



# חשיבה דיאלוגית: חשיבה ביקורתית אהותית לרכישת ידיעה ותשוקות רציונליות\*

ריצ'רד פול

אני קורא לבעיות מן הסוג הזה (מופיע אצל Hayes, 1940) ולדרכי הפתרון שלהן בעיות **מונולוגיות**. הכיני מרמז לכך שהן מיושבות בתחומיה של מסגרת התייחסות אחת באמצעות מערך מוגדר של מהלכים לוגיים. כאשר המהלך הנכון ננקט, הבעיה נפתרת. על פי אמות המידה המובלעות במסגרת התייחסות עצמה, ניתן להראות שהתשובה או הפתרון המוצעים הם גם התשובה או הפתרון היכונים.

פילוסופים העוסקים בחשיבה ביקורתית וברציונליות נמשכים לסוג אחר לגמרי של בעיות. הם נוטים לבחור בעיות שאינן מבודדות - בעיות הקשורות ללא התר בבעיות אחרות ויוצרות מכלולים עמומים מבחינה מושגית, אשר ערכים חשובים אורבים בעומקם. כאשר יש לבעיות מימד אמפירי, היקפו שנוי במחלוקת. ניתן להתווכח על מספר העובדות שיש להביא בחשבון, ועל משמעותן; כאשר יש להן מימד מושגי, ניתן להתווכח על טיבם של המושגים.

הזיהוי וההגדרה המדויקים של הבעיה תלויים כתוצאה מכך בבחירה נתונה לזיכרון בין מסגרות התייחסות חלופיות. אני קורא לבעיות כאלה בעיות **מולטילוגיות**. אפשר להתמודד עמן באמצעות כמה הגיונות המוציאים זה את זה, ולמעשה ניתן להשתמש ביותר ממסגרת התייחסות אחת על מנת לנתח את מרכיביהן.

היות שכמה מסגרות התייחסות מתחרות על הגדרת הבעיה ופתרונה, אנו חייבים 'לבחון' בדרך כלשהי את מסגרות התייחסות עצמן. הדרך היחידה לבחון מסגרות התייחסות שלמות מבלי להניח את המבוקש, היא באמצעות יצירתן של עימות דיאלקטי בין מסגרות התייחסות, כך שההיגיון של האחת ייבחן כנגד ההיגיון של האחרת על פי אמות מידה ששתיהן אינן רגילות בהן.

אם איננו יודעים לטעון בעד ההיגיון של פתרון המוצע מתוך מסגרת התייחסות מתחרה, אנו יכולים לבקש מאחד מתומכיו לעשות זאת. במקרה כזה נשמע טיעונים ממסגרות התייחסות מתחרות, וננסה לקבוע עד כמה מצליח כל ההיגיון מובנה לענות להתנגדויות ה'ממוסגרות' בנקודת מבט אחרת. בית-דין של מושבעים השומע את טיעוניהם המנוגדים של התביעה ושל ההגנה, הוא דוגמא טובה לגישה זו לעניינים מולטילוגיים.

כאשר פסיכולוגים העוסקים בפסיכולוגיה קוגניטיבית ובפתרון בעיות רוצים לבחון את התיאוריות שלהם, הם בוחרים בבעיות שונות מאלה הנבחרות בדרך כלל על ידי פילוסופים העוסקים בחשיבה ביקורתית וברציונליות.

פסיכולוגים קוגניטיביים נוטים לנתח ולהכליל בעיות מוגדרות, פתורות ומיושבות זה כבר, באופן שהוא בעיקרו מספיק לעצמו. הם מעדיפים בעיות מבודדות, במיוחד כאלה הנוגעות לטכנולוגיה, מתמטיקה, מדע והנדסה. חידות חשבון וחידות לשון אהובות עליהם ביותר. הם בוחרים בעיות שניתן להציג ולפתור באופן מוחלט בתחומיה של מסגרת התייחסות אחת, לדוגמא:

1. איש אחד העליב פעם מגדת עתידות, צחק לחיזויים שלה ואמר לה שהיא עוסקת בשטויות. היא כל כך נפגעה, עד שהטילה בו כישוף והפכה אותו למהמר כפייתי, ונוסף לכך גם למפסיד קבוע. זה היה נבזי למדי מצדה. היינו מצפים שהכישוף יהפוך אותו במהרה לשבר כלי מרושש ואומלל. במקום זאת, הוא התחתן עם אשת עסקים עשירה שלקחה אותו מדי יום ביומו לקזינו, נתנה לו כסף, וחייכה באושר כשהפסיד אותו על שולחן הרולטה. הם חיים באושר ועושר עד עצם היום הזה. מדוע מראה האיש המפסיד גרם אושר לאשתו?

2. אתה מבקר בארץ נוכרייה שיש בה רק שני סוגי אנשים - דוברי אמת ושקרנים. דוברי האמת אומרים את האמת **תמיד**, והשקרנים משקרים **תמיד**. אתה מברך לשלום את שני האנשים הראשונים שנקרים בדרכך ושואל: "האם אתם דוברי אמת או שקרנים?" הראשון ממלמל משהו שאינך יכול לשמוע. השני אומר: "הוא אומר שהוא דובר אמת. ואכן הוא דובר אמת, וכן גם אני." האם תוכל לבטוח בהוראות הדרך שהם נותנים לך?

3. עשר תיבות מלאות אגוזים שוקלות 410 ק"ג, בעוד שתיבה ריקה שוקלת 10 ק"ג. כמה שוקלים האגוזים לבדם?

4. בכמה מבין שמותיהם של ימות השבוע האות השלישית באה לפי סדר האלף-בית מיד אחרי האות הראשונה?

\* Richard Paul, "Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions", in J. Baron and R. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills - Theory and Practice*, W. H. Freeman and Company, 1987.

כל מה שאני רוצה לשאול! האם עלי לקחת כל מה שאני רוצה כאשר אני מספיק חזק ופיקח לעשות זאת? מי מאושר יותר, החזקים או הטובים? האם כדאי להיות טוב? האם הסמכויות השונות הן טובות או רק חזקות?

שאלות מסוג זה עומדות ברקע רוב הדברים המספקים ומתסכלים ילדים. התכוונותו העמוקה ביותר של אדם אל עצמו ואל החיים נקבעת על ידי האופן שבו הוא עונה עליהן.

### עקרונות הרקע

לפני שאמשך לטעון להכרחיותה של חשיבה דיאלוגית לצורך פיתוח ידיעה ותשוקות רציונליות, אבקש להציב כמה עקרונות רקע, וביניהם:

1. אדם נבון פותר בעיות, או מחליט מה לעשות ובמה להאמין, בהתאם ל... כלומר על ידי סיגול מחשבתו לטבעו של הנושא שעל הפרק. בעיות שונות דורשות אופני חשיבה שונים. אם פתרון בעיה מניח איסוף נתונים אמפיריים, אדם נבון יפעיל את החשיבה שלו כדי לאפשר את איסוף הנתונים; אם איסוף הנתונים מחייב בדיקה של מקורות או של מקרים המייצגים יותר מנקודות מבט אחת, אדם זה יבדוק מגוון מקורות ויאזין לטיעונים התומכים ביותר מנקודות מבט אחת. אם יש מקום לספקות סבירים בנוגע לדיוק, לרלוונטיות, לשלמות, או להשלכות של הנתונים שנאספו, אדם זה יעלה אותם. אם בפעילות של פתרון הבעיות מובלעים כוונות או ערכים, הוא יבהיר אותם וישאל עליהם.

2. לבני אדם יש טבע ראשוני וטבע משני. טבעו הראשוני הוא ספונטני, אגוצנטרי, ונוטה בחזקה לעיצוב בלתי-רציונלי של אמונות. זהו הבסיס למחשבה האינסטינקטיבית שלנו. אנשים אינם זקוקים להכשרה כדי להאמין במה שהם רוצים להאמין בו, במה שמשרת את האינטרסים המיידיים שלהם, משמר את תחושת הנינוחות האישית שלהם, מקטין את תחושת הֶעָדָר העקיבות ומניח מראש את צדקתם. אנשים אינם זקוקים להכשרה מיוחדת כדי להאמין במה שאנשים סביבם מאמינים בו, במה שהוריהם וידידיהם מאמינים בו, במה שלימדו אותם הסמכויות במסגרות דתיות ובבית-הספר, במה שנאמר לעתים קרובות בתקשורת, ובמה שכולם מאמינים בו בחברה שגדלו בה. אנשים אינם זקוקים להכשרה כדי לחשוב שאלה שאינם מסכימים עמם טועים, ומוטים על ידי דעות קדומות. אנשים אינם זקוקים להכשרה כדי להניח שאמונותיהם היסודיות ביותר אמיתיות מתוקף עצמן, או שניתן להצדיק אותן בנקל על סמך ראיות מוצקות. אנשים מזהים עצמם באופן טבעי וספונטני עם האמונות שלהם וחווים חילוקי דעות כהתקפה אישית עליהם. לכן הם מאמצים גישה

בכל אופן, אם אין לנו גישה לדוברים ידועים של נקודות מבט מנוגדות, ננסה לשחזר אותן בעצמנו. עלינו להיכנס לנקודות מבט מנוגדות לשלנו ולעצב בכוחות עצמנו חילופי דעות דיאלוגיים. טענתי היא שמיומנות נרכשת של אמפתיה והדדיות היא הכרחית לפיתוח תודעה רציונלית. רק פעילות כזו מאלצת אותנו לחרוג מתוך מסגרת ההתייחסות שלנו, אשר נוטה, על-פי טבעה הבסיסי של המחשבה האנושית, להפוך למערך מחשבתי קשיח. אם לא נתמודד עם נטייה זו בשלב מוקדם, ייפתח תהליך, שיקשה יותר ויותר לשנותו בהמשך.



אף על פי שחיהם של ילדים כרוכים באופן עמוק בשאלות מולטילוגיות, ולאופן שבו הם מגיבים עליהן תהיה השפעה מכרעת על הדרך שבה יתמודדו בעתיד עם נושאים מרכזיים בחייהם הבוגרים, רק לעתים רחוקות ניתנת לילדים בבית-הספר הזדמנות אמיתית לחשוב על בעיות במסגרת דיאלוגית ותומכת באופן הדדי. כוונתי לשאלות כמו השאלות הבאות (אם כי לא בהכרח בזיוק כאלה):

מי אני? מה טיבי? מה טיבם של האנשים סביבי?  
 מה טיבם של אנשים בעלי רקע אחר, בני עמים זרים ודתות אחרות? עד כמה אני דומה לאחרים?  
 עד כמה אני שונה מהם? באיזה עולם אני חי? מתי עלי לתת אמון ומתי לא? מה עלי לקבל? במה עלי להטיל ספק? כיצד עלי להבין את עברי, את עברם של הורי, את עברו של העם שלי? מי הם ידידי? מי הם יריבי? מהו ידידי? במה אני דומה ליריב שלי ובמה אני שונה ממנו? מה הדבר הכי חשוב לי? כיצד עלי לחיות את חיי? איזו אחריות יש לי לגבי אחרים? מה אחריותם לגביי? איזו אחריות יש לי ביחס לידידי? האם יש לי אחריות ביחס לאנשים שאיני אוהב או כאלה שאינם אוהבים אותי, וביחס ליריבי? האם הורי אוהבים אותי? האם אני אוהב אותם? מה זאת אהבה? מה זאת שנאה? מה זאת אדישות? האם זה חשוב שאחרים אינם מקבלים אותי? מתי זה חשוב? מתי עלי להתעלם ממה שאחרים חושבים? אילו זכויות יש לי? אילו זכויות עלי לתת לאחרים? מה עלי לעשות כאשר אחרים אינם מכבדים את זכויותי? האם עלי לקבל כל מה שאני רוצה לקבל? האם עלי לשאול

ביכולתם כמבצעים, ישתדלו הפרטים לשמר את הרושם שהם פועלים בהתאם לסטנדרטים שלפיהם הם ומעשיהם נשפטים. מכיוון שסטנדרטים אלה הם כל כך רבים וחודרניים, אנשים חיים בעולם מוסרי הרבה יותר מכפי שנהוג לחשוב. אך הפרטים כמבצעים אינם טרודים בסוגייה המוסרית של מימוש סטנדרטים אלה, אלא בעניין הא-מוסרי [amoral] של עיצוב הרושם המשכנע שסטנדרטים אלה אכן ממומשים. פעילותנו נוגעת אפוא במידה רבה לתכנים מוסריים, אך כמבצעים אין לנו בהם עניין מוסרי. (עמ' 19).

אין זה, כפי שהעיר בחריפות וויטהד (Whithead, 1929), האופן שבו אנו מתארים את עצמנו, אבל "לא משנה מה אנשים מביעים באמצעות מלים, כל עוד הפעילויות שלהם נשלטות על ידי דחפים מרוסנים. בסופו של דבר עלולות המלים להרוס את האינסטינקטים שלנו. אך עד שזה יקרה, למלים אין חשיבות." (עמ' 12)

עוד מילדות אנו מתחילים להפנים דימויים ומושגים בנוגע לזהותנו ולזהותם של אחרים, למשל בנוגע לזהותם של אמריקאים, חילוניים, דתיים, קומוניסטים, הורים, ילדים, אנשי עסקים, חקלאים, ליברלים, שמרנים, אנשי שמאל וימין, סוכני מכירות, זרים, פטריוטים, פלסטינאים, פולטיקאים, נאצים, רקדני בלט, טרוריסטים, אנשי איגוד מקצועי, אנשי גרילה, לוחמי חירות, רופאים, חיילי מרינס, מדענים, מתמטיקאים, קבלנים, מלצרים וכדומה. אנו מזהים את עצמנו עם דימויים ומושגים אלה, מניחים שהם מדויקים, ומשתמשים בהם באופן ספונטני כמנחי החלטות בחיי היומיום שלנו.

אנו מתחילים בהיסח הדעת כילדים - וממשיכים כמבוגרים חסרי אימון דיאלוגי נרחב - להשתמש בתיאוריות אגוצנטריות המשרתות את צרכינו בנוגע לבני-האדם ולעולם. אנו מארגנים את ניסיונו וחורצים שיפוטם מנקודת המבט של הנחות ותיאוריות, שלא נודה בהן אם נישאל על כך. מחקרים בתפיסה חברתית מוכיחים זאת במפורט. טוך וסמית (Toch and Smith, 1968) סיכמו זאת כך:

תהליך ההגעה לשיפוט ערכי, העיבוד התת-הכרתי שהמוח האנושי מסוגל לעשות בחלקיק שנייה לסמנים רבים, אינו בשום אופן תהליך מקרי וכאוטי. תהליך העיבוד, שתפיסה בסופו, מתרחש בהתאם למטרה כלשהי - חיפוש מזון, סיגול קצב הליכה לקראת עצירה, נטילת ספר מן המדף, קריאה או סימון של קטעים מסוימים בספר, הצטרפות לכנפייה או קבוצה, או קבלה או דחייה של אידיאולוגיה פוליטית מסוימת. (עמ' 6)

אנו רואים אנשים כמכלולים מיידיים. מקובל לראות בתיאוריה דבר-מה הנמצא בשימושם הבלעדי של אנשי המדע. דיון זה מדגיש מכל מקום שכל אדם אחר ואף משתמש באופן בלתי-נמנע בתיאוריות על בני-אדם. התיאוריות האלה מדריכות את המכלולים שבני-אדם תופסים ואת החלקים המתאימים למכלולים אלה. (עמ' 10)

הגנתית המפחיתה את יכולתם להיות אמפתיים ולהיכנס לנקודות מבט שונות משלהם.

לעומת זאת, אנשים זקוקים לאימון שיטתי נרחב כדי לפתח את טבעם המשני ואת היכולת הגלומה בהם לתפקד כאנשים רציונליים. הם זקוקים לאימון שיטתי נרחב כדי לזהות את נטיותיהם ליצור אמונות בלתי-רציונליות. הם זקוקים לאימון נרחב כדי לפתח נוגדנים להקדר עקיבות, אהבה לבהירות, תשוקה לחפש נימוקים וראיות ודחף ולהיות הוגנים כלפי נקודות מבט שונות משלהם. אנשים זקוקים לאימון נרחב כדי להכיר בכך שיש להם בכלל נקודת מבט, שהם חיים על דרך ההיסק, שאין להם ערוץ גישה ישיר אל המציאות, ושאפשר בהחלט לחוות תחושה עזה וניצחת של צדק ובכל זאת לטעות.

3. הוראה שאינה מפתחת את הרציונליות האנושית יכולה אולי להיקרא 'הכשרה', אך לא 'חינוך'. חינוך השכל והאישיות משמע טיפוח מיומנויות ותשוקות רציונליות. כל עוד בית-הספר מקדם ומחזק עיצוב בלתי-רציונלי של אמונות ומפיק מהן תועלת, הוא מפר את אחריותו כלפי החינוך. חברה המורכבת מבני-אדם בלתי-מחונכים אינה עולה בקנה אחד עם שיטת ממשל דמוקרטית.

לרוע המזל, הכלל, ולא היוצא מן הכלל, הוא שההוראה בבתי-הספר מעודדת בדרכים רבות את התלמידים להאמין שקיימות תשובות מוסמכות וזמינות לרוב השאלות וההחלטות החשובות העומדות בפניהם, או לכל הפחות שקיימת מסגרת התייחסות סמכותית שבאמצעותה ניתן לחפש תשובות אלה. תלמידים נדחפים להאמין שהם מוקפים במומחים, ששליטתם בידע טכני ובידע שאינו טכני מאפשרת להם ליישב באופן מוחלט את כל הבעיות האישיות והחברתיות העומדות בפניהם. תלמידים נוטים להזדהות עם תשובות מונולוגיות של הוריהם, מוריהם ובני-גילם. אין להם ניסיון בחשיבה דיאלוגית.

### נושאים חשובים ביותר מחיי היומיום הם מולטי-לוגיים ואנושיים

איננו חיים בעולם בלתי-מובנה של עצמים וחוקים. אדרבא, אנו חיים בעולם שתוחבל ונבנה על ידי בני-אדם, ויש יותר מדרך אחת לתחבל ולבנות את העולם. לא רק יחסינו האנושיים אלא גם חיינו ההכרתיים והרגשיים הם בעלי טבע היסקי. איננו עוסקים בעולם כשלעצמו, אלא בעולם כפי שאנו מגדירים אותו ביחס לאינטרסים ולנקודות המבט שלנו. אנו מעצבים את האינטרסים ונקודות המבט שלנו לאור הבנתנו את מה שחושב הזולת המשמעותי, וכתוצאה מכך אנו חיים בעולם צר יתר על המידה, סטטי וסגור. למטרות הגנה עצמית אנו מניחים שדעתנו היא מוסרית ואובייקטיבית. למעשה, דעתנו היא לרוב בלתי-מוסרית וסובייקטיבית. גופמן (Goffman, 1959) מסביר נטייה זו באופן הבא:

המיליציה להתפזר ולא לירות, אך הבריטים ירו עליהם ללא כל פרובוקציה מצדם.

5. ה־ London Gazette הודיע ב־10 ביוני 1775 לקוראים הבריטים שלו, שהמתיישבים ירו ראשונים על היחידות הבריטיות.

רוב המורים, אני חושד, פשוט מניחים שהעדויות המיטיבות עם האומה שלהם נכונות, והם מלמדים אותן כעובדות לצורך הפקדה בזיכרון. באופן כזה הם מעודדים את התלמידים לחשוב באופן מונולוגי על אירועים היסטוריים.

כתוצאה מכך האופי, המולטילוגי באופן בסיסי, של ההיסטוריה, לא יובן לעולם על ידי רוב התלמידים (או מוריהם). אם לא יבינו שכל היסטוריה היא היסטוריה מנקודת מבט, התלמידים לא יזהו הגיונות מקבילים, כמו למשל שכל חדשות הן חדשות־מנקודת־מבט. התוצאה היא שתלמידים אינם לומדים לקרוא היסטוריה או להאזין לחדשות באופן ביקורתי.

### ידיעה בלתי־פעילה ובורות פעילה

ג'ון ברנספורד (John Bransford) מזכיר לנו את הבעיה (שהועלתה במקור על ידי וייטהד, 1929) של ידע בלתי־פעיל [אינרטי], ידע שאנחנו במובן מסוים בעליו, אך איננו משתמשים בו כאשר הוא רלוונטי מבחינה לוגית, ידע שרק מונח בירכתי תודעתנו כמות שהוא ללא כוח פעיל. העדר היכולת להפעיל ידע נתפס בדרך כלל כהעדר יכולת ההעברה [transfer]. לאור הנאמר לעיל אציע במקום זאת את הטענה, שהבעיה נובעת בחלקה הגדול מן העובדה שכבר יש ברשותנו אמונות פעילות, שהחשיבה האגוצנטרית והאינסטנקטיבית שלנו רוויה בהן. ילד אינו מגיע לבית־הספר בראש ריק המוכן להתמלא ברעיונות ובידע חדשים. התודעה האגוצנטרית סולדת מפני ריקנות. היכולת להשעות שיפוט עד לקבלת ראיות היא מיומנות מסדר גבוה יותר, בת הטבע המשני. אני גורס שבעיית הידע הבלתי־פעיל תואמת לבעיית הבורות הפעילה. ילדים אינם מעבירים לנסיבות חדשות את הידע שרכשו בבית־הספר מפני שכבר יש להם אמונות ומושגים פעילים אחרים להשתמש בהם בנסיבות אלה. המושגים האגוצנטריים של הילד עצמו על ילדים, מורים, הורים, בידור, עבודה ומשחק פעילים וממשיים יותר מהמושגים הרווחים בהוראה בכיתה או בספרי הלימוד. רק באמצעות חשיפת מושגיו של הילד בסביבה דיאלוגית־דיאלקטית, הוא יוכל לשחזר אותם ולחרוג מהם. כל עוד הלמידה בבית־הספר פשוט נערמת על גבי הבורות הפעילה של הילד, תמשיך בורות זו לשלוט בעולמו של הילד, והלמידה הבית־ספרית שלו תישאר ברובה חסרת חיים. זהו כפי הנראה חלק מן הסיבה לכך שמבוגרים רבים, ובכללם אלה הנמצאים בעמדות בכירות, פועלים ומתבטאים כילדים אגוצנטריים.

כולנו משתמשים בתיאוריות כאשר אנחנו באים במגע עם אנשים: או ממצאים מושגים, מניחים יחסים ביניהם, ועושים תחזיות מן ההנחות שלנו. התיאוריות שלנו אינן שימשיות במובן המדעי, שכן הן מובלעות יותר מאשר מפורשות. אנו ערים רק באופן עמום לתיאוריות שלנו, ולכן רק לעיתים רחוקות אנו עושים מאמץ לבחון אותן. אף על פי כן הן שולטות ברשמים ובשיפוטים שלנו. (עמי 13)

אנשים מקבוצות אתניות, דתות, שכבות חברתיות ונאמנויות תרבותיות שונות, נוטים לעצב מערכות אמונה שונות, אך אגוצנטריות ובלתי־מודעות באותה מידה. מבנים שונים אלה של העולם מייצגים פתרונות חלופיים לכל אותן סוגיות יסוד שכל בני־האדם ניצבים מולן בחייהם. כולנו חייבים להחליט מי אנו כפרטים וכחברים בקהילה. אנו חייבים לעצב היסטוריה - מקום בזמן. אנו חייבים לחזות עתיד קרוב. אנו חייבים להגדיר ולהחליט מי לנו ומי לצרינו. אנו חייבים להשקיע את זמננו, כוחותינו ויכולותינו במשימות אלה ולא אחרות. אנו חייבים להחליט מה שייך לנו ומדוע. אנו חייבים להחליט מה צודק ומה לא צודק, ואילו טענות ומענות יש לנו. אנו חייבים להחליט במי לתת אמון ובמי לא. אנו חייבים להחליט מה אפשר ומה אי־אפשר, ממה לפחד ולמה לקוות. החלטות אלה קובעות את סגנון החיים הבסיסי שלנו, ולמעשה את גורלנו. כולן מניחות מראש טיפול בבעיות מולטילוגיות. אך רק מעטים ערים לתהליך שבו אנו מפנימים ובונים היגיון, נקודת מבט, אופני התנסות מאורגנים, חשיבה ושיפוט. לרוע המזל, רובנו חושבים על העולם במונחים של הגדרה מונולוגית של המציאות. האופן שבו אנו רואים דברים פשוט נראה לנו האופן הנכון לראותם. האופן שבו אחרים רואים אותם נראה לנו מוטעה או משוחד.

ניתן להדגים זאת באמצעות ההבדלים הבוטים בין תפיסותיהם השונות של הבריטים ושל המתתיישבים באמריקה את מה שמכונה יהטבח של בוסטון. הדין וחשבון שנכתב בזמנו מעיד על הדרך שבה אנשים מניחים אוטומטית את נכונות התפיסות האתנצנטריות שלהם:

1. מתבוננן מן הצד, מתיישב שעמד עשרים מטר מהמתתיישבים, העיד בשבועה בבית־המשפט בנוגע לאירוע ב־23 באפריל 1775, כי הבריטים ירו את הירייה הראשונה.
2. מתיישב טורי (אוהד הבריטים) הגיש ב־4 במאי 1775 לגנרל גייג (המפקד הבריטי בבוסטון) דין וחשבון שבו נאמר כי המתתיישבים ירו את הירייה הראשונה.
3. סמל בריטי צעיר כתב ביומנו ב־19 באפריל 1775, שהמתתיישבים ירו ירייה אחת או שתיים, ואז השיבו הבריטים אש ללא פקודה.
4. ג'ון פרקר, מפקד המיליציה של המתתיישבים, אמר בהצהרה רשמית ב־25 באפריל 1775, כי פקד על

מאיימת, לבטא את מחשבותיהם במלים, ולקדם מסקנות ולהצדיק אותן. הם צריכים לגלות את ההנחות שלהם עצמם, כמו גם את אלה של האחרים. הם צריכים לגלות בעצמם את חוסר העקביות שלהם, כמו גם את זה של האחרים. הם עושים זאת על הצד הטוב ביותר כאשר הם לומדים לגלם את מחשבתם של אחרים במסגרת משחק תפקידים - לקדם מסקנות שונות מאלה שלהם, ולהמציא נימוקים לתמוך בהן. ילדים צריכים לעשות זאת לצורך התמודדות עם נושאים מולטי-לוגיים - נקודות מבט, פרשנויות ומסקנות מנוגדות - העומדים בפניהם באופן בלתי-נמנע בחיי היומיום. אך ייתכן שעלינו להרחיק לכת עוד יותר: כל מה שאנו לומדים באופן רציונלי, או לפחות רובו, דורש משא ומתן דיאלוגי והזדמנויות להכריע בין נקודות מבט מנוגדות. עבודתו של ג'ק איזלי בחינוך מדעי ומתמטי מציעה את ההנחה הזו.



### האם יש להשתמש בהוראה דיאלוגית בנושאים מולטי-לוגיים?

בסדרת מאמרים על חינוך מדעי ומתמטי, טוען ג'ק איזלי (Easley, 1983a,b; 1984a) שיש ללמד ילדים כיצד לפתור את כל הבעיות - גם המולטי-לוגיות והפורמליות ביותר - באופן דיאלוגי או דיאלקטי. הוא טוען שמחקרי שדה ומחקרים קוגניטיביים מצביעים על כך שמורים בבית-הספר היסודי (1) אינם מסוגלים להעביר ידע; לכן (2) עליהם להשאיר את רוב הדיונים בתכנים מתמטיים ומדעיים לתלמידים; (3) לבחור ולהציג בעיות ותפקידים שיאתגרו כראוי את התלמידים; (4) לאמן מנהיגי קבוצה שיקדמו משא ומתן דיאלוגי; (5) לשרת בכיתה בעיקר כמנחי תקשורת. חשוב ביותר שהילדים יעבדו בקבוצות קטנות אך הטרוגניות, וינסו לשכנע ולהבין זה את זה. באמצעות חילופי הטענות הילדים יחשפו בפני עצמם את דעותיהם ואת חולשותיהן, ויגלו את ההבדלים בין דעותיהם לבין דעות

יש לכן שני צידוקים בסיסיים למתן אימון דיאלוגי נרחב בבית-הספר: 1. הוא הכרחי בכל הנושאים שהילד חייב להתמודד עמם ושהינם מולטי-לוגיים באופן מהותי; 2. הוא הכרחי כדי שהילד יוכל לגלות ולשחזר את האמונות והמושגים שהפנים באופן בלתי-ביקורתי ובלתי-מודע, ולחרוג מהם. ניתן לטעון לטובת חשיבה דיאלוגית אפילו בתחומים מונולוגיים, כפי שמראה עבודתו של ג'ק איזלי (Jack Easley) בתחום החינוך המדעי והמתמטי. אך קודם לכן, הרשו לי להיות מפורש יותר בנוגע לטבעה של החשיבה הדיאלוגית.

### חשיבה דיאלוגית בשנים המוקדמות של בית הספר

ילדים מתחילים לפתח זהות אגוצנטרית, נקודת מבט ומסגרת התייחסות שבאמצעותן הם חווים את העולם, חושבים עליו ושופטים אותו. חלק גדול מהאמונות שלהם שאולות מהאנשים סביבם. למרות זאת, כבר בגיל מוקדם ביותר הם נתקלים בנקודות מבט סותרות, פרשנויות שונות של אירועים, שיפטים מנוגדים ואופני חשיבה שאינם מתיישבים - תחילה של הוריהם ובני גילם, ואחרי כן של מורים ובעלי סמכות אחרים, שאינם מסכימים עמם ומסכלים לעתים קרובות את רצונותיהם האגוצנטריים.

ואולם, רק מעט נעשה כדי לסייע לילדים להיכנס למחשבות ורגשות שונים משלהם. הם שומעים כמובן מה שאחרים אומרים, אך איש אינו מלמד אותם להתנסות בהיגיון הפנימי של נקודות מבט חלופיות. העובדה שילדים מסוגלים להתפתח בכיוון זה מוכחת במשחקיהם: "את יכולה להיות אמא, אני אהיה אבא ואחותי תוכל להיות התינוק." אך בתי-הספר אינם מנצלים נטייה זו, ואינם משתמשים בה לצורך בניית תרגילים שבהם התלמידים יתבקשו להביא נימוקים וראיות שיתמכו במסקנות חלופיות.

תלמידים מפיקים בדרך כלל תועלת מיכולתם להביא נימוקים בעד ונגד רעיון או החלטה, רק כאשר הם כבר בעדם או נגדם באופן אגוצנטרי. מובן שהם חייבים על פי רוב להיכנע לסמכותם ולכוחם העדיפים של הוריהם, של מוריהם ושל ילדים בוגרים יותר. אך ברגיל הם אינם עושים זאת על ידי כניסה לנקודת מבטם של אחרים ומתוך היענות רציונלית. כתוצאה מכך הם אינם תופסים כי להם עצמם יש נקודת מבט. להיפך, הם נוטים לחרוץ שיפטים מוחלטים על עצמם ועל אחרים. לעתים קרובות הם מפתחים רגשות עוינים (בדרך כלל מודחקים) ביחס לעצמם או ביחס לאלה הכופים עליהם, בצדק או שלא בצדק, לקבל את נקודת מבטם. לא ניתנת להם הזדמנות לבטא את מחשבותיהם שלהם, ולגלות דרכים לשפוט נימוקים מבלי לשפוט את ערכו של האדם המביע אותם.

ילדים זקוקים למטלות בנושאים מולטי-לוגיים. הם צריכים לגלות נקודות מבט מנוגדות באווירה לא

כפי שאפשר לראות טוען איזלי שגם אם יש ברשותנו, המבוגרים, מערכת מונולוגית מדויקת ומבוססת לפתרון בעיות מסוג מסוים, ילדים חייבים לפלס את דרכם שלהם למערכת המונולוגית (mono-logic) באמצעות דיאלוג (dia-logic). מכיוון שלתלמידים יש אמונות ומסגרות התייחסות חלופיות אפילו בתחום המושגים המדעיים והמתמטיים, יש לעמת אותן, ולא הן יישארו בלתי־מפורשות, בלתי־מאותגרות ובלתי־משוחזרות. אם לא נעצב סביבה שילדים יוכלו לגלות בה את המושגים הפעילים שלהם, הם עלולים להיעשות ולהישאר בורים חסרי תקנה בכל המדובר ביישום של ידע. ההטיות, הסטריאוטיפים, הסילופים, האשליות והתפיסות המוטעות שלהם לא יתפוגגו ללא הכוח המטהר של המשא והמתן הדיאלוגי. הם פשוט יניחו את אמונות המבוגרים על גבי האמונות האינפנטיליות הבלתי־משוחזרות שלהם.

תלמידים עוזבים את בית־הספר לא רק ללא מושגים בלתי־משוחזרים במתמטיקה ובפיסיקה, אלא גם עם דעות בלתי־משוחזרות בתחום האישי, החברתי, המוסרי, ההיסטורי, הכלכלי והפוליטי. תלמידים עוזבים את בית־הספר בלי לדעת במה הם מאמינים באמת, כלומר באופן עמוק. הם עוזבים את בית־הספר עם כמות גדולה של ידע בלתי־פעיל, ויתרה מזאת, עם בורות פעילה. לכן תלמידים אינם יודעים לקרוא, לכתוב, לחשוב, להקשיב או לדבר באופן שיארגן ויבטא את אמונותיהם. הם אינם יודעים כיצד הם מגיבים לאמצעי התקשורת ההמוניים, וכיצד הם מחזקים באופן בלתי־מודע את הדעות האגוצנטריות והסוציוצנטריות שלהם. הם אינם יודעים לקרוא עיתון או ספר ולהקשיב באופן ביקורתי להרצאה. אין להם תשוקות רציונליות. הם חשים לעומק רק את דאגותיהם האגוצנטריות, מצדיקים את קבלת מה שהם רוצים בו ונמנעים ממה שאינם רוצים בו. אם חשיבה דיאלוגית מאפשרת לתלמידים לשחזר מושגים מתמטיים ומדעיים, קרוב לוודאי שהיא מתאימה לעיסוק במושגים בתחום האישי, החברתי, המוסרי, ההיסטורי, הכלכלי והפוליטי.

### חשיבה דיאלוגית כאסטרטגיה לשבירת הזדהויות אגוצנטריות ומערכים נפשיים

ילדים צריכים להתנסות בחשיבה דיאלוגית משום שחשיבה כזו מהותית לגישה רציונלית לבעיות החשובות והרלוונטיות ביותר לחיי היומיום האנושיים, ומשום שלא חשיבה כזו הם לא יפתחו כלים אינטלקטואליים הכרחיים לעימות עם המחשבה האינסטינקטיבית והאגוצנטרית שלהם עצמם. עד שלא נחשוף את החשיבה האגוצנטרית שלנו עצמנו, לא נוכל לפקח עליה ולעבד אותה. אכן, להחזיק באמונות באופן אגוצנטרי משמע להחזיק בהן בלי להעמיד אותן למבחן כפי שפיאז'ה (Piaget, 1976) ניסח זאת:

מבוגרים רבים עדיין אגוצנטריים בדרכי חשיבתם. הם מציבים בינם לבין המציאות עולם דמיוני או

של אחרים. הנה כמה מן האופנים שבהם מנסח איזלי (1984b) נקודות אלה:

מורים בבתי־ספר יסודיים בארצות הברית חייבים להשאיר את רוב הדיונים במתמטיקה ובפיסיקה לתלמידיהם. (א) המחקר הקוגניטיבי מראה שילדים צעירים מפתחים ובוחרים הסברים רציונליים חלופיים וכי הצגה סמכותית של הסברים אלה אינה יכולה להוות תחליף לכך; (ב) הקונפליקטים המתעוררים בין הצגת הנושא על ידי המורים וספרי הלימוד לבין המושגים הבלתי־בדוקים של התלמידים במתמטיקה ובמדע, גורמים לרוב הילדים חרדות בנוגע למתמטיקה ומדע.

רק באמצעות רפלקסיה על סכמות מושגיות חלופיות ולאור עימותים עם סכמות מושגיות מקובלות ניתן לבצע שינוי.

אותם תלמידים מעטים אשר באמת שולטים בנושאים מתמטיים ומדעיים עושים זאת באמצעות תהליך ארוך של הטלת ספק וקריאת תיגר על סמכות, דבר שמורים מעטים מוכנים לעשות אפילו בתהליך הכשרתם להוראה.

מורים בכיתות יסוד צריכים לאמן דרך שגרה מנהיגי קבוצות כדי שיספקו אתגרים לכל משתתף בקבוצה שלהם.

ילדים בכיתות יסוד צריכים קודם כל להשתדל לפתח כושר ביטוי באמצעות ניסיון לשכנע זה את זה בכתיבה ובדיבור והוטים תוך כדי עבודתם בקבוצה הטרוגנית.

עליהם גם ללמוד לומר מראש מה טיב התרומה שהם מנסים להוסיף לדיאלוג: התנגדות, דעה חלופית, השערה וכו'.

השתכנעתי שהמורים צריכים להיתפס על ידי רפורמטורים חינוכיים כאחראים בפועל להוראה, וכי הם יכולים להשתנות רק כאשר תפיסותיהם את הקשר הכיתה ייפתחו, וזאת באמצעות דיאלוגים שיכבדו את אותן תפיסות שעיצבו על פי ניסיונם האישי.

שימוש בדיאלוגים של קבוצות גיל בבית־הספר קיטמאנו (Kitamaeno), עזר לתלמידים לזהות סכמות מושגיות חלופיות ולעסוק בהן. ארגון הילדים בקבוצות עבודה קטנות סביב תפקידים מאתגרים שנבחרו קודם לכן מצריך מנהיגי קבוצות בעלי ביטחון עצמי והכשרה בנוגע למה שראוי לעשות כאשר מהלך הדברים משתבש.

תפקיד המורים היה להציג, לעתים קרובות באופן דרמטי, את הבעיה המאתגרת שבחרו בה, להסתלק כמעט לגמרי מהוראת פתרונה, ולשרת כראשי טקס הדואגים שלכל ילד תינתן הזדמנות להישמע, לקחת אחריות, לבטא את רעיונותיו ולהקשיב באופן ביקורתי לדברי אחרים.

כאשר ילדים מגלים שיש להם פתרונות, שיטות ומסגרות התייחסות שונים, והם מנסים לשכנע זה את זה, או לפחות להבין זה את זה, הם משנים את הבנתם במובנים רבים וחשובים.

מבט שונות ולומדים מן הביקורת, למרקסיסטים, לקפיטליסטים, לנוצרים, למוסלמים, ליהודים, לאמריקאים, לצרפתים ולרוסים הביקורתיים יש מן המשותף זה עם זה יותר מאשר עם אלה המחזיקים בהשקפה זהה לזו שלהם אך באופן וולגרי או מתוחכם.

בעיה יסודית של בתי-הספר בכל החברות היא נטייתם הבולטת לייצר מאמינים וולגריים או מתוחכמים אך לא ביקורתיים. בעיה זו היא במידה רבה תוצאה מכך שלא ניתן דגש לחשיבה הדיאלוגית. רוב ההוראה הוא מונולוגי, וכמה נקודות מבט **סמכותיות** מטופחות ומוחדרות. כאשר נקודת המבט המטופחת והמוחדרת אינה מתיישבת עם האמונות האגוצנטריות של הילד, היא פשוט מונחת עליהן באופן חיצוני. ייתכן שתלמידים יגנו על האמונות החיצוניות האלה, אך הגנה זו תהיה מילולית בלבד, שכן המערכת הראשונית והפרימיטיבית יותר מתוגברת בהתנהגות. כך יכולים אנשים להגן בשצף קצף על הנצרות אך להתנהג באותה עת בדרך בלתי-נוצרית בעליל, תוך התעלמות צדקנית מן הסתירות; או להגן בלהט על הדמוקרטיה אך לפעול באופן המערער את האפשרות ליישמה. כך גם בנוגע לכל מערכת אמונות: מדעית, דתית, חברתית, פוליטית או אישית. בכל מקום שאנו מוצאים בו בני-אדם, אנו מוצאים סתירות בוטות בין מלים למעשים. בכל פעם שאנו מוצאים בני-אדם, אנו מוצאים מידה רבה של הונאה עצמית מתגוננת.

### הוראת חשיבה ביקורתית במובן החזק: בית-הספר כפורגטוריום

ברצוני להשתמש במטפורה דתית כדי לאפיין את בעיית החינוך. הדת הקתולית גורסת שלושה דיני שמים על שום הדרך שניהל בה אדם את חייו. נוסף לגן עדן ולגיהנום, אפשר להישלח גם לפורגטוריום, מקום שבו חייב אדם לחפש את דרכו חזרה אל האלוהים. ההנחה היא שאדם עלול למות כשהוא עדיין מתנגד במחשבותיו לאלוהים. לכן עליו לעבור תהליך של טיהור נטיותיו החטאות. תהליך זה כרוך במידה של כאב ומאבק, אך מסתיים בטיהור הלב והרצון, שירוש הנטיות החוטאות ועיצוב מחדש של עולם המחשבה הפנימי.

רעיון זה עשוי לאפשר הבנה של דמות בית-הספר במידה ויצליח להניב זן נדיר זה - האדם המחוונך הרציונלי. אם אנו מעוניינים בבני-אדם המאמינים באופן ביקורתי, שאינם וולגריים או מתוחכמים באמונותיהם, אזי אנו מבזבזים את זמננו בניסיון להפוך את בית-הספר לגן עדן שכולו משחקים והנאה, אושר וסיפוק וחיזוקים חיוביים. מובן מאליו שלא נגיע לשום מקום אם נעבור לקיצוניות האחרת ונהפוך אותו לגיהנום. האתגר הוא טיפוחו של תהליך שיאפשר לתלמידים לפטור עצמם במשך תקופה ארוכה ובהדרגה

מיסטי, ומצמצמים הכול לנקודת מבט פרטית זו. הם אינם מסתגלים לתנאים רגילים, ונדמה כי הם שקועים בחיים פנימיים עזים. האם כל זה עושה אותם מודעים יותר לעצמם? האם האגוצנטריות מורה את הדרך לאינטרוספקציה אמיתית יותר? נהפוך הוא, קל לראות שיש דרך לחיות את עצמך, המפתחת עושר גדול של רגשות שאינם מבוטאים, של דימויים ושל סכמות, אך בו בזמן מדלדלת את הניתוח והמודעות העצמיים.

כמו ילדים אגוצנטריים, כך גם מבוגרים אגוצנטריים מטמיעים כל מה שהם שומעים או חווים לנקודת מבטם. הם לומדים כיצד להעמיד פנים של הדידיות - ליצור מראית עין של 'כניסה' לנקודות מבט שונות משלהם, אך כאשר יש קונפליקט, הם 'כנסיים' אליהן רק כדי לשלול או להפריך אותן. הם לעולם לא עוזבים בכנות את מערכי המחשבה שלהם.

אני נזכר בהבחנה שנעשתה על ידי סוציולוג אמריקאי גדול, ק' רייט מילס (Wright Mills, 1962c), ואשר שופכת אור על האופן שבו אנשים מתייחסים למערכות האמונה המקובלות עליהם. מילס טען שיש שלושה סוגים של מאמינים - וולגריים, מתוחכמים וביקורתיים. מאמינים וולגריים יכולים לפעול רק באמצעות סיסמאות וסטריאוטיפים במסגרת השקפת העולם שעמה הם מזדהים באופן אגוצנטרי. אם הם נעשים 'מרקסיסטים', הם משתמשים בסיסמאות כמו "כוח לעם!", "הרסו את המדינה!", "הקץ לקפיטליסטים החזירים!". הם משתמשים בסיסמאות כאלה כדי להציק ליריביהם המשוערים. אין להם עניין בקריאת ספרים על קפיטליזם או על קפיטליסטים; הם רואים בהם אויבים ותו לא.

בניגוד להם, המרקסיסטים המתוחכמים מעוניינים בקריאת ספרים על קפיטליזם או כאלה שנכתבו על ידי קפיטליסטים, אך יש להם עניין רק בהפרכה שלהם. הם מוכנים לעמוד על הראש, אם צריך, כדי להראות שהמרקסיזם עולה על הקפיטליזם בכל המובנים והבחינות. הם עשויים להיות יצירתיים מבחינה אינטלקטואלית, אך כל היצירתיות שלהם משמשת לקידום נקודת מבט אחת, ואחת בלבד.

רק המאמינים הביקורתיים ייטו, לפי מילס, להיכנס באופן אוחד לנקודת מבט מנוגדת, שכן רק הם מזהים חולשות בנקודת המבט שלהם. אם הם נעשים מרקסיסטים זוהי תוצאה של קריאת מרקס כפי שמרקס עצמו קרא אחרים - באהדה ובביקורתיות. הם מסוגלים ללמוד מביקורת, ואינם צמודים באופן אגוצנטרי לנקודת מבטם. הם מבינים שיש לפתח אותה בהתמדה ולעדן אותה באמצעות שיקול מלא ועשיר יותר של ראיות והנמקות נגישות, ותוך היחשפות למיטב המחשבות שצמחו מנקודות מבט חלופיות.

אם הצדק עם מילס, יש קפיטליסטים, נוצרים, אמריקאים, צרפתים, רוסים וכו' שהם וולגריים, מתוחכמים וביקורתיים. כאשר הם נכנסים לנקודות

ולשכנוע עצמי בנכונותה של נקודת המבט האישית. התלמידים יהפכו מחושבים וולגריים לחושבים מתוחכמים, אך לא לחושבים ביקורתיים.

### עובדה, דעה ושיפוט מנומק

למרבה הצער, תוכניות רבות שבאו לחזק חשיבה ביקורתית אינן מצליחות לתת לתלמידים תובנות באשר לטבעם של נושאים מולטילוגיים ולצורך בחשיבה דיאלוגית. הם מאמצים בהיסח הדעת את העמדה הגורסת שניתן לצמצם את כל השאלות לעניינים שבעובדה (אשר מדע, מתמטיקה, הנדסה ולמידה טכנית הם דומיננטיים בהם), או לעניינים של דעה (אשר טעם אישי, תרבות, דת, העדפה ואמונה הם דומיננטיים בהם). הבעיה עולה כאשר מעודדים את התלמידים לחלק את כל האמונות לעובדות ולדעות. אז, בכל מקרה, אין מקום לחשיבה דיאלוגית. במקרה הראשון היא אינה נחוצה מפני ששיטות ותהליכים מדעיים, מתמטיים וטכנולוגיים מניחים מסגרת התייחסות מוסכמת באופן יחסי ודרכים לפתרון בעיות; במקרה השני היא חסרת שחר מפני שאין ככל הנראה מקום לחשיבה מנומקת בענייני טעם טהור: *de gustibus non est disputandum* [על טעם ועל ריח אין להתווכח]. בלחץ עמדה זו נטו בתירהספר לראות את ייעודם הראשון והחשוב ביותר בהוראת **עובדות**, ואת ייעודם המשני בהעברת הערכים והאמונות של התרבות.

למרבה הצער, הטקסונומיה המחלקת את כל האמונות לעובדות או לדעות מוציאה את הקטגוריה החשובה ביותר: **שיפוט מנומק**. הנושאים החשובים ביותר אינם פשוט עניינים שבעובדה, או עניינים של אמונה, טעם או העדפה. הם עניינים הקוראים לשיפוט מנומק. הם עניינים שניתן להבין מנקודות מבט שונות ומבעד למסגרות התייחסות שונות. אנו יכולים, כפי שאנשים רבים ושונים עושים, לגשת אליהם עם הנחות, קדימויות, תכליות, רעיונות ומושגים שונים. כאשר כלי החשיבה הביקורתית מיושמים על נקודות מבט אלה באופן אנליטי ובהקשרים דיאלקטיים, הם מאפשרים לנו לאתר נקודות תורפה. הניסיון הדיאלוגי מאפשר לנו לרכוש נקודת מבט כזו.

לדוגמא, קשה מאוד לשיפוט את טענות התובע במשפט **עד שלא שמענו את טענות ההגנה**. רק על ידי היחלצות מנקודת המבט של התובע וארגון העדות בשפה שנועדה לחזק ככל האפשר את טענות ההגנה, נוכל להתחיל לתפוס את יתרונותיה וחולשותיה של עמדת התביעה. גישה זו היא הדרך הנאותה היחידה לעסוק בנושאים חשובים שאנו מתמודדים עמם בחיינו, ואני משתומם על כך שאנו וספרי הלימוד שלנו מסרבים להכיר בכך. הנושאים הבסיסיים ביותר לא ניתנים לצמצום לעובדות נקיות או לדעות שרירותיות. נכון, לעתים קרובות יש להם מימד עובדתי, אך גם מה שהוא אמיתי בחלקו באופן אמפירי מובהק, נתון לוויכוח. לעתים קרובות אנו מתקשים להחליט מהן העובדות

מן האמונות והזיקות האגוצנטריות והסוציוצנטריות שלהם. כרגע, לא נראה שבתירהספר עושים משהו מעבר להפיכת האגוצנטריות האנושית הטבעית לקצת יותר מתוחכמת, לפחות בנוגע לנושאים חיים, לנושאים **נחשבים**, שאכפת לנו מהם, שקובעים האם נקבל או לא נקבל את מה שאנו רוצים בו (בדרך כלל באופן אגוצנטרי).

עם זאת, אין זה אומר שבתירהספר שיטפחו חשיבה דיאלוגית ודיאלקטית יהפכו לאכסניות של התנצחות קולנית, וכוח קנאי וטראומה אישית. ניסיונו הנוכחי בדיון ובמחלוקת מתרחש רק בנסיבות של זיקות אגוצנטריות בלתי-משוחזרות. בדרך כלל אנשים טוענים למען תכליות אגוצנטריות. הם טוענים כדי לצבור נקודות, להפנות את האחרים ולייפות למראית עין את נקודת מבטם. הם חווים את הוויכוח כקרב, ולא כחיפוש הדדי אחר הבנה מלאה יותר.

יחד עם זאת, על סמך כמה שנות עבודה עם תלמידים ידוע לי שהם מסוגלים ללמוד לחשוב באופן דיאלוגי, בתמיכה הדדית, וללמוד לחוות את התהליך הדיאלוגי כמוביל לגילוי ולא לניצחון. הכלל הראשון הערב לתכלית זו הוא להבטיח שילמדו תוך זמן קצר לטעון בעד ונגד כל נקודת מבט חשובה וכל אמונה או מסקנה בסיסיות שהם לוקחים ברצינות. הכלל השני הוא להעלות נושאים שאכפת להם מהם ואשר כרוכים במחשבות ובאמונות האגוצנטריות שלהם. כך החשיבה הדיאלוגית המטופחת מסייעת לפיתוח מיומנויות חשיבה במובן החזק.

הוראת חשיבה ביקורתית במובן החזק משמע הוראתה כך שהתלמידים יבהירו, יבינו ויבקרו את הדעות הקדומות, ההטיות והטעויות העמוקות ביותר שלהם, מה שיאפשר להם לגלות ולעמת את הנטיות האגוצנטריות והסוציוצנטריות שלהם. הנחת היסוד שלי היא שרק כאשר אנו מתנסים בעימות עם הרגלי החשיבה האגוצנטריים והסוציוצנטריים הבלתי-נמנעים שלנו, אנו רשאים לקוות לחשוב באופן רציונלי באמת. רק חשיבה דיאלוגית על נושאים בסיסיים החשובים באמת ליחיד, תספק את סוג הפעילות והמיומנות המהותיות לחשיבה ביקורתית במובן החזק. אני גורס שעל כל תלמיד לפתח את המיומנויות המיוחדות שרוברט אניס (Robert Ennis) ואחרים תיארו, אך אני טוען שהדרך שבה יטופחו מיומנויות אלה היא מכרעת.

אם מבקשים לקדם באופן מוסרי את התפתחותם הרציונלית של התלמידים, כלומר לפתח חשיבה הוגנת באמת, יש ללמד את כל מיומנויות החשיבה הביקורתית במסגרת מערך דיאלוגי. אם מלמדים מיומנויות אלה כמיומנויות מבודדות ובלתי-קשורות לפעילות אמפתית של כניסה לנקודות מבט שתלמידים פוחדים מהן או עוינים אותן, הן יהפכו ללא יותר מאמצעים נוספים לרציונליזציה של דעות קדומות ומושגים מוקדמים,



דחפים והנחות. זוהי מערכת רגשית והכרתית מלוכדת, המחוללת מסגרת התייחסות כוללת שבאמצעותה אנו תופסים, חושבים ושופטים. כאשר אנו מפתחים את הטבע המשני שלנו, אנו מפתחים מערכת מאזנת, מסובכת ושלמה באותה מידה. אנו עשויים כמובן לחוות מאבק פנימי חזק בין שני אופני הקיום הבלתי־מתאישיים האלה. שתי המערכות יכולות להיעשות **אינטלקטואליות** במידה רבה, כך שלא מידת האינטליגנציה כשלעצמה מבחינה ביניהן. אפשר בהחלט למצוא אדם אינטליגנטי מאוד אך בלתי־רציונלי, כמו גם אדם רציונלי בעל אינטליגנציה מוגבלת. באופן זה אדם אינטליגנטי מאוד, שהוא גם חושב מתוחכם, יכול ליצור את האשליה שהוא מגן על עמדה רציונלית יותר מאשר זו המוגנת על ידי חושב רציונלי יותר אך אינטליגנטי פחות.

לכן, כמחנכים, עלינו לאמץ את טיפוח התשוקות הרציונליות כמימד מהותי של התפתחות **החשיבה** של תלמידינו. צר לי על שלא עומד לרשותי די מקום לפתח את הדרכים לעשות זאת, אך מספיק לומר כי חשוב ביותר שהמורים ידגימו בהתנהגותם תשוקות רציונליות. בהנחה, כמובן, שאכן יש להם תשוקות כאלה. לא יועיל למורה להעמיד פנים. אין זה עניין **לסכניקה**. זוהי הסיבה העיקרית לכך שהוראה טובה של חשיבה ביקורתית לא תושג בכמה סדנאות של סופי שבוע.

### חשיבה ביקורתית ויצירתית

כשם שמטעה לדבר על פיתוח יכולת לחשיבה ביקורתית ללא התמודדות עם בעיית הטיפוח של תשוקות רציונליות - המניע הדרוש מאחורי השימוש הרציונלי במיומנויות החשיבה הביקורתית - כך גם מטעה לדבר על פיתוח יכולתו של התלמיד לחשוב באופן ביקורתי כדבר נפרד מיכולתו לחשוב באופן יצירתי. יצירתיות היא מהותית לכל חשיבה רציונלית ודיאלוגית, משום שחשיבה דיאלוגית היא סדרה של צעדי גומלין יצירתיים שאנו נעים בה הלך ושוב בתודעתנו, בתפקידים מדומים השונים זה מזה מבחינה קטגוריאלית. קודם כול עלינו לדמות את עצמנו בתוך מסגרת התייחסות נתונה; אז עלינו לבנות בדמיונו כמה נימוקים שיתמכו בה; אחר עלינו לצאת ממסגרת התייחסות זו ולדמות את עצמנו מגיבים על נימוקים אלה מתוך נקודת מבט מנוגדת; אז עלינו לשוב ולדמות עצמנו בנקודת המבט הראשונה כדי ליצור תגובה להתנגדות שעוררנו זה עתה; לאחר מכן עלינו לשנות שוב תפקידים ולעורר תגובה נוספת, וכן הלאה. אנו נזקקים לדמיון ולכוחו היוצר. על כל פעולה להיעשות כך שתתאים לצעד המיוחד שקדם לה. במשא ומתן הדיאלוגי איננו יכולים לחזות מה יאמר הזולת או מה נאמר אנו עצמנו. אך כדי שמה שאנו אומרים יהיה רציונלי, הוא חייב להיענות להיגיון של מה שזה עתה נאמר על ידי הזולת.

החשובות ביותר, אילו מהן לעשות למרכזיות ואילו לצדדיות או אף לבלתי־רלוונטיות. כך שקיימות אפשרויות לפרשנויות והשלכות חלופיות הנתונות במחלוקת (ערכו רשימה של עשרת הנושאים החשובים לכם ביותר וראו אם אין זה כך. שימו לב לנטייה לראות בתשובותיכם לנושאים אלה עובדות מובנות מאליהן!).

### טיפוח תשוקות רציונליות

אם ברצוננו לתפוס את בעיית הוראתן של מיומנויות החשיבה הביקורתית במובן החזק, אנו חייבים לקרוא תיגר על הדימוי הסטריאוטיפי של הניגוד בין שכל לרגש, המצמיח את הדעה שהאדם הרציונלי הוא קר, חסר רגש ובדרך כלל גם נעדר תשוקות, בעוד שהאדם הבלתי־רציונלי מלא רגש אך נעדר שכל. נקבעת דיכוטומיה שקרית בין שכל ותשוקה ואנו נאלצים לבחור בין השניים כבין שני הפכים שאינם מתיישבים. עלינו לבחור בין הליכה אחר שכלנו או אחר רגשותינו, שכן על פי הגדרה איננו יכולים ללכת אחר שניהם.

אך השקפה זו מטעה באופן עמוק. כל פעולה דורשת ויסות של אנרגיה. כל פעולה מניחה כוח מניע. אנו חייבים **לדאוג** למשהו כדי לעשות משהו בנוגע אליו. רגשות, תחושות ותשוקות מסוג זה או אחר מונחות ביסודה של כל התנהגות אנושית. מה שאנו רוצים לשחרר את עצמנו ממנו אינן רגשות, תחושות ותשוקות, אלא רגשות, תחושות ותשוקות בלתי־רציונליים. ניתן להשתמש בשכל מפותח בדרגה גבוהה לטובה או לרעה, בשירות תשוקה רציונלית או בלתי־רציונלית. רק פיתוח של תשוקות רציונליות עשוי למנוע משכלנו להיעשות מכשיר בידי הרגשות ונקודת המבט הגלומה בהם. תשוקה **לבהירות**, דיוק ורוח הוגנת, דחף לרדת לעומקם של דברים, לשורש הנושאים, להקשבה אוהדת לנקודות מבט מנוגדות, מניע מחייב לחפש ראיות, סלידה מסתירות ומחשיבה מרושלת ומיישום בלתי־עקיב של כללים, מסירות לאמת גם בניגוד לאינטרס העצמי - אלה הן מחויבויותיו היסודיות של האדם הרציונלי. הן מאפשרות לנו להסכים באופן רציונלי עם אמונה מסוימת גם כשאחרים מגחכים עליה, להטיל ספק במה שאחרים מאמינים בו בקנאות ונתמך על ידי החברה, ולכבוש חרדה מפני נטישת אמונה עמוקה שהחזקנו בה לאורך זמן. דבר אינו פסיבי, שקט או שבע רצון באדם כזה.

רגשות ואמונות קשורות תמיד ללא הפרד. כאשר אנו מתארים את עצמנו כמונעים על ידי רגשות בלתי־רציונליים, אנו מונעים גם על ידי אמונות בלתי־רציונליות אשר מבנות אותם ותומכות בהם. כאשר אנו כובשים רגש בלתי־רציונלי באמצעות שימוש בתבונה, אנו עושים זאת תוך שימוש ברגשות הרציונליים שלנו. במלים אחרות, וכדי לקשר זאת באופן מפורש יותר למה שנאמר קודם לכן - טבענו האגוצנטרי הראשוני הוא תערובת מסובכת של אמונות, ערכים,

ילדים מתחילים במעורבות במונולוג קולקטיבי בלבד, אך כבר בשלב מוקדם הם פותחים גם בתהליך של תגובה לנקודות מבט מנוגדות של אחרים. משחק מצביע על כך שהם נהנים לקבל תפקידים של אחרים ולהתנהג כאילו היו מישהו אחר. אין לנון את הדחף הראשוני הזה אלא לטפח, להרחיב ולעצב אותו. גם אם נתחיל באמפתיה כלפי חשיבה וחולשות של דמויות בסיפורי ילדים, או בהנחיית ילדים לדיונים פילוסופיים, או באספקת שאלות ודילמות אֶתיות מאתגרות לילדים, עלינו להנחות את התלמידים לנקודה שבה יתחילו לחוש בנוח בעיסוק רציונלי בנושאים דיאלוגיים. על הנושאים שהתלמידים עוסקים בהם להיעשות בהדרגה מורכבים יותר ויותר.

יש להטיל על יותר ויותר תלמידים מטלות שיאתגרו את יכולתם לזהות ולנתח מסגרות התייחסות ונקודות מבט - מסגרות התייחסות בספרי הלימוד שלהם, בתחומים שונים, בתוכניות טלוויזיה, שידורי חדשות ועיתונים יומיים, בלשונם של חבריהם ומוריהם, בנאומים פוליטיים, בדיונים שלהם ובהחלטות יומיומיות ואורחות חיים. הם אמורים לעשות זאת לא כדי לגלות שהכול יחסי ושרירותי או עניין של דעה, אלא כדי לגלות שכל האמונות ונקודות המבט הן יעדים להערכה וניתוח רציונליים. ככל שיצליחו יותר בתהליך זה, כן יתפתחו בהדרגה התשוקות הרציונליות שלהם, ובהתאם לכך תפחת המגננה האגוצנטרית שלהם.

תלמידים לא יעשו עקב כך לשלוחי רסן וקשים יותר לשליטה. נהפוך הוא, הם יענו יותר ויותר לחשיבה מנומקת ולכוחן של ראיות. הם יטילו ספק כמובן בנקודת מבטנו, אך הם יעשו זאת באופן רציונלי ואף יעזרו לנו עצמנו להתפתח. במצב הטוב ביותר יחלחל התהליך לאקלים בית-הספר וישתקף במבנה העומק של חייו. ייתכן שבאמצעים אלה יוכלו בתי-הספר להפוך למוסדות מובילים בחברה, לפרדיגמות של רציונליות, למוסדות המסייעים לחברה בלתי-רציונלית להיות למה שהיא עצמה טוענת שהיא מבקשת להיות: חברה חופשית של בני-אדם חופשיים ואוטונומיים.

(תרגם מאנגלית: יורם הרפז)

כמובן שתלמידים אינם אמורים לפתוח במשחק סימולטני של שני צדדים בדיאלוג. אך אנו אמורים לטפח בהם בהדרגה את היכולת לעצב משא ומתן דיאלוגי, תחילה קצר ואחר ארוך יותר. התהליך המאתגר הזה יפתח את הדמיון היוצר שלהם.

## סיכום

בני-אדם נעשים מחונכים, להבדיל ממימונים, במידה שהם משיגים הבנה של עקרונות ביקורתיים, ויכולת ותשוקה לבחור, לארגן ולעצב על פיהם את אמונותיהם ורעיונותיהם הפעילים. חינוך אינו רק גיבוב של עוד ועוד יחידות מידע. חינוך הוא תהליך שבמסגרתו מחליטים בצורה אוטונומית מה אמיתי ומה שקרי. הוא מזמין פעולה המונעת מכוח עצמה מצד טבעה של רוחנו והשתתפות בעיצוב אישיותנו. זהו תהליך המלמד אותנו לפתוח את דעתנו, לתקן ולעדן אותה, ולסגל אותה ללמידה רציונלית, כלומר, לתת לה עוצמה לנתח, לעבד ולשלוט בידע הצבור בה, לקחת פיקוד על יכולותיה ולהשיג גמישות, הגינות מחשבתית ודיוק ביקורתי.

לא ניתן להשלים תהליך זה כאשר הלמידה נתפסת כמונולוגית. תהליך רכישת הידע הוא דיאלוגי ביסודו. דעתנו לעולם אינה ריקה מאמונות ונטולת נקודת מבט. היא אינה יכולה לתפקד ללא מסגרת התייחסות. מאחר שהדחפים האינטלקטואליים האינסטנקטיביים שלנו הם תחילה אגוצנטריים באופן בלתי-נמנע ואחר אתנוצנטריים, אנו חייבים ללמוד להביא את המחשבות והרעיונות הבלתי-מפורשים שלנו לכלל עימות דיאלוגי פתוח עם מחשבות ורעיונות מנוגדים, כדי להחליט באופן רציונלי, באופן הטוב ביותר שאנו מסוגלים לו, האם הם ראויים להיות מועמדים לאמונה שקולה. התיאוריות היומיומיות הבלתי-מפורשות שלנו על עצמנו, ידידינו ושכנינו, על עמנו ודתנו, על אויבינו ומתנגדינו, על תקוותינו, פחדינו והרגשותינו, חייבות להיות מודעות לנו, כך שנוכל להמשיך ולהעריך אותן מחדש כאשר אנו נכנסים באופן אמפתי למערכות אמונה שונות במידה זו או אחרת מאלה שלנו.

## מראי מקומות

Easley, J.- 1983 a. "A Japanese approach to arithmetic", *For the Learning of Mathematics*, 3.

- 1983 b. "What's there to talk about in arithmetic?" *Problem Solving*, Newsletter, The Franklin Institute Press, 5.

- 1984 a. "Is there educative power in students' alternative frameworks?" *Problem Solving*, Newsletter, The Franklin Institute Press, 6.

- 1984b. "A teacher educator's perspective on students' and teachers' schemes; or teaching by listening", Unpublished paper, presented at the Conference on Thinking, Harvard Graduate School of Education.

- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N.J. Doubleday.
- Hayes, J. 1940. *The Complete Problem Solver*, Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Mills, C. W. 1962. *The Marxists*, New York: Dell.
- Piaget, J. 1976. *Judgment and Reasoning in the Child*, Totowa, N.J.: Littlefield, Adams.
- Toch, H. & Smith, H.C. (eds.). 1968. *Social Perception*, New York: Van Nostrand.
- Whitehead, A. 1929. *The Aims of Education and Other Essays*, New York, Dutton.



מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה בשיתוף אגף שח"ר במשרד החינוך, התרבות והספורט  
מודיע על:

## כינוס בינלאומי

# תפיסות חדשות של אינטליגנציה וחשיבה - השתמעויות לחינוך

(New Conceptions of Human Intelligence and Thinking -  
Implications for Education)

הכינוס יערך בהשתתפות אנשי אקדמיה מובילים בתחום, מהארץ ומהעולם.

המרצים:	
- מרצה אורח באוניברסיטת הרווארד, ארה"ב	פרופ' ג'ון אדוארדס
- אוניברסיטת פרובנס, צרפת	פרופ' אדית אקרמן
- אוניברסיטת תל-אביב, ישראל	פרופ' דן זכאי
- אוניברסיטת תל-אביב, ישראל	פרופ' איריס לוי
- המכון הלאומי להוראת חשיבה, ארה"ב	פרופ' רוברט סווארץ
- אוניברסיטת ייל, ארה"ב	פרופ' רוברט סטרנברג
- אוניברסיטת הרווארד, ארה"ב	פרופ' דיוויד פרקינס
- אוניברסיטת תל-אביב, ישראל	פרופ' סידי שטראוס

הכינוס יתקיים במכון ון ליר ביום ג' 21/5/96, ג' בסיון תשנ"ו,  
בין השעות 09:00-17:00.

ההרצאות תתקיימנה באנגלית ותלוונה בתרגום סימולטני.  
מספר המקומות מוגבל.

המעוניינים לקבל הזמנה וטופס הרשמה מתבקשים לשלוח את פרטיהם (או עמוד האחרון)