

# מחקרים וסוגיות בחינוך



## מאבקי כוח בחדר המורים כגורם המעכב שינוי חברתי ניתוח אירוע

תקציר: חדר המורים בכל בית ספר ממלכתי הינו כוורת רוחשת של כוחות ומאבקים, רובם סמויים. מתוך מטרה למפות ולהבין תהליכים אלה בחרתי, במסגרת מאמר זה, לנתח אירוע שהתרחש בחדר המורים בבית הספר שלי. אירוע שבו פעילות שכיחה ורוטינית, של מילוי סקר אקלים חינוכי מטעם משרד החינוך, העמידה את סגל בית הספר בדילמה מקצועית ומוסרית, שרוב המורים לא היו מוכנים אליה מראש. בהיעדר פרוטוקול פעולה קבוע מראש, נוצר סדר בשריון ההתנהלות השוטפת והמכוונת מלמעלה של חדר המורים, אשר הציף על פני השטח את הזרמים התת-קרקעיים שמזינים את הפוליטיקה הפנימית היום-יומית של חדר המורים. באמצעות ניתוח תגובותיהם של חברי הסגל, ושלי בתוכם, לאירועי אותו יום, אני מנסה לבחון שתי תיאוריות אנתרופולוגיות של השדה החברתי, שבמרכזן שני מושגי יסוד במחקר בתחום זה: מושג ה"הביטוס" שטבע הצרפתי בורדייה, אל מול מושג ה"אינפרה-פוליטיקה" של ג'יימס סקוט האמריקני. בחינת המושגים התיאורטיים הללו בשדה החברתי-מקצועי של חדר המורים, אגב ניתוח מקרה קונקרטי בזמן אמת, מאפשר הצצה אל מנגנוני הפעולה המניעים את חברי סגל ההוראה והניהול, ואת מאבקי הכוח הסמויים בינם לבין עצמם, כמו גם בינם לבין המערכת. כך ניתן לבסס מסקנות חדשות לגבי הכוחות המניעים את כל מי שפועל בתוך השדה החברתי-מקצועי של מערכת החינוך.

בסיכומי של דבר יתגלה, כי כאשר מעמידים מורים בסיטואציה שאינם מוכנים אליה מראש, מול מי שנחזה בעיניהם כבעל סמכות, יעדיפו מרבית המורים לכפוף את ראשם וליישר קו עם ההנחיות הברוקרטיות שמונחות עליהם, וזאת ללא בחינה אתית ממשית של אותן הנחיות, ואפילו במחיר של פגיעה מהותית בזכויותיהם שלהם או בזכויות התלמידים שעליהם הם מפקדים.

מילות מפתח: חדר מורים, דיכוי, הביטוס, אינפרה-פוליטיקה.

\* כותב המאמר הוא סטודנט לתואר שני - M.Ed. להוראת מדעי הרוח בגישה רב-תחומית בסמינר הקיבוצים.

## 1. מבוא

בציבור יש דעות רבות לגבי מורים, ורובן מתאפיינות בהכללות מוגזמות ובנקודת מוצא שלילית למדי. יחד עם זאת, ולמרות שחלק הארי של הציבור חשוף באופן בלתי אמצעי לקהל המורים בתוקף היותו תלמיד או הורה לתלמידים, נדיר למצוא מישהו שמגדיר את המורים כציבור המצוי תחת דיכוי עקבי [Subordinate Group]. במאמר זה אני מעוניין לבחון השערה לפיה דווקא זו התודעה הנכוחה בכל הנוגע למורים. אנחנו לא בהכרח שחוקים (למרות שבוודאי ישנם בינינו גם כאלה), או אדישים, או מתקשים לגמור את החודש – אבל אנחנו בהחלט, רובנו ככולנו, אחוזי אימה מפני המערכת המעסיקה אותנו ומפקחת עלינו. הטענה המרכזית שברצוני לבחון במסגרת מאמר זה היא כי מערכת החינוך, וליתר דיוק גייסות של פקידים ומפקחים, מגובים בכוח פוליטי רב ובוועדי עובדים המונעים מאינטרסים זרים, בנו מערך מורכב ומתוחכם של מנגנוני דיכוי פסיכולוגיים ופרקטיים כלפי המורים. מנגנונים שקשה מאוד להבחין בהם מחוץ לגדר בית הספר, ובלתי אפשרי להתעלם מהם בין כתליו.

במאמר זה אבקש לטעון שהסיבה לכך שמנגנוני הדיכוי הללו נותרים סמויים מן העין, ויתרה מכך – הסיבה לכך שלא קיימת כמעט פרקטיקה של התנגדות אקטיבית לאותו דיכוי, היא שהמערכת השכילה להטמיע אותם לתוך ה'הביטוס' [Habitus] של שדה המקצוע הפדגוגי. דרך שימוש במושג זה, שטבע הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה, אנסה להבין מה באמת מפחיד כל כך את המורים.

על פי המלצתו של ד"ר איתן גינזברג, שמאמר זה נכתב בהנחייתו, אנסה להציץ אל תוך קרביו של המנגנון דרך סדק בשריון המגן עליו. שריון זה בנוי ממראית עין של מינהל תקין, של בירוקרטיה, של היררכיה פקידותית ושל אוקיינוס של חוזרי מנכ"ל, הנחיות, תקנות, וצווים מינהליים כאלה ואחרים. כדי למצוא סדק כזה, החושף את הקרביים של המנגנון, עלי לנתח אירוע אשר מקשה, ולו לזמן קצר, על קיום ה'הביטוס' של חדר המורים. אירוע פתאומי, לא שגורתי, שהמורים אינם מוכנים לקראתו מראש, ולכן אינם מתוכננים מראש להתמודד איתו. לשון אחר: אירוע שקשה להחיל עליו אוטומטית את ההנחיות המקובלות. בהמשך אטען כי רק כאשר אירוע כזה מתרחש, ניתן לבחון את ההתמודדות של המורים מול מה שנחזה בעיניהם כסמכות, ולנתח את הדרך שבה הם מקבלים החלטות תחת לחץ אל מול אותה סמכות.

איתרע מזלי, ועמדתי במרכזו של אירוע מעין זה, שהסעיר את חדר המורים בבית הספר שבו אני מלמד, אך לפני חודשים מספר, והוא מושא מאמר זה. בעמודים הבאים אתאר את פרטי האירוע מתוך מספר נקודות מבט מקבילות, ואנסה לנתח את הדינמיקה והפוליטיקה שהניעה כל אחד מן המשתתפים בו, בהתבסס, בין היתר, על התיאוריות של השדה החברתי-מקצועי של חדר המורים.

לאחר שאפרוס את אירועי אותו היום, ואנסה לאבחן את תגובותיהם של המשתתפים השונים

ואת הסיבות שהביאו אותם לאותן תגובות, בכוונתי לחפש את מה שקלוד לוי-שטראוס הגדיר כטקסט הכתוב בין השורות (Writing between the lines), כלומר, את הטקסט הסמוי המניע את הפעולות הגלויות של כל משתתף במאבקי הכוח של השדה החברתי-מקצועי הנקרא חדר המורים.

## 2. תיאור המקרה

### 2.1 רקע בסיסי לגבי סקרי אקלים

מזן המפורסמות היא כי הסמכות הנחזית בעיני כל מורה מן השורה הוא משרד החינוך. כפי שנראה בהמשך, מורים אינם טורחים להבחין בין הרשויות השונות, מנגנוני הפיקוח המורכבים, האגפים והיחידות הרבים והמשתנים חדשות לבקרים – ופשוט מתייחסים אל המשרד, על כל זרועותיו, כאל ישות מאיימת וסמכותית אחת, מרובת ראשים והנחיות. מכאן נובע, שכל מי שמגיע לבית ספר ומציג עצמו כנציגו של משרד החינוך, נתפש מיד כדמות סמכותית. היינו הך אם הוא איש הדרכה, מפקח, או כמו במקרה שלנו – סוקרת המקבלת תשלום לפי שעה. אולם לצורך מחקר זה, מן הראוי להיות יותר ספציפיים, ולהכיר מעט את הזרועות הרלוונטיות לאירוע שאותו אנו מבקשים לחקור:

**הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך** (ראמ"ה) הוקמה במטרה לשמש הגוף המוביל והמנחה המקצועי של מערכת החינוך בתחומה. הרשות מתיימרת לפעול כגורם מקצועי, אובייקטיבי ובלתי תלוי, המשרת את כל "בעלי העניין"<sup>1</sup> במערכת החינוך ומחוצה לה. הרשות הוקמה כרשות עצמאית פנים-ממשלתית, במעמד של יחידת סמך מתוגברת במשרד החינוך, המדווחת ישירות לשר החינוך.

בשולי הדברים חשוב לציין, כי עבודת מדידה והערכה נעשתה מאז ומעולם באגפים שונים של משרד החינוך, ולכן מטבע הדברים סביר להניח כי הקמת הרשות בשנת 2005 חייבה את ראשיה, ובראשם פרופ' מיכל בלר, מנכ"לית הרשות מיום הקמתה, לכבוש לעצמם טריטוריה, מעמד וסמכויות על חשבון זרועות אחרות של המשרד, אשר עסקו באותה פעילות בדיוק לפני כן. זהו מאבק כוחני מאוד, רווי אינטריגות ופוליטיקה מטבעו, ולמרות שהוא אינו בתחומי הגדרת הנושא של עבודה זו, חשוב לזכור את עצם קיומו, שכן יש לו השפעה משמעותית על ההתנהלות של גופי המשרד השונים כלפי בתי הספר וכלפי המורים.

בשלב מסוים קיבלה ראמ"ה החלטה לבצע, במסגרת פעילותה השוטפת, גם סקרים שנתיים המכונים בשפה המקצועית "סקרי אקלים". סקרים אלה נכללים במסגרת מערך בחינות המיצ"ב

1. המונח "בעלי עניין במערכת החינוך" לקוח מדף הבית באתר ראמ"ה באינטרנט, ורק הניתוח של השימוש שנעשה בו בהקשר זה יכול לפרנס עבודת מחקר נפרדת.

(מדדי יעילות וצמיחה בית ספרי), המנוהל על ידי ראמ"ה, וכולל גם מבחני הישגים במקצועות שונים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים, בעיקר לתלמידי כיתות ב', ה' ו-ח'. תוצאות סקרים אלו מתפרסמות מדי שנה במסיבות עיתונאים חגיגיות, והן אמורות לשקף תמונת רוחב של מערכת החינוך כולה בתחומים הנבדקים.

מטרתו המוצהרת של סקר אקלים ארגוני (במקרה שלנו, בית ספרי) הינה לזהות תחושות של תלמידים ואנשי צוות לגבי סביבת בית הספר. הכוונה היא לתחושות לגבי נוחות וביטחון בסביבה, וכן שהסביבה תומכת בלמידה ובהוראה ושהיא מאורגנת היטב. כלי המדידה המקובלים למדידת אקלים חברתי הם סקרי עמדות, הבודקים מה תלמידים, הורים ומורים חושבים על בית הספר. שאלות הסקרים מתייחסות למשתנים של יחסי תלמידים-מורים, ביטחון ותחזוקה, מינהל, מגמות אקדמיות של התלמידים והתנהגות התלמידים. לאחרונה פותחו סקרים ששמים דגש על תחושת הביטחון, ומטרתם לזהות עד כמה אלימות, קונפליקטים ושיבושים אחרים גורמים ליצירת אקלים בית ספרי שלילי.

חשוב לציין כי סקרי אקלים בית ספרי נערכים זה שנים על ידי יותר מגוף ממלכתי אחד. בתי ספר עורכים סקרי אקלים פנימיים, וגם **אגף השירות הפסיכולוגי היעוצי** (שפ"י) במשרד החינוך עורך מדי שנה סקרי אקלים, המכונים "סקר אח"מ" (אקלים חינוכי מיטבי). סקרי אח"מ נערכים במקביל לסקרי האקלים של ראמ"ה, ומבוצעים באופן אינטראקטיבי בישיבה מול מחשב, ולא על גבי טפסים, ובהקשר לנושא מחקר זה – הם אנונימיים לחלוטין.

## 2.2 עמדת משרד החינוך לגבי אנונימיות השאלונים

שאלת האנונימיות של סקרי האקלים עומדת במקדד האירוע שהוא מושא מחקר זה, ולכן מן הראוי להרחיב מעט את היריעה לגבי המצב השורר מבחינה מינהלתית וחוקית בסוגיה זו. כל האמור בפרק זה נודע לי רק בדיעבד, ולכן אנסה לבחון רטרוספקטיבית האם לדעת המורים המעורבים, הייתה יכולה להיות לשקיפות המידע הזה בזמן אמת השפעה מהותית על מהלך האירועים, ואם כן – איזה סוג של השפעה.

### א. חוקי מדינה ישראל ואמנות בינלאומיות

הזכות לפרטיות מעוגנת בחוק יסוד כבוד האדם וחירותו התשנ"ב-1992, שבו נקבע כי האדם זכאי לפרטיות בצנעת חייו. הזכות לפרטיות הילד מעוגנת באמנה הבינלאומית לזכויות הילד, שנחתמה על ידי מדינת ישראל בשנת 1990 ואושררה בתאריך 4.6.91. בסעיף 16 לאמנה נקבע כי החוק יגן על הילד מפני פגיעה שרירותית או בלתי חוקית בפרטיותו ובפרטיות משפחתו וביתו, או מפני פגיעה בכבודו ובשמו הטוב.

בסעיף 12 לחוק זכויות התלמיד התשס"א-2000 נאמר:  
"במוסד חינוך לא יימנע מתלמיד לממש את זכויותיו כאמור בחוק זה או בכל דין".  
סעיף 14 לחוק מטיל חובת סודיות לגבי מידע אודות התלמיד:  
"מי שהגיע אליו מידע על תלמיד עקב מילוי תפקיד שהוטל עליו לפי חוק זה, חובה עליו לשמרו בסוד ואינו רשאי לגלותו אלא לצורך ביצוע תפקידו".  
בחוק הגנת הפרטיות התשמ"א-1981 נקבע כי לא יפגע אדם בפרטיות זולתו ללא הסכמתו.

#### ב. חוזר מנכ"ל והוראות קבע משרד החינוך

בשנת 1998 הוציא מנכ"ל משרד החינוך חוזר מנכ"ל מחייב, במסגרת הוראות הקבע של המשרד, הקובע נהלים ברורים לאיסוף מידע מתלמידים בבתי ספר, בין אם על ידי גורמים חיצוניים למשרד החינוך (אלה נדרשים לאישור מוקדם של המדען הראשי במשרד לעצם ביצוע הסקר) ובין אם על ידי גורמי משרד החינוך עצמו.

אותו חוזר מנכ"ל, תשנ"ח/1-3.9 "הנוהל לאיסוף מידע במוסדות חינוך", קובע במפורש:

#### "1.5 הסכמת ההורים

א. איסוף מידע המחייב את ציון זהותם של תלמידים קטינים חייב בהסכמת ההורים מראש ובכתב.

ב. במקרים שבהם נדרשת הסכמת ההורים, ישלח החוקר מכתב פנייה להורים.

...

(4) בנספח למכתב יצורף טופס מתאים לחתימת ההורים".

#### ג. הנחיות שפ"י (אגף השירות הפסיכולוגי ייעוצי)

אין חולק על העובדה ששפ"י הינו הגוף המנוסה והמקצועי ביותר בניסוח, העברה וניתוח של סקרי אקלים. סקרי האח"מ של שפ"י מועברים זה למעלה מעשור בפריסה ארצית, באמצעות מחשב, והם נשענים על עבודת מחקר אקדמית ענפה שנערכה באגף ופורסמה.

בשנת 2001 פרסם אגף שפ"י, באמצעות ההוצאה לאור של משרד החינוך, חוברת הדרכה להעברת סקרי אקלים שכותרתה "אקלים חינוכי מיטבי – ערכה לאבחון והתערבות", פרי עטה של ראש יחידת המחקר והפיתוח באגף, ד"ר רחל ארהרד. בעמוד 63 בחוברת מתייחסת ד"ר ארהרד לסוגיית אנונימיות השאלון:

"כדי לעודד אצל התלמידים תחושות של שיתוף ומעורבות, וכדי שהתשובות על השאלון יינתנו מתוך רצינות מרבית, מן הראוי שבהסבר שיינתן בכיתות תהיה

### התייחסות נרחבת לשתי הנקודות האלה: ...

ב. אנונימיות השאלונים – כדאי לדון בסוגיית האנונימיות ולהדגישה בהכנת התלמידים לקראת מילוי השאלונים. יש להסביר כי האנונימיות מאפשרת להם לענות תשובות כנות ללא כל חשש. יש להדגיש את חשיבותן של תשובות מהימנות להצלחת האבחון". (ההדגשות שלי, ע.מ.)

### ד. לסיכום נקודה זו

מצאנו שיש לכאורה תמימות דעים מקיר לקיר במשרד החינוך בכל נוגע לחשיבותה של האנונימיות במילוי סקרים בכלל ושאלוני אקלים אישיים בפרט.<sup>2</sup> ההנמקות לכך הינן משפטיות, מוסריות, ומקצועיות-פרקטיות כאחד, אולם עיקר חשיבותה של סקירה זו בכך שהיא מבססת, הלכה למעשה, את ההנחה שהתודעה של המורים בזמן האירוע **אכן הייתה כוזבת**, כפי שנראה בהמשך.

### 2.3 עובדות המקרה

סקרי האקלים מבוצעים, כאמור, על ידי ר"מ<sup>3</sup> כפרק נלווה למבחני המיצ"ב, לפי מדגם המבוסס על חלוקת בתי הספר בארץ לאשכולות. במסגרת אשכול ב' של שנת תש"ע נקבע, כי תלמידי כיתות ח' בבית הספר שבו אני מלמד ימלאו את שאלוני הסקר ביום חמישי, 11.3.2010, במסגרת שיעורי המחנך. על פי המערכת נקבע שהכיתה שלי תבצע ראשונה את הסקר, וזאת במהלך השיעור השני. הודעה לקונית על כך פורסמה זמן רב מראש, בלי לציין כלל שהסקר הנוכחי עומד להיות שונה מהותית מכל קודמיו ולכן גם לא התעורר אצלנו, המחנכים, כל חשש מוקדם.<sup>3</sup> בבוקר יום חמישי הגיעו לחדר המורים שלוש סוקרות עונדות תגים של משרד החינוך (שהם, כאמור, סממני הסמכות הנחזית המובהקים ביותר), ובידיהן מעטפות השאלונים. לאחר השיעור הראשון ליוויתי את הסוקרת מזל לכיתה שלי, הסברתי לתלמידים את התהליך שהם עומדים לעבור והעברתי את השרביט אליה. לאחר מספר מילות פתיחה, חילקה הסוקרת את השאלונים לתלמידים וביקשה מהם לרשום בפניה השמאלית העליונה של העמוד הראשון את שמם המלא ומספר תעודת הזהות שלהם.

התלמידים לא עמדו בתחילה על החריגות שבדרישה זו, ולכן עצרתי את הסוקרת וביקשתי

2. ציון כי אפילו פרופ' בלר עצמה עמדה (באופן תמוה, לנוכח האירועים המתוארים כאן) על חשיבות האנונימיות בסקרי אקלים בראיון לתוכנית "סדר יום" עם קרן נויבך, ששודרה ברשת ב', ביום ראשון 11.7.2010.

3. עוד ניתן לציין כי רק שלושה שבועות לפני עריכת הסקר, נסקרו אותם תלמידים בדיוק בסקר אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי) של אגף שפ"י. עובדה זו יכולה להצביע על עירוב הסמכויות והיעדר התיאום שהוא חלק מהמאבק המתנהל בין גופי משרד החינוך בסוגיית המדידה וההערכה.



הסבר לדרישה החריגה בעליל ולשינוי הפתאומי בהליך הסקר, שינוי אשר לגביו לא ניתנה לי כמחנך כל הודעה מוקדמת. תשובותיה של הסוקרת היו כלליות ("אלה ההנחיות של משרד החינוך..."), ואף תמוהות ("אף אחד לא יראה את התוצאות... זהו סקר סטטיסטי בלבד... כל המידע הוא חסוי"), ולא סיפקו אותי. מכיוון שהסוקרת לא הייתה מסוגלת לספק הסבר משכנע לדרישת ההזדהות, ומכיוון שהייתה לי תחושה שמדובר בדרישה בעייתית (שלא לומר פוגענית), פניתי אל תלמידי והנחיתי אותם לגבי זכותם לפרטיות, וכנגזרת ממנה – זכותם המלאה לסרב למלא את הסקר, או לחילופין לסרב להזדהות על גביו.

תגובתה של הסוקרת הפתיעה אותי. היא הייתה זועמת, תוקפנית וגבלה באלימות. היא תקפה אותי מילולית באופן אישי ("בגלל מורים כמוך המדינה נראית כמו שהיא נראית") ואימה על התלמידים ("יש לי מדבקות עם השמות שלכם... אתם חייבים לכתוב שמות, או שהכיתה שלכם תיפסל"). כדי להימנע מעימות בפני הכיתה, ביקשתי מהסוקרת לעזוב ולהפנות כל טענה שיש לה אל מנהלת החטיבה הצעירה בבית הספר (חט"צ). למותר לציין, שרוב תלמידי הכיתה לא רשמו את שמותיהם על גבי הטפסים.

מאותו רגע **החל מחול שדים**, שבמהלכו התרחשו שלושה תהליכים במקביל: הסוקרות פנו אל מנהלת החט"צ (שהיא הבכירה ביותר שנמצאה בבית הספר באותו מועד), ותקפו אותה על חוסר שיתוף הפעולה של מחנכים בשכבת ח'; אני ערכנתי את שאר המורים בחדר המורים לגבי השינוי בסקר; התלמידים שלי העבירו את המסר לשאר תלמידי השכבה בזמן ההפסקה. כאשר החל השיעור השלישי, והסוקרות נכנסו לכיתות נוספות – הן נתקלו בהתנגדות גוברת והולכת מצד התלמידים לשתף פעולה עם הסקר המאפשר את זיהוי המשתתפים בו. רכזת השכבה נשלחה על ידי מנהלת החט"צ לוודא שהסקר מתנהל "כראוי", וזאת למרות שכבר הספקתי ליידע אותה לגבי השינוי הבעייתי בנוהלי הסקר. הרכזת עברה מכיתה לכיתה, הודיעה לתלמידים שהם חייבים למלא את הסקר ואת השמות, ובמקרים מסוימים שבהם סירבו תלמידים להזדהות – **זיהתה אותם בשמם עבור הסוקרת**, שהדביקה על השאלונים את מדבקות השם המוכנות מראש.

התגובות של המורים איתם דיברתי היו חלוקות: כאשר מנהלת החט"צ, הרכזת, או אפילו הסוקרות מטעם ראמ"ה היו נוכחות – המורים שתקו. כאשר שוחחתי עם כל אחד באופן אישי, הם הביעו בפני את הסכמתם לעמדתי העקרונית, וחלקם אף אמרו שינחו את הכיתות שלהם בדומה לאופן שבו הנחיתי את הכיתה שלי.

האירוע הגיע לשיאו כאשר תלמידי אחת הכיתות המקבילות, אשר ביצעו את הסקר לפני ששמעו על הבעיה, דרשו ממנהלת החט"צ לקבל בחזרה את הטפסים שלהם. לא זו בלבד שדרישתם זו לא נענתה, אלא שהיא אפילו לא זכתה להישמע, ומנהלת החט"צ לא טרחה להכניס את התלמידים או את נציגיהם לחדרה כדי לשמוע את טענותיהם ולהשיב להן. היא

הייתה עסוקה בטיפול ב"משבר" מול משרד החינוך שאני, כך הסתבר אחר כך מהאשמותיה, יצרתי במו ידי.

סיכמו של דבר, לא לימדתי באותו יום. בכל כיתה אליה הגעתי מיד העלו התלמידים שאלות וביקשו ממני לשמוע אותם ולהסביר להם את עמדתי, וכך עשיתי. ניהלתי לא מעט דיונים באותו יום: בכיתות, בהפסקות, בחדר המורים. חוץ ממני, ידוע לי רק על מורה אחת נוספת שהתייחסה לנושא מעבר לעריכת הסקר עצמו באותו יום בבית הספר שלי. בסוף היום הייתי תשוש מנטלית ופיזית. ניגשתי אל מנהלת בית הספר, והצעתי לה את התפטרותי על רקע ההערות ששמעתי בחדר המורים, בנוסח: "החיים שלנו היו הרבה יותר קלים לפני שאתה הגעת לעשות בלגן". המנהלת דחתה את הצעתי להתפטר, ולאחר דיון קל כמהות העניין שעל הפרק, חזרתי הביתה ועדכנתי את הורי התלמידים באמצעות דואר אלקטרוני לגבי אירועי הבוקר.

בשובי הביתה, עדיין נסער, גם כתבתי מכתב גלוי לכל מחנכי בית הספר (כולל המנהלות), שמתוכנו ניתן להבין את מצבי הנפשי ומצב רוחי בסיומו של אותו יום. הרגשתי מובס, נטוש ונאשם. לא הצלחתי להבין לעומק את מה שקרה במהלך אותו בוקר. חיפשתי רמזים של תמיכה בתוך המהומה, ולא מצאתי אותם אז. לאט לאט, במהלך אותו סוף שבוע התחלתי לקבל תגובות, הן לאירועי יום הסקר והן למכתבי אל המחנכים. התגובות הגיעו ברובן בהודעות דואר אלקטרוני, ומיעוטן בשיחות טלפון. בין המבקשים להגיב היו תלמידים, רבים מבין הוריהם, וחלק קטן ממורי בית הספר. התלמידים עדכנו אותי כי הקימו קבוצה באתר Facebook בה סיפרו את סיפור הסקר מנקודת מבטם, והזמינו תלמידים מכל רחבי הארץ להצטרף למחאתם באמצעות הרשת החברתית המקוונת.<sup>4</sup>

תגובת השרשרת לאירועי הסקר כבר גוועה,<sup>5</sup> אולם במאמר זו אתייחס רק לאירועי אותו יום ולתגובות המיידיות שבימים לאחריו, כי הן הרלוונטיות ביותר לנקודה אותה אני מבקש לבדוק, דהיינו, תודעתם של המורים בזמן האירוע ולאחריו מול הסמכות הנחזית.

### 3. רקע תיאורטי

#### 3.1 שני חוקרים – שני מושגים

כדי לנתח את אירועי סקר האקלים בבית הספר, ואת תגובותיהם של המעורבים בזמן האירוע עצמו ולאחריו, אדרש למספר מושגים מתוך עבודתם של הסוציולוג הצרפתי פייר בורדייה

4. קבוצת התלמידים נקראת "תלמידים – לא רובוטים", ועד עתה הצטרפו אליה כ-8,000 'אוהדים'. ניתן לצפות בה בכתובת <http://www.facebook.com/pages/Tel-Aviv-Yafo-Israel/tlmydym-l-rwbwtym-.kwlm-lqrw-swb-mwd/400439571257>

5. ביום שישי, 26.3.2010, פורסמו כתבות הן בעיתון "הארץ" והן באתר Ynet הנוגעות לסיפור זה.

[Bourdieu] ושל ג'יימס סקוט [Scott], פרופסור לאנתרופולוגיה ומדעי המדינה מאוניברסיטת Yale בארה"ב – שניהם חוקרים שעיקר פעילותם במחצית השנייה של המאה העשרים. לשניהם משותפת העובדה שהם ביססו את עבודתם התיאורטית על מחקר שטח נרחב אותו ביצעו במדינות מתפתחות: בורדייה בקרב הקבילים של אלג'יר, וסקוט אצל איכרים מלזים בכפר סדקה. שניהם מנתחים, במסגרת מחקריהם, התנהגות של בני אדם כאשר הם פועלים כחלק מחברה או ממעמד חברתי מוגדרים (שדה חברתי, בלשונו של בורדייה), שבו מתנהלים מאבקי כוח בלתי פוסקים.

בנוסף, שניהם גם טבעו מושגי יסוד המיועדים להגדיר ולהסביר את התנהגותם של חברי הקבוצה הנחקרת כלפי סמכות וזה כלפי זה, כפי שזו באה לידי ביטוי בתצפיותיהם האמפיריות. שני מושגי יסוד אלה הם "אינפרה-פוליטיקה" אצל סקוט, ולעומתה ה"הביטוס" מבית מדרשו של בורדייה. מטבע הדברים, שניהם מתייחסים באופן כזה או אחר, אם כי לא בהכרח מסכימים, לתיאוריות של הפילוסוף הצרפתי בן-זמנם מישל פוקו. קשה לדבר על יחסי כוח בתוך שדה חברתי או מקצועי, בלי להזכיר, ולו בקצרה, את מישל פוקו.

בניגוד לתיאוריות הליברליות והמרקסיסטיות, לפיהן כוח ברמות השונות של חברה מתממש תמיד מלמעלה למטה בהיררכיה החברתית, וכי הוא תמיד גורם מדכא, טען פוקו בכתביו כי כוח הוא גורם מופעל ולא נכס השייך לקבוצה מסוימת, וכי כוח זורם בחברה במעגלים ובכיוונים שונים דרך רשתות של יחסים בין-אישיים, ולכן הוא לאו דווקא היררכי. בנוסף, טען פוקו כי כוח איננו בהכרח רק מדכא אלא יכול להיות גם יצירתי, כמו, לדוגמה, כוח דיסציפלינארי המכוון ידע. בכלל, פוקו הדגיש בעבודתו את הקשר ההדוק הקיים, לדעתו, בין ידע לבין כוח. צורות הידע שנוצרות בחברה הינן תוצרי שיח מאבקי כוח המתנהלים באותה החברה. התהליך הוא מעגלי: מערכות הידע מייצרות את יחסי הכוח באמצעות השליטה בשיח, ויחסי הכוח בתורם מכוננים את הידע.

ואולם, כאמור, עיקר הדיון שלי הוא במושגים שטבעו סקוט ובורדייה. במסגרת הדיון להלן, אבקש לנסות וליישם את שתי התיאוריות, את שני מושגי היסוד הללו – שלכאורה עלולה להיות ביניהם סתירה מהותית, כמו במקרה שלנו – על התצפיות שלי במהלך אירועי סקר האקלים. אני מבקש לבחון האם יכולה אחת התיאוריות הללו, או שתיהן גם יחד, להסביר באופן קוהרנטי את התנהלותם של חבריי המורים במהלך אותו יום, כמו גם את פעולותיי שלי. כדי לעשות זאת, עלי להגדיר תחילה את שני המושגים המרכזיים שהזכרתי.

### 3.2 ה"הביטוס" של בורדייה

התיאוריה של בורדייה יוצאת מנקודת הנחה לפיה בני אדם הנמצאים בשדה חברתי מסוים<sup>6</sup> מתנהלים באופן יומיומי ברמת מודעות נמוכה. לשון אחר, ההחלטות הרוטיניות המרכיבות את יום העבודה שלהם ברמה השגרתית אינן תוצאה של הפעלת שיקול דעת מעמיק, שקילה וליבון של טיעונים בעד ונגד, או אפילו ציות מודע לכללי התנהגות ברורים. לדעת בורדייה, פעילותם היומיומית של חברי הקבוצה מבוססת על סכמות של פעולה המוטמעות בהם תוך כדי הכשרתם לעבודה וקליטתם המעשית במסגרתה. ה"הביטוס", אם כך, הוא סך כל הקטגוריות והסכימות המופנמות והמוטמעות אל מתחת לסף התודעה של אדם המבקש להיכנס לשדה חברתי, בדרך של חיברות (סוציאליזציה). אותן סכימות הפוכות להיות עבור אותו אדם מעין "טבע שני", שמרגע הפנמתן ואילך אינן עומדות עוד לרוב לבחינה רפלקטיבית רציונלית, אלא מניעות את התנהגותו של אותו אדם כל עוד הוא נמצא בשדה החברתי הספציפי שלגביו הופנם ה"הביטוס". ייחודו של מושג ה"הביטוס", כפי שמגדיר אותו בורדייה, הוא שהסכימות הנכללות בו אינן נכפות על חבר חדש בשדה החברתי על ידי המעמד או הדרג בעל הסמכות או המדכא, אלא על ידי פרטים ותיקים יותר הפועלים זמן רב יותר באותו שדה חברתי ספציפי. זהו מעין "מירוץ שליחים" סמלי, שבו כל רץ מעביר את המקל אל הבא אחריו ללא צורך עוד בהתערבות או בהנחיה מלמעלה. הסכימות המדכאות (ואראה בהמשך שהן בהכרח כאלה) אינן נאכפות שוב ושוב על ידי בעל הסמכות, אלא עוברות "בירושה" מהוותיקים לצעירים בנתיבי החיברות המקובלים.

בורדייה טוען, כי המניע המרכזי של הוותיקים בשימור ה"הביטוס" והנחלתו הלאה טמון במאבקי כוח סמויים, אך משמעותיים ובלתי פוסקים, בתוך תחומי השדה החברתי של הקבוצה הנדונה. הוא מנסה, ולרוב מצליח, לקלף את מסיכות ההגדרה מעל פעולות ושיח שעל פניהם נראים יומיומיים, ולהדגים לנו כיצד הם נועדו אך ורק כדי להסוות פעילות אלימה ומאבקי כוחות בין חברי הקבוצה לבין עצמם.

דוגמה לכך מצאתי בתיאורו של ג'ורג' אורוול לגבי ראשית דרכו בתחתית הסולם של תחום המלונאות בצרפת של ראשית המאה העשרים. בספרו "דפוק וזרוק בפאריס ולונדון", שיצא לראשונה לאור בשנת 1933, מתאר אורוול את יחסם של עובדי המלון הוותיקים, כולם בני אותו מעמד חברתי נמוך כמוהו, כלפי החדשים:

"ביומי השלישי במלון קרא לי מנהל כוח האדם – שבדרך כלל דיבר אלי בנימה די נעימה – ואמר בחדות: 'הי, אתה, גלח מייד את השפם הזה שלך! בשם

6. שדה חברתי, על פי בורדייה, יכול להיות רחב כתרבות המערב כולה, ואולם לרוב הוא צר יותר ותחום כמו שדה מקצועי, קבוצה חברתית או מסגרת אחרת, בתוכה מתנהלים מאבקי כוח סמויים בין הפרטים השונים (למשל, חדר המורים).

אלוהים, מי שמע על שוטף כלים עם שפם? ... בדרך הביתה שאלתי את בוריס  
 לפשר הדבר. 'אתה חייב לעשות מה שהוא אומר, ידידי. אף אחד במלון איננו  
 מגדל שפם, חוץ מהטבחיים. יכולתי להניח שאתה בעצמך הבחנת בכך. הסיבה?  
 אין סיבה. זה הנוהג'". [אורוול (1984), עמ' 49]

במקרה פעוט זה נתקל אורוול הצעיר במלוא עוצמתו של ה"הביטוס" של מטבח בית המלון.  
 גילוח השפם איננו הנחיה מלמעלה, או כלל שקבע המעביד, אלא נוהג, שכל תכליתו שימור  
 תחושת העליונות היחסית של טבחי המלון על פני המלצרים ושוטפי הכלים. בוריס, הוותיק  
 מאורוול במקצוע, מתפלא על כך שבכלל היה צריך לומר לפרחח לגלח את שפמו, ועל כך שלא  
 הבין זאת בעצמו. **זו דרכו של ה"הביטוס"**: החדש, הצעיר, הטירון, מבין בעצמו מה מצופה  
 ממנו בשדה החברתי על ידי צפייה והתבוננות בוותיקים ממנו, וכך מפנים את תבניות הדיכוי  
 ללא מחאה, שהרי **"ככה זה פה"**. את התוצאה הבלתי נמנעת של מירוץ השליחים התת-מודע  
 שיוצר ה"הביטוס" אפשר להמחיש באמצעות הסיפור הקצר הבא, שאני נוהג לספר באסיפות  
 הורים:

קבוצת מדענים ערכה ניסוי, במסגרתו הכניסו חמישה קופים לחדר סגור, ובמרכזו הציבו  
 סולם שבראשו אשכול בננות. מטבע הדברים ניסו הקופים לטפס על הסולם ולהגיע אל הפירות,  
 אך בכל פעם שאחד מהם ניסה לטפס על הסולם, ספגו ארבעת האחרים מקלחת מים קפואים.  
 לאחר מספר ניסיונות כאלה, החלו הקופים בחדר להכות כל אחד מהם שגבר עליו יצרו וניסה  
 להגיע לבננות, כדי להימנע מן העונש הלא נעים. בסופו של דבר – אף קוף לא ניסה עוד  
 לטפס על הסולם. או אז החליפו המדענים את אחד הקופים בקוף חדש. הטירון הבחין בבננות  
 על ראש הסולם, ומייד החל לטפס, וכמובן שכל ה"וותיקים" התנפלו עליו והפליאו בו מכותיהם,  
 עד שלמד לא לנסות עוד, למרות שמעולם לא חווה את המקלחת הקפואה שהייתה הסיבה  
 למכות. המדענים החליפו קוף נוסף מן הוותיקים, והתמונה חזרה על עצמה, וכך עם החלפת  
 הקוף השלישי, הרביעי, והחמישי. לאחר שהוחלף האחרון מבין הקופים המקוריים שהחלו את  
 הניסוי, שהו בחדר חמישה קופים שהיכו כל אחד מהם שניסה לטפס על הסולם, בלי שידעו  
 כלל מדוע הם עושים זאת, שכן מעולם לא נחשפו לאימת המקלחת הקפואה, ולמעשה לא ידעו  
 כלל על קיומה. סביר להניח שאם ניתן היה לשוחח ולראיין את הקופים הללו, ולשאול אותם  
 מדוע הם נוהגים כך, התשובה בוודאי הייתה: **"אין לי מושג מדוע, אבל כך הדברים נעשים  
 כאן!"**.

עוצמתו הגדולה של ה"הביטוס", אם נחזור לחדר המורים, היא בהשפעה התת-מודעת שלו  
 על חברים חדשים בקבוצה לאמץ את דגמי ההתנהגות וסכימות החשיבה האופייניות לקבוצה  
 או לשדה החברתי הספציפי, בלי להעביר אותם תחילה דרך מסננת ביקורתית או רציונאלית  
 כלשהי. כך הופכים החדשים לחלק מן הקבוצה הוותיקה, ו"מכים" בתורם את מי שהגיע אחריהם,

בלי להבין מדוע. "ככה זה פה" הופך להיות המוטו, שלא לומר המנטרה, של הקבוצה כולה. עוד טוען בורדייה, כי החדשים בקבוצה יהיו עסוקים כל כך בהסתגלות ל"הביטוס" ובהישרדות בשדה החברתי, שאין שום סיכוי שיוכלו להוביל שינוי ממשי. התנהגות עמיתיהם הוותיקים "מיישרת" את הטירונים, ומונעת מראש כל אפשרות של מאבק או ביקורת כלפי הסמכות המדכאת האמיתית. בשפתו הציורית יותר, מתאר זאת אורוול כך, בקשר למעמד שוטפי הכלים:

"אי אפשר לומר שגורלם נובע מבטלנותם, מפני שאיש בטלן איננו יכול להיות שוטף כלים; הם נלכדו, פשוט, בשגרה העושה את המחשבה לבלתי אפשרית. אילו היו שוטפי הכלים חושבים בכלל, מזמן היו יוצרים איגוד מקצועי ופותרים בשביתה להטבת תנאי העבודה. אך הם אינם חושבים... " [אורוול (1984), עמ' 82].

### 3.3 ה"אינפרה-פוליטיקה" של סקוט

ג'יימס סקוט מגדיר את מושג ה"אינפרה-פוליטיקה", כפי שמרמזת כותרת ספרו [Scott (1990)], כשיח סמוי המקביל לשיח הפוליטי הגלוי, כמו שהצל מקביל וצמוד לגוף. לטעמו, ויש החולקים עליו בנקודה זו, הפוליטיקה הסמויה – היא ה"אינפרה-פוליטיקה" – הינה בסך הכל צידו השני של אותו מטבע שהוא הפוליטיקה הגלויה. כמו שלדיכוי ולשררה יש פן מטריאלי (מהותי) ופן סימבולי (סמלי), כך גם בבחינת התנגדות המדוכאים לאותה שררה ניתן למצוא את אותם שני פנים. הפן המטריאלי הוא הפרקטיקות השונות של התנגדות גלויה לדיכוי, בעוד הפן הסימבולי מרוכז בזרמים התת-קרקעיים הסמויים של השיח האינפרה-פוליטי. בניגוד לחוקרים הסבורים כי השיח הסמוי, ולעיתים השיח המוסווה,<sup>7</sup> מהווים מעין "שסתום ביטחון", דרכו יכולים המדוכאים להוציא קיטור ובכך להימנע מהצורך בהתנגדות גלויה, משוכנע ג'יימס כי ה"אינפרה-פוליטיקה" מכשירה את הקרקע ומובילה בהכרח להתפרצותה של התנגדות מטריאלית גלויה, ולעיתים קרובות אלימה. לשון אחר: השיח הסמוי הוא תנאי לקיומה של התנגדות גלויה.

כאשר העיתונאית והסופרת האמריקנית ברברה ארנרייך מצטרפת, לצורך מחקרה, אל שורות עובדי הדחק בשולי הכלכלה האמריקנית [ארנרייך (2004)], היא מופתעת, לדבריה, מהיעדרה הבולט של התנגדות גלויה לפרקטיקות המדכאות בעליל המופעלות נגד עובדי שכר המינימום שעומם היא נמנית. היא מנסה את כוחה בהמרדת חברותיה לעבודה ברשת המסחר Wal-Mart, למשל:

7. כמו במשחקי תיאטרון, הצגות או קרנבלים למיניהם, שם המעמד המדוכא יכול "להציג" את טענותיו והתנגדותו במקום "בטוח" ובתחום כללי המשחק של המעמד המדכא.

"הדבר היחיד שנותר לעשות הוא לשאול: למה אתן – למה אנחנו – עובדות כאן? למה אתן נשארות? ... מליסה ... אומרת: 'טוב, זו עבודה'". [ארנרייך (2004), עמ' 185]

תיאור זה של ארנרייך חוזר על עצמו בכל מקום עבודה חדש שהיא בוחנת. ארנרייך, שלמרות מאמציה הינה זרה לשדה החברתי בו היא פועלת במסגרת המחקר,<sup>8</sup> מנסה במספר מקרים לעורר שיח אינפרה-פוליטי עם חבריה לעבודה, ומגלה שוב ושוב כי הם מסרבים לחלוטין לקיים שיח כזה לגבי הדיכוי או לגבי האפשרות של התנגדות. בכך היא מאששת למעשה את התיאוריה של סקוט, לפיה ללא שיח לא תיתכן כלל התנגדות. היא גם מזכירה לי את המציאות בחדר המורים שלנו, שגם בו חסר מאוד השיח הסמוי שעשוי להצית את ההתנגדות המטריאלית, הממשית.

לצורך המחקר הזה חשוב לי להתרכז במאפייניה של ה"אינפרה-פוליטיקה" כנשקם של החלשים, כהגדרתו של סקוט. תפקידו של השיח האינפרה-פוליטי בשדה החברתי הוא תפקיד מאחד, היוצר תרבות של התנגדות משותפת אשר אינה נגלית לעיני המעמד או הקבוצה המדכאת עד להתפרצותה, אלא היא מעין סוד משותף של המדוכאים; מעין שפת סתרים שרק הם מבינים. כך בדוגמאות שמביא סקוט מעולמם של העבדים בארה"ב, של שודדי היערות באנגליה ובצרפת של המאות ה-18 וה-19 ושל קבוצות מדוכאות נוספות [Scott (1990), p. 190].

#### 4. נקודות מבט על האירועים

##### 4.1 שלי עצמי

אני בן לעורך דין ותיק בתחום המשפט האזרחי, ולמורה שלימים הפכה למנהלת בית ספר, שניהם גם מחזיקים בתואר שני בתחום עיסוקם. הביוגרפיה שלי רלוונטית לעבודה זו, כיוון שבחברתי ללכת בדרכם של שניהם מבחינה מקצועית, ואסביר.

לאחר השירות הצבאי למדתי וקיבלתי תואר ראשון במשפטים מאוניברסיטת תל אביב, השלמתי את תקופת ההתמחות הנדרשת, עמדתי בבחינות לשכת עורכי הדין, ואפילו התחלתי לתקופה קצרה לימודי תואר שני במשפטים באוניברסיטת בר אילן. בעשר השנים הראשונות בהן עבדתי, נמצאתי בתוך תחום הידע והשדה החברתי של עולם המשפט, חונכתי על פי הסכימות המייחדות שדה זה, ואימצתי את דרכי החשיבה ואופני הניתוח וההתבוננות האופייניים לו.

8. ארנרייך הגונה מספיק כדי להודות בכך במפורש: "כל עבודה כוללת עולם חברתי שלם, על חבריו, מנהגיו, ההיררכיה והסטנדרטים שלו" [ארנרייך (2004), עמ' 198], ולנקודה זו תהיה משמעות גדולה כשאנסה לפענח את מעמדי ופעולותיי שלי ביום הסקר בבית הספר שלי.

רק בגיל 33, כאשר אני כבר נשוי, בעל אמצעים, ואב לשני ילדים, החלטתי לעשות שינוי רדיקלי. השלמתי לימודי הוראה במסלול להסבת אקדמאים של סמינר הקיבוצים, נרשמתי ללימודי תואר שני בחינוך, והתחלתי בעבודה מעשית כמחנך ומורה להיסטוריה בחטיבה הצעירה של בית הספר בו אני מלמד בארבע השנים האחרונות. מניעי המהפך היסודי הזה אינם ממין העניין, אבל המטען שהבאתי איתי לתחום המקצועי ולשדה החברתי החינוכי רלוונטיים מאוד להמשך הניתוח להלן.

בראייה רפלקטיבית של דבריי, ובעיקר של מעשיי, באותו יום שבו נערך סקר האקלים, אני חש שהתמונה המצטיירת היא של הפגנת עוצמה, ולכל הפחות של היעדר יראה או פחד מצדי. המאבק שניהלתי היה עקרוני על מה שראיתי אז, ואני עומד מאחורי קביעה זו גם כיום, כפגיעה פוטנציאלית בתלמידים, שעל שמירת שלומם וזכויותיהם אני מופקד.

אבל מאין נובע הכוח שלי? מהו הערך המוסף שהבאתי איתי לחדר המורים, שאיפשר לי להתמודד לבדי מול תגובות ההנהלה, המורים והסוקרות?

חבריי לחדר המורים, גם אלה המעריכים ומחבבים אותי באמת, סבורים ככלל כי המפתח ל"אומץ" שלי היא העובדה שהמשכורת שלי ממשדד החינוך איננה המשענת הכלכלית של ביתי, או במילים אחרות: אני יכול להרשות לעצמי לאבד את משרתי בגין מאבק עקרוני, בעוד רובם אינם יכולים. גם ברברה ארנרייך, שהגיעה לעבודת הדחק מעמדה נוחה של אמידות כלכלית, השכלה, וחיים בורגניים נוחים, מציינת בספרה בכנות:

"הבדל אחד היה קיים תמיד, אותו ידעתי רק אני, כמובן – והוא שלא עבדתי למען הכסף, ערכתי מחקר עבור מאמר ואחר כך עבור ספר". [ארנרייך (2004) עמ' 26-27]

אינני מקבל טיעון זה על פניו, בעיקר מכיוון שסוגיית הפיטורין (או למצער אפילו הרעת תנאים קלה) אינה עומדת על הפרק ב-99% מן המקרים הסטנדרטיים שבהם המורים מפגינים את אותה יראה או חשש. לא זו בלבד שמהלך פיטורין כזה אינו חוקי, הוא גם אינו בסמכותה של הנהלת בית הספר. פיטורי מורה הוא צעד דרסטי כל כך, עד שהטענה הרווחת בציבור היא דווקא בדבר חוסר שימוש מספיק בו במקרים שבהם הוא מאוד נדרש, ולא בגין שימוש מופרז. במילים אחרות, המורה המנסה להתנגד לסמכות הנחזית אינו צפוי בחלק הארי של המקרים לכל סנקציה ממשית מבחינת תנאי עבודתו.

אבל אם נבחר לעשות שימוש במושגים של בורדייה, נמצא שהגעתי לשדה החינוך חמוש בהון לא מבוטל. ברטוריקה של בורדייה, הון יכול ללבוש צורות רבות ומגוונות, מלבד המשמעות הכלכלית הרווחת של מושג זה:



- מצער אותי לומר זאת, אבל עובדת היותי גבר (ולא אישה), בעל ניסיון חיים מסוים, מהווה **הון תרבותי** בשדה החינוך בכלל ובחדר המורים (בו הרוב הוא כמובן מורות) בפרט.
- גם השכלתי המשפטית והתואר הנלווה לה, עורך דין, מהווים **הון סימבולי**, כלומר, הון הבא לידי ביטוי במעמד וביוקרה.
- ובשולי הדברים, קיים כמובן גם **ההון הכלכלי**, המשתקף במקום מגורי, שיש לו משמעויות סימבוליות ולא רק כלכליות גרידא.

אולם, כאשר אני מחפש לעומק את מקור הכוח שיכולתי להפגין אל מול לחץ גדול באותו יום של סקר האקלים, כמו גם באינספור מקרים אחרים בבית הספר, אני מוצא שהוא נובע בעיקר מכך **שדפוסי המחשבה וההתנהגות שלי לא עוצבו שם**.

הסכימות המניעות אותי באופן תת-מודע הן אלו הנובעות מן ה"הביטוס" של עולם המשפט והעסקים, שבו הפגנת כוח היא תנאי הכרחי להישרדות, והשיח הכוחני אינו זר לאף אחד מהחברים בקבוצה. כאשר חבר חדש מצטרף לשדה החברתי-מקצועי של עולם המשפט, הוא אינו סופג מסביבתו נורמות של כניעות וחשש, כמו בחדר המורים, אלא דווקא סכימות התנהגות של טיעון ושכנוע. בשדה המשפט אין זכות קיום לשיח שאיננו מבוסס ומנומק היטב. זה ה"הביטוס" בו חונכתי, ואת הנורמות שלו הבאתי לחדר המורים.

את ההבדלים בין שני סוגי ה"הביטוס" של שני שדות אלה, ניתן לראות באופן מובהק בתגובת משרד החינוך לאירועים, כפי שאנתח אותה בהמשך פרק זה.

#### 4.2 של עמיתיי המורים

נקודת המבט של חבריי למקצוע באותו יום בבית הספר, היא החשובה והמרתקת ביותר, בעיני, לצורך הדיון שבבסיס עבודה זו.

משיחותיי עם מורים באותו יום ובשבועות שלאחר מכן, בין היתר לצורך המחקר שהוא מושא עבודה זו, עלו מספר תגובות שחזרו על עצמן:

- התחושה המרכזית ששידרו המורים היא של חשש, פחד מפני הסמכות על כל אופני ההתגלות שלה. הם חששו להתעמת עם הסוקרות של ראמ"ה; הם לא העזו להביע את עמדתם בחדר המורים, מחשש לנזיפה מצד ההנהלה או מצד חבריהם; הם העדיפו "לתת לדברים לעבור בשקט", כפי שהגדירה זאת מורה אחת באוזניי – הכל כדי להימנע מעימות.

- את ההנמקות של המורים לחשש ניתן לחלק לשתי קבוצות עיקריות: ראשית, קיים חשש מיצירת תדמית של מרדנות או בעייתיות לעצמם. אף מורה אינו

רוצה להיתפש בעיני המערכת או בעיני חבריו כ"גורם מתסיס" או "עושה בעיות", כי הם מאמינים שלתדמית כזו יהיו השלכות מעשיות כלפיהם בצורה של סנקציות שונות – גליות או מוסוות;

שנית, המורים מקבלים ללא ערעור כל אמירה של מי שנחזה בעיניהם כדמות סמכותית. די בכך שאדם העונד תג של משרד החינוך, או שבעל תואר ניהולי כזה או אחר במסגרת בית הספר יאמר (כפי שתעשה המפקחת על בית הספר, ראו בהמשך) שיש הנחיה לבצע את המטלה באופן מסוים, או שהחוק קובע שכך צריך לעשות, כדי להניע את כל המורים לפעולה בלי שיטילו לרגע ספק בדברים. גם כאשר הם עצמם יודו כי הדברים מופרכים, או בלתי הגיוניים בעליל.

- בשתי נקודות מרכזיות שמרו המורים על **שיח עמום** ועל שימוש במושגים מעורפלים: כך בכל פעם שהתייחסו לסנקציות שהמערכת עלולה לנקוט כלפיהם. ביטויים כגון **"אסור לעשות כך"**, **"אנחנו נשלם על זה ביוקר"**, **"זה יחזור אלינו מכיוון לא צפוי"** ואחרים; כך גם בהתייחס לזהותה של המערכת עצמה. המורים לא הבחינו בשום שלב של השיחות בין הנחיה שנתנה מנהלת החט"צ, לזו של מנהלת בית הספר, סוקרות ראמ"ה, חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך, או כל גורם אחר. כל ציון של הוראה או הנחיה, אמיתית או בדויה לגמרי, נעשה ללא בירור של מקור הסמכות.<sup>9</sup>
- הנקודה המרכזית האחרונה שגיליתי בשיחותיי עם המורים (שצפה על פני השטח כבר ביום הסקר), היא שכאשר המורים שאיתם דיברתי חשו שנדחקו לפינה, כלומר, שאין להם תשובות או הצדקה רציונאלית מוסרית לפעולותיהם או לעמדתם, הם פנו למתקפה ישירה, עלי ועל עמדתי. התקפה זו התבטאה במספר טענות, החל מ"**אתה יכול להרשות לעצמך**", עליה כתבתי בראש פרק זה, דרך **"אתה תגרום נזק לכל חדר המורים"** המאשים, וכלה ב"**בשביל מה אתה צריך את הבלגן הזה. היה לנו שקט ורגוע וטוב עד שאתה הגעת כדי לחולל מהומות**", המרמז כי המניע היחיד שלי להתנגדות לקיום הסקר הוא חיבתי האישית לפרובוקציות, כמו פירומן המצית מבנים רק כדי להתפעל מן הלהבות.

ולבסוף, אסור לשכוח לרגע כי ההנחיות שקיבלו המורים היו מוטעות ולא חוקיות, וכי הנימוקים שלי התבררו בדיעבד כנכונים מבחינה חוקית ומוסרית כאחד. ניתן, מן הסתם, לטעון כי באותו מועד המורים לא היו מודעים למצב עניינים זה ולכן פעלו כפי שפעלו, אבל גם בטענה זו יש לפחות שתי סתירות מהותיות:

9. מעניין להשוות ולמצוא כי בשדה המשפטי הנחיה כזו הייתה נחשבת כמובן להפרה גסה של נורמות. בשדה זה, לעומת חדר המורים, להנחיה כללית ללא ציון ואיתור מקור סמכות מדויק ואמין אין כל נפקות או תוקף.

הראשונה, אמנם המורים לא ידעו את המצב החוקי, אבל בשום שלב הם אפילו לא הטילו ספק או ניסו לברר האם יש ממש בטענות שהעליתי. לא היה להם שום עניין בבירור המצב לאשורו.

השנייה, והמדהימה יותר, היא שגם שבועות לאחר המקרה, כאשר הוכח מעבר לכל ספק כי נעשתה טעות על ידי ראמ"ה, וכי אסור היה, על פי חוק, כמו גם על פי הנחיות משרד החינוך עצמו, לערוך את הסקר בצורה מזהה – כמעט איש מבין המורים, למעט אחד או שניים, לא שינו את עמדתם לגבי אירועי אותו יום, אלא הודו בפני בפה מלא כי היו נוהגים באותה דרך בדיוק לו חזר המקרה על עצמו כעת!

### 4.3 של רכות השכבה ומנהלת החטיבה הצעירה

מצבן של הרכות וסגנית המנהלת רגיש יותר ובעייתי מאוד. מצד אחד, מדובר במורות, אפילו במחנכות של כיתות, קרי – חלק מציבור המורים. אולם, מצד שני, תפקידן והתואר הנלווה אליו הופכים אותן לחלק משדירת הניהול בבית הספר. על כל אחת מהן להכריע האם היא חלק מקבוצת המורים או חלק מהנהלה. כלפי מי הן חבות את הנאמנות שלהן? זוהי עמדה כפויית טובה וקשה במיוחד, במיוחד אם מנסים לנתח אותה במושגים שמציג ג'יימס סקוט. מה תהא עמדתן של בעלות התפקידים מבין המורות, כאשר האינפרה-פוליטיקה של המורים פורצת והופכת לאקט של התנגדות גלויה?

### 4.4 של מנהלת בית הספר

מנהלת בית הספר שלי היא אישה מנוסה, ובמידה רבה, למרות שנותיה הרבות במערכת החינוך, הרקע הכלכלי והחברתי שלה דומה לשלי, כך שהמושגים בהם עשיתי שימוש אינם זרים לה. היא לא הייתה מעורבת באירועי יום הסקר עצמו, והשתתפותה באירועים מתמצה בשיחה שערכתי איתה בצהרי אותו היום, במהלכה הצעתי לה את התפטרותי, והיא דחתה אותה. המנהלת לא ראתה את הדברים באותה רצינות שבה ראיתי אותם אני. היא הפגינה כלפי פטרוניות מסוימת, אימהית מעט, והתייחסה אל האירועים עצמם באירוניה ששמורה למי שהתנסתה באירועים מעין אלה פעמים רבות. לדעתי, מעמדה, גילה וניסיונה מאפשרים לה להביט על מאבקי הכוח של חדר המורים בריחוק מסוים ובתחושה שהיא בעלת התודעה הנכונה, העושה את עבודתה במסגרת מאבקי כוח אחרים לגמרי, ברמות גבוהות יותר של המערכת. עם זאת, אפשר באופן תיאורטי להעלות גם את האפשרות שהמאבקים שהיא ערה לקיומם בתוך חדר המורים יכולים לחזק במידה רבה את השליטה שלה על סגל המורים, ושהיא, כחלק מן המעמד בעל הסמכות (גם אם היא עושה זאת בלית ברירה, בהיעדר סמכויות ממשיות העומדות לרשות מנהלי בתי ספר בקשר לכוח האדם שלהם), עשויה להרויח תועלת ממשית מקיומו של ה"הביטוס", שתיארתי.

#### 4.5 של התלמידים

לא ראינתי את התלמידים לאחר המקרה או לקראת מחקר זה, ואסור לשכוח שאני עצמי סמכות נחזית מבחינתם. את נקודת המבט שלהם אני מבסס על שלוש תצפיות אמפיריות חלקיות: צפייה בהתנהגותם במהלך האירועים, ניתוח תגובתם המילולית כלפי במכתבים ובדואר אלקטרוני לאחר מעשה, וניתוח השיח הפנימי ביניהם, כפי שבא לידי ביטוי ברשת FaceBook בימים שלאחר האירוע.

המסקנה המתבקשת היא שהתלמידים אינם מפוחדים כמו מוריהם. תחושת הפחד שמלווה את המורים לא מחלחלת למטה בצורה מלאה. נראה שמה שנותר ממנה, כהשראה של המורים לתלמידיהם, היא תחושת חוסר האונים מול המערכת. תחושה שבאה לידי ביטוי בביטויים כגון "אין מה לעשות", או "שום דבר לא יעזור". ממש כאותם קופים "חדשים" בניסוי שתיארתי, אשר אינם מטפסים על הסולם ומכים את מי שמנסה, בלי שהם מפחדים מן המקלחת הקפואה, שהם כלל לא מודעים לקיומה.

#### 4.6 של ההורים

אינני יודע אם להתייחס אל העובדה הבאה כהפתעה: התמיכה המאסיבית ביותר שקיבלתי הייתה מקרב הורי התלמידים. בשורה של הודעות דואר אלקטרוני, טלפונים, ופנייה ישירה של הורים להנהלת בית הספר, לתקשורת ולמשרד החינוך, הביע רוב מכריע של ההורים תמיכה בלתי מסויגת בפעולותיי כמחנך באותו יום, וביקורת חריפה על התנהגות הנהלת בית הספר אל מול סוקרות ראמ"ה ודרישתן לזהות את התלמידים על גבי הסקר. התגובות כללו אמירות, כגון:

"מה זה??? זה הזוי לגמרי. לא יותר פשוט לקחת טביעות אצבע ו-DNA באותה הזדמנות? העם איתך כמובן, באשר תלך" (הכותבת היא עורכת דין במקצועה).

"איתך לאורך כל הדרך. אני מלמדת בתיכון ובזמנו העברנו שאלוני אח"מ על אקלים בית ספרי. עד כמה שזיכרוני מגיע, השאלונים היו אנונימיים. יתירה מזו, אין זה סביר בעליל לחייב מישהו להזדהות בנסיבות כאלו. זו שערורייה לשמה. אם אוכל לסייע, פנה אלי" (הכותבת היא, כמובן, מורה).

"הנפל דבר? למיטב ידיעתי הסקר אמור להיות אנונימי לחלוטין, וגם אני נותנת לך גיבוי מלא לעמדתך מול עמדת הסוקרת ועמדת בית הספר. ההאשמות כלפיך הן חסרות כל בסיס, ואם נדרשת פעולה משותפת שלנו מול הנהלת בית הספר אני בטוחה שנפעל כאן במרץ רב לשמירה על פרטיותם וכבודם של הילדים..." (הכותבת היא רואת חשבון בהשכלתה, שעשתה הסבה להוראה בשנים האחרונות).

"לפני כחודש 'נאלצתי' להכין שיעורי בית וללמוד את נושא הגנת הפרטיות, ולמיטב הבנתי, התנהגותך הייתה לא רק חינוכית, ערכית ומוסרית, אלא גם חוקית (אם כי "קטונתי" ולא התעמקתי בכל נבכי החוק והפסיקה בנושא). יתר על כן, ייתכן שדווקא יוזמי הסקר ו/או מי שהעבירו אותו, פעלו בניגוד לחוק ולנהלים, ולו בכך שלא הייתה פנייה להורים/אפוטרופסים ולא התבקש אישורנו להעברת שאלון מסוג כזה לילדינו הקטינים" (הכותב הוא קצין משטרה).

מרתק לראות כיצד בתפקידם כהורים, האנשים מתנתקים מן ה"הביטוס" של השדה המקצועי שלהם, ומאמצים דעה אחידה המונעת ממה שהם תופשים כטובת הילדים שלהם. אין הברדל מהותי בין תגובתה של עורכת הדין, או של קצין המשטרה לעניין זה, ותגובותיהן של המורות (הוותיקה והחדשה שזה מקרוב באה). כולם כאחד מביעים תמיכה ברורה וגלויה ונכונות אמיתית לסייע באופן אקטיבי בהגנה על עמדתם זו מול בעלי הסמכות (הנהלת בית הספר, משרד החינוך).

בהערת אגב: זה אמנם איננו נושא מאמר זה, אבל מעניין היה לבדוק האם אותה רמה של אסרטיביות ונחישות הייתה מאפיינת את אותם הורים בדיוק מול גורמי סמכות בשדה המקצועי-חברתי שלהם.

#### 4.7 של משרד החינוך

למרות פניותיי למספר גופים ובעלי תפקידים במשרד, תגובת משרד החינוך הייתה דלה, שלא לומר כמעט אפסית. הבירור החל בדרך הנכונה מבחינה מנהלתית.<sup>10</sup> בפנייה אל המפקחת המחוזית על בית הספר שלי. הפנייה נעשתה באמצעות מנהלת בית הספר בעקבות שאלות שהעלו הורי תלמידים כבר ביום אירועי סקר האקלים. המפקחת על בית הספר מסרה לקוניות, באמצעות מנהלת בית הספר, כי:

"עלינו להפנות את השואלת (אמא של אחת התלמידות, ע.מ.) לאתר של ראמ"ה – הרשות הארצית להערכה ומדידה, המסבירה בדיוק ובמפורש את הרציונל למדבקות השמיות, ואת דרך העבודה של ראמ"ה. משרד החינוך כפוף בעניין זה לראמ"ה על פי חוק, וקיבל עליו את תנאי הרשות הזאת לעבודתה. משרד החינוך מורה לנו חד משמעית לנהוג על פי תכתיבים אלו. אין לנו כל מעמד לשנות, להתנגד או למנוע זאת".

10. במערכות מנהלתיות נהוג להפנות בירורים במעלה השרשרת ההיררכית בלי לדלג על דרגות.

תגובה זו נראית על פניה לקונית, אפילו טכנית, אולם אם נשים לב למספר נקודות מרכזיות, נגלה שמדובר בטקסט כוחני ומאיים, המבוסס על חצאי אמיתות ועל הטעיות מתוחכמות:

- השימוש בשם הגוף "לנו", המאחד כביכול את המפקחת והמורים, למרות שברור שמדובר בשני מעמדות נפרדים, בעלי אינטרסים נוגדים. אם המורים והמפקחת המחוזית הם גוף אחד, מי הוא זה שנותן את ההוראות?
- השימוש בתואר הכולל "משרד החינוך" (כמו במשפטים: "משרד החינוך מורה..."), "משרד החינוך כפוף... וכולי"), בלי להבחין בין מורים, מפקחים, יחידות מחקר והערכה, שר, מנכ"ל וכולי, משרת את תדמית המשרד כתמנון קמאי רב-זרועות העשוי מקשה אחת, חסר פנים, שם או תואר ממשי, ומכאן רב כוח ועוצמה. ארנרייך מתייחסת לכך בספרה, בהקשר לתאגיד הענק "וול מארט" בו עבדה לשם מחקרה: **"אבל אם קשה לחשוב מחוץ לקופסה, כמעט בלתי אפשרי לחשוב מחוץ לקופסה הגדולה"** [ארנרייך (2004), עמ' 184].

- השימוש ב**לשון משפטית** ("כפוף על פי חוק") כדי להציג מידע מטעה ושקרי בעליל כ"עובדה". משרד החינוך איננו כפוף לראמ"ה, שהרי הרשות היא יחידת סמך במסגרת המשרד. מחוץ לשדה המשפטי, שם נבחנות קביעות כאלה לגופן ממש בעזרת אסמכתאות (הפנייה לחוק, ציטוט הסעיף הרלוונטי), למונחים "כדין" או "על פי חוק" יש, מניסיוני, כוח מאגי, ודי בנפנוף קל בהם כדי לאיין כל התנגדות.
- הקביעה הנחרצת לפיה כל פעילות של שינוי, התנגדות או מניעה, היא פעילות מוקצית, פסולה ואסורה מכל וכל. זהו שיח כוחני בעליל (גם במקרה זה חסר כל בסיס משפטי, שכן התנגדות היא זכות יסוד של כל אדם) שנועד "להחזיר" את המעוזים לתהות למקומם הטבעי והנחות.
- ולסיום, למותר לציין, כפי שהראיתי בפרקים הקודמים, כי באתר של ראמ"ה אין ולו מילה אחת לגבי שימוש במדבקות שמיות, ומכיוון שכתוצאה ממחקרי זה אנו גם יודעים לאשורה את הסיבה למהלך כולו, הרי שגם קביעה זו הינה שקרית, ונועדה במכוון להטעות את הפונה ולייצר מראית עין של אובייקטיביות מנהלתית.

לאחר קבלת תגובת המפקחת, המשכתי ופניתי באמצעות אתר המשרד אל האחראית על יישום חוק זכויות התלמיד במשרד החינוך (יש משרה כזו...). הממונה חזרה אלי טלפונית בנימוס רב ושוחחנו על המקרה, אולם מאז ועד היום לא שבה עדיין מבריקותיה במרחבי המשרד עם תשובה עניינית כלשהי, למרות מספר הודעות שהשארתי במשרדה.<sup>11</sup>

11. לפני הגשת המאמר פניתי שוב אל אותה ממונה לשאול מה עלה בגורל פנייתי. תגובתה מיום 14.7.2010 הייתה כדלקמן: "הי, יש על זה ויכוח במשרד. אני שוב. תודה, טובה".

## 5. ניתוח ומסקנות

הן בורדייה והן סקוט (כמו גם פוקו) מנתחים את השדה החברתי במושגים של מאבקי כוח. הם מפרשים פעולות רוטיניות ושיח יומיומי כמהלכים פוליטיים שנועדו לסייע בצבירת הון מסוגים שונים או ליצור התנגדות כלפי המעמד המדכא.

ההבדל המהותי בין שניהם הוא בהגדרת הכיוון שכלפיו מופעל הכוח, או במילים אחרות: בהגדרת הצדדים הנאבקים בתוך השדה החברתי. בעוד סקוט מתרכז במאבק של המעמד או הקבוצה המדוכאת, בין היתר באמצעות "אינפרה-פוליטיקה", כלומר, מצייר תמונה של **מאבק אנכי**, מזהה בורדייה מאבק פנימי בתוך קבוצה זו על צבירת נכסי הון מסוגים שונים, משמע **מאבק אופקי**. התוצאה המיידית של המאבק האנכי חייבת להיות איחוד וגיבוש של הקבוצה המדוכאת לאור האינטרסים המשותפים לה, אל מול המעמד המדכא.<sup>12</sup> המאבק האופקי, בניגוד מוחלט לכך, מפצל את הקבוצה ומשסה את חבריה זה בזה, שכן הם נאבקים על אותם משאבים. תוצאה סבירה של מצב עניינים זה היא שכל חבר חדש הנכנס אל שדה ההוראה והחינוך, נלכד מייד בשני המאבקים, האנכי והאופקי. תחושה זו מאיימת כשלעצמה, והחבר החדש מרגיש לכוד. הוא מנסה לפענח מה מצופה ממנו על ידי חבריו הוותיקים יותר מחד גיסא, ועל ידי בעלי הסמכות שמעליו מאידך גיסא, ולפעול בהתאם. אולם כאן הוא נדרן לכישלון בלתי נמנע: אם יתמוך בהתנגדות גלויה כלפי המעמד בעל הסמכות הרי שלא ישביע את רצון ההנהלה, וכמו שראינו במקרה שלי גם יספוג מייד את האשמותיהם של הוותיקים בגין הפרת הסכימות המקובלות של ה"הביטוס". אך מצד שני, אם יחליט לאמץ את דפוסי ה"הביטוס" של המאבק האופקי בתוך קבוצת המורים, המחייבים אותו בין היתר לקבל עליו את סמכות ה"המשרד" ללא ערעור או התנגדות, אולי יצליח לאורך זמן לצבור איזשהו הון בתוך הקבוצה, אך לשם כך עליו לוותר מראש על כל אפשרות של שינוי הסטטוס קוו המדכא שבו הוא, כמו כולנו, נמצא – קרי נטישת המאבק האנכי, והשתקה של השיח הסמוי.

התגובה הטבעית היחידה במצב כזה היא כמו זו של צבי הנלכד בפנסיה של מכונית: **שיתוק שמקורו פחד**. אם נחזור למקרה שאותו תיארת, נוכל בנקל לראות שהמצב הבלתי אפשרי הזה אינו נחלתם הבלעדית של חברים חדשים בקבוצה. הוא יכול לצוץ מחדש כאשר אחד מחברי הקבוצה, במקרה זה עבדכם הנאמן, מפר את כללי ה"הביטוס" ויוצר התנגשות חזיתית בין שני המאבקים בנקודת זמן אחת, כמו שקרה ביום סקר האקלים. סיטואציה כזו – שלפי התיאוריה של סקוט טומנת בחובה את הפוטנציאל להיות רגע של סטורנליה (Saturnalia), משמע הרגע שבו השיח הסמוי ה"אינפרה-פוליטי" הופך בבת אחת לפרץ של התנגדות גלויה – מחייבת את המורים לעשות מעשה. כלומר, לקבל החלטה מודעת ואקטיבית כיצד לפעול. מצב זה

12. ראו קריאתו המפורסמת של קרל מארקס: "פועלי כל העולם – התאחדו!"

סותר מיסודו את המצב הטבעי, את הסטטוס קוו של "אל תתערב, אל תביע דעה, ואל תעשה כלום", המאפיין בדרך כלל את חדר המורים כדבר שבשגרה, כי הוא מאפשר למורים להימנע מעימות בין המאבק האנכי למאבק האופקי אותם תיארתי.

בתוך השדה המקצועי של חדר מורים ניתן להבחין בחוסר בולט בשיח פוליטי פנימי, דבר המוביל לשיתוק של המורים. לטעמי, אין לייחס את היעדרו של השיח הפוליטי רק להצטלבות של מאבקים, אלא לחפש סיבות עמוקות יותר למצב זה. אסביר:

ה"הביטוס" משמש קודם כל כאמצעי של הוותיקים בשדה החברתי אל מול החדשים שזה מקרוב באו. הנורמות הגלומות ב"הביטוס", ובראש ובראשונה הנורמה הבאה לידי ביטוי כמוטו "ככה זה פה ואין מה לעשות", מיועדות למנוע מראש שיח אינפרה-פוליטי מאוחר של התנגדות כלפי מקור הסמכות והדיכוי. קרי, למנוע את השיח הסמוי העשוי לייצר את המאבק האנכי. אולם אם אותן נורמות אינן נכפות מלמעלה על ידי ההנהלה, מדוע נוקטים בהן הוותיקים כלפי החדשים, ובכך למעשה מבטלים את האפשרות שיווצר רגע של סטורנליה, כהגדרתו של סקוט, כלומר, רגע שבו יהפוך השיח הסמוי להתנגדות גלויה וייווצרו התנאים לשיפור מצבו של חדר המורים כולו? ברוח שאלותיה של ברברה ארנרייך לחברותיה לעבודה, ניתן לשאול בפשטות: מדוע המורים "יורים לעצמם ברגל", ומונעים את ההתנגדות של עצמם?

אינני יכול להוכיח את טענתי הבאה, אולם אני חש בה ככל רגע בחדר המורים מאז התחלתי ללמד. בפעולתם זו – באגרסיביות שבה משליטים הוותיקים את נורמות ה"הביטוס" ומונעים כמעט לחלוטין את השיח האינפרה-פוליטי הסמוי – הם למעשה מצדיקים בעיני עצמם את חולשתם המתמשכת ואת אוזלת ידם מול אותה סמכות נחזית של משרד החינוך, אשר מגננוני הרבים הפכו אותם ממחנכים ואנשי מקצוע בתחומם (פרופסיונלים) לטכנוקרטים המבצעים שורה של הנחיות כמעט ללא הפעלת שיקול דעת.

הפילוסוף ז'אן-פול סארטר כתב בשנת 1957, בהקשר שונה לגמרי, את הדברים הבאים:

"כיצד יכולה אותה עילית של עושקים, המודעים לבינוניותם, לבסס את זכויות היתר שלה? בדרך אחת בלבד: להנמיך את קומתו של הנכבש כדי להגביה את עצמם, לשלול מן הילידים את צלם האדם".<sup>13</sup>

סארטר אמנם תיאר את יחסי הכובש הקולוניאלי והילידים-הנכבשים, אולם דבריו תקפים לכל מקום ולכל עת, בהם מתקיימים יחסי כוח בין מעמד מדכא לבין קבוצה מדוכאת, ובמאה ה-21 אין עוד צורך שתהיה מראית עין כוחנית של כיבוש. הדורסנות של משרד החינוך כלפי המורים

13. מתוך ההקדמה לספרו של אלבר ממי (2005), "דיוקן הנכבש, ולפני כן דיוקן הכובש", תרגום: אבנר להב, הוצאות כרמל ו-ון ליר, עמ' 26.



מוצנעת כיום היטב מאחורי מסך של בירוקרטיה, של נוהל ומינהל תקינים. **זהו תהליך מתמשך של יופימיזציה**<sup>14</sup> (Euphemism) **של הדיכוי**, והיא נמצאת בכל מקום, כפי שהראיתי בבירור בתגובת המפקחת המחוזית לעיל.

אותם מורים צריכים להביט על עצמם במראה מדי יום, ולהסביר לעצמם, ולעיתים גם לסביבתם הקרובה, מדוע הם משלימים עם דיכוי מתמשך; עם תנאים נצלניים; עם הנחיות חסרות שחר ולעיתים קרובות סותרות את ההיגיון וזו את זו; עם הנמכתם לדרגה של תת-אנשים חסרי ערך עצמי וכבוד בעיני עצמם ובעיני הציבור (זהו מעמד המורה המפורסם כל כך...).

לברברה ארנרייך יש הסבר משלה, והוא לא שונה בהרבה מאלה שמציעים סארטר או אורוול:

"אני משערת שההשפלות הנגזרות על עובדים בשכר נמוך ... הן חלק ממה שמונע מהם לקום ולפעול. אם גורמים לך להרגיש חסרת ערך במידה מספקת אולי תתחילי להאמין שמה שמשלמים לך הוא מה שאת באמת שווה". [ארנרייך (2004), עמ' 214]

במצב כזה, קל יותר למורים הוותיקים לבצע **נטורליזציה של המצב**: "ככה זה", הם אומרים לעצמם ולאחרים, "אי אפשר אחרת". התנגדות היא חסרת סיכוי, ולכן מהווה בזבוז זמן. הצעירים משלים את עצמם, ותפקידם של הוותיקים הוא להסביר להם שזהו **המצב הטבעי** של הדברים, וכך לחברת אותם לתוך ה"הביטוס" שבו מותר ורצוי לקטר (קיטורים רק מוסיפים לתחושת הקורבן, אולם אינם מהווים שיח אינפרה-פוליטי המוביל להתנגדות גלויה), אבל אסור בשום אופן להטיל ספק במערכת הנוהגת של נורמות והנחיות.

התוצר הנלווה המרכזי והמסוכן ביותר לטעמי, של תהליך נטורליזציה המופנם לתוך ה"הביטוס" של חדר המורים, הוא שפעולותיהם הכוחניות של הוותיקים כלפי כל ניצוץ של שיח אינפרה-פוליטי של התנגדות מצד חברים חדשים, מונעות, הלכה למעשה גם אם ללא כוונה, את יצירתם של מה שאנטוניו גראמשי כינה "אינטלקטואלים אורגניים" במסגרת מעמד המורים. אנשים אלה הם שאמורים לייסד את תרבות-הנגד באמצעות שיח סמוי של התנגדות ו"אינפרה-פוליטיקה" מאחדת, שתבשיל להתנגדות גלויה למה שגראמשי טוען שהוא סטטוס קוו של שליטה הגמונית של המעמד הסמכותי באמצעות השלטת האידיאולוגיה שלו על המעמד המדוכא.

14. יופימיזציה היא השימוש במילים מעודנות ומרוככות במקומם של מילים וביטויים הנחשבים בוטים או בעלי הקשר שלילי, וזאת במטרה להסוות את הכוונה האמיתית של הדובר או כדי להשפיע על תפישתו של המאזין או הקורא את מושא התיאור. בשפת הדיבור המקובלת נהוג לכנות תהליך זה "מכבסת מילים". כך, לדוגמה, השימוש במונח "צעדים כלכליים" במקום "קיצוצים" או "גזירות" בעלי הקונוטציה השלילית.

לסיכום, אני רוצה לנסח השערה רחבה יותר. לעניות דעתי, תודעת המורים וה"הביטוס" של חדר המורים הם רק סימפטום לתופעה עמוקה הרבה יותר, אשר בה טמון הסיכון האמיתי, כמו גם הסיבה המרכזית להידרדרות מערכת החינוך במדינת ישראל.

אני רוצה לטעון, כי המדינה, באמצעות משרד החינוך, הפקיעה את החינוך מידי המחנכים והפקידה אותו בידי הפקידים. המחנך חדל להיות בעל מקצוע המפעיל שיקול דעת פרופסיונלי, והפך לשלוחם ועושה דברם של פקידי המשרד. שליטה זו של אנשי המשרד מושגת, במידה רבה, על ידי מנגנון הבחינות שהתרחב עד אין קץ בעשורים האחרונים. המורה איננו רשאי עוד להשפיע על תכני הלימוד או על הפדגוגיה, אלא הוא אמור לצפות את תוכן הבחינה הבאה שכתבו אנשי המשרד, ולהכין את תלמידיו להצלחה בה. ההצלחה בבחינה הפכה לעגל הזהב של המערכת כולה, ודחקה את המטרות ה"ישנות" של הכנה לחיים, הנחלת ידע וערכים ודומותיהן. הפקיד הכותב את הבחינה מכתוב מה יילמד בכל כיתה, ולמורה אין שום מעמד בקביעה זו.

הפקידות משיגה את צייתנות המורים באמצעות דיכויים השיטתי (תנאים ירודים, שלילת מרחב פרטי, שינוי תכוף ובלתי ניתן למעקב של תוכניות לימוד וספרים ועוד) והפיכתם לחסרי ערך בעיני הציבור, ולכן בעיני עצמם – או להיפך.

אם יורשה לי, אני חושש מאוד ממגמה זו. לטעמי, אין זה תפקידה של הממשלה לחנך את ילדי מדינת ישראל. תפקידה של הרשות הוא ליצור את התנאים המאפשרים את התהליך החינוכי, אך לא להשתלט עליו ברגל גסה. בעשותה כן, הופך התהליך החינוכי ממטרה בפני עצמה לכלי שרת, שלא לומר כלי נשק, במאבקים פוליטיים על אינטרסים אישיים בין בעלי תפקידים וקבוצות כוח בתוך הממשל עצמו, דוגמת מאבקה של ראמ"ה בזרועות המשרד האחרות על ההגמוניה בתחום המדידה וההערכה בכלל, ובתחום סקרי האקלים בפרט.

הפיכת סקרי האקלים מאנונימיים למזוהים, בניגוד מוחלט לשיקול הדעת המקצועי-חינוכי, הינו שלב נוסף במאבק זה. ראמ"ה מעוניינת לשלוט בתהליך באמצעות צבירת הידע. מאגר מידע מזוהה של כל תלמיד בישראל יאפשר לה שליטה כזו, ולכן אנשיה אינם בוחלים באמצעים כדי לקדם את הקמתו.

והמורים? הם הופכים להיות פיונים במשחק "של הגדולים". חדר המורים הופך לשממה שבה לא נשמע עוד שיח "אינפרה-פוליטי" של התנגדות, או הבעת עמדה נחרצת. מדוע אנחנו מתפלאים, אם כך, שמעמד המורה מידרדר ואיתו פניה של מערכת החינוך כולה?

### ביבליוגרפיה

- אורוול, ג'ורג' (1984), "דפוק חרוק בפאריס ולונדון", הוצאת כנרת.  
וולף, וירג'יניה (2004), "חדר משלך", ידיעות אחרונות/ספרי חמד.  
בורדייה, פייר (2005), "שאלות בסוציולוגיה", הוצאת רסלינג.  
אלגזי, גדי (2002), "לימוד הטבע הנלמד: על עיצוב מושג ההביטוס בעבודתו של בורדייה" מתוך 'סוציולוגיה ישראלית' 4:2, עמ' 401-410.  
ארנרייך, ברברה (2004), "כלכלה בגרוש – איך (לא) להסתדר באמריקה", הוצאת כבל.  
Scott, J. (1990), **Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts**, Yale University Press, pp. 187-201.

e-mail: [learn.history@gmail.com](mailto:learn.history@gmail.com)

