

# דיוויד פרקינס תרם יותר מכל הוגה או חוקר אחר להוראת החשיבה – תחום עיוני-מעשי שמטרתו ללמד תלמידים לחשוב היטב

## יורם הרפז

ביותר לעיסוק בחשיבה היא "נטייה" (disposition) ולא מיומנות (skill). מה שמשפיע על איכותה של החשיבה הוא נטיות קוגניטיביות ולא מיומנויות. ההבדל בין חושב טוב לחושב לא טוב הוא בנטיות החשיבה המניעות אותו, ולא במיומנויות החשיבה שהוא מצויד בהן.

כאשר הקטגוריה "נטיית חשיבה" התחילה להתפשט בשיח של הוראת החשיבה, הפנה פרקינס את תשומת לבו להבנה. אנשים חושבים היטב, הוא טען, כאשר הם מבינים את הנושא שעליו ובאמצעותו הם חושבים. אם אדם מצויד בכל מיומנויות החשיבה הנכונות ומונע בידי כל נטיות החשיבה הנכונות, אך אינו מבין את הנושא שעליו ואתו הוא חושב – ואנחנו תמיד חושבים על ועם נושא מסוים – אין סיכוי שיפגין חשיבה ביקורתית או חשיבה יצירתית או כל חשיבה טובה אחרת.

פרקינס פיתח תפיסת הבנה מקורית ומעשית. להבין, הוא כתב, זה לבצע שבעה מהלכים עם ידע (להסביר, להמחיש, להחיל, להצדיק, להשוות, ליישם ולהכליל ידע). פרקינס, כמו הינשוף של מינרווה, מגיע אל שדה המחקר החינוכי, בעיקר המחקר הקוגניטיבי, לאחר שהמחקרים התפרסמו, כדי לעבד ולארגן אותם ברעיון כולל ובסיפור טוב. ספריו תמיד מספרים סיפור שזור מחקרים ולכן הם נקראים בעניין ובהנאה: הם גם מכווני שטח – נועדו לסייע למורים ללמד טוב יותר ולטפח את חשיבתם של התלמידים.



במשך שלושים שנה ניהל פרקינס במשותף עם הווארד גרדנר את Project Zero – מרכז לפיתוח מחקרים יישומיים בחינוך. בעוד שתאוריית האינטליגנציות המרובות של שותפו כבשה את העולם (ראו ריאיון עם גרדנר בעמ' 50), התקבלה תאוריית האינטליגנציה הנלמדת

יוויד פרקינס, פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד, פרסם ספרים רבים ואינספור מאמרים, רובם עוסקים בהוראה בכלל ובהוראת החשיבה בפרט. ארבעה מספריו תורגמו לעברית, כמו גם ספרה של מרתה סטון וויסקי, המבוסס ברובו על רעיונותיו (ראו מקורות), וקובץ נבחר של מאמריו תורגם ונערך על ידי.

פרקינס תרם יותר מכל הוגה או חוקר אחר להוראת החשיבה – תחום עיוני-מעשי שמטרתו ללמד תלמידים לחשוב היטב.

בספרי "חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה" (מכון ברנקו וייס, 2005) חילקתי את הוראת החשיבה לשלוש גישות: גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה. לפי הגישה הראשונה, התמצית (mindware) בלשונו של פרקינס) של חשיבה הטובה היא מיומנויות חשיבה – אסטרטגיות, יוריסטיקות, טכניקות, או בשם כללי "מסגרות חשיבה"; לפי הגישה השנייה, התמצית של חשיבה טובה היא נטיות חשיבה – תכונות שיש להן השפעה ישירה על איכות החשיבה, למשל נטיות לחשוב באופן עמוק, שיטתי, ביקורתי, יצירתי; לפי הגישה השלישית, תמציתה של חשיבה טובה היא הבנה של הנושא שעליו ובאמצעותו חושבים. פרקינס תרם לכל גישה רעיונות מקוריים.

פרקינס לא רק תרם, הוא גם המציא שתי גישות להוראת החשיבה – גישת הנטיות וגישת ההבנה. כאשר גישת המיומנויות שלטה בתאוריה ובפרקטיקה של הוראת החשיבה ושוק ההוראה התמלא במיומנויות חשיבה שהבטיחו חשיבה יעילה לכול (אדוארד דה בונו הוא יצרן מיומנויות החשיבה הידוע ביותר), טען פרקינס שהקטגוריה המועילה



דייוויד פרקינס.  
"הייתי מאפיין  
למידה משמעותית  
בחינוך הבית ספרי  
כלמידה בעלת  
טעם לחיים שרוב  
הלומדים צפויים  
לחיותם. לפעמים  
אני קורא לזה  
'למידה ראויה  
לחיים"  
צילום: רפי קוץ

על מחלות מידבקות. אבל אם מלמדים לשם הבנה אפשר להפיק משני הנושאים תובנות בסיסיות על הדרך שבה פועל העולם הביולוגי. בשני הנושאים אפשר לטפל באופן מעמיק ומוקפד, ולעסוק בהם בדרכים מעניינות. מנגד יש גם הברל גדול ביניהם: המיטוזה אינה צפויה לגעת ממש בחיי הלומדים בהווה או בעתיד (אלא אם יבחרו לעסוק בנושא בחייהם המקצועיים). לעומת זאת, תחום המחלות המידבקות נוגע בכלום.

אני תמיד בודק ארבעה מאפיינים כדי לראות אם אפשר ללמד נושא מסוים בצורה משמעותית: האם אפשר להפיק ממנו תובנות פוטנציאליות? (מיטוזה – כן; מחלות מידבקות – כן); האם למידתו תורמת לפעולה בעולם (מחוץ להתמקצעות בתחום אין הרבה מה לעשות עם מיטוזה, אבל במקרה של מחלות מידבקות דווקא כן); האם הנושא מציע נקודות מבט אחרות (מיטוזה – לא; מחלות מידבקות – כן); והאם גלומות בו הזדמנויות ליישום לאורך חיי הלומדים (מיטוזה – רק במקרים נדירים; מחלות מידבקות – לעתים קרובות... למרבה הצער).

כאופן כללי, הייתי מאפיין למידה משמעותית בחינוך הבית ספרי כלמידה בעלת טעם לחיים שרוב הלומדים צפויים לחיותם. לפעמים אני קורא לזה "למידה בעלת ערך לחיים". תכניות לימודים טיפוסיות גרושות בנושאים שאינם משמעותיים במיוחד, כמו כן, גם כאשר מלמדים אותם היטב. נושאים רבים – כמו מיטוזה למשל – מציעים

של פרקינס באדישות יחסית.

בספרו השאפתני ביותר ("להתחכם  
Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence  
לאייקיו: עלייתו של מדע האינטליגנציה הנלמדת", 1995)  
פיתח פרקינס תפישה מקורית ומקיפה של האינטליגנציה  
האנושית – "האינטליגנציה הנלמדת".  
האינטליגנציה הנלמדת עשויה מאינטליגנציה  
ניורולוגית – היסוד הביולוגי, האינטליגנציה ההתנסותית  
– היסוד של ניסיון החיים והאינטליגנציה הרפלקטיבית –  
היסוד של החשיבה על החשיבה ושכלולה. האינטליגנציה  
השלישית, הנלמדת, היא האינטליגנציה האנושית  
המובהקת; והיא שנותנת למורים סיבה טובה ללמד ולחנך.

=

למרות שלאנשי חינוך בישראל נמאס לשמוע את  
המושג שהפך לסיסמה של משרד החינוך שלנו – "למידה  
משמעותית", בדאי לעשות עוד מאמץ ולברר אותו. מהי  
למידה משמעותית?

אשיב על השאלה בעזרת שני נושאים שנלמדים בדרך  
כלל בשיעורי ביולוגיה – מיטוזה ומחלות מידבקות.  
בשניהם אפשר לטפל באופן שטחי – לשנן את השלבים  
של חלוקת התא או לחקוק בזיכרון כמה עובדות בסיסיות

אל תוך תהליך הלמידה במטרה לחזק אותו. הערכה כזאת היא בראש ובראשונה הערכה מעצבת ולא מסכמת, אם כי אפשר כמובן לשאוב ממנה גם מידע מסכם. יתר על כן, כאשר עושים אותה כהלכה, קשה להבחין בין הערכה כזאת לבין תהליך למידה עשיר שבו תלמידים ממחישים למורים ותלמידים אחרים את ההבנות שלהם בשלל דרכים, קטנות כגדולות, וזוכים במשוב המקדם את המשך הלמידה המשמעותית. זה רעיון שונה למדי מבחינות שנערכות באופן חרפי-עמי בסוף יחידת הלימוד.

**מהם העקרונות המנחים לתרבות בית ספרית מקדמת למידה משמעותית?**

זו באמת שאלה גדולה מכדי להשיב עליה בתשובה קצרה, אבל אנסה בכל זאת: הייתי מחפש תרבות בית ספרית שמדגישה מעורבות שיתופית בחקירה ושעושה זאת בדרכים הנקשרות בארבע תוצאות הלמידה בעלת הטעם שהזכרתי קודם לכן – תובנה, פעולה, אתיקה והזדמנות לקשר לחיי התלמידים.

**מה אתה חושב על "למידה משמעותית" באידיאל שאמור לקדם מערכת חינוך ארצית ולספק לה השראה?**  
אני חושב שטוב שיש תווית שממקדת את תשומת הלב. למידה משמעותית היא תווית מתקבלת על הדעת. אפשר גם "למידה עמוקה" או "למידה בעלת טעם" או מושג אחר. כל המושגים האלה קרובים.

אבל חשובות גם משמעויות ספציפיות. כל אחת מתפישות הלמידה האלה עשויה לאפשר לימוד של מיטוזה, למשל, או גרסה נושאית פשוטה של המהפכה הצרפתית – הכול בכפוף לפרשנות של "משמעותית" או "עמוקה" או "בעלת טעם".

כך שבסופו של דבר הייתי אומר שאין די בסיסמאות כשלעצמן. צריך לשדך קריטריונים שאפתניים למדי ל"למידה משמעותית" או ללמידה איכותית אחרת – קריטריונים שיעזרו לנו לסנן תכנים שלא ימלאו ככל הנראה תפקיד חשוב בחיי הלומדים, קריטריונים שישארו אותנו ממוקדים בתובנה, בפעולה, באתיקה ובהזדמנות. אין הכרח להשתמש במילים המדויקות הללו, כמובן, וברור שגם קריטריונים אחרים עשויים להביא תועלת. ■

תרגם מאנגלית: יניב פרקש

תובנות טכניות אבל הם דלים בתחומי הפעולה, האתיקה וההזדמנות. אנחנו צריכים להשתפר!

**מהם העקרונות המנחים להוראה מקדמת למידה משמעותית?**

ישנם עקרונות רבים כאלה, אבל שניים בולטים במיוחד. ראשית, עלינו ללמד להבנה. עובדות ושגרות אינן גמישות מספיק כדי לתמוך בנו בזמן שאנחנו מנווטים את חיינו בעולם המורכב שלנו – עלינו להבין. שנית, עלינו ללמד לא רק להבנה של נושאים אלא להבנת דברים אחרים בעזרת הנושאים שלמדנו. במילים אחרות, נושאי לימוד אינם צריכים להישאר "נושאים"; עליהם להפוך לעדשות שדרכן נתחבר לעולם.

לדוגמה, ישנן שתי דרכים שונות ללמוד על המהפכה הצרפתית: (1) מדובר בנושא, נושא חשוב, ויש הרבה מה להבין בו; (2) מדובר גם בעדשה, בפרק היסטורי מסוים שאפשר "להביט דרכו" כדי לרכוש תובנות על מהפכות אחרות, על אירועים בני זמננו, על ריבוד חברתי, על אי-שוויון כלכלי ועל נושאים רבים אחרים. אפילו חינוך נאור יחסית לא מרחיק לכת בדרך כלל מעבר להבנה טובה של

**"עלינו ללמד לא רק להבנה של נושאים אלא להבנת דברים אחרים בעזרת הנושאים שלמדנו. במילים אחרות, נושאי לימוד אינם צריכים להישאר "נושאים"; עליהם להפוך לעדשות שדרכן נתחבר לעולם"**

"הנושא". אבל כדי להגשים במלואם את יתרונות התובנה, הפעולה, האתיקה וההזדמנות, עלינו ללמד בגרסת העדשה – כלומר להבין בעזרת הנושא.

**מהם העקרונות המנחים לתכנית לימודים מקדמת למידה משמעותית?**

אולי העיקרון החשוב ביותר קשור באופן השיפור של תכנית הלימודים. מעצבי תכניות לימודים מתקוטטים לעתים קרובות אם נושא א' חשוב יותר או פחות מנושא ב'. הם רוצים את תכנית הלימודים הטובה ביותר האפשרית. אבל לטענתי אין מערך מושלם שמקיף את הנושאים הטובים ביותר. המהלך החשוב ביותר שעלינו לעשות הוא לנכש באופן דרסטי את הנושאים הרבים שפשוט אינם חשובים במיוחד לחיים שלהלומדים צפויים לחיות. צריך לעבוד תחילה בשיטת האלימינציה, ורק בשלב השני לבחור בין הנושאים שנשארו.

**מהם העקרונות המנחים להערכה מקדמת למידה משמעותית?**

הייתי רוצה לראות הערכה מתמשכת גם להבנה של נושאים וגם להבנה בעזרת נושאים והיוון חוזר של ההערכה

**מקורות**

וויסקי, מ"ס, 2004. **הוראה לשם הבנה**, בתרגום י' פרקש, ירושלים: מכון ברנר וייס.  
טישמן, ש' ד', פרקינס, א' ג'י, 1996. **הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה**, בתרגום ד' שרון, ירושלים: מכון ברנר וייס.  
פרקינס, ד', 1998. **לקראת בית ספר חכם: מאיזון הזיכרון לחינוך החשיבה**, בתרגום א' צוקרמן, ירושלים: מכון ברנר וייס.  
"2002. **האמבטיה של ארכימדס: האמנות וההיגיון של חשיבה פורצת דרך**, בתרגום י' פרקש, ירושלים: מכון ברנר וייס.  
"2011. **למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך**, בתרגום א' צוקרמן, בני ברק: ספרית פועלים.  
הרפז, י' (עורך), 2000. **נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה**, דיוויד פרקינס ועמיתים, ירושלים: מכון ברנר וייס.