

**חשיבה ביקורתית בפילוסופיה לילדים על פי מת'יו
ליפמן ובפדגוגיה ביקורתית על פי פאולו פריירה**

ריטל שני

עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה לחינוך

החוג למדעי הלמידה וההוראה

אוקטובר, 2021

חשיבה ביקורתית בפילוסופיה לילדים על פי מת'יו

ליפמן ובפדגוגיה ביקורתית על פי פאולו פריירה

מאת : ריטל שני

בהנחיית : פרופ' אריה קיזל

עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת כמילוי חלק מהדרישות

לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"

אוניברסיטת חיפה

הפקולטה לחינוך

החוג למדעי הלמידה וההוראה

אוקטובר, 2021

מאושר על ידי _____ תאריך _____

(מנחה העבודה)

מאושר על ידי _____ תאריך _____

(יו"ר הוועדה החוגית לתואר שני)

תוכן עניינים

עמוד

IV.....תקציר

V.....רשימת טבלאות

V.....רשימת איורים

1.....מבוא 1.

3.....סקירת ספרות: חשיבה ביקורתית 2.

3.....2.1 התפתחות החשיבה הביקורתית

3.....2.2 החשיבה הביקורתית: הגדרות רבות לה

6.....2.3 פיתוח חשיבה ביקורתית בחינוך

8.....מתודולוגיה 3.

8.....3.1 השיטה: מחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי

9.....3.2 ניתוח תוכן איכותני

10.....3.3 איסוף הנתונים במחקר זה

10.....3.3.1 הטקסטים מעת פריירה במחקר זה

12.....3.3.2 הטקסטים מעת ליפמן במחקר זה

13.....3.4 ניתוח הנתונים במחקר זה

14.....פאולו פריירה: אבי הפדגוגיה הביקורתית 4.

14.....4.1 פאולו פריירה

14.....4.2 גישתו החינוכית של פריירה

15.....4.3 מושגים מרכזיים בתפיסתו החינוכית של פריירה

17.....תפיסות פריירה: בין פדגוגיה ביקורתית לחשיבה ביקורתית 5.

17.....5.1 תודעה ביקורתית בגישת פריירה: מציאות מדכאת ותהליך השחרור

17.....5.1.1 מציאות מדכאת

21.....5.1.2 תפיסת המציאות כבסיס לשחרור

25.....5.1.3 מחשבה ופעולה כצעד מרכזי בתהליך השחרור

27.....5.1.4 תפקיד המדוכאים בתהליך השחרור

27.....5.1.5 מושגי מפתח בחשיבה הביקורתית של פריירה

30.....5.1.6 הוגים שהשפיעו על פריירה ותפיסתו

33.....5.2 תודעה ביקורתיות בגישתו החינוכית של פריירה

33.....5.2.1 הקשר בין מציאות הדיכוי למערכת החינוך

37.....5.2.2 מאפייני החינוך המשחרר

43.....5.2.3 מושגים בחינוך המשחרר

45.....5.2.4 החינוך המשחרר: דרכים, פעולות וכלים

49.....5.2.5 המחנכים המשחררים

53.....5.2.6 מגבלות בתהליך השחרור

55	מת"ו ליפמן ופילוסופיה לילדים	6.
55	6.1 מת"ו ליפמן והתפתחות תפיסתו החינוכית-פילוסופית	
55	6.2 פילוסופיה לילדים על פי ליפמן	
56	6.3 מושגים מרכזיים בגישת פילוסופיה לילדים	
58	תפיסות ליפמן בהגות פילוסופיה לילדים על חשיבה ביקורתית	7.
58	7.1 חשיבה ביקורתית על פי ליפמן	
58	7.1.1 הגדרתו של ליפמן לחשיבה ביקורתית	
60	7.1.2 חשיבה ביקורתית על פי ליפמן : מושגי מפתח	
67	7.1.3 ליפמן, הוגים אחרים וחשיבה ביקורתית	
72	7.1.4 חשיבה ביקורתית מול חשיבה רגילה	
74	7.1.5 חשיבה ביקורתית היא מיומנות	
76	7.2 חינוך לחשיבה ביקורתית על פי ליפמן	
76	7.2.1 חשיבה ביקורתית כמטרה חינוכית	
79	7.2.2 ביקורת על שיטות חינוך מסורתיות	
82	7.2.3 דרכים בהן ניתן ללמוד חשיבה ביקורתית	
85	7.3 הקשר בין פילוסופיה לחשיבה ביקורתית	
85	7.3.1 שימוש במושגים פילוסופיים לצורך חשיבה ביקורתית	
85	7.3.2 אזכור פילוסופים והקשר שלהם לחשיבה ביקורתית	
86	7.3.3 לימוד פילוסופיה כדרך לפיתוח חשיבה טובה וחשיבה ביקורתית	
88	בין פריירה לליפמן: דיון מסכם	8.
88	8.1 בין פדגוגיה ביקורתית לחשיבה ביקורתית	
90	8.2 שורשים שונים למסורות שונות	
97	8.3 שתי הגדרות הנובעות משתי שאלות שונות	
100	8.4 מיומנות מול תודעה	
102	8.5 מושגים שונים	
105	8.6 הניטרליות, הפוליטיקה והחינוך לדמוקרטיה בחשיבה הביקורתית	
111	8.7 הדמיון בגישות החינוכית	
113	8.8 מי יכול ללמוד ממי? דברי סיכום	
116	סיכום	9.
119	ביבליוגרפיה	

ריטל שני

תקציר

התזה בוחנת את המושג חשיבה ביקורתית בתפיסותיהם של שני הוגי חינוך : פאולו פריירה אבי הפדגוגיה הביקורתית ומתייו ליפמן מייסד גישת פילוסופיה לילדים. העבודה עומדת על הקשרים והתנגשויות הקיימים בין שתי הגישות בתפיסת החשיבה הביקורתית של שניהם. המחקר נערך על פי הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיבית ומתבסס על ניתוח טקסטים שנכתבו על ידי ליפמן ופריירה. העבודה מציגה סקירה כללית על התפתחות החשיבה הביקורתית ומציגה הגדרות שונות למושג. מתוארות בה ביוגרפיות קצרות של פריירה וליפמן והסבר על הגישות החינוכיות שפיתחו. הפרקים העוסקים בתפיסות של פריירה ושל ליפמן על חשיבה ביקורתית, מתארים את הדרך בה המושג חשיבה ביקורתית בא לידי ביטוי בגישות השונות. פריירה רואה בחשיבה ביקורתית כתודעה אותה מפתחים אנשים אשר חוו דיכוי ובאמצעותה הם מתחילים תהליך שחרור שמטרתו להביא לשינוי מציאות מדכאת. ליפמן רואה בחשיבה ביקורתית כמערך מיומנויות ומספק הגדרה ברורה למושג. לטענתו, גישתו החינוכית הכוללת, בין היתר, לימוד פילוסופיה בקרב ילדים ותרגול פילוסופיה, יכולה לתרום לפיתוח חשיבה זו. השוני ביניהם מבוסס על כך שהשניים מגיעים ממסורות שונות ונשענים על שורשים שונים : פריירה על המסורת המרקסיסטית וליפמן על מסורת ליברלית אמריקאית אליה שייך גם ג'ון דיואי. שניהם תופסים חשיבה ביקורתית בדרך שונה ובעוד שליפמן שם דגש על דרך החשיבה, פריירה מתמקד בנושא החשיבה הקשור לאי שוויון וחוסר צדק. למרות השוני בדרך בה שניהם תופסים חשיבה ביקורתית, ניתן למצוא קשרים בגישות החינוכיות שלהם אשר מעניקים למחקר זה חשיבות, בעיקר בימינו כאשר מערכות החינוך ממשיכות לעסוק במושג זה כמושג, אך לא תמיד מטיבות להטמיע אותו באופן המקורי שההוגים סברו. מחקר זה יכול להעניק למחנכים, מנהלים, מפקחים וקברניטי מערכות חינוך את המצע התיאורטי ואת האפשרות לפיתוח פדגוגי בהתבסס על גישתם של השניים.

רשימת טבלאות

עמוד

104, 28	התפיסות המנוגדות של פריירה : דיכוי מול שחרור.....
104, 74	התפיסות המנוגדות של ליפמן : חשיבה ביקורתית מול חשיבה רגילה.....
110	סיכום ההבדלים בתפיסת החשיבה הביקורתית על פי ליפמן ופריירה.....

רשימת איורים

עמוד

25	מציאות הדיכוי על פי פריירה.....
37	הקשר בין מציאות החינוך, מערכת החינוך והגישה הבנקאית.....
62	הקשר בין המושגים של ליפמן : תרשים ראשון.....
66	הקשר בין המושגים של ליפמן : תרשים שני.....

1. מבוא

נושא המחקר שלפנינו הינו חשיבה ביקורתית בפילוסופיה לילדים על פי מתייו ליפמן ובפדגוגיה ביקורתית על פי פאולו פריירה. המחקר חוקר את השקפותיהם של שני הוגי דעות בתחום החינוך מתייו ליפמן ופאולו פריירה. ליפמן נחשב למייסדה של הגישה החינוכית פילוסופיה לילדים (Philosophy for Children)¹ ופריירה נחשב לאבי הגישה פדגוגיה ביקורתית (Critical Pedagogy). במרכז המחקר עומד המושג חשיבה ביקורתית בעיקר בהקשר של מקומו ואף יישומו בשדה החינוכי. במהלך המחקר חקרתי את הגישות החינוכיות של פאולו פריירה ומתייו ליפמן כפי שהן מופיעות בטקסטים שכתבו בספרים ובמאמרים. הדגש העיקרי במחקר הטקסטים הינו תפיסותיהם של שני ההוגים שהוצגו בנוגע לחשיבה ביקורתית. מטרת המחקר היא להבין ולנתח את המושג חשיבה ביקורתית כפי שהוא בא לידי ביטוי בכתבים של כל אחד מהוגי החינוך, ולעמוד על הקשרים והתנגשויות בין שניהם.

שני ההוגים נולדו ופיתחו את תפיסותיהם החינוכיות באותה תקופה. נסיבות החיים שלהם שונות זו מזו והם חיו במדינות בעלי אופי שונה: פריירה בברזיל וליפמן בארה"ב.

פאולו פריירה ומתייו ליפמן נפגשו פעם אחת בחייהם בשנת 1988. הפגישה התקיימה בברזיל והיא מתוארת רק על ידי ליפמן ואחרים שנכחו בה, אך לא על ידי פריירה. בספרו, ליפמן (Lipman, 2008) מסביר כי מחנכים מאמריקה הלטינית מיהרו לשים לב לדמיון בין גישתו של פריירה לפילוסופיה לילדים, בכלים החינוכיים ששניהם מציעים, והעלו תהייה מי מהם משפיע על מי. ליפמן מתאר שבפגישה, פריירה עמד על כך שהפילוסופיה השפיעה על החשיבה החינוכית של שניהם. וולטר עמר קוהן (Walter Omar Kohan) וגיימס פנסטון (James Funston) כתבו על הקשר בין הגישה של פריירה לגישה של ליפמן. קוהן טוען שהקשר ביניהם לא קרוב כמו שטוענים חוקרי חינוך מאמריקה הלטינית. הוא עומד על כך שפריירה כלל לא הזכיר את פגישתו עם ליפמן ולא מאזכר אותו בכתביו. בספריו של ליפמן יש אזכור אחד לספר פדגוגיה של המדוכאים (1981). קוהן מציג טענות על שוני בתפיסות בנושאים כמו הבנת החשיבה, ביקורת למערכת המסורתית, תפיסת הדיאלוג, השלכות פוליטיות ותפקיד המורה (Kohan, 2018). פנסטון, לעומתו, מדגיש את הדמיון בין ליפמן ופריירה ומציע גישה חינוכית משלבת אותה הוא מכנה פילוסופיה לילדים ביקורתית (Critical P4C). פנסטון מסביר שלשניהם הנחות דומות לגבי ההתנגדות לחינוך המסורתי, אך גם במאמרו מוצגים הבדלים בנושא המתודה, תפיסת הדיאלוג ורעיון החשיבה הביקורתית (Funston, 2017).

מבין השניים, פאולו פריירה מוכר יותר בשדה האקדמי הישראלי. מתייו ליפמן וגישת פילוסופיה לילדים פחות מוכרת. את ההבדל ניתן לראות בסך התרגומים לעברית של ספריו של פריירה, לעומת ספריו של ליפמן שלא תורגמו עדיין לעברית, מלבד טקסטים ספורים שאינם רחבים. כשלמדתי לראשונה את גישתו של ליפמן, היו בה היבטים שהזכירו לי את גישתו של פריירה, אותה הכרתי. המושג שבלט עבורי בשתי

¹ המושג זכה גם לקיצור המקובל P4C

הגישות היה החשיבה הביקורתית. מכאן התעורר העניין לחקור ולהתעמק בדרך בה כל אחד מההוגים תופס את חשיבה זו. בתחילת המחקר, ציפיתי למצוא נקודות דמיון וממשקים רבים בתפיסותיהם. עם העמקת המחקר, גיליתי שדווקא בתחום החשיבה הביקורתית השוני עולה על המשותף, כפי שטוענים גם פנסטון וקוהן (Funston, 2017; Kohan, 2018). השוני כפי שאציג, מאפשר להצביע על חשיבות המחקר בכך שנקודות המבט ולעתים גם הפרקטיקות המוצעות בעקבותיהן מאפשרות מרחב גדול של אפשרויות חינוכיות אבל גם תיאורטיות.

המחקר יפתח בהצגת סקירת ספרות כללית העוסקת במושג חשיבה ביקורתית, כפי שהוא מוגש על ידי הוגים שונים בשדה החינוכי, בעיקר החל משנות ה-80 של המאה ה-20. לאחר מכן, בפרק המתודולוגיה אציג את שיטת המחקר שנבחרה. כמו כן, אציג את הטקסטים של ליפמן ופריירה בהם בחרתי להתמקד במחקר. שני הפרקים הבאים יעסקו בפאולו פריירה. תחילה אציג סקירה כללית על אודותיו ואודות גישתו הפדגוגיה הביקורתית. לאחר מכן באמצעות קריטריונים המבוססים על הטקסטים שלו, אציג את תפיסתו של פריירה לגבי המושג חשיבה ביקורתית. בהמשך, יופיעו שני הפרקים על ליפמן שיבצעו מהלך דומה. תחילה אציג סקירה כללית על מתייו ליפמן וגישתו פילוסופיה לילדים. לאחר מכן לאחר מכן באמצעות קריטריונים המבוססים על הטקסטים של ליפמן, אציג את תפיסתו לגבי המושג חשיבה ביקורתית. פרק הדיון יעמוד על הממשקים וההתנגשויות השונות בין שתי הגישות בנוגע לתפיסת החשיבה הביקורתית. אסביר את השורשים השונים העומדים מאחורי התפיסות השונות שלהם ואסביר כיצד מחנכים הפועלים לפי גישה אחת, יכולים ללמוד מהשנייה.

2. סקירת ספרות: חשיבה ביקורתית

2.1 התפתחות החשיבה הביקורתית

חשיבה ביקורתית הינו מושג בעל שורשים שנעוצים שבמסורת של הפילוסופיה המערבית יותר מ-2500 שנים. כבר בכתביהם של סוקרטס, אפלטון ואריסטו מיוון העתיקה ניתן להבחין בשאלת שאלות, חיפוש ראיות, סקפטיות ועוד היבטים המדגישים את הטענה שיש דברים ששונים ממה שהם נראים. רק מי שמחזיק בחשיבה הנכונה יכול לראות את הדברים שנמצאים מתחת לפני השטח (Paul, Elder & Brtel, 1997; Shpeizer, 2018). לאורך ההיסטוריה ניתן למנות עוד אנשי רוח ומדע רבים שהגותם תרמה להתפתחות המושג. ביניהם הנזיר תומאס אקווינס (Thomas Aquinas), פרנסיס בייקון (Francis Bacon), רנה דקארט (René Descartes), אייזק ניוטון (Sir Isaac Newton), עמנואל קאנט (Immanuel Kant), קרל מרקס (Karl Marx) ועוד (Paul, Elder & Brtel, 1997).

במהלך המאה ה-20 התפתחה באקדמיה ובשדה החינוך מגמה שקוראת להפוך את רעיון החשיבה הביקורתית לקו מנחה של למידה והוראה במערכות החינוך. מגמה זו הפכה להיות מרכזית בשדה הפדגוגי. תומכיה פיתחו את ההיבטים התיאורטיים והפרקטיים של חשיבה ביקורתית (הרפז, 1996; Paul, Elder & Brtel, 1997; Shpeizer, 2018). בשנות ה-80 של המאה ה-20 ניתן היה לראות כניסה של תוכניות לימוד בנושא חשיבה ביקורתית לקולגים ברחבי ארה"ב. כמו כן, באותה תקופה עיצבו מבחנים לתלמידי בתי הספר שמבוססים על חשיבה ביקורתית (Paul, 1984). בכינוסים שונים אף ניסו לספק הגדרות שמסבירות מהי חשיבה ביקורתית. בשנת 1987 התקיים הכנס הבינלאומי ה-8 של המועצה הלאומית למצוינות בחשיבה ביקורתית (National Council for Excellence in Critical Thinking). בכנס זה מייקל סקריבן (Michael Scriven) וריצ'רד פול (Richard Paul) הציעו הגדרה שכוללת רשימה של מיומנויות. ב-1990 מימנה האגודה האמריקאית לפילוסופיה את פרויקט דלפי (Delphi Research Project). גם התוצאה של פרויקט זה היה הגדרה של מהי חשיבה ביקורתית ורשימה של מיומנויות הדרושות לחשיבה זו (Facione, 1996).

יורם הרפז (1996) וצבי לם (1996) מסבירים מהי חשיבה העיקרית לכך שהמגמה התעוררה דווקא בתקופה זו. לטענתם, התרחש שינוי במעמדו של הידע והצורך לזכור ידע ולשנן אותו הפך ללא רלוונטי. מדובר בתקופה בה ניכרת דמוקרטיזציה רחבה של ידע, והמיומנות שנדרשה היא להצליח להכריע בין שפע של ידע, שלעיתים סותר זה את זה. השינוי במעמד הידע, שנבע גם ממגמות פוסטמודרניות אודות ערעור נרטיב יחיד (ליוטר, 1999), עורר את הצורך לשנות את מטרות מערכות החינוך ולקבוע את פיתוח החשיבה הביקורתית כחלק מהמטרות החדשות.

2.2 החשיבה הביקורתית: הגדרות רבות לה

חשיבה ביקורתית נחשבת לחשיבה ברמה גבוהה. הכוונה היא שמדובר בצורת חשיבה שמצריכה יותר מיכולות כמו קריאה, כתיבה ושינון עובדות (Ennis, 1985). יורם הרפז (1996) משתמש בסיווג של

טקסונומית החשיבה של בלום (Bloom's Taxonomy). הוא טוען שהחשיבה הביקורתית נכללת ברמת החשיבה המכונה הערכה, שעל פי בלום היא הגבוהה ביותר. החשיבה הביקורתית מתוארת גם כמטא קוגניציה. מושג זה מתייחס גם כן לחשיבה מסדר גבוה (Synder and Synder, 2008; Stanton, Wong,) (Gore, Sevalis & Strub, 2011).

חוקרי חינוך מסבירים שהחשיבה הביקורתית מורכבת משני אופנים עיקריים. צבי לם (1996) מחלק את החשיבה הביקורתית למיומנויות טכניות שתלמיד יכול לרכוש ולתכונות אופי הבאות לידי ביטוי ביחס של האדם אל סביבתו. האופי של אדם ביקורתי כולל "דחף, רצון, צורך של יחיד לבקר הכול מכול וכול לפני שהוא נוקט עמדה כלפיו" (לם, 1996, עמ' 24-25). רוברט אניס (1996) טוען שחשיבה ביקורתית כוללת יכולות ונטיות. היכולות הינן מיומנויות קוגניטיביות שניתן ללמד תלמידים. הנטיות הינן תכונות שיש לאדם. אותה הבחנה בין יכולות לנטיות באה לידי ביטוי גם בהגדרה של חשיבה ביקורתית הניתנת בתוצאות של פרויקט דלפי (Facion, 1996). יורם הרפז (1996), עומד על אותה חלוקה ומציג מודלים שונים ללמידה של מיומנויות אל מול למידה של נטיות. הרווי סיגל (Siegal, 1997) מציג גם שני מרכיבים של החשיבה הביקורתית. המרכיב ראשון הוא מיומנות הערכת סיבות (Reason Assessments Skills), המרכיב השני הוא רוח ביקורתית (Critical Spirit). סיגל מסביר שהתפתחו שתי נקודות מבט לגבי חשיבה ביקורתית. ריצ'רד פול (Paul, 1984) מחלק את החשיבה הביקורתית לתחושה חלשה (Weak Sense) ותחושה חזקה (Strong Sense). התחושה החלשה כוללת את הבנת החוקים הלוגים של חשיבה ביקורתית. אין צורך בהתבוננות פנימית על אופי האדם על מנת להשתמש בחשיבה ביקורתית על פי התחושה החלשה. התחושה החזקה לעומת זאת כוללת מודעות של אדם להשפעת התפיסות והאמונות שלו על הטעויות וההסברים שהוא נותן. חלוקה נוספת נעשית בין הנמקה פורמלית (Formal Reasoning) הנמקה בלתי פורמלית (Informal Reasoning). חשיבה ביקורתית על פי ההנמקה פורמלית כוללת טעינת טעויות על פי מערכת חוקים קבועה שכפופה לדיסציפלינה מסוימת. הנמקה בלתי פורמלית כוללת בניית טעויות והסברים שרלוונטיים להחלטות המתקבלות ביום יום (Voss, Perkins and Segal, 1990; Shpeizer,) (2018).

ניתן לציין מספר של מיומנויות שנכללות תחת ההגדרה של חשיבה ביקורתית. רוברט אניס (1996) טוען שחשיבה ביקורתית כוללת יכולת שאילת שאלות, ניתוח טעויות, הערכת מקור מהימן, אימות עובדות, הסקת מסקנות, הגדרת מושגים. כריסטופר ווינץ (Winch, 2006) מסביר שחשיבה ביקורתית חייבת לכלול יכולות ביטוי עצמי באופן ורבלי או בכתובה. על פי האנציקלופדיה למחקר (Encyclopedia of Research Design), מיומנויות חשיבה ביקורתית כוללות הערכת טעויות והבחנה בין טעויות אמת לטעויות שקר (Salkind, 2010). מייקל סקריבן (Michael Scriven) וריצ'רד פול (Richard Paul) בהגדרתם טוענים שחשיבה ביקורתית כוללת מיומנויות של המשגה, יישום וניתוח. רשימת המיומנויות בפרויקט דלפי כוללת קטגוריזציה, בחינת טעויות והערכתם, חקירת ראיות, הבהרת משמעות, הצדקת תוצרים, בדיקה עצמית

ועוד (Facion, 1996). מאמרים נוספים בתחום מספקים הגדרות דומות וטוענים כי חשיבה ביקורתית כוללת מספר של מיומנויות ביניהן הסקת מסקנות, יכולת לטעון טיעונים הגיוניים והתמודדות עם בעיות (Pithers and Sodden, 2000; Heydenberk & Heydenberk, 2000; Stanton, Wong, Gore, Sevalis & Strub, 2011; Holmes, Wieman, Bonn, 2015).

רבים מחוקרי החשיבה הביקורתית לא מסתפקים בהגדרת המיומנויות ומעניקים חשיבות רבה יותר לאופי האדם ולתכונות שהוא מפתח. יורם הרפז (1996) טוען שהוא לא תופס חשיבה ביקורתית כמיומנות או הרגל אלא כתכונות אופי של אדם. ג'ון פסמור (1996) מציג טענה דומה לפיה חשיבה ביקורתית היא לא מסירת עובדות, הקניית הרגלים או פיתוח מיומנות. עבורו חשיבה ביקורתית היא תכונות אופי שמבוססות על דוגמה אישית ואקלים בית הספר. אניס (1996) מציג רשימה של נטיות שיש לאדם הביקורתי. נטיות אלו מופיעות גם בהגדרת פרויקט דלפי וכוללות ראש פתוח, רצון לחפש אחר האמת, ביטחון עצמי ועוד (Facion, 1996). לטענתם של ההוגים שהוצגו שפסקה זו, אדם יכול לרכוש יכולות ומיומנויות של חשיבה ביקורתית, אך אם אין לו את הנטיות המתאימות הוא לא ישתמש ביכולות אלו. ג'ון מקפק (McPeck, 1981) מסביר כי חשיבה ביקורתית היא לא ניתוח של טיעונים. לטענתו חשיבה ביקורתית מתעוררת כאשר אדם מפתח ספקנות כחלק מאישיותו וכשהוא לומד כיצד ומתי להשתמש בספקנות זו. מייקל סקריבן (Michael Scriven) וריצ'רד פול (Richard Paul) מציגים את הגדרתם לפיה מערך המיומנות הביקורתיות שאדם רוכש מהוות קווים מנחים להתנהלות ולהתנהגות שלו. רז שפיצר (Shpeizer, 2018) גורס שמיומנויות החשיבה הביקורתית הופכות את האנשים למוסריים וערכיים יותר. הוא עומד על המגמה בעולם האקדמי שכוללת מעבר מתפיסה של חשיבה ביקורתית כמערך מיומנויות לתפיסה של חשיבה ביקורתית כאופי. לטענתו אופי של אדם בעל חשיבה ביקורתית כולל תשוקה. הרווי סיגל (Siegal, 1997) מתנגד לאלו שמחזיקים בנקודת מבט שרואה בחשיבה ביקורתית כמערך מיומנויות. את נקודת מבט זו הוא מכנה Skills View. סיגל מחזיק בנקודת מבט שרואה בחשיבה ביקורתית כתכונות שיש לאדם. את נקודת מבט זו הוא מכנה Character View. גם דינה קוהן (Kuhn, 2005) מציגה בספרה את הטענה שחשיבה ביקורתית כוללת גם חשיבה לערכים ולא רק למיומנויות.

יש הטוענים שחשיבה ביקורתית לא רק באה לידי ביטוי במיומנויות שאדם רוכש או באופי שלו, אלא במעשים ובפעולות שהוא מבצע. רז שפיצר (Shpeizer, 2018) מציג את המעבר בתפיסה הרואה חשיבה ביקורתית כחשיבה לתפיסה הרואה בה כמעשים. הוא מסביר שברוב ההגדרות הניתנות לחשיבה ביקורתית מרכיב הפעולה חסר. אדם יכול לחשוב ביקורתית על העולם, אך לא לפעול על מנת לשנות אותו. ג'ון מקפק (McPeck, 1981) טוען שחשיבה ביקורתית היא לא היכולת לחלוק על פתרון, אלא גם להציע פתרון אחר. גם מרגרט לדוויי (Ledwith, 2001) במאמרה על עבודה קהילתית טוענת שמחשבות ביקורתיות צריכות להוביל לפעולות ביקורתיות.

קיים קשר גם בין חשיבה ביקורתית לעשייה או חשיבה פוליטית. כריסטופר ווינץ (Winch, 2006) בספרו מסביר שבחברות דמוקרטיות רשויות אמורות לתת הסברים לחוקים וטענות שהם מספקים לאזרחים. חשיבה ביקורתית כוללת ביקורת של אדם כלפי ההסברים של אותן רשויות. רונלד ברנט (Barnett, 1997) מציג הגדרה של חשיבה ביקורתית כמעורבות פוליטית (Political Engagement). על פי הגדרה זו מדובר במעורבות של סטודנטים בחברה בה הם חיים. ההגדרה מתייחסת לאופי האזרחי שלהם ולחלק שהם לוקחים בקהילה בה הם חיים.

כמו כן עולה דילמה האם חשיבה ביקורתית מוגבלת לתחום דעת ודיסציפלינה אחת, או שהיא חוצה דיסציפלינות וניתן ליישמה בתחומים שונים. יש הטוענים שחשיבה ביקורתית היא מוגבלת לחוקים של תחום מסוים, ולכן אדם שמפתח חשיבה ביקורתית בתחום מסוים לא תמיד יצליח להעביר אותה לתחום אחר (McPeck, 1981; Barnett, 1997). הטענה הנגדית גורסת כי ברגע שחשיבה ביקורתית טבועה באדם או במיומנויות שרכש או שאופי שלו, הוא יוכל ליישם אותה בתחומים שונים בחייו (Facion, 1996; Stanton, Wong, Gore, Sevalis & Strub, 2011).

2.3 פיתוח חשיבה ביקורתית בחינוך

ישנן מספר סיבות לכך שקיים קושי לקדם חשיבה ביקורתית במערכת החינוך ובבתי הספר. בתי הספר לא מאפשרים חשיבה ביקורתית ולרוב לא קיימת סביבה חינוכית שמאפשרת ביקורתיות (פסמור, 1996; קיזל, 2015; Adams & Hamm, 1990; Holmes, Wieman, Bonn, 2015). צבי לם (1996) מסביר שאנשים ביקורתיים מטבעם ומערכת החינוך פועלת לריסון הביקורתיות ולא לעידודה. הוא מציג את המושג חשיבה ביקורתית מבוקרת, לפיו מערכת החינוך תעודד חשיבה ביקורתית רק אם היא מתאימה לצרכי החברה. סיבה נוספת הינה הנטייה לחשוב שחשיבה ביקורתית היא רק מנת חלקה של המורה וכי רוב המורים מאמינים שאין לה מה ללמוד מהתלמידים (Pithers and Sodden, 2000). על פי קיזל (Kizel, 2016, 2021) מערכת החינוך מנוהלת על ידי פדגוגיה של פחד, ולפיכך היא משתקת את החשיבה הביקורתית ואפילו את הלגיטימציה של הפעלתה כיסוד מרענן של חשיבה מבקיעה מעבר לקיים, למוכר, למסורתי ולמנומל. למרות הקשיים, ספרות המחקר עוסקת בדרכים לפיתוח חשיבה ביקורתית. מייקל סקריבן (Michael Scriven) וריצ'רד פול (Richard Paul) טוענים שאת מיומנויות החשיבה הביקורתית ניתן לפתח באמצעות תצפיות, התנסויות, רפלקציה ותקשורת. דרך זו מופיעה גם בטקסטים נוספים (Synder and Synder, 2008; Shpeizer, 2018). מודל לפיתוח החשיבה הביקורתית מופיע אצל הולמס, ווימן ובון (Holmes, 2015; Wieman, Bonn, 2015). לפי המודל, הסטודנטים צריכים להיות חשופים למומחים שיראו להם כיצד חשיבה ביקורתית באה לידי ביטוי ולאחר מכן להתנסות בכך בעצמם ולקבל משוב. בספרם של דניס אדמס ומרי האם (Adams & Hamm, 1990) מוצגת הטענה כי למידה שיתופית היא הדרך לפתח חשיבה ביקורתית. יורם הרפז (2005) מפריד בין הדרך בה מלמדים מיומנויות והדרך בה מלמדים נטיות. הרפז מציג את המודל של רוברט מורזנו על הדרך בה ניתן ללמד מיומנויות. תחילה המורה מדגים את מיומנות

החשיבה הביקורתית בעצמו, לאחר מכן המורה מנחה פעילות במהלכה התלמידים מתנסים באותה מיומנות ומשכללים את ההבנה שלה. בשלב האחרון מתקיים תרגול חוזר של אותה מיומנות. למידת נטיות לעומת זאת מתקיימת באופן שונה. נטיות מתעצבות בקרב בתלמיד באמצעות הזדהות עם המורה והעולם שהוא מייצג. כלומר הנטיות נלמדות דרך דוגמה אישית של המורה. גם ג'ון פסמור (1996) מדגיש את חשיבות הדוגמה האישית. רונלד ברנט (Barnett, 1997) מציג גם חשיבה ביקורתית כידע פרקטי (Practical Knowledge). לפי הגדרה זאת חשיבה ביקורתית מתעוררת במפגש של אדם עם העולם, בעקבות ניסיון שהוא צובר. כלומר מדובר בחשיבה שמתרחשת רק בהתנסויות השונות של האדם.

PREVIEW

3. מתודולוגיה

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון כיצד המושג חשיבה ביקורתית בא לידי ביטוי בתפיסותיהם החינוכיות של פאולו פריירה ומת'יו ליפמן. המחקר יערך על פי גישת המחקר האיכותני במסגרת הפרדיגמה המחקרית הקונסטרוקטיביסטית. המתודה אשר תוביל את המחקר הינה ניתוח תוכן איכותני.

3.1 השיטה: מחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי

המחקר האיכותני הוא מחקר שעוסק במילים. לפי גישה מחקרית זו, המילים מבנות את המציאות והדרך הטובה ביותר לתיאור תופעות בעולם היא באמצעות המילים (שקדי, 2003). תפיסה זו באה לידי ביטוי במחקר בשני היבטים. ההיבט הראשון הוא במילים שבחרו פריירה וליפמן להציג את תפיסותיהם. ליפמן ופריירה שניהם אנשי מעשה בשדה החינוכי. פריירה כתב תוכניות לימוד ולימד קרוא וכתוב (McLaren, 2000). ליפמן כתב ספרי ילדים ותוכניות הכשרה למחנכים על פי גישת פילוסופיה לילדים (Lipman, 2008). הכלים שעמדו במרכז המחקר הינם הטקסטים שכתבו ליפמן ופריירה על המעשים החינוכיים שלהם. ליפמן ופריירה כתבו רבות על התפיסות החינוכיות שלהם. באמצעות אותן מילים פריירה וליפמן מתארים את המציאות הפוליטית, החברתית ובמידה רבה החינוכית שמבטאת את שניהם. כתבים אלו, שבהם ליפמן ופריירה מציגים את תפיסותיהם, הם הכתבים שיחקרו. ההיבט השני בא לידי ביטוי בדרך בה אני כחוקרת אציג את ממצאי המחקר. החוקר האיכותני מציג את ממצאיו באמצעות מילים, סיפורים ונרטיבים (שקדי, 2003). ממצאי המחקר יוצגו מנקודת המבט שלי ובמילים שבחרתי. מילים אלו יצקו משמעות מסוימת לתפיסות של ליפמן ופריירה.

המחקר יתבצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית. פרדיגמה זו מייחסת יחס הוליסטי ושלם לתופעות. לפי הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית ניתן להבין תופעות כישויות שלמות ולא ניתן להפריד מרכיבים ולהציגם ככאלה שאינם קשורים זה לזה (שקדי, 2003). המושג שעומד במרכז המחקר הינו חשיבה ביקורתית. לפי הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית לא ניתן להבין את המושג ללא הבנת הגישה של כל אחד מהוגי החינוך הנחקרים. על מנת לבחון כיצד המושג חשיבה ביקורתית בא לידי ביטוי אצל פריירה, המחקר יעסוק גם בתפיסתו הפוליטית, יחסי מדוכאים-מדכאים, תפקיד המנחך ותפיסת הדיאלוג. אצל ליפמן המחקר יבחן גם את תפיסתו בנוגע לחשיבה, יכולותיהם של ילדים, מושג החקירה וקהילת חקירה פילוסופית.

במחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי יש חשיבות להבנת הקשר של התופעה כדי להבין את התופעה עצמה. מחקר איכותני מדגיש את התנאים ההיסטוריים שבהם האירועים והמצבים מתרחשים (שקדי, 2003). המחקר הנוכחי יעמוד גם על הסיפורים האישיים של פריירה וליפמן והקשר של סיפורים אלו לתפיסותיהם. למשל, אצל ליפמן דבר זה בא לידי ביטוי באהבתו לספרים בתור ילד, שירותו בצבא ולימודי פילוסופיה אקדמאיים בארצות הברית. אצל פריירה התנאים ההיסטוריים באים לידי ביטוי במצב החברתי כלכלי בברזיל בתקופה בה הוא חי, במהפכה השלטונית בברזיל ובתקופת הגלות שלו. הקשר

ההיסטורי, החברתי והאישיותי במחקר זה, הינו משמעותי עבור הבנת התפיסות החינוכיות של פריירה וליפמן ועבור הבנת תפיסתם לגבי חשיבה ביקורתית.

3.2 ניתוח תוכן איכותני

המתודה המובילה את המחקר הינה ניתוח תוכן איכותני (Qualitative Content Analysis). מתודה זו הינה גישה פרשנית בתוך הפרדיגמה האיכותנית. מתודה זו משמשת לניתוח נתונים (Data) איכותניים הלקוחים מתוך טקסטים מסוגים שונים (Drisko & Maschi, 2015; Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017).

במחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי יש חשיבות לחוקר לשהות בסביבה הטבעית של הנחקרים למשך די זמן כדי לאפשר לדברים לעלות מתוך עצמם (שקדי, 2003). חוקר מנקודת מבט הרמנויטית שואף להיות קרוב ומחובר למשתתפי המחקר (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). כשמדובר בניתוח טקסטים של הוגי דעות מפורסמים בתחומם שהלכו לעולמם, הדרך לטעמי להצליח "לשהות" באופן המיטבי ביותר בסביבת הנחקרים היא קריאה מעמיקה. הטקסטים לפיכך הם הזירה המרכזית שבה אשה במחקר זה, מתוך הנחה שהם הביטוי המרכזי של החוקרים. ישנם שלושה סוגים של טקסטים שאקרא עבור המחקר. הסוג הראשון הוא הטקסטים של פריירה וליפמן העוסקים במושג חשיבה ביקורתית, אלו הם הטקסטים שיהיו את הבסיס המרכזי לניתוח הנתונים. הסוג השני הוא גם טקסטים שנכתבו על ידי ליפמן ופריירה, אך עוסקים בנושאים אחרים. כתבים אלו ישמשו עבור הבנת עולמם השלם. הסוג השלישי הוא כתבים שנכתבו על פריירה וליפמן על ידי הוגים אחרים. על מנת להבין את הסביבה של פריירה וליפמן אבחין בין כותבים שהכירו אותם באופן אישי לבין חוקרים כמוני שקראו את כתביהם והציגו את פרשנותם. למשל, במקרה של ליפמן, אן מרגרט שארפ (Ann Margret Sharp) וגארט' מתיוס (Gareth Matthews) עבדו יחד עימו במשך שנים לא מעטות בפיתוח גישתו החינוכית, שהפכה למעשה לגישתם החינוכית – פילוסופיה לילדים. במקרה של פריירה, איירה שור (Ira Shor) ודונלדו מסדו (Donaldo Macedo) כתבו עימו ספרים בשותפות.

היבט נוסף בניתוח תוכן איכותני הוא שבניגוד לגישות איכותניות אחרות המתייחסות לצורת דיבור, צלילים ומחוות, בניתוח טקסטים יש משמעות לתוכן הטקסט בלבד ולמילים שכתובות בו (Drisko & Maschi, 2015). היבט זה כמובן בא לידי ביטוי במחקר שבוחן רק את הכתבים של פריירה וליפמן. במחקר שמתעמק בטקסטים שנכתבו על ידי הוגי דעות שהלכו לעולמם, אין יכולת לחזור ולשאל אותם שאלות על כוונתם. אין יכולת לנתח את הדרך בה הם אמרו דברים מסוימים. המחקר ינתח ויצוק משמעות רק למילים שליפמן ופריירה השאירו מאחוריהם. ליבליך, תובל-משיח וזילבר (2010) מציגות שתי גישות לניתוח איכותני. גישה צורנית שמחפשת משמעות לא רק לתוכן המילים אלא גם לדרך בה התוכן נאמר וגישה תכנית שמחפשת את המשמעות בתוכן המילים עצמן. בעקבות הסיבה שהצגתי הגישה שתעמוד במרכז המחקר היא הגישה התכנית שהיא גם תמטית.

ניתוח התוכן האיכותני במחקר זה יעשה בעיקר על פי הגישה האינדוקטיבית. כלומר הממצאים של המחקר והנתונים לקוחים מהטקסטים עצמם (Text Driven). זוהי גישה הכוללת חיפוש אחר דפוסים שחוזרים על עצמם בטקסטים ומציאת נקודות שוני ודמיון. גישה זו שונה מהגישה הדדוקטיבית (Concept Driven) אשר בודקת תיאוריות קיימות או מודלים מסוימים בתוך הנתונים הקיימים בטקסט (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). הניתוח העיקרי של הטקסטים של פריירה וליפמן יעשה בגישה האינדוקטיבית. הממצאים שיוצגו ישענו על הנכתב בכתביהם. רק לאחר שאסיים את ניתוח זה, אשתמש בהיבטים של הגישה הדדוקטיבית. בחלק זה אנסה לבחון כיצד תיאוריות אחרות של חשיבה ביקורתית באות לידי ביטוי בטקסטים שכתבו.

ניתוח התוכן האיכותני מתייחס גם לרמה הגלויה וגם לרמה הסמויה (Drisko & Maschi, 2015). ניתוח התוכן הסמוי כולל תיאור קרוב ומדויק של הטקסט הנחקר. לעומתו הניתוח הסמוי כולל ניתוח הרמנויטי בו החוקר מנסה לחשוף הקשרים ומשמעויות שלא כתובות בטקסט באופן ישיר (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). שתי רמות הניתוח יבואו לידי ביטוי במחקר זה. כדי לנתח את הטקסטים ברמה הסמויה אשאל שאלות שונות. לדוגמה: האם יש רעיונות של אותו הוגה שהשתנו מספר לספר? מה הקשר בין המצב האישי והחברתי של פריירה וליפמן לטקסטים שכתבו? אילו מושגים חוזרים על עצמם בטקסטים ואילו מושגים מופיעים רק פעם אחת? ועוד.

3.3 איסוף הנתונים במחקר זה

במחקר זה הליך איסוף הנתונים כלל את בחירת הטקסטים של פריירה וליפמן אותם אנתח. כיוון שכל מהותו של המחקר מתבסס על טקסטים אלו, בחירתם נעשתה כאחד מהצעדים הראשונים של קביעת נושא המחקר. עבור כל אחד מההוגים נבחרו בין שישה לשבעה טקסטים. חלקם פרקים מספרים שכתבו וחלקם מאמרים שפורסמו בכתבי עת. רוב הטקסטים של ליפמן מופיעים בשפת המקור (אנגלית) בה הוא כתב, מלבד פרק אחד שתורגם לעברית. פריירה כתב בשפתו פורטוגזית, דבר שמקשה עליי לקרוא את הטקסטים בשפת המקור. הטקסטים של פריירה שבחרתי, ייחקרו בתרגומם לעברית או לאנגלית.

בבחירת הטקסטים עמדו שני עקרונות עיקריים. העיקרון הראשון הוא גיוון ביבליוגרפי. הטקסטים שבחרתי לקוחים מספרים שונים שכתבו. גם אצל פריירה וגם אצל ליפמן ניתן למצוא חמישה מקורות ביבליוגרפים שיהוו את הבסיס לניתוח הטקסטים אשר לקוחים מתקופות שונות. העיקרון השני הוא מרכזיות המושג חשיבה ביקורתית בטקסטים. בכל הטקסטים ווידאתי על ידי קריאה ראשונית שהמושג בא לידי ביטוי בתוכן הטקסט.

3.3.1 הטקסטים מאת פריירה במחקר זה

שני הטקסטים הראשונים לקוחים מתוך ספרו המוכר ביותר של פריירה *פדגוגיה של המדוכאים* אותו פריירה כתב בשנת 1968. שני הפרקים בהם אשתמש לקוחים מתוך תרגומה של כרמית גיא לעברית ב-1981. הטקסט הראשון הוא הפרק הראשון של הספר "ההצדקה לפדגוגיה של המדוכאים, הסתירה בין

מדכאים למדוכאים, ואיך מתגברים עליה. הדיכוי והמדכאים. השחרור כתהליך הדדי" (פריירה, 1981, עמ' 31). טקסט זה מציג את תפיסתו של פריירה לגבי מציאות הדיכוי ואת תפקידם של המדוכאים בתוך תהליך השחרור של עצמם ושינוי מציאות זו. הטקסט השני הוא הפרק השני של הספר *פדגוגיה של המדוכאים* (1981) העוסק בשני מושגים מנוגדים. שני המושגים הם החינוך הבנקאי אליו פריירה מתנגד, והתפיסה לפתרון בעיות אותה פריירה שואף לקדם. הכותרת הפותחת את פרק זה הינה "התפיסה ה'בנקאית' של החינוך כאמצעי דיכוי. התפיסה המציבה-בעיות של החינוך כאמצעי לשחרור. הסתירה מורה-תלמיד שבתפיסה ה'בנקאית' נדחקת על ידי התפיסה המציבה בעיות. חינוך כתהליך הדדי באמצעות העולם. האדם כיצור מודע לאי-שלמותו וניסיונו להיות אנושי יותר" (פריירה, 1981, עמ' 59).

הטקסט השלישי לקוח מתוך הספר *פדגוגיה של שחרור - דיאלוגים על שחרור בחברה* משנת 1987. הספר תורגם על ידי נתן גובר ב-1990. הפרק עליו אתבסס הוא "השתנות תוך כדי התנסות: מורות ומורים לומדים עם התלמידות והתלמידים – ומהם" (שור ופריירה, 1990, עמ' 43). הייחודיות של הטקסט מתבטאת בכך שהטקסט כתוב בצורת דיאלוג בו לרוב שור מראיין את פריירה. הציטוטים שאציג בממצאים בפרק זה הינם דבריו של פריירה. בטקסט זה ניתן לראות שינוי קטן בגישתו של פריירה בכך שהוא מודע שלחינוך יש מגבלות, הוא מעיד על עצמו שבעבר היה נאיבי מעט. הוא עומד על כך שחינוך משמעותי, אך לא יכול לעמוד בפני עצמו ככוח יחידי לשינוי חברתי.

שני הטקסטים הבאים לקוחים מתוך ספרו של פריירה *מכתבים למורה לאלה המעזים ללמד. בפרוטוגונית: "מורה – כן, דודה – לא"* (2015). ספר שנכתב במקור ב-1993. הספר תורגם על ידי נירה מאי ויצא לאור בעברית בשנת 2015. בניתוח הטקסטים אעשה שימוש בשני חלקים מתוך הספר. הטקסט הרביעי הינו ההקדמה שרשם פריירה לספר המכונה "מילים ראשונות. מורה-דודה – המלכודת" (פריירה, 2015, עמ' 10). שם הפרק לקוח מהדרך בה נוהגים תלמידים בברזיל לקרוא למורותיהן: דודות. פריירה מסביר כי מורה היא אינה דודה ומה שמבחין בין השתיים היא נקיטת העמדה של המורה. הטקסט החמישי הוא המכתב השביעי המופיע בספר שכותרתו "מדיבור אל הלומד לשיחה עמו. מהקשבה ללומד להקשבת הלומד אלי" (פריירה, 2015, עמ' 95). בטקסט זה מרחיב פריירה על חשיבות הדו-שיח ועל כוחו בתהליך השחרור.

הטקסט השישי הינו מאמר שפורסם בהרווארד בשנת 1995 *A Dialogue: Culture, Language, and Race*. בדומה לטקסט השלישי, גם מאמר זה מוצג בצורת דיאלוג בין דונלד מסדו לפאולו פריירה. בפתחה של המאמר נכתב כי מדובר בדיאלוג מתמשך החל משנת 1981. המאמר עומד על ההבדלים בין מורה למחנך, על סכנת הניטרליות ומציג את המושג סקרנות. הציטוטים שיוצגו בפרק ממצאים זה הם ציטוטים בעברית מתוך תרגומה של מיכל זק (פריירה ומסדו, 1995).

הטקסט השביעי לקוח מתוך הספר *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. הספר נכתב בשנת 1997 ותורגם לאנגלית על ידי Patrick Clarke. הפרק הלקוח מספר זה הוא הפרק השני "There is no teaching without learning" (Freire, 1998, p. 29). זהו הטקסט היחידי בו יעשה שימוש

בתרגום לאנגלית. הטקסט מציג מושג המכונה חשיבה נכונה (Right Thinking) ועוסק בחשיבות הבניית הידע בצורה משותפת על ידי המורה והתלמידים יחדיו.

3.3.2 הטקסטים מאת ליפמן במחקר זה

שלושה מתוך ששת הטקסטים שיחקרו דומים זה לזה ועוסקים באופן ישיר בדרך בה ליפמן מגדיר מהי חשיבה ביקורתית. את המאמר Critical Thinking-What Can It Be פרסם ליפמן בכתב העת *Educational Leadership* בשנת 1988 (Lipman, 1988a). לאחר מכן על בסיס אותו מאמר כתב פרק על חשיבה ביקורתית בספרו *Thinking In Education*. ספר זה יצא במהדורה ב-1991 ואחת נוספת ב-2003. בספר במהדורה הראשונה ניתן להבחין בשינויים מהמאמר המקורי שפורסם וכך במהדורה השנייה, ניתן להבחין בשינויים מהמהדורה הראשונה. בפרק זה שלושת הטקסטים האלה יחקרו כטקסטים נפרדים, למרות הדמיון הרב ביניהם והעובדה כי לעיתים נכתבו שם דברים זהים, השוני ביניהם עוזר להבין את תפיסתו של ליפמן לעומק. הפרק במהדורת 1991 תורגם לעברית על ידי יורם הרפז בספרו חינוך לחשיבה ביקורתית. זהו הטקסט היחידי בפרק זה בו יעשה שימוש בתרגום ולא בפרק המקור. חלק מהמושגים בעברית שיופיעו במחקר יילקחו מאותו תרגום של הרפז (ליפמן, 1996). במהדורה של שנת 2003 ליפמן מרחיב את הטקסט בפרק 10 שנקרא "Educational for Critical Thinking" (Lipman, 2003, p. 205), כאשר החלק המכונה Critical Thinking-What Can It Be שהופיע בגרסאות הקודמות מהווה רק חלק מפרק זה. בשלושת הטקסטים הללו ליפמן מציג את הגדרתו ותפיסתו על חשיבה ביקורתית ומסביר כיצד ליישם אותה במערכת החינוך. טקסטים אלו יהוו חלק מרכזי בכתיבת הקריטריונים לפרק על ליפמן. טקסט נוסף בו כותב ליפמן על חשיבה ביקורתית הינו פרק המופיע גם כן בספרו *Thinking in Education* (2003) הנקרא "Approaches in Teaching for Thinking" (Lipman, 2003, p. 28). בטקסט זה, מציג ליפמן סקירה של הוגים, פילוסופים, אנשי חינוך, פסיכולוגים ועוד שכתבו ועסקו גם כן במושג חשיבה ביקורתית. הוא מסביר על התפתחותה של התנועה לחשיבה ביקורתית והשפעתה על מערכות החינוך. מטקסט זה ניתן ללמוד לאילו הגדרות של הוגים אחרים ליפמן מתחבר ולאילו הוא מתנגד. כמו כן בטקסט זה קיימת ביקורת על הדרכים בהן פועלת מערכת החינוך המסורתית ועל כך שאינה מלמדת חשיבה ביקורתית בבתי הספר. כמו כן, אשתמש בפרק 7 "Guiding a Philosophical Discussion" (Lipman, 1980, p. 102) מהספר *Philosophy in The Classroom* (1980). בטקסט זה כותב ליפמן על השימוש בדיון פילוסופי ועומד על ההבדלים בינו לבין דיונים אחרים כמו דיון מדעי. טקסט זה, שלא עוסק באופן ישיר בחשיבה ביקורתית, עוזר להסביר ולחדד חלק מהמושגים ומתפיסותיו של ליפמן העולות מהטקסטים האחרים. נוסף לכך אעשה שימוש בפרק 4 המופיע בספר *Philosophy Goes to School* (1988). פרק זה מכונה, "Philosophy, Critical Thinking, and the Core of Common Culture" (Lipman, 1988b, p. 35).

בטקסט זה, מציג ליפמן טענות העוסקות בחינוך לחשיבה ביקורתית ועומד על הצורך לשנות את מטרות החינוך מרכישת ידע לפיתוח חשיבה. הטענות העולות מפרק זה יעזרו לחזק את הקריטריונים העוסקים בחינוך לחשיבה ביקורתית ואת הקשר של פילוסופיה לחינוך זה.

3.4 ניתוח הנתונים במחקר זה

ניתוח הטקסטים במחקר יכלול מצד אחד ניתוח הוליסטי של כל טקסט ומצד שני ניתוח קטגוריאלי. ליבליך, תובל-משיח וזילבר (2010) מציגות שתי גישות לניתוח התוכני. גישה אחת היא גישת תכנית לשלם שרואה בטקסט יחידה אחת שיש להתייחס לכולה כיחידת משמעות אחת. גישה שנייה היא גישת תכנית לחלקים לפיה ניתן להוציא מהטקסט חלקים מסוימים ולבנות באמצעותם קטגוריות ויחידות משמעות חדשות. במחקר אתחיל בניתוח הוליסטי בו אתייחס לכל טקסט בנפרד. בחלק זה של הניתוח אקרא קריאה מעמיקה של כל אחד מהטקסטים. בניתוח ההוליסטי אנסה להבין את המשמעות העיקרית של כל טקסט, על איזה שאלות הוא עונה, מה המסר הכללי שעובר בו ואילו מושגים הוא מדגיש. לאחר מכן אעבור לניתוח הקטגוריאלי. ניתוח זה יכלול תהליך של סידור והבניית המידע שנאסף לצורך פרשנות והבנת המשמעות שלו. תהליך זה יתבצע בשיטת הקטגוריזציה לפיה החוקר בוחר פיסות מידע מהטקסט וקושר אותן בקטגוריות משותפות (שקדי, 2003). הקטגוריזציה כוללת תהליך איסוף של דעות, עמדות ותפיסות מתוך הטקסטים השונים וקיבוצם יחד. לאחר שאצור קטגוריות ראשוניות אחלק את הקטגוריות לקטגוריות משנה, או אקבץ מספר קטגוריות לקטגוריות על. הכותרות לאותן קטגוריות יינתנו על פי גישת הניתוח האינדוקטיבי. הן יתארו את תוכן הטקסט עם מעט פרשנות אישית (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). הקטגוריות ייווצרו על ידי חזרה של רעיונות שבאו לידי ביטוי בטקסטים מספר פעמים. יחד עם זאת יכול להיות שרעיון חשוב ומרכזי יופיע רק פעם אחת בטקסט ועל כן רעיון זה יהווה קטגוריה בפני עצמו (Drisko & Maschi, 2015). בניתוח הקטגוריאלי אעבוד בשלושת השלבים הבאים: ראשית, אקרא כל טקסט בנפרד ואנתח אותו. שנית, אנסה למצוא קשרים בטקסטים של אותו הוגה. בסוף אנסה לעמוד על ההקשרים וההתנגשויות שיש בין הטקסטים של ליפמן לטקסטים של פריירה. חלק משמעותי בתהליך הקטגוריזציה יתבצע לאחר הקידוד הראשוני. לאחר שלב זה אחזור לטקסט לחפש חלקים שפוספסו. את הידע שנשאר אשייך לקטגוריה מסוימת או אצור באמצעותו קטגוריה חדשה, או אחליט שהוא לא רלוונטי לשאלת המחקר ולא אציג אותו בממצאים (Allen & Jensen, 1990). אחת הבעיות בניתוח התוכן האיכותני היא התמודדות עם כמות גדולה של טקסט. עבור בעיה זאת ישנן שתי שיטות בניתוח הנתונים שיבואו לידי ביטוי במחקר. השיטה הראשונה היא הפחתת נתונים (Data Reduction). שיטה זאת תכלול הוצאת העיקר מהטקסטים הרבים וויתור על חלקים פחות רלוונטיים למחקר. השיטה השנייה היא סיכום הנתונים (Data Summarize) אשר תכלול הצגת סיכום רחב של הנושאים המוצגים בטקסטים (Drisko & Maschi, 2015).

4. פאולו פריירה: אבי הפדגוגיה הביקורתית

4.1 פאולו פריירה

פאולו פריירה נחשב לאבי הגישה החינוכית המכונה פדגוגיה ביקורתית. פריירה הינו פילוסוף ומחנך שתפיסתו תרמה להתפתחותה של הפדגוגיה הביקורתית (Darder, Baltodano & Torres, 2003; Kirylo, 2013; Kohan, 2018; Roberts, 2017). פריירה נחשב להוגה מרכזי ואקטיביסט חברתי, אדם בעל יושרה וענווה (McLaren, 2000). יש המתארים אותו כאחד מהמחנכים המשפיעים במאה ה-20 (McLaren, 2000; Kirylo, 2013; Shih, 2018).

פאולו פריירה נולד בשנת 1921 בעיר רסיפה בצפון ברזיל. את דרכו המקצועית החל בלימודי משפטים, אמנם אחרי תיק אחד בו טיפל בעורך דין, עזב את התחום (McLaren, 2000). פריירה נולד למשפחה ממעמד בינוני (Kirylo, 2013; Shih, 2018). החברה אליה נולד פריירה בברזיל הייתה חברה מקוטבת, הכוללת פערים גדולים בין העשירים לעניים וריבוי אנלפבטים (Darder, Baltodano & Torres, 2003). עבודתו החינוכית החלה עם פיתוח תכנית אוריינות של קרוא וכתוב, לאיכרים ועובדי אדמה מבוגרים בצפון ברזיל (לביא, 2000; הרץ לזרוביץ, 2020; Funston, 2017; McLaren, 2000). תכנית זו הביאה לפרסום שמו בברזיל והוא הוזמן לפתח תכנית ארצית. הפיכה שלטונית בברזיל בשנת 1964 הביאה לכך שפריירה נתפס כאויב המדינה ותוכניתו לא יצאה לפועל. הוא ישב מספר חודשים בכלא ולאחר מכן הוגלה מהמדינה (McLaren, 2000; Shor, 2000). בתקופת הגלות שלו שנמשכה עד 1980 עבד במדינות רבות שם פיתח את גישתו החינוכית, פרסם ספרים ויזם תוכניות חינוכיות ברמות בינלאומיות (McLaren, 2000; Kirylo, 2013; Kohan, 2018). בשנת 1980 חזר לברזיל והצטרף למפלגה הסוציאל-דמוקרטית. הוא מונה לשר החינוך של העיר סאן פאולו, המשיך בכתיבת ספרים והפצת גישתו עד פטירתו בשנת 1997 (McLaren, 2000; Darder, Baltodano & Torres, 2003).

פריירה כתב מספר ספרים בכל שנות חייו. הספר המוכר ביותר שלו הינו *פדגוגיה של המדוכאים* (*Pedagogy of the Oppressed*). הספר פורסם בשנת 1968 לראשונה בפורטוגזית ושנתיים לאחר מכן יצא לאור בתרגום לאנגלית. בספר זה פריירה מציג את גישתו החינוכית, אותה הוא מעודד מחנכים שונים לאמץ (Darder, Baltodano & Torres, 2003; Funston, 2017). שני ספרים נוספים בולטים שכתב הינם *פדגוגיה של שחרור* (*A Pedagogy of Liberation*) שכתב יחד עם איירה שור (Ira Shor) ויצא ב-1987 ו*פדגוגיה של תקווה* (*Pedagogy of Hope*) ב-1992. ספרים אלו נחשבים לפחות רדיקלים וקיצוניים, אך לכולם עיקרון משותף. בספריו פריירה מערער על הסטטוס קוו, טוען שחינוך הוא תהליך פוליטי וכולם עוסקים בשחרור וחירות (Shih, 2018; Kohan, 2018).

4.2 גישתו החינוכית של פריירה

מטרת החינוך על פי הפדגוגיה החינוכית, כפי שהיא באה לידי ביטוי בכתביו של פריירה, היא לערער על המציאות הקיימת. פריירה מאמין שיש לשאול שאלות על הסטטוס קוו ולא לקבל אותו כפי שהוא. על פי

הפדגוגיה הביקורתית יש לבחון איך המציאות החברתית מתעצבת ולעמוד על הכוחות שמעצבים אותה. מטרתו של החינוך היא לנסות לשנות מציאות לא שוויונית. פריירה מחלק את העולם למדכאים ומדוכאים ולטענתו מטרת החינוך היא להביא לשחרור המדוכאים ממציאות הדיכוי בה הם חיים. באמצעות החינוך יהיה ניתן לגלות את הכוחות המדכאים שמשתיקים אחרים (Shor, 2000; McLaren, 2000; Solorzano, 2000; Kiryalo, 2013; Funston, 2017; Shih, 2018).

בספרו *פדגוגיה של המדוכאים* (1981) מופיעים שני מושגים חשובים להבנת תפיסתו. תודעה נאיבית (Naïve Consciousness) ותודעה ביקורתית (Critical Consciousness). על מנת שהמדוכאים יוכלו לשנות את מצבם החברתי ולהשתחרר עליהם לעבור ממצב של תודעה נאיבית לתודעה חברתית (McLaren, 2000). במצב של תודעה נאיבית האדם תופס את עצמו כסובייקט פסיבי, שאין לו יכולת להשפיע על סביבתו החברתית והפוליטית. במצב של תודעה ביקורתית האדם מודע למצבו כמדוכא, ושואף לשנות את מציאות הדיכוי (הרץ לזרוביץ, 2020). מושג נוסף מרכזי בגישתו החינוכית של פריירה הינו שתיקה תרבותית (Culture Silence). שתיקה זו נוצרת מכיוון שאנשים מדוכאים חיים בבורות ולא מסוגלים לראות את העולם מנקודה ביקורתית. קולם מושקע על ידי המדוכאים והם לא מצליחים לראות את הדיכוי בו הם חיים (Lewin, 2001; Kiryalo, 2013; Shih, 2018).

אחת מהטענות העיקריות שחוזרות על ידי חוקרי חינוך שכתבו על פריירה, היא שחינוך הינו פוליטי (לביא, 2000; McLaren, 2000; Solorzano, 2000; Shor, 2000; Darder, Baltodano & Torres, 2003). הפוליטיקה לא באה לידי ביטוי רק בתוכן שמועבר על ידי המורים, אלא גם בדרך ההוראה שלהם. הוראה אשר במסגרתה מורה הוא בעל ידע ותלמיד הוא חסר ידע שזקוק למורה, משמרת את המבנה ההיררכי של מדכא ומדוכא (McLaren, 2000; Shih, 2018). על פי פריירה מערכות החינוך והמורים לא יכולים להיות ניטרליים. הסיבה היא שגם ניטרליות היא פעולה פוליטית כיוון שהיא משמרת את הסטטוס קוו של אלו ששולטים. כלומר, ניטרליות היא תמיכה באלו שיוצרים את מציאות הדיכוי (Solorzano, 2000; Roberts, 2017; Funston, 2017; Kohan, 2018).

4.3 מושגים מרכזיים בתפיסתו החינוכית של פריירה

פריירה עומד על הגישה הקיימת בחינוך המסורתי ומכנה אותה המתודה הבנקאית (Banking Method). על פי המתודה הבנקאית, התלמידים הינם פאסיביים. המורה מפקיד במוחם ידע קיים, כפי שאדם מפקיד כסף בבנק. התלמידים מוכיחים למורים את רמת הלמידה שלהם באמצעות חזרה על דברי המורה. גישה זאת מפחיתה את היצירתיות והחשיבה הביקורתית ואין בה חשיבות לדעות התלמידים. בגישה זאת גם מועברים לתלמידים ערכים של הקבוצה השלטת. המתודה הבנקאית משמרת את מציאות הדיכוי ומחזקת את התודעה הנאיבית של המדוכאים (Solorzano, 2000; Kiryalo, 2013; Funston, 2017; Shih, 2018; Kohan, 2018).

פריירה מציג גישה שונה, המנוגדת למתודה הבנקאית. גישה זו מכונה העמדתהצגת בעיות (Problem Posing). גישה זו נועדה על מנת לעזור לאנשים להכיר בבעיות שיש להם ביחס לעולם ולתאר את בעיות אלו (Funston, 2017). למידה על פי גישה זו מתקיימת בדיאלוג בין המורה לתלמיד. היא כוללת שלושה שלבים עיקריים. בשלב הראשון בדיאלוג המורה והתלמידים יזהו את הבעיות שמטרידות אותן ויתנו שם לבעיות. בשלב השני הם ינתחו את הסיבות והגורמים לבעיות. בשלב האחרון הם ינסו למצוא פתרון לבעיות (Solorzano, 2000). במתודה זו הידע לא מועבר מהמורה לתלמידים, אלא נוצר באמצעות המפגש ביניהם שמתקיים בצורה של דיאלוג (Funston, 2017; Kohan, 2018; Shih, 2018). על פי פריירה זו הגישה שתביא לשחרור המדוכאים (Kiryalo, 2013; Kohan, 2018).

הדיאלוג גם הוא מהווה מושג מרכזי בתפיסת פריירה וקיים בו פוטנציאל לשינוי חברתי (לביא, 2000). דיאלוג לא כולל העברת מידע או אימון מיומנויות (הרץ-לזרוביץ, 2020). הדיאלוג הינו תהליך שבו מקשיבים ומתחברים לאנשים אחרים (Ledwith, 2001). דיאלוג יוכל להתקיים רק אם לכל המשתתפים בו יש זכות דיבור ואף קול אינו מושקע. בדיאלוג הפרייריאני מושם דגש על אהבה, צניעות, אמונה, תקווה וחשיבה ביקורתית (Funston, 2017).

היבט משמעותי נוסף בתפיסת פריירה הוא תפקיד המחנך. פריירה נתן משמעות חדשה למושג מחנך (Educator). מחנך, לפי פריירה, הוא אינטלקטואל, אקטיביסט חברתי, חוקר ביקורתי, סוכן מוסר, פילוסוף רדיקלי ומהפכן פוליטי (McLaren, 2000). מחנכים יכולים להיות סוכנים של המדינה ולשמר את הסטטוס קוו או סוכנים של שינוי ולערער על המצב הקיים. פריירה טוען שמחנכים צריכים להיות סוכנים של שינוי. תפקידם הוא להציב שאלות (Ledwith, 2001). מחנך שפועל על פי גישתו צריך לוותר על הכוח והסמכות שהתפקיד מספק לו. מחנך צריך לאפשר לתלמידים להטיל ספק בדבריו (Roberts, 2017). פריירה מאמין כי הדיאלוג עם התלמידים צריך להיות מבוסס על עולמם. לכן מחנך לא יכול לייבא פדגוגיה ביקורתית. כל מחנך שעוסק בה ממציא אותה כל פעם מחדש (Funston, 2017).

5. תפיסות פריירה: בין פדגוגיה ביקורתית לחשיבה ביקורתית

המילה ביקורתיות היא חלק אינטגרלי בתפיסת הפדגוגיה הביקורתית של פריירה. כל מהותה של תפיסתו של פריירה נשענת על הביקורתיות. את צמד המילים חשיבה ביקורתית כמעט ולא ניתן למצוא בטקסטים השונים של פריירה, אך מניתוח כתביו השונים אפשר לנסות להסביר מהי הביקורתיות על פי פריירה. כפי שארחיב בהמשך ניתן יהיה לראות שפריירה רואה בחשיבה הביקורתית כתודעה או דרך לבחון את המציאות.

הטקסטים של פריירה נותחו בניתוח קטגוריאלי אשר הוביל למספר של קטגוריות המציגות את גישתו הכללית של פריירה. למרות שפריירה לא נותן הגדרה חדשה למושג חשיבה ביקורתית, הקטגוריות בפרק זה ינסו לענות על השאלה מהי חשיבה ביקורתית על פי פריירה וכיצד ניתן לפתחה. הקטגוריות יחולקו לשני נושאים עיקריים. הקטגוריות העיקריות בחלק הראשון ינסו להסביר מהי תודעה ביקורתית על פי גישתו של פריירה "פדגוגיה ביקורתית". הקטגוריה הראשונה בחלק זה תסביר מהי מציאות הדיכוי הקיימת בעולם. הקטגוריה השנייה תעמוד על חשיבות פיתוח התודעה הביקורתית ותפיסת המציאות כבסיס לשחרור ושינוי מציאות הדיכוי. הקטגוריה השלישית תסביר שינוי מצריך שילוב של מחשבה ביקורתית ושל פעולה. בקטגוריה הרביעית יבוא לידי ביטוי המקום של המדוכאים ותפקידם החשוב בתהליך השחרור. הקטגוריה החמישית תציג מושגים מרכזיים בתפיסתו של פריירה העוזרים לחדד את גישתו. הקטגוריה השישית תעמוד על ההשפעות של פריירה ותציג הוגים שונים מהם פריירה הושפע. הקטגוריות בחלק השני יסבירו את הגישה החינוכית של פריירה – החינוך המשחרר, ואת הקשר שלה לפיתוח תודעה ביקורתית. הקטגוריה הראשונה בחלק זה תסביר את הקשר בין מציאות הדיכוי לבין מערכת החינוך. הקטגוריה השנייה תסביר מהו החינוך המשחרר ומהם מאפייניו. בקטגוריה השלישית אציג מושגים נוספים הקשורים לחינוך המשחרר. הקטגוריה הרביעית תעמוד על דרכים ופעולות שמהוות חלק מהתפיסה החינוכית של פריירה. הקטגוריה החמישית תציג את תפקידיו של המחנך המשחרר. לבסוף הקטגוריה השישית תעמוד על ההגבלות שיש בחינוך עבור שינוי מציאות הדיכוי.

5.1 תודעה ביקורתית בגישת פריירה: מציאות מדכאת ותהליך השחרור

5.1.1 מציאות מדכאת

על פי פריירה, אזורי העולם חיים במציאות מדכאת בה האנשים מחולקים לשניים – מדכאים ומדוכאים. מדובר במציאות בה המדכאים מנצלים את המדוכאים, מפלים אותם וצוברים כוח על חשבונם. במציאות זו יש קבוצה או קבוצות ששולטות בכל תחומי החיים השונים וקבוצות אחרות שנשארות בשוליים של החברה. בחלק זה אפרט וארחיב על תפיסותיו של פריירה אודות אותה מציאות מתוך טקסטים שונים. ראשית אציג מי אלו שיוצרים את המציאות המדכאת, שנית אעמוד על מאפיינים שונים שלה ועל כך שהיא מציאות מומצאת, אלימה ומסוותת בכוונה. לסיכום אסביר מהי ההשפעה של המציאות המדכאת על המדוכאים.

5.1.1.1 יוצרי המציאות

על פי פריירה, המציאות המדכאת נוצרת על ידי שני גורמים עיקריים: המשטר וקבוצות אליטה. פריירה מסביר שמשטרים הם אלו שיוצרים את המציאות המדכאת בה יש מדכאים ומדוכאים, כיוון שמציאות זו תואמת את האינטרסים של אותם משטרים. המשטר יוצר מציאות לא הומנית והיא זאת שיוצרת אלימות בקרב המדכאים. על כך פריירה כותב בספרו: "הדה-הומניזציה, אף כי היא עובדה היסטורית, אינה בבחינת גורל נתון, אלא תוצאה של משטר בלתי-צודק, המוליד אלימות בקרב המדכאים, הגורמת מצידה לדה-הומניזציה של המדוכאים" (פריירה, 1981, עמ' 32).

מלבד אותם משטרים, פריירה טוען כי המציאות המדכאת נוצרת בידי קבוצות חזקות בחברה, קבוצות דומיננטיות של אליטות המכתיבות את האידאולוגיה ואת התרבות השולטת. אלו הקבוצות שבמציאות הדיכוי ידכאו קבוצות אחרות. הן רוצות לשמר את המציאות ולפעול למען כך שהיא לא תשתנה. בדיאלוג עם מסדו, פריירה כותב על התרבות השלטת: "התרבות שאותה מפלים לא יוצרת אידאולוגיה מפלה. אידאולוגיה מפלה נוצרת בדרך כלל על ידי התרבות ההגמונית" (פריירה ומסדו, 1995, עמ' 14). בדיאלוג עם שור הוא כותב על האליטות: "מי קבע שלשון האליטה היא 'הנכונה' והיא התקנית? האליטה בעצמה" (שור ופריירה, 1990, עמ' 58).

פריירה מדגיש את העובדה כי למדוכאים אין קשר ליצירת המציאות. המדכאים הם אלו שיוזמים אותה וכופים אותה על המדוכאים. על כך פריירה אומר, "האלימות היא פרי יזמתם של המדכאים, אשר אינם מכירים בזולתם כבני אדם – לא פרי יזמתם של המדוכאים, המנוצלים שטרם זכו להכרה" (פריירה, 1981, עמ' 43).

5.1.1.2 מציאות מומצאת

בסעיף הקודם הוצג שמציאות הדיכוי נוצרת על ידי המשטר או אליטות. גם את המשטרים וגם את האליטות מרכיבים בני אדם. לכן המציאות הזו היא לא עובדה קיימת, אלא מצב שנוצר על ידי אנשים. בספרו כותב פריירה, "אם בני האדם יוצרים מציאות חברתית... הרי ששינוי המציאות היא משימה היסטורית, משימה שנועדה לבני האדם" (פריירה, 1981, עמ' 39). פריירה משתמש במילה מיתוס, כאשר הוא מסביר את המציאות המדכאת. באמצעות המיתוסים מצדיקים המדכאים את אותה מציאות. על כך כותב: "מיתוסים שנוצרו ופותחו בידי המשטר הישן" (פריירה, 1981, עמ' 43). גם בדיאלוג עם שור פריירה מציג את הטענה הבאה: "הן (האליטות) חייבות להמציא מיתוסים ונימוקים שונים, כדי להסתיר את השליטה ולהציגה כמשהו אחר" (שור ופריירה, 1990, עמ' 58). טענה זו חשובה לדעתי כיוון שבהמשך כשנעמוד על שינוי המציאות, נראה כי חלק מפיתוח התודעה הביקורתית היא ההבנה שזו מציאות שנבנתה על ידי בני אדם.