

מדיניות החינוך הלשוני והמשמעות המעשית בלימוד עברית דבורה בחברה הערבית בישראל

| רמה מנור*

עד אמצע שנות התשעים של המאה העשרים תוכניות הלימודים ללימוד עברית בבתי ספר ערביים הדגישו את חיזוק נאמנותם של הערבים למדינת ישראל ואת קבלת ערכי תרבות ישראל (חוק החינוך הממלכתי, תשי"ג), בד בבד עם העלאת הצורך בלימוד עברית כשפת תקשורת יום-יומית.

בשנת 2011 פורסמה תוכנית לימודים חדשה 'עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים והבדואים לשלוש חטיבות הגיל: ג-יב' (2011) (בשנת 2019 נעשו עדכונים קלים בתוכנית), והיא מבוססת על תפיסה עדכנית של לימוד שפה שנייה המעמידה במרכז את ההיבט התקשורתי של השפה. התוכנית שומרת על עקרונות בסיסיים בלימוד שפה שנייה כמו טיפוח עברית דבורה ומציינת כי הכשירות הלשונית-תקשורתית של התלמיד נשענת על סוגי ידע, כגון ידע עולם וידע חברתי-תרבותי המאפשר למשתמש בשפה ליצור הלימה חברתית ותרבותית לדוברי שפת היעד. "חלק חשוב בתהליך רכישת שפה שנייה הוא הכרת התרבות ששפת היעד מייצגת" (תוכנית לימודים, 2019: 11). וכך לדוגמה במבוא לתוכנית נכתב: "השליטה בשפה העברית [...] היא תנאי להבנה הדדית בין אזרחים ערבים ויהודים והיא חיונית ליצירת דיאלוג בין שתי התרבויות – הערבית והיהודית" (2019: 7). דיאלוג בין התרבויות מושתת על ביטוי חופשי של אמונות תרבותיות ודתיות, על אוטונומיה וכבוד הדדי ומעודד מפגשים ישירים.

המפגשים (או היעדרם) עשויים להשפיע על כל אחת מן התרבויות (Levy, 2023) בהפחתת קונפליקטים, דעות קדומות ומתחים. אולם כיוון שקיימת הפרדה במערכת החינוך בישראל בין החינוך היהודי לחינוך הערבי, ההיתכנות למפגשים ישירים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים קטנה ובתוך כך קטן הסיכוי לשיפור מערכת היחסים ביניהם בשנים קריטיות בעיצוב זהותם. בהינתן מציאות כזו, ה'מפגשים' אמורים להתקיים באמצעות חשיפה של התלמידים הערבים לטקסטים על התרבות היהודית והישראלית בשיעורי עברית. הטקסטים משמשים מוליכים של אידיאולוגיות לשוניות ואחרות, כלומר גם אם מטרתם הראשונית של הטקסטים

מילות מפתח: מדיניות החינוך הלשוני, תוכנית לימודים בעברית לדוברי ערבית, זהות, טיפוח ערכים, הוראת שפה

מדיניות החינוך הלשוני ותוכנית לימודים בעברית לדוברי ערבית

מדיניות לשונית כוללת שלושה מרכיבים בעלי זיקה ביניהם:

1. פרקטיקות לשוניות הקשורות לאקולוגיה לשונית, כלומר לשפות שאנשים משתמשים בהן במציאות הפרטית ובמציאות החברתית;
2. אמונות ואידיאולוגיות לשוניות – אמונות ביחס לשפות ושיקולים אידיאולוגיים כלפי זהות, לאומיות, כלכלה וחברה;
3. ניהול השפה – מוסד בעל סמכות השואף לשנות את הפרקטיקות הלשוניות או את האמונות הקשורות לשפה באמצעות החלטות והצהרות המופיעות במסמכי מדיניות רשמיים (Spolsky, 2009).

המדיניות הלשונית בישראל טעונה מאוד, הרבה מעבר להיותה סוגיה חינוכית גרידא ומתקיימת במגוון הקשרים: פוליטיים, אידיאולוגיים, כלכליים, חברתיים וזהותיים (Shohamy, 2006). שינויים בתוכניות הלימודים משקפים לא רק תמורות בידע אקדמי, אלא קשורים ליחסי כוחות חברתיים-תרבותיים (Collins & Blot, 2003), וניווט בהבדלים תרבותיים מאתגר במיוחד בחברות שנמצאות בקונפליקט בעצמות גבוהה (Kester et al., 2022).

השפה העברית נלמדת כמקצוע חובה במערכת החינוך הערבי במדינת ישראל מאז שנת 1948. קובעי המדיניות במערכת החינוך פרסמו בעבר כמה תוכניות ללימוד עברית לדוברי ערבית, ובכל הפעמים הם נדרשו להתמודד עם קביעת מטרות, ערכים ותכנים כשברקע מהדהד הסכסוך היהודי-ערבי הנוגע בהגדרת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ובנושאים עקרוניים כמו זהות ואזרחות.

* ד"ר רמה מנור היא מרצה בכירה ללשון עברית במכללה האקדמית בית ברל וראש החוג ללשון ולספרות עברית במכון האקדמי הערבי לחינוך במכללה. ד"ר מנור מלמדת ביחידה להכשרת מורים בבית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס, באוניברסיטה העברית בירושלים. היא חוקרת ומפרסמת מאמרים בתחום העברית החדשה: חקר השיח, תחביר וסמנטיקה, ובשנת 2022 הוציאה לאור עם שותפיה את הספר על 'פועלי תנועה בעברית המדוברת בת ימינו'. כמו כן היא חוקרת את העברית כשפה שנייה בחברה הערבית ואת הוראת העברית לדוברי ערבית. <https://orcid.org/0000-0001-5285-5228>

מטרות לימוד עברית דבורה ברוח חזונו של מעצבי המדיניות הלשונית

ניתוח מסמכי מדיניות רבים¹ חושף חמש מטרות מעשיות ללימוד עברית דבורה: (א) טיפוח מיומנויות הבעה בעל פה לצורך שליטה בעברית דבורה; (ב) השתלבות במרקם החברתי-תרבותי, בשוק העבודה ובאקדמיה בישראל; (ג) טיפוח אוטונומיה והניעה לשם פיתוח גישה ביקורתית כלפי המציאות וטיפוח לומד עצמאי; (ד) חיבור לחברה רבת-תרבותית ולעולם גלובלי; (ה) הכרת התרבות הישראלית והתרבות היהודית.

בהיבט הרחב המדיניות מכוונת את הוראת העברית הדבורה לצרכים פרגמטיים ושואפת לצמצום הפער התרבותי שמתבטא בחוסר היכרות של התלמידים הערבים את התרבות הישראלית ובתוך כך זהותם תגובש כאזרחים ישראלים. בהיבט האישי המדיניות מבקשת לטפח תלמידים בעל דעות עצמאיות ויכולת גישה ביקורתית כלפי המציאות בסביבה הקרובה אליהם ומחוצה לה.

עולמות התוכן כביטוי לזהות

תוכנית הלימודים מצהירה כי בלימוד עברית "ראוי לתת ייצוג בטקסטים לעולמות תוכן מגוונים, למקצועות הלימוד ולעולם התרבותי של הלומדים. כך, למשל, יש לעסוק בעולמות התוכן של מקצועות הלימוד מדעי הטבע, מדעי החברה... היסטוריה ואזרחות... תיאטרון ומוזיקה" (2019: 93). ואכן, ניתוח בחינות בגרות בעברית דבורה (2015–2024) חושף 64 נושאים ועם המדיניות הרשמית וערכיה הם מאפשרים להבין תהליכים אישיים, תרבותיים-חברתיים ואידיאולוגיים המעצבים את זהותם של התלמידים הערבים טרם יציאתם אל החיים הבוגרים. זהותם של התלמידים הערבים מתעצבת לפי שלושה מעגלי זהות: **זהות הערבית** (הקולקטיבית והאישית), **זהות האזרחית-ישראלית** – מעצם היותם אזרחים במדינת ישראל ששפתה הרשמית עברית ותרבותה ישראלית ויהודית ו**זהות הגלובלית** מהיותם חלק מעולם גלובלי. זהויות אלה הן גם המורכבויות שעל התלמידים הערבים להתמודד עימן. המורכבות מתעצמת אם מביאים בחשבון את הפער בין הזהויות המוצגות במטרות המדיניות המוצהרת לבין מידת ייצוגן במדיניות המעשית באמצעות הנושאים להבעה בעל פה בבחינת הבגרות בעברית דבורה, כפי שיוסבר להלן.

היא הוראת כישורי שפה, הרי הם טעונים באידיאולוגיה, משום שהם מציגים תמונת עולם התואמת את תפיסות המדיניות במערכת החינוך (Collins & Blot, 2003).

היחס לשפה העברית והשפעתה על זהות התלמידים

מחקרים רבים בעבר הראו שהתלמידים הערבים הביעו עמדות חיוביות כלפי העברית (למשל, משרד החינוך, 2015; Amara & Mar'i, 2002) וייחסו ללימוד עברית חשיבות רבה בהיות העברית כלי להשתלבות חברתית ולקידום מקצועי, אקדמי וכלכלי (למשל, מנור, 2019; עזר, 2004). כיום המצב שונה, רוב תלמידי תיכון הערבים המסיימים את לימודיהם במערכת החינוך אינם בקיאים ברמה מספקת בשפה העברית (תחאוכו וקלישר, 2023). ממצאים דומים ומדאיגים נמצאו גם אצל התלמידים הערבים בחטיבת הביניים (ראמ"ה, 2022) ואצל תלמידי כיתה ו שבד בבד עם הירידה בהישגים נרשמה ירידה ניכרת בשיעור התלמידים המדווחים על עמדות חיוביות כלפי העברית (ראמ"ה, 2024). השינוי נובע מחשיפה נמוכה לעברית ומהיעדר הצורך בשימוש בה בחיי היום-יום. כמו כן החובה ללימוד עברית, שהיא שפה יהודית בעלת הקשרים אידיאולוגיים ותרבותיים, מעלה אצל התלמידים תחושות איום על הזהות (שוהמי, 2014). האתגר המרכזי בנוגע לזהות קשור במציאת האיזון שבין הזהות הלאומית (ערבית פלסטינית) לזהות האזרחית (ישראלית). חוזר מנכ"ל (2022) מציין בהקשר זה כי חשיבות השליטה בעברית היא ב"גיבוש זהותם של התלמידים דוברי הערבית כאזרחים ישראלים". כך הממסד הישראלי מקדם זהות ערבית-ישראלית, ואילו הערבים הפלסטינים מבטאים זהות אותנטית משלהם (Amara, 2024).

מצב זה מעמת את הערבים עם לבטים בנוגע לתהליכי תרבות ולהבניית זהותם, ובייחוד את הערבים הצעירים, שזהותם עוברת גלובליזציה מואצת (נאסר-אבו אלהיג'א וישראל אשוילי, 2021), והם מתרחקים מהמקום הלאומי ומהקונפליקטים שלו. לדבריהם, הניסיון לשמר את הערכים הישנים המסורתיים של החברה הערבית ולשלב בתוכם ערכים ואופני התנהגות חדשים מעורר דילמות התנהגות מורכבות. דילמות אלה עומדות לפתחם של קובעי המדיניות במערכת החינוך הערבי המחויבים למצוא דרכים מושכלות לעיצוב תוכנית לימודים ולהעברת מסרים חינוכיים להתפתחותם הנפשית של התלמידים ולקידום זהותם שמושפעת מהזירה החברתית, ההיסטורית, הפוליטית והגלובלית.

1. נאספו 50 מסמכי מדיניות שעליהם מתבסס הניתוח: תוכנית לימודים מרכזית (2019); שמונה תוכניות בעברית דבורה, פרטוקולים של שתי ועדות המקצוע 'עברית בבתי ספר ערביים', עשרה חוזרי מפמ"ר של הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר ערביים ובדואים, שלושה חוזרי מנכ"ל, 15 השתלמויות מורים בין השנים 2017–2022 העוסקות בעברית דבורה ושלושה ימי עיון. וכן שמונה רשימות הכוללות נושאים לבחינת הבגרות עברית דבורה (2015–2024). פירוט מלא של הפריטים ראו: מנור (2024).

הקשר בין המדיניות הרשמית למדיניות המעשית

לפי המדיניות המעשית שלושת מעגלי הזהות, הבאים לידי ביטוי ב־64 הנושאים המוצעים לבחינות הבגרות, שונים זה מזה במידת תפוצתם. הזהות המודגשת ביותר היא **הזהות הערבית** (הקולקטיבית והאישית), אחריה **הזהות הגלובלית**, לבסוף **הזהות האזרחית-ישראלית** ואף לא נושא אחד עוסק בתרבות היהודית באופן ישיר.

הופעתם הרבה של נושאים העוסקים ב**זהות הערבית** מנכיחה את התרבות הערבית בסדר יומם של המורים בבית הספר, וחשיבות הנכחתה עולה בקנה אחד עם המדיניות המבקשת לקדם דיאלוג עם התרבות האחרת. לפי ספרות המחקר, ברור הזהות העצמית הוא מהלך ארוך טווח שראשיתו בעבודה פנימית בקרב כל קבוצה בנפרד שנועד לברר מה הם ההיבטים הייחודיים בזהות הפנימית ואחריתו הפניית תשומת הלב להיבטים הנוגעים לתפיסות עולם ולאחרים. יצירת מרחב שבו תלמידים ערבים יכולים לדבר בשפה העברית על התרבות שלהם מצמצמת עוינות ותחושות של איום על זהותם ושל דחיקה לשוליים הנובעים מאירועים היסטוריים ומהיעדר זכויות אישיות ולשוניות ואף עשויה להגביר את המוטיבציה ללימוד עברית (שוהמי, 2014).

אשר ל**זהות האזרחית-ישראלית** – מטרות המדיניות הרשמית הצביעו על הצורך בשליטה בעברית והוא מונע מן השאיפה להשתייך להקשר חברתי רחב יותר שבו גדלים הסיכויים לניידות חברתית, תעסוקתית ואקדמית. אף על פי שהמדיניות הרשמית מכוונת להשתלבותם של התלמידים הערבים בהיבטים פרגמטיים, נמצאו לנו רק נושאים בודדים הקשורים בערכי מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית ואף לא נושא אחד מתייחס לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ולתרבות יהודית. זאת ועוד, העיסוק ביחסי יהודים-ערבים נעדר מבחינות הבגרות. אין אף לא נושא אחד הדן בסוגיות קונפליקטואליות ומעוררות מחלוקת שבין יהודים לערבים. מניית המטרות, הנושאים והערכים זיהינו שלימוד עברית דבורה מנסה להימנע מהתמודדות עם מורכבות זהותו של התלמיד הערבי שחי בחברה ישראלית ושיש בה שסעים אידאולוגיים ופוליטיים המאפיינים את המדינה מאז הקמתה.

נראה שמעצבי המדיניות משאירים את המדיניות חפה ממעורבות פוליטית וזהויות, והם מעדיפים ליצור סביבה סטרילית של לימוד שפה מבלי המטען הנלווה לה (Manor & Binhas, 2023). לדעת אגבאריה (Agbaria, 2018), לנוכח השסעים בחברה ישראלית, שהפרדה על בסיס דת ולאום מאפיינת את מערכת החינוך שלה, אין להתעלם מעיסוק בנושאים שנויים במחלוקת ויש להתמודד עימם בגישה רגישת תרבות (McCallops et al., 2019). חרף ההימנעות מהעיסוק ביחסים שבין יהודים וערבים במרחב, בזהות הלאומית ובשיח הפוליטי, ועדת מומחים שעסקה בטיפוח למידה

רגשית-חברתית במערכת החינוך (בבנישתי ופרידמן, 2020) קוראת לנהל תקשורת קונסטרוקטיבית עם קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות, ורואה חשיבות לתפקודם של התלמידים כאזרחים בחברה דמוקרטית רבת-תרבותית.

לבסוף, החיבור לסוגיות של ערכים גלובליים הוא חלק בלתי נפרד מהמפגש עם הטקסטים בעברית ומעורר שאלות סביב סוגיות של זהות. גם **הזהות הגלובלית** בדומה לזהות הערבית זוכה להדגשה רבה בבחינות הבגרות כמו גם במטרות המדיניות הרשמית. במערכות חינוך בעולם מדיניות החינוך הגלובלית חותרת מבחינה פדגוגית לעיצוב זהות גלובלית באמצעות טיפוח מודעות וביקורתיות אצל התלמידים בדומה למטרות המדיניות של לימוד עברית דבורה החותרות לטיפוח אוטונומיה ולפיתוח גישה ביקורתית כלפי המציאות. כמו כן פדגוגיית מדיניות החינוך הגלובלית תופסת את העולם כמרחב שמתקיימות בו אינטראקציות בין מקומות ובין תרבויות, ועל התלמידים להכיר אותן ולהבין את המגמות בעולם הגלובלי. עם זאת העיסוק בישראל בזהות הגלובלית עשוי להרחיק את התלמידים מהמקום הלאומי ומהקונפליקטים שלו, מתוך ראייה שמדינת הלאום אינה עוד המוקד היחיד לאזרחות, אלא העולם כולו.

סיכום והמלצות

המדיניות הלשונית של עברית דבורה לדוברי ערבית מקיימת את שלושת רכיבי המדיניות: שימוש בשפה במציאות יום-יומית; שפה כנושאת ערכים וזהויות; וניהול שפה באמצעות תכנון מדיניות לקביעת אקולוגיה לשונית ואידיאולוגיה לשונית. המדיניות הרשמית והמדיניות המעשית דואגות יחד לשימור זהותם הערבית של התלמידים ובה בעת הן מושפעות מהשפה העברית, מהצורך לשלוט בה ומהגלובליזציה המאפשרת לתלמידים לעטות זהות מודרנית וחדשנית. קובעי המדיניות הנכחו את הזהות הערבית במרחב בטוח ויצרו זירה נוחה יחסית שבה הם אינם נותנים דגש רב מדי לדילמות הקשורות במפגש בין הלאומים, ובוחרים להעצים סוגיות משותפות אחרות גלובליות. לפיכך, המלצותינו הן שלימוד עברית לדוברי ערבית ימשיך לעסוק בשלושת מעגלי הזהות, אך ישאף יותר להכרת התרבות היהודית. בתוך כך על המדיניות לאפשר למורים לעברית לרכוש מיומנויות העוסקות בכישורים בין-תרבותיים, בידע על סוגיות שנויות במחלוקת ובנרטיבים תרבותיים, ולהנחילם לתלמידים טרם יציאתם לחיים האזרחיים במדינת הלאום ששפתה עברית.

המקורות

Amara, M. and A. Mar'i. 2002. *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel*. Boston: Kluwer Academic Publishing.

Collins, J., and R. K. Blot. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kester, K., Abura, M., Sohn, C., & Rho, E. (2022). Higher Education

Peacebuilding in Conflict-Affected Societies: Beyond the Good/Bad Binary. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(3/4), 160-176.

Levy, N. (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>

Manor, R. & Binhas, A. (2023). Teaching Hebrew as Second Language in Arab Schools in Israel: Policy and Identity Politics. *Language Problems and Language Planning*. Volume 47: Issue 1, p. 49-71. DOI: <https://doi.org/10.1075/lplp.22002.man>

McCallops, K., Barnes, T.N., Jones, I., Nelson, M., Fenniman, J., & Berte, I. (2019). Incorporating Culturally Responsive Pedagogy within Social-Emotional learning Intervention in Urban Schools: An International Systematic Review. *International Journal of Education Research*, 94, 11-28.

Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agenda and New Approaches*. London: Routledge.

Spolsky, B. 2009. *Language Management*. Oxford: Oxford University Press.

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפוח למידה רגשית- חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

חוזר מנכ"ל (2022). **חוזר מנכ"ל-בתמצית ההוראה** חוק החינוך הממלכתי (תשי"ג - 1953). **חוק חינוך ממלכתי**. משרד החינוך.

מנור, ר' (2019). סטודנטים ערבים מתמחים בהוראת עברית - עמדות כלפי השפה העברית ושיקולי בחירה במקצוע עברית. **עיונים בחינוך**, גיליון 17-18-19, אוניברסיטת חיפה, 713-733.

מנור, ר' (2024). על מה מדברים פה? לימוד עברית דבורה בבית ספר תיכון בחברה הערבית בישראל. **הדור** 13. עמ' 325-344, לוס אנג'לס, קליפורניה.

משרד החינוך (2015). **עברית כשפה שנייה לתלמידי דוברי ערבית - נתוני תשע"ד**. רמת-גן: רמ"ה.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראל-אשולי, מ' (2021). חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון. בתוך נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראל-אשולי, מ' (עורכים). **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ' 5-20). מופ"ת.

עזר, ח' (2004). **רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר**. האוניברסיטה הפתוחה.

ראמ"ה (2022). **עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית בכיתה ט'**. ראמ"ה: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

ראמ"ה (2024). **עברית לדוברי ערבית - כיתות ו. תמונת מצב לשנת תשפ"ג**. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.

שוהמי, א' (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א, מכון מופ"ת, כליל, 64-97.

תחאוכו, מ' וקלישר, ע' (2023). **אוריינות בשפה העברית בחברה הערבית: סטנדרטיזציה במדידה בהערכה**. נייר מדיניות, מכון אהרן למדיניות כלכלית, אוניברסיטת רייכמן.

תחאוכו, מ', קלישר, ע' ומושקלב, ק' (2020). **התשואה לידע בשפה העברית בחברה הערבית: חסמים ברכישת השפה והדרכים להסרתם**. מכון אהרן למדיניות כלכלית.

תכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג'- י"ב (מבוססת הישגים נדרשים) (2011, 2019). ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים.

Agbaria, A.K. (2018). The 'Right' Education in Israel: Segregation, Religious Ethnonationalism, and Depoliticized Professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18-34.

Amara, M. (2024). Identity labels of Palestinians in Israel: Navigating the Complexities of Israelization. *Al-Qasemi Journal of Islamic Studies*, 8(2), 29-58.