

לשם מה ללמד הרגלי חשיבה?*

שרי טישמן

על פי מטרותינו החינוכיות, המיומנויות והיכולות שאנו שואפים ללמד נפרסות על טווח רחב, החל מהמיומנות הבסיסית של קרוא וכתוב, דרך מיומנויות מקצועיות ומיומנויות המבוססות על דיסציפלינות, וכלה ביכולת חשיבה ביקורתית ויצירתית. בשנים האחרונות הרחיבו כמה מחנכים תפיסה זו של הוראה, הממוקדת במיומנות, לתפיסה הכוללת נטיות. זו האחרונה מדגישה הוראת התנהגויות אינטלקטואליות רחבות וגבוהות הכוללות, בנוסף למיומנות, גם עמדות, הנעות, רגשות ויסודות אחרים שאנו נוטים ככלל להשאיר מחוץ לתפיסת הלמידה הממוקדת במיומנות. החוקרים הציעו רשימות שונות של "עשר ההתנהגויות האינטלקטואליות הגבוהות", שכונו בשם "הרגלי חשיבה" (כפי שאנו מכנים אותם כאן) או "נטיות חשיבה" (Ennis, 1987; Facione, Sanchez, Facione, & Gainen, 1994; Perkins, Jay, & Tishman, 1993). למרות הכינויים השונים, הרשימות דומות מאוד זו לזו ברוחן. ככלל, כולן מדגישות סקרנות, גמישות, הצבת בעיות, קבלת החלטות, הגיוניות, יצירתיות, נטילת סיכונים והתנהגויות אחרות התומכות בחשיבה ביקורתית ויצירתית.

המשותף לרשימות אלה הוא כיבוד יכולתם של בני אדם לבחור תוך ידיעה, ולכוון את התנהגותם האינטלקטואלית. דבר זה מציב אתגר לשאלתנו, "לשם מה ללמד הרגלי חשיבה?". נראה שהדרך האמתית היחידה לפעול היא להבליט כמה מן התכונות החשובות של "הרגלי חשיבה" בצורה שתסייע לקוראים להחליט בעצמם האם הם מסכימים עם תפיסה זאת.

"הרגלי חשיבה" היא תיאוריה של החינוך, פילוסופיה המצביעה על מה וכיצד יש ללמוד. כמו כל תיאוריה חינוכית, היא נשענת על אמונות וערכים. מכשיר עתיק יומין לחקר יסודותיהם של הדברים הוא הבחינה הפילוסופית. זוהי דרך לתהות באופן ביקורתי על הנחות ואמונות, כדי לראות על מה הן מתבססות והאם הן מוצדקות. שופנהואר, פילוסוף הידוע ברוחו הביקורתית ללא פשרות, טוען ששתי הדרישות של בחינה פילוסופית הן: "ראשית, להיות בעל אומץ לשאול כל שאלה שהיא; ושנית,

"עכשיו, מה שאני רוצה זה עובדות. למדו ילדים אלה עובדות בלבד. רק העובדות נחוצות בחיים. אל תשתלו דבר אחר, ועקרו כל דבר אחר. ביכולתכם לעצב את שכלם של בעלי חיים חושבים רק באמצעות עובדות; שום דבר אחר לא יביא להם תועלת"

(צ'רלס דיקנס, זמנים קשים)

מר גרדגרינד, המנהל הנוקשה של בית הספר, דמות מתוך הרומן של דיקנס על אודות המהפכה התעשייתית, האמין בוודאי שמשנתו החינוכית נאורה כמו האווירה התעשייתית החדשה של המאה התשע עשרה. מלא את כבשן השכל בעובדות - והוא יפיק ידע! אך דיקנס ידע שתפיסת ההוראה המבוססת על ההליכים הנוקשים והבלתי אנושיים של התינוש היא דגם עלוב להוראה וללמידה. אף על פי שהייתה לדגם זה השפעה היסטורית על החינוך, רוב ההוראה התרחקה ממנו והתקדמה לקראת הדגשה של מיומנויות ויכולות המתרכזות באדם. שלא כמו מר גרדגרינד, אנו רוצים עתה ללמד את תלמידינו כיצד לבצע דברים, ולא רק מה לדעת.



* Shari Tishman., "Why Teach Habits of Mind?", in Press.

דווקא תכונות אופי קבועות. אלה הן התבניות הטיפוסיות של האינטליגנציה בחיי היום-יום. תפיסת אינטליגנציה הממוקדת באופי אמנם נשמעת טוב, אך יש לשאול שאלה נוסח שופנהואר. אם פיתוח האינטליגנציה של תלמידים הוא עניין של טיפוח תכונות אופי מסוימות, האם אין בכך איום על האינדיבידואליות ועל ההבדלים האינדיבידואליים? האם אין זה כאילו אמרנו שכל החושבים הטובים הם בעלי אישיות דומה ופרופיל אינטלקטואלי דומה, או שהם חייבים להיות כאלה? התשובה היא לא ולא. האופי רחב בהרבה מן האישיות. קחו לדוגמה את החשיבה הרפלקטיבית - ההרגל המטה-קוגניטיבי של החשיבה. תכונת אופי זאת מופיעה בצורות שונות אצל אנשים שונים - כחשיבה עצמית עמוקה, אובססיבית, הססנית וכדומה. כך גם לגבי הרגל ההתמדה: אחדים מתמידים ללא הרף, אחרים עושים זאת באופן אסטרטגי; ישנם המתמידים בשקט, או בעצמה רבה, או בטיפשות. תכונות אופי דומות לתכונות גופניות: הן קיימות אצל רבים ועם זאת שונות מאדם לאדם. כמעט לכלול יש זוג עיניים, אך מעט מאוד עיניים דומות זו לזו.

תפיסת "הרגלי חשיבה" מכבדת הבדלים אישיים גם על ידי הדגשת תכונות אופי רחבות שאינן קשורות לסוג אחד של אינטליגנציה. ניתן להפגין גמישות בדיבור, בתנועות גוף או במוזיקה. ניתן ליישם התמדה בפעילויות מסוגים שונים. ניתן להציב שאלות במילים, בדימויים, במוזיקה או בתנועה. לא זו בלבד שתפיסה זאת אינה מגבילה את ייחודיות הביטוי, היא אף מעודדת אותה.

ב. תיאוריית "הרגלי חשיבה" מפנה מקום לתפקידים רבים של הרגש באינטליגנציה

הקשר שבין רגשות לבין אינטליגנציה זוכה לתשומת לב רבה בשנים האחרונות. זהו דבר נפלא, ותפיסות רבות של חינוך מכירות כיום במפורש בחשיבות הרגשות או האינטליגנציה הרגשית. עם זאת, איננו בוחנים תמיד את מגוון הדרכים שבהן הרגשות תורמים לחשיבה. מכיוון שרגשות שונים משפיעים על החשיבה בדכים שונות, ראוי להתבונן מקרוב על מעורבותם ב"הרגלי חשיבה".

הדרך הישירה ביותר שבה "הרגלי חשיבה" מפנים מקום לרגשות היא על ידי הכרה בנטיות כחלק מן ההתנהגות האינטליגנטית. נטייה היא משיכה אל דבר כלשהו, שאיפה לתוצאה כלשהי או יצר לפעול בדרך מסוימת. כיבוד רגשות הקשורים עם הנטיות הוא תוצאה טבעית של תפיסת אינטליגנציה הממוקדת באופי ולא במיומנויות. כאשר אינטליגנציה מוגדרת בדרך שבה אנו נוטים לחשוב, ולא רק בשאלה כיצד אנו מסוגלים לחשוב, הרי שהרגשות הקשורים לנטייה חייבים להיות חלק מתפיסת האינטליגנציה.

לזהות בבירור כל דבר שהוא מובן מאליו, ובכך להבין שהוא מהווה בעיה" (Schopenhauer, 1851/1970). עצה זאת תואמת את גישת "הרגלי חשיבה", ומשמשת כהנחיה טובה לבחינת תיאוריה של חינוך.

נדון כאן בארבע תכונות יסוד של "הרגלי חשיבה", שכולן ביחד מרמזות על תשובה משכנעת לשאלה שנשאלה בכותרת המאמר. בזוכרנו את עצתו של שופנהואר, ננסה לחשוף להלן כמה מן השאלות והבעיות שמעלה כל אחת מן התכונות ואף עונה עליהן.

א. תיאוריית "הרגלי חשיבה" מבטאת תפיסת אינטליגנציה ממוקדת באופי, המכבדת את תפקידם של המזג ושל ההבדלים האישיים

"אופי הוא הרגל רב-ימים"
(פלוטארך)

החינוך משמעו סיוע לאנשים לפתח ולהפעיל את האינטליגנציה שלהם, ופילוסופיה חינוכית חייבת לנקוט לפחות עמדה סמויה לגבי השאלה ממה מורכבת האינטליגנציה. רוב התפיסות המסורתיות של האינטליגנציה מדגישות מיומנויות קוגניטיביות שניתן להציגן לפי דרישה. מיומנות קוגניטיבית היא כמובן בעלת חשיבות; אך הבה ניישם את עצתו השנייה של שופנהואר, וננסה "לזהות בבירור את הדברים המובנים מאליהם, כדי להבינם כבעיה".

המובן מאליו בתפיסת האינטליגנציה הממוקדת ביכולות הוא האמונה שקיים קשר ישיר ומהימן בין יכולת לבין פעולה; כלומר, האמונה שדי להיות בעל יכולת חשיבה בצורה מסוימת כדי להבטיח שאמנם נחשוב בצורה זאת. קל להבין תפיסה זאת כבעיה: אנו בעלי יכולות שונות שאיננו מנצלים אותן, או מנצלים אותן שלא כראוי. לדוגמה, אנשים רבים הם בעלי יכולת לקבל החלטות מחושבות, אך אין להם כל הנעה לעשות כן. רבים יודעים כיצד להציב בעיות ולשאול שאלות, אך לעתים קרובות אינם רואים כל ערך בכך. רבים הם בעלי יכולת התמדה, אך אין להם רצון או נטייה לכך. לרבים היכולת לחשוב באורח אמפתי, אך הם אינם רואים זאת כחלק משמעותי של הלמידה.

היכולות לבדן הן יבשות ורדומות. תשוקות, הנעה, רגישויות וערכים - כולם ממלאים תפקיד בהפחת רוח חיים בהתנהגות האינטליגנטית. הגדרת האינטליגנציה כיכולת בלבד, מבלי לכבד את כל היסודות הנופחים בה חיות, מחטיאה את תפיסת הניצוץ האנושי. בניגוד לתפיסה הממוקדת ביכולות, תיאוריית "הרגלי חשיבה" רואה את מהות האינטליגנציה כנטיית-לב. נטייה היא תכונה המובילה לפעולה בדרך מסוימת. ראיית האינטליגנציה כנטייה פירושה שאינטליגנציה משמעה להיות אדם מסוג מסוים, ואין משמעה

אינטלקטואלי טהור. מחנכים בני ימינו וכן פילוסופים אינם מאמינים עוד בכך; אך תפיסה זאת עדיין קיימת בתהליכים רבים של הוראה והערכה. דרך רביעית ואחרונה שבה תיאוריית "הרגלי חשיבה" מכבדת את תפקיד הרגש בחשיבה היא בהדגשת הניהול העצמי הרגשי. פעולה על פי המחויבויות והערכים האינטלקטואליים ובחירה בתבניות התנהגות מסוימות, גם אל מול כוחות מנוגדים, מחייבת שליטה עצמית רגשית, תושייה ותובנה. חוקרים כמו דניאל גולמן (Goleman, 1995) סייעו בפרסום רעיון חשיבותו של ניהול עצמי רגשי בהתנהגות אינטליגנטית. תיאוריית "הרגלי חשיבה" תואמת תפיסה זאת, בהדגישה את החשיבה העצמית, את השליטה באימפולסיביות ואת חשיבות ההתמדה.

ג. תיאוריית "הרגלי חשיבה" מדגישה במיוחד את ה"רגישות" כיסוד חשוב אך מוזנח של התנהגות אינטליגנטית

אחד המאפיינים השקטים אך המשמעותיים ביותר של תיאוריית "הרגלי חשיבה" הוא הכרתה בחשיבותה של רגישות אינטלקטואלית. רגישות, המזוהה כרכיב מפתח של "הרגלי חשיבה", כוללת תפיסה או הכרה של הזדמנויות לעסוק בצורה הולמת בתבניות מסוימות של התנהגות אינטלקטואלית. היא כוללת, למשל, הכרה בהזדמנויות לחשוב בגמישות, להציג שאלות, להקשיב באמפתיה, או להרהר בינך לבין עצמך.

הטיעון לחשיבות הרגישות הוא כעין זאב בעור של כבש: הוא נראה מובן מאליו - מי ישלול את העובדה שחשוב להכיר בהזדמנויות לחשיבה? - אך המתנינות כביכול מסתירה דבר ששופנהואר היה מכנה אותו "מובן מאליו" בתיאורים המסורתיים של חשיבה נאותה. בדרך כלל, כאשר אנו חושבים על הבעיה של טיפוח התנהגות אינטלקטואלית אצל תלמידינו, נראה לנו שלבעיה זאת שני צדדים: כושר והנעה, או מיומנות ורצון. טוענים שיש ללמד את המיומנויות הנכונות; אך יש גם להניע את התלמידים להשתמש בהן. רגישות נתפסת כמובנת מאליה; הנעה ומיומנויות אינטלקטואליות חשובות, כמובן; אך המחקר מוכיח שדווקא הרגישות תופסת בחשיבה רגילה מקום חשוב בהרבה ממה שהיינו משערים. גם כאשר התלמידים הם בעלי מיומנות ורצון לזהות הזדמנויות לחשיבה ביקורתית ויצירתית, הם מתקשים לעשות זאת כאשר ההזדמנויות משוקעות במהלך החיים היום-יומי.

סדרת מחקרים שנערכו על ידי פרקינס, על ידי ועל ידי אחרים במסגרת "Project Zero" בהרוורד*, חשפה כמה תופעות מעניינות בקשר לרגישות. אמנה

שני רכיבים נוספים של "הרגלי חשיבה" המפנים מקום לרגשות הם מתן ערך להתנהגויות אינטלקטואליות מוגדרות ומחויבות לפעול לחשיבה עליהן ולשיפורן. מתן ערך לתבנית של התנהגות אינטלקטואלית פירושו לטפח אותה. מחויבות לשיפור תבנית התנהגות אינטלקטואלית משמעה להכיר בחשיבותה. רגשות הכרוכים בהערכה ובמחויבות להתנהגויות אינטלקטואליות כגון אלה המתבטאות ב"הרגלי חשיבה", מזכירים את מה שרייס פיטרס (Peters, 1974) כינה בשם "תשוקות רציונליות" - אמונות ומחויבויות טעונות רגש השוכנות בבסיס השאיפה לידע. הן כוללות תשוקה לאמת ולכנות, אהבת דיוק ותיעוב אי-יושר אינטלקטואלי. אלה הן תשוקות אמתיות, מכיוון שהן מורגשות לעומק ומשפיעות על הנעת ההתנהגות. הפילוסוף ישראל שפּלר (Scheffler, 1977) טוען שתשוקות רציונליות תורמות למצפון אינטלקטואלי - שאיפה עמוקה להיות נאמן ככל האפשר למציאות, ואי-נחת עמוקה מכל זיוף או אי-יושר אינטלקטואליים. ללא מצפון אינטלקטואלי, האינטליגנציה עיוורת. אף על פי שהתשוקות הרציונליות אינן הרגלי חשיבה כמו התמדה, הצבת שאלות ומטה-קוגניציה, הן משמשות כמצפן רגשי המכוון התנהגויות אינטלקטואליות אלה ואחרות בכיוון הנכון.

דרך שלישית ושונה שבה תיאוריית "הרגלי חשיבה" מכבדת את תפקיד הרגשות באינטליגנציה היא הדגשת האמפתיה. אמנם, תשוקות רציונליות מניעות את השאיפה לידע; אך לפעמים, ובמובן חזק יותר, הידע הוא רגש. אמפתיה היא נטילה על עצמך באמצעות הדמיון את רגשותיו של האדם האחר, והיא למעשה סוג של הבנה. ידיעת דבר באורח אמפתי היא ידיעתו באמצעות הכושר להרגיש. הכללת האמפתיה כהרגל חשיבה מן המעלה העליונה טוענת טענה סמויה בדבר מהות הידע, שנרצה אולי - בעקבות שופנהואר - להביעה באופן גלוי. הטענה הסמויה היא: הידיעה היא לפעמים הרגשת הדבר בצורה נכונה. נוכל, לדוגמה, להגיע להבנת חווייתם של מהגרים ממזרח אירופה שהגיעו לניו-יורק בתחילת המאה. האם ניתן לדעת את סיפורם בצורה מנותקת ואובייקטיבית מבלי לחוות רגשות אמפתיים, או מבלי לחוש באמצעות הדמיון מה פירושה של כניסה לעיר שכל מראה וכל קול בה זרים ומאיימים? הבנת החוויה של המהגר היא, באופן מוחשי ביותר, כניסה אל תוך הרגשות הכרוכים בה. הטענה שלהרגיש משמעו לדעת חורגת ממה שמכונה לעתים התפיסה המדעית התקנית של הידע, האומרת שהידע הוא אובייקטיבי ואפשר להבינו באורח

* דיוויד פרקינס ושרי טישמן, "מעבר ליכולות - תיאוריית נטיות של חשיבה", אוגדן עלונים, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 1997, עמ' 21-32.

טיפוח רגישות לצורך בדייקנות מבלי להטיף להם על כך.

ראוי לציין שרגשות משמשים לעתים כמעוררי רגישות (Tishman, 1998). רגישות להזדמנויות להצגת שאלות מתעוררת לעתים על ידי רגש של סקרנות או תהייה. אנו תוהים, ומפרשים רגש זה כאות להצגת שאלות; אך ייתכן גם לפרש זאת כאות לויתור על החקר, או כאות שלא לטרוח להציג שאלות אלא להיכנע. בדומה לכך, גם רגשות מבוכה, בלבול או תסכול ניתנים לפירוש כאותות להתמדה בחקר, או כאותות לויתור עליו. ייתכן שרגש של חוסר סבלנות ורצון להשמיע את קולך כדי שדעתך תישמע ברמה, יביאו להרמת הקול עד כדי השתקת האחרים; אך ייתכן גם שיתפרשו כאות להשתדל יותר להאזין לאחרים. על ידי הדגשת חשיבותה של הרגישות, תיאוריית "הרגלי חשיבה" מזכירה לנו שיש לפרש את הרגשות, והדרך שבה הם מתפרשים משפיעה על כיוון הפעילות האינטלקטואלית.

רגישות מתעוררת אמנם על ידי רגשות, אך גם בדרכים אחרות. הפסיכולוגית אלן לנגר (Langer, 1989) מאמינה שניתן להגביר את הדריכות להזדמנויות חשיבה על ידי הגברת תשומת הלב. במחקר שנזכר לעיל, למדנו שצורת פריסתו החזותית של טקסט השפיעה, להפתעתנו, על הרגישות. ריצ'הרט (Ritchhart, 1998) עוסק עתה במחקר על התנהגותם של מורים אפקטיביים המצליחים לטפח רגישות, ותצפיות מוקדמות מרמזות על כך שטקסט חזותי - כגון כרזות, ציטוטים וכדומה התלויים על קיר הכיתה - ממלא תפקיד חשוב בכך. אולם אלה הם ממצאים ראשוניים בלבד; נדרש מחקר נוסף רב על טיפוח רגישות. רק מעט פילוסופיות חינוכיות עכשוויות מכירות בתפקיד הרגישות, והכללתה בין רכיבי "הרגלי חשיבה" מחזקת מגמה זו.

ד. תיאוריית "הרגלי חשיבה" מדגישה התנהגויות אינטלקטואליות רחבות שהן רלוונטיות וחשובות בכל הדיסציפלינות, וכן בחיי היום-יום

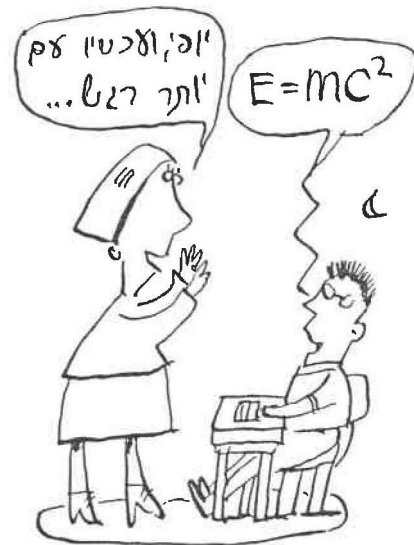
עסקנו עד כה בתכונות תיאורטיות רחבות של "הרגלי חשיבה"; אך כמובן שזוהי יותר מאשר תיאוריה מופשטת. מנינו במקום אחר שנים עשר הרגלי חשיבה המתייחסים לחשיבה וללמידה במצבים שונים, מן האמנויות והמדעים ועד לחיי היום-יום. הרגל הגמישות, למשל - הכושר לראות דברים מנקודות מבט שונות - חשוב לניתוח ממצאים מדעיים. הוא רלוונטי גם להבנת יצירות אמנות, לבחינת נקודת מבטם של אחרים, ולשפע של החלטות שהתלמידים עומדים בפניהן בחיים ככל שהם מתבגרים. הרגל האמפתיה רלוונטי לספרות ולאמנות, וכן כאשר אנו שוקלים טיעונים פילוסופיים או מדמים לעצמנו מערכות מדעיות.

שלושה ממצאים רלוונטיים, מבלי להיכנס לצד הטכני של המחקרים.

ראשית, למדנו שניתן להבחין באורח אמפירי בין תרומת הרגישות לבין היכולת והדחף, במדדים של ביצוע אינטלקטואלי. נראה, על כן, שרגישות כשלעצמה היא רכיב אמיתי של אינטליגנציה, ושהיא מובחנת מהיכולת והדחף.

שנית, באמצעות מדידת תרומתן היחסית של דחף, רגישות ויכולת לביצוע האינטלקטואלי הכולל, גילינו שחוסר רגישות מהווה מחסום לחשיבה טובה לעתים קרובות יותר מאשר חוסר נטייה. כלומר, לעתים תכופות התלמידים אינם מגיעים למיטב החשיבה שלהם לא משום שהם חסרי יכולת או אינם רוצים בכך, אלא משום שאינם מזהים את ההזדמנויות לעשות זאת.

שלישית, רגישות אינה בעלת מתאם גבוה ל-IQ כמו יכולת. ציונים גבוהים במדדי יכולת אינם בהכרח מלווים בציונים גבוהים במדדי רגישות, וכן להפך: ציונים גבוהים ברגישות אינם משקפים בהכרח יכולת גבוהה. ממצא זה מחזק את האמונה הקיימת בקרב מחנכים רבים: מדדי האינטליגנציה המסורתיים כגון מבחני ה-IQ (ומבחנים מתוקננים אחרים בעלי מתאם גבוה ל-IQ) אינם מספקים תמונה שלמה של התנהגות אינטליגנטית.



הזכרתי שהדגשת הרגישות כרכיב בחשיבה טובה דומה לזאב בעורו של כבש. חלק מתכונה זו מצוי באתגר המרתיע של מציאת דרכים להוראת רגישות - סיפור שונה לחלוטין מהוראת מיומנויות או טיפוח הנעה. הוראת רגישות משמעה הקנייה לתלמידים יכולת להבחין בכוחות עצמם בהזדמנויות ליישום הרגלי חשיבה. כך, לדוגמה, היא מחייבת הדרכתם להבחין בהזדמנויות נאותות להצגת שאלות מבלי להצביע על הזדמנויות אלה. היא מחייבת הדרכת התלמידים לראות את הצורך בהתמדה מבלי לומר להם מתי יש להתמיד; וכן

ניתן לטעון לרלוונטיות רחבה כזאת לגבי כל הרגלי החשיבה.

ראוי לבדוק בקפידה את הטעון שתאוריית "הרגלי חשיבה" היא בעלת רלוונטיות בין-הקשרית. קיימים מחקרים המדגימים כיצד הרגלי חשיבה מתקשרים לדיסציפלינות שונות ולחיי היום-יום. נתבונן כאן בטיעון של הרלוונטיות הבין-הקשרית מזווית אחרת, ונבחן האם הגיוני לחשוב שהרגלי חשיבה נרחבים: (א) ניתנים להעברה מהקשר להקשר; (ב) ניתנים להצדקה מבחינה תרבותית. דרך טובה לנתח זאת ברוחו של שופנהאואר היא לבחון את הערעורים על כך. הרי שניים מהם:

ערעור על אפשרות ההעברה. נניח שאנו משוכנעים שהתנהגויות אינטלקטואליות המובעות על ידי תיאוריית "הרגלי חשיבה" הן אכן דרכים שימושיות להשגת הבנה בהקשרים שונים. עדיין עלינו לדעת האם ניתן להעביר התנהגויות אלה מהקשר להקשר, וזאת סוגייה שונה במקצת. עצם העובדה שיהיה זה יעיל להעביר את הרגל הצגת השאלות מן המדע אל האמנות, למקום העבודה ואף מעבר לו, אין פירושה שהחשיבה אמנם פועלת כך. אכן, חוקרים מסוימים טוענים שמיומנויות קוגניטיביות הן תלויות-הקשר (למשל Lave, 1988); אך הטעון המקובל הוא שאנו לומדים מיומנויות קוגניטיביות בהקשר מוגדר ביותר. גם אם המיומנות - נניח הצגת שאלות - ניתנת תיאורטית ליישום במצבים שונים ומגוונים, היא עשויה להיות שלובה בדיסציפלינה או בהקשר שבתוכו נלמדה עד כדי כך שלא נכיר בהזדמנויות לשימוש בה מחוץ לאותו הקשר, גם כאשר מיומנות זאת היא בבירור שימושית ורלוונטית שם. כך, לדוגמה, ניתן להציג שאלות מדעיות במסגרת המעבדה, אך אין הדבר מנבא כלל על הנטייה להציג שאלות במקום אחר.

למרות חשיבותה של נקודה זאת, יש לזכור שני דברים. ראשית, הנטייה להעברה נחשבת כשלעצמה להרגל חשיבה. ב"הרגלי חשיבה", היא מכונה "משיכה מידע קודם ויישומו במצבים חדשים". על ידי כינוי הנטייה להעברה הרגל אינטלקטואלי, אנו מתמקדים בעובדה שאנשים מסוימים הם בעלי נטייה רבה יותר מאחרים לחפש יישום נרחב לידע ולמיומנויות שרכשו. זאת ועוד, ניתן ללמד את מיומנות ההעברה (ראה Bransford, Franks, Vye, & Sherwood, 1989; Brown & Kane, 1988; Fogarty, Perkins, & Barrell, 1991; Perkins & Salomon, 1988). לדוגמה, ניתן ללמד אנשים לחפש השוואות בין למידה בהקשר אחד לבין למידה בהקשר אחר, לחפש קשרים בין-דיסציפלינריים, וכדומה.

נקודה שנייה שיש לזכור בקשר להעברת הרגלי חשיבה היא שתאוריית "הרגלי חשיבה" מבטאת גישה **נטייתית** לאינטליגנציה, שהיא מעבר לכושר הקוגניטיבי הבסיסי להכליל תכונות אופי, ערכים ורגשות - כולל הרגישות לפרש רגשות וגירויים

אחרים כאותות קוגניטיביים. דרך אחת אפוא שבה תיאוריית "הרגלי חשיבה" מסבירה את ההעברה היא בהציעה את האפשרות שנטיות ולא מיומנויות הן ה"חומר" המועבר מהקשר אחד למשנהו. גישה זאת זוכה לתמיכה תיאורטית רבה. כפי שהזכרנו, חוקרים ומחנכים רבים רואים חשיבה נאותה כמערכת קטנה של נטיות חשיבה הניתנות להכללה. מחקר אמפירי מועט בלבד נערך על הכלליות של היבטים נטייתיים אלה של האינטליגנציה, אך בדרך כלל תוך תוצאות חיוביות (Facione et. Al., 1994; Perkins & Tishman, 1997; Stanovich, 1997). נדרש מחקר רב יותר. ראוי לציין שמסורת ארוכה של מחקר בפסיכולוגיה של האישינות מראה שאף על פי שחשוב להכיר בפעולת הגומלין שבין משתני אישיות לבין משתנים מצביים, הרי שכמה תכונות אישיות רחבות - כגון החצנה והפנמה, ביישנות, הרפתקנות, גמישות, הישגיות ועוד - אכן נוטות להיות יציבות ביותר במצבים משתנים. אין להסיק מכך שניתן להניח אוטומטית שהרגלי חשיבה הם בעלי פרופיל דומה של יציבות; אך יש כאן רמז לכך שאם נחפש העברה רחבה מהקשר להקשר, הגיוני לנקוט בתפיסה של התנהגות אינטלקטואלית שהיא ממוקדת באופי ולא ממוקדת במיומנות.

ערעור בנושא הטיה תרבותית. ערעור שני על הטעון לרלוונטיות רחבה של תיאוריית "הרגלי חשיבה" עוסק באורינטציה התרבותית שלה. גמישות, התמדה, הגיוניות וכדומה טובים אולי לתלמידים החיים במשפחות ובקהילות המעריכות התנהגויות אלה; אך מה בדבר האחרים? אין להתחמק מן העובדה שכמעט כל רשימה של מטרות חינוכיות משקפת אידיאלים תרבותיים. אנו חיים בתוך תרבות, ואיננו יכולים אלא להעריך את ההתנהגות המתאימה לדעתנו לפילוסופיה או לתפיסת העולם של אותה תרבות. דבר זה נכון לתיאוריית "הרגלי חשיבה" כמו לכל השקפה אחרת. עם זאת, בתיאוריית "הרגלי חשיבה" קיים ממד הראוי לבחינה מקרוב; ממד זה עוסק בקשר לחשיבה ביקורתית.

רבים מהרגלי החשיבה שנדונו כאן ובמקומות אחרים הוצגו כהתנהגויות אינטלקטואליות התומכות בחשיבה ביקורתית. לעתים קרובות מודגש שהוראת חשיבה ביקורתית מתאימה במיוחד לתרבות דמוקרטית, כיוון שזוהי ההכשרה הטובה ביותר לקראת אזרחות דמוקרטית. מודגש גם שבתרבויות אוטוקרטיות מסוימות, הרוח הביקורתית - הכוללת הצגת שאלות, בחינת הנחות וחיפוש אחר סיבות - אינה נטייה חיובית. כאשר תלמידים החיים בתרבויות כאלה בבית פוגשים בחשיבה ביקורתית בבית הספר, החוויה עשויה לגרום להם למצוקה. כמובן שמחנכים חייבים להיות רגישים לקשר שבין התרבות בכיתה לבין התרבות בבית. עם זאת, אין כיתה בעולם שתשקף במדויק

מקבלים. גישה זאת אינה נוקטת עמדה בשאלה האם מטרותיה של התרבות נכונות או לא, מוסריות או לא; וכן גם בשאלה האם כל חברי אותה תרבות חייבים להיות מקבלי החלטות. סוגיות אלה הן עניין לתרבות עצמה. הנקודה הקובעת בשאלה האם לעודד את הרגלי החשיבה התומכים בחשיבה ביקורתית היא האם ללמד את התלמידים את המיומנויות והנטיות שיעצימו אותם להיות מקבלי החלטות בתרבותם שלהם. זוהי החלטה שהמחנכים והמשפחות חייבים לקבל. אלה שאינם רוצים שתלמידיהם או ילדיהם יועצמו לקבלת החלטות, מוטב שלא יאמצו את תיאוריית "הרגלי חשיבה".

סיכום

עצתו של שופנהואר הייתה שאין להימנע מכל שאלה שהיא בעת בחינת תיאוריה. שאלות מתפתלות לעתים וחוזרות אל עצמן, והשאלה שאנו חוזרים אליה כאן היא זאת שפתחנו בה: לשם מה ללמד הרגלי חשיבה? עתה אני מזמינה את הקורא להחליט לעצמו. הצגתי את חשיבותן של ארבע תכונות: (א) תיאוריית "הרגלי חשיבה" מבוססת על תפיסה של האינטליגנציה הממוקדת באופי ומדגישה עמדות, הרגלים ותכונות אופי, בנוסף למיומנות קוגניטיבית. (ב) זוהי תפיסת חשיבה והוראה הכוללת כמה מן התפקידים השונים של רגשות בחשיבה טובה. (ג) היא מכירה בחשיבותה של "רגישות", שהיא תכונת מפתח - אף אם מוזנחת לעתים - של התנהגות אינטליגנטית. (ד) היא מפרטת שורה של התנהגויות אינטלקטואליות מוגדרות התומכות בחשיבה ביקורתית ויצירתית, בתוך תוכני הלימוד בבית הספר, ביניהם ומעבר להם.

מר גרדרינד היה בוודאי מתאכזב. תיאוריית "הרגלי חשיבה" אינה פילוסופיה של עובדות. לעומת זאת, היא פילוסופיה הומניסטית של כבוד לאחרים המבטאת אמונה ביכולתם של בני אדם לפתח את האינטלקט שלהם באמצעות חשיבה הגיונית ורגש הולם.

תרגם מאנגלית: ד"ר עידן ירון.

את התרבות בביתו של כל ילד, והשאלה האם תרבות בית הספר ותרבות הבית חייבות להיות מקבילות שונה מן השאלה האם הרגלי חשיבה התומכים בחשיבה ביקורתית הם בעלי הטיה תרבותית.



הפילוסוף רוברט אניס (Ennis, 1998, p. 16) בחן שאלה זאת בקפידה, והציע תשובה מעניינת ומשכנעת. הוא מגדיר חשיבה ביקורתית כ"חשיבה הגיונית ורפלקטיבית, הממוקדת בהחלטה במה להאמין או מה לעשות". הוא טוען שחשיבה ביקורתית אינה מוטה - כלומר, היא בעלת ערך אובייקטיבי - בכל תרבות המעריכה קבלת החלטות המשיגה היטב את המטרות והשאיפות של אותה תרבות. הוא מדגיש שהחלטות העשויות להשיג את מטרותיה של התרבות מתבצעות בצורה הטובה ביותר "כאשר חיפוש סיבות וחלופות, ופתיחות לחלופות הן חלק מן הפעילות" (Ennis, 1998, p. 30). במילים אחרות, מקבלי החלטות בכל תרבות המעוניינת לשמר את עצמה (למעשה כל תרבות שאנו מכירים) מבצעים את עבודתם בצורה הטובה ביותר כאשר הם חושבים ביקורתית על ההחלטות שהם

מראי מקום

Ennis, R. H. (1987). "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities," in J. B. Baron & R. S. Sternberg (Eds). *Teaching thinking skills: Theory and practice* pp. 9-26). New York: W. H. Freeman.

Ennis, R. H. (1988). "Is critical thinking culturally biased?" *Teaching Philosophy*, 21 (1), pp. 15-33.

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N.C., & Gainen, J. (1994). "The disposition toward critical thinking." *Journal of general Education*.

- Fogarty, R., Perkins, D. N., and Barrell, J. (1991). *How to teach for transfer*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam books.
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Perkins, D. N., Jay, E. & Tishman, S. (1993). "Beyond abilities: A dispositional theory of thinking." *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), pp. 1-21.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988). "Teaching for transfer." *Educational Leadership*, 46 (1), pp. 22--32.
- Perkins, D., & Tishman, S. (1997). Paper presented at The Second Spearman Seminar, "Intelligence and Personality: Bridging the gap in theory and measurement." The University of Plymouth, Devon, England, July 14-16, 1997.
- Peters, R. S., *Psychology and Ethical development*. (1974). London: George Allen & Unwin.
- Ritchhart, R. (1998). "Developing intellectual character: Six case studies of teachers' enculturative practice." Unpublished doctoral dissertation proposal. Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Schopenhauer, A. (1970) *Essays and aphorisms*. New York: Penguin (p. 117).
- Scheffler, I. (1977). "In praise of cognitive emotions." *Teachers College Record*, 79, pp. 171-186.
- Stanovich, K. E. & West, R. F. (1997). "Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking." *Journal of Educational Psychology*.
- Tishman, S. (1998) "Metacognitive emotion and metacognitive knowledge." *THINK Magazine*, October.