

מההתחלה אני שולל את זה בראש: הסללה רגשית של מזרחים בפריפריה הישראלית

איתמר טובי טהרלב

מיד אני מקים משני עקרונות אלו יסודות כלליים של כל סגנון באשר הוא: לומר מה שאתה מרגיש בדיוק כפי שאתה מרגיש – בכירור, אם הדבר הוא ברור; בערפול, אם הדבר מעורפל; להבין שהדקדוק הוא כלי ולא חוק (פסואה 2007, 33).

זה שנים לא מצטמצמים פערי ההשכלה בין מזרחים לאשכנזים (Cohen *et al.* 2019). בהיעדר הסבר מניח את הדעת לכך, מיתוסים מסוכנים וחסרי בסיס משגשגים ומשמיים משטרי הצדקה לאותם פערים (Boltanski and Thévenot 1999). דוגמאות לכך הם המיתוס שלפיו מזרחים הגיעו למדינת ישראל ללא השכלה ראויה (להפרכתו ראו Khazzoom 2008) והמיתוס הגורס כי מזרחים משכילים היגרו לצרפת ואילו מזרחים לא משכילים היגרו לישראל (להפרכתו ראו אילוז 2012ב).

במסה זו אני מבקש להציע שגורם משמעותי להיעדר הניעות בהשכלה של מזרחים הוא רגשי-פוליטי. לשם כך אשתמש בכמה מונחים: הסללה רגשית, הדבקה רגשית ואי-שוויון רגשי. אבקש להתייחס לרגשות כאל דבר פוליטי, כפעולה, כהרגל וכמשאב של כוח המשפיע על עיצובם של יחסי כוח אתניים בישראל. לצד זה, אמתח ביקורת על מוסדות אשר לדעתי אחראים ליצירה, לשימור ולהצדקה של תחושת מסוגלות עצמית (self-efficacy) נמוכה בקרב מזרחים בישראל.

* ברצוני להודות ליהודה שנהב-שהרבני, יעל ברדה, שאול סתר, אילת מעוז, עדי מזור, דביר בן חמו ומורן מימוני על תרומתם למסה זו.

מתוך כך אציע פתרון דיאלקטי לקיטוב השורר בין שתי גישות סוציולוגיות, מונוליתיות ויריבות המנהלות שיח בינרי וחסר מוצא: הגישה המבנית של הסוציולוגיה של החשד והגישה הפרשנית-משמעותנית. גישות אלו מתקשות לספק הסבר תהליכי ואורגני לסוגיית השתמרותם של פערי ההשכלה בקרב מזרחים, ובהיעדר הסבר ראוי, מזרחים נמצאים במעין שטח הפקר הרמנויטי. לפיכך אערוך פרובלמטיזציה לשיח הסוציולוגי הקיים, הנע בין חשד יתר לפרשנות יתר ואינו מצליח להציע הסבר הולם לסוגיה מפותלת וחמקמקה.

לקראת סוציולוגיה של הרגשות

ניסים מזרחי (2017) האשים כותבים רבים ב"סוציולוגיה של חשד" וטען כי הם אינם מציגים את עולם המשמעות הפרשני של הנחקרים ואת ההיגיון הפנימי שלו מבלי לכוון אותם באידיאולוגיה או במבנים סמויים. הוא קרא לעבור מגישה זו, שלטענתו מחויבת לדקדוק הליברלי, לעמדה של משמעות, כזאת המבקשת לתת פשר לתפיסת המוסר של הנחקר. על רקע זה נקודת המבט של סוציולוגיית הרגשות, המבקשת לזהות את המבנים הרגשיים המקופלים אצל הפרט (לאהיר 2008), תאפשר להצליב בין סוציולוגיה ביקורתית של חשד – המדגישה מבנה שמצליח להכפיף את היחיד, שלרוב אינו מודע לכוחות הפועלים עליו – ובין סוציולוגיה של משמעות, המתמקדת בחוויה הפרטית של הפרט ושל הקבוצה ובתפיסת העולם המוסרית הייחודית להם.¹

תחום הידע של סוציולוגיה של הרגשות צמח במחצית השנייה של שנות השבעים. תחום זה מתייחס לרגש כאל תופעה חברתית, כלומר כתוצר חברתי מותנה נורמות, זמן, מרחב והקשר של מעמד ויחסי כוח, ומתמקד ברגשות הסובייקטיביים או הקולקטיביים שפרט או קבוצה מבטאים. רגשות, בשל אופיים המוטיבציוני וההבעתי-תקשורתי, הם מרכיב בסיסי בתקשורת ובסוציאליזציה. הניסיון האנליטי להבין את טבעו של רגש פירושו ניסיון להבין את היחסים החברתיים ואת האקלים החברתי-ההיסטורי המייצרים, מעוררים ומטפחים את אותו רגש, ובהמשך מווסתים, מכוונים ומנהלים אותו (Bericat 2015).

אדוארדו בריקט, אשר סקר את תחום הסוציולוגיה של הרגשות, מצא שהוא נוטה לבחון רגשות כמיקרו-סוציולוגיה וכמיקרו-אינטראקציות ולא מתוך הקשר מוסדי רחב המעלה שאלות שקשורות ליחסי כוח מבניים (שם). בשנת 1983 הציעה ארלי הוכשילד (Hochschild 1983) שני מונחים שפיתחה – "חוקי רגש" ו"עבודת רגשות". מונחים אלו

1 ברנאר לאהיר קרא להפוך את נקודת המבט. לדבריו, "לחקור את החברתי מן ההיבט האינדיבידואלי שלו, כלומר את החברתי כפי שהוא משתבר דרך גוף אינדיבידואלי, שייחודו בכך שהוא חוצה מוסדות, קבוצות, מצבים, שדות, כוחות ושדות מאבק שונים – פירושו לחקור את המציאות החברתית בצורתה המוטמעת, המופנמת" (לאהיר 2008, 80). הוא ביקש לפרש מתוך עולמו של הפרט את המוסדות הפועלים כמשעתקים בלא לייחס לו תודעה כוזבת. "ככל שהדגישו החוקרים ש'הדבר משעתק את עצמו', כך הזניחו בסופו של דבר את השאלות מהו בעצם הדבר שמשועתק וכיצד מתבצע השעתוק" (שם, 84; ההדגשה שלי).

מתווים רגשות "מותרים", מצבים שנחשבים מתאימים לכטא רגשות כאלה ועוצמת רגש שנחשבת מתאימה. באמצעות מונחים אלו ביקשה הוכשילד לשרטט את הקשר שבין רגשות, תרבות ארגונית ויחסי כוח. נוסף על כך הציעה שלרגשות יש תפקיד פרגמטי כפול בהערכת המציאות: להכווין ולהתאים את העצמי לסיטואציה, ולבצע אינטראקציה. במחקרים אחרים נמצאו הבדלים בין עבודת הרגשות של לבנים לזו של מי שאינם לבנים (Mirchandani 2003; Wilkins and Pace 2014). ואכן, כפי שקובעת תיאוריית הרגשות הבין-קבוצתיים, רגשות מתעוררים בהקשר של מצבים שחווה הקבוצה שהפרט משתייך אליה (Yzerbyt et al. 2003). רגשות יכולים להתעורר גם בתוך מקומות פיזיים שנחשבים שייכים לגזע אחר (Anderson 2015). תחושת חוסר שייכות גזעית, למשל, יכולה לעורר רגשות של חרדה ומתח; נמצא שנשים לא לבנות אשר עבדו בשירות לקוחות הרחיקו רגשות מסוימים ונמנעו מלהביע אותם, בעיקר מול לקוחות לבנים, וכך עבודת הרגשות שלהן הותאמה למיקומן במערך האתנו-מעמדי בחברה (Mirchandani 2003; 2012).

אדוארדו בונייה-סילבה (Bonilla-Silva 2019) טען שאי-אפשר להבין סוגיות הנוגעות לגזע בלא להתייחס להיבטים מבניים, מוסדיים ואובייקטיביים ובלא להתייחס להיבט הרגשי. למעשה, רגש אינו רק ישות סובייקטיבית פסיכולוגית אלא יש לו הקשר "מבוסס מערכת" (Solak et al. 2012) – כל שחקן, בין שהוא שייך להגמוניה ובין שהוא שייך לאוכלוסייה מוכפפת, ממלא את תפקידו במבנים ובמוסדות מוגזעים ולא שוויוניים, בין השאר על בסיס הרגשות המוגזעים והלא שוויוניים שהוא חש, השתייכותו ההיסטורית לקבוצה מסוימת, היחסים החברתיים הנובעים מהשתייכות זו, ומקומו בהיררכיה הגזעית ובמרחבים המוגזעים שהוא מתנהל בהם. מאחר שרגשות כוללים יסוד סיבתי מחברת לצד יסוד תוצאתי מחוברת, קבוצות אנושיות מפתחות סובייקטיביות רגשית ייחודית המותאמת בדיוק למיקומן בסדר החברתי ההיררכי, וזה בתורו מגיב אליהם: "חוויה רגשית משפיעה על מאפיינים אובייקטיביים ומבניים ועל תפיסות סובייקטיביות של הסדר החברתי, ובה בעת היא מושפעת מהם" (שם, 676). כך, מכיוון שרגשות מגיבים למעמד ובה בעת מייצרים מעמד באמצעות העברתם מדור לדור בתוך שדות של מעמדות, גילים וזהויות, משתכפל הסדר החברתי ומתקיים ביציבות לאורך זמן.

אם כן, באמצע את גישת המחקר של הסוציולוגיה של הרגשות איני נענה לאף אחד מהקטבים המפלגים את המחקר הסוציולוגי אלא מראה כיצד בין סוציולוגיית החשד לסוציולוגיית המשמעות שורר מתח דיאלקטי, ואותם קטבים מתקיימים זה לצד זה בתוך סובייקט החשד עצמו. אני מבקש להציע שאם בוחנים את דבריו של הסובייקט מנקודת המבט של הסוציולוגיה של הרגשות, הסובייקט מדבר בעצמו את סוציולוגיית החשד ועורך תיאורטיזציה פרשנית של המבנה.

סוציולוגיה של הרגשות וההסללה המזרחית

בשנות השישים והשבעים הופיעו פערים בין מזרחים לאשכנזים בהשכלה, במגורים ובתעסוקה, ומאז נוצר בישראל מבנה אתנו-מעמדי יציב ומובהק (חבר ואחרים 2002; Khazzoom 2005). אף שכיום רוב בוגרי בתי הספר התיכוניים בפריפריה הם ממוצא מזרחי, שיעור המזרחים במוסדות להשכלה גבוהה היה ועודנו נמוך ביותר יחסית לשיעורם באוכלוסייה (Cohen et al. 2019). אמנם משלהי שנות השבעים הלך והתגבש בישראל מעמד ביניים מזרחי (כהן וליאון 2008), אך נראה שלמרות זאת הפערים בין מזרחים לאשכנזים, בעיקר בתחום ההשכלה האקדמית, נותרו יציבים למדי (Cohen et al. 2019). שורשיו של אי-השוויון האתנו-מעמדי נטועים עמוק בהיסטוריה הממסדית של מערכת החינוך בישראל. בשנות השבעים והשמונים הופנו מזרחים רבים לבתי ספר מקצועיים; שלמה סבירסקי טען שמדובר בהסללה מכוונת הקשורה למדיניות סדורה של משרד החינוך (סבירסקי 1990). מחקרים אחרים שהתחקו אחר שורשיו ההיסטוריים של אי-שוויון זה תלו גם את הפער הקיים כיום באותה הסללה מבנית, כלומר בהפניה ובניתוב ההיסטוריים הרב-דוריים של יהודים מזרחים לחינוך מקצועי (Cohen et al. 2019). יש לציין כי יוסי שבט הראה במחקר פורץ דרך שההסללה לחינוך מקצועי היא תופעה ייחודית למזרחים בישראל: ערבים אזרחי ישראל, אף שהם מיעוט הסובל מאפליה בוטה, אינם מוסללים לחינוך כזה, והם עולים על המזרחים בשיעורי הכניסה לאקדמיה ובשיעורי השגתם של תארים אקדמיים (Shavit 1990). מחקרים אחדים מראים כי מזרחים מסבירים את הפערים הללו כבחירה והתמקמות ערכית (מזרחי ואחרים 2013) או מתנהלים בתוכם באמצעות שימושים אסטרטגיים מגוונים באתניות (טביב-כליף 2021). מחקרים אחרים מזהים סימטריה בין קיומו של מבנה היררכי קולוניאלי כללי בישראל ובין יצירתה יש מאין של נחיתות טבועה ומבנית בקרב מזרחים וערבים (שנהב 2003; שנהב וחבר 2004).

אך אם נאמץ את נקודת המבט האסימטרית של הסוציולוגיה של הרגשות, נראה כיצד הדיכוי הישיר והבוטה הצטמצם והותמר בצורה נוספת של הסללה, שאני מכנה אותה "הסללה רגשית". להבריל מהסללה מבנית של מזרחים לחינוך מקצועי (צמרת 2005), ההסללה הרגשית מתכתבת עם מונח כללי יותר שאווה אילוז השתמשה בו – ריבוד רגשי (אילוז 2012, א, 202), מונח המתאר מצב שבו רגשות מתחלקים באופן היררכי בין מעמדות שונים בחברה. הסללה רגשית פירושה מימוש, תרגום ושיקוף של המבנה החברתי ההיררכי ולבסוף גם ייצוב, שימור ומופע שלו. בישראל, מזרחים ואשכנזים פועלים כשחקנים בתוך שדה מובחן של כלכלת מסוגלות עצמית – זירה פעילה שבה שחקנים וסוכנים מתחרים על משאבים (בורדייה 2005, 113), במקרה זה המשאב (ההון) הרגשי של תחושת מסוגלות עצמית; השחקנים החזקים מנסים ככל הניתן למנוע מהשחקנים החלשים גישה למשאב זה. תחושת המסוגלות העצמית מתווכת בין ידע לפעולה: זוהי המידה שבה הפרט מאמין ביכולתו ומעריך את יכולתו לבצע פעולה מסוימת בהצלחה באמצעות גיוס מוטיבציה,

משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה (Bandura 1986). תחושה זו נבנית מתוך רכישה הדרגתית של כישורים באמצעות התנסויות קוגניטיביות, חברתיות, חווייתיות, מילוליות וגופניות (Bandura 1997). בשדה של כלכלת המסוגלות העצמית בישראל, שחקנים הגמוניים – אשכנזים המחזיקים באמצעי ייצור סימבוליים וממשיים – שולטים במונופול המייצר סוגים שונים של אלימות סימבולית וממשית שמשפיעה על רגשות של יחידים וקבוצות. בסופו של דבר נוצר הביטוס רגשי דיפרנציאלי: אשכנזים מפתחים הביטוס הכולל תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, ואילו מזרחים מנועים מלפתח הביטוס כזה. למעשה, שחקנים אשכנזים פועלים כהגמוניה רגשית, כלומר הם נהנים ממבנה המייצר אי-שוויון רגשי, וזה פועל לטובתם ובהמשך מנציח את עצמו באמצעות מניעתו מזרחים. הביטוס רגשי של תחושת מסוגלות עצמית נמוכה בקרב מזרחים משקף את התגובה, היחס וההערכה הרגשית שלהם למבנה החברתי ההיררכי. מידתה של תחושת המסוגלות העצמית שמפתח כל שחקן משפיעה על אופן קבלת ההחלטות שלו, ואפשר להניח שהיא גם משפיעה על יכולת הניעות החברתית בחייו. נראה כי צעירים מזרחים רבים נמנעים בתחנות רבות בחייהם מלהשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה (Cohen et al. 2019) ובוחרים במסלולי קריירה כמו משרות פקידות נמוכה, שאינן דורשות השכלה אקדמית, או פתיחת עסק (אדוט 2018).

כאשר פרטים מצליחים לבצע ניעות חברתית, נמנעים מכך או נכשלים בכך, הדבר מעניק למפרע תוקף טבעי לכאורה למבנה החברתי הקיים ולחלוקה אי-שוויונית של משאבים. כלומר, מזרחים שאינם מבצעים ניעות חברתית באמצעות השכלה או אינם לומדים במוסדות להשכלה גבוהה מחזקים בכך מתוך היזון חוזר את המנגנון ואת המבנה החברתי הקיים ומצדיקים אותם למפרע, וכך למעשה תצורת הסדר החברתי עצמו פועלת כמכונה סמלית עצומה (בורדייה 2007, 37) והסדר והמבנה החברתיים היציבים משכפלים, מנרמלים ומנציחים את עצמם. את זאת ממחישים דברים שאמרו בני נוער מזרחים המתגוררים באשדוד למראיין בתוכנית טלוויזיה²:

להם יש את העבודות הבכירות ולנו יש את עבודות הזבל [...] מנהלי בנק לא נהיה, עורכי דין לא נהיה, נהיה שיפוצניקים [...]. מהתחלה אני שולל את זה בראש, זה אתה לא תהיה, אז אין לך מה ללכת [...] האשכנזי אם הוא רוצה, הוא יהיה הדבר הזה (לוי 2013).

בני נוער אלו מגיבים רגשית למבנה החברתי הקיים באמצעות הביטוס. ההביטוס – המערך המובלע והמשוקע בפרט, שמתווך ומסנכרן עבורו את המבנים החברתיים, והוא אסופה של

2 המונח "מזרחים" משמש אותי כאן לתיאור יוצאי אסיה ואפריקה שחזותם, שם המשפחה שלהם ולעיתים גם מקום מגוריהם מאפשרים לזהותם ככאלה בסיטואציות חברתיות יומיומיות. אני מתבסס על עבודת הדוקטור של טליה שגיב (שעובדה לספר; ראו שגיב 2014), המראה כי מראה חיצוני ושם משפחה משפיעים רבות על עיצוב הזהות של הפרט כמשא ומתן הזהותי שהוא מקיים בהתנהלותו ביומיום של החברה הישראלית.

נטיות, כשיריות, תכונות, אסטרטגיות והערכות (בורדייה 2005, 117), וכפי שאני מדגיש כאן, גם רגשות – מאפשר לפרט להתאים את עצמו רגשית לתפקיד החברתי המרוכב המוצע לו במבנה החברתי שהוא פועל בו. לטענתי, מזרחים בישראל מאופיינים בהביטוס רגשי הכולל תחושה של מסוגלות עצמית נמוכה ושאיפות נמוכות, והוא נוצר בתגובה למבנה הקיים. כלומר, מזרחים בישראל סובלים מאי־שוויון רגשי בתחום תחושת המסוגלות העצמית והשאיפות, והדבר פוגע בניעותם החברתית.

אני מציע להפנות את המבט החשדני לעבר שלוש מערכות חשובות האחראיות ליצירת אקלים של הביטוס רגשי המתבטא בקרב מזרחים בתחושת מסוגלות עצמית נמוכה ובשאיפות נמוכות: מערכת החינוך, התקשורת והסביבה הקרובה.³

מערכת החינוך: הסללה רגשית ישירה

בספרו מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית הראה הסוציולוג גד יאיר כי מידת הצלחתו של תלמיד בבגרותו קשורה בין השאר באיכות האינטראקציות שלו עם מוריו ובטיבן הרגשי (יאיר 2006). כאשר דמויות מפתח חינוכיות מעתירות על התלמיד תשומת לב חיובית ויחס שוויוני, הוגן ומעצים ומעודדות אותו לחוש מסוגלות עצמית, התלמיד חווה חוויה טרנספורמטיבית וסמלית משמעותית המשפיעה על מהלך חייו; בעקבות חוויה כזאת הוא עשוי להיות לבוגר מצליח, משכיל ובעל תחושת מסוגלות גבוהה. מחקרים אחרים בחנו בתי ספר שהמורים בהם הטמיעו בתלמידים שאפתנות ודרשו מהם לעמוד בציפיות גבוהות, ונמצא כי שיעורי הנשירה בהם היו נמוכים יותר מאשר בבתי ספר שבהם הציפיות מהתלמידים היו נמוכות (ראו למשל Van Houtte et al. 2012). חוקרים הציעו כי הפנמה כזאת של ציפיות עשויה להסביר גם פערי הישגים בין מעמדות. לטענתם, תלמידים בני מעמדות נמוכים מפתחים שאיפות נמוכות כשהם משווים עצמם לחבריהם ללימודים, לרוב בני מעמדות גבוהים יותר, הלומדים במסלול עיוני (שם). גורם נוסף לשאיפות נמוכות הוא היחס הרגשי שתלמידים כאלה מקבלים ממוריהם (Clark 1960; Blazar and Kraft 2017), ובכלל זה "מסרים מצננים" (Clark 1960) שלפיהם העולם הוא ישות היררכית, דטרמיניסטית וחסרת רחמים. ואכן, מחקרים אחרים מראים שבתי ספר מבטאים ציפיות נמוכות כלפי תלמידים במסלולי לימוד מקצועיים, ושהתלמידים במסלולים אלו מתאפיינים בדימוי עצמי נמוך (Van Houtte 2005). בישראל תלמידי בתי הספר מחולקים להקבצות במקצועות מסוימים כבר בגיל צעיר, בתחילת חטיבת הביניים; נמצא כי לחלוקה זו יש השפעה רגשית שלילית וישירה על תלמידים בהקבצות נמוכות,

3 המערכת הצבאית, מערך בריאות הנפש, שיח הרשתות החברתיות ומערכת המשפט בישראל הם כמובן אפרטוסים נוספים המשתמשים בפערים רגשיים ואחרים בין מזרחים לאשכנזים, מטפחים אותם ומנהלים אותם, אך קצרה הידיעה מלדון בהם כאן. להרחבה על חלק מהנושאים האלה ראו קחטן 2013; יונה ומן תשפ"א.

והם חשים כישלון ומפתחים ציפיות נמוכות ודימוי עצמי נמוך יחסית לחבריהם לכיתה שלומדים בהקבוצות גבוהות יותר (חורי-כסאברי ומיקולינסר 2014).

הציפיות שמורים מפנים כלפי תלמידיהם והשאיפות שהתלמידים מפתחים בעקבות זאת אינן נקבעות רק על פי הישגיהם של התלמידים. המורים מושפעים גם מדעות קדומות בנוגע לקבוצות אתניות שונות (Tenenbaum and Ruck 2007; van den Bergh et al. 2010), ולפיהן הם מציבים לתלמידיהם ציפיות מוטות לפי מעמד וגזע. נמצא כי אלו משפיעות על הישגיהם העתידיים של התלמידים מקבוצות אתניות שונות, וכך בין השאר משתמרים פערי הישגים בין הקבוצות (van den Bergh et al. 2010). בארצות הברית נמצא למשל כי מורים ביטאו יחס חיובי יותר כלפי תלמידים ממוצא אמריקני לבן וכלפי תלמידים ממוצא אסיאתי מאשר כלפי תלמידים ממוצא אפרו-אמריקני או לטיני (Tenenbaum and Ruck 2007). בישראל מתקיימים לא פעם הליכי הסללה אתנו-מעמדית של מזרחים למסגרות חינוך או למסלולי לימוד לא יוקרתיים (סבירסקי 1990; צמרת 2005; כהן ואחרים 2013), ולטענתי יש לכך השפעה דומה על שאיפותיהם של התלמידים. אפשר להניח שיחסם הישיר והעקיף של המורים כלפי התלמידים הושפע מתיאוריות חינוך בעלות אופי מהותני משנות החמישים שהיו פופולריות עד שנות השמונים, למשל אלה של חוקר החינוך הבולט זוכה פרס ישראל קרל פרנקנשטיין ואישים כמו משה סמילנסקי. כותבים אלו הציעו שהסביבה שתלמידים מזרחים חיים בה פוגעת באינטליגנציה שלהם וביכולת המחשבה המופשטת (סבירסקי 1990; מזרחי 2009). הספרות התיאורטית הפופולרית הזאת נכתבה בשפה יישומית, ויש להניח שהייתה מוכרת לאנשי חינוך והשפיעה על יחסם כלפי תלמידים מזרחים (Lewis 1979).

התקשורת: מכשיר אידיאולוגי לעיצוב התודעה

גם התקשורת משפיעה באופן קרדינלי על האופן שבו הפרט תופס את המציאות החברתית שלו ושל הקבוצה. היא מפיצה דימויים המבטאים נרטיבים מקובלים ודימויים המבטאים נרטיבים לא מקובלים ולא לגיטימיים, והפרט הצופה בה מכונן באמצעותם את זהותו ואת זהותם של "אחרים". התקשורת פועלת אפוא כמכשיר אידיאולוגי לעיצוב תודעה. זוהי זירה חשובה שהתרבות מיוצגת בה ומתהווה בה (קמה ופירסט 2015), והיא מפיצה כוח סמלי אשר "אינו יכול לפעול ללא תרומתם של אלה הכפופים לו, ואין הם כפופים לו אלא מפני שהם בונים אותו בתור שכזה" (בורדייה 2007, 68). הציבור הרחב, ובכלל זה מזרחים רבים, נחשף למדיה המשקפת מבנה הגמוני והיררכי של עליונות לבנה, כזה שנעדר ממנו ייצוג מזרחי בהקשרים חיוביים שאינם סטריאוטיפיים (Madmoni-Gerber 2009).

מפני שהצורך של בני נוער להזדהות עם ייצוגים חזק מזה של מבוגרים, לתקשורת יש השפעה רבה יותר על תפיסת המציאות של בני נוער, וכשהם נחשפים לדימויים שליליים של הקבוצה שהם משתייכים אליה הם מפנימים אותם יותר מאשר מבוגרים. כך, למשל,

ייצוגים שליליים של בני מיעוטים לא לבנים בארצות הברית פוגעים בהתפתחותם הרגשית התקינה של בני נוער מקבוצות אלו ובונים אצלם ערך עצמי נמוך; וגם כאשר הדימוי העצמי של בני הנוער המשתייכים לקבוצות מיעוט מושפע באופן חיובי ממקורות אחרים, השפעתה של התקשורת גדולה הרבה יותר (Martin 2008). אפשר להניח שמבנה החברה ההיררכי המשתקף מן המסכים בישראל, לצד דימויים שליליים של מזרחים בתקשורת, משפיעים על בני נוער ממוצא מזרחי בדרך דומה, כלומר מובילים אותם לפתח תחושה של מסוגלות עצמית נמוכה.

הסביבה הקרובה: "אנשים מכניסים לך לראש שאתה עממיקו"

בתוכנית הריאליטי יס מן ששודרה באוקטובר 2019 נערך הדיאלוג הבא בין כוכבי תוכניות הריאליטי קותי סבג וטילטיל, הוא נהג המונית לירון אורפלי, שניהם ממוצא מזרחי:

טילטיל: אתה יודע מה? לא בושה קותי שתלך להוציא גם רישיון לטקסי!

קותי: אל תפגע, למה שאני אעבוד על מונית? [...] היית אומר את זה לכל בן אדם?

טילטיל: כן [...] אנחנו העממיקו, אני ואתה העממיקו [...].

קותי: אז אתה מבין? זה הבעיה, שאנשים מכניסים לך לראש שאתה עממיקו [...].

טילטיל: אתה לא עממיקו, קותי?

קותי: לא! מה זה עממי?

טילטיל: די, נו, בחייאת דינכ.

קותי: רגע, רגע, מה זה עממי?

טילטיל: עממי, אנחנו עממי [...].

קותי: למה בן אדם שגדל בקיבוץ הוא מלח הארץ וכן אדם שגדל בבית שמש [...] הוא

עממיקו? מה זה עממי?

טילטיל: העם אוהב אותך, אתה עממיקו (ענבר 2019).

בדיאלוג הבוטה הזה טילטיל מצפה מקותי לשאוף להיות "עממיקו", כלומר לעסוק בתפקידי פרולטריון או לבחור משלח יד נטול יוקרה. מהדברים האלה עולה האפשרות שגם קבוצת הקרובים והשווים משתתפת בניסיונות להפיץ את תפקידי המבנה ההיררכי האתני, ושהיא עושה זאת באמצעות הדבקה רגשית מכוונת וגלויה (Hatfield et al. 1993) – מונח מתחום הסוציולוגיה של ארגונים, המתאר העברת רגשות מאדם אחד לאחר בתהליך של חיקוי רגשי, הזדהות וציפיות למלא אחר תסריטי רגש ותפקידי רגש. מזרחים שהפנימו את תחושת המסוגלות העצמית הנמוכה היו לסובייקטים ששאפוניהם נמוכות והפכו למדביקים בעצמם, באמצעות הפניית ציפיות גלויות או מובלעות אל מזרחים אחרים. בדיאלוג המצוטט קותי מביע התנגדות לתפקיד, אך ייתכן שמזרחים רבים אחרים אינם מצליחים להתנגד לתפקיד

החברתי-כלכלי-רגשי שמציעים להם קבוצת השווים שלהם וקרובי משפחתם באופן ישיר או מרומז באמצעות העברה בין-דורית של רגשות.

אם כן, לצד מערכת החינוך והתקשורת פועלת מערכת שלישית בעלת היגיון אוטואימוני אשר עוזרת להטמיע בפרט את המבנה האתני ההיררכי בישראל – מערכת הסביבה הקרובה. הפרט מקבל מקבוצת הקרובים והשווים לו חיזוק למידת השאפתנות שהוטמעה בקרב, לאחר שגם הם פיתחו לאורך השנים מידת שאפתנות ורגשות דומים, כאלה התואמים, משקפים ומממשים את תכניו ומסריו של המבנה החברתי ההיררכי. זוהי יצירה היסטורית שראשיתה בכמה אפרטוסים ומערכות, ובהן התקשורת, החינוך, הצבא והמשפט, וכעת היא פועלת כמערכת אקולוגית עצמאית המתקיפה את היחיד בביתו ובסביבתו הקרובה בצפייה שיפנים תחושת מסוגלות נמוכה. מערכת הסביבה הקרובה נעשית בעצמה סוכנת של המבנה המדיר מזרחים ומשכפל פערים. לכן מזרחי ששאפות המעמד וההשכלה שלו נמוכות נתפס כטבעי, כעממי, אמין, גברי ואותנטי, ואילו מזרחי ששאפותיו גבוהות מכונה "משתכנז" ונתפס כמזרחי שאינו אותנטי (שוורץ 2014). כאשר צעירים ממשפחות לא משכילות אינם תופסים מלכתחילה מסלולים של השכלה גבוהה כמסלולים רלוונטיים לחייהם (Archer et al. 2007), ייתכן שהסיבה לכך היא שההביטוס שלהם כולל תחושה מובלעת של מסוגלות עצמית נמוכה ולכן הם מפרשים רכישת השכלה כדבר לא אותנטי (שוורץ 2014), לא זמין (טביב-כליף 2021) או לא ערכי (מזרחי ואחרים 2013).⁴ זהו הסבר אחר לשאלה מדוע פערים חברתיים, כמו פערי השכלה, משוכפלים ונתרים יציבים (Cohen et al. 2019) בקרב מזרחים בישראל. הסבר זה מביא בחשבון גם את האופן שבו היחיד תורם לתופעה ובה בעת מושפע ממנה באמצעות המנגנון הדינמי והאורגני של הרגש.

רגשות כדיאלקטיקה

במסה זו טענתי שאם נאמץ את נקודת המבט הדיאלקטית של הסוציולוגיה של הרגשות נוכל לזהות גורמים רגשיים המציעים הסבר "חי", פרגמטי ותהליכי לתופעת חוסר הניעות של מזרחים באמצעות השכלה. הדיון הסוציולוגי הקיים, המתעלם מרגשות, מתפצל בין גישת החשד, המקבעת מזרחים כקורבנות חסרי תודעה פוליטית, ובין גישת המשמעות, המקבעת מזרחים כקדושים מוסריים וכך מתעלמת מאנושיותם המורכבת ואף מהשתתפותם, כקבוצה אנושית, בדיכוי הרב-מערכתית של עצמם. היעדר הסבר מקיף, כזה המביא בחשבון גם רגשות ויחסי כוח אפקטיביים, תורם בעקיפין לדימוי השלילי של מזרחים כמי שאינם משכילים

4 סוגיה מעניינת היא האופנים שבהם מזרחים מצליחים להתחמק מאותם רפרטוארים רגשיים מוסללים ומוגזעים – באמצעות מאפיינים מסוימים "עוקפי אתניות", כמו למשל חזות בהירה ו"שברירית" (שגיב 2014), שם משפחה שאינו מזוהה כמזרחי (שם), הרכבת משקפיים, סגנון לבוש, אימוץ ז'רגון ונימה לשונית מסוימת, או ביטוי של זהות מינית קווירית (Pedulla 2014).

וכך הוא מחזק את יציבותה של תופעת חוסר ההשכלה בקרב מזרחים. חמקמקותה של התופעה היא מקור עוצמתה.

כדי לבחון את הטענות שהועלו במסה זו יש לחקור סוגיות רגשיות הקשורות לניעות חברתית, לזהות, למיקום פריפריאלי (לא רק גיאוגרפי או חברתי אלא גם רגשי), למגדר, לגוף, למראה חיצוני, לפרפורמנס. אימוץ נקודת מבט זו יעשיר את ההבנה התיאורטית של תופעות חברתיות שתמומות, יסייע לפתח את הדיון המחקרי בשאלת הכפפתם של המזרחים בישראל בעת הזאת, ואולי גם יציע כיוונים חדשים לעשייה פוליטית, מקיפה ועדכנית.

המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים

ביבליוגרפיה

- אדוט, יהושע רם, 2018. "הבניית 'עצמי-עובד' בקרב ערבים ומזרחים במהלך מוביליות למעמד הבינוני", עבודת דוקטור, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. אילוז, אווה, 2012א. גאולת הנפש המודרנית: פסיכולוגיה, רגשות ועזרה עצמית, בתרגום איה ברור, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- _____, 2012ב. "עייפנו מהעדתיות", הארץ, 24.2.2012.
- בורדייה, פייר, 2005. שאלות בסוציולוגיה, בתרגום אבנר להב, תל אביב: רסלינג.
- _____, 2007. השליטה הגברית, בתרגום אבנר להב, תל אביב: רסלינג.
- חבר, חנוך, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלד (עורכים), 2002. מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- חורי-כסאברי, מונא, ומריו מיקולינסר, 2014. "שונניות רגשיות-חברתיות, השלכותיהן וזיקתן להישגים בלימודים", אברהם הרכבי ונעמי מנדל-לוי (עורכים), חינוך לכול: ולכל אחד במערכת החינוך בישראל, ירושלים: האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים, עמ' 59-72.
- טביב-כליף, יוספה, 2021. אתניות בתנועה: עבודת זהות ומסלולי חיים של צעירים, תל אביב: רסלינג.
- יאיר, גד, 2006. מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יונה, ליהי, ואיתמר מן, תשפ"א. "המוציאים לפועל: מזרחים ואלמות ריבונית בישראל", משפט וממשל (מקורן).
- כהן, אורי, ונסים ליאון, 2008. "לשאלת המעמד הבינוני המזרחי בישראל", אלפיים 32, עמ' 83-101.
- כהן, ינון, יצחק הברפלד וטלי קריסטל, 2013. "מזרחים, אשכנזים ו'מעורבים': פערי השכלה בקרב יהודים ילידי ישראל", יוסי יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר (עורכים), פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 36-58.

- לאהיר, ברנאר, 2008. "מהתיאוריה של ההביטוס לסוציולוגיה פסיכולוגית", *תיאוריה וביקורת* 33, עמ' 77-100.
- לוי, אמנון (במאי), 2013. "פרק 3", נטע רודמן (מפיקה), *הפנים האמיתיות של השד הערתי*, ערוץ 10, 16.8.2013.
- מזרחי, ניסים, 2009. "לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל", *אלפיים* 34, עמ' 42-64.
- , 2017. "הסוציולוגיה בישראל לאן? מסוציולוגיה של חשד לסוציולוגיה של משמעות", *מגמות* נא(2), עמ' 69-114.
- מזרחי, ניסים, יהודה גודמן ויריב פניגר, 2013. "הם 'פריקים' ואנחנו 'ערסים': שלילתם של אתניות ומעמד בתפיסת תהליכי הסללה בבתי ספר בישראל", יוסי יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר (עורכים), *פרקטיקה של הברדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד*, עמ' 83-102.
- סבירסקי, שלמה, 1990. *חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, תל אביב: ברירות. ענבר, טליה (במאית), 2019. "פרק 3", רם לנדס (מפיק), ים מן, קודה תקשורת, 30.10.2019.*
- פסואה, פרננדו, 2007. *ספר האי־נחת, בתרגום יורם מלצר, תל אביב: כבל. צמרת, צבי, 2005. "זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'", אבי בראלי, דניאל גוטווייץ וטוביה פריילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי א, ירושלים: יד יצחק בן־צבי, עמ' 295-326.*
- קחטן, דנה, 2013. "אשכנזי זה מוצא, צהוב זה אופי: הבניית זהויות בקרב חיילים קרביים", זאב שביט, אורנה ששון־לוי וגיא בן־פורת (עורכים), *מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד*, עמ' 57-83.
- קמה, עמית, וענת פירסט, 2015. *על ההדרה: ייצוגים תקשורתיים של אחרים, תל אביב: רסלינג. שגיב, טליה, 2014. חצי חצי: על ישראלים ממוצא עדתי מעורב, תל אביב: הקיבוץ המאוחד. שורץ, אורי, 2014. "עיראקים אשכנזים מאוד": על אותנטיות, גבולות מעמדיים והמטפריקה של השפה האתנית בישראל", *תיאוריה וביקורת* 43, עמ' 103-130.*
- שנהב, יהודה, 2003. *היהודים־הערבים: לאומיות, דת ואתניות, תל אביב: עם עובד. שנהב, יהודה, וחנן חבר, 2004. "מגמות במחקר הפוסטקולוניאלי", יהודה שנהב (עורך), קולוניאליות והמצב הפוסטקולוניאלי, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 189-200.*

Anderson, Elijah, 2015. "The White Space," *Sociology of Race and Ethnicity* 1(1), pp. 10-21.

Archer, Louise, Sumi Hollingworth, and Anna Halsall, 2007. "'University's Not for Me — I'm a Nike Person': Urban, Working-Class Young People's Negotiations of 'Style', Identity and Educational Engagement," *Sociology* 41(2), pp. 219-237.

Bandura, Albert, 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- , 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Bericat, Eduardo, 2015. “The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress,” *Current Sociology* 64(3), pp. 491–513.
- Blazar, David, and Matthew A. Kraft, 2017. “Teacher and Teaching Effects on Students’ Attitudes and Behaviors,” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 39(1), pp. 146–170.
- Boltanski, Luc, and Laurent Thévenot, 1999. “The Sociology of Critical Capacity,” *European Journal of Social Theory* 2(3), pp. 359–377.
- Bonilla-Silva, Eduardo, 2019. “Feeling Race: Theorizing the Racial Economy of Emotions,” *American Sociological Review* 84(1), pp. 1–25.
- Clark, Burton R., 1960. “The ‘Cooling-Out’ Function in Higher Education,” *American Journal of Sociology* 65(6), pp. 569–576.
- Cohen, Yinon, Noa Lewin-Epstein, and Amit Lazarus, 2019. “Mizrahi-Ashkenazi Educational Gaps in the Third Generation,” *Research in Social Stratification and Mobility* 59(3), pp. 25–33.
- Hatfield, Elaine, John T. Cacioppo, and Richard L. Rapson, 1993. *Emotional Contagion*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hochschild, Arlie, 1983. *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*, Berkley: The University of California Press.
- Khazzoom, Aziza, 2005. “Did the Israeli State Engineer Segregation? On the Placement of Jewish Immigrants in Development Towns in the 1950s,” *Social Forces* 84(1), pp. 115–134.
- , 2008. *Shifting Ethnic Boundaries and Inequality in Israel, or How the Polish Peddler Became a German Intellectual*, Stanford: Stanford University Press.
- Lewis, Arnold, 1979. *Power, Poverty and Education*, Forest Grove: Turtledove.
- Madmoni-Gerber, Shoshana, 2009. “Israeli Media: History, Ownership, and the Politics of Mizrahi Representation,” in *Israeli Media and the Framing of Internal Conflict: The Yemenite Babies Affair*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 43–67.
- Martin, Ardis C., 2008. “Television Media as a Potential Negative Factor in the Racial Identity Development of African American Youth,” *Academic Psychiatry* 32(4), pp. 338–342.
- Mirchandani, Kiran, 2003. “Challenging Racial Silences in Studies of Emotion Work: Contributions from Anti-Racist Feminist Theory,” *Organization Studies* 24(5), pp. 721–742.
- , 2012. *Phone Clones: Authenticity Work in the Transnational Service Economy*, Ithaca and London: ILR Press.

- Pedulla, David S., 2014. "The Positive Consequences of Negative Stereotypes: Race, Sexual Orientation, and the Job Application Process," *Social Psychology Quarterly* 77(1), pp. 75–94.
- Shavit, Yossi, 1990. "Segregation, Tracking, and the Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel," *American Sociological Review* 55(1), pp. 115–126.
- Solak, Nevin, John T. Jost, Nebi Sümer, and Gerald L. Clore, 2012. "Rage Against the Machine: The Case for System-Level Emotions," *Social and Personality Psychology Compass* 6(9), pp. 674–690.
- Tenenbaum, Harriet R., and Martin D. Ruck, 2007. "Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority than for European American Students? A Meta-Analysis," *Journal of Educational Psychology* 99(2), pp. 253–273.
- van den Bergh, Linda, Eddie Denessen, Lissete Hornstra, Rinus Voeten, and Rob W. Holland, 2010. "The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap," *American Educational Research Journal* 47(2), 497–527.
- Van Houtte, Mieke, 2005. "Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research," *School Effectiveness and School Improvement* 16(1), pp. 71–89.
- Van Houtte, Mieke, Jannick Demanet, and Peter A. J. Stevens, 2012. "Self-Esteem of Academic and Vocational Students: Does Within-School Tracking Sharpen the Difference?" *Acta Sociologica* 55(1), pp. 73–89.
- Wilkins, Amy C., and Jennifer A. Pace, 2014. "Class, Race, and Emotions," in Jan Stets and Jonathan H. Turner (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions II*, Dordrecht: Springer Science, pp. 385–409.
- Yzerbyt, Vincent, Muriel Dumont, Daniel Wigboldus, and Ernestine Gordijn, 2003. "I Feel for Us: The Impact of Categorization and Identification on Emotions and Action Tendencies," *British Journal of Social Psychology* 42(4), pp. 533–549.