

קהילות של פראקסיס

אטיין וונגר

תיאוריה חברתית על תהליך הלמידה*

המוסדות שלנו, כאשר הם מתייחסים באופן מובהק לנושאים הקשורים לתהליך הלמידה, נשענים על ההנחה שלמידה היא תהליך אינדיווידואלי, שיש לה התחלה ויש לה סיום, שמוטב לבודד אותה משאר הפעולות שלנו, ושהיא תוצאה של הוראה.

בהתאם להנחה זו אנו מארגנים חדרי לימוד שבהם התלמידים מופרדים מההפרעות של העולם החיצון, כך שיוכלו להקדיש את תשומת הלב למורה או להתמקד בתרגול; אנו מכינים תכניות אימון במחשב, המכוונות את התלמידים באמצעות מפגשים יחידניים לעבר תליתלים של מידע ותרגולת יישומית.

כדי לבצע הערכה של הלמידה אנו משתמשים במבחנים שבהם התלמידים יוצאים לקרב של אחד-על-אחד, שבהם הידע חייב להיות מופגן מחוץ להקשרו, כשבתנאים אלה שיתוף פעולה נחשב למעשה רמייה.

כתוצאה מכך חלק הארי מההוראה ומהאימון הממוסדים נתפסים על-ידי מי שאמורים להיות הלומדים כאי-רלוונטיים, ורובנו מסיימים את המסלול הזה בהרגשה שהלמידה משעממת ומייגעת, ושלא לכך אנו בנויים.

אם כך, מה יקרה אם נאמץ פרספקטיבה שונה, כזו הממקמת את תהליך הלמידה בהקשר של התנסות ממשית של מעורבות בעולם? מה יקרה אם נניח שהלמידה היא כמו כל רכיב אחר בטבע האנושי – כמו אכילה או שינה – שגם היא מקיימת-חיים ובלתי נמנעת, ושעם מתן הזדמנות אנו מגלים שאנו די טובים בה? ומה יקרה אם בנוסף לכך נניח שתהליך הלמידה במהותו הוא תופעה חברתית ביסודה, המשקפת את הטבע החברתי שלנו כיצורים אנושיים המסוגלים לרכוש ידע? איזה סוג הבנה תניב גישה כזאת ביחס לשאלה כיצד הלמידה מתרחשת ומה נדרש כדי לתמוך בה?

להלן אנסה לפתח את הגישה שהוצגה לעיל.

* פרק זה הוא תרגום המבוא לספר בעל אותו שם, שיצא לאור בשנת 1998, Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press. רשות לפרסום התרגום בגליון זה ניתנה על-ידי המחבר.

תיאוריה ויישום

יש סוגים רבים של תיאוריות למידה. כל אחת מתיאוריות אלה מדגישה היבטים שונים של תהליך הלמידה, ולכן כל אחת מהן יעילה ושימושית למטרות אחרות. במידה מסוימת ההבדלים האלה בהדגש משקפים התמקדות מכוונת בפלח של בעיה רב ממדית בתהליך הלמידה, וכן הבדלים יסודיים יותר בהנחות אודות טבעם של הידע (knowledge), של הידיעה (knowing) ושל היודעים (knowers) – וכתוצאה מכך גם אודות ההבדלים ביחס למשמעות של למידה. (לאלה המעוניינים, ההערה הראשונה בסוף מבוא זה מונה מספר תיאוריות, בצירוף סקירה קצרה של מוקדי התיאוריות!).

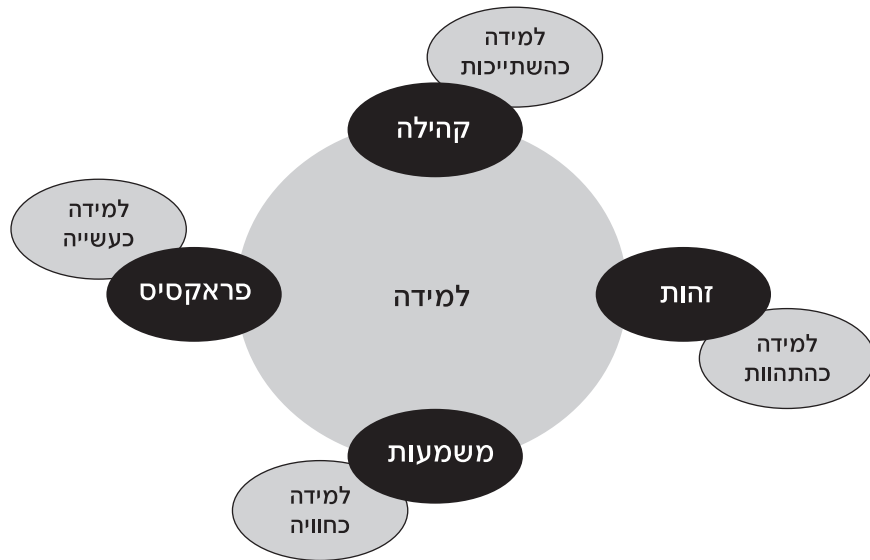
התיאוריה החברתית על למידה שאותה אני מציע אינה מהווה תחליף לתיאוריות למידה אחרות, המתייחסות להיבטים אחרים של הבעיה. יש לה מערכת השערות ומוקד משלה. מערכת זו מהווה מישור קוהרנטי של ניתוח, היא מתחמת מסגרת מושגית, וניתן לגזור ממנה רצף עקבי של עקרונות, כללים והמלצות להבנה של תהליך הלמידה ולאפשרו.

אנסה לתמצת את ההשערות שלי במה שנוגע ליסודות המשמעותיים של תהליך הלמידה ולטבעם של הידע, הידיעה ובעלי הידע. אתחיל בארבעה טיעונים:

1. אנו יצורים חברתיים. זוהי אמנם אמת טריוויאלית, אך היא גם היבט מרכזי בתהליך הלמידה.
2. ידע הוא עניין של מיומנות של הערכה ביחס לפעילויות שונות: כמו לחן המושמע בצורה מדויקת ללא זיוף, גילוי עובדות מדעיות, תיקון מכונות, כתיבת שירה, חביבות, גידול ילדים או ילדות, וכדומה.
3. ידיעה היא עניין של השתתפות בקידומן של פעילויות כאלה, שמשמעה התערות אקטיבית בעולם.
4. משמעות היא היכולת שלנו לחוות את העולם ולהשתלב בו באופן שיש בו ערך. וזוהי בסופו של דבר התפוקה של תהליך הלמידה.

הפועל היוצא של ההנחות הללו הוא שהמיקוד העיקרי של התיאוריה שלי הוא בלמידה כהשתתפות חברתית. המונח "השתתפות" (participation) בהקשר זה מתייחס לא רק לאירועים מקומיים של השתלבות בפעילויות מסוימות עם אנשים מסוימים, אלא לתהליך מקיף יותר: של היות האנשים פעילים בפרקטיקות של קהילות חברתיות ובהבנת זהויות ביחס לקהילות אלה. לדוגמה, השתתפות בניהול של מגרש משחקים (playground) או בצוות עבודה היא גם סוג של פעולה וגם צורה של השתייכות. השתתפות כזו מעצבת לא רק את "מה שאנו עושים", אלא גם את "מי אנחנו", ובנוסף: את האופן שבו אנו מפרשים את "מה שאנו עושים".

משום כך תיאוריה חברתית על תהליך הלמידה חייבת למזג את הרכיבים הנחוצים לאפיון השתתפות חברתית כתהליך של למידה ושל ידיעה. תרשים 0.1 מדגים את הדברים, כפי שיפותחו בהמשך.



תרשים 0.1: רכיבים של תיאוריה חברתית על תהליך הלמידה - רשימה ראשונית

רכיבים אלה הם:

1. **משמעות:** יכולתנו (המשתנה) – כפרט וכקולקטיב – לחוות את חיינו ואת עולמנו כבעלי משמעות מלאה.
2. **פראקסיס:** המשאבים, המסגרות וההיבטים ההיסטוריים והחברתיים המשותפים, התומכים בהתערות הדדית בפעילות.
3. **קהילה:** התצורות החברתיות שבהן המפעלים שלנו מוגדרים כעשייה ראויה, והשתתפות שלנו (בקהילה) – כמסוגלות.
4. **זרות:** האופן שבו תהליך הלמידה משנה את "מהותנו" (או "מיהותנו"), ויוצר היסטוריות אישיות של התהוות בהקשר של הקהילות שאלהן אנו שייכים.

יסודות אלה מחוברים בצורה הדוקה זה לזה, ומגדירים זה את זה באופן הדדי. למעשה, בתרשים 0.1 אפשר להמיר כל אחד מארבעת הרכיבים הפריפריאליים עם הלמידה (הרכיב שבמרכז), להעמיד אותו במרכז כמוקד העיקרי, והתרשים עדיין יהיה הגיוני.

לכן, כאשר אני משתמש במושג "קהילות של פראקסיס" (community of practice) בכותרת של ספר זה, הוא משמש לי כנקודת כניסה למסגרת מושגית רחבה יותר, שבה "קהילות של פראקסיס" הוא יסוד מכונן. הכוח האנליטי של המושג הוא בכך שהוא משלב את הרכיבים של תרשים 0.1, תוך התייחסות לחוויה מוכרת.

קהילות של פראקסיס ושכחות

כולנו משתייכים לקהילות של פראקסיס. בבית, בעבודה, בבית-הספר, בתחביבים שלנו – בכל אלה אנו משתייכים למספר קהילות של פראקסיס. כמו כן, בשלבים השונים של חיינו אנו משתייכים לקהילות של פראקסיס שונות. למעשה, קהילות של פראקסיס קיימות בכל.

משפחות נאבקות כדי לעצב דרך חיים ראויה. הן מפתחות את הפרקטיקות שלהן, את השגרות, את הטכסים, את האוספים, את הסמלים, את המנהגים, את הסיפורים ואת תולדות העבר. בני משפחה שונאים זה את זה ואוהבים זה את זה; הם מסכימים זה עם זה וחולקים זה על זה. הם עושים כל שנדרש כדי להמשיך הלאה. גם כאשר משפחות מתפרקות, בני המשפחה מבקשים דרכים לשמור על דרכי ההתנהלות זה עם זה. להתקיים ביחד זו משימה חשובה, בין אם הקיום משמעו חיפוש אחר אוכל ומקלט ובין אם הוא חותר בכיוון של חיפוש אחר זהות הולמת.

כאשר עובדים מארגנים את חייהם עם עמיתיהם הקרובים ועם הקהילות שלהם כדי לבצע את המוטל עליהם, הם מפתחים או משמרים תחושה של עצמם שאֵתה הם מסוגלים לחיות, ליהנות, ולמלא את דרישות המעסיקים והלקוחות שלהם. תהיה ההגדרה הרשמית של התפקיד מה שתהיה, הם יוצרים פרקטיקה המוציאה אל הפועל את מה שנדרש מהם לבצע. עם זאת ייתכן כי עובדים המועסקים על-פי חוזה על-ידי ארגון גדול, בפראקסיס של היום-יום שלהם הם עובדים עם מערך הרבה יותר קטן של אנשים וקהילות.

כך גם במה שנוגע לתלמידים בבית-הספר. כאשר הם מתכנסים יחדיו ומנסים להתמודד על-פי דרכם עם סדר היום הנאכף עליהם על-ידי המוסד ועם המסתוריות המבלבלת של הנעורים, קהילות של פראקסיס צצות בכל מקום: בכיתה כמו במגרשי המשחקים, בין אם זה באופן רשמי ובין אם זה "בין הסדקים". למרות תכנית הלימודים, המשמעת וההטפות, בסופו של דבר תהליך הלמידה, שבעיקרו גורם להתמרה אישית, כורך בחובו תכרות בקהילות פראקסיס כאלה.

במוספים, להקות מוסיקה עורכות חזרות על שירים לחתונות. בעליות גג, חובבי רדיו נהיו חלק מאשכולות חובקי עולם של מתקשרים. בחדרים האחוריים של כנסיות, אלכוהוליסטים בשיקום באים למפגשים השבועיים שלהם, כדי למצוא את הכוח להמשיך את חייהם ולהיגמל מהתמכרותם. במעבדות, מדענים מתכתבים עם עמיתים קרובים ורחוקים, כדי לקדם את מחקריהם. על פני רשת מחשבים חוצת-עולם נקהלים אנשים בחללים וירטואליים, מפתחים דרכים שונות וחולקים אותן זה עם זה, כדי לשקוד על תחומי ההתעניינות המשותפים להם. במשרדים, עובדים המשתמשים במחשב נתמכים זה בזה כדי להתמודד עם המורכבות של מערכות נסתרות. בשכונות, צעירים מתקבצים לחבורות כדי לעצב את חייהם ברחוב ואת התפיסה שלהם אודות עצמם.

קהילות של פראקסיס הן חלק אינטגרלי מהחיים היום-יומיים שלנו. הן כל-כך בלתי פורמאליות וכל-כך מחלחלות, עד שרק לעתים רחוקות הן מגיעות לכדי מיקוד מפורש; אך לאמיתו של דבר, מאותן סיבות הן גם כל כך מוכרות ומובנות מאליהן. למרות שהמונח קהילות של פראקסיס נראה חדש, ההתנסות אינה חדשה. לרוב קהילות-הפראקסיס אין שם, וגם אינן מנפיקות תעודת חבר, ברם, אם נתהה על חיינו רגע קט מפרספקטיבה זו, כולנו יכולים לקבל תמונה ברורה דיה של קהילות הפראקסיס שלהן אנו משתייכים בהווה, של אלה שהשתייכנו אליהן בעבר, ושל אלה שהיינו רוצים להשתייך אליהן בעתיד. כמו כן ידוע לנו בבירור מי שייך לקהילות הפראקסיס שלנו ולמה, וזאת אף-על-פי שהחברות בהן רק לעתים רחוקות מוצגת ברשימת תורנות, וההצטרפות אליהן איננה בהתאם לתנאי קבלה. יתר על כן, לא קשה להיווכח שישנו מספר קטן של קהילות פראקסיס שבהן אנו משתייכים לליבת החברים, ומספר גדול יותר של קהילות כאלה שבהן חברותנו שולית בלבד.

יותר ויותר מתברר שהמושג "קהילת פראקסיס" אינו בלתי מוכר; אך אני מתכוון לחדד אותו על-ידי בדיקה יותר שיטתית, ולעשותו לכלי חשיבה שימושי יותר. להשגת מטרה זו היכרות קרובה עם המושג תשרת אותי היטב. ניסוח בהיר של תופעה מוכרת הוא הזדמנות להעיר את

האינטואיציות שלנו: להעמיקן ולהרחיבן, לבחון אותן ולחשוב עליהן מחדש. הפרספקטיבה שתיגזר מכך אינה בלתי מוכרת לנו, אבל יחד עם זאת יש בה כדי להפיץ אור חדש על עולמנו. במשמעות זו המושג "קהילת פראקסיס" אינו חדש ואינו יָשָן. יש לו צביון של חידוש וצביון של היכרות מחודשת עם הַבְּרוּר והמובן מאליו כאחת; ואולי שילוב זה הוא המעלה בנו את התובנות היעילות ביותר עבורו.

בחינה מחדש של תהליך הלמידה

בספר "קהילות של פראקסיס" מורחב המיקוד על העמדה המשתתפת ועל ההשתמעויות הרחבות הדרושות על מנת להבין את תהליך הלמידה ולתמוך בו.

- **לפרטים** המשמעות היא שתהליך הלמידה קשור בהתערות בתוך הקהילה ובתרומה לפעילות המתרחשת בה.
- **לקהילות** המשמעות היא שתהליך הלמידה מוביל לזיקוק הפראקסיס שלהן ולהבטחת דורות חדשים של חברים.
- **לארגונים** המשמעות היא שתהליך הלמידה תורם לתחזוק קהילות הפראקסיס המחוברות ביניהן, ובדרך זו הארגון ער לידע הגלום בו, ונעשה יעיל ובעל ערך.

במשמעות זו תהליך הלמידה אינו פעילות נפרדת. אין הוא משהו שאנו עושים כאשר איננו עושים משהו אחר, וגם אינו משהו שאנו מפסיקים לעשות כאשר איננו עושים משהו אחר. יש תקופות בחיינו שבהן תהליך הלמידה מתעצם: כאשר מצבים מטלטלים את תחושת המוכרות שלנו (sense of familiarity), כאשר אנו מאותגרים מעבר ליכולתנו להגיב, כאשר אנו חותרים לעסוק בפרקטיקות חדשות, וכאשר אנו מבקשים לְחַבֵּר לקהילות חדשות. יש גם עתים שבהן החברה מציבה אותנו באופן ברור במצבים שבהם סוגיית הלמידה נעשית בעייתית ודורשת מיקוד והתכוונות מצדנו: אנו נוכחים בשיעורים, משננים, נבחנים, מקבלים תעודות גמר. ויש זמנים שבהם הלמידה בוקעת, והיא בגדר גילוי: כאשר התינוק ממלמל את המלה הראשונה שלו, כאשר יש לנו תובנה פתאומית, כאשר דברים שאומר מישהו מספקים לנו חוליה חסרה, או כאשר סוף סוף מכירים בנו כחברים מן המניין בקהילה. ברם המצבים שבהם תהליך הלמידה ממוקד אינם בהכרח המצבים שבהם אנו לומדים יותר, והם גם אינם המצבים שבהם הלמידה עמוקה יותר. אירועי הלמידה שעליהם ניתן להצביע משולים אולי להתפרצויות של הרי געש, החושפות בדקה דרמטית אחת את העבודה המתמשכת של האדמה. תהליך של למידה הוא משהו שניתן רק להניח שאמנם התרחש – בין אם אנו רואים אותו ובין אם איננו רואים אותו; בין אם אנו אוהבים את הדרך שבה הוא מתרחש ובין אם איננו אוהבים אותה; בין אם מה שאנו לומדים הוא חזרה על מה שעשינו בעבר ובין אם הוא בגדר חיפוש אחר דרכים להתנער ממנו. גם כשאיינו מסוגלים ללמוד את מה שמצופה שנלמד במצב נתון, בדרך כלל אנו לומדים משהו אחר במקומו.

אצל רבים מאתנו המושג למידה מעלה מיד דימויים של כיתות לימוד, יחידות תרגול, מורים, ספרי לימוד, שיעורי בית ותרגילים. אולם בחוויה שלנו למידה היא חלק אינטגרלי של חיי היום-יום. היא חלק מהשתתפותנו בקהילות ובארגונים שלנו. הבעיה אינה בכך שאיינו יודעים זאת, אלא בכך שאין לנו דרכים מוסדרות לשוחח על התנסות מוכרת זו. למרות שספר זה מתייחס אל רוב הדברים שכל אחד יודע בדרך זו או אחרת, יש ערך רב ליצירת מינוח מובנה שבאמצעותו ניתן

לדבר על הנושא שבו עוסק הספר. מינוח הולם חשוב, כי המושגים שבהם אנו משתמשים כדי לתת משמעות לעולם מְכוּוֹנָת יִשִּׁירוֹת הן את תפיסתנו והן את מעשינו. כשקיים מינוח כזה אנו ערים למה שאנו רואים, למה שאנו שומעים, למה שיש בידינו לְמַקֵּם בהבנתנו, ובאמצעות השפה שגובשה אנו פועלים על-פי השקפות העולם שלנו.

אם כי למידה, כמשוער, אכן מתרחשת, חֲבָרוֹת מודרניות רואות בה נושא לתשומת לב ולדאגה – וזאת בגלל מגוון של טעמים. אנו מפתחים תכניות לימוד ארציות, תכניות אימון שאפתניות במגזר העסקי, מערכות בית-ספריות מורכבות. אנו שואפים לחולל למידה, לשלוט בה, לכוון אותה, להאיץ אותה, לדרוש אותה, או אולי, ביתר פשטות להפסיק לעמוד בדרכה. איך שלא יהיה, אנו משתדלים לעשות משהו בנוגע אליה. לכן הפרספקטיבות שלנו על תהליך הלמידה משמעותיות ביותר: אנו מכירים בלמידה בהתאם למה שאנו חושבים עליה, ואנו פועלים בשדה הלמידה – כאשר אנו מחליטים שחובה עלינו לעשות משהו בנושא – הן כאינדיבידואלים, הן כקהילות והן כארגונים.

אם נמשיך במעשינו אלה בלי לבחון את הנחות היסוד שלנו אודות טבעו של תהליך הלמידה, נִימְצָא בסיכון הולך וגָדֵל, שבו להנחות שלנו תהינה הסתעפויות מטעות. בעולם משתנה, הנהיה מורכב יותר ויותר בקשרי הגומלין התוך-פנימיים המתרבים בקצב מואץ, דאגות אודות תהליכי למידה מוצדקות בהחלט. אבל אולי יותר מהלמידה עצמה, התפיסה שלנו לגבי הלמידה היא הדורשת בדחיפות תשומת לב, בייחוד כאשר אנו בוחרים להתערב בתהליך בקנה המידה שבו אנו עושים זאת כיום. אכן, ככל שחשובה לנו סוגיה כלשהי, כך עמוקים יותר האפקטים של השיח שלנו על הנושא שאליו אנו רוצים להתייחס. ככל שהציפיות גבוהות, כך הטעות ההתחלתית משמעותית יותר. ככל שאנו נעשים שאפתנים יותר במאמצינו לארגן את חיינו ואת סביבתנו, כך מתרחבות ההשתמעויות של הפרספקטיבות, של התיאוריות ושל האמונות שלנו. ככל שתעצים אחריותנו על עתידנו, כך נהיה מצווים להרהר יותר על הפרספקטיבות הנוגעות לפועלנו. ההשתמעויות העיקרית למאמצינו לארגן תהליכי למידה היא בכך שאנו חייבים להיות רפלקטיביים ביחס לשיח שלנו על הלמידה ולאפקט שלו על הדרכים שבהן אנו מעצבים תהליכים אלה. תרומתי לצורך דחוף זה היא בהצעת מסגרת הרואה את תהליך הלמידה במונחים חברתיים, ואני מקווה שהיא תביא בעקבותיה חשיבה מחודשת על העניין.

הצד המעשי של התיאוריה

פרספקטיבה אינה מרשם; היא אינה אומרת לך מה יש לעשות. היא פועלת כמדריך – מצביעה על הדברים שאליהם יש להפנות את תשומת הלב, על הקשיים שלהם ניתן לצפות, ועל הדרך שבה יש לגשת לבעיות.

□ אם אנו מאמינים, לדוגמה, שידע מורכב מנתחים של מידע המאוחסן במוח, אזי הגיוני לארוז אותו ביחידות מעוצבות היטב, לְכַנֵּס נמענים צפויים של מידע זה בכיתה, בְּמִקוּם שקט ומבודד מכל הפרעה והסחת דעת, ולמסור להם מידע זה ברהיטות ובתמציתיות ככל האפשר. מנקודת מבט זו, מה שמייצג אירוע למידה למופת הוא מורה המרצה בפני כיתה – יהיה זה בבית-ספר, במרכז למידה מפעלי, או בחדר אחורי של ספרייה.

אבל אם אנו מאמינים שהמידע המאוחסן במוח הוא רק נדבך מזערי של הידע, ושידע זה נושא בחובו השתתפות פעילה בקהילות חברתיות, אזי המתכונת המסורתית אינה נראית כל כך

פורה. מה שכן נראה מבטיח הוא מציאת דרכים שיש בהן משום שאר רוח, שיביאו לשיתוף התלמידים בפרקטיקות רוויות משמעות, למתן גישה למשאבים המעשירים את השתתפותם, להרחבת אופקיהם – וזאת על מנת שיוכלו להעלות את עצמם על מסלולי למידה שאִתָּם הם יכולים להזדהות. יש לערבם בפעולות, בדיונים, בשיקולים ובמחשבות המחוללים שינוי בקהילות המוערכות על ידיהם.

□ בדומה, אם אנו מאמינים שאנשים יצרניים הם המְּשִׁימִים השקדנים של תהליכים ארגוניים שלתוכם הוצבו, ושהמפתח לביצוע ארגוני נאות הוא קביעת תהליכים יעילים המכתיבים את פעולות האדם, אזי יש להנדס חֲזֹר וְהַנְדָס תהליכים אלה בדרכים מופשטות, ואחר כך לגלגלם הלאה ליישום.

□ לעומת זאת, אם אנו מאמינים שהעובדים תורמים למטרות הארגון על-ידי השתתפות רבת תושייה ביוזמות שלעולם לא תוכלנה ליפול בשבי תהליכים ממוסדים, אזי נמעיט בהקְּתָבוֹת; וזאת מתוך חשד שהקְּתָבוֹת יתיר מחלישה אותה יצירתיות התורמת לשכלול הפרקטיקות. יהיה עלינו להבטיח שהארגונים שלנו בנויים מקהילות המפתחות את הפרקטיקות הללו, ושהן תשגשגנה. נצטרך להעריך את העבודה של בניית קהילה, ולוודא שלמשתתפים תהיה גישה למשאבים הנדרשים לשם לימוד; שיש להם מה שנדרש לפיתוח תהליך של למידה, כדי לבצע פעולות ולקבל החלטות שבהן יבואו לכלל ביטוי מכלול ידיעותיהם.

אם כל זה נראה הגיוני ומובן מאליו, עלינו לשאול את עצמנו מדוע זה לעתים כה קרובות מוסדותינו נכשלים בהפקת תוצאות אלה, ואפילו מתייצבים כנגדן בקנאות בלתי נלאית. ניתן לייחס בצדק חלק מן האשמה לקונפליקטים בין אינטרסים, למאבקי כוח, ואפילו לרשעות אנושית. אבל זו תשובה יותר מדי פשטנית, ופסימית יתר על המידה.

עלינו גם לזכור שמוסדותינו הם בגדר תבניות, ושתבניות אלה אחוזות בתוך ההבנות, הפרספקטיבות והתיאוריות שלנו. מבחינה זו התיאוריות שלנו מעשיות מאוד, כי הן מְּסַגְּרוֹת לא רק את הדרכים שבהן אנו פועלים, אלא גם – ואולי ביתר חשיבות כאשר התבנית שלנו קשורה למערכות חברתיות – את הדרכים שבהן אנו מצדיקים את פעולותינו לעצמנו ולאחר. בהקשר מוסדי קשה לפעול ללא הצדקת פעולותיך בתוך השיח המתנהל במוסד.

לכן, תיאוריה חברתית בדבר תהליך הלמידה אינה בגדר יוזמה אקדמית בלבד. דרך התבוננות זו אכן צובעת את מחקרנו האקדמיים, אך היא גם רלוונטית לפעולות היום-יום שלנו, למדיניות שלנו, למערכות הטכנולוגיות, המוסדיות והחינוכיות שאנו מעצבים. לכן, מסגרת המשגתית חדשה לחשיבה אודות תהליך הלמידה היא בעלת ערך לא רק לתיאורטיקנים אלא לכולנו: מורים, תלמידים, הורים, צעירים, בני זוג, עובדי בריאות, מטופלים, מנהלים, עובדים, מתווי מדיניות, אזרחים – כל אלה שבדרך זו או אחרת חייבים לפעול לקידום הלמידה (שלנו עצמנו ושל אחרים) ביחסים שלנו, בקהילות שלנו ובארגונים שלנו. אי לכך, הכתוב כאן מיועד הן לאיש התיאוריה והן לאיש המעשה; הוא נכתב מתוך מחשבה תיאורטית ומעשית כאחת.

תהליך הלמידה בהקשר האינטלקטואלי

כיוון שאני מנסה לשרת קהלים מרובים, אציע פרספקטיבה שהיא מְּצָרֵף של מספר גישות ולא אתעמק בוויכוחים, במפרטים הטכניים ובפולמוסים של קהילה אקדמית כלשהי. למעשה, כל

עת שאֶפְנָה לספרות העוסקת בדיונים שכאלה, אעשה זאת באמצעות הערות השוליים. אף על פי כן נראה לי נכון להקדיש מספר פסקאות לתיאור מסורות אינטלקטואליות שהשפיעו על דרך חשיבתי, שאת עיקרי דבריהן ניסיתי לארוג יחד, ותקוותי היא שעבודה זו תתרום גם להן. אם אינך מוצא עניין בכל אלה, דילוג על קטע זה לא יפגע ביכולתך לעקוב אחר טיעוניי.

ז'אן לאווה (Jean Lave) ואני כתבנו ספר שבו ניסינו להפיק מתוך מספר מאמרים אתנוגראפיים על חניכות את התרומה שלהם לתיאוריה כללית על תהליך הלמידה. מטרתנו הייתה לנסח בבהירות מדוע חניכות מגלמת בצורה כל כך מובהקת את תהליך הלמידה. לשם כך השתמשנו במושג "השתתפות פריפריאלית לגיטימית" (legitimate peripheral participation) כדי לאפיין תהליך של למידה. כוונתנו הייתה להרחיב את הקונוטציות המסורתיות של מושג החניכות – מעבר ליחסי מורה-תלמיד, או מנטור-חניך – למושג של השתתפות מתמירה ולטרנספורמציה של זהות במסגרת של קהילת פראקסיס. המושגים "זהות" ו"קהילת פראקסיס" הם שהיו חשובים לטיעון שלנו, אבל משום מה לא זכו להתייחסות הראויה ונשארו לרוב ללא ניתוח². בספרי הנוכחי מושגים אלה מקבלים תשומת לב רבה, נחקרים לפרטי פרטים, ופותרים פתח רחב שדרכו ניתן להיכנס לתיאוריה החברתית על תהליך הלמידה.



תרשים 0.2: שני צירים עיקריים במסורת הרלוונטיות

תיאוריה כזו של למידה רלוונטית למספר דיסציפלינות: אנתרופולוגיה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה קוגניטיבית וחברתית, פילוסופיה, תיאוריות ופרקטיקה של חינוך וארגון. אבל המסורת העיקרית שלה, לדעתי, עבודה זו משתייכת – במונחים של השפעות ושל תרומות – היא התיאוריה החברתית, שהיא שדה חקירה מושגית מוגדר למחצה, הממוקמת בין הפילוסופיה, מדעי החברה ומדעי הרוח³. בהקשר זה תיאוריה חברתית של למידה ממוקמת בצומת של המסורות האינטלקטואליות לאורך שני צירים עיקריים, כמודגם בתרשים 0.2 (בהערות שבסוף פרק זה אני מציין לגבי כל אחת מהקטגוריות חלק מהתיאוריות אשר השפעתן משתקפת בעבודתי).

במסורת של התיאוריה החברתית הציר האנכי הוא הציר המרכזי. הוא משקף את המתח בין התיאוריות הנותנות ראשוניות למבנה החברתי לבין אלה הנותנות קדימות לפעולה. חלק גדול מגוף העבודה עוסק במתח שבין הגישות הללו לבין המאמצים לאחדן.

□ **התיאוריות של מבנה חברתי** (social structure) נותנות קדימות בעיקר למוסדות, לנורמות ולחוקים. הן מדגישות מערכות תרבותיות, תבניות שיח והיסטוריה. הן מחפשות מבני הסבר בסיסיים של דפוסים חברתיים, ונוטות לראות את העשייה כמימוש סתמי של מבנים אלה בנסיבות מיוחדות⁴. התיאוריות הקיצוניות יותר מסוג זה אף שוללות את האפשרות של פעולה מכוונת (agency) ואת המודעת של הפרט.

□ **התיאוריות של התנסות בהקשר** (situated experience) נותנות קדימות לדינאמיקה של הקיום היום-יומי, לאלתור, לתיאום ולאמנות של יחסי גומלין, המתגלמים בכוריאוגרפיה. הן מדגישות את גורמי הפעולה (agencies) ואת הכוונות עצמן. הן מתייחסות בעיקר ליחסי הגומלין שבין האנשים לבין סביבתם. הן ממוקדות בהתנסות ובהבניה המקומית של אירועים אישיים או בין-אישיים, כמו פעילויות ושיחות. התיאוריות הקיצוניות ביותר שבהן מתעלמות לגמרי מהמבנה, גם אם המבנה בולט לעין⁵.

תהליך הלמידה כהשתתפות לכוד ללא ספק בתוך. הוא מתרחש באמצעות מעורבותנו בפעילויות ובאינטראקציות, אבל ממקם מעורבות זו בתרבות ובהיסטוריה. באמצעות פעולות נקודתיות אלה ובאמצעות האינטראקציות, תהליך הלמידה יוצר את המבנה החברתי שבו הוא מתרחש וגם משנה אותו.

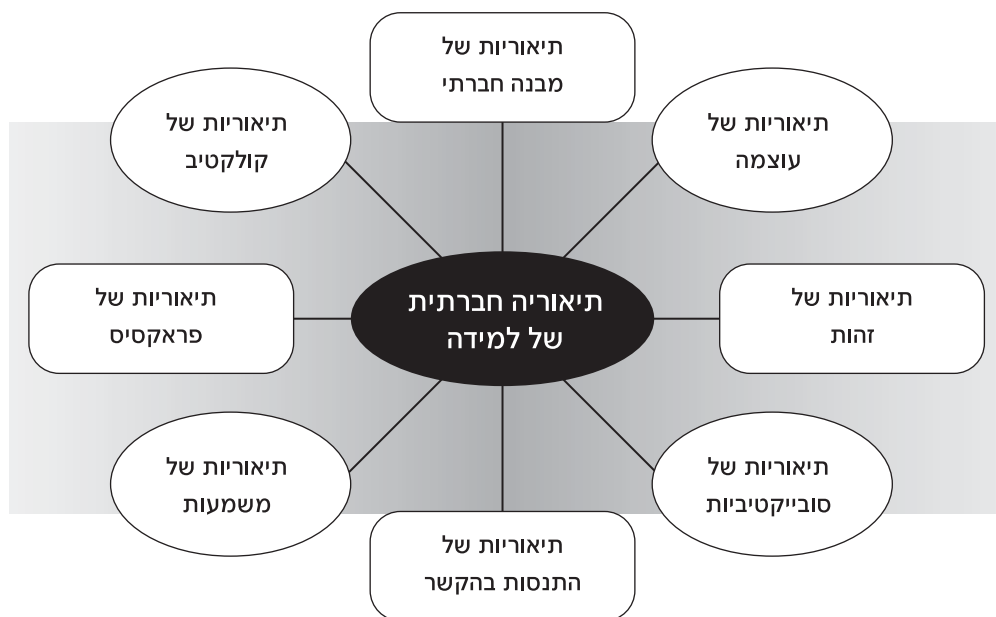
הציר האופקי – שבו עיקר עיסוקנו כאן – ניצב על רקעו של הציר האנכי. הוא מספק סדרה רציפה של קטגוריות ביניים המתווכות בין הקטבים של הציר האנכי. פרקטיקה וזהות מהוות צורות של רציפות ואי רציפות חברתיות והיסטוריות, שאינן כה מקיפות כמו מבנה סוציו-היסטורי בקנה מידה גדול, ואינן כה בנות-חלוף כהתנסות, כפעולה, או כאינטראקציה של הרגע.

□ **התיאוריות העוסקות בפראקטיס חברתי** (social practice) מתייחסות ליצירה של דרכים מיוחדות להתקשרות עם העולם ולשעתוקן. הן דנות בפעילות היום-יומית ובמצבים של החיים האמיתיים, אבל תוך שימת דגש על מערכות חברתיות של חלוקת משאבים משותפים – שעל פיהן קבוצות מארגנות ומתאמות את פעולותיהן, את היחסים ההדדיים ביניהן ואת הפרשנות שלהן את העולם⁶.

□ **תיאוריות הזהות** עוסקות בהתהוות החברתית של האדם, בפרשנות התרבותית של הגוף וכן ביצירה ובשימוש במסמני חברות, כמו טכסי מעבר וקטגוריות חברתיות. הן מתייחסות לסוגיות של מגדר, מעמד, אתניות, גיל, וצורות אחרות של קטגוריזציה, התאגדות (association) והבדליות (differentiation), וכל זאת תוך ניסיון להבין את האדם שנוצר באמצעות יחסים מורכבים של אמנה משותפת של היחידים והקבוצות⁷.

גם במקרה זה תהליך הלמידה לכוד בין השניים. באמצעות תהליך הלמידה הפרקטיקות מתפתחות באופן אבולוציוני, באמצעות תהליך הלמידה מצטרפים בני אדם חדשים לקהילה, ובאמצעות אותו תהליך הזהויות מתפתחות ומשתנות.

שני הצירים שאותם תיארתי הם הרקע לתיאוריה שלי; אבל מן הראוי להבהיר את התמונה בצעד אחד נוסף – עם מערכת אחרת של צירים מתווכים, כפי שמתואר בתרשים 0.3.



תרשים 0.3: שילוב של מסורות אינטלקטואליות

הואיל והציר האנכי הוא העומד ברקע עבודתי, יהיה לי אך מעט לומר אודות המבנה המופשט או אודות הכוריאוגרפיה המדוקדקת של יחסי הגומלין. לכן הוספתי את צירי הביניים האלכסוניים: כדי להציג ארבעה עניינים נוספים. עניינים אלה הנם מסורתיים בתיאוריה החברתית, אך אינם קיצוניים כמו הקטבים של הציר האנכי. הם הולכים ומתרחקים ממטרת ככל שאני הולך בכיוון של מבנה חברתי או של התנסות בהקשר. לפיכך, תחום החקירה שלי מודגם על-ידי הפס האופקי המוצלל. (יש לשים לב לכך שתרשים 0.3 אינו רק הרחבה של תרשים 0.2; הוא מכיל גם את תרשים 0.1, בהציגו מתווה מפורט ומהודק יותר של הרכיבים של התיאוריה החברתית של הלמידה).

ציר אלכסוני אחד מציב את הקולקטיביות החברתית בין המבנה החברתי לבין הפראקטיס, ואת הסובייקטיביות הפרטנית בין זהות לבין התנסות בהקשר. החיבור בין התצורה של קולקטיביות ובין חווית ההתנסות של הסובייקט הוא ציר המבליט את השניות הבלתי ניתנת להפרדה של חברה ויחיד, שהיא סוגיה העוברת כאן כחוט השני.

□ **תיאוריות של קולקטיביות** מתייחסות לתצורה של מגוון סוגים של קונפיגורציות חברתיות – מהמקומי (משפחות, קהילות, קבוצות, רשתות) לגלובלי (מדינות, מעמדות חברתיים, איגודים, תנועות חברתיות, ארגונים). הן גם שואפות לתאר את המנגנונים של לכידות חברתית, שעל ידיהם קונפיגורציות אלה נוצרות, נשמרות, ומשכפלות את עצמן לאורך זמן (סולידאריות, התחייבויות, אינטרסים משותפים, קרבה־משיכה)⁸.

□ **תיאוריות של סובייקטיביות** מתייחסות לטבעה של האינדיווידואליות כחוויה של גורם פועל (agency) הקשור ליחיד. במקום לקבל כמובן מאליו את המושג "גורם פועל" כישות העומדת בפני עצמה, תיאוריות אלה מנסות להסביר כיצד חוויית הסובייקטיביות נגזרת מתוך מעורבות בעולם החברתי.⁹

הציר האלכסוני האחר מציב את העוצמה בין המבנה החברתי לבין הזהות, ואת המשמעות בין הפראקסיס ובין ההתנסות. כפי שמלמד הציר, החיבור בין סוגיות של עוצמה לבין סוגיות של יצירת משמעות מהווה חוט שני נוסף בחיבור הנוכחי.

□ **תיאוריות של עוצמה.** שאלת העוצמה היא שאלה מרכזית בתיאוריה החברתית. האתגר הוא למצוא המשגות של עוצמה הנמנעות מגישות קונפליקטואליות פשטניות (עוצמה כשליטה, כדיוכי או כאלומות) וגם ממודלים מוסכמים של הסכמה שטחית (עוצמה כהיערכות חוזית או כהסכם קולקטיבי המעניק סמכות – לנבחר ציבור למשל)¹⁰.

□ **תיאוריות של משמעות** מנסות להסביר את הדרכים שבהן אנשים משתמשים על מנת להפיק משמעות משלהם. (תיאוריות אלה שונות מתיאוריות של משמעות בפילוסופיה של השפה או ההיגיון, שבהן הנושאים של הלימה בין ההיגדים ובין המציאות הם העיקר). מפני שהרעיון הזה של הפקת משמעות קשור עם יכולתנו לרכוש בעלות על משמעויות, המושג מערב באופן יסודי סוגיות של השתתפות חברתית ביחסי כוח. יתר על כן, תיאוריות רבות הנמנות עם קטגוריה זו התעסקו בניחות סוגי ההתנגדות לכוח מוסדי או קולוניאלי דרך יצירה תרבותית מקומית.

מטרתנו כאן אינה להציע סינתזה מרשימה של מסורות אינטלקטואליות אלה או לספק פתרון לוויכוחים הטמונים בהן; מטרתי הרבה יותר צנועה. למרות הכול, כל אחת ממסורות אלה תרמה תרומה מכרעת ומעניינת בפני עצמה למה שאני מכנה תיאוריה חברתית של למידה. נראה שפיתוח תיאוריה כזאת מתקרב לפיתוח תיאוריית למידה המבוססת על הסדר החברתי. במלים אחרות, תהליך הלמידה מושרש ומעוגן מאוד בתוך הסדר החברתי שבו אנו חיים, ודין חשיבה תיאורטית אודות למידה הוא כדין חשיבה אודות הסדר החברתי שבו אנו חיים.

תרגום: ברוס אופנהיימר, דליה בנימיני והדרה שפיגל-עמנואל

הערות

1. אני טוען שהגישה החברתית המובאת ברשימה זו מקיפה את כל מה שניתן להגיד אודות תהליך הלמידה. גישה זו מבוססת כבר על התפתחויות שחלו בתחומים שונים (בתחום הביולוגיה, בתחום הנורו-פיזיולוגיה, בתחום התרבות, בתחום הלשון ובתחום ההיסטוריה) – אלה שעיצבו את החוויה האנושית. כמו כן אין בפי טענה גורפת שההנחות שעליהן מבוססת גישתי עולות על אלה שבבסיסן של תיאוריות אחרות. מפאת קוצר היריעה לא ניתן להיכנס במסגרת זו לפרטים, אבל נראה לי שלשם השוואה נחוץ להזכיר את התמות והדגשים הפדגוגיים של תיאוריות אחרות כאלה, וזאת כדי לשרטט את הרקע שעליו נכתב הספר הזה.

תהליך הלמידה הוא נושא למחקר נוירולוגי:

□ תיאוריות העוסקות בנוירורפיזיולוגיה מתמקדות במנגנונים של תהליך הלמידה. המידע שהן מספקות מלמד על הגבולות הפיזיולוגיים של תהליך הלמידה, על הקצב שלו, וכן על סוגיות הנוגעות לתהליכים של סימולציה ושכלול של הזיכרון.

תהליך הלמידה הוא נושא המעסיק תיאוריות פסיכולוגיות שונות:

□ תיאוריות ביהיוריסטיות מתמקדות בגרימת שינויים בהתנהגות באמצעות גירוי-תגובה וכן על-ידי מתן חיזוקים באופן סלקטיבי. עניינן מהבחינה הפדגוגית הוא בשליטה ובתגובה סתגלנית. מאחר שהן מתעלמות לחלוטין מסוגיות של משמעות, נודעת להן חשיבות במקרים שבהם משמעות חברתית היא בלתי אפשרית או לא רלוונטית – כמו במקרים של התנהגות אוטומטית, חוסר תפקוד חברתי חמור ביותר או אילוף חיות.

□ תיאוריות קוגניטיביות מתמקדות במבנה הקוגניטיבי הפנימי, ובחנות את תהליך הלמידה מנקודת הראות של הגעה לטרנספורמציה במבנים הקוגניטיביים הללו. מהבחינה הפדגוגית הן עוסקות בעיבוד ובהעברה של מידע באמצעות קומוניקציה, הסברים ופרשנויות, צירוף מחדש של המרכיבים, הנגדה, היקשים, ופתירת בעיות. הן שימושיות לשם עיצוב רצפים של חומרים קונספטואליים המבוססים על דפוסי מידע קיימים.

□ תיאוריות קונסטרוקטיבסטיות מתמקדות בתהליך שבעזרתו הלומדים בונים את הדפוסים המנטליים של עצמם בבואם במגע עם סביבתם. מהבחינה הפדגוגית הן מכוונות משימה. חביבות עליהן פעילויות מעשיות ואוטונומיות המכוונות לתיכנון ולגילויים חדשים. הן שימושיות לשם עיצוב סביבה לימודית – כמו שימוש בסימולציות בשפה, המאפשר בנייה של דפוסים קונספטואליים דרך מילוי תפקידים הנשענים על הכוונה עצמית.

□ תיאוריות העוסקות בלמידה חברתית מביאות בחשבון אינטראקציה חברתית, אבל נקודת המוצא שלהן היא עדיין פסיכולוגית. הן מתמקדות ביחסים בין-אישיים שיש בהם משום חיקוי ודוגמה, וכתוצאה מכך – בחקר התהליכים הקוגניטיביים המהווים את המקור לתהליך הלמידה. הם שימושיים להבנת המנגנונים המעבדים מידע בצורה מדוקדקת, שבאמצעותם האינטראקציה החברתית משפיעה על ההתנהגות.

ישנן תיאוריות שאינן מתבססות באופן מוחלט על הגישה הפסיכולוגית, אך הדגשים שלהן שונים מאלה שלי:

□ תיאוריות בעלות אוריינטציה של פעילות מתמקדות במבנה הפעילויות בהיותן ישויות שיש להן עבר. מהבחינה הפדגוגית הן מגשרות על הפער שבין העבר ההיסטורי של פעילות מסוימת לבין שלב ההתפתחות שבו נמצא האדם מבחינת הפעילות שבה מדובר. למשל, הפער שבין המצב העכשווי שבו נמצאת השפה לבין מסוגלותו של הילד להשתמש בה. המטרה היא להגדיר מעין "אזור התפתחות", על מנת שלומדים הזקוקים לעזרה יוכלו לבצע פעילויות שלא היו יכולים לעשותן בעצמם ללא אותה עזרה הניתנת להם.

□ תיאוריות העוסקות בסוציאליזציה מתמקדות בדרכים להשגת חברות לאנשים שזה מקרוב באו לתוך מסגרת חברתית שבה חברות מוגדרת כמותנית בהפנמת הנורמות של אותה חברה. אני אנסה להראות כאן כי ישנו הבדל-מה בין חיקוי של נורמות על-ידי אנשים, או אינטגרציה, לבין בניית זהויות מובחנות בתוך קהילות של פראקסיס.

□ תיאוריות ארגוניות עוסקות הן בדרכים שבהן היחיד לומד בקונטקסט הארגוני והן בדרכים שבהן הארגונים כשלעצמם לומדים אף הם. מהבחינה הפדגוגית הן עוסקות במערכות ארגוניות, במבנים ודפוסים, ובצורות שונות של זיכרון מוסדי.

2. Lave, J., Wenger, E. (1991), **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**, Cambridge, Cambridge University Press.

3. את שורשי התיאוריה החברתית ניתן למצוא כבר בטיעונים של אפלטון בדבר טבעה של הרפובליקה. מסורת זו מצאה את המשכה בפילוסופיה הפוליטית האירופית. לפי הסוציולוג אנתוני גידנס, שפעל רבות למען גיבוש הדיסציפלינה של התיאוריה החברתית, את שורשיה של הגרסה המודרנית של התיאוריה החברתית ניתן למקם בעבודותיהם של הכלכלן הפוליטי קארל מרקס ושל הסוציולוגים אמיל דירקהיים ומקס ובר. אך התיאוריה החברתית רחבה יותר מסתם סוציולוגיה תיאורתית. היא ספגה לתוכה יסודות מתחומים אחרים, כמו אנתרופולוגיה, גיאוגרפיה, היסטוריה, בלשנות, ביקורת הספרות, פילוסופיה, כלכלה, מדיניות ופסיכולוגיה.

4. מתן קדימות למבנה גורם להפחתה ניכרת בעוצמתו של הניתוח האנליטי. זאת משום שכשנוקטים בגישה זו יש לקחת בחשבון משתנים רבים מאוד ולהכפיפם למבנה מוגדר מראש. זוהי, כמובן, הגישה המתודולוגית של הסטרוקטורליזם, אך יש לציין כי מתן דגש מועדף למבנה על פני פעילויות ספציפיות ואלה המפעילים אותן אופייני גם לגישות רבות נוספות שאינן נאמנות בהכרח דווקא לסטרוקטורליזם. אפילו ההיסטוריון מישל פוקו, שהצהיר על עצמו כעל מי שאין לו ולתיאוריות שלו כל קשר עם הסטרוקטורליזם, נותן קדימות, בסופו של דבר, לדיסקורס ההיסטורי השולל בעצם את הרלוונטיות של הסובייקט האינדיבידואלי. ניסיון לגשר על פני הפער שבין מבנה לפעולה עשה גידנס על-ידי תיאוריית ה-structuration שלו. תיאוריה זו מבוססת על הרעיונות שמבנה הוא גם תשומה וגם תפוקה של פעילות אנושית; שכל פעילות מביאה הן לתוצאה שאליה התכוונה מראש והן לתוצאות שלא היו מתוכננות; וכן שלאנשים המוציאים אל הפועל פעילויות אלה יש ידע רב על הסתעפויותיהן, אך הם אינם יודעים הכול עליהן. אף-על-פי שמטרי אינה לעסוק בצורה ישירה בפלוגתה שבין מבנה לפעולה, נקודת המוצא שלי תהיה דומה לזו של גידנס.

5. את ההתנסות בהקשר מנסים לאפיין מספר תחומי דעת:

- שורשיהם בתחום הפילוסופיה הם בפילוסופיה הפנומולוגית של מרטין היידגר שהגיגו הגיעו לקהל הרחב דרך כתביהם של הוגים אחרים: הפילוסוף יוברט דרייפוס, מדעני המחשבים טרי ווינוגרד ופרננדו פלורד, והפסיכולוג מרטין פקר.
- בתחום הפסיכולוגיה הגישות האקולוגיות חוקרות את ההשתמעויות של הקישור בין אורגניזם לבין סביבה. מנקודת מבט זו הסיבה נתפסת כזו המציעה "affordances" (כלומר, אפשרויות לפעולה) עבור אורגניזמים מסוימים. בהקשר זה יש להבין את הקוגניציה כתהליך של תפיסה מתוכנת ומתואמת.
- בתחום החינוך ג'ון דינאי רואה בחשיבה עיסוק בפעולה, ודונלד שון מסתכל על פתרון בעיות כעל סוג של שיח עם נסיבות.
- בתחום הסוציולוגיה קיימות שתי אסכולות העוסקות בסוגיה זו. האחת היא האינטראקציוניזם הסימבולי, והייתי מכליל בקטגוריה זו גם את התיאוריות העוסקות באינטראקציה של זהויות. השנייה היא אסכולת ה-ethnomethodology שהייתה לה השפעה על דרך העבודה של האנתרופולוגים לואי זוכמן – על הפעילות כאלתור בהקשר, וגיטי ג'ורדן – על חניכה ואינטראקציה, ושל הסוציולוג ג'ק וולן, על הכוריאוגרפיה של השיח.

6. שורשיהן של התיאוריות העוסקות בפרקטיקה חברתית נמצאים כבר אצל קארל מרקס – ברעיון שהעלה בדבר פראקסיס כהקשר החברתי וההיסטורי למטריאליזם שעליו בנויה ההיסטוריה. מאז לבש הפראקסיס צורות רבות – הן כדרך ליצור אמירות תרבותיות והן במה שנוגע לפעילויות מקומיות. העניין שלי במונח פראקסיס נעוץ בעבודותיה של האנתרופולוגית ג'ין לאָנוֹה, שהשתמשה בו כבנימוק עיקרי בביקורת שמתחה על התיאוריות הקוגניטיביות בטענה, כי הפרקטיקה החברתית היא המפתח להבנת המחשבה האנושית. הסוציולוג והאנתרופולוג פייר בורדייה הוא כפי הנראה הנציג הבולט ביותר של תיאוריית הפרקטיקה החברתית. הוא משתמש במושג הפראקסיס כדי לנגח תיאורים סטרוקטורליסטיים צרופים או פונקציונליסטיים של תרבות, וכדי להדגיש את האופן המתהווה של מבנה, שבו פראקסיס של תרבות מתגלם ביחסי מעמדות. המבקר החברתי מישל דה-סרטו משתמש במושג פראקסיס כדי להנגיד את היום-יום למבנים ההגמוניים, ורואה בצריכה מרחבים מפותלים של ייצור מקומי. המבקר הספרותי סטנלי פיש משתמש במושג פראקסיס בהתייחסו לאינטרפרטציה הסמכותית של טקסטים הדנים במה שהוא מכנה "קהילות פרשניות". נוסף לכך, הבנתי שלי את המושג פראקסיס הייתה מושפעת גם ממחברים שאינם נמנים באופן מוצהר על האוחזים בתיאוריות של פראקסיס, אבל התיאוריות שלהם נוגעות בסוגיות רלוונטיות לכך.

7. במדעי החברה ישנה ספרות ענפה העוסקת בזהות. אמנם המושג זכה לתשומת לב מרובה של תחום הפסיכולוגיה, אך הוא גם נחקר רבות על-ידי התיאוריה החברתית כדרך שבאמצעותה ניתן להציב את האדם בהקשר של יחסי גומלין בין יחידים ובין קבוצות. רלוונטיות מיוחדת לגישתי לגבי סוגיות של זהות ישנה לעבודתם של חברים אחרים במכון למחקר וללמידה שיזמו ודחפו את העיסוק בחקר תהליך הלמידה והזהות. הבלשנית פלופה אקרט חוקרת את הפראקסיס המתפתח בקרב בני נוער בהתייחס לקטגוריות חברתיות, וכן את הסגנונות שלפיהם הם מעצבים זהויות בהקשר של אותו פראקסיס – במיוחד במה שנוגע למעמד החברתי ולמגדר. הבלשנית שרלוטה

לינד רואה בזהות נרטיב, סיפור חיים, המתגבש בתנאים של מערכות תרבותיות קוהרנטיות, והוא הולך ומתעצב מחדש כל הזמן בהתאם להתרחשויות. האנתרופולוג לינדי סליוואן מנתח את ריבוי האינטרפרטציות הרווחות בקרב קהילות אתניות – אפילו בקרבן – ובאופן זה יוצרות מגוון של זהויות מורכבות.

8. מתחילתה היו במרכז התעניינותה של התיאוריה החברתית הסוגים השונים של הקונפיגורציות החברתיות, והיא השתדלה לעמוד על מקורותיהם של הלכידות החברתית והגבולות החברתיים. לעניין זה ניתן לשייך את העיסוק במעמדות של קארל מרקס; ההתעניינות של טאנייס בחברות ובקהילות; קבוצות המתגבשות דרך סולידאריות מכאנית המבוססת על דמיון לעומת סולידאריות אורגנית המבוססת על השלמה; גישתו של דירקהיים לקבוצות עיסוקית; קבוצות סגורות וקבוצות פתוחות; קבוצות האינטרס שבהן דן ובר. מנקודת הראות הפרקטית תיאורטית המושג "קהילות של פראקסיס" מתמקד במה שבני האדם עושים ביחד כולל המשאבים התרבותיים הנוצרים במהלך תהליך זה.

בדיסציפלינות שונות מופיעות כמה קטגוריות בעלות קרבת־מה לגישה שלי, אך בהדגשים אחרים:

- באסכולה העוסקת באינטראקציוניזם חברתי התיאוריה בדבר עולמות חברתיים שפותחה על-ידי הסוציולוג אנסלם שטראוס ועמיתיו עוסקת בתצורות הנוצרות עקב תחומי עניין משותפים, דוגמת עולם האמנות, עולם כדור הבסיס, עולם העסקים. התיאוריה הזאת דומה לשלי בפרספקטיבות שלה, בגבולותיה ובמתחמיה, ובעניין הזהות. אך ההדגש שלי הוא על פראקסיס כעל המקור של הלכידות של מקומות הלמידה שבמרכז הניתוח, ותוצאותיה הן גישה יותר מעודנת ומלוטשת. (נראה לי שעולמות חברתיים רבים הם קונסטלציות של קהילות של פראקסיס – ראה פרק 5 בספר "קהילות של פראקסיס"). האסכולה העוסקת באינטראקציוניזם חברתי מתמקדת בקבוצות החברתיות ובאינטראקציות היוצרות חברות וזהויות. לכן חברות בעולם חברתי כלשהו היא עניין של השתייכות וזהות, היא עניין של קטגוריות חברתיות. לעומת זאת תיאוריות בדבר קהילות של פראקסיס מתמקדות במה שעושים בני האדם וכיצד הם מעניקים משמעות לפעולותיהם ולעולם דרך העיסוק בענייני היום־יום שלהם. חברות היא, אם כן, עניין של השתתפות ולמידה, ובהיות יש משום התייחסות לעולם. כאשר רעיון הפראקסיס מהווה את נקודת המוצא, נחוץ לשים לב למנגנונים של ההשתייכות שהם מעבר לסתם התחברות או התקבצות, והחלוקה החברתית המקובלת לקטגוריות היא רק חלק מהתמונה הכוללת.

- בתחום הפסיכולוגיה החברתית תיאוריית הרשתות אף היא נדרשת לרמה כלשהי של מבנה לא פורמאלי המוגדר במונחים של יחסים בין־אישיים. על-פי הלך מחשבה זה ניתן היה להסתכל על קהילות של פראקסיס כעל קבוצות בעלות קשרים אמיצים בתוך המרקם של הרישות הבין־אישי – אבל, שוב, ההדגשים של שתי הגישות שונים. מה שמעניין אותי הוא לא כל כך טבעם של היחסים הבין־אישיים שבאמצעותם זורם המידע, אלא יותר מהותו של מה שמשותף, של מה שנלמד, של מה שהופך להיות מקור הלכידות – כלומר, המבנה והתוכן של הפראקסיס.

- בתחום המחקר הארגוני הגישה של הקהילות הבניות על-פי עיסוק עומדת בניגוד לאלה הבוחנות את המבנה הארגוני כאמצעי להסביר את דרך היווצרותה של זהות בפועל. אמנם תהליך הלמידה נמצא כמובן ברקע הדברים, אך המחקרים העוסקים בכך מתמקדים בעיקר בסוגיות של שליטה עצמית במה שנוגע לעיסוק, הכשרה מחדש וקריירה – בהקשר של תעסוקה.

9. היחס של הסובייקט לאובייקט של התודעה שלו הנו סוגיה עתיקת יומין, שבאופן מסורתי מוסגרה ונוסחה כיחסים דיאדיים, אבל עם זאת התיאוריה החברתית מיקמה זאת תחת כנפי הקונטקסט החברתי. המושג של סובייקט אינדיבידואלי עורר את התנגדותם של פוסט־סטרוקטורליסטים ושל פמיניסטים, שניסו לבטל את מרכזיותו. הם ניסו לנגח את הגישה המתחייבת לסובייקט העומד בפני עצמו כאל מקור האנרגיה והמשמעות. הפוסט־סטרוקטורליסטים ביטלו את מרכזיות הסובייקט על-ידי־כך שנתנו קדימות לתצורות היסטוריות מובנות של שיח או של יחסי גומלין לא ורבליים, שבהן הנוכחות של האינדיבידואל היא תופעה שולית. בשיח מעין זה תפקידה של הסובייקטיביות הוא אך ורק להתמצב, להתמקם, למצוא איזושהי עמדה. אך יש גם עמדות ביקורתיות כלפי תיאוריות אלה. הפמיניסטים מסיטים את האינדיבידואל מן המרכזיות שלו בכך שהם מציעים רעיונות בעלי היקף רחב יותר של סובייקטיביות. הם עושים זאת גם על-ידי גישה שונה אל הדיכוטומיות הקלאסיות – כמו החיים הציבוריים לעומת החיים הפרטיים, וייצור לעומת שכפול, או הנגדה של עבודה גלויה עם עבודה שאינה נראית לעין. שני ניסיונות מעניינים לכנס יחדיו רבות מההשקפות שנסקרו לעיל נעשו על-ידי הנריקה ושות' ובן־חביב.

10. כל ניסיון לעסוק בעולם החברתי צריך להתעמת עם סוגיות הכרוכות בעוצמה, בכוח ובכוחניות. הניסיון שלי לפתח את מושג העוצמה סביב רעיון הזהות (ראו פרק 9 בספר "קהילות של פראקסיס"), אינו עולה בקנה אחד עם התיאוריות המסורתיות שהמונחים שבהם הן משתמשות במה שנוגע לכוח הממוסד נוגעים לעניינים כלכליים ופוליטיים – כמו רכוש פרטי והיחסים בין המעמדות, רציונליזציה ממסדית, מנגנונים שלטוניים שיש בהם לגיטימציה של הסמכויות לגבי שימוש בכוח. האופן שבו אני רואה את הדברים הוא יותר בכיוון של התיאוריות המתאייחסות ליחסי הכוחות בממד הסמלי: אידיאולוגיה והגמוניה; הון סמלי או תרבותי; צורות של פיקוח וענישה המקבלות חיזוק, מתפשטות ומחלחלות באמצעות דפוסי שיח המגדירים ידע ואמת. הצורות השונות שלובשת העוצמה ביחסי הגומלין החברתיים מחזקות כמובן זו את זו ולעתים יוצרות מרחבים של התנגדות.

הערת המתרגמים: בתרגום ההערות כאן הושמטו מראי המקום הרבים הכלולים בטקסט המקורי.