

הוראת החשיבה: ההיבט האידיאולוגי

יורם הרפז

תקציר

המאמר מתבונן בתכניה של התנועה להוראת החשיבה מנקודת המבט של המושג "אידיאולוגיה", כפי שתואר ונותח בידי צבי לם. התבוננות בהוראת החשיבה מנקודת מבט זו מגלה, שהיא עצמה ושלוש הגישות שלה – גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה – הן אידיאולוגיות ולא תיאוריות קוגניטיביות (שהן מתחזות להן). המשמעות של תובנה זו היא שהגישות השונות להוראת החשיבה הן תולדה של אוטופיה – דימוי של "האדם המחונך" – ולא של ממצאים קוגניטיביים-אמפיריים. תיאור וניתוח הוראת החשיבה מנקודת מבט אידיאולוגית אינם שוללים אותה; הם מאפשרים הבנה חדשה שלה ויישום נכון שלה.

החינוך סובל ממשבר לוגי, לא רק ממשבר אמפירי, משום שהחברה משאילה לו את הדימוי האידיאלי של עצמה ומצפה ממנו לממש אותו – "לייצר" לה צעירים שיכוננו אותה כ"חברת מופת". מסיבות ידועות, הציפייה הזאת אינה יכולה להתממש, ולכן החינוך שרוי ב"משבר על פי הגדרה". המשבר הזה, שמקורו נסתר, הופך את החינוך לפגיע ל"סינדרום המושיע" (פרקינס, 1998, עמ' 51): החינוך מצפה לגורם "טרנסצנדנטי" כלשהו – מטרת חינוך חדשה, דפוס הוראה חדש, שיטת הערכה חדשה, תוכנית לימודים חדשה, טכנולוגיה חדשה, שר חינוך חדש, מדיניות חדשה, השקעה חדשה – שיושיע אותו ויאפשר לו לממש את ייעודו כפוי הטובה.

בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת, ה"מושיע" של החינוך היה הוראת החשיבה. הוראת החשיבה הציעה לחינוך מטרה חדשה (ששורשיה עתיקים) ההולמת את רוח הזמן: הבה נלמד את צעירינו לחשוב היטב – באופן יעיל, ביקורתי ויצירתי. במקום ללמד אותם גופי ידע, נלמד אותם לאתר, ליישם, לעבד, לבקר וליצור ידע – לחשוב.¹ הרעיון החדש התקבל ברצון והתפשט

1 "החשיבה מתרחשת כשאנחנו מחברים מידע (מהסביבה ומהזיכרון ארוך הטווח) בדרכים חדשות. הצירוף הזה נעשה בזיכרון העבודה" (Willingham, 2009, p. 148).

במהירות – בעיקר בספרות החינוך: "קשה לקרוא משהו בספרות החינוך בת ימינו בלי להיווכח בעניין החדש בהוראת החשיבה",² סיכמו חוקרי החינוך רוברט סטרנברג ולואיז ספיר-סורלינג (Sternberg & Spear-Swerling, 1996, p. 102). ההוגים של הוראת החשיבה נענו בהתלהבות ל"עניין החדש" ופיתחו תיאוריות ותוכניות רבות – רבות מדי. מורה המבקש ללמד חשיבה ניצב מול אינפלציה וקופוניה של תוכניות; הוראת החשיבה קרסה תחת היצירתיות שלה עצמה (הרפז, 2005א; Harpaz, 2007). לפי דייוויד פרקינס, הוראה זו לקתה בבעיה שהיא באה לפתור – התפוצצות הידע: "בעידן שבו ישנם דברים רבים מדי לדעת, נדמה שישנן גם דרכים רבות מדי לחשוב. אלה העוסקים בשיפור חשיבתם של התלמידים, ניצבים מסוחררים מן העצות הרבות והמגוונות הזורמות אליהם מכיוונים שונים" (פרקינס, 2000, עמ' 143). ארתור קוסטה, שהבחין בסחרור הזה ובנטייה של הוגי הוראת החשיבה להמציא תיאוריות ותוכניות רבות וסותרות, נחרד מפני פירוק החזית המשותפת וקרא: "פועלי החשיבה – התאחדו!" (Costa, 1991, p. 163). ("Workers of the mind – unite!")

עתה, שנות דור לאחר שיאה של הוראת החשיבה, שיא העניין בה ושיא היצירתיות שלה, אפשר לחשוב עליה מחדש ולהפעיל עליה כמה מאיכויות החשיבה שהיא ביקשה לקדם – בעיקר חשיבה ביקורתית. המאמר להלן יעסוק בתנועה להוראת החשיבה באופן ביקורתי – מנקודת המבט של המושג "אידיאולוגיה".

אידיאולוגיה

מטרות חינוך מסוות את הפרספקטיבות שלהן, את היותן תולדה של נקודת מבט "אנושית, אנושית מדי", באמצעות מהלך של טבעון (naturalization) – עיגון ב"מצב הטבעי" או ב"טבעו של המצב". מטרות חינוך המעוגנות לכאורה במצב נתפסות כמטרות הכרחיות מבחינה אובייקטיבית ולא כתוצר של הכרעות סובייקטיביות. העולם, על מכלול העובדות, התהליכים והאירועים שלו, "כופה" אותן על החינוך.

כך גם הוראת החשיבה. מנקודת המבט המטבענת, הוראת החשיבה אינה גחמה של כמה אנשי חינוך בעלי חיבה מיוחדת לחשיבה, אלא היא נכפית על החינוך על ידי המצב הכלכלי, החברתי והתרבותי של ימינו (כמו, למשל, המגדר ה"נכפה" על ידי המין). מנקודת המבט ה"מטבענת" (הלוקה בכשל הנטורליסטי

2 כל התרגומים במאמר הם של המחבר.

הוותיק שלפיו הראוי נובע מהמצוי; הרפז, 2014), הצורך לפתח את יכולתם של צעירים לחשוב היטב נובע מהתנאים ומהאתגרים של ימינו – השינויים בכלכלת הידע, קיומה של חברה אזרחית דינמית, משטר דמוקרטי, התפוצצות, התיישנות ונגישות של הידע, תמורות מהירות, אתגרים חסרי תקדים – ומאולץ על ידם. הוראת החשיבה, על פי היגיון זה, היא הציווי החינוכי של ימינו (למשל, Barnes, 1992).

החשיבה הביקורתית על הוראה המוצעת במאמר זה חושפת את טבעה ה"לא-טבעי" של הוראת החשיבה באמצעות המושג "אידיאולוגיה" כפי שהובן והוסבר על ידי צבי לם ([1986] 2000; 2002).³ הטענה היא שהוראת החשיבה, כמו כל השקפה חינוכית, היא אידיאולוגית במהותה – נובעת מהעדפות אתיות "שרירותיות" ולא מעובדות "טבעיות" כלשהן.

מאז שדסטו דה טראסי (Destutt de Tracy) השתמש לראשונה במושג "אידיאולוגיה" ב-1796 (הוא התכוון ל"מדע הרעיונות" – רעיונות שמילאו את חללה של צרפת בזמן המהפכה), זכה המושג לאינספור פרשנויות ושימושים (למשל, איגלטון, 2006). לם תיאר וניתח אותו בהקשר חינוכי.⁴ הוא ביקש להצביע על המהות האידיאולוגית של החינוך: "תיאוריות" פדגוגיות הן אידיאולוגיות בעלות תוכן חינוכי. אידיאולוגיה, לפי לם, היא "מערכת הכרה" ייחודית, המאפשרת לבני אדם להפוך את הכאוס לקוסמוס ולהנחות את מחשבותיהם ופעולותיהם (יש מערכות הכרה נוספות – דת, מדע, אמנות, פילוסופיה, מיסטיקה). למערכת האפיסטמית האידיאולוגית יש ארבעה יסודות: אוטופיה⁵ – תיאור של העולם הרצוי; דיאגנוזה – תיאור של העולם המצוי; אסטרטגיה – תיאור האמצעים להפיכת העולם המצוי לעולם רצוי; קולקטיב – תיאור הקבוצה האנושית שתבצע את האסטרטגיה (סוכני השינוי) או שהאסטרטגיה תבוצע למענה (מושאי השינוי). בכל טקסט אידיאולוגי – המניפסט הקומוניסטי של מרקס ואנגלס, שכל ישר (Common Sense) של תומס פיין, מדינת היהודים של הרצל, מלחמתי (Mein

3 ניתוח מושג האידיאולוגיה לאורך המאמר כולו מבוסס על שני החיבורים הללו של לם.
4 לם לא היה היחיד שהציג תיאוריות חינוכיות כאידיאולוגיה. אסכולת הפדגוגיה הביקורתית התמחתה בכך (ראו Apple, Au, Wayne, & Gandin, 2011). אך בעוד לם חשף את המבנה האידיאולוגי-אפיסטמולוגי של ה"תיאוריות" הפדגוגיות, אנשי הפדגוגיה הביקורתית לא עשו זאת – גם לא בנוגע לזו שלהם.

5 אני מעדיף את המושג אוטופיה על פני המושג "אסכטולוגיה" של לם, אף על פי שהוא טעון מאוד. אסכטולוגיה – דימוי של אחרית הימים – הוא מושג דתי. אסכטולוגיה יוצרת ציפייה פסיבית לאירוע נסי, לפריצה טרנסצנדנטית לתוך ההיסטוריה, ואילו אוטופיה – בהקשר האידיאולוגי – מניעה לעשייה המכוונת לשינוי המצב המצוי לאור דימוי של המצב הרצוי.

(Kampf) של היטלר, הספר האדום של מאו, אם לקחת כמה טקסטים אידיאולוגיים ששינו סדרי עולם – ובכל טקסט ליברלי, פשיסטי, פמיניסטי, סביבתי, ציוני וכיו"ב, ניתן לאתר את ארבעת היסודות האלה ולסמן אותם בצבע נפרד (אם רוצים לתרגל את הרעיון). אך קיומם של היסודות הללו אינו ממצה את ייחודה של מערכת ההכרה האידיאולוגית. מה שמייחד אותה, לפי לם, הוא ההתכה שלהם – התכה שבה הם מאבדים את ההקשר המקורי שלהם ומסתלפים. כך למשל, בהקשר האידיאולוגי, הדיאגנוזה – שההקשר המקורי שלה הוא המדע – אינה דיאגנוזה "הגונה", המתבצעת על פי מתודה מדעית או מקצועית, אלא דיאגנוזה מוטית, שתכליתה לבסס ולהצדיק את האוטופיה.

האידיאולוגיה היא "תודעה כוזבת" (אם לנקוט מושג של אנגלס, אך במובן אחר) גם מבחינות אחרות. למשל, לאוטופיה – דימוי של העולם הרצוי שההקשר המקורי שלו הוא אסכטולוגיה דתית – אין בסיס אמפירי; היא נובעת ממשאלת לב מוסרית שאין לה צידוק אובייקטיבי ולא ממצב העניינים בעולם. וכן, בהקשר האידיאולוגי, האסטרטגיה – שההקשר המקורי שלה הוא חשיבה רציונלית, חשיבה המתאימה אמצעים למטרות – נוטה להפוך לדוגמה או לדוקטרינה, שמי שמערער עליה מוציא עצמו מציבור נאמני האידיאולוגיה (למשל, קומוניסט המערער על הצורך במהפכה, או ציוני המערער על הצורך בהתיישבות).

בני אדם שרויים אפוא ב"מלכוד אידיאולוגי": הם אינם יכולים להיות ללא אידיאולוגיות – אידיאולוגיות כלליות (ה"איזמים" למיניהם) או אישיות (וריאציות אידיאולוגיות על אידיאולוגיות אוניברסליות); בפרפרזה על קאנט, בני אדם אינם יכולים להפסיק לנשום אידיאולוגיה גם כשהאוויר מזוהם, משום שהאידיאולוגיות ממקמות אותם בחלל ובזמן ומנחות את מחשבותיהם ומעשיהם. אידיאולוגיות נדרשות לבני אדם במיוחד במצבים נפוצים שבהם (1) יש הכרח לפעול; (2) יש יותר מאפשרות אחת; (3) אין דרך להכריע באופן לוגי-אמפירי לטובת אחת האפשרויות (חשבו למשל על הכרעה לטובת מפלגה פוליטית או רישום ילד לבית ספר מתוך כמה בתי ספר טובים). אך האידיאולוגיות – ומכאן המלכוד – גם "משקרות" לבני אדם: מאבחנות את המצב באופן מוטה, חד-צדדי, משבשות את החשיבה הרציונלית שלהם ומציידות אותם בהשקפות עולם שרירותיות המתחזות לתיאוריות הנובעות מהמצב.

6 לפי דניאל בל (Bell, 1960), אנחנו נמצאים בעידן של "קץ האידיאולוגיה", ולפי ליוטר (1999) – בעידן של קץ ה"מטא-נרטיבים", אך העולם מלא אידיאולוגיות ומטא-נרטיבים, בהן אידיאולוגיות של "קץ" למיניהן.

כיצד נחלצים מן המלכוד האידיאולוגי הזה? אפשר להיחלץ ממנו באופן חלקי, באמצעות מודעות אליו. אנשים ביקורתיים (וזו הגדרה מהותית-קיומית של עמדה ביקורתית ברוח מושג הביקורת הקנטיאני שבו התבונה מתוודעת לגבולות האינהרנטיים שלה) יודעים שאינם יכולים ללא אידיאולוגיה, אך האידיאולוגיה מטעה אותם. לפיכך הם שומרים על מרחק ביטחון מהאידיאולוגיה שלהם, מחזיקים בה בספקנות ולא מאמינים (עד הסוף) במה שהם מאמינים. אנשים בעלי מודעות אידיאולוגית מנוכרים חלקית (ניכור במובן חיובי) לאמונות שלהם, מחזיקים בהן בהססנות, להוציא, כמובן, את האמונה שהאמונות כולן מפוקפקות.⁷

חינוך כאידיאולוגיה

מה לאידיאולוגיה ולחינוך? כשמתבוננים ב"תיאוריות" פדגוגיות רואים שיש להן מבנה אפיסטמי של אידיאולוגיה. תיאוריות פדגוגיות הן למעשה אידיאולוגיות פדגוגיות המתחזות לתיאוריות. אפשר להציג את ההקבלה בין אידיאולוגיה חברתית לאידיאולוגיה פדגוגית באופן המובא בטבלה 1 להלן (אני מקדים את המאוחר ומוסיף לטבלה⁸ את האידיאולוגיה של הוראת החשיבה, שהיא מקרה ספציפי של אידיאולוגיה פדגוגית):

7 מודעות כזאת אכן מדללת את המוטיבציה. סארטר כתב ש"הרפלקסיה מרעילה את התשוקה", ניטשה כתב ש"מידה של טמטום הכרחית לכל עשייה". "מאמינים אמיתיים", אידיאליסטים דוגמטיים, מגלים נכונות להקריב אחרים ואת עצמם לטובת האמונות שלהם. עלינו ללמוד להגן על אמונותינו ולחתור לתיקון עולם מתוך מצב תודעה "אירוני" (איגן, 2009). אני הגדרתי חושב ביקורתי כ"מי שמסוגל לאחוז באופן אמפתי לפחות בשתי השקפות מנוגדות ומנומקות כראוי על אותו נושא, מבלי 'לאבד' את עמדתו שלו ביחס אליו, אך מתוך מודעות לתלותה במסגרת התייחסות מסוימת" (הרפז, 1996, עמ' 19). עם תודעה ביקורתית כזאת אפשר לשנות את העולם ללא מעשי עוול.

8 טבלה דומה מופיעה אצל הרפז, 2008.

טבלה 1: אידיאולוגיה פדגוגית

אידיאולוגיות ← רכיבים ↓	אידיאולוגיה חברתית	אידיאולוגיה חינוכית	האידיאולוגיה של חינוך החשיבה
אוטופיה	תיאור החברה הרצויה	תיאור הבוגר הרצוי	תיאור החושב הרצוי (חושב יעיל, ביקורתי ויצירתי)
דיאגנוזה	תיאור החברה המצויה (כתשליל של החברה הרצויה)	תיאור התלמידים המצויים (כתשלילים של הבוגר הרצוי)	תיאור החושבים המצויים (לא יעילים, לא ביקורתיים ולא יצירתיים)
אסטרטגיה	אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה	פדגוגיה ודיקטיקה שיקרב את התלמידים המצויים לדימוי של הבוגר הרצוי	פדגוגיה ודיקטיקה שיקרב את החושבים המצויים לדימוי של החושב הרצוי
קולקטיב	הציבור המקופח ו/ או הציבור המסוגל לחולל שינוי, שאליו פונה האידיאולוגיה	מדינאי חינוך, הורים, מורים ותלמידים	מדינאי חינוך, הורים, מורים ותלמידים

באידיאולוגיה החברתית מוקד האוטופיה הוא דימוי של החברה הרצויה; באידיאולוגיה פדגוגית מוקד האוטופיה הוא דימוי של "האדם המחונוך" או "הבוגר הרצוי". הבוגר הרצוי הוא התוצר המבוקש של התהליך החינוכי, והוא מתואר בדרך כלל על ידי הידע, המיומנויות, התכונות והעמדות שרכש. יש כמובן זיקה בין הדימוי של החברה הרצויה לבין הדימוי של "האדם המחונוך", אך מכיוון שהחינוך פועל על אנשים באופן ישיר – המורה מלמד תלמידים – ולא על החברה ומוסדותיה, הוא זקוק לדימוי אוטופי של "הבוגר הרצוי" כדי שיוכל לפעול.

החינוך זקוק לדימוי אוטופי של "הבוגר הרצוי" כדי שיוכל לפעול – לחנך. אנשי חינוך שראיתם תקינה "רואים כפול": הם רואים בבת אחת את התלמיד הקונקרטי ואת התלמיד האידיאלי או הבוגר האידיאלי.⁹ בפעולה החינוכית הם מנסים לגשר על פני המרחק שבין שני אלה. החינוך אפשרי הודות לפער הזה

9 אין קשר ישיר ופשוט בין "התלמיד האידיאלי" בבית הספר ל"בוגר האידיאלי" של בית הספר. הראשון הוא מי שמשחק לפי כללי בית הספר, אך משחק מוצלח אינו מבטיח "בוגר אידיאלי". יש מתח, לעתים עד כדי סתירה, בין שני הדימויים האלה.

שבין שני סוגי התלמידים, לארוס הפדגוגי (אפלטון חשב – ראו המשתה – שהארוס הפדגוגי הוא השלב העליון של הדחף הארוטי) של המחנכים לצמצם אותו.

התלמיד האידיאלי אינו מכונן על ידי החסרונות של התלמיד הקונקרטי. למשל, התלמיד הקונקרטי הוא בור, עצלן ואנוכי, ולכן יש לעשותו לאדם משכיל, חרוץ ומתחשב. במידה רבה המצב הפוך: התלמיד הקונקרטי מכונן על ידי דימוי של אדם אידיאלי – "האדם המחונוך". אם למשל הדימוי של המחונוך הוא דימוי של אדם מחונן שהוא משכיל, חרוץ ומתחשב, הוא תופס את התלמיד הקונקרטי לאורו של דימוי זה, כמי שנמצא בדרגה כלשהי של בורות, עצלנות ואנוכיות. החינוך הוא אפוא פעולה של הדמיון החורג מן המציאות וחוזר ומכונן אותה (אם כי החריגה עצמה מושפעת במידה רבה מן המציאות, כך שהיחסים בין המציאות לדמיון, בין המצוי לראוי, הם דיאלקטיים).

באידיאולוגיה החברתית, הדיאגנוזה עסוקה בחברה; באידיאולוגיה החינוכית, הדיאגנוזה עסוקה בתלמיד – בכישוריו, בנטייתו, בהתנהגותו, במוצאו המשפחתי, ברקעו המעמדי. כאמור, הדיאגנוזה האידיאולוגית אינה חותרת לתיאור מדויק ככל האפשר של המציאות, אלא בראש ובראשונה לריצוי האוטופיה.¹⁰ מצבו של התלמיד הקונקרטי מאובחן לאור דימוי אוטופי של הבוגר האידיאלי ונתפס כהיפוכו.¹¹

ושוב, האוטופיה אינה נובעת מהדיאגנוזה, אלא הדיאגנוזה נובעת במידה רבה מן האוטופיה; המציאות נתפסת מבעד לדימוי אידיאלי שלה (למשל, אנשים מאבחנים את המציאות החברתית כבלתי שוויונית משום שיש להם דימוי חברתי אידיאלי של חברה שוויונית). תיאורים של התלמיד המצוי מעוצבים על ידי דימויים של התלמיד הראוי; החסרונות של התלמיד המצוי מאופשרים על ידי דימוי של תלמיד "מושלם" – תלמיד ללא חסרונות אלה. דימוי אוטופי אחר היה מאפשר חסרונות אחרים.

10 נכון, גם האבחון המדעי של המציאות אינו "ראי של הטבע", והוא מושפע בהכרח מהטיות שונות (פרדיגמה, כוח, שפה, ערכים ועוד), אך הוא שונה מהאבחון האידיאולוגי משום שהוא מעוגן במתודה מדעית (על כל המגבלות ה"פרספקטיביות" שלה).

11 קירן איגן (Egan, 1999) טען שהדימוי של האדם המחונוך הוא תוצר של פרויקציה אידיאלית – דימוי שלנו עצמנו אך ללא החסרונות שלנו. אלא שגם הדימוי העצמי כשלעצמו נובע מאידיאולוגיה כלשהי שדרכה אנו רואים את עצמנו. כך שמקור הדימוי של האדם המחונוך אינו רק אוטוביוגרפי, אלא אוטוביוגרפי-אידיאולוגי.

באידיאולוגיה החברתית, האסטרטגיה כוללת אמצעים לשינוי החברה; באידיאולוגיה הפדגוגית, האסטרטגיה כוללת אמצעים לשינוי התלמיד – דפוס הוראה, שיטת הערכה, תוכנית לימודים, תרבות בית-ספרית וכו'.

באידיאולוגיה החברתית, הקולקטיב כולל את הקבוצה האנושית שאת מצבה יש לשפר ו/או את הקבוצה האנושית שתחולל את השיפור; באידיאולוגיה הפדגוגית, הקולקטיב כולל בעיקר את הקבוצה האנושית היכולה לחנך ולשפר את התלמיד – מורים, מנהלים, מנהיגי ציבור.

כאמור, אידיאולוגיה היא תודעה מסולפת; מערכת אפיסטמית שיסודותיה – אוטופיה, דיאגנוזה, אסטרטגיה וקולקטיב – מותכים זה בזה ומסתלפים תוך כדי כך. וכך גם האידיאולוגיה הפדגוגית: הדיאגנוזה, כפי שכבר הראינו, מותנית באוטופיה – תמונת התלמיד המצוי מותנית בתמונת התלמיד הרצוי: התלמידים נקראים ומפוענחים לאור האוטופיה הפדגוגית ולא לאור מתודה מדעית או מחקר אמפירי. כך, למשל, גישות שמרניות בחינוך, המודרכות על ידי דימוי של אדם מחונך כאדם מחויבֶּת או כאדם מתורבת, מאבחנות את הילד כ"לא-חברתי" או כ"לא-תרבותי". נקודת המוצא שלהן הוא שהילד רע מנעוריו, ולכן יש לחברֶת או לתרבת אותו. לעומתן, גישות פרוגרסיביות בחינוך, המודרכות על ידי דימוי של אדם מחונך שהוא אדם אוטונומי ואותנטי, מאבחנות את הילד כטוב מנעוריו; אם ניתן לילד חופש מתהליכי החברות והתרבות הנכפים עליו, כל הטוב הזה יוכל לבוא לידי ביטוי. כל אידיאולוגיה חינוכית מאבחנת אפוא את הילד בהתאם לאוטופיה הפדגוגית שלה. לילדים יש טבע שונה, לעתים הפוך, בהקשרים אידיאולוגיים-פדגוגיים שונים.

בהקשר האידיאולוגי-פדגוגי, גם אסטרטגיות החינוך וההוראה נטות להתקדש ולהפוך לדוקטרינות. חסידיהן של האידיאולוגיות הפדגוגיות אינם נוטים לבדוק באופן אמפירי את השיטות שלהם; השיטות נעשות לסימן ההיכר של האידיאולוגיה ואין לסטות מהן (שיטת הבדידים בהוראת מתמטיקה, שיטת "השפה כמכלול" בהוראת קרוא וכתוב, וכדומה).

כיצד נחלצים מהמלכוד של האידיאולוגיה הפדגוגית? מתוודעים לאופייה האידיאולוגי. מחנך ביקורתי מודע לכך שהשקפת העולם החינוכית שלו – חינוך מסורתי המעמיד את תוכנית הלימודים במרכז, חינוך פרוגרסיבי המעמיד את הילד במרכז, חינוך ברוח שטיינר, ברוח מונטסורי, ברוח פריירה, או בכל רוח אחרת (גם ברוח הוראת החשיבה) – היא אידיאולוגית לפני ולפנים, תודעה פדגוגית מסולפת הנובעת מנטיות לב (שעוצבו על ידי חינוך), ולא מטבע האדם, מטבע החברה או מכל מקור אחר.

הוראת החשיבה כאידיאולוגיה

הוראת החשיבה היא אידיאולוגיה פדגוגית ולכן אינה מתחייבת ממצב העניינים בעולם, אלא מנטייה אידיאולוגית של חסידיה, או מ"הסנטימנט הפדגוגי" שלהם.¹² הוראת החשיבה מתאימה באופן כלשהו למצב העניינים בעולם, מה שמסביר את התקבלותה המהירה, אך היא אינה נכפית על ידו. יש אידיאולוגיות פדגוגיות נוספות ש"מתאימות" לעולם – מקיימות זיקה משמעותית לעובדות ולרעיונות מקובלים המצויים בו ומתקבלות ברצון על ידו (פרקינס: "איני שם את הוראת החשיבה בראש הטור; אני שם אותה בשורה ראשונה" [2000, עמ' 458]). הוראת החשיבה גם אינה נובעת מממצאים על אודות ליקויי החשיבה או כשלים שלה שהתגלו "פתאום" והם מחייבים ריפוי דחוף על ידי הוראת החשיבה; כשלי חשיבה וליקויי חשיבה שונים התגלו, משום שהאידיאולוגיה של הוראת החשיבה השתלטה במידה רבה על הפרספקטיבה הפדגוגית. האידיאולוגיה של הוראת החשיבה אינה אחידה, וכפי שהראיתי במקומות אחרים (הרפז, 2005א; 2005ב; 2006; 2007; 2008א; 2011; 2014; Harpaz, 2007) היא נחלקת לשלוש גישות: גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה. אפשר ומועיל לראות בגישות הללו אידיאולוגיות.

א. האידיאולוגיה של מיומנויות חשיבה

במוקד האוטופיה של אידיאולוגיית המיומנויות נמצא דימוי של חושב טוב (a good thinker) כחושב מיומן. חושב מיומן הוא מי שמפעיל את חשיבתו באופן מהיר ומדויק. הוא עושה זאת בעזרת כלי חשיבה – דיסציפלינות, אסטרטגיות, יוריסטיקות, טיעונים, דרכים לארגון החשיבה, וכל מסגרת חשיבה אחרת שמייעלת את החשיבה שלו. החושב המיומן הוא אפוא חושב היודע להפעיל את חשיבתו באופן תכליתי כדי להשיג את מטרתו, תהיה אשר תהיה.¹³ הערך המנחה את אידיאולוגיית מיומנויות החשיבה הוא יעילות. יעילות, כדאי להעיר, היא ערך

¹² מאחר שתאוריות פדגוגיות הן בעצם אידיאולוגיות, ההכרעה ביניהן אינה אמפירית-רציונלית אלא "סנטימנטלית"; אנשים בוחרים אידיאולוגיה חינוכית ש"מדברת" אליהם, שמשקפת משהו מגרעין הזהות שלהם, אפילו כזאת שמרגשת אותם.

¹³ חשיבה כזאת, מיומנת ויעילה, כונתה על ידי הסוציולוג מקס ובר "רציונליות טכנית" – רציונליות הממוקדת בהתאמת אמצעים למטרה. רציונליות אינסטרומנטלית כזאת מאפיינת לדעתו את האדם בחברה המודרנית-קפיטליסטית, חברה שחיושבי "מחיר-תועלת" נטלו ממנה את ה"קסם".

מפוקפק, שכן ערכים הם בלתי יעילים מטבעם, משום שהם אינם משרתים מטרה מחוץ לעצמם והם בגדר תכלית לעצמה.

בהתאם לכך, המטפורה המנחה את אידיאולוגיית המיומנויות היא ארגז כלים – מטפורה החוזרת בווריאציות שונות בכתביהם של רוב הוגי האידיאולוגיה הזאת (הרפז, 2005). התודעה נתפסת כארגז מצויד בכלים הערוכים להתמודדות עם אתגרים מסוימים – כלים לפתרון בעיה, כלים לקבלת החלטה, כלים לחשיבה ביקורתית, כלים לחשיבה יצירתית וכדומה.

מנקודת מבטה של אידיאולוגיית המיומנויות, החשיבה עצמה היא כלי – מנגנון שגם אותו עצמו ניתן לייעל בעזרת כלי חשיבה. מנגנון זה עושה פעולות שונות – ממייך, מדרג, משווה, מבחין, מכליל, מסיק, מחליט, פותר וכו' – באופן טבעי.¹⁴ כלי החשיבה או המיומנויות באים לייעל את הפעולות הללו באותו אופן שכלים מעשה ידי אדם באים לייעל את פעולותיו הטבעיות. הדימוי של חושב טוב כחושב מיומן באמצעות כלי חשיבה משעתק את עולם הפעולות האנושיות הנעזר, מתרחב ומותמר (transformed) על ידי כלים ומכונות. על פי תפיסה זו, החשיבה המיומנת היא המנגנון שנמצא מאחורי כל המנגנונים, מנגנון שממציא, משכלל ומתחזק אותם. מכונת החשיבה היא אם כל המכונות.

להעדפת הדימוי האוטופי של חושב טוב כחושב מיומן ויעיל אין צידוק אחרון – כמו לכל ההעדפות האידיאולוגיות-פדגוגיות. אנשים מעדיפים אידיאולוגיה פדגוגית כזו או אחרת לא בזכות נתונים, ממצאים או טיעון תקף, אלא בזכות הסנטימנט הפדגוגי שלהם: אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי מעדיפים בדרך כלל מטרות חינוך שמביאות לתוצאות מועילות. בהקשר האידיאולוגי הכללי של הוראת החשיבה, הם יעדיפו את אידיאולוגיית המיומנויות, על דימוי החושב המיומן והיעיל העומד במרכזה, על פני האידיאולוגיות האחרות, המציעות דימויים שונים של חושב טוב. הדיאגנוזה של אידיאולוגיית המיומנויות באה לתמוך באוטופיה – בדימוי של הבוגר הרצוי כחושב מיומן ויעיל – ומאבחנת את התלמיד המצוי כבעל חשיבה שאינה מיומנת ואינה יעילה, כחשיבה שאינה מצוידת כראוי בכלי חשיבה. החשיבה הטבעית, לפי הדיאגנוזה של אידיאולוגיית המיומנויות, היא אינטואיטיבית ואוטומטית ועשויה אולי להספיק לנו במצבים שגרתיים, אך במצבים בלתי שגרתיים (וגם בחלק מהשגרתיים) אנו זקוקים

14 לדעת פרנק סמית' (Smith, 1990) החשיבה עושה זאת טוב למדי ואין צורך לצייד אותה בכלים שידרבנו אותה. פיאז'ה חשב שניסיון להאיץ תהליכים קוגניטיביים טבעיים הוא תכונה אמריקאית.

לחשיבה מיומנת ויעילה יותר – אנו זקוקים לכלים. אידיאולוגיית המיומנויות יצרה ביקוש לכלים מייעלי חשיבה, וה"שוק" של הוראת החשיבה נענה ויצר כלי חשיבה רבים ושונים, כפי שמפורט בהמשך.

חלק מכלי החשיבה שאידיאולוגיית המיומנויות יצרה הם כלים כלליים – כלים שנועדו לייעל את פעולות החשיבה הטבעיות והבסיסיות, כגון מיון, השוואה והיסק, וחלקם הם כלים איכותיים – כלים שבאים ליצור חשיבה בעלת איכות מסוימת שאינה "טבעית", כגון חשיבה עמוקה, חשיבה שיטתית, חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית וחשיבות אחרות המנוגדות לחשיבה הראשונית או המהירה שלנו (כהנמן, 2011).¹⁵

הדיאגנוזה בהקשר של אידיאולוגיית הכלים היא אפוא בעלת אופי מכני: מנגנון החשיבה הטבעי פועל באופן בלתי יעיל – מבצע השוואות מרושלות, מסיק מסקנות לא תקפות, מקבל החלטות שגויות וכיו"ב. כדי לחשוב באופן יעיל יותר ולהביא תוצאות מועילות יותר יש לצייד אותו בכלים הולמים. מה שיוצר את ההבדל בין חשיבה לא טובה לחשיבה טובה הוא שימוש בכלים או יישום מיומנויות.

האסטרטגיה הדידקטית של אידיאולוגיית המיומנויות – נקרא לה שיטת ההקניה – מבוססת על הדגמה ועל תרגול: המורה מדגים (כיצד לנתח משפט, לפתור משוואה וכו') והתלמידים מחקים ומטמיעים באמצעות תרגול. התרגול אמור להביא את התלמידים לשליטה אוטומטית במיומנות החשיבה – שליטה שאינה צורכת משאבים מנטליים. מטרתה של הקניית מיומנויות חשיבה היא אפוא חשיבה מיומנת נטולת חשיבה.

הקולקטיב או קהל היעד של אידיאולוגיית המיומנויות הם תלמידים בבית הספר, הזקוקים, כפי שמלמדת הדיאגנוזה, למיומנויות חשיבה; וקהילת המחנכים – תיאורטיקנים, מדינאי חינוך, מנהלים ומורים – האמורים לצייד אותם בכלים המבוקשים. הקולקטיב של אידיאולוגיית המיומנויות נחלק אפוא בין מושאי השינוי, אלה שיש לחנך אותם – לשפר את החשיבה שלהם – לסוכני השינוי, אלה שאמורים לעשות זאת (כיוון שיסוד הקולקטיב דומה בכל האידיאולוגיות

15 דניאל כהנמן הבחין בין חשיבה מהירה לחשיבה איטית. הראשונה היא התגובה המחשבתית הספונטנית שלנו והשנייה היא תגובה רפלקטיבית. חשיבה איכותית לסוגיה היא חשיבה איטית. הוראת חשיבה אפקטיבית יכולה (אולי) להעביר פונקציות של חשיבה איטית לחשיבה המהירה.

של הוראת החשיבה אדלג עליו בתיאור האידיאולוגיות האחרות של הוראת החשיבה).

אידיאולוגיית מיומנויות החשיבה מיוצגת על ידי הוגים רבים בעולם.¹⁶ בארץ, קידמה ענת זוהר בכתביה (למשל, 1996; 2013) ובתפקידה כיו"ר המזכירות הפדגוגית בעיקר את אידיאולוגיית המיומנויות בגישת המיזוג – גישה המשלבת הוראת מיומנויות בהוראת התכנים של המקצועות השונים.

אידיאולוגיית הכלים נפוצה יותר משתי האידיאולוגיות האחרות של הוראת החשיבה – אידיאולוגיית הנטיות ואידיאולוגיית ההבנה – משלוש סיבות: האוטופיה שלה הולמת מאוד את רוח הזמן התועלתנית-מכשירנית של ימינו;¹⁷ האסטרטגיה שלה ברורה וקלה ליישום – הגדרת המיומנויות המיועדות לרכישה והקנייתן באמצעות הדגמה ותרגול; האוטופיה והאסטרטגיה שלה מתאימות לאתוס ולפרקטיקות של בית הספר. בית הספר הוא בעיקרו של דבר מוסד מחברת שבא לספק לתלמידים כלים להשתלב בחברה. הוראה כלית של חשיבה משתלבת היטב בהוראה הכלית של בית הספר.

חסידי אידיאולוגיית המיומנויות יכולים לטעון שהצגתה כאידיאולוגיה קפיטליסטית-מכנית-אינסטרומנטלית מסלפת את מהותה: האם הקניית מיומנויות של חשיבה ביקורתית או חשיבה יצירתית באה לשרת את הסדר החברתי או דווקא לבקר אותו – "לחשוב מחוץ לקופסה", "לשבור את הפרדיגמה"? ואכן, מיומנויות

16 אדוארד דה בונו ותוכניתו "קורט חשיבה" – CoRT Tinking (דה בונו, 1996-1998; De Bono, 1992); בארי באייר ותוכניתו "הוראה ישירה" (Beyer, 1987; 1988); רוברט סווארץ וסנדרה פרקס ותוכניתם "מיזוג" (Swartz & Parks, 1994); רוברט סטרנברג ותוכניתו "אינטליגנציה מיושמת" (Sternberg, 1986); דונלד טרפינגר ועמיתיו ותוכניתם "פתרון בעיות יצירתי" (טרפינגר, איזאקסן ובריאן, 2000); ארתור ווימבי וג'ק לוקהד ותוכניתם "פתרון בעיות והבנה" (2001); ראובן פורשטיין ותוכניתו "העשרה אינסטרומנטלית" (Fisher, 1998; 1990); רוברט פישר ותוכניתו "הוראת חשיבה" (Feuerstein, 2004); מייקל שאייר ופיליפ אדי ותוכניתם "האצה קוגניטיבית" (Shayer & Adey, 1993; 2002); רוברט מראנו ועמיתים ותוכניתם "ממדי החשיבה" (2002); דיאן הלפרן ותוכניתה "חשיבה ביקורתית" (Halpern, 1996). לאידיאולוגיית המיומנויות שייכים גם כל התוכניות לפיתוח "חשיבה טיעונית" או "לוגיקה לא-פורמלית". למשל תוכניותיהם של רוברט אניס (1996); מייקל סקריבן (Scriven, 1976); ראלף ג'ונסון ואנתוני בלייר (Johnson & Blair, 2006); טרודי גובייר (Govier, 1985); אלק פישר (Fisher, 1988); ג'ון צ'אפִי (Chaffee, 1991). לאידיאולוגיה הזאת גם שייכות תוכניות רבות בסגנון How to do המקנות כלי חשיבה נגישים ל"חיזוק שירי השכל" (למשל, Reid, 2002).

17 ימי "הקפיטליזם המאוחר", שבו דפוס חשיבה כלכלי-אינסטרומנטלי כובש תחומים אחרים ומחסל את האוטונומיה שלהם – אקדמיה, אמנות וחינוך (Jameson, 1991).

חשיבה, ככל המיומנויות, יכולות לשרת כל מטרה. חשיבה מיומנת ויעילה יכולה לשרת את הסדר החברתי או לחתור תחתיו. אלא שבהקשר של אידיאולוגיית המיומנויות, החשיבה באה לשרת את הסדר החברתי – לעזור לאנשים להשתלב בו ולהצליח בו. חשיבה ביקורתית, בהקשר זה, אינה אלא סדרת מיומנויות נטולות רוח ביקורתית; חשיבה ביקורתית מיומנת אינה מבקרת מטרות, או בלשוננו של טלסקה, את "כל אותן אמונות שהכול נראה דרכן אך הן עצמן בלי נראות" (Talaska, 1992, p. 251), אלא מבקרת אמצעים כדי ליעל את השגתן של מטרות מקובלות. גם חשיבה יצירתית בהקשר של אידיאולוגיית המיומנויות נתפסת כסדרת מיומנויות שמטרתה לשכלל את האמצעים, לא להחליף את המטרות. השיטה הקפיטליסטית מעוניינת בחשיבה ביקורתית ובחשיבה יצירתית שמקדמות את השיטה, את הרווח של חברות ויחידים, ולא בחשיבה ביקורתית ובחשיבה יצירתית המבקשות לבקר את השיטה עצמה ולהמציא לה חלופות. בהקשר של אידיאולוגיית המיומנויות, לחשיבה ביקורתית ולחשיבה יצירתית (יש כמובן זיקה בין שתי צורות חשיבה אלו) המתורגמת למיומנויות צפויה סכנה נוספת הנובעת מהאסטרטגיה הדידקטית שלה. האסטרטגיה של הקניית מיומנויות מבוססת כאמור על הוראת הדגמה ועל למידת חיקוי באמצעות תרגול. ההוראה והלמידה הללו מדכאות חשיבה עצמאית. אם בחינוך (כמו בתקשורת) "המדיום הוא המסר" (Postman & Weingartner, 1969, p. 16) – "שיטת ההוראה היא התוכן של ההוראה" (לם, [1969] 2000, עמ' 32) – הרי אסטרטגיית ההוראה (המדיום, שיטת ההוראה) של אידיאולוגיית המיומנויות סותרת את המטרה שלה – פיתוח חשיבה עצמאית. תלמיד שבאמצעות תרגול חיקה מיומנויות שהמורה הדגים – גם מיומנויות של חשיבה ביקורתית ויצירתית – למד מהמסרים המוצפנים במדיום, וממה שהם מאפשרים לו לעשות, לחקות, לציית, להיות מופעל "מבחוץ" ולפתח נטיות שהן היפוכן של נטיות לחשיבה עצמאית.

ב. האידיאולוגיה של נטיות חשיבה

האידיאולוגיה של נטיות החשיבה התהוותה בהדרגה. בשלב הראשון נתפסו הנטיות ככוח עזר לאידיאולוגיית המיומנויות, שכן מיומנויות, כמו יכולות, זקוקות למוטיבציה כלשהי כדי לצאת מן הכוח אל הפועל. למיומנויות החשיבה הוצמדו אפוא נטיות מתאימות.¹⁸ אולם, ככל שנטיות חשיבה הלכו וכבשו מקום בקרב

18 כך לדוגמה, 25 שנים אחרי שרוברט אניס פרסם את טקסונומיית מיומנויות החשיבה הביקורתית שלו (Ennis, 1962), הוא פרסם טקסונומיה נוספת של "יכולות" חשיבה ביקורתית והוסיף לה רשימה של 14 נטיות (אניס, 1996).

הוגי הוראת החשיבה, הן החלו להיתפס כ"יחידת ניתוח [מרכזית] של ההתנהגות הקוגניטיבית" (פרקינס, ג'יי וטישמן, 2000, עמ' 72). הקטגוריה "נטיית חשיבה" השתחררה אפוא מתלותה בקטגוריה "מיומנות חשיבה" והציעה עצמה כחלופה: נטיות חשיבה, ולא מיומנויות חשיבה, הן היסוד הקובע את איכותה של החשיבה ומכונן אותה כחשיבה טובה (או לא טובה).

את המעבר מקטגוריית המיומנויות לקטגוריית הנטיות אפשר להציג כמהלך תיאורטי הנמצא בתחומה של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, אך המעבר הזה אינו רק תיאורטי, אלא גם, ואולי בעיקר, אידיאולוגי. נטיות חשיבה אינן תשוקות עיוורות; הן תשוקות לממש דימוי כלשהו של חושב טוב, דימוי רווי ערך המעוגן בהשקפת עולם – דימוי אידיאולוגי.

על פי גישת נטיות החשיבה, בעוד מיומנויות חשיבה או כלי חשיבה נמצאים "מחוץ" לחשיבה והיא עושה בהם שימוש מזדמן או לא עושה בהם שימוש כלל (ואז המיומנויות הופכות "אינרטיות" או "מתות"), נטיות חשיבה הן חלק בלתי נפרד מהחשיבה; הן מכוננות את האופי האינטלקטואלי של האדם. מי שיש לו נטייה לחשוב כך או אחרת, אינו יכול שלא לחשוב כך או אחרת בנסיבות מסוימות; נסיבות מסוימות "מתניעות" את נטיות החשיבה שלו.¹⁹ נטיות חשיבה הן "דפוסי חשיבה מונעים". ההנעה לחשוב באופן מסוים – מעמיק או שטחי, בהיר או מעורפל, עקבי או סותר, ביקורתי או דוגמטי, יצירתי או שגור – נובעת ממקורות מודעים ולא מודעים. הוראת החשיבה ממוקדת במקורות המודעים של נטיות החשיבה ומנסה לטפח באופן מפורש ושיטתי נטיות חשיבה מסוימות המופקות מדימוי תרבותי של חושב טוב.

במוקד האוטופיה של אידיאולוגיית נטיות החשיבה נמצא דימוי של חושב טוב כחושב המונע על ידי נטיות לחשיבה טובה. נטיות החשיבה משקפות בוגר רצוי או אדם מחונך שונה מזה של אידיאולוגיית המיומנויות. נטיות החשיבה, שיצאו לעצמאות קטגוריאלית ואינן מופקות עוד ממיומנויות חשיבה, מופקות מעתה מדימוי תרבותי של חושב טוב שהוא חושב חכם.²⁰

19 על הקשר בין נסיבות לנטיות חשיבה ראו Perkins et al., 2000.

20 לצורך המחשה ראו הדיוקן המצויר על עטיפת ספרו של רון ריצ'הארט (Ritchhart, 2002) *Intellectual Character* – ציורו של דומניקו גירלנדאיו מ-1480, "ג'רום הקדוש בחר העבודה שלו", המהווה חלק ממסורת איקונים של קדושים חכמים בימי הביניים וברנסנס. סוגיית החוכמה כאידיאל חינוכי – במקום או לצד "חשיבה טובה" – החלה לתפוס בעשורים האחרונים את תשומת לבם של הוגי חינוך החשיבה. ראו למשל, Sternberg, 1990; 2002.

אידיאולוגיית הנטיות החזירה לשיח הוראת החשיבה את הדימוי התרבותי של האדם המחונך – אדם בעל תכונות אינטלקטואליות ראויות ומידות טובות. נכנה אותן נטיות במובן החזק: תכונות פסיכולוגיות ואינטלקטואליות המעוגנות בהשקפת עולם (ראו למשל פול, 1996). נטיות במובן חזק מתכתבות עם מסורת חינוכית ארוכה של חינוך האופי,²¹ שכן מנקודת המבט הזאת האדם חושב גם ובעיקר באמצעות אופיו ולא רק בשכלו – האופי הפסיכולוגי והאינטלקטואלי שלו מעצב את איכותן של פעולות החשיבה שלו.²² נטיות במובן החלש (ראו למשל, Costa & Kallick, 2000) הן נטיות שיש להן השפעה ישירה וממוקדת על דפוסי החשיבה ולא על מכלול האופי, אך גם הן נגזרות מדימוי תרבותי של חושב טוב.

לדימוי האוטופי של חושב חכם – חושב המאופיין על ידי נטיות חשיבה תלויות תרבות – אין צידוק אחרון, כמו לכל הדימויים האוטופיים שמנחים את חינוך. ההכרעה לטובת דימוי של חושב חכם נובעת מסנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי ואתי. אנשים בעלי סנטימנט כזה נוטים בדרך כלל לחינוך שמטרתו אינה לדאוג לכך שלאדם יהיה טוב, אלא לדאוג לכך שהאדם יהיה טוב – גם אם יהיה לו רע. חשיבה ביקורתית, לדוגמה, עלולה להזיק לקריירה המקצועית של אדם (יבקר, למשל, את המעסיק שלו ויפטר מעבודתו), אך חסידי חשיבה ביקורתית במובן הנטייתי לא יגנו אותה, שכן יש לה בעיניהם ערך פנימי מוחלט; היא אינה אמצעי למטרה שהיא מחוצה לה.

על פי הדיאגנוזה של אידיאולוגיית הנטיות, בני אדם מונעים על ידי נטיות חשיבה שליליות, שהן היפוכן של נטיות חשיבה חיוביות. לדוגמה, פרקינס וסווארץ (2000) מציינים ארבע נטיות חשיבה שליליות – נטיות לפיזיות, לחד-ממדיות, לערפול ולפיזור. בכל רשימה של נטיות חשיבה (חיוביות) מובלעת רשימה של נטיות חשיבה שליליות המנוטרלות על ידי נטיות חשיבה חיוביות (למשל, נטייה שלילית לחשיבה מפוזרת מנוטרלת על ידי נטייה חיובית לחשיבה ממוקדת). הדיאגנוזה של אידיאולוגיית הנטיות שונה אפוא מזו של אידיאולוגיית

21 בלב המסורת הזאת נמצא מושג ה-Bildung המנוגד למושג ה-Erziehung. המושג הראשון מתייחס לעיצוב האופי, בעיקר האופי האינטלקטואלי, לאור ערכי תרבות, והשני – להקניית ידע ומיומנויות המועילים להשתלבות בחברה ובעבודה. אידיאולוגיית המיומנויות היא ברוח המושג השני, ואידיאולוגיית הנטיות היא ברוח המושג הראשון.

22 האופי הפסיכולוגי והאופי האינטלקטואלי אינם תואמים או רציפים בהכרח. אדם יכול להיות נועז מאוד מבחינה אינטלקטואלית ולהמציא רעיונות פורצי דרך, אך לפחד לצאת מביתו. אינטלקט נועז יכול לפצות על אופי חרדתי.

המיומנויות; מנקודת מבטה, החולשה של החשיבה אינה נובעת מהיעדר מיומנויות חשיבה, אלא מהיעדרן של נטיות חשיבה טובות או מקימן של נטיות חשיבה שליליות.

אבחון נטייתי של החשיבה מורכב יותר מאבחון מיומנותי שלה משום שהמושג "נטיות חשיבה" קשה יותר להגדרה ממיומנויות חשיבה. יתר על כן, הוא מורכב יותר, משום שנטיות חשיבה מאפיינות בני אדם. אנחנו לא מאפיינים בני אדם בהתאם למיומנויות החשיבה שלהם ("הוא מיישם היטב את כלי החש"מ של דה בונו"; "היא שולטת במארגנים הגרפיים של סווארץ"), אבל אנחנו כן מאפיינים בני אדם בהתאם לנטיות החשיבה שלהם ("הוא חושב מעמיק"; "היא חושבת עצמאית"). מנקודת מבטה של אידיאולוגיית המיומנויות, החשיבה היא של האדם; מנקודת מבטה של אידיאולוגיית הנטיות, החשיבה היא האדם. לכן אבחון נטייתי הוא אבחון של האדם ולא של הכלים שלו – והוא וצפוי להיתקל בהתנגדות.

האסטרטגיה הדידקטית של הוראת נטיות – נקרא לה שיטת הטיפוח – מבוססת על הצבת מודל (modeling) מעורר הזדהות והפנמה ועל יצירת תרבות ארגונית ה"משדרת" נטיות חשיבה. כדי שאדם יפנים נטיית חשיבה עליו להזדהות עם אחר משמעותי המפגין נטייה כזאת. מורה המבקש לטפח נטיות חשיבה חייב להיות מופת שלהן (to walk his talk). גם התכנים צריכים לגלם חשיבה טובה, ואם כי אפשר לטפח נטיות חשיבה באמצעות כל תוכן, הרי טקסטים פילוסופיים מגלמים נטיות חשיבה טובות במיוחד. על התכנים לכלול דמויות (היסטוריות או בדיוניות) שהן מופת של נטיות חשיבה טובה. יתרה מזו, התרבות של הסביבה החינוכית כולה צריכה לגלם בדרכים שונות חשיבה מונעת נטיות חשיבה טובות. נטיות חשיבה אינן מוקנות באמצעות הוראה ישירה. הרצאות על נטיות חשיבה ותרגול בהן לא יטפחו נטיות חשיבה. נטיות מטופחות על ידי הוראה עקיפה – הוראה שבה המורים, התכנים והאקלים הארגוני מפגינים את נטיות החשיבה המבוקשות. אפשר ורצוי לדבר ולדון באופן ישיר על נטיות חשיבה ועל היבטים שלהן, אך דיבור ודיון על נטיות חשיבה לא יעשו את עיקר עבודת הטיפוח; עיקר עבודת הטיפוח ייעשה בדרך של הזדהות עם המסרים של אידיאולוגיית הנטיות והפנמה שלהם – מזיגתם בתכונות האופי ובהתנהגויות.²³

23 הזדהות אידיאולוגית היא "חשודה מיידית" באינדוקטרינציה, אך בהקשר של אידיאולוגיית הנטיות, האינדוקטרינציה מנוטרלת על ידי הנטיות שאותן האידיאולוגיה מבקשת לטפח – נטיות לחשיבה עצמאית, חשיבה המוזמנת לבחון הכול, כולל את אידיאולוגיית הנטיות עצמה.

אידיאולוגיית נטיות החשיבה מיוצגת על ידי הוגים שונים.²⁴ הוגים אלה הזניחו הבחנה חשובה המובלעת פה ושם בכתבים של אחד/אחת מהם: אפשר לדבר על שני סוגים של נטיות – נטיות חשיבה ונטייה לחשיבה. נטייה לחשיבה כמעט שאינה נדונה בספרות של הוראת נטיות חשיבה, אך היא תנאי ראשוני להופעתן של נטיות חשיבה. ג'ון דיואי הגדיר חשיבה טובה כ"חשיבה רפלקטיבית" שהיא "סוג של חשיבה המורכב מהפיכת נושא בתודעה ומהקדשת שיקול דעת רציני ומתמשך לו" (Dewey, [1933] 1998, p. 3).²⁵ בית הספר אינו מאפשר חשיבה כזאת, חשיבה מעורבת (הרפז, 2009), המתמסרת לסוגיה מסוימת, שוקעת בה ומשקיעה בה. בית הספר מבוסס על למידה מנוכרת או על "כלכלה קוגניטיבית קרה" (פרקינס, 1998); למידה מעורבת או "כלכלת קוגניציה חמה" אינה אפשרית במשטר החיים של בית הספר. בהיעדר נטייה לחשיבה, נטיות חשיבה למיניהן אינן יכולות להופיע. בית ספר המבקש לטפח נטייה לחשיבה ונטיות לחשיבה חייב לעבור שינוי מסדר שני, כלומר יסודי. במתכונתו הרווחת הוא אינו מספק תנאים בסיסיים לטיפוחן של נטיות חשיבה.

ג. האידיאולוגיה של הבנה

התנועה להוראת החשיבה התפתחה באופן דיאלקטי. היא יצאה נגד הוראת הידע המסורתית והגיעה להוראה לשם הבנה: הוראת הידע המסורתית – תזה; הוראת החשיבה (מיומנויות ונטיות) – אנטי-תזה; הוראה לשם הבנה – סינתיזה. אידיאולוגיית ההבנה החזירה לשיח של הוראת החשיבה את הידע – ויש בכך אירוניה מסוימת (Harpaz, 2011), שכן הטענה העיקרית של הוראת החשיבה

24 בהם: פיטר פשיונה – שהציע טקסונומיה של נטיות לחשיבה ביקורתית (Facione, & Sanchez, 1992); ריצ'רד פול – שכתב על תשע תכונות אינטלקטואליות (פול, 1996) ועל תשוקה אינטלקטואלית (Paul, 1987); הרווי סיגל – שכתב על הגישה הביקורתית ועל הרוח הביקורתית (Siegel, 1988; 1996); ארתור קוסטה ובינה קליק – שתיארו 16 הרגלי החשיבה (Costa & Kallick, 2000); דייוויד פרקינס ועמיתים – שכתבו על שבע נטיות החשיבה (Perkins, 1995; 2000); טישמן, פרקינס וג'יי (1996) – שכתבו על יצירת תרבות של נטיות חשיבה; רוברט מרזאנו – שכתב על הרגלי למידה (מרזאנו, 1998); רון ריצ'הארט – שכתב על האופי האינטלקטואלי (Ritchhart, 2002) ואלן לנגר – שכתבה על mindfulness (Langer, 1989).

25 חנה ארנדט (Arendt, 1971) כתבה על הנטייה לחשיבה כנטייה "to stop and think", נטייה שחסרה באופן קריטי לאנשים המשתפים פעולה עם הרוע (אייכמן באופן ספציפי). ניקולס קאר (Carr, 2011) סבור שהנטייה הזאת נכחדת בלחץ האמצעים הדיגיטליים שהשתעבדו להם.

בגרסת שתי האידיאולוגיות הקודמות שלה היא שהידע מתפוצץ, מתיישן, נגיש ויחסי,²⁶ ולכן במקום ללמד ידע, יש ללמד כיצד לעסוק בידע – לחשוב.

אידיאולוגיית ההבנה טוענת שיש קשר פנימי בין חשיבה לידע (יחסו של הידע לחשיבה אינו כיחסו של מזון לאכילה, למרות ביטויים מטפוריים, כגון "לעכל רעיון"); וכאשר הידע מובן, החשיבה מתנהלת היטב, בגמישות – בתחום שהיא מבינה. במילים אחרות, וברוח התזה של ג'ון מקפק (McPeck, 1981; 1996), אין חושב טוב באופן כללי (a general good thinker); יש חושב טוב בתחום מסוים – תחום שבו החושב מבין או מתמצא – מטפורה של פרקינס להבנה. הבנה היא תנאי הכרחי, כמעט מספיק (מיומנויות ונטיות אחדות עשויות להועיל), לחשיבה על כל איכויותיה – מעמיקה, שיטתית, ביקורתית, יצירתית וכיו"ב.

במוקד האוטופיה של אידיאולוגיית ההבנה נמצא דימוי של חושב טוב כחושב משכיל – חושב המתמצא בתחומי ידע או בדיסציפלינות, ובלשונו של הווארד גרדנר, בעל *disciplined mind* (Gardner, 1999). החשיבה של החושב המשכיל היא חשיבה בעלת איכויות של חשיבת מומחה, אך בעוד חשיבת מומחה עשויה להיות בתחום מומחיות צר ("יודע הכול על כלום"), חשיבת המשכיל מתנהלת בכמה דיסציפלינות במקביל ובנקודות המפגש ביניהן. הדיסציפלינות הן מסגרות החשיבה העשירות והפוריות ביותר שבאמצעותן אנשים מבינים תופעות בעולם. הבנת הדיסציפלינות אינה אפוא המטרה הסופית של אידיאולוגיית ההבנה, אלא הבנת העולם – באמצעות הדיסציפלינות.²⁷

אידיאולוגיית ההבנה חורגת מגבולה של החשיבה ומכוונת אל ידע ודרכו אל תופעות בעולם. מיומנויות ונטיות הן של החשיבה; הבנה היא של ידע שמתאר, מסביר ואף מכוון תופעות בעולם באמצעות הדיסציפלינות (Goodman, 1978). הדימוי האוטופי של החושב הטוב, המבין, המשכיל כולל אפוא יותר מחשיבה טובה; הוא כולל גם יחס אל העולם. יחסה של ההבנה לעולם הוא כפול: פרקטי ואקזיסטנציאלי. כיחס פרקטי, הבנה מאפשרת לפעול באופן אינטליגנטי ואפקטיבי יותר נוכח תופעות אחרי שמבינים אותן. כיחס קיומי, הבנה מאפשרת

26 אלה הן סיסמאות רווחות, שיש בהן אמת אך יש לסייג אותן: הידע מתפוצץ ומתיישן, אך לא התיאוריות המארגנות אותו. הידע נגיש רק למי שיש באמתחתו ידע קודם והוא יודע מה לחפש (במנועי חיפוש ובמקומות אחרים). הידע יחסי במידה ידועה, אך עדיין יש קריטריונים לתיקוף או להפרכה של ידע.

27 אפשר כמובן להבין את העולם גם מנקודות מבט אחרות – דתית, אמנותית, מיסטית, אך בתנועה להוראת החשיבה יש עדיפות להבנה רציונלית-מדעית-דיסציפלינרית.

להכניס סדר בעולם ולתת לו משמעות. כיחס פרקטי, הבנה היא אינסטרומנטלית – להבין כדי לפעול באופן נכון. כיחס קיומי, הבנה היא מטרה בפני עצמה – להבין כדי להבין.

ליקויי החשיבה שהדיאגנוזה של אידאולוגיית ההבנה מאבחנת הן אי-הבנות. באופן עקרוני, אדם יכול לחשוב היטב גם כשהוא שבוי באי-הבנה, אך מטבעה של אי-הבנה שהיא מסבכת את החשיבה בסתירות ובאי-התאמות המקשות את התנהלותה.

האסטרטגיה הדידקטית של הוראה לשם הבנה – נקרא לה שיטת הבנייה – מבוססת על גיוס התודעה של התלמיד לפעילות קוגניטיבית של בניית ידע, על בסיס ההנחה הקונסטרוקטיביסטית שהבנות אינן עוברות מתודעה לתודעה, אלא נבנות או מומצאות בתודעה של היחיד. ואכן, ז'אן פיאז'ה קרא לספרו (Piaget, 1973) – *להבין זה להמציא*. גיוס התודעה של הלומד נעשה באמצעים שונים, למשל ערעור: התודעה המערערת, לפי פיאז'ה, חותרת להשיב לעצמה את שיווי המשקל הקוגניטיבי על ידי בנייה של הבנות חדשות. אמצעי נוסף הוא הדהוד: התכנים הנלמדים מהדהדים הבנות ושאלות ראשוניות בתודעתו של התלמיד ומניעים אותו להעמיק בהם. המורה מערער ומהדהד (ועושה עוד כמה מהלכים מגייסי תודעה. ראו הרפז, 2008א; 2008ב, 2008ג, 2010), והתלמיד נגרף ללמידה חקרנית ומעורבת וכך בונה/ממציא/יוצר הבנות (הסיסמה של אחת החברות המסחריות ממצה את הרעיון: "קנה ובנה!" – קנה רעיונות "בחוץ" ובנה "בפנים", בתודעה שלך).

האסטרטגיה של הוראה לשם הבנה תלויה במידה רבה בהבנה של מושג ההבנה (גרדנר: "הבנה היא תהליך מורכב שבעצמו אינו מובן כראוי"; Gardner, 1991, p. 179). בספרות של הוראת החשיבה, הבנה מוצגת בדרכים שונות, שתיים בולטות במיוחד – הבנה כייצוג והבנה כביצוע (פרקינס, 2004; הרפז, 2013). כייצוג, הבנה נתפסת כמערך מושגים קוהרנטי המתאים למצב העניינים בעולם; כביצוע, הבנה נתפסת כיכולת לעשות מהלכים – "ביצועי הבנה"²⁸ – עם מה שמבינים (ביצועי הבנה אינה משקפים ומבטאים הבנה לטנטית, אלא מכוננים הבנה). לתפיסת ההבנה כביצוע יש יתרון דידיקטי, משום שהייצוג מוצפן בתודעה ואינו נגיש למורה ולכיתה (התודעה של הזולת אינה נגישה לנו; וכפי

28 פרקינס כתב על שבעה ביצועי הבנה (1998, עמ' 77). אני כתבתי על 18 ביצועי הבנה המתחלקים לשלוש קטגוריות: להציג ידע, לפעול על ידע ועם ידע, לבקר וליצור ידע (2008, עמ' 175; Harpaz, 2011).

שלימד פרויד – כך גם התודעה שלנו), בעוד הבנה כביצוע הופכת את ההבנה לאירוע פומבי הניתן לבנייה ולהערכה.

האידיאולוגיה של ההבנה מיוצגת אף היא על ידי הוגים שונים.²⁹ אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי יעדיפו את אידיאולוגיית המיומנויות; אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי ואתי יעדיפו את אידיאולוגיית הנטיות; אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי ותיאורטי יעדיפו בדרך כלל את אידיאולוגיית ההבנה, שכן היא חותרת להבנת העולם באמצעות סכמות תיאורטיות.



במבט ראשון, האידיאולוגיות של הוראת החשיבה משלימות זו את זו – הוראת חשיבה שלמה צריכה להקנות מיומנויות חשיבה, לטפח נטיות חשיבה ולבנות הבנה. אך במבט שני מתגלים מתחים – אידיאולוגיים ופרקטיים. מן הצד האידיאולוגי, לכל אידיאולוגיה יש דימוי אוטופי שונה של חושב טוב. הדימוי הזה מכתיב אתוס פדגוגי שונה והוראה שונה. מבחינה פרקטית, ההוראה אפקטיבית כשהיא נצמדת למסגרת הוראה אחת. מורה "סביר" אינו יכול ללמד בשלוש מסגרות הוראה של שלוש אידיאולוגיות שונות.

אם לא רצוי אפוא לערב את שלוש האידיאולוגיות של ההוראה, מהי האידיאולוגיה המועדפת? במקומות אחרים (הרפז, 2005א; Harpaz, 2007) הבאתי ארבעה טיעונים – לוגי, תיאורטי, אידיאולוגי ופדגוגי – לטובת אידיאולוגיית ההבנה. כאן אציין רק את הטיעון הלוגי; די בו כדי לתת עדיפות לאידיאולוגיית ההבנה: מכיוון שעיקר עיסוקו של בית הספר הוא הוראה, ומכיוון שהוראה היא חינוך באמצעות ידע, כפי שהגדיר לם, על בית הספר ללמד ידע לשם הבנה; כשהוא מלמד ידע שלא לשם הבנה, אלא, למשל, לשם הפגנה בבחינות, הוא משחית את החשיבה. הוראה שלא לשם הבנה משבשת את החשיבה ואת ההניעה (מוטיבציה) לחשיבה. הציווי של הוראת החשיבה הוא אפוא: למדו לשם הבנה.

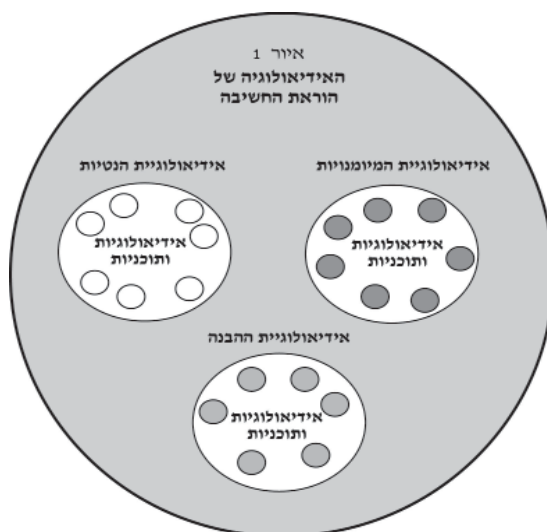
²⁹ פרקינס (Perkins, 1996; 2004; 1992); בואה-מנסילה וגרדנר (Gardner, 1991; 2004); גרנט ויג'ינס וג'יי מקטאי (Wiggins & McTighe, 1998; 2013); מתיי ליפמן (Lipman, 1988; 1991); דאגלס ניוטון (Newton, 2000); קארל ברייטר ומרלין סקרדמליה (Bereiter, 1993; Scardamalia, 1993); יורם הרפז (Harpaz, 2014; 2013; 2008). מקפק, סיגל וסמית' (Mcpeck, 1981; Siegel, 1988; Smith, 1990) תמכו באידיאולוגיה הזאת מכיוונים שונים, וכן תומכת בה הספרות הקונסטרוקטיביסטית העשירה (למשל, גרנון-ברוקס וברוקס, 1997; ליבמן, 2013; Von Glasersfeld, 1995; Steffe & Gale, 1993; Tobin, 1993; Richardson, 1997; Fosnot, 1996; Bereiter, 2002).

סיכום

הדיאגנוזה התיאורטית שנעשתה להוראת החשיבה מפורטת בטבלה 2 ובאיור שמתחתיה.

טבלה 2: דיאגנוזה תיאורטית של הוראת החשיבה

אידיאולוגיות ← רכיבים ↓	מיומנויות	נטיות	הבנה
אוטופיה	חושב מיומן ויעיל	חושב חכם	חושב משכיל
דיאגנוזה	היעדר מיומנויות	נטיות שליליות	אי-הבנות
אסטרטגיה (דידקטית)	הדגמה ותרגול	מודל מעורר הזדהות ויצירת תרבות מטפחת נטיות חשיבה	גיוס התודעה לבניית הבנות
קולקטיב	תלמידים בעלי חשיבה לקויה; מחנכי חשיבה	תלמידים בעלי חשיבה לקויה; מחנכי חשיבה	תלמידים בעלי חשיבה לקויה; מחנכי חשיבה
הכרעה אידיאולוגית: סנטימנט פדגוגי	סנטימנט פרקטי	סנטימנט אינטלקטואלי, אתי ואסתטי	סנטימנט תיאורטי



להוראת החשיבה, כמו לכל השקפה חינוכית אחרת, יש מבנה אפיסטמי של אידיאולוגיה, או בפשטות – הוראת החשיבה היא אידיאולוגיה שתוכנה פדגוגי. אך הוראת החשיבה, כמו השקפות חינוכיות אחרות, מסווה את היותה אידיאולוגית בשני אמצעים: חיצוני ופנימי. מבחינה חיצונית, היא טוענת שהיא מאולצת על ידי המצב האובייקטיבי, נובעת מהנסיבות הכלכליות-חברתיות-תרבותיות של התקופה. מבחינה פנימית, הוראת החשיבה כאידיאולוגיה היא תודעה מסולפת – היא מציגה את האוטופיה שלה כנובעת מהדיאגנוזה.

האידיאולוגיה של הוראת החשיבה אינה אחידה; ניתן להבחין בשלוש אידיאולוגיות-על או תת-אידיאולוגיות של הוראת החשיבה – תלוי מאיזו זווית מסתכלים. שלוש אידיאולוגיות-העל של הוראת החשיבה חלות על תיאוריות (אידיאולוגיות) או על תוכניות פרטיות של הוראת החשיבה של הוגה זה או אחר. האידיאולוגיות הפרטיות שונות זו מזו, אך יש להם מהות אידיאולוגית משותפת, או (למי שחושש מהמילה "מהות") – יש ביניהן דמיון משפחתי.

כמובן, לא כל הוגה של הוראת החשיבה נופל כמו כדור ביליארד לאחד הכיסים של האידיאולוגיות. פרקינס, למשל, עבר מאידיאולוגיה אחת לאחרת (הרפז, 2000). הוא קידם באופן מיוחד את אידיאולוגיית הנטיות, ומאוחר יותר – את אידיאולוגיית ההבנה. חלק גדול מההוגים משלבים שלוש או שתי אידיאולוגיות (למשל, ליפמן וכמוהו מרזאנו משלבים את שלושתן; אניס [1996] וסיגל [1998] משלבים שתיים – מיומנויות ונטיות). אך נראה שכל הוגה נוטה לאידיאולוגיה אחת, ושככל אידיאולוגיה פרטית של הוראת החשיבה משתקפת אידיאולוגיית-על אחת דומיננטית.

תפיסת הוראת החשיבה כאידיאולוגיה ולא כתיאוריה מעבירה את המוקד אל האוטופיה, אל הדימוי של "החושב הטוב", שכן האוטופיה היא היסוד האנרגטי של האידיאולוגיה, הליבידו שלה, הקטר שמושך את שאר יסודות האידיאולוגיה. עם זאת, ביסוד שלוש האידיאולוגיות יש שלושה יסודות של תודעה – מיומנויות, נטיות והבנה. ומכיוון שהתודעה היא אחת, חלוקתה לשלושה יסודות אינה חותכת: מיומנויות, נטיות והבנה כרוכות זו בזו בדרכים שונות וחופפות חלקית. אך לחלוקת הוראת החשיבה לשלוש אידיאולוגיות שונות המבוססות על שלושה יסודות של חשיבה טובה יש ערך תיאורטי ופרקטי.

התפיסה של הוראת החשיבה מהפרספקטיבה של מושג האידיאולוגיה אינה מפריכה את חשיבותה-תקפותה – פיתוח יכולתם והניעתם של אנשים לחשוב היטב הוא אידיאולוגיה "נכונה" מבחינה הקשרית; היא מתאימה לעבר התרבותי,

להווה החברתי-כלכלי ולעתיד המאתגר הצפוי לבני האדם. הפרספקטיבה האידיאולוגית מסייעת לנו להבין את מהותה של הוראת החשיבה, לחשוב עליה וליישם אותה באופן נכון יותר.

רשימת מקורות

- איגלטון, טרי (2006). *אידיאולוגיה: מבוא*. תל-אביב: רסלינג.
- איגן, קירן (2009). *חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית*. בני ברק: ספרית פועלים.
- אניס, רוברט (1996). טקסונומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית. בתוך: יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית* (עמ' 54-76). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
- בואה-מנסילה, ורוניקה וגרדנר, הווארד (2004). מהם מאפייניה של הבנה? בתוך: מרתה סטון וויסקי (עורכת), *הוראה לשם הבנה* (עמ' 169-216). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גרנון-ברוקס, ז'קלין וברוקס, מרטין (1997). *לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דה בונג, אדוארד (1996-1998). *קורס חשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2000). גישות משלימות לחינוך החשיבה: נופי מחשבת דיוויד פרקינס על חינוך לחשיבה טובה. בתוך: יורם הרפז (עורך), *דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' xix-iv). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2005א). *חכה, פיתח ודגים: גישות לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2005ב). לקראת ביסוס אונטולוגי של הגישות לחינוך החשיבה. בתוך: מרדכי ניסן ועודד שרמר (עורכים), *מעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס* (עמ' 381-416). ירושלים: מוסד ביאליק.
- הרפז, יורם (2006). חינוך החשיבה: מיומנויות, נטיות, הבנה. בתוך: דוד גורדון (עורך), *מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונוונציונלית בבית הספר* (עמ' 150-187). ירושלים ותל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים.
- הרפז, יורם (2007). להציל את חינוך החשיבה. *דפים*, 44, עמ' 11-34.
- הרפז, יורם (2008א). *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2008ב). הוראה טובה: הגיונות ברוח לם. *הד החינוך*, אוגוסט, פב(7), 60-65.
- הרפז, יורם (2008ג). לבנות את החינוך מלמטה. *הד החינוך*, פברואר, פב(4), 64-69.
- הרפז, יורם (2009). לקראת בית ספר מטפח חשיבה. *אאוריקה*, 27.
- הרפז, יורם (2010). למידה והוראה: אנליזה של יחסים. *הלכה ומעשה בתכנון לימודים*, 21, 246-233.

- הרפז, יורם (2013), *הבנה מיוחסת*. אתר www.yoramharpaz.com.
- הרפז, יורם (2014), עתיד להתפרסם). חינוך מחפש את "המאה ה-21". בתוך: שלמה בק (עורך), *מידע, ידע ודעת: הקשרים חינוכיים*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ווימבי, ארתור ולוקהד, ג'ק (2001). *פתרון בעיות והבנה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- זוהר, ענת (1996). *ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- זוהר, ע' (2013). *ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי*. בני ברק: ספרית פועלים.
- טרפינגר, דונלד, איזאקסן, סקוט ודורבל, בריאן (2000). *פתרון בעיות יצירתית*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- טישמן, שרי, פרקינס, דיוויד וג'יי, אילין (1996). *הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- כהנמן, דניאל (2011). *לחשוב מהר, לחשוב לאט*. תל אביב: כנרת ומטר.
- ליבמן, ציפי (עורכת) (2013). *ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית*. תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- ליוטר, ז'אן-פרנסואה (1999). *המצב הפוסטמודרני*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לם, צבי (2000/1969). *הוראת ההוראה – עקרונות דידקטיים להכשרת מורים*. יורם הרפז (עורך), *צבי לם, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 32-63). בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2000/1986). *האידיאולוגיות ומחשבת החינוך*. יורם הרפז (עורך), *צבי לם, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 217-254). בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). *במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.
- מרזאנו, רוברט, ועמיתים (1998). *ממדי הלמידה: לקראת הוראה מושכלת*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- מרזאנו רוברט, ועמיתים (2002). *ממדי החשיבה: מסגרת לתוכנית לימודים והוראה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- סיגל, הרווי (1996). תפיסת הנימוקים [של חשיבה ביקורתית]. בתוך: יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית* (עמ' 95-117). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
- פול, ריצ'רד (1996). *ללמד חשיבה ביקורתית במובן החזק: ללכת מעבר לתמונות עולם*. בתוך: יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית* (עמ' 132-149). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דיוויד (1998). *לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דיוויד (2000). *מסגרות חשיבה*. בתוך: יורם הרפז (עורך), *דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 143-165). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, דיוויד (2000). שיחה עם דיוויד פרקינס. בתוך: יורם הרפז (עורך), *דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 476-451). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, דיוויד וסווארץ, רוברט (2000). תשעת היסודות של החינוך לחשיבה. בתוך: יורם הרפז (עורך), *דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 141-105). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, דיוויד, ג'יי, איילין וטישמן, שרי (2000). מעבר ליכולות: תיאוריית נטיות של חשיבה טובה. בתוך: יורם הרפז (עורך), *דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה – מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 101-69). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, דיוויד (2004). מהי הבנה? בתוך: מרתה סטון וויסקי (עורכת), *הוראה לשם הבנה* (עמ' 53-33). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

Adey, Philip (1993). Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students IV. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 4.

Apple, Michael, Au, Wayne, & Gandin, Luis Armando (Eds.) (2011). *The Routledge international handbook of critical education*. London: Routledge.

Arendt, Hanna (1971). *The life of the mind*. New York: The Harvest Books/Harcourt Brace & Company.

Barnes, Cynthia (Ed.) (1992). *Critical thinking: Educational imperative*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bell, Daniel (1960). *The end of ideology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bereiter, Carl (2002). *Education and mind in the knowledge age*. London: Lawrence Erlbaum.

Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implication of expertise*. Chicago: Open Court.

Beyer, Barry (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

Beyer, Barry (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston: Allyn and Bacon.

Carr, Nicholas (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton & Company.

Chaffe, John (1990). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Costa, Arthur (1991). *The school as a home for the mind*. Palatine: IRI/Skylight Training and Publishing.

- Costa, Arthue, & Kallick, Bena (Eds.) (2000). *Discovering and exploring the habits of mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Bono, Edward (1992). *CoRT thinking*. McQuaig Group.
- Egan, Kieran (1999). Letting our presuppositions think for us. in: K. Egan (Ed.), *Children's minds, talking rabbits and clockwork oranges* (pp. 71-84). New York: Teachers College Press.
- Ennis, Robert (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, xxxii(1), 81-111.
- Facione, Peter, Facione, Noreen, & Sanchez, Carol (1992). *The California critical dispositions inventory*. Millbare, CA: California Academic Press.
- Feuerstein, Reuven, Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (2004). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fisher, Alec (1988). *The logic of real argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, Robert (1990). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes.
- Fisher, Robert (1998). *Teaching thinking*. London: Cassel.
- Fosnot, Catherine (Ed.) (1996). *Constructivism: Theory, perspective, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Goodman, Nelson (1978). *Ways of world making*. Indianapolis: Hackett.
- Govier, Trudy (1985). *A practical study of argument*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Halpern, Diane (1996). *Thought and knowledge: Introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harpaz, Yoram (2007). Approaches to teaching thinking: Toward a conceptual map of the field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845-1874.
- Harpaz, Yoram (2011). Back to knowledge: On the ironic pass of teaching thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, XXVI(3), 39-46.
- Harpaz, Yoram (2014). *Teaching and learning in a community of thinking: The third model*. New York: Springer

- Jameson, Fredric (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Johnson, Ralph, & Blair, Anthony (2006). *Logical self-defense*. New York: Idebate Press.
- Langer, Ellen (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: A Merloyd Lawrnce Book and Addison-Wesley.
- Lipman, Matthew (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, Mattew (1991). *Thinking in education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McPeck, John (1981). *Critical thinking and education*. New York: Martin Robertson
- Paul, Richard (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passion. in: Jonathan B. Baron & Robert J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 127-148). New York: W. H. Freeman and Co.
- Perkins, David (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York: Free Press.
- Perkins, David, Crismond, David, Simmons, Rebecca, & Unger, Chris (1996). Inside understanding. in: David Perkins, Judah Schwartz, Mary Maxwell, & Martha Wiske (Eds.), *Software goes to school: Teaching for understanding with new technologies* (pp. 70-87). New York: Oxford University Press.
- Perkins, David, Tishman, Shari, Ritchhart, Ron, Donis, Kiki, & Andrade, Al (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Piaget, Jean (1973). *To Understand is to invent: The future of Education*. New York: Grossman Publishers
- Postman, Neil, & Weigartner, Charles (1969). *Teaching as subversive activity*. New York: Delacorte Press.
- Reid, Stephen (2002). *How to think: Building your mental muscle*. London: Prentice Hall.
- Richardson, Virginia (Ed.) (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. London: Falmer Press.
- Ritchhart, Ron (2002), *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Scriven, Michael (1976). *Reasoning*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Shayer, Michael, & Adey, Philip (Eds.) (2002). *Learning intelligence: Cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*. Milton Keynes: Open University Press.
- Siegel, Harvrey (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Smith, Frank (1990). *To think*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Steffe, Leslie, & Gale, Jerry (Eds.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associate, publishers.
- Sternberg, Robert (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sternberg, Robert (Ed.) (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert, & Spear-Swerling, Louise (1996). *Teaching for thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Swartz, Robert, & Parks, Sandra (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove: Critical Thinking & Software.
- Talaska, Richard (1992). Critical reasoning in history. in: Richard Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 251-295). New York: State University of New York Press.
- Tobin, Kenneth (Ed.) (1993). *Constructivism: The practice of constructivism in science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Von Glasersfeld, Ernst (1995). *Radical constructivism*. London: The Falmer Press.
- Wiggins, Grant, & McTighe, Jay (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Willingham, Daniel (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.