

## אנגלית בעיניים זרות\*

### דורון נרקיס

החוג לאנגלית, המכללה לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע

... but we live like our names and you would have  
to be colonial to know the difference,  
to know the pain of history words contain...  
(Walcott 1979).

האנגלית שזורה ומעורבת בכל רובדי החיים התרבותיים והפוליטיים במדינת ישראל. לאנגלית מקום כה מרכזי, עד שהיא נתפסת כאן כשפה רשמית ולמעשה היא אכן ממלאת תפקיד זה.<sup>1</sup> מחקר שנערך באחרונה מראה שמורים מכל המגזרים, הרמות והמקצועות מסכימים על חשיבותה של האנגלית, אף על פי שאין הסכמה על מקומן של השפות הרשמיות, העברית והערבית (Stavans and Narkiss 2001). מקומה המרכזי של האנגלית מסתיר את התהליכים שהביאו אותה למקום זה ומשווים לנוכחותה הבולטת מעמד כמו-טבעי. מידת המיומנות או ה"שליטה" באנגלית משפיעה על הזהות האישית, על המעמד החברתי, על אופציות התעסוקה, על אופני הבילוי, על קשרים חברתיים ועסקיים במדינת ישראל ומחוצה לה, על תפיסות תרבותיות וערכיות, ויכולה לקבוע ולשקף את מקום המגורים, במרכז או בפריפריה. האנגלית מנקזת חלק מן הדיון על הזהות הישראלית, בתיווכם של אקדמאים, מורים, משוררים, סופרים ומתרגמים, וגם ללא תיווכם. זהו דיון הקובע, בין היתר, את מעמדה הקאנוני של האנגלית בישראל, כשהוא מאדיר סוג מסוים של אנגלית כקאנוני (נרקיס 2001). ואולם, המושג "אנגלית", שיחזור כאן כמה עשרות פעמים, כבר לא מסמן דבר אחד, אלא קשת של שפות, של "אנגליות", הכול אנגלית תקנית-סטנדרטית ואינספור וריאציות של השפה, כולל וריאציה ישראלית, וכן אנגלית שמתהווה ברגעים אלה ממש, שאפשר לקרוא לה אנגלית בינלאומית.<sup>2</sup> כל השפות ותת-השפות המבוססות על אנגלית הן תוצר של תהליך קולוניאלי, דהיינו היסטורי ומטריאלי, ארוך ומסויט, שאנו, כמו שאר העולם, עדיין שרויים בו עד צוואר. התהליך הזה הוביל לריבוד של רמות ושל סוגי אנגלית שונים בקהילות

\* מחקר זה מומן על ידי המכללה לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע ובסיוע מכון מופ"ת. ברצוני להודות לאמנון רז-קרקוצקין ולחנן חבר על עזרתם הנדיבה.

1 Shohamy and Donitsa-Schmidt 1998; Spolsky and Shohamy 1999a; 1999b.

2 "Englishes" או אפילו English. ראו: Crystal 1997; Skinner 1998; Pennycook 1994; McArthur 1998.

עירוניות ולאומיות. כך גם בישראל. במצב כזה אי־אפשר להתייחס אל נוכחות האנגלית, או אל ה"אנגלית", כאל דבר טבעי, מאוחד או שלם.

אנגלית אינה רק שפה — היא מסמלת עולם תרבותי, והיא עצמה כמו מבטיחה "התחברות" אל מרכז גיאוגרפי ותרבותי. האנגלית גם מאיימת בכך על מרכזיותה של השפה העברית במדינת ישראל וגם מצטרפת אליה באיום על הערכית. ההיררכיה שקיימת בין העברית לערבית משקפת את יחסי הכוח הקאנוניים השוררים בין דוברי שפות אלה גם במישורים אחרים. האנגלית חוברת למאבק הלשוני־תרבותי הזה, אך בשונה מן העברית והערבית, מרכזיותה בזירה העולמית וזמינותה בישראל הופכות אותה גם לכלי להעצמה של מי שמרגישים מדוכאים ומנוצלים על ידי דוברים של עברית וערבית. כלומר, למרות זיהויה של האנגלית כשפה קאנונית במרחב המקומי והגלובלי, ודווקא בשל הדגש המושם על רכישתה, האנגלית מאפשרת בניית זהות ישראלית שאינה מבוססת על עברית בלבד, ובכך היא אנטי־קאנונית (Kuzar 2001). "האנגלית הישראלית" מורכבת ממגוון סוגי אנגלית ולכן אין הופכת למנוולט היררכי, אלא משמשת רבים כדי לעקוף את ההיררכיות הנוקשות ביחסים שבתוך העברית ובין העברית לערבית. יסוד האנגלית בהגדרת הסובייקט הישראלי מדגיש, מן הצד הקאנוני, את הרצון ליצירת מודל לאומי־אירופי (Chakrabarty 1997), אבל ב־בזמן, השימוש הנרחב באנגלית לא תקנית בישראל (כבמקומות אחרים, כולל בארצות "דוברות אנגלית") מעיד על כך שהאנגלית הופקעה ממעמדה כשפת התרבות המערבית הבלעדית ושאינן לאנגלית התקנית מעמד הגמוני אימננטי.

מאמר זה דן בכמה היבטים של השפה, הקשורים להגמוניה הלשונית בישראל בכלל ובזו של האנגלית, בפרט. כדי לעמוד על השימושים השונים של השפה, אני מציב זה מול זה את השימוש הממסדי באנגלית, מחד גיסא, ואת פוטנציאל ההתנגדות והערעור שהיא מכילה, מאידך גיסא. את הפן האחד — עמדת סובייקט הגמונית המשמרת קאנון יורוצנטרי — אדגים באמצעות ניתוח שיר של נתן זך. אציג אותו לא כמייצג את דעותיו האישיות של המשורר אלא כחלק ממנגנון כוחני, קולוניאלי בעיקרו, המאדיר את האנגלית הקאנונית. כדי להראות שישנם פנים אחרים — דה־קולוניאליים — לאנגלית, אציג מבחר ציטוטים מעבודותיהם של פרחי הוראה במכללות להכשרת מורים, המתמחים בהוראת האנגלית, שהתבקשו להגדיר, בכתב ובאנגלית, את יחסיהם לשפות שבהן הם משתמשים.

תלמידי המכללות הלומדים להיות מורים לאנגלית הם מיעוט מבוטל באוכלוסייה, ומובן שאין כאן טענה שהם מייצגים את כלל האוכלוסייה. אלא שמקומם בהיררכיה התרבותית שבה הם פועלים ובה הם נדרשים לשווק את האנגלית המסוימת שהם למדו, מקנה להם חשיבות החורגת אל מעבר למספרם המוחלט. קבוצה זו היא מיעוט מבוטל, אולי לא רק בשל מספרם הזעום יחסית של חבריה: תלמידי המכללות הרובם הם בעצם תלמידות, ממוצא מזרחי, מהגרות מחבר העמים, ערביות ובדויות. מיעוט מתוכם הם גברים, שרובם מיעודים לעבודה במגזר הערבי. רוב הלומדות במכללות מוצאן בפריפריה, במושבים, בכפרים, בעיירות הפיתוח או בשכונות מרוחקות, שם התשתית החינוכית והאפשרויות שהיא

מעניקה הן לעתים קרובות מוגבלות וירודות בהשוואה למרכז – הישראלי והמערבי כאחד. גם עם סיום הלימודים, הן ממשיכות להיתפס על ידי הציבור כמי שמשתייכות לקבוצות הפריפריאליות. מניסיוני כמורה לאנגלית מצאתי, כי לימוד הוראת האנגלית הוא בשבילן אמצעי לעקוף את שוליותן במערך הישראלי, שבו האנגלית מהווה סמל מעמדי. כתיבתן מראה שהן מבינות היטב את ההיבטים הכוחניים והקולוניאליים, הן של האנגלית והן של העברית, כשהאנגלית משמשת אותן כדי לעקוף את ממדיה הדכאניים של העברית ולהגיע לתוכנות ביקורתיות, שניתן לכנותן פוסטקולוניאליות, באשר למצבן הן.

הבנת תהליכי רכישת הידע של האנגלית בישראל במצב של גלובליזציה, פירושה קבלת מודל תרבותי "חצוי", "סקיזופוני", "בן-כלאיים", כפי שמגדירים זאת פרדריק ג'יימסון (Jameson 1991) והומי ק. באבא (Bhabha 1994) ולפניהם פרנץ פאנון (Fanon 1967 [1952]), על פי הבנה זו הקולוניאליזם – בצורתיו השונות, בעבר ובהווה – הוא הגורם למרכזיותה של האנגלית ובו-בזמן לחשד כלפיה ולהתנגדות אליה.<sup>3</sup> להלן אנסה לתעד את ייצוג החרדה של סובייקטים סבוכים, התפוסים "בחלל שבין מסגרות; במסגרת כפולה או חצויה" (Bhabha 1994, 214). כלומר, בין ובתוך שפות ואופני שיח ובין ייצוג עצמי להצגה בידי אחרים (חבר ואופיר 1994).

\* \* \*

אפתח בניתוח שיר של נתן זך, "שירה אנגלית 1999", שהתפרסם בערב ראש השנה תש"ס במוסף הספרותי של עיתון הארץ. הנה הבית הראשון:

היא נעלמה כמו נבלעה בסערה  
 שמתוכה פרצה אי-פעם לגדולות  
 עכשיו פרורית, שולית, שקולה  
 מתפרנסת מיתרת החסכוניות. (שורות 1-4)

המשורר מקונן על כי "השירה האנגלית" כבר אינה מה שהיתה. המילה "היא", הפותחת את השיר, אינה מתייחסת לכותרת השיר; "היא" מכוונת לשירה האנגלית עד 1998, שנת מותו של טד יוז (Hughes), צעיר המשוררים המתים, שזך מזכיר כאן מפורשות. כך שאותה שירה אנגלית "קלאסית" בעצם חסרה בשתי השורות הראשונות, כמו שהממשות החושנית והחמקנית שאליה עורג המשורר חסרה בעולם. "היא" אכן "נעלמה". השירה של היום, זו שנתרה, כבר אינה מדברת בשם האוניברסליות. היא מקומית, ואיבדה מחשיבותה. המילה "פרורית" מנוקדת במקור בצורה שאינה מותירה ספק באשר למיקומה בשכונות המרוחקות, בפרברים, בפריפריה, אך הכתיב של זך מרמז גם על התפוררות השירה, על ירידת מעמדה, וגם על אותם שיירים טקסטואליים, אותם פיוררים, מעוזו האחרון של המלך הדייג ב"ארץ

<sup>3</sup> Pennycook 1995; Phillipson 1992; UNESCO 2001, 18-24

הישימון" של ת.ס. אליוט (T. S. Eliot). אזכורו של אליוט אינו מקרי. בבית הרביעי, עולות באוב דמויות ענק מעברה המודרניסטי המפואר של שירת הממלכה המאוחדת:

לא שגעונו האפל של ייטס הסעיר דמה,  
לא תומס סטרנס הנחה אותה בישימון,  
לא הארדי לחש בדמי את שמה,  
לא עזרא בן מרדות למדה לשנוא ממון.

כלם היו כלא היו.... (שורות 13–17)

וויליאם באטלר ייטס (Yeats) אליוט, תומס הארדי (Hardy), עזרא פאונד (Pound) ומאוחר יותר טד יוז, אותם משוררים בכירים המוזכרים בשמם, הם מודל ההתייחסות המודרניסטי של המשורר זך, המזדהה עם כיוונם השירי. בעבור זך, קבוצה זו והמסורת הספרותית שהיא מייצגת, הן-הן "שירה אנגלית". עלייתו של מושג זה כחלק מן "הספרות האנגלית", כפי שהראו טרי איגלטון (Eagleton 1983), אדוארד סעיד (Said [1978] 1995) ואחרים (Azim 1993; Viswanathan 1998), החלה במאה ה-18, עם עליית כוחה של בריטניה כמעצמה. השירה האנגלית נוסח זך של 1999 אינה שונה מאוד מגירסה אפשרית של השירה ב-1899 או אפילו ב-1799. היא גורסת שיש עליונות אוטומטית לכל מה שהוא אנגלו-סקסי, או למזער אירופי. הקאנון של זך מוכר, אין בו בשורה או חידוש, והחזרה על הרשימה הקאנונית, בשירו של משורר קאנוני, ביומון התרבותי הקאנוני, משחקת לידי קונסנזוס אליטיסטי ואימפריאליסטי, הן בהקשר ה"בריטי" והן בהקשר הישראלי, קונסנזוס שהוא ההפך הגמור למה שזך מביע בשיריו הפוליטיים הישירים. השיר אינו מותיר סיכוי למתן ערך או להבעת הערכה למי או למה שאינם "מערכים", ומייצג בכך היררכיה לשונית ותרבותית פנים-ישראלית.

זך מוחה על ש"רוחה המהפכנית" (שורה 10) של השירה האנגלית "מופקרת לכל יחצן, בדרן, ליצן / ואנתולוגיות ובית עקד ותקליט" (שורות 11–12) ומתרעם שבפאב מתבשמים "לקוחות בני לקוחות ונכדיהם" (שורה 18) מן הבירה, ולא מן השירה שהותירו הנפילים. ההתייחסות ללקוחות בפאב היא אולי אזכור לחלק ב של ארץ הישימון, שם אליוט, האמריקאי, מחקה בשמיעה מושלמת את אופן דיבורה של קוקנית מן האיסט-אנד של לונדון. זך לא שם לב לכך שאליוט עצמו כאן הוא "בדרן"-חקיין. הגדרתו של זך את המודרנה כתקופה ה"מהפכנית" מאפשרת לו להיצמד לשירה האנגלית הקאנונית, והוא יכול להתעלם מן השירה המהפכנית של בני "המעמד הנמוך" עצמם, בין אם מוצאם מן הסלאמס של האיסט-אנד, מאפריקה או מן האיים הקריביים – כך יוצרים שכתבו הרבה לפני 1999, כמו פיליפ לרקין (Larkin) ושיימוס היני (Heaney), וזוכי פרס נובל, כגון וולה סואינקה (Soyinka) ודרק וולקוט (Walcott).

משוררים גדולים, דוגמת אליוט, עומדים על כתפיהם של אחרים, ואני מבחין מבעד

לעברית רמיזות לשורות ולצורות פואטיות של דילן תומס, ווילפרד אוון (Owen) איי. אי. האוסמן (Housman), וויליאם בלייק (Blake), אנדרו מרוול (Marvell) וג'ון דן (Donne). מסורת זו, גם אם אינה מופיעה בגלוי, מהווה גניאלוגיה אירונית למדי, כי שפתם, האנגלית המודרנית, נשענת על שפת התנ"ך העברי בתרגומיו לאנגלית, המהווים מקור מכונן הן לאנגלית המודרנית והן להבראיזם הנוצרי, שיש לו השפעה רבה על יצירת העברית המודרנית (רז'קרקוצקין 1999), השפה שבה משתמש זך. הקשר בין העברית לאנגלית, אם כן, מקורו בקשר שבין יהדות לנצרות, כבר מראשית העידן המודרני. הקולוניאליזם הבריטי נאחז ברעיון הבחירה הגלום בתנ"ך כדי להצדיק את הרחבת אחיזתו ואת המשך שלטונו בעמים "נחותים", והוא גם שנתן את הדחיפה התיאולוגית ליישוב היהודים בארץ-ישראל. הישענותו של זך על משוררים אלה בכותבו עברית היא המשך הפרקטיקה של גיבוריו, ויש בה משום תמיכה בדפוסים הקולוניאליים, בשפה ה"זרה", העברית.

זך מדבר על שירה אנגלית כפסגת היצירה ומרכיין ראשו על אובדנה, אך השותפות שלו עם אותה שירה אבודה מחיה אותה, בעברית, כך שהשפה ה"זרה", העברית, מקבלת מעמד הגמוני כשל האנגלית. אמירתו הישירה של זך היא קינה על אובדן נכס תרבותי. אך במשתמע, העברית ממלאת את מקומה של הנפקדת. שירתו של זך היא גם דוגמה ל"התפרוותה" של השירה האנגלית, להפיכתה לשולית, כי כעת רק "זרים" יהללוה, אך בהצעת היא מבטאת המשך לשליטה ההגמונית מבעד ל"לבוש" העברי. זך מתאבל על השירה האנגלית הקאנונית, הגבוהה, אבל בשירו הקאנוניזציה ממשיכה באין מפריע. ניתן לראות זאת בשני הבתים המיוחדים לטד יוז (בתים 6–7), שבהם הקינה הכללית הופכת לאמירה אישית יותר, והיא אוש גובר:

...

זר לא יבין זאת:

כי צד בן השבעים מבקש פתאם לבכות

ומגלה כי חרב נאד הדמעות. (שורות 26–28)

מיהו אותו "זר" ש"לא יבין זאת"? נדמה, שזך מתייחס לכל אלה שאינם מבינים בשירה אמיתית, שירה אנגלית — הם הזרים. זך עצמו מצוי באנגלית ועל כן אינו יכול להיחשב לזר. להפך, הוא מבין היטב את כאבו של המשורר האנגלי בן השבעים, בהתייחסו כנראה לספר שיריו האחרון, האוטוביוגרפי, של יוז, *Birthday Letters* (1998). סמיכות הגילים והפואטיקות של שני המשוררים (יוז וזך) היא אולי גם גורם המלכד ביניהם. כלומר, על ידי ההתייחסות אל השירה האנגלית, מבטא זך את עצמו, כאן ועכשיו, אך הדברים נאמרים במובהק תוך הרכנת ראש כלפי הממסד השירי המפואר של "המרכז התרבותי" הנמצא אי שם, לעולם מחוץ להישג ידם של ה"זרים".

זך, המזהיר בשירתו הפוליטית מפני היותנו "עם כובשים", כמו כובש את השירה האנגלית ומפעיל עליה את המנגנונים שהיא הפעילה על שפות ותרבויות במשך מאות שנים.

בכך, הוא יכול להתנער לרגע מהגדרתו, הן ככובש (בעברית) והן כנכבש (זיקתו לאנגלית). מסירותו של זך היא לקולוניאליזם התרבותי, ליחסי הכוחות היוצרים קאנון ומגדים את מה שאינו כלול בו. הוא מרחיק בעליל לא רק את ממשכייהם הנחותים של משורריו האהובים אלא גם את מי שאינו נמנה עם קהלו הפנים-ישראלי. בכך, גורם זך עוול כפול, לשירה האנגלית הלא-קאנונית, ולקהל שהוא מדיר. באמצעות מה שהוא מכנה "שירה אנגלית", יוצר זך יחסים תרבותיים היררכיים בתוך ישראל ובתוך העברית. אצל זך, האנגלית היא הגמונית ורק שירה מסוימת מאוד שווה התייחסות (קריאה, ציטוט, חיקוי). את המהלך הזה מבצע זך בעברית ובכך הוא הופך את העברית לאנגלית-של-כבוד: כיוון שהאנגלית כבר אינה מה שהיתה, העברית צריכה לתפוס את מקומה ולעמוד על משמרת התרבות. האלימות כלפי האחר, ה"זר", והסלידה ממה שבא אחרי "שירה אנגלית" 1999 מופיעות במסגרת המסד העברי (זך, מוסף התרבות של הארץ) ובאות לביטוי בהגדרת האנגלית כאנגלית אחת, תקנית וחד-ערכית. השיר לא מתייחס לריבויי האנגלית אף שהוא בהכרח רומז להם. הוא מדגיש את צרות האופקים של "מעמדות נמוכים", אף על פי שאין כל התייחסות לשירה היצרית הנכתבת היום על ידי אותם "נמוכים". השיר מציג את המקורות התרבותיים האנגליים כאילו יבשו, בעוד הוא מייצג אותם מחדש ובעברית, ומלין על איך-אונותו בעודו מבצע פעולה כוחנית של ניכוס והדרה.<sup>4</sup>

\* \* \*

תפיסתו של זך לגבי האנגלית היא מייצגת, משום שהיא דומה לזו של מורי השפה בדרגים הגבוהים: רבים מאלה שמלמדים אנגלית במכללות למורים ובאוניברסיטאות, ואפילו בבתי הספר, הם דוברי אנגלית כשפה ראשונה (Spolsky and Shohamy 1999b) ולרוב האנגלית היחידה שהם מלמדים היא האנגלית שהם עצמם דוברים – האנגלית ה"סטנדרטית", התקנית. בתיקונים בעל פה ובכתב, מועברת עמדה זו לתלמידים ומשוכפלת ללא-ביקורת בקרב רוב אלה המלמדים אנגלית. ההתמקדות באנגלית התקנית מסמלת היררכיה כפולה: היררכיה לשונית מוצהרת, שלפיה אנגלית תקנית עדיפה על אנגלית לא תקנית, וזאת בתוך הקשר תרבותי שבו האנגלית נתפסת כעדיפה על שפת הלומד. מן העובדה שעיקר הספרות הכתובה אנגלית שנלמדת (באוניברסיטאות, במכללות למורים ובבתי הספר) היא ספרות קאנונית (רובה ככולה מן האיים הבריטיים ומארצות הברית) ניתן להסיק, שלהוראת האנגלית מטרה סמויה: לשמור את הסובייקט הלומד כנתין הכפוף למסורת, לתרבות ולשפות הקאנוניות המערביות.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> זך אינו היחיד שיוצר הגמוניה לשונית-תרבותית בשירה הישראלית. קדמו לו, באופן פרדוקסלי, משוררי דור קום המדינה, שנגדם התקומם, והיום ממשיכה בקו זה קבוצה גדולה של משוררים ישראלים הכותבים אנגלית. ראו, נרקיס 2001.

<sup>5</sup> Viswanathan 1998; ספיבק 1995, וראו הפרקטיקה בישראל, Ministry of Education 2001; משרד החינוך, 1996.

ואכן, מטרה זו מושגת. מן המקרה הבא ניתן להסיק עד כמה רוצה הסובייקט הילידי<sup>6</sup> להפוך לסובייקט קולוניאליסטי. במהלך שיעור בחיבור, בחרה תלמידה להציג את התפתחות התעניינותה בקריאת ספרות. ראשית, כתבה, בבית הספר התיכון שבו למדה, היתה לה מורה טובה לאנגלית שעודדה אותה לקרוא. בחיבורה תיארה התלמידה את מורתה כך: a white middle-aged Scottish woman ("אשה סקוטית לבנה בגיל העמידה"). במבט ראשון, ריבוי התארים מסתיר את התואר יוצא הדופן בהקשר זה – עובדת היות המורה "לבנה". וכי מה נחשוב על אשה סקוטית בגיל העמידה, מורה בבית ספר נוצרי בישראל? ומדוע זה חשוב? בהמשך כתבה התלמידה כיצד, בעקבות תאונה קשה, נאלצה לשכב בבית החולים במשך שישה חודשים, כשכל גופה נתון בגבס. בתקופה זו קראה בלי הרף ולבסוף, עם החלמתה, החליטה להיות מורה לאנגלית.

בדיון על החיבור בכיתה, העליתי השערה, שלפיה סיפור האשפוז הממושך מדמה תהליך של התפתחות חיובית, מגולם מגובס וחסר מודעות לפרפר ממוקד ומלא כוח. התלמידה חייכה ואמרה שסיפור התאונה והגבס לא קרה מעולם והוא פרי דמיונה בלבד. העובדה שהסיפור הומצא, מסבירה פרט שבלט ב"מוזרותו" ונותנת לו משמעות: התלמידה בראה יצקה עצמה בדמות מורתה הסקוטית ה"לבנה" בכך שדמיינה איך גופה שלה הופך לבן כשהיא עטופה בגבס. בכך, נטלה לעצמה את הזהות שהשתוקקה לה, זהות לא ילידית, של מישהי מן המרכז הלבן, מן המערב, המקיימת יחס בלתי אמצעי עם האנגלית. אופן בניית הזהות מטריד ביותר: היא נאלצה "לביים" תאונה קשה, את פציעתה שלה, ולברות את יצירתה הפסיבית, ללא יכולת תנועה, ל"צבע" הרצוי של "מורה לאנגלית".

תהליך הפיכתה ל"לבנה" הוא מלא כוחניות, כאילו נאלצה לעבור את החוויה בעל כורחה – אלא שהיא זו שהעבירה את עצמה את התהליך. האלימות שביצירת הזהות הזאת והסלידה מדמותה כ"זרה", אינן שונות מהותית מהתרפקותו של זך על עולם שירי ולשוני שנעלם: בשני המקרים, יש ביטול עצמי ותרבותי בפני האנגלית, ביטול מצער פי כמה במקרה של תלמידה צעירה הנמצאת בראשית דרכה כמורה לאנגלית. ביטול עצמי זה משקף מערכת נורמטיבית חזקה, העדרם של מודלים אחרים לחיקוי, וגם מנבא מה תלמד אותה צעירה את תלמידה לעתיד. משני הטקסטים הישראליים – שירו של זך והחיבור של התלמידה – עולה ש"הדבר האמיתי" נמצא תמיד "שם", מחוץ להישג יד, ומי שמנסה להשיג אותה אמת משול למי שכפאו שד.

פרנץ פאנון מיטיב להגדיר זאת:

כל עם שעבר קולוניזציה – במילים אחרות, כל עם שבנפשו נוצר תסביך נחיתות על ידי מותה וקבורתה של מקוריותו התרבותית המקומית – מוצא עצמו פנים אל פנים מול השפה

<sup>6</sup> המושגים "ילידי", "קולוניאלי" ו"מתיישב-מהגר" ביישומיהם הישראליים מחייבים התייחסות נרחבת לתהליכים היסטוריים ופוליטיים. כאן ובהמשך, התואר "ילידי" משמש ניגוד למטרופוליטני, אוריינט בניגוד לאוקסידנט, ו"מתיישב" הוא דור ראשון להגירה. ראו דיון ראשוני אצל Ashcroft, Griffiths and Tiffin 1989; Loomba 1998; Yiftachel 1999.

של האומה המתרבתת; כלומר, עם התרבות של ארץ האם. מי שעבר קולוניזציה מורם מעל למעמדו כג'ונגל ביחס ישיר למידת אימוצו את הסטנדרטים התרבותיים של ארץ האם. הוא נהיה לבן יותר ככל שהוא מוותר על צבעו השחור, על הג'ונגל שלו (Fanon [1952] 1967). (18).

פאנון מדגיש את מידת הביטול העצמי הכרוכה באימוץ שפת האם של הכובש, שבמקרה הנדון היא אנגלית. אך בעבור דוברי ערבית כשפת אם, גם העברית נתפסת ככזו. במקרה כזה, אנגלית יכולה להיות אופציה העוקפת את סמכותה של העברית, כפי שמראה הציטוט הבא:

My mother tongue is Arabic... I live in a mixed town where there are Arabs and Jews... I was constantly exposed to Hebrew... I was forced all the time to speak Hebrew... so that I forgot my language... I start to be ashamed to talk in Arabic, and be made to feel ashamed for existing, and I believe that my language is very poor, it is illegitimate and bastard language, which reflects my personality and I can not be proud of myself. Thus, I stopped speaking Arabic... Even in work places... bosses always warn me to speak in Hebrew with the clients and never dare to talk Arabic, no matter whether they [the clients] were Arabs or not... It also happens that I feel more comfortable to express myself in Hebrew than in Arabic, and I may get stuck in the middle of a sentence and shift to Hebrew instead of completing it in Arabic. It is easier to speak Hebrew than in Arabic... This situation absolutely discriminates against the Arabic language... That's why a huge number of Arab population suffer from losing their identity, as well as I. Other Israeli Arabs and I don't know who are we.

(TASA זהויות הכותבים, כאן ובהמשך, שמורות אצל המחבר).

אף שהערבית היא שפה רשמית, מעמדה ככזו אינו מיושם בפועל. העברית משמשת כשפת התקשורת הציבורית, הכלכלית והפוליטית, להוציא את המגזר הערבי, וכשפה כמעט בלעדית של הממשל והמשפט. יחס זה מוצא ביטוי גם במערכת החינוך, כחלק ממדיניות לשונית מוצהרת.<sup>7</sup> השתקת הערבית בהקשרים לשוניים-עבריים היא ביטוי ליחסי הכוח במדינה. התלמידה כותבת בכעס על העברית ועל כך שעליה להשתמש בה, עד כדי אובדן שפת אמה. המדינה מעודדת את לימוד האנגלית כחלק מתפיסה יורוצנטרית, הרואה בישראל חלק מן המערב ומשתמשת באנגלית לביצור כוחה של העברית כשפת תרבות מערבית. אך בעיני הכותבת, האנגלית משמשת אלטרנטיבה כמו-ניטרלית, ודומה שהיא יכולה להבין ולבטא את תסכולה כך, ישירות, רק בשפה ש"עוקפת" את ההיררכיה של העברית, כלומר רק באנגלית.

<sup>7</sup> שעות הוראת השפות מפורטות ב"חוזר המנכ"ל" תשנ"ו, משרד החינוך, התרבות והספורט 1996.



האנגלית, שהיא שפתה השלישית של תלמידה זו, מאפשרת ביקורת על הזהות הלשונית העברית, שהיא שפתה השנייה, הנבנית על חשבון הערבית, שפתה הראשונה. ההגמוניה הילידית המשתמעת מסדר לימוד השפות – שפה ראשונה ושנייה – כמו מתהפכת אצל בני המיעוט הלשוני ובכך מאיימת על הזהות הראשונית שלהם. התמרון בין הזהויות הלשוניות הסותרות יוצר זהות על ידי הגדרת המרחב הלשוני החברתי – על המגבלות שהוא מטיל והאפשרויות שהוא מעניק.

מעברים תכופים של קוד לשוני אופייניים למיעוט אתני. מטבע הדברים, כותבת תלמידה אחרת על החלפת הקוד הלשוני במשפחתה הבדווית, הימצאות בסביבה דוברת עברית (בדרך כלל מדובר בגברים) ומגע שוטף עם דוברי עברית, מגבירים את המעבר מערבית לעברית תוך כדי דיבור, כמו אצל הכותבת עצמה, שכל חומר הקריאה שלה באוניברסיטה היה בעברית ומוריה ועמיתה היו דוברי עברית. דברי הסיכום בעבודה מציגים את הדילמה הניצבת בפני דוברי ערבית ומכילים הצהרת כוונות אישית, החורגת ממסקנות העבודה האקדמית:

The most important fact is that we are a minority among a majority of Hebrew speakers. My family, like other Arabic families who are living in this multi-culture and language country, [tries] to define its identity in this mess. And maybe the solution was to accept the reality and try to fit in by being bilingual. But somehow that solution doesn't work. And as I see it, more and more people I know believe that your language is a major factor in our national identity. And so do I believe in that. Although the difficulty, I try not to use Hebrew words within an Arabic speech. Our language is an important factor in defining our nationality and that [is] why we should preserve it (BRH).

בעבור מי שהיא פריפרית בחברה, "להיות מציאותי" פירושו "להתאים באמצעות דו-לשוניות", אך גם ליישם את הכלים התיאורטיים, שנרכשו בעברית, כדי לשנות את המציאות. לערבית אין מקום לצד או בתוך העברית, אך העברית מהווה גורם משמעותי, לא רק בלשון אלא אף בזהות הלאומית הערבית. העברית משתיקה את דוברי הערבית, מתערבת בשפתם ומשמשת כלי לביטוי לאומיות המוציאה מתוכה, או מפלה, דוברי ערבית. התגובה היא הסתגרות לאומנית בשפה הערבית והשתקת העברית, כביטוי ללאומיות ערבית. המסקנה של הכותבת היא שכדי להגדיר את הלאומיות, יש להתעקש על טוהר השפה. משמע, למנוע את עירוב העברית בערבית. המציאות הקולוניאלית, אם כן, משכפלת בזירת השפה את הקיטוב בין כובש (רוב, בעל כוח, מטרופולין) לכפוף (מיעוט, זר, פריפריה), מפנה את האלימות הכרוכה בכיבוש בחזרה לכיוון הכובש ומשקפת את יחסי הכוח הלא-סימטריים. העדר הסימטריה בין רוב למיעוט הופכת את הכתיבה הפריפרית משיח אישי וסיפורי לשיח פוליטי וקולקטיבי, המוביל להסתגרות, לכתיבה בלשון לא לו או לכתיבה בלשון שאינה הלשון השלטת.

לא רק המוצא העדתי או האתני קובעים את היותך חלק מן המיעוט הפריפרי: המגדר, בשילוב עם המוצא, נושא גם הוא משקל של דיכוי:

It was on Sunday midnight... [a] new baby decided to come to the world... Some people did not like that: "Oh! She is a girl, not a boy." Maybe from this moment my aim was to prove that they were wrong, or in other words To Revolt... Boy and Girl. These... were the only words which I tried to prove... were the same. Of course my conflict increased when I grew up, why they treat boys differently?... In summer when I felt so hot I was not allowed to wear shorts, but my brothers always did. "Girls should not ride on a bicycle," but my brothers always did... I still remember how many times I cried for things that I was not allowed to do, but boys were!

When I became an adolescent... I discovered that they really have something different... but still things that we both can do... In high school things changed... [I had the] same conflict but now not with my family, but with my society as a whole... After I finished high school, my real battle started. OK, I told myself I'm 18 years old and I already decided to be an English teacher... "What?!" — my parents said — "sleeping outside [the home] for the whole week?" it was a shock for them... After several arguments every day, they decided to accept the situation and I came here to the college to study English... The big question that occupies me is my sister's future. Will my battle be the bomb which broke the obstacle? Or is it just because I was a rebellious girl? (ASA).

הסדר הפטריארכלי — הקובע את מקומו של ה"נשי" ואת מקומה של האשה הספציפית — משקף את מנגנוני ההזרה הבאים לביטוי ביחסי הכוח הלשוניים, ושניהם קשורים ביצירת הפריפריות של הסובייקט הכפוף. השילוב של שלושת המשתנים — אתנוס, שפה ומגדר — הוא הקובע המובהק של מעמד היחסי, הן של בעלי הכוח והן של נטולי הכוח, בישראל כבמקומות אחרים. גם כאן, אפשרות אחת של מילוט מהוויית הכפוף היא באמצעות רכישת מקצוע ושפה.

יחסי הכוחות בין האנגלית לעברית ולערבית בישראל מבוססים על דיכוטומיה היררכית של מרכז ופריפריה ומשכפלים אותה. העברית משמשת להגדרת המרכז הישראלי, בעוד האנגלית נתפסת כמקשרת בין מרכז זה למרכזים מטרופוליניים במערב וכתומכת במעמדה ההגמוני של העברית. הערבית במערכת זו מסמלת את המזרח ובכך היא נתפסת כנחותה ביחס לתרבות האירופית המערבית, המוצגת כניגוד לה. זוהי נקודת המפנה בין מדינת ישראל כמדינת "קורבן" פוסטקולוניאלית לבין מדינת ישראל כמדינה קולוניאלית בעצמה, כלפי אוכלוסיות שונות בתוכה, ולא רק מיעוטים. הצריכה של האנגלית התקנית היא ביטוי להפנמת נחיתות "אוריינטליסטית", דהיינו קבלת הזהות של ה"אחר" המוגדר מעמדה ירוצנטרית.

דברים דומים ניתן ללמוד מיחסם של כותבים פוסטקולוניאליים-ילידים לגבי הזהות שנכתבה עליהם. כך לדוגמה כותבת ג'מייקה קינקייד (Kincaid), ילידת האי אנטגיאה שבאיים הקריביים:

איני יכולה להביע את כעסי למשמע אנשים... המספרים לי כמה הם אוהבים את אנגליה, כמה יפה אנגליה, עם מסורותיה. כל מה שהם רואים הוא איזו אשה מרושלת ומקומטת עוברת בכרכרה ומנופפת להמון. אך מה שאני רואה הם מיליוני האנשים, מתוכם אני רק אחת, שהפכו ליתומים: אין מולדת, אין ארץ אבות, אין אלים, אין תולדות עפר לאדמה קדושה, אין עודף אהבה שיכול להוביל לדברים שעודף אהבה לפעמים מביא, וגרוע מכל וכאוב מכל, אין לשון. שהרי מוזר הדבר שהשפה היחידה שיש לי כדי לדבר על אודות הפשע הזה היא שפת הפושע שביצע את הפשע (Ashcroft, Griffiths and Tiffin 1995, 92).

קינקייד היא מן הסופרים המודעים יותר למעמדן של נשים בחברה הקולוניאלית והיא מערבת, כפי שקורה לעתים קרובות בכתיבה פוסטקולוניאלית, בין מה שהתרגלנו להגדיר ככתיבה תיאורטית לכתיבה ספרותית. אפילו בציטוט הקצר המובא כאן, המתאר מצב היסטורי המנותק כביכול מן הכותבת עצמה, רגשות הכעס והתסכול מבוטאים היטב. כפי שראינו בניחוח שירו של זך, כששפה נכפית על קהילת דוברים של שפה אחרת, לא היא השפה הזרה, אלא הם, הדוברים, הופכים לחסרי לשון, לזרים, ל"אחרים" ולנחותים. במקרה של המיעוט דובר הערבית בישראל, זהו מצב מתסכל במיוחד. שכן, שפת הרוב באזור היא ערבית — עובדה שהיתה צריכה לשכנע את דוברי העברית לדבר בה, אבל תהליכי הדה-ערביזציה בישראל גרמו לכך שיקרה ההפך.

קינקייד נותנת ביטוי נוסף לאמביוולנטיות הקיימת לגבי השפה ההיררכית — הפנמת הזהות כאחר, כנחות, כמי שזקוק להגדרה על ידי הכוח הסמכותי הקולוניאלי, מחד גיסא, בזמן שקיימת התנגדות להגליה מאונס מן השפה ומן התרבות הילידיות, מאידך גיסא. אצל סופרים פוסטקולוניאליים רבים, כמו אצל תלמידות במכללות, האנגלית היא שפה דכאנית ולכן יש התנגדות אליה. בשני המקרים, של סובייקטים פוסטקולוניאליים ושל דוברי עברית וערבית בישראל, האנגלית משמשת להגדרת הזהות הלשונית והלאומית. אך מי שמבקר את הגדרתו על ידי כובשיו, את קטלוגו כעוד תחום ידע מערבי (Said [1985] 1997, 132) ועושה זאת באנגלית, מערער על יכולתם של אלה "לדעת אותו". האנגלית — שפת ההכפפה — הופכת לאמצעי הנוגד את מגמת הריבוד ההיררכי אפילו במקרים, כמו אצל קינקייד, שהיא השפה היחידה שיש. הדוגמה של קינקייד ואחרים (ראו במיוחד, Ngugi wa Thiong'o 1986)<sup>8</sup> מצביעה, ראשית, על שניות לגבי האנגלית, כשפה דומיננטית נחוצה, אך

<sup>8</sup> נגוגי ווא תיונגו, סופר, מחזאי, מסאי ומתנגד משטר מרקסיסטי מקניה, פרסם את כתביו הראשונים באנגלית. בתחילת שנות השמונים הוא שינה את שמו והחל לפרסם אך ורק בשפתו השבטית, גיקויו. כתביו הפוליטיים נפתחים בפרק אוטוביוגרפי, המספר על הנישול התרבותי שחווה, שהתגובה ההולמת היחידה לו היא התבצרות בתרבות הילידית, שהיא התרבות של מעמד עובדי האדמה. מתוך כך קורא

לעתים מתועבת; ובנוסף, על עירוב ז'אנרי אנטי-מערבי בין "תיאוריה" המתיימרת להיות הסבר אנליטי, אוניברסלי וכביכול אובייקטיבי, לבין "סיפור" שהוא לרוב אוטוביוגרפי וסובייקטיבי. הסיפור האישי מטשטש את הגבולות שבין האישי לפוליטי, שדלז וגואטרי כותבים עליו כספרות מיעוט, ומוביל למניפסט הפוליטי.<sup>9</sup> בדומה, כותב פאנון (Fanon [1952] 1967), על שלושה "שלבים" בכתיבה ילידית, מן האישי ועד לפוליטי, שהם שלבי ההשתחררות של המחבר והאינטלקטואל הילידי מן התרבות הקולוניאלית הקאנונית (ראו, 1965 [1957] Memmi; 1983 JanMohamed).

השימוש בטכניקות נרטיביות לפיתוח משנה אידיאולוגית קשור ישירות לפרקטיקה ההיסטורית של הקולוניאליסטים הבריטים. הם יצרו מעמד ילידי שליט, שיחצוץ בינם לבין שאר הילידים, וקרבו את המעמד הזה אל ערכים מסוימים, שנבחרו בקפידה, המיוצגים באמצעים תרבותיים. כלומר, החינוך הקולוניאלי נעשה על ידי הנחלת שפה וספרות אנגלית – במקום על ידי התמודדות פוליטית וצבאית. הטכניקה השלטונית הזו – שליטה קולוניאלית דרך הוראת ערכים המצויים בלשון ובספרות, בגיבוי האיום הצבאי, טכניקה שיושמה גם כדי לשלוט על מעמד הפועלים בבריטניה – ודאי המאסה את השפה על הנכבשים, אך יצרה מציאות בלתי הפיכה, שבה לא ניתן לתקשר פנימה או החוצה ללא האנגלית.<sup>10</sup>

ישנם מקרים שבהם האנגלית התקבלה כשפה רשמית, אפילו דומיננטית, וכך הביאה דווקא להפריה תרבותית ולא לאובדן. זה המצב בחלקים של הודו וברובדים מסוימים בחברה ההודית. הסופר ההודי א"ק רמנוג'ן (Ramanujan) רואה ברב-לשוניות יתרון יצירתי, כי הוא מגדיל את המרחב לביטוי מחשבה ורגש:

כשגדלנו, סנסקריט ואנגלית היו שפות האב שלנו, וטמילית וקנדה היו שפות האם שלנו. שפות האב הרחיקו אותנו מאמהותינו, מילדותנו, מן הכפרים ומרבים משכנינו במושבת רועי הפרות בבית שליידנו. ושפות האם איחדו אותנו אתם. עתה נראה מתאים למדי שלביתנו היו שלושה מפלסים: למטה, בשביל העולם הטמילי, למעלה, בשביל האנגלית והסנסקריט, וטרסה מעל,

נגוגי לזנוח לאלתר את האנגלית (ושפות אירופיות אחרות) בשל היותה שפת דיכוי אימפריאליסטית, ולהתרכז בפיתוח מורשת מקומית, אפילו שבטית, לשם נטיעה ופיתוח של מורשת תרבותית. צעדים אלה הם לדעתו המלחמה היעילה היחידה נגד הקולוניאליזם. הוא מתייחס אל סופרים אפריקאים כותבי אנגלית מדרגתם של צ'ינואה אצ'בה (Chinua Achebe), אזיקאל מפאללה (Ezekiel Mphahlele) וגבריאל אוקרה (Gabriel Okara) כאל בוגדים ברעיון הלאומיות האפריקאית. אלא שבאפריקה היום, על 800 לשונותיה ועשרות אלפי ניבוי, אין הוא יכול להשפיע או להפיץ את דעותיו בלא השימוש בשפה חוצה גבולות, מעין שפת-על. זוהי דוגמה נוספת ליחסי הכוחות הבלתי שקולים בין האנגלית לשפות ה"מקומיות" וביטוי לתהליך הגלובליזציה במישור הכלכלי. עיון בספרות פוסטקולוניאלית מאשר שיש הרבה מן המשותף בין לימוד אנגלית בהקשר הפוסטקולוניאלי ובהקשר הישראלי. אדון בהיבטים של הוראת ספרות זו בישראל במאמר נפרד.

<sup>9</sup> Deleuze and Guattari 1986, 16–27; Hever 2002. דלז וגואטרי 2000.

<sup>10</sup> Azim 1993; Bhabha 1994, 102–122; Eagleton 1983; Viswanathan 1998.

פתוחה לשמיים, שממנה אבינו הראה לנו את הכוכבים ולימד אותנו את שמותיהם באנגלית ובסנסקריט. ממרומי הטרסה יכולנו להביט למטה על מושבת הרועים ולרוץ ברעש ובנשימה עצורה להביט מקרוב כשראינו התחלה של פסטיבל, חתונה, או מלחמת "שיער מול שיער" בין שתי נשים (עם קללות עסיסיות נשפכות מהן) או "ווילאייטי" מפואר, פר זר, שהובא במיוחד להרביע את הפרות המקומיות.

רצנו מעלה ומטה בין כל המפלסים האלה. סנסקריט, אנגלית, וטמילית וקנדה... סימלו שלושה עולמות שונים, מחוברים (Holmström and Hayhoe 1994, x-xi).

רמנוג'ן מוצא בריבוי השפות את החופש לנוע בין שלושה עולמות שונים. ממרפסת הגג מקבלים הילדים חינוך דו-כיווני – למעלה, לכוכבים, לשם מפנה אותם האב, כשהוא מלמד אותם את שמות הכוכבים בשפות האב, אנגלית וסנסקריט, ולמטה, לרחוב, שבו אנשי ה"קולוניה" של רועי הבקר חיים את חייהם המלהיבים בטמילית ובשפת הקנדה. אמנם "שפת האב" – האנגלית – מרחיקה את הכותב משפת האם ומן הילדות, אבל היא אינה פוגמת בהרמוניה המשפחתית. בעבור פרחי הוראה, השיפור במעמד, ההבטחה למעבר מפריפריה למרכז, מסמל את הקשר שרמנוג'ן מתאר, אך הוא מהול בניתוק מן העבר ובקושי הפרקטי שבקיום הקשר המובטח עם המרכז. זהו עוד פן – המכיל יסודות פוסטקולוניאליים מובהקים – של האמביוולנטיות שבה שרויות מורות לאנגלית לעתיד בישראל.

חשוב להדגיש את מילת הזמן "פוסט" ב"פוסטקולוניאלי" כדי להבליט את הפער הנפער בין העולם השלישי ל"עולם הראשון". הפער הזה הוא גיאוגרפי, כלומר אפשר לדבר עליו במונחים של מקום, אך יש נטייה להתעלם מממדיו תלויי הזמן, כפי שמראה באבא (Bhabha 1997). מסתו של באבא משתמשת בפרק מספרו של פאנון (Fanon [1952] 1967, 109–140) כנקודת מוצא, שאותה הוא מרחיב. פאנון עומד בפרק זה על הזהות שבין האנטישמי לשונא השחורים (ומקדים בכך את סעיד ואת באבא) ושותפות הגורל של היהודי והאדם שחום העור מתמצתת את האחריות "בגוף ובלב" (שם, 122) לכל מה שנעשה לאחר: כל אדם מתחייב להיות שומר אחיו, עיקרון שנשכח מעט במחוזותינו. המשותף ליהודי ולשחור היא התחושה הברורה שבינם לבין העולם המערבי, המודרני, יחצוץ לעולם "עולם לבן", אותו עולם שנולד בתקופת ההשכלה והתבסס על עקרונותיה. כפי שסעיד, באבא ואחרים מסבירים, העולם הראשון מגדיר את עצמו כמי שמסמל וחי את המודרניות. זהו עולם שתומכיו רואים בו עולם דמוקרטי, שוויוני, חוקתי, שתחילתו במהפכה נגד הסדר הישן. העולם ה"שלישי" הוא ה"אחר" של עולם זה, העולם שלא עבר את המהפכה, המסמן בעצם קיומו ה"פרימיטיבי" את אפשרות קיום העולם הראשון, ולכן כה חשוב להגדירו כאותו מקום שאליו המודרנה טרם חלחלה, וספק אם היא תתאים לו (ביקורת על עצם המושג "עולם שלישי" ראו, Ahmad 1992).

העולם השלישי הוא גם העבר של הראשון ולכן הוא נמצא במצב התפתחותי נחות.

הוא טרם הגיע לקדמה, למודרניות, וצריך לעזור לו להשתנות. בכל מקרה, נקבע המודל ל"מהו האדם" לפי האדם האירופי, בעוד ששחום העור מהווה את השונה, את הסטייה מן התקן. נובע מכך, ראשית, שיקשה מאוד על ה"אחר" להתקבל למסדר הנאורות; שנית, שההתקבלות תמיד תיבחן בכלים מערביים ולפי תקן מערבי, דבר המהווה מכשלה מובנית לעצם ההתקבלות; ושלישית, גם אם יצליח לחקות את תרבות המערב, לייצר אותם דגמי תרבות, כמו רומנים ושירה לירית, תמיד יישאר ה"אחר" בגדר חקיין, זה שבא שני, שהגיע מאוחר יותר ולכן, מאוחר מדי.

כאן תשמע לי שוב הדוגמה הבריטית: הבריטים עודדו את נתיניהם הילידים ללמוד אנגלית ולהתבטא בה, בכך שנתנו להם להבין שרווחתם תלויה במידת שליטתם בשפת השולטים; אך גם שליטה מושלמת בשפה פתחה רק דלתות מקומיות ולא הובילה לשינוי מהותי או להטבה משמעותית באיכות החיים של הילידים. ברובד התרבותי, נזקקו הילידים תמיד לשכפול המערכת התרבותית כדי להתקבל — הוצאות ספרים נפרדות, אמות מידה ביקורתיות שונות, תחנות רדיו וטלוויזיה ייעודיות וכדומה. לא היתה אפוא זו התקבלות אמיתית, ומעמדם הנחות הונצח (ספיבק 1995; Viswanathan 1998; Lamming 1960). ההתקבלות לתרבות המערבית ה"גבוהה", כמו זו המסומלת על ידי האנגלית והעברית התקניות בישראל, היא ערך בפני עצמו. אך יש כאן קושי בגלל מנגנון ה"דחייה", שיש לו משמעות כפולה: זהו המנגנון שאינו רוצה לקבל את האחר ועל כן דוחה אותו, משמר אותו כ"אחר" כדי לא לסכן את הגדרתו העצמית של בן המערב; וזהו גם מנגנון הקובע, שגם אם יצליח היליד לחדור אל תוך מעוזי התרבות המערביים, תהיה זו לעולם חדירה מאוחרת, דחוייה בזמן.

\* \* \*

תלמידות הלומדות להיות מורות לאנגלית תופסות ברובן את האנגלית כדבר חיובי ואת היותן מורות לעתיד כדרך לשפר את מעמדן החברתי-כלכלי. אחת מהן היתה ישירה מאוד, כשאמרה: "The main reason I chose to learn English is that it impresses people and most important it is good for my ego" (TRBAH). אף שרובן אינן מתבטאות בישירות כזו, מדיון בכיתה התברר שרוב התלמידות חושבות כמות. תלמידה אחרת כתבה: "Speaking in a language [which is] so popular gives me satisfaction and a feeling of prestige" (BDH). ישנן סיבות נוספות, מהן שקולות מאוד, לבחירה ללמד אנגלית, כמו לוח החופשים הנדיב של מערכת החינוך. אבל בדרך כלל בחירה זו קשורה בחוויות מוקדמות ובתפיסה המוקדמת של האנגלית. השילוב של כמה סיבות שכיח בכל דיון בנושא:

There were several reasons that convinced me to be a teacher, one of them is that my kids are going to... primary school, and as a teacher I have a closer view of the system. I also hope that I can help my pupils to believe in themselves regardless [of] their origin. Being a teacher wasn't my first preference... but unfortunately most job offers took my

femininity into consideration — I would get married, give birth and probably won't be able to work overtime (BRS).

ההחלטה להיות מורה לאנגלית כוללת שני שלבים: הבחירה להיות מורה ובחירת הדיסציפלינה. המקצוע נתפס מראש כנחות, כמתאים יותר לנשים, המטפלות "ממילא" בילדים. יחס זה מתחיל לעתים מגיל צעיר:

"Ma tamshi lskwella, ma idgbad hir mnak."

When I was in junior-high school, in order for me to go to school I had to jump out of the window of my house. My mother used to close up the house and demand that I stay inside. She would tell me the gate for me was locked.

When I was younger I had no choices. I was made to be responsible for running the household. We were six. I was the oldest. "Ntaina lkbira hsk tamel klshi," she would say. I had no options. Now I do (BLBH).

הניב המרוקאי הפותח את הטקסט ומשולב בו בהמשך, סוגר בפני הקורא שאינו דובר מגרבית חלקים מן הטקסט ומשחזר את חוויית המפגש הראשוני עם טקסט בשפה זרה. הטקסט גם הופך לרגע את ההגמוניה האנגלית-עברית, בהימנעותו מתרגום השפה ה"זרה" (לקורא ולא לכותבת). ההימנעות הזו היא הכרזה על "שוויה" ושוויונה של שפת האם, למרות הביקורת המובעת על האם; יש כאן התעקשות על שפה לא קאנונית וחיבור בין-תרבותי, שאינו כולל עברית. הטקסט מדגים את האופציות שעליו הוא מדבר, ומראה כיצד האנגלית יכולה להיות דה-קולוניאלית. החינוך חובר כאן לשפה, ולימוד האנגלית הוא האמצעי לפרוץ את השערים הנעולים של תפקידי הנשים המסורתיים, לרכוש מקצוע, להפגין עצמאות, לפעול בשדה הציבורי. השליטה באנגלית — כמורה, ולא רק כמורה — היא אות להצלחה, להתמדה, לכוח רצון. רבות מן התלמידות במכללות מגיעות ממה שקרוי ה"פריפריה" והקשיים בדרכן רבים:

The decision whether to become an English teacher or keep my job as a travel agent with a promising future was a difficult one. On the one hand... I had a good position with a rather high income in a very successful firm... On the other hand I understood that without an academic degree moving up in life is quite difficult... Teaching was... my secret childhood dream. At the age of 25 I finally realized that it was also a kind of mission... Moreover, it... enabled me to improve and change some of my childhood experiences connected with school...

I was born and raised in Ofaqim [כך במקור]... Most of the population in my home town were newcomers from Morocco and... the culture and atmosphere were eastern... The only Hebrew I learnt came from the outside environment and from my

older brothers and sisters. My mother tongue was Moroccan... My eldest brother was the figure I chose to look up to. He came to Israel at the age of 8 and quickly perfected his Hebrew... He... [overcame] the terrible disadvantages of education in southern towns such as Ofaqim (TIH).

לפני שאתייחס לחוויותיה של הכותבת בבית הספר, ראוי לשים לב לסיבות שהניעו אותה להיות מורה. החישוב הכספי היה פחות דומיננטי מחישובי הקידום (באמצעות תואר אקדמי). אפשר, אם כן, להצביע על "תחושת שליחות" ורצון לתקן את העבר, אך בעיקר, כך נדמה לי, הדוגמה שמציב האח, ואולי גם התחרות הסמויה אתו, הן שמטות את הכף לכיוון העתידי של הוראה. כמו האח, מעוניינת TIH להשתחרר ממורשת "מזרחית" ולשלוט בשפה הדומיננטית. במקרה שלו, היתה זו העברית; אצלה זו האנגלית. האח יופיע שוב בהמשך, כמושא לחיקוי ולהזדהות. מה שמשותף לשניהם, הוא המורשת של החינוך הלקוי הנהוג באופקים, ו-TIH מסבירה עד כמה הוא לקוי:

I will never forget the first week of 1st grade... My parents are religious people and I was naturally sent to a religious school... One day, the teacher made me stand up... and spread out my fingers. She took out what seemed to be a huge ruler and hit me eight times, twice for each day of the week, "lucky for me" it was only Wednesday. When I got home I told my parents nothing, because I knew that the common assumption was that the teachers were always right... From that day... I became a "bad behaved" student... Ironically, this "teacher" apologized to all the students she hit at the end of the 6th grade, and a lot of good that did... my grades [got] lower and lower. I hated to go to school, I used to pray to God that something bad would happen, and I would not have to go to school. However I always knew I could do better if I wanted to. I chose to use my abilities in social aspects rather than schooling. I became the queen of my class and that was all that mattered (TIH).

רצונה של TIH להצליח ולהתבלט מצא נתיב בתחום החברתי. הכיוון הלמדני נסגר באכזריות מקוממת על ידי מורה מסוימת, וטוב עשתה TIH שייחסה לה את התואר "מורה" במרכאות. מעניינת במיוחד תובנתה של הכותבת, ש"היא תמיד ידעה שהיא יכולה להצליח, לו רצתה". דבריה מהווים אישור למי שמאמין שלעתים "תלמיד נכשל" הוא זה שאינו רוצה להצליח ואינו מעוניין ללמוד. למזלה של TIH, נכנסה המורה שמחה לחייה בכיתה ה' :

The big change came in 5th grade when I had a new teacher. Her name is Simcha and she really brought happiness to my life. She was gentle, would never hit and would always respect her students. I... began to study. All of a sudden my grades were the highest in class... Of course, being the best student in class was not that hard considering



the low standard of education in such towns as mine. I realized that during 8th grade when I was sent to an all girls religious boarding school where the level of teaching was much higher. At that time, I already knew that western culture appealed to me but I was now put in a religious school against my wishes. I wanted to study at the university like my brother, to join the army, to see the world. After three months of rebelling I succeeded to come back... The one good thing I remember from that school was the high level of English.

Looking back, I see that I was always attracted to English, since I was a five-year-old and met my brother's girlfriend who was an English speaker. As a child, I always thought... that someone who knows English can progress and achieve whatever he wants in the "real" world outside of my hometown. I remember myself sitting for hours in front of the TV watching English-speaking movies, listening to songs and translating them. I would also bring English books home from the library and read them in secret. I did not want my friends to think I was a nerd. My English became good with the years, much higher than what was taught in school, and I found I was bored during the lessons. I must say my English was not that good, but it was still much better than all the other students (TIH).

כל מה שקשור להווייתה המוקדמת — העיירה הקטנה והמסוגרת, הדת, רמת החינוך הבסיסית — מסמל את מה שהיא רצתה להימלט ממנו, וכל מה שקשור בעיניה להווייה הישראלית והעולמית הרחבה — אוניברסיטה, צבא, "לראות עולם" ואנגלית — הם הדברים המושכים, בעלי הערך. גם כאן מקומו של האח לא נפקד, הן כדוגמה למהלך חיים נאור, והן כנושא הבטחה ואידיאל, בין היתר בקשר שיש לו לאנגלית. אמנם, חברתו של האח היא דוברת האנגלית, אך השימוש בלשון זכר ("someone who knows English can...") מילדה רעה" מסרבת לגווע וגורמת לכותבת להסתיר מאחריה את רצונה להצליח. רק מאוחר יותר, כך נדמה, תוכל להשתחרר ממנה, ורק במחיר של "בריחה", של ניתוק ממשא העבר. ההצלחה מתבטאת עכשיו כהגשמה עצמית — האידיאל המערבי, הכולל חובות וזכויות של אדם בוגר, וקשר אל מה שהכותבת מגדירה "העולם האמיתי":

However, escape to the big city was always at the back of my mind and at the age of 18 I packed my bags and moved to Tel-Aviv... Finally I could be myself... Joining the army was the final breakthrough for me. I was breaking the chain of all my religious friends who got married right after school. I began to see and experience the real world (TIH).

אכן, TIH התגברה על מצוקות רבות עד שהפכה להיות מה שהיא מכנה, "עצמה". עצמיות זו – גיוס לצבא, שלילת אורח חיים מזרחי שומר מצוות, מגורים במרכז ובחירה במקצוע של מורה לאנגלית – מאופיינת בקשר אל תרבות ישראלית שלטת ואל שפה עולמית שלטת. עם זאת, הזהות הנכספת עומדת בסתירה לאורח החיים הקודם שלה, לסביבתה הקודמת ולמשפחתה. כך שזהותה עכשיו, אותו "אני עצמי", ממשיכה את מלאכת הרכבת הזהויות והתפקידים, שחלקם נמצאים בעימות זה עם זה.

כמו רמנוג'ן, TIH מקבלת את ההבחנה שבין "שפת אם" ל"שפת אב", והזהותה עם אחיה (המסמל את ההתמודדות ה"גברית" המוצלחת עם העולם, ובעצם משמש דמות אב, לעומת הוריה המייצגים נכשלות) מצביעה על שביעות רצונה מקניית השליטה ב"שפת האב". שפה זו משקפת את כוחה לשנות את מעמדה הנחות – הנשי, הקולוניאלי – כפי שהדבר בא לביטוי בבחירות של חברותיה לכיתה.

מאמצייהן של מתמחות באנגלית ושל רבים אחרים בישראל ללמוד אנגלית ברמה גבוהה כרוכים לא פעם בשינויים בתפיסה העצמית. המעבר משפת אם, המזוהה עם פריפריות, ל"שפת אב" הגמונית, אינו פשוט. הזהות החצויה, בת הכלאיים, היא מנת חלקם של לומדים רבים:

I was born in Romania. For many, many years, I lived like an ordinary Romanian... Only when I was seven years old, I heard some rumor about my being *Evreu*. I didn't realize what it was, but I felt there was nothing to be proud of...

So, Jews lived in Romania as Romanians, but were still treated as Jews. However, once I made "Aliya," I became definitely a Romanian in Israel. As a Jew in Israel it didn't count so much that I was a Jew, but that I was born in a foreign country, had a strange accent, and therefore was a Romanian in Israel... Since I understood that being Romanian is no reason to be proud of, I took special care to learn Hebrew without any accent. Indeed, up until today, when people find out that I was born in Romania, they always admire my "excellent" accent... it makes one wonder what is a "good" accent and what is a "bad" one? Is it only a matter of pure linguistics, or actually it is a matter of social standards? Was I considered less "Israeli", less pure had I not mastered a genuine accent? On the other side, I never have met an Anglo-Saxon Israeli without a heavy accent. Yet that doesn't seem to bother anyone. Is Israeli society bothered only by certain accent? Can it be that an English teacher with a heavy American accent in Hebrew is considered a much better teacher than an English teacher with an Israeli accent in English, even though the pupils might better understand and identify [with] the latter one? If so, being an English teacher requires from me to first get over my native accent in Hebrew, and secondly, to get over my adopted accent in English. In order to be a "good" Israeli English teacher I must erase my Romanian traces and my Israeli traces when switching languages...

In conclusion... I cannot be my language... Israeli society has not totally decided what it is that it wants to be, yet one thing is for sure: Romanian and Russian accents are totally unwelcome. In a way, being a Jew in Romania is a much more distinct identity than being a Romanian originated Jew in Israel (TABA).

ניתן לקשור כעת בין הביטויים של התלמידים לגבי יחסם לאנגלית לבין יחסם לעברית. ראשית, מסתמן טווח של תגובות ויחסים לאנגלית: היא מקנה מעמד, היא אינסטרומנטלית, פותחת אפשרויות של תעסוקה ומגורים ומציעה אופני התחברות טכניים וחברתיים. האנגלית מאפשרת גם לעקוף את העברית. עקיפה זו מובילה לשאלה פוליטית מרכזית: מתי ייחשבו האנגלית והעברית לשפות של קולוניזטור ומתי לשפות של נתין או של כפוף? הכותבים והכותבות שלעיל אינם שותפים רק במעין קהילת לאום קולוניאלית, אלא במעגלים רבים אחרים. אחד החשובים שבהם הוא המעגל או הקהילה של דוברי אנגלית כשפה שנייה או שלישית, המהווה תחום רשמי הנמצא בפיקוחם של גורמים ממשלתיים. מבחינה זו, העברית היא שפה קולוניאלית מובהקת בהקשר המקומי. ואילו האנגלית היא קולוניאלית אם היא מדכאת סובייקטים או תומכת בהגמוניה של העברית או של דובריה מול שפות אחרות, דהיינו, בהקשרה הממסדי.

ההעדפות הממסדיות, בעד עברית ואנגלית ונגד ערבית, מקורן עוד במנדט הבריטי (Lockard 1997). חסרונה של הערבית אינו מורגש, לרוב, בקרב דוברי עברית.<sup>11</sup> ערבית נתפסת לא רק כשפה "נחותה" של תרבות שאין צורך או עניין להכיר אותה, אלא כשפת "אויב" וההתמצאות בה היא נחלתם של מזרחנים בעלי השקפה אוריינטליסטית, כפי שמגדיר אותם סעיד (Said [1985] 1997, 136). מצב זה ממשיך את היחס אל המהגרים מארצות דוברות ערבית, שנדרשו לזנוח את מורשתם התרבותית והלשונית לטובת מיוזגם במה שנקרא אז, על פי המודל האמריקאי, כור ההיתוך (Shohat 1988; סבירסקי 1981). השוני בין שני "כורי ההיתוך" בנקודות המוצא, בתהליכים ובתוצרים, רב מן הדמיון, ולא כאן המקום לדון בו. אך חשוב לציין שהצלחת המודל האמריקאי בכפיית שפה ראשית, תוך כדי שמירה על האפשרות לתרבות מהגרים פלורליסטית — היא שנותנת לאנגלית את מעמדה, הן ככוח קולוניאלי והן ככוח דה-קולוניאלי. יש צורך, כמובן, להביא לשינוי משמעותי ביחס לערבית בישראל, אך דומה שבינתיים רק האנגלית, בגלל זיהויה כשפה שלטת, מציעה אופציה לבניית זהות רב-לשונית, שבמסגרתה יוכלו העברית והערבית לתפקד על בסיס שוויוני.

השפות בישראל, ויחסי הכוח ביניהן, הם מרכיב חשוב בגיבוש זהות לשונית-ישראלית. היחס אל השפות מבטא תמיד מאוויים חברתיים ופוליטיים, והשפה — קאנונית יותר או פחות — היא זירה לבניית זהות, תוך התמודדות עם זהויות אחרות. הטקסטים שהובאו כאן מצביעים הן על יחסי הכוח המכתיבים את רצונות הכותבים והן על ההתמודדות של

<sup>11</sup> Shohamy and Donitsa-Schmidt 1998; Stavans and Narkiss 2001

הכותבים עם עברם האישי, השתייכותם הלאומית ורצונותיהם, החורגים מנתוני הפתיחה האלה.

הטקסטים של סטודנטים במכללות נמצאו דומים מבחינות רבות לכתבים שמוצאם מארצות פוסטקולוניאליות. אלה עוסקים ביחסים הבלתי שווים שבין גברים לנשים, בין כובש לנכבש ובין רוב למיעוט. כתיבה פוסטקולוניאלית מציעה נקודת מבט ביקורתית היסטורית, המוציאה את המציאות הקיימת משלוותה הכמו־טבעית, ונותנת ביטוי קונקרטי להתמודדות עם כוחות אימפריאליסטיים ומדכאים. תיאור וביקורת כאלה כוחם יפה גם לישראל. גם כאן קיימת אמביוולנטיות ביחס למרכז, רצון להתערות בו, אך התנגדות לנחיתות הנכפית בשל כך. יחסי גברים-נשים, אשכנזים-מזרחים ויהודים-ערבים, אם לבחור בשלושה תחומים מכריעים בחיינו, יכולים להיות מוארים על ידי דיון בכתיבה פוסטקולוניאלית.

בישראל, כמו בקולוניות בריטיות לשעבר, הסיפור האישי הופך במהרה למייצג אתני או לאומי קולקטיבי, אלא שבישראל חסרה המודעות לכך שהדגם הלאומי כאן מבוסס על הסתכלות לעבר המערב, ועל קבלת אופן ההבניה הלאומית-תרבותית של המערב (רז'קראקין 1993; Chakrabarty 1997). לכן, תחושת הפריפריות אינה רק מנת חלקן של נשים עולות, מזרחיות או ערביות, הלומדות להיות מורות לאנגלית, אלא היא נחלת הכלל: ישראל כולה היא פריפריה של המערב, היא לעולם להוטא לצעוד בעקבותיו, והיא לעולם מפגרת ו"דחוויה". גם לתיאור שלי את המצב בישראל יש פן קולוניאלי: הוא "מייבא" ספרות ותיאוריה (שנכתבה באנגלית) כדי "לביית" ולהגדיר תופעה מקומית. אך האמצעי הפוסטקולוניאלי נחוץ, ראשית, כדי להראות כיצד האנגלית, שהיא שפה הגמונית, יכולה לשנות את מעמדה ההגמוני ושנית, כדי להוות מודל לשינוי מעמדה של העברית.

פנייה אל הפרקטיקה הפוסטקולוניאלית בהקשר הישראלי — דגש על אנגלית לא תקנית, לא קאנונית, פוסטקולוניאלית — יכולה לשנות את ההיררכיה הקיימת, להטות את תפקוד האנגלית לכיוון דה-קולוניאלי, להשפיע על מעמדן של העברית ושל הערבית ולהוות אלטרנטיבה ו"תיקון" להגמוניה הלשונית והתרבותית, הן של האנגלית התקנית המונוליטית והן של העברית. מתוך קריאת הטקסטים — הן הפוסטקולוניאליים והן של התלמידות לאנגלית — ברור שאין מדובר בהידלדלות השפה או באובדנה, אלא בהעשרתה ובחיזוקה.

### ביבליוגרפיה

דלו, זיל, ופליקס גואטרי, 2000. "מהי ספרות מינורית?", תרגמה אריאלה אזולאי, מכאן: כתב-עת לחקר

הספרות העברית א (מ"א): 134–143.

זך, נתן, 1999. "שירה אנגלית 1999", הארץ, ערה"ש תש"ס.

חבר, חנוך, ועדי אופיר, 1994. "הומי ק. באבא: תיאוריה על חבל דק", תיאוריה וביקורת 5 (סתיו):

141–143.

- משרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הכללי, 1996. חוזר מיוחד התשנ"ו — שכפול/31. מדיניות החינוך הלשוני בישראל, 15.4.96.
- נרקיס, דרון, 2001. "יצירת האחר בשירה אנגלו-ישראלית", במכללה 13: 109–146.
- סבירסקי, שלמה, 1981. לא נחשלים אלא מנוחשלים: מזרחים ואשכנזים בישראל, מחברות למחקר ולביקורת, חיפה.
- ספיבק, גיאטרי, צ'קוורטי, 1995. "כלום יכולים המוכפפים לדבר?", תרגמו איה ברזיר ועדי אופיר, תיאוריה וביקורת 7 (חורף): 31–66.
- רז-קרקוצקין, אמנון, 1993. "גלות בתוך ריבונות: לביקורת 'שלילת הגלות' בתרבות הישראלית", תיאוריה וביקורת 4 (סתיו): 23–56.
- , 1999. "השיבה אל ההיסטוריה של הגאולה, או: מהי 'ההיסטוריה' שאליה מתבצעת 'השיבה', בביטוי 'השיבה אל ההיסטוריה'?", הציונות והחזרה להיסטוריה: הערכה מחדש, ערכו שמואל נ. אייזנשטדט ומשה ליסק, יד בן צבי, ירושלים, עמ' 249–276.
- Ahmad, Ajaz, 1992. *In Theory: Classes, Nations, Literatures*. London and New York: Verso.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin (ed.), 1989. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London and New York: Routledge.
- , 1995. *The Post-Colonial Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- Azim, Firdous, 1993. *The Colonial Rise of the Novel*. London and New York: Routledge.
- Bhabha, Homi K., 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.
- , 1997. "'Race', Time and the Revision of Modernity," in *Postcolonial Criticism*, ed. Bart Moore-Gilbert, Gareth Stanton and Willy Maley. London and New York: Longman, pp. 166–190.
- Chakrabarty, Dipesh, 1997. "Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for 'Indian' Pasts?," in *A Subaltern Studies Reader 1986–1995*, ed. Ranajit Guha. London: University of Minnesota Press, pp. 263–293.
- Crystal, David, 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deleuze, Gilles, and Felix Guattari, 1986. *Kafka: Toward a Minority Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eagleton, Terry, 1983. *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Fanon, Frantz, [1952] 1967. *Black Skin, White Masks*, trans. Charles Lam Markmann. New York: Grove Press.
- Hever, Hannan, 2002. *Producing the Hebrew Canon: Minority Discourse in Modern Hebrew Fiction*. New York: New York University Press.
- Holmström, Lakshmi, and Mike Hayhoe (ed.), 1994. *Figures in a Landscape: Writing from India*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, Ted, 1998. *Brithday Letters*. New York: Farrar Straus Giroux.

- Jameson, Frederic, 1991. "Secondary Elaborations," in *Postmodernism Or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. New York: Duke University Press, pp. 297–418.
- JanMohamed, Abdul, 1983. *Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Kuzar, Ron, 2001, *Hebrew and Zionism: A Discourse Analytic Cultural Study*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Lamming, George, 1960. *The Pleasures of Exile*. London: Michael Joseph.
- Lockard, Joe, 1997. "'Welding these Residents Together': Modernization, Neutralism and Ideologies of English in Mandatory Palestine 1917–1948," *Journal of Commonwealth and Postcolonial Studies* 4 (Fall): 18–34.
- Loomba, Ania, 1998. *Colonialism / Postcolonialism*. London: Routledge.
- McArthur, Tom, 1998. *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Memmi, Albert, [1957] 1965. *The Colonizer and the Colonized*, trans. Howard Greenfeld. Boston: Beacon Press.
- Ministry of Education, English Inspectorate, Israel Curriculum Center, 2001. *English Curriculum for all Grades: Principles and Standards for Learning English as a Foreign Language in Israeli Schools*. Jerusalem.
- Ngugi wa Thiong'o, 1986. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Oxford: James Currey and Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Pennycook, Alastair, 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longmans.
- , 1995. "English in the World / The World in English," in *Power and Equality in Language Education*, ed. James W. Tollefson. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 34–58.
- Phillipson, Robert, 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Said, Edward W., [1978] 1995. *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. Harmondsworth: Penguin Books.
- , [1985] 1997. "Orientalism Reconsidered," in *Postcolonial Criticism*, ed. Bart Moore-Gilbert, Gareth Stanton and Willy Maley. London and New York: Longman, pp. 126–144.
- Shohamy, Elana, and Smadar Donitsa-Schmidt, 1998. *Jews vs. Arabs: Language Attitudes and Stereotypes*. Tel Aviv University: The Tami Steinmetz Center for Peace Research.
- Shohat, Ella, 1988. "Sepharadim in Israel: Zionism from the Standpoint of its Jewish Victims," *Social Text* 19–20: 1–35.
- Skinner, John, 1998. *The Stepmother Tongue: An Introduction to New Anglophone Fiction*. London: Macmillan.

- Spivak, Gayatri Chakravorty, 1988. *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London and New York: Routledge.
- Spolsky, Bernard, and Elana Shohamy, 1999a. "Language Practice, Language Ideology and Language Policy," in *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*, ed. Richard A. Lambert and Elana Shohamy. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins, pp. 1–41.
- , 1999b. *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stavans, Anat, and Doron Narkiss, 2001. "Creating and Implementing a Language Policy in the Israeli Educational System: The Producers, the Product, the Consumers, and the Market," Second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism. Leeuwarden, The Netherlands, 13–15.9.01.
- Viswanathan, Gauri, 1998. *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India*. Delhi: Oxford University Press.
- Walcott, Derek, 1979. "The Schooner Fligh," *The Star-Apple Kingdom*. New York: Farrar Straus Giroux, pp. 8–20.
- Yiftachel, Oren, 1999. "'Ethnocracy': The Politics of Judaizing Israel/Palestine," *Constellations: An International Journal of Critical and Democratic Theory* 6 (September): 364–390.
- UNESCO, 2001. *Tje UNESCO Courier*, April.

