

שפה דתית בכתיבה אקדמית: פער, או פער לכאורה?

עינב ארגמן

תקציר

מאמר זה בוחן פערים בשפה. עניינו ניתוח איכותני של עבודות סמינריוניות של סטודנטיות חרדיות (מזרמים פנים-חרדיים שונים) הלומדות במכללה חילונית. השאלה המרכזית הנשאלת בו היא: האם שימוש בשפה דתית בעבודות סמינריוניות (הדורשות שימוש בכתיבה אקדמית) מבסס פער בין שתי השפות, הדתית והאקדמית, ובין המגזר החרדי למגזר החילוני, או שמא זהו פער רק לכאורה? מקטעי נתונים שבהם נמצאה שפה דתית נותחו לאור השאלות: (1) באיזה פרק של העבודה הופיעה שפה דתית? (2) מהו תפקידה של שפה זו? (3) מהי השפה הסובבת את השפה הדתית? (4) האם שפה דתית נענית לכללי הכתיבה האקדמית או מנותקת מהנורמות המדריכות אותה (קרי, קיים פער בין השתיים)? ניתוח הנתונים מראה כי ככלל, שפה דתית הופיעה בהתאם לתפקיד הפרקים שבהם נמצאה ונענתה למוסכמות אלו של כתיבה אקדמית: (1) מתן קרדיט והצבעה על שילוב קוהרנטי של הטיעונים והממצאים בידע מחקרי קיים; (2) פומביות (חשיפת הטקסט לעיון ציבורי); (3) סיוג טענות וענווה בכתיבה; (4) הצגת העובדות באופן כרונולוגי, זו על גבי זו, ושיטתיות בכתיבה; (5) הפגנת הכרה במדרג התורמים לכתיבה ובסדר חשיבותם; (6) כתיבה אימפרסונלית. העובדה שהשפה הדתית תואמת בעיקרה את העקרונות המנחים המקובלים בכתיבה האקדמית נוגעת לתאוריות שעניינן דו-לשוניות, הדו-לשוניות וקבוצות מיעוט לשוניות. המאמר מעלה שאלות בנוגע לקבלת חריגות (פערים) בכתיבה של קבוצות דתיות ותרבותיות אחרות במוסד האקדמי. נשקלת הסוגיה המקצועית הנגזרת מהאפשרות של פתיחת הגבולות של סוגת הכתיבה האקדמית, תוך כדי דיון בהשלכות החינוכיות של סוגיה זו.

מבוא¹

המושג "פער" מוגדר כ"הפרש ניכר בין שני דברים" (אבן שושן, 2003). בספרות המחקר הסוציולוגית הוא קשור בשוויון ובאי־שוויון, בריבוד ובצדק, ומוגדר על פיהם (ראו למשל Scott & Marshall, 2009). פער נדון בהקשרים שונים: פער כלכלי, פער חברתי, פער תרבותי, פער בחינוך; בכלם מובלט הבדל משמעותי בין שני הצדדים (חן ואחרות, 1989). לרוב, ההשוואה בין הצדדים אינה מבוססת על הדגשת החיוב: "מי שמתמשש במושג פער בתרבות, למשל, אינו משקף תפישה שלפיה תרבויות שונות ביניהן ולכל אחת ערכים משלה, אלא תופש את הפער כשלילי, פער שיש לו תוצאות בלתי רצויות ואשר יש לצמצמו" (שם, עמ' 115).

הסוציולוג סמי סמוחה (1993) מונה חמישה שסעים היוצרים פערים בין אוכלוסיות בחברה הישראלית: פוליטי, מעמדי, עדתי, לאומי ודתי־חילוני; השסע האחרון רלוונטי למאמר הנוכחי, אם כי סמוחה אינו מרחיב בעניין זה. הריחוק בין חילונים לדתיים גדל (פוטנציאלית) כשמדובר במגזר הדתי־חרדי, בשל ההפרדה שהחברה החרדית גזרה על עצמה עקב חששה מאיום קיומי על הדת מצד המודרניזציה ותהליכי החילון הנלווים לה, ותחושת ההכרח להתגונן מפניו.

כשלעצמה, התבדלות אינה יוצרת בהכרח פער, במובן של התקדמות והתפתחות צד אחד לעומת האחר. עם זאת, ועל אף התמורות בנוכחותם של חרדים במחוזות שמהם הסתגרו בעבר, העובדה שחברי קהילה זו מתבססים על עקרונות הדת הפונדמנטליסטית כמעצבי חיי היום־יום, יוצרת הבדל בינם לבין חברת הרוב החילונית. המאמר הנוכחי יעסוק בהבדל זה. באופן ספציפי, הוא ישאל אם קיימים פערים בין שפה דתית לשפה אקדמית ויקשור ממצאים אמפיריים, הבוחנים שימוש בשתי השפות בעבודות סמינריוניות, לתאוריות רחבות יותר שעניינן דו־לשוניות, חד־לשוניות וקבוצות מיעוט לשוניות.

1 תודתי נתונה לגב' אביגיל גליס, על הסכריה בנוגע למגזר החרדי ועל תשובותיה לשאלותיי בנושאי דת והלכה; המאמר לא היה רואה אור ללא עזרתה. תודה לקוראים האנונימיים של המאמר על הערותיהם המועילות ולמערכת גילוי דעת על התנהלותה המקצועית. לבסוף, תודתי לאינפורמנטיות, נשות המגזר פורצות הדרך, שהסכימו להשתתף במחקרי.

פערים בין החברה היהודית-חילונית והחברה החרדית

החברה החרדית בישראל נבדלת מהחברה היהודית החילונית במדינה באופנים שונים ובהם מנהגי הכשרות, צורת הלבוש, מקומות המגורים וגם שפת הדיבור (למשל, שימור היידיש כשפה ראשונה או שנייה בקרב הליטאים ובכמה חסידיות). בין החברות נוצרו פערים כלכליים, אידאולוגיים וחינוכיים, וכן פערי השכלה, קרי – תחומי הידע שבהם מתמקדת כל חברה.

בפן הכלכלי, היווצרותה של "חברת הלומדים" החרדית בישראל (תפיסה המעודדת לימוד תורה כקריירה) הביאה לכך ששני שלישים מהגברים החרדים אינם עוסקים בכל הכשרה או תעסוקה שאינן לימוד תורה; תורתם אמנות-מקצועים² (פרידמן, 1991; קיי, 2012). נטל הפרנסה מוטל לרוב על האישה החרדית, המחויבת בסייגי צניעות, ברוח הביטוי "כל כבודה בת-מלך פנימה" (תהילים מה יד; יחזקאל כג מא). לכן, האידאל הוא נשים העובדות בקהילה (שלג, 2000). להיבטים כלכליים אלה יש השלכות. משמעם פער בחוזקות למול האוכלוסייה החילונית: גברים חרדיים ישלטו בלימודים תורניים ונשים חרדיות יפגינו ידע בתחומים שאינם בני המרה בחברה הישראלית הכללית, משום שהן נקלטות לעבודה בקהילתן. גם אם נשים עוסקות בתכנות מחשבים ובגרפיקה, הרי בשל הציפייה החברתית מהן לספק רק את הצרכים הכלכליים החיוניים של משק הבית (ולא לטפח קריירה משמעותית) ובשל סייגי צניעות, הן יבחרו בהכשרה קצרה יחסית, ללא הזדקקות ללימודים באוניברסיטה (ג'רבי ולוי, 2000). התוצאה עלולה להיות, בין השאר, שליטה פחותה בסוגת הכתיבה המדעית-אקדמית, שחברת הרוב נחשפת אליה.

סוגיית החינוך בולטת אף היא כשעוסקים בפערים בין האוכלוסייה החרדית לאוכלוסייה היהודית-חילונית. "החברה החרדית דוחה השכלה כללית על תכניה השונים, והערך העומד לנגד עיניה, באופן כמעט מוחלט, הוא [...] לימוד התורה" (קורש, 2012, עמ' 139). לעומת זאת, בתי הספר הממלכתיים מחויבים לתוכני לימוד שקובעת המדינה (ולא הדת). לפיכך, ההתמקדות בהם היא בלימודי ליבה: מקצועות יסוד כגון מתמטיקה, פיזיקה, אנגלית והקניית ערכים ליברליים-מערביים, בדגש על ערכי ציונות ודמוקרטיה.

2 תפיסה זו משתנה כיום במידה מסוימת. הירידה בתמיכה הכלכלית של יהדות ארצות הברית ומערב אירופה, וכן הרוויה בשוק העבודה בתוך הקהילה החרדית מביאות להבנה "שאם צעיר אינו מסוגל ללמוד, עדיף שיפרנס את עצמו" (שלג, 2000, עמ' 153).

ככלל, אמרתו של החת"ם סופר, "חדש אסור מן התורה", ממצה את תפיסת העולם החינוכית-חרדית (עילם, 2000). עם זאת, ראוי לציין כי גם בחברה זו לומדים תוכני השכלה כללית ורוכשים קדמה טכנולוגית ומדעית (למשל, חשבון, כישורי מחשב ואנגלית),³ אלא ש"הללו נלמדים מעט ככל האפשר ונדחים בכוונת מכוון לשלב מאוחר בחינוך. בחירה זו משקפת את הרצון להעמיד במרכז את לימוד התורה כערך מכוון" (גוטליב, 2007, עמ' 34).

בהקשר החינוכי קיים הבדל גם בתוך החברה החרדית עצמה – בין המינים. בנים לומדים ב"חדר"⁴ ואחר כך ב"תלמוד תורה" ובישיבות (ישיבה קטנה – המקבילה לחטיבת הביניים במגזר הממלכתי; וישיבה גדולה – גילאי 16-18). במוסדות החינוך לבנים מתמקדים בלימודי קודש ובפרט בלימוד הגמרא, תוך התבססות על דרכי לימוד מסורתיות (שפיגל, 2011). בנות חרדיות לומדות במערכת החינוך החסידית-אשכנזית "בית יעקב" ובמערכת החינוך המזרחית "אל המעיין". הן עוסקות פחות בלימודי קודש ונחשפות להיצע גדול של לימודי חול, ובהם ספרות, אנגלית, חשבון, טבע והיסטוריה – בלימודים היסודיים והתיכוניים; וסיעוד, הוראה, פסיכולוגיה ופילוסופיה עם סיום כיתה י"ב (פרידמן, 1988; אל-אור, 1999; אבוגוב, 2014; Tannenbaum & Abugov, 2010). חוקר החברה החרדית אהוד שפיגל (2011) קובע, כי תעודות הבגרות שמקבלות הבנות מאפשרות להן להיקלט בשוק העבודה. באופן דומה טוענת אבוגוב (שם), כי ההבדל בתכנית הלימודים לבנים ולבנות נעוץ בדרישה למילוי תפקיד שונה בחברה – הגבר כתלמיד חכם, והאישה כדואגת לפרנסת המשפחה – ולכן הבנות משתמשות פחות בלשון הקודש וביידיש וחלק ניכר משפתן הוא עברית עכשווית. לכן, משערת אבוגוב, בנות ישלטו בעברית יותר מבנים. המעבר ההדרגתי להוראה וללמידה בעברית תואם את הציפייה שנשים תעסוקנה פחות בלימודי קודש (מלאכתו של הבעל) ותעבודנה מחוץ לבית.

מטעמים כלכליים וחינוכיים אנשי הקהילה החרדית נחשפים בדרגות שונות לתוכני חול וגם לכתובה על נושאים שמחוץ למה שההיסטוריון יגאל עילם (2000, עמ' 173) מכנה "הבועה הפונדמנטליסטית-ערכית הפרטיקולרית" של הקהילה.

3 בהקשר זה ראו אל-אור (2006) וקביעותיה בדבר לימוד אנגלית במוסדות החינוך לבנות.

4 "חדר" משויך קונוטטיבית למערכת החינוך האשכנזית; ההגייה "חידר" אף מיוחסת לו. עם זאת, שפיגל (2011) מציין כי גם במוסדות הספרדיים יש "חדרים".

הפערים בין החברה החרדית והחילונית מצטמצמים כיום מסיבות נוספות (שלג, 2000):

- א. ה"חוצניקים" – צעירים חרדים מארצות המערב באים ללמוד בישיבות בארץ ומביאים עמם נורמות השונות מנורמות הסגפנות הרווחת בחרדיות הישראלית.
- ב. ההכרה בפוטנציאל הצרכני של הקהילה החרדית ופיתוח תרבות פנאי מזמנים יצירת קשרים עסקיים עם גורמי חוץ.
- ג. מצוקת הדיור, עקב גידול האוכלוסייה, יוצרת תפיסות חדשות של המרחב החרדי ובהן ההבנה כי התבדלות חברתית-תרבותית תיתכן גם במרחבים עירוניים שאינם חרדיים.
- ד. הירידה הלא-פורמלית במעמד של גדולי התורה, בשל עימותים ופיצול במועצת גדולי התורה, ועלייה בכוחם של רבני ישיבות ועסקנים פוליטיים, מביאות להחלשה הולכת וגוברת של הציות להנחיותיהם ולא־א־מוֹן דפוסים מודרניים בהתנהלות היומיומית.

ההיסטוריון קימי קפלן והאנתרופולוגית נורית שטדלר (2012) מוסיפים כי תהליך החזרה בתשובה משפיע אף הוא על היחלצותם של החרדים מתודעת האיום הקיומי וההסתגרות הנלווית לה. הדבר ניכר בפעולות השיווק הנדרשות לשם "קירוב הרחוקים", הכוללות בין השאר שימוש בטכנולוגיה מודרנית ובאמצעי תקשורת המונים.

מכיוון שכך, החברה החרדית בימינו אינה בבחינת מובלעת המנותקת מהחברה בישראל לגוניה. הדבר בא לידי ביטוי בהימצאותם הגוברת של חרדים באתרי הביילוי (בתי קולנוע, קניונים, מסעדות), במקומות עבודה, במוסדות לימוד והכשרה, בתקשורת, בצבא ובשכונות מגורים שהאוכלוסייה החרדית הדירה את רגליה מהם עד לעשור האחרון (שלג, 2000; כהנר ושלהב, 2012; קפלן ושטדלר, 2012). השתתפותם ונוכחותם של חרדים במרחב הציבורי הכללי ניכרות גם בכל הנוגע לנשות הקהילה. כיום, נשים חרדיות עובדות בעולם הדתי שאינן חרדי (למשל, במוסדות החינוך הממלכתיים-דתיים) ובסקטור החילוני, מתוך הכרה בפוטנציאל התעסוקה הגלום במגזרים אלה וחרף הביקורת של חוגים קיצוניים על כך (Blumen, 2002).

בנוגע ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה, ככלל הללו אינם מקובלים בחברה החרדית (Baum, Yedidya, Schwartz & Aran, 2014). אולם, לאור ההבנה כי נוכח הסיבות שהוזכרו עד כה לימודים גבוהים הם כיום הכרח, נפתחו מכללות חרדיות ובהן הקפדה יתרה על הפרדה בין המגדרים. תואר ראשון ותואר שני נרכשים גם במכללות ובאוניברסיטאות חילוניות, למרות התנגדות נחרצת לכך, ברוב המקרים, של הרשויות הרבניות (Neria-Ben Shahr, 2009). אף שהכתוב עד כה מציג את המפגש של החברה החרדית עם החברה הסובבת (קרי, מעבר בלא היטמעות מהמרחב החרדי למרחבים ציבוריים כלליים בישראל), ראוי לציין כי גם החברה החילונית חשופה כיום במידה רבה יותר למוצרים, לדימויים, לתכנים ולתפיסות עולם שמקורם בקרב החרדים, המצויים כאמור במרחב המודרני (קפלן ושטרלר, 2012). כך הולך ומצטמצם למעשה הפער הכלכלי, החברתי, התודעתי וההשכלתי בין שתי החברות.

שפה דתית

על פי האנתרופולוג ווב קיאן, שפה דתית (religious language) היא אוצר המילים והטקסטים שבאמצעותם מתארים חוויות או התנסויות הקשורות בנשגב, בשמימי ובאלוהי, או מגיבים עליהן (Keane, 1997). לכאן ניתן לסווג את "לשון הקודש", כלומר – טקסטים המשמשים בתפילות ובכתבים הדתיים הרשמיים, במקומות קדושים (דוגמת בתי כנסת) ובהתדיינות רבנית (Fishman, 1991). הבלשן גלעד צוקרמן (2008) זיהה שלוש תקופות היסטוריות בשפת הקודש היהודית:

- א. עברית מקראית – שפת הקודש בתקופה זו כוללת את התנ"ך על חלקיו.
- ב. עברית משנאית ותלמודית – השפה המקובלת מן המאה הראשונה לספ"ה ועד המאה החמישית לספ"ה: לשון חכמים, עברית רבנית, לשון התלמוד הבבלי והשפה המצויה במדרשים עתיקים.
- ג. עברית של ימי הביניים – שפה אקלקטית שכללה את לשון הפיוט והספרות הפרשנית.

כל הטקסטים הללו מהווים כיום את "לשון הקודש". היא נפרדת מהעברית המודרנית, המשמשת למטרות חילוניות (צוקרמן, 2008; Fishman, 1991). מאחר

שאוּצַר המילים של לשון הקודש הוא בגדר fixed-once-and-for all, כלומר סגור וחתום (קנוני), אין בכך די לשימוש בחיי יום-יום בהיבט שאינו דתי בחברה מודרנית (Fishman, 1991, 2002a). אבוגוב (2014) מבדילה בין לשון הקודש לעברית בממד נוסף – ההגייה; באופן ספציפי היא מתייחסת להגייה האשכנזית. לאור גישות רב-תרבותיות, ראוי להרחיב ראייה זו (ראו, למשל, רותם, 2012, וקביעותיה בדבר הספרות התורנית של יהודי ארצות האסלאם). כפי שטענו טננבאום ואבוגוב (Tannenbaum & Abugov, 2010), כל הקבוצות החרדיות מתפללות ולומדות טקסטים דתיים בלשון הקודש.

שלא כלשון הקודש, שהיא קנונית, בשפה הדתית נכללות גם מילים שאינן כתובות במקורות. עם זאת, שפה דתית היא התייחסות מילולית לישות אלוהית או רוחנית. הדבר יכול להיעשות על ידי אזכור ישות זו או על ידי דיבור על פרקטיקות הנגזרות מהאינטראקציה עמה (Keane, 1997). ביטוי כגון "בעזרת השם" יחשב לשפה דתית משום שהאל מוזכר בו, אבל הוא שימוש מאוחר ואינו ציטוט מכתבי הקודש. לעומת זאת, יש ביטויים מלשון הקודש שהשימוש בהם התרחב לשימוש יומיומי, כמו "אני תפילה", שבמקור ("וַאֲנִי תְּפִלָּה", תהלים קט ד) מציין פעולה ביחס לאל (ראו פרק הממצאים). אם כן, ניתן לדבר על מדרג של שפות, הנע בין שפות הנתפסות כ"לשון קודש" לבין שפות הנתפסות ככלי המכיל או מעביר קדושה, אולם אינן קדושות כשלעצמן⁵ (Fishman, 2002a, 2002b). במילים אחרות, השפה הדתית רחבה יותר משפה "קדושה", וזה מובנה במאמר זה.

שפות קדושות, כדוגמת לטינית ועברית בגבולותיה כפי שצוינו לעיל, הן שפות חזקות – הן שורדות ולא נעלמות; הן ממשיכות להילמד ולהיות בשימוש בתקופות היסטוריות שונות, גם אם הן שוליות לעומת השפה שבה מדברים במקום מסוים (Fishman, 2002a). שפות אלה נתונות פחות מאחרות לרוחות של שינוי או להשפעות של שפות אחרות, מאחר שהן "חיות" בטקסטים קבועים. פישמן (שם) אף קובע כי שפה קדושה קשורה במערכת סוציו-תרבותית המתקיימת מעבר לה. הדת, שהיא מערכת כזאת, היא מנגנון נוסף שידאג לשמר אותה. הטענות בדבר כוחה של שפה דתית עשויות להסביר כיצד היא מופיעה בשפה דומיננטית – במקרה

5 יידיש, למשל, היא שפה שאינה קדושה כשלעצמה (ראו Fishman, 2002b). אופנר וטננבאום (2012) מפרידות אף הן בין השפה של ספרי תאולוגיה עממית ושל פשקווילים, ללשון הקודש.

זה, השפה האקדמית⁶ – השונה ממנה (אם כי המאמר לא יעסוק בסיבות לתופעה).

שפה אקדמית

כמו לשון הקודש, גם השפה האקדמית מכירה בכתבי יסוד ומשמשת בין השאר למסירת מידע עליהם ולתגובה בנוגע למידע זה. לפי הבלשנית וחוקרת השיח זהר לבנת (2010), זהו "מפעל הצטברות". השפה האקדמית שונה משפה דתית מבחינת קהל היעד שלה. בפנותה לקהילה המדעית, עניינה של השפה האקדמית הוא מחקר. לכן, היא עוסקת בעובדות – בהצגת ידע קיים, במיונו וביחסים הלוגיים שבינו לבין ידע אחר – ומצביעה על גילויים חדשים הקשורים בו.

השפה האקדמית היא בלתי אישית. היא מסלקת את נקודת המבט של החוקר היחיד ולכן מבססת גישה עובדתית. "עמדה אובייקטיבית כזאת יכולה לבוא לידי ביטוי [...] באמצעות אזכור עמדות מנוגדות ותיאוריות מתחרות [...] או באמצעות הצעת פרשנויות חלופיות לממצאים" (לבנת, 2010, עמ' 123). אסייג ואומר כי סילוק נקודת מבטו של החוקר לא בהכרח ייצור עמדה אובייקטיבית; לכל היותר מדובר ביומרה ליצירת עמדה כזאת. דרך נוספת להגעה ל"טקסט ללא דובר" היא השימוש במילות דיווח (reporting expressions), למשל הביטוי "נמצא כי..." (Bondi, 2005).

מאחר שבכתיבה אקדמית ידע חדש מתדיין עם ידע קיים, נגלה בה בהתאמה מתח בין מקוריות לענווה, להצטנעות – הצטנעות כלפי הדיסציפלינה, כלפי עמיתים וכלפי אנשי הקהילה האקדמית השופטים את הכתיבה (Hyland, 2001). ההצבעה על חידוש מסויגת על ידי הצטנעות (א) במבעים כגון "אני מסכים עם א", אבל חולק עליו ב..."; (ב) בהצדקה של בחירות, המתבטאת בהסברים כגון "במחקר זה התבססנו על... משום ש..."; (ג) בהסתניגויות ובהבעת ספק, שמיוצגות על ידי מילים וצירופים לשוניים כמו "נראה כי...", "ייתכן", "אולי", "במידה מסוימת", "אינו בהכרח".

לבסוף, כתיבה אקדמית מאופיינת בהצבעה על יכולתו של הכותב לתכנן מחקר ולבצעו כהלכה. לכן, קיימים בה ביטויים מטא-טקסטואליים, המסייעים לקורא

6 השפה הרומינגטית במחקר הנוכחי היא השפה האקדמית, משום שהסטודנטיות הלומדות במכללה נדרשות לכתוב על פי כלליה.

לעקוב אחר המבנה הלוגי של הכתיבה והתהליכים הקוגניטיביים שליוו אותה. מדובר בהובלת "הקורא צעד אחרי צעד דרך תהליך החשיבה המורכב שיש לבצע כדי להיווכח באמיתותה [של טענת המחבר]" (לבנת, 2010, עמ' 153). ביטויים דוגמת "אם נחזור ל... שהוזכרו לעיל", מראים על המודעות של הכותב לצורך בשיתוף מסוג זה. מבנה המאמר המדעי, בעל סדר הפרקים הקבוע ("מבוא", "שאלות מחקר", "ממצאים", "דיון וסיכום" או "סיכום ומסקנות"), מצביע אף הוא על שיטתיות ומעקב אחר תכנית מחקר שיש להשלימה.

מתודולוגיה

האתר והאינפורמנטיות

המחקר נערך במכללה להכשרת מורים המעניקה לבוגריה תואר ראשון (B.Ed.) ותואר שני (M.Ed.) בחינוך. בשנים 2012-2013 (שנת הלימודים תשע"ג) קלטה המכללה 91 סטודנטיות מהמגזר החרדי, כולן מורות בעלות תארים שקולים, המעניקים זכאות למשכורת כאילו היה בידי בעליהם תואר ראשון, אולם אינם מוכרים כתואר אקדמי על ידי המועצה להשכלה גבוהה. הסטודנטיות ביקשו להשלים לימודים לקראת תואר ראשון במוסד אקדמי שהתארים הניתנים בו מאושרים ומוכרים על ידי המועצה להשכלה גבוהה; בשנת הלימודים שלאחר מכן (תשע"ד) למדו במכללה 133 סטודנטיות נוספות.

הסטודנטיות החרדיות שלמדו במכללה בתשע"ג-תשע"ד, 224 במספר, נמנות עם מגוון של זרמים פנים-חרדיים: הליטאי, החסידי (למשל, חסידות גור, ביאלא וחב"ד), הספרדי, וכן "מגזרי אמצע" (כגון ספרדים-ליטאים, שאצלם הלכות הדת הן כשל הספרדים וההשקפה הכוללת, הפרדיגמה, כשל הליטאים); הללו נבדלים בין היתר בארצות המוצא של הוריהם וסביהם, במנהגיהם, במנהיגיהם ובמערכות החינוך שלהם. ממצאיי מראים כי הסטודנטיות ששילבו שפה דתית בכתיבתן האקדמית שייכות לזרמים שונים. לכן, נבחר לשימוש המושג הכללי "סטודנטיות חרדיות", על אף ההטרוגניות המובנת מאליה הקיימת ביניהן.

פרדיגמה וגישה מחקרית

המחקר שנערך הוא איכותני. עניינו בדיקת תהליך הסוציאליזציה של הסטודנטיות לכתיבה אקדמית באמצעות בחינת עבודות סמינריוניות שלהן. מאחר שהמחקר

ביקש לבחון את הגילויים הפומביים ("observable traces"; Lincoln, 2002) של הטמעת נורמות הכתיבה האקדמית בעבודות של הסטודנטיות, ללא התייחסות לסיבתיים בנוסח "א' גרם לב'", התאימה לו הפרדיגמה האיכותנית. נוסף על כך, שיבוץ שפה דתית בעבודות הסמינריון הוא בגדר "נתונים מגיחים" ("emergent"; Lincoln & Guba, 1985), קרי נתונים הנאספים שלא במתכוון ושכולטותם נגלית לחוקר בעת ניתוח הקורפוס. לא הונח מראש ולא היו השערות אפריוריות ששפה דתית תופיע בנתונים. המחקר התחיל בנושא מסוים (חברות לכתיבה אקדמית), ובמהלכו ולאור בחינת נתוניו השתנה מוקדו. מחקר איכותני (ולא כמותי) מאפשר גמישות כזאת (שם).

הגישה שהנחתה את המחקר היא הפנומנולוגיה: חיפוש אחר מהות של תופעה, קרי "האירוע, כפי שנחוה על ידי הסובייקטים החווים אותו" (שקדי, 2003, עמ' 63). במקרה הנוכחי הכוונה הייתה לבחון כיצד מתנסות הסטודנטיות בעבודות הסמינריוניות שלהן במוסכמות הכתיבה האקדמית ומביאות אותן לידי ביטוי – כיצד הן "חוות" את המוסכמות.

ההליך המחקרי והניתוח

בתום לימודיהן, 224 הסטודנטיות קיבלו מכתב ובו התבקשו להשתתף במחקר. המכתב פירט את מטרת המחקר, את ההליך המחקרי ואת האמצעים שיינקטו לשם חיסיון של האינפורמנטיות. הפנייה לסטודנטיות הייתה לאחר קבלתן את התואר, כך שציון עבודת הסמינריון שלהן לא הושפע מהמחקר. מאחר שהסטודנטיות יודעו בנושא המחקר רק אחרי שהפכו בוגרות המכללה, שיבוץ השפה הדתית בעבודותיהן הוא אותנטי; הוא אינו משקף רצון לענות לצורכי המחקר.

34 סטודנטיות חתמו על כתב הסכמה להשתתפות במחקר; חלקן כתבו את עבודת הסמינריון בזוגות, ולכן הקורפוס שנתח מנה 24 עבודות כאלה.⁷ ב-14 מ-24 העבודות הסמינריוניות שאושרו למחקר שובצה שפה דתית; בשתיים מהעבודות

7 האפשרות לכתוב בזוג ניתנה מתוך התחשבות בקשיים אפשריים של סטודנטיות (כדוגמת האיסור של רבנים על שימוש במחשב או חוסר ידע לתפעלו). חבירה לסטודנטית הבקיאיה בטכנולוגיה זו פתרה את הבעיה. לכן, במקטעי הנתונים שיוצגו בהמשך יהיה לפרקים שימוש בלשון רבים.

שובצה שפה דתית בשני מקומות שונים. 16 מקטעי הנתונים, שבהם נמצאה שפה דתית, הוצאו ונותחו ניתוח תוכן.

קטגוריות הניתוח נוסחו בניסיון לענות על שאלת החברות, הבחנת אם הסטודנטיות מקבלות על עצמן את חוקי הכתיבה האקדמית ומיישמות אותם באופן המקובל באקדמיה. כלומר, הניתוח ניסה לקבוע אם שפה דתית עונה לכללי הכתיבה האקדמית או מנותקת מהנורמות המדריכות את האחרונה (קרי, קיים פער בין השתיים). לפיכך, כותרות הקטגוריות הן: (1) הפרק בעבודה שבו הופיעה שפה דתית; (2) תפקיד השפה הדתית; (3) המילים הבאות בסמיכות לשפה הדתית – קודמות לה או מופיעות אחריה; (4) כללי הכתיבה האקדמית שהשפה הדתית נענית להם (אם בכלל). אף על פי ששיום הקטגוריות לא נלקח מספרות המחקר, ראוי לציין כי טענותיה של לבנת (2010, עמ' 26-27) בדבר "מידע לא רלוונטי" לכתיבה אקדמית הדריכו רעיונית את יצירתן. כמו לבנת, גם אני שאלתי באיזו מידה שפה מסוימת (במקרה זה – שפה דתית) מעוצבת לפי כללי הטקסט המדעי (עוסקת בעבודות, אינה אישית, נעה בין חידוש לתואם, עוקבת אחר תכנית מחקר, מביעה הסתייגות), או להבדיל, היא מקרה של "אי-רלוונטיות" ביחס לכתיבה אקדמית (שכן עניינה הוא "מידע הקשור בזהותו, באישיותו או ברגשותיו של החוקר", או מידע שאינו רלוונטי לטענות המחקריות המועלות).

במקטעי הנתונים שנותחו יש לראות דוגמאות המעידות על מקרה (case) "examples"; Yin, 1981). מובן מאליו כי אין באוסף של 16 מקטעים כדי לשמש תשתית למסקנה סטטיסטית כלשהי; ניתוח כמותי במקרה זה אינו רלוונטי וכך גם השאלה – עד כמה אוסף הנתונים הוא מייצג? חשיבות הצגת המקטעים היא בהיותם "אירוע משמעותי" ("meaningful event", שם), במובן זה שהם מאפשרים המשגה חדשה, התדיינות עליהם על פי מודלים תאורטיים שונים ויכולת לגזור מהם השתמעויות נוספות, כפי שאכן נעשה בפרק המסיים של המאמר.

ממצאים

בפרק זה מוצגים ומנותחים מקטעי נתונים שבהם נמצאה שפה דתית בעבודות הסמינריוניות של הסטודנטיות. כאמור, אבחן באיזה פרק של העבודה מופיעה שפה דתית ואת הפונקציות ששפה זו ממלאת. כוונתי לגלות אם השפה הדתית

שבה משתמשות הסטודנטיות עולה בקנה אחד עם מוסכמות השפה האקדמית שבמסגרתה נכתבות העבודות הסמינריוניות.

מיקום שפה דתית בפרקי העבודה

שפה דתית שובצה בעיקר בפרק ה"סיכום והמסקנות" – פרק הממקם את הממצאים בהקשר תאורטי (Skelton, 1994). הפרק מראה כי הממצאים עולים בקנה אחד עם ידע קיים וממשיכים מסורת מקובלת. ציטוט תנ"כי בפרק הסיכום ביטא אף הוא עניין זה, כפי שעולה מהמקטע הבא:

כפי שנוכחנו לראות במחקרנו זה, אין נוסחה או פתרון קסם שיוכיל לפתרון כל בעיות המשמעת אצל כל הילדים. תהליכי המשמעת משתנים מאדם לאדם בהתאם לתפיסת עולמו, יכולותיו וצרכיו. כפי שכבר אמרו לנו חכמ[י]נו: "חנוך לנער על פי דרכו" (משלי, כ"ב).⁸

בהלימה לפרק, הסטודנטית פותחת בסיכום ממצאיה (הקביעות כי אין נוסחה שתפתור את כל בעיות המשמעת וכי הבעיות שונות מאדם לאדם). אחר כך מופיע ציטוט תנ"כי התומך במסקנות, אך הסטודנטית מייחסת אותו ל"חכמינו", מושג מאוחר יותר. אף שהסטודנטית אינה מצטטת מחקרים, כי אם מבססת את דבריה על שפה דתית, היא עונה למוסכמה מקובלת של כתיבה אקדמית – שילוב, תואם (לבנת, 2010) – הקובעת כי ידע חדש ישתלב קוהרנטית בידע קיים. הרת מספקת הצדקה לטיעוני הסטודנטית ומראה כי הם מתיישבים עם הידוע לאדם הדתי (שכן מדובר בציטוט מהמקורות), אך גם לאנשי אקדמיה מתחום החינוך (וכזכור, המכללה הנחקרת היא מכללה להכשרת מורים). אמנם, הפסוק התנ"כי מצוטט מלשון הקודש, אולם אין סתירה בינו לבין השפה האקדמית מבחינת התפקיד שהוא ממלא.

דרך נוספת לשיבוץ שפה דתית בפרק הסיכום והמסקנות נגלית במקטע הבא: על ידי הידברות נכונה [...] אפשר להביא למצב שבו [...] מורים מקבלים את התערבות ההורים בהבנה [...]. המלצתי למורים [...] היו אתם מחנכי ומעצבי הדור הבא, בעקביות ואורך רוח ותיראו את התוצאות הברוכות בעזרת ה'.

8 ביטויים המייצגים שפה דתית הודגשו על ידי המחברת (ולא במקור) בכל מקטעי הנתונים המצוטטים לאורך המאמר.

בפרק הסיכום והמסקנות נהוג להמליץ על מחקרי המשך הנגזרים מהמצאים. במקטע הנוכחי, לא רק ששפה דתית משובצת בהמלצות, היא אף מוסיפה להן. מעבר לשימוש ריטואלי ב"בעזרת ה'", ייתכן כי ביטוי זה הוא בגדר הצעה למורים – פשוטו כמשמעו – לבקש סיוע מהאל, בהפכם למחנכי ולמעצבי הדור הבא, אם הם רוצים לראות תוצאות ברוכות. אם אכן כך הוא, השפה הדתית מתאימה שוב להקשר שבו היא מובאת, אם כי במבט ראשון נדמה כי אינה שייכת לשפה אקדמית "טיפוסית".

נוסף על הופעתה בפרק הסיכום והמסקנות, שפה דתית הופיעה בעבודות הסמינריוניות שנותחו גם בפרקי המבוא, סקירת הספרות, המתודולוגיה, הממצאים והתודות. היא עלתה בקנה אחד עם התפקידים המקובלים של הפרקים האלה. כך, למשל, כשהופיעה בסקירת הספרות, השפה הדתית כללה ציטוטים שחזקו את טענות הכותבות:

[סקירת ספרות, תת־פרק שכותרתו: דרכי פנייה חיוביות של מחנך כלפי תלמיד]

מסקנות אלו, מחייבות אותנו לפתח דרך תגובה שונה כלפי התלמידים. עלינו לאמץ תשומת לב חיובית, המבליטה התנהגויות נאותות [...] כוונתנו היא למתן תשומת לב להתנהגות שהיא לכאורה, מובנת מאליה. כמו: ישיבה במקום לאחר צלצול, ביצוע מטלה וכיוצא בזה (ארי־עם ומידן, 2003). גם סידני (1988; אצל ארי־עם ומידן, 2003) [...] מחזק את המסקנה שעל המורה לאמץ תשומת לב חיובית, המבליטה התנהגויות נאותות, מה שיגרום לתלמיד להתמיד בדרך זו. שלמה המלך ניסח זאת כך: "כמים הפנים לפנים, כן לב האדם אל האדם". כשם שהמים מראים את תמונת הפנים המביטה בהם, כך האדם משיב את אותו יחס המופגן כלפיו. תפקידנו, אפוא, להיות ערים להזדמנות לחזק התנהגויות נאותות.

בחלק התודות שובצה שפה דתית בכתיבה המתווכת הכרת טובה:

תודה לריבוננו של עולם שהביאני עד הלום. בלעדיו לא נכתבת לא אות ולא תיבה עלי גוויל. זו ההזדמנות להודות למרצה המדהימה הגב' ד"ר [...] תחי' שהעניקה לנו כקבוצה את הכלים ליצירת עבודה סמינריונית בצורה המושלמת ביותר. זה המקום להודות למשפחתי היקרה וכן לחברותי לצוות, המורות היקרות שסייעו לי בעצה ובעידוד. תודה גם לכל צוות המכללה

שעמד לימיני בכל עת [...] הקדוש ברוך הוא ישלם שכרם של כל העוסקים במלאכה.

במקטע זה, שפה דתית כוללת אזכור האל ("ריבוננו של עולם"; "הקדוש ברוך הוא"), התייחסות לקלף שעליו כותבים ספרי תורה ומזוזות ("לא תיבה עלי גוויל"⁹); קיצור מילת הברכה "תחיה" ("תחיי"¹⁰) וכן הרמז לתפילת ברכה לקהל ולקהילה, הנאמרת בשבת לפני תפילת מוסף ("מִי שֶׁבָּרַךְ אֲבוֹתֵינוּ אֲבָרְהָם יִצְחָק וְיַעֲקֹב הוּא יְבָרַךְ אֶת כָּל הַקְּהָל הַקְּדוֹשׁ הַזֶּה [...] הַקְּדוֹשׁ בְּרוּךְ הוּא יְשַׁלֵּם שְׂכָרָם"; לוינסקי, 1970). המילה "תודה" (כמו שהיא ונגזרותיה, "להודות"), מופיעה ארבע פעמים, בסמוך לשפה הדתית או מיד לפנייה. זוהי שפה הסובבת את שפת הדת. השפה הדתית עצמה מונה את אחד הגורמים שלהם חייבים תודה – האל.

תפקידי השפה הדתית

א. ביטוי פומבי לאמונה

הסטודנטיות הפגינו את אמונתן על ידי שילוב ביטויים דתיים בכתיבה:

[נכתב במבוא]

עבודת הסמינריון הינה תוצר של התהליך שעברנו בסיעתא דשמיא ומורכבת מהפרקים הבאים: [...]

במקטע הנוכחי "בסיעתא דשמיא" (שמשמעותו "בסיוע השמים", כלומר "בעזרת האל") מופיע כחלק מכתובה אקדמית סטנדרטית; מקובל שפרק המבוא יכול תיאור רשימת פרקי העבודה הבאים אחריו (Swales & Najjar, 1987). כמו כן, וכפי שנכתב קודם, מקובל שבכתיבה אקדמית הכותב עוקב בהתמדה אחר תכנית סדורה והגיונית. במקטע זה, המילים "הינה תוצר של התהליך שעברנו" מצביעות על כך. בתוך השפה הזו, הסטודנטיות משבצות "בסיעתא דשמיא" – ביטוי המביע לעיני כל את אמונתן הדתית.

9 ביטוי זה לקוח מהלכות כתיבת תפילין, יט, בשולחן ערוך, אורח חיים לב, המיוחס לאדמו"ר הזקן.

10 בשל האיסור לשאת את שם האלוהים לשווא ועל מנת לנהוג כבוד מיוחד בשם המפורש, כשמופיעות האותיות "יה" בסוף מילה, תושמט האות ה"א ובמקומה יופיע גרש (ראו בעניין זה: רמב"ם, 2002, עמ' סב).

גם לכתיבה אקדמית יש פן פומבי, הבא לידי ביטוי בפרסום מאמרים בכתבי עת ובהציגים בכנסים; הללו הכרחיים ליוקרתו של חוקר ולקידום הקריירה שלו (לבנת, Skelton, 1994; 2010). אם כן, השימוש ב"בסיעתא דשמיא" אינו תלוש. הוא מורה על בסיס הקיים בשתי השפות (השפה הדתית והשפה האקדמית), קרי, הפיכת דבר לידוע, בין שמדובר באמונה ובין שהנושא נוגע לקהילה המחקרית.

ב. סיוג טענות

כתיבה אקדמית כוללת הסתייגויות. באופן הזה מציינים כותבים שמאמרם ממתין לאישור הקהילה המדעית. לכן, שום טיעון אינו מוחלט, שכן תמיד ניתן לבחון בעתיד את מידת תקפותו (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969). בנטלם על עצמם את תפקיד "המשרתים הצנועים של הדיסציפלינה" (Hyland, 2001, p. 207), אקדמאיים משתמשים באמצעים לשוניים שונים (ובהם משפטי תנאי; פעלי עזר כמו "יכול" ו"עשוי"; תוארי פועל כמו "במידה מסוימת" ו"ככל הידוע לי") כדי להחליש טענות אבסולוטיות.

מקטע הנתונים הבא מראה כיצד שפה דתית ממוקמת בכתביה מסייגת ומביעה סיוג כשלעצמה. גם במקטע זה נמצא שימוש בביטוי "בעזרת השם". בשלב זה ניתן לשאול, כיצד נקבע אם "בעזרת השם" (או "בסיעתא דשמיא") משמש להבעת הסתייגות והפחתה באחריות, או להפגנה פומבית של אמונה. בתשובה לשאלה אציין, כי ניתן היה לסווג את מקטעי הנתונים תחת כל אחד מהשימושים; אין מדובר במצב של "או... – או...". הסיווג במאמר תחת "הבעה פומבית של אמונה" או "הפחתה באחריות" הוא שרירותי; מטרתו היא להציג שימושים שונים אפשריים של השפה הדתית. להלן המקטע הכולל סיוג:

[פרק המתודולוגיה – הצדקת הבחירה באינפורמנטים]

המחקר נערך על ארבע סטודנטיות בשנה הראשונה ללימודיהן במכללה. [...] בחרנו בבנות שנה א' מכיוון שאחת החוקרות עובדת כרכזת חינוכית-חברתית לשנה זו ותוצאות המחקר אמורות להשפיע, בעזרת השם, על המשך עבודתה.

פועל העזר "אמור" ("אמורות להשפיע") מסייג את הביטחון שהכותבות מפגינות בנוגע למידת ההשפעה של תוצאות המחקר על עבודת אחת מהן, בתפקידה כרכזת חינוכית-חברתית. "אמור", כרכיבים מודאליים אחרים (כגון "אפשר", "יכול",

"עשוי", אינו בגדר קביעה אבסולוטית, אלא מדרג אמירה או קביעה על רצף. מכאן ההחלשה הטמונה בפעלים מסוג זה (לבנת, 2010). הצירוף "אמורות להשפיע" מופיע מיד לפני שפה דתית – "בעזרת השם". באחת מהוראותיו, "בעזרת השם" מביעה המעטה באחריותו המוחלטת של האדם למעשיו ולתוצאותיהם. בשימוש בו, האדם הדתי-יהודי מצביע על הכרה בסמכות גבוהה ממנו (קרי, "השם") ומציין – עד כאן פעלתי אני, ומכאן האל יקבע אם פעולותיי הן לרצונו, ולכן יאשרן או ישנה אותן (קפאח, 1981).

הצורך לסייג בא לידי ביטוי דומה גם במקטע הבא:

[פרק הדיון]

אנו מסיימות מחקר זה בתחושת סיפוק ושמחה. ין|תכן שהמלצתנו לשכלל את יכולת התיווך של ציבור הגננות לא תתבצע, וי|תכן שקריאת ספרים בגנים תמשיך להיעשות בדרך פשטנית וללא תיווך מושכל. אך בזכות מחקר זה, אפשר שהצלנו ילדה אחת [...]. ב"ה הקשיים התגלו במועד והילדה החלה לקבל טיפול שפתי שמצייד אותה בכלים להתמודדות עם העולם האורייני שסביבה.

לפי מילון אבן שושן (2003), באחת מהוראותיהם, ראשי התיבות – ב"ה – הם כתיב מקוצר לביטוי "בעזרת השם". בהסתמך על דברי קפאח (1981) בנוגע ל"בעזרת השם" (ראו הסבר בפסקה קודמת), במקטע הנוכחי ישנה הפחתה בקביעות כי הסטודנטיות הצילו ילדה וכי הטיפול שהיא מקבלת בעקבות מחקרן מצייד אותה בכלים להתמודדות עם עולם אורייני. השפה הדתית (ב"ה) ממוקמת כרונולוגית אחרי השימוש במילה "ייתכן" (המופיעה פעמיים). מילה זו מציינת ניבוי לעתיד ולכן, באופן אינהרנטי, מביעה ספק. אף על פי ש"ייתכן" מתווכת הבעת נכונות ואפשרות לכיצוע דברים, מדובר בדברים שטרם התרחשו (לבנת, 2010, עמ' 164-165). לפני "ב"ה" מופיעה המילה "אפשר" ("אפשר שהצלנו ילדה אחת"). כש"אפשר" מצטרפת לפעולה, היא מסמנת הסתייגות מהכרחיות האחרונה (שם, עמ' 179). ציון המספר מגביל גם הוא את ההצלה הפוטנציאלית שמחקרן של הסטודנטיות מספק; בזכותו תינצל רק ילדה אחת. אף ש"ב"ה" מתייחס לעבר ("הצלנו"), כך שההגבלה שבו פועלת באופן דקדוקי באופן שונה מההסתייגויות המובעות על ידי "ייתכן" ו"אפשר" – כל השלושה דומים במובנם הסמנטי.

ג. מתן קרדיט

הסטודנטיות החרדיות שילכו שפה דתית בעבודות הסמינריון כשפירוט את הגורמים שתורמו להבאת העבודה לכדי סיום. כך למשל במקטע הבא:

[פרק המבוא]

ברוך השם מנחת הסמינריון ד"ר [...] הנחתה אותנו שלב אחר שלב באופן מקצועי ובעזרתה יכולנו לבקר את כתיבתנו ולנסח כראוי לעבודה אקדמית.

במקטע זה מצביעות הסטודנטיות באופן עוקב על שני אחראים לעבודה. "השם" ומנחת הסמינריון, אשת אקדמיה המצוינת בתוארה – ד"ר. "השם" מאוזכר בביטוי תודה ("ברוך השם"), שבו משתמשים בין היתר לשמע בשורות טובות (Eisenberg, 2008). במובן הזה, "ברוך השם" עולה בקנה אחד עם מוסכמה של כתיבה אקדמית, הקובעת כי חוקרים אמורים להודות למי שסייעו להם באופן משמעותי במחקר (Day & Gastel, 2012).

בפרסומים אקדמיים בתחומי דעת שונים סעיף התודות מופיע בפרק מיוחד שכותרתו "תודות", ואילו במקטע הנוכחי הסטודנטיות כוללות אותן דווקא במבוא. ראוי לציין כי הסטודנטיות נדרשו לציין במבוא את הקשיים שהן נתקלו בהם במהלך המחקר ואת הדרכים שבאמצעותן הן התגברו עליהם. כך הן סיפקו לקורא/ת רקע על המחקר – תפקיד מקובל שפרק המבוא ממלא (שם). יש אם כן הצדקה להופעת מילות הוקרה – קרדיט למי שעזרו לפתור בעיות – מיד לאחר פירוט האחרונות; דברי התודה הולמים את הפרק שבו הם ממוקמים.

מתן קרדיט נגלה באופן דומה במקטע הנתונים הבא, אם כי התודות במקרה זה מופיעות בפרק הסיכום והמסקנות:

תודה לבורא עולם שהביאנו עד הלום. למנחת הסמינריון ד"ר [...] על הנחיה מקצועית, עזרה, אוזן קשבת והרבה סבלנות. למורות המקסימות שראיינו, התלמידים, בית הספר והמנהלת המיוחדת אשר אישרה לנו לערוך מחקר איכותני זה.

גם כאן מוצגת רשימה של הזכאים לתודות על כך שהמחקר בא לידי מימוש: בורא עולם, מנחת הסמינריון והנחקרים. אלה מוצגים בפסקה המסיימת את פרק הסיכום והמסקנות. אף שהסטודנטיות לא יצרו פרק מיוחד של "תודות", מיקום דברי

התודה אחרי הסיכום והמסקנות נכון. זהו הסדר המקובל בכתיבת עבודה אקדמית; כל שחסרה היא הכותרת ("תודות").

הביטוי המופיע אחרי אזכור "בורא עולם", מבוסס על פסוק תנ"כי: "וַיְבָא הַמֶּלֶךְ דָּוִד, וַיֵּשֶׁב לְפָנָי יְהוָה; וַיֹּאמֶר, מִי אֲנֹכִי אֲדֹנָי יְהוָה וּמִי בֵּיתִי פִּי הַבְּאֲתָנִי עַד־הָאֵלִים" (שמואל ב ז יח); לפיכך הוא בגדר שפה דתית. כיום, נהוג לומר "שהביאוני עד הלום" בדרשות ברה"מצווה, כפי שקובעים פז, אלמוג ורודין (2008): "לראשונה בחייו עומד הנער נוכח קהל המבוגרים ומדבר אליהם כשווה אל שווים. לרוב, הוא פותח במילות תודה להוריו ("שהביאוני עד הלום") ולבני משפחתו, וממשיך להרצות על תחושותיו, על השקפת עולמו, מקומו בעולם בכלל ובחברה הישראלית בפרט". אם כן, השפה הדתית ("תודה לבורא עולם שהביאוני עד הלום") מציינת הודיה ומתאימה לשפה האקדמית ולתודות בה.

אבקש להוסיף שתי הערות. האחת היא כי הציטוט משמואל ב' ("וַיְבָא הַמֶּלֶךְ דָּוִד...") מלמד על ענווה. דוד המלך משתמש במילים "מִי אֲנֹכִי אֲדֹנָי", הממצבות אותו כחסר חשיבות ובלתי ראוי למלוכה שנכפתה עליו. כזכור, אימוץ עמדת הצטנעות היא התנהגות המצופה גם מכותבים באקדמיה (Hyland, 2001). ההערה השנייה נוגעת לרשימות התורמים לעבודה בשני מקטעי הנתונים האחרונים (המתחילות בציון האל, קרי "שפה דתית", וממשיכות במנחת הסמינריון; לאחריה, באחד המקטעים, מוצגים הנחקרים). רשימות אלו מזכירות מיקום של כותבים במאמר אקדמי. לרוב, האדם ששמו מופיע ראשון נחשב למי שהוביל את המחקר, בעוד הבאים אחריו הם שותפים משניים יותר (Wren et al., 2007). לאדם הדתי, האל הוא הישות העליונה; הוא "ריבון הכול" והבריאה שברא היא בגדר דרגת נמוכות יותר הבאות בזו אחר זו (ויגודר, 1994). גם במובן הזה יש דמיון בין השפה הדתית לשפה האקדמית.

ד. הבעת אימפרסונליות

כנאמר בסקירת הספרות, שפה אקדמית נוטה להיות בלתי אישית. אמנם, במידה מסוימת הדבר תלוי במסורת הדיסציפלינרית הקונקרטיית, אולם תחומי מחקר ואסכולות הנוטים ל"אובייקטיביות" יבקשו להציג דברים כהווייתם וליצור רושם שהמדווח אינו מתערב. לפיכך, הם יאמצו רטוריקה המבליטה את הפעולה ויוצרת "רושם של 'דיווח על עובדות'" (לבנת, 2010). במקרים אלה, הכותב ינקוט אמצעים

לשוניים שונים לשם הרחקתו מהטקסט. המקטע הבא מראה כיצד שפת קודש משולבת בכתיבה המצמצמת ייחוס פעולות לדובר מסוים:

[פרק המתודולוגיה]

במחקרנו שמרנו על העקרונות [האתיים] בדרכים הבאות: טרם תחילת המחקר, בשלב גיבוש הנושא, בדקנו את הצדקתו של קיום המחקר וגילינו שבשנים האחרונות, עם התפתחות הרפואה, הטיפול במחלת הסרטן השתפר בצורה משמעותית וילדים רבים שחלו, **בחסדי ה' זוכים לחזור לבית-הספר ולהשתלב מחדש בכיתה**. קיים צורך לחקור את הנושא, כדי לסייע לאותם ילדים חולים להשתלב באופן בריא.

הסטודנטיות מנמקות כיצד מחקרן עונה לעיקרון האתי שעניינו עשיית הטוב ואי-גרימת נזק. "קיים צורך לחקור את הנושא כדי לסייע לאותם ילדים חולים להשתלב באופן בריא [בכיתה]"; לכן, יש הצדקה לעריכת המחקר.

בתחילת דבריהן, הסטודנטיות מצניעות את פועלן. המילים "בשלב גיבוש הנושא" יוצרות את הרושם שהנושא גובש מעצמו. שם הפעולה ("גיבוש") מופיע כחסר גוף ומין ובשל כך יוצר אימפרסונליות (שם, עמ' 138). בהמשך עוברות הכותבות לאזכור טענות כלליות המצויות בספרות המחקר ("בשנים האחרונות, עם התפתחות הרפואה..."). במשפט זה, הדיווח הוא שנמצא בקדמת הבמה ולא הכותבות. במסגרת הדיווח משובצת השפה הדתית ("בחסדי ה'"). הילדים החולים חוזרים לבית הספר ולכיתה בזכות חסדים אלה, כך שהאל הוא הפועל, בעוד הסטודנטיות ממוצבות כמתארות תהליכים בלבד. בהקשר הזה ראוי לציין את הניסוח המודאלי "קיים צורך לחקור". מדובר במודאליות דאונטי (deontic, המביעה חובה), שבה אין אזכור לדובר. "פירושו של דבר שמה שהמחבר מציע יכול להיעשות על ידיו, ממש כשם שיכול להיעשות בידי כל חבר אחר בקהילה המדעית" (שם, עמ' 170). ההצדקה – "כדי לסייע" – פועלת באופן דומה בצמצום נוכחות הדוברות בטקסט.

בהתייחס לאימפרסונליות, הפעלים "שמרנו", "בדקנו" ו"גילינו" הם יוצאי דופן. הסטודנטיות עוברות לשימוש בגוף ראשון רבים – דרך הבעה שאינה "אובייקטיבית". הכותבות יכלו להשתמש בצורה הסביל של הפעלים כדרך להביע אימפרסונליות, אולם לא עשו כן. כלומר, הן נוכחות בטקסט. בה בעת, השפה כמשפט מסוים זה היא מטא-טקסטואלית; היא מציגה את תהליך המחקר (בדיקה

וגילוי) ולכן עונה למוסכמות הכתיבה האקדמית, בהצבעה על יכולתו של הכותב לתכנן מחקר ולבצעו כהלכה. היילנד (Hyland, 2001) ולכנת (2010) מבחינים בין השימוש בגוף ראשון כשלעצמו, לגוף ראשון בעל אופי ריגושי (כמו ב־"I hate to admit"). במובן הזה, אף על פי שהסטודנטיות משתמשות בגוף ראשון, הפעלים "בדקנו" ו"גילינו" לא מביעים עמדה אישית; הם בגדר דיווח גרידא על פעולות שבוצעו במחקר.

אימפרסונליות מועטה יותר נמצאת בשפה דתית המתייחסת לאינטראקציה עם האל ולפרקטיקות הנהוגות בהתנהלות מולו, כנגלה במקטעים הבאים:
[פרק הדיון]

אנו תקווה שיימצא הפתרון האמתי, הראוי והנכון להתמודדות עם הפרעת הקשב, ונושאות תפילה שנוכה להבין את תלמידנו ולחנכם בדרך הטובה ביותר, כל אחד לפי דרכו שלו.

[התקציר]

אנו תפילה כי המחקר ישמש את המורים והעוסקים בחינוך בבתי הספר היסודיים כאשר יבקשו לקדם את תלמידיהם ולהעצימם.

"תפילה" אינה רלוונטית למחקר. פעולה כזאת שייכת לעולם תוכן המנותק מהשיח המדעי, כך שבשימוש במילה "תפילה" נוקטות הסטודנטיות שפה שאין לה מקום בטקסט האקדמי; ייתכן כי בשל כך הן עוברות לכתיבה המבליטה את העצמי הדתי.¹¹ נוסף על כך, במקטע הראשון (בשונה מהשני), צורת הפועל "נושאות תפילה" מסמנת את הכותבות מבחינה מגדרית וממצבת אותן בהקשר חברתי-תרבותי מסוים: נשים דתיות. הדבר מעניק תחושת נוכחות חזקה של הסטודנטיות בטקסט.

עם זאת, השפה הדתית "נושאות תפילה" ו"אנו תפילה" נכתבת בטקסט כולל, השומר במידה מסוימת על מוסכמת האימפרסונליות. כך, למשל, הפועל "שיימצא" (המופיע במקטע הראשון) חסר פסוקית נושא. איננו יודעים מיהו האדם שאמור

11 לבנת (2010, עמ' 150) מציגה ציטוט, הדומה למקטעים שלמעלה: "אני תקווה כי בממצאי המחקר יש כדי לחמש את היוצאים למאבק זה בנתונים אמפיריים ולהציג את תחילתו של מחקר מעקב קבוע". בקורפוס שלה, מבנה זה הופיע פעם אחת, כמשפט הסיום של המאמר. לטענתה, במשפט זה הכותב מסתכן "בויתור מסוים על אסטרטגיית האובייקטיביות".

לפעול במקרה זה. הסטודנטיות מציבות את תכלית המחקר, כלומר שיימצא פתרון להתמודדות עם הפרעת קשב וריכוז, כישות עצמאית, המתקיימת בנפרד מהן.¹² במקטע השני הן קובעות כי "המחקר ישמש", וכי המורים והעוסקים בחינוך "יבקשו לקדם ולהעצים". הסטודנטיות נעלמות לחלוטין מהפעולה; ייחוסה למחקר, למורים ולעוסקים בחינוך יוצר כתיבה בעלת גוון בלתי אישי.

סיכום, דיון ומסקנות

מאמר זה בחן שילוב שפה דתית בכתיבה אקדמית ושאל אם שימוש בשפה זו מעיד על פער במוכּן של חוסר בקיאות בשימוש בשפה האקדמית. אף ששפה דתית נראית לכאורה כלא שייכת לשפה הנהוגה בעבודות אקדמיות שנושאן אינו דתי, הניתוח שנערך מעיד כי היא הופיעה בהתאם לתפקיד הפרקים שבהם היא נמצאה. ככלל, השימוש בשפה דתית אף הלא מוסכמות אלו של כתיבה אקדמית: (1) מתן קרדיט לחוקרים קודמים והצבעה על שילוב קוהרנטי של הטענות והממצאים בידע מחקרי קיים; (2) פומביות (חשיפת הטקסט לעיון ציבורי); (3) סיוג טענות וענווה בכתיבה; (4) הצגת העובדות באופן כרונולוגי, זו על גבי זו, ושיטתיות בכתיבה; (5) הפגנת הכרה במדרג התורמים לכתיבה ובסדר חשיבותם; (6) כתיבה אימפרסונלית.

הממצא שהשימוש בשפה דתית תואם בעיקרו את העקרונות המנחים המקובלים בכתיבה האקדמית מעלה שאלות בנוגע למושג "פער". כאמור, פער מצביע על ריחוק של יחידים או של קבוצות מחברת הרוב, כלומר על הבדל משמעותי ביניהם. במאמר הנוכחי, ריחוק משמעו שימוש בשתי שפות: השפה הדתית, של הסטודנטיות החרדיות (קבוצת המיעוט), והשפה האקדמית, השונה ממנה.¹³ האחרונה היא הסוגה הדומיננטית שאמורה להדריך את הכתיבה של הסטודנטיות, שכן הן לומדות בקהילה המכללתית-אקדמית. אילו למדו בקהילתן, ייתכן שהסוגה שלהן היו נדרשות הייתה דתית במהותה.

ממצאי המחקר מעלים תהיות תאורטיות שונות. למשל, לאור התאוריה שעניינה דו-לשוניות (bilingualism) ניתן לשאול: האם שפה דתית ושפה אקדמית הן בגדר

12 "יימצא" הוא צורת העתיד של בניין נפעל. לפי לבנת (2010), מאחר שאין לדעת מה צופן העתיד, כל ניבוי כלפיו הוא בגדר ספק. לכן, "שימצא" עונה גם למוסכמת הכתיבה האקדמית שעניינה הבעת סיוג והצגת טענות באופן זהיר.

13 הבסיס להבדל פורט בסקירת הספרות לעיל.

"דו־לשוניות"? האם ראוי לעסוק בפער המסוים שקיים בין השפות האלה במסגרת המושגית הזאת? בספרות המחקר, "דו־לשוניות" מוגדרת כמצב שבו אדם מסוגל לתקשר באופן סדיר, קבוע ורגיל בשתי שפות (Grosjean, 1982). בדרך כלל, הכוונה לשתי שפות לאום שונות, או בשפות מיעוטים בחברת רוב. לפיכך, בהקשר של המאמר הנוכחי, לו היינו מתמקדים בסטודנטיות חרדיות השייכות לחסידויות אשכנזיות ובשימוש שלהן ביידיש למול עברית, ניתן היה לקשור את הנושא לדו־לשוניות (וכך גם בנוגע ללדינו, בהתייחס לאוכלוסיית מחקר יהודית-ספרדית). עם זאת, אבקש להפנות את תשומת הלב להגדרות עכשוויות לרוב־לשוניות (דו־לשוניות) במובן של "יותר מלשון אחת", תסווג תחת המושג רב־לשוניות). למשל, ההגדרה הבאה:

יש לראות ברב־לשוניות מכלול של משאבים סמיוטיים ספציפיים, שחלקם שייכים ל"שפה" בהגדרתה הקונבנציונלית ואחרים שייכים ל"שפה" אחרת. המשאבים כוללים מבטאים, וריאציות לשוניות, משלבים, סוגות [...] – דרכים לשימוש בשפה בסביבות ובמרחבי חיים תקשורתיים פרטיקולריים (Blommaert, 2010, p. 102).¹⁴

בדברים אלה, ההתייחסות הכללית למשאבים סמיוטיים בשפה וגם השימוש המפורש במילה "סוגות" כמשאב מסוג זה מצביעים על האפשרות לבחון שפה דתית ושפה אקדמית כמקרה של דו־לשוניות. עם זאת, בהמשך דבריו בלומארט (שם) אינו חורג מהסתכלות מסורתית בדו־לשוניות והוא חוזר לעסוק בשפות דוגמת הולנדית, צרפתית, גרמנית ואנגלית.

חוקר השיח והחינוך ז'אן ז'אק ובר והבלשנית החברתית קריסטין הורנר (Weber & Horner, 2012) מביעים תהייה לגבי המונח "שפה המוגדרת באופן מוסכם" שבו משתמש בלומארט. הם חוזרים לקביעה בדבר הווריאציות, הסוגות והמשלבים הלשוניים וטוענים כי לאורם, השימוש במושג הבסיסי "שפה" הוא בעייתי, ומציעים ניסוח אחר: "משאבים לשוניים" (linguistic resources) או "רפרטוארים לשוניים" (linguistic repertoires). מונחים אלה מחזקים את האפשרות לעסוק בשפה דתית ובשפה אקדמית כמקרה של דו־לשוניות. אוסיף ואומר כי ספרות המחקר מתייחסת ללשון קודש, לשפה דתית ולשפה האקדמית כאל "שפות" (לבנת, 2010; אבוגוב,

14 התרגום מהמקור באנגלית הוא של המחברת.

2014; Tannenbaum & Abugov, 2010; Keane, 1997). עם זאת, שפה דתית שונה מלשון קודש (כפי שנטען בסקירת הספרות) ולמעט קיאן (Keane, 1997), החוקרים שהוזכרו במאמר הנוכחי אינם מתייחסים לשפה דתית בדברם על שפות המגזר החרדי. אולם, מאחר שלפחות חלק מהממצאים במחקר הנוכחי הולמים את ההגדרה של "לשון קודש" גרידא, נראה שמן הראוי להרהר בהם בהתייחס לדרו-לשוניות. התאוריה בדבר דרו-לשוניות מציגה כמה נושאים הרלוונטיים לממצאיי. למשל, תאורטיקנים הדנים בדרו-לשוניות קובעים כי שפת המקור (L1) – השפה הנרכשת ראשונה מבחינה כרונולוגית) עשויה להיות השפה שבה הדובר רהוט ושולט (Auer & Wei, 2007; Weber & Horner, 2012). זה היה יכול לקרות אילו השפה הדתית (ולא האקדמית) הייתה מקבלת קדימות בעבודות הסמינריון, במובן של השימוש בה באופן בלעדי והבחנתה הברורה מהשפה האקדמית. בינאריות מסוג זה נגלית במאבקים סוציו-פוליטיים (כמו בהפרדה שבין דנית לשוודית ולנורווגית, ובין סרבית לקרואטית ולבוסניית; Weber & Horner, 2012), אבל היא אינה מתאימה לתיאור פני הדברים במקרה שלפנינו.

במקרים אחרים, דווקא שפה שנלמדה מאוחר יותר (L2 – שפה חדשה) עשויה לקבל קדימות, ואילו בשפתו הראשונה של הדובר ייעשה שימוש מופחת ובמקרים מסוימים שפת האם אף תיעלם (מכאן העיסוק בשפות רדומות, באיבוד ובשימור שפות; טננבאום, 2014; Dewaele, 2007). הדבר קורה כשלקבוצת המיעוט יש עניין להידמות לקבוצת הרוב (בהקשר הזה נדון המושג "יוקרה של שפות"; Auer & Wei, 2007), או כשקבוצת הרוב קובעת בכוח דרו-לשוניות. החלטה של רוב בדבר דרו-לשוניות תיעשה מתוך ראייה קולוניאליסטית, כבמקרים של "שפה לבניית אומה" (שם). אידאולוגיה דרו-לשונית נגלית גם בהתעקשות מורים על שפה "נכונה" (Weber & Horner, 2012); מאמרי קשור במידה מסוימת למציאות חברתית כזאת.

דרו-לשוניות עשויה לבוא לידי ביטוי גם בהחלפת קודים: שפת תשתית ילידית, שמיובאות אליה מילים משפה מאוחרת (Gafaranga, 2007). ייתכנו גם מקרים שבהם לשתי השפות יהיה ייצוג שווה, וכן מוכר מצב של דיגלוסיה – שימוש של אותו אדם או של קבוצה בשפה אחת למטרות ספציפיות ובאחרת למטרות אחרות, כמו השימוש בערבית ספרותית למול ערבית מדוברת (Weber & Horner, 2012). שלוש האפשרויות האלה לא עלו בממצאי המחקר הנוכחי.

מאחר שהסטודנטיות החרדיות שמרו על אלמנטים משפתן בעבודות שכתבו, אך פעלו (על פי רוב) במוסכמות השפה האקדמית, נראה כי הקביעה שנעשתה דחיקת שפה (כשהשפה הנדחקת בהקשר האקדמי היא שפת הדת) מתאימה לכאן. ראוי לציין כי כמו במקרה של דו־לשוניות, ספרות המחקר המתייחסת לדחיקת שפות עוסקת הלכה למעשה בשפות שונות, למשל סוהילית וצרפתית בקרב מהגרים בבלגיה (שם) או רוסית ואמהרית בישראל (טננבאום, 2014). קיימים מחקרים העוסקים בשפות הנמצאות על רצף היסטורי לשוני, כמו גאלית וסקוטית; גם הם מדגישים כי מדובר בשפות נפרדות (הפרלמנט הסקוטי אף קבע מעמד חוקי לגאלית ולסקוטית, כשתי שפות רשמיות; McLeod, 2006). במובן הזה, דחיקת שפה, כפי שזו נעשית על ידי הסטודנטיות החרדיות ונוכח העובדה שמדובר בשפה אחת (עברית) – היא ממצא ייחודי.

יהיו שיאמרו כי השפה הדתית פועלת ביחס למוסכמות השפה האקדמית כמו במקרה של "אנגלית" למול "אנגלית סטנדרטית" (Trudgill, 1999). "אנגלית" היא השפה הדבורה בעוד "אנגלית סטנדרטית" היא דיאלקט שלה, שאינו עומד כשפה בפני עצמו, אלא פועל לפי תקן קבוע ומוסכם, ולפיכך מיוחס למוסדות (האנגלית שתילמד במערכת החינוך, למשל). זה אינו המקרה במחקר הנוכחי. בניגוד ל"אנגלית" ול"אנגלית סטנדרטית", במקרה של שפה דתית ושפה אקדמית מדובר בשפות שלהן אוצר מילים שונה, המתווכות אורח חיים שונה של המשתמשים בהן, כך שהאחת אינה בגדר וריאציה של האחרת. השפות נפרדות על רקע סוציו-תרבותי; בהיות שתיהן "עברית", הן לא לגמרי נבדלות מבחינה לשונית. בהקשר זה ראוי לציין את הדיון ב"עברית" (כשפת קודש או שפה ספרותית), למול "ישראלית" – עברית מודרנית, בת זמננו (צוקרמן, 2008). כמו במחקרי, גם השפות האלה חולקות באופן מסוים היבטים לשוניים ובהם אוצר מילים, מורפולוגיה ותחביר. ההבדל ביניהן נעוץ בין היתר בהגדרה עצמית – הסוגיות "מיהו יהודי?" (בהיבט השפתי – מי שידבר עברית) ו"מיהו ישראלי?" (מי שידבר ישראלית); כך גם במחקרי, אם כי ההגדרה עצמית היא אחרת – שפה דתית ישיח אדם דתי, מאמין, ושפה אקדמית – בן הקהילה המדעית.

אם כן, בהתייחס ל"פער" כהבדל ברור בין קבוצות, נראה כי הסטודנטיות יוצרות במובן מסוים פער גמיש בתנועה בין שתי זהויות. במקומות שבהם מופיעה השפה הדתית, הסטודנטיות מותחות את מוסכמות הכתיבה האקדמית, כך שאלה מביעות את זהותן הדתית (כזהות מובחנת, שונה מסביבתן). אולם, ככלל, הסטודנטיות

ממצבות את עצמן לאור זהות הלומד הנדרשת מהן. בזהות הזו, הסטודנטיות פועלות בגבולות הכתיבה האקדמית וללא פער ממנה (על אף השימוש בשפת הרת). לפיכך, נראה כי ניתן לצמצם פערים בין קבוצות, כל עוד היחיד או הקבוצה השוליים מתנסחים בשפת החברה הכוללת וכל זמן שהחברה מקבלת "סטיות" מסוימות משפתה.

לכאורה, המסקנה העולה מממצא זה היא כי טוב היה אילו המוסד שבו לומדת קבוצת המיעוט ישתמש בשפה המוסדית ככלי קבוצתי, המעצב והמבנה התנהגויות. כך יצומצמו פערים בין חבריו. באמירה זו אין חדש (ראו, למשל, ספרות שעניינה רטוריקה ארגונית, כגון Cheney, 1983; Cheney et al., 2004). עם זאת, שאלת הדרך שבה על המוסד לנהוג כדי להורות את דרכו באמצעות השפה נשאר פתוחה. האם אימוץ שפת המוסד (במקרה הנוכחי, השפה האקדמית) צריך להיעשות על ידי מניעת השימוש בשפות אחרות (למשל, איסור השימוש בשפה דתית) והתעקשות על שפת המוסד כשפה בלעדית (הגדרת השפה האקדמית כשפה הלגיטימית היחידה)? או שמא אין צורך בכוחניות מסוג זה מצדו של המוסד, שכן למידת השפה הנהוגה בו תיעשה מכורח הפרגמטיקה (קרי, רצונה של קבוצת המיעוט להתקבל ולהצליח בתפקודה בקבוצת הרוב)? ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על היתכנותה של האפשרות האחרונה.

היכולת להשתמש בשפת הבית לא נמנעה מהסטודנטיות החרדיות ובכל זאת השימוש בשפה הדתית היה מועט (כאמור, נמצאו 16 מקטעי נתונים ב-24 העבודות הסמינריוניות שאושרו לחקירה) ובהתאם למוסכמות הכתיבה האקדמית. יתר על כן, אילו השתמשו הסטודנטיות בשפתן, בשונה לחלוטין מהשפה המרכזית, הייתה נמנעת מהן היכולת לתפקד במוסד האקדמי, על דרישותיו. מצב כזה משמעו הפרה של צדק לשוני, המוגדר כאפשרות להבין את שפת הרוב ולפעול בה בדומה למורגלים ולמיומנים בה (שוהמי, 2014); גם זו כוחניות. כך או כך, הסטודנטיות התפשרו על אחרותן.

אם כן, מה צריכה להיות המדיניות של המוסד האקדמי בנוגע לשפות שיונהגו בו? מצד אחד, אפשר נאמנות לשונית טוטאלית לשפת הבית עלולה למנוע תפקוד ראוי בשפה האקדמית, על הנורמות המדריכות אותה. לעומת זאת, הקפדה על המסגרת הכללית של השפה האקדמית, תוך הגדלת הקיבולת הלשונית בה, רעיון מושך ככל שיהיה, מעלה את שאלת גבולות הקיבולת הזאת. האם נקבל בעבודות אקדמיות ביטויים כגון "חמסה עליך" (ברכת מזל שמקורה בערבית-מרוקאית);

רוזנטל, 2005), שהרי ביטוי זה יכול להחליף את "ברוך השם" באחדים מהמקטעים שהוצגו במאמר. האם נסכים לשימוש בעגה בכתיבה אקדמית, במקומות שבהם שובצה שפה דתית?¹⁵ אם השפה האקדמית לא נפגעה, על אף השונות השפתית שהסטודנטיות הפגיננו (ממצאי המחקר הנוכחי מראים על שמירת מוסכמותיה), מדוע שלא נקבל חריגות (פערים) בכתיבה, כל עוד היא תיענה לכללי הסוגה? מתפקידם של מוסדות אקדמיים הוא לשמור על השפה המיוחדת להם; שפה זו מבנה קהילה (לבנת, 2010). בלעדיה, במובנה הרחב, הכולל דפוסי חשיבה ותוכן מחקרי, אין משמעות לסוגי הטקסט השונים שהאקדמיה, כמוסד, משתמשת בהם (למשל, מאמר מדעי, הצעות מחקר, דוחות מחקר וקורות החיים האקדמיים), שכן כל טקסט יכול להחליף אותם וכל אדם ייחשב לאיש אקדמיה, אם יכתוב דבר-מה. לא כל אדם הוא חוקר או מדען. נדרשת פעילות במסגרת מוגדרת, מקצועית, כדי להיכלל בקטגוריה זו (כשר, 2003). לפי הפילוסוף אסא כשר, "פעילות מקצועית נעשית על רקע גוף ידע שיטתי, שבלעדיו היא לא תיתכן" (שם, עמ' 16) וגם (וחשוב לענייננו) על בסיס שאלות "למה?", המאפשרות הגעה להכרעות מנומקות בדבר ההתנהגות הראויה. כלומר, בידע כשלעצמו אין די; על המקצוען להבין את הנחות היסוד שלו, את נקודת המבט המסוימת המוצגת בו ואת הרציונל שבקבלתו ("למה?"), למול ידע אחר שנדחה. לכן, ובנוגע לשאלה אם נקבל כל פער שהוא בכתיבה כל עוד הוא ייענה למוסכמות הכתיבה האקדמית – תשובתי היא כי **עצם העלאת השאלה היא שחשובה להגדרת הסוגה.**

חשיבה ביקורתית על כללי הכתיבה האקדמית ואי קבלתם של כללים אלה באופן שרירותי¹⁶ היא שתוביל להתמקצעות. הכרחי הוא שהדבר ייעשה עם הסטודנטים המתכשרים לאקדמיה. לכן לדעתי יש להתמודד לפחות עם שני נושאים:

1. קבלת העובדה שבמוסדות להשכלה גבוהה אמנם מוקנית חשיבות ל"קריאת [תיגר אינטלקטואלית] על תורות ועל תזות קיימות וליצירתן של תורות ותזות חדשות במקומן" (וולנסקי, 2005), אולם הדיאלוג מרצה-סטודנט שמור על פי רוב לסטודנטים הלומדים לתארים מתקדמים, שכן "הזכות לקיים שיחה ממשית

15 כך למשל ניתן היה להביע את ההסתייגות שבמשפט "ותוצאות המחקר אמורות להשפיע, בעזרת השם, על המשך עבודתה", באמצעות עגה, כדוגמת – "ותוצאות המחקר אמורות להשפיע, לא חותמות על זה, על המשך עבודתה".

16 קרי, דיון בשאלות כגון: מהו הרף (הלשוני, במקרה שלפנינו) שאליו יש לחתור; מהו הסף; ואם יש לקבל קשת דרכי פעולה בסולם זה. ראו דיון בשאלת המושג "רף" אצל כשר (2003).

היא במקורה [...] מעמדית", ובתארים המתקדמים יש השטחה מסוימת של המבנה ההיררכי הפירמידלי המסורתי (שור ופריירה, 1990, עמ' 105). אם כן, יש לחשוב כיצד לקיים למידה משותפת ו"השתתפותית" (שם) בכל רמות הלימוד. במסגרת למידה זו יוצגו כללי הכתיבה האקדמית, אך תיווצר הזדמנות לעצבם מחדש, לפחות ברמה הפילוסופית.

2. ההבנה שבחברות לכתיבה אקדמית גלום מערך של ערכים חברתיים, ובהם למשל ערכים שנגלו במאמר הנוכחי: אינטגרציה, שוויון, נאמנות (לביט, או למקום החדש שבמסגרתו היחיד מבקש להתערות). לפיכך, ראוי שהוראת כתיבה אקדמית תעסוק בערכים החברתיים הציפונים בה, ולא רק בפן הטכני (למשל, דרכי אזכור והארגון בכותרות) ובעמדות אפיסטמיות (כמו הבעת ספק). אם אנו חותרים להתנהגות מקצועית – במובן של ידע שיטתי כולל – לא נוכל להתעלם מההיבט הערכי-חברתי הזה.

המחקר הנוכחי קורא לקהילת המחקר לדרון בהשתלבותם החברתית, התרבותית והלשונית של המגזרים השונים הלומדים במוסדותיה. ממצאיו מאפשרים הצצה להתנהגות הלשונית-טקסטואלית של קבוצת מיעוט, במהלך תהליך החברות שלה למוסד האקדמי (שכן סטודנטיות חרדיות החלו לבוא בשערי מוסדות חילוניים להשכלה גבוהה רק בשנים האחרונות). קיימים מעט מחקרים לשוניים מסוג זה בכלל, והעוסקים בחברה החרדית בפרט; בהתבוננות ייחודית זו טמונה חשיבות המאמר.

מקורות

אבוגוב, נטע (2014). יידיש, עברית ולשון קודש: החינוך הלשוני בחסידות צאנז. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 263-280). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אבן שושן, אברהם (2003). מילון אבן שושן: מחודש ומעודכן לשנות האלפיים (עורך ראשי: משה אזר). הוצאת אנציקלופדיות.

אופנר, חנה אסתר, ומיכל טננבאום (2012). "אמור לי מה אתה דובר ואומר לך...": חקר עמדות כלפי שפות בחברה החרדית. בתוך קימי קפלן ונורית שטדלר (עורכים), מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה (עמ' 81-100). תל-אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

אל-אור, תמר (1999). משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות. תל-אביב: עם עובד.

- אל-אור, תמר (2006). **מקומות שמורים: מגדר ואתניות במחוזות הדת והתשובה**. תל-אביב: עם עובד.
- גוטליב, דניאל (2007). **העוני וההתנהגות בשוק העבודה בחברה החרדית**. ירושלים: מכון ון ליר.
- ג'רבי, איריס, וגל לוי (2000). **השסע החברתי-כלכלי בישראל, נייר עמדה מספר 21**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- וולנסקי, עמי (2005). **אקדמיה בסביבה משתנה**. תל-אביב: קו אדום.
- ויגודר, ג'פרי (עורך) (1994). **אנציקלופדיה ליהדות**. אור יהודה: ספרית מעריב.
- חן, דוד, חוה אפלכאום, אווה גוטרמן, אריאלה בריקנר ושרה גורי-רוזנבלט (1989). **הוראה יחידנית: יחידות 1-2**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- טננבאום, מיכל (2014). **שימור שפות בחברה רב-לשונית**. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (עמ' 43-64). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כהנר, לי, ויוסף שלהב (2012). **מגטו לפרוור: תמורות בארגון המרחבי החרדי**. בתוך קימי קפלן ונורית שטרלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה** (עמ' 252-272). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- כשר, אסא (2003). **אתיקה מקצועית**. בתוך גבי שפיר, יהודית אכמון וגבריאל וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.
- לבנת, זהר (2010). **הרטוריקה של המאמר האקדמי**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- לוינסקי, יום-טוב (1970). **אנציקלופדיה של הווי ומסורת ביהדות**. תל-אביב: דביר.
- סמוחה, סמי (1993). **שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל**. בתוך אורי רם (עורך). **החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים** (עמ' 172-202). תל-אביב: ברירות.
- עילם, יגאל (2000). **קץ היהדות: אומת-הדת והממלכה**. תל-אביב: ידיעות אחרונות וספרים חמד.
- פז, דוד, עוז אלמוג ושי רודין (2008). **בר מצווה בחברה החילונית בישראל**. אנשים ישראל, נדלה מתוך: www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7574
- פרידמן, מנחם (1988). **האישה החרדית**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, מנחם (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- צוקרמן, גלעד (2008). **ישראלית שפה יפה**. תל-אביב: עם עובד.

- קורש, מידן (2012). ביחד או לחוד? תכנית הליכה והשסע הדתי-חילוני בישראל. ישראלים, 4, 132-156.
- קיי, אבי (2012). הנטיות והציפיות התעסוקתיות של גברים חרדיים ישראלים. בתוך קימי קפלן ונורית שטרלר (עורכים), מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה (עמ' 165-175). תל-אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קפאח, יוסף (1981). בעזרת השם. בתוך מנחם זהרי, אריה טרסקובר, מיכל זנר ואברהם חיים (עורכים), הגות עברית בארצות האסלם (עמ' 127-129). ירושלים: הסוכנות היהודית.
- קפלן, קימי, ונורית שטרלר (2012). מבוא: פניה המשתנות של החברה החרדית: מהישרדות לנוכחות, התחזקות ובטחון עצמי. בתוך קימי קפלן ונורית שטרלר (עורכים), מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה (עמ' 11-30). תל-אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רוזנטל, רוביק (2005). מילון הסלנג המקיף. ירושלים: כתר.
- רותם, תמר (2 בספטמבר 2012). ספרי הלימוד עדיין מדירים יוצרים מזרחיים. הארץ, 9 ביוני 2015.
- רמב"ם (2002). מורה נבוכים לרבנו משה בן מימון: כרך א' (תרגום: מיכאל שורץ). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- שוהמי, אילנה (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 64-97). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שור, איירה, ופאולו פריירה (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים של שינוי בחינוך. תל-אביב: מפרש.
- שלג, יאיר (2000). הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל. ירושלים: כתר.
- שפיגל, אהוד (2011). "ותלמוד-תורה כנגד כולם": חינוך חרדי לבנים בירושלים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שקדי, אשר (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב: הוצאת רמות.

Auer, Peter, & Li Wei (2007). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In Peter Auer, & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 1-14). Berlin: Walter de Gruyter.

- Baum, Nehami, Tova Yedidya, Chaya Schwartz, & Ofra Aran (2014). Women pursuing higher education in ultra-Orthodox society. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 164-175.
- Blommaert Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Blumen, Orna (2002). Criss-crossing boundaries: Ultraorthodox Jewish women go to work. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 9(2), 133-151.
- Bondi, Marina (2005). Metadiscursive practices in academic discourse: Variation across genres and disciplines. In Julia Bamford, & Marina Bondi (Eds.), *Dialogue within discourse communities* (pp. 3-30). Tübingen: Niemeyer.
- Cheney, George (1983). The rhetoric of identification and the study of organizational communication. *Quarterly Journal of Speech*, 69(2), 143-158.
- Cheney, George, Lars Christensen, Charles Conrad, & Daniel J. Lair (2004). Corporate rhetoric as organizational discourse. In David Grant, Cynthia Hardy, Cliff Oswick, & Linda L. Putnan (Eds.), *The SAGE handbook of organizational discourse* (pp. 79-104). London: Sage.
- Day, Robert, & Barbara Gastel (2012). *How to write & publish a scientific paper?* (5th ed.). Phoenix: The Oryx Press.
- Dewaele, Jean-Marc (2007). Becoming bi or multi-lingual later in life. In Peter Auer, & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 101-129). Berlin: Walter de Gruyter.
- Eisenberg, Ronald L. (2008). *Dictionary of Jewish terms: A guide to the language of Judaism*. Rockville, MD: Schreiber Pub.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (2002a). "Holy languages" in the context of societal bilingualism. In Li, Wei, Jean-Marc Dewaele, & Alex Housen (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism* (pp. 15-24). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fishman, Joshua A. (2002b). The holiness of Yiddish: Who says Yiddish is holy and why? *Language Policy*, 1(2), 123-141.

- Gafaranga, Joseph (2007). Code-switching as a conversational strategy. In Peter Auer, & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 279-314). Berlin: Walter de Gruyter.
- Grosjean, François (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hyland, Ken (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207-226.
- Keane, Webb (1997). Religious language. *Annual Review of Anthropology*, 26, 47-71.
- Lincoln, Yvonna S. (2002, November). *On the nature of qualitative evidence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.
- Lincoln, Yvonna S., & Egon G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: CA Sage.
- McLeod, Wilson (2006). Securing the status of Gaelic? Implementing the Gaelic language (Scotland) Act 2005. *Scottish Affairs*, 57, 19-38.
- Neria-Ben Shahar, Rivka (2009). The Learners' society: Education and employment among ultra-Orthodox (Haredi) women. *Sociological Papers*, 14, 1-15.
- Perelman, Chaim H., & Lucie Olbrechts-Tyteca (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation* (John Wilkinson, & Purcell Weaver, Trans.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Scott, John, & Marshall Gordon (2009). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Skelton, John (1994). Analysis of the structure of original research papers. *British Journal of General Practice*, 44, 455-459.
- Swales, John A., & Hazem Najjar (1987). The writing of research article introductions. *Written Communication*, 4, 175-192.
- Tannenbaum, Michal, & Neta Abugov (2010). The legacy of the linguistic fence: Linguistic patterns among ultra-Orthodox Jewish girls. *Heritage Language Journal*, 7(1), 74-90.
- Trudgill, Peter (1999). Standard English: What it isn't. In Tony Bex, & Richard J. Watts (Eds.), *Standard English: The widening debate* (pp. 117-128). London: Routledge.

- Weber, Jean-Jacques, & Kristine Horner (2012). *Introducing Multilingualism: A social approach*. London: Routledge.
- Wren, Jonathan D., Katarzyna Z. Kozak, Kathryn R. Johnson, Sara J. Deakyne, Lisa M. Schilling, & Robert P. Dellavalle, (2007). The write position. *EMBO Reports*, 8(11), 988-991.
- Yin, Robert K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.