

חוויות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות אשכנזיות בישראל: היבטים זהותיים, חינוכיים וייעוציים

בנימין גוליב, סימה עמרם־זקנין ומשה טטר

תקציר

מאמר זה מבקש לחקור באמצעות מחקר איכותני חוויות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות אשכנזיות. במחקר השתתפו עשרים מרואיינים ספרדים מהחברה החרדית, בני 30–42, שלמדו בנערותם בישיבות חרדיות אשכנזיות ליטאיות בישראל בין השנים 1993–2010. איסוף הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות ריאיון פתוח חצי מובנה מתוך נקודת מבט לאחור על אירועים וחוויות בעברם. מניתוח הראיונות עולים היבטים הנוגעים למאפייני החוויה של הנער המזרחי בישיבה האשכנזית: חוויית הגירה, חוויית החרגת המנטליות המזרחית וחוויה של הדרת המורשת התורנית המזרחית. דרכי ההתמודדות בשל חוויות אלו באות לידי ביטוי בהפנמת נרטיב של נחיתות ואימוץ פרקטיקות על רצף ה"השתכנזות". התרומה שיש לחוויות אלו לתפיסת הזהות כנער וכאדם בוגר היא בעלת משמעות: כנער – בולטים ערפול זהות ומלכוד זהות, וכבוגר – אוסף זהויות או הירקמות זהות חדשה. המחקר הנוכחי תורם לבחינת האתגרים הזהותיים של המתבגר המזרחי העשוי להתמודד עם התרבות האתנוצנטרית במוסד האשכנזי, ולבחינת טיב הקשר בין צוותי החינוך בישיבות לתלמידים המזרחיים הלומדים בהן. נוסף על כך המחקר מעלה את חשיבות הכללת התפקיד של היועץ החינוכי בישיבות, במיוחד בשל הקונפליקטים העולים במהלך גיבוש הזהות של נערים כאשר המוסד הלימודי אינו נמצא בהלימה עם הרקע התרבותי שהנער מגיע ממנו. ממסקנות המחקר נגזרות המלצות להעמקה בהקשרים מגוונים של הסוגיה הנידונה בבחינת עמדות הסגל החינוכי ושילובם של אנשי מקצוע נוספים בישיבות חרדיות.

מילות מפתח: נוער מזרחי בישיבה אשכנזית; חוויה; התמודדות; תפיסת זהות; מוסד חינוכי.

רקע תאורטי

המחקר הנוכחי עוסק בחוויות של נערים בני עדות המזרח הלומדים בישיבות אשכנזיות בחברה החרדית בישראל. כדי להבין את מכלול המאפיינים הנלווים לתקופה זו, נעסוק ראשית בהגדרת הזהות האישית ובתרומה של גיל ההתבגרות לעיצוב זהות. לאחר מכן תובא סקירה על יחסים בין אשכנזים למזרחים בישראל, החברה החרדית ומוסדות החינוך לבנים, יחסים בין אשכנזים למזרחים בחברה החרדית וחוויה של נוער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית.

זהות

זהות אישית היא התפיסה הסובייקטיבית שלפיה חש האדם כי יש המשכיות והתאמה בין הרכיבים המגוונים באישיותו, חוויותיו וזיכרונותיו. זהות אישית היא הליכה של האישיות, ומרכזת את כל תתי-הזהויות: אידאולוגית, פוליטית, דתית, חברתית, מינית, עדתית ומקצועית (צוריאל, 1990). לפי אריקסון (Erikson, 1968), המושג זהות הוא ניסיון מצטבר של יכולת האני למזג את כלל ההזדהויות עם ההתמחויות שהתפתחו מן הכישרונות המולדים ועם ההזדמנויות המוצעות בתפקידים החברתיים.

זהות וגיל ההתבגרות

אריקסון (Erikson, 1993) ראה בעיצוב הזהות ובגיבושה משימה עיקרית של גיל ההתבגרות. התכלול (אינטגרציה) בין החוויות, המאורעות, הערכים והאנשים שמזדהה איתם יוצר את זהות האני האישית. כאשר התהליך מסתיים בהצלחה, המתבגר רוכש זהות מגובשת ואחידה. כאשר התהליך מסתיים בכישלון, המתבגר חווה זהות מפוזרת.

לדברי צוריאל (1990) גיבוש הזהות בגיל ההתבגרות מורכב ממספר רכיבים: מחויבות ומטרתיות – ראיית הפרט את עצמו בעל מטרת מוגדרות ובעל תחושה של השקפת עולם ברורה; סולידיות והמשכיות – ראיית הפרט את עצמו מאוזן, שופע ביטחון עצמי ובעל תחושה של המשכיות; הכרה חברתית – ראיית הפרט את עצמו מוערך בחיוב בקרב הסובבים אותו; משמעותיות – תחושת הפרט כי יש לו קשר ומעורבות עם הזולת וכי יש טעם למעשיו; זהות פיזית – שבעות רצון של הפרט ממראהו החיצוני ומדרך התנהגותו כפי שהם; אמיתיות וטבעיות – תחושתו של הפרט כי התנהגותו והבעת רגשותיו אכן משקפים את מה שהוא חש וכי פיו וליבו שווים.

מרסיה ואחרים (Marcia et al., 1993) תיארו כי תהליך גיבוש הזהות העצמית בגיל ההתבגרות הוא רצף של יכולות והתנסויות מעברו של האדם. כדי שהבוגר יגבש זהות תקינה, עליו לעבור תהליך ממושך של חקירת זהות והתחייבות ממשית לזהות הנבחרת. זהות שהושגה ללא חיפוש וחקירה, אינה זהות אותנטית. מצב זה עלול לקרות בהשפעת לחץ חברתי והוא נפוץ בקרב חברות מסורתיות ושמרניות, וכן אצל מיעוטים. עם זאת, התארכות מסע החיפוש והשהיית ההתחייבות לזהות בוגרת יביאו לידי "גיבוש זהות מעוכב", העלול לגרום קשיים אישיים ובין-אישיים רבים. אדם הנמנע הן מתהליך גיבוש זהותו האישית והן מהתחייבות לזהות כלשהי, נשאר למעשה ב"ערפול זהות" ויתקשה לגבש תחושת עצמי אחידה – דבר העלול לגרום ל"עצמי עשוי טלאים".

המושג זהות קולקטיבית נוגע להגדרת תפיסת המרחב החברתי שהאדם נמצא בו, כלומר לאופן שהוא מחלק מרחב זה ומעמיד את עצמו בו. זהות הקולקטיבית באה לידי ביטוי בין השאר בהגדרת "האנחנו" לעומת "האחר" שהוא לא "אנחנו" (בֶּרְפֶּאל, 2000). השגת זהות קולקטיבית חיובית ועקיבה היא מטרה בסיסית של גיל הנעורים. עבור בני מיעוטים אתניים זהו אתגר מיוחד בשל חשיפתם לזהויות חלופיות. ונוסף על כך עקב הצורך שלהם להתמודד עם סטראוטיפים ואפליה מצד החברה השלטת. אחד הקשיים העיקריים של כינון זהות קולקטיבית של מיעוט אתני או תרבותי קשור לפיתוח היכולת להתמודד עם הדימוי השלילי של קבוצת המיעוט בעיני החברה הקולטת. בני נוער המפנימים דימוי שלילי זה, עלולים לפתח הערכה עצמית נמוכה ולגלות העדפה להזדהות עם קבוצה אחרת. מחקרים רבים עומדים על הנטייה להעדפת תרבות הרוב בקרב ילדי קבוצות המיעוט.

לעיתים בני נוער נוטים לאמץ זהות כפולה המשמרת את הקשרים הרגשיים הן לקבוצת המיעוט הן לקבוצת הרוב (Kroger et al., 2010; Phinney et al., 2001).

יחסים בין אשכנזים למזרחים בישראל

"המזרחים" – דומה כי הגדרה זו מעידה על היחס של אשכנזים כלפי ספרדים בישראל. זאת מפני שיהודי ארצות האסלאם ואסיה קוטלגו בקטגוריה אחת: "מזרחים" על אף הגיוון וההבדל הרב הקיים ביניהם מבחינת אופיים וארצות מוצאם. קטלוג זה נקשר לחברה האשכנזית שהייתה פעילה בהקמת מדינת ישראל בראשית שנות קיומה, אך גם כשבעים שנה אחרי קום המדינה, עדיין המונח "מזרחי" רווח (זובידה, 2017). לפי סמוחה (1986), התרבות הישראלית נשענה על יסודות מזרח אירופיים-מערביים לצד התעלמות מוחלטת מחלקם של יהודי המזרח בתרבות ובהיסטוריה של העם היהודי. המזרחים חשו מרירות בשל דיכויים בידי החברה האשכנזית השלטת, ובו בזמן התפתחה "חרדה" אשכנזית מפני הגעתם של המזרחים למוקדי כוח ומפני שינוי צביון המדינה באותן שנים. למרות כל האמור, דומה כי בשנים האחרונות חל מפנה מסוים ביחסים שבין האשכנזים למזרחים בחברה הישראלית בעניין השתלבותם בעמדות מפתח בצמרת המדינה, באקדמיה ובכלכלה. עם זאת, יש המקשרים שינוי זה ל"התמערבות" ולשילוב המזרחים כחלק אינטגרלי בחברה הישראלית וזאת מתוך השלת זהותם המזרחית (כהן וליאון, 2008; סמוחה, 1986).

שלא כמו היחס בין אשכנזים למזרחים בחברה הישראלית הכללית שיתכן שאפשר לתלות את מקורו במדרגים תרבותיים, מעמדיים או גזעיים, במפגש בין מזרחים לאשכנזים בחברה הדתית נראה כי יש ממד נוסף של מדרג דתי: דתיות אשכנזית כנגד דתיות מזרחית (היון, 2022). טרבלסי (2021) מתאר את החוויה שחוו מזרחים בוגרי ישיבות ציוניות דתיות בסוף שנות השמונים. ממצאי מחקרו מלמדים על חוויית זרות ותחושת פחיתות ערך. עולה מדבריו כי יש הבניה של הסגל החינוכי במוסדות אלו שהדתיות האשכנזית היא 'דתיות תו התקן' והדתיות המזרחית היא דתיות 'פגומה' שאין לה מקום בישיבה התיכונית. הבניה זו גרמה לתלמידים לפקפק בכוננות המנהגים הדתיים של משפחתם. מנגד, משפחתם מתחה עליהם ביקורת משום שאימצו מנהגים דתיים אשכנזיים. כל אלו עוררו בתלמידים חוויית זרות הן כלפי הישיבה הן כלפי הבית.

בעוד קיים מחקר מסוים על המפגש בין אשכנזים למזרחים בחברה הכללית ובחברה הדתית-לאומית, המחקר בנושא מפגש זה בחברה החרדית מועט ביותר ויש חשיבות לבחינת ההקשר הייחודי שבו.

החברה החרדית

החברה החרדית בישראל מונה כ-1,226,000 נפש (על פי נתוני הלמ"ס בתוך כהנר ומלאך, 2021). בחברה החרדית יש כיום שלושה זרמים עיקריים: חסידים, ליטאים וספרדים כאשר כל זרם מחולק אף הוא לתתי-זרמים.

שלא כמו הליטאים והחסידים שחרדיותם התגבשה כבר בארצות מוצאם, החרדיות הספרדית היא בעיקר תוצר ארץ ישראלי (בראון, 2017; זיכרמן, 2014). יש המסבירים זאת בכך שהספרדים בארצות מוצאם לא נדרשו להתמודד עם תופעות החילון והמודרנה, ולפיכך רבים מהם "התחלנו" בהגיעם ארצה – זאת בשונה מהחברות האשכנזיות שכבר

היו "מחוסנות" מפני רפורמות חדשות בתפיסת היהדות. להלן נתאר בקצרה את מוסדות החינוך של הבנים בחברה החרדית בישראל.

מוסדות חינוך בחברה החרדית

בשנת 2021 למדו בחינוך החרדי היסודי והעל-יסודי כ-362,000 תלמידים, שהיו 25% מכלל התלמידים בחינוך היהודי ו-19% מכלל התלמידים בישראל (כהנר ומלאך, 2021).

מוסדות החינוך לבנים

בית הספר היסודי מכונה "חיידר" או תלמוד תורה. במסגרת זו לומדים החל מכיתה א' ועד כיתה ח'. לאחר כיתה ח' הנער עובר ללמוד בישיבה קטנה (מקביל לכיתות ט'-י"א), ומשם ממשיך לישיבה גדולה (י"ב-עד לנישואיו) (זיכרמן, 2014).

הישיבות במדינת ישראל התפתחו על בסיס הדגם של הישיבה הליטאית באירופה. תיאור זה נכון במידה רבה גם כיום, לפחות בציבור הליטאי (בראון, 2011). המגורים בישיבה מתקיימים בפנימייה משותפת, מאפיין הנפוץ בעיקר בישיבות הגדולות, אך קיים גם במעט ישיבות קטנות. המטרה של הפנימייה אינה רק לסייע לתלמידים מבחינה טכנית, אלא אף לשרת מטרות חינוכיות. המגורים בפנימייה עשויים לתרום לכך שהישיבה היא כל עולמו של הבחור, ומתוך כך הפנימייה משמשת חיץ בינו ובין העולם שבחוץ (גפן, 2017).

יחסים בין אשכנזים למזרחים בחברה החרדית

ראוי לציין שהקונפליקט ביחסים בין האשכנזים למזרחים בחברה החרדית התנהל דווקא לאחר שילוב המזרחים בישיבות האשכנזיות החרדיות. עד אז החרדיות המזרחית התמקדה בישיבת "פורת יוסף" שהוקמה בשנת 1923 כדי ליצור מוקד השראה ליצירת אליטה רבנית מזרחית בארץ ישראל, כשאחד הבולטים מבין תלמידיה היה הראשון לציון הרב עובדיה יוסף ז"ל (לאו, 2005). ליאון (2013) מתאר את השינוי שחל בישיבת פורת יוסף, מישיבה שסימלה במהותה את אוצרות התרבות המזרחיים ואת בית היוצר למנהיגי חברה זו, וכיום הפכה לחיקוי של ישיבות ליטא.

החרדים המזרחים סבלו במהלך השנים ממעמד נמוך בחברה החרדית למרות נאמנותם לאידיאה החרדית האשכנזית. בין השאר הדבר בא לידי ביטוי באפליה במוסדות החינוך בשל מכסות קבלה (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018) המגבילות את השתלבות בני עדות המזרח במוסדות האשכנזיים (אטינגר וליאון, 2018). תופעה מרתקת בפני עצמה היא התפיסה הרווחת כי עד עתה לא הצליחה החברה המזרחית החרדית להקים מוסדות בעלי שם בעדיפות ראשונה. זאת מכיוון שהתלמידים המזרחים המובחרים מעדיפים לרוב להיקלט במוסדות לימוד אשכנזים, מוסכמה המעכבת את התפתחות הזרם המזרחי ואת חירותו מפטרונות הזרם הליטאי (ליאון, 2013). העיסוק ביחסים בין המזרחים לאשכנזים בחברה החרדית קשור לחוויה של נוער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית.

החוויה של נוער מזרחי בישיבה אשכנזית

ליאון (2004) מתאר חוויה של נער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית, המעידה על התנהלות סטראוטיפית המלווה בדעות קדומות על התלמיד המזרחי. בני תורה מזרחיים נחשבו אולי בעיני הליטאים לחלק בלתי נפרד מן החברה החרדית, אך השתלבותם במעמד שווה

אינה מתאפשרת. לטענתו, גם אם ישנה הנער המזרחי את שם משפחתו ואת נוסח תפילתו, ונוסף על כך גם יהגה את 'לשון הקודש' בהברה אשכנזית, יקפיד על הוראות ספרי ההלכה האשכנזיים וירחק מספרי הלכה הספרדיים, עדיין ייחשב 'מזרחי' בגדר רכיב חריג ולא אורגני לדרך החיים החרדית-אשכנזית. ליאון (2004) טוען שהנער המזרחי הלומד בישיבות אלו, חש כי הציבור החרדי-אשכנזי רואה בבני התורה המזרחים תופעה תלושה, חקיינית ולא אותנטית. איתן (2010) מתאר בספרו הרגשה של נער מזרחי, כשהוא מבין שלא התקבל לישיבה המבוקשת רק בשל צבע עורו ושם משפחתו. לדבריו, במפתיע זה גורם לנער לנסות להיות טוב יותר ולהוכיח שאינו שונה מאחרים.

אביטבול (תשע"ט) תיאר את החוויה האישית שחווה כמזרחי הלומד בישיבה אשכנזית. לדבריו, הוא הקפיד על אימוץ מנהגי הישיבה, על כל המשתמע מכך: לימוד בהגייה אשכנזית ותפילה מתוך סידור אשכנזי וכדומה. בנושא העדתי הוא קיבל את התפיסה השלטת כמובנת מאליה וכאחת מעובדות החיים שאין לתהות ולהרהר אחריהן. לדבריו, עם הזמן למד מבלי משים לאמץ השקפת עולם זו, שעולם התוכן הישיבתי-אשכנזי חשוב, מעמיק, נכון ואמיתי יותר מכל גישה אחרת. גם לדבריו אזכור הנושא העדתי היה עלול להיות בגדר הודאה בפגיעות או נחיתות, שלא לדבר על עולם התוכן התורני-מזרחי שנדחק כליל מעולמו. הוא אימץ את השקפת העולם הגורסת שהמוצא המזרחי נחות מזה האשכנזי, והדחיק את עברו המזרחי בעומק התת-מודע (אביטבול, תשע"ט). מתוך דבריו של הרב שניאורסון (הרבי מלובביץ') עולה שהנושא של תחושת התלמידים המזרחים במוסדות אשכנזים ראוי לדיון. באחת מאיגרותיו הוא כותב: "[...] ובפרט שעל ידי דיבור עם מורה הכיתה בוודאי יכול לסדר שלא ירגישו הילדים עצמם בודדים [...]" (שניאורסון, 2013, עמ' 256).

שאלות המחקר והסוגה המחקרית

המחקר הנוכחי בוחן חוויות ודרכי התמודדות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות ליטאיות אשכנזיות חרדיות בישראל במבט לאחור כיום בהיותם בוגרים, ואת התרומה של חוויות אלו לתפיסת הזהות שלהם כנערים וכיום בבגרותם. מחקר זה רואה לנגד עיניו את מיעוט המחקר בתחום זה בקהילה החרדית עצמה. ככל הידוע, המחקרים הקיימים עד כה בתחום זה נעשו בתאוריה על החוויות ולא במפגש ישיר עם חווי החוויות עצמם.

להלן השאלות המרכזיות של המחקר:

1. מהם מאפייני החוויה (רגשית, לימודית, חברתית) של תלמיד מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית?
2. מהן דרכי ההתמודדות של תלמיד מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית לנוכח החוויות שחווה?
3. כיצד זכורה החוויה סביב עיצוב הזהות בגיל ההתבגרות (במבט לאחור כעת בהיותו בוגר בן 30–40)?
4. כיצד התהליך שחווה כנער מזרחי הלומד במסגרת אשכנזית, תורם לעיצוב הזהות שלו כיום?

שיטת המחקר

מאפייני המדגם

סך הכול: עשרים מרואיינים בני 30–42. שלושהעשר מהם למדו רק במוסדות אשכנזיים ושבעה למדו בישיבה קטנה ספרדית ובישיבה גדולה אשכנזית. שלושה מרואיינים הם בנים של בעלי תשובה ואבותיהם לא בוגרי ישיבה.

ארצות המוצא של ההורים: מרוקו, עיראק, איראן, תוניס, אלג'יר, סוריה, אפגניסטאן, כורדיסטן, לבנון, ספרד, יוון (חלק מהמרואיינים בנים להורים מעדות שונות).

מגורים: ארבעהעשר מהמרואיינים מתגוררים בירושלים, שני מרואיינים מתגוררים במודיעין עילית, שני מרואיינים מתגוררים בפתח תקווה, מרואיין אחד מתגורר בבית שמש ומרואיין אחר מתגורר בביתר עילית.

השכלה: אחדעשר מהמרואיינים הם בעלי השכלה אקדמית לסוגיה, ותשעה הם בוגרי ישיבות בעלי השכלה תורנית בלבד.

כל השמות המופיעים במחקר זה הם שמות בדויים, והוסרו מהם פרטים המאפשרים זיהוי.

כלי המחקר

איסוף הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות קיום ריאיון פתוח חצי מובנה. הריאיון הוא אמצעי גישה אל הפרשנות הייחודית של הנחקר מתוך בחינת תרבות ושפה מסוימת שהמרואיין בוחר להשתמש בה (Seidman, 1991). השימוש בריאיון פתוח חצי מובנה עומד על התמקדות של המראיין בתמות עיקריות שהוגדרו מראש על סמך הספרות המקצועית ושאלות המחקר ומנסה להסב את תשומת הלב אל התמות הנידונות אם המרואיין אינו עונה עליהן. עם זאת, על החוקר לגלות גמישות כדי להצליח לזהות תמות חדשות שיעלו מתוך הריאיון (שקדי, 2003). גמישות זו גורמת שהחוקר יבחן בכל עת את התופעה הנחקרת מבעד לנקודת מבטם של הנחקרים (צברבן יהושע, 2016), ומסייעת לו לנתק את עצמו מהמצב כדי לחשוב מחדש על משמעות ההתנסות (Charmaz, 2006). בראיונות נודעה חשיבות רבה לגמישות, זאת בשל היות המראיין (החוקר הראשון במאמר) מזרחי שלמד במוסדות אשכנזיים בנערותו. מצד אחד מצב זה היווה אתגר בשל המעורבות הרגשית של החוקר בסוגיה הנידונה, היכולת להקשיב ולשהות לאחר הרגשות הצפים מדברי הנחקרים ולתת להם תוקף ומקום מכיל, ועם זאת לשמור על המסגרת האקדמית המחקרית המגיעה ממקום ענייני. מצד אחר מידע זה אפשר למרואיינים לחוש בנוח יותר לבטא את תחושותיהם בחופשיות.

המחקר הנוכחי נעשה במבט לאחור והשאלות שהופנו למרואיינים היו על אירועים וחוויות בעברם. ייתכן שבסוגיה הנידונה יש עדיפות לראיין אדם שעבר בעצמו את תהליך הלמידה במוסד אשכנזי ושיש לו מבט רחב יותר כיום כאב העוסק בניסיון לשלב את בניו במוסדות. נוסף על כך ייתכן שבחורים בשנות בחירתם אינם מודעים די לתהליך שהם עוברים בהשתלבותם בישיבה, בשל אופי החינוך החרדי העוסק רבות בשפה קוגניטיבית אך אינו מפתח דיו את השפה הרגשית (קייזר, 2012), ואולם כבוגרים הם יכולים להתבונן בתהליך באופן ביקורתי, מקיף ומגוון יותר. עם זאת, יש להיות מודעים שישנו אתגר

משמעותי במחקר רטרוספקטיבי, עקב כך שהזיכרון האישי מעוצב באמצעות תבניות תרבותיות, ובסוגיה הנוכחית אינן תמיד זהות בתחנות ציר החיים, בין שנות גיל הבגרות לחיים הבוגרים המאוחרים. לכל אדם יש כמה גרסאות לסיפור חייו, וציר החיים מאגד בו את העבר, את ההווה ואת העתיד (גירץ, 1990/1973). כל חוויה אישית ככל שתהיה מתפרשת בהקשר של הזמן והמקום שהיא התנהלה בו, ואין זה מחויב המציאות כי הזיכרון שהמרוויין בוחר להציג אותה חוויה מהעבר, היא החוויה המקורית שחווה אז (לומסקיפדר, 1998).

הליך המחקר

הראיונות התנהלו בפרק הזמן שבין אוקטובר 2019 לפברואר 2020. המחבר הראשון של המאמר פנה מיוזמתו לכמה מועמדים מתוך רשימה שהוכנה לצורך המחקר ונמצאים בה תלמידים מזרחיים שלמדו בישיבות אשכנזיות על סמך היכרות מוקדמת עימם. לאחר שהם הסכימו בטלפון להתראיין מבחינה עקרונית, נעשו עימם ראיונות אישיים במקום ובזמן שבחרו. הודגש כי תוכן הראיון חסוי והציטוטים שלהם יופיעו בעבודה בשם בדוי. כמה מהמשתתפים התנו את קיום הראיון בכך שהם יוכלו לעבור על הציטוטים בשםם ולאשרם לפני הפרסום, ואכן כך נעשה. כמו כן הוצגה לפנייהם זכותם לסיים את הראיון בכל עת שהם חשים אינוחות. הודגש שאין תשובות "נכונות" או "לא נכונות". כל המשתתפים במחקר קיבלו מידע על מטרות המחקר ועל הרקע האקדמי למחקר זה הן בשלב ההזמנה הטלפונית הן לפני תחילת הראיון. משך הראיונות הממוצע עמד על 45 דקות. לא ניתן תגמול על ההשתתפות במחקר.

ניתוח הנתונים

כל ראיון הוקלט במלואו ועבר תמלול. לאחר מכן נעשה קידוד המידע ואיתור הקטגוריות המרכזיות בכל ראיון. בתום איסוף הנתונים וגיבושם, עברו החוקרים על מכלול החומר שהצטבר כדי לקבל תמונה רחבה וכוללת. המידע הנאסף התגבש לכדי ניסוח והעלאה של תמות מרכזיות שהכילו את הקטגוריות המופקות מתוך הנתונים. בסיום תהליך זה גובש המידע הנאסף לכדי פרשנות מאורגנת של ממצאי המחקר (שקדי, 2003). יש לציין כי דברי המרוויינים הובאו כדברם וכלשונם. בשל כך ייתכן שיש בהם שגיאות לשוניות, טעויות תחביריות וניסוחים שגויים. בפעמים שהמרוויינים הזכירו בדבריהם מטבע לשון השגור בטרמינולוגיה החרדית שיתכן שאינו מוכר לרבים, נוספה הרחבה להסבר הדברים. תוספות אלו הוצגו בתוך דברי המרוויינים וסומנו בסוגריים עם ראשי התיבות ב"ג".

ממצאים

מניתוח הראיונות עולות התמות האלה: **מאפייני החוויה של נער מזרחי בישיבה אשכנזית; דרכי ההתמודדות עם חוויה זו; והתרומה שיש לחוויות אלו לתפיסת הזהות של הנער** (הערת הבהרה: בציטוטים להלן מתוך הראיונות יופיע לעיתים המושג "ספרדי", שכן מושג זה שגור בשימוש בפי הציבור החרדי מאשר המושג "מזרחי").

יתוארו להלן מאפייני החוויה של הנער המזרחי הלומד במוסד האשכנזי, העשויה לבוא לידי ביטוי בשלשה היבטים: חוויית הגירה; חוויית החרגת המנטליות המזרחית; וחוויה של הדרת מורשת חכמי המזרח.

מאפייני החוויה של נער מזרחי בישיבה אשכנזית

המעבר לישיבה אשכנזית עשוי לטמון בחובו אתגרים עבור הנער המזרחי. זאת ביחוד עבור נערים המגיעים ממוסד ספרדי לישיבה אשכנזית, אשר לרוב מגיעים לבד, שלא כמו מקביליהם המזרחיים בוגרי המוסדות האשכנזיים, המגיעים בדרך כלל כחלק מקבוצה. ההיגדים להלן יעסקו במאפייני החוויה הרגשית במעבר ממוסד ספרדי למוסד אשכנזי.

חויית הגירה – "גַר בארץ נוכרייה"

שלמה היה נער מזרחי מצטיין שלמד בישיבה קטנה ספרדית. הוא התאפיין כנער בעל ביטחון עצמי יציב, והתקבל לישיבה אשכנזית גדולה מובחרת. הדברים להלן מתארים את החוויה הרגשית שלו:

כנסתי לישיבה כבחור ספרדי שלא הגיע עם חברה והגיע בודד, גַר בארץ נוכרייה [...] הרגשתי הרגשה קשה של בדידות [...] הם שאלו שאלות בשיעור, ואני התביישתי לשאול שאלות. שתבין שבישיבה קטנה הייתי השפיץ של הישיבה, אך כאן איבדתי את שיווי המשקל [...] פתאום נהפכתי להיות עולה חדש. (שלמה, 39)

מדבריו של שלמה יש מקום להבין כי על אף היותו חלק מהחברה החרדית, עדיין הכניסה לישיבה האשכנזית עוררה בו חוויה כמו של מהגר שהגיע לעולם חדש. כפועל יוצא, הוא מתאר בדידות וחוסר איזון לעומת כוחותיו הגלומים. העיסוק בהגירה ובתרומותיה מוליך לדבריו של לוי שלמד אף הוא במוסד ספרדי ועבר למוסד אשכנזי. דבריו יתארו את האתגר השפתי הכרוך במעבר לישיבה אשכנזית:

אני זוכר שנכנסתי לישיבה, אמרתי פעם צודיק (במקום צדיק) למישהו, אני לא ישכח איך הוא צחק, ירדו לו דמעות מרוב צחוק [...] אז מטבע הדברים, כשאתה לא יודע להתבטא נכון [...] אז אתה מפחד להתבטא בפני כולם. אולי תעשה טעות פטאלית כזאת כמו צודיק הזה, זה לא הדבר הכי נעים. (לוי, 39)

מדבריו של לוי עולה כי ההתנסות עם השפה החדשה, "ההגיה האשכנזית" למי שלא מורגל בה, עלולה להיות מביכה ומשתקת. כהמשך לעיסוק בשפה כאתגר, יובאו דבריו של משה בוגר ישיבה קטנה ספרדית שיתארו צד נוסף של שימוש בשפה:

הם עשו רושם של כאילו גאונים ופיקחים. וכשאני יצאתי מהשיעור, חשבתי שאני האידיוט הכי גדול בעולם, כי הם מבינים לכאורה כל פרט [...] עד שהבנתי [...] כולם מבינים בערך, וגם אני מבין בערך [...] אני שהורגלתי בישיבה הקטנה שצריך הבנה מלאה, ופתאום אני קולט משהו אחר [...] והם ידעו לעשות את זה לא בגלל שהם [...] הם פשוט הכירו את צורת השפה הזאת, מה אתה יודע. (משה, 40)

לכאורה דבריו של משה מתארים את השפה כיכולת להבין או לשדר את המסרים הסמויים בני הבנה לחברי אותה תרבות – שזר יתקשה להבינם או לחוש בהתרחשותם. נראה כי להבנתו יש שפה פנימית הידועה לבאי "המגרש" הקבועים, והוא שהיה רגיל להגדרות אחרות של הבנה בשל היותו חניך של "מגרש" אחר, חש נחות משאר התלמידים, עד שהתחדדה אצלו ההבנה כי הוא אינו שונה מהם בהבנתו. ההיגד להלן יתאר צד נוסף של השפה כאתגר. על אף שאין הכרח שהנער המזרחי העובר לישיבה אשכנזית ישנה את נוסח התפילה שלו, עדיין שינוי נוסח התפילה הכללי בישיבה עשוי לשמש עבורו אתגר רגשי, כפי שעולה מדבריו של נפתלי:

קח לדוגמה את נוסח התפילה, נוסח תפילה שונה מאוד, לא כל כך במילים, כמו במנגינה ובטון. פתאום היה לי רצון כזה להתפלל בשקט עם עצמי במנגינה שלי [...] הייתי מוצא את עצמי מזמזם את המנגינות של בית אבא. אבא שלי וסבא שלי חזנים, זה משהו שגדלתי עליו. זה היה עושה לי טוב בתוך כל ההמולה, ובכל אופן להיות עם עצמי. (נפתלי, 36)

דבריו של נפתלי מתארים את החוויה הרגשית לאחר ההבדל הניכר בנוסח התפילה בין מנהגי "בית אבא" לנוסח החדש שנחשף אליו. הוא שם לב להבדל, מזכיר לעצמו את הנוסח שלו, האחר, ומנסה לשמר את הפרטיות שלו בתוך ההמון.

שלא כחוויות שתוארו לעיל שיש שיתארו אותן ייחודיות לתלמיד מזרחי העובר למוסד אשכנזי, תת־הפרקים להלן ינסו לתאר מאפייני חוויה אוניברסליים של נער מזרחי הלומד במוסד אשכנזי.

חווית החרגת המנטליות המזרחית – "פרענקים"

אחד הקולות הבולטים שעלו מתוך הראיונות, העיד על דעות קדומות על אופיים של המזרחיים, העשויות לעיתים לבוא לידי ביטוי בשימוש במונח "פרענקים" – שם קוד המתאר אנשים נחותים בעלי מאפיינים תרבותיים נחותים (איתן, 2010). וכך אמר נפתלי:

פעם אחת, איזה בחור [...] התעצבן על חבר ספרדי, אמר לו: יה פרענק! [...] למי הוא מתכוון "פרענק"? הוא מתכוון לכל החברה הפרענקים [...] למרות שהוא לא דיבר אלך [...] חבר אמר לי: תדע לך, אם בחור אשכנזי אומר לך "פרענק", אז תדע לך שאתה במצב הכי טוב [...] כולך מושלם [...] הוא מצא את איך שאתה נראה: אתה פרענק. (נפתלי, 36)

מדבריו של נפתלי עולה כי המונח "פרענק" עלול לסמל ביטוי גנאי המתאר את המזרחים נחותים באופיים. נוסף על כך מדבריו של נפתלי עולה כי השימוש במונח "פרענק" בסביבתו של נער המזרחי עלול לעורר בו אינוחות, אף אם האמירה אינה מכוונת אליו באופן ישיר. פרשנות זו הוזכרה אף בדברי מרואיינים אחרים, לשם כך נביא לדוגמה את דבריו של שלמה:

החוויה שלי הייתה שמסתכלים עליך כאיזשהו אובייקט [...] קודם כול אתה ספרדי, ואחר כך אתה מצליח או לא [...] ראיתי את זה בהרבה הרבה סיטואציות, שהוא היה יורד על הספרדים, הפרענקים [...] והיה ברור לי שאם לא הייתי שם [...] כי אני ואולי עוד אחד או שניים היינו, אז הוא לא היה מדבר, כי לא היה לו בעצם לדבר על זה אם אין פה ספרדי ברקע. אז זה היה כאילו מכוון אלינו. (שלמה, 39)

מדבריו של שלמה עולה כי ייתכן שהנער המזרחי עשוי לחוש שהוא מייצג את הנרטיב המזרחי בעצם נוכחותו, אף אם אינו קשור אישית למצב שעוסקים בו. בעניין הזה אמר משה:

כשאני אומר: התכוון "אליי", זו חוויה מאוד מאוד אמביוולנטית. מצד אחד, זה מאוד אישי – אמרתי לך: אלי – זה מאוד ככה משהו נחוה אישי. מצד שני, זה היה ברור לי שזה לא אני, אלא שזה העדה שלי. (משה, 40)

על אף החוויות שתוארו לעיל, שעולה מהן כי ייתכן שיש התמקדות במידה זו או אחרת בישיבה במעמדם של המזרחים, מדבריו של ראובן עולה זווית אחרת:

שאני חושב על זה אני לא מוצא הרבה סיטואציות של אמירות גזעניות בפועל, למרות שאם אתה שואל, בחוויה שלי זה כל הזמן היה ברקע הסמוי [...]. קשה לי להסביר את זה. מה שנראה לי שפשוט כל הסיטואציה הזו, של היותך בעמדת מיעוט, הופכת אותך להיות רגיש מכל דבר, גם אם לא קרה כלום. (ראובן, 42)

בשונה מהחוויות שהובאו לעיל, דבריו של גד מתארים כי האווירה שחווה כנער מזרחי בישיבה האשכנזית, הייתה מכבדת ונעימה במיוחד:

האווירה בישיבה הייתה מאוד מכבדת [...] תמיד הרגשתי מכובד בחברה, והיה לי מקום של כבוד כספרדי [...] לא זוכר שהייתה לי חוויה של אפליה או הדרה בשל היותי ספרדי [...] גם הרבנים תמיד נהגו בי בעין יפה, וקיבלו בהבנה ואהבה את היותי ספרדי, ואפילו כיבדו אותי וקירבו אותי במיוחד. (גד, 37)

גם בנימין תיאר בדבריו מצב דומה:

בישיבה הגדולה שלמדתי, זה היה כבר עולם אחר [...] כל הנושא של מזרחים ואשכנזים אצל הבחורים לא היה נושא בכלל [...] היה מקום של כבוד כשווה בין שווים [...] מה שהיה מורגש, זה הדיבור על המורשת המזרחית הרבנית [...]. (בנימין, 30)

בנימין מתאר חוויה מכבדת בישיבה האשכנזית על אף היותו מזרחי. עם זאת, עולה מדבריו כי הוא מבחין בין היחס כלפי התלמיד כפרט ובין היחס כלפי המורשת הרבנית המזרחית שלגביה כפי שאפשר להבין מדבריו, כן "היו דיבורים".

כהמשך להבחנה בדבריו של בנימין, הסעיפים להלן יעסקו בחוויה הרגשית של הנער המזרחי הלומד בישיבה האשכנזית לנוכח היחס כלפי מורשת חכמי המזרח.

הדרת מורשת חכמי המזרח והחוויה בעקבותיה

על אף ההיבטים המגוונים בחוויה כלפי "ההחרגה" האישית שהנער המזרחי עשוי לחוש, מקולות שעלו מתוך דברי המרואיינים, עולה כי ייתכן שישנה הסכמה על הדרת המורשת הרוחנית של חכמי המזרח. לדוגמה, יוסף דן בעניין זה ואומר:

בישיבה מספרים רק את הסיפור של עולם התורה האשכנזי. מוחקים את כל המורשת של חכמי המזרח [...] עכשיו, זה מקום מסובך להתעסק בו, כי מייד מתייגים – אומרים: אוי, אתה מתבכין, רגשי נחיתות, תתגבר על זה [...] היה קיר שלם עם תמונות של עולם הישיבות [...] אז תשימו גם ישיבת פורת יוסף – ישיבה מפוארת שאין לה אח ורע [...] אפשר להשוות את זה לטובות שבישיבות ליטא [...] אי אפשר למחוק את הסיפור. (יוסף, 42)

כחיזוק לדברים אלו המתארים את הקונפליקט האישי בשל ההחרגה הזהותית המסורתית, יובאו אף דברי ראובן:

זה היה שבת שצריכים לשמוע פרשת זכור, וצריכים ללכת לבית כנסת ספרדי לשמוע את הקריאה מספר תורה ספרדי, ואז עברה השמועה שצריך עכשיו לצאת לבית הכנסת [...] אז הקריין אמר: פרענקים החוצה! עכשיו, הוא אמר את זה בהומור כמובן. אני לא אשכח את השתי מילים האלה! כי זה, אתה מבין, זה

בהומור, אבל זה מבטא: פרענקים החוצה! כאילו יאללה לכו הביתה!!! למה? אין להם כבוד למנהגים ההלכתיים שלנו! (ראובן, 42)

מתוך דבריו של ראובן אפשר להבחין בחוויה בעלת משמעות, שמצד אחד מוגדרת "הומור", אך מצד אחר מעוררת תסכול רב. בדבריו הוא מתאר רצון לנהוג לפי מסורת אבותיו, אך מימוש רצון זה עלול לגרום להוצאתו מהכלל.

מדברי המרואיינים עולה כי היחס המדובר בעניין מורשת חכמי המזרח אינו בא לידי ביטוי רק באמירות של תלמידי הישיבה, אלא עשוי להופיע גם בדמות אמירה ערכית חינוכית מצידה של דמות חינוכית בישיבה. לדוגמה, שלמה מתאר:

באופן רשמי, זה היה שיעור בספר "נפש החיים" [...] ממנו הגיע לכל מה שהוא היה רוצה, שבדרך כלל היה לכתוש את הספרדים שמה [...] איכשהו זה הגיע [...] דיבר שם בצורה מאוד לא מכבדת על כל הרבנים הספרדים [...] שמה כל הגזענות יצאה תמיד [...] אומרים הכול חוץ מלהגיד את השם [...] פשוט שנהא על הפנים – משהו שהוא לא רצה להסתיר אותו. זה אירוע שזכור לי עד היום. (שלמה, 39)

על מאפייני החוויה למיניהם של הנער המזרחי לאחר אותן שיחות, נלמד מדבריו של משה:

והרב [...] דיבר על הרב [...] בצורה חריפה, חריפה! ודימה אותו לנביאי הבעל. היה לי קשה לשמוע את זה! מצד אחד, אני קשור טוב לראש ישיבה, ומצד שני, אתה לא יכול לשמוע שמדברים על הרב [...] אתה בא מבית ספרדי, כל ספרדי יש לו את הרב [...] בתוך הלב. בשבילך הרב [...] הוא משה רבנו [...] זה גרם לי כאילו [...] מה אני עושה במקום הזה? [...] מצד אחד. מצד שני, רציתי להישאר בישיבה אשכנזית [...] לא רציתי לוותר. (משה, 40)

לעומת החוויה הרגשית הקשה של משה, גד מתאר יחס אחר מצידו כלפי מצב דומה:

לי לא הפריע בכלל שדיברו על הרב [...] שמתו פס. ביני לבין עצמי ידעתי את האמת שהם מקנאים בו. הייתי מאוד ענייני. לקחתי מה שרציתי, והשאר [...] שיתפסו בלמפה. (גד, 37)

כחמשך לעיסוק במאפייני החוויות של הנער המזרחי בישיבה האשכנזית, החלק להלן יעסוק במאפייני ההתמודדות לנוכח אותן חוויות שחווה. מאפייני התמודדות אלו באים לידי ביטוי ברצף הנע בין הפנמת הנרטיב של המזרחי הנחות לפרקטיקות פעילות על רצף "ההשתכנזות".

דרכי ההתמודדות בעקבות החוויה בישיבה האשכנזית

מתוך דברי המרואיינים עולה כי מאפייני ההחרגה של ה"מנטליות" המזרחית שתוארו לעיל, עשויים באופן פרדוקסלי לייצר אצל חלק מהנערים המזרחים רצון להתנער מהקטלוג המזרחי ולנסות להיטמע בתוך החברה האשכנזית במידה כזו או אחרת. להלן יובאו אבני דרך במאפייני ה"היטמעות" כפי שבאים לידי ביטוי בדברי המרואיינים.

הפנמת הנרטיב של המזרחי הנחות

מדברי המרואיינים עלו קולות מרכזיים בעניין גישתם האישית כלפי המנטליות המזרחית הנחותה בעיניהם. נפתח בדבריו של דוד:

אתה רואה שהם מוכשרים יותר, האשכנזים. כמה שאנשים מדברים היום לטובת הספרדים שהם יותר השתכללו, אני חושב שגם מבחינה מנטלית, יש להם איזשהו פשרנות, איזשהו מקום [...] לא יודע, תקרא לזה שטחיות. הם לא דורשים מעצמם בטירוף כמו האשכנזים. לספרדים יש מנטליות של פרענקים, שהיא [...] כן מנטליות של להתקשר ולצרוח על כל דבר, חמומי מוח, חסרי טקט. (דוד, 40)

דוד מתאר בדבריו את הגישה שלו כלפי "המנטליות המזרחית". אף על פי שיתכן שישנה "השתכללות" או אולי "השבחה" במאפיינים המזרחיים, עדיין המנטליות המזרחית נראית בעיניו נחותה לעומת "המנטליות האשכנזית" המתאפיינת לדעתו בשאפתנות ובתכונות אופי נעימות יותר. דבריו של אליהו משקפים אף הם תפיסה דומה:

אין לי איזשהו משהו מזרחי עמוק, אני לא רוצה להישמע כמו גזען או משהו, פשוט לא אהבתי את הסגנון, לא את הסגנון דיבור, לא את המנטליות [...] אנשים מאוד פשוטים [...] אני נזכר בבית כנסת אצל סבא שלי [...] פתאום קמו איזה שני ספרדים ויכולים פתאום להתחיל ללכת מכות. דבר כזה לא נתקלים אצל אשכנזים. הספרדים היו בזויים בעיניי. כנער, לא רציתי להיות מחובר לזה. וגם לא הייתה לנו מנטליות כזו. (אליהו, 40)

עולה מהדברים שהובאו כי לעיתים רווחת אצל נערים מזרחיים תפיסה מכלילה של פגימות במאפייני המנטליות המזרחית ובמקביל, תפיסת מאפייני המנטליות האשכנזית כמועדפת. מדבריו של אליהו נבין כי הוא חש מבוכה להיכלל בתוך "התרבות המזרחית", והוא אף מעיד בדבריו כי למשפחתו לא הייתה "מנטליות מזרחית".

שלא כדבריהם של דוד ואליהו העשויים להגדיר "פגם" מהותי ב"מנטליות המזרחית", יעקב מציג צד אחר:

אין באמת הבדל בין אשכנזים לספרדים [...] בכל מגזר יש כאלה וכאלה. משום מה, הצליחו לצייר את דמות "המזרחי" כדמות ברברית [...] בסוף, האווירה משפיעה [...] כבחור, זה תפס אצלי מקום. (יעקב, 42)

דבריו של יעקב מציגים תמונה אחרת. הוא טוען שאין הבדל בין המגזרים. יש מקום להניח שכוונתו היא למאפייני האישיות כבני אדם ולא למנהגים ולמסורות, בהם מבחינה אובייקטיבית ישנם הבדלים, כפי שעלה מדברי המרואיינים שלעיל. עם זאת, מתיאורו עולה כי ייתכן שישנה אווירה העשויה לתרום לתפיסה של הנער המזרחי על המנטליות המזרחית. בשונה מדבריו של יעקב המתארים את האווירה כמשפיעה, אשר מציין זאת:

גדלתי במשפחה של רבנים [...] כילד, הערצתי את הדוד והסבא [...] אהבתי לשמוע אותם [...]. ככל שהתבגרתי וראיתי רבנים אחרים זה השתנה [...] חוויתי אותם כמוישינים, פרימיטיביים [...]. כשאתה נחשף לסגנון אחר בישיבות אשכנזיות, אתה רואה את הדברים אחרת. (אשר, 32)

כהמשך לפרקים הקודמים שעסקו בהפנמת הנרטיב המזרחי הנחות כהתמודדות עם החוויה שחוו התלמידים, יתאר הפרק להלן אימוץ פרקטיקות על רצף "השתכנוות" מתוך ניסיון להיטמע בתוך החברה האשכנזית ולהיות חלק בלתי נפרד ממנה. להלן יובאו רצף פרקטיקות – החל מטשטוש עקבות (מזרחיים) וכלה באימוץ סמלים (אשכנזיים) כגון לבוש ושפה.

פרקטיקות על רצף "השתכנוזות"

"טשטוש עקבות"

בישיבה זה תלוי גם כמה אתה מבליט את הספרדיות שלך. אני אתן לך דוגמה: אתה זוכר את [...] אני זוכר אותו ממתין בתור לטלפון הציבורי, עם ילקוט יוסף. קצת התרסה ואולי קצת אי הבנת המרחב. אף פעם לא משכתי אש בכיוון הזה. גם כשהייתי החסיד של הרב [...] ובעיניי הוא היה כמעט סגנו של ריבונו של עולם. וזה האשכנזים הכי שונאים – שאתה, איך אומרים, שאתה מראה שאתה ספרדי גאה. (לוי, 39)

אפשר ללמוד מדבריו של לוי על התפיסה האישית שלו שהנכחת המזרחיות בישיבה אשכנזית היא "אי הבנת המרחב" או "משיכת אש", גם אם מדובר בספר הלכתי "ילקוט יוסף" שממנו רוצים ללמוד את מנהגי המסורת ההלכתית של האבות. בדומה ללוי, גם שלמה מציג זווית אחרת של טשטוש עקבות:

עד שהגעתי לישיבה לא שמתי לב כמה בולטים הפסים הלבנים שלי בטלית, אפילו יותר מפסים שחורים על טלית לבנה. שלא לדבר על ההרגשה להיכנס לבית המדרש בתפילת שחרית הראשונה ולראות שלא רואים כמעט טליתות, ודאי לא עם הפסים הלבנים. זה הביך אותי להיות שונה. זה מבליט אותך פתאום. למחרת לקחתי טלית אחרת מהגניזה, לא היה אכפת לי שזה מקומט, העיקר שיש בה פסים שחורים. אחרי תקופה, גם אותה הורדתי, למרות שהיו בישיבה ספרדים עם טלית. לא אהבתי את ההבלטה הזו. (שלמה, 39)

שלמה מתאר בדבריו כי המבוכה שחוה בעת שנשא סמלים המקטלגים אותו כמזרחי, הביאה אותו לרצון להסיר מעליו את הסמלים המסגירים. עם זאת, אנו שומעים בדבריו עדות שיש שנהגו אחרת – היו מחבריו המזרחים שעדיין בחרו להישאר עם הטלית האופיינית למנהגם.

לעומת שלמה, התמודד גד בדרך אחרת עם הלימודים בישיבה האשכנזית. הוא למד בישיבה ספרדית קטנה מוכרת, ובחר ללמוד בישיבה גדולה אשכנזית. הוא מתאר התנהלות אחרת עם חוויית השונות:

אני באתי עם ביטחון עצמי. אני לא באתי נחות. אני ידעתי שאני שווה. הייתי גם ש"סיניק בתוך הישיבה, עם הטלית והפסים הלבנים וסידור "חזון עובדיה". לא התביישתי בזה. וידעתי שאני מגיע למקום שאני אהיה בו מיעוט. זה לא היה זר לי. הלכתי על דעת זה. הייתי מאוד טוב בלימודים, שזה נתן לי את העוצמה גם מול [...] להתעמת בנושאים פוליטיים. שהיו שואלים אותי אם טוב לך כספרדי, בשביל מה באת? הייתי עונה להם: שמעתי שזו ישיבה טובה, ובאתי ללמוד תורה. אני באתי לפה ללמוד תורה, לא בגלל, אלא למרות, ואני נהנה מכל רגע. (גד, 37)

לצד דפוס ההתמודדות האחר שגד מציג, נראה כי ישנה מורכבות במציאות של נער מזרחי "המתעקש" להנכיח את המזרחיות שלו בישיבה האשכנזית: "היו שואלים אותי אם טוב לך כספרדי, בשביל מה באת לכאן?" ראוי אולי לראות בשאלה הזאת כתפיסה הטוענת שנער ספרדי המעוניין בישיבה האשכנזית, מעביר מסר סמוי שלא טוב לו עם "המזרחיות" שבו, והוא מבין שיש ערך מוסף בגישה האשכנזית, ולכן מוכן להכפיף את עצמו. הכפפה זו עשויה לבוא לידי ביטוי בקבלת הנרטיב של המזרחי כנחות במהותו. מדבריו של גד

משתמע שהוא שמר על "הסמלים" המזרחיים שלו, ועם זאת, השתלב בישיבה וראה בחוויה שלו בישיבה חוויה של הנאה. בהמשך לפרק הקודם שתיאר התמודדות של טשטוש הסמלים המזרחיים, הפרקים להלן יתארו פרקטיקות של אימוץ "סמלים" אשכנזיים.

אימוץ סמלים

לבוש

בעניין מאפייני לבוש "אשכנזיים" נראה כי יש קונצנזוס הרואה אותם כמאפיין נראות אשכנזית חרדית ברורה יותר. ועל כך בדבריו של דוד:

הסבות שלנו הלכו כולם עם תרבושים וגילבויות [...] כאן כולם כבר עם חליפות ומגבעות [...] זה לבוש אשכנזי. מי התלבש כך פעם? היום אנחנו לבושים כמוהם [...] (דוד, 40)

דוד מתאר בדבריו את הקביעה שהמזרחים החרדים אימצו לעצמם מאפייני לבוש אשכנזיים. ייתכן שאפשר לפרש זאת כפרקטיקה של רצונם של המזרחים להשתלב בתוך עולם הישיבות האשכנזי מבלי לחוש שונים. מדבריהם של ראובן ומשה עולה כי מלבד הלבוש החיצוני, ישנם מאפייני נראות חיצונית אחרים העשויים לסייע לאמץ נראות "אשכנזית" יותר:

בארצות המזרח לא היו פאות מאחורי האוזניים, זה הגיע מארצות אשכנז [...] היום לא תמצא בחור כמעט בלי פאות [...] עבות כאלה [...] עושים בית ספר לאשכנזים, כולם נהיו בריסקרס [כינוי לפלג אשכנזי המחמיר בין השאר בהבלטה של פאות עבות, ב"ג]. פתאום [...] כבר קשה לזהות לפעמים מה אתה באמת [...] (ראובן, 42)

קח לדוגמה ציצית [...] לפי מנהג הספרדים, לא מוציאים ציציות החוצה. תראה לי אחד שלא מוציא ציציות היום, זה כבר הפך למסורת [...] ברור שזה התחיל איפשהו כדי לא להיות שונה מהאנשים שאתה נמצא איתם ולהיראות כמוהם. (משה, 40)

תת-הפרק להלן מתאר פרקטיקה אחרת של אימוץ שפה – אימוץ ההגייה האשכנזית בשפה העברית.

שפה

אחד מסימני ההיכר הבולטים בשפה המקובלת בתפילה או בלימוד התורה בישיבה האשכנזית הוא ההגייה האשכנזית. תת-פרק זה יעסוק באימוץ ההגייה האשכנזית ("הברה" בלשון השגורה בקרב חרדים) כפרקטיקה להתערות בחברה האשכנזית. בעניין זה נציג את דבריהם של משה ויצחק:

זה קשה להתרגל להברה האשכנזית בהתחלה, אבל זה אבן היסוד להיות בעניינים. יש הרבה הערות סביב התנסחויות שגויות בעניין [...] אבל בסופו של דבר, נראה לי שסימן ההיכר היום בישיבות לספרדים זה השימוש האינטנסיבי רק בהברה אשכנזית [...] יותר אשכנזי מהאשכנזים [...] (משה, 40)

אחד ממאפייני השכנוז הכי בסיסיים זה ההברה האשכנזית. זה נותן לך ביטחון [...] אם רכשת את השפה ואתה יודע להשתמש בה נכון [...] נכס. הכי קל לזהות ספרדי שלא מושרש בעולם האשכנזי, באמצעות העילגות שלו בהברה אשכנזית. טק [...] ברגע אחד קולטים אותך שאתה מזויף. (יצחק, 36)

בשונה מדבריהם של משה ויצחק העשויים לתאר את ההגייה האשכנזית כפרקטיקה של התמודדות העשויה לסייע לנער המזרחי להתערות בחברה האשכנזית, דן מתאר בדבריו דעה אחרת על השימוש בהגיה האשכנזית:

מאוד אוהב את ההברה האשכנזית. יש לה ייחודיות [...] ללמוד בהברה אשכנזית זה כבר גישמאק (הנאה) אחר [...] זה כמו לתרגם בדיחה משפה לשפה [...] יש דברים שנשמעים טוב רק באופן מסוים. כשתשנה, זה כבר משהו אחר. (דן, 33)

עד כה נסקרו מאפייני החוויה וההתמודדות של הנער המזרחי בעת הלימוד בישיבה האשכנזית. הפרקים להלן יעסקו בתרומה של הלימוד בישיבה האשכנזית לתפיסת הזהות האישית של התלמיד המזרחי הלומד בה, כנער וכאדם בוגר. הפרק הראשון יעסוק בתרומה לתפיסת הזהות כנער ויתאר לרוב חוויה של ערפול זהות או מלכוד זהות, והפרק השני יתאר את התרומה של תפיסת הזהות במבט של אדם בוגר ויתאר חוויה של אוסף של זהויות או חוויה של היווצרות זהות חדשה.

התרומה לתפיסת הזהות בעקבות הלימוד בישיבה אשכנזית במבט של נער

"ערפול זהות"

המפגש של הנער המזרחי עם הישיבה האשכנזית, על שלל החוויות שחווה ודרכי ההתמודדות שסיגל לעצמו, עשוי לתרום לתפיסה אישית של "ערפול זהות" – קושי בגיבוש זהות עצמית אחידה. כדי לפתוח צוהר לסוגיה זו, נציג את דבריו של אהרון:

אני זוכר את רגע הכניסה לבית המדרש לתפילה. יש עמודות של סידורים בכניסה, עמודה של סידורים אשכנזים ועמודה שיש בה מדפים של סידורים ע"מ [עדות מזרח, ב"ג] [...] כולם עוברים מהר ושולפים סידור, ואני עוד מתלבט [...] מה לקחת [...] זה תחושה שמלווה אותי לפעמים גם היום בכניסה לבית הכנסת: "ערפול זהות". (אהרון, 42)

דבריו של אהרון עשויים לתאר אתגר זהותי בשל הקושי בגיבוש זהות ברורה. הוא מתאר ברמז בדבריו עמודה ומדפים. אפשר אולי להבין מדבריו כי העמודה מסמלת את הרוב האשכנזי, בעוד המדפים מסמלים את המיעוט המזרחי. והוא עומד ומתלבט ממה הוא מעדיף או יכול לבחור.

יוסף בדבריו מציג תיאור חוויה מעט אחרת:

זה קצת מוזר להתפלל בהברה ספרדית וללמוד, לחשוב ולדבר בהברה אשכנזית [...] באיזשהו שלב התחלתי גם להתפלל בנוסח ספרדי, אך בהברה אשכנזית. היה קשה לי עם חוסר הבהירות להיכן אני שייך. (יוסף, 42)

יוסף מתאר את הפער בין השימוש שלו בשפה האשכנזית בחיי היום-יום ובין "ההכרח" להתפלל בהגיה ספרדית כמנהג אבותיו. קושי זה הוביל אותו לבסוף לסגל לעצמו השתייכות זהותית המנסה לשלב בין שני העולמות כדי לנסות וליצור תחושת בהירות.

שלא כמו יוסף המתאר פער במוסד הלימודי, דבריו של בנימין מתארים חוויה של "ערפול זהות" מזווית אחרת. פער בין הבית למוסד הלימודי:

זה מעניין: בבית הייתי אשכנזי, ובישיבה הייתי ספרדי [...]. לא אהבתי את הבלבול הזה. הייתי נוהג כמו אשכנזי בבית [...] זה יצר קצת מתח עם האחים שלי שצחקו עליי [...] ולמרות זאת בישיבה הייתה לי תמיד תחושה של ספרדי בגלל העדה שלי. (בנימין, 30)

בנימין מנסה לאמץ זהות אשכנזית אחידה ולכן נוהג אף בבית הוריו כאשכנזי, מה שיוצר התנגדות וגיחוך מצד אחיו כלפי האח המנסה "להשתכנז". בישיבה הוא נוהג כמנהג המקום ועדיין מקוטלג כ"מזרחי" בעיניהם, מה שיוצר אצלו חוויה של זהות מעורפלת. עוד היבט העשוי להעיד על חוסר בהירות בעניין תפיסת הזהות האישית עולה בדבריו של יהודה:

כילד, מאוד אהבתי ניגונים מזרחיים. בישיבה השתדלתי להימנע מכך [...] מה שמעניין זה התחושה שכאילו אתה נחשב משוכנז [...] אבל שאתה שומע ניגון מזרחי ששמעת פעם ואהבת, משהו זה אצלך מבפנים ומשמיע קול [...] כנער, הרגשתי רע עם זה [...] הבלבול. (יהודה, 37)

בדבריו של יהודה אפשר לשמוע סיפור על שני קולות: קול חיצוני מונכח, "משוכנז", שלכאורה אינו אמור להתחבר לשירה מזרחית, וקול פנימי חבוי המחובר למסורת אחרת שאולי מודחקת. תחושת איהנעמיות העולה מדבריו, מעידה על האתגר הקיים בזהויות השונות השוכנות בקרבו זו לצד זו.

שלא כתיאור תפיסת הזהות שהובאה לעיל המתארת את האתגר בערבוב הזהויות עבור הנער המזרחי, תתייחס להלן יתאר התמודדות אחרת. התמודדות של הנער המזרחי שלכאורה "הכריע" בין הזהויות ואימץ את "הזהות" האשכנזית.

"מלכוד זהות"

על אף מאמציו של הנער המזרחי להשיל מעליו סממנים מזרחיים ולאמץ זהות אשכנזית כדי להיות חלק אינטגרלי מהחברה האשכנזית הליטאית החרדית, נראה כי מאמציו לעיתים עולים בתוהו, מה שעלול לגרום לו לחוש כי הזהות האתנית שלו לוכדת אותו בתוכה. כאן אומר יששכר:

מה שלא תעשה, אתה נמצא במלכוד זהות [...] זהות שלוכדת אותך בתוכה, גם אם תרצה להתעלם ממנה [...] זו חוויה סזיזיפית של ממש [...] מה שלא תעשה, תמיד תמצא את עצמך חוזר לאותה נקודה נחותה [...]. אם תהיה ספרדי פשוט, לא תהיה שווה, ואם תשתכנז, יצחקו עליך בסתר או בגלוי [...] חח משתכנז נחיתי. (יששכר, 39)

בדומה לדבריו של יששכר, דבריו של אברהם מובאים כאן:

זה כמו חולצה שאתה רוצה להוריד, והיא דבוקה עליך ולא יורדת [...] אתה מרגיש שאתה כמו כולם במראה, בהשקפה, בהנהגה, בהכול, ובכל אופן, הרקע המזרחי שלך לא יוצא [...] תקוע. (אברהם, 36)

לפי אברהם, הזהות המזרחית האתנית היא זהות שאינה בתייחסה, על אף ההשתדלות להסירה ולאמץ זהות אחרת הדומה לזו של האנשים סביבו.

נפתלי בדבריו מתאר צד אחר של מלכוד הזהות – תקרת הזכוכית:

ראית פעם ספרדי שיש לו תפקיד מרכזי בישיבה? [...] גם אם תהיה הבחור הכי טוב, תמיד לתפקידים המרכזיים יבחרו את האשכנזים [...] ואז אתה מתוסכל, כל מה שאני משקיע [...] וכלום! (נפתלי, 36)

נפתלי מתאר בדבריו את ההשקעה של הנער המזרחי מתוך רצון לקדם את מעמדו להיות שווה בין שווים בקבלת משרה כזו או אחרת בישיבה. אך בכל זאת הוא נתקל בתקרת זכוכית, ומאמציו אינם נושאים פרי בשל מוצאו העדתי. כהמשך לעיסוק בתרומה האפשרית של תפיסת הזהות של הנער המזרחי בעקבות הלימוד במוסד האשכנזי, הפרק להלן יעסוק בתרומה לתפיסת הזהות במבט של אדם בוגר.

התרומה לתפיסת הזהות בעקבות הלימוד בישיבה אשכנזית במבט של בוגר

אוסף של זהויות

המפגש של הנער המזרחי עם עולמות התוכן האשכנזיים חושף אותו לידע וערכים נוספים, מלבד עולמות התוכן שהוא מכיר זה מכבר מקרוב.

מדבריו של זבולון נוכל להתרשם מתרומה לתפיסת הזהות האישית שלו בעקבות הלימוד בישיבה אשכנזית, כיום כאדם בוגר:

במידה מסוימת, היום אני עשיר יותר [...] הכרתי גם את העולם הספרדי וגם את העולם האשכנזי מבפנים [...] שפות שונות, מנהגים שונים [...] עולמות תוכן [...] אתה יכול לתרגם סיטואציות בכמה אופנים [...] מבט נרחב יותר [...] מאפשר להשוות. (זבולון, 35)

זבולון מתאר בדבריו עושר אינטלקטואלי העשוי לסייע בראייה כוללת של מצבים ובפירושים על הצד הנרחב ביותר. עולה מדבריו כי הזהות האישית שלו התרחבה והועשרה יותר בעקבות המפגש עם העולם האשכנזי. גם יוסף מתאר בדבריו התנהלות מעשית עשירה יותר בעקבות ההיכרות הנרחבת עם עולמות התוכן:

רק ספרדי יכול להיות חזן פעם בבית כנסת אשכנזי עם מנגינה אשכנזית, ולמחרת חזן בבית כנסת ספרדי ולסלסל ולענטז במנגינות מזרחיות [...] אשכנזים הם חד-ממדיים [...] לכן הם ראש בקיר בכל דבר [...] קשה להם להכיל שונות [...] מה שאצל ספרדים זה טבעי. (יוסף, 42)

בשונה מדבריהם של זבולון ויוסף המציגים את אוסף הזהויות כדבר שיש לו היבטים חיוביים במיוחד, אהרון מציג תפיסה אחרת בנושא:

נראה כי בכל חלק מהחיים למדתי שפה נוספת [...] בסופו של דבר, ככל שאני מתבגר, אני חש שהזהות שלי נעשית חשובה לי יותר ויותר [...] מה שעצוב לי, שמרוב ריבוי שפות, שכחתי כבר מהי שפת האם שלי [...] (אהרון, 42)

מדבריו של אהרון עולה כי בחוויה שלו, על אף המעלה של אוסף הזהויות המלמדות שפות נוספות, בסופו של דבר ככל שהוא מתבגר, הזהות "האורגנית" שלו נעשית חשובה לו יותר וריבוי השפות מקהה או אולי משכיח את הזהות האותנטית שלו. גם שמעון מעלה בדבריו עניין דומה:

אני ספרדי שגדל כמו אשכנזי. אחרי שסבתא נפטרה, אבא שלי חזר להיות ספרדי, ואז גם אנחנו הילדים [...] היום טוב לי שאני ספרדי [...] וטוב לי שהייתי אשכנזי [...] בלי שאף אחד שומע, אני יכול להגיד שאני מרגיש לפעמים שרוט [...] האוסף של האנשים בתוכי עשה אותי עייף. (שמעון, 31)

על אף המעלות ששמעון תולה בהיותו מזרחי ואשכנזי לסירוגין בתקופות מסוימות, אפשר לשמוע מדבריו את המחיר ששילם על כך.

שלא כפרקים הקודמים המתארים התמודדות בין תפיסת זהות אשכנזית ובין תפיסת זהות מזרחית, תובא להלן חוויה של היווצרות זהות חדשה.

הירקמותה של זהות חדשה

מקולות רבים שעלו מדברי המרואיינים, עולה כי למרות שלל החוויות שתוארו לעיל, יש דפוס של הורים המעוניינים שילדיהם ילמדו במוסדות אשכנזיים. להלן יובאו דבריו של אברהם:

אם אתה מדבר היום אם אני שוקל לשלוח למוסד ספרדי, התשובה היא: בהחלט לא! כשאתה שואל למה, אז זה מתחלק לשניים. התשובה הראשונה היא כי אני שרוט. זה חלק מהמחיר שאתה משלם שאתה נלחם כל הזמן להיות אשכנזי כמו כולם. התשובה השנייה: אני גדלתי במקומות אשכנזיים, ואני לא מתכחש לזה, וזו עובדה, וזה חלק מהזהות שלי. זה יהיה לא נכון להתכחש למשהו שהוא חלק ממני. (אברהם, 36)

דבריו של אברהם מאירים נקודה עיקרית בעלת משמעות: מתוך ניגוד לתפיסה הראשונית כי יש זהות מזרחית וזהות אשכנזית, עולה מתוך דבריו שיש הגדרה חדשה: "זהות של נער מזרחי הלומד בישיבה אשכנזית". ראוי להבין זאת יותר באמצעות דבריהם של ראובן ויוסף:

אמרתי לגיסי: אתה ואשתך גדלתם במקומות אשכנזיים [...] זה מה שאתם, זה אתם. אתה לא יכול לשים את הילד שלך במקום שזה לא אתה! עזוב עכשיו כן טוב, לא טוב. אני לא הולך פה על עניין ערכי, למרות שיש שאלות של ערך זה לא אתה! (ראובן, 42)

היום אחרי עשרות שנים, חמישים, אולי שבעים שנה, אין כבר חלוקה של אשכנזים וספרדים [...] תבין, התרקמה כאן זהות חדשה שלא הייתה [...] יש אשכנזים, ספרדים מזרחים וספרדים ליטאים שלמדו בישיבות אשכנזיות, והם לצערי הרב, נופלים בין הכיסאות, לא פה ולא שם. (יוסף, 42)

לצד דבריהם של ראובן, אברהם ויוסף כי ייתכן שיש זהות ביניים – "מזרחי הלומד במוסד אשכנזי" – שיש לה חיים משל עצמה, נבין מדבריו של בנימין כי הדבר תלוי בהליך של בשלות וכנות פנימית:

אתה עובר איזשהו תהליך שהוא משותף להרבה מאוד אנשים שעברו את זה. בהתחלה, אתה נמצא בתוך החברה, אתה נהיה שחקן בתוך המערכת, אתה אוהד את המערכת, אתה מצדיק את המערכת, אדם מתחיל לשנוא את עצמו ואת המקומות שמהם הוא בא. וברגע שבחור גדל ויש לו בשלות וכנות פנימית, אז הוא מבין שהוא טועה. הוא מבין שהעבירו אותו איזושהי שטיפת מוח, ואם הוא זוכה אי פעם לגלות את העומק ואת הכבוד והגדולה של המקומות שמהם הוא בא, אז

הוא מבין שגם בהם יש הרבה מאוד מה לכבד, ואז הוא לומד לקחת את הטוב מכל הדברים. (בנימין, 30)

דיון

המחקר הנוכחי עסק בשילובם של נערים מזרחיים בישיבות אשכנזיות בחברה החרדית בישראל ובחן את מאפייני החוויות, את דרכי ההתמודדות ואת התרומה לתפיסת הזהות שלהם כנערים במבט לאחור כיום בהיותם בוגרים. הדיון יעסוק בסוגיות מרכזיות העולות מתוך ממצאי המחקר.

אתנוצנטריות ואתגרים בתפיסת הזהות

אתנוצנטריות ("עדתנות") היא מושג המתאר נטייה לבחון את המציאות או תופעה כלשהי מנקודת השקפה של התרבות הייחודית של קבוצת המוצא של המתבונן (סמוחה, 2001). לפי סעיד (2004/1978), הזהות האתנית היא הבניה של התרבות השלטת. הכוחות הקולוניאליים יוצרים לעצמם דימויים של מאפיינים "נעלים" כגון היגיון לעומת רגש, נאורות לעומת פרימיטיביות, מזג קר לעומת מזג חם. "אחרות" זו שלהם מצדיקה את הכיבוש והפטריארכליות של המערב ובד בבד עשויה ליצור בקרב קהלים "חלשים" רצון והפנמה להידמות לכוחות הקולוניאליסטיים השולטים, מתוך תפיסה כי הם שייכים לתרבות גבוהה יותר. אפשר למצוא עוד בנושא אצל אסד (2010/2003) ופנון (2004/1952). בדומה לכך, טוענים שנהב ויונה (2008) כי תופעת הגזענות היא תהליך של הבניה תרבותית. לדבריהם, הגזענות היא המצאה אנושית שבאה לידי ביטוי ב'הגזעה', כלומר תהליך של הבניה חברתית על בסיס תפיסת גזע ומסמניו לסוגיו. בתהליך זה הפוכים מאפיינים ביולוגיים או תרבותיים לתכונות המעידות על מהות בלתי משתנה של הקבוצה הדומיננטית.

כפי שעולה מהממצאים וכפי שעולה מדברי היון (2022), נראה כי החרדיות האשכנזית נחשבת נעלה ואיכותית יותר מזו הספרדית, שכן היא צברה במשך השנים מסורת בהעמדת ישיבות ומוסדות תורה. לכן יש מקום להניח שללימוד בישיבה האשכנזית יש תרומה ניכרת לגיבוש תפיסת הזהות האישית של הנער המזרחי הלומד בה. המוסד האשכנזי על מנהגיו והליכותיו עשוי להפגיש את הנער המזרחי עם עולמות תוכן חדשים שיתכן שאינם נהוגים "בבית אבא" או שאינם מוכרים לו. מפגש זה עשוי מצד אחד לשמש בעבורו רווח בשל עולם תוכן חדש שנחשף אליו וממנו יוכל לאמץ מנהגים חדשים או להעשיר את הידע שלו, ומצד אחר לעיתים מפגש זה אינו בהלימה עם מסורות ומנהגים הנהוגים בבית הוריו מה שעשוי לאתגר את תפיסת הזהות האישית שלו.

לפיכך עלה מתוך הממצאים כי "כור ההיתוך" במוסד הישיבה עשוי לתרום תרומה בעלת משמעות ליחס של הנער המזרחי כלפי המסורת המזרחית המקובלת בבית הוריו, והדבר עשוי לבוא לידי ביטוי לעיתים בתחושת ניכור לתרבות הנהוגה בבית. וזאת בדומה לדבריו של אבישר (2019) שתיאר כי מדיניות כור ההיתוך במערכת החינוך הכללית בשנות השבעים עוררה אצל תלמידים מזרחיים רבים תחושות ניכור כלפי המשפחה והבית.

הגירה

במחקר איכותני שנחשפים בו נרטיבים, אנו מחויבים לשתי מטרות בו בזמן. מצד אחד מוטלת עלינו חובת הנאמנות לנרטיבים של הנחקרים, ומצד אחר מתפקידנו להציע ראייה מרחיבה ומעמיקה שלהם. עלינו לשקף את "רוח" הסיפורים, ואולם גם להסב את תשומת הלב לתהליכים פסיכולוגיים ותרבותיים המשולבים בהם באופן סמוי (Ochberg, 1996). בשל כך נכון להרחיב את נקודת המבט מעניין של מזרחיים ואשכנזים להקשר נרחב יותר של קבוצת מיעוט בתוך קבוצת הרוב שהיא הקולטת ומשמשת הגמוניה. הגירה היא תהליך של מעבר מתרבות אחת לתרבות אחרת. פרט בעל משמעות במעבר מתבטא בהבניה המחודשת של זהותו האישית והקבוצתית של המהגר (ברשלוס והורנצ'יק, 2006). השימוש בדימוי של מהגרים לעומת מזרחים החרדיים במחקר זה נובע מרצונם להיטמע בתוך מערכת חינוכית תרבותית שיש בה מאפיינים מסוימים מהרקע התרבותי האותנטי שהם הגיעו ממנו. בכל מעבר תרבותי יש להבחין בין שני סוגי זהויות: זהות לאומית המתארת את הקשר של המהגר עם התרבות הקולטת, וזהות אתנית המתארת את הקשר של המהגר עם מאפייני תרבות המוצא שלו (ברשלוס והורנצ'יק, 2006).

מהממצאים עולה כי היו מבין התלמידים המזרחיים מי שתיארו את החוויה שלהם בישיבה האשכנזית חוויה של "הגירה לעולם שונה". ההגירה משמשת אתגר של ממש עבור השלמות ורצף הזהות, בשל הקושי באינטגרציה של הזהות האישית והזהות החברתית (Garza-Guerrero, 1974). אף על פי שההגירה היא חוויה אישית של כל מהגר, ישנם תהליכים פסיכולוגיים אחידים שעקרונותיהם משותפים לכל המהגרים (Garza-Guerrero, 1974).

מדברי המרואיינים עלה כי ישנם תלמידים מזרחיים שהגיעו ממוסדות "ספרדיים" ולכן חשו חוויה של הגירה. לעומת זאת, היו גם תלמידים מזרחיים שעברו ממוסד אשכנזי למוסד אשכנזי ממשך אחר, ואף שהיה מקום להניח שלא יחוו חוויה של הגירה, נראה כי גם הם חשו כמהגרים. על פי הממצאים נראה כי חוויה זו של "הגירה" היא אופיינית למזרחים חרדיים שכן בוגרי המוסד האשכנזי לכאורה אינם שונים במבנה "התרבותי" שלהם מהחברה השלטת. יש מקום להסביר זאת בשל "הגבול" שהוצב לפניהם בבואם להתקבל למוסד האשכנזי, על רקע מוצאם המזרחי – מה שיצר אצלם תלות בחברה השלטת. תוקף לכך נמצא בדבריה של מירסקי (2005) שתיארה מצב שבו התלות של המהגר בסביבתו החדשה תורמת לעמדתו כלפי תחושת העצמי ההולכת ונבנית באישיותו, עמדה העשויה לגרום לו להיות רגיש יותר כלפי תגובת הסביבה השלטת. הנער המזרחי חווה חוויה של "נחיתות" במעמדו, ולעיתים חש "מושפל" בשל התנהלות סטראוטיפית המלווה בדעות קדומות על התלמיד המזרחי. מתוך הממצאים עלה כי עמדת המיעוט שנמצא בה הנער המזרחי בישיבה האשכנזית, עלולה לגרום לו לרגישות יתר או לתחושה של נחיתות. וזאת בדומה לדבריו של אבישר (2018) המתאר השתלבות של מזרחים בתוך מוסדות הלימוד. לדבריו, ככל שהמעמד החברתי נמוך יותר ותחושת הביטחון והשייכות נמוכות ביחס לחברה ההגמונית, גובר הסיכון לטשטוש זהות העשוי לגרום לחוויה עצמית שלילית ולהתפתחותה של תחושת נחיתות.

“מעבר” (passing)

מתוך המשך להפנמת הנרטיב של המזרחיות הנחותה, עלה מהממצאים כי ייתכן שיש דפוס שבו הנער המזרחי מאמץ פרקטיקות על “רצף ההשתכנוות” כדי “לטשטש” את הפערים הקיימים ולנסות להתקבל כשווה בין שווים. לעומת זאת היו שתיארו דרכי התמודדות אלו פרקטיקות המכוננות “מעבר” (passing), מושג המתאר את היכולת של האדם לשנות ביוזמתו רכיבים בזהותו, ולנסות לעבור מקבוצה חברתית אחת לקבוצה חברתית אחרת, בעלת זהות שונה ונפרדת (Sasson-Levi & Shoshana, 2013).

לומסקיפדר ואחרות (2010) עוסקות בנראותו של המהגר בהקשר של זרות. המהגר מוגדר אחר. הוא רגיש בייחוד לנראות שלו בעיני אחרים, ועסוק בשאלות על נראותו בעיני המקומיים, מתוך חתירה להיטמעות ולהשתלבות. מהממצאים עולה כי השלב הראשון בהתמודדותו של הנער המזרחי הוא טשטוש הסמלים המזרחיים. בעניין זה היו שתיארו את דרך התמודדותם באמצעות שימוש נמרץ בהגייה אשכנזית, והיו גם שתיארו אימוץ מראה חיצוני המאפיין חרדים אשכנזיים – כל זאת בדומה לדבריו של פנון (2004/1952) הרואה בשפה מגדירה זהות. לדבריו, היכולת התקשורתית שלנו היא בשפה ובדיבור. פנון (2004/1952) מתאר את “השחור” שמנסה בעזרת השפה להפוך את עצמו “ללבן” יותר כדי להעלות את עצמו בסולם המעמדות. הוא משנה אף את נראותו החיצונית כדי להתאים את עצמו ככל האפשר למראה ה”לבן”, אך נוחל לרוב כישלון. ה”לבנים” אינם ששים לאפשר ל”שחור” לצאת ממעמד “הנחות” המאפשר להם את מעמד “העליונות”. לדבריו, ה”שחור” לומד את הסטראוטיפים ש”הלבן” מקשר אליו ומנסה לטשטשם. כלומר, זהותו של המהגר נשענת על גישת האחר כלפיו.

מהממצאים עלה כי ייתכן שהנער המזרחי עלול לחוות חוויה משמעותית של תסכול. על אף “המאמצים” מצידו להשיל מעליו את “הזהות המזרחית”, ובו בזמן לאמץ זהות אשכנזית, הוא אינו מצליח לקדם את מעמדו כשווה בין שווים. לפיכך המחקר הנוכחי מציע לראות בחוויה זו “חוויה סזיפית”, שכן על אף כל מאמציו של הנער המזרחי להתערות בחברה האשכנזית, נראה כי הוא נשאר באותו סטטוס ואינו מצליח לשנות את מעמדו. בדומה לכך, ייתכן שאפשר להגדיר את החוויה של הנער המזרחי חוויה של “מלכודת זהות”. כלומר, למרות הניסיון לאמץ זהות אשכנזית, הוא עלול לחוש כי הזהות האתנית שלו לוכדת אותו בתוכה. מה שאירוני במיוחד בעניין זה הוא הממצא שלמרות הגישה הגורסת כי הזהות המזרחית לא נחשבת, לגבי הנער המזרחי היא נחשבת במיוחד, שכן היא כולאת אותו בתוכה.

הקושי המתמשך של הנערים המזרחיים להתערות בחברה השלטת בולט יותר בחברה החרדית, בהשוואה למתרחש בחברה הדתית-לאומית. כפי שעולה ממחקרו של טרבלסי (2021), מרבית מרואייניו מזרחיים שלמדו בנערתם בישיבות ציוניות דתיות, חוו עם הזמן מוביליות מעמדית, התערו היטב בחברה הדתית-לאומית ומשמשים בה במשרות בכירות. בדומה לכך, היון (2022) מתאר בדבריו כי קשרי שידוכים בין מזרחים לאשכנזים בחברה הדתית-לאומית הם שכיחים, מה שעשוי להעיד על התערות רבה יותר בחברה זו, בהשוואה לחברה החרדית.

תרבות (acculturation)

דרך התמודדות אחרת של הנער המזרחי עולה מגישתו של ברי (Berry, 1990). לפיו, תהליך השינוי שנוצר עקב מגע מתמשך בין שתי תרבויות הוא "תרבות" (אקולטורציה). תהליך זה נחשב למורכב ולממושך ביותר בכל שלבי הקליטה וההסתגלות. ברי (Berry, 1990) מציג ארבע אפשרויות במפגש התרבותי בין המהגר לחברה הקולטת: היטמעות – קבלה של תרבות היעד השלטת ודחיית תרבות המוצא; היבדלות – דחיית תרבות היעד ודבקות בתרבות המוצא; השתלבות – קבלה של תרבות היעד לצד שמירה על תרבות המוצא ושילוב ביניהן; שוליות – דחיית תרבות היעד ותרבות המוצא (בלאק, 2020).

כאשר חבר בקבוצת מיעוט פוגש את קבוצת הרוב, הוא עלול להתמודד עם דילמה תרבותית: הוא מגיע למפגש עם קבוצת הרוב כשהוא גדוש בערכים שהוא שאב מקבוצתו המקורית, וכעת עליו לבחור האם ובאיזו מידה לוותר על רמות מסוימות של ההזדהות התרבותית שלו, ולאמץ רמות אחרות מערכי קבוצת הרוב (Horenczyk, 1996, 2000). לפיכך עלה מהממצאים כי הנער המזרחי עשוי להביא לידי ביטוי את דרך ההתמודדות שלו על רצף הנע בין השתלבות להיטמעות. הממצאים העלו כי ישנם דפוסי התמודדות מגוונים. היו כאלו שהמפגש בין תרבות המוצא שלהם המזרחית לתרבות האשכנזית שנחשפו אליה העשיר אותם בדברים "טובים" שיש בכל תרבות, והיו שהמפגש בין התרבות המזרחית לתרבות האשכנזית על משמעותיה הביאה אותם לראות בתרבות המוצא המזרחית שלהם "שולית" ועקב כך ניסו להיטמע בתרבות האשכנזית על חשבון דחיית תרבות המוצא שלהם.

תפקיד המוסד החינוכי

נוסף על ההתמודדויות האישיות של הנער בינו לבין עצמו, הממצאים מבליטים את חשיבות תרומתו של המוסד החינוכי לגיבוש זהות הנער הבא בשעריו. נראה כי לרבנים בישיבות עשויה להיות השפעה מיטבית על התלמידים המזרחיים בהתמודדותם בלימודים בישיבה האשכנזית אם יפתחו עם התלמידים קשר רגשי הקשוב לצורכיהם האישיים. דוגמה מתאימה נמצאת בדבריהם של נופר (2018) ואבישר (2019) המתארים כי ככל שהצוות החינוכי קשוב לצורכיהם הרגשיים של התלמידים ותומך בהם, הם מרגישים רצויים וחשים בנוח במוסד. דוגמה נוספת לחשיבות הקשר הרגשי בין המורה לתלמיד עולה מהמושג אחר משמעותי (significant other), הנוגע לאדם שדעותיו נחשבות בעלות משמעות ושיש לו השפעה על אדם אחר. לפיכך יש מקום להניח שבאמצעות יחסי הגומלין שיש למורה עם התלמיד כדמות משמעותית עבורו, הוא יכול לסייע לו להעריך את עצמו באופן חיובי, להתמודד עם דרישות המציאות ולבנות בהדרגה זהות אישית ברורה ומגובשת (טטר, 2002; קסלר וטטר, 2007). ואולם מתוך הממצאים אי אפשר להיווכח כי יש קשר מיטבי בין הרבנים לתלמידיהם בשיח על האתגרים של הנער המזרחי הלומד בישיבה אשכנזית.

השלכות תאורטיות ויישומיות

תרומתו התאורטית של המחקר הנוכחי נוגעת למספר מישורים: בראש ובראשונה, המחקר מבקש להרחיב את הידע על מאפייני החוויה וההתמודדות של הנער המזרחי

הלומד בישיבה הליטאית האשכנזית בחברה החרדית בישראל. הבנה זו עשויה להיות רבת משמעות לפיתוח ושינוי מדיניות בתחום זה, שכלל הידוע לא נחקר דיו.

תרומתו היישומית הפוטנציאלית של מחקר זה נוגעת להעלאת הנושא למודעות המחנכים וההורים כדי להיות רגישים וקשובים יותר לצורכיהם הרגשיים של תלמידיהם/בניהם בעקבות הלימוד במוסד האשכנזי, שכן לפי דברי המרואיינים בריאיון הפורמלי ומה שנאמר בשולי הראיונות בשיח אישי מחוץ לפרוטוקול, עולה כי היו כאלה שעד לקיום הריאיון לא היה להם האומץ לחשוף בכנות את תחושותיהם לנוכח החוויות שחוו. לדבריהם, לא ניתן על כך מענה מספק במוסד החינוכי, וכמעט שלא התנהלו שיחות בין הרבנים לתלמידים על כך שמעריכים אותם ורואים בהם שווים בין שווים. לטענתם, לעיתים גם לא הייתה די רגישות על כך שהם באים מבתיים בעלי מסורת הלכתית שונה, וכמעט שלא הייתה קריאת הזמנה מצד הסגל החינוכי לשוחח על תחושותיהם. לדבריהם, אם היו מתנהלות שיחות כאלה, הם היו חשים יותר בנוח להיות מחוברים למסורת ההלכתית המזרחית, וחיים בנוח יותר עם הזהות האתנית שלהם. לפיכך המחקר הנוכחי תורם לבחינת טיב הקשר בין סגלי החינוך בישיבות החרדיות לתלמידים המזרחיים הלומדים בהן בסוגיה הנידונה. מהממצאים עלה כי יש מקום לשפר את התקשורת בין הרבנים בישיבה לתלמידים בעניין זה.

תרומה נוספת היא בחינת התובנות הנגזרות כשיש מקרה בוחן שיש בו לכאורה העדר הלימה בין הבית ובין המוסד הלימודי במונחים של נורמות או של ערכים אחרים. המחקר הנוכחי משקף כיצד מתנהל הנער במצב שלכאורה קונפליקטואלי וכיצד מתגבשת זהותו האישית, הדתית והעדתית בתנאים מורכבים אלה.

נוסף על כך החברה החרדית מתפתחת ומתעצבת מאוד בשנים האחרונות, והשינויים החלים בה הם רבים (דיין, 2017). מחקר זה מבקש להרחיב את הידע עליה ולאפשר פיתוח מענים מותאמים לקהילה מבחינה תרבותית. בשל כך מחקר זה מעלה את החשיבות בהעסקת יועץ חינוכי במוסד הישיבה. על אף שעד שנת 2000 המגזר החרדי לא נחשף לייעוץ חינוכי וגם לא הביע רצון לאמץ שירות זה (בראון, 2017), משנה זו ואילך חלו תמורות ותהפוכות בסוגיה זו. זאת מתוך שאיפה כללית לשמור על ערכי מוסר ורווחה אנושית (Turiel, 1983, 2002), וכן הודות לתהליכים איטיים, פנימיים וחינוכיים בחברה החרדית (Erhard & Erhard-Weiss, 2007). נכון לשנת 2007 השתלבו במגזר החרדי כ־300 יועצים חינוכיים, כאשר רובן נשים ומיעוטם גברים (ארהרד, 2014). כיום, על פי נתונים שהתקבלו מהממונה על יישום חוק חופש המידע במשרד החינוך בתאריך 29 במאי 2022, פועלים 446 יועצים חינוכיים במחוז החרדי, ו־333 יועצים מועסקים בגופים ומוסדות פרטיים. יועצים אלו עובדים בבתי ספר יסודיים השייכים למחוז החרדי במשרד החינוך, תלמודי תורה השייכים למוסדות פטור, ישיבות תיכוניות ותיכוניים טכנולוגיים לבנים חרדים. המשרד לא מקצה תקציב ייעודי ליועצים חינוכיים בישיבות קטנות (מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים) וככלל אין בישיבות אלו יועצים.

משכך אימוץ תפקיד היועץ החינוכי במוסד הישיבה הקטנה חשוב ונצרך. היועץ החינוכי האמון על הרווחה הנפשית של התלמיד במוסד החינוכי (ארהרד, 2014), עשוי לשמש כתובת לתלמידים לשיח על תחושותיהם, מה שאין כיום כפי שעלה מתוך הממצאים. נוסף על כך היועץ החינוכי אם ישולב במוסד הישיבה יכול להעלות את המודעות בקרב הסגל החינוכי להיות רגיש יותר בהתבטאויות העשויות להתפרש אצל הנערים המזרחיים

כפגיעה בהם או במסורת אבותיהם ובד בבד אף להציע לסגל החינוכי להיות קשוב יותר לצורכיהם הרגשיים של הנערים ולהזמין אותם לשוחח על התהליכים שהם חווים בעקבות לימודיהם במוסד. תחום אחר שבו היועץ החינוכי יכול לתרום במידה ניכרת הוא העלאת המודעות ההורית של תלמידים מזרחיים הלומדים במוסד האשכנזי. היועץ יתאר בפני ההורים את האתגרים הכרוכים בלימוד במוסד אשכנזי ויציע להם להיות קשובים לצורכיהם הרגשיים של ילדיהם, ולהזמין אותם לשוחח על תחושותיהם.

מגבלות המחקר

מחקר זה נעשה על פי מדגם מצומצם בשל האתגר בגיוס משתתפים בסוגיה הרגישה הנידונה ובשל מגבלות הזמן. מגבלה נוספת נוגעת בממד הזמן – המחקר בחן תלמידים שלמדו בישיבות אשכנזיות בין השנים 1993–2010, לאחר הקמת תנועת ש"ס – פרק זמן שבו המתח בין החברה האשכנזית החרדית לחברה המזרחית החרדית היה בשיאו (אטינגר וליאון, 2018). ייתכן שאם המחקר היה נעשה עם נערים מזרחיים הלומדים כיום בישיבות אשכנזיות, התוצאות היו מאירות נקודות מבט נוספות.

הצעות למחקרים עתידיים

מחקר זה ככל הידוע הוא אחד מהמחקרים הראשונים העוסקים בחוויות של נערים מזרחיים שלמדו בישיבות ליטאיות אשכנזיות בחברה החרדית בישראל, זאת באמצעות ראיונות עם חווי החוויות עצמם. תרומתו עשויה לשמש בסיס למחקרי עומק עתידיים. ממצאי המחקר העלו קטגוריות ניתוח הזקוקות לאישוש מחקרי ולהעמקה רבה יותר של הקשרים נוספים שייתכן שקיימים. לשם כך יש צורך במחקרים נוספים שיעמיקו במידה ניכרת את מכלול הסוגיות העולות ממחקר זה.

נוסף על כך מחקר זה לא עסק בעמדותיהם של רבנים ומנהיגי ציבור, ולכן במחקר המשך יש מקום להבין מהי עמדתם כלפי הסוגיה הנידונה. כמו כן במחקר המשך יש מקום להבין כיצד החברה "הקולטת" האשכנזית רואה את השתלבותם של בני עדות המזרח במוסדותיהם? כיצד הם מפרשים את התנהלותם של התלמידים המזרחיים במוסדותיהם? וכיצד הם חווים את עצמם "מארחים" של אוכלוסייה "אחרת"?

סוגיה נוספת שיש מקום להעמיק בה במחקר המשך נוגעת לשילובם של אנשי מקצוע ייעוציים או טיפוליים בעולם הישיבות החרדיות השומרות על מסורתן כישיבות קדושות החותרות להיות חפות מכל נגיעה חיצונית. נראה כי יש מקום לבחון לעומק את הדרכים המותאמות והייחודיות לשילובם של אנשי מקצוע אלו בישיבות, על רקע היותם מקצועות העשויים לאתגר את התפיסות הקיימות במוסדות אלו.

רשימת מקורות

אביטבול, ע' (תשע"ט, ט"ו בחשוון). האם באמת "ככה זה"? על היחס החרדי לעדות המזרח. **צריך עיון: חשיבה והגות חרדית**. <https://iyun.org.il/sedersheni/>

sephardic_jews/

- אבישר, נ' (2018). בין העדתי והחינוכי: זהות אישית-מקצועית של מורות ומורים מזרחים. **קשת**, 1, 76–95.
- אבישר, נ' (2019). **ללמוד מהמזרח: מזרחיות, חינוך ותיקון עולם. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.**
- אטינגר, י' וליאון, נ' (2018). **באין רועה: ש"ס והנהגה החרדית-מזרחית אחרי עידן הרב עובדיה יוסף.** המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- איתן, א' (2010). **ידיד נפש.** בבל.
- אסד, ט' (2010). **כינון החילוניות: נצרות, אסלאם, מודרניות** (ז' כוכבי, מתרגם). רסלינג. (המקור פורסם ב-2003)
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות.** מכון מופ"ת.
- בלאק, ש' (2020). **פערים בצמיחות השילוב האקולטורטיבי בין האדם לקבוצותיו: המקרה של חרדים בישראל** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברפאל, א' (2000). זהות קולקטיבית בישראל. בתוך ח' הרצוג (עורכת), **חברה במראה: לזכרו של יונתן שפירא** (עמ' 489–514). רמות.
- בר-שלום, ע' והורנצ'יק, ג' (2006). זהות תרבותית והסתגלות של מהגרים בהקשר מטמיע – עולים מברית המועצות לשעבר בצה"ל. **מגמות**, 44(3), 452–476.
- בראון, ב' (2011). ארון הספרים של הלמדנות הליטאית ומשמעותו. בתוך ע' אטקס, ת' אלאור, מ' הד וב' שוורץ (עורכים), **חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה** (עמ' 309–321). י"ל מאגנס.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית: אמונות וזרמים.** עם עובד.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות** (י' מייזלר, מתרגם). כתר. (המקור פורסם ב-1973)
- גפן, א' (2017). **הישיבות העלית-כיוניות בציבור הדתי לאומי (הישיבות הגבוהות וישיבות ההסדר): מאפייניהן והשפעתן החינוכית** [עבודת מוסמך]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דיין, ח' (2017). מעבר לעקרון "הבינוניות": החרדיות המתחדשת ואתגריה הערכיים חברתיים. **חקר החברה החרדית**, 5, 1–34.
- היון, א' (2022). **זו רק מנטליות: תהליכי סגרגציה, הדרה ואפליה על בסיס אתני בחברה החרדית** [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- זובידה, ה' (2017). ישראל בפתח המאה ה-21: גבול בתוך גבול בתוך גבול... או "תצאו בחוץ, יא עוינים!". בתוך ה' זובידה ור' ליפשיץ (עורכים), **עצור – אין גבול! על גבולות והיעדרם, ישראל 2017** (עמ' 393–415). משכל – הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל.** משכל – הוצאה לאור מייסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 100–122.

- טרבלסי, א' (2021). חוויית הזרות האתנית של תלמידים ספרדים בישיבות תיכוניות בשנות השמונים. **עיונים**, 36, 151–171.
- כהן, א' וליאון, נ' (2008). לשאלת המעמד הבינוני-המזרחי בישראל. **אלפיים**, 32, 83–101.
- כהנר, לי ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- לאו, ב"צ (2005). **ממרון עד מרן: משנתו ההלכתית של הרב עובדיה יוסף**. משכל.
- לומסקיפדר, ע' (1998). **כאילו לא הייתה מלחמה: תפיסת המלחמה בסיפורי חיים של גברים ישראלים**. י"ל מאגנס.
- לומסקיפדר, ע', רפפורט, ת' וגינבורג, ל' (2010). מבוא: נראות בהגירה – גוף, מבט, ייצוג. בתוך ע' לומסקיפדר ות' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 11–39). מכון ון ליר בירושלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ליאון, נ' (2013). הסיטואציה המזרחית בחברה החרדית בישראל והתגובות לה. **תרבות דמוקרטית**, 15, 161–191.
- ליאון, נ' (2014). חרדיות מזרחית: אידיאולוגיה קשיחה, זהות רכה. **חקר החברה החרדית**, 1, 1–20.
- מירסקי, י' (2005). **ישראלים – סיפורי הגירה**. צבעונים.
- נופר, ע' (2018). היבטים רגשיים בעבודת הצוות החינוכי בתכנית "תפנית" להעלאת הישגי תלמידים בבחינות הבגרות. בתוך י' אופלטקה (עורך), **רגשות בהוראה ובניהול בית-ספר: אסופת מאמרים** (עמ' 42–66). מכון מופ"ת.
- סמוחה, ס' (1986). עיונים בתרבות ובמעמד של יוצאי המזרח בישראל. בתוך ש' דשן (עורך), **מחצית האומה: עיונים בתרבות ובמעמד של יוצאי המזרח בישראל** (עמ' 293–309). אוניברסיטת בר-אילן.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (כרך א, עמ' 231–363). האוניברסיטה הפתוחה.
- סעיד, א' (2000). **אוריינטליזם** (ע' זילבר, מתרגמת). עם עובד. (המקור פורסם ב'1978)
- פנון, פ' (2004). **עור שחור, מסכות לבנות** (ת' קפלנסקי, מתרגמת, ר' מירן, עורך). ספרית מעריב. (המקור פורסם ב'1952)
- צברבן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צברבן יהושע, נ' (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 11–21). מכון מופ"ת.
- צוריאל, ד' (1990). "זהות האני" לעומת "פזירות הזהות" בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות**, לב, 484–509.
- צ'רנוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). **החצר האחורית של החינוך בישראל – מערכת החינוך החרדית**. קרן ברל כצלסון.
- קייזר, א"ש (2012). **אשר יצוה: פרקי עיון בעומקה של סוגית חינוך הבנים**. משפחת קייזר.

- קסלר, ע' וטטר, מ' (2007). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר. **הייעוץ החינוכי**, 14, 76–104.
- שניאורסון, מ"מ (2013). **אגרת החינוך: הדרכה מעשית להורים ומחנכים** (ש' ויצהנדלר, עורך). מרכז ההפצה ממ"ש.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה וישום**. רמות.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp. 201–234). University of Nebraska Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-Orthodox, Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(3–4), 149–158. <https://doi.org/10.1007/s10447-007-9035-8>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Erikson, E. H. (1993). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. W.W. Norton & Company.
- Garza-Guerrero, A. C. (1974). Culture shock: Its mourning and the vicissitudes of identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 22(2), 408–429. <https://doi.org/10.1177/000306517402200213>
- Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: Acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. In G. M. Breakwell & E. Lyons (Eds.), *Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp. 241–250). Butterworth-Heinemann.
- Horenczyk, G. (2000). Conflicted identities: Acculturation attitudes and the immigrants' construction of their social worlds. In E. Olshtain & G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity, and immigration* (pp. 13–30). Magnes.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer-Verlag.

- Ochberg, R. L. (1996). Interpreting life stories. In R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (pp. 97–113). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345451>
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493–510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Sasson-Levy, O., & Shoshana, A. (2013). "Passing" as (Non) ethnic: The Israeli version of acting white. *Sociological Inquiry*, 83(3), 448–472. <https://doi.org/10.1111/soin.12007>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613500>