

## אתנוגרפיה ונקודות מבט הבנייתיות: לקראת הבנה טובה יותר של החינוך האתנו-תרבותי

### מבוא

מאמר זה הוא ניסיון לבחון מהן התועלות האפשריות העשויות לצמוח מיישום גישות אתנוגרפיות הנתמכות בגישות הבנייתיות בתחום החינוך לתרבות. בתחילה יוצג תיאור מקרה קצר, כדי להדגים את הרלוונטיות הפוטנציאלית של הגישה התיאורטית שתפורט להלן בתחום החינוך בכלל ובתחום החינוך היהודי בפרט.

הגישות התיאורטיות המוצגות כאן יושמו לבחינה ולניתוח היבטים מסוימים של תהליך החינוך במסגרת מחנה קיץ השייך לרשת מחנות קיץ המנוהלת בידי תנועה יהודית ליברלית בארצות הברית (Bekerman, 1986; Ettenberg & Rosenfield, 1989).

במובנה הכללי ביותר, על מנת לנתח את המסגרת החברתית שנבחנה, נשאלת השאלה: כיצד נבנית תחושת יהדות במחנה? הגישה האנתרופולוגית לניתוח זה מתבססת על התפתחויות חדישות יחסית בשלושה תת-תחומים במדעי החברה: אתנו-מתודולוגיה (Garfinkel, 1967; Hilbert, 1993); סוציו-לינגוויסטיקה (Cicourel, 1980; Gee, 1992; Hicks, 1995-6; Hymes, 1974), ופסיכולוגיה דיאלקטית (Vygotsky, 1978). בכל אלה מושם דגש מיוחד על העשייה (דיבור ותנועה) אשר באמצעותה נבנה הסדר החברתי. הניתוח האתנוגרפי כוונתו לספק תיאור מדויק של "מה מתרחש" ו"איך הדברים מתבצעים" בחלק מן המצבים החברתיים האינטראקטיביים שאנו מכנים

---

\* הדי"ר צבי בקרמן הוא מרצה במרכז מילטון, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

"חינוכיים". עבודת תיאור זו היא שאפשרה לנו לזהות את "המגבלות" (Constraints) המעצבות את עבודת המחנה והתפתחותו - הפולחן, השפה והקהילה.

לבסוף, מה שנתקבל לא היה השתקפות של המציאות במחנה, אלא ניסיון אתנוגרפי לתאר את המתודולוגיה של הקבוצה; דהיינו את הנהלים המשמשים את חברי הקבוצה בהתייחסם זה לזה בדרך של ההיגיון התרבותי, ובמקרה שלנו - הדרכים שבהן הם סומכים זה על זה בבואם להשיג תחושת הזדהות וזהות יהודית.

לגישות האתנוגרפיות, הנתמכות בגישה ההבנייתית המוצגת, עשוי להיות תפקיד מרכזי בשחרורנו מעמדותינו החינוכיות האינדיווידואליסטיות והמנטליסטיות לגבי תרבות, זהות וערכים. עמדות אלה מתייחסות באורח מסורתי הן לתרבות, הן לזהות, והן לערכים כתכונות שכליות שיש להעבירן ממוחם של המורים אל מוחם של לומדים פסיביים.

ברצוני להבהיר נקודה זאת. אחת המטרות המוצהרות והמודגשות של המחנה היתה עידוד השימוש בשפה העברית - דבר הנחשב למרכיב חשוב של היהדות כ"דרך חיים" שלמה ולא כדת פולחנית בלבד.

אולם למעשה התפתחו דפוסי התנהגות מילולית ברורים ביותר בין המשתתפים במחנה, כאשר אנגלית שימשה כ"לינגווה פרנקה" (Lingua franca) של החניכים בשעה שהם דיברו זה עם זה. המדריכים דיברו אנגלית בעת פנייתם לחניכים ובשיחות ביניהם. המנהל דיבר אנגלית בכל מפגש בלתי פורמלי עם חניכים ועם מדריכים. כמו כן, בעת מתן הודעות פומביות (האמורות בדרך כלל להינתן בשפה העברית), עשה המנהל שימוש באנגלית למתן הודעות בנושאים הבאים: מצבי חירום (למשל תרגולות כיבוי אש); פעילות שנחשבת לבעלת חשיבות עליונה (למשל תרומות דם); נושאים או סוגיות בסיסיות בנושא היהדות שחיוני היה לוודא שהחניכים יבינו אותם (למשל, השמעת סיפור בעת תפילות שבת).

לעומת שימוש זה באנגלית, הושמעה השפה העברית בכל ההודעות הפומביות לחניכים ולמדריכים (בשעות הארוחות, למשל); בשעת

פעילויות דת פולחניות (בזמן תפילות, למשל); בעת התייחסות למקומות גיאוגרפיים שונים (הספרייה, למשל), ובמחזות שהציגו הקבוצות השונות במחנה.

בניתוח ראשון, הנתונים מורים ללא ספק על קיום פער בין מטרותיו החינוכיות הרשמיות של המחנה לגבי השימוש בעברית מחד גיסא לבין הנהלים בפועל מאידך גיסא. ניתן אך להסיק מזאת כי המסר אשר הועבר לתניכים היה, לכל הפחות, כי השפה העברית איננה מתאימה לצורכי התקשורת המעשית או לפעילות הנחשבת לבעלת חשיבות עליונה.

אך כל בחינה אתנוגרפית תאפשר לנו להעמיק ולזהות כמה היבטים התנהגותיים עיקריים. ניתוח הקשרי נכון של היבטים אלה יספק לנו הסברים אפשריים להתנהגות המפירה לכאורה את הכללים המוצהרים לגבי השימוש בשפה העברית במחנה.

מסקנתי העיקרית בעקבות התצפיות מתייחסת ליחס המורכב בין המטרות החינוכיות המוצהרות של המחנה מחד גיסא לבין מטרותיהם של המאמצים החינוכיים כפי שנצפו בפועל מאידך גיסא. הטמעת תחושת היהדות כ"דרך חיים" אינטגרלית הוצבה כמטרה הרשמית. לעומת זאת, לרוב ניתנו בפועל חיזוקים לצורת חיים יהודיים "ממודרים", המשקפת את המסגרת החברתית הרחבה ואת הרקע חברתי של מרבית המשתתפים במחנה. במסגרת המחנה נעשה שימוש בעברית בעיקר בנסיבות זהות/איזומורפיות למצבים במסגרת החברה האמריקנית הגדולה מחוץ למחנה שבהם נוצרת או משתקפת תחושת היהדות באופן מסורתי (נסיבות הקשורות לאירועים פולחניים, נוסף על פעולות יומיומיות פשוטות). השפה האנגלית שימשה "לינגווה פרנקה" בכל יתר הפעילויות היומיומיות - מצב המשקף את החברה האמריקנית מחוץ למחנה. ואכן, על אף מאמצייהם של מנהלי המחנה, לא עלה בידם אלא לשחזר את תנאי העולם החיצוני.

כאשר האירועים נבחנים בהתאם לנקודת המבט התיאורטית אשר תתואר בהמשך, נראה כי "כישלון" זה צפוי מראש. אנו טוענים כי ידע, ערכים, עובדות ומציאות נוצרים ממכלול השתתפות של האדם בפעילות האנושית, קרי, אינטראקציה חברתית; אי לכך, המאמץ החינוכי המכוון מהווה

למעשה חלק קטן בלבד מן השלמות החינוכית. שלמות זאת אינה פחות ממכלול החילופים התקשורתיים שהלומד נחשף אליהם.

יום ההורים הגיע. המחנה לובש חג. התרגשות רבה מורגשת באווירה. משעות הבוקר המוקדמות ניתן לראות טור ארוך של מכוניות ממתין בפתח המחנה...  
באותו היום, ברחבה שבה התכנסו ההורים למפגש עם ילדיהם, מנהל המחנה הודיע בקול רם מספר הודעות. ההודעות משלבות, כמקובל, מילים בעברית. הוריה של ילדה, ששהו בקרבת מקום, שומעים את ההודעה ונדמה שהם מופתעים ואינם מבינים את הנאמר בעברית. ההורים פונים בלחש אל הילדה ודורשים לפרש הדברים. היא עונה: "אל דאגה, אם זה חשוב הוא יחזור על הדברים באנגלית".\*

### הבחנות אנתרופולוגיות בנושא החינוך

הגדרות אנתרופולוגיות למונח חינוך הן באופן עקבי הגדרות רחבות, הקובעות כי מושג החינוך כולל בתוכו את מכלול הלמידה הפורמלית והבלתי פורמלית, המודעת והבלתי מודעת. ההמשגה האנתרופולוגית של החינוך כוללת את "כל מה שקורה לאדם במשך כל שנות חייו" (Harrington, 1979, p. 4). כמו כן טענו כמה פילוסופים והיסטוריונים של החינוך (Cremin, 1976; Dewey, 1938) כי חיוני להגדיר את מונח החינוך כמערכת רחבה ביותר. חינוך הוא "ניסיון מכונן, שיטתי ומתמשך להעביר, לעורר או לרכוש ידע, גישות, ערכים, מיומנויות, כישורים או רגישויות, יחד עם כל תוצאותיהם של נסיונות אלה" (Cremin, 1976, p. 27).

הגדרה רחבה זאת של המושג חינוך, אשר אומצה כאן, מסתמכת על ההנחה כי כל אירוע חברתי הוא חינוכי בפורטנציה. מצבים חברתיים הם פעולות בדרך של אינטראקציה, אף אם זאת אינטראקציה עם הסביבה הדוממת. אני טוען כי פירושה הבסיסי ביותר של פעולה הוא כל דיבור או תנועה,

\* המובאות במסגרות הן ציטוטים מן התיעוד האתנוגרפי שנעשה במחנה הנדון.

פנימיים וחיצוניים. דיבור ותנועה הם במרכיביה הבסיסיים של כל תקשורת. אם כך, יש זהות בין מצבים חברתיים לבין תקשורת (Gee, 1992; Varenne, 1983).

כל פעולה של תקשורת כרוכה בהעברת ידע; אך ידע, כפי שיודגם בהמשך, אינו קניינו של היחיד, אלא תוצאה של אינטראקציה חברתית, והעברתו אינה חד-כיוונית אלא הדדית. לכן, על פי השערתני, אם כל מצב חברתי הוא אירוע חינוכי באופן עקרוני, ואם יש זהות בין מצבים חברתיים לבין תקשורת, אזי הבנה יסודית של תקשורת היא תנאי הכרחי לניתוח התהליך החינוכי.

אם חינוך מוגדר כתקשורת המתרחשת בנסיבות חברתיות ובאמצעות פעילות חברתית; ואם פעילות חברתית מתנהלת באמצעות שפה ותנועה, כאשר שפה ותנועה נתפסות כשותפות שוות ערך לתוכן אך אינן ממצות אותו-או אז בחינת שני אלמנטים אלה תביא להבנה טובה יותר של המצב החברתי/חינוכי.

להערכתני, הבנתנו תלך ותעמיק על ידי הסתכלות רחבה יותר ובחינת תהליך החינוך כאופן ייחודי של פעילות אנושית. הסתכלות זאת מביאה בחשבון חלק מן התכונות הבולטות של האינטראקציה האנושית. על אף הרלוונטיות הרבה של תכונות אלה בעיני, פוסחים עליהן באופן מתמיד בכל התמקדות במאמצים חינוכיים מכוונים, כגון תכניות לימודים, הכשרת מורים וכד'. אשתדל להראות כי אנו חיים בעולם של מידע שאנו מפענחים אותו בהתאם למגבלות ההקשר (constraint of context) (Bateson, 1979). לכן כה דחוף הצורך בהבנה טובה יותר של ההקשר או של המערכת האקולוגית שבהם מתרחש תהליך החינוך.

החינוך עשוי להפיק תועלת מגישה קונטקסטואלית זאת לפעילות חברתית. רק לאחר שתהיה בידינו הגדרה נאותה של מערכת זאת נוכל לנסות להבין את הסיבות ל"כישלון".

## גישות אינטראקטיביות לארגון מבנים חברתיים

חוקרים בכמה תת-תחומים במדעי החברה הגו את הרעיון כי מבנים חברתיים נובעים מן האינטראקציה בין אנשים; הם נתפסים באינטראקציות בין אנשים והם באים לידי ביטוי באינטראקציות אלה.

לגישה זאת מקורות בהשערות של הפילוסופיה הפנומנולוגית ובפסיכולוגיה של פיאז'ה. נדרשו שני צעדים תיאורטיים נוספים כדי להביא להתפתחותה של הגישה האינטראקטיבית מתוך מגמות פילוסופיות ופסיכולוגיות אלה. אלה הם האתנו-מתודולוגיה, שהיא תת-תחום בסוציולוגיה, ומחקריהם של מדענים סובייטיים בתחילת המאה בתחום הבלשנות ובתחום הפסיכולוגיה. על פי התיקונים שחוקרים בתחומים הללו הוסיפו לעמדות הפילוסופיות והפסיכולוגיות של קודמיהם, מבנים חברתיים וקוגניטיביים נמצאים באינטראקציה, או ב"תחום הביניים" של פעילות חברתית (Mehan, 1981). התפתחות זאת מייצגת את העברת הדגש מן המונחים (Terms) אל היחס (Relations) הפעיל שביניהם.

## אתנומתודולוגיה

הרולד גרפינקל (Garfinkel, 1967) הוא שהשתמש לראשונה במונח "אתנו-מתודולוגיה" לשם הגדרת הנטייה להסיט את תשומת הלב של חוקרי מדעי החברה אל בחינת יצירתם של הפרקטיקות/הנהלים (practices), שהם ה"עשיות" המרכיבות את הסדר החברתי. הנהלים, העשיות והפעולות המרכיבים את הסדר החברתי מתרחשים לא כאירועים בודדים, אלא הללו קשורים זה לזה כשותפים או כמשתתפים במצבים חברתיים; הם מתייחסים לפעולות של אחרים, הם מגיבים להן ומקדימים אותן. לכן הנהלים, העשיות והפעולות משובצים בתוך תהליך האינטראקציה בין כל המשתתפים במצבים חברתיים כאשר הם מגיבים זה לפעולותיו של זה. האתנו-מתודולוגיה בוחנת את הדרך שבה מציאות חברתית נבנית ונשמרת, ואת פירושיה הרבים. התכונות הפילוסופיות של העמדות האתנו-מתודולוגיות נובעות מעבודתו של אלפרד שוץ (Schutz, 1962), ש"תרגם" את הפנומנולוגיה על פי הוסרל מסוגיות אפיסטמולוגיות לסוגיות סוציולוגיות.

התיאוריה האפיסטמולוגית מדגישה את הקשר הפנימי שבין המחשבה לבין האובייקט של המחשבה. ב"תיאוריה המכוונת של התודעה" טוען הוסרל כי כל חווייתנו קשורה בהכרח ל"אובייקט" שאנו חווים. על פי השקפה זאת, אובייקטים אינם עצמים המתקיימים כשהם לעצמם. תפיסת האובייקט משתנה לפי נסיבותיו ולפי גישתו של האדם התופס. במובן זה, האובייקט עובר תהליך של תודעה מכוונת מצדו של הסובייקט (Hilbert, 1993).

שוץ מתמקד בדרכים שבהן השחקנים במצבים חברתיים מעצבים את התנהגותם באמצעות מעשי "התכוונות" (intentionality). מעשים מכוונים מקבלים את משמעותם בהתאם לשיטת התייחסותו של השחקן ובהתאם למטרה המיידית. לכן משמעות זאת היא סובייקטיבית, וייחודית למצבו של הפרט בחיים. הסובייקטיביות של עשייתו של הפרט מניחה את הצורך של השחקנים, השותפים באירוע החברתי, לקטלג את מעשיהם של שחקנים אחרים כדי להעניק להם משמעות. לכן ידע לגבי "מה מתרחש" במצבים חברתיים, ובסופו של דבר - בעולם הרחב, כרוך במבני פרשנות. יחידות אינטרפרטציה אלה מתפרשות בסוף כעובדות.

האתנו-מתודולוגיה מתייחסת לא לקיום הדבר (לקיום עובדות וכו') אלא למה שאנשים עושים על מנת לומר כי הדבר קיים; המשמעות תלויה בעשייה ולא ברעיונות מופשטים. הנחת האתנו-מתודולוגיה היא, כי לכל פרט יש דפוסים לבניית המשמעות המאפשרים לו לתפקד ברמה החברתית. יתר על כן, על פי תפיסתם של האתנו-מתודולוגים, דפוסים אלה הם תוצאה מן ההקשר שבו הפעולה מתרחשת. שאלתם המחקרית הראשונה של חוקרי האתנו-מתודולוגיה נובעת מהנחה זאת. שאלתם באה לבחון את המשמעות ואת הפירוש הניתנים למצבים חברתיים מידי השחקנים המשתתפים בהם. בחינה זאת מתבצעת באמצעות השתתפות בחיי היום-יום, תוך הסבת תשומת לב מיוחדת אל הדברים (העובדות) שלרוב מובנים מאליהם עבור המשתתפים, תוך ניסיון להבין דברים אלה בפני עצמם (איך הם נעשים באמצעות שיח ותנועה). כל זה נעשה מבלי לשפוט את הלימות ההסבר של אותו משתתף ומבלי לנבא את תוצאותיו. החיים נראים כבמה - כדבר רחוק מן האמת.

שוץ הדגיש את הצורך לחשוף את התנאים ההכרחיים לכך שנוכל ליצור את עולם המציאות. עולם המציאות כפי שאנו רואים אותו, שהוא עולמו של השכל הישר, הוא עולם חברתי-תרבותי, שאנו מעניקים לו את צביון המציאות; אך עולם זה אינו "אמיתי" יותר מתחומי משמעות אחרים, שיכולנו לבחור בהם לשם הענקת צביון זה (Schutz, 1962).

החוקר הרולד גרפינקל הביא עמדות אלה לדיון אתנוגרפי. לטענתו, הטעות הבסיסית של הניתוח הסוציולוגי היא התעלמותו ממבנים אופרטיביים, כאילו היתה לנו נגישות ישירה וללא מחסום ל"ידע של חברי החברה על סמך השכל הישר שלהם, באותה דרך בדיוק שבה ידע זה משמש את החברים בחברה". למעשה, קשה לדמיין משימה מסובכת יותר מתיאור מדויק של ה"ידע על סמך השכל הישר" של חברה כלשהי. לדעתו של גרפינקל, הדרך היחידה שבה העוסקים בסוציולוגיה ובאתנוגרפיה יוכלו להבין את המציאות החברתית היא ב"הענקת עדיפות בלבדית ללימוד שיטות לפעולה משותפת ולהבנה משותפת" (Garfinkel, 1967, p. 27). אין לחפש את הסיווגים המשמשים את הסוציולוגיה המסורתית בתיאורה את המציאות; יש למקד את המחקר בשיטות ובפעולות שבאמצעותן המשתתפים באינטראקציה החברתית מיישמים סיווגים אלה.

השפעתה של גישה זאת על המחקר האתנוגרפי נתגלתה בשימת הדגש על ניתוח של התשומה העצומה המושקעת ביצירתן של נסיבות היומיום. דירקהיים (Durkheim) גרס כי הארגון החברתי הוא עצם העומד בפני עצמו; לעומתו, הגישה החדשה רואה בארגונים חברתיים "הישגים יומיים, התוצר היומי של שחקנים הממציאים דרכים הגיוניות להתמודד זה מול זה" (McDermott & Roth, 1978).

הספרות האתנוגרפית המקובלת מתארת בדייקנות רבה את סביבת הלמידה ואת יחסי הגומלין שבין הפרטים המצויים בתוך סביבה זו; אך אין היא מסוגלת לבחון מקרוב את מחשבותיו ואת מעשיו של הפרט כפי שהם מתרחשים בסביבה המיידית של הלמידה. הגישה החדשה מתייחסת לדרכי ההתנהגות הספציפיות מאוד, המילוליות והבלתי-מילוליות, שבהן שחקנים נושאים באחריות משותפת לסדר החברתי שהם יוצרים יחדיו (Erickson, 1992; Varenne & McDermott, 1998).



מנקודת מבטו של גרפינקל, הלמידה, הלימוד והתרבות אינם יותר מאשר סיווגים הנכפים על המציאות, ולפיכך אין להם כל ערך לתיאורה הנאות של מציאות זאת. לדעתו, כצעד ראשון יש לתאר את האירועים האמיתיים שבהם יישמו סיווגים אלה "בגוף החי" ("in vivo") על ידי חברים בקהילה הרלוונטית, כדי להבין את פירושים האמיתיים.

מחויבותו לשפה העברית של מנהל התפילות במחנה היתה גדולה עד מאוד. לא רק ידע שפה זו על בוריה אלא גם הקפיד לגדל את בנותיו כשהוא מדבר אֶתן רק בשפה זו (רעייתו היתה אחראית על האוריינות האנגלית בביתם). את התפילות ניהל בשפה העברית, והקפיד לדבר בה גם כשגער בחניכים שלא תמיד היטיבו לנהוג בנימוס בעת התפילה. בוקר אחד, לאחר מספר ימים בהם לא הצליח להשליט את הסדר שנדמה לו שהיה ראוי לעת תפילה, התפרץ אל קהל המתפללים וצעק: "זאת הפעם האחרונה שתשמעו אותי מדבר באנגלית. אנו כאן כדי להתפלל ולא כדי לעשות שום דבר אחר".

### פסיכולוגיה דיאלקטית

בתחום הפסיכולוגיה חלו התפתחויות דומות לאלה שבתחום האתנו-מתודולוגיה, אם כי הן נבעו מסיבות שונות, וגם בתחום זה קיימת נטייה להדגשת האינטראקציה החברתית. פיאזיה היה בין הוגיה הראשונים שקידמו גישה זאת (Ginsberg & Opper, 1979; Piaget, 1926).

לדעתו של פיאזיה, תהליך ההתפתחות הקוגניטיבית הוא היבט של ההסתגלות לסביבה. בתהליך הקוגניציה מובאים בחשבון הן תכונות מולדות והן מבנים סביבתיים.

בצורה דומה לזאת העבירו האתנו-מתודולוגים את בניית האובייקטים ממוחו של הפרט אל הרמה החברתית; נראה שהפסיכולוגיה הסובייטית, בהשפעת פיאזיה (Vygotsky, 1978) עוברת מן המישור הפסיכולוגי של הפרט למרחב החברתי. ויגוטסקי טען כי תהליך הקוגניציה האנושית נובע מאינטראקציה אנושית. הוא כתב:

מנהל שיח עם הקהילה שמסביבו ועם מוסכמותיה. הדובר "מתכוון" בחברת האחר בלבד, וזאת "לעתים במקהלה, ורק ברגעים הטובים - בדו-שיח" (Holquist, 1981), כפי שניסח זאת בחטין:

העולם מכוון תמיד אל כיוונו של הנמען ואל זהותו המשוערת של נמען זה. לעולם הפנימי ולמחשבות הפנימיות של כל אדם קהל חברתי יציב, שממנו מורכבת הסביבה שבה מעוצבים סיבות, מניעים וערכים. המילה היא מעשה בעל שני פנים: היא נקבעת במידה שווה בידי אומרה ובידי נמענה. המילה היא תוצר מדויק של יחסי הגומלין שבין הדובר לבין השומע, בין הנואם לנמען. בכל מילה טמון ביטוי של היחסים ביניהם. אני מעצב את עצמי על ידי נקודת השקפה אחרת, לבסוף על ידי נקודת ההשקפה של הקהילה שאני שייך אליה. המילה היא טריטוריה משותפת לנואם ולנמען, לדובר ולבן שיחו. (Bakhtin, 1981, pp. 85-86).

גישתו של בחטין מתייחסת לא לשפה חברתית בלבד. אף כי הדיבור מכוון לעצמו, ניתן לומר כי השפה "מתכוונת" במסגרת דו-שיח בלבד, מפני שהדו-שיח הפנימי שלנו נוצר על בסיס הידע הקודם, ועל בסיס יחסי גומלין חברתיים.

המשגה זאת מבהירה כי מושגי האינטראקציה וההקשר מוכרים למסורת הלינגוויסטית של בחטין כפי שהם מוכרים בתחומי האתנו-מתודולוגיה והפסיכולוגיה הדיאלקטית.

הבלשנים הרוסיים, בהדגישם את אופיה החברתי של השפה, הביאו לתחום הבלשנות הבנה טובה יותר של היחס בין השפה לעולם החברתי. השפה וממדיה החברתיים נהיו לדגש החדש בסוציו-לינגוויסטיקה. הסוציו-לינגוויסטיקה מראה כי השפה אינה תוצאה אקראית של העדפה אישית או של לחץ נפשי, אלא תופעה חברתית בעיקרה.

בזירה האמריקנית, מקדרמוט וטילבור (McDermott & Tylbor, 1986) אפשרו לנו להעמיק את הבנתנו את השפה כתופעה חברתית. גישתם, המכונה קולוסיבית (collusive; שורש המילה בלטינית colludere, לשחק יחד), מתארת קשרים נרחבים בין האתנו-מתודולוגיה לבין הסוציו-לינגוויסטיקה. עלינו

לזכור כי המציאות החברתית, על פי גישתם של האתנו-מתודולוגים, היא הישג מתמשך, תוצאתם של עבודה קשה, פעילות שגרתית והבנה סמויה בין שחקנים חברתיים. לא ניתן להבין את הדיבור אלא בהקשר של האינטראקציה החברתית. עקב קשר זה בין דיבור לבין הקשר חברתי, המשמעות החברתית נעשית "רפלקטיבית" או "אינדקסלית" (Garfinkel, 1967). פירושו של דבר, שכל הבעה היא תמיד בלתי שלמה או בלתי ברורה.

השפה מספקת לנו מגוון תוויות המאפשרות התייחסות לחפץ או לפעולה. יתר על כן, משמעותו החברתית של כל מונח משתנה לפי הנסיבות. יכולתנו להבין הבעות מתבססת במאגר הידע המשותף לנו כקבוצה. האתנו-מתודולוגיה מנתחת את המבנה של ידע זה, ומפרשת את התהליכים שבאמצעותם השחקנים החברתיים מפיקים תחושת היגיון מתוך דיבור ומתמצאים בעולם החברתי.

הגישה הקולוסיבית נובעת מהתפתחות זאת. ההשקפה הקולוסיבית לשפה מתייחסת לדרכים שבהן חברי כל ארגון חברתי מסייעים זה לזה בהתמודדה על מנת שיוכלו להבין את הנסיבות החברתיות. בדבריהם של מקדרמוט וטילבור, הגישה הקולוסיבית מתפתחת בתוך מושג מסועף יותר של ההקשר. היא פוסלת את הגישה המסורתית, הרואה בכוונות-למשמעות קליעה ישירה למטרה; לעומת זאת היא מכירה בכך שהמסלול אל המשמעות בדרך של הדיבור אינו פשוט או בטוח. עיקר הניתוח פונה למהות החומר ההתנהגותי שההבעה מתקשרת אליו, ולמהות הקשרים המתאפשרים בעקבות ההבעה. בשל היעדר בלתי נמנע זה בגבולות נוקשים בין הפרט לאחר ובין המעשה למעשים אחרים, נוצרות תעלומות אינטראקטיביות, הדורשות התאמה הדדית ושיתוף פעולה (collusion) תמידי בין המשתתפים. הבנת הדיבור בהיבט הקולוסיבי מביאה אותנו לבחון את הסוגיות היסודיות ביותר של האנושות. הערכה נאותה של עושרו של הדיבור ושל דוברי השפה - חשובה לא פחות מן הנושאים הבסיסיים המעסיקים אנשים בחייהם בחברה (McDermott & Tylbor, 1986).

תרומתה החשובה ביותר של הגישה הקולוסיבית היא הבנתו הבסיסית של ההקשר. הבסיס המשותף של הלינגוויסטיקה של בחטין ושל הניתוח הקולוסיבי הוא ההבנה המעמיקה כי הפעילות החברתית היא המפתח

העיקרי לניתוח לינגוויסטי, וכי באמצעותה מתגלה המבנה החברתי של המציאות.

ההתפתחויות האחרונות של חקר מדעי החברה בתחום החינוך מראות את קיומו של דפוס תקשורתי ביסודו של החינוך. מחקרים אלה מבהירים כי הפרט אמנם משמש מוקד לתהליך הלמידה, אך הלמידה אינה מוגבלת לפרטיותו בלבד. הלמידה מתרחשת תוך העברה הסתגלותית ורפלקטיבית בין הפרט לסביבה. הלמידה מתרחשת בהקשר. בירדוויסל משווה את ההקשר לחבל:

הסיבים שמהם מורכב החבל אינם המשכיים. קליעתם אינה מאחדת אותם כהמשך אחד, אך יוצרת את המשכיות של החבל. לחבל אין סיבים, אך בעת פירוקו ניתן לגלות שוב את הסיבים (Birdwhistell, 1980, p. 29).

בקצרה, ההקשר הוא יותר מסתם אוסף של פרטים. ההקשר מורכב לא מאנשים יחידים, אלא מיחסי הגומלין שביניהם (Bekerman, 1994).

מגרסתו של בירדוויסל לגבי ההקשר, קל לחזור אל הגדרת התרבות כפי שפותחה בתחום הסוציו-לינגוויסטיקה ובאסכולות שהושפעו מן הסוציולוגיה ומן הפנומנולוגיה. גם עבור הוגי הגדרות אלה, התרבות היא תוצאה מן האינטראקציה שבין שחקנים. לפי גירינג (Gearing, 1973), התרבות ותהליך הלמידה דבר אחד הם, או לכל הפחות שני פנים לאותו המטבע.

שלוש סוגיות עיקריות חוצות את כל תת-תחומי העיסוק אשר נדונו לעיל, והן: הדאגה לקודים תקשורתיים; ידע מולד (native knowledge); וניהול מידע. באמצעות כל אחד מן הנושאים האלה ניתן להתמקד בסדר החברתי כסביבה שאנשים בונים איש עבור רעהו באמצעות התנהגותם באינטראקציות חברתיות.

בסופו של דבר, השקפות מגוונות אלה מציגות כהנחת יסוד את קיומו של קשר איתן בין התפקוד האינטראקטיבי והחברתי של תרבות לבין תפקודם

הפסיכולוגי, החברתי והלינגוויסטי של החברים בה. ביחד, התחומים שנידונו כאן מצביעים על דרך משותפת לאתנו-מתודולוגיה, לפסיכולוגיה הדיאלקטית ולסוציו-לינגוויסטיקה בנושא האינטראקציה. פעילויות שנראו בעבר אישיות וסובייקטיביות או חברתיות ואובייקטיביות - מובנות כעת כתוצר של שיתוף פעולה מתמשך (אף אם זה נעשה לעתים בצורת אי-שיתוף פעולה או התחמקות, תמיד ידובר בפעולה המובנית באופן אינטראקטיבי בסביבה חברתית).

אם נביא בחשבון מסקנה זאת, עלינו לזכור את השקפותיו של בייטסון (Bateson, 1979) באשר לדרכים שבהן דברים, או סיווגים תרבותיים, מובאים למציאות. לטעמו של בייטסון, הדברים נכנסים לעולמן של התקשורת והמשמעות באמצעות שמם ותיאור תכונותיהם ואופיים. דברים נוצרים כדברים באמצעות דיווח על יחסיהם הפנימיים והחיצוניים, ועל ידי כך שיחסים אלה נתפסים. תהליך ההיווצרות ותהליך הלמידה (התקשורת) חד הם. במובן זה, הדברים שעל ברכיהם אנו מתחנכים (תרבות) אינם סטטיים, אלא הם יוצרים מערכת של השתנויות חופפות, הנובעות מתפיסת הדיווחים על יחסים פנימיים וחיצוניים. התרבות הולכת ונוצרת מתוך אינטראקציה חברתית. כדי שיצליח, חייב כל ניסיון חינוכי להביא בחשבון את המודל של תקשורת אינטראקטיבית.

בעזרת הפסיכולוגיה של "תצוגת האינטליגנציה", הלינגוויסטיקה של "פוליפוניה ופירוש קונטקסטואלי", והסוציולוגיה של אירועים והמשכיות שבהם האנשים הופכים לרגעים והמציאות החברתית היא שיתוף פעולה (collusion), אנו מבינים כי:

הלמידה אינה קניין; הלמידה היא שינוי ביחס שבין יצור חי לבין תנאים שניתן להגדירם. כדבריו של בייטסון, חצי הזיכרון נמצא בראש וחציו השני בעולם. על פי גרסתנו השקולה יותר של בירדוויסל, על מנת לתאר את הלמידה יש להגדיר את התנאים המשמרים את ההקשר, שבו המידע שטרם נקלט ומאוחסן על פי הוראות ספציפיות מועבר אל תוך המערכת ונעשה חלק ממנה, למען התרחשותו של תהליך ה"למידה". (McDermott & Hood, 1982, p. 3).

לקראת סוף המחנה מתקיימת ישיבת הנהלה מיוחדת לכבוד ביקורו של יושב ראש התנועה הדתית עליה משתייך המחנה. היושב ראש הוא רב הידוע באהדתו לשפה העברית. עם כניסתו של הרב לחדר הישיבות נשמעות, שלא כמקובל, ברכות בעברית (ברור שהביקור רציני). לאחר פרק זמן קצר בו המוזמנים מוצגים על ידי המנהל בפני האורח, הרב פותח בדבר תורה באמצעותו מבקש להבהיר את עמדת התנועה בכל הנוגע לפרשנות המקרא.

הדברים עד כה מתנהלים על טהרת העברית, אך ברגע מסוים בו הרב המכובד מבקש להאיר סוגיה קשה בדוגמה, דבר מה התרחש. הדוגמה שנבחרת שייכת לעולם הספורט, לעולם הכדור בסיס, האהוד כל כך בארה"ב. בראשית דבריו מקפיד הרב לבחור במילים עבריות אך עם עבור הזמן מורגשת בחדר תחושה של אי נחת. המשתתפים מחליפים מבטים, ומורגש שהדובר מתקשה יותר ויותר לדבר בעברית. כבר פולשים אל דבריו מושגים באנגלית. תוך פרק זמן קצר השיחה עובדת לאנגלית וכך נמשכת עד תום הפגישה... לרווחתם של כל הנוכחים.

## סיכום

עד לאחרונה התמקד המחקר האתנוגרפי בדרך כלל בתוצאות הלמידה, אך אופן התרחשותו של תהליך זה אינו ברור. בהתעניינות זו בדרכים שבהן התהליך מתפתח עבור הפרט אין לראות תפיסה בלתי חברתית של הפרט, בדומה לתפיסה הפסיכולוגית המסורתית. התיאוריות במדעי החברה, כמו התיאוריות שתוארו לעיל, רלוונטיות בכך שהן מאפשרות התמקדות בתיאורים ספציפיים של מחשבות או של מעשים אישיים, מבלי לדחוק את חיי החברה והתרבות לשולי המחקר. על פי הנחות היסוד של אסכולות אלה, "המציאות האולטימטיבית" היא חיי החברה והתמונות המיידיות כפי שהפרט משתתף בהן. לכן תיאורן של תמונות אלה עשוי לסייע לנו בהבנה טובה יותר של השגת מטרתו הסופית של החינוך ושל מהות תוכנו כפי שהיא משתקפת בניתוח האינטראקטיבי הקונטקסטואלי.

אם נשוב לדוגמה שהצגתי בפתח דברי לגבי השימוש בשפה העברית במחנה, ניתן להבין כעת כי אין לראות את ה"יהדות" (או כל תחום תרבותי אחר)

כתסריט למשחק או ככוריאוגרפיה למחול. כל תרבות ספציפית הופכת להזדמנויות או לאירועים המאפשרים את כתיבתם של תסריטים וכוריאוגרפיות. התרבות אינה דבר שהעם רוכשו. התרבות מספקת מסגרת, אך אירועים תרבותיים מסוימים מתקיימים או אינם מתקיימים בזכות עבודתם המתמשכת של אנשים בנסיבות אמיתיות של חיי היום-יום. השגת קיום זה אינה תוצאה של פרט יחיד, של מוסד אחד או של תכנית לימודים אחת, אלא תוצר של תקשורת או של אי-תקשורת מתמשכת, של מאבק או שיתוף פעולה בין אנשים בנסיבות של חיי היום-יום. בחיפושנו אחר המשמעות אין אנו עמלים לבדנו, ומפת העולם שלנו נמצאת בתהליך של משא ומתן תמידי. תחושת יהדות ספציפית נמצאת בתהליך של משא ומתן ושל פרשנות כאשר מתפתחים האירועים במחנה הקיץ. יהדות זאת תעמוד ביחס מורכב עם חוויות העולם החיצון של המשתתפים, ויחס מורכב זה מתרחש למרות המטרות והנסיבות החינוכיים המוצהרים כפי שהם מובאים באידיאולוגיה החינוכית של המחנה (Bekerman, 1999).

אם ברצוננו להבין את תהליך החינוך הבנה נאותה, דרוש לנו תיאור ברור ביותר של "מה מתרחש" ו"איך הדברים מתבצעים" בנסיבות החברתיות המכוננות חינוך. ההערכה כי ההקשר הוא יחידת ניתוח בסיסית, וההבנה כי הלמידה איננה רכושו של הפרט אלא יחסי הגומלין בין יצורים חיים, וכי התרבות היא תוצאה של יחסי גומלין חברתיים - כל אלה יסייעו לנו לגלות ולתאר את סוג המציאות (משמעות, פעולה וכד') ההולכת ונבנית ואת אופן בנייתה. מהם האמצעים היוצרים תהליך זה? מי משתתף בבנייתה של מציאות זאת? באילו דרכים (פעולות, שפה, וכד') בונים הם, על ידי יחסי גומלין, מציאות זאת? גישה זאת תבהיר כי "כישלון", אם אכן קיים, קשור לא רק לאיכותם של המורים, לתכנית הלימודים או לתמיכת הקהילה. התרבות שאנו נושאים, שהיא תוצר של הנסיבות והחברה שאנו חיים בהן, יוצרת מצב מסוים בעת ביטוייה במסגרת חינוכית. מצב זה ייחשב לכישלון בעיני אנשים הדבקים בדוקטרינות מסוימות, אך אחרים יראו בו מציאות פשוטה, מציאות שהסיכוי לשנותה מועט.

## ביבליוגרפיה

בקרמן, צ' (1994), קשר ההקשר, בתוך: אי שקדי (עורך), תרבויות נפגשות, אורנים, אוניברסיטת חיפה.

Bakhtin, M.M. (1981), *The Dialogic Imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.), University of Texas Press, Austin.

Bateson, G. (1979), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Bantam Books, New York.

Bekerman, Z. (1986), *The Social Construction of Jewishness*, Unpublished doctoral dissertation, Jewish Theological Seminary, New York.

Bekerman, Z. (1999), The Hebrew Language: A Constructive Language for Jewishness Sometimes, In: D. Zisenwine & D. Schers (eds.), *Present and Future: Jewish Culture, Identity and Language*, Tel-Aviv University, Tel-Aviv.

Birdwhistell, R.L. (1980), Profile, *The Kinesis Report*, II:3.

Cicourel, A. (1980), Language and Social Interaction, *Sociological Inquiry*, 50, 1-30.

Cole, M. (1996), *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.

Cremin, L.A. (1976), *Public Education*, Basic Books, New York.

Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Collier Books, McMillan, New York.



- Erickson, F. (1992), *Ethnographic Microanalysis of Interaction*, In: M.D. LeCompte, W.L. Millroy, & J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 201-225), Academic Press, New York.
- Ettenberg, S.C. & Rosenfeld, G. (1989), *The Ramah Experience: Community and Commitment*, The Jewish Theological Seminary of America in Cooperation with The National Ramah commission, New York.
- Garfinkel, H. (1967), *Studis in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Gearing, F.O. (1973), *Anthropology and Education*, In: J. Honigman (ed.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology*, Rand McNally and Co., Chicago.
- Gee, J.P. (1992), *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice*, Bergin & Garvey, New York.
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1979), *Piaget's Theory of Intellectual Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, new Jersey.
- Harrington, C. (1979), *Psychological Anthropology and Education: A Delineation of a Field of Inquiry*, AMS Press, New York.
- Hicks, D. (1995-6), *Discourse, Learning and Teaching*, In: M.W. Apple (ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 21, pp. 49-95), American Educational Research Association, Washington D.C.
- Hilbert, R. (1993), *The Classic Roots of Ethnomethodology*, The University of North Carolina Press, Chapell Hill.

- Holquist, M. (1981), Introduction, In: M. Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, Texas University Press, Austin.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics and Ethnographic Approach*, University of Penn. Press, Philadelphia.
- McDermott, R. & Hood, L. (1982), Institutionalized Psychology and the Ethnography of Schooling, In: P. Eilmore & A. Glutthorn (eds.), *Children in and out of School*, Center of Applied Linguistics, Washington DC.
- McDermott, R. & Tylbor, H. (1986), On the Necessity of Colusion, In: S. Fisher A. Todd (eds.), *Conversation*, Norwood, Ablex, NJ.
- McDernott, R. P. & Roth, K. (1978), The Social Organization of Behavior: Interactional Approaches, *Annual Review of Anthropology*, vol 7, pp. 233-261.
- Mehan, H. (1981), Social Constructivism in Psychology and Sociology, *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 3:4.
- Piaget, J. (1926), *The Mechanism of Perception* (G.N. Seagram, Trans.), Routledge and Kegan Paul, London.
- Schutz, A. (1962), Choosing among Projects of Action: The Problem of Social Reality, In: M. Natanson (ed.), *Collected Papers*, (Vol. 1, pp. 67-96), Martinus Nijhoff, The Hague.
- Valsiner, J. (1988), *The Guided Mind*, Harvard University Press, Cambridge.

Varenne, H. (1983), Language and Learning, *Interaction/Society*, 20.

Varenne, H. & McDermott, R. (1998), *Successful Failure: The Schools America Builds*, Westview Press, Colorado.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge.

|