



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 3 נובמבר 2012

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**הם אומרים שהצבע שלנו עצוב -
דוגמאות אחדות לשיח גזעני בבתי ספר ובספרי לימוד**

נורית פלד-אלחנן

הם אומרים שהצבע שלנו עצוב – דוגמאות אחדות לשיח גזעני בבתי ספר ובספרי לימוד

נורית פלד-אלחנן¹

הדרה חברתית מתרחשת בצומת שבין ההיסטוריה לבין הביוגרפיה:
העולם משתנה והשלכותיהם של השינויים הללו
קובעות את ניהול חייהם של בני האדם
(Byrne, 2005)

תקציר

במאמר זה מובאים לידי ביטוי שני מחקרים, נפרדים ושלובים זה בזה: האחד הוא חקר השיח בכיתה הרב-תרבותית בישראל, שנערך במספר רב של כיתות בית ספר וכיתות גן ובו נבדק השיח הדבור של מורים וגננות, ובעיקר הנימות הגזעיות שבשיח. במאמר יובאו דוגמאות משיחות עם ילדים ומורים ומתצפיות שנאספו בשנים 2009-2012 וייעשה ניסיון להגדיר את השיח על פי קטגוריות שנלקחו ממחקרי שיח הכיתה ומן המחקרים הסוציולוגיים בנושא השיח החינוכי והשיח הגזעני. המחקר האחר הוא ניתוח רב-אופנויות (מולטי-מודלי) של ספרי לימוד בדגש על הדרך שבה מוצגים יוצאי אתיופיה. ניתוח רב-אופנויות בודק את הטקסט המילולי לצד מערכות אחרות של סימנים חזותיים כמו תמונות, גרפים, דיאגרמות, צבע, סוג אות, מפות ועוד ועל כן הוא חיוני לחקר ספרי לימוד המורכבים מסוגות זוטא מילוליות וחזותיות. הניתוח מאמץ את דרכי המחקר של הסמיוטיקה החברתית, ניתוח רב-אופנויות של טקסטים וחקר השיח הביקורתי. מסקנת שני המחקרים היא שיש תהליך הגזעה בשיח המופנה אל תלמידים יוצאי אתיופיה ובשיח שבו דנים ביוצאי אתיופיה בספרי לימוד. הגזעה זו באה לידי ביטוי בדיבורם של מורים ובהתייחסותם הסובלנית להתבטאויות גזעניות מצד תלמידים וכן בהצגתם הסטריאוטיפית השלילית של יוצאי אתיופיה בספרי הלימוד. הגזעת השיח נובעת מחוסר היכרות עם התלמידים, עם תרבותם, עם שפתם ועם דרכי הלימוד במחוזות מוצאם, וכן מן ההתייחסות אל יוצאי אתיופיה כאל בעיה. במאמר מוצעים פתרונות ודרכים למיתון השיח הגזעני.

תאריכים: שיח גזעני, שיח הכיתה, ניתוח מולטי-מודאלי, ספרי לימוד, חקר השיח הביקורתי, פרופיל אורייני

הקדמה

במאמר זה מובאים לידי ביטוי שני מחקרים, נפרדים ושלובים זה בזה, שבהם אני עוסקת מאז שנת 1990. המחקר האחד הוא חקר השיח בכיתה הרב-תרבותית בישראל¹, שנערך במספר רב של כיתות בית ספר וכיתות גן והוא בודק את השיח הדבור של מורים ושל גננות; לענייננו כאן הוא בודק את הנימות הגזעיות שבשיח. הנתונים נאספו באמצעות תצפיות וראיונות או באמצעות שיחות חופשיות עם ילדים ומורים, כנהוג במחקר אתנוגרפי, שבו מסיקים מסקנות חברתיות-תרבותיות מניתוח הטקסט או ההתנהגות הלשונית (Brice-Heath, 1983; Saville-Troike, 2003).² איסוף נתונים בדרך טבעית ולא-מובנית, מתאים לדרך חקירת הלשון מתוך תפיסתה כסמיוטיקה חברתית (Halliday, 1978; Kress 2003; Van Leeuwen, 2005).

[הסמיוטיקה החברתית] איננה תיאוריה טהורה או תחום בפני עצמו [...] אין היא מספקת תשובות מוכנות מראש, אלא נותנת רעיונות כדי ליצור שאלות בכל הנוגע לייצור המשמעות באמצעות סימנים [...].

1 פרופ' נורית פלד-אלחנן מרצה במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ובאוניברסיטה העברית

הסמיוטיקה החברתית פועלת רק כאשר מחילים אותה על מקרים מסוימים ובעיות מסוימות והיא תמיד דורשת מן החוקר להשקיע את עצמו לא רק במושגים הסמיוטיים ובשיטות הניתוח הסמיוטיות ככאלה אלא בתחום נוסף. בין-תחומיות או רב-תחומית היא אפוא תכונה חיונית של הניתוח הסמיוטי (Van Leeuwen, 2005: 2).

במחקר הסמיוטי-חברתי רואים בטקסט הנוצר הן בשיחה והן בכתיבה מסמך המשקף את הנסיבות שהולידו אותו. ההנחה הבסיסית של הסמיוטיקה החברתית היא שמשמעויות מיוצרות בסימנים או בקומפלקסים של סימנים בדרכים מסוימות ובאופנויות המתאימות, שאף אחת מהן איננה שרירותית (Kress, 1993). על פי תפיסה זו הסימנים מקבלים את משמעותם מן ההקשר החברתי-תרבותי שבו הם נוצרים ומעניקים משמעויות להקשר זה. אין סימן "אובייקטיבי" או "ניטרלי". כל סימן באשר הוא מונע בידי אינטרסים, אמונות והיסטוריה, כלומר כל ייצוג הוא תמיד "מעורב".

מה שמיוצג בסימן או בקומפלקס של סימנים ממחיש את האינטרסים, נקודות המבט, הערכים והעמדות של מייצרי הסימן [כפי] הסימן חייב להתאים לתפקידו בשדה התקשורת החברתית (Kress 2003: 1).

דיבור, כתיבה וקריאה נתפסים כיצירת משמעות מסימנים, על פי האינטרסים והאמונות של מייצר הטקסט או מפרשו בתוך התרבות, בתוך החברה ובתוך הנסיבות המידיות (Kress 2003: 45). תחום שיש לו ממשק לסמיוטיקה החברתית הוא חקר השיח הביקורתי הבודק כיצד בני אדם משתמשים במשאבים לשוניים בהקשרים היסטוריים, מוסדיים ותרבותיים וכיצד הם מדברים עליהם, מתכננים אותם, מלמדים אותם, מצדיקים אותם ומבקרים אותם (Van Leeuwen, 2005) בתוך מערכת של יחסי כוח (Fairclough, 1989).

האלידי – אבי הסמיוטיקה החברתית – מדגיש כי טקסטים, דבורים או כתובים, מעידים גם על תהליכים קוגניטיביים ומשקפים אותם ועל כן התפתחות קוגניטיבית והתפתחות לשונית חד הן: תהליכים קוגניטיביים ולשוניים אינם שני סוגים שונים של תהליך אלא שתי דרכים להביט על אותו הדבר. אפשר לפרש אותם מצד הפסיכולוגיה כמחשבה או מצד הלשון כיצירת משמעות או משמוע שהוא היבט אחד של התופעה הכללית שאנחנו קוראים לה שפה (Halliday, 1988: 1).

במאמר זה יובאו דוגמאות משיחות עם ילדים ומורים ומתצפיות שנאספו בשנים 2009-2012 ויעשה ניסיון להגדיר את השיח על פי קטגוריות שנלקחו ממחקרי השיח ומן המחקרים הסוציולוגיים בנושא השיח החינוכי והשיח הגזעני (Bernstein 1996; Essed 1991).

כמו כן, יובאו מסקנות מניתוח רב-אופנויות (מולטי מודלי) של ספרי לימוד בדגש על דרכי הצגת יוצאי אתיופיה. ניתוח רב-אופנויות הוא ניתוח שיח הרואה בלשון מערכת סמיוטית-חברתית אחת לייצור משמעות, המתקיימת לצד מערכות אחרות, ובהן מערכות סימנים חזותיים כמו תמונות, גרפים, דיאגרמות, צבע, סוג אות, מפות ועוד. כל מערכת סמיוטית היא מערכת משאבים דינמית ומתחדשת של סימנים.³ ניתוח רב-אופנויות מתאים לחקר ספרי לימוד המורכבים מסוגות-זוטא מילוליות וחזותיות.

השיח הגזעני

מאמר זה מבוסס מבחינה תאורטית לא רק על מחקרים העוסקים בשיח החינוכי ובניתוח רב-אופנויות של הטקסט אלא גם על מחקרים סוציולוגיים העוסקים בשיח הגזעני. מחקרים אלה מספקים קטגוריות ברורות לניתוח השיח הגזעני המילולי והחזותי, אשר תפורטנה בהמשך. המסקנה הנובעת משני המחקרים המוצגים כאן היא שהשיח בכיתה והשיח בספרי הלימוד "מוגזעים" כאשר הם מופנים כלפי "אחרים", במקרה זה כלפי יוצאי אתיופיה.

מהי "הגזעה"? "הגזעה הינה הפיכתו של 'הביולוגי' (למשל: צבע עור או שושלת משפחתית), 'החברתי' (למשל: ארץ מוצא), או 'התרבותי' (למשל: הרגלי אכילה או עמדה כלפי טכנולוגיה) לכאלו "טבעי" ובלתי ניתן לשינוי." (שנהב ויונה, 2008: 1).

הגדרת "השיח גזעני" הרווחת כיום היא "אסטרטגיות שיח המשמשות בדרכים שונות למתן לגיטימיות להגדרתו השלילית של 'האחר', לקיום השליטה בו, ההתרחקות ממנו, שלילת צלמו האנושי, הריסתו, אפלייתו היום-יומית, חורבנו והריגתו" (Wodak & Reisigl, 2001: 21).

ה"אחרים" במדינת ישראל נחלקים לשתי קבוצות עיקריות: אלה שהיו כאן לפני קום המדינה בעיקר הפלסטינים, הבדואים, הדרוזים; ואלה שמדינת ישראל העלתה לארץ לאחר הקמתה, ובתוכם בני העדה האתיופית. במאמר זה אתייחס בעיקר לממצאים הנוגעים לבני עדה זו.

חוקרי השיח הגזעני כוללים בו את כל ההתבטאויות האידיאולוגיות הגזעניות, הלאומניות, הסקסיסטיות והאתנוצנטריות (שם).

שנהב ויונה (2008: 3) מבחינים בין גזענות מפורשת לגזענות מובלעת. לדעתם יש

גילויי גזענות שבאים לביטוי בדיבור, ויש כאלה שלא ניתן לאתר אותם באופן מפורש בשפה... התנכלויות לסטודנטים ערבים במכללת צפת הם מקרים קלים וברורים לזיהוי. אולם הגזענות יכולה להשתקף גם בפרקטיקה מנהלית אשר הופכת מהגרת עבודה ("עובדת זרה") אשר נכנסה להריון, ל"שוהה בלתי חוקית". דוגמא זו מצריכה אותנו להבחין בין גזענות ישירה וגזענות עקיפה, כלומר פעולה גזענית שאינה מסומנת על ידי מסמנים שנתפסים כגזעניים, אולם הם גזעניים בעליל.

לעומת זאת, הם טוענים, ישנה גזענות "ממוסדת ומוטמעת בחוקים ובכלי הניהול של המדינה"; לדוגמה: "התיקון לחוק האזרחות אשר מונע איחוד משפחות על בסיס לאומיות או אתניות והמונע מאזרחים פלסטינים להתאחד עם בני זוג מן השטחים". בניגוד לשנהב ויונה, טענת הסוציולוגית ההולנדית אסד (Essed, 1991), כי אין הבדל בין גזענות ממסדית לגזענות יום-יומית כיוון שגזענות יום-יומית לא יכולה להתקיים ללא התמיכה המוסדית וללא קונצנזוס וכוח. בישראל שרים וחברי כנסת מתבטאים כלפי אזרחים פלסטינים, יוצאי אתיופיה, ו"זרים" למיניהם בגזענות חופשית ובכך נותנים אישור לגזענות היום-יומית והממוסדת של אזרחים אחרים, ביניהם מורים.

הגזענות, לפי אסד, פועלת בדרך כלל באמצעות פרקטיקות לא-גזעניות לכאורה, כגון הצורך בהעשרה, הצורך לשמור על בריאות הציבור או על צביונה הדתי של העדה. במקרים כאלה, מדגישים שנהב ויונה (2008: 3) "...יש המכחישים תופעות גזעניות כאשר הן מוצדקות בהיגיון של אזרחות, בהקשר של סכסוך לאומי, או בתוך מה שפוקו כינה 'שיח מלחמה' (כזה המבקש להבחין בין 'ידיד' ל'אויב')". פסילת דמם של יוצאי אתיופיה הוצדקה במסגרת שיח ה"בריאות". התומכים בסגר גזעני של ילדים עולים, בעיקר יוצאי אתיופיה, מגייסים לעתים קרובות שיקולים חינוכיים מתקבלים על הדעת כמו הצורך בחלוקה לפי "רמות ידע" או זמן שהייה בארץ, וקרוב לוודאי שרבים מן המפרידים בין הילדים ה"לבנים" ל"שחורים" מאמינים באמת ובתמים שהדבר פועל לטובת המהגרים מבחינה לימודית ואינם מבחינים בגזענות המכתימה את פעולתם. לדוגמה, מנהלת בית ספר באשרדוד ששוחחתי איתה בשנת 2010 התגאתה: "אנחנו כל כך דואגים להם שלא רק השיעורים שלהם לחוד, גם ההפסקות".

המוציאים לפועל את המדיניות הגזענית אינם מודעים תמיד למניעיה. פרופסור אסתר הרצוג שחקרה את המניעים לאפליית יוצאי אתיופיה בישראל, הוכיחה כי הסגר גזעני, בייחוד של הילדים, נובעת משיקולים ביוורקטיים של משרות ותקציבים. וכך היא כותבת:

את הילדים שלחו לכיתות קלט נפרדות, כדי "לסייע" בהשתלבותם בלימודים, וכך מימנו בנדיבות את מערכת החינוך הממלכתית-דתית (שאליה חויבו ילדי העולים ללכת). גם פנימיות, של עליית הנוער ואחרות, שנמצאות זה ארבעה עשורים בסכנת סגירה, יצאו נשכרות: בני ובנות הנוער מעולי אתיופיה

נשלחו במרוכז לפנימיות ומרביתם רוכזו בכיתות החלשות ובחינוך ה"טכנולוגי" הנחשל. הפנימיות התמלאו ושרדו, והצעירות והצעירים מאתיופיה נותבו לשולי שוק העבודה, מערכת החינוך והחברה בכלל.

לפי אסד (Essed, 1991), גזענות היא תפיסת עולם המובלעת בשגרת החיים היום-יומיים ובאה לידי ביטוי בהכלה או בהדרה. שיח ההכלה הוא שיח גזעני הנובע מאידיאולוגיית הטמעה. הוא מופנה אל מהגרים יהודים בכיתה – במסגרת מדיניות "קבלת האחר" – ושולל את זכותו הדמוקרטית-פדגוגית של כל תלמיד: להיכלל מבלי להיטמע (Bernstein, 1996). "הקבוצה השלטת אינה מקבלת את הקבוצה הנשלטת ואת דרישותיה לשוויון, לצדק ולכוח ותגובתה היא דיכוי, פיצול והכלה ביחסים פטרנליסטיים" (Essed, 1991: 17).

הגזענות מתבטאת בהתייחסויות (דעות קדומות) ובפעולות של אפליה וסגרגציה (Essed, 1991: 16). דוגמאות מן המחקר הזה הן ההסעה המאורגנת של ילדים ממרכז הקליטה במבשרת ציון לבתי ספר נידחים במרחק שעה או שעה וחצי נסיעה, בניגוד לחוק חינוך חובה, ולנגד עיניהם של הילדים ה"לבנים", או תכניות לימודים שונות ל"ילדים" ול"יוצאי אתיופיה", הנהוגה בפנימיות אחדות, אולפנים לאתיופים בלבד ועוד.

אלבר ממי (1990) הסביר כי הגזענות נובעת מפחד נורא מפני האחר (הטרו-פוביה). פחד זה נובע מבורות ומחוסר היכרות. השיח הגזעני מסוכן לא רק משום שהוא גורם להדרה ולהשפלה, מאפשר שליטה והתנשאות אלא גם, כפי שכבר ציין אלפורט (Allport, 1958), משום שבכל החברות המפלגות מובילה האינדוקטרינציה המילולית להתקפה פיזית. ברגע שיש איום חיצוני כלשהו על קבוצת הרוב – מצב כלכלי קשה, ירידת ערך הנדל"ן, כישלון בכדורגל – ההתקפה הפיזית גם על אזרחי המדינה וגם על אורחיה נראית טבעית ולגיטימית, כפי שמוכיחים שוב ושוב אירועי האלימות כלפי זרים מסודר, כלפי יוצאי אתיופיה, כלפי אזרחים פלסטינים וכלפי כל מי ש"אחר" במדינת ישראל.

גזענות אינה באה לידי ביטוי תמיד בפעולה מסוימת או באמירה מסוימת, אלא בהקשר שבו הן מתרחשות. לכן כותרת כגון "המדען החצי-יהודי שזכה בפרס נובל" בעיתון ישראלי לא תיחשב לפעולה גזענית אך בצרפת כן. עם זאת, בישראל אפשר לכתוב:

שלושה צעירים נעצרו אתמול (ראשון) בחשד ששדדו באיזומי סכין למעלה מ-30 חנויות נוחות בתחנות דלק במרכז הארץ. בין החשודים קטין בן 17, בנו של זמר מזרחי מפורסם ("הארץ", 3. בנובמבר 2009).

קרוב לוודאי שאילו היה הקטין בנו של שלמה ארצי, אריק איינשטיין או רמי קליינשטיין, לא היו כותבים בעיתון "הארץ": "בנו של זמר אשכנזי מפורסם". הגזענות המיוצרת בבית הספר ובדרגים העליונים של השלטון, מכונה "גזענות עילית" (Wodak & Reisigl, 2001). זוהי גזענות המיוצרת או מופצת בעיתונים, בספרי לימוד, בשיח אקדמי, בנאומים פוליטיים ובדימויים פרלמנטריים, ולאחר מכן מיושמת ומופעלת בשדות פעולה חברתיים אחרים כגון הצבא, החינוך והממשל.

שיח הזהות

הגזענות היא מרכיב חשוב בשיח הזהות, מכיוון ששיח הזהות הוא גם שיח ההבדלים, ההכלה וההדרה. בניית הזהות הקבוצתית והאישית כוללת אסטרטגיות של הדרה והכחשת זהויות אחרות הנראות מאיימות. בישראל הזהויות המאיימות הן יהודיות ולא-יהודיות כאחד. הזהויות היהודיות המאיימות על הקבוצה השלטת בישראל הן זהויותיהם של עולים חדשים, בעיקר מן ה"מזרח", מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה (קימרלינג, 2004). יהודים שבאו מן ה"מזרח" הערבי הודרו מיד עם בואם לשולי "החברה הישראלית" וה"תרבות הישראלית", (יונה, 2005; שוחט, 2001; שטרית, 2004; שנהב, 2003). הם נדרשו לוותר על "ערביותם" – כלומר על תרבות בת דורות רבים שבתוכה חיו והתקיימו כיהודים – ולהמירה בתרבות ה"ישראלית" החדשה והצעירה, שנבנתה על פי דגם מזרח אירופי, לאו דווקא יהודי, שהיה זר להם. כיום, גם יהודי אתיופיה נדרשים לוותר על חלק הארי של מורשתם ותרבותם היהודית, ולקבל את מרות הרבנות

הישראלית, תחת האיום המרחף מעל ראשיהם תדיר שיוטל ספק ביהדותם ומתוך הדרישה להתאים עצמם לחברה הישראלית המודרנית, המנסה לחקות את ה"מערב". הם נדרשים להיטמע מהר ככל האפשר, אם בקבלת שמות עבריים ואם באימוץ השפה העברית. בבתי הספר ובתכניות הלימוד אין כל חלק לתרבות האתיופית-היהודית ואין דרישה מוסדית ללמוד את תרבותם של העולים החדשים.

כששתי קבוצות נפגשות בדרך זו, ההבדלים הבין-קבוצתיים אינם מתקבלים בכרכה בידי הקבוצה השלטת אלא הופכים ל"בעיה" שיש "לפתור". ההבדלים מודגשים אך אינם מקובלים. הם נתפסים כחסר סוציו-תרבותי. הן התרבות והן הביקורת על המערכת שבאה מצד המהגרים, אינן מתקבלות בכרכה בידי הקבוצה השלטת.⁶ ה"אמת" התרבותית והחינוכית מנוסחות מנקודת מבטה הבלעדית של הקבוצה השלטת (Essed, 1991). כתוצאה מכך נוצרים "הבדלים תרבותיים שניוניים", שהם "אותם מאפיינים תרבותיים שונים שנוצרים לאחר ששתי אוכלוסיות באות במגע, בעיקר במגע הכולל את שעבודה של קבוצה אחת לאחרת" (Ogbu, 1992). מפגש כזה מוליד בדרך כלל עימות חברתי בין הקבוצות, בעיקר כשאין העימות מוגדר ככזה, ועימות זה מוליד גזענות. התגובה המידית היא דיכוי ההתנגדות והפיכת התרבות החדשה לפולקלור לא-מאיים, למשל בהוצאה לאור של סיפורי עם, חגיגת חג או שניים, או טעימת מאכלים. פעולה זו של "הכרה" בתרבות, אין פירושה היכרות ובוודאי שהיא אינה נחשבת לקבלה של שגרות לימוד אחרות, תפיסות אורייניות אחרות, תחומי עניין וסדרי עדיפויות של הילדים המהגרים, אך היא מאפשרת את הדחיקת הגזענות.

גזענות והכלה בבתי הספר

הקבוצה השלטת בישראל היא זו שיכולה ורשאית לכנות את יוצאי אתיופיה או את חלקם "ספק יהודים" ולהפוך דעה זו לפרקטיקה: הם "ספק יהודים" ועל כן נלמד אותם איך להיות יהודים. לקביעה זו המעוגנת במה שכינתה אסד הכלה (containment) יש השלכות חינוכיות כבדות משקל. הכלה ופירוק, לטענת אסד, הם שני צדדים של אותו מטבע. (Essed, 1991: 45). הגזענות השיח בבית הספר באה לידי ביטוי בדרכים שונות (פלד-אלחנן, 2007) שבהן סוגי שיח סמכותיים כגון שיח הרפואה, הדת והפסיכולוגיה משמשים כסות לשיח הגזעני.

מהגרים מאתיופיה עוברים מבחני דת שמעטים האזרחים בישראל שהיו עומדים בהם, ובכל זאת האיום שתוכחש יהדותם לא חדל לרחף מעל ראשיהם. הקטע שלהלן הוא ציטוט מאפילוג לעבודת גמר לתואר ראשון, בנושא העלייה מאתיופיה (2009)⁸.

...במרכז הקליטה... עקבו אחרינו... הרבנים, כמו באדיס אבבה. שמו לנו מורה שהיה צמוד אלינו תמיד. מדי פעם היה בא בכיר ממשרד הקליטה... אוסף את כל התלמידים ושואל אותנו שאלות ממש קשות שקשורות לדת היהודית. אני תמיד ידעתי את כל התשובות וקיבלתי מתנה. אבל אחרי הכול, אני לא נחשב יהודי. עובד זר.

סירבתי להתגייר כי אין לי סיבה להתגייר אני יהודי אוריגינל. נולדתי יהודי ואני עכשיו יהודי ולא משנה לי מה יחשבו עלי, אני יהודי מאמין. אם הם לא יתנו לי להתחתן או להיקבר בבית קברות של יהודים – אי-אפשר לעשות לי יותר מזה. תמיד חלמנו על ירושלים אבל הגענו לירושלים בלי שום מידע מודיעיני. ירושלים רק רוצה אותנו כעבדים, מנקי רחובות, מטאטאים של כבישים, גננים של בתי ספר וגנים ציבוריים, חיים ללא טיפה של כבוד. כל חיינו התגעגענו לירושלים והיא קיבלה אותנו כמו מחבלים או שודדים. אז מה אם באנו ממדינה ענייה? באנו לשדוד את הכסף שלה? ירושלים השפילה אותנו, אכזבה אותנו ושפכה את דמנו.

תפיסות הוראה העשויות לאפשר את הגזענות השיח בבית הספר או למנוע אותה

התפיסה שמאפשרת את הגזענות השיח היא תפיסת האוריינות כאוטונומית וכאחת. בעולם המערבי עומד בבסיסה של אוריינות זו השיח המדעי והחשיבה הפרדיגמטית שעל פיה מאבחנים ומודדים מי בר-אוריין ומי נבער מדעת. יוקרתה של

אוריינות זו ונחיצותה לכלכלה עתירת הידע, גורמת לכך שיקנו אותה בבית הספר. זו אוריינותו של המעמד השליט (או "אוריינות הכוח") הנתפסת כגוף ידע אוטונומי-ניטרלי המייצג את ה"אמת" (Street, 1995; Cope & Kalantzis, 1993). האנתרופולוג והבלשן בריאן סטריט (Street, 1995) מנה שני סוגים של אוריינות אוטונומית: האחת היא אוריינות קולוניאליסטית, האוריינות של הכובש הנכפית על האוכלוסייה הכבושה, כדי להשכיח ממנה את אוריינותה-היא, או את הידע והנרטיב שלה. כך נהגו הצרפתים במושבותיהם, כך נהגו הבריטים במושבותיהם, וכך נוהגת ישראל באזרחים הפלסטינים המחויבים ללמוד את הסיפור הציוני ולא את סיפורם-הם (Alayan, 2011; Nasser & Nasser, 2008). המניע לכפייה זו הוא להשכיח מן האזרחים הכבושים את אסונם – במקרה הישראלי את ה"נכבה" – מתוך השיקול שביטאה אחת משרות החינוך: "אם לא יהיה להם על מה להתאבל לא תהיה להם סיבה למרוד".

הסוג האחר של האוריינות האוטונומית נקרא אוריינות דומיננטית. זו אוריינותה של הקבוצה השלטת באוכלוסייה, הכופה את האוריינות שלה על קבוצות אחרות, שאוריינותן אחרת, ללא כל התאמה. בישראל, הקבוצה השלטת היא זו שמקדמת אוריינות המכונה, בצדק או שלא בצדק, "ישראלית-מערבית". לדוגמה, במכתב משנת 2004, שכתב ראש המזכירות הפדגוגית יעקוב כץ לעיתונאי עקיבא אלדר, לאחר שאלדר פרסם מאמר שבו הועלו בין היתר טענות המחקר שלי⁷, נאמר: על פי תפיסתנו יש להבין כי קברניטי המדינה מאז הקמתה ראו את ישראל כמדינה יהודית, דמוקרטית ומתקדמת עם אוריינטציה מערבית מובהקת למרות ההטרונגויות של אוכלוסייתה. יהודים מארצות האיסלאם או הגרים בפריפריה וכמו כן אזרחים ערבים הינם אזרחים שווים זכויות במדינה בעלת האוריינטציה המערבית ואין לצפות שמערכת החינוך תעוות את המציאות הזאת רק כדי ליצור תחושת שוויון מלאכותית ומזויפת. השוויון האמיתי וההשתייכות האמיתית יונקים מהיות מדינת ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית המקנה זכויות לכל אזרחיה מבלי לטשטש את האוריינטציה המערבית המובהקת של המדינה.

על פי תפיסת האוריינות האוטונומית – הדומיננטית או הקולוניאליסטית – אין צורך להתעניין בתרבות ובשיח של הלומד, מכיוון שהמטרה היחידה היא לתרבת אותו כלומר, למסור לו את התרבות והשיח של המורה. אוריינות אוטונומית לפי טענת חוקרים שונים – ובהם סטריט (Street, 1995), ברייס-הית' (Brice-Heath, 1983) ועוד – היא בדיון שכן היא כפויה וספוגה באידיאולוגיות חברתיות-מעמדיות. מטרתה היא ליצור או לשמר אליטות (Bernstein, 1996), והיא מאמצת תיאוריות של הבנה וחשיבה שאינן תלויות בדיאלוג החינוכי אלא רואות בידע ובחשיבה המאפיינים את בני המעמד השליט והמשכיל תכונות כמעט אורגניות שקיימות או שלא קיימות אצל כל אדם (Lemke, 2001). הגזעת השיח נובעת אפוא מהיעדר הצורך ללמוד את תרבותם של ילדי-מהגרים ואת דרכי הלימוד בארצות שמהן באו וכן את תפיסותיהם האורייניות. היעדר זה מביא לבורות, הבורות מביאה לפחד מפני השונות ולרצון לטשטש ולעללימה, בעיקר באמצעות האשמת הקורבן וסיווגו כבלתי מסוגל. אשמת הקצרים בתקשורת הנוצרים עקב כך נופלת על המופלים לרעה. למשל, מורה בירושלים הסבירה: "חבל שאנחנו לא מכירים אותם יותר טוב אבל זה הכול בגלל הכניעות של העדה הזאת".

על פי רוב, מורים לא מרגישים בגזענות שמשתלטת על השיח מרגע שהם מתחילים לדבר על כל הקבוצה כעל מקשה אחת ומייחסים לכולם תכונות של חוסר ידע ויכולת ללמוד, כאילו תכונות אלה "נמצאות אצלם בדם", לצד הרצון העז (או לפחות הקולני) להכיל אותם ולהטמיעם. על כך העיר כבר אולפורט (Allport, 1958: 171), שלאחר שקבוצת החוץ סווגה וסומנה, אנשים בקבוצת הפנים מתחילים לאבד את הכוח לחשוב על חבריה כעל יחידים.

מורים הדוגלים בהוראה דיאלוגית, מאמינים פחות באוריינות אוטונומית ויותר באוריינות מהוקשרת הנלמדת בתוך הדיאלוג החינוכי, הכולל את אורייניותיהם השונות של התלמידים. בחטיין (Bakhtin, 1986) מגדיר דיאלוג כמצב שבו משתדל כל משתתף להביא בחשבון את שותפו לשיחה: את תרבותו, את דעותיו, את השקפותיו ואת הידע שלו. הדובר מנסה תמיד לצפות את תגובתו של השומע ולכוון את דבריו מראש לתגובה זו. על כן, הוראה הדוגלת בדיאלוג אינה יכולה לכפות אוריינות אחת על כל התלמידים.

ברנשטיין (Bernstein, 1996) הראה במחקרו רבי-השנים כי ילדים ממעמדות גבוהים ומשכילים מורגלים מבית בשיח הבית ספרי וגם יודעים כיצד לתפקד בתוכו. הידע הזה, כמו כל ידע, מתפתח בתוך הדיאלוג שבין ההורה לילד (ויגוצקי, 2004; Halliday, 1994; Painter, 2005). לעומתם יש ילדים – בדרך כלל בני מעמדות עניים ופחות משכילים, או בני מהגרים – שאינם מכירים את השיח החינוכי מן הבית ואינם יודעים לתפקד בו ועל כן כישלונם מובטח מראש. אין זאת משום שיש בהם דופי, אלא משום שבית הספר אינו מתכוון אליהם. ילדי מהגרים, שלא פיתחו שיח "מורחב" (בלום-קולקה וחמו, 2011) בבית מגיעים לבית הספר עם שפה עשירה וססגונית המתאימה לקהילה ולתרבות שממנה באו ושאינה רלוונטית בבית הספר. ילדים אלה צריכים ללמוד עם מוריהם את השיח המורחב, האקדמי-מדעי שעליו מושתת שיח החינוך. בלימוד זה צריך להתקיים מעין חוזה שבו התלמיד מאמין בסיכוייו ובמחויבותו של המורה לקידום סיכוייו שלו (Bernstein, 1996). על פי הגישה הדיאלוגית להוראה תפקיד המורה הוא ליצור את האמון הזה באמצעות קידום כל ילד וילד אל הפוטנציאל שלו. תפקידה ההוראה הוא לאפשר לתלמידים נגישות אל הקיים והרחבת הקיים באמצעות כלילת הידע שלהם הן בתחום השיח והן בתחום התכנים וההתנהגות (Cope & Kalantzis, 1993). על המורה לא רק לברר את התפיסות השונות של הילדים בנוגע לאוריינות האחת, הקיימת בבית הספר (יודעים או לא יודעים, מבינים או לא מבינים), אלא גם את מגוון האוריינויות השונות הקיימות בכיתה, שמתוכן ילדים לומדים את מה שמתרחש בשיעור.

אוריינויות שונות

לבד ממבחני הדת שמתאר הכותב לעיל, ילדי המהגרים נבדקים ומאובחנים על פי אמות המידה של האוריינות השלטת בישראל. איש לא בודק את האוריינות שיש להם, שעשויה להיות "אוריינות שבעל פה" (בלום-קולקה וחמו, 2010; Brice-Heath, 1983; Street, 1995), שאותה למדו ובה התפתחו בארץ מוצאם (ספרות שבעל פה, שירה שבעל פה, פתגמים וכיוצא באלה) המתקיימת לצד שימושי הכתיבה והקריאה שהיו נהוגים בקהילה, או אוריינות תקשורתית ברמה גבוהה ביותר, כלומר כישורי שיח ותקשורת שהם מפתחים בהיותם המגשרים והמתרגמים בין הוריהם לבין המוסדות השונים (Reynolds, Orellana & Faulstich, 2009).

כישורים אלה אינם נבדקים ואינם מוערכים בידי מורים ובידי מערכת החינוך בכללה, אף על פי שהם כוללים יכולות תקשורתיות ושפתיות מרשימות ביותר, שילדים דוברי עברית כלל אינם נדרשים לפתח: יכולת תרגום-תמצות והעברת רעיונות ומסרים משפה לשפה במגוון סוגי שיח, משלבים וסוגות כמו למשל שיח רפואי, שיח משפטי, שיח ביורוקרטי. תרגום סימולטני ממין זה דורש לא רק את ידיעת שתי השפות, אלא יכולת לעבור ממשלב למשלב, משיח מקצועי לשיח דיבורי בשפה אחרת. ילדים אלה יודעים לנסח פניות למקומות עבודה בעבור ההורים, דרישות ליחס הוגן במקום העבודה, תלונות על הפרת הסכמי פיצויים או אפליה במקומות העבודה. הם יודעים לעמוד על זכויות ההורים במשרדים השונים כמו מס הכנסה או ביטוח לאומי או אף הרבנות; הם מגלים כישורי התמקחות בחנויות ועוד. כישורים אלה הופכים את הילדים המהגרים למומחי תקשורת, תרגום ופרפרזה, אך אינם נחשבים להישג לשוני בבית הספר שבו הם נדרשים לכתוב דיאלוגים מומצאים בין דוד ליהונתן.

כך יוצא שכל מה שאנו יודעים עליהם הוא מה הם אינם יודעים, ואיננו יודעים דבר על מה שהם יודעים ושיכול לשמש דגם לילדים אחרים. במקום ליהנות מן הידע במיוחד שיש להם, ההוכחה החוזרת ונשנית שילדים אלה פשוט לא יודעים מה שצריך לדעת, תורמת לתפיסתם הן בעיני הסביבה והן בעיני עצמם כלקויים, כילדים שיש להם "בעיית שפה" ושעדיין "לא השתלטו" על העברית כי הם מדברים שתי שפות במקביל או במעורב.

בכל שנות התצפית הארוכות (1992-2012) לא נכחתי בשיעור אחד שבו דיברו על תרבות הילדים המהגרים באופן חיובי או בכלל. לא הכרתי מורה או גננת שידעו את ההיסטוריה של יהודי אתיופיה על בוריה, שהכירו את המוזיקה שלהם, את שירי העם, את הסיפורים ואת תפקידם המרכזי בתרבות, בפסיכולוגיה ובחינוך, או את מאפייניה של השפה. עם זאת, מרבית המורות והגננות הלינו על כך שאינן מכירות את התרבות (המילה שחוזרת על עצמה בהקשר זה היא "פספוס")

והביעו רצון ללומדה וביטחון שהדבר היה עוזר להם במשימתן (פלד-אלחנן, 2007). קרוב לוודאי שכפי שהוכח בנוגע לערבית, היכרות עם התרבות והשפה הייתה מפחיתה את הגזעת השיח (Shohamy, 2006). להלן כמה שגרות אורייניות שילדים יוצאי אתיופיה אינם מורגלים בהן, אך כמובן אין הדבר צריך להיזקף לגנותם. לדוגמה: מדהיניט, בכיתה ה' (פחות משנה בארץ), קיבלה משימה:

כתוב תאריך לידה. שאל את אמא כמה שקלת כשנולדת. מתי אמרת את המילה הראשונה. בן כמה היית כשהתחלת ללכת? הדבק תמונה שלך כתינוק.

באזור שממנו באה מדהיניט לא נהוגה תרבות של תיעוד. תאריך לידה, גיל, משקל ואפילו כתובת מדויקת, אינם חלק משגרות החיים. למדהיניט אין תמונות שלה כתינוקת, להוריה אין ולא הייתה מעולם מצלמה.

מדהיניט שאלה: איך אני יכולה לדעת? אני יכולה לצייר?
מראינת: בוודאי.

מדהיניט ציירה במקום את תמונתה כתינוקת, "התיכה בלונדינית", לבושה ביקיני, מגפיים, משקפי שמש, עגילים ענקיים וכובע קש.

מחקרים רבים מורים על כך שהתיעוד והדרישה לפרטים מדויקים מפחידה מהגרים ובני קבוצות שוליים בכל מקום בעולם (Brice-Heath, 1983). מהגרים מפחדים שיגורשו מכל מיני סיבות, שיגלו שהם אינם לגמרי יהודים, שלא כל מסמכיהם כשרים וכיוצא באלה. על כן הדרישה לפרטים מילדי מהגרים, היא בעייתית. גם התייחסות לשאלות "אישיות" המבררות דעות, רגשות, אהבות, היא עניין תרבותי-מערבי שאינו מוכר למהגרים רבים ויכול להיחשב לפולשנות מסוכנת. מורים אינם מודעים בדרך כלל לבעיה זו, ומתעקשים על דליית פרטים אישיים ומשפחתיים מן התלמידים החדשים, דורשים שיגלו את רגשותיהם, שיספרו על "המצב" בבית ועוד כהנה וכהנה שאלות שנראות למורים שגרתיות. כשהתלמידים מתחמקים או אינם עונים במכוון נשמעות טענות ש"הם לא מסוגלים לענות על השאלות הכי פשוטות", שהם "סגורים מדי", "לא מתקשרים" וכיוצא באלה (פלד-אלחנן, 2007). לדוגמה:

מורה: איך קוראים לאמא שלך?
אינדלו בן 6: אל תגלי לה, אבל שכחתי אותו.
מורה: איפה אבא?
אינדלו: אבא לא פה.
מורה: באיזה ארץ הוא נמצא?
אינדלו: אמא שלי יודעת.

המנהג לסמן רחובות, למספר בתים, למפות כל אזור ואזור, איננו אוניברסלי. למלם, ילדה מחוננת, מצטיינת בספורט, במתמטיקה ובאמנות, לא הכירה זמן רב לא הבינה מה משמעות שלטי הרחוב:

המורה: "איפה גרת באתיופיה?"
למלם: לא גרתי באתיופיה. גרתי על יד אתיופיה.
המורה: מה הייתה הכתובת שלך?

למלם: את לא מבינה! שם לא היו שלטים שאפשר לקרוא וגם לא התעניינתי בזה כל כך, הייתי שקועה במשחקים.
המורה: ואמא?
למלם: אמא הייתה עסוקה.

לילדים שבאים מתרבות לא-כתובה בעיקרה ולא טכנולוגית, קשה להבין את טיבן ותועלתן של משימות הכוללות סטטיסטיקה, ודרישה להשתמש באמצעים טכנולוגיים. הנה דוגמה:

משימה: מצא את מספר התושבים בחמש ערים בישראל: תל אביב, חיפה וכו'.

תשובתה הכתובה של מגדש (כיתה ז' שנה וחצי בארץ):

נראה לכם אני אלך למקומות לספור אנשים?

התייחסות לספר

בתרבויות שעיקרן בעל פה ספר הקודש נמצא בעותק אחד, בבית התפילה, בידיו של איש הדת ורק הוא רשאי לקרוא בו ולפרשו (Street, 1995). תופעת הייצור ההמוני של ספרים קדושים לא תמיד מוכרת לילדי מהגרים. לדוגמה:

תְּסָפָה בת 12: כתוב בתורה שאסור ללבוש מכנסים. אם את לובשת מכנסים את לא יהודית.
מראינית: יש לי ספר תורה בבית; בוואי נראה מה כתוב שם.
תְּסָפָה: אם הוא אצלך בבית את כחבת אותו.

אסמרץ' (בת 10) שנהנתה מאוד מספרה של רות אלמוג "גילגי" – שהיה הספר הראשון שקראה עד תום – התקשרה אל הסופרת וביקשה ממנה "לכתוב עוד אחד כזה". כששלחה לה רות אלמוג את חלק ב' של "גילגי" בצירוף הקדשה אישית, הייתה בטוחה שהעותק שבידיה הוא יחיד ונכתב במיוחד בשבילה.

אשליית הסובלנות

אסד (Essed, 1991) מציינת כי דווקא בחברה שמגדירה עצמה סובלנית אין התנגדות לגזענות – בעיקר אם היא "גזענות עילית" – ואין אישור למלחמה נגד הגזענות. בישראל אין חוק האוסר לכנות בני אדם בכינויים כגון: "סרטן בגוף האומה", "פריחה", "כושי", "אויבים מבפנים", "בעיה דמוגרפית", "מסריחים", או "חסרי חשיבה מופשטת" ועוד. בדרך כלל מקשים על מי שמקשה על הגזענות ומתייחסים אליו כאל דקדקן וטרחן. היעדר הפעולה נגד הגזענות אומרת אסד היא גזענות פסיבית. הנה דוגמאות אחדות (2009-2012):

תלמיד: אני לא רוצה להצטלם איתם, הם מסריחים כמו פח.
מורה: טוב אז אולי כל אחד יביא תמונה מהבית וככה נעשה.

בשיחה שהתקיימה עם אסמלש לאחר אותו אירוע, נשאלה הילדה למה, לדעתה, לא הגיבה המורה ביתר חומרה על ההערה המעליבה. תשובתה של אסמלש היתה: "היא בטח חושבת כמוהם". בהמשך השיחה אמרה:

אָסְמָלֶשׁ: הם אומרים שהצבע שלנו עצוב.
מראינת: ומה המורה אומרת?
אָסְמָלֶשׁ: כלום. היא בטח גם חושבת ככה.

תגובת המורה הייתה: מי שאמר להם מסריחים הוא חולה נפש, עזבי את זה.

השלמה עם הגזענות

קורבנות הגזענות מגיבים לעתים קרובות בהשלמה עם הגזענות ובהפנמתה (Essed, 1991). אסד מסבירה כי הפעלת כוח על בני אדם משפיעה עליהם באמצעות עשייה או אי-עשייה, בניגוד לאינטרסים שלהם, בין ששני הצדדים מודעים לכך ובין שאינם מודעים לכך. כשהשתלטות בני הקבוצה השלטת אינה נתקלת בהתנגדות התוצאה היא שבני הקבוצה הנשלטת פועלים נגד האינטרסים של עצמם או שאינם פועלים בעד האינטרסים שלהם. הם נכנעים לתכתיבים הגזעניים או אף מפנימים את הגזענות ומקבלים אותה. הנה דוגמאות אחדות (2010):

ימסראץ' (בת 11): היום (ט"ו בשבט) לא למדתי כלום.
מראינת: למה? מה קרה?
ימסראץ': הפראנג'ים הלכו לנטיעות ואותנו השאירו.
מראינת: והמורה הסכימה?
ימסראץ': היא לא מחליטה, רק בנות שירות. אז מה, אם היו באים למבשרת גם אנחנו לא היינו מזמינים אותם.

ימסראץ' אינה רוצה או אינה יכולה להאשים את מורתה, מן הסתם כי הדבר יקשה עליה לאהוב אותה, להישמע לה וללמוד ממנה. על כן היא מטילה את האשמה על בנות השירות שברור כי אינן מחליטות דבר בעצמן.

סינטיהו: אם היה לי הרבה כסף הייתי מטמינה אותו מתחת למרצפות ולא אומרת דבר לאיש.
מראינת: כל הילדים באולפן יודעים עברית כמוך?
סינטיהו: מה פתאום! הרבה יותר ממני.
מראינת: אז למה אתם באולפן עדיין?
סינטיהו: ככה זה, כל האתיופים. אנחנו לא מחליטים.

אבבץ' (לומדת בבית ספר תורני-מוזיקלי):

אני לא לומדת מוזיקה כי זה מאחת עד שלוש וההסעה של האתיופים באה באחת.
אָלֵי: המדריכה בבריכה אמרה שמסריח וכשהסתכלתי מסביב ראיתי שאני האתיופית היחידה.

בניית ה"אנחנו"

אחת הדרכים להרגיש שייכות לקהילה המדומיינת ולקבוצה השלטת היא הפניית השנאה לאויב משותף. "מוות לערבים" ו"יימח שמם של הערבים" הם ביטויים שגורים בקרב ילדים – ילידים כמהגרים – שמעולם לא ראו ערבי וודאי שלא דיברו עם ערבי. הנה דוגמאות אחדות.

1. אינדלו בן 8: צריך להרוג את כל הערבים כי הם רוצים לגרש את האתיופים והם הרסו את בית המקדש והם גרשו אותנו ממצרים.

2. דָּסְלִין בן 6 : בגונדר הערבים הם לא נתנו לנו לחצות את הכביש מאתיופיה לארץ ישראל. אז כשבני ישראל ראו אווירון מהר עלינו עלו ובכלל זה לא באנו ברגלים שלנו לארץ ציון ירושלים.
3. דסלין: בגרמניה הערבים הם הרגו שישים ישראלים אבל עכשיו הערבים הם סגורים בעזה.
4. אדיסיה בת 13 : אם תראי ערבי מתפלל לפסל תשברי לו את הפסל ואם הם יכריחו אותך לאכול גמל את צריכה להעדיף למות.
מראינת: ראית פעם ערבי?
אדיסיה: לא. אני גם לא רוצה לראות.

פְּלָגָה בת 13 (בשיחת צ'ט): כתוב בתנ"ך שצריך לגרש את העמים האחרים. ולא לקיים איתם הסכמים! ... ו... אנחנו רק רוצים שהם ילכו מכאן! למקום אחר ומצידי שהממשלה תדאג להם למקום! מה הם באים הנה אם אין להם בכלל קשר לדת? אם הם יעזבו בעז"ה! אז המדינה לא צריכה לעלוז בזה שהיא ניצחה אלא בזה שיש לה מדינה פרטית משלה! וחוף מזה לא חסרים לנו אויבים! וגם דינים אמיתיים אין בעולם הזה רק בעולם הבא! והשם קובע את הדין! אז עדיף לעשות מה שאנחנו בתור בני אדם פשוטים יכולים לעשות. ולהסתכל במשקפיים ורודות. הלב שלי נמצא איפה שההיגיון!

מראינת: איפה למדת את כל זה?
פלגה: בבית הספר חמודה'לה.

במהלך כתיבת מאמר זה התרחשו הפרעות במהגרי העבודה ובפליטים הסודנים בדרום תל אביב וכן גירושן של משפחות שלמות מסודן. להלן תגובתה של צ'קולה:

צ'קולה (16 ביוני 2012): איך גירשנו את הברברים, ראית?? יופי, שילכו הכושים האלה מפה, זה לא הארץ שלהם. בגללם אני לא יכולה כבר ללכת לשום מקום. את יודעת איך הם רוצחים, ואונסים, כן, אתמול היה פה בשכונה [...] שילכו לסודן מה הם עושים פה? זה שלנו.

בהערה זו, צ'קולה מבחינה בינה לבין "כושים" מסודן. יש לציין שבעוד יוצאי אתיופיה מכונים כושים או שחורים בפי הישראלים, תארים אלה פוגעים בהם מכיוון שהם לא מחשיבים עצמם לשחורים אלא לחומים ובהירים יותר מאפריקנים אחרים ומאתיופים נוצרים שאותם הם עצמם מכונים כושים או שחורים (Kaplan, 1999). בדומה, הם משתדלים להבדיל עצמם מן ה"ערבים" שאף הם קבוצה מקופחת בישראל ובלי להכירם מייחסים להם תכונות של ברבריות (מתפללים לפסלים, אוכלי גמלים) ורשע. בדוגמאות אלה התורה, המדינה, "השם" וה"אויבים" המשותפים ל"כולנו", מחזקים את תחושת השייכות וההזדהות עם הקבוצה השלטת. גזענות זו מקבלת עידוד ותחזוק בבית הספר:

אֶבְיִנָּש (בת 8 ב-2010): מה זה שרת? משרת?
מראינת: לא, שרת הוא מי שדואג לסדר ולניקיון של בית הספר...
אֶבְיִנָּש: משרת.
מראינת: לא, שרת. הוא נקרא שרת.
אֶבְיִנָּש: לנו בבית ספר יש משרתת. כולם קוראים לה משרתת. אבל יש לה שם.
מראינת: מה השם שלה?
אֶבְיִנָּש: לא יודעת. היא ערבית. כולם קוראים לה משרתת.

אֶבְיִנָּשׁ (בת 10 ב-2012) הייתה צריכה לענות על שאלות בקשר לספר שופטים, פרק י"ח העוסק בפרשת בני לֵישׁ. סטודנט שעזר לה בשיעורי הבית שאל:

מה עשו בני דן?
אֶבְיִנָּשׁ: גנבו והרגו...
איך קוראים לאנשים שהורגים?
אֶבְיִנָּשׁ: גויים.
ואיך קוראים לאנשים שבוזזים וגונבים?
אֶבְיִנָּשׁ: גויים.
אז מה היו בני דן?
אֶבְיִנָּשׁ: גויים.

הרצון להשתייך לקהילה המדומיינת מתבטא גם בהשתתפות באסון המשותף. לדוגמה, סטודנטית עולה מאתיופה סיפרה בקורס אוריינות וזהות (בשנת 2009): "כשבאתי לארץ כל כך רציתי להיות ישראלית, אז נסעתי לאושוויץ". צ'קוֹלָה (בת 12) התלהבה: איזה כיף שגלעד שליט בבית! כן, הוא בבית, וישראל נתנה להם אגרוף. לכל אחד מהם נתנו אגרוף.

אפשרות נוספת להשתייך לקהילה המדומיינת היא באמצעות סיווג עדתי קיים כגון "אשכנזי" או "ספרדי"... מתברר שיוצאי אתיופיה מסווגים כספרדים:

ירושלים (בת 11): את יודעת שאנחנו ספרדים? כן, המורה אמרה בכיתה שאנחנו ספרדים. מה זה ספרדים?

הזכות להיכלל מבלי להיטמע

כאמור, הדרישה של החינוך הישראלי היא להטמיע את הילדים המהגרים ולהפוך אותם לדומים אם כי לא שווים לחברי הקבוצה השלטת בארץ. אך ישנם ילדים, בעיקר הבוגרים יותר, שדרישה זו נראית להם לא צודקת (פלד-אלחנן, 2007). למשל צ'קוֹלָה בת 12 השיבה לסטודנטית ששאלה אותה מדוע לא שינתה את שמה: "זה מגעיל אותי כשמבקשים ממני לשנות את השם. מה פתאום שאני אשנה? שהם ישנו!"⁹ (על ההבדל בין צעירים למתבגרים בעניין זה ראו פלד-אלחנן, 2007): אמלק בת 13, הסבירה למנהלת בית הספר שבו היא לומדת:

ההורים שלי שותים בונה. אצלכם זה נס קפה... ושמים חלב, לא כמוכם. הם שמים על האש. אתם בחשמל. הם שותים משהו אחר ואתם משהו אחר... כל המשפחה שלי דתיים. אתם לא דתיים, אתם לא שומרים...

לשאלת המורה: עכשיו בבית שלכם, יש מקלחת?

אמלק: כן. כמוכם, בדיוק כמוכם... כשאני אהיה גדולה אני אהיה מורה ומנהלת ודוגמנית, לא כמוך.

אמלק מעמידה את ההבדלים בינה לבין המנהלת כשווי ערך: קפה הוא בונה, אש לעומת חשמל. היא אף מפגינה עליונות בנושאים חשובים כגון שמירת השבת. כשהמנהלת מפקפקת בכך שהיא מתרחצת כמו שצריך, היא עונה בנחרצות "אנחנו כמוכם, בדיוק כמוכם". זאת ועוד, היא נחושה להתעלות על מורתה בכך שתהיה גם דוגמנית, מקצוע שנחשב מאוד בקרב מתבגרות. אבבץ (שהתנגדה לשינוי שמה לרבקה, אך שינתה אותו יותר מאוחר לאביבה) הודיעה שתהיה רופאה ודוגמנית, ימסראץ' – מורה ודוגמנית, סינטיהו – לא יודעת מה ודוגמנית.

פתרונות אפשריים

כל כמה שקשה להילחם במדיניות של הדרה או בנורמות גזעניות, יש מורים וגננות שעושים זאת. להלן כמה דרכים שבהן נעשית ההתגברות על השיח הגזעני המופץ בכל נדבך של החינוך או עקיפתו: היכרות עם תרבות העולים על כל גווניה – באמצעות לימוד מעמיק, עריכת פרופיל אורייני לכל תלמיד (פלד-אלחנן, 2002, 2007), הזמנה של הורים ושל סבים שילמדו את התרבות, קריאת כתבים, שירים, מוזיקה ומשחקים, היכרות עם ההבדלים התרבותיים השניוניים ועם הזהות החדשה המורכבת ממה שהביאו עמם, מזיכרונות אמיתיים ומומצאים, מתפיסת המציאות החדשה שאליה נקלעו ושאתה עליהם להתמודד. היכרות מעמיקה כזאת, הכרחית כדי לנהל דיאלוג עם כל ילד ובעיקר, שימוש בילדים עצמם להעשרה ולידע: למשל, במחקר שנעשה בגני ילדים בארצות הברית נתנו לילדי מהגרים מצלמות כדי שיצלמו מה שנראה להם חשוב בסביבתם וידווחו על כך בגן. הצילומים הראו תמונה אחרת ממה שהגננות והילדים הילידיים היו רגילים לראות. מסקנת המחקר היא: כשמחפשים בכוונה את קולו של הילד, שומעים אותו ומשוחחים איתו, מגלים מחשבות מורכבות מאוד על היבטים חברתיים כמו הגירה, גזענות, לאומיות ושפות (Keat et al., 2009).

דרך שמוכיחה עצמה שוב ושוב לקליטה מוצלחת היא עידוד לימוד שפת האם של כל ילד בידי כל הכיתה: רוסית, אמהרית, קוריאנית, ערבית. למשל, בכיתה ז' בבית ספר מסוים בירושלים, הופרדו שתי אחיות תאומות מרוסיה וכל אחת נשלחה לכיתה אחרת. אחת התאומות הפסיקה ללמוד, סירבה להכין שיעורים וכשהגיע יום הזיכרון ליצחק רבין, טענה שאיננה יודעת מיהו. המורה פירשה אמירה זו כ"אתם לא מתעניינים בי אז למה שאתעניין בכם?" והחליטה לתת לילדה מקום של כבוד בכיתה. בכל יום שישי, בשעת חינוך, נתנה הילדה שיעור ברוסית לכל הכיתה. השיעור הפך לחלק מתכנית הלימודים, ונוספו לו בחנים ותרגילים לשמחת הכול. מקץ שלושה חודשים, הגישה הילדה למורה עבודה מקיפה על יצחק רבין, גדושה בתמונות ובהגיגים כגון:

על התמונות מה על הדף זה אני רועה מה יצחק רבין היה איש טוב. כל יום הוא היה שמך. עוד אני רואה מה הוא מאוד אוהב שלו אישה.

הבנת מקורות ההתנגדות, או ההתבצרות, המאפיינות ילדי מהגרים החשים דחויים חשובה ביותר להסרת המצור העצמי הזה. שיתוף בעשייה החברתית ככוח, משפיע מאפשר לילד לתת ומתוך כך הוא "נפתח" לקבל. במונחיו של ברנשטיין (Bernstein, 1996) קידום אישי (אמון) וקידום חברתי (עשייה חברתית) מביא בעקבותיו התקדמות ניכרת בלימוד, בעיקר כשמדובר בילדים מהגרים.

טדי, ילד אתיופי, הסתובב בגן בחוסר מעש במשך חצי שנה. דבר לא עניין אותו; אף ילד לא שיחק איתו. לקראת יום העצמאות ראתה הגננת שהוא מצייר דגלים ומילון דגלים והציעה שטדי יכתוב תחת כל דגל את המדינה שאליה הוא שייך וכן שיערוך סדנת דגלים בכיתה. טדי בחר לדבר על דגל אתיופיה. הוא כתב את כל שמות המדינות, בכוחות עצמו, והכין סדנה לתפארת שבה הסביר את מהות הדגל האתיופי, סמליו וצבעיו. מאז הפך טדי לילד חברותי, מתעניין, משחק, כותב וקורא.

אנצ'פה, ילד אתיופי בן 10, שעמד לעבור לחינוך מיוחד כי לא למד עברית במשך שנה, התגלה כדובר עברית רהוטה משנתבקש לספר סיפור באמהרית. הוא קם ממקומו, ובדרמטיות מרתקת סיפר סיפור עם, כשכל משפט שאמר באמהרית תרגם לעברית רהוטה. מאז, הוא פעיל בחוג דרמה ואף ביים הצגות בבית הספר.

דוגמאות אלה ורבות אחרות מעידות על כך שהוראה מתוך גישה של נגישות וכלילה, מניבה פירות מבורכים אצל ילדי מהגרים. ההתעניינות בזולת גורמת לו להתעניין בנו. היא מבטיחה לו ששפתו ותרבותו לא תישכחנה, גם אם עבר לגור במקום אחר. על המורים והגננות להמציא הזדמנויות לדון בדברים הללו, אם בכוונתם להפוך ילדי מהגרים לשותפים

מלאים בחברה. כמו שלימוד ערבית מקטין את הפחד ואת הגזענות כלפי אזרחים פלסטינים, דרוזים או בדואים, כך לימוד השפה והתרבות האמהרית או כל שפה ותרבות הקיימת בישראל, לא זו בלבד שיעשירו את תרבותה ושפתה של הכיתה ושל החברה כולה, אלא גם יקרבו לבבות ויסייעו למורים לבנות תכניות משמעותיות לכל התלמידים.

שיח ההדרה בספרי לימוד

פרק זה מבוסס על מחקר שכותרתו: "השיח החינוכי: מדע ואידיאולוגיה: ניתוח בלשני ביקורתי של ספרי לימוד במדעי החברה והטבע" (הוגש למכון מופ"ת בשנת 2006) ועל מחקר המשך: "סמיוטיקה של אידיאולוגיות בספרי לימוד" (יוגש למכון מופ"ת בסוף שנה זו). בסך הכול נחקרו כעשרים ספרי היסטוריה, גאוגרפיה, מולדת ואזרחות שיצאו לאור בשנים 1996-2012 ומשמשים בכל כיתות בית הספר הממלכתי.

ספרי לימוד הם טקסטים מלטי-מודליים. הם משתמשים במלל ובתמונות כדי להעביר ערכים ומשמעויות נבחרות. מנקודת הראות של הסמיוטיקה החברתית, המשמעויות המיוצרות בספרי הלימוד לעולם אינן אקראיות ואינן שרירותיות, אלא הן מונעות באמצעות האינטרסים, התפיסות, הערכים והעמדות של מחברי הספרים (Van Leeuwen, 1992). ספרי לימוד הם עדיין מכשיר יעיל וחזק לעצב זהות ותמונת עולם. ספרי הלימוד בישראל מגויסים כולם כאחד לחזק ולעצב את הזהות הלאומית-טריטוריאלית של התלמידים היהודים (בר גל 2003). זהות זו היא של יהודי שהוא גם "מערבי" וגם ממשיכם הישיר של גיבורי התנ"ך.

אסטרטגיות שיח להצגת "אחרים"

הסמיוטיקאי וחוקר השיח תיאון-לון (Van Leeuwen, 2008) שואל שתי שאלות יסוד בקשר להצגת אחרים: 1. איך מדברים על "אחרים"? 2. מה אומרים עליהם? השאלה הראשונה מתייחסת לסוגי השיח ולאמצעים הסוציו-סמנטיים שבהם משתמשים בספרים כדי לתאר את ה"אחרים". אמצעים סוציו-סמנטיים הם כל אמצעי לשוני שנועד להעביר משמעות חברתית. הסימן הוא לשוני, אומר ון לואן, אך המשמעות היא תמיד חברתית. להלן מספר דוגמאות לדרכים שבהן הלשון משרתת מטרות חברתיות.

שתי צורות לשוניות האופייניות לשיח המדעי אומצו בשיח החינוכי ובשיח הביורוקרטי כאחד, לצורך העלמת אחריותם של בני אדם למעשי העוול שנעשים לקורבנות הגזענות: צורת הפסיבי ושיום תהליכים ותכונות, שהבלשן מייקל האלידי (Halliday, 2006) מכנה "מטפורה דקדוקית". צורה זו החיונית למדע, שבו תופעות ויסודות פועלים ללא יד מכוונת, משמשת בשיח החינוכי והפוליטי להעלמת הסוכן ולהפיכתם של תהליכים ודברים לסוכנים עצמאיים. למשל:

כתמיד, חוסר השוויון נוטה להנציח את עצמו, על גילוייו הרי האסון: אלימות, פשע, עוינות כלפי העדות הנתפסות כמיוחסות וכלפי המדינה, ומרירות (אלי בר-נביא, המאה ה-20: 1998 קליטת העלייה בשנות ה-50).

הבעיה העדתית מפלגת את החברה: העלייה הגדולה יצרה מפגש בין ותיקים לבין חדשים מפגש זה הוליד מתחים רבים ותחושות אפליה וקיפוח על רקע עדתי. "קציעה טביביאן, עידן האימה והתקווה 2001: 305).

אמצעי שיח אחרים הם הכללה וסטריאוטיפיזציה כלומר, ייצוג אנשים כקבוצות הומוגניות ושליטת אפיוניהם היחידאיים וההבדלים שביניהם. יוצאי אתיופיה לא זוכים בספרי הלימוד להיות בעלי "היסטוריה". הם מוצגים – אם בכלל – בצורה אנתרופולוגית, בייצוג סטריאוטיפי, "כתבניות ולא כתמניות" (Van Leeuwen, 1992), כאובייקט להתבוננות ולמחקר. התייחסות אליהם היא מדעית: כמויות, אחוזים, מספרים. הם מוזכרים לעתים בדיאגראמות, בטבלאות ובגרפים העוסקים בנחשלות: שיעורי ילודה גבוהים, רמת השכלה נמוכה, שיעורי תמותה גבוהים, היעדר הכשרה מקצועית וקושי להשתלב במקומות עבודה. אוכלוסייה המגיעה מערים ומכפרים שאינם מחוברים למים וחשמל וכיוצא באלה (למשל בספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל"). אך ההיסטוריה שלהם לא מופיעה בשום ספר והם אף פעם לא מופיעים כחלק מן החברה הישראלית.

השטט, מחיקה ודחיקה: אסטרטגיה מובהקת של השיח הגזעני (Van Leeuwen, 2000) היא לא להציג כלל את ה"אחרים" בהקשרים שבהם הם חיים ועובדים. יוצאי אתיופיה ותרבותם אינם מופיעים בשום ספר מן הסדרה "תרבות ישראל". להלן דוגמה אקראית: ספר שיצא במכון הרטמן, בסיוע קרן אביחי בשנת 2008 ושמו "פרשת דרכים: מסע התבגרות בשבילי תרבות ישראל", מציג מדי פרק חבורת מתבגרים מצוירת הנקראת "גדולים מהחיים" וממחישה בעיות שונות של התבגרות. אף אחד מהם איננו אתיופי, או "מזרחי". בכל הספר כולו אין תמונה אחת של יוצאי אתיופיה אם כי יש תמונות של ילדים מאפריקה (מסאווי, מאסי וכיוצא באלה), מפקיסטן ומעוד ארצות "מזרחיות". בציטוטי מקורות, סיפורי עם, מסורות, תפילות, ברכות, חגים, אין זכר לתרבות ולמסורת האתיופית. יוצאי אתיופיה מוזכרים במשפט אחד, בפרק על ירושלים: "סבתא חלמה על ירושלים של זהב עוד באתיופיה, ואילו סבא מהצד השני היה בין הצנחנים הראשונים שהגיעו לכותל" (עמוד 129). בספר הגיאוגרפיה אנשים במרחב מאת רפ ופיין (1996: 117), מוזכרים יוצאי אתיופיה רק בכיתוב שמתחת לתמונה המראה עולים חדשים מרוסיה. הכיתוב אומר: "בשנות התשעים הגיעו עולים רבים מאתיופיה ומברית המועצות. בתמונה: עולים מרוסיה".

אסטרטגיות חזותיות לייצוג גזעני

ון לואן (Van Leeuwen, 2008: 137) טוען כי ההתייחסות לתמונות צריכה לקבל מקום של כבוד בכל מחקר של שיח גזעני. "עלינו להראות שתמונות עושות יותר מאשר להראות את פני הדברים. עלינו לחשוף את מובנן הגזעני באופן מפורש." ון לואן שואל שתי שאלות מרכזיות בנוגע להצגתם של "אחרים" (Van Leeuwen, 2000: 92):

1. אילו סוגים של אנשים ודברים מוצגים בתמונה ואיך אנחנו מכירים בהם ככאלה?
2. אילו רעיונות וערכים אנחנו מקשרים עם האנשים, הדברים והמקומות המוצגים בתמונה, ומה מאפשר לנו לעשות זאת?

שאלות מפורטות יותר הקשורות להצגתם של "אחרים" הן:

1. כיצד מציגים את האנשים?
2. איך האנשים המוצגים מתקשרים אל המתבונן?
3. מה הם עושים או אינם עושים בתמונות?

ון לואן (Van Leeuwen, 2000) מנה חמש אסטרטגיות להצגת אנשים כ"אחרים", וכולן נמצאו בכעשרים ספרי לימוד שחקרתי (Peled-Elhanan, 2009a; Peled-Elhanan, 2009b; Peled-Elhanan, 2012):

1. אסטרטגיית ההדרה, כלומר לא להציג אותם כלל בהקשרים שבהם הם חיים ועובדים; הצגת אנשים כסוכנים של פעולות הזכות להערכה פחותה או נחשבות לעבודות שירות, עבודות מפקדות, פושעות או רעות מיסודן;
2. הצגת אנשים כקבוצה הומוגנית ושלילת אפיוניהם היחידאיים תוך הכחשת השונות ביניהם;
3. הצגת אנשים בתמונות בעלות קונוטציה תרבותית שלילית;
4. הצגת אנשים באמצעות סטריאוטיפים גזעניים.

רוב האסטרטגיות הללו משמשות את ספרי הלימוד בישראל להצגת פלסטינים (פלד-אלחנן 2009; Peled-Elhanan, 2012), אבל גם ייצוגן של "עדות" יהודיות מסוימות נופל בקטגוריות אלה.

בהתבוננות בתמונה, אומר ון לואן, עלינו לבדוק שלוש קטגוריות עיקריות:

- ♦ מרחק בין האנשים המוצגים לבין המתבונן.
- ♦ יחסים חברתיים בין האנשים המוצגים לבין המתבונן.
- ♦ טיב האינטראקציה בין האנשים המוצגים לבין המתבונן.

המרחק מעיד על קרבה. אנחנו נוטים להתקרב אל מי שאנחנו בוטחים בו, מעוניינים בקרבתו, רוצים לעבוד איתו "מקרוב"; לעומת זאת, אנחנו מנסים לשמור מרחק מזרים, ממי שאין אנו מעוניינים בקרבתו או מפחדים מפניו. ון לואן מוסיף כי הצגת אחרים ממרחק רב, למשל בצילומי אוויר אופיינית לתמונות המראות מהגרים או אנשי "עולם שלישי" בספרי לימוד באירופה ובאוסטרליה, שאותם חקר (Van Leeuwen, 2008: 138).

היחסים החברתיים קשורים לזווית ההתבוננות: אנחנו נושאים מבטינו אל מי שאנחנו מכבדים ומעריצים ומביטים "מלמעלה" על הנחותים מאיתנו. השאלה המכריעה, לפי ון לואן (שם), היא אם המצולמים מביטים בנו או לא. כשהמצולמים אינם מביטים בנו ומצולמים מלמעלה, פירוש הדבר שהם מוצגים בפנינו כאובייקטים להתבוננות ומחקר, כתופעה; כשהם אינם מביטים בנו ומוצגים "בגובה העיניים", פירוש הדבר שהם אינם מעוניינים בנו, שהם עסוקים בשלהם. אך כשהם מביטים בנו יכול המבט להתפרש כ"תביעה" של אנשים נזקקים או כקרבה של אנשים "כמונו". מכל מקום המבט הישיר מערב אותנו בחייהם. לדוגמה, התמונה שהוזכרה קודם לכן, מן הספר "אנשים במרחב" מראה את העולים מרוסיה כקבוצה של יחידים המובחנים זה מזה בבושם, בחפציהם ובפניהם. הם מוצגים בצדודית ואינם מביטים בנו כלל, כממהרים לענייניהם. הם לבושים היטב, זה עתה ירדו ממוטוס אל על מודרני, חפציהם בידיהם והם פונים אל העתיד, כלומר על פי כיוון הכתיבה העברית – שמאלה מאיתנו.

לתמונה זו צמודה תמונה נוספת, של ילדים שהגיעו בשנות החמישים מתימן, מן הסתם כדי להוסיף "צביון יהודי לנוף", כמאמר הכותרת על עליית התימנים בספר משמרנות לקדמה (2001). התמונה מלאה עד אפס מקום באינספור פרצופי ילדים; כולם מביטים אל תוך עינינו במבט שקרס וון-לואן (1996-2006) מפרשים כ"תביעה". כמעט שאין הברל ביניהם והם אינם מוצגים כיחידים, כפי שמוצגים העולים מרוסיה, אלא כמקשה אחת, כתופעה או כ"בעיה".

המבנה החזותי של הדף אף הוא מונע על ידי אידיאולוגיות (Van Leeuwen & Kress, 1995), והוא יכול להיות מובנה גם על פי מדדים של מרכז ושוליים. השאלה עד כמה השוליים הם שוליים תלויה בגודל ועוד יותר בבולטות של המרכז (פלד-אלחנן, 2012; Van Leeuwen & Kress, 1995). לדוגמה, בסדרת הספרים לכיתות ב'-ג' וד' "לחיות יחד בישראל" (גל, פיין, גודמן ודרורי 2005-2006) מתוארים היבטים שונים של החברה הישראלית לדורותיה. ילדי ה"מיעוטים" במדינה – פלסטיניים, דרוזים, בדווים ויוצאי אתיופיה מוצגים בדפים נפרדים, בעלי רקע צבעוני, שונה מן הרקע של הדפים ה"מרכזיים". בספר מוצגים ילדים אלה לא רק כפחותים מן הבחינה המספרית אלא גם כנבדלים מבחינה חברתית ותרבותית. ילדים הקוראים את הספרים הללו לומדים לראות את חברתם כמורכבת מאנשי מרכז וילדי מרכז – לבנים ברובם המכריע – ואנשי שוליים וילדי שוליים שכולם חומים. באותו ספר מופיעה "כנופיה" מצוירת של ילדים הממחישים, כמו בספר פרשת דרכים (חפץ וליפשיץ, 2008) מצבים שונים של החיים בישראל. כל הילדים "ישראלים" למעט ששה הבלונדינית שנקלטה "ממש מצוין" בחברה הישראלית, למרות אי-שינוי שמה לשם עברי. שמה של הילדה האתיופית המופיעה לבדה בשולי הפרק, מנותקת מן ה"כנופיה", שונה ל"גילה".

בחוברת לכיתה ד', משולבת תמונה של תאטרון "גשר" המייצגת את העולים מרוסיה. תמונה זו נמצאת בראש העמוד, במרכזו, ואנחנו הצופים מביטים אל השחקנים מלמטה, כפי שנהוג באולם תאטרון. מול התמונה הזאת יש תמונה המצולמת מלמעלה, של מה שנראה כעדר בני אדם הרובצים על החול במקום לא מוגדר. בני אדם אלה מוצגים כתופעה למבטנו החוקר. התמונה מייצגת את העלייה מאתיופיה. שניים מילדי ה"כנופיה" עומדים מול העולים מרוסיה עם זרי פרחים בידיהם. איש לא בא לברך את העולים מאתיופיה. הטקסט על יהודי רוסיה תופס עמוד שלם, הטקסט על יהודי אתיופיה מספר שורות.

כמו בכל ארץ אחרת, ספרי הלימוד בישראל הם שדה קרב¹⁰ שבו מתמודדים כוחות פוליטיים. בשנים האחרונות כל ממשלת ימין פוסלת ספר אזרחות או היסטוריה שיצא בזמן הממשלה שקדמה לה¹¹. על כן סוברים חוקרים כי הדרך להתמודד עם ספרי לימוד היא לראות בהם מסמך המשקף את הנסיבות שהולידו אותו (קס 2003) ולנתח אותו בהתאם. קס (1995) טוען כי יש לקרוא כל טקסט וכל מסמך המופיע בחיי החברה, בין אם זה מסמך חינוכי, פרסומות, עיתונות או ספרי קודש באופן ביקורתי וללמד את התלמידים לנתחו בתוך ההקשר שבו נוצר.

פיירקלאף (Fairclough, 1989) מציע דרך בשלושה שלבים לניתוח הטקסט:

1. תיאור הטקסט ומרכיביו;
 2. פרשנות היחסים בתוך הטקסט ובין הטקסט לאינטראקציה שבה נוצר;
 3. הסבר היחסים בין הטקסט, האינטראקציה והחברה או המסגרת ההקשרית הרחבה יותר שבה נוצר.
- בתיאור מונים את כל התופעות הלשוניות והחזותיות בטקסט. מילים טעונות מבחינה אידיאולוגית, מטפורות, צורות שיום, קשרים, סוגי משפטים. ברמת הטקסט השלם, בודקים את המבנה הרטורי, קישוריות ולכידות, ומסיקים מכך מיהו הקורא שאותו הניח מחבר הטקסט ואליו הפנה את דבריו.
- בשלב הפרשנות הקוראת מפרשת את הטקסט ומסיקה ממנו את הנסיבות החברתיות המצומצמות שהולידו אותו. היא תשאל מי מעורב בטקסט, מהי המטרה ומתוך איזו אידיאולוגיה הוא נכתב. בניתוח ספרי הלימוד, פרשנות הטקסט לא תבדוק את שיח ספר הלימוד רק על פי התאמתו לשדה המחקר, אלא גם על פי מסריו החינוכיים, כלומר היא תענה על שאלתו של רולאן בארת: מה הטקסט אומר במה שהוא אומר? (Barthes, 1967).
- ברמת ההסבר תשאל הקוראת למה הטקסט אומר את מה שהוא אומר? איזה אינטרס משרתת העובדה שאין זכר ליוצאי אתיופיה, לתרבותם ולהיסטוריה שלהם בספר המסוים הזה, שנכתב בידי הכותבים הללו ויצא בהוצאת הספרים הזאת במועד זה? של מי האינטרס הזה? למה מראים אותם תמיד כעדר רובץ על החול ולא בכפריהם באתיופיה שהיו תמיד על פסגות, טובלים בירק? למה כאן ולמה עכשיו? הקוראת תקשר את הטקסט למערכת התרבותית-חברתית-פוליטית הרחבה יותר של העלאת יהודים מכל מיני ארצות והצגתה של העלאת זו כ"הצלה" למשל. הניתוח ייבדק נוכח טקסטים מכוננים של החברה. בישראל, הקוראת תעמוד על קשרים אינטר-טקסטואליים בין הספר לבין טקסטים מכוננים של הציונות, טקסטים פוליטיים-חברתיים עכשוויים, מגמות בפסיכולוגיה החינוכית, וכיוצא באלה, כלומר תפענה את חוקי ההקשר של תחום הדעת לחינוך.
- בשלב זה יכולה הקוראת גם לשאול: "האם אפשר היה לכתוב את הטקסט אחרת? ואם כן, כיצד?" לדוגמה, בספר האזרחות להיות אזרחים בישראל יש פרק הנקרא: "ישראל חברה רבת שסעים". הפרק מדבר על שסעים תרבותיים, דתיים, עדתיים וכיוצא באלה, ואחר כך יוצר תת-קטגוריות של שסעים חופפים וצולבים. הפרק הוא חלק משיח ההומוגניות, המאיר את השונות באור שלילי. אפשר לשאול למה השתמשו בספר בשיח זה? למה דווקא עכשיו? למה דווקא כאן? האם אפשר היה לשנותו לכיוון של שיח הרב-תרבותיות, שבו קרוב לוודאי היה המונח "שסע" מומר במונח "גוון" ויוצר תמונה אחרת לגמרי של החברה הישראלית רבת-התרבויות.
- כך, בניתוח הטקסט החינוכי אפשר להסיק מסקנות על השיח החינוכי, על עקרונותיו ועל מטרותיו, אבל גם על השיח החברתי-פוליטי הרחב יותר, על המדיניות הלשונית והחברתית ואולי אף על מסרים עמוקים יותר של החברה המתועשת המערבית, שישראל מבקשת להיות חלק ממנה.

הערות

- 1 ראה פלד-אלחנן, 1994-1993; 2002; 2006;
- 2 הראיונות נערכו בידי סטודנטים במסגרת עבודות לקורסים "שיח עם ילדים בחברה רבת תרבותית" במכללת דוד לין, "אתנוגרפיה של שיח עם ילדים" באוניברסיטה העברית ו"רב אוריינות בכיתה הרב-תרבותית" באוניברסיטת תל אביב, וכן בשיחות חופשיות שניהלתי במהלך חונכות שנמשכה שנה או שנתיים במרכז הקליטה במבשרת ציון.
- 3 נציגי תפיסה זו העיקריים במאמר הם קרס, האלידיי, ון לואן ולמקה (Kress, Halliday, Van Leeuwen & Lemke).
- 4 ראה ההתרחשויות האחרונות בנוגע לתושבים הלא-ישראלים בדרום תל אביב במהלך אפריל-מאי 2012 והתבטאויותיהם של שרים כגון אלי ישי, חברי כנסת כגון מיכאל בן ארי, ציפי רגב ועוד.
- 5 הגטו של הילדים האתיופיים 13 YNET: בספטמבר 2010.

- 6 ראה תביעות ועתירות מצד עמותת "טבקה" נגד משרד החינוך בדבר שוויון הזדמנויות, שוויון בחינוך וכיוצא באלה, באתר העמותה:
http://tebeka.org.il/Info_Reports_he.aspx
- 7 ראה באתר הארץ: <http://www.haaretz.com/print-edition/features/learning-all-the-wrong-facts-1.143018>. את המכתב קיבלתי אישית מעקיבא אלדר.
- 8 המחבר ביקש שלא לפרסם את שמו.
- 9 השם שניתן לצ'קולה בידי פקידי ההגירה היה רבקה. במהלך כתיבת מאמר זה היא שינתה את שמה בפייסבוק ל"שירן".
- 10 ראו דיון בוועדת חינוך של הכנסת על פסילת ספר האזרחות בינה, נווה, ומצקין יוצאים לדרך אזרחית, 29 באפריל 2012.
- 11 עולם של תמורות 2001, בונים מדינה במזרח התיכון 2009 יוצאים לדרך אזרחית 2012.

מקורות

- אלדר, צ' ויפה, ל' (1998): משמרנות לקדמה. ספר היסטוריה לכיתות ת. ירושלים: מעלות
- בינה, ג', נווה, נ', מצקין, א' (2012). יוצאים לדרך אזרחית: ישראל – חברה, מדינה ואזרחיה. אבן יהודה: רכס בלום-קולקה, ש' (2002). סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין תרבותיים. בתוך ש' בלום-קולקה וא' וייצמן (עורכות): סקריפט 3-4. אוריינות: חקר, עיון ומעש. גיליון מיוחד – ילדים מדברים: אוריינות שיח בסוגות של השפה הדבורה. באר שבע: מכללת קיי ואוניברסיטת בן גוריון בנגב
- בלום קולקה ש. וחמו, מ. עורכות (2011): ילדים מדברים. תל-אביב: מט"ח
- ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד
- גל, א', פיין, צ', גודמן, ש' ודרורי, א' (2005-2006). לחיות יחד בישראל. תל אביב: מט"ח
- חפץ, ע' וליפשיץ, י' (2008). פרשת דרכים: מסע התבגרות בשבילי תרבות ישראל. ירושלים: מכון שלום הרטמן
- יונה, י' (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר
- ממי, א' (1990). הגזענות. ירושלים: כרמל
- פלד, נ' (1993). אפיוני השיח בכיתה: בדיקת אירועי שיח בכיתות של ילדים – עולים חלק א'. מחשבות כתובות 10-11, (30-8)
- פלד, נ' (1994). אפיוני השיח בכיתה: בדיקת אירועי שיח בכיתות של ילדים – עולים חלק ב'. מחשבות כתובות 12-13, (18-3)
- פלד-אלחנן, נ' (2002). ללמד פירושו לדבר עם ילדים. בתוך ש' בלום-קולקה וא' וייצמן (עורכות): סקריפט 3-4. אוריינות: חקר, עיון ומעש. גיליון מיוחד – ילדים מדברים: אוריינות שיח בסוגות של השפה הדבורה (147-189).
- באר שבע: מכללת קיי ואוניברסיטת בן גוריון בנגב
- פלד-אלחנן, נ' (2007): כשהאחר אינו נראה, אינו נשמע ואינו מוכר: מהוראה כחברות וכתרבות להוראה כנגישות וכלילה – מספר דוגמאות משיח עם ילדים עולים. בתוך: במכללה 2007 – גיליון מיוחד לזכר צבי לם. הוצאת מכללת דויד ילין. ירושלים. (ע"מ: 75-39).
- פלד-אלחנן, נ' (2008). חינוך לאיבה. בתוך י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס (עורכים): אי-כאן: שפה, זהות, מקום. ירושלים: . (167-185)
- 2). ת; סדיר אידיאולוגי: מספר דוגמאות מספרי לימוד בהיסטוריה. בתוך מ' חמו, מ' בלונדיים ות' ליבס (עורכים) תקשורת כשיח: עיונים בשפה ובמדיה. ירושלים: מגנס
- קימרלינג, ב' (2004). מהגרים, מתיישבים, ילדים: המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמות תרבות. תל אביב: עם עובד
- רפ, א' ופיין צ' (1998). אנשים במרחב. תל אביב: מט"ח
- שוחט, א' (2001). זכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית: אסופת מאמרים. תל אביב: בימת קדם לספרות
- שטרית, ס"ש (2004). המאבק המזרחי בישראל: בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה 1948-2003. תל אביב: עם עובד
- שנהב, י' (2003). היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות. תל אביב: עם עובד
- שנהב י' ויונה י' (2008). גזענות בישראל. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד
- Alayan S. (2011). History Curricula and Textbooks in Palestine: Between Nation Building and Quality Education. In S. Alayan, C. Rohde & S. Dhoub (Eds.) *The politics of education reform in the middle east – Self and Other in Textbooks and Curricula*. N.Y. & Oxford: Berghahn
- Allport, G.W. (1958). *The nature of prejudice*. New-York: Doubleday Anchor.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: Texas University Press



- Barthes, R. (1967). 'Le Discours de l'histoire.' In *Le Bruissement de la langue*. Paris: Editions du Seuil
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London. Taylor & Francis Publishers
- Blum-Kulka, S. & Peled-Elhanan, N. (2000). Child-oriented "Ulpanit": Language and Ideology in Israeli Second Language Classrooms. In: C. Raumer (Ed.) *Festschrift Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching – Festschrift fur Willis Edmondson*, Germany: Gunter Narr Verlag Tubingen
- Brice-Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms (Cambridge Paperback Library)*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press
- Byrne, D. (2005). *Social exclusion*. London: Open University Press
- Collins, J. & Blot, R.K. (2003). *Literacy and Literacies: Text, Power and Identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Power of Literacy and the Literacy of Power*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *The Power of Literacy* London: The Falmer Press
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism* London: Sage Publications
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold
- Halliday, M.A.K. (1988). *Language and the enhancement of learning*. Paper presented at the Language in Learning Symposium. Australia: Brisbane College of Advanced Studies
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (First ed.). London: Arnold
- Halliday, M.A.K. (2006). *The language of science*, Jonathan Webster (ed.). Continuum International Publishing London and New-York
- Kaplan S. (1999). Can the Ethiopian Change His Skin? The Beta Israel (Ethiopian Jews) and Racial Discourse. In *African Affairs*, 98(393), 535-550
- Keat J.B., Martha J., Strickland B.A. (2009). Marink Child Voice: How Immigrant Children Enlightened Their Teachers with a Camera. *Early Childhood Education Journal* 37, 13-21
- Kress, G. (1993). Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse in Society*, 4(2), 169-191
- Kress, G. (1995). *Writing the Future: English and the making of a culture of innovation*, London: NATE
- Kress, G. (2000). Text as the Punctuation of Semiosis. In U.H. Meinhof, & J. Smith (Eds.), *Intertextuality and the Media*. Manchester: Manchester University Press
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996-2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge. London and New York
- Kridis, N. (1984). *Communication et Education A Partir de Lewis Carroll*. Paris: Arcantere
- Lemke J. (2001). *The Literacies of Science*. The Graduate Center (Lecture). City University of New York
- Nasser, R. & Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: state efforts to shape Palestinian Israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*. Taylor and Francis Online



- Ogbu, J., (1992). 'Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity, and School Adjustment.' *Educational Researcher*. (pp. 73-142). American Educational Research Association. Sacramento: California State Department of Education
- Painter C. (2005). *Learning Through Language in Early Childhood*. Continuum Collection London and New-York
- Peled-Elhanan, N. (2009a) Layout as Punctuation of Semiosis: Some Examples from Israeli Schoolbooks, *Visual Communication* 8(1), 91–116
- Peled-Elhanan, N. (2009b). The Geography of Hostility and Exclusion, *Visual Literacy* 27(2), 179-208
- Peled-Elhanan, N. (2012). *Palestine in Israeli School-books- ideology and propaganda in education*. London: I.B. Tauris Publishers
- Reynolds, J., Orellana F. & Faulstich M. (2009). New Immigrant Youth Interpreting in White Public Space. *American Anthropologist* 111(2), 211-222
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction* (Language in Society). Oxford UK: Blackwell
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London & New York : Routledge
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. New York & London: Longman
- Van Leeuwen, T. (1992). The Schoolbook as a Multimodal Text, *International Schulbuch Forschung*, 14(1), 35-58. Frankfurt: Diesterweg
- Van Leeuwen, T. (1996). The Representation of Social Actors. In C.R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge
- Van Leeuwen, T. (2000). Visual Racism. In: Reisigl, M., & R. Wodak (Eds), *The Semiotics of Racism* (pp. 333–350). Vienna: Passagen Verlag
- Van Leeuwen, T. (2005b). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Discourse Analysis* (Oxford Studies in Linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Van Leeuwen, T. & G. Kress (1995). Critical Layout Analysis. *International Schulbuch Forschung*, 17, 25-43
- Wodak, R. & Reisigl, M. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Anti-Semitism*. London: Routledge

“They say our colour is sad” – Instances of racist discourse concerning Ethiopian children in teachers' talk and textbooks

Nurit Peled-Elhanan

Abstract

The paper is based on two lengthy studies – a critical analysis of discourse in the multicultural classroom in Israel (Peled-Elhanan, 2002, 2006) and a social-semiotic analysis of Israeli textbooks (Peled-Elhanan, 2012). It examines features of racist discourse in teachers' talk and in the visual and verbal representation of Ethiopians in Israeli textbooks. Based on the studies of sociologists such as Philomena Essed, Gordon Allport, and Basil Bernstein as well as on the studies of social semioticians such as Theo Van Leeuwen and Gunther Kress, and critical discourse analysts such as Norman Fairclough and Caroline Coffin, the paper examines categories of racist discourse, both visual and verbal, as they feature in Israeli teachers' talk and in primary and secondary-school textbooks.

The paper argues that racist discourse is predominant in the representation of Ethiopians in Israeli textbooks and is prevalent in teachers' talk in the classroom. Textbooks tend either not to represent Ethiopians at all or to represent them as a homogeneous, underdeveloped group.

Teachers are tolerant toward racist expressions, avoid tackling the issue of racism, and disguise their own racist attitudes with pseudo-psychological observations, missionary talk, and the discourse of learning disabilities.

The paper advocates the pedagogy of access and inclusion, and suggests that teachers require explicit instruction regarding immigrants' culture and previous systems of education as well as a more profound knowledge of the children's interests and literacy. This knowledge has the potential to shift their attitude from racism to multiculturalism. As far as the textbooks are concerned, the paper argues that critical reading can reveal underlying ideological tones and help readers understand and even fight the tendency to represent immigrant societies in an anthropological manner.