

ביטאון המורים לערבית ולאסלאם

42

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית

אגף שפות
הפיקוח על הוראת הערבית והאסלאם

ירושלים, התשע"ד - 2013

Editor

Irit Dosh-Weinberg

עורכת

אירית דוש-וינברג

Editorial Board

Dr. Shlomo Alon

Neomi Avivi-Weisblatt

Prof. Meir Bar-Asher

Sigalit Shoshan

חברי המערכת

ד"ר שלמה אלון

נעמי אביבי-וייסבלט

פרופ' מאיר בר-אשר

סיגלית שושן

Graphics

Studio Vered Bitan (עיצוב הסדרה - ארט פלוס) scorpio 88 סטודיו

גרפיקה**Copy Editor**

Meira Hess

עריכה לשונית

מאירה הס

הוצאה לאור

מח' הפרסומים, משרד החינוך

Editorial AddressJournal of the Teachers
of Arabic and Islam

Ministry of Education

2, Devora Haneviah St.

Jerusalem 91911

כתובת המערכתביטאון המורים לערבית ולאסלאם
משרד החינוך,

הפיקוח על הוראת ערבית ואסלאם,

בניין לב-רם, רח' דבורה הנביאה 2

ירושלים 91911

Tel:

02-5603597

טל:

Fax:

02-5603596

פקס:

E-mail address:

sigsh5@education.gov.il דואר אלקטרוני:

ISSN9985

תוכן העניינים

פתח דבר | 00

מהנעשה בשטח | סיגלית שושן | 00

אופקים - מאמרים ודברי עיון

מן המשפט הבודד אל המאמר השלם | פרופ' סלימאן ג'בראן | המקורות של "לסאן (א)לערב" של אבן מנט'ור (באנגלית) | ד"ר שלמה אלון | על מקומו של הפועל בתרגום מערבית לעברית | ד"ר שלמה אלון | קריאה נוספת ב"מעלקה" של אמרא (א)לקיס | ד"ר עלי חוסיין | השפה הערבית כגשר או כמחסום בקרב נוער יהודי בישראל: לקראת רב-תרבותיות? | נימר אחמד נמארנה | שיטת הוראת הערבית על פי ספר הלימוד האמריקני "אלכתאב פי תעלם אלערביה" (الكتاب في تعلم العربية) | יאיר אור | "קיצור דברי ימי הערבים" | ד"ר ישראל בן-דור |

מורה דרך - הוראת הערבית והאסלאם

מילים ומה שביניהן - שימושי מילים ומיליות להבעה בכתב ובעל פה | נעמי אביני-ויסבלט | השיח בכיתה - השימוש בשמות תואר | אירית דוש-וינברג |

בסימן קריאה - ביקורת ספרים

הקטלוג האחרון של בית ההוצאה של אוניברסיטת ג'ורג'טאון בתחום הלשון הערבית | ד"ר שלמה אלון | "אלערביה" - כתב עת של ארגון המורים לערבית בארה"ב | ד"ר שלמה אלון |

מבזקים - מידע למורה

שאלונים של בחינות הבגרות בערבית תשע"ג 2013 |

קוים מנחים לבדיקת תשובות לבחינות הבגרות בערבית תשע"ג 2013 |

שאלונים של בחינות הבגרות בעולם הערבים והאסלאם תשע"ג 2013 |

קוים מנחים לבדיקת תשובות לבחינות הבגרות בעולם הערבים והאסלאם

תשע"ג 2013 |

רשימת הכותבים

מורה לערבית בחוג להיסטוריה של המזרח התיכון באוניברסיטת תל אביב	אביבי- וייסבלט נעמי
מורה לערבית ובעל הבלוג "ללמוד ערבית – מועדון הווידיאו" (http://aravid.blogspot.co.il)	אור יאיר
מפמ"ר ערבית ואסלאם לשעבר	אלון שלמה (דוקטור)
מנהל בית הספר הניסויי העל-יסודי משגב	בן-דור ישראל (דוקטור)
מרצה במחלקה לשפה וספרות ערבית באוניברסיטת תל אביב	ג'ובראן סלימאן (פרופסור)
מדריכה מחוזית במחוז תל אביב ומורה בתיכון "בליך" ברמת גן	דוש-וינברג אירית
מרצה בחוג לשפה וספרות ערבית באוניברסיטת חיפה	חוסיין עלי (דוקטור)
מדריך ארצי לערבית ומורה בתיכון "אופק" בקיבוץ עברון	נמארנה נימר
מפמ"ר לערבית ולעולם הערבים והאסלאם	שושן סיגלית

الفهرست

مقدمة | 11

نشاطات وفعاليات تعليمية / سيجليت شوشان | 15

مقالات ودراسات

مبنى المقالة في التعبير: من الجملة إلى الموضوع | بروفيسور سليمان جبران | 00

مصادر لسان العرب لابن منظور (بالإنجليزية) | د. شلومو ألون | 00

مكان الفعل في الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة العبرية | د. شلومو ألون | 00

قراءة أخرى لمعلقة امرئ القيس | د. علي حسين | 00

اللغة العربية جسر ام حاجز عند الطلاب اليهود في اسرائيل: اثر تعدد الحضارات | نمر نمازني | 00

أسلوب تعليم اللغة العربية حسب الكتاب في تعلم العربية | بيئر أور | 00

"موجز تاريخ العرب" | د. يسرائيل بن دور | 00

تعليم اللغة العربية والإسلام

الكلمات وما بينها – استعمال الكلمات والحروف في التعبير خطيا وشفويا | نعومي أفيقي -

ويسبلاط | 00

التحدث في الصف – استعمال اكثف في الصفات المتنوعة | إيريت دوش- فينبرج | 00

زاوية الكتب

قائمة المنشورات الأخيرة في مجال اللغة العربية لدار نشر جامعة جورج تاون | د. شلومو ألون | 000

العربية – مجلة الرابطة الأمريكية لأساتذة العربية | د. شلومو ألون | 000

معلومات للمعلمين

امتحانات البجروت – اللغة العربية عام ٢٠١٣ | 000

امتحانات البجروت – العالم العربي والإسلام عام ٢٠١٣ | 000

الأجوبة لامتحانات البجروت عام ٢٠١٣ | 000

قائمة المشتركين في كتابة هذا العدد



أفيقي - ويسبلاط نعومي	معلمة للغة العربية في جامعة تل أبيب
ألون شلومو (دكتور)	المفتش العام السابق للغة العربية وعالم العرب والاسلام
أور يثير	معلم للغة العربية ومؤسس مدونة "دراسة العربية بواسطة الفيديو"
بن دور يسرائيل (دكتور)	مدير المدرسة التجريبية "مسجاف"
جبران سليمان (بروفسور)	محاضر في قسم اللغة العربية في جامعة تل-أبيب
حسين علي (دكتور)	محاضر في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة حيفا
دوش- فينبيرج إيريت	مرشدة لوائية لدى وزارة التربية في لواء تل أبيب ومعلمة في مدرسة "بليخ" الثانوية
نمارنه نمر	مرشد مركز قطري لدى وزارة التربية ومعلم في مدرسة "أوفيك" الثانوية في كيبوتس "عفرون"
شوشان سيجليت	مفتشة مركزة للغة العربية وعالم العرب والإسلام

פתח דבר

הגיליון ה-42 יוצא לאור בפתיחת שנת הלימודים תשע"ד, כמדריך למורה וככלי מסייע בעבודתו. המאמרים הם פרי מחקר של חוקרי לשון, ספרות ותרבות ערבית מודרנית, ושל מורים מבתי ספר ברחבי הארץ.

את הגיליון הזה **פותח** מאמרו של פרופ' סלימאן ג'בראן, המסביר את המבנה הרצוי בכתיבת מאמר: הקדמה, גוף המאמר וסיום. ד"ר שלמה אלון מביא את הסבריו של אבן מנט'ור על שיטת איסוף המילים למילונו המפואר "לסאן אלערב" וממשיך ברשימה קצרה שבה הוא משווה את התרגומים מער בית לעברית של פרופ' ששון סומך בסיפור "מחצית היום", של הסופר המצרי המנוח נגיב מחפ'וז. ד"ר עלי חוסיין מבקש להוסיף על מה שנאמר ב"מעלקה" של אמרא אלקיס, בגלל המבנה המיוחד והמדויק שלה. בחלק השני של הפרק ניתן למצוא את עבודתו של נימר נמארנה, שבדק את מעמדה של השפה הערבית בקרב תלמידים בבתי הספר העבריים ששפת אמם עברית, ויאיר אור מציג בפנינו את ספר הלימוד האמריקני לשפה הערבית שפותח באוניברסיטת ג'ורג'טאון. את הפרק חותמת רשימה קצרה יפהפייה של ד"ר ישראל בן-דור, שמצא בספריית סבו – שהיה המורה הראשון לערבית בבית הספר "הריאלי" – את הספר הראשון שנכתב בשנות ה-40 בארץ בעבור תלמידי "עולם הערבים והאסלאם" על ידי אליהו יגנס, בן המושבה פתח-תקווה.

בפרק **מורה דרך** מובאים רעיונות חדשים וכלים פדגוגיים להוראת הערבית בבתי הספר העבריים. ברשימה הראשונה נעמי אביבי-וייסבלט מציגה ביטויים לשוניים שכיחים בערבית התקשורתית בליווי תרגילים, ואילו ברשימת קיבצתי שמות תואר שכיחים להעשרת השיח בערבית בכיתה.

הפרק **בסימן קריאה** מביא סקירות קצרות של הקטלוג של אוניברסיטת גיורגיטאון שיצא לאור באחרונה, ושל כתב העת של אגודת המורים לערבית בארצות הברית.

אנו שבים ומזמינים את ציבור המורים לשלוח אלינו מאמרים ומערכי שיעור (רצוי בדואר האלקטרוני, או מודפסים ובצירוף דיסקט) לכתובת הבאה:

סיגלית שושן, מפמ"ר ערבית ועולם הערבים והאסלאם

מערכת ביטאון המורים לערבית ולעולם הערבים והאסלאם

משרד החינוך

ירושלים, 91911

טל: 02-5603597

פקס: 02-5603596

דואר אלקטרוני: sigsh@education.gov.il

אירית דוש-וינברג

עורכת הביטאון

مقدمة



يصدر العدد الثاني والأربعون بمناسبة افتتاح السنة الدراسية فيعبر هذا العدد عن نتائج أساتذة جامعيين ومعلمين خبراء من كل أنحاء البلاد.

يتصدّر العدد مقال البروفسور سليمان جبران الذي يعرض علينا مبنى المقالة المفضل الذي يتألف من مقدمة وتوسع وخاتمة. يواصل الدكتور شلومو ألون أن يوسع معرفتنا باللغة العربية بعرض مصادر لسان العرب حسب كلام مؤلفه ابن منظور وبحث قصير عن مكانة الفعل في تراجم البروفسور ساسون سوميخ للقصة القصيرة "نصف اليوم" عن نجيب محفوظ. أما الدكتور علي حسين فهو يشدد جمال معلقة امرئ القيس وأسلوبها الفريد من نوعه. من جهة أخرى يبحث نمر نمانه مكانة اللغة العربية لدى طلاب المدارس العبرية الإعدادية والثانوية. بالإضافة إلى ذلك يعرض علينا يئير أور كتاب تعليم اللغة العربية الذي صدر في جامعة جورج تاون والذي يتألف من ثلاثة أجزاء والدكتور يسرائيل بن دور يعرض كتابا جميلا عثر عليه في مكتبة جده الذي كان أول معلم للغة العربية في مدرسة "هارثالي" في حيفا وهذا هو أول كتاب بالعبرية عن تاريخ العرب والإسلام الذي كتبه إلباهو مجنس من أهل بتاح تكفا.

يشمل الفصل الثاني **آلات وطرقا** جديدة حديثة لتعليم اللغة العربية لمصلحة المعلمين والطلاب. تعرض نعومي أفيهي - ويسبلاط تعابير متنوعة شائعة في اللغة العربية برفقة تمارين ملائمة أما أنا فأعرض صفات متنوعة لإثراء الكلمات المستعملة في التحدث في درس اللغة العربية.

في فصل **زاوية الكتب** توجد مراجعات عن قائمة منشورات صدرت في دار نشر جامعة جورج تاون وعدد إضافي لمجلة الرابطة الأمريكية لأساتذة العربية.

نعود ونلح عليكم، جمهور أساتذة اللغة العربية في المدارس العبرية، بأن تتفضلوا وتكرسوا من وقتكم لتقديم مواد تدريسية ومقالات تربوية ننشرها في الأعداد المستقبلية لمجلتنا.

سجلايت شوشان، المفتشة العامة للغة العربية وعالم العرب والإسلام

وزارة التربية والتعليم

القدس، ٩١٩١١

مع عاطر التحيات،

إيريت دوش - فينبيرج

לכל מורי הערבית ועולם הערבים והאסלאם,

ביטאון המורים לערבית מופק זה שנים רבות בחסות המזכירות הפדגוגית והפיקוח על הערבית והאסלאם.

ברצוני לברך אתכם על ההוצאה לאור של ביטאון זה ה-42.

הביטאון הוא פרי יצירתם של מורים המלמדים תחומים אלה בבתי ספר, חוקרי לשון ותרבות ערבית.

מטרתו היא לחדש, לעדכן ולהעשיר ברעיונות פדגוגיים, במאמרים ובמחקרים.

אלה מרחיבים את הדעת ופותחים צהר ליצירה מתמדת בשדה החינוך

בתודה לכל העושים במלאכה,

צילה מירון-אילן

מ"מ ראש אגף שפות

מהנעשה בשטח

ביטאון המורים לערבית מס' 42 יוצא לאור לקראת שנת הלימודים החדשה, תשע"ד.

הביטאון מתפרסם בחסות המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, ובתמיכתם של יו"ר המזכירות הפדגוגית רחל מתוקי, ושל מ"מ מנהלת אגף שפות הגב' צילה מירון-אילן. על כך – תודה!

תחום הדעת 'ערבית ואסלאם' שואף להעשיר את מוריו בתחומי תוכן רבים, וביניהם: בית הספר כסביבה לימודית; המורים כמנחי תחום תוכן ומדריכיו; התלמידים כדור העתיד של המדינה.

תחום הדעת ערבית ואסלאם חווה בשנת תשע"ג חידושים רבים, הנובעים מהמציאות היום-יומית, מהרצון לתת מענה לדילמות חינוכיות בהוראת הערבית והאסלאם, ומבקשות הציבור בשטח – מנהלים, מורים הורים ותלמידים.

להלן החידושים שהוכנסו בתחומים השונים:

- תחום התקשוב והמחשוב:

אחת המטרות של המזכירות הפדגוגית היא ליצור פדגוגיה חדשנית בכל תחומי הדעת. תחום הדעת ערבית ואסלאם החל בשנת תשע"ג לשלב את טכנולוגיית התקשוב בצורה רחבה בהוראת הערבית והאסלאם, בכמה מעגלים ורבדים:

ברמת המורה:

השתלמות מקוונת: במהלך תשע"ג נפתחו שלוש השתלמויות מקוונות: שתי השתלמויות בערבית למורי חטיבת ביניים ולמורי החטיבה העליונה, והשתלמות שלישית למורי עולם הערבים והאסלאם. בהשתלמות מקוונת המפגשים הם א-סינכרוניים; כלומר, המורה

משתלם מביתו באמצעות מחשבו האישי וצובר נקודות השתלמות תוך ביצוע משימות ממוחשבות.

קהילת מורים בפייסבוק – "מפגש המורים לערבית". זוהי קבוצת מורים סגורה, המיועדת לציבור מורי הערבית והאסלאם. המורים מורים לומדים ומעשירים זה את זה בחומרים מתחום הדעת; משתפים מצגות וסרטונים, ואף מתייעצים ברמות שונות, בניסיון למצוא מענה לדילמות הנובעות בתחום הדעת.

ברמת המורה והתלמיד:

פותחו יחידות הוראה מתוקשבות, מערכי שיעור, מצגות ודפי עבודה ממוחשבים ומקוונים על פי שכבות הגיל השונות, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.

פותחו מבחנים מתוקשבים וממוחשבים.

השנה התחלנו בפיתוח מבחן מתוקשב לתלמידי כיתה ז', הכולל חיזוק של מיומנויות היסוד: הבנת הנשמע, הבנת הנקרא, דקדוק בסיסי, אוצר מילים ותרבות ערב. במהלך השנה יפותחו מבחנים מתוקשבים נוספים על פי שכבות הגיל השונות.

פיתוח חשיבה:

בו-זמנית עם שילוב טכניקות ואופני חשיבה בהשתלמויות המורים במחוזות, ובהשתלמות המקוונת, שולב תחום פיתוח החשיבה בקרב תלמידים לקויי למידה.

מאחר שאנו, בהוראת הערבית והאסלאם, "לא מוותרים על אף תלמיד", פיתחנו מערכי שיעור לתלמידים לקויי למידה הן בערבית והן באסלאם, על פי תוכנית הלימודים. זאת, כדי לאפשר לתלמידים להשתלב בכיתה רגילה וללמוד עם עמיתיהם לספסל הלימודים.

כמו כן, שולב נושא פיתוח החשיבה בבחינות הברגרות, הן בערבית הן באסלאם, באופני השאלות. בהמשך, ביולי 2013, התקיים יום עיון למדריכים שנושאו יהיה "פיתוח החשיבה בתחום הדעת ערבית ואסלאם".

● חמ"ד – חינוך ממלכתי דתי :

בחודש דצמבר 2012 התחלנו בהדרכה ספציפית של תחום הערבית והאסלאם בבתי הספר של החינוך הממלכתי-דתי. זאת, בשותפות מלאה ובתמיכה של ראש מינהל החינוך הדתי, ד"ר אברהם ליפשיץ, ושל גב' דסי בארי, לשעבר מפקחת על החינוך העל יסודי בחמ"ד, וכן בעידוד המזכירות הפדגוגית אשר הכירה בחשיבות חיזוק הוראת הערבית והאסלאם בחינוך הממלכתי דתי, והעניקה יום הדרכה לתחום זה.

היתרון הבולט של שותפות זו הוא הגדלת מספר בתי הספר והכיתות שבהם לומדים ערבית ואסלאם, ועקב כך גם הגדלת מספר התלמידים הלומדים תחום זה.

אני רואה לנכון לשתף אתכם, ציבור המורים, בתהליכים ובהתפתחויות, על רקע עקרון השקיפות שאני דוגלת בו בניהול מקצוע זה.

אני מאחלת לכולנו שנה רוויית פעילות והגשמת שאיפות ומשאלות, וחירות מחשבתית ומעשית.

אני מזמינה את ציבור המורים לשלוח מערכי שיעור או מאמרים או כל פרי יצירה אחר, לשם פרסומם בביטאון למורים.

בהערכה ובהוקרה,

סיגלית שושן,

מפמ"ר ערבית ועולם הערבים
והאסלאם

دمج الحاسوب في تعليم اللغة العربية



سجاليت شوشان

تشهد الحياة العصرية تطورات وتغييرات سريعة وعديدة، منها دمج التكنولوجيا والحاسوب في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك في عملية التعليم .

دمج الحاسوب في عملية التعليم أخذ في الازدياد والتطور بشكل مستمر، إذ أصبح الحاسوب جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية.

تهدف عملية الحوسبة في جهاز التعليم بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص إلى تشويق التلاميذ وإثارة الدافعية لديهم، وتقريبهم من المادة التعليمية ؛ ليواكبوا الحياة العصرية، ويستطيعوا الاندماج في مجتمع غزير بالمعلومات التي تتدفق في الشبكة إلى أرجاء العالم. لذلك، تم دمج الحاسوب في تعليم اللغة العربية في جميع الفئات العمرية؛ بهدف جعل عملية التعلم لدى التلاميذ أكثر متعة وفائدة ونجاعة وإثراءً.

دمج الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم، يتيح التنوع في طرائق التعليم والتقييم، ما يؤدي إلى تنجيع التعليم من حيث:

- التخطيط اليومي للدروس.
- استعمال العارضات في العملية التعليمية.
- دمج الأفلام التعليمية والأغاني، كوسائل إيضاح تشوق التلميذ وتثريه.
- بناء امتحانات محوسبة.

- إعداد مهامّ تعليميّة، وتدريبات محوسبة.
- تطوير طريقة التعلّم المستقلّ لدى التلميذ.
- تحفيز التلميذ على العمل المشترك التعاوني.

إضافة إلى أنّ عمليّة الحوسبة تساهم كثيرًا في تطوير عمليّة التعليم إذ تمكّن المعلّم من:

استخدام الشبكة العنكبوتية كمصدر للمعلومات يستفيد منه المعلّم والتلميذ، دمج وسائل إيضاح متنوّعة، الاشتراك في دورات تقوية عن بُعد عبر الإنترنت، وغيرها.

تجدر الإشارة إلى أنّه في الأونة الأخيرة، هناك توجه جديد لحوسبة كتب التدريس وإصدار كتب رقمية.

وفي النهاية، لا بدّ من التنويه إلى أنّه من الأهداف الهامة لجهاز التربية والتعليم، في عصر المعلومات، تأهيل التلاميذ للحياة في مجتمع غزير بالمعلومات، حافل بالاتّصالات؛ ليواكبوا الحياة العصرية ويندمجوا بها على أحسن وجه.

وتقبلوا احترامي

سجاليت شوشان

المفتّشة المركّزة لتعليم اللغة العربيّة وعالم العرب والإسلام



19

19

אופקים

מאמרים

ודברי עיון



مبنى المقالة في التعبير: من الجملة إلى الموضوعة

بروفسور سليمان جبران

الجملة هي أصغر وحدة من الكلام المفيد يمكنها نقل الصورة الذهنية من المتكلم إلى السامع، مثلاً:
الطريقُ طويلٌ. سافرَ سعيدٌ.

يتشكل المعنى في الجملة من عاملين:

1. معاني الألفاظ التي تتكون منها الجملة.

2. الترتيب المحدد الذي تنتظم فيه هذه الألفاظ.

مثلاً: سافر الرجل إلى المدينة. فهذه الجملة تتكون من أربعة ألفاظ لكل منها دلالة محددة، وقد وردت هذه الألفاظ في ترتيب معين لتنتقل الصورة الذهنية المقصودة، ولو اختلفت هذه الألفاظ أو اختلف ترتيبها لما أدت الجملة بالضرورة الصورة الذهنية ذاتها.

تتألف الجملة في أبسط صورها من ثلاثة أركان لا بدّ منها لتكون الجملة مفيدة:

1. **المُسند إليه**، وهو ما يدور عنه الحديث أو يُبنى عليه، ويسمى أحياناً **المحكوم عليه**.

2. **المُسند**، وهو ما يُقال عن المسند إليه، أو ما يوصف به، ويسمى **المحكوم به** ايضاً.

3. **الإسناد**، وهو العلاقة القائمة بين الركنين السابقين، وقد يسمّى **الحكم**.

مثلاً: طلع القمرُ، فالقمر هو المسند إليه وطلع هو المسند، والإسناد هو نسبة الطلوع إلى القمر أو الحكم على القمر بالطلوع. مثال آخر: العقل زينة، فالعقل هو المسند إليه، وزينة هي المسند، والإسناد هو نسبة الزينة إلى العقل أو وصف العقل بالزينة.

ليس في لغتنا العربية لفظ يدل على الإسناد عادة، إلا أن الإسناد يُفهم ضمناً بناءً على مبنى الجملة والإعراب فيها. أما في اللغات الأجنبية فالإسناد يتمثل عادة في فعل الكينونة الذي لا تصح الجملة بدونه (is في الإنكليزية، ist في الألمانية، est في الفرنسية الخ). ويرى بعض الباحثين أن اللغة العربية تضمنت في استعمالاتها القديمة ما يشبه فعل الكينونة المذكور، إلا أنها استغنت عنه، ولم يبق ما يشير إلى الإسناد عادة، أو يعبر عنه، سوى مبنى الجملة والإعراب المذكورين.

تكون الجملة، في رأي النحاة القدامي، من نوعين: الجملة الاسمية، وهي ما كانت مبدوءة بالاسم، مثل: العلم نورٌ، والجملة الفعلية، وهي ما كانت مبدوءة بالفعل، مثل: أزهَرَ الشجرُ

إلا أن الدراسات اللغوية الحديثة ترى في هذا التقسيم بعض القسور والشكليات، نتيجة لالتفات القدماء إلى الإعراب في الأساس، وأخذهم بنظرية العامل والمعمول في تفسيره. فجملة "أزهَرَ الشجرُ" في رأي القدماء هي جملة فعلية لأنها مبدوءة بالفعل، أما جملة "الشجرُ أزهَرَ" بقلب الترتيب، فهي جملة اسمية لأنها مبدوءة بالاسم.

أما علم اللغة الحديث فيرى أن الجملة الاسمية هي ما كان المسند فيها دالاً على الثبوت والدوام، أو ما ينسب فيها إلى المسند إليه وصف ثابت لا يتغير، أو بكلمة أخرى: ما كان المسند فيها اسماً. أما الجملة الفعلية فالمسند فيها يدل على التجدد والتغيير، وهو ما يعبر عنه الفعل عادة، سواء أكان الفعل في أول الجملة أو بعد المسند إليه. على هذا النحو تعتبر جملة "الشجرُ أزهَرَ" فعلية أيضاً، لم يحدث فيها من تغيير في المعنى الأصلي، لأن تقديم المسند لم يغير من نوعه، وبالتالي لم يغير من نوع الجملة.

تقديم الاسم على الفعل لم يغير إذن من نوع الجملة، في هذه النظرة الحديثة، وإن كان في ذلك ما يرفع من شأن المسند إليه بانتقاله إلى صدر الجملة. كذلك يمكن تقديم المسند إليه والمسند، فلا يكون لهذا التقديم سوى دلالاته البلاغية التي أشرنا إليها في الجملة الفعلية حين تصدّرها المسند إليه.

العمدة والفضلة:

عرضنا أعلاه للجملة في أبسط صورها، متمثلة في المسند إليه والمسند، إذ لا غنى عنهما في الجملة السليمة، ولذا يُشار إليهما في النحو باسم العمدة، لأن الجملة لا تفيد فائدة تامة ولا تقوم بدونهما.

قد يحذف أحد ركني العمدة لفظاً لأسباب نحوية أو بلاغية، إلا أنهما يظان مقترنين يدركهما السامع عادة بحسب السياق وظروف القول. من أبسط أنواع الحذف، مثلاً، وأكثرها شيوعاً ما يصيب جواب الاستفهام عادة، لأن المحذوف هنا يدركه السامع من السياق، أو من السؤال الذي طرح قبل الإجابة، فيكون الحذف منعاً للتكرار. فإذا سألك سائل مثلاً: أين أبوك؟ فإنك تحيب: في البيت. وطبيعي أن الإجابة أفادت إفادة تامة، وإن كان المسند إليه محذوفاً، لأنه مفهوم من السياق، ولذا تجنبت تكراره، وتقديره: أبي في البيت. والحذف أنواع أخرى كثيرة، منها ما هو واجب بحسب قواعد اللغة ومنها ما هو جائز، إلا أن المجال لا يتسع هنا للتفصيل في هذا الأمر، ويجده الطالب أو الدارس في كتب النحو العربي.

هذه هي الجملة في أبسط الصور، كما ذكرنا. إلا أن الجملة لا تترد في الكتابة على هذا النحو البسيط عادة، بل تضاف إليها أجزاء أخرى تضيف إلى معناها وتوسع فيه، وإن لم تكن ركناً أساسياً من المبنى النحوي للجملة. هذه الأجزاء التي تضاف إلى العمدة تسمى **الفضلة**، وهي ضرورية طبعاً لتفصيل

المعنى والتوسع فيه، إلا أنها في النظرة النحوية زائدة يمكن حذفها دون أن يخل ذلك بمبنى الجملة، ومن هنا سُميت الفضلة.

تتمثل الفضلة، أو "الزوائد" على المسند إليه والمسند، بالمنصوبات عادة على اختلاف أنواعها وأشكالها، مثل المفعول فيه والحال والتمييز والمفعول المطلق وغيرها، وبالتوابع من نعت وعطف وتوكيد وبدل. فإذا قلنا: عادَ أخي الكبير من عمله مع الغروب وقد أنهكه التعب، فالعمدة طبعاً في هذه الجملة هي المسند إليه والمسند - عاد أخي، لكن أضيف إليها النعت والمفعول فيه والحال طبعاً، لتمتلي الجملة وتفيد السامع فائدة أوسع وأوفى.

أنواع الجمل من حيث فائدتها / معناها

تختلف الجمل من حيث المعنى الذي تنتقله تبعاً لاختلاف سياق القول، والعلاقة بين المرسل والمرسل إليه أو المتكلم والمتلقي، ولا يكون الكلام مفهوماً مفيداً ما لم تؤخذ هذه المسائل بالاعتبار. أسهب علماء المعاني القدامي في تفصيل ذلك، وكتب البلاغة تحفل بأنواع الجمل من حيث معناها، وظاهر المعنى والخروج عن مقتضى الظاهر أيضاً. إلا أننا سنكتفي هنا بإيراد أهم هذه الأنواع والتمثيل عليها فقط:

1. **الجملة الخبرية:** وهي الصورة اللفظية التي تفيد معنى تاماً، يصح أن يقال فيه إنه صدق أو كذب. فإذا كانت الجملة مطابقة للواقع كان قائلها صادقاً، وإذا كانت غير مطابقة له كان قائلها كاذباً. مثلاً: خير الكلام ما قل ودل. تدور الأرض دورة في اليوم.
2. **الجملة الطلبية أو الإنشائية:** وهي الصورة اللفظية التي يطلب فيها شيء غير حاصل عند الكلام، وهي من حيث الشكل أنواع متعددة، ولها أدوات كثيرة أيضاً، إلا أننا سنكتفي هنا بذكرها والتمثيل على كل نوع فقط:

أ. الأمر: أدخلوا البيوت من أبوابها.

ب. النهي: لا تتدخل في ما لا يعينك.

ت. الدعاء: رعاكَ اللهُ.

ث. الاستفهام: أكتب أنت أم شاعر؟

ج. التمني: ليت الشباب يعود يوماً.

ح. الترجي: لعلَّ اللهُ يحدث بعد ذلك أمراً.

خ. النداء: يا هذا.

د. العرض: ألا تحبّون أن يغفر اللهُ لكم.

ذ. التحضيض: هلا أعطيت كل ذي حق حقه.

3. **الجملة الشرطية:** تنبني على قسمين لا استقلال لأحدهما عن الآخر، إذ إن الأول هو بمنزلة السبب عادة ، والثاني بمنزلة المسبب. مثلاً: إذا سقطَ المطرُ نبتَ الزرعُ. فسقوط المطر سبب في نبت الزرع وشرط له، ومن هنا يسمّى الجزء الأول من الجملة **شرطاً** والجزء الثاني **جواباً** أو **جزاء**. وللشرط أيضاً أدوات كثيرة وأحكام محدّدة.

4. **الجملة الانفعالية:** وهي صورة لفظية تعبر عن حالة نفسية معينة وتفصح عن المكنون؛ ومن أشهر أنواعها **التعجب** و**المدح** و**الذم** و**القسم**.

في البلاغة القديمة تعتبر الجملة الطلبية والجملة الانفعالية نوعاً واحداً يسمى **الإنشاء** بخلاف **الخبر**، ويقسم **الإنشاء** إلى طلبية وغير طلبية، فالطلبية ما ذكر آنفاً وغير الطلبية هو الانفعالي.

الجملة الرئيسية والجملة الثانوية / التابعة

ذكرنا آنفاً أن الجملة تستطيل وتمتلي بالفضلة، أو "الزوائد" التي تضاف إلى الجملة النواة. نضيف هنا أن الفضلة لا تقتصر على اللفظ المفرد أو شبه الجملة، بل تتعدى ذلك إلى الجملة أيضاً، بحيث تتضمن الجملة الكبيرة على هذا النحو جملتين أو أكثر: جملة رئيسية تقوم بذاتها نحوياً فلا تحتاج إلى غيرها، وجملة ثانوية، أو أكثر أحياناً، تتبع الجملة الرئيسية لتتوسع في أحد أركانها، أو لتشرح وتفسر المعنى الذي ورد فيها وتضيف إليه، وتتضمن الجملة الثانوية من هذا النوع رابطاً يشدها عادة إلى الجملة الرئيسية لفظاً ومعنى.

الجملة الثانوية كثيرة متنوعة في اللغة، إلا أن كتب النحو لا تلمّ بها كلها لأنّ أهمّ هناك منصرف إلى موقع الجملة من الإعراب لا إلى معناها وصلتها بالجملة الرئيسية.

فيما يلي نورد بعض أنواع الجملة الثانوية المذكورة، مشيرين فيها إلى الرابط وصلتها المعنوية بالجملة الرئيسية:

1. **الجملة المعطوفة:** وهي ترتبط بالجملة الرئيسية بواسطة أحد أحرف العطف المعروفة، وتختلف علاقتها المعنوية بالجملة الرئيسية تبعاً لاختلاف أحرف العطف، إلا أن النظرة النحوية لا تلتفت إلى المعنى هنا بل تعتبرها جميعاً نوعاً واحداً لأنها كذلك من حيث موقعها من الإعراب.

نكتفي من هذا النوع بإيراد مثالين اثنين، الرابط في الأول هو الواو وفي الثاني الفاء، وهما من أشهر أحرف العطف: (أ) دخل الرجل إلى غرفته، واستلقى على سريره صامتاً. الرابط هنا الواو طبعاً، وتفيد الجمع بين العملين مطلقاً. (ب) لا وقت لديّ لزيارة الأصدقاء، فأعمالي الكثيرة تحول دون ذلك. الرابط هنا الفاء، والجملة الثانوية تفسر وتعلل الجملة الرئيسية، أو هي سبب والجملة الرئيسية مسبب أو نتيجة.

2. **جملة الصلة:** وهي الجملة التي تتلو الاسم الموصول لتشكل معه جزءاً من الجملة الرئيسية أو تابعاً لأحد أركانها. مثال: عادَ إلى البلاد زعيمها الذي قضى سنوات عديدة في المنفى. الاسم الموصول هنا هو الرابط ويشكل مع الجملة بعده وصفاً للفاعل في الجملة الرئيسية.

3. **جملة الصفة:** وهي لا تختلف كثيراً عن الجملة السابقة من حيث المعنى، إلا أن هذه الجملة تصف النكرة والسابقة تصف المعرفة. مثال: يعاني الناس في هذه الأيام من مشاكل لم تخطر للسابقين على بال. فالجملة الثانوية هنا تصف المشاكل والرابط هو فاعل الفعل تخطر طبعاً.

4. **الجملة السببية:** وهي الجملة الثانوية التي تبين السبب في الجملة الرئيسية، كما هو الحال في الجملة المعطوفة بالفاء أعلاه، وتربطها بالجملة الرئيسية ألفاظ كثيرة نذكر منها:

أ. اللام: وغالباً ما تقتزن اللام بأن لتسويغ تصدرها الجملة. مثال: يجدر بنا الاهتمام بالمدارس لأن العلم أساس التقدم في هذا العصر. ويجدر بالذكر هنا أن هذه الجملة لا تعتبر جملة في المعيار النحوي، فهي حرف جر ومصدر مؤول مجرور، وقد سميناهها جملة لأن موضوعتنا هنا هي التعبير لا النحو.

ب. إذ: وهي ظرفية في عرف النحاة والجملة بعدها مضاف إليه، إلا أنها تنصدر الجملة الثانوية التي تبين سبب الجملة الرئيسية. مثال: لا تتحقق الغايات بالأمانى إذ إن الغايات الكبيرة تحتاج إلى جهود كبيرة أيضاً.

5. **الجملة المستدركة:** وهي تخالف الجملة الرئيسية في حكمها وتنصدرها عادة: لكن، إلا أن، غير أن، بيد أن، فتربطها بالجملة الرئيسية. مثال: السماء صافية إلا أن الهواء بارد فعلاً.

بالإضافة إلى الأنواع السابقة من الجمل الثانوية، هناك أنواع أخرى كثيرة في الأسلوب المعاصر، وألفاظ أخرى تقوم بالربط فيها، ويلاحظ بشكل خاص كثرة استخدام "إن" و"حيث" في هذا المجال.

الجملة المركزية والجملة الهامشية

بالإضافة إلى الوسائل السابقة في امتلاء الجمل وامتدادها، لتكون عاملاً هاماً من عوامل التعبير، تقوم في الفقرة الواحدة عادة **جملة مركزية** واحدة و**جمل هامشية** أخرى تتصل بها معنوياً، وتفصل دلالاتها بتوسّع، وإن كانت لا تتبعها نحويًا بالضرورة. تقع الجملة المركزية في أول الفقرة عادة، كما في المثال الآتي، إلا أنها قد ترد في ثنائها أو آخرها أيضاً:

في السنوات الأخيرة تحولت حوادث الطرق إلى مشكلة قومية حادة. فالسيارات تزداد سنة بعد سنة، وآلاف السائقين يخرجون بسياراتهم الجديدة. هذه الزيادة في عدد السيارات لا ترافقها زيادة في الشوارع، وتطوير ملائم لها، لتلائم بذلك التحولات المذكورة. كذلك يُعتبر سلوك السائقين عاملاً هاماً في حوادث الطرق. فالسرعة الكبيرة، والانشغال بالحديث بالهاتف الخليوي، وساعات السياقة الكثيرة المرهقة، تؤدي جميعها إلى ازدياد حوادث الطرق بشكل هائل، وإلى الخسائر الفادحة في الأرواح والأموال على حدّ سواء.

واضح أن الجملة المركزية في الفقرة السابقة هي الجملة الأولى. في السنوات الأخيرة تحولت حوادث الطرق إلى مشكلة قومية حادة. بينما تشكل الجمل الأخرى كلها جملاً ثانوية، تتوسع في المعنى ذاته، بشرح الظاهرة المذكورة وتفصيل أسبابها، إلا أنها لا تضيف معلومة أخرى جديدة على ما ورد في الجملة المركزية.

تتناول الفقرة عادةً، في النصوص الفكرية والأدبية، فكرة واحدة تشرحها وتوضحها من جميع جوانبها. والفقرة في النص قد تطول أو تقصر تبعاً لرغبة الكاتب ونفسه، إلا أنها تكون في الأغلب من ثلاثة أسطر إلى عشرة في النص المطبوع، فإذا تعدت ذلك عدت طويلة.

من الفقرات، أخيراً، تتشكل المقالة أو الموضوعة في التعبير. فإذا تناولت بضع فقرات عنواناً أو موضوعة معينة من جميع جوانبها، في ترتيب منطقي مترابط، عدت مقالة أو موضوعة تعبيرية/إنشائية. ونعني بالترتيب المنطقي أن يكون الانتقال في الفقرات من العام إلى الخاص مثلاً، ومن الظاهرة إلى تعليلها، ومن الفكرة إلى مكملتها أو مناقضتها أيضاً. مع ذلك يلاحظ أن مقالات كثيرة لا تلتزم هذا المبنى الدقيق في نظام فقراتها، حتى عند بعض المشهورين من الكتّاب أحياناً. فلا يندر أن نجد الفكرة ذاتها تورد في فقرة ثم يعاد إليها، بالألفاظ ذاتها أو بأسلوب مغاير، في فقرة لاحقة، بل إن بعض المقالات تدور كلها أحياناً حول الفكرة ذاتها، دونما تجديد أو توليد، ليغلب عليها بذلك التكرار الممل.

مهما كان عدد الفقرات، والروابط المنطقية التي يأخذ بها الكاتب بين الفقرة الواحدة وسابقتها أو تاليها، فإن الموضوعة المتكاملة غالباً ما تتضمن أقساماً ثلاثة هي المقدمة أو التمهيد، ثم التوسّع أو صلب الموضوعة، ثم الخاتمة أو خلاصة الموضوعة، وبهذا الترتيب أيضاً.

فالمقدمة هي القسم الأول من النص، وتكون واضحة موجزة يطرح فيها الكاتب موضوعه وأهميتها، أو سبب التفاته إلى هذه الموضوعة بالذات. وقد يشار بإيجاز إلى ما في الموضوعة من إشكال مثلاً أو مثار خلاف، ليكون ذلك كله تمهيداً لتناول الموضوعة على نحو مباشر لاحقاً. كذلك قد يعتمد الكاتب الحاذق أحياناً إلى إيراد نادرة أو حادثة أو واقعة، يستقيها من الحياة أو الكتب، لتشكل مدخلاً لتناول الموضوعة ذاتها.

ثم يأتي التوسّع، وهو عماد العمل التعبيري/الإنشائي، وقد يتضمّن بضع فقرات، يتناول فيها الكاتب الموضوعة مباشرة، بالتفسير والبرهان والمناقشة، فيذكر الرأي ثم يورد الحجّة، ويتناول جانباً ثم ينصرف إلى غيره، معتمداً في كل ذلك المنطق والإقناع، مورداً الأمثلة والشواهد من الحياة والمأثورات لدعم الفكرة المركزية وترسيخها. ولا بدّ في إيراد الشواهد، من حكم وأمثال وأشعار، من مراعاة موافقتها لسياقها، واندماجها بما قبلها وما بعدها، بحيث تبدو جزءاً عضوياً من النصّ ذاته.

أما الخاتمة فتقوم على إجمال الفكرة العامة التي دارت حولها الموضوعة، لترسيخها في ذهن القارئ، بل ربما تحفّزه أيضاً، بالتلميح، على أعمال فكره وخياله في قضايا ومجالات أخرى ذات صلة بالموضوعة المذكورة. لا بدّ أخيراً من القول إن هذا المبنى هو المتبع غالباً، وفي مقالات البحث والتحليل بوجه خاص، إلا أن ذلك لا يحول دون تجديد المبدع الموهوب، بالثورة على هذا المبنى المؤلف، في النصوص الفنية بوجه خاص، وابتكار مبنى مغاير، يختطه لنفسه في سبيل التميّز والفرادة.

THE SOURCES OF IBN MANẒŪR'S *LISĀN AL-ʿARAB**

Shlomo Alon

The Hebrew University of Jerusalem

Lisān al-ʿArab is a monolingual composition in Arabic, written by Muḥammad b. al-Mukarram Ibn Manẓūr (630–711 AH/1232–1311 CE). It was completed on Monday, the 22nd of Dhu-Ḥijja, 689 AH/1289 CE.¹

Ibn Manẓūr was born in North Africa, served as a *qāḍī* in Tripoli, and spent his last years in Cairo, probably under the Mamlūk ruler, Qalawūn I. He served in the *Dīwān al-Inshāʿ* as one of the *kuttāb al-inshāʿ*, the writers of documents and official letters for the rulers. He was well known as a person who summarized comprehensive works on a variety of subjects; he summarized, for example, Ibn ʿAsākir's *Taʾrīkh Dimashq*,² al-Samʿānī's *Tāj taʾrīkh Baghdād* and Abū Faraj al-Iṣbahānī's *al-Aghānī*.

Lisān al-ʿArab is available in several monumental editions. The Būlāq edition was published in 1300–1308 AH. The 1968 Beirut edition — the edition used in this study —, consists of 15 volumes in double columns. The *Lisān* includes 9273 roots.

What can we learn from this encyclopedic composition? Can features of Arabic lexicography be deduced from the rich material it encompasses? What does the knowledge included in it represent? Before addressing such issues, we should mention the comprehensive and systematic description of Arabic lexicography by Lothar Kopf in his unpublished dissertation, and his valuable papers on religious influences and treatment of foreign words in mediaeval Arabic lexicography and philology.³ We are fortunate to have an important contribution to Arabic lexicography in the 8th volume of Fuat Sezgin's *Geschichte des arabischen Schrifttums*. This volume deals, as a whole, with the classical Arabic lexicons until 430/1040, before the time of Ibn Manẓūr.

*This paper is based on my PhD thesis about the sources of *Lisān al-ʿArab*, under the instruction of Professor Aryeh Levin. I am deeply grateful to Prof. Levin for his invaluable and devoted guidance during the years of my research.

¹Ibn Manẓūr, *Lisān al-ʿArab*, 15 volumes (Beirut, 1968).

²Brockelmann, *GAL*, vol. 1, p. 331; Supplement, I 567.

³Kopf, “Religious influence” and “Treatment.”

A major source of all the relevant data on classical Arabic lexicography is al-Suyūṭī's *al-Muzhir fī 'ulūm al-lughā*. Al-Suyūṭī passed away about 200 years after Ibn Manẓūr (in 911/1505). Al-Suyūṭī was a prolific author. He used many sources (some of which are no longer extant) and also collected information about the formation and nature of the major lexicological works. However, the absence of any mention of *Lisān al-'Arab* is surprising, since Ibn Manẓūr is mentioned in al-Suyūṭī's other writings.⁴ It is equally surprising not to find the name of the *Lisān* in al-Maqrīzī's *Kitāb al-sulūk*. Ibn Manẓūr's name appears among those who passed away in the year 711 AH; he is described as one of the Shāfiī noblemen, and as one of the best writers in *Dīwān al-inshā'*. Al-Maqrīzī may have seen the *Lisān* as an integral part of Ibn Manẓūr's work. Al-Maqrīzī himself died in 1442 CE, 130 years after Ibn Manẓūr.

The *Lisān* represents the lexicographic and linguistic knowledge accumulated by the Arabs until Ibn Manẓūr's time. It also has the characteristics of a general encyclopaedic dictionary, full of information: grammatical remarks, discussions of proper and geographical names, as well as extensive quotations from lexicographical sources and quotations from the Qur'ān, *ḥadīth*, poetry and proverbs. The arrangement of the *Lisān* requires the user to have some linguistic knowledge since the items are listed according to the last letter of the root.

In his own introduction to the book, Ibn Manẓūr describes his main concepts, his major sources and his priorities in using them⁵:

Since I [Ibn Manẓūr] was very eager to read in the lexicographical books (*kutub al-lughā*), I found that writers who were very efficient in bringing materials together were not very efficient in editing the material, and those who were good editors, did not collect the best material. I could not find anything better than al-Azharī's *Tahdhīb al-lughā* and nothing more complete than Ibn Sīda's *al-Muḥkam*, but both compositions are very difficult to use. Al-Azharī and Ibn Sīda misarranged roots, verbs and nouns. They wanted to write pure Arabic, but they misused the language. They mixed words of two radicals with roots consisting of two similar radicals, and they were very unsystematic in dealing with defective roots, quadrilaterals and five-radical roots. Because of all this, people turned away and did not use their dictionaries until they almost disappeared — all this, because of the incorrect arrangement of those dictionaries. But al-Jawharī in his *Ṣiḥāḥ* was very meticulous in composing his book and

⁴Suyūṭī, *Bughyat al-wu'āt*, p. 106.

⁵Ibn Manẓūr, *Lisān*, vol. 1, p. 7, line 15–p. 8, line 31.

made it very easy for the public to use. But this book is too short. It is a drop in the ocean of the language, even if it is a real pearl or diamond. Al-Jawharī also made mistakes and errors. He was lucky that after him came Muḥammad Ibn Barrī [d. 582/1187], who removed his mistakes, and also gave lectures about *Ṣiḥāḥ al-Jawharī*. This is the reason why I [Ibn Manẓūr] wrote this book (*Lisān al-ʿArab*) and arranged it according to al-Jawharī's system, according to his chapters and his parts, but I have added Qur'ānic verses and *ḥadīth* traditions, proverbs and poems. I did it to embellish and design it, and I also saw that this was Ibn al-Athīr's [d. 606/1210] way in his *al-Nihāya*. But Ibn al-Athīr did not accurately put the words in the right place and did not distinguish between root radicals and the letters denoting the sounds added to the radicals. I knew how to put every word in the correct place and to provide the correct explanations. My book is clear in its system and easy to use. I hope that my book will not become an unused dictionary, as has occurred to others. This composition includes words, quotations (*shawāhid*) and proofs (*adilla*) that no one in fact collected before me, since all my former colleagues provided one version or one word which they heard from native speakers of Arabic, but in their books they did not provide all the data that they could find in their colleagues' books, not because of excessive pride, but just because they did not think it useful. That is why their books were not perfect. Some of them emphasized the material known in the Mashriq, others only the material known in the Maghrib, but I combined everything in my book, and connected the east with the west. Because of this, my book has become the foundation (*al-aṣl*), and all the others only branches of that main source. But after I have said all that, I do not pretend to claim that I heard it from others, or did it by myself, or that I packed a bag for travels or unloaded my bags, or that I heard what I wrote from the Bedouins, because al-Azharī and Ibn Sīda had overused such kinds of arguments and they did not leave anything to the others. They mentioned their informants in their books and how they were given the information, and I have nothing to add. In my book pride is of no benefit, except that I collected from my sources all the different types of sciences, simplified them, copied the material from every source, and did not change anything. This is why any mistake or correct fact, any defect or truth,

originate in the work of a previous author, and he is to be blamed or praised. I ask everyone who copies from my dictionary to feel as he is copying from those five sources. I only meant to preserve this language [Arabic] in the most precise way. This is because I see in my time how considerable the difference is between the various dialects, and how great the misuse is. There is competition among translators of foreign languages and they have succeeded in reaching purity and an extensive knowledge of these languages. I collected the material for this dictionary in a period when people are proud of a language which is not their mother-tongue. I feel that I acted like Noah in his Ark when people in his generation were mocking him, and I named the book *Lisān al-ʿArab*.

In this introduction, Ibn Manẓūr presents the principles of the philosophy behind his work which is based on five previous major lexicographical books. The first two are *Tahdhīb al-luġha* by al-Azharī, from al-ʿIraq (d. 370/980), and *al-Muḥkam* by Ibn Sīda, from Andalusia (d. 458/1066). These two lexicological works were organized in the permutative-phonetic method (*tarīqat al-taqlīb*), based on the order of the root according to the phonetic order of the radicals (starting with the ʿayn). This system was first used by the founder of Arabic lexicography and of the quantitative meter in poetry, al-Khalīl b. Aḥmad (d. 175/791) in his *Kitāb al-ʿayn*. It was adopted also by Ibn Durayd (d. 321/933), the author of *al-Jamhara*, al-Qālī (d. 356/967), the composer of *al-Bārī ʿfī (al-)luġha*, as well as by al-Azharī and Ibn Sīda. This method of organizing the roots was rejected by Ibn Manẓūr.

The third work on which Ibn Manẓūr based his composition was *al-Ṣiḥāḥ* by al-Jawharī (d. 393/1003). Al-Jawharī was of Turkish origin and lived in Naysābūr. This dictionary is arranged according to the last radical of the root. This system (*tarīqat al-qāfiya*) was adopted by Ibn Manẓūr in his *Lisān al-ʿArab*. Another work used by Ibn Manẓūr is *al-Ḥawāshī* (al-Amālī) by Ibn Barrī (d. 582/1187), who lived in Cairo, the home of Ibn Manẓūr. This work has only partly been published⁶ and is found in a number of manuscripts in Cairo, Escorial, Sulaymāniyya and Berlin libraries.

Finally, Ibn Manẓūr also used *Kitāb al-nihāya fī gharīb al-ḥadīth wa-ʿl-athar* by Ibn al-Athīr al-Jazarī al-Dhahabī (d. 606/1210), from al-Mawṣil in al-ʿIrāq. This work contains the largest collection of rare and foreign words in the *ḥadīth* commentaries. It is arranged according to the first radical of the root, as is common in modern dictionaries. This

⁶Until the root *w-q-sh*; al-Ṭaḥāwī ed. (Cairo, 1981).

was the system previously used by Ibn Fāris (d. 395/1004) in his *al-Muġmal fī al-luġha* and his *Muʿjam maqāyīs al-luġha*. Al-Zamakhsharī (d. 538/1144) also used this method in his *Asās al-balāġha*.

There are those who also erroneously added Ibn Durayd's *Jamhara* (d. 321/933) to the list of Ibn Manẓūr's major sources. Ibn Durayd arranged his work (written in Persia) in the permutative-phonetic order. He is not mentioned by Ibn Manẓūr himself in his introduction, even though his name frequently appears in the *Lisān*.⁷

Ibn Manẓūr's preference for the rhyme system, arranged by the final radical, brought an end to the use of the phonetic system which had been established by al-Khalīl and followed by many others. This decision of Ibn Manẓūr may have also paved the way for the use of the regular *abjadī* system, which orders entries according to the first radical of the root.

Ibn Manẓūr's composition became an important written source of information about the tribal dialects and the expansion of the Arabic language. The criticism leveled by Anton Spitaler and others against the weight given to written evidence of the ancient tribes' language cannot detract from the importance of Ibn Manẓūr's work.⁸

Ibn Manẓūr improved and developed the use of poetry quotations which function as linguistic evidence (*shawāhid*). He also used this system for the interpretation of the Qurʾān.

The *Lisān* does not reflect nor represent independent research, since the collection of linguistic data from literary writings as well as from the Bedouins came to an end in the last years of the 3rd century AH/9th century CE, even though we find al-Azharī and al-Jawharī still claiming to have met Bedouins. This allowed them to enrich the pages of the Arabic dictionary by adding new words and idioms from desert dwellers. But they, too, added almost nothing to the material they had already collected from the former lexicographers. They both made use of their supposed visits to the Bedouins to clarify traditional linguistic information. Ibn Manẓūr did not even try to mention meetings with the Bedouins. Nevertheless, 80,000 words are defined in his work, double the number in *al-Ṣiḥāḥ*. More than 9,000 roots are defined, compared to 5,600 in al-Jawharī's book. In a quick comparison of the roots ending in *fāʾ* which appear in the *Lisān* and two of the earlier dictionaries — al-Azharī and al-Jawharī — we find 394 roots in the *Lisān*, 290 in al-Azharī's and 258 in al-Jawharī's. All of the 258 roots in *al-Ṣiḥāḥ* appear in the *Lisān*, and from the roots in the *Tahdhīb*, three are missing in the *Lisān* but there are 107 additional roots. These data reflect Ibn

⁷Shlomo Alon, *Sources*, chapter 8, pp. 215–238.

⁸Spitaler, "Bemerkungen," pp. 259–274.

Manzūr's contribution to development of Arabic lexicography, but herein also lies the work's main problem. It contains almost everything — used and unused, known by him from the usage, or just copied from former books.

Ibn Manzūr composed the *Lisān* using a synchronic approach. The synchronic approach dictates his choice of entries and the order of meanings, according to distribution and register. Words of foreign origin are part and parcel of the corpus of classical Arabic. The identification of their proper place within the colorful puzzle of the Arabic language is a most delicate and complex problem.

The *Lisān* had an immense influence on later dictionaries. For example, *al-Qāmūs* by al-Fayrūzābādī (d. 816/1415) contains 436 roots ending in *fā'*, 346 of which appear in the *Lisān*, mostly with the same interpretation as they have in the *Qāmūs*. However, in the later work the number of words ending in *fā'* is smaller (66 roots were added in the *Qāmūs*, 24 roots are missing), such as *Tāj al-ʿarūs* by al-Zabīdī (d. 1205/1791) or the Arabic-English lexicon by E.W. Lane. Lane included 231 roots ending in *fā'*, 227 of them appearing in the *Lisān* with the same basic meaning. The same can be said of many of the modern dictionaries from the last century. Some of those who used the *Lisān* material ignored this fact, like *al-Qāmūs*. Some mentioned it, like Lane, but all used the *Lisān* as a source for their writings.

Did Ibn Manzūr copy from his sources blindly? According to his introduction, this seems to be the case. It is rare to find in the *Lisān* clear evidence that the data stem from Ibn Manzūr's own observations or conclusions. He hardly mentions his own name. After carefully reading all of the *Lisān*, I found 57 occurrences in which Ibn Manzūr is the original speaker. In such cases he writes: "I said," "Muḥammad Ibn al-Mukarram said," "Abd Allāh Ibn al-Mukarram said," "Ibn al-Mukarram" or even "Muḥammad said." Such references lead us to understand that he is usually quoting, editing and organizing only.

Another piece of direct evidence is the occurrence of the formula "I saw", mostly in one of the manuscripts, which are mentioned by Ibn Manzūr.⁹

He frequently concludes a paragraph, a quotation or a debate with the expression: "And God knows better" (*wa-ʿllāhu aʿlamu*).¹⁰ We find this expression 522 times, at the end of Ibn Manzūr's explanations, mostly at the end of each entry. What significance can we attribute to such expressions? Is it an expression of a lack of self-confidence? Is it a lack of knowledge? Is it a supreme expression of humility (*tawāḍuʿ*)?

⁹Alon, *Sources*, pp. 54–89.

¹⁰*Ibid.*, pp. 90–101.

The *Lisān* includes a wide range of material — 9273 roots (*mādda*), compared to 5600 in the *Ṣiḥāḥ*. A reader reading the introduction and then the *Lisān* with modern eyes would find considerable chaos and confusion. Ibn Manẓūr often quotes without mentioning his source, and repeats the same explanations. But on the other hand, there are many very important editorial remarks, which reflect a very accurate way of arranging remarks like “we shall mention it in its place,” “it will come later,” “we shall speak about it in depth in the root. . .,” and “we shall mention it in the next chapter”.¹¹ I find this remark to be reliable and represent Ibn Manẓūr's advantage over his five major sources.

It seems that Ibn Manẓūr is taking one of his five major sources as the framework for the arrangement of his roots in the *Lisān*. Within this framework, he turns from one subject to another, repeats his explanations from his various sources, quoting grammatical, biographical, phonetic or lexicographical remarks and statements, but stays within the framework he has set himself.

In my opinion, the expression “And God knows better” is essential to Ibn Manẓūr's work. This is an instrument of criticism. This is his challenge to his sources. It is like stating: “I'm a copyist, but I'm not blind. Some of your (my major sources) data is doubtful, or some of the material cannot be checked anymore, and you, the reader, might think over what you have just seen in my book.” It is also his way of expressing neutrality and uncertainty, and his way of illustrating his lack of satisfaction with the material he has provided. It appears after material that was not known to Ibn Manẓūr from his own usage, after ambiguous explanations of the ancient transmitters (*al-qudamāʾ*), after discussions of analogy (*qiyās*), and after unidentified proper names or geographical names. I consider the term *wa-ʿllāhu aʿlamu* a way used by Ibn Manẓūr to emphasize the weak points of the lexical material copied by him from his sources. It is also an expression of honesty, modesty and intellectual integrity.

Here follow some illustrations of the use of *wa-ʿllāhu aʿlamu*:

33

۳۳

A. The problem of proper and geographical names. The information is extensive, and there is a strong desire not to exclude any information. Poetry is full of names. So, Ibn Manẓūr includes a huge quantity of names in his work, but from time to time adds his *wa-ʿllāhu aʿlamu*: “And Yūnus (Yūnis, Yūnas) — three dialectical forms (*luḡhāt*), name of a man, and we were told about another version: Yuʿnus (Yuʿnas, Yuʿnis) *wa-ʿllāhu aʿlamu*.”¹² What type of statement do we have here?

¹¹ *Ibid.*, pp. 54–55.

¹² Ibn Manẓūr, *Ibid.*, vol. 6, p. 17a, lines 6–7.

Is it because Ibn Manẓūr doubts the three alternative dialectical forms (*lughāt*), or perhaps he is unwilling to accept the *hamza* option, or this ambiguity in such a well-known proper name?

B. Changes of radicals. This phenomenon is typical of the traditional material and is frequently represented in *Lisān al-ʿArab*: *qāf/fāʾ*: “*maqnah-mafnah*” is followed by *wa-ʾllāhu aʿlamu*. Does Ibn Manẓūr doubt the entire *lughāt* issue? And the same with *bāʾ/mīm*: al-Makhīr as an alternative to al-Bakhīr, and what is fascinating is that modern dictionaries still include a similar meaning in the same two roots: *bākhira* and *mākhira* = “steamship, ship,” with the *bāʾ/mīm* change.

C. The question of the *hamza*. Ibn Manẓūr devoted an entire section to the question of the *hamza* — its originality, its variations and some typical features,¹³ Throughout the book we find many discussions of the *hamza* roots, followed by the typical *wa-ʾllāhu aʿlamu* formula.

D. Dialects and pronunciation changes. “And it is common to say: I spoke to him in *al-zughzughiyya* — a dialect (*lughā*) of some of the non-Arabs (*al-ʿAjām*), and God knows better.”¹⁴

E. Origin of words. “*Qawm suyūm*: free people. Ibn al-Athīr said: it is a Ḥabashī [Ethiopian] word, and God knows better.”¹⁵

F. Exchange of root radicals. “*Lafaha-maqlūb* (reversed) from *lahafa*, and God knows better.”¹⁶ Hans Wehr’s modern dictionary states: *lahafa* — to cover, wrap; *lafah* — to burn, to brush, and to touch.

G. Etymological speculations (*ishtiqāq*). “Al-Azharī mentioned the root HBDH in HDHB, but we [Ibn Manẓūr] mentioned it in the root ‘HBB,’ and God knows better.”¹⁷

Ibn Manẓūr’s long introduction to the chapter on the *hamza* consonant¹⁸ is absolutely quoted from al-Azharī’s *Tahdhīb*. In two places Ibn Manẓūr installs his “God knows better,” once referring to Qurʾān 67:1 and once at the end of the paragraph. In both places, the added phrases

¹³ *Ibid.*, vol. 1, pp. 17–22.

¹⁴ *Ibid.*, vol. 8, p. 432a, lines 7–8.

¹⁵ *Ibid.*, vol. 12, p. 314b, lines 10–14.

¹⁶ *Ibid.*, vol. 2, p. 579a, line 22.

¹⁷ A detailed list of illustrations of the use of *wa-ʾallāhu aʿlam* can be found in Alon, *Sources*, pp. 90–101.

¹⁸ *Lisān*, vol. 1, pp. 17–22.

are there intentionally and seem to represent Ibn Manẓūr's way in using his sources.

BIBLIOGRAPHY

Alon, *Sources* =

Alon, Shlomo. *Some of the sources of Ibn Manẓūr's Lisān al-ʿArab and the way he used them*. Unpublished PhD thesis. The Hebrew University of Jerusalem, 2006. [Hebrew]

Azharī, *Tahdhīb* =

Abū Manṣūr al-Azharī. *Tahdhīb al-lughā*. Cairo, 1967. 15 volumes.

Brockelmann, *GAL* =

Carl Brockelmann. *GAL (Geschichte des arabischen Litteratur) + Supplement*. Leiden, 1943–1949, 1993.

Fayrūzābādī, *Qāmūs* =

Majd al-Dīn al-Fayrūzābādī. *Al-Qāmūs al-muḥīṭ wa-l-qāmūs al-wasīṭ*. Cairo, 1954.

Ibn Athīr, *Kitāb al-nihāya* =

Ibn al-Athīr. *Kitāb al-nihāya fī gharīb al-ḥadīth wa-l-athar*. Cairo, 1963–1965. 5 volumes.

Ibn Barrī, *Al-Tanbīh* =

ʿAbd Allāh b. Barrī. *Al-Tanbīh wa-l-ʿidāḥ ʿammā waqaʿa min al-wahm fī Kitāb al-ṣiḥāḥ (al-Ḥawāshī)*. Cairo, 1981.

Ibn Durayd, *Jamhara* =

Ibn Durayd. *Kitāb jamharat al-lughā*. Beirut, 1988.

Ibn Fāris, *Muʿjam* =

Aḥmad b. Fāris b. Zakariyā. *Muʿjam maqāyīs al-lughā*. Cairo, 1969. 6 volumes.

Ibn Fāris, *Mujmal* =

Aḥmad b. Fāris b. Zakariyā. *Mujmal al-lughā*. Beirut, 1986. 4 volumes.

Ibn Manẓūr, *Lisān* =

Muḥammad b. al-Mukarram b. Manẓūr. *Lisān al-ʿArab*. Beirut, 1968. 15 volumes.

על מקומו של הפועל בתרגום מערבית לעברית



ד"ר שלמה אלון

בביטאון האחרון, גיליון 41, סקרה גבי אירית דוש-וינברג את ספרו המרתק ורב-הערך של פרופ' ששון סומך, חתן פרס ישראל ופרס א.מ.ת, על יצירותיו של נגיב מחפוז, חתן פרס נובל לספרות.¹

הנספח – קונטרס התרגומים – שבו כלל ששון סומך מבחר מתרגומיו ליצירותיו של נגיב מחפוז הוא ביטוי מעולה לכישרונו הרב של פרופ' סומך כמתרגם בעל לשון עשירה ורגישות ספרותית נדירה. בקונטרס התרגומים כלל ששון 14 קטעי תרגום לעברית מתוך עשרה מספריו של נגיב מחפוז.²

ברשימה קצרה זו בחרתי לעיין בראשית תרגומו של פרופ' סומך לסיפור הקצרצר "מחצית היום" מן הקובץ "שחר אכזבי".³

העיון מתמקד בדרכי התרגום של הפעלים המופיעים ביצירתו של מחפוז לעברית. המלצתי היא לאחוז בטקסט המקורי בערבית ובתרגומו של סומך לעברית: نصف اليوم – 'מחצית היום':

37

37

1. ששון סומך, **מחצית היום: נגיב מחפוז – יצירה, מפגשים, תרגומים**, הוצאת כרמל, ירושלים, 2012.
2. על תרגום מעברית לערבית ראה: ד"ר מחמוד כיאל, **תרגום בצל העימות**, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, תשס"ו. על תרגום מערבית, ראה: M. M. Enani, *On Translating Arabic – A Cultural Approach*, Cairo, G.E.B.O. 2000
3. עמודים 260 - 263 בקונטרס התרגומים, עמודים 32 - 35 בספרו של נגיב מחפוז 'שחר אכזבי' בערבית, בהוצאת 'دار مصر للطباعة', 1989.

סרת אל גאנבלי אבי מלעקל אבימנא – גריט לאלח בקטא הוואסע – אצתי כדי להדביק את צעדי הגדולים.

.... גיבר אני למ אסעד בלמלביס הגדידה סעאדה סאפיה – אבל שמחתי בבגדים החדשים לא הייתה שלמה.

פיומי למ יכן יום עיד ולכנה אול יום ילפי בי פי המרסע – שכן לא היה זה יום חג, אלא היום הראשון שבו אני מושלך אל בית הספר.

וקפת אמי ורא הנאפה (ד'אל) תראב מוקינא הסגיר – אימא עמדה מאחורי החלון, צופה בתהלוכה הקטנה שלנו,

פאלתפת נחווה כאלסטגיט ביין חין ואחר – ומדי פעם הפניתי ראשי לעברה כמבקש ישועה.

תקדמנא פי שארע ביין הגניאין תחפ בה מן הגנייין... – עברנו ברחוב בין אל-גנאין, בינות...

קלט לאבי גרררה: ...לן אפעל מא יצאיפק אבא – אמרתי לאבי כמתחנן: ...אני מבטיח לא לעשות שום צרות.

פאל זאחאקא: אנא לא אעאבק, אלמרסע ליסט עקאבא – צחק אבי ואמר: אני לא מעניש אותך. בית הספר אינו עונש.

ולכנה המצנע הזכי יחלק מן האולאד רגאלא נאפעיין – בית הספר הוא בית חרושת ההופך את הילדים לגברים שיש בהם תועלת.

אלא תריד אן תסיר מלל אבייך ואחוטק?! – הלא אתה רוצה להיות כמו אבא והאחים שלך!

למ אקתנע – לא השתכנעתי.

למ אסדק אנה יוגד חייר חקא פי אנתראעי מן בייתי החמימ ורמיי... – לא האמנתי שטובה כלשהי תצמח מעקירתי מביתי החם והשלכתי...

ולמא בלענא הבואבה המפתוחה תראי לנא הפנאא ואסעא ומקנטזא... – משהגענו אל השער הפתוח נשקפה החצר, רחבה, הומה...

וקאל אבי: -אדחל בנפסק ואנצמ אליהם – אמר אבי: תיכנס לבדך. תצטרף אליהם.

أبسط وجهك وابتسم, وكن مثالا طيبا... – תחייך קצת, תחייך. תשמש דוגמה טובה.
ترددت وشدت أصابعي على راحته ولكنه دفعني برفق وهو يقول:– היססתני. הידקתי
אצבעותיי על כף ידו, אבל הוא דחף אותי קלות ואמר :

كن رجلا, أليوم تبدأ الحياة حقاً, ستجدني في انتظارك وقت الانصراف. – תהיה גבר. היום
מתחילים החיים האמיתיים. בגמר יום הלימודים תמצא אותי מחכה לך כאן.

בדקתי עד כאן עמוד אחד מן הטקסט בערבית (18 שורות) ותרגומו לעברית על
ידי סומך (22 שורות).

הטקסט בערבית שזור פעלים רבים מאוד, כי הסיפור כולו, בארבעת עמודיו,
מבטא תנועה ופעילות אינטנסיבית ביותר, מיום היכנסו של הילד הקטן לבית
הספר לראשונה בחייו ועד הגיעו לגיל שיבה.

ביודענו כי כל תרגום הוא בגדר פרשנות, אני מציע לקוראים לראות בתרגומו
של פרופ' סומך לסיפור הדינאמי הזה של נגיב מחפוז דרך פרשנית מרתקת,
אשר יתדותיה נטועות במקומם של הפעלים בטקסט, ובדרך השימוש בהם.

قراءة أخرى لمعلقة امرئ القيس

د. علي حسين

لعلنا لسنا نبالغ إن قلنا بأن معلقة امرئ القيس هي أكثر أشعار العرب التي تناولها البحث الحديث دراسة وتحليلاً. إنَّ النظرة التقليدية لهذه المعلقة أنها قصيدة طويلة تتناول عدة أغراض شعرية لا رابط بينها.¹ ونحن نجد هذه النظرة شائعة عند مدرسي اللغة العربية، فنراهم حين يُدرِّسون هذه القصيدة، يعمدون إلى تحليل بعض ثيماتها، من وصف للأطلال، أو تبجح امرئ القيس في إقامة علاقات جسدية مع عدة نساء، أو وصف لحصانه أو وصف للبرق، من دون الإشارة إلى الرابط الذي يجمع بين هذه الثيمات المختلفة؛ وكأنَّ كلَّ ثيمة هي قصيدة قائمة بذاتها.

الطريقة الأمثل لفهم الشعر القديم تقوم على الفرضية بأنَّ لكل قصيدة—على أقل هذا هو الحال في أغلب ما اطلعنا عليه من أشعار الجاهليين وأشعار صدر الإسلام—تعالج فكرة مركزية واحدة. إنَّ الأغراض المختلفة الموجودة في القصيدة تتكاتف معاً من أجل التعبير عن تلك الفكرة المركزية. الدارس الجيد للشعر العربي الكلاسيكي هو الذي يستطيع، بذكائه ورهافة حسه وذوقه الأدبي، أنَّ يكتشف العلاقات التي تربط بين الأغراض المختلفة في القصيدة الواحدة. وقد تحدثنا عن هذه القضية في عدة دراسات نشرت مؤخراً.²

على عكس ما يتوقع البعض، فإنَّ معلقة امرئ القيس هي ليست قصيدة متفككة البناء؛ وإنما لها بناؤها الخاص والفريد والدقيق. لو قرأنا هذه القصيدة بشكل عميق، لرأينا أنَّها قصيدة عشق—وهذه هي فكرتها الأساسية—تصف لنا أحوال العاشق في فترات عصيبة وأخرى سعيدة. والقصيدة مبنية على النحو التالي: هي تبدأ بحدث حزين، ثم تنتقل إلى آخر سعيد، ثم تعود إلى الحزن مرة أخرى، ثم إلى السعادة، وهكذا دواليك إلى آخر القصيدة. وفي آخرها يخيم الحزن الذي لا فكاك منه على العاشق المتيمِّم. إنَّها تبدأ بالحزن وتنتهي به.

1. راجع مثلاً مقالة Renate Jacobi, "The Origins of the Qasida Form", in Stefan Sperl and Christopher Shackle (eds.), *Qasida Poetry in Islamic Asia and Africa* (Leiden, New York, Kluwer: Brill, 1996), 26 - 27.

2. انظر Ali Hussien, *Classical and Modern Approaches in Dividing the Old Arabic Poem*, *Journal of Arabic Literature* 35/3 (2004): 297 - 328; idem., "An Analytical Division of the Old Arabic Poem: A Suggestion for a New Method of Dividing and Analyzing the Old Arabic Poem with Application to a Text by ʿAssan b. Thabit", *Journal of Arabic Literature* 36/1 (2005), 74 - 102; idem., *The Lightning-Scene in Ancient Arabic Poetry: Function, Narration, and Idiosyncrasy in Pre-Islamic and Early Islamic Poetry* (Wiesbaden: Otto Harrasowitz Verlag), 2009.

تبدأ القصيدة بالوقوف على الأطلال، وفيها يبين العاشق معاناته وحزنه بسبب فقدان الحبيبة [الأبيات ٨-١]،³ ثم يتحول بعدها إلى الافتخار ببطولاته الغرامية مع عدة نساء [الأبيات ٩-١٦]، وبعدها يرجع ليحدثنا عن علاقته التعيسة بفاطمة، محبوبته التي أزمت على هجرانه [الأبيات ١٧-٢١]، ثم يفخر مجدداً بعلاقته الغرامية مع "بيضة الخدر"، فتاة بيضاء من أجمل نساء العرب [الأبيات ٢٢-٤١]، ثم يعود إلى المعاناة مرة أخرى، واصفاً لنا ما يعتريه من هموم العشق في ساعات الليل [الأبيات ٤٢-٤٨]، ثم يعزي نفسه مرة أخرى بالافتخار بممارسته لرياضة الصيد، وهي رياضة محببة عند العرب القدماء والمحدثين، لا يزاولها إلا الأغنياء منهم [الأبيات ٤٩-٦٦]، وتختتم القصيدة بوصف للبرق وهو كما سنبين لاحقاً— من أكثر مواضع القصيدة تعبيراً عن حزن العاشق ومعاناته [الأبيات ٦٧-٧٧].

جميع الأحداث التعيسة التي تعبر عنها القصيدة مرتبطة بقصة حبّ فاشلة مع فاطمة السابقة الذكر [الأبيات ١٧-٢١]. قصة الحبّ هذه هي محور المعلقة وعمودها الأول؛ وما الأحداث السعيدة المبتوثة في ثنايا هذه المعلقة إلا محاولات من العاشق لتعزية نفسه ونسيان هذا الحبّ الأليم. وبما أن القصيدة تختتم بحدث تيسيس، إذن، نستطيع القول من دون تردد بأنّ كل محاولات التعزية باءت بالفشل، وبقي العاشق رقيقاً أحرانه وأشجانه.

بالنسبة لفاطمة؛ ثمة عدة إشارات في المعلقة توحى إلى أنّ هذه الفتاة كانت على علاقة جيدة بعاشقها، بيد أنّها تقرر، لعلّ ما، أن تقطع حبل الوصال بين الطرفين. تلتقي به، قريباً من منازل قومها، فوق هضبة رملية (كثيب)، وتخبره أنّها قد أزمت هجره. ويحاول العاشق عبثاً أن يثنّيها عن هذا القرار، ولكنها تصمم على عدم التراجع عن موقفها [الأبيات ١٧-١٨]؛ الأمر الذي يجعل عاشقنا في حالة من الحزن والكآبة والدهشة؛ ولذلك نراه يشرع فوراً بالبكاء [البيت ٢١]. إنّ سبب الرحيل غير مذكور بوضوح في المعلقة، ولكننا إذا ربطنا بين قصة فاطمة، وبين الأطلال المشار إليها في الأبيات الأولى من المعلقة [خاصة البيت الرابع]، نستطيع أن نستنتج أنّ سبب الهجر هو فرار قبيلة فاطمة بالرحيل. نحن نعلم أنّ العاشق العربي القديم، وهو عاشق بدوي بطبيعة الحال، كان يتعرف على حبيبته أثناء اشتراك قبيلتيهما على مراعى معينة. اشتراك القبائل على المراعى كان يتم لفترة قصيرة، عدة أشهر، بعدها ترحل القبيلتان، كل إلى مكان مختلف وبعيد، ويضطر العاشق أن يفترقوا وإلى الأبد. بالرغم من أنّ اسم فاطمة غير مذكور في الأطلال، إلى أنّه من المرجح أن تكون الأطلال هي أطلال تلك الفتاة. فاطمة هي الفتاة الرئيسية الوحيدة في المعلقة التي تهجر العاشق (هو يذكر فتاتين أخريين هجرتاه، هما أم الحويرث وأم الرّباب، ولكنه يذكرهما بشكل هامشي؛ بعكس قصة فاطمة التي يخصص لها عدة أبيات)، وبما أنّ الأطلال تتحدث عن قطيعة وصال بين العاشقين، من المنطقي، إذن، أن نربط بين الأطلال وبين فاطمة.

ترحل فاطمة، ثم يرحل امرؤ القيس، ويعود إلى الأطلال بعد مرور وقت طويل، قد يكون أعواماً أو أشهراً طويلاً؛ يقف على الطلل مع رفاقه ويكي مسترجعاً ذكرياته الأليمة [الأبيات ٣٠-١، ٥-٦]. إنّ وقوفه على الأطلال لا يجعله يتذكر حبّه الأكبر—حبه لفاطمة— فحسب، وإنما يجعله يتذكر قصصاً فاشلة مع نساء أخريات (أم الحويرث وأم الرّباب، البيت ٧). وهذا شيء طبيعي: الشعور بالحزن جراء حدث ما يدفعنا إلى تذكر أحداث حزينة أخرى: هجر فاطمة له يجعله يتذكر هجر نساء أخريات كأم الحويرث وأم الرّباب.

3. نعتد هنا على القصيدة كما وردت في ديوان امرئ القيس (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩).

كما ذكرنا أعلاه، فإنَّ العاشق يحاول تعزية نفسه بتذكره لعدة مغامرات ناجحة: يتذكر قصته مع عُنيزة العذراء [الأبيات ١٠-١٤]، ثم قصته مع امرأة حُبلى [البيت ١٥]، ثم مع امرأة مرضع مارست الجنس معه قرب طفلها الرضيع [الأبيات ١٥-١٦]، ثم قصته مع امرأة نبيلة -بيضة الخدر- التي لم يقدر أحد على وصالها باستثناء امرئ القيس [الأبيات ٢٢-٤٢].

بالرغم من النجاح في جميع هذه المغامرات، إلا أنَّ العاشق لا يستطيع أن ينسى فاطمة. ولهذا، فنحن نجد بعض رفاقه وأقربائه يحاولون صرفه عن التفكير بها، لكنه يرفض الإذعان لنصحهم [الأبيات ٤٤-٤٨].

يحاول العاشق مرة أخرى الفِكَاك من هذا الحزن، وهو يتجه إلى وسيلة اعتاد الشعراء على استخدامها قديماً، وهي أن يسترجع في ذاكرته لحظات سعيدة قضاها برفقة أصحاب نبلاء في ممارسة رياضة الصيد⁴. الصيد في الشعر العربي ينقسم إلى قسمين: صيد الفقراء الذين يجدون في الطرائد المصيدة رزقاً لهم ولعائلاتهم؛ وصيد الأثرياء الذي لا يمارسه إلا النبلاء، تكون معهم أجود أنواع الخيول وأغلاها أثمناً. الهدف من هذا الصيد تزجية للوقت وترويح عن النفس. بعد أن يفرغ الرفاق من القنص، يجتمعون معاً، يأكلون من طرائدهم ويشربون ما تيسر لهم من خُمور. عندما يتذكر العاشق رحلة صيد قام بها مع رفاقه، هو يذكر نفسه أولاً أنَّه إنسان نبيل وثرى، وثانياً أنه محاط بالرفاق النبلاء، وفي هذين الأمرين ما يحته على نسيان المحبوبة: لا يليق بمثل هذا الشخص النبيل أن يعيش عبداً لمحبوبته، ولا أسيراً لذكراها. كفيلاً به أن يبحث عن أخريات، وهو قادر على ذلك.

للأسف، حتى مغامرات الصيد لم تكن كفيلاً بنزع ذكرى فاطمة عن خيال العاشق المسكين؛ إذ نراه في آخر القصيدة، يصف لنا كيف أنه لمخ وميض برق يلوح في الأفق البعيد، والبرق في الشعر العربي هو من أكبر العوامل تهيباً لأشواق العاشق تجاه محبوبته المفقودة. لم تكن عند العربي القديم أية وسيلة للاتصال بالمحبوبة بعد هجرانها. ولهذا، نراه دائم النظر إلى الوجوه التي تسكن فيها فتاته. هو في ترقب دائم لبرق السماء. عندما يلمح برقًا يضيء المنطقة التي تسكن فيها معشوقته، يشعر بأن ذلك البرق قادم من عند المحبوبة. هو شيء متعلق بالمحبوبة. تراه وتجلس تحته. إنَّ هذا البرق هو ليس برقًا عادياً، هو هدية مرسله له من ديار المحبوبة. رؤية البرق، إذن، تجدد لدى الشاعر أحزانه التي طالما حاول التغلب عليها⁵.

لو قرأنا البيت رقم ٦٧ من المعلقة لرأينا فيه إشارة خفية للمحبوبة. يقول في هذا البيت:

أَحَارِ تَرَى بَرَقًا كَأَنَّ وَمِيضَهُ	كَلَمْعِ الْيَدَيْنِ فِي حَبِيٍّ مُكَلَّلِ
فَعَدْتُ لَهُ وَصَحْبَ تِي بَيْنَ حَامِرِ	وَبَيْنَ إِكْرَامِ بَعْدَ مَا مُتَمَلِّلِ

يجلس العاشق، مع رفاق له، على قمة جبل، بين حَامِر وإكَام، وهما جبلان يبعدان ما يقارب الـ ١٣٧

4. عن الصيد في الشعر العربي القديم راجع علي حسين "خُذْ قَرَسِي وَرَمَحِي وانطلق يا غلامي! الطردية في أشعار الجاهلية ونتاج المخضرمين"، الكرمل - أبحاث في اللغة والأدب ٢١-٢٢ (٢٠٠٠-٢٠٠١)، ٨١-١٥٠.

5. عن وصف البرق في الشعر العربي القديم ووظائفه المختلفة راجع كتابنا *The Lightning-Scene in Ancient Arabic Poetry* المذكور في الهامش رقم ٢ أعلاه.

كم شمال شرق المدينة المنورة.⁶ يراقب البرق الذي لمح فجأة يلمع في منطقة بعيدة، يتأملها من مكان بعيد؛ والبرق يلمع وسط سحب كثيف ومنخفض يكاد يدنو من الأرض. هم يجلسون في مكان مرتفع، وينظرون إلى منطقة نائية تحتهم. يحاول العاشق أن يتأكد من أنه يرى برقًا يلوح من تلك الناحية، ولهذا هو يتوجه إلى أحد رفاقه، الحارث، سائلاً إياه إن كان فعلاً يرى ما يراه.

التشبيه الموجود في هذا البيت "كلمع اليبدين" مهم جداً. لمع اليبدين في معاجم اللغة هو حركة باليد موجهة من إنسان إلى آخر يشير من خلالها إلى أمر ما.⁷ إن الشيء الأول الذي يخطر ببال العاشق عندما يرى البرق هو الشبه بين لمعان البرق وسط السحاب وبين يد تتحرك في إشارة معينة. بما أن البرق هو أبيض في لونه، إذن، فاليد المشار إليها في التشبيه يجب أن تكون هي الأخرى بيضاء؛ واليد البيضاء هي يد فتاة لا يد رجل. معنى ذلك أن العاشق يرى في السحاب يد فتاة تشير إليه. هذا التشبيه يجعلنا نقرأ وحدة البرق في ضوء قصة الحب التي ذكرناها آنفاً. بما أن البرق يلمع من فوق المنطقة التي تسكنها المحبوبة، وبما أن العاشق يرى أن يداً امتدت عاليًا من تلك المنطقة إلى السحاب متحركة في إشارات موجهة إلى العاشق البعيد، من المنطقي، إذن، أن تكون تلك اليد فاطمة نفسها؛ المحبوبة التي هجرت امرأ القيس. امرؤ القيس ينظر إلى السحاب البعيد، ويرى فيه يد محبوبته تتحرك مشيرة له إشارة معينة؛ لعلها إشارة تحية بعيدة، أو ربما هي إشارة من المحبوبة الهاجرة تدعو حبيبها بالقدوم إليها، وتجديد وصلها.

بعد هذا البيت يشرع العاشق بوصف المناطق الكثيرة التي هطلت عليها الأمطار المرافقة للبرق. إن وصف هذه المناطق، وما حل عليها من دمار وخراب بسبب الأمطار الغزيرة، له وظيفتان أساسيتان: الأولى هي وظيفة شعرية يحاول الشاعر من خلالها أن يبرز قدرته على الوصف. لا ننسى أن الشعر — أي شعر — يعتمد كثيراً على الوصف. إن مقدرة الشاعر تبرز من خلال التشبيهات والاستعارات الجديدة التي يبتكرها ليعبر عن أفكاره، خاصة التقليدية منها. نحن نعلم أن بعض الثيمات هي ثيمات متكررة في الشعر العربي القديم. ولهذا، فإن الشاعر المقنن هو ذلك الذي يعبر عن تلك الثيمات التقليدية بصور شعرية فريدة ومبتكرة. إن وصف فعل المطر بالجبال وبالصحارى هو أمر مطروق في عدة قصائد قديمة، ولهذا، على امرئ القيس — الشاعر وليس العاشق — أن يبرز موهبته الشعرية من خلال تزويدنا بأوصاف جديدة لم يظن إليها من سبقه من الشعراء. الوظيفة الثانية التي يُرمَى إليها من خلال وصف المناطق الممطرة متعلقة بفكرة القصيدة المركزية: العشق. إن الوصف الدقيق للخراب الذي حل بتلك الأماكن بسبب المطر يوحي إلى أن العاشق ظل يراقب البرق لفترة طويلة من دون انقطاع. هو راقب البرق من ساعات الليل إلى ساعات الصباح؛ فقط في ساعات الصباح كان قادراً على تمييز الأماكن بوضوح، وعلى رؤية التغييرات التي حلت عليها بسبب الأمطار. إن دل ذلك على شيء، فهو يدل على شدة شوق العاشق إلى معشوقته الغائبة، وشدة تعلقه بها، وحاجته إليها. هو متعلق بها إلى درجة أن يبقى متمسراً في مكانه لساعات طويلة ينظر إلى البرق الذي يلمع من جهتها والأمطار التي تتساقط فوق ديارها.

6. اعتمدنا في تحديد موضع "حامر" على الخريطة الإلكترونية الموجودة في جامعة هارفارد، وهي ترد في الموقع التالي hgl.harvard.edu/jsps/basemap.jsp (للأسف، الموقع مقصور على طلاب الجامعة وأساتذتها فقط). لم نستطع تحديد موضع إكام، لا في الموقع المذكور ولا فيما وصلنا من معاجم البلدان القديمة؛ ولكننا نفترض بأنه قريب من "حامر".

7. Lane, *An Arabic-English Lexicon* (Cambridge, England: The Islamic Texts .7

Society, 1984), 2: 3013.

השפה הערבית כגשר או כמחסום בקרב נוער יהודי בישראל: לקראת רב-תרבותיות?



נימר אחמד נמארנה

מאמר זה עוסק בסוגיה של מעמד השפה הערבית כגשר או כמחסום בקרב נוער יהודי בישראל. המאמר יציג את הנושא, על מורכבותו מן ההיבט הרב-תרבותי, וכן יציג המלצות יישומיות למורים ולמערכת החינוך בישראל.

הגדרת הנושא וחשיבותו

חברות בנות זמננו, וישראל בכללן, מורכבות ברובן מקבוצות בעלות רקע תרבותי שונה. המושג "רב-תרבותיות" כולל כמה היבטים: הראשון – דמוגרפי, המעיד על ריבוי תרבויות משנה. השני – מבני, המדגיש את יחסי הכוח בין התרבויות השונות בחברה. קיים גם היבט נוסף, אידיאולוגי, שעל-פיו מתקיים דיאלוג על בסיס של שוויון וכבוד הדדי בין קבוצות אתניות שונות (מאוטר, שגיא ושמיר, 1998). עקב כך, מקבלת רב-תרבותיות משמעות אידיאולוגית, כשהחברה מכירה בקבוצות השונות ובמעמדן הלגיטימי, גם בחלק הממסדי-ארגוני של המדינה. החברה בישראל מורכבת מקבוצות תרבותיות ואתניות; קבוצות, אשר אינן מתייחסות זו לזו ביחס חיובי של דיאלוג (מאוטר, שגיא ושמיר, 1998). החינוך לרב-תרבותיות (Multicultural Education) עשוי לסייע בהנחלת אידיאולוגיה רב-תרבותית במערכות חינוכיות, שבהן כל אחד מן המרכיבים, כמו: תרבות בית הספר, תוכניות לימודים, שיטות ההוראה, סגל המורים וכד', צריכים לעבור שינוי מקיף תוך חתירה מתמדת לשוויון בין קבוצות התלמידים השונות. חינוך לרב-תרבותיות המצריך שינוי מערכתי כולל (Banks, 2001).

עם קום המדינה, הוכרז כי ישראל היא מדינה לאומית אתנית. התפיסה של ישראל כמדינה יהודית אתנית משתקפת באידאולוגיה החד-לשונית שלה, ובהתעלמות המוסדית מהמציאות מרובת התרבויות. במדינת ישראל השפה הדומיננטית היא השפה העברית, ואילו השפה הערבית מוגדרת כשפה רשמית שנייה במדינת ישראל. המטרה המוצהרת של מערכת החינוך בישראל היא להנחיל את ידיעת השפה הערבית התקשורתית באמצעות הכנסתה כמקצוע חובה בתוכנית הלימודים בבתי הספר העבריים.

מטרת עבודה זו היא לבחון עמדות כלפי מעמד השפה הערבית, ואת הקשר בין עמדות אלה לבין עמדות כלפי רב-תרבותיות. הבדיקה תיערך בקרב שתי קבוצות תלמידי תיכון: קבוצת נוער יהודי הלומדת ערבית, וקבוצה שלא ניתנה לה ההזדמנות לרכוש את השפה הערבית בבית הספר (מכל סיבה שהיא). כמורה לשפה הערבית בבית ספר עברי, ברצוני לבדוק אם ידיעת השפה הערבית ותרבותה עשויה להוביל לדיאלוג ולהבנה הדדית בין שני העמים, היהודים והערבים, שחיים באותה המדינה. השפה משמשת כלי לתקשורת בין בני אדם, והיא מבטאת זהות, תרבות ומורשת, ומעבירה תכנים ורגשות. ידיעת השפה של "האחר" מחזקת את הקשר ואת ההבנה עם האחר, ומאפשרת ניהול דיאלוג שבו כל צד מציג את עצמו, את מחשבותיו ואת מורשתו באמצעות מילים, שכל צד מדבר בשפתו ומבין את זו של האחר. ההחלטה על לימודי חובה של השפה הערבית בכל בית ספר בארץ מעידה על ראיית החשיבות בשיפור ההבנה, הדיאלוג, והדו-קיום בין שני העמים. עם זאת, בבתי הספר במגזר העברי השפה הערבית נלמדת לרוב כמקצוע בחירה שמעמדו נחות, לעומת מקומו של לימוד השפה העברית בבתי הספר הערביים. חיזוק מעמדה של השפה הערבית כגשר וכאמצעי לדיאלוג ולהבנה בין-תרבותית מקבל חשיבות מיוחדת, במיוחד כאשר הדגש מושם על לימוד השפה המדוברת ועל קישורה לתרבות הרחבה, שהיא חלק בלתי נפרד ממנה (מדיניות החינוך הלשוני בישראל, 1996, משרד החינוך).

חשיבות המחקר המוצע היא בבחינת הניסיון להפוך את הוראת השפה הערבית לגשר, לאמצעי לחינוך לרב-תרבותיות ולהגברת הדיאלוג בין התלמידים היהודיים לערביים, ולחיזוקו, מתוך תקווה שאידאולוגיה רב-תרבותית זו תחלחל בהמשך לחברה הישראלית.

השפה ככלי תרבותי לדיאלוג ולהכרת "האחרים"

האדם הוא יצור חברתי, והשפה משמשת לו כלי מרכזי למימוש צרכיו התקשורתיים. באמצעות השפה האדם מגבש את מסריו ויכול להעבירם לזולת. דרך השפה הוא מקבל מידע ומוסר מידע, כדי לשתף ולהשתתף בחוויות, ועוד. דרכי התקשורת האנושית אינן מתמקדות רק בשפה הקולית. אדם יכול להעביר מסרים באמצעות מחוות, העוייית פנים, ריקוד, שריקה ועוד. השפה היא מערכת המורכבת מסמלים, והיא ייחודית לבני האנוש. ניתן להעביר באמצעותה מידע במהירות, בקלות ובגמישות, ובאופן מדויק. השפה היא התנהגות לשונית, הנרכשת באופן טבעי ובדרך בלתי פורמלית על ידי תינוק הגדל בסביבה אנושית.

תרבות היא אורח חיים המשותף לקבוצת אנשים מסוימת; היא מקבץ של ערכים, של התנהגויות ושל יצירות אומנות המשותף לקבוצה זו. התרבות היא מושג הכולל את מכלול יצירת האדם בכל הזמנים. מההיבט הסוציולוגי נתפסת התרבות ככל מה שהוא חלק מחייהם של אנשים. מרכיבי התרבות הם הסמלים, שהם כל דבר בעל משמעות. המשמעות הסימבולית היא הבסיס לכל תרבות, כאשר אחד ממרכיבי התרבות הוא השפה (משוניס, 1999). כל התרבויות האנושיות מארגנות סמלים לשפה, והשפה היא מערכת סמלים בעלת משמעות אחידה, המאפשרת תקשורת בין אנשים החיים בחברה מסוימת.

השפה היא המרכיב החשוב ביותר להעברה תרבותית. בתהליך זה מועברת תרבות מדור לדור, בכתב ובעל פה, ומשמשת בסיס לדמיון. מרכיב נוסף הוא הערכים, אשר באמצעותם חברי תרבות מסוימת מגדירים מה רצוי ומה לא, מה טוב ומה רע. עוד מרכיבים הם נורמות, חוקים וציפיות, המנחים את פעולתם של אנשים בחברה מסוימת. הנורמות מנחות את החברה כיצד להתנהג. עוד היבט של התרבות הוא התרבות החומרית, למשל, הטכנולוגיה בימינו (משוניס, 1999).

קיימת ספרות ענפה העוסקת בשפה ככלי תקשורת, ומחקרים רבים עוסקים ברכישת שפה שנייה. בשנים האחרונות מתפתחים המחקרים בשפה כביטוי של זהות, תרבות ומורשת. על פי ממצאי המחקרים, השפה מבטאת גם עוצמה, כאשר שפתו של הרוב היא הדומיננטית, המשמעותית והמרכזית, ושפתו של המיעוט נראית כשולית וזניחה. דבר זה מעצים את הפער המעמדי-חברתי ואולי אף האזרחי, בין הצדדים. השפה שווה בערכה לערכם של דובריה; ידיעת השפה יוצרת תחושת ביטחון, יוצרת אמון ומסייעת לצדדים לא רק להבין מחשבות, אלא גם לבטא תחושות, רגשות, ציפיות ותוכן (ניר, 1990).

השימוש הנפוץ ביותר בשפה הוא השימוש המילולי. ארבעה רכיבים מאפיינים שפת אנוש: סמליות, מוסכמות, מורכבות, ובדיבור גם קוליות. סמליות היא סימן שרירותי ומופשט המייצג דבר בעולם או בתודעה (ניר, 1990). סימני שפת האנוש צריכים להתקבל על קהילת המשתמשים בה. מאחר שהסימנים הם, כאמור, שרירותיים, הרי חייבת להיות הסכמה בקרב דוברי השפה על התכנים שאותם מייצגים הסימנים. הדוברים מקבלים על עצמם להסכים על מערך סימון שבו יש יחס קבוע בין סימן למסומן. ההסכם הוא צופן – קוד קבוע ומוסכם – הידוע רק למי ששולט בשפה, ולא למי שאינו שולט בה. השפה האנושית בנויה על עקרון של הצטרפות של סימנים לשוניים למבנים דקדוקיים המייצרים משמעות מורכבת. לבן-אנוש יש כושר ייחודי לחבר באופן יצירתי אין סוף סימנים אלה לאלה, וליצור בכך מגוון עצום של משמעויות. בדרך זו יכול כל אדם להבין ולבטא רעיונות חדשים. הקול הוא הכלי הנפוץ ביותר לביטוי השפה בעת הדיבור. השפה הדבורה היא השפה היעילה ביותר מבין השפות המשמשות את האדם (ניר, 1990).

בלום וליהי (Bloom & Lahey, 1978) מגדירות שפה בהקשר של רכישתה, כידיעה של מערכת צופן שרירותית ומוסכמת, שבאמצעותה ניתן לייצג רעיונות לשם תקשורת. הגדרה זו נותנת ביטוי לשלושת הממדים שבהם מתמקד עיקרו של הפרק: התוכן, הצורה והשימוש:

התוכן (סמנטיקה) – המרכיב הקוגניטיבי – מתייחס לנושאים שעליהם מדבר היחיד או אותם הוא מבין, כלומר, למשמעות. בממד זה כלולים אוצר המילים, המושגים והיחסים בין המילים.

הצורה (הגהה, הצורות והתחביר) – המרכיב הלשוני – מתייחסים לדקדוק, דהיינו לרכיבי השפה ולדרכי הקישור ביניהם, לכדי מילים או צירופים או משפטים.

השימוש (הפרגמטיקה) – המרכיב החברתי – מתייחס לדרכי המימוש של השפה בהתאם להקשר הנסיבתי, ובתוך כך להתמודדות עם צרכיו של המוען ושל שותפיו לשיח.

כל ממד עומד בפני עצמו, אך יש בין הממדים נקודות מגע ויחסי גומלין (ניר, 1990).

לפיכך, עלינו להשתמש בשפה כאמצעי חשוב מאוד באוכלוסייה מרובת תרבויות, כחלק מאידיאולוגיה רב-תרבותית, על מנת שהצד הדומיננטי (הרוב) יבין וידע שיש לצד האחר דת, מנהגים, ערכים, ספרות ותרבות משלו, וכל אלה מתבטאים בשפה. מכאן, שאם אנו רוכשים את השפה של האחר, אנו יכולים להבין אותו ולהתקרב אליו.

מעמד השפה הערבית והוראתה – ההקשר הרב-תרבותי בישראל

על פי ספולסקי ושוהמי (Spolsky & Shohamy, 1999), ישראל פעלה אמנם כמדינה חד-לשונית מאז שזכתה בעצמאותה ב-1948; אך בפועל, עובדתית והיסטורית, היא מדינה רב-לשונית. מעמדה של הערבית בישראל הוא ייחודי; היא הייתה השפה העיקרית של האזור הגיאוגרפי עד להקמת מדינת ישראל, ובגלל השתנות הנסיבות הפוליטיות הפכה לשפה משנית. אף שהערבית מוכרת חוקית כשפה רשמית בישראל, היא אינה שותפה שווה מעמד במדינה דו-לשונית כפי שמתבקש (מדינה דו-לשונית דיאדית) על פי הסיווגים שקבע לאמברט (Lambert, 1999).

בזהותם של הערבים תושבי ישראל ניתן להצביע על שני רכיבים מרכזיים: הרכיב האזרחי, אשר נובע מעצם המעמד של הערבים כ"אזרחי מדינת ישראל", והרכיב הלאומי, שהוא תוצאה של שיוכם הלאומי של הערבים בישראל לעולם הערבי ולעם הפלסטיני. אשר לשאלת הקשרים בין רכיבי הזהות הללו, יש גישה הרואה בחיזוקה של הזהות הפלסטינית של הזהות האזרחית. לעומתה, יש גישה הגורסת שאף כי קיים קונפליקט בין שני הרכיבים הללו, הם אינם סותרים זה את זה (אריאן, אשר, ניר, אטמור, הדר, 2007).

הערבית היא שפת האם ושפת הלאום של הפלסטינים אזרחי ישראל, שהם כחמישית מאוכלוסיית המדינה. מצד השלטון, מעמד השפה הערבית בישראל הוא מעמד שפה רשמית שנייה במדינה. מדובר בעיקר בשפה הערבית הספרותית, שמופיעה בשלטים, במסמכים ובפרסומים רשמיים של מדינת ישראל.

ערבית משמשת שפה רשמית יחידה במדינות הערביות הגובלות בישראל, ונהנית מיוקרה מיוחדת במדינות האסלאמיות. כמו כן, ערבית היא שפת הקהילה בקרב שיעור לא מבוטל של יהודים בני עדות המזרח. הערבית הספרותית היא לשון התרבות של כל דוברי הערבית, מוסלמים, נוצרים ודרוזים כאחד, ולשון כתבי הקודש והתפילה של כל המוסלמים ברחבי העולם. לידיעת השפה הערבית נודעת, אפוא, חשיבות רבה במדינת ישראל, כגשר לרב-תרבותיות. מתוך הכרה בחשיבות זו, נקבעה בשנת 1995 חובת לימוד ערבית כשפה זרה שנייה בכיתות

ז'י' (משרד החינוך, 1996). תוכנית הלימודים הראשונה להוראת "לשון ערבית לבית הספר העברי" פורסמה בשנת 1994. בתוכנית החדשה שהתעדכנה לא מזמן, מוצגות מטרות ללימוד המערכת הדקדוקית, מתוך הכרה כי מערכת זו היא השלד של הלשון כולה. תפיסה זו באה לידי ביטוי בהנחיית המורים לתכנן את הוראת החומר הדקדוקי כך שיהיה קשור לטקסטים הנלמדים בתוכנית החדשה. התוכנית כוללת תכנון להוראה והיא מציגה את העקרונות, את הנחות היסוד ואת המטרות של התוכנית, כמו כן את התכנים שיש ללמד, ואת ההישגים המצופים מן הלומדים (משרד החינוך, 2008).

העברית והערבית שייכות למשפחת הלשוניות השמיות, וקיים ביניהן דמיון רב- תחומי, בתורת ההגה והצורות, בתחביר ובאוצר המילים. ניתן להשתמש בעובדה זו כדי ליצור תחושת קרבה בין התלמיד המתחיל ובין השפה הערבית. לעתים אפשר להיעזר בקרבה לשונית זו כדי להקל את קליטת החומר הנלמד.

בערבית קיימים שני סוגי לשון: הערבית הספרותית והערבית המדוברת. אחת התופעות המרכזיות בתרבות הערבית היא תופעת הדיגלוסיה, כלומר, מצב שבו החברה נזקקת בו-זמנית לשתי צורות הלשון. הערבית הספרותית היא שפת הכתיבה והתרבות, ואילו הערבית המדוברת היא לשון הדיבור של כל דוברי הערבית ללא הבדל, בלי קשר לרמת השכלתם או למעמד החברתי. יש להדגיש, כי הלשון היחידה הנלמדת בבתי הספר בכל רחבי העולם הערבי היא לשון הערבית הספרותית. המונח "ערבית ספרותית" מציין את לשון הכתיבה, החינוך והתרבות בכל התחומים. אפילו ספרי הילדים לבני הגיל הרך נכתבים בערבית ספרותית (משרד החינוך, 2008).

אחד ההבדלים המהותיים בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת הוא האחידות לעומת הגיוון: הערבית הספרותית היא אחידה, פחות או יותר, בכל הארצות הערביות, ואילו הערבית המדוברת איננה אחידה; יש אלפי להגים (דיאלקטים) של ערבית מדוברת. מכאן, שהמטרה היא הנחלת השפה האחידה והמוסכמת, ומשום כך מושם דגש על הוראת הערבית הספרותית בבתי הספר היהודיים היום בארץ, כדי שהתלמידים ירכשו את השפה בשלמותה ואת כל המרכיבים השייכים לחינוך, לחברה ולתרבות באופן כללי.

השפה הערבית היא כלי ביטוי עיקרי של תרבות, והיא אוצרת בתוכה תכנים, אופני חשיבה ותפיסת עולם אופיינית לתרבות. השימוש במונח "תרבות" בהקשר לתוכנית הנלמדת היום בבית הספר היהודי מתייחס לכל נושא היכול להאיר את הקשר שבין שפה ותרבות, כגון: מושגים באסלאם, גיאוגרפיה של

המזרח התיכון, וכן נושאים הקשורים לספרות, כמו: אומנות וארכיטקטורה, חיי יום-יום, אמונות ויחסים בין בני אדם ועוד.

במדריך למורה בתוכנית "שפה מספרת תרבות ערבית", ברציונאל התוכנית, הוגדרו המטרות הבאות (ולסטרה וחופי, 2001):

- הבנת המשמעות המילונית הצרה, יחסית, של המילה, מאחר שמשמעות זו פשוטה יותר להוראה. לצדה, הבנת המשמעות התרבותית הרחבה של המילה, בתחומים כמו: יום-יום, פולקלור, היסטוריה של המילה, אמונה ועוד.
- הובלת הלומד לקריאה עצמאית של טקסטים אותנטיים, ולהבנתם כבר מראשית הלמידה. לימוד תרבות תורם להבנה של טקסטים אותנטיים.
- ההוראה תשמש בסיס לפיתוח דיאלוג בנושאי תרבות, ההולם את רמתו האינטלקטואלית של התלמיד, עוד לפני שרמתו הלשונית בערבית מאפשרת זאת.
- למידה על תרבות אחרת מביאה לפיתוח המודעות לקיומן של תרבויות נוספות, ולהבחנה בכך שבין תרבויות קיימים קווי דמיון מחד גיסא וקווי שוני מאידך גיסא. ומכאן לפיתוח סובלנות.
- אפשרות ליצור קישור בין נושאי תרבות רחבים לבין עולמו האישי של התלמיד.
- מטרה אחרונה הכרת הסביבה והמציאות בה אנו חיים.

כל יחידה בתוכנית הלימודים עוסקת בנושא תרבות רחב, ובמהלכה נלמדים נושאים ומושגים שהם מרכיבים חשובים בנושא. הנושאים העיקריים הם: הדמיון בין העברית לערבית; המזרח התיכון, שהוא נושא חשוב ורלוונטי לחיי היום-יום באזור; האסלאם ועיקריו. בהוראת השפה הערבית נושאי התרבות נלמדים בדרכי לימוד מגוונות, כמו: סרטים, קלטות שמע, תמונות, כרטיסי מידע, שקפים, משחקים, מחשב ואינטרנט, כדי להעשיר את הלימוד החווייתי. נושא האסלאם ועיקריו נכלל בתוכנית הלימודים בשל היותו מרכזי בעיצוב ההיסטוריה והחברה באזור. הוראת התרבות מתפתחת במשך העיסוק ביחידת הלימוד, כאשר חלק ניכר מהלימוד נעשה בשפה הערבית.

הוראת נושא "המזרח התיכון", למשל, מטרתה להביא את התלמיד לרכישת ידע על האזור מבחינות רבות, כגון: גיאוגרפיה, היסטוריה, דת, אוכלוסייה וכדומה, כדי שהידע שיצטבר אצל התלמיד יהיה מעמיק, ויבהיר את מורכבות האזור על בעיותיו השונות. במסגרת השיעורים, המורה מפתח דיונים בכיתה,

המאירים את האזור בכל פעם מבחינה אחרת. בהדרגה מתפתחת תמונה מאוזנת על המזרח התיכון, על כל מורכבותו. חשיבות רכישת השפה הערבית ותפקידה כגשר לרב-תרבותיות מתבטאת בכך שחלק מהעיסוק בנושא נעשה בערבית, תוך למידת אוצר מילים מלווה לנושא; כך נרכשים שמות המדינות, המנהיגים, ידע על אודות דתות וסוגי אוכלוסיות למיניהם (ולסטרה וחופי, 2000).

דיון: מעמד השפה הערבית והוראתה

בסביבה שבה שפתו של הרוב היא הדומיננטית, המשמעותית והמרכזית, ושפתו של המיעוט (השפה הערבית) נראית כשולית וזניחה, מועצם הפער המעמדי-חברתי ואולי אף האזרחי, בין הצדדים השונים. השפה שווה בערכה לערכם של דובריה. לפיכך, לו מעמד השפה הערבית היה גבוה יותר, דומיננטי וחיובי יותר, אזי הייתה נוצרת תחושת ביטחון ונוצר אמון המסייע לצדדים להבין לא רק מחשבות אלא גם לבטא תחושות, רגשות, ציפיות ותוכן (ניר, 1990). זאת הסיבה העיקרית, לדעתי, לפער המעמדי-חברתי בין שתי החברות בישראל. הכול עובר דרך השפה. כאשר מעמד השפה הוא טוב, כך גם מעמד דובריה, וכך מתחזקת תחושת הביטחון של האוכלוסייה שאותה מייצגת השפה הערבית. כאשר האדם רוכש את השפה, השפה משמשת אותו לצרכיו התקשורתיים; באמצעות השפה הוא מגבש את מסריו ויכול להעביר אותם לזולת. דרך השפה הוא מקבל מידע ומוסר מידע, משתף ומשתתף בחוויות, ועוד. אם נשפר את מעמד השפה הערבית בחברה דוברת העברית ואצל בני הנוער היהודיים ששפת אימם עברית, נוכל לתרום ליצירת חברה אחרת, שונה במחשבותיה, בערכיה ובהתנהגותה לזולת, בעיקר לאזרחי ישראל הערביים שחיים בתוך המדינה. באמצעות הדיאלוג והעברת המסר בצורה היעילה ביותר והמדויקת ביותר, אנו יכולים לשפר את הבנת "האחר", לקבל את דעותיו ואת תחושותיו ולהבין את המניעים לפעולתו.

חברה רב-תרבותית היא חברה שמוכנה לקבל בתוכה את "האחר" ולהבין את שפתו, את תרבותו ואת מניעיו, המביאים אותו לידי התנהגות, התבטאות או מעשה כלשהו, החל מהתנהגות פיזית ועד למסר או לרעיון שהוא מבטא.

לנוכח מעמדה של הערבית והשימוש בה, הן ברמה הארצית והן ברמה האזורית, ניתן לתאר את רמת החיוניות של הערבית בישראל כבינונית, על פי תוצאות המחקר ומסקנותיו.

בהעדר ידיעת השפה הערבית על בורייה, לא נוכל ליישם את כל מה שהוזכר לעיל בענייני קבלת ה"אחר" ותרבותו. בלי ידיעת השפה הערבית, קריאתה, כתיבתה והבנתה, לא נוכל להבין את כל מרכיבי הרב-תרבותיות, את הצרכים והמחשבות בחברה הישראלית, בעיקר אצל דוברי השפה הערבית שהם הערבים שחיים בתוך המדינה.

השפה הערבית, שהיא לשון התרבות של כל דוברי הערבית במדינה: מוסלמים, דרוזים, נוצרים, בדואים ואחרים, היא לשון כתיבי הקודש והתפילה של כל המוסלמים ברחבי העולם. לפיכך, לידיעת השפה הערבית נודעת חשיבות רבה במדינת ישראל. מתוך הכרה בחשיבות זו, נקבעה בשנת 1995 חובת לימוד הערבית כשפה זרה שנייה בכיתות ז'-י' (משרד החינוך, 1996). מאז קום המדינה ועד שנת 1996 לא נאכפה הוראת הערבית ותרבותה בבתי הספר היהודיים. במשך השנים גדלו במדינה דורות בלי לרכוש את השפה הערבית, ובלי להכיר את התרבות הערבית באמצעות השפה, שהיא הדרך הנכונה, הטובה והמוצלחת ביותר למטרה זו. כמו כן, חובת לימוד השפה הערבית הוגדרה מראש בקרב תלמידי כיתות ז'-י', וכאן נשאלות כמה שאלות: מדוע לא לפני כיתה ז'? ומדוע לא אחרי כיתה י'? המחקרים מראים שהגילאים המתאימים ביותר לרכישת שפות הם גילאי 9-13. שאלה נוספת היא, מדוע לא לחייב את התלמידים ששפת אימם עברית לגשת לבחינות בגרות בערבית בכל הרמות (1-3 יחידות)? מדוע ממהירים לפטור תלמידים מללמוד את השפה הערבית בבתי הספר? על חלק מהשאלות האלה יש לתת את הדעת ולנסות להשיב עליהן. היום בבתי הספר הערביים לומדים את השפה העברית ואת השפה האנגלית החל מכיתה ג' ועד בחינות הבגרות, ברמה המתאימה לתלמיד על פי יכולתו והישגיו.

בבית הספר שבו אני מלמד כיום, מספר השעות שהוקצו להוראת השפה הערבית נע בין שתיים לשלוש שעות שבועיות. מקצוע הערבית עד כיתה ט' הוא חובה, ומעבר לכיתה ט' הוא הופך למקצוע בחירה. בסוף כיתה י"ב התלמיד ניגש לבחינת בגרות ברמה שהוא בוחר.

יש פער עצום בין המציאות בבתי הספר לבין הצהרות הנהלותיהם, אולם, אם הדרישה לשינוי תגיע מהשטח, ואנו כציבור הכולל מורים, תלמידים והורים, נפעיל לחץ על משרד החינוך ונדרוש לא לוותר על חובת רכישת השפה הערבית ועל שיפור מעמד השפה הערבית במדינה, אני מאמין כי נגיע להקצאת משאבים: שעות, מדריכים, אנשי מקצוע, תקציבים, עזרים, ובעיקר רצון ומוטיבציה, וכך נקדם את מעמדה של השפה, וניצור שינוי מערכתי, שיהיה לטובת יחסים טובים בין האוכלוסיות השונות בארץ.

באמצעות רכישת השפה הערבית ושיפור מעמדה נוכל לקבל שוויון בין השפות, ושוויון בין השפות משמעותו שוויון באוכלוסיה. כאשר השפות שוות ובעלות אותו הערך, כך גם החברה תיראה בעיני אזרחיה. האזרחים יראו עצמם שווי ערך ויוכלו להביע את רעיונותיהם, והמסרים שלהם יובנו על ידי כל אחד ואחד.

בעזרת רצון עז ומוטיבציה, בלחימה על כל תלמיד בלי ויתור, עם כל המשאבים הדלים שעומדים לרשותנו, עלינו לנסות ולהביא יוקרה למקצוע ושיפור במעמד השפה. חשוב, לדעתי, להביא את התלמידים להכרה שמקצוע הערבית אינו נחות מכל מקצוע אחר שנלמד בבית הספר.

חייבים לנסות לגייס את האחראים בבית הספר לתמוך באותה העמדה, להגיע למדיניות אחידה בקרב ציבור המורים, ולחזקה, מתוך אמונה ואידיאולוגיה שהעברית והערבית שייכות למשפחת הלשונות השמיות וקיים ביניהן דמיון רב- תחומי.

המטרה העיקרית ברכישת השפה הערבית, נוסף על הבנת המשמעות המילונית צרה, באמצעות קריאת טקסטים אותנטיים והבנתם, היא תרבותית-חברתית. המטרה היא ידיעת השפה כבסיס לפיתוח דיאלוג על נושאי תרבות וחברה ברמה שהולמת את רמתו של התלמיד. מטרה נוספת היא פיתוח המודעות לקיומן של תרבויות נוספות, והבחנה בכך שבין תרבויות קיימים קווי דמיון מחד גיסא, וקווי שוני מאידך גיסא. ומכאן, פיתוח סובלנות והכרת הסביבה והמציאות שבה אנו חיים.

רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות

בטרם נעסוק בחינוך לרב-תרבותיות, יש לבחון את המושגים "תרבות" ו"רב-תרבותיות" כשלעצמם. למושג "תרבות" יש משמעות רחבה ביותר. בחברות מערביות יש למושג זה תפקיד בהבנייתם של מושגים כמו רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות.

53

53

על פי סמוחה, במישור הנורמטיבי, חברה פלורליסטית היא חברה פתוחה, המכבדת את זכות הפרט לשמור על זהות נפרדת או להשתלב בקרב הרוב (סמוחה, 2001). לפי הגדרה זו, החברה הישראלית היא חברה רב-תרבותית אך ורק מבחינת ההגדרה. השאלה היא, אם המדינה אכן מקיימת את כללי הרב-תרבותיות ומיישמת אותם בפועל.

לפי תוצאות המחקר שערכנו, ראינו שבית הספר הוא רב-תרבותי. התלמידים

ששפת אמם עברית, שלומדים את השפה הערבית, תומכים בעמדות רב-תרבותיות יותר מאלה שאינם לומדים זאת, ובעזרת רכישת השפה תמיכתם והבנתם גבוהות יותר; אף שגם אלה שלא למדו ערבית, גם הם נמצאו כתומכים יחסית ברב-תרבותיות. כל זה מלמד על מדיניות בית הספר, על שיטות ההוראה, על התוכניות ועל התכנים להעביר שבית הספר מעביר. כמו כן גם על סגל המורים, שהוא בעצמו רב-תרבותי ותומך בנושא.

בית הספר הוא רב-תרבותי, ומדיניות בית הספר מובילה לרב-תרבותיות, והמסר שעובר בין התלמידים באופן קבוע הוא מסר רב-תרבותי דמוקרטי, בלי כל השפעה של גורם חיצוני כלשהו.

אקלים בית הספר הוא רב-תרבותי והסביבה הלימודית היא סביבה רב-תרבותית. המושג רב-תרבותיות מרמז על תקשורת ועל יחסי גומלין בין תרבויות, תוך קבלת הלגיטימיות של כל תרבות. מכיוון שהאוכלוסייה בהרכבה היא רב-תרבותית, התקשורת היא הדדית ומתקיימים יחסי גומלין בין כל התרבויות. חינוך רב-תרבותי דורש פתיחות מחשבתית, חשיבה ביקורתית, אחריות, אמפתיה, תקשורת ושיתוף פעולה, מודעות לנושאים של זהות, מודעות וכבוד של זכויות אדם, אוריינטציה בין-לאומית, סובלנות, ויכולת לבחון את המציאות מנקודות מבט שונות (Batelaan and Gundare, 2000). אם בית הספר נושא את דגל הדמוקרטיה וחופש הביטוי, מה שאכן מתקיים בבית הספר הנחקר, אזי התוצאות מראות שאכן יש פתיחות בין אוכלוסיות התלמידים, יש חשיבה ביקורתית ויש אמפתיה למרות ההבדלים בגזע, במין, בדת ובתרבות. כמו כן, יש מודעות לנושאים של זהות ויש כבוד הדדי. כל זה בא לידי ביטוי במערכת היחסים השוררת בין התלמידים בתוך בית הספר, ואני עצמי עד לדברים כאיש צוות המתפקד בתוך אקלים בית הספר.

החינוך לרב-תרבותיות עשוי לסייע בהנחלת אידיאולוגיה רב-תרבותית במערכות חינוכיות, בהן כל מרכיב, כמו: תרבות בית הספר, תוכנית הלימודים, שיטות ההוראה, סגל המורים ועוד, צריך לעבור שינוי מקיף תוך חתירה מתמדת לשוויון בין קבוצות התלמידים השונות. חינוך לרב-תרבותיות הוא רעיון או מושג, המצריך שינוי מערכתי כולל (Banks, 2001). לא קל לערוך שינוי מערכתי בעיקר בימים קשים אלה, אבל זה אפשרי עם קצת אומץ, יוזמה, השקעה ומאמץ. במשאבים מעטים אפשר לחולל שינוי, אפילו שינוי קטן אך משמעותי. כדי ליזום ולבצע את השינוי רק צריך להאמין. תקוותי היא לראות את השינויים האלה קורים גם בכל בתי הספר בישראל, העבריים והערביים כאחד.

בנקס משתמש במונח להגדרת מאמץ לרפורמה כללית של בית הספר המכוון להגביר שוויון חינוכי לקשת של קבוצות אתניות, תרבותיות וכלכליות (Banks, 1997). מאחר שהאוכלוסייה מגוונת בבית הספר, התוכניות ורפורמה חייבות להיות מגוונות ונדרש מאמץ כדי להגביר את השוויון. השאלה מה קורה בבתי ספר עבריים אחרים שבהם האוכלוסייה אינה מגוונת? בית ספר ממגזר אחר או מעדה אחרת?

לפי דעתי, מי שאמור לתת את התשובה לשאלה זו הוא משרד החינוך, שאחראי לכל בתי הספר במדינה. המדיניות של משרד החינוך ותוכניות הלימודים חייבות להיות תחת גג של רפורמת רב-תרבותיות, בלי קשר להרכב אוכלוסיית בית הספר.

על פי יוגב (2001), לישראל מתאימה הגישה הפלורליסטית, אך בפועל רווחת הגישה הפרטיקולארית. יוגב מאמין כי הפעלת מדיניות פלורליסטית, המדגישה חינוך לרב-תרבותיות בכל מערכת החינוך, היא כורח המציאות, ועל מדיניות כזאת להיות מופעלת בכמה שלבים: ראשית, על משרד החינוך להכיר במשמעותו הערכית של הפלורליזם החברתי. שנית, יש ליצור שינוי מבני-מערכתי, שיאפשר אוטונומיה חינוכית לכל מגזר מתוך שיתוף כל המגזרים בכל הקשור לערכים המוסכמים על כולם. שלישית, יש ליצור תוכניות לימודים ייחודיות העוסקות בחינוך ערכי לרב-תרבותיות. תוכניות אלה ינחילו ידע ברב-תרבותיות ויאפשרו לדיון ערכי בפלורליזם. רביעית, בשלב הזה יש ליצור שינוי כולל בתוכניות הלימודים, ולהטמיע תכנים רב-תרבותיים במקצועות הוראה רבים ככל האפשר. בשלב האחרון, יש להוביל שינוי בתוכניות להכשרת מורים, ולתת בהן משקל רב יותר לחינוך לפלורליזם חברתי. במילים אחרות, יש לערוך רפורמה בהכשרת המורים בישראל ולפנות בה מקום מרכזי לחינוך לרב-תרבותיות. דרך רכישת השפה הערבית אפשר להטמיע חינוך רב-תרבותי. אם הכול נעשה מתוך רצון טוב והכשרה מתאימה, עם העברת מסר בצורה הטבעית ביותר שניתן, אפשר דרך בית הספר גם להתגבר על הסטריאוטיפים. כפי שגרס בנקס, יש חשיבות לחינוך לרב-תרבותיות, המקדם הבניית ידע על אודות ההיסטוריה והתרבות של בני הקבוצות האחרות, לשנות את הסטריאוטיפים היום אצל התלמידים נעזרים בחשיפה. פוסטר (Foster, 1990) טוען, כי יש לחשוף את התלמידים לתרבויות ולהיסטוריות של מיעוטים אתניים, ולהציג קבוצות אלה בתוכנית הלימודים באופן חיובי יותר. אם אוכלוסייה מסוימת היא אוכלוסייה מרובת תרבויות, על ידי

החשיפה אפשר להפוך אותה לרב-תרבותית ולצמצם אצל התלמידים את הסטריאוטיפים. חשיפה לתוכנית הוראה, לנורמות וליחסי גומלין בין הרוב למיעוט, לאסטרטגיות הוראה ולמידה, לפעילויות חינוכיות, ולמפגשים יכולה לשנות עמדות שליליות לעמדות חיוביות יותר.

על פי קימרלינג (2004), שטוען כי רב-תרבותיות היא מצב חברתי-פוליטי שבו לא רק מתקיימים שוני וגיוון חברתי, אלא גם מוענקות אוטונומיה מוסדית ולגיטימיות לתרבויות השונות, המושג "רב-תרבותיות" נמצא בהתהוות, ולכן משמעויותיו משתנות מדי פעם. לאמירה זו מצטרף גם אני. אמנם בבית הספר שאני מלמד בו יש לגיטימיות לתרבויות השונות, אבל אין במדינה כולה אוטונומיה מוסדית. לכן, על פי ההגדרה הזו, אנו חיים במדינה שהיא מרובת תרבויות ולא רב-תרבותית. משום כך, מקרה ולו גם הקטן ביותר יכול לשנות את המצב ואת האווירה. לשינוי זה שותפות בעיקר ההשפעות הפוליטיות. למרות ריבוי התרבויות יש אופטימיות זהירה לקראת רב-תרבותיות. מי שמחזק את העמדה הזו הם החוקרים מאוטנר, שגיא ושמיר (1998), שאמרו כי החברה הישראלית מורכבת מקבוצות תרבותיות ואתניות. בישראל קבוצות תרבותיות אלה אינן מתייחסות זו לזו ביחס חיובי של דיאלוג. כל זמן שאין יחס חיובי, אזי אנו נוטים לחברה מרובת תרבויות ולא לחברה רב-תרבותית. כל אירוע שקורה במדינה, אם לטוב או לרע, יכול לשנות את העמדות מחיוביות לשליליות ולהפך.

אינטראקציה בין קבוצות תרבותיות מחייבת מעבר לשלבים גבוהים של רגישות רב-תרבותית. מחקרים רבים הובילו למסקנה, כי מפגש או מגע עשויים לשנות עמדות ויחסים בין קבוצות שונות בכיוון החיובי. היום בבית הספר שלנו יש אינטראקציה משום שהאוכלוסייה היא רב-תרבותית, לכן חשוב ההרכב של האוכלוסייה, בעיקר בבתי הספר, ואם קיימת אינטראקציה בין התלמידים הבאים מתרבויות שונות או לא. כדי לחזק את הרעיון הזה עלינו לפעול ולדאוג לקיום מפגשים שיש בהם אינטראקציה בין כל התלמידים, ובין האוכלוסיות השונות בחברה. כיום מתקיימים בבית ספרנו מפגשים קבועים עם בתי ספר ערביים באזור, בפרויקט שנקרא "מצטיינים". פעם בשבוע ואפילו פעמיים בשבוע התלמידים נפגשים, פעם בבית הספר שלנו ופעם בבית הספר האחר, ופועלים יחד ביצירת פרויקטים משותפים תוך חיזוק האינטראקציה האישית והחברתית בין שתי התרבויות. עלינו לדאוג לקיום מפגשים מסוג זה, כי הדבר עוזר בחיזוק העמדות החיוביות כלפי "האחר", וכלפי כל חברה בעלת תרבות שונה משלנו.

המגזר הערבי בישראל נתפס בעיני הרוב "כתרבות אחרת", זהו מיעוט אתני, דתי, לשוני, לאומי וגיאוגרפי. מדינת ישראל החליטה להקים שתי מערכות חינוך שונות, והכירה בהבדלים הלשוניים ביניהן. סוגיית "הרב-תרבותיות" הפכה לרלוונטית כאשר הולך ועולה מספרם של בתי הספר הדו-לשוניים, שיש בתוכם תלמידים ערביים ויהודיים שלומדים יחד, כמו בית הספר "גליל" בגוש משגב, וכמו בית הספר "גשר על הוואדי" באזור המשולש. בשנים האחרונות חלה, אמנם, קרבה תרבותית בין יהודים לערבים במידה מסוימת, אך עדיין לא מתקיים בחברה הישראלית פלורליזם תרבותי נורמטיבי, אלא רק ניצנים של פרויקט מסוג זה.

לטענת בנקס (Banks, 1997), האתגר של החינוך לרב-תרבותיות בתיאוריה ובמעשה הוא להגביר שוויון בעבור קבוצה חלשה מסוימת, בלי להגביל עוד יותר את ההזדמנויות של קבוצה אחרת, אף על פי שהצרכים של הקבוצות החלשות השונות דומים. לכן, על פי בנקס, מטרות החינוך לרב-תרבותיות הן שינוי סביבת בית הספר, כך שתלמידים "חריגים", בני תרבויות, מעמד, מגדר, גזע, דת "אחרים" יהיו בעלי הזדמנויות שוות ללימודים; הרחבת ההישגים וסיוע לפיתוח ביטחון ביכולתם האקדמית של תלמידים אלה להצליח ולהשפיע על מוסדות כלליים, פוליטיים וחברתיים. כדי ליישם חינוך רב-תרבותי בבית הספר, יש לבחון את יחסי הכוחות, ועל כל בית ספר לערוך רפורמה משלו. יש לשנות את מטרות בית הספר, את ערכיו, את הצהרותיו, את המבנה החברתי שלו ואת הנורמות המוסדיות. גורמים אלה הם בעלי ההשפעה הגדולה ביותר על שינוי הסביבה הבית-ספרית, משום שהם בונים עמדות כלפי בני אדם מקבוצות שונות (Banks, 1997).

מחקרי מוכיח, כי אכן קבוצת המחקר שייכת לבית ספר שעבר שינויים מהותיים בהרכב האוכלוסייה שלו: מבית ספר הומוגני של חברת בני קיבוץ הוא הפך לבית ספר בעל ריבוי תרבויות. העובדה שמדיניות בית הספר וערכיו דגלו ברב-תרבותיות גם אם הדבר לא הוגדר במפורש, הביאה לכך שקבוצות התלמידים בהתגבשותן הפכו לחברה רב-תרבותית. מכאן, שתוצאות המחקר מצדיקות את כל מה שנאמר והוזכר בעניין העמדות כלפי הרב-תרבותיות והחינוך לרב-תרבותיות, ובעניין הבנת מקורות הקיפוח של המיעוט הערבי והעמדות כלפי הכרת "האחר" שבתוכנו.

לא לבטל הבדלים

חינוך לרב-תרבותיות הוא לא רק היכרות עם תרבות "האחר" אלא עיצוב סביבה המשקפת את השונות התרבותית, ובעיקר יצירת שינויים מבניים המבטאים את השוני התרבותי, דרך רכישת שפת "האחר". החינוך צריך להיות מעוצב כך שיתאים לכל תרבות, לכל גזע ולכל קבוצה תרבותית. המפתח לחינוך רב-תרבותי הוא העזרה הניתנת לתלמיד כדי שיוכל לפתח יכולת חוצה תרבותיות. רב-תרבותיות אינה שואפת לאחדות המבטלת הבדלים, אלא להסתכלות חברתית אחידה המדגישה ייחודיות של כל אחד ומכירה במשותף ובשונה שבתוכה, תוך קיום דיאלוגים המשתפים את כל התרבויות.

חינוך לעמדות רב-תרבותיות בבית

המשפחה כסוכנת חברות משמעותית בעיצוב עמדות (משוניס, 1999), נוסף על המתרחש בבית הספר. כך שאם משפחה מעודדת את הנער או את הנערה ללמוד את השפה הערבית, ומעוניינת שיהיה להם קשר עם משפחה ערבית, ואם הסביבה מתייחסת אל הנערה/ה שלומד את השפה הערבית בחיוב, והם משוחחים בחופשיות על נושאים אקטואליים שקשורים לערבים, אזי יגדלו הסיכויים של צעירים אלה לפתח עמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות.

כאשר החינוך בבית הוא דמוקרטי ומעודד ומשפיע על החינוך בבית הספר, התוצאות הן חיוביות. עידוד המשפחה לתלמיד או לתלמידה ללמוד את השפה הערבית ותרבותה משפיע לטובה, ומחזק יחס חיובי כלפי השפה הערבית וכלפי דובריה. כאשר התלמידים גדלים בסביבה שתומכת ומעודדת ומשקיעה מאמץ רב בהנחלת השפה הערבית, הם יכולים ללמוד ולהכיר טוב יותר את "האחר" שבתוכנו. דרך הכרת ה"אחר" אפשר להכיר את התרבות שלו, ולכבד את הדעות שלו. ההשפעה נובעת מעצם העובדה, שהמשפחה מגלה נכונות לשוחח עם הבן/הבת בחופשיות על נושאים אקטואליים שקשורים לחברה הערבית. כמו כן, היא מעודדת אותו ללמוד את השפה הערבית, ומוכנה ומסכימה שיהיה לבן או לבת קשר ידידותי כלשהו עם חבר ערבי, בלי תלות בסוג החברות ובמאפייניה. אם גם החברים של הבן או הבת מתייחסים באופן חיובי לכך שהוא עוסק בלימוד השפה הערבית, ושיש לו/לה חבר ערבי, ושאפילו יש רצון ליצור קשר בין המשפחות, אזי כל זה מעיד על נכונות ועל תמיכה של הסביבה הביתית ברב-תרבותיות של הבן/הבת. כמעט אין היום משפחה יהודית שאין לה קשר כזה או אחר עם משפחה ערבית. חשוב שההיכרות תהיה עמוקה, רצינית ועניינית ותומכת, כדי שתתאפשר יצירת מערכות יעילות תוך כבוד הדדי

והערכה הדדית, מנקודת מוצא המובילה למערכת שוויונית בעלת ערך מוסרי ממדרגה ראשונה.

שילוב של אקלים בית הספר עם אקלים הבית יכול להוביל לתוצר של תלמיד רב-תרבותי, החושב אחרת ומוכן לקבל את המציאות כמות שהיא, בהבנה עמוקה על בסיס שוויון.

המלצות יישומיות

מטרת המחקר הייתה לבחון עמדות של תלמידים ששפת אימם עברית הלומדים את השפה הערבית בבית הספר היהודי, בנושא מעמד השפה הערבית בבית הספר היהודי, ואת הקשר בין עמדות אלה לבין עמדות כלפי רב-תרבותיות. חשוב לציין שהיו מאמרים שעסקו באופן כללי בבדיקת השערות המחקר.

בצד הפעילות הענפה בתחום ההפגשה בין שתי האוכלוסיות, נוצר הצורך להוביל מהלך אמיתי לחיזוק מעמדה של השפה הערבית בקרב האוכלוסייה היהודית. מערכת החינוך הפורמאלית היא המקום הטבעי ביותר ליצירת השינוי, דבר שמחייב שינוי גישה ונקיטת צעדים מעשיים. הנושא מורכב, ולא קל להשגה. נעשו ניסיונות בעבר, והחובה היא לגייס משאבים למאמצים מחודשים.

להלן כמה המלצות שברצוני להעלות, הנוגעות במיוחד למערכת החינוך ולממסד העומד מאחוריה:

מערכת החינוך צריכה לעזור לתלמידים לפתח תחושת אמפתיה כלפי השונה ו"האחר"; להראות נכונות לקבל קבוצות אחרות למרות השוני. כדי לקיים חינוך לרב-תרבותיות צריך להכיר בכך שאין תרבות אחת גבוהה משאר התרבויות.

על מערכת החינוך לקבל את השונות בתוך האחדות.

59

על תוכניות הלימודים, הן בבתי הספר, הן במוסדות להשכלה גבוהה, ליצור תשתית אוריינית משותפת לכל אזרחי המדינה ולשקף את הצרכים המיוחדים לכל קבוצה וקבוצה באמצעות הוספת תוכני לימוד מתאימים, שינוי דרכי ההוראה והתייחסות שוויונית לכולם.

49

מתוצאות המחקר עולה, שאכן נמצא שבקרב לומדי השפה הערבית, מעמד השפה גבוה יותר מאשר בקרב אלה שאינם לומדים אותה. לכן חשוב ללמד את השפה הערבית בבתי הספר היהודיים, משום שהיא משמשת גשר לרב-תרבותיות.

להלן כמה המלצות לפתרון הבעיות בלימודי השפה הערבית בארץ :

חקיקה : ועדת החינוך של הכנסת תוביל לחקיקה שתחייב הוראת השפה הערבית, שתכלול : שילוב השפה המדוברת והספרותית, ולימודי תרבות, דת, ומנהגים, בכל בתי הספר היהודיים כבר מבית הספר היסודי. כמו כן ייקבעו אמצעים לפיקוח ואכיפה.

שינוי מדיניות ברמה הלאומית : יש לשכנע את הציבור בכלל ואת ההורים בפרט בחיוניות המקצוע (קמפיין ציבורי). יש לשנות את המניעים ללימודי ערבית, ולשכנע כי הערבית היא שפת גשר בין האוכלוסיות בארץ ובמזרח התיכון. יש לשנות את הגישה הכוללת כלפי הערבים, ולהיעזר בהם כמורים במערכת וכאנשים שאתם מתרגלים את הערבית המדוברת.

ולבסוף, יש לחייב את לימודי הערבית ותרבותה כשפת חובה בחטיבות העליונות וגם באוניברסיטאות, כך שאדם משכיל בארץ ישלוט בשלוש שפות.

יש להנהיג חובת שיתוף מלא של האוכלוסייה הערבית בתעסוקה בבתי הספר ; יש לחזק את הקשרים עם האוכלוסייה הערבית, על ידי שילוב של מורים ערביים בבתי הספר כחלק מן ההתמודדות עם המחסור במורים להוראת השפה הערבית. הדבר מחייב תהליכי הכשרה וקליטה מיוחדים. הערבים בארץ הם האנשים הטובים ביותר להעברת המורשת והתרבות הערבית ולהוראת הערבית, גם המדוברת וגם הספרותית. העסקתם גם תיצור מפגש תרבותי. לכן חשוב שילובם במערכת החינוך בבתי הספר העבריים. באחרונה גדל מספרם של המורים שעוסקים בהוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים. יש לחזק את שפת הדיבור (הערבית המדוברת), ולא ניתן לעשות זאת בלי שהלומדים יבואו במגע ישיר ומתמיד, ובתדירות גבוהה, עם האוכלוסייה הערבית, כמו בפרויקט "המצטיינים" שמתנהל אצלנו בבית הספר. יש לעבוד בשיתוף פעולה מלא עם ערבים בכל הדרגים במערכת החינוך, בכתיבת תוכניות הלימודים, בהוראה בכלל ובמיוחד בהוראת הערבית המדוברת. על משרד החינוך מוטלת האחריות להעלאת רמת השליטה בערבית, עם שלושה הדגשים : ראשון, טיפוח המורים ; שני, חיוב לימוד ערבית החל מן הכיתות הנמוכות ועד הבגרות והאוניברסיטאות ; ושלישי, הוראה בשפה הערבית.

יש לחזק את לימודי האזרחות, את ערכי השוויון וכבוד האדם, ואת החינוך להבנה, לסובלנות, לדו-קיום ולדמוקרטיה.

כדי לצאת ממעגל הקסמים שנוצר עם ירידת הכמות של הלומדים, ועם ירידת האיכות, יש לחייב ללמד את תלמידי ההוראה לשפה הערבית בערבית, באוניברסיטאות; לטפח את המורים ולהשקיע בהם בקורסים אינטנסיביים, בהם ילמדו לשלוט בערבית על כל רבדיה (תרבות, דיבור, ספרות, אקטואליה, מנהגים).

על משרד החינוך לחזק את החינוך ההומניסטי, שבהגדרתו הוא הקניית ידע האדם ותרבותו, והוא מבוסס על הכרה בערכי אנוש, ועל חופש הביטוי לרוח האדם. חינוך זה עשוי לחזק מגמות של הבנה הדדית, סובלנות ושיתוף פעולה, יסודות שיקדמו את האנושות בכלל ואת החברה בפרט. יישומה של גישה רב-תרבותית ניתן לבחינה על פי חלוקת הכוח וההתנהלות של יחסי העוצמה בין קבוצות תרבותיות שונות. עוצמה זו באה לידי ביטוי במשאבים, בהישגים, בהשפעה ובעמדות מפתח. כיום, כל אלה מעוגנים, לרוב, במדיניות ובמנגנונים המעדיפים את הקבוצה הדומיננטית. רב-תרבותיות שואפת לחלוקה הוגנת ושוויונית ככל האפשר בין כל הקבוצות בחברה.

יש ליצור תוכניות לימודים ייחודיות העוסקות בחינוך ערכי לרב-תרבותיות. תוכניות אלה ינחילו ידע על רב-תרבותיות, ויאפשרו דיון ערכי פלורליסטי. הן יקדמו שינוי כולל ויטמיעו תכנים רב-תרבותיים במקצועות הוראה רבים ככל האפשר, ובעיקר בהוראת השפה הערבית.

לשם כך יש לערוך רפורמה בהכשרת המורים בישראל, ולתת בה מקום מרכזי לחינוך לרב-תרבותיות ולפלורליזם חברתי.

מכיוון שהמחקר היה מצומצם, הצעתי היא לערוך מחקר מקיף יותר עם מספר תלמידים גדול, ואולי אף בבית ספר שמלמד ערבית כחובה בכל הכיתות, מול בית ספר שאינו מלמד ערבית. אולי כך נוכל לקבל תוצאות שמשקפות את האמת בצורה ברורה, מקיפה ויעילה יותר.

לבסוף, עלינו לשאוף שכל תלמיד שמסיים את בית הספר יהיה בוגר ערכי, בעל חשיבה יוצרת ועצמאית, הנוקט יוזמה ואחריות, עומד במשימותיו, תורם לסביבה החברתית והפיזית, מכיר ב"אחר" והופך לאדם בוגר שחוצה תרבויות.

ביבליוגרפיה:

- אריאן, א', אטמור, נ', הדר, י', (2007). *מדד הדמוקרטיה הישראלית 2007: לכידות בחברה שסועה*, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ולסטר, א' וחופי, מ' (2001). *מדריך למורה "שפה מספרת תרבות"*.
- יוגב, א' (2001). "גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית". *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית*. ירושלים: משרד החינוך.
- מאוטנר, מ', שגיא, א', ושמיר, ר' (1998). "הרהורים על רב תרבותיות בישראל". בתוך: מ' מאוטנר, א' שגיא, ור' שמיר (עורכים), *רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*. תל אביב: רמות.
- משוניס, ג' (1999). *סוציולוגיה*, האוניברסיטה הפתוחה: תל אביב.
- משרד החינוך, (2008). המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, *לשון ערבית לכיתות ז'-י"ב לבתי ספר העבריים*.
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית אגף המפמ"רים הפיקוח על הוראת ערבית ואסלאם. *חוזר המפמ"ר לערבית*. (1996).
- נר, ר' (1990). *מבוא לבלשנות*, יח' 1-3, 5-9, 10-12, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים – יהודים, בתוך א' יערו-ז' שביט (עורכים). *מגמות בחברה הישראלית*, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- קימרינג, ב' (2004). *מהגרים, מתיישבים, ילידים*, תל אביב: עם עובד.

Banks, J. A., (1997). "Multicultural Education: Characteristics and Goals". In J. A. Banks, and C. A. McGee Banks (Eds). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. and McGee Banks C. A. (2001). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: Wiley.

Batelaan, P. and Gundare, I. (2000). *Intercultural education cooperative learning and the changing society*. *Intercultural Education*, 11 (3), 31-34.

Foster, P. (1990). "Policy and practice in multicultural and anti-racist education – A case of study of a multi-ethnic comprehensive school. London education". *Review of education research*, 70 (1), 3-24.

Lambert, R. D. (1999). "A Scaffolding for Language Policy". *International Journal of Sociology of Language*, 137: 3-26.

Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). "Language in Israeli Society and Education". *International Journal of the Sociology of Language*, 137: 93-114.

שיטת הוראת הערבית על פי ספר הלימוד האמריקני "אלכתאב פי תעלם אלערביה" (الكتاب في تعلم العربية)



יאיר אור

בשנים האחרונות תחום הוראת הערבית בישראל ידע תנופה של חדשנות, ובצד הדגמים המסורתיים של הוראת השפה צמחו דגמים חלופיים המעוררים עניין רב. משרד החינוך פרסם תוכנית לימודים חדשה, המייחסת חשיבות לכל מיומנויות השפה ומדגישה את חשיבותו של שיח בין-אישי בערבית. במחוז תל אביב הוכנסה רצועה של ערבית מדוברת בתחילת כל שיעור, המשמשת הן כ"חימום" לשיעור והן כמקור לתוכן רב ערך של שיח בין-אישי בשפה המדוברת. התכנית "יא סלאם" מאת אלה ולסטר ואליאס פלאח אליאס פתחה צוהר לאפשרות של לימוד הערבית בגיל צעיר יותר מן המקובל כיום, ושל הקניית השפה המדוברת בצד השפה הספרותית. סדרת הספרים "ממתאז" מאת רות נסימי הכניסה את כל הוראת השפה לתוך הקשר של שיח אישי, המתרחק מפריטי שפה לא אישיים, כגון סיפורים ומאמרים. הספר הראשון בסדרת "לומדים ערבית" מאת חזי ברוש נצמד אמנם לשפה הספרותית, אך מציג דגם של שפה קלה ומפושטת, תוך הצעת שפע של חומרים המבוססים על דיאלוגים ואינטראקציה בין-אישית.

מדוגמאות אחדות אלה ניתן ללמוד, כי התחום מתחיל להתמודד עם כמה מן האתגרים של הוראת הערבית במאה ה-21; עידן שבו דוברי ערבית, באמצעות האינטרנט והטלוויזיה הלוויינית, נחשפים ללהגים ולגוונים רבים של השפה תוך שימוש במגוון שיטות ואמצעים טכנולוגיים; עידן שבו הגבולות בין ערבית

ספרותית למדוברת מיטשטשים, והשפה הספרותית הופכת לשפה מדוברת בדיונים באולפן ובסדרות מדובבות, בעוד השפה המדוברת הופכת לשפה כתובה בפרסומות, בגרפיטי, במסרונים ובדואר האלקטרוני. למרות נסיבות משתנות אלה, קשה להכחיש כי חלק ניכר של הוראת הערבית בישראל עודנו נטוע בתוך מסגרת שמרנית של הוראת השפה, וכי למסורת החזקה של הוראת ערבית בישראל יש עדיין אחיזה איתנה. מסורת זו אינה בהכרח דבר רע, ולמעשה היא מבוססת על ניסיון רב-שנים ורחב-היקף של מורים לערבית. עם זאת, התחום עדיין מציב אתגרים רבים, כפי שמלמד סקר נרחב בהשתתפות מורים, תלמידים ומנהלי בתי ספר (הים-יונס ומלכא, 2006), ולכן מורים, מחנכים ומעצבי תוכניות לימודים אינם חדלים לתור אחר דרכים להנגיש את השפה לדור חדש של תלמידים, שיש לו יכולות, צרכים ותחומי עניין אחרים מאלה של הדורות הקודמים.

בירור כיצד השפה נלמדת במקומות אחרים בעולם הוא אחד המקורות החשובים ללימוד על אפשרויות ודרכים חדשות להוראת השפה. בבתי הספר באירופה ובצפון אמריקה הערבית אינה מקצוע חובה, ורובם המכריע של לומדי הערבית הם בני דור ראשון, שני או שלישי של מהגרים מארצות ערב, שהערבית היא שפת הבית או שפת מורשת בעבורם, וכן מוסלמים שאינם ערבים (פקיסטאנים, אינדונזים, איראנים וכו'), הלומדים את השפה לקראת לימודי הקוראן. כמו כן, הערבית היא שפה בעלת חשיבות רבה בעולם למטרות דיפלומטיה וביטחון, ועובדה זו מביאה לתחום תלמידים נוספים. סוג רביעי של תלמידים הוא אלה הנמשכים לתחום מתוך עניין אינטלקטואלי, תרבותי או אידיאולוגי בשפה ובתרבות הערבית. רוב ההוראה של ערבית בעולם המערבי מתקיימת במכללות ובאוניברסיטאות, ורק מיעוט שלה מתקיים בבתי הספר היסודיים והתיכוניים.

מאמר זה יתמקד בשיטה בולטת אחת של הוראת הערבית, שפותחה בסדרת ספרי הלימוד *الكتاب في تعلم العربية* של אוניברסיטת ג'ורג'טאון בווישינגטון. הסדרה, שחוברה על ידי קריסטן ברוסטאד, מחמוד אלבטל ועבאס אל-תונסי, זכתה להצלחה רבה בארצות הברית ואף מחוצה לה, והפכה לסדרה היחידה כמעט המשמשת כיום באוניברסיטאות ואף בבתי ספר תיכון בארצות הברית. הגישה ותהליכי ההוראה שמאחורי סדרת ספרים זו ייבחנו בהרחבה, בדגש על מה שמייחד את תפיסת העולם העומדת בבסיסה, לעומת שיטות לימוד מסורתיות. הסדרה נחשבת למהפכנית, והיא הציבה לה כמטרה לשנות את דרכי ההוראה של הערבית באוניברסיטאות. לסדרה קודם ספר ללימוד

האותיות ששמו ألف باء. הספר הראשון בסדרה (מהדורה ראשונה 1995; מהדורה שנייה 2004; מהדורה שלישית 2011) מיועד ללימוד הערבית מיד עם תום לימוד האותיות ותבניות בסיסיות ביותר בשפה.

המאפיין הבולט ביותר במהדורה השלישית של הכרך הראשון בסדרה (Brustad, Al-Batal, & Al-Tonsi, 2011) הוא השימוש המקביל בשלושה וריאנטים לשוניים: ערבית ספרותית, הלהג של קהיר והלהג של דמשק. כפי שנכתב בהקדמה למורים, כוונת המחברים היא, שהמורים ילמדו את הערבית הספרותית ועוד להג מדובר לבחירתם. בספר, המודפס בצבע מלא, כל אחד מסוגי השפה מסומן בצבע שונה, כך שקל להסביר לתלמידים בתחילת לימודיהם למה להתייחס וממה להתעלם. העובדה שהספר ממוקד כולו בשפה תקשורתית ובשיח אישי מאפשרת את הגשתם של טקסטים תחילה בכל אחד משני הלהגים ואחר כך בערבית ספרותית. הספר מקיף אוצר מילים של כ-400 מילים בסיסיות בערבית ספרותית ומקבילותיהן המדוברות, אלה בצד אלה, אם כי הרוב המכריע של המילים זהה בכל סוגי השפה ואינו מצריך לימוד נוסף. מחברי הספר מצביעים על כך שהלהג המדובר והשפה הספרותית מעצימים זה את זה, והשילוב ביניהם אינו מעכב את הלימוד אלא מסייע בהטמעה של החומר.

כל חומרי הספר נסובים על סיפור בהמשכים שבמרכזו דמותה של מהא, סטודנטית ניו-יורקית, שאביה מצרי ואמה פלסטינית. ב-13 פרקי הספר ובסרטוני ה-DVD הנלווים להם, היא וקרובי משפחתה מספרים על עצמם. מהא מתכוננת לביקור במצרים אצל משפחת אביה, ובין הדמויות המספרות את הסיפור מנקודת מבטם אפשר למצוא את מהא עצמה ואת ח'אלד, בן דודה החי בקהיר. בסרטונים בלהג הדמשקאי מוצגת עלילה מקבילה, אך שמות הגיבורים הם נסרין וטארק. הסדרה צולמה חלקה בארצות הברית וחלקה בקהיר ובדמשק, ולאורך הסיפור מתקבלים פרטים רבים יותר על הדמויות ועל הקשר ביניהן, והלומדים מתוודעים למשפחתה המורחבת של הגיבורה, ומתכוננים אתה יחד למפגש המרגש המצפה לה. כל הפרקים מצולמים שלוש פעמים – בערבית ספרותית ובשני הלהגים המדוברים – ודרך הטקסטים המקבילים התלמידים יכולים לעמוד מקרוב על ההבדלים בין השפות.

הנה, למשל, הטקסט של הפרק הראשון בערבית ספרותית (חשוב לציין כי הטקסט איננו מודפס בספר, אלא הוא מיועד להבנת הנשמע ומובא בסרטון הווידאו ועל גבי קובץ שמע בלבד): أنا اسمي مها محمّد أبو العِلا. أنا مصريّة.

أسكن في مدينة نيويورك في منطقة بروكلين. والذي مصريّ يعمل في الأمم المتحدة
ووالدتي فلسطينية تعمل في جامعة نيويورك. أنا طالبة في نفس الجامعة وأدرس فيها الأدب
الإنجليزيّ.

כבר מן הטקסט הקצר הזה אפשר להיווכח בדגש התקשורתי המושם בחומר
הלימוד. צורות ההווה-עתיד (أسكن، يعمل، تعمل، أدرس) נלמדות לפני צורות
העבר, ואחד ההדגשים החשובים של השיעור הראשון הוא צורות הזכר והנקבה
(مصريّ – فلسطينية).

כפי שמחברי הסדרה מעידים מן הניסיון שנצבר משימוש בתוכנית, בסוף הכרך
הראשון בסדרה, המקביל לשנת לימודים אחת בת חמש שעות שבועיות (ועל
עבודה בהיקף דומה של התלמידים בבית), התלמידים מגיעים לרמת ביניים
בכל המיומנויות. מטרות הספר הן, שלאחר שנת לימוד אחת התלמידים יוכלו
לדבר על עצמם, על חייהם ועל סביבתם, ליזום ולקיים שיחות על נושאים מחיי
היום-יום עם דוברים ילידיים משכילים, הרגילים לשוחח עם תלמידי ערבית
כשפה זרה; הם יהיו מסוגלים לקרוא טקסטים אותנטיים פשוטים בנושאים
מוכרים ולהבין את הרעיונות הראשיים העולים בהם בלי שימוש במילון,
ויהיה להם די ביטחון לנחש את המשמעות של מילים חדשות מתוך ההקשר;
הם יהיו מסוגלים לכתוב רשימות לא פורמליות וחיבורים על נושאים מוכרים
הקשורים בחיי היום-יום; הם יהיו מסוגלים להבין ולהפיק בדייקנות את
מבני המשפט הבסיסיים בערבית; הם יכירו את ההבדלים בין ערבית פורמלית
לערבית מדוברת, במערכת הצלילים ובמבנים הבסיסיים; תהיה להם הבנה
כללית של היבטים של התרבות הערבית הקשורים לחיי היום-יום, לרבות
ביטויים חשובים המשמשים בין חברים ומכרים.

רעיון מרכזי שמפתחי השיטה מדגישים הוא "הפעלה" (activation, תפעיל) של
החומר הנלמד. תפקיד המורה הוא לא רק ללמד את המילים ונושאי הדקדוק,
אלא "להפעיל" אותם אצל התלמידים, כך שהם יתחילו לחלק מן הידע האקטיבי
של התלמידים – תהליך האורך זמן רב יותר מלימוד רגיל. לכן גם יש לצפות
כי כמות הפריטים "המופעלים" בשיעור אחד תהיה קטנה יחסית. "הפעלת"
הפריטים כרוכה בתרגול מכאני רב, בעזרת מגוון תרגילים המיועדים לכיתה
ולבית (תרגילים אינטראקטיביים באתר אינטרנט ייעודי). מחברי הספר אינם
מצפים מן התלמידים לשלוט בכל הדקויות של הלהג המדובר, או להפריד
באופן מדויק בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת בשלב זה של הלימוד.

לדבריהם, סביר שהלומדים בשלב זה ישתמשו במבנים הזמינים להם ביותר, והדיוק המשלבי בין שפה פורמלית למדוברת יתפתח אצלם רק מאוחר יותר.

בתחום הדקדוק נלמדים נושאים שונים, ככל שהם עולים בסרטונים ונובעים מצרכים תקשורתיים. עובדה זו מחדדת הבדל חשוב בין שיטות הוראה מסורתיות (כגון שיטת "דקדוק-תרגום") לבין הוראה קומוניקטיבית: בעוד בהוראה המסורתית הקניית הדקדוק נראית "מסודרת" ושיטתית יותר, בגישה התקשורתית נושאי הדקדוק מטופלים רק כאשר הם נדרשים לצורך הבנה של החומר או לצורכי תקשורת. כך, למשל, הספר מלמד את בנייני הפועל לא לפי סדרם, אלא מציג תחילה את הבניינים הקלים, הנפוצים והחשובים יותר מבחינה תקשורתית, ממש כשם שהאותיות אינן נלמדות לפי סדרן באלף-בית. בנוסף, בשיטה המסורתית יש ניסיון למנוע את החשיפה של תלמידים לדברים שעדיין לא נלמדו בצורה מסודרת (כגון ריבוי שלם זכר או מילים שימושיות כגון לִכְנֹן). בהוראה התקשורתית יש נטייה לכלול צורות שעדיין לא נלמדו כאשר הן נדרשות מבחינה תקשורתית, גם אם התלמידים עדיין אינם שולטים בכללי השימוש המלאים של צורות אלה. התלמידים נחשפים לנושאים אלה באופן ראשוני, כהכנה לקראת הלימוד בעתיד.

אחד הדברים העשויים להיראות מוזרים בעיני מורים מישראל הוא, למשל, העובדה, כי בשלב זה של הלימוד נטיות הפועל והשם אינן כוללות את גופי הנקבה أَنْتָּ ו-هَنَّ. ונראה שעובדה זו דורשת הסבר. ראשית, התחושה של מורים דוברי עברית כאילו הם מלמדים את כל גופי הפועל והשם כבר בשלב מוקדם איננה אלא אשליה, שכן, למעשה, בישראל מלמדים רק את הגופים המוכרים לתלמידים מן העברית, ולכן הנטייה כוללת את הגופים "אתן" ו"הן"; גופי הזוגי בערבית נדחים בדרך כלל לשלב מאוחר יותר, כך ש"הזוגי" נלמד כנושא נפרד. כאן, בשיטה האמריקנית, לא רק "הזוגי" נדחה לשלב מאוחר קצת יותר, אלא גם גופי הרבות, שאינם מופיעים בטקסטים והכוללים סיבוך שאינו מוכר לדוברי אנגלית. למעשה, עקומת הלימוד הנדרשת בספר האמריקני תלויה יותר מן המקובל בספרים הישראליים, משום שעל דוברי האנגלית ללמוד שלושה גופים במקום הגוף you המוכר להם בשפתם (أَنْتِ، أَنْتِ، أَنْتُمْ), בשעה שדוברי העברית אינם לומדים כלל, בשנות הלימוד הראשונות, גופי פועל ושם שאינם קיימים בעברית. ניתן אפוא להצדיק במידת מה את בחירתם של הכותבים, שלא רצו להעמיס בשלב זה כינויי גוף נוספים על הלומדים.

בין נושאי הדקדוק המופיעים בכרך הראשון אפשר למצוא את הנושאים הבאים: נטיית הפועל בהווה-עתיד (المضارع) ושליטתו בבניינים שונים, מין

דקדוקי, תווית היידוע, שאלות בסיסיות, כינויי הגוף בתפקיד נושא, ריבוי, התאמה של ריבוי שאינו מציין בני אדם, משפט שמני, הסמיכות, כינויי שייכות, תנווין פתחה (בתוארי הפועל), צירופים שמניים של שם + תואר, כינויי הרמז *هذا* ו-*هذه*, המצדר, "למה?", "כדי ל-", "משום ש-" (לماذا? لِمَ مصدر, لِأَنَّ, بسبب) ועוד. ניתן להיווכח, כי הסדר מודרך במידה רבה על ידי שיקולים תקשורתיים, ולכן ההווה קודם לעבר, תנווין פתחה קודם ליתר המערכת של הניקוד הסופי, וביטויים שימושיים כגון "משום ש-" (لِأَنَّ) נלמדים הרבה לפני שהם מחוברים להקשר הדקדוקי הרחב שלהם, כגון "אִן ואחיותיה" או "המנצבות". ההתקדמות בחומר הלימוד מבטיחה שהתלמידים עוד יחזרו אל נושאים אלה, וימקמו אותם בהקשר הדקדוקי הרחב, אולם התלמידים לומדים להשתמש במבנים החשובים מבחינה תקשורתית כבר בשלבי לימוד מוקדמים.

מוקד נוסף של הוראת הדקדוק קשור בהבדלים בין השפה הספרותית ללהגים המדוברים. ההבדלים מתמקדים בהבדלים בהגיית העיצורים והתנועות, בצורות השלילה ובנטיית הפועל, אך כאמור, אין מטרת הקורס שהתלמידים ישלטו בכל הדקויות של להג ספציפי, אלא יוכלו לדבר על נושאים פשוטים בערבית קלה, על-אזורית. הדגש העיקרי של הלימוד בשנה הראשונה מושם בתורת הצורות – נטיית הפועל בבניינים השונים והיכרות עם משקלי השמות – ונושא הניקוד הסופי נדחה לשלב מאוחר יותר, הואיל ולתפיסתם של המחברים, אין השליטה ביחסות תואמת את הרמה שהתלמידים נמצאים בה בשלב זה. הספר משופע בתרגילי דקדוק למיניהם, ויש בו טבלאות עזר רבות ומפתח לפי נושאים דקדוקיים.

בתחום הבנת הנקרא, מחברי הספר מעודדים קריאה לשם מציאת מידע בסיסי בלבד. הם אינם מעודדים שימוש במילון, ואינם מעודדים קריאה ליניארית של הטקסטים מתחילתם ועד סופם, אלא רק ליקוט מידע מתוכם. בפרקים הראשונים קטעי הקריאה הם בעיקר רשימות, תפריטים וכדו', ורק מאוחר יותר מובאות פסקאות שלמות. הטקסטים, כמו גם רוב התרגילים, מובאים בניקוד חלקי בלבד, היות שמחברי הספר מבקשים להרגיל את התלמידים לקרוא בלי ניקוד כבר בתחילת לימודיהם. לניקוד החלקי יש גם מגרעות אפשריות: הוא יוצר תלות של התלמידים בחומר המוקלט ובשיעורים בכיתה, לשם הבנת הביצוע הקולי המדויק של המילים, ואינו מאפשר לתלמידים לקרוא באופן עצמאי ובביטחון. נראה שהיה טוב יותר אילו, לשם הרגלת התלמידים לקריאה בלי ניקוד, היו ניתנים לתלמידים תחילה טקסטים מנוקדים ללימוד, ורק לאחר שהקטע נלמד היטב, היו מקבלים את אותם הטקסטים בלי ניקוד לשם תרגול הקריאה בטקסט לא מנוקד.

ביבליוגרפיה:

הים-יונס, א', ומלכא, ש'. (2006). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי: מחקר הערכה. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

Brustad, K., Al-Batal, M., & Al-Tonsi, A. (2011). *Al-kitaab fii tacallum al-carabiyya: A textbook for beginning Arabic: Part One* (3rd ed.). Washington, DC: Georgetown University Press

”קיצור דברי ימי הערבים”



ד”ר ישראל בן-דור

בין הספרים שנותרו מספרייתו של סבי, שלום אלדאודי, שהיה המורה הראשון לערבית בבית הספר הריאלי העברי בחיפה עם הקמתו, נמצא גם ספר צנום וצנוע במידותיו (כ-120 עמודים בפורמט קטן) – ”קיצור דברי ימי הערבים” – ספר להוראת תולדות הערבים והאסלאם, שהתפרסם בעברית בשנת 1936 בהוצאת ”עבר” בירושלים. הספר נכתב על ידי אליהו יגנס, בן המושבה פתח תקווה, בהיותו צעיר לימים. החיסרון הקיים בספר לימוד להוראת נושא זה וייעודו של הספר הוגדרו על ידי הכותב בהקדמה, והדברים רלוונטיים גם כיום:

”נזדמן לי להיפגש עם מורי היסטוריה שונים בבתי ספר תיכוניים בארץ וגם עם תלמידים רבים, וכולם כאחד קבלו על חוסר ספר לימוד עברי מתאים להיסטוריה הערבית, ספר שבו יוכלו התלמידים בייחוד למצוא עזר בלימודיהם, ועל פיו יוכלו בני הנעורים להכיר את תולדות העם היושב בצדנו בארץ.

”בספר זה השתדלתי לתאר בקיצור את דברי ימי הערבים, מימי מוחמד עד סוף תקופת בית עבאס וגירוש הערבים מספרד. במסגרת הידיעות הנדרשות בייחוד בארבע הכיתות הגבוהות של בתי הספר התיכוניים בארץ. כוונתי העיקרית היא לעמוד על המאורעות החשובים ביותר שאירעו לערבים בתקופה הנ”ל, בין מבחינה מדינית וכלכלית ובין מבחינה חברתית ותרבותית. השתדלתי עד כמה שאפשר לפסוח על המקרים הטפלים או הסיפורים שאין להם ערך היסטורי, העלולים להאפיל על העיקר. ניסיתי להעביר לפני הקורא בצורה תמציתית את התופעות החשובות ביותר בהיסטוריה הערבית. התרחקתי עד כמה שאפשר מסגנון מדעי כבד והשתדלתי להביע את הדברים בסגנון פשוט ושוטף בכדי להקל על הלומד והמעייין”. (מן ההקדמה).

המחבר הודה בהקדמה לפרופסור יוסף יואל ריבלין (1889 – 1971), המזרחן הנודע, נצר למשפחת ריבלין הירושלמית, שהוציא לאור את תרגומו הקלאסי של הקוראן לעברית בשנת 1936; לאברהם קיסילביץ, מאנשי פתח תקווה ומורה בגימנסיה אחד העם, שחקר את השפה העברית, פרסם כמה ספרים בדקדוק השפה העברית והתמחה בתרבות הערבית ולד"ר אדם נח בראון, שהוסיף לספר סקירה על ההיסטוריוגרפיה הערבית, שצורפה כ"פתח דבר" לספר. בסיום הסקירה, כתב בראון: "בעברית אין שום תקציר של דברי ימי הערבים, ובספר 'קיצור דברי ימי הערבים' התכוון וניסה המחבר הצעיר אליהו יגנס למלא את החיסרון. ואם יתעורר הקורא ע"י ספר זה לחקור ולקרוא בספרי ההיסטוריה של הערבים ובמחקרים והחיבורים שנכתבו בשפות שונות על תולדות הערבים והיה זה שכרו". ד"ר אדם נח בראון (1892 – 1960), מאנשי המכון למדעי המזרח (שהוקם ב-1926) באוניברסיטה העברית בירושלים, התמחה בין היתר בחקר הספרות הרפואית היהודית-ערבית של ימי הביניים, ובשנת 1932 קיבל פרס על מחקריו ("דבר", 29 ביוני 1932).

מי היה אליהו יגנס? אליהו יגנס נולד בפתח תקווה ב-12 בדצמבר, 1913, ונפטר ב-22 ביולי, 1988. הוריו נמנו עם וותיקי המושבה. אבי אמו, ר' משה סאלאנט, ייסד בשנת 1893 את מלון סאלאנט ביפו, שהיה אחד מבתי המלון הראשונים, וחלוצים ואישים שונים מצאו בו את משכנם הראשון עם עלותם לארץ. אביו נולד בלטביה, היגר בגיל 17 לדרום אפריקה, והתיישב בפתח תקווה בשנת 1905, רכש פרדס והתמסר לחקלאות. אליהו התחיל את לימודיו בבית הספר של פיק"א במושבה, אחר כך סיים את הגימנסיה "אחד העם" במושבה, ובשנת 1934 סיים את לימודיו בבית הספר האמריקני בבירות, במדעי המדינה. כשחזר לארץ, למד משפטים בבית הספר למשפטים של ממשלת המנדט הבריטי בירושלים, הוסמך לעריכת דין בשנת 1939, ובמשך עשרות שנים עסק במקצוע זה. בשנת 1940 נמנה עם מייסדי התאחדות בני המושבות בארץ ישראל (ביחד עם יוסף תמיר ועזרא איכילוב), והיה סגן היושב-ראש שלה. במשך שנים רבות כיהן בתפקידים ציבוריים בפתח תקווה, ביישוב היהודי ובמדינת ישראל. בין היתר היה גם עיתונאי. ככל שהצלחתי לברר מכתבותיו בעיתון "דואר היום", השקפת עולמו הייתה ימנית מובהקת. אחיו, יצחק אבינועם (יגנס), היה מפקד האצ"ל בירושלים בשנים 1945 – 1947. בשנים אלה ביצע האצ"ל פעולות נרחבות נגד הבריטים ובהן גם פיצוץ מלון המלך דוד. במרץ 1947 הוגלה יצחק על ידי הבריטים לאפריקה.

מהו תוכן הספר? לאחר הסקירה שצוינה לעיל של בראון, עוסק הספר בנושאים הבאים: גיאוגרפיה של חצי האי ערב והעמים הערביים; חיי הנביא מוחמד;

אבו בכר; הקוראן; עומר אבן אלחטאב; עות'מאן בן עפאן; עלי אבן אבי טאלב; שלטון בית אומאיה בסוריה; המלחמות הפנימיות בשנים 680-685; עבד אל מלך אבן מרואן; הערבים בספרד; השיעים; הסיבות לנפילת האומאיים; התפתחות המדעים; תקופת העבאסים (בחלוקה לארבע תקופות משנה); הסיבות לנפילת העבאסים; מסעי הצלב; צלאח א-דין; הח'ליפות; ההישגים המוסלמיים בספרות, בפילוסופיה ובמדע; מלחמות וקרבות חשובים. בסופו של הספר הובאו גם רשימת שאלות לתלמידים ורשימת תאריכים חשובים.

הכותב התמודד עם כמה קשיים. מבחינת העריכה, החומר נכתב ברובו על פי הכרונולוגיה, ובחלקו על פי הנושאים; לכן, חלק מהנושאים לא כונסו בצורה מיטבית, וניתן היה לחברם יחד או להביאם בסדר יעיל יותר. הקושי שחש המחבר בתעתיק של השמות הערביים לעברית בא לידי ביטוי בכך שבגוף הספר נכתבו המילים הערביות בלי הקפדה על התעתיק, ואילו המחבר מצא לנכון להוסיף בסוף הספר רשימה ובה תיקונים בהתאמה לכתוב הערבי. מטבע הדברים, הלשון שבה השתמש המחבר היא מליצית בהשוואה לימינו, ונעשה שימוש בניבים – שלצערי נעלמו מהשפה. כך, למשל, בתיאור קרב הירמוך: "בראות הביצנטים [הביזנטים] כי הנם מוקפים מכל עבר ניסו לצאת מהפח [המלכודת]" (עמ' 16) או בהתייחסות לעות'מאן בן-עפאן: "עותמן [עות'מאן] שהיה משבט כוריש [קורייש] וממשפחת אומאיה המיוחסת, לא היה מדינאי חרוץ כאבו בקר [אבו בכר] ועומר [הח'ליפים שקדמו לו]. אנשי משפחתו השתמשו בו כקרדום לחפור בו" (עמ' 17).

הספר מוקדש בעיקרו לחיזיון ההיסטורי, המעורר פליאה עד היום, של עלייתם של השבטים הערביים, לאחר שקיבלו את דת האסלאם, מן המדבריות המרוחקים של חצי האי ערב, אל "הכיכר המרכזית" של ההיסטוריה העולמית. השאלה עדיין מרתקת את דמיונם של חוקרים ותלמידים כאחד: כיצד הפכה קבוצת שבטים נידחת לציוויליזציה עולמית שהשתלטה על המרחב שבין ספרד להודו, הטילה את חתתה על אירופה במשך כאלף שנים, קלטה אליה את מיטב היצירה האנושית מהתרבויות שקדמו לה (באמצעות מפעל התרגומים לערבית), שימרה ופיתחה את הידע, שלבסוף תורגם שוב (מערבית לשפות אירופיות) והוביל לעלייתה של התרבות האירופית. חיזיון זה מושך את לבם של התלמידים, וכן גם הסוף הטראגי – התבוסה וההתפוררות, שהחלו עם כיבוש בגדד על ידי המונגולים, והגיעו לשיאם עם חורבנה של האימפריה העות'מאנית לאחר מלחמת העולם הראשונה. כך תיאר יגנס את חורבנה של בגדאד בידי המונגולים: "מי החידקל הפכו לאדום מרוב דם גברים, נשים וטף [הכוונה

לטבח שביצעו המונגולים]. כל העבודות המדעיות והתרבותיות ואוצרות של מאות שנים מצאו את קצם בידי המונגולים, וכך הפכה לעיי חורבות ושממה קרייתם המפוארת של הערבים בכל העולם" (עמ' 59).

העימות האדיר בין המערב לבין המזרח בארץ ישראל בימי הצלבנים נדון בספר באריכות, ואכן יש בו עניין רב גם כיום. כתיבתו של יגנס נקייה לחלוטין מסטריאוטיפים ודימויים שליליים כלפי הערבים והאסלאם. בין היתר, במאזן של מסעי הצלב, הוא עומד על התוצאות השליליות של כיבושי הצלבנים: "הם [הצלבנים] הפריעו לשלום המזרח בהתנהגותם הברברית. באותה תקופה הייתה דחיפה [שאיפה] ללימודים. למשל בשנת 1066 יסדו מכללה בבגדד שקראו לה ניִזְמִיָה שרְזָאלי היה תלמידה... הם הוסיפו שמן לאש הקנאה הדתית שהייתה בין דתות המזרח". יגנס מכנה את המיסיונרים ואת המזרחנים בכינוי "הצלבנים השקטים", ואף טוען כי ההתפשטות האימפריאליסטית האירופית במאות ה-19 וה-20 – "באה כתוצאה מהצלבנים". בצורה פשטנית וחדה הוא מדגיש: "במאה ה-X [עשירית] כשרק מעט מהכהונים או הנוזרים הנוצרים ידעו קרוא וכתוב, הגיעה התרבות הערבית למרום הפסגה" (עמ' 66).

הידע הבסיסי הנלמד במקצוע "עולם הערבים והאסלאם", אשר יגנס התכוון להעמידו לרשות התלמידים בספרו משנת 1936, חיוני מאוד כיום, כאשר על הפרק עומדת שאלת התערותה של מדינת ישראל במרחב הערבי והמוסלמי שמסביבה. תלמידינו היום זקוקים לידע בסיסי של תולדות הערבים והאסלאם, שיחלץ אותם מן הדימויים השליליים והשטחיים שבהם רוויה התקשורת. האדרתה של תרבות המערב, המאפיינת את התרבות בישראל כיום, תוך התעלמות וזלזול בתרבות הערבים והאסלאם, היא חרב פיפיות. בסופו של דבר, האדרה זו מנתקת את החברה הישראלית משורשיה בארץ ובמרחב, ומפרקים מפוארים בעברו של העם היהודי ומעברם של חלק גדול מהישראלים, שהם צאצאי העולים מארצות ערב והאסלאם – שהתרבות הערבית הייתה גם תרבותם.

73

73

ביבליוגרפיה:

בני ראשונים, פתח תקווה אם המושבות (אתר אינטרנט).

אליהו יגנס, **קיצור דברי ימי הערבים**, עבר, ירושלים (1936).

האצ"ל (אתר אינטרנט).

עיתונות יהודית היסטורית (אתר אינטרנט).

דוד תדהר, אליהו יגנס, **תולדות חלוצי היישוב העברי ובוניו**, כרך ו', עמ' 2656 (אתר אינטרנט).



75

מורה דרך

75

הוראת
הערבית
והאסלאם

76

v1

מילים ומה שביניהן – שימושי מילים ומיליות להבעה בכתב ובעל פה



נעמי אביבי-וייסבלט

אחת המטרות שאנו מעמידים לנגד עינינו בהוראת הערבית ברמות הגבוהות היא שיפור יכולת התלמידים להביע את עצמם בשפה בעל פה ובכתב.

למילות הקישור תפקיד חשוב ביישום מיומנות ההבעה, וכך גם ליכולת הדובר או הכותב לגוון ולהרחיב את המבעים שבהם הוא משתמש. המילים והצירופים שבהם נשתמש, תוך הבנה תחבירית של השימוש בהם, הם מאבני היסוד במיומנות ההבעה.

להלן כמה קטגוריות של מילים שימושיות והסבר על שילובן התחבירי הנכון.

לכל קטגוריה נוספו הצעות לתרגול.

77

77

1. מילים להשוואה ולדימוי

كَ – مِثْل – كَأَنَّ – كَمَا

ל – כְּ – מِثْلַּ משמעות דומה: כְּ, כמו, כפי...

כְּ – משמשת גם במשמעות: בדיוק כמו...

כְּ – תופיע עם שם אחריה – למשל:

- أريدُ أَنْ أَشْتَرِيَ فُسْتَانًا أَصْفَرَ كَفُسْتَانِ صَاحِبَتِي دَانَا.
- سَلُوْكُمْ كَسَلُوْكُمْ الْأَطْفَالِ.

מִתְלֵ – תופיע כשם ראשון בסמיכות שבה השם השני יכול להופיע גם ככינוי,

לדוגמה:

- أَخُوها طَوِيلٌ مِثْلُ أَبِي.
- لَسْتُ مِثْلِي لِأَنَّكَ لَا تُحِبُّ الرِّيَاضَةَ.
- نُرِيدُ أَنْ نَكُونَ مُهَنْدِسِينَ مِثْلَكُمْ.

ל-מִתְלֵ אחרי שם ברבים תהיה גם משמעות נוספת: כגון, מעין... לדוגמה:

- الإعلان الدبستوريّ الجديد أثارَ غَضَبَ آلاف المصريين الذين احتشدوا الجمعة في عدّة مُدنٍ مِثْلَ القاهرة والإسكندرية وبور سعيد.

כּמּא – כפי / כמו/ בדיוק כמו – לאחריה יופיע משפט:

- في العطلة أستطيع أن أنامَ وأصحوّ كما أريد.
- من الضروري أن نشترى له هدية كما اشترى لنا عندما قام بزيارتنا.

כּמּא – במשמעות: כמו כן; גם – תופיע כשהיא מתקשרת בדרך כלל לפעלים

דומים או זהים, למשל:

- اشترى بعض الأشياء للبيت كما اشترى مجلة لامرأته وكرة لابنه.
- "القدس العربي" ترخّب بتعليقات القراء وترجو من المشاركين التحلي بالموضوعية كما تطلب الصحيفة من المعلقين إدخال الاسم الأوّل...

כּאֵן – כאילו ש... – לאחריה יופיע משפט:

- يتكلم معه كأنه طفل. (وهو ليس طفل)
- مرّت هذه الأيام كأنها ساعات فقط.
- يتصرّف كأنّ شيئاً لم يحدث.

הצעה לתרגול:

אָמְלוּ בּוּאָסָטָה: מִתְלֵ – כּ – כּאֵן – כּמּא

- المدارس الإعدادية ليست _____ المدارس الثانوية.
- السينما والموسيقى و _____ القراءة هي هواياتها المفضّلة.
- لم أتعرف على إنسان _____ والدك.
- عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ مَنْ قَالَ "سُبْحَانَ اللهِ وَبِحَمْدِهِ فِي يَوْمٍ مِائَةَ مَرَّةٍ حُطَّتْ خَطَايَاهُ وَإِنْ كَانَتْ زَبَدَ الْبَحْرِ" (زَبَدِ الْبَحْرِ-קצף גלי הים).
- لقد خيل إلينا _____ المشرف عارف بأمرهم.

2. המבנה מן אל... אُن – שימושי ביותר להבעת הצהרה שיש כוונה שתתקבל או שתובן כעובדה.

- מן الصعب أن أعتبر علاقتي بهم صداقة حقيقية.
- من المهم أن تأكل ثلاث مرات كل يوم.
- من اللازم أن نستعد للسفر.
- من الممكن أن نبقى هنا ساعتين.

במילון של ד"ר שלמה אלון (מילון שימושי חדש, עמ' 442) מופיעים

צירופים שימושיים רבים מסוג זה :

- مَنْ المؤسف أن... مَنْ المتوقع أن... مَنْ المؤكد أن...
مَنْ المحتمل أن... مَنْ المستبعد أن... مَنْ المستحسن أن...
مَنْ المعتقد أن... مَنْ الواضح أن...

אפשר להביע את הנ"ל בשלילה או בזמן אחר :

- كان من الصعب أن أنام ليلة أمس لأن...
سيكون من اللازم أن أنتقل إلى...
ليس من المناسب أن نقول ذلك لهم.

הצעת תרגילים לאימון המבנה הנ"ל :

أ. أكتبوا الفعل في الشكل المناسب كما ترون في المثال:

1. مَنْ الصعب أن أُغَيِّر مؤعدي مع الدكتور الآن (غَيَّر).
2. كان مَنْ السهل أن _____ درسنا الجديد (فهم).
3. مَنْ المهم أن _____ برامج تلفزيونية بالعربية (شاهد).
4. مَنْ الممتع أن _____ مع الأصدقاء للعشاء (خرج).
5. هل مَنْ الممكن أن _____ دانا في الوظيفة؟ (ساعد).

ب. أكملوا الجمل بكلماتكم:

1. ليس من السهل أن _____.
2. هل من المهم أن _____.
3. هل من الممكن أن _____.
4. مَنْ المُمَل أن _____.
5. ليس من المناسب أن _____.

3. מהן התשובות האפשריות ל למהذا? –

מילות סיבה : בְּסִבָּב - לָאֵן - כִּי ... בְּשַׁל...

מטרה : ל - כְּדִי / לְשֵׁם...

בְּסִבָּב – בְּגַלְל ; בְּשַׁל (סיבה) – תופיע בצירוף שם.

- סִמְכָה תִּשָּׁיַח בִּי שְׂוָרַע נְיוּיֹורֵק בְּסִבָּב אִגְּסָר "סַנְדִי".
- אִנְהִיָּא אִכְּבֵר קַלְעָה תַרְיִיכִיָּה בִּי הַיָּמָן בְּסִבָּב הָאִמְטָר.
- 14 צַרְרָא יִתְכַבְּדֵהּ מְזַהְרֵק בְּסִבָּב הַתְּדִיחִין.

לָאֵן – מְכִוּוּן ש ; מְפַנִּי ש – תופיע בצירוף משפט. (ההסבר לסיבה דורש משפט

שלם)

- אִחֲבֵּי הַזֶּה הַמְּנַטְקָה לָאֵן טַקְסָהָ אִמְיֵל.
- נִדְרָס הָעַרְבִיָּה לָאֵנְהָ לְגַתְּהָ גִּירַיְנָא.
- לָא אֵתְדַכֵּר הַקְּלָמָת לָאֵן מְעַזְמָהָ גְּדִיד בַּאֲנִשְׁבָּה לִי.

לִּי בְּצִירֹוף מְצַר / הַמְּצָרַע הַמְּנוּסָב – כְּדִי ש... / לְשֵׁם (מטרה)

לעתיד המנוצב יכולות להצטרף באותה המשמעות המיליות : כִּי , לְכִי , חֲתִי

- אִדְרָס לְחִצּוֹל עַלֵּי עִלָּמָת מְמַתָּזָה – אִדְרָס לְאִחְצַל עַלֵּי עִלָּמָת מְמַתָּזָה.
- נִסְתַּמַּע אֵלֵּי הַשְּׂרִיט לְיַחֲזַק הַקְּלָמָת. – נִסְתַּמַּע אֵלֵּי הַשְּׂרִיט לְיַחֲזַק הַקְּלָמָת.
- הֵל תַּזְהִיּוֹן לְמִשְׁאֵדֵה הַפִּילְם הַיּוֹמ? – הֵל תַּזְהִיּוֹן לְיַחֲזַק הַפִּילְם הַיּוֹמ?

לִּי בְּצִירֹוף מְצַר בְּשִׁמּוּשׁ זֶהָ לְ בְּסִבָּב - בְּשַׁל / בְּגַלְל (סיבה)

- רִיִּישׁ הַבְּלִידִיָּה יִלְתַּקִּי בּוֹפֵד מִן הַמְּסַתְמִירִין הָאִלְמָן לְרַגְבֵּיהֶם בִּי אִקָּמָה מְשֻׁרַע לְאִנְתַּאֲךְ הַטָּאָקֵה הַבִּידִילָה.
- תֵּהֲנֵתָה הַמְּדִיר לְהַטָּלָב לְנִיגַחֵהּ בִּי הָאִמְתַּחַנָּת.

להלן כמה הצעות לתרגול המיליות הנ"ל:

א. אִמְלֹאוּ בּוֹאִסָּטֵה הַקְּלָמָת : בְּסִבָּב / לָאֵן / ל

- לָא אִעֲמַל הָאֵן _____ הָאִמְתַּחַנָּת בִּי זֶהָ הָאִסְבּוּעַ.
- לָא אֵתְדַכֵּר אִסְמָא כָּל אִקָּרְבִי _____ עֵאֲתִלְתִּי כְּבִירָה.
- אִסְהַר _____ מִשְׁאֵדֵה הַתֵּלְפִזִּיּוֹן.
- לָא אִחֲבֵּי הַזֶּה הַמְּדִינָה _____ הָאִזְרַחָם.
- תִּכְתֵּב הַרְּסָלָה לְאִמְהָ _____ תַּחְבֵּרָהָ עַן חָלָהָ.
- יִזְהִיּוֹן לְהַמְּכַתֵּבָה _____ יִדְרָסוּ.

ב. הַשְּׁלִימוּ אֵת הַסִּבּוֹת לְעוֹבְדוֹת הַבָּאוֹת ; הַשְּׁתַּמְשׁוּ בְּמִלּוֹת הַקִּישׁוֹר :

ל – בְּסִבָּב – לָאֵן

- אִשְׁעַר אִחִיאַנָּא בַּאֲלוּחַדָּה _____.
- הִי תַעֲלַם הַתְּצוּיִר _____.
- לָא יִסְכֵּן אִחוּהָ הֵנָּה הָאֵן _____.
- הִי תִּחְבֵּי הַסְּפֵר אֵלֵּי הָאֲוֵלָאִיָּת הַמְּתַחַדָּה _____.
- נִכְרְמָהָ _____.
- תַּחְרַתֵּי הַטָּאֲרָת _____.

ת. אגביוא عن الأسئلة التالية:

- _____ لماذا تحبّ عطلة الصيف؟
_____ لماذا لم تكن في الصف أمس؟
_____ لماذا رفضت الذهاب معهم؟
_____ لماذا أنتم بحاجة إلى سيارة؟
_____ لماذا لا تحبّ السفر بالباص؟
_____ لماذا تحبّ السفر بالقطار؟
_____ لماذا تأخرت اليوم؟

4. פעלים/מילים להבעת צרכים, תקווה ורצונות:

- أرادَ (يريدُ) – رَغِبَ في (يرَغِبُ) – تَمَنَّى (يَتَمَنَّى) – رَجَا (يُرْجُو) – إِحْتَأَجَ إلى (يَحْتَأِجُ) –
(هو/أنا/هم) بحاجة إلى- (لذاتيتيم גם أَحَبَّ – يُحِبُّ)
• نائب رئيس الوزراء السوري: نريدُ تغيير النظام جذريًا.
• هل ترغّب في الزواج؟
• يا ربّ أنت تعلم ما أتمنى فحَقِّقه لي.
• أُرْجُو أَنْ يَكُونَ لِقَاءَنَا قَرِيبًا.
• وَضَعَهُ مُسْتَقَرًّا وَلَنْ يَحْتَأِجَ إلى إجراء عملية.
• هل أنت بحاجة إلى مساعدة قانونية؟

תרגול: ماذا يريدون أو إلى ماذا يحتاجون (השתמשו בפעלי הרצון השונים):

- _____ כל أصحابי
_____ بعض الناس
_____ عندما كانت صغيرة
_____ والد يوسف
_____ مُعْظَم السباسبون
_____ في المستقبل

5. ביטויי כמויות/מידות:

- מהמעט ביותר (אפילו לא קיים) – לא אחד
- למעט – قَلِيل من ال ...
- וקצת יותר – بَعْض ال...
- ועוד קצת – מְסֻפָּר ... – عَدَد من ال...
- והרבה – كَثِير من ال... עדיד من ال...
- ויותר הרבה- הרוב – مُعْظَم ال...
- ולבסוף: הכול – כָּל ال...מצטרף בדרך כלל לשם ברבים, או כל מצטרף לשם יחיד בלתי מיודע (כל אחד, ספציפי).

77777777:

- لا أحد يفهمني.
- قليل من الناس يفهمونني.
- بعض أصدقائي سافروا إلى الخارج في العطلة.
- يسافر عدد من أصدقائي إلى الخارج في العطلة.
- كثير من الناس يحبون السينما.
- معظم الناس يحبون السينما.
- يشترك كل التلاميذ في الرحلة.
- هل تأكلون كل يوم في مطعم آخر؟

77777777:

أ. أضيفوا: من يفعل/ لا يفعل هذا؟

- مثال: يُحبّ الوظائف البيتية – قليل من الطلاب يحبّون الوظائف البيتية.
1. _____ يُحبّون أن يضحوا في الساعة الثانية ظهرًا.
 2. _____ يُشاهدون التلفزيون أربع ساعات كل يوم.
 3. _____ (يرفض/ ون) العمل يوم الجمعة.
 4. _____ (نجح/ وا) في الإمتحان.
 5. _____ (يعرف/ ون) لغتين.
 6. _____ يُحبّ يوم السبت.
 7. _____ لا يحبّون قراءة الصحف.
 8. _____ يُحبّ أن يضحوا في الساعة السادسة صباحًا.

ب. أكملوا:

1. كل البنات _____.
2. معظم ركّاب الحافلات _____.
3. كثير من المنافسين في الانتخابات _____.
4. قال كل مرشّح _____.
5. أظنّ أن لا أحد _____.
6. هل تعرفون أن كل _____.
7. تقول الوزيرة إن معظم _____.
8. في رأيي كثير من _____.
9. _____ علمنا أن عددا من _____.
10. _____ عديد من الشباب _____.

השיח בכיתה – השימוש בשמות תואר



אירית דוש-וינברג

השיח בכיתה דורש מאתנו, המורים לערבית, שיחה בערבית תקשורתית על כל נושא העולה לדיון בכיתה. חשיבות שמות התואר רבה מאוד, בעיקר כדי לדייק בתיאור השם העיקרי במשפט. איננו יכולים להסתפק במספר קטן של שמות תואר, כגון:

كبير – صغير – جديد – جميل.

ניתן להרחיב את אוצר המילים השימושי בשיעור בכל רמה מכיתה ז' ועד כיתה י"ב, על ידי הוספת שמות תואר נוספים, שימושיים בערבית.

83

83

שמות התואר להלן הם ביטויים שכיחים ביותר בערבית התקשורתית-האינטרנטית בת-ימינו.

ביטויים הקשורים למזג אוויר חורפי:

تَسَاقُطُ / شُقُوطُ الْأَمْطَارِ – ירידת גשמים

أَمْطَارٌ غَزِيرَةٌ – גשמים רבים, שופעים

أَمْطَارٌ شَدِيدَةٌ – גשמים עזים

أَمْطَارٌ خَفِيفَةٌ – גשמים קלים

مَوْجَةٌ أَلْبَرَدٍ أَلْقَارِسُ – גל קור חזק, צורב (ניתן להשתמש גם בשם התואר כאשר מתארים "עצב": حُزْنٌ قَارِسٌ)

رِيَّاحٌ قَوِيَّةٌ – רוחות עזות

سُحْبٌ / سَحَابٌ مُنْخَفِضَةٌ – עננים נמוכים

إِرْتِفَاعٌ طَيفٍ – עלייה קלה

الرَّاصِدُ الْجَوِّي – החזאי

ביטויים גיאוגרפיים:

الْمَنَاطِقُ الْوُسْطَى – האזורים התיכונים

الْمَنَاطِقُ الْوَأْطِنَةُ – האזורים הנמוכים

الْجَلِيلُ الْأَعْلَى – הגליל העליון

الْجَلِيلُ الْأَسْفَلُ – הגליל התחתון

לעתים קרובות, ביטויים שבהם שמות התואר בערבית מתורגמים לצירוף סמיכות בעברית תקינה.

عَمَلٌ تَطَوُّعِيٌّ – פעולת התנדבות (פעולה התנדבותית)

دَوْرَةٌ تَدْرِيْبِيَّةٌ – קורס הדרכה

سَاعَةٌ يَدْوِيَّةٌ – שעון יד

سَيَّارَةٌ سَرِيْعَةٌ/ فَارِهَةٌ – מכונית מירוץ (ספורט)

לעתים שמות התואר מסתיימים ב"יוד ההתייחסות" (ياء النسبة):

مُبَادَرَةٌ تَرْبَوِيَّةٌ – יוזמה חינוכית

مُبَادَرَةٌ فَرِيْدِيَّةٌ – יוזמה אישית

مَشْرُوعٌ تَرْبَوِيٌّ تَعْلِيْمِيٌّ – מיזם חינוכי-פדגוגי

عَمَلٌ اَجْتِمَاعِيٌّ – פעולה חברתית

اِجْرَاءَاتٌ قَانُوْنِيَّةٌ – צעדים משפטיים

شَهْرٌ اِضَافِيٌّ – חודש נוסף

اَعْرَاضٌ وَمُمْتَلَكَاتٌ شَخْصِيَّةٌ – חפצים ורכוש אישי

عَوْدَةٌ فَوْرِيَّةٌ – שיבה מייידית

מגוון ביטויים נוספים:

الْيَوْمَ اَلْتَّالِي – היום הבא

اَلْمَوْعِدُ اَلْاَقْصَى – המועד המאוחר ביותר

الْقُدْسُ الشَّرِيفُ – ירושלים הקדושה (מילולית: המכובדת)

عَمَلِيَّةٌ مُشَابِهَةٌ – פעולה דומה

عَمَلٌ غَنِيْفٌ – פעולה אלימה

مُخَطَّطٌ رَائِعٌ – תוכנית נהדרת

أَدْوَاتٌ صَغِيرَةٌ أَلْصَخُمْ – מכשירים קטנים

حَيَوَانَاتٌ ضَخْمٌ – חיה מגושמת, עצומה

حَيَوَانَاتٌ بَطِيءَةٌ – חיה אטית

بُرْجٌ فَخْمٌ – מגדל מפואר

ולסיום, ביטויים שנתקלתי מעולם התקשורת המתחדש מדי יום בהמצאות
טכנולוגיות, שבעקבותיהן מגיעים המושגים הלשוניים החדשים:

هَاتِفٌ ذَكِيٌّ – טלפון חכם (סמארטפון)

حَاسُوبٌ لَوْجِيٌّ – טאבלט

تَطْبِيقٌ – אפליקציה (יישום)

دَرْدَشَةٌ – צ'אט

تَعْقِيبٌ – טוקבק

مُنْتَدَى / مُنْتَقَى – פורום



87

87

ב ס י מ ן
ק ר י א ה

ב י ק ו ר ת
ס פ ר י ם

הקטלוג האחרון של בית ההוצאה של אוניברסיטת ג'ורג'טאון בתחום הלשון הערבית



ד"ר שלמה אלון

Georgetown University Press Languages Catalog-2013

במהלך הכנס ה-46 של האגודה ללימודי המזרח התיכון, ובמהלך הכינוס במלאת 50 שנה לארגון המורים לערבית בארה"ב, שבהם השתתפתי לאחרונה בדנוור, קולורדו, נחשפתי לפרסומים ולקטלוגים האחרונים של מוסדות המחקר ושל הוצאות הספרים בארה"ב, המתמקדים בהוראת השפה הערבית ובלמודי המזרח התיכון. בית ההוצאה של אוניברסיטת ג'ורג'טאון מתמחה ובחקר הלשונית ובהוראה ובמחקר, ובראשן – השפה הערבית. גולת הכותרת של בית ההוצאה היא הסדרה "אלכתאב", הנסקרת במאמרו של מר יאיר אור, בגיליון הנוכחי של ביטאון המורים לערבית.

הסדרה כוללת ספר מבוא :

ألف باء : مدخل الى حروف العربية وأصواتها

Introduction to Arabic Letters and Sounds

ושלושה כרכים של ספרי לימוד :

ألكتاب في تعلم العربية-أجزاء الأول – كتاب للمستوى الابتدائي, الطبعة الثالثة, בתוספת מהדורה למורים, ספר פתרונות, תקליטור ואתר מלווה.

ألكتاب في تعلم العربية-أجزاء الثاني – كتاب المستوى المتوسط, الطبعة الثالثة (המהדורה השלישית תופיע ביולי 2013), בתוספת ספר פתרונות, תקליטור ואתר מלווה.

ألكتاب في تعلم العربية-أجزاء الثالث, בתוספת תקליטור. כך זה כולל יותר מ-30 טקסטים אותנטיים בערבית, מרחבי העולם הערבי. הסדרה כולה כוללת אתר

מלווה : ALKITAABTEXTBOOK.COM

את הסדרה כולה חיברו שלושה מורים מנוסים לערבית: הזוג קריסטן ברוסטאד ומחמוד אלבטל מאוניברסיטת אוסטיין, טקסס, ועבאס אלתונסי מן השלוחה של אוניברסיטת ג'ורג'טאון בקטאר.

בצד סדרה מוצלחת זו, כולל הקטלוג שורה ארוכה של פרסומים חשובים בערבית שאותה אסקור להלן על פי סדר הופעתם:

- Maamouri, Mohamed (ed). The Georgetown Dictionary of Iraqi Arabic, Arabic-English-Arabic, Arabic-Hebrew (2013, מאי).
- Alkalesi, M. Yasin. Modern Iraqi Arabic.
- Wallace, M. Erwin. A Short Reference Grammar of Iraqi Arabic + A Basic Course in Iraqi Arabic with MP3 Audio files.
- Chekayri, Abdellah. An Introduction to Moroccan Arabic and Culture.
- Harrell, Richard S. with Abu-Talib, Mohammed and Carroll, William S. A Basic Course in Moroccan Arabic with MP3 files.
- Harrell, Richard S. A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic.
- Harrell, Richard S. and Sobelman, Harvey, (ed.). A Dictionary of Moroccan Arabic.
- Kendall, Elisabeth. The Top 1300 Words for Understanding Media Arabic.
- Lahlali, El Mustapha. Advanced Media Arabic.
- Ryding, Karin C. and Mehall, David J. Formal Spoken Arabic Basic Course with MP3.
- Holes, Clive. Modern Arabic-Structures, Functions and Varieties – Revised Edition.

- Rice, Frank A. and Sa'id, Majed F. Eastern Arabic.
- Ryding, Karin C. and Zaiback, Abdelnour. Formal Spoken Arabic, Fast Course with MP3 files.
- Abdel-Massih, Ernest T. & Others. A Reference Grammar of Egyptian Arabic.
- Omar, Margaret K. The Acquisition of Egyptian Arabic as a Native Language.
- Stowasser, Karl and Moukhtar, Ani. A Dictionary of Syrian Arabic.
- Cowell, Mark W. A Reference Grammar of Syrian Arabic with Audio CD.
- Bateson, Mary Catherine. Arabic Language Handbook.
- Bassiouney, Reem and Katz, E. Graham,(ed.). Arabic Language and Linguistics.
- Bassiouney, Reem. Arabic sociolinguistics-Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics.
- Suleiman, Yasir. The Arabic Language and National Identity.
- Al-Batal, Mahmoud, (ed). The Teaching of Arabic as a Foreign Language - Issues and Directions.
- Brustad, Kristen. The Syntax of Spoken Arabic - A Comparative Study of Moroccan, Egyptian, Syrian and Kuwaiti Dialects.
- Bohas, Georges, Guillaume, Jean-Patrick and Kouloughli, Djamel. The Arabic Linguistic Tradition in Georgetown Classics in Arabic Language and Linguistics.

אני מקווה שיש בשפע זה כדי להאיר את הפעילות הנמרצת בארה"ב בתחום הרחבת לימודי השפה הערבית, ואת העניין הגובר בהם.

العربية – مجلة رابطة أساتذة للغة العربية



ד"ר שלמה אלון

Al-'Arabiyya, **Journal of the American Association of Teachers of Arabic**, Vol. 44-45 2011-2012. 162 pp.

כתב העת של ארגון המורים לערבית בארה"ב הקדים את ביטאון המורים לערבית בישראל בשנים רבות. לפני זמן קצר הופיע הכרך 44-45 של כתב העת לקראת הכנס השנתי של ארגון המורים לערבית בארה"ב – AATA, אשר נערך בחודש נובמבר 2012 בעיר דנוור, בארה"ב, ואשר זכיתי להשתתף בו.

הכרך מכיל 162 עמודים הגדושים במאמרים מעניינים וחשובים: 8 מאמרים ושתי סקירות של ספרים:

2. מאמרם של פרופ' מחמוד עבדאללה ממכון מונטריי ושל פרופ' מחמוד אלבטל מאוניברסיטת אוסטין, טקסס, הכולל סקירה של המורים לערבית במכללות ובאוניברסיטאות בארה"ב, תיאור הפרופיל המוסדי שלהם וגישותיהם להוראת השפה, ע"ע 1-28.

3. מאמרו של פרופ' גונבור מג'דל מאוניברסיטת אוסלו בנורווגיה, העוסק בניתוח של ערבית מעורבת ובשאלת הדיגלוסיה, ע"ע 29-39.

4. מאמרו של עלי אלגריאני, מטריפולי, לוב, עוסק במשפטים קטועים בערבית של לוב. ע"ע 41-63.

5. מאמרם של סדאם עיסא, חוקר באוניברסיטת ויסקונסין-מדיסון, ושל פרופסור גאזי אבוהכימה מדרום קרולינה, העוסק בניתוח מודעות אבל של נוצרים ומוסלמים, כפי שהופיעו ב"אלאהראם" הקאהירי. ע"ע 65-86.

6. מאמרה של ד"ר מואנה מאנה מאוניברסיטת מרילנד עוסק בהכרת מורים לערבית ופיתוחם המקצועי. ע"ע 101-87.
7. מאמרה של פרופ' האלה גוניים מאוניברסיטת ויסקונסין-וויטוטר העוסק בלשונו ודרכו הלירית של נגיב סרור בפואמה "לזום מא ילום". ע"ע 118-103.
8. מאמרה של פרופ' נטלי חיזעל מאוניברסיטת ג'ורג'טאון עוסק בלימודי הערבית והעלייה הניכרת בשימוש בטכנולוגיה בהוראת שפות זרות. ע"ע 136-119.
9. מאמרו של פרופ' אלעבאס בנמאמון, ראש בית הספר לספרויות, תרבויות ובלשנות באוניברסיטת אילינוי, עוסק בשאלות של התאמה בערבית בגישות דיאכרוניות וסינכרוניות. ע"ע 150-137.

הכרך כולל סקירה של ספרו של פרופ' יאסר סולימאן מאוניברסיטת קיימברידג' בבריטניה, על ערבית וזהות: Arabic, Self and Identity, Oxford 2011 :
ושל ספרו של זיאד פהמי על המצרים:
Ordinary Egyptians – Creating the Modern Nation through Popular Culture.

הכרך חשוב לכל חוקרי השפה הערבית המודרנית ומוריה.

94

95



95

95

מבזקים

מידע למורה

96

97

ערבית לבתי ספר עבריים

יחידת לימוד אחת

הוראות לנבחן

- א. משך הבחינה: שעה וחצי.
- ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה שלושה פרקים.
- | | | | | |
|-----------|---|-------------------------|---|------------|
| פרק ראשון | — | הבנת הנקרא וידיעת הפועל | — | 50 נקודות |
| פרק שני | — | משפטים להשלמה | — | 40 נקודות |
| פרק שלישי | — | תחביר | — | 10 נקודות |
| | — | סה"כ | — | 100 נקודות |
- ג. חומר עזר מותר בשימוש: מילונים מכל סוג שהוא.
- ד. הוראות מיוחדות:
- (1) שאלון זה משמש מחברת בחינה. כתוב את כל תשובותיך בגוף השאלון במקומות המיועדים לכך.
 - (2) כתוב את כל תשובותיך בעט בלבד. אסור להשתמש בטיפקס.
 - (3) כתוב בכתב יד ברור וקריא.
 - (4) לאחר סיום הבחינה וטרם מסירתה למשגיח, בדוק אותה שנית.
 - (5) בתום הבחינה החזר את השאלון למשגיח.

ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר ומכוונות לנבחנות ולנבחנים כאחד.

ב ה צ ל ח ה !

/המשך מעבר לדף/

ה ש א ל ו ת

פרק ראשון — הבנת הנקרא וידיעת הפועל (50 נקודות)

קרא את הקטע שלפניך, וענה על שבע שאלות:

על שש שאלות ב"הבנת הנקרא" ועל שאלה אחת ב"ידיעת הפועל", לפי ההוראות בעמודים 3-5.

- وَصَلَ إِلَى مَطَارِ "بِنِ عَوْرِيُون" وَفَدَّ مِنْ الشُّيُوخِ الْمُسْلِمِينَ مِنْ فَرَنْسَا فِي زِيَارَةِ
(1) (2)
- (2) رَسْمِيَّةً لِلْبِلَادِ تَسْتَعْرِقُ خَمْسَةَ أَيَّامٍ. وَكَانَ فِي اسْتِقْبَالِهِ فِي الْمَطَارِ مَسْئُولُ
(3) الثَّقَافَةِ فِي السَّفَارَةِ الْفَرَنْسِيَّةِ وَمُوظَّفُونَ كِبَارٍ مِنَ السَّفَارَةِ.
- (4) وَمِنْ الْمَتَوَقَّعِ أَنْ يَزُورَ الْوَفْدَ عِدَّةَ مَنَاطِقٍ فِي الْبِلَادِ مِنْ بَيْنِهَا الْقُدْسُ وَحَيْفَا
(4)
- وَمَدِينَةَ رَامَ اللَّهِ فِي السُّلْطَةِ الْفِلَسْطِينِيَّةِ. وَتَهْدِفُ الزِّيَارَةَ إِلَى تَعْزِيزِ التَّعَايُشِ بَيْنَ
(5) (6)
- (6) الْعَرَبِ وَالْيَهُودِ فِي الْمِنْطَقَةِ وَالتَّوَجُّهِ إِلَى طُرُقِ السَّلَامِ وَمَنْعِ الْعُنْفِ.

הבנת הנקרא (40 נקודות)

ענה על שש שאלות: על חמש מהשאלות 1-6 (לכל שאלה – 6 נקודות), ועל שאלה 7 (חובה) (10 נקודות).

ניקוד אינו נדרש כלל.

שים לב! קו קצר משמעו השלמה של מילה אחת בלבד; קו ארוך משמעו השלמה של יותר ממילה אחת.

בשאלות (1) ו-(5) נדרשת השלמה של מילה אחת בכל מקום ריק.

ענה על חמש מהשאלות 1-6.

1. השלם בערבית את המילה החסרה:

قَدِمَ وَفَدَ الشُّيُوخَ الْمُسْلِمِينَ مِنْ _____ .

2. ענה בערבית.

מי קיבל את פני המשלחת בשדה התעופה?

3. הקף במעגל את התשובה הנכונה: "صَحِيح" ("נכון") או "خَطَأ" ("לא נכון").

يُزُورُ الْوَفْدَ مَدِينَةَ الْقُدْسِ فَقَطْ .

4. הקף במעגל את האות המסמנת את ההשלמה הנכונה למשפט זה:

تَسْتَعْرِقُ الزَّيْرَةَ:

א. عِدَّةَ أَيَّامٍ.

ב. عِدَّةَ أَسَابِيعٍ.

ג. عِدَّةَ شُهُورٍ.

5. ענה בערבית או בערבית.

למי מתייחס הכינוי "ה" במילה أَسْتَقْبَالُهُ בשורה 2 בקטע בעמוד 2?

6. ענה בערבית:

مَا هِيَ الْمَدُنُ الَّتِي سَيَزُورُهَا الْوَفْدُ؟

ענה על שאלה 7 (חובה) (10 נקודות).

7. ענה בערבית. כתוב שתיים משלוש מטרות הביקור המוזכרות בקטע.

_____ (1)

_____ (2)

ידעת הפועל (10 נקודות)

ענה על שאלה 8.

8. בקטע בעמוד 2 מסומנות מילים במספרים (1)-(6).

בחר בארבע מהמילים, וכתוב בטבלה שלפניך את השורש ואת הבניין שלהן (את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר).

(לכל מילה – 2.5 נקודות; סה"כ – 10 נקודות)

דוגמה:

המילה	השורש	הבניין
يَذْهَبُونَ	ذهب	فَعَلَ / 1

כתוב בטבלה את השורש ואת הבניין של ארבע המילים שבחרת.

המילה	השורש	הבניין
(1) تَسْتَعْرِقُ		
(2) اِسْتِقْبَال		
(3) مُوظَّفُونَ		
(4) مُتَوَقِّع		
(5) تَهْدِيفُ		
(6) تَعْزِيز		

פרק שני – משפטים להשלמה (40 נקודות)

ענה על שאלה 9.

9. לפניך חמישה משפטים, ובהם חסרות עשר מילים.
 עליך להשלים שמונה מהמילים החסרות במשפטים בעזרת מילים מהרשימה שבמסגרת
 (ברשימה יש מילה אחת מיותרת).
שים לב: את המילים המתאימות למשפטים יש להעתיק מהרשימה בניקוד פנימי,
ואין להשתמש באותה מילה פעמיים.
 (לכל השלמה נכונה – 5 נקודות; סה"כ – 40 נקודות)

א. أَجْرَى رَئِيسَ الْوَفْدِ _____ مُحَادَثَاتٍ حَوْلَ _____
 (1) (2)
 سِيَاسِيَّةٍ.

ב. _____ سَتَرْجِعِينَ _____ الرَّحْلَةَ إِلَى لَنْدَنَ يَا دَانَا؟
 (3) (4)

ג. تَقَعُ _____ "بِئْرَ السَّبْعِ" فِي _____ الْبِلَادِ.
 (5) (6)

ד. _____ تَلَامِيذَ الْمَدْرَسَةِ _____ الْأَسْتِرَاحَةَ فِي السَّاحَةِ.
 (7) (8)

ה. _____ وَزِيْرَةَ الْخَارِجِيَّةِ _____ بَزِيَارَةَ لِمِنْطَقَةِ الشَّرْقِ
 (9) (10)
 الْأَوْسَطِ.

רשימת מילים להשלמת המשפטים:

مَتَى قَامَتْ يَلْعَبُ مَدِينَةَ جَنُوبَ مَوَاضِعِ
 الْأَمْرِيكِيَّةِ كَمْ خِلَالَ مِنْ اللَّبْنَانِيِّ

פרק שלישי — תחביר (10 נקודות)

בפרק זה עליך לענות על שתי שאלות: על אחת מהשאלות 10-12, ועל אחת מהשאלות 13-15.
(לכל שאלה — 5 נקודות)

ענה על אחת מהשאלות 10-12.

בכל שאלה יש משפט ובו שתי מילים בסוגריים, אך רק אחת מהן נכונה.
בשאלה שבחרת הקף במעגל את המילה הנכונה.

10. فِي مَدِينَةِ "أَشْدُود" مَطَاعِمٌ شَرْقِيَّةٌ (كَثِيرَةٌ / كَثِيرَاتٌ).

11. (يَشْتَرِكُونَ / يَشْتَرِكُ) لَاعِبُونَ مِنْ "سَخْنِينَ" فِي مُبَارَاةِ كَأْسِ الدَّوْلَةِ.

12. هَلْ فَهَمَّتُمُ السُّؤَالَ (الَّذِي / الَّتِي) سَأَلَكُمْ الْمُعَلِّمُ؟

ענה על אחת מהשאלות 13-15.

בשאלה שבחרת כתוב את המשפט לפי ההוראות. ניקוד סופי איננו נדרש כלל.

13. כתוב בצורת יחיד את המילה המסומנת בקו, שנה את המשפט בהתאם, כתוב את המשפט

החדש, ונקד אותו ניקוד פנימי:

اجتمعَ رئيسُ الحكومةِ بالوزراءِ الجددِ بعدَ الانتخاباتِ.

14. כתוב במילה אחת, באמצעות כינוי קניין, את שתי המילים המסומנות בקו, שנה את

המשפט בהתאם, כתוב את המשפט החדש, ונקד אותו ניקוד פנימי:

بَيْتَ صَدِيقِي بَعِيدَ عَنِّ بَيْتِي .

15. כתוב בצורת רבים את המילה המסומנת בקו, שנה את המשפט בהתאם, כתוב את המשפט

החדש, ונקד אותו ניקוד פנימי:

لَيْسَ الطُّفْلُ ثِيَابُهُ الْجَدِيدَةَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ .

בהצלחה!

זכות היוצרים שמורה למדינת ישראל
אין להעתיק או לפרסם אלא ברשות משרד החינוך

סוג הבחינה: א. בגרות לבתי ספר על-יסוד
ב. בגרות לנבחנים אקסטרני
מועד הבחינה: קיץ תשע"ג, 2013
מספר השאלון: 902,019204

ערבית

לבתי ספר עבריים

2 יחידות לימוד

(השלמה מיחידת לימוד אחת ל-3 יחידות לימוד)

הוראות לנבחן

- א. משך הבחינה: שעה ושלושה רבעים.
- ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה שני פרקים.
פרק ראשון — הבנת הנקרא וידיעת הפועל — 70 נקודות
פרק שני — לשון העיתונות — 30 נקודות
סה"כ — 100 נקודות
- ג. חומר עזר מותר בשימוש: מילונים מכל סוג שהוא.
- ד. הוראות מיוחדות:
(1) **שאלון זה משמש מחברת בחינה**. כתוב את כל תשובותיך בגוף השאלון במקומות המיועדים לכך.
(2) כתוב את כל תשובותיך בעט בלבד. אסור להשתמש בטיפקס.
(3) כתוב בכתב יד ברור וקריא.
(4) לאחר סיום הבחינה וטרם מסירתה למשגיח, בדוק אותה שנית.
(5) בתום הבחינה החזר את השאלון למשגיח.

ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר ומכוונות לנבחנות ולנבחנים כאחד.

ב ה צ ל ח ה !

ה ש א ל ו ת

פרק ראשון — הבנת הנקרא וידיעת הפועל (70 נקודות)

הבנת הנקרא (50 נקודות)

קרא את הקטע שלפניך, וענה על שבע שאלות: על שש מהשאלות 1-7 (לכל שאלה — 7 נקודות), ועל שאלה 8 (חובה) (8 נקודות).

- (1)
 أُفْتُتِحَتْ مُؤَخَّرًا الْمَدْرَسَةُ الرَّسْمِيَّةَ الْأُولَى فِي إِسْرَائِيلَ لِتَعْلِيمِ مِهْنَةِ التَّهْرِيحِ الطَّبِيِّ
- (2) (ליצנות רפואית). وَيُذَكَّرُ أَنَّ الطَّالِبَةَ الْعَرَبِيَّةَ الْوَحِيدَةَ الَّتِي التَّحَقَّتْ بِالْمَدْرَسَةِ هِيَ "مَرِيْمٌ سَعِيدٌ" مِنْ مَدِينَةِ يَافَا.
- (3) (2)
 (4) وَتَقُولُ "مَرِيْمٌ" إِنَّهَا اخْتَارَتْ هَذِهِ الْمِهْنَةَ بَعْدَ تَجَرِبَتِهَا الْفَرِيدَةِ مَعَ مُهْرَجَةِ طَبِيَّةِ
- (4) (5)
 حِينَ أَنْهَارَتْ بَعْدَ إِصَابَةِ شَقِيْقِهَا فِي حَادِثِ طُرُقٍ قَبْلَ أَرْبَعِ سَنَوَاتٍ. وَقَدْ نَجَحَتْ
- (6)
 الْمُهْرَجَةُ الطَّبِيَّةُ فِي الْمُسْتَشْفَى فِي رَسْمِ الْبَسْمَةِ عَلَى شَفَتَيْهَا، وَكَانَ هَذَا السَّبَبُ
- (6)
 الَّذِي دَفَعَ "مَرِيْمٌ" إِلَى تَعَلُّمِ هَذَا الْمَوْضُوعِ لِخِدْمَةِ مُجْتَمَعِهَا.

ענה על שש מהשאלות 7-1 (לכל שאלה – 7 נקודות).

ניקוד אינו נדרש כלל.

שים לב! קו קצב משמעו השלמה של מילה אחת בלבד; קו ארוך משמעו השלמה של יותר

ממילה אחת. בשאלות (1) ו- (6) נדרשת השלמה של מילה אחת בכל מקום ריק.

1. השלם בערבית:

_____ المهنة التي يتعلمها الطلاب في المدرسة الجديدة هي _____

2. הקף במעגל את התשובה הנכונה: "صحيح" ("נכון") או "خطأ" ("לא נכון").

تُدْرَسُ فِي مَدْرَسَةِ التَّهْرِيجِ الطَّبِيِّ عَدَّةٌ طَالِبَاتٍ عَرَبِيَّاتٍ.

صحيح / خطأ

3. על פי הפסקה הראשונה בלבד (שורות 1-3), מה ידוע על "مريم سعيد"?

כתבו בערבית או בעברית 3 פרטים.

- _____ ●
- _____ ●
- _____ ●

4. לפניך שלושה משפטים, א-ג, המתבססים על הקטע בעמוד 2.

- א. تَدْرُسُ مَرِيْمٌ فِي مَدْرَسَةِ التَّهْرِيجِ الطَّبِيِّ .
- ב. أُصِيبَ شَقِيْقٌ مَرِيْمٌ فِي حَادِثِ طُرُقٍ .
- ג. تَعَرَّفَتْ مَرِيْمٌ عَلَى الْمَهْرَجَةِ الطَّبِيَّةِ فِي الْمَسْتَشْفَى .

סדר את המשפטים לפי סדר התרחשותם (לא בהכרח לפי סדר הופעתם בקטע).

כתוב את האותיות בלבד.

5. ענה בערבית: ما هو سبب انهيار "مريم"؟

6. ענה בערבית או בעברית על שני סעיפי השאלה.

- א. הצירוף הזה המَوْضُوع (שורה 7) מתייחס אל _____.
- ב. הכינוי הַא במילה مُجْتَمَعَهَا (שורה 7) מתייחס אל _____.

7. הקף במעגל את האות המציינת את התשובה הנכונה.

تتعلم مريم مهنة التَّهْرِيجِ الطَّبِيِّ لكي تُسَاعِدَ :

- א. شَقِيْقَهَا .
- ב. المَجْتَمَعِ الْعَرَبِيِّ .
- ג. الْمَهْرَجَةِ الطَّبِيَّةِ .

ענה על שאלה 8 (חובה) (8 נקודות).

8. השלם בערבית מילה אחת בלבד בכל מקום המסומן בקו.

"מרים سعید"، أوّل طالبة _____ تدرس التَّهْرِيجَ الطَّبِّيَّ فِي مَدْرَسَةِ رَسْمِيَّةٍ
 فِي _____، وَذَلِكَ بِتَأْثِيرِ _____ طَبِّبَةٍ سَاعَدَتْهَا فِي أَرْزَمَتِهَا بَعْدَ
 أَخِيهَا بِحَادِثِ طُرُقٍ .

ידיעת הפועל (20 נקודות)

ענה על שאלה 9.

9. בקטע בעמוד 2 מסומנות שש מילים במספרים (1)-(6).

בחר בארבע מהמילים, וכתוב בטבלה שלפניך את השורש ואת הבניין שלהן (את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר).

(לכל מילה – 5 נקודות; סה"כ – 20 נקודות)

דוגמה:

המילה	השורש	הבניין
يَجْتَمِعُونَ	جمع	إِفْتَعَلَ / 8

כתוב בטבלה את השורש ואת הבניין של ארבע המילים שבחרת.

המילה	השורש	הבניין
(1) أفتتحت		
(2) تقول		
(3) مَهْرَجَةٌ		
(4) إنّهَارَتْ		
(5) إصَابَةٌ		
(6) تَعَلَّمَ		

פרק שני – לשון העיתונות (30 נקודות)

ענה על ארבע מהשאלות 10-15 (לכל שאלה – $7\frac{1}{2}$ נקודות).
ניקוד אינו נדרש כלל.

בשאלות 10-11 יש להשלים את המילים החסרות במשפטים מתוך רשימת המילים שבמסגרת למטה (שים לב: ברשימה יש שתי מילים מיותרות).

10. يُشير الصحفيون إلى _____ المؤتمر الاقتصادي الذي _____ في _____ فرنسا.

11. تبدأ _____ اللغة العربية في إسرائيل في _____ المدارس الإعدادية.

רשימת מילים להשלמת המשפטים בשאלות 10-11:

مَرَحَلَة أَهْمِيَّة سَفَارَة المَجْتَمَع دَرَا سَة سَيَعَدُّ

תרגם לערבית את המשפטים בשאלות 12-13.

12. יושב ראש המפלגה הצהיר שהוא ימנה יועץ חדש לאחר הבחירות.

13. שתי המדינות חתמו על הסכם הפסקת אש.

14. תרגם לעברית את המודעה שלפניך.

لمكتب ترجمة في حيفا
مطلوب /ة موظف /ة.
شروط الوظيفة:
● معرفة اللغة العربية والعبرية (القراءة والكتابة والمحادثة)
● التواجد في المكتب
الرجاء إرسال سيرة حياة إلى البريد الإلكتروني
work@now.edu

15. לפניך סוף של משפט. השלם את המשפט באמצעות חמש מילים לפחות.

סוג הבחינה: א. בגרות לבתי ספר על-יסודיים
ב. בגרות לנבחנים אקסטרניים
מועד הבחינה: קיץ תשע"ג, 2013
מספר השאלון: 905,019205

ערבית

לבתי ספר עבריים

2 יחידות לימוד

(השלמה מ-3 יחידות לימוד ל-5 יחידות לימוד)

הוראות לנבחן

- א. משך הבחינה: שעתיים וחצי.
- ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה שלושה פרקים.
- | | | |
|------------|---|--------------------------------|
| פרק ראשון | — | הבנת הנקרא, ידיעת הפועל ותחביר |
| 44 נקודות | — | הבנת הנקרא |
| 13 נקודות | — | ידיעת הפועל |
| 12 נקודות | — | תחביר |
| 21 נקודות | — | פרק שני — לשון העיתונות |
| 10 נקודות | — | פרק שלישי — הבעה בכתב |
| 100 נקודות | — | סה"כ |
- ג. חומר עזר מותר בשימוש: מילונים מכל סוג שהוא.
- ד. הוראות מיוחדות:
- (1) שאלון זה משמש מחברת בחינה. כתוב את כל תשובותיך בגוף השאלון, במקומות המיועדים לכך.
 - (2) כתוב את כל תשובותיך בעט בלבד. אסור להשתמש בטיפקס.
 - (3) כתוב בכתב יד ברור וקריא.
 - (4) לאחר סיום הבחינה וטרם מסירתה למשגיח, בדוק אותה שנית.
 - (5) בתום הבחינה החזר את השאלון למשגיח.

ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר ומכוונות לנבחנות ולנבחנים כאחד.

ב ה צ ל ח ה !

ה ש א ל ו ת

פרק ראשון — הבנת הנקרא, ידיעת הפועל ותחביר (69 נקודות)

בפרק זה עליך לבחור באחד משני קטעים:
 קטע א — ערבית קלאסית (שאלות 1-5)
 או
 קטע ב — ערבית מודרנית (שאלות 6-9)

קטע א — ערבית קלאסית

אם בחרת בקטע זה, קרא אותו, וענה על ארבע מהשאלות שאחריו:
 על אחת מהשאלות 1-2 (הבנת הנקרא), ועל שלוש השאלות 3-5 (ידיעת הפועל ותחביר).

- لَمَّا حَمَلَتْ خَدِيجَةُ، عَلَيْهَا السَّلَامُ، بِفَاطِمَةَ الزَّهْرَاءِ*، عَلَيْهَا السَّلَامُ، كَانَتْ
- (1) فَاطِمَةَ تُحَدِّثُهَا مِنْ بَطْنِهَا وَتُدَاعِبُهَا وَكَانَتْ تَكْتُمُ ذَلِكَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ، صَلَّى اللَّهُ
- (2) عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. فَدَخَلَ رَسُولُ اللَّهِ يَوْمًا فَسَمِعَ خَدِيجَةَ تُحَدِّثُ فَاطِمَةَ فَقَالَ لَهَا: يَا
- (4) خَدِيجَةُ، مَنْ تُحَدِّثِينَ؟ قَالَتْ: الْجَنِينِ الَّذِي فِي بَطْنِي يُحَدِّثُنِي وَيُدَاعِبُنِي.
- فَقَالَ مُحَمَّدٌ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: يَا خَدِيجَةُ، هَذَا جَبْرِيْلُ يُخْبِرُنِي أَنَّهَا أُتَتْ
- (3) وَأَنَّهَا النَّسْلَةُ الطَّاهِرَةُ الْمَيْمُونَةُ وَأَنَّ اللَّهَ سَيَجْعَلُ نَسْلِي مِنْهَا وَسَيَقِيمُ مِنْ نَسْلِهَا
- (4) أَثْمَةً وَيَجْعَلُهُمْ خُلَفَاءَ فِي أَرْضِهِ مِنْ بَعْدِي.

* الزهراء כינויה של פאטמה.

הבנת הנקרא (44 נקודות)

אם בחרת בקטע א, ענה על אחת מהשאלות 1-2 (שאלות על הקטע או תרגום הקטע).

1. אם בחרת בשאלה זו, ענה על שישה סעיפים:

על חמישה מהסעיפים (1)-(6) (לכל סעיף – 7 נקודות), ועל סעיף (7) (חובה) (9 נקודות).

שים לב: ניקוד אינו נדרש כלל.

שים לב! קו קצר משמעו השלמה של מילה אחת בלבד; קו ארוך משמעו השלמה של יותר ממילה אחת. בסעיפים (1), (4), (7) נדרשת השלמה של מילה אחת בכל מקום ריק.

(1) أكمل بالعربية / השלם בערבית.

عندما كانت _____ في _____ أمها خديجة كانت تُحدِّثها.

(2) أجب بالعربية أو بالعربية / ענה בערבית או בערבית.

لماذا لم يعرف رسول الله في البداية أنّ فاطمة تُحدِّث خديجة؟

(3) בחר את התשובה הנכונה.

حَسَبَ النَّصِّ فَاطِمَةُ هِيَ :

א. زوجة محمد

ב. جنين في البطن

ג. أمّ خديجة

(4) أكمل بالعربية / השלם בערבית.

א. الضمير "هم" في كلمة "يَجْعَلُهُمْ" (السطر 7) يعود إلى _____ .

ב. الضمير "ه" في كلمة "أَرْضِهِ" (السطر 7) يعود إلى _____ .

(5) أجب بالعربية / ענה בעברית.

كيف عرف محمد جنس الجنين؟

(6) ضع دائرة حول الجواب الصحيح / הקף במעגל את התשובה הנכונה.

كشَفَ رسول الله لجبريل السِّرَّ الذي كَتَمَتْهُ خديجةٌ.

صحيح / خطأ

ענה על סעיף (7) (חובה).

(7) ענה בעברית על שני חלקי השאלה.
حَسَبَ الفقرة الأخيرة في النصّ –

א. ما هي صفات فاطمة؟

_____ i

_____ ii

ב. ما هو المُستقبل الذي وَعَدَ به الله نَسْلَ فاطمة؟

2. אם בחרת בשאלה זו, תרגם לעברית את הקטע שקראת. (44 נקודות)

ידיעת הפועל (13 נקודות)

אם בחרת בקטע א, ענה על שתי השאלות 3-4.

3. בקטע שקראת (בעמוד 2) מסומנות ארבע מילים במספרים (1)-(4).

בחר בשלוש מהמילים, וכתוב בטבלה שלפניך את השורש, את הבניין ואת הצורה
הדקדוקית של המילים שבחרת, לפי ההקשר שלהן בקטע.

(את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר.)

(לכל מילה – 3 נקודות; סה"כ – 9 נקודות.)

דוגמה:

המילה	השורש	הבניין	הצורה הדקדוקית
لَا تَذْهَبْ	ذهب	فَعَّلَ / 1	עתיד מג'זום

כתוב בטבלה את השורש, את הבניין ואת הצורה הדקדוקית של שלושה המילים שבחרת.

המילה	השורש	הבניין	הצורה הדקדוקית
(1) تَدَاعِبُ			
(2) صَلَّى			
(3) طَاهِرَةٌ			
(4) يُقِيمُ			

4. לפניך שני משפטים, (1)-(2).

בכל משפט חסרה מילה, ובסוגריים נתונות שתי אפשרויות להשלמת המשפט, אך רק אחת מהן נכונה.

בחר במשפט אחד. הקף במעגל את התשובה הנכונה. (4 נקודות)

(1) لَمْ (يُؤْتِر / يُؤْتِر) الْفَنَّانَ الْمَالَ عَلَى الْفَنِّ.

(2) إعتذر (مُعْنٍ / مُعْنِي) الفرقة على تأخيره إلى الحفلة الموسيقية.

תחביר (12 נקודות)

אם בחרת בקטע א, ענה על שאלה 5.

5. לפניך חמישה סעיפים, (1)-(5), ובהם משפטים הקשורים לקטע שבעמוד 2. ענה על שלושה מהסעיפים על פי ההוראות (לכל סעיף – 4 נקודות; סה"כ – 12 נקודות).

(1) הפוך לזוגי את המילה המסומנת בקו, שנה את המשפט בהתאם, וכתוב אותו בניקוד מלא (פנימי וסופי).

ألغى مندوب اللجنة مشاركته في المؤتمر الصحفي .

(2) תרגם את המשפט לעברית, וכתוב מהי התופעה התחבירית המסומנת בקו.

خلال خطابه قال وزير المالية: ما أشدَّ الأزمَةَ الاقتصادية .

(3) הפוך את תיאור המצב (حال) למשפט מצב, וכתוב את המשפט מחדש בניקוד

מלא (פנימי וסופי).

سمع الرجل زوجته متحدثَةً في عُرفتها .

(4) תרגם את המשפט לעברית, וכתוב מהי התופעה התחבירית המסומנת בקו.

إِنَّ فَاطِمَةَ أَطَهَرَ نَسْلَهُ خَلْفَهَا مُحَمَّدًا .

(5) החלף את إِنَّ ב يُصِحِّحُ וכתוב את המשפט מחדש בניקוד מלא (פנימי וסופי).

إِنَّ نَسْلَ فَاطِمَةَ أَتَمَّةً وَخُلَفَاءَ .

קטע ב — ערבית מודרנית

אם בחרת בקטע זה, קרא אותו וענה על ארבע השאלות 6-9.

أقام رئيس بلدية بَلَدَة فرنسيّة فقيرة بالقرب من "باريس" خَيْمة أمام البرلمان

(1) (2)

(2) الفرنسيّ وبدأ إضراباً عن الطعام مُطالباً بِتَمْوِيلٍ عَاجِلٍ من الحكومة لتسديد

قَوَاتير البلدية. وقال رئيس البلدية إنّ الأزمة الاقتصادية العالمية تدفعُ عَشْرَات

(4) البلديّات إلى حافة الانهيار.

(3) ويقول رئيس البلدية "ستيفان جاتينو"، وهو عضو في حزب الخضر، إنه يَحْتَاجُ

(6) إلى المَزِيد من الأموال لِيَدْفَعَهَا لشركات الأشغال العامّة.

(4)

ويطلب من الحكومة أن تُعْطِيَ مساعدات مالية أكبر لأفقر مئة بلدة في فرنسا

(8) حيثُ تَزِيد البطالة عن المُستوى الوطنيّ.

הבנת הנקרא (44 נקודות)

אם בחרת בקטע ב, ענה על שאלה 6.

6. ענה על שישה סעיפים:

על חמישה מהסעיפים (1)-(6) (לכל סעיף – 7 נקודות), ועל סעיף (7) (חובה) (9 נקודות).

שים לב: ניקוד אינו נדרש כלל.

שים לב! קו קצב משמעו השלמה של מילה אחת בלבד; קו ארנב משמעו השלמה של יותר ממילה אחת. בסעיפים (1), (4) נדרשת השלמה של מילה אחת בכל מקום ריק.

(1) أكمل بالعربية / השלם בערבית.

أقيمت _____ رئيس البلدية أمام _____ .

(2) ضع دائرة حول الحرف الذي يدلّ على الجواب الصحيح / הקף במעגל את האות המציינת את התשובה הנכונה.

طلب رئيس البلدية مساعدة مالية فورية من الحكومة:

أ. لدفع عشرات البلديات الفرنسية إلى حافة الانهيار.

ب. لحلّ الأزمة الاقتصادية العالمية.

ج. لتسديد ديون بلديته.

(3) أجب بالعربية / ענה בערבית.

ما هما طريقتا احتجاج رئيس البلدية الفرنسي؟

i _____

ii _____

(4) أكمل بالعربية / השלם בערבית.

א. الضمير "ه" في كلمة "إنه" (السطر 5) يعود إلى _____

_____ .

ב. الضمير "ها" في كلمة "ليدفعها" (السطر 6) يعود إلى _____ .

(5) ضع دائرة حول الجواب الصحيح / הקף במעגל את התשובה הנכונה.

نسبة البطالة في مئة بلدة فقيرة في فرنسا (أعلى / أقل) من المستوى الوطني.

(6) ضع دائرة حول الجواب الصحيح / הקף במעגל את התשובה הנכונה.

يطلب رئيس البلدية "ستيفان جاتينو" مساعدات مالية لبلدته فقط.

صحيح / خطأ

ענה על סעיף (7) (חובה).

(7) أجب بالعربية عن قسمي البند / ענה בעברית על שני חלקי הסעיף.

א. حَسَبَ النص، ما هو تأثير الأزمة الاقتصادية العالمية على البلديات الفرنسية؟

ב. حَسَبَ قول رئيس البلدية الفرنسي، ماذا يجب على الحكومة الفرنسية أن تعمل لإنقاذ البلديات الفقيرة؟

ידיעת הפועל (13 נקודות)

אם בחרת בקטע ב, ענה על שתי השאלות 7-8.

7. בקטע שקראת (בעמוד 9) מסומנות ארבע מילים במספרים (1)-(4).

בחר בשלוש מהמילים, וכתוב בטבלה שלפניך את השורש, את הבניין ואת הצורה

הדקדוקית של המילים שבחרת, לפי ההקשר שלהן בקטע.

(את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר.)

(לכל מילה – 3 נקודות; סה"כ – 9 נקודות.)

דוגמה:

המילה	השורש	הבניין	הצורה הדקדוקית
لَمْ يَجْتَمِعُوا	جمع	إِفْتَعَلَ / 8	עתיד מג'זום

כתוב בטבלה את השורש, את הבניין ואת הצורה הדקדוקית של שלוש המילים שבחרת.

המילה	השורש	הבניין	הצורה הדקדוקית
(1) تَمْوِيل			
(2) عَاجِل			
(3) يَحْتَاجُ			
(4) أَنْ تُعْطِيَ			

8. לפניך שני משפטים (1)-(2).

בכל משפט חסרה מילה, ובסוגריים נתונות שתי אפשרויות להשלמת המשפט, אך רק

אחת מהן נכונה.

בחר במשפט אחד. הקף במעגל את התשובה הנכונה. (4 נקודות)

(1) لَمْ (يُؤَثِّرِ / يُؤَثِّرِ) الفَنَّانَ المَالِ عَلَى الفَنِّ.

(2) إِعْتَذَرَ (مُعَنَّ / مُعَنَّي) الفَرْقَةَ عَلَى تَأْخُرِهِ إِلَى الحَفْلَةِ المَوْسِيقِيَّةِ.

תחביר (12 נקודות)

אם בחרת בקטע ב, ענה על שאלה 9.

9. לפניך חמישה סעיפים (1)-(5), ובהם משפטים הקשורים לקטע שבעמוד 9. ענה על שלושה מהסעיפים על פי ההוראות (לכל סעיף – 4 נקודות; סה"כ – 12 נקודות).

(1) הפוך את תיאור המצב (حال) , למשפט מצב, וכתוב את המשפט מחדש בניקוד מלא (פנימי וסופי).

شاهد سكان البلدة رئيس بلديتهم متحدًا مع أعضاء البرلمان .

(2) תרגם את המשפט לעברית, וכתוב מהי התופעה התחבירית המסומנת בקו.

تُقدّم الحكومة مساعدات مالية لأفقر المدن في فرنسا .

(3) חבר את שני המשפטים באמצעות מילת תנאי, שנה את המשפט בהתאם וכתוב אותו

בניקוד מלא (פנימי וסופי).

أ. أضرب العمّال عن الطعام

ب. حصل العمّال على طلباتهم

(4) הפוך לזוגי את המילה המסומנת בקו, שנה את המשפט בהתאם, וכתוב אותו בניקוד

מלא (פנימי וסופי).

ألغى مندوب اللجنة مشاركته في المؤتمر الصحفي .

(5) תרגם את המשפט לעברית, וכתוב מהי התופעה התחבירית המסומנת בקו.

خلال خطابه قال وزير المالية: ما أشدَّ الأزمَةَ الاقتصادية .

/המשך בעמוד 15/

פרק שני — לשון העיתונות (21 נקודות)

בפרק זה חמש שאלות, 10-14.

בחר בשלוש מהשאלות, וענה על פי ההוראות (לכל שאלה — 7 נקודות).
ניקוד אינו נדרש כלל.

בשאלות 10-11 יש להשלים את המילים החסרות במשפטים, מתוך רשימת המילים שבמסגרת למטה (שים לב: ברשימה יש שתי מילים מיותרות).

10. صرَّح _____ الحزب الجديد بأنَّ حزبه سيعمل من أجل _____
الوضع الاقتصادي والاجتماعي.

11. هل تعرفون أنّ نساءً كثيرات في العالم _____ مناصب هامة في
_____ مختلفة.

רשימת המילים להשלמת המשפטים בשאלות 10-11:

مجالات يشغلن المحلل مرشح يتهمن تحسين

12. תרגם את המשפט לערבית. ניקוד אינו נדרש כלל.

נשים מצריות מבקשות ללמוד כדי לעזור בפיתוח כלכלת מצרים.

126

126

13. כתוב משפט שיכלול את הצירוף הבא: لا بُدَّ من

על המשפט לכלול לפחות שמונה מילים. ניקוד אינו נדרש כלל.

14. תרגם לעברית את המודעה שלפניך.

לְעִמֵל תָּאֵבַת וּפּוֹרִיִּי בִּי אֵילָאֵת
בִּישְׁמֵל אֶלְסִכְנַן עַלֵי חֶסֶב אֶלְשֶׁרֶת
מְטֻלּוֹב עֵמָל גַּיֵר מְהֵנִיִּינַן
לְתִשְׁגִּיל מַעֲדָאֵת מֵיכָאֵנִיקִיָּה.
שְׂרׁוֹט אֶלְקִבּוֹל
● 12 אֶנֶה תַעֲלִימִיָּה
● אֵתְקָאֵן אֶלְלֶגֶה אֶלְעִבְרִיָּה
● רֶחֶסֶה אֶלְיָאֵדָה

פרק שלישי — הבעה בכתב (10 נקודות)

ענה על שאלה אחת בלבד מהשאלות 15-19.

כתוב תשובה המכילה לפחות 35 מילים.

ניקוד אינו נדרש כלל.

15. ماذا يميّز الحملات الانتخابية في أنحاء العالم؟
16. هل استحققت "إيرينا سيندلروفا" تكريم البرلمان البولندي؟ علّل جوابك.
17. ما هي وسائل الاحتجاج التي يستعملها المواطنون للحصول على أهداف اقتصادية؟
18. أكتب مضمون إحدى القصص / القصائد العربية التي تعلمتها واذكر مغزاها.
19. صِفْ نوعاً من العلاقات بين الناس ظهرَ في قصة / قصيدة عربية تعلمتها.

ציין את מספר השאלה שבחרת בה.

שאלה מספר: _____

דגם תשובות לשאלון בערבית, 1 יח"ל, מס' 019102, 901 קיץ תשע"ג

הנחיות כלליות:

- בדגם זה ניתנות תשובות לשאלות המבחן והנחיות למותן הציון.
- בדגם מוצגים רכיבי התשובה העיקריים. הדגם אינו כולל את כל הרכיבים האפשריים.
- כאשר תלמיד כולל בתשובתו רכיב שאינו כלול בדגם, על המעריך לבדוק את נכונותו בהתייעצות עם המעריך הבכיר.
- קו אלכסון (1) מסמן תשובה חלופית (כל אחת מהתשובות מתקבלת באותה מידה).
- סוגריים מציינים תשובה שאינה הכרחית לקבלת מלוא הציון.
- ההנחיות בדגם מנוסחות בלשון זכר ומכוונות למעריכות ולמעריכים כאחד.
- בשאלות שבהן נדרש לענות בעברית או בערבית – ענה בשפה האחרת, יקבל 25%.

פרק ראשון – הבנת הנקרא וידיעת הפועל

הבנת הנקרא

על התלמיד לענות על חמש מהשאלות 1-6, ועל שאלה 7 (חובה!); לכל שאלה – 100%.

1. فرنسا – 100%.
- ענה בעברית – יקבל 50%.
2. مسؤول الثقافة في السفارة الفرنسية (50%) وموظفون كبار من السفارة (50%).
ענה בעברית – יקבל 50%.
3. خطأ – 100%.
4. أ – 100%.
5. الوفد / משלחת – 100%.
6. القدس (34%); حيفا (33%); ورام الله (33%).
7. על התלמיד לכתוב שתיים ממטרות המשלחת. לכל מטרה – 50%.
 - חיזוק הדו-קיום בין ערבים ליהודים
 - פנייה לדרך השלום
 - מניעת אלימות

ידיעת הפועל

על התלמיד לענות על שאלה 8.

8. 4 מילים; לכל מילה — 100%.

על שגיאה בשורש — להפחית 50%.

על שגיאה בבניין — להפחית 50% (את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר).

על ניקוד השורש או כתיבת שְׂדָה — להפחית 5%.

הערות: — אם התלמיד כתב את הבניין במשקל ובמספר, ואין התאמה ביניהם, יש להתחשב

במשקל הבניין בלבד.

שים לב! לא כתב ניקוד דיאקריטי באחת מאותיות השורש — להפחית 10%.

המילה	השורש	הבניין
(1) تَسْتَعْرِقُ	غرق	إِسْتَفْعَلَ / 10
(2) إِسْتَقْبَالَ	قبل	إِسْتَفْعَلَ / 10
(3) مُوظَّفُونَ	وظف	فَعَّلَ / 2
(4) مُتَوَقِّع	وقع	تَفَعَّلَ / 5
(5) تَهْدِفُ	هدف	فَعَّلَ / 1
(6) تَعَزِّيز	عزز	فَعَّلَ / 2

פרק שני — משפטים להשלמה

על התלמיד לענות על שאלה 9.

יש להשלים רק שמונה מילים מתוך הרשימה, בניקוד פנימי.

לכל מילה — 100%. אסור להשתמש באותה מילה פעמיים.

על שגיאות בהעתקת המילה — להפחית 10% לכל מילה.

על חוסר ניקוד פנימי או על שגיאה בו — להפחית 5% לכל מילה.

אין להוריד על אי-כתיבת وصلة.

9. (1) أَلْبَنَانِيَّ (6) جَنُوب
- (2) مَوَاضِيْع (7) يَلْعَبُ
- (3) مَتَى (8) خِلَالَ
- (4) مِّنْ كِتَابٍ مِّنْ — לא להוריד (9) قَامَتْ
- (5) مَدِيْنَةً (10) أَلَا مَرِيْكِيَّة

פרק שלישי — תחביר

על התלמיד לענות שתי שאלות: אחת מהשאלות 10-12, ואחת מהשאלות 13-15; לכל תשובה — 100%.

10. كثيرة — 100%.

על התלמיד לענות על אחת מהשאלות 13-15; לתשובה — 100%. על כל שגיאה בכתיב או בניקוד המילים — להפחית 10%.

13. **إِجْتَمَعَ رَئِيسُ الْحُكُومَةِ بِالْوَزِيرِ الْجَدِيدِ بَعْدَ الْأَنْتِخَابَاتِ.**
50% 50%

14. **بَيْتُهُ بَعِيدٌ عَنِ بَيْتِي.**
100%

15. **لَيْسَ الْأَطْفَالُ تِيَابَهُمُ الْجَدِيدَةَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ.**
25% 50% 25%

שגה בתנועת עזר או לא כתב אותה — להוריד 5%.

דגם תשובות לשאלון בערבית, 2 יח"ל, מס' 019204, 902 קיץ תשע"ג

הנחיות כלליות:

- בדגם זה ניתנות תשובות על השאלות במבחן והנחיות למתן הציון.
- בדגם מוצגים רכיבי התשובה העיקריים. הדגם אינו כולל את כל הרכיבים האפשריים. כאשר תלמיד כולל בתשובתו רכיב שאינו כלול בדגם, על המעריך לבדוק את נכונותו בהתייעצות עם המעריך הבכיר.
- קו אלכסון (X) מסמן תשובה חלופית (כל אחת מהתשובות מתקבלת באותה מידה).
- סוגריים מציינים תשובה שאינה הכרחית לקבלת מלוא הציון.
- ההנחיות בדגם מנוסחות בלשון זכר ומכוונות למעריכות ולמעריכים כאחד.
- בשאלות שבהן נדרש לענות בעברית או בערבית — ענה בשפה האחרת, יקבל 25%.

פרק ראשון — הבנת הנקרא וידיעת הפועל

הבנת הנקרא

על התלמיד לענות על שש מהשאלות 1-7, ועל שאלה 8 (חובה); לכל שאלה — 100%.

אין להפחית אחוזים על שגיאות בניקוד פנימי או סופי.

1. التَهْرِيجُ — 50% الطَّبِيَّ — 50% / تَهْرِيجُ طَبِيٍّ كتابٌ مَهْرَجَةٌ طَبِيَّةٌ — יקבל 30%.
2. خَطًا — 100%

3. על התלמיד לכתוב בעברית או בערבית שלושה פרטים הידועים על מרים סעיד.
סטודנטית — طالبة — 34%
ערבייה — عربية — 33%
מיפר — من يافا — 33%
יתקבלו גם התשובות:

סטודנטית ערבייה יחידה בבית הספר לליצנות רפואית/לומדת ליצנות רפואית — الطالبة العربية الوحيدة في مدرسة تهريج طبيّ / تدرس التهريج الطَّبِيّ.

4. על התלמיד לסדר את האירועים לפי סדר התרחשותם.

הסדר: ב-ג-א — 100%
כתב: א-ג-ב — 33%
כתב: ב-א-ג — 33%
כתב: ג-ב-א — 33%
כתב: ג-א-ב — 0%
כתב: א-ב-ג — 0%

5. על התלמיד לענות בעברית.

6. א. هذا الموضوع – تهريج طبيّ / ليצנות רפואית – 50%.
 ב. ها – مريم سعيد – מרים סעיד – 50%. לקבל גם – הסטודנטית הערבייה.
7. ב – 100%.
8. על התלמיד להשלים את המילים החסרות. לכל מילה 25%.
 عربية ، اسرائيل ، مهرجة ، إصابة

ידיעת הפועל

- על התלמיד לענות על שאלה 9.
9. 4 מיילים; לכל מילה – 100%.
- על שגיאה בשורש – להפחית 50%.
- על שגיאה בבניין – להפחית 50% (את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר).
- על ניקוד השורש או כתיבת שָׂדָה או כתיבת אותיות סופיות – להפחית 5%.
- על כתיבת ו במקום ي ולהפך באותיות השורש – להפחית 10%.
- הערות: – אם התלמיד כתב את הבניין גם במשקל וגם במספר, ואין התאמה ביניהם, יש להתחשב במשקל הבניין בלבד.
- שים לב! אם התלמיד לא כתב ניקוד דיאקריטי באחת מאותיות השורש – להפחית 10%.

המילה	השורש	הבניין
(1) أفتتحت	فتح	8 / إفتعل
(2) تقول	قول	1 / فعمل
(3) مهرجة	هرج	2 / فعمل
(4) إنهارت	هور	7 / إنفعل
(5) إصابة	صوب	4 / أفعל
(6) تعلم	علم	5 / تفعل

פרק שני – לשון העיתונות

- על התלמיד לענות על ארבע מהשאלות 10-15; לכל שאלה – 100%.
- ניקוד אינו נדרש כלל.
- בשאלות 10-11 על התלמיד להשלים את המילים החסרות.
- על שגיאה בהעתקת מילה – להוריד 25%.
10. أَهْمِيَّةٌ – سَيِّعَةٌ – כל מילה 50%.
11. دِرَاسَةٌ – مَرَحَلَةٌ – כל מילה 50%.
- בשאלות 12-13 על התלמיד לתרגם לערבית.
- על אידיעת מילה – להפחית 15%.
- על שגיאה בתחביר (כולל התאמה) – להפחית 15%.
- על כל שגיאת כתיב (גם אם היא נובעת משגיאה בתחביר ובדקדוק) – להפחית 10%.
- על כל שגיאת כתיב חוזרת במשפטים שונים (לדוגמה: وَاذِير) – להפחית פעם אחת בלבד.
- אין להפחית אחוזים על איידיקדמת הפועל לנושא.
- ניקוד פנימי וסופי אינו נדרש כלל.
12. صرح رئيس الحزب بأنه سيعين مستشارا جديدا بعد الانتخابات .
לא כתב ב (בأنه) או س (סיעין) – לקבל.
13. وقعت / وقع الدولتان / البلدان على اتفاق / اتفاقية وقف إطلاق النار .
כתב בלאדאן – לא לקבל.
14. תרגום מודעה לעברית
- על כל שגיאה בתרגום או אי-תרגום מילה – להפחית 7%.
- למשדד תרגום בחיפה
- דרוש / דרושה פקיד / פקידה
- תנאי התפקיד:
- ידיעת השפות הערבית והעברית (קריאה, כתיבה ושיחה)
 - הימצאות / נוכחות במשרד
- נא / בבקשה לשלוח קורות חיים לדואר האלקטרוני

15. חיבור משפט

- על התלמיד להשלים את המשפט באמצעות חמש מילים לפחות.
- על שגיאה בתחביר (כולל התאמה) – להפחית 15%.
- כתב פועל אחרי إِنَّ או أَنَّ – להפחית 20%.
- על כל מילה חסרה (מתוך השבע) – להפחית 20%.
- על משפט לא הגיוני – להפחית עד 100%.
- על כל שגיאת כתיב (גם אם היא נובעת משגיאה בתחביר ובדקדוק) – להפחית 10%.
- ניקוד פנימי וסופי אינו נדרש כלל.

דגם תשובות לשאלון בערבית, 2 יח"ל, מס' 019205, 905, קיץ תשע"ג

הנחיות כלליות:

- בדגם זה ניתנות תשובות לשאלות המבחן והנחיות למתן הציון.
- בדגם מוצגים רכיבי התשובה העיקריים. הדגם אינו כולל את כל הרכיבים האפשריים.
- כאשר תלמיד כולל בתשובתו רכיב שאינו כלול בדגם, על המעריך לבדוק את נכונותו בהתייעצות עם המעריך הבכיר.
- קו אלכסון (/) מסמן תשובה חלופית (כל אחת מהתשובות מתקבלת באותה מידה).
- סוגריים מציינים תשובה שאינה הכרחית לקבלת מלוא הציון.
- ההנחיות בדגם מנוסחות בלשון זכר ומכוונות למעריכות ולמעריכים כאחד.
- בשאלות שבהן נדרש לענות בעברית או בערבית — ענה בשפה האחרת, יקבל 25%.

פרק ראשון — הבנת הנקרא, ידיעת הפועל ותחביר

- על התלמיד לבחור באחד משני קטעים: קטע א — ערבית קלאסית אַ קטע ב — ערבית מודרנית.
אם בחר התלמיד בקטע א, עליו לענות על אחת מהשאלות 1-2, ועל שלוש השאלות 3-5.
אם בחר התלמיד בקטע ב, עליו לענות על ארבע השאלות 6-9.
— על שגיאת כתיב — להוריד עד 10% סה"כ.

קטע א — ערבית קלאסית

הבנת הנקרא

על התלמיד לענות על אחת מהשאלות 1-2.

1. אם התלמיד בחר בשאלה זו, עליו לענות על חמישה מהסעיפים (1)-(6), ועל סעיף (7) (חובה);
לכל סעיף — 100%.

(1) فاطمة — 50%. بطن — 50%.

(2) עברית: כיוון שח'דיג'ה הסתירה זאת ממנו/לא סיפרה לו על כך — 100%.

ערבית: (لأنّ) خديجة كتمت ذلك / هذا منه / كانت تكتم .. / ما حكت / قالت له ..
לא כתב ذلك / هذا منه — להוריד 20%.

(3) ב. — 100%.

(4) א. أئمة — 50%.

ב. الله — 50%.

(5) (המלאך) גבריאל הודיע / גילה / בישר לו בעזרת / באמצעות (המלאך) גבריאל.

ענה בערבית — יקבל 25%.

(6) خطأ — 100%.

(7) סעיף חובה!

א. I טהורה — 25%. ענה בערבית — יקבל 10%.

II בת מזל / מבורכת / מוצלחת — 25%. ענה בערבית — יקבל 10%.

כתב צאצאית — לא לקבל.

ב. צאצאי פאטמה יהיו ח'ליפים / מנהיגים / שליטים / אמאמים בארצו / על אדמתו של אללה — 50%.

ענה בערבית — יקבל 15%.

2. תרגום הטקסט – 100%:

על הבנת התוכן – 60%.

על תרגום נכון של המילים ותקינות של מבנה המשפטים – 40%.

על אי-תרגום מילים אשר אינן הכרחיות להבנת הקטע – להפחית עד 10% סה"כ.

אין להוריד ניקוד על שגיאות כתיב ודקדוק בעברית.

כאשר הרתה (הייתה בהיריון) ח'דיג'ה עליה השלום את פאטמה (נשאה ברחמה את פאטמה) הזוהרת / המאירה / הקורנת / אלזהראא, עליה השלום, פאטמה נהגה לדבר, לשוחח / דיברה (הייתה מדברת) אתה מבטנה (בהיותה בבטנה / מתוך בטנה ולשעשע אותה (להשתעשע אתה) (ח'דיג'ה) היא הסתירה זאת משליח אלה תפילת אלה עליו וברכתו לשלום. יום אחד / באחד הימים נכנס שליח אלה ושמע את ח'דיג'ה משוחחת / מדברת עם פאטמה, אמר לה: ח'דיג'ה, עם / אל מי את מדברת? אמרה: העובר ש / אשר בבטני מדבר אתי / אליי / עמי ומשעשע אותי (משתעשע עמי).

אמר מחמד תפילת אלה עליו וברכתו לשלום: ח'דיג'ה, זה (המלאך) גבריאל (גבריאל הזה) (אשר / ש) מודיע לי / מספר לי שהיא נקבה (שהעובר ממין נקבה, שהיא בת) ושהיא הצאצאית הטהורה, בת המזל, (המבורכת / המוצלחת) ושאלה הפוך / יעשה (יקים) את צאצאי ממנה ויקים מצאצאיה אמאמים / מנהיגים ויעשה מהם ח'ליפים בארצו / באדמתו / בעולמו אחריי.

ידיעת הפועל

על התלמיד לענות על שתי השאלות 3-4.

3. 3 מילים; לכל מילה – 100%.

על ניקוד השורש או כתיבת שְׁדָה או כתיבת השורש באותיות סופיות – להפחית עד 10%.

על שגיאה בשורש (כולל החלפת ו ב- י או להפך) – להפחית 50%.

על שגיאה בבניין – להפחית 25% (את ציון הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר).

על שגיאה בצורה הדקדוקית – להפחית 25%.

כתב "בינוני" ולא ציין אם פועל או פועל – להפחית 15%.

הערה: אם התלמיד כתב את הבניין במשקל ובמספר, ואין התאמה בין משקל הבניין למספרו, יש להתחשב במשקל הבניין בלבד.

המילה	השורש	הבניין	הצורה הדקדוקית
(1) تَدَاعَبٌ	دعب	3 / فَاعِلٌ	المضارع / הווה עתיד / עתיד
(2) صَلَّى	صلو	2 / فَعَّلٌ	الماضي / עבר
(3) طَاهِرَةٌ	طهر	1 / فَعَّلٌ	اسم الفاعل / בינוני פועל
(4) يُقِيمٌ	قوم	4 / أَفْعَلٌ	المضارع / הווה עתיד / עתיד

4. על התלמיד לענות על סעיף אחד.

(1) يُؤَثِّرُ – 100%.

(2) مَعْنَى – 100%.

תחביר

על התלמיד לענות על שאלה 5.

5. על התלמיד לענות על שלושה מהסעיפים (1)-(5); לכל סעיף – 100%.
- על שגיאה בניקוד אל הידיעה, אותיות השמש או תנועת עזר – להוריד 5% סה"כ למילה.
- על טעות בניקוד פנימי – להפחית עד 5% סה"כ למשפט.
- (1) أَلغَى مَنَدُوبًا أَلَجَنَةَ مُشَارَكْتَهُمَا فِي الْمُوْتَمَرِ الصُّحْفِيِّ .
 10% 40% 35%
- הניקוד הפנימי והסופי של שלוש המילים הנותרות – 5% לכל מילה.
- (2) במהלך נאומו אמר שר האוצר: כמה/מה חזק/קשה המשבר הכלכלי.
- התופעה: ما להבעת התפעלות / ما التعجب / التعجبية – 40%.
- תרגום – 60%.
- על תרגום לא נכון של מילה להוריד 10%.
- (3) سَمِعَ الرَّجُلُ زَوْجَتَهُ وَهِيَ تَتَحَدَّثُ / وَهِيَ مُتَحَدِّثَةٌ فِي عُرْفَتِهَا .
 חלוקת הניקוד הפנימית:
- وَهِيَ تَتَحَدَّثُ / تَتَحَدَّثُ / وَهِيَ مُتَحَدِّثَةٌ – 80%.
- הניקוד הפנימי והסופי של 4 המילים הנותרות – 5% לכל מילה.
- (4) פאטמה היא הצאצאית הטהורה ביותר / הכי טהורה שהשאיר אחריו / שהניח אחריו / שעזב אחריו מוחמד.
- חלוקת הניקוד הפנימית:
- תרגום: 60%.
- כתב "הוליד" – לקבל.
- כתב "הוריש" – להוריד 10%.
- על תרגום לא נכון של أَطَهَرَ נסלה – להוריד 30%.
- התופעה התחבירית: ערך ההפלה – 40%.
- כתב ערך היתרון וההפלה / أَفْعَلُ التَّفْضِيلِ – לקבל.
- כתב רק "ערך היתרון" – לא לקבל.
- (5) يُصْبِحُ نَسْلُ فَاطِمَةَ أَيْمَةً وَخَلَفَاءُ .
 30% 35% 35%
- השאיר إِنَّ – להוריד 20%.

קטע ב – ערבית מודרנית

על התלמיד לענות על ארבע השאלות 6-9.

הבנת הנקרא

6. על התלמיד לענות על חמישה מהסעיפים (1)-(6), ועל סעיף (7) (חובה!); לכל סעיף – 100%.

(1) خيمة	البرلمان	الفرنسي
50%	25%	25%

(2) ג – 100%.

(3) i. أقام خيمة (أمام البرلمان الفرنسي) – 50%.

ii. أضرب عن الطعام / بدأ إضراباً عن الطعام / الإضراب عن الطعام – 50%.
 כתב إضراباً عن الطعام – יקבל 25%.

(4) א. رئيس البلدية / ستيفان جاتينو – 50%.

כתב عضو في حزب الخضر – יקבל 25%.

ב. أموال – 50%.

כתב مزيد من الأموال – יקבל 25%.

(5) أعلى – 100%.

(6) خطأ – 100%.

(7) א. עשרות עיריות / רבות נמצאות על סף קריסה / התמוטטות / עומדות להתמוטט / לקרוס. (50%)

כתב "מתמוטטות" / "קורסות" – להוריד 10%.

ב. על הממשלה הצרפתית לתת סיוע כספי גדול יותר / להגדיל את הסיוע הכספי. (50%)

לא כתב גדול יותר – להוריד 10%.

ענה בערבית – יקבל 35%.

ידיעת הפועל

7. 3 מילים; לכל מילה – 100%.

על ניקוד השורש ו/או כתיבת שְׂדָה ו/או כתיבת השורש באותיות סופיות – להפחית עד 10%.

על שגיאה בשורש (כולל החלפת ו ב- י ולהפך) – להפחית 50%.

על שגיאה בבניין – להפחית 25% (את הבניין אפשר לבטא במשקל או במספר).

על שגיאה בצורה הדקדוקית – להפחית 25%.

כתב "בינוני" ולא ציין אם פועל או פעול – להפחית 15%.

הערה: אם התלמיד כתב את הבניין במשקל ובמספר, ובתשובתו אין התאמה בין משקל הבניין למספרו, יש להתחשב

במשקל הבניין בלבד.

המילה	השורש	הבניין	הצורה הדקדוקית
(1) تَمَوَّل	مول	2 / فَعَّلَ	مصدر / שם פעולה
(2) عَاجَلَ	عجل	1 / فَعَّلَ	اسم الفاعل / בינוני פועל
(3) يَحْتَاجُ	حوج	8 / اِفْتَعَلَ	المضارع / עתיד/הווה-עתיד
(4) أَنْ تُعْطِيَ	عطو	4 / أَفْعَلَّ	المضارع المنصوب / עתיד מנצוב

8. על התלמיד לענות על סעיף אחד.

(1) يُؤَثِّرُ – 100%

(2) مُعْطِي – 100%

תחביר

9. על התלמיד לענות על שלוש מהסעיפים (1)-(5); לכל סעיף – 100%.
- על שגיאה בניקוד אל הידיעה או אותיות השמש או תנועת עזר – להפחית 5% סה"כ למילה.
- על טעות בניקוד פנימי – להפחית 5% סה"כ למשפט.
- (1) **شَاهَدَ سَكَّانُ الْبَلَدَةِ رَئِيسَ بَلَدِيَّتِهِمْ وَهُوَ يَتَحَدَّثُ / يَتَحَدَّثُ / وَهُوَ مُتَحَدِّثٌ مَعَ أَعْضَاءِ الْبَرْلَمَانِ .**
 לתופעה הדקדוקית: **وَهُوَ يَتَحَدَّثُ / يَتَحَدَّثُ / وَهُوَ مُتَحَدِّثٌ – 65%.**
 לכל מילה אחרת – 5%.
- (2) הממשלה מגישה / נותנת / תגיש / תיתן סיוע / עזרה כספית / לערים העניות ביותר / לערים הכי עניות בצרפת
 תרגום: 60%
 לערים העניות ביותר – 30%
 לכל אחת מהמילים האחרות – 6%
 התופעה התחבירית: ערך ההפלה. 40%
 כתב ערך היתרון וההפלה / أفعال التفضيل – לקבל
 כתב רק "ערך היתרון" – לא לקבל.
- (3) **إِذَا أَضْرَبَ الْعَمَالُ عَنِ الطَّعَامِ حَصَلُوا عَلَى طَلِبَاتِهِمْ / إِنْ أَضْرَبَ / يُضْرَبُ الْعَمَالُ ...**
 40% 40% 40%
يَحْصِلُوا / حَصَلُوا عَلَى ...
 40% 40%
 לארבע המילים הנותרות – 5% לכל מילה.
 השאיר את الْعَمَالُ בתשובה – להוריד 20%.
- (4) **أَلغى مندوباً أَلجنةَ مُشَارَ كَتَهُمَا فِي الْمُؤْتَمَرِ الصُّحْفِيِّ .**
 10% 40% 35%
 הניקוד הפנימי והסופי של שלוש המילים הנותרות – 5% לכל מילה.
- (5) במהלך נאומו אמר שר האוצר: כמה/מה חזק/קשה המשבר הכלכלי.
 התופעה: **ما להבעת התפעלות / ما التعجب / التعجبية – 40%.**
 תרגום – 60%
 על תרגום לא נכון של מילה להוריד 10%.

פרק שני – לשון העיתונות

על התלמיד לענות על שלוש מהשאלות 10-14; לכל שאלה – 100%.

השלמת משפטים – שאלות 10-11.

10. مرشَّح – 50%, تحسين – 50%.

11. يَشْغَلْنَ – 50%, مجالات – 50%.

12. תרגום לערבית

על אידיעת מילה – להפחית 10%.

על שגיאה דקדוקית – להפחית 10%.

על שגיאת כתיב – להפחית 5% לכל מילה.

אין להפחית אחוזים על איי-הקדמת הפועל לנושא.

אין להפחית אחוזים על שגיאות בניקוד (פנימי וסופי).

تطلب / تطالب نساء مصريات أن يتعلمن / يدرسن / تتعلم / الدراسة لـ / كي / لكي / حتى /
يساعدن / للمساعدة في تطوير الاقتصاد المصريّ.

13. כתיבת משפט

על כתיבת פחות משמונה מילים – להפחית 15% לכל מילה חסרה.

על כל שגיאת כתיב – להפחית 5%.

על שגיאת תחביר או דקדוק – להפחית 10%.

על משפט לא הגיוני לחלוטין – להפחית 100%.

14. תרגום מודעה לעברית

על כל שגיאה בתרגום – להוריד 5%.

לעבודה קבועה ומידית באילת

הכוללת מגורים על חשבון החברה

דרושים עובדים / פועלים בלתי מקצועיים

להפעלת ציוד מכני / מכשירים מכניים

תנאי קבלה:

- 12 שנות לימוד
- שליטה / בקיאות בשפה העברית
- רישיון נהיגה

פרק שלישי — הבעה בכתב

- על התלמיד לענות על אחת מהשאלות 15-19.
- על התשובה לכלול לפחות 35 מילים.
- 100% לתשובה:
- היצמדות לנושא השאלה — 60%.
- תחביר וסגנון — 20%.
- כתיב ואוצר מילים — 20%.
- על כל שלוש מילים חסרות — להפחית 10%.

זכות היוצרים שמורה למדינת ישראל
אין להעתיק או לפרסם אלא ברשות משרד החינוך

עולם הערבים והאסלאם

(לבתי ספר עבריים)

יחידה ראשונה

הוראות לנבחן

- א. משך הבחינה: שעה וחצי.
- ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה שני פרקים.
- פרק ראשון – מחמד וראשית האסלאם
הח'ליפות האסלאמית
- פרק שני – התפתחות דת האסלאם – מושגים – (10x4) – 40 נקודות
סה"כ – 100 נקודות
- ג. חומר עזר מותר בשימוש: אין.
- ד. הוראות מיוחדות: (1) כתוב בכתב יד ברור וקריא.
(2) לאחר סיום הבחינה וטרם מסירתה למשגיח, בדוק אותה שנית.
(3) המלצה לחלוקת זמן: שעה אחת – לפרק הראשון,
חצי שעה – לפרק השני.

כתוב במחברת הבחינה בלבד, בעמודים נפרדים, כל מה שברצונך לכתוב כטיוטה (ראשי פרקים, חישובים וכדומה).
רשום "טיוטה" בראש כל עמוד טיוטה. רישום טיוטות כלשהן על דפים שמחוץ למחברת הבחינה עלול לגרום לפסילת הבחינה!

ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר ומכוונות לנבחנות ולנבחנים כאחד.

ב ה צ ל ח ה !

/המשך מעבר לדף/

ה ש א ל ו ת

פרק ראשון (60 נקודות)

בפרק זה שני נושאים:

I. מחמד וראשית האסלאם (שאלות 1-2)

II. הח'ליפות האסלאמית (שאלות 3-4)

ענה על שתיים מהשאלות 1-4 (לכל שאלה – 30 נקודות).

I. מחמד וראשית האסלאם

1. המסורות על מחמד

המסורת המוסלמית מספרת את סיפור הולדתו וילדותו של הנביא בשני קולות. קולות אלה מדגישים פנים שונים בדמותו של מחמד בצעירותו. (מעובד על פי מ' שפר, **אסלאם: מבוא קצר**, עמ' 20)

א. ציין שני פנים של הנביא מחמד המודגשים במסורות השונות.

הבא דוגמה של מסורת המדגישה כל אחד מפנים אלה.

(15 נקודות)

ב. הסבר מה הייתה המטרה בהדגשה של כל אחד מן הפנים האלה במסורות על הנביא.

(15 נקודות)

2. ההתגלות לנביא מחמד

(1) קרא בשם ריבונך אשר ברא, (2) ברא את האדם מטיפת דם מעובה. (3) קרא, הן ריבונך הוא רב חסד, (4) אשר לימד בקולמוס, (5) לימד את האדם את אשר לא ידע. (סורה 96, **טיפת הדם**, תרגום: א' רובין)

א. תאר בקצרה את סיפור ההתגלות הראשונה לנביא מחמד ואת תגובתו להתגלות זו.

(16 נקודות)

ב. תאר את תגובתה של ח'דיג'ה אשת הנביא להתגלות.

הסבר מדוע מסורת האסלאם מייחסת חשיבות רבה לחדיג'ה.

(14 נקודות)

II. הח'ליפות האסלאמית

3. מוסד הח'ליפות ומוסד הווזירות

- א. הצג את מעמדו של הח'ליפה באימפריה המוסלמית, וציין שלושה מתפקידיו העיקריים. (12 נקודות)
- ב. (1) הסבר מהו מוסד הווזירות.
(2) באיזו תקופה של האימפריה העבאסית התחזק מוסד הווזירות?
הסבר מדוע הוא התחזק בתקופה זו, ומה היו תוצאות ההתחזקות.
(18 נקודות)

4. עלי בן אבי־טאלב

ביום בו נרצה עת'מאן הכריזו בני אלמדינה והתומכים בזכות משפחת הנביא לשלטון, על עלי, בן דודו וחתנו של הנביא, כחליף. אך כשם שלפני אבו בכר עמדה המשימה להכניע את חצי־האי ערב הנתון במלחמות ה"רדה", כן היה עלי, בן דודו וחתנו של הנביא, צריך לכבוש לעצמו מחדש את הח'ליפות.
(ח' לצרוס־יפה, פרקים בתולדות הערבים והאסלאם, עמ' 119)

- א. תאר את דרך עלייתו של עלי לשלטון, והסבר במה היא שונה מדרך עלייתם של הח'ליפים שקדמו לו. (15 נקודות)
- ב. תאר שניים מהקשיים שעלי נאלץ להתמודד אִתם, וציין אחד מההישגים העיקריים שלו. (15 נקודות)

פרק שני — התפתחות דת האסלאם (40 נקודות)

כתוב בקצרה על ארבעה מהמושגים 5-11 (לכל מושג — 10 נקודות).

5. סִיְרָה
6. אַרְכָּאן אל־אסלאם ("עמודי התווך של האסלאם")
7. ג'ֶהָאד
8. קֶאצ'י (קאדי)
9. הגניזה הקהירית
10. ח'נְאָרְג'
11. "המאה השיעית"

בהצלחה!

זכות היוצרים שמורה למדינת ישראל
אין להעתיק או לפרסם אלא ברשות משרד החינוך

עולם הערבים והאסלאם

(לבתי ספר עבריים)

יחידה שנייה

הוראות לנבחן

א. משך הבחינה: שעה וחצי.

ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה שני פרקים.

פרק ראשון	—	מצרים	{	—	(30x2)	—	60 נקודות	
		ירדן						
		אירן						
פרק שני	—	סוריה	—	מושגים	—	(10x4)	—	40 נקודות
						סה"כ	—	100 נקודות

ג. חומר עזר מותר בשימוש: אין.

ד. הוראות מיוחדות: (1) כתוב בכתב יד ברור וקריא.

(2) לאחר סיום הבחינה וטרם מסירתה למשגיח, בדוק אותה שנית.

(3) המלצה לחלוקת הזמן בדגם שלמדת: שעה אחת — לשאלות,

חצי שעה — למושגים.

147

147

כתוב במחברת הבחינה בלבד, בעמודים נפרדים, כל מה שברצונך לכתוב כטיוטה (ראשי פרקים, חישובים וכדומה).
רשום "טיוטה" בראש כל עמוד טיוטה. רישום טיוטות כלשהן על דפים שמחוץ למחברת הבחינה עלול לגרום לפסילת הבחינה!

ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר ומכוונות לנבחנות ולנבחנים כאחד.

ב ה צ ל ח ה !

/המשך מעבר לדף/

ה ש א ל ו ת

פרק ראשון (60 נקודות)

בפרק זה שלושה נושאים:

I. מצרים (שאלה 1)

II. ירדן (שאלה 2)

III. אירן (שאלות 3-4)

ענה על שתיים מהשאלות 1-4 (לכל שאלה – 30 נקודות).

I. מצרים

1. שלטונו של אנור א(ל)-סאדאת

חיזוק מעמדו של סאדאת בעקבות "מלחמת אוקטובר" בשנת 1973 אפשר לו להנהיג שינויים פוליטיים וכלכליים במצרים.

א. תאר בקצרה שני שינויים שחלו במערכת הפוליטית של מצרים לאחר 1973.

(15 נקודות)

ב. ציין שתי מטרות של מדיניות ה"אנפתאח" של סאדאת, ותאר בקצרה את תוצאותיה

של מדיניות זו. (15 נקודות)

II. ירדן

2. שנות ה-20 ושנות ה-50

א. בשנים הראשונות לאחר קום הממלכה פעל המלך עבדאללה הראשון להעניק לירדן זהות לאומית ייחודית.

הסבר את תפקידו של הצבא בעיצוב זהות זו. (15 נקודות)

ב. בסוף שנות ה-50 חוותה ירדן משבר פנימי ומשבר חיצוני.

תאר בקצרה את השלבים של כל אחד מן המשברים.

ציין תוצאה אחת של אחד המשברים.

(15 נקודות)

III. אירן

3. "המהפכה הלבנה"

א. ל"מהפכה הלבנה" של השאה מחמד רזא פהלוי הייתה מטרת-על אחת,

ומטרות משנה שנועדו להשיג אותה.

ציין מה הייתה מטרת-העל של "המהפכה הלבנה", ומנה שלוש ממטרות המשנה שלה.

(16 נקודות)

ב. כתוב שלוש פעולות שנעשו במסגרת הרפורמות של "המהפכה הלבנה",

וציין סיבה אחת לכישלונן של הרפורמות. (14 נקודות)

/המשך בעמוד 3/

4. "המהפכה האסלאמית"

בספר זה [ולאית-י פקיה, 1970], כמו גם באין ספור הצהרות אחרות מאז, צידד איתאללה ח'ומיני בפוליטיזציה של החברה בכלל ובמעורבות פוליטית של ה"עלמא" בפרט. הוא גינה את הפרדת הדת מהמדינה כמזימה אימפריאליסטית שנועדה "לכלוא" את ה"עלמא" במסגדים כאמצעי לקדם את מזימותיו לניצול העולם המוסלמי; תבע להפקיד את השלטון בידי השליטים הלגיטימיים הבלעדיים – הם אנשי הדת; וגינה את המלוכה כדפוס שלטוני הזר לרוח האסלאם ומנוגד לו. לא רק הסדר המלוכני היה פסול בעיניו, אלא כל משטר שהעומד בראשו אינו פוסק הלכה בכיר. (ד' מנשרי ול' הנדלמן, איראן – אנטומיה של מהפכה, עמ' 25)

א. הסבר את הרעיון של "ולאית-י פקיה", לפי התאוריה הפוליטית של השיעה החדשה. (12 נקודות)

ב. הצג שני הישגים ושני קשיים של המהפכה האסלאמית מאז 1979. (18 נקודות)

פרק שני (40 נקודות)

סוריה

כתוב בקצרה על ארבעה מהמושגים 5-11 (לכל מושג – 10 נקודות).

5. חאפט' אל-אסד

6. עלוין

7. מפלגת הבעת'

8. "האחים המסלמים" בסוריה

9. רפורמת הקרקעות

10. "סוריה הגדולה"

11. הרפובליקה הערבית המאוחדת (רע"מ/קע"מ)

בהצלחה!

זכות היוצרים שמורה למדינת ישראל
אין להעתיק או לפרסם אלא ברשות משרד החינוך

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת הערבית

מכון הנרייטה סאלד
המרכז לבחינות בגרות

מחונן לשאלון בעולם הערבים והאסלאם, מס' 019104, קיץ תשע"ג

פרק ראשון

על התלמיד לענות על שתיים מהשאלות 1-4.

מחמד וראשית האסלאם

1. המסורת על מחמד

א. על התלמיד לציין את שני הפנים של הנביא מחמד המודגשים במסורות השונות, ולהביא דוגמה לכל אחד מפנים אלה.

הפנים השונים

הפנים השונים:

- מחמד היה ילד רגיל, בן לשבט ערבי.
- את לידתו וילדותו של מחמד ליוו אירועים פלאיים.

דוגמאות להיות ילד רגיל:

- הוא היה יתום שנדד בין קרוביו בשבט.
- הוא לא ידע קרוא וכתוב.
- הוא השתתף בפולחני השבט.
- הוא היה סוחר כמו שאר סוחרי מכה.
- לא היו לו סגולות מיוחדות או ידע יוצא דופן.

דוגמאות לאירועים נסיים:

- מסורת "שנת הפיל" בנוגע ללידתו.
- מסורות על חלומות נבואיים שהיו לאמו.
- נבואות של נזירים נוצרים בנוגע להיותו נביא.
- מסורת "הכשרת הלבבות".

הערה למעריך: ייתכנו מסורות נוספות.

ב. על התלמיד להסביר מהי המטרה בהדגשה של כל אחד מפנים אלה.

מטרת המסורות בנוגע להיותו ילד רגיל — להוכיח שהוא בא מרקע דל ולא ידע קרוא וכתוב, כדי לבסס את העובדה שהנבואה שלו אמתית והוא לא למד מאיש את הדברים שאמרו או קרא אותם בספר כלשהו. מטרת המסורות הנסיות — להעיד כי מחמד נבחר על ידי האל ויועד לנבואה.

2. ההתגלות לנביא מחמד

א. על התלמיד לתאר בקצרה את סיפור ההתגלות הראשונה לנביא מחמד ואת תגובתו להתגלות זו.

מחמד נהג להתבודד מדי שנה על הר חיראא סמוך למכה, על פי המנהג הג'אהלי. באחת מהתבודדויות אלה התגלה אליו המלאך גבריאל וציווה עליו לקרוא דבר מה, אך מחמד טען שאינו יודע לקרוא. לבסוף הוא קרא, בהשראה אלוהית, את מה שהסתבר שהם הפסוקים הראשונים בקוראן.

ב. על התלמיד לתאר את תגובתה של ח'דיג'ה אשת הנביא להתגלות, ולהסביר את חשיבותה של ח'דיג'ה במסורת האסלאם.

התגובה של ח'דיג'ה — היא קיבלה את החיזיון של מחמד כהתגלות אמתית, אף על פי שהוא עצמו חשב שהוא משוגע. היא הרגיעה אותו והסבירה לו שהוא נבחר על ידי האל להיות נביא.

החשיבות של ח'דיג'ה — מסורת האסלאם מייחסת לח'דיג'ה חשיבות רבה מאוד מפני שהיא העניקה למחמד מעמד נכבד בשבט קריש, בשל היותה סוחרת עשירה. בנוסף היא הייתה המאמינה הראשונה בהתגלות שלו, המסלמית הראשונה, ותמכה בו בזמנים קשים. היא נחשבת על ידי השיעים ל"אם השושלת" של האמאמים.

הח'ליפות האסלאמית

3. מוסד הח'ליפות ומוסד הוויזירות

א. על התלמיד להציג את מעמד הח'ליפה באימפריה המסלמית, ולציין שלושה מתפקידיו העיקריים.

מעמדו

- ממלא מקום הנביא כמנהיג פוליטי ודתי של קהילת המוסלמים לאחר מות הנביא.
- ראש מנגנון המנהל.
- המפקד העליון של צבא.
- מנהיג של כל קהילת המוסלמים ובכך יוקרתו וייחודו.
- בתאוריה יכול להיות רק ח'ליפה אחד, מכיוון שהמדינה המוסלמית מאוחדת ויחידה.

תפקידיו

- שומר הדת
- מיישב סכסוכים ופותר בעיות.
- מגן ארצות האסלאם מפני הכופרים.
- פוסק דין ומבצע פסקי דין [כולל ענישה].
- מנהיג צבאי ומוביל מלחמות הקודש.
- ממונה על הקצבת משכורות והעברת כספים, גביית מסים, איסוף השלל במלחמה וחלוקתו, הגנה על חלשים ופיקוח על כל הנעשה במדינה, מינוי נאמנים לתפקידים בכירים.
- על התלמיד להסביר מהו מוסד הוויזירות.

ב. (1)

הוויזירות – מוסד מנהלי עבאסי, אדם שניהל את כל ענייני המנהל והממשל שהח'ליפה ראה בהם עניין אישי שלו. מתואר מאוחר יותר (בטעות) כמעין "ראש ממשלה".

(2)

על התלמיד להשיב מתי התחזק מוסד זה באימפריה העבאסית ולהסביר מה גרם להתחזקותו בתקופה זו, ומה היה תוצאותיה של ההתחזקות.

תקופת ההתחזקות – היא עוצמתם של הוויזירים היה בימי שלטונו של הארון אל(ל) -רשיד, עם הוויזירים הברמכים. הגורמים להתחזקות – הוויזירים הברמכים היו מקורבים מאוד למשפחת השלטון, והיו מחנכים וחברים קרובים של ח'ליפים אחדים. הוויזירים צברו את כוחם הודות לשילוב של כמה גורמים: מונופול שהם יצרו על הניהול השוטף של האימפריה בזכות הגישה הישירה שלהם לידע על המתרחש בפרובינציות; יצירת שושלות וזירים שהורישו את המשרה במשפחה; קרבה רבה למשפחת הח'ליפה; צבירת עושר רב; מינוי מקורבים ונאמנים להם עצמם למשרות שונות.

תוצאות ההתחזקות – הוויזירים התחזקו עד כדי כך שהחלו לאיים על מעמדו של הח'ליפה, ובסופו של דבר הארון אל(ל)-רשיד חיסל את הברמכים. בתקופות מאוחרות יותר דפוס זה חזר על עצמו, ומשפחות של וזירים רבי עוצמה איימו לעתים על מעמדו של הח'ליפה.

4. עלי בן אבי-טאלב

א. על התלמיד לתאר את דרך עלייתו של עלי לשלטון, ולהסביר במה שונה דרך זו מדרך עלייתם של הח'ליפים שקדמו לו.

דרך עלייתו של עלי לשלטון

ניתנה לו "ביעה", שבעות נאמנות, על ידי חלק מהמוסלמים, בעיקר אנשי מדינה. אבל היו מי שקראו תיגר על המינוי שלו והוא היה צריך להילחם במלחמת אזרחים כדי לבסס את שלטונו.

השוני – ח'ליפים קודמים התקבלו על ידי כל המוסלמים עם מינויים, ולא היו צריכים להילחם.

ב. על התלמיד לתאר שניים מהקשיים שעלי נאלץ להתמודד אתם, ולציין אחד מהישגיו העיקריים.

קשיים:

- הלגיטימיות שלו כח'ליפה עורערה בגלל ההתנגדות לשלטונו של עאאשה אשת הנביא, מעאוייה בן אבי ספיאן והח'וארג'.
- זכה למוניטין של "מפלג האסלאם" בגלל המחלוקת שנוצרו בזמנו.
- מלחמות האזרחים בימיו גרמו לפגיעה פוליטית, צבאית וכלכלית באסלאם.
- היה צריך להילחם במתנגדים לשלטונו.

הערה למערכת: אפשר לקבל כתשובה תיאור של אחד מהקרבות העיקריים של עלי ("הגמל", צפין, נהרואן).

הישגים:

- ביסוס מעמדו במשפחת הנביא.
- ביסוס צבא חזק ויעיל.
- ניצחונות על אויביו בשדה הקרב.
- ביסוס חוג תומכים נאמן, שהפך ברבות הימים לשיעה.
- פתיחת פתח למואלי להתקבלות בחברה האסלאמית.

5. סירה – מילולית – ביוגרפיה; באסלאם – הביוגרפיה של הנביא מחמד. הסירה כוללת לצד סיפור המאורעות הביוגרפי גם שירה, פרשנויות קוראן וסיפורי מלחמות. היא מפארת את המסלמים הראשונים ואת עליונות מחמד על פני נביאים אחרים. הסירה אמורה לשמש מופת שעל פיו מסלמים צריכים לחיות את חייהם.
6. ארכאן אל-אסלאם ("עמודי התווך של האסלאם") הכינוי של חמש מצוות היסוד של האסלאם, שעל כל מסלם בריא בגופו ובנפשו לקיים. המצוות: שהאדה, העדות על האמונה; תפילה יומית (צלאת); מתן צדקה; צום הרמז'אן מדי שנה; עלייה לרגל במהלך חודש ד'ו אל-חג'ה (חג') לפחות פעם אחת בחייו.
7. ג'האד – מילולית – מאמץ. באסלאם – מאמץ למען האל, נקשר בעיקר למלחמת קודש. הג'האד למען האל יכול להיות למעשה כל מאמץ גשמי או רוחני, אך מקושר בדרך כלל למלחמה בכופרים ולמלחמה למען הרחבת שלטון האסלאם. תפיסה זו נובעת מהרעיון שהאסלאם הוא דת האמת היחידה והוא צריך לשלוט בעולם כולו לפני בוא אחרית הימים. לכן השימוש בכוח במאבק הזה הוא לגיטימי.
8. קאצ'י (קאד) שופט המכריע בסכסוכים על פי עקרונות המשפט ויש לו סמכות לאכוף את פסקי הדין שלו. קאצ'ים הם ממונים של השלטון, ותפקידם לשפוט על פי השריעה ועל פי תקנות השלטון. הם אינם פוסקי הלכה, אלא רק מוציאים אותה לפועל. במסגרת תפקיד זה הקאצ'ים אחראים על אכיפת הקוד המוסרי בחברה המסלמית, על הפיקוח על הלא מסלמים בחברה זו ועל אישור מסמכים רשמיים.
9. הגניזה הקהירית אוסף מסמכים יהודיים שנגנזו בבית כנסת בפסטאט (קהיר) החל מהמאה ה-9 לספירה. המסמכים בגניזה מכילים כתבי קודש, מסמכים משפטיים ומסחריים, רישומי אוכלוסייה ומסמכים אישיים רבים. הם מכילים מידע רב על החיים של היהודים תחת השלטון המסלמי מאז ימי הביניים ועד המאה ה-19.
10. ח'וארג' "הפורשים". הכיתה הראשונה באסלאם, שפרשה מן הזרם המרכזי בשל מחלוקת על בחירת הח'ליפה. הח'וארג' סבורים שהח'ליפה צריך להיות המסלם הטוב ביותר, בלי קשר למוצאו ומעמדו החברתי ("עבד חרום אף"). לדעתם אם הח'ליפה בזמן כלשהו אינו ראוי, על פי קני המידה שלהם, על המאמינים להיבאק בו ולהדיחו, ואף להשתמש בכוח אם יש בכך צורך. הח'וארג' פרשו מהתומכים בעלי לאחר קרב צפין, והתנגדו לשלטונו של עלי. בסופו של דבר עלי חיסל את רוב כוחם בקרב נהראון [658]
11. "המאה השיעית" כינוי למאה העשירית, שניתן לה מכיוון שהייתה בה פריחה של השיעה באסלאם. במהלך המאה הזו שלטו שושלות שיעיות בבגדאד (בויהים) ובצפון אפריקה (פאטמים). בשני האזורים האלו הייתה זו תקופה של יציבות פוליטית יחסית, שגשוג כלכלי ופריחה תרבותית.

מחווון לשאלון בעולם הערבים והאסלאם, מס' 019105, קיץ תשע"ג

פרק ראשון

על התלמיד לענות על שתיים מהשאלות 1-4 (לכל שאלה 30 נקודות).

מצרים

1. שלטונו של אנור א(ל)-סאדאת

- א.** על התלמיד לתאר בקצרה שני שינויים במערכת הפוליטית של מצרים לאחר 1973.
- צמצום המעורבות של הצבא בפוליטיקה וכניסת אזרחים שבאו מעולם העסקים, התעשייה והמשפטים, ביניהם אנשי עסקים המקורבים למשפחת הנשיא.
 - פיצול מפלגת "האיחוד הסוציאליסטי הערבי", גידול במספר המפלגות ועליית "המפלגה הדמוקרטית הלאומית".
 - עליית החשיבות של בית הנבחרים כפורום לדיון ולריסון הנשיאות וכערוך לעליית מדינאים לתפקידים חשובים.
 - מתן חופש רב יותר לעיתונים.
- ב.** על התלמיד להסביר שתי מטרות של מדיניות ה"אנפתאח" של סאדאת, ולתאר בקצרה את תוצאותיה של מדיניות זו.

המטרות

- שיפור קשרי החוץ של מצרים עם ארצות הברית ומדינות המערב אחרי 1973.
- שיפור קשרי סחר החוץ של מצרים עם מדינות אירופה וארצות הברית.
- הבאת משקיעים זרים להשקיע במצרים.

התוצאות

הגידול בהשקעות הזרות הוביל לגידול האינפלציה, להעמקת הפערים בין עניים לעשירים ולפגיעה במעמדם ובמשכורתם של פקידים ועובדי תעשייה. בעקבות זאת עלה כוחם של הארגונים הפונדמנטליסטיים ופרצו מהומות בשנת 1977.

ירדן

2. שנות ה-20 ושנות ה-50

- א.** על התלמיד להסביר את תפקידו של הצבא בעיצוב הזהות הלאומית הייחודית של ירדן בשנים הראשונות לאחר קום הממלכה.
- הצבא הירדני שימש גוף שבו משרתים בני כל הקבוצות החברתיות.
 - שילוב הבדווים בחברה הירדנית באמצעות גיוסם לצבא.
 - הפניית הנאמנות של השבטים למדינה באמצעות השירות הצבאי.
 - הצבא היה גוף שלטוני שהוציא לפועל את המדיניות.
- ב.** על התלמיד לתאר בקצרה את שלביו של כל אחד מהמשברים שחוותה ירדן בסוף שנות ה-50, ולציין תוצאה אחת של אחד המשברים.

המשבר הפנימי

הפלסטינים תבעו חלק גדול יותר בשלטון, ובמקביל האופוזיציה (שזכתה לרוב בפרלמנט) וחלק ממפקדי הצבא ניסו להגביל את הסמכויות של המלך. המתנגדים למלך זכו לתמיכה ממצרים. ב-1957 פיטר המלך חסיין את הממשלה, פיזר את הפרלמנט, עצר אנשי אופוזיציה והטיל משטר צבאי בירדן.

המשבר החיצוני

באותה תקופה התנהל מאבק בין מצרים לעירק על העליונות בעולם הערבי. מצרים קידמה מדיניות של התרחקות ממדינות המערב, ואילו עירק תמכה בהמשך הקשרים עם מדינות אלה. כל אחת ממדינות אלה ניסתה להעביר את ירדן לצדה. בתחילה (1956) חתמה ירדן על הסכם עם מצרים, אך אחר כך (1958) חתמה על ברית עם עירק [שהתבטלה לאחר המהפכה בעירק].

תוצאות:

- הידוק הפיקוח של המלך על הצבא וכוחות הביטחון והבנת חשיבותם ליציבות המשטר.
- הגבלת הפרלמנט וריכוז סמכויות השלטון בידי המלך.
- הגבלת פעילות האופוזיציה.
- ביטול המפלגות והאיגודים המקצועיים.
- היחלשות הקשרים עם בריטניה וחיזוק הקשרים עם ארצות הברית.

אירן

3. "המהפכה הלבנה"

א. על התלמיד לציין מה הייתה מטרת העל של "המהפכה הלבנה", ולמנות שלוש ממטרות המשנה שלה. **מטרת העל:** להפוך את אירן לאחת המדינות המפותחות ביותר בעולם, מדינה חילונית, מערבית ומודרנית.

מטרות המשנה:

- מטרה חברתית: ביטול ההבדלים בין המעמדות ויצירת חברה שוויונית.
- מטרה כלכלית: פיתוח מואץ של אירן תוך ניצול משאב הנפט.
- מטרה פוליטית: יצירת מונרכיה קונסטיטוציונית המושתתת על השתתפות עממית וחופש אישי לאזרחים.
- מטרה לאומית: הפיכת אירן למדינת לאום חזקה (תוך ביטול הנאמנויות התת-לאומיות והנאמנויות העל-לאומיות).
- מטרה אישית: ביצור מעמדו של השאה, ביסוס המלוכה וביסוס שלטון שושלת פהלוי.
- שינוי דפוסי הכוח החברתיים והפוליטיים, יצירת אליטות חדשות באירן התלויות בשאה ונאמנות לו.
- יצירת בסיס תמיכה עממי למלוכה: רפורמה חינוכית, רפורמה אגררית, שימוש בסמלים דתיים, פיזור העבר האיראני.

ב. על התלמיד לכתוב שלוש פעולות שנעשו במסגרת הרפורמות של "המהפכה הלבנה", ולציין סיבה אחת לכישלונן.

פעולת שנעשו במסגרת הרפורמות:

- קביעת לוח זמנים צפוף להשגת המטרות.
- פיתוח במעמד אנשי הדת.
- רפורמות בחינוך – שינויים בתכנית הלימודים, ניצול חיילים כמורים בפריפריה, הגדלת מספר בתי הספר.
- הפיכת מערכת החינוך למערכת אינדוקטרינציה.
- גיוס משאבים כלכליים לביצוע משימות לאומיות.
- חילון ו"התמערבות" של החברה.
- שינוי לוח השנה ללוח האימפריאלי העתיק.

סיבות לכישלון:

- כפיית הרפורמות על אנשים שלא היו מוכנים להן ולא רצו בהן.
- שימוש באלימות ובכוח לכפות את הרפורמות.
- החמרת המצוקות החברתיות.
- פגיעה במוסדות ומנהגים מבוססים, בלי לספק להם תחליף ראוי ומקובל.
- הרפורמות עוררו התמרמרות של העם לנוכח הניצול של נכסים אירניים על ידי זרים.

4. המהפכה האסלאמית

א. על התלמיד להציג את הרעיון של "ולאית-י פקיה" על פי המחשבה הפוליטית של השיעה החדשה. "ולאית-י פקיה" פירושו שלטון אנשי הדת. בבסיסו עומדת התפיסה שההנהגה הראויה של המדינה היא דתית, ואנשי הדת הם אלה שצריכים להתוות את דרכה הפוליטית של המדינה. משולבים בו רעיונות של פונדמנטליזם, שיבה לאסלאם הישן הטוהר, עוינות כלפי המערב ורצון "לייצא" את המהפכה למדינות אחרות.

ב. על התלמיד להביא שני הישגים ושני קשיים של המהפכה האסלאמית מאז 1979.

הישגים:

- התבססות של אנשי הדת בשלטון.
- יציבות שלטונית. הושגה על-ידי פעולה בשלושה אפיקים מקבילים: כינון מוסדות המהפכה, ניצול הנאמנות האסלאמית, נאמנות לח'ומייני.
- היעדר התנגדות. הושג על ידי דיכוי אלים של כל גילוי התנגדות.

קשיים:

- החמרה במצבם של "המסתזעפין" ("מוחלשים").
- קושי לייצר פתרונות מעשיים לבעיות במדינה:
- בתחום הכלכלי – לא גובשה מדיניות כלכלית אסלאמית.
- אי-יכולת להתאים את התפיסה האסלאמית שגובשה במאה ה-7 למציאות במאה ה-20.
- סטייה מתפיסות היסוד של המהפכה לטובת פתרונות מעשיים בניהול המדינה בשל אילוצים כגון: המציאות במערכת הדתית, המציאות הפוליטית, המציאות החברתית-כלכלית.
- יכוח פנימי שעוררה הסטייה מעקרונות המהפכה (רדיקלים מול פרגמטים).

פרק שני: מושגים – סוריה

על התלמיד לכתוב בקצרה על ארבעה מהמושגים 5-11.

5. חאפט' אל-אסד

נשיא סוריה בשנים 1970-2000, ממוצא עלוי.

נולד בעיירה עלאווית, ובתום לימודיו בתיכון התגייס לאקדמיה של חיל האוויר. השתתף בהפיכה של ג'דיד בשנת 1966, ולאחריה מונה לשר ההגנה, תפקיד שבו שירת במהלך מלחמת ששת הימים. ב-1970 הדיח את ג'דיד ונפס את השלטון. אסד מינה קרובי משפחה ומקורבים לו, בעיקר עלוים, למשרות הבכירות במדינה וביצר את שליטת המיעוט העלוי במדינה. במהלך השנים דיכא אסד ביד קשה את כל ההתנגדות לשלטונו. לאחר מותו ירש אותו בנו, בשאר.

6. עלוים

דת שמרכזה בצפון סוריה, התפתחה מהשיעה. מאמיניה מהווים מיעוט של כ-10% בלבד מאוכלוסיית המדינה, אך למעשה אנשי צבא מקרב בני העדה שולטים במדינה ב-40 השנים האחרונות.

בדת העלוית תערוכות של דתות סוריות מקומיות עתיקות עם השפעות חזקות של נצרות ואסלאם שיעי. רוב העלוים חיים בעיירות קטנות ובכפרים בצפון סוריה. מכיוון שהצבא הציע לצעירים מסלול קידום התגייסו עלוים רבים לצבא, ובעת ההפיכות הצבאיות בשנות ה-60 הם הגיעו לעמדות מפתח במדינה. אחרי ההפיכה של אסד ב-1970 התגברה עוד יותר ההשפעה של העלוים בניהולה של סוריה.

7. מפלגת הבעת'

מילולית – "התחייה". המפלגה שחאפט' אל-אסד השתייך אליה, ששולטת בסוריה ב-50 השנים האחרונות.

ראשיתה של המפלגה בשנות ה-40 של המאה העשרים כתנועה כלל ערבית, שלה תנועות אחיות במדינות ערב השונות. בתקופה זו היא הפכה פופולרית בקרב העלוים באזור לטקיה. אנשי צבא חברי הבעת' השתתפו בהפיכה שהפילה את חוראני ב-1963, ומאז הם הכוח השולט במדינה. השליטה עברה לידיהם באופן כמעט מוחלט אחרי ההפיכה של ג'דיד ב-1966. לאחר שהובהר שמרכז הכוח האמתי הוא בצבא, הפכה המפלגה למעין "שלל" של המנצח במאבקים בין אנשי הצבא. בחוקה של 1973 הוצגה הבעת' כ"מפלגה המנהיגה של החברה והמדינה".

8. האחים המסלמים" בסוריה

הארגון המקומי בסוריה של תנועת "האחים המסלמים", שהיה גורם מרכזי במאבק נגד השלטון בסוריה בעשרות השנים האחרונות.

החל מ-1976 עמדה התנועה בראש אופוזיציה שניסתה להפיל את המשטר של אסד באמצעות פעולות טרור והתנקשות באישי מפתח. הם רצחו אישים חשובים במשטר ובצבא, ובשנת 1979 השתלטו על בית הספר לקצינים בחלב ורצחו 80 פרחי קצונה. המטרה של פעולות אלה הייתה לחולל משבר בסוריה, ואולי אפילו מלחמת אזרחים, ובכך להביא להפלת העלוים מהשלטון. הם דוכאו ביד קשה על ידי חאפט' אל-אסד בשנות ה-80, אבל יש להם חלק במרידה בסוריה בשנותיים האחרונות.

9. רפורמת הקרקעות

רפורמה שראשיתה בשנות ה-60 והשלמתה בשנות ה-70. מטרתה הייתה להפקיע את הקרקעות של בעלי הקרקע הגדולים ולחלק אותן למוחסי הקרקע.

בתחילת דרכה נתקלה הרפורמה בהתנגדות של בעלי הקרקעות הגדולים, שלהם היה כוח רב, ולכן לא יצאה לפועל. לאחר ההפיכות של שנות ה-60 היה לאנשי הצבא ששלטו במדינה כוח לכפות את הרפורמה, ובשנת 1972 הוכרז שהיא הושלמה. למעשה, ככל הנראה קרקעות רבות נותרו בידי בעלי הקרקעות, והקואופרטיבים שהוקמו על ידי המדינה נכשלו. הרפורמה הצליחה לשבור את כוחם של בעלי הקרקעות הגדולים, אבל חיזקה בעיקר את מעמד הביניים של בעלי הקרקעות ולא היטיבה עם העניים ביותר. הניסיונות להחיות את הכלכלה הסורית בשנות ה-80 הפכו על פיהם הישגים רבים של רפורמת הקרקעות.

10. "סוריה הגדולה"

האידאולוגיה הסורית שלפיה סוריה צריכה לשלוט בשטחי א(ל)-שאם, שכללו את סוריה, לבנון, ארץ ישראל ועבר הירדן המזרחי.

האידאולוגיה הזו הובילה את הסורים לנסות להתערב בענייני המדינות באזורים האלה לאורך כל המאה ה־20. המטרה המידית הייתה לבנון. במדינה זו הייתה ועדיין יש לסורים השפעה רבה ביותר. מאז שהוזמנו הסורים להתערב במלחמת האזרחים במדינה בשנות ה־70, הם הפכו לאחד הכוחות החזקים ביותר בלבנון.

11. הרפובליקה הערבית המאוחדת (רע"מ / קע"מ)

איחוד מדיני של סוריה ומצרים בשנים 1958-1961.

היוזמה לאיחוד הייתה של סוריה, ונבעה מחשש מתנועות השמאל בסוריה ומרגשות פאן ערביים, אולם רוב המדיניות הוכתבה על ידי נאצר. נאצר התנה את האיחוד ברפורמות דמויות לאלה שנערכו במצרים, ומינה אחד ממקורביו לנהל את ענייני סוריה. הרפורמות בסגנון מצרים עוררו את התנגדותם של בעלי קרקעות, אנשי עסקים ואנשי צבא סוריים. האיחוד בא לקצו לאחר המהפכה של 1961. הדעות חלוקות בנוגע לחשיבות של תקופה זו בתולדות סוריה – אחדים חושבים שממנה נבעה התסיסה שעוררה את המהפכה של 1961, וששורשי המדיניות שיושמה בתחומים שונים בסוריה לאחר מכן הם בתקופת האיחוד. אחרים לעומתם סבורים שלפרשה לא הייתה השפעה כלשהי על סוריה.

157

157



List of Writers

Alon Shlomo (Dr.)	Ex Chief Inspector for Arabic and Islam
Avivi-Weisblatt Naom	Ex Arabic Inspector of the Central District and Arabic Teacher at Tel Aviv University
Dor Yisrael (Dr.)	Principal of 'Misgav' high school
Dosh-Weinberg Irit	Arabic Inspector of Tel-Aviv District and Arabic Teacher in h" High School, Ramat Gan
Husayn Ali, (Dr.)	Lecturer at Haifa University
Jubran Sulaiman	(Prof.), Lecturer at Tel Aviv University
Namarneh nimer	Arabic Inspector of Hityashvuti District and Arabic Teacher in "Ofek" High School, Kibutz Evron
Or Yair G.	An Arabic Teacher and a blogger (http://aravid.blogspot.co.il)
Shoshan Sigalit	Chief Inspector for Arabic and Islam



**Journal
of the
Teachers
of Arabic
and Islam**

42

The Ministry of Education
The Pedagogical Secretariat

The Supervision of Teaching
Arabic and Islam

Jerusalem, 2013