

תוכנית הלימודים בספרות עברית לערבים: "שער להכרת תרבות ישראל" "מנוף לקידום חברתי-כלכלי" עאמר דהאמשה ונעמי דה-מלאך

תקציר

מאז קום המדינה התפרסמו ארבע תוכניות לימוד בספרות עברית לבתי הספר התיכוניים במגזר הערבי. המאמר סוקר את גלגולי התוכניות ועומד על השינויים שחלו בהן בהקשר הדיסציפלינרי והפוליטי. השינויים כוללים קודם כול את ביטולה של חובת הבגרות בספרות עברית, וירידה במספר היצירות הנדרשות. כמו כן חל שינוי באופי היצירות: המגוון ואפשרויות הבחירה הורחבו, נכללו יצירות מודרניות יותר, צומצם היקף החומר מן המקורות ועלה המספר של יצירות מן הספרות המזרחית ושל יצירות הנוגעות בשאלות אקטואליות. הגישה התיאורטית להוראת הספרות עברה אף היא שינוי, החל מראיית הספרות ככלי להעמקת הזיקה הלאומית, דרך גישות המתמקדות בהיבטים הפואטיים של הספרות, וכלה בהתייחסות להנאת הקריאה. לבסוף, על רקע שינויים פוליטיים במעמדו של המיעוט הערבי בישראל, מסתמן מעבר מהתייחסות לשפה ולספרות העברית כשער לתרבות היהודית, אל תפיסה תועלתנית יותר, הרואה בהן כלי להשתלבות חברתית וכלכלית.

מבוא

במאמר זה נבחן את תוכנית הלימודים בספרות עברית בחטיבה העליונה בבתי הספר הערביים בישראל מאז קום המדינה ועד היום. נסביר את גלגוליה של התוכנית ונעמוד על הסיבות ועל המשמעות של גלגולים אלה לאור שינויים בתפיסות הדיסציפלינריות ולנוכח השינויים החברתיים והפוליטיים שהתחוללו בישראל, בייחוד אלו הנוגעים למצב המיעוט הערבי.

בהתייחסותנו למונח תוכנית לימודים נסתמך על הגדרתו של ג'וזף שוואב (Schwab, 1983), הרואה בה "מכלול דברים" וביניהם גופי ידע, מטרות, מתכננים, מורים ומסר. גודלד, קליין וטיי (Goodlad, Klein, & Tye, 1979) זיהו חמישה שלבים שתוכנית הלימודים עוברת בגלגולה מכוונתם המקורית של מנסחיה ועד להתקבלותה בקרב התלמידים. את השלב הראשון הם כינו התוכנית האידיאולוגית, זו הנובעת מתפיסות העולם והשאיפות של מחברי התוכנית והמנותקת מאילוצי השטח; השנייה היא התוכנית הפורמלית, זו המאושרת באופן רשמי על ידי הגורמים המוסמכים והמועלית על הכתב. לעתים היא זהה לתוכנית האידיאולוגית ולעתים היא עוברת שינויים נוכח אילוצים מערכתיים; את השלב השלישי הם כינו התוכנית הנתפסת, זו הקשורה לאופן שגורמים שונים (ובייחוד מורים) מפרשים את התוכנית הפורמלית; השלב הרביעי, לשיטתם, הוא התוכנית הנלמדת, כלומר, זו שמתקיימת בפועל; לבסוף, התוכנית הנחווית נוגעת לאופן שהתלמידים תופסים את הלמידה. במאמרנו ניגע בתוכנית האידיאולוגית, אך נתמקד בעיקר בתוכנית הפורמלית, כפי שהיא משתקפת בארבע תוכניות הלימודים בספרות עברית לבתי הספר התיכוניים במגזר הערבי, שהתפרסמו בשנים 1958, 1977, 2000 ו-2006. כמעט שלא נעסוק ברמות הקרובות יותר לשטח: התוכנית הנתפסת, הנלמדת והנחווית. הגישות להוראת הספרות משתנות בהשפעת שינויים תיאורטיים דיסציפלינריים. עם התגבשות הדיסציפלינה בראשית המאה ה-20 בארצות הברית, הוראת ספרות נתפסה בעיקר ככלי להעברת ערכים, תרבות וידע, ותפיסה זו נותרה מרכזית עד היום (Booth, 1988; Hirsch, 1987). סביב אמצע המאה עלתה אסכולת הביקורת החדשה (New Criticism), שביקשה לראות את הטקסט הספרותי כיצירת אמנות מבודדת, ומכאן נגזר שתפקידה המרכזי של הוראת הספרות הוא הארת ההיבטים הפואטיים של הספרות (סמילנסקי, 1990; Brooks, 1989). החל מאמצע שנות השישים התפתחו גישות ביקורתיות שמאירות את ההקשר הפוליטי של הוראת ספרות, ועומדות על תפקידו של הטקסט כמשמר את מעמדה של ההגמוניה (Eagleton, 1976; Kampf & Lauter, 1970). בשנות השמונים התעורר דיון בשאלת הסמכות הפרשנית. אסכולת תגובת הקורא/ת (Reader Response Theory) טענה, כי הסמכות הפרשנית אינה נתונה בידי היוצרים ואף לא טמונה ביצירה, אלא שייכת לקוראים (Fish, 1982). גישה זו הובילה להדגשת חשיבותו של תהליך הקריאה בהוראת הספרות. שינויים תיאורטיים אלה עוררו מחלוקות על הרכב הקנון ועל היצירות הראויות להיכלל בתוכנית הלימודים בספרות (Guillory, 1993). אף על פי שמבחינה היסטורית

הגישות השונות שתוארו לעיל הופיעו זו אחר זו, אף אחת מהן לא נעלמה מן השטח, והן מתקיימות זו לצד זו, לעתים בהרמוניה ולעתים בקונפליקט.

הוראת הספרות בישראל הושפעה משינויים אלה, ומחקרים רבים התייחסו להתפתחות תוכנית הלימודים במגזר היהודי (למשל: אורבך, 2002; דה-מלאך, 2008; טאוב, 2007; יעוז, 1992; יעוז ועירם, 1987; יעוז ועירם, 2002; פויס, 1997). יעוז ועירם מראים, כי עד שנות השבעים, הדגש בהוראת הספרות העברית בבתי הספר התיכוניים הכלליים היה על ההיבטים ההיסטוריים של הספרות, והחל מסוף שנות השבעים, בהשראת הביקורת החדשה, הוא עבר להיבטים הפואטיים של היצירה. מבחינת הערכים המיוצגים בספרות עבר הדגש מהיבטים ערכיים ולאומיים אל ערכים אוניברסליים ואינדיבידואליים. בראשית שנות האלפיים, בהשראת תיאוריית תגובת הקורא/ת, הוענק משקל מרכזי גם לחוויית הקריאה (דה-מלאך, 2008).

תוכנית הלימודים בספרות בארץ אף עברה שינויים ניכרים מן הבחינה של רשימת היצירות. מספר היצירות הנדרשות צומצם, והורחבו אפשרויות הבחירה. הצמצום קשור גם למגמה הכוללת של הקטנה בהיקף החומר בכל מקצועות הלימוד,¹ וגם לתפיסות דיסציפלינריות של הוראת הספרות. הוא מבטא את העדפת ההעמקה והמפגש הבלתי אמצעי עם היצירה הספרותית על פני השאיפה להקנות ללומדים בסיס תרבותי משותף והיכרות עם תולדות הספרות (יעוז ועירם, 1987). היצירות שנכללו בתוכנית השתנו אף הן, יצירות חדשות נכתבו ונכנסו לתוכנית, אחרות התיישנו והוצאו ממנה. גם נושא המגדר והכתיבה הנשית זכה לנוכחות בתוכנית הלימודים מאז תוכנית 2000. כמו כן, התפתח דיון ציבורי סביב הקריאה לפתוח את התוכנית ליצירות של מזרחים² (שטרית, 1998) ושל ערבים (יונה, 2005), וגם בעניין זה התחולל שינוי.

1 הצמצום מתבטא בשיטת ה"מיקוד" שהונהגה באמצע שנות התשעים של המאה ה-20, והקטינה בפועל את היקף החומר שנדרש ללמוד. צמצום נוסף ניכר ב"מסמכי ההלימה" (משרד החינוך, 2013), שהתאימו את היקף החומר לשעות ההוראה וחשפו עד כמה בפועל הצטמצם היקף החומר הנדרש בכל התחומים.

2 אנחנו מודעים לבעייתיות של התואר "מזרחי" בכל הנוגע לספרות, ועם זאת לשם נוחות הגדרנו את היצירות שנכתבו במזרח או בידי מזרחים או בידי ערבים ישראלים בשם "מזרחיות", תחילה במירכאות ובהמשך ללא מירכאות.

בבואנו לבחון את תוכניות הלימודים בספרות לערבים נעגן את הדיון בעיקר בשני היבטים מרכזיים: האחד הוא השינויים הדיסציפלינריים הכלליים והמקומיים שתוארו לעיל, ובהקשר זה נבחן את השינויים שעברה תוכנית הלימודים בספרות לערבים בזיקה לשינויים שעברה התוכנית ליהודים; ההיבט האחר קשור למצב הפוליטי בישראל, ובייחוד למצבם של הערבים, למעמדם כמיעוט במדינה, ולהשפעתו של מעמד זה על תוכניות הלימודים. שינויים בתוכניות הלימודים אינם משקפים רק תמורות בידע מקצועי ואקדמי, אלא גם נקשרים לתהליכים חברתיים ולאומיים וליחסי כוח חברתיים (Apple & King, 1985; McLaren & Giroux, 1992). תוכניות הלימוד משמשות כלי לפיקוח על קבוצות אוכלוסייה הנתפסות בעיני ההגמוניה כמאיימות על היציבות החברתית, ומדיניות החינוך הלשוני היא אמצעי להטמעת אינטרסים לאומיים, פוליטיים וכלכליים בקרב קהילת הלומדים (אמארה, 2013; עירם, 1991).

מערכת היחסים בין הרוב היהודי למיעוט הערבי-פלסטיני³ בישראל מורכבת במיוחד, והיא מושפעת מן הסכסוך הישראלי-ערבי המלווה את ישראל מאז היווסדה. עם הקמת המדינה הוחלט על הפרדה בין מערכות החינוך העברית והערבית (סבירסקי, 1990), ולכל אחד מהמגזרים יוחדו תוכניות לימודים נפרדות בשפתו. אלא שממשלת ישראל לא קבעה מטרות מיוחדות לחינוך הערבי, והללו נגזרו ממטרות-העל המעוגנות בחוק חינוך ממלכתי תשי"ג (צרצור, 1985).

החינוך הלשוני שקובע הרוב היהודי למיעוט הערבי מושפע משיקולים אידיאולוגיים ופוליטיים (מוצ'ניק, 2002; Ben Rafael, Shohamy, Amara, & Trumper-Hect 2006; Fishman & Gertner, 1985; Spolsky & Shohamy, 1999). מיד בתחילת הדרך, תוכנית הלימודים בבתי הספר היהודיים אפשרה אך לא חייבה ללמד ערבית, ואילו התוכנית הערבית חייבה ללמד את השפה העברית וספרותה (אל-חאג', 1996). מעצבי המדיניות ראו חשיבות בלימודי השפה העברית

3 התלבטנו אם להשתמש במונח "ערבים" או "פלסטינים". שימוש במונחים מסוימים והעדפתם על פני אחרים עלול להעמיד מחקר מגמתי (רבינוביץ, 1993). לדוגמה, השימוש במונח "ערבים" מבליע תפיסה שלפיה החברה הערבית החיה בארץ חסרת זהות ייחודית שהתפתחה בזמן ובמרחב מוגדרים, בעקבות מלחמת 1948. השימוש במונח "פלסטינים" גם הוא בעייתי, מפני שהוא מנתק את החברה הזו מרשת זיקותיה לתרבות הרוב הישראלית ומציג אותם כגורם בסכסוך הישראלי-פלסטיני. בחרנו להשתמש בשני המונחים, על פי ההקשר והנסיבות ולפי השערותנו בדבר תפיסתם של האנשים שדבריהם מוצגים במאמר.

במגזר הערבי בישראל הן ככלי שימושי להשתלבותו של המיעוט הערבי בחברה הישראלית, הן למען חיזוק ההשתייכות למדינתו של הלאום היהודי (כרמון, 1985; שוהמי, 1995; Mari, 1978). לימוד הספרות נתפס גם כמקור ידע על התרבות האחרת ועל דימוייה (זמיר והאופטמן, 2009; עמית-כוכבי, 2004). תוכנית הלימודים בספרות לערבים כמעט שלא נחקרה. מרעי ואמארה (2002, עמ' 101)⁴ משערים, כי היעדר עיסוק שיטתי בחינוך הלשוני של המגזר הערבי נובע מכך שחקר החינוך הלשוני הוא ענף חדש יחסית. כמו כן, לימודי שפה, ואף מקצועות אחרים דוגמת היסטוריה, גיאוגרפיה, דת ואזרחות, נתפסים כמקצועות רגישים שנושאים בחובם מטענים אידיאולוגיים. כמעט כל החוקרים שעוסקים בנושא (Mari, 1978; Imarah & Mari, 2002; Abu-Rabia, 1999) מתייחסים רק למטרות התוכניות, כלומר, למעטה החיצוני שלהן, אך אינם נוגעים בליבה של תוכנית הלימודים: יצירות הספרות ותוכניהן.⁵ מכל מקום, כל המחקרים הקודמים התייחסו רק לתוכניות שפורסמו עד שנת 1977. במאמר זה אנחנו מבקשים לפתוח פתח להשלמת החסר, הן בהתייחסות ליצירות ולא רק למטרות, והן בהתייחסות אל תוכניות הלימודים החדשות שיצאו ב-35 השנים מאז התוכנית של 1977. מטרת המאמר היא לעמוד על התמורות שחלו בתוכניות הלימודים בספרות לבתי ספר ערביים מאז פרסום התוכנית הראשונה, בשנת 1958, ועד היום. נשאל מה היה היקף לימודי הספרות העברית, מיהם מחברי התוכניות, מה היו מטרות התוכניות ומה היה קורפוס היצירות שנכלל בתוכניות במשך השנים. נבקש להבין את השינויים בהיבטים המקצועיים הקשורים לדיסציפלינת הספרות ועל רקע ההתפתחויות הפוליטיות הנוגעות למצב המיעוט הערבי בישראל.

שיטת המחקר

בעבודתנו שילבנו ניתוח כמותי של רכיבים שונים מתוכניות הלימודים עם ניתוח פרשני של מטרות התוכניות והיצירות הנלמדות. בהיבט הכמותי ספרנו והשוונו את הלאום של חברי הוועדות (על פי שמותיהם), את מניין היחידות לפי תחומי

4 המאמר הופיע בגרסה קודמת בערבית (מרעי, 1997).

5 מכלל זה יש להוציא את המאמר של פרס, ארליך ויובל-דייויס (1969), שהתייחס רק לתוכנית הראשונה שהייתה קיימת בזמן חיבורו, ואת המאמר של זמיר והאופטמן (2009), העוסק בדמות היהודי ביצירות הנכללות בתוכנית.

דעת ולפי לימודי חובה ובחירה (כנקוב בתוכניות), ואת היצירות בספרות על פי השתייכותן הז'אנרית (על בסיס החלוקה בתוכנית עצמה, או, כשלא צוין, על בסיס היכרותנו עם היצירות). הנתונים המספריים שימשו להעמקת הניתוח ולהבנת התפיסות והרעיונות העומדים מאחורי התמורות שחלו בתוכניות. חקר המטרות של הוראת הספרות ותוכן היצירות הצריכו ניתוח טקסטואלי. קראנו ביחד את מטרות ההוראה של כל תוכנית ודנו במשותף במטרותיהן ובמשמעותן. באשר לתוכן היצירות, שבנו וקראנו חלק מהיצירות, ובשיטת ניתוח התוכן שמתפתח תוך כדי המחקר (שקדי, 2003) בנינו את הקטגוריות הרלוונטיות למחקרנו (לדוגמה, קטגוריה של יצירות בעלות תכנים פוליטיים). אחרי שהגדרנו את הקטגוריות דנו במשותף בהשתייכותה של כל יצירה לקטגוריות שנבנו.

ממצאים

1. תוכניות הלימודים – מועד החיבור, המבנה וההיקף

תוכנית הלימודים הראשונה בספרות עברית לבתי הספר הערביים בחטיבה העליונה התפרסמה בשנת 1958, והתוכנית העדכנית היא משנת 2011. בסך הכול התפרסמו ארבע תוכניות עיקריות, וכן עדכונים לחלקן. מעקב על ציר הזמן מעלה כי תדירות השינוי גברה בעשור האחרון.

תוכנית 1958⁶ שבידנו היא צרור של דפים משוכפלים שקיבלנו מהמפקח לשעבר סמיח ח'טיב (משרד החינוך, 1958). זהות המחברים אינה מופיעה בתוכנית, אך על פי עדותו של ח'טיב, מחברה הוא מיכאל וינטר. בתוכנית יש התייחסות קצרה למטרות ולדרכי הוראה, מצוין בה היקף השעות בכל כיתה ויש בה רשימת יצירות. לתוכנית לא התלוותה אנתולוגיה, והלומדים והמורים התבקשו להיעזר ביצירות מן "המקראה הישראלית"⁷ ולהשלים את החומר שאינו כלול בה מאנתולוגיות נוספות. החומרים בתוכנית מאורגנים על פי שכבות גיל. בכל שכבות הגיל נלמדים פרקי תנ"ך, יצירות מן הספרות היפה, קטעי עיתונות ותורת הלשון. בכיתות ט'-י' נלמד

6 מרעי ואמארה (2002) מציינים שהתוכנית הופיעה בראשית שנות השישים אך אינם נוקבים תאריך מדויק, לדברי סמיח ח'טיב, המפקח להוראת העברית בשנים 1974-1995 ו-1998-1999, שבשנות החמישים שימש מורה לעברית ומנהל בית ספר, היא חברה סביב שנת 1958 (ריאיון טלפוני מתאריך 24.9.2013).

7 לדברי ח'טיב, מקראה זו שימשה את הלומדים במגזר היהודי (ריאיון טלפוני מיום 27.5.2013).

גם מבחר מפרקי אבות ואגדות חז"ל, ובכיתות י"א-י"ב נלמדות גם הלכות ממשנה תורה לרמב"ם. אין חלוקה ליחידות, אך היקף השעות השבועיות הנדרש מקביל להיקף של כשש יחידות לימוד. בכיתות ט'-י' אין אפשרויות בחירה. לגבי כיתות י"א-י"ב צוין כי המחלקה תודיע אחת לשנתיים איזה חומר יכלול בבחינת הבגרות. **תוכנית 1977** עובדה על ידי ועדה שמינה משרד החינוך והתרבות ושפעלה במסגרת המדור לתוכניות לימודים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה (משרד החינוך, 1977א). התוכנית כוללת את שמות חברי הוועדה, מטרות, היקף הלימודים הנדרש, רשימת תכנים בלשון ורשימת יצירות ספרות שיש ללמוד. הטקסטים הספרותיים שבבסיס תוכנית זו הופיעו בהדרגה בחוברות נלוות, משוכפלות בהעתקת טכנסיל, שהקדימו את המקראה. רשימת היצירות כבר אינה מחולקת לפי שכבות גיל, אלא לפי יחידות לימוד. היא כוללת שש יחידות לימוד: ארבע יחידות בסיס שהן חובה ובהן יחידה בחיבור, שתיים בלשון ושתיים בספרות (לרבות תנ"ך), ושתי יחידות בחירה, אחת בספרות ואחת בלשון למי שמבקשים להרחיב את לימודי העברית. ארגון היצירות בתוך היחידות הוא על פי סוגות: תנ"ך ותורה שבעל-פה (תושב"ע), עיון והגות, פרוזה ושירה. כל סוגה מחולקת לקבוצות של יצירות. החלוקה לקבוצות אינה מפורשת, אך בנויה לעתים סביב תקופה ולעתים סביב יוצר/ת.

תוכנית 2000 איננה תוכנית של ממש, אלא שינויים בסילבוס הספרות שהופיעו בחזור שהפיץ המפקח על הוראת העברית, האני מוסא (משרד החינוך, 2000ב). החזור כולל רק את רשימת היצירות הנלמדות המאורגנות על פי יחידות, ואין בו דברי הסבר אחרים.⁸ מספר יחידות הלימוד הכולל בתוכנית המורחבת בעברית הופחת משש לחמש, ולימודי החובה בספרות צומצמו ליחידה אחת לעומת שתיים בתוכנית הקודמת. בתוכנית זו יש רק שתי יחידות חובה, האחת בהבנה ובהבעה והאחרת בספרות, ויש אפשרות הרחבה על ידי הוספה של יחידת לשון ושתי יחידות ספרות. ארגון היצירות דומה לזה שבתוכנית הקודמת – יחידות, סוגות וקבוצות. **תוכנית 2006** והעדכונים שבאו בעקבותיה⁹ כינסו לראשונה יחדיו את תוכניות הלימודים של כל שכבות הגיל, החל מבית הספר היסודי (כיתה ג), דרך חטיבת

8 ראו גם ברק, 2004.

9 מאז פרסומה התעדכנה התוכנית פעמים מספר, ועברה שינויים קלים. העדכון האחרון שלה, נכון להיום, הוא משנת 2011, (משרד החינוך, 2011). המהדורה משנת 2010 מופיעה באתר

הביניים וכלה בחטיבה העליונה (משרד החינוך, 2006). היא כוללת בין דפיה מבואות מפורטים, רשימות של הצוותים השונים, פירוט יחידות הלימוד והיקפן ומטרות הוראה כלליות, לצד מטרות ספציפיות ללימודי הספרות לחטיבה עליונה, שעודכנו לאחר 27 שנים. מספר יחידות הלימוד בתוכנית זו נותר חמש, אך יחידות החובה כוללות הבנת הנקרא והבעה, ויחידות ההרחבה הן בלשון וספרות, כך שלמעשה כאן באו אל קיצם לימודי החובה בספרות. ארגון היצירות ממשיך את התוכניות הקודמות, בכל יחידה יש חלוקה לסוגות ובתוכן קבוצות, אלא שנוספה סוגה חדשה – רומן.

כפי שמצאנו, במהלך השנים השתנו היקף לימודי החובה והבחירה ומשקל יחידות הספרות לעומת יחידות הלשון והבנת הנקרא. השינויים מוצגים בלוח 1 ובתרשים שאחריו.

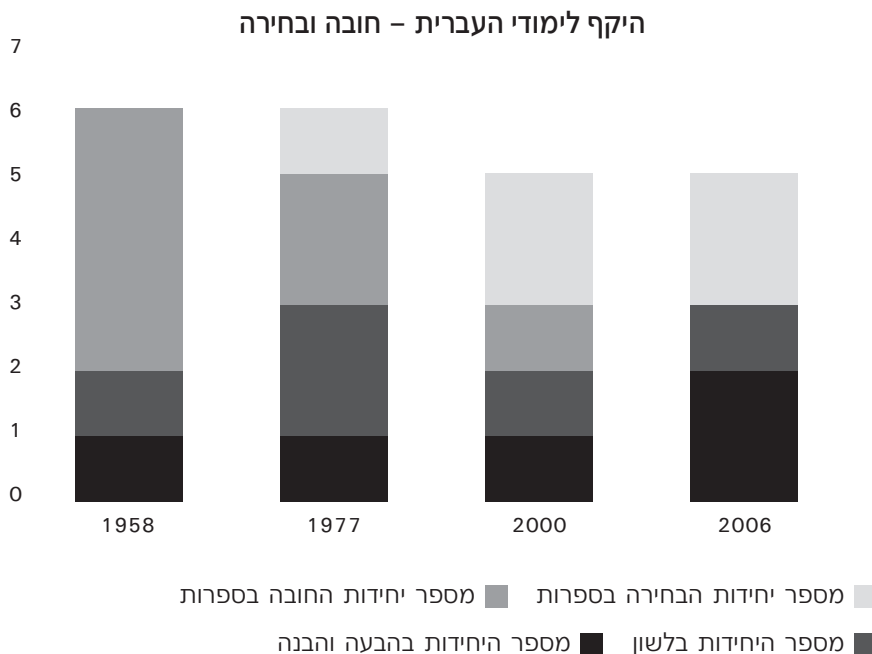
לוח 1: ההיקף והמבנה של לימודי העברית – חובה ובחירה

2006 ואילך	2000	1977	1958 ¹⁰	
2	3	3	4	מספר היחידות בספרות
2	1	1	1	מספר היחידות בהבעה והבנה ¹¹
1	1	2	1	מספר היחידות בלשון
5	5	6	6	מספר היחידות הכולל בעברית
0	1	2	4	מספר יחידות החובה בספרות
2	2	1	0	מספר יחידות הבחירה בספרות
5,4	5,4,2	4-3	1	מיקום יחידות הספרות בתוכניות

האינטרנט של משרד החינוך: http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Arabic/IvritAravim.pdf

10 כאמור, בתוכנית זו עדיין אין חלוקה ליחידות, אך התייחסנו להיקף הממוצע של שעות הלימוד.
11 בתוכניות של 1958 ושל 1977 הבעה בעל-פה והבעה בכתב, בתוכניות של 2000 ושל 2006 הבנה, הבעה בעל-פה ובכתב.

תרשים 1



אנו רואים הפחתה במספר הכולל של יחידות הספרות בתוכניות: ארבע בשנת 1958, שלוש עד תוכנית 2000 וכעת צומצם לשתיים. כמו כן, בהדרגה הפך מקצוע הספרות ממקצוע שהוא כולו חובה למקצוע הכולל לימודי חובה ובחירה, וכעת הוא בחירה בלבד. נוסף על כך, מהלוח ניתן להבין כי חל שינוי בסדר הופעתן של יחידות הספרות בתוך תוכניות הלימודים ויחידות הספרות נדחקו בהדרגה מראש התוכנית לתחתיתה.

2. השתתפות ערבים בכתיבת התוכניות

אין לנו נתונים ודאיים על נסיבות חיבורה של התוכנית הראשונה, אך על פי המידע שבאמתחתנו, היא נכתבה בידי אדם יחיד ולא בידי ועדה. את התוכניות הבאות חיברו ועדות מקצוע שמינה משרד החינוך. למרבית התוכניות התלוו מקראות שהכילו את היצירות שבתוכנית הלימודים (משרד החינוך, 1977ב; משרד החינוך, 1995; משרד החינוך, 2007). את שמות חברי הוועדות מצאנו בתוכניות עצמן, או במקראות הנלוות. הפילוח של מוצא החברים בוועדות מוצג בלוח 2.

לוח 2: השתתפות ערבים בכתיבת התוכניות

2006 ואילך	2000	1977	1958	
יהודייה	ערבי	יהודי	יהודי	יושב ראש
16	7	13	1	מספר חברי הוועדה
9	3	4	0	ערבים
7	4	9	1	יהודים
56	43	31	0	אחוז הערבים

בתוכנית 2006 נוספה רשימה של שני צוותים שאינם חברים בוועדת התוכניות, ועל כן לא נכללו בלוח לעיל – צוות מגיבים לתוכנית, הכולל 9 ערבים ו-7 יהודים (56% ערבים), וצוות כותבים, המונה 3 ערבים ו-7 יהודים (33% ערבים). כלומר, בצוות הכתיבה הרוב היהודי נותר על כנו. ככלל, המגמה הייתה הגברה הדרגתית של השתתפות הערבים בוועדות התוכניות, אך העובדה שבקרב כותבי התוכנית יש רוב בולט ליהודים מלמדת כי מאחורי הקלעים השליטה היא עדיין יהודית. כמו כן, למעט תקופה קצרה בשנות האלפיים, מי שעומדים בראש הוועדה באים מהחברה היהודית.

3. מטרות התוכניות

ניסוח המטרות של תוכניות הלימוד השתנה מתוכנית לתוכנית. שום מטרה לא הוסרה, אך מטרות הלכו ונוספו. כפי שנראה בלוח 3, הן התרחבו משתיים לתשע:

לוח 3: מטרות התוכניות

2006 ואילך	1977	1958	המטרה
+	+	+	1. הקניית השפה העברית
+	+	+	2. הכרת התרבות העברית (והערכתה)
+	+		3. השתלבות בחיי המדינה
+	+		4. הבנה בין יהודים לערבים
+	+		5. היבטים ספרותיים

המטרה	1958	1977	2006 ואילך
6. מודעות לקרבה בין השפות			+
7. רפלקציה על רכישת השפה			+
8. אוטונומיה של הלומדים			+
9. הנאה מקריאת ספרות יפה			+

המטרות של תוכנית 1958 הן שתיים בלבד. האחת היא להקנות שליטה בשפה העברית "לצרכים מעשיים ותרבותיים", והאחרת – "לפתוח לפני התלמיד הערבי שער להכרת תרבות ישראל וערכיה בעבר ובהווה". אין התייחסות לרצון לשלב את הערבים בחברה הישראלית אלא רק שאיפה שיבינו את תרבות הרוב: "להקל עליו הבנת חיי החברה והתרבות שבישוב היהודי במדינת ישראל" (מטרה ב, עמ' 1).

תוכנית 1977 מביאה רשימה של חמש מטרות. המטרה הראשונה הורחבה, ומחברי התוכנית מציעים שידיעת השפה העברית תהיה מנוף ל"הבנה וידידות בין תושבי המדינה הערבים והיהודים" (מטרה 1, עמ' 4). כמו כן, נוספו שתי מטרות המתייחסות להשתלבותם של הלומדים בחיים במדינה ובמוסדות להשכלה גבוהה. חידוש אחר בתוכנית זו הוא שנוספה לה מטרה שאיננה קשורה ללימודי השפה העברית, אלא ללימודי הספרות בכלל: "טיפוח החוש האסתטי באמצעות הכרת תפקידיהן של צורות לשון בשירה ובפרוזה בהבעת תכנים שונים ובאמצעות הכרת מידת ההתאמה בין תכנים וצורות" (מטרה 5, עמ' 5).

לתוכנית 2000 לא נלוותה רשימת מטרות. המטרות נוסחו מחדש בתוכנית משנת 2006, ומספרן הגיע לתשע. לראשונה פותח את התוכנית מבוא קצר בשפה הערבית. הכותבים מצהירים כי התוכנית "נבנתה על פי תפיסה עדכנית של לימוד שפה שנייה, המעמידה במרכז את ההיבט התקשורתי של השפה" (משרד החינוך, 2006, עמ' 7). לאמור, היעד הראשון הוא פרגמטי, והעברית נחוצה כ"מנוף לקידום חברתי-כלכלי ומפתח להשתלבות בחברה הישראלית מבחינה כלכלית ותרבותית" (שם). הכרת הספרות העברית כחלק מהמפגש עם התרבות והמורשת היהודית נתפסת כיעד משני, המכוון למי שלומדים עברית "ברמות מתקדמות" (שם, עמ' 9). המגמה לחזק את שילובם של התלמידים הערבים בתרבות הישראלית נמשכת, וכמוה גם השאיפה שהתלמידים יכירו את התרבות היהודית. עם זאת, מחברי התוכנית השמיטו את המשפט הנוגע להערכת התרבות העברית והסתפקו בהכרתה של תרבות

זו: "הלומדים יכירו מבחר של ייצוגי התרבות שנוצרה ושנוצרת בעברית" (שם, עמ' 10). גם הרצון לקרב בין יהודים לערבים נותר על כנו, אך הביטוי "הבנה וידידות" הוחלף במונח "הבנה הדדית", ה"חיונית ליצירת דיאלוג בין שתי התרבויות – הערבית והיהודית" (שם, עמ' 7). המטרה הספרותית לבשה אף היא פנים אחרות. במקום הדגש על הקשר בין תוכן לצורה, מדובר עתה על הנאה מיצירה ספרותית: "הלומדים יתעודדו לקרוא ספרות יפה מתוך הנאה" (שם, עמ' 11).

בעדכון האחרון של תוכנית 2006, שפורסם בשנת 2011, לא נעשו שינויים במטרות התוכנית. עם זאת, נוספו למבוא של התוכנית פרקים העוסקים בחשיבות הרכישה של שפה שנייה, במדידה ובהערכה, הצבת יעדים, מחוונים, תלקיט (פורטפוליו) וכן הלאה.

4. צמצום מספר היצירות והרחבה של אפשרויות הבחירה

מספר היצירות בכל יחידת לימוד השתנה במשך השנים, אף שמסגרת הזמן המוקצת לכל יחידה נשארה קבועה (שעה שבועית אחת במשך שלוש שנות הלימוד בחטיבה העליונה). כפי שניתן לראות בלוח 4, המגמה הכללית היא של צמצום עקבי, מ-120 בתוכנית הראשונה ל-37 באחרונה. עם זאת, חלה עלייה מסוימת במספר הסיפורים, ונוספה סוגת הרומן.

לוח 4: מספר היצירות בכל תוכנית

2006 ואילך	2000	1977	1958	
16	30	27	54	שירים
13	21	15	4	סיפורים
1	0	0	0	רומנים
0	0	0	1	מחזות ¹²
5	14	30	52	מקרא ויהדות
2	3	16	9	הגות
37	68	88	120	סה"כ יצירות

12 סוגת המחזה הועברה ליחידות ההרחבה בתוכנית לספרות ערבית.

שינוי נוסף נוגע לחופש הבחירה ורבגוניות המבחר העומד לרשות הלומדים. בראשית הדרך, בתוכנית 1958, לא היו כלל אפשרויות בחירה. בהמשך, מלבד האפשרות לבחור את היקף יחידות הלימוד בספרות, ניתנה אפשרות לבחור את היצירות הנלמדות. בתוכנית 1977 ובתוכנית 2000 חולקו היצירות לקבוצות, לפי נושאים, וברוב המקרים מורים נדרשו לבחור ביצירה אחת מתוך שתיים בכל קבוצת לימוד. מגמת הבחירה הוגברה בתוכניות של 2006 ואילך, ומאז ניתן היה לבחור ביצירה אחת מבין שלוש יצירות בכל קבוצת לימוד. לאמור, המגמה היא מהיעדר בחירה, דרך בחירה מצומצמת, ועד להרחבתה לכדי כך שיש לבחור פחות מחצי ממספר היצירות שמופיעות ברשימות שבתוכניות.

5. החלוקה לסוגות

בתוכנית הלימודים הראשונה מ-1958 נכללו נושאים שונים לפי קטגוריות: תורה שבעל-פה, הרמב"ם, ספרות יפה והגות. קיימת בה עמימות בכל הנוגע לחלוקה לסוגות ולדרך הצגת החומרים. הספרות העתיקה מאורגנת לפי סוגות ונושאים, ועל ציר דיאכרוני התואם את התפתחותה, אך הספרות החדשה אינה מחולקת לסוגות ספרותיות ואינה נענית למוסכמה תמטית נוספת או להתפתחות ההיסטורית של הספרות העברית. בתוכנית משנת 1977 הונהגה חלוקה לסוגות ספרותיות: תנ"ך ותורה שבעל-פה, פרוזה – עיון והגות, סיפורת ושירה, והיצירות אורגנו על פי ציר כרונולוגי (הספרות העתיקה, שירת ימי הביניים והספרות העברית החדשה).

תוכנית 2000 ממשיכה בקו זה. עם זאת, התווספה כאן תת-סוגה חדשה, של אגדות וסיפורי עם. כמו כן הונהג עקרון ארגוני פנים-סוגתי הנוגע לרמת הקושי של הטקסטים במדור הסיפורת. הדבר מתבטא בכך שסדר היצירות נגזר בחלקו מרמת הקושי של שפתן ושל אורכן. הארגון הסוגתי של החומר והמבנה הכרונולוגי שאפיינו את שתי התוכניות הקודמות הוא עקרון-על בולט גם בתוכניות הבאות. בשנת 2006 נוספה לראשונה סוגת הרומן העברי, כולל רומנים בעברית של יוצרים ערבים ישראלים.

כללו של דבר, החלוקה והארגון של היצירות בתוכנית הראשונה חסרה עד מינימלית, אבל היא הולכת ומתרחבת בתוכניות שנכתבו אחריה. היא מתבססת על שלושה עקרונות – סוגות, סדר כרונולוגי ורמת קושי.

6. היצירות

א. גיוון כרונולוגי וסוגתי

תוכנית 1958 אופיינה בחדגוניות. מופיעים בה רק ארבעה סיפורים, והדגש הוא על שירה. כל השירים (למעט ארבעה משירת ספרד) נמנים עם שירת התחייה והשירה של שנות העשרים והשלושים של המאה ה-20, ומתן העדפה כמותית לחיים נחמן ביאליק, לשאול טשרניחובסקי ובמידה פחותה לרחל.

תוכנית 1977 מאוזנת ומגוונת. שיעור הסיפורים לעומת השירים גדל והגיע ל-50%. בצד שירת ספרד, שמניינה גדל כאן פי שלושה, ויצירות מהמחצית הראשונה של המאה ה-20, כלולים בה סיפורים אחדים מהמחצית השנייה של המאה, ובהם של בנימין תמוז ושל אהרון מגד. בתוכנית 2000 גדל עוד יותר חלקם של סופרים מתקופה זו, למשל יהודה עמיחי ונתן זך, ושל יוצרים בני זמננו, ובהם לאה איני ואהרון אלמוג. כן התווספה סוגת סיפור העם המזרחי.

שינוי תוכני רב במבחר היצירות בולט בתוכניות של 2006 ואילך. משתקפת בהן יריעה היסטורית ארוכה של הספרות העברית לדורותיה, החומר רב-תרבותי ורב-קולי באופיו ופחות ציוני ויהודי בתכניו, וקיימת פריסה רוחבית של נושאים ושל יוצרים מן הספרות החדשה: סיפורים של יוסל בירשטיין ושל אתגר קרת, ושירים של יונה וולך ושל רוני סומק. בתוכנית זו נכללה לראשונה גם סוגת הרומן, ואף שולבו לראשונה יוצרים ערבים ישראלים שכותבים בעברית. השוואה בין היצירות מן התוכנית הראשונה משנת 1958 והתוכנית האחרונה של 2011 מגלה כי שום יצירה שנכללה בתוכנית הראשונה לא נותרה בתוכנית הנוכחית.

ב. הכללת יצירות מן המקורות היהודיים

מספר היצירות מן המקורות היהודיים שנכללו בתוכניות השונות הלך ופחת מתוכנית לתוכנית, הן בפרקי המקרא, והן בפרקים מחז"ל ומהרמב"ם. יש לזכור כי ההתמעטות היא חלק מהתופעה הכללית של צמצום במספר היצירות, שתוארה לעיל. עם זאת, בעוד שבחישוב הכללי נותרו 30% ממספר היצירות, ביצירות מן המקורות היהודיים נותרו פחות מ-9%. כלומר, תהליך ההצטמצמות היה קיצוני הרבה יותר. לוח 5 מדגים את התהליך.

לוח 5: מספר היצירות מהמקורות היהודיים¹³

2006 ואילך	2000	1977	1958	
4	13	22	36	פרקים מהמקרא
1	1	2	1	פרקים מפרקי אבות
0	0	5	7	אגדות
0	0	0	8	פרקי רמב"ם
5	14	29	52	סה"כ יצירות מן המקורות היהודיים

ג. הכללת יצירות מזרחיות

בחלק זה בחנו ארבע סוגות שהלכו וצברו נפח מתוכנית לתוכנית: שירת ימי הביניים בספרד, סיפורי עם מן המזרח, ספרות של יוצרים יהודים מזרחים, וספרות של יוצרים ערבים הכותבים בעברית. כל אחת מהסוגות שייכת לעולם שונה לחלוטין: הן נכתבו בתקופות שונות, במקומות שונים, ובידי יוצרים שבאו מרקע שונה. עם זאת, יש ביניהם קו משותף – היותן יצירות ספרות עבריות שנכתבו בידי יוצרים ששורשיהם התרבותיים קשורים לתרבות הערבית. את הופעתן של ארבע הסוגות הללו ברצף התוכניות ניתן לראות בלוח 6.

לוח 6: מספר היצירות מן המזרח

2006 ואילך	2000	1977	1958	
6	16	12	4	שירת ימי הביניים בספרד
12	6	1	0	יצירות של סופרים יהודים מזרחים
5	2	1	0	סיפורי עם מן המזרח
14	0	0	0	יצירות של סופרים ערבים הכותבים בעברית
29	24	14	4	סה"כ טקסטים מזרחיים

13 אשר לפרקים מן המקרא ומפרקי אבות – בתחילת הדרך הובאו פרקים שלמים, בהמשך הובאו לעתים רק פסוקים יחידים מכל פרק. המספרים הם הערכה שלנו בעניין היקפם של הפסוקים מפרקים שונים.

14 ארבע בתוכנית 2006, ועוד שתי יצירות שנוספו בעדכון באתר האינטרנט של משרד החינוך ב-2010.

ככלל, אנו רואים עלייה הדרגתית אך ניכרת של כל ארבע הסוגות מתוכנית לתוכנית, למעט שירת ספרד, שהגיעה לשיאה בתוכנית 2000 ואחר כך חלה בה הפחתה. התגברות נוכחותן של יצירות אלה בתוכנית עוצמתית עוד יותר, אם מביאים בחשבון את הנטייה הכללית שתוארה לעיל, של המעטה במספר היצירות מתוכנית לתוכנית.

ד. יצירות הנושאות תכנים פוליטיים

ביקשנו לבדוק את מספרן של היצירות הנוגעות בשאלות אקטואליות, בשואה ובסכסוך היהודי-פלסטיני. לעתים התקשינו להכריע בשאלה אם יצירה מסוימת קשורה לסכסוך אם לאו. כך למשל, שירו של יהודה עמיחי "המקום בו אנו צודקים" יכול להיקרא בהקשר גלובלי, ויכול להיקרא בהקשר של הסכסוך. בבחינת הסוגיה הבאנו בחשבון רק יצירות שהתייחסותן לסכסוך ולשאלות אקטואליות וליחסים בין שני העמים ברורה, כפי שמראה לוח 7.

לוח 7: מספר היצירות שעוסקות בסכסוך ובשואה

אילך	2006	2000	1977	1958	
יצירות שמתייחסות לסכסוך הישראלי-פלסטיני	15 ¹⁵	4	2	0	
יצירות שמתייחסות לשואה	2	0	0	0	

מצאנו כי מספר היצירות העוסקות בשואה ובסכסוך עלה בהדרגה. יש לסייג זאת ולומר, שהשינוי נראה עמוק יותר מאשר הוא באמת, שכן שש מתוך 17 היצירות המתייחסות לסכסוך מופיעות בחלק הרומן, שנכלל רק בתוכנית 2006 ואילך, ומאז הוא נלמד כבחירה, כלומר כחלופה לפרק הפרוזה בתוכנית. על פי היכרותנו עם השטח, ועל פי מקורות אחרים (ברק, 2004), המורים אינם בוחרים ללמד את הרומן ומעדיפים את הסיפור הקצר. אלא שגם אם נביא בחשבון עובדה זו, השינוי עדיין ניכר, ואף משמעותי.

15 13 בתוכנית 2006, ועוד שני רומנים שנוספו בעדכון ב־2010.

דיון

טענתנו במאמר הייתה שאת ההסברים לממצאים שהעלינו ניתן למצוא הן בתפיסות החינוכיות ובשינויים בתיאוריות הדיסציפלינריות הנוגעות למטרות הוראת הספרות, הן בתנודות הפוליטיות שהשפיעו על מצב היחסים בין הרוב למיעוט בישראל. בדיונו ניצמד אפוא לשני רכיבים אלה כדי להסביר מה היו הגורמים הדומיננטיים לשינויים שזיהינו.

הנסיבות של חיבור תוכנית הלימודים בספרות לערבים קשורות לתוכנית הלימודים בספרות בבתי הספר היהודיים, ואנו רואים הקבלה במועדי פרסום התוכניות ובתדירות ההתחלפות שלהן. התוכנית הראשונה ליהודים יצאה ב־1956, והתוכנית הראשונה לערבים הופיעה שנתיים אחר כך, ב־1958. לתוכנית העברית הבאה, משנת 1964, שנים שבהן עדיין שלט הממשל הצבאי על המיעוט הערבי, לא התפרסמה מקבילה ערבית. הדבר קשור להתעלמותם של מעצבי מדיניות החינוך מן הצורך לנסח מטרות מוגדרות לחינוך לערבים (אל־חאג', 1996). עדכון התוכניות בשני המגזרים התרחש בהקבלה ובפרקי זמן דומים: עדכון התוכנית ללומדים בחברה הערבית ב־1977 (אחרי 19 שנה), ועדכון התוכנית העברית ב־1979 (אחרי 15 שנה). שתי התוכניות הבאות, גם הערבית וגם העברית, הופיעו לאחר כ־20 שנה, בשנת 2000, והעדכונים שלהן ב־2006 (הערבית) וב־2007 (העברית).

חלק מהשינויים קשורים לתפיסות עולם פדגוגיות כלליות שמגיעות אל מערכת החינוך מדי תקופה, ואלו לא יידונו במאמר זה.¹⁶ שינויים אחרים קשורים לפן המקצועי-ספרותי ולהתפתחויות דיסציפלינריות בשדה הספרות. הם מקבילים לשינויים תיאורטיים בתוכניות הלימודים בספרות בבתי הספר היהודיים. הדגש במטרות של תוכנית הלימודים הערבית משנות החמישים הוא על ההיבטים התרבותיים והלאומיים של הספרות, ולא על הפן הספרותי, כפי שהיה בתוכנית הלימודים העברית באותן שנים.

שינויים תיאורטיים בשדה הספרות השפיעו על שתי התוכניות. בשנות השבעים שלטה בכיפה אסכולת הביקורת החדשה, שהדגישה את הקשר בין תוכן לצורה. אז

16 לדוגמה, שתי מטרות שנוספו לרשימת המטרות ב־2006, העוסקות בחשיבות הלומד העצמאי ורפלקציה בתהליך הלמידה, עמדו במרכז השיח הפדגוגי באותה העת. כמו כן, בעדכונים של תוכנית 2006 שפורסמו בשנת 2011 מופיע פרק על מדידה והערכה המהווה ביטוי למגמה מובילה במשרד החינוך מראשית שנות ה־2000.

גם התחלפה האידיאולוגיה הרואה בספרות כלי להעמקת הזיקה הלאומית בגישות המתמקדות בטקסט כיצירה ספרותית. זה קרה גם בתוכנית הלימודים הערבית וגם בתוכנית הלימודים ליהודים (משרד החינוך, 1979). אנו מוצאים בשתי התוכניות מטרות המנוסחות באופן דומה, המדגישות את הקשר בין התוכן לצורה. אל הגישות הפורמליסטיות המתמקדות בטקסט, במבנהו ובפואטיקה שלו הצטרפו בהמשך גישות המתמקדות בקוראים והמדגישות את ההנאה מהיצירה הספרותית. שינויים תיאורטיים אלה השפיעו על מטרות התוכניות בשנות האלפיים. כעת, במקום לדבר רק על עניינים פואטיים, מודגשת חשיבות ההנאה מהקריאה. החל משנת 2000, תוכנית הלימודים בספרות לבתי הספר היהודיים העמידה בראש מטרתה את ההנאה מהקריאה (משרד החינוך, 2000א), והתוכנית לערבים הלכה באותה רוח והוסיפה בתוכנית משנת 2006 את המטרה שהתלמידים יקראו ספרות מתוך הנאה.

שינוי נוסף, שלהערכתנו קשור בהתפתחויות כוללות בתוכנית הלימודים העברית הוא הצמצום בהיקף החומר הנדרש לבחינת הבגרות בספרות. כאמור, הצמצום ההדרגתי במספר היצירות שעליו הצבענו קשור גם למגמת הצמצום בהיקף החומר הנלמד בכל תחומי הלימוד, אך הוא גם מבטא את השינוי בהשקפת העולם בדבר תפקידה של הוראת הספרות, כלומר העמקה בהבנת הטקסט במקום הקניית תשתית תרבותית משותפת המבוססת על חשיפה נרחבת ליצירות (יעוז ועירם, 1987).

היגיון דומה עומד מאחורי הגיוון בסוגות והרחבת אפשרויות הבחירה, שחלו בשני המגזרים. גם במקרה זה, במקום קביעת תשתית משותפת מאפשרים בחירה על פי טעמים של המורים והתלמידים. אלא שהבחירה במגזר הערבי מגיעה מאוחר יותר, ובמידה פחותה. בתוכניות היהודיות אפשרות הבחירה המורחבת, בהיקף של יותר מ-50% קיימת כבר בתוכניות משנות ה-2000, ואילו בתוכנית לערבים היא הגיעה לכך רק בתוכניות של 2006. מרכיב הבחירה בתוכנית הספרות לערבים מצומצם בהשוואה לתוכנית הנהוגה בבית הספר הממלכתי במגזר היהודי. ככל שאפשרות הבחירה גדולה יותר, כך נתונה למורים סמכות ואחריות רבה יותר (יעוז ועירם, 1987), דבר שמתאפשר פחות בתוכנית לערבים. כמו כן, בתוכנית ליהודים קיימת רשימה מומלצת של ספרי קריאה, וכן אפשרות לבחור ביחידות לימוד המחולקות לקטגוריות תמטיות, כגון "אדם וזמן" או "מחאה נגד מלחמות". היעדר חלוקה נושאת בתוכניות לבתי ספר ערביים מסתיר מעיני הלומדים והמורים את

ההיגיון העומד מאחורי ארגון היצירות, מונע את אפשרות ההשוואה, ומותיר את הסמכות בידי הממסד.

מצאנו גם כי הגישה אל לימודי השפה והספרות העברית השתנתה במהלך השנים, וכי כותבי התוכניות הולכים ונוקטים גישה פרקטית ותועלתנית יותר ללימודי העברית. לאמור, העברית נתפסת ככלי לסיוע לתלמידים הערבים להשתלב בחברת הרוב היהודית-ישראלית במקום שתהיה שער אל תרבותה. הדבר בא לידי ביטוי בתוכנית 1977 בהוספת מטרות "שימושיות", המתייחסות להשתלבות הערבים במדינה; בצמצום בהיקף לימודי הספרות; בצמצום מספר היצירות בתוכניות 1977 ו-2000; בהסגה ההדרגתית במקום של יחידת הספרות בסדר היחידות של התוכנית; בהפחתה במספר יצירות הספרות המייצגות את התרבות היהודית; בהדגשה בתוכנית 2006 של ההיבט התקשורתי של השפה ושל תפקידה כמנוף לקידום חברתי-כלכלי על חשבון ההיבט התרבותי-ספרותי, ובהסרת חובת לימודי הספרות מאז שנת 2006.

גישה פרגמטית זו היא ביטוי של תהליכים פוליטיים ושל השתנות היחס של מובילי המדיניות הישראלית כלפי המיעוט הערבי, בהתאם לתקופות שבהן חוברו התוכניות. התוכנית הראשונה, מסוף שנות החמישים, ימי הממשל הצבאי, עדיין נראית כתוכנית של שלטון חדש המבקש לבסס את שליטתו. היא אינה מביעה כוונה לשלב את המיעוט הערבי במדינה שהוקמה, ומסתפקת בכך שיבינו את שפתה ואת התרבות שלה.

בתוכנית 1977, שיצאה כ-20 שנה לאחר קודמתה, אחרי ביטול הממשל הצבאי ושלוש מלחמות נוספות בין ישראל לארצות ערב, התמונה שונה, ונראה שהמדינה ניסתה להתמודד עם שאלת זהותו של המיעוט הערבי. ב-1975 מינה משרד החינוך ועדה בראשות מתי פלד, והיא קבעה כי מטרות החינוך למגזר הערבי יהיו מושתתות על התרבות הערבית, ויכללו שאיפה לשלום בין ישראל לשכנותיה (אל-חאג', 1996). להערכתנו, השינויים בתוכנית מ-1977 הם תגובה להלכי רוח אלה. בתוכנית מובעת תקווה, שלימודי העברית ישמשו גשר שיחבר בין ערבים ליהודים, לא רק למען הבנה, אלא גם כמנוף לקידום ידידות בין העמים. כמו כן, יש בה הכרה בחשיבות של שילוב הערבים בחיי המדינה ובמערכת ההשכלה הגבוהה (אל-חאג', 1994). עם זאת, אנו מוצאים בתוכנית נימה פטרונית וציפייה שהערבים לומדי העברית יעריכו את התרבות העברית, ככתוב: "הבאת הלומד לידי הכרת עיקרי המורשת התרבותית-הספרותית של העם היהודי לדורותיו ולידי הערכת התרבות

העברית" (מטרה 4, עמ' 4. ההדגשה שלנו). אם אנו מביאים בחשבון שהתוכניות נשלטות על ידי הרוב היהודי, יש משהו צורם בכך שהוא תובע לעצמו הערכה. בתוכנית משנת 2000 אין ניסוח של מטרות, ואנו לומדים על המגמות המאפיינות אותה מתוך רשימת היצירות שנבחרו ומסביבת התוכנית. התוכנית חוברה בתקופת הסכמי אוסלו, כשהייתה תקווה להגעה לפתרון הסכסוך הישראלי-פלסטיני. ניכרת בה הפחתה ביצירות מן התרבות היהודית וגידול במספר היצירות מן הספרות המזרחית, תופעות שנעמוד עליהן בהמשך. כמו כן, הייתה זו התקופה היחידה במשך כל השנים שבראש הוועדה עמד ערבי.

המטרות הבאות התפרסמו בשנת 2006, גם הפעם במרחק של כ-20 שנה ויותר מאז הפרסום הקודם של מטרות הוראה. יש בהן עוד הד לאופטימיות שאפיינה את סוף שנות התשעים, עם הסכמי השלום והתקווה שעוררו. הד לכך אפשר למצוא בתיקון לחוק חינוך ממלכתי שהתקבל בפברואר 2000. לפי סעיף 2 בחוק זה צריך "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל" (סבן, 2002). עם זאת, זה כבר היה אחרי האינתיפאדה השנייה, אינתיפאדת אל-אקצה, שפרצה בשנת 2000, ואחרי מאורעות אוקטובר שבמהלכם נהרגו 13 אזרחים ערבים בידי כוחות הביטחון, שכונו "השבר" (רבינוביץ, יפתחאל וע'נאם, 2000). המאורעות הללו העמידו במרכז סדר היום הציבורי את הצורך בשינוי מהותי ביחסה של המדינה לאוכלוסייה הערבית שבה. ייתכן שכתוצאה מכל אלה אנו מזהים בתוכנית מ-2006 מגמה של התפכחות מהתקווה לשלום, לצד הכרה בנבדלותו של הציבור הערבי. הדבר בא לידי ביטוי קודם כול בעובדה שהתוכנית נפתחת במבוא בשפה הערבית, ובכך היא מקבלת ואף מכבדת את העובדה שזוהי שפת האם של הלומדים. שינויי ניסוח, לכאורה קלים וסמליים אך בהחלט משמעותיים, משקפים אף הם את התמורה בגישה: המטרה של הערכת התרבות היהודית התחלפה במטרה צנועה יותר של היכרות עמה, והביטוי הבנה וידידות הוחלף בביטוי הבנה הדדית. זהו שינוי שיש בו מחד גיסא התנערות מהמילה הנאיבית ידידות והסתפקות במילה המרוחקת יותר – הבנה, אך מאידך גיסא, הכרה בכך שאי-אפשר לתבוע הבנה רק מצד אחד, אלא נדרשת הדדיות. שינוי נוסף שניתן לקשור לאווירה הפסימית יותר בתקופת חיבורה של תוכנית 2006 הוא העובדה שאת ראש הוועדה הערבי החליפה יהודייה.

בכל הנוגע לשינוי בהרכב היצירות, הרי כזכור שום יצירה שהופיעה בתוכנית הלימודים הראשונה לערבים אינה מופיעה בתוכנית האחרונה. לעומת האחידות והצמצום שאפיינו את התוכנית הראשונה, האחרונה יותר אקלקטית. לטענתנו, מקור השינוי הוא בהתפתחות ההיסטורית הפנים-ספרותית של הספרות העברית. לאמור, תוכניות הלימודים נענות להתפתחות הקנון של הספרות העברית, מתעדכנות וקולטות לתוכן סופרים חדשים.

מלבד השינוי הכללי זיהינו שלוש תופעות ספציפיות: צמצום ביצירות מן המקורות היהודיים והרחבה של יצירות מזרחיות ושל יצירות הנוגעות בפוליטיקה. לכל אחת מהתופעות הללו הסבר משלה. את ההסבר להתמעטות בפרקים מן המקורות היהודיים אנו קושרים קודם כול לתהליך שעברו בחינות הבגרות בכלל ולימודי התנ"ך בפרט במגזר היהודי, שם חל צמצום בהיקף החומר הנדרש. יש להניח שכותבי התוכניות חשבו שלא יהיה זה מן הראוי שתלמידים יהודים ילמדו פחות ופחות פרקי תנ"ך, ואילו אצל עמיתיהם הערבים לא יחול שינוי כזה.

מלבד זאת, נראה שבהפחתת לימודי המקורות יש משום היענות לקולות שעלו מן השטח, מפי תלמידים, הורים, מחנכים ואינטלקטואלים ערבים, והקשבה לשיח האקדמי והתקשורתי. מאז שלהי שנות החמישים ועד ימינו מובעת תרעומת על כי תלמידים ערבים לומדים יותר מקורות יהודיים מאשר מקורות מן הדת והתרבות שלהם (אל-חאג', 1996). נראה כי ההפחתה בהכללת יצירות מן הספרות היהודית היא, לפחות בחלקה, מענה לטענות אלה. עקרונית, זו מגמה מבורכת, אך ייתכן שהלכו רחוק מדי, שכן כעת נוצרה אפשרות לכך שבוגר או בוגרת מערכת החינוך הישראלית לא יכירו ולו פרק אחד מן התנ"ך.

בהסבר לעלייה במספר יצירות המזרחיות נבדיל בין ארבעת הסוגים שהובאו בלוח 6. שירת ימי הביניים בספרד משקפת את ימי העדנה שאפיינו את היחסים בין הערבים ליהודים בספרד המוסלמית, הן בשל הדמיון בין השירה העברית לשירה הערבית באותה תקופה, הן בשל יחסי הגומלין הרוחניים והחברתיים בין הערבים ליהודים המשתקפים מבעד לשירים. אפשר שהגברת נוכחותם של השירים בתוכניות 1977 ו-2000 משקפת את השאיפה לכך שהעבר החיובי המשותף ישמש בסיס לשיפור היחסים בין שני העמים. את הירידה בייצוג השירים בתוכנית 2006 אנו קושרים למחשבה אחרת, תועלתנית יותר, והיא להפחית את הרכיב הספרותי בתוכנית ולחזק את הרכיב השימושי, המבקש לשפר את רמת העברית המדוברת,

היומיומית, של התלמידים. בהקשר זה, שירת ספרד נתפסת כארכאית, קשה, ולא רלוונטית לשפת היום-יום.

את העלייה במספר היוצרים המזרחים בתוכנית אנו קושרים להתפתחויות מקבילות בתוכנית הלימודים בספרות לתלמידים יהודים. הסוגיה של הכללת היוצרים המזרחים בתוכנית התעוררה בסוף שנות התשעים והגיעה לשיאה בשנת 2002, אז הודיעה מנכ"לית משרד החינוך רוגית תירוש כי שליש מהיוצרים בתוכנית הלימודים יהיו מזרחים (סער, 2002). יש להניח כי כותבי התוכניות סברו, ובצדק, שהתיקון שהחל לחול במסגרת החינוך היהודית הוא רלוונטי לא פחות לזו הערבית. את התוספת של סיפורי העם מן המזרח בתוכנית אפשר להסביר על רקע השאיפה לקרב את הספרות אל הלומדים הערבים ואל תרבותם. סלים אבו-רביע (Abu-Rabia, 1999) מתייחס למצב החברתי הבעייתי שבו נתונים לימודי העברית לערבים בישראל. הוא ממליץ לכלול טקסטים רלוונטיים לתלמידים הערבים, כגון סיפורים שמתמקדים במנהגים ערביים וסיפורי עם המוכרים לתלמידים. נראה שהשאיפה להפוך את הלימוד לרלוונטי הובילה את כותבי התוכנית לכלול בתוכנית הספרות טקסטים שהתמות שלהם מוכרות לתלמידים הערבים מספרות העם הערבית.

ייתכן ששיקול הרלוונטיות של החומר לתלמידים הערבים גם הנחה את המחשבה לכלול יוצרים ערבים שכתבו עברית. הכללה זו עשויה להגביר את הזדהות הלומדים הערבים עם חומר הלימוד ולהראות את יחסם החיובי של משרד החינוך ושל מעצבי התוכנית כלפי יוצרים ואינטלקטואלים ערבים. הבולטים שבסופרים הערבים שכותבים עברית הם נעים עריידי ואנטון שמאס, ואחריהם סלמאן מצאלחה וסייד קשוע. התופעה חדשה יחסית, ראשיתה בסוף שנות השבעים.

תהינו מדוע הכללת יוצרים אלה בתוכנית הערבית התעכבה עד לשנת 2006, ואילו שמאס ועריידי נכללים בתוכנית המקבילה ליהודים כבר מתוכנית 2000. אולי העיכוב נבע מהרגישות הכפולה הכרוכה בכתיבה זו. ייתכן שעובדת היותו של נעים עריידי דרוזי מקשה את הכללתו בתוכנית לערבים, שכן המדיניות הממשלתית מחזקת את ההפרדה בין דרוזים לערבים (סמוחה, 2001; נשר, 2012). אשר לתופעה בכללותה, הבעייתיות קשורה למורכבות היחסים בין ערבים ליהודים בישראל. ראובן שניר התייחס לקושי הכפול של התקבלות הכתיבה הזאת, הן מצד דוברי עברית שמתקשים לקבל כתיבה של ערבים, הן מצד דוברי ערבית שאינם רואים בעין יפה את העובדה שערבים כותבים בעברית (Snir, 2001). נראה כי למרות

חילוקי הדעות, בסופו של דבר התעצמות התופעה של ערבים הכותבים עברית היא שהובילה להחלטה לכלול יוצרים אלה.

ככלל, העלייה במספר היצירות המזרחיות נראית כניסיון תיקון של דחיקתה של התרבות היהודית-מזרחית בתוכנית הלימודים ובהוויה הישראלית בכלל. תיקון זה עשוי לשמש גשר בין יהודים לערבים בארץ, בכך שהם ילמדו על הקרבה והדמיון בין שתי התרבויות. חשיפתם של תלמידים ערבים ליצירות מן התרבות המזרחית היהודית יכולה לעורר את הזדהותם עם החומר הנלמד, מפני שיצירות אלו מעלות נושאים מחיי התרבות הערבית ומחיי קבוצות מודרות בחברה.

הגברת העיסוק באקטואליה יכולה אולי לתת מענה להתפתחויות באוכלוסייה הערבית, שעברה ממצב הישרדותי, שהתאפיין בהסתפקות בהעלאת דרישות נקודתיות, דוגמת אפליה תקציבית או ליקוי בהוראת נושא מסוים, למצב של יצירת שיח סקטוריאלי מאתגר (דהאמשה וביגון, בדפוס). כעת עולה תביעה לחינוך לזהות לאומית-תרבותית ולאוטונומיה חינוכית כזכות קבוצתית וציבורית. התביעה הזאת מלווה ברצון לשלב בדיון במערכת החינוך את סוגיות הזהות הללו, והספרות יכולה לשמש פתח לכך. מנגד, עולה בחברה היהודית ביקורת כלפי חסרונן של יצירות העוסקות ביחסי יהודים-ערבים בתוכנית הלימודים בספרות לערבים. זמיר והאופטמן (2009) מתלוננות על מיעוט יצירות העוסקות בשואה וכאלו שעוסקות ביחסי יהודים-ערבים. הן קושרות זאת להנחיה המופיעה בתוכנית הלימודים ל"הימנעות מהכללת טקסטים שיש בהם ביטוי לעמדות קיצוניות או העלולים לעורר תגובות קיצוניות" (משרד החינוך, 2006, עמ' 47). לטענתן, מיעוט העיסוק בנושאים אלה מנוגד למציאות הישראלית ומתעלם ממרקם החיים בישראל. ייתכן שכותבי התוכניות היו שותפים לעמדות כגון אלה, הן של ערבים הן של יהודים, ונענו לקריאה לכלול יצירות הנוגעות בעצם העניין: בנסיכות שבעטיין התלמידים הערבים לומדים עברית. יצירות אלו מאפשרות לפתוח בכיתה דיון על הנסיבות שחלקן רב בתסכול ובכאב שהם חווים בהיותם מיעוט ערבי במדינה דוברת עברית.

סיכום

במחקרנו עמדנו על השינויים שחלו בתוכנית הלימודים הפורמלית, ובהם ביטול חובת בחינת הבגרות בספרות, ירידה במספר היצירות הנדרשת ושינויים באופי היצירות. ראינו גם שינוי בגישה להוראת הספרות, החל מהדגשת היבטים לאומיים

ביצירות דרך התמקדות בהיבטים הפואטיים שלהן וכלה בהתייחסות להנאה מהקריאה. לבסוף, על רקע שינויים פוליטיים במעמדו של המיעוט הערבי בישראל, זיהינו סימני מעבר מהתייחסות לשפה ולספרות העברית כשער לתרבות היהודית, אל תפיסה תועלתנית יותר, הרואה בהן כלי להשתלבות חברתית וכלכלית.

המחקר התמקד בתוכניות הלימודים בספרות ברמה האידיאולוגית והפורמלית, והראה מהם הערכים, התכנים והשינויים שביקשו בעלי העניין להטמיע בהוראת תחום דעת זה. לא עסקנו ברמות הנוספות: התוכנית הנתפסת, הנלמדת והנחוית. מחקר המשך, שיקשיב לקולם של המורים כדי להבין את התנהלות הוראת המקצוע בפועל יוכל להשלים את התמונה שהתחלנו לחשוף כאן.

היבט נוסף שלא התייחסנו אליו הוא הלימודים המקבילים, שכמעט שאינם קיימים – לימודי הספרות הערבית בבתי הספר היהודיים. עניין זה שב ועלה בשיחות בינינו, כותבי המאמר, שכן הכותב בא מקרב חברת המיעוט והכותבת שייכת לחברת הרוב. המוצא שלנו, ותפקידנו כמורים לספרות, חידד לשינוי את מורכבות התמונה ורגישותה והוביל אותנו לדיון במידת ההיכרות של כל אחד מאיתנו את שפתו ותרבותו של האחר.

בסיום דברינו נבקש להשיל את הגלימה המחקרית, ולגעת בסוגיה זו בעזרת הרומן המאהב מאת א.ב. יהושע, הכלול בתוכנית הלימודים בספרות ליהודים מאז שנת 1979, ובתוכנית הספרות העברית לערבים מאז 2006. ברומן מתואר מפגש בין נעים, נער ערבי שעובד כפועל במוסך בחיפה, ובין דאפי, בתו של בעל המוסך, נערה יהודייה בת גילו, תלמידת תיכון. נעים מוזמן לבית משפחתה של דאפי, ושניהם מתארים את המפגש, כל אחד בקולו. ראשון, נעים:

וכך נמשכה השיחה ונמשכה ואני רואה באמת לא יודעים כלום עלינו לא יודעים שאנחנו לומדים הרבה דברים עליהם. לא מתארים לעצמם שבאמת מלמדים אותנו ביאליק וטשרניחובסקי ועוד חסידים אחרים, ועל בית המדרש אנחנו יודעים והגורל היהודי ועל העיירה שנשרפה אפילו.

– מסכנים... אומרת פתאום הילדה מה הם אשמים...

(יהושע, 1977, עמ' 207-208).

אחריו, דאפי:

אבל אני לא רציתי כלום, באמת עניין אותי הערבי הזה שמהר מאד התעשת והחל להשיב תשובות ברורות, לספר על הכפר שלו, על המשפחה, על בית הספר שגמר, שם לימדו אותו ביאליק וטשרניחובסקי וכל השיעמום שלנו, מפליא מאוד, חזירות לחייב גם אותם בזה, שילמדו את השיעמום שלהם. אז פלטתי בשקט:

— מסכנים... מה הם אשמים?

(שם, עמ' 210).

טענתו של נעים, "באמת לא יודעים כלום עלינו" – מקובלת עלינו. יהודים לומדים מעט ערבית, ופחות מזה ספרות ערבית, ויודעים מעט על המיעוט הערבי בישראל. אין זה נכון לתבוע מהמיעוט להכיר את הרוב בלי לדרוש מהרוב להכיר את המיעוט. לעומת זאת, טענתה של דאפי, שזוהי חזירות לחייב את הערבים ללמוד את השיעמום של היהודים, וכי מוטב שכל ציבור ילמד את השיעמום של סופריו, איננה מקובלת עלינו. אנו מאמינים כי המפגש בין התרבויות הוא חיוני. לטעמנו, בהוראת הספרות העברית בבתי הספר הערביים ראוי להתייחס להיבטים הפואטיים והאסתטיים, התרבותיים והלאומיים המשוקעים בה, תוך עידוד התלמידים לגבש את עמדותיהם נוכח התכנים העולים מן היצירות. ככלל, על לימוד הספרות העברית להוביל להכרה מעמיקה של השפה והתרבות היהודית, לא למען נאמנות וצייתנות, אלא לקראת השתלבות בעמדות השפעה במדינה; לא בחינת "דע את האויב", אלא למען הבנה טובה יותר של ה"אחר" ותרבותו.

מקורות

אורבך, לילי (2002). תזה ואנטיתזה: מבנה הדעת של הספרות ותכניות הלימודים לחטיבות הביניים, תש"ל-תשנ"ב. בתוך עמוס הופמן ויצחק שניל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' 265-299). אבן יהודה: רכס.

אל-חאג', מאג'ד (1994). הכנת תכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות. ירושלים: מכון פלורסהיימר.

—— (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל, ירושלים: מאגנס ומכון פלורסהיימר.

- אמארה, מחמד (2013). תכניות הלימודים להוראת השפה הערבית. בתוך אימץ אגבאריה (עורך), *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל* (עמ' 77-90). תל-אביב: רסלינג.
- ברק, עומר (2004). הפרקים הפלשטיניים נעלמים בדרך לכיתות. *הארץ*, 23.5. נדלה מתוך <http://www.haaretz.co.il/news/health/1.968948>
- דהאמשה, עאמר, וביגון, ליאורה (ברפוס). על הַזְרָה וְאִזְרוּחַ: הערבית והעברית בשילוט הדרכים בגליל. *תיאוריה וביקורת*.
- דה-מלאך, נעמי (2008). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- זמיר, שרה, והאופטמן, שרה (2009). דיוקנו של היהודי בטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים העכשווית לבגרות בעברית עבור תלמידי החטיבה העליונה במגזר הערבי. *דפים*, 47, 123-141.
- טאוב, דוד (2007). קונפליקטים בתכנון תכניות לימודים לחינוך הדתי-לאומי והממלכתי-דתי. דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל וכתפוצות, 29, 174-203.
- הושע, אברהם ב' (1977). המאהב. ירושלים: שוקן.
- יונה, יוסי (2005). בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל. ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- יעוז, חנה (1992). חינוך לערכים והוראת ספרות: מחדלים, פערים ודרכי גישור. *היבטים בחינוך*, ג(23), 77-82.
- יעוז, חנה, ועירם, יעקב (1987). תמורות בתוכנית הלימודים בספרות – עיון משווה. *עיונים בחינוך*, 46/47, 157-170.
- (2002). תפיסות ערכיות והשתקפותן בתוכניות הלימודים להוראת הספרות בחטיבה העליונה (כללי ודתי) לקראת שנות האלפיים. בתוך נאוה מסלובטי ועקב עירם (עורכים), *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים* (עמ' 335-349). תל-אביב: רמות.
- כרמון, אריק (1985). החינוך בישראל – סוגיות ובעיות. בתוך וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), *חינוך בחברה מתהווה* (כרך א', עמ' 117-187). ירושלים ותל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- מוצ'ניק, מלכה (2002). לשון, חברה ותרבות. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מרעי, עבד אלרחמן (1997). תעלים אל-עבריה כל'ע'ה ת'אנוויה פי אל-מדרסה אל-ערבייה [הוראת העברית כשפה שנייה בבית הספר הערבי]. *אל-דסאלה*, 6, 71-83. [مرعي، عبد الرحمن (1997). تعليم العبرية كلغة ثانية في المدرسة العربية. *الرسالة*, 6, 71-83].
- מרעי, עבד אלרחמן, ואמארה, מחמד (2002). לבחינת תכניות הלימודים להוראת ערבית ועברית לתלמידים ערבים. בתוך עמוס הופמן ויצחק שנל (עורכים), *ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל* (עמ' 101-127). אבן יהודה: רכס.

- משרד החינוך (1958). תכנית לימודים ללשון העברית ולספרותה בבית-הספר התיכון לערבים (ט-יב).
- ____ (1977א). תכנית לימודים בלשון העברית ובספרותה לחטיבה העליונה (י-יב) בבתי-הספר הערביים. ירושלים וחיפה: משרד החינוך והתרבות ואוניברסיטת חיפה.
- ____ (1977ב). פרקים מן הספרות העברית לחטיבה העליונה (י-יב) בבתי ספר הערביים. חיפה: אוניברסיטת חיפה ומשרד החינוך והתרבות.
- ____ (1979). תכנית לימודים בספרות לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי. ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.
- ____ (1995). גשר לספרות העברית, מקראה לספרות עברית לחטיבה העליונה (י-יב) בבית-הספר הערבי. ירושלים וחיפה: משרד החינוך ואוניברסיטת חיפה.
- ____ (2000א). תכנית לימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הכללי (י-יב). ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- ____ (2000ב). תכנית הלימודים בלשון העברית ובספרותה לחטיבה העליונה (י-יב) בבתי-הספר הערביים. חוזר מפמ"ר.
- ____ (2006). תכנית לימודים – עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערבים לשלוש חטיבות הגיל (ג-יב). מהדורת ניסוי. ירושלים: משרד החינוך.
- ____ (2007). מרבד לספרות העברית – מקראה לחטיבה העליונה בבית הספר הערבי, כיתות יא-יב. נצרת: אלנהרה.
- ____ (2011). תכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג-יב (מבוססת הישגים נדרשים). ירושלים: משרד החינוך.
- ____ (2013). מסמכי הלימה: תכנית הלימודים בתחומי הדעת השונים הנלמדים בחטיבה העליונה בהלימה למסגרת שעות הלימוד כפי שמופיעה בחוזרי מנכ"ל. נדלה מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/portal/Halima_Tashad/DvarMankal.pdf
- נשר, טלילה (2012). מחקר: תוכנית הלימודים לדרוזים מוחקת זיקה לערבים. הארץ, 26.12.
- סבירסקי, שלמה (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. תל-אביב: ברירות.
- סבן, אילן (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו. עיוני משפט, כו(1), 241-319.
- סמוחה, סמי (2001). יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך אפרים יער וזאב שביט (עורכים), מגמות בחברה הישראלית (כרך א, עמ' 231-365). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סמילנסקי, יזהר (1990). להפסיק ללמד ספרות. בתוך שני פולמוסים (עמ' 119-168). תל-אביב: זמורה-ביתן.

סער, ראלי (2002). תירוש דורשת יוצרים מזרחים בבגרות בספרות. הארץ, 7.10.

עירם, יעקב (1991). תולדות החינוך – תחומי מחקר. בתוך רנה שפירא ואריה כשר (עורכים), רשפים – אסופה לזכרו של פרופ' שמעון רשף (עמ' 105-120). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

עמית-כוכבי, חנה (2004). מקומם של התרגומים מן הספרות הערבית לעברית בהוראת הספרות בבתי הספר הערביים (1948-2002). בתוך יוסף טובי (עורך), בין עבר לערב (כרך 3, עמ' 190-210). תל-אביב: אפיקים.

פויס, יעל (1997). השפעתה המגבילה של בחינת הבגרות על תוכנית הלימודים: הוראת הספרות בכיתות החטיבה העליונה. מקרא ועיון, 72, 44-48.

פרס, יוחנן, ארליך, אבישי, ויובל-דייוויס, נירה (1969). חינוך לאומי של נוער ערבי בישראל: השוואת תכניות לימודים. מגמות, טו(1), 26-36.

צרצור, סעד (1985). לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתנו. בתוך וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה (כרך ראשון, עמ' 473-525). ירושלים ותל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

רבינוביץ, דני (1993). נוסטלגיה מזרחית: איך הפכו הפלסטינים לערביי ישראל. תיאוריה וביקורת, 4, 141-151.

רבינוביץ, דני, יפתחאל, אורן, וע'אנם, אסעד (עורכים) (2000). אחרי השכר: כיוונים חדשים למדיניות הממשלה כלפי הערבים בישראל. נדלה מתוך http://www.dirasat-aclp.org/files/After_the_Rift-2000-Hebrew.pdf

שוהמי, אילנה (1995). סוגיות במדיניות לשונית בישראל: שפה ואידיאולוגיה. בתוך דוד חן (עורך), החינוך לקראת המאה העשרים ואחת (עמ' 249-256). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

שטרית, סמי שלום (1998). הקדמה. בתוך סמי שלום שטרית (עורך), מאה שנים – מאה יוצרים: אסופת יצירות עבריות במזרח במאה העשרים (כרך א, עמ' 5-7). תל-אביב: בימת קדם לספרות.

שקדי, אשר (2003). מילים המנסות לגעת. תל-אביב: רמות ואוניברסיטת תל-אביב.

Abu-Rabia, Salim (1999). Towards a second-language model of learning in problematic social contexts: The case of Arabs learning Hebrew in Israel. *Race Ethnicity & Education*, 2(1), 109-125.

- Apple, Michael, & King, Nancy (1985). What do schools teach? In Henry Giroux & David Purple (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp. 82-99). Berkeley: McCutchan.
- Ben Rafael, Eliezer, Shohamy, Elana, Amara, Muhammad Hasan, & Trumper-Hecht Nira (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-31.
- Booth, Wayne (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brooks, Cleanth (1989). The formalist critic. In Ken M. Newton (Ed.), *Twentieth century literary theory* (pp. 45-48). Basingstoke: Macmillan.
- Eagleton, Terry (1976). *Criticism and ideology: A study in Marxist literary theory*. London: NLB.
- Fish, Stanley (1982). *Is there a text in this class?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fishman, Joshua A., & Gertner, Michal H. (Eds.) (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: Perspective on language and ethnicity*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goodlad, John, Klein, Frances, & Tye, Kenneth (1979). The domains of curriculum and their study. In John Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Guillory, John (1993). *Cultural capital: The problem of literary canon formation*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Hirsch, Eric D. (1987). *Cultural literacy*. New-York: Random House.
- Imarah, Muhammad, & Mari, Abd al-Rahman (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kampf Louis, & Lauter, Paul (1970). *The politics of literature: Dissenting essays on the teaching of English*. New-York: Vintage Books.
- Mari, Sami Khalil (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- McLaren, Peter, & Giroux, Henry A. (1992). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy and power. *Journal of Education*, 174, 7-30.
- Schwab, Joseph (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265 .

- Shohamy, Elena (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*, New York: Routledge.
- Snir, Reuven (2001). Postcards in the morning: Palestinians writing in Hebrew. *Hebrew Studies*, 42, 197-224.
- Spolsky, Bernard, & Shohamy, Elana (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.