

על ניתוח ההגמוניה*

מייקל ו' אפל

1. מבוא

בהקשר היסטורי או סוציו-אקונומי מוגדר². הגישה שואפת לשרטט את הדרכים הממשיות שבהן הסדרים חברתיים נפוצים (ומנכרים) - הדרכים הבסיסיות שבהן מאורגנים ונשלטים מוסדות, אנשים, ואורחות ייצור, הפצה וצריכה - שולטים בחיי התרבות. בכך אני כולל גם הרגלים יומיומיים כמו בתי-הספר, ההוראה ותוכנית הלימודים שניתן למצוא בהם.³

גישה זו נראית בעיני כבעלת חשיבות יוצאת דופן כאשר עוסקים ביחסים שבין הידע הגלוי לבין הידע הסמוי שמלמדים בבתי-הספר, בעקרונות המנחים את הבחירה והארגון של ידע זה, ובקריטריונים ושיטות ההערכה המשמשים ל"מידדת הצלחה" בהוראה. כפי שטענו, בין

השאר, ברנשטיין ויאנג (Bernstein & Young) באופן פרובוקטיבי, בניית הידע והסמלים במוסדות החינוך שלנו קשורה באורח הדוק לעקרונות השליטה החברתית והתרבותית בחברה נתונה.⁴ בנקודה זו אני מבקש לומר שאחת הבעיות הבסיסיות שלנו כמחנכים וכיצורים פוליטיים היא להתחיל להתמודד עם דרכים שיאפשרו לנו להבין כיצד סוגים של משאבים וסמלים

תרבותיים, אשר בתי-ספר בוחרים ומארגנים, מתייחסים באופן דיאלקטי לסוגי התודעה הנורמטיבית והתפיסתית "הנדרשים" בחברה מרובדת.

אחרים, בעיקר בולס וגינטיס (Bowles & Gintis),⁵ התמקדו בבתי-ספר בדרך המדגישה את תפקידם הכלכלי של מוסדות החינוך. הניעות החברתית, הברירה והשעתוק של חלוקת העבודה היו המוקדים העיקריים של הניתוח שערכו. מניפולציה כלכלית מודעת של המצויים בעמדות הכוח נתפסת לעתים קרובות כגורם קובע. אף על-פי שיש לכך בוודאי חשיבות רבה, הגישה

לפני מספר שנים התבקשתי לכתוב פתח דבר לכרך שבו הודפסו מחדש כמה ממאמרי. בדברים שכתבתי שם ניסיתי לתעד את סוגי המחויבויות הפוליטיות והאישיות אשר סיפקו לפי תחושתי את מערכת האמונות אשר הנחתה את עבודתי כמחנך.¹ לסיכום טענתי בחריפות כי חינוך אינו מפעל נייטרלי, שהרי מעצם טבעו של המוסד, המחנך מעורב - בין אם הוא ער לכך בין אם לאו - באקט פוליטי. טענתי כי המחנכים אינם יכולים להפריד באופן מלא את פעילותם החינוכית מן ההסדרים הממסדיים ומצורות התודעה, שהם גמישים פחות, השולטים בכלכלות תעשייתיות מתקדמות כמו שלנו.

מאז שכתבתי חיבור זה, החלו סוגיות אלה לבעור בעצמותי אף יותר. בה בעת, אני מקווה כי התקדמתי בהשגת הבנה עמוקה יותר של הקשר בין חינוך לבין מבנה כלכלי, לגבי הזיקות בין ידע לבין כוח. הבעיה הפכה בעבורי ליותר ויותר **מבנית** במהותה. ביקשתי לעגן אותה במערכת של

שאלות ביקורתיות שאובות מתוך מסורת של טיעון ניאו-מרקסיסטי, מסורת אשר נדמה לי כי היא מציעה את המסגרת המשכנעת ביותר לארגון החשיבה והפעולה על אודות החינוך.

בקווים כלליים, הגישה הפורייה ביותר בעיני שואפת "להסביר את ההשתקפויות, הגלויות והסמויות, של אורחות הייצור, הערכים האידיאולוגיים, היחסים הבין מעמדיים והמבנים של עוצמה חברתית - גזעיים ומיניים כמו גם פוליטיים-כלכליים - על מצב התודעה של אנשים



* Michael W. Apple, "On Analyzing Hegemony", in idem, *Ideology and Curriculum*, New York: Routledge, 1990, Chap. 1, pp. 1-23.

¹ Michael W. Apple, "Personal Statement", *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, (Berkeley: McCutchan, 1975, pp. 89-93)

² Donald Lazere, "Mass Culture, Political Consciousness, and English Studies", *College English*, XXXVIII (April 1977) p. 755

שם.

⁴ ראו לדוגמה, Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1975), p. 158

⁵ Samuel Bowles & Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976)

לבין הצמיחה של פרקטיקות ושל מוסדות כלכליים, יכולה לשמש כמודל ברמה האישית והמושגית לסוג הטיעונים אשר גישה זו גוררת עמה.

קיימים שלושה היבטים אשר יש להבהירם כבר בראשית הדיון: (1) בית-הספר כמוסד; (2) צורות הידע; (3) המחנך או המחנכת עצמם. כל אחד מאלה יש **למקם** בתוך ההקשר הרחב יותר של מערכת יחסים שבה הוא מהווה רכיב חיוני. מילת המפתח כאן היא, כמובן, למקם. כמו המנתחים הכלכליים דוגמת בוולס וגינטיס, כוונתי בכך היא כי, עד כמה שניתן, עלינו למקם את הידע שאנו מלמדים, את היחסים החברתיים השולטים בכיתות, את בית-הספר כמנגנון של שימור והפצה תרבותיים וכלכליים, ולבסוף, את עצמנו כאנשים העובדים במוסדות אלה, בהקשר שאליו הם שייכים. כל אלה נתונים לפירוש לאור מיקומם בחברה מורכבת, מרובדת ובלתי-שוויונית. יחד עם זאת, עלינו להיזהר שלא לעשות שימוש לרעה במסורת זו של פירוש. לעתים קרובות מדי אנו שוכחים את הזהירות הנדרשת לשם פירוק יחסים אלה. אנו ממקמים את המוסד, את תוכנית הלימודים ואת עצמנו בדרך דטרמיניסטית. אנו אומרים כי ישנה הקבלה של אחד לאחד בין כלכלה לבין תודעה, שהבסיס הכלכלי קובע באופן "אוטומטי" את מבנה-העל הנדרש. לרוע המזל, זוהי אמירה קלה מדי ומכנית יתר על המידה.⁶ זאת משום שהיא אינה מודה שקיימת, למעשה, מערכת יחסים דיאלקטית בין תרבות לבין כלכלה. כמו כן היא יוצאת מהנחה מוקדמת שקיימת מניפולציה מודעת של ההוראה על-ידי מספר מצומצם של אנשים בעלי עוצמה. אולם אף על-פי שאכן זה היה לעתים המצב, הבעיה מורכבת בהרבה; לפיכך, כדי שנוכל להתקדם, עלינו להבהיר תחילה מהי כוונת הרעיון שעל-פיו יחסים מבניים "קובעים" שלושה היבטים אלה של בתי-הספר. כפי שאטען בהמשך, אחד המפתחות להבנת רעיון זה הוא תפיסת ה**הגמוניה**.

חשוב לציין שקיימות שתי מסורות בנוגע לשימוש במושגים כמו "קביעה" (determination): מחד גיסא, הרעיון כי מחשבה ותרבות נקבעות על-ידי המבנה החברתי והכלכלי שימש כדי לרמוז על הקבלה של אחד לאחד בין תודעה חברתית לבין שיטות ייצור. תפיסותינו החברתיות נקבעות מראש באופן מוחלט על-פי מערכת של תנאים כלכליים קיימים השולטים בפעילות התרבותית, כולל כל פעילות המתרחשת בבתי-הספר; מאידך גיסא, קיימת עמדה גמישה יותר, המתייחסת לקביעה מראש כאל מערכת מורכבת של יחסים אשר, בסופו של דבר, יש להם שורשים כלכליים,

הכלכלית מציגה צד אחד בלבד של התמונה. היא מספקת הערכה בלתי-מספקת של הדרך שבאמצעותה תוצאות אלה **נוצרות** בבתי-הספר. אין היא יכולה להאיר באופן מלא את מנגנוני השליטה ואת אופן פעולתם בחיי היומיום של בתי-הספר. יתר על כן, עלינו להשלים את הניתוח הכלכלי בגישה הנשענת יותר על אוריינטציה תרבותית ואידיאולוגית, אם אנו מבקשים להבין באופן מלא את הדרכים המורכבות שבהן מתחים וניגודים חברתיים, כלכליים ופוליטיים "מתווכים" בפרקטיקות הממשיות של מחנכים כאשר הם עוסקים בשגרת היומיום שלהם בבתי-הספר. המוקד, אם כן, צריך להיות גם בדרכי התיווך האידיאולוגיות והתרבותיות הקיימות בין תנאים חומריים של חברה בלתי-שוויונית לבין עיצוב תודעתם של פרטים בחברה זו. מכאן שאני מבקש להתבונן ביחסים שבין שליטה כלכלית לבין שליטה תרבותית; במה שאנו מקבלים כנתון ומייצר לכאורה "באופן טבעי" כמה מן התוצאות שתוארו באופן חלקי על-ידי אלה שהתמקדו בכלכלה הפוליטית של החינוך.

על ניתוח ההגמוניה

אני סבור שאנו מתחילים לזהות באופן ברור יותר מספר דברים שהיו מעורפלים יותר לפני כן. כאשר אנו לומדים להבין את הדרך שבאמצעותה החינוך פועל במגזר הכלכלי של החברה כדי לשעתק היבטים חשובים של חוסר שוויון,⁶ אנו לומדים להבין גם מישור עיקרי שני שבו פועל החינוך. משום שאין רק רכוש כלכלי, אלא דומה שיש גם רכוש סמלי - הון תרבותי - שבת-הספר משמרים ומפיצים. כך, אנו יכולים כעת לרכוש הבנה מהותית יותר של הדרכים שבהן מוסדות של שימור והפצה תרבותיים כמו בתי-ספר יוצרים ויוצרים-מחדש צורות תודעה המאפשרות להחזיק בשליטה החברתית בלא שהקבוצות הדומיננטיות יאלצו לפנות למנגנונים גלויים של שליטה.⁷ העמקת ההבנה שלנו ביחס ליצירה מחדש זו עומדת במרכזו של חיבור זה.

מובן שזו אינה סוגיה שקל להתמודד עמה. אנסה להלן לצייר, במשיכות מכחול רחבות למדי, את סוגי השאלות הגלומות בגישה ובתוכנית הניתוח המנחות חיבור זה. בדיוני אתייחס לעתים קרובות לעבודתו של המבקר החברתי והתרבותי ריימונד ויליאמס (Williams). אף על-פי שאינו מוכר היטב למחנכים (ועל כך יש להצר), עבודתו המתמשכת, העוסקת במערכת היחסים שבין השליטה בצורה ובתוכן של התרבות

⁶ המחקר בנושא זה מתואר בצורה בהירה למדי בתוך: Caroline Hodges Persell, *Education and Inequality* (New York: Free Press, 1977)

Roger Dale, et. al. Eds., *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader* (London: Routledge & Kegan Paul, 1976) p. 37

⁸ ראו הניתוח של הרעיון של אלתהוסר לגבי overdetermination בתוך: Miriam Glucksman, *Structuralist Analysis in Contemporary Social Thought*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1975)

שאנו נותנים לו, הופכים להיות העולם היחיד. מכאן שמושג ההגמוניה אינו מתייחס לאוסף של משמעויות השוכן ברמה מופשטת אי שם ב"עליית הגג של מוחנו"; אלא, הוא מתייחס לקובץ מאורגן של משמעויות ופרקטיקות, למערכת המרכזית, האפקטיבית והדומיננטית של משמעויות, ערכים ופעולות שאותה אנו **חיים**. יש להבין את מושג ההגמוניה ברמה אחרת מאשר "דעה פשוטה" או "מניפולציה". ויליאמס מבהיר זאת בטיעונו הנוגעים למערכת היחסים בין הגמוניה לבין השליטה במשאבים תרבותיים. בה בעת, הוא מראה כיצד מוסדות חינוך עשויים לפעול במסגרת תהליך זה של "הרוויה". הייתי מבקש לצטט אחת מן הפסקאות הארוכות יותר שלו, פסקה המתחילה לתפוס את המורכבות, וחורגת מן הרעיון שהתודעה היא בבואה בלבד של מבנה כלכלי, הנקבעת בשלמותה על-ידי מעמד חברתי אחד, הכופה אותה במודע על מעמד אחר. בו בזמן מצליחה פסקה זו להבהיר כיצד אוסף של משמעויות ופרקטיקות עדיין מוביל אל שליטה כלכלית ותרבותית בלתי-שוויונית ונובע ממנה.¹¹

[הגמוניה] היא מכלול של פרקטיקות וציפיות; הקצאת האנרגיות שלנו, הבנתנו היומיומית על אודות האדם ועולמו. זוהי מערכת של משמעויות וערכים שכאשר הם נחווים כפרקטיקות, דומה שהם מחזקים הדדית זה את זה. כך היא מהווה תחושה של המציאות בעבור מרבית האנשים בחברה, תחושה של המוחלט, משום שהיא נחווית כמציאות שמעבר לה קשה מאוד לרוב האנשים בחברה לנוע ברוב תחומי חייהם. אולם אין זאת מערכת סטטית; להפך, אנו יכולים להבין תרבות אפקטיבית ודומיננטית רק אם נבין את התהליך החברתי האמיתי שבו היא תלויה: תהליך המיזוג (incorporation). לאופני המיזוג נודעת חשיבות רבה, ובחברה כמו שלנו יש להם משמעות כלכלית לא מבוטלת. מוסדות החינוך הם בדרך כלל סוכני ההעברה העיקריים של תרבות דומיננטית, וכיום מדובר בפעילות כלכלית כמו גם תרבותית עיקרית; למעשה מדובר בשתי פעילויות המתרחשות בו זמנית. יתר על כן, ברמה הפילוסופית, ברמה האמיתית של התיאוריה וברמת ההיסטוריה של פרקטיקות שונות, קיים תהליך שאותו אני מכנה **המסורת הסלקטיבית**: מה שמתייחסים אליו, במסגרת המונחים של תרבות דומיננטית

המפעילה לחצים וקובעת גבולות לפעילות התרבותית, כולל בתי-הספר.⁹ לפיכך, התחום התרבותי אינו "בבואה" בלבד של פרקטיקות כלכליות; אלא, ההשפעה, "הבבואה" או הקביעה מראש מתווכת במידה רבה מאוד על-ידי צורות של פעילות אנושית. היא מתווכת באמצעות הפעילויות, הסתירות ומערכות היחסים הממשיות בין גברים ונשים כמונו - בחיי היומיום שלהם, במוסדות המסדירים את חייהם. השליטה בתי-הספר, בידע ובחיי היומיום עשויה להיות, פתלתלה יותר, ואכן הינה כזו, משום שהיא מתרחשת אפילו ברגעים לא עקיבים לכאורה. השליטה משוקעת בעקרונות, בקודים ובעיקר במודעות ובפעילויות של השכל הישר שביסוד חינוך, וכן בחלוקה ובמניפולציה כלכליות גלויות. דיונו של ריימונד ויליאמס בנושא ההגמוניה, מושג שפיתח במלואו אנטוניו גראמשי (Gramsci) בעבודתו, מספק סיכום מצוין של הסוגיות שלעיל.¹⁰

תרומתו הגדולה של גראמשי היא בכך שהדגיש את ההגמוניה, ואף הגיע להבנה עמוקה של המושג, הבנה שהיא לדעתי נדירה. זאת משום שהגמוניה מניחה את קיומו של דבר מה שהוא טוטלי באמת, שאינו רק משני או שייך למבנה-העל, כמו התחושה הרופפת של אידיאולוגיה, אלא שחיים אותו בעומק כזה, שהחברה רוויה בו עד כדי כך, ואשר בתנופתו, כפי שמנסח זאת גראמשי, מהווה אפילו את גבול פעולתו של השכל הישר אצל מרבית האנשים, עד שהוא מתאים למציאות של הניסיון החברתי בהירות רבה יותר מכל רעיון השאוב מן הנוסחה של בסיס ומבנה-על. משום שאילו היתה האידיאולוגיה אך ורק רעיון מופשט וכפוי כלשהו; אילו היו הרעיונות החברתיים, הפוליטיים והתרבותיים שלנו, ההנחות וההרגלים שלנו רק תוצאה של מניפולציה כלשהי, של סוג של אימון גלוי שניתן פשוט לסיימו או להפסיקו, או אז היתה החברה יכולה לנוע ולהשתנות בקלות רבה יותר ממה שהיא מסוגלת למעשה. דומה שתפיסה זו של ההגמוניה כמרווה באופן עמוק את תודעתה של החברה היא יסודית... [היא] מדגישה את גורמי השליטה.

הרעיון המכריע הגלום בפסקה זו טמון באופן שבו פועלת ההגמוניה כדי "להרוות" את תודעתנו עצמה, כך שהעולם החינוכי, הכלכלי והחברתי שאנו רואים ומקיימים עמו יחסי גומלין, והפירושים של השכל הישר

⁹ Raymond Williams, "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory," *Schooling and Capitalism*, Roger Dale, et. al., eds, p. 212

¹⁰ שם, עמ' 204 - 205

¹¹ שם, עמ' 205.

הסוגיות סביב הידע הנלמד למעשה בבתי-הספר, סביב מה שנחשב כידע **לגיטימי** מבחינה חברתית, הן בעלות חשיבות בלתי-מבוטלת בתהליך רכישת המודעות לעמדתו התרבותית, הכלכלית והפוליטית של בית-הספר. כאן נדרש להפוך את מבנה תוכנית הלימודים שניתן למצוא בבתי-הספר לבעייתית, כך שתוכנה האידיאולוגי הסמוי יוכל להיחשף. יש לקחת ברצינות שאלות הנוגעות למסורת הסלקטיבית שאלות כגון: של מי הידע? מי ברר אותו? מדוע הוא מאורגן ונמסר באופן זה? לקבוצה מסוימת זו? אולם הצבת שאלות אלה אינה מספקת. הבורח שאלות אלה מונחה גם על-ידי הניסיון לקשור חקירות אלה לתפיסות מתחרות של עוצמה ואידיאולוגיות חברתיות וכלכליות. באופן זה ניתן להתחיל לקבל הערכה ממשית יותר של הזיקות בין עוצמה כלכלית ופוליטית לבין הידע **הזמין** (וזה **שאינו** זמין) לתלמידים.¹³

התנועה במדעי החברה לקראת תוכנית לימודים "בעלת אוריינטציה תהליכית" היא דוגמה לעניין זה. אנו מלמדים "מחקר" חברתי כמערכת של "מיומנויות", כסדרה של שיטות שיאפשרו לתלמידים "ללמוד כיצד לחקור בעצמם". בעוד ששיטה זו בוודאי טובה יותר מן המודלים של הוראה המחייבים שינון אשר שלטו בעשורים קודמים, היא מובילה למעשה לדה-פוליטיזציה של חקר החיים החברתיים. אנו מבקשים מתלמידינו לראות את הידע כמבנה חברתי, ובתוכניות דיסציפלינריות יותר - לראות כיצד סוציולוגים, היסטוריונים, אנתרופולוגים ואחרים בונים את התיאוריות והמושגים שלהם. עם זאת, בעשותנו כך, איננו מאפשרים להם לחקור בשאלה **מדוע** קיימת צורה מסוימת של קולקטיביות חברתית, **כיצד** היא נשמרת ומי נהנה ממנה.

קיימת התפתחות בתוכנית הלימודים. בהוראה, לעומת זאת, ניכר אובדן תעוזה כלשהו. אנו מוכנים להכין את התלמידים ליטול "מידה כלשהי של אחריות על לימודיהם שלהם". השאלה האם יעדים אלה אכן מושגים אי פעם, אם לקחת בחשבון את מה שסראסון (Sarason)¹⁴ כינה "הסדירות ההתנהגותיות של המוסד". בה במידה חשובה העובדה כי מה ש"חושבים עליו באופן ביקורתי" הוא לעתים קרובות נבוב, א-היסטורי, חד-צדדי וטעון אידיאולוגית. המסגרת היסודית של תוכניות הלימודים ברוב בתי-הספר מתרכזת סביב לקונצנוס. מעטים הם הניסיונות הרציניים להתמודד

אפקטיבית, כאל "המסורת", העבר המשמעותי. אולם תמיד נשארת הסלקטיביות הנקודה המרכזית; הדרך שבה נבחרות מתוך תחום שלם של עבר והווה משמעותיות ופרקטיקות מסוימות לצורך הדגשה, בעוד שמשמעותיות ופרקטיקות אחרות מוזנחות ונשכחות; וחשוב אף יותר, חלק מן המשמעותיות הללו מפורשות מחדש, מדוללות או לובשות צורה התומכת, או לפחות שאינה עומדת בסתירה, ליסודות אחרים במסגרת התרבות הדומיננטית האפקטיבית...

תהליך החינוך; תהליכים של הכשרה חברתית רחבה בהרבה בתוך מוסדות כמו המשפחה; ארגון העבודה וההגדרות המעשיות שלה; המסורת הסלקטיבית ברמה האינטלקטואלית והתיאורטית - כוחות אלה כולם מעורבים ביצירה וביצירה-מחדש מתמשכת של תרבות דומיננטית אפקטיבית, ובהם, כפי שהם נחווים, כפי שהם נבנים לתוך חיינו, תלויה המציאות. לו היה מה שאנו לומדים רק אידיאולוגיה כפויה; או לו היו אלה רק המשמעותיות והפרקטיקות של המעמד השליט, שאותן ניתן לבדוד, אשר כופים אותן על אחרים, התופסות רק את קצה שכלנו, היה זה - ועל כך ניתן היה לשמוח - קל בהרבה לשים לו קץ.

שימו לב למה שאומר כאן ויליאמס לגבי מוסדות חינוך. דבריו מקבילים לטענה שהעליתי קודם לכן לגבי מערכת היחסים האפשרית בין בית-הספר כמוסד לבין היצירה מחדש של היעדר השוויון. בתי-הספר, בניסוחם של הסוציולוגים הבריטים, אינם רק "מעבדים אנשים"; הם גם "מעבדים מדעיים"¹² הם פועלים כסוכנים של הגמוניה תרבותית ואידיאולוגית או

לפי ויליאמס, כסוכנים של מסורת סלקטיבית ושל "מיוזג" תרבותי. אולם כמוסדות הם אינם רק אחת מן הסוכנויות העיקריות של הפצת תרבות דומיננטית אפקטיבית; הם מסייעים ביצירת אנשים (עם המשמעותיות והערכים ההולמים) שאינם רואים כל אפשרות חלופית רצינית למצב הכלכלי והתרבותי הקיים. עובדה זו הופכת את מושגי האידיאולוגיה, ההגמוניה והמסורת הסלקטיבית לגורמים מכריעים בניתוח הפוליטי המוצע במאמר זה.



¹² ראו לדוגמה Michael F. D. Young, (ed.) *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971) and Chapters 2 - 3
¹³ Michael W. Apple, "Power and School Knowledge", *The Review of Education III* (January/February, 1977) pp. 26-49,
¹⁴ Seymour Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn & Bacon, 1971)

לתוצאותיו הכלכליות. כפי שביקשו להראות ברנשטיין, בורדייה (Bourdieu) ואחרים, וכפי שהצביעו על כך הציטוטים מחיבוריו של ויליאמס, בתי-הספר עשויים למעשה לשרת את האינטרסים של פרטים רבים, עובדה שאין להכחישה, ובה בעת דומה שהם מתפקדים כסוכנים רבי עצמה בייצור מחדש - הכלכלי והתרבותי - של יחסים בין מעמדות בחברה מרובדת כזו שלנו. זהו נושא מורכב למדי, ועם זאת, כפי שנראה בהמשך, הספרות העוסקת בתפקיד שממלאים בתי-הספר בריבוד הכלכלי והחברתי הופכת מרשימה יותר ויותר. אני מבקש לציין עתה, למעשה לחזור ולהדגיש, את הסיבה השנייה שבשלה הטענה לנייטרליות היא בלתי משכנעת. הטענה מתעלמת מן העובדה כי הידע הנכנס כעת בשערי בתי-הספר הוא כבר בחירה מתוך עולם רחב בהרבה של ידע ועקרונות חברתיים אפשריים. זוהי צורה של הון תרבותי המגיע ממקום כלשהו, המשקפת לעתים קרובות את נקודות המבט והאמונות של מגזרים רבי עצמה בחברה שלנו. בעצם הפקתו והפצתו כמצרך ציבורי וכלכלי - ספרים, סרטים, ואמצעים אחרים - הוא עובר שוב ושוב תהליך של סינון דרך מחויבויות אידיאולוגיות וכלכליות. מכאן שערכים חברתיים וכלכליים משוקעים כבר בתוכנית הלימודים של המוסדות שבהם אנו עובדים, ב"גוף הרשמי של הידע בבתי-הספר" שאנו משמרים בתוכניות הלימודים שלנו, בדרכי ההוראה שלנו, וכן בעקרונות, בסטנדרטים ובאופני ההערכה שלנו. מכיוון שערכים אלה פועלים כעת **דרכנו**, לעתים קרובות באופן בלתי-מודע, השאלה אינה כיצד לעמוד מעל הבחירה, אלא באילו ערכים עלי לבחור בסופו של דבר.

אולם כאן עולה גם חלק אחר של הבעיה: הערכים בעלי האחיזה העמוקה השוכנים לא ב"קצה" אלא ב"תחתית" ראשינו, עצם הקטגוריות שאנו משתמשים בהן כדי לגשת לאחריותנו כלפי אחרים, חוקי השכל הישר, או החוקים היסודיים שבהם אנו משתמשים כדי להעריך פרקטיקות חברתיות השולטות בחברתנו, הם לעתים קרובות הסוגיות שעל הפרק. בין המכריעות שבקטגוריות אלה נמצאים חזון "המדע" שלנו, וחשובה באותה מידה, מחויבותנו לפרט המופשט. זאת מכיוון שתחושת הקהילה שלנו נבולה משורשיה. אנו מוצאים דרכים להפוך את הפרט המוחשי לדבר מה מופשט ובה בעת אנו מנתקים את הפרט מתנועות חברתיות רחבות יותר העשויות להעניק משמעות למאוויים, לצרכים ולחזון הצדק של

עם קונפליקט (קונפליקט בכיתה, קונפליקט מדעי, או אחר). במקום זאת, אנו "חוקרים" אידיאולוגיה שהיא בגדר קונצנזוס, שיש לה דמיון מועט בלבד למערך המורכב של הסתירות המקיף את השליטה והארגון של החיים החברתיים. כך למשל המסורת הסלקטיבית מכתובה כי לא נלמד, או לחלופין נפרש באופן סלקטיבי (וכך נשכח במהרה), עבודה גופנית או את ההיסטוריה של האישה. עם זאת, אנו מלמדים היסטוריה של אליטות והיסטוריה צבאית. כל כלכלה שאנו מלמדים נשלטת על-ידי נקודת מבט הצומחת מתוך "התאגדות היצרנים הלאומית" או גוף המקביל לה. קשה למצוא מידע הוגן לגבי מדינות אשר התארגנו על-פי עקרונות חברתיים חלופיים. אלה הן, כמובן, רק מעט מן הדוגמאות לתפקידים של בתי-הספר ביצירת תחושה של קונצנזוס כוזב.

נייטרליות וצדק

עובדה היא כי אנו נוטים לצמצם את הבנתנו לגבי הכוחות החברתיים והכלכליים שבבסיס החברה הבלתי-שוויונית שלנו לכלל מערכת של מיומנויות, של "מדריכים מעשיים", עובדה המשקפת סוגיה רחבה הרבה יותר. צמצום זה של הבנה מתייחס לטכנולוגיזציה של אורח החיים בכלכלות תעשייתיות מתקדמות. במונחיו של האברמס, אופני הסקת מסקנות ופעולה תכליתיים-רציונליים או אינסטרומנטליים מחליפים את מערכות הפעולה הסמלית. שיקולים של יעילות, של מיומנויות טכניות, מחליפים את הוויכוח הפוליטי והכלכלי, ואפילו החינוכי, בין אנשים ממשיים בחיי היומיום שלהם. "חובת דיווח" באמצעות ניתוח התנהגותי, ניהול מערכות וכדומה הופכים להיות ייצוגים הגמוניים ואידיאולוגיים. בה בעת שיקולים של **צדק**

חברתי עוברים תהליך הדרגתי של דה-פוליטיזציה והופכים לתצופים נייטרליים כביכול, אשר ניתן לפותרם באמצעות צבירת עובדות אמפיריות נייטרליות,¹⁵ כאשר מזינים אותם חזרה למוסדות נייטרליים כמו בתי-הספר, ניתן לנווטם באמצעות המחנכים.

הטענה לנייטרליות חשובה בייצוג זה, לא רק בחיים החברתיים, אלא בעיקר בחינוך. אנו מניחים שפעילותנו נייטרלית, ובכך שאיננו נוקטים עמדה פוליטית אנו אובייקטיביים. אולם הנחה זו מסולפת משתי בחינות: ראשית, הולכות ומצטברות עדויות לכך שמוסד ההוראה כשלעצמו אינו מפעל נייטרלי ככל שהדבר נוגע



¹⁵ הצגתו של תהליך זה על-ידי טרנט שרוייר עשויה לסייע כאן. ראו חיבורו: *The Critique of Domination* (New York: George Braziller, 1973)

המבניים הבלתי-שוויוניים אשר הביאו לנוחות שממנה נהנה הפרט. היא יכולה לפעול כסברה אידיאולוגית המונעת מאתנו לייסד תחושה כנה כלשהי של זיקה לאלה המייצרים את הנוחות שלנו, וכך להקשות עוד יותר על ההתגברות על ניוון של המחויבות הקולקטיבית. הדגשת היתר על הפרט בחיינו החינוכיים, הרגשיים והחברתיים מותאמת באורח אידיאלי הן לשמירת אתיקה מניפולטיבית למדי של צריכה והן להחלשה נוספת של הרגישות הפוליטית והכלכלית. ההשפעה הסמויה של הפיכת היחיד למוחלט ושל הגדרת תפקידנו כטכנאים נייטרליים בשירות השיפור, מקשה ביותר על מחנכים ואחרים לפתח ניתוח משכנע של אי צדק חברתי וכלכלי נרחב. היא הופכת את ההוראה ותוכנית הלימודים לחסרי תוקף, בבחינת טבעו של הסדר החברתי שהם חלק ממנו. יסוד בעל חשיבות יוצאת מגדר הרגיל בסוג זה של טיעון הוא הרעיון של **זיקה** - של "ניתוח זיקתי" (relational analysis). ניתוח זה כרוך בראיית הפעילות החברתית - והחינוך כצורה מסוימת של אותה פעילות - כקשורה להסדר הרחב יותר של מוסדות המקצים משאבים כך שקבוצות מסוימות ומעמדות מסוימות קיבלו סיוע לאורך ההיסטוריה, בעוד אחרים זכו ליחס נאות פחות. במהותו של דבר "מוגדרים" פעולה חברתית, אירועים ומוצרים תרבותיים וחינוכיים (מה שבורדייה היה מכנה "הון תרבותי") לא באמצעות תכונותיהם המובנות מאליהן, שאותן אנו יכולים לראות מיד. במקום גישה פוזיטיביסטית למדי, ניתנת לדברים משמעות באופן רציונלי באמצעות **זיקתם** המורכבת לדרך שבה חברה מאורגנת ונשלטת. היחסים עצמם הם המאפיינים המגדירים.¹⁶ כך, כדי להבין למשל את מושג המדע ומושג היחיד, בעיקר באופן שבו אנו משתמשים בהם בחינוך, עלינו לראותם בראש ובראשונה כקטגוריות אידיאולוגיות וכלכליות, החיוניות הן ליצירת סוכנים שימלאו תפקידים כלכליים קיימים, והן לייצור מחדש של נטיות ומשמעויות בסוכנים אלה, אשר "יגרמו" להם לקבל תפקידים מנכרים בלי חקירה ודרישה רבות מדי;¹⁷ הם הופכים להיות היבטים של הגמוניה. בהבנתנו יחסים הגמוניים אלה, עלינו לזכור את טענתו של גראמשי כי קיימים שני תנאים לקיומה של הגמוניה אידיאולוגית. לא רק שהסדר הכלכלי שלנו "יוצר" קטגוריות ומבנים של תחושה "המרווים" את חיי היומיום שלנו. יש גם צורך בקבוצה של "אינטלקטואלים" העושים שימוש בקטגוריות אלה ומעניקים להן לגיטימיות והגורמים לצורות האידיאולוגיות להיראות נייטרליות.¹⁸

"הפרט".¹⁶ התייחסות זו נתמכת בחוזקה על-ידי הרעיון כי חקר תוכנית הלימודים הוא "פעילות מדעית נייטרלית" שאינה קושרת אותנו לאחרים בדרכים מבניות חשובות. חוסר יכולתנו לחשוב שלא במונחים איניבידןאליסטים מופשטים מובע היטב על-ידי ויליאמס הטוען, שהדומיננטיות של האינדיבידואל הבורגני מעוותת את הבנתנו לגבי זיקתנו החברתית האמיתית לאחרים ותלותנו בהם.¹⁷

אני זוכר כורה שאמר לי, בנוגע למישהו שדיברנו עליו: "הוא מסוג האנשים שקמים בבוקר ולוחצים על מתג ומצפים שהאור יידלק". כולנו נמצאים, במידה זו או אחרת, בעמדה זו, בכך שאורחות החשיבה שלנו מדכאים באופן קבוע תחומים נרחבים של מערכות היחסים הממשיות שלנו, ובכלל זה תלותנו האמיתית באחרים. אנו חושבים על הכסף שלי, האור שלי, במונחים תמימים אלה, משום שחלקים של עצם הרעיון שלנו לגבי החברה נבולים משורשיהם. כמעט שלא יכולה להיות לנו כל תפיסה שהיא, במערכת הקיימת, של מימון המטרות החברתיות מן התוצר החברתי, שיטה שתראה לנו שוב ושוב, במונחים ממשיים, מהי החברה שלנו ומה היא עושה. בחברה שתוצריה תלויים באופן מוחלט כמעט בשיתוף פעולה ובארגון חברתי מורכבים וממושכים, אנו מצפים לצורך כאילו היינו פרטים מבודדים, פוסעים לבדנו. אזי אנו נאלצים לערוך את ההשוואה המטופשת בין צריכה פרטית לבין מיסוי חברתי - האחד רצוי ויש להרחיבו, והשני הכרחי באורח מצער ויש להגבילו. חוסר האיזון הפיסי נובע באופן בלתי-נמנע מאורח חשיבה כזה. אם לא נשיג תחושה מציאותית כלשהי של קהילה, תוסיף רמת החיים הממשית שלנו להיות מעוותת... ניתן יהיה להתגבר כראוי לא רק על שאלות של איזון בחלוקת המאמצים והמשאבים, אלא גם של השפעותיהם של סוגי עבודה מסוימים הן על המשתמשים הן על היצרנים... היעדרה של תחושה חברתית מספקת היא זו המשתקת אותנו.

ויליאמס מעלה כאן נקודות רבות, ובכללן אלה שלהלן: דאגתנו לפרט המופשט בחיינו החברתיים, הכלכליים והחינוכיים היא בדיוק כזו - היא הפשטה בלבד. היא אינה ממקמת את חייו של הפרט (ואותנו כמחנכים), כישות כלכלית וחברתית, בהקשרים

¹⁶ חלק מן הדברים שלהלן מופיעים בהרחבה בתוך Michael W. Apple, "Humanism and the Politics of Educational Argumentation", *Humanistic Education: Visions and Realities*, Richard Weller (ed.) (Berkeley: McCutchan, 1977) pp. 315-30

¹⁷ Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto & Windus, 1961) pp. 298-300

¹⁸ Apple, "Power and School Knowledge" שם.

¹⁹ Ian Hextall & Madan Sarup, "School Knowledge, Evaluation and Alienation", *Society, State and Schooling*, Michael Young & Geoff Whitty, (eds.) (Guildford, England: Falmer Press, 1977) pp. 151-171

²⁰ Carl Boggs, *Gramsci's Marxism* (London: Pluto Press, 1976) p. 9; Persell 11.

לא נמצאים צבירת נכסים, רווחים ותועדות, כי אם השגת מרב השוויוניות הכלכלית, החברתית והחינוכית.

כל זה מתרכז סביב תיאוריה של צדק חברתי. נטייתי האישית היא לטעון לעמדה הנמצאת מעט שמאלה מזו של רולס (Rawls). כדי שחברה תהיה צודקת עליה, הן מבחינת העיקרון והן מבחינת הפעולה, לתרום באופן מרבי למען החלשים יותר.²² כלומר, יחסיה המבניים צריכים להיות כאלה שישו לא רק את הנגישות למוסדות תרבותיים, חברתיים ובייחוד כלכליים, אלא בעיקר את השליטה הממשית עליהם.²³ צדק זה ידרוש יותר מאשר טיפול חובבני במנגנון החברתי, משום שמשמעותו בנייה מחדש של מוסדות ועיצוב מחדש של ההסכם החברתי שלכאורה קשר אותנו זה לזה. תיאוריה זו של צדק חברתי חייבת להתחולל מתוך יותר מאשר אידיאולוגיה אישית. היא מבוססת גם על מספר טענות אמפיריות. לדוגמא, הפער בין עשירים ועניים במדינות מפותחות הולך וגדל; החלוקה והשליטה בנכסים ובשירותים בריאותיים, תזונתיים וחינוכיים היא ביסודה בלתי-שוויונית באותן מדינות.²⁴ העוצמה הכלכלית והתרבותית עוברת תהליך של מרכז גובר בתאגידים עסקיים שאינם קשובים לצרכים חברתיים פרט לרווח שלהם. לאחר רווחים ראשוניים מסוימים, התקדמותן היחסית של נשים וקבוצות מיעוטים רבות קופאת על שמריה או נמצאת בתהליך של התנוונות אטית. בשל סיבות אלה ואחרות, אני משוכנע יותר ויותר כי תנאים אלה נוצרים "באופן טבעי" מתוך סדר חברתי מסוים. ייתכן שמוסדות אלה מאורגנים ונשלטים בדרך הדורשת שינויים בקנה מידה גדול למדי במערכות היחסים שלהם, אם אנו מבקשים להשיג התקדמות בביטול כל אחד מן התנאים הללו. אני מודע לכך כי דברים אלה הם, לכל הפחות, שנויים במחלוקת. כמו כן איני מצפה כי כולם יקבלו כל מה שכתבתי כאן. עם זאת, לא הגעתי תחילה לעמדה כי הנושאים החינוכיים שלנו הם אתיים, כלכליים ופוליטיים **בבסיסם** ורק אחר כך חיפשתי תיעוד שיוכיח זאת. אלא, וזה מה שחשוב, שוכנעתי באמצעות ראיות שהן בהישג יד של כולנו אם אנו נכונים לחקור ולשאול, אם אנו רוצים ללמוד לנתח את ההגמוניה. למעשה, זהו חלק מהתוכנית שאני מבקש להבהיר כאן. יש להבהיר דבר אחד: תוכנית מחקר זו דורשת כמות ניכרת של עבודה "אינטלקטואלית" קשה ופשוטה כמיטב המסורת. היא דורשת יותר מאשר

כך, בחינה של עצם הקטגוריות וההליכים אשר "אינטלקטואלים" כגון מחנכים עושים בהם שימוש צריכה להיות אחד המוקדים העיקריים של מחקרנו. עד כה התבוננתי בצורה רחבה למדי במה שנתפס בעיני כחלק גדול מן המציאות שמאחורי בתי-הספר כמוסדות, צורות הידע שאנו משמרים, מפרשים מחדש ומפיצים באופן סלקטיבי, כמה מן הקטגוריות שבהן אנו משתמשים כדי לחשוב על דברים אלה, ותפקידו של המחנך כמשתתף "נייטרלי" בתוצאות ההוראה בקנה מידה גדול. אולם ישנן עדיין מספר הערות לגבי היבט אחרון זה של הגישה שאני מציע כאן - המחנך או המחנכת עצמם כישויות פוליטיות. זוהי שאלה אישית מאוד, וקשה לאין שיעור מן האחרות. אני ער למדי לקושי, אולי, לעינני, שאדם צריך לעמוד בפניו כדי לענות על השאלה, או אפילו רק לשאול כראוי, "היכן אני עומד?". שאלה מסוג זה מניחה לפחות תחילתה של מודעות לתשובה לשאלות לגבי היחסים שבין הון תרבותי לבין שליטה כלכלית וחברתית. היא דורשת ניתוח של השאלה אילו קבוצות חברתיות וכלכליות ואילו מעמדות נעזרים לכאורה בדרך שבאמצעותה המוסדות בחברה שלנו מאורגנים ונשלטים, ואילו קבוצות אינן נעזרות בה.²¹

העובדה שקשה כל כך להתמודד עם שאלה זו, תחושת חוסר האונים שיש לנו כאשר אנו מציגים אותה (מה אני יכול, כמחנך יחיד, לעשות כעת?) מוכיחה את חשיבותם העליונה של טיעוניהם של גראמשי ושל ויליאמס לגבי טבעה של ההגמוניה. הצגת פעילויותינו היומיומיות כמחנכים לבדיקה קפדנית פוליטית וכלכלית, ראיית בית-הספר כחלק ממערכת של מנגנונים לייצור מחדש תרבותי וכלכלי, אינה רק קריאת תיגר על הפרקטיקות השולטות בחינוך. לו היה מדובר "רק" בכך, אזי יכולנו, אולי, לשנות פרקטיקות אלה באמצעות הכשרת מורים, תוכנית לימודים טובה יותר וכדומה. ייתכן, כמובן, שפרקטיקות אלה זקוקות לשינויים, ויש עדיין מקום לרפורמות משפרות מעין אלה. אולם סוגי הבדיקה הביקורתית שאני מצדד בהם קוראים תיגר על אוסף שלם של ערכים ופעולות "מחוץ" למוסד ההוראה. זוהי בדיקת הנקודה, משום שאם ניקח דברים אלה ברצינות, עליהם להוביל בהכרח למערכת של מחויבויות העשויות להיות שונות לגמרי מאלה שרבים מאתנו מקבלים בשכלם הישר. מערכת זו דורשת ביטוי ומחויבות גוברים לסדר חברתי שבבסיסו

²¹ ראו: Paul Baran & Paul Sweezy, *Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press), 1968. ראו גם הניתוח המופתי בתוך: Vicente Navarro, *Medicine Under Capitalism* (New York: Neale Watson Academic Publications, 1976)
²² John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971)
²³ דיון מעניין בוויכוח בתחום החינוך על אודות העיקרון החברתי של שוויון ההזדמנויות ראו בתוך: Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975) ראו גם המאמרים על שליטת העובדים במקום העבודה שהופיעו בכתב-העת *Working Papers for a New Society* במהלך השנים האחרונות.
²⁴ Navarro, שם.

כדי להבין את פעילותם של גברים ונשים בתקופה היסטורית מסוימת, עלינו להתחיל בבחינת מה שלגביהם אינו מוטל בספק. כפי שטען מרקס, אין החוקר מקבל את האשליה של תקופה, את הערכת השכל הישר של בני החברה עצמם לגבי פעילויותיהם האינטלקטואליות והמעשיות (אף על-פי שאלה בוודאי חשובות); עליו **למקם** פעילויות אלה בזירה רחבה יותר של עימות כלכלי, אידיאולוגי וחברתי.

כפי שצינתי, אין לחינוך כתחום של מחקר מסורת חזקה של "מיקום". לאמיתו של דבר, לו היינו מבקשים להצביע על אחד התחומים המוזנחים ביותר של המחקר החינוכי, היה זה בדיוק תחום זה - מחקר ביקורתי של מערכת היחסים בין אידיאולוגיות לבין מחשבה ועשייה חינוכיות, מחקר של מרחב ההנחות של השכל הישר כביכול המנחות את תודעתנו. חקירה ביקורתית מעין זו תחשוף את המחויבויות והאינטרסים הפוליטיים, החברתיים, האתיים והכלכליים המתקבלים באופן לא ביקורתי כ"מה שחיינו הם באמת" בחיי היומיום שלנו כמחנכים.

לחקר היחסים ההדדיים שבין אידיאולוגיה לבין תוכנית לימודים ובין אידיאולוגיה לבין טעונוס חינוכיים ישנן השלכות חשובות לגבי תחום תוכנית הלימודים ולגבי תיאוריה ומדיניות חינוכיות בכלל. זאת מכיוון שכפי שאטען, עלינו לבחון באופן ביקורתי לא רק "כיצד תלמיד רוכש ידע נוסף" (השאלה הדומיננטית בתחום שלנו המכוון ליעילות), אלא "מדוע וכיצד היבטים מסוימים של התרבות הקולקטיבית מוצגים בבית-הספר כידע עובדתי אובייקטיבי". כיצד בדיוק מייצג ידע רשמי תצורות אידיאולוגיות של האינטרסים הדומיננטיים בחברה? כיצד מעניקים בתי-הספר לגיטימציה לסטנדרטים המוגבלים והחלקיים הללו של ידע כאמיתות שאין לערער עליהן. **יש להציג שאלות אלה לגבי שלושה תחומים לפחות של חיי בית-הספר: (1) כיצד תורמים ההסדרים היומיומיים הבסיסיים של בתי-הספר לרכישת האידיאולוגיות הללו על-ידי התלמידים; (2) כיצד שיקפו ומשקפות הצורות הייחודיות של ידע המעוגן בתוכנית הלימודים תצורות אידיאולוגיות אלה; (3) כיצד משתקפות אידיאולוגיות אלה בנקודות המבט היסודיות אשר המחנכים עצמם משתמשים בהן כדי לסדר, להנחות ולהעניק משמעות לפעילותם שלהם.**

השאלה הראשונה מתייחסת לתוכנית הלימודים הסמויה בבתי-הספר - ההוראה המובנת מאליה לתלמידים של נורמות, ערכים ונטיות המתרחשת בפשטות באמצעות העובדה שהם חיים ומתמודדים עם הציפיות והשגרות הממסדיות של בתי-הספר יום אחר יום במשך מספר שנים. השאלה השנייה מבקשת מאתנו להפוך את הידע החינוכי עצמו לבעייתי, להעניק

קורטוב של קריאה, לימוד וויכוח כן בתחומים שלרבים מאתנו יש בהם רקע מוגבל. אין אנו רגילים להתבונן בפעילות חינוכית באופן אתי, פוליטי וכלכלי, שלא לומר ביקורתי, כאשר אנו לוקחים בחשבון את טבעו הקשה (והתובעני מאוד מבחינת זמן ומבחינה רגשית) של מקצוע ההוראה, כאשר אדם מבקש להיות מחנך ראוי לשמו. מטלה זו הופכת קשה אף יותר בשל מה שניתן לכנות הפוליטיקה של הפצת הידע. דהיינו, סוגי הכלים והמושגים שצינתי כאן אינם מופצים ברצון על-ידי המוסדות השולטים על שימור והפצה תרבותיים כמו בתי-הספר ואמצעי התקשורת ההמוניים. מסורות ביקורתיות אלה הן עצמן קורבן של המסורת הסלקטיבית. אם טעונוס כאן לגבי השאלה "של מי הידע הנכנס לבתי-הספר", נכונים, הרי זהו ביש מזל, אך ניתן היה לצפות לכך. עם זאת, אם אין אנו לוקחים על עצמנו לשלוט במסורות אלה, ללמוד אותן מחדש, אנו מתעלמים מן העובדה כי סוג ההסדרים המוסדיים והתרבותיים השולטים בנו נבנו על-ידינו, ולכן הם יכולים גם להיבנות מחדש.

עד כאן טענתי כי כל הערכה רצינית של תפקיד החינוך בחברה מורכבת צריכה לכלול, כחלק מרכזי שלה, שלושה יסודות לפחות: עליה למקם את הידע, את בית-הספר ואת המחנך או המחנכת עצמם במסגרת התנאים החברתיים הממשיים ה"קובעים" (determine) יסודות אלה; כמו כן טענתי כי פעולה זו של מיקום חייבת להיות מונחה על-ידי חזון של צדק חברתי וכלכלי, אם אנו רוצים שתהיה לה משמעות; מכאן גם טענתי כי עמדתו של המחנך אינה נייטרלית, לא במה שנוגע לצורות ההון התרבותי אשר בתי-הספר מפיצים ועושים בו שימוש, ואף לא במה שנוגע לתוצאות הכלכליות והתרבותיות של מפעל ההוראה עצמו. סוגיות אלה ניתן לנתח בצורה הטובה ביותר באמצעות מושגי ההגמוניה, האידיאולוגיה והמסורת הסלקטיבית, וניתן להבינם באופן מלא רק באמצעות ניתוח של יחסים.

יחד עם זאת, כפי שהוזכר לעיל, ישנה מסורת מתפתחת של חקירה חינוכית המבקשת לקחת ברצינות תוכנית מחקר זו של ניתוח של יחסים. הבה נתבונן בה עתה.

ii. מחקר חינוכי ופעולת "המיקום"

בהקדמתו לתרגום האנגלי של חיבורו הקלסי של קארל מאנהיים (Mannheim), **אידיאולוגיה ואוטופיה**, טוען וירתי (Wirth) כי "הדבר החשוב ביותר... שאנו יכולים לדעת על אדם הוא מה הוא מקבל כמובן מאליו; והעובדות היסודיות והחשובות ביותר לגבי חברה הן אלה שעליהן מתווכחים רק לעתים רחוקות ובדרך כלל רואים אותן כמיושבות".²⁵ כלומר, כדי להגיע לתובנה,

²⁵ Louis Wirth, 'Preface' to Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (New York: Harcourt, Brace & World, 1936), pp. xxii-xxiii

להבין באופן מלא כיצד מתפקדים בתי-הספר, עלינו לחקור אותם כמוסדות "המעבדים ידע", כמוסדות המשרתים פונקציה אידיאולוגית. הסוציולוגיה של החינוך צריכה להפוך במידה רבה לסוציולוגיה של הידע של בתי-הספר. מכאן שחקר תוכנית הלימודים, הבנה סוציולוגית ולימוד של אידיאולוגיות פוליטיות וכלכליות מתמזגים לכלל נקודת מבט מאוחדת, המאפשרת לנו להתעמק בשאלת מקומם של בתי-הספר בייצור מחדש התרבותי, כמו גם הכלכלי של יחסים מעמדיים בחברה תעשייתית מתקדמת.

תפיסתו של וקסלר פרובוקטיבית למדי בשל מספר סיבות: התפיסה רואה את המחקר החברתי והחינוכי כאקט פוליטי; כמו כן היא מבקשת מאתנו להתמקד בידע ובסמלים שבתי-הספר ומוסדות חינוכיים אחרים מעניקים להם לגיטימציה באופן גלוי או סמוי. עם זאת, אל לנו להתעלם מן העובדה שבתי-הספר אינם רק "מלמדים ידע", אלא גם "מלמדים ילדים". יש להבין את האופן שבו סוגי הסמלים שבתי-הספר מארגנים ובוחרים קשורים באורח דיאלקטי לדרך שבה סוגים מסוימים של תלמידים מאורגנים ונבחרים, ובסופו של דבר מרובדים כלכלית וחברתית - כל זה כרוך

בעיסוק בעוצמה: מיהו בעל העוצמה? האם היבטים מסוימים של ההוראה - הארגון והבחירה של תרבות ושל אנשים (משום שזה מה שעושים למעשה בתי-הספר) - תורמים לחלוקה שוויונית יותר של עוצמה ומשאבים כלכליים, או האם הם משמרים את חוסר השוויון הקיים? תהיה התשובה לשאלות אלה אשר תהיה, מן הדין לעשות שני דברים כדי להבין כיצד בתי-הספר עושים זאת. ראשית, עלינו לראות כיצד פועלים בתי-הספר. על החוקר לתפוס כיצד הסדירות היומיומית של ההוראה והלמידה בבתי-הספר מביאות לתוצאות אלה. שנית, עלינו להיות בעלי רגישות מרקסיסטית להווה כהיסטוריה, לראות את השורשים והעימותים ההיסטוריים אשר גרמו למוסדות אלה להיות מה שהם כיום. ללא הבנה כפולה זאת, קשה יותר להבין באופן מלא את "הפונקציות" הכלכליות והחברתיות של מוסדות החינוך שלנו.

דרך אחת לחשוב על תרבות בחברה היא להשתמש במטפורה של הפצה. כלומר, ניתן לחשוב על ידע כמופץ באופן בלתי-שווה בין מעמדות חברתיים וכלכליים, קבוצות עיסוק, קבוצות גיל שונות וקבוצות בעלות עוצמה שונה. לקבוצות מסוימות יש גישה לידע המופץ ולאחרות לא. היעד סוגים

תשומת לב רבה בהרבה ל"חומר" של תוכנית הלימודים - מנין הוא בא, של מי הוא, באיזו קבוצה חברתית הוא תומך, וכן הלאה. השאלה האחרונה שואפת להגביר את הערנות של המחנכים ביחס למחויבויות האידיאולוגיות והאפיסטמולוגיות שהם מקבלים על עצמם כמובנות מאליהן ולקדם באמצעות השימוש במסורות ובמודלים מסוימים - כמו, למשל, פוזיטיביזם וולגרי, ניהול מערכות, פונקציונליזם מבני, תהליך חברתי של תיוג, או שינוי התנהגויות - את עבודתם שלהם. ללא הבנת היבטים אלה של חיי בית-הספר, הבנה הקושרת אותם באופן רציני להפצה, לאיכות ולשליטה בעבודה, וכוח, לאידיאולוגיה ולידע תרבותי מחוץ למוסדות החינוך שלנו, ייתכן שתהיה לתיאוריה ולקביעת המדיניות החינוכית השפעה פחותה מזו שאנו מקווים.

ישנו ודאי מספר הולך וגובר של דוגמאות עכשוויות לפעולה זו של מיקום טכניקות וטיעונים חינוכיים בהקשר רחב ומקיף יותר. היסטוריונים מסוימים של החינוך, כמו כץ (Katz), קרייר (Karier), קסטל (Kaestle), פיינברג (Feinberg) ואחרים, העניקו לנו תמונה מחמיאה פחות של מערכת היחסים בין הוראה לבין אינטרסים בירוקרטיים,

כלכליים ואידיאולוגיים מאשר כמה מן הרעיונות שהיו מקובלים עלינו בעבר. בנוסף לכך קיימים ניתוחים עכשוויים בנושא הכלכלה הפוליטית של החינוך, כמו גם של האפשרויות של רפורמה חינוכית אשר נערכו על-ידי בוולס וג'ינטיס, קרנוי ולוין (Carnoy & Levin) ואחרים. מוכרים פחות, אולי, אם כי חשובים בה במידה, הם המחקרים הסוציולוגיים שנערכו לאחרונה לגבי הקשרים שבין הידע של בית-הספר לבין אינטרסים מעין אלה. מחקרים אלה כולם מונחים, אם באופן סמוי אם גלוי, על-ידי האמונה כי ניתן להשיג הערכה יסודית וכנה יותר של סוגיות חינוכיות באמצעות מיקומן במסגרת של תפיסות מתחרות של צדק, של שוויון חברתי וכלכלי, ושל השאלה מהי עוצמה לגיטימית, ומי ראוי להחזיק בה. למשל, בניתוח ביקורתי של הסוציולוגיה של החינוך שנערך לאחרונה, הסוציולוגיה של החינוך: מעבר לשוויון, קורא פיליפ וקסלר (Wexler) לרה-אוריינטציה מעמיקה של המחקר הסוציולוגי בנושא בתי-הספר.²⁶ בהתייחסו לכמה מן המחקרים האירופיים והאמריקניים העכשוויים בנושא היחסים בין אידיאולוגיה לבין תוכנית לימודים, ובין בתי-הספר לבין יצירת חוסר שוויון, הוא מצביע על כך שכדי



²⁶ Philip Wexler, *The Sociology of Education: Beyond Equality* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976)

חברתיים הגלומים בצורת הידע עצמה. נקודות אלה מרמזות גם על כך שעלינו ללמוד את תוכנית הלימודים הנמצאת בשימוש בבתי-הספר. במקום מחקרים של תשומה-תפוקה של ההישגים בבתי הספר, על החוקר "לחיות" בכיתות לימוד, לראות את הצורות המורכבות של אינטראקציה המופיעות בכיתות. בדרך זו ניתן להגיע לתמונה מדויקת יותר לגבי השאלה, אילו "סוגים" מסוימים של תלמידים "מקבלים" סוגים מסוימים של ידע ונטיות. דבר זה הופך, כמובן, את ניתוח תהליך התיגוב בבתי-הספר לבעל חשיבות מיוחדת. יתר על כן, ניתן לראות כיצד ידע נוצר למעשה וכיצד משתמשים בו במצע של בית-הספר. לבסוף, ניתן לתעד את ההוראה הסמויה של תוכנית לימודים.

נתונים אלה כולם חשובים להבנתנו את סוגי הדרכים שבאמצעותן פועלים בתי-ספר כדי להפיץ תרבות פופולרית ואליטיסטית כאחת. עם זאת, כדי שנוכל לקבל את טיעונו של ויליאמס באופן הרציני ביותר, עלינו לצעוד צעד נוסף - החוקר חייב לחשוב בצורה מבנית או יחסית; עליו לקשר תהליך זה של הפצת תרבות לשאלות של עוצמה ושליטה מחוץ לבית-הספר. צעד זה מביא יסודות פוליטיים וכלכליים אל לבו של המחקר החינוכי. זהו ניתוק משמעותי למדי מן היסודות הקודמים של המחקר החברתי והחינוכי, לפיהם עמדתם הבסיסית היא א-פוליטית, ואין לה כל קשר לאופן שבו כוח ומשאבים מחולקים בחברה. למעשה, עמדתם הכללית של החוקרים את אופני הייצור מחדש התרבותי והכלכלי היא כי המחקר החינוכי מהווה, לפחות באופן סמוי, אקט פוליטי. עם זאת, למרות שהם טוענים **בזכות** מחויבות פוליטית, הם טוענים **נגד** השתייכות פוליטית מסוימת השולטת כיום במדיניות החינוכית ובשיח על תוכנית הלימודים - זו של המסורת הליברלית.

למעשה, כמה מקווי הדמיון בין אותם פרטים המעורבים בהערכה ביקורתית יותר של בית-הספר ככוח ייצור מחדש ניתנים לאיתור באמצעות טיפולם בתיאוריה החינוכית הליברלית, עם הסתמכותה על מדע, נייטרליות, וחינוך כצורה של שיפור חברתי. כפי שמציין פיינברג, לדוגמה, חולשה מרכזית אחת של התיאוריה הליברלית נובעת מחוסר יכולתה לראות אירועים כסימנים לסוגיות מבניות רציניות, היא הופכת נושאים חינוכיים ל"בעיות" מנהליות במקום לדוגמאות של עימות כלכלי, אתי ופוליטי.³⁰

מסוימים של ידע - היכן עומדת הקבוצה המסוימת שלך בתהליך המורכב של שימור והפצה תרבותיים - קשור, ללא ספק, להיעדרם של סוגים מסוימים של עוצמה פוליטית וכלכלית בקבוצה זאת.

היחסים בין הפצה תרבותית לבין הפצה ושליטה בעוצמה כלכלית ופוליטית - או בצורה ברורה יותר, היחסים בין ידע לבין כוח - קשים למדי להבנה. עם זאת, הבנה של האופן שבו השליטה במוסדות תרבותיים מקדמת את יכולתם של מעמדות מסוימים לשלוט באחרים עשויה לספק את התובנה הדרושה לגבי הדרך שבה חלוקת התרבות מתייחסת לקיום או להיעדר עוצמה בקבוצות חברתיות.

רבים מן המחנכים, אם לא רובם, אינם מכירים את הבעיה בצורה מספקת. היתה לנו נטייה לתפוס את הידע כ"מוצר" נייטרלי יחסית. הפכנו אותו ל"אובייקט" או ל"תהליך" פסיכולוגי (והוא אכן בחלקו כזה). אולם בעשותנו כך, עשינו דה-פוליטיזציה כמעט מוחלטת של התרבות המופצת בבתי-הספר. עם זאת, קיים גוף גדל והולך של חוקרים של תוכנית הלימודים וסוציולוגים של החינוך, המתמייחים ברצינות רבה יותר לשאלות כגון "התרבות של מי?", "הידע של איזו קבוצה חברתית?", וכן "בהתאם לאילו אינטרסים מלמדים ידע מסוים (עובדות, מיומנויות ונטיות) במוסדות תרבותיים כמו בתי-ספר?".²⁷ כפי שציינתי במקומות אחרים,²⁷ הדוגמאות הטובות ביותר של מחקר זה מצויות במספר חיבורים מאנגליה.²⁸

תוכנית המחקר של חיבורים אלה, כמו גם נקודת המבט שאני מבטא כאן, הושפעו מקביעתו של ויליאמס כי החינוך אינו מוצר כמו לחם או מכונית, אלא יש לראותו כבירה וארגון מתוך כל הידע החברתי הזמין. מכיוון שבירה וארגון אלה דורשים בחירות חברתיות ואידיאולוגיות מודעות ובלתי מודעות, הרי שמשמיתם העיקרית של חקר תוכנית הלימודים היא ייחוס עקרונות אלה של בירה וארגון של הידע למצע הממסדי והאינטראקציוני של בית-הספר, ואחר כך לזירה הרחבה יותר של מבנים מוסדיים המקיפים את הכיתה.²⁹ לנקודות אלה מספר משמעויות כאשר הן מיושמות לגבי מה שנוטים יותר ויותר לכנות הסוציולוגיה של הידע של בתי-הספר. משמעות הדבר כי בשל סיבות מתודולוגיות, אין אנו מקבלים כמובן מאליו כי ידע של תוכנית הלימודים הוא נייטרלי. במקום זאת, אנו מחפשים אינטרסים

Michael W. Apple, "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review*, XX (June, 1976) pp. 209-215; Michael

W. Apple & Philip Wexler, "Cultural Capital and Educational Transmissions", *Educational Theory*, XXVII (Winter, 1978)

Michael F. D. Young, (ed.), *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan.), Richard Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (London: Tavistock, 1973); Basil Bernstein, *Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission* (2nd edn: London: Routledge & Kegan Paul, 1977), Michael Flude & John Ahier, eds., *Educability, Schools and Ideology* (London: Halstead, 1974); and Rachel Sharp & Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975)

John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977)

Young²⁹, שם, עמ' 24.

בתפקיד התומך שיכול למלא החינוך בצמיחה טכנולוגית, ותהליך זה הוביל לא רק לצמיחה המהירה של החינוך הגבוה בשנות השישים, אלא גם לדגש המתמשך על חינוך טכני ועסקי.

ההנחה השנייה מתייחסת להשקפה הרואה את החינוך כמסוגל לתקן את חוסר השוויון חברתי; להתגבר - באמצעות השוואת ההזדמנויות החינוכיות - על החלוקה הבלתי-הוגנת של סיכויי חיים. מערכת החינוך נתפסת כמספקת סולם ואמצעי לניעות חברתית, כאשר היא מיישמת תהליכי ברירה אובייקטיביים למיסוד שלטון המוכשרים, אשר בו המידה היחידה להתקדמות אישית היא "יכולת". מערכת החינוך הופכת למנגנון העיקרי של ברירה חברתית, לטובתם של החברה ושל הפרט כאחד.

לבסוף, החינוך, והתרבות שהוא מייצר ומעביר, נתפסים כתכונות בלתי-תלויות ואוטונומיות בחברה שלנו. מדיניות חינוכית מכוונת לייצור ידע ופרטים בעלי ידע באמצעות מתן חסות למחקר אקדמי ולרפורמות בתוכנית הלימודים. האידיאלים במסגרת המסורת הליברלית מציג הן את התרבות והן את החינוך ככוחות לשינוי חברתי שהם



נייטרליים מבחינה פוליטית.³²

בניגוד למערכת זו של הנחות לגבי החינוך והקשר שלו לסדר חברתי, מבוארים המנגנונים התרבותי והחינוכי כיסודות בתיאוריה של **שליטה חברתית** על-ידי אותם פרטים העוסקים בייצור מחדש תרבותי וכלכלי.³³ מכאן מוצב אתגר לגבי שלושה רעיונות לפחות הקשורים הדדית זה לזה: שתהליכי הברירה הם נייטרליים; ש"יכולת" (ולא החברות של תלמידים לנורמות וערכים חברתיים וכלכליים) היא התכונה שבת-הספר מתמקדים בה הלכה למעשה; ושבת-הספר אכן ערוכים להורות מיומנויות ומידע טכני לכל התלמידים, כך שכל אדם יקבל הזדמנות שווה לתגמולים כלכליים.

כך, לדוגמא, כפי שצינו אנשים כמו בולס וג'ינטיס, וכפי שאני טוען, ייתכן שבת-הספר אינם מכוונים לברור ולייצר באופן נייטרלי "כוח עבודה בעל מיומנויות וכישורים מגוונים". הם נראים מעוניינים פחות בהפצת מיומנויות מאשר בהפצת נורמות ונטיות התואמות את מקומו של הפרט בחברה היררכית. אולם

אף על-פי שיש ביניהם הבדלים, אותם אנשים אשר, כמוני, ביקשו למקם תופעות של בית-הספר בתוך ההקשר החברתי והכלכלי שלהן, מסכימים לכאורה על נקודה חשובה אחת: יש להציב סימן שאלה לגבי רוב ההיבטים העיקריים של הגישה הליברלית על אודות החברה והחינוך. בעוד שגישה זו לבטח אינה הומוגנית או אחידה, ואף אינה מהווה את הבסיס היחיד שעליו מתחוללת המדיניות החינוכית וזאת המתייחסת לתוכנית הלימודים, הרי שהיא מתמקדת בה כצורה של שיפור חברתי, מכיוון ש"ההנחות והממדים שלה חדרו לדפוסים של הפרקטיקה החינוכית באופן החלטי יותר מכל אידיאולוגיה אחרת".³¹ מדיניות חינוכית ליברלית - הכוללת את אתיקת ההישג האישי המבוסס כביכול על הצטיינות - נראית כשפה של הצדקה, כצורה אידיאולוגית, ולא כתיאור מלא ומדויק של האופן שבו פועל החינוך. בעוד שהיא אכן מתארת היבטים מסוימים של ההוראה (פרטים וקבוצות מגיעים אכן להישגים טובים בבית-הספר), היא אינה רואה את הקשר בין "ייצור" סוגים מסוימים של אנשים וידע מחד גיסא, וייצור מחדש של חברה בלתי-שוויונית, המייסדת את התפקידים אשר בעבורם מיוצרים סוכנים אלה, מאידך גיסא.

אולם מה בדיוק אנו מעמידים בסימן שאלה?

העיקרון היחיד החשוב ביותר של האידיאולוגיה הליברלית של החינוך הוא אולי שהחינוך יוצר שינוי חברתי ושומר עליו. אמונה זו מבוססת על מספר הנחות חיוניות ומחייבות... הראשונה היא שההוראה משפיעה באופן מכריע על רמת הצמיחה והקדמה הכלכלית באמצעות הקשר שלה לטכנולוגיה. רמת הצמיחה הטכנולוגית נתפסת כקובעת את רמת הצמיחה הכלכלית, והיא עצמה נתפסת כתלויה ברמת ההוראה. מערכת החינוך מספקת כוח אדם הן כדי להרחיב את גבולות הידע הטכני, והן כדי לבסס את ההתקדמות ולהביאה לחיי היומיום שלנו. באמצעות תכנון כוח אדם, מפעילים הצווים ההחלטתיים של תהליך הייצור הטכני לחץ על מערכת בתי הספר לייצר כוח עבודה בעל מיומנויות וכישורים מגוונים. ההתרחבות והדיפרנציאציה של מוסדות החינוך מיוסדת על אמונה

³⁰ Feinberg, שם, עמ' vii.

³¹ Roger Dale, et. al., שם, עמ' 1.

³² שם, עמ' 1 - 2.

³³ שם, עמ' 2.

מבחינה פונקציונלית, האידיאולוגיה נתפסה כצורה של תודעה כוזבת המעוותת את התמונה שיש לאדם לגבי המציאות החברתית, והמשרתת את האינטרסים של המעמדות השולטים בחברה. וגם, כפי שניסח זאת גירץ (Geertz), כ"מערכות של סמלים המקיימים פעולת גומלין זה עם זה", המספקות את הדרכים העיקריות "להפיכת מצבים בעלי משמעות, מצבים שאחרת היו נשארים סתומים";³⁵ כלומר, כיצירות בלתי-נמנעות שהן חיוניות ומתפקדות כמוסכמות משותפות של משמעות כדי להפוך מציאות חברתית סתומה למובנת.

אבחנות אלה לגבי תפקודה של האידיאולוגיה הן, כמובן, לא יותר מאשר טיפוסים אידיאליים, קטבים שביניהם מצויות רוב העמדות לגבי השאלה מהי אידיאולוגיה ומה היא עושה. עם זאת, שתי העמדות של הטיפוסים האידיאליים צומחות מתוך מסורות, ולכל אחת מהן חסידים מודרניים משלה. העמדה הראשונה, המכונה "תיאוריית האינטרס" של האידיאולוגיה, המושרשת במסורת המרקסיסטית, תופסת את תפקידה העיקרי של האידיאולוגיה כהצדקה של אינטרסים של קבוצות פוליטיות, כלכליות ואחרות קיימות או מתחרות. הקוטב השני, מסורת "תיאוריית הפירוש", אשר דירקהיים (Durkheim) ופרסונס (Parsons) הם מפתחיה הידועים ביותר, רואה לעתים קרובות את הפונקציה החשובה ביותר של האידיאולוגיה כנותנת משמעות במצבים בעייתיים, כמספקת "הגדרת מצב" שימושית, ובדרך זו מאפשרת לפרטים ולקבוצות לפעול.

על אף אוריינטציות שונות למדי אלה, נדמה כי ישנו מכנה משותף כלשהו בין אלה העוסקים בבעיית האידיאולוגיה, בכך שבדרך כלל רואים אותה כבעלת שלושה מאפיינים מובחנים: לגיטימציה, עימות עוצמה (power conflict) וסגנון מיוחד של טיעון. מקלור ופישר (McClure and Fischer) מתארים באופן בהיר למדי כל אחד מן המאפיינים הללו.³⁶

(1) **לגיטימציה**: דומה שהסוציולוגים מסכימים כי אידיאולוגיה עוסקת בלגיטימציה - הצדקת פעולה קבוצתית וקבלתה החברתית. קביעה זו תקפה אם כותבים מתייחסים לרציונליזציה של אינטרסים מוקנים, לניסיונות "להחזיק בתפקיד חברתי מסוים", לפעילות של הצדקה או אפולוגטיקה... המתייחסים לייסוד דפוסי אמונה ולהגנה עליהן. בכל אחד מן המקרים, רואים הכותבים בנושא עיקרי את הלגיטימציה של הדרך שבה פעילות מאורגנת

עלינו להיות זהירים למדי שלא להציג עניין זה באופן דטרמיניסטי יתר על המידה, משום שלא כל ההנחות הליברליות הללו מוטעות לגמרי. למשל, החינוך **אכן** קשור לצמיחה טכנית, אולם בדרך מורכבת יותר, ובסופו של דבר צודקת ושוויונית פחות ממה שאנו נוטים לחשוב. משום שעצם הזיקה בין ידע טכני לבין הוראה מסייעת **ליצור**, ולא להפחית, את חוסר השוויון. עם זאת, כאשר מתבוננים בהם יחד, סוגים אלה של ביקורת שעורכים כנגד המסורת הליברלית מספקים מסגרת בסיסית לניתוח ביקורתי יותר של ההוראה וה"חוכמה" המנחה אותה. חלק ניכר של התיאוריה של תוכנית הלימודים ושל תיאוריה חינוכית כללית יותר פעל כמערכת של סכי-עניינים אידיאולוגיים, המונעים בדיקה רצינית וחקרנית יותר הן לגבי מבנים ממסדיים בלתי-שוויוניים של החברה הקפיטליסטית, והן לגבי היחסים שבין בית-הספר לבין מבנים אלה.

עם זאת, כיצד יכול משהו המבקש בלהט רב כל כך לעזור - כפי שמבקשות לעשות התיאוריה והפרקטיקה החינוכית הליברלית - להיות צורה אידיאולוגית המכסה על מציאות השליטה? אחרי הכול, מחנכים מעטים מאוד מבקשים לעשות פחות מאשר לספק שירותים ללקוחותיהם. הייתכן שמניעיהם ופעולותיהם טעונים כל כך מבחינה אידיאולוגית? כדי לפרק בעיה זו, עצם הרעיון של אידיאולוגיה הוא משמעותי כאן, ודורש התייחסות נוספת.

על טבעה של האידיאולוגיה

משמעותו של מושג האידיאולוגיה היא בעייתית בדרך כלל. דומה כי רוב האנשים מסכימים כי ניתן לדבר על אידיאולוגיה כמתייחסת לסוג כלשהו של "מערכת" של רעיונות, אמונות, מחויבויות יסודיות, או ערכים לגבי מציאות חברתית, אולם כאן מסתיימת ההסכמה.³⁴ הפירושים משתנים בהתאם לתחום או לטווח התופעות הנתפסות כאידיאולוגיות, ולפונקציה - מה עושות הלכה למעשה האידיאולוגיות לאנשים "המחזיקים" בהן. הפירושים לגבי תחום האידיאולוגיה שונים זה מזה במידה רבה. ניתן לחלקם לשלוש קטגוריות לפחות: (1) רציונאליזציות או הצדקות מיוחדות של הפעילויות של קבוצות עיסוק מסוימות וניתנות לזיהוי (כלומר, אידיאולוגיות פרופסיונליות); (2) תוכניות פוליטיות ותנועות חברתיות רחבות יותר; (3) השקפות עולם מקיפות, או מה שכינו ברגר ולקמן (Berger & Luckmann) ואחרים עולמות סמליים.

³⁴ מבחינה שלהלן אני שואב מן הטיפול המצויין בנושא האידיאולוגיה אצל Helen M. McClure & George Fischer, "Ideology and Opinion Making: General Problems of Analysis" (New York: Columbia University Bureau of Applied Social Research, July, 1969, mimeographed)

³⁵ ראו לדוגמה Clifford Geertz, "Ideology as a Cultural System", *Ideology and Discontent*, David Apter, (ed.) (New York: Free Press, 1964), pp. 47-76

³⁶ McClure & Fischer, שם, עמ' 7 - 10.

שלך; שנית, סביר כי כל הבהרה של ההנחות והרעיונות המשתמעים מאופן ארגון פעילות תסווה את איכותם העמומה של הנחות ורעיונות אלה כאשר משתמשים בהם לצרכים מעשיים.

מאפיינים מגוונים אלה של האידיאולוגיה הם בעלי השלכות חשובות לגבי ניתוחה של התיאוריה הליברלית כמו גם של החינוך כצורה הגמונית, משום שנוכל לראות מיד כיצד השפה והשקפת העולם של המדע, יעילות ויחיד מופשט מבצעים פונקציות אידיאולוגיות אלה בעבור התחום של תוכנית הלימודים. ניתן לראות מדיון קצר זה כי לא ניתן להתייחס

לאידיאולוגיה כאל תופעה פשוטה. כמו כן אי אפשר להשתמש בה רק כאלה להכות על ראשו של יריבנו (אהה), המחשבה שלך היא לא יותר מאידיאולוגיה, ולכן אפשר להתעלם ממנה) בלא לאבד משהו בתהליך. על כל עיסוק רציני

באידיאולוגיה להתמודד עם התחום והפונקציה שלה כאחד, עם תפקידה הכפול כמערכת של כללים המעניקים משמעות וכבעלת כוח רטורי בוויכוחים המתמקדים בעוצמה ובמשאבים.³⁷

הדרך השימושית ביותר לחשוב על המאפיינים המורכבים, התחום והפונקציות המגוונות של האידיאולוגיה מצויה במושג ההגמוניה. הרעיון כי רוויה אידיאולוגית מחלחלת לניסיון חיינו מאפשר לנו לראות כיצד בני אדם יכולים לנצל מסגרות המסייעות להם לארגן את עולמם, וכן מאפשרות להם להאמין כי הם משתתפים נייטרליים באינסטרומנטציה הנייטרלית של ההוראה, כאשר בו בזמן מסגרות אלה משרתות אינטרסים כלכליים ואידיאולוגיים מסוימים הנעלמים מהם. כפי שציין וכסלר, כדי לראות כיצד מתרחש הדבר, יהיה עלינו לארוג יחדיו ניתוח של תוכנית לימודים עם ניתוחים סוציו-פוליטיים, כלכליים ואתיים באופן כזה שנוכל להראות את הקשרים המורכבים הקיימים בין הפעילות החינוכית לבין אינטרסים אלה.

באופן חברתי... כאשר מוצב אתגר רציני בפני ההנחות שבבסיס ההסדר החברתי, הצורך בלגיטימציה הנובע מכך עשוי בהחלט ללווה צורה של עיסוק בקדושה... "האידיאולוגיה מבקשת לקדש את הקיום באמצעות הכפפתו לשליטה של עקרונות נכונים מוחלטים".

(2) **עימות עוצמה:** הספרות הסוציולוגית כולה קושרת אידיאולוגיה לעימותים בין אנשים השואפים לעוצמה או מחזיקים בה. אולם כמה מן הכותבים מתייחסים לעוצמה, או לפוליטיקה, במובן צר יותר, ואחרים במובן רחב יותר. במובן הצר יותר מתייחסים מונחים אלה לחלוקה הרשמית של סמכות ומשאבים אשר מתרחשת ככלל בתחום אחד - הפוליטי. במובן רחב יותר, עוצמה ופוליטיקה מתייחסות לכל תחום שהוא של פעילות, ולכל ההיבטים שלו העוסקים בהקצאת תגמולים... עימות העוצמה מוטל תמיד על כף המאזניים

במחלוקות אידיאולוגיות, בין אם המעורבים בהן מכירים בממד זה במפורש בין אם לאו.

(3) **סגנון הטיעון:** כותבים רבים מציינים כי רטוריקה מיוחדת ורגש מועצם מציינים את הטיעון האידיאולוגי... הרטוריקה נראית כמפורשת מאוד ושיטתית יחסית... לפחות שתי סיבות עשויות להסביר את הרטוריקה המיוחדת: ראשית, החשיבות היסודית של ההנחות שעל הפרק לעצם הישרדותה של קבוצה יוצרת הבעה בהירה יותר של הנחות המציינות את הקבוצה לבדה, כדי לחזק את הסולידריות וההסכמה בין חבריה. באופן מנוגד, דומה שקיימת נטייה לבטא בבירור את ההנחות המשותפות - או המתאימות - לאלה המצויות במערכות חשיבה יריבות. במקרה זה, הבעה הברורה היא טקטיקה המבקשת לשכנע, לגייס תמיכה או להעביר בעלי דעות אחרות למחנה



³⁷ לדיון נוסף בבעיית האידיאולוגיה, אחד הניתוחים המעניינים יותר נמצא בתוך: Nigel Harris, *Beliefs in Society: The Problem of Ideology* (London: C. A. Watts, 1968)