

# בית ספר איתי שניר

## הקדמה

בית הספר נמצא היום, אולי יותר מאי פעם, במרכזו של ויכוח לוהט.\* ויכוח זה, שמתנהל הן בזירה הציבורית והן במחקר האקדמי, נוטה להצטמצם לדיכוטומיה ברורה, שבכל אחד מקצותיה עמדה נחרצת נגד בית הספר או בעדו. הפסיכולוג פיטר גריי, למשל, נדרש במאמר ב-*Psychology Today* לשאלה "Why don't Students Like School?", ועונה: "Well, Duhhh... Children".<sup>1</sup> כדוגמת נגד אפנה למי שהיה אחד הסופרים האהובים עלי כשהייתי בעצמי תלמיד בית ספר, אייזק אסימוב. הנה קיצור שלי לסיפור מ-1951 בשם "איזה כיף היה להם":

מארגי אף כתבה על כך ביומנה אותו לילה. על הדף, שבראשו היה התאריך 17 במאי 2157, היא כתבה "היום טומי מצא ספר אמיתי!" "על מה זה?" "בית ספר." מארגי היתה מלאת בוז. היא תמיד שנאה את בית הספר. המורה המכני היה בוחן אותה שוב ושוב בגיאוגרפיה והיא היתה נכשלת יותר ויותר. טומי הביט אליה בעיניים שחצניות. "זה לא בית ספר מהסוג שלנו, טיפשה. זה בית ספר שהיה נהוג לפני מאות שנים. היה להם בניין מיוחד וכל הילדים היו הולכים לשם." הם לא גמרו לקרוא אפילו חצי מהספר, כאשר אמה של מארגי קראה "מארגי, בית ספר!" מארגי צייתה באנחה. היא הרהרה בבתי הספר העתיקים. כל הילדים מכל השכונה היו באים צוחקים וצווחים לחצר בית הספר, יושבים יחד בכיתה, ובסוף היום הולכים ביחד הביתה. והמורים היו אנשים... מארגי הרהרה כמה בוודאי אהבו זאת הילדים בימים ההם. היא הרהרה בכיף שהיה להם.<sup>2</sup>

המורה המכני שאסימוב מתאר הוא כמובן כבר לא בדיוק מדע בדיוני, והאפשרות הריאלית יותר מתמיד לבטל את בית הספר היא ללא ספק דלק חשוב המניע את הוויכוח העכשווי בין מי שחושבים שבית הספר הוא כלא, לבין אלה שחשים שהוא כיף. אבל בצד השאלות הפסיכולוגיות והפדגוגיות, לוויכוח בין מצדדי בית הספר ושולליו יש גם ממד פוליטי ברור: מבקריו של בית הספר מציגים אותו כאתר של משמעת, כפייה וקונפורמיזם, ואילו מצדדיו רואים בו את המקום העיקרי (אפילו היחיד) שעליו נוכל להשליך את יהבנו כדי להבריא את חוליי החברה.

עם זאת, אני סבור שהדיון הקיים על אודות בית הספר נותר ברובו המכריע שטחי ומבולבל, משום שהוא כמעט תמיד נמנע מהתמודדות ישירה עם השאלה מהו בכלל בית ספר. העמימות המושגית הזו מובילה לכשלים רבים, בעיקר בהיבט הפוליטי: מצד אחד לא ברור מה ייחודו

\*גרסאות קודמות של מאמר זה הוצגו בשני אירועים: בכנס הלקסיקלי ה-11 למחשבה פוליטית ביקורתית של מרכז מינרבה למדעי הרוח באוניברסיטת תל אביב, ובפורום לחינוך, תרבות וחברה באוניברסיטת לונדון, בלגיה. ההערות וההצעות שקיבלתי מהמשתתפים בשני אירועים אלה סייעו רבות לשיפורו של הטקסט. אני מודה גם ליאן מאסקליין, עדי אופיר ושופט נוסף מטעם מערכת מפתח על הערותיהם המועילות.

של בית הספר ביחס למוסדות משמעת אחרים, ומצד שני ההתמקדות בתכנים הנלמדים במקום במוסד עצמו אינה מספקת מענה על השאלה מהם יתרונותיו של החינוך הבית ספרי על פני מסגרות חינוך אחרות שיכולות להכשיר צעירים לחיים אזרחיים בעתיד.

עבודה חשובה ופורצת דרך בהקשר זה היא ספרם של יאן מאסכליין ומארטן סימונס, הגנה על בית הספר,<sup>3</sup> המתמודד עם ההתקפות על בית הספר ועם הקריאות לבטלו באמצעות ניסיון מאיר עיניים ומעורר השראה לאפיין את המהותי לבית הספר, כלומר להשיב על השאלה "מהו הסכולסטי?". הגם שבית הספר הוא מוסד חברתי-היסטורי שלבש ופשט צורות שונות ומגוונות לאורך הדורות, הניתוח שלהם אינו מנסה להתחקות אחר התמורות שעבר בית הספר ולעמוד על הזיקות בין תמורות אלה ובין ההקשרים ההיסטוריים והחברתיים שבתוכם הן התרחשו. תחת זאת, הם פונים למודל של בית הספר שהוקם בפוליס האתונאית על ידי המורה היווני איסוקרטס (Isocrates, 436-338 BC) ופותח בידי ממשיכי דרכו כמרכיב חשוב במשטר דמוקרטי-שווינוני.<sup>4</sup> מודל זה הניח את היסודות למוסד בית הספר המודרני, שהפך נפוץ בעיקר בעקבות עליית מדינת הלאום הדמוקרטית והמהפכה התעשייתית, אבל הוא מעורר גם התנגדות רבה המלווה בניסיונות לרסן אותו ולעקר את הפוטנציאל השווינוני הטמון בו. כתוצאה מכך, בתי הספר הקיימים ואלה שהתקיימו בעבר הם על פי רוב מימושים חלקיים בלבד של בית הספר האיסוקרטי, ולא אחת הם אינם חולקים עימו הרבה יותר מאשר את שמו. ההמשגה של מאסכליין וסימונס נשענת לפיכך על יסודות מסוימים במציאות ההיסטורית והעכשווית, כדי לחלץ מתוכה מודל דמוקרטי של בית הספר שבכוחו לקרוא תיגר על מגמות רווחות בבתי הספר בני זמננו ולאפשר את "המצאתם מחדש".<sup>5</sup> עם זאת, הגם שהם כותבים בהשראת חנה ארנדט ומדגישים את תפקידו הפוליטי של בית הספר, הם בכל זאת מחמיצים חלק חשוב מהפוטנציאל הפוליטי של בית הספר – את הפעילות הפוליטית שמתרחשת בתוך או מתוך בית הספר.

במאמר זה אני מבקש לאמץ את עיקרי ההמשגה של מאסכליין וסימונס – להגן על הגנה על בית הספר – תוך קריאת תיגר על האופן שבו הם מדירים את הפוליטי מבית הספר. לשם כך אפנה לקוטב הנגדי בדיון, לביטול בית הספר של איוואן איליץ' – מהחריפים שבמתנגדי בית הספר במחצית השנייה של המאה העשרים. אף שמושאו של הדיון של איליץ' הוא בית הספר המודרני וזיקתו לחברה הקפיטליסטית בת זמנו, אראה כי האופן שבו הוא מנתח את בית הספר רלבנטי מאוד גם להמשגה העקרונית של מאסכליין וסימונס, ובכוחו להאיר את ליקוייה ולאפשר ניסוח מחדש ופוליטי שלה.

אבחן את אפיון בית הספר לפי גישתו של איליץ' ולפי גישתם של מאסכליין וסימונס לאור שני צירים: עניינו של הראשון הוא היחס בין החברה לבית הספר, ועניינו של השני הוא היחס בין ילדים לסובייקטים פוליטיים. תחילה אציג בקצרה את האופן שבו חלק הארי של השיח החינוכי ממקם את הגיון הפעולה של בית הספר ושל החברה על אותו רצף, אף שהוא מפריד באופן דיכוטומי בין ילדים לפוליטיקה. בחלק השני אדון בפנומנולוגיה של בית הספר שאיליץ' מציג, ואראה שהוא דוחה את הדעה-פוליטיזציה של הילדים, אך מקבל את הטענה שבית הספר פועל בעיקרו של דבר בדומה לחברה שסביבו. לאחר מכן אפנה למאסכליין וסימונס, המאפיינים את

הסכולסטי תוך הישענות על הפקעת הזמן והמרחב של בית הספר מהזמן והמרחב הרגילים, כלומר על הפרדה בין בית הספר לחברה, אבל גם על קבלה של ההפרדה בין ילדים לפוליטיקה. שתי ההפרדות הללו הן בעייתיות לטענתי, משום שהן מכירות במובלע בכך שבבית הספר בהכרח מתקיים גם הדבר שהן מבקשות להרחיק ממנו, קרי הפוליטי. לבסוף, בחלק הרביעי אשלב את הקטגוריות של איליץ' בדיון במאסכוליין וסימונס, על מנת להמשיג את הסכולסטי מחדש, באופן פוליטי, ולסמן כיוון חשוב למאבקים הפוליטיים על בית הספר ובתוכו.

### 1. רצף אחד ודיכוטומיה אחת

ההנחה הרווחת בשיח הביקורתי על בית הספר היא שהגיון הפעולה של בית הספר וזה של החברה כולה נמצאים על אותו רצף, כלומר שהאחד מהדהד את השני. לפי הפילוסוף הישראלי צבי לם, "מה שנתחולל מאז ומתמיד בבתי הספר נקבע, הושפע ונגרם על ידי לחצים של כוחות חברתיים, שהתייחסו אליו כאל מכשיר להשגת מטרותיהם. [...] את בית הספר הקיים ממשכים לנצל גורמים חברתיים שונים לצורכיהם, כפי שעשו זאת מאז היווסדו. מבנהו תואם במידה רבה את מטרותיהם. [...] המבנה הזה מכתוב את מה שמתחולל בבית הספר. הוא מקור הגיונו של בית הספר."<sup>7</sup> הווה אומר, לבית הספר אין הגיון פעולה מובהק וסגולי משלו. הוא שכפול, או מוטב זיקוק של עקרונות שליטה זרים לו – אידיאולוגיים, דתיים, וכמובן כלכליים – והבנת האחד מובילה להבנת האחר.

ניסוח חשוב של הנחה זו אנו מוצאים אצל אלתוסר. לפי אלתוסר, בית הספר הוא מנגנון מדינה אידיאולוגי, האחראי לייצור העובדים כסובייקטים של הסדר החברתי-כלכלי הקיים: הוא "לוקח ילדים מכל מעמד בגיל בית ספר יסודי, ואז במשך שנים, שנים שבהם הילד הכי 'פגיע'... דוחס לתוכם, בשיטות חדשות או ישנות, מידה מסוימת של 'ידע מעשי' עטוף באידיאולוגיה השולטת (צרפתית, אריתמטיקה, היסטוריה טבעית, מדעים, ספרות) או פשוט אידיאולוגיה שולטת במצבה הטהור (אתיקה, חינוך אזרחי, פילוסופיה)."<sup>8</sup> רוצה לומר, בית הספר משעתק את היחסים החברתיים באמצעות כינון יחסי השליטה החברתיים בתוך בית הספר עצמו. יחסי הייצור – ובפרט היחסים המעמדיים – הם המפתח להבנת המנגנון הבית ספרי, הן ברמת התכנים והן ברמת היחסים בין מורים לתלמידים.

הנחת הרצף בין בית הספר והחברה היא כה דומיננטית עד שהיא נותרת על כנה גם כשכיוון ההשפעה שהיא מתארת מתהפך. הניתוח של פוקו מראה איך מנגנוני המשמעת והפיקוח הפועלים בבית הספר (כמו גם בבית הסוהר, בבית החרושת ובאתרים נוספים) הופכים להיות עקרונות השליטה המאפיינים בתקופה מסוימת את החברה כולה, ולפיכך אפשר להבין את החברה ואת המנגנונים שבאמצעותם היא מעצבת סובייקטים ושולטת בהם אם מתבוננים היטב בבית הספר.<sup>9</sup> טענה מקבילה, וממוקדת עוד יותר בבית הספר, ניתן למצוא בספרו של ז'ק רנסייר המורה הנבער.<sup>10</sup> בלב הדיון של רנסייר בבית הספר ניצב עקרון ההסבר: לפי עיקרון זה, כדי ללמוד דבר מה יש צורך במורה, במישהו שכבר יודע ויכול להסביר את החומר, אף על פי שהבנת ההסבר מותנית בלמידה קודמת שכולם כבר השלימו אותה, ובעצמם – למידת שפת האם,

שההצלחה ברכישתה מעידה על שוויון באינטליגנציה וביכולות הלמידה. אבל הגיון ההסבר פועל לא רק בבית הספר, ולמעשה הוא ניצב בבסיס הסדר הפוליטי עצמו: הוא בא לידי ביטוי בכל פעם שמישהי מניחה שאפשר להסביר לה למה הדברים מאורגנים כפי שהם, בכל פעם שמישהו מצווה ומישהו אחר מציית – אף על פי שעצם היכולת להבין את הפקודות וההסברים מעידה שהשוויון בין בני האדם נמצא מתחת לחוסר השוויון בין האזרחים.<sup>11</sup> בית הספר, אם כן, הוא המפתח המושגי שבאמצעותו מובן המשטר כולו. עמדתו של רנסייר שונה במובנים רבים מזו של פוקו, ושניהם נבדלים כמובן מלם ומהמסורת המרקסיסטית, אבל לכולם משותף זיהוי הרצף העקרוני בין בית הספר לבין החברה שמחוצה לו: הם רואים את בית הספר כמיקרוקוסמוס של החברה כולה, אתר שגבולותיו הם קליפת אגוז שמחזיקה בתוכה את עקרונות היסוד של ההיגיון החברתי כולו.

בעוד היחסים בין בית הספר והחברה נתפסים במסגרת של רצף, היחסים בין האנשים הצעירים שהולכים לבית הספר, כלומר הילדים, לבין התחום הפוליטי, נחשבים דיכוטומיים. המחשבה המודרנית מניחה שילדים אינם סובייקטים פוליטיים, ושהציבור הפוליטי צריך להיות מוגבל למבוגרים בלבד.<sup>12</sup> הניסוח המפורסם של קאנט לספירה הציבורית החופשית ב"תשובה לשאלה: הנאורות מהי?" קושר באופן פרדיגמטי בין נאורות לבגרות, ומדיר את אלה שמאופיינים כילדים – בשל גילם או בשל עצלותם ופחדנותם – מן החיים האזרחיים של השיח הפומבי.<sup>13</sup> גם אחרי קאנט, הפילוסופיה הפוליטית שמה מצד אחד דגש על מושגי התבונה, שיקול הדעת והאחריות, ומצד שני היא מכחישה את נגישותן של יכולות אלה לילדים. הפוליטיקה, לפיכך, אינה משחק ילדים. הרצף והדיכוטומיה, כמובן, אינם בלתי קשורים: השילוב של שניהם פירושו שאנשים יכולים לקחת חלק בפוליטיקה רק אחרי שעברו דרך שלוחה של אותה פוליטיקה עצמה בלי להיות סובייקטים פוליטיים. כך מתעצב תפקודם כסובייקטים פוליטיים בוגרים במסגרת שבה הם רק כפופים לפוליטיקה; במובן מסוים, ההכשרה לחיים כסובייקט פוליטי בחברה היא חיים כלא-סובייקט-פוליטי בחברה.

## 2. ביטול בית הספר וביטול ההבחנה בין ילדים ופוליטיקה

קריאת תיגר נדירה ומעניינת על הדיכוטומיה בין ילדים לפוליטיקה בתוך דיון על בית הספר ניתן למצוא כאמור אצל איוואן איליץ'. איליץ' אינו הראשון שניסח ביקורת רדיקלית על מוסדות החינוך המודרניים,<sup>14</sup> ורעיונותיו עלולים להיראות מיושנים מעט, לכודים בין האופטימיות הנאיבית של שנות השישים המהפכניות באירופה, בארצות הברית ובאמריקה הלטינית, ובין הפסימיות האפוקליפטית של המלחמה הקרה ומלחמת וייטנאם. אבל ליבת מחשבתו מעוררת עניין מחודש במאה ה-21, בעיקר עם התקדמות הטכנולוגיה והאינטרנט,<sup>15</sup> והיא משתלבת במקהלה מגוונת של קולות הקוראים לגרסה כזו או אחרת של ביטול בית הספר.<sup>16</sup> עם זאת, הקולות הדומיננטיים שמחיים את איליץ' או הולכים בעקבותיו מתמקדים בהיבטים הפדגוגיים, בעוד שביקורתו של איליץ' על בית הספר, כמו גם החלופות שהוא מציע, הם פוליטיים לא פחות מאשר פדגוגיים.

הסירוב של איליץ' לאמץ את המבט שרואה את הילדים כא-פוליטיים ניכר בדיון שלו במה שהוא מכנה "הפנומנולוגיה של בית הספר", כלומר בניסיון להגדיר את בית הספר ולעמוד על מה שמיחד את הקשר בין בית הספר וחינוך. הפנומנולוגיה שאיליץ' מציע מבוססת על הגדרה בת שלושה רכיבים: הגבלת גיל, הבחנה בין מורים לתלמידים, ונוכחות מלאה. אמנם הרה-פוליטיזציה של הילדים אינה נוכחת במפורש בדיון בכל אחד מרכיבים אלה, אך חילוצה יכול לשפוך אור רב על הייחודי שברעיונותיו של איליץ'.

גיל: ראשית, מבחין איליץ', הקיבוץ והחלוקה של אנשים לפי גילם מהותיים לבית הספר: עוד לפני החלוקה לכיתות או ל"שכבות" על פי שנת הלידה, כאילו מה שחשוב בילדים הוא תאריך הייצור שלהם, בית הספר מגדיר מראש אילו גילים שייכים אליו ואילו לא. הוא מניח שמבוגרים (ופעוטות) אינם שייכים לבית הספר, בעוד בני גילאים מסוימים, שמוגדרים כילדים, שייכים בראש ובראשונה לבית הספר.<sup>17</sup> הנקודה החשובה היא שבית הספר אינו רואה בגיל רק קריטריון כניסה, שמאבד מחשיבותו בתוך בית הספר: בית הספר מצפה ממי שנכנסים בשעריו להתנהג כילדים, כלומר מבנה אותם כילדים ובכך מייצר אינפנטיליות. איליץ' נשען על התובנה שהילדות היא תופעה היסטורית קונטינגנטית ומאוחרת יחסית,<sup>18</sup> וטוען שלבית הספר, כמוסד חינוכי מובהק של החברה התעשייתית, יש תפקיד מכריע בייצור ההמוני של הילדות בעולם המערבי. הילדות המודרנית גורמת פעמים רבות לסבל ותחושת לחוסר אונים, אבל גם כשהיא אינה מעוררת קשיים סובייקטיביים היא מהווה בעיה פוליטית: מצד אחד היא מגוננת על הילדים ומעניקה להם פטורים וזכויות יתר (בעודה מקפחת, למשל, את זכויותיהם של הקשישים והפעוטות), ומצד שני אינה מתירה להם לקחת חלק בעולם המבוגרים.<sup>19</sup> ביטול המחיצות המלאכותיות שיוצרת הילדות כרוך לפיכך בהתייחסות לאנשים הצעירים כאל בני אדם שרוצים ומסוגלים לקבל אחריות על לימודיהם ובחירותיהם, כלומר כסובייקטים פוליטיים לכל דבר.

מורים ותלמידים: לפי הרכיב השני בפנומנולוגיה של איליץ', הילדים בבית הספר ממוקמים בהכרח בעמדה של תלמידים, ומולם מוצבים מורים מוסמכים. פירוש הדבר הוא שלמידה דורשת מקצוענים שיוודעים כיצד ללמד, שמסוגלים להעריך את הלמידה ושמסומכים להעניק תעודות למי שהצליח ללמוד. מן הצד השני, מקצוע ההוראה נשען על ההנחה שבשביל ללמד צריך "לתלמד" את הלומד, להפוך אותו לתלמיד, כלומר להתבונן בו במבט מעריך, מקטלג, מנרמל. המורים והתלמידים מובנים אפוא כניגוד משלים: בעוד הראשונים הם פעילים, בעלי ידע ושיקול דעת, האחרונים הם פסיביים, בורים וגחמנים. בפועל, מטעים איליץ', למידה כרוכה בהתנסות אקטיבית – היא מתחילה כתוצאה ממפגשים ספונטניים, וממשיכה רק אם הלומד הופך מעורב בתהליך.<sup>20</sup> למען הסר ספק, למידה כזו אינה חזון לעתיד או פרויקט שיש ליישם, אלא מציאות יומיומית: בני אדם הם תמיד לומדים, ולומדים בני כל גיל הם תמיד כבר סוכנים שבחרים, מחליטים ומפעילים רמות שונות של שיקול דעת. יוצא מכך שבית הספר התובע מונופול על הלמידה הלגיטימית לא רק מחבל בלמידה, שכן הוא מוריד מערכה של הלמידה המתבצעת בכל מקום ובכל זמן, אלא הוא גם תובע מהתלמידים לוותר על הסוכנות הסובייקטיבית שלהם כדי ללמוד.

נוכחות מלאה: "בית הספר, מעצם טיבו, כותב איליץ", "נוטה לתבוע לעצמו את מלוא זמנם ואונם של משתתפיו".<sup>21</sup> הוא משלב בתוכו את הילת הקדושה של הכנסייה, שמכוחה המורה מתפקד כשר טקס ומטיף, עם חרב המדינה, הכולאת את הילדים במשך שנים ושוללת מהם כל מידה סבירה של חירות. אבל חובת הנוכחות בבית הספר היא רק המסד המאפשר להכניס את התלמידים לעולם שיש בו שפע של חובות ואיסורים אחרים. סמכויותו הקיצוניות של המורה, הכוללות היתר לחדור לחייהם האישיים של הילדים, מקבלות לגיטימציה מן ההנחה כי הילדים אינם סובייקטים של בית הספר אלא כפופים לו: "הגדרת הילדים כתלמידים בעיסוק מלא מאפשרת למורה לנהוג בהם מתוך סמכות המוגבלת על ידי סייגים שמכוח החוקה והנהוג הרבה פחות מאשר הסמכות שבידי אפוטרופוסייה של שאר מובלעות חברתיות".<sup>23</sup> על כן לא משנה מה לומדים בבית הספר ומה איכות ההוראה, לחומר הלימוד נלווית תמיד "תוכנית לימודים סמויה", שעיקרה ללמוד לציית – לסמכויות השונות בבית הספר, ודרך לסדר החברתי באופן כללי. לפיכך, במקום לימודי חובה, איליץ מציע את "ביטול שלילת זכות הבחירה מן הנוער"<sup>24</sup> באמצעות הקמת מרכזי לימוד וולונטריים ו"מסבירי פנים" (convivial), בבתי קפה או במקומות העבודה, שבהם אנשים יוכלו לחלוק ידע וללמוד יחד על בסיס תחומי עניין משותפים.<sup>25</sup> כך, טוען איליץ, עם ביטול בית הספר, הלמידה תחזור למקור ההיסטורי והאטימולוגי שממנו צמח ה-school, קרי ה-scholè – שפירושו ביוונית זמן חופשי או פנאי<sup>26</sup> – והלומדים יהיו ריבוניים לבחור מה ללמוד ומתי, ואיך לשלב את הלימודים בחייהם האישיים והאזרחיים.

הגם שעמדותיו של איליץ עוררו הדים לא מבוטלים וגרסאות שונות שלהן צוברות כאמור פופולריות גוברת גם בימינו, הן משכו גם ביקורות רבות, ולא רק מכיוונם של שמרנים המבקשים להנציח את המצב הקיים.<sup>27</sup> חשובה במיוחד הטענה כי ביטול בתי הספר מסתכם בהפרטה של החינוך: הרשתות החופשיות שאיליץ מתאר, לעתים תוך שימוש בשפה ניאוליברלית מובהקת של "שוברים" ו"קרדיטים", יפקירו את החינוך לחסדי השוק החופשי, שהוא למעשה הכול פרט לחופשי: הוא מאפשר לבעלי האמצעים לדאוג לעצמם ולעצב את השדה בהתעלם משיקולים חברתיים רחבים, וכך מעמיק את הפערים החברתיים והכלכליים ופוגע דווקא באוכלוסיות המוחלשות. יתר על כן, נגד איליץ נטען שחזון ביטול בית הספר מוביל לדה-פוליטיזציה של החינוך, שכן הוא לא נותן את דעתו על השאלות הפוליטיות הקונקרטיות של השינוי הארגוני, לא מטפל ברצינות בשאלת השליטה והניהול במוסדות מסבירי הפנים, ומפקיר את בית הספר לחלוטין לחסדי השוק כשהוא מנתק את החינוך מהמדינה.<sup>28</sup>

בביקורות אלה יש יותר משמץ של אמת, אבל הן בכל זאת מחמיצות את הנקודה החשובה שבה התרכזו דיוננו, כלומר את התביעה לרה-פוליטיזציה של הצעירים במסגרת מחשבה חדשה על הקשר בין חינוך לפוליטיקה. כפי שטייסון לואיס מראה, החזון האיליצ'אני של ביטול מוסדות החינוך אינו שווה ערך להפרטה, שכן הוא דוחה מכול וכול את הדואליזם היסודי בין הפרטי לציבורי<sup>29</sup>: הוא ממקם את החינוך במרחב המשותף, המרחב של ה-common, שחומק הן מהניכוס הפרטי והן מהשליטה הריכוזית של הציבורי.<sup>30</sup> במקום זאת, המרחב הזה משותף לריבויי הבלתי ניתן לצמצום של הסובייקטים, ה-multitude, והם אלה שמנהלים אותו; הוא



של הקהילה משום שהוא חלק מהקהילה, כשם הקהילה היא חלק ממנו, והוא דוחה הבחנות בין שולטים לנשלטים כמו גם בין אינטרסים פרטיים שונים. חינוך במשותף הוא לפיכך חינוך בלי הבחנה חדה בין לומדים למלמדים, חינוך שבו כולם נוטלים חלק פעיל. על כן, חינוך כזה גם רחוק מאוד מדה-פוליטיזציה, שכן הוא מאפשר ללמידה להתרחש במסגרת פוליטיקה מסוג אחר, פוליטיקה של השתתפות רחבה במגוון היבטים של חיי הקהילה, שהחינוך הוא אחד מהם. אמנם, בפוליטיקה כזו יש מקום לסובייקט פוליטי מסוג חדש, שאיליץ' מכנה אותו "האדם האפימטאי"<sup>31</sup>: בעוד שפרומתאוס, הרואה-לפנים, הוא אחד המיתוסים המכוננים של התרבות המערבית בזכות זיקתו לרציונליות וליכולת תכנון וחישוב, אפימטאוס נדחק לשוליים כשוטה חסר אחריות, שאהבתו לפנדורה המיטה אסון על האנושות. אבל בשביל איליץ' אפימטאוס הוא ארכיטיפ של מתת חופשית, אהבה אמיתית ותקווה, ומסמל התנגדות לסדר הפטריארכלי או למעשה לכל סדר נוקשה באשר הוא.<sup>32</sup> הווה אומר, האדם האפימטאי הוא סובייקט פוליטי פעיל שאינו דוחה את הילדות אלא דווקא מאמץ אותה ומשבח את מאפייניה המסורתיים – הספונטניות, הרגשנות, החברות. חברה שבה בוטלו בתי הספר היא אפוא חברה שמכירה בכך שהילדים הם סובייקטים פוליטיים, ושלפוליטיקה יש היבטים ילדיים.

אם כך, את האתגר שאיליץ' מציב בפני המחשבה החינוכית אי אפשר לפטור בקלות. כל עוד בתי ספר נתפסים ופועלים כמקומות שמכחישים את הפוליטיות של הלומדים בהם, הנקודה שאיליץ' מעלה נגדם ובעד צורות אחרות של ארגון החינוך תקפה וחשובה. אבל בעוד הוא הולך נגד הזרם בדחיית ההבחנה בין פוליטיקה לילדות, דומה שהוא מקבל את הנחת הרצף בין בית הספר לבין החברה. אמנם הוא עצמו מתייחס לפעמים לבית הספר כאל "מובלעת שבה מושעים חוקיה של המציאות הרגילה",<sup>33</sup> וקובל לא רק על ההבחנה המלאכותית בין מבוגרים לילדים אלא גם על זו שבין מקומות שמתרחשת בהם למידה ראויה לשמה לכאלה שלא; אבל הקו הדומיננטי בטיעון שלו מתבסס ללא ספק על זיהוי של דמיון מבני משני עבריה של גדר בית הספר: "לא רק החינוך לבדו אלא המציאות החברתית גופה נעשו מתולמדים",<sup>34</sup> הוא כותב, וחלק חשוב בפרויקט שלו הוא ניתוח העקרונות התעשייתיים והקפיטליסטיים שעומדים בבסיס פעולת בית הספר, כמו גם בבסיס פעולתם של מוסדות אחרים כמו מערכות הבריאות, הסעד, התחבורה והאנרגיה.<sup>35</sup> בעוד ההגנה על בתי הספר מפני ביקורתו של איליץ' חייבת להביא בחשבון את הפוליטיות של הצעירים, הקריאה לביטול בית הספר מאבדת הרבה מעוקצה אם היא אינה נותנת את דעתה על מה שייחודי לבית הספר.

### 3. הסכולסטי כהשעיה וכדה-פוליטיזציה

גישה הדוחה את הנחת הרצף בין בית הספר והחברה ניתן למצוא כאמור בעבודתם של מאסכליין וסימונס. במקום לראות את בית הספר כשלוחה של הסדר החברתי, הם שואלים מהו ההיגיון הייחודי של הסכולסטי, כלומר "מה הופך את בית הספר לבית ספר".<sup>36</sup> התשובה שלהם חבה רבות לעמדתה של ארנדט בנושא החינוך, אבל כפי שאבקש להראות, היא גם סובלת מבעיה קרדינלית שאופיינית למחשבה הארנדטית.

כמו ארנדט, העוגן בדיונים של מאסכליין וסימונס הוא הפוליס היוונית, ובית הספר שעליו הם מגינים אינו שם כללי למוסד לימודי אלא המצאה היסטורית ספציפית; וכמו איליץ', הם מתבוננים במשמעות המקורית של ה-school, ה-scholè. אמנם פירושה של מילה זו הוא זמן חופשי, אבל משמעותו של הזמן הזה אצל היוונים לא היתה זמן למנוחה ולשעשוע, וגם לא זמן שבו היחיד יכול לבחור לעשות ככל עולה על רוחו. הזמן החופשי של בית הספר היה הזמן שהוקצה ללימודם ולאמונם של אלה שלא היתה להם תביעה לידע ולמיומנויות לפי הסדר הפוליטי של העיר, כלומר אלה שרכושם או מעמדם לא הקנו להם ולצאצאיהם נגישות לחלק ניכר מהידע התיאורטי והמעשי שהיה קיים בעירם לפני כינונו של בית הספר. בשונה מהלימוד הנפוץ אצל מורים פרטיים, דוגמת הסופיסטים המפורסמים, משימתו של בית הספר היתה להפוך את הידע והמיומנות לנחלת הכלל – הוא הפקיע מרחב וזמן מסוימים מחיי העיר, שחרר אותם מהלחצים האינסטרומנטליים של השוק ומההבדלים החברתיים והפוליטיים בין האזרחים, וייחד אותם ללימוד-לשמו במוסד שכל התלמידים בו שווים:

בית הספר סיפק זמן חופשי, כלומר זמן לא-יצרני, לאלה שלפי לידתם או מקומם בחברה (מעמדם) לא הייתה להם תביעה ביחס אליו. או, במילים אחרות, מה שעשה בית הספר היה לכוון זמן ומקום שהיו במובן מסוים מנותקים מהזמן והמקום הן של החברה (פוליס) והן של הבית (אויקוס). זה היה גם זמן אנליטיאני, ולכן המצאת בית הספר יכולה להיות מתוארת כדמוקרטיזציה של זמן חופשי.<sup>37</sup>

הווה אומר, הזמן החופשי משוחרר מהיומיום ומתביעותיו ומאפשר מרחב בטוח שבו יכול להתרחש מפגש בין הילדים לעולם, קרי הסביבה הטבעית והמלאכותית, ההיסטורית והעכשווית, התיאורטית והמעשית, שבתוכה חיהם מתאפשרים ומקבלים משמעות.<sup>38</sup> מפגש זה עומד לדעתה של ארנדט בלב החינוך הבית ספרי: "תפקידו של בית הספר הוא ללמד ילדים מהי דמותו של העולם, היא כותבת במאמרה "המשבר בחינוך".<sup>39</sup> לפיכך, תפקידו של המורה הוא לערוך לילדים היכרות עם העולם, וסמכותו אינה נובעת מיכולתו להעניש ואף לא מן הידע עצמו, אלא מן האחריות שהוא נוטל על עצמו בכך שהוא מייצג את העולם בלי משוא פנים, גם אם הוא מסתייג ממנו: "כישוריו של המורה כוללים את הכרת העולם ואת היכולת להדריך בו אחרים, אבל סמכותו מקורה בנטילת האחריות לעולם הזה. הוא מקבל עליו לייצג את המבוגרים בפני הילד, [הוא] נציג המצביע על הפרטים ואומר לתלמיד: זה עולמנו."<sup>40</sup>

מאסכליין וסימונס פורשים את מאפייניו של בית הספר היווני-ארנדיאני, של הזמן והמרחב הייחודיים למה שהם מכנים "הסכולסטי". בראשם ניצבת התנועה הכפולה של השעיה (suspension) וחילון (profanation): ההשעיה פירושה הפיכת הסדר החברתי, הייצור, הצריכה והשגרה לבלתי פעילים באופן זמני, ואילו החילון פירושו הנגשה, הפיכתו של דבר מה מנשגב וטמיר לזמין וציבורי,<sup>41</sup> כלומר הפיכת הידע והמיומנויות לטוב משותף. לפי מאסכליין וסימונס, ההשעיה והחילון "מאפשרים לעולם להיפתח בבית הספר, ולכן "זה אכן העולם (ולא צרכיו או כישוריו הלימודיים של הפרט) שממנו מוסר המנועול."<sup>42</sup> ההתרחשות בבית הספר אינה מתמקדת במורה ובאישיותו, וגם לא ישירות בתלמיד. במוקד תשומת הלב נמצא



משהו מהעולם, משהו שמתממש כפי שהוא; בזכות הטכנולוגיות הבית ספריות – הלוח והגיר, השולחנות והכיסאות, וכמובן הארגון הייעודי של המרחב – דבר-מה מובא לשולחן בכיתה ושם הוא מתעורר לחיים, ומופיע כחלק מהעולם שבו אנחנו מעורבים, מתעניינים, כלומר כמשהו שהוא במונחים ארנדטיאניים *inter-est*.<sup>43</sup> יתר על כן, הכוונת התלמידים לעבר העולם כפי שהוא נוכח בחומר הלימוד והניסיון לעורר בהם עניין אמיתי, פירושם גם השעיה של האני, של האני על טרדותיו היומיומיות וגם על שלל המגבלות שמטילים עליו מוצאו, מעמדו, ייחוסו וכו'. כך, כשאני חדש מתעצב בבית הספר וחווה את העולם מתוך תשומת לב מלאה, הוא נולד מתוך חוויה של פוטנציאליות טהורה, חוויה של יכולת ואפשרות. לכן "המרחב הסכולסטי עולה כמרחב מובהק שבו השוויון של כולם מקבל אישור."<sup>44</sup> בית הספר מכונן אפוא מרחב וזמן נבדלים, מעין הטרופיה<sup>45</sup> או אזור אוטונומי ארעי,<sup>46</sup> שבו יחסי הכוחות וההיררכיות החברתיות מוצאים מכלל פעולה.

לבית הספר יש אם כן משמעות פוליטית מובהקת: הוא יוצר מציאות דמוקרטית במהותה, שהיא גם קומוניסטית באופן אינהרנטי, שכן היא הופכת את העולם למשותף במובן העמוק ביותר, משותף בין שווים.<sup>47</sup> אבל חשוב לא פחות, בכך שהוא מביא את העולם לדבר אל התלמידים במנותק מן החברה הסובבת, בית הספר מאפשר להם לחוות את העולם כדור חדש שמסוגל להתחיל דברים חדשים בעולם, כלומר לפעול בעולם ולחדש אותו.<sup>48</sup> המורה בבית הספר שואב את סמכותו מן האחריות לעולם שאותו הוא מציג ומייצג בפני הדור הצעיר, אבל הפעלת הסמכות החינוכית הכרחית כדי לשמר את הפער בין הישן לחדש, בין העולם הקיים זה מכבר לבין ההתחלה החדשה והיכולת לחדש הטמונה בכל אדם. במילותיה של ארנדט, "דווקא למען החדש והמהפכני שבכל ילד, חייב החינוך להיות שמרני; הוא מוכרח לשמר את החידוש ולהציגו לעולם ישן, שיצטייר תמיד – פעלתני ומהפכני ככל שיהיה – כעבש וכמאובן בעיני הדור הבא."<sup>49</sup>

פירוש הדבר הוא שכדי שבית הספר ימלא את תפקידו הפוליטי, הוא עצמו חייב להיות לא-פוליטי – ההשעיה והחילון משמעם דה-פוליטיזציה של המרחב הבית ספרי, ניתוקו מן הזירה האזרחית. בית הספר, לפי מאסכליין וסימונס, אל לו להיות המשכה של הפוליטיקה באמצעים אחרים; פוליטיזציה שלו היא חלק מהניסיון לרסן את בית הספר, להכפיף אותו להגיון פעולה זר, חיצוני, או פשוט לנסות לומר לצעירים כיצד עליהם לחדש את העולם, מה שמעקר כמובן את החידוש.<sup>50</sup> אבל הדה-פוליטיזציה של בית הספר כרוכה גם בדה-פוליטיזציה של התלמידים: התלמידים בבית הספר אמנם חווים את עצמם כ"אזרחי העולם",<sup>51</sup> אבל האלמנט הפוליטי שבאזרחות זו מסתכם בחוויה של העולם כמשותף, וכן בחוויה של יכולת ללמוד ולעשות – לא של פעולה בעולם וביחס לאנשים אחרים. זה הד ברור לקביעתה של ארנדט שאין להתייחס לילדים כאל סובייקטים פוליטיים: לאור היכרותה עם מערכות החינוך האינדוקטרינריות במשטרים הטוטאליטריים של המאה העשרים, שלא ידעו כל מגבלת גיל, ארנדט קובעת כי ממש כמו שאין לחנך מבוגרים לדוקטרינה פוליטית כלשהי, כך אין לערב פוליטיקה בחינוכם של הילדים: "החינוך אינו יכול למלא תפקיד בפוליטיקה, כיוון שבפוליטיקה אנו עוסקים באלה שכבר חונכו."<sup>52</sup> הפוליטיקה, לדידה, היא עניין למבוגרים, בעוד שהילדים הם "בני אנוש שאינם

מוגמרים<sup>53</sup>, הנמצאים בתהליך התהוות; הם זקוקים להגנה מפני העולם, ובפרט מפני אור הקיום הציבורי שמפריע להתפתחותם השלווה באפלה המגוננת. על החינוך אפוא להיות שמרני, לשמור ולהגן, במובן כפול: לשמור על העולם ולהציגו בפני הצעירים כפי שהוא, כדי שיוכלו להכירו ולפעול בו בעתיד, ובה בעת לשמור עליהם מפניו ולאפשר לכל אחד מהם לגדול כאדם חדש, ייחודי, שעובדת הולדתו מציבה אותו כהתחלה חדשה. על כן, הרחקת הילדים מהמרחב הציבורי והדה-פוליטיזציה של בית הספר מכוונים למעשה לעשות את הפוליטיקה לאפשרית – לאפשר לילדים להפוך לבוגרים שיכולים להתערב בעולם, לפעול בתוכו ולחדש אותו.

אפיון זה של בית הספר ושל הפוטנציאל הפוליטי שלו הוא מקורי ומרתק, אבל סובל מחולשה משמעותית, שאופיינית למסגרת המחשבה הארנדטית. הגותה של ארנדט מתבססת על הבחנות מושגיות מאירות עיניים – כמו זו שבין העבודה, המלאכה והפעולה<sup>54</sup> – אבל היא שוגה כשהיא רואה בהן הבחנות אונטולוגיות, כמו למשל כאשר היא מתייחסת ל-*animal laborans* (החיה העובדת) ול-*homo faber* (האדם העושה במלאכה) כישויות ריאליות שמתנות את האדם הפועל אבל נבדלות ממנו, כאילו שאין זה בדרך כלל אותו אדם עצמו שעובד, עושה במלאכה ופועל. כתוצאה מכך ארנדט מדמיינת את הספירה הפוליטית במנותק מן הספירה החברתית, ומחמיצה את ההשפעה ההכרחית של יחסי הכוחות החברתיים על כל מי שמדבר ופועל, כמו גם על האופנים שבהם הדברים והפעולות נתפסים ומהדהדים בציבור. בדומה לכך, שתי ההבחנות היסודיות שהדיון של מאסכליין וסימונס נשען עליהן – זו המסורתית, המפרידה את הילדים מהפוליטיקה, וזו המקורית, המפרידה את בית הספר מהחברה – הן בעייתיות למדי.

ראשית, ההבחנה בין בית הספר והחברה, שנשענת על התנועה הכפולה של השעיה וחילון, לעולם אינה מושלמת. מאסכליין וסימונס מודעים לכך כמובן, והם מציבים את ההבחנה כיעד, כפרויקט אינסופי; אבל מהלך ההבחנה החותך שהם מבצעים מביס את עצמו ודורש חשיבה מחדש על היחסים בין בית הספר לפוליטי. הבעיה אינה נעוצה רק בכך שיחסי כוחות חברתיים, כלכליים ואחרים תמיד חודרים לתוך בית הספר<sup>55</sup>; הבעיה היא שהעולם עצמו הוא תמיד כבר פוליטי, ולכן היכרות משמעותית עם העולם מחייבת לפגוש אותו ככזה. בהקשר זה ניתן לטעון שהילדים לא יוכלו לגדול להיות סובייקטים פוליטיים הפעילים בזירה האזרחית אם לא יכירו את העולם ואת המסורת ההיסטורית והתרבותית שלו, על שלל ממדי ההדרה וההדחקה שמאפיינים אותו בהכרח; שהם לא יוכלו לחדש את העולם וליצור מציאות עם פחות הטיות מגדריות, גזעיות או לאומיות, אם לא יבינו את התפקיד שההטיות הללו ממלאות בעולמם של הדורות הקודמים.

אבל הנקודה החשובה אינה שיש להציג בפני התלמידים את עובדת הפוליטיזציה של העולם – לכך מאסכליין וסימונס כנראה יסכימו – וגם לא שיש להצביע בפניהם על העוולות הפוליטיות הדורשות תיקון – טענה שאליה הם ישיבו שאל לו לדור הישן להכתיב לדור החדש את יעדיו הפוליטיים. הנקודה היא שכל ניסיון לדה-פוליטיזציה של העולם כרוך מניה וביה בהכרעה שיש לה ממד פוליטי. מהי היסטוריה א-פוליטית? האם הניסיון להציג היסטוריה כזו, להחליט מה פוליטי ומה לא פוליטי, אינו פוליטי? האם יש ספרות, שפה, ואפילו מדע ומחשבים שהם פשוט כשלעצמם מנותקים מהמטענים הפוליטיים שהולידו ואפשרו אותם? כל תחום ידע וכל חומר

לימוד מקבל מראית עין של א-פוליטיות רק בעקבות מעשה פוליטי. אם נסתכל על אותה נקודה מזווית אחרת, ניתן לומר שגם השוויון בין התלמידים בבית הספר, שכמובן איננו נתון טבעי אלא תוצר מלאכותי, יכול להתממש באינסוף דרכים שונות<sup>56</sup>: התלמידים הם אף פעם לא ישויות ערטילאיות, פוטנציאלים טהורים שניצבים מול חומר הלימוד; את ההבדלים ביניהם יש להשיל מהם באופן פעיל, מתוך החלטה אילו הבדלים אינם רלבנטיים בבית הספר ואילו כן, וזה נעשה באופן שהוא עצמו כבר פוליטי.

במילים אחרות, הפוליטי איננו משהו שניתן להפריד מתחום כלשהו בחיים האנושיים, שכן הפוליטי תמיד נוכח בכל מעשה הפרדה. הוא חודר לבית הספר בעצם הניסיון להיפרד ממנו. אין פירוש הדבר ש"הכול פוליטי", במובן פשוט שמשטח את הפוליטי ומרוקן אותו מכל תוכן. פירוש הדבר הוא שלכל דבר בעולם יש היבטים פוליטיים, הנובעים מכך שכל דבר בעולם מעורב בהכרח ביחסי כוח כלשהם. ההיבטים הפוליטיים יכולים להיות מודחקים ומוכחשים, אפשר להשעות אותם זמנית או לשים אותם במרכז הדיון, אבל לעולם אי אפשר לנעול אותם בבטחה בחוץ, גם לא מחוץ לבית הספר.

תובנה זו מובילה לנקודה שנייה, שכן היא חלה גם על הניסיון להפריד בין ילדים לסובייקטים פוליטיים. הדה-פוליטיזציה של הילדים אף היא פוליטית, אבל הפעם המעשה הפוליטי של ההבחנה אינו מתבצע מבחוץ, כמו כאשר המורה מחליט כיצד להתייחס לתלמידיו או כיצד להציג בפניהם אלמנט מן העולם. הוא נעשה מבפנים, שכן הילדים שהם מושאיו של המעשה הפוליטי נוטלים חלק פעיל בביצועו: אי אפשר לעשות להם דה-פוליטיזציה בלי שהם עצמם יהיו מעורבים בתהליך, ומאחר שתהליך זה הוא עצמו פוליטי, יוצא שילדים, כמו כל אדם (ואולי לא רק בני אדם), לעולם אינם לגמרי א-פוליטיים או קדם-פוליטיים. הילדים יכולים להתנגד לניסיון לדה-פוליטיזציה שלהם או להיאבק בו, אבל הם תמיד כבר סובייקטים פוליטיים, אפילו כשהם מנסים לא להיות כאלה.

הסובייקטיביות הפוליטית של הילדים אינה בלתי קשורה להיותם תלמידים. אפילו הרגע הפדגוגי של המפגש עם חומר הלימוד בכיתה לא יכול להיות א-פוליטי, שכן את הסובייקטיביות הפוליטית של התלמידים אי אפשר לשים בסוגריים גם כאשר משהו מהעולם מושם במרכז. התלמידים לעולם לא הופכים להיות פוטנציאלים מופשטים, לומדים חסרי תכונות. כל תלמיד פוגש את החומר, מגיב אליו ומפרש אותו אחרת, גם על פי הזהות הפוליטית שלו ומקומו ביחסי הכוח החברתיים. המפגש עם חומר הלימוד, עם העולם, לעולם אינו לימוד טהור של העולם "כמו שהוא", אלא אינטראקציה שיש בה ממדים של ניכוס, התמודדות, לפעמים אפילו מאבק. רוצה לומר, אין דרך אחת בדוקה לעשות דה-פוליטיזציה לתלמידים. צריך כל הזמן לשאול אילו מתכונותיהם רלבנטיות למפגש עם חומר הלימוד ואילו לא. לפעמים ההבדלים המגדריים בין התלמידות והתלמידים, למשל, מפריעים למפגש הזה ויש לנטרלם, אבל בפעמים אחרות הם מהותיים לו, ובלעדיהם החומר ייותר מופשט ומרוחק. יש שירים, חוקים ואירועים היסטוריים שפשוט אי אפשר לעסוק בהם מנקודת מבט ניטרלית מבחינה מגדרית. על כן החלטות באשר לפוליטיזציה ודה-פוליטיזציה צריכות להתקבל בכל פעם מחדש, על ידי המורים אבל גם על ידי התלמידים.

הנקודה האחרונה משליכה חזרה על הראשונה, שכן קריסת הדיכטומיה בין הילדים והפוליטיקה מאירה באור נוסף את הדה-פוליטיזציה של בית הספר, כלומר את קריסת הדיכטומיה בינו ובין החברה. עכשיו אנחנו מבינים שבית הספר הוא בהכרח זירה פוליטית, לא רק בגלל העולם ובגלל המורים, אלא בראש ובראשונה בגלל התלמידים. בית הספר אולי מעדיף שהילדים יפעלו אזורחית ופוליטית רק לאחר שייצאו ממנו, אבל הם יכולים להחליט לפעול ולחדש כבר בתוך בית הספר עצמו – כלומר להפוך את היסוד העולמי שהוא בית הספר למושא פעילותם – או להחליט שהחידוש שהם מביאים לעולם הוא בכך שכבר כילדים הם רוצים לשנות את העולם שמחוץ לבית הספר.

#### 4. רה-פוליטיזציה של הסכולסטי

כל זה אין פירושו שעלינו לחזור להנחת הרצף בין בית הספר והחברה, ולראות בבית הספר מיקרוקוסמוס של ההיגיון החברתי. זה גם לא אומר שאין הבדלים בין צעירים למבוגרים או שההבדלים חסרי חשיבות פוליטית. זה כן אומר ששתי ההבחנות שעל הפרק הן כל הזמן עניין למשא ומתן פוליטי, ולכן עליהן לעמוד בלבם של רפלקסיה ודיון שגם הם אינם רק פדגוגיים אלא גם פוליטיים. עלינו לשאול כל הזמן מתי, איך ולמה אנחנו רוצים לעשות דה-פוליטיזציה לבית הספר או לילדים, ולשים לב שהדה-פוליטיזציה לא רק שהיא תמיד חלקית, אלא שצריך להיאבק על הדמות הקונקרטית שהיא לובשת. כדי לחשוב על בית הספר מחדש כזמן ומרחב שהם בעת ובעונה אחת פוליטיים ומושעים מהפוליטי, הבה נשוב לאיליץ, או ליתר דיוק לשלושת רכיבי הפנומנולוגיה של בית הספר שהוא מציע: הגיל, המורים, וחובת הנוכחות, שכעת אדון בהם בסדר הפוך. שילוב התוכן הפוליטי שאיליץ יצק לרכיבים אלה בתוך אפיון בית הספר של מאסכליין וסימונס יאפשר לי להשתמש בתובנות מתוך ביטול בית הספר במסגרת הגנה על בית הספר, ולהציע הבנה רב-ממדית שלו, כזו שמביאה בחשבון את הממדים הפוליטיים שלו ואת האתגרים הפוליטיים שנגזרים מהם.

חובה: איליץ צודק ללא ספק בטענתו שלחובות יש מקום מהותי בבית הספר, ושחובות אלו מהוות התערבות משמעותית בחירותם של הפרטים שכפופים להן. מובן כי החובות הבית ספריות משרתות בדרך כלל את הסדר הקיים, למשל דרך "תוכנית הלימודים הסמויה" ודרך מנגנוני הפיקוח והענישה, אבל לא בהכרח ואף פעם לא רק. זכות יתר בין החובות הללו שמורה לחובת הנוכחות – היא יכולה לזמן לבית הספר בני אדם שייתכן מאוד שלעולם לא היו נפגשים אלמלא היתה קיימת, מקבצת אותם לזמן מוגבל במרחב מוגבל, ומכריחה אותם לשהות יחד. זה בדיוק רעיון ההשעיה של מאסכליין וסימונס: הפרדה של אנשים צעירים מהמשפחה ומהחברה, שלעולם איננה לגמרי וולונטרית. אבל אם דוחים את הדה-פוליטיזציה של התלמידים מבינים שהשעיית המרחב והזמן הבית ספריים יוצרת למעשה את התנאים להופעת הפעולה הפוליטית לפי ארנדט, כלומר את הנוכחות של ריבוי של בני אדם בו-זמנית.<sup>57</sup> בית הספר הוא צורה של התכנסות, הוא תמיד מערב יותר מתלמיד אחד: כיכר העיר נמצאת שם כל הזמן, צריך רק להשתמש בה. יחסי הגומלין הקהילתיים האינטנסיביים שבית הספר כופה מזמינים צורות

שונות של מעורבות פוליטית, לפעמים ישירות נגדו ולפעמים למרות קיומו, באמצעות חיבורים ושיתופי פעולה שסביר להניח שלא היו נוצרים אלמלא קובצו בני אדם שונים יחד בבית הספר. עם זאת, האנשים הצעירים שמתקבצים בבית הספר אינם תמיד שונים כל כך זה מזה. מנגנונים רבים – המוכרים יחסית הם תהליכי ההפרטה ופתיחת אזורי הרישום<sup>58</sup> – מנסים לדאוג לכך שבבתי הספר יתקבצו יחד אנשים דומים פחות או יותר, לפחות מבחינת הרקע שלהם, מיקומם החברתי וכדומה, וכך מעקרים חלק ניכר מהפוטנציאל הפוליטי של בית הספר. אבל את החובה שמטיל כאן השלטון אפשר להפנות אליו בחזרה, ולתבוע שבתי הספר יאפשרו את החריגה מהמרחב החברתי המוכר והמשוסע, יקבצו יחד תלמידים מרקעים שונים גם אם הם לא גרים בשכנות, ובכך יהיו באמת ובתמים ציבוריים. במילים אחרות, החובה עצמה יכולה וצריכה להיות מושא למאבק פוליטי – מאבק על הפוטנציאל הפוליטי של בית הספר עצמו.

מורים ותלמידים: האנשים שמתקבצים יחד בבית הספר ממלאים תפקידים שונים – בדרך כלל יש בו אנשי הנהלה, מינהלה, תחזוקה ועוד, שכולם סוכנים פוליטיים ומהווים חלק מהקהילה הפוליטית של בית הספר. למחשבה על בית הספר אסור להתעלם מריבוי זה של תפקידים בבית הספר, ומכך שהיחסים בין נושאי תפקידים אלה, כמו גם תנאי ההשתייכות של כל אחת מהקבוצות לקהילה הבית ספרית, יכולים להיות מושא לפעילות הפוליטית בבית הספר.

ובכל זאת, למורים ותלמידים יש מן הסתם חשיבות מיוחדת, שכן אלו שתי הקבוצות היחידות שקיומן הכרחי לבית הספר. איליץ' הדגיש שההתמקצעות של המורים, שהיבט מהותי שלה הוא כאמור "תילמוד" הילדים, אינה רק פדגוגית אלא גם פוליטית, שכן היא חלק ממערך שליטה ובקרה שנוגע לא רק לתהליך הלמידה אלא גם ללומדים. מאסכליין וסימונס, לעומת זאת, מצביעים על החובבנות האינהרנטית למורה, שביטויה איננו בידע ובמימונות אלא באהבה כנה לחומר הלימוד ותלמידים.<sup>59</sup> אבל גם החובבנות הזאת היא פוליטית: בדחותו את התביעה למקצוענות טוטאלית, בסירובו להיטמע בתוך המנגנון הממשמע, המורה החובבן עושה מעשה פוליטי. ליתר דיוק, המורים נעים תמיד בין המקצוענות לחובבנות, מכריעים בכל רגע מחדש היכן הם מתמקמים בדינמיקה זו. בכך הם גם מסייעים לתלמידים לנוע פנימה והחוצה מעמדת ה"מתולמד" ואל עמדת הסובייקט הפוליטי. במילים אחרות, המורים הם תמיד חלק מהמערך השלטוני הבית ספרי והם אינם יכולים למנוע לחלוטין את אפשרות הפעולה הפוליטית בבית הספר, אבל הם כן יכולים לתפוס את תפקידם כהפרעה לפעילות הזאת, או לחלופין לשתף איתה פעולה או אפילו לעודד אותה. שותפות כזו של המורים והתלמידים מסתכנת כמובן בשעתוק של יחסים היררכיים, בכך שהמורים יכתיבו לתלמידים את סוג הפעולה הפוליטית ואת אופי הסובייקטיביות הפוליטית שעליהם לעטות. על המורה הפוליטי להיות לפיכך מה שחרט ביסטה מכנה, בעקבות המורה הנבער של רנסייר, "אזרח נבער": מורה שמאפשר ומלמד פעילות פוליטית, אזרחית, בלי לדעת מראש מהו אזרח טוב, באופן שמאפשר לסובייקטיביות הפוליטית להיוולד ולקבל צורה במהלך הפעילות ודרכה.<sup>60</sup>

גיל: איליץ' קובל על כך שבית הספר הופך את הצעירים לאינפנטילים חסרי סובייקטיביות פוליטית. אף שהראיתי שזה אינו בהכרח נכון, דומה כי את הגיל צריך לקבל כמגבלה מהותית

לבית הספר, יחד עם החובה וההשעיה: ההשעיה המחייבת של אנשים מסביבתם החברתית וממשפחתם היא לגיטימית רק ככל שהיא תחומה בזמן. עם זאת, תלויה ועומדת השאלה כמה זמן, ומאיזה גיל עד איזה גיל, יש לחייב את הילדים ללכת לבית הספר. גם זו, כמובן, שאלה שאינה רק פסיכולוגית או פדגוגית אלא גם פוליטית, ויכולה להיות מושא למאבק פוליטי. בהקשר זה חשוב במיוחד לזכור שהילדים הם סובייקטים פוליטיים, ושהרחקתם מהשתתפות במאבקים הפוליטיים סביב בית הספר, כולל על ספי הכניסה אליו והיציאה ממנו, חותרת תחת בית הספר ומהווה מקרה מובהק של מה שמאסכליין וסימונס מכנים "ריסון בית הספר".

עם זאת, ערעור הדיכוטומיה בין הילדים לפוליטיקה אין פירושו שעלינו לשוב לראות בילדים רק מבוגרים קטני מידות, בני אדם צעירים שמן הראוי להחיל עליהם את המאפיינים שהמחשבה המודרנית ייחסה באופן מסורתי לסובייקטים פוליטיים: התבונה, שיקול הדעת הזהיר, הרצינות. בעשייה הפוליטית והאזרחית היוזמת, המחודשת, יש חשיבות רבה גם למשחק, לדמיון היוצר ולתשוקה. על כן, לא פחות מהמאבק להשיב את הפוליטיקה לילדים, חשוב המאבק על השבת הילדות לפוליטיקה.<sup>61</sup> בבית הספר, אפילו בצורתו היוונית-סכולסטית, היסוד המשחקי אינו הולך לאיבוד: כשמשוהו מהעולם מופקע מהקשריו המיידיים והתועלתיים והופך לחומר לימוד, הוא נעשה כלי משחק והתלמידים המתבוננים בו מוזמנים לשחק. במובן זה, כתבים מאסכליין וסימונס, "בית הספר הוא חצר המשחקים של החברה."<sup>62</sup> בבית הספר, אם כן, המשחק והפוליטיקה נפגשים. עצם המפגש בין אנשים, בין ילדים, מזמן בעת ובעונה אחת פוליטיקה ומשחק. ובל נשכח שהמפגש, ההיות-יחד, הוא מקור לא אכזב להנאה ולכיף: על כך בדיוק הירהרה מארג'י בסיפור של אסימוב. הפוטנציאל הפוליטי של ההיות-יחד לא מתנגש עם הרגשה זו; להפך, הוא נסמך עליה וניזון ממנה.

עוד חשוב לזכור שמי שמנסה להבנות את הילדים כיצורים א-פוליטיים אינו רק בית הספר. מוסדות חברתיים מגוונים עושים במלאכה זו, ומקום מרכזי בתוכם שמור לאוניברסיטה, על סוגי הידע שהיא מייצרת ועל האופן שבו מובנה היחס בין בית הספר לאוניברסיטה. אנחנו נוהגים לחשוב על האוניברסיטה בראש ובראשונה כעל מוסד מחקר שמייצר ידע, ועל בית הספר כמוסד להוראה, להעברה של ידע נתון. אנחנו נוהגים גם לחשוב על האוניברסיטה כאתר קלאסי (לפחות פוטנציאלי) של התנגדות ותסיסה פוליטית, ועל בית הספר כאתר משמעת. בעקבות הדיכוטומיות בין בית הספר והחברה ובין הילדים לפוליטיקה, גם הדיכוטומיה שבין בית הספר והאוניברסיטה צריכה כעת להתערער: יש לזכור שגם בית הספר מייצר סוגים שונים של ידע, ובעיקר שגם בית הספר הוא זירה אזרחית ופוליטית, למרות גילם הצעיר של הנוכחים בו, ולפעמים דווקא בגללו.

אבל האוניברסיטה בעיקר לא אוהבת לחשוב על בית הספר. האוניברסיטה למדה שחשוב שהיא תדבר על עצמה, שהמוסד האקדמי הוא תנאי אפשרות וגורם מעצב של הידע שמועבר ומיוצר בו,<sup>63</sup> אבל מרבית החוקרים באקדמיה – ובכלל זה העוסקים בתיאוריה ביקורתית – עדיין מדמיינים את בית הספר כמקום אפור, או צבוע בצבעי ילדים, שלא מעניין או אפילו לא מכובד לעסוק בו. בפילוסופיה של החינוך עוסקים, אם בכלל, במחלקות לחינוך, אבל רק לעיתים



רחוקות במחלקות לפילוסופיה.

לסיום, אם כן, אני רוצה לחזור למושג החובה ולומר: חובה לחשוב על בית הספר. בית הספר אינו רק מקום של מפגש ולימוד בכיף, כמו שדמיינה מארג'י, והוא בוודאי לא רק כלא, כמו שסבור פיטר גריי. הוא אתר מורכב ורב-פנים, ואם נתעלם ממנו נפקיר אותו לחסדי השלטון ונחמיץ פוטנציאל פוליטי חשוב.

## הערות

1. <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200909/why-don-t-students-school-well-duhhhh>
2. י. אסימוב, "איזה כיף היה להם", בתוך גדול ורחב הוא העולם, תרגם חיים גליקשטיין (רמת גן: הוצאת מסדה, 1976), 151–154 (בשינויים קלים של התרגום).
3. Jan Masschelein and Maarten Simons, *In Defence of the School: A Public Issue*, (translated by Jack MacMartin (Leuven: Education, Culture and Society Publishers, 2013 (להלן מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר).
4. Isocrates, *Isocrates, Vols. I-II*, translated by G. Norlin (Cambridge, Mass.: Harvard University press, 1929); Takis Poulakos and David Depew (eds.), *Isocrates and Civic Education* (Austin: University of Texas Press, 2004).
5. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 10.
6. איוואן איליץ', ביטול בית הספר, תרגמה עליזה נצר (רמת גן: הוצאת מסדה, 1973). (להלן איליץ', ביטול בית הספר)
7. צבי לם, ההגיונות הסותרים בהוראה (תל אביב: ספרית פועלים, 1980), 22.
8. Louis Althusser, "Ideology and Ideological State Apparatuses. Notes Towards an Investigation", in *Lenin and Philosophy and Other Essays*, translated by Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 2001), 104-105 (התרגום שלי).
9. מישל פוקו, לפקח ולהעניש: הולדת בית הסוהר, תרגמה דניאלה יואל (תל אביב: רסלינג, 2015).
10. Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, translated by Kristin Ross (Stanford: Stanford University Press, 1991).
11. על כך ראו גם Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, translated by Julie Rose (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004).
12. מיכל גבעוני, "משחק ילדים" בתוך קריאת המחאה: לקסיקון פוליטי (2011-), עורך אריאל הנדל (תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2012), 210-220. (להלן גבעוני, "משחק ילדים").
13. עמנואל קאנט, "תשובה לשאלה: הנאורות מהי?" תרגם ידידיה פלס, בתוך הנאורות: פרויקט שלא

- נשלם? שש מסות על נאורות ומודרניזם, עורך עזמי בשארה (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1997), 45-52.
14. ראו למשל: ז'אן ז'אק רוסו, אמיל או על החינוך, תרגמה ארזה טיר-אפלרויט (ירושלים: מאגנס, 2009); Everett Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education* (New York: Doubleday, 1971)
15. ראו למשל Ian Hart, "Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On", *Education Media International* 38(2) (2001): 69-76; Dave Whittington and Alan McLean, "Vocational Learning Outside Institutions: Online Pedagogy and Deschooling", *Studies in Continuing Education* 23(2) (2001): 153-167
16. ראו Matt Hern (ed.), *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader* (Edinburgh: AK Press, 2008). ראו גם ריאיון עם פאסי סאלברג, ממובילי רפורמת החינוך בפנינלנד: ליאור דטל ודפנה מאור, "בעוד עשר שנים לא יהיה לילדים מה לחפש בבית הספר", דה מארקר, 29.5.2015. [www.themarker.com/markerweek/1.2647200](http://www.themarker.com/markerweek/1.2647200)
17. איליץ', ביטול בית הספר, 41.
18. Philippe Aries, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (New York: Vintage Publishing, 1965); ניל פוסטמן, אבדן הילדות, תרגמה יהודית כפרי (תל אביב: ספרית פועלים, 1986).
19. איליץ', ביטול בית הספר, 43.
20. שם, 44-45.
21. שם, 46.
22. במאמר זה אני משתמש במילה מורה בלשון זכר אף על פי שבישראל, כמו ברוב מדינות העולם, רוב העוסקות בהוראה הן נשים. בחירה זו היא בעייתית משום שהפמיניזציה של מקצוע ההוראה קשורה באופן הדוק לדימוי החברתי של מקצוע זה, לשכר הנמוך שהעוסקות בו מקבלות, ולכן למשמעויותיו הפוליטיות. העדפתי להשתמש בכל זאת בלשון זכר משום שהדיון התיאורטי כאן קשור עמוקות לחוויה האישית שלי כמורה (גבר).
23. שם, 48.
24. שם, 108.
25. שם, 71-85. וראו גם Ivan Illich, *Tools for Conviviality* (Waukegan, IL: Fontana Press, 1975)
26. שם, 126.
27. ראו למשל Herbert Gintis, "Towards a Political economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society", *Harvard Educational Review* 42(1) (1972): 70-96; Eamonn Callan, "Freedom and Schooling", *Journal of Philosophy of Education* 17(1) (1983): 45-56; Philip Wexler, Tony Whitson and Emily J. Moskowitz, "Deschooling by Default: The Changing Social Functions of Public Schooling", *Interchange* 12(2-3)

- (1981): 133-150.
28. Douglas Pitt, "Illich's Multiplier: The Strange 'Death' of the Bureaucratic Organization", *The British Journal of Sociology* 31(2) (1980): 284.
29. Tyson E. Lewis, "Exopedagogy: On Pirates, Shorelines, and the Educational Commonwealth", *Educational Philosophy and Theory* 44(8) (2012): 845-861.
30. Michael Hardt and Antonio Negri, *Commonwealth* ראו: (Cambridge, Ma: Harvard University Press, 2011).
31. איליץ', ביטול בית הספר, 130.
32. Richard Kahn, "Critical Pedagogy taking the Illich Turn", *The International Journal of Illich Studies* 1(1) (2010): 41.
33. איליץ', ביטול בית הספר, 48.
34. שם, 12.
35. Ivan Illich, Limits to Medicine: Medical Nemesis, *The Expropriation of Health* (New York: Pantheon, 1982); Ivan Illich, *Energy and Equality* (London: Marion Boyars Publishers, 2000).
36. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 22.
37. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 27-28.
38. Jan Masschelein and Maarten Simons, "Schools as Architecture for Newcomers and Strangers: The Perfect School as Public School?" *Teachers College Record* 112(2) (2010): 533-555.
39. חנה ארנדט, "המשבר בחינוך", תרגמו יניב פרקש וגדי גולדברג, תכלת 30, חורף התשס"ח (2008), 112 (להלן ארנדט, "המשבר בחינוך").
40. שם, 108.
41. Giorgio Agamben, *Profanations*, translated by Jeff Fort (New York: Zone Books, 2007).
42. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 42.
43. שם, 46; חנה ארנדט, המצב האנושי, תרגמו עדי אופיר ואריאלה אזולאי (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2013), 215 (להלן ארנדט, המצב האנושי).
44. מאסכליין וסימונס, הגנה על בית הספר, 61.
45. מישל פוקו, הטרוטופיה, תרגמה אריאלה אזולאי (תל אביב: רסלינג, 2003).
46. חכים ביי, T.A.Z.: אזור אוטונומי ארעי, תרגמה ליאת סאבין (תל אביב: רסלינג, 2008).
47. Jan Masschelein, "Experimentum", ראו גם בית הספר, 102.

- Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished”, *Studies in Philosophy and Education* 30(5) (2011): 533
48. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 84.
49. ארנדט, “המשבר בחינוך”, 110.
50. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 94.
51. שם, 84.
52. ארנדט, “המשבר בחינוך”, 98.
53. שם, 104.
54. ארנדט, המצב האנושי, 35.
55. על כך ראו למשל: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, translated by Richard Nice (London: Sage Publications, 1990)
56. ראו יהונתן אלשך, דני פילק, נווה פרומר ואיתי שניר, “שוויון”, מפתח 6 (אביב 2013), 77-110. (<http://mafteakh.tau.ac.il/2013/04/05-06>)
57. ארנדט, המצב האנושי, 233.
58. על כך ראו למשל יוסי דהאן, “המשפט בשירות הפרטה – על אוטונומיה הורית ושוויון הזדמנויות”, משפטים מ”ג (תשע”ג), 1067–1003.
59. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 67.
60. Gert Biesta, “The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Politics”, *Studies in Philosophy and Education* 30(2) (2011): 141-153
61. גבעוני, “משחק ילדים”.
62. מאסכלייין וסימונס, הגנה על בית הספר, 40.
63. ראו ענת מטר, “אוניברסיטה”, מפתח 3 (חורף 2011), 1-19. (<http://mafteakh.tau.ac.il/2011/03/01-3>)

