

# הוראת עברית כשפה שנייה למיעוטים

## הוראת העברית לבדואים בנגב – בין ההכרני לרגשי

← שרה האופטמן, שרה זמיר ורחל טל

מטרת מאמר זה היא להציג את הישגי התלמידים במגזר הבדואי בנגב בלימודי העברית ואת יחסם כלפי שפה זו הנלמדת כשפה שנייה, וכפועל יוצא לענות על השאלה: האם ניתן לראות קשר בין הישגי התלמידים בעברית ליחסם כלפי המקצוע? המחקר בדק אוכלוסייה של 191 תלמידים בדווים, הלומדים בכיתות " מב"ר/אתגר בארבעה תיכונים מקיפים בנגב. תלמידים אלה לומדים למעשה שלוש שפות: ערבית ספרותית, אנגלית ועברית. ממצאי המחקר מלמדים כי למרות האנטגוניזם שניתן היה לצפות לו בהקשר הישראלי, קיימת אצל תלמידים הכרה בתפקידה של הלשון העברית כהון לשוני המשפיע על עתידם המקצועי והאקדמי של צעירי המגזר, וככלי לאינטגרציה חברתית-תרבותית עם הסביבה הסמי-הקרובה, היא החברה היהודית.

## הוראת הלשון העברית וספרותה במגזר הערבי מהקמת המדינה ועד היום

שפת הלימוד בבתי הספר הערביים בתקופה המנדטורית הייתה במרבית המקצועות אנגלית, ובאחרים - ערבית. באותה תקופה הערבים לא למדו עברית כלל. במהלך מלחמת השחרור (1948) החליטה 'מועצת המדינה הזמנית' להחיל מרות מיוחדת של ממשל צבאי על הגליל, על "המשולש", על הערים רמלה, לוד, יפו, עכו ומגדל ועל הבדואים בנגב. תוקפו החוקי של מנגנון צבאי זה, שאכף על האוכלוסייה האזרחית הישראלית-ערבית חוקים, תקנות ונוהלי חיים שונים, נשען על אימוץ ועל שילוב של תקנות ההגנה המנדטוריות לשעת חירום משנת 1945 אל תוך מסגרתה החוקית של המדינה החדשה. עקב כך, החל ב-1948 ועד להפסקה המדורגת של אכיפת תקנותיו במהלך שנת 1966, היה הממשל הצבאי הגוף הממסדי הישראלי המרכזי שפעל בקרב המיעוט הערבי בישראל, שהיווה בשנים הנסקרות כ-12% מאוכלוסיית המדינה. 'הממשל הצבאי' היה יחידה בתוך צה"ל, שכללה פיקוד מרכזי, אך פעילותה המעשית הייתה כפופה גם למפקדי שלושת הפיקודים המרחביים הצבאיים: צפון, מרכז ודרום. למרות שמו, התברר שמימתו המרכזית של הממשל הצבאי הייתה משימה אזרחית: פיקוח מיוחד על המיעוט הערבי בישראל. היה זה 'פיקוח ביטחוני' על עוינת, הי שנתפסה כאוכלוסייה ונטו להגדירה

**מילות מפתח:** יחס אינטרומנטלי לשפה, שפה וזהות, זהות מורחבת בהקשר גלובלי, תלת לשוניות, הישגים בלמידת שפה ראשונה ושנייה אצל בני מיעוטים

ד"ר שרה האופטמן היא מרצה במכללה האקדמית לחינוך, אחווה;  
ד"ר שרה זמיר היא מרצה באוניברסיטת בן גוריון באילת ובמכללה האקדמית לחינוך, אחווה;  
ד"ר רחל טל היא מנהלת תחום הוראת האנגלית ברשת עמל.

כ'גיס חמישי' שעלול לחבור לאויבי המדינה מבחוץ. היו לכך ביטויים רבים, שהתמקדו במניעה של חופש התנועה, של חופש ההתכנסות ושל חופש הפעולה הכללית וכן בפיקוח על החינוך (בויםל, 2002). בהתאם למדיניות הכללית, היו ראשוני המפקחים על הוראת העברית לערבים - יהודים (Shohamy & Spolsky, 1999).

הוראת הלשון העברית לתלמידים ערבים התחילה בארץ מיד לאחר קום המדינה. הלימוד היה חובה בכל בתי הספר הערביים היסודיים (מכיתה ד' ואילך) והתיכוניים, בהיקף של ארבע-חמש שעות בשבוע, וכן במוסדות להכשרת מורים. ההוראה ללמד עברית במגזר הערבי לא התקבלה בקלות הן בציבור היהודי והן בציבור הערבי, ואף התנהלו ויכוחים רבים בעניין זה מעל דפי העיתונות. במשך הזמן התגבשו שתי תפיסות בנושא, בעד ונגד, כמוצג אצל שוהמי וספולסקי (Shohamy & Spolsky, 1999; 2002).

בעלי התפיסה המתנגדת שללו את לימוד העברית לערבים מסיבות פוליטיות ודתיות, ולעומתם בעלי התפיסה התומכת חייבו את הלימוד מטעמים מעשיים - שילוב הערבים בחיי המדינה; ומטעמים אידאולוגיים - חיזוק הנאמנות לחוקי המדינה ולמוסדותיה (כהן, 1969). לשני סוגי הטעמים הללו היו השפעות ברורות ומידיות על הבניית הזהות של תלמידי המגזר הערבי בישראל. בין שנת 1948 לשנת 1958 נכתבו שלוש תוכניות לימודים המיועדות לבית הספר היסודי הערבי (Shohamy & Spolsky, 1999). בכל התוכניות האלה נועדה הוראת העברית להשיג שלוש מטרות עיקריות: מפתח ללימודי העם העברי ותרבותו; אמצעי למגע ישיר עם היישוב העברי בכתב ובעל פה; מכשיר לטיפוח אזרחות ישראלית. עיון בניסוח שלוש המטרות האלה מלמד שהן מתמקדות בהכרת העם היהודי ותרבותו. בשנת 1959 פורסמה תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי. המטרות שנזכרו לעיל עמדו גם בבסיסה של זו, אולם נוספו להן מטרות רחבות יותר, כגון 'לקרב את הלבבות', וכן נדונו בה נושאים דידקטיים כלליים. לעומת זאת, לחטיבה העליונה לא הייתה תוכנית להוראת העברית. בראשית שנות השישים פרסם משרד החינוך תוכנית לימודים להוראת עברית בבתי הספר התיכוניים הערביים בשם: 'תוכנית לימודים ללשון העברית ולספרותה בבית הספר התיכון לערבים-כיתות ט'-י"ב', תשי"ט. מחברי תוכנית זו הציבו שתי מטרות עיקריות להוראת הלשון העברית וספרותה:

- א. להקנות לתלמיד הערבי ידיעה יסודית, מדויקת ומקיפה של הלשון העברית לרבות יכולת הבנה של כל חומר קריאה ושליטה שימושית בלשון, בכתב ובדיבור, לצרכים מעשיים ותרבותיים.
- ב. לפתוח לפני התלמיד הערבי שער להכרת תרבות ישראל וערכיה בעבר ובהווה, ולהקל עליו את הבנת חיי החברה והתרבות של היישוב היהודי במדינת ישראל.

בשנת 1972 הקים משרד החינוך והתרבות, בשיתוף עם המדור לתוכניות לימודים באוניברסיטת חיפה, ועדה שתפקידה היה להכין תוכניות לימודים בעברית לתלמידים ערבים, אולם רק ב-24 במרס 1975 אושרה תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה על ידי שר החינוך והתרבות, אהרון ידלין. ב-1976 התפרסמה ב'חוזר מנכ"ל מיוחד א' תשל"ו' (אלול תשל"ו) המתכונת החדשה של תוכנית הלימודים לחטיבה העליונה (לימודים ובחינות בגרות). נקבע כי במסגרת התוכנית יילמדו הלשון העברית וספרותה בבתי הספר הערביים בשלוש השנים של החטיבה העליונה במינימום של 4 יחידות לימוד ובמקסימום של 6 יחידות לימוד, ולכל יחידת לימוד יוקצו כ-9 שעות לימוד.

למרות הקשרי השליטה והפיקוח בתקופה הנדונה, ובמיוחד בזו שקדמה לה, בתקופת עריכתה של תוכנית 1976 מונה לתפקיד המפקח על הוראת העברית - ערבי. היקף המשרה של הפיקוח עד שנת תשנ"ה היה 50%. על המפקח הוטלו משימות שכללו ליווי וקליטה של מורים חדשים למערכת, ביקור בבתי הספר (עבודה בשדה), הכנת תוכניות לימודים, מעקב אחר ניסוי

התוכניות, הכשרת מורים שילמדו לפי תוכניות אלו, ומעל לכול - הכנת בחינות בגרות והערכתן (Shohamy & Spolsky, 1999).

בחינת מטרתיה של תוכנית הלימודים בספרות עברית לתלמידים הלומדים בבתי ספר ערביים (משרד החינוך, תשל"ו, דברי המבוא) מגלה כי לצד הקניית השפה, מוצבות בה גם מטרת חברתיות:

- להביא לתקשורת תקינה עם התושבים היהודים;
  - להקל את השתלבותם של הלומדים בחיי המדינה;
  - להכשיר את בוגרי בתי הספר התיכוניים הערביים להיקלט במוסדות להשכלה גבוהה בישראל;
  - להביא את הלומד לידי הכרת עיקרי המורשת התרבותית-ספרותית של העם היהודי לדורותיו ולידי הערכת התרבות העברית;
  - לטפח את החוש האסתטי באמצעות הכרת תפקידיהן של צורות הלשון בשירה ובפרוזה, בהבעת תכנים שונים ובאמצעות הכרת מידת ההתאמה בין תכנים לצורות (עמ' 4-5).
- לבד מהמטרה האחרונה, המתייחסת אל הספרות כאל מטרה בפני עצמה, כל המטרות האחרות רואות בספרות אמצעי להשגת מטרת אזרחיות וחברתיות.
- שלוש הערות מבוא נוספות של תוכנית הלימודים תשל"ו (1976) הן: (א) מבחר היצירות שבתוכנית מכוון לענות על מגוון הנושאים המעסיקים את הלומדים בגיל הילדות והנעורים. (ב) המבחר מכוון להטרוגניות של אוכלוסיית היעד. (ג) המבחר מזמין גם 'דיון בסוגיות אותנטיות תוך התחשבות ברגישויות חברתיות ותרבותיות ותוך הימנעות מהכללת טקסטים שיש בהם ביטוי לעמדות ולאמירות העלולות לעורר תגובות קיצוניות לכאן או לכאן'.
- מכאן יש ללמוד שהמטרות המוצהרות של התוכנית מתייחסות לצרכים התקשורתיים-אורייניים של הלומדים בד בבד עם הצורך בהשתלבות בשיח התרבותי של החברה הישראלית על ידי הכרת תרבותה ומורשתה.

הנתונים לגבי ההישגים בעברית במערכת זו בין השנים 1996-2000 אינם מעודדים כלל.

**ממוצע סופי של ציוני הבגרות בעברית לבתי-הספר הערבים (גולדמן, 2002)**

2000	1999	1998	1997	1996	ציונים לפי שנים יחידות לימוד
65.2	65.6	62.7	53.7	60.1	1
47.6	53.8	58.6	42.9	52.9	2
61.6	64.1	66.2	66.6	68.3	4
79.1	80.1	80.9	78.5	82	5

חוץ מעלייה בממוצע הציונים הסופי ברמה של יחידת לימוד אחת, בין השנים 1996 - 2000, בשאר רמות הלימוד ירד הממוצע הסופי בשיעור שבין 6.7 נקודות ל - 2.9.

## מאפייני האוכלוסייה הבדווית בנגב

על תלמידי האוכלוסייה הבדווית בדרום הארץ ניתן ללמוד מתוך ספרות המחקר ענפה העוסקת בתיאור האוכלוסייה הבדווית בדרום מהיבטים היסטוריים-פוליטיים, חברתיים, כלכליים וחינוכיים (גלובמן וכץ, 1998; נתנזון, 1999; בן-דוד, 1997; 2004; Abu-Saad, 1995). חוקרים אלו מדגישים את הקשיים והחסכים של החיים בתנאי מדבר וביישובים מרוחקים ממרכזים עירוניים מפותחים ומתקדמים, את בעיית הנשירה של הילדים מבית הספר, בעיית המרחק של ילדי ה'פזורה' מבית-הספר, את המצב הסוציו-אקונומי של משפחות ברוכות ילדים וכן את המחסור בכוחות הוראה מיומנים ובאביזרי לימוד חדשניים. המסקנה הנוגעת למחקרנו מוצגת בדברי הסיכום של בן-דוד (2004: 373): 'מכלול של גורמים תרבותיים, חברתיים וגאוגרפיים מעכבים את ההצלחה בחינוך של האוכלוסייה הבדווית בדרום הארץ'. כל אחד מהגורמים המעכבים יוצר סוג של 'חסך' המשפיע בדרך ישירה או עקיפה על ההישגים הלימודיים בכלל ועל ההישגים האורייניים בפרט. בנושא זה טוענים חוקרים כגון דיאז (Diaz, 2000) וקמינס (Cummins, 2000), כי לאופייה התרבותי והסוציו-אקונומי של הסביבה יש השפעה מכרעת על ההתקדמות בתחום האוריינות הן בשפת-האם והן בשפה השנייה והשלישית; הדבר נכון גם לגבי לומדים צעירים וגם לגבי לומדים בוגרים. הילד הבדווי, אינו גדל בדרך כלל, בסביבה של עושר אורייני. בסביבתו הקרובה מועטים יחסית שלטי חוצות, עיתונות יומית וספרי קריאה בכל אחת משלוש השפות. החסכים האלה מעכבים את ההתקדמות בתחום האוריינות בכל אחת מהשפות.

במערכת החינוך במגזר הבדואי בנגב לומדים כ-48,000 ילדים מכיתה א' עד י"ב. ברוב בתי הספר, הן ביישובי הקבע והן בכפרים הבלתי-מוכרים, רמת התברואה, הניקיון והבטיחות נמוכה ביותר. כמעט כל בתי הספר בכפרים הבלתי מוכרים שוכנים במבנים ניידים, אינם מחוברים לרשת החשמל ואין אליהם כבישי גישה מסודרים. הפיזור הגאוגרפי הרחב של היישובים הבדואיים מחייב מערכת הסעות מקיפה, ובהיעדר כבישי גישה מסודרים ההסעה וההגעה לבתי-הספר הן בגדר סיכון בטיחותי.

שיעור הזכאים לתעודת בגרות מכלל הניגשים לבחינות הבגרות בקרב התלמידים הבדואים בנגב היה בשנת תשס"ו 46.3%, לעומת 63.3% בכלל מערכת החינוך. כמו-כן הישגי התלמידים הבדואים בבחינות המיצ"ב שנערכו בשנת תשס"ו נמוכים במידה ניכרת הן מהישגי התלמידים בחינוך היהודי והן מהישגי התלמידים במגזרים אחרים בחינוך הלא-יהודי בכל מקצועות הלימוד שבהם נבחנים בבחינות המיצ"ב ובכל שכבות הגיל הנבחנות (וורגן ולוטן, 2007).

## אפיוני המחקר הנוכחי

**מטרת המאמר** היא להציג את הישגי התלמידים במגזר הבדואי בנגב בלימודי העברית ואת יחסם כלפי שפה זו הנלמדת כשפה זרה, וכפועל יוצא לענות על השאלות הבאות: האם ניתן לראות קשר בין הישגי התלמידים בעברית ליחסם כלפי המקצוע?

**אוכלוסיית המחקר** כללה 249 תלמידים בדוויים הלומדים בכיתות " מב"ר/אתגר בתיכונים מקיפים בנגב.

**כלי המחקר:** במחקר נעשה שימוש בשלושה מבחנים, שהם המבחנים הרשמיים של מדינת ישראל, לבחינת הידע הלשוני והאורייני בעברית, אנגלית וערבית אצל תלמידים גילאי 14-16. לכל מבחן מצורף מחוון רשמי:

1. מבחן בעברית כשפת המדינה (HL1)
2. מבחן באנגלית כשפה זרה (EFL)
3. מבחן בערבית כשפת אם וכשפת המדינה (AL1)

כלי המחקר לקביעת היחס לעברית בהשוואה לכל אחת מהשפות הנלמדות היה שאלון שכלל שלוש שאלות פתוחות בדבר חשיבות לימוד השפה. הלומדים התבקשו במפורש לציין שלושה נימוקים (לפחות) מדוע חשוב להם ללמוד את השפה המצוינת.

### הפן ההכרני - בדיקת הישגים בשפה העברית

בדיקת הישגיהם של התלמידים הבדואים בשפה בעברית, בהשוואה לשתי שפות נלמדות נוספות, מעלה כי ציוניהם נמוכים ביותר, הן במועד א' והן במועד ב', וזאת גם לאחר תוכנית התערבות ותגבור (Hauptman et al., 2007).

**לוח 1: הישגים במיומנויות הבנת הנקרא (ב-% מתוך 100%) וההבעה (ב-% מתוך 100%)**  
(n=191)

ממוצע כללי בהבנת הנקרא	ערבית מועד א'	ערבית מועד ב'	עברית מועד א'	עברית מועד ב'	אנגלית מועד א'	אנגלית מועד ב'	אחוז השיפור הממוצע בעברית	אחוז השיפור הממוצע באנגלית
32.5	44.6	35	40	49	62	12	5	13
35	57	52	57	32	35	21.7	4.7	3

הממצאים של לוח 1 משקפים את הישגי הנבדקים מבחינת המיומנויות של הבנת הנקרא והבעה בכתב לפי השפות שנבדקו. מבחני הבנת הנקרא והבעה בכתב הם שני הכלים הבסיסיים למימוש הגישה האינסטרומנטלית כלפי השפה: היכולת לתקשר בכתב בשפה הנדונה, לקרוא ולהבין טקסטים מסוגים שונים, כולל עיתונות יומית ולהתייחס אליהם בכתיבה. הממצאים הבולטים הם: הן בהבנת הנקרא והן בהבעה בכתב בולטת ההתקדמות בשפת האם, הערבית: בהבנת הנקרא שיעור ההתקדמות במעבר ממועד א' למועד ב' הוא 12% ובהבעה בכתב ההתקדמות בולטת במיוחד - 21.7%.

- בשפה העברית בולטת נקודת הפתיחה הגבוהה יחסית במועד א' בתחום של הבעה בכתב (57%), וזאת יחסית לערבית (35%) ולאנגלית (32%). ממצא זה יכול ללמד על מוטיבציה גבוהה לרכוש כלים ומיומנויות כדי לתקשר בכתב עם הקהילה דוברת העברית.

## הפן הרגשי

על מנת לבדוק את יחסם הרגשי של תלמידים מן המגזר הבדואי כלפי העברית, הוצגו לאוכלוסיית המחקר שלוש שאלות זהות הנוגעות לשלוש השפות הנלמדות במסגרת הבית-ספרית:

- מדוע חשוב לתלמיד ללמוד את השפה הערבית?
- מדוע חשוב לתלמיד ללמוד את השפה העברית?
- מדוע חשוב לתלמיד ללמוד את השפה האנגלית?

לאחר עיון בתשובות התלמידים קובצו ההיגדים ל-14 קטגוריות והוערכו כמותית (באחוזים).

**לוח 2: פריסת ההתפלגות בכל קטגוריה ב-% - לפי שפות (n=191)**

קטגוריה	נושא	ערבית	עברית	אנגלית
1	אני אוהב את השפה	28%	11%	14%
2	צריך/ חשוב ללמוד שפה זו	6%	8%	21%
3	אני מצליח בלימודי בשפה זו	15%	5%	7%
4	שפת המדינה		44%	
5	שפת הלאום	68%		
6	שפת הדת	20%		
7	שפת התיירות	17%		20%
8	תקשורת בעל-פה	15%	41%	20%
9	תקשורת (מדיה): לקרוא עיתון... להבין חדשות... שפת המחשב	14%	20%	14%
10	לקרוא ספרות: שירה... סיפורים...	10%	5%	15%
11	מעמדה של השפה כשפה בין-לאומית	9%		37%
12	נהנה מהלימודים/מהמורים	3%	2%	3%
13	לא יודע מספיק - רוצה לדעת יותר	17%	13%	12%
14	מי שלומד שפה אחת - מחזק אצלו את האחרות	25%	?	?

מטבלה 2 עולה כי הנימוקים המרכזיים ללימוד השפה העברית הם אינסטרומנטליים בעיקרם: שפת המדינה ושפת התקשורת. נושא התקשורת בולט במיוחד: התקשורת בעל-פה (41%) (לעומת 15% לערבית ו-20% לתקשורת באנגלית). גם לגבי התקשורת בתחום המדיה - העברית (20%) מוערכת יותר מאשר הערבית (14%) והאנגלית (14%). ניתן להסיק שהעברית נתפסת כשפה המשרתת את צורכי העתיד של היחיד בחברה הישראלית: לימודים ועבודה. עם זאת לא ניתן להתעלם מהאפשרות של הגישה האינטגרטיבית המובלעת כאן: הדגש על התקשורת בעל-פה יכול להעיד גם על הרצון להשתלב בחברה הישראלית ולהתקרב אל דוברי העברית. בולט הציון הגבוה (יחסית) לאהבת השפה הערבית (קטגוריה 1) לעומת השפה העברית המצויה אחרונה במדרג. 8% מכלל התלמידים אף סבר שאין צורך או אין חשיבות בלימוד השפה העברית.

**לוח 3: השימוש השפתי (קריאה, כתיבה ושמיעה - reading, writing and listening comprehension) כנדרש בבית הספר, לפי דירוג ההיגדים - התפלגות התגובות באחוזים מכלל המשיבים (n=191)**

היגד	לרוב נכון	לפעמים נכון	לא נכון
1 אני קורא/ת עיתונים בערבית.	59.8	31.6	8.6
2 אני אוהב לשמוע שירים בערבית.	71.9	19.1	8.9
3 אם יש תרגום לערבית וגם לעברית אני תמיד בוחר/ת לקרוא התרגום לערבית.	56.2	32.6	11.3
4 קל לי לכתוב (חיבור) בערבית.	56.1	31.2	12.7
5 אני אוהב/ת לשמוע שירים בערבית.	41.9	40.2	17.8
6 אני קורא עיתונים בערבית.	41.0	33.0	26.0
7 אני אוהב/ת לשמוע שירים באנגלית.	45.1	34.7	20.2
8 קל לי לכתוב (חיבור) באנגלית.	29.2	30.3	40.6

מן הטבלה עולה כי המוטיבציה הקשורה ללימוד הערבית כשפה וכתרבות היא הגבוהה ביותר: 71.9% אוהבים מאוד לשמוע שירים בערבית, 19.1% אוהבים באופן חלקי ורק 8.9% אינם אוהבים.

ההשוואה בין היגד 2 ('אני אוהב לשמוע שירים בערבית') להיגד 12 ('אני אוהב לשמוע שירים בערבית') ולהיגד 16 ('אני אוהב לשמוע שירים באנגלית') מלמדת כי המוטיבציה ללימוד השפה והתרבות האנגלית/העברית גבוהה פחות מזו הקיימת לגבי הערבית. כמו כן המוטיבציה לגבי הלימוד וההיכרות של התרבות העברית מעט גבוהה מזו של האנגלית: אוהבים מאוד ואוהבים באופן חלקי לשמוע שירים בערבית 82% ובאנגלית 79.8%. לא אוהבים לשמוע שירים - בערבית 17.8%, ובאנגלית מעט יותר - 20.2%.

### דין ומסקנות

למרות האנטגוניזם כלפי העברית שניתן היה לצפות לו בהקשר הישראלי, ממצאי המחקר גילו פתיחות ויחס חיובי כלפי שפה זו. הפתיחות כלפי העברית מקורה ככל הנראה בראייתה כהון לשוני-תרבותי. אפשר שהשפה העברית, גם בקרב אוכלוסיית מתבגרים, נתפסת כמשאב אינסטרומנטלי שבעזרתו אפשר להשיג מגוון רחב של שירותים בהקשר הישראלי. במובן זה, שפה היא גם בסיס אפשרי של כוח, על פי מידת התלות הקיימת בה מצד יחידים ומוסדות. הערבית היא אחת משתי השפות הרשמיות בישראל ומעמדה קבוע דה-יורה בדבר חקיקה מנדטורי, דבר המלך במועצה 1922. מעמד זה חוזק בסעיף 2(11) לחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 המורה כי יש להכיר השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסיה אחרות במדינת ישראל; אך מעמדה דה-פקטו עדיין רופף. מכיוון שבחברה הישראלית השפה הערבית אינה שליטה בחיי היומיום והשימוש בה מוגבל, חייב האזרח והאזרח-לעתיד להיות מצוי בערבית. בפועל, מצומצם השימוש בשפה הערבית למגע

הרשויות עם האזרחים הערבים, לתמרורי האזהרה, לכתובת שם המדינה על הבולים, על שטרי הכסף ועל המטבעות. לא זו אף זו: גם בתחום התקשורת אין המדינה מתייחסת אל הערבית כאל לשון רשמית: הערוץ הראשון וערוץ 33 מייחדים מספר תוכניות בערבית לאוכלוסייה הדוברת שפה זו, ולאחרונה משודרת אף תוכנית סיכום חדשות בערבית בערוץ 2, אבל אין בישראל אף ערוץ טלוויזיה ערבי (לוסטיגמן, 2008).

אפשר לומר אפוא כי אף שמדיניות הלשון בישראל לא אמרה זאת בפירוש ובגלוי, הרי שהיא תמכה תמיכה עקבית בגישה אתנוצנטרית, המשלימה עם דו לשונית ערבית-עברית במגזר הערבי בלבד, בעוד במישור הכלל ארצי הדואליזם עברית-ערבית מוטה לטובת העברית (Spolsky & Shohamy, 1996).

בשל כך, ככל שהשפה העברית מהווה משאב חשוב יותר ויש כלפיה מידה רבה יותר של תלות, צפוי גם שהיא תשמש מקור של רווחי מיצב (סטטוס) ותהווה ללומד הערבי משאב משמעותי יותר לניעות חברתית. על-פי לוסטיגמן (2008) נוצרת עקב כך תפיסה אינסטרומנטלית מובהקת של השפה העברית בקרב אוכלוסייה זו. עם זאת, על פי העולה מחלק מממצאי מחקר זה, לא ניתן להתעלם מהאפשרות של קיום גישה אינטגרטיבית בקרב האוכלוסייה הנחקרת. לדוגמה, הממצא כי 41% מקרב הנשאלים רואה חשיבות בלימוד השפה העברית בשל רצונם בתקשורת בעל-פה בעברית, לצד ההישגים הגבוהים, יחסית, בכתובת חיבור בעברית (לוח 2), יכולים להעיד גם על הרצון להשתלב בחברה הישראלית ולהתקרב אל דוברי העברית.

בד-בבד, כ-42% מבין הנבדקים דיווחו כי הם 'אוהבים לשמוע שירים בעברית' וכ-40% מבין הנבדקים דיווחו כי 'מאוד מקדם... שלומדים אותו חומר בעברית, בערבית ובאנגלית'. כלומר, לצד העדפת הערבית לא נוצר אנטגוניזם כלפי העברית, אנטגוניזם שניתן היה לשער כי יתגלה על רקע של מתיחויות פוליטיות או/ו תחושות קיפוח המתעוררות חדשים לבקרים.

ייתכן כי רוב המצהירים על אהבתם להאזין לשירה עברית (82%) ואהבתם לשירה אנגלית (79.8%) עושים זאת מתוך הבניית זהות מורחבת בהקשר הרב-תרבותי במדינת ישראל. המילה 'זהות' אמנם מורה, ולא רק בעברית, על אחידות ושוויון מוחלטים המתקיימים בתפיסת הפרטים את הקולקטיב אליו הם משתייכים. זהות קולקטיבית-לאומית נוצרת כאשר פרטים תופסים עצמם כחלק מקבוצה לאומית מובחנת, מחויבים ל'אמיתות' המוצגות על-ידי אותה הקבוצה, ואף מגדירים עצמם בניגוד ל'אחר קיבוצי-לאומי' מובחן (זמיר, 2006). וברור שלא זה המקרה שלפנינו.

מן הממצאים עולה כי השפה האנגלית היא בחזקת מטבע עובר לסוחר, והיא נותנת מענה ל'אזרח העולם הגדול' במסעותיו בתבל הן לצורכי הנאה והן לצורכי עבודה, באחזור מידע ברשת האינטרנט ובתקשורת ההולמת את האינטרסים שלו בערוצי המדיה הנוספים. הנבדקים (39%) מכירים בערכה של האנגלית כשפה בינלאומית ומעדיפים גם אותה כשפת לימוד שנייה לצד הערבית בדומה לצימוד ערבית-עברית. לפיכך יש לראות את היחס לרכישת השפה האנגלית כנטוע בעיקר בהנעה האינסטרומנטלית זו, הנובעת מגורמים חיצוניים. יש כאן אפוא צרכים חברתיים וסביבתיים, אולם גם זהותו המורחבת של האזרח הצעיר בכפר הגלובלי.

מן הממצאים עולה בבירור כי הערבית היא השפה המועדפת על התלמידים הבדוים. הללו מצהירים על העדפתם המוחלטת (81.8%) ללמוד באמצעותה את מקצועות הלימוד השונים. הם אף מצהירים על אהבתם אותה: 27.7% מקרב התלמידים המעדיפים את הערבית הצהירו כי הם אוהבים את השפה הערבית. זאת בניגוד ל-18.8% שהצהירו על אהבתם לעברית ו-16.7% שהצהירו על אהבתם לאנגלית - מתוך הסטודנטים שבחרו את העברית והאנגלית כשפת לימוד מועדפת. את העדפת הערבית על ידי התלמידים הבדוים בתוכנית האוריינות התלת לשונית ניתן להסביר



באמצעות תאוריית הקרבה של בולבי (Bowlby, 1982). לשיטתו של חוקר זה, בני אדם נולדים עם מערכת התקשרות התנהגותית המניעה אותם לחפש דמויות משמעותיות או ייצוגים תרבותיים דומיננטיים כפי שהם מגולמים בשפה, חבלי ארץ וכו', כולם מסביבתם הקרובה. לדעתו, מערכת ההתקשרות ההתנהגותית מכוונת להשגה של ביטחון והגנה. במצבים אלו, האינדיווידואל, ובמיוחד הילד והנער, נוטה לפנות לדמויות התקשרות ממשיות או לייצוגים התרבותיים, ולשמור עמם על קרבה ממשית או סמלית. אינטראקציה זו, כשהיא אופטימלית, גורמת לאדם לחוש תחושה בסיסית של הגנה וביטחון (attachment security).

השפה הערבית היא חלק בלתי נפרד מיחסי הגומלין בין הילד הבדווי לבין המערכת הדואגת והמטפלת (caregiving), בדומה למערכת היחסים בין הורה וילד. בהתאמה לתאוריית הקרבה, נוצרת היצמדות לא רק בין הילד למבוגר המשמעותי המטפל אלא אף בין הילד לשפתו של המטפל, משמע אל המערכת הדואגת והמטפלת, האמורה ליצור סביבה נוחה, בטוחה, רגועה ויציבה.

לפיכך יש לראות את לימודי השפה הערבית כנובעים בראש וראשונה מתוך הנעה אינטגרטיביות (לוסטיגמן, 2008; Gardner & Lambert, 1972), דהיינו הנעה שמקורה בהזדהות הלומד עם הקבוצה הדוברת את שפת המטרה.

בעוד שאת לימודי השפה הערבית ניתן לייחס להנעה אינטגרטיביות מורחבת שלצדה גם הנעה אינסטרומנטלית, כפי שעולה ממצאי מחקר זה, הרי שאת לימוד השפות העברית והאנגלית יש לייחס בעיקר להנעה אינסטרומנטלית המלווה בהנעה אינטגרטיביות מסוימת. לעומת זאת, ההנעה האינטגרטיביות של הלומד הערבי ללמוד שפה שאיתה הוא אינו מזדהה לגמרי, כעברית או אנגלית, נובעת מעצם היותן של שפות אלה חלק מן הזהות המורחבת בעולם המודרני אשר אמצעי התקשורת הפכוהו לכפר הגלובלי.

נסכם ונאמר שאוריינות תלת לשונית במסגרת החברה הבדווית משמרת את זהותה של קבוצת המוצא, אך בד-בבד פותחת פתח לניעות חברתית-כלכלית של הלומד הבדווי. במסגרת זו, הלשון ההגמונית בחברה, העברית, הופכת לנגישה הרבה יותר ואף מבטיחה שלכל חבר בקבוצה תהיה לכל הפחות ההזדמנות לפתח רמה נאותה של שליטה בלשון הדומיננטית, וזאת על מנת שלא לסתום את הגולל על הניעות האזרחית המחויבת מאופייה של החברה.

## מקורות

- בן-דוד, י' (2004). **הבדוים בישראל - היבטים חברתיים וקרקעיים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל, 368-419.
- גולדמן, ע' (2002). **לימוד עברית על-ידי אזרחי ישראל הערבים**. ירושלים: מחקר ומידע, כנסת ישראל.
- גלובמן, ר' וכץ, י' (1998). **קהילת הבדוים בנגב: אפיונים חינוכיים-קהילתיים**. רמת-גן: המכון למחקר ולחינוך קהילתי באוניברסיטת בר-אילן, דוח מחקר 11.
- וורגן, י'. ולוטן, א' (2007). **מערכת החינוך במגזר הבדואי בנגב - תמונת המצב בכמה היבטים מרכזיים**. ירושלים: מחקר ומידע, כנסת ישראל.
- ויבלאי, י. (2006). **ילדים מהמגזר הבדואי בנגב**. ירושלים: מחקר ומידע, כנסת ישראל.
- זמיר, ש' (2006). ממדינה מגויסת למדינת אזרחיה. **הד החינוך**, פ' (9): 48-42.
- לוינס, ע' (2004). **הומאניזם של האדם האחר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- לוסטגמן, ר' (2008). **הוראת הערבית בבתי ספר עבריים בישראל**. באר שבע: הגר.
- מרעי, ע"ר ואמארה, מ' (2002). לבחינת תוכנית הלימודים להוראת ערבית ועברית לתלמידים ערביים, בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל**. תל-אביב: רכס.
- נבו, נ' ואולשטיין, ע' (2008). **השפה העברית בעידן הגלובליזציה**. ירושלים: מאגנס.
- נסים-אמיתי, פ' ואולשטיין, ע' (2008). רכישת שפה בהקשר של רב-לשוניות ורב-תרבותיות. **הד האולפן החדש**, 94: 6-17.
- נתנזון, י' (1999). **תוכנית כוללת לטיפול בבעיות הבדוים בנגב**. תל-אביב: המרכז למחקר משפטי וכלכלי במזרח התיכון בשיתוף המכון הישראלי למחקר כלכלי וחברתי.
- סואן, ד' ודבי, ע' (2006). ערבית - למה מה?: עמדות תלמידים כלפי הערבית ונכונותם ללמוד את השפה. **החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים**, 28: 206-193.
- סומך, ש' (1980). **שאלת הלשון בספרות הערבית החדשה**. תל-אביב: הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.
- צלרמאיר, מ' (1997). ההגיונות הסותרים באוריינות. **עיונים בחינוך**, (ב2). חיפה, אוניברסיטת חיפה: 203-181.
- שוהמי, א' וספולסקי, ד' (2002). מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב לשוניות? **תמונת בחינוך**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- שלמון, ש' (1968). הוראת העברית והערבית בבית הספר הערבי היסודי. **מגמות**, ח: 97-93.

- Abu-Saad, I. (1995). Bedouin Arab education in the context of radical social change: What is the future? *Compare* 25(2): 149-160.
- Abu-Saad, I. (1997). The education of Israel's Negev Bedouin: Background and prospects. *Israel Studies*, 2: 21-39.
- Alexander, Z. G. (1990). The importance of native language in the light of second language studies. *Communication & Cognition*, 23(4): 257-266.
- Baker, C. (2002). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1): 5-68.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4): 664-678.
- Bravick, J. (1986). *The development, implementation and evaluation of an instructional model to increase comprehension through written structural response to text. Major research project for the Ed. D., U.S.A: Nova University press.*
- Buber, M. (1965). *The Knowledge of Man*. N.Y: Harper Books.
- Calderon, M., Hertz-Lazarowitz, R. & Slavin R. (1988). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making transition from Spanish to English reading. *The Elementary School Journal*, 99: 153-165.
- Carroll, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign language Annals*, 1: 51-131.
- Corson, D.(1997). The learning and the use of academic English words. *Language Learning*, 47: 671-718.
- Cummins, J. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. In C. Rivera (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application* (pp. 60-81). England: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Lopes, J. & Ramos, J. (1987). The development of bilingual proficiency in the transition from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency, Vol. III* (pp. 7-25). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Social and individual factors in the development of bilingual proficiency. *ERIC* (ED 249 793).
- Cummins, J. (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational academic language distinction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 54-83). Clevedon: Multilingual Matters.

- Diaz, C. (2000). Multiple literacies in early childhood: What do families and communities think about their children's literacy learning? *Australian Journal of Language and Literacy*, 23 (3).
- Flower, L. & Hays, J.A. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32: 365-387.
- Gardner, R. and W. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gibbons, J.& Lascar, E.(1998). Operationalizing academic language proficiency in bilingualism research. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 19: 40-50.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Geelong, Victoria; Deakin University press.
- Hauptman, S., Mansur, F. and Tal, R. (2007). A trilingual teaching model for developing academic literacy skills in Classic Arabic (L1), Hebrew (L2) and English (FL) amongst 10th grade Bedouin students in Southern Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29(3): 55-72.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (2004). Why bilingual education? *Eric* (ED 785 331).
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second language: Language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P. Allen J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Vol. III (pp. 158-174). U.S.A.: Cambridge University Press.
- Plant, R. (1983). *Hegel: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spolsky, B. & Shohami, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.