

גבריאל דהאן

ה"בלתי אפשרי" של החינוך: כיבוש התלמיד בבית הספר האוטונומי

מוקדש לזכרה של סמרי אלחנן

ראשית דבר

מה יכול דיון במושג האוטונומיה לתרום להבנת פעולת החינוך? האם אפשר היום לדבר על אוטונומיה בהקשר של החינוך, שרובו ככולו שטח כבוש בידי הפוליטיקה, המינהל, הפסיכולוגיה, הטכנולוגיה והשוק?

רק אם ניתן יהיה לחשוף נקודה כלשהי הפנויה מן הכיבושים הללו אפשר יהיה לדבר על גרעין אוטונומי של חינוך. אך כל עוד קיימת הזדהות גמורה (גמורה גם במובן שהיא "גומרת" את המעשה החינוכי) של המערכת החינוכית עם החברה והשלטון שבתוכם היא פועלת לא תיתכן אוטונומיה. לכל היותר תיתכן הטרונומיה, שפירושה בהקשר זה אוטונומיה מינהלית, הניתנת לאדם מבחוח ומשעבדת אותו לזולתו.

האוטונומיה ה"אמיתית" היא מה שתמיד נופל בין המסמנים המינהליים של השלטון לצורותיו השונות. עם זאת, אין להבין אותה כמה שרוחף בכיוון של הפיכה או אנרכיה. יש לראותה כאותה נקודה אשר בהיותה בתוך המבנה היא גם הטרונומית לו. כלומר, היא מתקיימת במימד של פעולת הפירוש. זוהי נקודה של הרחקה (exclusion) פנימית: היא מה שאיננו x בתוך x (חברה, משרד החינוך, בית ספר, כיתה).

א.

לא מעט נכתב בזמנים שונים על ה"צמד הפילוסופי" אוטונומיה וחינוך, ונדמה לי שלא מעט מבוכה היתה כרוכה בזיווג זה: לדבר על אוטונומיה בהקשר של החינוך הנו לכאורה עניין מובן מאליו, כי מה יכול להיות ראוי יותר מאשר לכרוך את רעיון החופש ברעיון החינוך? כל כך ראוי הדבר עד כי אפשר כמעט לחשוב שמדובר במשוואה: אוטונומיה = חינוך.

החופש הזה, המכונה אוטונומיה, נתפס היום כזהה לזכותו של האזרח הצעיר לחינוך. על המבוגרים מוטלת החובה להעניק לילדים את החופש הזה – את החינוך. כאילו החינוך הוא התחייבות של

* חיבור זה משקף ניסיון לעשות שימוש מסוים בהוראתו של ז'אק לאקאן בתחום החינוך. החיבור נכתב בעקבות עבודת הדרכה בנושא האוטונומיה במערכת החינוך, שהתקיימה עם קבוצת אנשי חינוך, במסגרת תוכנית הכשרה של אלכ"א-ג'וינט ומכון צפנת, 1994. בקבוצה השתתפו ד"ר נורמן אנטון, ד"ר שי נחשתאני, ליאורה אלון, נרדה פלס, רחל אשל ואבנר חנוך. תודה מיוחדת לד"ר נורית פלד-אלחנן על שסייעה ברוח, בחומר ובלבנים.

המבוגרים – מחסום נגד שימוש אחר שהם עלולים לעשות בצעירים. לא בכדי מעוגן החינוך במסגרת של חוק, והחוק, יותר משהוא מנסח את חובתו של הילד הוא מטיל חובה על המבוגר. לא אעסוק כאן בתולדות החינוך אך אציין שהדיון בשאלת החינוך והאוטונומיה מקבל את מובנו רק משעה שהחינוך הפך לעניינה של המדינה. והוא הפך להיות עניינה של המדינה רק משעה שהידע הפך לעניינה של המדינה. ניתן לומר שההיסטוריה של החינוך צמודה, בין השאר, לגלגוליו של מעמד הידע: מעמדה שהיא מחוץ לשדה השלטון לעמדה המצויה בתוך השדה הזה. בהתאם לכך הופך החינוך מאפשרות הקיימת עבור בני האדונים, אלה שבחברה העתיקה הנם מלכתחילה "אוטונומיים", לאמצעי אחד מרבים של בידול חברתי. כלומר, הוא הופך להיות חלק בלתי נפרד מן השיח של האדון, גם כאשר מדובר באדון דמוקרטי. הצורה הבולטת ביותר בימינו של אדנות הידע היא "השיח של האוניברסיטה", שהוא אשר קובע את שיח החינוך כולו. בשיח זה, בשונה מן השיח של האדון העתיק, הידע שוב איננו ממוקם בצד של ה"עבד" כי אם בצד של הציווי ושל "סוכן הידע" (Lacan 1965).

היום, כאלפיים וחמש מאות שנה לאחר הוצאתו להורג של סוקרטס בידי הרשויות באשמה של השחתת הנוער – אותו סוקרטס שפעל כמדורבן, כמעורר לאיווי לידע (le désir de savoir) (אפלטון 1965א), ואשר העז לפנות לשם כך אפילו אל העבד, כדי להוכיח שגם בפיו יש ידע – אנחנו עדיין מוצאים את עצמנו מתגוששים עם מה שהחל בו סוקרטס בעניין הזיקה שבין חופש לבין ידע. סוקרטס, בכורכו את הידע עם שאלת האמת, דן בקשר שביניהם לבין התמקמותו של הסובייקט לנוכח חידת המוות. האוטונומיה של הסובייקט היא תוצר של עמדתו האתית לנוכח החידה הזאת – עמדה עקבית ביחס לחקר האמת.

וזהי אוטונומיה שונה לחלוטין מזו הנקבעת על-פי הכוח השלטוני או הבידול החברתי. היא איננה שואפת לכוח השלטון, כיוון שהיא מדגישה דווקא את עמדתו של הסובייקט כהכרעה אתית לנוכח השלטון, קרי לנוכח הפחד מפני המוות – הכרעה ששמה גבול לכוחו של בעל הכוח. הכרעה כזאת אנו מוצאים ב"פיידון", הדיאלוג האחרון שמקיים סוקרטס, ואשר מתרחש בעודו ממתין לרגע הוצאתו להורג – דיאלוג שהוא למעשה סמינר על שאלת המוות והאוטונומיה (אפלטון 1965ב). "האוטונומיה הסוקרטית" מתממשת דווקא בשעה שסוקרטס משולל כל "אוטונומיה כוחנית", ואין האוטונומיה האחת וזה לשנייה למרות שקיים קשר ביניהן. האוטונומיה הראשונה היא תוצר של הכרעתו האתית של הסובייקט ביחס לאיווי (désire) שלו, כלומר, הסכמה לאיווי, שהרי רק באיווי מתכוון היחיד כסובייקט. האוטונומיה השנייה איננה אוטונומיה של הסובייקט כי אם של האגו, והיא נאמדת באמות מידה של הכוח והשלטון, כלומר היא דבר-מה שמוענק או נלקח על-פי דברו של הכוח. וזהי האוטונומיה שבקצה שלה ממתין השיגעון (Lacan 1966).

סוקרטס השבוי בידי השלטון ממתין לביצוע גור הדין כשהוא משולל כל אוטונומיה במימד של הכוח: החירות לעסוק בפילוסופיה וללמד נשללה ממנו, אך את האוטונומיה שלו הוא מכונן לא על-ידי חרטה ולא על-ידי בריחה אלא באמצעות הסמינר שהוא מעביר לפני הוצאתו להורג, באמצעות הסירוב שלו להתחרט או לברוח ובאמצעות מעשה ההוראה. כך הוא שם גבול לטוטליות של האוטונומיה השלטונית ומכונן את זו של הסובייקט – הוא ממשיך לציית לאיווי שלו ביחס לחתירה לאמת.

אם נסחט עוד מעט את האירוע הזה ששמו סוקרטס כנקודת מוצא לעניינינו נוכל להוסיף, כי הוא מאפשר לנו לדייק באשר לטיבו של החינוך. אם צמד המושגים אוטונומיה וחינוך ממשיך להופיע יחד על בימות הדיון השונות בנושאים ה"חינוכיים", מבלי שעצם הזיווג הזה יעורר ולו שמץ של מבוכה, הרי זה משום שהחינוך הפך להיות עניין נפרד לגמרי ממה שעסק בו סוקרטס. הווה אומר, האוטונומיה המשודכת באופן "טבעי" לחינוך היא האוטונומיה השלטונית, שאותה אכנה "אוטונומיה מינהלית", והחינוך שאינו מסרב לאוטונומיה זו הנו אשר על כן מפעל שהולם אותה הלכה למעשה. חינוך זה אין לו דבר עם מה שבא לידי ביטוי בפעולתו של סוקרטס. והערה זו חשובה להבחנה שאעשה בהמשך, בין החינוך לבין ההוראה, כממוקמים זה ביחס לזה באותו אופן שבו ממוקמות זו ביחס לזו האוטונומיה ה"סוקרטית" והאוטונומיה ה"מינהלית". המבוכה שהזכרתי קודם בקשר לזיווג שבין האוטונומיה לחינוך, יכולה להיות רק תוצר של הניסיון שלא להבחין בין החינוך לבין ההוראה או לחלופין, של הניסיון שלא להבחין בין אוטונומיה אחת לאחרת.

ההוראה עומדת היום בשדה החינוך מבושלת. ומצב זה הולך ומחמיר ככל שמנסים "להושיע" אותה באמצעות עירויים של אוטונומיה מינהלית. זו פועלת דווקא כסם מרעיל, שכנראה אינו שונה הרבה – גם אם הוא עשוי מלים וכסף – מן הסם שנמסך אל כוס התרעלה שהוגשה לסוקרטס ואשר הקפיד תחילה את רגליו וזרועותיו ומשהגיע אל לבו – הרגו. אלא שהסם שנמסך אל תוך גופו של סוקרטס לא העמיד פני סם מרפא, ובכך הוא שונה מסם האוטונומיה שמזיקים היום מומחים לדבר לתוך גוף החינוך כמו כדי לרפאו.

עניינים אלה מופקדים היום בידיהן של ועדות הפועלות במסגרת המערכת השלטונית שממונה על החינוך. בתוך ועדות אלה מונפקים המושגים המרכזיים שהופכים למטבעות הלשון של השיח החינוכי: *מורה אוטונומי, לומד עצמאי, בית ספר אוטונומי* וכיוצא בהם.

על-פי הדר"ח השנתי מס' 41 של מבקר המדינה, "משרד החינוך... נוקט מדיניות מוצהרת של מתן אוטונומיה למנהלי בתי ספר בקביעת מדיניות בית ספרם, בתכנון הלימודים ובהתאמת שיטות ההוראה לצרכים של תלמידי בית הספר. [מדיניות זו מגבירה] את מידת החופש של המנהל בבחירת האמצעים לשיפור הישגי התלמידים ואת האחריות על ההישגים שמוטלת על סגל בית הספר..." (עמ' 273). במסמך-עמדה שנוסח עם ייסוד מינהל החינוך ירושלים (מנח"י, אוקטובר 1988) נאמר: "מטרת מינהל החינוך ירושלים היא ריכוז האחריות והסמכות בידי רשת אחת שתתכנן ותבצע את החינוך בעיר... בית הספר יהיה יותר אוטונומי ויעשה מאמץ לגמישות יתר בפועלתו החינוכית והארגונית ולמיסוד יתר של הקשר בינו לבין ההורים והקהילה".

ועוד, ביום עיון על "יחסי שלטון מרכזי ושלטון מקומי", אמר פרופ' דן ענבר, כיום ראש בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים: "...בית הספר הוא יחידה ארגונית, ולכן מושקע מאמץ רב בניסיונות להשיג אוטונומיה בית ספרית, מתוך מחשבה כי על הפתרון להיות פתרון ארגוני...". השאלה של האוטונומיה היא על-פי דבריו שאלה של חלוקת כוח: "חלוקה מחדש של הכוח במערכת החינוכית עשויה להתייחס למספר חוליות אפשריות... הדיונים בחלוקת כוח, יכולת בחירה ואוטונומיה מתחילים תמיד ברמה אחת מעל רמת ציבור התלמידים. הם התוצר הסופי אך אינם שותפים להחלטה. על החלוקה מחדש של הכוח להשפיע גם על מעמדם של התלמידים בגילים השונים ובפרט בגילאי התיכון".¹ ברמה הממלכתית השתלב הדיון בשאלת האוטונומיה בחינוך במסגרת דיון נרחב יותר בשאלת חלוקת הסמכויות בין השלטון המרכזי לבין השלטון המקומי, או במלים אחרות בשאלת הביזור והמרכז.

ביוני 1949 הכריז שר הפנים חיים משה שפירא: "אנו מכירים בזכות ההגדרה העצמית של הרשויות המקומיות ובכל מקרה שטובת הציבור בכללו אינה דורשת את התערבות השלטונות אנו רוצים להעניק לרשויות המקומיות אוטונומיה מוחלטת" (שם, 9). בשנים שחלפו מאז הוקמו ועדות ממלכתיות שונות לבחינת ההיבטים השונים של הכרזה זו והוגשו המלצות, שלרוב לא אומצו (ביניהן בלטו ד"ר זנבר 1981, ד"ר קוברסקי 1989 וד"ר הרמלך 1993). ד"ר זנבר הקדיש באחת מוועדות המשנה שלו פרק נרחב לתחום החינוך והמלצותיו בתחום זה מתמקדות בתפיסת האוטונומיה באופן דומה מאוד למה שהודגם לעיל).

במאמר "האוטונומיה של התלמיד ובית הספר האוטונומי", שכתב פרופ' דוד גורדון, עד לא מכבר יז"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, הוא מתייחס לאופנים שונים של הגדרת מושג האוטונומיה. אף-על-פי שהוא מבחין בין ארבע גישות להגדרת המושג – האקזיסטנציאלית, הליברטינית, השחרור ממגבלות חיצוניות והרצינונית – אפשר לראות היטב כיצד כל הגישות הללו מסתככות באותו כשל, אשר מוביל אותן כמו גם את כותב המאמר למבוי סתום במישור הפרקטי. המעניין הוא שהכניסה למבוי הסתום נעשית "בעיניים פקוחות", או כפי שמתבטא גורדון: "המושג בית ספר אוטונומי הוא מושג מטעה במידה רבה. הרי חוץ מן המישור החוקי-מינהלי (למשל תקנות בדבר התחומים שבהם יש לבתי ספר מעמד עצמאי) כשמדובר על בתי ספר אוטונומיים מתמקדים באופי הפעילות של האנשים הנמצאים בהם" (גורדון תשמ"ז, 50). הדיון

1. דן, ענבר (עורך), 1994. יחסי שלטון מרכזי ושלטון מקומי, חוברת שיצאה לאור בעקבות יום עיון על יחסי שלטון מרכזי ושלטון מקומי שהתקיים ביוני 1994 מטעם מכון ון ליר בירושלים, בית הספר למנהיגות חינוכית ומשרד החינוך, עמ' 6.

במושג מוביל בסופו של דבר את כותב המאמר לשאלות כמו: האם טמונה סתירה לוגית באפשרות שבית ספר אוטונומי יחנך תלמידים לא-אוטונומיים? האם האפשרות של מדיניות מכוונת לטיפוח תלמיד אוטונומי בבית ספר לא-אוטונומי מצביעה על אבסורד לוגי כלשהו? התשובה לשתי השאלות האלה היא שלילית (שם, 52).

קשה להשתחרר מן הרשם שתהליך הדיון עצמו מרוקן למעשה מתוכנו את המושג שעומד לדיון, ואשר מוביל להטעיות באמצעות פיתולים רטוריים, כגון: "בית הספר מגבש באופן עצמאי תפיסה חינוכית (ועומד על זכותו לעשות כן) ולפיה מטרתו העיקרית היא טיפוח נאמנות התלמידים למדינה. אין זו אפשרות אבסורדית, בית ספר אוטונומי שכזה לא יעודד אוטונומיה של תלמידים לפחות במובן של מחליטים עצמאיים שמממשים את נטיותיהם הטבעיות" (שם, 53). זו דוגמה טובה למקום שאליו מגיע האידיאליזם החינוכי שבכדי להימנע מסכנת הפרדוקס הוא מוציא אותו אל מחוץ לתמונה.

במקרה שלפנינו נראה כי הכותב מחיל את "הפרוצדורה החינוכית" על מושג האוטונומיה, "מחנך" אותו על מנת להרחיק מתוכו כל אפשרות של פרדוקסליות, או מה שהוא מכנה "סתירה לוגית" או לחלופין "אבסורד". זאת אומרת, החינוך אינו סובל את הפרדוקס ובודאי שלא את הפרדוקס כיסוד פרקטי. שהרי האוטונומיה שכינית "האוטונומיה הסוקרטית" כל קיומה הוא בפרדוקסליות שלה ביחס ל"אוטונומיה השלטונית", שאין כל סיבה שלא לזהותה עם "האוטונומיה החינוכית".

לא אסקור כאן את ארבע הגישות שמפרט הכותב ביחס למושג האוטונומיה, רק אציין בקצרה שכל אחת מהן מניחה סוג זה או אחר של אידיאליזם אינדיווידואליסטי, שנשען על הזדהות האני עם האמת שלו או עם הווייתו של הסובייקט כמצב עניינים רצוי. הזדהות זו מאפיינת מאז המאה ה-19 את המחשבה הפסיכיאטרית לגבי בריאות הנפש וההבחנה בין השיגעון לבין הבריאות או, כפי שניסח זאת הפסיכיאטר הנרי איי (Ey), שראה את השיגעון כעלבון לחופש (Lacan 1966). אלא שגם הקליניקה הפסיכואנליטית וגם ההיסטוריה האנושית מלמדות אותנו שהשיגעון פרץ תמיד דווקא בנקודות שבהן התרחשה הזדהות זו בין האני לבין האמת שלו. אומר זאת במלותיו של ז'אק לאקאן: "השיגעון, לא זו בלבד שאיננו עלבון לחירות, הוא בן הלוויה הנאמן ביותר שלה. הוא עוקב אחר תנועתה כמו צל" (שם, 176).

נסתפק כרגע בהערות אלה, אך ככלל ניתן לומר כי משהופקדה שאלת האוטונומיה בידיהן של ועדות במסגרת המערכת השלטונית היא הפכה לעניין של מינהל וממשל, קרי דבר מה אשר שקוע במימד הפוליטי של החינוך – פוליטיקה של חינוך. יש בזה החמצה, אמנם הכרחית, אך אין בכך שום דבר יוצא דופן, מכיוון שהפוליטיקה, ואין זה משנה במה היא דנה, היא תמיד שדה של החמצות, בדיוק כמו שדה החינוך הנמנה על אמנויות הפעולה במישור של מה שתמיד מוחמץ. כי מהו החינוך אם לא מה שמתרחש מחוץ לפרקטיקה השלטונית החינוכית של הכוונות הטובות? למעשה אין בכך כל רע. הרע מקורו בהיעדר הבחנה נאותה בין פעולת החינוך לבין פעולת ההוראה – היעדר הבחנה שלאורו מכשירים ומוכשרים המורים בכיוון שבסופו של דבר שולל אותם מדוכנם (דהאן 1995, 17). כדי למקם בצורה מדויקת יותר את ההבחנה בין החינוך לבין ההוראה יש להקדים ולשאל תחילה על החינוך באמצעות מושג האוטונומיה, כלומר לבחון מה יכול לתרום הדיון במושג האוטונומיה להבהרה של מה שהיא פעולת החינוך.

ב.

ניתן לסמן שלושה מושגים או, ליתר דיוק, שלושה מטבעות לשון אשר משמשים כיום את המערכת החינוכית בישראל בבואה לדון בהיבטים הפדגוגיים והמינהליים של האוטונומיה: "הניהול העצמי", ה"אני מאמין" ו"האוטונומיה בחינוך". אני מבקש להתעכב על מושגים אלה ו"לפתוח" אותם לדיון, על מנת להיתקל בשאלות שהם מעוררים שעה שמטלטלים אותם ולו במעט.

תחילה ברצוני להדגיש כמה דברים: על אף נקודת המבט הביקורתית ביחס למושגים אלה, אין בכונתי לשלול אותם. תחת זאת אפשר דווקא לנצל אותם כיסודות פרדוקסליים של המערכת שבתוכה הם מתנסחים. כלומר, דווקא תוך שהם באים לייצג כמסמנים את האידיאולוגיה המערכתית הדמוקרטית-ליברלית טוב יותר ממה שקדם להם וכמו באים לתקן את העבר, לכסות

על החורים שלו ועל הכשלים שלו בשמה של התאמה טובה יותר לרוח הזמן ה"חופשית" יותר, הם מסמנים למעשה, בעת ובעונה אחת ובמדויק גם את נקודת הכשל של הניסיון הזה, החדש. הניסיון המערכתי אשר מיוצג במסמני האוטונומיה הללו, תחת הכותרת של ה"ביזור (הנטייה החדשה) לעומת המרכז (הנטייה הישנה)" יכול להזכיר לנו במשהו את "המהפכה הקופרניקאית" שהייתה את דימוי האדם ממקומו כמרכז היקום. זוהי מהפכה שעל דרך המטאפורה אפשר לומר עליה שהיא מפוררת את ההנחה של הסובייקט האוטונומי. אותו סובייקט המשוחרר מאילווצים של סמכות חיצונית כלשהי. התפיסות האוטונומיסטיות, אשר דוחות מהפכה זו, כמו מתעקשות להותיר את האדם, האינדיבידואל, העצמי וכו', באותו מרכז, למרות ההדחה. על פיהן הסובייקט ממשיך לנוע סביב עצמו כמו היה הוא השמש של עצמו, סובייקט אוטונומי אשר דוחה כל סמכות חיצונית. במובן זה התפיסות האוטונומיסטיות כמו הודפות או דוחות את המהפך דחייה כפולה: הדחייה הראשונה היא זו של הדה-קונסטרוקטיביזם, שרואה את הסובייקט כבובה בידיהם של כוחות גדולים ממנו, שאינם ניתנים לשליטתו ואשר קובעים אותו (כמו השמש החיצונית לכדור הארץ, שקובעת את תנועתו). כאן נדחה הלא-מודע כמציין את הדחפים הלא-מודעים שקובעים את הסובייקט ושוללים ממנו את האוטונומיה שלו (וזהו מעין הבנה נטורליסטית של הלא-מודע הפרוידיאני שאינה נכונה ביחס לכיוון של פריד). זהו אופן אחד שבו השיח החינוכי דוחה את רעיון הלא-מודע. דחייה זו היא גם הדחייה של הלא-מודע כשיח של "האחר הגדול" (אותו אחר שלאקאן מנסח כמקום של אוצר המסמנים), מה שהופך את הסובייקט למקום שבו המדברת היא השפה עצמה, כלומר דחייה זו הופכת את הסובייקט לרשות שכפופה למנגנונים של מסמנים שמדיחים את הסובייקט מן המרכז (וזהו הבנה סטרוקטורליסטית שאף היא מחטיאה משהו חשוב ביחס ללא-מודע, על-פי תפיסתו של לאקאן). בדחייה השנייה נדחה מה שמתגלה תוך כדי הדחייה הראשונה, כלומר זו דחייה של מה שמתגלה בשעה שהסובייקט נע סביב עצמו כשמש של עצמו. בתנועה האוטונומית הזאת נתקל הסובייקט במשהו שהוא יותר מעצמו, בגוף זר ומוזר שנמצא בלב המרכז האוטונומי שלו, בלב האינטימיות שלו. גוף זר זה הוא גרעין ההתענגות. וגרעין זה הופך את הסובייקט למה שהנו, שם שאפשר לתת לתנועה הסיבובית עצמה, שתישאר תמיד מרוחקת במידה מסוימת מאותו גרעין, אותו "דבר" שלא ניתן להגיע אליו מבלי "להישרף". גרעין זה הוא הסיבה לכך, שהסובייקט מתנגד לאוניברסליזציה, מתנגד להפוך למקום ולו גם למקום ריק בתוך הסדר הסמלי – שהוא בדיוק המקום שמקצות האידיאולוגיות הדמוקרטיות-ליברליות לסובייקט.

הסובייקט של הדמוקרטיה, כמו גם של האידיאולוגיות השונות של האוטונומיה השלטונית או המינהלית, אינו אדם בן אנוש במלוא מובן המלה – על הצרכים, האינטרסים, האמונות, הפנטסמות שלו וכו'. אפשר לומר שאין הוא אחר מהסובייקט של המדע, קרי הסובייקט הקרטזיאני. סובייקט זה הנו הפשטה שהיא תוצר החסרתו של כל תוכן פרטיקולרי. הדמוקרטיה במובן זה היא אנטי-הומניסטית בהיותה צורה של קשר פורמלי בין יחידים מופשטים. אלא שיש להדגיש כאן, שהדמוקרטיה כפי שתוארה נשענת תמיד על שארית שהיא גם תוצר שלה, ואשר חומקת תמיד מהפרוצדורה הדמוקרטית (jouissance). שארית זו מתפקדת כנקודת יוצא מן הכלל, כיסוד חומרי דווקא והוא היסוד של ההתענגות. זהו יסוד שמבחינן בין הפרטים אחד לאחד ובין הקבוצות אחת לאחת, בין הלאומים ובין המדינות. במובן זה, נטיות האוניברסליזציה וההאחדה התקבלנה תמיד ככורח מבני בנקודות ההפרה הפרטיקולריות של הפרת הסדר.

כך אפשר לומר, שהדמוקרטיה כמו גם האוטונומיה, אפשריות רק על בסיס של אי-האפשריות שלהן, כלומר הגבול שלהן; השארית ה"פתולוגית" שלא ניתנת לצמצום היא התנאי הפוזיטיבי ההכרחי לאפשריותן. זהו מובנו של הסימפטום שמופיע אצל מרקס כ"ערך העודף" שהוא אותה שארית חומרית, תוצר של פעולת החליפין בין שווי-הערך של הקפיטליות, בין הכסף (הקפיטל) לבין כוח העבודה, אשר חומקת מן החליפין (כלומר היא הניצול [Zizek 1992]).

על-פי מה שתואר עד כה, האוטונומיה יכולה להיות הישג רק במישור של יחסי הסובייקט עם מה שמציין את הפרטיקולריות שלו, במישור "ההסכמה" שלו לפרטיקולריות זו. דבר זה אינו מובן מאליו ואיננו אוטומטי. זה למעשה מה שכיניתי "האוטונומיה הסוקרטית". אולם הסובייקט שרוקן מן התוכן הפוזיטיבי-פרטיקולרי שלו יכול לנסות ולבנות זהות שאינה מבוססת על הזדהות עם מסמן-אדון כלשהו (signifiant-maitre), שיעניק לו ערבות ברשת הסמלית וימקם אותו על פני רשת זו. אלא שהזדהות זו היא בדיוק הפעולה אשר שוללת אותו מכל יסוד שניתן לחשוב אותו

לאוטונומי. נדרש מהלך של דה-הזדהות ביחס לאותו מסמן-אדון על מנת שאפשר יהיה להפוך אותו לדבר-מה שניתן יהיה להשתמש בו. שימוש זה (שהוא בגדר המצאה) הוא היחיד שיכול להצדיק אפשרות של אוטונומיה בלב האוטומאטון המבני. הכוונה היא להזדהות עם הסימפטום ולא עם המסמן. מהלך זה שונה מניסיונות אחרים למלא את האוטונומיה הפרמלית עצמה, כמו גם את הדמוקרטיה הפרמלית בתכנים קונקרטיים שסכנתם היא בכך, שיגלשו על גבי פיתוי זה (סכנה הטמונה בתנועות החברתיות החדשות בנושאי אקולוגיה, פמיניזם, שלום וכיו"ב) לכיוון יצירתה של דמוקרטיה הומניסטית טוטליטרית שמכתיבה תכנים קונקרטיים, הנושאים את הציזוי האומר כיצד עליך לחיות "נכון".

מעניין לחשוב בהקשר זה על התנועה מן התפיסה המינהלית ה"מרכזית" אל התפיסה המינהלית ה"ביזורית" כתנועה שפותחת אפשרות לאוטונומיה. לבד מכך שהמעבר מאופנה מינהלית אחת לאחרת מלווה בנימוקים של יעילות ותועלת, אין בו בסופו של עניין דבר לבד מתנועה, הפותחת אפשרות לאוטונומיה כשארית שלה במישור המבני. הדגש כאן הוא על התנועה המטונימית עצמה ולא על החלופות. מובן שהדיון באפשרויות המבניות בדרך-כלל אינו מכיר בכך כי אם כתכונה של חלופה זו או אחרת ולא כתכונה של התנועה. על כן, מה שהנוגעים בדבר נמנעים מלראות במהלכה של תנועה זאת – שהיא תנועה של הדרחת – הוא, שכל עוד ישנו מה שיוכל לאייש את המרכז, תמשיך ההדרחה לשאת את רעיון האוטונומיה במישור המינהלי-שלטוני, שיטולטל בין מגמות הביזור והמרכז. המחשבה המרכזית (כלומר המחשבה על הגיאומטריה של המעגל) באה לידי ביטוי במערכת החינוכית לא רק במישור המינהלי כי אם גם באידיאלוגיות הפדגוגיות המתחלפות, אשר שואלות תמיד "מי במרכז?" כך אפשר היה להיתקל במשך השנים בנוסחאות כמו "הילד במרכז" או "המורה במרכז", "יחסי מורה-תלמיד במרכז". מן הראוי לשים לב לכך, שהמחשבה המטאפורית הזאת על מרכז ועל מה שחג סביבו כוללת בתוכה מבלי משים – בפרקטיקה – דווקא את הדרחתו של מה שממוקם במרכז. דבר-מה מוגדר כמרכז כדי שאפשר יהיה לשכוח ממנו. בנוסף יש לראות שה"ביזור" כפוף בדיוק לאותו היגיון שאליו כפוף ה"מרכז", והשאלה היא, בשני המקרים, מה ימוקם במרכז ומה יוגדר כפריפריאלי ביחס לאותו מרכז. זאת אומרת שהביזור נושא את המחשבה על המרכז בדיוק כמו המרכז עצמו. במובן זה אפשר לומר שדווקא המהפכה הקופרניקאית היא מה שנדחה ללא הרף במחשבה המינהלית ובאידיאלוגיה הארגונית שענה שהן עוסקות באוטונומיה, שעל כן היא דמיונית, כלומר ממוקמת במימד הדמיוני.

נחזור כעת לשלושת המושגים. שלושת המטבעות שנזכרו לעיל מופיעים תמיד כשהם צמודים למערכת הבית ספרית: "בתי ספר בניהול עצמי", "אני מאמין בית ספרי", ו"בתי ספר אוטונומיים". הנוסחה הכללית ביותר שמחברת את המרכיבים הללו יחד היא כדלקמן: בתי ספר אוטונומיים הם בתי ספר שמנהלים את עצמם על בסיס ה"אני מאמין הבית ספרי". במישור הביצועי משמעות הדבר היא, שמשדר החינוך יכיר בבית ספר זה או אחר כאוטונומי אם תוכנית הניהול העצמי שלו קרי, ה"אני מאמין הבית ספרי" שלו או לחלופין ה"מדיניות הבית ספרית" שלו, תזכה להכרה של המשדר. בהתאם לכך הוא יזכה בתקציבים מסוימים נוספים, באפשרות רחבה יותר לגייס כספים בעצמו, בסמכות להחליט במידה מסוימת של עצמאות בקשר לתוכניות הלימודים ובקשר להרכב סגל המורים.

1. המושג **ניהול עצמי** – הוא מושג אשר במובן מסוים מקפל בתוכו פרדוקס, פרדוקס שהזמן המודרני יצר, שבו כל פעילות של הסובייקט הופכת להיות נתונה למכניזם של ניהול. הכל ניתן לניהול: החיים הכלכליים, התעסוקתיים, חיי האהבה, חיי המין, חיי המשפחה ולמה לא החינוך ולמה לא הסובייקט עצמו, שינהל את עצמו? אבל אין לשכוח, הניהול במקורו הוא מושג שמתייחס לתבנית של יחסים, אשר בה סובייקט אחד ממוקם בעמדה של ציווי ביחס לסובייקט אחר, שממוקם בעמדת ציות. כך אנחנו מוצאים בטקסטים שנכתבו לפני למעלה מאלפיים וחמש מאות שנה – בטקסטים של אריסטו אשר כתב כבר על העובד-העבד ועל המנהל-האדון: כישורו של זה האחרון נמדד באופן שבו הוא מצליח לגרום לעבד שיעבוד, באופן שבו מצליח המנהל להעלים את העבד כסובייקט. הניהול אם כך הוא בדיוק מה שחותר במישור החברתי נגד הסובייקט, או נגד מה שמכונה ה"עצמי". למה אם כך יכול לבחון המושג "ניהול עצמי"? יש כאן דבר והיפוכו. בלהיטות של הזמנים המודרניים מוכנס הניהול ללא הבחנה לכל טריטוריה ומזווג זיווגים, תוך שהוא מטשטש ומוביל לטעויות אופטיות. אכן, הניהול מבוסס במידה רבה על אפקטים של טעות אופטית.

2. המושג אני מאמין בית ספרי – ה"אני מאמין" הבית ספרי מחליף את ה"נומוס" במלה אוטונומיה. זהו קובץ ההצהרות החינוכיות-עקרוניות, שמנחות את הפעולה החינוכית בבית הספר. במובן זה כמו מוגדרת ישות – בית ספר – שהחוקים שהיא קובעת מעניקים משמעות ל"הגדרה העצמית" שלה ול"שלטון העצמי" שלה. אם נמתח לרגע את ההנחה הזאת עד לקצה לא יהיה מנוס מן המסקנה, שבמקום כלשהו אוטונומיה זו, אשר מגולמת במניפסט של ה"אני מאמין" הבית ספרי חייבת, על מנת שלא תתפרק, לא להיות מוחלת על כל מה שכלול במערכת הזאת – בית הספר. אם נחיל אידיאה זו – אוטונומיה – עד הקצה שלה נגיע לנקודה שבה, מתוכה, על-פי העיקרון שלה, המבנה כולו יתפרק. הווה אומר שבהכרח – כפי שקורה בכל מערכת – האוטונומיה צריכה להניח את קיומו של יסוד לא-אוטונומי, אשר באמצעות שלילת האוטונומיה שלו מתאפשרת האוטונומיה המערכתית. האם אותו יסוד הוא המנהל, המורה או התלמיד, כולם כאחד או חלקם?

לא אכנס כאן לעובי הקורה בליבון סוגיה זו, אשר קרוב לוודאי עשויה להצטייר כ"פילוסופית" מדי, נטולת השלכות מעשיות כלשהן. עם זאת, דבר אחד אפשר להבטיח כרגע – ששאלה זו היא שאלה מעשית לחלוטין; דווקא ההתעלמות ממנה במעשה מאפשרת את כשלי המערכת החינוכית, אך עם זאת מאפשרת את התקיימותה כמערכת. כך יכולה המערכת להציב לצדה, כאידיאה מנחה, את המושג אוטונומיה, מבלי שנשים לב, בפעולה, לסתירה שקיימת בין עצם רעיון החינוך לבין רעיון האוטונומיה, במיוחד כשמדובר במורה ובתלמיד; שהרי פעולת החינוך היא בדיוק מה שבא לשלול את רעיון זכותו של יחיד כלשהו להגדיר באופן חופשי את הכללים והחוקים שלהם יציית, כפי שמציג קאנט את האוטונומיה של הרצון (קאנט 1986). קאנט מבחין, במסגרת הציוויים המוסריים, בין הציווי המותנה (היפותטי) לבין הציווי הקטגורי. הציווי המותנה מצווה על פעולה כאמצעי להשגת מטרה. הציווי הקטגורי הוא צו מוחלט. אנו יכולים להסתלק מכל צו היפותטי כשאנו מוותרים על השגת המטרה שלשמה הוא נוצר, אך איננו יכולים להסתלק מן הציווי הקטגורי. האדם שממלא את חובתו, משתעבד לעצמו. החובה המוסרית איננה צו הניתן לאדם מבחוץ. ככל שאנחנו מחוקקים את חוקינו לעצמנו, אנחנו אוטונומיים (עצמי – autos, חוק – nomos). כל חוק הניתן לאדם מבחוץ משעבד אותו לזולתו מעצם היותו הטרונומי (זולת – heteros). וזה היפוכו של המוסרי. הרצון ההטרונומי "אינו נותן לו את החוק בעצמו, אלא המושא נותן לו את החוק על-ידי יחסו אל הרצון. יחס זה, בין שהוא מיוסד על הנטייה ובין שהוא מיוסד על מוצני התבונה, אינו נותן מקום אלא לציוויים מותנים: אני חייב לעשות דבר מפני שאני רוצה דבר אחר. לעומת זאת הציווי המוסרי הוא המוחלט, הווה אומר: אני חייב לעשות כך וכך, גם לולא רציתי שום דבר אחר. לדוגמה, זה אומר: עלי לא לשקר, אם ברצוני לשמור על שמי הטוב; וזה אומר: עלי לא לשקר גם אם השקר אינו פוגם בשמי הטוב כלל" (שם, 22).

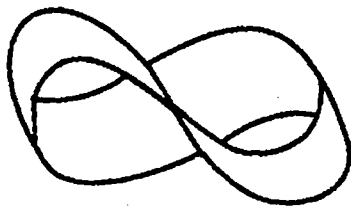
באופן כללי ניתן לומר שבאתיקה הקאנטיאנית הסובייקט המשוחרר האוטונומי מוגדר בתוך החופש שלו באמצעות השתעבדותו לציווי הקטגורי. הציווי הנו "פנימי", אך באופן שהוא גם חיצוני, מכיוון שערכו כציווי קיים רק בהיותו לוגי באופן צרוף, כלומר מחוץ לכל אובייקט פרטיקולרי: הוא מצביע ישירות על האוניברסלי. במובן זה התבונה המעשית הקאנטיאנית מיוסדת על הכרח האפריורי של האוניברסלי (שם). העמדה הקאנטיאנית על-פי פירוש זה עולה בקנה אחד עם העמדה החינוכית. זוהי עמדה שמונעת מן הסובייקט לפעול: שום אקט מוסרי צרוף אינו אפשרי מכיוון ששום אקט אינו ניתן לאוניברסליזציה. על כן בדיאלקטיקה הקאנטיאנית יהיו אלה תמיד הנטיות הפתולוגיות שידחפו את הסובייקט לפעול – וזה המבוי הסתום של קאנט.

היגל, לעומת קאנט, הופך את הדיאלקטיקה הזאת על פניה ומציע שהאקט הפרטיקולרי (במובן שאיננו אוניברסלי) הוא ראשוני בתודעה המוסרית. האקט של התודעה הפעילה הנו כזה שמחולל סובייקטיביזציה בדעיבד (Hegel 1977, 182–200). כאן נפתח פתח לחשוב באופן אחר על האוטונומיה: תודעה פרטיקולרית, בטוחה בעצמה, פעילה, אשר משנה משהו יסודי בעולם, "חורצת תלם בממשי", ואשר ממירה את הביטחון בעצמה – באקט. תודעה זו איננה יכולה שלא לתבוע את ההכרה בתוקף האוניברסלי של האקט הפרטיקולרי שלה. עליה לעבור לשם כך – בעבור ההכרה הזאת – דרך הפנייה לאחר, כלומר דרך התיווך הנחוץ של השפה. במובן זה אין אקט ללא ידע על האקט, ללא הכרה ברישומו ברשת הסמלית – בשפה. האתיקה הקאנטיאנית אשר מיוסדת על הציווי הקטגורי, שהוא לוגי באופן צרוף ותובע אוניברסליזציה, מבוססת אם כך על דחיית כל אובייקט פרטיקולרי (ועל כן גם על דחיית כל איווי) על מנת לקיים את הציווי הקטגורי. זאת בדומה

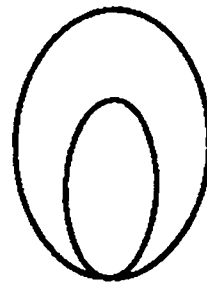
למה שתואר לעיל ביחס לדחיית הפרדוקס כדחייה שעליה מבוסס המהלך החינוכי האידיאליסטי. על כן, כדי לחשוב על האוטונומיה, אם בכלל, מחוץ לשדה החינוכי, כלומר כדי לחשוב על האוטונומיה מחוץ לפרשנות החינוכית יש לחשוב אותה נגד האמפריאליזם של האוניברסלי, מחוץ למישור של מטא־שפה, וכשולחת לאמת שאיננה תקפה לכל. הוזה אומר, במקום לחשוב אותה עם מוסר אוניברסלי עלינו לחשוב אותה כתיאוריה של חישוב בעלת מרכיב אוניברסלי.

ובכן, לאור הדברים הללו, במה בעצם אנו דנים? באוטונומיה או שמא בהטרונומיה בחינוך? כבר עתה ניתן לומר, שככל שהפירוש שתקבל האוטונומיה יהיה כפוף ליחסים ההיררכיים הסמכותיים של המבנה הארגוני, בין אם מדובר ביחסים שבין "המשרד" לבין מנהלי בתי הספר ובין אם מדובר ביחסים שבין מנהלי בתי הספר לבין המורים, או בין המורים לבין התלמידים, כי אז מדובר בהטרונומיה בחינוך, שהיא האוטונומיה המינהלית. זוהי האוטונומיה שמופיעה כציווי מינהלי מותנה. למשל, בית ספר יכול לשאוף להכריז על עצמו כעל בית ספר אוטונומי ולנקוט פעולות המתחייבות מהכרזה זו כלפי "המשרד" הראשי, על מנת שיוכל ליהנות מתוכניות או מתקציבים שמובטחים לבתי ספר הרשומים כבתי ספר אוטונומיים. או, באופן דומה, מורה יפעיל במסגרת כיתתו תוכנית לימוד או העשרה כלשהי בהנחיית ההנהלה, כדי לשתף פעולה עם הנהלת בית הספר ולזכות בהערכתה. כנ"ל גם לגבי תלמיד, אשר יקפיד להכין את שיעוריו כדי שלא יעמוד במצב המביך, שבו המורה מגלה שהוא אינו מוכן לשיעור. בכל המצבים הללו, אם נעלם "הדבר האחר" כלומר המטרה שרוצים להשיג באמצעות הציות לציווי, נעלם גם הציווי: ללא הגמול התקציבי לא יהיה ערך לתוכנית האוטונומית, ללא הערכת ההנהלה לא יהיה ערך של ציווי לתוכנית המורה, ובהיעדר מורה שבודק את הכנת שיעורי הבית לא יכינו התלמידים שיעורי בית. כל זאת כמובן מצד הציווי כמותנה. הציווי המינהלי מותנה תמיד. הוא יהיה מותנה גם אם יתנסח כציווי קטגורי: זה הבסיס ל"אני לא מאמין", שמלווה כעמדה סמויה את ההצהרות הכמור־קטגוריות, הניתנות בצורת "אני מאמין", שלעתים קרובות מערכות מינהליות מצהירות עליו בשוגג. כלומר, הציווי הקטגורי לא יכול להתנסח ככזה על-ידי המערכת המינהלית.

על כן ברור שכדי להשיג דבר מה בקשר לאוטונומיה עלינו לעסוק במעשה החינוכי כמצוי מחוץ למערכת המינהלית, בעודו כלול בתוכה (שאם לא כן נימצא בהטרונומיה ולא באוטונומיה), על-פי טופולוגיה אחרת מוזה שמבוססת על ההבחנה בין פנים לבין חוץ או בין מרכז לבין מה שחג סביבו. הוזה אומר, שמצד אחד האוטונומיה של המעשה החינוכי, ככל שהיא כלולה "כולה" בתוך הקואורדינטות המינהליות (של נהלים והליכים, של סמכויות ותקציבים, של יעדים ומטרות וכד') היא חדלה להיות אוטונומיה, אך מצד שני כאמור, לא ניתן לדבר על אוטונומיה כמסוגלת להתקיים בפועל מחוץ לכל מבנה מינהלי-בירוקרטי. אם כך הוא הדבר, עלינו להסתייע בטופולוגיה אחרת, אשר מכילה בתוך המבנה את הפרדוקס שלו, כלומר, טופולוגיה אשר כוללת בתוך המינהל את האוטונומיה כפרדוקס שלו. הדיכוטומיה של פנים וחוץ איננה יכולה לגלם את המסקנה הזאת, וגם לא ההבחנה בין מרכז להיקף. לעומת הבחנה כזאת אנו יכולים להסתייע במה שממחישה עבורנו הטופולוגיה של טבעת מואביוס, אשר בה נעלמת ההבחנה בין המשטח הפנימי לבין המשטח החיצוני ומבלי לדלג מגיעים בתנועה רצופה מצד אחד למשנהו. בקיפול מיוחד של טבעת זו נשיג את צורת השמונה הפנימי.



שמונה פנימי



טבעת מואביוס

הסתכלות זו מאפשרת לנו לנסח את האוטונומיה בפרקסיס החינוכי כמה שמצוי בעת ובעונה אחת בתוך המערכת המינהלית ומחוצה לה. מכאן הביטוי "הרחקה פנימית" (internal exclusion).

אך באיזה אופן עלינו לשמוע את: "האוטונומיה כמצויה בעת ובעונה אחת בתוך המערכת המינהלית ומחוצה לה?" מהו ה"מה" הזה? מהו הסטטוס האוטולוגי של ה"מה" הזה? מתוך מה שנאמר עד כה לבטח אין הכוונה כאן לקובץ כלשהו של החלטות מינהליות אשר מחלקות את עוגת הכוח על-פי תפיסה דמיונית זו או אחרת בין השותפים הביורוקרטים, במישור הכוונות והציוויים. תחת זאת יש ללכוד את האוטונומיה במישור אחר, מישור שבו האוטונומיה איננה עניין דמיוני (imaginaire) כי אם עניין ממשי (réel). בנוסף, שאלה זו, יותר משהיא שאלה אוטולוגית היא שאלה של הבניה אתית. לצורך זה נשתמש במושג "הפשטה ממשית" (das reale abstraktion) – מושג שטבע שון-רתל (Lacan 1988), שהיה אחד מעמיתיו אסכולת פרנקפורט, ובניתוח שעושה זיז'ק (Zizek 1989, 16–21). ההפשטה הממשית מתייחסת לכך שעוד לפני שהמחשבה (המדעית) הגיעה להפשטה צרופה של הקטגוריות שלה, ההפשטה פעלה למעשה באפקטיביות החברתית של השוק. כך לגבי הקטגוריות של הכמות הצרופה, של התנועה הצרופה וכו'.

הממשות בהפשטה זו אינה נובעת מתכונות החומר הפיסיקליות של האובייקט העובר לסוחר בשוק, כי אם מעצם האקט האפקטיבי החברתי סביב האובייקט, אשר מושתת דווקא על התעלמות בפועל מן החומריות שאליה הוא כפוף. עם זאת ה"מופשטות" איננה עניין מחשבתי; אין היא מציינת תהליך שמתרחש בפנימיותו של הסובייקט החושב: ביחס לאותו פנים, ההפשטה באקט החברתי הנה חיצונית לחלוטין (decentered), כלומר, היא איננה מחשבה אך היא נושאת צורה של מחשבה. אפיון זה, של ה"הפשטה הממשית" זהה לאפיון של הלא-מודע: הלא-מודע הוא צורה של מחשבה שהסטטוס האוטולוגי שלה איננו זה של מחשבה, כלומר, הוא צורת מחשבה שהיא חיצונית למחשבה עצמה וקודמת לה, ובתור שכזאת קובעת אותה מראש עוד לפני שנחשבה. זהו אחד המובנים שנותן לאקאן למה שהוא מנסח כסדר הסמלי. כלומר זהו סדר צורני שתמיד מפריע ליחסים הדואליים שבין "המציאות העובדתית החיצונית" לבין "החוויה הסובייקטיבית הפנימית". יש כאן אם כך מרכיב שלישי, שלא מאפשר "לסגור" את הדברים במסגרת של הבחנה בין "אובייקט ממשי" (במובן של "מציאותי") לבין "אובייקט של ידע" (כפי שהוא מופיע אצל אלטוסר [Althusser]). האובייקט שמיתוסף כאן הוא אובייקט שחומריותו אינה נובעת מאופיו האמפירי כי אם מהיותו חומריות בתוך חומריות, כמו גוף בתוך גוף, שלא ניתן עוד להריסה או להשחתה. זהו אובייקט ממשי (réel), שמעמדו הוא לוגי והוא מכניס לתמונה את ההתענגות, באשר הוא אובייקט של התענגות. קיומו של אובייקט זה מותנה, כפי שאנו רואים, בערבות של הסדר הסמלי בדיוק באותה מידה שהוא עצמו מתנה את הסדר הזה. אין לשכוח שאובייקט זה, "הופעתו" איננה נפרדת מן המהלך במישור ההבניה האתית שמבוסס על ה"כאילו" (as if) ועוד נחזור לזה.

שון-רתל מתאר את האובייקט הזה סביב מה שהוא מטבע הכסף:

על גופו של המטבע טבוע ייעודו כאמצעי של חליפין ולא כחפץ של שימוש. משקלו וטוהר המתכת שלו מובטחים על-ידי הרשות שהנפיקה אותו, כך שאם בגין הסחר-מכר והמעבר מיד ליד הוא מפסיד ממשקלו, מיד נמצא לו תחליף. החומר שממנו הוא עשוי הופך להיות באופן ברור נושא תפקידו החברתי ותורלא (Lacan 1988, 19).

אם נרשה לעצמנו לרגע לחשוב על התלמיד של המערכת החינוכית כעל המטבע של המערכת הזאת נראה שלמעשה, בימינו, כבר אין מדובר במטאפורה, שהרי מבחינה מינהלית התלמיד שווה-כסף – יש לו ערך מדויק בסלי התקציב החינוכיים וערך פחות או יותר מדויק בחליפין שמתנהלים סביבו כאשר מוטבעים עליו ערכים מספריים שקובעים את "שווי" בתחרות, ביחס לאחוזי ההצלחה בבחינות הבגרות או בתחרות שמתנהלת בין בתי הספר על מה שמכונה rating (לאחרונה ניתן למצוא למשל במקומונים טבלאות שמונפקות בקביעות לצורך מעקב אחר התנדדות ב-rating של בתי הספר השונים באזור מסוים, טבלאות שאינן שונות מאלה שמופיעות ביחס לליגות הכדורגל או הכדורסל). וכבר מדברים על שיטה שבה תלמידים יצוידו בכרטיסיות שיבחינו בין אלה ש"שווים" יותר כסף כי סל הטיפוח שלהם גדול יותר לבין אלה ששווים פחות כי סל הטיפוח שלהם קטן יותר. זה הפתרון שבישראל חושבים עליו ובארצות-הברית הוא כבר מיושם בכמה מקומות, כדי לעודד בתי ספר לקבל תלמידים ש"שווים" פחות מבחינת הישגיהם הלימודיים.

הצמדת ערך מספרי תלמיד הופכת אותו ל"כסף" של מערכת החינוך, מה שמדגיש בצורה מודרנית את ערכו של התלמיד כאובייקט של התענוגות. כפי שהתענוגות מקפלת בתוכה ערכים של סבל ושל הנאה כאחד, כך גם התלמיד מגלם ערכים כאלה בתור אובייקט ההנאה או אובייקט הסבל של המערכת. יש להדגיש כאן את התכונה ה"חליפית" של התלמיד עצמו, אשר בדומה לכסף שמחליף ידיים בתנועה שמהלכה מפיק התענוגות, גם הוא כפוף לפעולות פדגוגיות שונות של חליפין ושל התקה ממקום למקום: החל מן השאלה שעלולה להפוך עבור תלמידים מסוימים לשאלה מעיקה ביותר של "לעלות כיתה" או "להישאר כיתה" או "לקפוץ כיתה", עבור דרך התנועה מהקבצה אחת לאחרת ולעתים אף בחזרה, או המעבר מבית ספר לבית ספר במסגרת אופרציות נשירה או הנשרה, של סלקציה ושל "התאמה" ו"השמה" וכלה ב"טרנספר" על צורותיו השונות – ממורה למורה, ממורה לאחראי משמעת, ממורה ליועצ/ת חינוכית, לפסיכולוגית החינוכית, לנוירולוגים, לעובדי הרווחה, לרכיזי השכבה או למנהלי בית הספר ומשם בחזרה להורים.

התקות אלה של התלמיד בין ה"מקומות" במערכת קובעות דבר-מה נוסף בקשר לתלמיד כ"אובייקט". לבד מכך שהוא מופעל כמטבע של המערכת הוא גם מופעל כיסוד של החסרה או של הוצאה מהכלל. הווה אומר, שבהבדל ממטבע הכסף שמשמש בחליפין של השוק ושומר על שוויון הערך של פעולת החליפין, התלמיד איננו כולו הערך המספרי שמוצמד לו. על כן, בתנועותיו ממקום למקום נוצרת גם פעולת החסרה אשר היא זו שמאפשרת את היווצרותו של שדה ה"מציאות", קרי השדה האידיאולוגי-החינוכי, באובייקטיביות שלו. זהו למעשה היחס הלוגי שמנסח לאקאן בין ההחסרה או ההוצאה החוצה מן המסגרת לבין המסגרת: "שדה המציאות איננו מתקיים אלא מכוח הוצאתו של האובייקט a אשר הוא זה שמעניק לו את מסגרתו" (Lacan 1966, 554). כלומר ההוצאה, ההחסרה של האובייקט a היא זו שמאפשרת את התנסחותה של מסגרת השדה האידיאולוגי שקרוי המציאות (ומקביל למסגרת הפנטסמה). אותו אובייקט a מובחן מכל מסמן אחר. אובייקט זה (התלמיד במקרה שלנו) הוא מסמן המצביע על האופי ההטרוגני של האובייקט ביחס למסמן והוא מה שנאמר לעיל, שהתלמיד איננו כולו הערך המספרי שנקשר אליו, זאת אומרת, במסגרת החליפין שמתנהלים סביבו התלמיד איננו כולו מסמן. הוא גם דבר-מה נוסף.

מהי ההחסרה שמתרחשת עם האופרציות השונות של ההעברה וההוצאה של האובייקט הזה, התלמיד? שדה המציאות החינוכית, אשר מובנה על-ידי האידיאולוגיות המינהליות ובכללן האידיאולוגיה של האוטונומיה המינהלית, מייצג את תרגום ההתענוגות למישור של המסמנים, כלומר בכל אחת מן הנקודות של שדה זה מתקיימים חליפין של התענוגות במסמן. אלה חליפין אשר נתונים לגמרי לחישוב, כפי שצוין לעיל, למשל בערכים מספריים. אך מכיוון שהמסמן לא יכול להחליף לגמרי את ההתענוגות נותר עודף של התענוגות, שאותו כינה לאקאן האובייקט a (הפלוס של ההתענוגות – Le plus de jouir) – שהוא בדיוק אותו חלק של ההתענוגות שלא ניתן לתרגום במישור של המסמן. באופן אחר אפשר לומר שזה אותו יסוד של התענוגות שלא ניתן לחליפין או לתרגום במונחים כלשהם של המסמנים הביורוקרטיים-מינהליים, קרי לא ניתן להמרה בידע הביורוקרטי. דבר זה מחייב הוצאה החוצה של אותו יסוד (אובייקט a) אשר בהיותו מחוץ למבנה האידיאולוגי הופך לשווה-ערך של המסגרת, של שדה המציאות, ומעניק לה את הקונטיסטנטיות שלה. ובכן זה היסוד שעל פניו מתנפץ הידע ובאופן ספציפי יותר הידע החינוכי. זהו אותו יסוד שמתואר שוב ושוב, בכל רגע שמערכת החינוך מרשה לעצמה לדבר על אי-הנחת שלה או לחלופין על נקודות הכשל שלה, על הסבל שלה; שהרי אלה האופנים השונים שבהם, מה שלא נכנס לסמלי, למסמן, חוזר בממשי דרך התלמיד-האובייקט; אלה הם האופנים שבהם התלמיד-האובייקט הופך ליסוד ממשי: באלומות, בהתמכרויות השונות, ביניהן ההתמכרות למידע, בסירוב לידע, במיניות, בדחייה של המבוגרים, במועקה של הבחינות, בפאניקה של ההצלחה וכו'. צורות אלה של חזרה בממשי מגישות עצמן לקריאה סימפטומטית, דהיינו מאפשרות לנו לראותן כסימפטומים של המבנה הפורמלי של החינוך, אשר מובנה כמציאות קרי באידיאולוגיה, קרי כפנטסמה. וזה מה שמוסר לנו לאקאן: "המציאות היא פנטסיה, מבנה שמאפשר לנו להסוות את הממשי של האיווי שלנו" (שם).

כאלה הן האידיאולוגיות ובכללן האידיאולוגיה של האוטונומיה. האידיאולוגיה איננה אילויה דמיונית חלום שאנו בונים על מנת להימלט באמצעותה מפני מה שאיננו נסבל במציאות; האידיאולוגיה היא הבניה של פנטסמה שעליה נשענת המציאות עצמה, המציאות של היחסים

החברתיים. המציאות כשלעצמה ממסכת איזשהו גרעין בלתי אפשרי ובלתי נסבל בממשי. מה שמעניק קונסיסטנטיות למציאות הזאת היא הפנטסמה עצמה, קרי האידיאולוגיה. במלים פשוטות אפשר לומר שהפנטסמה – האידיאולוגיה – היא מה שמאפשר להעניק מובן, משמעות, בתוך מה שהנו חסר מובן.

ברצוני להרחיב כאן מעט בקשר לשאלת האידיאולוגיה, שאותה זיהינו עם המסגרת הפנטסטית ועם המציאות כמושגים נרדפים. נסתייע לשם כך בפרשנות של ז'יז'ק לנוסחת האידיאולוגיה של מרקס (Zizek 1989). מהלך זה נחוץ כדי להגיע מצוידים אל מושג הסימפטום.

ככל אידיאולוגיה שומרת גם האוטונומיה המינהלית, כאידיאולוגיה חינוכית, על המימד היסודי שלה: מציאות חברתית שקיומה מבוסס על כך שהשותפים לה שותפים באידיעה (non-knowledge) של מהותה. זאת אומרת שהשותפים פועלים כאילו אינם יודעים מה הם עושים. האפקטיביות של האידיאולוגיה מתבטאת במציאות שהנה אפשרית בתנאי שהפרטים שנטלים בה חלק אינם ערים ללוגיקה שלה, כלומר מציאות שהקונסיסטנטיות האונטולוגית שלה מניחה אידיעה מסוימת. יש להדגיש כאן שלא מדובר באי-התאמה בין מה שעושים בפועל לבין מה שחושבים שעושים. אין מדובר בכך, שהאידיאולוגיה הנה העובדה שהאנשים אינם יודעים מה הם עושים באמת. קריאה כזאת של הדברים מתעלמת מכך שהעיוות קיים כבר במישור הפעולה, תהא אשר תהא, במישור של מה שהאנשים עושים ולא רק במישור של מה שהם חושבים או יודעים שהם עושים. תחת זאת יש לראות שהאילויה (האידיאולוגיה) איננה ממוקמת בצד של הידע כי אם כבר בצד של המציאות עצמה, של מה שהאנשים עושים. מה שהם אינם יודעים כאשר הם פועלים הוא שהמציאות החברתית עצמה, קרי פעולתם, כבר מודרכת על-ידי אילויה. מה שהם אינם מכירים בו איננה המציאות עצמה כי אם האילויה שמבנה את המציאות הזאת, כלומר, הם יודעים היטב מהו מצב העניינים לאמתו של דבר, אבל בפעולתם הם נוהגים כאילו אינם יודעים זאת.

ובעניין האוטונומיה אפשר לנסח זאת כך: האנשים יודעים היטב שהמחשבה שלהם על אוטונומיה ממסכת צורה פרטיקולרית של ניצול, ואף-על-פי-כן הם פועלים כאילו אינם יודעים זאת וממשיכים ללכת בעקבות רעיון זה. צורה זו של הבנת הדברים מאפשרת לנו להניח את האוטונומיה קרובה יותר למושג הפרקסיס (praxis), מושג שעל-פי מרקס מקפל בתוכו גם את המימד התיאורטי וגם את המימד של המעשה. זאת אומרת, את האוטונומיה יש לבחון במישור המעשה ולא במישור האידיאי התיאורטי, קרי כהכרעה אתית, כעמדה אתית, כהבניה אתית של המציאות. בנוסף, נפתחת בפנינו האפשרות לראות שבפיצול הזה בין מישור הידיעה לבין מישור הפעולה קיימת אי-רציפות אינהרנטית, שלא ניתן למחוק אותה מכיוון שהיא כשלעצמה פועלת כתנאי קיום של המבנה האידיאולוגי המציאותי. לאירציפות זו נכנס מושג הסימפטום שמתמקם ביחס למציאות על-פי הטופולוגיה שצוינה לעיל, זו של "הוצאה פנימית" כלומר, את האוטונומיה יש לתפוס כמה שממוקם במישור המעשה ובסטטוס של סימפטום, זאת אומרת, כמה שיכול להתממש במישור המעשה אך ורק במעמד של סימפטום ובשום מקרה לא במעמד של אוניברסליום בירוקרטי מינהלי כלשהו.

מרקס המציא את הסימפטום בחיפוש אחר קריעה מסוימת, אסימטריה, חוסר איוון פתולוגי שחבו באוניברסליום של חובות וזכויות הבורגנות. חוסר איוון זה, שרחוק מלהיות מימוש לא מושלם של העקרונות האוניברסליים, כלומר שרחוק מלהיות כשל שיש להתגבר עליו על-ידי התקדמות נוספת, מתפקד כמונט מכוון של העקרונות. הסימפטום הוא מרכיב פרטיקולרי שחותר תחת היסודות האוניברסליים של עצמו. הביקורת של מרקס היא סימפטומטית בכך שהיא מחפשת אחר נקודת שבר הטרוגנית לשדה אידיאולוגי נתון ובר-זמן הכרחית על מנת שהשדה (המציאות, הפנטסמה) ישיג את צורתו השלמה. למשל, חופש. חופש הוא מושג אוניברסלי שכולל כמה סוגים: חופש הדיבור, חופש העיתונות, החופש לדעת, החופש לסחור וכיוצא באלה, ועם זאת, מתוך כורח מבני הוא כולל חופש מסוים אחד שחותר תחת המושג האוניברסלי – החופש של העובד למכור את עבודתו בשוק. אלא שעל-ידי כך שהעובד מוכר את עבודתו באופן חופשי הוא מאבד את החופש שלו בשל השתעבודותו לקפיטל. הנקודה היא שחופש פרדוקסלי זה הוא אשר סוגר את המעגל של מיני החופש האחרים.

זהו הבסיס לביקורתו של מרקס על היגל לגבי הטוטליות הרציונלית שנקודת השבר שלה היא,

שברגע שחושבים על סדר חברתי כטוטליות רציונליות חייבים לכלול בתוכו יסוד פרדוקסלי אשר, בלי שיחולל להיות פנימי לסדר הוא מתפקד גם כסימפטום של המבנה ומפר את העיקרון האוניברסלי. עבור מרקס יסוד זה הוא הפרולטריון, שהוא אי-הרציונליות של הרציונליות. אם ניזכר במה שנאמר קודם לגבי האובייקט הממשי, נראה שהוא נושא אותן תכונות, אלא שיש לראות כיצד הוא מתייחס לסימפטום. לאקאן, בסמינר R.S.I. אומר לנו את הדברים הבאים:

רק בסימפטום אנו מזהים את מה שמתרחש בשדה של הממשי. אם הממשי מתגלה באנליזה, ולא רק באנליזה, אם מושג הסימפטום הוצג, הרבה לפני פרויד, על-ידי מרקס, באופן שהפכו לאות לכך שמשוהו איננו כשורה בממשי, אם, במלים אחרות, אנו מסוגלים לפעול על הסימפטום, הרי זה משום שהסימפטום הנו מן האפקט של הסמלי בממשי... זה משום שהלא-מודע הנו, בסופו של דבר, מה שערב לסימפטום (Lacan 1974, 18-19).

ובכן הסימפטום הוא מה שמקיים קשר בין אותו אובייקט a ממשי שמורחק, לבין המסגרת (הפנטסטית, המציאותית, האידיאולוגית, הסמלית, המסמנת) שמתוכה הוחסר. במובן זה הוא מתפקד בלכידתו של הממשי באמצעות הסמלי. לכן לסימפטום יש תמיד שני פנים: האחד במישור המסמן (מה שכולל בתוכו את ההבניה האידיאולוגית, את המסגרת הפנטסטית, את ההתמקמות במימד הסמלי ליצירתו של מובן) והשני במישור של האובייקט הממשי (שמכניס לתמונה את מימד ההתענגות). ניסוח זה מאפשר להתייחס לסובייקט במונחים אחרים מאלה שהשתמשנו בהם בהקשר של "הסובייקט של האידיאולוגיה הדמוקרטית או של האידיאולוגיה האוטונומית". כפי שצוין כבר, סובייקט זה הוא סובייקט אי-הומני, מופשט, שהוחסר ממנו כל תוכן פרטיקולרי. במונחים שהגענו אליהם כעת נוכל לומר שמדובר בסובייקט שמזוהה אך ורק במישור המסמן (כלומר במישור האידיאולוגיה). זוהי צורה להגדיר את הסובייקט כמה שמסמן אחד מייצג כלפי מסמן אחר. ברגע שהסובייקט מזוהה עם המסמן האחד הזה, שמכונה מסמן-אדון, הוא מוגדר כאילו היה מת או חסר את החלק החי של הווייתו, שמכיל את התענגותו. זהו בעצם הסובייקט הקאנטיאני של הציווי הקטגורי, אשר במישור המעשה הוא איננו; זאת אומרת שכסובייקט אוטונומי הוא נעדר.

לעומת ההזדהות עם המסמן קיימת אפשרות ההזדהות עם האובייקט. על-פי אפשרות זו מדובר בכך, שהסובייקט נעלם כולו במסגרת הפיכתו לאובייקט ההתענגות של המבנה האידיאולוגי (או כפי שמכנה זאת לאקאן: "אובייקט התענגותו של האחר-הגדול"). הפיכה זו מייצרת את מבנה הפרברסיה, כמבנה אנטי אוטונומי. נוסף על שתי האפשרויות הללו ישנו מה שמתנסח באמצעות הסימפטום, שעם שני פניו מאפשר לנו לדבר על סובייקט רווי, כלומר על סובייקט שמתמקם במבנה דווקא תוך הזדהות עם הסימפטום או עם המעמד הסימפטומטי שלו. זאת אומרת, מצד אחד מבלי שירוקן מהחומר החי של ההתענגות ומצד שני מבלי שיהיה מחוץ למבנה האידיאולוגי המסמן. רק בתוך המלחציים הללו יכולה להתפתח פרקטיקה כמו אוטונומיה של הסובייקט, שנשענת על חתרנות, כפי שהסימפטום הוא חתרני. בהכללה אפשר לומר, שעמדה זו נכונה לא רק עבור התלמיד במערכת כי אם גם עבור כל מרכיב אחר ביחס למבנה.

ההתייחסות לאנליזה של מרקס רלוונטית לענייננו במיוחד בשל מה שמתרחש בימינו סביב רעיון האוטונומיה בהקשר של בתי הספר "האוטונומיים". בית הספר האוטונומי הוא רעיון שמטפחת המערכת החינוכית ופירושו העתקת בית הספר לתוך מרחב החליפין של השוק. זאת אומרת, בית הספר ייגייס באופן עצמאי את מוריו כמו גם את מקורות המימון לפעולתו, בנוסף למימון הממלכתי. כפי שניתן להבין ממה שנאמר עד כה, הרי שבניגוד לדברים הנאמרים במערכת, אוטונומיה כזאת תהיה מבוססת בצורה קיצונית יותר על היעדר החופש של התלמיד. כלומר, החופש שלו יהפוך להיות אף הוא מוצר שהוואריאציות שלו תהיינה כבר כלולות מראש בתפריט החופש. זאת אומרת, בכל מקרה לא יוכל להיות מנוס מן ההתמקמות של התלמיד בנקודת השבר של האידיאולוגיה המנסחת את האוטונומיה, קרי כסימפטום של המבנה. התלמיד הוא זה שאמור לממש את אי-האיוון הפתולוגי שמונח מאחורי האוניברסליות של האידיאולוגיה החינוכית שעל פיה מתנסחת האוטונומיה. האמונה באפשרות של אוטונומיה ללא הסימפטום שלה זו האוטופיה.

האמונה במעשה, באפשרות של אוטונומיה בחינוך ללא הסימפטום שלה, ללא נקודת היוצא מן הכלל שלה – היא הפתולוגיה בפועל של המערכת החינוכית. זוהי הפרברסיה המערכתית אשר בה בסופו של דבר מה שנוצר הוא התלמיד כאובייקט של המערכת ולא כסובייקט שלה, קרי כמי

שעושים אתו דברים מדברים שונים ולא כמי שמדבר. ה"מדבר" של המערכת החינוכית אינו התלמיד. למעשה איש אינו מדבר במערכת החינוכית. אין בה שום סובייקט שמדבר. הדיבור של הסובייקט הוא מה שהמערכת החינוכית חוברת נגדו במסגרת הקנוניה שלה עם האילוחיה של המדע: אילוחיה של ידע ללא סובייקט, ידע ללא הצורך באיווי (désire). הקול היחיד שנשמע הוא "קולו של אף אחד", קולו של "האחר הגדול", שהוא קולו של החוק, של המבנה החברתי, שהוא מקום אשר אין אינדיווידואל שיכול לגלם אותו ואשר מופיע תחת המחשבה הכלכלית והארגונית, על המצאותיה, כגון המבחנים, המיונים, התוכניות וכד'. בתוך המערכת הזאת די להניח את המסמן "מבחנים" כדי לגזור ממנו את כל אופן הפעולה של המערכת – זהו "מסמן-אדון", שכן הוא שנותן את המובן לכל שאר המסמנים של המערכת, כלומר הוא המדבר במקום כל השאר. מאחורי המסמן הזה, ביסודו של המסמן הזה מונחת מחשבה על כמויות ומספרים. כמויות ומספרים של תלמידים, מורים ושעות. השאלה המרכזית במחשבה זאת היא "כמה?" שאלת יסוד שקובעת כל כך: כמה תלמידים יש בבית הספר? כמה תלמידים עברו את בחינות הבגרות? כמה תלמידים התקבלו לאוניברסיטה? כמה קיבלת בתעודה? השאלה "כמה?" היא גם זו אשר מסתרת מאחורי שאלות אחרות, אשר המלה "כמה" אינה מופיעה בהן: "איך היה?" "זה בית ספר טוב?" "המורה הזה טוב?" "מה זאת כיתה?" וכד'.

כמויות ומספרים אינם מה שבטעות ניתן לחשוב עליו כעל דרך לסמן את הריבוי, לארגן אותו ולתת לו שמות, כי אם להפך: הכמויות והמספרים הנם מה שממציא את הריבוי ואת הארגון שלו. המספרים אינם הצורה לחשוב על הריבוי: אלא להפך, הריבוי הוא הצורה לחשוב על המספרים. המספרים ממציאים מימד איכותי בפעולה, הם הקובעים את הפעולה האיכותית בחינוך. המבחנים הנם תוצר "מדעי" של המספרים ושל הספירה, תוצר מדעי אשר נשען על הפשטה חברתית, שהיתה קיימת בפעולה החברתית הרבה לפני שהופיעה בחשיבה המדעית. המבחנים הללו ממציאים הפשטות איכותיות, אשר הופכות במימד הפעולה ליותר מאשר סרגל או קנה מידה, או כלל של הכרעה ביחס להחלטות הכלכליות של המערכת החינוכית. הם ממציאים הוויות פיקטיביות ביחס לפרמטרים של הצלחה, כישלון וערך של הסובייקט, ואין להם ולא כלום עם מה שקרוי "האילוצים המציאותיים". באיזה מימד אם כך נמצא המסמן החינוכי הזה, ה"אני מאמין" הבית ספרי? האם הוא מצוי במימד ההצהרה, הידיעה או שמא במימד הפעולה?

ה"אני מאמין" הוא כמו הצהרה של אמונה כפולה: אמונה במה שכלול במניפסט של ה"אני מאמין" עצמו ואמונה בכך שנדרשת אמונה. האמונה השנייה הזאת אין פירושה הצהרה על מטרות ויעדים ותפוקות – מושגים ברוח הזמן העסקי, זוהי הצהרה שעומדת במקום "אני יודע". כלומר יש כאן אמונה במקום ודאות. ויש בכך דבר-מה מאוד מרגיע, שבמקום אשר מופקד על מסירה של ידע ישנו ספק. ישנו דבר-מה שחסר ותמיד יהיה חסר בידע, ובמקום הוודאות של השיגעון ישנה אמונה. אם איינשטיין הרשה לעצמו להאמין ביחס לתיאוריה שלו אין רע בכך שבתי הספר ינהגו כמותו.

אמונה, כמו כל אידיאולוגיה אחרת, אינה מצויה במימד הידיעה או ההצהרה כי אם במימד הפעולה. האמונה מגולמת בפרקטיקה עצמה. כלומר, הפרקטיקה עצמה מתאפשרת אך ורק בשל האמונה, אותה אידיאולוגיה לא-מזוהרת ולא-מודעת, שמעניקה למעשה את מובנו החברתי. הדגש כאן הוא על כך, ש"להאמין" איננו עניין פסיכולוגי. האמונה במובן זה (ולענייננו מדובר תמיד באמונה לא-מודעת) היא הרבה יותר מהפכנית מכפי שנראה במבט ראשון. היא רחוקה מלהיות עניין "פנימי" או אינטימי – היא מה שמוגשם באקטיביות של הסובייקט. והפעילות החברתית היא מה שמתנסח סביב אותה אמונה בלתי מודעת, שמוגשמת במימד האקטיביות. בהקשר זה ניתן לומר, שמרגע שיכריז בית ספר על ה"אני מאמין" שלו כי אז התפוך פעולתו הממשית חשופה יותר לסתירות ביחס להצהרה המילולית. לא מכבר נתקלנו במקרה בולט, שהמחיש את הבעייתיות אשר כרוכה, בתחום החינוך, ביחס שבין "האידיאולוגיות של ההצהרות" לבין האידיאולוגיות שבפעולה, סביב האירוע של שביתת התלמידים שנערכה בעקבות שביתת המורים לפני מספר שנים. באמצעות המוסד המייצג אותם (מועצת התלמידים) נקטו התלמידים דרך של שביתה ארצית בשל מה שנראה להם כהפרת זכויותיהם. היו אמנם מורים שתמכו בשביתה אך משרד החינוך נקט עמדה של נזיפה חמורה גם בתלמידים וגם במורים, על כך שהעזו להשתמש בכללי המשחק הדמוקרטי ברצינות, ואיים בסנקציות גם על התלמידים וגם על המורים, שהואשמו בכשל חינוכי. כל זאת כאשר "החינוך לדמוקרטיה" היה באותה שנה הנושא שנבחר מטעם משרד החינוך כנושא

מחייב במסגרת הפעולות החינוכיות בבית הספר. יותר מכל המחיש אירוע זה את העובדה ששדה החינוך, משעה שהוא נחשף, ולו לרגע, לאור היום, מיד הוא מגלה שעיסוקו הוא באי-ההתאמה, באי-ההלימה שבין המלה לבין הפעולה. אי-ההלימה שבהכרח, מהיותה בלתי נסבלת, מגרה לייצר תלי-תלים של "נימוקים חינוכיים", פרקטיים לכל הדעות, אשר יותר משהם משכנעים בהגיונם הם מסייעים לסמן את החור שהשיח או הנאום החינוכי לא יצליח לעולם לסתום.

המניפסט של ה"אני מאמין" הנו מניפסט של אמונה שנוסחה עבור ה"אני" עליידי האחר. על כן אין מקום לדאגה מכך, שאחר זה יכול להיות לעתים גם יועץ כלשהו, חיצוני לבית הספר, מומחה בענייני "אני מאמין", שמנסח את המניפסט של ה"אני מאמין" הבית ספרי עבור בית הספר, או הנהלת בית הספר, שמאמצת את המניפסט עבור המורה, שמלמד אותו כ"אני מאמין" עבור התלמיד. אמנם זה ה"אחר" שניסח זאת, אבל זה "אני" שמאמין. זיני ככל שייראה הדבר, הוא הוכחה לכך שהאמונות אינן דבר פנימי אלא חיצוני. האמונה ניתנת להעברה, למסירה לאחר בליווי יפוי-כוח. האחר יכול להאמין במקומי, בשבילי, בעוד אני מתפנה לעיסוקים אחרים. כך גם אפשר שהמניפסט של ה"אני מאמין" עצמו יאמין במקום כל אחד בבית הספר: מנהל, מורים ותלמידים. אלא שהבעיה שעלולה להיווצר, כרגיל, הנה בכך, שהיחיד אשר יאמין ב"אני מאמין" הבית ספרי יהיה המניפסט עצמו. בכל אופן איש לא יעלה על הדעת שה"אני מאמין" הבית ספרי יהיה מניפסט "דינמי", אשר בו יהיו רשומים כל תצהירי האמונה של כל סובייקט וסובייקט במערכת הבית ספרית, מניפסט שגם יהיה נתון תדיר לשינויים במקרה שסובייקט כלשהו יעלה על דעתו להחליף אמונה אחת באחרת.

3. מושג האוטונומיה בחינוך מעלה מיד את השאלה ביחס לאוטונומיה של הפרקטיקה החינוכית עצמה. כלומר, לא מדובר כאן באופנים השונים שבהם ניתן להשתמש בחינוך כדי "לפתח" את רעיון האוטונומיה במישור האידיאי ובמישור הפרקטי כי אם בשאלה, האם שדה החינוך כיום הוא שדה אוטונומי, האם הפרקטיקה החינוכית היא אוטונומית? לא אהסס ואומר מיד, ששדה החינוך, כפי שהוא מצטייר בעינינו כיום, הוא שדה כבוש – שטח כבוש; כל כך כבוש עד שקיים קושי לא קטן לחשוב שהוא איננו כולו תוצר של כיבוש, שבלעדיו הוא נעלם לחלוטין. רק אם יש נקודה שניתן יהיה לחשוף אותה כפנייה מן הכיבוש כי אז אפשר יהיה לדבר על גרעין אוטונומי של החינוך עצמו. את הכיבושים של שדה החינוך, כלומר את הכיבושים שנכבש החינוך, ניתן למנות, לתעד, לתאר ולמקם בזמן. באופן כללי משקפים הכיבושים תמורות, אופנות משתנות בפעולה החברתית:

I. הכיבוש הפוליטי – אשר רתם את החינוך למערכת השלטונית, שעושה בו שימוש כמו בכל כלי אחר על פני הלוח הפוליטי והאידיאולוגי.

II. הכיבוש הארגוני – אשר הכניס את הפרקטיקה החינוכית לתוך הקואורדינטות ההיררכיות-פיקוחיות, יחד עם המושגים הבסיסיים של ניהול, סמכות, אחריות, תפקות, תשומות, מדדים וכו'.

III. הכיבוש הפסיכולוגי – אשר ברוח הזמן הכניס לתוך שדה החינוך את השפעת השיח האוניברסיטאי, יחד עם אוסף של מונחי עזר כמו קשיי למידה, דיסלקציה, הפרעות התנהגות, בעיות סוציאליות, אינטליגנציה, מונחים אשר תרמו לרופף את המודל הסיבתי שקושר את עבודת התלמיד עם עבודת המורה, ובחסותם מקבל הסובייקט פטור מן האחריות שלו (מורה ותלמיד). כלומר, תחת מודל של טרנספרנס בקשר מורה-תלמיד התפתח מודל של טרנספר של ה"בעיות" – טרנספר למחוחות טיפול אחרים. מה שמכריע יותר במהלך זה הוא, שבחסות הטרנספר של ה"בעיות" מתרחש טרנספר של הסיבות.

IV. הכיבוש הטכנולוגי – אשר הפך את הלימוד ל"למידה", את המורה למתווך, את נאום המורה לקלטת מעובדת היטב מראש, את הידע למידע ואת התלמיד לאיבר הרבייה של המחשב. היום כבר יש כאלה המזהים את המודרניות והקדמה עם תהליך היעלמותו של המורה לכדי קול בלבד, ללא נוכחות, קול שמדבר מתוך המסך האלקטרוני או לצדו.

V. הכיבוש העסקי – זה הכיבוש שבפתחו אנו עומדים, בחסותם של מושגים חינוכיים מאוד של חופש, אוטונומיה וניהול עצמי. זה כיבוש שיכניס את המערכת החינוכית אל העולם העסקי, עם הגדרה של רווחים והפסדים, עם תפיסה של לקוחות ומתן שירות, כשהכלל העיקרי הוא: מה

שיותר יותר טוב: מה שיותר כסף יותר טוב, מה שיותר מחשבים יותר טוב, מה שיותר תלמידים לקוחות יותר טוב וכו'. מנהל בית הספר יהפוך למנהל עסק וכמו כל מנהל עסק נוכל למצוא אותו בסופו של דבר נותן דין וחשבון בפני חבר הנאמנים שלו או בבית המשפט, אליו יגיע בעקבות חשדות במעילה וכיצא באלה. המורה יהפוך כולו למה שהנו, שכיר המועסק בארגון – הפועל המודרני האוניברסלי. יש להדגיש כאן, שכל הכיבושים הללו שינו את מה שהוא מורה ואת מה שהוא תלמיד ואת מה שהוא חינוך ואת מה שהוא קשר בין מורה לתלמיד. מורה שהופך לטכנולוג ולמנהל עבודה, תלמיד שהופך לצרכן או לחלופין לאובייקט של המערכת, שתובע ללא הפסק לדעת לפני שהוא לומד, "מה יצא לי מזה?", אלה הופכים את החינוך למערכת של מסירת מידע ואת הקשר מורה-תלמיד לעסקת תיווך. החינוך כפרקטיקה של דרך, כפרקטיקה שנותנת ערך למה שאינו מותנה מראש בוודאות לגבי התוצאות, כפרקטיקה שנבנית סביב אי-הוודאות וסביב שאלת התלמיד כתוצר העיקרי שלה, שאלה שהיא בסיס ליצירתו של האיווי לידע במקום המידע או הידע עצמו, אותו איווי שהומצא על-ידי סוקרטס, שיצר תלמידים, אותו איווי שהיה תנאי להיווצרותו של המדע – חינוך זה מוותר יותר ויותר. הוא כל כך מוותר עד כי בעיני אנשי מינהל, אנשי פוליטיקה, פסיכולוגים, טכנולוגים, אפשר שידמה כי המודרניות בחינוך משמעה בדיוק ביטולו של החינוך הזה, שעשוי להיראות בעיניהם כמיושן, והצעידה "קדימה", משמעה צעידה אל מעבר לו. אבל לאן?

ג.

כך נקשר למעשה מושג ה"קדמה" לעמדת דחייה של מהות הסובייקט, לדחייתה של היחידאיות (הפרטיקולריות) שלו, לדחייתו של האיווי לידע. אך זאת יש לדעת, כל הדברים הללו, שעשויים להיראות מיושנים, הם תנאי למודרניות לפחות ככל שמדובר במדע. ללא האיווי לידע לא ייווצרו מדענים, לא תתקיים יצירה כתנאי להמצאה, ומה שיובטח הוא רק עבודתם של טכנאים וטכנולוגים ואנשי עסקים, שיהיו "מושקעים" באותה בורסה של ידע שכבר הומצא. האיווי לידע, קיומו לעולם אינו מובטח ולכן כאן נמצא החוב האתי של העוסקים בחינוך. ההיסטוריה האנושית כבר ידעה תקופות שבהן נעלם האיווי הזה. החינוך אינו מחוסן, כפי שאנו רואים, מפני האפשרות ליצור שותפות עם החברה נגד הסובייקט והיחידאיות שלו. האוניברסליזציה והאחידות בצורות ההתענגות נמצאות עתה בפריחה. למעשה דווקא בגלל השותפות הבלתי מסויגת, ההיסטרית, של החינוך עם החברה, מופיעים כל אותם דברים אשר עליהם מתלונן החינוך: שימוש בסמים, אלימות, טיטות למיניהן. הסובייקט מוטל בחזקה, בשל חולשת האיווי, אל מישור ההתענגות, אותה התענגות שמבטיחות ההמצאות החדשות של המדע – התענגות שאינה תוצר של עבודה. השימוש בסמים, האלימות והסטייות אינם אלא צורות אוניברסליות אחידות של התענגות, שעיקרן דחיית הסובייקט ויחידאיות שלו. האיווי, לעומת זאת, הוא עבודה, עבודה שתובעת יחידאיות.

מן הראוי לפרט כאן מעט בקשר למושג האיווי. האיווי, בניגוד לצורך, אינו יכול להיות מסופק. המימוש שלו הוא בעצם הוויתו כאיווי. האיווי שייך לשדה של "האחר-הגדול" (A) – השדה החברתי, ויש לו אובייקט אחד שהוא האובייקט a שצוין לעיל. אלא שאובייקט זה איננו אובייקט שאליו האיווי נוטה אלא אובייקט שממוקם כסיבה לאיווי. כלומר האיווי איננו יחס לאובייקט כי אם לחסר. בהיות האיווי תמיד האיווי של האחר-הגדול, הוא מה שהופך את האובייקטים לשווי-ערך ובני-חליפין, או כפי שאומר זאת לאקאן: "האיווי נוטה להפחית ממשמעותו המיוחדת של אובייקט מסוים אחד, ובר-בזמן הוא מעלה לנגד עינינו את קיומם של אובייקטים נטולי מספר" (Lacan 1953).

יש להדגיש שהאיווי הוא תוצר חברתי, הוא לא עסק פרטי כי הוא מכונן תמיד ביחסים הדיאלקטיים שלו עם איוויים אחרים של סובייקטים אחרים. מתוך כך אפשר להבין מדוע הדגש על האיווי לידע ולא על הידע או המידע כשלעצמו (וכאמור כבר אפשר להבחין בהתמכרויות – שהן צורה של התענגות ולא איווי – שמתפתחות בימינו סביב אמצעי המידע האלקטרוניים). בעוד שהידע הנו צורה של התענגות, התענגות של האחר, האיווי מתמקם ביחס לאובייקט באופן שונה, ואופן זה הוא המכונן את הסובייקט כסובייקט אנושי. על כן, אם בהוראה מדובר במעשה של מסירה, אין זו מסירה של מידע כי אם מסירה של האיווי לידע. זאת משום שהאיווי מכונן תמיד

ביחסים הדיאלקטיים עם איווי של סובייקט אחר. זהו האופן האוטנטי היחיד שבו מותנית היווצרותו של תלמיד בעבודתו של המורה, קרי, איווי שמתכוון תוך כדי היתקלותו באיווי של סובייקט אחר, היתקלות שהיא תנאי הכרחי לכינון (שם, 12).

מכאן ניתן להוסיף ולומר, שהאוטונומיה של החינוך, אם היא קיימת, נמצאת מכווצת דווקא באותו גרעין של הסתייגות הקיים בחינוך ביחס לאותן פרקטיקות שמנסות, יחד עם האתיקות ההדוניסטיות שבבסיסן, להשתלט על החינוך. כלומר הברית בין החינוך לחברה צריכה להיות מבוססת על הכלל של "לא הכל", ו"לא לגמרי". צריך להיות בה אותו גרעין שאיננו של החברה. רק כך אנו יכולים להתחיל לבסס את מושג האוטונומיה על דבר-מה שהוא שונה לחלוטין ממה שמוגדר על-ידי המערכת המינהלית-ניהולית, עם האתיקות הפוליטיות-פסיכולוגיות-טכנולוגיות-עסקיות שלה. רק כך אנו יכולים להתחיל לדבר על רעיון ההפרדה והניכור של החינוך ביחסיו עם החברה. שכן, רק אם ניתן יהיה לדבר על הפרדה ניתן יהיה לנסח תיאוריה של עבודת חינוך.

היום, במקום ההפרדה והניכור כתנאים הכרחיים לאוטונומיה של החינוך ביחס לחברה, אנו יכולים להבחין בהזדהות גמורה של המערכת החינוכית עם החברה והשלטון שבתוכם היא פועלת. הזדהות גמורה גם במובן של אימוץ גמור של כל הנטיות אשר פועלות בחברה, וגמורה גם במובן שהזדהות זו היא מה ש"גומר" את מעשה החינוך. הזדהות זו היא שמבטלת את התנאי ההכרחי לפעולה החינוכית, זה המאפשר לפעולה החינוכית שלא להיות כולה של החברה. קיומו של תנאי זה הוא הדבר היחיד שיכול להעניק קונסיסטנטיות למושג האוטונומיה. במילים אחרות, החינוך חייב לפעול תמיד מתוך ההנחה שחברה אינה פטורה משיגעון. שום דבר בהתרחשות החברתית אינו מבטיח קדמה והתפתחות לקראת הטוב יותר בחיים החברתיים, גם אם המעטה שעוטה עליה התנועה החברתית הוא מדעי מאוד.

יש לא מעט עדויות בהיסטוריה האנושית למה שקורה כאשר מאמצים את הקיים ונטיותיו כמסגרת התייחסות, כנקודת הבטחה, כנקודת ודאות לגבי הטוב והראוי. עניין זה מאפשר לדבר על האתיקה של הפעולה החינוכית בכללותה: הקיים והבטחותיו אינם בהכרח ערובה למה שראוי. מה שעומד אם כך בסימן שאלה הם שני זמנים אשר מופיעים, האחד תחת הדוקסה (העבר) והאחר תחת הקונסטוז (ההווה). הלהט לחדשנות ולשינוי מציג, במקום האישור של הקונסטוז, את הזמן השלישי – את העתיד. אך האם אלה הם הזמנים של הפעולה החינוכית? אין ספק שהתפיסות היסודיות הללו ביחס למימד הזמן והסיבתיות פולשות ומעצבות (לעתים גם במובן של "להפוך לעצבות") את עמדות התלמיד והמורה במעשה ההוראה. אנו מוצאים זאת יותר מכל ביחס לתמורות המתחוללות בחינוך לנוכח שאלת העתיד. ואכן, מה יותר "טבעי" מאשר לכרוך את העתיד עם הילד של המערכת החינוכית? טבעי עד כדי כך, שמוזהים את האחד עם האחר: "ילדינו הם עתיד האומה, עתיד החברה..." וכך. מכאן ואילך נערכת המערכת כולה למאבק על כיבוש העתיד. עד כדי כך, שכל השיח החינוכי כולו נרתם למה שניתן כבר לדעת בזמן ההווה לגבי "מה ייצא ממנו". אך אל לנו לשכוח שהדבר הזה, הקרוי עתיד, או בלשון העם "מה יהיה?", איננו בסופו של דבר יותר מאשר שיח אשר נועד להותיר את שאלת האיווי בפפקוק ויחד עמה גם את המעשה, הן של ההוראה והן של הלימוד – הוא מעיד על הפפקוק ועל הסירוב. במובן זה פועל החינוך מתוך מה שניתן לכנות "פסיכוחה של עתידנות" – זאת שממציאה את התלמיד שמסרב לתלמודו: דהיינו אותו תלמיד, שלפני שהוא לומד הוא רוצה לדעת בוודאות מה ייצא לו מזה.

עמדה זו כורכת בתוכה נפילה של האיווי, כי רק האקט עצמו של הלימוד הוא אשר יוליד את העתיד – לא עתיד של השעון כי אם עתיד אשר רק בדיעבד יתגלה כסיבה לפעולה בהווה. זהו עתיד אחר. אין זה העתיד שמתגלה בשאלות "מה יהיה עם התלמיד הזה", או "האם כדאי להשאיר אותו בכיתה הזאת", ואין זה העתיד המתגלה במבחנים שמרחיקים לכת עד כדי חיזוי הסיכויים, וכבר אינם מתפקים באומדן של התלמיד הדמיוני, שמומצא על ידם.

אני מדגיש דווקא היבט זה, כי במובן מסוים ניתן לראות את החינוך כאותו שדה חברתי שעוד אפשר לפנות בעולם עבור האתיקה של ה"בדיעבד" כזמן הממשי של החינוך. זו אתיקה שאיננה מחפשת את הודאות שלה בעתיד דמיוני, שהוא גם העתיד של ה"תכל'ס" העסקי. אנשי החינוך יכולים להיכשל בנקל בעניין זה ולנקוט כל אותן פרקטיקות של חיזוי עתידי, סטטיסטי או אחר, על-פי מה שמלמדת המודרניות העסקית. ההליכה אל העתיד והחידוש בשדה החינוך כיום שונה מן

האופן שבו הלכו בעבר אלה שהלכו אל בעלת האוב או אל האורקל בדלפי. אפשר לומר שגם האורקל בדלפי וגם בעלת האוב ידעו היטב את מה שמשתדלים כיום, בזמנים המודרניים, לשכוח היטב והוא, שיעילות הניבוי מותנית בכך, שהוא יותיר את מרחב הפעולה פתוח לקביעת האיווי, האיווי של הסובייקט שפנה אליהם בשאלה. כלומר, בסופו של דבר ההכרעה נקבעה על-פי האיווי, על-פי מה שהשואל רצה לשמוע. את האפשרות הזאת סותמת העתידנות המודרנית, אשר על סמך הניבויים הסטטיסטיים והאידיאולוגיים שלה קובעת עבור הסובייקט את גורלו, גורל שהוא ללא ספק מדומה ומרומה.

קיימת גם שאלת העבר אשר מופיע בעיקר דרך הדוקסה – העבר בתור אמת המידה לוודאות; על פיו אנו רוכשים את הידיעה שדבר-מה קיים או לא. תחת מעטה חידושים ושינויים נשמר הכלל, לפיו שום פעולה אינה מקבלת מובן אלא במידה שהיא מהווה חזרה אל מה שכבר היה, או אל מה שכבר היה קודם פעולה של מישהו אחר. הרסן של הכלל הזה מורגש ביותר במה שמתרחש בכיתות הלימוד ביחס לפעולת המורה – הפרקטיקה שלו, שמקבלת את צידוקה אך ורק מתוך הפונקציה של החיקוי והחזרה. ללא דגם קודם, שהוא בבחינת מופת, הפעולה הופכת להיות חסרת שחר, חסרת משמעות ונעדרת מציאות. דרך הפונקציה של החיקוי והחזרה הופך הזמן לזמן של חזרה נצחית – זהו ביטול של הזמן וביטול-זמן. כל זאת מתוך מגמה עתידנית חדשנית. במובן זה מתבטלת גם הפונקציה היצרנית של המורה, שהיא התנאי לפרקסיס האוטונומי שלו – פרקסיס אשר מתממש רק ככל שהוא המצאה של כל מורה: אחד, אחד.

ד.

כאן המקום להציע את ההבחנה בין החינוך לבין ההוראה. נערוך הבחנה זו תוך התייחסות לשדה הכלול בתוכו בימינו גם את החינוך וגם את ההוראה, קרי שדה הפוליטיקה והמינהל.

1. האוטונומיה כבעיה של שליטה עולה קודם כל בהקשר היחסים בין מה שקרוי "השדה" לבין "המטה". היחסים האתניים והפוליטיים שבין השדה לבין המטה הם תמיד יחסי ביזור-ריכוז. השדה תמיד מוצא את הדרכים לבור את המשמעות האחת ואת הכוונות המנוסחות של המטה. כלומר השדה יצליח תמיד להפוך את כוונות המשרד ל"שקריות". השדה יידע תמיד "לשקר" למטה כדי להשיג את מטרותיו. למעשה המטה מצפה שהשדה יעשה זאת אם הוא שדה ראוי.

2. יש לזכור, עם זאת, שהחלוקה מטה-שדה איננה נפסקת בשום נקודה על המפה המינהלית. היא מגיעה עד למתרחש בין המורה לבין התלמיד. זו הגיאוגרפיה השלטונית כפי שהיא פולשת לתוך גיאוגרפיה אחרת לגמרי, שנושמת על-פי קואורדינטות אחרות לגמרי. להאמין שהגיאוגרפיה השלטונית רושמת את כל הגיאוגרפיות האחרות זו האילויה היסודית של השלטון. זו האילויה המאפשרת להתבלבל בין האוטונומיה המינהלית, שסביבה מתנהל הדיון אם "לתת" אותה או לא ואם לתת, אזי איך, לבין האוטונומיה של מעשה ההוראה, שאיננה כפופה לשום דיאלקטיקה של תן וקח כי אם לדיאלקטיקה של האיווי. זאת אומרת, היא תוצר של האקט בהוראה.

מנקודת מבט זו יש טעם לומר שבית הספר איננו רק טריטוריה של המדינה כי אם גם טריטוריה של ההוראה. אלא שאין לשכוח שבית הספר נמצא במרחב של ממשלה-משרד החינוך התרבות והספורט-המחוז-הרשות המקומית; בית הספר איננו מתקיים במרחב מורה-תלמיד. הבלבול מייצר לא-מעט עיוותים כגון העיוות שמאפשר לפוליטיקאי של הרשות המקומית להאמין ואף להצהיר ש"הכל פוליטיקה" וזה מה שקובע עבורו את מה שהנו החינוך. בעיה זו איננה בעיה רק עבור המורה אלא גם עבור המינהלן החינוכי שאיננו הפוליטיקאי. בהקשר זה עולה שאלת האוטונומיה ביחס לאדמיניסטרציה שניצבת במקום מסובך בין הפוליטיקאי לבין המורה.

3. מצד הפוליטיקה אפשר לחשוב שההוראה, או כפי שהיא מכונה בטעות "החינוך", קיימת בשביל הגוף של הפוליטיקאי. זהו גוף שפועם מהר במגמה לקצר את הזמן שבין המעשה לבין הסיפוק. הוא פועם כשעון של ההתענות על-פי זמן שאיננו רלוונטי לזמן של מעשה ההוראה.

המינהלנים הם למעשה אנשי החינוך אשר ממוקמים בין הפוליטיקה לבין ההוראה. המקום הזה הוא שמגדיר את האוטונומיה של המינהל החינוכי; זאת אומרת לחשוב על האוטונומיה של המינהלן החינוכי משמעו לחשוב על האופן שבו החינוך איננו הפוליטיקה ואיננו ההוראה. מכיוון שהכוח החלש יותר במערך המשולש הזה הוא כוח ההוראה – לעומת כוחה של הפוליטיקה שהוא אימפריאליסטי – מוטל על המינהלן לפעול גם במגמה של בלימה ביחס להשתלטות הזאת. בהקשר זה המינהל מצויד בידע של ביורוקרטיה, שיכולה להציב סייגים לפוליטיקה. המינהלן שמוכשר יותר מכל ליצור את ההבחנות הראויות בין שיח הפוליטיקה לבין שיח ההוראה. למשל, מעורבות ההורים – מאיזה צד היא ניצבת במשולש הזה? נוצר בלבול כאשר אין מבחינים בכך שההורים הופכים יותר ויותר להיות פן נוסף של פלישת השיח הפוליטי לעבודת ההוראה. אם כך הפונקציה של המינהל החינוכי היא פונקציה של אילוף – אילוף הפוליטיקה. אילוף זה מתרחש באמצעות האופרציות שחותכות את הכוח, כך, שלעולם לא יהיה כולו במקום אחד. גילוי האפשרויות של החיתוכים השונים, בכל מקרה ומקרה, תובע המצאה בתחום מסוים מאוד – תחום היחסים עם הסדר הסמלי הביורוקרטי. במובן זה מפעיל המינהלן את הפונקציה היצרנית של הביורוקרטיה.

4. אבל כאן גם נעוץ היסוד הבעייתי של המינהלן, שהרי הוא איננו המינהל. הפונקציה היצרנית שלו מותנית בכך שאין זהות בין אדמיניסטרטור למינהל. המינהלן נועד לבלום, באמצעות הביורוקרטיה, את האמפריאליזם של הפוליטיקה, על מנת שיתאפשר דבר-מה מצד ההוראה, דבר אחר מביורוקרטיה. במובן זה התפקוד האידיאלי של המינהל מוביל לכך שישכח, שאפשר יהיה לשכוח מקיומו. הצלחתו מתבטאת בכך שאפשר יהיה לא לחשוב עליו. אין ספק שזה מטיל על המינהל משימה בלתי אפשרית, אך זה בדיוק המימד שבו הוא אמור לפעול ביחס למרחב המשולש שציינתי – המימד של הבלתי אפשרי. במלים אחרות אפשר לומר שהמינהלן החינוכי צריך לפעול נגד עצמו, חזאת מכיוון שכל הזדהות שלו עם המינהל תוביל לאימפריאליזם חדש בצורה של אמונה גמורה באדמיניסטרציה.

5. עניין זה מגדיר את הפונקציה של האוטונומיה כמה שלעולם לא יוכל להיות תכונה של המינהל, אלא רק של זה אשר ממוקם במקום של המינהלן החינוכי. קרי, בשונה ממה שמוגדר על-ידי השיח הפוליטי. האוטונומיה שבה מדובר היא תמיד במישור הסובייקט והאקט שלו, כמי שהנו היחיד אשר יוכל להעניק לה תוכן כלשהו. על כן ברור, שלעומת האוניברסליות והלוגיקה של "הכל", שהיא הלוגיקה של הפוליטיקה והמינהל, האוטונומיה נמצאת בצד היחידאיות.

ה.

בתי הספר להכשרת מורים הנם במובן זה בתי אולפנא של חיקוי והזדהות, מקומות שבהם הסובייקטים (הצוערים) "המעולפים" עוברים מהלך של אילוף שתוצרתו טקסטים פחות או יותר אחידים, וכמותם האינטונציות והאינטואיציות. התלמידים הם אלה שמוצאים אחר-כך דרכים משלהם כדי לתת במוריהם סימנים אשר יבדילו ביניהם בכל זאת, סימנים מכל הבא ליד. לא על הפרטיקולריות החזותית הזאת תיבנה תהילתו של המורה. כל זה אומר משהו על כוחו של הקונסנווס ככוח של ארכיטיפ. זה אומר שהחינוך, ביחס לאוטונומיה שלו, חייב להיחלץ מן הניסיון להצטיין כמציא לפועל וכמבצע נאמן של "רוח הזמן". בכלל זה גם כל אותן פרקטיקות לווייניות של החינוך, כגון הייעוץ החינוכי והפסיכולוגי, שיכולות להפוך למצטיינות שבמצטיינות ולהתמקם במקום שאינו שונה בהרבה ממקומו של מכשף השבט, הממציא את הסיבות לסבל ולא-הנחת על-פי האלוהיות הקיימות – אלוהיות אליליות – כפי שניתן לכנות את עגל הזהב של מבחני המשכל, הכישורים והאישיות. המשפט "אם תרצו אין זו אגדה", למשל, מסמן קשר אמיץ בין המעשה לבין האיווי ולא בין המעשה לבין הכישרונות הפסיכומטריים. הערה זו, בקשר למורה ולפרקסיס שלו כהמצאה יחידאית שלו, בניגוד למורה ולפרקסיס שלו כחיקוי נאמן של רוח הזמן, מובילה אותנו לראות, שבסופו של דבר חוזר רעיון האוטונומיה אל המורה – אל כל מורה: אחד, אחד. במובן זה האוטונומיה איננה מענק, איננה העברה של כוח מיד אחת ליד אחרת, כי ככזאת האוטונומיה איננה יותר מאשר מהלך מינהלי, הכפוף לשיג ושיח השלטוני, אשר אין לו ולא כלום

עם מה שהוא הממשי של הפרקטיקה של ההוראה – קרי יצירתו של תלמיד – יצירתו של איזו לידע (ולא יצירתה של ידענות). עמדת המורה הופכת כך להיות הגבול העליון של האוטונומיה, בעוד שהגבול התחתון הוא הלוגיקה והתיאוריה של עבודת ההוראה. גבול עליון זה משמעו, שהאוטונומיה איננה יכולה לחרוג מעבר למחסום של ההתייצבות האתית של המורה בתוך התכתיב המערכתי ואמונותיו, התייצבות שרועדת כולה לנוכח האיום של האדון וכוחו.

על כן יש לזכור ולא להתבלבל, האוטונומיה היא פרקטיקה של עבדים ולא של אדונים. האוטונומיה היא תמיד מצב רוחו ופעולתו של העבד, שאינם הפועל היוצא של נדיבות האדון. זאת אומרת, אם מדברים על האוטונומיה של המורה יש לחשוב עליה כעל אתיקה של עבד. אתיקה זו היא הבסיס להיווצרות הסובייקט, אשר במובן מסוים ממוקם תמיד בעמדה חתרנית ביחס לחברה. העמדה החתרנית היא שם אחר לנקודה הסימפטומטית. הודה אומר, אם ברצוננו לדון בשאלת האוטונומיה לא כאופרציה ארגונית-מינהלית, אנו מגיעים באופן מסוים אל סובייקט הממוקם בתוך מערכת קולקטיבית. אם תהיה או לא תהיה אוטונומיה, דבר זה מותנה באתיקה של כל סובייקט וסובייקט. ואין לבלבל סובייקט זה עם האגו של ה"self-made man", אשר ביחס אליו ניתן לדבר על שפלות הרוח של הסובייקט הגא מדוי. אותו סובייקט, שהוא תמצית המצאתה של אידיאלוגיה, אשר אמנם מאמינה שהאדם הוא זה העושה את עצמו, אך פועלת מתוך נקודת המוצא של האדם כמי שהוא לחלוטין תוצר של האחר (totally the other made-man), סובייקט שהוא תוצר של האופנות. ומייצרת בעיקר את מה שהנו המשוגע-האחר הגמור (the totally other madman) – קרי, הנורמלי המושלם. זהו סובייקט אשר מדבר כל הזמן את הקונסנוס, את האילוצים ואת המציאות, והיכן שהוא נתבע למעשה שלו עצמו הוא נעלם ונאלם. זה הסובייקט מוג הלב. מערכת שמורכבת מן הסובייקטים הללו (מוגי הלב) היא מערכת של עבדים משועבדים ולא של עבדים אוטונומיים. עבד אוטונומי עדיין הולך ולעתים אף זקוף; העבד המשועבד זוחל, גם כשהוא יושב בתוך לימוזינה.

מה שעלול להסתיר זאת הוא מה שמופיע פעמים רבות בפירוש האוטונומיה כתוכנית של "חינוך פעיל". אולם הסיסמוגרף של הפעלתנות הבית ספרית מסמן פעלתנות ולא פעולת אוטונומיה. התזוית המוטורית אין לה דבר עם האקט האתי של המורה. וכמו התזוית הזאת גם לא התזוית שאוחזת בימים אלה במערכת החינוך בקשר למה שקרוי תוכניות ההשתלמות למורים. תוכנית זו, שהיא פרי הסכמה בין משרד החינוך לבין האיגודים המקצועיים של המורים, מקצה במסגרת הזכויות הסוציאליות של המורים, כחלק משעות עבודתם המוכרות, שעות להשתלמויות בית ספריות, המזכות את משתתפיהן בגמול כספי. האפקט העיקרי של תוכנית זו הוא ביצירת תזוית של גיוס מרצים מתחומים שונים, המותירים בסופו של דבר את המורה בדיוק באותה נקודת קיפאון מבחינת יחסו אל הפרקטיקה שלו.

1.

אנו רואים אם כן ששאלת האוטונומיה שולחת אותנו באופן סימולטני גם להתייצבות של מערכת החינוך בכללותה, בתוך החברה והשלטון, וגם להתייצבותו של כל מורה ומורה בתוך המערכת החינוכית. וכך הוא הדבר גם לגבי כל אחד מן התפקידים בתוך המערכת, ובכלל זה גם מנהל בית הספר. אך בסופו של דבר ניתן לומר שהאטום של האוטונומיה הנו הסובייקט שעובד עם האיזווי שלו, קרי היחסים בין המורה, כל מורה, לבין הידע. זה הציר המרכזי אשר מקבל בפרקטיקה של ההוראה שני וקטורים: האחד הנו הווקטור של האיזווי של המורה בעבודתו והשני הוא הווקטור של המסירה וההעברה של ידע הפרקטיקה עצמו. שכן אם יש ידע שנוצר בפרקטיקה הזאת הרי זה הידע על הפרקטיקה עצמה, שאותו יש למסור אל הפומבי של העוסקים במלאכה.

באמצעות שני הווקטורים הללו אנחנו יכולים להיווכח עד כמה בלתי רלוונטיות הן השתלמויות המורים בנושאי הפסיכולוגיה של החינוך, הטכנולוגיה של החינוך, הדידקטיקה של החינוך וכו'. כי אם הדבר העיקרי הוא הקשר שבין המורה לבין הידע שאותו הוא מעביר, כי אז אין מדובר בהשתלמויות כי אם בכך, שהמורה ידבק באיזווי אל הידע. האיזווי הזה הוא הדבר אשר נמסר לתלמיד, התלמיד שנדבק בריסטי האיזווי של המורה, בשעה שבפומבי של הכיתה הוא מדבר עם הידע אשר על הוראתו הוא מופקד; "עם הידע" גם במובן שהוא מדבר אליו וגם במובן שהוא מדבר

יחד אתו. ואין לזה שום קשר לכישרונות הפסיכולוגיים, הידיקטיים או החברתיים של המורה. מדובר כאן בפרשיית היחסים של המורה עם הידע ועם התשוקה לבורות (Lacan; Felman 1987; 1955). שהרי גלוי וידוע שחלק נכבד ממה שהנו המידע שעובר בכיתות סובל ממחיקה ניכרת, ככל שחולף הזמן. מה שיכול להיוותר זוהי ההידבקות באיווי לידע זה או אחר, איווי שבכל מקרה צריך לעבור את הסובייקטיביזציה של התלמיד ולקבל צורה של המצאה יחידאית.

על כן, במקום לשלוח את המורים להשתלמויות יש לשלוח אותם למורים אחרים הדוקים באותו חשק לגבי תחום הידע שהם מלמדים. יש לשלוח אותם אל מורי המורים. מורים הם רק אלה שהיה להם או שעדיין יש להם מורה, רק אלה שעשו להם מורה. אותה גזירה יש לגזור על ההשתלמות הבית ספרית. זו צריכה לעסוק רק במסירת הידע על הפרקטיקה של ההוראה, מסירת ההמצאות היחידאיות של כל מורה ומורה, שתיעשה בפומבי של המורים, בבחינת עדות אשר יכולה לתרום לתיאוריה וללוגיקה של ההוראה בחינוך. ובמובן זה היא מנגנון נוסף ביצירת האיווי של המורה, האיווי לידע שהוא דבר שונה מאהבת הידע. שכן האהבה לידע אינה מפנה ואינה פונה לעבר עיבוד הידע אלא לעבר הערצת הידע או הערצה ומוקסמות מדמויות המוחזקות כאוחזות בידע. האיווי לידע הוא זה שמתמודד ללא הרף עם הידע לקראת עיבודו, במאמץ להקשות עליו.

על כן אין לבלבל את האיווי של המורה בהוראה עם מה שיכול להיות מכונה אהבת המורה את תלמידיו. יש להגיש זאת מכיוון שניתן לשמוע אי־פה אי־שם שיירים של אותה אידיאולוגיה כביכול הומניסטית, הטוענת כי המדרד לאיכותו של המורה הוא יכולתו לאהוב את תלמידיו, מתוך הנחה שהוא חייב לאהוב אותם (ברומה להנחה המופנית כלפי הורים – שעליהם לאהוב את כל ילדיהם במידה שווה). אולם, כאשר מדובר באיווי של המורה מדובר בכיוון שונה מזה הממליץ למורה על "אהבת התלמיד", אהבת תלמיד בנוסח "ואהבת לרעך כמוך". כיוון זה דוחף את הפרקטיקה של ההוראה אל הדמיוני. אהבה כזאת אינה יכולה לעמוד בשום מבחן קונקרטי והיא רק מעמיסה על המורה משא שהמוצא ממנו מקבל צורות שונות של צביעות חינוכית אשר הופכות את השיח של המורה לשיח של התחזות. בהיות התביעה הזאת נטל כבד אנו עדים לצורות פרברטיות של התנערות ממנה. על כן אפיק זה של יחסי מורה-תלמיד צריך לעבור "דיאטה" של הרזיה, על מנת שמעשה ההוראה יוכל להיחלץ מן הנרקיסזום – הנרקיסזום של השיח החינוכי, זה אשר במסגרתו הופכת פעולתו של המורה לפעולה של אהבת התלמיד כביכול, ותגובת התלמיד לכזאת הנשקלת ונמדדת באמת המידה של אהבה-שנאה כלפי המורה. להערכתי אין לזלזל במועקת המורה בעבודתו שנובעת מהתמקמות לא נכונה על פני הציר הזה של "אהבת התלמיד". "אהבת התלמיד", אשר מעלה את שאלת התלמיד אך ורק בצורה של: האם התלמיד אוהב את המורה (=אהבת המורה).

ז.

אם האיווי המיוחד של המורה הוא האטום של האוטונומיה, הרי שהמסירה היא המולקולה שכוללת את הקשר שנוצר סביב איווי זה בכיתה. הנה כי כן אנו יכולים להיווכח בכך, שהאוטונומיה במובן הזה היא למעשה מה שהארגוניות המינהלית לא תתפוס, לא תלכוד אף פעם. משמעה בהקשר זה הוא לוותר על כך שהארגוניות או ההזדהויות הקולקטיביות והקבוצתיות ידברו במקום הסובייקט, ידעו במקומו, יחשקו במקומו ויסמנו לו במקומו מה וכיצד לעשות. בתור שכזאת האוטונומיה מתייחסת גם אל המנהל, גם אל המורה וגם אל התלמיד רק ככל שהם מצליחים לפעול מחוץ לפסיכולוגיה של ההמון (שהיא הפסיכולוגיה של ההזדהויות הקולקטיביות, קבוצתיות, חברתיות, שעליהן נשענות האופנות השונות בפרקטיקה החברתית), לפעול מחוץ לפסיכולוגיה של ההמון כ"אחרי-הגדול" של הפעולה החינוכית.

לכן ניתן לומר שהאוטונומיה היא מה שנופל בין המסמנים המינהליים: בין המסמנים של ההיררכיה והשלטון, בין מסמני התפקידים. מצד האוטונומיה הזאת למשל, העמדות הארגוניות הנקראות מורה ותלמיד אינן מה שנתון מראש בתור אלה שנכנסים לכיתה הלימוד ומתפצלים, מי לשולחנות הללו ומי לשולחן הזה, כי אם מה שיכול להיווצר רק בדיעבד, בעקבות שאלת התלמיד. המרווח האוטונומי נפתח אם כך היכן שנמצא המקום לפירוש. דוגמה זו ממחישה יסוד לוגי חשוב ביחס לאוטונומיה: אין היא הפיכה או אנרכיה ארגונית. האוטונומיה היא נקודה בתוך מבנה

טופולוגי; היא אותה נקודה אשר בהיותה בתוך המבנה היא גם מחוץ למבנה. זוהי נקודה של הרחקה פנימית: היא מה שבתוך הארגוניות איננו הארגוניות, מה שבתוך ההמון איננו ההמון, מה שבתוך החברה איננו החברה (קרי, החינוך), מה שבתוך משרד החינוך איננו משרד החינוך (קרי, בית הספר), מה שבתוך בית הספר איננו הספר (קרי, המורה) ומה שבתוך הכיתה איננו הכיתה (קרי, התלמיד). מבחינה טופולוגית זוהי תכונתם של טבעות מואביוס או של השמונה הפנימי, שהוזכרו לעיל.

סיכום

דרך אחרת לנסח זאת היא כדלקמן: האוטונומיה של משרד החינוך מתהווה רק באותה נקודה שבה הוא איננו כולו של החברה והשלטון. האוטונומיה של בית הספר והמינהל מתהווה רק באותה נקודה שבה הוא איננו כולו של משרד החינוך. האוטונומיה של המורה מתהווה רק באותה נקודה שבה הוא איננו כולו של בית הספר. האוטונומיה של התלמיד מתהווה רק באותה נקודה שבה הוא איננו כולו של המורה ושל הכיתה. הנקודה, בכל המקרים, היא הנקודה הסימפטומטית, היא גם נקודת החתרנות, היא גם הנקודה אשר מאפשרת את הקונסיסטנטיות של המבנה כאוטונומי, והיא על כן גם הנקודה שניתן לסמנה כנקודת החסר (האובייקט a). ה"השתוקקות" של כל מערכת אל החסר שלה היא תנאי החיים של מערכת זאת. כלומר, החיות של המערכת מותנית בהיותה חסרה. סביב החסר הזה נע האיווי לידע. על כן נוכל לומר, שכל עוד הארגוניות היא זו שמפעילה את מעשה החינוך ולא האיווי לידע, כי אז מערכת זאת היא מערכת מתה. סביב החסר הזה: האיווי לידע, שהוא מה שחסר בחברה אשר הפסיכולוגיה שלה היא הפסיכולוגיה של ההמון, ניתן לסמן את היחסים הלוגיים בין המערכת לבין חלקיה על-פי המפתח הבא:

בכיוון אחד:

1. החברה הנה שוות-ערך לאחר החסר של משרד החינוך.
2. משרד החינוך הנו שווה-ערך לאחר החסר של בית הספר.
3. בית הספר הנו שווה-ערך לאחר החסר של המורה.
4. המורה הנו שווה-ערך לאחר החסר של התלמיד.

ובכיוון ההפוך:

האיווי של התלמיד שווה-ערך לחסר של המורה, או התלמיד אינו כולו של המורה בגלל נקודת החסר שלו.

האיווי של המורה שווה-ערך לחסר של בית הספר, או המורה אינו כולו של בית הספר בגלל נקודת החסר שלו.

האיווי של מנהל בית הספר שווה-ערך לחסר של משרד החינוך, או מנהל בית הספר אינו כולו של משרד החינוך בגלל נקודת החסר שלו.

משרד החינוך שווה-ערך למה שחסר בחברה, או משרד החינוך אינו כולו של החברה.

על-פי הניסוח הזה ניתן להוסיף מספר דברים:

א. נקודת החסר של התלמיד ביחס למורה, למשל, היא ההמצאה היחידאית של התלמיד ונקודת האוטונומיה שלו.

ב. הפונקציה של המערכת החינוכית היא, בסופו של דבר, ייצורו של התלמיד כחסר של החברה ולא ייצורו של התלמיד כמה שזוהה לחברה.

לעומת הנפקת התלמיד כדגם אוניברסלי, יש לדבר עליו כעל תוצר בתור החסר של החברה, וכך מיוצר תלמיד כסובייקט בעל איווי לידע, שהנו יחידאי; אמנם בתוך החברה, אך לא על-פי

הפסיכולוגיה של ההמון, רוח הזמן או ציווי האופנה, המוכתבים באמצעות הכיבושים השונים אשר נמנו לעיל.

ג. על פני ציר האיווי לידע ניתן לומר את הדברים הבאים:

האיווי לידע של המורה מוביל לכך, שבאקט ההוראה התלמיד מתמקם במקום של הסימפטום של המורה, כסובייקט בעל איווי, כפי שהמורה מתמקם כסובייקט במקום של הסימפטום של בית הספר, בית הספר כסימפטום של משרד החינוך ומשרד החינוך כסימפטום של החברה.

ד. ניסוח זה של הדברים מאפשר לומר דבר-מה גם בקשר לשאלה נוספת, שמטרידה כיום בצורה מסוימת את המערכת החינוכית. הכוונה היא לשאלת הקשר של ההורים עם בית הספר. כיצד נקשרת שאלה זו לשאלת האוטונומיה? נוכל להבין את הקשר אם נבין שמה שחבוי בשאלה זו היא תביעתה של המערכת להזדהות של ההורה עם בית הספר. זו צורה נוספת לפגוע באוטונומיה של התלמיד. האוטונומיה של התלמיד ממוקמת בעובדה שהילד איננו כולו תלמיד. ההורה במובן זה הוא מי שצריך להתייבץ לצד האוטונומיה של התלמיד, קרי לסייע לילד דווקא מפני בית הספר. כלומר לא להסכים לשתי המשוואות: המורה=ההורה, התלמיד=הילד.

הסכמתו של ההורה למשוואות הללו מייצרת את האפשרות שהתלמיד ייקח ברצינות תהומית את מה שמתרחש בבית הספר, כמה שקובע את זהותו של הילד, כולה. הרצינות התהומית הזאת מובילה לתהומות ממינים שונים, ומייצרת מצד אחד את ה"תלמידים הטובים" הכפיייתיים: אלה המקיימים את האידיאל של תלמיד ללא חופש, שהוא במובן מסוים אידיאל של החברה, ומצד שני את ה"תלמידים הרעים", אלה שנתקפו ייאוש בשל אייכולתם ליצור הפרדה בינם לבין האי-הבנה שלהם, או בינם לבין דיבורו של המורה. המערכת אם כן, באופן פרדוקסלי, צריכה דווקא לעודד את ההפרדה של ההורה מן המורה ומבית הספר, במובן של עידוד אי-ההזדהות המוסדית, כלומר במובן של הליכה נגד יצירתו של ההורה ההיסטרי, אשר מחזיר כבומרנג ילד היסטרי למערכת.

הקבוצה הישראלית ללימודים פסיכואנליטיים (GIEP); מורה בסקציה הקלינית של תל-אביב, בחסות המחלקה לפסיכואנליזה של אוניברסיטת פריס VIII

ביבליוגרפיה

- אפלטון, 1965א. "מנן"; בתוך כל כתבי אפלטון, כרך ב', הרצאת שוקן, ירושלים, עמ' 414-463. —, 1965ב. "פיידון"; בתוך כל כתבי אפלטון, כרך ב', הרצאת שוקן, ירושלים, עמ' 7-90. גורדון, דוד, תשמ"ז. "האוטונומיה של התלמיד ובית הספר המוטונומי"; בתוך: יצחק פרידמן (עורך), אוטונומיה בחינוך: מסגרות חינוכיות ותהליכי ביצוע, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים. דהאן, גבריאל, 1995. "בדרך חזרה לאפשרות של מורה", בתוך: אנליזה ארגונית, הרצאת מכון צפנת, ירושלים. קאנט, עמנואל, 1986. ביקורת התבונה המעשית, הרצאת האוניברסיטה העברית בירושלים, מוסד ביאליק, ירושלים.

Felman, Shoshana, 1987. *Jacques Lacan and the Adventure of Insight*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hegel, G.W.F., 1977. *La Phenomenologie de l'esprit*. Paris: Aubier.

Lacan, J., 1953. "Some Reflections on the Ego," *International Journal of Psychoanalysis* 34.

—, 1965. "L'envers de la Psychanalyse," dans *Le Seminaire, Livre XVII*. Paris: Editions de Seuil.

—, 1966. *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.

—, 1974. *R.S.I.*, unpublished Seminar.

—, 1977. *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. London: Harmondsworth Norton and Company.

—, 1988. *The Seminar of Jacques Lacan, Book II*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zizek, Slavoj, 1989. *The Sublime Object of Ideology*. New York: Verso.

—, 1992. *Looking Awry*. Cambridge, Mass.: MIT Press.