



# השפה הערבית באקדמיה בישראל: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים לעתיד

מוחמד אמארה, סמדר דוניצה-שמידט, עבד אלרחמן מרעי

המחקר התאפשר הודות לסיוע הנדיב של



This research was generously supported by the European Union.  
The contents of this publication are the sole responsibility  
of Sikkuy and Dirasat and can in no way be taken  
to reflect the views of the European Union.

اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل:  
الغياب التاريخي، التحديات الحاضرة، التطلعات المستقبلية

محمد أمارة، سمدار دونيتسا-شميدت، عبد الرحمن مرعي

**Arabic in the Israeli Academy:  
Historical Absence, Current Challenges, and Future Possibilities**

Muhammad Amara, Smadar Donitsa-Schmidt, Abd Al-Rahman Mar'i

עורכות לשון: נעמה פנחס-ציפור, אילנה דנון  
מפיקה אחראית: יונה רצון

מחקר זה יצא לאור גם בערבית  
והוא מופיע באתרי האינטרנט של העמותות סיכוי,  
דיראסאת, ומכון ון ליר בירושלים

© תשע"ו - 2016, הוצאת מכון ון ליר  
עיצוב וסדר: נדב שטכמן פולישוק  
נדפס בדפוס פרינטיב

## תוכן העניינים

- תקציר והמלצות עיקריות 5
- הקדמה: על שפה, אידיאולוגיה ועוצמה 11
- חלק א: היחס אל הערבית במדינת ישראל 14
1. גישות עיקריות לסוגיית הרב-לשוניות בחברה 14
2. מעמדה של הערבית בישראל 16
3. הערבית בבתי הספר היהודיים: שפת השכן או שפת האויב? 19
- חלק ב: הנוכחות-נפקדות של הערבית באקדמיה בישראל 21
1. שפה רשמית מול שפה זרה: מקרה הבוחן של האנגלית באקדמיה בישראל 21
2. נוכחותה של הערבית באקדמיה בישראל 22
3. הערבית במחלקות לערבית באוניברסיטאות 23
4. השפה הערבית באתרי האינטרנט של האוניברסיטאות 34
5. מחקר העמדות: היחס למקומה של הערבית באקדמיה 37
- חלק ג: סיכום והמלצות 59
- רשימת המקורות 65
- נספח א: שאלון מובנה 73
- נספח ב: תיאור אוכלוסיית המחקר 74
- תקציר והמלצות עיקריות בערבית 77
- תקציר והמלצות עיקריות באנגלית 90



## תקציר והמלצות עיקריות

לקונטקסט החברתי הפוליטי בכלל ולסכסוכים פוליטיים בפרט יש השפעה על הדפוסים הלשוניים-חברתיים (סוציו-לינגוויסטיים) בכל חברה נתונה. השפה אפוא היא חלק מהמציאות החברתית-פוליטית, ולא רק שהיא משקפת אותה, אלא היא אף מעצבת אותה. מכאן שבענייננו, במסגרת דיון על מקומה של השפה הערבית במרחב הציבורי הישראלי בכלל ובמרחב האקדמי בפרט, אפשר ללמוד רבות הן על מקומה של התרבות הערבית בישראל, הן על יחסי הכוח בין יהודים לערבים בארץ והן על הקשיים העיקריים המעכבים שינוי חיובי של המצב.

מטרתו של מחקר זה לבחון את מקומה ומעמדה של השפה הערבית באקדמיה בישראל. בחלק הראשון מוצגים ההקשרים הרחבים המשפיעים על היחס לשפה הערבית במדינת ישראל. בחלק השני נבדק מעמדה של הערבית באקדמיה בישראל באמצעות השוואתו למעמדה של האנגלית (שלהבדיל מהערבית אין היא שפה רשמית); בחינת מקומה של השפה הערבית במחלקות ללימוד השפה וספרותה בארבע אוניברסיטאות מחקר נבחרות בישראל (אוניברסיטת חיפה, האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב) ובאתרי האינטרנט של כמה מהמוסדות להשכלה גבוהה בארץ; וסקירת יחסם של סטודנטים ואנשי סגל למקומה ומעמדה של השפה הערבית בישראל בכלל ובאקדמיה בפרט. ממצאי המחקר מעידים על שוליותה של הערבית באקדמיה, ובאופן כללי על מה שאנו מכנים ה"נוכחות-נפקדות" של הערבית באקדמיה בישראל. החלק השלישי של המחקר כולל המלצות לתיקון המעוות. המלצות אלו מתבססות על המחקר האקדמי בנושא ועל מסקנות מהפרויקט "קידום הערבית במרחב האקדמי", פרויקט משותף של מכון ון ליר בירושלים, דיראסאת – מרכז ערבי למשפט ומדיניות, וסיכוי – העמותה לקידום שוויון אזרחי.

ממצאי המחקר מעידים שגם היום, כמעט שבעים שנה מאז הקמתה של מדינת ישראל, עדיין רווחת התפיסה של "שפה כבעיה". הדבר בא לידי ביטוי ביחס לשתי קבוצות: מהגרים עולים וערבים ילידים. מדינת ישראל, הדוגלת בכור ההיתוך, שראתה בשפות המהגרים איום על ההגמוניה של העברית, הנהיגה מראשיתה מדיניות שלפיה על המהגרים לוותר על שפות

האם שלהם לטובת השפה העברית. תופעה זו התבטאה, בין השאר, בהאחדת שפת ההוראה במוסדות החינוך ובמרחב הציבורי, המתנהל רובו ככולו בשפה העברית, וכן בהיעדר המובהק של מוסדות ויוזמות מטעם המדינה – במיוחד בשנים שבהן היו דוברים ילידיים רבים של שפות מהגרים – שמטרתן עידוד שימורן של שפות האם של המהגרים. כך קרה שרוב השפות הללו נשארו דבורות בתוך הבית בלבד, ובדור השלישי נעלמו כמעט לחלוטין.

בנוגע לשפה הערבית, הרי היא שפה רשמית בישראל, והערבים אזרחי ישראל הדוברים אותה הם מייעוטי ילידי. אף על פי כן בפועל הערבית היא שפה שולית כמעט בכל התחומים בישראל, נחותה במעמדה מהעברית ולעיתים קרובות גם מהאנגלית, ולפעמים היא אף נעדרת לחלוטין מהנוף הלשוני ומהמרחב הציבורי הישראלי. היעדרה מן המרחב הציבורי מעיד על הניסיון לרחוק את רגליה.

אף על פי שבישראל יש שתי שפות רשמיות, היא רחוקה מאוד מהמודל הדו-לשוני הנהוג במדינות רבות בעולם. לאמתו של דבר, דו-לשוניות ערבית-עברית מתבקשת רק מהאוכלוסייה הערבית בישראל, ואילו הדו-לשוניות המתבקשת מהיהודים בישראל היא דו-לשוניות עברית-אנגלית, אף שהיא אינה מעוגנת בחוק. החשיבות העיקרית של השפה הערבית ומעמדה בישראל מתבטאת משום כך במופעים מחוץ לקונצנזוס הלאומי והחברתי הישראלי, ובעיקר בחייה הפנימיים של קהילת המיעוט הערבית וביכולתה לחנך את ילדיה בזרם החינוך הערבי בשפה הערבית.

ישנן כמה סיבות למעמדה הנמוך של הערבית בישראל. ראשית, מאחר שהערבית נתפסת בעיני רבים מהיהודים בארץ כשפת האויב ולא כשפת השכן, הפכו ההצדקות הפרקטיות ללימודה בעיקר מודיעיניות וצבאיות, וכך תפסו השיקול הביטחוני והמוטיבציה הביטחונית מקום מרכזי בלימוד השפה ובשדה הוראת השפה. נוסף על כך, ואולי בשל כך, התוצאות של הוראת הערבית בבתי הספר היהודיים אינן משביעות רצון כלל ועיקר, בייחוד אם המדד הוא הכשירות הלשונית הפרקטית הנדרשת משפה שהיא שפה רשמית בישראל, שפת חובה בבתי הספר, שפת האזור שבו שוכנת ישראל ושפת מורשת עבור כמעט מחצית מיהודי ישראל. הכשירות הלשונית בערבית של רובה הגדול של האוכלוסייה היהודית מוגבלת מאוד או שאינה קיימת כלל. גם בקרב מי שלמדו את השפה נשמעת שוב ושוב הטענה "למדתי ערבית

אבל אני לא זוכרת/ת כלום", ובמבחן המציאות מתברר שהלומדים אינם מסוגלים לבצע את הפונקציות הבסיסיות של השפה (שנהב ואחרים 2015). רצונם של התלמידים ללמוד ערבית בקונטקסט של הסכסוך הערבי-ישראלי והרצון לשרת בחיל המודיעין גורעים גם הם מערכה של השפה הערבית, מפחיתים את רצונם של הערבים אזרחי ישראל להשתתף בשדה הוראת השפה, מגמדים את ההון התרבותי של הערבית, פוגעים כמוטיבציה ללמוד אותה בצורה חיובית כשפת גשר בקרב היהודים, ועוד.

במרחב האקדמי זכתה הערבית למחקרים מעטים בלבד.<sup>1</sup> לאחרונה יצא מטעם עמותת סיכוי ומרכז דיראסאת דוח בעקבות מחקר שבחן את החסמים המקשים את הנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים הפלסטינים במרחב האקדמי הישראלי ובדק את מקומה של השפה הערבית בקמפוס ואת המקום שניתן לתרבות הערבית במרחב האקדמי הישראלי (אבו ראס ומעין 2014). תוצאות המחקר מראות בבירור שמקומן של השפה הערבית ותרבותה נפקד כמעט לחלוטין מהמרחב האקדמי הישראלי. הן אינן חלק מהמדיניות האקדמית, ולכן לא נעשים מאמצים להנכיח אותן. במילים אחרות, המרחב מזוהה בראש ובראשונה עם השפה העברית, ובאופן משני עם השפה האנגלית, וכמעט אינו מזוהה כלל עם השפה הערבית. הסטודנט היהודי רואה את המרחב האקדמי הישראלי כשלו, ואילו הסטודנט הערבי מרגיש שאינו שייך באמת למרחב הזה, שהוא הזירה החינוכית העיקרית בישראל שבה לומדים יהודים וערבים, ואינו שותף שווה זכויות בו.

במחקר זה ביקשנו להתמקד במרחב האקדמי בישראל וניסינו להרחיב את היריעה הן מבחינה מחקרית-אקדמית, הן מבחינת המחקר המשווה והן מבחינת עמדות והמלצות. אחת הדרכים להשיג זאת הייתה מחקר עמדות שנועד לברר את דעותיהם של מרצים וסטודנטים, יהודים וערבים, בשאלת מעמדה ומקומה של השפה הערבית בחברה בישראל בכלל ובמרחב האקדמי בפרט. אף על פי שאוכלוסיית המחקר איננה מדגם מייצג, ניתן ללמוד מהמחקר על המכשולים העיקריים המעכבים את קידום הערבית בישראל. מצאנו שרוב הקבוצות תמימות דעים שעל האקדמיה להירתם לטובת שינוי מעמדה של השפה הערבית בחברה בישראל – אבל רוב המשתתפים מפקפקים ביכולתה לתרום בפועל לשינוי של ממש.

זאת ועוד. במסגרת מחקר זה בדקנו את מקומה של הערבית במחלקות להוראת השפה והתרבות הערבית בארבע אוניברסיטאות בישראל. כוונתנו הייתה לבחון מה מקומה של הערבית במחלקות שבהן היא אמורה להיות המרכז, ומכאן לגזור גזרה שווה לגבי מעמדה במרחבים אחרים. למדנו שגם במחלקות אלו יש שוליות יחסית של הערבית, שכן היא נתפסת כשפה זרה שנייה (אחרי האנגלית) ולא כשפה רשמית. כמו כן גילינו כי אין בלימודה התייחסות מספקת להיבט השפתי, הדגש עודנו על לימוד טקסטים מהתקופה הקלאסית, ולפרוזה מודרנית, שירה ערבית בת זמננו ועוד מייחדים תשומת לב פחותה. נוכחנו שגם במרחב האקדמי הערבית נלמדת בעברית, מהלך שלדידנו רק מחזק את ה"זרות" של הערבית, והוא נובע מהשפעת המסורת האוריינטליסטית בתחום או אף מההשקפה הצבאית או המודיעינית המובנית בקרב המרצים. שיטת הוראה זו, שבה הערבית אינה נלמדת בערבית, שונה לחלוטין מההוראה במחלקות לשפות אחרות – במחלקות לאנגלית, לדוגמה, שפת ההוראה היא אנגלית כמובן. בדקנו במחקרנו גם את המידע בערבית באתרי האינטרנט של האוניברסיטאות הנבדקות. גילינו כי למרות הנחיית המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג), המצב עדיין רחוק מלהשביע רצון. בהקשר זה נציין כי אתרי האינטרנט של כל האוניברסיטאות מתורגמים לאנגלית באופן מקצועי ביותר, ואילו בדפיהם בערבית התרגומים דלים מאוד.

לסיכום, אף שהערבית היא שפה רשמית במדינה, אף שבאוניברסיטאות בארץ לומדים מספר רב של סטודנטים ערבים אזרחי ישראל, ועל אף חשיבות הערבית ליצירת מרחב משותף שוויוני ומכבד, מעמדה של הערבית בקמפוס הישראלי עודנו נחות. המרחב האקדמי, המתנהל ברובו בשפה העברית, אינו נתפס כמרחב אקדמי משותף לערבים וליהודים – כפי שהדגישו המשתתפים הערבים שנשאלו על הנושא במסגרת המחקר – אלא מזוהה כמרחב השייך לקבוצה אחת בלבד. מכיוון שהאתגרים הכרוכים בקידום השפה הערבית אינם נוגעים אך ורק למרחב האקדמי, אלא גם למרחבים אחרים, יש צורך בראייה רחבה, המביאה בחשבון את המשאב התודעתי ואת זיקתו למרחבים אחרים. נציע תחילה המלצות כלליות ולאחר מכן – המלצות ספציפיות למרחב האקדמי.



## המלצות כלליות

יש צורך לקדם מגמות ויוזמות שיהפכו את הערבית משפה הנתפסת כמאיימת לשפה הנתפסת כמשאב שיש לו פוטנציאל תרומה, שפה המזוהה עם חברה ותרבות, שפה שהיא גשר לשלום. כמו כן יש לאפשר למיעוט הערבי לממש את זכויותיו הלשוניות בשפת האם שלו, ולחזק את מעמדה של השפה הערבית ולעשותה משפה שולית לשפה העומדת במרחב הציבורי בזכות עצמה ובצורה המכבדת אותה ואת מעמדה. נוסף על כך, בשל ההקשרים הצבאיים-ביטחוניים-מדיניים הנמשכים של השפה הערבית, אנו קוראים לאזרח אותה לחלוטין, כלומר להתוות תפיסה ברורה הרואה בערבית את שפת השכן והשלום וההשתלבות במזרח התיכון. האתגר הוא לרחות את רעיון "תודעת האויב", לאמץ תחתיו את הגישה הרואה בערבית גשר תרבותי ואמצעי להבנת האחר, ולקבוע בהתאם מדיניות לשונית חינוכית חדשה. על פי המדיניות החדשה המוצעת, לימוד הערבית כשפה שנייה יהיה מקצוע חובה לתלמידים היהודים מבית הספר היסודי ועד כיתה י"ב, כמו שהשפה העברית היא שפה שנייה לתלמידים הערבים כיום.

## המלצות ספציפיות למרחב האקדמי

יש להנכיח את הערבית ותרבותה במרחב האקדמי. לנוכח הצלחת הכינוסים הראשוניים החלוציים שנערכו במסגרת הפרויקט "קידום הערבית במרחב האקדמי", שקיבלו משוב חיובי מעודד מאוד הן מהמחלקות שהשתתפו בהם הן מהשותפים לפרויקט, אנו קוראים לממש את המודל הזה, לאפשר בכל אוניברסיטה בישראל כינוסים בשפה הערבית ולעודד מרצים ערבים ויהודים לשאת את דבריהם בשפה הערבית. אנו מאמינים כי יש להנכיח את השפה במרחב האקדמי על ידי מתן מקום בולט ומכובד בכל רחבי הקמפוס ובכל התחומים: בשילוט, בכל מקום שנותנים בו שירות לסטודנטים הערבים, בטפסים, בפרסומים ובמכרזים הכתובים, וכן באתרי האינטרנט של מוסדות ההשכלה הגבוהה ושל ספריותיהם. יש להמשיך במאמצי ההנכחה של השפה הערבית באתרים אלו ובכל הקישורים בהם, ובהקשר זה יש גם להגביר את מאמצי הבקרה והאכיפה. בלוחות השנה האקדמיים יש לציין בבירור את

המועדים התרבותיים והלאומיים של הערבים ולעשות את ימי החג של הערבים (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) ימי שבתון.

יש להנהיג שינוי דרסטי בהוראת השפה. בהוראת השפה הערבית הדגש מושם כיום כמעט אך ורק על הבנת הנקרא. יש לשנות את תפיסת ההוראה, לקדם ולשלב אנשי סגל ערבים במחלקות לחקר השפה הערבית ותרבותה ולהימנע מגישות אוריינטליסטיות ומרחיקות. כמו כן יש לקדם את חשיבותה האקדמית של הערבית, דבר שישפיע על מקומה בחברה בכלל. בנושא זה אנו גורסים כי יש לשקול לחייב את לימוד הערבית בבית הספר כתנאי לקבלת תעודת בגרות וכתנאי קבלה ללימודי התואר הראשון באוניברסיטה. נושא נוסף שראוי להדגיש הוא הגברת המודעות בקרב הסגל האקדמי והמנהלי. הדרת השפה הערבית ותרבותה ממרחבי הקמפוס גרמה במהלך השנים חוסר מודעות לנפקדותה הן בקרב הסגל האקדמי הן בקרב הסגל המנהלי, הן בקרב יהודים הן בקרב ערבים. יש ליצור תנאים מיטיבים למרחב אקדמי משותף. המרחב כיום משותף רק מבחינה פיזית, אך בפועל הוא שייך באופן מובהק לנוף העברי ולסטודנט העברי. מן הראוי לבחון כיצד אפשר לשנות בהדרגה את המרחב ולעשותו משותף לכול, כדי שגם הסטודנט העברי ירגיש שהוא חלק ממנו, לא רק מבחינה פיזית, אלא גם מבחינה חברתית ותרבותית. במסגרת זו יש לשקוד על בניית גשרים בין הסטודנטים הערבים ובין הממסד האקדמי הישראלי. על המוסדות להשכלה גבוהה לפעול מתוך הבנה תרבותית להווייתם של הסטודנטים הערבים הבאים בשעריהם בראשונה ולהקצות משאבים כדי להקנות להם כלים של העצמה לשונית שיאפשרו להם להתמודד עם קשיי ההסתגלות למרחב האקדמי. בד בבד יש לבנות גשרים עם האוכלוסיות השונות בקמפוס על ידי מימון והכוונה של פעילויות מגוונות.

לסיום נציין כי מחקר זה הוא מחקר חלוצי ראשוני. לפיכך אנו מדגישים את חשיבותו של קידום מחקר יישומי מקיף שיבחן את האפשרויות ליצירת תנאים מיטיבים להשתלבותם של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי ולקידום הערבית ותרבותה. במסגרת חשיבה זו יש לקדם פורום משותף לחברה האזרחית ולאקדמיה, מתוך הכרה שהשינוי במרחב האקדמי יהיה חייב להתרחש במקביל לשינוי במרחב הציבורי כולו.

## הקדמה: על שפה, אידיאולוגיה ועוצמה

שישים ושלושה מוסדות להשכלה גבוהה פועלים היום בישראל, תשעה מהם אוניברסיטאות מחקר. רק בארבעה מאותם שישים ושלושה מוסדות – ארבע מכללות לחינוך – הלימודים הם בשפה הערבית,<sup>1</sup> ובכל השאר העברית היא שפת ההוראה והמחקר השלטת. רוב הסטודנטים הערבים בארץ נאלצים אפוא ללמוד בשפה העברית, שהיא שפה שנייה בעבורם<sup>2</sup> – אתגר לא פשוט לסטודנטים אשר נאלצים ללמוד כקבוצת מיעוט במוסדות המדירים כמעט לחלוטין את שפתם ואת תרבותם. מחקר זה, כמו המחקרים הנלווים אליו ומוצגים בהמשכו, עוסק במעמדה של השפה הערבית באקדמיה בישראל. נושא זה נחקר באופן חלקי בלבד, בעיקר מבחינת חסמי השפה והתרבות המקשים את הנגשת ההשכלה הגבוהה לערבים הפלסטינים אזרחי ישראל (לדוגמה אבו ראס ומעין 2014). כותבי מחקר זה רואים באידיאולוגיה ובעוצמה שני נושאים עיקריים שיש להתייחס אליהם כבסיס וכרקע להבנת מעמדה של הערבית במרחב האקדמי הישראלי. לפיכך ננתח את הסוגיות השונות הנוגעות למעמד הערבית באקדמיה גם מתוך התייחסות לנושאים אלו. ראשית לכול נבקש להדגיש את הקשר בין שפה, אידיאולוגיה ועוצמה ואת חשיבותן בהקשר הישראלי. השפה אינה משמשת רק כלי לתקשורת בין בני אדם; יש לה גם תפקידים חשובים כגון העברת אמונות, דעות, ערכים ואידיאולוגיות. בהקשר זה טוען טארק רחמאן: "להפיץ שפה מסוימת משמע לבטא נקודת מבט מסוימת, לחזק תרבות מסוימת, הבנה מסוימת של המציאות; להגדיר דבר מה בעל ערך או חסר ערך" (Rahman 2002, 40). במילים אחרות, תפקיד השפה אינו מתמצה בהפצת אידיאולוגיות. השפה היא חלק בלתי נפרד מתהליך הבנייה והגיבוש של זהות קבוצתית, ויש לה תפקיד גם בהבעת עמדה כלפי דובריה וכלפי תרבותם. השפה היא גם כלי להעברת השקפת עולם ודרכים מסוימות להבנת המציאות ולהתגבשות ערכים חיוביים או שליליים. החשוב בהקשר

- 1 המכון האקדמי הערבי במכללה האקדמית בית ברל, מכללת אלקאסי בבאקה אלגרביה, המכללה הערבית לחינוך בחיפה ומכללת סכנין.
- 2 האוכלוסייה הערבית בישראל, השונה מן האוכלוסייה היהודית מבחינה לאומית, לשונית, תרבותית ודתית, מבקשת, בתוקף היותה מיעוט ילידי ולאומי, להשיג שוויון זכויות מלא, בהדגשה של הזכויות הלאומיות, הלשוניות והתרבותיות, במטרה ברורה לשמור על זהותה. הערבים מנסים ליזום מכלול של מהלכים כדי לקדם את שוויון הזכויות הזה – ובהם מהלכים בתחום הפוליטי, הכלכלי והחינוכי, וגם בתחום הלשוני שבמוקד המחקר הנוכחי. דוגמה למהלך שצלח בתחום זה היא הקמת האקדמיה ללשון הערבית בשנת 2007. לעומת זאת הרעיון להקים אוניברסיטה דוברת ערבית נחל כישלון חרוץ (אבו אל-היג'א 2003).

זה, כטענתם של מוחמד אמארה ועבד אלרחמן מרעי, הוא שכאשר שפה מסוימת זוכה לתפוצה ולהגמוניה במרחב הציבורי, יש לכך השלכות על היחסים בחברה ועל ראייתן של הקבוצות השונות את עצמן ואת האחר (أمارة ومرعي 2008).

חשוב לציין שהאידיאולוגיות הלשוניות אינן עוסקות בשפה גרדא, אלא יוצרות קשר בין השפה לזהות. דרך הקשרים האלה האידיאולוגיה הלשונית תומכת במבנה של השפה ובשימוש בה ומחזקת את התובנות המשותפות ליחיד, לקבוצה, למוסדות ולמנגנונים החשובים של האומה, לרבות המדינה, ההוראה והחוק. מתוקף זה השפה יכולה לקבוע שמות ומושגים אשר יסבירו את המציאות הקיימת. כאן נוצרת העוצמה של השפה, שבכוחה להשפיע על האחרים ועל תרבותם. היא מייצגת את שפת החזק שאין להתעלם ממנה והיא משפיעה על האחר בחיי היומיום (Woolard 1998).

כוחה של השפה כאמצעי להפצת אידיאולוגיה או אמונות דתיות ניכר לדוגמה בהשפעת השפה הערבית בתקופת הכיבוש האסלאמי בימי הביניים<sup>3</sup>. מוחמד אל-אוראגי טוען: "אם באזור גיאוגרפי מסוים השפות נהיות שוות מבחינת התפקידים החברתיים בחיי היומיום, שפת הרוב שולטת ונעשית דומיננטית, ואילו שפת המיעוט נכחדת" (الأورغي 2002, 155). מכאן עולה שהשפה הדומיננטית באזור מסוים, בדרך כלל שפת הרוב, מעצימה את כוחה בשני התחומים, הלשוני והפוליטי. דוגמאות לכך הן העמים הרבים שהיו נתונים לשלטון הקולוניאליסטי הספרדי בדרום אמריקה ובמרוצת השנים הפכו רובם ככולם דוברי ספרדית, וגם מדינות צפון אפריקה, דוגמת אלג'יריה, שהושפעו מאוד משנים של קולוניאליזם צרפתי והפכו דוברות צרפתית, לפעמים על חשבון הערבית.

כשמשתמשים בשפה במאבקים פוליטיים ואתניים, השפה צוברת כוח והשפעה בתחום הפוליטי והאידיאולוגי ולובשת "צורה אחרת". בספרו "מלחמת המילים: השפה והסכסוך במזרח התיכון" קובע יאסר סולימאן כי השפה בעיקרה היא עניין תרבותי והיא אתר של תחרות אידיאולוגית בין קבוצות לא הומוגניות בתוך המדינה (Suleiman 2004). במילים אחרות, בעיקר במוקדי סכסוך השפה איננה רק צינור

3 הקוראן כתוב בערבית, ולכן ללא לימוד השפה הערבית לא היה אפשר להפיץ את האמונה האסלאמית. תחילה קיבלו העמים שהתאסלמו את השפה הערבית כעובדה קיימת, אולם לאחר שבתקופה העבאסית נחלש השלטון המרכזי של האימפריה האסלאמית, החלו בקרב האומות שלא היו דוברות ערבית ניצני המרד נגד השתלטות השפה הערבית (ابن خلدون د.ט). מרד זה הוכתר בשם الشعبوية, "אלשעובייה" (תנועת העם), שהוא אנטיזתה ל-العربية, "אלערבייה" (השפה הערבית). התנגדות דומה לדומיננטיות של הערבית הייתה גם באל-אנדלוס (אלוני 1979).

להפצת האידיאולוגיה: היא כלי למינוף האידיאולוגיה ולנטיעתה בתודעת הבריות, היא חלק בלתי נפרד מהאידיאולוגיה והיא תורמת להתהוותה.

שפות המשמשות את דובריהן במאבק פוליטי או בסכסוך אידיאולוגי זוכות על פי רוב לעודפות ולהבלטה (أمانة ومرعي 2008). כך למשל התבססה החייאת השפה העברית על האידיאולוגיה הציונית שחרתה על דגלה את הסיסמה "עם אחד לשון אחת" (הרמתי 1997), וכך התחזק מעמדה של העברית בקרב היהודים, המהגרים והוותיקים כאחד. אידיאולוגיה זו פגעה קשות ברב-לשוניות שהייתה יכולה לשרור במדינת ישראל בזכות השפות הרבות שדיברו בהן היהודים בארצות מוצאם, שכן עם הגירתם לישראל הפכו הללו מרב-לשוניים לחד-לשוניים (שוהמי וספולסקי 2002).<sup>4</sup> מחקר זה עוסק במעמדה של הערבית בישראל, במרחב הציבורי בכלל ובמרחב האקדמי בפרט, ולכן הרקע בנוגע לשפה ואידיאולוגיה, ובענייננו – הרקע של מדינת ישראל והאידיאולוגיה של השפה העברית, יש בו בכדי לספק הסבר חשוב על השפה והתרבות הערבית בישראל, המודרות כמעט לחלוטין מהמרחב הציבורי ונתפסות בעיני רבים בחברת הרוב (היהודים הישראלים) כתרבותו ושפתו של האויב, ולא של השכן.

הטענה המרכזית במחקר זה היא שנוכחותה של הערבית מצומצמת מאוד במרחב האקדמי, שכן המוסדות האקדמיים בישראל נוסדו, כדברי מוהנר מוצטפא, בדי יהודים ועבור יהודים (مصطفى 2014), ועל הערבים ללמוד ולתפקד במרחב אקדמי שלא היו שותפים בעיצובו והוא מתנהל רובו ככולו בשפה העברית. בהסתמך על הקשר שהודגש לעיל בין שפה לאידיאולוגיה ובעיקר בזמן סכסוך, נבחן במחקר זה את הערבית באקדמיה בישראל.

4 חשוב לציין כי האידיאולוגיה הזאת התמתנה מעט מאז שנות השמונים של המאה הקודמת, והאידיאולוגיה של הרב-תרבותיות נעשתה רווחת יותר בישראל. התמתנות האידיאולוגיה והפרקטיקה הלשונית הייתה קשורה בגורמים פנימיים וחיצוניים, כגון הגלובליזציה והשינויים הכלכליים וגל העלייה הגדול ממדינות ברית המועצות לשעבר (לשם Caspi et al.; 2003; Horowitz 2005).

## חלק א: היחס אל הערבית במדינת ישראל

כדי להבין את מעמדה של הערבית ומצבה באקדמיה בישראל יש צורך בניתוח ההקשרים הסוציו-פוליטיים שלה. מידת נוכחותה (ונפקדותה) של הערבית, כפי שתוצג בחלק זה, קשורה בכמה גורמים. בחלק זה נסקור את הגישות העיקריות לסוגיית הרב-לשוניות, שבמסגרתה אפשר לבחון את מקומה של הערבית מול העברית, ונתמקד בגישה הרווחת בישראל; לאחר מכן נבחן את מעמדה של הערבית מבחינה משפטית וסוציו-פוליטית ואת מידת חשיבותה לאוכלוסייה היהודית בישראל; ולבסוף נבחן את הוראת הערבית בבתי הספר היהודיים – הכול כדי להבין את ההקשר הרחב של מקרה הבוחן הספציפי של הערבית באקדמיה.

### 1. גישות עיקריות לסוגיית הרב-לשוניות בחברה

ריצ'רד רואיז (Ruiz 1984), במאמרו הידוע על תכנון לשוני, הצביע על יתרונותיהן ומגרעותיהן של שלוש גישות עיקריות לסוגיית הרב-לשוניות בחברה: "שפה כזכות", "שפה כבעיה" ו"שפה כמשאב".

גישת השפה כזכות מדגישה את הקשר בין שפה לסוגיות של הזדהות חברתית, לכידות קבוצתית וזהות קולקטיבית. השפה חיונית מאוד ללכידות חברתית וקבוצתית, ולכן שימור שפה נחשב זכות טבעית. ויל קימליקה (Kymlicka 1995) מרחיב בסוגיות אלו ומגן על זכויות תרבותיות ולאומיות של מיעוטים. לטענתו, לשפה נודעת חשיבות רבה בהעצמה של הרגשת השייכות התרבותית והזהות הקבוצתית. קימליקה מדגיש שזכויות הפרט חשובות בהקשר זה, אך אין בהן די: גם הזכויות הקיבוציות חשובות וחיוניות, ויש לקיים מערך יעיל להגנה על קבוצות.

קימליקה מבחין בין "מיעוט יליד" ל"קבוצת הגירה". מיעוטים ילידיים דורשים בתוקף לקבל זכויות שפתיות מלאות, ואילו בקרב מיעוטים מהגרים זכות זו מצטמצמת במידה ניכרת. הלשון והתרבות הן שני היסודות החשובים שמיעוטים ילידיים שומרים עליהם כדי שלא להיטמע בתוך הרוב. בהקשר של הערבית בישראל מצביעה מיטל פינטו (Pinto 2009) על הזכות לשפה כזכות קולקטיבית ותרבותית, שהיא חותם זהות תרבותי בלעדי לערבים בישראל, ומשווה אותה לחופש הדת. היא טוענת שבניגוד לגישה המשפטית המצומצמת, המקנה לערבית מעמד אינסטרומנטלי בלבד, על מדינת ישראל לתמוך תמיכה רחבה בשפת המיעוט ולהנכיח אותה במרחב הציבורי במדינה כחלק מחייהם של חברי הרוב.

גישת השפה כבעיה מבוססת על מודלים כלכליים, הדנים בסוגיית השפות של המיעוט במונחים של עלות ורווח. ההנחה שבבסיסה של גישה זו היא שהשקעה

בשפות המיעוטים אינה כלכלית (ראו למשל Hornberger 1998; Petrovic 2005). על פי גישה זו, כדי להצליח מבחינה כלכלית חשוב מאוד שהמיעוט ישלוח בשפת הרוב וידע אותה (ראו למשל Chiswick 1998). טענה נוספת היא ששפת המיעוט מסכנת את המרחב הציבורי. שפת הרוב ההגמונית נתפסת כשפה הלגיטימית בחיים הציבוריים, ושימוש נרחב וסימבולי בשפת המיעוט נתפס כאיום עליה (Saban and Amara 2002; Shohamy 2006). ואולם הציר המרכזי של גישה זו אינו כלכלי גרדא, ואף לא לאומי או ביטחוני, כי אם אידיאולוגי ביסודו. מדינות הגירה כדוגמת ישראל, הדוגלות במדיניות של "כור ההיתוך", בדרך כלל אינן מאפשרות שימור שפה, או שאינן מעודדות אותו (Crawford 2000; Romaine 2007).

גישת השפה כמשאב, לעומת זאת, עומדת על יתרונותיה של הרב-לשוניות מכמה בחינות. ידיעת שפות היא משאב שימושי במונחי כלכלה ומסחר (דוגמה טובה לכך היום היא השפה הסינית). יתרונות אחרים של דו-לשוניות ושל רב-לשוניות שחוקרים מביאים לדוגמה הם העושר התרבותי, הגמישות הקוגניטיבית והמודעות המטה-לשונית הגבוהה שנלווים אליהן (Titone 1989; Bialystok 2009).

מיכל טננבאום (2014, 47) מציעה גישה נוספת שדרכה אפשר לבחון את סוגיית שימור השפה בקרב קבוצות מיעוט, גישה שהיא מכנה "שפה כמצב רגשי" (language as a state-of-mind). על פי גישה זו, יש קשר מורכב ורב-כיווני בין הרווחה הנפשית של הפרט ושל חברי הקבוצה כולה ובין שימור השפה.

בישראל הגישה הרווחת היא עדיין תפיסת "השפה כבעיה", והיא ניכרת ביחס לשתי קבוצות: מהגרים/עולים וערבים ילידים. ישראל דוגלת במדיניות כור ההיתוך ורואה בשפות האחרות איום על ההגמוניה של העברית, ולכן דרשה מהמהגרים היהודים שיוותרו על שפות האם שלהם לטובת השפה העברית. אי לכך, שפת ההוראה והמרחב הציבורי היא העברית, ושפות המהגרים נשארו דבורות בבית ובקהילות. הערבית, אף שהיא אחת השפות הרשמיות במדינה, משמשת בעיקר בחיי החברה הערבית, ובפועל היא שפה שולית לעומת העברית, שהיא השפה הדומיננטית במרחב הציבורי ובכל התחומים.

הדרך שבה חברה תופסת שפה מסוימת משפיעה, בין השאר, על מידת השימוש בה במרחב הציבורי. אם שפה נתפסת כאיום וכבעיה, השימוש בה יוגבל – גם אם ההגבלה אינה מעוגנת באופן רשמי בחוק – לתחומים מצומצמים מאוד, ונוכחותה בספרה הציבורית תהיה מועטה מאוד. אם שפה מסוימת נתפסת כמשאב, ירבו להשתמש בה בתחומים רבים הן במרחב הפרטי הן במרחב הציבורי, אך לרוב לצרכים אינסטרומנטליים בלבד. ולעומת זאת, אם שפת נתפסת כזכות, טובים הסיכויים שהשימוש בה יהיה שוויוני ודומה לשימוש בשפת הרוב.

אילנה שוהמי מסבירה בהרחבה מהי משמעות המושג של זכויות לשוניות:

בחברה דמוקרטית צריכה להיות לאנשים הזכות לתפקד בדרך שוויונית מבחינה לשונית, כך שיהיו להם האמצעים והכלים המתאימים להבין את הסובב אותם, להשתתף בחברה, להביע את דעותיהם ואת שאיפותיהם, ולפעול ברומה לאלה ששפת אמם היא השפה המרכזית במדינה. זכויות אלה נוגעות למתגוררים במדינה דרך קבע ולנמצאים בה בכוונה להישאר בה לצמיתות, אך גם לאלה השוהים בה באופן ארעי (שוהמי 2014, 65).

שוהמי קושרת אפוא, ובצדק, זכויות לשוניות לצדק לשוני:

מניעת הזכויות פירושה אפליה והפרה של צדק לשוני. אם כן, צדק לשוני במקרים כאלה קשור ליכולת של אנשים אלה שאינם דוברי השפה מלידה, להשתתף בחברה, לפענח חוקים, לתקשר עם רופאים, להבין מינון של תרופות, לשלם חובות, ליצור קשרים חברתיים, ללמוד באוניברסיטה, לקבל עבודה, להבין תעמולת בחירות ולעקוב אחר שילוט הדרוש להתמצאות במרחב הציבורי (שם, 65-66).

את שלילת זכויותיהן של שפות מסוימות בעקבות מדיניות לשונית נוקשה שוהמי מכנה "כיבוש לשוני" (שם). מכוחה של אידיאולוגיית העברות הנהוגה במדינת ישראל נפגעות זכויותיהם של מי שאינם דוברי עברית ונמנע מהם צדק לשוני, והפגיעה הלשונית בערבים בישראל מהווה גם פגיעה ברווחתם הנפשית. אידיאולוגיית העברות היא אחד המנגנונים החברתיים המקשים על הערבים בישראל את הגישה אל מרכזי הכוח והשליטה ואל משאבי המדינה. שוליותה של הערבית והיעדרה מן המרחב הציבורי בישראל מעידים על הניסיון לדחוק את רגלי הערבית בשל ראייתה כבעיה וכאיום, ולא כמשאב וכזכותו הטבעית של המיעוט הערבי.

## 2. מעמדה של הערבית בישראל

דיון במעמדה של הערבית בישראל מחייב היכרות עם ההוראה הנורמטיבית המרכזית שביסוד מעמדה המשפטי של הערבית בישראל: סימן 82 לדבר המלך במועצתו, 1922. מדובר בחקיקה מנדטורית, שאומצה כחלק מן המשפט הישראלי עם הקמת המדינה ב-1948. תחת כותרת המשנה "שפות רשמיות" קובע סימן 82:



כל הפקודות, המודעות הרשמיות והטפסים הרשמיים של הממשלה וכל המודעות הרשמיות של רשויות מקומיות ועיריות באזורים שייקבעו על פי צו מאת הנציב העליון יפורסמו באנגלית, בערבית ובעברית. בהתחשב עם כל תקנות שיתקין הנציב העליון אפשר להשתמש בשלוש השפות במשרדי הממשלה ובבתי המשפט.

פקודת סדרי שלטון ומשפט, התש"ח-1948 – החקיקה המסדירה של ראשית המדינה – אימצה כחלק מהמשפט הישראלי את כל החקיקה המנדטורית שהייתה תקפה ב-1948 למעט מספר זעום של ביטולי חקיקה. אחד מאותם ביטולים הוא סעיף 15 (ב) לפקודת סדרי שלטון ומשפט, המבטל את השימוש באנגלית כשפה רשמית. לעומת זאת הותיר המחוקק הישראלי על כנו את מעמדה של הערבית כ"שפה רשמית" (Tabory 1981; Kretzmer 1990).

מעמדה של השפה הערבית בישראל מוסדר אפוא מכוחה של חקיקה בריטית מלפני כמעט מאה שנה. סימן 82 של דבר המלך במועצתו הוא עתה דבר חקיקה "רגיל", העומד באותה מדרגה נורמטיבית לצד כל החקיקה הראשית (חקיקת הכנסת), ולכן ניתוח מעמדה המשפטי של הערבית מתמקד במידה רבה בשאלת פרשנותו ומשמעותו. כבר בקריאה ראשונה ברור כי הוא מעניק למיעוט הערבי חירות רבה להשתמש בשפתו ומטיל על השלטון את החובה להשתמש בשפה הערבית (Saban and Amara 2002).

אף על פי כן, הלכה למעשה אין בישראל לא דו-לשוניות של ממש ולא מעמד שווה לשתי השפות. מעמד "השפה הרשמית" שהמשפט הישראלי מקנה לערבית עודנו ריק במידה רבה ממשמעות מעשית בחיים הציבוריים. העברית היא לכאורה השפה הבלעדית של הזירה החברתית הכללית: היא השפה הדומיננטית במרחב הציבורי, היא שפת הביורוקרטיה השלטונית, היא שפת ההשכלה הגבוהה, השפה של הרוב הגדול של התקשורת הכתובה והאלקטרונית הציבורית בישראל, ושפתו של שוק התעסוקה ברובו הגדול (שם).

זאת ועוד, במציאות הנוכחית בישראל אי-אפשר לסמוך על אמצעים משפטיים, כי יכולתם לשנות מוגבלת. במסגרת המשפטית והפוליטית הנוכחית של ישראל לא יכול לחול שינוי רדיקלי שישפר את מעמדה הסוציו-פוליטי של הערבית. אדרבה, ישנה אפילו סכנה של ביטול מעמדה של הערבית כשפה רשמית. בשנים האחרונות ניסו חברי כנסת מסיעות שונות לשנות את החוק כדי שיקבע שהעברית היא השפה הרשמית היחידה במדינה. ניסיונות אלו לבטל את מעמדה הרשמי של הערבית עדיין

לא נשאו פרי, אך לא מן הנמנע שבעתיד, בחסותה של חקיקה לאומנית, יבוטל מעמדה של הערבית כשפה רשמית.

הערבית אפוא עודנה שולית במרחב הציבורי, ומעמדה מעורער כתמיד. בהיעדר מדיניות ברורה לגביה, עמותות של החברה האזרחית, כגון עדאלה והאגודה לזכויות האזרח, נאלצות לעתור פעם אחר פעם לבית הדין הגבוה לצדק כדי לממש את זכויותיהם הלשוניות של דוברי הערבית. אם כן, המשמעות העיקרית של המעמד הרשמי השפה הערבית בישראל מתקיימת מחוץ לקונצנזוס הלאומי והחברתי הישראלי ומתבטאת בעיקר בהגנה שהוא מספק לחיים הפנימיים של קהילת המיעוט הערבי על ידי שהוא מאפשר לו להתחנך בשפתה.

מצב זה מטריד בעיקר בשל חשיבותה של הערבית בישראל, הן לאזרחים הערבים הן לאזרחים היהודים. אנו סבורים שהערבית כשפה שנייה ליהודים היא כורח המציאות, והיא אמורה להיות חלק מהרפרטואר הלשוני הבסיסי שלהם ולא רק עניין של ידע כללי.<sup>5</sup> לימוד הערבית הכרחי מארבע סיבות עיקריות: ראשית, כחמישית מאזרחי המדינה הם ערבים. לימוד שפתם ישפר את ההיכרות אתם, את החשיפה לתרבותם ואת ההדדיות ביחסים בין ערבים ליהודים, ומתוך כך יתרום לשיפור היחסים בין החברה היהודית לחברה הערבית; שנית, ישראל היא "אי לשוני" בתוך אוקיינוס שבו השפה הערבית דומיננטית בכל תחומי החיים. הערבית היא שפת האזור, וכדי שישאל תהיה חלק מהאזור ותחיה בו בשלום והבנה, נדרש מהישראלים לדעת ערבית; שלישית, כמחצית מהיהודים בישראל מוצאם מארצות ערב והאסלאם, וחשוב לשמר את השפה הערבית כשפת המורשת והתרבות שלהם; ורביעית, החברה בישראל מרובת השסעים והמחלוקות, הלאומיים והחברתיים כאחד, זקוקה לתוכניות לימוד מגוונות, ובכלל זה גם של לימוד השפה הערבית, כדי לסייע בגישור על הפערים ובקידום חברה סובלנית יותר.

אם הערבית חיונית כל כך ליהודים, מדוע אפוא נהייתה שולית כל כך? מה מקור הפער בין מעמדה המשפטי של הערבית ובין מצבה הנחות במציאות של המרחב הציבורי? מקור הפער טמון לדעתנו בפערי הכוחות הניכרים בין שתי הקבוצות הלאומיות ובהכרעת הרוב היהודי להשליט את העברית על המרחב הציבורי. גם הסכסוך הערבי-ישראלי אינו תורם להפיכתה של הערבית לשפת השכן ושפת האזור, אלא עושה אותה שפת האויב. מצב זה קשור לדעתנו ליחס הממסד לשפה הערבית, הניכר בבירור, כפי שנדגים להלן, במעמד הערבית בבתי הספר היהודיים.

5 לויזן 1992; אלון 2008; אמארה ואחרים 2008.

### 3. הערבית בבתי הספר היהודיים: שפת השכן או שפת האויב?

הוראת השפה הערבית בבתי הספר היהודים עוררה ויכוח גדול בחברה היהודית כבר בראשית המאה העשרים (אלבוים-דרור 1986). הוויכוח נמשך גם לאחר קום המדינה. על רקע הסכסוך הערבי-ישראלי לא התאימה האווירה הציבורית ללימודי השפה הערבית בבתי הספר היהודיים. גם שפות זרות מתחרות, כדוגמת אנגלית וצרפתית, תרמו להדרת השפה הערבית מבתי הספר היהודיים (Spolsky and Shohamy 1999).

לאורך השנים הוזנחה השפה הערבית בבתי הספר היהודיים. העליות ההמוניות העמידו במרכז ההתעניינות את סוגיית הנחלת הלשון העברית לעולים החדשים, ונושא הוראת הערבית נדחק לקרן זוית. כחלק מבניית הזהות הקולקטיבית היהודית נידונו הערבים להיות "האחר" – אויב ולא ידיד.

יתר על כן, השפה הערבית נתפסה בעיני רבים כשפה נחותה המייצגת עם נחות, ולכן מוטב להתרחק ממנה ולהשקיע את הזמן בלימוד של שפות אירופיות. ועדות שונות שהקימו משרד החינוך וגופים ציבוריים אחרים משנת 1948 ואילך בחנו את נושא לימודי הערבית בישראל ועמדו על הבעיות העיקריות הקשורות בלימוד השפה (ראו לדוגמה יונאי 1992). קצתן היו סוגיות פדגוגיות גרדא, לדוגמה אם יש ללמד את השפה המדוברת או את השפה הספרותית, וקצתן סוגיות חברתיות-פוליטיות הקשורות למציאות בישראל: מעמד השפה הערבית בתודעתם של החברה והתלמידים היהודים ועמדותיהם כלפיה, שהיו בדרך כלל שליליות; הסכסוך הערבי-ישראלי והשפעתו על לימוד השפה; והפער בין מעמדה הרשמי של הערבית ובין חולשתה במציאות. על נושא זה, ובעיקר על האתגרים המיוחדים, החברתיים והפוליטיים, של לימודי הערבית במערכת החינוך העברית בישראל, נכתבו כמה מחקרים חשובים.<sup>6</sup> מחקרים אחדים עמדו גם על ההקשר הביטחוני של הערבית בישראל ועל השלכותיו השליליות על שדה הוראת השפה. את ההחלטות בעניין הוראת הערבית הכתיבו פעמים רבות שיקולים מודיעיניים-ביטחוניים (ושחקנים מתחומים אלו), ודעתם של חוקרות וחוקרים ערבים פלסטינים אזרחי ישראל כמעט ולא הובאה בחשבון. לאמתו של דבר, רבות מההחלטות בשדה הוראת השפה נבעו בראש ובראשונה משיקולים ביטחוניים, ולא משיקולים אזרחיים או תרבותיים; לא מרצון להכיר את תרבותו של האחר, אלא מן הצורך לדעת את האויב (Mendel 2014). חשוב לציין שההבדל בין השיקולים הביטחוניים לשיקולים האזרחיים בהוראת השפה

6 בין היתר: Kraemer 1990; Ben-Rafael and Brosh 1991; Kraemer and Olshtain 1994; Uhlmann 2010.

הערבית אינו משפיע רק על תוכני הלימוד, אלא בראש ובראשונה על האופן שבו השפה נתפסת.

לסיכום, דומה שאין בישראל "אקלים אזרחי" מתאים שמאפשר דיון בחברה הערבית, בתרבותה ובשפתה. האווירה, השיח והמגמות הכלליות הם על פי רוב ביטחוניים או מדירים, והשפעתם ניכרת גם על התלמידים היהודים (בר-טל 1999). על כן ניסיונותיו של משרד החינוך והתרבות לשפר את הוראת השפה הערבית בבתי הספר היהודיים באמצעות רפורמות מבניות או ארגוניות לא יועילו הרבה לנוכח העוינות לתרבות הערבית הרווחת בשדה הוראת השפה.<sup>7</sup>

## חלק ב: הנוכחות-נפקדות של הערבית באקדמיה בישראל

נוסף על התחרות עם השפה העברית הדומיננטית על הערבית להתחרות גם עם השפה האנגלית. להבדיל מהעברית והערבית, האנגלית איננה שפה רשמית בישראל אלא שפה זרה, אבל כוחה נובע מחשיבותה בעולם בעידן הגלובליזציה ומהקשר של ישראל לאקדמיה המערבית, ובעיקר זו הדוברת אנגלית. להלן הסבר קצר על מעמדה של האנגלית, שהוא חזק לאין שיעור ממעמדה של הערבית באקדמיה בישראל, אף שהאחת מוגדרת "שפה זרה" והאחרת "שפה רשמית".

### 1. שפה רשמית מול שפה זרה: מקרה הבוחן של האנגלית באקדמיה בישראל

אף שהאנגלית אינה שפה רשמית בישראל, חשוב לבדוק את מקומה ומעמדה כשפה זרה במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל, הואיל ובדיקה כזאת מדגישה ביתר שאת את מצבה של השפה הערבית. האנגלית נהייתה שפה גלובלית, וחשיבותה בולטת בכל רחבי העולם. הגלובליזציה וההתפשטות המהירה של המדיה האלקטרונית בעשורים האחרונים תרמו רבות לחיזוק האנגלית ומעמדה בעולם (Amara 2014). כמו בשאר תחומי החיים, האנגלית היא השפה הדומיננטית והחשובה ביותר בעולם האקדמי גם במדינות שאין היא שפתן. רוב הטקסטים המדעיים מתפרסמים כיום באנגלית, כינוסים מדעיים מתנהלים בעיקר באנגלית, ובתוכניות אקדמיות רבות שפת ההוראה היא אנגלית (Kheimets and Epstein 2005). סטודנטים ברחבי העולם זקוקים אפוא למיומנויות גבוהות של קריאה וכתובה אקדמית בשפה האנגלית.

גם בישראל האנגלית היא השפה הזרה השימושית ביותר: היא חשובה מאוד בתחום הפרטי והציבורי כאחד, במדיה ובאקדמיה, היא חיונית לנגישות לידע בתחומים השונים, ומעל לכול היא שפת התקשורת עם מדינות אחרות (Spolsky and Shohamy 1999). השפה האנגלית נתפסת גם כאן כשפה חשובה מאוד, החיונית לחיי התרבות והפוליטיקה בישראל (ענבר-לוריא ודוניצה-שמידט 2014). ידיעתה היא בגדר סמל סטטוס וסמן חברתי המבחין בין מעמדות ומתבטא בנכונותם של הישראלים להשקיע בלימודה. האנגלית היא גם נכס כלכלי רב ערך, ואי-ידיעתה עלולה למנוע קבלה לעבודה והתקדמות בעבודה (Beenstock 1993; Chiswick and Miller 1995).

חשיבותה של האנגלית ניכרת גם בהוראתה במוסדות החינוך. היא השפה החשובה ביותר הנלמדת בבתי הספר כשפה זרה ראשונה, ותוכנית הלימודים הארצית היא אחידה ונהוגה הן בבתי הספר הממלכתיים היהודיים הן בבתי הספר הערביים. על פי המדיניות

הרשמית של משרד החינוך התלמידים אמורים ללמוד אנגלית מכיתה ג ואילך, אבל בשנים האחרונות החלו ללמד אנגלית בגיל צעיר יותר, בעיקר בבתי ספר יהודיים, שבכחמישים אחוז מהם מתחילים ללמד אנגלית כבר בכיתה א או ב (Inbar-Lourie 2010). ברוב בתי הספר הערביים האנגלית נלמדת מכיתה ג.

דרורית רם (Ram 2006) עומדת על שינוי שחל בעשורים האחרונים: עד שנות השבעים של המאה הקודמת הייתה תמימות דעים בקשר לשימוש בלעדי בעברית כשפת ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה, ואילו היום הדעות על כך חלוקות. נוסף על החובה של כל סטודנט לתואר ראשון להוכיח רמה מסוימת של ידיעת אנגלית, שבלעדיה לא יהיה זכאי לקבלת התואר, בשנים האחרונות ניכרת מגמה מואצת של שימוש באנגלית באקדמיה בישראל, לרבות בהוראה עצמה, אם בקורסים בודדים ואם בתוכניות שלמות לתארים בתחומים שונים (ענבר-לוריא ודוניצה-שמידט 2014).

עמירם גונן (Gonen 2008) מדגיש את הפוטנציאל הכלכלי שגלום בהוראה באנגלית בעבור האוניברסיטאות המציעות קורסים ותוכניות באנגלית המיועדים לסטודנטים מרחבי העולם. מכל מקום, השימוש בשפה האנגלית באקדמיה בישראל הולך וגובר, לא רק בכתיבה האקדמית ובפרסומים, אלא בכינוסים, בכתיבת עבודות ובהוראה בשפה האנגלית. בפועל ובמובהק, אנגלית היא השפה השנייה באקדמיה אחרי העברית, והערבית משתרכת הרחק מאחוריהן.

## 2. נוכחותה של הערבית באקדמיה בישראל

חשוב לציין כי מרחבים ציבוריים בישראל ומקומה של הערבית בהם היו נושאם של כמה מחקרים. כך לדוגמה בחנו אליעזר בן-רפאל ואחרים (Ben-Rafael et al. 2004; 2006) את הנוף הלשוני בכמה ערים בישראל. נירה טרומפר-הכט (Trumper-Hecht 2009) בחנה את הנוף הלשוני בערים מעורבות, ודפנה יצחקי (2014) בדקה את השימוש בערבית בשירותים הממשלתיים ובטלוויזיה הציבורית. אילן סבן ומוחמד אמארה (Saban and Amara 2002) בדקו את מעמדה של הערבית באופן כללי בישראל, ואמארה (Amara 2010; 2015) בחן את הנוף הלשוני הפלסטיני בישראל. המסקנה העולה ממחקרים אלו היא שהערבית, אף שהיא שפה רשמית בישראל, אינה נוכחת במרחב הציבורי ואף כמעט נעלמת מהנוף הלשוני בקרב היהודים, שרבים מהם אינם רואים בה את שפתו של השכן אלא בעיקר את שפתו של האויב.

מעמדה של הערבית ומקומה במרחב הלשוני האקדמי זכו רק למחקרים מעטים. מרואן אבו ע'זאלה (2009) בדק את עמדותיהם של סטודנטים ערבים כלפי הערבית, העברית והאנגלית. הוא מצא שעמדתם כלפי הערבית חיובית מאוד כשהם מגיעים

לאוניברסיטה, אבל כבר בסוף שנת הלימודים הראשונה העברית נתפסת בעינייהם כיוקרתית ודומיננטית יותר.

אילנה שוהמי ומרואן אבו ע'זאלה (Shohamy and Abu Ghazaleh 2012) בחנו את הנוף הלשוני בשני מרחבים: בעיר הערבית אום אלפחם ובאוניברסיטת חיפה. הם הראו שבאום אלפחם ישנה נוכחות גבוהה של השפה הערבית, אבל מנוף הקמפוס היא נעדרת כמעט לחלוטין, למרות האחוז הגבוה של הסטודנטים הערבים (כרבע מכלל הסטודנטים) באוניברסיטת חיפה.

היבה חמארשה (Hamarshy 2008) בדקה את השימוש בערבית ואת העמדות כלפיה בקרב סטודנטים ערבים ויהודים שלומדים במחלקות לערבית באוניברסיטת חיפה, באוניברסיטת תל אביב, באוניברסיטת בר-אילן ובאוניברסיטה העברית בירושלים. ממחקרה עולה שהשפה העברית היא השפה השימושית ביותר ברוב הפעילויות האקדמיות הנערכות במחלקות לערבית בכל האוניברסיטאות שבדקה, והשימוש בשפה הערבית זניח ביותר. עוד נמצא, כי סטודנטים יהודים נוקטים עמדה שלילית כלפי פעילויות בערבית (עוד על המחלקות להוראת הערבית ראו להלן).

מדוח שפורסם לאחרונה מטעם עמותת סיכוי ומרכז דיראסאת (אבו ראס ומעין 2014) בעניין החסמים במרחב האקדמי הישראלי המקשים את הנגשת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים הערבים הפלסטינים, בשימת דגש על השפה הערבית בקמפוס ועל המקום שניתן לתרבות הערבית, עולה שבאוניברסיטאות הישראליות אין כמעט שילוט בערבית, ושפתו ותרבותו של הסטודנט הערבי כמעט אינן נוכחות במרחב האקדמי. היצע התרבות הערבית העומד לרשות הסטודנטים הערבים בקמפוסים הוא דל ביותר, ואף לא אחת מהאוניברסיטאות דאגה להקים אתר אינטרנט ראוי בשפה הערבית. ממחקר זה עולה בבירור שמקומן של השפה הערבית ותרבותה נפקד כמעט כליל מן המרחב האקדמי הישראלי. הן אינן חלק מהמדיניות האקדמית, ועל כן לא נעשים מאמצים להנכיח אותן. במילים אחרות, המרחב מזוהה עם השפה העברית. ליתר דיוק, הסטודנט היהודי רואה במרחב האקדמי מרחב שלו, והסטודנט הערבי מרגיש שאינו שייך אליו ואינו שותף מלא בו.

### 3. הערבית במחלקות לערבית באוניברסיטאות

חלק זה של המחקר מתבסס על מחקר איכותני שנעשה באפריל-מאי 2015 בהתבסס על שני מקורות מידע עיקריים: הידיעונים של ארבע המחלקות לערבית באוניברסיטאות שנבדקו (אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת חיפה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

והאוניברסיטה העברית בירושלים),<sup>8</sup> שכללו את הרציונל של המחלקה, תנאי הקבלה והקורסים הנלמדים וראיונות שנערכו עם מרצים שמלמדים במחלקות לערבית ועם דוקטורנטים הנמצאים לקראת סיום לימודיהם לתואר דוקטור בערבית. הריאיון נעשה באמצעות שאלון מובנה של שמונה שאלות בכתב שהופנה אל המרואיינים (ראו נספח א).

בחלק זה בדקנו את הוראת הערבית במחלקות של לימודי הערבית בארבע האוניברסיטאות שנזכרו לעיל כדי לבחון את הוראת הערבית בהן בהיבטים האלה: תוכנית הלימודים; שפת ההוראה; תוכני הלימוד, היבטים לשוניים; שיטות הוראה; תחומי לימוד נוספים; והכשרת מורים.

### תוכנית הלימודים

הסטודנטים במחלקות לערבית הם סטודנטים ערבים ששפת אמם ערבית וסטודנטים יהודים שלמדו ערבית בבית הספר התיכון. מאחר שהידע שלהם בערבית אינו אחיד ברמתו, כמה מהאוניברסיטאות (אוניברסיטת תל אביב לדוגמה) מקיימות מכינה המיועדת לסטודנטים חסרי רקע בשפה הערבית או לבעלי ידע חלקי, ברמת מתחילים וברמת מתקדמים. לפי הידיעון המקוון של המכינה בערבית של אוניברסיטת תל אביב לשנת הלימודים 2011, "הלימודים במכינה מקנים זכאות להתקבל למגמה לשפה וספרות ערבית ולמגמת האסלאם לאחר קבלת ציון חיובי (60) לפחות בשתי הרמות".<sup>9</sup> מעיון בתוכניות הלימודים של המחלקות לערבית באוניברסיטאות שנבדקו אפשר לסכם כלהלן:

ישנם שלושה דגמים ללימוד ערבית: חוג עצמאי – באוניברסיטת חיפה ובאוניברסיטה העברית; חוג משולב עם החוג ללימודי האסלאם (דגש על ההיבט הדתי-תרבותי) – באוניברסיטת תל אביב; וחטיבה במחלקה ללימודי המזרח התיכון או בלימודים רב-תחומיים (דגש על ההיבט התרבותי) באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.<sup>10</sup> במרבית התוכניות מושם הדגש על הספרות הערבית הקלאסית והמודרנית ועל דת ותרבות האסלאם, כלומר על התכנים. שיטת ההוראה היא מבוססת-תוכן, והעיקרון המנחה את בניית תוכנית הלימודים הוא התוכן או נושא מסוים, ולא השפה

8 לגבי אוניברסיטת בראילן ראו Hamarshy 2008.

9 ראו <http://www.tau.ac.il/humanities/yedion/10-11/classic/general/yedion386.html>

10 ראו אתרי האינטרנט של המחלקה ללשון הערבית וספרותה, אוניברסיטת חיפה; המחלקה לשפה וספרות ערבית, האוניברסיטה העברית בירושלים; החוג ללימודי הערבית והאסלאם, אוניברסיטת תל-אביב; החטיבה לספרות ותרבות ערבית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.



על שלל רכיביה. אין די התייחסות לטיפוח המיומנות השפתית, והשפה והשליטה בה נרכשות בעקיפין (Brinton *et al.* 1989). הלימוד הוא בעיקר ברמה המטה-לשונית, כלומר לימוד על השפה, ולא לימוד השפה עצמה (אמארה ואחרים 2008). מספר הקורסים בדקדוק ובכלשנות ערבית בכל האוניברסיטאות הנבדקות מצומצם למדי. אוניברסיטת חיפה מציעה שני קורסים בדקדוק ובתחביר, שני קורסים בכלשנות ערבית ושמית ושני קורסים על הדיאלקטים הערביים; האוניברסיטה העברית מציעה קורס ביסודות הדקדוק הערבי, קורס בדקדוק ותחביר וקורס בדיאלקט הערבי הירושלמי; באוניברסיטת תל אביב יש קורס בדקדוק, קורס בתורת ההגה והצורות וקורס בכלשנות שמית; באוניברסיטת בן-גוריון נלמדים "יסודות הדקדוק והתחביר הערבי", "קריאה בכתבי יד בתחום הדקדוק הערבי", קורס שכותרתו "נאום סאדאת בכנסת: ניתוח לשוני ודקדוקי", "דיבור בדיאלקט הברדואי: היבטים תיאורטיים ופרקטיים" ו"השפה הערבית הכתובה והדבורה".

### שפת ההוראה

ג'ק ריצ'רדס (Richards 2001) מונה את הגישות המקובלות ביותר כיום להוראת שפות זרות. הוא מציין כי בגישות עכשוויות להוראת שפות מקובל שההוראה תתנהל בשפת היעד, היינו בשפה הנלמדת עצמה. בישראל, לעומת זאת, העברית היא השפה הדומיננטית בפעילויות ובלומדים האקדמיים במחלקות לערבית בכל האוניברסיטאות שנבדקו.

הסילבוסים של הקורסים בערבית כתובים בעברית בלבד. רבים מהקורסים נלמדים בעברית, ואם המרצה מלמד בערבית, לעתים קרובות הוא דואג לסכם את התכנים בעברית. מקום נכבד מייחדים לתרגום טקסטים לעברית. גישה זו של "תרגום דקדוק" נחשבת אחת הגישות המיושנות בהוראת שפות. ההוראה לפי גישה זו מקורה באירופה של המאה התשע-עשרה, כששימשה ללימוד השפות הקלאסיות. חוויית הלמידה הייתה מוגבלת לקריאה וכתובה ולהבנת הנקרא, בלי שום דגש על יכולת הדיבור והבנת הנשמע. השיעורים התנהלו בשפת האם ותורגמו לשפת היעד, ולא היה ניסיון להשתמש בשפה ליצירת תקשורת.<sup>11</sup> בארצות הברית של שנות

11 "מצב כזה קיים, לעתים קרובות, בשיעורי הערבית בישראל. בהרכב מקרים, בלימוד השפה הערבית, בשיעורי חובה בכיתות ז'-ט', לומדים את הדקדוק של השפה, לומדים לתרגם את הכתוב, אך השיעורים מתנהלים בעברית. זאת מאחר והשפה הנלמדת אינה השפה הנמצאת בשימוש לתקשורת יומיומית" (דובינר 2012, 13).

החמישים של המאה הקודמת החלה גישה זו לפנות את מקומה לגישות התקשורתיות החדשות להוראת שפות.

בחירת השפה בפעילויות המחלקה לערבית בכל אוניברסיטה תלויה במדיניות האקדמית, בסגל המרצים ובתוכן הקורסים. כך לדוגמה נכתב בידיעון של אוניברסיטת בן-גוריון: "ברוב הקורסים הדיונים מתנהלים בעיקר בערבית כדי לשפר את השליטה בערבית לרבייה"<sup>12</sup>. אבל האם הדיונים אכן מתנהלים בפועל בערבית? בהקשר זה אמר אחד המרצים שרואיינו לצורך מחקר זה:

בשנה ג נעשה מאמץ רב מאוד לקיים את מרבית קורסי השפה בערבית. בשנים א-ב הדיבור בעברית, אם כי בשנתיים האחרונות התחלנו יותר ויותר לבחון את הסטודנטים בדיבור בסוף כל סמסטר (נוסף על הבחינה בכתב, כל הסטודנטים שלי בכל הקורסים ובכל השנתיים נבחנים גם בדיבור). הדבר מחייב גם אותנו המרצים להתייחס למיומנויות הדיבור, אף כי אני מודה, זה עדיין במינונים נמוכים מכפי שהייתי רוצה.

סטודנטים, הן יהודים הן ערבים, נרתעים מלדבר בערבית. כך סיפרה אחת המרצות שראיינו:

הרבה מהלימוד מתנהל בעברית. אני מלמדת קורס מתקדם, והסטודנטים היהודים נרתעים מלהתבטא בערבית ולא מבינים דיבור בערבית, ומתעצבנים כאשר מבקשים מהם לדבר בערבית או להתבטא בערבית. הם מרגישים לא מוכנים ולא מצוידים בידע. הערבים גם נרתעים מן הערבית ובמיוחד מכל נגיעה בערבית ספרותית. הידע שלהם בערבית ספרותית פחות מזה של היהודים באופן כללי.

יש להדגיש כי בכל האוניברסיטאות מלמדים את הערבית כשפה זרה, בין שהסטודנטים יהודים ובין שהם ערבים שהערבית היא שפת אמם. גישה זו פוגעת בסטודנטים הערבים, שכן יש הבדל עצום בין הוראת שפת אם לבין הוראת שפה שנייה או זרה. כמה מהמרוואיינים טענו שהסטודנטים הערבים נוטים לחשוב שלימודי הערבית הם לימודים קלים מאוד, ולכן הם בוחרים בהם. לפי טענה זו, מקצת הסטודנטים הערבים מצפים להשיג בקלות ציונים גבוהים, והם מופתעים מאוד כשנדרש מהם

מאמץ כלשהו והסטודנטים היהודים מקבלים ציונים גבוהים משלהם.<sup>13</sup> חולשתם של הסטודנטים הערבים בולטת באוניברסיטת בן-גוריון, כפי שציין אחד המרצים המרואיינים שמלמד שם: "הסטודנטים הערבים הבדואים, שמהווים את החלק המכריע של הסטודנטים הערבים, בחלקם סובלים מחסרים משמעותיים ביותר בידע הלשוני, ממעטים לקרוא (רובם), בעלי חסרים רבים בתחום הכתיבה".

כאמור, מבחינת עיקר הדיון בכיתה, הרי הטקסט ותרגומו הם הבסיס, דבר הפוגם בעיון בהיבטים הלשוניים והאסתטיים של הטקסטים הספרותיים. רבים מהסטודנטים הערבים מתקשים בקריאת טקסטים קלאסיים. יש לציין כי באוניברסיטת חיפה הסטודנטים הערבים לומדים בקורס נפרד שכותרתו "טקסט קלאסי לבוגרי בתי ספר ערביים".

לדעתנו, היחס אל הערבית במחלקות אלו באקדמיה בישראל הוא המשך ליחס השלילי שזוכה לו השפה הערבית במרחב הציבורי ובבתי הספר היהודיים, והוא מבוסס על שתי גישות עיקריות. האחת היא גישה חיצונית, אוריינטליסטית, שמאפיינת את התייחסות המדינה למיעוט הערבי ולצרכיו (אבו-סעד 2005). הוראת הערבית מושפעת במישורין מהתפיסה האוריינטליסטית האירופית, ועל כך אמר אחד המרצים הערבים שראינו למחקר זה: "הרציונל האוריינטליסטי מניח שהערבית היא שפה שניתן לחקור אותה ולא שפת מחקר. זהו עוול לערבית, כפי שדיבר עליו אדוארד סעיד [2000] בספרו. העוול הזה פוגע בסטודנטים הערבים". ההתרכזות בטקסטים בלבד, ההתמקדות בתחביר ולא בערבית כשפה חיה, ובאופן כללי היחס לערבית כשפה שצריך "לפענח" – כל אלה משפיעים על היחסים בין יהודים לערבים בכיתה. "יש הבחנה ברורה בין ערבים ליהודים בכיתה עצמה, והסטודנטים מתפצלים לשתי קבוצות על פי 'לאום' ובקושי יוצרים קשר זה עם זה", טוענת אחת המרצות שראינו. הגישה האחרת היא גישה פנימית, ביטחונית-פוליטית. שלא כמו במדינות העולם, שבהן שפה זרה או שנייה, "שפתו של האחר", נחשבת הון תרבותי וכלכלי חשוב ושפות מקנות לשולטים בהן יתרון על אלה שאינם שולטים בשפות אחרות, בישראל השפה הערבית עדיין סובלת מהתדמית ומההקשרים של היותה שפת האויב, שכן חלק ניכר בציבור הישראלי רואה בערבים "איום ביטחוני" (ענברי 2006).<sup>14</sup>

13 ראו "השפה הערבית בסכנה" באתר האקדמיה ללשון הערבית, [www.arabicac.com/?mod=articles&ID=275](http://www.arabicac.com/?mod=articles&ID=275)

14 לימוד הערבית במערכת החינוך אינו מכוון להכרת התרבות הערבית והערכתה, אלא מונחה על ידי הרצון לשרת במודיעין (הים-יונס ומלכא 2006, 17). יונתן מנדל טוען שבישראל התפתחה "ערבית ישראלית", הנבדלת הן מן הערבית הדבורה בעולם הערבי בתכונותיה, בגופה,

נוסף על כך ישנם הבדלים בין עמדות הסטודנטים היהודים לעמדות הסטודנטים הערבים כלפי האינטגרציה של הערבית בפעילויות האקדמיות של המחלקה. סטודנטים יהודים נוקטים עמדה שלילית כלפי פעילויות בערבית, ואלו סטודנטים ערבים רואים אותן בחיוב. העמדות מושפעות גם מהעמדה הכללית במדינה כלפי הערבית (Hamarshy 2008).

### תוכני הלימוד

א. ספרות קלאסית וספרות מודרנית. היחס בין הקורסים בספרות קלאסית ובספרות מודרנית אינו אחיד. יש אוניברסיטאות המדגישות את הפן הקלאסי, ואחרות המדגישות את הפן המודרני. כך, למשל, ארבעה מחמישה סמינריונים בערבית הניתנים באוניברסיטת תל אביב בשנה ג עוסקים בשפה ובספרות הערבית הקלאסית, ורק אחד עוסק בשפה וספרות ערבית מודרנית, ובאוניברסיטת חיפה מ-23 מ-33 הקורסים בערבית הם בנושאים קלאסיים ועשרה בנושאים מודרניים. באוניברסיטת בן-גוריון, לעומת זאת, הדגש מושם על הספרות המודרנית.<sup>15</sup> ההבדל בעניין זה אפשר שהוא נובע מתפיסות עולם שונות, אחת הרואה בספרות הקלאסית בסיס להבנת הספרות בתקופות האחרות, ואחת הגורסת שאין צורך להתעמק בתקופה הקדומה וחשוב יותר לעסוק בתקופה המודרנית, הקרובה יותר לעולמם של הלומדים. אפשר גם שההבדל נובע מהתמחותם של המרצים באוניברסיטאות שנבדקו, והעדפת הספרות הקלאסית או המודרנית נקבעת בהתאם להתמחות המרצים בכל אחת מהאוניברסיטאות. כך או כך, הבחירה בפן הקלאסי או המודרני משפיעה על רכישת המיומנויות השפתיות, שכן שפת הספרות הקלאסית אינה מדוברת בימינו, והספרות המודרנית, לעומת

בנימוסיה ובהלך המחשבה שלה, והן מהערבית הנלמדת כשפה זרה באוניברסיטאות בחו"ל. לדבריו, שפה זו התעצבה בחברה היהודית בישראל מתוך שיקולים פוליטיים וביטחוניים, ו"היא נלמדה ונלמדת בעיקר מתוך מוטיבציה אינסטרומנטלית-צבאית של התלמידים ומתוך שדה שרבים מהשחקנים הראשיים בו – לרבות מורים, עיתונאים, כותבי ספרי לימוד ומומחים מהאקדמיה – יצאו ונכנסו במהלך חייהם אל הסקטור הצבאי-מודיעיני בהקשרי השפה הערבית" (מנדל 2015, 32).

15 יש להוסיף כי במסגרת לימודי הערבית הקלאסית נלמדים קורסים שמשווים בין ערבים ליהודים מבחינת דת ולשון. אוניברסיטת חיפה למשל מציעה את הקורס "הערבית והארמית המערבית"; באוניברסיטת תל אביב נלמדים הקורסים "מבוא לערבית יהודית" ו"קוראן ותורה: בין שני כתבי הקודש"; ובאוניברסיטה העברית נלמדים הקורסים: "מדרש בין יהדות לאסלאם" ו"הערבית ואחיותיה העברית והארמית".

זאת, מבוססת ברובה על הערבית הסטנדרטית הדבורה בבמות ספרותיות ובאמצעי התקשורת.

ב. התרבות הערבית והדת האסלאמית. באוניברסיטת בן-גוריון ובאוניברסיטת תל אביב הערבית אינה נלמדת במחלקה עצמאית, אלא משולבת עם לימודי האסלאם או עם לימודי המזרח התיכון, ולעתים עם לימודים רב-תחומיים. בשל השילובים האלה הקורסים בדת האסלאם ובתרבות הערבית הם רבים. גם באוניברסיטת חיפה ובאוניברסיטה העברית דת ותרבות האסלאם תופסות מקום חשוב. למשל, באוניברסיטת חיפה ישנם עשרה קורסים שעניינם התרבות הערבית והאסלאמית ופרשנות הקוראן. חשוב להדגיש שישנם קשרי גומלין בין ידיעת שפת היעד ובין ההיכרות עם התרבות שלה. חשיפה מוגברת לתרבותם של דוברי שפת היעד תורמת להבנת השפה ומשפרת את היכולות התקשורתיות של הלומד (Kramsch 2000). ואולם יש להעיר בעניין זה שתי הערות. ראשית, שבאוניברסיטאות שנבדקו לימודי האסלאם נלמדים מנקודת ראות מערבית, שאינה משקפת את דת האסלאם הלכה למעשה, והדבר מעורר מחלוקת של ממש בין המרצים ובין הסטודנטים הערבים המוסלמים ומגביר את האי-נחת והתסכול של הסטודנטים מלימודי דת האסלאם בבתי הספר הערביים ומעמדם הירוד (כיוון שהם לימודי בחירה, והתלמידים מעדיפים מקצועות של חמש יחידות שיקנו להם נקודות בונים לשיפור ממוצע הציונים) (מחאג'נה וכפיר 2014). ושנית, ישנם סטודנטים לתואר שלישי הנמנים עם המתמחים בערבית, אבל בפועל הם מתמחים בתרבות ודת, ואינם עוסקים בהרחבה בשפה הערבית עצמה מבחינת הבלשנות והמיומנויות השפתיות.

### ההיבט הלשוני

א. בין השפה הקלאסית למודרנית. בדירוג השפות הקשות ללימוד לדוברי אנגלית שערך שירות החוץ האמריקני נמנית השפה הערבית בקטגוריה הרביעית, הכוללת גם את הסינית, הקוריאנית והיפנית (Stevens 2006). הערבית נחשבת קשה ללימוד משום שהיא שפה דיגלוסית, כלומר יש בה הבדלים והבחנה ברורה בין השפה הכתובה לשפה הדבורה.<sup>16</sup> יתר על כן, בערבית מבחינים ביותר משתי רמות של

16 במרבית האוניברסיטאות בעולם המערבי המלמדות ערבית כשפה זרה יש מסורת חזקה של הוראה השמה דגש על לימוד הדקדוקי, בצד סטנדרטים גבוהים של הוראה. המורים הם בדרך כלל דוברים ילידיים או לומדי השפה ששהו פרק זמן משמעותי בארצות ערב. הלומדים הם בעלי מוטיבציה גבוהה ללימוד השפה, והם מסוגלים להפיק תועלת לימודית גם מתרגול

שפה, והחלוקה העיקרית היא לערבית קלאסית, ערבית סטנדרטית וערבית מדוברת. אלסייד בדווי (بدوي 1973) אף חילק את הערבית לחמש רמות: (1) הערבית הקלאסית של הקוראן, המשמשת את אנשי הדת; (2) הערבית הקלאסית המודרנית – המכונה גם ערבית ספרותית, ערבית סטנדרטית ו"פוסחה" – היא השפה הכתובה המודרנית המשמשת במצבים רשמיים ובתקשורת; (3) הערבית המדוברת-תרכובתית – שפה מדוברת שניכרת בה השפעה חזקה של הפוסחה – המשמשת את המשכילים והיא שפת ההוראה באוניברסיטאות; (4) הערבית המדוברת המשמשת בחיי היומיום במצבים לא רשמיים; ו(5) הערבית המדוברת של דוברים לא אורייניים, האופיינית לאנשים בעלי השכלה נמוכה.

אם כן, איזו שפה לומדים כשלומדים ערבית? בארץ אין מלמדים בבתי הספר ובאוניברסיטאות את השפה הקלאסית שבקוראן, אלא רק את השפה הקלאסית המודרנית. במקומות אחרים בעולם נוהגים בעניין זה בכמה דרכים, כפי שהעלתה במחקרה לואיסה ארווידה קמברה (Cambra), שסקרה את שיטות הוראת הערבית כשפה זרה בשישה מרחבים אקדמיים (המהווים חמישה מקרי בוחן שונים) ברחבי העולם מתוך התייחסות לרמת השפה הנלמדת.<sup>17</sup>

**ב. מיומנויות שפתיות.** מיומנויות שפתיות באוצר המילים, בפונולוגיה, בדקדוק ובתחביר תורמות לשליטה בקריאה ובכתיבה ולפיתוח תקשורת בשפת היעד. האוניברסיטאות שנבדקו מלמדות מיומנויות אלו בשנה הראשונה, בהיקף מצומצם. בהמשך הלימודים אין מייחדים די תשומת לב לכישורי הלשון, הקורסים בתחום זה מצומצמים למדי, והדגש מושם על התחום התיאורטי המטה-לשוני. עוד עניין הראוי לתשומת לב הוא סוג או רמת הערבית שיש ללמד. הערבית הסטנדרטית מושפעת מדיאלקטים, מהערבית השימושית בחיי היומיום ומהערבית התקשורתית בעיתונות ובתוכניות האקטואליה ועוד. מהאוניברסיטאות שנבדקו, אוניברסיטת תל

מכני ומחומרים עדכניים פחות (Jackson and Kaplan 1999). עם זאת, שני תחומים מרכזיים שהוזנחו באופן מסורתי היו מיומנות הדיבור והערבית המדוברת, ובוגרים רבים של הקורסים האוניברסיטאיים דיווחו כי הקורסים לא הכינו אותם כראוי לשהייה בעולם הדובר ערבית (אור 2011, 43).

17 על מחקרה של קמברה (1991) ראו בתוך דובינר 2012, 33. ממחקרה עולה כי בארצות הברית לומדים שילוב של ערבית מדוברת וכתובה; בגרמניה לומדים טקסטים קלאסיים בגישת ה"דקדוק תרגום"; באוקראינה ובאנגליה לומדים ערבית סטנדרטית; בהולנד לימודי הערבית הסטנדרטית והמדוברת הם לימודי חובה (הסטודנט יכול לבחור בין ניב מרוקני, מצרי, סודאני ופלסטיני); ובצרפת הלימוד מתמקד בעיקר בערבית סטנדרטית, משום שרובם הגדול של הסטודנטים והמרצים הם דוברי ערבית מלידה.

אביב היא שמתעניינות יותר בהיבט השפתי הסטנדרטי, ומוצעים בה שני קורסים בנושא זה, "ערבית שימושית" ו"ערבית תקשורתית", בשנה ב-ו. גם באוניברסיטת בן-גוריון מתייחסים לערבית התקשורתית ומלמדים אותה. המטרה הסופית של הלמידה בגישה התקשורתית היא להקנות ללומד יכולת הבעה מוצלחת. ואכן, נינה ספאדה (Spada 2007) קובעת כי תיאוריית האינטראקציה, שלפיה תהליכים הקשורים בהתבטאות (ולא רק בהבנה) הם הגורמים העיקריים המקדמים רכישת שפה שנייה, היא התיאוריה החשובה והמרכזית של הגישות התקשורתיות.

### שיטות ההוראה

לרוב ההוראה מתנהלת בשיטה הפרונטלית, אך ישנם מרצים שנעזרים באמצעים טכנולוגיים שונים. בהקשר זה ציין אחד המרצים המרואיינים כי בשיעורים שלו הוא מגוון בפעילויות:

הקלטת השיעורים, לינקים, מצגות, סרטונים, הרבה מאוד סרטים (ישראליים/פלסטיניים, קולנוע איראני, תוניסאי, מצרי), שירים, אפילו מצגות וסרטונים בתחומי הדקדוק, הקלטת כל הטקסטים, אוצר מילים וצירופים להכתבות (מדי שבוע) – [הכול] על מנת להדגיש את הקשר בין השמע לשפה הכתובה. אני בקשר מצוין עם יחידת המחשוב, והם מסייעים לי להכין תרגילי שפה שאני מפתח לתרגול האיות. ובעתיד הקרוב – משחקי שפה וזיכרון (אוצר מילים) שפיתחתי לאחרונה.

### תחומי לימוד נוספים

יש בארץ מחסור במתרגמים מקצועיים יהודים וערבים מעברית לערבית ולהפך, וחסרים גם עורכי לשון ומגיהים בערבית. בשתיים מהאוניברסיטאות שנבדקו נפתחו לאחרונה תוכניות לימודים שאמורות לתרום לתיקון המצב הזה. באוניברסיטת בן-גוריון נפתחה בשנת הלימודים תשע"ה "התוכנית ללימודי תרגום ערבית", שמטרתה "להקנות ידע מעמיק בשפה הערבית ולפתח מיומנויות שפה ותרגום, ובכללן תרגום מערבית לעברית ומעברית לערבית שיאפשרו ללומדים לעסוק בתחום"<sup>18</sup>,

18 ראו "התוכנית ללימודי תרגום ערבית" באתר האינטרנט של אוניברסיטת בן גוריון בנגב, <http://tinyurl.com/gmpebbw>

ובאוניברסיטת תל אביב נפתחה התוכנית ל"לימוד תעודה בעריכת טקסטים ערביים והגהתם", תוכנית ראשונה מסוגה וייחודית לאוניברסיטת תל אביב. מטרת התוכנית להכשיר עורכי לשון מיומנים שיתרמו להשבחתם של טקסטים בערבית ולהוצאתם לאור ויספקו את צורכי המרחב הלשוני הציבורי הערבי, בעיקר בשירותם של מו"לים, עיתונים, חברות תרגום, מוסדות אקדמיים, גופים ממשלתיים וגופי תקשורת.<sup>19</sup>

### הכשרת מורים להוראת הערבית

תוכניות הלימודים להכשרת מורים מקנות לסטודנטים ידע בפדגוגיה ומיומנויות והבנה בהוראת שפות בכלל וערבית בפרט. במסגרת הכשרתם הסטודנטים רוכשים השכלה רחבה בתרבות הערבית ומתוודעים לנושאים הקשורים למזרח התיכון הקדם-מודרני ולתולדות האסלאם.<sup>20</sup> הוראת הערבית נלמדת באוניברסיטאות במסגרת המסלול להכשרת מורים ללימוד בכיתות ז"ב.

כל התוכניות להכשרת מורים באוניברסיטאות שנבדקו מתקיימות במסגרת יחידות הלימודים להכשרת מורים בחינוך והן כוללות בכל האוניברסיטאות לימודים כלליים דומים בחינוך, פדגוגיה ומתודיקה. תוכניות הלימודים להכשרת מורים מיועדות לפתח בקרב המתכשרים מיומנויות והבנה בשיטות הוראת השפה הערבית ולהקנות בתוך כך ידע בשפה זו ויכולת שימוש בה. הרציונל של תוכנית ההכשרה מוסבר בידיעונים של האוניברסיטאות, והוא מבוסס על תוכנית ההכשרה הכללית במקצועות השונים של האוניברסיטה מחד גיסא ועל השיקולים של המחלקה או היחידה לערבית מאידך גיסא.

עם זאת, יש בין האוניברסיטאות הבדלים בתפיסת הוראת הערבית. באוניברסיטת תל אביב, למשל, תוכנית הלימודים מעודדת את המורים לעתיד להדגיש את השליטה בערבית הדבורה ואת הכרת התרבות הערבית ולהשתמש בהוראה מתוקשבת. באוניברסיטת בן-גוריון תוכנית הלימודים להוראת הערבית כוללת שיעורים תיאורטיים ומעשיים שמטרתם להכשיר את הלומדים לקראת עבודתם כמורים לערבית בבתי הספר העל-יסודיים, ובאוניברסיטת חיפה לומדים לתעודת הוראה ב"ערבית שפת אם" במסלול דו-שנתי המיועד לתלמידי החוג שיעבדו במגזר הערבי. באוניברסיטה העברית התוכנית מיועדת לבעלי ידיעה בשפה הערבית הלומדים לתואר אקדמי בתחום רלוונטי. רמת הידיעה בערבית נבדקת במבחן שנערך על

19 ראו "לימודי תעודה בעריכת טקסטים ערביים והגהתם" באתר של אוניברסיטת תל אביב, <https://go.tau.ac.il/Arabic-texts>

20 ראו באתר "לימודים בישראל", [www.universities-colleges.org.il](http://www.universities-colleges.org.il)



ידי החוג לשפה וספרות ערבית (תלמידי החוג לערבית ובוגריו פטורים ממבחן זה). במסגרת המסלול מוענקות כמה מלגות עידוד לתלמידים מתאימים. בלימודים לתעודת ההוראה נלמדים קורסים בתחומים האלה: לימודי חינוך, לימודי אוריינות, מחקר בחינוך והוראה ולימודי פדגוגיה ומתודיקה. נוסף על כך נדרשת התנסות מעשית מודרכת בבתי ספר.<sup>21</sup> התוכנית מתמקדת בהוראת השפה באמצעות מגוון עזרים יצירתיים, לרבות הוראה מתוקשבת. נוסף על הקניית השפה המדוברת והכתובה, התוכנית עוסקת גם בפן התרבותי של החברה הערבית.<sup>22</sup> בעלי תעודת הוראה בערבית יכולים להשתלב כמורים לערבית במסגרת משרד החינוך בחטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים ברחבי הארץ.

### המחלקות לערבית: סיכום ביניים

הערבית נלמדת באוניברסיטאות בישראל בשלושה דגמים: בדגם המורחב הערבית נלמדת במסגרת חוג או מחלקה עצמאיים; בדגם מצומצם מסוג אחד היא נלמדת במסגרת חוג משולב עם חוג אחר; ובדגם מצומצם אחר היא נלמדת במסגרת חטיבה או יחידה שמשולבת בחוג או במחלקה ללימודי המזרח התיכון. למרות ההבדלים הבולטים ברקע הלימודים, בכל אחד מהדגמים יקבלו הבוגרים תואר בערבית שיאפשר להם, בין היתר, לעבוד במערכת החינוך, ללמוד לתעודת הוראה ולעבוד כמורים לערבית, וכמובן להמשיך ללימודי תואר שני בשפה וספרות ערבית. ניהול הוראת הערבית מתבסס על ההנחה שהערבית היא שפה זרה שנייה (אחרי האנגלית) ומתעלם מהיותה שפה רשמית. נוסף על כך אין בלימודה התייחסות מספקת להיבט השפתי, כלומר לחוקי הלשון, אוצר המילים וכו', והדגש מושם בעיקר על לימוד טקסטים מהתקופה הקלאסית, ופחות על הערבית המודרנית והתקשורתית. הערבית נלמדת בעברית מתוך נקודת מבט צבאית ומודיעינית או אוריינטליסטית, כלומר היא נלמדת למטרות מצומצמות ומוגדרות מראש, ואין רואים בה שפה אזרחית הנלמדת בסביבתה הטבעית.

הוראת הערבית באוניברסיטה שונה מהוראתן של שפות אחרות כגון העברית והאנגלית. אף על פי שהשיעורים מתקיימים במסגרת מחלקות, חוגים או חטיבות לערבית, הדיון בכיתה מתנהל כמעט כולו בעברית, מוקדש מקום נכבד לתרגום טקסטים לעברית, ולימודי האסלאם מבוססים לעתים קרובות על השקפה מערבית

21 ראו "המסלול להכשרת מורים לערבית באוניברסיטה העברית", [www.hum.huji.ac.il/](http://www.hum.huji.ac.il/upload/_FILE_1367324687.pdf)

22 ראו באתר "לימודים בישראל", [www.universities-colleges.org.il](http://www.universities-colleges.org.il)

שמתנגשת עם עולמם של הסטודנטים הערבים. נוסף על הלימודים הסדירים בחוגים לערבית בכל אוניברסיטה, כמה אוניברסיטאות מציעות לימודי מכינה וקורסים מתוגברים לשליטה בערבית וכן מסגרות ללימודי תרגום, עריכת לשון ועוד. כל אלה הם אמצעים חיוניים וחיוביים לקידום הערבית, אבל ככלל, כפי שעמדנו על כך לעיל, נדרשים עוד שינויים עמוקים בתחומים רבים של הוראת הערבית.

#### 4. השפה הערבית באתרי האינטרנט של האוניברסיטאות

בחלק זה בדקנו את מקומה של השפה הערבית באתרי האינטרנט של האוניברסיטאות הנבדקות ואת מידת תפוצתה של הערבית ברפי הבית שלהן, באתרי האינטרנט של המחלקות לערבית ובאתרים נוספים, כגון באתרי האינטרנט של אגודות הסטודנטים, הספריות ועוד.

בעידן הטכנולוגי יש חשיבות רבה לזמינותו של מידע שימושי באתרי אינטרנט, ובכללם גם אתרי האוניברסיטאות. המחקרים האחרונים שעסקו בשימוש באינטרנט בארץ מצאו כניסה גדולה של האינטרנט אל החברה הערבית: שימוש יומיומי של צעירים ערבים באינטרנט ושימוש רב גם בקרב הקהל המבוגר יותר (פבל 2013). כמו כן נמצא שהיקף השימוש האקטיבי באינטרנט וברשתות החברתיות בחברה הערבית בישראל גבוה במידה ניכרת מהיקף השימוש של בני אותם גילים ברחבי העולם (גנאים ואחרים 2011). אשר לשפת השימוש, נמצא כי 56 אחוזים ממשתמשי האינטרנט ששפתם ערבית משתמשים באתרים ששפתם ערבית; 27 אחוזים מהם משתמשים בעיקר באתרים בעברית; ו-17 אחוזים – בעיקר באתרים בשפה האנגלית (דרור וגרשון 2012).

#### תרגום לערבית של אתרי האינטרנט של המוסדות להשכלה גבוהה

למשלת ישראל אין היום תוכנית אסטרטגית להנגשת שירותים מקוונים לאזרחים הערבים (מזרחי ואחרים, 2013). המועצה להשכלה גבוהה, לעומת זאת, החליטה בתחילת שנת 2013 שעל כל מוסדות ההשכלה שבמימונה להקים אתרי אינטרנט בשפה הערבית, כדי לשפר את הנגישות של מערכת ההשכלה הגבוהה לכלל האוכלוסייה הערבית ובכך לאפשר לה לקבל את מלוא המידע הדרוש לה בשפת אמה. כחלק ממאמציה בהקשר זה וכדי לשמש דוגמה בעצמה, כבר בספטמבר 2012 תרגמה המל"ג את דף הבית שלה לשפה הערבית; בהמשך הרחיבה את מלאכת התרגום, ועד יולי 2015 תורגם לערבית כמעט כל תוכן האתר (פרט לשני סעיפים: הנחיות נהלים, חקיקה ודוחות; מכרזים ודרושים).

במלאות שנה לקבלת החלטה זו, שבה קבעה המל"ג את סוף שנת 2013 כמועד האחרון לתרגום אתרי האינטרנט של המוסדות להשכלה גבוהה (שביב ואחרים 2013, 15), נמצא כי רובם לא עמדו ביעד הזה (אבוראס ומעין 2014), אף שמהמל"ג נמסר כי רוב המוסדות ניצלו את התקציב שהועמד לטובת הוספת ערבית לאתרי האינטרנט שלהם, וכי "כל המוסדות המשתתפים בתוכנית להרחבת הנגישות תרגמו חלקים מאתריהם" (שם, 23). ואולם גם ברבים מדפי הבית של האתרים שתורגמו בחלקם לערבית אין גישה נוחה לתוכן בערבית.

בהוראות חדשות שנתנה המל"ג לאחר מכן נקבע שעל המוסדות להשלים את תרגום אתריהם לערבית לא יאוחר מסוף 2015, והזהירה כי מוסד אשר לא ישלים את התרגום כנדרש לא יתקצב בשנת הלימודים תשע"ו. בבדיקה שנערכה במסגרת מחקר זה נמצא כי גם כעת, שנתיים אחרי ההחלטה הראשונית של המל"ג ולקראת המועד האחרון שקבעה, תרגום האתרים לערבית עודנו חלקי בלבד, והמצב נותר בעינו – כמעט בכל המקרים – גם נכון לזמן כתיבת שורות אלו. בלוח 1 להלן מפורטים ממצאי הבדיקה שערכנו באתרי המחלקות לשפה הערבית.

**לוח 1: השפה הערבית באתרי המחלקות לערבית באוניברסיטאות שנבדקו**

אוניברסיטת חיפה	אתר המחלקה לשפה וספרות ערבית מתורגם כולו לערבית.
אוניברסיטת תל אביב	באתר החוג ללימודי הערבית והאסלאם מתורגמים מידע על אודות החוג, שמות חברי הסגל ומידע כללי על הכנס השנתי.
האוניברסיטה העברית בירושלים	באתר החוג לשפה וספרות ערבית יש מידע בערבית רק בלשונית "על אודות", הכוללת הסבר על החוג, תוכנית הלימודים, תנאי הקבלה והלימודים לתואר שני. בשאר הלשוניות יש מידע בעברית בלבד.
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	דף הבית של החטיבה לשפה ותרבות ערבית הוא דו-לשוני: תחילה בעברית ואחר כך בערבית.

אשר למידע הכללי באתרי האוניברסיטאות נמצאו נתונים עגומים לגבי השימוש בערבית:

- **אוניברסיטת חיפה:** האוניברסיטה שבה אחוז הסטודנטים הערבים הפלסטינים הוא הגבוה ביותר, והאוניברסיטה היחידה בארץ שהלוגו שלה כולל את שמה בערבית. באתר האוניברסיטה ניכר בכירור הדגש שהושם על התרגום לערבית.

מתורגמים לערבית: אתר הספרייה על שם יונס וסוריא נזארין; אתר ההרשמה והקבלה, דף האינטרנט של הפקולטה למשפטים; הדף של דיקנט הסטודנטים; ודף המכרזים של אגף המשק והמבנים. התוכן תורגם במקצועיות לערבית הסטנדרטית, והחומר נוח לקריאה שוטפת. כותרת התוכנית הבין-לאומית לתואר שני בלימודי השלום וניהול סכסוכים מופיעה בשלוש שפות (ערבית, עברית, אנגלית). עם זאת, אתר האינטרנט של המרכז הערבי-יהודי באוניברסיטה אינו מתורגם לערבית.

- **אוניברסיטת תל אביב:** דף הבית כתוב בעברית בלבד וכולל הפניה לדפים באנגלית וברוסית. אין קישור לדף בערבית, ופירוש הדבר שלאוניברסיטה אין כלל דף בית בערבית. דפים בערבית יש רק באתר הפקולטה למשפטים ובאתר החוג ללימודי הערבית והאסלאם. האתר של מרכז משה דיין לחקר המזרח התיכון ואפריקה דובר עברית ואנגלית; אמנם יש בו הפניה לדף בערבית, אך זה ריק מתוכן. ראוי לציין כי שפת התרגום לערבית של הפקולטה למשפטים היא ברמה גבוהה מאוד.
- **האוניברסיטה העברית בירושלים:** היחידה שאפשר להיכנס ישירות אל הפורטל שלה בערבית, ומרבית ההפניות בתוכו מתורגמות לערבית. באתר יש גם הסבר בשפה הערבית על התוכנית להנגשת ההשכלה הגבוהה וכן מידע בערבית על מלגות ואפשרויות תעסוקה. באתרים של הפקולטה למדעי החברה, הפקולטה למשפטים, החוג לעבודה סוציאלית והאקדמיה למוזיקה יש דפים בערבית. עם זאת רוב החומר מתורגם מילולית, והדבר פוגע בשטף הקריאה.
- **אוניברסיטת בן-גוריון בנגב:** באתר ניכרת ההתעניינות של אגודת הסטודנטים בתרגום לשפה הערבית. ב-2012 התפרסמה באתר האגודה מודעה לחיפוש מומחה בשפה הערבית לתרגום פרסומים לצורך הנגשת שירותי האגודה לסטודנטים דוברי הערבית בקמפוס. חלקים רבים של אתר האגודה אכן מתורגמים לערבית. בדף הבית של האוניברסיטה יש קישור לדפים בערבית בנושאים האלה: אודות האוניברסיטה, הרשמה, קבלת תלמידים חדשים, תשלומים, המרכז ללימודים קדם-אקדמיים, נוהל בחינות, דיקנט הסטודנטים והנוהל למניעת הטרדה מינית. הערבית נמצאת גם באתר המרכז לחקר החברה הברואית ובאתר לייעוץ אקדמי. יש לציין כי הערה בדף הבית מסבירה שאם ישנה אי-הבנה כלשהי בטקסט בערבית, הנוסח בעברית הוא הקובע. הערה זו מעידה שוב על נחיתותה ושוליותה של הערבית לעומת העברית.

לסיכום, באוניברסיטאות בארץ הקמתו של אתר אינטרנט בערבית אינה עניין ברור מאליו, והקמת האתרים בערבית מתנהלת בעצלתיים. בזכות התערבות המל"ג ותמיכתה הכספית הנדיבה חל שיפור מסוים במעמדה של הערבית באתרי האינטרנט של מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל, אך בכמה מהם המצב עדיין רחוק מאוד מלהשביע רצון. בהקשר זה נציין כי אתרי האינטרנט של כל האוניברסיטאות שנבדקו, ושל רוב מוסדות ההשכלה הגבוהה בארץ, מתורגמים לאנגלית באופן מקצועי ביותר. בשנים האחרונות התרבה מאוד מספרם של הערבים, בייחוד מקרב הצעירים, הגולשים באינטרנט כדי לחפש עבודה או לבחור מקצוע לימוד. בייחוד כשמדובר בכוגרי בתי הספר הערביים, שאינם שולטים די הצורך בעברית, סביר להניח שמידע בשפת אמם יקל עליהם למצוא ולהבין מידע חיוני שיש בו להשפיע על החלטות הרוח גורל של בחירת מקצוע או מוסד מתאים ללמוד בו.

## 5. מחקר העמדות: היחס למקומה של הערבית באקדמיה

במחקר העמדות ביקשנו לעמוד על תפיסותיהם ועמדותיהם של אנשי אקדמיה וכן של סטודנטים במוסדות ההשכלה הגבוהה בשאלת מעמדה של השפה הערבית בחברה בישראל בכלל ובמרחב האקדמי בפרט. ההיבטים שנבחנו במחקר זה היו:

- מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית בישראל
- עמדות כלפי חשיבותה של השפה הערבית בישראל
- נוכחותה של השפה הערבית בישראל בכלל ובאקדמיה בפרט
- תפקידה של האקדמיה בישראל בשיפור מעמדה של השפה הערבית

### מעריך המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה השתתפו 170 מרצים ו-398 סטודנטים בארבע אוניברסיטאות ובשתי מכללות להכשרת מורים, בסך הכול 568 משתתפים, 364 מהם יהודים ו-204 ערבים. בלוח 2 מוצגת ההתפלגות המשותפת של לאום וסטטוס (מרצה/סטודנט).

## לוח 2: התפלגות משותפת של לאום וסטטוס של אוכלוסיית המחקר

סך הכול	סטודנטים	מרצים	
364 (64%)	233	131	יהודים
204 (36%)	165	39	ערבים
568 (100%)	398 (70%)	170 (30%)	סך הכול

המשתתפים במחקר מלמדים או לומדים באוניברסיטת חיפה, אוניברסיטת תל אביב, האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכללת סמינר הקיבוצים והמכללה האקדמית בית ברל. המרצים והסטודנטים מלמדים או לומדים רובם ככולם בפקולטות למדעי הרוח, החברה והחינוך. מאחר שבדפוס התשובות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המרצים או הסטודנטים באוניברסיטאות ובין המרצים או הסטודנטים במכללות, לא הפרדנו בין המוסדות השונים (לתיאור קבוצות המחקר ראו נספח ב).

כלי המחקר ותהליך המחקר

כלי המחקר היה שאלון דיווח עצמי שנכתב בעברית ותורגם לערבית והועבר בעיקר באופן מקוון למדגם נוחות שכלל מרצים וסטודנטים. בשאלון ערבית נעשו שינויים בכמה פריטים כדי להתאימו לאוכלוסיית המחקר הערבית. יש לציין כי חמישה ערבים בחרו לענות על השאלון בעברית, ויהודי אחד בחר לענות על הגרסה בערבית. במסגרת מחקר זה אין לדעת אם מדובר בבחירה מקרית, בחירה בשל נוחות לשונית, או בחירה הצהרתית-אידיאולוגית. הנתונים נאספו במהלך סמסטר ב (אפריל-מאי) בשנת 2015. השאלון, שהיה אחיד ברובו לכל הקבוצות, כלל את החלקים האלה:

- **רקע אישי:** מגדר, שנת לידה, ארץ לידה, שנת עלייה, לאום, דת, מידת הדתיות, ארצות המוצא של משפחת האב ומשפחת האם, עיר מגורים, המוסד אקדמי שבו לומדים/מלמדים ותחומי התמחות בהוראה/בלימודים. כדי לבדוק את נטייתם הפוליטית של המשתתפים הם נשאלו בסוף השאלון לאיזו מפלגה הצביעו בבחירות האחרונות שנערכו בישראל בשנת 2015. מתשובותיהם לשאלה זו ניכר שהמשתתפים במחקר אינם מהווים מדגם מייצג של כלל המרצים והסטודנטים במוסדות שנבדקו, אולם למרות זאת הצלחנו לחלץ תובנות חשובות מאוד, כפי שנראה להלן.
- **רקע לשוני:** שפת/שפות אם; לימוד ערבית במסגרות שונות כולל בית, בית הספר, צבא (ליהודים בלבד), אוניברסיטה ומסגרות אחרות, מספר כולל של שנות לימוד השפה הערבית ודירוג הידע הלשוני בעברית, ערבית ואנגלית על

סולם של חמש דרגות (5=גבוה מאוד; 1=כלל לא) בארבע יכולות: דיבור, הבנת הנשמע, קריאה וכתיבה. בניתוח הגורמים התכנסו ארבעת הפריטים בכל שפה לכדי פקטור אחד בעל מהימנות פנימית גבוהה שנעה בין 0.89 ל-0.98.

- **מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית בישראל:** בחלק זה נשאלו המשתתפים איזו שפה או אילו שפות צריכות להיות לדעתם השפות הרשמיות במדינת ישראל, ולבחור אותן מארבע אפשרויות: עברית, ערבית, אנגלית ורוסית. עוד התבקשו המשתתפים להביע את דעתם על ההיגד "בשנים האחרונות נעשו כמה ניסיונות לבטל את היותה של השפה הערבית שפה רשמית בישראל" ולומר באיזו מידה הם מצדדים בניסיונות אלו ומה מטרתם לדעתם. את התשובה התבקשו לתת באמצעות בחירה בדרגה בסולם של חמש דרגות. השאלה האחרונה בהקשר זה בדקה באיזו מידה המשתתפים סבורים כי שתי השפות הרשמיות בישראל צריכות להיות בעלות מעמד שווה.
- **עמדות בשאלת חשיבותה של השפה הערבית:** היבט זה נבחן באמצעות 15 פריטים אשר 14 מהם התכנסו בניתוח הגורמים לחמישה גורמים ומהימנותם נמצאה גבוהה: חשיבותה של הערבית בישראל ובמזרח התיכון (3 פריטים, אלפא של קרונבך 0.78); הערכת השפה והתרבות הערבית (2 פריטים, אלפא 0.69); חשיבותה של השפה הערבית כשפה אינסטרומנטלית (3 פריטים, אלפא 0.70); חשיבות הוראתה של השפה הערבית בבתי הספר היהודיים (4 פריטים, אלפא 0.80); חשיבותה של השפה הערבית כשפת מורשת ליהודים (2 פריטים, אלפא 0.69). עוד נבחן בהקשר זה באיזו מידה, לדעת הנשאלים, השפה הערבית ודובריה מופלים לרעה בישראל בכלל ובאקדמיה בפרט. שמונת הפריטים שבחנו היבט זה התכנסו לגורם אחד שמהימנותו 0.93. היבט נוסף שנבחן היה באיזו מידה המשתתפים סבורים כי חשוב לדעת ערבית לצורכי שלום (4 פריטים, אלפא 0.93) ולצורכי מודיעין ולחימה באויב (4 פריטים, אלפא 0.86).
- **נוכחותה של השפה הערבית בישראל ובאקדמיה:** בחלק זה התבקשו המשתתפים לדרג בסולם ליקרט שנע בין 1 (=כלל לא) ל-5 (=במידה רבה מאוד) את המידה שבה השפה הערבית נוכחת כיום במרחבים השונים בישראל, לרבות באמצעי התקשורת, הפוליטיקה, המרחב הציבורי, מוסדות ההשכלה הגבוהה, השירותים הממשלתיים, שירותי הרשויות העירוניות, שירותיהם של מוסדות פרטיים, בתי הספר במגזר היהודי והאינטרנט, ובאיזו מידה היא צריכה להיות נוכחת בהם. עוד התבקשו המשתתפים לדרג את המידה שבה צריכה לדעתם השפה הערבית להיות נוכחת במוסדות אקדמיים דוברי עברית בישראל בהיבטים האלה: השילוט בקמפוס, היצע הקורסים בערבית, פעילויות אקדמיות כגון כינוסים ואירועים,

אירועים חברתיים של אגודת הסטודנטים, אתר האינטרנט של המוסד, הלוגו של המוסד; טפסים, חוברות מידע ושירותים אחרים שניתנים לסטודנטים.

- **תפקידה של האקדמיה בישראל בשיפור מעמדה של השפה הערבית:** היבט זה נבחן באופן ישיר ובאופן עקיף. ראשית נשאלו המשתתפים מי מהגופים שהלן צריך לדעתם לדאוג לקידום השפה והתרבות הערבית בקמפוס ולסטודנטים הערבים: מדינת ישראל, המועצה להשכלה גבוהה, שלטונות האוניברסיטה, אגודת הסטודנטים, ארגוני החברה האזרחית, הנהגת החברה הערבית בישראל, הסטודנטים בעצמם. אפשרויות התשובה ביחס לגורמים אלו היו "כן" או "לא". עוד התבקשו המשתתפים לדרג את המידה שהם סבורים שהאקדמיה בישראל צריכה לתרום לשינוי במצבה של השפה הערבית בחברה וכן את המידה שבה ביכולתה לעשות כן. בחלק זה גם נשאלו המשתתפים באיזו מידה הם סבורים שחשוב לערוך כינוסים אקדמיים בשפה הערבית ובאיזו מידה יש לאירועים מסוג זה יכולת השפעה על שיפור מעמדה של השפה הערבית.

### ממצאים

מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית בישראל בלוח 3 מוצגות תשובותיהם של המשתתפים לשאלה אילו שפות צריכות להיות השפות הרשמיות במדינת ישראל, מתוך בדיקת ההבדלים בין ארבע הקבוצות: מרצים יהודים, מרצים ערבים, סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים.

### לוח 3: עמדות ביחס לשפות שצריכות להיות השפות הרשמיות בישראל

$\chi^2(p)$	ערבים		יהודים		
	סטודנטים	מרצים	סטודנטים	מרצים	
0.86	99%	100%	99%	99%	עברית
21.33**	99%	97%	88%	97%	ערבית
32.43***	61%	60%	40%	29%	אנגלית

p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\*

כפי שרואים בלוח 3, ישנה הסכמה מלאה בין הקבוצות לגבי מקומה של העברית כשפה רשמית בישראל, ללא הבדל מובהק בין יהודים לערבים. אחוז גבוה מאוד ברוב הקבוצות סבור גם שהשפה הערבית צריכה אף היא להיות שפה רשמית בישראל; אחוז הסבורים כך גבוה בעיקר בקרב המרצים כולם ובקרב הסטודנטים הערבים



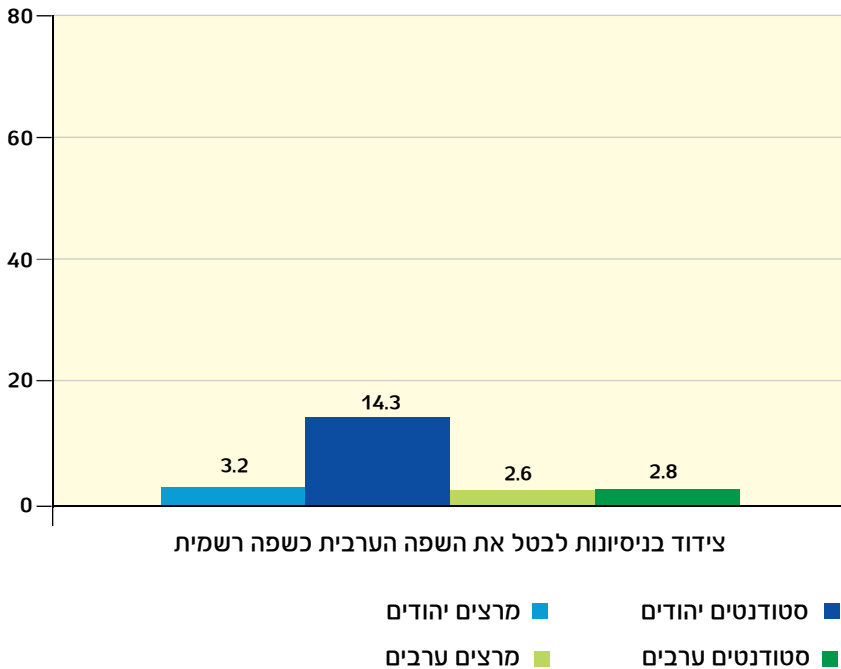
(97%-99%); בקרב הסטודנטים היהודים אחוז הסבורים כך נמוך במעט, אך מובהק (88%). בקרב הערבים, ללא הבדל בין מרצים לסטודנטים, סבורים 60% מהנשאלים שהאנגלית צריכה להיות שפה רשמית בישראל, לעומת אחוזים נמוכים הרבה יותר בקרב המרצים והסטודנטים היהודים (29% ו-40% בהתאמה). בלוח 4 ובתרשים 1 מוצג אחוז המצדדים בניסיון לבטל את השפה הערבית כשפה רשמית בישראל.

**לוח 4: המצדדים בניסיונות לבטל את השפה ערבית כשפה רשמית (אחוז המסכימים במידה רבה ורבה מאוד)**

$\chi^2(p)$	ערבים		יהודים		ביטול הערבית כשפה רשמית
	סטודנטים	מרצים	סטודנטים	מרצים	
31.52**	2.8%	2.6%	14.3%	3.2%	

p<.01 \*\*

**תרשים 1: אחוז המצדדים בניסיונות לבטל את השפה הערבית כשפה רשמית בישראל (אחוז המסכימים במידה רבה ורבה מאוד)**



תמונה דומה לגבי ההכרה בערבית כשפה רשמית מתקבלת גם כאשר נשאלת במפורש השאלה באיזו מידה המשתתפים מצדדים בניסיונות לביטול מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית. גם כאן המסכימים לניסיונות הביטול הם בעיקר הסטודנטים היהודים – 14% מהם מביעים הסכמה. אחוזים אחדים בלבד מצדדים בניסיונות אלו בקרב הקבוצות האחרות.

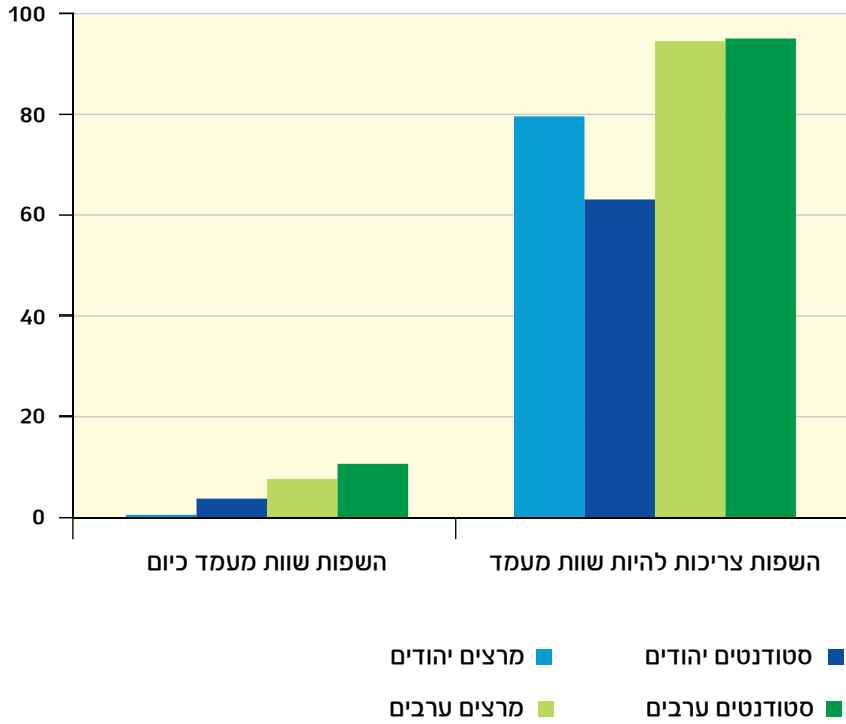
בלוח 5 ובתרשים 2 מוצג אחוז המשתתפים הסבורים שהעברית והערבית הן שוות מעמד היום ואחוז הסבורים שבהיותן שפות רשמיות הן אמורות להיות שוות מעמד. מן הנתונים עולה כי רוב המשתתפים מסכימים כי העברית והערבית אינן שוות מעמד כיום. עם עמדה זו מסכימים כמעט כל היהודים, מרצים וסטודנטים כאחד, אך דווקא בקרב הערבים ישנם כ-10% שסבורים שהשפות הן בעלות מעמד שווה. עם זאת, לא כולם מסכימים שהערבית צריכה להיות שוות מעמד לעברית. חוסר הסכמה זה בולט בעיקר בקרב היהודים: 20% מהמרצים היהודים וקרוב ל-40% מהסטודנטים היהודים סוברים שהשפות אינן צריכות להיות בעלת מעמד שווה. בקרב הערבים קרוב למאה אחוז מהמרצים והסטודנטים גם יחד סבורים שעל השפות להיות בעלות מעמד שווה.

**לוח 5: אחוז הסבורים כי העברית והערבית הן בעלות מעמד שווה וצריכות להיות בעלות מעמד שווה**

$\chi^2(p)$	ערבים		יהודים		
	סטודנטים	מרצים	סטודנטים	מרצים	
28.25**	10.9%	7.9%	4%	0.8%	עברית וערבית שוות מעמד כיום
125.96***	95.3%	94.8%	63.4%	79.8%	צריכות להיות שוות מעמד

p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\*

**תרשים 2: אחוז הסבורים שהעברית והערבית הן בעלות מעמד שווה וצריכות להיות בעלות מעמד שווה**



**עמדות בשאלת חשיבותה של השפה הערבית**

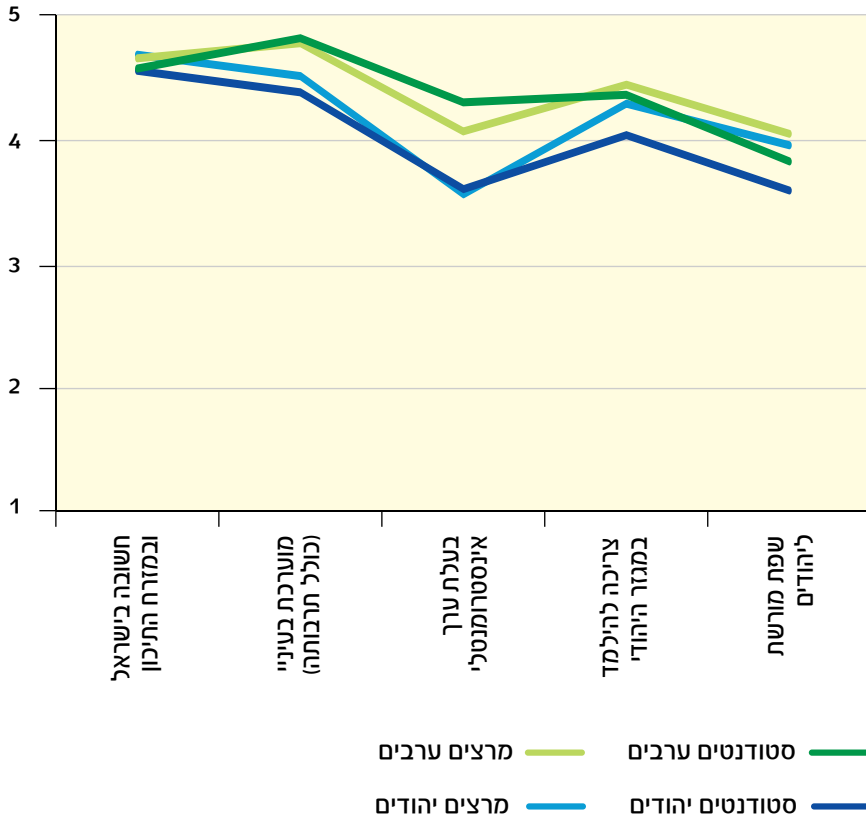
בלוח 6 ובתרשים 3 מוצגים חמשת הגורמים אשר בחנו היבטים שונים בקשר לחשיבותה של השפה הערבית בעיני המשתתפים. עוד מוצגות בלוח עמדותיהם של המשתתפים ביחס למידת ההפליה לרעה של השפה הערבית ודובריה בישראל בכלל ובאקדמיה בפרט. הנתונים מוצגים על פי ארבע קבוצות המחקר, מתוך בדיקת ההבדלים המובהקים ביניהן באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני.

לוח 6: עמדות בשאלת חשיבותה של השפה הערבית בישראל

F(p)	ערבים				יהודים				השפה הערבית: חשובה בישראל ובמזרח התיכון מוערכת בעיניי (כולל הרבותה) בעלת ערך אינסטרומנטלי
	סטודנטים		מורים		סטודנטים		מורים		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
1.36	.53	4.57	.44	4.65	.71	4.55	.51	4.68	
17.94***	.42	4.81	.42	4.77	.70	4.38	.65	4.51	
29.35***	.67	4.30	.61	4.07	.92	3.61	.88	3.57	
6.98**	.62	4.36	.58	4.44	.99	4.04	.76	4.29	צריכה להילמד במגזר היהודי
4.45**	1.05	3.83	.79	4.05	1.14	3.60	.92	3.96	שפת מורשת ליהודים
26.16***	.62	4.27	.49	4.42	1.05	3.58	.79	4.04	יש הפליה בין יהודים לערבים

p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\*

### תרשים 3: עמדות בשאלת חשיבותה של השפה הערבית בישראל



מלוח 6 ומתרשים 3 עולה כי כלל המשתתפים, ללא הבדל מובהק בין הקבוצות, סבורים במידה רבה מאוד כי השפה הערבית היא שפה חשובה בישראל ובמזרח התיכון (הממוצעים נעים בין 4.55 ל-4.68). עוד עולה מהם שהמשתתפים מעריכים את השפה והתרבות הערבית במידה רבה עד רבה מאוד (הממוצעים נעים בין 4.38 ל-4.81), אך המרצים והסטודנטים הערבים מביעים הערכה גבוהה יותר לשפה ולתרבות הערבית. ההבדל המובהק ביותר בין היהודים לערבים נמצא בתפיסתם את השפה הערבית כבעלת ערך אינסטרומנטלי – 4.07 ו-4.30 בקרב הערבים, לעומת 3.57 ו-3.61 בקרב היהודים. המשתתפים מסכימים בדבר הצורך ללמוד ערבית במגזר היהודי (הממוצעים נעים בין 4.04 ל-4.44) וכן שהשפה הערבית חשובה במידה בינונית עד רבה כשפת מורשת בקרב היהודים.

הבדל מובהק נמצא בין הקבוצות לגבי מידת הסכמתם אשר להפליית השפה הערבית, תרבותה ודובריה בישראל. המרצים והסטודנטים הערבים סבורים במידה רבה עד רבה מאוד שישנה הפליה (הממוצעים 4.42 ו-4.27) וכך גם המרצים היהודים (4.04). ההבדל נובע ממידת הסכמתם של הסטודנטים היהודים, שהיא בינונית בלבד (3.58). בלוח 7 מוצגת עמדתם של המשתתפים בשאלת הצורך ללמוד ערבית בישראל – אם לצורכי שלום אם לצורכי הצבא. יש לציין כי השאלות בנוגע לידיעת ערבית לצורכי הצבא נשאלו אך ורק בקרב היהודים.

#### לוח 7: הצורך בידיעת ערבית במגזר היהודי, לצורכי שלום או לצורכי הצבא

F(p)	ערבים				יהודים				
	סטודנטים		מרצים		סטודנטים		מרצים		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
2.56	.82	4.41	.69	4.46	.86	4.36	.61	4.60	לצורכי שלום
1.66	-	-	-	-	1.35	3.02	1.29	2.83	לצורכי הצבא

כפי שרואים בלוח 7, בכל הקבוצות ישנה הסכמה גורפת שידיעת הערבית נחוצה במידה רבה מאוד לצורך קידום השלום בישראל ובמזרח התיכון (הממוצעים נעים בין 4.36 ל-4.60). עם זאת, השפה הערבית נחוצה לדעתם של המרצים והסטודנטים היהודים במידה בינונית גם לצורכי צבא (2.83 בקרב המרצים, ו-3.02 בקרב הסטודנטים).

#### נוכחותה של השפה הערבית בישראל

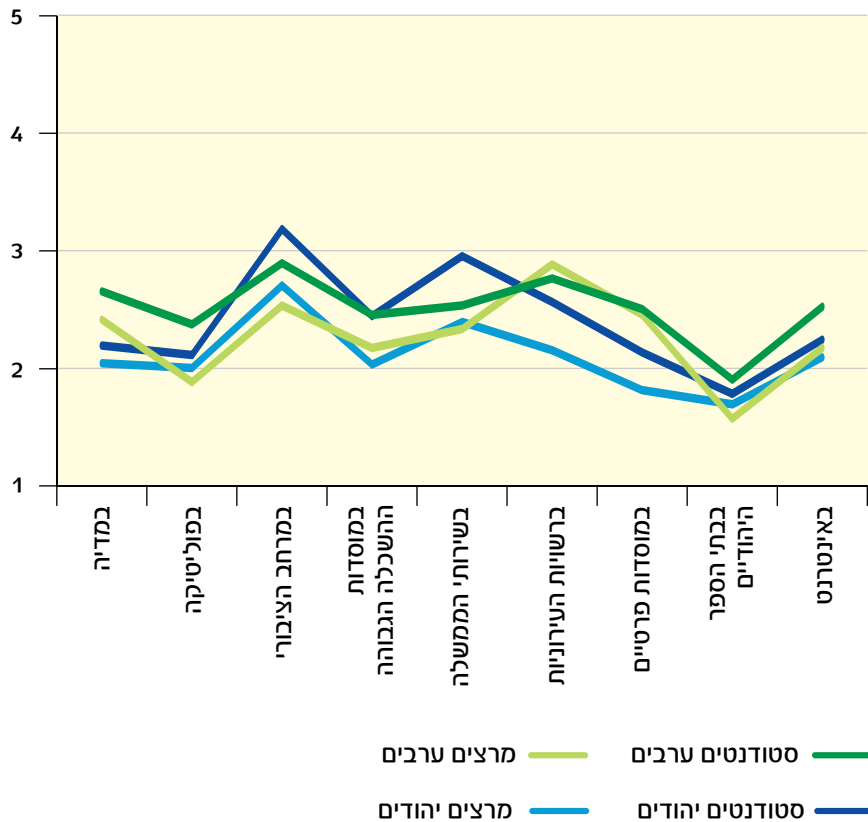
בלוח 8 ובתרשים 4 מוצגות תפיסותיהם של המשתתפים אשר למידה שבה השפה הערבית נוכחת הלכה למעשה במרחבים השונים בחברה בישראל (המצב הקיים). בלוח 9 ובתרשים 5 מוצגת עמדתם של המשתתפים ביחס למידה שבה צריכה להיות השפה הערבית נוכחת במרחבים אלו (המצב הרצוי). ההבדלים בין ארבע הקבוצות נבדקו באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני.

לוח 8: נוכחותה של השפה הערבית במרחבים השונים בישראל – המצב הקיים

F(p)	ערבים				יהודים				
	סטודנטים		מורים		סטודנטים		מורים		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
13.46****	.91	2.66	.94	2.42	.85	2.20	.73	2.05	במירה
6.42****	.82	2.38	.83	1.89	.84	2.12	.72	2.01	בפוליטיקה
9.87****	.88	2.90	.80	2.54	1.00	3.19	.95	2.71	במרחב הציבורי
6.7****	.93	2.46	.83	2.18	.99	2.45	.70	2.04	במוסדות החשכלה הגבוהה
13.97****	.90	2.54	.81	2.34	.98	2.96	.76	2.40	בשירותי הממשלה
12.85****	.83	2.77	.86	2.89	1.00	2.57	.71	2.16	ברשימת העירוניות
14.61****	.94	2.51	1.01	2.46	.93	2.14	.66	1.82	במוסדות פרטיים
2.45	.99	1.91	.85	1.58	.73	1.79	.60	1.70	בכתיב הספר היהודיים
4.59****	1.06	2.53	.76	2.18	1.00	2.25	.86	2.10	באנימציות
9.82****	.67	2.52	.66	2.23	.67	2.41	.54	2.11	סך הכול

p<.001 \*\*\*

### תרשים 4: נוכחותה של השפה הערבית במרחבים השונים בישראל – המצב הקיים



בלוח 8 ובתרשים 4 רואים כי בסך הכול ישנה בקרב המשתתפים היהודים והערבים, לקבוצותיהם, תמימות דעים שנוכחותה של השפה הערבית בישראל מעטה בתחומי החיים השונים. עם זאת, באופן כללי רואים שהסטודנטים, הן הערבים הן היהודים, סבורים שהשפה הערבית נוכחת במידה רבה יותר משסבורים המרצים. התחומים שבהם השפה ערבית נוכחת במידה בינונית לדעתם של המשתתפים הם המרחב הציבורי (שילוט) והרשויות העירוניות. המקום שבו נוכחותה של הערבית נמוכה לדעתם של כל המשתתפים הוא בתי הספר היהודיים. אשר למוסדות ההשכלה הגבוהה – נוכחותה של השפה הערבית נמוכה בהם לדעתם של המשתתפים מכל הקבוצות ונעה בין 2.04 (מרצים יהודים) ל-2.46 (סטודנטים ערבים).

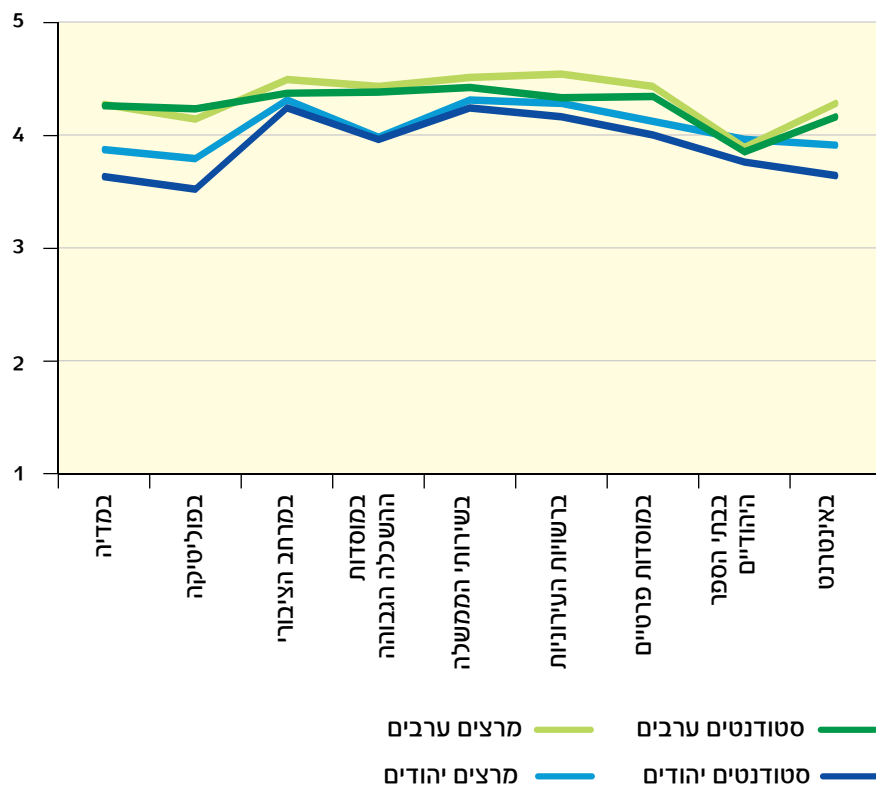


לוח 9: נוכחותה של השפה הערבית במרחבים השונים בישראל – המצע תרצ"ו

F(p)	ערבים				יהודים				
	סטודנטים		מורים		סטודנטים		מורים		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
18.31***	.82	4.26	.732	4.27	.94	3.63	.73	3.87	במידה
18.22***	.82	4.23	.887	4.14	1.04	3.52	.82	3.79	בפוליטיקה
1.23	.84	4.37	.768	4.49	.96	4.24	.69	4.31	במרחב הציבורי
8.23***	.87	4.38	.765	4.43	1.06	3.96	.78	3.98	במוסדות ההשכלה הגבוהה
1.94	.83	4.42	.768	4.51	.92	4.24	.71	4.31	בשירותי הממשלה
2.53	.86	4.33	.803	4.54	.99	4.16	.72	4.28	בלישיות העירונית
5.07**	.88	4.34	.929	4.43	1.02	4.00	.79	4.12	במוסדות פרטיים
0.99	1.08	3.85	.966	3.89	1.15	3.76	.82	3.96	בבתי הספר היהודיים
10.73***	.99	4.16	.849	4.28	1.00	3.64	.84	3.91	באינטרנט
7.74***	.75	4.25	.73	4.33	.84	3.90	.62	4.06	סך הכול

p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\*

### תרשים 5: נוכחותה של השפה הערבית במרחבים השונים בישראל – המצב הרצוי



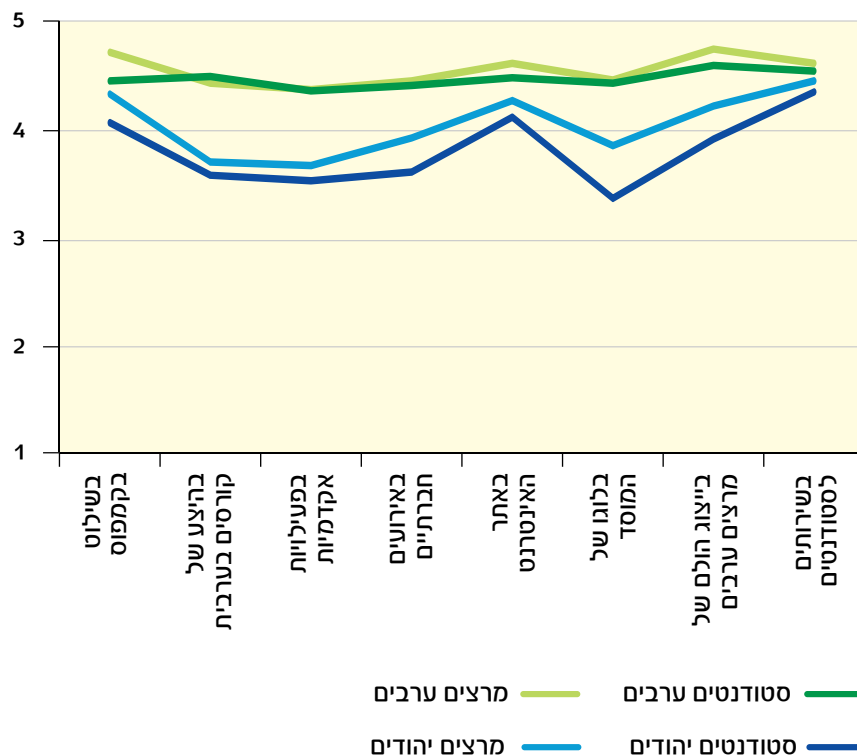
כפי שרואים בלוח 9 ובתרשים 5, כלל המשתתפים סבורים שעל השפה הערבית להיות נוכחת וכולטת במרחבים השונים בישראל יותר משהיא נוכחת בהם לדעתם כיום (כמוצג בלוח 8). עם זאת, בכמה מן התחומים יש הבדלים מובהקים בין יהודים לערבים, הבדלים המעידים שהערבים מעוניינים יותר מהיהודים בנוכחות רבה יותר של השפה הערבית. הבדלים אלו ניכרים לגבי אמצעי התקשורת, הפוליטיקה, האינטרנט ומוסדות ההשכלה הגבוהה, שלגביהם הערבים תומכים יותר מהיהודים בנוכחות רבה יותר של הערבית. התחומים שבהם אין הבדל בין יהודים לערבים הם השילוט במרחב הציבורי, שירותי הממשלה, מוסדות פרטיים, שירותי הרשויות העירוניות ובתי הספר היהודיים. יש לציין כי בתי הספר היהודיים הם התחום שבו הציפייה לנוכחות של הערבית היא נמוכה בקרב כל הקבוצות וללא הבדל מובהק. בלוח 10 ובתרשים 6 מוצגות תפיסותיהם של המשתתפים בשאלת המצב הרצוי של נוכחות השפה הערבית במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל.

לוח 10: נבחנות השפה הערבית במוטרות ההשכלה המבוהה בישראל – המצב הריצוי

F(p)	ערבים				יהודים				
	סטודנטים		מורים		סטודנטים		מורים		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
7.12**	.86	4.45	.51	4.71	1.18	4.07	.88	4.33	בשילוט בקמפוס
28.98****	.83	4.49	.76	4.43	1.13	3.59	1.01	3.71	בהיצע של קורסים בערבית
23.85****	.86	4.36	.67	4.37	1.14	3.54	1.01	3.68	בפעילויות אקדמיות
20.24****	.85	4.41	.68	4.45	1.20	3.62	.93	3.93	באירועים חברתיים
5.56***	.78	4.48	.54	4.61	1.16	4.12	.84	4.27	באתר האינטרנט
23.57****	.95	4.43	.73	4.46	1.51	3.38	1.21	3.86	בלוגו של המוסד
17.39****	.77	4.59	.50	4.74	1.20	3.92	.86	4.22	בייצוג הולם של מרצים ערבים
1.82	.81	4.54	.59	4.61	1.02	4.35	.84	4.45	בשירותים לסטודנטים
21.23****	.86	4.45	.51	4.71	1.18	4.07	.88	4.33	סך הכל

p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\*

### תרשים 6: נוכחות השפה הערבית במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל – המצב הרצוי



בלוח 10 ובתרשים 6 רואים כי עמדותיהם של המשתתפים בשאלת נוכחותה של השפה הערבית בקמפוסים חיובית באופן כללי, וכי התפיסה הרווחת היא שעל הערבית להיות מיוצגת במוסדות ההשכלה הגבוהים במידה בינונית עד רבה, בעיקר ככל שהדברים אמורים בשילוט, באתר האינטרנט של המוסד ובשירותים שניתנים לסטודנטים. עם זאת, בכמה היבטים נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות, כאשר הממוצעים מראים שהמרצים והסטודנטים הערבים מעוניינים יותר מעמיתיהם היהודים בנוכחות רבה יותר של הערבית בכל התחומים למעט השירותים הניתנים לסטודנטים. ההבדלים בין היהודים לערבים בולטים בעיקר בנוכחות הערבית בלוגו של המוסד, בפעילויות אקדמיות בערבית, בהיצע של קורסים בערבית, באירועים חברתיים בערבית וביוצג הולם של מרצים ערבים.

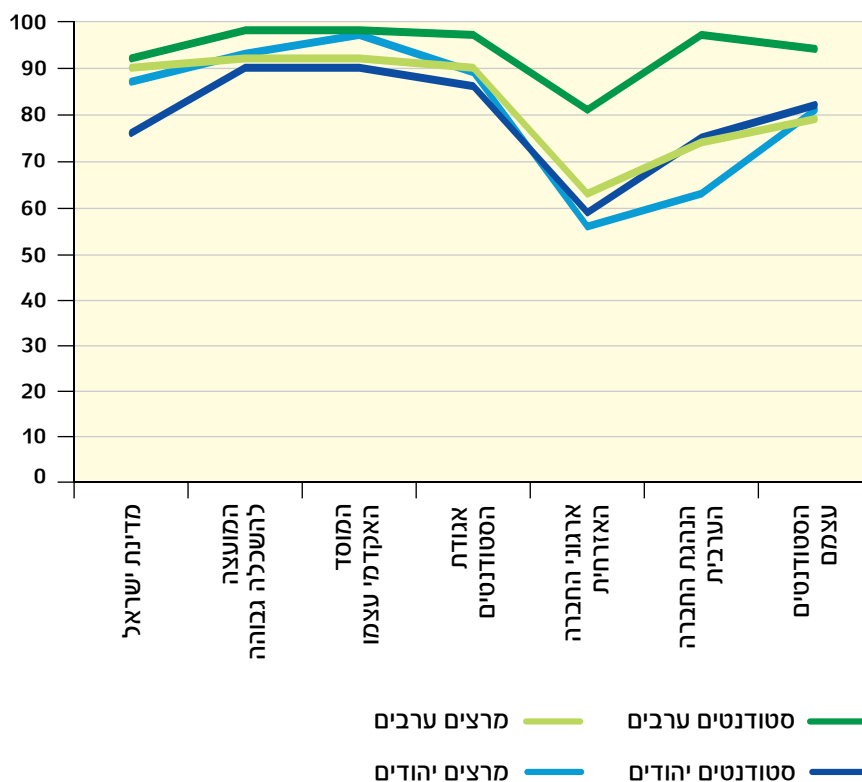
**תפקידה של האקדמיה בישראל בשיפור מעמדה של השפה והתרבות הערבית**  
בלוח 11 ובתרשים 7 מוצגת עמדתם של המשתתפים ביחס לגורמים שאמורים לדעתם לדאוג לסטודנטים הערבים בקמפוס ולתרבותם.

לוח 11: הגורמים שאמורים לדאוג לסטודנטים הערבים ולתרבותם בקמפוס (באחוזים)

$\chi^2(p)$	ערבים		יהודים		
	סטודנטים	מרצים	סטודנטים	מרצים	
18.88***	92	90	76	87	מדינת ישראל
9.31*	98	92	90	93	המועצה להשכלה גבוהה
11.21*	98	92	90	97	המוסד האקדמי עצמו
10.15*	97	90	86	89	אגודת הסטודנטים
23.34***	81	63	59	56	ארגוני החברה האזרחית
49.64***	97	74	75	63	הנהגת החברה הערבית
13.90**	94	79	82	81	הסטודנטים עצמם

p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\* ; p<.05 \*

תרשים 7: הגורמים שאמורים לדאוג לסטודנטים הערבים ולתרבותם בקמפוס (באחוזים)



כפי שרואים בלוח 11 ובתרשים 7, המרצים היהודים והסטודנטים היהודים סבורים כי הגורמים שאמורים לדאוג לסטודנטים הערבים ולתרבותם הם בעיקר המוסד האקדמי עצמו (97%, 90%) והמועצה להשכלה גבוהה (93%, 90%). לדעת המרצים הערבים, האחראיות לדאוג לסטודנטים הערבים ולתרבותם מוטלת על המוסד שבו הם לומדים (92%), המועצה להשכלה גבוהה (92%), מדינת ישראל (90%) ואגודת הסטודנטים (90%). הסטודנטים הערבים סבורים כי זוהי חובתם של כלל הגורמים למעט ארגוני החברה האזרחית בישראל.

לסיכום, הגורמים שדירגו כל הקבוצות כמי שאמורים לדאוג לסטודנטים הערבים ולתרבותם הם המועצה להשכלה גבוהה ומוסד ההשכלה הגבוהה עצמו (באחוזים הנעים בין 90% ל-98%). גם אגודת הסטודנטים דורגה ברוב הקבוצות כגורם שאמור לדאוג לסטודנטים הערבים ולתרבותם (באחוזים הנעים בין 86% ל-97%). חוסר הסכמה בין הקבוצות נמצא לגבי מידת אחריותם של הגורמים האחרים שהוצגו לפני המשתתפים, ובהם הנהגת החברה הערבית (שאותה ציינו בעיקר הסטודנטים הערבים) וארגוני החברה האזרחית.

בלוח 12 מוצגת תפיסתם של המשתתפים את המידה שבה האקדמיה צריכה ויכולה לתרום לשינוי במצבה של השפה הערבית בחברה.

**לוח 12: המידה שבה האקדמיה צריכה ויכולה לתרום לשינוי במצבה של הערבית בחברה**

F(p)	ערבים				יהודים				
	סטודנטים		מרצים		סטודנטים		מרצים		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
10.11***	0.91	4.36	0.77	4.33	1.21	3.97	0.97	4.10	צריכה לתרום
9.23***	1.04	3.96	0.65	3.82	1.21	3.39	1.12	3.45	יכולה לתרום

p<.001\*\*\*

כפי שעולה מלוח 12, מוסכם על רוב הקבוצות שעל האקדמיה לתרום לשינוי במצבה של השפה הערבית בחברה בישראל במידה רבה עד רבה מאוד. עם זאת, רוב המשתתפים הטילו ספק בכוחה לתרום הלכה למעשה לשינוי במצבה של הערבית בישראל ודירגו את יכולתה כבינונית עד רבה בלבד. ואולם על אף ספקנותם,

כשנשאלו בשאלה פתוחה מה לדעתם יכולה האקדמיה לעשות לקידום השפה הערבית בישראל, הציעו כשישים אחוז מהמשתתפים רעיונות אופרטיביים. את תשובותיהם של המשתתפים אפשר לסווג לחמש קטגוריות עיקריות כמפורט להלן (לפי סדר שכיחותן). (א) ההצעות השכיחות ביותר השתייכו לקטגוריה של לימוד השפה הערבית עצמה: הצעת קורסים לערבית בקמפוס ללא תשלום, הנהגת חובת לימוד הערבית כתנאי לקבלת תואר ראשון ומתן נקודות זכות על לימוד השפה הערבית לסטודנטים יהודים. רבים מהמשתתפים הדגישו בעיקר את חשיבותה של הערבית המדוברת. הצעה אחרת בקטגוריה זו הייתה לתת קורסים בתחומים שונים בשפה הערבית. (ב) הנכחת השפה הערבית במרחב האקדמי באמצעות שילוט בערבית, אתר אינטרנט בערבית, שירותים וטפסים. (ג) שילוב של מרצים ערבים במוסדות ההשכלה הגבוהה. (ד) הכרת התרבות הערבית ויצירת קשרים חברתיים בין יהודים לערבים באמצעות עריכת מפגשים בתוך הקמפוס, חגיגת החגים הערביים וארגון אירועים בשתי השפות. (ה) הקטגוריה החמישית הייתה פוליטית יותר, והוצעו בה יציאה להפגנות, הגשת עצומות ופיזור שלטים בקמפוס וכן פעילות פוליטית מחוץ לקמפוס, בכנסת ישראל לדוגמה.

לסיכומו של חלק זה נשאלו המשתתפים שתי שאלות ישירות על קיומם של כינוסים בשפה הערבית במוסדות ההשכלה הגבוהה: עד כמה חשוב שיערכו כינוסים כאלו ובאיזו מידה ישפיעו על שיפור מעמדה של השפה הערבית. מניתוח הנתונים עולה שכל הקבוצות מסכימות שיש צורך באירועים כאלו (הממוצעים נעים בין 4.00 ל-4.54), אך אין תמימות דעים אשר לסיכוי שלהם לשפר את מעמדה של השפה הערבית: רק בקרב הסטודנטים הערבים (4.24) סברו שיש סיכוי שכינוסים כאלה ישפרו את מעמד הערבית, לעומת שאר הקבוצות (3.30 בקרב הסטודנטים היהודים, 3.64 בקרב המרצים היהודים, 3.81 בקרב המרצים הערבים). הבדל זה נמצא מובהק ( $F=22.03; P<.001$ ).

### קשרים בין משתני רקע לתפיסות ועמדות

עוד נבדקו במחקר זה הקשרים בין משתני רקע ובין עמדותיהם ותפיסותיהם של הנבדקים. משתני הרקע שנבחנו הם רמת ידיעת השפה העברית והערבית, מידת הדתיות, המוצא (בקרב היהודים), עיר המגורים (בקרב ערבים) והמגדר. משתני הרקע היחידים שנמצאו קשרים מסוימים ביניהם ובין העמדות והתפיסות הם רמת ידיעת השפה הערבית ומידת הדתיות.

**קשר בין רמת ידיעת השפה העברית/ערבית ובין עמדות ותפיסות.** קשרים חיוביים ומובהקים בעוצמות בינוניות נמצאו בין ידיעת השפה הערבית בקרב היהודים ובין תפיסותיהם את השפה הערבית. נבדקים שרמת ידיעותיהם בערבית גבוהה תפסו את השפה הערבית כחשובה יותר בישראל ובמזרח התיכון ( $r=.25$ ;  $p<.001$ ), הביעו הערכת רבה יותר לשפה ולתרבות הערבית ( $r=.31$ ;  $p<.001$ ) ותפסו את הערבית כאינסטרומנטלית יותר ( $r=.29$ ;  $p<.001$ ). בקרב הערבים לא נמצאו קשרים בין רמת העברית ובין עמדותיהם.

**קשר בין מידת הדתיות ובין עמדות ותפיסות.** קשרים מובהקים בין מידת הדתיות לעמדות נמצאו בקרב המשתתפים היהודים בלבד. ככל שרמת הדתיות נמוכה יותר, המשתתפים היהודים סבורים שהערבית אינה נוכחת דייה במרחבים הציבוריים ( $r=-.22$ ;  $p<.001$ ) ושעליה להיות נוכחת יותר ( $r=.23$ ;  $p<.001$ ). זאת ועוד, ככל שרמת הדתיות נמוכה יותר כך סבורים המשתתפים היהודים שהערבים בישראל סובלים מהפליה מובנית ( $r=.32$ ;  $p<.001$ ) וכי הערבית אינה אמורה להילמד כ"תודעת האויב" ( $r=.32$ ;  $p<.001$ ). בקרב המשתתפים הערבים לא נמצאו קשרים בין מידת הדתיות ובין עמדותיהם.

### סיכום עיקרי הממצאים

מטרותיו של מחקר זה היו לעמוד על תפיסותיהם ועמדותיהם של 568 מרצים וסטודנטים, יהודים וערבים, המלמדים ולומדים מדעי הרוח ומדעי החברה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, בשאלות מעמדה ומקומה של השפה הערבית בחברה בישראל בכלל ובמרחב האקדמי בפרט. מאחר שמדובר במדגם נוחות, אין הוא מתיימר להיות מדגם מייצג, ואכן, ניתן לראות (בנספח 1) כי בשאלה על הבחירות לכנסת בשנת 2015 ניכרת בקרב המרצים והסטודנטים הטיה בולטת לבחירה במפלגות השמאל, שאינה משקפת את המצב בכלל האוכלוסייה, וגם אין לדעת אם היא משקפת את עמדת המרצים והסטודנטים במדעי הרוח והחברה במוסדות ההשכלה הגבוהה שנבדקו. להלן עיקרי הממצאים שעלו במחקר:

#### מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית בישראל

- רוב המשתתפים מסכימים שהערבית צריכה להיות שפה רשמית ואינם מצדדים בניסיונות שנעשו בשנים האחרונות לבטל את מעמדה הרשמי. התנגדות מסוימת למעמדה הרשמי של הערבית הייתה בקבוצת הסטודנטים היהודים, שבה צידד אחוז גבוה יותר בניסיונות לבטל את מעמדה הרשמי.



- רוב המשתתפים מסכימים כי העברית והערבית אינן שוות מעמד כיום.
- עם זאת, לא כולם מסכימים שהערבית צריכה להיות שוות מעמד לעברית. 20% מהמרצים היהודים וקרוב ל-40% מהסטודנטים היהודים סבורים שהערבית והערבית אינן צריכות להיות בעלת מעמד שווה.

### נוכחותה של השפה הערבית בישראל

- המשתתפים תמימי דעים שהשפה הערבית נוכחת רק במידה מעטה בתחומי החיים השונים בישראל, ובכלל זה במוסדות להשכלה גבוהה ובבתי הספר היהודיים. התחומים שבהם לדעת המשתתפים במחקר הערבית נוכחת במידה בינונית הם המרחב הציבורי (שילוט) והרשויות העירוניות.
- עמדתם של כלל המשתתפים היא שעל השפה הערבית להיות נוכחת וכולטת במרחבים השונים בישראל יותר משהיא נוכחת בהם היום. עם זאת הערבים מעוניינים יותר מהיהודים בנוכחות רבה יותר של השפה באמצעי התקשורת, בפוליטיקה, באינטרנט ובמוסדות ההשכלה הגבוהה. התחומים שבהם אין הברל בין עמדות היהודים והערבים בשאלת נוכחות השפה הערבית הם השילוט במרחב הציבורי, שירותי הממשלה, מוסדות פרטיים, שירותי הרשויות העירוניות ובתי ספר היהודיים.
- עמדותיהם של המשתתפים בשאלת נוכחותה של השפה הערבית בקמפוסים חיוביות באופן כללי, והדעה הרווחת היא שעל הערבית להיות מיוצגת במוסדות ההשכלה הגבוהה במידה רבה עד רבה מאוד, בעיקר בשילוט, באתרי האינטרנט של המוסדות ובשירותים שניתנים לסטודנטים. עם זאת, בכל התחומים, למעט השירותים הניתנים לסטודנטים, המרצים והסטודנטים הערבים תומכים יותר מהמרצים והסטודנטים היהודים בנוכחות רבה יותר של הערבית. ההבדלים בין היהודים לערבים בולטים בעיקר בשאלות נוכחותה של הערבית בלוגו של המוסד, פעילויות אקדמיות בערבית, היצע של קורסים בערבית, אירועים חברתיים בערבית וייצוג הולם של מרצים ערבים.

### עמדות בשאלת חשיבותה של השפה הערבית

- כלל המשתתפים סבורים במידה רבה מאוד כי השפה הערבית היא שפה חשובה בישראל ובמזרח התיכון ומעריכים את השפה הערבית ואת תרבותה. עם זאת, בקרב היהודים השפה הערבית נתפסת כבעלת פחות ערך אינסטרומנטלי. כל המשתתפים מסכימים שיש ללמד ערבית במגזר היהודי.

- הבדל מובהק נמצא בין הקבוצות במידת הסכמתן אשר להפליה של השפה הערבית, תרבותה ודובריה בחברה בישראל. המרצים והסטודנטים הערבים סבורים שההפליה רבה יותר מכפי שסבורים המרצים והסטודנטים היהודים.
- בקרב כלל הקבוצות ישנה הסכמה גורפת שידיעת הערבית נחוצה במידה רבה מאוד לקידום השלום בישראל ובמזרח התיכון. עם זאת, המרצים והסטודנטים היהודים סבורים שידיעת הערבית נחוצה במידה בינונית גם לצורכי צבא.

### תפקידה של האקדמיה בישראל בשיפור מעמדה של השפה הערבית בחברה בישראל

- הדעה בכלל הקבוצות הייתה שהדאגה לסטודנטים הערבים ולתרבותם היא מתפקידם של המוסדות להשכלה גבוהה ושל המועצה להשכלה גבוהה, אולם לדעת המרצים והסטודנטים הערבים זה גם תפקידן של המדינה ושל אגודת הסטודנטים. הסטודנטים הערבים אף סבורים שזו חובתה של הנהגת החברה הערבית וכן חובתם שלהם. אף לא אחת מהקבוצות מטילה את האחריות בנושא זה על ארגוני החברה האזרחית.
- בקרב רוב הקבוצות יש תמימות דעים שעל האקדמיה לתרום לשינוי במצבה של השפה הערבית בחברה בישראל במידה רבה עד רבה מאוד. עם זאת, את מידת יכולתה של האקדמיה לתרום בפועל לשינוי במעמד הערבית בישראל דירגו רוב המשתתפים כבינונית עד רבה בלבד.
- ההצעות האופרטיביות לקידום השפה הערבית היו: לימוד השפה הערבית במוסדות להשכלה גבוהה, הנכחת השפה הערבית במרחב האקדמי, שילובם של מרצים ערבים במוסדות להשכלה הגבוהה, הכרת התרבות הערבית, יצירת קשרים חברתיים בין יהודים לערבים ופעילות פוליטית בקמפוס ומחוצה לו.

## חלק ג: סיכום והמלצות

הקשיים הנערמים על דרכה של השפה הערבית – הוראתה, השימוש בה במרחב הציבורי ומעמדה בישראל – הם רבים, והם קשורים בהיבטים שונים: ההיבט הפוליטי של הסכסוך הערבי-ישראלי; ההיבט האזורי – ישראל מוקפת במדינות שהשפה הדומיננטית בהן ערבית; ההיבט התרבותי – הערבית היא שפתם של עמי האזור ושל שכנותיה של ישראל והיא גם שפת המורשת של היהודים יוצאי ארצות ערב, שהם חלק לא מבוטל מאוכלוסייתה; ההיבט האזרחי – הערבית היא שפת אמם של כחמישית מאזרחי המדינה; וההיבט החברתי – הערבית היא שפת תקשורת חשובה הן בארץ הן מחוצה לה. השפה הערבית אפוא היא שפה חיונית בישראל (אמארה ואחרים 2008).

במחקר זה התמקדנו במרחב האקדמי בישראל וניסינו להרחיב את היריעה הן מהבחינה המחקרית-אקדמית, הן מבחינת המחקר המשווה והן מבחינת העמדות. ביקשנו לעמוד על עמדותיהם של מרצים וסטודנטים, יהודים וערבים, כלפי השפה הערבית, מקומה ומעמדה בחברה בישראל בכלל ובמרחב האקדמי בפרט. אף שמתתפי המחקר אינם מהווים מדגם מייצג, אפשר ללמוד מהמחקר על האתגרים העיקריים של קידום הערבית בישראל. כך, לדוגמה, אף שברוב הקבוצות ישנה הסכמה שעל האקדמיה לתרום לשיפור מעמדה של השפה הערבית בחברה בישראל, רוב המשתתפים ספקנים בנוגע ליכולתה המעשית לתרום בפועל לשינוי של ממש. כמו כן בחנו את מקומה של הערבית במחלקות להוראת השפה והתרבות הערבית בארבע אוניברסיטאות בישראל. למדנו שגם במחלקות אלו ישנה שוליות יחסית של הערבית, שכן היא נתפסת כשפה זרה שנייה (אחרי האנגלית), ולא כשפה רשמית. כמו כן גילינו כי אין התייחסות מספקת להיבט השפתי בלימודה, הדגש עדיין מושם על לימוד טקסטים מהתקופה הקלאסית, ומקומן של הפרוזה המודרנית, השירה הערבית בת זמננו ועוד עדיין מצומצם יותר. מצאנו שגם במרחב האקדמי הערבית נלמדת בדרך כלל בעברית, מהלך שלדידנו רק מחזק את ה"זרות" של הערבית, והוא נובע מהשפעת המסורת האוריינטליסטית בתחום או אף מההשקפה הצבאית או המודיעינית המובנית בקרב המרצים. זאת ועוד, במחקרנו התברר, כפי שכבר הדגשנו, כי הוראת הערבית באוניברסיטאות שונה לחלוטין מהוראתן של שפות אחרות: במחלקות לשפה הערבית מלמדים בעיקר בעברית, ואילו במחלקות לאנגלית, לדוגמה, ההוראה היא בשפה האנגלית.

במחקר זה בדקנו גם את הנגישות למידע בערבית באתרי האינטרנט של האוניברסיטאות שנבדקו. גילינו כי למרות דרישת המל"ג לספק בהם מידע בערבית,

ברובם המצב עדיין רחוק מלהשביע רצון. בהקשר זה נציין כי אתרי האינטרנט של כל האוניברסיטאות מתורגמים לאנגלית באופן מקצועי ביותר, ואילו התרגומים לערבית דלים מאוד.

לסיכום, מחקר זה מראה כי למרות שיעורם הניכר של הסטודנטים הערבים במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל, המרחב האקדמי בישראל מפלה לרעה את השפה הערבית ומתייחס אליה כאל שפה "פרטית", ולא כשפת תרבות ואקדמיה שמקומה לצד העברית במרחב הציבורי. לפיכך המרחב האקדמי, המתנהל ברובו בשפה העברית, אינו נתפס כמרחב משותף לערבים וליהודים – תחושה שהגישו המשתתפים הערבים במחקר – אלא הוא מזוהה כשייך לקבוצה אחת בלבד. מכיוון שהאתגרים אינם קשורים אך ורק למרחב האקדמי, אלא גם למרחבים אחרים, יש צורך בראייה רחבה, הכוללת את המשאב התודעתי ואת זיקתו למרחבים אחרים. ראשית נציע המלצות כלליות, ולאחר מכן המלצות ספציפיות למרחב האקדמי.

## המלצות כלליות

- להפוך את הערבית משפה מאיימת לשפה בעלת משאב ותרומה: הערבית נתפסת בישראל כבעיה וכאיום. כדי שיתרחש שינוי מהותי בתפיסתה של הערבית במרחב הציבורי, אסור שהיא תיתפס ככך אלא כמשאב, בין חומרי ובין סימבולי, שיכול לתרום למרחב הציבורי.
- לאפשר למיעוט הערבי לממש את זכויותיו הלשוניות בשפת האם: השימוש בערבית בתחום הציבורי יאפשר למיעוט הערבי בישראל לממש את זכותו הטבעית בכל תחומי החיים ויקל עליו לתפקד בצורה נורמלית וללא מכשולים גם באקדמיה.
- לחזק את הערבית ולעשותה משפה שולית לשפה העומדת במרכז המרחב הציבורי: כדי שישראל תהיה מדינה דו-לשונית, שבה העברית והערבית שוות ומשמשות זו לצד זו במרחב הציבורי, אין להסתפק במעמד הרשמי של הערבית אלא לתרגמו למעשים. המדינה, על זרועותיה השונות, צריכה להרחיב את השימוש בערבית בתחומים הציבוריים שבאחריותה, צעד שיתרום לגיטימציה של הערבית במרחב הציבורי ויעודד יהודים ללמוד אותה ולהשתמש בה אף הם במרחבים הפרטיים.
- לאזרח באופן אקטיבי את השפה הערבית: יש לפעול לשינוי התפיסה שהערבית היא שפה שנלמדת לצורכי ביטחון ולהתחיל לראות בה שפת תרבות, שפתו של השכן. הערבית שנלמדת במוסדות האזרחיים חייבת לשמור על אופי אזרחי,

תרבותי, אזורי ואקדמי, ועל המוסדות האזרחיים להשקיע מאמץ ומחשבה ביצירת מוטיבציה אקדמית, חיובית ואינטגרטיבית ללימודי השפה. יש להתוות תפיסה ברורה הרואה בערבית את שפת השלום וההשתלבות במזרח התיכון ולהפוך אותה משפת האויב לשפה שהיא גשר תרבותי ואמצעי להבנת האחר.

- **לקבוע מדיניות חדשה של חינוך לשוני:** יש צורך בשינוי מהותי של מדיניות החינוך הלשוני הנוכחית. על פי המדיניות החדשה המוצעת לא תהיה עוד אפשרות בחירה בין ערבית לצרפתית, בחירה הפוגעת במעמד הערבית; הערבית תהיה שפה שנייה ליהודים, ולימודה יהיה חובה מבית הספר היסודי ועד כיתה יב, כמו שהשפה העברית היא שפה שנייה לערבים כיום. טיפוח כזה של דו-לשוניות פונקציונלית עברית-ערבית יחזק את ההבנה עם האוכלוסייה הערבית ועם המרחב הערבי במזרח התיכון.

### **המלצות ספציפיות לשיפור מעמד הערבית במרחב האקדמי בישראל**

מחקר זה העלה כי השפה הערבית ותרבותה נפקדות מרוב רובו של המרחב האקדמי הישראלי. הן אינן חלק מהמדיניות האקדמית, ולכן לא נעשים מאמצים מיוחדים להנכיח אותן. המרחב האקדמי, המזוהה בעיקר עם השפה העברית, גורם, שלא מדעת, להדרתו של הסטודנט הערבי שאינו מרגיש שהוא שותף מלא במרחב האקדמי ואינו מרגיש שייך לו.

לדעתנו, שיפור מעמד השפה הערבית ותרבותה באקדמיה הוא אינטרס גם של מוסדות ההשכלה הגבוהה וגם של הסטודנטים ואנשי הסגל – ערבים ויהודים כאחד – וכפי שיובהר מיד, זהו גם אינטרס חברתי-כלכלי של המדינה והחברה בכללותה. אם הסטודנטים והמרצים הערבים ירגישו בנוח במרחב האקדמי וירגישו שייכות אליו, יבואו סטודנטים ערבים רבים יותר בשערי האקדמיה בישראל, ולא יעדיפו ללמוד בירדן, ברשות הפלסטינית או במזרח אירופה, כפי שעושים היום אלפי סטודנטים ערבים. המוטיבציה ללמוד ולהצטיין בארץ תתחזק, והרגשת השייכות תסייע להשתלבותם באקדמיה. כל זה יביא לידי השתלבות טובה יותר בחברה ולידי תרומה משמעותית יותר של הציבור הערבי. בהיעדרה של מדיניות כוללת וברורה כלפי השפה הערבית ותרבותה באקדמיה בישראל, אנו מציעים את הדרכים האלה לשיפור המצב:

- **הנכחת הערבית ותרבותה במרחב האקדמי:** יש לתת לערבית ולתרבותה מקום בולט ומכובד בכל רחבי הקמפוס ובכל התחומים: בשילוט, במקומות שנותנים שירות לסטודנטים הערבים, בטפסים ובאתרי האינטרנט של המוסדות להשכלה

גבוהה ושל הספריות שלהם. בלוחות השנה האקדמיים יש לציין בבירור את המועדים התרבותיים והלאומיים של הערבים ולעשות את ימי החג של הערבים (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) ימי שבתון. בפעילויותיהם של אגודות הסטודנטים וגופים אחרים יש לתת במה לייצוג התרבות הערבית הפלסטינית.

- **קידום השפה הערבית כשפה אקדמית:** יש לחזור על הניסיון התקדימי של הפרויקט "קידום הערבית במרחב האקדמי הישראלי", שבמסגרתו נערכו ב־2015 ארבעה כינוסים בשפה הערבית וקודמו ארבעה קורסים בשפה הערבית. הפרויקט זכה לתגובות נלהבות והוכיח שקידום הערבית באקדמיה אפשרי ואף מתקבל היטב. אנו קוראים לאוניברסיטאות לאמץ פרויקטים דומים, וכן קוראים למקבלי ההחלטות לקדם את מעמדה של השפה הערבית דרך הגברת חשיבותה האקדמית – היינו, על ידי הנהגת לימודי הערבית כלימודי חובה שהם תנאי לקבלת תעודת בגרות תנאי קבלה ללימודי התואר הראשון, דבר שישפיע באופן אוטומטי על מעמדה, הקשריה וחשיבותה בעיני תלמידי תיכון.
- **שינויים במחלקות לשפה הערבית:** נחוץ שינוי דרסטי בהוראת השפה הערבית, הנלמדת כיום במוסדות ההשכלה הגבוהה כמו השפה הלטינית, מתוך דגש על כתיבה ועל הבנת הנקרא. בראש ובראשונה יש להתחיל בהוראת הערבית כשפה שנייה, ולא כשפה זרה. שנית, יש לזנוח את הגישה האוריינטליסטית ואת הגישה הביטחונית, המצמצמות את לימודי השפה והתרבות ותוחמות אותם בגבולות שוליים מצומצמים. את השפה הערבית יש ללמד בערבית, ועל ידי כך לשפר את שליטת הלומדים במיומנויות השפתיות ולהעניק לערבית חיות ולגיטימיות. כדי להפוך את הערבית לשפה נגישה וידידותית יותר, יש לגוון את שיטות ההוראה ולהרחיב את העיסוק בטקסטים מודרניים. חשוב לבדוק את צורכי הסטודנטים בטיפוח שליטתם בערבית, ולא ללמד קורסים לפי התמחות המרצים.
- **השלמת תרגום אתרי האינטרנט לערבית:** למרות הנחיות המל"ג ותמיכתה הנדיבה בתרגום לערבית של תוכן של אתרי האוניברסיטאות, המלאכה מתנהלת בעצלתיים. יש להמשיך בעבודת התרגום לערבית והנכחתה במדיום המקוון ואף לפעול להרחבתו לכל דפי המידע של אתרי האינטרנט של המוסדות להשכלה גבוהה. בהקשר זה יש גם להגביר את מאמצי הבקרה והאכיפה. ראשית, יש לקבוע סטנדרטים ברורים לנוכחותה של השפה הערבית ותרבותה באתרי האינטרנט של המוסדות להשכלה גבוהה. שנית, יש לאכוף את ההנחיות בנוגע להנכחת הערבית ותרבותה ולהפעיל מנגנון למעקב אחרי התקדמות יישומן. שלישיית, יש לרווח בגלוי על אתרים שלא יהיה בהם מידע בערבית במקומות

המיועדים לכך בהתאם לקביעת המל"ג ולמרות מימונה, ובמידת הצורך אף להטיל סנקציות על המוסדות שלא יעמדו בדרישות.

- **הגברת המודעות בקרב הסגל האקדמי והמנהלי:** הדרת השפה הערבית ותרבותה מהקמפוסים גרמה במהלך השנים חוסר מודעות להיעדרה, הן בקרב הסגל האקדמי הן בקרב הסגל המנהלי. יש להגביר את המודעות על ידי סדנאות שיעסקו בחשיבותה של הערבית ובתרומתה לסטודנט הערבי, לרווחתו ולהגשת ההשתייכות שלו למרחב האקדמי, ומתוך כך גם להשתלבותו בקמפוס ובלימודים.

- **יצירת תנאים מיטיבים למרחב אקדמי משותף:** אין היום במדינה מרחבים משותפים רבים, אולם אפשר ללמוד רבות מהמודל של בתי הספר הדר-לשוניים כדוגמת בתי הספר של עמותת יד-ביד, שבהם יהודים וערבים לומדים יחדיו מגיל הגן ושפות ההוראה בהם הן ערבית ועברית באופן שוויוני, או מכמה בתי חולים ברחבי הארץ שבהם ערבים ויהודים נמנים הן עם העובדים הן עם המטופלים והשילוט בהם הוא דר-לשוני. יש לבחון את התנאים בקמפוסים התורמים לבניית מרחב אקדמי משותף. כיום המרחב משותף פיזית, אך הוא שייך יותר לנוף העברי. מן הראוי לבחון כיצד אפשר להפוך אותו בהדרגה למרחב משותף לכול, כדי שגם הסטודנט הערבי ירגיש חלק ממנו, לא רק מבחינה פיזית אלא גם מבחינה חברתית ותרבותית.

- **בניית גשרים בין הסטודנטים הערבים לשאר הגורמים במרחב האקדמי:** הסטודנט הערבי שמתחיל ללמוד במוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל נקלע לעולם חדש מבחינתו, שפת ההוראה בו אינה שפת אמו שבה הוא רגיל ללמוד, ותרבותו אינה מוכרת לו. מציאות זו גורמת לרבים מהסטודנטים הערבים הלם שפה ותרבות בראשית דרכם בעולם האקדמי. אין להתפלא אפוא שאחוז לא מבוטל מהם נושרים מהלימודים, עוברים לדיסציפלינות אחרות או אינם משלימים את לימודיהם בזמן. על המוסדות להשכלה גבוהה להקצות משאבים כדי לסייע לסטודנטים הערבים ולפעול מתוך הבנה תרבותית להווייתם כדי להקנות לסטודנטים החדשים כלים של העצמה לשונית שיאפשרו להם להתמודד עם קשיי ההסתגלות למרחב האקדמי. בין היתר על האוניברסיטאות לשקול את האפשרות של לימוד קורסים בסיסיים בעברית, כדי להקל על הסטודנט הערבי את המעבר אל האקדמיה בישראל; סיוע מיוחד לסטודנטים ערבים בשנותיהם הראשונות באוניברסיטה; וקידום אקטיבי של פעולות שמטרתן בניית גשרים בין האוכלוסיות השונות בקמפוס, ובהן לימודי ערבית מדוברת לסטודנטים היהודים, ערבי תרבות ערבית לכלל הסטודנטים בקמפוס, ועוד.

- **עריכת מחקר יישומי מקיף:** אנו מציעים לערוך מחקר כזה כדי לבחון את האפשרויות ליצירת תנאים מיטיבים להקלת השתלבותם של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי ולקידום הערבית ותרבותה. אנו מציעים שמחקר זה יתמקד בחשיפת ומיפוי החסמים ובדרכים להתמודד עם הקשיים. את ממצאי המחקר יש להביא לידיעת הסגל האקדמי והמנהלי, כדי שיתוודעו אל החסמים המקשים על הסטודנט הערבי במרחב האקדמי ויגבשו פתרונות בהתאם, ברמת המאקרו וברמת המיקרו.
- **הקמת פורום משותף לארגוני החברה האזרחית ולאקדמיה:** הפורום יפעל לבניית חזון של מרחב אקדמי שיש בו נוכחות בולטת של השפה הערבית ותרבותה ולפיתוח פתרונות הולמים ומנגנון יעיל להתמודדות עם החסמים המקשים על הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי.



## רשימת המקורות

- ابن خلدون، عبد الرحمن (د.ت). مقدمة العلامة ابن خلدون. الطبعة الرابعة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أمارة، محمد، 2010. اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات. الناصرة، كفر قرع وعمان: دراسات، دار الهدى ودار الفكر.
- أمارة، محمد، ومرعي، عبد الرحمن، 2008. اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي. كفر قرع وعمان: أ. دار الهدى ودار الفكر.
- الأوارغي، محمد، 2002. التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي، المغرب: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، سلسلة بحوث ودراسات رقم 36.
- بدوي، السيد، 1973. مستويات العربية المعاصرة في مصر، القاهرة: دار المعارف.
- مصطفى، مهند، 2014. المؤسسة الأكاديمية الإسرائيلية: المعرفة، السياسة والاقتصاد. رام الله: مدار – المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.
- أبو آل-هيگ'أ، يونس، 2003. "مدوع טרם הוקמה אוניברסיטה ערבית בישראל؟"، יובל דרור, דוד נבו ורנה שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, תל אביב: רמות, עמ' 303-311.
- أبو ع'ز'אלه, مروان, 2009. "עמדות של סטודנטים ערבים כלפי השפות: הערבית, העברית והאנגלית בקרב סטודנטים ערבים באוניברסיטת חיפה", עבודת מוסמך, המגמה להוראת שפות, אוניברסיטת תל אביב.
- אבו-סעד, אסמאעיל, 2005. "עיצוב הזהות בקרב בני המיעוט הילידי במערכת החינוך הפלסטינית בישראל", אסמאעיל אבו-סעד ודוויין שמפיין (עורכים), חינוך, צדק והעצמה בקרב אוכלוסיות ילידיות: המקרה הפלסטיני, באר שבע: מרכז הנגב לפיתוח אזורי, עמ' 87-108.
- אבו-ראס, ת'אאר, ויעל מעין, 2014. נוכחות נפקדות: הקמפוס הישראלי ויחסו אל השפה והתרבות הערבית – תמונת מצב, ירושלים, נצרת וחיפה: מכון ון ליר בירושלים, דיראסאת וסיכוי.
- אור, יאיר, 2011. "חומרי הלימוד להוראת הערבית והתאמתם לתכנית הלימודים. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא 'הוראת הערבית בחינוך העברי'", היזמה למחקר יישומי בחינוך, <http://education.academy.ac.il>.

אלבויים-דרור, רחל, 1986. החינוך העברי בארץ-ישראל, ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

אלון, שלמה, 2008. "הוראת השפה הערבית בבתי ספר יהודיים בחטיבת הביניים ובתיכונים, ככלי לפתוח עמדות חיוביות ולראייה סובלנית וכאמצעי להפחתתם של סטריאוטיפים כלפי האוכלוסייה והתרבות הערבית", עבודת מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

אלוני, נחמיה, 1979. "השתקפות המרד ב'ערבייה' בספרותנו בימי הביניים", חיים רבין (עורך), ספר מאיר ולנשטיין: מחקרים במקרא ובלשון, מוגשים לו במלאות שבעים וחמש, ירושלים: קרית ספר, עמ' 80-136.

אלעזר-הלוי, דנה, 2014. "ילדי המזרח התיכון": תמורות בהוראת הערבית בישראל משנות השמונים ואילך", סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל ב, תל אביב: מכון מופ"ת וכליל, עמ' 13-34.

אמארה מוחמד, פייסל עזאיזה, רחל לזרוביץ-הרץ ואורה מור-זומרפלד, 2008. הוראת הערבית כשפה זרה בבתי ספר היהודיים בישראל: אתגרים והמלצות, חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי.

בר-טל, דניאל, 1999. "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים", מגמות לט (4), עמ' 445-491.

גנאיים, אסמאא נאדר, חאלד אסעד ומואניס טיבי, 2011. "אופני השימוש ברשתות חברתיות בקרב בני נוער ערבים", ג'מאעה 15, עמ' 191-210.

דובינר, דבורה, 2012. "התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן", סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי, היזמה למחקר יישומי בחינוך, <http://education.academy.ac.il>

דרור, יובל, 2004. "מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל: מ'ציונות הלוצית' ל'ישראליות מאוזנת'", אבנר בן-עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת, תל אביב: רמות, עמ' 137-173.

דרור, יובל, וסער גרשון, 2012. ישראלים בעידן הדיגיטלי 2012, ראשון לציון: בית הספר לתקשורת, המסלול האקדמי, המכללה למנהל.

הים-יונס, אדוה, ושירה מלכא, 2006. לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי: מחקר הערכה, ירושלים: משרד החינוך ומכון הנרייטה סאלד.

הראל-שלו, אילת, 2005. מעמדן של שפות מיעוט בחברות שסועות: שפת האורדו בהודו והשפה הערבית בישראל בפרספקטיבה השוואתית, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

- הרמתי, שלמה, 1997. עברית: מ"שיח שפתיים" ללשון לאומית, תל אביב: ירון גולן.
- טננבאום, מיכל, 2014. "שימור שפות בחברה רב-לשונית", סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל א, תל אביב: מכון מופ"ת וכליל, עמ' 43-63.
- יונאי, יוסף, 1992. ערבית בבתי ספר עבריים, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- יצחקי, דפנה, 2014. "הוראת ערבית בחינוך העברי כזירת מדיניות לשון", סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל ב, תל אביב: מכון מופ"ת וכליל, עמ' 35-55.
- לוי, אריה, 1992. "על הוראת הערבית בבתי הספר העבריים", ביטאון למורה לערבית 13(2), עמ' 90-92.
- לשם, אלעזר, 2003. עולי ברה"מ לשעבר בישראל 1999-2003: דו"ח מצב, ירושלים, JDC.
- מזרחי, יונתן, מייס מנסור ואירית חצרנוב, 2013. שירותי ממשלה מקוונים בשפה הערבית: תמונת מצב, ירושלים: יוזמות קרן אברהם.
- מחאג'נה, אברהם, ודרורה כפיר, 2014. "מעמדם של לימודי דת האסלאם במכללה אקדמית לחינוך ובבתי הספר בישראל כיום", ג'אמעא 17(2), עמ' 97-124.
- מנדל, יונתן, 2015. "השפה הערבית", מפתח 9, עמ' 31-52.
- סעיד, אדוארד, 2000. אוריינטליזם, בתרגום עתליה זילבר, תל אביב: עם עובד.
- ענבר-לוריא, עפרה, וסמדר דוניצה-שמידט, 2014. "הוראת קורסי תוכן בשפה האנגלית במכללות לחינוך: קולות הסטודנטים", הנ"ל (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל ב, תל אביב: מכון מופ"ת וכליל, עמ' 198-221.
- ענברי, איתמר, 2006. "63% מהיהודים: ערביי ישראל – איום ביטחוני", NRG, 22.3.2006.
- פבל, טל, 2013. "התקשורת הערבית בישראל", רפי מן ואזי לב-און (עורכים), דוח שנתי: התקשורת בישראל 2012 – סדר יום, שימושים ומגמות, אוניברסיטת אריאל בשומרון: המכון לחקר מדיה חדשים, חברה ופוליטיקה, עמ' 97-102.
- שביב, מרב, נועה בינשטיין, ארי סטון, ואורנן פודם, 2013. פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

שוהמי, אילנה, 2014. "מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל", סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל א, תל אביב: מכון מופ"ת וכליל, עמ' 17-42.

שוהמי, אילנה, ורב ספולסקי, 2002. "מחדר-לשוניות לרב-לשוניות? מדיניות החינוך הלשוני בישראל", שלמה יזרעאל (עורך), תעודה יח (מדברים עברית), תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר למדעי היהדות, עמ' 115-128.

שנהב, יהודה, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, נסים מזרחי ויונתן מנדל, 2015. ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל, תל אביב וירושלים: אוניברסיטת תל אביב, הוצאת מכון ון ליר ומנאראת, מכון ון ליר ליחסי יהודים-ערבים.

- Amara, Muhammad, 2014. "Policy and Teaching English to Palestinian Students in Israel: An Ecological Perspective to Language Education Policies," in Victoria Zentoz, Jasone Cenoz, and Durk Gorter (eds.), *Minority Languages and Multilingual Education: Bridging the Local and the Global*, Dordrecht: Springer, pp. 105–118.
- , 2015. "Hebraization in the Palestinian Language Landscape in Israel," in Bernard Spolsky, Ofra Inbar-Lourie, and Michal Tannenbaum (eds.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*, New York: Routledge, pp. 182–194.
- Beenstock, Michael, 1993. *Learning Hebrew and Finding a Job: An Economic Analysis of Immigrant Absorption in Israel*, Jerusalem: The Maurice Falk Institute for Economic Research in Israel.
- Ben-Rafael, Eliezer, and Hezi Brosh, 1991. "A Sociological Study of Second Language Diffusion: The Obstacles to Arabic Teaching in the Israeli School," *Language Planning and Language Problems* 15(1), pp. 1–23.
- Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Muhammad Amara, and Nira Trumper-Hecht, 2004. *Linguistic Landscape and Multiculturalism: A Jewish Arab Comparative Study*, Tel-Aviv: Tel Aviv University, Tami Steinmetz Center for Peace Research.
- , 2006. "Linguistic Landscape as a Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel," *International Journal of Multilingualism* 3(1), pp. 7–30.
- Bialystok, Ellen, 2009. "Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent," *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1), pp. 3–11.

- Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow, and Marjorie Bingham Wesche, 1989. *Content-based Second Language Instruction*, New York: Newbury House.
- Caspi, Dan, Hanna Adoni, Akiba A. Cohen, and Nelly Elias, 2002. "The Red, the White, and the Blue: The Russian Media in Israel," *International Journal for Communication Studies* 64(6), pp. 537–556.
- Chiswick, Barry R., 1998. Hebrew Language Usage: Determinants and Effects on Earnings among Immigrants in Israel," *Journal of Population Economics* 11(2), pp. 253–271.
- Chiswick, Barry R., and Paul W. Miller, 1995. "The Endogeneity between Language and Earnings: International Analysis," *Journal of Labor Economics* 13(2), pp. 246–288.
- Crawford, James, 2000. *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crystal, David, 2003. *English as a Global Language* (2nd edition), Cambridge: Cambridge University press.
- Gonen, Amiram, 2008. *Linking Jerusalem to the Gold Economy of Higher Education*, Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
- Hamarshy, Heba, 2008. "Arabic Language Instruction in the Israeli Universities: Policy and Practice," M.A. thesis, English Department, Bar-Ilan University.
- Hornberger, Nancy H., 1998. "Language Policy, Language Education, Language Rights: Indigenous, Immigrant, and International Perspectives," *Language in Society* 27(4), pp. 439–458.
- Horowitz, Tamar, 2005. "The Integration of Immigrants from the Former Soviet Union," *Israel Affairs* 11(1), pp. 117–136.
- Inbar-Lourie, Ofra, 2010. "English Only? The Linguistic Choices of Teachers of Young EFL Learners," *International Journal of Bilingualism* 14(3), pp. 351–367.
- Jackson, Frederick H., and Marsha A. Kaplan, 1999. "Lessons Learned from Fifty Years of Theory and Practice in Government Language Teaching," *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, pp. 71–87.
- Kheimets, Nina G., and Alek D. Epstein, 2005. "Languages of Higher Education in Contemporary Israel," *Journal of Educational Administration and History* 37(1), pp. 55–70.

- Kraemer, Roberta, 1990. "Social Psychological Factors Related to the Study of Arabic among Israeli High School Students," Ph.D. Dissertation, School of Education, Tel Aviv University.
- Kraemer, Roberta, and Elite Olshtain, 1994. "The Social Context of Second Language Learning in Israel Schools," *Israel Social Science Research* 9(1–2), pp. 161–180.
- Kramsch, Claire, 2000. "Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages," *The Modern Language Journal* 84(3), pp. 311–326.
- Kretzmer, David, 1990. *The Legal Status of the Arabs in Israel*, Boulder: Westview Press.
- Kymlicka, Will, 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, New York: Oxford University Press.
- Mendel, Yonatan, 2014. *The Creation of Israeli Arabic: Political and Security Considerations in the Making of Arabic Language Studies in Israel*, New York: Palgrave Macmillan.
- Petrovic, John E., 2005. "The Conservative Restoration and Neoliberal Defenses of Bilingual Education," *Language Policy* 4(4), pp. 395–416.
- Pinto, Meital, 2009. "Who Is Afraid of Language Rights in Israel?" in Avi Sagi and Ohad Nachtomy (eds.), *The Multicultural Challenge in Israel*, Boston: Academic Studies Press, pp. 26–51.
- Rahman, Tariq, 2002. *Language, Ideology and Power: Language Learning among the Muslims of Pakistan and North India*, Oxford: Oxford University Press.
- Ram, Drorit, 2006. "Hebrew and English as Medium of Instruction in Israeli Tertiary Education: Policy, Ideology, and Practice," PhD Dissertation, English Department, Bar-Ilan University.
- Richards, Jack. C., 2001. "Beyond Methods," in Christopher N. Candlin and Neil Mercer (eds.), *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*, London: Routledge, pp. 167–179.
- Romaine, Suzanne, 2007. "The Impact of Language Policy on Endangered Languages," in Matthias Koenig and Paul de Guchteneire (eds.), *Democracy, and Human Rights in Multicultural Societies*, Aldershot: Ashgate, pp. 217–238.

- Ruiz, Richard, 1984. "Orientations in Language Planning," *Bilingual Research Journal* 8(2), pp. 15–34.
- Saban, Ilan, and Muhammad Amara, 2002. "The Status of Arabic in Israel: Reflections on the Power of Law to Produce Social Change," *Israel Law Review* 36(2), pp. 5–39.
- Shohamy, Elana, 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, London: Routledge.
- Shohamy, Elana, and Marwan Abu Ghazaleh, 2012. "Linguistic Landscape as a Tool for Interpreting Language Vitality: Arabic as a 'Minority' Language in Israel," in Durk Gorter, Heiko F. Marten, and Luk Van Mensel (eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 89–108.
- Spada, Nina, 2007. "Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects," in Jim Cummins and Chris Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Part 1, New York: Springer, pp. 271–288.
- Spolsky, Bernard, and Elana Shohamy, 1999. *Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Stevens, Paul B., 2006. "Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard? Perceived Difficulty in Learning Arabic as a Second Language," in Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, and Liz England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah, N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 35–63.
- Suleiman, Yasir, 2004. *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tabory, Mala, 1981. "Language Rights in Israel," *Israel Yearbook on Human Rights* 11, pp. 272–306.
- Titone, Renzo (ed.), 1989. *On the Bilingual Person*, Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Trumper-Hecht, Nira, 2009. "Constructing National Identity in Mixed Cities in Israel: Arabic on Signs in the Public Space of Upper Nazareth," in Elana Shohamy and Durk Gorter (eds.), *Language Landscape: Expanding the Scenery*, London: Routledge, pp. 238–252.

- Uhlmann, Allon J., 2010. "Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy," *International Journal of Middle East Studies* 42(2), pp. 291–309.
- Woolard, Kathryn A., 1998. "Language Ideology as a Field of Inquiry," in: Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard, and Paul V. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3–37.



## נספח א: שאלון מובנה

1. מהי רמת הידע בכשירות הלשונית בערבית, דיבור וכתיבה, בקרב התלמידים הערבים והיהודים?
2. באיזו מידה מתעניינים בהוראת מיומנויות השפה?
3. באיזו שפה מתנהלת הוראת הקורסים בערבית או בעברית, ומהו האחוז של כל שפה בכיתה? האם, לדעתך, יש מדיניות לשונית ברורה בנושא זה?
4. האם ההוראה מתמקדת יותר בספרות הקלאסית או בספרות המודרנית? האם יש שיקולים ברורים בקביעת הקורסים?
5. מי זוכה להתעניינות רבה יותר בתוכנית הלימודים – התרבות הערבית או התרבות האסלאמית?
6. איך מתייחסים בכיתה אל השפה הסטנדרטית והשפה המדוברת?
7. האם שיטות ההוראה הן מסורתיות או מגוונות?
8. האם הסטודנטים הערבים מתקשים בלימוד הדקדוק בהשוואה לסטודנטים היהודים?

## נספח ב: תיאור קבוצות המחקר

**מרצים יהודים (N=131)** המלמדים מגוון דיסציפלינות של מדעי הרוח והחברה באוניברסיטאות (41%) ובמכללות להכשרת מורים (59%), 37% מהם גברים ו-63% נשים, וגילם הממוצע עומד על 51 (סטיית תקן 10, חציון 50). רובם (91%) נולדו בישראל, והשאר במערב אירופה ובצפון אמריקה (5%), כברית המועצות לשעבר (2%) ובאסיה (2%). רובם (67%) ממוצא אשכנזי, והשאר ממוצא ספרדי/מזרחי (18%) או מעורב (15%). רובם (67%) מגדירים את עצמם חילוניים ואף אתאיסטים (20%), ורק 9% מסורתיים ו-4% דתיים. אשר לפרופיל הלשוני: עברית היא שפת האם של 94% מהמרצים היהודים; אנגלית – של 11% מהם; ערבית – של 2%; רוסית – של 1.5%; ו-4% דיווחו על שפות אחרות כשפת האם (12% מהמרצים הם דו-לשוניים, בעיקר עברית-אנגלית). 79% מהם למדו ערבית במסגרת כלשהי, בעיקר בבית הספר (69%), וקצתם גם בצבא (22%) או באוניברסיטה (30%). מספר שנות הלימוד של השפה ערבית נע בין שנה אחת ל-35 שנים, והממוצע עומד על 6 שנים (סטיית תקן 8 וחציון 4). את רמת ידיעתם בשפות עברית, ערבית ואנגלית דירגו גבוהה מאוד בעברית (M=4.92; SD=0.43); בינונית באנגלית (M=3.16; SD=0.74); ונמוכה בערבית (M=2.02; SD=1.20). נטייתם הפוליטית היא לשמאל. בבחירות לכנסת בשנת 2015 הצביעו 80% מהם למחנה הציוני ולמרצ, ו-11% לרשימה המשותפת של המפלגות הערביות. איש מהמרצים לא הצביע למפלגות המזוהות במובהק עם הימין כגון הליכוד וישראל ביתנו.<sup>23</sup>

**מרצים ערבים (N=39)** המלמדים מגוון דיסציפלינות במדעי הרוח והחברה באוניברסיטאות (31%) ובמכללות להכשרת מורים (69%), 62% מהם גברים ו-38% נשים, וגילם הממוצע עומד על 47 (סטיית תקן 9, חציון 48). כולם נולדו בישראל. 84% מהם מוסלמים, 13% נוצרים ו-3% דרוזים. 40% מהם מגדירים את עצמם דתיים; 34% – חילוניים; ו-26% – מסורתיים. רובם (57%) גרים באזור המשולש (58%), והשאר בגליל (15%), בערים מעורבות (14%) ובמזרח ירושלים (11%). אשר לפרופיל הלשוני: ערבית היא שפת האם של כל המרצים הערבים, ושניים מהם דיווחו

23 מן הראוי לציין בהקשר זה שעל פי דפוס הצבעה זה ברור כי המרצים היהודים אינם מייצגים את כלל האוכלוסייה, שבה זכו מפלגות הימין לרוב, אולם נשאלת השאלה – שאין אנו יודעים לתת לה מענה – אם קבוצת המרצים היהודים מייצגת נכונה את כלל המרצים במוסדות ההשכלה הגבוהה שנבדקו, או שמא אך ורק את המרצים בתחומי החינוך, מדעי הרוח והחברה במוסדות אלו.

גם על עברית כשפת אם. את רמת ידיעתם בשפות שעליהן נשאלו דירגו גבוהה מאוד בערבית ( $M=4.80$ ;  $SD=0.49$ ); גבוהה מאוד בעברית ( $M=4.83$ ;  $SD=0.39$ ); וגבוהה באנגלית ( $M=4.29$ ;  $SD=0.44$ ). בבחירות לכנסת בשנת 2015 הצביעו 91% מהם לרשימה המשותפת של המפלגות הערביות.

**סטודנטים יהודים** ( $N=233$ ) הלומדים מגוון דיסציפלינות במדעי הרוח והחברה באוניברסיטאות (43%) ובמכללות להכשרת מורים (57%) לקראת תואר ראשון (58%), שני (19%) ושלישי (10%) וכן כאלו הלומדים בתוכניות הכשרת אקדמאים להוראה (13%) ובהשתלמויות (2%), 34% מהם גברים ו-66% נשים. גילם הממוצע עומד על 32 (סטיית תקן 9, חציון 28). רובם (76%) נולדו בישראל, והשאר במדינות ברית המועצות לשעבר (6%) ובמדינות מערב אירופה וצפון אמריקה (4%). רובם (55%) ממוצא אשכנזי, והשאר ממוצא ספרדי/מזרחי (22%) או מעורב (23%). רובם (64%) מגדירים את עצמם חילוניים ואף אתאיסטים (18%), ורק 13% מסורתיים ו-6% דתיים. אשר לפרופיל הלשוני – עברית היא שפת האם של 95% מהסטודנטים היהודים, ואנגלית היא שפת האם של 12% מהם. עוד 6% ציינו ששפת אמם רוסית (כלומר 18 אחוזים הגדירו את עצמם דו-לשוניים ששפות אמם עברית ורוסית). ערבית אינה שפת האם של איש מהם. 88% ציינו כי למדו ערבית במסגרת כלשהי, רובם (73%) בבית הספר, ו-17% בצבא, ו-34% באוניברסיטה. מספר שנות הלימוד של השפה ערבית נע בין שנה ל-13 שנים ועומד בממוצע על 4 שנים (סטיית תקן 3 וחציון 4). את רמת ידיעתם בשלוש השפות שנבדקו דירגו גבוהה מאוד בעברית ( $M=4.89$ ;  $SD=0.46$ ); בינונית באנגלית ( $M=2.98$ ;  $SD=0.63$ ); ונמוכה בערבית ( $M=1.82$ ;  $SD=0.88$ ). נטייתם הפוליטית של הסטודנטים היהודים שהשתתפו במחקר זה היא לשמאל. בבחירות לכנסת בשנת 2015 הצביעו 69% מהם למחנה הציוני ולמרצ, והשאר התפזרו באופן דומה בין יתר המפלגות, כולל 6% שהצביעו לרשימה המשותפת של המפלגות הערביות, 6% לליכוד, 6% ל"יש עתיד" ו-4% ל"כולנו". על פי התפלגות זו של ההצבעה בבחירות לכנסת ולאור העובדה ש-34% מהם למדו ערבית באוניברסיטה, ברור שקבוצת הסטודנטים אינה מהווה מדגם מייצג.

**סטודנטים ערבים** ( $N=165$ ) הלומדים מגוון דיסציפלינות במדעי הרוח והחברה באוניברסיטאות (21%) ובמכללות להכשרת מורים (79%) לקראת תואר ראשון (57%), תואר שני (18%) ותואר שלישי (3%) וכן בתוכניות הכשרת אקדמאים להוראה (22%), 15% מהם גברים ו-85% נשים, וגילם הממוצע עומד על 26 (סטיית תקן 8, חציון 23). כולם נולדו בישראל, 93% מהם מוסלמים, 5% נוצרים ו-2% דרוזים. 50% מהם מגדירים את עצמם דתיים; 42% – מסורתיים; ו-10% – חילוניים. רובם (72%)

גרים באזור המשולש, והשאר בערים מעורבות (10%), בגליל (11%) ובנגב (5%). אשר לפרופיל הלשוני: ערבית היא שפת האם של כל הסטודנטים הערבים ועברית היא שפת האם של 5% מהם (כלומר 5% מהם הגדירו את עצמם דו-לשוניים ששפות אמם ערבית ועברית). את רמת ידיעתם בשפות שנבדקו דירגו גבוהה מאוד בערבית ( $M=4.79$ ;  $SD=0.43$ ); גבוהה מאוד בעברית ( $M=4.29$ ;  $SD=0.59$ ); וגבוהה באנגלית ( $M=4.08$ ;  $SD=0.57$ ). בבחירות לכנסת בשנת 2015 הצביעו 79% מהם לרשימה המשותפת של המפלגות הערביות, 10% למחנה הציוני ולמרצ ו-8% לעלה ירוק.

## اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل:

الغياب التاريخي، التحديات الحاضرة، التطلّعات المستقبلية

محمد أمارة، سمدار دونيتسا-شميدت، عبد الرحمن مرعي

### تلخيص وتوصيات مركزية

تترك السياقات الاجتماعية السياسية بصورة عامة، والصراعات السياسية بصورة خاصة، آثارها على الأنماط اللغوية-الاجتماعية السائدة في كل مجتمع. لذلك، تعتبر اللغة جزءًا عضويًا من الواقع الاجتماعي السياسي، لا بوصفها مجرد عاكسة له، بل مساهمة في تشكيله أيضًا. ينتج من هنا أنّ دراسة مكانة اللغة العربية في الحيز العام الإسرائيلي بصورة عامة، وفي الحيز الأكاديمي بصورة خاصة، يفيدنا كثيرًا على صعيد فهم عدة مسائل منها: مكانة الثقافة العربية في إسرائيل، وموازن القوى بين اليهود والعرب في البلاد، والصعاب المركزية التي تعيق أي تحول إيجابي للوضع القائم.

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص واقع ومكانة اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل. يستعرض القسم الأول السياقات الواسعة المؤثرة على النظرة إلى اللغة العربية في إسرائيل. ويفحص القسم الثاني مكانتها في مؤسسات التعليم العالي عبر مقارنتها مع مكانة اللغة الإنجليزية (التي لا تعتبر لغة رسمية في إسرائيل، وذلك خلافاً للمكانة الرسمية للغة العربية)، ومعاينة مكانتها في أقسام تدريس اللغة العربية وأدائها في أربع جامعات مختارة في إسرائيل (هي: جامعة حيفا، والجامعة العبرية في القدس، وجامعة تل أبيب، وجامعة بن غوريون في النقب)، ومكانتها في مواقع الإنترنت الرسمية لبعض مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، وعرض نظرة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لواقع ومكانة اللغة العربية في إسرائيل بصورة عامة، وفي مؤسسات التعليم العالي بصورة خاصة. تشير نتائج الدراسة إلى هامشية اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، ونصطلح على ذلك بـ"حضور-غياب". أما القسم الثالث فيضم توصيات لتصويب هذا الواقع المحف الذي تشير إليه نتائج الدراسة. تستند التوصيات إلى دراسة أكاديمية ونتائج مشروع "تعزيز اللغة العربية في الحيز الأكاديمي"، وهو مشروع مشترك يجمع بين معهد فان لير في القدس ومركز دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات، وجمعية سيكوي - الجمعية من أجل المساواة المدنية.

تشير نتائج الدراسة كذلك إلى أنه حتى بعد مرور سبعين سنة على إقامة دولة إسرائيل، لا يزال مفهوم "اللغة بوصفها مشكلة" سائداً، ويتجلى في الواقع اللغوي لمجموعتين أساسيتين: المهاجرون الجدد والسكان العرب الأصليون في إسرائيل. اعتمدت دولة إسرائيل - التي تتبنى قاعدة "بوتقة الصهر" وترى بلغات المهاجرين تهديداً على هيمنة اللغة العبرية - منذ نشأتها على سياسة ترى بضرورة تخلي المهاجرين عن لغاتهم الأم لصالح اللغة العبرية. وقد تجلّى ذلك، من بين جملة الأمور، في حصر لغة التدريس في المؤسسات التعليمية ولغة الحيز العام باللغة العبرية فقط، كما وتجلّى في الغياب التام للمؤسسات والمبادرات من طرف الدولة الساعية إلى تشجيع الحفاظ على اللغات الأم بين المهاجرين. وعلى هذا النحو، نشهد أنّ لغات الأم هذه سادت داخل البيوت فقط، واختفت تماماً تقريباً في الجيل الثاني.

أما بشأن خصوص اللغة العربية، فإنها لغة رسمية في إسرائيل والمواطنون العرب في إسرائيل الناطقين بها يعتبرون أقلية أصلانية. بالرغم من ذلك، تعتبر اللغة العربية على أرض الواقع لغة هامشية تقريباً في جميع مناحي الحياة في إسرائيل، دونية في مكانتها قياساً بمكانة اللغة العبرية، ودونية غالباً كذلك قياساً بمكانة اللغة الإنجليزية، وأحياناً تخفي كلياً من المشهد اللغوي والحيز العام الإسرائيلي. يشهد غيابها من الحيز العام في إسرائيل على محاولة لتقويضها.

بالرغم من حقيقة اعتماد إسرائيل لغتين رسميتين، إلا أنها بعيدة جداً عن نموذج ثنائية اللغة المعتمد في دول عديدة في العالم. وفي حقيقة الأمر، فإنّ مطلب اعتماد ثنائية اللغة العربية-العبرية موجهة نحو السكان العرب فقط، بينما ثنائية اللغة الموجهة نحو السكان اليهود فهي ثنائية العبرية-الإنجليزية، بالرغم من حقيقة أنّ الإنجليزية ليست لغة رسمية قانونياً في إسرائيل. نتيجة لذلك، تتجلى الأهمية المركزية للغة العربية ومكانتها في النشاطات الجارية خارج إطار الإجماع الوطني والاجتماعي الإسرائيلي، وخاصة داخل إطار المجتمع العربي، وفي قدرته على تدريس أولاده في جهاز التربية والتعليم العربي باللغة العربية.

هنالك عدة أسباب تقف خلف دونية اللغة العربية في إسرائيل. أولاً، في ضوء حقيقة أنّ نسبة كبيرة من اليهود في البلاد تنظر إلى اللغة العربية بوصفها لغة العدو لا لغة الجار، فقد تحولت جل التسويغات الفعلية لتعلمها استخبارية وعسكرية بصورة رئيسة، وعلى هذا النحو احتلّ الاعتبار الأمني والدافعية العسكرية مكاناً مركزياً لتعلم اللغة وتدريسها. إضافة إلى ذلك، وربما بسبب ذلك، فإنّ نتائج تدريس

اللغة العربية في المدارس اليهودية غير مرضية بتاتاً، وخاصة إذا اعتمدنا معيار الكفايات اللغوية العملية الخاصة بلغة تعتبر لغة رسمية في الدولة، ولغة إجبارية في المدارس، ولغة المنطقة حيث تقع إسرائيل، ولغة تعتبر موروثاً لغوياً لدى نصف يهود الدولة تقريباً. إنَّ الكفايات اللغوية العربية لدى غالبية السكان اليهود في إسرائيل ضيقة جداً أو أنها غير قائمة بتاتاً بينهم. وحتى بين أولئك اليهود الذين تعلموا اللغة العربية، نسمعهم يكرّرون عبارة "تعلمت اللغة العربية ولكنني لا أذكر شيئاً منها". ويتّضح على أرض الواقع أنّ هؤلاء الذين تعلموا فعلاً اللغة العربية غير قادرين على استخدام الأدوات الأساسية للغة (شنهاف وآخرون 2015). إنّ رغبة الطلاب بتعلم اللغة العربية في إطار الصراع العربي الإسرائيلي ومساعدتهم إلى الخدمة في أجهزة المخابرات تقلل هي الأخرى من قيمة اللغة العربية، وتحدّ من رغبة العرب مواطني إسرائيل المشاركة في حقل تدريس اللغة، وتقلل من رأس المال الثقافي للغة العربية، وتحدّ من الدافعية لتعلّمها بصورة إيجابية بوصفها جسراً يمكن للسكان اليهود استخدامه في مختلف أغراضهم.

حظيت مكانة ووضعية اللغة العربية في الحيز الأكاديمي بدراسة متواضعة جداً فقط.<sup>1</sup> أصدرت جمعية سيكوي بالمشاركة مع مركز دراسات مؤخراً دراسة تفحص العراقل الماثلة أمام الطلاب الفلسطينيين لاستكمال دراساتهم العليا في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، كما وتفحص مكانة اللغة العربية في الحرم الجامعي والمكانة الممنوحة للثقافة العربية في الحيز الأكاديمي الإسرائيلي (أبو راس ومعين 2014). توضح نتائج الدراسة بصورة واضحة أنّ اللغة العربية وحضور الثقافة العربية في الحيز الأكاديمي الإسرائيلي غائب بالكامل تقريباً، إذ في ضوء حقيقة أنهما ليستا جزءاً من السياسة الأكاديمية، فإننا لا نشهد أية محاولة لفرض حضورها. بعبارة أخرى، فإنّ الحيز الأكاديمي الإسرائيلي متماثل بالدرجة الأولى مع اللغة العبرية، وبالدرجة الثانية مع اللغة الإنجليزية، ولا نشهد تماثلاً كهذا بتاتاً تقريباً مع اللغة العربية. ينظر الطالب اليهودي إلى الحيز الأكاديمي الإسرائيلي بوصفه حيزه، بينما يشعر الطالب العربي بأنه ليس جزءاً من ذلك الحيز؛ وبرغم أنّ هذا الحيز هو المكان التربوي الرئيس في إسرائيل حيث يدرس الطلاب العرب واليهود سوية، إلا أنّ الطالب العربي يشعر بأنه لا يحظى بحقوق متساوية فيه.

1 أبو غزالة 2009؛ Hamarshy 2008; Shohamy and Abu Ghazaleh 2012

نسعى من وراء الدراسة الحالية التركيز على الحيز الأكاديمي في إسرائيل، ولتحقيق ذلك حاولنا الاستعانة بعدة أدوات منها البحث الأكاديمي والبحث المقارن ورصد المواقف وتوفير توصيات. إنَّ إحدى السبل للوصول إلى هدف الدراسة هو إجراء بحث مواقف يسعى إلى فحص آراء ومواقف المحاضرين والطلاب، العرب واليهود، بشأن مكانة وواقع اللغة العربية في المجتمع الإسرائيلي بصورة عامة، وفي الحيز الأكاديمي بصورة خاصة. برغم حقيقة أنَّ الشريحة المعتمدة ليست شريحة تمثيلية، إلاَّ أنه يمكننا من خلالها لمس العراقيل الأساسية الماثلة أمام تعزيز اللغة العربية في إسرائيل. وجدنا أنَّ غالبية الفئات مجمعة على أنه يتعيَّن على مؤسَّسات التعليم العالي العمل على تغيير مكانة اللغة العربية في المجتمع الإسرائيلي - ولكن تشكُّ غالبية المشاركين في الشريحة بقدرة هذه المؤسَّسات على المساهمة فعلياً لتحقيق ذلك.

كذلك، فقد فحصنا في إطار الدراسة الحالية، مكانة اللغة العربية في أقسام تدريس اللغة العربية والثقافة العربية في أربع جامعات في إسرائيل. نهدف من وراء ذلك إلى فحص مكانة اللغة العربية في تلك الأقسام حيث يتعيَّن بها أن تحتل مركز الاهتمام، ونقيس بناءً على ذلك مكانة اللغة العربية في أحيحة أخرى. إلاَّ أننا وجدنا أنَّ اللغة العربية في هذه الأقسام تتمتع بمكانة هامشية إذ ينظر إليها كلغة أجنبية ثانية (بعد اللغة الإنجليزية) لا كلغة رسمية. وجدنا كذلك أنَّ تعليم اللغة العربية في هذه الأقسام لا يولي أهمية كافية لأبعاد التحدث باللغة، وإنما لا تزال تركز على تعليم نصوص تعود إلى العصور القديمة (الكلاسيكية)، بينما يحظى النثر العربي الحديث والشعر العربي المعاصر باهتمام أقل. كما وجدنا أنَّ تعليم اللغة العربية في هذه الأقسام يتم باللغة العبرية، مما يعزِّز برأينا "عربة" اللغة العربية، ويعود مصدر ذلك إلى تأثير الإرث الاستشراقي، وربما إلى التوجَّهات العسكرية والاستخباراتية البنوية المتأصلة بين المحاضرين كذلك. إنَّ هذا الأسلوب، نعني تعليم اللغة العربية باللغة العبرية، يختلف تماماً عن أسلوب التعليم المعتمد في أقسام اللغات الأخرى - ففي قسم اللغة الإنجليزية، على سبيل المثال، يتم تعليم اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية بالطبع.

كذلك، قمنا ضمن الدراسة الحالية بفحص المعلومات المتوفَّرة باللغة العربية في مواقع الإنترنت الرسمية للجامعات العينية الخاضعة للفحص. وجدنا أنه بالرغم من توجيهات مجلس التعليم العالي إلاَّ أنَّ الوضع لا يزال غير مرض. ونشير في هذا السياق إلى أنَّ هذه المواقع مترجمة إلى الإنجليزية بصورة مهنية ريفية، بينما تعتمد الصفحات المترجمة إلى العربية على ترجمة بالغة السطحية.



بالمجمل، نقول إنه بالرغم من حقيقة أنّ اللغة العربية تحظى بمكانة رسمية في دولة إسرائيل، وبالرغم من عدد الطلاب العرب الكبير في الجامعات الإسرائيلية، وبالرغم من أهمية اللغة العربية لاستحداث حيز يقوم على الشراكة والمساواة والاحترام، إلا أنّ مكانة اللغة العربية في الحرم الجامعي الإسرائيلي لا تزال تعاني من المكانة المتدنية. لا يُنظر إلى الحيز الأكاديمي الإسرائيلي، الذي يعتمد بغالبية اللغة العربية، بوصفه حيزاً أكاديمياً مشتركاً بين اليهود والعرب - كما أعرب المشاركون العرب في شريحة الدراسة - وإنما هو حيز يتماهي بالكلية مع إحدى المجموعات فقط ألا وهي المجموعة اليهودية. بسبب أنّ التحديات التي يطوي عليها تعزيز اللغة العربية لا تتعلق بالحيز الأكاديمي فقط، بل بأحيزة أخرى كذلك، هنالك ضرورة إلى اعتماد منظور أوسع يتناول المصدر الذهني كذلك وعلاقته بالأحيزة الأخرى. فيما يلي نقتح بداية توصيات عامة، وبعدها توصيات عينية تختص بالحيز الأكاديمي.

### توصيات عامة

هنالك ضرورة إلى الدفع بالتوجّهات والمبادرات قدماً بغية تحويل اللغة العربية من لغة يُنظر إليها كلغة مهدّدة إلى لغة تعتبر مورداً يتمتّع بقدرة على المساهمة الإيجابية، ولغة مجتمع وثقافة، ولغة يمكن لها أن تؤدي دوراً إيجابياً بوصفها جسراً للسلام. كذلك، يتعيّن إتاحة المجال أمام الأقلية العربية لإحقاق حقوقها اللغوية واعتماد لغتها الأم، وتعزيز مكانة اللغة العربية وتحويلها من لغة هامشية إلى لغة قائمة بذاتها في الحيز العام يتم النظر إليها وإلى مكانتها باحترام. كذلك، بسبب السياقات العسكرية والأمنية والسياسية التي تغلف اللغة العربية في إسرائيل، فإننا ندعو إلى تحويلها إلى لغة مدنية تماماً، أي استحداث سبيل واضح يرى باللغة العربية لغة الجبران والسلام والاندماج في الشرق الأوسط. يتمثل التحديّ الأساس في استبدال المفهوم القائم، الذي ينظر إلى اللغة العربية بوصفها لغة العدو، بمفهوم بديل يرى بها جسراً ثقافياً وأداة لفهم الآخر، وانطلاقاً من ذلك يتم وضع سياسة لغوية تربية جديدة. وفق السياسة الجديدة المقترحة، يكون تعلم اللغة العربية، كلغة ثانية، إجبارياً للتلاميذ اليهود ابتداء من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى نهاية المرحلة الثانوية، أسوة باللغة العبرية كلغة ثانية للتلاميذ العرب في وقتنا الحاضر.

## توصيات عينية خاصة بالحيّز الأكاديمي

يتعيّن فرض حضور اللغة العربية والثقافة العربية في الحيّز الأكاديمي. في ضوء نجاح المؤتمرات الأولى الرائدة، التي انعقدت في إطار مشروع "تعزيز اللغة العربية في الحيّز الأكاديمي"، وحصولها على ردود فعل إيجابية ومشجعة جداً من الأقسام المشاركة والأشخاص المشاركين في المشروع، فإننا ندعو إلى اعتماد نموذج هذا المشروع، بحيث تتيح الجامعات في إسرائيل فرصة انعقاد المؤتمرات باللغة العربية وتشجيع المحاضرين العرب واليهود إلى التحدّث باللغة العربية. نعتقد أنه يتعيّن فرض حضور اللغة العربية في الحيّز الأكاديمي عبر إظهارها في جميع أرجاء الحرم وفي كافة المجالات: على جميع اللقّات حيث توجد أماكن تقديم الخدمات للطلاب العرب، وكافة النماذج الرسمية، والنشرات والمناقصات المكتوبة، وكذلك على صفحات مواقع الإنترنت الرسمية لمؤسّسات التعليم العالي ومكاتبها. كما ويتعيّن الاستمرار بالجهود لفرض حضور اللغة العربية في هذه المواقع وفي جميع الروابط التي تشير إليها صفحاتها. ونؤكّد في هذا السياق على ضرورة تكثيف جهود الرقابة وفرض التعليمات. كما ويجب الإشارة في النقوم الدراسي والإجازات والعطل الرسمية إلى الأعياد الدينية والوطنية للطلاب العرب (المسلمين والمسيحيين والدرروز) بصورة واضحة وتحويلها إلى إجازات وعطل رسمية.

يجب اعتماد تحوّل جوهري بكل ما يتعلّق بتدريس اللغات. أما بخصوص تدريس اللغة العربية، فإنه يتم حالياً الاعتماد بصورة حصرية تقريباً على توجّه فهم المقروء. هناك ضرورة إلى تغيير هذا التوجّه في التدريس، وتمكين ودمج أعضاء عرب في هيئة تدريس وبحث اللغة العربية والثقافة العربية، والابتعاد عن التوجّهات الاستشراقية والإقصائية. كذلك، هنالك ضرورة إلى التأكيد على الأهمية الأكاديمية للغة العربية، ممّا يؤثّر على مكانتها في المجتمع بصورة عامة. ونعتقد في هذا الخصوص، أنّ هناك ضرورة إلى التفكير في إمكانية إلزام كافة التلاميذ بتعلم اللغة العربية كشرط لحصولهم على شهادة الثانوية العامة (البحرّوت) وكشرط لقبولهم في الانتساب إلى الدراسة في مرحلة البكالوريوس في الجامعات.

هنالك مسألة أخرى من الجدير التأكيد عليها ألا وهي تعزيز الوعي بين صفوف أعضاء هيئات التدريس والإدارة في مؤسّسات التعليم العالي. إنّ إقصاء اللغة العربية والثقافة العربية من حيّز الحرم الجامعي قد أفضى على مدار السنين إلى غياب الوعي، لدى الطلاب العرب واليهود على حدّ سواء، بشأن غيابها بين صفوف هيئات التدريس والهيئات الإدارية في هذه المؤسّسات. يجب توفير حوافز

تفضيلية لحيّز أكاديمي مشترك يعتمد العبرية والعربية على حدّ سواء. يشي الوضع القائم حالياً بأننا أمام حيّز مشترك، ولكن هذا الجانب المشترك يقوم على الصعيد المادي فقط، ولكن القائم فعلياً هو أنّ الحيّز يتماهى بالكلية وبصورة صريحة مع المشهد العبري والطالب اليهودي فقط. من الجدير فحص كيف يمكن تحويل الحيّز الأكاديمي تدريجياً إلى حيّز مشترك للجميع لكي يشعر الطالب العربي بأنه جزء منه، لا على الصعيد المادي فحسب، بل على الصعيد الاجتماعي والثقافي أيضاً. وفي هذا الإطار، هناك ضرورة للتأكيد على بناء جسور بين الطلاب العرب وبين مؤسسات التعليم العالي الإسرائيلية. يتعيّن على هذه المؤسسات أن تعمل انطلاقاً من فهمها لواقع الطلاب العرب الثقافيّ المقبلين على الدراسة فيها وتخصيص الموارد اللازمة بغية تمكينهم لغويّاً للتغلب على مصاعب التأقلم مع الحيّز الأكاديمي. كما ويجب بناء جسور في ذات الوقت بين الفئات السكانية المختلفة في الحرم الجامعي وذلك من خلال تمويل نشاطات مختلفة وتوجيهها. وختاماً، نشير إلى أنّ هذه الدراسة الحالية تعتبر دراسة رائدة وأولية. لهذا، نوّكّد على أهمية إجراء بحث تطبيقي شامل يقوم بفحص إمكانيات خلق ظروف إيجابية لدمج الطلاب العرب في الحيّز الأكاديمي وتعزيز اللغة العربية والثقافة العربية فيه. وفي هذا الإطار، يتعيّن الدفع قدماً بفكرة إنشاء منتدى مشترك يجمع بين مؤسسات المجتمع المدني وبين مؤسسات التعليم العالي، ينطلق من الإدراك بأنّ التحوّل في الحيّز الأكاديمي يجب أن يرافقه بالمقابل تحوّلًا في الحيّز العام برمّته.