

## **הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים: שקיעה נוגה – קריאה לחשיבה מחודשת על מרכזיותם של לימודי השפה הערבית במסגרת מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך לחיים משותפים**

רן לוסטיגמן

### **א. רקע: הערבית והערבים בישראל**

#### **1. על משקל הערבים והערבית בישראל**

ישראל היא מדינה דו-לאומית הלכה למעשה. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (להלן: למ"ס) מסוף דצמבר 2005 משקל הערבים באוכלוסיית ישראל נאמד ב-20% (למ"ס 2005א). בשנת 2010 צפויים הערבים להיות יותר מ-21% מהאוכלוסייה (למ"ס 2005ב).

מכאן גם נגזר המצב הלשוני-תרבותי בישראל: בארץ יש רוב יהודי שהעברית היא שפתו הראשונה, ובצדו מיעוט גדול של דוברי ערבית. עם אלה נמנה כמובן המיעוט הערבי, אך יש גם לא מעט יהודים מזרחים שהרקע התרבותי שלהם עוצב בארצות ערב ושפתם הראשונה היא ערבית (כ-16% מהאוכלוסייה היהודית בישראל) (סואן ודבי 2006, 193).

#### **2. מעמדה המשפטי של השפה הערבית בישראל**

הערבית היא אחת משתי השפות הרשמיות בישראל. ההוראה היחידה המציינת כי לערבית מעמד של שפה רשמית קבועה בדבר חקיקה מנדטורית, דבר המלך במועצתו, 1922. דבר מלך זה היווה את המסמך המשפטי הפנימי הבסיסי בארץ ישראל המנדטורית, ויש שראו בו "חוקה קטנה" של ארץ ישראל בתקופת המנדט. חלקים מדבר המלך במועצתו עומדים בתוקפם עד היום. בין חלקים אלה ניתן למצוא את סימן 82 לדבר המלך במועצתו (להלן: סימן 82), העוסק בשפות רשמיות (וזאת למדים אך מכותרת השוליים של סימן זה). וזה תרגום הסימן מאנגלית:

#### **שפות רשמיות**

82. כל הפקודות, המודעות הרשמיות והטפסים הרשמיים של הממשלה וכל המודעות הרשמיות של רשויות מקומיות ועירויות באזורים שייקבעו עפ"י צו מאת הנציב העליון יפורסמו באנגלית ובערבית ובעברית. בהתחשב עם בכל תקנות שיתקין הנציב העליון אפשר להשתמש בשלוש השפות במשרדי הממשלה ובבתי המשפט. אם תהא כל סתירה בין הנוסח האנגלי של כל פקודה או מודעה רשמית או טופס רשמי לבין הנוסח הערבי או העברי שלהם, הולכין אחר הנוסח האנגלי.

למקרא סימן 82 על כותרתו למדים אנו כי העברית, הערבית והאנגלית הוכרזו כשפות רשמיות בתקופת המנדט. כאן המקום להעיר כי עם קום המדינה בוטל מעמדה של האנגלית כשפה רשמית (ראו סעיף 15(ב) לפקודת סדרי השלטון והמשפט, תש"ח-1948). כן נעיר כי שנים אחדות לאחר קום המדינה הועלתה הצעת חוק שביקשה לבטל את מעמדה של השפה הערבית כלשון רשמית, אך הצעת חוק זו נדחתה (ראו: הצעת חוק שפת המדינה, תשי"ב-1952 [ד"כ 12 (תשי"ב) 2528]).

כעת נשאלת השאלה מהי משמעותה של ההכרזה על הערבית כשפה רשמית.

מעמדה של השפה הערבית בישראל עמד במוקד הדיון המשפטי כשדן בג"ץ בעתירה שהגיש ארגון עדאלה במטרה לחייב עיריית שמיעוט ערבי מתגורר בתחומן להשתמש בשפה הערבית – בצד השפה העברית – בכל השילוט העירוני (בג"ץ 4112/99 עדאלה נ' עיריית תל-אביב-יפו ואח', פ"ד נו(5) 393 (2002)) (להלן: בג"ץ עדאלה).<sup>1</sup> בסופו של יום נתקבלה העתירה (והעיריית שנגדן כוונה העתירה חיובי להוסיף כיתוב בערבית בשלטים העירוניים), וזאת על דעתם של הנשיא ברק והשופט דורנר כנגד דעתו החולקת של השופט חשין.

עיון בפסק הדין מלמדנו כי שלושת שופטי ההרכב נחלקו בשאלה מה נגזר מעצם היותה של השפה הערבית שפה רשמית בישראל. ואולם נקודת ההסכמה בין שלושתם היא בהכרתם בכך שהערבית היא אמנם בעלת מעמד נעלה ומיוחד, אלא שאינה "אחות" שווה לעברית. בכך לדעתנו נתנו שופטי ההרכב ביטוי למצב הקיים בשטח של הגמוניה מוחלטת לשפה העברית במרחב הציבורי הישראלי, שידובר בו בהמשך.

לסיום ההיבט המשפטי של הסוגיה ראוי לציין כי עד שנת 2000 לא נמנתה התייחסות לשפה ולתרבות של הערבים בישראל עם מטרות החינוך הממלכתי בישראל.<sup>2</sup> במסגרת תיקון שהוכנס בשנת 2000 לחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 נוסף סעיף 2(11) לחוק המונה מטרה נוספת לחינוך הממלכתי והיא "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל". סעיף זה הוא בסיס חוקי לקיומו של החינוך לדו-קיום (או בשמו העכשווי – חינוך לחיים משותפים) במערכת החינוך. מקריאתו עולה כי המחוקק לא ביקש להעניק בו מעמד מיוחד ללימודי השפה הערבית במסגרת הכוללת של החינוך לחיים משותפים אלא מנה את לימודי השפה כמרכיב אחד מני רבים הנדרשים במסגרת הכרת האחר הערבי.

### 3. על מעמדה של הערבית במרחב הציבורי

סקרנו את מעמדה של השפה הערבית מן הפן המשפטי. ראינו כי לכאורה העניק לה סימן 82 מעמד שווה לעברית, אך בפסיקתו של בית המשפט העליון היא הוכרה כ"אחות" חורגת לעברית. פסיקה זו מאשרת את מצבה הלקוי והפרובלמטי של הערבית במציאות היומיומית הישראלית.<sup>3</sup> חברתנו היא חברה חד-לשונית שבה הערבית היא חלק מהזהות הלאומית, ואילו הערבית, למרות הגדרתה כשפה רשמית, מודרת מהמרחב הציבורי הלכה למעשה.

1 יצוין כי ארגון עדאלה הגיש בשעתו שתי עתירות נוספות שעניינן מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית, ואולם בשתי עתירות אלה לא ניתן פסק דין משהעתירות השיגו את מטרתן והרשויות שנגדן כונו העתירות החלו לפעול כפי שרצו העותרים. ראו: בג"ץ 792/02 עדאלה נ' מנהל בתי המשפט – עתירה שבה עתר הארגון, בין השאר, לחייב את המדינה להקים מערך תרגומים מקצועי שיבטיח הספקת שירותי תרגום לשפה הערבית בבתי המשפט באופן נגיש, מהיר ומיידי; לאפשר הגשת מסמכים בערבית לבתי המשפט ללא צורך בתרגום; ולחייב את ציבור השופטים להודיע למתדיינים על זכותם להשתמש בערבית בהליך השיפוט. כן ראו: בג"ץ 4438/97 עדאלה ואח' נ' משרד התחבורה ואח' – עתירה שבה דרשו העותרים להכניס כיתוב בערבית, לצד העברית והאנגלית, בשלטי הדרכים בישראל, ולא רק בסמוך ליישובים ערביים.

2 נוסח סעיף 2 לחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 (הסעיף שמונה את מטרות החינוך הממלכתי) קודם לשנת 2000 היה כדלקמן: "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך במדינה על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על תודעת זכרון השואה והגבורה, על אימון בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות".

3 לא בכדי מציע אפוא ארגון עדאלה במסגרת טיוטה לחוקה דמוקרטית שחיבר, כי השפה הערבית תוכר כשפה רשמית במדינת ישראל. ראו סעיף 7 למבוא לטיוטת החוקה באתר האינטרנט של הארגון: [http://www.adalah.org/heb/democratic\\_constitution-h.pdf](http://www.adalah.org/heb/democratic_constitution-h.pdf). ראוי לציין שבסעיף 17 לטיוטת החוקה, שכותרתו "מדינה דו-לשונית", מבקש הארגון להותיר את מעמדה של הערבית כשפה רשמית במסגרת מוסדות השלטון בלבד (חקיקה, שפיטה, רשויות מקומיות) ואינו מבקש להורות על לימוד חובה של השפה הערבית במערכת החינוך היהודית או על שילוב מסיבי יותר של הערבית במרחב הציבורי הישראלי.

בחיי היומיום אין הערבית זוכה למעמד של שפה שנייה והשימוש בה מוגבל. עובדה זו באה לידי ביטוי בשורה ארוכה של תופעות: השילוט ברחובות המגזר היהודי הוא לרוב בעברית ובאנגלית. רק מקצת משרדי הממשלה מפרסמים את פרסומיהם בלשון הערבית, בהתאם למידת הזדקקותה של האוכלוסייה הערבית לשירותי המשרד האמור. בפועל השימוש בשפה הערבית מצומצם למגע רשויות עם האזרחים הערבים, לתמרורי האזהרה, לכתיבת שם המדינה על הבולים, על שטרי הכסף ועל המטבעות. יתר על כן: חברי הכנסת אמנם רשאים לנאום בכנסת בערבית, אך רק מעטים עושים כן, משום שרק אחדים מחברי הבית מבינים ערבית וכלי התקשורת אינם מספקים תרגום סימולטני מערבית לעברית במהלך השידורים מן המליאה. לא זו אף זו: גם בתחום התקשורת אין המדינה מתייחסת אל הערבית כאל לשון רשמית שמדוברת בפי שלישי מן האוכלוסייה בקירוב. בישראל יש ערוצי טלוויזיה מקומיים רבים בעברית. אין ערוץ ערבי, אף כי אחד הערוצים (ערוץ 33 של רשות השידור) מייחד כמה תכניות בערבית לאוכלוסייה הדוברת שפה זו. זאת בשעה שמספר הצופים בתכניות ערוצי הלוויין המועברים מארצות ערביות נאמד בארץ בשני מיליונים. ברדיו יש רק ערוץ ממלכתי אחד המיועד לשידורים בשפה הערבית, שמספר מאזיניו נאמד אף הוא בשני מיליונים.<sup>4</sup>

אפשר לומר אפוא כי הגם שמדיניות הלשון בישראל לא אמרה זאת בפירוש ובגלוי, הרי שהיא תמכה עקבית בגישה אתנוצנטרית, המשלימה עם דו־לשוניות ערבית-עברית במגזר הערבי בלבד. במישור הכלל ארצי הדואליזם של העברית-ערבית מוטה נמרצות לטובת העברית (Spolsky and Shohamy 1996, בתוך סואן ודבי 2006, 194).

## ב. הוראת הערבית בבתי הספר העבריים

### 1. מטרת ההוראה

עוד בימיו הראשונים החל היישוב היהודי בארץ ישראל לעסוק בנושא הוראת השפה הערבית ובמטרותיה של הוראה זאת. בדיון פנים-ציוני זה ניתן להבחין בגישות שונות, ובעיקר בשתי הגישות הקוטביות: הגישה האינטגרטיבית וגישת ההיבדלות. מכאן עמדה גישת ההיבדלות (שאחד ממנהיגיה היה זאב ז'בוטינסקי) שהזהירה מפני הידמות תרבותית בין היישוב היהודי לערביי ארץ ישראל וראתה את המאבק בין העמים כבלתי נמנע. תומכי גישה זו סברו כי אין צורך ללמוד ערבית, שכן היא אינה נדרשת בחיי היומיום של היישוב. מנגד, מצדדי הגישה האינטגרטיבית (והמזרחן ש"ד גויטיין בראשם) הדגישו את הקשר ההיסטורי והתרבותי בין העמים וסברו שדו־קיום ושיתוף פעולה צריכים להיות מטרה נעלה. הם ראו ליצור תרבות מזרח תיכונית וסברו כי ללימוד הערבית תפקיד מרכזי בתחייתו של העם היהודי במולדתו (Kraemer 1990, 59–60).

בתקופת המנדט הבריטי התנהלו חיי המסחר בארץ גם בערבית ולכן הוראת השפה בבתי הספר העבריים נתפסה כעונה על צורך שימושי לחיי היומיום של הבוגר העתידי. בוועידה שעסקה בנושא לימוד השפה הערבית בבתי הספר התיכוניים ונערכה ב־1934 העלו המשתתפים על הכתב מטרה נוספת ללימודי הערבית שניתן להגדירה כמטרה חינוכית-ערכית: מבחינתם, הערבית חשובה להכרת התרבות והספרות הערבית (שנתפסו בעיני היישוב אז כחשובות), היא משרתת את החינוך לדיוק המחשבה וההבעה וכן מטפחת את היכולת להבין את יחסי הגומלין בין העברית לערבית ובין קנייני הרוח של עם ישראל לאלה של עמי האסלאם (יונאי 1992, 8–9).

בשנת 1951 עלה לראשונה על הכתב ההיבט הצבאי-ביטחוני של הנושא בידי המפקח על המקצוע, אך בשלב זה לא נראה שהצורך הזה הוא בעל חשיבות מרכזית (שם, 67). בשנת 1961, בעת דיונים בראשות משרד החינוך ובמזכירות הפדגוגית, נזכר שוב הצורך הצבאי-ביטחוני נוכח צמצום במספר לומדי הערבית במערכת החינוך. אולם את עליית קרנו של השיקול הביטחוני בלימודי הערבית אפשר לזהות לאחר מלחמת יום הכיפורים (שם, 107).

4 דיווח על מצבם העלוב של הטלוויזיה והרדיו בשפה הערבית ועל כך שעומדים הם לפני סגירה מחוסר תקציב ראו בקישור הבא: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3463040,00.html>

עם תחילת תהליך השלום באמצע שנות השבעים נתפסה הוראת הערבית ככלי שעשוי לשרת את ההתקרבות בין העמים. כך לדוגמה בשנת 1976 הועלתה במליאת הכנסת הצעה לסדר היום בעניין "הצורך בהגברת לימוד השפה הערבית בבתי הספר לאור חיוניותה לכיטחון ולשלום". שר החינוך שהשיב להצעה העמיד אף הוא את הצורך הביטחוני בצד הצורך להידברות לקראת שלום (שם, 107-108).

ראינו אפוא כי עם השנים "נצבעה" הוראת הערבית בבתי הספר העבריים בגוונים שונים. כבר עם תחילת הוראת הערבית ביישוב היהודי בארץ ישראל ובוודאי בשלושת העשורים האחרונים, מאז החל תהליך השלום, נתפסה הוראת השפה כאמצעי ליצירת גשר בין העמים ותרבויותיהם.

כל המתבונן בנעשה במערכת החינוך בתחום הערבית יוכל בנקל לראות שלימודי הערבית מתרכזים ברובם בהוראה טכנית של השפה הערבית ואילו העיסוק בהכרת הערבים, תרבותם, חייהם, ההיסטוריה שלהם ועוד הוא שולי עד לא קיים במערכת.

הרצון להשתמש במערכת החינוך כדי לפעול לקירוב בין העמים החולקים את פיסת הארץ הזאת הוא בעינינו ראוי ונכון. ואולם בהמשך הדברים נבקש לטעון כי אין ליתן להוראת השפה הערבית מקום ראשי, בלעדי כמעט, במסגרת החינוך לחיים משותפים. זאת משום שהניסיון מלמד כי המשאבים הרבים שהושקעו בהוראת השפה הניבו תוצאות דלות, שאינן משרתות את מטרת העל ואולי אף פוגעות בה. יתרה מכך – לנוכח המציאות הסוציו-פוליטית בישראל כל ניסיון להמשיך ולבסס על הוראת השפה הערבית את החינוך לדו-קיום נידון לכישלון.

## 2. בעיית הכמות והאיכות

מאז קום המדינה ועד שנת 1995 היו לימודי הערבית בבתי הספר העבריים בבחינת רשות. בשלושת העשורים האחרונים עמדו גורמים שונים על העובדה כי מספר הלומדים ערבית בחינוך העברי בישראל הנו מועט. בסוף שנות השבעים סקר מבקר המדינה את הנושא, ובדוח שלו לשנת 1980 הביא את הנתונים הבאים (מבקר המדינה 1980, 359-360):

שנה"ל תש"ח	שנה"ל תשל"ט	שנה"ל תש"ם	
80,000	95,700	102,000	מספר התלמידים הלומדים ערבית בבתי ספר יסודיים
23,000	25,500	30,750	מספר התלמידים הלומדים ערבית בבתי ספר על-יסודיים
795	868	900	מספר הנבחנים בבחינות הבגרות בערבית לבית הספר העברי (בכל הרמות)

שני נתונים בולטים באותן שנים: צניחה משמעותית במספר התלמידים הלומדים במעבר בין בית הספר היסודי לבית הספר העל-יסודי; וכן העובדה כי רק קומץ זעום מבין התלמידים נבחן בבחינות הבגרות בערבית.

מתוך ניסיון להתמודד במבנה הפירמידי של היקפי הלומדים (רבים מתחילים בלימוד ורק מתי מעט מסיימים אותו) ערך משרד החינוך מהלכים שונים לאורך השנים. מתוכם נציין כי באמצע שנות השמונים הקים המשרד, בשיתוף עם חיל המודיעין ויחידת המורות-חיילות של צה"ל, יחידה ייעודית במזכירות הפדגוגית לקידום הוראת השפה הערבית ותרבותה (יחידת שיפע"ת). היחידה הייתה אמונה על איגום משאבים בתחום הוראת השפה הערבית (בכלל זה הענקת שעות עידוד), בהכשרת מורים ובמשיכת פרחי הוראה למקצוע, בפעולות הסברה, בהוצאה לפועל של סיורי תלמידים ומורים למדינות ערב ובפיתוח עזרי למידה מתקדמים ומבוססי מחשב בסיוע המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח) (מבקר המדינה 1995, 374; ריאיון עם מפמ"ר ערבית).

אבל בדיקה שערך מבקר המדינה ופורסמה בדוח השנתי שלו לשנת 1995 העלתה כי לא חל שינוי של ממש במגמות שעלו בדוח הקודם שלו מ-1980. בשנה"ל תשנ"ה למדו ערבית כ-46% מתלמידי כיתות ז'ט' (ממלכתי + ממ"ד), כ-128,000 במספר. בכיתה י' כבר צנח שיעור הלומדים ל-21%, ובכיתה י"ב הצטמצם שיעור הלומדים לכ-4% בלבד מתלמידי אותה שכבה. המבקר מציין עוד כי אמנם מאז שנת תשמ"ו מספר הנבחנים בבגרות ברמת 5 יחידות לימוד (להלן: יח"ל) בערבית עלה במידה מתמדת במספרים מוחלטים (מ-294 בתשמ"ו ל-1,226 בתשנ"ה), אך לא חל כמעט שינוי בשיעור הנבחנים מכלל התלמידים (מ-0.7% בתשמ"ו ל-1.7% בתשנ"ה). השיעור הכולל של הנבחנים בבחינות בגרות (ברמות 3-5 יח"ל) עלה מעט (מ-2.6% בתשמ"ו ל-2.9% בתשנ"ה).

יותר מהסוגיה הכמותית מטרידה הירידה באיכות הלמידה. ב-1995 ציין מבקר המדינה כי לדעת המפקחים לערבית במשרד החינוך, לתלמידים שסיימו שלוש שנות לימודי ערבית בכיתה ט' יש ידע מועט בשפה זו. לדבריהם, התלמידים שאינם ממשיכים ללמוד שוכחים בתוך זמן קצר את רוב החומר שלמדו. רק תלמידים המסיימים לימודי ערבית בכיתה י"ב (ברמת 3-5 יח"ל) שולטים בערבית במידה הרצויה, לדעתם. תמיכה בכך יכולה להימצא בעובדה כי צה"ל כלל אינו רואה במסיימי לימודי ערבית בכיתה ט' מאגר רלוונטי לצרכיו (מבקר המדינה 1995, 377).

### 3. החלת חובת לימודי ערבית: ניסיון לפתור את הבעיה הכמותית והאיכותית

כמה ועדות ישבו במרוצת השנים על המדוכה והציעו הצעות מהצעות שונות לשם הגדלת מספר לומדי הערבית ושיפור איכות הלמידה. מבין כל אותן הצעות שלט בכיפה בשלושת העשורים האחרונים הפתרון של הפיכת לימודי הערבית ללימודי חובה בבתי הספר העבריים. זוהי למעשה המדיניות שהוביל משרד החינוך לטיפול בבעיית הכמות והאיכות, כנראה מתוך מחשבה שרק בדרך זו יהיה אפשר לחייב את המערכת להתמודד ברצינות עם הבעיות הקשורות בנושא (יונאי 1992).

בשנות השבעים החל הרעיון של חובת לימודי ערבית להתגלגל ביתר רצינות. בשנת 1976 קראה ועדת החינוך של הכנסת למשרד החינוך "לקבוע לאלתר כי הוראת השפה הערבית כשפה רשמית שנייה תהיה חובה בבית הספר היסודי והעל יסודי" ודרשה להגיש לה תכנית לקיום ההחלטה כולל התייחסות לפן התקציבי, לתקנים ולהכשרת מורים (שם, 110). אך עד אמצע שנות התשעים לא חל שינוי של ממש במדיניות משרד החינוך בנוגע לחובת לימודי ערבית.

**ביוני 1995 קבע מנכ"ל המשרד מדיניות לשונית חדשה. לפי חוזר המנכ"ל, כל תלמיד חייב ללמוד שפה זרה שנייה בכיתות ז'-י' החל בשנה"ל תשנ"ז (שהחלה בספטמבר 1996).** גם המדיניות החדשה לא הפכה את לימוד הערבית לחובה מוחלטת, אלא אפשרה לבחור בשפה זרה שנייה – ערבית או צרפתית. עוד צוין בחוזר המנכ"ל, כי אפשר לבחור בשפה זרה אחרת אם יש די תלמידים בבית הספר המעוניינים בכך, מורים מוסמכים ותכנית לימודים מאושרת (שפות שכאלה הן על פי רוב רוסית או אמהרית). בהבהרות לחוזר המנכ"ל בפני משרד מבקר המדינה ציין המנכ"ל כי כוונתו בחוזר הייתה שהשפה הזרה השנייה תהיה ערבית, ורק במקרים מסוימים (שהפרמטרים להם לא צוינו בחוזר) ניתן להמיר ערבית לצרפתית (מבקר המדינה 1995, 369). להבדיל מרבות מן ההחלטות שנתקבלו בנושא עד אז, **מדיניות זו נאכפת במידה רבה החל משנה"ל תשנ"ח, ואושררה לאחרונה בחוזר מנכ"ל 9/02 (מתוך אתר משרד החינוך).**

### 4. תוצאות החלת מדיניות חובת לימודי ערבית

מנתונים רשמיים שנמסרו לנו מאת מפמ"ר ערבית עולה כי כיום לומדים ערבית בכ-75% מכיתות חט"ב, אך בעת המעבר לכיתה י' עדיין חלה ירידה תלולה ורק 20% מבתי הספר לומדים ערבית.

גם שיעור הנבחנים בבחינות הבגרות כמעט לא השתנה בעקבות המדיניות הלשונית החדשה. כאמור, מבקר המדינה הצביע על כך שבשנה"ל תשנ"ה עמד שיעור הנבחנים בבחינות הבגרות בערבית על 2.9% מכלל השנתון. עיון באתר אגף הבחינות של משרד החינוך מעלה כי בשנים תשס"ב-תשס"ד עמד שיעור הנבחנים על 2%-4% מתוך כלל הנבחנים בבחינות הבגרות באותן שנים. בשנים תשס"ה-תשס"ז הייתה אמנם עלייה בשיעור הנבחנים בבגרות בערבית (5%), אך

חלק הולך וגדל מבין הנבחנים בוחר להיבחן במקצוע ברמה בסוף כיתה י' (1 יח"ל), ולא להמשיך בלימודי הערבית הלאה, מה שמשפיע כאמור על רמתה הירודה של שליטת אותם נבחנים בשפה זו. מכל האמור לעיל דומה כי **המדיניות בדבר הטלת חובה (לא מוחלטת) של לימודי ערבית על התלמיד היהודי לא הצליחה לשנות את המבנה הפירמידי שניכר כבר לפני כמה עשורים.**

אישוש לכך שלימודי הערבית אינם מביאים את רובם המוחלט של הלומדים לרמת שליטה, ולו מסוימת, בשפה אפשר למצוא בתוצאות סקר שערכה הלמ"ס בדצמבר 2003. לפי סקר זה, 79% מן היהודים הבוגרים מעידים על **עצמם ככאלה שאינם יודעים כלל ערבית** (למ"ס 2004). יש לזכור כי כ-16% מן האוכלוסייה היהודית בישראל הם יוצאי ארצות המזרח בעלי ידיעות בשפה הערבית (כאמור בסעיף 2.1 לעיל). לכך יכול כותב שורות אלה לצרף את התרשמותו הבלתי אמצעית כמורה לערבית בחטיבות עליונות וכמי שמשרת באגף המודיעין של צה"ל, כי גם כיום רמת הידיעות של בוגר מערכת החינוך בערבית ממשיכה להיות כזו שאינה מכבדת אותו ואת המערכת.

## 5. סיבות אפשריות למיעוט הלומדים ערבית ולאיכותה הירודה של הלמידה

### מחסומים רגשיים והיעדר הנעה אינסטרומנטלית

על פי הספרות המחקרית, על רכישת שפה (שאינה שפת אם) משפיעים הן גורמים קוגניטיביים (דוגמת אינטליגנציה) הן גורמים אפקטיביים (גישה, מוטיבציה, אוריינטציה), ואלה גם אלה משתנים מאדם לאדם (Lambert 1963, 14). גרדנר ולמברט הבחינו בתוך הגורמים האפקטיביים בין **הנעה אינטגרטיבית** (integrative motivation) **להנעה אינסטרומנטלית** (instrumental motivation). הנעה אינטגרטיבית ללימוד שפה מקורה בהזדהות הלומד עם הקבוצה הדוברת את שפת המטרה. הזדהות זו מולידה אצלו נכונות להיות מזוהה כחלק מהקבוצה. לעומת זאת, בעלי הנעה אינסטרומנטלית ללימוד שפה אינם מזדהים עם הקבוצה של שפת המטרה. לדידם, לימוד הלשון השנייה הוא כלי לעתיד טוב יותר, שיאפשר להם גם נידות חברתית. ההנעה האינסטרומנטלית היא אפוא הנעה הנובעת מגורמים חיצוניים, ומקורה בצרכים חברתיים וסביבתיים, ואילו הנעה אינטגרטיבית נובעת מגורמים פנימיים.

לפני לומדי הערבית בבתי הספר העבריים עומדים תחילה **המחסום הרגשי** והיעדר המוטיבציה האינטגרטיבית, פרי סכסוך הדמים הנמשך כבר כמאה שנים בין העם הערבי לעם היהודי ותהליך השלום המקרטע ביניהם (ראו משרד החינוך 2006).

**אשר להיבט האינסטרומנטלי, אשר עולה בחשיבותו לטעמנו על ההיבט הרגשי:** כאמור, על אף היותה של הערבית שפה רשמית שנייה בישראל, בחיי היומיום אין שפה זו זוכה למעמד של שפה שנייה, והשימוש בה מוגבל ביותר. אי ידיעתה של השפה הערבית אינה נוגעת במאום לחיי היומיום של היהודים בישראל, אולי למעט התחום הביטחוני שבו ידיעת ערבית מסייעת בחלק מן התפקידים. עובדה זו נעוצה בין השאר בהיותה של החברה הישראלית חברה אתנוצנטרית המקדשת את השפה העברית ואת התרבות העברית ומדירה כמעט לחלוטין את התרבות הערבית ואת שפת הערבים מהמרחב הציבורי. כמו כן עובדה זו קשורה ליעדר מגע חי בין האוכלוסייה היהודית לזו הערבית, אפילו בערים מעורבות, בעקבות מדיניות סגרגטיבית בתחומי חיים שונים, ובראשם ההפרדה בין האוכלוסיות מבחינה מוניציפלית ומבחינת מערכת החינוך (גביון 2006; Spolsky and Shohamy 1996, בתוך סואן ודבי 1994, 2006; Al-Haj 2002; 199; Kraemer 1990, 57-58, 66, 174). לנוכח האמור לא ייפלא כי ממחקרים שבדקו את יחסם של הלומדים היהודים ללימוד השפה הערבית במערכת החינוך עולה כי התלמיד היהודי רואה בערבית שפה חסרת תועלת וכנגזרת מכך הערבית אינה נהנית בקרב הלומדים אותה מיוקרה (סואן ודבי 2006; ברוש וכן רפאל 1994; Brosh and Ben-Rafael 1991).<sup>5</sup>

5 למען שלמות התמונה נציין כי יש מחקרים מעטים שמצביעים על מגמות מעט שונות. בסקר שביצעו לוי ומירו בשנת 1993 בקרב כ-1,500 תלמידי כיתות ז'-ט' הלומדים ערבית, נמצא ש-55% מתלמידי כיתות ז' ציינו שהם "אוהבים" או "אוהבים מאוד" את הערבית. בכיתות ט' נמצא אפילו שיעור גבוה יותר של שוחרי ערבית (62%). גם החשיבות שייחסו התלמידים ללשון הערבית הייתה גבוהה: 75% מתלמידי כיתות ז' ו-65% מתלמידי כיתות ט' השיבו שלימוד ערבית הוא אכן דבר חשוב או חשוב מאוד. כשנשאלו מהי התועלת העשויה לצמוח מן השפה לידועיה, הזכירו את אפשרות המגע עם בני גילם הערבים ועם האוכלוסייה הערבית בכללה, וגם את התועלת העשויה לנבוע מכך בעת שירותם הצבאי (לוי ומירו 1995, בתוך סואן ודבי 2006, 199). בנוגע למחקר זה ראוי לציין שני דברים: האחד, כי הוא נערך בתקופה שבה תהליך השלום היה בשיאו,

נעמוד בקצרה על שני עניינים נוספים שיכולים להעיד בצורה מובהקת על עוצמתה של ההנעה האינסטרומנטלית בתחום הוראת השפות בישראל.

ראשית, אפשר לראות כי הוראת העברית בבתי הספר הערביים בישראל נוחלת הצלחה יחסית. לכאורה, קיימת סימטריה בין תפיסת התלמיד היהודי את השפה הערבית לבין תפיסת התלמיד הערבי את השפה העברית. אלה גם אלה רואים בשפתו של האחר "שפת עימות" (סואן ודבי 2006, 198). גם אצל הערבים עולה כי קיימות עמדות שליליות של רוב התלמידים כלפי השפה העברית ודובריה וכן ניכר חוסר רצון באינטגרציה אל תוך חברת הרוב היהודית המתבטא במאמץ לשימור הזהות הלשונית-לאומית (באדר 1990, בתוך משרד החינוך 2006; 47, Shohamy and Dounitsa-Schmidt 1998). למרות כל זאת, באופן כללי ניתן לומר כי מצב הוראת העברית בקרב המגזר הערבי משביע רצון, בוודאי בהשוואה להוראת העברית במגזר היהודי. הטעמים לכך נעוצים לא רק בתהליך ההוראה (כמו העובדה כי עברית היא מקצוע חובה במגזר זה ונלמדת החל מכיתה ג' ועד לחטיבה עליונה במשך 3-5 שעות שבועיות) (Bekerman 2005, 6), אלא גם – ואולי בעיקר – בשל ההנעה האינסטרומנטלית של התלמיד הערבי ללימוד עברית הנגזרת גם מן ההגמוניה של העברית בישראל ומחינוניותה של העברית כשפת תקשורת (Kraemer 1990, 26). יצוין כי בקרב המגזר הדרוזי ניכרת אף הנעה אינטגרטיבית שכן הם רואים שותפות גורל עם העם היהודי והזדהות עמו – בין השאר בשל היסטוריה של דיכוי ורדיפות המשותפת לשני העמים – ואינם מרגישים אהדה רגשית לשפה הערבית והתרבות הערבית (סואן ודבי 2006, 196-198).

שנית, מעניין להתבונן במצב הוראת העברית בבתי הספר הדו-לשוניים/לאומיים המעטים שקיימים בישראל. לכאורה בתי ספר אלה אמורים להיות מעין גן עדן להוראת ערבית ליהודים שכן הם נהנים מתמיכה אידיאולוגית ומושקעים בהם משאבים רבים כדי ליצור סביבה דו-לשונית בהשוואה למערכת החינוך ה"רגילה". מחקרים שנעשו על בתי הספר הללו הראו שאף בהם לא ניכרת הצלחה רבה של התלמידים היהודים בלימוד הערבית – להבדיל מהשליטה הגבוהה בעברית שצוברים התלמידים הפלסטיניים באותם בתי ספר. הסבר לממצאים אלה מצאו החוקרים במציאות הסוציו-פוליטית בישראל. לגישתם, הסגרגציה בין האוכלוסייה הערבית ליהודית ושליטת האידיאולוגיה של מדינת הלאום היהודי בדבר חד-תרבותיות וחד לשונית מכריעות את הכף לכיוון דומיננטיות של השפה העברית, אפילו בבתי ספר אינטגרטיביים מעין אלה (אתר האינטרנט של ארגון "יד ביד"; גביזון 2006; Bekerman 2005).

### סיבות הנוגעות לזירה החינוכית

עד כה הצבענו על הקשיים שמעמידה המציאות הסוציו-פוליטית בישראל למי שמבקש להורות את השפה הערבית בבתי הספר העבריים. לקשיים אלה יש להוסיף גם בעיות שנובעות מתהליך הוראת הערבית בבית הספר, הגם שחשיבותן של אלה, לדעתנו, פחותה יותר:

מספר שעות הלימוד המוקדש לערבית מצומצם מדי. כיום מתחילים לימודי הערבית ככלל בכיתה ז' ונמשכים לרוב עד כיתה ט' או י'. בשנות "לימוד החובה" של הערבית אמור התלמיד לצבור כ-300 שעות לימוד בלבד. רק אלה הממשיכים בלימוד הערבית עד כיתה י"ב צוברים כ-720 שעות לימוד בלשון זו. הספרות המחקרית מלמדת שרמת שליטה בשפה מחייבת כאלף שעות לימוד לפחות (סואן ודבי 2006, 196). על פי המרכז לחקר מדיניות לשונית באוניברסיטת בר אילן, כדי להגיע ל"רמת הסף" המקובלת באירופה ללימוד שפה זרה (קרי, הרמה הנחוצה לתייר כדי לתפקד במדינה הדוברת את השפה הנלמדת), דרושות לפחות 400 שעות לימוד (מבקר המדינה 1995, 377). מכאן שאף אם מנטרלים את השפעתם (המסיבית) של המחסומים הרגשיים והאינסטרומנטליים, תלמידי כיתות ז'-ט' אינם מקבלים את כמות השעות המספקת

---

אפשר שלרוחות השלום הייתה השפעה על עמדותיהם של התלמידים (להשפעה האפשרית של תהליך השלום על תמיכה בלימודי ערבית ראו גם: אוניברסיטת בר-אילן 2004, בתוך סואן ודבי 2006, 199-200; Shohamy and Dounitsa-Schmidt 1998, 47); השני, כ-40% מהתלמידים שבמגזר גדלים במשפחות שבהן לפחות אחד ההורים דובר ערבית. 16% מן התלמידים אף ציינו שאחד מהוריהם יודע קרוא וכתוב בערבית (סואן ודבי 2006, 202). ואכן, מחקר שנעשה זה לא מכבר העלה שאחד המנבאים החשובים ביותר של עמדות התלמידים כלפי השפה הערבית יוחסם אליה הוא עמדת ההורים (Donitsa-Schmidt and Inbar and Shohamy 2004, בתוך סואן ודבי 2006, 199-200). גם מחקר שערכה קרמר הצביע על כך שתפיסת העמדות של ההורים כלפי לימוד הערבית היא בעלת השפעה גדולה במיוחד על עמדות התלמידים ועל המוטיבציות שלהם (Kraemer 1990).

כדי להגיע ל"רמת הסף", ואף בוגרי המגמות המזרחניות רחוקים מלקבל את השעות הנדרשות כדי להגיע לרמת שליטה בשפה ערבית. בהקשר זה ראוי לציין עוד כי מיעוט שעות הלימוד מביא ל"הימרחות" הלימוד על פני זמן רב יותר, ובכך עשוי לגרום לתסכול בקרב הלומדים על כי אינו מספק – ומיד – את התוצאות המקוות (תסכול שהולך וגובר ככל שהתרבות מכתובה צורך לסיפוקים מדיים) (וייסבלט 2001).

**הכשרת המורים אינה מספקת ויש רק קומץ מורים דוברי ערבית כשפת אם.** בעקבות זאת רוב המורים אינם מלמדים ערבית בערבית אלא בעברית, ובכך נמנעת מהתלמידים הזדמנות פז להיחשף לערבית על דרך השמיעה שעשויה להגביר את כשירותם הלשונית בשפה (מבקר המדינה 1980, 360, 375, 377; משרד החינוך 2006).

**מטרות הלימוד ואופן הלימוד.** ראשית, המערכת עדיין לוקה מאוד בתחום הוראת הערבית המדוברת, תחום שנזנח כמעט לחלוטין, ובכלל זה בהוראת הערבית במגמות המזרחניות. זאת בשעה שמחקרים הוכיחו בכיור כי ציבור התלמידים, המנהלים, ההורים וחלק מן המורים לערבית היה רוצה לראות יותר עיסוק בערבית המדוברת, על הבעייתיות שברובי הלהגים שבה (משרד החינוך, 2006; Shohamy and Dounitsa-Schmidt 1998, 31). גם העובדה שבתקופות מסוימות זגגה תכנית הלימודים בין הוראת הערבית המדוברת לזו הספרותית תרמה לכזבוז משאבים (בעבר נלמדה המדוברת בכיתות בית הספר היסודי, ועם המעבר לחטיבת הביניים החלו אותם תלמידים ללמוד ערבית ספרותית במנותק מהידע שצברו בשפה המדוברת, כך שהמשאבים שהושקעו בלימודי מדוברת ירדו לטמיון). שנית, רק כמחצית מן המורים הן בחטיבת ביניים הן בחטיבה עליונה מדווחים כאמור כי הם מנהלים את רוב השיעור בערבית (משרד החינוך 2006);<sup>6</sup> דבר שלא היה מתקבל על הדעת בשיעורי אנגלית בישראל. שלישית, למרות שינויים (מבורכים) בתכנית הלימודים בשנים האחרונות, עדיין כוחו של הדקדוק בהוראת השפה במערכת החינוך על העליונה, דבר שאינו תורם לשליטתו של התלמיד היהודי בערבית (משרד החינוך 2006; פרגמן 2006).

**מעורבות צה"ל בתחום הוראת הערבית.** קובעי המדיניות במשרד החינוך רתמו את צה"ל לקידום הוראת הערבית ובכוחות משותפים הוקמה יחידת שיפע"ת. שיפע"ת הייתה גוף צבאי במהותו שבראשו עמד איש צבא בכיר ושעיקר האינטרס שלו היה בהגברת כושר "ייצור" ה"ערביסטים" לחיל המודיעין וטיוב ה"ייצור". מעורבות מסיבית של הצבא בקידום הוראת השפה חיזקה את תפיסתה כ"שפת אויב", והקשה על העברת מסר לתלמידים שהצורך בלימוד השפה נובע מרצון בהכרת תרבות מפוארת ופיתוח תודעה אזוירית ולא רק ארצישראלית-בדלנית, כדברי אבא אבן בכנסת (יונאי 1992, 176).

לסיום עניין זה, קשה להימנע מהשוואה לתחום הוראת האנגלית במערכת החינוך הישראלית. השוואה זו יכולה ללמד כי בעצם קיומה של חובת לימודי שפה אין ערובה לאיכות הלימוד. מצב הוראת האנגלית טוב בהרבה מאשר הוראת הערבית – הראשונה נלמדת הרבה יותר שנים, יותר שעות בשבוע, לרוב הלימוד בכיתה נעשה באנגלית, שפת אמם של חלק לא מבוטל מהמורים היא אנגלית, לימודי האנגלית הם חובה וחובה אף להיבחן באנגלית בבחינת בגרות ברמה של 3 יח"ל לפחות על מנת לזכות בתעודת בגרות, ו-4 יח"ל על מנת להתקבל לחלק גדול מהמוסדות להשכלה גבוהה. ומעל לכול – האנגלית זוכה ליוקרה, ממלאת את המרחב הציבורי הישראלי יותר ויותר (עד כדי כך שהיא מאיימת לנגוס בעברית) ונתפסת כאחד המקצועות השימושיים ביותר הנלמדים בבתי הספר. למרות כל זאת, גם מצב לימודי האנגלית בבתי הספר אינו משביע רצון. אמת מידה זו יכולה אמנם להקהות מעט מהביקורת על הישגי מערכת החינוך בתחום הוראת הערבית, ולרכך את הדי הכישלון. ההתבוננות במצב האנגלית בבתי הספר יכולה לסייע לשרטט את מצב הדברים העתידי לגבי הערבית, גם אם כל הצעדים שהוצעו לטיפול בתחום היו נעשים במלואם, ובהם חיוב כלל התלמידים בלימודי ערבית והכללת מקצוע זה בחוקת הזכאות לתעודת בגרות בישראל (יונאי 1992, 173; Kraemer 1990, 63).

6 מהיכרותי את השטח נראה לי כי נתון זה מוטה מאוד למעלה.



## ג. סיכום ומסקנות

במשך עשרות רבות של שנים הונהגו לימודי השפה הערבית בחלק מבתי הספר העבריים. הוראת השפה הערבית היא נדבך מרכזי, בלעדי כמעט, בחינוך לדו־קיום ערבי־יהודי במערכת החינוך בישראל. ואולם ההישגים בתחום השפה הערבית הנם דלים; רק מיעוט בקרב התלמידים היהודיים לומדים ערבית בחטיבה העליונה, ורמת ידיעותיהם בערבית של בוגרי מערכת החינוך בערבית דלה, דלה מאוד. משרד החינוך ניסה – ועודנו מנסה – להתמודד עם תחלואים אלה באמצעות החלת חובת לימודי ערבית. אך הנתונים מצביעים ברורות על כך שמדיניות זו אינה "מספקת את הסחורה", ולדעתנו – לא בכדי. כוחם של מהלכים טקטיים בשדה החינוכי לא עומד להם אל מול עוצמתו הרבה של האקלים הסוציו־פוליטי בישראל שבו לערבית אין כל מעמד ושימוש בחיי היומיום ושעה שהסכסוך הערבי־יהודי המתמשך מזין את האנטגוניזם כלפי הערבים ושפתם כל העת.

ויובהר: מטרתו של מאמר זה אינה להביא לגריעת משאבים מן התחום של החינוך לדו־קיום. לדעתנו, החינוך לחיים משותפים הנו משימה חשובה שמוטלת על כתפי מערכת החינוך, בייחוד משום שבמציאות הישראלית דהיום קשה לראות מערכות אחרות הנושאות בנטל זה. כל שביקשנו לעשות הוא להביא לחשיבה מחודשת בנוגע למרכזיותו של תחום הוראת הערבית במסגרת הכוללת של החינוך לחיים משותפים. כמפורט ברשימה זו, דומה כי השקעה הולכת וגוברת בלימודי השפה הערבית כשלעצמם התבררה כלא כדאית וכנראה תמשיך להתברר ככזו גם בעתיד. כן ראינו כי אף אין בסיס משפטי להעדפת לימודי השפה הערבית על פני פנים אפשריים אחרים שיכולים לסייע בהיכרות עם האחר הערבי הגר עמנו.

מאמצעי שאמור לשרת את מטרת העל של הכרת האחר ותרבותו הפכו לימודי הערבית במערכת החינוך לחי הנושא את עצמו ושאליו כולם נושאים עיניהם בתקווה שממנו תבוא הישועה. יש מקום לחשוב שמא ערוצים אחרים עשויים לשרת את המטרה בצורה ישירה יותר ומיטבית יותר, ובהם לדוגמה ריבוי מפגשים מסוגים שונים עם האחר הערבי ולימוד על אודות האוכלוסייה הערבית החיה בישראל – הגיוון שבה, תולדותיה, מציאות חייה ועוד (ולא רק על דת האסלאם, כפי שלרוב קורה כיום). לא מן הנמנע שמהלכים מעין אלה יסייעו להגברת המוטיבציה ללמוד את השפה הערבית לאור צורך או סקרנות שיתעוררו במהלך המפגשים, או לפחות הבנה כי היכרות עם שפת הזולת מכבדת אותו ואותנו. מהלכים מעין אלה אינם מעבר ליכולותינו, הגם שהם דורשים הרבה יותר אומץ מאשר הסתתרות מאחורי לימוד השפה הערבית על מבניה ודקדוקה. כבר כיום יש קילוח דק של פעולות החורגות מהוראת הלשון, פרי יוזמות של משרד החינוך, של אנשי חינוך אקטיביסטיים בשדה<sup>7</sup> ושל עמותות שונות. כדוגמה לכך אפשר לציין את מיזם "מרקם בגליל" של קרן אברהם הפועל לעיצוב הגליל המרכזי (בקעת בית הכרם וסביבותיה) כדגם לשיתוף פעולה אזורי ולחיים משותפים בין יהודים וערבים, ובתוך כך מפעיל תכניות חינוכיות במסגרת החינוך הפורמלי והלא־פורמלי (מתוך אתר האינטרנט של קרן אברהם).

לאחרונה החלה את עבודתה ועדה ציבורית שמינתה שרת החינוך לגיבוש המדיניות הלאומית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לערבים בישראל. יש לקוות כי ועדה זו תשכיל לחשוב מחדש על המקום המרכזי שקנתה לה הוראת השפה הערבית במסגרת החינוך לחיים משותפים.

7 על יוזמה של עמיתתי לבית הספר למנהיגות חינוכית, קטף קראד סלאמה, ניתן לקרוא בכתבה הבאה: דיון 2008, 82–83.

## ביבליוגרפיה

- ברוש, ח', וא' בן רפאל, 1994. "מדיניות לשונית מול מציאות חברתית: הערבית בבית הספר העברי", *עיונים בחינוך* 59–60: 335–351.
- גביוזן, ר', 2006. "בית הספר היסודי בנווה שלום/ואחת אלסלאם: לקחים למערכת החינוך", ד' אבנון (עורך), *שפת אזרח*, ירושלים: מאגנס, עמ' 111–160.
- דיון, א', 2008. "עושים קולנוע, עושים שלום", *הד החינוך* יוני: 82–83.
- וייסבלט, נ', 2001. "הוראת הערבית – הרהורים ואתגרים", *ביטאון המורים לערבית ולאסלאם* 27: 170–173.
- יונאי, י', 1992. *ערבית בבתי ספר עבריים – סדרת תעודה*, ירושלים: ענף תולדות החינוך והתרבות, משרד החינוך והתרבות.
- למ"ס, 2004. "יציבות בעמדות הציבור בשנת 2003 בהשוואה לשנת 2002", ירושלים: הודעה לעיתונות 204/2004.
- , 2005א. "בפתחה של שנת 2006 – 6,986,300 תושבים במדינת ישראל", ירושלים: הודעה לעיתונות 286/2005.
- , 2005ב. "ישראל – דוח חברתי לשנים 1990–2003", ירושלים: הודעה לעיתונות 273/2005.
- מבקר המדינה, 1980. *דוח שנתי* 31.
- , 1995. *דוח שנתי* 46.
- משרד החינוך, 2006. *לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי – מחקר הערכה*, ירושלים.
- סואן, ד', וע' דבי, 2006. "ערבית – למה מה?: עמדות תלמידים כלפי הערבית ונכונותם ללמוד את השפה", *החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים* 28: 193–206.
- פרגמן, א', 2006. "התלמיד השקדן בא בשבוע שעבר אל בית הספר שמח וטוב לב" – שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית, מתוך אתר האינטרנט: <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1260.htm>.
- חוק חינוך ממלכתי (תיקון מס' 5), התש"ס–2000, ס"ח תש"ס 1729 (ה"ח תשנ"ט 2766).
- Al-Haj, M., 2002. "Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli Case," *International Journal of Intercultural Relations* 26: 169–183.
- Bekerman, Z., 2005. "Complex Contexts and Ideologies: Bilingual Education in Conflict-Ridden Areas," *Journal of Language, Identity and Education* 4(1): 1–20.
- Brosh, H., and E. Ben-Rafael, 1991. "A Sociological Study of Second Language Diffusion: The Obstacles to Arabic Teaching in the Israeli School," *Language Problems and Language Planning* 15(1): 1–24.
- Kraemer, R., 1990. *Social-Psychological Factors Related to the Study of Arabic among Israeli Students*, unpublished PhD Dissertation, Tel Aviv: School of Education, Tel Aviv University.
- Shohamy, E., and S. Dounitsa Schmidt, 1998. *Jews vs. Arabs: Language Attitudes and Stereotypes*, Tel Aviv: The Tammy Steinmets Center for Peace Research, Tel Aviv University.

## ראיונות

שלמה אלון, מפמ"ר ערבית, משרד החינוך (25.9.2007).

## אתרי אינטרנט

אתר האינטרנט של "יד ביד": <http://www.handinhand.org.il>

אתר האינטרנט של ארגון "עדאלה": [http://www.adalah.org/heb/democratic\\_constitution-h.pdf](http://www.adalah.org/heb/democratic_constitution-h.pdf)

אתר האינטרנט של משרד החינוך : <http://www.education.gov.il/mark01/h0014186.htm>

אתר האינטרנט של אגף הבחינות של משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/exams/default.aspx>

אתר האינטרנט של קרן אברהם:

<http://www.abrahamfund.org/main/siteNew/?page=2andstId=868andlangId=3>

