

נקיטת פרספקטיבה והבניית אובייקט - שתי דרכים ללמידה*

אדית אקרמן

ידיעה כדרך התייחסות לעולם

בשנים האחרונות מספר גדל והולך של פסיכולוגים ומדענים אימצו את ההשקפה שידע הוא במהותו ממוצב ולפיכך אין לנתקו מההקשרים שבהם הוא מובנה וממומש (ראו לדוגמא, Rogof & Lave, 1984; Lave & Wenger, 1991; Brown, Collins & Wenger, 1989). עניין גובר זה בידע, המתקיים וצומח בהקשר, הוביל חוקרים רבים בפסיכולוגיה התפתחותית, ובדיסציפלינות אחרות, להתמקד ביחסי הגומלין שבין אנשים לבין מצבים מסוימים, או בתיאורים שלהם. הם בוחנים כיצד יחסי גומלין אלו, או תיאוריהם, משתנים לאורך זמן. הדגשה כזו על העושר והמגוון של מסלול הפרט-בהקשר, מספקת תמונה בהירה הרבה פחות של הצמיחה הקוגניטיבית מאשר זו המוצעת ברוב תיאוריות השלבים. היא קוראת תיגר על העמדה השלטת בקרב פסיכולוגים התפתחותיים (כפיאזיה וקוהלברג) לפיה אופני חשיבה מבודדים, אנליטיים, הם בהכרח צורות תפקוד קוגניטיבי מתקדמות יותר, ושצמיחה קוגניטיבית מורכבת מהתקדמות חד-כיוונית מהקונקרטי למופשט, ממיזוג להפרדה (Papert & Turkle, 1991; Kegan, 1982; Ackermann, 1991).

חוקרים אחדים אף מפתחים הלאה את הרעיון כי הפרדת הידע מהניסיון על-ידי אימוץ "נקודת פרספקטיבה של אלוהים" - השקפה חובקת כל החורגת מעבר לכל נקודת פרספקטיבה נתונה - אינה צורה גבוהה יותר של ידע כלל ועיקר, ושלבטח אינה אופן התפקוד המתאים ביותר בכל מצב (למשל, Gilligan, 1987; Keller, 1985; Harding, 1991; Haraway, 1991). הם טוענים כי **לדעת משמעו להתייחס ולדעת טוב יותר** או להבין לעומק רב יותר, הוא **לצמוח בקשר** (Jordan, Kaplan, Miller, 1991; Silver & surey). לייב אף הרחיקה לכת והציעה כי יש להפריד בין למידה לרכישת ידע.

למידה, אליבא דלייב היא יכולת לתפקד במצב, כלומר, להפוך למשתתף פעיל במגוון קהילות של ביצועים (Lave, 1992).

המשתתף לכל הגישות הללו, הוא שהן משיבות חזרה **סובייקטיביות, נקודת מבט והקשר** ללב הדיון על אודות ידע, מדע ולמידה. הן אף מזכירות לנו כי, אכן, אנשים יכולים לפתח דרכים שונות של ידיעה תוך שהם ממשיכים להיות מצוינים במעשיהם.

פיאז'ה וידע ממוצב: מיצוב נקודות מבט

ניתן לטעון כי הכרה ממוצבת קיימת זה זמן רב. פיאז'ה לימד אותנו כי **ידע** אינו **סחורה** שיש להעביר. כן אין הוא מידע שיש לשלוח מצד אחד על-ידי קידוד, אפסון ויישום מחדש, לצד אחר. במקום זאת, **ידע** הוא **ניסיון** במובן זה שהוא נבנה באופן פעיל, ונבנה מחדש על-ידי קשר ישיר עם הסביבה. רעיון זה זהה, במובנים רבים, לרעיונות המבוטאים על-ידי חוקרים שונים של "הכרה ממוצבת": **לדעת זה להתייחס**.



עם זאת, בזמן האחרון מועלים טיעונים כי לא ניתן עוד לתאר במונחים של פיאז'ה את יכולתם של אנשים

* Edith Ackermann, 1996. "Perspective-Taking and Object Construction: Tow Keys to Learning," in *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World*, Yasmin Kafai & Mitchel Resnick (eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey, pp. 25-36.

יחסים עמוקים יותר דורשת גם רגעים של הפרדה ואוטונומיה. כאן בדיוק תרומתו של פיאזיה בדבר ה"אחר" רלוונטית ביותר. פיאזיה עסק לא רק בשלבים; הוא גם הגדיר אינטליגנציה כהתאמה או כיכולת לשמר את האיוון בין יציבות ושינוי, סגירות ופתיחות, או, במושגים שלו, בין **הטמעה לבין הסתגלות**. תיאוריית **תפקוד האינטליגנציה של פיאזיה**, מספקת קרקע מוצקה להבנת האופן שבו אנשים **מסדירים את גבולותיהם** עם העולם.



התאמה או כפיית הסדר האישי על העולם

תיאורית השלבים של פיאזיה מדגישה את יכולתם הגדלה של ילדים להסיק חוקים מסדירות אמפיריות ולבנות קבועים קוגניטיביים. המודל התפקודי מדגיש את חשיבותם של מבנים אלו-חוקים קבועים - בשביל פירוש וארגון העולם. כאשר הם נבנים, הם הופכים לעדשות, או למסגרת ההטמעה, דרכה מייחסים אנשים משמעות לדברים אחרים. לדעתי פיאזיה התעניין בעיקר בקוטב ההטמעה של ההתאמה, כלומר, בתהליכים שבהם המערכת הקוגניטיבית בכללה משמרת את המבנה הפנימי שלה ואת שיווי משקלה. יתרה מזאת, פיאזיה מתאר היטב את טבעה של המערכת הפנימית, או האיוון, ואת ה"התמרכבות" וההתארגנות מחדש לאורך זמן.

הסתגלות או הקשבה לעולם

בהסתגלות, הסובייקט מקושר ורגיש לשונות בסביבה. באמצעות הסתגלות אנשים "צוללים לתוך" מצבים. הם אינם מביטים במצב מריחוק אלא "מתייחדים" עם התופעה שכבשה את תשומת לבם. מחירה של הסתגלות זו הוא איבוד שליטה רגעי או חוסר איוון, אך הקשבה לעולם מאפשרת שינוי על-ידי התאמת הדעות הקיימות לאור חוסר התואם שנקלט. גם אם פיאזיה עצמו הקדיש פחות תשומת לב לקוטב ההסתגלות של ההתאמה, הוא הניח יסודות להרחבת תפקידו בהשגת איוון מתואם בר-קיימא.

להבין את עולמם ואת עצמם, ולהבנות בהדרגה הבנה עמוקה יותר. התקדמותו של אדם אינה תהליך חלק ומצטבר מהקונקרטי אל המופשט, מהמיוזג להפרדה, מקישוריות לאוטונומיות. מבט קרוב יותר בהלכי הרוח של אנשים פרטיים בהקשרם חושף תמונה מורכבת הרבה יותר, המחייבת הגדרה מחדש של שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאזיה; Ackermann, 1991; Carey, 1987; Karmiloff-Smith, 1992).

תיאוריית שלבים מדגישה כיצד ילד ממוצע, או סובייקט בעל הכרה, מתנתק מעולם האובייקטים הקונקרטיים ומהמקורות המקומית ומסוגל יותר ויותר להפנים פעילות ולתפעל מנטלית אובייקטים מסומלים בתחום העולמות האפשריים. למרות שזהו היבט חשוב של התפתחות קוגניטיבית, אין זה מסביר את התהליכים בהם נוצר ידע ומועבר בהקשרים מסוימים, כמו שאין זה מסביר כיצד ידע מעובד במוחו של היחיד או מעוצב על-ידי אותו האמצעי שהופכו למוחשי. במילים של סלרייר, פיאזיה הקדיש פחות חשיבה ל"קונקרטיזציה רפלקטיבית" מאשר ל"הפשטה רפלקטיבית" (Cellerier, 1982) גישת הידע הממוצבת מזמינה אותנו להקדיש תשומת לב לדרכים בהן הפרט נותן צורה לרעיונותיו, וכיצד צורות אלה, משנוצרו, משפיעות חזרה על הרעיונות. Ackerman, 1994) הן ביטוי אישי והן תוצרים תרבותיים הופכים אובייקטים-שניתן-לחשוב-איתם (Papert, 1980) או אמצעים מתווכים (Wertsch, 1991).

אנשים בונים אותם כדי להמחיש רעיונות, וחולקים אותם כדי לדון במשמעויות או לתקשר. דגש כזה על התהליכים בהם בני אדם מעצבים ומחדדים את רעיונותיהם בהקשר, מספק נקודת מוצא שונה ועשירה לתיאוריית השלבים של פיאזיה.

במתן תשומת לב גדולה יותר לדרכים בהם בני אדם סומכים על האובייקטים-עימם-ניתן-לחשוב הוגים של תנועת הידע הממוצב מציעים תפיסה של "עצמי" מחולק ומבוזר (Haraway, 1991).

אם נכון לומר כי ידע אינו יכול להיות מופרד מהקשרים שבו הוא נבנה ומן האמצעים המאפשרים את ביטויו, אין אנו יכולים לחשוב על הידע כעל ישות אוטונומית. אם תודעתנו, חושינו וגופנו מתרחבים על-ידי שימוש בכלים אישיים ותרבותיים, אזי כלים אלו הופכים לחלק מעצמנו ובשר מברנו. כך, גבולות המעטפות המנטליות, החושיות והגופניות שלנו מתרחבות, בדיוק כשם שמקל הגישוש של איש עיוור הוא הרחבה של מערכת החושים שלו. הוגים בתנועת הידע הממוצב מאפשרים לנו לחשוב מחדש את מושג הזהות ואת עצם החלוקה בין ה"עצמי" לבין ש"אינו עצמי".

התאמה קוגניטיבית או הסדרת גבולות בין העצמי לבין העולם

אף כי ידע הינו ממוצב בהכרח, אל לנו להתעלם מהעובדה שיכולתם של בני אדם להיקשר ולפתח

צמיחה קוגניטיבית כריקוד בין "צלילה-פנימה" ו"יצאה-החוץ"

כשמוזים אותו מהילד. גם כאן הילד סומך על התנהגות האובייקט - היחס בין המרחק וגודל הצלילה הנשקפת - המניעה ייחוס של קבוע או "זהות" למרות שינויים ברורים בהופעה.

נקיטת פרספקטיבה זהה לשימור גודל האובייקט מלבד העובדה שבמקרה זה הילד הוא הזו מסביב לאובייקט, ולא האובייקט מורחק מהילד. היקבעות של צורת אובייקט נבנית על-ידי גילוי יחס יציב בין תנועה מסביב לאובייקט ושינויים בייצוג שלו. מכל נקודת מבט כלשהי, האובייקט תמיד זהה לעצמו. אלא שתנועת הסובייקט סביב האובייקט משנה את הייצוג שלו. כל עוד האובייקט פועל באופן עקיב ביחס לתנועת הילד, הילד ייחס לו לבסוף קביעות או "אובייקטיביות" למרות השינויים וייצוג החלקי-תמיד. נקיטת פרספקטיבה מספקת דוגמא טובה לאופן שבו אנשים נסחפים פנימה והחוץ מהשקפתם שלהם, וכיצד היסחפות זו מביאה לבניית מה שנקרא "נקודת המבט של אלוהים" החורגת מעבר לנקודת מבט מסוימת, יוצרת מחדש חלקים נסתרים, וכופה יציביות. כדי לחזות מראש כיצד אדם מסוים תופס תופעה, עלינו להבנות מחדש את התופעה עבור עצמנו. רק אחר כך נוכל לנחש מה אחרים תופסים מנקודת מבטם הם. תוך דיון בכמה ניסויים קלאסיים על נקיטת פרספקטיבה, ברצוני להראות כי נקיטת פרספקטיבה והבניית אובייקט קשורים זה בזה. היכולת לשים את עצמך לא במרכז, על-ידי נקיטת פרספקטיבה של מישור אחר, מותקיימת בצד הבניית נקודת המבט האלוהית. לשחק את האחר ולשחק את אלוהים מועילים במידה שווה להעמקת הקשר שלנו עם העולם.

ניסויים בנקיטת פרספקטיבה

הניסוי שפרץ את הדרך למחקר נוסף אודות נקיטת פרספקטיבה כלל מצב שבו העמדות של שניים או יותר שחקנים לא תאמו את זה של שחקן אחר (Piaget & Inhelder, 1967), סובייקטים נדרשו לנחש מראש כיצד אובייקט מסוים יראה מנקודות מבט שונות. על-ידי בניית המשמיה הקלאסית של שלושת ההרים (Piaget & Inhelder, 1967) ביחד עם ניסויים מאוחרים יותר של **תפיסה מרחבית** של אימוץ נקודת מבט (Wimmer & Perner, 1973; Flavell, 1990) אראה כי ילדים צעירים אינם אגוצנטריים ותו לא, כפי שהציעו פיאזיה ואינהלדר, אלא שילדים אינם יכולים לבנות נקודת מבט של אלוהים שתהא יציבה מספיק כדי ליצור מחדש את הפנים המוסתרות של האובייקט, ולנחש כיצד אחרים מייצגים אותו. ניסויים **פסיכולוגיים** מורכבים יותר של נקיטת פרספקטיבה כוללים מצבים שבהם הילד יודע משהו - ויודע כי הזולת אינו יודע זאת. משימת הילד לנחש מה הזולת יכול להאמין. משימות פסיכולוגיות של נקיטת פרספקטיבה כוללות מה שנקרא ניסוי "אמונה שגויה" (Wimmer & Perner,

1982) כמו קוגן (Kegan, 1982) אני מאמינה שגם "צלילה פנימה" וגם "יצאה החוץ" שווים בחשיבותם בתהליך של רכישת הבנה עמוקה יותר. אני טוענת כי הפרדה, הנובעת מנסיגה רגעית, אינה מצביעה בהכרח על חוסר מעורבות. ייתכן בהחלט כי זהו שלב בדרך להתייחסות קרובה יותר לאנשים ודברים. כפי שאומר פתגם סיני: "הדג הוא היחיד שאינו יודע כי הוא שוחה". אנשים אינם יכולים ללמוד מהניסיון שלהם כאשר הם שקועים בו לחלוטין. מגיע זמן בו הם נדרשים "לזוז אחורה" ולשקול מחדש ממרחק את המוצאות אותם. עליהם לקחת את תפקיד הצופה החיצוני או המבקר, ועליהם לחזור אל ניסיונם "כאילו" אינו שלהם. עליהם לתאר לעצמם ולאחרים; על-ידי כך יהפכו אותו למוחשי. רק כאשר הוא שוקף החוץ ועבר אובייקטיביזציה, ניתן להתערב מחדש בניסיון האישי. אנשים יכולים לצלול מחדש לתוך מצב בעל עניין עבורם ולהשתקע בו, במחיר איבוד עצמם פעם נוספת, עד שלבסוף יצאו ממנו, ושוב יביטו בדברים ממרחק. ריקוד זה, בין "צלילה-פנימה" ובין "יצאה-החוץ" שומר אותנו מקושרים, ובה בעת מאפשר לנו להעניק לעולם קיום מעבר ליחס הרגעי אתו.

נקיטת פרספקטיבה והבניית הקבועים

להדגמת הטעון שלי, אדון במחקר על נקיטת פרספקטיבה והבניית קבועים קוגניטיביים. נקיטת פרספקטיבה בשימושה כאן, היא היכולת להתנסות ולתאר אובייקט או אירוע מסוים מנקודות מבט שונות. יכולת זו נדרשת להעצמה של השקפתו של הסובייקט בנוגע לאובייקט, ומודעות לכך שמעבר למצב אחר יגרור שינויים מסוימים בהצגת האובייקט. במילים אחרות, נקיטת פרספקטיבה כרוכה גם בהבדלה וגם בתיאום של נקודת מבט. **בהבניית קבועים קוגניטיביים** כוונתי ליכולת להחזיק מנטלית בתכונות מסוימות של האובייקט, לייצב, או "לשמר", אותם למרות שינויים בתכונות אחרות. בניית קבועים או מרכיבים יציבים, היא יסוד מוסד במה שנלסון גודמן מכנה "יצירת עולם" (Goodman, 1978).

קביעת האובייקט ושימור גודלו לאורך זמן הן דוגמאות של קבועים הנבנים בילדות. בגיל שישה חודשים תינוקות לומדים לייחס "אובייקטיות" למאורעות המתרחשים בדרכים יציבות וקבועות. "אובייקט" יכול להיעלם כאשר התינוק מפנה את ראשו - מה שאינו נראה אינו קיים בתודעה, אינו קיים אך מאחר שהאובייקט שב ומופיע בכל פעם שהחינוך מפנה אליו את מבטו, התינוק מתחיל לייחס לו קביעות או "אובייקטיות". בשימור גודל האובייקט, התינוק מזהה את האובייקט עם גודל מסוים, אף כי האובייקט נראה גדול או קטן יותר

פלאוול, ניסוי החתול-כלב קל יותר משום שהמוצג פשוט יותר. הילדים צריכים לעקוב אחרי משתנה אחד בלבד (חתול בצד אחד, כלב בשני), ולהפעיל שינוי אחד (אם אני רואה חתול, הוא רואה כלב).



גירסה פשוטה זו של הניסוי הקלאסי מוכיחה מעל לכל ספק כי ילדים נכשלים - לא משום שהם אגוצנטריים; ילדים בני 3 ו-4 יכולים להבין כי מישוהו אחר רואה דברים אחרים מאשר הם, וכן שייצוג של אובייקט שונה מנקודות ראות שונות מה שהופך את הניסוי הקלאסי לכה קשה הוא הצורך לשמור בזיכרון מעקב אחר גורמים משתנים רבים כל-כך, ולהסיק כיצד המיקומים משתנים מנקודות מבט שונות. כדברי פלאוול, ילדים צעירים יודעים היטב שמישהו אחר יראה דברים אחרת, אך אין הם יכולים להגיד מה הוא יראה (Flavell, 1990).

ניסויים בתפיסה מנטלית ובנקיטת עמדה

יותר מכך, הוטנלוכר ופרסון (Huttenlocher & Presson, 1973) הדגימו שבמצב בו ילדים, בעיניים קשורות, זזים מסביב למודלים תלת-ממדיים; במקום רק לנחש מה יראה הזולת, הם יכולים לגלות בקלות רבה יותר מה הוא יראה. המחברים הסיקו מכך כי המיקום הממשי מסביב לשולחן מאפשר את המעקב המנטלי אחר השינויים בתצוגה. תוך כדי תנועה הילדים משנים את מצבם ביחס למוצגים. תנועה פיסית זו מאפשרת להם להתאים את היחסים המשתנים ביחס לתצוגה. במקום לחשב את כל השינויים בו זמנית (החלפת שמאל בימין וכו'), הם יכולים לעקוב מנטלית אחר שינויים מתמשכים צעד אחר צעד, בזמן אמיתי.

ניסוי זה רלוונטי לדיון על הכרה ממוצבת משום שהוא מדגיש את חשיבות המעורבות הממשית במצב, והמשחק בתוכו, במקום הפעולה מרחוק. "צלילה לתוך" מצב המאפשר לילדים להפעיל עושר של ידע - בפעולה מניסיונות קודמים, ואף בעיניים קשורות הם יכולים לבנות על העושר הסנסורי-מוטורי כדי לעקוב מנטלית אחר שינויים בהצגת האובייקט תוך תנועה.

(1983; Flavell, 1988) מחקר על יכולתם של צעירים להתאים את דיבורם כאשר הם מדברים אל אחים צעירים מהם, ומחקר על יכולתם לשנות את החוראות על מנת שיתאימו ליכולת שהם מאמינים שיש למשתתף האחר (Astington, Harris & Olsnow, 1988). מצבים אלה שונים ממשיות נקיטת פרספקטיבה מרחבית-תפיסית בכך שהם כוללים ידע ואמונות של אנשים על אודות אמונה וידע של אנשים אחרים. מחקר על תיאוריית התודעה של ילדים מראה כי ילדים בני ארבע מבינים היטב כי מישוהו אחר יכול להיות בעל נקודת מבט שונה משלהם. מה שקשה להם יותר היא ההכרה כי נקודות מבט הן בבחינת עדשות ושעדרות שונות משנות את המציאות בדרך ייחודית. ילדים צעירים אינם מבינים כיצד עדשות מסוימות מייצגות את האדם המשתמש בהן (Perner, 1993); בהמשך אציג ממצאים אחרים של מחקר תפיסה מרחבית, בהשאירי לקוראים לעמוד על ההתלכדות המדהימה עם ממצאים מאוחרים יותר של תיאוריות הנוגעות לתודעת ילדים (Wellman, 1990).

משימת שלושת ההרים

מציגים לילדים בני 4 עד 12 מודלים קטנים של שלוש הרים בעלי צורה וצבעים שונים. המודל נמצא במרכז שולחן וארבע דמויות (בובות או אנשים) יושבים סביבו. הילד הנוכח בין הדמויות, צריך לנחש איך יראו האחרים את ההרים מנקודת המבט שלהם. פיאזיה ואינהלדר מצאו כי ילדים עד גיל 11 מפיקים תיאורים אגוצנטריים כאשר הם נשאלים "מה אדם אחר רואה". הם מפרשים זאת בקושי של ילדים צעירים להוציא את עצמם מהמרכז כלומר, לשים את עצמם במקומו של מישוהו אחר. אולם אני טוענת כי מושג היציאה מן המרכז של פיאזיה נותר בלתי-מובחן דיו. הוא מערב (א) התרחקות מנקודת המבט של הפרט; (ב) הבנה כי אדם הממוקם במקום אחר יראה דברים אחרים; (ג) חישוב של מה האחר יראה ממקומו.

מחקרים מאוחרים יותר (Flavell, 1990; Huttenlocher & Presson, 1973) הראו כי אם ילדים נופלים ל"טעויות אגוצנטריות" במשימת שלושת ההרים, אין זה משום אי-יכולתם להוציא את עצמם מהמרכז, כפי שהציעו פיאזיה ואינהלדר, אלא שאין הם מסוגלים לעקוב אחר העמדות היחסיות של מרכיבים בעלי שלושה ממדים (שמאל/ימין, מאחור/לפנים, למעלה/למטה וכו') ואינם יכולים לתפעל את השינויים הנדרשים להסיק את מיקום האובייקט עבור אחרים (קדימה הופך אחורה, שמאל הופך ימין וכו'). במילים אחרות, תצוגות מסוימות קשות יותר להבניה מחדש מאשר אחרות.

ניסוי החתול-כלב

במקום שטח תלת-ממדי, פלאוול ועמיתיו הציגו בפני ילדים לוח דו-ממדי עליו דמות חתול מצד אחד וכלב מצדו האחר. במצב זה, ילדים בני 3 או 4 יכולים להגיד, בלא היסוס, כי אם הם רואים את החתול, אדם היושב מולם רואה את הכלב (Flavell, 1990). לפי

הקופסא המוצללת

רייט וועמיתיו (Reith, 1989) עיצבו גירסה נוספת לניסוי בנקיטת פרספקטיבה ששווה להזכירה. במקרה זה אין המשתתפים יודעים למעשה כיצד נראה האובייקט. לכל אחד רק מבט חלקי, בצורת צללית מוצלת, ועליהם להחליף מידע עם אחרים כדי לגלות מהו ה"אובייקט במוחבא". המוצג הוא קופסא גדולה ובה חפץ מוצלל. כל אדם יושב מול חלון. אין לזוז מסביב למוצג. הניסוי מספק מטפורה מעולה למה שקורה למעשה בניסוי בנקיטת פרספקטיבה. אין לראות את האובייקטים ממש. הם תמיד "מוסתרים" במובן שאין הם מציגים את כל צדדיהם בו זמנית. כמו במשימת הקופסא המוצללת, אנשים בהכרח מבנים מחדש אובייקטים, לעצמם ועם אחרים. הם עושים זאת על-ידי מעקב אחר התצוגות החלקיות מנקודות המבט השונות, ועל-ידי כפיית קביעות על משתנים שניתן לסמוך עליהם בתצוגות, כאלו שמבחינים בהם תוך כדי תנועה באופן עקבי.

סיכום

התרומה החשובה ביותר של גישת ההכרה היא בכך שסובייקטיביות, נקודת מבט והקשר הוחזרו למרכז הדיונים על אודות דע ולמידה. בהדגשת הטבע האישי של מה שאנו יודעים וכיצד אנו לומדים לדעת, חוקרים קראו תיגר על העמדה הרווחת של חוקרי ההתפתחות לפיה אופני חשיבה אנליטיים ומרוחקים הם בהכרח מתקדמים יותר, ושצמיחה קוגניטיבית הנה התקדמות חלקה מהקונקרטי למופשט, מהממוזג למופרד, מאגוצנטריזם לדצנטריזם.

מצד שני, אנו יודעים מפיאזה, קון ואחרים (Winnicott, 1971) שהיכולת להבין לעומק דורשת גם רגעים של הפרדה. כפי שקון מיטיב לבטא זאת, צמיחה קוגניטיבית עולה כתוצאה מניסיונות חוזרים של בני אדם לפתור את המתח הבלתי-פתיר בין להיות משוקע לבין להתנתק ממשוקעות זו (Kegan, 1982), אנשים אינם יכולים לצמוח בלא קשר, ובלי הפרדה אין הם יכולים להתייחס. אנשים צריכים להשתקע במצבים אך מגיע גם זמן שבו הם מבקשים לצאת מהמצב. הם מנתקים עצמם על-ידי השלכה של הניסיון שלהם. הם מעצימים אותו, עורכים אובייקטיביזציה שלו ומתייחסים אליו כאילו לא היה הניסיון שלהם. הם מציגים מחדש את מה שקרה להם כדי להופכו למוחשי יותר. הם הופכים לצופים, מספרים ומבקרים של עצמם. אז הם מתערבים שוב במצב ומנסים להגיע מחדש לאינטימיות. הן "צלילה פנימה" ו"יציאה החוצה" חיוניים להבנה מעמיקה יותר. מחקר על נקיטת פרספקטיבה הראה כי אנשים נסחפים פנימה והחוצה מנקודות השקפתם הם, ובתוך כיצד היסחפות זו מובילה לבניית "נקודת מבטו של אלוהים" אשר, בתורה, נדרשת על מנת להבין את נקודת המבט של הזולת. נקודת מבט "אלוהית" כזו אינה, כמובן, סטטית או קבועה; היא

חייבת להשתנות תדיר, ועם זאת משחקת תפקיד מכריע ביכולת לאמץ את נקודת מבטו של האחר. נקיטת פרספקטיבה והבניית אובייקטים, אכן, קשורות זו בזו. באמצע עמדה נחרצת מדי נגד "נקודת המבט של אלוהים", חוקרים רבים במסורת הידע הממוצב מתעלמים מכך שבניית יציבויות או קבועים הנה צידה השני של היכולת שלנו להזדהות. לשחק את אלוהים ולשחק את האחר חשובים במידה שווה כדי לשמור עלינו מקושרים כאשר, בו בזמן, אנו יכולים להעניק לעולם זהות ("אחרות") מעבר להתייחסות העכשווית. האינטליגנציה דורשת יותר הכללה. אנשים יכולים להבין מצבים חדשים במונחים של מה שהם יודעים זה מכבר - על-ידי כפייה של הסדר המוכר על הדברים. יכולתם לנווט בין המבנים המכלילים והביטויים המקומיים שמאפשרת איזון חיוני בין פתיחות וסגירות, יציבות ושינוי או כדברי פיאזה, הטמעה והסתגלות. התיאוריה הפונקציונלית של פיאזה אחוזת אינטליגנציה מספקת קרקע מוצקה להבנה כיצד אנשים מסדירים את גבולותיהם עם העולם. עם זאת, פיאזה התרכז בעיקר בצד ההטמעה של ההתאמה, והתעלם כמעט לחלוטין מתפקיד התיקון-העצמי של ההסתגלות. תשומת לב רבה יותר לאופן שבו אנשים מודדים את גבולותיהם עם העולם דרך הסתגלות, מבהירה כי ההשלכות (פרויקציות) של עצמי-הקשר הם המפתח ללמידה והם יכולים ללבוש צורות שונות (Hatano & Inagaki, 1987).



במאמר שכתברו "לקראת אפיסטמולוגיה אנתרופומורפית" סייקי פיתח את הרעיון שאנשים משליכים חלקים של עצמם, שהוא כינה "קוביטוס" ("אנשים קטנים") לתוך הקשרים שהם מנסים להבין (Sayeki, 1989), על-ידי כך הם מסוגלים להבין את המצבים "מבפנים"; הם בונים מקרה אנלוגי למקל הגיגוש של העיוור. אופן זה של "להפוך לאחר" שונה מ"צלילה לתוך מצב". זה בערך כמו להיזכר ביום שבת שטוף שמש ולדמיין את עצמך רץ על החוף. השכתוב שונה, כמובן, מלהיות ממש בחוף. אין אנו יכולים לראות את עצמנו ולכן הניסיון הוא כעין טיסת ניווט בחלל. בניגוד לכך, בשכתוב יש תצפית ממטוס על הזירה,

הוא נהיה לזיקית. במקרה זה המיזוג הוא טוטלי, העצמי הופך לאחר.

בחינה מדוקדקת של צורות שונות של השלכת-עצמי ואיבוד-עצמי הן "תיקון" הכרחי להדגשת היתר של פיאזיה של הקוטב החטמעי של ההתאמה. זה מחזיר את האיוון על-ידי הדגמת התרומה הממשית של הסתגלות על-ידי כך מושב למרכז הבמה תפקידה השכוח, פעמים רבות, של אנתרופומורפיזציה בלמידה. הדרך נפתחת מחדש להעמיק את ההבנה של המתח היצירתי בין הפרדה ומיזוג, סגירות ופתיחות, יציבות ושינוי.

תרגמה מאנגלית: גייל טלשיר

המאוכלסת בין היתר ב"עותקים של עצמי". נראה כי עולה כאן סוג מתוחכם ואנושי יותר של "נקודת-מבטו-של-אלוהים". אנשים יכולים לשחזר בתודעתם חבלי ארץ שלמים - כפי שהם נראים משום מקום - ואז להשליך "אנשים קטנים" ("קוביטוס") לתוכם. עם זאת, ברגע שיצירת הכמו-אלוהים שלהם הושלמה, הם משליכים את עצמם לתוך ה"קוביטוס" שבנו קודם לכן. הם חווים את חבל הארץ יחד איתם; הם מלווים אותם לכל מקום ומרגישים כמו שהם מרגישים בכל מצב. אין זו הגזמה לומר שאנשים מאיישים את המבנים המנטליים של עצמם.

צורה אחרת של "להפוך לאחר" מודגמת בסרטו של וודי אלן, זליג. הגיבור לוקח באמת תכונות של אחרים.

מראי מקומות

- Ackerman, E. (1991). "From Decontextualized to situated knowledge: Revisiting Piaget's water level Experiment". in I. Haeel & S. Papert (Eds.), *Constructivism*, pp. 269-295. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Ackerman, E. (1994). "Construction and transference of meaning through form". in L. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivist education*, pp. 341-354. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Astington, J., Harris, P., & Olson, D. (Eds.). (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). "Situated knowledge and the culture of learning" *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Carey, S. (1987). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- C'ell'erier, G. (1992). "Organisation et fonctionnement des schémas". in B. Inhelder, G. Cellier, E. Ackerman, A. Blanchel, A. Boder, D. Caprona, J.J. Ducret, & M. Saada-Robert (Eds.), *Le Cheminement des découvertes chez l'enfant*, pp. 225-299. Nuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Carey, s. (1987). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Flavell, J. (1988). "The development of children's knowledge about the mind: from cognitive Connections to mental representation". in J. Astington, P. Harris, & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 207-216). Cambridge University Press.
- Flavell, J. (1990). *Perspectives on perspective-taking*. Paper presented at the 20th annual symposium Of the Jean Piaget Society, Philadelphia.
- Gilligan, C. (1987). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, N. (1978). *Ways of world making*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1987). "Everyday biology and school biology: How do they interact?" *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, 120-128.
- Huttenlocher, J., & Presson, C. (1973). "Mental rotation and the perspective problem". *Cognitive Psychology*, 4, pp. 277-299.
- Jordan, J., Kaplan, A., Miller, J., Silver, I., & Surrey, J. (1991). *Women's growth in connection. Writings From the Stone Center*. New York, NY: The Guilford Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, E. (1985). *Reflection on gender and science*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lave, J. (1992). *Legitimate peripheral participation*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms*. New York: basic Books.
- Perner, J. (1993). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). "The coordination of perspectives". in *The child's conception of space* (pp. 209-246). New York: Norton & Company.
- Reith, E., et al. (1989). "Social behavior and performance in a task of synthesis of points of view". *Archives De Psychologie*, 57, 289-301.
- Rogoff, B. & Lave, L. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sayeki, Y. (1989). *Anthropomorphic epistemology*. Unpublished manuscript, Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, San Diego.
- Turkle, S., & Papert, S. (1991). "Epistemological pluralism: System and voices within the computer culture". in I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 161-193). Norwood, NJ: Ablex.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices if the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong Beliefs in young children's understanding of deception". *Cognition*, 13, pp. 103-128.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock Publishers.