



ערבים, יהודים, ערבית: הוראת הערבית בישראל ואתגריה

דוח מחקר

עורכים:

יונתן מנדל, מאי ערו, ת'אבת אבו ראס, גל קרמרסקי

العرب، اليهود واللغة العربيّة:
تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل، وتحدياته
تقرير بحث

المحررون: يوناتان مندל، مي عرو، ثابت أبو راس، غال كرامارسكي

Arabs, Jews, Arabic:
Arabic Teaching in Israel and its Challenges
Research Report

Editors: Yonatan Mendel, May Arow, Thabet Abu Rass, Gal Kramarski

יועצת אקדמית: ד"ר דפנה יצחקי

ועדת היגוי:

ד"ר ת'אבת אבו ראס, ד"ר אלון אולמן, פרופ' מוחמד אמארה, אמנון בארי-סוליציאנו,
ד"ר אסף דוד, ד"ר יונתן מנדל, יעל מעין, מאי ערו, גל קרמרסקי

עורכת מדעית: אורנה יואלי-בנבנישתי
עורכת לשון: לידר ארצי
מפיקה אחראית: יונה רצון

© תש"ף - 2020, הוצאת מכון ון ליר
עיצוב וסדר: נדב שטכמן-פולישוק
נדפס בדפוס פרינטיב בע"מ

חברי המועצה הציבורית לקידום השפה הערבית בישראל:

הסופר א"ב יהושע	ד"ר אימן אגבאריה
פרופ' שי לביא	פרופ' מוחמד אמארה
הסופר סמי מיכאל	גב' מיכל ברק
הרב מיכאל מלכיאור	גב' עדינה בר-שלום
הרב דוד מנחם	השופט העליון (בדימוס) סלים ג'ובראן
הרב מנחם שם טוב	פרופ' יצחק גל-נור
פרופ' אלינור סאיג חדאד	פרופ' מחמוד גנאים
פרופ' סמי סמוחה	הסופר דויד גרוסמן
פרופ' מיכאל קרייני	השופטת העליונה (בדימוס) דליה דורנר
השופט העליון (בדימוס) אליקים רובינשטיין	ד"ר אינאס דיב
פרופ' אילנה שוהמי	המוזיקאית יאיר דלאל
פרופ' יהודה שנהבי-שהרבני	פרופ' צביה ולדן

חברי פורום המחקר

אנחנו מבקשים להודות לכל החברות והחברים שלקחו חלק בפעילות פורום המחקר וסייעו בגיבוש המסקנות המובאות בפרק השלישי בדוח זה. עם חברי פורום המחקר נמנו אנשי אקדמיה, מורים, אנשי חינוך ואחרים; רובם ככולם תמכו ברוח הדוח ובמסקנותיו, ומתוכם אישרו לנו לצרף את שמותיהם החברות והחברים הבאים:

מר ארן זינר	ד"ר חסן אגבאריה
גב' מיכל זק	מר כאמל אגבאריה
גב' הזאר חוסיין	פרופ' עלית אולשטיין
ד"ר היפא מג'אדלי	מר יאיר אור
מר יורם מלצר	ד"ר שלמה אלון
ד"ר עבד אלרחמן מרעי	ד"ר אנואר בן בדיס
גב' היבא נאטור	פרופ' רינה בן-שחר
ד"ר אירית ניימן	מר אישמעאל בן-ישראל
גב' היפא סבאג	גב' דולי ברוך
ד"ר אריק סדן	ד"ר עבד אל-נאצר ג'בארין
מר גילעד סוויט	מר אנואר דאוד
פרופ' ברנרד ספולסקי	פרופ' סמדר דוניצה-שמידט
פרופ' פייסל עזאיזה	גב' מייסלון דלאשה
פרופ' עפרה ענבר	פרופ' בנימין הרי
גב' חיה פישר	גב' ברוריה הורביץ
ד"ר אורי שחמון	ד"ר רועי וילוז'ני
ד"ר אריאל שיטרית	גב' אלה ולסטר
פרופ' רלי שכטר	ד"ר רועי זילברברג



תוכן העניינים

7 תקציר בעברית

8 תקציר באנגלית

9 הקדמה

פרק ראשון: הוראת השפה הערבית בחברה היהודית בישראל –
מאפיינים ואתגרים

12 מוחמד אמארה

12 מבוא

14 השיבותה של הערבית לחברה בישראל

16 הוראת השפה הערבית בבית הספר העברי: הקשרים, מאפיינים ואתגרים

16 ההקשר שבו הערבית נלמדת בישראל: בין מוטיבציות ביטחוניות לאזרחיות

19 מאפייני הוראת הערבית בבתי הספר העבריים: על תרגום ועל דקדוק

22 האתגרים בהוראת הערבית בישראל

28 סיכום: דרושה מהפכה בלימודי השפה הערבית בישראל

פרק שני: בגובה העיניים – לימודי ערבית מנקודת מבטם של תלמידי החינוך
העל-יסודי בישראל

29 ננסי שטריכמן, גל קרמרסקי

29 מבוא

30 מתודולוגיית המחקר

32 סוגיות מפתח בהוראת הערבית בעיני התלמידים

32 מדוע לומדים ערבית?

35 בין ציפייה למציאות

38 הערבית: שפה בשוליים

42 אילו היתם שר החינוך: הצעדים שיש לנקוט, מפי התלמידים

44 סיכום ומסקנות

45 נספח 1: אוכלוסיית המשתתפים במחקר

46 נספח 2: השאלות המנחות

**פרק שלישי: עקרונות יסוד חדשים ללימוד ערבית בבתי הספר
העבריים בישראל**

פורום המחקר 47

א. לימוד לצורך תקשורת אנושית 47

המלצות 48

ב. שיעורי ערבית מכיתה א ועד יב 52

המלצות 53

ג. לימודי ערבית כמקצוע חובה לבגרות 56

המלצות 56

ד. הכשרת מורים לערבית 57

המלצות 57

ה. שיעורי ערבית כמסגרת לשינוי חברתי 58

המלצות 59

סיכום 61

תקציר

דוח מחקר זה מתאר את המאפיינים והאתגרים של תחום לימודי הערבית בכתי הספר העבריים בישראל, ומציע עקרונות מנחים לכתיבת תוכנית לימודים מקיפה שתתפרס לאורך כל שנות הלימוד, במטרה להנחיל את השפה הערבית כשפה שנייה לתלמידי ישראל הלומדים בכתי ספר עבריים. מטרתו של הדוח לעורר דיון שיחרוג מגבולות השיח הציבורי והחינוכי הקיים. הרעיונות המובאים כאן הם פרי תהליך חשיבה אשר נבע מיוזמה של מכון ון ליר בירושלים ועמותת יוזמות אברהם ונמשך שלוש שנים. בדוח זה אנו סוקרים את תחום הוראת הערבית בישראל; מציגים מחקר חדש שערכנו במטרה ללמוד על תוכנית הלימודים ודרכי ההוראה מנקודת מבטם של תלמידי בתי ספר על-יסודיים ברחבי הארץ; מזקקים את המסקנות שעלו מהדיונים; ומציעים אופק חדש להוראת הערבית בישראל, פרי עבודתו של פורום חוקרים רחב ומגוון.

נקודת המבט המקצועית והמחקרית המוצגת כאן מבקשת לפרוץ את המגבלות המאפיינות את החשיבה המסורתית על תחום הוראת הערבית בישראל בכל הנוגע למטרת הלימוד ולהיקפו, לדרכי ההוראה, לכישורי המורים ולהכשרתם – עניינים שיש לתת עליהם את הדעת כדי לקדם את הידע השימושי בשפה הערבית ואת מיומנויות השימוש בו. זאת מתוך אמונה ששפה צריכה לשמש כלי לתקשורת בין אנשים ובין תרבויות; ביכולתה לקדם קשר, הבנה והיכרות בין אזרחי המדינה היהודים והערבים ובינם לבין שכניהם הקרובים והרחוקים.

Abstract

This report addresses the characteristics and challenges of Arabic studies in Hebrew-speaking schools in Israel. It also lays out the guidelines for designing a new, comprehensive curriculum for teaching Arabic as a second language in Jewish schools throughout the country. The ideas presented throughout the three chapters of this report—the result of a three-year process led by the Van Leer Jerusalem Institute and the Abraham Initiatives—push the boundaries of the existing public, academic, and education discourses, with the aim of promoting positive changes in the field. The first chapter presents the challenges inherent in teaching Arabic in Israel and discusses the importance of Arabic to Israeli society. The second chapter presents the findings of an innovative study that we conducted among high-school students throughout the country, with the aim of bringing their voices and perspectives into the discussion. Lastly, the third chapter offers a new horizon for Arabic teaching in Israel, formulated by a forum of over 70 researchers and practitioners, both Jews and Palestinians, and using five practical steps. The ideas presented throughout the report seek to break through the practical and political limitations that characterize the field by discussing such matters as the purpose; scope; teaching methods; teachers' identity, skills, and training; and the language taught. These are core concepts that should be reexamined. We believe that language is a tool that serves to connect people and cultures. We believe that improving Arabic teaching in Israel will promote mutual understanding between all citizens of Israel and their neighbors in the region.

הקדמה

שותפות לא תהיה שלמה אם השותפים לא ידעו איך לדבר זה עם זה, זה בשפתו של זה. הערבית צריכה להיות שפה שהילדים והנכדים שלנו יחושו בה בנוח. [...] שפה משותפת מנמיכה חומות, מפוגגת זרות, מצליחה למנוע אי-הבנות. אני חושב שכשהילדים שלנו ידעו לדבר עברית וערבית שוטפות יהיה להם קל יותר להבין שלא נגזר עלינו, אלא נועדנו, נועדנו לחיות כאן יחד (נשיא המדינה ראובן ריבלין).¹

האם אפשר לחשוב על הוראת הערבית בישראל "מחוץ לקופסה"? האם אפשר לאתגר את התפיסות הרווחות בה ואת עקרונותיה, ובהם גיל תחילת הלימוד, המיומנויות הנרכשות, זהות המורים והכשרתם, המוטיבציות העיקריות ללמידת השפה והקשר שבין שפה, חברה, מורשת, סכסוך וזהות לאומית?

דוח המחקר המונח לפניכם מבקש לדון בשאלות אלו ולהציע להן תשובות. הדוח מבוסס על דיונים וראיונות שהתנהלו במשך כשלוש שנים בהשתתפות יותר משבעים נשות ואנשי מחקר ומעשה יהודים וערבים, מומחיות ומומחים להוראת ערבית בפרט ולהוראת שפות בכלל, ומומחים מתחומים משיקים, לרבות מדיניות ציבורית, מדיניות חינוכית ומדיניות לשונית. העבודה המשותפת אפשרה לחשוב על הוראת הערבית בישראל באופן כולל ומקיף ולגבש חזון הנפרט לשינויים הכרחיים בטווח הרחוק ובטווח המיידי. נקטנו גישה בונה אך ביקורתית, מתוך אמונה ששינוי אינטלקטואלי, חינוכי, פדגוגי וחברתי מחייב מבט השוואתי על תחומים אחרים ועל מדינות אחרות ופרימה של עמדות ופרקטיקות הנתפסות בישראל כמובנות מאליהן. אל פורום המחקר הצטרפה מועצה ציבורית רחבה שחידדה את מהות הפרויקט ואת חשיבותו לכלל אזרחי ישראל וסייעה בגיבוש המסקנות הסופיות.

לאורך 72 שנות קיומה של מדינת ישראל נלמדה השפה הערבית בבתי ספר עבריים, אולם עד עצם היום הזה המקצוע סובל מדימוי ירוד ומפופולריות נמוכה, ומיומנויותיהם של התלמידים – והשליטה בערבית בחברה היהודית בכלל – נותרו מוגבלות. לכך תרמו גורמים רבים: שוליותה של השפה בתוכנית הלימודים ובמערכת

1 דברי נשיא המדינה ראובן ריבלין בכנס פורום דב לאוטמן, 17.12.2019.

החינוך, הדימוי שלה בקרב תלמידים והורים, היעדר חובת לימוד, שיטת הלימוד, מרכזיותן של תפיסות אידיאולוגיות ופדגוגיות מסוימות, ורשתות השחקנים שעיצבו את מדיניות ההוראה והשפיעו עליה.

יתר על כן, אף שישראל ממוקמת בליבו של המזרח התיכון, היא אינה נהנית מיחסי שלום חמים עם המדינות והעמים השכנים, דבר שבוודאי משפיע גם הוא על מעמדה והקשריה של הערבית בחברה היהודית. גם החשש וההתבדלות המאפיינים את תפיסת השלום והביטחון הישראלית מילאו תפקיד בעיצוב הוראת הערבית והיחס אליה. התמונה נעשתה מורכבת עוד יותר ביולי 2018, כאשר לראשונה זה מאה שנה הפך חוק הלאום את הערבית לשפה שאינה רשמית בארץ. את כל גורמי הרקע האלה יש להביא בחשבון בבואנו לבחון את תחום הוראת הערבית. חשוב אפוא לציין כבר כאן כי אנו, החוקרים והחוקרות שאישרו את מסקנות הדוח וכן חברי המועצה הציבורית, סבורים כי שינוי מהותי בהוראת השפה הערבית בישראל, במעמדה ובמניעים ללמידתה תלוי בתמורה ביחס לשפה ולדובריה, לחברה ולתרבות הערבית.²

לפיכך, לצד המאפיינים והאתגרים של הוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים בישראל, הדוח עוסק גם בתרומתו האפשרית של התחום לחברה בישראל, בהיותה של השפה הערבית מקצוע הלימוד היחיד שעניינו חברה ותרבות ערבית. מוצגים כאן קווי יסוד לתוכנית לימודים המתאימה למאה העשרים ואחת, המשלבת ניסיון ותובנות מחקר מהוראת שפות בכלל ומהוראת הערבית בפרט וגם מתמודדת עם אתגרי ההוראה מצד המערכת, המורים והתלמידים היהודים בישראל. הדוח מחולק לשלושה פרקים. הפרק הראשון מתאר כיצד נלמדה הערבית בבתי הספר העבריים בישראל לאורך השנים ומציג אתגרים וחסימים חינוכיים, פדגוגיים ופוליטיים בהתבסס על ספרות ודוחות מחקר. טענה מרכזית בפרק זה היא כי השקעה

2 בהקשר זה, אנו רואים בפרויקטים אזרחיים המנכיחים ומנגישים את השפה והתרבות הערבית לציבור היהודי בישראל גורמי רקע חשובים, המשפיעים גם הם על האקלים שבו הערבית נלמדת בבתי הספר. בשנים האחרונות קמו עוד ועוד פרויקטים מסוג זה, בהם למשל סדרת **מכתוב מکتוב** – יוזמה של מתרגמים יהודים ופולטיינים אזרחי ישראל ותוצר של חוג המתרגמים שהתגבש במכון ון ליר במהלך שנת 2014 – המביאה אל קדמת הבמה ספרות ערבית חיה ונושמת בפרוזה ובשירה. **מכתוב** הוא פרויקט חדש וייחודי, היחיד כיום בישראל שבבסיסו תרגום יצירות מהתרבות ומהספרות הערבית לעברית תוך שימוש במודל תרגום דו-לשוני ודו-לאומי. פרויקט נוסף הקשור בערבית הוא המיזם מדרסה שהוקם ב-2014 ומשלב לימוד מקוון של ערבית מדוברת באמצעות קורסים אינטראקטיביים בחינם וקבוצות לימוד ותרגול ברחבי הארץ.

בתוכנית לימודים מקיפה ויסודית ללימודי הערבית בבתי הספר העבריים טומנת בחובה פוטנציאל עצום, תרבותי-חברתי ואף פוליטי. הפרק השני מציג מחקר פעולה משתף שנערך בבתי ספר על-יסודיים בישראל ובחן כיצד התלמידים חווים את שיעורי הערבית בבית ספרם. תובנה חשובה העולה מהמחקר היא כי שיטת ההוראה אינה עונה על הצורך העיקרי של התלמידים שבחרו ללמוד ערבית: רכישת מיומנויות שיחה בשפה. לקונה זו ממלאת תפקיד בחיזוק תחושתם של תלמידים כי הערבית כפי שהיא נלמדת כיום היא מקצוע לימוד שולי ולא רלוונטי. בפרק השלישי מוצג חזון לתוכנית לימודים שמתייחסת לבעיות מצד המערכת ומצד התלמידים. התוכנית המוצעת כוללת התאמות ושינויים במטרות הלימוד, באוכלוסיית המורים ובאופן הכשרתם, בהיקף ההוראה, באופן ההוראה בכיתה, בחומרי הלימוד, בבחינת הבגרות ובמיומנויות הנרכשות. הפרק מקדם עקרונות לימוד שייתנו מענה לסוגיות ולתובנות שעולות בשני הפרקים הראשונים, עקרונות שנובעים מדיונים עם חוקרות וחוקרי הפורום.

בין עשרות החוקרות והחוקרים הערבים והיהודים שהשתתפו במיזם זה היו מומחים בתחום הוראת הערבית, הוראת שפות זרות, חינוך, הכשרת מורים וייעוץ פדגוגי, וכן חוקרים ואנשי מעשה מהחברה האזרחית, מהאקדמיה, מהמינהל הציבורי ועוד. הדיונים התקיימו הן בקבוצות חשיבה גדולות והן בקבוצות מצומצמות וממוקדות. טיוטת הדוח נמסרה לעיונם של המשתתפים ונחתמה לאחר תיקונים, הערות והסכמה כללית לרוח הדוח והמלצותיו.

התמורה היסודית שדוח זה קורא לה מחייבת נכונות של המערכת לעיין מחדש ביסודות הוראת השפה הערבית. לדעתנו, מהלך כזה חיוני לקידום החינוך, החברה והדמוקרטיה בישראל. הוא ישפר את הידיעות והמיומנויות של התלמידים בערבית, ועשוי להשפיע לטובה על היחסים בין אזרחי המדינה היהודים והערבים ולקדם את יחסי השלום והשכנות הטובה בין ישראל ובין הפלסטינים, מדינות המזרח התיכון ואזרחיהן. זאת ועוד, לימוד השפה הערבית במסגרת חזון מקיף כזה יאפשר לאזרח היהודי-ישראלי להעמיק את היכרותו עם שפתו שלו ועם מורשת יהדות ארצות ערב והאסלאם, ועם החברה, התרבות והפוליטיקה המאפיינים את האזור.

פרק ראשון הוראת השפה הערבית בחברה היהודית בישראל – מאפיינים ואתגרים

מוחמד אמארה

מבוא

בצל הסכסוך הערבי-ישראלי, ובעיקר זה הישראלי-פלסטיני, השתנה מקומה של הערבית בחברה היהודית. היא הפכה משפת השכן לשפת האחר, ולעיתים גם לשפת האויב; משפת הרוב הערבי בשנים שקדמו להקמת המדינה היא הפכה לשפתו של המיעוט בישראל לאחר הקמתה. מבחינת מעמדה הרשמי, עם קום המדינה שמרה הערבית על מעמדה כשפה רשמית לצד העברית, אולם מאז ועד היום היא הייתה נחותה מהעברית בכל היבט.¹ ביולי 2018, עם חקיקת חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי, נקבע כי "עברית היא שפת המדינה" וכי לערבית "מעמד מיוחד". חוק זה ביטל למעשה את מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית בישראל – חרף העובדה כי ישראל שוכנת בלב המזרח התיכון הערבי, שבו השפה הערבית היא לינגוואה פרנקה; חרף היותה של הערבית שפת מורשת של רבים מהיהודים בישראל; ולמרות חשיבותו של הקשר בין הערבית לעברית.

יש לציין כי מעמדה של הערבית אינו נחות רק מבחינה רשמית. אף שבחטיבות הביניים לימודי השפה הערבית הם מקצוע חובה או חובת בחירה מול הצרפתית, ואף שאלפי תלמידים בוחרים ללמוד ערבית לבגרות, אפשר לקבוע באופן גורף כי הציבור בישראל אינו מדבר ערבית. השפה הערבית ניצבת בשולי הרחוב הישראלי, ובוגרי מערכת החינוך העברית אינם מסוגלים לעשות בה שימוש מהותי. במחקר משנת 2015 על ידיעת השפה הערבית בקרב יהודים בישראל רק 10% מהנסקרים דיווחו כי הם שולטים היטב בשפה הערבית ובמיומנות הדיבור בה. במיומנות הקריאה הבסיסית צונח שיעור זה ל-2.6%, יורד עד 1.4% במיומנות הכתיבה הבסיסית, ורק

* מוחמד אמארה הוא פרופסור מן המניין במכללת בית ברל. בעבודתו הוא מתמקד במחקר סוציולו-לינגוויסטי של השפה הערבית ובחקר מדיניות לשונית. פרופ' אמארה מבקש להודות לד"ר עבד אלרחמן מרעי על הערותיו המועילות.

1 יונתן מנדל, דפנה יצחקי ומיטל פינטו, "רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו", גילוי דעת 10 (2016), עמ' 17-45.

0.4% מהנסקרים דיווחו על מיומנות קריאה מתקדמת.² ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי הסקר החברתי של הל"מ"ס משנת 2011.³ גם במרחב הציבורי בולטת נחיתותה של הערבית; מעמדה המעורער ושוליותה במרחב הציבורי משקפים את יחסי הכוחות בין המיעוט הערבי לרוב היהודי בישראל ואת הגישה והיחס כלפי דובריה.⁴

הגישה הרווחת כלפי ידיעת השפה הערבית בקרב יהודים בישראל עדיין ממסגרת את השפה כ"בעיה",⁵ ובכך כרוך גם מסר בדבר היותם של הערבים "בעיה" במרחב הישראלי. תחום הוראת הערבית התפתח והתגבש במצב חברתי ופוליטי מורכב מאוד בכל הקשור ליחסים בין היהודים לערבים החיים באותו מרחב. מתוך תפיסת "קיר הברזל" של ז'בוטינסקי מחד גיסא והנטייה להתבדלות ולהפרדה מאידך גיסא (מ"עבודה עברית", דרך "הם שם ואנחנו כאן" ועד "וילה בג'ונגל"), היחס לערבית היה כאל תרבות זרה, שלא לומר עוינת.

מסיבות אלו, אחד מגורמי המוטיבציה העיקריים ללימוד ערבית הוא הרצון להשתלב בחיל המודיעין.⁶ סביב הוראת הערבית נוצר שיח יהודי-ישראלי סגור שהשתתפו בו שחקנים מתחום החינוך ומהמגזר הביטחוני.⁷ זאת ועוד, שורשי הפדגוגיה של הוראת השפה היו בפילולוגיה ובמערכ, ומלכתחילה ההתייחסות אל

2 להרחבה ראו יהודה שנהב, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, ניסים מזרחי ויונתן מנדל, ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל: דוח, ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, 2015. וראו גם אלה לנדא-טסרון, עליית אולשטיין, עפר אפרתי, מנחם מילסון וגיא רוין-גלבע (עורכים), הוראת הערבית מניין ולאן? דוח ממפגשים לימודיים, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2012.

3 שנהב ואחרים, לעיל הערה 2, עמ' 26-28.

4 ראו למשל מיכל בליקוף, מחסמים לסיכויים – מסמך מדיניות מס' 6: לימוד ערבית בחינוך העברי, עמותת סיכוי, 2018; ליאור דטל, "ליש אחנא מא בנפהם ערבי?", דה מרקר, 26.9.2018.

5 מוחמד אמארה, סמדר דוניצה-שמידט ועבר אלרחמן מרעי, השפה הערבית באקדמיה הישראלית: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים בעתיד, ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, 2016.

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

7 Yonatan Mendel, *The Creation of Israeli Arabic: Security and Politics in Arabic Studies in Israel*, New York: Palgrave Macmillan, 2014

הערבית הייתה כאל שפה זרה שיש ללמד אותה בעברית ולהדגיש את רכישת הידע בתחביר ובדקדוק.⁸ כך אבדה לערבית היכולת לשמש גשר בין תרבויות. לימודי שפה, יש לציין, נתפסים כמשימה לא קלה כלל, במיוחד כשמדובר בשפה זרה או שפה שנייה הנלמדת בתנאים החברתיים והפוליטיים שבהם נלמדת הערבית בישראל. משתנים רבים משפיעים על אופן רכישת השפה ולימודה – חלקם פנימיים, למשל המוטיבציה של התלמיד ורצונו ללמוד את השפה, כישוריו ויכולותיו, והמאמץ הנדרש ממנו; ואחרים חיצוניים, כמו תנאי הלימוד, גישת ההוראה והאווירה הפוליטית שבמסגרתה השפה נלמדת. מכל מקום, על היתרונות שברכישת שפות הצביעו מחקרים רבים.⁹

אני מבקש לשרטט תחילה את קווי המתאר הכלליים של הוראת הערבית בבתי הספר העבריים בישראל ואת ההקשרים הפוליטיים, החברתיים, התרבותיים, ההיסטוריים והפדגוגיים המשפיעים עליה. בתוך כך אבחן את האתגרים העומדים בפני הוראת השפה הערבית במערכת החינוך בישראל, אעמוד על חשיבותה של הערבית לחברה בישראל ואתאר את הדיסוננס שבין חיוניותה ליהודים בישראל ובין שוליותה בבתי הספר ובחברה האזרחית.

חשיבותה של הערבית לחברה בישראל

האם השפה הערבית באמת חיונית ליהודים בישראל וחשובה להם? לטענתי, הערבית חיונית ליהודים, כשפה שנייה ולא כשפה זרה כפי שנהוג לראותה בישראל עד היום. הערבית היא הכרח קיומי לחברה בישראל, ולא רק בהקשר הלשוני. חשיבותה טמונה בהון התרבותי, החברתי והאזרחי הנחוץ לחיים במדינה לצד אוכלוסייה ערבית ילידית, בתוך מרחב דובר ערבית ולצד השפה העברית – אחותה השמית של הערבית. טענה זו נתמכת בכמה נימוקים:

1. האוכלוסייה הערבית מהווה כחמישית מכלל אזרחי ישראל. חשיפה לתרבותם

8 Alon J. Uhlmann, *Arabic Instruction in Israel: Lessons in Conflict, Cognition and Failure*, Leiden: Brill, 2017

9 ראו למשל דבורה דובינר, התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2012; אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2018.

- של הערבים אזרחי ישראל נשענת בבסיסה על היכרות עם השפה.¹⁰ לפי תפיסה זו, הרואה בשפה גשר בין אנשים וגשר בין תרבויות, ידיעת הערבית חשובה בשל תרומתה להיכרות ישירה, שוויונית והדדית בין יהודים לערבים בישראל. שינוי תפיסתי בכל הנוגע לערבית יוכל לאותת לערבים אזרחי ישראל שהמדינה מתייחסת ברצינות לתרבותם ומבקשת באמת לקדם שוויון ושלוש בין אזרחיה.
2. ישראל היא אי לשוני בתוך אוקיינוס שבו לשפה הערבית דומיננטיות בכל תחומי החיים. ישראל, כמדינה מזרח תיכונית, נבדלת משכנותיה במרחב שבו הערבית היא השפה השלטת. כדי שישאל תוכל להיות חלק מהאזור, ואף ליהנות מיחסיה עם שכנותיה ולקדם יחסי שלום ושכנות טובה, היא נדרשת להתבוננות במרחב שתחילתה בלימוד השפה הערבית בקרב כל שכבות האוכלוסייה.
3. חלק גדול מהאוכלוסייה היהודית בישראל מוצאו מארצות ערב והאסלאם, שם השפה הדומיננטית – והתרבות העיקרית – הייתה ערבית. יש חשיבות רבה בחשיפה למקורות התרבות של היהודים יוצאי ארצות אלו ובשימור השפה הערבית כשפת מורשת, כדי לפתוח צוהר ליצירות תרבות היסטוריות חשובות שנכתבו במרחבים האלה.
4. רכישת הערבית כשפת תקשורת, לצד האנגלית ושפות בינלאומיות נוספות, תורמת לקידומו של חינוך רב-לשוני. לחינוך רב-לשוני יתרונות בהיבט הקוגניטיבי וגם בהיבטים כלכליים, חברתיים (עידוד סובלנות ופתיחות), תרבותיים ורגשיים.¹¹
5. היכרות עם השפה הערבית – שפה שמית שהדיבור בה לא פסק מעולם, ולכן היא לא נזקקה ל"החייאה" – תחזק ותשפר את היכרותו של דובר העברית עם השפה העברית, שגם היא שפה שמית.¹² סוגיות של מבטא והגייה, אוצר מילים וכללי תחביר ודקדוק בשפה הערבית בכוחן להעשיר את ידיעותיו גם בשפה העברית.

10 עבד אלרחמן מרעי, "המדיניות הלשונית כלפי הלשון הערבית בישראל במהלך ששה עשורים: בין המשכיות לתמורה", המזרח החדש נה (2016), עמ' 85-108.

11 שוהמי וטננבאום, לעיל הערה 9.

12 יאיר אור, בוראים סגנון לדור: האמינות והאידיאולוגיות של מתכנני הלשון העברית בארץ ישראל, תל אביב: אוב, 2016.

אכן, לימודי הערבית רלוונטיים וחיוניים לחברה בישראל הן כדי להעמיק את הידע והן כדי לקדם חברה אזרחית שוויונית המכבדת את שתי השפות המקומיות. מדוע אם כן זוכה הערבית למקום שולי יחסית בתוכנית הלימודים של בתי הספר העבריים? מדוע היא אינה מקצוע חובה? מדוע הלימוד מתמקד במיומנויות של תרגום ודקדוק ולא במיומנויות של תקשורת? וכיצד ייתכן שרוב היהודים בישראל אינם נחשפים לשפה הערבית, ומיומנויותיהם בערבית נמוכות עד מאוד?

הוראת השפה הערבית בבית הספר העברי: הקשרים, מאפיינים ואתגרים

בחלק זה אדון תחילה בסביבה שבה נלמדת הערבית בישראל ואתאר כיצד השיח בישראל משפיע על אופן הוראתה. אחר כך אציג את המאפיינים של תחום הוראת הערבית בישראל, ולבסוף אעמוד על האתגרים העומדים בפני הוראת השפה הערבית בישראל.

ההקשר שבו הערבית נלמדת בישראל: בין מוטיבציות ביטחוניות לאזרחיות

הסכסוך הישראלי-פלסטיני הוא שמבחין את לימוד הערבית משאר התחומים הנלמדים במערכת החינוך הישראלית. זהו מקצוע לימוד העוסק ישירות בשפתם של הערבים – אזרחי ישראל, הפלסטינים, הערבים ברחבי האזור – ולכן זהו ערוץ להיכרות עם המרחב הערבי. אולם למרות ואולי בגלל ההקשר הישיר הזה, משנות החמישים המוטיבציה העיקרית ללימוד הערבית הייתה לאומית, ביטחונית ומודיעינית; את השיח על המקצוע ניהלו יהודים בלבד, ויהודים נחשבו למי שמתאימים יותר להובילו.

זאת ועוד, המציאות של הסכסוך הישראלי-פלסטיני והאלימות, הריחוק והפחד הנובעים מתוך מציאות זו, במיוחד בתקופות רגישות או מתוחות, הופכים פעמים רבות את דוברי הערבית ל"חשודים מידיים", וגם השפה הערבית סובלת מאסוציאציות שליליות בקרב יהודים-ישראלים רבים. בשל המסגור הזה, יהודים רבים מרגישים פחד מהשפה הערבית ומדובריה.¹³ מרבית האזרחים בישראל סבורים כי הצורך בלימוד השפה הערבית הוא בראש ובראשונה ל"צורכי ביטחון" ובבחינת

13 לא כל שכן, לעיתים אף נעשה שימוש באותיות הערביות ובשפה הערבית כדי ללבות את הפחד הזה. ראו למשל עמית לוי, "מתי התחילו היהודים לפחד כל כך מאותיות בערבית?", הארץ,

”דע את האויב“;¹⁴ אך אפילו ה”ביטחוניזציה” הזאת של השפה אינה מסייעת, ושיעור היהודים יודעי הערבית בישראל נותר נמוך מאוד. הדבר מצביע על קיומם של כשלים בחשיבה על הערבית, בתוך בית הספר ומחוצה לו.

יונתן מנדל טוען כי בתהליך ההבניה של שדה לימודי הערבית בישראל נוצר סוציולקט שהוא מכנה ”ערבית ישראלית“, המתקיים בחברה היהודית בלבד.¹⁵ סוציולקט זה שואב הן מהמאפיינים הפילולוגיים של הוראת השפה הערבית בישראל – בעיקר ידע בתחביר וברקדוק (גישת הוראה המכונה במחקר הביקורתית ”לטיניזציה של הערבית“) – והן מההקשרים הביטחוניים שנקשרו בה, בעיקר בארבעת העשורים הראשונים של המדינה. כך הפכה הערבית בישראל לשפה מלאכותית, פסיבית ומוגבלת, המתקיימת לעיתים ללא קשר למסורות, לתרבויות ולאנשים המשתמשים בה ביומיום.¹⁶ במילים אחרות, הערבית הפכה לשפה שכמעט אינה משמשת את היהודים.

ניסיון למסגר מחדש את השפה הערבית על בסיס שיקולים אזרחיים וחברתיים – תהליך שכיניתי בעבר ”אזרוח של השפה הערבית“ – נתקל בקשיים רבים, פעמים רבות כתוצאה מהאקלים הפוליטי, המקשה על כל אפשרות של התייחסות לערבית כאל שפה אזרחית וכשער לתרבות הערבית. הדבר אינו קשור רק במערכת החינוך אלא גם בכלל המסגרת הפוליטית בישראל. הערבית מפחידה גם את הממסד; בהתאם לכך, בחודש יולי 2018 הוחלט לבטל את מעמדה הרשמי. שיקולים אזרחיים שבגינם ראוי ללמד ערבית בישראל, ובהם נימוקים אזרחיים, חברתיים ותרבותיים, כמעט נעדרים מן השיח. צורמים גם היעדרם של מקבלי החלטות ערבים בתחום והיעדרם של שיתופי פעולה בין משרד החינוך לבתי ספר, ארגונים, מוסדות, מתנ”סים, עיריות וגופים אחרים המייצגים את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל.¹⁷

14 שנהב ואחרים, לעיל הערה 2.

15 Mendel, לעיל הערה 7.

16 שם.

17 בעניין זה יוצא דופן פרויקט הלימוד המשותף המתקיים במערכת החינוך, בהובלת מט”ח והמטה לחיים אזרחיים במשרד החינוך. בפרויקט, השואב את השראתו מהמודל המקובל בצפון אירלנד, פועלים יחד נציגים וגופים מהחברה הערבית. להרחבה ראו דפנה יצחקי, מיכל טננבאום ואילנה שוהמי, ”איך אומרים ערבית באנגלית? ממצאי מחקר לימוד משותף, רמלה“, אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות), מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב לשונית חינוכית, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2019, עמ’ 79-96.

לדידי, אי-אפשר להתעלם מהאווירה הפוליטית שבה נלמדת הערבית בישראל, ולכן צריך לומר בגלוי: כאשר ראש הממשלה מזהיר מפני האזרחים הערבים "הנוהרים לקלפיות" וטוען כי נדרשת תגובת נגד מהירה, כאשר חוק הלאום מעגן מצב חדש שבו האזרחים הערבים מומשגים כנטע זר במדינה היהודית, כאשר ראש הממשלה – שוב – אומר כי המנדטים של חברי הכנסת הערבים "אינם נספרים", אזי במצב פוליטי כזה אי-אפשר להפריד בין היחס האינטואיטיבי של היהודים לערבים ובין יחסם לשפה הערבית. לא ניתן להתעלם מכך שהאקלים הפוליטי בישראל מחלחל גם אל כיתות הלימוד ותורם את חלקו למסגור של מקצוע הערבית באופן המתואר לעיל.¹⁸

על כן יש להבין כי יכולתו של משרד החינוך לשפר את הוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים באמצעות רפורמות מבניות או ארגוניות היא מוגבלת, שכן הוא אינו האחראי הבלעדי על השיח הפוליטי בישראל ובוודאי לא על דבריו של פוליטיקאי זה או אחר. לטענתי, גם בעבר הרפורמות האלה לא הועילו הרבה לנוכח העוינות לתרבות הערבית הרווחת בשדה הוראת השפה, המושפעת ואף נובעת מאווירה פוליטית עוינת.¹⁹ לכך תורמת גם החשיבה "בתוך הקופסה" של מקבלי ההחלטות בכל הנוגע לדרך הוראתה של השפה הערבית.

לאור האמור לעיל, אפשר לסכם ולומר שהאקלים הפוליטי בישראל הוא אתגר מרכזי בתחום הוראת השפה הערבית, שלעיתים אינו מוזכר בדיונים על הוראת הערבית. אולם גם מול אתגר זה אין להרים ידיים. על מערכת החינוך להוות מגדלור שיאיר וידגיש את ההיבטים התרבותיים והאזרחיים של הוראת השפה ושל השימוש בה כצעד ראשון בשינוי האווירה העוינת כלפי השפה וכלפי דובריה. כל עוד אלו לא יבואו לידי ביטוי בתוכנית הלימודים בבתי הספר העבריים – לא יתחולל שינוי מהותי בהוראת השפה, ביחס אליה ובהישגי התלמידים. בעיניי, מציאות זו משתקפת גם בפרק השני בדוח זה, בתשובותיהם של תלמידי החינוך העל-יסודי על השאלה מדוע לומדים ערבית ובאופן שבו הם חווים את שיעור הערבית.

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

19 להרחבה ראו דנה אלעזר-הלוי, "ילדי המזרח התיכון: תמורות בהוראת הערבית בישראל משנות השמונים ואילך", סמדר רוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל* ב, תל אביב: מכון מופ"ת וכליל, 2014, עמ' 13-34; יובל דרור, "מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל: מ'ציונות חלוצית' ל'ישראליות מאוונת'", *אבנר בן-עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), פטריוטיזם: אהבים אותך מולדת, תל אביב: רמות, 2004, עמ' 137-173.*

מאפייני הוראת הערבית בבתי הספר העבריים: על תרגום ועל דקדוק

בשנים האחרונות הציג משרד החינוך חידושים בתחום הוראת הערבית בבתי הספר העבריים, ובהם למשל שילוב של לימודי עולם האסלאם.²⁰ אך למרות זאת, הוראת השפה הערבית בארץ עודנה מדגישה מיומנויות של דקדוק, תרגום ושינון.²¹ חלק נכבד מזמן הלימוד מוקדש ללימוד מאפיינים לשוניים דקדוקיים בשפה הספרותית ולתרגום טקסטים, רבים מהם מהעיתונות. לפיכך כמעט לא מוקדש זמן להקניית מיומנות הדיבור, ולהערכת (המסתמכת על שיחות שקיימתי עם עמיתים מתחום הכשרת מורים לערבית) גם אין מורים אשר מעבירים שיעור שלם בערבית, לא בספרותית ולא במדוברת, וממילא רבים מהמורים המלמדים במערכת החינוך היהודית אינם מוכשרים לכך. במילים אחרות, השפה הערבית נלמדת כשפה מתה – כמו השפה הלטינית, הנלמדת למטרות קריאה אך לא לשם דיבור ותקשורת – ולא כשפה חיה, שפת תקשורת, שפת המרחב, שפת בני אדם החיים זה לצד זה. גישה זו מתקיימת גם באוניברסיטאות ובמכללות בישראל, בהן הערבית אכן נלמדת בדרך כלל בעברית.²² יוצאות מן הכלל בהקשר זה הן שתי תוכניות חלוציות להוראת ערבית בערבית בגישה מתקדמת, שהחלו בשנת הלימודים תש"ף בשתי אוניברסיטאות נפרדות. באוניברסיטה העברית בירושלים (במסגרת החוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון) מלמדים את הערבית הספרותית בערבית ספרותית; הלימודים מתקיימים בשפה הערבית, ואת השיעורים מלמדים מורים שערבית היא שפת אמם או שהם דוברים אותה ברמת שפת אם. הסטודנטים לומדים ערבית תקנית מודרנית (MSA) בגישת המסגרת האירופית להוראת שפות (CEFR), ולאחר ביסוס השפה התקנית הם מתחילים לתרגל גם ערבית מדוברת בכיתה ומחוצה לה.²³ באוניברסיטת

20 הונהגו גם שינויים נוספים, למשל ההנחיה ללמד חומר דקדוקי באופן שנקשר לטקסטים ולא כנושא נפרד, או ההמלצה לקשר בין הערבית לעברית באמצעות דוגמאות לקסיקליות מקבילות בשלבי הלמידה הראשוניים. להרחבה ראו דפנה יצחקי וגל קרמרסקי, "ערבית ועברית: למידת שפת האחרת", אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, 2018, עמ' 46-76.

21 ראו לדוגמה אלון פרגמן, "שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית", אימגו, 2006; Uhlmann, לעיל הערה 8.

22 אמארה ואחרים, לעיל הערה 5.

23 החוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון באוניברסיטה העברית החליט להתחיל להעביר בהדרגה את לימודי הערבית למתכונת החדשה, במקביל להוראה במתכונת המסורתית. היחידה לשפות שהוקמה באוניברסיטה העברית פועלת על מנת לחדש את הלימודים של שמונה שפות מודרניות, ולעבור מגישת התרגום-דקדוק לגישת המסוגליות התקשורתיות של המסגרת האירופית CEFR. לפרטים על התוכנית ראו באתר היחידה לשפות באוניברסיטה העברית בירושלים.

בן-גוריון בנגב (במסגרת המחלקה ללימודי המזרח התיכון) ההוראה נעשית לפי הגישה האינטגרטיבית, המשלבת הוראת ערבית ספרותית וערבית מדוברת כשני משלבים משלימים, בהשראת שיטת הלימוד שפיתח ד"ר מונד'ר יונס (Younes) באוניברסיטת קורנל בארצות הברית. לפי גישה זו, הסטודנטים לומדים ערבית מתוך הקשר בין הערבית הספרותית והערבית המדוברת ולא מתוך ההבדל ביניהן. כבר מן השיעור הראשון התלמידים לומדים ערבית בערבית – כשהם משתמשים במשלב הערבית המדוברת לדיבור ובמשלב הספרותי לכתיבה וקריאה. גם בתוכנית זו כל צוות המורים והמתרגלים – שפת אמם ערבית או שהערבית שבפיהם היא ברמת שפת אם.²⁴

עם זאת, ברוב מוסדות החינוך בישראל גישת ההוראה המובילה בתחום עד עצם היום הזה היא גישת התרגום-דקדוק בהקשריה הפילולוגיים,²⁵ וזאת בניגוד לגישה התקשורתית המדגישה את חשיבותן השווה של ארבע מיומנויות השפה – קריאה, כתיבה, שמיעה ודיבור.²⁶

יש לציין גם כי אחד הוויכוחים המרכזיים בתחום הוראת הערבית נסב תמיד סביב השאלה אם יש ללמד תחילה את הערבית הספרותית או המדוברת.²⁷ בהקשר זה עלה שוב ושוב – להערכתי, הרבה יותר מדי – המושג דיגלוסיה, המתאר את ההבחנה בין משלב כתוב (הערבית הספרותית) למשלב דבור ו"נמוך", דהיינו הערבית המדוברת על הדיאלקטים השונים שלה.²⁸ ברם, מחקרים הראו כי התמונה מורכבת יותר מאשר חלוקה דיכוטומית בין שפה גבוהה לשפה נמוכה. כך למשל מחקרו של אל-סעיד מחמד בדאווי תיאר חמש רמות של שפה ערבית²⁹ ומחקרים אחרים הראו שהערבית הדבורה (המדוברת) וזו הכתובה (הספרותית) נמצאות על רצף לשוני אחד, ואין מדובר בשתי שפות נפרדות.³⁰

24 ראו יונתן מנדל, "כל מה שרציתם לדעת על הסיבה שאתם לא יודעים ערבית ולא העזתם לשאול", אתר אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 17.12.2019; וראו גם אתר המחלקה ללימודי המזרח התיכון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

25 Uhlmann, לעיל הערה 8.

26 יאיר אור, חומרי לימוד להוראת הערבית והתאמתם לתכנית הלימודים (סקירה המוגשת לצוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי), 2011.

27 שם. וראו גם חזי ברוש, "הוראת הערבית בישראל: שני סוגי ערבית בבית הספר העברי", עיונים בחינוך 57-58 (1992), עמ' 349-368.

28 Charles A. Ferguson, "Diglossia," *Word* 15, 2 (1959), pp. 325-340

29 السيد بدوي, *مستويات العربية المعاصرة في مصر*, القاهرة: دار المعارف, 1973.

30 Benjamin Hary, "The Importance of Language Continuum in Arabic Diglossia," Alaa Elgibali (ed.), *Understanding Arabic*, Cairo: The American University in Cairo Press, 1996, pp. 69-90

אולם חשובים עוד יותר בהקשר זה הם מחקרים המצדדים בלימוד הערבית הדבורה והכתובה באופן המכיר בהיותן שני משלבי שפה הנעים על רצף לשוני אחד, והמראים כי זו דרך יעילה הרבה יותר מאשר לימוד הערבית הספרותית לבדה.³¹ לדידי, השיטה האינטגרטיבית עדיפה בהרבה על פני השיטה הדיכוטומית החד-משלבת, מפני שהיא מצליחה להתמודד טוב יותר עם המציאות – שיש בה שילוב בין משלבי השפה – ומכינה את התלמיד באופן מיטבי לרכישת השפה הערבית.³² אני מסכים אפוא עם הטענה שהערבית המדוברת והערבית הספרותית משלימות, מזינות ומפרות זו את זו וניצבות על רצף לשוני אחד. הגישה הדיכוטומית, שלפיה יש ללמד או ספרותית או מדוברת ולא את שתיהן, אינה מיטיבה עם יעדי הלימוד שדוח זה מבקש לקדם – רכישת מיומנויות תקשורת בשפה הערבית, יכולת הבעה בכתב ובעל-פה, ונרמול הערבית במערכת החינוך כך שתילמד באותו האופן האזרחי שבו נלמדות האנגלית והצרפתית. יתר על כן, כאשר שוקלים איזו ערבית יש ללמד, מן הראוי להתייחס למשאבים העומדים לרשות הנושא כיום. מספר שנות הלימוד ומספר השעות המוקדשים לערבית אינם מספיקים ללימוד כלל המיומנויות הנדרשות. הלימודים במתכונת הנוכחית מתוכננים כך ששנתיים של לימוד ערבית מדוברת בכיתות ה-1 יתכתבו עם הנלמד בכיתות ז-ט ויתרמו ללימוד בכיתות י-יב לאלו שבחרים במגמה, ואולם מתכונת זו לוקה גם היא בחסר. בדרך שבה התלמידים לומדים כיום אין סיכוי שיוכלו להכיר בהיותה של הערבית שפה אחת, שכן בחטיבת הביניים הם לומדים ערבית ספרותית בלבד. רוב המורים יודעים את הערבית הספרותית, וגם אותה הם מלמדים בעברית.

31 ראו למשל Jonathan Featherstone, "Preparing Arabic Teachers for Integration: The Edinburgh Model," in Mahmoud Al-Batal (ed.), *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*, Washington: Georgetown University Press, 2017; Elizabeth Huntley, "Preparing Students for the Future: Integrating Dialect and Standard into the Arabic Foreign Language Classroom," in Al-Batal, *Arabic as One Language*; Abdel-Hakeem Kasem and Fathi Mansouri, "An Integrated Approach to the Teaching of Diglossic Languages in a Foreign Setting: The Case of Arabic," *The Journal of Arabic, Middle Eastern and Islamic Studies* 4, 2 (1998), pp. 47–68; Jeremy Palmer, "Arabic Diglossia: Teaching only the Standard Variety is a Disservice to the Students," *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 14 (2007), pp. 111–122; Munther Younes, "Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic as a Foreign Language Classroom," in Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha and Liz England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 157–166; Munther Younes, *The Integrated Approach to Arabic Instruction*, London: Routledge, 2014
 32 Younes 2014, לעיל הערה 31.

כאשר בוחנים את האופן החדשני של הוראת הערבית בעולם ניכר פער של ממש לעומת תוכנית הלימודים בישראל. התוכניות המובילות הנלמדות באוניברסיטאות בארצות הברית ובבריטניה אינן מבחינות בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת ורואות אותן כמשלבים העומדים על רצף שפתי אחד.³³ זאת ועוד, הן נכתבו בידי צוותים שבהם חוקרות וחוקרים ערבים מילאו תפקיד משמעותי. התוכניות האלה מושתתות על ידע חברתי-פוליטי מתוך העולם הערבי ומעמידות במרכזן דמויות ערביות צעירות; תכנים כאלה מעניקים לתלמידים חוויית לימודים מעמיקה, אנושית ומעניינת.³⁴

לטענתי, יש הרבה מה ללמוד מהתוכניות האלה בעת עיצוב תוכנית הלימודים להוראת ערבית בבתי הספר העבריים בישראל. כאמור, ההוראה בישראל עדיין מתבססת על השיטה הפילולוגית, המתמקדת בתרגום ובדקדוק, ובבחינת הבגרות נבחנות מיומנויות אלו. התלמידים לומדים כמעט אך ורק ערבית ספרותית. חומרי הלימוד מתבססים על טקסטים מהעיתונות ומהחדשות, ובניגוד לספרים הנלמדים במערב (אלפתאפ בגרסה המעודכנת שלו וערבית אלנאס פורץ הדרך, למשל), בספרי הלימוד המקובלים בישראל (הן במערכת החינוך והן באוניברסיטאות) לא מופיעות דמויות ערביות אנושיות המלוות את תהליך הלמידה וגורמות לתלמידים להרגיש קרובים יותר לחומר הנלמד. השיח על לימוד השפה הערבית בישראל הוא שיח סגור, ומשתתפיו כמעט כולם הם מומחים יהודים לענייני ערבית. דוברים ילידיים אינם ממלאים בו תפקיד מרכזי, בניגוד למקובל במרבית התוכניות המובילות בעולם כיום.

האתגרים בהוראת הערבית בישראל

מחקרים מראים כי הכשירות הלשונית בשפה הערבית של תלמידים יהודים בוגרי לימודי ערבית בישראל הייתה ועודנה נמוכה מאוד.³⁵ אפילו תלמידים שנבחנו בחמש יחידות בגרות, אף שהם מסוגלים לקרוא ולנתח פעלים, אינם שולטים במיומנויות

33 להרחבה ראו Younes 2014, לעיל הערה 31; וכן Mahmoud Al-Batal (ed.), *Arabic as One Language*; Karin Christina Ryding, "Transcultural Content and Translingual Reflection: Rethinking the Arabic Language Learning Experience," in Yonatan Mendel and Abeer Alnajjar (eds.), *Language, Politics and Society in the Middle East*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2018, pp. 30–48.

34 Younes, לעיל הערה 31.

35 בליקוף, לעיל הערה 4; לנדאו-טסרון ואחרים, לעיל הערה 2.

שפתיות בסיסיות אחרות – אקטיביות, כמו דיבור וכתובה, וגם פסיביות, כמו הבנת הנשמע או הבנת הנקרא. תופעה זו מושפעת במידה רבה מהאתגרים הרבים בתחום בהוראת הערבית בישראל, ואתאר כעת שישה מהם.

סוגיה ראשונה היא הפחד מהאחר וסימונו כאויב, עניין בולט בכל הקשור להוראת הערבית בישראל. כאמור, הסביבה שבה העברית נלמדת בישראל מושפעת מהסכסוך היהודי-ערבי בכלל ומזה הישראלי-פלסטיני בפרט. זאת ועוד, השפה היא חסם מרכזי בכל הקשור לפתרון הסכסוך.³⁶ הפחד מדוברי השפה משליך במידה רבה גם על הפחד של התלמידים מכל הנקשר בזר הערבי, ובתוך כך גם מהשפה עצמה. הוא משפיע גם על הזדמנויות המפגש בין יהודים לערבים בישראל; מפגשים כאלה חיוניים להבנת מטרותיה האזרחיות (ולא הצבאיות או הביטחוניות) של רכישת השפה. אמנם מתקיימים מפגשים בין תלמידים יהודים לערבים, בדרך כלל תחת הכותרת "דו-קיום", אך אלה קצרי טווח, מצומצמים, או מועברים בצורה שאינה מיטיבה עם אף אחד מהצדדים, כאשר הציפייה היא שהתלמידים ילמדו זה את זה את השפה. בפועל, התלמידים הערבים – המתקשים בעצמם בשפה העברית – נאלצים לשמש כמורים ולדבר בעיקר בעברית, שכן התלמידים היהודים חסרי כישורים בסיסיים בערבית ומתקשים עוד יותר. המגע הזה אינו מובנה וניכר כי אינו משקף תכנון ומדיניות לטווח ארוך. ביקורים הדדיים, שבהם כל צד רואה את השני בסביבה אנושית ולא ביטחונית, עשויים להפיג את תחושות הניכור והפחד ולמסגר מחדש את הצורך האזרחי בלימוד הערבית. לכן יש חשיבות רבה לתכנון מדיניות שתכלול מפגשים מונחים ורציפים.

הצורך בשפה הערבית אינו מורגש בחיי היומיום בישראל מאחר שההנחה הרווחת היא שמרבית האזרחים הערבים דוברים עברית, ולכן האזרחים היהודים יכולים "להסתדר" בלי ידיעת ערבית. המיעוט הערבי בישראל, שעמדת הנחיתות שלו ניכרת גם במישור השפה, נדרש לרכוש את השפה העברית כדי להתקדם בכל תחומי החיים; היהודים, לעומת זאת, אינם נדרשים לדעת ערבית או אפילו לשקול ללמוד ערבית לצורכי תקשורת או התחשבות במיעוט הערבי. המדינה מצידה, במקום לעודד את השימוש בערבית כשפה אזרחית לכל דבר ועניין, מנסה לפגוע במעמדה ולהעלימה מהנוף האזרחי, למשל בביטול מעמדה כשפה רשמית במסגרת חוק הלאום. בעיניי, מטרת החוק היא להנמיך את מעמד הערבית מבחינה משפטית

36 ראו למשל יעקב בר-סימן טוב, חסמים לשלום בסכסוך הישראלי-פלסטיני, ירושלים: מחקרי מכון ירושלים לחקר ישראל, 2010.

ולצמצם את ערכה מבחינה חברתית.³⁷ יתר על כן, על ידי האקט הפוליטי של הנמכת השפה הערבית ביקש המחוקק לפגוע במעמדם של דוברי השפה הערבית ולטשטש את נוכחותם במרחב הישראלי ואת קריאתם לשוויון.³⁸

סוגיה שנייה היא שנות הלימוד ומכסת שעות הלימוד שמשרד החינוך מקצה להוראת הערבית. ברוח של המרכז למדיניות לשונית באוניברסיטת בר-אילן, שהוגש למשרד החינוך בשנת 1994, נכתב כי הסף המקובל באירופה ללימוד שפה זרה (שבהגדרתו נקבע לפי רמת השפה הפונקציונלית הנדרשת לתייר במדינה זרה) עומד על 400 שעות לימוד בשנה.³⁹ בשנת 1995 פרסם משרד החינוך תוכנית למדיניות לשונית שהקצתה שלוש שעות לימוד חובה בשבוע לשפה הערבית בחטיבת הביניים, ומכאן שבכיתות ז-ט בישראל לומדים רק כ-300 שעות ערבית.⁴⁰ מובן שלימוד זה, שנחשב לחובה, אינו מיושם הלכה למעשה, הן משום שלא כל בתי הספר בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מציעים לימודי ערבית בחטיבה, הן משום שיש עדיין בחירה בחטיבת הביניים בין לימודי ערבית ללימודי צרפתית, והן משום שאמנם מדובר בלימודי חובה, אולם החובה נאכפת פחות מאשר בלימודי אנגלית לדוגמה (לפי פרסומים אחדים, הפטורים בלימודי ערבית בחטיבת הביניים נפוצים יותר מאשר במקצועות אחרים). מלבד מספר השעות ומספר שנות הלימוד יש להביא בחשבון את איכות ההוראה, את שיטת ההוראה ואת רמת המורים והכשרתם.⁴¹

סוגיה שלישית היא שיעורם הנמוך של התלמידים היהודים הלומדים ערבית. חרף העובדה שהערבית היא מקצוע חובת בחירה בחטיבות הביניים, אחוזים בודדים – בין 2% ל-4% – בוחרים ללמוד את המקצוע לבגרות. בבתי הספר היסודיים המצב קשה

37 להרחבה על הפגיעה המשפטית של השפה הערבית במרחב הציבורי ראו מיטל פינטו, "מדוע חוק הלאום כן משנה לרעה את מעמדה המשפטי של השפה הערבית בישראל", סימפוזיון בנושא חוק יסוד: הלאום ופסקת ההתגברות (מקוון).

38 יש לציין כי גם כאשר הערבית הייתה שפה רשמית בישראל לא עודדה המדינה את השימוש בה, עמדה שהתבטאה למשל בשילוט רחוב, בשירותי משרדי הממשלה ובאתרי אינטרנט ממשלתיים, שלא הונגשו לדוברי הערבית.

39 Raquel Serrano, "Development of English Language Skills in Oral Production by Adult Students in Intensive and Regular EFL Courses," *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 7 (2010), pp. 99–115. במקרה של הערבית נדרש זמן רב עוד יותר, בשל הדיגלוסיה והפערים הסוציולינגוויסטיים בין השפה הדבורה לשפה הכתובה.

40 אילנה שוהמי וברנרד ספולסקי הגו וכתבו את המדיניות הלשונית החינוכית הראשונה בישראל ב-1996. להרחבה על מחקרם ראו Bernard Soplisky and Elana Shohamy, *Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

41 דובינר, לעיל הערה 9.

עוד יותר: רק בחלק מבתי הספר הערבית בכלל נלמדת בכיתות ה-1.⁴² ייתכן שהמספר הזעום של תלמידי הערבית בתיכון משקף את חוסר המוטיבציה שניזון מהעובדה שגם לאחר שנות לימוד אחדות התלמידים עדיין אינם מסוגלים כלל להשתמש במיומנויות שפה תקשורתיות.⁴³ במילים אחרות, התנאי הבסיסי ללימוד ערבית כשפה שנייה ולא כשפה זרה – שנות לימוד ושעות לימוד בהיקף מספק, הקשר חברתי וקידום מיומנויות תקשורת – אינו מתקיים בישראל. רכישת השפה נעשית באופן חלקי, התלמידים אינם רוכשים מיומנויות וחשים מתוסכלים, והדבר מרתיע בתורו אחרים השוקלים ללמוד את השפה.

סוגיה רביעית היא המחסור הגדול במורים ומורות בעלי ידע נרחב בשלל מיומנויות השפה הערבית והכשרה מתאימה להוראת הערבית.⁴⁴ מחסור זה נובע מכמה סיבות, ובהן הכשרה לא מתאימה למורים דוברי ערבית ולמורים שערבית אינה שפת האם שלהם. רבים מהמרצים במסלולי הכשרת המורים לערבית אינם מסוגלים להרצות בערבית, להבין הרצאה הניתנת בערבית, לכתוב באופן חופשי בערבית או לקרוא טקסטים מורכבים כמו רומן או מחזה. הם מוכשרים ללמד ערבית בעברית ושולטים בעיקר ברזי ההוראה של תופעות דקדוקיות ותחביריות. מכך נובע שגם בוגרי ובוגרות המסלולים אינם מסוגלים ללמד מיומנויות תקשורת בשפה, שכן הם אינם זוכים להכשרה המתאימה.⁴⁵ הניסיון להתגבר על בעיה זו באמצעות גיוס מורים ששפתם ערבית לא צלח. המורות המעטות שנקלטו במערכת נתקלו גם הן בהכשרה שאינה מתאימה ונדרשו להתמודד עם קשיי הסתגלות לסביבת העבודה ולתנאים בבתי הספר העבריים – קשיים המושפעים מהבדלי תרבות ומהסכסוך הישראלי-פלסטיני, המשפיע לעיתים על יחס התלמידים, הוריהם והמורים היהודים למורה הערבייה.⁴⁶

סוגיה חמישית היא ספרי הלימוד המשמשים להוראת הערבית. רבים מספרי הלימוד אינם מממשים את המטרות הרשמיות של משרד החינוך, דהיינו הקניית

42 בליקוף, לעיל הערה 4.

43 להרחבה ראו את מחקרן של ננסי שטריכמן וגל קרמרסקי המובא בפרק השני של דוח זה.

44 Uhlmann, לעיל הערה 8.

45 אמארה ואחרים, לעיל הערה 5.

46 בנימה אישית אספר כי כך קרה גם לי בעברי. בעת לימודי באוניברסיטה ניגשתי לריאיון עבודה למשרת מורה לערבית באחד מבתי הספר הממלכתיים-דתיים. בסוף הריאיון נאמר לי שאוכל לקבל את המשרה, אבל אצטרך לחבוש כיפה ולשנות את שמי. סירבתי להצעה המפתה.

ידע לשוני ותרבותי ככלי להבנת האחר והשכן.⁴⁷ זאת לא רק משום שהם מתמקדים בדקדוק, אלא בעיקר מפני שחלקם עודם מציגים טקסטים העוסקים בנושאים ביטחוניים ומדיניים אשר אינם מקדמים את המטרות שמשרד החינוך עצמו הציב; ובכלל, מדוע צריך השימוש בערבית להסתכם בהיכרות עם משפטים בעלי תוכן פוליטי ומדוע יש צורך ב"יחידת עיתונות" בערבית, בשעה שתלמידים הלומדים אנגלית אינם מתבקשים ללמוד על "קצינים בכירים" או "ביקור שר הביטחון" או "צוללות" או "טילים" כאלה ואחרים, ובשעה שהבגרות בחמש יחידות אנגלית אינה כוללת "יחידת עיתונות"? למעשה, וכפי שמתואר בהרחבה בפרק השני, נושאים כאלה אינם רלוונטיים לחיי היומיום של התלמידים ובסופו של דבר גם אינם מעוררים בהם עניין של ממש.

מציאות זו אינה חדשה. משרד החינוך טוען זה שנים כי הוא רואה חשיבות בהוראת המרכיב התרבותי, דווקא על רקע הסכסוך הישראלי-ערבי, כדי לפתוח צוהר להבנת העם הערבי ותרבותו, אך קיים פער בין הצהרה זו ובין הנעשה בכיתה.⁴⁸ רבים מספרי הלימוד אינם מותאמים להוראה מוכוונת היכרות ושיח, וגם המורים – האמורים לשמש מקור ידע שפתי ותרבותי כאחד – חסרים את ההכשרה המתאימה. על אף הרצון ללימוד מוכוון ידע תרבותי שישמש כלי להבנת השכן, שיטת הלימוד, עזרי הלימוד ורוח הלימודים אינם מותאמים לכך.

סוגיה שישית ואחרונה המקשה על הוראת הערבית בישראל היא העובדה ששדה הערבית – בעיקר קבלת ההחלטות שבו, אבל לא רק היא – פועל לעיתים כ"מועדון סגור" ליהודים בלבד. באגפי משרד החינוך, מרבית התפקידים הקשורים להוראת ערבית במערכת החינוך העברית מאוישים על ידי יהודים, שאינם דוברי ערבית ושרבים מהם יצאו מתוך תוכנית הלימודים שעליה אני כותב כאן. המומחים בתחום, המפקחים, מחברי הספרים ואף מרבית המורים – יהודים. יו"ר ועדת המקצוע, המפקחים על התחום בעבר ובהווה, והרוב המוחלט של חברי ועדת המקצוע – יהודים,⁴⁹ ולמעשה כך גם רוב רובם של מקבלי ההחלטות בתחום. במרוצת השנים עוצבה מדיניות הוראת הערבית על ידי חברי המועדון של מומחים יהודים-ישראלים

47 משרד החינוך, תכנית לימודים מורחבת בערבית: תכנית לימודים מעודכנת הכוללת את תכנית ההלימה החל מתשע"ד, ירושלים: האגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך, 2014.

48 חזי ברוש, "הוראת התרבות בכיתה הערבית: דו"ח מחקר", החינוך וסביבו טז (1994), עמ' 57-67.

49 את שמות בעלות ובעלי התפקידים במשרד החינוך אפשר לראות בדף "הפיקוח על הוראת הערבית" באתר משרד החינוך.

שלימדו את הערבית וחקרו אותה מנקודת מבט חיצונית לשפה, ולעיתים אף אוריינטליסטית.⁵⁰ לעומת זאת, בדרך כלל קולותיהם של המומחים הערבים בתחום לא נלקחו בחשבון, אף שערבית היא שפת אמם. זהו מצב אבסורדי שבו דובר ילידי נתפס "פחות מתאים" להשתתף בדיון על שפתו שלו. מעטים ויוצאים מן הכלל הם המורים הערבים שנקלטו במערכת החינוך, וחלקם נתקלו בקשיים רבים בעת מילוי תפקידם.

כאמור, שיעור ניכר מאזרחי ישראל היהודים – כמעט מחציתם – באו מארצות ערב והאסלאם. השפה והתרבות הערבית היו חלק אינטגרלי בעיצוב זהותם במשך דורות. אולם כשהגיעו לישראל חלה תפנית בהתייחסותם אליהן, בין היתר מפני שהזהות הערבית הייתה מקושרת עם האויב. היהודים יוצאי מדינות האסלאם מיעטו להשתמש בשפה, כדי שלא להיות מזוהים עם האויב וכדי להיטמע בחברה הישראלית המתגבשת. הם התרחקו מכל דבר שנחשב ערבי ובכלל זה מלימוד השפה הערבית, ורבים מהם אימצו את העמדה הרואה בערבית שפת האויב.⁵¹ היעדר העידוד לשימור שפת המורשת, שהושפע מחוסר היכולת לראות את הערבית כחלק מסימני הזהות של יהודים בישראל, הביא להתרחקותם מהשפה, להתנכרות לה ולזניחת המורשת של רבים מאזרחי המדינה היהודים. כאשר בני הדור השני והשלישי החלו ללמוד את הערבית, הם למדו אותה כשפת הביטחון וכשפת האויב, במנותק מההקשרים האישיים ומהיותה שפת מורשת שעיצבה את תרבות אבותיהם. אמנם היו בהם מי שהגדירו עצמם "יהודים-ערבים",⁵² אולם זוהי תופעה שאינה מקבלת מקום ניכר בתוכניות הלימודים בבתי הספר בישראל.

50 Mendel, לעיל הערה 7; Uhlmann, לעיל הערה 8. למרבה האירוניה, גם בעולם הערבי לא מערערים על טיבה של המומחיות הזאת. בכלי תקשורת מובילים, כגון רשת אל-ג'זירה, אפשר לראות למשל את מרכזי קידר מתראיין כמומחה לכל דבר הקשור לעולם הערבי והאסלאם, משום שהוא מסוגל להתבטא ב"ערבית-ישראלית".

51 ראו למשל אלעזר-הלוי, לעיל הערה 19; מנדל ואחרות, לעיל הערה 1; יהודה שנהב, היהודים הערבים: לאומיות, דת ואתניות, תל אביב: עם עובד, 2013; Camelia Suleiman, *The Politics of Arabic in Israel: A Sociolinguistic Analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017.

52 חנן חבר ויהודה שנהב, "היהודים-הערבים: גלגולו של מושג", פעמים 125-127 (תשע"א), עמ' 1-18.

סיכום: דרושה מהפכה בלימודי השפה הערבית בישראל

בפרק זה נדונה חשיבותה של השפה הערבית וחיוניותה לאזרחים היהודים בישראל, הן מטעמים אינסטרומנטליים והן מטעמים ערכיים. מצער שיהודים רבים אינם יודעים ערבית, ומצער עוד יותר כי כאשר לומדים אותה היא נלמדת בתוך הקשר פילולוגי, יבש, ופעמים רבות ביטחוני. יש קשר ישיר בין היחס לשפה ובין היחס לדובריה; ובעיניי, הערבית בישראל לא נלמדה כדי להכיר את השכן או כדי להתקרב אליו, להבין אותו ולתקשר איתו. אני מציע שבמקום להתייחס לשפה הערבית כאל בעיה המאיימת על ההגמוניה היהודית במדינת ישראל, נתייחס אליה כאל שער להיכרות עם הערבים־הפלסטינים אזרחי המדינה ועם עמי המרחב בכלל. ביום שבו תתנער הערבית מתדמיתה המאיימת ותתפוך לשפה של שגרה המשמשת כל אזרח בישראל, יוכלו להירקם קשרי אמת הדדיים בין יהודים וערבים בתוך ישראל ומחוצה לה. ביום שבו תחול מהפכה בתחום לימוד השפה תיווצר בישראל חברה אזרחית סובלנית, שאנשיה מכירים זה את זה ומכבדים זה את זה.

התלמיד היהודי בישראל נאבק כיום ללמוד דקדוק ולשון ערבית במשך 3-8 שנים, ובסופן הוא אינו יכול לנהל שיחה בערבית, לקרוא ספר או לכתוב מכתב. כדי לשנות זאת ולהציב בליבת הלימוד מיומנויות שימושיות נדרשת מהפכה של ממש. לדעתי, הצעד ההכרחי הראשון הוא אזרוח של השפה הערבית. שינוי בסיסי כזה יצריך שינוי תפיסה וגיבוש תוכניות לימודים חדשות שעניינן הקניית מיומנויות תקשורת בשפה הערבית. הרווח הטמון בצעד כזה יתבטא לא רק בקשרים בין יהודים לערבים אלא גם בהעצמה הכרוכה ברב־לשוניות, שבפני עצמה מחזקת יכולות קוגניטיביות. מהפכה בתחום לימודי הערבית בישראל תחזק את תחושת השוויון אצל האזרחים הערבים – המיעוט בישראל – שפעמים רבות שפתם נדחקת לשוליים, ותסייע בגישור על הפערים התרבותיים והחברתיים המאפיינים כיום את החברה בישראל בכלל.

פרק שני בגובה העיניים – לימודי ערבית מנקודת מבטם של תלמידי החינוך העל-יסודי בישראל

ננסי שטריכמן, גל קרמרסקי

מבוא

פרק זה מציג את מסקנותיו של מחקר למידה משתף שנערך במהלך 2019, ואשר נועד ללמוד את תחום הוראת הערבית בישראל מזווית חדשה באמצעות אפיון חוויית השיעור מנקודת מבטם של תלמידות ותלמידי בתי הספר העל-יסודיים העבריים. מחקרים מסוג זה נעשים יחד עם הקהילה ונתמכים בידע שלה כדי לבסס דרכי פעולה לפתרון בעיות ולהובלת שינויים בחברה.¹ המחקר התבסס על שיחות בפורמט של קבוצת מיקוד והשתתפו בו כמאתיים תלמידות ותלמידים משמונה בתי ספר עבריים מרחבי הארץ. בשיחות תוארה חוויית הלימוד, נדון הערך של הלימוד, ונערכה חשיבה משותפת בדבר קווים מנחים לתוכנית לימודים אופטימלית בעיני התלמידים.

מחקר מסוג זה מעמיד במרכזו את אוכלוסיית היעד, במקרה זה התלמידים, כמשתתפים פעילים שחשוב לשמוע את קולם בניסיון לשקף תמונת מצב – במקרה זה, תמונת המצב של לימודי הערבית בבתי הספר העבריים בישראל. לדידנו, מחקרים קודמים על הוראת הערבית בישראל, חשובים ומעמיקים ככל שהיו, לא החשיבו מספיק את התלמיד כשחקן או כבעל עניין מרכזי באפיון חוויית שיעור הערבית (בניגוד לחוקרים עצמם, למנהלים, למורים ולמכשירי המורים) ולא ראו בו מקור ידע רלוונטי לעיצוב תוכניות לימוד, בניית הערכות וניתוח נתונים. עד כה נערכו

* ד"ר ננסי שטריכמן היא מרצה באוניברסיטה העברית בירושלים. היא מתמחה במחקרי הערכה לתוכניות פיתוח קהילתי ופיתוח אסטרטגיה לקידום שינוי חברתי. גל קרמרסקי ממכון ון ליר בירושלים היא בעלת תואר שני בלימודי פיתוח קהילות, ומתמחה במחקרי פעולה משתפים. הכותבות מבקשות להודות לעוזרת המחקר שירן בנבניסטה על תרומתה למחקר, על הסיוע בתיעוד המפגשים ועל הקשר עם בתי הספר; ולשאול עזריאל על הסיוע לאורך המחקר, ובפרט על עזרתו במיפוי ובעיבוד הממצאים.

1 Jacques M. Chevalier and Daniel J. Buckles, *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, New York: Routledge, 2019; Peter Reason and Hilary Bradbury, *The Sage Handbook for Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London: Sage, 2008

מחקרים רבים אשר בחנו את הידע, העמדות והיכולות של התלמידים, אולם במחקר זה לא ביקשנו לבחון את התלמידים אלא לשתף אותם בתהליך החשיבה, ובמילים אחרות, ללמוד איתם ולא אותם.

בליבתו של פרק זה, לאחר סקירה קצרה של מתודולוגיית המחקר, מתוארות שלוש סוגיות שעלו מהממצאים ואשר דורשות התייחסות. הראשונה היא הסיבה שבגללה לומדים ערבית בישראל. התלמידים טענו כי האזרח היהודי בישראל צריך לדעת ערבית כדי להכיר טוב יותר את הצד השני הערבי, אם מטעמים ערכיים ואם מטעמים פרקטיים הקשורים בסביבת המגורים. הסוגיה השנייה היא הפער שבין הציפיות של התלמידים – ללמוד ערבית באופן אקטיבי – ובין המציאות שבה התלמידים אינם מצליחים לתקשר בערבית. התלמידים ציינו כי לצערם צרכים שימושיים פעמים רבות אינם מקבלים מענה בתוכנית הלימודים וכי יש פער ניכר בין ציפיותיהם ובין המציאות שבכיתה. סוגיה שלישית היא שוליות מקצוע הערבית במסגרת תוכנית הלימודים.

מתוקף הגיון המחקר, הרואה באוכלוסיית היעד גורם רלוונטי לדיון, חלקו האחרון של הפרק מוקדש לקווים מנחים שהציעו התלמידים לתוכנית לימודים אופטימלית. תהליך מחשבה דומה, שבו התבקשו המשתתפים לדמיין תוכנית לימודים אופטימלית, נעשה גם עם פרום המחקר, שמסקנותיו מוצגות בפרק השלישי בדוח זה.

מתודולוגיית המחקר

במחקר השתמשנו במתודולוגיית מחקר פעולה משתף ובפרקטיקה של קבוצות מיקוד. מחקר פעולה משתף מסייע לגשר על הפער שבין מחקר ובין שינוי מדיניות והובלת תהליכים לשינוי חברתי, באמצעות העמדתן של קבוצות בעלות ידע ייחודי ("ידע מן החיים"), שעשויות להחזיק בהשערות ובניתוח מציאות משלהן, בלב המחקר.² גישה זו מאפשרת להתייחס למושאי המחקר כאל שותפים אקטיביים ובעלי אחריות בתהליך שנועד להשפיע ישירות גם עליהם. ייחודם של מחקרים כאלה אינו רק באיסוף מידע על תופעות ועל דרכים להתמודדות עימן מנקודת מבט ייחודית, או ביכולתם לבחון ולהעריך תוכניות קיימות,³ אלא גם בעצם גירוי המשתתפים לקחת אחריות, לדרוש ולהוביל שינוי מהשטח. משרדי חינוך מתקדמים ברחבי העולם כבר

2 מיכל קרומר-נבו ועדי ברק, "מחקר פעולה משתף: מערכת הרווחה מנקודת מבטם של צרכני שירותי הרווחה", ביטחון סוציאלי 72 (2006), עמ' 11-38.

3 על הערכת תוכניות ולמידה ארגונית ראו ננסי שטריכמן ופתחי מרשוד, איך הולך? מדריך להערכת תוכניות ולמידה ארגונית, ירושלים: שתי"ל, 2007.

החלו ליישם שינויים המתבססים על גישה זו.⁴ לדעתנו, הגישה הזאת מאפשרת לבסס שינויים בהתאם לצרכים העולים מהשטח.

במחקר, שאושר על ידי המדען הראשי במשרד החינוך, השתתפו כ-200 תלמידות ותלמידים מרחבי הארץ.⁵ המפגשים עימם התקיימו בשטח בתי הספר בין פברואר ליולי 2019 וכל מפגש ארך כשעה. צוות בית הספר לא נכח בכיתה ולא נמסרו לו פרטים על תוכן השיחה. כותבות הפרק הן שהיו אמונות על ביצוע המחקר; גל קרמרסקי הנחתה את כלל הדיונים בקבוצות. קבוצות המיקוד תועדו באמצעות הקלטת שמע ותומללו על ידי שירן בנבניסטה, בעלת רקע מקצועי ואקדמי בתחום החינוך, ושאוול עזריאל, בעל רקע בתחום לימודי הערבית. המפגשים התקיימו בהסכמת המשתתפים, בית הספר וההנהלה ובאישור הורי התלמידים.

בחרנו במתודה של קבוצות מיקוד לא כדי לראיין בכת אחת מספר גדול של משתתפים, אלא כדי לעורר דיון בין המשתתפים ולדלות מתוכו ידע על התחום. הרעיונות נבנו בהדרגה, מתוך תגובותיהם של התלמידים, ללא ניסיון להשיג קונצנזוס או הסכמה אלא למטרת דיון. כל מפגש נפתח במשחק שבו התבקשו התלמידים לכתוב על פתקית את האסוציאציה הראשונה שלהם למילה "ערבית". אחר כך נערך דיון בשלוש שאלות פתוחות (ראונספח 2): ראשית, כיצד נראה שיעור הערבית מנקודת המבט שלכם? שנית, מדוע לדעתכם לומדים ערבית? ולבסוף, איך הייתה נראית תוכנית הלימודים בערבית אילו הייתם שר החינוך? שאלה זו הוצגה בכוונה תחילה כמעין פנטזיה כדי לעורר את המחשבה היצירתית של התלמידים.

Sarah Thomas, "What is Participatory Learning and Action (PLA): An Introduction," 4

Centre for International Development and Training (CIDT), London

5 המשתתפים במחקר היו תלמידות ותלמידים בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכון יהודיים. שניים מבתי הספר היו בצפון הארץ, שני בתי ספר בדרום הארץ וארבעה בתי ספר במרכז (אזור ירושלים נכלל במרחב זה). חלק מבתי הספר השתייכו לחינוך הממלכתי-דתי. אחדים היו בתי ספר אזוריים, אחרים עירוניים, וחלקם היו בערים מעורבות. קבוצות המיקוד נקבעו לפי שכבת גיל - כיתות ז, כיתות ט, כיתות י וכיתות יב, במטרה לדגום תלמידים שבתחילת תהליך הלימוד ובסופו, הן בחטיבה הן בתיכון. באחד מבתי הספר החלו לימודי הערבית בכיתה ה, ולכן שם שוחחנו עם תלמידי כיתות ה. כל קבוצה כללה 6-12 תלמידות ותלמידים. המחקר אינו מייחד התייחסויות למאפיינים כגון מגדר, עדה, מצב סוציו-אקונומי, פריפריה לעומת מרכז, דתיים לעומת חילונים, ולכן נתונים אלו אינם מופיעים בלוח המצורף בנספח 1 לפרק זה. עם זאת, בתי הספר נבחרו כך שייטיבו לייצג את הגיוון בחברה היהודית בישראל וכדי שהממצאים ישקפו קבוצות אוכלוסייה רחבות ככל האפשר. בכפוף להנחיות לשכת המדען הראשי שניתנו למחקר זה, אנו מנועים מלמסור נתונים נוספים על הקבוצות שהשתתפו במחקר. השמות המופיעים ברוח ברזיים, כנדרש לפי כללי האתיקה במחקר איכותני. המחקר אושר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך ביום 27.2.2019.

הממצאים נותחו באמצעות מיפוי קטגורי, קידוד וחילוץ תמות מרכזיות, על בסיס ניתוח נתונים איכותני בסגנון תיאוריה מעוגנת בשדה.⁶ אנו מודעות למגבלות המתודה, שהרי התלמידים – מקור הידע המרכזי כאן – חסרים ידע תיאורטי בחקר הוראת הערבית. ואולם חוויותיהם הייחודיות מאפשרות נקודת מבט שונה מזו הרווחת בשדה המחקר הנדון, ועל כן בחרנו במתודה זו.

סוגיות מפתח בהוראת הערבית בעיני התלמידים

מדוע לומדים ערבית?

בישראל יש ערבים אז צריך ללמוד ערבית. על בסיס התעניינות בשפה ובחיים של האחר בונים מערכת יחסים בריאה אפילו עם אויבים (נופר, כיתה ט, צפון).

אחד הנושאים ששבו ועלו אצל התלמידים היה הוויכוח סביב השאלה מדוע לומדים ערבית בישראל והשאלה אם צריך בכלל ללמוד ערבית. בוויכוח זה מגולמות שאלות ערכיות ושאלות אינסטרומנטליות שהתלמידים התמודדו עימן במהלך הדיונים. מתוך השיחות במפגשים אפשר לומר שתלמידים ברחבי הארץ סבורים כי יש קשר הדוק בין השפה לסביבה שבה היא נלמדת. המונח "סביבה" כאן התייחס לאחד משלושה מרחבים: יישוב המגורים, המדינה, והמזרח התיכון והעולם בכלל. לגבי כל מרחב כזה נומק אחרת הצורך בלימוד ערבית. את הנימוקים שלפיהם יש צורך בלימוד ערבית אפשר לחלק לשתי קבוצות: נימוקים אזרחיים ואנושיים (לעיתים אף מתוך כוונה לקירוב לכבות) ונימוקי צבא, ביטחון והגנה.⁷ הנה כמה דוגמאות לנימוקים שהעלו התלמידים:

1. רובנו נתקלים בערבים בחיי היום יום שלנו כאן בעיר, אני נניח משחק כדורגל עם כאלה בקבוצה וזה מבאס שאני לא יכול להגיד לו תמסור לי את הכדור בערבית. זה גם מרגיש לא הוגן שהם יודעים עברית ושאנחנו לא ערבית (רן, כיתה ט, צפון).

2. אני חושבת על אחדות בהקשר של אם ולמה צריך ללמוד ערבית. זה הרגש

6. אשר שקדי, מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום, תל אביב: רמות, 2003, עמ' 157.

7. במידה מסוימת החלוקה הזאת קשורה לשתי המוטיבציות העיקריות להוראת שפה זרה המתוארות בספרות המחקר: מוטיבציה אינטגרטיבית ומוטיבציה אינסטרומנטלית.

הראשון שעולה לִי. לא מעט מהעם (הם ערבים ש)מדברים ערבית, והם יודעים את השפה שלנו ולומדים עברית. אני חושבת שצריך שנלמד כולנו את שתי השפות ואם זה יקרה, זה יהיה הצעד הראשון כדי ליצור אחדות בין כל הישראלים (הילי, כיתה י, דרום).

3. ישראל מוקפת במדינות ערביות. חצי מהעולם מדברים ערבית. בגלל זה ממש חשוב שנלמד את השפה שלהם ולפענח קודים בערבית, בקטע של הגנה. זה חשוב שנלמד איך לדבר או לקרוא, רק עם אשכרה לדעת מה זה אומר (יובל, כיתה יב, מרכז).

4. לקחתי אוטובוס בעיר, ואז עלה ערבי עם שקיות שחורות ואתה מפחד שלא יהיה שם משהו. מה זה משהו? פצצות, אני יודע? אולי אם הייתי שומע אותו מדבר, ומבין מה הוא אומר, היה סיכוי שזה פחות היה מפחיד אותי שיש בשקיות שלו משהו, כי בטח הייתי מגלה שאין שם כלום והייתי מפחד פחות (נחמן, כיתה ז, מרכז).

ציטוטים אלו, המשקפים את מגוון הקולות של המשתתפים, מספרים סיפור מעניין על האופן שבו תלמידים בישראל תופסים את הצורך בלימוד הערבית. מרבית המשתתפים הסבירו כי הם שואפים לדעת את השפה הערבית וללמוד להשתמש בה. במילים אחרות, תלמידים בישראל סבורים שיש צורך מהותי בלימוד שימושי של הערבית, ומספקים לכך קשת של נימוקים. זאת ועוד, כאשר בוחנים את הנימוקים אנו למדים כי תלמידים בישראל מצפים לרכוש מיומנויות שיח: מיומנויות אקטיביות ויכולת להבין את השפה.

התלמידים נשאלו לגבי השימוש שהם מבקשים לעשות בשפה. רבים מתלמידי מגמת הערבית (בכיתות ט-יב) העידו כי לידע בשפה הערבית נלווית יוקרה אשר במידה רבה מזינה את המוטיבציה (הגבוהה מאוד לעיתים) לבחור במגמה וללמוד את השפה. היוקרה והמוטיבציה נבעו מתוך רצון להשתמש בשפה לצרכים יומיומיים אזרחיים כמו קנייה במכולת, משחק כדורגל או הבנה של סיטואציות חברתיות בעיר מעורבת, וברוב השיחות שהתקיימו עם תלמידי המגמה – גם מתוך רצון לשרת ביחידה מובחרת בצבא.

ואכן, בדיון בשאלה מדוע לומדים ערבית התייחסו רבים למקצוע כאל הכנה לשירות הצבאי. לדברי התלמידים, מערכת החינוך עצמה "משווקת" כך את מגמת הערבית ויוצרת ציפייה כי כך יגדל הסיכוי להתקבל לשירות בחיל המודיעין. רוח זו מלווה את תהליך הלמידה כבר מראשיתו בכיתה ז, ולכך הובאו שלל דוגמאות ובהן שיעורים שמעבירים חיילים; גדנ"ע כללי וגדנ"ע מזרחנים בכיתה ט ובכיתה

יא, המספקים "זריקת מוטיבציה" בשני שלבים קריטיים – לקראת המגמה ולקראת הגיוס; והטקסטים הנלמדים, שהתלמידים אפיינו אותם כטקסטים בעלי אופי חדשותי מדיני-ביטחוני, ואשר מתוכם הם רוכשים את אוצר המילים. כל אלה, לדברי תלמידי המגמה, הם בסיס שמטרתו להכין אותם לרכישת השפה הדבורה בעת השירות במודיעין, ולהבטיח ככל האפשר לסלול בפניהם את הדרך אל חיל המודיעין ואחריו לעבודה במגננוני הביטחון.

הצבא אינו יכול לקלוט את כל תלמידי הערבית לשירות במודיעין, ותלמידי יב רבים העידו כי הם חשים אכזבה כשחרף ההבטחות והדרך המייגעת לא התקבלו לבסוף לשירות במודיעין. אותן הטענות – דהיינו תלמידות ותלמידים מאוכזבים שלא התקבלו לשירות בחיל המודיעין וחשים מרומים, לדבריהם – עלו גם בשיחות עם מורים לערבית ונתמכו גם במקורות נוספים כגון מאמרים בעיתונות.⁸ הנושא עלה בכמה בתי ספר המייצגים פלחים שונים של האוכלוסייה בישראל, ולתפיסתנו אסור להתעלם ממנו בכואנו לבחון את מקומם של לימודי הערבית בבתי ספר עבריים.

סוגיה נוספת שהעלו התלמידים הייתה הערבית הספרותית. מרבית התלמידים טענו שהערבית הספרותית היא משוכה שיש לעבור כדי לבסס תשתית חזקה שעליה יוכלו לבנות את לימוד הערבית המדוברת – שלדבריהם היא קלה יותר – בתוך זמן קצר ובמהלך שירותם במודיעין. פעמים רבות שמענו דברים דומים לאלה שאמר נדב, תלמיד כיתה ט ממרכז הארץ: "אתה מתקבל ל-8200 ושם כבר בטח ילמדו אותך מדוברת. המגמה פה זה רק משהו שאתה צריך לעבור בדרך כדי ללמוד ערבית בצבא". בעינינו, תפיסה זו מורידה מערכם של שיעורי הערבית בבית הספר ומייצרת היררכיה בין הערבית הספרותית לזו המדוברת; כפי שנטען בשני הפרקים האחרים ברוח זה, היררכיה זו פוגעת במקומה של הערבית הנלמדת בכיתה.

כאשר נשאלו אם קורה שהם משתמשים בידע שרכשו בשיעור, היו שטענו כי אמנם כרגע הם אינם משתמשים במיומנויות שרכשו אבל צופים כי יעשו זאת בעתיד, בעיקר בעת שירותם הצבאי. ענת, תלמידת כיתה ז מהמרכז, אמרה: "אני לא חושבת שאני אעבוד בעתיד כמשהו שיצריך ממני ערבית. חוץ מבצבא, שאפשר וצריך להשתמש בזה, לא באמת צריך ערבית לשום דבר אחר". דבריה של ענת משקפים טענה שעלתה בקבוצות רבות ולפיה אין לערבית כל שימוש נוסף, ודאי שלא אזרחי, מעבר לזה שבהקשר הצבאי.

8 ראו למשל אור קשת, "דע את האויב: לימודי השפה הערבית בבתי הספר מגויסים לצרכי צה"ל", הארץ, 28.8.2015.

ניכר כי דבריהם של התלמידים משקפים במידה רבה את המדיניות שלאורה עוצבו לימודי הערבית בישראל, המציבה את השימושים האזרחיים והיומיומיים בשולי האג'נדה של תוכנית הלימודים. היעדרם של היבטים כאלה בולט כבר באופן שבו "משווקת" המגמה, והוא מורגש גם בתוכן הנלמד. לצד זאת נזכיר כי הוראת הערבית, שהתעצבה לאורם של לימודי המזרח באירופה, מתמקדת בניחות פעלים ובתחביר ולא במיומנויות שפה שימושיות. כל אלה עשויים להסביר את שיעור המתעניינים הנמוך במגמת הערבית, כפי שאמרה נטע, תלמידת כיתה י' מהדרום: "אם תלמידים בשכבה היו מוצאים במגמה שימוש מעבר ל-8200, גם ככה לא כולם רוצים ללכת לשם, ברור שיותר היו בוחרים בה".

ואכן, אף שמרבית תלמידי מגמת הערבית נימקו את בחירתם במגמה ברצון להתקבל ליחידת 8200 של חיל המודיעין, היו תלמידים – בעיקר מכיתות ט – שהביעו אכזבה ותסכול מהמסגור הצבאי הנכפה על שיעור הערבית. כך למשל טענה נועם, תלמידת כיתה ט מהצפון:

זה כל הזמן כאילו קשור לצבא. למה שתגבירו ערבית? בגלל שזה יעזור לכם אחר כך בצבא ותוכלו להתקבל למודיעין. למה שתלמדו ערבית מלכתחילה? "ביטחון, ביטחון, ביטחון". המורים אומרים שהמעבר יהיה הרבה יותר קל אם נתחיל מהקשה [ערבית ספרותית] ואז נוכל לעבור בקלות בצבא למדוברת, אבל אני לא צריכה את המדוברת בצבא, אני צריכה את זה עכשיו. אני בכלל לא רוצה ללכת למודיעין, אין קשר בין זה שאני אלך למודיעין או לא לבין אם אני אוהבת את השפה או לא.

לסיכום, התשובות על השאלה מדוע לומדים ערבית בישראל מגוונות מאוד וכוללות נימוקים פונקציונליים ונימוקים ערכיים, אזרחיים וביטחוניים. תלמידי כיתות ז-יב תומכים בכירור בטענה שיש חשיבות ללימודי הערבית בישראל, בתנאי שהלימוד יניב תוצרים שישרתו את מטרותיהם. לצד זאת קיים פער גדול בין הציפיות של התלמידים ובין המציאות בשטח.

בין ציפייה למציאות

את הולכת למגמת ערבית, לומדת שש שנים את השפה, ובסוף לא יודעת להשתמש בה. זה הופך את זה לדי מיותר. וזה גם ממש מתסכל, כי לאנשים יש ציפייה ממך, נגיד אם השכבה הולכת למפגש עם בית ספר ערבי, ואז את מאכזבת כי את פשוט לא יודעת באמת לדבר והם

מצפים שאת כן תדעי. זו הייתה חוויה משפילה והרגשתי לא נעים (נופר, כיתה י', דרום).

אחת הנקודות המרכזיות שעלו בשיחות עם התלמידים היא הפער הגדול בין הציפיות והמוטיבציות שלהם ובין המענה שהם מקבלים במסגרת תוכנית הלימודים הנוכחית. פער זה מתבטא בירידה במספר הניגשים לבגרות בערבית.⁹ "אני רואה איך אבא שלי יודע ערבית שוטפת ומדבר עם העובדים שלו. הוא לא יודע בניינים ודברים כאלה כמו שלומדים פה, הוא יודע לדבר איתם וזה נניח משהו שחשבתי שנלמד, אבל אנחנו לא לומדים", אומרת אביה, תלמידת כיתה ט מהצפון. "אני נורא רציתי לבחור במגמת ערבית כי רציתי ללמוד לדבר, אבל אחרי שהבנתי מה לומדים שם אז אני מבינה שאין לי סיבה".

התלמידים מצפים כי תהליך הלמידה יאפשר להם "לחיות את השפה", אולם בפועל, לדבריהם, הוא מתמקד בהקניית מיומנויות תרגום ושינון ואינו מצפה מהם לפתח יכולות אקטיביות בשפה. תלמידי כיתה י' תיארו את הבחינה שבעל-פה, שאליה הם נדרשים לשנן שלושים משפטים הנוגעים לחוויות היומיום. מרביתם טענו שהם סבורים כי לא יהיו מסוגלים להתמודד עם שאלה שחורגת משלושים המשפטים האלה, ואחרים אמרו שיוכלו אולי להתמודד עם משפטים שונים במקצת ששייכים לאותו עולם תוכן. תלמידי הכיתות הגבוהות טענו ש"מלמדים אותנו ערבית כמו מתמטיקה, וזה לא", כלומר השפה נלמדת באופן טכני. כמו כן, יש הפרדה בין החומר הנלמד לבגרות, אשר לו מוקדש רוב השיעור ואשר לדברי התלמידים נלמד באופן טכני, ובין תוכני ההעשרה – למשל שיעורי ערבית מדוברת, שירים וסרטים. רוב התלמידים טענו כי הם מפיקים למידה משמעותית דווקא מתוכני ההעשרה, שמעניינים אותם יותר, מסקרנים אותם יותר וקשורים יותר לחיי היומיום; הם מציעים לקשר בין החומר הנלמד ובין צורכיהם.

הפער שבין ציפייה למציאות יוצר אצל התלמידים תסכול רב. לעיתים קרובות, תלמידים המבקשים להשתמש בשגרה בחומר הנלמד נתקלים בקושי – הן בשל היעדר מיומנויות רלוונטיות והן בשל משלב השפה הנלמדת (ערבית ספרותית). "אני יכולה לקרוא שלט, אבל סביר שאני לא אדע לפרש ולהבין מה כתוב עליו", אמרה נטלי, תלמידת כיתה יב מהצפון. יהל, תלמידת כיתה יב מהדרום, תיארה גם היא חוויה דומה:

9 לנתונים על מספר הניגשים לבגרות בערבית בעשור האחרון ראו מיכל בליקוף, מחסמים לסכימיים – מסמך מדיניות מס' 6: לימוד ערבית בחינוך העברי, עמותת סיכוי, 2018, עמ' 20-23.

באחד המפגשים שארגנו פה בבית הספר דיברנו עם הילדים הערבים והם די צחקו עלינו. גם חברים מהכיתה שציפו שאנחנו [מגמת ערבית] נוביל את השיחות צחקו עלינו. כאילו, אנחנו לומדים להגיד למשל אורידו חומוס, והילדים שנפגשנו איתם אמרו שאומרים בכלל בדי חומוס, אז מה זה שווה מה שאנחנו לומדים? זה מוציא אותנו לא קשורים.

נוסף על הברדלי המשלב והיעדר המיומנויות, התלמידים טוענים שאוצר המילים הנלמד מתבסס ברובו על נושאים מדיניים-ביטחוניים. כך אמרה נעמי, תלמידה מאותה הקבוצה:

אני מרגישה יותר בנוח לדבר על שר הביטחון מאשר על חומוס, זה המילים שאנחנו לומדים פה. את הולכת ללמוד במגמה שש שנים ובסוף את לא יודעת להשתמש בה. זה הופך את זה בעיניי לדי מיותר וממש מתסכל כי אנשים מצפים ממך. זה משפיל ולא נעים.

לצד זאת, התלמידים טוענים כי מפאת העומס לקראת בחינת הבגרות לא נותר מספיק זמן או מקום לדון בתוכן הנלמד בשיעור, לעבדו ולחברו להקשר שבו הוא נלמד הן מבחינת מרחב והן מבחינת זמן. תלמידי המגמה לומדים טקסטים עיתונאיים שרבים מהם עוסקים בנושאים מדיניים וביטחוניים, אולם לעיתים קרובות הם מתקשים לקשר בין חומרי הלימוד ובין המרחב וחי היומיום. תלמידי כיתה י באחד מבתי הספר בצפון סיפרו למשל כי קראו טקסט שעסק בביקור משלחת אמריקנית לבית לחם. לקראת המבחן הם נדרשו לשנן את תרגום הטקסט ולענות על שאלות בעברית. כשנשאלו במסגרת המפגש אם הם יודעים היכן נמצאת בית לחם ומי גר בה, מרביתם ענו בשלילה. אורן, מאותה הקבוצה, אמר: "אנחנו רוצים ללמוד גם על המקומות או על דברים שקשורים לתרבות, אבל אנחנו אף פעם לא מספיקים. אנחנו משננים למבחן וזהו, וזה חבל כי זה עושה את זה טכני כזה, כמו מתמטיקה, וזה לא". התרשמותנו היא שהתלמידים מבקשים ללמוד את הערבית בתוך ההקשר החברתי, המדיני והפוליטי באופן שידגיש את הקשר שלה לחיי היומיום, דהיינו יש להדגיש את הסיפור הנלווה לתהליך הלמידה, העוסק באדם הדובר את השפה. לטענת התלמידים, תוכן מסוג זה נלמד לרוב כהעשרה, "על רגל אחת", ומרבית השיעור מוקדש לניתוח פעלים ולתרגום.

לזכות המורות יצוין שכלל המשתתפים הביעו הערכה למאמצים שהן עושות כדי לשלב בשיעורים תוכן העשרה ולחשוף את התלמידים להקשר המרחבי ולדוברי השפה. כך אמרה למשל ליאת, תלמידת יב מהמרכז:

המורות הרבה פעמים באות לקראתנו כשאנחנו מבקשים ללמוד מדוברת, ברכות, או על דברים מהמדינות, הן מנסות לשלב, להביא סרטים ושירים וכן ללמד אותנו. אבל זה תמיד כאילו אקסטרנה. הקטע הוא שיש חומר לבגרות והכל תקוע עד יב, ששם זה עמוס בטירוף. אז הן לא יכולות יותר מדי להעמיס כי גם ככה יש יותר מדי חומר להספיק והן צריכות להתקדם בגלל הבגרות.

כאמור לעיל, התסכול גדול אף יותר בקרב תלמידי כיתות יב, שלא כולם מצליחים לממש את המטרה שלשמה בחרו מרביתם במגמה – התקבלות ליחידות המודיעין. שנהב, תלמידת יב מדרום הארץ, אמרה:

היום אני מבינה שזה סתם הבטחות כדי למשוך אותך למגמה. אני יכולה להגיד לך – מניסיון – שאין לזה שום קשר למציאות. בכל מקום אומרים לך "אם תלמדי ערבית בבית ספר את תגיעי למודיעין", וזה לחלוטין לא נכון. זה פשוט לא נכון! ואז את מגיעה למיונים למודיעין ואף אחד לא מכין אותך לזה... זה לא בהכרח אומר שאת תהיי במודיעין. זה פשוט אשליה! אז בשביל מה למדתי, שמישהו יסביר לי?

דבריה של שנהב ממחישים שוב את הפער בין הציפייה של תלמידי מגמות הערבית ובין המציאות, הפעם מנקודת מבטם של אלו שכיום הם בוגרי המגמה. נושא זה הוא אחד החשובים והמשמעותיים שעלו במפגשים, ואנו ממליצות להתייחס לטענותיהם של התלמידים בכובד ראש.

לסיכום, התלמידים חשים כי תוכנית הלימודים הקיימת אינה מקנה להם מיומנויות שיח שימושיות וכי נושא זה אינו זוכה לביטוי בשיעורים או בדרישות לבגרות ונלמד בשולי השיעור בלבד. יתרה מזו, הוא תלוי ברצון, ביכולת ובהספק של כל מורה. כך נוצרת מציאות שעליה תלמידים רבים שבחרו במגמה משלמים מחיר.

הערבית: שפה בשוליים

סוגיה שעלתה שוב ושוב במפגשים הייתה מקומה של הערבית בשולי תוכנית הלימודים. הערבית איננה נלמדת כמקצוע ליבה ואינה מקצוע חובה לבגרות. התלמידים רואים בה מקצוע לימוד שולי, בראש ובראשונה בגלל יחסה של המערכת, שהיא עצמה קובעת אותו כמקצוע בחירה שולי ונישתי ואינה מקצה לו שעות לימוד רבות. ההקשרים הפוליטיים שבתוכם מתנהל משרד החינוך אינם נסתרים מעיניהם

של התלמידים, ובהתאם לכך הם התייחסו למשל להתבטאויותיו של ראש הממשלה בנוגע לערבים בישראל (בין היתר בדבר "הערבים הנוהרים לקלפיות"). אחת הטענות העיקריות, בייחוד בכיתות הגבוהות, הייתה שהזמן שמוקדש לערבית במערכת השעות אינו מאפשר למידה משמעותית של השפה. טענה זו נסמכה לרוב על השוואה לשיעורי האנגלית. כך למשל אמר יהושע, תלמיד כיתה י ממרכז הארץ: "אם היינו לומדים ערבית מהיסודי, כמו אנגלית, עכשיו היינו יודעים לדבר ולהבין ערבית לא פחות מאנגלית. עד עכשיו יש לנו חמש שעות אנגלית בשבוע וערבית רק שלושה. איך מצפים שנדע אם לא מלמדים אותנו?" התלמידים גם הזכירו כי האנגלית היא מקצוע ליבה שהוא חובה, בניגוד לערבית שהיא מקצוע בחירה. היו תלמידים שטענו כי על הערבית להיות מקצוע חובה כמו האנגלית, אולם מרבית התלמידים טענו כי לאנגלית חשיבות רבה יותר מאשר לערבית. זאת ועוד, התלמידים הוסיפו שהאופן שבו הלימודים מתוכננים מקשה עליהם:

אם למישהו היה אכפת מה אנחנו לוקחים איתנו משמונה שנים של ללמוד ערבית, היו בונים תוכנית לימודים הגיונית. איך זה נראה למישהו הגיוני שהכול מתנקז לכיתה יב? זה עמוס בטירוף וקשה. אם היו רוצים שנלמד באמת היו מכניסים לפחות עוד שלוש שעות במערכת, מתחילים ללמוד קודם ומשקיעים גם במדוברת, לא רק בניית פועלים (ליאת, כיתה יב, צפון; למדה ערבית מכיתה ה).

תלמידים רבים השוו בין מגמת הערבית למגמות בחירה אחרות וטענו כי היא נחשבת למגמה שאינה יוקרתית, או יוקרתית פחות מאחרות, אם כי היו שטענו כי בגלל חשיבותה הפוליטית של הערבית קשה מלכתחילה לערוך השוואה כזאת. את חוסר היוקרה של הערבית קשרו התלמידים לקלות שבה אפשר לקבל פטור מלימודי הערבית בכיתות ז-ט. רעות, תלמידת כיתה י מהמרכז, שאלה: "הרי אף אחד לא הולך ומוציא תוך רגע פטור מתנ"ך או ספרות, אז איך זה שבערבית נותנים כל כך מהר פטורים?"¹⁰ תלמידי הכיתות הגבוהות העידו שהזלזול במגמה מתבטא בשלל דרכים נוספות, למשל בעובדה שבמקצועות רבים טופסי תרגול לבגרות ותשובות של מבחן הבגרות זמינים אונליין, ואילו במקצוע הערבית קשה מאוד ואפילו בלתי אפשרי למצוא כאלה, מה שלטענתם משקף את הגישה כלפי המקצוע אף שהוא

10 בהקשר זה ראו גם אברהם פרנק, "לימוד ערבית בבתי הספר: בזכו של 100 מיליון שקל בשנה", דה מרקר, 24.9.2013; גילי רעי, "לימוד ערבית בבתי הספר העבריים בישראל", הדים 4, 2018.

"לא פחות קשה מפזיקה, ביולוגיה או תנ"ך". תפיסתה של הערבית כיוקרתית פחות ממקצועות בחירה אחרים היא כנראה אחת הסיבות לשוליות המקצוע בבית הספר, ואנחנו ממליצות לבחון היבט זה לעומק במחקר עתידי.

התייחסות המערכת לערבית כאל מקצוע שולי מתבטאת, לדברי התלמידים, גם באי-אחידות בחומרי הלימוד, ובפרט בספרי הלימוד ובתכנים שהשיעורים עוסקים בהם. תלמידים בבתי ספר רבים ציינו כי אין ספר לימוד אחד המכסה את כלל דרישותיה של תוכנית הלימודים. תחת זאת, כל מורה יוצרת במיוחד חוברת עבור תלמידיה. כששאלנו את המורות באילו חוברות וספרים הן משתמשות, רבות סיפרו שהן יוצרות בעצמן חוברת שכוללת חומרים מתוך כמה ספרי לימוד המאושרים על ידי משרד החינוך, מכיוון שהספרים הקיימים אינם מקיפים דיים וחסרים בהם חומרי העשרה. כאמור לעיל, חומרי ההעשרה תלויים במוטיבציה האישית של כל מורה ובהספק שלה בהוראת החומר לבגרות. מתוך כך גוברים הבלבול וחוסר האחידות שאופפים ממילא את המקצוע ותורמים אף הם לשוליותו.

היו שטענו כי חומר הלימוד אינו מותאם לגילם של התלמידים. תלמיד כיתה ז', למשל, סיפר כי בשיעורי הבית הוא נדרש לצבוע אותיות, כפי שנדרשת גם אחותו הלומדת בכיתה ג'. התלמידים טענו כי מבחינה מעשית, מטלות כאלה יכלו להילמד שנים קודם לכן, בכיתות נמוכות יותר, לחסוך להם זמן יקר ולפנות זמן ללימוד משמעותי ומעמיק של השפה. בתוך כך הציעו רבים מהתלמידים להתחיל בלימודי הערבית בגיל צעיר יותר, כבר בבית הספר היסודי, תוך התאמת התכנים לגיל.

בהקשר זה יש לציין כי במחצית מבתי הספר שהשתתפו במחקר החלו התלמידים ללמוד ערבית כבר בכיתה ה', במסגרת אחת מתוכניות הפיילוט שאושרו על ידי משרד החינוך דוגמת התוכנית "יא סלאם". תלמידים רבים העידו כי השיעורים בכיתות ה-ו היו מעניינים, מהנים ומעשירים, אך כאשר הגיעו לחטיבת הביניים התבקשו לשכוח את שלמדו בבית הספר היסודי מפני שלימוד הערבית המדוברת בכיתות היסודי הוא "לא רציני", לדברי רבים מן התלמידים, ו"רק בחטיבה לומדים כמו שצריך". היו קבוצות שהעידו כי אף שלמדו את האותיות הערביות בכיתה ו, הם נדרשו ללמוד אותן מחדש לאורך כל כיתה ז'. מדברי התלמידים נוצר הרושם כי יש נתק מוחלט בין הנעשה ביסודי בין הנעשה בחטיבה וגם בין הנעשה בחטיבה לנעשה בבית הספר התיכון, אם כי במידה מועטה יותר. תלמידים טענו כי הדבר יוצר תחושת בלבול וחוסר מיקוד בתהליך הלמידה.

בישראל נערכו מחקרים אחדים אשר בדקו את ההשפעה של הוראת הערבית המדוברת, בעיקר בכיתות היסוד, על ההישגים הלימודיים בערבית ספרותית, על עמדות כלפי השפה והתרבות הערבית וכלפי הערבים בישראל, ועל העניין בהמשך

לימוד המקצוע. כך למשל מחקרן של עפרה ענבר, סמדר דוניצה-שמידט ואילנה שוהמי,¹¹ שבדק את השפעת הערבית המדוברת על עמדותיהם של תלמידים כלפי השפה הערבית וכלפי ערבים, העלה כי תלמידים שלמדו ערבית מדוברת בכיתות היסוד ביטאו עמדות חיוביות יותר. גם מחקרה של דבורה דובינר¹² הראה כי תלמידים שלמדו ערבית מדוברת הביעו יחס חיובי יותר כלפי השפה, התרבות והאוכלוסייה מאשר תלמידים שלא למדו ערבית מדוברת. לגבי רצף לימודי הערבית בין כיתות היסוד לחטיבות הביניים לא מצאנו מחקרים, מלבד מחקר ההערכה לתוכנית "יא סלאם" שערך מכון סאלד בשנת 2013.¹³ לאור האמור לעיל אנו ממליצות לבחון לעומק כיצד אפשר לייצר רצף בין לימודי הערבית המדוברת בכיתות ה-1 ובין לימוד הערבית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.

הקשר חשוב נוסף של שוליות הערבית במערכת החינוך הוא היותה שפת מורשת. נושא זה עלה אצל משתתפים מעטים בלבד, שציינו את המורשת המשפחתית וההיסטורית כגורם שהשפיע על בחירתם ללמוד ערבית או על המוטיבציה שלהם להשתתף בשיעור. רובם ככולם התייחסו בחיוב לקשרים שבין השפה למורשת. בשלוש מהקבוצות הייתה התייחסות מעניינת ליהודי ארצות האסלאם באמצעות המושג "יהודים ערבים", שנזכרה גם בהקשר פונקציונלי (למשל הרצון לשוחח בערבית עם סבא וסבתא דוברי הערבית) וגם בהקשר ערכי (הרצון לחזק דרך הערבית את הקשר למורשת מבית). כך למשל אמרה מזל, תלמידת כיתה ט מהמרכז:

אבא שלי סורי, וזו "שפת אב" שלי. אנחנו מדברים בבית, שומעים מוזיקה בערבית וכאלה. סבא וסבתא שלי מדברים רק בערבית אז זה דרך לדבר איתם. אותו דבר נניח ערבי יהודי עולה לאוטובוס, והוא לא יודע עברית, הוא יודע רק ערבית, את יכולה לדבר איתו. כשאת באה

11 Ofra Inbar, Smadar Donitsa-Schmidt and Elana Shohamy, "Students' Motivation as a Function of Language Learning: The Teaching of Arabic in Israel," in Zoltan Dornyei and Richard Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 2001, pp. 297–311

12 Dvora Dubiner, "The Impact of Incipient Trilinguality on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel," *The Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31, 1 (2010), pp. 1–12

13 אורית בנדסי-יעקב ובהאא מח'ול, "תכנית הלימודים 'יא סלאם': מחקר הערכה", דוח מחקר 287, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד ויוזמות קרן אברהם, 2013.

עם זה מהבית זה עושה לך יותר חשק ללמוד, להכיר יותר את המורשת מהבית מסוריה.

השימוש במושג "יהודי ערבי" והקישור לשפת מורשת – קישור שעליו התעכבו מעטים מהמשתתפים – מעניינים במיוחד, שכן הם עשויים לקשור את חוויית שיעור הערבית להיבטי תרבות הנשענים על הזדהות אישית ולפתוח צוהר ללמידה קולקטיבית של המורשת וההיסטוריה היהודית. התלמידים מייחסים לאפיק זה פוטנציאל למשיכת תלמידים למגמה וליציקת משמעות נוספת לשיעורים. לסיכום, לתחושתם של המשתתפים, מקצוע הערבית ניצב בשולי תוכנית הלימודים, באופן המנוגד לרצונם ולמוטיבציה שלהם. שוליותו מתבטאת בהיקף שעות הלימוד, בזמינות חומרי העזר ועזרי ההוראה ובאופן התייחסותה של מערכת החינוך, שאינה רואה בלימוד הערבית תהליך אחד שלם שראשיתו בכיתה או זו וסופו בבחינת הבגרות. חלק מהמשתתפים הציעו לרתום את היותה של הערבית שפת מורשת כדי לקרב תלמידים למקצוע ולטפח אותו ואת זיקותיו להיסטוריה, למורשת, לתרבות ולמרחב.

אילו הייתם שר החינוך: הצעדים שיש לנקוט, מפי התלמידים

כמוזכר לעיל, השאלה האחרונה אשר הצבנו בפני התלמידים הייתה: לו הייתם אתם שר החינוך, האם הייתם מבקשים לשנות את אופי שיעור הערבית? אם כן, באיזה אופן? להלן מוצגים עיקרי הצעותיהם של התלמידים.

1. יש להשקיע במידה שווה בארבע מיומנויות השפה. התלמידות והתלמידים מעוניינים לרכוש מיומנויות שיח פסיביות ואקטיביות – שמיעה, קריאה, כתיבה ודיבור. לטענתם, מיומנויות השיח אינן זוכות לתשומת לב שווה במסגרת השיעור.
2. ערבית צריכה להיות מקצוע חובה לבגרות. מרבית התלמידות והתלמידים סבורים כי יש לחייב את כלל תלמידי ישראל ב"חסם בגרות" בערבית (כלומר הצבתה של הערבית כתנאי לקבלת תעודת בגרות), כמו חסמי בגרות אחרים, למשל ספורט. במסגרת זו הם מציעים להקנות לכלל התלמידים מיומנויות בסיסיות בשפה לאורך שנות לימודיהם.
3. יש לשנות את שיטת היחידות לבגרות. זה שנים אחדות משרד החינוך אינו מאפשר עוד לתלמידים להיבחן ביחידה אחת או בשלוש יחידות לימוד בערבית. כיום התלמידים יכולים לבחור "הכול או כלום" – או להיבחן בחמש יחידות בערבית, או לא להיבחן במקצוע בכלל. התלמידים יכולים לבחור במגמת

מזרחנות, אך גם בה הם מחויבים בחמש יחידות לימוד. התלמידות והתלמידים מציעים לאפשר להם לבחור להיבחן ביחידה אחת, בשלוש או בחמש יחידות, וטוענים כי אם תהיה אפשרות להיבחן ביחידה אחת בערבית ייתכן שרבים יבחרו במגמה כדי לרכוש ידע בסיסי שימושי. כאן היו שהציעו את הפתרונות הבאים:

א. לחייב בציון עובר בערבית, כפי שנעשה בספורט ובחסמי בגרות אחרים.
 ב. להוסיף שעות תרגול מעבר לשעות הלימוד הרגילות, בטענה כי שפה דורשת תרגול מונחה. שעות התרגול יוקדשו למיומנויות שיה.

ג. להוסיף יחידת לימוד נלווית בחברה ותרבות מזרח תיכונית.

4. יש ללמוד ערבית כבר מכיתות היסוד. התלמידות והתלמידים מציעים להתחיל ללמד את הערבית כבר בבית הספר היסודי, אם כי הם חלוקים בדעותיהם לגבי השאלה באיזו כיתה יש להתחיל בלימודי הערבית.

5. יש לערב את התלמידים בתהליך הלמידה. התלמידות והתלמידים מציעים לערב אותם בעיצוב חוויית השיעור כדי ליצור בקרבם זיקה לשיעור מתוך מחויבות ואחריות. מעשית, הם מציעים להעביר בעצמם חלק מהשיעור, למשל בנושא אוצר מילים שמעניין אותם. עוד הם מציעים להשתמש בשיעורי הבית כדי לחזק מיומנויות דיבור – למשל להקליט את עצמם או ליצור בשפה דבר מה אמנותי.

6. יש לערוך מפגשים עם תלמידים ערבים. כיום אמנם מתקיימים מפגשים עם בני נוער ערבים מאותה קבוצת גיל, אולם אם מטרתם היא תרגול הערבית, התוצאה היא תסכול רב. מרבית התלמידות והתלמידים היהודים אינם יכולים לנהל שיחה בערבית וחשים נחותים ליד בנות ובני גילם הערבים, שמצידם יכולים לנהל שיחה ברמה כזו או אחרת בעברית. ואולם, אם מטרת המפגשים היא היכרות עם מנהגים ותרבות של החברה הערבית בישראל או עם אופי החיים של בני גילם, המפגשים יוצרים עניין ואף מפיקים למידה. לכן התלמידות והתלמידים מציעים להכווין את המפגשים עם בנות ובני גילם הערבים להיכרות הדדית של המרחבים והתרבויות. לשם כך על המפגשים האלה להיות ארוכי טווח, מונחים ומתווכים; אחרת הם אינם אפקטיביים ואף מתסכלים.

7. יש לשנות את המוטיבציה והתמריצים ללימוד הערבית. כיום התמריצים הניתנים ללימוד השפה מתרכזים סביב מטרה אחת: התקבלות ליחידות המודיעין. התלמידות והתלמידים טוענים כי שילובן של מוטיבציות חברתיות, תרבותיות, היסטוריות ואישיות במערך התמריצים ימשוך למגמה תלמידים רבים.

סיכום ומסקנות

שיעור ערבית לא צריך להיות מקצוע בחירה, אין פה מה לבחור. זה צורך בסיסי בשביל כל מי שגר במדינה הזאת, שלא ברור איך עדיין יש כאלו שלא מבינים את זה (ליאת, כיתה יב, מרכז).

מתוך תיאורם של התלמידות והתלמידים את חוויית הלימוד ומהצעותיהם לשינוי אפשר ללמוד כי בקרב תלמידים יהודים בישראל יש מוטיבציה גבוהה מאוד ללמוד ערבית, ממניעים שונים. התלמידים לומדים את השפה הן מתוך מוטיבציה ביטחונית-צבאית והן מתוך מוטיבציה אזרחית; המוטיבציות ללימוד הערבית הן נושא מורכב ומסובך בפני עצמו, שקשור לנוסחה "שלום וביטחון" המקובלת בתחום הוראת הערבית בארץ.¹⁴ כך או כך, מסקנתנו היא שיש לקדם מוטיבציות אזרחיות ותקשורתיות ללימוד הערבית בבתי הספר העבריים בישראל. המוטיבציות האלה מלוות את התלמיד כבר משלב שיווק המגמה ומשפיעות על ההשתתפות בשיעור, על החומרים הנלמדים ועל האופן שבו המקצוע ממוסגר. הן גם מכווונות את תודעתו ותפיסתו של התלמיד ואת אופני השימוש במיומנויות שרכש, בשגרה וגם בעתידו המקצועי. נושא נוסף שיש לתת עליו את הדעת הוא שינוי מבני שיעודד לימודי ערבית ויבהיר את חשיבותם – למשל הצבתה כתנאי לקבלת תעודת בגרות, כתנאי קבלה לאוניברסיטה או כמקצוע חובה בבית הספר התיכון.

מחקר זה מתייחס לערבית כאל פלטפורמה לתקשורת עם דוברי הערבית ולהכרת תרבותם ותפיסות עולמם. אנו רואות בלימוד השפה הערבית בישראל נושא חיוני העשוי לתרום רבות לחיי האזרחים, וסבורות שעמדות התלמידים חשובות מאוד לעיצוב שינויים באופן הוראתה של הערבית בישראל. הבאנו כאן את קולותיהם של תלמידות ותלמידים מרחבי הארץ ומצאנו כי הם מפתיעים בביקורת שלהם, בכנותם ובכיווני המחשבה היצירתיים שהם מציעים. ממצאינו שימשו את פורום המחקר באופן שמתואר בפרק הבא, העוסק בעקרונות המנחים ללימוד הערבית בישראל.

14 להרחבה ראו Yonatan Mendel, *The Creation of Israeli Arabic: Security and Politics in Arabic Studies in Israel*, New York: Palgrave Macmillan, 2014. מנדל טוען כי נוסחה זו מקשה מאוד על האזרח של מקצוע הוראת הערבית בישראל ואף מונעת אותו.

נספח 1: אוכלוסיית המשתתפים במחקר

מרחב	סוג בית הספר	כיתה	מספר תלמידות/ים	באיזו כיתה החלו ללמוד	
מרכז	עירוני, עיר מעורבת	ז	12	ה	
	עירוני, עיר מעורבת	ט	12	ז	
	עירוני, עיר מעורבת	י	11	ז	
	עירוני, עיר מעורבת	יב	10	ז	
	אזורי	ז	12	ז	
	אזורי	ט	12	ז	
	אזורי	י	6	ז	
	עירוני	ח (אינן כיתות ז)	12	ח	
	עירוני	ט	12	ח	
	עירוני	י	8	ח	
	צפון	עירוני, עיר מעורבת	ז	12	ה
		עירוני, עיר מעורבת	ט	12	ה
אזורי		ז	12	ה	
אזורי		ט	6	ה	
אזורי		י	6	ה	
אזורי		יב	5	ה	
דרום		אזורי	י	12	ז
	אזורי	יב	4	ז	

נספח 2: השאלות המנחות

תחילת המפגש במשחק: נחלק לתלמידים פתקיות ועפרונות. נבקש מהתלמידים לכתוב מילה אחת שמתארת את שיעור הערבית בעיניהם. בסבב כמעגל כל תלמיד יסביר מדוע בחר דווקא במילה זו. המתודה "תשבור את הקרח" מול התלמידים ותפתח את הדיון. נשלב בדיון הפתיחה שאלות רקע: מאיזו כיתה אתם לומדים ערבית? האם בחרתם ללמוד ערבית? והאם ניתנה לכם האפשרות לבחור בצרפתית במקום?

1. שיקוף החוויה

תארו לי את החוויה שלכם בשיעורי הערבית

שאלות נוספות – למקרה שהתלמידים לא מנהלים דיון פתוח בעצמם:

- א. מהלך השיעור (מה בד"כ אתם עושים בשיעור ערבית?)
- ב. מה לומדים (ערבית ספרותית? מדוברת? אילו ספרים?)
- ג. איך לומדים (תרגילים? דיבור? קריאה?). תארו לי טקסט / משהו שלמדתם ואתם זוכרים במיוחד
- ד. האווירה בכיתה
- ה. המוטיבציה ללמוד ערבית

2. השימושיות / אי-השימושיות בכלים שנרכשו / נרכשים

שתפו אותי בכלים שרכשתם במסגרת לימודי הערבית

- א. מה הדבר המשמעותי ביותר שרכשתם במסגרת שיעור הערבית?
- ב. האם יצא לכם להשתמש בערבית שלמדתם בכיתה? איפה?
- ג. האם לדעתכם חשוב שתלמידים בישראל ילמדו ערבית? למה?

3. עיצוב העתיד: השפעה ויציאה לפעולה

תארו לי את שיעור הערבית הרצוי מבחינתכם. אילו הייתם שר החינוך, איך ומה הייתם ממליצים ללמד / על מה הייתם ממליצים לשים דגש בלימודי הערבית?

- א. אילו שינויים הייתם ממליצים להכניס?
- ב. מה הייתם ממליצים להוריד?
- ג. האם יש מקום ליוזמות שלכם כתלמידים כדי לממש חזון זה? איך למשל?

פרק שלישי עקרונות יסוד חדשים ללימוד ערבית בבתי הספר העבריים בישראל

פורום המחקר

בפרק זה מובאים חמישה עקרונות יסוד אשר לדעתנו צריכים לשמש בסיס להוראת הערבית בבתי הספר העבריים בישראל. נתאר בקצרה כל עקרון יסוד ואחר כך נביא סדרת המלצות המחולקות לתת-סעיפים פרטניים יותר. עקרונות אלו גובשו מתוך דיונים עם כשבעים חוקרות וחוקרים ואנשי מעשה יהודים וערבים מדיסציפלינות החינוך, הוראת שפות והוראת ערבית בפרט, מדיניות ציבורית ומדעי החברה. במסגרת זו התקיימו בשנים 2016-2019 דיונים במליאה ודיונים בקבוצות מצומצמות, ימי עיון וסמינר חוקרים. את התוכנית המתוארת כאן ואת עקרונות היסוד שלפניכם אנו מבקשים לקדם, מתוך הבנה שלמיומנויות תקשורת ואוריינות בשפה הערבית עשויות להיות השלכות מרחיקות לכת על כלל החברה בישראל – הנחלת סובלנות רב-לשונית ורב-תרבותית שאף תעודד לימוד שפות נוספות; קידום יכולות קוגניטיביות ואינטלקטואליות של הלומדים; חיזוק ההיכרות והקשרים בין יהודים לערבים בישראל; וחיזוק מעמדה של ישראל במזרח התיכון כולו. להלן חמשת עקרונות היסוד שלדעתנו צריכים לעמוד בבסיס הוראת הערבית בישראל.

א. לימוד לצורך תקשורת אנושית

המטרה העיקרית של לימוד הערבית צריכה להיות הקניית מיומנויות תקשורת, מתוך תפיסה הרואה בשפה גשר להבנה ולקשר בין אנשים ובין תרבויות. תוכנית לימודים מוכוונת מיומנויות שיחה תקדם תקשורת בין אזרחי המדינה דוברי העברית ודוברי הערבית, ואנו מקווים כי גם תקשורת עם אזרחי המדינות השכנות במזרח התיכון. מהלך כזה יתרום לקידום חברה אזרחית שוויונית שחבריה יכולים לשוחח זה עם זה בשפותיהם. לתפיסתנו, יש להתחיל בכך שלימודי הערבית ייקראו "שפה שנייה" ולא

* המסקנות המובאות בפרק זה גובשו בעקבות הדיונים בפורום המחקר, ונכתבו על ידי עורכי הדוח. ברצוננו להודות לד"ר אלון פרגמן על פועלו בתהליך גיבוש חלק מעקרונות אלו בשלב הראשון, במהלך שנת הפעילות הראשונה של פורום המחקר.

"שפה זרה" (ובוודאי לא "שפה זרה שנייה"), משום שגם המינוח משפיע על היחס של התלמידים כלפי השפה; אם היא "זרה", הרי גם דובריה זרים. הקשר בין מגמת הערבית ליחידות המודיעין ולצה"ל בכלל הוא גורם שאין להתעלם ממנו. קשר זה מתבטא במוטיבציות לבחירה במגמה, בפעולות גדנ"ע ובימי שיא המתקיימים בחסות צה"ל בצמתים קריטיים: בכיתה ט לפני הבחירה במגמה, כמעין "זריקת מוטיבציה", ובכיתה יא לפני תהליך המיון לצה"ל. הוא מתבטא גם בתכנים הנלמדים, למשל בטקסטים הקשורים לעולם התוכן הצבאי, המדיני והביטחוני, ובתוכניות לימוד ספציפיות. לתפיסתנו, ההקשר הביטחוני משפיע על האופן שבו נלמדת הערבית בכיתה ולא מאפשר לה להיות שפה אזרחית שהקשריה חיוביים ומטרותיה תקשורתיות. אנחנו סבורים שיש להרחיב את ההקשר שבו נלמדת השפה ולהתמקד דווקא בלימוד מכוון שיח ותקשורת אנושית, הרואה את דובר השפה כשכן ולא כאחר או כשונה, ובוודאי לא כאויב.

המלצות

1. יש ליצור הקשרים אלטרנטיביים להוראת השפה שיתבססו על חיבור תרבותי-חברתי למרחב המזרח התיכון, למורשת היהודית-ערבית ולאזרחי המדינה הערבים החיים בשכנות לאלו היהודים. אנו ממליצים להטמיע את השינוי התפיסתי הזה באמצעות חומרי לימוד חדשים, "ימי שיא" (שאינם צבאיים) ושילוב מוטיבציות אזרחיות ב"שיווק" המגמה. בשל כך אנו רואים חשיבות עליונה בחשיפת התלמידים ליצירות תרבות מהעולם הערבי. לתלמידי בית הספר היסודי אפשר להקריא סיפורים שנחשבים לנכסי צאן ברזל של התרבות הערבית, כפי שהורים מקריאים ספרות לילדיהם, ותלמידי הכיתות הגבוהות יכולים לצפות בסרטים ולקרוא ספרות עכשווית. את אלה כדאי לעשות לא כדי ללמד סוגיות של דקדוק ותחביר אלא כדי לחשוף את התלמידות והתלמידים לעושר התרבותי וליצור עבורם חוויה מעניינת שתעודד אותם להשתתף בשיעור. יש לרענן, להרחיב ולעדכן את קורפוס יצירות הספרות הנלמדות; עליו לכלול את המשוררים והסופרים הבולטים בעולם הערבי, ובכלל זה בציבור הפלסטיני. יש ללמד את היצירות בהקשר הראוי ובאופן מאוזן, להדגיש את הזיקה להקשרים המרחביים שבהם נלמדת השפה ולתווך את כל אלה לתלמיד. יש לבחון רענון של כלל הטקסטים הנלמדים במהלך שנות הלימוד באופן שיאפשר חשיפה הדרגתית לטקסטים ברמות קושי שונות.
2. יש לערוך שינויים באופן שבו משווקת תוכנית הלימודים לתלמיד, כפועל יוצא של שינוי ההקשר שבו נלמדת השפה. יש גם לערוך שינויים בפדגוגיה של

הוראת הערבית – לעצב את תוכני הלימוד כך שיילמדו בציפיות באופן הדרגתי לאורך שנות הלימוד, להגדיל את מספר שעות הלימוד, להוסיף תכנים, ולערך שינויים באופן ההוראה בחמשת ההיבטים הבאים:

א) שפת ההוראה

מחקרים בתחום הוראת שפה שנייה מדגישים את חשיבות השימוש בשפת היעד, הן של המורים הן של התלמידים, כדי להגביר את חשיפתם של התלמידים לשפה ולעודדם להשתמש בה. הגישה השכיחה בעולם מעודדת שימוש מקסימלי בשפת היעד בכיתה L2 (שפה שנייה), באופן שמתאים לסיטואציה הלימודית, כלומר ליכולת התלמידים ולרמת ידיעותיהם בשפה. לכן אנו סבורים כי בניגוד למצב הקיים, גם בשיעורי הערבית שפת ההוראה העיקרית צריכה להיות ערבית. לפיכך מהמורה לערבית נדרשת היכולת לנהל את השיעור בערבית, ומכיוון שמורות ומורים רבים מעידים כי אינם מסוגלים לעשות זאת, אנו מציעים להתאים לשם כך את הכשרת המורים.

התחום נחקר רבות בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת, אולם ממצאי המחקרים לא יושמו מעולם בהוראת הערבית בישראל. אחת הסיבות לכך היא הכשרה לא מתאימה של המורים והמורות לערבית, במוסדות להכשרת מורים וגם בחוגים לשפה וספרות ערבית שעדיין עוסקים בעיקר בשפה הערבית הכתובה, במקורותיה הקלאסיים, בדקדוק ובתחביר ולא בשפה דבורה, כלומר במיומנויות שמיעה ודיבור. אנו קוראים כאן לא רק למשרד החינוך אלא גם לאוניברסיטאות, למכללות ולכל העוסקים בהכשרת המורים והמורות לערבית לרענן את תוכניות הלימודים כך שיוכלו להכשיר מורים ומורות שיוכלו ללמד ערבית בערבית.

ב) ערבית דבורה וכתובה על רצף אחד

מחקרים מראים שהשפה הערבית הדבורה והשפה הערבית הכתובה אינן שתי שפות נפרדות כי אם שני מבעים של השפה הערבית הנמצאים על אותו הרצף.¹ אנו סבורים כי יש לאמץ גישה זו בהוראת הערבית וסבורים כי יש להימנע מהפרדה הנהוגה כיום בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית ומההיררכיה

1 ראו למשל Benjamin Hary, "The Importance of Language Continuum in Arabic Diglossia," Alaa Elgibali (ed.), *Understanding Arabic*, Cairo: The American University in Cairo Press, 1996, pp. 69–90

ביניהן. אימוץ דרכי הוראה הרואה בערבית שפה אחת ומתייחסות לקשר בין שני המשלבים, ולא רק להבדלים ביניהם, יתרמו לשיפור במיומנויותיהם של תלמידי הערבית.

אנו סבורים שאפשר וצריך לחשוף את התלמידים לכל משלבי השפה ולסייע להם להבחין בין צורות שונות של אותם מבעים (למשל, ההבחנה בין /bayt/ ל-/bēt/). גישה זו מצדדת בחשיפה מלאה למשלבי השפה השונים, במידה מסוימת כפי שדובר ילידי נחשף באופן בלתי פורמלי לצורותיה השונות של השפה. התלמיד ילמד, למשל, שהמבע "أَيَّنَ تَسَكَّنَ" (أَيَّنَ תַסְכֵן, היכן אתה גר) עשוי לשמש בשפה הכתובה, אך בשיחה יומיומית יש לומר "وَيَنَّ إِنْتَ سَاكِنٌ" (וַיַן אַנְתָּ סַאִקֵן). שינוי כזה יענה על הצורך שהעלו התלמידים במחקר שהוצג בפרק השני, כאשר דיווחו כי בניסיונותיהם לשוחח עם דובר השפה הערבית הם משתמשים במבעים שאינם רלוונטיים לשיחה יומיומית. אנו מציעים שהתלמידים ילמדו לקרוא את המבע הראשון בטקסט כתוב, אך ישתמשו במבע השני בדיבור. לדעתנו, עם הכוונה פדגוגית נאותה מצד המורים לערבית ילמדו התלמידים להבחין בין משלבי השפה לפי הנסיבות.

בשיטה שאומצה בכמה אוניברסיטאות מובילות בעולם, ובהן קורנל, קיימברידג' ואדינבורו, המורה משוחחת עם תלמידיה בערבית מדוברת וקוראת וכותבת את חומרי הלימוד בערבית התקנית. אנו סבורים שבמערכת החינוך יש להחיל פדגוגיה דומה שתתבסס על תוכניות כאלה שהצלחתן הוכחה זה כבר. כמו כן, אנו מציעים לשאוב השראה מהשינוי שהביאו עימן תוכניות לימוד שביקשו ללמד ערבית בדרך של רצף ספרותית-מדוברת; הספר אלפתאב של מחמוד אל-בטל וכריסטן ברוסטאד היה אחד הראשונים שעשה זאת, ומאז, לאחר ביקורת ומחקר בנושא, התפתחה השיטה עד מאוד, בגרסאות שונות, לרבות ערבית אלנאס שכתב מונדר'ר יונס. לימוד הערבית ברצף, מתוך גישה תקשורתית ותרבותית, התייחסות למדדים הפדגוגיים המודרניים וחשיבה משותפת בהובלת מורים ערבים וחוקרים ערבים ששפת אמם ערבית, צריכים לעמוד לנגד עינינו בבואנו לדון בעקרונות המנחים לתוכנית הלימודים בארץ. כמובן שכאשר שואבים השראה מתוכניות מסוג זה יש לעשות התאמות נדרשות למרחב ולזמן שלנו.

ברוח הפדגוגיה של תוכניות הלימודים החדשות בארצות הברית ובבריטניה, כמו גם במרכזים אקדמיים מובילים במערב ובמוסדות להוראת ערבית לתלמידים זרים בעולם הערבי (לדוגמה באוניברסיטה האמריקנית בקהיר), אנו סבורים שיש לעודד פלורליזם לשוני לגבי הדיאלקטים של השפה הערבית. מורים בעלי ידע בדיאלקט מקומי ספציפי, למשל הדיאלקט הכדואי כנגב או הדיאלקט העירוני

הצפוני, יוכלו ללמד בדיאלקט הבית שלהם. יתר על כן, ניתן יהיה להכיר לתלמידים להגים המקובלים במדינות שונות במזרח התיכון (בארצות המגרב, עיראק, סוריה, לבנון ואחרות). התלמידים ייחשפו למגוון זה, והדבר יעשיר את ידיעותיהם בשפה.

זאת ועוד, רכישת שפה מגיל צעיר, באופן המבקש לדמות רכישה טבעית של שפה, עשויה לחזק את יכולות הלמידה בשפה התקנית הכתובה. טענה זו מנוגדת למחקרי עבר שגרסו כי לימודי הערבית המדוברת בגיל מוקדם פוגעים בלימודי הערבית הספרותית בגיל מאוחר יותר. בעבר אף קודמה היררכיה לשונית שלפיה הערבית הספרותית ממוקמת גבוה יותר מהמדוברת, ומתוך כך נוצרה התפיסה כי את הערבית המדוברת אפשר לרכוש בקלות לאחר התמודדות עם הקושי שבספרותית. אולם לטענתנו, הגישה הזאת נבעה מכך שלימודי ערבית מדוברת (שנעשו בבית הספר היסודי) ולימודי הערבית הספרותית (שנעשו בחטיבת הביניים) לא נערכו באופן הדרגתי, משולב ומתואם, ותהליך הלימודים כולו לא נתפס כרצף שמטרתו ברורה ואשר הוא מורכב מתוכנית לימודים מותאמת לכל שכבת גיל.

ג) הוראת האותיות

נושא זה עומד בבסיס רכישתה של השפה הערבית הכתובה. ככלל, לימוד האותיות הערביות ראוי שיעשה מוקדם ככל האפשר. כיום התלמידים לומדים את הכתב הערבי רק בחטיבת הביניים; אנו מציעים כי התלמידים יחלו בהדרגה ללמוד את האלפבית הערבי כבר בכיתות ד-ו, לאחר שנחשפו בכיתות מוקדמות יותר לשמיעת השפה הערבית ולהקשרים חיוביים של תרבות ערבית ושל היכרות בין יהודים וערבים.

ד) הדקדוק בערבית

יש לקדם תוכנית המושתתת על חשיפה נרחבת לשפה הדבורה והכתובה באמצעות הוראה חווייתית. מכיוון שכך, הדקדוק צריך להילמד מתוך ההקשר הזה, כאמצעי להבנתם של הטקסטים ולא כמטרה בפני עצמה. אנו ממליצים ללמד את הדקדוק בהיקף מצומצם ובמידה פחותה מכפי שנעשה עד כה. הוראת הדקדוק אמנם חשובה בלימוד שפה שנייה, אבל צמצום בהיקף הדקדוק הנלמד בשיעורי השפה הערבית יפנה שעות הוראה רבות להעמקה בשפה עצמה (הדבורה והכתובה), להכרת הספרות הערבית והתרבות הערבית ולמפגשים עם דוברי ערבית. לימוד הדקדוק ייעשה מתוך חומרי הלימוד ולא כמטרה בפני עצמה. כמו

כן, את הלימוד המעמיק של דקדוק ותחביר יש להשאיר לשלב הלימוד האקדמי, לתלמידי החוגים לשפה וספרות ערבית באוניברסיטאות. חשוב להדגיש כי גם במוסדות המתקדמים בחו"ל שהוזכרו לעיל הדקדוק הערבי אינו נלמד בצורה "יבשה" אלא בהקשרים של רכישת מיומנויות תקשורת וניהול שיחה – הקשרים שבהם הדקדוק מסייע לדובר להבין את בן שיחו ולדבר עימו. בעניין זה אנו מציעים להשוות בין השיטות של הוראת הערבית ובין אלה הנהוגות ללימוד עברית באולפנים ולמתודות בהוראת האנגלית כשפה שנייה.

ה) סוגיית התעתיק בהוראת השפה הערבית
כדי לקדם קריאה וכתיבה בשפה הערבית, אנו סבורים כי יש לקדם לימוד של השפה הערבית ללא שימוש בתעתיק עברי. עם זאת, אין לשלול שימוש בתעתיק במצבים ספציפיים, לתלמידים שיימצא כי הדבר מסייע להם או בשל לקויות למידה.

ב. שיעורי ערבית מכיתה א ועד יב

עקרון יסודי שני העומד בבסיס התוכנית המוצעת כאן הוא לימוד השפה הערבית מכיתה א ועד כיתה יב. אנו ממליצים על חשיפה הדרגתית ומתונה לשפה, בכיתות הנמוכות דרך משחקים והאזנה לשירים וסיפורים ובכיתות הגבוהות יותר הוראה של מיומנויות אקטיביות. החשיפה לשפה הערבית, לצד החשיפה לשפות אחרות הנלמדות במערכת החינוך (כגון אנגלית), משקפת בעינינו את הגישה הרב-לשונית והרב-תרבותית שנהוגה זה עשורים אחדים במדינות המערב.² מחקרים רבים מראים כי גישה רב-לשונית מגיל צעיר וחשיפה נאותה לשפה הנוספת מאפשרות הבנה טובה ומעמיקה של מאפייני השפה ויסודותיה, כפי שמתרחש ברכישה טבעית של שפה. גישה כזאת עשויה גם לחזק יכולות קוגניטיביות בתחומי ידע אחרים, לשפר את הכישורים הבין-אישיים של התלמיד ולהגביר את סקרנותו לגבי שפות ותרבויות אחרות. כאן אנו מאמצים את המלצתם של פרופ' אילנה שוהמי ופרופ' ברנרד (דב) ספולסקי, שבידיהם הופקדה כתיבת המדיניות הלשונית החינוכית בישראל. שוהמי וספולסקי המליצו למשרד החינוך בשנת 2003 לאמץ את "מדיניות +3", שמהותה לימוד של שלוש שפות חובה

2 גם בישראל נבחנה תרומתה של מדיניות הרב-לשוניות. ראו למשל אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2018.

ושפת בחירה נוספת.³ משרד החינוך אישר את המלצתם, אך מעולם לא יישם אותה הלכה למעשה. ביישום של מדיניות כזאת בישראל משמעות הדבר תהיה לימוד חובה של עברית, ערבית ואנגלית, ולצידן תתאפשר בחירה בשפה נוספת.

כיום עוד ועוד בתי ספר מלמדים ערבית גם בכיתות ה-1 במסגרת מקצועות הרשות, והתוכניות המופעלות שמות דגש על תקשורתיות. בחטיבות הביניים הערבית נלמדת כמקצוע חובה או כחובת בחירה, לעיתים מול הצרפתית, ובחטיבה העליונה היא נלמדת במסגרת לימודי בחירה (מגמת ערבית).⁴ אנו סבורים שיש להתחיל את לימודי הערבית מוקדם עוד יותר, כבר בכיתה א, גם אם בשלב מוקדם יכלול הלימוד רק היכרות כללית עם מילים ועם דמויות דוברות ערבית המלמדות על התרבות הערבית. עוד אנו סבורים כי יש ללמוד ערבית ברצף עד כיתה יב ולבחון את כלל התלמידים בבחינת בגרות כללית בערבית בהיקף שיהיה נתון לבחירתם. זאת בניגוד למצב כיום, שבו תלמיד יכול להיבחן רק בחמש יחידות לימוד בערבית במגמת ערבית, או לחלופין לא להיבחן כלל.

בעינינו, לימוד ערבית כבר מכיתות היסוד יאותת על שינוי בתפיסה הכוללת של לימוד הערבית בחברה היהודית ויראה כי הערבית נלמדת כחלק מליבת המערך הפדגוגי במערכת החינוך העברית. אנו רואים חשיבות עליונה בכנייה של תוכנית לימודים מדורגת והוליסטית, שתחשוף את התלמידים לתכנים מותאמים ורציפים ותבנה אצלם מיומנויות אקטיביות ופסיביות בשפה.

המלצות

1. יש להגדיר בבירור את המטרות והיעדים בכל אחת משנות לימוד הערבית, מכיתה א ועד יב, ולבנות תוכנית לימודים מקיפה וכוללת. על תוכנית הלימודים להיגזר מהתוצר שאנו שואפים להשיג: שהתלמיד או התלמידה בישראל יוכלו להבין ערבית, לדבר ערבית, ולקרוא ולכתוב בערבית.
2. יש לבחון שינוי בשיטת הבחינה לבגרות כך שתספק מענה למטרות ולערכים של תוכנית הלימודים. על הבחינה לבדוק מיומנויות אקטיביות לצד הבנת הנשמע והבנת הנקרא בשפה, כפי שנעשה בבחינת הבגרות בשפה האנגלית.

3 אילנה שוהמי ורב ספולסקי, "מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב-לשוניות?", יובל דרור, דוד נבו ורנה שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, תל אביב: רמות, 2003.

4 מאגר חוזרי מנכ"ל משרד החינוך, הוראת קבע 0132, לימודי הערבית בבתי הספר במגזר היהודי, יולי 2018.

3. יש להקצות שעות לימוד נוספות למקצוע הערבית בכל שנת לימודים. מספר שעות הלימוד האופטימלי ייגזר מתוך תוכן הלימודים, על פי הידע והכישורים שיוגדרו כמטרות התוכנית בכל אחת מ-12 שנות הלימוד. אנו ממליצים לקבוע יעדי ביניים לתוכנית לימודים חדשה, ולראות בכל שלב בדרך – יסודי, חטיבת ביניים, תיכון – הכנה לשלב הבא אחריו, בתהליך שלם שמטרתו אחת וברורה. אנו מעריכים כי בשנות הלימוד הנמוכות, בבית הספר היסודי, נדרשות כשלוש שעות בסיס בשבוע בכל שנת לימוד, לפי מחקרים שהראו מה היקף השעות הנדרש כבר בגיל צעיר כדי לקדם יכולות שפתיות בלימודי שפה שנייה בכלל ובלימודי ערבית בפרט. תלמידי מגמת הערבית בתיכון ילמדו מספר כפול של שעות, שכן הם יתכוננו לבגרות מורחבת בתחום. בתוך כך תיעשה הפרדה בין לימוד החובה של הערבית ובין לימוד הערבית במסגרת המגמה, כפי שנעשה למשל בלימודי ההיסטוריה, מקצוע שנלמד לבגרות אך ניתן להרחיבו לחמש יחידות לימוד למבקשים להתעמק בנושא. אנו ממליצים שמגמת הערבית תעסוק פחות בדקדוק ויותר בקריאה מתקדמת של ספרות ערבית, ותקנה ידע נרחב יותר על השפה ודובריה בהקשר של המזרח התיכון.
4. יש לחשוף את התלמידים בהדרגה להיבטים שונים בלימוד השפה. בכיתות א-ג הם ייחשפו בעיקר להקשרי תרבות ערבית, למילות יסוד ולשפה הערבית הדבורה, ובכיתות ד-ו הם ייחשפו בהדרגה גם לשפה הכתובה, היינו לכתב הערבי ולמילים יומיומיות בסיסיות, בעיקר כאלה שדומות לעברית. המטרה היא שעד סיום בית הספר היסודי התלמידים ייחשפו לשני משלבי השפה הערבית – השפה הדבורה והשפה הכתובה; יהיו להם הקשרים חיוביים לשפה הערבית וללימוד השפה; הם יכירו שירים וסיפורי ילדים פשוטים בערבית; הם גם יכירו את מערכת הכתב הערבי וירכשו אוצר מילים בסיסי בשפה התקנית הכתובה, החל במילים שדומות לעברית וכלה במילים שימושיות המעודדות שיחה. תהליך זה ייצור תנאים מיטביים לרכישתה של הערבית כשפה שנייה. בכיתות הגבוהות יוכשרו התלמידים ליכולות אקטיביות בשפה, כלומר לכתובה ולדיבור.
5. לכל שכבת גיל יש ליצור סביבת למידה מותאמת שתלווה את תוכנית הלימודים, תעורר את סקרנות התלמידים ותקנה ערכים של רב-לשוניות ורב-תרבותיות כבר בגיל צעיר. המטרה היא ליצור חוויית שיעור חיובית וסביבה מעוררת למידה. במחקר שנערך בישראל בשנת 2019 במימון המדען הראשי נמצא כי חשיפה לנוף לשוני מגוון היא כלי פדגוגי יעיל לקידום ההסתכלות הביקורתית של התלמידים על המרחב. זאת ועוד, כותבי המחקר המליצו להתייחס אל הנוף

הלשוני בסביבת הלימודים כאל חלק מתוכנית הלימודים. יש להשתמש בשפה כבמכשיר פדגוגי שיחשוף את התלמידים להיבטים חברתיים כגון אפליה וקיפוח ויאפשר ראייה ביקורתית שתקדם שוויון והכלה.⁵ דוגמה לשימוש בעזרי לימוד המעוררים סקרנות ומעוררים למידה אפשר לראות באיורים הבאים המציגים תמונות שצולמו בכיתת בית ספר על-יסודי בדרום: לוח עם תמונות של ירקות ופירות ולידן שמותיהם בערבית, מגוון יצירות ספרות ערבית, סמלי דת ובהם שטיחון תפילה ועליו מסגד אל-אקצא הקדוש למוסלמים, דרבוקה המאפיינת את המוזיקה הערבית, ומפת מדינות המזרח התיכון.



5 אילנה שוהמי, יאיר אור, הנה סולומון, מיכל טננבאום, מוראיה טריינס, סמר חאג' יחיא ושרה נאמן, "שימוש בנוף לשוני (שפה במרחב הציבורי) כאמצעי לקידום מודעות רב לשונית בבתי ספר", אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות), מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב לשונית חינוכית, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2019, עמ' 119-130.

ג. לימודי ערבית כמקצוע חובה לבגרות

עקרון יסוד שלישי הוא הפיכתו של מקצוע הערבית למקצוע חובה לבגרות. אנו סבורים שדיעת השפה הערבית צריכה להיות תנאי לקבלת תעודת בגרות מלאה. הפיכתה של הערבית למקצוע חובה לכלל תלמידי ישראל הלומדים בבתי ספר עבריים תבטיח את רכישה של השפה הערבית בחברה הישראלית. אנו סבורים כי חיוב בבגרות בשפה הערבית יעלה את קרנה של הערבית במרחב הציבורי ויקדם חברה אזרחית שוויונית. כפי שהציעו התלמידות והתלמידים שהשתתפו במחקר, גם אנחנו סבורים כי בגרות בערבית צריכה להיות תנאי לקבלת תעודת בגרות, לכל הפחות כשם שבגרות בספורט היא תנאי לתעודת בגרות.

המלצות

1. יש להרחיב את אפשרויות בחינת הבגרות בערבית אל מעבר לבחינה בחמש יחידות. אנו מציעים שכלל התלמידים היהודים בישראל יחויבו להיבחן ביחידה אחת בערבית, שרמתה גבוהה הרבה יותר מהבחינה שהייתה קיימת עד שנת 2014.⁶ המעוניינים להרחיב יוכלו להיבחן בשלוש, ארבע או חמש יחידות לבגרות.
2. יש לחלק את הבחינה כך שהתלמיד ייבחן בהדרגה על ידיעותיו מכיתה י ועד יב. בחינה יחידה בכיתה יב על כלל הידע המצטבר יוצרת עומס רב על התלמידים ודורשת מהם לשנן חומר רב, ובכך היא פוגעת בלמידה המשמעותית.
3. יש לבחון דרכים נוספות לבדיקת הידע בשפה הערבית ובתרבות הערבית, מעבר לבחינה בכתב ובעל-פה המתקיימות כיום. הבחינה הנוכחית שבעל-פה דורשת מהתלמידים שינון של כשלושים משפטים. אנו מציעים כי תחת הקנייתן של מיומנויות שינון יתרגלו התלמידים את הנלמד וייבחנו על יכולתם לחבר משפטים בכוחות עצמם. אפשר גם להטיל על התלמידים למשל להכין פרויקט גמר יצירתי או אמנותי שיפגין את המיומנויות שרכשו, לקדם פרויקט משותף בין דוברי עברית ועוד.
4. הוראת השפה הערבית צריכה לעורר בתלמידים סקרנות כלפי השפה והתרבות הערבית. עליה להתבסס על עקרונות של חקר, סקרנות ועניין, כפי שעולה גם מתפיסתו של משרד החינוך המדגיש בשנים האחרונות את חשיבותה של הלמידה המשמעותית, את גישת החקר ואת ההוראה הבינתחומית. תפיסות

6 בשנת 2014 ביטל שר החינוך דאז, שי פירון, את האפשרות להיבחן בפחות מחמש יחידות בערבית.

פדגוגיות אלו צריכות לבוא לידי ביטוי בתוכנית הלימודים החדשה בערבית. לשם כך יש לעדכן את התכנים הנלמדים ואת דרכי ההוראה ולאמץ דרכי הוראה חדשניות המעודדות למידה אקטיבית.

ד. הכשרת מורים לערבית

העיקרון הרביעי הוא איכות הוראה מיטבית. הצלחתה של כל תוכנית לימודים מותנית בהכשרה מיטבית של המורות והמורים, על אחת כמה וכמה כשמדובר בהוראת השפה הערבית על כל מורכבויותיה. על משרד החינוך והמוסדות להכשרת המורים לערבית לפעול כדי שבוגרות ובוגרי תוכניות ההכשרה להוראת הערבית יהיו בעלי כשירות לשונית גבוהה במיוחד בערבית, בכל מיומנויות השפה (שמיעה, דיבור, קריאה וכתיבה), לרבות בשפה הדבורה ובמגוון סיטואציות וסוגות של טקסטים. אנו סבורים כי רק כאשר המורה עצמה "תחיה את השפה", אם כשפת אם ואם כשפה שנייה, היא תוכל להעביר גם לתלמידיה את הידע ואת תפיסת השפה ולהרחיב את אופק הציפיות שלהם מתחום עשיר זה.

המלצות

1. למורות ומורים לערבית ששפתם ערבית עשוי להיות יתרון מסוים על פני אלו שערבית אינה שפתם. עם זאת, יש להבטיח שגם הם יקבלו הכשרה נאותה שתכשיר אותם להוראת הערבית כשפה שנייה.
2. אנו סבורים כי למורות ומורים ששפתם ערבית – לא בהכרח במקצוע הערבית, אלא גם בתחומי דעת נוספים – יש ערך חברתי ואזרחי שלא יסולא בפז. נוכחותם בכיתה עשויה לתרום לשבירת סטריאוטיפים ולהיכרות בלתי אמצעית עם תרבויות, מנהגים ודתות (לדוגמה נצרות ואסלאם). לפיכך אנו ממליצים להכשיר ולקלוט יותר מורות ומורים ששפתם ערבית.
3. אנו קוראים לכלל הגורמים העוסקים בחינוך ובהכשרת מורים לעודד דוברות ודוברי ערבית להירשם לתוכניות להכשרת מורים לערבית.
4. חשוב מאוד לשלב בתוכנית הלימודים החדשה את המורות והמורים הוותיקים, המלמדים ערבית כיום. הידע והניסיון המרובים שרכשו לאורך שנות עבודתם עשויים לסייע להתבססות מהירה של התוכנית החדשה, ודוגמה מוחשית לכך היא המורות והמורים הוותיקים שתרמו למסמך עקרונות זה. אנו קוראים למורות ומורים אלו להשתלם ולהשתלב במערך ההוראה של תוכנית הלימודים החדשה,

לסייע בהטמעת תכניה החדשים ולהורות את השפה, בהתאם לחזון התוכנית החדשה, לצורכי תקשורת יומיומית.

5. מורות ומורים המלמדים כיום ערבית, ואשר שפתם אינה ערבית, יחויבו לעבור השתלמויות והכשרות לשיפור שליטתם בשפה הערבית המדוברת, לשיפור יכולות התבטאותם בערבית ספרותית, להרחבת הידע שלהם בספרות הערבית, ולהיכרות עם החברה הערבית בישראל, כפי שלדעתנו צריכה לדרוש תוכנית לימודים חדשה.

6. אנו קוראים לגורמי החינוך ברמה הלאומית והמקומית, וכן למנהלות ולמנהלי בתי הספר ולראשי הרשויות המקומיות, לעודד הוראה משותפת של השפה הערבית בידי צוותים של מורות ומורים דוברי עברית וערבית שעברו הכשרות מתאימות. צוותים מגוונים יקדמו הפריה הדדית והתמודדות צוותית עם הקשיים שבדרך.

7. יש לערוך ימי עיון, הכשרות וסדנאות שיהיו מעין "יום שיא" למורים. מיזמים כאלה יתרמו להעלאת המוטיבציה בקרב המורות והמורים ואף בקרב פרחי ההוראה, ויסייעו להם לשמר את ידיעותיהם בשפה ולהתעדכן בהקשרים המקומיים והמרחביים.

ה. שיעורי ערבית כמסגרת לשינוי חברתי

עקרון היסוד החמישי של תוכנית הלימודים המוצעת כאן הוא התפיסה הרואה בשפה גשר בין בני אדם ובין תרבויות. יש מוטיבציה ללימוד השפה הערבית, אך למרבה הצער אין הלימה בינה ובין ידיעת הערבית בפועל בקרב יהודים בישראל.⁷ לימוד השפה הערבית בישראל אינו יכול להיעשות במנותק מההקשרים החברתיים, התרבותיים, הפוליטיים וההיסטוריים של ישראל ושל מדינות וחברות במזרח התיכון,⁸ ולכן לדעתנו יש חשיבות חינוכית וערכית רבה למפגשים בין דוברי שתי השפות. מפגשים כאלה יוכלו להרחיב את ההיכרות עם השפה ועם התרבות הערבית

7 יהודה שנהב, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, נסים מזרחי ויונתן מנדל, ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל: דוח, ירושלים: הוצאת מכון ון ליר, 2015.

8 בהקשר זה כתב יאיר אור על מודעות רב-לשונית ותפקידה ברגישותו של אדם לטבע השפה ולתפקידה בחיים האנושיים. ראו יאיר אור, "מודעות רב-לשונית", אילנה שוהמי ומיכל טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, 2018, עמ' 92-105.

ולהמחיש את הקשר ההיסטורי והאטימולוגי בין הערבית לעברית, המשקף גם את הקשר עתיק היומין בין שתי החברות.

המוטיבציה העיקרית ללימוד ערבית כיום בכיתות הגבוהות, במסגרת תוכנית הלימודים הנוכחית, היא הרצון לשרת בחיל המודיעין. כאשר זהו המסגור של המקצוע קשה לשנות את התפיסה לגבי מטרה שלשמה לומדים ערבית, חשיבות המקצוע, מעמד השפה ומעמדם של דובריה בחברה.⁹ יש להרחיב את קשת המוטיבציות ללימוד הערבית ואת האופן שבו מקצוע הערבית מתווך את המציאות לתלמיד היהודי בישראל. אנו מבקשים להחיל תפיסה הוליסטית שמביאה בחשבון מוטיבציות שונות ללימוד השפה, ובהן היותה גשר לתקשורת יומיומית ולדיון בענייני תרבות, חברה, דת והיסטוריה.

שיעורי הערבית שונים מהותית ממקצועות לימוד אחרים במערכת החינוך מכיוון שצריכה להיות להם מטרה חינוכית, ערכית ותרבותית חשובה – להפיג את הפחד הזה, המבוסס על אי־ידיעת השפה. בשיעורי הערבית טמונה הזדמנות לקירוב לבבות בין דוברי שתי השפות.

המלצות

1. יש ללמד את השפה הערבית בתוך ההקשר המרחבי, למשל לשלב בתוכנית הלימודים התייחסות ללימודי המזרח התיכון. ישנן חטיבות ביניים המציעות כיום מגמת מזרחנות או שיעורי מזרחנות במקום לימודי הערבית, לתלמידים שהתקשו בשיעורי הערבית בכיתה ז'. אנו סבורים שכלל התלמידים הלומדים ערבית צריכים להכיר הקשרים היסטוריים וחברתיים של המרחב המזרח תיכוני ולא רק אותם תלמידים המתקשים בשיעורי הערבית. חשיפת התלמיד לתכנים המציגים את ההיסטוריה, התרבות והחברה הערבית תפתח בפניו דלת להיכרות עם האחר ולצמצום הזרות והחשש מהשפה הערבית ומדובריה.
2. יש לערוך מפגשים עם תלמידים ששפתם ערבית כחלק בלתי נפרד מלימוד השפה. כפי שטענו התלמידים בפרק השני ברוח זה, מפגשים חד־פעמיים מזיקים לתלמיד ואינם מקדמים היכרות ולמידה, שכן הם יוצרים תסכול ותחושת חוסר מסוגלות בקרב התלמידים. תחת זאת אנו ממליצים לגבש סדרת מפגשים קבועים בין תלמידי "בתי ספר תאומים" יהודים וערבים, שתפיק תועלת לדוברי שתי

9 Yonatan Mendel, *The Creation of Israeli Arabic: Security and Politics in Arabic Studies in Israel*, New York: Palgrave Macmillan, 2014

השפות. את המפגשים ינחו אנשי מקצוע – מורים או מנחי קבוצות. המפגשים יכולים לכלול שיחות ודיונים, למידה משותפת של נושא כלשהו (למשל אמנות, תרבות או ספורט) או פרויקט התנדבותי משותף, וכמובן גם הקשרים הנוגעים למיומנויות שפה.

3. יש לקשור את לימוד הערבית בבתי הספר לתהליך ארצי רחב יותר שיעודד את לימוד הערבית בחברה בישראל, למשל הנכחה של השפה הערבית במרחב הציבורי, במוסדות ציבור ובמוסדות החינוך, כפי שהחלו האוניברסיטאות לעשות בשטחן זה מכבר. זאת ועוד, אנו סבורים כי יש לעודד את לימוד הערבית בכלל החברה, למשל באמצעות קורסי ערבית לכלל הסטודנטים במהלך לימודיהם האקדמיים וקורסי ערבית לעובדים במוסדות ציבור (לדוגמה בבתי חולים).

סיכום

דוח זה קורא לערוך שינוי מהותי באופן הוראתה של הערבית בבית הספר העבריים בישראל. שינוי זה יצטרך להיעשות כד בכד עם שינוי תפיסתי רב-מערכתי. על המערכת הציבורית כולה להירתם למאמץ לשינוי מעמד השפה הערבית ולהגדיר מחדש את החשיבות ואת הצורך ללמוד אותה וללמדה, ולעודד את משרד החינוך לחשוב מחדש על תחום הוראת הערבית – לרבות על רשתות ההוראה, על הגישות הפדגוגיות, על המוטיבציות לקידום הוראת הערבית, על רשתות חברתיות ואזרחיות לקידום השפה, על מטרות הוראת הערבית, על כישורי התלמידים, על הכשרת המורים, על מפגשים בין תלמידים יהודים וערבים ועוד. אנו קוראים כאן לשינוי בתפיסת השפה הערבית וההתייחסות אליה. בנקודת המבט המקצועית והמחקרית שהצגנו כאן אנו מבקשים לפרוץ את המגבלות שאפיינו עד כה את החשיבה המסורתית על תחום הוראת הערבית בישראל בכל הנוגע למטרת הלימוד ולהיקפו, לדרכי ההוראה, לכישורי המורים ולהכשרתם. בהצעותינו אנו מתבססים על ההבנה ששפה צריכה לשמש כלי לתקשורת בין אנשים ובין תרבויות; ביכולתה לקדם קשר, הבנה והיכרות בין אזרחי המדינה היהודים והערבים ובינם לבין שכניהם הקרובים והרחוקים. אנו מלאי תקווה כי דוח זה יסייע למפות את השינויים הנחוצים בתחום הוראת הערבית בבתי הספר העבריים בישראל ויעודד חשיבה מחודשת, שנדמה כי היא קריטית בתחום הזה, במקום הזה ובעת הזאת.

