

נשים בחברות פטריארכליות נאבקות להשיג השכלה: המקרה של נשים דרוזיות בישראל

אבתסאם ברכאת

המאמר מתאר את הקשיים המבניים הניצבים בפני נשים דרוזיות המבקשות לסיים את לימודיהן בתיכון או לרכוש השכלה גבוהה, ואת מאבקן היום-יומי לממש שאיפות אלו. הטענה המרכזית של המאמר היא שדרכי ההתמודדות של הנשים הדרוזיות להשיג השכלה תיכונית ואקדמית אינן אחידות, וכוחן להתמודד תלוי ביכולתן לפרק את בריתות הדיכוי המצטלבות המגבילות אותן. מסיפוריהן עולה שחלק מהן נענו למבנים החברתיים ונשרו מבית הספר בטרם עת, ואילו אחרות ניסו להתנגד ולסדוק את ההבניה החברתית המגבילה את אפשרויות ההשכלה שלהן, אך נתקלו באטימות משפחתית, חברתית ופוליטית שמנעה מהן לרכוש השכלה תיכונית. לעומת זאת, הנשים הדרוזיות המשכילות הצליחו לרכוש השכלה אקדמית בעיקר בזכות תמיכה מהוריהן, ובייחוד מאימהותיהן הדתיות. השגת ההשכלה הייתה כפופה במקרים אלו לדרישות ההורים להשתלב במסלול לימודים או במוסד אקדמי מסוימים, והיא גבתה גם מן האימהות של הנשים המשכילות מחיר חברתי-דתי כבד. סוגיית ההשכלה של הנשים הדרוזיות מדגימה את דרכי הפעולה שנשים בחברה פטריארכלית מתנגדות באמצעותן לדיכוי הפטריארכלי, וכיצד פעולותיהן נעשות בתוך המבנה ונגדו כאחד.

* ד"ר אבתסאם ברכאת, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, והמכללה האקדמית צפת.

דואר אלקטרוני: ebtesam1970@gmail.com

מילות מפתח: נשים דרוזיות, רמת השכלה, שוויון הזדמנויות בחינוך, הצטלבויות, דיכוי, הפליה מגדרית, תמיכה משפחתית, חברה פטריארכלית, מעמד האישה, התנגדות, אסטרטגיות פעולה

המאמר בוחן את צורות הדיכוי של נשים דרוזיות בישראל: משכילות, בעלות השכלה של 15 שנות לימוד לפחות (כלומר, השכלה אקדמית), ושאין משכילות, ואת דרכי התנגדותן לדיכוי, ויתוארו בו בפרט אסטרטגיות הפעולה (agency) שהן נוקטות בתוך ההקשר המשפחתי והדתי-חברתי כדי לרכוש השכלה. טענתי המרכזית היא שדרכי הפעולה של הנשים הדרוזיות להשלמת לימודים תיכוניים ואקדמיים אינן אחידות. חלק מן הנשים נענות למבנים החברתיים המגבילים ונושרות מבית הספר בטרם עת, ואילו אחרות מנסות להתנגד לתהליכים המובילים לנשירתן מבית הספר או לכללים החברתיים והדתיים המגבילים את אפשרותן לרכוש השכלה גבוהה. דפוסים אלו קשורים בהצטלבות של כמה גורמים המכפיפים ומדכאים את הנשים הדרוזיות, ובהם המיקום הפריפריאלי של הדרוזים בחברה הישראלית, ההזנחה החברתית של המיעוט הערבי בכללו וההבניה החברתית של הנשים הדרוזיות, הכפופה לחוקים ולכללים החברתיים-דתיים המוטלים עליהן.

טענה נוספת היא שהאימהות הדרוזיות ממלאות תפקיד חשוב ברכישת ההשכלה הגבוהה של בנותיהן. הן תומכות בהשכלת הבנות, העומדת בסתירה לכללים של אנשי הדת, ואף משלמות על כך מחיר כבד של "הרחקה מן הדת". טענה זו מנוגדת במידה מסוימת לגישה הרווחת במחקרים שנעשו על חברות מזרח-תיכוניות, שלפיה האימהות בחברות אלו ממלאות תפקיד מרכזי בשעתוק המבנה החברתי באמצעות משטור של בנותיהן לתכתיבים החברתיים (אל-מרניסי, 1994/1998; Hoodfar, 2009; Ghanim, 2000). במחקרים אלו נטען כי היחס של האם לבתה שונה מיחסה לבנה, והיא מפעילה את סמכותה על בתה כחלק מן ההבניה החברתית שהיא עצמה חוותה בילדותה ובנעוריה, ובכך משעתקת את המבנה החברתי-מגדרי (Ghanim, 2009; Hoodfar, 1995; Khayyat, 1990). ברוח זו גרסה אדריאן רייץ' (1989, עמ' 279) כי בחברה הפטריארכלית "כוחן של אימוניתו, אהבתן כלפינו ומאבקהן למעננו מוגבל למדי". בחברה המערבית תהליך השעתוק ההורי של הסדר החברתי-מגדרי מתחולל בעיקר בתקופת הילדות וההתבגרות של שני המינים (צ'ודורו, 1978/2007), ואילו בחברות שמרניות פטריארכליות הוא נמשך לאורך כל החיים.

האם בחברה המסורתית נוטה להכפיף את בנותיה למבנה החברתי, אך כלפי בנה היא נוקטת יחס מעצים. היא מאפשרת לו, למשל, להפעיל כבר בילדותו את סמכותו על אחיותיו ולעיתים גם עליה, ובכך היא מחנכת אותו לשלוט גם באשתו לעתיד (Ghanim, 2009). לאור זאת אני טוענת שכאשר הנשים מצליחות לפרק את מוקדי הכוח המצטלבים בחברה ורותמות את ההורים, ובפרט את האימהות הדתיות, למאמציהן לרכוש השכלה גבוהה, הן עשויות לממש שאיפה זו בהצלחה.

לפני שאנתח את המקרה שמאמר זה מתמקד בו, אציג רקע תאורטי על אוריינות והשכלה כהון אישי בחברות שונות בעולם, אסקור את הנתונים הסטטיסטיים הנוגעים להשכלת נשים דרוזיות בישראל ואציג רקע תאורטי על משמעות המושג "סוכנות פעולה" וקריאת תיגר על הנורמות החברתיות בזיקה להקשרים תרבותיים-דתיים. לאחר מכן אציג את סיפוריהן של הנשים בחברה הכפרית-פטריארכלית הדרוזית ואתמקד בדרכי התמודדותן עם ההורים ועם אנשי הדת בסוגיית רכישתה של השכלה תיכונית ואקדמית. לבסוף אדון בפרקטיקות שונות דרוזיות משתמשות בהן כנגד המבנה הפטריארכלי ובתוכו ואציע הסבר למיקום האמביוולנטי של ההורים הדרוזים בסוגיית החינוך וההשכלה הגבוהה של בנותיהן.

ההשכלה כהון אישי

מחקרים המתמקדים בחברות פטריארכליות מלמדים שההשכלה היא גורם חשוב להשתלבותן של נשים בשוק העבודה (Abu-Rabia-Queder, 2016; Steiber, Berhammer, & Haas, 2016), משום שהיא מרחיבה את הזדמנויות התעסוקה של נשים, בפרט מי שמאופיינות בסטטוס ובתגמולים גבוהים. בנוגע לחברות מערביות נטען עוד שההשכלה פועלת לצמצום אי-השוויון בחלוקת התפקידים המגדרית (Steiber et al., 2016) ושבחברות פטריארכליות היא מקנה לנשים כוח להתמקח על מעמדן הן במרחב הפרטי והן במרחב הציבורי (Abu-Rabia-Queder, 2016).

השכלת הנשים מובילה לרוב לשינויים בתודעה ובתפיסה בנוגע לתפקיד האישה ולמעמדה המשפחתי, החברתי והכלכלי (Crompton & Lyonette, 2005). כמו כן, ההשכלה מקנה לנשים אוטונומיה ומשפיעה לטובה על שיעור ההוצאה הכספית המושקעת בחינוך הילדים (Quisumbing & Maluccio, 2003). ממצאי מחקר שנערך בהודו, למשל, מלמדים שהורים בעלי רמה גבוהה של אוריינות יחסית לחברה המקומית משפיעים באופן חיובי על רמת ההשכלה של בנותיהם (Afridi, 2010).

התהליכים המיוחסים להשכלת נשים ולתעסוקתן שונים מחברה אחת לאחרת, והם תלויים בהקשרים תרבותיים, חברתיים, כלכליים (Steiber et al., 2016), לאומיים ואתניים (Abu-Rabia-Queder, 2016; Niven, Faggian, & Ruwanpura, 2013). למשל, מחקר על נשים בנגלדשיות בבריטניה מצא שהן מורשות להמשיך להשכלה גבוהה או לקריירה רק אם הן מביעות חוסר התפשרות על כללי הדת או על ערכי התרבות שלהן, כדי שלא יואשמו ב"התמערבות" (Niven et al., 2013).

חלוקת התפקידים המגדרית המסורתית מצמצמת את נגישותן של נשים לחינוך ולהשכלה (Subrahmanian, 2005). בחברות שמרניות דתיות, כדוגמת פקיסטן, השכלת הבנים נתפסת כהון משפחתי וחברתי (Khalid & Mujahid-Mukhtar, 2002; Qureshi, 2003), ואילו הנערות הצעירות במשפחה נתפסות ככוח עזר לאימהות, ומצופה מהן בעיקר לטפל באחים ובאחיות הקטנים במשפחה (Assaad, Levison, & Zibani, 2010). הודפד

(Hoodfar, 1986) מצאה שבמשפחות בעלות הכנסה נמוכה בקהיר, הנערות נושרות מבית הספר כדי לטפל בילדי המשפחה ולדאוג למטלות הבית. במחקר מאוחר יותר טענה הודפר (Hoodfar, 1995) כי עבודת הטיפול בילדים, המוטלת על הבנות ועל הנערות בבית, היא תובענית במיוחד, והיא נמשכת שנים, עד לנישואי הנערות. מצב זה מונע מן הנערות להשלים את לימודיהן בבית הספר התיכון ולרכוש השכלה גבוהה. למעשה, אף שבית הספר מיועד לבנות ולבנים כאחד, אילוצי המשפחה והבית בחברות שמרניות ועניות מונעים מן הבנות להגיע לבית הספר, ואילו הבנים נהנים מנגישות גבוהה יותר לחינוך גם כשהם יוצאים לעבוד לפרנסתם מגיל צעיר.

נשים דרוזיות במערכת החינוך בישראל

בסוף שנת 2016 מנתה אוכלוסיית הדרוזים בישראל כ־138 אלף נפש – 1.6% מכלל האוכלוסייה בישראל ו־7.8% מכלל האוכלוסייה הערבית במדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). רוב האוכלוסייה הדרוזית מתגוררת בשני מחוזות עיקריים בפרופריה הגאוגרפית: במחוז הצפון (כ־81% מן האוכלוסייה הדרוזית) ובמחוז חיפה־הכרמל (כ־19% מן האוכלוסייה הדרוזית).

מערכת החינוך הממלכתי מפוצלת לתת־מערכות על בסיס לאומי ודתי: חינוך עברי ממלכתי, חינוך עברי ממלכתי־דתי, חינוך דרוזי וצ'רקסי וחינוך ערבי ממלכתי. לטענת ג'מאל (2005), פילוגה של האוכלוסייה הערבית לשני מגזרים (דרוזי וצ'רקסי לעומת ערבי) הוא חלק ממדיניות של "הפרד ומשול" שהמדינה מיישמת מתוך מטרה להשיג שליטה בכלל החברה הערבית. מדיניות זו משתקפת בניסיונות המדינה להבדיל את הדרוזים משאר הערבים, והיא באה לידי ביטוי בחוק גיוס חובה שהוחל על בני העדה הדרוזית בשנת 1956 (Firro, 1999)¹, בהקמתם של בתי דין דרוזיים שרעיים עצמאיים בשנת 1962 ובמתן ה"זכות" למערכת חינוך מופרדת ממערכת החינוך הערבית החל משנת 1976 (בויםל, 2007). הפרדה זו מאפשרת למדינה לשלוט, בין השאר, על תכניות הלימודים של המגזר הדרוזי. למשל, נטען שתכנית הלימודים בספרות ערבית לבתי הספר הדרוזיים אינה כוללת טקסטים המתייחסים לזיקה של הדרוזים לערביות ולאסלאם ושתכנית זו גובשה מתוך ניסיון לחזק את הבידול של החברה הדרוזית מן החברה הערבית ולמסד את זהותם העדתית של הדרוזים כנפרדת ומסוגרת (חיוראן, 2013).

המדינה איננה רק שולטת בקבוצות המיעוט בישראל דרך בקרה ופיקוח מתמידים עליהן, אלא גם מפלה את כלל המיעוט הערבי באמצעות מדיניות הקצאתם של תקציבים לפי לאום. למשל, נתוני משרד החינוך לתקציב 2014 מלמדים שתלמיד יהודי מן הרקע

1 בעקבות חוק גיוס חובה (Firro, 1999) הכירה המדינה בדרוזים כעדה דתית חברתית משנת 1957.

הכלכלי המוחלש ביותר נהנה בבית הספר היסודי מתקציב הגבוה ב־23% מן התקציב המוקצה לתלמיד ערבי מרקע כלכלי דומה. בחטיבות הביניים הפער התקציבי הזה מגיע ל־48%, ובתיכונים הוא ממשך ועולה ל־67% (ויניגר, 2015). ההפקרה מתבטאת גם בהתערבות המועטה של המדינה באכיפת חוק לימוד חובה במרחב הכפרי הדרוזי.

בשלושת העשורים הראשונים שלאחר קום המדינה שללו רוב ההורים הדרוזים מבנותיהם את הזכות ללמוד. בשנת 1956, למשל, רוב של 68.4% מן התלמידים בבתי הספר היסודיים במגזר הדרוזי היו בנים, ורק 31.6% מהם היו בנות. בשנת 1970 עלה חלקן היחסי של הבנות מכלל התלמידים ל־41.9% (פלאח, 1974, עמ' 95, 2000, עמ' 198). מאמצע שנות ה־80 ואילך ניתן להצביע על עלייה ניכרת בחלקן היחסי של הבנות הדרוזיות הלומדות בחינוך היסודי מתוך כלל התלמידים, ובשנת 2014 הן יוצגו כמעט באופן מלא בבתי הספר היסודיים (כ־49% מכלל התלמידים) (משרד החינוך, מינהל תקשוב ומערכות מידע, 2014, קובץ נתונים שעובדו לפי הומנה).²

מצבן של הנערות והנשים הדרוזיות בחינוך העל־יסודי בישראל היה עגום אף יותר בעשורים הראשונים להקמת המדינה. בשנת 1974 עמד חלקן היחסי של הבנות בבתי הספר העל־יסודיים על 16.5% בלבד מכלל התלמידים (פלאח, 2000, עמ' 198), ואילו חלקן היחסי של הבנות בבתי הספר של החינוך הערבי עמד אז על כ־44% מכלל התלמידים (אל־חאג', 1996, עמ' 69–73). גם בתחום זה חלה עלייה ניכרת לאורך השנים, ומשנת 2000 ואילך כמעט הושווה חלקן היחסי של התלמידות הדרוזיות מכלל התלמידים בחינוך העל־יסודי לחלקם של התלמידים הבנים (משרד החינוך, מינהל תקשוב ומערכות מידע, 2014, קובץ נתונים שעובדו לפי הומנה).³

גם במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מסתמנת מגמה של עלייה בשיעורי השתתפותן של נשים ערביות (מוסלמיות, נוצריות ודרוזיות), אולם שיעורים אלו עדיין נמוכים במידה ניכרת מן השיעור בקרב הנשים היהודיות. בשנת 2011 היו כ־24.1% מן הנשים הערביות מגיל 15 ומעלה בעלות השכלה על־תיכונית לעומת שיעור מקביל של כ־50% מן הנשים היהודיות מגיל 15 ומעלה (ספקטור בן־ארי, 2013, עמ' 3). בתוך המגזר הערבי, הנשים הדרוזיות סובלות משיעורי ההשתלבות הנמוכים ביותר במערכת ההשכלה הגבוהה. רק 10.4% מן הנשים הדרוזיות סיימו 15 שנות לימוד לעומת 12.1% מן הנשים המוסלמיות ו־18.1% מן הנשים הנוצריות (רכאו בנק המידע, 2011). ראוי לציין בהקשר זה כי בעשור האחרון חל גידול רציף במספר הסטודנטים בישראל עד לשנת תשע"ה (2014/15), שבה נפסקה המגמה. בשנת תשע"ו (2015/16) שבה והתחדשה מגמת הגידול, ונוספו כ־3,600 סטודנטים בזכות גידול של כ־3,200 במספר הסטודנטים הערבים וכ־800 במספר החרדים. בשתי אוכלוסיות אלו הושקעו משאבים רבים במטרה להגדיל את מספר הלומדים. יש לציין כי מספר הסטודנטים היהודים (שאינם חרדים)

2 הנתונים לשנים 2000–2014 עובדו לבקשת החוקרת בידי הממונים על חופש המידע במשרד החינוך. במשרד החינוך חסרים נתונים המתייחסים לשנות ה־90.

3 ראו הערה 2.

והאחרים ירד בשנה זו בכ־400 (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016, עמ' 2). לגידול זה במספר הלומדים תרם גם ריבוי הגורמים שהחלו לפעול בשדה הלימודים האקדמיים, ובהם מכללות ציבוריות אזוריות, סמינרים למורים שהפכו למכללות, מכללות פרטיות מכוונות מקצוע (בעיקר עריכת דין, ראיית חשבון, כלכלה וניהול) ושלוחות של אוניברסיטאות זרות (אלאור, 2006). מבין כל אלו, רוב המכללות האקדמיות לחינוך הוקמו באזורי הפריפריה שיש בהם ריכוז גבוה יחסית של האוכלוסייה הערבית, והם הגבירו את נגישותן של סטודנטיות ערביות להשכלה גבוהה בלי להתרחק מן המסגרות המשפחתיות-חברתיות שלהן (המועצה להשכלה גבוהה, 2014).

בתנאים אלו מעניין לבחון את ההתמודדות ואת דרכי הפעולה של נשים דרוזיות לרכישת השכלה תיכונית ועל-תיכונית. בבחינת הנושאים האלה יש להביא בחשבון את ההקשרים המשפחתיים, החברתיים והדתיים שהנשים הדרוזיות פועלות בהם ומשפיעים על אופן עיצובה של "סוכנות הפעולה" (agency) שלהן.

המושג "סוכנות פעולה" והקשריו החברתיים-תרבותיים

המושג "סוכנות פעולה", המתאר פעולות והתנהגויות הקוראות תיגר על הנורמות החברתיות, מילא תפקיד מכריע בדיונים על היחסים המגדריים בחברות מערביות ובהרחבתם מעבר להגדרות הפשטניות של כניעה ופטריארכיה. זאת ועוד, המושג הביא ל"תיקון" מכריע בנטייה של מחקרים שנערכו בחברות מזרח-תיכוניות להציג את הנשים הערביות-המוסלמיות כנשים פסיביות, כנועות וחסרות קול. תיקון זה משתקף בניתוח הפעולות של הנשים המוסלמיות המזרח-תיכוניות כמורכבות וכתלויות הקשר חברתי, דתי והיסטורי (Abu-Lughod, 2013; Altorki, 1986; Mahmood, 2005).

במחקרה על נשים מצריות דתיות-אדוקות ערערה מחמוד (Mahmood, 2005) על ההגדרה הליברלית החד-כיוונית למושג "סוכנות פעולה" כגילום של חירות ואוטונומיה. הגישה הליברלית החילונית רואה בדת מרחב פטריארכלי של הכפפה ודיכוי, ואילו מחמוד הפנתה את תשומת הלב לפעולות הרפלקטיביות האישיות של הנשים האדוקות במצרים כפעולות משחררות. התובנות התאורטיות של מחמוד חושפות את הצורות של סוכנות הפעולה שנשים מפעילות בנסיבות חיים דתיות. לטענתה, לא ניתן לנתח את פעילותן היום-יומית של נשים מצריות אדוקות במושגים בינריים של כפיפות ודיכוי לעומת שינוי ושחרור, אלא צריך להתבונן במורכבות חייהן של נשים אלו ולחשוב כיצד הן תופסות את המשמעות של פעולותיהן היום-יומיות. אם כך, סוכנות הפעולה של נשים אלו אינה משתקפת בהכרח ביכולתן לבטל את יחסי הכוח, אלא גם בפעולות המאפשרות ליחסים מוגדרים של כפיפות ליצור ולאפשר דרכים אחרות. אבו-לוגוד (Abu-Lughod, 2013) הדגישה שהמושגים צדק וזכויות הם תלויי הקשר חברתי, דתי והיסטורי. במסגרת זו ראוי לשאול, למשל, אם הנשים האפגאניות רוצות לאמץ את אמות המידה של הפמיניזם הליברלי-מערבי בחיי היום-יום. לדבריה, ראוי

לשים לב שהרטוריקה של הצלת נשים בחברות מסורתיות פטריארכליות נשענת על המחשבה הפמיניסטית-מערבית, אך עלינו להכיר בכך שיש רעיונות שונים באשר לצדק ולאוטונומיה ובכך שנשים שונות רוצות ויכולות לבחור הגדרות שונות מאלו שהמערב מנחיל. אי לכך, הניתוח האתנוגרפי וקביעת התאוריה של סוכנות הפעולה צריכים להיבחן תחילה בניתוח של המבנים ויחסי הכוח בחברה מסוימת. למשל, לפי מחמוד (Mahmood, 2005), הסבלנות והעמידה האיתנה היום-יומית של נשים דתיות-אדוקות במצרים אל מול הדיכוי הגברי הן צורה של התנגדות. ניתוח יחסי הכוח כתלויים בהקשר חברתי, דתי והיסטורי מראה שלא ניתן להתייחס להתנגדות, לדיכוי ולהכפפה במונחים אוניברסליים.

בהקשר של הנשים הפלסטיניות בישראל, לפטריארכיה הגברית והדתית מתווסף היחס הגזעני, המבחין והמבדל של המדינה כלפי הפלסטינים אזרחי ישראל. יחס זה מעצים את דבקותה של החברה הערבית בערכיה המסורתיים-פטריארכליים, המתבטאים בעיקר בהגבלת האישה למרחב הפרטי. הבידול של החברה הפלסטינית מן המדינה הישראלית אף הגביר את התופעה של רצח נשים (femicide) פלסטיניות, מאחר שהמדינה מעניקה לגיטימציה לשליטה הפטריארכלית עליהן, לכאורה בגלל היותה חלק מן התרבות הערבית, ומעצימה את קשייהן לפעול נגד המכנה המכפף (חסן, 1999; Shalhoub-Kervorkian & Daher-Nashif, 2013).

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לחשוף את הדינמיקה המורכבת המאפיינת את מציאות החיים של הנשים הדרוזיות ואת השפעתה על מיקומן ועל מעמדן. עם זאת, אני מבקשת לחשוף במקביל גם את הרגעים שבהם נשים אלו בוחרות לפעול כסוכנות פעולה כנגד המבנה הפטריארכלי ומצליחות במידה כזו או אחרת לתבוע ולהשיג את זכויותיהן. הטענה המרכזית של המאמר היא שדרכי ההתמודדות של הנשים הדרוזיות להשגת השכלה תיכונית ואקדמית אינן אחידות, וכוון להתמודד תלוי ביכולתן לפרק את בריתות הדיכוי המצטלבות המגבילות אותן.

שיטה

מאמר זה הוא חלק ממחקר רחב יותר, שנערך בשיטה האיכותנית. מדובר במחקר נרטיבי המחויב לאפיסטמולוגיה ולמתודולוגיה פמיניסטית, כלומר להכרה בכך שלמעמד חברתי, למגדר, לנטייה מינית, לגזע וללאום יש השפעה על היכולת לזהות יחסי כוח ולפעול נגד יחסים אלו (DeVault, 1999). המחקר נותן ביטוי מילולי למחשבות ולידע האישי הפרטי של הנשים וחושף את הידע המעוגן בהתנסויות החיים שלהן (Josselson & Lieblich, 2001).

המחקר הפמיניסטי מתמקד בעיקר בחוויותיהן האישיות של נשים, והוא רואה בהן מקור אמפירי בעל תוקף תאורטי לתיאור סוגיות מחקריות ולהבנה של המציאות החברתית. הסיפורים האישיים הם בגדר כלי שניתן לפרק דרכו את המציאות, לעמוד על הגורמים המבנים אותה ואף לבנות אותה מחדש בצורה אחרת.

המשתתפות והליך האיתור

לצורך המחקר ראינו 60 נשים דרוויות בנות 30–50, מהן 30 משכילות, כלומר אקדמאיות בעלות 15 שנות לימוד או יותר, ו-30 לא משכילות. מבין 30 הנשים הלא משכילות שהשתתפו במחקר, 16 נשים לא סיימו 12 שנות לימוד: 4 נשרו לאחר כיתה י, 5 נשרו לאחר כיתה ט, 3 נשרו לאחר כיתה ח, ו-4 נשרו לאחר כיתה ו. רוב של 14 מתוך 16 הנשים הלא משכילות ציינו שהן לא התנגדו להוצאתן מבית הספר. המדגם התאפיין בגיוון יחסי של אזורים המגורים. מ-60 הנשים שהסכימו להתראיין, 32 התגוררו בכפרים בגליל המערבי, 20 התגוררו בגליל העליון והתחתון, ו-8 התגוררו בכרמל.

המועמדות לריאיון אותרו בשיטת "כדור השלג", בייחוד מועמדות המתגוררות מחוץ לכפר שלי. איתור מועמדות מן הכפר שלי נעשה בעיקר מתוך היכרות עם נשים רבות בכפר. כדי לאתר מועמדות מכפרים דרוויים אחרים מאזור הגליל והכרמל פניתי לחברה אחת שאני מכירה בכל כפר, הצגתי בפניה את המחקר ואת מטרותי וביקשתי שתכיר לי שלוש נשים לפחות, היכולות להתאים למחקר ומוכנות להתראיין. כך אותרו נשים בכל כפר, הוסבר להן על המחקר והן התבקשו לתת לי את מספר הטלפון שלהן. פניתי אל המשתתפת רק לאחר המלצה של חברה שלי או המלצה של אישה שכבר רואינה למחקר ולאחר שביררתי אם היא מתאימה למטרות המחקר.

שיחת הטלפון הראשונה טעונה לרוב ברבדים רבים של משמעות. בשיחה זו הצגתי את עצמי, את המחקר ואת מטרת הריאיון והבטחתי חיסיון מלא. חלק מהן הסכימו לפגוש אותי ולהשתתף במחקר בלי לשאול עליו שאלות בררניות, ולמרות זאת מצאתי לנכון להסביר את מטרת הריאיון והמחקר ואת אופי השיחה. נוסף על כך, ביקשתי את רשותן לתעד את הריאיון ברשומקול. כל הנשים שהשתתפו במחקר הסכימו להקליט את הריאיון, למעט אישה אחת שסירבה להקליט קולה וביקשה שאתמלל את הריאיון במחברת. בפני כל אחת מן הנשים הודעתי והצהרתי בעל־פה כי אסווה את הפרטים המזהים אותן ואשמור על סודיות, והצהרה זו עודדה את הנשים להשתתף במחקר.

כך הגעתי ל-13 כפרים מתוך 16 הכפרים הדרוויים בישראל. נשים שהתראיינו הציעו לי לעתים קרובות לראיין נשים אחרות שהן מכירות ויכולות להתאים למחקר. מ-63 הנשים שפניתי אליהן, 3 נשים משכילות הצהירו שהן מסרבות להשתתף במחקר, 2 מהן הן דתיות אדוקות שתלו את סירובן בסיבה דתית, ואילו השלישית סירבה מטעם של דוחק זמן.

הראיונות

הראיונות נערכו בשנים 2010–2012, והסיפורים המוצגים במאמר מתייחסים לתקופה שמאמצע שנות ה־80 של המאה ה־20 ועד סוף העשור הראשון של המאה ה־21. הראיונות היו מובנים למחצה, והם נערכו בערבית – שפת האם של הנשים המרואיינות.

בתחילת כל ראיון ביקשתי מן המרואיינת לספר לי על מקרים שהרגישה בהם מקופחת או מופלית לרעה ולתאר כיצד התמודדה עם המקרה. מכאן נמשך הראיון לפי נטיות לבה של כל מרואיינת, והוצגו בו שאלות הנוגעות לאסטרטגיות ההתמודדות שלה במרחבים השונים המגבילים אותה. כדי לשמור על פרטיותן של הנחקרות ועל האתיקה הנדרשת במחקר כזה תמללתי את כל הראיונות בעצמי.

ניתוח הראיונות נערך בשיטה האיכותנית לפי התמות שצמחו מהם, שהיו עשירות בחוויות ובהתנסויות מעולמן של הנשים (Strauss & Corbin, 1998). המשמעות של הסיפורים התגבשה דרך חוויותיהן של הנשים המספרות (תובל־משיח וספקטור־מזול, 2010) ודרך הפרשנות שאני מציעה כחוקרת לחוויות אלו (Josselson, 1995).

הניתוח הפרשני של הראיונות נערך בשלושה שלבים. בשלב ראשון זוהו התמות המרכזיות שעלו מן הסיפורים האישיים (Strauss & Corbin, 1990). בשלב השני התמקדתי בתחומי החיים שהמרואיינות הדגישו כתחומים של דיכוי: משפחה, חמולה, דת, עבודה, השכלה גבוהה וניעות חברתית. בשלב השלישי בחנתי את מכלול הראיונות מתוך התבוננות ביחסי הכוחות בחברה הדרוזית ובפרקטיקות הפעולה שהנשים נקטו כדי להגדיל את מרחב פעולתן.

אף שעמדתי היא פמיניסטית בבירור, הפרשנות הפמיניסטית לסיפורי הנשים העלתה לא מעט קונפליקטים בעת כתיבת העבודה. במיוחד הטרידה אותי השאלה אם פרשנותי תהיה מקובלת על הנשים שרואיינו או שמא היא תקומם אותן, אם הפרשנות "אובייקטיבית" די הצורך או ביקורתית יתר על המידה. לפיכך חזרתי לשלוש נשים שרואיינו וביקשתי מהן לקרוא את פרשנותי לדבריהן. אחת מהן הגיבה לפרשנות במשפט קצר: "אין מה לעשות, זאת האמת של חיי". שתי האחרות לא אהבו את הטון של הפרשנות, אולם הסכימו שהיא משקפת את מציאות חיהן הקשה כנשים דרוזיות בישראל.

ממצאים

בפרק זה יובאו סיפוריהן של הנשים בחברה הכפרית־פטריארכלית הדרוזית, ובכלל זה התמודדותן עם ההורים ועם אנשי הדת בסוגיית רכישתה של השכלה תיכונית ואקדמית.

הזדהות עם הנורמה החברתית

רוב בתי הספר התיכוניים שעמדו לרשות החברה הדרונית עד שנות ה-90 של המאה ה-20, היו בתי ספר מקיפים אזוריים. מצב זה לא אפשר לחלק ניכר מן הנערות הדרוניות להמשיך את לימודיהן התיכוניים, מאחר שניידותן מחוץ לגבולות הכפר הייתה מוגבלת, כחלק מן הפרקטיקות השמרניות והחברתיות הממקמות את הנשים ואת הבנות הדרוניות במרחב הפרטי והכפרי. ברוב המקרים הוציאו האבות את בנותיהן ממערכת החינוך לאחר שסיימו את בית הספר היסודי או לאחר שסיימו את כיתה ט' (פלאח, 2000). המדינה מצדה לא אכפה את חוק לימוד חובה, כחלק ממדיניות רב-תרבותית ליברלית. המדיניות הרב-תרבותית הליברלית גורסת כי יש להעניק זכויות קבוצתיות למיעוטים תרבותיים כדי להגן על אורח חייהם ועל תרבותם מפני השפעתה של תרבות הרוב. תפיסה זו הצמיחה מתחים בין הייחודיות התרבותית שהמדיניות הרב-תרבותית מחזקת לבין המאבק הפמיניסטי בפטריארכיה. לפי אוקין (Okin, 1989), חינוך הזכויות של מיעוט תרבותי בשם הליברליות עלול להחליש את זכויותיהן ואת חירויותיהן של הנשים באותה קבוצת מיעוט. לפיכך, אם התפיסה הרב-תרבותית מחויבת לשוויון מגדרי, עליה למנוע פרקטיקות תרבותיות קהילתיות הפועלות במנוגד לליבה הנורמטיבית של המדינה הליברלית.

כאמור, 16 נשים מ-30 הנשים הלא משכילות לא סיימו 12 שנות לימוד. את דפוס הנשירה הזה אציג באמצעות שני סיפורים מייצגים. אולפת, בת 34, מספרת שנשרה מבית הספר לאחר כיתה ו' כחלק מן הנורמה המשפחתית והחברתית המקובלת בסביבתה:

אני מאוד רציתי להמשיך את הלימודים שלי, אבל זה בכלל לא מעניין את ההורים שלי. מה שמעניין אותם זה לפרנס אותנו בכבוד [11 ילדים – אולפת החמישית מביניהם] [...] אמא שלי במהלך החיים שלה הייתה חולה. אבא היה עובד בניין בכפר. האחים שלי עזרו לו. למדתי עד כיתה ו', אין אף אחד שהיה אכפת לו ממני ומבית הספר שלי. ולא רק ממני, אלא גם משאר האחים והאחיות שלי. אחרי שיצאתי מבית הספר עזרתי לאמא שלי בעבודת הבית ובטיפול באחים שלי.

בדומה לאולפת, גם ג'והרה, בת 47, סיפרה שהיא הוצאה מבית הספר כדי לעזור בפרנסת המשפחה:

אבא שלי החליט שאני אפסיק את הלימודים שלי אחרי כיתה ט'. אף אחת מהאחיות שלי לא סיימה תיכון, כמו רוב בנות הכפר. לאחר שיצאתי מבית הספר עבדתי במפעל לטקסטיל [...] לפני שהתחתנתי, את רוב הכסף שהרווחתי נתתי לאמא.

שני סיפורים אלו מצביעים על השפעתו של המיקום החברתי-כלכלי הפריפריאלי של הנשים הדרוזיות על נשירתן מבית הספר. שתי הנשים ציינו שהן שימשו כוח עזר למשפחתן בטרם מלאו להן 15 שנים. ההסברים ההגמוניים לנשירה של נערות דרוזיות מבית הספר גורסים שבית הספר האזורי מאיים על כבוד המשפחה בגלל המפגש הבין-מגדרי והבין-כפרי, וכן שתפקיד הבנות הוא לסייע לאימהות בעבודות הבית ובגידול האחים ולהשתתף בכלכלת הבית (פלאח, 2000). השתתפותן של נערות דרוזיות בכלכלת הבית והמשפחה התאפשרה בעיקר עד שלהי שנות ה-90 של המאה ה-20, בתקופה שבה הוצעה לנערות ולנשים הדרוזיות עבודה במפעלי הטקסטיל שהיו ממוקמים בכפרים הדרוזיים בגליל ובכרמל.

ג'והרה ואולפת קיבלו בהכנעה את הוצאתן מבית הספר ולא קראו תיגר על הנורמה החברתית המקובלת. לעומתן, נואל, בת 36, מספרת על המאבק באביה בניסיון להמשיך את לימודיה התיכוניים:

בכפר למדנו עד כיתה ה', ובית הספר התיכון המקיף הוא מחוץ לכפר [...] הייתה שמועה שהמטרה של הבחורים שלומדים בבית הספר המקיף היא להכיר בנות ולא ללמוד [...] בחופשת הקיץ הצלחתי לשאול ספרים מקרובי משפחה, כי אבא סירב לקנות לי ספרים. ביום הראשון ללימודים אבא מנע ממני בכוה לצאת לבית הספר. במשך השבוע הראשון ללימודים התקשרתי לבית הספר, דיברתי עם היועץ ועם המנהל שיבואו לשכנע את אבא. בא היועץ והמנהל לבקר אצלנו ולשכנע את אבא. לצערי, אבא לא השתכנע. במשך חמישה חודשים ישבתי בבית, סירבתי לשתף פעולה עם ההורים שלי [...] סירבתי לעזור לאמא בעבודות הבית [...] חייבו אותי לעבוד במפעל הטקסטיל בעיירה הקרובה [...] התחלתי לעבוד לפני שמלאו לי 15 [...] סירבתי לתת להם כסף מהמשכורת שלי כמין נקמה [...] לא הייתי מתמידה בעבודה, בכל שבוע נעדרתי יומיים עד שלושה ימים מהעבודה.

דבריה של נואל מצביעים על התנגדותה העיקשת לניסיונות של אביה להוציאה מבית הספר על מנת שתוכל לעבוד ולסייע לכלכלת המשפחה. אמנם פעולות ההתנגדות של נואל לא הצליחו, ובסופו של דבר היא לא סיימה את התיכון, אולם לא ניתן להתעלם מסירובה הנחרץ להיענות לדרישת האב, ובייחוד מסירובה להעביר אליו את הכסף שהרוויחה בעבודתה כמעין נקמה על שלילת זכותה להשכלה. בהקשר הזה, השימוש של נואל במושג "נקמה" מערער על יחסי הכוח בינה לבין אביה ועל ההבחנה הדיכוטומית בין כוח לבין הכפפה. אף שנואל לא ביטלה לחלוטין את יחסי הכוח, היא סירבה לציית לדרישות האב והפגינה את התנגדותה אליהן. ה"נקמה" באב, במקרה הזה, הקנתה לנואל אפשרות להתמקח עם בעל הכוח, כלומר היא משקפת פעולה אקטיבית (ואף אפקטיבית במידה מסוימת) של התנגדות לנורמה החברתית המקובלת.

הסיפור של נואל מדגים את שלושת צירי הדיכוי שהוטלו עליה ומלמד כיצד הצטלבותם פעלה ביתר שאת להחלשת כוח ההתנגדות שלה והובילה, בסופו של דבר, לנשירתה מבית הספר התיכון. ציר הדיכוי הראשון נגזר מן העובדה שאביה מנע ממנה את המשך לימודיה בבית הספר האזורי, מתוך תפיסה שבכך יישמר כבודו. ציר הדיכוי השני, שהופיע אצל רוב המרואיינות הלא משכילות, טמון בדרישת האב שבתו הצעירה תצא לעבוד בשכר ותשתתף בכלכלת הבית בטרם תינשא. ציר הדיכוי השלישי טמון בהעדר האכיפה של חוק לימוד חובה (הכנסת, 1949) במרחב הדרוזי. מן הנרטיב של נואל עולה שנציגי מוסדות המדינה (המנהל והיועץ בבית הספר) לא הפעילו על האב את נוהלי האכיפה כמקובל במערכת החינוך העברי, אלא רק ניסו – ולא הצליחו – לשכנע את האב לאפשר לבתו לממש את רצונה ללמוד. במילים אחרות, הם היו שותפים לדיכוי זכותה הבסיסית של נואל לרכוש השכלה תיכונית ככל נערה בישראל.

מקרה זה מדגים את הנפקדות של חוק לימוד חובה (הכנסת, 1949) מן המרחב הכפרי הדרוזי. המדינה ונציגיה לא טרחו לאכוף את החוק, החל על כל האזרחים בלא הבדלי דת ותרבות. לטענתי, מוסדות המדינה מיקמו בכך את החינוך של הנשים הדרוזיות בכלל, ואת סוגיית נשירתן מבית הספר בפרט, במרחב הפרטי-תרבותי.

חשוב לציין שבשלושת הסיפורים שהודגמו – של אולפת, של ג'והרה ושל נואל – דמותה של האם הייתה שקופה, כלומר היא לא נכללה בסיפוריהן על הנשירה מבית הספר. אפשר שהסיבה לכך נעוצה בשיתוף הפעולה השקט של האם עם החלטות האב לפי ההבניה החברתית או לפי כפיפותה לפטריארך-הבעל.

כמחצית מן הנשים שנשרו מבית הספר (16 מתוך 30) סיפרו שהן עבדו בתקופה זו במפעלי הטקסטיל בכפרים הדרוזיים והיו שותפות בכלכלת הבית בטרם מלאו להן 4.18 כך, למשל, מספרת נאדיה, בת 42:

התחלתי לעבוד במתפרה בכפר לאחר שסיימתי כיתה ט. כל הכסף שהרווחתי מהעבודה שלי במתפרה שמתי בקופה של הבית כדי לעזור במימוש המטרה של בניית בית לאח שלי [...] הרי הייתה לנו מטרה. בואי נגיד שאם לא הייתי נותנת להם את הכסף, מה אני אעשה בכסף? [...] כך נהוג בכל המשפחות, וזה דבר מובן מאליי.

סיפור דומה עולה מדבריה של זהרה, בת 39, בתשובה לשאלותיי:

זהרה: לאחר כיתה ט התחלתי לעבוד במפעל טקסטיל, כמו שאר האחיות שלי, עבדתי במשך 13 שנים.
שאלה: מי ניהל את חשבון הבנק שלך?

4 שיעור הנשים הדרוזיות בקבוצת הגיל 15–20 שעבדו במפעלי הטקסטיל בשנות ה-80 עמד על 44% לעומת 33% בקרב הנשים המוסלמיות ו-19% בקרב הנשים הנוצריות (Khattab, 2002).

זהרה: מה זאת אומרת? לא היה לי חשבון בנק משלי, אבא היה מקבל את המשכורת.

שאלה: קיבלת תלוש משכורת?

זהרה: כן, קיבלתי תלוש משכורת. אבל אבא היה לוקח את הכסף מהבנק, באמת אני לא יודעת איך אבא היה לוקח את הכסף מהבנק.

שאלה: הוא החתים אותך על ייפוי כוח שהוא ימושך את הכסף מחשבון הבנק שלך, כי את חייבת חשבון, או שהכסף היה נכנס ישירות לחשבון של אבא שלך?

זהרה: אין לי תשובות. אבא הוא זה שהיה מושך את הכסף מהבנק ומביא הביתה. ואם הייתי רוצה לקנות דברים לעצמי, הייתי מבקשת מאבא שייתן לי כסף כדי לקנות. בכל פעם שהייתי מבקשת כסף, הוא היה נותן לי. לא מחסיר ממני שום דבר, היה נדיב.

דבריהן של זהרה ונאדיה מדגימים כיצד נערות דרוויות עשויות להיתפס בעיני הוריהן, ובייחוד בעיני אביהן, כפוטנציאל כלכלי שניתן להשתמש בו לפני שהן נישאות ועוברות לרשות הבעל. זה ביטוי לדפוס רווח ומקובל בחברה הדרוית, שבו ההורים מפעילים אלימות סימבולית-כלכלית כלפי בנותיהן. כפי שניתן ללמוד מדבריהן של זהרה ונאדיה, הנערות הדרויות היוצאות לעבוד לצורכי כלכלת המשפחה אינן רואות את עצמן בהכרח כקורבנות וכמי שמנוצלות כלכלית, אלא מפנימות את התפיסה שתפקידן החברתי הוא לעזור למשפחה בכלכלת הבית, כפי שנוהגות שאר הנשים הרווקות. זהרה מזדהה עם אביה, ואף על פי שהוא לקח את כל הכסף שהרוויחה מעבודתה במפעל, היא רואה בכספים שהוא העביר אליה סימן של נדיבות מצדו.

את המונח "אלימות סימבולית" טבע בורדייה (Bourdieu, 1990), כשהתייחס, בין השאר, לאופן שבו החברה המערבית מקבעת את מיקומן הנחות של הנשים, בטענה שהוא טבעי וגזור מרצונן החופשי של נשים, מהזדהותן עם המבנה החברתי ומחוסר רצונן לשנותו. לפי בורדייה, "אלימות סימבולית היא דבר-מה שהאינדיווידואל נושם כמו אוויר ואינו מרגיש את הלחץ שהיא מפעילה עליו, היא מצויה בכל מקום ובשום מקום" (Bourdieu, 1992, בתוך זיו, 2012, עמ' 8). במקרה של מחקרנו ניתן לטעון כי האלימות הסימבולית שהאבות הדרוים מפעילים כלפי בנותיהן (שלילת זכותן ללימודים, בין שמתוך מצוקה כלכלית ובין שמתוך היענות לנורמה התרבותית) היא שקופה ובלתי גלויה לעין, מאחר שדפוס זה הוא חלק מן ההבניה החברתית, מן הנורמות ומן הערכים המבנים את זהות החברה. זו אלימות סימבולית הזוכה לאשרור מכל השותפים, הן מנציגי החברה (האבות, האימהות והבנות) והן מנציגי מוסדות המדינה (הרשות המקומית ובית הספר). מקרה זה מדגים את האופן שבו פרקטיקת האלימות הסימבולית בחברה הפטריארכלית (הן המערבית והן המזרחית-כזונית) כרוכה בהתמקמות של האנשים או הנשים במצב של חוסר מודעות לזכויותיהם ובתפיסה שמדובר בפרקטיקה חברתית מקובלת ומובנת

מאליה. הצייתנות לחוקים ולנורמות המגבילים נשים, למשל בתחום הלימודים, הופכת בדרך זו לחלק מן ההבניה החברתית הפטריארכלית שקשה מאוד לערער עליה.⁵ בניגוד לסיפוריהן של הנשים הדרוזיות שנשרו בכפייה מבית הספר, הנשים הדרוזיות המשכילות סיפרו שהוריהן הם שעודדו אותן (ולא מנעו מהן) להמשיך את לימודיהן האקדמיים. עם זאת, העידוד היה כפוף לכללים שהתוו ההורים. 8 נשים משכילות סיפרו שהוריהן אפשרו להן להשיג השכלה גבוהה, אך הגבילו את האפשרות הזאת למסגרת של הנורמות החברתיות המקובלות. כך, למשל, מספרת רובא, בת 32:

אני התחלתי ללמוד הנדסאית כדי להשלים בעתיד למהנדסת. אבל שני הוריי, במיוחד אמא אמרה: "את לא תשלימי למהנדסת ולא תהיי מהנדסת". [...] למדתי הנדסאית ובזבזתי המון כסף ולא יצא מזה כלום. השלמתי לתעודת הוראה והתחלתי ללמד בגנים [...] אמא שלי הורחקה מהדת, כמו שאר האימהות הדתיות, הוטל עליה החרם במשך התקופה של הלימודים שלי.⁶

ברוח דומה, נירוז, בת 32, מספרת על התערבותם של אמה ושל אחיה בקביעת מקצוע ההשכלה שלה:

רציתי ללמוד אחות, אבל אמא ואחי הסבירו לי שהאחות חייבת לטפל בכל האנשים מכל העדות [...] גברים כנשים [...] אצלנו זה לא מקובל מבחינה דתית. ואם אלמד סיעוד לעולם לא אקבל את הדת. לכן דחיתי את הרעיון והלכתי לכיוון ההוראה.

פאטמה, בת 33, סיפרה שאביה מנע ממנה ללמוד באוניברסיטת חיפה, כפי שרצתה, ואפשר לה ללמוד רק במכללה האזורית הקרובה לביתה:

לאחר סיום התיכון נרשמתי לאוניברסיטת חיפה והתקבלתי לחוג לאנגלית. אבל אבא שלי התנגד בנחרצות שאני אלמד באוניברסיטת חיפה. בזמנו, אבא לא היה בשל שאני אצא ללימודים באוניברסיטת חיפה ואישן שם, לעומת המכללה בצפת [...] יותר דאג לי מאשר רצה לכפות את דעתי עליי. לכן למדתי סוציולוגיה במכללה שקרובה לבית.

5 הנתונים הסטטיסטיים מורים שהאבות הדרוזים הוציאו את בנותיהם מבית הספר בטרם עת בעיקר בתקופה שקדמה להוצאת מפעלי הטקסטיל מן הכפרים הדרוזיים ומישראל בכלל. בשל תהליך הגלובליזציה הועברו מפעלים אלו למדינות אחרות בשלהי שנות ה-90 של המאה ה-20 והפסיקו להציע תעסוקה לנערות הדרוזיות. התוצאה של מהלך זה היא שבשנת 1998 עמד שיעור הנערות הדרוזיות שסיימו 12 שנות לימוד על 23.65%, ואילו בשנת 2011 הוא הגיע ל-39.38% (רכאו בנק המידע, 2011).

6 נידוי מכל טקס דתי – קריאה בספרי הדת, ביקור בח'לוא והאזנה לנשים קוראות דת.

שלוש הנשים – רובא, נירוז ופאטמה – ויתרו על שאיפותיהן האקדמיות ונענו לרצון הוריהן, כך שבסופו של דבר שלושתן למדו הוראה במכללות שהיו קרובות לביתן. נירוז ופאטמה מזדהות לחלוטין עם התפיסות של הוריהן ומצדיקות אותן. ההזדהות וההצדקה של נירוז נובעת מכך שלפי הכללים הרווחים בחברה הדרוזית, אם נשים העובדות בסיעוד או ברפואה ירצו להשתייך בעתיד למחנה הדתי, יהיה עליהן לוותר על עבודתן בגלל הדרישות לבדוק גברים ולטפל בהם. למרות זאת, ראוי לציין כי בשנים האחרונות פנו נשים דרוזיות אחדות ללימודי רפואה, והן אף עוסקות במקצוע.⁷ באופן דומה, הזדהותה של פאטמה עם החלטת אביה נעוצה בהפנמתה של התפיסה הפטריארכלית השמרנית הדורשת מנשים רווקות לישון בבית ההורים ולהיות נתונות לפיקוחם. דרישה זו עדיין תקפה בקרב רוב המשפחות הדרוזיות הדתיות בימינו.

אף שהוריהן של הנשים הדרוזיות המשכילות ביקשו למשטר את בנותיהן על-פי הכללים המקובלים, לא ניתן להתעלם מניסיונותיהם "להגמיש" את חוקי הדת על מנת להרחיב את הזדמנויות ההשכלה התיכונית והאקדמית של בנותיהם.

חשוב לציין שרק מיעוט מן הנשים, 2 מתוך 12 הנשים המשכילות שנענו לדרישת הוריהן לבחור במסלול לימודים או במוסד השכלה מסוים, אמרו שאילו היה באפשרותן לחזור אחורה, הן היו מתנגדות להחלטת הוריהן ובחרות במסלול או במוסד אקדמי התואם את שאיפותיהן. לעומת זאת, 10 הנשים המשכילות האחרות הפנימו כמעט לחלוטין את כללי החברה הדרוזית בסוגיה זו ואף גילו הזדהות עמוקה עם הנורמות החברתיות, כך שהתכניבים החברתיים בסוגיית בחירת הלימודים מוסגרו במונחים של בחירה חופשית. בהתחשב במה שידוע לנו על אופן הפעולה של ההביטוס – הרגלים שאנשים רוכשים בתהליך החברות עד שהם מוטבעים בגוף ובהתנהגות (Bourdieu, 1990), כבר מגיל צעיר למדו הנשים הדרוזיות להיות צייתניות להורים, ובייחוד לאבות. למרות השינויים המתחוללים בחברה הערבית בישראל, היא עדיין מאופיינת לרוב בחינוך של הבנים לשליטה ולדומיננטיות, ואילו הבנות מחונכות לכניעה ולצייתנות כלפי בני משפחה אחרים (ג'ראסי, 2012).

בסיפוריהן של הנשים הדרוזיות שנשרו מבית הספר לא נשמע קולן של האימהות. לעומתן, המאבק להשגת השכלה אקדמית בקרב הנשים הדרוזיות המשכילות היה כרוך בתמיכת האימהות, והאימהות תפקדו כחלק מן ה"עסקה" עם הפטריארכיה הגברית שהבנות יזמו והסכימו לתנאים שהציבו בפניהן ההורים.

7 בשנים 2009–2014 סיימו את לימודי הרפואה 28 נשים דרוזיות לעומת 33 גברים דרוזים. הנתונים לשנים 2000–2014 מבוססים על נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2015) – קובץ שעובד לבקשת החוקרת לצורך מחקר זה.

בנות ואימהות משלמות מחיר ב"עסקה הפטריארכלית"

הנשים המשכילות שהשתתפו במחקר סיפרו שהן הצליחו לדחות את הכפייה של האב או של ההורים בסוגיית ההשכלה באמצעות מה שמכונה בספרות "עסקה עם הפטריארכיה" (patriarchal bargain). אסטרטגיה זו מבוססת על ניהול של משא ומתן עם הפטריארכיה, שבאמצעותו נשים מצליחות להרחיב את מרחב הפעולה שלהן, ובתמורה הן שומרות על כללי החברה המסורתיים (Kandiyoti, 1988). חלק מן המרואיינות סיפרו שבאמצעות המשא ומתן שהן ניהלו עם הוריהן הן הצליחו לממש את בחירתן ללמוד באוניברסיטה (ולא במכללה), אך הלימודים לוו בפיקוח של ההורים עליהן באמצעות האילוף שהוטל עליהן – להמשיך ולהתגורר בבית ההורים בתקופת לימודיהן. העידוד והתמיכה של האימהות בהשכלה הגבוהה של בנותיהן גבה מהן מחיר חברתי-דתי של הרחקה מן הדת למשך כל תקופת הלימודים של הבנות. הבנות/הנשים הסטודנטיות שילמו במסגרת "העסקה עם הפטריארכיה" את המחיר של עייפות פיזית ורגשית, שנבע מן המגורים בבית ההורים המרוחק ממוסד הלימודים. מירה, בת 34, היטיבה לתאר את המצב:

בדיעבד, אם כבר הצלחתי לשכנע את אבא לצאת ללימודים באוניברסיטה, ואמא שלי ממילא מורחקת מהדת, הייתי יכולה ללמוד באוניברסיטה אחרת ולא בחיפה, הייתי יכולה ללמוד מקצוע אחר ולא עבודה סוציאלית [...] הדת היא הכלי שנמצא בחברה שמנתבת לנו את החיים. אבל היום אני חושבת אחרת. היום אני זו שצריכה להחליט ולא לתת לאנשים להחליט למעני בשם הדת. אז לא הייתה לי המודעות או האישיות החזקה להתנגד להוריי כשהם השתמשו בדת. אני מתחרטת על זה שהדת וההורים בחרו לי מה ללמוד [...] הרי אני סבלתי סבל נוראי במשך שלוש שנים. אף לילה לא ישנתי מחוץ לבית. הייתי מסיימת את ההרצאה בשעה 20:00 ונוסעת מיד הביתה, מגיעה בסביבות השעה 21:30, ויום למחרת הייתי צריכה לנסוע בשעה 6:00 בבוקר לאוניברסיטה [...] כשהייתי מפפסת את האוטובוס הייתי נכנסת ללחץ, במיוחד בדרך החזרה הביתה, לא הייתי מעזה להגיד לאמא שלי שפפסתי את האוטובוס ואני אשאר באוניברסיטה ואישן אצל חברה במעונות [...] לישון מחוץ לבית זה היה פסול מלכתחילה ואסור היה בכלל להעלות את העניין לדיון.

נשים כדוגמת מירה עשו עסקה עם ההורים. על מנת לצאת ללימודים במוסד להשכלה גבוהה הן נדרשו לשמור על הטאבו החברתי המקומי של שינה בבית ההורים, שנתפס כמקום הבטוח היחיד לנשים צעירות בשעות הלילה. מדבריה של מירה עולה עוד כי המחיר החברתי-דתי ששילמה אמה היה חלק מן העסקה שאפשרה לה להשיג השכלה גבוהה. נראה אפוא שהאימהות הדתיות בחברה הדרונית עשויות להקריב את מעמדן הדתי מרצון למען השכלת בנותיהן. אפשרות זו עומדת בניגוד לטענות הרווחות במחקרים מזרח-תיכוניים, שלפיהן האימהות בחברות אלו משתקות את הדיכוי ואת

הנחיתות של בנותיהן (Ghanim, 2009; Hoodfar, 1995; Khayyat, 1990). ראוי לציין בהקשר זה כי מכל דרוזי מצופה להשתייך למחנה הדתי בשלב כלשהו בחייו, ומנשים מצופה להשתייך לדת מוקדם יחסית, לרוב לפני שהן מגיעות לגיל 50. מאחר שהגברים הדרוזים מצטרפים בדרך כלל למחנה הדתי בסוף שנות ה-60 לחייהם (על-פי האמונה שמי שמת בלי שישתייך למחנה הדתי, ייחשב לנחות יותר באחרית הימים), רובם לא היו דתיים בתקופה שהנשים המרואיינות ביקשו לרכוש בה השכלה גבוהה. הסכמתם ללימודים של בנותיהם הייתה פשוטה יחסית ולא גבתה מהם מחיר.

מדבריה של מירה משתמעת תפיסה המעוגנת במחשבה פוסט-דתית דרוזית, שאפשר לכנותה "חילוניות דרוזית", אף שהיא רחוקה מאוד מן החילוניות המערבית. התודעה החדשה והמשחררת שהתעוררה במירה בדיעבד מאפשרת לה למתוח ביקורת על ההלכות הדתיות ועל המגבלות והחסמים שהן מטילות על חייהן של נשים. שראבי (1990/1999, עמ' 15) טען ששינוי מבני בחברה הערבית יכול להתרחש רק אם יחול תהליך של תודעה עצמית, המבוססת על מחשבה רב-תחומית המנותקת מן המחשבה המסורתית-דתית. ניתן להניח שההשכלה האקדמית שרכשה מירה היא שאפשרה לה לאמץ שפה ותפיסה שונות מן המקובל, המכירות בדיכוי החברתי-דתי של הנשים הדרוזיות.

האיסור המוטל על נשים רווקות לישון מחוץ לבית ההורים, או אף לשהות מחוץ לו בשעות הלילה, הוא כאמור חלק מן "העסקה הפטריארכלית", והוא נעוץ בפיקוח החברתי על מיניותה של האישה. דומיה, בת 42, היטיבה לתאר זאת:

התחלתי ללמוד קורס תקשורת באוניברסיטת חיפה, אבל רוב הנרשמים היו יהודים. הם ביקשו שהקורס יועבר לשעות הערב, מתחילים בשעה 20:00 ומסיימים בשעה 22:00. מרכזי הקורס העבירו אותו לשעות הערב, בהתאם לדרישת הרוב [...] אין תחבורה ציבורית מהאוניברסיטה לכפר שלי בשעות הלילה, לכן הוכרחתי על-ידי הוריי להפסיק את הלימודים שלי בקורס [...] שנה אחר כך פתחו את אותו קורס במתנ"ס בכפר. הקורס היה מיועד לשוטרים ועובדי נמל ועובדי ביטוח לאומי, דהיינו רק גברים דרוזים לומדים. אבא שלי אמר אז שאם אני רוצה להצטרף אין לו בעיה, למרות שכל המשתתפים הם גברים. אז הצטרפתי לקורס והתחלתי ללמוד ביחד עם קבוצת גברים.

הנרטיב של דומיה חושף את מורכבות החיים של האישה הדרוזית, כחברה בקבוצת מיעוט ובחברה מסורתית בעת ובעונה אחת. מצד אחד, הרוב היהודי (הסטודנטים באוניברסיטה) קבע הסדר לימודים (בשעות הלילה) שלא התחשב בה כמיעוט. מן הצד האחר, האב הפטריארכי דיכא את רצונה ללמוד, אך הוא אפשר לה ללמוד בקורס חלופי במרחב הכפרי עם קבוצת גברים דרוזים. נראה כי הימצאותה של האישה הדרוזית בחושך, בשעות הלילה, מחוץ לבית מאיימת על כבוד ההורים הרבה יותר מלימודיה לאור יום עם קבוצת גברים דרוזים בכפר. הסיבה לכך היא שהמרחב הגאוגרפי החוץ-כפרי והזמן של

שעות הלילה הם שני גורמים המזמנים רכילות בשל העדר פיקוח. לעומת זאת, בלמידה עם קבוצת גברים דרוזים בתוך הכפר הגברים עצמם משמשים מפקחים אולטימטיביים על האישה. היסודות העומדים במרכז העסקה שהאב קבע, ודומיה יישמה, הם גוף, מיניות, פיקוח ורכילות. במילים אחרות, מנגנון הפיקוח על ההתנהגות המינית הנאותה של האישה הוא הרכילות שהחברה הכפרית (החמולה, המשפחה המורחבת, הכפר) מפעילה, והיא שמכריעה אם הופרו כללי הכבוד (הַעֲרָד) אם לאו. כל הפרה עלולה להוביל לענישה, היכולה להתבטא בבידוד, בכליאה, באיסור לימודים, באיסור עבודה, במכות ואף ברצח (חסן, 1999).

בניגוד לנרטיבים של הנשים שנשרו מבית הספר, שהצביעו על הזדהות עם דרישת ההורים, הנרטיבים של הנשים המשכילות חושפים את התמקחותן עם ההורים ועם כללי הדת כאמצעי להשגת השכלה גבוהה. חמש נשים דרוזיות שהשתתפו במחקר סיפרו שהן אף חתרו תחת הוריהן כדי להשיג השכלה אקדמית. כך, למשל, סיפרה לוזיאנה, בת 36:

נרשמתי למכללת גורדון [...] נסעתי למכללה ונבחנתי בלי שאף אחד ידע מזה. אחרי חודש קיבלתי תשובה חיובית [...] הודעתי לאבא שלי שנבחנתי במבחן הקבלה של המכללה והתקבלתי, ואני רוצה ללמוד. אבא התנגד בנחרצות, הוא אמר: "בעצם העובדה שאת הגשת בקשה ונסעת עד חיפה להיבחן במבחן הקבלה עברת על החוקים, כיצד את מעזה לעשות את זה?" [...] לדעתו של אבא, "אין לי בנות שהולכות ללמוד". ארבע האחיות הגדולות ממני, אף אחת מהן לא דרשה להמשיך את לימודיה [...] ואמא שלי מתחילה להלחין אותי עוד יותר ולהגיד ש"אוי ואבוי לך אם הוא יכעס בגללך" [...] אבא התחיל להתרסק, הסכים מחוסר ברירה [...] בכל זאת הנסיעה למכללה מאורגנת [...] עם נהג מהכפר. לעומת האוניברסיטה, שלא היה מצב שאבא היה משתכנע, היה מונע ובולם אותי [...] אבא לא תמך בי כספית, סירב לשלם לי שכר לימוד. בכל זאת למדתי. היה חשוב לי להוכיח לאבא, שאני רוצה ללמוד ואני לא צריכה את התמיכה הכספית שלו. למרות שהוא היה נדיב ואף פעם לא חסך מאתנו כסף. בכל החופשות של המכללה עבדתי כממלאת מקום בבית הספר היסודי בכפר. בחופשת הקיץ עבדתי במעון לחינוך מיוחד. ככה חסכתי את הכסף עבור שכר הלימוד.

מכללת גורדון מציעה מסלול של הכנה להוראה בבתי ספר יסודיים. עד העשור הראשון של המאה ה־21 נקלטו בה בעיקר נשים יהודיות ודרוזיות, והייתה הפרדה בכיתות הלימוד לפי השיוך הדתי. מדיניות ההפרדה נומקה בשוני בין שני המגזרים בתכנית הלימודים. עם זאת, המכללה פתחה בפני נשים דרוזיות צוהר ללימודים גבוהים. הנשים הדרוזיות הצעירות היו מגיעות למכללה בהסעה מאורגנת מן הכפרים הדרוזיים. בצעד זה היה משום מענה לחוסר היכולת של הנשים ללמוד באוניברסיטה בשל הפתיחות התרבותית והמגדרית של המרחב האוניברסיטאי, שנתפס כאיום עליהן.

לוזיאנה העמידה את הוריה בפני פרדוקס ומתח, ופעולתה האקטיבית דחפה אותם לפתור את הקונפליקט באמצעות שינוי עמדותיהם לטובתה. אף שלוזיאנה נקטה פעולות המעידות על עצמאותה המחשבתית והכלכלית, השיח שלה דואלי. היא תיארה את אביה כאדם סמכותי ופטריארכלי מצד אחד, וכאדם נדיב מן הצד האחר. נדיבותו הכספית מבטאת את חובתו כמפרנס, והיא קשורה בקשר הדוק עם מעמדו כאב פטריארכלי, הרואה בעצמו אחראי בלעדי לפרנסת משפחתו. האב הוא שמחליט כיצד להשתמש בכוחו, ולכן הוא סירב לשלם לכתו שכר לימוד כמעין עונש על התנהגותה הבלתי נורמטיבית בעיניו. האב הפטריארכלי הוא בעל הסמכות בבית, ותפקידו הם הטלת משמעת על ילדיו וענישתם במקרים של התנהגות בלתי נורמטיבית (ג'ראיסי, 2012). ראוי לציין שבסיפור של לוזיאנה, אמה מתוארת כדמות הכפופה לבעל ודורשת מבתה להתנהג לפי אמות המידה של אביה. להבדיל מארבע אחיותיה, לוזיאנה מסרבת להתנהג כמו האם וכפי שהיא מציעה לה, וכך היא שוברת את תהליך השעתוק החברתי ומאלצת את הוריה להסכים ללימודיה הגבוהים.

דיון

בפרק זה יידונו הפרקטיקות שנשים דרוזיות נוקטות כנגד המבנה הפטריארכלי ובתוכו, ויידון מיקומם של ההורים בסוגיית החינוך וההשכלה הגבוהה של בנותיהן. מצד אחד, החברה הפטריארכלית משעתקת את עצמה. מן הצד האחר, היא מאפשרת לנשים מרחב פעולה ואמצעים להתמודד עם דיכוי (Mughe & Balaghi, 2005; Mahmood, 1994). מוקדם ויתנשי (Moghadam & Gheyntanchi, 2010) ומחמוד (Mahmood, 2005) טענו שלא ניתן להתייחס לנשים במזרח התיכון רק כקורבנות של הדיכוי הפטריארכלי, אלא יש לראות בהן נשים המתנגדות לדיכוי באמצעות אסטרטגיות מגוונות. מחמוד (שם) הדגישה שסוכנות הפעולה נעשית מתוך כוונה ורצון לשנות את תנאי החיים בהקשר חברתי או דתי מסוים. אני מסכימה עם חוקרות אלו, ובמאמר זה ביקשתי להוכיח שחלק מן הנשים הדרוזיות נוקטות אסטרטגיות פעולה מגוונות כדי לממש את רצונותיהן העומדים בסתירה לדרישות המשפחה והמסורת. מקצתן מנהלות משא ומתן עם האב ועם החברה, ואחרות חותרות באופן פעיל תחת דרישות האב והמסורת. לצד נשים אלו יש נשים דרוזיות המגלות הזדהות עם הנורמות החברתיות המקובלות ונענות לדרישות האב בלא ערעור. אסטרטגיות הפעולה של הנשים הדרוזיות תלויות בשאלות אחדות: מול איזה מעגל דיכוי הן מתמודדות? מה הן הבריתות הנוצרות בין מעגלי הדיכוי השונים? האם הן תופסות את הדיכוי כמובן מאליו או לחלופין, כפרקטיקה חברתית שניתן להיאבק בה ולהשתחרר ממנה? הממצאים מעידים שככל שמופעלים על הנשים יותר גורמי דיכוי מצטלבים, כך אסטרטגיות הפעולה שלהן נוטות לשקף הזדהות וקונפורמיות. מסיפורי הנשים הדרוזיות שלא סיימו תיכון עולה כי האבות דיכאו את הבנות ומנעו מהן את זכותן

החוקית להשכלה תיכונית. מוסדות המדינה (נציגי משרד החינוך) נענו לדרישת האבות ולא אכפו את חוק לימוד חובה, וכך גם מנהל מפעל הטקסטיל שחיפש כוח עבודה זול ואפשר לאב להפוך את בנותיו מתלמידות בית ספר לעובדות מפעל השותפות לפרנסת המשפחה. הנשים שנשרו מבית הספר לא התייחסו בסיפורים אלו לאימהותיהן, ונראה כי גם קולן של האחרונות הושחק ותאם את רצון האב. התוצאה של שיתוף הפעולה היא הדרה, החלשה וניצול כלכלי, כלומר השתייכותן של הנשים למיעוט לאומי (אתני ודתי) מעצימה את החלשתן המגדרית (Sa'ar, 2007). משמעות החפיפה בין המדינה לבין הפטריארכיה המסורתית, הנעשית באמצעות המדיניות הרב־התרבותית הליברלית, היא העצמה של דיכוי הנשים והגבלת מרחב הפעולה המאפשר להן חופש ומימוש עצמי. עם זאת, הפירוק של גורמי הדיכוי מתאפשר כאשר האבות הפטריארכלים והאימהות הדתיות תומכים בבנותיהם בניגוד להלכות ההגמוניה הדתית. נכונותן של האימהות לשלם מחיר אישי ולקבל עליהן את החרם הדתי היא ששברה את בריתות הדיכוי, והיא אף כוננה שינוי בתפיסותיהם של אנשי הדת בנוגע להשכלת נשים. אסטרטגיית הפעולה במקרים אלו הייתה בעלת אופי של סוכנות פעולה, והיא העניקה לנשים את האפשרות לרכוש השכלה גבוהה. האימהות הדתיות והבנות שהתעקשו להשיג השכלה גבוהה הן הסוכנות העיקריות שפעלו בתוך החברה ושינו את התפיסה החברתית הקשורה בהשכלת נשים.

אמנם פעילות הנשים הדרויות אינה מהפכנית, אך היא מאופיינת בתמרון ובהתמקחות. עם זאת, לא ניתן להתעלם מכוחה של פעולת התמרון לשינוי מקומי ואישי בתוך המבנה החברתי, וייתכן שבטווח הארוך השינוי עשוי לסדוק את המבנה החברתי. במילים אחרות, הפרקטיקה של "ניהול משא ומתן עם ההורים" היא בעלת חשיבות רבה בחברה השמרנית, משום שהיא גורמת להגמשת הגבולות ולהרחבת מנעד הפעולה של הנשים. מערכת יחסים זו (בין ההורים לבין הבנות) מעידה על מצבם הדואלי של ההורים, הכולל מצד אחד מחויבות לגבולות החברתיים, ומן הצד האחר הגמשה של הגבולות כדי להשיג השכלה אקדמית לבנותיהן. דואליות זו מעמידה את החברה הדרוית בצומת דרכים היסטורי בכל הנוגע להשכלת הנשים.

מקורות

אלאור, ת' (2006). מקומות שמורים: מגדר ואתניות במחוזות הדת והתשובה. רעננה: עם עובד.

אל־חאג', מ' (1996). חינוך בקרב ערבים בישראל. ירושלים: מאגנס.

אל־מרניסי, פ' (1998). נשים על כנפי חלום. קזבלנקה, מרוקו: פרסומי אל־פנק (בערבית). (פורסם לראשונה בערבית בשנת 1994)

בוימל, י' (2007). צל כחול לבן: מדיניות הממסד הישראלי ופעולותיו בקרב האזרחים הערבים השנים המעצבות: 1958–1968. חיפה: פרדס.

- ג'מאל, א' (2005). זכויות קיבוציות למיעוטים מקוריים: היבטים תאורטיים ונורמטיביים. בתוך א' רכס וש' אוסצקי-לור (עורכים), הערבים בישראל: מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית (עמ' 27-44). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה.
- ג'ראסי, ע' (2012). טיפול פסיכוסוציאלי בחברה הערבית. בתוך מ' חובב, א' לונטל וי' קטן (עורכים), עבודה סוציאלית בישראל (עמ' 527-563). תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.
- וינגר, א' (2015). נתונים על חלוקת תקציב החינוך לבתיספר לפי מגזרים. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זיו, א' (2012). טראומה עיקשת. מפתח, 5, 74-55.
- ח'וראן, י' (2013). השפה הערבית בשירות מפעל הדרוויציה: קריאה ביקורתית בספרים להוראת השפה הערבית בבתי הספר הדרוזיים. בתוך י' תיסיר ג'בארין (עורך), ספר דיראסאת (ספר 6, עמ' 55-65). נצרת: דראסאת המרכז הערבי למשפט ומדיניות (בערבית).
- חסן, מ' (1999). הפוליטיקה של הכבוד: הפטריארכיה, המדינה ורצח נשים בשם כבוד המשפחה. בתוך ד' יזעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אווי (עורכות), מין, מגדר ופוליטיקה (עמ' 267-305). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הכנסת (תש"ט, 1949). חוק לימוד חובה, תש"ט-1949. אוהר מתוך https://www.knesset.gov.il/review/data/heb/law/kns1_education.pdf
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). נתונים נבחרים לשנת תשע"ז (2015/16) לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית. אוהר ב-7 באפריל, 2018 מתוך <https://beta.cbs.gov.il/he/mediarelease/Pages/2016-נתונים-נבחרים-לשנת-תשעו-201516-לרגל-פתיחת-שנת-הלימודים-האקדמית.aspx>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). לקט נתונים לרגל יום האישה הבין-לאומי 2017 (הודעה לתקשורת). אוהר ב-24 ביולי, 2017 מתוך http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201711064
- המועצה להשכלה גבוהה (2014). השכלה גבוהה בישראל: נתונים על מקבלי תארים מתקדמים לרגל סיום שנת הלימודים [גרסה אלקטרונית]. אוהר ב-12 ביולי, 2015 מתוך <http://www.israel-braingain.org.il/Uploads/Attachments>
- משרד החינוך, מינהל תקשוב ומערכות מידע (2014). התפלגות תלמידי בתי"ס לפי מגזר ומגדר 2000-2014. ירושלים: המחבר.
- ספקטור בן-ארי, ש' (2013). נשים במגזר הערבי: נתונים בנושא בריאות, תעסוקה והשכלה. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- פלאה, ס' (1974). תולדות הדרוזים בישראל. ירושלים: משרד ביטחון.

פלאח, ס' (2000). הדרוזים במזרח התיכון. ירושלים: משרד הביטחון.
 צ'ודורו, נ' (2007). שיעתוק האמהות: פסיכואנליזה והסוציולוגיה של המגדר. בתוך י'
 ניצה, ת' אלאור, א' לובין וח' נווה (עורכות), דרכים לחשיבה פמיניסטית: מקראה
 (עמ' 86-136). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. (פורסם לראשונה בשנת 1978)
 רייץ, א' (1976). ילוד אשה. תל אביב: עם עובד.
 רכאז בנק המידע (2011). מספר שנות השכלה בהתאם ללאום, דת ומגדר. אוחור ב-16
 ביוני, 2013 מתוך [http://www.rikaz.org/pls/p/w_edlimnrg\\$mcl.actionquery](http://www.rikaz.org/pls/p/w_edlimnrg$mcl.actionquery)
 שראבי, ה' (1999). הביקורת המודרנית על החברה הערבית בשלהי המאה ה-20.
 בירות, לבנון: מרכז החקר של האחדות הערבית (בערבית). (פורסם לראשונה
 באנגלית בשנת 1990)
 תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מבוא כללי - מחקר נרטיבי: הגדרות
 וְהַקְשָׁרִים. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי:
 תאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 7-44). תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומאגנס.

- Abu-Loghud, L. (2013). *Do Muslim women need saving*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2016). The paradox of professional marginality among Arab-Bedouin women. *Sociology*, 51(5), 1084-1100. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0038038516641621>
- Afridi, F. (2010). Women's empowerment and the goal of parity between the sexes in schooling in India. *Population Studies*, 64(2), 131-145.
- Altorki, S. (1986). *Women in Saudi Arabia: Ideology and behavior among the elite*. New York, NY: Columbia University Press.
- Assaad, R., Levison, D., & Zibani, N. (2010). The effect of domestic work on girls' schooling: Evidence from Egypt. *Feminist Economics*, 16(1), 79-128.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge, MA: Polity.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crompton, R., & Lyonette, C. (2005). The new gender essentialism domestic and family "choices" and their relation to attitudes. *The British Journal of Sociology*, 26(4), 601-620.
- DeVault, M. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Firro, K. (1999). *Druze in the Jewish state*. Amsterdam, Netherland: Brill.
- Ghanim, D. (2009). *Gender and violence in the Middle East*. London, England: Praeger.

- Hoodfar, H. (1986). *Child care and child survival in low-income neighborhoods of Cairo* (ME Awards Working Paper, 29). Cairo, Egypt: Population Council.
- Hoodfar, H. (1995). Child care and child health in low-income neighborhoods of Cairo. In E. W. Fernea (Ed.), *Children in the Muslim Middle East* (Part III, pp. 146-167). Austin, TX: University of Texas Press.
- Hoodfar, H. (2000). Iranian women at the intersection of citizenship and the family code. In S. Joseph (Ed.), *Gender and citizenship in the Middle East* (pp. 278-313). New York, NY: Syracuse University Press.
- Josselson, R. (1995). Imagining the real: Empathy, narrative and the dialogic self. *The Narrative Studies of Lives*, 3, 27-43.
- Josselson, R., & Lieblich, A. (2001). Narrative research and humanism. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugenthal, & J. F. Pierson (Eds.), *The Handbook of humanistic psychology* (pp. 275-289). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender and Society*, 2(3), 274-290.
- Khalid, H. S., & Mujahid-Mukhtar, E. (2002). *The future of education in Pakistan: A study on policy measures and other factors determining girl's education*. Islamabad, Pakistan: UNESCO.
- Khattab, N. (2002). Ethnicity and female labour market participation: A new look at Palestinian enclave in Israel. *Work, Employment, and Society*, 16(1), 91-110.
- Khayyat, S. (1990). *Honour and shame: Women in modern Iraq*. London, England: Saqi Books.
- Mahmood, S. (2005). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. England: Princeton University Press.
- Moghadam, M. V., & Gheytaichi, E. (2010). Political opportunities and strategic choices: Comparing feminist campaigns in Morocco and Iran. *An International Journal*, 15(3), 267-288.
- Muge, G. F., & Balaghi, S. (1994). *Reconstructing gender in Middle East tradition, identity, and power*. New York, NY: Columbia University Press.
- Niven, J., Faggian, A., & Ruwanpura, K. N. (2013). Exploring "underachievement" among highly educated young British-Bangladeshi women. *Feminist Economics*, 19(1), 111-136.
- Okin, S. M. (1989). *Justice, gender and the family*. New York, NY: Basic Books.
- Quisumbing, A., & Maluccio, J. (2003). Resources at marriage and intra-household allocation: Evidence from Bangladesh, Ethiopia, Indonesia, and South Africa. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(3), 283-327.

- Qureshi, S. (2003). *Pakistan: Education and gender policy; Girls education: A life line to development*. Budapest, Hungary: Central European University, Centre for Policy Studies. <http://www.policy.hu/qureshi/Respaper>.
- Sa'ar, A. (2007). Contradictory location: Assessing the position of Palestinian women citizens of Israel. *Journal of Middle East Women's Studies*, 3(3), 45-74.
- Shalhoub-Kervorkian, N., & Daher-Nashif, S. (2013). Femicide and colonization: Between the politics of exclusion and the culture of control. *Violence against Women*, 19(3), 295-315.
- Steiber, N., Berhammer, C., & Haas, B. (2016). Contextualizing the education effect on women's employment: A cross-national comparative analysis. *Journal of Marriage and Family*, 78, 246-261.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25, 395-407.