

## הציווי "לא לעשות דבר מלבד ללמד" מבט על אי־הבנות במוסד להשכלה גבוהה

מילי אפשטיין־ינאי

### הבהרות מקדימות

מוסדות להשכלה מהווים מסגרות ארגוניות בעבור מעשיהם של עובדים ממגוון סוגים: פקידים, מנהלים, מזכירות, מורים, אנשי תחזוקה ועוד. המגעים האנושיים המתקיימים במסגרות אלו מתוארים בספרות כיחסים מורכבים אשר מאופיינים רבות במתח בין מעשה הפרט לבין המערכת הממוסדת והאדמיניסטרטיבית.

המאמר יעלה לדיון סוגיה הקשורה למגעים אלו: מקום ההצטלבות הסימבולית שבין מעשה הפרט, בהיותו מורה במוסד להשכלה גבוהה, לבין המסגרת האדמיניסטרטיבית של המוסד. הדיון יעשה מתוך ניסיון לתאר את "אי־הבנות" היכולות להתגלות במקום זה. נקודת המוצא של מאמר זה היא רצף אירועים שבהם הייתי מעורבת שנים מספר, בהיותי מורה ומרכזת של תכנית לימודים, והם יסייעו בפיתוח הנושא. הצגתי תתאר את היחסים היכולים להיחשף ברווח שבין הצהרות גלויות לבין הרטוריקה המעצבת אותן, ואשר להם השפעה על העשייה. ייתכן כי רווח זה ופרשנותו אינם אופייניים למוסדות חינוך בלבד, אלא שהם רכיבים טיפוסיים לכל התארגנות אנושית. באופן דומה, המתח שבין מימוש ייחודיות הפרט כעובד לבין הגשמת מטרותיה של המערכת האדמיניסטרטיבית במלואן מאפיין ארגונים מסוגים שונים. ואמנם, אני סבורה שמכיוון שמצד אחד מוסד להשכלה אמור להיות מעוניין בחיפוש אחר אמת כלשהי, ומצד אחר בהעמקת ההבנה של תהליך הלימוד המבסס והמצדיק את קיומו, הוא אמור להיות מרחב רגיש לייחודיות של הפרטים העובדים בו, שהרי במעשיהם הם נותנים ביטוי לשני ההיבטים הללו – האמת והלמידה. מכאן גם החשיבות המכרעת שיש למטאפורות, שכן באמצעותן כותבים ודוברים מנסים לתת ביטוי לתהליך הלמידה ולתפיסות המובלעות על יחסי הוראה-למידה אדמיניסטרציה במוסד להשכלה גבוהה. מטאפורות ותפיסות מובלעות אלו נחשפות בסתירות שבין הצהרות לבין התנהגות ספונטאנית, וגלומות כבר בעצם הדיבור.

אציע אפוא ניתוח מבני של רצף אירועים בעלי אופי ניהולי במוסד חינוכי אחד, מתוך שאיפה לבדוק את היחס שבין מקום ממוסד לבין השפה המדוברת הבוקעת מאותו המקום והשפעתה על העשייה. אתמקד באסטרטגיות רטוריות שמלמדות על אי־שוויון וחוסמות משא ומתן על המשמעויות. זאת, מתוך הנחה ש"טקסט" מסוים נרקם ביחסים אלו (Anward, 1992; פלד, 1994) ונשמר בזיכרון כדבר שאפשר להתייחס אליו (Pontecorvo et al, 1996).

בדוגמה שאביא אני מבקשת לתרום למרחב המחקרי שסימן וון דייק (Van Dijk, 1998) בספרו על אידיאולוגיות, בנוגע ליחסים שנוקמים במשולש המתואר להלן: מחשבות, ערכים

ודעות; החברה ומוסדותיה; השימוש בשיח חברתי להשגת מטרות. וון דייק מנה כמה אסטרטגיות רטוריות להבניית אי-שוויון ויחסי שליטה באמצעות השיח, ובהן השימוש בהפרזה; הבחנה חוזרת בין מקור הסמכות לכפופים; השימוש המניפולטיבי בסטיסטיקות ובעדויות מספריות לשם הבאת הוכחות; הבעת איום תוך שימוש בלשון סג'י נהור; הבחירות הלקסיקאליות המציינות סבילות, חייתיות או החפצה; ביטול ערך האחר וכו', ובייחוד יחסי הגומלין שכל אלה מייצרים בין הנאמר למסגרת. אבדוק את יחסי הגומלין בין הנאמר ובין המסגרת, ובתוך כך אדגיש את מנגנוני הפרשנות המופעלים על האמירות.

המאמר מורכב משלושה מוקדים תימטיים אשר ביניהם אסרטט קשרים פרשניים. מוקד אחד ייחוד לתיאור כמה אירועים מוסדיים. המוקד השני יבהיר את המבנה של "שיח האדון" כפי שהגדירו לאקאן, ובתוך כך יודגש מקום האסטרטגיות של פרשנות במבנה דיסקורסיבי/ פסיכולוגי זה. לבסוף, אתאר את השימוש שאני עושה באסטרטגיה רטורית אחת, הסינקדוכה, כאמצעי לדיון ממוקד בתופעה. במהלך הניתוח אעזר בכמה משפטים כדי להדגים את התופעות המתוארות, וכדי לתת ביטוי להיבט הייחודי-סימפטומטי של הדמויות הניצבות בעמדות השיח השונות. מבחינה מתודולוגית, ראוי לציין שאתבסס על מספר מצומצם של מבעים לשוניים שאספתי מטקסטים שנשלחו אלי בדואר האלקטרוני, והופיעו במכתבים רשמיים שנשלחו לכל צוות ההוראה. כמו כן, אתבסס על ביטויים שהושמעו בישיבות הצוות בהרכב זעיר. כל המבעים שבחרתי נאמרו/ הושמעו יותר מפעם אחת.<sup>2</sup>

## תיאור של אירועי הרקע

קשה לתאר רצף אירועים מפני שבכל תיאור יש רכיבים נרטיביים אשר מארגנים ומהדקים את האירוע ואת רשת הסיבות, ההנחות והתוצאות השזורות בו, באשר ליעד מסוים, לקהל מסוים, ובאשר לאינטרסים השונים שמקורם התנהלות שהייתה בעבר. מחמת הרכיבים הנרטיביים האלה, הייתי נמנעת מניסיון לתאר את האירועים שהייתי מעורבת בהם, לולא התבהר לי מתוך שיחותיי עם כמה מורים ומקריאת מסמכים, שהתופעה שבה וחוזרת במסגרת המוסדית המסוימת ואולי היא רלוונטית גם למקומות אחרים. בשל הישנותה של התופעה, אפשר לסמן בה רכיבים מבניים בולטים, פרי הפשטה הכרחית המעלימה את הממד הפרטיקולארי. בד בבד, חזרה מבנית זו מעלה שאלות על עצם התנאים להופעתה.

מדובר במוסד אקדמי חדש למדי במסגרת מכללה ותיקה, כבן ארבע שנים. בשנים האחרונות, ומאז הוגדר "יחידה" שוות זכויות ליחידות אחרות. על ידי פעולה אדמיניסטרטיבית ריכוזית שהפכה אוסף של תכניות לימודיות מבודדות למסגרת מאוחדת אחת, הלך ואיבד המוסד את הקולות הייחודיים של כמעט כל מי שניהלו את התכניות הנפרדות לפני שאוחדו במסגרת האדמיניסטרטיבית החדשה. בה־בעת הואצה מגמת האקדמיזציה של המוסד באמצעות קשרים עם מוסד אקדמי אחר הרשאי להעניק תארים אקדמיים. המגמה השפיעה במהירות הן על הדרישות מהסגל, הן על תכניות הלימודים והן על אוכלוסיית הסטודנטים. עם זאת, אין ספק שמוסד זה הוא היחידה הגדולה והמצליחה ביותר מבחינה כלכלית במסגרת הכוללת של המכללה, בייחוד מכיוון שבחלק מהתכניות האחרות המוסד הוא גירעוני. המנהל החדש, האחראי להיגוי המהלך הריכוזי ולמימושו, חדור כוח ביצועי המביא לידי שינוי ארגוני עמוק.

במסגרת זו, מורים הממלאים תפקיד ניהולי זעיר וכפופים למנהל החדש, מקיימים אתו, באופן

כביכול לא מובן, מערכת תקשורתית מלאה "אי־הבנות", מתחים וכעסים. לאחר זמן־מה, המורים בעלי התפקידים עוזבים את מקום עבודתם, ודמות חדשה ממלאה את התפקיד שהתפנה. התהליך המואץ של נשירה מרצון של המנהלים, מקצתם לאחר שנים רבות של עבודה במקום, ולרוב מתוך מעורבות עמוקה ביצירת תכנית לימודים ייחודית, מעלה שאלות הן בדבר האסטרטגיה הניהולית, הן בדבר מקום הפרט במערכת הנחוות ככוחנית והן בדבר סוג השיח המתנהל ביחסים חברתיים אלו. אי־הבנות ישמשו אפוא "מקרה מבחן" של מלכוד תקשורת. מהו התהליך הפרשני המייצר אי־הבנות? האם ניתן לחלץ מסוג זה של מצבים דבר־מה על חוקי השיח המוסדי ועל דרכי התהוותו? ובאופן ממוקד יותר: מהם הכלים הרטוריים המאפשרים להצביע על אופיו של התהליך הפרשני המיוחד הזה והמאפשרים לתאר אותו? מה אפשר ללמוד מתיאור זה?

אם כן, מודעת ל"סכנות" הטמונות ברכיבים הנרטיביים, אספר שני סיפורים קצרים, ואחר כך אנסה לסרטט מסגרת כללית שתאפשר לכלול את הסיפורים האישיים ברצף המוסדי. שני הסיפורים אינם קשורים במישרין למעשה ההוראה, אלא למקום שבו הפרט פוגש את המערכת הארגונית. ובכל זאת, הם נראים ייצוגיים מכיוון שתוצאותיהם משפיעות על ההוראה ועל תפיסת העבודה.

סיפור ראשון: אני ומורה אחר ישבנו עם המנהל החדש במשרדו. השיחה הייתה עניינית כביכול, ונסבה על תכנון לשנה הקרובה. ואולם, היו בה ביטויים של חוסר שביעות רצון באשר לפעולתו של המורה האחר, אשר עבודתו תופסק בעוד שנה. באותה השיחה אמר המנהל שהוא אינו סוגר את התכנית כעת מכיוון שהוא "צריך את ה'משבצת הנושאת' הזאת לתכניות העתידיות שלו לגבי המוסד כולו". חשתי בוודאות מוחלטת, ובלי שום אישוש חיצוני לתחושותי זו באותו הרגע, שאני ב"רגע של אמת" (פרנץ וסימפסון, 2004): אני היא הבאה בתור, אני היא שעומדת "לטעות" במסגרת המוסדית, וכל ה"חסד" שמופנה אליי כעת – ישנה את כיוונו בהמשך. דבר לא תמך בתחושה זו אך היא הייתה חזקה כל כך, עד כי חשתי מעיוורוני והתאמצתי להיזהר. ידעתי שאני עומדת לעשות משהו שייחשב למאכזב מבחינת תפקודי. מה התחלתי לדעת אז – שעוד לא ידעתי?

הסיפור השני הוא סיפור בלתי נמנע על מעידותיי. הזמנתי לפגישה עם עוד שניים מראשי תכניות הלימוד. בפגישה זו נקבעה בין השאר השותפות בין שלוש התכניות. במהלך הפגישה צוין שוב ושוב שהמנהל הוא בעל הסמכות להחליט, וששותפות זו היא פרי רצונו (ציטוט: "רק לי יש מנדט"<sup>3</sup>). הדבר דרש שיתוף כלשהו בבניית מערכת לימודית שתכלול קורסים משותפים לשלוש המגמות. כדי לתת ביטוי לשותפות זו, הזמנתי את המרכזים של שתי התכניות האחרות לשיבת הצוות של התכנית שעמדתי בראשה. הזמנה זו התגלה כהרת אסון בעבורי, שכן לא היה מדובר בשותפות בין אנשים אלא ב"איגום משאבים", בצעד אדמיניסטרטיבי שפרשנותי לו הייתה ביטוי ל"גסות רוח והתערבות בתכניות של המנהל שאיני מבינה בהן"<sup>4</sup>. ניסיוני להסביר את מעשי לא עלה יפה, לא בשימוש בהומור ("אין יחס פרופורציונאלי בין המעשה, התגובה עליו ורמות הכעס שהוא מעורר") ולא בשימוש בהיגיון ("זו תקלה תקשורתית בהבנת הביטוי 'שיתוף בין תכניות' הניתנת לפתרון"). כמו הסוס של אטריאו בספר הסיפור שאינו נגמר<sup>5</sup>, ככל שניסיתי להיחלץ מה"בוץ הטובעני" במעשים של הסבר, כך שקעתי בו יותר.

"אי־הבנות" הן "רעשים" בלשון של תיאוריות תקשורתיות, המופיעים ביחסים בין־אישיים. הפירוש ל"אי־הבנות" הנדונות הוא בעל אפקט הן על המערכת הניהולית והן על המערכת האקדמית. "אי־הבנות" אלו מייצרות אפקטים של מובן, ועליו, על המובן הזה, אין אפשרות לערער במסגרת

המוסדית שאתאר: ערך האמת אינו מובא למשא ומתן (Grice, 1989), ועל כן נוצר טקסט ארגוני חד-קולי המדחיק את הופעת "ההבדל" שהאחר המייצג.

הארגון מחדש של תכניות הלימוד השונות גרם לתסיסה, לאי-שקט ולהתמרמרות הן בגלל ההשלכות האישיות של פעולה ריכוזית זו על ה"ממלכות הקטנות" של כל תכנית, הן בגלל הדרך הניהולית שנבחרה לטיפול בקונפליקטים שנוצרו. כוח רב נדרש לפעולה זו. האתגר לשמר את המרקם האנושי, ובתוך כך לחולל שינוי רחב ממדים בתפיסת הניהול, היה מורכב במיוחד: ליצור מרחב משותף שבו אפשר לזהות מקומות פרטיים. כלומר, לשמר "בית" – מונח שחוזר ונשנה במסמכים שונים של המוסד הנדון ובפניות מילוליות אל הצוות ("היחידה יכולה להיות בית בשבילך"). לעומת זאת, מתנהל תהליך הממיר את המרחב המשותף ברשת אדמיניסטרטיבית ("מעכשיו, אני רוצה שנדבר על כל תכנית בשמה האקדמי, ולא שנתייחס אליה לפי שמו של העומד בראשה").

במצב המוסדי המתואר, בולטות בעיניי תופעות מספר המדגישות את היחס בין הנאמר ובין מסגרת ההבנה. תופעה נפוצה אחת היא השימוש החוזר ונשנה של מבנה פרשני הנוטה לזהות ביוזמות התקפות כנגד דמותו של המנהל. התופעה השנייה היא "תוצר לוואי" של הראשונה, ומסביר אותה בהרחבה וון דייק (1998). זו התביעה הנשנית לסמכות ולהבחנה "אתם – אנחנו", כפי שמדגים המשפט "רק לי יש מנדט..." או היפוכו "אין לך מנדט..." החוזר תדיר. התופעה השלישית באה לידי ביטוי בבחירות לקסיקליות הנוטות לבטל או למחוק את פעולתו הייחודית של האחר, למשל בציווי "להיות בשביל הסטודנטים, ולא לעשות דבר מלבד ללמד". דוגמה אחרונה זו מזמינה התבוננות מקרוב. מבע זה נאמר בעל-פה, לפי הנוסח המצוטט, ונשנה בכתב בגרסאות שונות. הוא כורך יחדיו את התביעה לסבילות ("לא לעשות דבר") אך עם זאת, להישאר במסגרת, לא לעזוב, "לשמור על המשבצת האדמיניסטרטיבית" שהוזכרה קודם בדוגמה, וכך "להיות בעבור הסטודנטים", וכן את התביעה לעבודה ("מלבד ללמד"). שתי התביעות הסותרות, הן לסבילות הן לעבודה, מצביעות על פרדוקס המבליט הנחות סמויות על תפקידו של המורה במערכת המוסדית. העמימות באשר למהות תפקידו של המורה ניכרת לעין. פרדוקס זה גם נותן ביטוי לאופי הסמכות במוסד להשכלה גבוהה, סמכות הלכודה בין אידאלים רבים ואף סותרים, ובהם מתח סמוי בין ניהול להוכחה אקדמית, ייחודיות הפרט, איכות ההוראה, שקט אקדמי, שיווק המוצר, שביעות רצון הלקוחות/הסטודנטים ועוד.

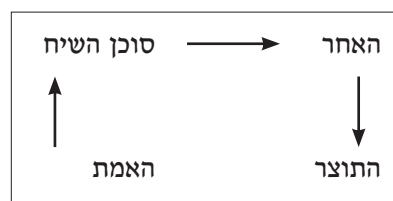
במסגרת המתוארת, המשמעות של הציווי "להיות בשביל הסטודנטים, ולא לעשות דבר מלבד ללמד" חורגת מהממד האישי של המורים שהיו בתוך משבצת ארגונית כזו או אחרת הדומה לה. היא מחזקת את הצורך לבחון את ההנחות של מנגנון ממסדי ואת הסתירות שבין אמירה ברמה הארגונית-תכנונית (למשל, הפרוטוקולים והמכתבים לצוות היחידה השומרים על כללי הנימוס והריחוק ומזמינים את הכול להיות שותפים במימוש ה"חזון") לבין הרטוריקה המאפיינת את התקשורת הבין-אישית במפגש המוסדי (למשל, תביעה מילולית חוזרת ונשנית לסמכות, התביעה לאחידות, מסירה מדודה ולא שלמה של מידע ארגוני הגורמת לאי-הבנות<sup>6</sup>, שינוי "חוקי המשחק"). כדי לבדוק רטוריקה זו המאפשרת אי-הבנות – וכאן חשוב לזכור שמדובר במצבים בין-אישיים הקשים להסדרה – אתמקד בסינקדוכה כאסטרטגיה פרשנית המאפיינת את פעולתו של הממלא את תפקיד "סוכן השיח" וסוכן הפעולה.

אסטרטגיות רטוריות כמו הפרזה, השימוש בפעלים סבילים היוצרים החפצה של האחר ופעולתו (Martin, 1989), והאיומים שבלשון סגי נהור מלמדים על אי-שוויון ועל כוחניות בשפת

הטקסט של "סוכן השיח". לעומתם, הסינקדוכה מלמדת על עמדה דומה, כתוצר של מהלך פרשני. אמצעים רטוריים מלמדים על "מקומות" בטקסט הארגוני הניתנים לזיהוי, ואשר להם תפקיד במרקם טקסט זה. באופן אנלוגי, הדוגמאות שהזכרתי מסמנות מקומות בטקסט הארגוני אשר על פרשנותו אין הסכמה, וחשוב לענייננו, שאי אפשר להגיע בהם לידי הסכמה בסוג השיח הקיים.

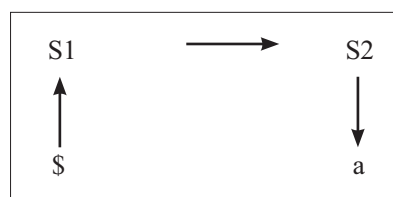
### מקומות בשיח החברתי כמקום הופעתן של אסטרטגיות רטוריות

תיאור ארבעת סוגי השיח (discourse) של לאקאן (Lacan 2004, - סמינר 1969/1970) מאפשר להציב ארבעה מודלים של קשר חברתי, אשר באופן סכמתי הם שלטון/דיכוי, הוראה, מחאה-איווי ומהפכה. סוגי שיח אלה מנסים להסביר את הכוח המכוון והמעצב של השפה באמצעות מבנה שבו ארבעה יסודות קבועים - "סוכן השיח", "האחר", "התוצר" ו"האמת" - וארבעה יסודות מתחלפים - "מסמן אדון" (S1), "מסמן ידע" (S2), "הסובייקט החצוי" (\$) ו"אובייקט סיבת האיווי" (a).



המעבר בין סוגי השיח קשור לתנועה מסוימת. המיקום המשתנה של הרכיבים הבסיסיים המעורבים גורם לשינוי באפקט החברתי והפסיכולוגי של כל שיח: טקסטים מניעים אנשים. לפי בראכר (Bracher, 1994), מודל זה מאפשר לקשר בין מבנים פסיכיים, הבסיס למוטיבציה האנושית, לבין תופעות סמיוטיות ומבנים דיסקורסיביים בסדר החברתי. קשרים בין שתי הרמות המוזכרות מאפשרים למקם תופעות רטוריות ודיסקורסיביות כממלאות תפקידים פסיכולוגיים וחברתיים וכמבנות אותם בממדים השונים המשמשים בסיס להתנהגות האנושית. מכיוון שמודל זה מאפשר לזהות את היסוד השולט במבנה השיח, הוא מלמד בבירור על היסוד המודחק בסוכן המפעיל את השיח ועל תוצרי פעולתו. בניתוח זה אתמקד בשיח האדון כדי להסביר את ההשלכות של מבנה זה על הדיון שעניינו אי-הבנות.

"שיח האדון" ממקם את ה"מסמן אדון", כלומר את המייסד של סדר סימבולי כלשהו, במקום "סוכן הפעולה". בכך, ה"מסמן אדון" הוא הקובע את "חוקי יצירת המשמעות ואת דרכי הפרשנות" בשיח זה. "מסמן אדון" הוא מי שמתעלם מחד גיסא מהיותו חצוי, יסוד המתפקד כ"אמת" של ה"מסמן אדון", ומאידך גיסא הוא ה"שואף" לידע שבידי "האחר" הפועל בהוראתו. מדובר בידע מלוכד בתחום דעת ממוסד.<sup>7</sup>



תשוקתו של ה"אדון" לידע זה יכולה לבסס את שאיפותיו ה"אימפריאליסטיות" או הריכוזיות של ה"אדון" לידע בכלל, ולידע שמייצר "האחר" בפרט, אך בלי שהוא ירצה לדעת דבר על דרכי היווצרותו של הידע ועל הקשר שבין ידע זה ובין אובייקט a, "סיבת האיווי של האחר". חשוב להדגיש שמודל זה מתאר מבנה לוגי, ללא קשר לדמויות הממשיות הממלאות מקומות אלו. דמויות ומנגנונים יכולים להתחלף במילוי המקומות, וכך לתת ביטוי להיבטים מגוונים של קשרים בין-אישיים ושל קשרים בין מבנה חברתי למבנה פסיכולוגי. בחיבור זה אני מבקשת לזהות סוג של קשר בין האסטרטגיות הרטוריות המאפיינות לעתים את דרכי הפרשנות המתקיימות ב"שיח האדון", כדי להסביר בכך את ההשלכות של אסטרטגיות רטוריות אלו על העשייה. כלומר, באמצעות ניתוח של מקרה ארגוני במוסד להשכלה גבוהה, אנסה לעמוד על אסטרטגיות היכולות לאפשר דיון ממוקד באי-הבנות בארגונים נוספים. הדוגמאות נותנות ביטוי לאופי הפארטיקולרי של המוסד ושל הדמויות.

כאמור, מבנה שיח זה מציב בעמדת "האחר" את הידע, וחשוב לשים לב שבעמדה זו מוצב דווקא האחר כ"עבד" שאמור להחזיק את ה"אדון" במקומו האילוזיוני, באמצעות הידע אשר הוא נוטה לראות את עצמו כסוכנו/מפעילו. בעבור הידע הממוקם במקום "האחר", יהיה אובייקט האיווי בצדו הסמוי של המבנה, כתוצר של תהליך זה. מכאן שהידע שהוא המצאתו האישית של "האחר" אינו מעניינו של "האדון". יישום תיאור זה במבנה מוסדי מעלה את הטענה שעבודתם של המורים המייצרים ידע היא המחזיקה את המנגנון האדמיניסטרטיבי המצווה "ללמד" במקומו הסימבולי, כפעולה אשר אין לה שאריות פרטיקולאריות. כפי שמצליח ורהגה (Paul Verhaeghe) להראות, ב"שיח האדון" הסובייקט השסוע, שהוא "האדון", אינו מסוגל לקבל את קיומה של פרטיקולאריות כלשהי אצל "האחר" מייצר הידע. כלומר, צד סמוי זה של היחסים, חסום בעבור "האדון". לפיכך ההסברים ל"סיבות" של עשייה כלשהי של המורה אינם מצליחים לשכנע את "סוכן השיח" – הוא אינו מסוגל להבינם (Verhaeghe, 1995).

האיזון העדין שבין מעשה פרטיקולארי לבין השתייכות מוסדית מתערער כאשר הפרשנות מצדו של החוק מזהה שבפעולת המורה אין רק "תוצרי עבודה" אלא גם עודף לא מבוית, אמירה אישית; דהיינו, הוראה אשר לה אפקט החורג באופן כלשהו מ"המשבצת האדמיניסטרטיבית" המיועדת (דהאן, 1995). אפקט זה קשור למובן שאינו משכפל את המובן המצווה ממקום החוק. ואמנם, ביטוי זה של יוזמה אישית אמור ברגע זה או אחר לפגוע בעמדה הנרקיסטיטית של הממונה הנקשרות אל החוק ובהתענגותו. פגיעה זו תעורר התנגדות, וכן ניסיון להדיח את הופעתו החוזרת של ההבדל המודחק המתגלה בפעולתם של המורים השונים. שני המבעים שציטטתי קודם, "להיות בשביל הסטודנטים, ו'לא לעשות דבר' מלבד ללמד" ו"מעכשיו, אני רוצה שנדבר על כל תכנית בשמה האקדמי, ושלא נתייחס אליה לפי שמו של העומד בראשה" נותנים ביטוי מפורש לתביעה של עבודה תוך מחיקת ההילה הפרטיקולארית של עשיית המורה, כולל שמו.<sup>8</sup>

נוכח הכיוון שציירתי עד כה, ניתן להבליט שאי-הבנות חוזרות ונשנות בשיחות בין-אישיות נותנות ביטוי בר-בזמן לפן הדיסקורסיבי ולפן הרטורי של הטקסט הארגוני שתואר לעיל, אשר אין הסכמה על משמעותו. אי-הבנות אלה הן צד גלוי של הסימפטום המוסדי. התבוננות במצב שתואר בעזרת ניתוח השיח החברתי שהציע לאקאן מאפשרת למקם את אי-ההבנות הנשנות ואת ההתנגדות הגלומה בהן, ביחס לפונקציות שכל ישות ממלאת בשיח זה. אי-ההבנות הן תוצר של תנועה מסוימת: התנפצות בועת הזהות המתענגת בעצמה. השאלה היא מה האפקט שאי-ההבנות

יוצרות על המערכת הארגונית. כלים רטוריים יכולים לסייע בניסוח דרכי הפעולה הלוגית של אי-הבנות אלו במרקם הארגוני מנקודת ראות טקסטואלית. ואולם, כלים אלו אינם מספקים פתרון למצב הארגוני המתואר, בממד הפעולה הממשית.

### על הסינקדוכה ככלי פרשני

לעומת האירוניה שהיא במהותה פיגורה אינטר-טקסטואלית,<sup>9</sup> הסינקדוכה היא פיגורה תוך טקסטואלית, סוג של מטונימיה הפועלת לפי "צמידות" של רצפים סמנטיים, בדרגות משתנות של הפשטה. הסינקדוכה מאפשרת לקורא או למפרש ללמוד את משמעות הכלל הלא נתון או הלא נוכח מן הפרט הנתון. פרט זה נתפס כמייצג את הכלל. כך לדוגמה, "להרים עוגן" משמעו "להפליג"; "עצים ערומים" מרמזים לחורף; ו"דמות הבלש" יכולה לשמש מטונימיה או סינקדוכה עלילתית למעשה הקריאה עצמו, כפי שהוא בא לידי ביטוי ברומן בלשי (Felman, 1983). יאקובסון (1983, 1962) תיאר את מנגנוני השפה והחשיבה באמצעות הנגדה בין מטאפורה למטונימיה. הדיון המפורט בתופעות אלו ובדרכי הקישור בין הפריט הנוכח לפריט הנסתר מן העין אפשר לו לפתח הנחות בדבר דרכי הפעולה של תהליכים מנטאליים בכלל, ושל דרכי הפרשנות של חולי אפסיה (aphasia) בפרט. לאקאן (1976, 1985) אף הוא קישר בין פיגורות רטוריות אלו לבין תהליכי טראנספורמציה של תכנים מנטאליים כפי שמתרחש בתהליכי עיבוי וההעתקה, שעליהם כתב פרויד במסגרת דיוניו בחלום.

כפי שהבלש יכול לשמש סינקדוכה לתפקידו של הקורא ברומן בלשי, כך באופן אנלוגי, טקסט שבו הזמנה של הצוות למפגש לימודי או פנייה של מורה להתייעצות עניינית לגורם כלשהו במוסד להשכלה גבוהה, יכול להתפרש כסינקדוכה לפגיעה ב"מהלך" עתידי שלמורים לא ידוע עליו או כחריגה מתפקיד שהגדרותיו משתנות תדיר. הסינקדוכה כהנחה פרשנית מאפשרת להבין באופן דיפרנציאלי את החוקים של יצירת המשמעות של ה"מסמן האדון": התנהגות אחת מייצגת בעבור המפרש, התנהגות אחרת שאינה נוכחת. חשוב להדגיש כאן שני עניינים: האחד הוא שהפרשנות הסינקדוכית של "סוכן השיח" חלה על הכוונות, כלומר על הנסתר מן העין. העניין השני הוא שאין ביכולתו של "האחר" בשיח להסביר את מעשיו ואת כוונותיו ל"אדון", גם כאשר ההסבר הוא פעולת הגנה. זאת מפני שהבנת המניעים והכוונות של "האחר" משקפת את קבלתו כייחודי, כפרט, והדבר נוגד את המבנה של "שיח האדון". במסגרת שיח זה רק "האדון" יכול להביע את ייחודיותו הנרקיסטיטית, וזאת לפי מבנה היחסים אדון/עבד של הגל, העומדים בתשתית המודל של לאקאן.<sup>10</sup>

כאשר הישות הניצבת בעמדה זו של סוכן השיח היא הקובעת את החוקים של יצירת המשמעות (כלומר, מדובר על ה"מסמן אדון" ודרכי פעולתו, כפי שפורט קודם), ביכולתה לתבוע את האופן שבו יש לראות תופעה כזוה לתופעה אחרת וכמלמדת עליה. היינו: "האדון" יכול לזהות באמירה כלשהי את הנסתר מן העין באופן שרירותי, וזאת כפי שמתאים ליכולת זיהוי הרמזים הייחודית לו. מעניין שאין משא ומתן על דרכי הפרשנות, ולכן אי-אפשר לקיים שיתוף פעולה בשיח (Grice, 1989) וגם לא בעשייה. היעדר זה הופך את הפרשנות למעשה מעגלי המשכפל את עצמו. להבנתו, עניין זה הוא המוביל לייאוש ולקיפאון, ולבסוף להחלטת העזיבה את הארגון.

זיהוי פיגורה רטורית זו כחלק ממהלך פרשני בין-אישי ממוקד ובו-בזמן כחלק ממהלך פרשני בעל תקפות מבנית המזוהה עם יכולתו של ה"מסמן האדון" לקבוע את חוקי המשמעות, חושף את

החלק הפנימי, דמוי ה"בטנה", של שיח שלא כובדו במהלכו החוקים: השתמעויות המציינות כוונות לא מוצהרות. הדיסוננס בין הצהרות ארגוניות לבין מרקמו הרטורי של הטקסט הבינ-אישי מתגלה בכל עוצמתו בנקודה זו של אי-הבנות חוזרות ובחוסר היכולת "להסביר" (לו גם כפעולה הגנתית) ולדון במשמעויות. הסינקדוכה ממקדת את הניתוח בדרך הרטורית שבה פוגשים את הלא מודע בממד הבינ-אישי של המסגרת הארגונית (כ"ץ, 2004). כך הסינקדוכה מסמנת את נקודת הכפתור בין מקומות השיח במבנה החברתי לבין השפה ופעולות הפרשנות הייחודיות של אנשים במקומות אלו. הקשר החברתי שמוסד אקדמי יכול להציע – מתגלה כסדוק ופרום. אפשר להבין אפוא שכל יוזמה של כפופים יכולה לרמוז או לייצג "מרידה" ו"התקפה" (במונחים מלחמתיים) או "אכזבה" ו"גסות רוח" (במונחים פטרנליסטיים), ואין בדרך כלל פנאי לבחון אותה בחינה עניינית. בהיותה אמירה ייחודית ואישית של מורה הנתפס כ"עבד", שעבודתו היא "להיות בשביל הסטודנטים, ולא לעשות דבר מלבד ללמד אותם", המנגנון הממסדי מנסה להשתיק את האיווי של המורה<sup>11</sup> כפרט כאשר הוא אינו משכפל את החוק האדנותי המתענג. מעשה זה של השתקה שואף להפוך את מקומם של המורים למשבצת ריקה מ"ניחוח אדם"<sup>12</sup>: טהור, נקי, סטרילי, מאפשר תפוקה. כלומר, להפוך את מקום המורה מהמצאה ייחודית,<sup>13</sup> למקום ריק שאפשר לאיישו בדמויות מתחלפות, אשר להן לא צל (Barthes, 1973) ולא ריח – דמויות ללא "עודף" או "ערך מוסף" כלשהו היכולת לטשטש את גבולות "המשבצת הארגונית" שתוכננה בקפידה. כך, הדחקת הקונפליקט באמצעות נטרולו הפרשני היא חלק מובנה במהלך הניהולי.

הסיפור הקצר שהובא בתחילת המאמר על דרישת המנהל לעבודה משותפת בין תכניות שונות, כמהלך הנשען במוצהר על סמכותו הבלעדית לקבוע מיזוגים, מדגים יפה שמסירה מדודה של מידע והעמימות המתלווה לה (במקרה זה ביחס למשמעות המעשית שראוי לתת לביטוי "שיתוף בין תכניות"), פועלות כגורם המונע יצירת "טקסט משותף" (Anward, 1992) בין הדוברים תוך הבעת אי-אמון ביניהם. העימות מדגיש שאין מוסכמות שיחה משותפות, כפי שהתברר במסמך פנימי שבו הובהר שבדבריו בפגישה בעצם לא התכוון המנהל בדרישתו ל"שיתוף פעולה", לקשר בין אנשים היכול לכלול משאי מתן שונים בין המעורבים, תהליכי בירור ופשרה, אלא ל"איגום משאבים", כלומר מיזוג, סימון "מקום" ברשות אדמיניסטרטיבית ניהולית. מלבד זאת, הסיפור מדגים את הפרשנות הסינקדוכית המופעלת כאשר "מסמן האדון" ממוקם במקומו של סוכן הפעולה והשיח: התנהגות אחת מייצגת בעבורו משהו שאינו נוכח, התנהגות אחרת. וכך, ההזמנה לשיבת צוות כדי לקיים "שיתוף פעולה" ממשי עם מרכזי תכניות לימוד התפרשה כביטוי ל"גסות רוח" ועוררה תגובות נזעמות בגלל התערבות בתכניות המנהל שאחרים אינם מבינים בהן. פרשנות זו מחזירה אותנו באופן מעגלי לתחילת הדוגמה – המידע הנמסר עמום ומסויג, ואין הסכמה על כללי השיחה.

## התבוננות נוספת בדוגמאות

בדוגמאות המתוארות ניכר בבירור האופי הפרדוקסאלי של מעשה היוזמה: "התנועה לקראת" הגלומה ביוזמה, בהתייעצות או במגוון פעולות חברתיות אחרות מקבלת משמעויות של התקפה אישית. בולט כאן רכיב השלכתי מובהק, אך לא אדון בו במסגרת זו. הדיון בשאלה כיצד רצוי לעבוד ולמלא תפקיד כלשהו במסגרת המוסדית מגיע למבוי סתום: מצד אחד, נתינת ביטוי להיבטים ייחודיים של הפרט ועבודה תוך כדי יציאה לקראת העולם המוסדי הן פעולות היכולות להתפרש



כהתקפה, חריגה מהתפקיד, פלישה וכו'. מצד אחר, ללא ניסיונות אלו, מילוי העבודה יתפס כדהוי, לא מעמיק ולא מושקע. כאשר המושג "שיתוף פעולה" אינו רלוונטי לפעילות משותפת המוגדרת "עבודה", קשה ואף בלתי אפשרי לא לחרוג דרך קבע מהמסגרת האדמיניסטרטיבית הכובלת את הפעילות. נראה כי התשובה לשאלה "איך צריך לעבוד כאן?" מתגלה כמעשה בלתי אפשרי בהחלט, שאינו יכול אלא להוביל באופן חוזר למלכודים תקשורתיים ולמבוי סתום בממד הפעולה. לעניין זה – השלכות על העשייה.

דוגמה נוספת ללוגיקה הפרדוקסאלית שתיארת ולאוּפּי הבלתי אפשרי של העבודה היא הציווי שהזכרתי קודם "להיות בשביל הסטודנטים ולא לעשות דבר מלבד ללמד". ציווי זה נותן ביטוי לשתי בקשות מנוגדות זו לזו. האחת היא "להיות שם" בשביל הסטודנטים, להתקיים, להמשיך למלא את התפקיד, ומתוך כך למלא את "המקום" בנוכחות פיזית (כלומר: "לא לעזוב") ומכאן לשמור את המקום כמשבצת ארגונית המנסה ללכוד את הפעילות הייחודית של המורה, ולתת לה "מיקום" במערכת אדמיניסטרטיבית/רגולטורית. מערכת זו היא בעלת סמכות לקבוע מהו מקומו של כל אחד ואחד. הבקשה השנייה היא "לא לעשות דבר", כלומר להימנע מעשייה שאינה ממוסגרת בתוך המשבצת הארגונית הנקראת "שעת הוראה", ובה יש "להעביר ידע". מתבקש אפוא לפרש את ההוראה "לא לעשות" כהימנעות מהצעות, מהעלאת רעיונות, מיוזמות של פעילויות הקשורות לתפקיד ומכל "השמעת קול" – פעולות שביצוען מחייב ניהול דיון או סוג כלשהו של משא ומתן. ציווי זה הוא דוגמה מתוחכמת לאסטרטגיות הרטוריות של אי־שוויון שהזכיר וון דייק: פעולה דיסקורסיבית המגלמת הבחנה בין הסמכות של אלו היכולים "לעשות" לבין הכפופים המתבקשים "לא לעשות", ושימוש בבחירות לקסיקליות המבטלות את נוכחותו של האחר. הישנותו של ציווי זה, למרות אופיו הניטרלי כביכול, מחזקת את חשיבות המסגרת להבנת הנאמר: זהו סימפטום של המקום המוסדי. אי־הבנות נשנות וחוזרות הנסבות על ציווי זה ועל דומים לו מונעות עשייה ומביאות לידי חוסר רצון ללמד, וכדברי אחת המורות: "אין לי חשק ללמד". כלומר, התוצאה היא המתת האיוו.

מה משתמע מ"להיות שם"? אחת הכוונות היא כמוּבּן "לתפוס מקום", אך לא המקום הסימבולי שהפרט צריך כדי לממש את תפקידו כפי שהוא רואה אותו בעיני רוחו, אלא המקום המסורטט בקווים גאומטריים, מרחב מסומן בווקטורים חסרי ייחוד, אלא רק בשביל הסמכות המחוקקת שבעבורה וקטורים אלו מציינים סדר רצוי מסוים. הדבר רלוונטי ליריעה הנפרשת כאן מכיוון שכאשר א) המשמעות המוענקת למסגרת ארגונית כלשהי מטעם גורם אדמיניסטרטיבי אינה "שקופה" בעיני זה שאמור למלא אותה תוך כדי עבודתו או ב) שמשמעותה ותוכנה של עבודה זו משתנים תדיר ללא הודעה או ג) שאין משא ומתן על מהותה של העבודה ועל הציפיות והתפקידים הקשורים אליה – נוצר כך שיח מוסדי הנותן ביטוי לסוג של דיסוננס תקשורתי מתמיד: פערים שאינם ניתנים לגישור בין האמירות המוצהרות לבין הכוונות. פערים אלו, שסביב החור המוסדי שהם תוחמים, אינם מאפשרים יצירת קשר של שותפות בעשייה. פערים אלו מתגלים בעובדה שפעולתם של "המורים המנהלים או היוזמים" נתפסת כלא הולמת "דבר־מה": את המסגרת, את הציפיות, את התכניות, את הרצונות. ביטוי נוסף של סימפטום. ומה לעשות בו? להדיר את המגלם אותו "בגוף הארגוני" אל מעבר לגדר, אל מקום אחר שבו לא תפריע נוכחותו להתנהלות הארגון הרצוי לקראת העתיד האוטופי.

לנוכח הנאמר עד כאן, ניתן לפרש את הציווי "לא לעשות דבר מלבד ללמד" כאוטופיה של מבנה ארגוני ללא סימפטום (Dahan, 1998, 69), הכלוא כל כולו ברשת אדמיניסטרטיבית מהודקת:

"מקום" ללא קשר של שותפות. מבנה ארגוני כזה הוא בלתי אפשרי. זו האוטופיה של הידע כקשור לחינוך אוניברסאלי, ולא כמעשה הכרוך בהוראה.<sup>14</sup> ציווי זה מצווה את הלא-ניתן-לציווי, דהיינו: להעלים את רווח החצייה שבין הפרטי לממסדי המאפשר את ההוראה כהמצאתו הייחודית של כל מורה ומורה, ולמעשה – כאקט הקשור לאהבה מסוימת. הציווי מפנה כביכול לפעולה דמיונית מוגדרת, אך למעשה הוא תביעה בלתי אפשרית בממשיותה, הרוצה למחוק את המרחב המטאפורי שבו ניתן לפרש "ללמד", והיא גוררת תגובות הגנתיות: קיפאון העשייה ובריחה אל "מקום אחר". לדעתי, מימוש אוטופיה ניהולית זו טומן בחובו נקודת כשל שהיא ביטולו של המרחב המטאפורי (Derrida, 2005; Baudrillard, 1994) המאפשר לקיים שותפות.

## הרהורים ודין

מה קורה בשיח זה? איך למקם את היוזמה הפרטית, הנחוית כקשורה להוראה, ביחס לקולו של החוק האדנותי? במוסד אקדמי, אשר החתירה לסוג כלשהו של אמת אמורה להיות חלק מעניינו, פעולתו של המורה יכולה להתפרש כמרד, כמחוללת אי-שקט, כתסיסה מיותרת כאשר ממבט ראשון ובאופן מובחן אינה נתפסת כתואמת לחלוטין את הציווי הארגוני ואת המדיניות המוסדית. ואמנם, ה"טעויות" החוזרות ונשנות, העיוות בהבנה שאין משא ומתן על משמעותה, הוויכוחים העיקשים והעקרים והשיחות/נזיפות הלא סובסטיביביות באופן שיטתי ומשתקות עשייה – כל אלו מצטיינים כהתנגדותו של החוק האדנותי להבדל החוזר ומתגלה ממקומו של ה"אחר", המורה – זוהי פעולתו הייחודית של מי שמייצר את העבודה/הוראה (De Man, 1981). החוק המוסדי אינו רוצה לדעת דבר על עבודתו של המורה, אלא במונחים של "תפוקה" ו"שקט ארגוני", כלומר "התלמידים לומדים ומסיימים את לימודיהם לקראת תואר". חריגה מהתנהלות זו תיתן ביטוי לייחודיותו הבלתי נסבלת של מורה זה או אחר במערכת הארגונית (לדוגמה, "לא לקרוא לתכנית בשם המורה העומד בראשה" או "היחסים בין תכניות אינם עניין של שיתוף פעולה אלא של איגום משאבים"), ותחשוף את הפער שבין העשייה הממשית של המורה לבין התכנון האדמיניסטרטיבי המנסה לכלוא אותה. כביכול, מתקיים פה קשר חברתי בין שווים; בפועל, "האדון" הוא היחיד היכול לקבוע את ה"פרשנות הנכונה" של הנאמר, ויכולת זו נובעת אך ורק מסמכותו הארגונית ומעוגנת בסינקדוכה כאסטרטגיה פרשנית.

אם כן, לפנינו תופעה הנותנת ביטוי למקום המורה בשיח הסימבולי המתקיים במוסד חינוכי, כאותו מקום הקושר יחדיו אמירה ייחודית וסוג מסוים של בניית ידע, ומבליט את עבודתו של המורה ביחס לאיווי. תופעה מבנית זו ניתנת להבנה גם כתופעה בין-אישית שאינה כפופה למרותו של החוק הממסדי. באופן השלכתי, כל מעשה המשקף את ייחודיות המורים ובא לידי ביטוי ביוזמות לימודיות שונות, ועלול להתפרש כהתקפה אישית על דמות הממוקמת במקום החוק. מכאן שהמורה חייב להגדיר שוב ושוב את מידת "חריגותו" ממסגרת החוק הארגוני. ברגעי הוראתו הוא אינו יכול להיות אלא בגדר "יוצא מן הכלל" מהמערכת האדמיניסטרטיבית הקובעת את החוקים. האם מבנה זה הכרחי? כלומר, האם הימצאות במקום החוק מחייבת לדחוף לפיצול בין המורה להוראתו? ברור שאלו יחסים מורכבים שיש בהם סתירות רבות בין רמות של פעולה. ובכל זאת, נדמה לי שמערכת כזו יכולה לעבוד ולהצליח רק כאשר יש בה מידה לא מבוטלת של רצון טוב ואמונה (כ"ץ, 2004), אילוזה (Baudrillard, 1994) ומוכנות להאמין בשיתוף האפשרי, מושקעות בעשייה – כדי ליצור סביבה המאפשרת "עבודה" של כל המעורבים.

ציווי ארגוני זה מטעם העומד במקום החוק ("המנדט הוא שלי, ולא שלך"), מבליט את הפתרון שב"היעלמות" הפרט כמעשה פוליטי המשתיק את ההתנגדות שהיה אפשר לפרש כי היא גלומה ומקופלת בכל יוזמה אישית שאינה עונה לציווי החוק מתי ראוי ליזום, ומה הרשות הניתנת (ליזום כנס, מפגש, פעילות, פרסום וכו'). אבל ציווי זה, כמו הציווי לחלום ולאהוב (פנק, 1992) אינו עובד.

מהם כיווני הפעולה האפשריים במלכוד התקשורתי המתואר? אי-הבנות חוזרות ונשנות בשיחות בין-אישיות נותנות ביטוי לסימפטום מוסדי בטקסט ארגוני זה אשר אין הסכמה על משמעותו. אי-הבנות אלה הן הצד הנראה לעין של הסימפטום, ונותנות ביטוי למהלך התנגדותי אשר ביחס אליו, מצטיירות שתי אפשרויות קוטביות: קבלת מרותו של "האדון" או עזיבת המקום. קבלת מרותו של "האדון" במונחי הדינאמיקה של "אדון ועבד" של הגל - הבסיס הפילוסופי למודל ארבעה סוגי השיח של לאקאן - טומנת בחובה ויתור על ייחודיות הסובייקט, כי במסגרת זו רק "האדון" יכול לתת ביטוי לייחודיותו. אפשרות אחרת היא עזיבת המסגרת, נקודת הפתיחה של דיוני: מורים עוזבים את המוסד שבו השקיעו מרץ רב. מקצתם עוזבים את ההוראה לטובת תחומים אחרים שהם יוכלו להיות "אדונים לעצמם", כפי שהגדירה זאת מורה שאתה דיברתי; מקצתם מחפשים בהצלחה משתנה, מקומות אחרים שבהם יוכלו ללמד. אפשרות כלאיים תהיה להישאר תחת מרותו של "האדון", לוותר על הייחודיות של המורה במקום זה, ולתת לה ביטוי במקום אחר. אפשרות אחרונה זו נותנת ביטוי ממשי לפיצול המורה המשתמע מהדרישה "לא לעשות דבר מלבד ללמד". מהו ה"מקום האחר" שבו תוכל להתקיים אפשרות כלאיים זו? בעסק פרטי, בארגון הרצאות, בלימוד תחום חדש. אבל יש גם מרחבים שיתופיים שונים השוכנים מחוץ למסגרת הארגונית שתיארתי, ואינם מנותקים ממנה לגמרי, ומציבים אפשרות להתבוננות בהשלכות של הסמכות הריכוזית על מהלך העבודה: כנסים וימי עיון הם מרחב כזה.

ואמנם, גם כתיבה מעין זו המשתרעת על עמודים אלו יכולה להיות אפשרות כלאיים פורייה: בדומה להתנהלות המשחק, הכתיבה פותחת אותו מרחב ביניים סימבולי ומטאפורי (transitional space)<sup>15</sup> שבו הפרט יכול להמציא את עצמו ו"לבדוק" אפשרויות של קיום (אפשטיין ינאי, 2006). מלבד זאת, הכתיבה מעניקה מובן לעולם ההתרחשויות האמפיריות שבו הפרט שרוי (Deleuze, 1990), ולהציע כך "הבנה רפלקסיבית" כלפי עולם זה. להבנה זו השלכות שונות על העשייה, ולכן היא חשובה בעיניי. זה כמובן תחליף סימבולי ליחסי גומלין ארגוניים הנשלטים על ידי פרשנות אחת וקול אחד. האם תחליף זה יכול להיות מספק בעבור מורים? בעניין זה אין לי תשובה חד-משמעית, ואף נראה לי שלא יכולה להיות תשובה כזאת. למרות הדמיון שאני מזהה בין שתי פעולות אלו, "ללמד" ו"לכתוב", כפעולות היכולות לגעת בממדים האסתטיים של הוויה, מדובר בבחירות שונות באופן העשייה בעולם - הבחירה ייחודית והיא תלויה בכל אחת ואחד.

האם אפשר ללמוד מהנאמר כאן דבר-מה על האמת הנחשפת בעימות שבין חוק האדנות המוסדית לבין פעולתו וסגנונו של המורה? כמדומתני שהציווי "לא לעשות דבר מלבד ללמד", חושף משהו על אמונות לא מודעות הנוגעות לעבודת ההוראה, ולפיכך ציווי זה יכול להיות מופנה רק אל המורה בתור "עבד" של החוק הממוסד, חוק שאין לו הסבר ואין לו הצדקה. במקום זה, האיווי לדעת אינו יכול להתקיים אלא באוטופיה של הוראה ללא סתירות, ללא התנגדות וללא שארית.

- אנדה, מ' (ללא תאריך), **הסיפור שאינו נגמר**, חוה פלץ ושלומית קדם (תרגום), תל-אביב, לדורי.  
 דהאן, ג' (1995), בדרך חזרה לאפשרות של מורה, **אנליזה ארגונית**, 1, 41-59.  
 הגל, פ' (1996), **הקדמה לפנומנולוגיה של הרוח**, ירמיהו יובל (תרגום, מבוא וביאור), ירושלים, מאגנס.  
 ז'יז'ק, ס' (2002), **ברוכים הבאים למדבר של הממשי**. רינה מרקס (תרגום), תל-אביב, רסלינג.  
 כ"ץ, י' (2004), על מעמדה של השקפת עולם בעבודה המקצועית, **אנליזה ארגונית**, 7, 7-12.  
 ענבר, ד' (1997), "הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים", בתוך איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, תל-אביב, רמות, 109-125.  
 פלד, נ' (1994), "מאפייני השיח בכיתה כמקדמים שיתוף פעולה מוצלח בין תלמידים ומורים: ניתוח אירועי שיח בשיעורים לילדים עולים", **מחשבות כתובות**, 10/11, 8-30.  
 פנק, ד' (1992), **כמו רומן**, חגית בת-עדה (תרגום), תל-אביב, שוקן.  
 פרנק, ר' וסימפסון, פ' (2004), "עבודתנו הטובה ביותר מתרחשת כאשר איננו יודעים אשר אנו עושים", **אנליזה ארגונית**, 7, 13-23.

Anward, J. (1992), Parameters of Institutional Discourse, Paper presented at **The Discourse and the Professions Conference**, Uppsala.

Barthes, R. (1973), **Le plaisir de texte**, Paris, Seuil.

Bracher, M. (1994), "On the Psychological and Social Functions of Language: Lacan's Theory of the Four Discourses", in **Lacanian Theory of Discourse. Subject, Structure and Society**, Bracher, M. (Ed.), Marshall Alcorn Jr. et alii. New York, New-York University Press, 107128.

Baudrillard, J. (1994), **The Illusion of the End**, Cambridge, Polity Press.

Dahan, G. (1998), The (psychoanalytic) clinic of management, in **Almanac of Psychoanalysis**, 53-77.

Deleuze, G. (1990), **The logic of sense**, Lester, M., Stivale, C. (Trans.), New-York, Columbia University Press.

De Man, P. (1981), The Resistance to Theory, in: **The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre**, Johnson, B. (Ed.), Yale French Studies, N. 63.

Derrida, J. (2005), **Rogues – Two essays on reason**, Brault, P. A., Naas, M. (Trans.), Stanford, Stanford University Press.

Epstein-Jannai, M (2001), A place for the teacher. Some remarks about teaching and learning, **Educational Theory**, 51, 221241.

Felman, Sh. (1983), De Sophocle a Japrisot (via Freud) ou pourquoi le policier?, **Litterature**, 49, 2342.

Fink, B. (1995), **The Lacanian Subject. Between Language and Jouissance**, Princeton, Princeton University Press.

Grice, P. (1989), **Studies in the Way of Words**, Cambridge, Harvard University Press.

Hadot, P. (1997), **Philosophy as a Way of Life**, Oxford, Blackwel.

- Hutcheon, L. (2000), **A theory of parody – The Teachings of Twentieth Century Art Forms**, Chicago, University of Illinois Press.
- Jakobson, R. (1962), Lingüística y Poética, in **El lenguaje y los problemas del conocimiento**, Alonso, R. (Ed.), Buenos Aires, 947-.
- Jakobson, R., Pomorska, K. (1983) **Dialogues**, Cambridge, MIT Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1983), **La connotación**, Hachette, Buenos Aires.
- Lacan, J. (1976), **Las formaciones del inconsciente / El deseo y su interpretación**, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lacan, J. (1985), **Escritos 1**, Segovia, T (Trans), Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Lacan, J. (1988), **The Seminar of Jacques Lacan. Book II**, J. A. Miller (Ed.), Tomaselli, S. (Trans.), Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Lacan, J. (2004) [1975], **Seminario 17 – El Reverso del Psicoanálisis**, Buenos Aires, Paidós.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1981), **Metaphors we live by**, Chicago, University of Chicago Press.
- Martin, J.R. (1989), **Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality**, London, Oxford University Press.
- Needleman, J. (1992), Spirituality and the Intellect, in Mishlove, J. (Ed.) **Thinking Allowed**, Council Oak Books, 7583-.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. & Resnick, L. (Eds.) (1996), **Children's Early Text Construction**, New-Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Dijk, T. (1998), **Ideology - A Multidisciplinary Approach**, London, Sage Publication.
- Verhaeghe, P. (1995), From Impossibility to Inability: Lacan's Theory on the Four Discourses, **The Letter – Lacanian Perspectives on Psychoanalysis**, 3, 95108-.
- Winnicott, D. (1971), **Playing and Reality**, London, Tavistock Publication, Chap.1, Transitional objects and transitional phenomena.

## הערות

1. ראו: ענבר, ד.; Kerbrat-Orecchioni (1983); Lakoff & Johnson (1981).
2. במהלך ההתרשמות התחלתי לרשום מבעים ולשמור מסמכים בלא מטרה ברורה מרגע שהבחנתי שאין הלימה בין אמירות והצהרות בעל-פה ובין המתרחש בפועל.
3. שימו לב לתהליך הפיכת "המנדט" או הסמכות ל"חפץ" באמצעות אופן השימוש במושג במבנה המצוטט.
4. ראוי לציין כאן את המושג של שיתוף פעולה בשיח כפי שפיתח אותו גרייס (Grice, 1989), וכן את הכללים לקיומו: כמות, איכות, רלוונטיות ואופן. ניתן לנתח אי-ההבנות באמצעות ציון של הפרת כללים אלה; דבר המשקף את "כוונות" הדוברים ויוצר את פעולת הדיבור. אי-הבנות מלמדות על נוכחות השתמעויות בשיח, ומשפיעות עליו גם בהיעדרותן, כפי שנראה בהמשך.
5. אנדה, מ' (ללא תאריך), **הסיפור שאינו נגמר**, חוה פלץ ושלומית קדם (תרגום), תל-אביב, לדורי.
6. תופעה זו תיאר גרייס בכללים דיסקורסיביים כחוסר שיתוף פעולה ברמת השיח הגלוי, תופעה היוצרת אי-אמון בין הצדדים. כפי שיוסבר בהמשך, במערכת המוסדית אין אפשרות "להכיר את החוק" שלפיו אפשר

לעבוד, כי מסגרת המותרת משתנה לפי צו חמקמק שאי-אפשר להיות תמימי דעים לגביו, כפי שאי-אפשר להעמיד פנים ש"אילוויית השותפות" פועלת.



8. התביעה לכנות כל תכנית בשמה האקדמי בשיחות בין אנשי הצוות חודרת להסדרת המרחב הפרטי באופן שאני רואה בו מעשה פולשני, המתחפש למעשה אדמיניסטרטיבי ניטרלי.

9. על האופי האינטר-טקסטואלי של האירוניה, ראו אצל (Linda Hutcheon 2000), בייחוד פרק 3. בחשיבותה של אסטרטגיה זו לדיון במקומו של המורה במסגרת ארגונית, דנתי ב"מקום למורה – הערות על הוראה ולמידה", תיאוריה וביקורת, 17, (סתיו 2000), 145–161.

10. כפי שמודל זה בא לידי ביטוי אצל: לאקאן, ז' (1996 [1807]), וראו גם אצל הגל (1996) – הקדמה לפנומנולוגיה של הרוח, ירמיהו יובל (תרגום), ירושלים, מאגנס.

11. מכיוון שמורה הפועל מתוך אידיעה מסוימת לגבי הרישות שהסדר האדמיניסטרטיבי מעוניין להחדיר לאיוויו, מתברר שסדר אדמיניסטרטיבי זה שהמורה משתייך אליו, נוטה לפרש כל יוזמה לא "מבויתת" של המורה כמאיימת על הדמות שבמקום החוק וכחותרת תחתיו.

12. דימוי הלקוח מהרומן של זיסקינד, פ' (1985), **הנושם**, ניצה בן ארי (תרגום), בן שמון, מודן.

13. כדי שיהיה אפשר ללמד, כלומר להימצא במקום סימבולי שממנו אפשר לשאוף לבניית ידע ולחשיפה רגעית לאמת, וזאת – כהמצאה ייחודית, על המורה להתמקם בכל פעם מחדש מול תחום הידע ומול תלמידיו, וכן להיעזר באסטרטגיות שיח המאפשרות לבנות "טקסט הוראתי" המונע את האחידות הסמנטית. אסטרטגיה אחת היא כמובן לדעת לשתוק, "להתיק הצדה" את הסמכות של הממונה על הידע בכיתה, ולתת מקום לדיבור אחר שטרם התלכד במערכת סיבתית מנומקת (Lacan, 1988). אסטרטגיה אחרת היא לדעת לשאול ולהטיל ספק (Needelman, 1992; Felman, 1983; De Man, 1981). הבחנות אלו באשר לאופי שמעשה ההוראה יכול לשאת מחדדות את התוצאות שאמורות להיות להוראה המתקיימת כעשייה במרחב החברתי: היא אמורה לחולל אפקט אתי הקשור לסוג של אידיאולוגיה כלפי עצמה וכלפי תוצריה. בהיותה כזאת – היא אינה יכולה להיות "כלואה" כל כולה במסגרת המוסדית (Epstein – Jannai, 2001).

14. "לא לעשות דבר מלבד ללמד", כלומר, "ללמד" מובנו כאן "להעביר ידע מנוסח, סגור, אדנותי". בכל עודף ייחודי של עשיית המורה הפרטי תזוהה המסגרת המוסדית הפרת החוזה והחוק – "אין לך סמכות" או "לא נתתי לך את הסמכות לעשות כך".

15. Winnicot, 1971.