

# אינטליגנציה

## עודד צפורי

הדיון השגור במושג האינטליגנציה מתקיים בתוך השיח הפסיכולוגי ועוסק בצורות היעילות והנכונות ביותר למדוד אינטליגנציה, בשאלת המתח בין יסודותיה הביולוגיים ליסודותיה החברתיים, ובשאלה אם היא מייצגת תכונה מנטלית אחת או אוסף של תכונות כאלו. בעקיפין, ובעיקר דרך הדיון במתח בין תורשה לסביבה, עולה ההקשר שבתוכו נטועה האינטליגנציה שהפסיכולוגים עוסקים בה – הקשר של אי-שוויון. זה גם ההקשר שמניע את הביקורת הסוציולוגית על מבחני האינטליגנציה כמנגנון של הדרה ואפליה. כאן אבקש לטעון ששתיהן – הפסיכולוגיה והסוציולוגיה – מתקשות להיחלץ מההקשר הזה, ומציעות המשגה דטרמיניסטית של ההבדלים האינטלקטואליים בין יחידים וקבוצות. מול שני שיחים אלה מציב הפילוסוף הצרפתי ז'אק רנסייר את הרעיון של "שוויון האינטליגנציות", ובעקבותיו אנסה לחלץ את מושג האינטליגנציה מתוך ההקשר של האי-שוויון. כפי שנראה, אמנם אפשר להציע מושג אינטליגנציה שאינו מבוסס על אי-שוויון, אך אי אפשר לחלצו מתוך המתח בין יכולת אינטלקטואלית לסדר החברתי, מכיוון שהיחס הזה הוא ייחודו של מושג האינטליגנציה.<sup>1</sup>

### אינטליגנציה כפרקטיקת הדרה ומנגנון רגולציה של השוק הלשוני

ראשית נשאל, בעקבות פייר בורדייה, מה מייצגת האינטליגנציה, מהם התנאים החברתיים של הופעת המושג, וכיצד היא מתפקדת בשדה החברתי. כאשר נפרדים מהשיח הפסיכולוגי, שמים לב שהאינטליגנציה היא קריטריון מומצא ושרירותי לסינון, למיון, ובסופו של דבר לאפליה. בורדייה מרחיק לכת ומכנה את גילויי האפליה הללו "גזענות האינטליגנציה".<sup>2</sup> בהרצאה שנשאה את הכותרת הזאת קבע, במה שהפך מאוחר יותר למעין סיסמה, ש"האינטליגנציה היא מה שמבחני אינטליגנציה מודדים, כלומר מה שמודדת מערכת החינוך".<sup>3</sup> באמצעות מבחני האינטליגנציה מבקשת מערכת החינוך ליצור ולחזק את הלגיטימציה של המעמדות השליטים. אלה, שנשמכו בעבר על תוארי אצולה, על מוצא מולד או על קניין, נאלצים לכונן הבדל ברור בינם ובין הנשלטים. כאשר מצנזרים את הגזענות הבוטה שמייחסת למוצא האתני תכונות שליליות מהותיות, מועברת ההצדקה לשליטה – ואיתה האפליה – לשיח המדעי, וספציפית לשיח הפסיכולוגי. המדע עצמו הוא מייצג מובהק של שיח לגיטימי, והממשל תופס את עצמו כמבוסס על מדעיות, ולפיכך רואה במחקר המדעי מעין זרוע ביצועית שלו.<sup>4</sup> המדע מתבקש להצדיק את שולחו, ומבחן האינטליגנציה מתבקש להוכיח את עליונותם של הבוחנים.

ובכל זאת לא נוכל להסתפק בהגדרה האופרטיבית של בורדייה, ונשאל: מה מודדים מבחני אינטליגנציה? הבוחן ההגון יאמר, ובצדק, שאינו יכול להגיד דבר על תבונתו של הנבחן, והוא יכול לומר מעט מאוד על יכולותיו הקוגניטיביות באופן כללי, וכל מה שבכוחו לבחון הוא את

עודד צפורי: המכון להיסטוריה ופילוסופיה של המדעים והרעיונות ע"ש כהן, אוניברסיטת תל אביב

סיכוייו של הנבחן להצלחה בלימודים. מבחן אינטליגנציה טוב יצליח לנבא בדיוק רב ככל האפשר אילו תלמידים יסיימו בהצלחה את חוק לימודיהם במוסד מסוים, ואילו ייתקלו בקשיים או יתבררו כ"לא מתאימים". כיצד מצליחים מבחני האינטליגנציה לעמוד במשימת החיזוי הזאת? התשובה הפסיכולוגית המדעית תהיה שלמרות המחלוקות בדבר ההרכב הספציפי של הישות "אינטליגנציה", ואף על פי שהשאלה "מהי אינטליגנציה?" עדיין לא הוכרעה, מבחן איכותי מצליח בסופו של דבר למדוד את גודלה אצל האינדיבידואל, וגודל זה הוא שקובע את סבירותם של הצלחה או כישלון בלימודים.

אם נניח, בעקבות בורדייה, ש"אינטליגנציה היא מה שמבחני אינטליגנציה מודדים", כי אז לא קיימת אינטליגנציה כישות טבעית הקודמת לבחינה, ולכן לא ניתן להסביר באמצעותה הצלחה או כישלון בלימודים. יש צורך להסביר את יכולת החיזוי של הבחינה בדרך אחרת. על פי בורדייה, התשובה נמצאת באובייקטים הנבחנים, שאינם תוצאה של הלמידה אלא חלק מן התנאים המאפשרים אותה. הם גם לא תלויים ברצונו או בעבודתו של האינדיבידואל הנבחן. לכן אין בודקים במבחן את רמת הקריאה והכתיבה, מפני שאלו נלמדות ולא נתונות, אלא את מידת ההכשרה החברתית המוקדמת שדורש בית הספר – כלומר הון תרבותי ומוכנות לקבל את המסגרת הלימודית וציווייה.<sup>5</sup> מבחן האינטליגנציה מצדיק מראש את התוצאה הלימודית שמאשרת אותו כבעל כושר חיזוי גבוה.

הביקורת של בורדייה לא תקפה רק ביחס לאינטליגנציה מתמטית, מילולית או אנליטית כלשהי, אלא ביחס לכל דירוג המתבסס על פוטנציאל מהותי ליחיד, כלומר על יכולות שלכאורה אינן נלמדות. נתבונן דווקא בבית ספר סלקטיבי כלשהו המתמחה בהוראת אמנויות. זהו מוסד ממיין ופלורליסטי יחסית, שאינו מסתפק בקריטריון סינון יחיד – תוצאות מבחן אינטליגנציה – אלא מבקש לזהות אצל המועמדים לקבלה פוטנציאלים נוספים – אמנותיים ואולי גם אחרים. כאשר ילדה שטרם מלאו לה שש ניגשת, ביוזמת הוריה, לבחינות הקבלה לבית הספר, יש לשאול על מה בדיוק היא נבחנת וכיצד נמדד כשרונה האמנותי, בהנחה שבכלל קיים כישרון מובחן כזה בגיל צעיר כל כך.<sup>6</sup> על פי בורדייה, התשובה לשאלה שלילית. גם אם הנחנו שיש אינטליגנציה שאינה רק אנליטית וחד-ממדית אלא גם "אמנותית", "רגשית" או "בין-אישית", נמצא שהמבחן בודק אך ורק את ההון התרבותי ואת מידת ההסתגלות לסמכות שאותה ילדה באה איתם לבית הספר.<sup>7</sup> האובייקטים האמיתיים שנבחנים הם מעמדה, זהות משפחתה ואופי החברה שבה היא גדלה. חיפוש אחר כישרון אמנותי כלשעצמו מניח שלטעם אין כל משמעות – לא בביצוע הקטע האמנותי על ידי הילדה ולא בשיפוטו מצד הבוחן. הטעם, ובכלל גם התפיסה המוזיקלית, טוען בורדייה, נרכשים למעשה באמצעות חינוך פורמלי ולא-פורמלי, וזה בוודאי קשור קשר הדוק לשייכות מעמדית. בורדייה אמנם לא עוסק ישירות בשיפוט של נטייה מוזיקלית, אך אם מתבססים על ההנחות שלו קשה להניח שבמפגש בין הילדה לדמות הסמכותית הממיינת, טעמים ותפיסתם המוזיקלית של השניים אינם ממלאים שום תפקיד. נכון יותר יהיה לומר שאצל השניים ישנה היכרות לא-מודעת אך מעמיקה עם חוקי ייצור המוזיקה, שתלויים כמובן בסגנון המוזיקה שצרכו. בדומה לחוקי השפה, גם הכללים המוזיקליים אינם מודעים, ולפיכך שיפוטה

של יצירה מוזיקלית יידמה לטבעי, אך הוא תלוי תרבות ונקבע על פי עברו וטעמו של השומע.<sup>8</sup> במילים אחרות, אני סבור שבורדייה שולל את קיומו של כישרון אמנותי נטול הקשר חברתי, ובחזרה לאינטליגנציה – גם את קיומה של יכולת אינטלקטואלית כזו.

למבחן האינטליגנציה, וכפי שראינו גם למבחני פוטנציאל נוספים, יש מקום חשוב במה שבורדייה מכנה "השוק הלשוני",<sup>9</sup> ואני אטען כאן שהוא מהווה מעין ניסיון לרגולציה שלו. השוק הלשוני מתקיים "בכל פעם שמישהו מייצר שיח המכוון לקולטים המסוגלים להעריך אותו ולקבוע לו תו מחיר. הכרת הכשירות הלשונית לבדה אינה מאפשרת לחזות מה יהיה ערכו של ביצוע לשוני בשוק מסוים. המחיר שיקבלו תוצריה של כשירות לשונית מוגדרת בשוק מוגדר תלוי בחוקי היווצרות המחירים האופייניים לשוק זה."<sup>10</sup> השוק הלשוני הוא מצב מוחשי שבו במצב חברתי מסוים מתבצעת תקשורת הנתונה לחוקים הקובעים את מחיריהם של המוצרים השונים. כלומר, על פי בורדייה, תקשורת אינה רק החלפת מילים בעלות מובן בתקווה שהנמען יבין את מילות הדובר; היא תמיד גם כלכלית באשר ערכו של הדובר מונח על הכף – האם הוא דיבר יפה או לא? האם היא מבטיחה? האם להינשא לו? החוקים אינם מקריים ושרירותיים; מנגנונים הנשלטים על ידי בעלי ההון הלשוני מפעילים אותם, והם מסוגלים גם לגבות את הערך המוסף הספציפי שיצר החוק. לא רק מחירי המוצרים הלשוניים שונים זה מזה; גם יצרניהם שונים, ובין בעלי ההון הלשוני למחוסרי ההון הזה מתקיימים יחסי שליטה לשוניים. אלה מורכבים מצורות שלטיה ספציפיות שאי אפשר לעשות להם רדוקציה לשליטה כלכלית בלבד, או לרווחים הישירים שהן מניבות. בורדייה מציין כי הסקר הוא מצב שבו יחסי השליטה הלשוניים והתרבותיים מתממשים, מכיוון שהמשתנה הפרשני החשוב ביותר בסקר הוא השפעת התנאים שלו עצמו ולא השאלות הנשאלות. עצם ההימצאות במצב של סקר והקשר שלו לקבלת לגיטימיות הם הגורמים המשפיעים הראשונים במעלה על תוצאות הסקר.<sup>11</sup> במידה רבה, ואף בצורה ישירה יותר מאשר בסקר, אפשר לומר שגם מבחן האינטליגנציה הוא מצב שבו מתממשים יחסי השליטה הלשוניים, ויש לראות בתוצאה שלו יחס בין הנבחן ובין השוק שבו התבצע המבחן, ולא ביטוי לכשירותו האינטלקטואלית של הנבחן.

אבל אין שום סיבה לדבר על אינטליגנציה רק בהקשר של מבחן. כאשר תלמיד ממעמד נמוך נשאל אם הוא מתכוון ללמוד באוניברסיטה בעתיד, הוא עונה בשלילה ומסביר: "אני לא יודע לדבר כמוהם... אין לי ראש לדברים כאלה..." הוא תופס את עצמו כמי שאינו אינטליגנטי דיו, כמי שלא מבין מספיק טוב, כמי שאינו חכם כמו השולטים עליו, כמי שאינו לגיטימי. אי-הצלחה במבחני אינטליגנציה, מסלולי לימוד שמתאימים לתוצאות המבחן והיעדר השליטה בשפה הלגיטימית דנים את בני המעמדות הנמוכים להשתתקות מול הסמכות שבקיא בה. כאשר אומרים דבר מה בשפה זו, עם תקניותה הפונולוגית והתחבירית, אומרים גם שאותו דבר-מה נאמר היטב, ולפיכך רב הסיכוי שהוא נכון. הדובר בשפה הלגיטימית חש נינוח בתוכה מכיוון שחוקי השוק הלשוני עומדים לצדו; הוא חש שהוא נמצא במקום הנכון, אומר את הדבר הנכון ומרגיש שהוא בדיוק מה שהוא אמור להיות. בני המעמד הנמוך, לעומת זאת, מתוך המתח בינם ובין השפה התקנית וחוסר הנוחות שהם חשים בסביבה שבה היא מדוברת, ייטו לצנזר

ולהשתיק את עצמם. מערכת החינוך תלמדם, ולמעשה גם את בני המעמדות הגבוהים, שטקסט שכתוב בשפה הלגיטימית משמש קודם כול כמפתח לדירוג בלבד, ורק אחר כך, אם בכלל, נושא תוכן שקשור למציאות. במילים אחרות, תלמיד בהחלט עשוי לדבר על פוליטיקה, על כלכלה או על יחסים חברתיים בשיחת רעים, אבל אם יצטרך לעשות זאת בשפה הלגיטימית הוא עלול להשתתק.<sup>12</sup> "הבנת הנקרא" כנושא לימודי יוצרת בדיוק את האפקט הזה. על התלמיד להבין טקסט, הן כשלם והן כמורכב מחלקים שיש ביניהם יחסים, ועליו להתבטא בצורה תקנית לגבי יחסים אלה. הוא לא נדרש לשאלת האמת או השקר בטקסט, וזו כלל אינה רלבנטית.<sup>13</sup> הוא לומד שמה שנאמר בשפה תקנית אינו קשור למציאות, אלא נועד להגדיר ולבחון אותו – בבחינה שסיכוייו להצליח בה אינם גבוהים. במידה רבה, בורדייה מניח מראש את כישלונם של בני המעמד הנמוך. הנחה מוקדמת זו והשלכותיה יעמדו לביקורת לקראת סוף המאמר.

דוגמה יפה לתנאי הדיבור מול סמכות נמצאת בתחילת השיחה שהתקיימה בין גולדה מאיר לנציגי הפנתרים השחורים בשנת 1971. בתחילת הפגישה שאלה ראש הממשלה את הנציגים אם הם מירושלים. ראובן אברג'יל ענה בחיוב, והוסיף התנצלות: "אנו מבקשים את סליחתך על דלות לשוננו, שלא נוכל להתבטא בעברית ספרותית, אלא כפי שלימדו אותנו."<sup>14</sup> הדברים, שמקומם בפתיחת השיחה מעיד אולי שהוכנו מראש, מלמדים כי נציגי הפנתרים תפסו את שפתם כדלה לעומת השפה הלגיטימית שמכונה "ספרותית",<sup>15</sup> אך חשוב מכך, במשפט הקצר הזה נמצא גם התנאי לדיבור מול הסמכות, והוא ההבנה שהיעדר הבקיאיות בשפה הלגיטימית אינה מהותית לדובר, אלא תוצאה של הדרך שבה חונך. הפעולה הפוליטית של הפנתרים השחורים עצמה מגולמת בהכרה בפער המעמדי בכלכלה ובשפה, ובהבנתו כפער שנגרם על ידי מי שמחזיקים בהון התרבותי והלשוני.

על אף שבורדייה לא מתנסח לגבי אינטליגנציה במונחים הכלכליים של השוק הלשוני, אפשר לחלץ ממחקריו ומהמושגים שטבע הגדרה קונקרטית יותר לאינטליגנציה מאשר זו שהופיעה בתחילת המאמר. על פי בורדייה, אם כן, אינטליגנציה היא הכינוי המדעי שהמעמד השליט נותן לקבוצת כישורים אינטלקטואליים שונים שאפשר למדוד אותם על ידי בחינה. כאובייקט מדעי וכפרקטיקה של בחינות, אינטליגנציה היא שיטה לתמחור של יצרני המוצרים הלשוניים בשוק ספציפי. בעוד שהשפה בכלל היא שוק פרוץ בעל סדירות נסתרת בלבד, שבה עלי "לקרוא בין השורות", להסתמך על אינטואיציות, להסתפק ברושם כללי ולא מפורט על אנשים שאני פוגש בהם, האינטליגנציה מבקשת להפוך למעין "מטבע אחיד" בשוק הלשוני, ולהקל בכך על קביעת הערך ועל המסחר: אמור לי מהי האינטליגנציה שלך ואומר לך במה אתה עוסק (או תעסוק), מהן נטיותך התרבותיות, מהי יכולתך להבין את דברי ומהו ערך האמת שעלי לייחס לדברייך.

בורדייה לא עסק בתוכן הפוזיטיבי של האובייקט "אינטליגנציה" אלא רק בשימושים שעושים בו – סינון, מיון, צבירת הון לשוני והשתקה. בשיח הסוציולוגי הביקורתי בכללו אין ניסיון להבין כיצד פועלת המחשבה, מה טיב ההבדלים בין שכלו של אינדיבידואל אחד לזה של אחר ומה מקורם, אלא הוא עוסק בשאלה כיצד "אינטליגנציה" והבחינות המלוות אותה עשויות לייצר

ולשעתק אי-שוויון חברתי. בחינות האינטליגנציה עוררו ביקורת, הן מצד סוציולוגים והן מצד פסיכולוגים, בשל היותן מוטות תרבותית, ומחקרים שעסקו באי-שוויון בכלל ובאי-שוויון בחינוך בפרט הדגישו את האפליה והגזענות שגלומות בבחינות, את האירופוצנטריות וה"לובן" של תוכנן ואת אופן עריכתן.<sup>16</sup> שיח מחקרי זה תרם לערעור ה"אובייקטיביות" של בחינות האינטליגנציה, הסיר את מעטה הלגיטימיות שלה כאובייקט מדעי, וחידד את הקשר בין אינטליגנציה לאי-שוויון. עם זאת, האינטליגנציה בשיח הזה עוברת רדוקציה למעין "מסננת" חברתית חסרת ייחוד, ומבחינה זו חסר משהו בהגדרה של בורדייה. בהמשך המאמר תתואר ביקורת נוספת, ויסודית יותר, על ההסבר שנותן הסוציולוג לאי-שוויון, אך ראשית יש לענות על השאלה מדוע ההסדרה הלשונית-חברתית מתבצעת דווקא באמצעות כימות כשרים אינטלקטואליים. לשם כך אתאר בקצרה את ראשית היווצרותה של האינטליגנציה כאובייקט מדעי וכפרקטיקה של בחינות המבוססת על בידול (differentiation) ודירוג.

### היסטוריה קצרה של מושג האינטליגנציה

אי-שוויון בין יחידים וקבוצות המתבטא במונחים של גודל האינטליגנציה אינו רק תוצאה של בחינות מוטות תרבותית, אלא מגולם בעצם המושג המודרני. כבר בהגדרות הראשונות שלו מאמצע המאה התשע-עשרה אפשר להבחין בקריטיות של האי-שוויון. עד למאה התשע-עשרה לא היתה למילה אינטליגנציה משמעות ייחודית משלה, והיא היתה מילה נרדפת לאינטלקט ותו לא. במסורת הפילוסופית היתה האינטליגנציה קשורה באופן הדוק לתחום הלא-חומרי, ומכאן בין השאר הביטוי "אינטליגנציה אלוהית" – Divine Intelligence. האינטליגנציה נתפסה כיכולת ייחודית לאדם, מכיוון שהוא בלבד גם ישות רוחנית לצד היותו יצור ביולוגי, וההחזקה באינטליגנציה היא עדות להבדל היסודי בין האדם לשאר ממלכת החי.<sup>17</sup>

בפסיכולוגיה הופיע המונח "אינטליגנציה" כיכולת מנטלית או אינטלקטואלית רק בראשית המאה העשרים, אך השימוש המדעי השיטתי הראשון בו היה בביולוגיה. ב-1882 הופיע ספרו של ג'ורג' רומנס *Animal Intelligence* (Romanes).<sup>18</sup> רומנס עסק באבולוציה של השכל, ויכולתן של חיות להשתמש בהיגיון או בתבונה היתה מרכזית לנושא. מכיוון שהמילה reasoning סימנה יכולת מוחלטת, ולא יחסית למחשבה ולפעולה הגיונית, בחר רומנס במילה "אינטליגנציה" בדיוק מכיוון שרצה לסמן יכולת שכלית שאינה אחידה, אלא בעלת וריאציות שיכולות להופיע באינספור דרגות.<sup>19</sup>

מבחינה תיאורטית, היסודות לדירוג היכולת התבונית מופיעים כבר אצל צ'רלס דרווין ב"מוצא המינים"<sup>20</sup> ואצל הרברט ספנסר ב-*Principles of Psychology*.<sup>21</sup> האבולוציה, אצל שניהם, יכולה להסביר את העובדה שלא רק לאדם יש כישורים מנטליים, וגם את ההבדלים בין ה"פרא שאינו משתמש כלל במונחים מופשטים, לניוטון או שייקספיר".<sup>22</sup> המסקנה החשובה היא שבין הפרא לאדם הלבן, כמו בין האדם לקוף או לכל חיה אחרת, לא נמצא כל הבדל איכותי יסודי, אלא רק אינספור דרגות הנמצאות על רצף התפתחותי אחד. במילים אחרות, לא רק הגוף

ואיבריו נתונים לתהליכים אבולוציוניים, אלא גם השכל. ספנסר גם הגדיר באופן מדויק יותר את האינטליגנציה ככושר ההסתגלות של היחיד לתנאי הסביבה, וכאלמנט המבטא את המאמץ לעמוד בהצלחה בסדרת מבחנים בלתי פוסקת.<sup>23</sup>

סדרת מבחנים זו אינה פיקציה תיאורטית, ואינה רק השקפה אידיאלית על המציאות. מישל פוקו תיאר את התפתחות הבחינה (examination) כטכניקה המשלבת תצפית היררכית ושיפוט מנרמל, ותיאורו מסביר היטב את חשיבותו של הדירוג לא רק דרך התפתחויות תיאורטיות במדעי החיים, אלא בעיקר כתוצאה משימוש בטכנולוגיות חדשות של כוח מהמאה השמונה-עשרה ואילך. הבחינה היא אחת הטכניקות הללו. על פי פוקו, הבחינה כמבט מנרמל נטמעה בפרקטיקה של ההוראה עד כדי כך שבית הספר הפך למערך של בחינה מתמדת ורציפה.<sup>24</sup> הלמידה דרך בחינה אינסופית במישור המעשי תואמת את התפיסה התיאורטית של ספנסר, הרואה את המציאות כסדרת מבחנים בלתי פוסקת. עם זאת, כאשר פוקו בוחן את הפרקטיקה של הבחינה לפני המאה התשע-עשרה, הוא מדגיש את הסדרתיות שלה, ואת התפקיד שלה בענישה ובתגמול באמצעות שינוי הדירוג על הסקאלה.<sup>25</sup> שלא כמו אצל ספנסר, עדיין לא מדובר במהות של האינדיבידואל, כפי שנראה להלן בבחינת האינטליגנציה.

התפיסה כי השכל נתון לתהליכים אבולוציוניים מבטאת שינוי בשאלה המרכזית לגבי יכולת ההבנה האנושית. אם עד עכשיו השאלה בפילוסופיה המנטלית היתה "כיצד האדם מבין?", השאלה החדשה הפכה להיות "באיזו מידה אינדיבידואל מסוים מבין יותר או פחות מאינדיבידואל אחר?". על גבי הסקאלה ההתפתחותית אפשר היה להציב כל יצור חי, אך גם "סוגים" שונים של בני אדם. השוני בין דרכי ההבנה של יחידים נוסח במונחים היררכיים, וההבדל הזה ביכולת ההבנה הוא שהפך להיות אובייקט המחקר.

אינטליגנציה כתופעה המוגדרת על ידי הבדל היררכי אינה רק תוצאה של התפתחות תיאורטית או של טכניקת בחינה, אלא גם של ציוויים מחקריים פרקטיים. בעוד ש"ניסויים מחשבתיים" או תצפיות הציגו מסקנות מחקריות שנשענו על עדותו של הסובייקט הנבדק, ביקשה הביולוגיה, ואחר כך הפסיכולוגיה, להציג מסקנות אובייקטיביות.<sup>26</sup> מחיקה כמעט מלאה של הסובייקט מהחקירה המדעית ניתן לראות בקרניולוגיה, שהקדימה את חקר האינטליגנציה, והיא דוגמה מצוינת למדע פוזיטיביסטי שכזה. הקרניולוגיה אמנם איבדה מהפופולריות שלה לקראת סוף המאה התשע-עשרה, אך רבות מהנחות היסוד והפרקטיקות שלה לא נעלמו. אסטרטגיית החקירה הבסיסית בקרניולוגיה היתה איסוף קבוצה של ראשים או גולגולות, ביצוע מדידות שלהם, קביעת ממוצעים של קבוצות גזעיות, דירוג של הממוצעים הגזעיים והכרזה על קשר בין הדירוג שעלה מן המדידות לטיב היכולת האינטלקטואליות של הקבוצות מתוך הנחה בסיסית שיש תואם בין מאפיינים שונים של הגולגולת ליכולת אינטלקטואלית. ההנחה הזאת זכתה למעין אישור על בסיס ההנחה, שנתפסה כמוכנת מאליה, שבקצה הגבוה של הסקאלה ניצב האדם הלבן ובתחתיתה האדם השחור, שאיכויות האינטליגנציה שלהם תואמות את מיקומם, ונותר רק לדרג לפי הסדר את האינטליגנציות של בני הגזעים השונים. כלומר, כדי לדרג



קבוצות על פי אינטליגנציה לא היה צורך להסביר מהי אינטליגנציה, מכיוון שנקודות הקצה היו ידועות.<sup>27</sup> הקרניולוגיה אפשרה להציג בפומבי הבדלים בין בני אדם, כך שגם אם מסקנותיהם של החוקרים היו שנויות במחלוקת, ואולי אפילו הקפדנות של מדידותיהם, עדיין – ובכך טמונה חשיבותה – אפשר היה להתווכח על מסקנותיה בגלוי ובתוך השדה המדעי. הידע שייצרה הקרניולוגיה נתמך על ידי האנונימיות של האובייקטים, שהרי מסקנה מדעית שאינה זקוקה לסובייקט ספציפי אלא לכוה שמאפייניו נמחקים (פרט לגזע, כאמור) והוא נמדד באמצעים טכניים מוסכמים נתפסה כאובייקטיבית, להבדיל מהמסקנות שהפילוסופיה המנטלית הגיעה אליהן. מאפייני הקרניולוגיה – האנונימיות של הנבחנים, ההסתמכות על מספרים כנשאים של אמת, התפיסה כי השכל הוא המוח בלבד (כלומר עוד איבר גופני המופיע באינספור דרגות), השוואת הדירוג לנורמה וההתעלמות מהשאלה כיצד מתרחשת הבנה – הועברו כמעט ללא שינוי אל מחקר האינטליגנציה.

גם אלפרד בינה (Binet), הפסיכולוג הצרפתי ומנסח מבחן האינטליגנציה הראשון, עסק בקרניולוגיה לפני שפנה לכיוון חדש. כעשר שנים לאחר הקמת מערכת החינוך הציבורי בצרפת ב-1882 החל בינה לעסוק בבעיה חינוכית דחופה בשעתה, שהתמצתה בשאלה מה צריכה מערכת החינוך לעשות עם התלמידים שלא מסתדרים בבית הספר, כלומר כיצד לזהות את הילדים שיזדקקו כנראה לחינוך מיוחד, כיצד להבין את הבעיה שממנה הם סובלים ואילו דרכי הוראה מתאימות להם.<sup>28</sup> בתחילה הוא אמנם ניסה לתת מענה לשאלת הזהויה והצרכים המיוחדים באמצעים קרניומטריים, אבל ביצוע מדידות מדויקות ומודעות לסכנה שבהטיית הממצאים לכיוון התוצאות המצופות הביאו אותו להכרה בכישלון הגישה הביולוגית לאינטליגנציה, היא הקרניולוגיה.<sup>29</sup> הפתרון נמצא בפנייה למה שכונה "הגישה הניסויית" בפסיכולוגיה: בתקופתו של בינה מדובר היה במדידה של פעולות המוח, ובעיקר של זמני תגובה לגירויים. ב-1904 הוטל על בינה לבצע מחקר מעשי בשביל משרד החינוך הצרפתי, מחקר שמטרתו לעצב שיטות ברורות לזיהוי ילדים הזקוקים לחינוך מיוחד, וכאן גם היתה פריצת הדרך שלו. בניגוד לעבר, כאשר בדק את גודל הגולגולת וצורתה ואחר כך את פעולותיו הספציפיות של המוח, כעת פנה, מתוך גישה פרגמטית בתכלית, למדוד ישירות את התפקודים הגבוהים של המוח, שעד אז, כאמור, לא נמדדו. המבחן לא היה אמור למדוד את נטיותיו של התלמיד או את התהליכים המחשבתיים שלו, אלא רק את התוצרים האינטלקטואליים שאליהם הגיע.<sup>30</sup> מבחני האינטליגנציה הנהוגים היום בנויים למעשה על העקרונות הבסיסיים של המבחן שפיתח בינה. המבחן הורכב מסדרת תרגילים ברמת קושי גדלה והולכת, וכל רמה שויכה לגיל המתאים. תוצאת המבחן, היא מנת המשכל, נקבעה על פי חלוקה של מה שבינה כינה "הגיל המנטלי", כלומר הגיל המתאים לרמת הקושי הגבוהה ביותר שהנבחן הצליח לפתור בגיל הכרונולוגי שלו.<sup>31</sup> המבחן בדק מיני כישורים שונים, אך לא הגדיר אותם באופן ספציפי. ההנחה היתה שבגיל המשימות יערב מספיק יכולות שכליות, ולפיכך יוכל לתאר את יכולתו הכללית של התלמיד במספר אחד.<sup>32</sup>

בינה סירב בתוקף לעשות תיאורטיזציה של המספר המתקבל, כלומר של סקאלת האינטליגנציה שפיתח יחד עם תלמידו תיאודור סימון (Simon). הוא טען שאין היא מייצגת אלא את מצבו

המנטלי של התלמיד בהווה ואת צרכיו המיוחדים, כי היא אינה מתיימרת לייצג את הדרך שבה הגיע אל היכולת שנמדדה – תורשתית, חברתית או שתיהן גם יחד, וכי ודאי שאי אפשר לחזות על פיה את עתידו של הילד. כל שהיא מאפשרת לעשות הוא לזהות את התלמיד הזקוק ליחס מיוחד, כדי שיוזכה לו מידי מחנכיו. מטרתה של סקאלת בינה-סימון לא היתה לדרג אלא להבדיל. לבינה לא היה כל עניין בנורמלי, בגאון או במבוגר, אלא רק בילד החריג. המוטיבציה של בינה גם היא ברורה מדבריו ומפעולותיו. הוא היה משוכנע שכל ילד, מפגר ככל שיהיה בגילו המנטלי, עדיין יכול להשתפר ולהגיע להישגים בעזרת הדרכה נכונה, ועסק רבות בפיתוח שיטות הוראה לילדים חריגים.<sup>33</sup> בינה אמנם תיאר את האינטליגנציה, מתצפיות ומניסיון, כסך הכול של הבנה, יוזמה, הכוונה ותיקון, אך המשיך להתנגד לתפיסה שרואה באינטליגנציה ישות מוחשית או פוטנציאל קשיח של היחיד. למרות כוונותיו הרפורמיסטיות, בשיטה שפיתח היו גלומות הן ההאחדה של כל היכולות השכליות לאינטליגנציה אחת, הן היכולת להציב כל אינטליגנציה אינדיבידואלית ביחס לאחרת וביחס לנורמה על גבי סקאלה, והן התפיסה שהיא פוטנציאל מהותי ליחיד.

מחקר האינטליגנציה בכלל, ושל אלפרד בינה בפרט, יכול היה גם לפנות לכיוונים אחרים. מאירת עיניים היא סדרת המפגשים שערך בינה עם ז'אק אינודי (Inaudi), שכללו תצפיות וניסויים עליו. אינודי היה עילוי יוצא מן הכלל בחישוב אריתמטי ובחזרה על מספרים בני מאות ספרות. במחקר שביצע בינה הוא השתמש בשיטה שונה מזו של הבחינה, וביקש להבין את מופעי האינטליגנציה דרך מקרה המבחן של היחיד הקיצוני. כלומר, כדי לאפיין את יכולת הזיכרון האנושית, אפשר לבחון יחיד כמו אינודי שמחזיק ביכולת קיצונית שכזו, העשויה להאיר את התופעה בכללותה. לענייננו חשובות פחות ההגדרות של בינה ליכולות של אינודי, ויותר העובדה שגם במקרה הקיצוני שבו אפשר היה כביכול לבודד בבירור יכולת אינטלקטואלית מסוימת אחת ולחקור אותה, התברר שהיא מורכבת ורבת-משמעויות: אינודי היה מוצלח בצורה בלתי רגילה בחישובים מסוימים וממוצע באחרים, הוא הגיב לגירויים קוליים יותר מאשר לגירויים ויזואליים ואחרים, הוא חישב מימין לשמאל במקום משמאל לימין, ובקיצור, ה"אינטליגנציה" שלו היתה מורכבת מכדי לקבל הערכה מספרית כללית שאפשר להשוות אותה בקלות ל"אינטליגנציות" אחרות.<sup>34</sup> במילים אחרות, מחקר שמאפיין את האינטליגנציה כמורכבת ומסתמך בין השאר גם על עדותו הסובייקטיבית של הנבחן לא יכול היה לסייע ביצירת קריטריון לבידול של אינדיבידואלים וקבוצות.

זמן קצר לאחר תחילת הנהגתו צבר מבחן האינטליגנציה פופולריות עצומה שאנו עדים לה עד היום. הנוסחים האמריקאיים של הבחינה, ויותר מכך אופן התקבלותה, התרחקו מאוד מן הכיוון הרפורמיסטי של מדידת אינטליגנציה לשם שיפור הישגים לימודיים ופנו אל מיון האוכלוסייה, להבחנה בין נורמלי לתת-נורמלי, ולפיקוח על איכותם האנושית של מוסדות חברתיים שונים או של הקבוצה כולה, החברה, הגזע או העם. דוגמה בולטת וחשובה נמצאת במחקריו של הפסיכולוג האמריקאי קרל בריגהם (Brigham). בתחילת שנות העשרים של המאה העשרים פנה בריגהם, חבר נלהב בתנועה האאוגנית, לבדוק מחדש את תוצאות המבחנים המנטליים



ההמוניים שנערכו למגויסי החובה של הצבא האמריקאי בזמן מלחמת העולם הראשונה על ידי רוברט ירקס (Yerkes),<sup>35</sup> ובשנת 1923 פרסם את מסקנותיו בספר *A Study of American Intelligence*.<sup>36</sup> על סמך ניתוח סטטיסטי של התוצאות קבע בריגהם שקליטת מהגרים בעלי מנת משכל נמוכה גרמה לירידה ברמת האינטליגנציה הכללית בארצות הברית, וכי המגמה אך תחמיר ככל שיתגבר עירוב הגזעים בגלל ההגירה. בתוך הקהילה המדעית נכתבו ביקורות חריפות נגד הספר. נטען שפירוש נכון של הנתונים שעמדו לפני בריגהם היה מביא דווקא למסקנה שהחינוך משפיע על גודל האינטליגנציה, שתיאוריות הגזע שעליהן הוא נסמך מיושנות, וכך גם הטיעונים הסטטיסטיים שבהם השתמש והיכולת לגזור מהם מסקנות. עצם המתודולוגיה של בחינת האינטליגנציה הועמדה למעשה במבחן. בסך הכול היתה הסכמה אקדמית רחבה שהבחינות שנותחו לא מדדו כלל אינטליגנציה מולדת, וכי ישנה בעייתיות רבה בהכללה על סמך תוצאותיהן.<sup>37</sup> ואולם אף כי האפיון של אינטליגנציה כתכונה כמותית ומדידה הועמד בסיומן שאלה, הדבר לא היווה ערעור ממשי על הלגיטימיות המדעית שלה. ואכן המחקר סיפק תמיכה לטיעונים האאוגניים בדיוני הקונגרס שהובילו למדיניות הגבלת ההגירה ב-1924.<sup>38</sup> החשש מפני דגנרציה של החברה כולה הועצם על ידי ההנחה שהאינטליגנציה אינה רק ישות ממשית ומדידה, אלא גם תורשתית ומאפיינת קבוצות ולא רק יחידים. אמנם הנחה זו כבר היתה גלומה הן בתיאוריה האבולוציונית והן בשיטת הבחינה של בינה, אבל הרטוריקה האאוגנית העבירה את ההנחה התורשתית והקבוצתית של האינטליגנציה למרכז. להבדל באינטליגנציה לא היתה רק משמעות פדגוגית אלא גם משמעות חברתית ולאומית, ואינטליגנציה נמוכה נתפסה כמעין מחלה תורשתית שיש להילחם בה על ידי הכוונת הילודה או הגבלות על הגירה.

עם שקיעתה של תנועת האאוגניקה, גם התפיסה שהאינטליגנציה היא תורשתית וקבוצתית חדלה להיות מפורשת. אפילו בריגהם עצמו התכחש מאוחר יותר למסקנותיו הגזעניות, אף כי הרעיונות הללו עדיין מופיעים לעתים במחקר ובדיונים הפוליטיים באינטליגנציה. ואולם למרות השינוי באידיאולוגיה שהנחתה את מחקר האינטליגנציה, חשוב לציין שמתכונת המבחנים שנערכו לצבא האמריקאי, המתכונת שהיתה מוקד של ביקורת מדעית קשה, היא ששימשה את בריגהם עצמו ליצירת ה-Scholastic Aptitude Test – המבחן הנפוץ SAT הנהוג עד היום.<sup>39</sup> אותו אמצעי מיון מפותק עדיין נמצא בשימוש מלא.

הפולמוס שעורר ספרו של בריגהם מצביע על הקושי בהגדרת האינטליגנציה, וספציפית בייחוס משמעות להבדלים בין יחידים. ההגדרה המדעית של האינטליגנציה המקובלת כיום, אשר מבקשת להימנע מהשלכות גזעיות או פוליטיות, מצויה בדוח שפרסמה אגודת הפסיכולוגים האמריקאית:

אינדיבידואלים שונים זה מזה ביכולתם להבין רעיונות מורכבים, להסתגל לסביבה, ללמוד מניסיון, לעסוק בצורות שונות של טיעון והקשה, ולהתגבר על מכשולים באמצעות חשיבה. [...] תפיסות של "אינטליגנציה" הן ניסיונות להבהיר ולארגן את המערך המורכב של התופעה. אף על פי שבכמה תחומים הושגה בהירות ניכרת, אף

המשגה עדיין לא ענתה על כל השאלות החשובות, ועל אף אחת מהן אין הסכמה אוניברסלית.<sup>40</sup>

אני סבור שהיעדר הסכמה אוניברסלית לגבי תוכנו של המושג מאפשר לייחס לו משמעות רחבה במיוחד בשיח הפופולרי, כך שלצד יכולות קוגניטיביות כאלו ואחרות הוא יכול גם ערכים כמו חריצות ומוטיבציה גבוהה, אופי טוב, חוכמה והצלחה. חשוב יותר מהאי-הסכמה המופיעה בהגדרה הוא ציון הקשר ההדוק בין האינטליגנציה ובין השוני ביכולת ההבנה. כלומר, האינטליגנציה קשורה ישירות להבדלים בין בני האדם ולא-שוויון ביניהם. התופעה הנחקרת כלל אינה המחשבה האנושית ואופני פעולתה, אלא ההבדלים בפעולתה ובתוצאותיה בין בני אדם שונים. במילים אחרות, אי אפשר לחשוב על אינטליגנציה ללא דירוג. בינה אמנם ביקש לסייע לבעלי האינטליגנציה הנמוכה והתנגד בתוקף להחלה של המבחן על כלל האוכלוסייה, אך כשבחן את תוצאות המחשבה האנושית באופן ישיר הוא בכל זאת הציב מעין משוכה, והוכיח שהיא אפקטיבית למיון ולדירוג. האינטליגנציה, המונחת על המצע התיאורטי של האבולוציה ונבדקת באמצעות השיטות המצליחות של הבחינה, האינטליגנציה כמבוססת על הבדל היררכי ומהותי בין יחידים וקבוצות, הפכה במאה העשרים למושג שמשמעותו העיקרית היא תפיסה מהותנית של האי-שוויון.

עד כמה מתקבלים בטבעיות דירוגו של כל יחיד על סמך אותה מהות, כלומר גודל האינטליגנציה המיוחס לו וקביעת עתידו על פיה, נוכל לראות אם נשווה בין שיעורי התעמלות לשיעורי מתמטיקה במערכת החינוך. בהתעמלות אפשר בקלות למדוד את הפוטנציאל האישי, כמו גם את ההישגים בזמן נתון. גם את הקשר בין סיבות תורשתיות להישגים יהיה קל יותר להוכיח. בשיעורי המתמטיקה היכולת היא מופשטת, ניתנת למדידה אך בקושי, ובכל זאת, בשיעור ההתעמלות יש ציפייה לשיפור אצל כל אחד מהתלמידים בלי שום התייחסות להבדלים בפוטנציאל, ואילו בלימודי המתמטיקה נעשות עוד ועוד הבחנות, מוגדרות ציפיות שונות מתלמידים שונים, ותגמולים שונים ניתנים על הצלחות ועל כישלונות עד כדי הגדרת הביצוע המתמטי כמעיד על פוטנציאל מהותי – על גבול שהתלמיד לא יכול לחרוג ממנו ועל ביצועים שהאינטליגנציה שלו אינה מאפשרת לו להשיג.

גם בהקשר המחקרי וגם בהקשר החינוכי-אגליטריאני נראה שמושג האינטליגנציה לא מסוגל להיחלץ מהקשר ההדוק שלו להבדל ההיררכי ולא-שוויון. גם הסוציולוג הביקורתי וגם הפסיכולוג, שמרן ככל שיהיה, יסכימו שלא-אינטליגנציה אינדיבידואלית יש תפקיד ביצירת אי-שוויון חברתי, בין אם כשיקוף ושעתוק של פערים חברתיים קיימים ובין אם כסיבתם הנפשית האינדיבידואלית. הם יהיו חלוקים בשאלות אם הבחינה היא מדעית-ניטרלית או לא, אם היא משקפת פערים אמיתיים ביכולות אינטלקטואליות או פערים בהון תרבותי, ואם לא-שוויון יש שורשים ביולוגיים-מטריאליים או שמקורו בסטרוקטורות חברתיות בלבד. על הפירות המועטים שדיון כזה מניב יכולה להעיד העובדה שמאז כינונו של האובייקט "אינטליגנציה", במשך יותר ממאה שנים, נעשו מעט מאוד שינויים הן בשיטות הבחינה והן בהגדרה התיאורטית של

המושג "אינטליגנציה". מתברר כי גם הניסיונות האגליטריאניים והפרוגרסיביים להתמודד עם הדטרמיניזם של האי-שוויון הגלום באינטליגנציה אינם מספקים. אסתפק בשתי דוגמאות לכך, הראשונה פנים-פסיכולוגית ועוסקת ביחיד, והשנייה בוחנת מבנים חברתיים.

הדוגמה הראשונה היא המבחן לפוטנציאל אמנותי שהוזכר בראשית המאמר. עצם קיומו של מבחן כזה אפשרי בזכות מודל המניח שלאדם יש "אינטליגנציות מרובות". הרעיון של "אינטליגנציה בין-אישית" ו"אינטליגנציה תוך-אישית", למשל, זכה לפופולריות רבה בקרב מחנכים ועוסקים במקצועות טיפוליים, בעיקר תחת הכינוי "אינטליגנציה רגשית".<sup>41</sup> להערכתי, תיאוריה זו יוצאת מתוך עמדה ביקורתית ופלורליסטית הגורסת שמערכת האבחון הפסיכולוגית נשלטה עד כה בידי אינטליגנציה אחת בלבד – האינטליגנציה האנליטית. במושג "אינטליגנציות מרובות" מתקיימת הנחה שריבוי סוגי האינטליגנציה יאפשר גם יותר שוויון וחירות. אם היחיד ימצא את האינטליגנציה החזקה יותר שלו ויפעיל אותה, יזכה ליתרון יחסי מול היחידים האחרים. אולם אינני סבור שהאלטרנטיבה הפלורליסטית הזאת הצליחה לשנות ולו במעט את ממדיו או את עומקו של האי-שוויון או להביא לחירות רבה יותר. ראשית, התיאוריה של "אינטליגנציות מרובות" לא מבטיחה שוויון-ערך בין שלל סוגי האינטליגנציה, והתבוננות מקרית במבחני המיון השגורים בימינו מראה שמעמדן האיתן של האינטליגנציה המילולית או המתמטית אינו מאוים כלל. יתרה מזו, גם אילו נתפסו סוגי האינטליגנציה כשווים בחשיבותם, אין בכך אלא הסטה של מושא האי-שוויון – מהבדל במספר אחד להבדל בכמה מספרים.

הדוגמה השנייה מבהירה מה עשוי לקרות כאשר המחנך הרפורמיסטי מבקש להתנתק מהאי-שוויון באינטליגנציה באמצעות ניתוקו מההקשר הביולוגי שלו, ולהסבירו אך ורק דרך השפעת הסביבה על היחיד. התוצאה היא אי-שוויון דטרמיניסטי וחמור לא פחות. ההנחה הסביבתנית אומרת שליחידים או לבני קבוצה חברתית מסוימת יש אינטליגנציה נמוכה מכיוון שסביבתם לא עודדה אותם מספיק או לא אפשרה להם להתפתח מספיק מבחינה אינטלקטואלית. אך מהי בדיוק אותה "סביבה" ומהן הבעיות בה? "עוני", לדוגמה, הוא מושג רחב מכדי שאפשר יהיה לגזור ממנו אינטליגנציה נמוכה; מדדים ספציפיים יותר כמו צפיפות הדיור, רעב או רמת הכנסה הם תלויי מדיניות ממשלתית כללית, והמחנך המסור לא יכול לעשות במסגרת תפקידו שום דבר כדי להביא לתנאי התפתחות אינטלקטואלית טובים יותר. הפתרון הליברלי לבעיה הסביבתית נמצא בהתערבות ביחסי הורה-ילד. ההיבטים המבניים הקשיחים של הסביבה, ובכללם ההיבטים הביתיים, כמו חוסר נוכחות של ההורה בשל עבודה או רמת הכנסה נמוכה, זוכים להתעלמות, ובמקומם מטופלות התנהגויות הקשורות לסגנון חיים וקשורות לערכים מוסריים, שהרי הילד מושפע מהוריו ומתחנך על ידיהם. המפתח לשינוי, אם כן, עשוי להיות התערבות בדפוסים המשפחתיים מתוך הנחה מוקדמת של נחיתות תרבותית או מוסרית כלשהי אצל בעלי האינטליגנציה הנמוכה. ההנחה המוקדמת של הנחיתות התרבותית אינה קשיחה פחות מאשר זו של הנחיתות הגנטית-תורשתית. ההבדל המרכזי הוא שבעוד שבילוגים יודו שאין להם דרך אפקטיבית להיאבק בנחיתות גנטית, פסיכולוגים ומחנכים רפורמיסטיים מאמינים שהנחיתות התרבותית ניתנת לשינוי וש"אפשר להציל את הדור הבא". במקרה שבו פרויקט התערבות

כזה או אחר לא הצליח, כישלוננו נובע מאותה תרבות נחותה, וליתר דיוק מהתנהגותם של ההורים. הנחיתות התרבותית, שמלכתחילה היתה רק השערה, מקבלת אפוא אישוש מכישלון הילד וההורה.<sup>42</sup>

נדמה שכל מי שמבקש לממש את השוויון או להקטין את ממדיו של האי-שוויון מוטב לו שיתרחק ממושג האינטליגנציה, באשר זה מטביע את חותם ההבדל ההיררכי על כל פעילות או תיאוריה שמערבת אותו. למעשה, מושג האינטליגנציה המתבסס על דירוג יחידים וקבוצות התנתק כמעט לגמרי מהמושג המקורי שלו – המחשבה האנושית. השאלה כיצד האדם חושב, פותר בעיות, מפרש או יוצר קיבלה במחקר האינטליגנציה תשובות כמותיות שרוקנו אותה מתוכן.

האם אפשר להגדיר את המושג או לחשוב עליו באופן שמצליח להיחלץ מסימן האי-שוויון? כבר הזכרתי לעיל את התצפית על ביצועים אינטלקטואליים. כאמור, אלפרד בינה עצמו עסק, לצד מחקרו הקרניומטרי, גם בתצפיות. תיעוד התצפיות שלו בשתי בנותיו מראה כיצד אפשר לצקת תוכן שונה לאינטליגנציה ואפילו להמשיג הבדלים אינדיבידואליים ללא כל קשר לדירוג.<sup>43</sup> מחקריהם של חוקרים אחרים, שניסו ליצור מושג פסיכולוגי של אינטליגנציה המתמקד בתהליך של פתרון הבעיות ולא ביכולת לפתור בעיות המוסקת מתוך פתרון נכון שלהן, נותרו שוליים. גם תיאוריות שתפסו את האינטליגנציה כיכולת אך היו מעוניינים בחקר האפשרויות האינטלקטואליות, ולא המגבלות על היחיד, לא הטביעו את חותמן על מחקר האינטליגנציה המרכזי, ובוודאי שלא תרמו ליצירת מוסדות חלופיים לבחינות האינטליגנציה.<sup>44</sup> בניסיונות הללו יש למעשה התעלמות מוחלטת משאלת האי-שוויון, וכל דיון משותף בין הפסיכולוג החוקר את תהליך החשיבה לזה החוקר את המגבלות האינדיבידואליות עליה הוא בלתי אפשרי.

### האינטליגנציה כבסיס לשוויון רדיקלי – ז'קוטו ורנסייר

ברצוני להתמקד כעת באריכות יחסית בתיאוריה שפיתח המחנך הצרפתי ז'וזף ז'קוטו (Jacotot), ורנסייר כלל אותה בספרו המורה הנבצר (*The Ignorant Schoolmaster*).<sup>45</sup> התיאוריה מתמקדת בחשיבה ובביצוע אינטלקטואלי כתהליך ותופסת את האינטליגנציה כיכולת, אך אינה מתעלמת מסוגיית האי-שוויון. בניגוד לתיאוריות אחרות, היא תוקפת באופן ישיר את האינטליגנציה המבוססת על הבדלים היררכיים, ולכן מגדירה אותה כמושג פוליטי. אצל ז'קוטו ורנסייר האינטליגנציה היא מושג אמנציפטורי המבוסס על שוויון מוחלט ורדיקלי.

ז'וזף ז'קוטו, איש צבא, פילוסוף ומחנך בן המאה התשע-עשרה, נתקל באתגר חינוכי. תוצאות התמודדותו יוצאת הדופן מסופרות מחדש אצל ז'אק רנסייר, והן הבסיס לתיאוריה של האינטליגנציה השוויונית. בהיותו גולה מצרפת קיבל ז'קוטו משרה באוניברסיטה של לובאן (Louvain) כמורה לצרפתית, אבל הוא לא ידע כלל פלמית, ותלמידיו לא ידעו צרפתית. הוא השיג כמה עותקים של ספר במהדורה דו-לשונית ונתן אותם לתלמידים. לא היה זה ספר דקדוק אלא סיפור מחדש של קורות טלמאכוס, בנו של אודיסיאוס.<sup>46</sup> בעזרת מתרגם ביקש

מהם ז'קוטו לקרוא את שני הספרים עד שיהיו בקיאים בהם, ולהגיש לו חיבור בצרפתית שבו יתארו את מחשבותיהם על הספר. לתדהמתו, החיבורים שהוגשו לו היו חיבורים בוגרים ודומים מאוד לחיבורים שדוברי צרפתית היו כותבים.<sup>47</sup> במילים אחרות, הסטודנטים למדו צרפתית ללא הוראה שלה וללא ספר דקדוק.<sup>48</sup> יד המקרה גרמה לז'קוטו שלא ללמד כמו שהבין עד אז את המצופה ממורה, כלומר להעביר ידע אל התלמיד באופן מדורג, מהקל אל הכבד, לבאר, להסביר, לפרש ולפשט, לנסח עקרונות כלליים פשוטים ולהתקדם באמצעותם. ז'קוטו היה סבור, כמו כולם, שהמורה צריך לזהות טעויות של התלמיד שמסתבך או מתבלבל בחוקים, ולהחזיר אותו לדרך הישר באמצעות מתן הסבר: התלמיד בעל האינטליגנציה הנחותה יקשיב למורה בעל האינטליגנציה הגבוהה וכך ילמד. אפשר לשאול מדוע ז'קוטו ורנסייר מייחסים את הפער בידע בין התלמיד למורה דווקא להבדלים באינטליגנציה, שהרי מדובר בחומר לימודי מסוים – אובייקט של ידע שהתלמיד נתקל בו, והמפגש ביניהם לא אומר דבר על היכולת שלו להבין אותו. הסיבה לכך שההוראה מתייחסת לפערים באינטליגנציה נמצאת בהכרחיותו של ההסבר בתהליך הלמידה. הפער ביכולת רלבנטי לשאלה "מדוע ההסבר נחוץ". אם העולם מחולק לאינטליגנציות גבוהות ונמוכות, נחותות ועליונות, אין למורה אלא לנסות להדביק את הפער בין האינטליגנציה הנמוכה לגבוהה על ידי מתן הסבר. מובן שברגע שההסבר ניתן, נחיתותה של אינטליגנציית התלמיד מאושרת מחדש, שהרי לולא היתה נחותה, היה הוא מבין בכוחות עצמו. כדי ללמוד בשיטה הזאת אכן נחוצה אינטליגנציה מהסוג הכמותי, הלא-שוויוני שמודדים הפסיכולוגים, ומכאן המתאם הגבוה בין מבחני הכניסה לסיכויי ההצלחה בלימודים.

אבל תלמידי ז'קוטו למדו אחרת. הם השתמשו במילים שלהם, ובטכניקות שפיתחו – ללא הסבר. הם פשוט הפעילו את האינטליגנציה שלהם, כמו ילד שרוצה להבין על מה המבוגרים סביבו מדברים. הוא טועה, מנסה, משווה, מאמת, מתקן את עצמו, ומגיע בסופו של דבר לידיעה של השפה. רנסייר מתאר:

כל המאמץ שלהם, כל החקירה שלהם, מכוונים לכך שמישהו הפנה אליהם מילים, והם רוצים לזהות אותן ולהגיב אליהן, לא כסטודנטים או כאנשים מלומדים אלא כבני אדם; בדיוק בדרך שבה אתה עונה למישהו שמדבר איתך ולא למישהו שבוחן אותך: תחת סימן השוויון.<sup>49</sup>

מהי הפעלה של האינטליגנציה על פי ז'קוטו? ב"המורה הנבער" מודגשות הפרקטיקות האינטלקטואליות הנחותות לכאורה – חיקוי, שינון וחזרה – ולא אלו שנחשבות לגבוהות כמו השוואה או הפשטה.<sup>50</sup> ראשית, ביצוע הפרקטיקות הנחותות אינו דורש להניח את קיומה של יכולת סמויה כלשהי, אלא מתייחס רק למאמץ הגלוי של התלמיד. שנית, וחשוב מכך, אם כל מה שנדרש כדי להבין טקסט הוא יכולת של חיקוי ושינון, גלומה כאן תפיסה לגבי עצם משמעותו של מושג ההבנה. על פי ז'קוטו ורנסייר, אין שום דבר נסתר מאחורי הטקסט, אין "מילים מאחורי מילים, ואין שפה שאומרת את האמת של השפה."<sup>51</sup> כלומר ההסבר אינו נחוץ. מובן שהסתכלות שמרנית על האינטליגנציה תטען שזיכרון אינו אינטליגנציה, שיש ללמוד בצורה הדרגתית,

שתלמיד שחוזר על עצמו הוא "תוכי" ולא עובר חוויית למידה וכן הלאה. במילים אחרות, צורת מחשבה המתבססת על תפיסה מקרית, חיקוי וחזרה נחשבת למעידה על אינטליגנציה נחותה, ותיוחס לילד או לאדם הפשוט. טענות אלו הן שיפוטיות בעיקרן, ומולן אין אלא לחזור ולהזכיר שגם אם יש הבדלים בין חזרה לזיכרון, בין זיכרון להבנה וכיו"ב, אין הם מפריכים את הלמידה שהושגה, ולפיכך משמעותם מועטה.

האינטליגנציה של התלמידים לא היתה נחותה מזו של המורה או מזו שהובעה בספר, אלא שווה להן. אם בכיתה הרגילה, במה שרנסייר מכנה "חינוך מטמטם" (*abrutir*), האינטליגנציה הנמוכה כפופה לגבוהה ממנה, הרי שכאן האינטליגנציה של המורה לא היתה נוכחת בלמידה, ובין הטקסט לאינטליגנציה של התלמיד התקיים קשר ישיר, ללא תיווך הסברי. ז'קוטו לא הסביר דבר, כי לא היה יכול לעשות זאת בגלל מחסום השפה. מה הוא כן עשה? התלמידים אמנם למדו ללא הסבר, אך לא בלי מורה. הוא ציווה עליהם לקרוא את הספר. התלמידים הכפיפו את רצונם לרצונו של המורה שבא לידי ביטוי בציווי שנתן, ומצאו עצמם ב"שדה של בערות" שממנו הם יכולים לפרוץ אך ורק בכוחות עצמם, מכיוון שהאינטליגנציה של המורה לא עמדה לרשותם. מנוסחת כאן הפרדה חשובה בין שני חלקי המחשבה האנושית – הרצון והאינטליגנציה. ישנם מצבים שבהם אדם, ובעיקר ילד, זקוק למורה מכיוון שרצונו אינו חזק מספיק כדי להמשיך בלמידה. אך פעמים רבות לא הרצון מוכפף אלא האינטליגנציה, ולטמטם או להיטמטם פירושו להכפיף אינטליגנציה שתופסת את עצמה כנחותה לאינטליגנציה שנתפסת כעליונה עליה. לעומת זאת, האקט של אינטליגנציה המצייתת אך ורק לעצמה, גם אם הרצון מציית לרצון אחר – הוא אמנציפציה.<sup>52</sup>

סמכותו של המורה היא פן של האינטליגנציה השוויונית שנראה במבט ראשון מעט פרדוקסלי, ומשום מה כמעט שלא זוכה להתייחסות מחקרית. מדובר בסמכותנות שנמצאת בשיטת ההוראה השוויונית והמשחררת של ז'קוטו, ובתפיסתו את תפקיד המורה. כאשר המורה הבור נתן את ההוראה לתלמידים, הם הכפיפו את רצונם לרצונו והפעילו את האינטליגנציה שלהם על פי רצון מוכפף זה. שוויון האינטליגנציות מוצג פעמים רבות כרעיון ש"חוגג" את הדמוקרטיה בחינוך או את היתרונות בלמידה אוטודידקטית. אני סבור שזו פרשנות שגויה, ואין זה מקרה שהמילה "אוטודידקט" אינה מופיעה כלל ב"המורה הנבער". למידה משוחררת מסמכות, יותר משהיא מופיעה ברעיונותיהם של ז'קוטו ורנסייר, מופיעה בספר כמשאת נפש של המבקרים הליברלים המדמינים את מערכת החינוך הסטנדרטית. למעשה הספר ספוג כולו בסמכותיות: למורה יש תפקיד מרכזי, הסמכות שיוחסה בעבר לידע או לשפה הוסטה אליו, והדגש על חיקוי, חזרה ושינון מרמז גם הוא על ציות לדמות הסמכותית. איך אפשר ליישב את הסמכותנות הזאת עם התפיסה שהלמידה ללא הסבר משחררת? רנסייר וז'קוטו אמנם קבעו שהפעולה הדכאנית היא הכפפה של אינטליגנציה אחת לאחרת, ולא הכפפת הרצון לרצון, וכן שהתלמיד רשאי ללמוד כל שיעלה על רוחו או לא ללמוד בכלל אם בכך הוא חפץ, ובכל זאת הבעיה נותרת בעינה. אני סבור שזהו פרדוקס מדומה, והוא אמיתי רק אם מניחים שסמכות מופעלת על היחיד כדי להביאו למצב מסוים או לפעולה מסוימת לטובתו שלו, לטובת האומה, לטובת המעמד או לטובת כל



מטרה אחרת שהדמות הסמכותית מאמינה בה. במקרה כזה, אי-הכרה בסמכות חינוכית או מאבק בה הם אכן תנאי לשחרור. אבל כאשר אנחנו מתארים את המורה הנבער – דמות סמכותית שמניחה שוויון מוחלט בין האינטליגנציה שלה לאינטליגנציה של תלמידיה – אפשר להבין שהיא לא תעלה על דעתה לקבוע להם מטרה, מכיוון שהם מסוגלים, אם ירצו, להציב אותה לעצמם. במילים אחרות, ההנחה של שוויון האינטליגנציות קודמת לסמכות, והיא זו שנותנת לה לגיטימציה. ז'קוטו ורנסייר מביאים כדוגמה את הלמידה של התינוק או של הילד הרך, ולמידה זו נתפסת בדרך כלל כחופשית. העובדה שהיא לא מתרחשת במוסד שיש בו הוראה אין פירושה שהתינוק והילד לא כפופים לסמכות; ההפך הוא הנכון. הם נתונים לסמכותם הבלתי מוסברת של מבוגרים רבים ונאלצים למלא את רצונם, אך מכיוון שהילד אינו עסוק בדירוג האינטליגנציה שלו לעומת זו של המבוגר, וגם המבוגר לרוב לא עוסק בהשוואה מול הילד – נוצרים התנאים ללמידה משחררת.

### שוויון האינטליגנציות אינו עובדה אלא הנחה מוקדמת

ז'קוטו לא מציע לשנות את דרכי ההוראה ולהפוך אותן ליעילות יותר.<sup>53</sup> המוטיבציה שלו היא שחרור דרך ההכרה בשוויון של כל האינטליגנציות ותו לא:

...שכל אדם פשוט יוכל להשיג את כבודו האנושי, למדוד את יכולתו האינטלקטואלית, ולהחליט כיצד להשתמש בה. [...] כל מי שמלמד בלי לשחרר מטמטם, וכל מי שמשחרר לא צריך לדאוג מה ילמד האדם המשוחרר. הוא ילמד מה שהוא רוצה, אולי שום דבר. הוא יידע שהוא יכול ללמוד. [...] זוהי לא מתודה להדרכת האוכלוסייה; זו תועלת שיש להכריז עליה בפני העניים: הם יכולים לעשות מה שכל אדם יכול.<sup>54</sup>

הבשורה היא לא פדגוגית אלא פוליטית, ומשמעותה היא הכרזה על שוויון מוחלט בין אינטליגנציות. כיצד מגיעים ז'קוטו ורנסייר להכרזה הזאת, ובאיזה אופן הם מאמצים דווקא את מושג האינטליגנציה? רנסייר מציין תחילה שלוש עובדות ומדגיש שהן כשלעצמן לא מהוות הסבר לתופעה של אי-שוויון, וכי ה"אינטליגנציה" היא כינוי בלבד. העובדה הראשונה היא שהאדם מסוגל לעשות דברים שחיות אחרות לא מסוגלות להם. לאדם גם יש שפה שבאמצעותה הוא מתקשר עם בני אדם אחרים. את העובדה הזאת אפשר לכנות בשם אחר, ולומר ש"לאדם יש אינטליגנציה". כינוי ההתנהגות הזאת בשם אינו מוסיף מידע ואינו מסביר דבר, אך אין כל מניעה לכך. העובדה השנייה היא שבני אדם בתחילת חייהם מבצעים את אותן משימות ומתוך אותה כוונה באותו אופן. נוכל לומר שהם בעלי אינטליגנציה שווה.<sup>55</sup> העובדה השלישית היא שאנשים מבוגרים לא מבצעים את אותן משימות אינטלקטואליות, ולא באותה מידת הצלחה. ואכן, אנו מסתכלים סביב, ובכל מקום שנביט – גם אם לא בהכרח באמצעות בחינת אינטליגנציה – נראה בקלות שבני האדם אינם שווים בביצועים האינטלקטואליים שלהם. ההנחה הקודמת – בדבר שוויון האינטליגנציות נותרת בגדר הבעת דעה ותו לא. מנין לנו שדעה זו נכונה?

מבחינת רנסייר וז'קוטו, הטענה "כל האינטליגנציות שוות" אכן אינה טענת אמת. הבעיה באימות ההשערה הזאת היא שאי אפשר לבודד או למדוד את האינטליגנציה. להבדיל מהשערה בכימיה או בפיזיקה, שבה מבודדים את התופעה ומשווים אותה לאחרות, האינטליגנציה ניכרת רק בתוצריה, ולכן יש לבדוק אם יש עובדות שמפריכות את ההשערה שכל האינטליגנציות שוות.<sup>56</sup> הטענה הראשונה שמבקשת לסתור את הנחת שוויון האינטליגנציות היא פשוטה, והיא שאין בטבע שתי ישויות זהות. מתוך אלפי העלים הנושרים מן העץ, אין שניים זהים זה לזה. לכן בוודאי אפשר להסיק שגם האינטליגנציות שונות זו מזו. הניסוי שעשוי לאשש את הטענה יהיה גם הוא פשוט – שני תאומים זהים שגדלו באותו בית ולמדו באותו בית ספר ניגשים למבחן אינטליגנציה, ומשיגים תוצאות שונות. לכאורה, אפילו כשהנסיבות זהות, האחד אינטליגנטי יותר מאחיו. רנסייר טוען שאי אפשר להקיש מעלים, שהם דבר חומרי, לאינטליגנציה שאינה חומרית, ובוודאי אינה זהה למוח כמו אצל הקרניולוגים. למעשה, גם אלה המכריזים על עצמם כבעלי האינטליגנציה הגבוהה שטוענים בזכות חלוקה לרמות שונות של אינטליגנציה לא מסתמכים על החומר כמה שמקנה להם את היתרון, אלא מייחסים אותו לרוח.<sup>57</sup> יתרה מזו, גם אילו היתרון של אינטליגנציה אחת על רעותה היה חומרי, ומכאן נצפה בכירור, למוח הנעלה היתה סמכות טבעית על בעל המוח הנחות, בדומה לסמכות של בני האדם על החיות שבבעלותם. העליונות היתה ניכרת מעצמה, בדיוק כמו עליונות פיזית. לא היה צורך בחוקים, מוסדות והסברים בלתי פוסקים לעובדה שההבדל באינטליגנציות הוא טבעי לכאורה. האינטליגנציה הנעלה לא היתה נתקלת בהתנגדות.<sup>58</sup>

אבל עדיין צריך להסביר את ההבדל בין שני התאומים הזהים. אפשר לומר שלאחד אינטליגנציה גבוהה מאשר לשני, ובכך לא אמרנו מאום פרט לכך שהאחד עבד מהר יותר מהשני או הגיע להישגים טובים יותר. כאמור, אינטליגנציה היא כינוי, והגדרת ההבדל בין ביצועי האחים כהבדל באינטליגנציה אינה מוסיפה לנו שום אינפורמציה, אבל עשויה להתחפש לסיבה. אפשר להניח הנחה אחרת – ששתי האינטליגנציות לא תורגלו במידה שווה, אבל גם אותה אי אפשר להוכיח. "שום דבר לא מוכיח לי את זה בוודאות [את התרגול הלא שווה]. אבל שום דבר גם לא מוכיח את ההפך. מספיק לי לדעת שהיעדר תרגול הוא אפשרי, ושניסויים רבים מעידים על כך. על כן, אשנה את הטאוטולוגיה במקצת. אומר שהוא עשה פחות לא מפני שהוא אינטליגנטי. אומר שאולי הוא הפיק עבודה טובה פחות מכיוון שהוא עבד גרוע יותר, שהוא לא ראה היטב מכיוון שלא הביט היטב. אומר שהוא נתן פחות תשומת לב לעבודתו."<sup>59</sup>

תשומת הלב היא בדיוק מה שבאמצעותו אפשר לבחון את התוצרים של האינטליגנציה. תשומת הלב עצמה אינה חומרית, אבל האפקטים שלה כן, ואותם אפשר גם למדוד ולכמת. אפשר להניח שבין שני האחים יש שוויון באינטליגנציות, לצד חוסר שוויון בתשומת הלב. תינוקות וילדים קטנים מפעילים תשומת לב עצומה בניסיון להבין את עולם המבוגרים ולהצטרף אליו. הצורך שלהם בוער ומניע אותם באותה מידה להפעיל את האינטליגנציה שלהם. רק מאוחר יותר מתפתח השוני בין ילד לילד, ובהתאם לכך מתן תשומת הלב. לכן הדיון שנזכר קודם, שבו נשאל אם האינטליגנציה היא אפקט של תורשה או סביבה – הדיון שהאינטליגנציה הלא-שוויונית

לכודה בו והוא מעסיק את הפסיכולוגים, המחנכים הרפורמיסטיים והסוציולוגים – הוא חסר ערך. רנסייר טוען שהאפקטים של האינטליגנציה נקבעים על פי צורך ורצון, והיכן שהצורך קטן האינטליגנציה "מתעייפת". היחיד מפסיק להקדיש תשומת לב לדברים, מפסיק לחקור ולהשוות, אלא אם נוצרים תנאים שבהם מתעורר בו רצון מחודש להבין – שינוי בצרכים שלו או מפגש שלו עם רצונו של המורה – אשר דורש המשך של העבודה האינטליגנטית שנעשתה על ידי היחיד עד כה.<sup>60</sup>

### עבודה אינטליגנטית כפעולה פואטית

מהו אותו צורך שמדרבן את האינטליגנציה לעבוד? ז'קוטו מצביע במפורש על הצורך המרכזי באינטליגנציה – ההכרח לתקשר דרך תרגום. הוא מניח שהמחשבה קודמת לשפה, ושהשפה היא שרירותית. כמו כן הוא מניח שאת האמת, גם אם קשה להגדיר או למסור אותה, אפשר בהחלט לחוש באופן אינדיבידואלי. משמעות הדבר היא לא רק שאין היררכיה בין שפות שונות או שאין שפה תקנית יותר מרעותה, אלא שבחוקיה של השפה אין היגיון או "אמת פנימית". מובן, אם כן, שנדרש מאמץ יצירתי, הן במסירת רצונו של היחיד אל הזולת והן בהבנת רצונו של הזולת. מכיוון שאין לנו אפשרות פשוטה לומר את האמת, גם אם אנחנו חשים בה, האינטליגנציה שלנו צריכה לאלתר – להיזכר במילים, להמציא מילים ודימויים, ליצור משפט – כלומר להשתמש בסימנים בצורה פואטית, ולקוות שהמאזין יצליח לפענח אותם. כך, אם תלמיד אומר שהוא לא מבין אמנות, הוא בעצם אומר שהוא לא שומע את הדברים שאומר היוצר ואינו מכיר את סימני השפה שהוא משתמש בה. דיבור חוזר ונשנה על היצירה יאפשר לתלמיד למצוא בה רגשות או רעיונות, שגם אם אינם אלה שהאמן התכוון אליהם, הרי שאת דרך קריאת היצירה התלמיד כבר השיג. הוא "מבין באמנות". אין זה אומר שהוא אמן גדול שיוכל להביע את רגשותיו בצורה או בלחן. כדי להתבטא כראוי נדרש אימון רב, אבל אפשר ללמוד מהאמנים הגאונים כיצד לנהוג. אלה מניחים את "שוויון האינטליגנציות" כהנחה מוקדמת. הם מאמינים שאין להם כל יתרון על פני קהלם בהבנת הרגשות האנושיים ושהם אינם עליונים, ובדיוק בגלל זה עליהם להשקיע את כל מרצם בהפעלת האינטליגנציה שלהם כדי שתחושותיהם ודבריהם יובנו. ראשית עליהם לתרגם את מחשבותיהם למילים, לציורים או ללחנים, ושנית עליהם לוודא שהתרגום שלהם נאמן למקור, כך שהתרגום של המאזין או הצופה ליצירתם יהיה מדויק ככל האפשר. במעשה האמנות, שלא כמו בסוגי ביטוי אחרים, יש הכרה הן של האמן והן של הקורא, שלא הכול ניתן להבעה מילולית פשוטה, ולכן לא רק לאמן יש הזדמנות לפעול בגאונות אלא גם לקורא, לצופה, למאזין. משהפעיל הנמען את רצונו והצליח להבין את יצירתו של הגאון הוא מרגיש את שוויון האינטליגנציות ביניהם, ולכן אמנות טובה היא משחררת.<sup>61</sup> נחזור לדוגמת הילדה הנבחנת על כישרונה המוזיקלי. רנסייר היה טוען שטעם והשתייכות מעמדית יכולים בהחלט לכוון את בחירותיהם של המבצע ושל המאזין, אבל בכל זאת יש משהו בכיצוע שחורג מהטעם, והוא תשומת הלב והמאמץ למסור תחושה או רעיון. מחד גיסא, אפשר לומר שהמושגים "כישרון

אמנותי", "אינטליגנציה מוזיקלית" או כל כינוי אחר אכן מייצגים את האיכות שבה אותה ילדה ביצעה קטע מוזיקלי או מעשה אמנותי אחר; מאידך גיסא, לא מדובר בכישרון מולד או מהותי אלא בפונקציה של הרצון, ולכן אין טעם לדרגו במבחן.

### ההסבר כהסטת האינטליגנציה מן החיפוש אחר האמת

כאמור, את השוויון הרדיקלי שמציעים רנסייר וז'קוטו אין להבין כעובדה אלא רק כהשערה מוקדמת, וניסיונות להוכיחה לא יצליחו להפוך אותה ל"אמת". כדי לתאר את היחסים בין עובדות, השערות, דעות וחיפוש אחר האמת, הם מדגימים היטב את התפקיד הפואטי של האינטליגנציה שנידון קודם לכן, ומשתמשים במטאפורה של מערכת פיזיקלית – מערכת גרמי השמים. הכוח המניע את העצמים במערכת זו הוא רצונו של היחיד לגבש דעה. מכיוון שלאמת עצמה אי אפשר להגיע, האדם שנתקל בעובדה או חווה "תחושת אמת" ומבקש להבין אותה נע סביב האמת במסלולים שונים. כך גם לגבי ההשערה של שוויון האינטליגנציות. כדי להסביר את העובדה שמורה הצליח ללמד משהו שהוא אינו יודע יש לגבש דעות, להעלות השערות ("שוויון האינטליגנציות" היא אחת מהן), ולנסות לאמת או להפריך אותן. זהו תהליך בלתי פוסק, והוא למעשה ההפעלה של האינטליגנציה. ההוראה המסורתית, המסבירה, מסיטה את האינטליגנציה מן התנועה במסלולים השונים, כופה עליה מסלול ספציפי לאמת ומורה לה את הדרך. גם הגישה הסוקרטית, מעודנת ככל שתהיה, היא כזו. התלמיד מובל על ידי המורה, מופתע ומשתאה נוכח מה שהוא מגלה, אך בסוף המסע האינטלקטואלי הוא משוכנע שלא היה מצליח לעשות את המסע הזה בכוחות עצמו.<sup>62</sup> במילים אחרות, סביר להניח שהעבד שסוקרטס הנחה אותו להגיע ל"אמיתות" הגיאומטריות מעריך את כישוריו השכליים – את האינטליגנציה שלו – כנחותים לעומת אלה של המורה, שהרי אילו היו שווים היה העבד מסוגל להגיע אל ה"אמיתות" הללו בעצמו.

### אינטליגנציה שוויונית כמקור האי-שוויון החברתי

אותה מטאפורה של תנועת גרמי השמים משמשת את ז'קוטו ורנסייר גם כדי לתאר את האי-שוויון הממשי שמתקיים בחברה. ההשערה של שוויון האינטליגנציות מאפשרת לחלום על חברה שבה בני האדם משוחררים וכל אחד מפעיל את תבונתו במלוא תשומת הלב כדי להבין את הזולת ולהיות מובן לו. חברה כזו לא תזדקק לחוקים, למוסדות ולבתי משפט, אבל חלום שכזה, מעניין ככל שיהיה, עדיין משאיר אותנו עם הצורך להסביר את האי-שוויון בחברה הממשית. על פי המטאפורה האסטרונומית, האינטליגנציה יכולה לפעול בשתי צורות בסיסיות. בראשונה היא אינדיבידואלית ולא חומרית, ובשנייה היא נקשרת לחומר, ואז התנהגותה אחרת. כל עוד האינטליגנציה נותרת לא-חומרית, היא מונעת על ידי הרצון וחויית הוודאות ונעה סביב האמת החסרה בלי להגיע אליה לעולם. על פי ז'קוטו, צורת ההופעה השנייה מתרחשת כאשר

האינטליגנציות נקשרות כדי למסור ולקבל מידע זו מזו, וזה קורה בהכרח דרך החומר והשפה. כאשר הן קשורות הן נתונות לחוקים הפועלים על החומר, והאינטליגנציה נהדפת מן המסלול החופשי שלה אל מרכז העולם המטריאלי.<sup>63</sup> הנקודה הקריטית במטאפורה החידתית הזאת של היווצרות האי-שוויון היא הרגע שבו האינטליגנציה הופכת להיות חומרית. אין הכוונה כאן למטריאליזציה של המחשבה על ידי תפיסתה כנגזרת פשוטה של המוח, כפי שתואר בחלקו הקודם של המאמר, אלא לתהליך שבו היא עוברת מעין קיבוע על ידי השפה והתקשורת בין אינדיבידואלים. החיפוש החופשי אחר האמת לא נפסק לחלוטין, אבל יש עוד כוח שפועל על האינטליגנציה, ומושך אותה לכיוון "מרכז העולם המטריאלי".

להבנתי, מרכז זה הוא הנורמה, החוק, הקונצנזוס או "המובן מאליו". כדי שאינדיבידואל אחד יתאר באוזני אינדיבידואל אחר את החיפוש האישי שלו אחר האמת, עליו להתייחס גם למרכז – כלומר למערכת הנורמות, הכללים והנחות היסוד שמאפשרות לדבריו להיות בעלי פשר. מכיוון שאותו מרכז הוא תוצאה של יחסי כוח לא-שוויוניים, המשיכה אליו מטביעה את סימן האי-שוויון על מופעי האינטליגנציה. הדטרמיניזם שנובע מהמטאפורה הפיזיקלית נמצא גם בהסבר אחר של ז'קוטו לאי-שוויון:

בכל רגע נתון יש תמיד היגיון, הסח דעת, תשוקה, שלווה, תשומת לב, ערנות, שינה, רגיעה והתקדמות – בכל הכיוונים. לכן כל איגוד, אומה, המין האנושי, הם בעת ובעונה אחת תבוניים ולא-רציונליים, והתוצאה [של מעשיהם] אינה נשענת כלל על רצונה של הקבוצה. בדיוק מכיוון שכל אדם הוא חופשי, קבוצה מאוגדת של בני אדם איננה חופשית<sup>64</sup> [...] החברה קיימת רק דרך הבדלים. [...] עובדה שהשוויון לא מחזיק מעמד זמן רב, אך גם כשהוא נהרס, הוא עדיין נשאר ההסבר ההגיוני היחיד להבדלים המוסכמים.<sup>65</sup>

במילים אחרות, לקבוצה חברתית או לחברה כולה אין ולא יכולה להיות אינטליגנציה במונח השוויוני והמשחרר שרנסירר וז'קוטו מגדירים. שוויון מחייב ריבוי של מצבי תודעה ושל מסלולי חיפוש אחר האמת, אך החלטה מדינית, חוק, או כל שיעור בבית הספר אינם יכולים להכיל את הריבוי הזה. מתוך שוויון האינטליגנציות נובע הצורך החברתי להסדיר את הריבוי על ידי משמוע ודירוג, ובשל כך חברה לא יכולה לפעול אלא על בסיס של אי-שוויון. שוויון כערך נורמטיבי או כמשאת נפש שיש לשאוף אליה הוא מושג פוליטי עקר, בדיוק מכיוון שהוא מניח שמקום ההתממשות של השוויון הוא בחברה, בשעה שהיא זאת שמייצרת את היפוכו. עמדה אגליטריאנית שעל פיה חברה ראויה מתבקשת לצמצם את הפערים בין הפרטים המרכיבים אותה למרות ההבדלים ביכולותיהם היא חלשה, הן מבחינה מעשית (תוארה קודם הדוגמה של ההתערבות הרפורמיסטית בבית התלמיד) והן מבחינה הסברית, מכיוון שהיא מקבלת את ההבדל הזה כנתון טבעי ולא כתוצר הכרחי של התאגדות של אינדיבידואלים.

תפיסה זו של שוויון ושל מקור האי-שוויון מזכירה ברוחה את תפיסת השוויון של הנאורות, וההנחה שהאינטליגנציות שוות אכן נראית דומה להיגד "כל בני האדם נולדו שווים". עם זאת,

ישנם הבדלים חשובים בין הגותו של ז'קוטו לתפיסות הדומיננטיות של שוויון וקידמה בזמנו, ובהחלט מדובר בסוג שונה של תפיסת שוויון. רנסייר מונה שלושה הבדלים: ראשית, הוא מציין שכבר בהכרזה על זכויות האדם והאזרח נקבעה מיד, לצדו של השוויון, גם חשיבותם של ההבדלים בכישרונות; שנית, שוויון האינטליגנציות על פי ז'קוטו ורנסייר אינו חלק מה"טבע", ואף מצריך סירוב לפעול על פי חוקי הגרביטציה שהעולם החומרי כפוף להם; ההבדל השלישי הוא שלשויון כהנחה מוקדמת אין שום קשר למימוש זכויות. שוויון אינטליגנציות מבטא פוטנציאל אנושי, ולא זכויות שהמוסדות השונים מתמחים בהסבר שלהן ובמימושן.<sup>66</sup>

מתוך תפיסה כה דטרמיניסטית של החברה כלא-שוויונית, ומתוך הבנה שרנסייר וז'קוטו לא מבקשים לתת לאינטליגנציה הגדרה אלטרנטיבית שתשמש למאבק למען שוויון זכויות, יש לשאול מה ערכו של המושג שהם מציעים, וכיצד שאלת הכישורים האינטלקטואליים מתנסחת כשאלה שהיא בעיקרה פוליטית. רנסייר מתאר את חשיבות המושג בעבורו:

נדמה לי שכל צורה של פוליטיקה שוויונית התעמתה עם האתגר הזה: לבסס שוויון כאקסיומה, כהשערה, לא כמטרה. לסרב לחלוקה בין שוויון אינטלקטואלי לאי-שוויון חברתי, להאמין שגם אם ההשערות האגליטריאניות זרות להיגיון החברתי, עדיין אפשר לאמת אותן בצורה טרנסגרסיבית, ושהפוליטיקה מורכבת מעצם העימות הזה.<sup>67</sup>

אם כן, מה אפשר לעשות עם שוויון האינטליגנציות?

### ציוויים פוליטיים שנובעים משוויון האינטליגנציות

ראשית, אדם תבוני יכול לדעת שכפרט הוא בעל אינטליגנציה שאינה נחותה או עליונה משל כל אחד אחר, אך עליו לדעת שכאזרח הוא בהכרח לא-רציונלי, מכיוון שזו הממלכה שבה הוא נמצא, והיא מבוססת על מיתוס האי-שוויון.<sup>68</sup> במילים אחרות, אמונתו של היחיד בשוויון האינטליגנציות לא יכולה לבוא לידי ביטוי בצורת ארגון, מוסד או חוק, מכיוון שאלו תוצרים של פעילות קולקטיבית, וזו בהכרח אינה תבונית. זהו כלל "אל תעשה": האמונה בשוויון האינטליגנציות לא אמורה להיות תמריץ להקמת מוסדות חברתיים חלופיים לאלו הקיימים, מכיוון שהמוסדות החדשים בהכרח ישחזרו את ההיגיון של האי-שוויון. ההנחה המוקדמת של האינטליגנציות השוות קשורה הדוקות לאימות שלה, אך היא אינה מתגבשת למוסד אלא חייבת להיות חוזרת ונשנית.<sup>69</sup> אם ברצונו של היחיד לשמור על אמונתו בשוויון האינטליגנציות, אל לו להתפתות למיסוד האמונה הזאת.

מצד שני, הבנת מוגבלותם של המוסדות החברתיים אין משמעותה הכרות מלחמה על הסדר החברתי. אמנם יש ברעיון האינטליגנציות השוות אלמנט אנרכי, אבל אין בו ערעור על עצם נחיצותם של מוסדות אלו, אלא רק על תפיסתם כרציונליים, כדבר שאי אפשר להבינו ללא תיווך הסברי. הדרך הנכונה להתמודד עם איומים על האינטליגנציה היא לדעת שהדבר היחיד



שהסדר החברתי יכול להציע הוא יתרון על פני האי-סדר, בדמות מקלט לאינטליגנציה, שבו היא יכולה להתאמן בחופשיות. מעבר לכך לסדר החברתי אין כל יתרון, וודאי שהוא לא נושא ערך שדורש הסבר מלומד.<sup>70</sup>

במצב מלחמה היחיד מתבקש להקריב חלק מתבוניותו למען הישרדותו, אך מסוכנת לאינטליגנציה לא פחות מהמלחמה היא הרטוריקה. אם האינטליגנציה מופעלת על ידי הרצון להגיד והרצון לשמוע, וההסבר הופך את הרצון להגיד להישג לימודי, אזי "הרטוריקה היא זאת שהופכת את הרצון לשמוע לידע כיצד יש לשמוע."<sup>71</sup> למלחמה ולרטוריקה משותף הרצון להשתיק את האינטליגנציה של הזולת ולהכפיפה לזו של הדובר, אך יש ביניהן הבדל חשוב. החוק, הפרלמנט ובתי המשפט לא מבקשים להקריב את הרציונליות למען מטרה אחרת – הישרדות, דגל, גזע וכיו"ב, אלא מתיימרים לנכס לעצמם את התבונה ולטעון שהיא אינה רנטנית להם. על האדם האינטליגנטי ללמוד את השפה שלהם, שאינה עליונה על כל שפה אחרת או נחותה ממנה. רנסייר טוען שסוקרטס היה למעשה קורבן של מיתוס האינטליגנציות הנחותות והעליונות, ונגזר עליו דין מוות מפני שלא הכיר בכך שנאומי התובעים שלו היו גילויים של אינטליגנציה שווה לשלו. הוא חש נעלה עליהם, ובמילים אחרות – התעצל ללמוד את האמנות שלהם, שטחית ככל שתהיה.<sup>72</sup>

האדם האינטליגנטי לא חייב רק להתגונן מפני סכנות כמו זו של המלחמה או של הרטוריקה, אלא גם לזהות רגעים של "קהילה של שווים" ולקדם אותם. אמנם השוויון לא יכול להתמסד, אך הוא יכול להופיע בצורת האימות של ההשערה שלו. כלומר, גם אם החברה ככלל אינה תבונית, אין זה אומר שלא יכולים להיות בה רגעים של תבוניות. רנסייר מתאר רגע כזה בפרישה הראשונה של הפלֶּאָאִים מרומא לגבעת האוונטין. ההיגיון שהוביל את הפלֶּאָאִים לפרישה היה האי-שוויון ונחיתותם לכאורה מול הפטריוקים, אך התוצאה עשויה ללמד דווקא על היתכנותו של אירוע של שוויון. הסנטור הרומי שדיבר אל הפלֶּאָאִים כאל בני אדם עשה משהו בלתי נתפס – הוא הכיר בכך שהיכולת האינטלקטואלית שלהם זהה לשלו. כלומר, לניסיון לאמת את השערת השוויון יש אפקטים בעלי משמעות. אמנם זה אינו ניצחון של המעמד, שלא יכול להיות משוחרר או רציונלי כקבוצה חברתית, וודאי שמיסוד של ניצחון המאבק הפלֶּאָאִי לא יכול היה ליצור מוסדות ונורמות משחררים או אגליטריאניים, אבל כל פלֶּאָאִי שהנאום הופנה אליו הרגיש שפונים לאינטליגנציה שלו וידע שזכותו להפעיל אותה.<sup>73</sup> ההנחה שאינטליגנציות שוות זו לזו יוצרת אירועים שוויוניים שמתקיימת בהם, ולו לרגע, קהילה של בעלי אינטליגנציה שווה – יחידים שמנסים להבין ולהיות מובנים זה לזה בלי להניח שיש ביניהם הבדלים אינטלקטואליים היררכיים. קהילה זו לא יכולה להיות חומרית, מוסדית או נורמטיבית; "היא מתרחשת, אך אין לה מקום."<sup>74</sup>

גם כשיטה חינוכית אין מקום להנחת שוויון האינטליגנציות. לא רק שזו אינה מטרתה, אלא שאין אפשרות כזו, כיוון שכל פדגוגיה היא כבר מוסד חברתי, ולפיכך לא-שוויוני. הפרקטיקה היחידה של המשוחרר היא להכריז כי הוא יוצא מתוך הנחה שהאינטליגנציות שוות, ושהוא מבקש לבדוק ולנסות לאמת את ההשערה הזאת בכל תופעה חברתית. יתרה מזו, שוויון האינטליגנציות

מתקיים רק בעת המאמץ לאמת את ההשערה. היחיד שמניח שהאינטליגנציה שלו שווה לזו של אחרים עשוי לגלות שהדבר נכון – הוא מצליח להיות מובן לאחרים ואחרים מבינים אותו. מול בורדייה, שמוכיח את קיומו של אי-שוויון ואז נידון לגלות אותו כל פעם מחדש, רנסייר מציב את השוויון כנקודת מוצא שממנה צריך לפעול: "אמנם נכון שאיננו יודעים שבני האדם שווים. אנחנו אומרים שאולי הם שווים. זו דעתנו, ואנחנו מנסים, יחד עם מי שחושב כמונו, לאמת אותה."<sup>75</sup>

### בורדייה ורנסייר – הסבר לאי-שוויון בפועל מול ניסיון לאימות השוויון בפוטנציאל

פרקטיקת האימות של שוויון האינטליגנציות דוחה את נחיצותו של ההסבר בכלל ואת ההסבר למוסדות החברתיים בפרט, אך במיוחד היא דוחה את ההסבר לאי-שוויון עצמו. כדי לעמוד על נקודה זו נדרשת סטייה קטנה מהגדרת מושג האינטליגנציה לטובת הצגת הביקורת של רנסייר על הסוציולוגיה המושפעת מבורדייה. את הפרויקט האגליטריאני של רנסייר ואת המשמעות התיאורטית שהשוויון מקבל בהגותו כדאי להעריך בהשוואה לתיאוריה של בורדייה, שחלקים ממנה פורטו בראשית המאמר. אף כי ב"המורה הנבער" אין התייחסות מפורשת לכך, יש לראות את ההיגיון שנמצא בו כשלילה ישירה של תפיסת האי-שוויון של בורדייה. בראיון משנת 2000 מציב רנסייר עצמו את תפיסת האינטליגנציה שלו ושל ז'קוטו כמנוגדת הן לגישה הרפובליקנית שהדגישה את האוניברסליות של הידע ואת הטמעתו אצל התלמידים כדרך העיקרית לדמוקרטיזציה, והן לגישה הסוציולוגית שביקשה לשנות את דרכי ההוראה תוך חשיפת הנוכחות של הסדר החברתי בתוכן.<sup>76</sup>

מהי אם כן הביקורת הישירה של רנסייר על בורדייה? במרכז הכתיבה של רנסייר עומדת יכולתו לדבר, להשתתף פוליטית או לקחת חלק ב"חוש", של מי שאינו אמור לעשות זאת או אינו מסוגל לכאורה לעשות זאת. הוא מבקר את ההסבר הסוציולוגי להיעדרה של יכולת זו אצל העניים והמודרים. יש להדגיש שהביקורת אינה נוגעת בבעיות מתודולוגיות, אלא בוחנת את האתיקה הסוציולוגית ואת האפקטים הפוליטיים של תמונת העולם המצטיירת ממסקנותיו של בורדייה. רנסייר מציג את הבעייתיות שבהצבת "הניגוד בין מדע לאידיאולוגיה, התיאוריה של שיח שמתיימר להגיד את האמת על מה שבוצע על ידי שחקנים פוליטיים וחברתיים, בעוד הם עצמם לא חשבו על אמת זו או לא יכלו לחשוב עליה."<sup>77</sup> במילים אחרות, על פי רנסייר תפקיד הסוציולוג הוא להיאבק באשליות. עליו להבין כיצד המערכת יוצרת מיסטיפקציות, וכיצד הן עצמן מסתירות את הדרך שבה נוצרו. לפיכך יש לו תפקיד פוליטי מכריע, מפני שהמפתח לשחרור נמצא בידי. הידע המדעי שהוא מייצר קריטי לנשלטים, כי בגלל עצם הישלטותם הם לא מסוגלים להבין את הדרכים שבהן הם מודרים, ועליהם לקבל הסבר לכך. רנסייר מנסח את ההסבר של בורדייה בשתי ההנחות הבאות:<sup>78</sup>

1. בני מעמד הפועלים מודרים מהאוניברסיטה כי אינם מודעים לסיבות האמיתיות להדרתם. זו ההנחה המרכזית בספרם של בורדייה ופאסרון *The Inheritors*.<sup>79</sup>

2. בורותם של בני מעמד הפועלים באשר לסיבות האמיתיות להדרתם היא אפקט מבני שמיצור על ידי המערכת שמדירה אותם. זו ההנחה המרכזית בספר *Reproduction*.<sup>80</sup>

במילים אחרות, המערכת מייצרת את ההסתרה של עצמה. האליטה מכחישה את פרקטיקות ההדרה שלה, המודרים לא מסוגלים להבין באמת מדוע מצבם החברתי הוא כפי שהוא, ורק הסוציולוג המומחה ניצב מורם מעם, ומסוגל לאבחן את המערכת ואת האובייקטים חסרי המודעות שלה. היות שהמערכת לא מאפשרת למודרים להתמחות ולייצר ידע בעצמם, נדמה שהידע הסוציולוגי אכן עשוי לסייע להם להבין את המציאות, אך למעשה הוא מבסס את הדרתם ואת סמכותו של הסוציולוג. על פי רנסייר, ידע זה איננו מפתח לשחרור או לשוויון כלל וכלל, והדמיון לאי-שוויון בין המורה המסביר ובין תלמידיו אינו מקרי. בדיוק כמו המורה, המייצר את המרחק ההיררכי בינו ובין התלמיד בעצם מתן ההסבר ומנציח את פער האינטליגנציות ביניהם, כך גם בורדייה המסביר את האי-שוויון ואת ההדרה. ההכרחיות שהוא מייחס לחוסר היכולת של העניים או המודרים להבין את תנאי חייהם חמורה לא פחות מאשר ההכרחיות הביולוגית, ודאי שהיא נראית הגיונית יותר.

יתרה מזאת, גם התיאוריה של בורדייה עצמה מדירה. כאשר רנסייר קורא את הטקסטים הסוציולוגיים הוא בודק מה נעדר מתמונת העולם שמתוארת בהם, ומוצא שפרקטיקות של עירוב וחיקוי לא יכולות להתיישב עם ההנחות ההסבריות שלעיל.<sup>81</sup> כמו בהבחנה המופיעה אצל אפלטון, בין מי שמסוגלים לראות את ה"אמת" ובין אחרים הרואים רק השתקפויות, כך גם אצל בורדייה, ישנם אלה שמסוגלים להבין את המערכת וחוקיה, ואלה שנתונים בתוכה כאובייקטים בלבד. הפועלים המשוררים המופיעים אצל רנסייר ב"לילות הפועלים"<sup>82</sup> הם בדיוק הדוגמה לאתגר שפרקטיקות העירוב והחיקוי מציבות בפני תפיסת החברה של בורדייה. במילים אחרות, לאיזה חלק של החברה שייך הפועל שכותב שירה? ברור שהוא עושה משהו שאינו אמור לעשות, מכיוון שעליו לעבוד ולישון בלבד, ומצד שני הוא בוודאי לא שייך לאליטה שיכולה להקדיש את הפנאי שלה לתרבות גבוהה. קל מאוד לראות את שירו של הפועל כביטוי לתנאי חייו האמיתיים, כחלק מ"תרבות פועלים", "תרבות פופולרית" וכו'. הסבר כזה שוב מניח שמשמעות השיר שנכתב אינה זהה למה שהמשורר-הפועל יודע עליה, כלומר הפער נשמר: הפועל לא ידע מה הוא מבטא ולמה הוא מתכוון כשכתב את השיר; הסוציולוג או פרשן התרבות יסבירו לו מה כתב ואיך. כאמור, אין מדובר כאן בבעיה מתודולוגית, אלא בוויכוח על עצם המובן של האמנציפציה. לדברי רנסייר, "פועל שמעולם לא למד לכתוב ועדיין ניסה לחבר שירים שיתאימו לטעם של זמנו היה אולי סכנה גדולה יותר לסדר האידיאולוגי השליט מאשר פועל ששר שירים מהפכניים."<sup>83</sup> מדובר כאן במובן אחר של אמנציפציה: אותו פועל-משורר שהפעיל את האינטליגנציה שלו כשכתב שירה כבר חווה שחרור, אולי להבדיל מהפועל-המהפכן, שתמיד ייוותר לו עוד ידע להשלים עד ליום שבו לכאורה לא יהיה נתון לתודעה כוזבת. לאמנציפציה

אצל רנסייר, ולמעשה גם למושג השוויון שלו, אין ממד טמפורלי, והם אינם תוצאות שמתקבלות בסופו של תהליך הדרגתי – של למידה ו"העלאת מודעות" או של חלוקת טובין חדשה. על פי רנסייר אין דרך להשיג שוויון ואמנציפציה אלא להניח שהם קיימים, ולנסות לאמת אותם באופן שיטתי.<sup>84</sup>

## סיכום

שלושה מושגי אינטליגנציה תוארו במאמר – הביולוגית-פסיכולוגית והסוציולוגית, שעוסקות בעיקר באי-שוויון בין יחידים וקבוצות ומבקשות להסביר אותו, והאינטליגנציה השוויונית, המבקשת להניח שוויון ולאמת אותו. בסופו של דבר, גם מאמר זה מלמד מעט מאוד על הדרך שבה היחיד חושב או פותר בעיות, ועוסק הרבה יותר בתפיסת ההבדלים או היעדר ההבדלים בין יכולת מחשבתו של אדם אחד לרעהו. המאמר שואל את השאלה "מהי אינטליגנציה?", ומשיב שאינטליגנציה היא אחד המושגים שמבקשים להגדיר יכולת אינטלקטואלית, וייחודה בכך שהיא מבקשת להסביר את המתח בין אותה היכולת לסדר החברתי שבתוכו היא פועלת.

שאלנו קודם לכן מדוע העדיפו ז'קוטו, ורנסייר בעקבותיו, להמשיך לקרוא לתופעה שבדקו בשם "אינטליגנציה". אמנם ישנה אפשרות שההנחה שמקורה בפסיכולוגיה, שהאינטליגנציה היא ישות ממשית הקשורה להבנה של האינדיבידואל, היא שהניעה את ז'קוטו ורנסייר לבחור במושג, אבל הם בכל זאת יכלו לבחור במושג פחות טעון בהקשר של אי-שוויון. אני סבור שההנחה המשותפת אינה הסיבה העיקרית לכך, אלא דווקא הרצון לתקוף את הסוגיה העיקרית שבמחלוקת – שאלת השוויון. הדבר לא נאמר בספר באופן מפורש, אך ברור שההנחה המוקדמת של שוויון האינטליגנציות לא צמחה בחלל ריק או במציאות שהיא כבר שוויונית. להפך; ההנחה הזאת תוצב דווקא בתוך סביבה שתדרג, תמדוד, תעריך מספרית, ותהיה נחושה להוכיח את ההנחה המוקדמת ההפוכה – האינטליגנציות אינן שוות. הבחירה להשתמש במושג האינטליגנציה חשובה מכיוון שהיא מותירה את שאלת השוויון במרכז. רנסייר לא מבקש רק לדעת איך השכל פועל ומהי הבנה. כמו הפסיכולוגים או צבא בוחני האינטליגנציה, גם רנסייר מתעניין באי-שוויון, אבל הוא לא רוצה למדוד אותו אלא להראות שמהתנגדות לו עשויה לצמוח תועלת רבה, ובכל מקרה שאי אפשר להוכיח שהוא אמיתי.

עוד סיבה אפשרית לבחירה של רנסייר וז'קוטו במושג האינטליגנציה יכולה להיות בפנייה דווקא למשמעות הקדם-מודרנית שלו. אני סבור שאפשר למצוא דמיון עמוק בין האינטליגנציה השוויונית ובין המושג הקדם-מודרני של אינטליגנציה, ובמיוחד בשאלה מי מחזיק בה. אמנם אצל ז'קוטו ורנסייר, כמו בשיח הפסיכולוגי, האינטליגנציה היא ישות שכל אינדיבידואל מחזיק בה, אבל האינטליגנציה השוויונית אינה חומרית, וזהה אצל כל בני האדם. היא אינה מופיעה רק בהתנהגות האינטלקטואלית של אדם זה או אחר, אלא גם בטקסט, במעשה האמנות או במלמול ילדתי רפטיטיבי. היא מיוחסת לאינדיבידואל, אבל לא באופן בלעדי. מכיוון שאין לה וריאציות, אפשר גם לומר שהיא לא אישית אלא פשוט קיימת בעולם, בדומה לתפיסות דתיות

מסוימות של הנשמה: היא שייכת לאינדיבידואל יחד עם היותה חלק מישות כללית.

"המורה הנבחר" עצמו הוא דוגמה מצוינת. הוא כתוב כך שקולותיהם של רנסייר וז'קוטו מעורבים בו עד כמעט לבלי הכר, והקורא מוזמן להתמודד עם הניסיון להבין את פעולות האינטליגנציה שבאה לידי ביטוי בספר בלי לדעת תמיד למי היא שייכת, או לוותר על ההבחנה בין רנסייר לז'קוטו, ולהתייחס בפועל לאינטליגנציות המובעות בספר כמאחדות במידת-מה.<sup>85</sup> אפשר בהחלט לומר שהרעיונות בספר מקוריים, אך קשה לדעת מיהו מקורם, כי הספר עבר תרגום חוזר ונשנה. הטקסט מדגים היטב ש"אין דבר מעבר לטקסט פרט לרצון להביע, כלומר לתרגם",<sup>86</sup> ומופיעים בו ישירות ובעקיפין התרגום של "הרפתאות טלמאכוס"<sup>87</sup> לפלמית ולצרפתית, התרגום של ז'קוטו לדברי תלמידיו, התרגום של רנסייר לכתבי ז'קוטו לשפת זמנו שלו, התרגום של "המורה הנבחר" לאנגלית, ואולי עוד. במידה רבה, גם אני מקבל את ההנחה שהסבר איננו נחוץ לשם הבנה, ולכן אינני מבקש לתת הסבר להגותם של רנסייר או של ז'קוטו אלא לתרגם שוב את מושג האינטליגנציה שניסחו מתוך רצון לשתף את קוראי בתחושת האמת או בחוויית הוודאות שההיכרות עם ההנחה של שוויון האינטליגנציות עוררה בי. במילים אחרות, מתוך הרצון לספר סיפור.

מספר הסיפורים מניח כי האינטליגנציה של כל מאזיניו שווה לשלו; הוא לא זקוק להוכחה שלכל מאזיניו יש יכולת הבנה מספקת, והוא חייב להפעיל את האינטליגנציה שלו בתשומת לב רבה כדי להיות מובן לכולם. בין ההגדרות השונות לאינטליגנציה אפשר אולי להתווכח איזו היא הנכונה יותר או המועילה יותר, אך דומני שלסיום, ראוי יותר להזמין את האינטליגנציה של הקורא לעבוד ולשאול את השאלה הפשוטה והרדיקלית, שהיא לב הפרקטיקה המשחררת: מה את חושבת על כך? מה אתה חושב על כך?

## הערות

1. במאמר תידון רק המשמעות של "אינטליגנציה" כיכולת מנטלית או כיכולת הבנה. לשתי משמעויות רווחות של המילה לא אתייחס כאן – לאינטליגנציה כמעמד חברתי (למשל: "חוגי האינטליגנציה"), ול"intelligence" במשמעותה באנגלית כ"מודיעין" (למשל, "intelligence community").
2. פייר בורדייה (2005), "גזענות האינטליגנציה", בתוך שאלות בסוציולוגיה, אבנר להב וניצה בן-ארי (מתר.). תל אביב: רסלינג, עמ' 239-242 (להלן בורדייה, שאלות בסוציולוגיה).
3. שם, 239.
4. שם, 240.
5. שם, 241.
6. גלי וולוצקי, "האם בתי הספר לאמנויות ולטבע בת"א הפכו לחממות לטיפוח האליטיזם?" גלובס,

28.1.2007. מתוך הכתבה: "גילה חנונה, מנהלת בית הספר לאמנויות: 'מעולם לא העדפתי איש בקבלה לבית הספר. מיינו מועמדים באמצעות בחינות קבלה, ותלמידים שנמצאו מוכשרים מאוד מבחינה אמנותית, אפילו אם היו ממוצעים מבחינה קוגניטיבית, התקבלו, כי חשוב היה לנו למצוא את אלה שמתאימים ללימודי אמנות.' " <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000176920>

7. בורדייה, שאלות בסוציולוגיה, 241.

8. Pierre Bourdieu (1984 [1968]), "Outline of a Sociological Theory of Art Perception", .8 in *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press, P. 15

9. פייר בורדייה, "השוק הלשוני", בתוך שאלות בסוציולוגיה, עמ' 121-133.

10. שם, 122.

11. שם, 124-128.

12. שם, 128.

13. שם, 105, 109.

14. טלי לב (2008), "נמחק את עברם של אלה שיש להם עבר": הפרוטוקול המלא של פגישת הפנתרים השחורים עם ראש ממשלת ישראל, אפריל 1971". תיאוריה וביקורת, ירושלים: מכון ון-ליר, גיליון 32, עמ' 198.

15. אולי נמצאת כאן גם רמיזה לכך שהדובר תופס את היחסים בין העברית שבה הוא משתמש לעברית ההגמונית כמקבילים ליחסים בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית, המוכרים לו היטב, אך לא בהכרח לראש הממשלה.

16. להרחבה ראו: Alan Gartner, Colin Greer and Frank Riessman (Eds.) (1974), *The new assault on equality : IQ and social stratification*. New York: Harper & Row; Kenneth Joseph Arrow, Samuel Bowles and Steven N. Durlauf (Eds.) (2000), *Meritocracy and economic inequality*. Princeton: Princeton University Press

17. Kurt Danziger (1997), *Naming the Mind: how psychology found its language*. 17 London: Sage Publications, 70 (להלן דנציגר, שפת הפסיכולוגיה).

18. George J. Romanes (1883), *Animal intelligence*. London : K. Paul

19. שם, 68.

20. צ'רלס דרווין (1872 [מהדורה עברית 1960, 1995]), מוצא המינים. שאול אדלר (מתרגם), ירושלים: מוסד ביאליק.

21. Herbert Spencer (1878), *The Principles of Psychology - System of Synthetic Philosophy*. New York: D. Appelton



22. דרווין, מוצא המינים, 35.

23. דנציגר, שפת הפסיכולוגיה, 69.

24. Michel Foucault (1995), *Discipline and punish: the birth of the prison*, translated by Alan Sheridan. New York: Vintage Books, chapter 3.2. "The means of correct training" (להלן פוקו, למשמע ולהעניש). בפרק בוחן פוקו גם את הבדיקה הרפואית. לא רק שעקרונות הבחינה והבדיקה הרפואית המשווה דומים, אלא שעל דמיונם מעידה העובדה שעוד לפני בדיקת היכולת האינטלקטואלית על ידי בחינות אינטליגנציה ופסיכולוגים, היא התבצעה פעמים רבות על ידי רופאים. ראו John Carson (2007), *The measure of merit: talents, intelligence, and inequality in the French and American republics, 1750-1940*. Princeton: Princeton University Press (להלן קארסון, מידת הסגולה).

25. פוקו, למשמע ולהעניש, שם.

26. John Carson (1999), "Minding Matter / Mattering Mind: Knowledge and the Subject in Nineteenth-Century Psychology". *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical sciences*. Vol. 30 (3), pp. 345-376. בפילוסופיה המנטלית, דרך ההוכחה היתה ביצוע ניסוי מחשבתי והזמנת הקורא לבצע אותו בעצמו, אך בפסיכולוגיה המודרנית עבר הדגש לניסוי הפסיכולוגי המעבדתי כמתודה המדעית שנתנה אמינות ופומביות למחקרים בתחום שבו, כאמור, התוצאות והמסקנות היו לרוב סובייקטיביות לחלוטין. ראו במיוחד עמ' 346-351. [להלן קארסון, חשיבה וחומר]

27. שם, 354-355, 359. להרחבה ראו סטיבן ג'יי גולד (1992), אין מידה לאדם, עמוס כרמל (מתרגם). תל אביב: הוצאת דביר, פרק 3, "מדידת ראשים: פול ברוקה ותור הזהב של הקרניולוגיה", עמ' 72-117 (להלן גולד, אין מידה לאדם).

28. המוטיבציה לזיהוי התלמידים המתקשים לא נבעה כמוכח רק מדאגה לשלומם ומרצון להביאם להישגים לימודיים טובים ככל האפשר. דיון ער התנהל בעיתונות הצרפתית סביב הנזק שהמתקשים גורמים לכלל התלמידים והדגנרציה שהאוכלוסייה כולה עלולה לסבול ממנה אם לא יהיה שינוי במצב. ראו קארסון, מידת הסגולה, 152-156.

29. גולד, אין מידה לאדם, 156-159.

30. Rene Zazzo (1993), "Alfred Binet (1857-1911)". *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 1/2, pp. 101-112 (להלן זאזו, "אלפרד בינה").

31. בינה קבע את מנת המשכל דווקא על ידי חיסור ולא על ידי חילוק, כך שלבן 14 המפגר בשנתיים היתה מנת משכל כמו לבן ארבע המפגר בשנתיים. היגיון ההחלפה הוא שהפיגור חמור יותר ככל שהגיל צעיר יותר. ראו גולד, אין מידה לאדם, 160. גם כאן אפשר למצוא את האמונה של בינה בשיפור

- בכל זמן, לעומת הגישה הדטרמיניסטית יותר שבאה לידי ביטוי בדגש על אינטליגנציה בגיל צעיר.
32. זאוו, "אלפרד בינה", 6-8, וכן קארסון, מידת הסגולה, 140-142.
33. זאוו, "אלפרד בינה", 9-10.
34. קארסון, מידת הסגולה, 137-138, וכן קארסון, חשיבה וחומר, 360-367.
35. בזמן מלחמת העולם הראשונה סייע צוות של פסיכולוגים בראשות רוברט ירקס לצבא האמריקאי לבחון את כשירותם המנטלית של המגויסים החדשים. קרוב ל-2 מיליון חיילים נבחנו בשני סוגים של בחינה – האחד ליודעי קרוא וכתוב והשני לאנאלפכיתים. הבחינות ההמוניות שהתבצעו במהירות יחסית הכניסו לשימוש את שיטת הבחירה המרובה ("מבחן אמריקאי") והעצימו את ממד העמידה בזמן בבחינה. ככלל, אנשי הצבא היו מסויגים מתוצאות הבחינות, והשתמשו בתוצאותיהן הרבה פחות ממה שהמליצו הפסיכולוגים, אך בכל מקרה הפסיכולוגיה והשיטה החדשה שהציעו נהנו מהיוקרה ומהאפשרות להציע לחברה "כלי" חברתי ממש. הבחינות זכו לביקורת רבה הן מבחינה מתודולוגית והן מבחינת הטייתן התרבותית. להרחבה ראו D. J. Kevles (1968), "Testing the army's intelligence: Psychologists and the military in World War I". *The Journal of American History*, 55 (3), pp. 565-581, וכן גולד, *אינ מידה לאדם*, 209-255.
36. Carl Brigham (1923), *A study of American intelligence*. Princeton: Princeton University Press.
37. Dale Stout and Sue Stuart (1991), "E. G. Boring's Review of Brigham's 'A Study of American Intelligence': A Case-Study in the Politics of Reviews". *Social Studies of Science*, Vol. 21, No. 1, pp 133-142.
38. גולד, *אינ מידה לאדם*, 252-253.
39. ראיון עם ניקולאס למאן: "The Big Test". Interview with Nicholas Lemann about "The Big Test". Secret History of American Meritocracy" <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/sats/interviews/lemann.html>
40. "Intelligence: Knowns and Unknowns: Report of a Task Force established by the Board of Scientific Affairs of the American Psychological Association, 1995. <http://www4.ncsu.edu/~jwosbor2/otherfiles/PSY304/APA-intelligence.pdf>. ההגדרה שלעיל נלקחה מתוך דוח תגובה לספר החשוב ומערור המחלוקת The bell curve שנכתב בידי הרנסטיין ומורי (Richard J. Herrnstein and Charles Murray, 1994) שקבע, בין השאר, שלשחורים אינטליגנציה נמוכה מאשר ללבנים והסיבה לכך תורשתית. כמו שניתן להבין, בעצם ההגדרה גלומה הסכמה אפשרית למסקנות הספר, וודאי ללגיטימיות של מושא המחקר שלו.
41. שני ספרים פופולריים במיוחד בנושא הם הווארד גרדנר (1996), *אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה*, אמיר צוקרמן (מתרגם). משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף

לתוכניות לימודים, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה; דניאל גולמן (1997), אינטליגנציה רגשית, עמוס כרמל (מתר.). תל אביב: הוצאת מטר.

Ross A. Evans (1974), "Psychology's white face", in Alan Gartner, Colin Greer and Frank Riessman (Eds.), *The new assault on equality : IQ and social stratification*. New York : Harper & Row

43. זאזו, "אלפרד בינה", 6-7.

44. דנציגר: שפת הפסיכולוגיה, 82-83.

Jacques Rancière (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Translated by Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press (להלן רנסייר, המורה הנבצר).

Fenelon, Francois de Salignac, de la Mothe (1699, 1968) ; *Les aventures de Telemaque* chronologie et introd. par Jeanne-Lydie Gore; Paris : Garnier-Flammarion

47. רנסייר, המורה הנבצר, 1-4.

48. לפני כמה שנים השתתפתי בסדנה שנעשה בה ניסוי קצרצר. מנחת הסדנה חילקה למשתתפים עיתונים ברוסית (רק אחד המשתתפים ידע רוסית), וביקשה מאיתנו לכתוב את שמנו ברוסית בתוך חמש דקות. מקץ חמש הדקות בדק הסטודנט דובר הרוסית שהשתתף בקבוצה את התוצאות, וקבע שרובן המוחלט נכונות. גם אנחנו, כמו תלמידיו של ז'קוטו, התבססנו על הידע המבוסס אצלנו (מבנה העיתון, פניהן של דמויות פוליטיות, דמיון מסוים בין כתב לטיני לקירילי וכו'), ואליו קישרנו הכול. האם היינו מצליחים ללמוד כך רוסית על בוריה בתוך סמסטר שלם?

49. שם, 11.

50. שם, 7, 23-25.

51. שם, 24.

52. שם, 13.

53. ניסיון ליצירת דרכי הוראה משחררות אפשר למצוא בורם החינוכי שנקרא "פדגוגיה ביקורתית". ראו פאולו פריירה (1981), פדגוגיה של מדוכאים, כרמית גיא (מתר.). תל אביב: הוצאת מפרש.

54. רנסייר, המורה הנבצר, 17-18.

55. אילו מדדנו את הגיל המדויק שבו כל תינוק מתחיל לדבר היינו מוצאים שיש הבדלים קטנים ביניהם. לא ידוע לי על פרקטיקות כאלו של מדידה וחיזוי על סמך ביצועים אינטלקטואליים של תינוקות, לכן אולי אפשר לנסח את העובדה השנייה אחרת, ולומר שגם אם בני אדם בתחילת חייהם מבצעים את אותן משימות בצורה שאינה זהה, החברה לא מייחסת להבדלים ביניהם כל משמעות והם אינם מעידים על שוני באינטליגנציה.

56. שם, 46.
57. חשוב לא לבלבל בין יתרון רוחני זה לרוח בכלל. בעלי האינטליגנציה הגבוהה עשויים להכיר בקיומה של נשמה, או בקיומו של ערך רוחני לא מדיד, ואז יאמרו שבערך זה כל בני האדם שווים, ושהבור יכול אף ללמד ולהוות דוגמה למשכיל. אין בזה כדי לסתור את היתרון ה"רוחני" של בעל האינטליגנציה הגבוהה.
58. שם, 47-48.
59. שם, 50.
60. שם, 51.
61. שם, 68-69. להרחבה: Jacques Ranciere (2009), *The Emancipated Spectator*. London and New York: Verso.
62. שם, 59.
63. שם, 76-77.
64. שם, 78.
65. שם, 88.
66. Jacques Ranciere (2000), "Literture, Politics, Aesthetics: Approaches to Democratic Disagreement". interviewed by Solange Guenoun and James kavangh. *Substance #92*, p. 6 (להלן רנסייר, "ספרות, פוליטיקה, אסתטיקה").
67. שם, 3-4.
68. רנסייר, המורה הנבער, 91.
69. Jacques Ranciere (1995), *On the Shores of Politics*, Translated by Liz Heron. London and New York: Verso, ch. 3, "*The Community of Equals*", p. 83 (להלן רנסייר, "קהילת השווים").
70. רנסייר, המורה הנבער, 93.
71. רנסייר, "קהילת השווים", 83.
72. רנסייר, המורה הנבער, 93-96.
73. שם, 96-97.
74. רנסייר, "קהילת השווים", 91.
75. רנסייר, המורה הנבער, 73.
76. רנסייר, "ספרות, פוליטיקה, אסתטיקה", 4.

- Jacques Rancière (1999), *Le maître ignorant: Entretien avec Rancière. Vacarme 09*, .77  
 מצוטט retrieved February 5, 2008, from <http://www.vacarme.eu.org/article997.html>
- Caroline Pelletier (2009), "Emancipation, equality and education: Rancière's אצל  
 critique of Bourdieu and the question of performativity". *Discourse: Studies in the  
 Cultural Politics of Education*. Vol. 30, No. 2, p. 139
- Jacques Rancière (1984), "L'éthique de la sociologie", in *L'empire du sociologue*, .78  
 .pp. 28-29
- Kathrine Ross (1991), "Introduction" אצל  
 מצוטט בתוך רנסייר, המורה הנבחר, עמ' xi-xii.
- Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1979), *The Inheritors: French students .79  
 and their relation to culture*, translated by Richard Nice. Chicago: University of  
 Chicago Press
- Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1990), *Reproduction in education, .80  
 society, and culture*, translated by Richard Nice. London: Sage Publications in  
 association with Theory, Culture & Society
- Andrew Parker (2004), "Mimesis and the division of labor", Editor's introduction .81  
 to Jacques Rancière, *The Philosopher and his Poor*. Durham, NC: Duke University  
 Press, p. xi (להלן רנסייר, הפילוסוף וענייו).
- Jacques Rancière (1989), *The nights of labor: the workers' dream in nineteenth-.82  
 century France*, translated by John Drury. Philadelphia: Temple University Press
- Jacques Rancière (1988), Good times or מתוך ר' הערה 79 לעיל),  
 .83 *pleasures at the barricades*, translated by John Moore. In Adrian Rifkin and Roger  
 Thomas (eds.), *Voices of the people: the social life of "La Sociale" at the end of the  
 second empire*. London: Routledge
- עוד על הביקורת של רנסייר על בורדייה ראו רנסייר, הפילוסוף וענייו, פרק 9 ("המלך הסוציולוג")  
 Charlotte Nordmann (2006), *Bourdieu/Rancière: la politique entre philosophie et;  
 sociologie*. Editions Amsterdam
- Ross, p. xxii-xxiii (ר' הערה 77 לעיל). .85
- .86 רנסייר, המורה הנבחר, 10.
- Fenelon, *Les aventures de Telemaque* .87



