

**על אינטליגנציות מרובות:**

**”החינוך הנכון” או הנכונות לחינוך**

אינטליגנציה היא הפוטנציאל הביו-פסיכולוגי לעבד מידע שיכול להיות מופעל בהקשר תרבותי, לפתור בעיות וליצור מוצרים בעלי ערך תרבותי (Gardner, 1983). שמונה האינטליגנציות אותן טוען גרדנר הן לשונית, לוגית-מתמטית, קינסתטית (גופנית-תנועתית), חזותית-מרחבית, מוזיקלית, בין-אישית, תוך אישית וסביבתית-נטורליסטית.

במקום התפיסה הפסיכומטרית המסורתית, המגדירה מהי אינטליגנציה כללית (GENERAL I.Q.), יש להבחין, כך טוען גרדנר בין סוגים שונים של אינטליגנציות, שלכל אחת יש אפיונים ייחודיים. שמונה האינטליגנציות שמציע גרדנר הן בעלות חשיבות זהה, בשונה ממבחני I.Q. המתמקדים באינטליגנציה לוגית-מתמטית ובאינטליגנציה לשונית בלבד, ומדגיש את היותן תלויות-תרבות. הנחת היסוד של התיאוריה היא שניתן לפתח את האינטליגנציות השונות, אם מזמנים לילד או לילדה אפשרות להתנסות במימושן בפעילויות השונות בבית הספר ומחוצה לו (Gardner, 1983, 1993). הנחת זו שמציע גרדנר היא המפתח או ה"אישור" שהחברה נותנת לשוני בין בני האדם. ברגע שיותר מאינטליגנציה אחת מקבלת ביטוי ואישור חברתי, אלה שאינם חזקים בתחומי ה-I.Q. המקובלים (מתימטי/לשוני), מקבלים הזדמנות זהה להתפתח ולהתעצם בתחום עניינם.

מתוך עניין זה, קיימת בעיה נוספת. בחברה שלנו אנו קובעים היררכיה בכל תחום ולכל נושא. קיימת היררכיה של מעמד חברתי, של שכול, של אסונות, שמחות וכמו כן, של מקצועות לימוד ויוקרה חינוכית והשכלתית. ניכר כי בחברה המערבית, לאחר גיל מסוים, אנו נוטים לפתח בילד/בתלמיד את מה שבין אוזניו בלבד. כפי שטען רובינסון (2011), כל התהליך החינוכי הוא בעצם הכשרת תלמידים להיות מרצים באוניברסיטה. בכל מדינה בעולם קיימת היררכיה דומה של מקצועות הלימוד, הוא מוסיף, כשמתמטיקה ושפות נמצאות בקצה הגבוה בעוד שהאומנויות נמצאות בתחתית הרשימה. בית הספר, וכך גם המשפחה, חופרים בנו, כשם שהאנושות חופרת בכדור הארץ, במטרה למצוא מצרך ספציפי יחיד אינטלקט, קוגניציה. בהקשר זה, אינני מנסה להעלות את ערכן של לימוד אומנויות בפרט ולומר כי צריך ללמד יותר ריקוד, או אומנות הציור, הפיסול או מוסיקה. הדגש שלי הוא על ההיררכיה שבנינו למקצועות הלימוד שמצביעה על החשיבות החברתית של כל מקצוע. חשיבות חברתית זו מגיעה עד לרמת החינוך המשפחתי בבית. "רק לאחר שתסיימי את שיעורי הבית תוכלי להתאמן בבלט". ע"פ תדמור (2007), ניתן לראות כי הן תלמידים והן מורים אינם רואים בידע האקדמי ובמיומנויות למידה אותם המוסד החינוכי בא להעניק בעדיפות העליונה. לעומת זאת, המאפיין ההומאני נראה כחשוב וכנחשק יותר בקרב אנשי חינוך ותלמידים. רובדי העומק של התלמיד. תלמידים מחשיבים מורה כ"מורה משפיעי" (שם, ע' 227), כאשר נפתחת להם הבמה לדון בסוגיות מהותיות בחייהם, כגון החלטות, עתיד, קשיים, התלבטויות וכו'. כלומר, כאשר חינוך



הומניסטי ואקזיסטנציאליסטי מתרחש, המורה נתפס יותר כמורה משפיע והתלמיד מעוניין יותר בלמידה והתפתחות.

פריירה (1981), המדבר על "החינוך הבנקאי", מציג את החינוך כבנק, בתיאוריו את התלמידים ככספומטים ואת המורים כמפקידים של צ'קים, או של מידע. תיאור זה נובע מתוך כך שהמורה, דרך הוראתו והמידע אותו הוא מעביר הינם מנוכרים לתלמיד. התלמיד אינו מוצא סיבה מספקת לתת להם את מלוא תשומת ליבו, מלבד הסיבה כי "צריך", וכפי שמציג דיואי (1910), נדמה לעתים קרובות כי המטרה היא להפוך את התלמיד למה שכינה 'אנציקלופדיה של מידע חסר ערך', למאגר גדול של עובדות. השערות של תדמור (2007) שהזכרה קודם לכן בהקשר של המורה המשפיע תואמת את הנאמר, שכן קל יהיה יותר להתחבר לשיעור כאשר הנושאים נוגעים יותר לחייהם של התלמידים, שהמורים פחות מנוכרים לתלמידיהם.

קשה מאד למצוא בית ספר במדינה שמלמד את תלמידיו ריקוד כשם שהוא מלמד מתמטיקה. התהליך החינוכי שלנו מושתת על יכולות אקדמיות, מה שמביא לכך שאנשים רבים, מוכשרים, יצירתיים ומבריקים, חושבים שהם אינם כאלה, מכיוון שמה שהם היו טובים בו, לא הוערך בבית הספר ואף הודבקה לו הסטיגמה של כזה. של מקצוע חסר ערך. מתוך ההיררכיה הקיימת בחינוך, נוצרה אצלנו המבוגרים, ההורים נטייה להתייחס אל הילד כראש ומוח, במקום כאל בני אדם במובן השלם שלהם (רובינסון, 2011). אני רוצה להאמין, וזה מזיכרוני כילד ומצפייה באחיותיי ובחניכיי, שחוויה אשר מערבת חשיבה, דמיון, פעילות, תנועה ובני אדם אחרים משמעותית, מהנה וזכורה בהרבה מחוויה שמאמצת את המחשבה בלבד. המחשבה והקוגניציה בלבד אינן מספיקות, הן לא.

להיררכיה זו שאנו עושים בחברה עלולות להיות השפעות שליליות מאד על ילדים. ניקח לדוגמה את אמיר. אמיר, אשר נמצא בין הפטיש לסדן, בין אביו לבין לעצמו, בין האינטליגנציה שלו, תהיה אשר תהיה, לאינטליגנציה של אביו, עלול לצאת מופסד בכל דרך שבה יבחר ללכת. מחד, אם יבחר ללכת בדרכו של אביו, ייתכן ויכשל או שיעשה דבר שאין הוא שלם או מסכים איתו ותחושה זו עלולה ללוות אותו במהלך חייו. מאידך, אם יבחר ללכת בדרכו שלו, הוא עלול לא לקבל את התמיכה ואת העידוד על כך מאביו, עידוד שהוא כה זקוק לו.

אינטליגנציות מרובות עבורי, יתרה מהגדרתן שהוצגה קודם לכן, מייצגות עיקרון חשיבה שעל פיו אני מאמין שעל האדם לנהוג בחייו. לפי השקפתי, עיקרון זה מציע כי אין להביט בשוני כמושא שלילי, אין דבר אחד ויחיד או דרך אחת ויחידה שהם הנכונים ושאליהם יש לשאוף, אין אינטליגנציה אחת אשר יש להחשיבה יותר מאחרות. אנו נולדים שונים, אך מחונכים להתנגד לכך, אנו נולדים אינדיבידואלים אך מתחנכים כקונפורמיים. שונות, על אף, חיוניותה, נחווית רבות כשלילית ובמקרים רבים אנו מנסים להימנע ממנה ולהתכחש לה. חונכנו להביט בעין עקומה על חריגויות ועל כל דבר אשר שובר את השגרה ואת הרצף.



אני מזהה אירוניה בהקשר זה, שכן אם נהיה דומים וקונפורמיים, אם נצליח להתנגד לשוני איתנו אנו נולדים ושהוא חלק בלתי נפרד מעצם קיומנו, אנו נעביר את החיים כמכונות. לא יהיה עניין, לא יהיה שינוי ולא יהיה רגש. השוני, על אף הצחוק וההתנגדות שהוא מקבל מאיתנו, החריגות הזו, חיונית והכרחית לקיומנו. אני מאמין כי האנושות תלויה בגיוון ובשונות של כישרונות בין בני האדם. פעמים רבות, כאשר אני ובת-זוגי פוגשים בחילוקי דעות, בסופו של דבר אנו מודים על כך שפגשנו בבן זוג אשר שונה מאיתנו ונותן לנו עניין ואתגר בחיים.

כפי שצוין בפרק 3, הנוגע לסיפורי האישי ולאופן בו ראו אותי בצעירותי, סוגיית החריגות או השונות אינה זרה לי. היה לי "הכבוד" לחוש אותה על בשרי במשך שלוש שנים. דבר אחד ששמתי לב אליו במשך שלוש השנים הללו, או אולי למדתי אותו בעקבותיהן, הוא שכאשר אתה נמצא בתוך הקבוצה השונה או החריגה, כלומר, כאשר את בעצמך חריג, תהיה לך הנטייה להתעלם מהחריגויות, יהיו אשר יהיו, ולהתמקד במהותם של הדברים ושל האנשים. במי עומד מולך, במה שיש לו לומר, האם הוא מצחיק או נחמד. לא יהיה לך הצורך לגרום לו לסבל על מנת שאתה תחוש טוב, ואני מאמין כי זהו השיעור או הלקח החשוב שאני לוקח מהשנים הללו והוא להיות, פחות שיפוטי, פחות חסר ביטחון, יותר סובלני לשונה ויותר אמפאתי וסימפאתי כלפיו. השתמשתי במילה "כבוד" מכיוון שאני חש שהשנים הללו, על אף היותן קשות, הותירו אותי משופר, בוגר ומחוסן יותר.

עולה מכך, כי אין נחוץ הוא "החינוך הנכון" כשם שנחוצה היא הנכונות לחינוך. עלינו לחדול מלחפש את תרופת הקסמים החינוכית, או את דרך הלבנים הצהובות אשר יובילו אותנו אל עבר יעד ספציפי, יחיד ובלתי מעורער, ולנסות להביא את הילד אל מרכזו של התהליך החינוכי. אני מאמין כי ברגע שנאמץ את הרציונל המעודד לשונות חינוכית ואנושית, שכן כל אדם נולד שונה, ונמגר את הסטנדרטיזציה, אם נחדל מלנסות ולהתאים בכוח את כלל התלמידים לאותו פס ייצור קדחתני הפועל, בערך מהמהפכה התעשייתית, לשם ייצור מוצר פאסיבי ואחיד, נוכל להבחין בטיפוחו של דור צעיר החושב באופן חופשי ועצמאי, העומד על שני רגליו וצועד קדימה.

זו דרך איטית, קשה וייתכן כי מייאשת יותר, אך בנוסף על כך, בעבודה הוצע כי עלינו לחדול מהמרדף אחר המרדף, מהחיפזון להשגת התוצרים. בחינוך עלינו להיות סובלניים, סבלניים, בעלי רצון התמודדות ויכולת לקבל את העובדה כי פה ושם אנו ניכשל, וכי זהו מצב הכרחי ובלתי נמנע. כאשר נקבל כל זאת, כאשר נחתור אחר איכות במקום כמות, נוכל לקרוא לעצמינו מחנכים.



## ביבליוגרפיה

דיואי, ג' (1960). דימוקרטיה וחינוך : מבוא לפילוסופיה של החינוך . מוסד ביאליק.

פרירה, פי (1981). פדגוגיה של מדוכאים . מפרש.

רובינסון, ק' (2011). המקום הנכון : למה חשוב לעשות את מה שאוהבים . ירושלים : כתר.

תדמור, י' (2007). חינוך כחוויה קיומית. הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: Theory into practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983, 1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York:

Basic Books.

