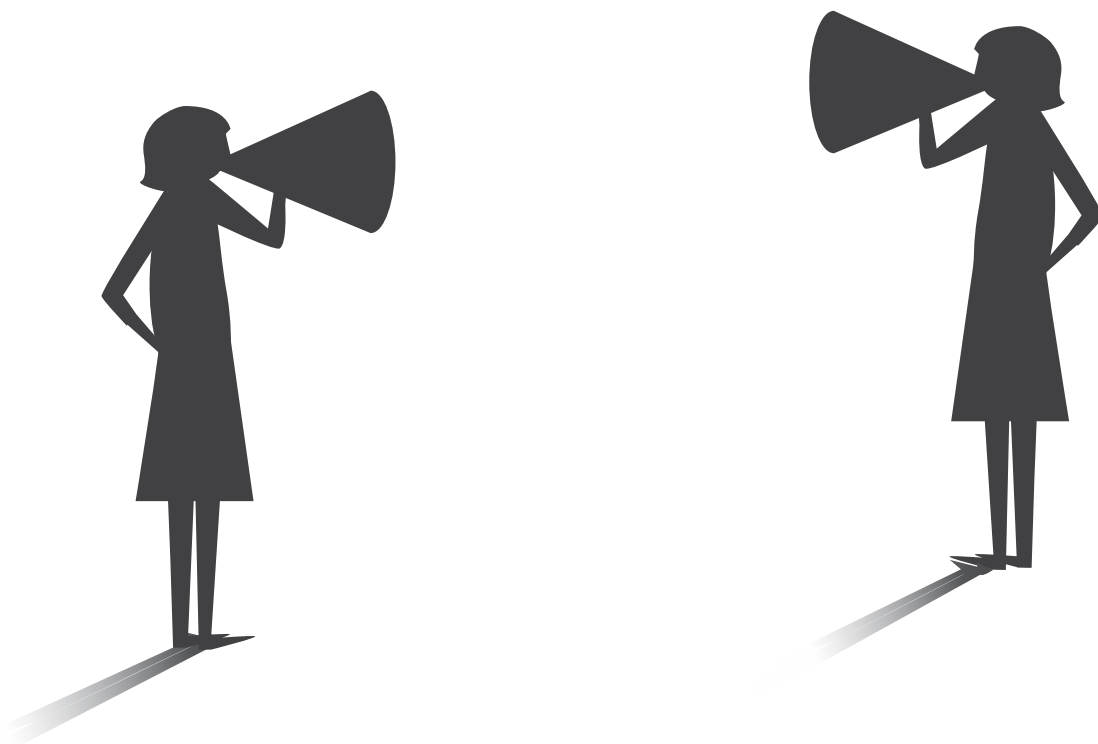




أُتسمعينني؟
התשמעו קולי?
שפה ככלי למאבק בגזענות

ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה

أُتسمِعني؟ התשמעי קולי? שפה כבלי למאבק בגזענות

ד"ר גל הרמט וג'ורג'ינה סרייה

הקדמה

יהודיות ופלסטיניות בישראל אינן משוחחות ביניהן. סיבה אחת לכך היא הסגרגציה האתנית-לאומית הממוסדת, שבגינה כמעט ואין מסגרות משותפות – לרבות בתי ספר – שיכולות לאפשר מפגש בלתי אמצעי בין שוות. סיבה נוספת היא העדרה של שפה משותפת, הן ברמת הדיבור והן ברובד התרבותי-חברתי, דהיינו הקשרים תרבותיים וחוויות משותפות שמשתקפים בשפה ויוצרים את 'השפה הפנימית' של כל קבוצה. מצב זה אינו מאפשר לקיים פרקטיקות חינוכיות כמו שיחה ודיאלוג בין יהודיות ופלסטיניות – פרקטיקות שעשויות לשחרר מכבלים של דעות קדומות שהופנמו, בין היתר, באמצעות השפה, הסמלים וכלי התקשורת. זוהי נקודת המוצא של המאמר, שמבוסס על שיחה בין חוקרת יהודייה וחוקרת פלסטינית, כפרקטיקה חינוכית-פוליטית שתכליתה לאתגר את המציאות, להוות אלטרנטיבה לחוסר הקשר בין יהודיות לפלסטיניות בישראל ולשזור בין קולות שונים.

**המאמר מבוסס על שיחה
בין חוקרת יהודייה וחוקרת
פלסטינית, כפרקטיקה
חינוכית-פוליטית שתכליתה
לאתגר את המציאות.**

המאמר עוסק בשפה כיצירת ומבנה מציאות חברתית-תרבותית, תוך התייחסות לשפה הן כסממן זהותי-תרבותי והן כאמצעי תקשורת בין אנשים, המתבטא ב(אי) שימוש במילים, מונחים וכדומה. אנו מאמינות כי שני היבטים אלה של השפה שזורים זה בזה, נוכחים בו-זמנית במישור האינדיבידואלי ובמישור הקולקטיבי ונתונים להקשרים ולתהליכים פוליטיים, כלכליים והיסטוריים. הגדרת השפה בשני המובנים הללו היא תוצר של למידת הדינמיקה, דרך ההתבטאות ו(אי) השימוש בתכנים מסוימים על ידי משתתפות במפגשי דיאלוג שהנחנו. בסופו של תהליך ההנחה, למדנו כי יחסי הכוח בין הקבוצות הושפעו יותר ממה שלא נאמר או נעשה במסגרת המפגשים, מאשר ממה שנאמר או נעשה בפועל. מכאן עלה הצורך להדגיש את נושא השפה, על הנמצא ועל הנעדר בה.

תובנה זו הפכה לחלק אינטגרלי של עבודתנו בתכנון תהליכי דיאלוג, פדגוגיה פמיניסטית והתבוננות ביקורתית עצמית; בכוונתנו להשתמש בשפה, על מובניה השונים, ככלי לקידום תהליכים כאלה. העלאת המודעות לפרשנות ולמורכבות הקיימות בשפה חשובה במיוחד בהקשר של היחס ל"אחר" במציאות שמוגדרת כ"מצב של סכסוך". במציאות כזו, ההגדרה של ה"אני" הפרטי והקולקטיבי קשורה לתפיסתנו את ה"אחר" – תפיסה שמשפיעה גם על (אי) שימוש בשפה מסוימת כאשר אנו מביעות דעה ורגש ביחס אליו.

הגזענות, כמערכת המשמרת את עצמה באמצעות מבנים חברתיים, מובילה, בין היתר, להעדר ידע, למידע חלקי או לתפיסות שגויות על הקבוצה ה"אחרת". היכרות ולמידה של שפה, ובעיקר של שפה לאומית המתקיימת לצד זו שלנו, יכולה ליצור פתח להיכרות עם תרבות ומנהגים של קהילות שונות, ולכן לתרום ליצירת קשרים ולשבירת סטריאוטיפים גזעניים. מהניסיון האישי (פוליטי) והמקצועי שלנו, למדנו שעבודה משותפת מקדמת מטרות אלה כאשר היא נותנת מקום לנראות של ה"אחר" כשווה וכלגיטימי. היעדרות ו/או דלות של שימוש בשפה פוגעת בהזדמנות ליצור תנאים של שוויון, דבר שחווינו לגבי השפה הערבית לאורך שנות העבודה שלנו בהנחיית מפגשי דיאלוג. השימוש בערבית עם תרגום נתפס כנושא טכני ומשני, מתוך הנחה שהפלסטיניות דוברות עברית (בישראל) ואנגלית (בגדה המערבית). המפגשים שחקרנו או שהנחנו נעשו בעיקר בשפה האנגלית או בשפה ההגמונית – השפה העברית. דבר זה יצר מאזן כוחות שהקשה על יצירת תקשורת אפקטיבית, שוויונית ומובנת בין שתי הקבוצות.¹

שפה יכולה לשמש להכלה במקום להזרה כאשר היא משמשת ליצירת קשר ולהיכרות עם תרבות של קהילה, וכאשר תכליתה פירוק היחסים בין מי שנתפס כאובייקט לזה שנתפס כסובייקט.² בעידן הטכנולוגי

i הניגוד בין סובייקט לאובייקט הוא תפיסה בינארית מרכזית בפילוסופיה המערבית, המחלקת את התודעה ואת הקיום

הופכת השפה המילולית לכלי משמעותי אף יותר, כי קשר בין בני אדם או קבוצות יכול להתקיים ללא מפגש פיזי, ולפעמים גם בהעדר מרכיבי תקשורת לא-מילוליים, כמו שפת גוף או אינטונציה. השימוש בשפה של ה"אחר" יכול ליצור נראות והנחה של הנעדר במציאות החברתית-תרבותית; כך ניתן לשבור את תחושות הזרות והפחד שקשורות לשפה זו, להעניק לה לגיטימציה וליצור הזדמנות להשתמש בה ליצירת קשר ולפיתוח ראייה מורכבת של ה"אחר", ולא רק כדי להבין "מה האויב אומר עלינו". בהקשר הישראלי, הנכחת השפה הערבית הכרחית במיוחד נוכח מציאות שבה קבוצת הרוב היהודית ככלל אינה דוברת את השפה, ולימודי הערבית במערכת החינוך נועדו במידה רבה לשרת את צרכיהן של יחידות המודיעין בצבא.²

שפה יכולה לשמש להכלה

במקום להדרה כאשר היא משמשת ליצירת קשר ולהיכרות עם תרבות של קהילה, וכאשר תכליתה פירוק היחסים בין מי שנתפס כאובייקט לזה שנתפס כסובייקט.

שתי פרקטיקות משמעותיות הוטמעו במהלך העבודה המשותפת שלנו על מאמר זה: דיאלוג פתוח וישיר בינינו על גזענות, ושימוש בשפה לאומית ומגדרית. סוגיית בחירת השפה, לאומית או מגדרית, עלתה כבר בתחילת השיחה שניהלנו לקראת כתיבת מאמר זה. התחלנו את השיחות בינינו בערבית קלה מאוד, אך המשכנו להתדיין בעברית. לאחר התלבטויות, החלטנו על כתיבה בשפה העברית, מתוך מודעות לכך שזו שפה שבה שתינו כותבות ברהיטות ברמה הטכנית. במקביל לשפה הלאומית (הערבית), בה כשלנו לתקשר, בשפה המגדרית החלטנו להשתמש בלשון נקבה. היה לנו קל לכתוב בלשון נקבה על עצמנו, אך למרות העיסוק של שתינו במגדר ובפרקטיקות פמיניסטיות – כשכתבנו על תלמידות, מורות וחוקרות, ובמיוחד בגוף שלישי, מצאנו את עצמנו מתאמצות; לא היה פשוט להכריע מתי הכתיבה בכל זאת תהיה בלשון זכר רבים או גוף שלישי יחיד,

כמקובל. הכתיבה בלשון נקבה היוותה אתגר מרתק, שדרכו זיהינו את ההפנמה של שפת ההגמון, בה נשים מועלמות וגוף הפנייה אלינו שקוף. קריאת תיגר על השיח כמשקף ומכונן גזענות ואפליה לאומית, מגדרית ומעמדית, תוך שימוש בשפה אחרת ממה שהתרגלנו – קשה לכולנו. השימוש בשפה שאינה מקובלת וקלה לאוזן מהווה אתגר גם עבור הקוראת, ואנו מקוות שנצליח לנרמל את השפה המגדרית ואת הדיאלוג בינינו כערך וככלי עבודה.

מטרת המאמר לחשוף את הקשר שבין שפה לבין יחסי רוב-מיעוט, מנגנוני דיכוי שקופים ודחיקה לשוליים החברתיים, לנתח קשר זה באופן ביקורתי ולהציב לו אלטרנטיבות חינוכיות. אלה יוצעו באמצעות הצגת כלים פרקטיים שניתן ליישם בכל כיתה ובכל גיל. הדוגמאות והפרקטיקות שאנו מציעות עוסקות בשפה מגדרית (לשון נקבה) ובשפה לאומית (ערבית או עברית), אך ניתן להחילן גם על שפות אחרות במרחב החינוכי, כמו אמהרית, רוסית או צרפתית, תוך התמקדות בשפה המוכרת לקבוצה שאיתה אנו עובדות. מטרתן לאתגר את הדרך שבה הפנמנו את השפה ואת השימוש בה, בעזרת שאלות מנחות לדיון שתכליתן לקדם שיח של התבוננות עצמית וסקרנות. רפלקציה כזו, ביחס לתפיסתנו את ה"אחר" ואת עצמנו, חיונית לחשיפה של גזענות ואפליה ומשמשת ככלי פרקטי להכיר בגזענות סמויה.

החלק הראשון של המאמר בוחן כיצד יחסי כוחות באים לידי ביטוי בשפה גזענית וסוקר ניתוחים תיאורטיים רלוונטיים. חלקו השני עוסק בשפה ככלי לחשיפת מנגנונים של שקיפות ודיכוי, והשלישי מציע כלים פרקטיים לשימוש בשפה כפעולה חינוכית נגד גזענות, המתמקדים במרחב הציבורי והחינוכי ובחיים משותפים בין יהודים וערבים.

חלק ראשון: יחסי כוח וגזענות בשפה – תיאוריה ופרקטיקה

השפה משקפת יחסי כוח חברתיים, לאומיים, מגדריים ומעמדיים, וגם יוצרת אותם. מוצ'ניק טוענת ששפה "מבליעה מודל של עולם", כי היא לא רק משקפת את המציאות אלא גם קובעת את הדרך שבה נתפוס אותה.³ כדוגמה, נוכל להשוות את מספר היהודיות בישראל המדברות ערבית שוטפת למספר הפלסטיניות המדברות עברית רהוטה, ולחשוב כיצד נתון זה משקף – ובו זמנית מייצר – את יחסי הכוח בין הלאומים, ומשפיע על הדיאלוג והשיחה ביניהן.

שימוש בשפה גזענית ומדירה יוצר מציאות של הדרה ודיכוי ומתקף אותה. השפה הגזענית מופנמת הן על-ידי המשתמשות בה והן על-ידי הקבוצות שכנגדן היא יוצאת, וכך היא מכוננת יחסי כוחות בין הקבוצות,

האנושי לשני מצבים – סובייקט/אובייקט (תפיסה המזוהה עם דקארט והוסרל). חלוקת הבריות לסובייקט ולאובייקט מתייחסת לסובייקט כברייה חושבת, בעלת תודעה עצמית עצמאית ורפלקסיבית, הפועלת כישות אוטונומית; בעוד שהאובייקט תלוי ומתקיים בתודעה של הסובייקט וככזה הוא חסר רצון עצמאי ונעדר יכולת רפלקסיבית (על-פי לקסיקון מגדר, התכנית ללימודי נשים ומגדר באוניברסיטת תל אביב).

מקבעת תבניות בדרכי החשיבה ומשפיעה על הערך העצמי של החברות בכל קבוצה. שימוש גזעני בשפה עשוי לבטא גזענות גלויה ובוטה, וגם גזענות מבנית ו/או סמויה. במקרה של גזענות מבנית, השפה משמשת כמנגנון שקוף, שכולל ביטויים גזעניים אשר נתפסים כטבעיים וניטרליים; באופן זה, מופנמים ביתר שאת סטריאוטיפים וערכים גזעניים. שקיפותו של המנגנון מבוססת על כך שכולנו, יהודיות ופלסטיניות כאחת, הפנמנו את הערכים הגזעניים בשפה. על מנת לחשוף אותם, יש לחקור את ההקשרים של המילים ולהפוך את הסמוי לגלוי דרך שאילת שאלות ביקורתיות על המציאות.

בתורת הלשון, סמנטיקה עניינה תיאור משמעותם של מילים ושל צירופים. שדה סמנטי הוא קבוצה של מילים שיש להן מכנה משותף. ישנם שני סוגים של שדות סמנטיים: האחד בנוי על קשר מהותי, והשני על קשר אסוציאטיבי – הדברים והדימויים העולים על הדעת כאשר מושמעת מילה מסוימת. השדות נמצאים בכל תחום, וכן במילים נרדפות ובניגודים. כך, למשל, בשדה הסמנטי של המילה "שחור" נמצא מילים כמו: רע, מזיק ואפל; בעוד שבשדה הסמנטי של המילה "לבן" נמצא מילים כמו: טוב, אופטימי וטהור. מאחורי הביטוי "להלבין כספים" נמצאת הנחת יסוד שלבן מסמל טוב, יושר וצדק; ואילו בביטויים "יום שחור" או "עבודה שחורה" הצבע השחור מייצג את ההיפך ומתקשר למשהו גרוע או נחות.

מטפורות הקשורות לצבע (כמו גם למגדר, למעמד או ללאום) הן שקופות, ולכן נשמעות טבעיות, מה שמסייע בהפנמת הערכים שהן משקפות אצל דוברות השפה. באופן זה, גזענות שפתית מנרמלת את התפיסה שלבן הוא טוב ושחור הוא רע גם בהקשר של צבע עור.ⁱ סו טוענת שבחברה שלנו לובן עור הפך לתו תקן או לברירת מחדל, לסטנדרט ולנקודת ההשוואה של ה"נורמליות", המוחלת באופן גלוי וסמוי על אנשים שאינם לבנים או אינם חלק מההגמוניה.ⁱⁱ מיעוטים "גזעיים",ⁱⁱⁱ אתניים ומגדריים מוערכים ונשפטים מול קנה מידה זה, ולעיתים קרובות נמצאים חסרים, נחותים, או סוטים מה"תקן". מכיוון שלובן נחשב לנורמטיבי ולאידאלי, הוא מקנה שליטה אוטומטית לאנשים בעלי גוון עור בהיר ויוצר עליונות לבנה, המופנמת על-ידי כולנו ובלתי נראית לעיני אלה הנהנים ממנה.

באופן דומה, אנשים נשפטים ומוערכים גם על-פי מידת שליטתם בשפה ההגמונית. אקר-ורל וגומלקסיז טוענות שמורות שופטות יותר לחומרה שגיאיות דקדוקיות שנשמעות נמוכות מבחינה מעמדית על סמך ההגייה או המבטא, והדבר משפיע בצורה חדה על הציון. למרות שדרך ההתבטאות של התלמידות משקפת את זהותן, מראיונות עם מורותⁱⁱⁱ בארצות הברית עולה כי שגיאיות של ילדות ששפת אמן אינה אנגלית צורמות לאוזן ומתקשרות לסטריאוטיפים אתניים וגזעיים.^{iv} אם נקביל זאת לסוגיית השפה בישראל, הרי שמניסיונו נראה שהמבטא הערבי בעברית מקפל בתוכו את כל אלה, ביחד עם איום לאומי וקישור מידי לעבודה פיזית ופשוטה שאינה עיונית ואקדמית. השפה השלטת הופכת לסטנדרט עבור כולן ויוצרת היררכיה שמבוססת על לאום, עדה ומעמד חברתי, המשתקפים בניסוח ובאופן ההגייה: עברית בהגייה "ניטרלית", נטולת מבטא ובלי טעויות לשוניות, נתפסת כשפה ה"נכונה" שדובריה נהנים מעליונות חברתית-תרבותית, כמו הלבנים בניתוח של סו שזוכים ביתרונות מכוח צבע עורם. בניגוד לכך, דיבור במבטא ערבי נחשב למביש או נחות. המסר הזה, בין היתר, מביא לכך שחלק מההורים הערבים שולחים את בנותיהן לבתי ספר יהודיים בערים מעורבות, בשאיפה שתלמדנה לדבר ולכתוב בשפת הרוב – העברית – כשפה ראשונה. זאת, מתוך אמונה כי שליטה בה תקל על ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה ובשוק העבודה.

שימוש בשפה גזענית יכול להיות מודע או לא מודע. הוא מושפע מהפרשנות שאנו נותנות למילים, מרמת המודעות שלנו להקשר שלהן ולמשמעותן, ומהדעות הקדומות שיש לנו כלפי קבוצות מיעוט. מיקרו-אגרסיה בשפה היא מונח שמתאר ביטויים מילוליים קצרים של השפלה, עוינות, עלבון וביזוי. מיקרו-אגרסיה בצורתה הגלויה נעשית באופן מודע ומכוון. דוגמאות לשימוש מודע בשפה גזענית הן אמירות כמו "עבודה ערבית" או "טעם ערבי", המשמשות בהקשרים שליליים ומבטאות שילוב של ערכים לאומיים, אתניים ומעמדיים. הצורות הסמויות של מיקרו-אגרסיה נעשות לרוב באופן לא מודע, ופעמים רבות גם ללא כוונת זדון. דוגמה לכך היא אמירות המתייחסות לזהות, כמו "לא רואים עליך" (מוצא או גיל) או "אין לך בכלל מבטא". לעיתים הדוברת בטוחה שמדובר במחמאה, אך המסר הסמוי פוגעני וגזעני. האפקט המצטבר של מיקרו-אגרסיות – גלויות או סמויות – משפיע באופן שלילי ועמוק על הנשים והאנשים שכלפיהם הן מכוונות.

במקרה של גזענות מבנית, השפה משמשת כמנגנון שקוף, שכולל ביטויים גזעניים אשר נתפסים כטבעיים וניטרליים; באופן זה, מופנמים ביתר שאת סטריאוטיפים וערכים גזעניים.

שימוש בשפה גזענית יכול להיות מודע או לא מודע. הוא מושפע מהפרשנות שאנו נותנות למילים, מרמת המודעות שלנו להקשר שלהן ולמשמעותן, ומהדעות הקדומות שיש לנו כלפי קבוצות מיעוט.

ii המילה "גזע" במאמר מתייחסת לגזע כמושג סוציולוגי, ולא כקטגוריה ביולוגית.
iii המחקר מתייחס למורות ומורים, תלמידות ותלמידים.

חלק שני: השפה ככלי לחשיפת מנגנונים של שקיפות ודיכוי

פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית מעלה שאלות על מבני הכוח והמנגנונים שמפעילים את השיטה הפוליטית-חברתית הקיימת. אחת הפרקטיקות המרכזיות של פדגוגיה זו היא חשיפת המנגנונים הסמויים והפיכתם לגלויים. התהליך כולל חשיבה מעמיקה ורפלקטיבית על הנחות היסוד המקובלות, וערעור על הנחות אלה. כשתהליך זה נעשה על שפה, נשאל, למשל, מי מרוויח ומי מפסיד משימוש בשפה או בביטויים מסוימים, אילו הקשרים היסטוריים, סוציולוגיים ופוליטיים יש למושג כזה או אחר וכדומה. עיקרון נוסף של חקירה פמיניסטית הוא שינוי יחסי הכוח בין חוקרות ונחקרות, לומדות ומלמדות, מתוך תפיסה שידע מגוון מוסיף ותורם לכולן. הפרקטיקה החשובה ביותר לכך היא דיאלוג ויצירת ידע בקבוצה על בסיס חוויות חיים, ניסיון אישי ומקצועי וההקשרים הרחבים שביניהם.

ניתוח שפתי שמבוסס על פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית מחלק אמירות לשתי קטגוריות: שפה גלויה ושפה סמויה. נציין, כי היעדרם של מונחים או מילים יכול להצביע על גזענות באותה מידה כמו קיומן של אמירות גזעניות מפורשות. נוסף על כך, למשל בהקשר הלאומי, שימוש במושגים "בני מיעוטים" או "המגזר" מבטא התעלמות שפתית מזהות ערבית, והסתרתה תחת ביטויים מכובסים שנתפסים טוב יותר בעיני הדובר. הדבר מבטא גזענות סמויה ולא מודעת, כי הוא ממתג ערביות כשלילית או כמילת גנאי שיש להימנע ממנה. לעומת זאת, אמירות כמו: "התרבות שלהם אלימה", "הערבים נוהרים לקלפיות", או "יהוד ח'יבר" מבטאות קטגוריזציה או שיוך קולקטיבי, עם רמיזה לערך שלילי. אלו דוגמאות לגזענות גלויה, הנובעת מחשיבה דיכוטומית שמאפינת מצבי סכסוך. חשיבה דיכוטומית מקבעת חלוקה בין מי שנחשב "בסדר" או מוסרי (אני/אנחנו), ומי שהוא "לא בסדר" או בלתי מוסרי, כאשר שפה היא אחד הכלים העיקריים שמבדילים בינינו לבין ה"אחר".

ניתן לערוך ניתוח דומה גם בהקשר המגדרי: אם נבחן ספרי לימוד, או את המרחב הכיתתי והבית ספרי, נוכל לראות את השפה הגלויה שבה נכתבים ערכי היסוד וכיצד הם מוצגים. הפסוק "וְאַהֲבָהְ לְרֵעֶךָ כָּמוֹךָ", למשל, מוצג לעיתים קרובות במרחב הכיתתי או הבית ספרי, הן בחינוך הממלכתי-דתי והן בחינוך הממלכתי העברי. הוא מלמד ילדים וילדות את ערך החברות, את הקשר של ערכי ליבה למקורות היהודיים, וגם את ההתייחסות הבלעדית לזכרים. חברות בין בנות לא כתובה על לוח בית הספר; הן נעדרות מהשיח. המסר הבלתי כתוב (או הסמוי) שמעביר הפסוק הוא שלפנות יש פחות מקום באהבת חברות, ושחברות בין בנות היא אחרת. מנגד, דוגמה להנכחה היא שלט בבית הספר שבו כתוב:

"ברוכות הבאות, ברוכים הבאים" בערבית, בערבית או בשפה רב-מגדרית. השפה הגלויה היא שהתלמידות והתלמידים, המורים והמורות – כולן ברוכות וברוכים פה; השפה הסמויה מעבירה מסר שאנחנו פה בשביל כולן, שלבנות יש מקום, שחשוב ומשמעותי לדבר אליהן ולא להעלימן מהשיח. כשהשלט פונה לתלמידות ולתלמידים כאחד, ניתן לראות איך תחושת הסוכנות של כולם, בנים ובנות, משתנה.⁷

שימוש בשפה יכול להוות אמצעי שדרכו ניתן לאתגר את יחסי הכוח בחברה: מילוי פרטים בערבית בטפסים רשמיים שכתובים בערבית בלבד, דיבור בלשון נקבה מול קהל מעורב, או דיבור בערבית באופן מופגן בכנס שבו הרוב יהודי – אלה דוגמאות לדרכים שבהן שפה משמשת ככלי לחשיפת מנגנוני הכוח השקופים, ומהווה כר סימבולי להתנגדות ולקריאת תיגר.⁸ אייזנרייך מסבירה את הרציונל שמאחורי הפרקטיקה של דיבור בלשון נקבה וממפה את היתרונות של דיבור כזה: הכללת נשים, ראיית נשים ושינוי המציאות.⁹ פירוק משמעויותיהם של מונחים או מילים בעלי אופי גזעני, חיבורם להקשר ולזמן מסוימים ובנייתם מחדש – מאפשרים להבין את עולם הערכים והמוסר שהם משקפים ולפתח ראייה מורכבת, שמעלה את המודעות שלנו לגזענות מופנמת ושקופה ומסייעת בחשיפתה.

גם שימוש בכלים חינוכיים, המבוססים על שיחה ודיאלוג, הוא מפתח לחשיפת מנגנונים שקופים וסמויים. יישומם בכיתה פותח הזדמנות לשיתוף בחוויות ובדעות של התלמידות מזוויות שונות, שיש בהן כדי לשקף את האופן שבו יחידים או קבוצות חווים את המנגנונים הסמויים הללו – הן אלה שנפגעות מהם והן אלה שנהנות מהם. מניסיונו המקצועי בתחום של בניית שלום (peacebuilding) ויחסי יהודים-ערבים, למדנו כי היכולת לפתח ראייה מורכבת, שמזמינה שיחה ודיאלוג על גזענות, הדרה ודיכוי, הושפעה במידה רבה מפרויקטים: זכויות-יתר שמגיעות עם השתייכות לקבוצה מסוימת – במיוחד הקבוצה ההגמונית.¹⁰ ראינו שבמקרים רבים, הפרויקטים מפריעות למי שנהנית מהן

להצליח לראות מנגנונים שקופים של הדרה וגזענות. יתר על כן, כאשר עסקנו בפיתוח אמפתיה, למדנו כי פרויקטים היוו חסם בפני ההקשבה ל"אחר". הדבר בא לידי ביטוי, למשל, כאשר דנו בשפת התקשורת העיקרית במפגשים: רוב המשתתפות בקבוצה היהודית (ההגמונית) סברו כי השימוש בשפה האנגלית

חשיבה דיכוטומית שמאפינת מצבי סכסוך מקבעת חלוקה בין מי שנחשב "בסדר" או מוסרי (אני/אנחנו) ומי שלא, כאשר שפה היא אחד הכלים העיקריים שמבדילים בינינו לבין ה"אחר".

שימוש בשפה יכול להוות אמצעי שדרכו ניתן לאתגר את יחסי הכוח בחברה ולחשוף את מנגנוני הכוח השקופים, כבר סימבולי להתנגדות ולקריאת תיגר.

פרקטי וחוסך זמן, והביעו הסתייגות משימוש בשפה הערבית בפי משתתפות פלסטיניות, שביקשו להביע את עצמן בשפת אמן. חלקן אפילו עזבו את המפגש בגלל שלא התקיים בעברית – המצב ה"נורמלי", לדעתן. למדנו כי למשתתפות משתי הקבוצות שדיברו אנגלית רהוטה הייתה יותר התנגדות לאפשר תרגום, והצגנו זאת כמנגנון מדיר שקוף (מיקרו-אגרסיה), שפועל באופן לא מודע וללא כוונת זדון. כאשר אתגרנו אותן בשאלה מי מרוויחה ומי מפסידה ממצב זה, הן זיהו בו נרמול של גזענות מובנית וסמויה, אך התקשו לדמיין סיטואציה שבה המפגשים יתקיימו בשפות הלאומיות (ערבית ועברית) עם תרגום. חלקן גם זיהו ששליטה בשפה האנגלית הקנתה להן פריווילגיה שהיה להן קשה לוותר עליה, למרות שוויתור זה עמד כחסם מרכזי בתהליך.

חלק שלישי: כלים פרקטיים לשימוש בשפה כפעולה חינוכית נגד גזענות

השימוש בשפה עשוי לכלול, כאמור, מנגנוני דיכוי והדרה מגדריים, גזעיים ואתניים, שדוחקים זהויות ושפות לשולי החברה. בחלק זה נציע פרקטיקות של פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית לשימוש בכיתה, כפעולה חינוכית לחשיפת מנגנונים כאלה תוך קישור לגזענות על בסיס זהות לאומית, מגדר וגזע. מורות ונשות חינוך יכולות להטמיע בתוכנית הלימודים את הפרקטיקות המוצעות להלן של הנכחה, ניכוס (reclaiming), ייצוג ובניית חיים משותפים, ולהשתמש בהן באופן מודולרי: לאורך מספר שיעורים, במסגרת שבוע שיא בבית הספר או כהקדמה לסדנאות והרצאות, תוך שילוב ההצעות זו בזו ועם פעילויות נוספות. אנו מציעות להשתמש בכלים אלה הן בבתי ספר יהודיים והן בערביים, תוך מחשבה על מופעי הזהות הנוכחים, המועלמים, ואלו המקבלים ערך שלילי במרחב החינוכי בכל אחד מהם.

אנו ממליצות למורות לתעד את יישום הפרקטיקות השונות, במטרה למפות את הרגשות והרעיונות שעולים במהלך השיחה בכיתה, לבחון כיצד אלו מתחברים עם גזענות ועם השימוש בשפה גזענית לאומית או מגדרית, ולברר את קשרי הגומלין ביניהם. בסיכום הפעילות חשוב לתת מקום לעיבוד רגשות ולעודד את התלמידות לערוך רפלקציה: אילו רגשות ומחשבות הן היו רוצות לתאר, אך חשות שחסרות להן המילים לכך? מה משמעותו של חסר בשפה, שלא מאפשר לנו להביע את עצמנו בצורה שעושה לנו הרגשה טובה וגורמת לנו להרגיש מובזות? מה הן היו משנות בשפה, וכיצד? כדאי להעלות דילמות לגבי עברית, ערבית, זכר ונקבה בשפה, מונחים וביטויים משפות אחרות וכדומה.

כלי 1: הנכחה ושיום – השפה הערבית במרחב הציבורי והחינוכי

רמת הנגישות של שפת ה"אחר" יכולה להצביע על גזענות והדרה, או לחילופין על הכלה וקבלה. הנגשת השפה ה"אחרת" נעשית באמצעות הנכחתה במרחב הציבורי – למשל בשילוט חוצות, בטפסים ממשלתיים רשמיים ובמודעות לציבור; ובמרחב החינוכי – על-ידי הנחלתה בבתי ספר והתייחסות אליה בתוכניות הלימודים, בספרי ילדות, בטקסטים חינוכיים, על קירות הכיתה וכו'. נוכחות כזו משקפת את הלגיטימיות של השפה, את השוויון בינה לבין השפה הדומיננטית ואת קבלת ה"אחר", שדובר את השפה ה"אחרת", כשווה

ערך. בישראל, הנגשה של שפה ערבית תקנית ושמישה משמעה הכרה בשפה ובתרבות הערבית, והיא יכולה להוות כלי לפיתוח אמפתיה ולפתרון סכסוכים. בפועל, נוכחותה של השפה הערבית – הן במרחב הציבורי והן במרחב החינוכי – דלה ומשובשת. דוגמה לכך במרחב הציבורי היא שלטי חוצות לשמות מקומות, שמציגים את שמות היישובים בערבית בתעתיק, בהגייה ובחיתוך דיבור עבריים (למשל, העיר חדרה מאויתת בערבית על גבי השילוט *حيرة* "חדירה", למרות שבערבית שמה *الخضير* אלח'דירה, או *عكو* "עכו" במקום *عكا*). כך גם במוסדות רשמיים, כמו המוסד לביטוח לאומי ובתי חולים, בהם במקרים רבים השילוט בערבית כתוב בשפה לא תקינה או אף שגויה לחלוטין. אנו מאמינות כי הנוכחות

הדלה והשימוש בשפה ערבית לא תקינה במרחב הציבורי מכוונים, ומטרתם לטשטש את הקשר והשייכות הטבעיים של השפה ושל דובריה לאדמה.

גם במרחב החינוכי, במערכת החינוך העברית נדחתה השפה הערבית לשוליים: בסקירה שפרסם מרכז המחקר והמידע של הכנסת בינואר 2022, נמצא כי בשנת הלימודים תשפ"ב (2021-2022) פחות מ-200 בתי ספר יסודיים בכל הארץ לימדו ערבית, כי בשליש מחטיבות הביניים העבריות אין לימודי ערבית כלל (למרות שהם מוגדרים כחובה בשכבת גיל זו) וכי רק חלק זעום מתלמידות ותלמידי תיכון ניגשים לבגרות בערבית.⁴⁴ מחקר אחר, מ-2018, מצא כי רק 1.6% מבוגרי ובוגרות מערכת החינוך העברית דיווחו כי הם בעלי ידע בערבית וכי רכשו את ידיעת השפה בבית הספר.⁴² מעבר לנתונים המספריים, הסיבה לכך היא אופן הוראת הערבית בבתי הספר, שאינו מנגיש את השפה לצרכי תקשורת יומיומית. הוראת השפה הערבית

הנגשה של שפה ערבית תקנית ושמישה משמעה הכרה בשפה ובתרבות הערבית, והיא יכולה להוות כלי לפיתוח אמפתיה ולפתרון סכסוכים.

מתוארת בפי אולמן כארכאית ולא רלוונטית, וככזו שמתמקדת בתרגום מילולי של טקסטים מיושנים. הוא מקביל את הוראת הערבית לזו של שפות מתות כמו הלטינית, שנלמדת כמנגנון תרגום של אמרות עתיקות וככלי לחיזוק ההון התרבותי, אך איננה משמשת ככלי תקשורתי.⁴³ יתרה מזו, לימודי הערבית בישראל נועדו במידה רבה לשרת את צרכיהן של יחידות המודיעין בצבא, מה שמבטא את תפיסת השפה הערבית כ"שפת האויב".⁴⁴

דחיקתה לשוליים של הערבית במרחב הציבורי והחינוכי היא אחת מנקודות המוצא של יחסי יהודים-ערבים בישראל, ומהנתונים שלעיל ברור כי מדובר בנקודת שפל. השוליות של השפה הערבית במרחב החינוכי היהודי משפיעה על מורות ותלמידות יהודיות וערביות באופנים שונים: עבור היהודיות, היעדר השפה מאפשר התעלמות מקיומן של הערביות והערבית במרחב. ההעלמה גורמת לבורות ולניכור ביחס לשפה ולתרבות הערביות, ומונעת מפגש חברתי ולימודי משותף. עבור הערביות, העלמת הערבית במרחב הציבורי מסמלת מצב שבו השפה, התרבות והזהות הערביות אינן מקובלות ואינן רצויות בחברה הכללית, לעומת העברית, שחשיבותה מוחלטת ועליונה. אנו סבורות שהיעדרות הערבית אינה מקרית, כי אם תולדה של העלמה מכוונת. באמצעות שיחה על פרקטיקת ההעלמה נוכל להעלות למודעות: שיום האירועים, הדינמיקה והרגשות הקשורים להעלמת השפה ולהתעלמות ממנה, מאפשר לדבר על הזהויות והתרבויות שאינן מיוצגות במרחב הציבורי והחינוכי. יתר על כן, הנכחת הערבית במרחב מאתגרת את התפיסות המעלימות ומייצרת סדקים בחומה הבצורה של העלמת השפה, כאומרת: הערבית כאן, הערביות נמצאות פה, במרחב משותף.

על מנת להנכיח את הערבית במסגרת הכיתה, נתחיל בבחינת הכמות והאיכות של השפה במרחב: נערוך סיור במרחב ציבורי שנבחר (בסביבת בית הספר, במרכז העיר או הכפר), נסתכל בשלטי הרחוב, בשמות הרחובות ובמודעות שתלויות באזור זה, נבדוק כמה מהם בערבית וכמה בעברית, נצלם או נעתיק את התוכן של אותם שלטים ומודעות. בשלב הבא, נערוך ניתוח איכותני של הכתוב ונמפה אלמנטים שפתיים הטומנים בחובם הדרה, אפליה ואי-שוויון, או לחילופין שוויוניות ותחושת שייכות. ניתן לבצע פעילות זו בכיתות חד-לאומיות יהודיות או ערביות, או במסגרת מפגשים דו-לאומיים. אחרי הפעילות, נקיים דיון כיתתי בעזרת שאלות מנחות המעודדות חשיבה ביקורתית, כפי שמוצעות להלן.

1.1 הרצוי והמצוי במרחב הציבורי

- מהו מרחב ציבורי? מה המשמעות של מרחב ששייך לציבור? מיהו הציבור?
- מה כולל המרחב הפיזי שבו אני חיה? (למשל, פארקים וגנינות ציבוריות, מקומות ישיבה, פסלים וכו').
- האם הזהות הלאומית והמגדרית שלי מיוצגת במרחב הציבורי?
- איך הייתי רוצה שהמרחב שלי ייראה? אילו שינויים היו גורמים לי להרגיש שהזהות הלאומית או המגדרית שלי מיוצגת באופן הולם?
- מה הנרטיב הדומיננטי במרחב ואיך הוא מציג אותי? האם אני כלולה או לא כלולה בנרטיב הזה? האם אני מוצגת כאובייקט או כסובייקט?
- כיצד ניתן לשנות את המרחב הציבורי כך שיקלו מגוון רחב יותר של זהויות? האם הייתי רוצה שאנשים ממקומות אחרים יבואו למרחב הציבורי שלי (לפארק, לבריכה, לשכונה וכדומה)? מדוע? (ניתן לחשוב על יתרונות וחסרונות).
- כבסיס לשיחה, ועל מנת לעודד את התלמידות לשאול שאלות ביקורתיות, אפשר לפסל או לצייר בקבוצות את המרחב הרצוי, ולהשוותו למצוי.

1.2 מגדר, לאום ואתניות – הדרה והכלה בשמות הרחובות

נבדוק רחובות שנקראו על שם אישים:

- כמה נקראו על שם ערבים וערביות? וכמה על שם יהודים ויהודיות?
- כמה על שם נשים וכמה על שם גברים?
- כמה שמות ניתנו סביב נושאים ניטראליים? כמה סביב נושאים שמבטאים תרבות של שלום וחיים משותפים?

אפשר להציג את הנתונים המספריים באמצעות אינפוגרפיקה.

- מיהם הגברים והנשים שעל שמם קרויים הרחובות והכירות? מה הסיפור שלהם? האם אני מכירה אותם? האם הם מייצגים אותי?

- מאיזו נקודת מבט מתוארות הדמויות הללו בהסברים שבשלטי הרחובות? איזה נרטיב הן מייצגות?
- אילו קבוצות מיוצגות בשמות הרחובות ואילו פחות מיוצגות? מי אינו מיוצג כלל?

✓ ערביות וערבים	✓ לבנות ולבנים
✓ יהודיות ויהודים	✓ שחורות ושחורים
✓ מזרחיות ומזרחים	✓ בעלות ובעלי צרכים מיוחדים
✓ אשכנזיות ואשכנזים	✓ להטב"ק+
✓ נשים	✓ צעירות וצעירים
✓ גברים	✓ מבוגרות ומבוגרים

- האם הייצוגים של ה"אחרים" ה"שונים" הם חיוביים, שליליים או ניטרליים? מהו הערך של ייצוג קבוצה במרחב הציבורי?
- האם השמות העבריים של הרחובות כתובים כפי שהם בתעתיק ערבי? האם ההסברים תורגמו וכתובים נכון בשתי השפות?
- כיצד הייתי רוצה שיקראו לכיכרות ולרחובות שלנו? מי ומה הייתי רוצה שיהיה מיוצג במרחב הציבורי?

כלי 2: ניכוס מחדש (reclaiming)

ניכוס מחדש הוא אלמנט שפתי, שבו יחידים או קבוצות מיעוט הנתונים לגזענות שפתית משתמשים במילת לעג שהופנתה נגדם כסמל לכוח ולהבניית זהות חיובית מחודשת.⁴⁵ מאבקים אנטי-גזעניים ואתניים רבים מאופיינים בניכוס מחדש של מונחים מבזים לגבי תרבות ילידית, נטייה מינית, מגדר או תפיסות פוליטיות ואידאולוגיות, והפיכתם למושגים ניטרליים ואף כאלה עם קונוטציה חיובית.⁴⁶ דוגמה לכך היא הכינויים עליז, קוויר או גיי (gay), ששימשו מילות קוד ללהטב"קים תוך ראייתם כבזויים ונלעגים, והפכו למילים שמבטאות שייכות לקבוצת זהות. דוגמה נוספת היא שם הסדרה "עבודה ערבית", שמציגה באופן סאטירי את האבסורד שבביטוי השגור המתאר עבודה לא מקצועית. בתקופה שבה "ערבי", "נקבה" או "הומו" נחשבות מילות גנאי, אנו מציעות להתמודד עם גזענות שמשתקפת בשפה דרך קריאה מחודשת של אמירות שנועדו לשים ללעג, ניכוסן ומסגורן מחדש בהקשר חיובי.

2.1 מילים שאני רוצה לנכס לעצמי

נדון בכיתה בתופעה של ניכוס מחדש ונסביר אותה, ננתח את ההיסטוריה של מילות לעג מתרבויות אחרות ונקשר אותה לנושאים של גזענות והדרה מגדרית ולאומית, ונקביל סוגיות אלה למציאות שלנו. נשאל את התלמידות:

- אילו מושגים של ניכוס מחדש אתן מכירות מעולם התרבות הערבית, המזרחית או הים-תיכונית, התרבות השחורה או המאבק הפמיניסטי?
- אילו מילים או מושגים בעברית ובערבית הייתן רוצות לנכס לעצמכן?
- לאילו תיאורים לועגים הייתן רוצות להכניס משמעות חדשה?
- האם משמעות של מילה יכולה להשתנות עם הזמן? מה יכול לגרום לכך?
- מה דעתכן על האסטרטגיה של ניכוס מחדש? ואיך ניתן לשפר אותה?

2.2 גיבס – ניכוס מילות לעג

ברוק גיבס טוען בהרצאותיו שאחת הדרכים היעילות ביותר להתמודד עם בריונות מילולית היא לקבל את הנאמר ולענות באופן שדווקא מחזק את הבריון או הלועג.⁴⁷ לטענתו, ניכוס מחדש של מילות הלעג ומתן תגובה חיובית יוציאו את העוקץ מהלעג ויאפשרו שיח מחודש. על מנת להמחיש זאת, גיבס מבקש ממתנדבת או מתנדב לעלות לבמה ולהציק וללעוג לו בכל דרך שיבחרו. לאחר ביישנות ומבוכה, הם מטיחים בו קללות ומילות גנאי שונות לגבי המראה שלו, מוצאו ויכולותיו הקוגניטיביות. גיבס, מצידו, מקבל הכול ואומר: "לא כולם יכולים להיות יפים וחכמים כמוך. למרות שאת שונאת אותי ונגעלת ממני, אני חושב שאת מעולה".

- ניתן לצפות בסרטונים של גיבס ולבדוק: אילו תהליכים בשפה גזענית מגדריית ובשפה גזענית לאומית מקבילים בעיני התלמידות, ואילו שונים? מה הן חושבות על האסטרטגיה של גיבס, וכיצד היו משפרות אותה?
- ניתן להשתמש בסרטונים של גיבס בסוף הדיון בכיתה לאחר שימוש בכלים האחרים, כסוג של סיכום ו"סגירת מעגל"; או בתחילת הדיון, על מנת לעורר שיח ולהשתמש בסוגיות שעולות בסרטונים כהקבלה למציאות שלנו.

2.3 בחינת מושגים בשתי השפות ושימושי היומיום שלהם

פרקטיקה זו נועדה לחשוף מנגנונים שקופים בשפה, כלומר מטפורות או ביטויים "טבעיים" לכאורה שנאמרים ביחס לגזע, מגדר, מעמד או לאום. באמצעות שאלות ביקורתיות, נלמד לזהות ולחשוף את המנגנונים הללו ולעמוד על החלק של כל אחת ואחת בקיומם או בשינויים. גם אם הם אינם מייצגים את הערכים והאמונות שלנו, מנגנונים אלו עלולים להשפיע על תפיסותינו ועל האינטראקציה שלנו עם הסביבה. חשיפתם – על-ידי פירוק מילים או מונחים גזעניים (או בעלי אופי גזעני) – תאפשר לנו להתבונן פנימה בעולם הערכים והמוסר שלנו, ולהבחין מתי אנו משתמשות בהם, במודע או שלא במודע.

נוסף על חשיפת מנגנונים שקופים בשפה, פרקטיקה זו יכולה לסייע לתלמידות לזהות את הקווים המקבילים בין הלאומי למגדרי, ובין האני ל"אחר": למשל, האם המילה "נשי" מקבלת את אותה המשמעות כאשר אנו מדברות על גבר ערבי או יהודי?

ניתן להשתמש בכלי זה בכל הכיתות והרמות, בהתאמות הנדרשות. אפשר למקד את הדיון בשפה אחת ולערוך הקבלה לשפת ה"אחר". שאלות מנחות לדיון:

- מהו מנגנון שקוף, ואיך הוא מתבטא בחיי היומיום שלנו?
 - אילו מונחים גזעניים שקופים נמצאים בשימוש יומיומי? אפשר להכין יחד עם התלמידות רשימת מילים ולסייע להן עם מונחים נפוצים (כגון "המגזר") או ביטויים המבוססים על גזענות מובנית וסמויה (למשל, "ויהפוך כושי עורו").
 - אילו אסוציאציות מעלים כינויים וביטויים כמו "נשי", "בוכה כמו ילדה", "בני מיעוטים" ודומיהם?
 - האם ניתן לביטויים הללו את אותה פרשנות כשנייח אותם לעצמנו או לבני הקבוצה שלנו, וכשנייחם אותם לחברי הקבוצה ה"אחרת"? אם יש הבדלים – איך ניתן להסביר אותם?
- בשלב האחרון של הדיון אפשר לחלק את רשימת המושגים שמצאנו לפי קטגוריות של שפה מגדריית, לאומית או גזעית.

כלי 3: מבחן בכדל – ייצוג הערביות והשפה הערבית במרחב הציבורי

מבחן בכדל, על שמה של הקריקטוריסטית אליסון בכדל, בודק את רמת הייצוג הנשי בסרטים או בסדרות טלוויזיה. ניתן להשתמש בו גם לגבי פסלים ויצירות אמנות במרחב הציבורי או לניתוח ספרי ילדות. המבחן שואל שלוש שאלות:



- ✓ האם יש ביצירה שתי נשים שיש להן שם?
- ✓ האם הן מדברות אחת עם השנייה?
- ✓ על נושא שאינו גבר?

בהתאמה שנעשתה למבחן בכדל לגבי גזע והגזעה,⁴⁷ נשאלות שאלות דומות לגבי אנשים לא לבנים.⁴⁸ נשתמש כאן ברוח המבחן לצורך בחינה של ייצוג הערביות והערבים ו/או השפה הערבית במרחב הציבורי בישראל, בעזרת כמה שאלות מנחות לדיון.

⁴⁷ [מבחן בכדל לגזע](#) בארצות הברית.

- איך ערביות והשפה הערבית מוצגות במרחב הציבורי או בתקשורת?
- האם לערביות המיוצגות במרחב הציבורי יש שם? האם הן מדברות ביניהן בערבית? מה נושאי השיחה שעליהם הן מדברות?
- האם לדעתכן השפה הערבית נתפסת כמאיימת על יהודיות? האם השפה הערבית נתפסת כמאיימת על ערביות?

כלי 4: חיים משותפים

חלק מהתנאים לקיום חיים משותפים של קבוצות או לאומים, כמו גם למאבק בגזענות בתוכם וביניהם, הם שימוש, נגישות והנכחה של השפות הלאומיות של אותן קבוצות. כאמור, הללו מושפעים, בין היתר, מיחסי הכוחות ביניהן. בישראל, הסכסוך הלאומי ומצב הכיבוש המתמשך משפיעים באופן רחב ועמוק על המרחב הציבורי ועל המציאות היומיומית, ולא ניתן להתעלם מהם גם בהקשר של מאבק בגזענות. בתחילת המאמר טענו כי הגדרתנו את עצמנו קשורה לתפיסתנו את ה"אחר" וליחסי הכוחות בין הקבוצות, וכי הדבר בא לידי ביטוי גם בשפה שבה אנו משתמשות ביחס ל"אחר" ולעצמנו. הכלי הבא מתווה נקודות לדיון באופן שבו מילים מסוימות בשפת האם ובשפת ה"אחר" נתפסות מנקודות מבט שונות (למשל מנקודת מבט תרבותית לעומת ביטחונית) וברגשות שהן מעוררות. במקרה שהמורות או התלמידות מתקשות לפתח את השיח, נמליץ להתחיל בהיבט המגדרי ולהמשיך את הדיון בהיבט הלאומי.

4.1 מילים שמפחידות אותי בשפה של ה"אחר"

- אילו מילים מפחידות אותי בשפת ה"אחר"? מדוע? נערוך רשימה, נמיין ונזהה מגמות משותפות (או שונות) לפחדים.
- באיזה הקשר אותן המילים לא יפחידו אותי? האם זה תלוי במי שאומרת אותן, או בתזמון ובאופן שבו הן נאמרות?

4.2 מילים שמרגיזות אותי בשפה שלי

- בשלב הראשון, נכין רשימה של מילים שמרגיזות אותי בשפת האם שלי.
- בשלב השני נבחן – מה המשמעות של מילים אלו עבורי?
- לבסוף נחשוב: האם הן מרגיזות אותי באותה המידה כאשר הן נאמרות על ה"אחר" המגדרי? הלאומי? מדוע?

4.3 איך מתעצבת תודעה, וכיצד זה קשור למילים ולשפה

- האם מוכרות לכן מילים שקיבלו משמעויות שונות בפרקי זמן שונים? השינוי יכול להיות ממשמעות חיובית לשלילית ולהיפך.
- איך השתנתה המשמעות שלהן, ובאיזה אופן השתנה השימוש בהן?
- מה משמעות השינוי ברמה האישית – עבורי או עבור בנות הקבוצה שלי? ועבור ה"אחרות"?

סיכום

הכלים שהצענו לשימוש בכיתה מתמקדים בחוויות שכיחות, שהרי רוב הנשים והאנשים מקבוצות מיעוט חוו מצבים של גזענות או אפליה לאומית ומעמדית, ורוב הנשים חוו אפליה מגדרית. אנו מקווים כי הפרקטיקות הללו יניבו דיאלוג מזוויות שונות, אשר יחבר בין האני הפרטי והקולקטיבי-המעמדי, המגדרי והפוליטי. אנו מאמינות כי חיבור מסוג זה הכרחי על מנת לפתח יכולות פירוק והרכבה של השפה, וכדי לאמץ חשיבה ביקורתית ככלי פרקטי בחינוך נגד גזענות. אנו חולמות ומדמינות עולם שבו מורות ותלמידות יהודיות ופלסטיניות מנהלות דיאלוג רב-תרבותי על זהויות מרובדות, מגדריות ולאומיות, כל אחת בשפתה, כשהיא מבינה את שפת האחרת.

1. Harmat, G. (2019). Feminist critical pedagogy analysis of language aspects in collaborative writing of open source materials for children in a human rights education course. In: Markovich, D., Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones: Engaging students for transformative change*. London: Palgrave Macmillan
2. שנהב, י', דלאשה, מ', אבנימלך, ר', מזרחי, נ' ומנדל, י' (2015). **ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
3. מוצ'ניק, מ' (2002). מבוא: הלשון כפעילות חברתית. בתוך: מ' מוצ'ניק (עורכת), **לשון, חברה ותרבות**, כרך א' (עמ' 53-11). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
4. Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language rights. In Wright, W. E., Boun, S., & Garcia, O. (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 185-202). Wiley- Blackwell
5. Sue, D. W. (2006). The invisible whiteness of being: Whiteness, white supremacy, white privilege, and racism. In Constantine, M. G. & Sue, D. W. (Eds.), *Addressing racism: Facilitating cultural competence in mental health and educational settings* (pp. 15-30). John Wiley & Sons
6. Akar-Vural, R. & Gömleksiz, M. (2010). Us and others: A study on prospective classroom teachers' discriminatory attitudes. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 216-233
7. Harmat, G. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. London: Routledge
8. פוקו, מ' (2005). **סדר השית**. תל אביב: בבל.
9. איזנרייך, ד' (2016). **'דברו אלינו': כי שפה בוראת מציאות**. אתר האגודה הישראלית ללימודים פמיניסטיים ולחקר המגדר.
10. Stairs, A., Peters, M., & Perkins, E. (1999). Beyond language in indigenous language immersion schooling. *Practicing Anthropology*, 21(2), 44-47
11. וייסבלא, א' (2022). **הוראת השפה הערבית בחינוך העברי**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
12. בליקוף, מ' (2018). **לימוד ערבית בחינוך העברי**. חיפה-ירושלים: עמותת סיכוי.
13. Uhlmann, A. (2011). Policy implications of Arabic instruction in Israeli Jewish schools. *Human Organization*, 70(1), 97-105
14. מנדל, י' (2015). השפה הערבית. **מפתח**, 9, 31-52.
15. Ringrose, J. & Renold, E. (2012). Slut-shaming, girl power and 'sexualisation': Thinking through the politics of the international SlutWalks with teen girls. *Gender and Education*, 24(3), 333-343
16. McCarty, T. L., & Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming indigenous languages: A reconsideration of the roles and responsibilities of schools. *Review of Research in Education*, 38(1), 106-136
17. על גזענות והגזעה ראו: שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), **שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.