

לימוד השפה הערבית כגשר בין תרבויות

מסע בין דמויות בספרי לימוד בחטיבת הביניים
ובחטיבה העליונה בבתי ספר יהודיים

מילות מפתח: הוראת השפה הערבית, בין-תרבותי, חיים משותפים, חינוך לרב-תרבותיות

תקציר

המחקר שלפנינו בוחן את התכנים הנלמדים בספרים להוראת הערבית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בבתי ספר יהודיים, ובודק אם וכיצד הם מזמינים את התלמידים להכיר את התרבות האחרת ומשמשים כלי לניפוץ סטריאוטיפים ולקידום חיים משותפים. בכוחם של הטקסטים הנלמדים בבתי הספר להשפיע על עיצוב תפיסת המציאות דווקא בגיל ההתבגרות, וכך ביכולתם לשמר ולשעתק מציאות של בידול ושל סטריאוטיפים, ואולם בכוחם גם לקדם שינוי ליצירת חברה שיתופית ופלורליסטית.

אחת הדרכים להתמודדות עם רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר היא פיתוח כשירות בין-תרבותית בקרב התלמידים, ואחד הכלים המשמעותיים לכך טמון בתוכני הלימוד ובאופן הוראתם. המחקר חושף תכנים חוצי-תרבותיות – כגון שוויון מגדרי, חשיפה לאנשי

רוח ואומנות, ערכי המשפחה וידע העולם – שלהם פוטנציאל לשמש גשר בין תרבויות ולקדם רעיונות של חיים משותפים, סובלנות וקבלת האחר. עם זאת, נמצא כי דווקא אינטראקציות בין-אישיות בין יהודים וערבים העשויות לשמש מנוף להיכרות משמעותית ולהתקרבות, נעדרות מן הטקסטים כמעט לחלוטין. עוד בולט בהיעדרו אזכור הסכסוך היהודי-ערבי, המעיד על הימנעות מעיסוק בנושאים שנויים במחלוקת.

המחקר עשוי לתרום גם לקובעי המדיניות במשרד החינוך ולעודדם להקים צוות הכולל כותבי ספרי לימוד שערבית היא תרבותם ושפת אימם, כדי לתרום לחיבור תוכנית לימודים ברוח ערכים של שוויון ושותפות, כמרכיב חשוב לקיומה של חברה דמוקרטית.

מבוא

חברות רבות בעידן הנוכחי מאופיינות בקיומה של שונות אתנית משמעותית, גזעית או דתית, וזו הופכת אותן לחברות רב-תרבותיות או רב-לאומיות (Tully, 2001). חברות אלה מתאפיינות בריבוי תרבויות לצד ריבוי שסעים (Arasaratnam, 2013; Kymlicka, 2010). מדינת ישראל היא דוגמה למדינה מרובת תרבויות הכוללת קבוצות לאומיות ותרבותיות שונות (דהאן, 2007). עם זאת, מרבית החוקרים סבורים כי החברה הישראלית אינה רב-תרבותית, היות שהיא שסועה עמוקות, ויחסי הגומלין בין הקהילות התרבותיות השונות מתאפיינים באי-שוויון, בניכור, בהיעדר דיאלוג, בשלילה הדדית ובקיטוב גובר בין קבוצות שונות (Epstein, 2016; Etzioni-Halevy, 2016; Jackson & Doerschler, 2016; Paul-Binyamin & Haj-Yehia, 2019). הקהילות השונות בא לידי ביטוי בתחומי חיים שונים, בעיקר במערכת החינוך, בשוק העבודה ובאזורי המגורים (סמוחה, 2010; שיפמן, 2016).

ההפרדה התרבותית ויחסי השלילה ההדדית בולטים במיוחד ביחס בין קבוצת הרוב היהודי והמיעוט הערבי-פלסטיני, בשל הקונפליקט הלאומי וההיסטורי ארוך השנים (סמוחה, 2010). נכון לשנת 2023 החברה הישראלית מונה כ-9.7 מיליון בני אדם – היהודים מהווים 72.6%, וכ-21% הם ערבים: 80% מהם ערבים-מוסלמים והיתר ערבים-נוצרים או דרוזים (הל"מ"ס, 2023). המוצא והזהות של היהודים ושל הערבים נחשבים מנוגדים, ויש ביניהם הבדלים דתיים, תרבותיים, לאומיים ולשוניים, שיחד יוצרים את אחד ממוקדי

המתח הפוליטיים-חברתיים בכל הקשור ליחסי כוח יהודים-ערבים, לרבות אי-השוויון ביניהם (Shdema & Martin, 2022).

מערכת החינוך בבתי הספר בישראל נחלקת לכמה זרמים: ממלכתי, ממלכתי-דתי, ערבי, ועצמאי (חרדי), ואלו נפרדים גם בסוגי הפיקוח, בשפות ההוראה (ערבית לעומת עברית) ובתוכניות הלימודים (Abu Asbah, 2007; Al-Haj, 1995). מערכת בתי הספר ממלאת תפקיד חיוני בעיצוב זהות קולקטיבית ויחס כלפי קבוצות אחרות, הן קבוצות רוב הן קבוצות מיעוט, ואלה מושפעים במידה רבה ממפגשים עם חברי קבוצת חוץ או מהיעדרם (Levy, 2023). בעוד ההפרדה מסייעת לשמור על צביון זהותי של המיעוט, היא פועלת בה בעת גם לשימור יחסי הכוח לטובת קבוצת הרוב (יצחקי, 2022). לפי תיאוריית הקשר של אלפורט (Allport, 1954), מפגשים ישירים ובלתי-אמצעיים בין קבוצות מפחיתים קונפליקטים ומתחים ביניהן ומשפרים את יחסייהן זו לזו, ואילו היעדר קשר בשנים מכוננות עלול להשפיע לרעה על היחסים הבין-קבוצתיים (Cehajic et al., 2008). אך במערכת החינוך הישראלית הרוב המכריע של התלמידים היהודים אינו לומד עם תלמידים ערבים, ולהפך (Hager & Jabareen, 2016), ולכן פוטנציאל המפגשים הישירים בין ערבים ליהודים מוגבל. לרוב המפגש הראשוני בין יהודים וערבים הנמצאים במעמד שווה יתקיים במוסד להשכלה גבוהה כסטודנטים (Cehajic et al., 2008).

אפשרות לחשיפה לתרבות הערבית ולאינטראקציה בין-תרבותית עשויה להתקיים באמצעות הוראת השפה הערבית. מחקריה של עוייד בשארה (Awayed-Bishara, 2021a; 2021b) עוסקים בממשק שבין הוראת שפה לעיצוב רב-תרבותיות בישראל. היא מתייחסת לתפקידה המכונן של הוראת האנגלית כשפה זרה (EFL), וכן לתיאוריות של חינוך לשפות זרות כשיח תרבותי של פעולה והעצמה שבאמצעותו מורים מקבוצות מיעוט בחברה רוויית קונפליקטים פועלים כסוכנים של שינוי חברתי וחינוכי. החינוך קשור לשיח הפוליטי, מושפע ממנו ואף מעוצב על ידו (Ali-Saleh, 2020; Paul-Binyamin & Haj, 2019). לפי הגישה הליברלית-דמוקרטית, חינוך פוליטי מטרתו להוציא אנשים מן המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית, ולפתח בהם מיומנות בזיהוי והבנה של אינטרסים משותפים (מיל, 2006). החינוך הפוליטי, כפי שהגדיר אותו לם (2000, 344), נועד לפתח את כישוריו האינטלקטואליים ואת רגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים. החינוך הפוליטי מבקש לחנך תלמידים כך שיוכלו לעצב עמדות עצמאיות בשאלות פוליטיות, לפתחו עצמאות מחשבתית וחשיבה ביקורתית, ויוכלו לקבל החלטות אוטונומיות.

עם זאת, השימוש במושג "פוליטי" בשיח הציבורי והחינוכי אינו אחיד, והוא טעון במשמעויות פוליטיות שונות (פינסון, 2016). באמצעות חינוך רב-לשוני אפשר לקדם סובלנות ודיאלוג של הלומדים ולשרת פוליטיקה תרבותית של צדק חברתי (Awayed-Bishara, 2021a).

המחקר הנוכחי בוחן את האופן שבו מוצג הערבי בספרים להוראת השפה הערבית המאושרים על-ידי משרד החינוך ונלמדים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בבתי ספר יהודיים. כמו כן, המחקר בודק את האופן שבו התכנים הנלמדים מהווים הזדמנות להכרת התרבות האחרת, לניפוץ סטריאוטיפים, ולתרומה לקידום חיים משותפים. דווקא בגיל ההתבגרות עשויים הטקסטים הנלמדים בבתי הספר לשמר ולשעתק מציאות של בידול ושל סטריאוטיפים, מחד גיסא, ומאידך גיסא – בכוחם לקדם שינוי ליצירת חברה שיתופית ופלורליסטית.

המחקר עתיד להוסיף נדבך חשוב לקידום ההכרה בחשיבותה של השפה הערבית כשפה בעלת מעמד מיוחד במדינת ישראל (עד 2018 נחשבה השפה הערבית שפה שנייה רשמית), וכזו הנהוגה בפייה של חמישית מאוכלוסיית ישראל. כמו כן, בכוחו להדגיש את החשיבות בהוראת השפה הערבית בבתי ספר, לא רק כמקצוע בחירה, ואת הצורך בבחירה מושכלת של טקסטים שעשויים לקדם את רעיון החיים המשותפים, כמרכיב חשוב בחברה דמוקרטית. המחקר עשוי לתרום לכותבי הספרים וקובעי המדיניות במשרד החינוך באמצעות זיהוי מהלכים המקדמים והמשעתקים, כך שיוכלו לכוון תוכנית לימודים ברוח ערכים של שוויון ושותפות.

חלקו הראשון של המאמר מציג סקירת מושגים רלוונטיים שיסייעו בנייתו הממצאים ובדיון: רב-תרבותיות, אינטליגנציה תרבותית, חינוך לרב-תרבותיות, וחוק הלאום. נעמוד על היחס לשפה הערבית בישראל ועל המורכבות המלווה את הניסיון ליישם מושגים אלה בחברה הישראלית המשוסעת, בעיקר על רקע לאומי. בחלק השני של המאמר יוצגו הממצאים, הכוללים ארבעה תחומים חברתיים מרכזיים: מגדר, משפחה, דמויות מעולם הרוח והתרבות ואקטואליה. בחלק זה נציג דמויות מפתח בעולם הערבי כפי שהופיעו בספרים השונים, ונעמוד על אופן הצגתן ועל הדיון בהן, הן מבחינת הטקסט הן מבחינה חזותית. החלק השלישי והמסכם יוקדש לניתוח ולדיון שיתמקד בקשר בין דרכי ייצוג הערבים בספרים להוראת העברית לבין מיצובו של המיעוט הערבי במערך יחסי הכוחות והזהויות בחברה הישראלית. כמו כן נעמוד על האופן שבו עשויים התכנים הנלמדים לקדם חיים משותפים.

אינטליגנציה תרבותית וחינוך לרב־תרבותיות

לפי רייטר ולוריא (2021), עבודה עם בני אדם מתרבויות שונות – בעלי התנהגויות, נורמות וצורות תקשורת אחרות – עשויה להשפיע על הבנה ופירוש של מצבים שונים או על התגובה להם. כדי להקנות מיומנויות שיסייעו להצלחה בעולם הגלובלי נדרשת יכולת להבין סביבות תרבותיות מובחנות, ולהתנהג בצורה מותאמת במגוון מצבים זרים ולא מוכרים. במענה לדרישה הזאת פיתחו איירלי ואנג (Earley & Ang, 2003) את המושג אינטליגנציה תרבותית (Cultural Intelligence), שהיא יכולתו של הפרט להצליח ולהיות עיל בביצועים בעבודה במצבים שמאופיינים בגיוון תרבותי.

אינטליגנציה תרבותית קשורה ליכולת לפתור בעיות פרקטיות מ"העולם האמיתי" (Gardner, 2006), ולא רק בעיות בהקשר האקדמי שמתאימות להגדרת IQ של שמידט והאנטר (2000). רייטר ולוריא (2021) מציינים כי ביכולת הזאת נכללות יכולות מנטליות, מוטיבציוניות והתנהגותיות שממוקדות בפתרון בעיות בהקשר הספציפי של סביבה בעלת מגוון תרבותי. המודל הרב־ממדי לטיפוח רב־תרבותיות שהציעו איירלי ואנג (Earley & Ang, 2003) משלב בין יכולות מנטליות – קוגניציה, מטה־קוגניציה ומוטיבציה, שמתרחשות פנימה – ובין יכולות התנהגותיות שבאות לידי ביטוי בפעולות הגלויות של האדם. איירלי ואנג מיוו את המודל לארבעה גורמים:

1. הגורם המטה־קוגניטיבי עוסק ביכולת המנטלית לרכוש ולהבין ידע תרבותי ולהיחשף לידע חדש על תרבות אחרת.
 2. הגורם הקוגניטיבי קשור לידע הכללי על נורמות, על פרקטיקות ועל קונבנציות מקובלות – כלכליות, משפטיות, חברתיות או ערכיות – בתרבויות השונות.
 3. הגורם המוטיבציוני עוסק במיקוד האנרגיה והקשב בלימוד הבדלים בין־תרבותיים, ובשיפור היכולת לתפקד במצבים שתרבויות חדשות מעורבות בהם.
 4. הגורם ההתנהגותי קשור ליכולת להגיב באינטראקציות בעלות גיוון תרבותי באופן מילולי ולא־מילולי, כגון טון דיבור, מחוות והבעות פנים, מתוך הבנת התרבות האחרת.
- הקניית מיומנויות בין־תרבותיות בחברות מגוונות עוזרת לתלמידים לממש את מלוא הפוטנציאל היצרני שלהם כאזרחים בוגרים. אחד הכלים המשמעותיים להכרת זהותו של האחר ולהכרה בתרבותו הוא הכרה בשפתו, שכן שפה נתפסת כמרכיב בסיסי במרכיבי הזהות הקולקטיבית (סבן ואמארה, 2004).

החינוך לרב-תרבותיות צמח בשנות ה-60 של המאה ה-20, ובבסיסו רעיונות של צדק, הוגנות, שוויון וחופש (Grant & Millar, 1993), ועל-פיו כבר בגיל צעיר חשוב לפתח את היכולת לראות במגוון התרבויות יתרון, ולהנחיל ערכים של קבלה, כבוד והערכה בין בני תרבויות שונות (Banks & Banks, 2010). בבית הספר ובכיתה מתמודדים אנשי החינוך עם אתגרים של רב-תרבותיות, שונות, ניכור, אי-שוויון ובידול. מחקרים (דולב, 2017; Gerzon & Gleason, 2013) מלמדים כי הוראה לפי הגישה הרב-תרבותית מתמקדת בשני תפקידים שעל המורה בכיתה רב-תרבותית למלא בו-זמנית: האחד – לפנות לתלמיד כפרט ולקדם הישגים לימודיים (Smit & Humpert, 2012); האחר – לקדם את כל הכיתה כקבוצה מגוונת וליצור תודעת חיים בחברה הטרוגנית הכוללת גיוון, כבוד, קבלה, סקרנות והבנת ערך הגיוון. מערכת זו צריכה להקנות לכלל התלמידים גישה קשובה מבחינה תרבותית באמצעות כלים שיסייעו להם להיחשף לתרבות האחר, להקשיב לאחר, לחבר בין למידה רגשית חברתית לסוגיות סוציו-פוליטיות ולהבדלים בין-תרבותיים, תוך טיפוח של אוריינות אתית ושל יכולות בין-תרבותיות (בבנישתי ופרידמן, 2020; Agbaria, 2018). התלמידים שיסיימו את לימודיהם הפורמליים מתוך הכרה של תרבות אחרת עשויים לחוש פחות תחושת ניכור, ואף להביע יותר עניין בהבנת סוגיות חברתיות ופוליטיות שונות. לשם כך מומלץ לחשוף את התלמידים לטקסטים ולהזדמנויות להתמודדות עם סוגיות תרבותיות, ולעודד אצלם, לצד גיוון שפתי, התפתחות חברתית ואקדמית באופן שעשוי להוביל אותם להפוך לאזרחים אפקטיביים יותר (Banks, 2014). תוכנית לימודים מקיפה ויסודית ללימודי הערבית בבתי הספר העבריים טומנת בחובה פוטנציאל תרבותי-חברתי עצום ואף פוליטי.

השפה הערבית וחוק הלאום

רוב האזרחים הערבים בישראל מדברים ערבית כשפתם הראשונה ועברית כשפה שנייה או שלישית (Amara, 2002; 2007). עברית נחשבת לחלק מתוכנית הליבה בבתי ספר ערביים, ועל כל התלמידים לעבור בחינת בגרות כדי לקבל את תעודת הבגרות, וזו נדרשת גם בהמשך חייהם לצורך התקדמות בכל תחומי החיים. היהודים, לעומת זאת, אינם נדרשים לדעת ערבית או אפילו לשקול ללמוד ערבית לצורכי תקשורת או התחשבות במיעוט הערבי. תמונה זו משקפת את המדיניות הלשונית במדינת ישראל, הנגזרת מפערי העוצמה בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט, המצויות בקונפליקט.

מדיניות לשונית משמעה החלטות בנוגע לשאלה באילו שפות יש להשתמש בחינוך ובחברה. המדיניות הלשונית מתקיימת בהקשרים פוליטיים, אידיאולוגיים, חברתיים וזהותיים (שוהמי, 2014), ובאופן רשמי היא נקבעת בדרך כלל בשורה של חוקים ומסמכים רשמיים של המדינה. לנדרי ובוריס (Landry & Bourhis, 1997) מציינים כי השפה והנוף הלשוני משקפים את כוחן ואת מעמדן היחסי של הקבוצות הלאומיות והלשוניות בחברה. במקרים רבים הקבוצה השלטת קובעת את כיוון הלחץ המופעל על קבוצות מיעוט להתערותן בחברה באמצעות מדיניות לשונית, תוכניות חינוכיות וכדומה (בן-רפאל, 2002). המדיניות הלשונית בישראל קובעת כי העברית היא שפת המדינה, ולשפה הערבית מעמד מיוחד. מדיניות זו קובעת בעקיפין מי שייך לחברה ומי לא, שכן ידע בשפה אינו רק אמצעי ליצירת תקשורת, אלא גם אמצעי להדרה של קבוצות מיעוט (Spolsky, 2009). מדיניות זו מציבה את העברית כשפה הגמונית חזקה בזיקה ללאומיות ישראלית, ומקבעת את המציאות המפירה צדק לשוני ויוצרת אפליה אל מול אזרחים שאינם דוברים עברית כשפת אם (שוהמי, 2014; Ben-Rafael et al., 2006).

בשנת 2018 עבר בכנסת "חוק הלאום", שלפיו ישראל היא מדינת הלאום של העם היהודי. סעיף 4 של החוק מתייחס למעמד השפה הערבית, וקובע שבשונה ממעמדה הקודם של השפה הערבית – כשפה רשמית במדינה – תוכר השפה הערבית כשפה בעלת מעמד מיוחד, שטרם נקבע (חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי, 2018). לחוק משמעויות סמליות וחינוכיות חשובות, והשלכותיו נוגעות הן לתחום השפה הן לסוגיות של שוויון זכויות ולחוזקה של הדמוקרטיה הישראלית. ההחלטה להפוך את העברית לשפה הדומיננטית במרחב הציבורי מלמדת כי השפה הערבית נתפסת כבעיה וכאיום על ההגמוניה היהודית במדינה. אי-שימוש בשפה הערבית במרחב הציבורי ואי-היווצרות של דו-לשוניות דו-סטרית מסכלים סיכוי לפסיפס לשוני שיתרום לבניית גשרים אמיתיים בין הקבוצות בישראל. מקור הפער הזה טמון בפערי עוצמה משמעותיים הקיימים בין שתי הקבוצות הלאומיות (אמארה, 2020). לחוק הלאום השפעה גם על האקלים שבו נלמדת השפה הערבית.

לימודי השפה הערבית בבתי ספר עבריים

לימודי השפה הערבית הספרותית והמדוברת עוסקים בשפתם של הערבים – אזרחי ישראל, הפלסטינים, הערבים ברחבי האזור – ולכן הם מהווים הזדמנות להיכרות עם

המרחב הערבי. אלעזר־הלוי (2014) מחלקת את הוראת הערבית בישראל לשלוש תקופות: התקופה הראשונה, מימי ראשית מערכת החינוך ועד לקום המדינה ב־1948, משקפת את תפיסת השפה הערבית כנכס תרבותי ומעשי – התרבות הערבית נחשבה לתרבות עשירה, והשפה העניקה יתרון תעסוקתי. התקופה השנייה, מימי קום המדינה ועד לימים שאחרי מלחמת לבנון הראשונה (1948–1982), התמקדה לראשונה בצורך הביטחוני והמודיעיני בלימוד הערבית, וספרי הלימוד שיקפו ואף הטמיעו תודעה הרואה בערבים אויב. אמארה (2020) מציין בהקשר זה כי את השיח על הוראת השפה באותה עת (קביעת התכנים, דרכי ההוראה ועוד) ניהלו יהודים בלבד, והם שנחשבו המתאימים להובילו. מסיבה זו, מציינים מנדל ואחרים (2016), מבחינת החברה היהודית בישראל הפכה השפה הערבית לשפה מלאכותית, פסיבית ומוגבלת, המתקיימת לעיתים ללא קשר למסורות, לתרבויות ולאנשים המשתמשים בה ביום־יום. בתקופה השלישית, החל משנות ה־80 ואילך, הלכה ונעלמה ההטיה הלאומית והצבאית שבספרי הלימוד בערבית, ובמקומה הושמעה גישה חיובית "לקראת שלום והידברות עם השכנים" (אלעזר־הלוי, 2014, 21).

בשנים האחרונות, לאור השינויים החברתיים והשינוי במדיניות ביחס להוראת הערבית, הולכים וגוברים הקולות במערכת הציבורית בדבר הצורך לחזק את לימודי הערבית ולהגביר את יכולתם של האזרחים היהודים לשוחח בערבית ולהבין את האזרחים הערבים בשפת אימם. בהוראת השפה הערבית קיימת הבחנה בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית, ולשילוב ביניהן חשיבות רבה, שכן בדרך זו מתאפשרים תקשורת ישירה, שיח פנים אל פנים לצד כישורי שפה וחשיפה לתרבות האחרת. השפה הערבית מהווה צוהר לעולמו, לתרבותו ולאורח חייו של המיעוט הערבי בישראל. ערבית נלמדת בבתי הספר העבריים כשפה זרה שנייה, נוסף לשפה האנגלית, ועם זאת היא אינה מוגדרת כשפת ליבה אלא כ"שפה זרה שנייה חובה". בכיתות ז-ט היא מוגדרת מקצוע חובה, אולם אינה מוגדרת מקצוע ליבה. מעמד זה מאפשר בפועל שורה של דרכי מילוט מחובת הלמידה. כיוון שאין חובה להיבחן בערבית בבגרות, והזכאות לבגרות אינה מותנית בידיעת השפה, אין גם תמריץ של ממש ללמוד את השפה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.

במחקר שנערך על־ידי המכון למחקרי ביטחון לאומי בשיתוף מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום באוניברסיטת תל אביב (רעי, 2018) נמצא כי רק 8.6% מכלל היהודים שלומדים ערבית הגדירו עצמם כשולטים בשפה הערבית (לשם השוואה, 60% מכלל היהודים העידו על עצמם כשולטים באנגלית). מהם, רק 18.6% מכלל בעלי הידע בערבית כשפה זרה דיווחו כי רכשו אותו בבית הספר. כלומר, 1.6% בלבד מכלל האוכלוסייה היהודית יכולים לתקשר

בשפה הערבית בזכות מערכת החינוך. עוד מלמד המחקר על מוטיבציה נמוכה ללמוד את השפה הערבית. נתונים אלה רחוקים מלממש את מדיניות משרד החינוך ואת ההצהרות והשאיפות של נבחרי הציבור. טרומפר־הכט (2014) מצאה שרוב היהודים מחזיקים בעמדות שליליות כלפי לימוד השפה הערבית. מחקר עדכני יותר מציע סיבות מספר למוטיבציה מוגבלת ללימוד השפה, בהן, למשל, דימוי ירוד ופופולריות נמוכה, שוליותה של השפה בתוכנית הלימודים, שיטת הלימוד, ומרכזיותן של תפיסות אידיאולוגיות ופדגוגיות מסוימות (מנדל ועמיתים, 2020). אלחאג' (1994) מדגיש שבעשורים הראשונים של המדינה גם בבתי ספר עבריים שכללו ערבית בתוכנית הלימודים שלהם, רק מורים מעטים – כולם יהודים – היו בעלי הכשרה מתאימה ובעלי ידע, וספרי הלימוד לא היו מספקים, שכן רובם נכתבו בידי אנשים ששליטתם בערבית הייתה קלושה. גורמים נוספים קשורים להיעדר אוריינטציה אינטגרטיבית שמשמעה שאיפה של הפרט להשתלב בחברה דוברת השפה – הרוב היהודי אינו שואף לייצר קשר חזק עם הסביבה דוברת הערבית, וללימודי הערבית אין ערך אינסטרומנטלי משמעותי בהשתלבות בשוק העבודה. ההשפעה של היעדר אוריינטציה אינטגרטיבית כפולה: מספרית – בהפחתת מספרם של לומדי הערבית, וסמלית – בהעברת מסר המזלזל בחשיבות המקצוע לכלל התלמידים (רעי, 2018).

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את ייצוג הערבי כפי שהוא משתקף בספרי הלימוד להוראת השפה הערבית כשפה שנייה בבתי ספר יהודיים. המחקר יתבסס על שיטת ניתוח התוכן והניתוח הסמילוגי הן מבחינה טקסטואלית הן מבחינה ויזואלית, ויבחן את השאלות האלה:

1. מה הם דימויי "האחר" (במובן הלאומי) כפי שהם משתקפים בספרים אלה?
2. האם הספרים מתארים מפגשים בין־תרבותיים בין ערבים ויהודים? אם כן – איזה סוג של מפגשים ניכר בין הדמויות מן התרבויות השונות?
3. אילו ערכים באים לידי ביטוי בטקסטים הנבדקים?
4. האם המטרות שהציב משרד החינוך ביחס להוראת השפה ותפקידה כגשר אכן ממומשות בספרים הנלמדים?

מתודולוגיה

מחקרנו מתמקד בייצוג הערבי בספרים להוראת השפה הערבית החל משנות האלפיים, תקופה שעל-פי הטרמינולוגיה של אלעזר-הלוי (2014) מכונה "התקופה השלישית". כדי להבין טוב יותר את המשמעות החברתית של ייצוג הערבי חזרנו ובדקנו את התכנים ואת ייצוג הערבי בהם בכמה ספרים החל משנות ה-70 ועד שנות האלפיים.

הליך המחקר

המחקר כולל 11 ספרים להוראת השפה הערבית הנלמדים כיום בבתי הספר היהודיים הממלכתיים והממלכתיים-דתיים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. הספרים מאושרים על-ידי משרד החינוך, ונבחרו מתוך רשימה של ספרי הלימוד השכיחים בתוכניות הלימודים בשנים האחרונות בבתי ספר שונים ברחבי הארץ. הבחירה בטקסטים המיועדים לתלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה קשורה בכך שבשלב זה כבר רכשו התלמידים שליטה בסיסית לפחות בשפה הערבית, ואנו מניחים כי הטקסטים עשירים ומשמעותיים יותר. לוח 1 שלהלן מציג את קורפוס המחקר.

לוח 1: קורפוס המחקר - פרטי הספרים ומאפיינים מרכזיים

שם הספר/החבורת	מיועד לכיתה	הכותב/ת	עריכת הלשון הערבית והעיצוב הגרפי	ייעוץ דידיקטי/מדעי
יסודות הלשון הערבית (1976) أساسيات اللغة العربية	ז-ח חטיבת ביניים ולמתחילים בבית הספר התיכון	יעקב אייל לנדאו	לא מצוין	לא מצוין
מדארג' مدارج חלק ג (1984)	י-יא חטיבה עליונה	מאיר עינת	לא מצוין	לא מצוין

שם הספר/ החוברת	מיועד לכיתה	הכותב/ת	עריכת הלשון הערבית והעיצוב הגרפי	ייעוץ דידקטי/ מדעי
אלערבייה العربية ספר ב (1994)	חטיבת ביניים	רוחמה אבני אברהם ינון לינדה ישראלי	כרים עווד	משה פיאמנטה
אלערבייה العربية ספר ד (1998)	יא-יב חטיבה עליונה	לינדה ישראלי אברהם ינון	כרים עווד	נפתלי קינברג
שפה מספרת תרבות – ספר ג והוברת עבודה ג (2021) (שלושה כרכים) اللغة باب الحضارة	ט – חטיבת ביניים	אלה ולסטר ומירב חופי	עריכה: אלה ולסטר עריכה לשונית בערבית: מאדי קבלאן עריכה לשונית בעברית: טובה פלדמן עיצוב גרפי: גבי מנשה	מאדי קבלאן
מומתאז – לימוד השפה הערבית, ספר ב (2009) (שני כרכים) ممتاز	כיתה ט – חטיבת ביניים	רותי נסימי	קראה והעירה: הדר שמחוני עיצוב גרפי: לא מצוין	
לומדים ערבית ספר ג (2014) ندرس العربية	כיתה ט – חטיבת ביניים	חזי ברוש	עריכה לשונית: פלורית פירוז ולישי זהבי עיצוב גרפי: שירה בכר	נעמי אביבי ויסבלט
”יחדיו” – معاً תוכנית להקניית הלשון הערבית ותרבותה, הספר הרביעי חלק ראשון (1999)	כיתה י – חטיבה עליונה	מירב כהן־דר ודבורה תרשיש	עריכה לשונית בערבית: עלי אלאזהרי עריכה לשונית בעברית: מירב כהן־דר עיצוב גרפי: יעל בן יעקב, איילת ויזל ודבורה תרשיש	
שערים קרובים שפה – ספרות – תרבות (2002) أبواب مجاورة	חטיבת ביניים והחטיבה העליונה	עמי אלעד בוסקילה, אלה ולסטר, מירב חופי, אלון פרגמן	עריכה לשונית בערבית: נאדר עבד אלכרים עריכה לשונית בעברית: מירב כהן־דר עיצוב גרפי: גבי מנשה	

שם הספר/ החוברת	מיועד לכיתה	הכותב/ת	עריכת הלשון הערבית והעיצוב הגרפי	ייעוץ דידקטי/ מדעי
יא סלאם (שלום) – השפה כגשר תרבותי – תוכנית ללימוד השפה והתרבות הערבית (2010) يا سلام – اللغة كجسر ثقافي	חטיבת ביניים	אלה ולסטר, אליאס פלאח אליאס	עריכה לשונית בערבית: נאדר עבד אלכרים עריכה לשונית בעברית: עדי הרמן עיצוב גרפי: גבי מנשה	נאדר עבד אלכרים
השפה כגשר תרבותי – اللغة كجسر ثقافي יחידות לימוד בערבית תקשורתית ובתרבות (2005)	חטיבת ביניים	אלה ולסטר, אליאס פלאח אליאס	קריאה ביקורתית: מירב חופי איורים ועימוד גרפי: גבי מנשה, אלה ולסטר	
אמניאת (משאלות) امنيات (2021)	חטיבה עליונה	אלון פרגמן, ריקי ארברמן	יעלי יקר ר־ Levanas Hart	ייעוץ דידקטי ולשוני בעברית ובערבית: נעמי אביבי־ויסבלט

מן הלווח עולה כי מרבית התפקידים הקשורים להוראת השפה הערבית במערכת החינוך העברית אוישו ועדיין מאוישים בידי יהודים (אמארה, 2020). כמו כן, יושב ראש ועדת המקצוע, החברים בה, המפקחים על הוראת המקצוע, מחברי הספרים ואף המורים – מרביתם יהודים (המזכירות הפדגוגית, 2020). בתחילת שנות האלפיים נראית מגמת שינוי אשר למעורבים בכתיבה ובעריכה. רק בשנים האחרונות אנו רואים מעורבות של עורכים ויועצי תוכן ערבים ואף שותפות בכתיבה (למשל, הספר **יא סלאם**, 2010). עם זאת, לא נמצא אף לא ספר אחד שהכותב הראשי שלו הוא ערבי. היהודים אחראים לקביעת התכנים ולעיצוב הגרפי – כריכה ואיורים (ראו לוח 1). אשר לעריכה לשונית בערבית, נמצא שכל העורכים בכל הספרים שנבדקו הם ערבים. שינוי זה משפיע על בחירת התכנים, שמכוונת להכרה משמעותית של האחר, ומשקף במידה מסוימת את השינוי במדיניות של משרד החינוך ביחס להוראת השפה הערבית ולמטרותיה. בנייתו של הלחן נראה מהם התכנים העולים בספרים להוראת השפה הערבית ומהי זיקתם ללמידה רבת-תרבותית.

עיבוד הנתונים

ניתחנו את הטקסטים ניתוח תוכן (thematic content analysis) (Braun & Clarke, 2006). הנתונים שנאספו מן הטקסטים נותחו בארבעה שלבים: קידוד, מיפוי, ניתוח ממוקד וניתוח תיאורטי. בתהליך הקידוד והמיפוי ניתחנו את הטקסטים וחילצנו מהם תמות שונות העולות בכל יחידת טקסט ועשויות להוביל למענה על שאלות המחקר. בשלב הבא נעשה ניסיון לחבר בין הקודים ליצירת תמות משמעותיות, ולאחר מכן נעשה תהליך של זיכוך התמות. לבסוף נבדק הקשר בין התמות במבנה המצביע על "הסיפור" שעונה על שאלות המחקר. בכל אחת מהתמות פורטו תתי-תמות כפי שעלו מן מהנתונים באופן אינדוקטיבי (sub-theme by the content of the data).

ממצאים

כדי להבין טוב יותר את אופן הייצוג של הערבי חזרנו לספרים מוקדמים יותר להוראת הערבית שהיו מקובלים עד שנות ה-90 המאוחרות, למשל, **יסודות הלשון הערבית** (לנדאו, 1976); **מדארג'** (עינת, 1984); מתוך סדרת הספרים **אלערבייה** בחרנו לבדוק שניים: ספר ב (אבני, ינון וישראלי, 1994); וספר ד (ישראלי וינון, 1998). הבדיקה מלמדת כי מטרתם של מחברי הספרים הייתה לחשוף את התלמידים לאוצר מילים ולנושאי דקדוק ותחביר, ואילו למשמעות הטקסט מבחינה תרבותית-חברתית היה תפקיד משני, אם בכלל. ספרי הלימוד האלה התמקדו בטקסטים קצרים שעסקו בנושאים כלליים, כגון סיפורי עם ומשלים מן התרבות הערבית, וטקסטים חדשתיים קצרים שלרוב דיווחו על אירועים מחוץ לגבולות ישראל ולא נגעו ליחסי יהודים וערבים. כאמור, התכנים באותם הספרים נקבעו בזיקה לאידיאולוגיה השלטת.

לאחר מכן נפנינו לבדיקת הספרים שבמוקד המחקר הנוכחי, ספרי לימוד ערבית משנות האלפיים. לוח 2 להלן מציג את הספרים שנבדקו, את הטקסטים ואת התחומים שהתמקדו בהם ושמהם חילצנו את התמות.

לוח 2. מיפוי התכנים והחשיפה לתרבות ולערכים שבטקסטים

שם הספר / החוברת	שם הטקסט או הנושא	תחום	ערכים / הדגשים בטקסט	חשיפה לתרבות הערבית ומפגש בין-תרבותי
שפה מספרת תרבות ספר ג וחוברת עבודה ג (2021) כיתה ט اللغة باب الحضارة	נואל אל-סעדאוי, נשים פורצות דרך בעלות שם עולמי	זכויות נשים	שוויון מגדרי (העצמה נשית) אקטיביזם	מפגש בין אנשים ונשים מקבוצות תרבותיות ולאומיות שונות;
	תפקידים, עמדות ופעולות	פוליטיקה, ידיעות חדשותיות עיתונים, טלוויזיה ואתרים ערביים (אלג'זירה, פנורמה, מכאן, אלר'ד)	היכרות ראשונית עם תפקידים בפוליטיקה, היררכיה (מודעות למבנה שלטוני וליחסים פוליטיים)	אין אינטראקציה בין-אישית בין ערבים ויהודים בתוך ישראל
	תעודת זהות: לואי עלי, נגיב מחפוט'	זהויות בעולם הבידור והרוח (רבי-תרבותי)	היכרות עם תרבויות שונות דרך דמויות בולטות מתחומי חיים שונים	
מומתאז ספר ב לכיתה ט (2009) ممتاز	נושא דקדוקי: יחיד רבים	המשפחה שלי	תמונה משפחתית, ערכי המשפחה, הורים וילדים	חשיפה מוגבלת לתרבות הערבית; אין אינטראקציה בין-אישית
לומדים ערבית ספר ג ندرس العربية (2014)	מן העיתונות	אקטואליה – חדשות	מפגשים בין קבוצות, קירוב בין קבוצות	חשיפה חלקית לתרבות שאינה ערבית

שם הספר / החוברת	שם הטקסט או הנושא	תחום	ערכים / הדגשים בטקסט	חשיפה לתרבות הערבית ומפגש בין-תרבותי
יחדיו מעא תוכנית להקניית הלשון הערבית ותרבותה , ד חלק ראשון (1999)	מן העיתונות	אקטואליה – חדשות	אירועים חדשתיים בעיקר מהעולם	חשיפה מוגבלת לתרבות הערבית; אין אינטראקציה בין-אישית
שערים קרובים שפה – ספרות – תרבות (2002) إغلاق البوابات	"שיר האהבה" מאת ג'ובראן חליל ג'ובראן	זהויות בעולם הבידור והרוח	חשיפה לאומנות ולשירה של יוצרים ערבים בעלי שם עולמי	חשיפה מוגבלת לתרבות הערבית; אין אינטראקציה בין-אישית
יא סלאם (שלום) – השפה כגשר תרבותי يا سلام – اللغة كجسر ثقافي תוכנית ללימוד השפה והתרבות הערבית (2010)	משפחה	שאלות על המשפחה הערבית בישראל וההיכרות איתה	הכרת התרבות הערבית דרך הצגת תחומי חיים	יש חשיפה לתרבות האחרת והזמנה של החברה היהודית להיכרות עם התרבות הערבית והיכרות בין-אישית
	שירה ואומנות: אום כלת'ום, פריד אל-אטרש, פיירוז	זהויות מעולם הבידור והרוח	חשיפה לאומנות ולשירה של יוצרים ערבים בעלי שם עולמי	
אמניאת אמניות משאלות (2021)	"שלום" ושנה טובה מהאמירות. הסכמי אברהם (2000)	פוליטיקה	ניסיון להגיע להיכרות בין קבוצות ועמים	יש מפגש בין-תרבותי בין יהודי לערבי מחוץ למדינת ישראל ובתוכה
	"בת הים" – חמאמה ג'מיל	מגדר	שוויון מגדרי	
	רצים ללא גבולות	פיוס ושיתוף	קידום חיים משותפים	

למידה היא משמעותית כאשר היא רלוונטית לעולמם של התלמידים, ומביאה בחשבון את הצרכים ואת ההתנסויות המעניינים אותם, ולכן לבחירת הטקסטים יש משמעות. טקסטים מסקרנים שיש בהם רלוונטיות לעולמם של התלמידים עשויים לעודד את המוטיבציה שלהם ואת מעורבותם בלמידה (פריה, 1990; בובר, 1959). בספרי ההוראה לשפה הערבית בשני העשורים האחרונים עולה כי אין מדובר רק בחשיפת התלמידים לענייני השפה הערבית, אלא שהוראת השפה הערבית, כמו הוראה בכלל, היא גם הזדמנות לשמש כלי להעברת מסרים חשובים ברוח התקופה והפדגוגיה הביקורתית, החברתית והפמיניסטית. במילים אחרות, נראה שיש כאן בחירה מכוונת ומושכלת בערכים ובמסרים המובאים לפני התלמידים.

להלן נציג את ארבע התמות המרכזיות שחילצנו מן הטקסטים שבספרים אלה ואת זיקתן לשאלות המחקר: מגדר, זהויות בעולם הבידור והרוח, משפחה, אקטואליה. הטקסטים המודגמים הם בעלי משמעות ורלוונטיות חוצות-לאום המוגשים לתלמידים בגיל ההתבגרות, המצויים בשלב של גיבוש הזהות והתפיסה המגדרית.

א. מגדר – נשים פורצות דרך

בחלק מן הטקסטים שנבדקו יש התייחסות לנושא השוויון בין המינים ולסוגיית המגדר. הטקסטים בנושא זה נידונים באמצעות נשים ערביות פורצות דרך מהמאה ה-20. הדמות הראשונה שנציג להלן היא נואל אל-סעדאוי (يوانعسلًا لاوڤ) (מתוך: **שפה מספרת תרבות** ספר ג וחוברת עבודה ג (2021) לבתי ספר ממלכתיים והממלכתיים-דתיים לכיתה ט).

נואל אל-סעדאוי מוצגת כפמיניסטית הערבייה הראשונה והאם הרוחנית של הפמיניזם הערבי, שהייתה השראה ומקור לכוח עבור מיליוני נשים בעולם הערבי. היא ידועה במאבקה נגד אלימות ודיכוי נשים במצרים, וניהלה מאבק עיקש נגד הטלת מומים באיברי מין של נשים (מילת נשים). בפעילותה החברתית קראה לחרור גופה ונפשה של האישה מכבלי הפטריארכיה, הדת והחברה, ובכך עוררה התנגדות רבה של הממסד הדתי ושל הממסד הפוליטי.

دروس
٢

نوال السعداوي

استمعوا إلى غامضيل بطاقة التهيئة التآلية.

الاسم الشخصي: نوال السعداوي

اسم العائلة: السعداوي

سنة الولادة: ١٩٣٦

المهنة: محترفة

المنشأ: طيبة وكلمة

اللقب الشخصي: مؤرخة، فقيهة وأبنة

المنهج الأدبي: جازل، ٤٠ كتاب، تجميع الكثير منها إلى لغات أجنبية.

اللغة: درست الفن في جامعة قصر القين في القاهرة، ثم في جامعة كولومبيا في نيويورك، طيبة في منظمات حكومية مصرية، ثمرة عامة

من أماكن عملها: الصحة في القاهرة، عسرة في الأندلس الأثري للثقافة عن حقوق المرأة، ثمرة مجلة الصحة، طيبة في عيادة نفسية في القاهرة

قصصا بقطعة الغاب فريوس اناريس سلا هوسيلو بمتنودت التهورت سل التهورت

نوال السعداوي: مؤرخة، فقيهة وأبنة، تجميع الكثير منها إلى لغات أجنبية. درست الفن في جامعة قصر القين في القاهرة، ثم في جامعة كولومبيا في نيويورك، طيبة في منظمات حكومية مصرية، ثمرة عامة

من أماكن عملها: الصحة في القاهرة، عسرة في الأندلس الأثري للثقافة عن حقوق المرأة، ثمرة مجلة الصحة، طيبة في عيادة نفسية في القاهرة

نوال السعداوي

תמונה 1

הגם שהסיפור והתמונה תמימים לכאורה, המסר כאן רב-חשיבות – לטקסט יש השפעה, והוא משמש סוכן סוציאליזציה ומנגנון שבכווח לקדם שינוי ביחסי הכוחות המגדריים בחברה. גם להיבט החזותי שבפרק הלימוד הנדון יש חשיבות רבה, שכן כפי שאפשר לראות בתמונה 1, יש לא מעט צילומים של הדמות פורצת הדרך, ובכך מועבר מסר חשוב להנכחת דמותה של האישה בחברה שבדרך כלל אינה מציבה נשים במרכז.

דמות נוספת של אישה חזקה ושוברת סטריאוטיפים היא חמאמה ג'מיל (ليلى حمادة), המכונה "בת הים" (מתוך: **אמניאת – משאלות** [2021] לחטיבה העליונה). הטקסט מלווה בקישור לקטע וידאו (https://youtu.be/Lo_t41E0fpM) הממחיש את האישיות הייחודית של חמאמה ג'מיל ואת פעילויותיה המגוונות. חמאמה ג'מיל מתגוררת בג'סר אל-זרקא, היא שחקנית כדורגל (מכונה "הבולדוזר הפלסטיני"), מרימת משקולות (מכונה גם "אשת הברזל") ומתמקצעת בדייג בעקבות עיסוקם המשפחתי של אביה ואחיה. כך היא אומרת בקטע הווידאו:

אני הבת היחידה בין אחיי הדייגים, והרגלתי אותם שאני עושה מה שאני רוצה, וכמו שאתם צדים גם אני יכולה לדוג ולשחות [...] אני מראה לגברים שאישה לא רק נמצאת במטבח, מכבסת, עושה כלים וספונג'ה [...] זו גאוה לאישה בחברה הערבית שאישה יכולה להיות מנהיגה.

מדובר אם כן באישה המתנהלת שלא בהתאם לנורמות המסורתיות, ומורדת במוסכמות החברתיות הנוגעות להתנהלות מגדרית. היא רבת־פעלים, עוסקת בתחומים שונים, ומעודדת נשים לחרוג מהתפיסה השמרנית הצרה ולמצות את היכולות שלהן, מיצוי שהוא חשוב עבור האישה, אך בעל ערך לחברה כולה.

הטקסטים שתוארו מאפשרים למידה משמעותית, שכן הם עוסקים בנושאים רלוונטיים. השוויון בין המינים, העיסוק במגדר ובהעצמה נשית הם נושאים העומדים במרכזו של השיח הציבורי-חברתי העכשווי, ומעסיקים את בני הנוער בשנים האחרונות כמתבגרים המתמודדים בעצמם בסוגיות אלה. אפשר ללמוד מן הטקסטים על מאבקים אקטיביסטיים למען שוויון מגדרי וזכויות נשים ועל שבירת סטריאוטיפים ביחס לחברה הערבית בכלל וביחס לאישה הערבייה בפרט – תפקידיה, יכולותיה והאפשרויות העומדות בפניה במאה ה־21. המסר שלפיו גם אישה ערבייה יכולה להיות פורצת דרך ולהוביל שינויים חברתיים נוכח ומשתמע מעצם הדיון בטקסטים מסוג זה במהלך השיעורים.

הדמויות הללו מיוצגות באופן שמעורר בלומדים עניין וסקרנות מאחר שהן עוסקות בשאלות שנוגעות בקיום היומיומי שלנו ובדמויות המתנהלות באופן דומה להתנהלות של הלומדים היהודים. באמצעות ההתמקדות במשותף יכולים הלומדים לחוש הזדהות ואמפתיה עם הדמויות, וכך מצטמצמת תחושת הניכור הקשורה בזהויות הלאומיות השונות.

זהויות בעולם הבידור והרוח

בתוכניות הלימודים אין התייחסות לאנשי רוח מובילים מן החברה הערבית, למעט בספרי היסטוריה, שגם בהם ההתייחסות לערבים היא לרוב בהקשר של המתח הלאומי ושל הסכסוך הישראלי-ערבי. בטקסט העוסק ב"תעודת זהות" (מתוך: **שפה מספרת תרבות** ספר ג וחוברת עבודה ג (2021) לבתי ספר ממלכתיים והממלכתיים-דתיים לכיתה ט), התלמידים

נחשפים אולי לראשונה, שלא במסגרת שיעורי היסטוריה, לדמות ערבייה מובילה מבחינה תרבותית-חברתית.

בפרק זה נבחרו דמויות מוכרות של יהודים וערבים, הן מעולם הבידור הן מעולם הרוח. כך למשל השחקנית היהודייה גל גדות, והזמר בן העדה הדרוזית לואי עלי (يؤل علي, תמונה 2), שהשתתף בתוכנית הראליטי הפופולרית **אקס פקטור** והגיע בה לשלבים מתקדמים.



תמונה 2

הצגת תעודת הזהות של לואי עלי מלווה בטקסט מידעי על התרבות הדרוזית, ואנו רואים בכך חשיבות רבה, שכן השימוש בטקסט המידעי מאיר את העובדה שגם לאדם מקבוצת מיעוט יש מקום בתוכנית הנצפית בשעות השיא (פריים טיים). חשיבות הטקסט מתבטאת גם באפשרות הייחודית לשיתוף שוויוני ומכבד בין יהודים ומיעוטים בתחום הבידור והאומנות, שהוא אחד התחומים שבהם הרכיב הלאומי אינו רלוונטי. למעשה, ייתכן כי זהו אחד המקומות היחידים שבהם נקרית הזדמנות לאינטראקציה ממשית בין יהודים לערבים ללא שיפוטיות וללא דעות קדומות. הטקסט הנידון חשוב מסיבה נוספת – כוכבים ו"סלבס" יוצרים סקרנות ומוטיבציה בקרב צעירים ללמוד על חייו של הכוכב, וכתוצאה מכך – על התרבות שממנה הגיע.

בהוראת הנושא של תעודת זהות בספר **שפה מספרת תרבות** מוצגת דמותו של אחד מגדולי הסופרים הערבים, נגיב מחפוט' (ظوفحه مجيد). הוא מופיע גם בחוברת העבודה ג של הספר, לצד דמותו של הרב עובדיה יוסף (שתי הדמויות מלוות בתמונות). גם כאן, לצד הצגת דמויות אלה יש טקסט מלווה על פועלם ועל מרכזיותם בתרבות שכל אחד מהם

משתייך אליה. שתי הדמויות הללו הן חלק מן הקנון התרבותי של שתי החברות, ונראה שבאמצעות ההנחיה על מבנה תעודת הזהות, הצגת תמונותיהם ופועלם מתרחש תהליך של היכרות והתמודדות עם השונה, הזר, ונסדקים הדימויים והסטריאוטיפים ביחס לאחר. שץ־אופנהיימר (2020) מתייחסת לתהליך מסוג זה כאל תהליך רגשי וקוגניטיבי החושף ידע ומאפשר פיתוח דיאלוג ושיח ליצירת מודעות, רגישות ורפלקסיביות.

יוצר נוסף מהתרבות הערבית, בעל שם עולמי, הוא המשורר ג'ובראן חליל ג'ובראן (ناريج ناريج ليلى), ששיריו עוסקים בנושאים אוניברסליים, כגון אהבה, חברות והורות (מתוך: **שערים קרובים - שפה, ספרות, תרבות** [2002]). בתעודת הזהות שלו הוא מתואר כאחד היוצרים הבולטים של המאה ה־20, ואף כחדשן ומרדן שקרא להשתחרר מכבלי המחשבה המסורתית, הדתית והחברתית. הבחירה בטקסט "שיר אהבה", העוסק באהבה לאישה ואשר נכתב בידי יוצר שנתפס כמרדן וחדשן, היא ההופכת את הלמידה למשמעותית ומסקרנת עבור התלמידים הצעירים. השיר שנכתב בידי כותב מתרבות אחרת והדיון בו מבליטים את ההווה המשותפת ואת הדמיון המאפשר דיאלוג והתקרבות בין התרבויות. מאחר שאין בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות שיעור שנושא "החברה הערבית", רוב המידע על הערבים מתקבל בשיעורי ההיסטוריה, המרוכזים במאבק בין יהודים לערבים וביחסי הכוחות ביניהם. נראה אם כן כי הדמויות מעולם הבידור והרוח שהודגמו כאן, דוגמת הזמר לואי עלי, נואל אל־סעדאוי פורצת הדרך והיוצרים נגיב מחפוט' וג'ובראן חליל ג'ובראן, ממחישות את הוראת השפה הערבית שלא בדרך המסורתית של אוצר מילים ודקדוק, אלא באמצעות תכנים וסיפורים אישיים החושפים את התלמידים, אולי לראשונה, לדמויות ערביות מובילות מבחינה תרבותית-חברתית, שלא במסגרת שיעורי היסטוריה ולא בהקשר לסכסוך הישראלי-ערבי.

בפרק השירה (מתוך: **יא סלאם** [2010], חטיבת ביניים) מופיעות דמויות של גדולי הזמר הערבי בתקופות שונות - אום כלת'ום (موتلك م), פריד (א)לאטרש (شرطلاً ديرف), עבד (א) לחלים חאפט' (تمنايش يـلـء حيللا دبع), מאג'דה (אל)רומי (يـمورلا قندجال), עמרו דיאב (ورمـء بـايـد), פירוז (زوريف). הבחירה בייצוג הוויזואלי הספציפי להצגה בספר מעבירה מסר גלוי וסמוי. מעבר לצבעוניות המזמינה של הגרפיקה, העושר המוזיקלי חושף את הלומדים הן ליחודיות שבתרבות הערבית הן למשותף שבין התרבויות.

סדרת הספרים **שפה מספרת תרבות** והספר **שערים קרובים** מנכיחים את הערכים ואת התרבות הערבית, וזו אולי הזדמנות ראשונה לתלמידים להיחשף לעושר התרבותי של הערבים ולהכירו, ולא להתייחס ל"ערבי" בהיבט הלאומי בלבד ולקונפליקט ארוך השנים בין יהודים לערבים, כפי שהיה נהוג בעבר. הדמויות הערביות בספרים אלה מייצגות נושאים הקרובים לעולמם ולתחומי העניין של התלמידים, וכך יכולות לקרב אותם לחומר הנלמד ועשויות לפתח סקרנות ועניין ביחס לתרבות של אותן דמויות. ראוי לציין כי לספרי לימוד המשתמשים בטקסטים מסוג זה חשיבות רבה במיוחד בעידן שבו אמצעי התקשורת והרשתות החברתיות מעבירים לא אחת מידע חלקי, ובמקרים מסוימים – גם לא מדויק.

ב. משפחה

ערך המשפחה ההטרונורמטיבית, שהוא עניין אוניברסלי הקיים במרבית החברות ונוכח במיוחד בחברות מסורתיות, מוצג בכמה ספרים שבדקנו. להלן נציג את נושא המשפחה כפי שהודגם בשני ספרים. הספר האחד, **מומתאז** (ספר ב [2009] לחטיבת הביניים, כיתה ט), עוסק ברובו בהקניית אוצר מילים ופיתוח יכולת בסיסית לתקשורת ראשונית בשפה הערבית. בספר אין התייחסות לתרבות הערבית ולא מוצגת כל אינטראקציה ישירה בין יהודים לערבים. עם זאת, ממצא מעניין במיוחד עלה במסגרת הוראת דקדוק בנושא "יחיד-רבים", הנלמד באמצעות הנושא ערך המשפחה.

הדבר הבולט ביותר בהתייחסות לנושא המשפחה הוא התמונה שנבחרה לייצג את המשפחה הישראלית הערבית. התמונה מוצגת ללא אפיונים זהותיים בולטים של החברה הערבית, כגון סמלים חיצוניים של לבוש, כנראה במטרה לטשטש את ההבדלים ואת התפיסות הסטריאוטיפיות לגבי חזות המשפחה הערבית וגודלה. המשפחה, כפי שניתן לראות בתמונה 3, מוצגת כמשפחה הטרוסקסואלית – אב, אם וחמשת ילדיהם.



3 תמונה

התמונה והטקסט הנלווה לה מתייחסים להיבטים זהותיים ולאומיים, אם כי ברמה שטחית – דת, לאום, אזור מגורים ומקצוע. מעניין לציין כי בתמונה קיים סממן בולט במיוחד השייך לזהות הישראלית – חייל במדי צה"ל (צנחן). ראוי להדגיש את המסר הסמוי העולה מן הסממן הזה, שלפיו משפחה "ישראלית" היא משפחה הלוקחת חלק בשירות בצבא.

השיח הרפובליקני בישראל מארגן את היררכיית האזרחות של הקבוצות השונות ומעניק לגיטימציה לדירוג זה על-פי תרומתה של כל קבוצה ל"טוב המשותף" (פלד ושפיר, 2005). האזרחים הערבים בישראל נהנים באופן רשמי מזכויות על בסיס אישי, אך מודרים מהאזרחות המלאה, לרבות הזכויות הנלוות לה, בהיבטים רבים (Rouhana & Sultany, 2003). האזרחים הערבים אינם רלוונטיים לשיח העוסק בתרומה לחברה הישראלית מפני שאינם שותפים לגיבושו של הטוב המשותף, בראיית החברה היהודית. אחת הסיבות העיקריות לכך היא היעדרותם משורות הצבא – שאומנם מעוגנת בחוק, אך מדגישה את מעמדם הנפרד. השירות הצבאי, שנחשב אחת המעלות החשובות והמרכזיות בחברה היהודית-ישראלית, משמש כרטיס כניסה אזרחי לחברה הישראלית ולצמצום האפליה בין ערבים ליהודים (Peretz, 1993). במילים אחרות, התפיסה הרווחת בחברה היהודית היא שערבים המשרתים בצבא זכאים ליחס שוויוני יותר בשל תרומתם לטוב המשותף. נראה כי מצד

אחד יש ציפייה שהערבים ימלאו את חובתם בשירות צבאי כאזרחים במדינה, ומנגד ישנה התעלמות בצד היהודי מהמורכבות של השירות הצבאי עבור החברה הערבית. הציפייה היא שבמתח בין הזהות ה"ערבית" לבין זו ה"ישראלית" – הזהות הישראלית היא שתכריע.

בולטת העובדה שלכל אורכו של הספר אין כמעט היכרות תרבותית של החברה הערבית ואף לא היכרות בין-תרבותית. כך למשל, הבן חייל, ואב המשפחה הוא רופא, אולם אין ייצוג שלהם במרחבים שיש בהם מפגשים בין-תרבותיים. כאמור, גם הצגת הדמויות לכל אורך הספר נטולת מאפיינים זהותיים, תרבותיים או אתניים, כמו לבוש או סגנון חיים שיש בהם אלמנטים מסורתיים ודתיים. לדעתנו, מדובר כאן בהחמצת הזדמנות לחשיפה ולהיכרות משמעותית של התלמידים עם התרבות האחרת. אפשר לומר כי מדובר בשימור יחסי הכוח בחברה באמצעות הדרישה (הציפייה) מבני קבוצת המיעוט להיטמע בחברה הכללית, גם אם תוך טשטוש זהויות אחרות שלהם, כדי להיות זכאים להיחשב אזרחים שווים (Berry, 1997).

לעומת זאת, בספר **יא סלאם**, שיצא לאור שנה לאחר מכן (2010), נראה תחילתו של שינוי משמעותי בבחירת הטקסטים ובאופן שבו הם מוצגים בפני הלומדים. לדעתנו, השינוי קשור בכך שאחד מכותבי הספר הוא ערבי – אליאס פלאח אליאס. כל פרק פותח בעמוד שער שבו מוצגות שאלות ללומדים בתחומי חיים שונים, ובאמצעותן הם נחשפים לשפה ולתרבות. בספר בולט השילוב שבין מסורת ומודרנה. לדוגמה, יש דמויות בלבוש מסורתי לצד דמויות בלבוש מודרני, וכלי הנגינה דרבוקה, עוד, קנון, כינור וחליל מופיעים זה לצד זה. בחטיבה העוסקת במשפחה, כבר בפתח יש הכרה במאפיינים זהותיים ייחודיים של המשפחה הערבית לצד מאפיינים דומים לאלו של המשפחה היהודית. נציג להלן מדגם מן השאלות שבפתח: האם התארכת בבית ערבי? האם לדעתכם המשפחות שתלמדו עליהן בפרק זה דומות למשפחה שלכם או לא? כמה נפשות מונה משפחה ערבית ממוצעת לדעתכם? האם אתם יודעים כיצד מתייחסים הילדים להוריהם בתרבות הערבית? (**יא סלאם**, 2010, 43). שאלות אלה, שחלק מן הלומדים נדרשים להן לראשונה, מציבות את האפשרות לראות את האחר כשווה ומעניין. נראה שיש כאן ניסיון לפרק את הדימוי החברתי המקובע בקרב החברה היהודית ביחס לחברה הערבית באמצעות עיסוק בנושאים אוניברסליים, כגון סוגיית המשפחה והיחסים בתוכה. כמו כן, השאלות מזמנות פתח לחשיבה ולסקרנות, וזה עיקר כוחן, גם אם לעיתים ללומדים אין תשובות. עם זאת, ראוי לציין כי הן אינן מספקות אינטראקציות בין התרבויות ובין האנשים. אומנם בין השאלות

יש שמזמנות מפגש, אך אין תיאור של מפגשים שהתקיימו בפועל כדי להמחיש סוג של אינטראקציה בין-אישית או בין-תרבותית.

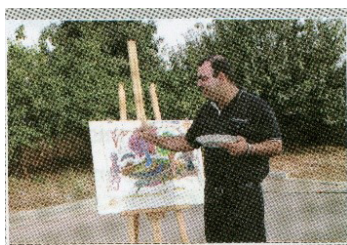
כמו כן, הפרק מזמין את הלומדים להיחשף לסגנונות שונים של משפחה על מאפייניה הזהותיים, למשל תמונה של אם בלבוש מסורתי המשוחחת עם בנה (תמונה 4), תמונה של אם בלבוש מודרני שבמקצועה היא מורה לאומנות (תמונה 5), ובמשפחה אחרת האב הוא נגן עוּד וצייר (תמונה 6).



תמונה 5



תמונה 4



תמונה 6



ג. אקטואליה – "רואים ואינם נראים": גבולות הייצוג

בספרים שמופיעים בהם קטעי עיתונות חדשותיים יש התייחסות לאקטואליה, דוגמת מפגש פסגה בין אנשים פוליטיים. כך למשל, בספר **לומדים ערבית** (2014, ספר ג, 148) יש קטע עיתונות מתאר מסיבה שנערכה לכבוד שגריר ארצות הברית בישראל. אומנם

מצוין בקטע כי השתתפו בו אזרחים יהודים וערבים, אך לא מתוארת אינטראקציה כלשהי ביניהם, לא מוצגת תמונה משותפת, ואף האיור מציג את דגל ישראל לצד דגל ארצות הברית. במקום אחר בספר (עמ' 83) מוצג קונפליקט בין העם האמריקני לבין העם הרוסי, והטקסט עוסק בטרור ובצורך בהידברות בין שני העמים. גם כשיש אזכורים פוליטיים-חדשותיים בעלי אופי פוליטי-קונפליקטואלי, האזכורים מתמקדים במקומות רחוקים שנעדרים זיקה להוויה הישראלית ולמורכבות היחסים בין יהודים לערבים. עוד ראוי לציין כי בכל הספר, המבוסס על אקטואליה ועל חדשות, אין אזכור ולו של מפגש אחד בין דמות יהודית לדמות ערבית, אף לא בהקשר לא פוליטי.

תמונה דומה עולה גם מן הספר **יחזיו** – תוכנית להקניית הלשון הערבית ותרבותה (ספר רביעי, 1999). הספר מציג כתבות חדשותיות מהעולם, למשל מותו של חוסיין מלך ירדן, מותה של הנסיכה דיאנה מאנגליה, עולם הספורט, ושחרור עצורים ישראלים שנאסרו בגואה באשמת סחר בסמים. גם בספר זה לא מצאנו כתבה על היחסים בין יהודים לערבים בישראל, או אפילו כתבה בנושא שאינו פוליטי שמעורבים בו יהודים וערבים.

אקטואליה בנושא יחסי יהודים וערבים וההתקרבות ביניהם מצאנו בספר **אמניאת** (2021), המציג טקסטים חדשותיים קצרים, למשל הסכמי אברהם שנחתמו בשנת 2020 בין ישראל לאיחוד האמירויות. אומנם לא מדובר ביחסי יהודים וערבים בתוך מדינת ישראל, אולם לבחירת הטקסט והתמונה המלווה (תמונה 7) משמעות חשובה במיוחד לסימון ההתקרבות בין שתי מדינות שנחשבות עוינות זו לזו, שכן אפשר לראות בהתקרבות זו פתח להידברות ולקרבה בין יהודים לערבים בתוך מדינת ישראל. התמונה המלווה את הטקסט מציגה את ראש ממשלת ישראל, את נציג האמירויות ואת נשיא ארצות הברית באותה עת.



תמונה 7

בהמשך הספר, בחלקה הראשון של יחידה 3, מתואר מיזם הספורט "רצים ללא גבולות", שבו משתתפים יהודים וערבים. בספר יש הפניה לאתר המיזם, שם מפורטות מטרותיו ומוצגות חוויות המשתתפים. כך למשל, אחד הנערים הערבים המשתתפים במיזם מתאר את חשיבותו מבחינתו: "יש קונפליקט בין ערבים ויהודים אבל באימונים אנו שוכחים מזה וחושבים על שלום, תקווה וחיים משותפים. ברגע שאני רואה שהחברים שלי נהנים, אני מאוד שמח ומרוצה וזה נותן לי תקווה". מאמן הקבוצה (יהודי) מתאר גם הוא את חשיבות המיזם: "בעזרת האימונים הנערים והנערות לומדים בניגוד לכל מה שהסביבה משדרת להם, שיהודים וערבים יכולים לשתף פעולה ביחד למען מטרה משותפת ולהצליח".

<https://youtu.be/eIXVFcn2quA>

הספר **אמניא** הוא אפוא סמן ראשון להתייחסות פוליטית אקטואלית שעניינה יחסי יהודים-ערבים. נראה כי החל משנות האלפיים אנו רואים מגמה של התחלת שינוי בכמה מן הספרים, כמו **ביא סלאם ואמניא**, בתכנים שנבחרים ללוות את ההוראה בתחומי הדקדוק, הבנת הנקרא, ובקריאה של תכנים חדשותיים, פוליטיים או סיפוריים.

דיון ומסקנות

המציאות הרבת-תרבותית מעמידה בפני המדינה ומוסדותיה השונים אתגר משמעותי בכל הנוגע להיענות לצרכים ולדרישות של אזרחים ושל קבוצות מיעוטים, לא רק לשוויון זכויות אלא גם להכרה תרבותית (Dwivedi, 2001; Parekh, 2001). אחת הדרכים להתמודדות עם רבת-תרבותיות בחברה ובבית הספר היא פיתוח כשירות בין-תרבותית בקרב התלמידים. תוכני הלימוד ואופן הוראתם עשויים להיות אמצעי משמעותי לפיתוח של כשירות בין-תרבותית.

בית הספר הוא מיקרו-קוסמוס של החברה הישראלית. מחד גיסא הוא המקום שיכול לשמר ולשעתק את התפיסות הסטריאוטיפיות ביחס לחברה הערבית, ומאידך גיסא – עשוי להוביל לשינוי בתפיסת האחר ולסייע בקידום שוויון וחיים משותפים.

מחקרנו בחן את ייצוג הערבי כפי שהוא משתקף בתכנים שבספרים להוראת השפה הערבית כשפה שנייה בבתי ספר יהודיים ממלכתיים וממלכתיים-דתיים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. בדקנו 11 ספרים שאושרו על-יד משרד החינוך ונלמדים בשני העשורים האחרונים. עוד בדקנו שלושה ספרים שנלמדו בשנות ה-70, ה-80 וה-90 של המאה ה-20.

מן המחקר עולה בבירור הקשר שבין שפה, חברה, סכסוך וזהות לאומית. היחס אל הוראת תכנים הקשורים לתרבות הערבית, בכללם אל הוראת השפה הערבית כפי שהוזכר לעיל, מצוי בזיקה להקשר פוליטי-חברתי – הסכסוך היהודי-ערבי בכלל והישראלי-פלסטיני בפרט. רוב היהודים בישראל מחזיקים בעמדות שליליות כלפי לימוד השפה הערבית; הרוב היהודי אינו שואף לייצר קשר הדוק עם הסביבה דוברת הערבית; ללימודי הערבית אין ערך אינסטרומנטלי משמעותי בהשתלבות בשוק העבודה; הדימוי של השפה הערבית ירוד והפופולריות שלה נמוכה; השפה שולית בתוכנית הלימודים ובשיטות הלימוד (טרומפר-הכט, 2014; מנדל ואחרים, 2020; רעי, 2018) – כל אלה מסבירים את המוטיבציה הנמוכה ללמידת השפה הערבית ולהיכרות עם התרבות הערבית, מעצבים את האופנים שבהם מיוצגים בני החברה הערבית ומשקפים את מערך הכוחות בחברה הישראלית.

בספרים שנבדקו מצאנו כי החל מתחילת שנות האלפיים יש ייצוג של התרבות האחרת, המתבטא באופנים מעניינים הקשורים בלמידה משמעותית ורלוונטית לעולמם של הלומדים הצעירים. מצאנו חשיפה של התלמידים לתרבות הערבית הבאה לידי ביטוי בייצוג של דמויות מן התרבות הערבית שיש להן חשיבות אוניברסלית. ממצא זה מתקשר עם הגורם המטה-קוגניטיבי שהצביעו עליו איירלי ואנג (Earley & Ang, 2003), העוסק ביכולת המנטלית לרכוש ולהבין ידע תרבותי ובחשיפה לידע חדש על תרבות אחרת. כך למשל, העיסוק בנשים פורצות דרך, כפי שתואר באמצעות נאול אל-סעדאוי וחמאמה ג'מיל, עשוי לפתוח צוהר לדיון רחב יותר אשר לראיית האישה הערבייה, אשר לאפשרויות העומדות בפניה, ובכל הקשור לקידום מעמדה. העיסוק בנשים פורצות דרך מהווה מנוף לדיון רחב יותר בנושא מגדר ופטריארכיה.

לגבי זהות הערבי, נמצא כי מרבית הספרים מתארים פן אחד של הערבי, והוא הערבי המודרני ובעל הזהות הישראלית. אנו רואים בכך יתרון, שכן בדרך זו נפרצים הסטריאוטיפים המייחסים לערבים תכונות ותפקידים מסוג מסוים ומתאפשרת חשיפה לאנשי מפתח במגוון תחומים. עם זאת, ניכרת התעלמות מן הזהות הערבית הלאומית ומן הזהות המסורתית, וחסרה ההתייחסות ל"ערביות". היעדרם של אינטראקציות או של מצבים בין-תרבותיים מן הטקסטים מצמצם את האפשרות לערוך התאמות יעילות בדרך שבה הלומדים מפרשים מצב מסוים, מגיבים עליו או מתנהלים בו. עוד נעדר מן הטקסטים העיסוק במתח הפוליטי הלאומי שבין יהודים לערבים בתוך מדינת ישראל. בהקשר זה ראוי לציין כי ההימנעות מעיסוק במתח הלאומי ובשאלות נפיצות מאפיינת את מערכת החינוך בכלל (Hisherik, & Gindi, 2022; Gindi, & Erlich-Ron, 2021).

תוכנית הלימודים בערבית לא אתגרה תפיסות ראשוניות של התלמידים היהודים, ודאי לא תפיסות חברתיות פוליטיות, וזאת למרות הסיכוי הרב לפיתוח תפיסות חברתיות ומוטיבציה אזרחית, שיש בהוראת השפה הערבית. התוכנית לא רק שלא העמיקה מהותית את ידע התלמידים על החברה הערבית, אלא יצרה עבורם תמונה של "עולם ערבי בעיניים ישראליות", שאינה מייצגת את המציאות המורכבת של האזרחים הפלסטינים בישראל (קרמרסקי ומנדל, 2022, 404).

נראה כי השיח הרב־תרבותי שמערכת החינוך מצהירה עליו כאחת ממטרות ההוראה של השפה הערבית מקבל ביטוי חלקי בלבד, שאין די בו כדי ליצור את השינוי המיוחל, הן בהוראת השפה ותכניה, הן בהפיכתה של השפה לגשר תרבותי.

ההשוואה לספרים מסוף המאה ה־20 מלמדת גם כי רק החל משנות האלפיים אנו עדים לתהליך, איטי אך משמעותי, של שינוי בספרים להוראת השפה הערבית, כפי שהראינו בספרים **יא סלאם, אמניאת** (משאלות), **שפה מספרת תרבות ושערים קרובים**. השינוי בא לידי ביטוי בבחירת התכנים, בטקסטים ובשילוב כותבים ערבים. בהתייחס למיונה של אלעזר־הלוי (2014), נראה שבתקופה השלישית (החל משנות ה־80 ואילך), שהיא מכנה תקופה של "פיוס ושלום", ושבה הערבי אינו מוצג כאויב (בשונה מאופן הצגתו בתקופה השנייה). בתקופה זו אנו מזהים בספרים כי הערבי מוצג כשווה וכמעניין, ויש התייחסות לנקודות דמיון בתכנים המעסיקים את הערבי והיהודי. בכל זאת בולטת בהיעדרותה האינטראקציה הבין־אישית ביניהם.

עוד עולה כי לצד החשיפה להיבטים תרבותיים ולהכרת האחר יש הימנעות כמעט מוחלטת מהעלאת נושאים הקשורים בסכסוך היהודי-ערבי במדינת ישראל. נראה כי למרות ההתפתחות החיובית שניכרה בתקופה זו, ההתעלמות מהסכסוך היהודי-ערבי בפנים מדינת ישראל הביאה לטשטוש הסכסוך ולהתעלמות מוחלטת מהמציאות הפוליטית המורכבת. עם זאת, בעשור השלישי של המאה ה־21 אנו מזהים תחילתה של מגמה שאולי אפשר לכנותה "התקופה הרביעית", שבה יש נגיעה ביחסי יהודים וערבים בישראל והתייחסות למורכבות הקונפליקט בחברה הישראלית. במילים אחרות, לא די בכך שהערבי אינו אויב, אלא יש לזמן בספרי הלימוד טקסטים המתארים אינטראקציות משותפות ברוח הספר **אמניאת** (2021).

בהמשך לטענתם של קרמרסקי ומנדל (2022), כי הערבית עשויה לשמש כלי להעשרת הידע של התלמידים לא רק מבחינה לשונית אלא גם מבחינה חברתית ופוליטית, מחקרנו

מחדד את הצורך בבחירת טקסטים שיאפשרו פתיחות והכרת האחר. טקסטים כאלה יאפשרו עיסוק בסוגיות של צדק חברתי ושוויון, תוך הנכחת הייחודיות התרבותית של כל קבוצה, ובדרך זו לקדם פלורליזם תרבותי וחיים משותפים. זאת ועוד, חשוב שהטקסטים יהיו משאב לגיבוש דרכי הוראה המבוססות על הנכסים התרבותיים של הקבוצות השונות בחברה. ראוי שהתכנים שייבחרו להוראה יהיו כאלה החושפים את התלמידים לתרבות של החברה הערבית, על עושרה ועל נקודות הדמיון ונקודות השוני בין שתי החברות.

נראה כי באמצעות טקסטים המייצגים את האחר באופן מלא, עשיר ומגוון, עשויים התלמידים לעבור תהליך הכולל מודעות לאחר, קידום עמדות סובלניות כלפי האחר, פיתוח סקרנות, ובעיקר צמצום ניכור, דעות קדומות וסטריאוטיפים.

נקיטת עמדה בין־תרבותית ביקורתית מאפשרת לקהילות שוליות לפרק את חוסר הנראות שלהן ולהתמודד עם א־סימטריות (Awayed-Bishara, 2021b). פיתוח כשירות רב־תרבותית יאפשר אם כן לקדם סובלנות כלפי רב־תרבותיות ורב־לשוניות, ללא גזענות, אפליה והדרה (טננבאום, 2014; Dewaele, 2010). לדעתנו, מהלך כזה חיוני לקידום החינוך, החברה והדמוקרטיה בישראל. הוא עשוי לשפר את הידיעות והמיומנויות של התלמידים בערבית ולהשפיע לטובה על היחסים בין אזרחי המדינה היהודים והערבים, שכן שפה צריכה לשמש כלי לתקשורת בין אנשים ובין תרבויות, והיא ניכרת ביכולתה לקדם קשר, הבנה והיכרות בין אזרחי המדינה היהודים והערבים.

שינוי מהותי בהוראת השפה הערבית בישראל, במעמדה ובמניעים ללמידתה תלוי בתמורה ביחס לשפה ולדובריה, לחברה ולתרבות הערבית. שינוי תפיסתי בכל הנוגע לערבית יוכל לאותת לערבים אזרחי ישראל שהמדינה מתייחסת ברצינות לתרבותם ומבקשת באמת לקדם שוויון ושלוש בין אזרחיה, והוא עשוי לתרום להיכרות ישירה, שוויונית והדדית בין יהודים לערבים בישראל. הצעירים של היום יהיו אזרחים בחברה שבה ערבים ויהודים יחיו זה לצד זה במרחבים רחבים יותר, ויתמודדו עם אתגרים מורכבים על רקע ביטחוני, לאומי וחברתי. כדי לאפשר התמודדות מוצלחת בעמידה מול אתגרים מעין אלה נדרש פיתוח של אינטליגנציה תרבותית באמצעות הגורם הקוגניטיבי העוסק בידע הכללי על נורמות, על פרקטיקות ועל קונבנציות מקובלות – כלכליות, משפטיות, חברתיות או ערכיות – בתרבויות השונות (Earley & Ang, 2003). הכרה תרבותית עשויה להעלות את רמת הרגישות החברתית של התלמידים הצעירים במישור החברתי ובמישור הקוגניטיבי, ובכך לעודד למעשה גם את הגורם המוטיבציוני לפיתוח אינטליגנציה תרבותית (Earley & Ang, 2003), העוסק במיקוד האנרגיה והקשב בלימוד הבדלים בין־תרבותיים ובשיפור

היכולת לתפקד במצבים שמעורבות בהם תרבויות חדשות. לעתיד זה מערכת החינוך חייבת להכין את תלמידיה, ולהבטיח כי תפיסות עולמם ההדדית של התלמידים היהודים והערבים יהיו מכוונות לחיים משותפים ולא לפחד ולשנאה.

רשימת המקורות

אלחאג' מאג'ד (1995). **מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלעזר-הלוי, דנה (2014). "ילדי המזרח התיכון": תמורות בהוראת הערבית בישראל משנות השמונים ואילך. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות). **סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק ב**. מכון מופ"ת, עמ' 13-33.

אמארה, מוחמד (2020). הוראת השפה הערבית בחברה היהודית בישראל – מאפיינים ואתגרים. בתוך יונתן מנדל, מאי ערו, ת'באת אבו ראס וגל קרמרסקי (עורכים). **ערבים, יהודים, ערבית: הוראת הערבית בישראל ואתגריה**. דוח מחקר. הוצאת מכון ון ליר.

בובר, מרטיין (1959). המעשה החינוכי. בתוך **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. הוצאת מוסד ביאליק, עמ' 237-270.

בן-רפאל, אליעזר (2002). רב-תרבותיות ורב-לשוניות בישראל. **תעודה** יח, 67-84.

בנבנישתי, רמי, וטלי פרידמן (עורכים). (2020). **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

דהאן, יוסי (2007). **תיאוריות של צדק חברתי**. משרד הביטחון.

דולב, לילך (2017). שוויון הזדמנויות בדרך לחינוך. בתוך נעמי מנדל-לוי (עורכת). **שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות**. מכון אבני ראשה, עמ' 65-75.

המזכירות הפדגוגית. (2020). **הפיקוח על הוראת הערבית. משרד החינוך**. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/ArabSafa/MeshlchanAmafmar/Tafkidim.htm

חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי. (2018). https://fs.knesset.gov.il/20/1a/20_lsr_504220.pdf

טננבאום, מיכל (2014). שימור שפות בחברה רב-לשונית. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות). **סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק א**. מכון מופ"ת, עמ' 43-63.

טרומפר-הכט, נירה (2014). נוף לשוני בערים מעורבות בישראל מנקודת מבטם של תושבים יהודים וערבים: המקרה של השפה הערבית. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות). **סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק ב**. מכון מופ"ת, עמ' 74-94.

יצחקי, דפנה (2022). 'הן עם לבדד ישכון?': נקודות מגע במציאות חינוכית של הפרדה. בתוך אמנון יובל ודפנה יצחקי (עורכים). **דיו כתובה על נייר מחוק: חינוך בישראל והסכסוך היהודי-ערבי**. רסלינג, עמ' 105-142.

לם, צבי (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. יורם הרפז (עורך). ספרית פועלים.

מיל, ג'ורג', סטיוארט (2006). **על החירות** (תרגום: אהרון אמיר). שלם.

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

מנדל, יונתן, וגל קרמרסקי (2022). לימודי ערבית בבית הספר העברי: הרהורים על הפוליטי ועל הצורך לעסוק בו. בתוך אמנון יובל ודפנה יצחקי (עורכים). **דיו כתובה על נייר מחוק: חינוך בישראל והסכסוך היהודי-ערבי**. רסלינג, עמ' 391-417.

סבן, אילן, ומוחמד אמארה (2004). מעמד השפה הערבית בישראל: משפט, מציאות, וגבולות השימוש במשפט לשינוי המציאות. **מדינה וחברה** 4, 885-910.

סמוחה, סמי (2010). החברה הישראלית: ככל החברות או מקרה יוצא דופן? **סוציולוגיה ישראלית** יא(2), 297-302.

פינסון, הללי (2016). בין הפוליטי והמקצועי: תפקידו של חינוך לאזרחות בחברה בקונפליקט. **גילוי דעת** 10, 191-198.

פלד, יואב, וגרשון שפיר (2005). **מיהו ישראלי: הדינמיקה של אזרחות מורכבת** (תרגום: מיכל אלפון). אוניברסיטת תל אביב.

פריהר, פאולו, ואריה שור (1990). **פדגוגיה של שחרור - דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נתן גובר). הוצאת מפרש.

רייטר, אורית, וגיל לוריא (2021). השפעת אינטליגנציה תרבותית על ביצועי הארגון בסביבת עבודה בעלת גיוון תרבותי. **פסיכואקטואליה**, 38-43.

רעי, גילי (2018). לימודי הערבית בבתי הספר העבריים בישראל. **הדים** 4, 6-8.

INSS המכון למחקרי ביטחון לאומי בשיתוף מרכז תמי שטינמן למחקרי שלום באוניברסיטת תל אביב - מחקר אסטרטגי חדשני. <https://www.inss.org.il/he/publication/%D7%9C%D7%99-%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%91%D7%91%D7%AA%D7%99-%D7%94%D7%A1%D7%A4%D7%A8-%D7%94%D7%A2%D7%91%D7%A8%D7%99%D7%99%D7%9D-%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C>

שיפמן, איתן (2016). שינויים בחלוקות הנהוגות במערכת החינוך: בין רב-תרבותיות להסדרים אד הוק. בתוך גיא בן-פורת, יוסי יונה ובשיר בשיר (עורכים). **מדיניות ציבורית ורב תרבותיות**. הוצאת מכון ון ליר, עמ' 131-153.

שוהמי, אילנה (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות). **סוגיות בהוראת שפות בישראל, כך א**. מכון מופ"ת. עמ' 64-97. <https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=103310190#67.456.8.fitwidth>
שנתון סטטיסטי לישראל (הלמ"ס) (2023). 74.

שץ-אופנהיימר, אורנה (2020). מבט עיוני אל ה'אחר' – על רבגוניות ורב-תרבותיות. בתוך רחל שגיא, ליאת ביברמן-שלו ויצחק גילת (עורכים). **חינוך במרחבים רב-תרבותיים – מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים**. רסלינג, עמ' 49-68.

Abu Asbah, Khaled. (2007). *The Arab education in Israel: Dilemmas of a national minority*. The Floersheimer Institute for Policy Studies.

Agbaria, Ayman (2018). The 'right' education in Israel: Segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education* 59(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1185642>

Al-Haj, Majid (1995). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. Suny Press.

Ali-Saleh, Bander (2020). Marginalized in academia: The experiences of Palestinian Arab students in Israeli universities. *Journal of Education Policy* 35(6), 747–759.

Allport, Gordon W. (1954). *The effect of contact*. Addison-Wesley.

Amara, Muhammad (2002). The place of Arabic in Israel. *International Journal of the Sociology of Language* 158, 53–68. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.051>

Amara, Muhammad (2007). Teaching Hebrew to Palestinian pupils in Israel. *Current Issues in Language Planning* 8(2), 243–254. <https://doi.org/10.2167/cilp107.0>

Arasaratnam, Lili A. (2013). A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR. *International Journal of Intercultural Relations* 37(6), 676–685. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.006>

Awayed-Bishara, Muzna (2021a). Linguistic citizenship in the EFL classroom: Granting the local a voice through English. *TESOL Quarterly* 55(3), 743–765.

- Awayed-Bishara, Muzna (2021b). A critical intercultural stance from the margins: EFL education in a conflict-ridden context. *Language and Intercultural Communication*, 529–515. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1957910>
- Banks, James A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education* 194(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/002205741419400>
- Banks, James, A. & Cherry. A. Mcgee Banks (eds). 2010. *Multicultural education: issues and perspectives*. Wiley.
- Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Amara Muhammad Hasan, & Nira Trumper-Hecht (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International journal of multilingualism* 3(1), 7–30.
- Berry, John.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology* 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Braun, Virginia & Victoria Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cehajic, Sabina., Rupert Brown, & Emanuele Castano (2008). Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology* 29(3), 351–367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00634.x>
- Dewaele, Jean-Marc (2010). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230289505>
- Dwivedi, Onkar Prasad (2002). The challenge of cultural diversity for good governance. *Indian Journal of Public Administration* 48(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/0019556120020102>
- Earley, P. Christopher & Soon Ang (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Epstein, Alek. D. (2016). Israeli culture(s) today: Globalized archipelago of isolated communities. In Eliezer Ben-Rafael, Julius H. Schoeps, Yitzhak Sternberg, & Olaf Glöckner (eds.), *Handbook of Israel: Major debates* (Vol. 1, pp. 76–86). De Gruyter.
- Etzioni-Halevy, E. (2016). The divided people revisited. In Eliezer Ben-Rafael, Julius H. Schoeps, Yitzhak Sternberg, & Olaf Glöckner (eds.), *Handbook of Israel: Major debates* (Vol. 1, pp. 245–259). De Gruyter.
- Gindi, Shahar & Rakefet Erlich-Ron (2021). Minority-group teachers' different attitudes toward controversial political issues in Israel. *Culture and Education* 33(3), 529–555. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1949112>

- Gardner, Howard (ed.). (2006). Multiple intelligence. *New horizons* (2nd ed.). Basic books.
- Gleason, Sonia, Caus & Nancy Gerzon (2013). *Growing into equity: Professional learning and personalization in high-achieving schools*. Corwin. <https://doi.org/doi:10.4135/9781452287607.n7>
- Grant, Carl & Susan Millar (1993). Research and multicultural education: Barriers, needs, and boundaries. In Carl. A. Grant Bristol PA (ed.). *Research in multicultural education. From margins to mainstream*. The Falmer Press, pp. 7–18.
- Hager, Tamar & Yousef, T. Jabareen (2016). From marginalization to integration: Arab-Palestinians in Israeli academia. *International Journal of Inclusive Education* 20(5), 455–473. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090488>
- Hisherik, M. & S. Gindi (2022). "We were not even trained to have an opinion": Political socialization of Arabs in Israel, *Citizenship Teaching & Learning* 17(3).
- Jackson, Pamela Irving & Peter Doerschler (2016). How safe do majority group members, ethnic minorities, and Muslims feel in multicultural European societies? *Democracy and Security* 12(4), 247–277. <https://doi.org/10.1080/17419166.2016.1213165>
- Kymlicka, Will (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal* 61(199), 97–112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>
- Levy, Natalie (2023). Arabs in segregated vs. mixed Jewish-Arab schools in Israel: Their identities and attitudes towards Jews. *Ethnic & Racial Studies* 46(12), 2720–2746. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2177118>
- Landry, Rodrigue & Richard Y. Bourhis, (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Parekh, Bhikhu (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities* 1(1), 109–115.
- Paul-Binyamin, Ilana & Kussai Haj-Yehia (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and teacher education* 85, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
- Peretz, Don (1993). David Kretzmer, The Legal Status of the Arabs in Israel, Westview Special Studies on the Middle East (Boulder, Colo.: Westview Press, 1990). p. 209. *International Journal of Middle East Studies* 25(3), 518–520. <https://doi.org/10.1017/S0020743800059018>

Rouhana, Nadim N & Nimer Sultany (2003). Redrawing the boundaries of citizenship: Israel's new hegemony. *Journal of Palestine Studies* 33(1), 5–22. <https://doi.org/10.1525/jps.2003.33.1.5>

Schmidt, Frank L. & John E. Hunter (2000). Select on intelligence: In Edwin A. Locke f (ed.). *Blackwell handbook of principles of organizational behavior*, pp. 3–8. Blackwell <https://doi.org/10.1002/978140516404716.ch1>

Shdema, Ilan & Deborah Martin (2022). Place identity among native minorities: Lessons from Arabs in Israel. *Geographical Review* 112(2), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00167428.2020.1852405>

Smit, Robbert & Winfried Humpert (2012). Differentiated instruction in small school. *Teaching and Teacher Education* 28(8), 1152–1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>

Spolsky, Bernard (2009). *Language management*. Oxford University Press.

Tully, James. (2001). Introduction. In Alain-G. Gagnon & James. Tully (eds.). *Multinational democracies*. Cambridge University Press, pp. 1–34.



ד"ר מיכל היישריק, ראש החוג למדעי החברה ואזרחות, המכללה האקדמית בית ברל.

דוא"ל: michalh@beitberl.ac.il.

ד"ר אבי גבורה, מרצה בכיר, החוג ללשון העברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל.

דוא"ל: avi.gvura@beitberl.ac.il.