

"יש איזה מטה־קוגניציה שעובדת שם כל הזמן"

אי־ודאות בשיח של מרצים חילונים בקמפוס חרדי

מילות מפתח: אי־ודאות, חרדים, חילונים, תרבות, עבודה סוציאלית, חינוך

תקציר

המאמר מציג ממצאים מתוך מחקר איכותני שנועד לבחון את ההיבטים המיקרו־פוליטיים של אי־הוודאות כפי שהיא מתבטאת בשיח של מרצים חילונים לעבודה סוציאלית המלמדים בקמפוס חרדי. אי־הוודאות טבועה בתקשורת הבין־אישית, קל וחומר במפגש בין תרבויות מתבדלות השרויות במתח פוליטי ואידיאולוגי, דוגמת חילונים וחרדים בישראל. אי־הוודאות היא פועל יוצא של הציפייה לעימות בין תפיסת העולם האמונית לידע המדעי־מקצועי, אך גם של התמורות המבניות והפדגוגיות שחלות במערכת ההשכלה הגבוהה. המחקר מעוגן בראיונות עם 16 מרצים חילונים, ומנתח את פרקטיקות השיח שהם מיישמים בכיתה. פרקטיקות השיח המרכזיות שזוהו מתיאורי המשתתפים ממתונות את אי־הוודאות באמצעות מיסוך הפערים בין שתי התרבויות והבניה של קווי דימיון ביניהן. פרקטיקות אלה נחלקות לשתיים: 1. פרקטיקות שמייצרות דימיון זהותי – למשל שימוש ביופמיזם (לשון "נקייה") או חבירה לקטגוריות זהות משותפות שאינן מבוססות

דת או אמונה; 2. פרקטיקות שמייצרות דימיון טקסטואלי בין שני סוגי הידע, האמוני והמדעי, כגון מחיקה של מידע קונפליקטואלי, הטמעה של ביטויים מתוך הטקסט האמוני בטקסט האקדמי, ויצירה של טקסט היברידי המשלב בין השניים. לטענתי, פרקטיקות אלו אכן ממתנות את אי-הוודאות, אך בה בעת מעניקות לה לגיטימציה, משום ההכרה בריבוי הפרשנויות לנלמד והויתור על הבהירות הפדגוגית שמעניקה ההיררכיה שבין הידע האקדמי לאמוני. כמו כן, היכולת "לשחק" עם גבולות הידע וליישם פוליטיקה רבת-תרבותית בכיתה הופכת אפשרית יותר בשיח של המרצים בשל דחיקת הזהות האישית- החילונית לטובת ערכיה של הזהות המקצועית.

מבוא

כמרצה חילונית, המלמדת סטודנטיות חרדיות לתואר ראשון בעבודה סוציאלית, אני נכנסת בשערי הקמפוס עם ציפיה מוקדמת לעימות מחשבתי בין שתי מסורות אפיסטמיות מנוגדות. האחת נשענת על שיח פסיכולוגי-מערבי, ומשקפת לכאורה אתיקה הומניסטית וליברלית המושתתת על ערכים כגון כבוד האדם וחירותו, שוויון ואיסור אפליה על רקע מגדר, דת, או נטייה מינית. האחרת מתבססת על פרשנות שמרנית ואדוקה של חוקי ההלכה היהודית, אשר, להערכתי, עלולה להתנגש בערכי האינדיבידואליזם של השיח הטיפולי ולתלות בי את הפוטנציאל להידרדרות רוחנית. במילים אחרות, מצופה ממני להעביר ידע ולהבנות זהות מקצועית משותפת ללא "רפרנס" תרבותי ברור, נטולת סטריאוטיפים. גם התקשורת בכיתה שופעת נקודות עיוורון. כאשר אני מדברת איני בטוחה כיצד יפרש קהל השומעות את הידע, וכדי להתגבר על כך אני מתרגמת אותו למה שבדמיוני תהיה הפרשנות שלהן לדבריי. מכאן ואילך איני יודעת כיצד מתרגמות הסטודנטיות את התפיסות התרבותיות שלהן אל תוך הידע המקצועי, כיצד הן שואבות ממנו מושגים עבור שפתן שלהן, או כיצד הן מיישמות אותו הלכה למעשה בהתנסות המקצועית בשדה. חוויית הזרות אף מתעצמת לאור הקיטוב בין חילונים לחרדים בחברה הישראלית,¹ ולאור ההפרדה המגדרית בקמפוס, שנוגדת את אורחות חיי ואת תפיסת עולמי.

1 על אף ההכרה בהבחנה החד-ממדית שאני עושה בין "חילונים" ל"חרדים", בחרתי במחקר זה – לצרכים אנליטיים בלבד – לא להתייחס להטרונגויות או לשונות הקיימת בהכרח בכל אחת משתי הקטגוריות.

חוויה אישית זו הובילה אותי למחקר הנוכחי ולרצון לבחון את מרחב אי-הוודאות שנוצר בתהליכי "ההגירה" של השיח המקצועי אל הסביבה התרבותית האחרת. זהו מחקר איכותני, שמעוגן בראיונות עם 16 מרצות² חילוניות לעבודה סוציאלית, המלמדות או שלימדו בעבר בארבעה קמפוסים חרדיים. במחקר זה אנסה להשיב על שתי שאלות מרכזיות: 1. כיצד מבינות המרצות את האינטראקציה עם הסטודנטים, ואילו פרקטיקות שיח משמשות אותן בהתמודדותן עם אי-הוודאות הטמונה במפגש זה? 2. מהם האופנים שבוחרות המרצות כדי להעביר מושגים, תפיסות ומודלים של השיח המקצועי אל הזירה התרבותית האחרת? אני מוצאת במחקר הזדמנות לבחון לפרטיו את השיח הפנימי שמנהלת קבוצה תרבותית אחת במגע עם קבוצה אחרת. כמו כן, בניגוד למחקרים קודמים, המפנים את תשומת הלב לקהילה החרדית במפגשה עם האקדמיה (למשל, גנוט וקוליקנט, 2014; צמח, זהר, ואולשטיין, 2020; רובין ונוביס-דויטש, 2017; Ganz, 2020), אני מבקשת להפנות את תשומת הלב לאנשי המקצוע החילוניים המכשירים סטודנטיות חרדיות לעסוק בעבודה סוציאלית במכללות הייעודיות.

אי-ודאות בדיאלוג בין-תרבותי

אי-ודאות מוגדרת כמצב קוגניטיבי שבו אינדיבידואלים מתמודדים עם סיטואציות עמומות שלא ניתנות לחיזוי או שאינן מכילות מידע זמין, שלם או עקבי. סיטואציות מעין אלו עלולות לעורר ספק וחוסר ביטחון לגבי יכולת ההבנה, מיומנויות התקשורת או אופני קבלת ההחלטות הנדרשות בהן. על כן הן מלוות בתחושת אי-נוחות וחרדה, ומגבירות את הצורך האנושי לחפש מידע שיאיר את המתרחש ויסייע לחזות את הבאות (למשל, Brashers, 2001; Jordan et al., 2012; Neuliep, 2015).

מצבי אי-ודאות טבועים בתקשורת בין-אישית. כאשר אנו מדברים, לא נדע מה מתחולל בראשו של בן-השיח שלנו, ורק נוכל לשער מהי מידת ההבנה שלו או מה תהיה תגובתו לדברים שאמרנו. אי-ודאות בהקשר זה עשויה להתעורר, למשל, כאשר דוברים אינם זוכים למשוב מידי, אינם מסוגלים לאמוד את מידת ההסכמה של בן-השיח למסר שלהם, או אינם מסוגלים להעריך אם דבריהם היו רלוונטיים או הובנו כהלכה. כלומר, תקשורת

2 בחרתי להשתמש בלשון נקבה כי מרבית המשתתפים במחקר הן נשים. למרות השימוש בלשון אישה, הדברים מתייחסים לשני המינים.

בין-אישית משופעת בנקודות עיוורות שמפעילות את הצורך לצמצמן ולחפש רמזים מילוליים ובלתי-מילוליים באינטראקציה בהתבסס על ניסיון העבר. פעולה קוגניטיבית זו נעשית על-ידי סינון ציפיות וניהול משא ומתן סמוי על משמעויות ותגובות אפשריות על סמך הסתברויות מתוך ניסיון קודם (Bradac, 2001; Feller, 2014).

דיאלוג נשען לא רק על ניסיון היסטורי, אלא גם על מוסכמות תרבותיות. מערכת הערכים התרבותית מעצבת את האופנים שבהם נעשה שימוש בשפה, נפרש את הדיאלוג או נהיה באינטראקציה עם אחרים. היכרות מוקדמת עם התרבות ומידע רב על אודותיה מובילים להבנה הדדית וליכולת ניבוי גבוהה של תגובת הזולת. יכולת זו הופכת מוגבלת יותר במפגש עם תרבות זרה. העדרו של ניסיון היסטורי משותף עלול לנטרל את הציפיות של בניה השיח ולעורר ספקנות עצמית: מה מותר או אסור לומר, או כיצד יתפרשו הדברים על-ידי האחר. מערכת הערכים כמו מאבדת את יעילותה, והמפגש עם תפיסות עולם שונות עלול להוביל לפרשנויות מוטעות ומוטות ולהגביר את תחושת אי-הוודאות הקיימת ממילא בשיחה (Feller, 2014; Goldsmith, 2001).

שתי תיאוריות מרכזיות עוסקות במצבי אי-וודאות בתקשורת בין-תרבותית. האחת היא "תיאוריית הפחתת אי-הוודאות" (Uncertainty Reduction Theory) של Berger & Calabrese (1975), שמלמדת על הצורך האנושי לצמצם עמימות על-ידי איסוף מידע שיסייע להסביר את הסיטואציה. האחרת היא "תיאוריית הניהול של חרדה/אי-וודאות" (Anxiety/Uncertainty Management Theory) של Gudykunst (2005), שמצביעה על כך שאינדיבידואלים יכולים לשאת מידה מסוימת של אי-וודאות, ושזו אף תורמת לקידום תקשורת יעילה, כי היא מונעת אדישות או חוסר עניין ביחסי הגומלין. שתי התיאוריות מתמקדות בהיבטים הפסיכולוגיים של אי-הוודאות, ובוחנות אותה ביחס למשתנים כמותיים כגון מידת המוטיבציה לקשר, מידת הביטחון האישי, היכולת לשאת ערפול, היחס לזרים או אתנוצנטריות (Knobloch, 2016; Neuliep, 2015). במחקר זה אני מבקשת להתיק את הדיון באי-וודאות מהיבטיה הפסיכולוגיים, ולהתמקד בביטוייה בשיח של מרצים חילוניים במפגש הבין-תרבותי בקמפוס חרדי. ביטויים אלו עשויים להוות כיצד המרצים תופסים את עצמם, את הסטודנטים, את הידע האקדמי או האמוני, ואת ההקשר שבו מתקיים התהליך החינוכי. הם גם עשויים להצביע על הדרכים שעומן בוחרים המשתתפים למצב את זהותם האישית והמקצועית (Jordan, 2012; Wortham, 2006).

”הפיל בחדר”

כאמור, חוויית אי-הוודאות נובעת ממפגש בין שתי תרבויות שונות, בעלות תפיסות עולם שאינן חופפות לכאורה, אולם היא עלולה להתחדד במקרה הישראלי גם מנוכחותו של ”פיל בחדר”. הכוונה למתח ההיסטורי השורר ממילא ביחסי חילונים-חרדים, ולסטריאוטיפים ההדדיים ש”משגשים” בהקשר זה בגין הידברות מועטה בין שתי הקבוצות והיבדלות פיזית המונעת מגע משותף בחיי היום-יום (לאון, 2020; קימרלינג, 2004; שפיגל, 2011).

המתח בין חילונים לחרדים מתבטא בשיח ציבורי קונפליקטואלי שמשקף את אי-היכולת להגיע להסכמה הדדית על דיוקנה העיתי של ישראל. למתח זה שורשים היסטוריים המגולמים עוד במשל ”העגלה הריקה והעגלה המלאה” שהציג החזון איש ב-1952 לראש הממשלה דאז דוד בן-גוריון, כדי להמחיש את היחסים הראויים בין המדינה החילונית (העגלה הריקה ממצוות וערכים) לציבור הדתי-חרדי (העגלה המלאה) (בראון, 2002). יחסי כוח אלו מתבטאים גם בימינו במדיניות המעניקה מורטוריום מתמשך למספר גדל והולך של גברים חרדים שמקדישים את חייהם ללימוד תורה, ובשל כך זוכים לפטור משירות צבאי או להטבות כספיות (ברק-ארז, 2010; שפיגל, 2011). מדיניות זו מוצגת מנקודת מבט חילונית כפריבילגיה פוליטית הפוגעת בשוויון בפני החוק ובסולידריות החברתית, וכפתיחות חד-צדדית ביחסי שתי הקבוצות – הפְּשרה העקרונית של הרוב החילוני והוויתור על חלק מעמדותיו בשם הפלורליזם, מול התנגדות החרדים להשפעתה של תרבות הרוב בתואנה שאינה פועלת על-פי ”דעת תורה” (לאון, 2020; תמיר, 2010). היוזמה לפתיחתן של מכללות אקדמיות ייעודיות להכשרת חרדים היא דוגמה אחת לויתור המדינה על ערכים ליברליים לטובת מתן אוטונומיה לקבוצת המיעוט. המדינה הציבה תנאים נוחים לקליטתם של חרדים באקדמיה, הֶחריגה אותם מהמערכת הכללית של ההשכלה הגבוהה, ואפשרה להם ללמוד בהפרדה מגדרית. עמדה זו מצויה בלב פולמוס סוער שהתנהל עד לא מכבר גם בין כותלי בית המשפט העליון בגין הפגיעה בעקרון השוויון ובחופש העיסוק של מרצות שמורשות ללמד נשים בלבד (קלעג’י ובראון-לבינסון, 2017; תירוש, 2019).

אולם תרבות לעולם אינה סטטית, ובשנים האחרונות מתרחש תהליך של שינוי עמוק הן בקרב תרבות הרוב הישראלית הן בחברה החרדית עצמה (למשל, אסבן ובכר-כהן, 2020; בן-עמי, 2020; שטדלר וקפלן, 2020). אף-על-פי-כן, למרות תהליכי השינוי וחרף ההטרונגניות המאפיינת כל אחת משתי הקבוצות, המתח הפוליטי והאידיאולוגי והסגירות הפיזית בריכוזי אוכלוסייה תחומים ממשיתכים לחסום דיאלוג משותף ולעודד דעות

קדומות, חשדנות ודה־לגיטימציה הדדית, שמוסיפים על אי־הוודאות הקיימת ממילא במפגש בין התרבויות.

אי־וודאות בפעולה החינוכית

גם הפעולה החינוכית סובלת מהתרופפות הוודאות שאפיינה אותה בעבר ומאי־בהירות שיש כיום לגבי מטרות ושיטות ההוראה (וינברגר, 2016; Helsing, 2007). השיח החינוכי של השנים האחרונות נשען ברובו על פדגוגיה רלטיביסטית הקוראת תגר על גישות החפצות להטמיע את "האחר" בנורמות מערביות. זוהי פדגוגיה המכירה במשאבים התרבותיים של הסטודנטים, ומבקשת לשלב את קולם הייחודי בתהליך הלמידה של מושגים וכישורים אקדמיים אוניברסליים לכאורה (למשל, אברם, 2010; Aronson; Gay, 2018; Elkader, 2015; & Laughter, 2016). גישה זו מתווספת לביקורת הפוסט־מודרנית על המדע ולערעור על רעיון האובייקטיביות והניטרליות שבתהליכי הייצור וההפצה של הידע (למשל, פוקו, 2011; Harding, 1986). הוויתור על השאיפה הפדגוגית לחינוך "ניטרלי" מציב לא פעם בפני המרצים דילמות ערכיות מתחרות. בשם היחסיות הם נותרים ללא בסיס ידע אחד מוסכם, ונאלצים לפעול על־פי מה שהם מבינים וקולטים מסביבת העבודה ומהתנסות אישית. מרצים רבים מדווחים על מצוקה ותסכול הנובעים מאי־נוחות ואוזלת יד בניהול סיטואציות מאתגרות בכיתה, ועל הימנעות משיחה על סוגיות נפיצות (Asher, 2007; Tange, 2010).

תהליכי ההפרטה שחלים במערכת ההשכלה הגבוהה, וחלחול מושגים מעולם התאגידים אל תוך האקדמיה – דוגמת "נתח שוק", "תודעת שירות" או שביעות רצון ה"צרכן" – תורמים גם הם להתפתחות אי־הוודאות. התלות הגוברת של המוסדות האקדמיים במספרי הסטודנטים הפוקדים אותם, והתחרות מול מוסדות אחרים, מחייבות התחשבות בשביעות רצונם של הסטודנטים הנמדדת בסקרי רמת הוראה, המדרגים את הפופולאריות של המרצה ואף משפיעים על בחירותיו הפדגוגיות (יוגב ומקדוסי, 2018; פרנקל, 2022). בחירות אלו כרוכות לא פעם גם בתנאי העסקה פוגעניים, המאופיינים בחלקיות ובזמניות של משרות הוראה, שמעמדן תלוי על בלימה (בנימין, 2012). מכאן שגם מארג יחסי הכוח בשיעורים אינו פשוט וברור כבעבר. הגישה הסמכותנית ששלטה עד לא מכבר, ושהעניקה למרצה כוח מתוקף סמכותו הפורמלית, הלכה ונשחקה, והומרה ברעיונות על הוראה שוויונית והוגנת שנדרשת לזהירות מהפעלת כוח מדכא. גם הסטודנטים עצמם

אינם מוכפפים או תלויים במרצה באופן מוחלט ואינם נתפסים עוד כאובייקט סביל של התהליך החינוכי (אבירם, 2010; אבישר, 2016).

אי־ודאות בחינוך לעבודה סוציאלית

הספרות שעוסקת בפדגוגיה רלוונטית־תרבות מתייחסת על־פי רוב להתמודדות של מרצים בכיתות מעורבות תרבותית. כאמור, היא מביאה בחשבון זהויות אתניות, דתיות או חברתיות, אך פחות נותנת את הדעת לסוציאליזציה של סטודנטים לתרבות מקצועית. בנקודה זו נכנסים תהליכי ההכשרה לעבודה סוציאלית. החינוך לעבודה סוציאלית במכללות החרדיות אינו נושא עימו אך ורק מפגש בין־תרבותי, חילוני וחרדי, אלא גם מפגש עם תרבות שלישית בעלת שפה, תפיסת עולם, ידע, פוליטיקה, עקרונות, מיומנויות, זהויות, ערכים ואתיקה ייחודיים. כלומר, המרצה מביא עימו למפגש החינוכי שתי זהויות, האחת אישית והאחרת מקצועית, וכל אחת מהן עלולה להתנגש בתרבותם של הסטודנטים החרדים.

מעיון בספרות על הזהות והתפקידים של העובדים הסוציאליים ניתן להבחין בשתי עמדות מרכזיות שמאפיינות את השיח ואת תהליכי ההכשרה המקצועיים. האחת מעוגנת בשיח פסיכולוגי, ומשקפת רעיונות ליברליים הרואים בפרט ישות נפרדת ואוטונומית, בעלת זכות להגדרה עצמית ולבחירה חופשית. במסגרת אידיאולוגית זו על אנשי המקצוע לסייע לאינדיבידואל להתפתח באין מפריע, לטפח את ייחודו ואת הישגיו ולחתור להגשמה עצמית (אילוז, 2012). עמדה אחרת, מערכתית־אמנציפטורית, מתמקדת במבנים חברתיים וחותרת לשוויון, לצדק ולמיגור של תופעות הדרה ודיכוי של קבוצות מיעוט. על־פי עמדה זו, אנשי המקצוע מהווים סוכנים לשינוי חברתי (Dominelli, 2009; Payne, 2005; Staniforth et al., 2011). שתי העמדות מחייבות, הן את המהנכים הן את הסטודנטים, לפתח מודעות סוציו־פוליטית להשפעת ההקשר החברתי והתרבותי על טיב יחסי העזרה. הם נדרשים לתרגל רפלקסיה ביקורתית, "לפרק" אמיתות והנחות יסוד על אודות המציאות, ולהתבונן מחדש בהתנהגויות ובאמונות שלהם כלפי ה"אחר" וכלפי המנגנונים הפוליטיים המעצבים את חיינו (בוכבינדר, 2012; Barnes & Hugman, 2002).

למרות חלחולו של שיח "הכשירות התרבותית" גם לעבודה סוציאלית (קורין־לנגר ונדן, 2012), הפרופסיה עדיין מעוגנת ברובה בשיח קליני ובערכיה של תרבות המערב. על רקע

זה, מפגש בין מרצה חילוני לסטודנט חרדי עלול לטמון בחובו סכנה לכשלים אמפתיים הפוגעים בתהליך הלמידה, קל וחומר כאשר מתעוררות סוגיות שנוגעות לליבתה של תפיסת העולם האישית של כל אחד מהם (שוראקי־אלפסי, 2018). אכן, מחקרים רבים מצביעים על האתגרים העומדים בפני סטודנטים חרדים שנכנסים לקהילה המקצועית החדשה ונחשפים לידע ולערכים שנתפסים אצל חלקם כנטע זר. הם עלולים לחוות קונפליקט ערכי מול הנורמות המקצועיות – החילוניות והפרוגרסיביות לכאורה – הפותחות צוהר לעולם שאינו מסתמך בראש ובראשונה על סמכות עליונה (Farber, 2006; Finkelman, 2011; Ganz, 2020; Garr, & Marans, 2001; Leshar, 2014).

כאמור, קיים חסר במחקר המתייחס לחוויה של מרצים חילוניים לעבודה סוציאלית במפגש עם הסטודנטים במכללות החרדיות. המרצים מהווים מעין "שומרי סף", המקבלים על עצמם את עיצוב הזהות המקצועית של דור ההמשך, ואחריות מסוימת על ההחלטה מי מקרב הסטודנטים ראוי לעסוק בתחום לטובת לקוחותיו העתידיים (Agbim & Ozanne, 2015; Mackay & Zufferey, 2015; Gregory & Holloway, 2005). לפיכך, חשוב לבחון את השיח שהם מנהלים מול הקונפליקט הערכי, האישי והמקצועי, ואת הדרכים שבאמצעותן הם בוחרים לתרגם את השפה המקצועית לשפה המקומית ולהתמודד עם אי־הוודאות במפגש בין התרבויות.

הקשר מתודולוגי

במאמר מוצגים נתונים מתוך ראיונות חצי מובנים עם 16 מרצות לעבודה סוציאלית מארבעה קמפוסים חרדיים. המרצות גויסו דרך רשתות חברתיות, והקריטריון היחיד להשתתפותן היה הגדרתן העצמית כחילוניות. המטרה שהוצגה בפניהן הייתה לבחון את חוויית אי־הוודאות במפגש עם הסטודנטים החרדים ואת דרכי ההתמודדות שלהן עימה. הבחירה בראיונות ככלי לאיסוף נתונים התבססה על ההנחה שהם עשויים לספק תיעוד עשיר של התהליכים הסובייקטיביים, המכוונים את המשתתפות ואת פרשנותיהן לניסיון האישי (Abell & Myers, 2008).

המשתתפות, רובן בעלות תואר שלישי, מלמדות כיום, או לימדו בעבר, סטודנטים חרדים. היו בהן שישה גברים ועשר נשים שעוסקות בהוראה בין שנה אחת ל־17 שנים במגוון רחב של קורסים בהתאם לתוכנית הלימודים – מקורסי מתודה ופרקטיקה בקבוצות קטנות ועד

קורסים עיוניים גדולים. למעט שתיים, לאף אחת מהמשתתפות לא היה קשר קרוב לציבור החרדי טרם ההוראה.

הראיונות התקיימו בזום ונמשכו כשעה כל אחד. המשתתפות התבקשו לספר על ניסיון האישי בעזרת מספר שאלות מכוונות: כיצד הן תופסות את אי-הוודאות, אם בכלל? כיצד הן מצמצמות אותה? כיצד הן מנגישות לסטודנטים החרדים את הידע ואת הערכים של המקצוע? איך הן מבנות את הזהות האישית או המקצועית שלהן מולם? אילו תכנים הן מדגישות ואילו תכנים מושמטים בשיח הכיתתי, והאם מתעוררים חילוקי דעות, אי-הבנות או דילמות ערכיות במהלך ההוראה? הראיונות הוקלטו ותומללו במלואם.

ניתוח הראיונות היה ממוקד חלקית בקריטריונים ובשאלות המחקר. ניגשתי לחומרים שנאספו בהדרגה דרך הפריזמה של ניתוח שיח, הבוחנת את אופני השימוש בשפה בהקשר חברתי נתון, ובפרט דרך גישתו של פיירקלואו (Fairclough, 2001, 2009). פיירקלואו מציע להתבונן בטקסט המחקרי ולנתח אותו בשלוש רמות: הרמה הטקסטואלית, הרמה הבינ-טקסטואלית והרמה החברתית-פוליטית. הרמה הטקסטואלית כוללת את ניתוח התוכן (מה נאמר) ואת ניתוח הצורה של הטקסט (כיצד נאמר). הניתוח ברמה השנייה, הבינ-טקסטואלית, בוחן את הטקסט ביחס לטקסטים/שיחים אחרים, ומעריך כיצד הם נשזרים או משולבים בהקשר הנוכחי. השאלות הנשאלות ברמה זו הן, למשל: מהו הידע המוקדם המובלע בטקסט? מה הדוברת בוחרת למחוק, להחליף או להוסיף לשיחים קודמים? האם היא משתמשת בהם באופן קונבנציונאלי, המשמר מערכות ידע קיימות, או באופן יצירתי? לבסוף, הרמה האנליטית השלישית מתייחסת להקשר הפוליטי הרחב; לסדר ההגמוני שבו מופק הטקסט, המאיר בתורו את יחסי הכוח ואי-השוויון החברתיים (Fairclough, 2001, 2009). הניתוח בשלוש רמות המשלימות זו את זו מחזק, על-פי רוב, את אמינות הממצאים (Patton, 2002).

המחקר צמח כאמור מן הסיפור האישי שלי ומחוייית אי-הוודאות שעולה לעיתים קרובות בדיאלוג שלי עם הסטודנטיות, קל וחומר בהוראה של קורסים המבוססים גם על חינוך פוליטי. כלומר, חוייית אי-הוודאות הייתה נקודת המוצא שלי בבואי לראיין את המשתתפות, והשאלות שנשאלו סבבו סביב הנחה מוקדמת זו. ייתכן שזו הסתה את דבריהן וצמצמה היבטים נוספים שיכולים להיות רלוונטיים במפגשן עם תרבות אחרת. אי לכך, כדי להגביר את אמינות הממצאים ולצמצם את השפעת החווייה האישית שלי על דברי המשתתפות, בחרתי לראיין מרצות מארבע מכללות חרדיות שונות. כמו כן,

הממצאים הראשוניים הוצגו עוד בתהליך הכתיבה במספר פורומים מקצועיים ובפני חלק מהמשתתפות שקראו את הטקסט, בחנו את הפרשנות לדבריהן, והציעו חלופות לניתוח.

דילמה נוספת נקשרה לקושי של המרצות לשחזר בדיעבד את אופני השימוש שלהן בשפה בשיח הכיתתי. הרי הן אינן מודעות תדיר להתנהגותן המילולית. יחד עם זאת, ניתן להניח שלמרות העדרה של מודעות מלאה, הן נוטות לעשות שימוש רוטיני מסוים בשפתן כדי לסמן את זהותן האישית והמקצועית מול הסטודנטים. כמו כן, סיטואציות תרבותיות רגישות יכולות להגביר את המודעות, בהדגישן את כוחה האסטרטגי של השפה ואת העדר הניטרליות שלה (Johnstone, 2000). כלומר, הריאיון בהקשר זה הוא כלי "חלש" שאינו מדגים פעולת דיבור אותנטית בסביבתה ה"טבעית". יחד עם זאת, אני מניחה שאין בנמצא מאורע דיבור "טבעי" יותר מאחרים, והריאיון אינו אמיתי פחות מסיטואציות אחרות. דברים לעולם אינם נאמרים בוואקום, אלא ממוקמים בהקשר חברתי, וניתן ללמוד רבות מהדרך שהמרצות בוחרות למקם עצמן במהלך הריאיון (McCormack, 2000).

לבסוף, אני עומדת לפרסם מאמר על קהילה אקדמית קטנה יחסית, שמכירה היטב את חבריה, ואני עצמי אמשך ללמד בקמפוס החרדי. עובדה זו מעוררת דילמות אתיות ומלווה לעיתים ברצון לרכך את הקונפליקט המתואר בטקסט כדי להימנע הן מפגיעה במשתתפות המחקר הן בסטודנטים ובתהליך החינוכי. לפיכך נדרשה הקפדה יתרה על סודיות במהלך הכתיבה, והושטו פרטים מזהים כגון שמות המשתתפות, שמות הקורסים או מיקום המכללות. גם מגדרן של הדוברות טושטש ככל האפשר על-ידי השימוש בלשון אישה בלבד, והציטוטים מדבריהן ממוספרים על-פי סדר הצגתם ללא אזכור שמי. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית.

ממצאים

(1) אני חושבת איך, איך אני מספרת דברים, כן? עולה לי דוגמה בראש, ואני אומרת: "לא, לא, אתם יודעים מה? לא מתאים לכם". דברים מהסוג הזה. זאת אומרת יש איזה מטה-קוגניציה שעובדת שם כל הזמן, ובוחנת האם זה מתאים לקונטקסט.

הציטוט הפותח את הפרק ממחיש את הצורך של המשתתפות לברור מילים, סיפורים או דוגמאות קודם להגיייתם. האינטראקציה עם הסטודנטים מותירה מקום צר לספונטניות, ודורשת פיקוח עצמי תמידי ("כל הזמן") או מודעות גבוהה למסרים שמועברים בכיתה.

תהליכי חשיבה אלו אינם מעוגנים בתחושת ודאות, אלא בציפיות ובהשערות בלבד לגבי התגובות האפשריות של הסטודנטים. לפיכך, השיח של המשתתפות שופע ביטויים שמצביעים על דריכות, הססנות וזהירות, כגון "סכנה", "פחד", "מתח" או "להלך על ביצים", ובמטפורות הלקוחות משדה הקרב כמו "מוקשים", "נושא נפיץ", "פצצה" או "להיכנס לגוב האריות".

השאיפה להתמודד עם אי־הוודאות ולהימלט מן הספק מובילה לשימוש במספר אסטרטגיות שיח שכמו מצמצמות את הפערים התרבותיים, וכך מסייעות להגביר את יכולת הניבוי של תגובות ה"אחר" באינטראקציה. פרק הממצאים מתמקד בפרקטיקות שיח אלו, והוא מחולק לשני חלקים מרכזיים. החלק הראשון מדגים את האסטרטגיות שנוקטות המרצות, ושמייצרות דמיון זהותי בין ובין הסטודנטים. החלק השני עוסק בפרקטיקות שמייצרות דמיון טקסטואלי בין שני סוגי הידע, האמוני והמדעי, באמצעות "תרגום" של הטקסט המקצועי למונחיה של התרבות "המקומית" – כפי שתופסות אותה המרצות. יש לציין שחלק מהמשתתפות משתמשות ביותר מפרקטיקה אחת. דוגמאות בולטות תוצגנה בפרק זה.

הבניה של דמיון זהותי

(2) כי בהתחלה לא כל כך... הרגשתי נורא חריגה, נורא זרה, נורא לא קשורה... והעדפתי לחפש את המשותף ופחות את השונה בינינו.

חלק זה מציג את פרקטיקות השיח המרכזיות שמשמשות את המרצות לצורך מיסוך הפערים הזהותיים בין ובין הסטודנטים, ולהבניית קווי דמיון ביניהם. החיפוש אחר הדומה ממתן את תחושות הזרות ואי־הוודאות, הנובעות מהעדר היכרות מוקדמת עם קבוצה תרבותית אחרת, ומצמצם את היתכנותן של תגובות בלתי־צפויות (Bradac, 2001; Feller, 2014). כפי שאראה בהמשך, הבניית הדמיון משתקפת על־פי רוב בדחיית הזהות האישית של המשתתפות לטובת זהותן המקצועית, שכמו מטשטשת את ההבדלים בין שתי התרבויות ומקדמת מטרה משותפת. כלומר, השפה מהווה משאב, מעין ארגז כלים פונקציונלי להצגתה של זהות מועדפת בפני הסטודנטים.

ההבניה של הדמיון הזהותי יכולה להתבטא בפעולה אקטיבית, כמו שינוי מכוון של הלשון המדוברת בכיתה והתאמתה לזו של הסטודנטים. למשל, מרבית המרצות מתארות את הבחירה שלהן בשימוש בלשון "נקייה" (יופמים). הכוונה היא להימנעות מאזכור של מילים או ביטויים רגישים שעלולים לעורר קונפליקט (Zerubavel, 2006):

(3) לדבר קצת אולי יותר יפה. זה עבר לי דרך אגב, אבל זה היה ככה יותר בהתחלה [...] להישמר לא להגיד מילה שעלולה להיות לא נקייה [...] זה היה איזה משהו כזה שחשבתי שאני אצטרך. ובהתחלה ככה קצת נזהרתי, ואני באמת אומרת שאני חושבת שעם הזמן אני די הרפיתי את זה [...] עדיין, אני קצת למשל עם סלנג שיש בו קצת אולי ירידות או דברים כאלה, אני קצת יותר נזהרת.

המשתתפות משתמשות במטפורות "לעדן", "להקהות", "לרכך", "לסנן", "להרגיע" או "לשייף" כדי להמחיש את השפה המדוברת שלהן בכיתה. יש שנמנעות משימוש בבדיחות או בסלנג, ויש שממשילות את השיחה עם הסטודנטים לדיבור עם ילדים, שיש להיזהר מלהזכיר בחברתם מונחים פוגעניים שעלולים להזיק לרגשותיהם. הלשון "הנקייה" כמו נועדה להביע רגישות תרבותית, לייצר קרבה ולנטרל אנטגוניזם. במילים אחרות, הריכוך וההמתקה של המסר המילולי (hedging) ממתנים את אי-הוודאות על-ידי הגברת יכולת החיזוי של תגובות הסטודנטים והשליטה בהן (Schallert et al., 2009). אסטרטגיה זו, כפי שטוענת הדוברת, אינה מבוססת ידיעה, אלא נשענת על השערות ומיפוי של תרחישים מדומיינים ("שחשבתי שאני אצטרך") (Knobloch, 2016).

השימוש בלשון "נקייה" נתפס בידי חלק מהמרצות כצנזורה עצמית או כוויתור על חלקים אותנטיים מזהותן האישית לטובת ענייניות מקצועית: "סוג של זיוף. זאת אומרת אני לא יכולה להיות אני. משוחררת" (4). השפה המדוברת של הסטודנטים מתוארת על-ידי חלקן כמליצית או ארכאית, כשפה שמשויכת לעבר, לאוצר מילים של דור קודם: "איפה אנחנו ואיפה הביטויים האלה?" (5), או: "לפעמים נוצר ויכוח צדדי שבו הם משתמשים בפתגמים שאני לא מצליחה להבין" (6). אולם הצורך לגשר על הפער התרבותי ולייצר דמיון זהותי באמצעות השפה גובר במקרים רבים על אי-הנוחות הנגזרת מוויתור על עצמי "אותנטי".

נוסף לשימוש ב"לשון נקייה", מרצות אחדות בוחרות לחקות את השפה ה"מקומית", ולהוסיף, למשל, תאריך עברי או בס"ד בראש מסמך, או לפתוח פנייה במייל ב"שלוש וברכה במקום שלום פשוט" (7). הדוברת הבאה אף משתמשת בידיש נרכשת, כדי לגשר

ולהתקרב לסטודנטים. בכך היא ממחישה כיצד לשפה המדוברת תפקיד מרכזי בהבניה של דמיון וזהות מועדפת בהקשר חברתי נתון:

(8) עוד אחד מאבני הדרך לגישור הזה, זה שאני הרבה פעמים, אני רוצה ככה לדבר בלשונם. אז אני מחליפה את הת' בס'. אז אני שואלת אותם: "מה נשמע חברוסה?" לא חברותה, אוקיי? [...] לא פעם כשאני רואה אותם נכנסים לאיזה שהיא העמקה שנראית לי מיותרת, אז אני אומרת להם: "חבר'ה, תפסיקו לעשות שטייגן על כל דבר". שטייגן זה בעצם להעמיק בחומר, וכך לאפשר התעלות רוחנית... הם אוהבים את זה שאני מדברת בשפה שלהם.

בחיפוש אחר הדומה המרצות אף מצביעות לעיתים על קטגוריות זהות משותפות עם הסטודנטים, שאינן מבוססות דת או אמונה. פרקטיקת שיח זו אינה משקפת פעולה אקטיבית שמתבצעת בכיתה, אלא מתבטאת באזכור של מגוון מיקומים זהותיים דומים שהופכים את "כולנו לבני אדם". למשל, הדוברת הבאה ממתנת את הפער בין הזהות החילונית לזהות האמונית על-ידי אזכור הקטגוריה "אימהות":

(9) בסופו של דבר כולנו בני אדם, אבל ברור שאורחות החיים שלהם שונים משלי... כל עוד הן גם אימהות ונשות בית, אז יש דווקא משהו מחבר שאני יכולה להבין את העולם שלהן כבנות אדם [...] יכול להיות שבגלל שאני הגעתי בדיוק אחרי שילדתי את הבת האחרונה שלי, ואת יודעת, זה הדבר שהוא מרכז החיים שלי כרגע, אז יכול להיות שזה עזר. זאת אומרת, אם הייתי מגיעה נגיד רווקה או בשלב אחר של החיים או שנגיד הדוקטורט היה נורא חשוב לי, או... אז היה יותר מקשה.

הדגשת הדמיון מניחה את הימצאותו של ידע מוסכם על שני הצדדים בדיאלוג, למרות "אורחות החיים השונים". במובאה שלעיל הכיתה כמו מתאחדת סביב ההכרה במקום המרכזי שתופסת האימהות בחיי היום-יום. האימהות, על כל משמעויותיה הסמליות, מייצרת שפה משותפת המתעלה על הפערים התרבותיים, ולפיכך מעוררת אמפתיה והבנה הדדית שכמו מקילה על אי-הוודאות בשיח.

מרצות אחרות בוחרות דווקא לדחוק את זהותן האישית – האימהית או הנשית – לטובת הדגשתה של הזהות המקצועית. הדוברת הבאה, למשל, מבכרת "לא לשים את עצמה במרכז" כדי להבליט את היעדים החינוכיים המשותפים על פני ההבדלים בינה ובין הסטודנטים:

10) אני באופן מוכלל משתדלת מאוד לא לשים את עצמי במרכז, כמרצה. גם לא את הדעות שלי. זאת אומרת מבחינתי אני צינור לידע, והמטרה היא ליצור מורכבות בשיחה.

המרצה משתמשת בדימוי הצינור שממחיש את המטרה העיקרית שלה – העברה של ידע ממנה אל הסטודנטים. לטענתה, תפקיד זה מייתר את הדעות האישיות ואת העמדות האידיאולוגיות שלה, שכמו מורחקות מהידע התיאורטי והמעשי שנלמד בכיתה בתואנה של חוסר רלוונטיות. אחרי הכול, הסטודנטים נחשפים לתפיסת העולם המדעית ולהבדלים בינה ובין תפיסת העולם האמונית. כך למעשה המרצה משיגה את מטרתה המרכזית – הסטודנטים לומדים על “המורכבות” של נקודות המבט השונות על העולם החברתי מבלי שהיא תצטרך למקם עצמה במרכז הדיון.

מרצות אחרות מזהות את קווי הדמיון בין הערכים של הזהות האמונית לערכים ולאתיקה של זהותן המקצועית:

11) האכפתיות, הדאגה לאנשים, הרצון לעשות טוב. היכולת באמת לנסות להבין אנשים אחרים. המון, המון דברים שהם במהות של המקצוע בעיניי, וגם שאני מאמינה בהם, הם מאוד מחוברים אליהם... אז את זה אני מאוד מרגישה כנקודות דמיון משמעותיות.

במובאה זו המרצה מגייסת את הידע המוקדם שלה על מאפייני הקהילה החרדית – כמתבססת על ערבות הדדית או על גמילות חסדים – כדי לייצר דמיון להשקפת העולם המקצועית. היא מדגישה את הטיעון שלה באמצעות החזרה על הביטויים “המון” ו”מאוד” (Gee, 2011). כאמור, אזכור הדמיון בין שתי השקפות העולם מסייע לאתר ידע מוסכם, וכך לצמצם אי-ודאות בשיח הכיתתי. על אף האמור לעיל, יש לציין שמרצה אחת בלבד מבין המשתתפות בחרה להעצים את ההבדלים התרבותיים בכיתה ולחשוף את זהותה האישית לצורכי הוראה ולמידה. חשוב לציין שהפרספקטיבה יוצאת הדופן שלה מעידה על הכלל, אך גם מצביעה על מורכבותה של המציאות בהקשר זה (בויס, 2011):

12) שדווקא מול החרדים אני יותר חשופה מאשר מול החילונים. אני חושבת שיש איזשהו תפקיד, גם אם את לא רוצה. בסופו של דבר הם משליכים אותו עליך. את מייצגת את העובדת הסוציאלית הליברלית, החילונית, האתאיסטית [...] מין משהו שהוא מאוד מאוד אחר מהם. ואני חושבת שאני משחקת את התפקיד. זאת אומרת

אני כן אשתמש במי שאני, בניסיון שלי, באמונות שלי, ובצורה כזאת שבאמת מהווה את הניגוד, כאילו, מנכיחה אותו. ביחד עם הניגוד הזה קורים המון המון דברים יפים. יש המון אהבה וחיבה והערכה הדדית כזאת. אז אני חושבת ששם אני יותר חשופה, יותר מביאה את עצמי מאשר בכיתות החילוניות.

הדוברת אינה חוששת לעמוד בריש גלי מאחורי הערכים החילוניים והליברליים שלה. לדבריה, דווקא החשיפה העצמית משמשת לקידום הרפלקסיה הנדרשת מהסטודנטים בעבודה הסוציאלית ומעודדת אותם לומר את דעתם ולדון בדילמות התרבותיות המתעוררות אצלם. הדגשת הניגודים הקונפליקטואליים והיכולת לשמוע ולהכיל אותם בכיתה מסייעות למרצה בתהליך החינוך לתרבות המקצועית ולסובלנות כלפי האחר. אולם חשוב לזכור שחשיפה עצמית היא עוד אסטרטגיה שנועדה למתן את אי-הוודאות. היא מחוללת מעין תקווה שגם ה"אחר" יגלה טפח ויוסיף מידע חסר הנדרש להבנה טובה יותר של הדיאלוג או האינטראקציה (Knobloch, 2016).

הבניה של דמיון טקסטואלי

(13) ובאמת צריך לרדת מראש ההר, אנחנו לא יכולים לעמוד על ראש ההר ולהגיד להם אין בעיה, תבואו, אנחנו פה מחכים.

פרק זה עוסק בפרקטיקות השונות שמאמצות המרצות כדי "לתרגם" את הטקסט המדעי-מקצועי למונחי של הטקסט האמוני, וכך לעמעם את הפערים בין השניים. הכוונה היא לתהליך של תרגום תרבותי – לא פעולה לשונית שמעבירה משמעות משפה לשפה, אלא תרגום של תפיסת עולם אחת למושגיה של תפיסת עולם אחרת (Kramersch & Hua, 2020; Pratt, et. al, 2010; Risager, 2007). במהלך הניתוח זוהו בהקשר זה שלוש פרקטיקות עיקריות להבניה של דמיון טקסטואלי: 1. מחיקה ואובדן 2. אינטרטקסטואליות 3. יצירה של טקסט היברידי. פרקטיקות אלו מלוות בבחינה מתמדת של תהליך העברת הידע האקדמי, בלמידה הדדית ובהערכה מחודשת של ההיררכיה בין הידע המקצועי לידע האמוני.

המשתתפות מתארות את תחושת האמביוולנטיות המתעוררת עם ההכרח לחקוק חלקים מתוך הידע המדעי כדי להנגיש אותו לסטודנטים. אומנם מרביתן מצהירות על כך שאינן

מוותרות על הוראת התכנים העיקריים הנדרשים ללמידת המקצוע, בפרט כאשר עסקינן בקורסים שמלווים את ההכשרה המעשית, אך יחד עם זאת הן מעידות שהטקסט האקדמי עובר טרנספורמציה מסוימת כדי לא "לדרוך על יבלות" (14). הטרנספורמציה מתבטאת, למשל, במחיקה של תכנים שהן תופסות כרגישים:

(15) ואני פשוט נמנעתי מדבר על זה. כי זה, אפשר ללמד בהרבה דרכים, לא חייבים דווקא לשים את הפצצה הזאת במרכז החדר בשביל להעביר מסר [...] כל התיאוריות של פרויד, למשל, שאני לא איזה פרוידיאנית אבל ממש שמתי את זה, ככה השתדלתי להימנע כמה שיותר מ... [...] אז היום אני כאילו מרשה לעצמי אפילו קצת יותר, ואחר כך אני בודקת את עצמי עד כמה הגזמתי. אבל אני חושבת שזה נורא בעייתי שהם יצאו לשטח בלי שהם פגשו את הדבר הזה.

המרצה במובאה שלמעלה מדמה תוכן אקדמי רגיש לפצצה מתקתקת העומדת במרכז החדר. כדי להימנע מפיצוץ, היא בוחרת להשתיק את התוכן הבעייתי בכיתה. הבחירה שלה נתמכת בהנחה שאין צורך להיצמד לטקסט המקור כדי להעביר את הידע לסטודנטים. ניתן לגעת בו בזהירות "בהרבה דרכים" חלופיות. אולם בסוף המובאה היא טוענת שהמחיקה מעוררת מתח סביב סוגיות של נאמנות ובגידה בזהות המקצועית, הן של המרצות הן של הסטודנטים – העובדים הסוציאליים בעתיד. כלומר, היא מדגימה את שאלת האחריות האישית לנוכח הוויתור או ההימנעות מעיסוק במיניות האדם. תחושת "הבגידה" מרוככת עם הניסיון שלה להגמיש בהדרגה את גבולות הידע שניתן להעביר בכיתה, ו"להרשות לעצמה קצת יותר".

הדוברת הבאה מצדיקה את ההכרח לעדן את הטקסט המקצועי בעובדה שלמרות הכול היא מצליחה להעביר לסטודנטים את התכנים והרעיונות המרכזיים של העבודה הסוציאלית:

(16) אני עושה הכול על ווליום יותר נמוך שלא לעורר אנטגוניזם. לא להציג תיאוריות חריפות מדי שהסטודנטים לא מכירים. סוללת את הדרך בעדינות למקומות שאליהם אני רוצה להגיע. בעבודה סוציאלית יש הרבה נושאים חברתיים וערכיים ולכן הם צצים כל הזמן, ומכיוון שתרבותית הם כל כך שונים, אני מוצאת את עצמי עושה את זה הרבה [...] הדיבור מהונדס קצת. אני לא אומרת את הדברים במאת האחוזים. הרעיונות כאילו עוברים אז זה משקיט אותי – עשיתי את מה שהייתי צריכה מבחינה מקצועית. אז זה לא מפריע לי [...] יש לי משהו סלחני כלפי עצמי בעניין הזה. אין לי ברירה. אני קצת סולחת לעצמי, כי אני אומרת: "זה מה שאת נדרשת. את אמורה

להעביר להן רעיונות ותכנים ואת עושה את זה במסגרת הקיימת ומתמרנת במצב הקיים”.

המרצה ממחישה את תחושת ה”בגידה” בטקסט המקור על־ידי ההבעה החוזרת של סליחה כלפי עצמה. בד בבד היא טוענת שאי־הנוחות הנובעת מהצורך ”להנדס” את הטקסט מרוככת בידי העובדה ש”הרעיונות כאילו עוברים”. מעניין בהקשר זה השימוש החוזר שלה בביטויים הנקשרים לעוצמת הקול. ה”ווליום” הנמוך יותר משקיט את קהל השומעים שלה ומנטרל אנטגוניזם אפשרי בשיח הכיתתי. הווליום הנמוך גם משקיט אותה. מצד אחד, היא שקטה כי נטילת ה”חריפות” מהטקסט המקצועי והתאמתו לערכיה של התרבות המקומית מאפשרות לה להעביר בנחת את המסרים המרכזיים. מנגד, יש כאן מעין השתקה עצמית ואובדן קול בגין הכורח לא לומר את ”הדברים במאת האחוזים”.

מרבית המרצות מתארות את הצורך לצנזר חלקים מתיאוריות שנויות במחלוקת, דוגמת התיאוריה הפרוידיאנית או תיאוריית האבולוציה של דרווין. המחיקה עשויה להתבטא כאמור בהימנעות מוחלטת מאזכור הנושא, אך גם בהחלפת מושגים קונפליקטואליים במושגים אחרים, מעורפלים יותר: ”אז במקום להשתמש במושג אבולוציה משתמשים במושג של התפתחות. למרות הפערים העצומים במשמעות”, או ”לא השתמשתי במושג מיני, אלא במושג מגדר. אפילו שהמשמעות שלו לא קשורה רק למין” (17). כלומר, אומנם הידע מועבר בכיתה ואינו נשלל לחלוטין, אך תהליך ההמרה כמו גוזל ממנו את משמעויותיו. פול ריקר (2006) מייחס לפעולת ”התרגום” תחושה של אובדן בגין הצורך לצמצם את משמעויותיו של טקסט המקור. יחד עם זאת, הוא מוסיף ומאיר את הצורך לוותר על האידיאל כדי להוביל את טקסט המקור לקהל הקוראים. כלומר, התרגום אומנם משנה ומצמצם את משמעויותיו של הטקסט האקדמי, אך בה בעת שוזר בתוכו מידה של רוח. הוא ממתן התנגדות, ומשקף את השאיפה לתקשורת יעילה ולקידום תהליך הלמידה בכיתה.

פרקטיקה נוספת להבניה של דמיון ולצמצום הפערים בין שני סוגי הטקסטים היא הדגשת האינטראקציה שמקיים טקסט נתון עם טקסטים קודמים לו, ויצירה של יחסים בין מערכות סימנים לכאורה שונות (אינטרטקסטואליות). הכוונה להשאלה של ביטויים, פתגמים או משלים מתוך הטקסט האמוני אל תוך הטקסט המקצועי, וכמו יצירה של דיאלוג בין השניים:

18) יש את החכות והדגים. ויש את הרמב"ם, אני חושבת שזה היה הרמב"ם, שנכנס עם המשוגע מתחת לשולחן. ואת זה שעזר לו להוציא, שגרם לו להכניס עוד ועוד דברים לתוך הבית ופתאום הוציא משהו אחד קטן ופתאום נהיה מלא מקום. וכל מיני משלים או פתגמים שבאמת עוזרים להם להתחבר יותר לתוכן שאת מביאה, לרעיונות שאת מביאה דרך השפה שלהם [...] אני יכולה להגיד לך, למשל, שללמד הזדהות השלכתית, אני משתמשת באמירה של חז"ל של "הפוסל במומו פוסל". בשביל ללמד מודלינג, את משתמשת ב"ממני תראו וכן תעשו".

19) אני הייתי מביאה להם המון פסוקים מהתורה כדי לחזק כל מיני דברים, כדי להסביר להם [...] אני העליתי לא מעט פסוקים, וגם ציינתי מאיפה זה בא. ירמיהו פרק זה, פסוק כך וכך [...] כשמדברים על אתיקה, אז לעובד סוציאלי אסור לו ללכת ולספר כל מיני דברים, אז יש את "אל תהלך רכיל על אחיך", למשל [...] אני מציגה את השפה ההלכתית ואני רואה את הקורלציה, זאת אומרת שזה אותם דברים בעצם. זה נאמר בשפה הזאת, וזה נאמר בשפה האקדמית.

על-פי חלק מהמרצות, המקורות היהודיים שופעים ביטויים שעולים בקנה אחד עם עולם הערכים המקצועי. הן נוהגות ללקט ביטויים או סיפורים שמייצגים את עולמם התרבותי של הסטודנטים, ושמייעים להן להבהיר מושגים תיאורטיים או ערכים מרכזיים בעבודה סוציאלית. האינטראקציה בין הטקסטים מדגישה את הדמיון או הקרבה הרעיונית בין שני הקורפוסים שבמבט ראשון נתפסים כשונים במהותם. לאינטראקציה זו יש גם משמעות רטורית, כי לרוב היא מתוכננת ונעשית תוך חשיבה מראש על המסר ועל האופן שבו יתקבל על-ידי קהל השומעים (באחטין, 1978). כלומר, הבחירה באינטרטקסטואליות היא אסטרטגיה מכוונת לחידוד המסר הפדגוגי, אך גם להגברת היכולת של המרצות לנהל את הפרשנויות והתגובות שעשויות להתעורר אצל הסטודנטים כלפי הנאמר בכיתה. משמע, הזיהוי של קווי הדמיון בין שני הטקסטים, החרדי והמקצועי, מצמצם גם הוא פערים אפשריים בשיח הכיתתי (Bradac, 2001).

פרקטיקת "תרגום" נוספת באה לידי ביטוי ביצירה משותפת של טקסט שלישי, היברידי, המערבב בין הטקסט האקדמי לטקסט האמוני. הכוונה היא להרכבה של שטטנז או יצור כלאיים המתקבל מהאינטגרציה בין שני משטרי הידע:

(20) אפשרתי להן במטלת אמצע להביא מקורות דתיים יהודיים, ואני חושבת שזה כן מהמקום של כבוד או עניין או זיקה שיש לי. כאילו אם הייתי מזלזלת בזה, לא הייתי מאפשרת, נגיד ככה. אם לא הייתה לי זיקה, הייתי רוצה רק pure כאילו professional.

המרצה מזמינה את הסטודנטים לחילופי ידע ולהטמעת המשמעויות של הטקסט היהודי בעבודה האקדמית. הפרקטיקה הזו נותנת לגיטימציה לריבוי פרשנויות ומאתגרת את המתח הקיים לכאורה בין שני הטקסטים. הידע המקצועי "הטהור", ה-"Pure", כמו "מתלכלך" בטקסט האחר, ומקבל משמעויות חדשות. ריקר (2006) מכנה זאת "הכנסת אורחים לשונית", וכותב על ההנאה בשכינה בשפתו של האחר. גם הדוברת הבאה מזמינה את הסטודנטים להאיר את הטקסט האקדמי בממצאים מתוך עולמם התרבותי:

(21) אמרתי לסטודנט שאני באמת לא יודעת מה הדת אומרת על תרומת איברים, ומה שהוא יכול לעשות זה לערוך דיון בכתב עם ממצאים משלו [...] להביא כתבים, כתבים דתיים, הלכה או... זאת אומרת מבחינתי ברמה הזאת אין כאן היררכיה של ידע. אז זה גם כן התרה של האי-וודאות. כי בעצם מה האקדמיה באה ואומרת? היא באה ואומרת: "אנחנו, יש לנו את הידע". ואז כאן נכנס הרבה פעמים, גם הן מדברות על זה, החשש הזה: "שאם אנחנו ניכנס לאקדמיה אז בעצם נצטרך לשכוח את מה שאנחנו גדלנו עליו". ואני אומרת להם: "אתם לא צריכים לשכוח, אתם יכולים להביא את זה כעוד דרך שמתווכחת עם האקדמיה, או אולי מוסיפה, אולי זה בעצם דברים מאוד דומים רק במושגים מאוד שונים?"

המרצה מציגה ודאות נמוכה בשיח, ולמעשה מעבירה את המסר שאין כאן אמת אחת אלא מרחב פתוח לפרשנויות נוספות. פרקטיקה זו מסייעת לה לנטרל מראש התנגדויות (Rowland, 2000). מצד אחד, היא כמו ממתנת את אי-הוודאות באמצעות שאילת השאלות וההזמנה להבעה של עמדה תרבותית אחרת (Townsend & Pace, 2005). מנגד, ההכרה בריבוי הפרשנויות ואפשרויות הניתוח של הנושא הנלמד מעניקה דווקא לגיטימציה לאי-הוודאות. כלומר, ההתמקמות של המרצה כבעלת ידע חלקי בלבד מטשטשת את המקום הבטוח של הבהירות הפדגוגית, שכן היא מאתגרת את ההיררכיה בין הידע של הקהילה האקדמית לזה של הקהילה החרדית. שני סוגי הידע זוכים בדבריה לנוכחות ומעמד דומים, וכך נוצרת קרבה ונפתח פתח לאינטגרציה ביניהם.

דיון

אִי־הוּדָאוֹת בַּמִּפְגֵּשׁ בֵּין מִרְצִים חִילוֹנִים לַסְטוּדֵנְטִים חֲרָדִים לַעֲבוּדָה סוֹצִיָּאלִית הֵייתָה נִקּוּדַת הַמוֹצֵא שֶׁל מַחְקֵר זֶה. אִי־הוּדָאוֹת טְבוּעָה בַתְּקִשׁוּרַת בֵּין קְבוּצוֹת תְּרַבּוּתִיּוֹת שׁוֹנוֹת, קֵל וְחוֹמֵר בַּתְּקִשׁוּרַת בֵּין קְבוּצוֹת מֵתְבַדְּלוֹת הַשְּׁרִוּוֹת בְּמַתַּח אִיִּדְאוֹלוֹגִי וּפּוֹלִיטִי, דּוֹגְמַת חִילוֹנִים וְחֲרָדִים בַּחֲבֵרָה הַיִּשְׂרָאֵלִית. הֵיא גַם פּוֹעֵל יוֹצֵא שֶׁל תְּהִלְכִי הַהִפְרָטָה שְׁעוֹבֵרַת מַעֲרַכַת הַהִשְׁכָּלָה הַגְּבוּהָה וְצִמְיַחְתָּן שֶׁל תִּיאוֹרִיּוֹת פְּדָגוּגִיּוֹת בִּיקוֹרְתִיּוֹת, אֲשֶׁר אֵינָן מֵתְכַנְסוֹת עוֹד כְּבַעֲבֵר סָבִיב "מְדוֹרַת שְׁבֵט" אַחַת עִם יַדְעָ, מִיּוֹמְנוּיּוֹת וְעִרְכִים אַחוּדִים. שְׁאֵלוֹת הַמַּחְקֵר בַּהִקְשֵׁר זֶה הֵתְמַקְדוּ בְּשִׁיחַ הַפְּנִימִי שֶׁמִּנְהַלּוֹת הַמִּרְצוֹת הַחִילוֹנִיּוֹת בַּמִּפְגֵּשׁ עִם הַסְטוּדֵנְטִים הַחֲרָדִים וּבִפְרָקְטִיקוֹת הַמִּילוּלִיּוֹת שֶׁהֵן מְגִיִּסוֹת כְּדֵי לִמְתֵן אֶת אִי־הוּדָאוֹת וּלְנַהֵל אֶת הָאֵינְטֵרְאָקְצִיָּה הַחִינוּכִית.

פְּרָקְטִיקוֹת הַשִּׁיחַ שֶׁל הַמִּשְׁתַּתְּפוֹת מִמְקָמוֹת אוֹתָן בְּרִזְמִנִּית בַּעֲמַדָּה שֶׁל קֶרְבָּה וְרִיחוּק כִּלְפֵי הַסְטוּדֵנְטִים. מִרְבִּית הַמִּרְצוֹת מְצִיגוֹת פְּרָקְטִיקוֹת שְׁמִיִּצְרוֹת דְּמִיּוֹן זְהוּתִי וְדְמִיּוֹן טַקְסְטוּאֵלִי בֵּין הַטַּקְסְט הַמְדַעִי לְאִמּוּנִי. הַבְּנִיַת הַדְּמִיּוֹן מִשְׁתַּקְפֵּת בַּפְּעוּלוֹת אַקְטִיבִיּוֹת כְּבִרְיָה שֶׁל מִילִים אוֹ מִידַע, שִׁימוּשׁ בְּ"לְשׁוֹן נְקִיָּה", הַגְּמִשְׁתׁ גְּבוּלוֹת הַיַּדַע הָאִקְדָּמִי בְּאִמְצָעוֹת הַטְּמַעָה שֶׁל יְסוּדוֹת מֵתוֹךְ הַטַּקְסְט הָאִמּוּנִי בַּטַּקְסְט הַמְקַצוּעִי, חִיבּוּר הַיְבִרִידִי בֵּין שְׁנֵי הַטַּקְסְטִים, וְהַעֲבֵרַת הָאֲחֵרִיּוֹת עַל הַיַּדַע גַּם לַסְטוּדֵנְטִים. פְּרָקְטִיקוֹת שִׁיחַ אַחֲרוֹת מֵתְבַטְּאוֹת בַּחֲבִירָה לְקַטְגוֹרִיּוֹת זְהוּת מִשׁוֹתְפוֹת, כְּמוֹ אִימְהוּת אוֹ נְשִׁוּת, וּבְזִיּהוּי הַדְּמִיּוֹן בֵּין הַעֲרִכִים הַמְקַצוּעִיִּים לְעֲרִכִים הָאִמּוּנִיִּים. אוֹמְנָם הַהִימְנָעוֹת מַחֲשִׁיפָה שֶׁל "אֲנִי אוֹתְנִטִי" אוֹ הַהִשְׁמָטָה שֶׁל מִידַע קוֹנְפְּלִיקְטוּאֵלִי כְּמוֹ מְצִיבוֹת אֶת הַמִּרְצוֹת בַּעֲמַדָּה מְרוּחַקָת עִם גְּבוּלוֹת בְּרוּרִים, אֲךָ גַם פְּרָקְטִיקוֹת אֵלוֹ תוֹרְמוֹת לַמַּעֲשֵׂה לְמִיסוֹךְ הַהִבְדָּלִים הַתְּרַבּוּתִיִּים, וְכֵן מְסִיעוֹת בְּמִיתוֹן אִי־הוּדָאוֹת בְּשִׁיחַ הַכִּיתִית. כֹּל הַפְּרָקְטִיקוֹת נִשְׁעֲנוֹת עַל תְּרַחִישִׁים מְדוּמִיִּינִים שְׁמִיּוּעִדִים לְמְנוּעַ סִיטוּאֲצִיּוֹת בְּלִת־צְפוּיּוֹת, לְמַפּוֹת גּוֹרְמִים מְנַבְּאִים וְלֵאסוֹף מִידַע עַל אוֹדוֹת הַ"אַחַר", וְכֵן לְהַבְטִיחַ שֶׁהַסְטוּדֵנְטִים יִפְרְשׁוּ אֶת הַמַּסֵּר בְּאוֹפֵן דּוּמָה כֹּכֵל הָאִפְשֵׁר לְכוּוֹנְתָן הַמְקוֹרִית שֶׁל הַמִּרְצוֹת.

אוֹמְנָם פְּרָקְטִיקוֹת הַשִּׁיחַ הַשׁוֹנוֹת מִמְתְּנוֹת אֶת אִי־הוּדָאוֹת, אֲךָ בְּהַעֲבַת הֵן מַעֲנִיקוֹת לָהּ לְגִיטִימִצְיָה. כְּאֲשֶׁר הַמִּרְצוֹת מְכִירוֹת בְּרִיבּוּי שֶׁל פְּרִשְׁנוּיּוֹת וְעוֹלְמוֹת תּוֹכָן אוֹ מוֹוֹתְרוֹת עַל הַבְּהִירוֹת הַכְּרוּכָה בְּהִירְכִיָּה שֶׁבֵּין הַיַּדַע הָאִקְדָּמִי לַיַּדַע הָאִמּוּנִי, הֵן כְּמוֹ מְסַכִּימוֹת לְשִׁהוֹת בְּתַנְּאֵי אִי־וֹדָאוֹת. הַמְקוֹם הַבְּטוּחַ שֶׁל הַזְּהוּת הַמְקַצוּעִית הוּא שְׁמֵאִפְשֵׁר לָהּ "לְשַׁחֵק" עִם גְּבוּלוֹת הַיַּדַע וְלִישֵׁם פּוֹלִיטִיקָה רַב־תְּרַבּוּתִית בְּכִיתָהּ. כְּלוֹמֵר, הַשִּׁיחַ שֶׁל מִרְבִּית הַמִּרְצוֹת מְבַלִּיט אֶת זְהוּתָן הַמְקַצוּעִית עַל פְּנֵי זֶה הָאִישִׁית וְהַחִילוֹנִית. הֵן שׁוֹאֵלוֹת מִיּוֹמְנוּיּוֹת מֵתוֹךְ

הפרקטיקה המקצועית, כגון אמפתיה ורגישות תרבותית, כחלק מההבנה שהריבוי חיוני לצורכי למידה ולקידום התקשורת באינטראקציה. ההעדפה של רוב המרצות להבליט את הזהות המקצועית, לטשטש את האני, ולנטרל את המתח האידיאולוגי והפוליטי, מרככת גם את הקונפליקט הפנימי שכרוך בתחושת האובדן שבמלאכת התרגום התרבותי. היא מאפשרת למחוק, לוותר או לערוך שינויים בטקסט המקצועי בשליחות המטרה המשותפת, מזיזה את המרצות מעמדת המיעוט מול הסטודנטים, והופכת אותן הלכה למעשה לאובייקט, לצינור להעברת ידע או למודל לסובלנות תרבותית.

פרקטיקות השיח של המשתתפות משקפות את הניסיון למתן את המתח בין עבודה סוציאלית "אוניברסלית", הטוענת לקיומם של עקרונות כוללניים החלים על כל התרבויות, לבין עבודה סוציאלית רגישה תרבותית, הנדרשת לכבד קבוצות מיעוט תרבותיות ולהתאים את ההתערבות המקצועית כדי לאפשר חופש ביטוי דתי וערכי. אלא שבנקודה זו מתעוררות מספר שאלות ודילמות אתיות הנקשרות לצורך להתאים את הידע ואת תוכני ההוראה להשקפת העולם האמונית; האם הבחירה להשמיט מידע רגיש, גם אם הוא הכרחי למתן טיפול ראוי, עלולה לפגוע בתהליך ההכשרה של הסטודנטים? כיצד להימנע מהשתקט סטודנטים שאמונתם אוסרת עליהם להיחשף לנושאים מסוימים, אך בד בבד להנחות אותם לחקור באופן ביקורתי את תפקיד האמונה בהבנייתה של המציאות הפוליטית ובהכוננתה של העבודה המקצועית? באילו דרכים עשויה פוליטיקה רבת-תרבותית בכיתה דווקא לקדם פרקטיקות לא-ליברליות הפוגעות בחופש הביטוי? מהו תפקידם של מחנכים לעבודה סוציאלית בהקשר זה, קל וחומר כאשר הם נתפסים כשומרי סף שתורמים לביסוס הגבולות האתיים של המקצוע? שאלות טעונות אלו מחדדות את הצורך של המרצים לבחון את בחירותיהם הפדגוגיות ואת השלכותיהן האפשריות על הכשרת אנשי המקצוע של העתיד.

אומנם המרצות מלינות על "בגידה" מסוימת בטקסט המדעי-מקצועי, אך הן ממתנות את הקונפליקט במגוון הצדקות המבליטות כאמור את זהותן המקצועית על פני זו האישית. הצדקות אלו מתבטאות בצורך "לרדת מההר" המדעי, להפגין רגישות תרבותית, וכך לקדם את תהליך ההוראה. חלקן מציינות שיצירה של קרבה זהותית וטקסטואלית, והחיפוש אחר המשותף, מספקים לסטודנטים מרחב בטוח יותר לחקירת ההיבטים השונים של זהותם הדתית והסתירות בינה לבין זהותם המקצועית המתהווה. מרצות אחרות מכירות בצורך לשלב את הסטודנטים בשוק התעסוקה בכלל ובלמודי עבודה סוציאלית בפרט כדי שיוכלו לספק שירותים לציבור החרדי ולהטמיע בו שינוי ביחס לסוגיות כבריאות

הנפש, אלימות במשפחה, תפקידי מגדר, ועוד. הן מכירות בריבוי הקולות בתוך קבוצת המיעוט החרדי עצמה, כמו גם ביכולתם של הבוגרים להוביל סדר יום חדש בתוך קהילתם התרבותית המשתנה.

ולבסוף, השיח של המשתתפות אף מדגים כיצד אי־הוודאות הופכת לגורם מוטיבציוני. החרדה הראשונית הטמונה במפגש בין התרבויות מובילה לנכונות להשתמש במגוון אסטרטגיות הוראה, ומומרת בהדרגה למרחב של יצירתיות ומודעות עצמית. מרחב זה מאפשר שבירה של מסגרות מסורתיות של ידע, הרחבה הזדית של השפה המדוברת בכיתה, הסתמכות על ידע של קהילות תרבותיות שונות והכרה במגוון הדרכים לדעת. כלומר, דווקא במרחב אי־הוודאות קיים פוטנציאל להבניה של זהות מקצועית שאינה מבוססת בהכרח על ניגודים בין חילונים לחרדים, אלא על יצירת ידע/טקסט משולב שעשוי לפתוח אופציות לשינוי בכל אחד מ"צידי המתנס".

רשימת המקורות

- אבירם, רוני (2010). חינוך בחברה הפוסט־מודרנית. בתוך נמרוד אלוני (עורך). **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת, עמ' 142–151.
- אבישר, ניסים (2016). מתח חיובי: חינוך ביקורתי לסובלנות. בתוך: יהודית וינברגר (עורכת). **חינוך בעידן של אי־ודאות**. תל אביב: רסלינג, עמ' 59–95.
- אילוז, אהה (2012). **גאולת הנפש המודרנית: פסיכולוגיה, רגשות ועזרה עצמית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אסבן, אברהם, ויעל בכר־כהן (2020). **מובילי דרך: מנהיגות אזרחית חדשה בחברה החרדית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- באחטין, מיכאל (1978). **סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי**. תרגום: מרים בוסגנג. תל אביב: ספריית פועלים.
- בויס, רוברט (2011). לקראת מתן דין וחשבון לציבור: מעבר לדגימה, למהימנות ולתקפות. בתוך מ"ו באואר, וג' גסקל (עורכים). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל**. תרגום: אורית פרידלנד. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 385–401.
- בוכבינדר, אלי (2012). מהי עבודה סוציאלית? בתוך מאיר חובב, אלי לוונטל ויוסי קטן (עורכים). **עבודה סוציאלית בישראל**. הקיבוץ המאוחד, עמ' 27–49.

בן-עמי, איתמר (2020). מבט מחודש על החרדים החדשים. **הזמן הזה: כתב עת למחשבה פוליטית, תרבות ומדע**. ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.

בנימין, אורלי (2012). הפרטת מערכת ההשכלה הגבוהה והרטוריקה המתרגמת את הפעלתה של העסקה פוגענית לשעתוק של היררכיות חברתיות. בתוך דניאל מישורי וענת מאור (עורכים). **העסקה פוגענית, הדרה וניצול שיטתיים בשוק העבודה**. המכללה החברתית כלכלית: אחווה הוצאה לאור, עמ' 87-101.

בראון, בנימין (2002). מהתבדלות פוליטית להתבצרות תרבותית: החזון איש וקביעת דרכה של היהדות החרדית בארץ-ישראל. תרצ"ג-תשי"ד. בתוך מרדכי בר און וצבי צמרת (עורכים). **שני עברי הגשר: דת ומדינה בראשית דרכה של ישראל**. ירושלים: יד בן-צבי, עמ' 313-364.

ברק-ארז, דפנה (2010). גיוס בחורי הישיבות: מפשרה למחלוקת. בתוך דבורה הכהן ומשה ליסק (עורכים). **צומתי הכרעות ופרשיות מפתח בישראל**. מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות. עמ' 13-39.

גנוט, שרה, וקוליקנט יפעת (2018). חרדות לעתיד: נשים חרדיות לומדות מדעי המחשב באקדמיה. בתוך יורם עשת, אינה בלאו, אבנר כספי, שיר אתגר, ניצה גרי, יורם קלמן, וורד זילבר-ורוד (עורכים). **ספר הכנס השלושה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיה למידה ע"ש צ"י: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 40-46.

הורביץ, נרי (2016). **החברה החרדית תמונת מצב**. ירושלים: המכון החרדי למחקרי מדיניות. וינברגר, יהודית (2016). הקדמה. בתוך יהודית וינברגר (עורכת). **חינוך בעידן של אי-ודאות**. תל אביב: רסלינג, עמ' 9-22.

יוגב, אברהם, ועודד מקדוסי (2018). עמדות הסגל כלפי קפיטליזם אקדמי באוניברסיטאות בישראל. **מגמות** נג(1), 125-158.

לאון, נסים (2020). כינונו של הקו השחור: השאלה החרדית בסוציולוגיה של ישראל. **סוציולוגיה ישראלית** כא(1), 33-52.

פוקו, מישל (2011). **המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם**. תרגום: יואל רגב. תל אביב: רסלינג.

פישר, יוכי (2020). מגמת "קידוש" החול היא גם כוח מחלן. **הזמן הזה: כתב עת למחשבה פוליטית, תרבות ומדע**, מבית מכון ון ליר בירושלים.

פרנקל, מיכל (2022). על הדברים שאסור לומר בכיתה. **פקפוק, עיתון הסטודנטים והסטודנטיות האוניברסיטה העברית בירושלים**. <https://pickpook.huji.ac.il>

צמח, אהוד, ענת זהר ועלית ואולשטיין (2020). מאפייני הכתיבה האקדמית של סטודנטים חרדים. **דפים** 72, 199-227.

קורין־לנגר, נורה, ויוחאי נדן (2012). עבודה סוציאלית בחברה מגוונת ומרובת תרבויות. בתוך מאיר חובב, אלי לוונטל ויוסי קטן (עורכים). **עבודה סוציאלית בישראל**. הקיבוץ המאוחד, עמ' 506–526.

קימרלינג, ברוך (2004). **מהגרים, מתיישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמת תרבות**. תל אביב: עם עובד.

קלעג'י, תהילה, ואורנה בראון־לבינסון (2017). **השתלבות מתבדלת: חרדים אקדמאים במשק הישראלי (מחקר מדיניות 115)**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

קרנצ'ר, מלאכי (2022). פרדוקס החרדיות והמודרניות בשיח המחקרי על הקהילה החרדית. **קריאות ישראליות** 1, 132–158.

רובין, אסנת, ונורית נוביס־דויטש (2017). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מנוסותים. **מגמות** נב 2, 109–140.

ריקר, פול (2006). **על התרגום**. תרגום: שי רוז'נסקי. תל אביב: רסלינג.

שוראקי־אלפסי, יעל (2018). "הלא־שייכים ללא־שייכים": חווייתם של מודרכים חרדים בעבודה הסוציאלית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור". האוניברסיטה העברית בירושלים.

שטדלר, נורית, וקימי קפלן (2020). על טענת החידוש. **הזמן הזה: כתב עת למחשבה פוליטית, תרבות ומדע**. ירושלים: מכון ון ליר.

שפיגל, אהוד (2011). "ותלמוד־תורה כנגד כולם": **חינוך חרדי לבנים בירושלים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

תירוש, יופי (2019). הסיפור של המאבק בהפרדה בין המינים באקדמיה: גילוי, מיפוי, הנעת שינוי. **מעשי משפט** י, 107–153.

תמיר, יעל (2010). מערכת החינוך וגבולות הפלורליזם התרבותי בחברה רב־תרבותית. בתוך נמרוד אלוני (עורך). **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת, עמ' 156–159.

Abell, Jackie & Greg Myers (2008). Analyzing research interviews. In Ruth Wodak & Michal Krzyzanowski (eds.). *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. N.Y.: Palgrave Macmillan, pp. 145–161.

Agbim, Kylie & Elizabeth Ozanne (2007). Social work educators in a changing higher education context: Looking back and looking forward 1982–2005. *Australian Social Work* 60(1), 68–82.

Aronson, Brittany & Judson Laughter (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research* 86(1), 163–206.

Asher, Nina (2007). Made in the (Multicultural) U.S.A.: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational Researcher* 36(2), 65–73.

Barnes, Diane & Richard Hugman (2002). Portrait of social work. *Journal of Interprofessional Care* 3(2), 277–288.

Berger, Charles R. & Richard J. Calabrese (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research* 1, 99–112.

Bradac, James J. (2001). Theory comparison: Uncertainty reduction, problematic integration, uncertainty management, and other curious constructs. *Journal of Communication* 51(3), 456–476.

Brashers, Dale E. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication* 51(3), 477–497.

Dominelli, Lena (2009). Anti-oppressive practices in context. In Robert Adams, Lena Dominelli, & Malcolm Payne (eds). *Social work themes, issues and critical debates* (3rd ed). New York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 49–64.

Elkader, Nermine Abd (2015). Dialogic multicultural education theory and praxis: Dialogue and the problems of multicultural education in a pluralistic society. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* 3, 1–18.

Fairclough, Norman (2001). The discourse of new labor: Critical Discourse Analysis. In Margaret Wetherell, Stephanie Taylor, & Simeon J. Yates (eds.). *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage in association with the Open University, pp. 229–266.

Fairclough, Norman (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, pp. 162–186.

Farber, Roberta (2006). The programmatic response of the ultra-orthodox American Jewish community to wife abuse: Social change with a traditional religious community. *Contemporary Jewry* 26, 114–157.

- Feller, Sebastian (2014). Uncertainty as integrated part of meaning and understanding. In Andrzej Zuczkowski, Ramona Bongelli, Ilaria Riccioni, & Carla Canestrari (eds.). *Communicating certainty and uncertainty in medical, supportive and scientific contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 99–114.
- Finkelman, Yoel (2011). *Strictly kosher reading: Popular literature and the condition of contemporary orthodoxy*. Boston, MA: Academic Studies Press.
- Ganz, Zev (2020). Conflicts and challenges faced by ultra-orthodox Jewish social work students: Broaching and a social constructivist approach to supervision as a forum for resolution. *The Clinical Supervisor* 39(1), 24–44.
- Garr, Minda & Goldie Marans (2001). Ultra-orthodox women in Israel: A pilot project in social work education. *Social Work Education* 20(4), 459–468.
- Gay, Geneva (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: College Teachers Press.
- Gee, James Paul (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. N.Y. & London: Routledge.
- Goldsmith, Daena J. (2001). A normative approach to the study of uncertainty and communication. *Journal of Communication* 51(3), 514–533.
- Gregory, Marilyn & Margaret Holloway (2005). Language and the shaping of social work. *British Journal of Social Work* 35(1), 37–53.
- Gudykunst, William B. (2005). An anxiety/uncertainty management theory of effective communication: Making the mesh of the net finer. In William B. Gudykunst (ed.). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp: 281–322.
- Harding, Sandra (1986). *The science question in feminism*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Helsing, Deborah (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education* 23, 1317–1333.
- Johnstone, Barbara (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. N.Y.: Oxford University Press.
- Jordan, Michelle E., Diane L. Schallert Yangjoo, Park, SoonAh Lee, Yueh-hui Vanessa Chiang, An-Chih Janne Cheng, Kwangok Song, Hsiang-Ning Rebecca Chu, Taehee Kim, & Haekyung Lee (2012). Expressing uncertainty in computer-mediated discourse: Language as a marker of intellectual work. *Discourse Processes* 49(8), 660–692.

- Knobloch, Leanne K. (2016). Uncertainty reduction theory. In Charles R. Berger & Michael E. Roloff (eds.). *The international encyclopedia of interpersonal communication*. John Wiley & Sons Inc, pp. 1–13.
- Kramsch, Claire & Zhu Hua (2020). Translating culture in global times: An introduction. *Applied Linguistics* 41(1), 1–9.
- Leshner, Michael. (2014). *Sexual abuse, shonda and concealment in orthodox Jewish communities*. Jefferson, NC: Mcfarland Publishing.
- McCormack, Coralie (2000). From interview transcript to interpretive story. *Field Methods* 12(4), 282–295.
- Mackay, Tanya, & Carole Zufferey (2015). A who doing a what? Identity, practice and social work education. *Journal of Social Work* 15(6), 644–661.
- Neuliep, James W. (2015). Uncertainty and anxiety in intercultural encounters. In Charles R. Berger, Michael E. Roloff, Steve R. Wilson, James Price Dillard, John Caughlin, & Denise Solomon (eds.). *The international encyclopedia of interpersonal communication*. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic071>
- Payne, Malcolm (2005). *Modern social work theory* (3rd ed.). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pratt, Mary Louise, Birgit Wagner, Ovidi Carbonell I. Cortés, Andrew Chesterman & Maria Tymoczko (2010) Translation studies forum: Cultural translation. *Translation Studies* 3(1), 94–110, DOI: [10.1080/14781700903338706](https://doi.org/10.1080/14781700903338706)
- Risager, Karen (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rowland, Tim (2000). *The pragmatics of mathematics education: Vagueness in mathematical discourse*. London: Falmer.
- Tange, Hanne (2010). Caught in the tower of Babel: University lecturers: Experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication* 10(2), 138–149.
- Schallert, Diane L., Yueh-hui Vanessa Chiang, Yangjoo Park, Jordan Michelle E., Haekyung Lee, An-Chih Janne Cheng, Hsiang-Ning Rebecca Chu, SoonAh Lee, Taehee Kim & Kwangok Song (2009). Being polite while fulfilling different discourse functions in online classroom discussion. *Computers & Education* 53, 713–725.
- Staniforth, Barbara, Christa Fouche, & Michael O'Brien (2011). Still doing what we do: Defining social work in the 21st century. *Journal of Social Work* 11(2), 191–208.

Wasserman, Varda & Michal Frenkel (2020). The politics of (in)visibility displays: Ultra-orthodox women maneuvering within and between visibility regimes. *Human Relations* 73(12), 1609–1631.

Wortham, Stanton (2006). *Learning identity: The Joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zerubavel, Eviatar (2006). *The elephant in the room. Silence and denial in everyday life*. N.Y.: Oxford University Press.



ד"ר אורית ברשטלינג, עובדת סוציאלית מומחית בתחום נשים ומגדר,
חברת סגל בבית הספר לעבודה סוציאלית במכללה האקדמית הדסה.

דוא"ל: oritbe@edu.hac.ac.il