

ולא מורחבים וכדומה; אך היה רק עיסוק מועט, ולמיטב ידיעתי אף לא דיון רציני אחד, בסכנות המהותיות הגלומות בהוראה של קורס מסוג זה ובדרכים להימנע מהן: מצד אחד, סכנת סופיוס (הסטודנט לומד באופן בלתי מכוון כיצד להשתמש במושגים ובטכניקות של חשיבה ביקורתית כדי לשמר את דעותיו הקדומות המושרשות ביותר, וכיצד להציג את הרגלי המחשבה הלא-רציונליים שלו כרציונליים ולדחוק את מתנגדיו למגננה), ומצד אחר, דחייה (הסטודנט דוחה את רעיון החשיבה הביקורתית כהתחכמות, או דוחה אותו לטובת חלופה המקובלת עליו כגון הרגשה, אינטואיציה, אמונה, הכרה גבוהה יותר וכו').

הסטודנטים, בניגוד למה שהיינו רוצים לפעמים, אינם מגיעים אלינו כ'לוחות חלקים', שעליהם אנו יכולים לחרוט דפוסי היסק, מיומנויות אנליטיות ודחפים לגילוי האמת הנחשבים בעינינו. הסטודנטים הם בעלי מערכות אמונה מפותחות למדי הנתמכות על ידי הרגלי מחשבה בלתי ביקורתיים, אגוצנטריים וסוציוצנטריים, המושרשים עמוק, ושכאמצעותם הם מפרשים ומעבדים את ניסיונותיהם האקדמיים והחוץ-אקדמיים וממקמים אותם בפרספקטיבה רחבה יותר. כתוצאה מכך, לרוב הסטודנטים קל יותר להטיל ספק באמונות, הנחות ומסקנות שכבר נדחו על ידם, וקשה להם מאוד, ולעתים טראומטי, להטיל ספק באלה שבהן יש להם 'השקעה' אישיותית אגוצנטרית.

איני מכיר שום דרך ללמד חשיבה ביקורתית באופן שיגרום לסטודנט, שלמד לזהות הנחות ומסקנות מוטלות בספק רק במקרים ניטרליים מבחינה אגוצנטרית, להעביר באופן אוטומטי את המיומנויות הללו להטלת ספק בהנחות ומסקנות שבהן הוא 'מושקע' באופן אגוצנטרי. למעשה, אני סבור שבדרך כלל קורה ההפך. סטודנטים בעלי מערכת הנחות משוחדות, סטראוטיפים ואמונות אגוצנטריות וסוציוצנטריות, שלמדו לזהות חשיבה לקויה במקרים ניטרליים (או במקרים של עמדות מנוגדות), נעשים מתוחכמים יותר, מיומנים יותר ברציונליזציה ואינטלקטואליזציה של האמונות המוטות שלהם. הם נוטים פחות לזנוח אותן כאשר הם פוגשים מישור המטיל בהן ספק. כמו מאמינים דתיים שלמדו אפולוגטיקות, יש להם עתה מגוון של מהלכים ביקורתיים להגנה על מערכות האמונה הקודמות שלהם. לא זו, כמובן, ההשפעה שאנו רוצים שתהיה להוראה שלנו. למעשה, כל המורים לחשיבה ביקורתית רוצים שלהוראה שלהם תהיה השפעה סוקרטית כוללת. הם רוצים לפרוץ אל החשיבה היום-יומית של התלמיד, ולהגביר עד לדרגה מסוימת את הספקנות הבריאה, המעשית והמיומנת, שמייחסים

ללמד חשיבה ביקורתית במובן החזק: ללכת אל מעבר להשקפות עולם

ריצ'רד פול

אין בנמצא רעיון מופשט או אנליטי המתקיים מחוץ לכל זיקה למחשבה אישית, היסטורית... כל מחשבה שייכת לא רק למקום כלשהו, אלא למישהו, והיא חשה בבית רק בהקשר של מחשבות אחרות, הקשר שאינו מנוסח באופן פורמלי טהור. מחשבות... הן משהו שיש לדעת ולהבין במונחים קונקרטיים אלה. ישעיהו ברלין, מושגים וקטגוריות

המובן החלש: סכנות ומהמורות

הוראת חשיבה ביקורתית כרוכה בהחלטות חשובות, ולעתים קרובות מתסכלות, בנוגע לתחומי של הקורס, בירור והגדרת מטרותיו הראשוניות והמשניות, וקישור קוהרנטי של כל מה שנכלל בקורס למטרותיו. החלטות אלה מתקבלות על רקע הידיעה, שאין קורס בחשיבה ביקורתית אשר יכול לשנות באופן משמעותי הרגלי מחשבה שהתהוו במשך עשרים שנה או יותר. אף על פי כן, הצרכים האינטלקטואליים שההוראה של חשיבה ביקורתית מתכוונת למלא הם כה חשובים לחינוך, שיש להקדיש להם תשומת לב ולהתרכז בהם לכל הפחות בקורס בסיסי אחד.

נערך דיון בעל ערך על ערכה של הלוגיקה הלא-פורמלית, על הגדרה נכונה ומיין של כשלים, על ניתוח נכון של טיעונים מורחבים

* Richard W. Paul, "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: Getting Behind Worldviews", in R. A. Talaska (ed.), *Critical Reasoning in Contemporary Culture*, State University of New York Press, Albany, 1992, pp. 135-156

בדרך כלל, ובצדק, לאדם רציונלי. לכן זקוקים הסטודנטים להתנסות רצינית בהטלת ספק באמונות ובהנחות המוקדמות שלהם, ובזיהוי סתירות והעדר עקיבות בחיים האישיים והחברתיים. כאשר אנו חושבים באופן זה ומתבוננים בחיי היום-יום ובהרגלים של תלמידינו, רבים מאתנו חווים רגעים של תסכול וציניות.

איני חושב שהמצב נואש, אך אני חושב בהחלט שהגיע הזמן להעלות ספקות רציניים בנוגע לדרך שאנו מלמדים בה כיום חשיבה ביקורתית. השיטות הרווחות, כפי שאני רואה אותן, מעודדות לעתים קרובות ובהיסח הדעת חשיבה ביקורתית במובן החלש. ההנחה הבסיסית ביותר, והמפוקפקת ביותר, של גישות אלה (הפורמליות והלא-פורמליות) היא שאפשר ללמד, בהצלחה חשיבה ביקורתית כסדרה של מיומנויות טכניות, שניתן להשתלט עליהן פחות או יותר בזו אחר זו ומבלי לתת תשומת לב להונאה עצמית, ללוגיקה שברקע ולנושאים אתיים מולטי-קטגוריאליים.

התסריט הרגיל של קורס בחשיבה ביקורתית נראה בערך כך: המורה מתחילה/ה בשיחת תמריץ על חשיבותה של חשיבה ביקורתית בחיים האישיים והחברתיים, ומזכירה/ה לסטודנטים את הבעיות החברתיות הרבות הנוצרות עקב דעות קדומות, אי-רציונליות ומניפולציות מתוחכמות. אז הוא/היא עוברת/ת לדיון על ההבדל בין טיעונים ולא טיעונים, וגורם/גורמת לסטודנטים להאמין שיוכלו ללמוד כיצד לנתח ולהעריך טיעונים, לפרק אותם ולבחון את היחס בין הנחות למסקנות ללא ידע נוסף הנובע מהבנת ההקשר והרקע שלהם (הלא-טיעונים אינם זקוקים כנראה להערכה ביקורתית). כדי להעריך טיעונים, הסטודנטים יחפשו במהלך הקורס כשלים פורמליים ולא-פורמליים, שייחשבו באופן אוטומטי לשגיאות מוגדרות וניתנות לתיקון. אי-רציונליות תובן כניתנת לצמצום למערכות מורכבות של שגיאות מבודדות, וכניתנת לשירוש על ידי סילוק השגיאות המבודדות בזו אחר זו.

מודלים מסוג זה אינם מלמדים ביעילות מחשבה ביקורתית, אף כי הם עשויים להועיל במשהו אם משלימים את המיומנויות השכליות שהם מטפחים בקורסים עוקבים. מכל מקום, רוב המורים במכללות ובאוניברסיטאות אינם מתרכזים בטיפול יכולתם של הסטודנטים לחשוב בעצמם. הם אינם חושבים כיצד ניתן לחזק את מיומנויות החשיבה העובריות שהתעוררו לראשונה בשיעורים כלליים, או כיצד להתבסס עליהם בקורסים שהם מלמדים. אדרבה, רובם מרוכז בתכנון ובהעברה של קורסים המכסים גוף ידע גדול בתחום התמחותם, ובוחנים את הסטודנטים על פי שאלות תוכן קשות. התוצאה היא שסטודנטים מרגישים שאין להם די זמן –

גם באותם מקרים נדירים שבהם יש להם מוטיבציה – להשלים באימון נוסף את הקורסים הבסיסיים בחשיבה ביקורתית. המצב השכיח ביותר הוא אפוא זה: בכל מקום שקיימים בו קורסים לחשיבה ביקורתית, הם מתוכננים באופן בעייתי. הם ממוקדים במה שאני מכנה גישה 'אטומיסטית' ב'מובן חלש'. יתר על כן, התועלת שהם מביאים, רבה ככל שתהיה, נוטה להתבטל משום שאינם זוכים להשלמה. מדריכים לחשיבה ביקורתית, כמו גם מורים המעבירים קורסים שגורים, אינם מוכנים להשלים עם העובדה שהסטודנטים ברוב הקורסים שלהם חושבים מעט מאוד באופן יזום ועצמאי. מה שאנו זקוקים לו אפוא יכול שני מרכיבים: אנו זקוקים לתאוריה חדשה של ההוראה של חשיבה ביקורתית, אשר תסיט את הדגש בקורסים לחשיבה ביקורתית מגישה במובן חלש לגישה במובן חזק; ואנו זקוקים להעברת הדגש במכללות ובאוניברסיטאות ממודל דידקטי למודל ביקורתי. הטבלה שלהלן משווה כמה מהנחותיהם של שני המודלים הסותרים של ההוראה בנוגע לידע, לימוד והשכלה.

הנחות יסוד של תאוריה דידקטית ותאוריה ביקורתית של ההוראה

נושא	תאוריה דידקטית	תאוריה ביקורתית
צרכיו היסודיים של התלמיד	יש ללמד את התלמידים מה לחשוב, ולא איך לחשוב; הם ילמדו איך לחשוב אם ילמדו מה לחשוב.	יש ללמד את התלמידים איך לחשוב ולא מה לחשוב; עליהם ללמוד תכנים משמעותיים; לחשוב על נושאים המעוררים אותם; לקבץ, לנתח ולהעריך אותם.
טבעה של הידיעה	הידיעה היא עצמאית ביחס לחשיבה היוצרת, מארגנת ומיישמת אותה.	כל ידיעה נוצרת, מאורגנת, מיושמת, מנותחת, מורכבת ומוערכת על ידי חשיבה; חייבים לחשוב כדי להשיג ידיעה.

נושא	תאוריה דידקטית	תאוריה ביקורתית
מודל האדם המחונוך	אדם מחונוך ומשכיל דומה באופן עקרוני לבנק מידע; הוא משווה מצבים בעולם לפרטי מידע שספג.	לאדם מחונוך ומשכיל יש אסטרטגיות, עקרונות, מושגים ותובנות המוטמעים בתהליכי המחשבה שלו ולא בפרטי מידע.
טבעה של ההוראה	ידיעה, אמת והבנה ניתנות למסירה מאדם לזולתו באמצעות היגדים, הנאמרים במסגרת הרצאה פרונטלית או הוראה דידקטית.	רק לעתים רחוקות עשויות ידיעה ואמת להימסר באמצעות אמירות בלבד; הבנה – לעולם לא.
היחס בין מיומנויות בסיסיות לבין מיומנויות חשיבה	ניתן ללמד מיומנויות בסיסיות של קריאה וכתביה ללא דגש על מיומנויות חשיבה ביקורתית.	המיומנויות הבסיסיות של קריאה וכתביה הן היסקיות ומחייבות פעילות ביקורתית; קריאה וכתביה ביקורתיות כוללות העלאת שאלות ביקורתיות ובחינת התשובות עליהן.
מעמד שאלת השאלות	תלמידים שאין להם שאלות לומדים בדרך כלל היטב, בעוד שתלמידים השואלים הרבה מתקשים בלמידה; הטלת ספק מחלישה את האמונה.	תלמידים שאין להם שאלות אינם לומדים; שאלות ממוקדות הן סימן ללמידה. הטלת ספק באמצעות העמקת ההבנה מחזקת את האמונה על ידי הצבתה על קרקע מוצקה יותר.
סביבה לימדית רצויה	כיתות שקטות, שתלמידים מדברים בהן מעט, מעידות על למידה, בעוד שבכיתות שמדברים בהן הרבה הלמידה מקופחת.	כיתות שקטות, שתלמידים מדברים בהן מעט, הן כיתות שהלמידה בהן מועטה, בעוד כיתות שתלמידים מדברים בהן עוסקות בנושאים חיים, מה שמעיד על למידה.

נושא	תאוריה דידקטית	תאוריה ביקורתית
תפיסת הדעת (אטומיסטית לעומת הוליסטית)	ניתן ללמד אמת ודעת באופן הטוב ביותר באמצעות שבירת ליסודות ושבירת היסודות לתת-יסודות, ולימוד כולם באופן רציף ואטומיסטי; הדעת מצטברת.	הדעת והאמת הן מערכתיות והוליסטיות במידה ניכרת, וניתן ללמוד באמצעות פעולות רבות של האחדה ושל תנועה מהמכלול לפרטים.
מקומם של ערכים	אנשים יכולים לרכוש ידע משמעותי בלי לחפש אחריו ולהעריך אותו; חינוך יכול להתרחש ללא שינוי הערכים של הלומד.	אנשים רוכשים רק ידע שהם מחפשים ומעריכים. כל למידה אחרת היא שטחית; חינוך אמיתי משנה את ערכיו של הלומד.
חשיבותה של המודעות לתהליכי הלמידה	הבנת החשיבה; כיצד היא מתפקדת; בריאות ופתולוגיה אפיסטמולוגיות אינן חשובות ואינן דרושות ללמידה.	הבנת החשיבה; כיצד היא מתפקדת; הבריאות והפתולוגיה שלה חשובות ודרושות ללמידה.

אתרכו כעת בתאוריה של חשיבה ביקורתית. כיצד יש להבין מחדש את ההוראה של חשיבה ביקורתית? כיצד עלינו להבין את המהמורות העיקריות בדרך הוראת החשיבה הביקורתית הנקושה כיום? כנגד הגישה האטומיסטית במובן חלש וההנחות המוטלות בספק שעליהן היא מושתתת, יש להעמיד גישה חלופית שתוכננה במיוחד כדי להימנע ממהמורות אלה.

הגישה החלופית דוחה את הסברה שניתן ללמד חשיבה ביקורתית כסדרה של מיומנויות טכניות מבודדות, שאינן תלויות באמונות ובמחויבויות אגוצנטריות. במקום 'טיעונים אטומיסטיים' (מערכות של הנחות ומסקנות) היא מדגישה רשתות של טיעון (השקפות עולם); במקום הערכת טיעונים מבודדים היא מדגישה גישה דיאלקטית ודיאלוגית יותר. טיעונים יש להעריך ביחס לטיעונים נגדיים. טיעון

מבודד הוא רק מערכת מהלכים מוגבלת בתוך מערכת מורכבת יותר של מהלכים, המשקפת מגוון של מעורבויות משמעותיות ולוגיות בעולם. חילופי טיעונים הם אמצעי להבאת נקודות מבט מתחרות לכדי עימות רציונלי. רק לעתים רחוקות ניתן להפריך רצף של חשיבה באמצעות טענה יחידה המצביעה על כשל, מבוססת ככל שתהיה. האשמה בכשל היא מהלך חשוב, אך רק לעתים נדירות מכריע. בפועל, מהלך כזה לעולם אינו מפרך נקודת מבט. גישה זו משקפת ביתר דיוק את ההתנסות שלנו ושל הסטודנטים שלנו בחילופי טיעונים.

באמצעות חשיפת הסטודנטים לבעיות כוללות יותר בניתוח והערכה של חשיבה, אנו עוזרים להם לראות ביתר ברור את היחס בין השקפות עולם, צורות חיים, מעורבויות ואינטרסים אנושיים, מה שמונח על כף המאזניים (בניגוד למה שנתון במחלוקת). כיצד השאלה מהו נושא המחלוקת היא לעתים קרובות נושא המחלוקת עצמו, כיצד מה שלא נאמר עשוי להיות משמעותי בדיוק כמו מה שנאמר, קשיים בשיפוט מהימנות ואת ההיבט המוסרי של הבעיות האנושיות החשובות והמורכבות ביותר.

תאוריה בסיסית: השקפות עולם, צורות חיים

להלן כמה יסודות תאורטיים בסיסיים של גישת המובן החזק לחשיבה ביקורתית:

* כיצורים אנושיים מלכתחילה, לבסוף ותמיד, אנו מעורבים בתוכניות חיים אחוזות זו בזו, המגדירות את 'צורת החיים' האישית שלנו בזיקה לצורות חברתיות רחבות יותר. היות שכל אחד מאתנו מעורב בתוכניות כלשהן ולא באחרות, כל אחד גם מארגן או ממשיג את העולם ואת מקומו בו במונחים שונים במקצת מאלה של האחרים. לכל אחד מאתנו יש אינטרסים שונים במקצת, קדימויות שונות במקצת, ותפיסות שונות במקצת של העולם. כל אחד מאתנו מניח הנחות שונות במקצת וחושב באופן שונה במקצת מאחרים.

* כל אחד מאתנו מביע לעצמו ולאחרים השקפה מנוסחת במידה כזו או אחרת בנוגע לאופן שבו הוא רואה דברים, השקפה שבמקרה הטוב תואמת רק חלקית את ההשקפה המונחת ביסוד התנהגותו ומשתקפת בה. יש לנו אפוא בה בעת שתי השקפות עולם. אחת מובלעת באופן שבו אנו מתארים את התנהגויותינו, ואחת מובלעת בהתנהגויותינו – בפעילויות ובעיסוקים שלנו בעולם. כדי להיות חושב ביקורתי וכנה עם עצמו, צריך אדם לגלות את הסתירות בין

שתי השקפות אלה. שתי התכונות נמדדות על פי מידת יכולתו של אדם להביע ברהיטות את חייו ולחיות את אשר הוא מביע ברהיטות. * חשיבה טיעונית (reasoning) היא עשייה מהותית ומכוננת המונחת ביסוד כל הפעולות האנושיות. לחשוב במובן זה משמע להשתמש במרכיביה של מערכת לוגית לצורך יצירת מסקנות. מסקנות עשויות להיות מפורשות במילים או מובלעות בהתנהגות. החשיבה מגובשת לעתים במפורש בצורה של טיעון ולעתים לא. מכל מקום, מאחר שהחשיבה מניחה מראש מערכת או מערכות שהיא מהווה גילוי שלהן, משמעויותיה המלאות מתמצות או נחשפות רק לעתים רחוקות (אם בכלל) בטיעונים שבהם היא נוצקת. טיעונים מניחים את קיומה של שאלה במחלוקת. שאלות במחלוקת מניחות את קיומה של נקודת מבט ואינטרסים המונחים על כף המאזניים. לעתים קרובות, נקודות מבט נבדלות לא בתשובות לשאלות, אלא בניסוח השאלות עצמן.

* כאשר אנו, כולל הלוגיקנים בינינו, מנתחים ומעריכים טיעונים החשובים לנו (טיעונים היכולים לחזק או להחליש אמונות שאנו מחויבים אליהן במילה או במעשה), אנו עושים זאת בזיקה למחויבויות אמונתיות קודמות. הדבר הטוב ביותר שאנו יכולים לעשות כדי לנוע לקראת אובייקטיביות רבה יותר, הוא להעלות על פני השטח את מערכת האמונות, ההנחות והמסקנות שמהן הניתוח שלנו מתקדם, ולראות במפורש את טבעה הדיאלקטי של המשימה שלנו, את המהלכים הביקורתיים שאנו עשויים לעשות בנקודות שונות ואת המהלכים האפשריים כנגדם.

* מיומנות בניתוח והערכה של חשיבה היא מיומנות בהדדיות, היא היכולת לחשוב מתוך יותר מאשר נקודת מבט אחת, להבין יתרונות וחולשות באמצעות הבנת ההשגות הנובעות מנקודות מבט חלופיות הצפויות בשלבים שונים של המחלוקת.

* היות שאינטרס פנימי משפיע על התפיסה, על ההנחות, על החשיבה באופן כללי ועל מסקנות מיוחדות, עלינו להיות מודעים לטבעה של המעורבות שלנו ושל אחרים כדי לזהות יתרונות וחולשות בחשיבה. כאשר אנו מזהים שטיעון נתון משקף או משרת אינטרס נתון, אנו יכולים לבנות באמצעות שעשוע דמיוני באינטרסים מנוגדים נקודת מבט מנוגדת, וכך טיעון-נגד. באמצעות פיתוח שני הטיעונים באופן דיאלקטי, אנו יכולים לראות את יתרונותיהם וחולשותיהם.

* טיעונים אינם דברים לעצמם אלא יצירות של אנשים מסוימים המפתחים ומפרשים אותם כדי, למשל, להשיב על השגות. באמצעות זיהוי אינטרסים תואמים לטיעונים נתונים, אנו יכולים לעתים קרובות

לערער את מהימנות ההנחות של אחרים באמצעות הצבעה על חוסר ההתאמה בין אמירה למעשה. בעשותנו כך, אנו מאלצים אותם לבקר את התנהגותם שלהם לאור משמעויות טיעוניהם, או לזנוח את טיעוניהם. יש מגוון של מהלכים ביקורתיים שהם יכולים לעשות כאשר מאתגרים אותם באופן כזה.

* באמצעות עיון באינטרסים המובלעים בהתנהגות, ניתן לעתים קרובות ליצור ביתר יעילות את ההנחות הרצויות ביותר לאינטרסים אלה. לאחר שההנחות נוסחו, ניתן להתחיל לנסח הנחות חלופיות מתחרות. אז ניתן לחקור ביתר יעילות את שני סוגי ההנחות ולהשתמש בהפרחת טיעונים בעד ונגד.

* המערך הכולל של טענות עובדתיות, אשר תומך בתמונת עולם ובטיעונים השונים הנוצרים על ידה, הוא בדרך כלל רחב ללא גבול ולעתים קרובות כרוך במושגים שונים ובשיפוטיות ערכיים מובלעים (במיוחד באופן שבו מעוצבות 'העובדות'). מהימנות של טענה יחידה תלויה בדרך כלל במהימנותן של טענות רבות אחרות. לעתים קרובות מאוד לא ניתן כלל לאמת ישירות ובנפרד את הטענות עצמן. לעתים קרובות עלינו לשפוט אפוא מהימנות יחסית לצורך ניתוח טיעון. שיפוטיות אלה יהיו סבירים יותר אם יביאו בחשבון את האינטרסים הפנימיים ואת מהימנות המקורות.

* המונחים שטיעון נוצק בהם משקפים בדרך כלל את האינטרסים החד-צדדיים של האדם שניסח אותו. הטלת ספק בעצם המושגים שנעשה בהם שימוש, או באופן שבו נעשה בהם שימוש, היא מהלך ביקורתי חשוב. כדי להיות בקיאים בכך, עלינו להתאמן בזיהוי תנועתן השיטתית והסלקטיבית של קבוצות חברתיות שונות לפנים ולאחור בין ביטויים המתאימים לשפה הרגילה לבין ביטויים המתאימים למחויבות האידאולוגית שלהן (ונמצאים בעימות עם ביטויי השפה הרגילה). עיינו באופן שבו משתמשים אנשים רבים במונחי מפתח במחלוקות לאומיות שונות. למשל, לוחם חירות, משחרר, מהפכן, מלחמת גרילה, טרור ועוד. חשבו על: (1) מה כוללת הלוגיקה של המונחים, להבדיל מהלוגיקה שמייחסת להם קבוצה חברתית מסוימת; (2) מה כוללים ביטויים בשפתה של קבוצה חברתית מסוימת בעלת אינטרסים פנימיים (אזרחי ארצות הברית, גרמנים, ישראלים, סובייטים וכו'); (3) הדוגמאות ההיסטוריות השונות המצביעות על העדר שימוש עקיב בביטויים בפי קבוצה זו או אחרת, וכיצד אי-עקיבות זו תלויה בהנחות יסוד שאינן, כצפוי, מבטאות. באמצעות מחשבה מודרכת כזו ניתן לזהות אי-עקיבות הפועלת בשירות אינטרס עצמי.

נושאים אתיים רב-ממדיים

הוראת חשיבה ביקורתית במובן החזק עוזרת לסטודנטים לפתח מיומנויות חשיבה בדיוק באותם תחומים שבהם יש להם בדרך כלל הטיות אגוצנטריות וסוציוצנטריות. הטיות כאלה קיימות באופן העמוק ביותר בתחומי הזהויות והאינטרסים הפנימיים שלהם. הזהויות והאינטרסים קשורים בתורם להשקפות העולם הבלתי מפורשות שלהם. השקפת העולם הבלתי מפורשת של אדם מייצגת את מה שהוא (את ההשקפה המובלעת בעקרונות המנחים את פעולותיו); השקפת העולם המפורשת של אדם מייצגת את האיש שאדם חושב שהוא (ההשקפה המובלעת בעקרונות שהוא משתמש בהם כדי להצדיק את פעולותיו). להוציא טעויות תמימות, הסתירות וחוסר העקיבות בין שתי הרמות משקפות את הדרגה שאדם חושב ופועל בה מתוך כוונה רעה או הונאה עצמית.

נושאים רב-ממדיים הכוללים צידוקים אתיים להתנהגות מסוימת, הם המתאימים ביותר להוראת חשיבה ביקורתית. רוב הנושאים הפוליטיים, החברתיים, והאישים הנוגעים ביותר לנו ולסטודנטים הם כגון אלה: הפלות, אנרגיה גרעינית, נשק גרעיני, אופיו של הביטחון הלאומי, עוני, אי-צדק חברתי מסוגים שונים, מהפכה והתערבות, רפואה חברתית, תקנות ממשלתיות, מינניות, גזענות, בעיות של ידידות ואהבה, קנאה, זכויות על קניין פרטי, זכויות על מקורות עולמיים, אמונה ואינטואיציה לעומת שיקול דעת. מובן שניתן לכסות רק נושאים אחדים מסוג זה בקורס אחד. אני סבור שיש יתרון בכיסוי נושאים אחדים אך באופן מעמיק ונמרץ.

היות שאני מלמד בארצות הברית, והיות שאמצעי התקשורת כאן, כמו בכל מקום, משקפים עמדה לאומית חד-צדדית, והיות שרוב הסטודנטים הפנימו עמדה זו, אני מרכז חלק אחד בקורס שלי באימון הסטודנטים בזיהוי עמדה לאומית חד-צדדית ב'חדשות' בתקשורת הכתובה והאלקטרונית. בעשותם כך, מגלים הסטודנטים שקיימות נקודות מבט שונות על סוגיות עולמיות, וכי נקודת המבט של הזרם המרכזי באמריקה אינה האפשרות הדיאלקטית היחידה. אני מזהה כזרם מרכזי באמריקה דעות התומכות במפלגות הרפובליקנית והדמוקרטית. חלק זה בקורס הוא בעל ערך מכמה טעמים:

* למרות שרוב הסטודנטים הפנימו תעמולה תקשורתית רבה, עד כדי כך ש'האני' שלהם מזהה אתה חלקית, הם אינם שבוים בה לחלוטין ומסוגלים להטיל בה ספק שיטתי.

* הסטודנטים נפתחים ליצירת כיווני חשיבה חלופיים כנגד ההנחות הסוציוצנטריות של הכיסוי התקשורתי של הזרם המרכזי.

ההנחות הבסיסיות, הטענות, הרעיונות, הערכים והמסקנות של הצד האחר. על שניהם להיות מסוגלים לעשות ויתורים כלשהם לנקודת המבט האחרת, מבלי שיוותרו על עמדותיהם הבסיסיות. על כל אחד מהם להיות מסוגל לסכם כמה מההיסקים של הצד האחר ולהעלות ספקות בנוגע אליהם (לדוגמה, "נרמה לי שאתה טוען כך: אתה מניח ש... אתה מתעלם מ... ואז אתה מסיק ש...").

בחלקו השני של החיבור כתבו הערות של צד שלישי על המחלוקת, אשר יציביו על נקודת המבט החזקה יותר לדעתכם מבחינה לוגית. נמקו את עמדתכם; אל תסתפקו בטענה בלבד. הביאו נימוקים טובים לדחייה או קבלה של היבטים כלשהם של שתי השקפות העולם שאתם מקבלים או דוחים. הבהירו לקורא כיצד משקפת עמדתכם את השקפת העולם שלכם. הדיאלוג צריך להשתרע על פני עשרים ושמונה עמודים לפחות וההערות על פני ארבעה עמודים לפחות.

מקורות רקע מגוונים הועמדו בהישג ידם של הסטודנטים, כולל כתב עמדה של משרד החוץ של ארצות הברית, מכתב פתוח מהארכיבישוף האחרון של אל-סלוודור, עותק מן המצע של מורדי אל-סלוודור ומספר רב של מאמרים ומאמרי מערכת מן העיתונות ומכתבי-העת השונים העוסקים בנושאים אלה. הסטודנטים הומצאו לדון ולהתווכח על הנושא בכיתה ומחוצה לה, וכך אכן עשו. ציפו מהם לתעד את האופן שבו כיסו העיתונים הראשיים את הנושא, ולשים לב, למשל, שדיווחים התומכים בעמדת משרד החוץ נטו להופיע בעמודים הראשונים בעוד שדיווחים ביקורתיים כלפי עמדה זו, כמו למשל זו של ארגון אמנסטי, נקברו בעמודים צדדיים. נעדר גם דיון בנוגע לאי-עקיבות פנימית בדיווחים עצמם. רבים מהסטודנטים נוכחו באחת או יותר מהנקודות הבאות:

* בעימות מסוג זה שני הצדדים חולקים לא רק על המסקנות אלא גם על האופן שבו יש לנסח את הבעיה. צד אחד, למשל, ינסח אותה במונחים של סכנות ההשתלטות הקומוניסטית, ואילו הצד האחר ינסח אותה במונחים של הצורך של עם להפיל משטר מדכא. צד אחד יראה בעיה יסודית במעורבות הקובנית והסובייטית, והצד האחר במעורבותה של ארצות הברית. כל צד יראה את הצד האחר כמניח את המבוקש.

* הוויכוח בדבר אופן הבעת הנושא יהפוך לעתים קרובות לוויכוח על סדרה של שאלות עובדתיות. ויכוח זה יתרחב לסדרה של שאלות היסטוריות. כל צד יראה את הצד האחר כמעלים עדויות.

הנה למשל כמה הנחות כאלה: (1) הממשל האמריקני מחויב יותר לאידאליים מאשר ממשלים אחרים; (2) אזורי ארצות הברית נחנים ביותר חינויות, מיומנות ושכל ישר מאשר אחרים; (3) העולם בכללו ישתפר (ייעשה חופשי, בטוח וצודק יותר) אם ארצות הברית תהיה חזקה יותר; (4) אזורי ארצות הברית תאבי בצע פחות וישרים יותר מבני עמים אחרים; (5) חייהם של אמריקאים חשובים יותר מחייהם של אחרים.

* פנייה מפורשת ויצירת חלופות דיאלקטיות לעקרונות פוליטיים, לאומיים, דתיים ומקצועיים של מפלגות וארגונים, וחשיפת הסתירות שבעמדותיהם, מאפשרות לסטודנטים לעשות הקבלות לעקרונות האישיים והקבוצתיים שלהם ולסתירות הרבות בדבריהם ובמעשיהם. גילויים כאלה מעצבים באופן ברור ודרמטי ראשיתה של מחויבות לפיתוח רוח ביקורתית, שהיא הבסיס למיומנויות ולתובנות ביקורתיות במובן החזק.

מטלה לדוגמה

כדי להראות כיצד ניתן ליישם את הנושאים שהצגתי לעיל למטלות לימודיות, אתן דוגמה. המטלה הבאה היתה בחינת-בית בקורס שלימדתי. היא ניתנה כשישה שבועות לאחר תחילת הסמסטר ולסטודנטים ניתנו שלושה שבועות כדי להשיב עליה.

מטרתה של עבודת שלישי זו היא לקבוע את מידת הבנתכם את המושגים הבסיסיים של הקורס ויכולתכם להשתמש בהם ביעילות. המושגים הם: 'השקפת עולם', 'הנחות', 'תפיסות' (אישיות, חברתיות, מובלעות בשפה, טכניות), 'ראיות' (טענות אמפיריות), 'משמעותיות', 'עקיבות', 'מסקנות', 'הנחות מוקדמות', 'שאלות במחלוקת' ועוד.

עליכם לצפות בשני סרטים ולנתח אותם באופן ביקורתי ואמפתי: התקפה על האמריקנות (סרט שנעשה על ידי קבוצת חשיבה ימנית וטוען שהמהפכנים במרכז אמריקה נשלטים על ידי קומוניסטים) ומהפכה או מוות (סרט שנעשה על ידי 'המועצה העולמית של הכנסיות', ארגון המגן על המורדים באל-סלוודור). בסרטים אלה מיוצגות שתי השקפות עולם שאינן מתיישבות. לאחר ניתוחן והתייעצות עם חומרי רקע, שמצאתם מתאימים לצורך הבנתן, המציאו דיאלוג בין שני נציגים נבונים ביותר שלהם. עליהם לגלות מיומנות בהבהרת

אלה שאוהדים את משטרו של דוארטה, למשל, יראו את הצד האחר כמעלים עדויות בנוגע למידת המעורבות הקומוניסטית באל-סלוודור. אוהדי המורדים יראו את הצד האחר כמעלים עדויות בנוגע לשותפות הממשל בטרור של הימין. תתעורר מחלוקת בנוגע לשאלה איזה צד מבצע את רוב הפעולות האלימות.

* מחלוקות עובדתיות אלה יפנו בשלב מסוים את הדרך למחלוקות מושגיות: איזה פעולות יש לכנות 'טרוריסטיות', 'מהפכניות' ו'משחררות'? המחלוקות יהפכו בשלב מסוים למחלוקות על אחדות ערכים: איזה פעולות ראויות לגינוי ואיזה מוצדקות? לעתים קרובות מאוד, פעולות שיראו הכרחיות בתוקף הנסיבות מנקודת ראות אחת, יראו בלתי מוסריות בעיני הצד האחר.

* בשלבים מסוימים בוויכוח תהפוך המחלוקת לפילוסופית או אנתרופולוגית ותכלול נושאים רחבים הנוגעים לטבע האדם והחברה. הצד התומך בממשל האמריקני ייטה לחזק עמדה פילוסופית הממעיטה ביכולתם של ההמונים לשפוט באופן נכון ורציונלי, לפחות כאשר הם נתונים להשפעתם של תועמלנים וחתרנים מבחוץ. הצד האחר ייטה לבטוח יותר בהמונים ולכפור ביכולתו או בזכותו של הממשל להחליט בשם העם. כל צד יחשוב שהצד האחר מניח את המבוקש, מעלים עדויות, משתמש בסטראוטיפים, עושה אנלוגיות בלתי מוצדקות, משתמש בחשיבה סיבתית מוטעית, משתמש שלא כראוי במושגים וכו'.

מטלות כאלה עוזרות לסטודנטים להעריך סוגי מהלכים אופייניים במחלוקות יום-יומיות, לבחון אותם בפרספקטיבה וליצור טיעונים חלופיים, בדיוק משום שהן מראות ביתר בירור כיצד טיעונים מתפתחים בזיקה זה לזה ובזיקה לפרספקטיבה רחבה יותר. הן נותנות לסטודנטים תובנות מעשיות יותר בנוגע לאופי האינטרסנטי של 'פגמי' הטיעון, יכולת לצפות פגמים אלה ורגישות למהלכי בדיקה מיוחדים שיש לעשותם. לבסוף, כתוצאה ממטלות כאלה, הסטודנטים נעשים רגישים הרבה יותר (מאשר היו, כך אני סבור, בגישות במובן חלש) לתוצאות האתיות העמוקות של חשיבה בשירות 'האני', ולקלות שבה אנו יכולים ליפול לה קורבן. אם וכאשר נשיג תוצאות כאלה, יהיה צורך לפתח יותר את גישת המובן החזק. מה שתיארת כאן, אני מקווה, הוא תחילתה של העבודה בכיוון זה.

אחרית דבר

בשנים שחלפו מאז כתבתי מאמר זה, השתכנעתי יותר ויותר,

שאם סטודנטים מועמדים ללמוד חשיבה ביקורתית במובן החזק, עליהם להיות חשופים לחשיבה ביקורתית לתקופת זמן ממושכת, לאורך שנים, לא חודשים. לחשוב באופן ביקורתי במובן חזק משמע להיעשות לאדם ביקורתי. להיעשות לאדם ביקורתי משמע לפתח תכונות וערכים מסוימים, נוסף למיומנויות ויכולות מיוחדות. אם אנו מחויבים לחשיבה ביקורתית במובן חזק, אנו מחויבים אף לרפורמה גדולה בחינוך, שכן מרבית הלימוד הבית-ספרי הוא דידקטי באופיו, ומרפה במקום לעודד חשיבה ביקורתית ונטיות וערכים המהותיים לה. אם נחכה לסטודנטים באוניברסיטה – ורק מיעוט קטן מגיע לאוניברסיטאות – לא נוכל לשנות באופן משמעותי את חשיבתם גם בקורס החשיבה הביקורתית הטוב ביותר שאפשר להעלות על הדעת.

מחויבות לחשיבה ביקורתית היא מחויבות לטפח תכונות מהותיות לחשיבה ביקורתית במובן חזק. להלן תקציר של מאפייני החשיבה הביקורתית:

עצמאות מחשבתית – הנטייה והמחויבות לחשיבה אוטונומית; **חשיבה עצמית**. למרבה הצער, הנפש האנושית אינה מעריכה באופן אוטומטי חשיבה אוטונומית. אמונות רבות נרכשות על ידינו בגיל מוקדם, כאשר יש לנו נטייה חזקה לעצב אמונות רק משום שאנו רוצים להאמין בהן, או משום שמתגמלים אותנו עבורן. כדי לפתח עצמאות מחשבתית, על התלמידים ללמוד להטיל ספק במה שמוגש להם כאמת. עליהם ללמוד לנתח נושאים בעצמם, לדחות סמכויות חסרות צידוק ולזהות סמכויות בעלות צידוק. עליהם לעצב מתוך מחשבה עקרונית משלהם לחשיבה ופעולה, להגדיר לעצמם מתי מידע הוא רלוונטי, מתי ליישם מושג ואף מתי לעשות שימוש במיומנות שונות. עליהם ללמוד כיצד להתנגד למניפולציות אינטלקטואליות.

סקרנות אינטלקטואלית – הנטייה לתהות על קנקנו של העולם. למרבה הצער, נוטים רוב בני-האדם לאבד את סקרנותם בגיל מוקדם. חושבים ביקורתיים צריכים להיות סקרנים בנוגע לסביבתם. עליהם לחפש הסברים לניגודים נראים לעין ולחשוב על סיבותיהם האפשריות. עליהם לפתח עניין בשאלה כיצד הם נעשו לאנשים שהנם. עליהם לתהות בדבר האופי והכיוון של חייהם. עליהם להעריך את המסתוריות שבחיים האנושיים, לתהות כיצד נעשינו

נקודות המבט והחשיבה של אחרים ולחשוב מתוך הנחות ורעיונות שונים משלנו. תכונה זו אף תואמת את הנכונות לזכור מקרים בעבר, שטעינו בהם למרות שכנוע פנימי עמוק בצדקתנו, ולכן גם את היכולת לדמיין עצמנו מרומים באופן דומה גם ב'זמן אמת'.

יושר אינטלקטואלי – ההכרה בצורך להיות נאמן לאמות המידה האינטלקטואליות והמוסריות המובלעות בשיפוטיות שלנו את התנהגותם ודעותיהם של אחרים. עלינו להיות עקיבים ביחס לאמות המידה האינטלקטואליות שאנו משתמשים בהן; לשפוט את עצמנו לפי אותן אמות מידה מחמירות של ראיות והוכחה, שאנו שופטים לפיהן את מתנגדינו; לעשות את מה שאנו מטיפים לאחרים; ולהודות בכנות באי-התאמה והעדר עקיבות גם במחשבות ובפעולות שלנו עצמנו.

התמדה אינטלקטואלית – הנכונות וההכרה בצורך להחזיק בתוכנות ובאמיתות אינטלקטואליות למרות קשיים, מכשולים ותסכולים. זה דורש דבקות תקיפה בעקרונות רציונליים למרות התנגדות בלתי רציונלית של אחרים; הכרה בצורך להתמודד עם מבוכה ועם שאלות בלתי פתורות לאורך זמן, כדי להשיג הבנה עמוקה יותר או תובנה.

אמונה בתבונה – הביטחון בכך שלטווח ארוך האינטרסים הנעלים יותר שלנו ושל האנושות בכלל ישורו באופן הטוב ביותר על ידי מתן משחק חופשי ככל האפשר לתבונה. זה כולל עידוד אנשים להגיע למסקנות משלהם באמצעות פיתוח הכשרים הרציונליים שלהם. זו אמונה שעם עידוד וטיפול נכונים, אנשים יכולים ללמוד לחשוב בעצמם, לעצב נקודות מבט רציונליות, להוציא מסקנות נבונות, לחשוב באופן הגיוני וקוהרנטי, לשכנע זה את זה באופן תבוני ולהיעשות לאנשים נבונים למרות המכשולים המושרשים בטבען של הנפש האנושית והחברה האנושית.

הגינות מחשבתית – הנכונות וההכרה בצורך להתייחס באותו אופן לכל נקודות המבט. זו היכולת לחשוב ללא הטיה של רגשות או אינטרסים פנימיים שלנו, או רגשות ואינטרסים פנימיים של חברים, קהילה או בהגינות מחשבתית הכוללת דבקות באמות מידה אינטלקטואליות ללא זיקה ליתרונות אפשריים שלנו או של קבוצתנו.

מין פרדוקסלי כל כך: כיצד אנו מסוגלים בד בבד למחשבות כל כך נאצלות ולפעולות כל כך ירודות. עליהם לתמוה כיצד אנו יכולים להונות כך את עצמנו, כיצד אנו יכולים לדעת כל כך הרבה על עצמנו ובה בעת לא להבין כלל את הסתירות והניגודים הפנימיים שלנו.

אומץ אינטלקטואלי – המודעות לצורך להתמודד ולעסוק בהגינות ברעיונות, אמונות או נקודות מבט, שיש לנו רגשות שליליים חזקים כלפיהם ושלא הקשבנו להם ברצינות. אומץ אינטלקטואלי קשור בהכרה בכך שרעיונות הנחשבים ברגיל מסוכנים או בלתי מתקבלים על הדעת, הם לעתים מוצדקים, מבחינה רציונלית (בכללם או בחלקם), ושמסקנות ואמונות המושרשות בנו הן לעתים שקריות או מטעות. על מנת להגדיר לעצמנו מי הוא מי, אל לנו לקבל באופן פסיבי ובלתי ביקורתי את מה שלמדנו או את מה שהורו לנו. נדרש אומץ אינטלקטואלי, מאחר שניווכח באופן בלתי נמנע במידה של אמת ברעיונות כלשהם הנחשבים למסוכנים ובלתי מתקבלים על הדעת, ובסילוף ובשקריות של רעיונות המוחזקים בעוצמה בקבוצה החברתית שלנו. בנסיבות כאלה אנו זקוקים לאומץ כדי להישאר נאמנים למחשבתנו שלנו. הלחץ לסגל עצמנו עלול להיות גדול. העונשים על חוסר התאמה עלולים להיות חמורים.

צניעות אינטלקטואלית – המודעות למגבלות הידיעה. זה כולל רגישות לנסיבות שבהן האגוצנטריות הטבעית שלנו נוטה לגרום להונאה עצמית, ורגישות לחד-צדדיות ולדעה קדומה הקיימות בנקודת המבט שלנו ומגבילות אותה. צניעות אינטלקטואלית מבוססת על ההכרה שאין לטעון ליותר ממה שידועים באמת. היא אינה כוללת העדר עמוד שדרה או ביטול עצמי; היא כוללת העדר יומרנות אינטלקטואלית, יהירות או הערכה עצמית מופרזת; היא כוללת תובנה של יסודות האמונה שלנו: ידיעה של הראיות שיש בידנו, כיצד הגענו לאמונה שאנו מחזיקים בה, איזה ראיות נוספות עלינו לבחון או לחפש.

אמפתיה אינטלקטואלית – ההכרה בצורך לעמוד באמצעות הדמיון במקומם של אחרים כדי להבין אותם באמת. זה דורש מודעות מפורשת לנטייה האגוצנטרית שלנו לזהות את האמת עם האמונות והרעיונות שלנו. תכונה זו תואמת את היכולת לשחזר בדייקנות את

משמעותית ואת הנחת אבן הפינה לביסוסן של חברות ביקורתיות, חברות שבהן חשיבה ביקורתית הוגנת היא ערך חברתי נחשב ביותר. חברה כזאת עדיין אינה קיימת.²

עקב הצורך לגשת אל החינוך לחשיבה ביקורתית באופן כולל ולהניח את היסודות כבר בשנים הראשונות בבית-הספר, כתבתי ארבעה ספרי הדרכה למורים, הכוללים דרכים לטיפוח חשיבה ביקורתית.¹ ספרים אלה משלבים את החינוך לתכונות אינטלקטואליות בהוראה המקובלת של מקצועות הלימוד. אך כשם שאף קורס אידאלי לחשיבה ביקורתית לא יהפוך את התלמידים לחושבים ביקורתיים, כך לא תעשה זאת שום סדרה של ספרים העוסקת בחשיבה ביקורתית. זאת הסיבה לחשיבות המכרעת שיש להתפשטותה של החשיבה הביקורתית בכל הדיסציפלינות ולכך שהמחויבות אליה תגדל בהתמדה לאורך שנים. רק כך תצבור החשיבה הביקורתית משמעות חברתית.

טיפוח חשיבה ביקורתית בכל דיסציפלינה שהיא מחייב את העוסקים בה לחשוב מחדש על האופן שבו תלמידים רוכשים ידע. יש לתפוס חשיבה וידע בזיקתם ההדדית. על הוראת המדעים להתרכז בחשיבה מדעית, הוראת ההיסטוריה בחשיבה היסטורית, הוראת המתמטיקה בחשיבה מתמטית וכן הלאה. התכנים חייבים להיות הזדמנות לחשיבה ולא מטרה לעצמה או 'חומר' לשם זיכרון לטווח קצר, כנהוג בדרך כלל. את התכונות המהותיות לחשיבה ביקורתית יש לטפח בכל תחום לימוד ולא רק במטלות נבחרות, וכדי להשיג זאת חייבת להיות ידיעה מוסכמת של דרכי הוראת חשיבה ביקורתית בכל תחום. מומחים למקצועות הלימוד מתחילים לגלות כיוון חדש זה. ייתכן שבתוך עשר או חמש עשרה שנים נראה תפנית

1 R. Paul, A. J. A. Binker, & D. Weil, *Critical Thinking Handbook: K3: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, Calif., 1990; R. Paul, A. J. A. Binker, K. Jensen, & H. Kreklau, *Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, Calif., 1990; R. Paul, A. J. A. Binker, D. Martin, C. Vetarano, & H. Kreklau, *Critical Thinking Handbook: 6th-9th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, Calif., 1989; idem, *Critical Thinking Handbook: High School: A Guide for Redesigning Instruction*, Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, Calif., 1989

2 לקריאה נוספת ראו R. Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Center for Critical Thinking, Sonoma State University, Rohnert Park, Calif., 1990