

תוכן וביקורתיות – מטרות ההוראה*

ויליאם הייר

יותר מן האמת קל, כמובן, להוציא מילים ומשפטים מהקשרם ולהציג דימוי של דיואי כמי שבז לערכם של עובדות ושל ידע. דיואי העיר, למשל, כי בבית-הספר "נדמה לעתים קרובות כי המטרה היא – בייחוד בנושא כמו גיאוגרפיה – להפוך את התלמיד למה שכונה 'אנציקלופדיה של מידע חסר ערך'".⁵ כמו כן אנו מוצאים בכתביו דימויים חשובים רבים של אגירת מידע חסרת טעם, כמו האנלוגיה שהוא מציג בין מוחו של התלמיד לבין באר שאליה מובל מידע במערכת אחת של צינורות המגירים אותו פנימה באופן מכני, כאשר הדקלום הוא המשאבה המוציאה את החומר מחדש דרך מערכת נוספת של צינורות.⁶



דיואי הרבה לכתוב, ולא יקשה עלינו להמשיך בדרך זו ולטעון כי הוא התנגד לצבירת מידע בראשו של התלמיד. אולם דוגמאות מעין אלה רק יסוו את העובדה כי דיואי דחה באופן מוחלט את ההשקפה על פיה המידע הוא חלק חסר חשיבות בחינוכו של אדם. נכון הוא כי דיואי עשה רבות כדי להבהיר ולקדם את ערכה של החשיבה הרפלקטיבית בהוראה, אולם, כפי שהוא עצמו ניסח זאת, "חשיבה אינה יכולה, כמובן, להתרחש בחלל ריק;

"אל תפסיקו לחשוב, אמרו לי את שאתם יודעים!"

מורה משיקו 1892¹

לאחרונה התעוררה השקפה הנתמכת על-ידי פילוסופים בעלי השפעה, פילוסופים של החינוך ותיאורטיקנים של החינוך, הקוראת תגר על עמדה שהפכה אורתודוקסית בעבר הלא רחוק. איני בטוח אם ההשקפה שאבדוק כאן הפכה כבר לדעה המקובלת, אולם הייתי רוצה לעמוד בדרכה, אם אוכל, בטרם תהיה לה הזדמנות להכות שורשים במידה רבה אף יותר. ההשקפה העומדת לדיון מציגה ספקנות כנה באשר למה שנתפס בעיני רבים כמשימתו של בית-הספר – טיפוח חשיבה ביקורתית, אוטונומיה, פתיחות מחשבתית ותכונות דומות – ותובעת במפגיע להקנות במקום זאת גוף משותף של ידע בבתי-הספר. זוהי השקפה, כך אני מאמין, שעד לתקופה האחרונה היתה נדחית על הסף בטענה שהיא מסורתית ובלתי-נאורה. הבה נזכיר לעצמנו בראשית דרכנו, כי האידיאלים הנדחקים כעת הצידה בטענה שאין הם חלק מתחום פעולתו ההולם של בית-הספר, תפסו מקום מרכזי בהצהרות הנוגעות למטרותיה של ההוראה בראשיתה של המאה העשרים.

דיואי, ראסל, וויטהד²

הגל הגואה של חוסר שביעות רצון מן ההוראה העכשווית בצפון אמריקה יצר פיתוי לחפש שער לעזאזל, ומועמד פופולרי לתפקיד זה נמצא בדמותו של ג'ון דיואי. כמה ממעריציו של דיואי רק מגבירים את המבוכה כאשר הם טוענים, למשל, כי הוא "חזה את צורך להגדיר מחדש את החינוך כטיפוחה של החשיבה ולא כהעברה של ידע".³

עמדה זו, כמובן, רק מעלה מחדש את סוג הדואליזם שדיואי עצמו היה דוחה. מסיבות שונות, נפוץ היום הרעיון כי דיואי בז לידע והתנגד לעובדות בשל היותן בלתי-רלוונטיות לחינוך.⁴ אין דבר רחוק

* William Hare, "Content and Criticism: the aims of schooling", *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 1995, pp. 47-60.

המטרות של עיצוב אזרחים טובים ובני אדם טובים, ראסל גרס כי "כאשר הן נתפסות באופן רחב ופילוסופי, אין סתירה בין שתי מטרות אלה".¹⁷

עמדתו של ראסל ביחס לסוגיה הייחודית של הקניית ידע בבתי-הספר ברורה. אמת היא כי ראה חלק ניכר מן המידע המוצג בבתי-הספר כתעמולה גרידא, והאמין כי מה שנחשב עתה כמידע שיש לגביו הסכמה מיועד בעצם להיות מושלך לערמת האשפה.¹⁸ עם זאת, ראסל סבר שחיוני שבתי-הספר יקנו ידע. הוא טען, לדוגמה, כי על המורים ליהנות מן המידה הרבה ביותר של חופש אישי ומקצועי, "כל עוד ההוראה עצמה משביעת רצון".

כלומר, צריך שלא יהיה פגם בידעיה שבפועל של התלמידים.¹⁹ הוא סבר כי הבסיס של המערכת החינוכית הוא הקניית אותו ידע מזערי הכרחי שבלעדיו אין אנו מסוגלים לקחת חלק בקהילה.²⁰ ראסל הצהיר באורח חד-משמעי שאין הוא סבור שניתן לאמון את האינטליגנציה ללא

הקניית מידע;²¹ והוא דחה את הרעיון של בית-הספר כמקום של התפתחות ספונטנית כ"אינדיבי-דואליסטי יתר על המידה ואדיש לחשיבותו של הידע".²² הרכיב המרכזי בעבור ראסל היה רוחה של ההוראה.²³

גם וויטהד היה חלק מאותה תנועה פילוסופית כללית בתחילת המאה העשרים אשר ביקשה להפוך את ההוראה לביקורתית ורפלקטיבית יותר. הלמידה היא הגיונית, ישירה ובהירה, אמר וויטהד, אם רק שומרים על מרחק נאות מן הסובסטיביות של הדברים.²⁴ מודעות לרעיונות מנוגדים מאלצת את האדם להרהר מחדש בהשקפות מקובלות. אולם, כמו במקרה של דיואי ושל ראסל, קריאה שטחית עשויה להותיר את הרושם כי וויטהד הזניח את ערכו של הידע. ככלות הכול, בדברי הפתיחה שלו לספרו **מטרות החינוך** (*The Aims of Education*), הוא מעיר כי לפיסות ידע אין ולא כלום עם תרבות. מיד לאחר מכן באה אותה הערה שלו שנוהגים לצטטה לעתים קרובות, כי "אדם שהוא פשוט בעל ידע רב הוא הטרחה חסר התועלת ביותר עלי אדמות".²⁵ יתר על כן, הביקורת הנמרצת ביותר שלו לגבי החינוך מוצאת את ביטויה במושג של "רעיונות בלתי-פעילים (אינרטיים)", בו השתמש לציון הקבלה הסבילה של מידע נעדר הקשר, הצבירה חסרת הטעם של עובדות שילדים נאלצים לשנן כדי שהבוחנים יוכלו להציג שאלות פשוטות וסדורות.

העלאת אפשרויות והסקת מסקנות יכולות להתרחש רק בשכל המכיל מידע באשר לעובדות". הצגת המידע כמנוגד להבנה היתה בעיניו כוזבת, והוא סבר כי "המשאלה האמיתית היא השגת שליטה בדעת – או במיומנות – בתנאים שבהם מופעלת החשיבה בו זמנית". היתה זו צבירת מידע גרידא, כמטרה בפני עצמה, המנותקת מן השימוש בו, שלה התנגד דיואי, ולא רכישת מידע בהקשר של שיפוט וחשיבה.⁷ דיואי לא דחה בחופזה רבה מדי, כפי שנטען,⁸ את צבירת המידע, משום שהוא לא דחה אותה כלל **כל עוד** הוא נתפס כהון פעיל לצורכי חשיבה ומחקר.

עוד שדיואי נטה להלין, בייחוד בכתביו המוקדמים יותר,⁹ על הזנחה ובלבול בבתי-הספר באשר לפיתוח יכולת החשיבה והשיפוט העצמאי של התלמיד, הרי שראסל נטה יותר לראות את הדיכוי הפעיל של ביקורתיות, עצמאות ופתיחות מחשבתית. לאורך כתביו בנושא החינוך, כפי שהראיתי בחיבור אחר,¹⁰ ביכה ראסל את העובדה שילדים

התבקשו לקבל מסקנות מסוימות, במקום שיעודדו אותם לחשוב בכוחות עצמם. הילדים נתפסו, על-ידי קבוצות שונות, כחומר שיש לעצבו לכלל בני אדם המגויסים למטרה כלשהי.¹¹ השיטות שנעשה בהן שימוש השרישו את ההרגל של קבלה סבילה, הרגל שעל פי אמונתו של ראסל הופך הרסני בשלב מאוחר יותר בחיים,¹² ועודדו יראת כבוד עיוורת, נעדרת חשיבה, כלפי המורה וכלפי סמכויות אחרות. ראסל אמר במפורש כי היה מבקש לראות את העמדות והפרקטיקות הנפוצות באוניברסיטאות, כגון סטודנטים החולקים על מוריהם, מיושמות ככל האפשר בשלבים מוקדמים יותר של ההוראה.¹³

בדומה לדיואי, זכה גם ראסל למנת חלקו בקוראים חסרי אהדה. אחדים טענו כי ראסל מצא את פונקציה ההסתגלות ואת הפונקציה המשחררת של בית-הספר "סותרות מבחינה הגיונית ובלתי-מתיישבות מבחינה פילוסופית".¹⁴ ראסל הדגיש אכן את האינדיבידואליות ואת סגולותיהם של חשיבה עצמאית ושיפוט ביקורתי, ועשה כך משום שלדעתו נוטה ההוראה בבתי-הספר להיות מוטה, דוגמטית, תעמולתית וסמכותית. לפיכך הקדיש מאמצים ניכרים כדי להבהיר את אותם אידיאלים אשר יבלמו נטיות מעין אלה ולהגן עליהם. הוא האמין, עם זאת, כי יש לקבוע "יחס נכון" בין מתחים כמו כפייה וחירות, ולא סבר שאי-אפשר ליישב ביניהם.¹⁵ יחס נכון יהיה בבחינת פישור.¹⁶ כאשר הוא התייחס לשתי



"או – או" (either-or reasoning) זכתה להתייחסות רצינית. אני מאמין כי ניתן למצוא השקפה מאוזנת כזו בקרב הפילוסופים של החינוך שעמדו במרכז הבמה במהלך שנות החמישים המאוחרות, שנות השישים והשבעים, בשיאה של התקופה האנליטית בפילוסופיה של החינוך.

עם זאת, לא ניתן לומר כי אותם פילוסופים עצמם ניחנו תמיד בתפיסה בהירה של ההישגים של קודמיהם בתחום זה. ר"ס פיטרס (R. S. Peters), למשל, הכיר **בסופו של דבר** בכך שהמסקנה שדיואי זנח את ערכו של התוכן לטובת האינטרסים של הילד היתה בבחינת חוסר הבנה מוחלט של עמדתו,³⁴ אולם פיטרס עצמו היה שותף לחוסר הבנה זה, ואף הנציח אותו במידה מסוימת. במאמר מוקדם יותר קבע כי חשיבה ביקורתית היא בבחינת הפשטה רציונליסטית, ללא גוף של ידע שלגביו ניתן להיות ביקורתית; והוא סיבך את דיואי בערפול זה כאשר הוסיף כי, בעבור דיואי, משמעות היותו של אדם מחונך היא פחות או יותר היותו ביקורתית.³⁵

פיטרס האמין כי בהשפעתם של מחנכים פרוגרסיביים, פנו המורים בבתי-הספר במידה רבה מדי לכיוון של החשיבה הביקורתית, בהיעדרו של דבר מה מוחשי שלגביו ניתן להיות ביקורתית. הוא כיוון מחדש את המורים למה שראה כשביל הזהב באמרה שלו: תוכן ללא ביקורתיות הוא עיוור, אולם ביקורתיות ללא תוכן היא ריקה.³⁶

הוא הלך בעקבות דיואי בהחזיקו בדעה כי חשיבה ביקורתית אינה באה בקלות או באופן טבעי,³⁷ וסבר כי הוראה לאחרים כיצד לחשוב, במקום לומר להם בפשטות מה עליהם לחשוב, הוא יסודי בהשגת מטרת ההוראה.³⁸ פיטרס ראה את המורה כבעל סמכות ארעית, סמכות שתהיה לה הצדקה רק אם תספק ההוראה גם את הכלים הביקורתיים אשר יאפשרו לתלמידים להעריך את שלמדו ולהמשיך בכוחות עצמם. לדעתו של פיטרס היה על פיתוח החשיבה הביקורתית להיות בבחינת תהליך **הדרגתי**, כיוון שילדים אינם הופכים למבוגרים בן לילה: "אין גיל קסום בו מתרחשת טרנספורמציה פתאומית. כמו כן אין טרנספורמציה מתרחשת במטה קסם. היא תתרחש רק אם יתייחסו אל הילדים באופן הדרגתי, כאל בני אדם".³⁹ דגש זה על התפתחות הדרגתית של הליכים ביקורתיים הוא המזכה את פיטרס מן ההאשמה כי ייחס לבית-הספר את התפקיד השמרני ביסודו של שימור והעברת ערכיה של חברה.⁴⁰ במילותיו הוא, "המורה הוא סוכן של שינוי ואתגר כמו גם של שימור תרבות".⁴¹

בהתייחסו למתח זה שבין שימור לשינוי, טען ישראל שפיר שהסוגיה אינה האם תתרחש התחדשות תרבותית, כי אם כיצד תתרחש התחדשות כזו. אחד מהישגיו של שפיר שעמדו במבחן הזמן היה הבהרתה של תפיסת הוראה המדגישה **דרך** מסוימת לקידום הלמידה, כלומר, כזו הנשענת על טיעונים הפתוחים

ווייטהד מגנה את הרעיונות הבלתי-פעילים בהקשר של תפיסת החינוך שלו כרכישת האמנות של הפקת תועלת מן הידע.²⁶ רכשו את הידע שלכם במהירות ואז השתמשו בו, זו היתה סיסמתו; אולם ניתן לעשות שימוש בידע רק **אם האדם רכש אותו**. ווייטהד החרה והחזיק אחר דיואי כאשר ציין שלא ניתן לחנך בחלל ריק,²⁷ וכמו דיואי הבחין בין ידע לתבונה. הוא טען כי קל לרכוש ידע ועם זאת להישאר עירום מכל תבונה, אולם הקדים והזכיר לנו כי אין אדם יכול להיות נבון ללא בסיס של ידע.²⁸ ווייטהד לא התנגד לרכישת הידע כשלעצמה, אלא לצבירה **חסרת הטעם** של פרטים – חסרת טעם אם אין עתידים לעשות בהם שימוש בפתרון בעיות.



ווייטהד הבחין בין יסוד קשה לבין יסוד רך בכל תוכנית לימודים, כאשר היסוד הקשה הוא רכישת ידע מדויק: "החינוך הוא תהליך הדורש סבלנות, רגע אחר רגע, שעה אחר שעה, יום אחר יום, כדי להשיג שליטה בפרטים. אין דרך מלך ללמידה החוצה נתיב מרווח של הכללות מבריקות".²⁹ שלב הדיוק הוא, במילותיו, הזמן להתקדם, להכיר את הנושא במדויק ולאצור בזיכרון את תכונותיו הבולטות.³⁰ עם זאת, חשוב בה במידה לשים לב לכך שווייטהד **לא** האמין בדחיית המחשבה הביקורתית עד שתושג שליטה בפרטים. הוא דחק בקוראיו לא לייחס חשיבות רבה יתר על המידה להבחנה בין שלושת השלבים של הפעלת הדמיון, הדיוק וההכללה, כיוון שכל השלושה מתקיימים **לאורך** תהליך החינוך, ומהווים מערבולות קטנות הצריכות להתערבל בכל שיעור, בכל יחידה, בכל מונח.³¹ מעל לכול האמין כי כמחנכים איננו יכולים לדחות את חיי השכל עד אשר יושחו, כאילו היה סכין.³²

פיטרס, שפיר, ופסמור³³

הפילוסופים שעסקו בחינוך בתחילת המאה דיברו בזכות איזון שקול בין ידע לביקורתיות בעבודתו של בית-הספר. אף על פי שהיה זה פיתוי גדול בעבורם, בוודאי, אם נשקול את ההפרזה בלימוד התפקידים, הרי הם לא אימצו באורח חסר דעה את החשיבה הביקורתית כמטרה הראשונית של ההוראה, על חשבון הידע. משנתו של דיואי בנוגע לטיעונים של

היתה זו הגזמה, לפחות ביחס למספר פילוסופים חשובים של החינוך, שלא ספק ניתן לסלוח עליה אם אנו מביאים בחשבון את התבטאויותיהם הליריות האחרונות של מלומדים בתחום החינוך על אודות חינוך פתוח, למידה דרך גילוי ותחומי העניין של ילדים, עד כדי הוצאה מן הכלל של רכישת הידע. אולם, אם היתה זו הגזמה באותה תקופה, לא ניתן היה להצהיר הצהרה מעין זו כיום במידה כלשהי של סבירות, שכן שנות השמונים היו עדות לחזרה בולטת ובלתי-צפויה, במספר תחומים, להשקפה שנדמה היה שהיא על סף הכחדה, על פיה משימתה המרכזית, ואולי היחידה של ההוראה היא הקניית ידע.

מקפק, הירש, רורטי

מספר כותבים בעלי השפעה כיום, ובכללם ג'ון מקפק (McPeck), א"ד הירש (Hirsch) וריצ'רד רורטי (Rorty), דוחים באופן חד משמעי את ההשקפה לפיה צריכה ההוראה לקדם חשיבה ביקורתית. איני טוען כי מקפק, הירש ורורטי מציגים חזית מאוחדת; למעשה קיימים ביניהם חילוקי דעות חריפים למדי באשר לגיל המתאים להצגת החשיבה הביקורתית בפני הילד. עם זאת, קיימת חפיפה ניכרת בהשקפותיהם. מקפק, בחיבורו האחרון, רואה בבירור בהירש בעל ברית, ורורטי מגן באופן מפורש על עמדתו של הירש ואף משכלל אותה. כפי שנראה, הטיעונים העיקריים כנגד רעיונות אלה זהו במידה רבה בכתביהם של הפילוסופים של החינוך שדעותיהם סוכמו בקצרה לעיל. עם זאת, משימתנו הראשונה צריכה להיות קיבוץ הטיעונים השונים שהם מבקשים לקדם.

מקפק מאמין כי אין לכלול חשיבה ביקורתית בתוכנית הלימודים של בית-הספר היסודי, ולאחרונה הציע לדחות אותה עד כיתה ג', או עד גיל שש-עשרה לערך.⁴⁹ כדי להקל על הדיון, ניתן למקם את טיעונו השונים בשלוש קטגוריות רחבות: תפיסתית, מעשית ומוסרית. הוא פונה, תחילה, לעצם טבעה של החשיבה הביקורתית, ובייחוד לעובדה שהיא מניחה מראש את קיומו של מידע.

הדבר מצביע על כך, הוא טוען, כי יש להקדיש זמן קודם כולל להקניית מידע, כפי הנראה תשע שנות הוראה מלאות. אין מריצים פוני, הוא טוען, עד שרגליו חזקות דיין כדי לעמוד בכך; אין מלמדים את היוצא מן הכלל בטרם הושגה שליטה בכלל; שנית, ברמה המעשית, היעדר האוריינות וחוסר המידע הבסיסי אצל הילדים הם בעיה דוחקת, וידיהם של בתי-הספר מלאות במשימת הוראת הידע הבסיסי. פשוט אין זמן בשלבים המוקדמים להציע חשיבה ביקורתית; זמנה של החשיבה הביקורתית יגיע בכיתות המאוחרות יותר ומעבר להן. מקפק דוחה

להערכתו הביקורתית של התלמיד.⁴² יש להבחין היטב בין הוראה לבין תעמולה, אינדוקטרינציה, כוח וסוגסטיה, המכוונים כולם למנוע חשיבה ביקורתית. בניגוד לכך, מעמיד המורה את דעותיו לשיפוטו של התלמיד, הזכאי להציג שאלות חוקרות ולצפות לתשובות כנות, וזוכה לעידוד על כך.⁴³

עם זאת, שימו לב כי אין כל רמיזה לכך כי רכישת מידע אינה חשובה או בלתי-מתיישבת באופן כלשהו עם מטרת טיפוח השקפה ביקורתית. כדוגמה לטכניקות אנליטיות בפעולה, חזר שפיר לדיכטומיה שבחן דיואלי בחיבורו הילד ותוכנית הלימודים (The Child and the Curriculum), והראה כי כאשר מקבלים בצורה מילולית את ההנחה שבבסיסה של הסיסמה "אנו מלמדים ילדים, לא נושאים", היא מובילה לאבסורד.⁴⁴

כדי להורות, עלינו לנסות להורות דבר מה. בעבור שפיר, כולל תוכן זה לא רק מיומנויות, נטיות, עמדות, הערכה וכן הלאה, שכולם חשובים לבחינה ביקורתית, אלא גם מידע עובדתי: "כל שיפור במידת היעילות של עיבוד והפצת ידע עובדתי הוא, כך אני סבור, דבר טוב בפני עצמו".⁴⁵

הדיון הטוב ביותר על אודות טיבו, ערכו והוראתו של כושר ביקורתי, שהופיע בתקופה האנליטית המרכזית, מצוי אולי בעבודתו של ג'ון פסמור (Passmore).⁴⁶ פסמור טען כי ניתן להשוות את היותו של אדם ביקורתי לתכונת אופי, בכך שהדבר אומר לנו משהו על סוג האדם המתואר ככזה, ובמיוחד אדם המחויב לעשות שימוש ביכולת הטיעון ובמיומנויות שיקול הדעת שלו כדי להעריך אמונות, ערכים וביצועים, ובכלל זה אלה שבדרך כלל נדמה שהם מיושבים לחלוטין. עם זאת, מיהר פסמור להצביע על כך שיהיה זה טיפשי לפעול נגד בתי-ספר סמכותיים, שאינם מתירים מחשבה ביקורתית כלשהי, על-ידי העדפת בתי-ספר בהם אין מתקיימת הוראה. על התלמידים "לאמץ את הידע שכבר נרכש. רק כך יוכלו להציב עצמם בעמדה בה יוכלו לבקר באופן פורה, להציע חלופות שימושיות".⁴⁷

פסמור לא חלק על ההשקפה לפיה הקניית מידע אינה עניינו היחיד של המורה, אך בה במידה עמד על כך שאין אדם רשאי להסיק שאין זה חלק מהותי של עבודתו של המורה. בפילוסופיה של ההוראה (The Philosophy of Teaching), חיבור שעסק בהרחבה בערכו של הידע וניסה לענות על הטיעונים הנפוצים ביותר כנגד הקנייתו, ציין פסמור כי הסיבה העיקרית לפרסום השקפותיו היתה שאיפה למצוא דרך ביניים, אשר תצביע על הצורך הן ברוח ביקורתית והן בידע.

כאשר הופיע ספרו ב-1980, טען פסמור כי "תיאורטיקנים מודרניים של החינוך הם תמימי דעים כמעט בהתנגדותם להקניית מידע".⁴⁸ נראה כי

* השוו: ג'ון פסמור, "חינוך לביקורתיות", בתוך יורם הרפז (עורך), חינוך לחשיבה ביקורתית, מכון ברנקו וייס ומאגנס, 1996.

הקונסנזוס השליט. החינוך כהליך ביקורתי, מה שהוא מכנה אינדיבידואציה, מגיע רק מאוחר יותר, ברמת האוניברסיטה, והוא סבור כי גיל תשע-עשרה לערך הוא הגיל בו על אנשים צעירים להשלים את תהליך החברות.



טיעונו העיקרי הוא כי החינוך אינו תהליך מתמשך אחד, אלא מורכב משני תהליכים נבדלים, סוציאליזציה ואינדיבידואציה. השקפתו הגורסת כי על התהליך הראשון להיות **קודם** לשני מקבילה לזו של מקפק. התהליך הראשון, על פי רורטי, הוא עיצובו של בעל חיים לכלל בן אנוש באמצעות תהליך של סוציאליזציה, **שלאחריו** יבוא תהליך שונה לחלוטין של אינדיבידואציה-עצמית. בעיניו של רורטי הבעיה האמיתית מעשית, כלומר, הניסיון לקבוע באיזה שלב מסתיים תהליך הסוציאליזציה ומתחילה האינדיבידואציה, והוא פותר זאת לשביעות רצונו כאשר הוא מותח את הקו בסיומו של בית-הספר התיכון. בתגובתו לביקורת, טוען רורטי כי **אין** הוא סבור שיש לבחור בין אוריינות תרבותית לבין חשיבה ביקורתית, אולם כל פירוש סביר של טיעונו מצביע על כך כי לדעתו יש לבחור באוריינות התרבותית **בכל מה שנוגע להוראה**. פירושה של ההכחשה יכול להיות רק כי שתי המטרות יושגו **בטווח הארוך**.

כאשר אנו פונים עתה לבחון טיעונים אלה, עלינו לעיין תחילה ברצינות בטענתו של מקפק כי טבעה של החשיבה הביקורתית, ריקנותה בהיעדרו של תוכן רלוונטי, קובע **במידה רבה** כי על החשיבה הביקורתית להידחות עד אשר יירכש תחילה התוכן הדרוש. הבה נסכים מיד כי ידע הוא אכן הכרחי לחשיבה ביקורתית. אין הדבר שנוי כלל במחלוקת. עם זאת, כפי שציין פסמור, ניתן להעלות שאלות עם ילדים לגבי הידע **בשעה** שמקנים אותו. אף על פי שיכולות פתוחות עשויות להיות תלויות ביכולות סגורות, אין משמעות הדבר כי יש ללמוד **תחילה** את

כבלתי-רלוונטית כל פנייה לעדות המצביעה על העובדה שילדים צעירים **מסוגלים** לחשוב באופן ביקורתי, וסותר זאת בטענה שהדבר אינו מורה על כך שהם **צריכים** לעסוק בחשיבה ביקורתית; שלישית, בעקבות הירש, טוען מקפק כי ילדים נהנים מרכישת מידע, והוא נזכר בהנאה בתקופת בית-הספר היסודי שלו עצמו, כאשר מידע על אודות החוקרים הגדולים עורר את עניינו. נראה שהטיעון הוא כי יש לכבד את רצונותיו של הילד, וכל דאגה מוסרית שאנו עשויים לחוש לגבי אפשרות של אינדוקטרינציה נדחית כאשר אנו זוכרים כי ההמלצה חלה אך ורק לגבי רכישתו של המידע הבסיסי, לא לגבי החדרתה של דוקטרינה כלשהי. הירש מציג עצמו כאקטיביסט חינוכי, שמשימתו היא הדגשת חשיבותו של ידע – "אוריינות תרבותית" – משותף בחינוך.⁵⁰ הוא טוען כי קיימת כמות גדולה, אם כי בשום אופן לא בלתי-אפשרית, של מידע בסיסי אשר כל בניה של החברה צריכים ללמוד אם הם מבקשים להצליח. עם זאת, להט טיעונו של הירש מוביל לדיכוטומיה בחשיבתו, שעליה הוא עצמו מצר לעתים, בין אוריינות תרבותית לבין חשיבה ביקורתית. הוא מצהיר בפירוש כי הוראת ידע משותף היא מטרתו **העיקרית** של החינוך, בייחוד החינוך היסודי, שמטרתו צריכה להיות השלמת האקולטורציה הבסיסית עד גיל שלוש-עשרה לערך. הוראה מעין זו היא "חובתנו הבסיסית", "אחריותנו האקולטורטיבית הבסיסית", "מהותו של חינוך ילדינו". הוא רואה את מטרת הוראת המידע המשותף כנתונה **תחת התקפה** על-ידי תנועת "החשיבה הביקורתית", והוא דוגל בשימוש בטקסטים בעלי תכנים תרבותיים **במקום** בטקסטים "התפתחותיים", המפתחים מיומנויות מופשטות.⁵¹ טיעונים מעין אלה, כאשר הם מופיעים לצד דחיית רעיונותיהם של פילוסופים כגון דיואי אשר דגלו בחשיבה ביקורתית, מעוררות באופן בלתי-נמנע את הרושם שיש **לבחור** בין אוריינות תרבותית לבין חשיבה ביקורתית.

טענה מנוגדת יחידה לקראת סופו של הספר **אוריינות תרבותית** לגבי הקיטוב הבלתי-נחוץ בין הבניית מידע לבין חשיבה ביקורתית אינה יכולה למחות רושם זה.⁵²

ריצ'רד רורטי טוען גם הוא כי על החינוך בבית-הספר להיות מכוון בעיקר להעברת כמות מספקת של מה **שמוחזק** כאמיתי על-ידי החברה אליה משתייכים הילדים, כדי לאפשר להם לתפקד כאזרחיה של אותה חברה.⁵³

רורטי דוחה על הסף כל פשרה שייטכן שטיעונו הנגדי של הירש השאיר לה פתח כלשהו, משום שרורטי מאמין כי **אין** זו, בפשטות, תכליתה של ההוראה לחרוג מהתהליך של הסוציאליזציה (חברות). אין זה, ולעולם לא יהיה, הוא אומר לנו, תפקידו של החינוך ברמות הנמוכות לקרוא תגר על

הן מחושבות באופן כזה שישכנע אותנו כי דחיית החשיבה הביקורתית אינה אלא עניין של השכל הישר. אין מריצים פוני עד אשר רגליו חזקות דיין כדי לעמוד בכך. אמנם כך. אולם האם מתרגלים אותו ובונים בהדרגה את כוחו ויכולתו? אנו נזכרים כאן מיד בהערתו של וויטהד לגבי דחיית חייו של השכל. אין מלמדים יוצאים מן הכלל בטרם הכלל מובן. לא, אולם האם אין אנו יכולים לרמוז על כך שהחוק הוא כללי ואין ליישם אותו באופן מכני? האם ישנה כאן טענה רצינית שילדים אינם מסוגלים לתפוס זאת בטרם הם מגיעים לגיל העשרה? אסטרטגיה חלופית היא להצביע על מגבלותיו של הכלל באופן הדרגתי, לאור מצבים אשר הילדים מסוגלים להבין.

ילדים צעירים, נוטים להעלות שאלות, והפילוסופיה העוסקת בספרות ילדים הבהירה כי הם מסוגלים לעסוק בחשיבה ביקורתית אם אך ניתנת להם ההזדמנות לכך. מקפק טוען כי העובדה שאדם מסוגל לבצע דבר מה אינה גוררת בהכרח את הצורך לבצעו, אולם זוהי פנייה מטעה להבחנה של "מצוי-ראוי" (is-ought), המדגימה היטב את הסכנה, אותה מדגיש מקפק עצמו, של התעלמות מתוכן תוך קביעת עיקרון כללי. כאשר ילד מציג שאלה לגיטימית הנוגעת לפיסת מידע כלשהי, באיזו עילה יסרב המורה להשיב? אולי הילד נתקל בעדות שנראה כי היא סותרת את הדברים המוצגים בכיתה. למורה, טען ראסל, יש הזדמנות להחדיר הרגלים מנטליים מסוימים, במקרה זה כבוד לעדות, לאמינות, לסקרנות ולפתיחות מחשבתית. כבוד בסיסי כלפי הילד כאדם דורש התמודדות כנה עם שאלות מעין אלה. אין פירוש הדבר, כפי שטענו הוגים אחדים, כי המורים מחויבים לספק נימוקים **בכל פעם** שתובעים זאת מהם. שפּלר קרוב יותר למטרה כאשר הוא מעיר כי תביעות מעין אלה אינן הולמות במידה אחידה בכל שלב, וכך על המורה להפעיל שיקול דעת.

ברור כי קריאתו של הירש לאוריינות תרבותית נגעה בנקודה רגישה. הטענה שהעלה אחד המבקרים בשנת 1990, כי מדינות כמו ברית המועצות נהנות מעוצמה ומביטחון גם בהיעדרה של תרבות משותפת,⁵⁸ רחוקה מלהיות מספקת. הערה מעין זו נראית כיום מוזרה מאוד. טעותו של הירש היא בכך שהמציא סכסוך בין אוריינות תרבותית לבין חשיבה ביקורתית, כאשר טענתו האחרונה, לפחות בשלבים המוקדמים של החינוך, חותרת תחת הראשונה. הוא מציע, כדוגמא, רשימת שמות, ובכלל זה שמות של אוקיינוסים והרים, ומצייין כי כל קורס בחשיבה ביקורתית, איכותי ככל שיהיה, לא יוכל לעולם להפיק רשימה מעין זו. הקורא שואל עצמו למי בעצם מכוונת הערה זו, כיוון שאין אדם שיחלוק עליה. ניתן לטעון באותה קלות, אם אנו עוסקים בקדימויות חינוכיות, כי שום רשימה בפני עצמה לא תחולל את הכושר

היכולות הסגורות, מכיוון שמורים טובים יתבלו את ההכשרה השגרתית בהזדמנויות שיאפשרו לתלמידים להתפתח.⁵⁴ כשם שעל המורים להפעיל סמכות בהתאמה לרוח הליברלית, כפי שניסח זאת ראסל, כך יכולים המורים גם להציג ידע **באורח ביקורתי**. טבעה של החשיבה הביקורתית אינו מחייב "פעולות הכנה אין-סופיות", אם להשתמש בביטוי של פסמור, בטרם אנו מוסיפים ממד ביקורתי להוראה. טעותו של מקפק היא במה שכינה וויטהד היישום הלא-ביקורתי של עיקרון הקדימות של נושאים מסוימים על פני אחרים, פעולה שהובילה, סבר וויטהד, לצחיחות של מדבר הסהרה בחינוך.⁵⁵ יתר על כן, מקפק עצמו מבצע הבחנה תפיסתית המבטלת ביעילות את הטענה כי קיים סדר עקיב הכרחי שעל פיו תבוא מסירת הידע **ראשונה**, מאוחר הרבה יותר יבוא טיפוחה של החשיבה הביקורתית. מקפק גורס כי ניתן לשלב את החשיבה הביקורתית במגוון רחב של פעילויות, החל מעיסוק במתמטיקה ועד לטיפוס הרים, וטוען מפורשות שחשיבה ביקורתית, יצירתיות ודמיון הם "בני לווייתם של העיסוקים האחרים, כיוון שהם קשורים לדרך בה מתבצע דבר מה".⁵⁶ מכאן נובע, בוודאי, כי חשיבה ביקורתית עשויה לאפיין את הדרך שבה מבוצעת **ההוראה**, טענה אותה מעלה גם שפּלר לגבי הוראה המבוצעת באופן ביקורתי, כך שאנו מוצאים כי החשיבה הביקורתית אינה באה **לאחר** העברת המידע, אלא **בו זמנית** עמה. היא גלומה בעצם האופן שבו מוקנה המידע.

סוגיה זו מעוררת שאלה גם לגבי הטיעון המעשי על פיו ידיהם של המורים מלאות בהעברת המידע, גם בלא שיוסיפו לעול המוטל עליהם את המשימה של הוראת החשיבה הביקורתית. הטענה היא כי אין זמן במסגרת תוכנית הלימודים העמוסה לבצע דבר נוסף כלשהו מלבד הקניית מידע. יתר על כן, קיים תיעוד אמין לכך שאפילו משימה זו אינה מבוצעת ביעילות. הרעיון שהחשיבה הביקורתית מהווה משהו **נוסף** הוא כוזב. חשיבה ביקורתית משמעה עשיית דבר מה בדרך מסוימת ולא בדרך אחרת.⁵⁷ אנו מפעילים חשיבה **בו בזמן** שאנו מוסרים או רוכשים מידע, כפי שצייין דיואי, וכך קורסת ההתנגדות המעשית. מקפק רק מערפל את העניין כאשר הוא גולש משיחה על אודות חשיבה ביקורתית לשיחה בנושא **תוכנית לימודים** של חשיבה ביקורתית, מונח אשר ממנו יכול להשתמע הצורך בתוספת של קורס. מסיבות אותן מספק מקפק עצמו, אין אנו צריכים לתפוס את החשיבה הביקורתית במונחים של תוכנית מיוחדת ונפרדת.

הדוגמאות של השכל הישר המוצגות על-ידי מקפק כדי להוכיח כי תשומת לב מוקדמת לחשיבה ביקורתית היא בפשטות פדגוגיה גרועה חלשות מכדי לתמוך בטיעון, והעובדה כי איש אינו יכול שלא להסכים עם הטענות המעורבות צריכה לעורר חשד.

החכמה המקובלת בימיהן אינו זהה, ואף אינו מהווה תחליף ללימודו של אדם לחשוב באורח ביקורתי בכוחות עצמו. התלמיד **עשוי**, ככלות הכול, להסיק כי בעוד שהיה זה הכרחי בעבור סוזן ב' אנתוני (Anthony) לקרוא תגר על הסטטוס קוו הנוגע לזכויות הנשים בסוף המאה התשע עשרה, ביקורת כזו שוב אינה נחוצה.

הפילוסופים המוקדמים ייחסו חשיבות רבה להרגלים אשר יהפכו לנטיות מתמידות. קבלה סבילה, האמין ראסל, תפחית קרוב לוודאי את עצמאות החשיבה בהמשך החיים. דיואי סבר כי הגדולה באשליות הפדגוגיות היא האמונה שהתלמיד לומד אך ורק את הנושא המסוים שעל הפרק, תוך התעלמות מלמידה משנית הלושבת צורה של עמדות מתמידות. כל מה שהמורה עושה, אמר דיואי, כמו גם האופן שבו נעשה הדבר, מעורר את הילד להגיב בדרך זו או אחרת. פסמור ראה בהגבלת החשיבה הביקורתית לרמת האוניברסיטה מדיניות הרסנית, וציטט מחקר שנערך באוסטרליה המדגים את הבעיות שנתקלו בהם תלמידים כאשר נדרשו לבצע מעבר חד מעין זה.

בתשובה לטיעון לגבי משקלו של ההרגל, דורש רורטי לדעת אם תלמידים יפניים, למשל, מוצאים את המעבר לדרך לימוד שונה באוניברסיטה בלתי-אפשרי. יש להניח כי ההשתמעות היא שתלמידים יפניים מתגברים על הלמידה המכנית של מידע בבית-הספר, ומתפקדים בהצלחה בסביבת האוניברסיטה. הבעיה בצעד רטורי מעין זה היא שהוא מבוסס על הנחה אשר תצפיות מפורטות העלו לגביה ספיקות בעת האחרונה.

עבודתו של הרולד סטיבנסון (Stevenson) קוראת תגר על מספר מיתוסים מקובלים לגבי ההוראה היפנית, ובכללם האמונה הסטריאוטיפית ששיטות ההוראה ביפן מדגישות לימוד באמצעות שינון ותרגול חסר דעה של מיומנויות בסיסיות.⁶⁴ המחקר שערך סטיבנסון, המשווה בתי-ספר יסודיים בתרבויות שונות, מצביע על כך שמורים בבתי-ספר יסודיים ביפן מדגישים מאוד את חשיבתו של התלמיד, כאשר הם מציגים שאלות כך שיעוררו חשיבה, בעוד שמורים אמריקניים מציגים שאלות כדי לקבל את התשובה הנכונה. סטיבנסון מדווח גם על נכונות רבה יותר מצדם של מורים יפניים להתיר לתלמידים להעלות רעיונות ולהעריך הצעות של עמיתיהם. תשומת לב ניכרת מוקדשת לדרכים אפשריות שונות לפתרון בעיות במתמטיקה, כאשר הפתרון עצמו נדחה עד אשר החלופות השונות מוצו עד תום.

סטיבנסון מצא גם שמורים יפניים עשו שימוש אפקטיבי יותר בטעויותיהם של תלמידים מאשר מורים אמריקניים, שנטו לחזור ולשאל את השאלה עד שסופקה התשובה הנכונה. נראה אפוא שפנייתו של רורטי לדוגמא היפנית מסתמכת על דבר שטרם

לשאל מה הושמט מן הרשימה, ואף לא את המיומנויות הנדרשות לבחינתה של שאלה זו. אולם תגובה מעין זו תהיה בבחינת נפילה בפח הקוטביות אותה הירש טוען כי הוא דוחה, אם כי למעשה הוא מקדם אותה. הן הרשימה והן הכושר לחשוב על הרשימה חשובים, ולימוד האחת יכול וצריך להתבצע בד בבד עם לימוד השני. יתר על כן, אם צודק הירש בטענתו כי רק כמה מאות עמודים של מידע מפרידים בין האוריינות לבין היעדרה, לא ניתן להבין מדוע יחשוב מישהו שכיסוי חומר זה מחייב את כל משך תהליך החינוך.⁵⁹

רורטי רואה עצמו כתלמיד נאמן למדי של ג'ון דיואי, אולם דיואי לא היה תומך, כך נדמה לי, בעמדתו של רורטי לפיה החינוך מתייחס לשני תהליכים נפרדים זה מזה, אם כי נחוצים במידה שווה. דיואי סבר כי החינוך הוא תהליך מאוחד, והאמין כי תפיסה כזו היא חיונית אם אנו מבקשים לקיים תנופה אינטלקטואלית ומוסרית מתמשכת.⁶⁰ מובן כי רורטי צודק בטענתו כי סוציאליזציה ואינדיבידואליזציה **נבדלים** זה מזה. כל דבר הוא מה שהוא, ולא דבר אחר, אמר בטרלר (Butler), אשר מיהר לציין כי היותם של דברים **נבדלים** זה מזה אין פירושו כי הם **מנוגדים**.⁶¹ רורטי לא סיפק לנו סיבה כלשהי לתפוס את הסוציאליזציה ואת החשיבה הביקורתית כשני תהליכים שיש לעסוק בהם בסדר עקיב, ולא כשני **היבטים** של תהליך אחד אשר ניתן לעסוק בהם בו זמנית. דיואי הגדיר, אגב, כשמרנים קיצוניים את אלה הגורסים כי עיסוקו העיקרי של החינוך הוא מסירתה של המורשת התרבותית.⁶²

רורטי מאמין כי הרחקתה של החשיבה הביקורתית מן החינוך היסודי והתיכוני ממותנת באמצעות שני גורמים. ראשית, רבים מן התלמידים ימשיכו את לימודיהם בחינוך הגבוה; שנית, עצם המסורת המועברת בבית-הספר כוללת יסוד בעל עצמה של ביקורת חברתית. אולם שיקולים אלה אינם מצדיקים את דחייתה של החשיבה הביקורתית עד לנקודה הרטרורית שבחר רורטי. רוב התלמידים אינם ממשיכים את לימודיהם באוניברסיטה; כ-30 אחוז מן התלמידים בצפון אמריקה אינם מסיימים את בית-הספר התיכון. לתלמידים אלה לא תהיה הזדמנות לפתח את כושר הביקורתיות אשר, על פי טענתו של רורטי, אנו מבקשים שיהיה להם כאזרחים. כאן אנו רואים את התבונה בהערתו של ווייטהד לגבי מטרה מיתית, מרוחקת, של החינוך, ובתזכורת שמספק לנו דיואי לכך כי החינוך הוא תהליך של חיים, ולא הכנה לחיים עתידיים. כאשר הוא מתייחס לעובדה כי רוב התלמידים אינם נשארים בבית-הספר לאחר גיל שבע-עשרה, ציין ווייטהד כי על החינוך הכללי למצוא את הצדקתו בתועלת שהביא לתלמיד עם סיום לימודיו.⁶³

לגבי הסוגיה השנייה שמעלה רורטי, יש לומר כי חקר הדמויות ההיסטוריות אשר קראו תגר על

גבוהה יותר, אולם חוסר איזון זה אינו דורש תגובה הפוכה מן הסוג שמגנים עליו לאחרונה. מקפק, הירש ורורטי הציגו מחדש דואליזם אשר דורות קודמים של הוגים עמלו לשרש.

לפני שדיואי וכותבים פרוגרסיביים אחרים התוו את הדרך, החזיקו תאורטיקנים של החינוך לעתים קרובות בדעה שיש לדחות את החשיבה הביקורתית עד לגיל ההתבגרות ואף מאוחר יותר; אולם בחמש-עשרה השנים האחרונות צידדו ההוגים בעצמה רבה כל כך בחשיבה ביקורתית כמטרתו של החינוך עד כי נראה היה כי מתגבשת הסכמה אוניברסלית כמעט כי החשיבה הביקורתית רצויה כבר בשלבים המוקדמים ביותר של בית-הספר. כל זה מוטל כעת בספק, ושלושת הכותבים בני זמננו אשר דעותיהם נבחנו בחיבור זה אינם היחידים הנוקטים עמדה שלילית מעין זו כלפי החשיבה הביקורתית. אנתוני או'היר (O'Hear), למשל, הציע לאחרונה כי "במקום ללמד תלמידים לבקר את הדיסציפלינות בהן הם עוסקים, על המחנכים להתחיל – ואולי אף לסיים – בהובלת התלמידים לכבד ולאהוב את שהם לומדים."⁶⁵ תגובות מעין אלה מאיימות להציג מחדש הצדקה לגישות סמכותיות להוראה, גישות שממילא לעולם אינן רחוקות מכיתת הלימוד. בחיבור זה טענתי כי השקפות שליליות אלה נשענות על תפיסות מוטעות לגבי החשיבה הביקורתית, וכי הטיעונים שאנו מוצאים במסורת הכללית של פילוסופיית החינוך מדיואי ועד שפיר מהווים בסיס להשקפה נאותה הרבה יותר.⁶⁶

תרגמה מאנגלית: מיכל צוקרמן

הוכח. יתר על כן, מחקרו של סטיבנסון מעלה את האפשרות שהוראה ביקורתית נושאת פרות במונחים של רכישת הידע והחזקתו.



סיכום

בניגוד למה שסוברים לעתים קרובות, העמדה הפילוסופית הכללית לאורך המאה קראה לאיזון זהיר בין תוכן לבין ביקורתיות ביחס למטרותיה של ההוראה. פילוסופים של החינוך הגנו בלהט על הצורך בבסיס מוצק של מידע כדי שהחשיבה הביקורתית תהיה מטרה בעלת משמעות, אולם הם נמנעו מן הטעות של קביעת סדר קדימויות בין השניים. ייתכן שלמעשה זנחו בתי-הספר לעתים את ערכו של המידע בשאיפתם להקנות מיומנויות ברמה

הערות

1. ג'וזף מאייר רייס (Rice), אצל Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School*. New York: Alfred A. Knopf, 1961:5.
2. מבוא אמין מאוד לרעיונותיהם החינוכיים ניתן למצוא אצל Brian Hendley, *Dewey, Russell, Whitehead: Philosophers as Educators*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986.
3. Matthew Lapman, *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988:4.
4. ראו לדוגמה E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy*. New York: Random House, 1988. למען ההגינות יש לציין כי הירש מעלה מפעם לפעם את האפשרות כי אופן יישום רעיונותיו של דיואי הלכה למעשה הוא שגרם להתדרדרות באוריינות; כי **ממשיכי דרכו** של דיואי הם הנושאים באחריות; וכי רעיונותיו של דיואי עוסקים **בדגש** חדש ולא בבחירה בין מטרות שאינן מתיישבות זו עם זו. הירש גם טען שניתן לראות את מטרתו הכללית של דיואי כנדיבה ואנושית. עם זאת, ישנן הנחות המופיעות בתוך ההתרשמות הכללית הנוצרת, המורות על כך שדיואי ייחס ערך מועט להעברת ידע מוגדר. היו כמובן ממשיכים של דיואי שהציגו השקפה חד-צדדית. ראו לדוגמה Harold Rugg & Ann Shumaker, *The Child-Centered School*. New York: World Book Comp., 1928.
5. John Dewey, *How We Think*. Revised edition, reprinted in Boydston (ed.), *John Dewey, The Later Works, 1925-1953, Vol. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986:163 (Originally published 1933). יש להניח שסוג זה של הערה הוא המוביל את ריצ'רד רורטי לומר כי דיואי הטח את הכף במידה רבה מדי לצדה של "החשיבה הביקורתית". ראו Richard Rorty "Replies", *Liberal Education* 75, 4, 1989:92. לעומת זאת טענו פרשנים אחרים כי קריאה שמרנית של דיואי קרובה יותר לאמת. ראו Eamonn Eamonn Callan, "John Dewey and the two faces of progressive education", in E. Brian Tittle (Ed.), *Canadian Education*. Calgary: Detselig, 1990:83-93.
6. *How We Think*. Revised edition, שם, 327.
7. המובאות ומראי המקום המופיעים כאן נלקחו מתוך *How We Think*. Revised edition, שם, 163. ראוי לציין, עם זאת, כי אף על פי שהערה לגבי "התנגדות כוזבת" היא כנראה תוספת למהדורה המתוקנת של 1933, המשקפת אולי את תחושתו של דיואי
8. Hirsch, *Cultural Literacy*, שם: xv. עליי להוסיף, עם זאת, כי אין בכוונתי לטעון כי דיואי מצא תמיד את האיוון הנכון בעשייה שלו עצמו. כמה מן המורים בבית-הספר היסודי של האוניברסיטה שנוהל על-ידי דיואי ואשתו באוניברסיטת שיקגו בין השנים 1896-1904 חשו שלא הוקדשה תשומת לב מספקת להקניית מידע. ראו לדוגמה Jerald Katch, "John Dewey's School", in Kathe Jervis & Carole Montey (eds.), *Progressive Education for the 1990s*. New York: Teachers College Press, 1991:61-70.
9. כאשר כתב בשנת 1937, הסכים דיואי כי עובדה היא שמידה רבה של אינדוקטרינציה מתרחשת בבתי-הספר. ראו חיבורו "Education and social change", in Boydston (ed.), *John Dewey, The Later Works, 1935-7, Vol. II*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987:25-41.
10. ראו חיבורי "Russel's contribution to philosophy of education", *Russell* 7, 1, 1987:25-41.
11. Bertrand Russell, *Principles of Social Reconstruction*. London: Allen and Unwin, 1916:144.
12. שם, 163.
13. Bertrand Russel, "Education for democracy", *Addresses and Proceedings of the National Education Association* 77, 1939:533.
14. P. L. Smith, "Socialization and personal freedom: The debate between Boyd H. Bode and Bertrand Russell", *Educational Theory* 29, 3, 1979:187-93.
15. סמית', בעקבותיו של בויד, שם ללעג את מושג "היחס הנכון" וראה בו פסיחה על שתי הסעיפים, אולם קריאה אוהדת יותר תייחס למושג את המשמעות כי **שיפוט** נדרש בהקשרים חינוכיים מסוימים כדי ליצור איוון בין מטרות הנתונות תמיד בסכנת עימות זו עם זו.

- Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1965:104
16. ראו Bertrand Russell, *Education and the Social Order*. London: Unwin Books, 1977:21 (Originally published, 1932)
17. Bertrand & Dora Russell, *Prospects of Industrial Civilization*. New York: Century, 1923:256
18. עם זאת, ראסל לא אימץ ספקנות אפיסטמולוגית. הוא האמין כי ניתן להגיע אל האמת עד לדרגה מסוימת, גם אם הדבר כרוך בקשיים.
19. *Prospects of Industrial Civilization*, שם, 252.
20. שם, 257.
21. Bertrand Russell, *On Education*. London: Unwin Books, 1971:41. (Originally published, 1926)
22. Bertrand Russell, "Education and discipline", in Russell, *In Praise of Idleness*. New York: Simon and Schuster, 1972:203. (Originally published, 1935) הערות מעין אלה, הפזורות לאורך כתביו, הן אלה שהובילו אותי לומר כי אין להרשיע את ראסל ברכוכיות רומנטית, טענה שאחרים חלקו עליה. ראו חיבורי "Russel's contribution to philosophy of education", שם, 39. אני סבור כי אלן ריאן (Ryan) ניצב על קרקע מוצקה כאשר הוא מציין כי ראסל "היה בטוח כי מטרתו של החינוך היא ללמד ילדים את שאינם יכולים לגלות בכוחות עצמם, וכי התהליך דורש מידה רבה של משמעת מן הסוג הישן". ראו חיבורו *Bertrand Russell: A Political Life*. New York: Hill and Wang, 1988:106
23. *Principles of Social Reconstruction*, Russell, שם: 146
24. A. N. Whitehead, "Harvard: the future", reprinted in A. H. Johnson (ed.), *Whitehead's American Essays in Social Philosophy*. Connecticut: Greenwood Press, 1959:156-76 (Essay originally given as a lecture in 1936)
25. A. N. Whitehead, *The Aims of Education*. New York: Macmillan, 1967. (Essay entitled "The aims of education" originally published in 1916) אני סבור כי ר"ס פיטרס לא תרם לדיון כאשר ציטט הערה זאת, והתפלמס עמה בטענה כי תמיד מצא שאנציקלופדיות הן מעניינות. טענתו של ווייטהד לא היתה כי פריטי מידע אינם מעניינים, אלא כי החינוך כרוך בשימוש בידע. ראו Peters, "Education as initiation", in R. D. Archambault (ed.)
26. Whitehead, *The Aims of Education*, שם, 4.
27. שם, 18.
28. שם, 30.
29. שם, 6.
30. שם, 34.
31. שם, 27. ג'ורג' ברנט (Burnett) טוען כי השלבים שמציע ווייטהד הם עדיין רלוונטיים אם אנו רואים אותם כמתייחסים לאופן בו ניגש אדם לנושא, ולא כפסיכולוגיה התפתחותית של הכורסה. ראו Burnett, "Whitehead on the aims of schooling", *Educational Theory* 2, 4, 1961:269-78
32. Whitehead, *The Aims of Education*, שם, 6. וכן Whitehead, "Science in general education", reprinted in A. N. Whitehead, *A Philosopher Looks at Science*. New York: Philosophical Library, 1965:42
33. דיון בפיטרס ובשפלה, וכן בראסל ובדיואי, ניתן למצוא בקלטת *The Twentieth-Century Philosophy of Education*, edited by William Hare, and available from Dalhousie University School of Education
34. R. S. Peters, "John Dewey's philosophy of education", in Peters, *Essays on Educators*. London: George Allen and Unwin, 1981:78. נדמה לי כי יש משמעות לעובדה שהצהרה זו הופיעה בהקשר של מאמר המוקדש לרעיונותיו של דיואי, כאשר פיטרס חזר בוודאי לכתבים המקוריים תוך מחקר מדוקדק.
35. R. S. Peters, "What is an educational process?", in Peters (ed.), *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967:19. ניתן לומר באותה מידה של הצדקה כי, בעבור דיואי, הפיכתו של אדם למחונך משמעה הפיכתו ליורש של ההון המושקע של הציוויליזציה. ראו: John Dewey, "My pedagogic creed", in Archambault (ed.), *John Dewey on Education*, שם, 427.
36. Peters, "Education as initiation", שם, 104.
37. Peters, "What is an educational process?", שם, 19. להשקפתו של דיואי, ראו: *How We Think*. Revised edition, שם, פרק 2.

Passmore, *The Philosophy of Teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980

47. Passmore, "On teaching to be critical", שם, 203.

48. Passmore, *The Philosophy of Teaching*, שם, 86.

49. את השקפותיו בעניין זה ואת הטעונונים הנדונים

ניתן למצוא אצל John McPeck, *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson, 1981, chap. 7

ואצל John McPeck, *Teaching Critical Thinking*. New York: Routledge, 1990, chap. 3

עד כמה שראייתי מגעת, עמדתו לא השתנתה באופן יסודי במהלך

שנות השמונים, כאשר היא הולכת והופכת נוקשה יותר, אם בכלל, על אף מספר רב של ביקורות.

הועלתה בפניי האפשרות כי מקפק מביע ספקנות לגבי התנועה הרשמית "חשיבה ביקורתית"

ונושאים הקשורים בה, ולא לגבי החשיבה הביקורתית עצמה כהיבט של ההוראה. מקפק

בוודאי תומך בצמיחתם של ילדים לכלל חושבים ביקורתיים. (ראו: McPeck, *Critical Thinking and Education*, עמ' 34).

עם זאת, ברור בה במידה כי מקפק אינו תומך בהצגת החשיבה הביקורתית בצורה כלשהי בשלבים היסודיים של החינוך,

מכיוון "שלבתי-הספר יש ממילא תעסוקה רבה מדי". (McPeck, *Critical Thinking and Education*, עמ' 160).

בוודאי, הוא מוסיף בשלב מאוחר יותר, "קיימות בעיות דוחקות יותר על סדר היום החינוכי שלנו בשלב מוקדם זה של חינוכם"

(McPeck, *Teaching Critical Thinking*, עמ' 43).

50. ראו: E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*, שם, בייחוד

פרקים 1 ו-6. ראו גם E. D. Hirsch, "Cultural literacy", *American Scholar* 52, 2, 1983: 159-69

51. Hirsch, *Cultural Literacy*, שם, 27.

52. שם, 133.

53. לגבי השקפותיו של רורטי לגבי החינוך הרלוונטיות

לסוגיה זו ראו: "Education without dogma", *Dissent* 36, 2, 1989:198-204, "Richard Rorty replies", *Liberal Education* 75, 4, 1989:28-31

"The dangers of over-philosophication: Reply to Arcilla and Nicholuson", *Educational Theory* 40, 1, 1990:41-4

54. John Passmore, *The Philosophy of Teaching*, שם, 48-47

מקפק אינו מתייחס כלל לנקודות אלה.

55. Whitehead, *The Aims of Education*, שם, 17-16.

56. McPeck, *Critical Thinking and Education*, שם, 5.

38. R. S. Peters, *Authority, Responsibility and Education*. Revised edition. London: George Allen

and Unwin, 1973:48

and Russell, *Principles of Social Reconstruction*, שם, 164.

3. R. S. Peters, *Ethics and Education*. London: George

Allen and Unwin, 1966:289

40. ראו לדוגמא: Kelvin Harris, "Peters on schooling",

Educational Philosophy and Theory 9, 1, 1977:33-48

41. Peters, *Ethics and Education*, שם, 261.

42. הדין וחשבון של שפּלר לגבי ההוראה מופיע

לראשונה בספרו **שפת החינוך** *The Language of Education*, Springfield: Charles C. Thomas, 1960

אף על פי שקיים רמז לעתיד לבוא כבר בחיבור משנת

1956 בנושא "הליברליזם החינוכי והפילוסופיה של

דיואי" (Educational liberalism and Dewey's philosophy)

בו טוען שפּלר, בפרפרזה על דיואי, כי "על המורה לזכור תמיד כי הלמידה אינה קבלה

סבילה, אלא כרוכה, כאשר היא במיטבה, בהשתתפות פעילה הנשלטת על-ידי היכולת לתפוס

את המשמעויות במצב בעייתי". ראו: Scheffler, *Reason and Teaching*. Indianapolis: Bobbs-Merrill,

1973:153

פיטרס הולך בעקבות הדין וחשבון של שפּלר, כאשר הוא מצטט באריכות **משפת החינוך**.

ראו: *Ethics and Education*, שם, 39.

43. הדגשת היושר בהוראה מזכירה את הדגשתו של

ראסל את סוגיית האמינות, אף על פי ששפּלר עצמו

אינו עורך את ההקבלה. ראו לדוגמא, Russell, "Freedom versus authority in education", in his

Sceptical Essays. London: Unwin, 1985:149

(Originally published, 1928)

44. Scheffler, *The Language of Education*, שם, פרק 2.

ארתור בסטור (Bestor) דיווח בשנות החמישים על

מפקחים ומנהלים המאמצים סיסמה זו, ובזים

לצורך בהכנה אקדמית מוצקה למורים. ראו: *The Restoration of Learning*. New York: Alfred A. Knopf,

1955:206

45. Scheffler, "Concepts of education: reflections on the

current scene", in *Reason and Teaching*, שם, 59

עם זאת, המשיך שפּלר לדאוג כי הדגשת יתר של

העברת מידע עד כדי ביטול החשיבה הביקורתית

יביא לתפיסה של המורה כטכנאי חסר חשיבות.

46. John Passmore, "On teaching to be critical", in R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education*, שם, 211-

192. טיפול נרחב בנושאים אלה ניתן למצוא אצל

- John Dewey, *Experience and Education*. New York: .62
Macmillan, 1963:78
- 44- ,שם, Whitehead, "Science in general education" .63
.43
- Harold W. Stevenson & James W. Stigler, *The .64*
Learning Gap. New York: Summit Books, 1992
Harold W. Stevenson, "Learning from Asian schools",
Scientific American 267, 6, 1992: 70-76
- Anthony O'Hear, *Education and Democracy*. .65
London: Claridge, 1991:25
66. גרסה מוקדמת יותר של חיבור זה הוצגה
בהוצאת אורח באוניברסיטת קולומביה הבריטית
(University of British Columbia), ב-20 ביולי, 1993.
גרסה נוספת הוצגה בכנס השנתי של החברה
לפילוסופיה של החינוך בבריטניה (Annual
Conference of the Philosophy of Education
Society of Great Britain), באוניברסיטת
אוקספורד, אפריל 1994, ומופיעה בפרסומי
הכנס.
57. עמדתי על כך בסקירתי על אודות ספרו של מקפק
Critical Thinking and Education, in *Canadian Journal*
of Education 7, 4, 1982: 107 -110
רוברט אניס (Ennis) העלה טענה דומה בסקירתו על אודות ספרו
של מקפק *Teaching Critical Thinking*, in *Educational*
Studies 23, 4, 1992:462-72
58. Decker F. Walker, "Back to the future: The new
conservatism in education", in *Educational*
Researcher, April 1990:35-8
59. Hirsch, *Cultural Literacy*, שם, 143.
60. John Dewey, "Anniversary address", in Jo Ann
Boydston (ed.), *John Dewey, The Later Works*, Vol.
II, שם, 180-171.
61. Joseph Butler, *Sermons*, in L. A. Selby-Bigge (ed.),
British Moralists. New York: Bobbs-Merrill,
1964:193. בטלר התייחס, כמובן, לאהבה עצמית
ולחסד.