

גישות משלימות לחינוך החשיבה*

נופי מחשבת דיוויד פרקינס על חינוך לחשיבה טובה

יורם הרפז

אשר לתבונה, נוכל לעמוד על טיבה מתוך שנעיין בכך, מי הם האנשים שאנו קוראים להם "נבונים".

אריסטו, אתיקה, מהדורת ניקומאכוס

בתשובה לשאלה מהקהל במהלך הרצאה במכון ון ליר בירושלים, סיפר דיוויד פרקינס שכאשר הוא רוצה להבין כיצד חושב "חושב טוב" הוא מתבונן בעמיתו ישראל שפיר, פילוסוף של המדע והחינוך מבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הארוורד.¹ מהתבוננות זו, כך סיפר, הוא מחלק מאפיינים של חושב טוב ושל חשיבה טובה. זוהי "מתודה" לגיטימית. אריסטו המליץ עליה כדרך להפקת הכללות על התבונה,² וניטשה העיר שכל תיאוריה או הגות, שיטתיות וכלליות ככל שיהיו, מתחילות בהתרשמויות

* המאמר פורסם כמבוא לספר בעריכתי "דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה", מכון ברנקו וייס, 2000

¹ ראו חינוך החשיבה - אוגדן מאמרים 1995, מכון ברנקו וייס, 1994, עמ' 6.

² אריסטו, אתיקה, מהדורת ניקומאכוס, תרגם יוסף ג. ליבס, ספר ו', פרק ה', שוקן, 1985, עמ' 142; התבונה שאריסטו מכון אליה היא תבונת חיים, "מה שמועיל לו [לאדם] בדרך כלל כדי שיחיה בטוב... מכאן שיש לראות בתבונה כשרון לפעול מתוך היגיון-של-אמת להשגת הטובות האנושיות".



ובחוויות אישיות וייחודיות מסוג זה: "לאט לאט נתחוויר לי מה הייתה עד כה כל פילוסופיה גדולה; התוודותו של מחוללה, איזה סוג של מימארים".³ מכל מקום, במקרה מיוחד זה של פרקינס-שפּלר היה ל"מתודה" זו יתרון אחד בולט: התאורטיקן יכול היה לשאול את מושא ההתבוננות שלו – הוא הרי "חושב טוב" – מה דעתו על התיאוריה של חשיבה טובה שחילץ מן ההתבוננות בו. פרקינס אמנם שאל ושפּלר אכן השיב, אך לכך נגיע מאוחר יותר. בינתיים ננסה להפעיל "מתודה" זו של "חוויה מוכללת" או "התבוננות מחלצת" על מי שהוא בעינינו "חושב טוב", או אף יותר מכך – "חכם". נשאל: איזה "דבר" יש לו שאין לנו והיינו רוצים שיהיה לנו ולאחרים? האם ניתן לפתח או לטפח את ה"דבר" הזה? אם כן, כיצד? אלה הן השאלות הגדולות שמעסיקות את דיוויד פרקינס ואת התחום שבו הוא חושב – חינוך החשיבה: מהי חשיבה טובה? האם ניתן לפתח אותה? ואם כן, כיצד?

מהי חשיבה טובה? התבוננות מוכללת

צפו שוב בסרט המהולל (בצדק) **12 המושבעים**. אתם רשאים לצפות בסרט הקלאסי של הבמאי סידני לומט מ-1957, או בעיבוד החדש לדרמה טלוויזיונית שנעשה על ידי הבמאי ויליאם פרידקין ארבעים שנים לאחר מכן, ב-1997. העיבוד החדש חזק יותר לטעמי, ומכל מקום, אליו אתייחס במאמר מבואי זה. הסיפור-תסריט נכתב על ידי רגינלד רוז והוא זהה כמעט בשני הסרטים. העלילה למי ששכח היא זו: נער מואשם ברצח אביו. שניים-עשר מושבעים צריכים לקבל החלטה "פה אחד": אם העדויות מטעם התביעה נכונות "מעבר לכל ספק סביר" – הנער אשם; אם ניתן להטיל בהן "ספק סביר" – הנער לא אשם. אם הנער אשם, הוא צפוי לעונש מוות, שכן הרצח הוא מדרגה ראשונה. השופטת מנחה את המושבעים: "עליכם לשפוט את העובדות, ללא מעורבות רגשית; להפריד בין עובדות לדמיון. מוטלת עליכם אחריות כבדה". המושבעים מתכנסים בחדר בלוי ומהביל (טפטים מתקלפים; החזאי הודיע בבוקר כי צפוי יום חם ולח ביותר; אחד המושבעים

³ פרידריך ניטשה, מעבר לטוב ולרוע, תרגם ישראל אלדד, שוקן, 1967, עמ' 17.



מנסה ללא הצלחה להפעיל מזגן מיושן)⁴ כדי לדון במקרה ולהחליט. אחד-
 עשר מושבעים בטוחים לגמרי שהנער רצה את אביו. הם רוצים לסיים את
 הדיון מהר ככל האפשר, "לעשות צדק" ולהשתחרר מהחדר המחניק. לאחד
 מהם יש כרטיסים למשחק בייסבול חשוב. אך מושבע אחד (הנרי פונדה
 בסרט המקורי; ג'ק למון בעיבוד החדש) סבור שהעדויות מטעם התביעה
 מפקפקות ואינן עומדות במבחן של "מעבר לכל ספק סביר". הוא חוזר
 ואומר "ייתכן שהנער רצה, אך ייתכן שלא" – ו"תוקע" את עמיתו
 המושבעים, שכן ההחלטה חייבת להתקבל פה אחד. מתפתח דיון שבמהלכו
 מצליח אותו מושבע לשכנע את עמיתיו לשנות את דעתם. בסופו של תהליך
 רב-תהפוכות, הם מחליטים: "לא אשם".

הסרט כולו מתנהל בחדר נעול ("לא ידעתי שנועלים אותנו", אומר
 מושבע אחד בבהלה). אין "אקשן" ואין "אפקטים", רק הרצאות, הגנה על
 עמדות ועימותים מילוליים עד סף מכות. המתח עצום. על כפות המאזניים
 מונחים חייו של נער בן 18 ושני אופני חשיבה ופרשנות. מושבע אחד מנסה
 להמיר את דעתם של אחד-עשר מושבעים, המשוכנעים באופן עמוק שהנער
 אשם. הוא עושה זאת בשקט, בהיגיון, ברגישות – ומצליח. הוא ללא ספק
 "חושב טוב" או "חכם", אך מה זה בדיוק "חושב טוב" או "חכם"? מה יש
 לו שאין למושבעים האחרים, או שיש להם אך ב"כמות" או ב"איכות"
 פחותה? האם זו הווייה אחידה – "חשיבה טובה" או "חכמה" – או צירוף של
 תכונות ו/או כישורים ו/או עמדות ו/או "דברים" אחרים? מה יש לו
 ל"מושבע שלנו" (מושבע מס' 8, אדריכל במקצועו – אנחנו לא יודעים עליו
 יותר מזה; רק בסוף הסרט נודע לנו גם שמו הפרטי – דיוויס), המעורר את
 הערצתנו?

יש לו הרבה "דברים". מן התמונות הראשונות של הסרט אנו מתרשמים
 שיש לו **תגובה מותאמת** (אדקוויטית), ההולמת את גודל האחריות המוטלת

⁴ המושבעים מזיעים נורא ומוחים את זיעתם ללא הרף. לפי מוסכמה ("מיתוס")
 הוליוודית, הזעה היא סימן להתלבטות מוסרית קשה: "הזיעה - אף היא - סימן.
 סימן של מה? של מוסריות. הכול מזיעים כי הכול מתחבטים בתוכם בדבר מה".
 רולאן בארת, "הרומאים בקולנוע", **מיתולוגיות**, בבל, 1998, עמ' 35.



עליו כמשתתף בחבר מושבעים הדן במקרה רצח. הוא מרוחק ורציני (מסרב למסטיק שמציע לו אחד המושבעים; מביט בסלידה וברחמים על מושבע המשתבח בפניו במזלו הטוב: "נהייתי מכל רגע. היה לנו מזל שקיבלנו משפט רצח. חשבתי שנקבל פריצה או תקיפה או משהו כזה, אתה מבין"). המושבעים האחרים, ברובם, זחוחי דעת. הם מחניפים זה לזה ומנסים לברר תוך כדי כך האם העמדה הכללית תואמת לנטיית לבם. לאחר כמה גישושים, מתברר שכולם (להוציא אחד) בדעה אחת: הנער רצח. הדעה הכללית מעצימה את דעתם של יחידים, וחוזרת ומעצימה את הדעה הכללית. כולם נחושים בדעתם ולהוטים להרשיע. עתה, אנו מתרשמים כי ל"מושבע שלנו" יש הרבה **אומץ לב**. אחד-עשר מושבעים מפעילים עליו לחץ קבוצתי כביר – מקניטים אותו, מאיימים עליו, מנסים לעורר בו רגשות אשמה ולהעמיק את הבידוד שלו – והוא עומד על שלו: "ייתכן שהנער רצח, אך ייתכן שלא".

אנו מתרשמים גם מן האופן שבו "המושבע שלנו" עומד על דעתו: הוא **מנמק** את הטענות שלו. מושבעים אחרים מסתפקים באמירות סתמיות וטעונויות, כמו "הנער אשם, זה ברור. אתה באמת מאמין שהוא לא אשם...?!"; "הוא רוצח מלידה. הוא תקע לאבא שלו את הסכין עד הקצה". הוא, לעומתם, מסביר, טוען, מנסה לשכנע על בסיס עובדות ונימוקים. הוא **מדבר לגופו של עניין**, והם מדברים לגופו שלו – "אד הומינם". אך "המושבע שלנו" אינו נבהל מההתקפה הנמרצת עליו ונשאר שליו; יש לו **ביטחון עצמי**. ללא בטחון כזה, אדם אינו יכול לעמוד בלחץ קבוצתי כבד ולהגן על עמדה בלתי מקובלת. הוא גם **ישר** או **הגון** מבחינה אינטלקטואלית – דבק בסוגיה שעל הפרק ואינו "יורד" להתנצחויות אישיות או לדמגוגיה.

המושבעים רוצים לפסוק ("בואו נחליט כבר ונלך הביתה"); אי-הוודאות מלחיצה אותם. "המושבע שלנו" עמיד בפני אי-וודאות; הוא **מוכן להשחות שיפוט**. "בואו נדבר" הוא אומר פעם ועוד פעם. "המושבע שלנו" אינו מתחפר באמירה סתמית ("ייתכן שהנער רצח, אך ייתכן שלא"), מצוות מושבעים מלומדה; הוא **מבין** את העיקרון הבסיסי של "מעבר לכל ספק



סביר". העיקרון אינו אומר שצריך להוכיח שהנאשם לא רצח, אלא **רק** שיש ספק בכך, ושהספק סביר – מבוסס על מציאות אפשרית – ולא דמיוני או סתמי. המושבעים האחרים מתקשים להבין את העיקרון הזה. הם חוזרים ואומרים משפטים כמו "אז אתה אומר שהוא לא רצח; מהיכן אתה יודע"; "טוב, אם הוא לא רצח, אז מי רצח!"; "נו בטח, אפשר להטיל ספק בכול. אולי הבית הזה עוד מעט ייפול עלינו!"; העיקרון אכן חמקמק מבחינה מושגית, אך יותר מכך, הוא מותיר את המצב בדו-משמעות מעיקה: גם אם יש מקום ל"ספק סביר" בנוגע לעדויות המרשיעות – כלומר, הנאשם "לא אשם" – עדיין קיימת אפשרות שהוא בכל זאת רצח. ל"מושבע שלנו" יש אפוא **סובלנות לעמימות**. אך הוא לא רק מבין מושגית את תוכנו המשפטי של העיקרון האמור ו"סובל" את המצב הבלתי חד-משמעי שהעיקרון יוצר; יש לו **דמיון יצירתי** – הוא ממציא סיפורים (נרטיבים) חלופיים לסיפור (נרטיב) של התביעה. הסיפור של התביעה אינו אוטם אותו, כמו את המושבעים האחרים; הוא אינו כולא אותו בגרסה אחת המתחזה לשיקוף נאמן הכפוי על ידי "המציאות כהווייתה".

זאת ועוד: מבחינת "המושבע שלנו", העיקרון של "מעבר לכל ספק סביר" אינו רק עיקרון משפטי; מבחינתו, עיקרון זה הוא חלק מה**שקפת עולם הומניסטית**. הוא חוזר ואומר: "אל תמהרו. מדובר כאן בחייו של אדם. אי אפשר להחליט בחמש דקות". אם אין כאן אידיאולוגיה הומניסטית מנוסחת, יש כאן לבטח **מחויבות לערכים** הומניים, המתבטאת בא**כפתיות** ביחס לנאשם. אך חשוב מכך, מבחינת הדינמיקה הקבוצתית שהסרט מתאר, יש לו אכפתיות ביחס למושבעים עצמם; ל"מושבע שלנו" אכפת מהם. הוא **מתייחס אליהם בכבוד**, ללא התנשאות, למרות ש"יש לו נתונים" המאפשרים התנשאות כזו – הוא משכיל יותר, מבין יותר, בעל עיסוק יוקרתי יותר וממעמד גבוה יותר. יתר על כן, הוא מתייחס אליהם בכבוד למרות שחלקם אינו מתייחס אליו בכבוד. הוא שובר את המשוואה "יחס גורר יחס". התגובה הרגשית שלו אינה אוטומטית, צפויה, על אותו מישור שמגיבים אליו; היא **שקולה**. כשם שאינו מתנשא כך גם אינו מתחנף. הוא פונה אל



התבונה של עמיתיו ו"משדר" להם אמונה בקיומה – אמונה המקיימת אותה.

אך מעבר לכך, ל"מושבע שלנו" יש יכולת יוצאת דופן **לאמפתיה**. הוא מקשיב לעמיתיו בתשומת לב ומתוך הזדהות. הוא אינו בז למניעים הזרים שלהם ולהשלכות (פרויקציות) שהם עושים על המקרה – השקפת עולם גזענית (הנאשם היספני במוצאו) ופרנואידיה של מושבע שחור ("הם מתרבים כמו חיות... הם רוצים להשתלט עלינו"); נקמנות על רקע אישי של מושבע לבן, שבנו יחידו סטר לו וניתק עמו קשר ("אני קראתי לאבי 'אדוני', 'אדוני' קראתי לו. האם שמעתם ילדים היום קוראים ככה לאבות שלהם?!"); והגנה בסיסית על ה"אגו" של מושבעים אחרים ("אני לא משנה את דעתי, פעם ככה ופעם ככה"). הוא "מכיל" את הכעס שלהם (הסרט נקרא במקור **12 גברים זועמים**) ו"סופג" את כאבם. האמפתיה הזו היא ה"דלק" שעליו הדיון מתנהל; היא זו שמונעת "פיצוץ" (ברגעי משבר שונים, מושבעים אחדים מציעים ללכת אל השופט ולומר לה שהדיון תקוע וכי יש צורך למנות חבר מושבעים אחר), ומאפשרת למושבעים לשנות את דעתם. המושבעים מוכנים לשנות את דעתם, למרות שהיא מושרשת בהם חזק ומהווה חלק מזהותם, משום ש"המושבע שלנו" אינו פוסל את "מהותם" כבני אדם, אינו מאיים על תחושת הערך העצמי שלהם; בעיניו, יש להם ערך בכל תנאי, והם מפנימים את ה"שידור" הזה, מתחזקים ונכונים להמיר את דעתם (אכן, יש כאן סוג של המרה) לנוכח נימוקים חדשים.

"המושבע שלנו" גם **רגיש להקשר**. הוא מעריך כל העת את יחסי הכוחות בחדר: מתי ללחוץ ומתי להרפות, על מי ללחוץ וממי להרפות, מתי לומר משהו ומתי להניח לאחרים לומר זאת. הוא "קורא" היטב את הדינמיקה החברתית המורכבת; יש לו **חוש חברתי** ("אוריינות חברתית", אם תרצו) מפותח. ברגע מסוים, כאשר הדיון נראה תקוע ללא מוצא, הוא **מקבל החלטה** גורלית: הוא מציע לערוך הצבעה חשאית. אם יתברר שאף לא מושבע אחד תומך בדעתו שהנער לא אשם, הוא יצטרף אל האחרים ויצביע עמם – "אשם". ההימור – הימור מחושב על בסיס הערכה רגישה של הלכי הרוח בחדר – מצליח והדיון מתחדש.



אך "המושבע שלנו" הוא בשום אופן לא מכונה הערוכה כולה לקידום עמדה מסוימת; יש לו **רגשות**. הוא מביע אותם ואף מתפרץ לפחות פעמיים במהלך הסרט על אותו מושבע אשר "קורא" את המקרה לאור יחסיו הקשים עם בנו – אך באופן מבוקר. ההתפרצויות, כדרכן של התפרצויות, גוררות התפרצויות של המושבע ה"מותקף" ושל תומכיו, אך "המושבע שלנו" אינו נסחף לעימות – הוא **שולט ברגשותיו** וממשיך להרצות את דעתו בשקט. הדבר מרגיע את האווירה ומחזיר את הדיון למסלולו.

"המושבע שלנו" לא רק שולט ברגשותיו, הוא גם **שולט בדעותיו**; מודע אליהן, מכיר בהיותן מועדות לטעות, "שומר מרחק" מהן; דעותיו הן שלו, ולא הוא שלהן; הן אינן חלק בלתי נפרד מזהותו, מן ה"אגו" שלו. משום שהוא נמצא "מחוץ" לדעותיו, הוא מביע אותן בשקט ("דברי חכמים..."), משקיף עליהן ומשכלל אותן. הוא עושה זאת – ובכך משכלל את טיעונו. הוא מפגין תוך כדי כך **כישורים קוגניטיביים** מרשימים למדי. הוא מערער את עדות השמיעה והראייה המרכזית שעליה התבססה התביעה. העד שמע כביכול את הקריאה "אני אהרוג אותך!" ואחר-כך את חבטת הגופה. "המושבע שלנו" טוען כי יש מקום ל"ספק סביר" בנוגע לעדות זו. לפי תחשיב שהוא עורך, יוצא שעד השמיעה שמע את הקריאה ואת החבטה בשעה שהרכבת חלפה ליד חלונו. "קשה לשמוע משהו בשעה שרכבת עוברת ממש מתחת לאפך", הוא אומר. עד השמיעה, לפי דבריו שלו, לא הסתפק בשמיעה; הוא רץ אל הדירה שממנה נשמעה החבטה וראה כביכול את הנער חומק ממנה. זה לקח לו, לטענתו, 15 שניות. "המושבע שלנו" מבקש לראות תרשים של השיכון. הוא בודק ומראה מדוע אותו עד שמיעה-ראייה קשיש לא יכול היה להגיע בזמן קצר כל כך לדירת האירוע. "המושבע שלנו" **מעבד מידע ביעילות** – יורד לפרטים, מדקדק בעובדות ("אתה צריך להיות ראש אגודת המדקדקים", אומר לו מושבע אחד שנלאה מן



ההתעקשות שלו על עובדות)⁵, מנתח, מצרף, מחליץ, מבחין, מסיק, מעריך, מאחזר התבוננויות פסיכולוגיות וניסיון חיים.

יש להעיר ש"המושבע שלנו" אינו המושבע היחיד שמבצע מהלכים מסוג זה. המצב אינו מצב "מערכוני" טיפוסי, שבו לוחם צדק בודד עומד מול לוחמים רבים ורעים. בקרב המושבעים ישנם "חושבים טובים" אחרים, המעלים תרומות "חכמות" לערעור העדויות המרשיעות ("חשיבה טובה" היא תמיד יחסית; היא לא "הישג" חד-פעמי, אלא "משימה" מתמשכת), אך "המושבע שלנו" הוא זה שמניע אותם לחשוב מחדש על המצב ועל עמדותיהם הראשוניות, ואז נעזר בתובנות שלהם; הוא מגייס משאבים (במקרה זה, את "הראשים" של עמיתיו) לטובת החשיבה שלו.⁶ נכונותו לבחון הנחות יסוד המקובלות על הכול כמובנות מאליהן מערערת את המושבעים האחרים ומניעה אותם לבחון מחדש את ההנחות שלהם, את "השכל הישר" שלהם (שהוא בדרך כלל עקום, כדברי נלסון גודמן). למעשה, הדיון כולו נפתח רק לאחר ש"המושבע שלנו" שולף סכין וזה לזו שהייתה לנאשם וזה לזו שבה נדקר הנרצח, ומפריך טענה מרכזית של התביעה, שלפיה סכין מסוג זה היא נדירה ביותר, ולפיכך אם לנער הייתה סכין כזו והאב נדקר על ידי סכין כזו, זו לבטח אותה הסכין. אגב, איתור הסכין יום לפני כן לקראת שליפתה ברגע מתאים מעידה על תכנון מראש של מהלכים.

אפשר כמובן להמשיך ולמצוא, או להמציא, את מה שיש לו ל"חושב הטוב שלנו", אך נסתפק במה שמצאנו/המצאנו. אז מה היה לנו ש? תגובה מותאמת, ביטחון עצמי, השהיית שיפוט, יושר אינטלקטואלי, הנמקה,

⁵ אפשר שהגיע הזמן להשיב מעט כבוד לעובדות. ככלות כל הבו שצ'רלס דיקנס, ואנחנו הקוראים, רוחשים לסר תומס גרדגריינד מזמנים קשים ("ובכן, זה מה שאני מבקש – עובדות. אל תלמד נערים ונערות אלה דבר מלבד עובדות"), הרי שבהקשר שלנו – הדיון של חבר המושבעים – עמידה על העובדות הצילה את חייו של הנער. בהקשר תרבותי רחב יותר, אפשר שעובדות הן לעולם תלויות-הקשר, כפי שלימדו אותנו הפוסט-מודרניסטים, אך הן בכל זאת עובדות, ויש להבדילן מברדיות ולדקדק בהן.

⁶ פסיכולוגים מדברים כיום על "אינטליגנציה מבוזרת" – אינטליגנציה הנפרשת על פני מחשבות של אחרים, ספרים ומחשבים ומגייסת אותם לעזרתה. השו, Gavriel Salomon, *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, 1993.



חשיבה לוגית, הבנה של עיקרון משפטי, ידע משפטי, ידע כללי, סובלנות לעמימות, דמיון יצירתי, השקפת עולם הומניסטית, מחויבות לערכים, אכפתיות, אמפתיה, רגישות להקשר חברתי, רגישות להקשר מושגי, יכולת לקבל החלטות קשות, רגשות שקולים, ריחוק מדעות, עיבוד יעיל של מידע, כישורי חשיבה מגוונים, גיוס משאבי חשיבה, נכונות לבחון הנחות מוסכמות, תכנון. לא רע בשביל אדם אחד; הישג נאה לו ולמחנכיו, וזכייה נאה בפייס הגנטי (בהנחה שבחשיבה יש מרכיב נוצר, נרכש ומורש).

הוגים שונים הדגישו יסודות שונים של חשיבה טובה: ג'ון דיואי הדגיש את החשיבות של השהיית שיפוט כראשיתה של חשיבה טובה – השהייה הכרוכה בסבל כלשהו;⁷ אסכולת פרנקפורט הדגישה סובלנות לעמימות כתכונה המציינת פתיחות וגמישות של מחשבה. העדר סובלנות כזאת מאפינת את "האישיות הסמכותית", המחפשת אמיתות "סגורות" ומחלטות;⁸ מתיו ליפמן הדגיש רגישות להקשר כתכונתו של "החכם";⁹ דניאל גולמן ואהרון בן-זאב, כל אחד בדרכו, הדגישו ניהול נכון של רגשות – "אינטליגנציה רגשית";¹⁰ הרווי סיגל הדגיש את היכולת והנטייה להביא נימוקים לטענה;¹¹ לוגיקנים פורמליים ולא-פורמליים הדגישו יכולות של

⁷ השו, John Dewey, *How We Think*, Houghton Mifflin Company, 1998, p. 16.
⁸ השו, מ' הורקהיימר, "סמכותיות ומשפחה בימינו", בתוך ת"ו אדורנו ומ' הורקהיימר, **אסכולת פרנקפורט**, עמ' 205-220. מילטון רוקיץ' (Rokeach) פיתח גישה זו בספרו *The Open and Closed Mind*, Basic Books, 1960.
⁹ ראו, Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991, pp. 121-124.

¹⁰ מרכיבי האינטליגנציה הרגשית לפי דניאל גולמן הם: "יכולות כגון היכולת ליצור מוטיבציה עצמית ולהתמיד על אף התסכולים; היכולת לשלוט על דחפים ולדחות סיפוקים; היכולת לווסת מצבי רוח ולמנוע מן המצוקה להשתלט על היכולת לחשוב; היכולת להתנסות באמפתיה ולחוש תקווה". גולמן, **אינטליגנציה רגשית**, מטר, 1997, עמ' 48. אהרון בן-זאב מאפיין אינטליגנציה רגשית כך: "אפשר לאפיין את האינטליגנציה הרגשית כיכולת לעבד מידע רגשי בדיוק וביעילות, ולפיכך לכוון את הרגשות – שלנו ושל הזולת – בצורה נבונה. מידע רגשי יכול להתייחס למצב הרגשי שלנו או של אחרים. אדם, היכול לזהות את רגשותיו ואת רגשותיהם של אחרים, הוא בעל אינטליגנציה רגשית". בן-זאב, **ישר מהלב**, זמורה-ביתן, 1998, עמ' 230.
¹¹ השו, הרווי סיגל, "תפיסת הנימוקים [של חשיבה ביקורתית]", בתוך יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**, עמ' 95-117.



טעינה והימנעות מכשלים לוגיים;¹² פסיכולוגים קוגניטיביים רבים ושונים הדגישו יכולות של חשיבה ועיבוד מידע כאלה ואחרות. אך נדמה שחשיבה, ועוד יותר מכך, חשיבה טובה, הן עניין מורכב ורב-ממדי. כך לכל הפחות עולה מן הצפייה בביצועים של "המושבע שלנו", וכך גם טוען דיז'וי במקומות רבים, למשל בספרו **כיצד אנו חושבים**: "בכל מקרה, דבר רצוי הוא שהמורה יטור עצמו מן הרעיון ש'חשיבה' היא כושר יחיד ובלתי-משתנה; שיכיר בכך שהמונח מציין דרכים מגוונות שבהן דברים רוכשים משמעות בשביל היחיד; ושיחידים נבדלים זה מזה".¹³

חשיבה בכלל, וחשיבה טובה בפרט, הן אפוא צירוף של תכונות רבות ושונות, ולא "דבר" אחד. כהווייה מורכבת בעלת ממדים הכרטיים, אישיותיים, רגשיים, הנעתיים, ערכיים, חברתיים, תרבותיים ועוד, חשיבה וחשיבה טובה זקוקות לטיפול רב-תחומי ולחלוקת עבודה מסודרת. מומחים בתחומם אכן חילקו ביניהם את העבודה. פילוסופים, פסיכולוגים, סוציולוגים, היסטוריונים, ביולוגים ומומחים אחרים טיפלו ומטפלים באותו ממד של חשיבה שהם רשאים ואמונים לטפל בו באמצעות מושגי היסוד וכלי המחקר שלהם. פילוסופים מטפלים בממדים המטאפיסיים והנורמטיביים של חשיבה וחשיבה טובה; פסיכולוגים קוגניטיביים מטפלים בתהליכים של עיבוד מידע, כגון תפיסה, זכירה וקידוד; פסיכולוגים דינמיים מטפלים ברבדים היצריים והרגשיים העמוקים של חשיבה וחשיבה טובה (או "בריאה"); סוציולוגים, במיוחד אלה המכונים "סוציולוגים של ידע", מטפלים באופן שבו המיקום החברתי מעצב את אופני החשיבה ואת ה"הטיות" שלה; היסטוריונים מטפלים בנסיבות שהשפיעו על אופני חשיבה, וכיצד השפיעו אופני חשיבה מסוימים על אופני חשיבה שבאו אחריהם על ציר הזמן; ביולוגים-נוירולוגים עוסקים בהיבט המוחי של חשיבה וחשיבה טובה.

¹² השו, Ralph Johnson and Anthony Blair, *Logical Self-Defense*, McGraw-Hill, Ryerson, 1977.

¹³ J. Dewey, *ibid.* p. 46



אם נקריין את הסרט שלנו למומחים בתחומי הידע השונים ונבקש מהם להרכיב את המשקפיים הדיסציפלינריים שלהם, הם עשויים לראות בו דברים שונים ולהציע תשובות שונות לשאלה מהן חשיבה וחשיבה טובה. פילוסופים עשויים לראות בו עימות בין שתי צורות מחשבה או "צורות חיים" – רציונלית ובלתי רציונלית. ז'אן פול סארטר, אם לקחת נציג אחד בלבד מקהל גדול וותיק של פילוסופים, יבחין כאן בין שני טיפוסים חשיבה – חשיבה רציונלית וחשיבה מאגית, או בין שני טיפוסים אישיות (או תודעה) – אישיות אותנטית ואישיות בהונאה עצמית. בספרו **הרהורים בשאלה היהודית**, למשל, האנטישמי הוא דוגמא, או "פרדיגמה", של חשיבה בלתי רציונלית ושל אישיות החיה בהונאה עצמית. אישיות זו מונעת על ידי "היגיון ריגושי" או "היפעלות חזקה": "ההיפעלות האנטישמית קודמת היא לעובדות שצריכות היו להולידה. היא תרה אחריהן כדי להזין את עצמה"¹⁴. התיאור הזה של אדם בלתי רציונלי, ומכאן של היפוכו – אדם רציונלי, זה שעובדות מזינות את החשיבה וההיפעלויות שלו – מעשיר ללא ספק את הפרשנות של הסרט ומציע תשובה אפשרית לשאלה מהי חשיבה טובה. פסיכולוגים קוגניטיביים עשויים להסביר את החשיבה הטובה של "המושבע שלנו" באמצעות מושג האינטליגנציה. הווארד גרדנר, למשל, אם לקחת נציג אחד מקהל צעיר יחסית של "קוגניטיביסטים", עשוי להסביר את התכונות השונות של "המושבע שלנו" באמצעות תשע האינטליגנציות הכלולות בתיאוריית "האינטליגנציות המרובות" שלו:¹⁵ את הרגישות החברתית שלו – באמצעות האינטליגנציה הבין-אישית; את היכולת להביע עצמו בבהירות – באמצעות האינטליגנציה המילולית; את היכולת לבצע תחשיבים והיסקים – באמצעות האינטליגנציה הלוגית-מתמטית; את היכולת לרדת לפרטים – באמצעות האינטליגנציה הנטורליסטית; את הפרכת העדות של עד השמיעה-ראייה המרכזי – באמצעות האינטליגנציה המרחבית; את המחויבות לערכים הומניסטיים – באמצעות האינטליגנציה

¹⁴ ז'אן פול סארטר, **הרהורים בשאלה היהודית**, ספרית פועלים, 1978, עמ' 12.

¹⁵ השו, הווארד גרדנר, **אינטליגנציות מרובות**, מכון ברנקו וייס, 1996.



הספיריטואליסטית או המוסרית (אינטליגנציה שעדיין לא עברה בהצלחה גמורה את חמשת הקריטריונים של גרדנר ל"אינטליגנציה"¹⁶, וכדומה. חשיבה טובה, לפי תיאוריה זו, היא "פרויקט" משותף של כל האינטליגנציות המצויות בשפע ב-mind של החושב.

פסיכולוגים דינמיים יסבירו את הדינמיקה שבחדר המושבעים באמצעות מושגי היסוד שלהם, כגון "אגו", "איד", "נוירוזה", "פרויקציה", "טרנספרנס", "פרנויה", "אגרסיה", "מנגנוני הגנה", "מנגנוני הדחקה", "מנגנוני התקה" ומנגנונים אחרים. חשיבה טובה, הם יאמרו, היא תולדה של אגו המשוחרר במידה מרבית מנוירוזות שמקורן באיד ("במקום שבו היה איד יהיה אגו"); סוציולוגים יוסיפו את הגורם החברתי-מעמדי להסבר הדרמה; היסטוריונים יספקו לה עומק היסטורי; ונירולוגים יוסיפו הסבר משלהם, הנוגע לתהליכים עצביים במוח. כל אחד מהם יסביר "חשיבה טובה" במונחיו שלו. אפשר, כמובן, לצרף משפטים לצפייה בסרט. הם יסבירו מהי חשיבה (משפטית) טובה מנקודת מבטו של תחום הידע שלהם.

בין הצופים, אפשר לצפות, יתפתח ויכוח סוער על ההגדרה של "חשיבה טובה" – האם היא יחסית או מוחלטת?; מה כלול במושגים "חשיבה" ו"חשיבה טובה" – תהליכים של עיבוד מידע, או גם "דברים" אחרים?; מהו ההבדל שבין "חשיבה טובה" ל"חכמה" – האם הראשונה ניטרלית מבחינה ערכית והשנייה לא?; מה טיבו של הקשר בין מוח לחשיבה (גוף לנפש) – האם ניתן לבצע רדוקציה של החשיבה לתהליכים ניורולוגיים?; מה טיבה של התלות או אי-התלות שבין גורמי החשיבה השונים (עמדות, תכונות, יכולות וכו') – האם הם מתגברים זה את זה, מחלישים זה את זה, או שאין קשר ביניהם? ועוד ויכוחים שפילוסופים שוחרי מדון ומומחים אחרים יעוררו. כל המומחים, נציגי תחומי הדעת השונים, יפגינו ללא ספק חשיבה טובה, אך ספק האם הוויכוח יניב תוצאות מדהימות, שכן הרב-שיח יהיה

¹⁶ על קריטריונים ל"אינטליגנציה" ראו, Howard Gardner, *Frames of Mind*, Basic Books, 1985, pp. 59-70; על אינטליגנציות חדשות, נוספות על השבע ה"קלאסיות", ראו Howard Gardner, *Intelligence Reframed*, Basic Books, 1999.



במידה רבה רב-שיח של חרשים, המתנהל בין מסגרות מושגיות בעלות חפיפה חלקית או נטולות חפיפה לגמרי ("אינקומנסרביליות"). אנו יכולים אפוא להניח לוויכוח זה, ולהתרכז בקהל שמעניין אותנו – קהל אנשי החינוך, החינוכאים: מה יש לקהל זה לומר על חשיבה טובה? האם יש לו נקודת מבט ייחודית על שאלה זו? אם כן, מה מייחד אותה?

החינוכאים אכן מתכוננים בסרט מנקודת מבט ייחודית. השאלה הניצבת במרכז המסך של תודעתם אינה מהי חשיבה טובה, אלא האם וכיצד אפשר לחנך אליה. החינוכאים מבקשים לחנך לחשיבה טובה, ולא "רק" לדעת עליה; לשנות את החשיבה, ולא רק לחשוב עליה. בעוד שמבחינה מושגית השאלה מהי חשיבה טובה קודמת לשאלה האם וכיצד אפשר לחנך אליה, הרי שמבחינת האינטרס הפנימי או העניין הסגולי של החינוך השאלה השנייה קודמת. הם צופים אפוא בסרט בעניין רב – אולי רב מזה של המומחים האחרים, אם נקבל את הקביעה של אפלטון שהתשוקה לחנך היא הגדולה שבתשוקות – אך עסוקים בשאלה שהסרט עצמו אינו מסוגל להשיב עליה; את התשובה לשאלה האם אפשר לחנך לחשיבה טובה, ואם כן, כיצד, לא ניתן לחלץ מן הצפייה במהלכיו של "המושבע שלנו".

מהן אפוא תשובותיהם של החינוכאים על שתי השאלות הסגוליות שלהם – שאלות שהמומחים התחומיים האחרים פטורים מהן? ובכן, יש להניח שחלקם לפחות נתקף ברפיון במהלך הצפייה בסרט: התכונות המרכיבות את החשיבה הטובה של "המושבע שלנו" רבות ומגוונות כל כך... הן נראות כמתת-אל, ולא כדבר שאפשר להקנות/לעצב/לטפח באמצעות חינוך, לבטח לא באמצעות החינוך הבית-ספרי (schooling). אחר-כך ניכרת בהם התאוששות. החינוכאים הם אופטימיים על פי מקצועם; הם חייבים להאמין שאפשר לחנך את האדם, ליישר ולהקציע את אותו "בול עץ עיקש", ובמקרה שלנו – שאפשר לחנך את החשיבה ולעשותה לרציונלית או לאינטליגנטית יותר. התשובה על השאלה הסגולית הראשונה – האם אפשר לחנך לחשיבה טובה? – היא אפוא, לאחר היסוס כלשהו, חיובית. ומה בנוגע לשאלה השנייה – כיצד יש לעשות זאת? התשובות שחינוכאי החשיבה מציעים לשאלה זו הן רבות ומגוונות. **המאמר הנוכחי מציע לחלק אותן לשלוש:**



שלוש גישות לחינוך החשיבה; שלוש גישות המבטיחות "לייצר" חושבים טובים, דוגמת (פחות או יותר) "המושבע שלנו".

אה... כן; מה בדיוק שאל פרקינס את שפּלר, ומה שפּלר השיב לו? ומה אנו יכולים ללמוד מכך? ובכן, הדיאלוג התנהל בערך כך:
פרקינס: אתה יודע, פרופסור שפּלר, ככל שאני חושב יותר על חשיבה טובה, אני נוטה יותר לדעה שהיא תולדה של נטיות ולא של יכולות. מה דעתך?

שפּלר: ייתכן, אך נדמה לי שנטיות אינן כה כלליות כפי שאנו נוטים לחשוב. קח, למשל, את הנטייה לראות את הצד השני של המטבע – לעתים אנו רואים אותו, ולעתים לא. נטיות חשיבה הן כפי הנראה תלויות מצב.
פרקינס: אני מכיר אותך וצופה בכך שנים רבות. בשבילי אתה מודל של נטיות לחשיבה טובה. אתה תמיד רואה את הצד השני של המטבע.
שפּלר: האמנם? תשאל מה אומרים עלי בבית.

פרקינס: הנה, הפגנת שוב ראייה של הצד השני של המטבע. אם אתה מסוגל לראות את צדה השני של המטבע כאשר השאלה היא "עד כמה שפּלר חכם?", אתה מסוגל לראות את צדן השני של כל המטבעות.

האם אנו רשאים להניח שאדם הרואה את הצד השני של המטבע (תכונה של חשיבה טובה, ללא ספק) במצב מסוים (גם במצב מיוחד כמו זה ששפּלר היה בו) יראה תמיד את צדן השני של כל המטבעות? האם טוב לראות את צדן השני של כל המטבעות בכל המצבים ("מידה של טמטום", כתב ניטשה, "הכרחית לכל עשייה")? שאלות אלה מעלות את האפשרות ש"חשיבה טובה" או "חכמה" הן אכן תלויות-הקשר. האם "המושבע שלנו" הוא "חושב טוב" או "חכם" – לא רק בחבר מושבעים בעל הרכב אנושי מסוים הדרן במקרה מסוים, אלא גם ב"בית"?
 נשוב לעיקר ענייננו.



שלוש גישות לחינוך החשיבה – מיפוי ראשוני

חשיבה דומה לשחייה, לרכיבה על אופניים או לנהיגה במכונית. אם נדמה את האינטליגנציה למנוע המכונית, הרי שהחשיבה משולה למיומנות שבאמצעותה נוהגים במכונית. ככל המיומנויות – כל כמה שמרכיבים בתרגולן, כך משפרים את הביצועים.

אדוארד דה-בוננו, The CoRT Thinking Program

נטיות, הרגלי חשיבה, תכונות אופי – תכונות אלה של החושב הביקורתי נוכחות ומגדירות אותו גם כשאינו משתמש בהן או מפעיל אותן; בדיוק כשם שלסוכר יש נטייה להתמוסס במים גם כשהוא נמצא בצנצנת.

הרווי סיגל, *Educating Reason*

אני קורא לחינוך שיטפח בתלמידים הבנה של דרכי החשיבה הדיסציפלינריות העיקריות... המטרה של חניכה זו [לדיסציפלינות] אינה – עלי להדגיש – להפוך את התלמידים למומחים מיניאטוריים בדיסציפלינה נתונה, אלא לאפשר להם לשאוב מאופני חשיבה אלה בדרכם להבנת העולם.

הווארד גרדנר, *The Disciplined Mind*

חינוך החשיבה – תיאוריות ופרקטיקות המעמידות במרכזן את פיתוח וטיפוח החשיבה של הלומדים – הפך בעשורים האחרונים לתחום עיוני ומעשי פעיל ועשיר ביותר. גורמים מגוונים – כגון תמורות מהירות בכל תחומי החיים, התפשטות האידיאולוגיה הליברל-דמוקרטית, טכנולוגיית התקשוב, כלכלת הידע, התפוצצות הידע, תפיסת הידע כיחסי, תיאוריות חדשות על למידה וחשיבה – יצרו רקע מתאים לצמיחתן של תיאוריות ופרקטיקות חינוכיות, המסיטות את הדגש ממסירה של גוף ידע מוגדר הנחשב למיוחס לפיתוח יכולתם של הלומדים לחשוב כראוי; מזכירה של ידע לחשיבה על ידע ובאמצעותו. התחום רוחש זרמים ותת-זרמים, המתנבאים בשמן של איכויות חשיבה שונות – חשיבה ביקורתית, חשיבה



יצירתית, חשיבה יעילה, חשיבה דיסציפלינרית ועוד. הספרות המקצועית רחבה, העשייה רבה, ונדמה שבכל יום צצים מכון/מכללה/בית ספר המבטיחים טיפוח עתיר תוצאות של היכולת לחשוב. גם אם בתי הספר ממשיכים לעסוק בהוראה סמכותית של גופי ידע באמצעות הרצאה פרונטלית ובחינות, הרטוריקה של העובדים בהם וסביבם השתנתה ("רפורמות בחינוך", העיר פעם רפורמטור מובס, "נעשות בעיקר בלשון"), והיא נוקטת במונחים הלקוחים מאוצר המילים של חינוך החשיבה: "הוראת חשיבה", "טיפוח חשיבה", "חשיבה עצמאית", "חשיבה ביקורתית", "חשיבה יצירתית", "חשיבה דיסציפלינרית", "מיומנויות חשיבה", "נטיות חשיבה", "חשיבה מסדר גבוה", "מטא-קוגניציה" ועוד. התפתחות נמרצת זו, כפי שציין פרקינס,¹⁷ יצרה פרדוקס: הדרישה לחינוך החשיבה באה, בין היתר, על רקע התופעה המכונה "התפוצצות הידע" – הידע מכפיל עצמו בפרקי זמן קצרים. על רקע זה הועלה הטיעון שעל החינוך להתרכז לא בהקניה של ידע – שכן (1) הידע מתיישן במהירות ו-(2) אין אדם המסוגל לזכור ולהבין כמויות גדולות כל-כך של ידע – אלא בפיתוח וטיפוח היכולת לחשוב כראוי. יכולת לחשוב כראוי תאפשר לאנשים לרכוש ידע חדש בעילות, להבין, לבקר וליצור ידע, לקבל החלטות נכונות, להמציא פתרונות מתאימים ועוד. גם אם הטיעון בעייתי (הידע אינו מתיישן במהירות רבה כל כך; הניגוד בין ידע לחשיבה הוא מלאכותי), הוא נתן גיבוי להתפוצצות של ידע על החשיבה והוראתה: תיאוריות רבות בתחום חינוך החשיבה מתחרות כיום על תודעתם של העוסקים בחינוך ומציעות עצמן כדרך המלך לפיתוח החשיבה. מחנכים עומדים נבוכים לנוכח שפע התכניות לטיפוח החשיבה, וזהו גם מצבם של מפתחי ומפיצי התכניות עצמם. החשיבה על חשיבה והוראתה זקוקות אפוא לחשיבה ש"תעשה סדר" בזרמים ובתת-הזרמים של חינוך החשיבה ותמציא מוצא מן הסבך – מסגרת מושגית-מעשית המסוגלת לגייס באופן מושכל רעיונות טובים מן הזרמים השונים של חינוך החשיבה לטובת חינוך אפקטיבי של החשיבה.

¹⁷ ראו להלן "מסגרות חשיבה".



עיון בספרות העשירה והמגוונת של חינוך החשיבה מן העשורים האחרונים מעלה כי ניתן לחלק את התיאוריות השונות של חינוך החשיבה לשלוש גישות בסיסיות. אכנה אותן **גישת המיומנויות**, **גישת הנטיות** ו**גישת ההבנה** – כינויים המדגישים את הקטגוריות המרכזיות של גישות אלה; או **גישת ההקניה**, **גישת העיצוב** ו**גישת הטיפוח** – כינויים המדגישים את דפוסי ההוראה הנובעים מן הקטגוריות הנ"ל.¹⁸

לכל גישה יש **קטגוריה מרכזית**, הממצה, לפי אותה גישה, את מהותה של חשיבה טובה, או לכל הפחות מצביעה על יסוד מרכזי שלה. קטגוריה זו נתמכת על ידי תפיסה קוהרנטית של חשיבה, שכל, למידה, ידע ועוד. מקטגוריה זו ומן המושגים התומכים בה נובע **דפוס הוראה** מסוים – שיטה חינוכית טיפוסית, המבטיחה הקניה של מיומנויות חשיבה, עיצוב נטיות חשיבה או טיפוח של הבנות. כל גישה מנסה (באופן מכוון או מקרי) להסביר את הגישות האחרות באמצעות מושגיה שלה ולהראות כי לה יש קדימות, מאחר שניתן **לעשות רדוקציה** של הקטגוריות המרכזיות האחרות אל הקטגוריה המרכזית שלה – להעמיד, למשל, מיומנות על נטייה, או להפך. כל גישה מודרכת על ידי מטפורה מרכזית – **מטפורה מכוננת**. כל גישה תופסת באופן שונה את החשיבה על החשיבה – **מטא-קוגניציה**, תכונה חיונית לחקר החשיבה ולשיפורה. כל גישה, לסיכום, מהווה מסגרת מושגית קוהרנטית המציעה תשובה משלה ל**שאלה העיקרית** (שהיא בעצם שלוש שאלות הכרוכות זו בזו) המעסיקה את חינוכאי החשיבה: מהי חשיבה טובה? האם אפשר לחנך אליה? ואם כן, כיצד?

הגישות אל חינוך החשיבה מהוות "טיפוסים אידיאליים" של הוראת החשיבה, ולא תיאור של ההוראה בפועל. בפועל – בכל סביבה חינוכית ממשית – מיושמות בדרך כלל שתיים או שלוש גישות בעת ובעונה אחת.

¹⁸ החלוקה המשולשת הזאת של מחשבת חינוך החשיבה מעלה על הדעת את שיטת "ההגיונות הסותרים בהוראה" של צבי לם, ובצדק. עם זאת, יש לשים לב לכך שהחלוקה ל"גישות" שמאמר זה מציע שונה מבחינות רבות מן החלוקה של לם ל"הגיונות". לם ביקש למפות את "השדה הקוגניטיבי" של (כל) החינוך. היומרה של מאמר זה צנועה בהרבה. הוא מבקש למפות את חינוך החשיבה בימינו, חינוך שיש לו מטרה אחת – פיתוח וטיפוח החשיבה.



כמו כן, בהגותם של תאורטיקנים רבים של חינוך החשיבה מתרוצצות לעתים שתיים או שלוש גישות, והם תרמו ותורמים לפיתוחה של כל אחת מהן (דיואי, למשל; וכן פרקינס, כפי שנראה בהמשך). כלומר, התיאוריות והפרקטיקות הן אקלקטיות לעתים קרובות, ופירוקן לגישות המוצעות הוא מהלך אנליטי. יתר על כן, תיאוריות של חינוך החשיבה יכולות להשתייך על פי מהותן לאותה גישה – גישת המיומנויות-הקניה, גישת הנטיות-עיצוב או גישת ההבנה-טיפוח – אך לבקר אחת את האחרת.

ועוד הערה, לפני שנראה כיצד הכללות אלה באות לידי ביטוי בגישות השונות לחינוך החשיבה: את השדה של החינוך האינטלקטואלי, או כפי שנעדיף לכנותו כאן, "חינוך החשיבה"¹⁹, אפשר למיין ולהסביר באמצעות חלוקה לשלוש איכויות חשיבה בסיסיות שהזרמים של שדה זה התארגנו סביבן – חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית וחשיבה יעילה או מיומנת. אני מוצא שהחלוקה לשלוש הגישות המוצעות לעיל היא בסיסית ופורייה יותר, ומסבירה היטב את המתחים הפנימיים בתנועה לחשיבה ביקורתית, בתנועה לחשיבה יצירתית ובתנועה למיומנויות חשיבה.

גישת המיומנויות

הקטגוריה המרכזית של גישה זו לחינוך החשיבה היא **מיומנות**. המושג "מיומנות" כולל הן כלי חשיבה מסוים והן הפעלה יעילה שלו. הפעלה יעילה, מיומנת, של כלי חשיבה פירושה פעולה מותאמת למשימה, הצורכת מינימום של "אנרגיה מנטלית" – שיקול דעת, ריכוז, זיכרון וכדומה. חשיבה

¹⁹ יש מקום להבחנה בין "החינוך האינטלקטואלי" המסורתי לבין "חינוך החשיבה" בן זמננו. הראשון התבסס (1) על הקניית ידע ואמיתות, על בסיס ההנחה שאלה ערבות לחשיבה טובה, ו-(2) על הקניית ה"מתודה" המבטיחה חשיבה טובה אשר תביא לידע ולאמיתות. השני, חינוך החשיבה, ויתר על "ידע" ו"אמיתות" כנקודת מוצא ו/או סיום של התהליך. הוא מרוכז בביקורת של אמיתות (חשיבה ביקורתית), או ביצירה של "אמיתות" חדשות (חשיבה יצירתית), או בהשגת מטרות יחסיות (חשיבה יעילה או מיומנת). כמו כן, הוא מתבסס על ידע חדש, עשיר ומורכב יותר על טבעה של החשיבה, שמקורו בפסיכולוגיה קוגניטיבית ובדיסציפלינות אחרות. חינוך החשיבה מבוסס אפוא על עיסוק ממוקד ומדעי בהוויה זו – חשיבה.



מיומנת היא אפוא חשיבה אוטומטית במידה מרבית. אוטומטיות זו היא תולדה של **תרגול רב**.

המטפורה המכוננת – זו שדרכה הגישה רואה את מושאה, חושבת ושואלת עליו – של גישה זו לחינוך החשיבה היא **ארגז כלים**; השכל נתפס כארגז כלים, וחשיבה מיומנת כהפעלה מהירה ומדויקת שלהם. הכלים הם כללי פעולה – טכניקות, אסטרטגיות, מתודות, היורזמים וכדומה. חשיבה טובה, לפי גישה זו, היא חשיבה המפעילה במיומנות את מיומנויות החשיבה או כללי החשיבה הנמצאים בשכל – ארגז הכלים. מי שמצויד בארגז כלים משוכלל ויודע כיצד להפעיל את הכלים המצויים בו מסוגל לחשוב כראוי – באופן מיומן. כך, למשל, "מוכרים" טרפינגר, איזאקסן ודורבל את השיטה שלהם, "פתרון בעיות יצירתי" (פב"י): "חשבו על פב"י כעל 'ארגז כלים', שנועד לסייע לכם לארגן את כושרי החשיבה, היצירתיות, הביקורתיות ופתרון הבעיות שלכם, ולהבטיח כי כלים הדרושים לכם נמצאים בהישג יד ומוכנים לשימוש כאשר תזדקקו להם".²⁰ בנוסח דומה מתבטא במקומות שונים גם מתיו ליפמן, יוצרה של התכנית "פילוסופיה לילדים". למשל: "הציוד המחשבתי הבסיסי הנמצא ברשותם של בוגרים דומה לערכת כלים".²¹ דה-בוננו מרבה להשתמש במטפורה זו, ומכנה את תפיסתו "תפיסת הכלים של החשיבה". גישת המיומנויות היא אפוא גישה של **יכולות**. מיומנויות חשיבה ראויות מקנות לאדם יכולות או יכולות לחשוב כראוי; הופכות אותו לכשיר מבחינה חשיבתית.

כאשר חשיבה טובה מועמדת על סדרה של מיומנויות, או כלים, או כללי ביצוע אינסטרומנטליים, היא "מחייבת" **דפוס הוראה מסוים** – דפוס שתכליתו **הקנייה** של מיומנויות-כלים-כללים אלה. דפוס הוראה זה מכונה על ידי צבי לם "דפוס החיקוי";²² על ידי גרי פנסטרמכר וג'ונס סולטיס

²⁰ ד"ג טרפינגר, ס"ג איזאקסן וק"ב דורבל, **פתרון בעיות יצירתי**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 2000, עמ' 13.

²¹ ליפמן, שם, עמ' 28.

²² צבי לם, **ההגיונות הסותרים בהוראה**, ספרית פועלים, 1972.



"דפוס ההוצאה אל הפועל";²³ על ידי דיוויד וויקנס "מערכת סגורה" (ראו להלן).²⁴ הוא מבוסס על הדגמה (modeling), חיקוי ותרגול: המורה מדגים שימוש מיומן בכלי חשיבה, והתלמידים מחקים אותו ומתרגלים.

במקרה זה של גישת המיומנויות, המעבר מ"הקטגוריה המרכזית" לדפוס ההוראה אינו הכרחי מבחינה לוגית: אפשר עקרונית להקנות לאדם מיומנויות חשיבה (ומיומנויות בכלל) באמצעות דפוס הוראה אחר – דפוס העיצוב או דפוס הטיפוח (זו קביעה משמעותית ביותר מבחינתנו, כפי שנראה בהמשך) – אך יש "היגיון מעשי" בהקניית מיומנויות באמצעות דפוס ההקניה – זה חסכוני ויעיל יותר.

עם זאת, בהקשר מושגי מסוים, המעבר מחשיבה טובה – המועמדת על מיומנויות חשיבה – לדפוס ההקניה עשוי להיות הכרחי גם מבחינה לוגית או מושגית. הגיון זה נובע מתפיסת החשיבה או התודעה המובלעת בגישת המיומנויות. ג'רום ברונר כינה תפיסה זו "השקפה חקיינית" (imitative view). בסעיף הנקרא "ראיית ילדים כלומדים חקיינים: רכישת מיומנויות" הוא תיאר אותה כך:

המומחה מבקש למסור למתלמד מיומנות שהוא עצמו רכש באמצעות עשייה חוזרת ונשנית, והמתלמד בתורו מוכרח לתרגל את הפעולה המודגמת כדי להצליח. בחליפין מעין אלה קיימת הבחנה מועטה בין ידע נוהלי (לדעת איך) לבין ידע היגדי (לדעת ש...). הנחת היסוד היא שאפשר ללמד את המיומנים-פחות על ידי הצגה, ושביכולתם של אלה ללמוד באמצעות חיקוי... אולם, השימוש בחיקוי כמוביל ההוראה גורר

²³ Gary Fenstermacher and Jonas Soltis, *Approaches to Teaching*, Teacher College Press, 1986; אגב, מעניין לשים לב לכך שהחלוקה של מחברים אלה דומה באופן מהותי לזו של לם. כיום "מריץ" חלוקה דומה ההוגה Kieran Egan. פנסטרמאכר וסולטיס לא קראו את לם (המצוי באנגלית), כשם שאיגן לא קרא אותם. ייתכן שלכך התכוון לם באומרו: "... אני שם לב לכך שהשיח העכשווי סביב סוגיות חינוכיות נוטה לשטחיות ונעדר פרספקטיבה היסטורית ופילוסופית נחוצה. ייתכן שאם פרספקטיבה כזו הייתה קיימת, אנשים היו ערים יותר לכך שבחינוך יש כיום מהומה גדולה ודריכה במקום". לם, *לחץ והתנגדות בחינוך*, ספרית פועלים, 2000, עמ' 411.

²⁴ דיוויד וויקנס, "תורת פיאז'ה כדגם למערכות חינוך פתוחות", בתוך מילטון שובל וג'יין ראף (עורכים), *פיאז'ה בכיתה*, ספרית פועלים, 1986, עמ' 148-162.



הנחה נוספת בדבר הכשירות האנושית: שזאת מורכבת מכשרונות, מיומנויות ויכולות, יותר מאשר מידע והבנה. לפי ההשקפה החקיינית, כשירות אפשרית רק באמצעות תרגול... ידע 'פשוט מתפתח כמו הרגל', ואינו קשור לתיאוריה או למשא ומתן או לטיעון.²⁵

תפיסה בהוויריסטית זו של חשיבה, למידה וידע – הרדוקציה של חשיבה למיומנויות או להתנהגויות מנטליות – מזמינה אפוא את דפוס ההקניה לצורך הוראה יעילה של מיומנויות חשיבה. דפוס זה מניח שעיקר הלמידה הוא מסוג של "למידה איך", ושהוא נרכש על ידי חיקוי של התנהגות מודגמת. הוא כרוך ב"השקפה חקיינית" על חשיבה, חשיבה טובה, למידה וידע: חשיבה היא התנהגות מנטלית; חשיבה טובה היא התנהגות מנטלית מיומנת; למידה היא חיקוי; ידע הוא "ידע איך" – ידע הליכי (פרוצדורלי), המצטבר, צומח ומשתכלל תוך כדי תרגול.

מיומנויות החשיבה הן אינסטרומנטליות – תפקידן לקדם חשיבה בעלת איכות כזו או אחרת, המפיקה תוצרים כאלה או אחרים. כך, למשל, מיומנויות של חשיבה ביקורתית אמורות לייעל את החשיבה הביקורתית, ומיומנויות של חשיבה יצירתית אמורות לייעל את החשיבה היצירתית. חשיבה ביקורתית וחשיבה יצירתית מפיקות תוצרים שונים: הראשונה – ביקורת של יצירות אנושיות נתונות, והשנייה – יצירות חדשות, מקוריות ומועילות בהקשר נתון. מיומנויות של חשיבה ביקורתית ומיומנויות של חשיבה יצירתית ישפרו את ה"חשיבות" הללו ואת תוצריהן הייחודיים. מטרתה של גישת המיומנויות היא אפוא לייעל את החשיבה, תהא איכותה אשר תהא, ולשפר את תוצריה. המיומנויות נגזרות ממטרה מסוימת, ועליהן לקדם אותה. המטרה היא חשיבה הנחשבת לאיכותית, מאחר שהיא משקפת ערכים רצויים לתרבות או לחברה מסוימת. למיומנויות החשיבה אין אפוא ערך פנימי; הן מקבלות את ערכן "מבחוץ", מן המטרה שאותן הן משרתות

²⁵ Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996, p. 54 (הספר יראה אור בקרוב בעברית בסדרה "מחשבות על חינוך" של ספרית פועלים).



– חשיבה בעלת איכות כלשהי. אך כיוון שהן נייטרליות מבחינה ערכית, הן עלולות גם לשרת מטרות הנתפסות כשליליות (בדיוק כשם שאזמל מנתחים עלול לשרת גם מטרות מפוקפקות שלא נועד לשרתן).

בשל הנייטרליות הערכית שלהן והיותן בגדר אמצעים, המיומנויות נתפסות כ"דבר" שיש לאדם, ולא כ"דבר" שהאדם הנו. יהיה זה מוזר לאפיין אדם באמצעות היגד כגון "הוא מפעיל היטב תו"ת" ("תוצאות ותולדות" – כלי חשיבה של אדוארד דה-בונו), או "הוא משתמש יפה במארגן גרפי של השוואה" (כלי חשיבה של רוברט סווארץ). גם החשיבה נתפסת במסגרת הגישה האמורה ככלי – כאמצעי להשגת מטרות כלשהן, שניתן לשפר את השימוש בו ולהפכו למיומן. גם החשיבה היא "דבר" שיש לאדם, "חיצוני" לו, שניתן להפעלה מיומנת. החשיבה בהקשר זה ניתקת מזיקות "נפשיות" שיש לאדם לאמונות כאלה ואחרות, והופכת לכלי שמטרתו לשרת אמונות אלה ביעילות מרבית. זוהי חשיבה הנוהגת על פי מתודה, פרוצדורה וטכניקות נייטרליות, המשולות (אם ננקוט משל בסיסי האהוב על דה-בונו) לכלי רכב הלוקח את החושב אל מטרתו (שנקבעה על ידי חשיבה אחרת, המונחת על ידי אמונות) במהירות הרבה ביותר.

מיומנויות חשיבה שונות עשויות לשרת סוגי חשיבה שונים בעלי מטרות שונות – חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, חשיבה לוגית, חשיבה דיסציפלינרית, או "סתם" חשיבה טובה יותר, המסוגלת, למשל, לבצע ביעילות את המטלות הקוגניטיביות הכלולות בטקסונומיה המפורסמת של בנג'מין בלום. אך בכל המצבים האלה, חינוך החשיבה נשלט על ידי גישה שאותה כינינו "גישת המיומנויות". כלומר, הידע הרלוונטי הוא ידע הליכי המפורק לסדרה של כללים מנחי-חשיבה, ומועבר ללומדים באמצעות הדגמה של מורה השולט בידע זה, כאשר הלומדים מצופים לחזור על התנהגותו. בגישה זו, "המורה במרכז". אומנם, ייתכן שבין חסידים של סוגי חשיבה שונים הנפרטים לסדרות שונות של מיומנויות תפרוץ מחלוקת, אך זהו "סכסוך משפחתי". החרפות הרבה של המחלוקות הפורצות לעתים רק מעידה על כך שהמסוכסכים שייכים לאותה משפחה. כזוהי, למשל, הביקורת הבוטה של דה-בונו על חסידי החשיבה הביקורתית בגרסת



הלוגיקה הלא-פורמלית: "ערפת הכלים" שמציע דה-בונו ו"ערפת הכלים" שמציעה הלוגיקה הלא-פורמלית – שתייהן שייכות לגישת המיומנויות. יש מיומנויות חשיבה כלליות, ויש מיומנויות חשיבה תלויות תחום-דעת. מיומנויות של חשיבה לוגית, למשל, הן כלליות וחלות על כל תוכן של חשיבה; מיומנויות של חשיבה פיזיקלית, למשל, חלות רק על תכנים השייכים לפיזיקה.

מטא-קוגניציה – חשיבה על חשיבה – המהווה תנאי לשיפור החשיבה, נתפסת כאן כמיומנות שיש לתרגל אותה ("כובע כחול", בלשונה של שיטת הכובעים של דה-בונו).

גישת המיומנויות-הקניה אינה מסתפקת בטענה שהיא גישה אפקטיבית יותר להקניית חשיבה טובה; היא מנסה לצמצם את הגישות האחרות אל בסיסה שלה. דוברים אחדים שלה יטענו שנטיות – הקטגוריה המרכזית של גישת הנטיות לחינוך החשיבה – נוצרות על ידי מיומנויות שתורגלו שוב ושוב, וכי הבנה – הקטגוריה המרכזית של גישת ההבנה לחינוך החשיבה – מושגת על ידי אימון בעשייה. נטיות חשיבה והבנה של ידע, לפי גישה זו, הן תוצאות לוואי צפויות של תרגול ממושך של מיומנויות חשיבה.

התשובה של גישת המיומנויות **לשאלה העיקרית** – מהי חשיבה טובה, וכיצד יש לחנך אליה? – היא זו: חשיבה טובה היא חשיבה המצוידת במיומנויות חשיבה מגוונות ומותאמות, שאותן היא מפעילה במיומנות בהתאם לטבעה של הבעיה שעל הפרק. יש לחנך אליה באמצעות הדגמה, חיקוי ותרגול. חינוך כזה יביא להטמעת המיומנויות בחשיבה, מה שיהפוך אותה לחשיבה כשירה יותר. **חמושים** במשקפיים של גישת המיומנויות-הקניה נחזור אל הסרט **12 המושבעים**. מה הופך את "המושבע שלנו" לחושב טוב? חשיבה מיומנת המפעילה כלי חשיבה מכל הסוגים, בהתאם לבעיות המגוונות שעלו בחדר המושבעים. ייתכן אמנם ש"הידע איך" (ההליכי) של "המושבע שלנו" אינו ידע מפורש (explicit) אלא מובלע (tacit) – הוא אולי אינו יודע מה זה שק"ג או מח"א או חא"ב ("שקול את כל הגורמים"; "מה חושבים אחרים"; "חלופות, אפשרויות, ברירות" – כלי חשיבה של דה-בונו), ומהן המיומנויות או היכולות הקוגניטיביות הכלולות ב"טקסונומיה של מטרות



חינוכיות" של בלום או ב"טקסונומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית" של רוברט אניס – אך הדבר אינו הופך את הידע שברשותו לנחות; להפך, ככל שידע הליכי מובלע ומוטמע יותר, הפעלתו מיומנת יותר.

גישת הנטיות

גישת הנטיות גורסת שאין די במיומנויות חשיבה, שכן אפשר שלאדם תהיה שליטה במיומנויות חשיבה כלשהן, אך הוא יהיה חסר את הרצון להשתמש בהן ולממש אותן. הנה כי כן, ביסוד מיומנויות החשיבה הפעילות רוחשות מגמות עמוקות יותר, המהוות תנאי לכך שמיומנויות החשיבה יצאו מן הכוח אל הפועל – **נטיות חשיבה**. נטיות חשיבה הן לפי גישה זו מרכיב בסיסי יותר ממיומנויות החשיבה, ועל חינוך החשיבה להתרכז בהן – **בעיצובן**. נדמה שהוגים שונים של חינוך החשיבה חשו בכך: לאחר שפיתחו תיאוריית מיומנויות מקורית ומשוכללת למדי, הם חשו שחסר בה דבר-מה – דחף, רצון, רוח, נטיות. כך, למשל, רוברט אניס צירף רשימת נטיות אל רשימת היכולות-מיומנויות המפורטת שלו "טקסונומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית"²⁶. גם ריצ'רד פול הוסיף רשימה של "תכונות מהותיות" ו"תשוקות רציונליות" (נטיות) לתפיסת ה"חשיבה ביקורתית במובן חזק" שלו.²⁷ כך גם עשה הרווי סיגל. לאחר שפיתח את "תפיסת הנימוקים של חשיבה ביקורתית", המבוססת בעיקר על מיומנויות, הוא כתב:

כדי להיות חושב ביקורתי חייב אדם להיות, נוסף למה שנאמר עד כה [על מיומנויות של חשיבה ביקורתית; מיומנויות של הערכת נימוקים], בעל גישות, נטיות, תכונות אופי והרגלי מחשבה מסוימים, אשר ניתן

²⁶ ראו, רוברט אניס, "טקסונומיה של יכולות ונטיות של חשיבה ביקורתית", בתוך יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**, מאגנס ומכון ברנקו וייס, 1996, עמ' 57-62.

²⁷ השווי, ריצ'רד פול, "ללמד חשיבה ביקורתית במובן חזק: ללכת אל מעבר לתמונות עולם", בתוך יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**, מאגנס ומכון ברנקו וייס, 1996, עמ' 145-149; ר' פול, "חשיבה דיאלוגית: חשיבה ביקורתית מהותית לרכישת ידיעה ותשוקות רציונליות", **חינוך החשיבה**, עלון מס' 4, דצמבר 1995, עמ' 3-12.



לכנותם יחד "הגישה הביקורתית" או "הרוח הביקורתית". באופן כללי ביותר, חושב ביקורתי חייב להיות לא רק **מסוגל** [ההדגשה במקור] להעריך נימוקים כראוי בהתאם למרכיב של הערכת הנימוק, אלא גם **לנטות** [ההדגשה במקור] לעשות כך... מי שמצטיין בגישה ביקורתית הוא בעל אופי מסוים... נדמה שדעה כזאת, הכוללת גישות, נטיות, הרגלי מחשבה ותכונות אופי בתפיסה של חשיבה ביקורתית, מפריכה את ההבחנה, המכובדת בשעתה, בין הכרה לרגש... כפי שגרסו הוגים רבים בני-זמננו, "חיי התבונה", כלומר חיי החושב הביקורתי המבסס אמונה ופעולה על נימוקים וראיות ראויים, חייבים להיות בעלי גישות, תשוקות ואינטרסים ראויים, כמו גם מיומנויות בהערכת נימוק.²⁸

הקטגוריה המרכזית של גישת הנטיות היא אפוא נטיית חשיבה. קטגוריה זו באה לא רק להוסיף מרכיב "אנרגטי" למיומנויות החשיבה (רצון, מניע, דחף), אלא אורגת סביבה מכלול מושגי שלם, המציג גישה חלופית לגישת המיומנויות – רצונות, מניעים או דחפים אנושיים אינם כוחות עיוורים, מכאניים, אלא "כוחות" הכרוכים בבחירה, בערכים, בעמדות, באמונות, ברגשות ובגורמים נוספים הנטועים באישיות ובעולם. **המטפורה המכוננת של גישת הנטיות, גם אם אינה נאמרת בפירוש, היא זרמי עומק.** החשיבה "נסחפת" על פני זרמים עמוקים סמויים מן העין, בעלי עוצמה וכיוון. נטיות החשיבה אינן נצפות; נצפות רק התנהגויות, המבטאות מהלכי חשיבה כאלה או אחרים, שמתוכנן אנו מנחשים את קיומן של נטיות – ניחוש המאפשר לנו לחזות התנהגויות של אחרים ולכוון על סמך תחזית זו את התנהגויותינו שלנו. מבחינה מסוימת לאדם יש נטייה לחשוב באופן כלשהו – שיטתי למשל – כמו שלסוכר יש "נטייה" להתמוסס במים, אם לנקוט מטפורה (בעייתית) של הרווי סיגל. אנו יכולים לנבא שכאשר הוא ייתקל בבעיה עיונית או

²⁸ הרווי סיגל, "תפיסת הנימוקים [של חשיבה ביקורתית]", בתוך יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**, מאגנס ומכון ברנקו וייס, 1996, עמ' 104-107.



מעשית כלשהי, הוא יעסוק בה באורח שיטתי. על בסיס זה, אנו שועים לעצתו או ממנים אותו למשרה כלשהי. באותו אופן, אנו יכולים לנבא שסוכר יתמוסס במים, ולכן נרחיק אותו מהם או שנמתיק בו את כוס התה שלנו. נטיות אנושיות ו"נטיות" של חומרים דומות בכך שהן מהוות "פוטנציאלים" סמויים, היוצאים מן הכוח אל הפועל בנסיבות המתאימות. מהתנהגויות של אנשים ומ"התנהגויות" של חומרים אנו מסיקים על "נטיותיהם" הסמויות, ויוצרים על בסיס זה ציפיות ביחס אליהם. אך "נטיות" של חומרים שונות באופן מהותי מנטיות אנושיות: אנשים בוחרים במובן כלשהו בנטיות שלהם, או מאשרים אותן בהתנהגויותיהם. ניתן לגרום להם להפנים נטיות מסוימות ו"להתגבר" על נטיות שהפנימו. השימוש במושג "נטייה" ביחס לחומרים הוא אפוא מטפורי (ניטשה טען שכל המושגים הפיזיקליים שלנו הם מטפורות שמקורן בפרויקציות מנטליות על העולם החומרי).

בגישת הנטיות אפוא, החשיבה ממוקמת בהקשר רחב יותר מזה של גישת המיומנויות. גישת המיומנויות "משחקת" על ה"מגרש" הקוגניטיבי; גישת הנטיות "משחקת" על "מגרשים" נוספים – הנעה, בחירה, מחויבות, ערכים, עמדות, אמונות, רגשות, זהות ועוד. הנטייה מקיפה יותר, וכרוכה במרכיבי תודעה או אישיות רבים יותר. נטייה ל"חשיבה פתוחה", למשל, מבטאת עמדה ערכית המצדדת בפתיחות, בסובלנות, בגמישות, בביקורתיות ובערכים ובאמונות אחרים הקשורים לאלה. הדימוי של "חושב טוב" במסגרת גישת הנטיות הוא דימוי של "אדם טוב" או "אדם מחונך". נטיות חשיבה, בהבדל ממיומנויות חשיבה, הן האדם עצמו ולא "ציוד" שיש לאדם. למשל, אנו יכולים לאפיין אדם (את "עצמותו") כ"בעל נטייה לחשיבה פתוחה", אך לא כ"שולט היטב במיומנות של תכנון תצפית" (מיומנות המוזכרת בטקסונומיה של אניס).

הזיקה של מיומנויות חשיבה לערכים, לעמדות ולאמונות שונה מזיקתן של נטיות חשיבה לקטגוריות אלה. מיומנויות הן **אמצעים** לחשיבה טובה, חשיבה בעלת ערך; נטיות, לעומת זאת, **כוללות** ערכים ומונחות על ידם. אדם יכול לעשות שימוש לרעה במיומנות חשיבה כלשהי, אך אינו יכול



להשתמש בנטיית חשיבה בניגוד לערך הגלום בה ומנחה אותה – למשל, לחשוב בסגירות או בקנאות כאשר הוא מונע על ידי נטייה לחשיבה פתוחה. עם זאת, העובדה שנטיות חשיבה קשורות באופן כלשהו בבחירה בערכים ומונחות על ידם אינה צריכה להטעות אותנו. אדם אינו בוחר בנטיות באותו אופן (באותה קלות או אדישות יחסית) שבו הוא בוחר במיומנויות חשיבה. בחירה בנטיות כמוה כבחירה ב"עצמי", בזהות. היא נעשית באורח לא מודע (לא בהכרח במובן חזק, פרוידיאני, אלא אפשר שבמובן חלש יותר: הבחירה אינה שקולה, אינה עומדת במרכז התודעה או "מוארת" לגמרי על ידה; היא "פרה-רפלקטיבית", בלשונו של סארטר) בגיל צעיר בתקופת העיצוב. לאחר שאדם "בחר" בנטיות חשיבה מסוימות ו"בנה" את אישיותו סביבן, הוא אינו נוטה להחליפן. החלפת נטיות חשיבה היא מעין המרה. כך שמבחינה מסוימת נטיות חשיבה בוחרות באדם לא פחות מכפי שהוא בוחר בהן. כדי שהאדם יפקח על נטיותיו יותר ממה שהן מפקחות עליו, יש צורך בפעולה חינוכית אינטנסיבית המכוונת לכך. אמנם, נטיות קוגניטיביות אינן תכונות אופי, אלא תכונות שיש להן השפעה ישירה על החשיבה, אך יש להן זיקה לתכונות אופי והן מושרשות כמותן במבנה האישיות.

הגישה החינוכית המכוונת לעיצוב נטיות מכונה **עיצוב**; היא מתחייבת מן הקטגוריה המרכזית של גישה זו – "נטיית חשיבה". דפוס העיצוב בחינוך הבית-ספרי מבוסס על מופת, הזדהות והפנמה. המורה ו/או דמות היסטורית או ספרותית מהווים דמויות מופתיות המעוררות הזדהות. ההזדהות עמן גורמת להפנמה של נטיות החשיבה המיוצגות על ידן. דמויות המופת חייבות להיות בעלות עוצמה כדי לעורר הזדהות, לעתים עד כדי נטרול השפעתן של "דמויות המופת האולטימטיביות" – ההורים.

המופת של גישת הנטיות-עיצוב שונה מן ההדגמה של גישת המיומנויות-הקניה. ההדגמה מציגה התנהגות שאותה התלמידים אמורים לחקות באמצעות תרגול; המופת מגלם תכונות אופי וחשיבה שאותן אמורים התלמידים להפנים באמצעות הזדהות. עקרון זה מאפיין את כל התיאוריות שעניינן חינוך האופי, הכולל גם מרכיב של נטיות או הרגלי חשיבה. זהו,



למשל, העיקרון המנחה את ספרם של תאודור ונסי סייור התלמידים מתבוננים: בתי ספר והחווה המוסרי. כך הם כותבים:

הם מתבוננים בנו כל הזמן [ההדגשה במקור]. כלומר, התלמידים. הם מקשיבים לנו, לפעמים. הם לומדים מכל ההתבוננות וההקשבה הללו. תהיה בשקט. אל תרמה. תרים [את מה שזרקת]. אל תשקר. תתנהג יפה. אל תריב. הם מתייחסים אלינו יותר מכפי שאנו נוטים לחשוב. אנו צורחים כדי להשיג שקט בקפיטריה – אירוניה דקה שאינה נעלמת מהם – או מדברים בשקט עם תלמיד. הוא נבוך, אך יש לו צורך לדבר. אנו מטילים עליהם לקרוא ספרים שאנו עצמנו לא קראנו בעיון, וכך מבזבזים את זמנם, או מגלים יחד אתם מקור חדש ומרגש. אנו יכולים להיות מבולגנים – "היכן הנחתי את המבחנים" – או מאורגנים, כפי שאנו מצפים מתלמידינו להיות. אנו מבקשים מהתלמידים שלנו להפעיל נכון את שכלם, אך יכולים להיות חושבים מרושלים למדי בעצמנו...²⁹

גישת הנטיות מנסה להטמיע את הגישות האחרות לחינוך החשיבה במושגיה שלה, או לכל הפחות לטעון לקדימות עליהן. הקטגוריה המרכזית "נטיית חשיבה" אינה "מכסה" את החשיבה כפעילות קוגניטיבית של עיבוד מידע, אך היא "מכסה" את מהותה – את איכותה כחשיבה מעמיקה, שיטתית, פתוחה וכולי. איכות זו היא עיקר עניינו של החינוך, שכן כולם חושבים – מבצעים פעולות קוגניטיביות – אך לא בהכרח באופן איכותי. איכות החשיבה משקפת דימוי כלשהו של "אדם מחונך", המגלם בחשיבתו ערכים מועדפים. מיומנויות לא ייצאו אל הפועל ללא נטיות מתאימות, אך נטיות יוליכו אל מיומנויות רלוונטיות. נטייה לחשיבה מעמיקה, למשל, תחתור לכלי חשיבה שיסייעו לה. כך שמיומנויות תלויות בנטיות, אך לא להפך. יתר על כן, המושג נטייה כולל בתוכו יכולת, שכן אדם אינו נוטה אל דבר-מה

²⁹ Schools Theodore R.Sizer and Nancy Faust Sizer, *The Students Are Watching: and the Moral Contract*, Beacon Press, 1999, p. xvii



שאינן לו יכולת לעשותו, ויכולת כוללת מיומנות בעשיית אותו דבר-מה (על יחס זה של הכלה בין נטייה למיומנות, ראו בהמשך).

מנקודת מבטה של גישת הנטיות, גישת המיומנויות מאמצת תמונה מכאנית שלפיה הפעלה חוזרת ונשנית של מיומנות חשיבה "גוררת" עמה נטייה לשימוש במיומנות זו. "נטייה" נתפסת במסגרת זו כאנרגיה המוטענת על ידי התנהגויות חוזרות ונשנות. גישת המיומנויות מסתפקת אפוא בהצמדה אוטומטית פשוטה של נטייה למיומנות. אך במסגרת המושגית של גישת הנטיות, ל"נטייה" יש מובן רחב ומורכב יותר. בשונה מרשימת מיומנויות-נטיות ארוכה ומקירת של גישת המיומנויות, גישת הנטיות חותרת לרשימה של נטיות יסוד המכוננות חשיבה טובה – רשימה שגם הנטיות שאינן כלולות בה במפורש ינבעו בהכרח מרשימת הנטיות שאכן כלולות בה.

נטיות חשיבה, בהבדל מחלק ממיומנויות החשיבה, אינן בהכרח כלליות והן תלויות מצב. אדם עשוי לגלות חשיבה מעמיקה ויסודית במעבדת המחקר שבה הוא עובד, אך לגלות חשיבה שטחית ונמהרת בחשיבתו על יחסיו עם אשתו וילדיו. עם זאת, אדם יכול להרחיב את הטווח של נטיות החשיבה שלו ולקדם העברה (transfer) שלהן.

לפי גישת הנטיות, **מטא-קוגניציה** – אותה פעילות רפלקסיבית החיונית לשיפור החשיבה – אינה מיומנות, אלא נטייה שיש לעצבה כמו נטיות חשיבה אחרות.

התשובה של גישת הנטיות-עיצוב **לשאלה העיקרית** – מהי חשיבה טובה וכיצד ניתן לחנך אליה? – היא זו: חשיבה טובה היא חשיבה המונעת על ידי נטיות לחשיבה טובה. הנעה זו אינה נובעת מדחף עיוור, אלא מבחירה של אדם בערכים המכוננים את הווייתו, או לכל הפחות את איכות החשיבה שלו. יש לעצב נטיות אלה באמצעות דפוס העיצוב, המבוסס על דמויות מופתיות מעוררות הזדהות, המגלמות בהתנהגותן נטיות לחשיבה טובה.

חבושים במשקפיים של גישת הנטיות אנו צופים בסרט **12 המושבעים**, ואומרים ללא היסוס כי ה"דבר" שהופך באורח מובהק את מושבע מספר 8



לחושב טוב הן נטיות החשיבה שלו, ולא מיומנויות החשיבה שלו. מבחינתן של מיומנויות החשיבה, כל המושבעים דומים זה לזה; מה שעושה את ההבדל הן נטיות החשיבה. ל"מושבע שלנו" יש נטיות המעצבות את חשיבתו כחשיבה שקולה ועם זאת אמפתית, זהירה וקפדנית ועם זאת גמישה ופתוחה. שילוב זה הוא שמעניק לה את איכותה המיוחדת, והוא שעומד ביסוד מיומנויות החשיבה שהפגין לאורך כל אותו מהלך שהתרחש בחדר המושבעים. אם נתבונן ברשימת התכונות שיש לחשיבה הטובה של "המושבע שלנו", נמצא שהתכונות הקובעות שייכות לקטגוריה "נטיות" – חלקן נטיות חשיבה וחלקן נטיות אופי – המשפיעות על נטיות החשיבה, המשפיעות מִצֶדן באורח מכריע על החשיבה עצמה.

גישת ההבנה

לפי גישת ההבנה, אדם עשוי לשלוט בכל מיומנויות החשיבה האפשריות ולהיות מונע על ידי כל נטיות החשיבה הראויות, ועם זאת לחשוב באופן בלתי אינטליגנטי בתחום נתון או על סוגייה מסוימת. מה חסר לו? חסרה לו הבנה של הסוגייה שעל הפרק ושל הקשרה המעשי או המושגי.

גישת ההבנה היא תוצר של התפתחות דיאלקטית: במקורה הייתה זו גישת ידע גולמית לחינוך החשיבה, אשר הניחה כי אדם חושב טוב כאשר יש לו ידע רלוונטי לנושא שעליו הוא חושב, וכי ידע הוא ייצוג נאמן של המציאות. גישה זו, השלטת בבתי הספר שעיקר עניינם הוא העברה סמכותית של ידע וכיסוי של תכנים, הותקפה על ידי מה שכונה כאן "גישת המיומנויות" ו"גישת הנטיות". גישות אלה טענו שידע, ולבטח ידע בלתי פעיל (אינרטי), כמו זה המוקנה בבית הספר, אינו ערב לחשיבה טובה. לנוכח מתקפה זו, גישת הידע שיכללה עצמה והפכה למה שמכונה כאן "גישת ההבנה". גישת ההבנה משמרת אינטואיציה חשובה של גישת הידע בנוגע לזיקה שבין ידע לחשיבה, אך משכללת אותה בעזרת מושגים מורכבים יותר. היא מפריכה את ההבחנה הרווחת בין ידע לחשיבה, בין



תוצר לתהליך – הבחנה המבטלת את חשיבותו של ידע-מובן בתהליך הלמידה והחשיבה.

המטפורה המכוננת של גישת ההבנה היא **רשת**. להבין דבר-מה פירושו למקם אותו בתוך מארג של משמעויות. מושג כלשהו מובן (לא עד הסוף); הבנה היא תמיד חלקית וניידת) כאשר יש לו זיקה למושגים אחרים. חשיבה טובה מותנית ברשת צפופה של מושגים רלוונטיים לנושא שעליו חושבים. לחשוב באופן אינטליגנטי על דבר-מה פירושו להבין את "השדה הסמנטי" שלו, "המרחב המושגי" שלו, הרשת שבה הוא "תפוס". חשיבה טובה היא יכולת "לשחק" עם מושגים, "לשנע" אותם, "לעצב" אותם מחדש בהתאם למטלת החשיבה שעל הפרק. משחק/שינוע/עיצוב זה מותנים בכמות ובעומק הזיקות שאדם מכונן בין מושגים. מושג המפתח כאן הוא אפוא "יחסים". ה"חומר" של החשיבה הוא יחסים בין מושגים ("יחסים לחשיבה הם כמו צבעים לראייה", כלשונה של אַמְרָה ידועה, אף כי צבעים אינם יוצרים את הראייה), וככל שיחסים אלה עשירים יותר, החשיבה טובה יותר, גמישה ופורייה יותר.

הקטגוריה המרכזית של גישת ההבנה לחינוך החשיבה היא **הבנה**, והיא מסמנת את ההבדל המהותי בינה לבין גישת המיומנויות וגישת הנטיות. שתי גישות אלה רואות בהבנה של ידע תוצר לוואי של חשיבה, וככל שהחשיבה טובה יותר – מיומנת יותר או מונעת יותר על ידי נטיות ראויות – תוצר הלוואי שלה – ידע – יהיה עשיר יותר. לפי גישות אלה, יש פער קטגוריאלי בין חשיבה לבין ידע. אמנם, החשיבה חייבת לחשוב משהו – ידע – אך אין קשר פנימי בינה לבין מה שהיא חושבת; ידע הוא לחשיבה כמו מזון לאכילה. לעומת זאת, גישת ההבנה גורסת שיש קשר פנימי בין חשיבה לידע, וקשר זה מתמצה בהבנה – ביכולת לחשוב באמצעות ידע על ידע. יש אפוא קשר אינטימי בין חשיבה להבנה של ידע. החשיבה אינה קיימת לפני ידע ובנפרד ממנו – היא מתהווה באמצעותו. ככל שהידע המובן עשיר ומורכב יותר, כך גם החשיבה עשירה ומורכבת יותר.

עם זאת, זיקתה של גישת ההבנה לחשיבה שונה מזו של גישת המיומנויות וגישת הנטיות. המיומנויות והנטיות הן של חשיבה. ההבנה,



לעומת זאת, חורגת מן ה"ספירה" של החשיבה ומוסיפה עוד יסוד – ידע – שהחשיבה מתייחסת אליו באמצעות הבנה. אך, כאמור, יסוד זה אינו זר או חיצוני לחשיבה; הוא ממד הכרחי שלה. החשיבה "חושבת" ידע, או נכון יותר, יחסים בין מושגים. יחסים אלה מכוננים את הידע, כשם שהם מכוננים את החשיבה. אין זה נכון לומר שמיומנויות חשיבה, ועוד יותר מכך נטיות חשיבה, יפיקו מניה וביה הבנה של ידע, ולפיכך יש לדאוג בעיקר להקנייתן או לעיצובן. משום ההתהוות ההדדית של חשיבה וידע, חשיבה כלשהי טובה יותר לא רק משום שהיא מיומנת יותר או "נוטה" יותר, אלא משום שהיא מבינה יותר.

גישת ההבנה לחשיבה טוענת אפוא שאין מקום לקיצורי דרך – להקניית יסודות כללים כגון מיומנויות חשיבה או נטיות חשיבה – אשר יבטיחו באורח אוטומטי הבנה של כל נושא. הבנה היא לעולם תלוית נושא ותחום דעת (מבחינה זו יש לומר: "תנו לילדים דגים ולא חכה").³⁰ היסוד הכללי ביותר שאת הבנתו ניתן לטפח הוא לכל היותר מבנה הדעת של תחום נתון – רשת מושגים כללים-ייחודיים לתחום, שבה ניתן למקם מושג רלוונטי. אין הבנה כללית, אלא רק הבנה תלוית-תחום דעת או דיסציפלינה או הקשר אחר. אפילו המיומנות של **מטא-קוגניציה**, או הנטייה אליה, מפורשת במכלול זה כפעילות הכרוכה בידע. מטא-קוגניציה כרוכה בהבנה של ידע חדש, השופך אור על חשיבת-הידע שקדמה לה.

הבנה, כאמור, אינה מוצר לוואי מובטח של מיומנויות חשיבה או נטיות חשיבה; היא מצריכה טיפול ממוקד – חינוך להבנה. **דפוס ההוראה** ההולם מטרה זו מכונה כאן **דפוס הטיפוח**. הוא מבוסס על עיסוק פעיל במושגים תלוית-תחום דעת, שאת הבנתם רוצים לטפח.³¹ דיוויד וויקנס אפיין דפוס הוראה זה באמצעות המושג "מערכת פתוחה". כדי להבין מושג זה, כדאי

³⁰ את הטיעון הזה מקדם בתקיפות רבה ג'ון מקפק. השוו, מקפק, "המשמעות של חשיבה ביקורתית", בתוך יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**, מכון ברנקו וייס ומאגנס, 1996, עמ' 77-94, וכן John McPeck, *Teaching Critical Thinking*, Routledge, 1990.

³¹ דיוויד וויקנס, "תורת פיאז'ה כדגם למערכות חינוך פתוחות", בתוך מילטון שוובל וג'יין ראף (עורכים), **פיאז'ה בכיתה**, ספרית פועלים, 1986, עמ' 148-162.



להשוותו לניגודו – "מערכת סגורה" (הנה עוד מיומנות חשיבה ראויה להקניה: בנסותך להבין מושג כלשהו, נסה להבין את המושג המנוגד לו). מערכת סגורה היא דפוס הוראה בעל המאפיינים הבאים: (1) מטרות המערכת נקבעות מראש; (2) מטרות המערכת מוגדרות במונחי התנהגות; (3) חומרי הלימוד (כמו המטרות) אחידים לכל התלמידים; (4) בין המערכת לבין ההקשר הרחב של חיי התלמיד יש זיקה מזערית; (5) יחסי הגומלין בין התלמידים למורים ולחומרי הלימוד נקבעים מראש ונשלטים על ידי מערך של תגמולים ועונשים; (6) המהלך של המערכת הוא ליניארי – רצוף ומצטבר. ההוראה והלמידה נתפסות כתהליך ליניארי; (7) ההישג של התלמיד נמדד על ידי שיעור התנועה על הרצף ההיררכי; (8) ההישג של המורה הוא הוראת מירב התוכן בפרק זמן קצר ככל האפשר; (9) התכנים מחולקים לפי הדיסציפלינות המסורתיות; (10) תכני הדיסציפלינות מעובדים לעובדות פרוטות; (11) רמת הידיעה נמדדת בזכירה של עובדות ושליטה במיומנויות; (12) המערכת שומרת על הפרדה ברורה בין תפקידים: מפתחי, מבצעי ומעריכי תכניות לימודים; (13) התוצרים, ולא התהליכים, מועמדים להערכה.

המערכת שאלה הם מאפיינה מתאימה אולי להקניית מיומנויות חשיבה אך לא לטיפוח הבנה. דפוס הטיפוח קרוב יותר למערכת פתוחה, שתכונותיה הפוכות. כך מתאר וויקנס את עיקרה:

תפיסה שונה מבחינה איכותית של תהליך הלמידה עומדת מאחורי הדגשת התהליך במערכת פתוחה. התכנית פתוחה-המערכת מבוססת על דגם המניח כי מתרחשת התפתחות של מבנים קוגניטיביים ההולכים ונעשים מסובכים יותר ויותר תוך ארגון מחדש רצוף. עם הטמעתם של ניסיונות חדשים מתארגנים המבנים הקוגניטיביים מחדש ותפיסותיו של הפרט משתנות. תהליך הדדי זה תלוי במצבור הולך ומתרחב של התנסויות בכל שלב של הצמיחה. ההתקדמות האנכית דרך שלבים של התפתחות מושלמת על ידי התפתחות אופקית המנצלת את הפוטנציאל להתפתחות עמוקה יותר בכל רמה. הדגש על תאוצה הנובעת מעילות



בלמידה מפנה את מקומו לדגש על יישום הידע לקשת רחבה יותר של מצבים בשירות האינטרסים של הפרט... במסגרת תכנית פתוחת-מערכת, הפרט אינו בגדר מקבל של תוצרי הדיסציפלינה. במקום זאת, הוא עוסק בפיתוח הבנה של המבנים העומדים בבסיס כל צורות הידע... היות שבמערכת הפתוחה נשקלת קשת רחבה יותר של התפקוד האנושי, משמשות נורמות להישגיות כקווים מנחים מפקקים, והציפיות לתוצרים מוגמרים ולהתנהגויות סופיות הן פחות ספציפיות.³²

אין צורך להיות פיאז'יסט אדוק כמו וויקנס כדי להסכים לכך שמערכת פתוחה הולמת את גישת הטיפוח, הנובעת מן הקטגוריה המרכזית – "הבנה".

כשם שגישת המיומנויות וגישת הנטיות מבקשות להטמיע לתוכן את גישת ההבנה (הבנה היא תוצר לוואי של מיומנויות או נטיות חשיבה ראויות), כך מבקשת גישת ההבנה להטמיע לתוכה את גישת המיומנויות וגישת הנטיות. היא טוענת בפשטות שתנאי הכרחי לרכישת מיומנויות או להפנמת נטיות הוא הבנה של הידע הכרוך בהן – הבנה מושגית שלהן והבנה של החשיבות שלהן. נוסף לכך, כאמור, מיומנויות ונטיות אינן מספיקות לחשיבה טובה, שכן החשיבה היא אינטנציונלית, חשיבה-של-משהו, ואת המשוהו הזה צריך להבין כדי שהחשיבה תוכל להיחשב לטובה. ועוד: הבנה של דבר-מה כרוכה בנטייה להבין אותו – בסקרנות, באינטרס כלשהו, בחוויה כלשהי וכו'. נטייה כרוכה ביכולת, שכן אדם נוטה אל מה שהוא מסוגל לו, ולפיכך הבנה כוללת מיומנות ונטייה (על יחס זה של הכלה, ראו בהמשך).

התשובה של גישת ההבנה-טיפוח לשאלה העיקרית – מהי חשיבה טובה וכיצד יש לחנך אליה? – היא זו: המושג "חשיבה טובה" הוא מושג ריק. חשיבה טובה היא חשיבה בתחום או בנושא מסוימים. היא טובה כאשר היא מבינה את המושגים הנוגעים לאותו תחום או נושא. יש לחנך אליה

³² וויקנס, שם, עמ' 152-153.



במערכת פתוחה, המציבה במרכזה עיסוק פעיל במושגים, המאפשר מצדו בנייה של הבנות.

מצוידים במשקפי גישת ההבנה אנו שבים אל הסרט **12 המושבעים**: מהו הגורם המכריע העושה את "המושבע שלנו" לחושב טוב יותר מן המושבעים האחרים? ההבנות שלו. הוא מבין שורה של מושגים משפטיים, ובראשם את המושג של "מעבר לכל ספק סביר"; הוא מבין את ה"טריקים" של התביעה ואת טיעוניה המופרכים; הוא מבין את המניעים של עמיתו המושבעים (זו הבנה בעלת איכות שונה מהבנת מושגים); הוא מבין את ההקשר שבו מתנהל הדיון ועוד. ההבנות האלה של "המושבע שלנו" הן שמעניקות לחשיבה שלו את איכותה והופכות אותה לטובה.

סיכום ביניים

הסקירה "גישות משלימות לחינוך החשיבה" נולדה מן הניסיון להציע תיאור שיטתי של תרומתו המגוונת של דיוויד פרקינס לחינוך החשיבה. פרקינס אכן תרם רעיונות לכל אחת מן הגישות שנסקרו. יתר על כן, **פרקינס יצר, בסיועם של עמיתים, תיאוריות מפורשות של מיומנויות חשיבה, נטיות חשיבה והבנה**. יש להבחין אפוא בין תיאוריות ותוכניות של חינוך החשיבה, הנפרשות על פני שלוש הגישות (למשל, "פילוסופיה לילדים" של מתיו ליפמן, או המסגרת "הוראה ולמידה בקהילת חשיבה" שפותחה על ידי צוות מכון ברנקו וייס [ראו טבלה להלן]) לבין בנייה מטא-תאורטית של כל גישה. אנו יכולים להציע עתה סיכום סכמטי של שלוש הגישות לחינוך החשיבה, ולמקם בו את תרומתו ה"משולשת" של דיוויד פרקינס.

מיפוי הגישות לחינוך החשיבה

גישת ההבנה	גישת הנטיות	גישת המיומנויות	גישות לחינוך החשיבה מאפיינים
<p>”הבנה”, המוגדרת כיכולת ליישם ידע למצבים חדשים, או ”לתפעל” מושגים.</p>	<p>”נטייה”, הכוללת מניע שרורך בהעדפה ערכית.</p>	<p>”מיומנות”, הכוללת כלי חשיבה והפעלה יעילה שלו.</p>	<p>קטגוריה מרכזית</p>
<p>רשת ורישות</p>	<p>זרמי עומק</p>	<p>כלים וארגון כלים</p>	<p>מטפורה מכוננת</p>
<p>חשיבה המסוגלת ליישם מושגים למצבים חדשים ולפעול באמצעותם.</p>	<p>חשיבה המונעת על ידי נטיות לחשיבה טובה יותר – נטייה לחשיבה שיטתית, לחשיבה מעמיקה, לחשיבה פתוחה וכדומה.</p>	<p>חשיבה המפעילה במיומנות – באופן מהיר ומדויק – כלים או טכניקות של חשיבה.</p>	<p>חשיבה טובה</p>
<p>דפוס הטיפוח, המבוסס על הסבר ומתן הזדמנות לבנות מושגים ולעבוד אתם.</p>	<p>דפוס העיצוב, המבוסס על מופת, הזדהות והפנמה.</p>	<p>דפוס ההקניה, המבוסס על הדגמה, חיקוי ותרגול.</p>	<p>דפוס הוראה</p>
<p>הבנה</p>	<p>נטייה</p>	<p>מיומנות</p>	<p>מטא-קוגניציה</p>
<p>הבנה כרוכה בנטיות ובמיומנויות.</p>	<p>נטיות דוחפות להשגת מיומנויות והבנות.</p>	<p>תרגול של מיומנויות יוצר נטיות והבנות.</p>	<p>ניסיונות לרדוקציה</p>
<p>דיוויד פרקינס – חינוך להבנה; מתיו ליפמן – פילוסופיה לילדים; הווארד</p>	<p>דיוויד פרקינס – הכיתה החושבת; מתיו ליפמן – פילוסופיה</p>	<p>דיוויד פרקינס – מארגני חשיבה וטכניקות אחרות; מתיו ליפמן – פילוסופיה</p>	<p>הוגים, תיאוריות ותכניות – דוגמאות</p>



<p>גרדנר – חינוך להבנה בדיסציפלינות; ריצ'רד פול – חשיבה ביקורתית; מכון ברנקו וייס – הוראה ולמידה בקהילת חשיבה.</p>	<p>לילדים; ריצ'רד פול – חשיבה ביקורתית; ארתור קוסטה – הרגלי חשיבה; הרווי סיגל – חשיבה ביקורתית, תפיסת הנימוקים; ג'ון פסמור – חינוך לביקורתיות; מכון ברנקו וייס – הוראה ולמידה בקהילת חשיבה.</p>	<p>לילדים; אדוארד דה-בונג – CoRT; טרפינגר, איזאקסן ודורבל – פתרון יצירתי של בעיות; הרווי סיגל – חשיבה ביקורתית, תפיסת הנימוקים; ראלף ג'ונסון – לוגיקה לא-פורמלית; רוברט אניס – טקסנומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית; סטנלי פוגרו – HOTS; רוברט סטרנברג – חכמת טריארכית לאימון מיומנויות קוגניטיביות; ראובן פוירשטיין – העשרה אינסטרומנטלית; מכון ברנקו וייס – הוראה ולמידה בקהילת חשיבה.</p>
--	---	---

גישות משלימות, למרות הכל

נניח שאנו מסרבים "לקנות" את הטיעון ה"אימפריאליסטי" של כל אחת מהגישות, שלפיו ניתן לעשות רדוקציה שלמה של הגישות האחרות אליה; כלומר, שמיומנויות שהוקנו כראוי יצמיחו ממילא נטיות והבנות מתאימות, או שנטיות שעוצבו כראוי יצמיחו ממילא מיומנויות והבנות מתאימות, או שהבנות שטופחו כראוי יצמיחו מיומנויות ונטיות מתאימות. אנו מסרבים,



משום שהרדוקציה, לאחר שמנסים אותה, מתגלית כחלקית למדי; משום שכל יסוד – מיומנות, נטייה, הבנה – מתגלה כבעל כושר קיום עצמאי (לכן הגישות שורדות); משום שייתכן שאנו רוצים את הטוב שבכל העולמות: "אדם חושב", אנו אומרים, הוא מי שרכש מיומנויות חשיבה יעילות, הפנים נטיות חשיבה ראויות ומבין היטב את הנושאים שהוא חושב עליהם. מדוע אפוא שלא נאחז בזאת, וגם מזאת לא נרפה ידינו? נקנה מיומנויות חשיבה, נעצב נטיות חשיבה ונטפח הבנות של ידע. מדוע שלא נאמר: חינוך החשיבה = הקניית מיומנויות חשיבה + עיצוב נטיות חשיבה + טיפוח הבנה. אכן, תפיסה הרמוניסטית, ליניארית ונאיבית כזאת הדריכה ומדריכה חלק גדול מן התיאוריות של חינוך החשיבה ומן התכניות השונות להוראת חשיבה. הסיבה המונעת צירוף פשוט כזה של שלוש הגישות לטובת חינוך "אפקטיבי" של החשיבה נעוצה בכך שבחינוך "המדיום הוא המסר".

ב-1969 פרסמו ניל פוסטמן וצ'רלס ויינגרטנר את ספרם *Teaching as a Subversive Activity*. כותרת הפרק השני הייתה "המדיום הוא המסר, כמובן".³³ באותה שנה פרסם צבי לם מאמר בשם "הוראת ההוראה – עקרונות דידקטיים להכשרת מורים".³⁴ העיקרון שצריך להנחות את ההוראה במסגרות של הכשרת מורים, כתב לם, הוא "המדיום הוא המסר – השיטה היא התוכן של ההוראה". שלושת המחברים שאלו רעיון פורה זה מניתוח ה"מדיה" של מרשל מקלוהן ויישמו אותו להוראה.³⁵ המסר האפקטיבי ביותר מבחינה חינוכית, כתבו פוסטמן ווינגרטנר, נמצא לא בתכנים, שאתם מלמדים המורים וספרי הלימוד, אלא בסביבה החינוכית – במה שהיא מאפשרת לתלמידים ומעודדת אותם לעשות: "מסר" כאן פירושו תפיסות שאתה מורשה לבנות, גישות שאתה מפותה לאמץ, רגישויות שאתה מעודד לפתח – כמעט כל הדברים שאתה לומד

³³ "The Medium is the Message, of Course" in Neil Postman & Charles Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Delacorte Press, 1969, pp. 16-25.
³⁴ צבי לם, "הוראת ההוראה – עקרונות דידקטיים להכשרת מורים", בתוך צבי לם, *לחץ והתנגדות בחינוך*, ספרית פועלים, 2000, עמ' 32-63.
³⁵ ראו, Marshall McLuhan, *Understanding Media*, Routledge and Kegan Paul, 1964.



לראות, להרגיש ולהעריך. אתה לומד אותם, משום שהסביבה מאורגנת באופן כזה שהיא מתירה לך או מעודדת אותך ללמוד אותם, או עומדת על כך שתלמד אותם... השיעור בכיתה מורכב משני חלקים: תוכן ושיטה. התוכן יכול להיות חשוב או חסר חשיבות, אך הוא תמיד נחשב ל"חומר" של שיעור; למה שהתלמידים צריכים "לקבל"; למה שהם אמורים ללמוד; למה שיש "לכסות". התוכן, כפי שמעיד כל סילבוס, קיים באופן בלתי תלוי במתווך [מדיה] שבאמצעותו הוא "מועבר". השיטה, לעומת זאת, היא "רק" האופן שבו התוכן מוצג. השיטה יכולה להיות עתירת דמיון או דלת דמיון, אך היא לעולם לא יותר מאמצעי למסירת התוכן. אין לה תוכן משל עצמה. בין שהיא מעוררת התרגשות ובין שהיא גורמת לשיממון, אין לה מסר – לפחות לא כזה שהנהלת המכללה תטריח עצמה להתעניין בו – כלומר, חשוב דיו כדי להעיר עליו... "המדיום הוא המסר" פירושו שהמצאת הדיכוטומיה בין תוכן לשיטה היא בד בבד תמימה ומסוכנת. **פירושו שהתוכן הקריטי של כל התנסות בלמידה הוא השיטה או התהליך שבאמצעותם הלמידה התחוללה** [ההדגשה במקור]. כל הורה רגיש יודע זאת, וכך גם כל סמל מחלקה אפקטיבי. לא מה שאתה אומר לאנשים נחשב; נחשב מה שאתה גורם להם לעשות [ההדגשה במקור]... מה שהתלמידים עושים בכיתות זה מה שהם לומדים (כפי שדיואי היה אומר), ומה שהם לומדים לעשות הוא המסר של השיעור (כפי שמקלוהן היה אומר). ובכן, מה התלמידים **עושים** בשיעורים? לרוב הם יושבים ומקשיבים למורה...³⁶.

המסר העיקרי אפוא מובלע במבנה השיעור – במה שהוא גורם לתלמידים לעשות ("עיקרה של ההוראה", כתב פרקינס, "הוא לא במה שהמורה עושה, אלא במה שהוא גורם לתלמידים לעשות"). "אין זה חשוב אם השיעור הוא במדע, היסטוריה או לשון; לרוב, התלמידים **עושים** את אותם דברים... אפשר לומר בביטחון שהלמידה **היחידה** המתרחשת בשיעורים היא זו

³⁶ שם עמ' 17-19.



המועברת על ידי מבנה השיעור עצמו".³⁷ ומהם המסרים המובלעים במבנה השיעור? הנה אחדים: קבלה פסיבית של רעיונות טובה יותר מהתייחסות פעילה וביקורתית אליהם; גילוי של ידע הוא מעבר לכוחם של תלמידים, ומכל מקום, הוא בטח לא עניינם; ללמוד זה לזכור, ולזכור זה לאגור עובדות שאין קשר ביניהן – וזהו ההישג האינטלקטואלי הגבוה ביותר; יש לתת אמון בעמדות של בעלי סמכות יותר מאשר בשיפוט עצמאי; דעותיו של תלמיד אינן מהוות רצף או השלמה לדעותיהם של תלמידים אחרים; רגש אינו רלוונטי; יש תמיד תשובה אחת חד-משמעית, "תשובה נכונה", לכל שאלה; ביולוגיה אינה לשון, ולשון אינה היסטוריה, והיסטוריה אינה אמנות, ואנגלית ומתמטיקה הם המקצועות הכי חשובים, וצריך "לקחת" כמות מסוימת מכל מקצוע, ואם לקחת את הכמות הדרושה, אז אתה לא צריך לקחת יותר... (תאוריית החיסון של למידה). הדברים אינם נאמרים בפירוט: "שום מורה אינו אומר: 'אל תעריכו אי-וודאות ואפשרות. אל תשאלו שאלות. ומעל לכל – אל תחשבו.' המסר מועבר בשקט, בחשאי, ללא הפוגה וביעילות, באמצעות מבנה השיעור: בתפקיד המורה, בתפקיד התלמיד, בחוקי המשחק של הדיבור, בזכויות הניתנות, בסידורי התקשורת, ב'עשיות' הזוכות לשבח או גנאי. במילים אחרות, המדיום הוא המסר".³⁸

דברים דומים כתב צבי לם. הוא הפנה את הפוטנציאל הביקורתי הגלום ברעיון זה – "המדיום הוא המסר" – כלפי הכשרת המורים:

האדם, לפי תורתו של מקלוהן, הוא תוצר של הכלים שבהם הוא משתמש, בראש ובראשונה – של כלים להעברת מידע. עיקרון זה היה מקובל על המחנכים זמן רב לפני שנוסח על ידי מקלוהן: השיטה היא אמצעי. אולם מאז שעיקרון זה נוסח יודעים המורים כי השיטה, לא פחות מן התכנים הנלמדים באמצעותה, משאירה עקבות באישיותו של הלומד, כלומר שלא רק לומדים באמצעותה, אלא היא עצמה תוכן של

³⁷ שם, עמ' 20

³⁸ שם, עמ' 22.



למידה... באמצעות השיטה הלומד מפתח כושר חשיבה, דרכי למידה, יחס אל הלמידה, העזה לבחון את העולם ולגבש לעצמו השקפה על אודותיו, אמות מידה להערכה, אמות מידה לבחינת אמות המידה שהוא נוקט וכו' – כל אלה אין ללמדם במישרין מכוח תכנים כלשהם. אולם אף שעיקרון זה מקובל על מורים, הם נוטים לזנוח אותו בשעה שתלמידיהם הולכים ומתבגרים... ככל שהתלמיד מתבגר, מועבר הדגש מן השיטות אל התכנים, מן האמצעים אל המסרים.³⁹

ה"מדיום" אפוא אינו שקוף; למתווך יש מסרים משלו, והם משפיעים יותר מן המסרים שאותם מבקש המוען (מורים, ספרי לימוד, תכניות לימודים, החברה) להעביר לנמענים (תלמידים). ה"מדיום" הוא הסביבה החינוכית בכללה, הגורמת לתלמידים לעשות משהו (פוסטמן-וויינגרטנר), או שיטת ההוראה רוויית המשמעויות המוטמעות בתלמידים (לם). משום שהסביבה החינוכית ושיטת ההוראה הן כוללות ואחידות, וחוזרות על עצמן שוב ושוב בכל השיעורים, ומשום שהן בעלות מסרים סמויים שקשה לנסחם ולהתגונן מפניהם, השפעתן חזקה כל כך.

על בסיס דברים אלה אנו יכולים להבחין בין שני סוגים של מסרים המוצפנים בשיטה: **הוראות לעשייה** (הגורמות ללמידה באמצעות התנסות – למידה שהיא אפקטיבית בהרבה מלמידה באמצעות הקשבה), ו**אמיתות סמויות** כלשהן על העולם. אך לם הלך מעבר לכך: הוא טען שהמסרים – הוראות לעשייה או אמיתות סמויות – המובלעים בדפוסי ההוראה סותרים זה את זה, ולכן לא ניתן לנקוט בשניים או בשלושה דפוסי הוראה בעת ובעונה אחת. מטרות ההוראה (הוא מייך אותן לשלוש "מטרות-על": סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה; מכל מטרות-על נובע דפוס הוראה אופייני: חיקוי, עיצוב ופיתוח) עלולות בקנה אחד ועשויות למצוא

³⁹ לם, שם, עמ' 32-33. אגב, המסרים הגלומים בשיטת ההוראה ובסביבה החינוכית בכללה – ה"מדיום" – נקראים גם "תוכנית הלימודים הסמויה". "תכנית" זו נחקרה באינטנסיביות ומהיבטים שונים בעשורים האחרונים, מאז שפיליפ ג'קסון כתב את ספרו *Life in Classrooms* ב-1968.



איזון נכון בעולמו של "האדם המחונך" או "החושב הטוב". חושב כזה הוא מי שמצויד בכלי חשיבה יעילים, מונע על ידי נטיות חשיבה טובות ומבין את התכנים שהוא חושב עליהם. אך **האמצעים** להשגת מטרות אלה – כלומר דפוסי ההוראה (המדיום, השיטה) הנובעים מהן – מנטרלים זה את זה. משום שבחינוך יש זיקה פנימית בין אמצעים למטרות – מטרות מסוימות מחייבות אמצעים מסוימים – לא ניתן לחנך בעת ובעונה אחת למטרות-העל השונות.⁴⁰ מדוע, אם כן, יש סתירה בין דפוסי ההוראה? משום שהם מכתיבים התנהגויות ומשמעויות סותרות למורים ולתלמידים. אם, למשל, הני לא הכין שיעורים, אפשר להעניש אותו (דפוס החיקוי), אפשר להוכיח אותו על כך ולהטיף לו מוסר (דפוס העיצוב), ואפשר להניח לו לעשותם כאשר ירצה בכך (דפוס הפיתוח). אך אי אפשר להורות לו פעם כך ופעם כך.⁴¹

אם כן, (1) דפוס ההוראה (המדיום) נושא משמעויות (מסר); (2) המשמעויות וההשתמעויות של דפוסי ההוראה סותרות זו את זו, ולעתים אף את המסר של התוכן עצמו. מהי המשמעות של דברים אלה לגבי הגישות לחינוך החשיבה? המשמעות היא שאינך יכול/ה לנקוט בזה אחר זה או במשולב בדפוס ההקניה לצורך הקניית מיומנויות חשיבה, בדפוס העיצוב לצורך עיצוב נטיות חשיבה ובדפוס הטיפוח לצורך טיפוח הבנה של ידע, למרות שאתה/את משוכנע/משוכנעת בכך ש"חושב טוב" זקוק לשלושתן – למיומנויות, לנטיות ולהבנות, וכן שאינך יכול/יכולה ללמד חשיבה בכל דפוס בכל תנאי. כלומר, אתה/את יכול/יכולה לעשות זאת, וכך אמנם גם נעשה במסגרות חינוך רבות, אך חינוך החשיבה שתנהיג/תנהיגי יהיה בלתי יעיל – בזבוז מצער של משאבים רוחניים וחומריים. מדוע? כי המסרים

⁴⁰ אגב, מעניין לראות שפנסטרמאכר וסולטיס חושבים בדיוק להפך. לדעתם, הסתירה בין הגישות להוראה, הדומות מאוד ל"הגיונות" של לם, היא רק תאורטית, אך בפועל ניתן לחנך לשלוש הגישות בעת ובעונה אחת: "אנו סבורים שבעוד שיתכנו סתירות בין גישות אלה ברמה מושגית או תאורטית, אין צורך שיהיה ניגוד כזה ברמה המעשית. ... אין לאמץ רק גישה אחת להוראה משום שהיא הולמת את רוח הזמן, או משום שהיא עובדת בכיתה, או משום שהנהלת בית הספר מצדדת בה. אלה הם בסיסים חלשים ובלתי-מספיקים לצורך הבחירה המכרעת בדרך ההוראה". Fenstermacher and Soltis, *ibid.*, p. 61.

⁴¹ השוו לם, שם, עמ' 92, 260-262, 404.



הגלומים ב"מדיומים" – באמצעים/בשיטות/בדפוסים ההוראה – נושאים אמיתות והוראות שונות לפעולה, המנטרלות זו את זו, ולעתים אף את המסר המוצהר הגלום בתוכן שהשיטה מבקשת להעביר.

דפוס ההקניה, למשל, הוא דפוס הוראה סמכותי, שבו מורה מיומן מדגים לתלמידים בלתי-מיומנים סדרה של התנהגויות ודורש מהם לחקותו באמצעות תרגול (בחינה ממתינה באופק). המסרים הגלומים בדפוס הוראה זה נחלקים להוראות עשייה – חקו, תרגלו, התכוונו לבחינה וכדומה, ולאמיתות סמויות על העולם – יש אמיתות מוחלטות, יש מי שיודע אותן, הבעיות מוגדרות היטב, לכל בעיה יש פתרון, לכל בעיה יש פתרון אחד, הבעיות קיימות כשלעצמן, לומדים כדי לזכות במשהו שאינו קשור ללמידה, למידה היא סבל, ללמוד זה לחקות ולתרגל, לחשוב זה להפעיל טכניקות, החשיבה היא כלי ועוד. המסרים הסמויים המובלעים בדפוס ההקניה סותרים לא רק את אלה המובלעים בדפוס העיצוב ובדפוס הטיפוח, כי אם גם את המסרים הגלויים המוצהרים בתוכן עצמו; למשל, חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית: "חשיבות" אלה, הנלמדות לעתים באמצעות דפוס ההקניה הסמכותי, יכולות לשגשג רק באקלים תומך וחופשי במידה רבה (אף כי אין די בתמיכה ובחופש).⁴²

מבוגרים הלהוטים לרכוש מיומנויות/כלים/טכניקות של חשיבה נוטים לשכוח שהם בחרו בכך, ובחירה זו מנטרלת חלק מן המסרים המוצפנים בשיטת ההקניה ובאקלים הסמכותי שלה. ההבדל בין אדם הרץ בכל בוקר כדי לשמור על כושרו והופעתו לבין אדם שריצה כזו נכפית עליו הוא כל ההבדל שבעולם, למרות ששניהם עושים לכאורה את אותו הדבר. מבוגרים מועדים שוב ושוב ב"כשל פדגוגי" זה: את מה שהם רכשו לפי בחירתם, לעתים בחדווה, לעתים בייסורים, מכל מקום, בדרכם שלהם, הם מבקשים להקנות לצעירים בניגוד לבחירתם, אלא שהבחירה או העדרה נותנים ללמידה משמעות שונה לחלוטין.

⁴² השוו, יורם הרפז, "חינוך לחשיבה ביקורתית – לקראת הדפוס הרביעי", בתוך "הרפז (עורך), חינוך לחשיבה ביקורתית, מאגנס ומכון ברנר וייס, עמ' 207-234.



אז מה עושים? חינוך החשיבה מציע מיומנויות חשיבה טובות, וגם נטיות, וגם הבנות, אך אין הוא יכול להורות את כולן באמצעות גישה אחת, שכן לא ניתן לעשות רדוקציה של שתי גישות לאחת, ולא ניתן להורות את כולן בזו אחר זו, או במשולב, כי המדיום הוא המסר, השיטה היא התוכן והתכנים של השיטות סותרים. ובכן, אפשר שההכרעה בשאלת הגישה שבה נלמד חשיבה היא הקשרית בעיקרה: בהקשר מסוים ראוי ללמד בדפוס אחד, ובהקשר אחר – בדפוס שני, ובהקשר נוסף – בדפוס שלישי. בהקשר של מנהלי חברות כלכליות, למשל, אשר התפנו **מרצונם** לקורס תכליתי לפיתוח החשיבה, ראוי להקנות מספר מיומנויות חשיבה בדפוס ההקניה. אך מה בנוגע להקשר המעניין אותנו ביותר – תלמידים בבית ספר?

גם בהקשר זה יש פיתוי להקנות מיומנויות חשיבה בדפוס ההקניה. דפוס זה הולם את המבנה של בית הספר ואת שיטת ההוראה הנהוגה בו. אכן, רוב התכניות להוראת החשיבה שייכות לגישת המיומנויות ונלמדות בדפוס ההקניה (ראו טבלה לעיל). אך כאשר הוראת החשיבה, בדומה להוראה של נושאים אחרים, נכפית על הלומדים, מנותקת מעניינם, נלמדת לצורך בחינה וכו' (ראו "מערכת סגורה" לעיל), מוטב לוותר עליה. נזקם של המסרים המוצפנים בשיטה זו עולה בהרבה על תועלתם של התכנים הגלויים (מיומנויות חשיבה; רובן נשכחות ממילא לאחר הבחינה). לעומת זאת, החדרתם של שני דפוסי הוראת החשיבה האחרים – דפוס העיצוב ודפוס הטיפוח – מחייבת שינוי בסיסי במבנה בית הספר ובשיטת ההוראה הנהוגה בו.

נתעלם אפוא מן המבנה של בית הספר המצוי, ונניח סביבה חינוכית אחרת, אידיאלית מבחינת חינוך החשיבה. מהי הגישה שבה ראוי ללמד חשיבה? נתבונן שוב ב"קטגוריות המרכזיות" שלנו – מיומנות, נטייה והבנה. **שורר ביניהן יחס של הכלה חד-כיוונית**: נטייה מכילה מיומנות, אך מיומנות אינה מכילה נטייה; הבנה מכילה נטייה, אך נטייה אינה מכילה הבנה; הבנה מכילה אפוא מיומנות ונטייה. במילים אחרות, יכולה להיות מיומנות חשיבה ללא נטייה להוציאה אל הפועל, אך לא יכולה להיות בפועל, נטיית חשיבה ללא יכולת הכרוכה במיומנות. כאשר אנו אומרים על אדם מסוים שהוא נוטה לחשיבה מעמיקה, פירוש הדבר שהוא, אכן, חושב



בדרך כלל באופן מעמיק. אנו יודעים שהוא נוטה לחשיבה מעמיקה משום שהוא חושב (בדרך כלל) באופן מעמיק. הקטגוריה "נטייה" ללא יכולת היא אפוא קטגוריה ריקה (פרקינס, אכן, כולל במושג "נטייה" שלושה מרכיבים: דחף, יכולת וזיהוי הזדמנות למימוש הדחף והיכולת. ראו להלן "מעבר ליכולות: תיאוריית נטיות של חשיבה"); אפשר שיש לה משמעות לוגית או מושגית, אך בפועל, "בחיים", נטייה כרוכה ביכולת, שכן אנו מחלצים אותה מהתנהגויות חוזרות נראות לעין – התנהגויות הכרוכות בהכרח ביכולות. באותו אופן, יכולה להיות נטייה ללא הבנה, כשם שיכולה להיות מיומנות ללא הבנה, אך לא יכולה להיות הבנה ללא נטייה וללא מיומנות. כאשר אדם מבין משהו – מבין ב"מובן חזק" שהוזכר בדיוננו בגישת ההבנה; מתמצא, מרשת, מיישם, מסוגל לבצע מהלכי חשיבה באמצעות מושגים – פירוש הדבר שנטיות ומיומנויות כרוכות בהבנה זו. אדם אינו יכול להבין דבר-מה לעומק כאשר הוא אינו נוטה אליו ואין לו המיומנות להבינו. הקטגוריה "הבנה" ללא נטייה וללא מיומנות היא אפוא קטגוריה ריקה.





אם "עקרון הבכושקה" הזה חל על "הקטגוריות המרכזיות" של הגישות לחינוך החשיבה – כלומר, שורר ביניהן יחס של הכלה – הרי שחינוך החשיבה בגישת ההבנה כולל בתוכו גם הקניה של מיומנויות חשיבה וגם עיצוב של נטיות חשיבה. ניתן אפוא ללמד במסגרת דפוס הטיפוח גם נטיות וגם מיומנויות, אם כי בהקשר שאינו "טבעי" מבחינתן, שכן "טבעי" ללמד מיומנויות בדפוס ההקניה, וללמד נטיות בדפוס העיצוב. אך לומדים עשויים לרכוש מיומנויות חשיבה או להפנים נטיות חשיבה במסגרת של חינוך להבנה המבוסס על מחקר של נושא מסוים ועיסוק במושגים. המיומנויות והנטיות במקרה זה נרכשות או מופנמות במהלך פעילות זו (בהקשר אותנטי). כאשר המורים-מנחים מודעים לחשיבותן של מיומנויות ונטיות כמרכיבים חיוניים של חשיבה טובה, וכאשר יש להם טקט פדגוגי מפותח (רגישות להזדמנויות חינוכיות), הם מקנים מיומנויות חשיבה במצבים נכונים ומעצבים נטיות חשיבה, בהיותם מופת של נטיות כאלה בתהליך הלמידה המשותפת להם וללומדים במסגרת גישת ההבנה.⁴³ מודעות זאת לחשיבותן של מיומנויות ונטיות חשיבה והקנייתן או עיצובן בהזדמנויות מתאימות הן חיוניות, שכן לא ניתן לבצע רדוקציה של מיומנות או נטייה להבנה, ולפיכך הוראה בדפוס הטיפוח לצורך הבנה אינה באופן אוטומטי גם הקניה וגם עיצוב של מיומנויות ונטיות חשיבה. בין הקטגוריות המרכזיות שורר כאמור יחס של הכלה, אך לא של צמצום (רדוקציה).

לסיכום: הסתירה בין הגישות, הנובעת מן האמצעים הכרוכים בהן, נמנעת על ידי הוראת החשיבה בגישה אחת – גישת ההבנה. בגישה זו ניתן להקנות מיומנויות ולעצב נטיות. יתרה מזאת, אי-אפשר שלא להקנות בה מיומנויות ונטיות מסוימות, שכן הבנה משמעותית של נושא, מושג, רעיון, כוללת גם מיומנויות ונטיות הכרוכות בה. מורה טוב לחשיבה מלמד אפוא נושא לקראת הבנה מעמיקה שלו – התמצאות בו, יישומו בהקשרים

⁴³ מסגרות ייחודית של חינוך החשיבה כחינוך להבנה הן **חינוך לשם הבנה** שפותחה על ידי "פרוג'קט זירו" של בית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרוורד (ראו, מ"ס ויסקי, עורכת, **חינוך לשם הבנה**, מכון ברנקו וייס, 2000), ו"הוראה ולמידה בקהילת חשיבה" אשר פותחה על ידי צוות ממכון ברנקו וייס (ראו, **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה** – **בדרך לבית ספר חושב**, חוברת **חינוך החשיבה**, מכון ברנקו וייס, מס' 18, ינואר, 2000).



מגוונים, יכולת לחשוב באמצעותו. כמו כן, הוא שולט במיומנויות חשיבה חיוניות שאותן הוא מקנה בהזדמנויות נכונות – בהקשרים שבהן יש ללומדים צורך בהן. וכן, הוא מכיר בחשיבותן של נטיות חשיבה מסוימות, שאותן הוא מעצב באמצעות מופת אישי מכוון ויצירת אקלים חינוכי המעודד את צמיחתן (אפשר לתמוך בטיעון לטובת הוראה בדפוס הטיפוח על ידי הטענה שההוראה מורה בהכרח ידע; כל הוראה שלא לצורך הבנה – למשל, לצורך שינון והפגנה בבחינה – פירושה השחתת החשיבה).

דיוויד פרקינס תרם לחינוך החשיבה בשלושת הגישות. יתר על כן, הוא עיצב את שלוש הגישות באמצעות תיאוריות מקוריות של מיומנויות חשיבה, נטיות חשיבה והבנה של ידע. עם זאת, דומה שעד כה לא התפנה לתת בהן מבט כולל – על המתחים ביניהן ועל דרכים לשילובן במסגרת אחת. ייתכן שהמבט הכולל המוצע כאן מהווה תרומה צנועה לנופי מחשבת פרקינס על חינוך לחשיבה טובה.