

על מורכבותו של קשר הסולידריות בין ההורים למערכת החינוך, בימי משבר הקורונה¹

ערן גוסקוב

תקציר

בעקבות משבר הקורונה נבחנות מחדש במאמר זה מספר סוגיות, שעניינן קשר הסולידריות בין ההורים למערכת החינוך. גם אם משבר הקורונה לא חידש את דבר חשיבות תרומתם של הורים לחינוך ילדיהם, הוא הדגיש את ייחודיותה ונחיצותה הרבה של מעורבות ההורים כאשר שערי בתי-הספר נסגרים, והלימוד נעשה מקוון מהבית. בהיעדר סולידריות חברתית, בין מערכת החינוך לכלל הקבוצות בחברה בישראל, הבליט המשבר את הכשל האתי שמתבטא באי-הצדק ובאי-השוויון בחינוך. אלה החרפו בתנאי הלימוד המקוון, והעמיקו את הפער החינוכי שבין ילדי משפחות המצויות במצב סוציו-אקונומי גבוה - שאוחזות בהון תרבותי המאפשר להן שליטה טובה ושימוש יעיל בטכנולוגיה עכשווית מתקדמת - לבין ילדי משפחות אחרות. טענת המאמר היא שמדינה ליברלית נדרשת לפעול למען יישום קשר סולידריות בין מערכת החינוך לכלל ההורים, ובפרט בין המערכת המדינית לבין קבוצות מיעוט חלשות. בהסתמכו על רעיון של מישל פוקו על אודות "כוח פסטורלי יוצר", מציע המאמר למדינה להפעיל את כוחה ביצירת סולידריות, והוא מסתיים בהדגמת יישום אפשרי ומעשי למימוש יצירה זו.

מילות מפתח: סולידריות; משבר הקורונה; פוקו; כוח פסטורלי; מעורבות הורים

הקדמה

מצבי קיצון מאפשרים למחשבה, ובפרט למחשבת החינוך, לגבור על האינרציה של השגרה ולבחון מחדש ובאופן ביקורתי את המובן מאליו, המקובל והרגיל. ג'ורג'ו אגמבן, הפילוסוף הפוליטי האיטלקי בן זמננו, מעמיד במרכז עבודתו את מושג "מצב החירום" ורואה בו מצב קיצון, שבו מיטשטשת ההבחנה בין דמוקרטיה לשלטון אבסולוטי, ושבו מושעה הסדר המשפטי בידי המדינה כדי לפעול לטובת הכלל (אגמבן, 2009). כתוצאה מכך, מושעה במצב החירום אף הסדר החינוכי, והשעיה זו מַזַמַנת את תחום הדעת של הפילוסופיה של החינוך לעדכן תפיסות והשקפות חינוכיות במגוון היבטים, ובהם גם יחס הסולידריות שבין מערכת החינוך להורי התלמידים.

חשיבה על מצב החירום בעת משבר הקורונה מעלה לעיון ולדיון את מושג ה"ביו-פוליטיקה" של מישל פוקו (1996). שמתייחס לסך הפעולות, הגישות, הטכניקות והניסיונות המעשיים שבהם נוקטת המערכת השלטונית על מנת לנהל את האוכלוסייה האזרחית ולשלוט בה באופן רציונלי ומבוקר. ביו-פוליטיקה זו היא המצע שבתוכו ודרכו פועל הכוח השלטוני ("ביו-כוח" בפי פוקו)

1 המחקר בוצע בתמיכת מרכז מהות למידע, מחקר ופיתוח בתחום תקשורת משפחות-מערכת החינוך, מכללת לוינסקי לחינוך.

בחברה. כוח זה משפיע השפעה מכרעת על גופם של האזרחים ועל חייהם, בעודו מארגן את היחסים החברתיים והתרבותיים.

על פי פוקו ראוי להשתחרר מהמחשבה הפוליטית המסורתית שכוחו של השליט - הכוח הריבוני, הריכוזי והעוצמתי - הוא הכוח היחיד האפשרי (Foucault, 1980). לדעתו הצבעה על הכוח הריכוזי שמופעל על ידי המערכת המדינתית אינה מסבירה את מכלול יחסי השליטה, הפעולה והתגובה במרחב החברתי, שכן צורת הופעת ה"כוח-ביו-כוח" תלויה גם בקיומן של רשתות כוח חברתיות קטנות ורבות, שפועלות בין ועל החברים בהן.

בדברים הבאים אבקש לבחון כיצד יוכל ה"כוח-ביו" ליצור את הסולידריות בין מערכת החינוך לאוכלוסיית ההורים, וכיצד הסולידריות, בתורה, תאפשר את פעולת ה"כוח-ביו". באופן קונקרטי ארצה לברור, לברר, לבחון מחדש ולבקר מספר סוגיות שעניינן קשר הסולידריות שבין ההורים למערכת החינוך (כשאתייחס למערכת זו במובנה הרחב ביותר: מחצר הגן ומסדרונות בית-הספר ועד לשולחנות הכנסת והממשלה). סוגיות אלה בלטו במיוחד לכל רוחבה של תקופת מצב החירום שבאה בעקבות משבר הקורונה, ולכל אורכו של קו התפר הדינמי והמעורפל שמפריד ומחבר בין ההורים למערכת החינוך, ואולי: "האנושות הייתה זקוקה לקטסטרופה, לדחיפה חזקה, על מנת להגיע לרמה גבוהה יותר של הסכמה וסולידריות" (El Maarouf et al., 2020, p. 16).

חשיבות תרומתם של הורים לחינוך ילדיהם בבית-הספר ברורה, והשפעתם המבורכת של תקשורת טובה ופתוחה, ושיתוף פעולה מתמשך בין מערכת החינוך להורים, מוכרת וידועה זה מכבר (שפרלינג, 2019). מכאן, שמשבר הקורונה אינו מחדש לנו את ידיעת הדברים הללו, אך ההתמודדות עמו מאירה באור עז שני נושאים בולטים במיוחד: הנושא האחד, הוא הנחיצות הרבה של מעורבות ההורים בלימוד מקוון מהבית (Borup et al., 2015; Hasler-Waters et al., 2018; McCarthy & Wolfe, 2020). הנושא השני, הוא סוגיית אי-הצדק ואי-השוויון בחינוך, שמעמיקים ומחריפים בתנאי לימוד מקוון, בין משפחות במעמד סוציו-אקונומי גבוה - שמכירות בחשיבות העזרה לילדיהן, מקצות לכך זמן, ואוחזות בהון תרבותי שמאפשר להן שליטה טובה בטכנולוגיה עכשווית מתקדמת ושימוש יעיל בה - לבין משפחות אחרות. לאור האמור לעיל, אבקש להשיב על השאלות האתיות והעקרוניות הבאות:

(1) מהו אופייה הרצוי והאפשרי של הסולידריות בין מערכת החינוך להורי התלמידים בשגרה ובמצב חירום?

(2) האם קיימת היתכנות ממשית לסולידריות בין מערכת החינוך להורים במגזרים השונים לאור הבדלי הדת, הלאום, התרבות, החוסן הכלכלי והתפיסה הערכית בין המגזרים?

(3) האם קיימת היתכנות לסולידריות בין מערכת החינוך ובין הורים שמבקשים לעצמם סמכות מלאה על חינוך ילדיהם (כדוגמת הורים במגזר החרדי או הורי החינוך הביתי)?

(4) כיצד משפיעה תפיסת העולם הניאו-ליברלית על היתכנותו של קשר סולידרי זה בשגרה ובחירום?

שאלות אלה תיבחנה דרך בחינה עיונית-פילוסופית, שעניינה הפרובלמטיזציה (Foucault, 1984) של מושג הסולידריות, כפי שהוא מוטבע, או שראוי להיות מוטבע, בתוך מערכת היחסים שבין הורי התלמידים למערכת החינוך, ושנחיצותו מובלטת במיוחד בזמני משבר ובעתות חירום.

כלומר, מושג הסולידריות שבמרכז מערכת יחסים זו יאותגר דרך הארת הבעייתיות שסובבת אותו, ולמעשה תבוקר הדרך הרגילה, שבה לרוב אנו מבינים את המושג. במאמר זה אדון בשאלות ערכיות-נורמטיביות שעולות מתוך הבעייתיות שהתגלתה בקשר הסולידריות הורים-מערכת החינוך בעת המשברית של מגפת הקורונה, במחצית השנה הראשונה של שנת 2020, במדינת ישראל.

חלק ראשון - על הסולידריות במדינה דמוקרטית

מאמר זה נכתב מנקודת מבט דמוקרטית-ליברלית, ומתוך נקודת מבט זו אני מבקש לאמץ קביעה נורמטיבית שלפיה אזרחות ראויה היא זו "הרואה בדמוקרטיה ובאבריה לא רק פרוצדורה שלטונית, אלא ביטוי למצע ערכי מהותי שאת עיקריו ניתן לסכם בסיסמת המהפכה הצרפתית: חירות, שוויון, אחווה" (מיכאלי, 2014, עמ' 25). אומנם, במצבי קיצון כדוגמת משבר הקורונה העולמי מושעה הסדר המשפטי (אגמבן, 2009), ובישראל כמו בכל מקום על פני הגלובוס, החירות, הפותחת את סיסמת מהפכה זו, נפגעת ומצטמצמת. אולם אין כל הכרח לוותר בעת כזו על השוויון ועל האחוה (המכונה בחיבור שלפניכם בשמה הלועזי, השגור יותר - סולידריות), ובפרט לא כפי שהם מופיעים במערכת היחסים שבין מערכת החינוך להורי התלמידים.

שניים אלה, השוויון והסולידריות, אינם מושגים מתרבות רחוקה, הזרים למציאות הממשית הישראלית, אלא הם מערכי היסוד של מדינת ישראל. הם משאת נפש מובהקת, הן בצדה הימני של המחשבה החברתית הישראלית (מאור, 2004) והן בצדה השמאלי (חנין ופילק, 2019). להלן אבקש לטעון כי אומנם תפקידה של מדינת ישראל הוא להבטיח את פעולתה הסולידרית של מערכת החינוך הממלכתית כלפי כלל הורי התלמידים.

תחילה אבחן את הקשר שבין חובת העמידה הסולידרית לצד האזרחים לבין היותה של מדינת ישראל מדינה ליברלית. לאחר מכן אדון בשאלה הערכית והאתית האם על המדינה לפעול באופן סולידרי גם עם קבוצות שאינן מבקשות להיות סולידריות עם כלל הקבוצות האחרות במדינה.

על הקשר שבין חובת העמידה הסולידרית לצד האזרחים לרעיון המדינה הליברלית מדינת ישראל היא מדינה ליברלית, על אף שאינה ליברלית באופן מלא (Smootha, 2016) ולמרות התגברות הקולות בציבוריות הישראלית המבקשים לשנות את אפיונה של המדינה ככזאת (ראו למשל: העברי וחזוני, 2019). נוכל לראות את המדינה כמדינה ליברלית בהסתמך, למשל, על מסמך עקרונות היסוד של המדינה - מגילת העצמאות, שצבעה את ישראל בצבעים ליברליים מובהקים. למדינה ליברלית מספר מאפיינים ומחויבויות, ובמרכזן הבטחת ערכי החירות והשוויון (שגיא, 2017). ככזאת, היא אכן נדרשת לנהוג על פי ערך השוויון בין אזרחיה, ובכלל זה לשוויון בחינוכם של אזרחי העתיד. ומה באשר לערך הסולידריות? בעקבות מנחם מאוטנר (2013) אבחין להלן בין שני סוגי ליברליזם, ואסביר את ההבדל ביניהם: הראשון הוא הליברליזם של הזכויות השליליות, או "הליברליזם של האוטונומיה", שהוא הליברליזם הדומיננטי בישראל; והשני הוא "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" שהוא סוג הליברליזם הרצוי במדינה שמבקשת להניף בשטחה את דגל הסולידריות. "הליברליזם של האוטונומיה" עוסק בתנאי החירות שיאפשרו לסובייקט אוטונומיה, ויעניקו

לו זכויות ליברליות, כמו חופש תנועה, חופש דת וחופש מדת. נדמה שלסוג זה של ליברליזם, שמדגיש בעיקר את הסובייקט-היחיד ואת זכויותיו, ושאינו מקדיש תשומת לב לענייני הקהילה והחברה, אין עניין מיוחד בקיומם של סולידריות חברתית רחבה, רוח של חסד אורוח התנדבותית במדינה, ובוודאי שאין לו עניין בקידומה של סולידריות שנתמכת ושמקודמת בידי המדינה. הסוג השני של ליברליזם על פי מאוטנר, הוא "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי", שעוסק בפיתוח יכולות אנושיות ומימושן: יכולות אינטלקטואליות, מוסריות ואומנותיות. ליברליזם זה אינו מתמקד אך ורק בערך החירות שעומד במרכזו "הליברליזם של האוטונומיה", אלא גם בתנאי הרקע המאפשרים לאזרחים לממש את חירותם כך שתהיה משמעותית עבורם, ולהפעיל במלואה את אותה אוטונומיה אישית. תנאי הקדם לשגשוג האישי הוא היותו של האדם נטוע בתוך חברה, כחלק ממנה. לכן עניינו של ליברליזם זה הוא לא רק בזכויות היחיד אלא גם בזכויות החברתיות (כמו הזכות לחינוך, שסביבה נסוב חיבור זה, וכן גם הזכות לבריאות, לדיור או להבטחת הכנסה). את החובה למימושן מטיל הליברליזם על המדינה ועל החברה. זהו ליברליזם שבמרכזו:

[...] ראיית האדם כמקור כל הערך, וחתירה ליצירת התנאים שבהם יוכל לממש את אנושיותו במידה העילאית ביותר. זהו ליברליזם שבו תגלה המדינה עניין לא רק בחינוכם של ילדים, אלא גם בהעשרתם הרוחנית המתמשכת של מבוגרים, ותדאג לכך שבמיטב התוצרים של רוח האדם יזכו לא רק אנשי האליטות בעלי האמצעים, אלא אזרחי המדינה כולם (מאוטנר, 2013, עמ' 67).

"הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" קורא לסולידריות. קריאתו אינה מתמקדת בסולידריות קהילתית מצומצמת או "סולידריות מכנית", כפי שקרא לה אמיל דורקהיים (Durkheim, [1893] 1984), שהיא סולידריות שמתקיימת בקהילה מצומצמת ואינטימית באופן יחסי, שבין חבריה מצויה תלות הדדית, ושאינה יכולה להתגלות במדינה שבה מיליוני אזרחים. קריאה זו גם אינה קריאה לסולידריות קוסמופוליטית כלל-אנושית, ברוח הגותו של אלבר קאמי, שמדלגת מעל קהילת ה"אנחנו" של היחיד ושמזדהה עם כל בן-אנוש סובל (וראו Sagi, 2018).

גם אם יש חשיבות רבה לבניית סולידריות בין מערכת שלטונית לבין קבוצות של אזרחים אשר צומחת מ"למטה", ביוזמת ובהנעת האזרחים, הרי שבהתבוננות מעשית במושאו המרכזי של חיבור זה, נדמה שאין די בהסתמכות על רצונן הטוב של קבוצות ההורים השונות ביצירת סולידריות בינו לבין מערכת החינוך. את התפקיד המרכזי ביצירת קשר סולידריות בר-קיימא ואת האחריות לו יש להטיל על הריבון, שהוא בעל הכוח המרכזי, כפי שאראה בחלקו השלישי והאחרון של המאמר.

האם פעולה סולידרית של "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" היא מן האפשר? ובפרט: האם היא אפשרית במדינת ישראל בת הזמן הזה?

מובן מאליו ש"קל מאוד לחוש סימפטיה אנינה אל הקרובים אלינו מבחינה גיאוגרפית, מעמדית או גזעית ולמנוע סימפטיה מאנשים רחוקים או מחברי קבוצת מיעוט ולנהוג בהם כבדברים גרידא" (נוסבאום, 2017, עמ' 100). זו דרכו של עולם. אך יש מקום לשאלה האם רגש

הסולידריות יכול לשרור במדינה גם בין קבוצות שחבריהן אינם יכולים לאכול אלה אצל אלה, שבניהם ובנותיהם אינם יכולים להינשא אלה לאלה, שלעתים כלל אינם דוברים את אותה השפה, ושמנהגיהם, לבושם ותרבותם שונים?

אומנם במאמר זה אני מבקש להתמקד דווקא בסולידריות ישראלית מתוחמת מאוד - סולידריות חינוכית בין ההורים למערכת החינוך, כפי שהיא מתקיימת בעת חירום - אך וודאי שהסולידריות במרחב החינוכי מושפעת מחולשת הסולידריות הכללית במדינה. החולשה ניכרת הן בתוך המגזר היהודי, כפי שמתאר מדד הדמוקרטיה 2018: "ירידה ממשית בהערכת הסולידריות של החברה הישראלית-יהודית" (הרמן ואחרים, 2018, עמ' 13); הן במגזר הערבי-ישראלי, שהערכת הסולידריות של המשתתפים אליו בתוך החברה הערבית עוד פחותה מהערכת היהודים את הסולידריות שבתוכם (הרמן ואחרים, 2019); והן הסולידריות המועטה שבין בני שתי החברות הישראליות, היהודית והערבית (סמוחה, 2018).

אם כך, "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי", שמתוך נקודת מבטו נכתבים הדברים כאן, לא בא לקדש ולקבל את המצב הקיים, שאינו סולידרי בעליל, אלא להציב במקומו יעד ערכי מחייב: יעד של סולידריות בין הקבוצות השונות של הורי תלמידים לבין מערכת החינוך הממלכתית, במיוחד בשעת חירום.

לכל מי שמתקשה להבחין בהיתכנותה של סולידריות כלל ישראלית אני ממליץ להשתמש בדמיון האמפתי, כמו זה שתיארה מרתה נוסבאום (2017). כלומר, דמיון שיכול לחוש אמפתי, סימפתיה, חמלה והזדהות עם הזולת, שמסוגל לקבל בהבנה אמפתית את חוויותיו השונות, את תנאי חייו המיוחדים ואת תקוותיו. נראה שלדמיון האמפתי יש בסיס במציאות הריאלית הישראלית משום שהמרחקים והפערים בין הקבוצות, גם אם הם אומנם גדולים ורחבים, אינם סטטיים ומקובעים, ואפשר להבחין בתזוזות קלות של התקרבות לעבר מכנה משותף ישראלי מתרחב: כך למשל, בנוגע לשפת הדיבור שנעשית בהדרגה משותפת לכל גווי הקבוצות החברתיות (אבו-בכר, 2007; אסולין, 2012; ברנד, 2015; מרעי, 2013); וכך בנוגע לפתיחות גיאוגרפית מסוימת (למשל של חלקים במגזר החרדי להקים את ביתם בסמוך ללא-חרדים, וראו כהנר ושלחב, 2012); כמו כן ניתן לזהות מגמת התקרבות לעבר החברה הישראלית הכללית בקרב ערביי ישראל, אשר:

עברו מודרניזציה חלקית באורח חייהם ובדרך חשיבתם, הם מורגלים לסטנדרטים הישראליים, והחברה היהודית היא בשבילם קבוצת התייחסות. הם מעריכים את יתרונות החיים בישראל - נגישות למודרנה, שירותי מדינת הרווחה והענקת הקצבאות, שלטון החוק והמוסדות הדמוקרטיים והגנה מפני השתלטות אסלאמית או פונדמנטליסטית יהודית (סמוחה, 2013, עמ' 23).

לאור מגמות אלה, של התקרבות תרבותית וחברתית של חלקים גדולים בציבור הערבי ובציבור היהודי, ושל חלקים בציבור החרדי ובציבור שאינו חרדי, דומני שהתשובה לשאלה שהוצבה בראשית סעיף זה היא חיובית: סולידריות של "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" היא מן האפשר במדינת ישראל.

האם המדינה מחויבת לקיים סולידריות עם הורי תלמידים בכל מגזרי החברה? גם אם החברה הישראלית היא המרחב שבו אחפש מענה לשאלות שלהלן, הרי שיש להן (בשינויים סמנטיים קלים), ואף לתשובות עליהן, חלות אוניברסליות:

האם על המדינה לדאוג לסולידריות גם עם הורים בקבוצות שאינן מבקשות להיות סולידריות עם כלל הקבוצות במדינה? האם על המדינה להיות סולידרית עם חרדים שאינם מקבלים על עצמם את תוכנית הליבה המדינתית; עם ערבים שמסרבים לשיר את ההמנון הלאומי; עם הורים שמחנכים מהבית, שכל גישתם החינוכית אומרת: "אנחנו לא סולידריים עם הכלל"?

אני טוען שהתשובה לשאלות אלה ולשכמותן פשוטה וברורה. תכליתה של הסולידריות בין מערכת החינוך להורים, המוצגת בחיבור זה, היא שמירה על זכותם של התלמידים לחינוך, ולשוויון בחינוך. מן המפורסמות הוא שמדינת ישראל הכריזה בעת הקמתה כי תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה. גם אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, שאותה אָשררה מדינת ישראל בשנת 1991, ועקרונותיה הוטמעו במשפט הישראלי (וראו למשל ארבל, 2018), קבעה כי "המדינות החברות מכירות בזכותן של הילד לחינוך [...] על בסיס הזדמנות שווה" (סעיף 28). אין כאן כל התניה בהענקת זכות זו לילד, והאמנה מוסיפה ש"המדינות החברות ינקטו בכל האמצעים המתאימים להבטיח כי הילד מוגן מפני כל צורה של הפליה או ענישה על יסוד מעמד, פעילויותיהם, השקפותיהם, או אמונותיהם של הורי הילד, אפטרופוסיו החוקיים, או בני משפחתו" (סעיף 2).

מכאן שאמונתם והשקפתם של ההורים, לרבות בדבר אופייה של הסולידריות הנדרשת במדינה, אינה מעלה ואינה מורידה מזכות הילד לחינוך על בסיס הזדמנות שווה. אפשר להקשות ולהמשיך לשאול: האם המדינה חייבת בסולידריות גם עם הורים המשתייכים לקבוצות שבתוכן התגלתה פעולה בלתי סולידרית עם הכלל, ואולי אף אנטי-סולידרית, דווקא בעת משבר הקורונה?

מאוטנר (2020) סבר ש"עוד נצטרך לטפל בחוסר הסולידריות של החרדים". מנקודת מבט שמייצגת לכאורה את הציבור החילוני והדתי לאומי, האשים מאוטנר את הציבור החרדי בחוסר סולידריות עם הכלל הישראלי, בכך שלא נשמע להנחיות הריבון ולא נשמר מהידבקות ומהדבקה בנגיף הקורונה. באופן דומה האשים הפרויקטור הממשלתי למאבק בקורונה, הפרופסור רוני גמזו, כי "החברה הערבית עשתה לנו בשבועיים האחרונים, אחרי חג הקורבן, כמעט פיגוע של מאות חולים", וזאת בארוחות רבות משתתפים, במסיבות ובהתקהלויות (חורי ורבינוביץ, 2020). לנוכח דברים אלה יש לשאול האם האשמת קולקטיב בחטאם המוסרי חסר-הסולידריות של יחידים, בעת קורונה, היא כשלעצמה מעשה סולידרי או מוסרי?

תשובתי לשאלה זו היא שלילית: שהרי אם ננקוט בלשונו של חוקר מדע המדינה בנדיקט אנדרסון, הקולקטיב החרדי הוא עניין מדומיין, שהוא עצמו מתחלק לתת-קולקטיבים מדומיינים כמו זה החרדי-ליטאי, החרדי-חסידי או החרדי-מזרחי, וגם בשלושה אלה יש חלוקה פנימית נוספת. לכן אני טוען שאין להאשים את הדמות המופשטת של האדם החרדי בחוסר סולידריות. אפשר להאשים בכך אדם פרטי מסוים, שבמקרה הוא עשוי להיות חרדי, אך לא את הקולקטיב שאליו משתייך, במידה כזו או אחרת, אותו אדם פרטי. גזירה שווה יש לנקוט כלפי אזרח ערבי-ישראלי פלוני שכלל אינו אחראי על חטא אי-הסולידריות של אזרח ערבי-ישראלי אלמוני. אין להאשים קולקטיב חרדי או ערבי רב-משתתפים באי-סולידריות של יחידים, אף אם מספרם גדול, כמו שאין להאשים עם, על שאינו פועל פעולות סולידריות או מוסריות (יספרס, 2006).

העמדת גדר הפרדה בין הציבור הכללי, שבתוכו שוררת סולידריות שמקדמת המדינה, לבין ציבור מסוים, שמודר מאותה סולידריות כללית ושנמנעת ממנו קבלת טובין מדינתיים בשל חטאם של יחידים בתוכו, היא בבחינת עונש קולקטיבי. וכבר הבהיר השופט חיים כהן "שכל ענישה 'קולקטיבית', שבה פוקדים עוון אדם על משפחתו או כפרו או ארגונו, היא פסולה מדעיקרא, ואינה עולה בקנה אחד לא עם כללי צדק ולא עם דין תורה" (כהן, 1996, עמ' 692).

בחלק ראשון זה העליתי את הטענה כי תפקידה של מדינת ישראל הוא להבטיח את פעולתה הסולידרית של מערכת החינוך הממלכתית כשהיא מופנית כלפי כלל הורי התלמידים. תחילה תמכתי בטענה זו באמצעות נימוק, שאותו הצדקתי, שלפיו על כל מדינה ליברלית לגלות סולידריות עם אזרחיה; אחר כך הצעתי את הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי כפילוסופיה פוליטית רצויה, שיכולה להוביל לעשייה סולידרית בכל מדינה, ובפרט במדינת ישראל, ונימקתי את הבחירה בסוג זה של ליברליזם; ולבסוף ביססתי בעזרת הגות משפטית ופילוסופית את הדרישה שמופנית אל המדינה להתייחס בסולידריות אל כלל אזרחיה, ללא הצבת תנאים מוקדמים בפניהם.

חלק שני - על המצוי

מאפייני ההוראה בימי קורונה בעולם

בשנת 2020 השתנה באבחת וירוס אחת אופייה של הלמידה בעולם. רבים מהלומדים בחינוך הקדם-יסודי, היסודי, העל-יסודי, העל-תיכוני והאקדמי עברו ללימוד מהבית, לימוד שהוא בחלקו סינכרוני ובחלקו א-סינכרוני, ושמבוסס בעיקר על טכנולוגיה מקוונת. מערכת החינוך, שאחראית על בתי-הספר ושבה מתמקד עניינו של מאמר זה, חייבה את המורים לעבור מהוראה בתוך כיתות בית-הספר להוראה מקוונת, שהצריכה הכנת מערכי שיעור חדשים לחלוטין, ושנדרשים לה דגשים דידיקטיים שונים לגמרי מאלה שהיו נהוגים קודם לכן בהוראה בכיתות. כך לדוגמה, בחודשי סגר הקורונה בארצות הברית עלה השימוש בכלי ה-EdTech, שמשלבים טכנולוגיה וחינוך, בכ-90% יחסית לתקופה המקבילה בשנה הקודמת (Molnar, 2020). דרך ההוראה החדשה אילצה את המורים להישען יותר על ההורים ועל שיתוף הפעולה שלהם בתהליך ההוראה. מחקרים מראים כי מעורבות ההורים בלמידה מקוונת של ילדיהם היא הכרחית, ולכן יש להתייחס למעורבות זו באופן שונה מאשר למעורבותם בחינוך ולמידה המתקיימים בתוך תחומי בית-הספר (Borup et al., 2014).

חשיבות תמיכה זו של ההורים הותנתה כמובן גם ברצונם הטוב לעזור לילדיהם בתהליך הלמידה המקוונת, וגם במידת יכולתם לעשות כן: הן מבחינת יכולתם ההשכלתית, הן מבחינת כישוריהם הטכנולוגיים, הן מבחינת שליטתם בשפה שבה מתקיימים הלימודים, הן מבחינת פנייתם מחובות פרנסת הבית או מבחינת אחריותם על ילדים נוספים בגילים מגוונים, והן מבחינת הימצאותה של תשתית טכנולוגית ביתית שיכולה לתמוך בלימודי כל אחד מילדי המשפחה, מבלי שתופרענה יכולות השימוש בטכנולוגיה של שאר בני הבית, אם לצורכי עבודה ואם לצרכי לימודים. אפשר להכיר במידת החשיבות של תמיכת ההורים אם מתבוננים בסוגיה זו דרך נקודת מבטם הביקורתית של מורים רבים (למשל באוסטרליה ובניו זילנד), שלאחר שנסגרו שערי בתי-הספר בעקבות מגפת הקורונה חשו שהם אינם מקבלים את התמיכה המצופה מבית

התלמידים, בשל אי עמידת ההורים באחת ההתניות הללו (Flack et al., 2020). אפשר להבחין בכך גם מנקודת מבטם של הורים לילדים בבתי-ספר יסודיים (למשל בארצות הברית), הנוקקים לתמיכה טכנולוגית בארגון למידה מקוונת לילדיהם בביתם (McCarthy & Wolfe, 2020). אם אומנם הלימוד המקוון מהבית בימי משבר, כמו זה של ימי הקורונה, מצריך תשתיות טכנולוגיות ויכולת של הורים לתווך לילדיהם את הלימוד, הרי וודאי שיתקיים אי-שוויון בין חינוכם של ילדים שהוריהם מסוגלים לספק להם את כל שנדרש לשם כך, לבין ילדים שבתיהם אינם מאפשרים זאת. מכאן שאי-השוויון, שמצוי ממילא במערכות חינוך בעולם בתקופות שלוות, גדל וצומח בעת משבר הקורונה, כשגוברת הישענות החינוך על טכנולוגיה, וכשנמצא במחקרים שמשפחות ברמה סוציו-אקונומית גבוהה צורכות יותר חינוך מקוון מאשר משפחות ברמה סוציו-אקונומית נמוכה (ראו למשל 2020; Jaeger & Blaabaek, 2020; Bayrakdar & Guveli, 2020).

אי-השוויון בולט אף יותר כאשר בוחנים את פערי החינוך בין תלמידים שמתחנכים מהבית (homeschooling) לבין תלמידי החינוך הרגיל, שמתרחבים במיוחד בימי הקורונה. פער נפער גם בין תלמידי החינוך הרגיל לבין ילדיהם של הורים בעלי יכולות פדגוגיות, דידקטיות וטכנולוגיות אשר מלמדים בעצמם את ילדיהם במסגרת משותפת ומצומצמת ("pandemic pods"; "learning pods", "microschools") בזמן שבו בית-הספר נסגר. הורים בעלי יכולות שוקלים להמשיך וללמד את ילדיהם במסגרות משותפות-מצומצמות גם בפתיחת שנת הלימודים הבאה, על מנת להבטיח שילדיהם יזכו לחינוך ולהשגחה מבלי להיות תלויים בהחלטות מערכת החינוך הציבורי בנושא התמודדות עם המגיפה (Samuels & Prothero, 2020).

על סולידריות וצדק בחינוך בישראל בימי הקורונה

מגפת הקורונה הובילה ב-13 במרץ 2020 להכרזה על סגירת בתי-הספר והגנים בישראל. לאחר מועד זה נפתחה עבור התלמידים האפשרות התיאורטית להשתתף בשיעורים המקוונים שסיפקה להם מערכת החינוך, באמצעות שיעורים סינכרוניים או א-סינכרוניים שנהלו על-ידי מורים וגננות. אפשר ללמוד על מידת היתכנותה בפועל של אפשרות תיאורטית זאת מקריאת השנתון הסטטיסטי בישראל 2018 (למ"ס, 2018), שמראה שאפשרות ההשתתפות הייתה פתוחה לרווחה בעיקר לבני הקבוצה הסוציו-אקונומית ה"חזקה". על פי הנתונים שבידי משרד החינוך כלל לא ברור מה היה שיעור התלמידים מקרב בני אוכלוסיות חלשות שהשתתפו בלימוד מרחוק בעת משבר הקורונה, בפרט לא ידוע מה היה שיעור הלומדים בקרב אוכלוסיות שבביתן חסרה נגישות לרשת האינטרנט, וכן לא ידוע אם ניתן בכלל מענה לצורכיהן של אוכלוסיות אלה (דהאן ואחרים, 2020; וייסבלאי, 2020).

אי-השוויון ודאי שאינו רק טכנולוגי, והוא מושפע מגורמים נוספים כגון יכולת ההורים לעזור מבחינת השכלתם הכללית ושליטתם בשפה העברית. גם החשיבות שההורים מייחסים ללימודי ילדיהם משפיעה מאוד על היתכנות הלימוד במצבי חירום. כך למשל סביר שילדי חרדים יזכו ביתרון על פני תלמידים אחרים במימוש זכותם ללמוד גם במצבי חירום. שכן, עבור הציבור החרדי ללימוד במוסדות לימוד התורה (תלמודי התורה, הישיבות, הכוללים ובתי המדרש) יש ערך אישי, קהילתי, לאומי ואנושי-כללי עצום, וביטול הלימוד ואף פגיעה בו הם בגדר גזירה קשה לציבור זה (פפר, 2020).

מי הן קבוצות האוכלוסייה שאינן נמנות על קבוצת האוכלוסייה הישראלית ה"חזקה" והמתוקשבת, ושנזקקו לסיוע סולידרי במיוחד בזמן הקורונה? ובכן, קבוצות כאלה נוכל למצוא בקרב אזרחי ישראל הערבים-הפלסטינים, שאומנם אינם מהווים מקשה אחת, אך למרות הגיוון בקרבם אוכל להכליל כאן ולקבוע כי קשיים רבים נערמו לפני התלמידים הערבים בעת ההכרזה על סגירת בתי-הספר ועל מעבר להוראה מקוונת: לחלק הארי של האוכלוסייה הערבית בישראל אין מחשבים בבית והשימוש ברשת האינטרנט הוא דרך טלפונים "חכמים", אולם רוב התכנים של החומרים החינוכיים ברשת אינם מותאמים עדיין לשימוש בטלפונים אלו. בנוסף, בעת סגירת בתי-הספר לא כל התכנים תורגמו לערבית - אף לא פורטל ההורים של משרד החינוך. גם תשתיות המחשוב הפיזיות במגזר הערבי מצויות באיכות ירודה יחסית לאלה שבמגזר היהודי, ובפרט ובמיוחד ביישובים הבדויים הלא מוכרים שבנגב, שאף חסרים תשתיות בסיסיות יותר כמו חשמל (חסאן, 2020; מזור ואדריס, 2020; פרח, 2020). סולידריות נעדרה אף מההחלטה על חזרה ללימודים, שהתקבלה מבלי לשמוע את קולם של ההורים במגזר הערבי. אילו היו קברניטי המדינה וראשי מערכת החינוך מקשיבים להם ומתייעצים עמם, היו עשויים הורים אלה להעלות את הקושי המיוחד של חזרה לשגרה בבתי-ספר שרבים מהם צפופים וחסרי חצרות, או את הייחודיות של חזרה לשגרה של תלמידים מוסלמים בימי חודש הרמדאן (חסאן, 2020).

קבוצות נוספות שאינן מהוות חלק מקבוצת האוכלוסייה הישראלית ה"חזקה", משתייכות למגזר החרדי. המושג "החרדים" או "הקהילה החרדית" הוא מכליל, ושם תחת קורת גג אחת בני קבוצות דתיות-אורתודוקסיות שונות, ולעתים יריבות (בראון, 2015). אך למרות זאת, דומני שניתן לקבוע שברבים מבתי המגזר החרדי כלל לא נעשה שימוש ברשת האינטרנט ובטלפונים חכמים, מטעמים של אמונה ומסורת, כך שלימוד מקוון לא היה אפשרי בהם. כמו כן, סגירת מוסדות החינוך החרדים החזירה אל בית ההורים תלמידים ממוסדות פנימייתיים, ובתים רבים לא היו ערוכים לספק לכל ילדיהם את האפשרות לשמוע שיעורים ששודרו בטלפונים שאינם "חכמים" (טוקר, 2020). הציבור הערבי והציבור החרדי, אם כך, לא זכו בתקופת הקורונה לחוש בסולידריות מצד מערכת החינוך והמערכת המדינית בכללותה, סולידריות שהייתה עשויה לתמוך בקיומה של פעילות חינוכית מקוונת.

חוסר הסולידריות במישור החינוכי אפיין את הקשר גם עם הורים ותלמידים מקבוצות אחרות, שאינן משתייכות לאותה קבוצה מרכזית "חזקה". כך לדוגמה, לאחר שהוחלט על חזרה ללימודים במגבלות שונות, נותרו בביתם תלמידים המשתייכים לקבוצת סיכון רפואי, ותלמידים שבני משפחותיהם בקבוצת סיכון, מבלי שיכלו לחזור לבית-הספר, ובלי פתרונות חינוכיים הולמים (קדרי-עובדיה, 2020). כמו כן הוזנחו בתקופת הקורונה רבים מילדיהם של עובדים זרים ושל מבקשי מקלט, המקבלים בעתות שגרה ורגיעה את שירותיה של מערכת החינוך הממלכתית (דהאן ואחרים, 2020).

נפגעו גם תלמידי החינוך המיוחד, המסתייעים בסייעות במהלך שגרת הלימודים. הם נאלצו להסתדר בביתם בלי אותן סייעות במהלך התקופה שבית-הספר היה סגור. גם התכנון לגבי אופי הלמידה בשנת לימודים חדשה, שבה הלימוד יתקיים בחלקו מבית-הספר וחלקו באופן מקוון, מטיל את האחריות על הלימוד המקוון על הורי תלמידי החינוך המיוחד, וזאת משום שהסייעות לא תגענה לבתי הילדים מתוך חשש להידבקות (חילאי, 2020). גם אם לאחר

ההחלטה על סגירת בתי-הספר הוצעה לילדי החינוך המיוחד, להוריהם ולמוריהם, תמיכתם של מטפלים בעזרת אמנויות, הייתה זו תמיכה מותנית בשיתוף פעולה של ההורים: "יש לפעול בשותפות עם ההורים/המשפחה בפעילות הטיפולית, על פי שיקול דעת המטפל, צורכי התלמיד ונכונות ההורים" (מנדלסון ומרנין-שחם, 2020). נדמה שצוותי החינוך המיוחד התקשו לסייע להורים "חזקים" פחות. בוודאי שהקושי בא לידי ביטוי במקרים שבהם יש צורך בהתאמה של הטכנולוגיה לצרכים המיוחדים של הילדים (דהאן ואחרים, 2020), כמו למשל במצבים שבהם נדרשת "תקשורת תומכת חליפית" למתקשים בתקשורת דבורה וכתובה. קושי מיוחד מתגלה בניסיון לסייע בעת משבר ולימוד מקוון להורים שאינם שולטים היטב בעברית ושילדיהם הם תלמידי החינוך המיוחד.

דוגמה נוספת להיעלמות הסולידריות הנדרשת בין מערכת החינוך להורים מקבוצה חלשה היא סגירת פנימיות וכפרי נוער ששלחה אל ביתם "קטינים בסיכון וחסרי עורף משפחתי" (שם, עמ' 2). בלי לתת פתרון אמתי, לא להמשך לימודיהם המקוונים של ילדים אלה ולא לסיוע למשפחה שקיבלה אותם לביתה - אותו הבית שממנו נשלחו הילדים קודם לכן כדי להגן עליהם. למען הסר ספק, היעדר הסולידריות אכן פגע במיוחד בהורים (ומכאן גם בילדיהם) המשתייכים לקבוצות החלשות בחברה הישראלית. אולם גם קבוצות חזקות נפגעו מחוסר המוכנות של המערכת להתמודדות עם המשבר, ומאי-הרצון להתייעץ עם ההורים ולשתף עמם פעולה בפתרונות אפשריים לו. על פגיעה אפשרית כזו ניתן ללמוד מפרסום נייר עמדה של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, שלפיו תוכנית הלמידה מרחוק שהתווה משרד החינוך עבור כל ילדי ישראל בגיל הגן, לא הייתה מותאמת ליכולות של ילדים בגיל זה, ושמרבת הפעולות שהוצעו במתווה דורשות נוכחות מתמדת של ההורים (שליאר, 2020).

דוגמאות אלה של תיאור המצב הקיים, מצביעות על חולשת החיבור הסולידרי שבין מערכת החינוך לבין הורי התלמידים, דווקא בעת שהסולידריות נדרשת ביותר, ובעיקר לחלקיה החלשים יותר של החברה.

חלק שלישי - הסולידריות שבין מערכת החינוך להורים נכוח פסטורלי

בחלק שלישי זה אציע למערכת החינוך לממש את כוחה ולשאת באחריות לפיתוח ולטיפוח סולידריות עם הורי התלמידים, שהיא תנאי מוקדם להתמודדות מערכת החינוך עם משברים שבהם הכרחית מעורבות משמעותית של ההורים במעשה החינוכי. אעשה זאת על סמך רעיונותיו של מישל פוקו, ואף ארמוז על כיוונים אפשריים ליישומה של אחריות זו בפועל. ודאי שסולידריות בין הורים למערכת החינוך נחוצה ומתבקשת לא רק בעתות משבר, כך שקבלת ההצעה שלהלן תתרום למעשה החינוכי בישראל גם לכשיבואו ימים שלווים וטובים יותר.

על פוקו, מושג הכוח ועל כוח פסטורלי ביחסי הורים-מדינה

רעיונותיו של פוקו על אודות מושג הכוח משמשים פעמים רבות כביקורת או כקריאה להתנגדות לכוח שמופעל מטעם המדינה או על-ידי ההגמוניה החברתית, ושפועל על קבוצות חלשות או מוחלשות בחברה (ראו למשל דוגמאות בולטות ומובהקות לכך אצל Said, 1978; Butler, 2011). כמו כן ניתן למצוא במקומות אחרים ביקורות נגד רעיונות אלה, הנתפסים כמושג הכוח של

פוקו. הביקורות דוחות את המחשבה, שאותה הן מייחסות לפוקו, שלפיה הכוח הוא מי ששולל, מונע או הורס את המעשה החינוכי (וראו למשל: לם, 2000).

אומנם, ביקורות אחרונות אלו מאשימות את פוקו כי ראה בכל מקום רק דיכוי, אלימות שרירותית, כליאה, הדרה וכדומה, אולם הן מתעלמות מחשיבות תפיסת רעיון הכוח כדבר חיובי: כמה שיוצר, שבונה ושמאפשר (ובפרט בתחום החינוך - Leask, 2012). צר המקום כאן מלפתח את כל מגוון המימושים היצרניים של הכוח במחשבתו של פוקו. לעומת זאת אבקש להתמקד בדברים הבאים במקצת רעיונותיו של פוקו הנוגעים לאפשרויותיו היוצרות ובונות של הכוח, על מנת לרתום את הרעיונות הללו לניסיון ליצירת סולידריות בין מערכת החינוך להורים, במיוחד בשעת חירום.

עבור פוקו הכוח בחברה אינו דבר המחולק בין האנשים, כך שיש מי שמחזיקים בו ומי שכפופים לו. לטענתו הכוח הוא בגדר יחס ולא בגדר "חפץ" שאפשר לאחוז בו או להיות בעליו. הוא אינו כמו סחורה עוברת לסוחר, כי אם דבר-מה שנע מנקודה לנקודה, מופעל דרך רשתות חברתיות, ואותם אינדיבידואלים המצויים ברשתות אלה מקבלים את מרותו, ואף מפעילים אותו ומעבירים אותו הלאה. האדם היחיד הוא גם מושפע-כוח וגם מעין תחנת מְמסר, שמעבירה את הכוח ממנו והלאה. לפי פוקו, אל לנו להביט מגבוה ומרחוק על סוגיית הכוח, אלא להתבונן בכוח מלמטה, מרמת היחידות החברתיות הקטנות. עלינו להתחיל ולבחון את פעולתו הממשית כבר מרמת התא המשפחתי (Foucault, 2003). כך אעשה אף אני כאן, כשאדון בפעולת כוחה של מערכת החינוך על התא המשפחתי.

פוקו (Foucault, 2007a) הצביע על גילויי כוח שונים בחברה, ותיאר את פעולתם של שלושה אבות טיפוס של כוח, שהתפתחו זה מזה באופן היסטורי:

א. אב הטיפוס הראשון הוא הכוח הריבוני, כוחו של השליט, שהוא כוח שלילי מעיקרו, מרובה איסורים והגבלות, שמאיים בעונשים למתנגדים לו. זהו כוח של כפייה. הכוח הריבוני פעל על מעטים ובאופן ראוותני, מתוך הנחה שכול הרואים את עוצמת פגיעתו באדם פרטי מסוים יצייתו וישתפו פעולה עם הריבון.

ב. אב הטיפוס השני הוא כוח מְמַשְׁמֵע, או הכוח הדיסציפלינרי בפי פוקו, שפועל ומטיל את סמכותו באופן שונה מהכוח הריבוני: הוא אינו מכוון לעבר אדם יחיד, הוא מפוזר באופן הפעלתו, מגיע מכול מקום, מצוי בכל מקום, ופועל על כולם כל הזמן. הוא פועל, למשל, באמצעות מבט ממשמע; הכפופים לו חשים עצמם כנראים וכנצפים תמיד, גם אם אינם מבחינים בצופה בהם, וגם אם בפועל איש אינו צופה בהם. מדגים זאת רעיון הפאנאופטיקון - בית הסוהר שתאיו מוארים תמיד והם בנויים מסביבו של מגדל שמירה חשוך. האסירים אינם יודעים מתי מצויים במגדל שומרים שצופים בהם, ולכן מתנהגים כאילו השומרים צופים בהם בכל עת. במקרה זה השתנה "הכוח-להעניש" הריבוני, והפך להיות "הכוח-לְצַפּוֹת". הכוח המְמַשְׁמֵע מבקש לעצב את הכפופים לו מבלי שיחושו בכך שהם מעוצבים. אם עיצוב כזה מצליח, הוא גורם לקבלתו מרצון של הכוח הממשמע ולא-רצון למרוד בו.

ג. הגילוי השלישי של כוח, על פי חלוקתו של פוקו, אינו מתמקד עוד ביחידים, כפי שעשה הכוח הריבוני בפגעו ביחידים למען יראו ויראו, או כפי שפועל הכוח הממשמע בפעולת המְשֻׁמָע בהתייחסותו לגופו של כל יחיד ויחיד. לעומת זאת תיאר פוקו את מופעי סוג כוח

שלישי זה כבעלי עניין מרכזי באוכלוסייה הרחבה כולה ובמשילה בה: תחילה השתמש פוקו במילה היוונית "ביו", שמשמעותה "חיים", על מנת להציג את סוג הכוח שאותו הוא כינה "ביו-כוח", ואת טכניקת ה"ביו-פוליטיקה" שדרכה בא הביו-כוח לידי ביטוי. ביו-כוח זה אינו מופנה כלפי הגוף הפרטי של האדם היחיד כמו הכוח הממשמע, ואין הוא עוד בעל הזכות להמית את האדם היחיד כפי שהיה הכוח הריבוני, אלא מטרתו דווקא לשמר את חיי היחידים כולם (Gallo, 2017).

לאחר מכן החליף פוקו את מושג הביו-כוח במושג הממשליות (governmentality) שהוא מצא אותו כיעיל יותר (Niesche & Gowlett, 2019), ואף את טכניקת הביו-פוליטיקה הוא החליף במנגנון הניהול הממשלתי, שאותו הוא כינה "המכניזמים של הביטחון" (Foucault, 2007a). עבור מכניזמים אלה, שהם אוסף הפעולות והתהליכים של הכוח, האוכלוסייה היא גם האובייקט וגם הסובייקט של מנגנון הניהול הממשלתי, כלומר היא גם זו שאליה מכוון הכוח וגם זו שנושאת אותו.

פעולות ותהליכים אלה רלוונטיים לתקופת משבר מגפת הקורונה, שכן על פי פוקו בעת מגפה הם שמופעלים על האוכלוסייה בכללותה, והם שמשיבים על שאלות שהופיעו לראשונה במאה ה-19 וממשיכות להישאל עד היום: כמה אנשים נדבקו? מה גילם? האם חוסנו? מהו שיעור המתים ביניהם? מה ההסתברות להידבקות? אלה שאלות שמטרתן אינה הדרה או הסגר אלא ניסיון לעצור את המגפה.

פעולת הגילוי השלישי של הכוח, שבה אתמקד להלן, מתאפיינת בכך שאין היא משנה את מיקומם של בני אדם, ואין היא מנסה לשרטט ולבנות מחדש את מרחב המחיה שלהם על מנת שיקל על הכוח לשלוט באוכלוסייה. במקום זאת נשען כאן הכוח על נתוני השטח ופיזור האוכלוסייה המצויים. "המכניזם של הביטחון" מנסה לארגן את הסביבה האנושית (מילייה - milieu, בלשונו של פוקו) בתוך רשת של מאורעות שיש אפשרות שיתקיימו - מאורעות שהם דינמיים, לא קבועים ולא בטוחים, אשר פועלים במרחב מְחִיָה אנושי נתון. מרחב פעולה זה משמש גם כאמצעי של הפעולה, שמשפיע על האוכלוסייה, וגם כתווך שבתוכו ושדרכו סובבת הפעולה.

הכוח של הביו-כוח (או של הממשליות) אינו מתייחס לאוכלוסייה רק כאל אוסף של בני אדם יחידים, אלא כתופעה שהיא עניין טבעי, ולכן לא ניתן לשנותה בפשטות ובקלות על-ידי צו של הריבון. כלומר, האוכלוסייה אינה מבנה מלאכותי פוליטי (כמו למשל העיר או המדינה ומוסדותיה), ועל כן הריבון אינו יכול לשנות בשרירותיות ובנקל את הכללים שעל פיהם המבנה פועל. על פי הגיונו של כוח חדש זה, אפשר אומנם לארגן את הסביבה ולהעביר את האוכלוסייה שינוי מסוים, אך השינוי יוכל להתבצע לא בשרירותיות ובאלימות, אלא רק בידי סוכני שינוי וטכניקות של שינוי שהם נאורים, רפלקטיביים, אנליטיים ומחושבים. שכן, כוח זה אינו פועל עוד באמצעות השגחה קרובה של שומרים ושוטרים, אלא הוא משפיע על האוכלוסייה באמצעות טכניקות רציונליות חדשות, כמו שימוש בסטטיסטיקות, ניתוחים וחישובים.

למאורעות, לתנועותיהם ולפיזורם במרחבי סביבה אלה, יש הקשרים ביולוגיים, חברתיים, פוליטיים ואמוניים. על הריבון, ובמקרה שלפנינו על מערכת החינוך במובנה הרחב, להתערב ולפעול בתוך כל מרחב סביבתי לטובת רווחתם של כל האזרחים שחיים בו. כאן, בגילוי השלישי של הכוח, אוסף הפעולות והתהליכים שהוא מפעיל כבר לא נעשים אך ורק למען ביטחונו של

הריבון, כפי שפעל הכוח הריבוני שהיה בידי השליט, אלא ראשית כל הם פועלים למען ביטחונה של האוכלוסייה בכללותה - הן ביטחונה הפיזי והן ביטחונה הבריאותי, התעסוקתי וכדומה (Foucault, 2007a).

הפסטורט (pastorate) ככוח יוצר סולידריות

על מנת להבין טוב יותר את פעולות הביו-כוח והממשליות יש להתבונן במקור שמתוכו הם הגיחו. לפי פוקו זהו הפסטורט הנוצרי, שיסודו במקורות עבריים. כידוע, הפסטורט הוא תוארו של הכומר הנוצרי, מנהיגה של קהילה נוצרית (קתולית, פרוטסטנטית או אורתודוקסית). המושג המופשט של הפסטורט, עושה שימוש בדימויי הרועה (הפסטור) והקָּדָר וביחס שביניהם, ומצביע על יחס בעל אופי ייחודי בין מנהיג למונהגים שבמסגרתו יחידים משרתים אחרים לא כמלכים או שופטים, אלא כרועים רוחניים (pastors). הכוח הפסטורלי הוא צורה מסוימת של כוח, שמטרתו השגחה על בני אדם או ניהול-התנהגותם (Foucault, 2007a). במעברו מניהול קהילה מצומצמת לניהול אוכלוסייתה של המדינה, משתמש הכוח הפסטורלי בשיטות ארגון סטטיסטיות ואחרות, שמאפשרות לכוון אנשים. הכוח הפסטורלי שם לעצמו כמטרה את הדרך שבה בסופו של דבר ינהלו אנשים אלה את התנהגותם בעצמם.

הכוח הפסטורלי אינו חד-כיווני: על פי תיאורו של פוקו הכוח הפסטורלי לא רק ציווה ודרש, והרועה הרוחני במיטבו היה נכון להקריב עצמו עבור חיי צאן מרעיתו. כמו כן, הכוח הפסטורלי טיפל אומנם בכלל הקהילה, אך ייחודו הוא בכך שבו בזמן הוא דאג לצרכיו הקיומיים של כל יחיד בקהילה באופן פרטני, במהלך כל חייו. כוח זה, בניגוד לכוח הריבוני, פועל בתוך הגוף החברתי ולא מופעל עליו מבחוץ (Foucault, 1980, p. 38). הוא מופעל כשבעל הכוח מכיר את רחשי לבם של החברים בקהילתו וכל סודותיהם גלויים בפניו.

דומני, שהכוח הפסטורלי הוא רלוונטי, אפשרי ונדרש בחברה מרובת תרבויות, כדוגמת החברה הישראלית. פרטוול (Fretwell, 2020) תיאר את "מקדמי הקָּשֶׁר" (link workers) האנגלים כדוגמה למימוש בן זמננו של הכוח הפסטורלי החינוכי. מקדמי קשר אלו הם שאמונים לספק להורי תלמידי הקהילה האנגלית תמיכה ה"תפורה" לצורכיהם, והם שמשמשים גשר מחבר בין בית-הספר לבין ההורים. אלה אנשים מתוך הקהילה, שלהם קשרים אמיצים בתוך קהילתם. הם אומנו לשמש בתפקידם זה, והם מפעילים את כוחם הפסטורלי על ההורים באמצעות הידידות, ההקשבה, האמפתיה, הדאגה והאכפתיות, השכנוע והשליטה. את הקשרים הללו הם רוקמים מקרוב, בתוך הקהילה, ולא בשלט-רחוק מתוך מבני בתי-הספר. הם משנים בכך את הדרכים המסורתיות שבהן נהוג היה לכוון את דרכי ההתנהלות של ההורים ביחס לחינוך הממלכתי, ומספקים להורים כלים ויכולות משופרים לסייע בחינוך הילדים. "מקדמי הקָּשֶׁר" לא רק תומכים בהורים אלא גם מתייצבים מול אי-השוויוניות שבמערכת החינוך, ומנסים להתגבר עליה או למצער לצמצמה. הם מלמדים את ההורים אסטרטגיות למידה, מסבירים להם כיצד יש לבנות סביבת למידה ביתית תומכת, ומפתחים הרגלי התנהגות פדגוגיים נדרשים. "מקדמי הקָּשֶׁר" אינם פועלים רק מול הורים בעייתיים וחלשים במיוחד או מול מי שנוקקים ביותר לשירותיהם, כי אם מול הקהילה כולה. בלשון "פסטורלית" ניתן לומר כי הם פועלים מול ה"עדר" בכללותו, ובלשון אנושית יותר - מול העדה בכללותה. "מקדם הקָּשֶׁר" שמוצב בצד "הרועה" שבמערכת

הכוח הפסטורלי, הוא שדואג לכל הורי העדה כקבוצה, כמו גם לכל הורה מסוים בנפרד, והוא עושה זאת על בסיס יומיומי. הוא גורם לכל הורה לחוש שהוא חשוב, בעל ערך ומשפיע. במערכת החינוך בישראל מתקיים מימוש חלקי של רעיון זה בסיוע למשפחות של עולים חדשים. "מגשרים חינוכיים בין-תרבותיים", הדוברים את שפת העולים, מונו כדי "לסייע לצוותי בתי-הספר, למשפחות ולתלמידים העולים לגשר על הפער בין תרבות הלמידה והמנהגים בארץ המוצא לבין מערכת החינוך בישראל" (חוזר מנכ"ל, 2020).

הכוח הפסטורלי פועל בדוגמאות אלה דרך מה שניתן לכנותו "טכנולוגיה של משילות". הוא עושה זאת באמצעות סוכני משנה שמצליחים להנהיג את ההורים, גם כאשר המערכת המרכזית מרוחקת פיזית מהמרחב האנושי המסוים, וגם כאשר כל מרחב כזה מתאפיין בייחודיות תרבותית-חינוכית, אמונית-חינוכית או לאומית-חינוכית. זהו תיאור אפשרי של פעולתו היוצרת, החיובית, הקונסטרוקטיבית של הכוח. דרך הדאגה והאכפתיות ל"עדר" מעודדים "רועים" אלו את ההורים להיות רפלקטיביים, אחראיים ומי שמנהלים בעצמם את למידת ילדיהם מבינם, תוך שהם מאמצים נורמות אידיאליות (בעיני הפסטורט) של הורים-מחנכים.

למי שימצא בכוח זה, כמו בכל גילוי של כוח, מידה של רוע; למי שיבקש לערער על ההצדקה האתית שנותן פוקו לשליטה של "רועים" אלו בקהילתם; ולכל השואל לגבי הנאותות המוסרית של חינוכם של ההורים בדבר הדרך הראויה שבה עליהם לחנך את ילדיהם - היה פוקו עשוי לחזור על דברים שאמר: "אני לא רואה איך רוע הוא הפרקטיקה של מישו, שבמשחק אמת נתון, יודע יותר מהאחר, אומר לו מה עליו לעשות, מלמד אותו, מעביר לו ידע, מתקשר לו מיומנויות" (Foucault, 1987, p. 18).

דומני שאפשר לפייס גם את דעתם של מי שיתמהו לגבי סיכויי ההצלחה של "רועי מְשָׁנָה" אלה. שהרי, על מנת לממש את כוחו הפסטורלי צריך הרועה במרחב המסוים להכיר את "עדרו" באופן אינטימי ומלא. ואם אכן כך יהיה, וה"רועה" אף יזכה בברכת מנהיגיו הטבעיים או המוסרתיים של ה"עדר", רבה הסבירות שהוא יצליח במשימתו. שכן לפי פוקו לאדם אין רצון להתנגד להיות נמשל, לוותר על כל הכוונה והשגחה. לדעתו השאלה שהאדם שואל את עצמו היא לא האם להיות מונהג, אלא בידי מי להיות מונהג, והוא יפסול את מי שאין הוא חפץ בהנהגתו. כך מחליט האדם "כיצד לא להיות נמשל באופן הזה, על-ידי זה, בשם העקרונות הללו, עם מחשבה על מטרה כזו וכזו, ובאמצעות פרוצדורות כאלה - לא כך, לא בעבור זה ולא על ידם" (Foucault, 2007b, p. 44). יש כאן הכרה בהכרח שבהסכמתה וברצונה של "קהילת העדר" להיות מונהגת באופן מסוים. הרועה הטוב חייב לזכות באמונו של העדר.

פוקו עצמו (Foucault, 1982) סבר שהכוח הפסטורלי אינו רואה עוד את מטרתו בהובלת ה"עדר" לעבר ישועה בעולם הבא (כפי שראה זאת הכוח הפסטורלי הנוצרי המקורי). עתה, כוח זה נדרש לדאוג בזמן הווה למובן העכשווי של ישועה - רווחה, בריאות, ביטחון והגנה מפני תאונות ומקרים בלתי צפויים בעולם המציאות הריאלי. על פי פוקו, הכוח הפסטורלי בן זמננו משתמש גם במוסד המשפחה, וכן בגורמים פילנתרופיים ובמוסדות ציבוריים, על מנת ליישם ולממש את הפונקציות הפסטורליות שמטפלות הן באוכלוסייה בכללותה והן ביחידה, ובפרט בתחום החינוך.

כמו כן, וכמשתמע מהדברים הללו, הרועה כבר אינו נדרש ואינו צריך לגלות מוכנות להקרבה

עצמית של חייו לטובת צאן מרעיתו. אם נאמץ את הרעיון הפסטורלי, ודאי שנעדין את אפשרות הקרבת החיים של הרועה, ונשנה אותה לנכונות להקרבה בבחינת ויתור על טובות הנאה אישיות והשקעת מאמץ עילאי למען טובתו של ה"עדר". את מעשהו של הרועה יש לראות כמעשה של שליחות מטעם קהילתו. ואומנם, רעיון הכוח הפסטורלי כיוצר סולידריות הולם את הסיטואציה החינוכית בישראל מרובת התרבויות, ובפרט בעתות חרום ומצוקה. טענתי הנורמטיבית בחיבור זה היא שעל המדינה לאמץ את רעיון "מקדמי הקשר" האנגלי, ולהרחיב את גישת המגשרים הבין-תרבותיים, ככלי אסטרטגי למימוש הכוח הפסטורלי ככוח יוצר בחברה הישראלית. על פי גישה זו, על המדינה להאציל מכוחה הפסטורלי על הרשויות המקומיות, ככל שניתן, כיוון שלהן יכולת כלכלית וניהולית לקבל אחריות למימוש הסולידריות המתבקשת בתחומי שיפוטן. "מקדמי הקשר-המגשרים" הישראלים יאותרו מתוך הקהילות ובברכתן. שהרי לא כל הידע מצוי בידי הרשויות המדיניות; למשל, הידע על אודות הדרך הראויה שבה על הורים לנהוג בחינוך ילדיהם, כאשר האחרונים נאלצים ללמוד מהבית באופן מקוון.

בנוסף, יש גם ידע שמגיע "מלמטה", מאנשי השטח. ידע זה הוא מקומי, אזורי, שאינו מקובל, ואינו צריך להיות מקובל, על הכול (Foucault, 2003). כך, למשל, הידע על אודות הדרך הראויה ללמד בעת משבר, כדוגמת משבר הקורונה, ילדים ממשפחות חרדיות - ובפרט ילדים ממשפחות חרדיות המשתייכות לחסידות מסוימת - מצוי ברובו בידי אנשי חינוך ורבנים מחסידות זו, והם גם אלה שבכוחם להניע לפעולה את חסידיהם. שכן, את התנהגות הציבור החרדי אפשר לאפיין (גם) בתקופת הקורונה כהתנהלות של ציבור שנשמע ומציית להנחיות הנהגתו. הנחיות אלה מועברות בצורות שונות ויעילות לציבור המונהגים, שנותן אמון רב במנהיגיו ולא במנהיגי המדינה ובהנחיותיהם, ושבקרב פועלים מוסדות מגוונים של עזרה הדדית (מלחי ואחרים, 2020). כך גם הידע על אודות הדרך הראויה להתמודד עם הקושי לחנך בזמן המגפה בחברה הערבית מצוי בתוך החברה הערבית (חסאן, 2020).

אחריות המדינה על יצירת סולידריות

ריצ'ארד רורטי (2006) דחה את הטענה (למשל של עמדת הסולידריות הקוסמופוליטית שהיא כלל-אנושית ברוח אלבר קאמי, או של עמדת הסולידריות המרקסיסטית שקוראת לכל פועלי העולם להתאחד) כאילו הסולידריות היא עניין טבעי שמצוי אצל כולנו - תופעה קיימת שניתן לגלותה ולחשפה. עבורו, הסולידריות היא יצירה אנושית של חברי קבוצה מסוימת, שמסכימים לקבל על עצמם במפורש או במשתמע את חובת הסולידריות עם בני הקבוצה וכלפיהם. ודאי שתחושת הסולידריות שלנו חזקה ומשכנעת יותר, גם מבחינה מוסרית וגם מבחינה פוליטית, כשאנו מדברים על "אחד משלנו". אין בכך כדי לקבוע שהסולידריות מכוונת רק כלפי קבוצה סגורה. קבוצת ה"אנחנו" יכולה לגדול ולהכיל בתוכה גם מי שקודם לכן נחשבו ל"אחרים". הרחבת קבוצת ה"אנחנו" נעשית על ידי הכרת שפתו של האחר, ותוך גילויי דמיון וקירבה שמוצאים את האחר כמי שאינו שונה מבני קבוצתנו.

כלומר, סולידריות יש ליצור, ועל מנת שלא להשאיר את הצלחת היצירה ביד הגורל, צריכה המדינה ליוזם, לנהל ולתקצב את הסולידריות שבין מערכת החינוך הציבורית להורים. לכאורה, יצירת

סולידריות כזו, שפועלת מטעם המדינה, מתנגשת חזיתית עם העמדה הניאו-ליברלית, שאומצה בפועל כמדיניות ממשלת ישראל וגופים מרכזיים במדינה, כמו משרד האוצר ובנק ישראל, ולפיה על המדינה להתערב מעט ככל שאפשר בחיי אזרחיה. במרכזה של עמדה זו עומדים עקרונות השוק החופשי, הפרטה וכן צמצום "מדינת הרווחה" (מנדלקרן, 2015), ובפרט בתחום החינוך (דהאן, 2018). אולם, אידיאולוגיית-העל הניאו-ליברלית שבוולטת בקרב הנהגותיהן של מדינות רבות בעולם המערבי, אינה מייצגת בהכרח את הלך הרוח של הציבור הישראלי, שעל פי המחקר הסוציולוגי נדמה שהוא תומך בסולידריות: "הישראליות גם כוללת הסכמה על ישראל כמדינת רווחה. הציבור הרחב על כל חלקיו לא רק תומך במדינת רווחה ברמה גבוהה אלא גם דוגל בסוציאליזם דמוקרטיה, המנוגדת לאידאולוגיה הניאו-ליברלית של האליטות ולמדיניות הממשלה השוחקת את שירותי הרווחה" (סמוחה, 2018, עמ' 70). כפי שכבר הצעתי לעיל, המדינה תאציל מסמכותה ליצירת סולידריות לרשויות מקומיות בעלות יכולת פסטורלית - כלכלית וניהולית, ותסייע להן ביישום הסולידריות הרצויה מבחינה תקציבית וחקיקתית, ובבנייתו, פיתוחו ושיתופו של בסיס ידע ליצירה זו.

אוכל לסכם ולקבוע כי יצירת סולידריות בין המדינה לבין הורי התלמידים רצויה ואפשרית. גם אם היוזמה ליצירתה של סולידריות זו צריכה להיות נתונה בידי המדינה או הרשות המקומית המסוגלת לכך, הרי אין זו הפעלת כוח חד-כיוונית, המכוונת ממעלה ההיררכיה של המערכת החינוכית המדינתית עד לאחרון בית ההורים, לכל רוחב המדינה. על אף שהכוח הסולידרי הפסטורלי שתארת פועל על בתי ההורים כשהוא ניזון "מלמעלה", קיומו ומשכו תלויים בהיענותם של ההורים לפעולתו. עוצמתו ויעילותו מותנות, כפי שלמדנו מפקו, בהיזון החוזר "מלמטה", מבית ההורים, ובהסכמתם להיות בו-בזמן גם מי שמעבירים כוח וגם מי שעליהם פועל הכוח. כלומר, הסכמתם לתפקד כתחנת ממסר שקולטת ללא-הפסק את הכוח הסולידרי, עושה בו שימוש ומעבירה אותו הלאה לתחנות ממסר נוספות, תוך הגברה מתמדת של עוצמתו. חשיבות פעולתן של תחנות הממסר הללו תגיע לשיאה בעיקר בשעות משבר כדוגמת מגפת הקורונה.

סיכום ומסקנות

בעבודה זו ביקשתי להצביע על המדינה הדמוקרטית-ליברלית כנושאת באחריות ליצירה ולשימור סולידריות בינה לבין אזרחיה, שהם הורים לתלמידים במערכת החינוך. בטעונוני הסתמכותי על מושג "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" שטבע מאוטר (2013), והדגשתי את מחויבותה של המדינה לקיים סולידריות גם עם הורי תלמידים במגזרים שאינם נשמעים להנהגת המדינה, כי אם להנהגתם המקומית. אולם על אף המחויבות, בחיי המעשה נמצאת הסולידריות חסרה או אף נעדרת. כך למשל, בעת שתלמידים נאלצים לעבור ללימוד מקוון מהבית, נפער פער של אי-שוויון בין קבוצות הורים שיכולים לסייע לילדיהם לבין קבוצות הורים שחסרים יכולת מעין זו. הראיתי לעיל שהפער בא לידי ביטוי באופן מובהק בעת משבר הקורונה, שפקד את העולם החל משנת 2020, ובפרט, בלטה תופעה עולמית זו של היעדר סולידריות וצדק חברתי במצב העניינים הישראלי (דהאן ואחרים, 2020).

בעקבות הניתוח שערך מישל פוקו למושג הכוח הפסטורלי (Foucault, 2007a) הצעתי כאן להסתייע בכוח זה - שהוא נתון בידי המדינה ושעל פי הצורך היא מאצילה אותו גם לרשויות

מקומיות - ככוח יוצר סולידריות. על פי קווי המתאר הכלליים של הצעתי ימנו המדינה והרשויות המקומיות אנשי קשר קהילתיים, מתוך הקהילות האזרחיות המגוונות במדינה ועבורן. תפקידם יהיה ללוות ולהכשיר הורים שאינם משתייכים לקהילות החזקות, כך שבעתות משבר ובמצבי חירום, שבהם יידרש לימוד מקוון במקום הלימוד הרגיל בבתי הספר, יוכלו ההורים לאפשר לילדיהם לימוד מיטבי מהבית. אנשי קשר אלה יעמדו גם מול הרשויות ויודאו את קיומן של תשתיות פיזיות ותוכנות מתאימות, שעליהן תתבסס יכולת ההורים לסייע לילדיהם. ודאי שלהצעה זו השתמעויות תקציביות, אך היא תאפשר למדינה למלא את חובתה כמדינה ליברלית בקיום סולידריות עם כלל הורי התלמידים, ותמנע הישנותם של אי-שוויון ואי-צדק במשברים שעוד נכוננו לנו.

ביבליוגרפיה

- אבו-בכר, ר' (2007). העברית וחשיבותה לערבי הישראלי המיעוט הערבי בישראל. בתוך ר' רוזנטל, י' דן, י' יובל, י' צבן, ד' שחם וד"ר פנסלר (עורכים), **זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני - מבט אנציקלופדי, כרך ב**. כתר הוצאה לאור.
- אגמבן, ג' (2009). מצב החירום. בתוך י' שנהב, כ' שמידט וש' צלניקר (עורכים), **לפנים משורת הדין** (עמ' 129-215). מכון ון ליר.
- אסולין, ד' (2012). "שלא שינו את לשונם": יידיש חרדית בישראל. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 101-115). מכון ון ליר.
- ארבל, ע' (2018). הילד בראי המשפט. בתוך א' ברק, ק' אזולאי, א' בר סימן טוב וש' ליפשיץ (עורכים), **ספר דורית ביניש** (עמ' 385-567). הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- בראון, ב' (2015). היהדות החרדית והמדינה. בתוך ק' גליקליך (עורכת), **כשיהדות פוגשת מדינה** (עמ' 79-268). משכל.
- ברנד, ש' (2015). השפעת העברית על הדיבור בערבית בקרב דובריה הצעירים בני עדות שונות. **גדיש, ביטאון לחינוך מבוגרים**, 15, 89-101.
- דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון ליר.
- דהאן, י', אבו רביעה-קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסאן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', יעקב ספראי, ל' ופינסון, ה' (2020). **משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית**. צוותי המומחים של המשבר. <https://www.crisis-experts.org.il/experts>
- העברי, א' וחוזני, י' (2019). שמרנות איננה ליברליזם. **השילוח**, 17, 103-130.
- הרמן, ת', ענבי, א', הלר, א' ועומר, פ' (2018). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2018**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הרמן, ת', ענבי, א', קביסון, ו' והלר, א' (2019). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2019**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- וייסבלאי, א' (2020, 31 במרץ). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13773.pdf
- חוזר מנכ"ל (2020). **קליטה ושילוב של תלמידים עולים ושל תלמידים תושבים חוזרים בשנת הלימודים התשפ"א**. משרד החינוך.
- חורי, ג' ורבינוביץ, א' (2020, 16 באוגוסט). גמזו: החברה הערבית עשתה לנו כמעט פיגוע של מאות חולים. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/health/corona/1.9076184>.
- חנין, ד' ופילק, ד' (2019). **מה לעשות עכשיו**. משכל.
- חילאי, ס' (2020, 11 באוגוסט). למידה מרחוק בחינוך המיוחד בלי סייעת: "זו אפליה". **YNET**. <https://www.ynet.co.il/article/H1CfyRJMv>
- חסאן, ש' (2020, 24 במאי). משהו חשב על התלמידים הערבים? **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/debate/hebrew/1.8868361>

טוקר, נ' (2020, 19 באפריל). למידה מרחוק אצל החרדים? "משפחות ישלמו בלי ידיעתן 1,000 שקל על השיחות". **The Marker**. <https://www.themarker.com/advertising/1.8781595>.
יספרס, ק' (2006). **שאלת האשמה**. מאגנס.
כהן, ח"ה (1996). **המשפט**. מוסד ביאליק.
כהנר, ל' ושלמה, י' (2012). מגטו לפרוור: תמורות בארגון המרחב החרדי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 252-272). מכון ון ליר.
לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. ספריית פועלים.
למ"ס (2018). שנתון סטטיסטי לישראל 2018. <https://old.cbs.gov.il/shnaton69/shnaton69.pdf>.
מאוטנר, מ' (2013). פתח-דבר: ליברלים בישראל - "האדם הטוב", "האזרח הרע" והשגשוג האישי והחברתי. **עיוני משפט**, לו, 7-79.
מאוטנר, מ' (2020, 30 במרץ). עוד נצטרך לטפל בחוסר הסולידריות של החרדים. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/opinions/premium-1.8723780>.
מאור, מ' (2004). **דרך הימין החברתי**. מרכז מורשת מנחם בגין.
מזור, י' ואדריס, ח' (2020, 24 במרץ). למידה מקוונת? במשרד החינוך שכחו את התלמידים הערבים. **The Marker**. <https://www.themarker.com/news/education/1.8706112>.
מיכאלי, נ' (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי**. מכון מופ"ת.
מלחי, א', מלאך, ג' ופרידמן, ש' (2020). **כיצד מתמודד המגזר החרדי עם נגיף הקורונה? המכון הישראלי לדמוקרטיה**. <https://www.idi.org.il/articles/31128>.
מנדלסון, ע' ומרנין-שחם, ע' (2020). **טיפול מרחוק בתלמידים - ע"י מטפלים באמצעות אומנויות במצב בו לא ניתן לקיים שגרת לימודים סדירה**. משרד החינוך. המנהל הפדגוגי. אגף א' חינוך מיוחד. <http://meyda.education.gov.il/files/Special/emergency/corona-5.pdf>.
מנדלקרן, ר' (2015). קיצור תולדות הניאו-ליברלים בישראל. בתוך ד' הארווי, **קיצור תולדות הניאו-ליברלים** (עמ' 271-312). מולד - המרכז להתחדשות הדמוקרטיה.
מרעי, ע"א (2013). הערבית והעברית במציאות הישראלית. בתוך י' בנזימן (עורך), **לשון רבים: העברית כשפת תרבות** (עמ' 164-181). מכון ון ליר.
נוסבאום, מ' (2017). **לא למטרות רווח**. מכון מופ"ת.
סמוחה, ס' (2013). **לא שוברים את הכלים. מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
סמוחה, ס' (2018). ישראליות משותפת ומתוחמת. **אלפיים ועוד**, 1, 62-89.
פוקו, מ' (1996). **תולדות המיניות 1 - הרצון לדעת**. הקיבוץ המאוחד.
פפר, י' (2020). חרדים מהקורונה. **צריך עיון**, 38, 159-169.
פרח, ג' (2020). **התמודדות החברה הערבית עם משבר הקורונה**. ועדת המעקב העליונה. <https://www.mossawa.org/Public/file/0%D7%94%D7%AA%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%93%D7%95%D7%AA%20%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%94%20%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA%20%D7%A2%D7%9D%20-%D7%9E%D7%A9%D7%91%D7%A8%20%D7%94%D7%A7%D7%95%D7>

%A8%D7%95%D7%A0%D7%94%20-%20%D7%91%D7%9C%D7%99%20%D7%A2%D7%A7%D7%95%D7%91%20%D7%90%D7%97%D7%A8%20%D7%A9%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%99%D7%99%D7%9D.pdf

קדרי-עובדיה, ש' (2020, 19 במאי). הלימודים התחדשו במתכונת מלאה, אבל הילדים בסיכון עדיין נשארים מאחור. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/news/education/>. premium-1.8853331

רוטני, ר' (2006). **קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות**. רסלינג.

שגיא, א' (2017). ההלכה הציונית ואתגר הליברליזם. בתוך י"ד שטרן וי' שלג (עורכים), **הלכה ציונית: המשמעויות ההלכתיות של הריבונות היהודית** (עמ' 69-110). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שליאר, י' (2020). **נייר עמדה: תוכנית הלמידה מרחוק שהתווה משרד החינוך עבור ילדי וילדות גן**. הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. <https://www.psychology.org.il>. שפרלינג, ד' (2019). **שותפות בין צוותי חינוך להורים**. מכון מופ"ת.

Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK*. Essex: Institute for Social and Economic Research.

Borup, J., Stevens, M., & Hasler Whaters, L. (2015). Parent and student perceptions of parent engagement at a Cyber Charter High School. *Online education*, 19 (5), 69-91.

Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014). The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of technology and teacher education*, 22(1), 107-129. <http://www.editlib.org/p/112371>.

Butler, J. (2011). *Bodies that matter*. London and New York: Routledge.

Durkheim, E. ([1893] 1984) *The division of labour in society*. (W. D. Halls, trans.) Palgrave.

El Maarouf, M. D., Belghazi, T., & El Maarouf, F. (2020). COVID – 19: A critical ontology of the present. *Educational philosophy and theory*, DOI: 10.1080/00131857.2020.1757426.

Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Pivot Professional Learning.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings, 1972-1977*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). The Harvester Press.

Foucault, M. (1984). Polemics, politics and problematizations. In R. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 381-390). Pantheon Books.

- Foucault, M. (1987). The ethic of care for the self as practice of freedom: An interview with Michel Foucault on January 20, 1984. In J. Bernauer & D. Rasmussen (Eds.), *The final Foucault* (pp. 1-20). MIT Press.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended. Lectures at the College De France, 1975-76*. Picador.
- Foucault, M. (2007a). *Security, territory, population: Lectures at the College de France, 1977-78*. Picador.
- Foucault, M. (2007b). What is critique? In S. Lotringer (Ed.), *The Politics of truth* (pp. 41-82). Semiotext(e).
- Fretwell, N. (2020). The new educational pastorate: Link workers, pastoral power and the pedagogicalisation of parenting. *Genealogy*, 4(2). <https://doi.org/10.3390/genealogy4020037>.
- Gallo, S. (2017). The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom. *Educational philosophy and theory*, 49(7), 691–701. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204735>.
- Hasler-Waters, L., Borup, J., & Menchaca, M. P. (2018). Parental involvement in K-12 online and blended Learning. In K. Kennedy, & R. E. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 403-422). Carnegie Mellon University: ETC Press.
- Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in Learning Opportunities during Covid-19: Evidence from Library Takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524>
- Leask, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational philosophy and theory*, 44(1), 57-73. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x>.
- McCarthy, J. & Wolfe, Z. (2020). Engaging parents through school-wide strategies for online instruction. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field* (pp. 7-11). AACE-Association for the Advancement of computing in Education. <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
- Molnar, M. (2020, 8 July). *Number of ed-tech tools in use has jumped 90 percent since school closures*. EdWeek market brief. <https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/access-ed-tech-tools-jumped-90-percent-since-school-closures/?cmp=eml-enl-tl-news1&M=59614032&U=&UUID=467722f0195ba4408d19295c0002cc73>.
- Niesche, R., & Gowlett, C. (2019). Michel Foucault and discourses of educational leadership. In R. Niesche & C. Gowlett (2019). *Social, critical and political theories for educational leadership* (pp. 35-60). Springer.
- Sagi, A. (2018). *Living with the other: the ethic of inner retreat*. Springer.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon.

Samuels, C. A., & Prothero, A. (2020, July 29). Could the 'pandemic pod' be a lifeline for parents or a threat to equity? *Education week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/29/could-the-pandemic-pod-be-a-lifeline.html?cmp=eml-enl-cm-news1-rm&M=59633394&U=906439&UUID=6034077df7b8092e73b89bac73fd6177>.

Smootha, S. (2016). Israeli Democracy: Civic and ethnonational components. In E. Ben-Rafael, J. H. Schoeps, Y. Sternberg and O. Glöckner (Eds.), *Handbook of Israel: Major debates, Vol. 2* (pp. 672-690). De Gruyter.