



יחסי הכוח במרחב האקדמי: המקרה של סטודנטיות חרדיות

מיכל ענבר וטליה שגיב*

תקציר

מה מתרחש בתוך קמפוס שהוא חרדי? אילו לבטים, מתחים, הצלחות, פשרות וקשיים הם מנת חלקן של מרצות שמלמדות סטודנטיות חרדיות בקמפוס מופרד מגדרית ומגזרית? במאמר זה נביא כמה קטעים מיומני השדה שלנו, כמרצות, אשר ממחישים את האתגר שמחזיק צמד המילים "קמפוס חרדי". ניתוח של סיטואציות יומיומיות אלו מאפשר דיון באופן שבו ההתנגדות היא מקור לשינוי וללמידה, עבור כל הצדדים באינטראקציה. אנו מבקשות להאיר את יחסי הכוח שבין המרצה לבין הסטודנטיות ואת הבחירות שלנו לנוכח רגעי ההתנגדות שונים. בחיבור זה נציג, בצורה ישירה ותמציתית ביותר, כמה היבטים של המורכבות הפדגוגית והאידיאולוגית שמופיעים בתוך השיעורים וביניהם. החוויות הקונקרטיות והניתוח המיקרו-סוציולוגי של המפגש הבין-תרבותי בקמפוס חרדי יאפשר, כך אנו מקוות – דיון מושכל ומעמיק יותר באחת הסוגיות הבוערות בהשכלה הגבוהה בישראל כיום.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, החברה החרדית, רב-תרבותיות, הוראה אקדמית, אוטו-אתנוגרפיה

מבוא

העלייה במספר הלומדים החרדים באקדמיה הביאה בשנים האחרונות להקמתם של קמפוסים מופרדים מגדרית בחלק מהמכללות בישראל (לדוגמה במכללה למנהל ובקריה האקדמית אונו). תהליך הקמתם של הקמפוסים המופרדים מגדרית מלווה בדיונים סוערים בין אלו המצדדים במהלך ובין המתנגדים לו, אך למרבה הפלא עדיין אין גוף ידע מחקרי מקיף דיו על המתרחש בקמפוסים הללו. גיבוש עמדות בנוגע לאופיו של הקמפוס האקדמי, לערכו ולמקומו באקדמיה עשוי להיות מושכל יותר אם יתבסס על היכרות עם המורכבות של העשייה שמתרחשת בין כתליו ועל הבנת יחסי הכוח ששוררים בו.

צמד המילים "קמפוס חרדי" מחזיק בתוכו ניגודיות מסוימת – בין העולם המדעי לבין העולם התורני-אמוני – והמפגש ביניהם מוליד יחסי כוח מעניינים. נקודת המוצא במאמר היא שבמרחב הכיתתי יש שני צירים של יחסי כוח בין המרצה והסטודנטים. הציר האחד הוא ציר גלוי: למרצה יש עמדת כוח ברורה ומובנית בתוך המרחב הכיתתי ובפרקטיקות שנהוגות בזירה החינוכית (ציונים, מטלות, דרישות בשיעור וכדומה) (Bernstein, 1975).

* מיכל ענבר וטליה שגיב, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

הציר האחר הוא ציר סמוי: המרצה מעבירה את הסטודנטים תהליך של חיברות, שהוא מסע של הסתגלות לתרבות האקדמית (בידוול, 1989; דירקהיים, 1989), הנתפס לא פעם כמאיים על הזהות הדתית (רובין ונוביס-דויטש, 2017). במהלך המסע הסטודנטים מפנימים חלק מהקודים והנורמות, מהעקרונות ומתבניות החשיבה האקדמיות והמחקריות, אך עשויים להתנגד להיבטים אחרים של התרבות האקדמית. גם בציר זה המרצים נמצאים בעמדה בכירה, שהרי הידע המעשי והתאורטי נמצא בידיהם.

המפגש הרב-תרבותי בכיתה חושף רובד נוסף של יחסי כוח – יחסים שמקורם בכך שחלק ניכר מהסטודנטים הלומדים במכללות בישראל מגיעים מהפריפריה החברתית של המדינה והם דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחתם. משכך, ההבדלים התרבותיים בינם ובין המרצה הופכים את הכיתה לזירה של זהויות תרבותיות ומעמדיות המצויות בקשרים היררכיים שונים. הסוציולוג הבריטי בזיל ברנשטיין טען כי "All education is intrinsically a moral activity which articulates the dominant ideology(ies) of dominant group(s)" (Bernstein, 2003, p. 198). ברוח דברים אלו, אפשר לטעון כי הקמפוס החרדי הוא זירה חינוכית שבה יחסי הכוח בין המרצים, המשתייכים לקבוצה ההגמונית בחברה הישראלית, לבין הסטודנטיות והסטודנטים החרדים הם מרובי שכבות ולכן נושאים אופי מורכב במיוחד. המפגש הרב-תרבותי, הרווי ביחסי כוח, מעורר קונפליקטים על בסיס התנגשות בין ערכים, תפיסות ואמונות, ומעלה אצל המרצות והמרצים מגוון שאלות, לדוגמה כיצד יש לפעול לנוכח תפיסות אידאולוגיות שונות? כיצד יש לתכנן ולהוציא לפועל שיעור שעשויות להיות בו שורה של התנגשויות תרבותיות (התנגשות בנושאי דת, מגדר, מקומה של המדינה וכדומה)?

המודעות ליחסי הכוח השוררים בכיתה מאפשרת להנכיח אותם בתוך סיטואציות חינוכיות רלוונטיות, כלומר לעסוק בהיבטים אלו בכיתה באופן גלוי ולהניח כי יש בהם פוטנציאל לתהליך פדגוגי של דיאלוג אינטלקטואלי, רגשי ושוויוני באופיו (פריירה, 2022/1981). לפיכך, אנחנו מבקשות להתבונן ביחסי הכוח האלה ולתת מקום להתנגדות שהם מעוררים. ההתנגדות של הסטודנטיות לדומיננטיות התרבותית, המעמדית והפרופסיונלית של המרצה מקבלת מקום, מסגור והכרה, וכך הופך הכוח לכלי פדגוגי מהמעלה הראשונה. בהמשך לדברים אלו, וברוח הפדגוגיה הביקורתית של פריירה, אנו מראות במאמר כיצד ההתנגדות הופכת למקור לשינוי וללמידה. אנו מבקשות להאיר את יחסי הכוח שבין המרצה והסטודנטיות, את הבחירות שלנו בהוראה ואת רגעי ההתנגדות שהן מעוררות אצל הסטודנטיות. בדרך זו אנו מזמינות את הקוראות והקוראים להיות איתנו בכיתה ולחוות רגעים אלו שאנו חוות לעיתים קרובות.

אקדמיזציה של החברה החרדית

אחת הסוגיות המרכזיות שממשיכה גם כיום להעסיק את הקהילה החרדית, על מגוון זרמיה, היא שיטת החינוך הרצויה; האם לאמץ "חינוך חוסם", אשר יחצוץ בין המודרנה לחרדיות ויצמצם את השפעותיה הנתפסות כשליליות על חברי הקהילה? או שמא דווקא לבחור ב"חינוך מחסן", שיעניק לצעירים כלים להתמודד עם החשיפה לחילון ואיתם את היכולת להתמודד עם משברים רוחניים? (זיכרמן, 2017). הקונפליקט הזה נוכח בחיי היום-יום של החרדים במגוון של הקשרים, כגון שוק העבודה, מבנה המשפחה או היחס היחסי של החברה החרדית למוסדות המדינה. בשורות הבאות נתעמק בתמצית הדילמה הזו באמצעות התמקדות בזירת

ההשכלה הגבוהה ובכניסה הנמשכת של חרדים לתוכה.

בשנת 2021 היה שיעורם של הלומדים החרדים 4.5% מכלל הסטודנטים בישראל (כהנר ומלאך, 2021), לעומת 2% בלבד בשנת 2010. הגידול בשיעור הלומדים הוא תוצאה ישירה של החלטת ות"ת משנת 2002 להנגיש את ההשכלה הגבוהה לחברה החרדית ולהקים מסלולי לימוד נפרדים לגברים ולנשים. תחילה הוקמו מסלולים כאלו במכללות הפרטיות, ומאז 2010 גם באוניברסיטאות (רובין ונוביס-דויטש, 2017). מעניין הוא כי מכלל הסטודנטים החרדים, 67% הם סטודנטיות, ומהן 42% הן מתחת לגיל 21. הדבר מעיד על מגמה של העדפת המסלולים האקדמיים על פני המשך הלימודים בסמינרים לבנות (כהנר ומלאך, 2021).

בעקבות כניסתם ההולכת וגדלה של חרדים וחרדיות לזירת ההשכלה הגבוהה החלו חוקרים להעמיק בשאלת השינוי מול השימור: עד כמה התמורות הללו יצרו שינוי בתרבות החרדית, בגבולות שלה ובזהות שהיא מעניקה לחבריה, ועד כמה אלו נשתמרו ואולי אף העמיקו? מחקרן של רובין ונוביס-דויטש (2017), לדוגמה, עמד על המניעים של הסטודנטיות החרדיות לבחור בלימודים אקדמיים וחשף את האמביוולנטיות שנמצאת ביסודם: מצד אחד פנייה ללימודים גבוהים משיקולים כלכליים, שאף זוכה לתמיכת הקהילה, ובחירה במסלולים נפרדים מתוך רצון לחזק את הזהות הדתית, ומן הצד האחר, הנמכה של חומת ההסתגרות ומוכוונות לעבר ערכים מודרניים של צמיחה והתפתחות אישית, מה שכמובן מעורר הסתייגות מהסביבה.

קלעג'י ובראון-לבינסון (2017) בחנו את פרקטיקות השימור והשינוי בשוק העבודה וקבעו כי נשים רבות משתמשות בזירת התעסוקה וההשכלה הגבוהה כדי להשתלב בחברה הלא חרדית, אך בה בעת הן "מגלות סולידריות גבוהה יותר עם השמרנות הבסיסית עליה חונכו" (עמ' 46). כפילות זו מדווחת גם במחקרם של קלעג'י וכהן (2017), שבחן את היחס של הסמכות הרבנית אל הלימודים האקדמיים. במחקר זה הראו החוקרים כי הנשים המשכילות בוחרות לעשות מעשה שלא תמיד זוכה לתמיכה רבנית, אך בה בעת הן מבטאות את רצונן להמשיך ולהשתייך לחברה החרדית בלי לערער על גבולותיה. ואכן, במידה מסוימת אפשר לראות בנשים החרדיות המשכילות סוכנות שימור של אורח החיים והמובלעת החרדית. בסופו של דבר, רכישה של ידע והסמכה מקצועית של אנשים נוספים מתוך הקהילה באמצעות העולם האקדמי, יאפשרו להישען יותר על אנשים מהקהילה ולהידרש פחות לאנשי מקצוע מחוץ לקהילה. באופן זה יקל לבצר את גבולותיה.

המחקרים הללו מספקים גם עדות על כוחן של הנשים שבחרו בנתיב ההשכלה ועל רצונן לפעול באופן עצמאי, יצירתי ופרשני בתוך תרבות אחרת שנתפסת לא פעם כאיום. לצד המניעים האינדיווידואליים של מימוש עצמי שהמחקרים חושפים (קלעג'י וכהן, 2017; רובין ונוביס-דויטש, 2017), בא לידי ביטוי גם מרחב התמרון הגדול שהנשים יצרו לעצמן בתוך סדר חברתי נוקשה, שמרני ומסורתי השואף לפיקוח נרחב על הפרט. מחקרן של פרנקל ווטרמן (Frenkel & Wasserman, 2023) ממשיג את המיקום הייחודי הזה של סטודנטיות חרדיות במרחבים נפרדים ולימינליים, המאפשרים לנשים לנוע חליפות בין עולמות אידאולוגיים שונים. בשורות הבאות נבחן את המשמעויות התאורטיות של פעולותיו של היחיד כנגזרת של התרבות שלו, אך גם בתוך מפגש עם תרבויות אחרות.

המפגש החינוכי הבין-תרבותי - בין מבנה לפעולה

המפגש הבין-תרבותי, המכנס אנשים ממגוון של תרבויות, מעורר את השאלה: באיזה אופן התרבות מכוונת את פעולותינו ועד כמה אנחנו חופשיים לפעול תחת המעטה הכבד של ציוויים תרבותיים שהופנמו בנו? באחד מהטקסטים המכוננים באנתרופולוגיה תיאר קליפורד גירץ (Geertz, 1973) את התרבות כרשת של חוטי משמעות שהאדם טווה ושבטוכה הוא לכוד. כלומר, בני האדם הם במידה רבה תוצרי התרבות שלהם, והם לכודים בתוך מבנה תרבותי המכוון את פעולותיהם ומסביר את התנהגותם. לסוציולוגית אן סוידלר (Swidler, 1986) השקפה שונה. היא טבעה את רעיון 'ארגז הכלים', המשמש אנשים למגוון צורות של פתרון בעיות ומכיל בין השאר רפרטואר תרבותי של סמלים, סיפורים, טקסים ונקודות מבט. הרפרטואר התרבותי שבתוך ארגז הכלים משול למאגר כלי עבודה שממנו אפשר לבחור את הכלי המתאים ולבנות אסטרטגיות פעולה למצבים שונים. כלומר, בשונה מגירץ, סוידלר תופסת את פועלם (agency) של בני האדם כבחירה מתוך ארגז הכלים של התרבות שלהם ולא כפעולה על פי צו תרבותי שהוא במידה רבה מוכתב וכפוי.

במאמר זה אנו מאמצות את תפיסתה של סוידלר בעניין חופש הפעולה של השחקנים במפגש הבין-תרבותי. לכך נצרף את ההנחה כי חופש הפעולה מאפשר לשחקנים לפעול מחוץ לתרבות ההגמונית ולהתנגד לה, ואולי גם לפעול בניגוד לתבניות התרבותיות שלהם עצמם. הנחה זו משתקפת גם במושג של תרגום תרבותי, שאנו מוצאות אותו רלוונטי להתבוננות במפגש הכיתתי כמפגש בין זהויות תרבותיות שונות. פעולת התרגום נדרשת מכל אחד מהשותפים במפגש ונועדה, לכאורה, לקדם את ההבנה בין הצדדים. עם זאת, יש הגורסים כי ראוי לפרש את רעיון התרגום שלא בתוך המסגרת של הבנה בין-תרבותית אלא דווקא בתוך שדה המתחים של שוני תרבותי (Bachmann-Medick, 2006). התמקדות בתרגום התרבותי מאפשרת לחשוף שיח חתרני ופעולות של התנגדות כלפי דפוסים תרבותיים. יתרה מכך, מושג התרגום התרבותי משאיר את הכוח היוצר בידיהם של הסובייקטים ובכוחות המבניים המנוגדים, או הלא אחידים, גם יחד, ובכך הוא מצליח לבטא את ריבוי הכוחות המנוגדים הפועלים במפגש הבין-תרבותי ומייצרים ניואנסים, מתחים, סתירות, פרדוקסים ואי-הלימה (Assa-Inbar, 2020).

כמרצות חילונית המלמדות סטודנטיות חרדיות, התשתית התאורטית מספקת לנו עדשה להתבוננות במפגש הבין-תרבותי שהתנסינו בו במהלך עבודתנו. על בסיס ההנחה כי התרבות מאפשרת חופש בחירה ופעולה, נראה ברגעים של מבוכה, אי-הבנה ומתח חלק מרפרטואר הפעולות המבטאות התנגדות ומודעות לכוח המופעל. דרך עדשה זו נדון בשאלה: איזה ערך פדגוגי יש למפגש בין-תרבותי הטומן בחובו פוטנציאל לקונפליקטים, אי-הסכמות והתנגדויות?

אתנוגרפיה בשתי כיתות

מפגש בין-תרבותי מתרחש דרך קבע במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ובשני העשורים האחרונים מפגשים אלו הולכים ומתרבים בעקבות פתיחת המערכת למגוון של אוכלוסיות וקבוצות (Ayalon & Yogev, 2005). אחת הסוגיות שעלתה במהלך השיעורים שלנו נוגעת למפגש שלנו עם הסטודנטיות, והיא זו שתעמוד במרכז המאמר. נוסף על כך, המפגש בכיתה מחדד את הזהויות הקבוצתיות המגוונות של הסטודנטיות המגיעות

מהעולם החרדי רוי הזרמים והחצרות. אם כן, המפגש הבין-תרבותי הוא לא רק בינינו ובין הסטודנטיות, אלא גם בין הסטודנטיות עצמן.

מתוך העדשה הפדגוגית של כוח שמספק החינוך הביקורתי אנו מזהות כיצד בכל מפגש שכזה יש תהליכים של כפיית ידע, דפוסי עבודה, מחשבה ושפה, ולצידם גם מופעי התנגדות. בשורות הבאות נבקש לחשוף את יחסי הכוח שביסוד המפגש הבין-תרבותי שמתכונן בכיתות של סטודנטיות חרדיות שאנו מלמדות, ולאורם לשאול על מידת האחריות הפדגוגית והחברתית שלנו. הנחת היסוד היא כי אנו האחראיות להתנהלות המפגש ולקביעת כללי השיח בכיתה, ומכאן עולות השאלות האלה: כיצד אפשר ליצור אקלים בטוח אך בה בעת לא סטירילי? כיצד אפשר לשמר את המתחים בכיתה ולא להשתיק אותם בשם השאיפה להדגיש את המאחד והמשותף או למען הנינוחות שבניהול השיעור? כיצד להגן על רגשות הסטודנטיות ומתי הדבר הכרחי? מהם הגבולות לדרכים שבהן מותר לבטא קונפליקט בכיתה? מה מאפשר כנות ויושר ומה ייחווה כפוגעני ואליים? ויותר מכול – כיצד רגעים של מפגש בין-תרבותי מתוח יכולים לשמש מקור כלמידה?

את השאלות הללו בחרנו לחקור באמצעות המתודה של אוטו-אתנוגרפיה. המחקר האוטו-אתנוגרפי, ששורשיו נעוצים במשבר הייצוג של הכתיבה האנתרופולוגית (Clifford & Marcus, 1986), נוצר כריאקציה לאתנוגרפיות שהניחו עליונות של החוקר, אך עם זאת לא ויתרו על האמת או על התיקוף וההכללה במחקר (Denzin, 1997; Spry, 2001). על פי גישה זו, המחקר, שמוגדר כנרטיב-עצמי, משמש גם כמתודה וגם כטקסט. "במחקר מסוג זה", מסבירה כלנית צאלח, "נעים הלך ושוב בין חוויות אישיות ובין ההקשרים החברתיים הרחבים שלהן תוך כדי חשיפה של העצמי" (צאלח, 2016, עמ' 68). זאת מתוך תפיסה המתבססת על האפיסטמולוגיה הביקורתית של ליליה פרננדז (Fernandez, 2002), לפיה אי אפשר להפריד בין היודעת ובין מושא הידיעה שלה.

הסוגה של מחקר אוטו-אתנוגרפי הולכת ומתבססת למרות הביקורת שמוטחת בה (האם זהו מחקר? מדוע לגיטימי להשתמש בעצמי כמקור נתונים? כיצד נעריך את הפער בין החוויה האישית לזו של אחרים?). על כך עונה צאלח כי אוטו-אתנוגרפיה נועדה להתמודד עם צורות דומיננטיות של ייצוג וכוח ולשמש אלטרנטיבה למוסכמות הכתיבה האקדמיות. צורת מחקר וכתיבה שכזו, היא גורסת, מאפשרת לתת דגש על חוויית אחרות רחבה, כולית, שמבקשת להתעלות מעל פוליטיקת הזהויות והפרגמנטציה שנלווית אליה (צאלח, 2016). מסיבה זו ממש בחרנו במתודה זו, שכן בניסיון לומר משהו על חוויות היום-יום במפגש בין-תרבותי בתוך כיתה אקדמית ביקשנו להתגבר על ריבוי ניסיונות הפירוק של יחסי הכוח והשיתוק שעלול להתלוות אליהם.

המחקר האוטו-אתנוגרפי שלנו מתחיל עוד לפני כניסתנו לכיתה. הוא מתחיל כבר בביתנו – כשאנו עומדות מול ארון הבגדים ואחר כך מול המראה בבוקרו של יום הלימודים ומנסות "להתאים" עצמנו לכיתה שבה הסטודנטיות מאמצות קוד לבוש ברור ומובחן. ברגע זה הגוף שלנו הופך לאתר שבו מיוצרות ומקועקעות משמעויות חברתיות פוליטיות של מפגש מרובה-תרבותי; *"A story of the body told through the body; which makes cultural conflict concrete"* (Langellier, 1998, p. 208). את ההבנה הזו, ההבנה שהגוף שלנו הופך מקור לידע חברתי, אנחנו מבקשות להסביר במחקר זה באמצעות המתודה האוטו-אתנוגרפית.

בתום שנתיים של הוראה בקמפוס חרדי ליקטנו מבין שלל החוויות שתיעדנו שלושה רגעים מורכבים מבחינה תרבותית וחינוכית. החוויה הסובייקטיבית שאנו מתארות, כולל רגשות המבוכה, הקושי וההתלבטות, והדרך

שבה בחרנו להגיב ולפעול שאותה אנו מתארות במאמר, מזמינות מרצות ומרצים להיכנס יחד איתנו לכיתה, לחוות את הדילמות ולהרהר יחד בכוח שיש למפגש כזה בתהליך הלימודי. להלן נציג ניתוח של שלושת הרגעים הללו מתוך התבוננות במפגש הבין-תרבותי וההכרה ביחסי הכוח המורכבים שמתקיימים בינינו ובין הסטודנטיות.

הרגעים מתוארים בשפה אנתרופולוגית, הדוגלת בתיאור גדוש של המציאות (Geertz, 1973), בשילוב המבט האתנוגרפי, המאפשר לבטא את האמביוולנטיות, את המורכבות ואת הפרטים של שדה המחקר (Tedlock, 2003). באופן זה אנו משקפות את המשא ומתן הפנימי שאנו מנהלות עם עצמנו בכל פעם מחדש כשאנו נכנסות לכיתה שלומדים בה סטודנטיות וסטודנטים שאורח חייהם זר לנו עד מאוד.

רגע ראשון: כניסה לבניין

עמדתי ברחוב, מביטה בבניין שמתנשא לפניי. זמן קצר לאחר מכן הייתי אמורה ללמד את השיעור הראשון שלי בקמפוס החרדי. חלק ממני רץ פנימה – בסקרנות, בחדוות עשייה, בתחושה של שליחות. בכל פעם שאני זוכה ללמד סטודנטים או סטודנטיות שהם דור ראשון להשכלה גבוהה אני מרגישה שזו הזדמנות לבטא את הכרת התודה שלי לכל מי שהעניק לי את הזהות האקדמית. קיבלתי רבות משנותיי במערכת ההשכלה הגבוהה, והנה נקרית בפניי ההזדמנות להעביר הלאה את הלפיד. איזו התרגשות. חלק אחר ממני נותר נטוע במקום, מביט ברתיעה באני המתרגשת שכבר נכנסה והתחילה ללמד. באמת? אני פה? אני הרי מתנגדת להפרדות מגדריות ומגזריות בחינוך. אז למה אני נותנת לזה יד?

הצגתי את עצמי. הבטתי בסטודנטיות, ניסיתי לפגוש כל זוג עיניים לרגע קצר. לתת לכל אחת ואחת מהן רגע של נראות. אני רואה פאות. פאות ומטפחות, אבל גם שיער טבעי – הוא שם, מעל לעיניים שלהן. אני רוצה רק עיניים. לא רוצה להביט במה שמעל לגבות, לא היום. הבטתי בשמלות ובחצאיות שלהן, אני לובשת מכנסיים. "אל תלבשי חצאית", יעצה לי חברה חרדית, "את לא מכירה את הקודים. כל אורך וכל גזרה של חצאית יעידו עלייך שאת שייכת לקבוצה כזו או אחרת. למה לך לעורר התנגדויות סתם? אין טעם להיכנס לאינטריגות שאת לא מבינה".

"אני רוצה ללמד על ההבדל בין ערך ונורמה", אמרתי, מגששת את דרכי. "נורמה היא התנהגות שנגזרת מערך, למשל אהבת הארץ". החלטתי לקפוץ בבת אחת למים העמוקים, אני רוצה לאמוד את עוצמת ההתנגדות שצפויה לי. "אילו נורמות נגזרות מהערך של אהבת הארץ?", שאלתי, וכיתה של חמישים נשים נעה כמו גל – חלקן מגלות התנגדות לשאלה, חלקן עונות עליה, ואחרות פוסלות את האופן שבו הצגתי את השאלה. סטודנטית אחת קושרת את אהבת הארץ באהבת התורה ואהבת עם ישראל. סטודנטית אחרת מתנגדת למושג אהבת הארץ (האם אני עומדת להטיף להן להאמין בציונות?). שתי סטודנטיות מדברות על שמירת איכות הסביבה כפרקטיקה לאהבת הארץ; אחרת אומרת כי "לא בכל דבר צריך להכניס פוליטיקה". סטודנטית צעירה, חוזרת בתשובה, מספרת שהיא אחות שכולה. היא אומרת בקול מתריס, "כן – גם שירות בצה"ל זו אהבת הארץ, אני רוצה להגיד את זה פה". והכיתה גועשת, סוערת, הוויכוח נעשה מר. "התפילה חשובה הרבה יותר משירות בצבא", מסבירה לי סטודנטית מבוגרת; "זה נורא ואיום, איך אנשים מסתכלים ברחוב על גברים חרדים, כועסים עליהם במקום להכיר להם תודה".

אני מגיעה לתובנה בנאלית, ובכל זאת היא מפתיעה אותי: אין דבר כזה כיתה הומוגנית. אין משמעות אחת למילים "סטודנטיות חרדיות". אין "מגזר", אין "כך חושבות החרדיות" ואין "כך נכון ללמד אותן". עליי להמציא את עצמי בכל שיעור מחדש.

רגע שני: יום הזיכרון לשואה ולגבורה

אמצע סמסטר ב'. אנחנו כבר מכירות ויש לנו הומור משותף. אם אני אומרת בכיתה משהו פוגע או מביך, הן מסבירות לי, מלמדות אותי את הקודים שלהן, סולחות לי, נותנות בי אמון שאני לטובתן. אני לא יודעת שבועוד שלוש דקות אהיה שוב, ממש כמו בהתחלה, בצד השני של המתרס. בינינו תחצוץ שוב חומה של מבוכה ומרחק.

צפירת יום הזיכרון קורעת את האוויר. קמתי מייד, הבטתי בהן, הרכנתי ראש. התכנסתי במחשבותיי, כעסתי על עצמי שלא שוחחתי איתן מראש על הרגע הצפוי הזה. ואולי רציתי? אולי ביקשתי את המבוכה, את ההנכחה של ההבדל, את ההנכחה של הפער בין הישראליות שלי לישראליות שלהן?

הצפירה תמה. חלקן נשארו לשבת. חלקן עמדו. שאלתי מה קרה לנו פה. ניסיתי לתאר את הרגע כרגע סוציולוגי מעניין. בהתחלה – שתיקה. אחת אמרה, בכאב, "את עשית עם היד תנועה כזאת, תקומי". קפאתי. אני לא זוכרת שעשיתי תנועה כזאת, אבל ייתכן מאוד שבהיסח הדעת כך עשיתי.

שוחחנו בשלווה כואבת על הבניה חברתית של כאב, זיכרון ומרחב ציבורי. מה זה אומר לקום או לשבת ברגע שכזה? "האבל שלי הוא שלי", אמרה אחת הסטודנטיות, "לא שייך לציבור. הציבור החילוני לא יגיד לי מתי להיות עצובה או איך להיות עצובה". סטודנטית אחרת, סמוקה מאי-נחת, אמרה שהיא נעמדה אך רק בגלל החשש לפגוע בי, "ואני מאוד מתחרטת שקמתי".

רגע שלישי: איך לדבר על מרקס?

חשבתי שיהיה קשה ללמד תאוריה מרקסיסטית. טעיתי. המושגים תודעה כוזבת, סכנות הקפיטליזם וניכור הובנו בקלות והציתו דיונים מעניינים, למשל באשר לתפיסת העוני. "האם אפשר לבחור בעוני, לרצות אותו?", שאלה אותי סטודנטיות. הסברתי את המושג ניעות חברתית – את הגורמים שמאפשרים ניעות בין מעמדות ואת אלו שחוסמים אותה. "לא לא", אמרה אותה סטודנטית והסבירה את עצמה – "לא כולם בכלל רוצים ניעות חברתית, יש מי שלא מעניין אותם להעלות את רמת החיים מבחינה חומרית". היא המשיכה וסיפרה לכיתה על אחיה שחי בעוני קיצוני מתוך בחירה רוחנית שלו. סטודנטיות אחדות הסכימו איתה והביטו בה בעיניים מתפעלות. אחרת אמרה: "עם כל הכבוד לבחירה רוחנית, אין סיבה לחיות במצוקה כלכלית אם אפשר אחרת". התפתחה ביניהן שיחה מורכבת על מקומו של העוני בחברה החרדית, ללא כל הובלה שלי. שתקתי. הקשבתי. מעולם לא חשבתי על נקודות המבט הללו. הבחירה בעוני כערך תרבותי נראתה לי משונה. מי לא רוצה להיחלץ מעוני?

"תפסיקי להגיד עלינו שאנחנו אוכלוסיות מוחלשות, זה מקומם!", אמרה לי סטודנטית זועמת באותו שיעור. עליי להצמיח אוזן שלישית – לנסות לשמוע אותן כפי שהן רוצות שאשמע ואבין אותן, יחד עם חשיבה מרקסיסטית

על חיבוק הגורל המר. בסוף השיעור הסברתי על האופן שבו מרקס כותב על דת והודיתי שאני מדלגת על חלקים ממשנתו. בהפסקה ניגשו אלי שתיים. אחת אמרה לי: "אני יודעת שיש חומר שאנחנו צריכות ללמוד בקורס הזה, אבל את חייבת להיות יותר עדינה, יש כאן בנות שרק באו מהסמינר, לא נשים נשואות שיודעות איך להתמודד עם דברים כאלו". הייתה זו פעם ראשונה שהבנתי שגיל ומצב משפחתי משפיעים מאוד על השקפתן, ואני לא התייחסתי אליהם כלל וכלל.

מחוץ לכיתה חיכתה לי לאה, כועסת הרבה יותר. לאה היא בת גילי. בגובה שלי. לה יש שמונה ילדים, לי יש שלושה. אנחנו משוחחות לפעמים על ההורות שלנו, על החיים שלנו כנשים וכאזרחיות במדינה. קיווייתי שנוכל להמשיך את שיחתנו משבוע שעבר על מועמדים שהבת שלה פוגשת למטרות שידוכין. "אני כועסת עלייך", היא אמרה. ליבי צנח עוד קצת. "באנו לפה ללמוד, לפה, ולא לסמינר של בית יעקב. ידענו שהמורים הם חילונים. ואת לא יכולה להחליט תוך כדי השיעור אם כן או לא ללמד משהו. את צריכה ללמד אותי הכול, אני כבר אחליט מה אני חושבת על זה. מה עוד חסכת מאיתנו השנה? את עושה לנו עוול גדול, אני מאוכזבת ממך". האכזבה שלה ממני הזמינה אותי לפתוח בפניה את ליבי. לשותף אותה בחששות שלי. בשבוע הבא אני מלמדת על מגדר, אמרתי לה, זה יהיה מסובך עוד יותר.

לאה מקשיבה לי. היא מחייכת. "את תדעי איך לעשות את זה", היא אמרה, "רק תפסיקי לפחד כל כך". היא צודקת. אלו נשים שיצאו לבקש לעצמן השכלה, הכנסה, מקום מקצועי במרחב הציבורי. אני נזכרת בסטודנטית שעוברת גירושים קשים ואיך היא הזדקפה כשלימדתי את המושג אלימות כלכלית. אני יכולה לעשות את זה. בשיעור על מגדר אני מסבירה מהם העקרונות של חשיבה פמיניסטית.

סיפרתי לכיתה על המחשבות שטרדו את מנוחתי לקראת השיעור. פתחתי את האתר ששמו "חרדים להשכלה", קראנו יחד את הטיעונים של הקבוצה שדורשת לסגור את הקמפוסים החרדיים בגלל ההפרדה המגדרית שקיימת בהם. הזמנתי אותן לכתוב תגובות שלהן לטיעונים הללו. בידיעה שהמורכבויות הללו, הרגעים הללו, מהווים פשרה מצד אחד, וצמיחה של כולנו מהצד האחר.

דיון

במאמר זה בחרנו בכתיבה אוטו-אתנוגרפית כדי להשיג שתי מטרות. ראשית, ביקשנו לחשוף את הקוראים למורכבות שמזמן המפגש בין מרצה חילונית לכיתה חרדית. שנית, כתיבה כזו מאפשרת להתבסס על נקודת המבט של המרצה-החוקרת ולגזור ממנה את הפדגוגיה הביקורתית, בלי שהיא תינתן כאידאולוגיה חיצונית לכיתה ולמפגש המתחולל בה. בשורות הבאות נבקש להצביע על כמה צירי פרשנות אשר לטענתנו מארגנים את החוויות שתוארו בכל אחד מהמקרים.

בבואנו לדון במתח שהשתרר בכיתה למשמע צפירת יום הזיכרון לשואה ולגבורה נבקש להתעכב על הפער שבין תפיסת הזיכרון של המרצה החילונית לתפיסתן של הסטודנטיות בכיתה. כדי להבין את יחסה של החברה החרדית לסוגיות של זיכרון יש לנתח את תהליך ההבניה החרדית לזיכרון השואה. ביסוד התהליך מצויה ההנחה כי הבניית זיכרון בידי סוכני זיכרון שאינם חרדים מוטית מראש משום שאין היא רואה באל את הכוח המניע של ההיסטוריה. לכן, סוכני הזיכרון החרדים מחויבים לברוא תמונת עולם מתוקנת של העבר, ואיתה גם של

ההיסטוריה (שאול, 2010). דבריהן של הסטודנטיות מחדדים את הבידול בין פרקטיקות הזיכרון שלהן לאלו של המרצה – בעוד שמבחינת המרצה צפירת הזיכרון משמשת סוכן חיברות מאחד ומלכד, הרי ששתי הסטודנטיות אינן מעוניינות ביצירה של זיכרון משותף. האחת מסבירה זאת במונחים אינדיווידואליסטים, קרי הזיכרון האישי לעומת הזיכרון של כלל הציבור, החילוני, והאחרת מתארת את הרצון, שלא נתנה לו דרוך, להתנגד לניסיונה של המרצה ליצור את האחידות הזו בכיתה.

גם המתח השני הוא תוצר של הבדלים תהומיים בין השקפת העולם של המרצה לזו של הכיתה. המרצה – לאחר שנים רבות של הוראה, שבהן פגשה קבוצות מכלל החברה הישראלית – מורגלת בהתנגדויות לתכנים שהיא מלמדת, אך טרם נתקלה בהתנגדות לעצם השאיפה לשיפור מעמד סוציו-אקונומי. עבורה השאיפה לניעות חברתית היא בבחינת מובן מאליו סוציולוגי. על הרקע הזה הסטודנטיות צוללות לתוך דיון פנימי שהיא עצמה לא מבינה על אודות עוני ומשמעותו הפרטיקולרית בתרבות החרדית.

ההנחה הרווחת, והמבוססת מחקרית, היא שמרבית החרדים "גם אלו שאינם מוגדרים כעניים, שייכים למעמד כלכלי נמוך" (קסיר, 2018 עמ' 2). אולם מדובר בעוני שונה באופיו מזה של קבוצות חברתיות אחרות, שכן במדדים הכלכליים הוא כולל התנהלות אחראית, קהילה תומכת וסיוע נרחב לנזקקים באמצעות מתן הלוואות ללא ריבית, תרומות וסיוע. התפיסות הערכיות השונות שמעניקות משמעות אחרת למושג העוני מקבלות ביטוי במתח שצף בכיתה. המרצה והסטודנטיות מחפשות מילים לבטא אותו, וכך שני הצדדים זוכים להעשרה של נקודות מבט על אודות נושא משמעותי זה.

לאחר הדיון בנושא העוני המרצה מתארת שיחות אישיות עם שתי סטודנטיות, המציגות בפניה שתי עמדות הפוכות. עמדה אחת מבקשת ממנה להיזהר ואפילו לצנזר מידע שעלול לעורר תרעומת, והעמדה ההפוכה גורסת שהבחירה מה לאמץ ומה לדחות היא לא בידיה של המרצה, ולכן עליה להשאיר את ההחלטה הזאת לסטודנטיות. ברוח זו אמרה אחת הסטודנטיות למרצה: "מה אתן חושבות, שהאמונה שלנו כזאת חלשה שמשווה שאיזה מרצה חילונית תגיד יערער אותנו? אנחנו מקשיבות רק למה שמתאים לנו לשמוע".

מניתוח של שני הרגעים הללו, השיחה על העוני ודברי הסטודנטיות הפונות אל המרצה, אפשר ללמוד על האפשרות לערער ולסדוק את הידע הפרופסיונלי של המרצה, זה שאמור לספק ביטחון וכוח, ומנגד על האחידות המדומה של הסטודנטיות, המבטאות מגוון דעות ביחס לידע החדש. המפגש הבין-תרבותי המתרחש בכיתה הוא איפוא הזדמנות לפדגוגיה רפלקסיבית עמוקה.

התיאורים האתנוגרפיים שבחרנו להציג ממחישים רגעי אי-ודאות ואיבוד שליטה במפגש הכיתתי. לעיתים ניכר כי היינו ערות לאובדן השליטה הצפוי וכל שביקשנו היה לאמוד את היקפו. עם זאת, לא אחת הופתענו מהעיוורון שלנו או מהנחות מוקדמות שאיתן הגענו לכיתה. חוסר השליטה בא לידי ביטוי במילים שבחרנו לתאר בהן ביומני השדה את הכיתה עם הכניסה אליה: הכיתה גועשת, סוערת, שני צידי המתרס, חומה של מבוכה ומרחק; כל אלה הן מילים שמושאלות מעולם דימויים משימתי ומעידות על כאוס ששוטף את הכיתה ואת המפגש החינוכי. לאורך שנת הלימודים גילינו כי כדי לאפשר את הרגעים הכאוטיים הללו בכיתה, היה עלינו "להמציא את עצמה [עצמינו] בכל שיעור מחדש". במפגש הבין-תרבותי המערער מבנים מוכרים וסדר חברתי צפוי, בחרנו שלא להפעיל כוח למען השבת השליטה והסדר – למרות הפיתוי לעשות זאת – אלא להתמודד

שוב ושוב עם הבלבול. זאת מתוך הכרה בערך הפדגוגי של הרגעים הללו, המבטאים את המורכבות ומחייבים אותנו לניהול פוליפוני של המפגש הכיתתי.

תוצאה נוספת של הנכונות להכיל רגעים מערערים במפגש היא הנכונות לשאת גם היפוך תפקידים. לפרקים הענקנו לסטודנטיות את הזכות לתת ביטוי לידע שלהן וכך הפכנו בעצמנו ללומדות. למדנו להכיר קודים תרבותיים מגוונים, להקשיב לפרשנויות ולהבין דברים אחרת. עסקנו שוב ושוב בקווי הדמיון והשוני שביננו ובין הסטודנטיות. חיפשנו אחר נקודות הדמיון, וחזרנו והזכרנו לעצמנו את המסגרת האוניברסלית, שבתוכה כולנו נשים ואזרחיות. כלומר ניתן למצוא עוגנים המאפשרים שיח משותף, הבנה וקשב. אלא שבמקביל מתרחש החיפוש אחר השוני כשהמרצה משווה בינה ובין הסטודנטיות סביב תפיסות של גיל, מצב משפחתי, הורות ומעמד כלכלי. כך, כמו שני מעקי בטיחות, הפכו עבורנו הדמיון והשוני לעוגנים שווי ערך, ודרכם – ובאופן יחסי אליהם – הצלחנו לייצב את תפקידנו, ללמוד וללמד גם יחד.

סיכום

הרגעים והחוויית המוצגים במאמר זה נועדו לשפוך אור על פינות ומקומות שנותרים לא פעם חשוכים ועלומים. המפגש הבין-תרבותי יוצר זירה טעונה של יחסי כוח והיררכיות תרבותיות, המתגלמות במרחב, בשיח ובפרקטיקות המאפיינים את הכיתה האקדמית. ביקשנו בדברים אלה לחשוף את הדילמות ואת האמביוולנטיות, שהן חלק מחוויית ההוראה בכיתות המתוארות.

ניסיונונו מלמד שהמפגש הבין-תרבותי מעשיר את הלמידה. הוא מאפשר למציאות המורכבת לנכוח בתוך הכיתה, אבל במסגרת של דיאלוג ופתיחות. חשיפת יחסי הכוח מזמנת עבור הסטודנטים רגעים רבים של התנגדות, שיש בהם כדי להפוך להיות מקור של כוח עבורם גם מחוץ לכיתה. היא מאפשרת למרצה ולסטודנטים להתבונן יחד ולחוד בתהליך בניית הידע המתרחש בכיתה ולשאול שאלות לגביו. ההבנה של יחסי הכוח וההתנגדות לו, לכל אורך תהליך החיברות האקדמי שאנחנו מבקשות להעניק לסטודנטיות, מחייבת להאזין לריבוי הקולות בכיתה ולדאוג כי גבולותיו של השיח יהיו גמישים כל הזמן.

הקטעים מיומני השדה ממחישים את הכאוס הפדגוגי, המושגי והאידיאולוגי שהוא מנת חלקנו בכל שיעור ושיעור בקמפוסים החרדיים בקריה האקדמית אונו. של מי הידע? של מי הפרשנות? איפה גבולות היחסיות התרבותיות? מתי אנחנו, המרצות, חלק מההגמוניה ומתי אנחנו יכולות להפיק כוח מניע לשינוי חברתי, לסייע בהנעת פעולה (agency) לנשים שהן – בזירת ההשכלה הגבוהה – מוחלשות? איך אפשר לראות מעבר ובין החלוקות הדיכוטומיות?

זירות חינוכיות שמתקיים בהן מפגש חברתי ותרבותי כאוטי הן פריזמה מרתקת לבחינת תהליכים חברתיים בקני מידה שונים. המרחב החינוכי, בשונה משוק העבודה למשל, הופך להיות פלטפורמה שיכולה לבחור בין יישוב המתח, מיתון ואף השתקה שלו מתוך שאיפה להרמוניה ולסדר, ובין שימור של אי-הסדר ונרמול שלו, מתוך זיהוי של הזדמנות חינוכית לצמוח מהמתח והקונפליקט.

מקורות

- בידוול, צ' (1989). בית הספר כארגון פורמלי (א' בן-עמי, תרגום). בתוך ר' שפירא ור' ופלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך: אסופת מאמרים** (עמ' 413–435). עם עובד.
- דירקיהיים, א' (1989). פדגוגיה וסוציולוגיה (א' בן-עמי, תרגום). בתוך ר' שפירא ור' ופלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך: אסופת מאמרים** (עמ' 22–28). עם עובד.
- זיכרמן, ח' (2017). חרדיות ישראלית בשלוש מערכות. **תרבות דמוקרטית**, 17, 131–157.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל, 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פריירה, פ' (2022). **פדגוגיה של מדוכאים** (כ' גיא, תרגום). פרדס. (מקור פורסם ב-1981)
- צאלח, כ' (2016). אז מה כבר קרה? אוטואתנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני. **תיאוריה וביקורת**, 46, 67–90.
- קסיר (קלינר), נ' (2018). מיהו עני? חובות בחברה החרדית: היבטים שונים של עוני ודרכי התנהלות פיננסית בקרב הציבור החרדי. בתוך **אסופת מאמרים: סיכום פעילות הרשות ומבט על אתגרי העתיד** (עמ' 57–76). רשות האכיפה והגבייה.
- קלעג' ת' ובראון-לבינסון, א' (2017). משמרנות מתגוננת לשמרנות מתמודדת: אסטרטגיות התרבות של חרדים אקדמאים במרחב התעסוקתי. **חקר החברה החרדית**, 4, 28–54.
- קלעג' ת' וכהן, א' (2017). ציות וסמכות במובלעת שמרנית הנאלצת להפתח לסביבה: מקרה הבוחן של רכישת השכלה אקדמית בקרב נשים חרדיות בישראל. **תרבות דמוקרטית**, 17, 241–266.
- רובין א' ונוביס-דויטש, נ' (2017). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. **מנחות, נב** (2), 109–140.
- שאול, מ' (2010). שיקום החברה החרדית בישראל בצל השואה: להתחיל מישן. **עיונים בתקומת ישראל**, 20, 360–395.
- Assa-Inbar, M. (2020). Inter/cultural translations in an international school in China: An ethnographic perspective. In Trans|Wissen (Eds.), *Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung* (pp. 313–334). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839443804-017>
- Ayalon, H. & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227–241. <https://doi.org/10.1093/esr/jci014>

Bachmann-Medick, D. (2006). Meaning of translation in cultural anthropology. In T. Hermans (Ed.), *Translating others* (Vol. 1, pp. 33–42). Routledge.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>

Bernstein, B. (2003). *The structure of pedagogic discourse*. Routledge.

Clifford, J., & Marcus, E. G. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.

Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Sage.

Frenkel, M., & Wasserman, V. (2023). Bodies in-between: Religious women's-only spaces and the construction of liminal identities. *Gender, Work & Organization*.
<https://doi.org/10.1111/gwao.12958>

Fernandez, L. (2002). Telling stories about school: Using critical race and Latino critical theories to document Latina/Latino education and resistance. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 45–65.
<https://doi.org/10.1177/107780040200800104>

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of cultures* (pp. 3–30). Basic Books.

Langellier, K. (1998). Voiceless bodies, bodiless voices: The future of personal narrative performance. In S. J. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions* (pp. 207–213). National Communication Association.

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>

Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286. <https://doi.org/10.2307/2095521>

Tedlock, B. (2003). Ethnography and ethnographic representation. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed., pp. 165–213). Sage.