטוריסטים לעילא] אוצרים בתוכם ריח של עץ מלוטש שעבר זמנו בתרבות הפלסטיק של ימינו"²⁶, הוא מעיד רק על העדפה אידיאולוגית (כפי שהיה אומר לם) ל"עץ" (אמיתות וערכים המכוונים את התרבות המערבית) על פני "פלסטיק" (אמיתות וערכים המכוונים את תרבות הצרכנית-הבידורית של ימינו), או על פרויקציה של "האני האידיאלי" שלו (כפי שהיה אומר איגן). אידיאולוגיות, כפי שהראה לם (בעקבות פופר), אינן ניתנות להפרכה ולכן גם לא לאישוש. הכרעה לטובת אידיאולוגיה כלשהי היא "שרירותית" כשם שהיא הכרחית; אדם אינו יכול לתת ביסוס

אובייקטיבי לעמדה האידיאולוגית שלו, אך הוא אינו יכול ללא עמדה אידיאולוגית שכן עמדה כזו הכרחית לפעולה בעולם. ל"טעם האידיאולוגי" אין אפוא על מה לסמוך מלבד על נטיית לבו "התרמוסטטית" של מי שנחרד מהשטחיות והתועלתנות המאפיינות את התרבות השלטת ומבקש לפתח בתודעתם של צעירים העדפות ורגישויות אחרות.²⁷

טעם פדגוגי:²⁸ "המטוטלת החינוכית נעה, אף כי לא באופן סדיר, בין ההוראה הדידקטית המקובלת לבין החינוך של הילד במרכז" כתבו קרל ברייטר ומרלין סקרדמליה. "חייבת להיות אפשרות שלישית, אך מה היא יכולה להיות? לא פשרה כלשהי בין שתי האפשרויות האחרות, שכן היא קיימת כבר ברוב בתי הספר."²⁹ אכן, זה מאה שנים נעה המטוטלת החינוכית בין שני קטבים אלה של "ההוראה הדידקטית המקובלת" ו"החינוך של הילד במרכז" ומייצרת תערובות שונות שלהם. ג'ון דיואי עמד על תופעה זו כבר לפני שלושה דורות להבחין בין "חינוך ישן" ל"חינוך חדש".³⁰ דיואי, יש לציין, ביקש לבטל את ההבחנה הדיכוטומית הזו; הוא ביקר את אופן התהוותו של "החינוך החדש" כנגד "החינוך הישן" או כהיפוכו, וחתר למיזוג דיאלקטי ביניהם – למה שנכנה בהמשך "המודל השלישי". כמו כן, דיואי לא רק צפה בהתהוותו של "החינוך החדש" – הוא היה יוצרו העיקרי; הוא מי שחולל את "המהפכה הקופרניקאית" בחינוך ("השינוי המתרחש עתה בחינוך הוא מפנה של מרכז הכובד. זהו שינוי, זוהי מהפכה, בדומה למהפכה של קופרניקוס, כאשר המרכז האסטרונומי פנה מהארץ לשמש. במקרה זה הילד הפך לשמש שהמערכת החינוכית סובבת סביבו; הוא המרכז שסביבו היא מתארגנת"³¹); הוא מי שנתן חומר והשראה לממשיכיו ה"דיכוטומיים", לחושבי ה"או... או" ("או" "חינוך ישן" או "חינוך חדש") שעליהם הוא מתח ביקורת.

הוגים שונים שכללו את ההבחנה של דיואי בין חינוך "ישן-מסורתי" לחינוך "חדש-פרוגרסיבי". צבי לם, למשל, הבחין בין שלושה "הגיונות" – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה; גרי פנסטמאכר וג'ונס סולטיס הבחינו בין שלוש "גישות" – גישת ההוצאה אל הפועל, גישת השחרור וגישת הטיפול; וקירן איגן הבחין בין שלושה "חינוכים" – חינוך כסוציאליזציה, חינוך אפלטוני וחינוך רוסיאני.³² הגיונות הסוציאליזציה והאקולטורציה של לם, גישת ההוצאה אל הפועל וגישת השחרור של פנסטמאכר וסולטיס, וחינוך כסוציאליזציה והחינוך האפלטוני של איגן

שייכים באופן כללי לחינוך ה"ישן-מסורתי" של דיואי, בעוד שהגיון האינדיווידואלי של לם, הגישה הטיפולית של פנסטרמאכר וסולטיס והחינוך הרוסויאני של איגן שייכים כולם לחינוך ה"חדש-פרוגרסיבי" של דיואי (אלפי קון הבחין בין שני מודלים של חינוך – "מודל תמיכה" ו"מודל דרישה". לפי המודל הראשון, תפקיד החינוך הוא "לסייע לתלמידים לפעול בהתאם לתשוקתם לתת מובן לעולם"; לפי המודל השני "אנשים מחוץ לכיתה – ואם להתבטא באורח ציורי, מעליה – מחליטים מה הלומדים בכיתה נדרשים לעשות".³³ הזיקה של מודלים אלה לחינוך ה"ישן" ו"החדש" היא ברורה).

כך או כך, החינוך מיטלטל בין שני קטבים, מה שמעיד על אי שביעות רצון מתמדת וחוסר מוצא. מן הטלטול חסר התכלית הזה, אומרים ברייטר וסקרדמליה, יש לצאת. לא ניתן עוד להגן על ההנחות של "ההוראה הדידקטית המקובלת" ("החינוך הישן"), כשם שקשה להגן על ההנחות של "הילד במרכז" ("החינוך החדש"). ההנחות של "ההוראה הדידקטית" הופרכו שוב ושוב ומכל זווית אפשרית בעשרות השנים האחרונות (אין ספורט חביב יותר על הוגי חינוך מאשר המצאת בעיטה נוספת בחינוך המסורתי), והנחת היסוד של "הילד במרכז" – תנו לילד חופש להתפתח באופן טבעי או בהתאם להנעותיו הראשוניות – אינה עומדת בבחינה אמפירית ותיאורטית ראשונית (אפשר לומר שהיא "ילדותית", ודאי – "רומנטית"; ברייטר וסקרדמליה טוענים שהחינוך ברוח "הילד במרכז" שולל בעצם את אפשרותו של החינוך, שכל עיקרו הוא לגרום ל"ילד" ללכת מעבר למקום שבו הוא נמצא "באופן טבעי"). המחברים מציעים מודל חדש לחינוך הבית-ספרי, מודל שאינו מהווה תערובת כלשהי של שתי ההשקפות הנ"ל (שתיהן כבר מסורתיות), אלא **מודל שלישי**: מודל של קבוצת מחקר (research group) מייצרת ידע:

מדוע אפוא שקבוצת מחקר לא תהיה מודל לבנייה מחדש של החינוך הבית-ספרי? האם בניית ידע הנעשית במתכונת הפרוגרסיבית של קבוצות מחקר מציעה את הדרך השלישית לניהול החינוך? ... בתקופה מוקדמת יותר ניתן היה לפטור רעיון זה כרומנטי: החוקרים מגלים או יוצרים ידע חדש; התלמידים לומדים רק את מה שכבר ידוע. אך כיום אנו יודעים שתלמידים בונים את הידע שלהם. הדבר נכון כאשר הם לומדים מספרים

ומהרצאות כשם שהוא נכון כאשר הם רוכשים ידע תוך כדי מחקר. אין זה עיקר אמונה (אף כי אנשי חינוך אחדים מתייחסים אליו ככזה); זו מסקנה ברורה מכל תיאוריה סבירה של רכישת ידע. מסקנה נוספת היא שיצירת ידע חדש ולמידת ידע קיים אינן שונות כל-כך זו מזו מבחינת התהליכים הפסיכולוגיים. כך שאין כל סיבה גלויה לעיין מדוע לא ניתן להקנות לחינוך הבית-ספרי את האופי הדינמי של בניית ידע מדעית. אם יש מחסומים כבירים, מקורם הוא בחברה ובגישה ולא בקוגניציה.³⁴

המחברים ממליצים על מודל של קהילה בונה ידע (knowledge-building community) לבנייה מחדש של בתי הספר. עיקרה של קהילה זו הוא "חתיירה משותפת למשמעות ולהבנה שבה הילדים משתתפים עד לגבול כשירותם." יש עדויות לכך שמודל כזה אכן הולך ומתהווה. כינויים כגון "קהילת לומדים", "קהילת חושבים", "קהילה רפלקטיבית" ועוד מרמזים עליו. "בכל הווריאציות האלה הרעיון העיקרי, הנישא על-ידי השם 'קהילה', הוא שעל החינוך הבית-ספרי להיעשות למאמץ משותף להבין את העולם."³⁵

אלה הם, לפי ברייטר וסקרדמליה, המאפיינים של המודל החינוכי החדש, "המודל השלישי": (1) מחקר מעמיק של נושא במקום כיסוי שטחי של "חומר"; (2) דגש על בעיות ולא על קטגוריות של ידע (במקום "הלב", "איך הלב פועל?"); (3) מחקר מונע על-ידי שאלות של לומדים (שהמורים מעבדים); (4) מתן הסבר לתופעות הוא האתגר העיקרי; (5) התקדמות לקראת הבנה והערכה משותפת, לא ביצוע אישי, היא שעומדת במוקד; (6) במקום עבודת בית ספר מקובלת, עבודה בקבוצות קטנות על היבטים של מטלה משותפת; (7) הדיון בשאלות שעל הפרק נלקח ברצינות רבה; (8) מורים תורמים את מה שהם יודעים לדיון, אך תרומתם אינה מكرעת; יש מקורות נוספים; (9) המורה נשאר המנהיג אך תפקידו משתנה ממי שעומד מחוץ לתהליך הלמידה למי שמתתף בו.³⁶ ההנחות של "המודל השלישי" מקובלות כיום על רוב אנשי החינוך, טוענים ברייטר וסקרדמליה, אלא שהם מנסים לממש אותם במסגרת אחד משני המודלים החינוכיים המוכרים להם: "החלק הקשה הוא לתרגם את הרעיון של קהילה בונה ידע לפרקטיקה שאינה גולשת לאחת הצורות המקובלות של החינוך [הוראה דידקטית או 'הילד במרכז']".³⁷

גם ברברה רוגוף ועמיתיה טוענים שיש להיחלץ מאותו או... או... המאפיין את החינוך, כלומר או "חינוך ישן" או "חינוך חדש" (או פשרה כלשהי ביניהם). הדיכוטומיה הזו, הם טוענים, היא מדומה. למעשה, שני המודלים הללו אינם שני אופני חינוך מנוגדים, אלא אופן חינוך אחד; שניהם מבוססים על הנחות יסוד משותפות בנוגע ללמידה. המודל של רוגוף ועמיתיה – **קהילת לומדים** – מבוסס על הנחות שונות ומציע פריצת דרך – יציאה מתנועת המטוטלת של החינוך.

שני מודלים אלה של הוראה, מודל הוראה מונהג-מבוגרים (adult-run) ["החינוך הישן"] ומודל הוראה מונהג-ילדים (children-run) ["החינוך החדש"] מוצגים לרוב כקטבים מנוגדים בקיצוניות של תנועת המטוטלת בין שליטה אנכית וחופש... אנו טוענים שבין המודלים מונהג-מבוגרים ומונהג-ילדים יש קרבה רבה, במובן זה ששניהם כרוכים בהנחה התיאורטית שלפיה למידה היא תולדה של פעולה של צד אחד (של מבוגרים או של ילדים, בהתאם לעמדה). מודל ההוראה של קהילת לומדים מבטל את המטוטלת לחלוטין: הוא אינו מפשר או מאזן בין המודלים מונהג-מבוגרים ומונהג-ילדים. הרעיון התיאורטי המונח בבסיסו הוא שלמידה היא תהליך של שינוי של שיתוף (transformation of participation) שבו מבוגרים וילדים נותנים תמיכה וכיוון למאמץ משותף. לאנשים בעלי רקע של מודלים חד-צדדיים של למידה אמנם קשה שלא להטמיע את המודל קהילת לומדים בדיכוטומיה שבין מונהג-מבוגרים ומונהג-ילדים.³⁸

תלמידים לומדים בשלושת המודלים של ההוראה, אך הם לומדים דברים שונים בנוגע לעיקר – היחס לידע הנלמד ולקהילה שבמסגרתה הלמידה מתרחשת. במודל מונהג-מבוגרים ("המודל החרושי" של הוראה-למידה) תלמידים אינם צריכים להבין את הנושאים הנלמדים ואת תכליתם ואף לא לגלות בהם עניין. תפקידם הוא לקבל ידע ממורה פעיל המנהל את התהליך. "סדרי היום (agendas) של המורה נובעים מההנחה שלמידה היא תולדה של העברה חד-צדדית של ידע ומיומנויות ממי שמחזיקים בהם למי שחסרים אותם." התלמידים אינם שותפים בעיצוב סדרי היום ואף אין מצפים מהם להבינם. "במקום להשתתף במאמץ משותף, תפקידם הוא

לכצע את הפעולות שהמורה תכנן עבורם. אף כי יש תיאום כלשהו בין פעולות המורה לפעולות התלמידים, הפעולות ממודרות, בניגוד למצב של שיתוף שבו רעיונות ואינטרסים של אנשים מתמזגים זה בזה.³⁹

בתגובה למודל מונהג-מבוגרים אנשי חינוך הציעו את מודל ההוראה מונהג-ילדים, מודל שבו "הילדים הם בונים פעילים של ידע בעוד מעורבות המבוגרים נתפשת כחסימה פוטנציאלית של הלמידה. במודל מונהג-ילדים האידיאל הוא ילדים המגלים את המציאות בכוחות עצמם או בעזרת יחסי גומלין עם בני גילם; הילדים נעשים סוכנים (agents) פעילים בלמידה ועולם המבוגרים נתפש כמקור פסיבי לחומרים או כמקור השפעה שלילית העלול לחבל בפוטנציאל הצומח של הילדים."⁴⁰

על-פי שני המודלים – וזו הטענה העיקרית של רוגוף ועמיתיה – בתהליך הלמידה יש צד אחד פעיל וצד אחד סביל. שניהם מכוננים "פילוסופיה חד-צדדית של הוראה" שבה מבוגרים וילדים מתחרים על שליטה; שניהם מהווים חלופה הדדית מוגבלת. "בהתאם לקריאתו של דיואי ללכת מעבר לדיכוטומיה, אנו טוענים שמודל קהילת הלומדים לא נמצא על מסלול המטוטלת החד-צדדי; הוא מסלק את ההנחה שלומדים ומורים נמצאים משני עברי המתרס, ומעצב אותם מחדש כמעורבים הדדית בחתירה משותפת."⁴¹

המודל קהילת לומדים אינו פשרה או "איזון אופטימלי" בין שני המודלים החד-צדדיים, אלא מודל הוראה מובחן המבוסס על-פילוסופיה אחרת... בקהילת לומדים כל הצדדים פעילים; אף צד אינו מחזיק בכל האחריות ואף צד אינו סביל... בקהילת לומדים ילדים ומבוגרים גם יחד פעילים בבניית החקירה, אף כי בתפקידים שונים בדרך כלל. ילדים ומבוגרים משתפים פעולה במפעל הלמידה; המבוגרים אחראים בדרך כלל להנחיית התהליך, והילדים לומדים אף הם להשתתף בניהול הלמידה שלהם עצמם... אנו טוענים שהמודל קהילת לומדים עשוי לאפשר למבוגרים בנסיבות מסוימות לספק הנהגה נמרצת או הסברים רחבים כדי לסייע לקבוצה, ולאפשר לתלמידים בנסיבות מסוימות להוביל את התהליך ולקחת אחריות עליו.⁴²

מה בין המודל השלישי של ברייטר וסקרדמליה ושל רוגוף ועמיתיה – מודל קבוצת המחקר ומודל קהילת הלומדים – ובין גישת ההבנה? על-פי "הטעם הפדגוגי" המוצע כאן גישת ההבנה עשויה להיות ראש החץ של המודל השלישי או היסוד האינטלקטואלי-הקוגניטיבי שלו. מה מכשיר את גישת ההבנה לתפקיד הזה? מה שמכשיר גישת ההבנה לתפקיד זה הוא מעמדה המיוחד של הקטגוריה המרכזית שלה – "הבנה".

לקטגוריה "הבנה" (במשמעות הקונסטרוקטיביסטית שלה המקובלת בתחומו של חינוך החשיבה: "בלב העמדה הקונסטרוקטיביסטית נמצאת הטענה שכל ידע נבנה, והיודע מהווה חלק אינטימי מן הידוע."⁴³) יש שני קטבים: "קוטב חיצוני" או "קוטב תרבותי" ו"קוטב פנימי" או "קוטב פסיכולוגי". מבחינת הקוטב הראשון, להבנה יש זיקה לתכנים תרבותיים, תכנים שאותם מבינים ושאותם ראוי להבין; מבחינת הקוטב השני, להבנה יש זיקה לתהליך פנימי של בניית משמעויות המווסת באופן עצמאי. כשמתרכזים רק בקוטב הראשון מקבלים את "החינוך הישן/מסורתי" על "תוכנית הלימודים במרכז"; כשמתרכזים רק בקוטב השני מקבלים את "החינוך החדש/פרוגרסיבי" (פרוגרסיבי במובן פיידוצנטרי ולא במובן המורכב של דיואי) על "הילד במרכז". בחינוך על-פי גישת ההבנה לא "תוכנית הלימודים" היא שעומדת במרכז ולא "הילד", אלא המפגש ביניהם. במפגש הזה נבנים היחיד והתרבות כאחת: היחיד בונה את זהותו ואת השקפותיו במפגש – מפגש פעיל, ביקורתי ועתיר חשיבה – עם תרבות, עם "רעיונות גדולים", והתרבות מקבלת משמעות ומתעשרת ברעיונות חדשים. הבנה היא אפוא צומת שבה נפגשים "רשות הרבים" ו"רשות היחיד" לצורך בנייה הדדית. הבנה, אם תרצו, היא פעילות של "קנה ובנה" – קנה חומרים "בחוץ", מהתרבות, ובנה אותם ומהם "בפנים" – בתודעה.⁴⁴

"הטעם הפדגוגי" שלנו לטובת גישת ההבנה הוא אפוא שגישת ההבנה עשויה להוביל את המודל השלישי של החינוך. היא עשויה להוביל אותו משום שהקטגוריה המרכזית שלה – "הבנה" – נמצאת בין פעולה יצירתית יחידאית של "עשיית משמעות" (ביטוי החביב על ברונר) ובין משמעויות תרבותיות נתונות שאיתן ונגדן היא פועלת. היחיד – "הקליינט האמיתי של החינוך" (לם) – יכול להיבנות רק תוך כדי מפגש עם תרבות, ולא מתוך עצמו או מתוך הנעותיו הראשוניות, כפי שסברו אלה שהעמידו אותו "במרכז". התרבות אינה כפויה עליו שכן חירות היא תנאי קוגניטיבי הכרחי

לבניית הבנה. היא אינה רק זכות מוסרית או חוקית אלא צורך של למידה וחשיבה לשם הבנה. אנו מצטרפים אפוא לברייטר וסקרדמליה ולרוגוף ועמיתיה (ולדיואי ולהוגים מרכזיים של חינוך החשיבה שלא כתבו על "מודל שלישי" אך התכוונו אליו לפי פרשנותנו – למשל פרקינס וגרדנר⁴⁵) בקריאה לעצב מסגרת חינוכית תיאורטית ופרקטית שיש בכוחה לחלץ את החינוך מתנועתו העקרה בין "חינוך ישן" ל"חינוך חדש"; מן הדיכוטומיה המשתקת בין שתי אידיאולוגיות חינוכיות שפשטו רגל. אנו מציעים להעמיד את "הגישה השלישית", גישת ההבנה, בחזית המודל השלישי, מודל של חינוך שאינו "תוכנית הלימודים במרכז", גם לא "הילד במרכז", **אלא חינוך שבו המפגש הדיאלוגי ביניהם – בין "תוכנית" ו"ילד" – הוא במרכז.**

על-פי ארבעת ה"טעמים" שלנו יש להעדיף את גישת ההבנה על פני שתי הגישות האחרות וללמד בחסותה – בחסות הגיונה של גישת ההבנה ומערך ההבניה שלה – גם את היסודות האחרים של חשיבה טובה. יש בכך לא מעט אירוניה שכן מניע עיקרי של להופעתו של חינוך החשיבה היה הניסיון "לעקוף" את הידע, והנה הידע חוזר בדלת ראשית בדמותה של גישת ההבנה. עם זאת **יש לחזור ולהדגיש**: אימוץ גישת ההבנה אין פירושו ויתור על הקניית מיומנויות חשיבה וטיפוח נטיות חשיבה. על גישת ההבנה להקנות מיומנויות חשיבה ולטפח נטיות חשיבה במסגרת המטרות והאמצעים שלה (בנוסף כמובן לעיקר – להבנות הבנות). מיומנויות יש להקנות בהקשר אותנטי שבו לומדים-חוקרים חווים אותן כנחוצות להמשך הלמידה והמחקר שלהם,⁴⁶ ונטיות יש לטפח באמצעות גילומן בהתנהגות השוטפת, עיסוק בהן בהזדמנויות מתאימות והתנסות בפעילויות אינטלקטואליות המזמינות אותן.⁴⁷ הפרויקט שלנו, אם כן, אינו פרויקט של "מיפוי וניפוי" – מיפוי הגישות לחינוך החשיבה וניפוי גישות שאינן משרתות כראוי את חינוך החשיבה – אלא של ניסיון לכלול את כל הגישות בחסות הגיונה של גישה אחת.

ולסיכום: ניסינו לענות על השאלה החינוכית המהותית "מה לעשות?" תשובתנו היא: יש ללמד בחסות גישת ההבנה את כל היסודות של חשיבה טובה – מיומנויות, נטיות והבנה. אך אין זו תשובה תקפה לכל מצבי

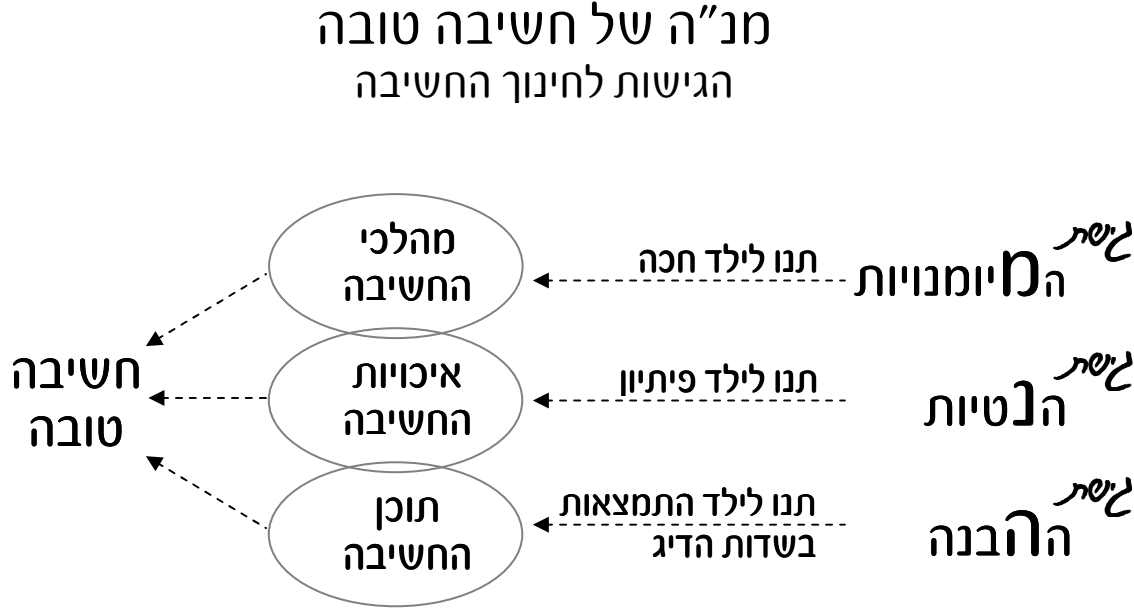
החינוך האפשריים. כפי שאמרנו (ב"טעם הלוגי"), בתחום החינוך על שאלות להישאל ועל תשובות להינתן בהקשר ממשי. התשובה על "מה לעשות?" היא אפוא תלויה הקשר במידה רבה. כאשר שואלים את רוברט סטרנברג, כך הוא מספר, "איזה תוכנית להוראת החשיבה היא הטובה ביותר?" הוא עונה:

אין אף תוכנית שהיא הטובה ביותר לכל אחד בכל מקום. תוכניות אחדות מתאימות יותר לילדים בוגרים יותר, ואחרות – לצעירים יותר; תוכניות אחדות מתאימות לילדי עיר, ואחרות – לילדים באזורים חקלאיים; תוכניות אחדות מתאימות לילדים מוכשרים יותר, ואחרות – למוכשרים פחות; תוכניות אחדות מדגישות מיומנויות אנליטיות, ואחרות – מיומנויות סינתטיות; תוכניות אחדות דורשות הכשרה ממושכת של מורים, ואחרות – הכשרה קצרה; תוכניות אחדות דורשות התערבות רבת-שנים בהוראה, ואחרות – התערבות לפרק זמן קצר. הנקודה היא שאין תשובה לשאלה איזו תוכנית היא הטובה ביותר.⁴⁸

ממד ההקשר אכן הכרחי למתן תשובה אחראית לשאלה "מה לעשות?" אך הקשר בלבד אינו מספיק; יש צורך בהכרעה עקרונית קודמת. **הטעם הלוגי-התיאורטי-האידיאולוגי-הפדגוגי שלנו לטובת חינוך החשיבה בגישת ההבנה מהווה הכרעה כזו.** טיעון זה מחוזק גם על-ידי ההקשר הממשי, כלומר קהל היעד העיקרי של חינוך החשיבה: תלמידים במערכת החינוך.

סיכום

השרטוט שלהלן מייצג את עיקרי הרעיונות שפיתחנו כאן.⁴⁹



⁴⁹

באופן מילולי אנו יכולים לסכם כך: כאשר אנו זורקים לחללו של חינוך החשיבה את **השאלה העיקרית** – השאלה הבסיסית שכל תיאוריה או תוכנית של חינוך החשיבה מתמודדת עמה, גם אם לא במפורש – "מהי חשיבה טובה וכיצד מחנכים אליה?" או ביתר דיוק: "מהו היסוד המכונן חשיבה טובה וכיצד מפתחים אותו?" אנו מקבלים שלוש תשובות. כל תשובה מתחזה לתשובה אחת ויחידה – "התשובה הנכונה". התשובות הן:

1. היסוד המכונן חשיבה טובה הוא מיומנויות חשיבה; מקנים אותן באמצעות מערך ההקניה.
2. היסוד המכונן חשיבה טובה הוא נטיות חשיבה; מטפחים אותן באמצעות מערך הטיפוח.
3. היסוד המכונן חשיבה טובה הוא הבנה (של הנושא הנחשב); מבנים אותה באמצעות מערך ההבניה. את התשובות הללו פיתחנו וקראנו להן – לאחר פיתוחן – **גישות לחינוך החשיבה**. הגישות לחינוך החשיבה הן מסגרות מושגיות לכידות שמטרתן להנחות את חינוך החשיבה, או ביתר דיוק, להנחות את פיתוח היסודות של חשיבה טובה. התחום חינוך החשיבה – תחום חדש ומובחן (כפי שהראינו בחלק הראשון של חיבור זה) – "עשוי" אפוא משלוש גישות שונות. הוא אינו תחום אחד, כפי שהוגיו ואוהדיו נוטים להניח, אלא תחום "משולש" – תחום המבליע שלוש תפישות שונות של חשיבה, חשיבה טובה והוראת החשיבה.

הגישות לחינוך החשיבה אינן מודעות לעצמן ואינן מגובשות; אילו היו כאלה, העבודה שנעשתה כאן היתה מיותרת. צריך היה למצוא ולהמציא אותן, לחשוף ולעצב אותן. זו אכן היתה העבודה שנעשתה בחיבור זה. אך החיבור הזה לא ביקש למצוא ולהמציא, לחשוף ולעצב, גישות לחינוך החשיבה; הוא ביקש להסביר את תחומו של חינוך החשיבה; הוא ביקש להסביר את תחומו של חינוך החשיבה משום שהתחום סובל מעמימות המאימת על עצם קיומו. עמימות זו מקשה על פיתוח תיאורטי נוסף, ויותר מכך – על יישום התיאוריות הקיימות בהוראה. החיבור הזה הוא מעין "מסע להצלת חינוך החשיבה". נקודת המוצא של "מסע" זה היא התובנה שרק הסבר של התחום, תיאור וניתוח שיטתיים שלו והמצאת מסגרת מטא-תיאורטית יוכלו להניח בסיס חדש לעיון ולעשייה בו. על-פי התיאור והניתוח שנפרשו כאן, חינוך החשיבה סובל מעמימות משום שמתרוצצות בו שלוש גישות בלתי מנוסחות לחינוך החשיבה. רק לאחר שגישות אלה

מובהרות, התחום כולו מתבהר ונפתח מרחב לעיסוק פורה ותכליתי יותר בתכניו.

התחום מתבהר, אך לא לגמרי. כל הבהרה יוצרת עמימות חדשות שיש להבהיר. ביטלנו (הבה נקווה) **עמימות מושגית** וקיבלנו **עמימות מבנית** – התחום “עשוי” משלוש גישות שונות, ובין הגישות יש מתח מעשי ועקרוני. אילו אפשר היה למצוא ולהציא גישה אחת בלבד, התחום היה מתבהר כראוי והופך לתחום בעל מסר אחיד ומגובש הממתיך כביטחון ליישומו בשדה ההוראה. אך במקום זאת גילינו שלוש גישות הנלחמות על שליטה בתחום. המרנו עמימות אחת בעמימות אחרת. בשלב העמימות הראשון, העמימות המושגית, לפחות אפשר היה להתנחם בתקווה שלאחר שהעמימות תובהר יתגלה תחום הדובר בקול אחד – תחום המונחה על-ידי הגדרה מוסכמת של חשיבה, חשיבה טובה והוראת החשיבה. במקום זאת קיבלנו תחום הדובר בשלושה קולות – תחום המונחה על-ידי שלוש הגדרות של חשיבה טובה ושלוש שיטות לחינוכה. אך למרות “קובלנה” זו, העמימות המבנית פורייה בהרבה מהעמימות המושגית. העמימות המושגית יצרה בלבול (“טוב לצאת מטעות מאשר מבלבול” קבע פרנסיס בייקון, אחד מאבותיו הקדומים של חינוך החשיבה); העמימות המבנית מעמידה אותנו מול המבנה של התחום חינוך החשיבה ומאפשרת לנו לחשוב ולפעול בו – באופן עיוני ובאופן מעשי – ביתר יעילות.

אף כי ניסינו לעגן את שלוש הגישות לחינוך החשיבה בפרשנות שיטתית של הספרות של חינוך החשיבה ובאונטולוגיה של החשיבה עצמה, תהיה זו טעות להניח שהשבנו על כל השאלות וכי “המסע להצלת התחום” הגיע לסיומו המוצלח. תשובות, כידוע, מעלות שאלות חדשות, חלקן מערערות על התשובות עצמן. החשיבה על החשיבה וחינוכה הוא כפי הנראה מסע שאין לו סוף.

מראי מקום והערות לחלק חמישי

1. אניס, 1996, עמ' 57
2. מתיו ליפמן מבקר הגדרה זו. ראו Lipman, 1991, pp. 143-144
3. קרול מקגינס עשתה מהלך דומה במאמר בשם "Teaching Thinking: New Signs for Theories of Cognition". במקום להראות כיצד תיאוריות קוגניטיביות משפיעות על הוראת החשיבה היא הראתה כיצד הוראת החשיבה משפיעה על תיאוריות קוגניטיביות: "בכל פעם שהיחסים בין פסיכולוגיה קוגניטיבית לפרקטיקה החינוכית נבחנים, השאלה הנשאלת היא על אודות ההשתמעויות של המחקר הקוגניטיבי – המחקר על למידה, על זכירה, על פתרון בעיות – להוראה בכיתה. במאמר זה אני מבקשת להפוך את נקודת המבט: לבחון אם בפרקטיקה של הוראת החשיבה יש סימנים חדשים להתפתחויות בתיאוריה הקוגניטיבית" (McGinness, 1993, p. 305).
4. Perkins, 1995, p. 341
5. פרקינס, 2000ח, עמ' 453
6. בניתוח הסתירה העקרונית בין הגישות לחינוך החשיבה אני הולך במידה רבה, אך לא מוחלטת, בעקבות הטעון של לם בנוגע לסתירה בין הגיונות ההוראה. לם טוען שהסתירה בין ההגיונות אינה ברמת המטרות – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה – אלא ברמת האמצעים – בדפוס ההוראה, דפוס החיקוי, דפוס העיצוב ודפוס הפיתוח: "בחינוך האמצעים כרוכים ללא הפרד במטרות. מאחר שלכל אידיאולוגיה [הגיון] מטרות משלה, ממילא לכל אידיאולוגיה אמצעים משלה, ואמצעים אלה סותרים זה את זה. אי-אפשר למשל לחנך לחקינות צייתנית וליוזמה מקורית במסגרת חינוכית אחת" (לם, 2000, עמ' 261-262). וכן: "אי-אפשר להגיע לסתירה של שלוש האידיאולוגיות החינוכיות במסגרת אחת, משום שהאמצעים המיוחדים לכל מטרה סותרים זה את זה" (שם, עמ' 404). אני טוען שהסתירה (או הניגוד) היא גם ברמת המטרות וגם ברמת האמצעים: לגישות לחינוך החשיבה יש מטרות שונות ואמצעים שונים. אני סבור, אגב, שיש בעיה גם בטיעון "ההגיונות הסותרים" של לם, שכן אם "בחינוך האמצעים כרוכים ללא הפרד במטרות" הרי שסתירה ברמת האמצעים מובילה בהכרח לסתירה ברמת המטרות. ואכן יש סתירה או מתח בין המטרות סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה. ודאי שהמטרות הראשונה והשנייה סותרות את השלישית.

7. באותו אופן, "חושב ביקורתי" בגישת המיומנויות שונה מ"חושב ביקורתי" של גישת הנטיות ושונה מ"חושב ביקורתי" בגישת ההבנה: על-פי הגישה הראשונה חושב ביקורתי הוא מי שמיומן בהשגת מטרותיו; על-פי הגישה השנייה חושב ביקורתי הוא מי שנוטה להעריך ידיעות ודעות לפני שהוא מקבל אותן; על-פי הגישה השלישית חושב ביקורתי הוא מי שמבין את הנושא שעליו הוא חושב. וכך גם בנוגע ל"חושב יצירתי" ולכל "חושב" אחר.

8. Postman & Weingartner, 1969, pp. 1 6-24

9. לם, 2000א

10. McLuhan, 1964

11. Postman & Weingartner, 1969, pp. 17-19

12. לם, 2000א, עמ' 32-33

13. לא רק משום שה"מדיום" גורם לתלמידים לעשות אלא משום שה"מדיום", כלומר שיטת ההוראה, חוזר על עצמו בכל שיעור ושיעור במשך כל שנות הלימודים (כולל שנות הלימוד לתואר ראשון באוניברסיטה). וכן משום שהמסרים מובלעים ב"מדיום" ואינם נאמרים בפירוש, כך שקשה יותר להתגונן מפניהם. ה"מדיום" הוא "תוכנית הלימודים הסמויה". לתוכנית זו השפעה חזקה בהרבה מל"תוכנית הלימודים הגלויה".

14. Postman & Weingartner, 1969, p. 20

15. לם, 1973, עמ' 64

16. דיואי, 1969/1916, עמ' 129-130

17. שם, עמ' 132

18. Sternberg & Spear-Swerling, 1996, p. 114

19. Sternberg & Grigorenko, 2000, p. 65

20. Perkins, 1995, p. 107

21. Perkins, 1995, p. 293

22. שם, עמ' 218; פרקינס מביא שלושה טעמים לחשיבות של מיומנויות חשיבה ונטיות חשיבה מעבר למומחיות: (1) אנשים חושבים בתחומים רבים שהם אינם מתמצאים בהם. מיומנויות כלליות (אסטרטגיות) ונטיות לחשיבה טובה עשויים

השלים את פערי הידע; (2) גם כאשר התחום מוכר עלולות להיווצר נסיבות ובעיות בלתי מוכרות. שוב, מיומנויות ונטיות מתאימות יכולות לשפר את המצב; (3) ידיעה רבה עלולה להיות רבה "מדוי". מומחים עלולים להיכשל בפעולות שגרתיות ובארבעת מחדלי החשיבה (פזיזות, ערפול, פיזור וצרות או חד-צדדיות). שוב, פנייה "למשאבים כלליים של חשיבה טובה" עשויה להציל את המצב (שם, עמ' 292-293).

23. מעניין לעקוב אחר המעבר ההדרגתי של פוסטמן מחינוך רדיקלי, שבו תמך בספרו *Teaching as a Subversive Activity* (1969), לעמדה אקולטוריסטית. מעבר זה בא לידי ביטוי בספריו *Teaching as Conserving Activity* (1979); *Amusing Ourselves to Death*; (1982) *The Disappearance of Childhood*; (1985) *Technopoly*; (1992) *The End of Education* (1996).

Postman, 1979, 14

25. גרדנר: "את תשובתי [לשאלה מהי מטרת החינוך] אני יכול לסכם בתמציתיות: שנים עשרה שנים או יותר של חינוך צריכות להניב תלמידים המסוגלים לחשוב היטב על השאלות המהותיות של החיים האנושיים: מי אנחנו? מהיכן אנו באים? ממה העולם עשוי? מה בני אדם השיגו ומה הם יכולים להשיג? כיצד אדם מנהל חיים טובים? ... התרומה המובהקת של החינוך הפורמלי היא לצייד את התלמידים בדרכי חשיבה, בדיסציפלינות המחקריות, שנבנו במשך השנים, כדי לאפשר להם לחשוב היטב ועמוק על שאלות אלה ועל התשובות בעלות הערך שניתנו להן" (Gardner, Sep. 11, 1999).

Gardner, 1999, p. 212, 26

27. אמנון כרמון הבחין בין שתי עמדות נורמטיביות-אמוציונליות ביחס לפוסט-מודרניזם: "חדווה פוסט-מודרניסטית" ו"חרדה פוסט-מודרניסטית". העמדה הראשונה חוגגת את היחסיות, הריבוי, הפתיחות, הקרנבליות, הקולזיות וכו' של "הפוסט", והשנייה חרדה מפני הזלזול בחתירה לאמת, הקיטש, הרלטיביזם, הניהיליזם ומאפיינים נוספים של "הפוסט" כפי שהיא מתארת אותם. בחברה הישראלית החרדה גדולה מן החדווה בשל היותה תוצר של "פרויקט מודרניסטי" מובהק – האידיאולוגיה הציונית. החינוך, לדעת כרמון, צריך למצוא ולהמציא דרך שלישית בין נוסטלגיה "חרדתית" והעדר מחויבות "חדוותית" (כרמון, בדפוס). "הטעם האידיאולוגי" שלי לטובת גישת ההבנה הולך בכיוון זה (ראו להלן).

28. את "הטעם" הזה הרחבתי במאמרי "המודל השלישי", בדפוס.

Bereiter & Scardamalia, 1993, p. 199, 29

Dewey, 1938/1997, pp. 17-20 .30

Dewey, 1902/1990, p. 34 .31

Fenstermacher & Soltis, 1986 ; Egan, 1997 ; 1973 לם .32

Kohn, 1999. p. 93 .33

Bereiter & Scardamalia, 1993, p. 200 .34

שם, עמ' 204 ; 210 .35

שם, עמ' 210-211 .36

שם, עמ' 219 .37

Rogoff et al., 1996, pp. 389-390 .38

שם, עמ' 394 ; שם .39

שם .40

שם, עמ' 396 .41

שם, עמ' 396-397 .42

Walters, 1994, p. 88 .43

44. בסופו של דבר, ככלות כל הממד החברתי של החשיבה, אדם "חושב לעצמו", בונה הבנות בכוחות עצמו. כדברי דאקוורת': "מחשבות הן הדרכים שלנו לחבר דברים לעצמנו. אם אחרים מספרים לנו על קשרים שעשו, אנו יכולים להבינם רק במידה שאנו יוצרים את הקשרים בעצמנו. עשיית קשרים חייבת להיות יצירה אישית, ולעתים אדם פשוט אינו מסוגל לעשות קשרים שמישהו מנסה להצביע עליהם" (Duckworth, 1996, p. 26).

45. גרדנר למשל כתב באפילוג לספר שפרקינס שותף בו: "הגישה שבה אנו מאמינים [חינוך לשם הבנה] עשויה להפחית את המתח בין נקודת המבט הפרוגרסיבית ["הילד במרכז"] ונקודת המבט המסורתית ["יתוכנית הלימודים במרכז"], ולאפשר חינוך שימוג את יתרונותיה של כל אחת מנקודות המבט" (Gardner, 1998, p. 347).

46. לעיקרון זה של הוראה בהקשר אותנטי יש חשיבות מכרעת בהוראת מיומנויות, נטיות והבנה. קוסטה כתב על הוראת מיומנויות: "הוראת מיומנויות חשיבה באופן מבודד היא בעלת ערך מועט... כאשר התלמידים רואים שיש בהן תועלת

אמיתית גדל הסיכוי להעברה שלהן" (Costa, 1991a, p. 76). ברנספורד כתב על ההבדל בין הוראת ידע לצורך זכירה ובין הוראת ידע (אותנטית) לצורך פתרון בעיות: "ידע הוא הכלי החזק ביותר שיש לפתרון בעיות. אם אני רוצה לפתור בעיות במתמטיקה, עלי להחזיק במושגים מתמטיים. אך יש הבדל בין הוראת ידע ככלי המאפשר פתרון בעיות והוראה של ידע פשוט לצורך זכירה" (Jones, 1991, p. 153). גם נטיות אין ללמד מחוץ להקשר אותנטי – כחומר לימוד מקוטע ויבש.

47. בחינוך החשיבה בגישת ההבנה טמונה סכנה מיוחדת: בגלל העובדה שהוא מכוון לידע (לצורך הבנה) מורים עלולים לטעון ש"זה בדיוק מה שאנחנו עושים" – טענה המוכרת היטב לכל מנחה של מורים. אך חינוך להבנה שונה באופן מהותי מחינוך המיועד להקנות ידע (ראו דבריו של ברנספורד בהערה קודמת).

Sternberg, 1987, p. 257. 48

49. גרדנר כתב על שבע "נקודות כניסה" (entry points) לתודעה הקשורות לשבע (היום כבר שמונה) האינטליגנציות ש"גילה". על המורים – וגם על כותבי חיבורים תיאורטיים – להציג את התוכנים שהם מבקשים ללמד באופנים שונים, כך שיתאימו לנקודות הכניסה השונות: **נקודת כניסה נרטיבית** – לתלמידים (ולקוראים) הנוטים להצגה סיפורית של תוכנים (זוהי הכניסה הפופולרית ביותר); **נקודת כניסה מספרית** – לתלמידים (ולקוראים) הנוטים לעסוק במספרים וביחסים ביניהם; **נקודת כניסה לוגית** – לתלמידים (ולקוראים) הנוטים ליחסים לוגיים בין היגדים ומושגים; **נקודת כניסה קיומית/מהותית** (existential/foundational) – לתלמידים (ולקוראים) בעלי נטייה לשאלות עמוקות על "מהות החיים"; **נקודת כניסה אסתטית** – לתלמידים (ולקוראים) בעלי נטייה לארגון אמנותי של תוכנים; **נקודת כניסה גופנית** ("hands on") – לתלמידים הנוטים לעיסוק פיזי בתוכנים; **נקודת כניסה בין-אישית** – לתלמידים הנוטים לאינטראקציות עם אחרים בתהליך הלמידה (Gardner, 1999, pp. 186-199). איני יודע בדיוק לאיזו כניסה מיועד השרטוט הנ"ל (אולי "כניסה שרטוטית") אך, באמור, הוא מסכם באופן סכמטי וויזואלי את עיקרי הדברים שאמרנו כאן. דיואי העיר בהומור, לאחר שניסה להמחיש את רעיונותיו באמצעות שרטוטים שונים, ש"אין כפי הנראה דבר מבלבל יותר משרטוטים הבאים להבהיר עניין מסויים" (Dewey, 1902/1990, p.66).