

תוכניות הלימודים להוראת השפה הערבית במכללות הערביות בישראל: תמונת מצב

מוחמד אמארה

הטיעון המרכזי במאמר הזה הוא שתוכניות הלימודים להוראת השפה הערבית בארבע המכללות הערביות (המכון האקדמי להכשרת מורים ערביים במכללה האקדמית בית ברל, מכללת אלקאסמי, המכללה הערבית לחינוך בישראל - חיפה, ומכללת סח'נין), אשר מכשירות את הסטודנטים הערבים ללמד ערבית כשפת אם בבתי-הספר הערביים, אינן מותאמות לידע העכשווי של תחום החינוך הלשוני בכלל, ואינן מותאמות לתוכנית החדשה של החינוך הלשוני בערבית בבית-הספר היסודי, המבוססת על הידע המעודכן של תחום החינוך הלשוני, בפרט.

בשני העשורים האחרונים התפתח והצטבר ידע רב סביב תחום החינוך הלשוני (Spolsky & Hult, 2010). הידע הזה לא מתמקד אך ורק בהוראה ולימוד של שפות; זהו חינוך לשוני במונח הכללי. כלומר, לא רק הכיתה והמקצוע השפתי הם הזירה לסוציאליזציה לשונית, אלא שיש התייחסות לבית, לסביבה הבית-ספרית הכללית ולקהילה. על כן, יש צורך בהכנה מעמיקה של הנושא על ידי חיבור בין המרכיבים השונים. לדעתי, הידע שהצטבר בתחום הזה לא בא לידי ביטוי בתוכניות השונות כיאה לתוכניות הוראת שפה בהכשרת מורים. התוכנית החדשה למקצוע השפה הערבית בבית-הספר היסודי הערבי מבוססת על חינוך לשוני (ראו תוכנית לימודים לבית-הספר היסודי: חינוך לשוני - שפה, ספרות, תרבות, 2009). בתוכנית זו השפה נתפסת כאמצעי לקומוניקציה בהקשר החברתי-התרבותי של דוברי השפה, והחינוך הלשוני

נחשב לתהליך של אינטרקציה ותקשורת מתמשכת בין הלומד לשפה. מטרת העל של התוכנית היא לפתח ולהצמיח את אישיות הלומד בכמה היבטים: אינטלקטואליים, חברתיים, נפשיים ולשוניים. בתוכנית הזאת מושם דגש על הסביבה הלימודית. הכיתה היא לא הזירה היחידה שבה נעשה תהליך לימוד השפה. בית-הספר בכללותו, כלומר כל המורים (ולא רק מורי המקצוע לשפה הערבית), כולם שותפים בסוציאליזציה הלשונית וכלימוד הערבית על גווניה ורברדיה השונים, בהקשרים שונים ולמטרות שונות. תוכניות הלימודים להוראת ערבית במכללות הערביות, כמו שאסביר בהמשך, אינן מותאמות לתוכנית החינוך הלשוני בבית-הספר היסודי.

אבחן היבט אחד של מדיניות החינוך הלשוני בהכשרת מורים: תוכניות הלימודים של הוראת הערבית בחוגים לערבית בארבע מכללות ערביות להכשרת מורים בישראל (המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללה האקדמית בית ברל, אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, ומכללת סח'נין). שפת ההוראה במוסדות האלה ברוב הקורסים היא ערבית.

למיטב ידיעתי, הנושא הזה לא נחקר לעומק ולא נכתבו עליו עבודות אקדמיות עד היום. המאמר הזה יבדוק את המרכיבים העיקריים של התוכניות: הקונספטים שעליו/הם מבוססות התוכניות, הקורסים הניתנים בתוכניות וזיקתם לתוכניות הלימודים בערבית בבתי-הספר, בייחוד בבית-הספר היסודי המבוסס על חינוך לשוני. תיעשה השוואה בין ארבע המכללות האלה, תוך כדי הבלטת הדומה והשונה בתוכניות הנדונות.

רקע: מדיניות החינוך הלשוני

הקשר בין שפה וחינוך, כמו שמסביר הדסון (Hudson, 2010, p.53), הוא בסיסי וברור. שפה היא המדיום העיקרי בחינוך. כמו כן, האוריינות, אחת מצורות השפה, היא מיסודות החינוך. מלבד זאת, האינטליגנציה הוורבלית היא אחד המרכיבים המנבאים הצלחה בלימודים. לחינוך יש גם השפעה עמוקה על השפה. בעידן הגלובליזציה וההתפתחות הטכנולוגית המהירה התחזק כוחה של השפה, בייחוד השפה הכתובה, והיא ממלאת יותר תפקידים מבעבר, הן בחיינו הפרטיים והן בחיינו הציבוריים.

פיטה (Fettes, 2003, p.37) מונה כמה סיבות להתחזקות כוחה של השפה: הגלובליזציה של הפעילות הכלכלית; התרחבות תפקיד הלמידה בכל שלבי

החינוך; החשיבות המתגברת של כשירות לשונית כמפתח להכשרה מקצועית, כשהעולם נעשה רב־לשוני ורב־תרבותי. לנוכח השינויים האלה, אין פלא שכיום נדרשת כשירות לשונית גבוהה במיומנויות השפה השונות בכל שלבי הלימוד. האוריינות מתפתחת אצל האדם מהגיל הרך. ההתפתחות היא תהליך מתמשך, שאינה מפסיקה בשום שלב (Whitmore, Martens, Goodman & Owocki, 2004). העולם שלנו הוא עולם אורייני עשיר, שונה מהותית ממה שהכירה האנושות אפילו לפני כמה עשורים. לכן חשוב להתחיל בטיפוח האוריינות השפתית מגיל צעיר מאוד, החל מגיל הרך, אפילו לפני שמתחילים ללמד את השפה בדרך פורמלית. השפה מטבעה היא תופעה התפתחותית (Adams, 1991; Snow, Burns & Griffin 1998; National Reading Panel, 2000).

מדיניות החינוך הלשוני סיפקה לנו תובנות רבות על אודות מרכיבי החינוך הלשוני. קפלן ובאלדוף (Kaplan & Baldauf, 1997) רואים במדיניות החינוך הלשוני ענף של המדיניות הלשונית, אשר מביא בחשבון את היסודות הבאים: תוכנית הלימודים, הצוות, החומרים, הקהילה וההערכה. ככלל, מדיניות החינוך הלשוני היא כלי ליישום אינטרסים לאומיים, פוליטיים ומסחריים; הדגש הוא על השפות שהממשלה תופסת אותן כחשובות. הסביבה והיישום של מדיניות החינוך הלשוני צריכים להביא בחשבון את היבטי הסביבה הלשונית: שפות המיעוט והרוב, שפות המולדת, שפות ילידות, שפות המורשת והשפות הזרות והשניות (Tollefson, 2008). המוסדות החינוכיים מסוגלים לקדם שונות לשונית על ידי הצגת מדיניות המשמרת את שפות המיעוטים דרך השימוש במודלים מתאימים של הוראה, למשל דו־לשוניות. ולהפך, מדיניות החינוך הלשוני של חברה מסוימת יכולה להשתמש במוסדות החינוכיים כדי לדכא, לשלוט ולהחליש קבוצות מגוונות שהפרקטיקות שלהן שונות מהנורמות שהיא קובעת.

דילמות רבות מתעוררות סביב מהותה של מדיניות החינוך הלשוני. אחת הדילמות הנפוצות קשורה להליך קבלת ההחלטות: מי קובע מה המדיניות הלשונית של בית־ספר מסוים או מחוז מסוים? האם את ההחלטות מקבלים פקידים "מלמעלה למטה", בלא מודעות להעדפות הלשוניות של הקהילה? האם ההחלטות מתקבלות בהליך דמוקרטי מקיף המאפשר לשותפים להשתתף בהליך המאפשר להם להציג את טענותיהם (Tollefson, 2002).

כמו במדיניות הלשונית הכללית, מדיניות החינוך הלשוני יכולה גם לפעול במישור המקומי על פי מחוז, בית־ספר, רמת הכיתה, ולעתים אפילו בהיקף רחב, במישור לאומי. לדוגמה, החלטות בעניין הגיל שבו מתחילים ללמוד

את השפה יכולות להשתנות; וזה תלוי בהחלטה מקומית או בהחלטה על אודות אזור מסוים או עיר (Shohamy & Inbar, 2006). בתי ספר יכולים להחליט אם לאפשר שימוש בשפות מסוימות, או למנוע את השימוש בשפות אחרות בקרבם (Nzwanga, 2000), ומורי השפות קובעים את המדיניות כשהם מחליטים להשתמש בשפת התלמידים הראשונה או בשפת היעד בכיתה, באיזו מידה ולאיזו מטרה (Levine, 2003).

החינוך הלשוני הערבי בישראל

לפני שניגשים לתוכניות הלימודים להוראת השפה הערבית במכללות הערביות, נסקור בקצרה את ההקשר הסוציו-לינגוויסטי והחינוך הלשוני הערבי בישראל. הרפרטואר הלשוני של הערבים-הפלסטינים בישראל אינו סטטי, והוא משתנה במהירות. השינויים נוצרים בעקבות לימוד הערבית-הספרותית, המגע עם דיאלקטים אחרים של הערבית בארצות ערב והמגע עם השפות העברית והאנגלית (Amara, 1999a, 1999b). כיום הערבים בישראל לומדים שלוש שפות: ערבית כשפת ההוראה בכל המקצועות, עברית כשפה שנייה מכיתה ג', ואנגלית, אשר נלמדת כשפה זרה בדרך כלל מכיתה ד' (בתי ספר רבים מתחילים כיום ללמד אנגלית מכיתה ג'). בעוד שרוב התלמידים לומדים בבתי ספר ממלכתיים, תלמידים מעטים לומד במסגרות ייחודיות: בבתי ספר פרטיים המתמחים רובם ככולם בהוראת שפות (בכלל זה צרפתית) ובמספר מועט של בתי ספר דו-לשוניים, עברית-ערבית (אמארה, 2005; Amara, Aziaza, Hertz- Lazarowitz & Mor-Soomerfeld, 2009).

ישנה חשיבות גדולה לשלוש השפות בחינוך הלשוני הערבי. ערבית היא שפת הזהות הפרטית, התרבותית והלאומית של התלמיד הערבי. ערבית היא שפה חשובה למוביליות חברתית, להשכלה גבוהה ולאזרחות משותפת. אנגלית היא שפה גלובלית וצוהר לעולם הרחב. מכאן השאלה המתבקשת: האם החינוך הלשוני הערבי מתמודד היטב עם היעדים האלה? התשובה, על פי ההישגים במבחנים הארציים הנעשים על ידי משרד החינוך והתרבות, היא שלילית.

מנתוני הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) על תוצאות מבחני החומש והמיצ"ב (2007), ומנתונים מצטברים במערכת החינוך על תוצאות בחינות המשוב והבגרות, עולה שהשיגי התלמידים הערבים בשפות האלה נמוכים ביותר. התוצאות מצביעות על בעייתיות חמורה בחינוך הלשוני בקרב הערבים

כיום (לפרטים נוספים באשר לתוצאות ולסיבות של ההישגים הנמוכים (Amara & Mar'i, 2002). בייחוד בולטות התוצאות הנמוכות של הערבית כשפת האם לעומת העברית כשפת אם. כמו כן, התוצאות בעברית נמוכות, והסטודנטים הערבים נתקלים בקשיים רבים בתחילת לימודיהם באוניברסיטה בשל קשיי השפה. הבעיה אף חמורה יותר באנגלית; אפילו בקרב הסטודנטים הטובים ובקרב אלה שהמשיכו את לימודיהם לתארים מתקדמים יש הסובלים מקשיים בולטים בשפה.

המצב קשה אף על פי שגוברת והולכת ההתעניינות בבעיה הזאת מצד משרד החינוך, החברה האזרחית והאקדמיה. כמו כן, בשנתיים האחרונות הוצגו תוכניות לימודים חדשות בכתבי-הספר היסודיים והעל-יסודיים בערבית, בעברית ובאנגלית, והתוכניות מותאמות לתיאוריות עכשוויות של החינוך ולקהל היעד. על כן, יש ייחוד לחינוך הלשוני הערבי, והייחוד הזה צריך לבוא לידי ביטוי בראש ובראשונה בתוכניות ההכשרה של המורים הערבים. האם הייחוד הזה אכן משתקף בתוכניות ההכשרה? מטרת המאמר הנוכחי להציג תמונת מצב על אודות תוכניות הלימודים של הוראת השפה הערבית בארבע המכללות הערביות ולבדוק את הטיעון שהעליתי בתחילת הדיון.

עיון בתוכניות הלימודים הקיימות בשפה הערבית

תוכניות הלימודים בהוראת הערבית במכללות הערביות היא אחת הסוגיות החשובות במדיניות החינוכית של הכשרת המורים הערבים בישראל. חשיבותן נובעת מהצורך להכשיר מורים לערבית כשפת אם וכשפתם הלאומית והתרבותית של התלמידים הערבים. רבים מהמורים הערבים לערבית מקבלים את הכשרתם באוניברסיטאות ובמכללות שבהן שפת ההוראה מתנהלת בעברית, כשהכשרתם בערבית היא כשפה שנייה, ואפילו זרה (Amara & Mar'i, 2002). כלומר, יש חסר בהכשרת המורים האלה בערבית כשפת אם מבחינה פונקציונלית. יתרה מזאת, שאלת הזהות - ערבית כשפת אם וכשפת הזהות הלאומית והתרבותית - נפקדת בהכשרתם.

חשיבותה של הערבית אינה רק היותה אמצעי לתקשורת, אלא היותה מרכיב זהותי אשר משתתף בעיצוב זהותו הפרטית והקולקטיבית של התלמיד הערבי. כמו כן, ערבית היא שפת הסוציאליזציה הלשונית של התלמיד הערבי, שיצטרך להתמודד בחייו הבוגרים עם הרבדים השונים של הערבית, בכלל

זה התקנית, מבחינה מקצועית, רגשית ואינטלקטואלית. השאלה המרכזית היא אילו תוכניות הוראה לערבית אנו צריכים לאמץ כדי להכשיר מורים לערבית, שיהיו מסוגלים להתמודד עם השפה ברמה הפונקציונלית, וגם עם רובדי הזהות השונים הקשורים בערבית? ואלה השאלות שאמורות להנחות את מקבלי ההחלטות במכללות להכשרת מורים ערבים בעיצוב תוכניותיהן בהוראת השפה הערבית:

- מה צריך ללמד את תלמידי הערבית כדי להכין אותם להצלחה אקדמית ומקצועית, ולאתגרים האינטלקטואליים בחייהם היומיומיים כבוגרים?
- מה המורים צריכים לדעת בשפה הערבית כדי שיהיו יעילים בהשגת התוצרים הלשוניים הרצויים?

המאמר הזה מוקדש לתוכניות הלימודים של המסלול היסודי במכללות הערביות משתי סיבות עיקריות: 1. המסלול הזה קיים בכל המכללות; 2. התוכנית לחינוך לשוני בשפה הערבית שגובשה על ידי משרד החינוך והתרבות הוכנה לבית-הספר היסודי ועדיין לא נעשתה תוכנית דומה לבית-הספר העל-יסודי. אלה המאפיינים העיקריים של התוכניות בארבע המכללות:

המכון האקדמי הערבי - המכללה האקדמית בית-ברל

מטרת הלימודים בחוג ללשון ולספרות ערבית במכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללה האקדמית בית ברל היא "ידיעה עיונית ושימושית בשפה הערבית, הקלאסית והמודרנית, יסודות הערבית העממית, הכרת הספרות והתרבות הערבית, מילונאות ערבית, וכן מגוון נושאים הקשורים לעולם הערבי" (ידיעון, 2009). התוכנית היא דו-חוגית (ערבית-עברית), והסטודנט לומד 26 שעות שנתיות במשך ארבע שנים על-פי המתווה החדש. מבדיקת מבנה התוכנית מתברר שהספרות מקבלת את חלק הארי של התוכנית, 16 מתוך 26 שעות (כלומר 62% ספרות), לשון ודקדוק 4 שעות שנתיות, דת והיסטוריוגרפיה אסלאמית 4 שעות שנתיות, ובלשנות מודרנית תופסת את המקום האחרון, רק שעתיים. היומנה (מיומנויות) לא קיימת כלל בתוכנית, לפחות לא בקורסים נפרדים.

אפשר לומר שתוכנית זו דומה במהותה לתוכניות הקיימות באוניברסיטאות בישראל¹ (ראו אמארה, עזאיוזה, הרץ-לזרוביץ ומור-זומרפלד, 2008), אשר מטרתה לא טיפוח המיומנות השפתית, אלא המטא-לשונית. כלומר ללמוד על השפה ולא את השפה. תוכנית זו היא בעיקרה אקדמית, תוכנית הראויה לסטודנטים המעוניינים להמשיך את לימודיהם לתארים מתקדמים באוניברסיטה, אך אינה עונה לציפיותיהם של המתכשרים להוראה. אמנם במסגרת ההכשרה ניתנים קורסים פדגוגיים ומתודיים להוראת הערבית, אבל חסר רקע וידע בסיסי למתכשרים בתחום מיומנות השפה והחינוך הלשוני.

אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך

התוכנית במכללת אלקאסמי היא דו-חוגית: דת האסלאם ושפה ערבית וספרות. מטרת התוכנית כללית מאוד ומתמקדות בתפקידי השפה בהקשרים השונים. כמו שמפורט בידיעון, "השפה באופן כללי מעצבת את דמות האדם ומעצבת גם את דמות המורה מבחינה מנטלית, נפשית ותרבותית". ובהמשך נכתב, "הילד יכול לחשוב לעומק באמצעות השפה, ולהביע בצורה ברורה יותר את צרכיו האישיים. כמו כן, השפה נותנת לו את היכולת להכיר את ערכי התרבות שבה הוא חי ומגבירה את תחושת ההשתייכות לחברה שלו" (הידיעון האקדמי, אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך, 2008, עמ' 6-25). לא ברור איזו כשירות לשונית וחינוך לשוני אמור הסטודנט לרכוש בתום הכשרתו. כמו כן, מבנה התוכנית כולל אשכולות רבים: אסלאם, ספרות, לשון, חינוך, פדגוגיה.

בתוכנית השפה הערבית וספרות של מכללת אלקאסמי מוקדשות 18 שעות שנתיות מתוך 26 לספרות (כלומר קרוב ל-70%), רק 5 שעות שנתיות מוקדשות ללשון, וגם כאן להוראת הלשון במסגרת המסורתית; 3 שעות שנתיות מוקדשות לדת ולהיסטוריוגרפיה אסלאמית, והבלשנות המודרנית - הן התיאורטית והן היישומית - נעדרת מהתוכנית. היומנה לא קיימת כלל בהתמחות. יש רק שעה שנתית אחת של יומנה תחת הכותרת "קורסי חובה בכתיבה מדעית". כלומר, תוכנית זו במהותה מתמקדת בספרות הערבית, והיא דומה לזו הקיימת במכון האקדמי הערבי במכללת בית ברל.

1. יש הברל חשוב אחר: הערבית של מקצת הסטודנטים בחוגים לערבית באוניברסיטאות היא שפת אם, ואצל אחרים היא שפה זרה.

התוכנית במכללת אלקאסמי אינה מבוססת על הקונספט של החינוך הלשוני, ולא ברור מה הכשירות הלשונית הנדרשת מהבוגר. התוכנית מתמקדת במטא-לשון, כמו שהדבר בא לידי ביטוי בקורסי הלשון והדקדוק המוצעים בתוכנית. זו תוכנית עיונית, כשהספרות תופסת את החלק הגדול ביותר. אפשר אפילו לקרוא לתוכנית זו ספרות ערבית, מכיוון שהמרכיבים האחרים בתוכנית זניחים יחסית.

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

ההתמחות בערבית מתוארת בידיעון המכללה במילים אלה: "החוג מציע ללומדים בחטיבות בכמה מסלולים, והתוכנית כוללת מגוון של קורסים המיועדים הן להוראת הערבית והן להעמקת הידע הלשוני והספרותי של הדיסציפלינה לאור תיאוריות בלשניות וספרויות מודרניות, והם מהווים את הבסיס העיוני הנדרש מכל סטודנט" (ידיעון המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, 2009, עמ' 141). כמו כן, "החוג לערבית מדגיש את הקשר ההרוק בין הלמידה התיאורטית לבין היישום המעשי. ושואף לתת ללומד כלים פרקטיים כדי שיוכל להוביל את העשייה החינוכית בהוראת השפה הערבית" (שם). ההתמחות בשפה הערבית במכללה האקדמית הערבית לחינוך היא דו-חוגית או בחטיבת לימודים. נתייחס כאן להתמחות במסגרת הדו-חוגית של לימודי ערבית-עברית למסלול היסודי. עיון בתוכנית של המכללה הערבית לחינוך מצביעה על הבדלים ברורים בינה ובין שתי המכללות הקודמות, בית ברל ואלקאסמי, שסקרנו קודם. ראשית, הספרות תופסת 13 שעות שנתיות מהתוכנית (כלומר 50%); שנית, הלשון והדקדוק בהיבט המסורתי תופסים רק שעות שנתיות. מה שבולט לעומת המכללות האחרות הוא היומנה, אשר מקבלת נתח לא מבוטל של 7 שעות שנתיות ו-4 שעות שנתיות לבלשנות מודרנית, אם כי בדגש על הבלשנות התיאורטית. תוכנית זו היא לא רק מטא-לשונית כמו שתי התוכניות שהוזכרו, אלא מנסה לגעת במרכיב החינוכי-הלשוני, אף על פי שעדיין למרכיב הספרות דומיננטיות בולטת. במטרות התוכנית מושם דגש על ההיבט המעשי, כלומר מתן כלים לבוגר להתמודד עם הוראה השפה הערבית. היומנה כאן הנה משמעותית יותר לעומת שתי התוכניות האחרות, ויש ניסיון חיובי בהכשרה לתפקוד פונקציונלי בשפה הערבית הכתובה והמדוברת.

מכללת סח'נין

במכללת סח'נין החלה תוכנית הערבית בשנת הלימודים 2010-2011. היא נקראת "הוראת שפה וספרות ערבית". מטרת ההתמחות בערבית "היא להעניק לסטודנטים הבנה מעמיקה לגבי העושר של השפה והספרות הערבית ולטפח ידע ומיומנויות בתחום השפה הערבית [...] התוכנית כוללת את תחומי הידע העיקריים הבאים: לשון, ספרות קלאסית, ספרות מודרנית, מיומנויות יסוד להוראת לשון ערבית ולטיפוח שפה בכתי ספר לכיתות א'-י', ולימודי אסלאם. מגוון הקורסים בתוכנית משקפים את ההיבטים הרבים והעושר של השפה והספרות הערבית, תוך כדי הצגת התפתחותן לאורך ההיסטוריה, מאז תקופת אל-ג'א'אלייה (הקדם-איסלאמית) ועד היום הזה"².

ראוי לציין שהתוכנית הנה חד-חוגית ולא דו-חוגית כמו בשאר התוכניות שסקרנו. כמו בתוכניות אחרות, הספרות מקבלת נתח גדול (24 שעות שנתיות מתוך 48, כלומר מחצית התוכנית מוקדשת לספרות). לימודי האסלאם שוליים ביותר בתוכנית זו. לשון מקבלת 4 שעות שנתיות ובלשנות 6 שעות שנתיות. היומנה מקבלת נתח גדול מכל תוכנית אחרת: 12 שעות שנתיות מתוך 48, כלומר רבע מהתוכנית מוקדש ליומנה. במובן הזה, התוכנית הזאת מתמודדת היטב עם ההיבט המעשי והחינוכי של השפה ומכוונת לכשירות פונקציונלית של הבוגר, לא רק מטא-לשונית. לסיכום, בתוכניות של המכון האקדמי הערבי במכללת בית ברל ובמכללת אלקסמי, הספרות והמרכיב העיוני הנם דומיננטיים מאוד. אפשר לומר שהן תוכניות מטא-לשוניות, ולא ברור איזו כשירות לשונית התוכניות מתכוונות להשיג בתום ארבע שנות לימוד. הצד החינוכי המעשי כמעט נעלם משתי התוכניות הללו. על פי הנתונים המובאים בטבלה למטה, עולה שהמרכיב הכולט ביותר בתוכניות השונות הוא הספרות.

2. את הנתונים על אודות התוכנית קיבלתי מד"ר מוחמד אבראח, סגן ראש מכללת סח'נין ודיקאן אקדמי, והפירוט על אודות תיאורי קורסים מאתר המכללה: <http://www.sakhnin.ac.il/heb/?catid=352>
בשיחה עם ד"ר אבראח ב-24.11.2011 התברר שהתוכנית עדיין לא נמצאת בידיעון תשע"א של המכללה, והנתונים במאמר הזה נשענים על חומר שנשלח אליי דרך ד"ר אבראח לפני כמה חודשים בדואר אלקטרוני. אני מודה לו על שיתוף הפעולה.

תוכניות הלימודים להוראת השפה הערבית

טבלה מס' 1

סיכום כל השעות בארבע התוכניות

סה"כ	קורסים תומכים (דת אסלאם)	יומנה (מיומנויות)	בלשנות	לשון ודקדוק	ספרות	חד-חוגי או דו-חוגי	מכללה
26	4/26	---	2/26	4/26	16/26	דו-חוגי: ערבית-עברית	המכון האקדמי הערבי- בית-ברל
26	3/26**	---*	---	5/26	18/26	דו-חוגי: דת אסלאם וערבית	אלקאסמי
26	---	7/26	4/26	2/26	13/26	דו-חוגי: ערבית-עברית	המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל- חיפה
48	2/48	12/48	6/48	4/48	24/48	חד-חוגי	מכללת סח'נין

* יש רק שעה שנתית אחת של יומנה תחת הכותרת קורסי חובה.

** דת האסלאם היא בלימודים דו-חוגיים עם ערבית.

הספרות היא יסוד בולט בתוכניות המכללה הערבית לחינוך בחיפה ובמכללת סח'נין, אבל היומנה והבלשנות המודרנית מקבלות נתח לא מבוטל בשתי התוכניות. כלומר, שתי התוכניות האלה מכוונות לשימוש לשוני ולכשירות לשונית יותר משתי התוכניות שהוזכרו.

בכל התוכניות אין קונספציה ברורה לאיזו כשירות לשונית פונקציונלית התוכניות מכוונות, ועל אילו עקרונות של חינוך לשוני הן מושתתות. כלומר, תפיסת השפה במובנה הרחב ובהקשריה החברתיים והתרבותיים לא באה לידי ביטוי באופן ברור ושיטתי בתוכניות השונות.

דיון ומסקנות ראשוניות

בחלק הקודם הראיתי בכירור שיש פער בין תוכניות הלימודים של החוגים לערבית במכללות ובין תוכנית החינוך הלשוני של הערבית בבית-הספר היסודי. בתוכנית החינוך הלשוני בערבית של בית-הספר היסודי, ההיבט המעשי והשימושי בשפה בהקשריה החברתיים-התרבותיים הוא המרכיב העיקרי בסביבה הבית-ספרית, והספרות באה לשרת את המטרות האלה. בתוכניות ההכשרה הדגש הוא על ספרות כסוגה נפרדת, והתוכניות הן מטא-לשוניות. כאמור, תוצאות המבחנים בשפה הערבית מראות שהכשירות הלשונית שהלומד משיג בערבית אינה מאפשרת לו להתמודד בהצלחה עם המשימות הבית-ספריות והאקדמיות ועם הצרכים המקצועיים בעתיד (ראו ראמ"ה, 2007, Amara & Mar'i, 2002). הפער הקיים בין הכשרת המורים לערבית ובין תוכנית הלימודים של החינוך הלשוני בבתי-הספר היסודי, וגם ההישגים הנמוכים ביותר של השפה הערבית – כל אלה גורמים לנו להתבונן ולבחון מחדש את מדיניות החינוך להכשרת המורים לערבית. כדי לבנות סביבה עשירה של חינוך לשוני, סביבה המסוגלת לספק את צורכי הפרט והחברה, יש צורך לבדוק ולחזק כמה מרכיבים: המורה לערבית, המורים של המקצועות האחרים, התלמיד, תוכניות הלימודים, האקלים הבית-ספרי, שיטות ההוראה, השקעה באוריינות בחטיבה הצעירה, הכנת תוכניות הלימודים לחינוך הלשוני בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה ושינוי גדול בתוכניות הלימודים במכללות הערביות. השיטות המסורתיות ללימוד הערבית הן הדומיננטיות בעולם הערבי ובקרב הערבים אזרחי המדינה, וכך גם בשפות זרות אחרות (ראו אמארה, 2010א'). כשמדברים על פיתוח המיומנויות והת-מיומנויות של השפה, אין ניסיון אמיתי ושיטתי לחבר אותן להקשרים החברתיים והתרבותיים. אין פלא שהתוצאות בערבית הסטנדרטית אינן משיגות רצון הן בעולם הערבי והן בקרב הערבים בישראל (למשל, ראו את התוצאות של מבחני פירלס).³ אני טוען

3. למשל, תוצאות מבחן הפירלס (PIRLS) שעורך הארגון הבינלאומי להערכת ההישגים באוריינות בשפת אם הראו שבשנת 2001 שתי המדינות הערביות שהשתתפו במבחן, מרוקו וכוויית, השיגו את המקומות ה-35 (כוויית) וה-36 (מרוקו) מבין 57 מדינות, ביניהן שתי מדינות ערביות. תוצאות הבחינה הראו ששתי המדינות האלה סיימו במקומות האחרונים. ב-2006 כלל המבחן 45 מדינות. שלוש מדינות ערביות השתתפו במבחן: קטאר הייתה במקום ה-42, כוויית במקום ה-43, ומרוקו במקום ה-44. ראה: http://timss.bc.edu/PDF/P06_IR_Ch1.pdf

שאם לא יהיה שינוי מהותי במרכיבי החינוך הלשוני ואם לא יופנמו פרקטיקות של לימוד שפה, התמונה לא תשתנה מהותית והמצב אף יחמיר בעתיד. משרד החינוך ער להישגים הנמוכים בערבית, ובשנים האחרונות נעשו ניסיונות לשפר את המצב. לדוגמה, כיום יש מבחן מיון בשפה הערבית: כל מורה חדש שירצה להשתלב במערכת החינוך הערבית צריך לעבור אותו, והוא מקבל כמה נקודות בעת השיבוץ. מבחן כזה, טוב ככל שיהיה, ישקף מציאות ולא ישנה אותה. לכן אין די במבחנים מהסוג הזה, וזה לא מה שיביא לידי פריצת דרך ולשינוי במצבה של הוראת הערבית בבתי ספר הערביים (ראו אמארה, 2010א). יש צורך במדיניות שונה מהותית להכשרת מורים מזו הקיימת כיום. ליתר פירוט, צריך להכשיר מורה לערבית אשר מסוגל להנחיל את השפה, לרבות התקנית, על רבדיה השונים לתלמיד הערבי בהקשריה החברתיים והתרבותיים, כשהערבית היא שפת הסוציאליזציה ושפת הזהות הלאומית. וכדי להעשיר את הסביבה הבית-ספרית בשפה הערבית, בכיתות או בסביבה הכללית, לא רק המורה לערבית כמקצוע צריך לשאת בנטל; המורים במקצועות האחרים צריכים להשתתף בבניית סביבה לשונית עשירה. על כן, יש להכשיר את המורים האלה כך שהם יוכלו להשתמש בערבית בסביבה הבית-ספרית ובמקצועות שלהם.

מורים רבים לא סבורים שחינוך לשוני הוא חלק מתפקידם. על כן, יש מורים אשר משתמשים בכיתה אך ורק בערבית מדוברת, מורים אחרים מערכבים את השפה המדוברת עם השפה העברית, ויש אף כאלה (בייחוד בבתי ספר תיכון במדעים) אשר משתמשים לרוב בשפה העברית ובספר הוראה בעברית (ראו אמארה, 2010ב). כמו כן, יש לפתח תוכניות לימודים של חינוך לשוני בחטיבות הביניים ובתיכונים, ולא לנתק בין שלבי החינוך; הרי שפה היא תופעה התפתחותית. מלבד זאת, יש לדאוג לאקלים בית-ספרי המעודד את הערבית בכל מקום בבית-הספר, לא רק במקצוע השפה הערבית. במלים אחרות, המרכיב של תוכניות הלימודים הוא אחד, אבל הוא מתחבר לכלל מדיניות החינוך של הכשרת המורה הערבי. עם זאת, המרכיב הזה של תוכניות הלימודים הוא קריטי להכשרת מורים לערבית, המסוגלים להכין את תלמידיהם להצלחה אקדמית ומקצועית ולאתגרים החברתיים והאינטלקטואליים בחייהם כבוגרים. על כן, המרכיב הזה טעון רפורמה בתכניו ובהיקף שבו הוא נלמד במסודות להכשרה להוראה.

ביבליוגרפיה

- Adams, M.J. (1991). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Amara, M.H. (1999a). Hebrew and English borrowings in Palestinian Arabic in Israel: A sociolinguistic study in lexical integration and diffusion. In Yasir Suleiman (Ed.), *Language and society in the Middle East and North Africa*. London: Curzon Press, 81-107
- Amara, M.H. (1999b). *Politics and sociolinguistic reflexes: Border Palestinian villages*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Amara, M.H., Aziaza, F., Hertz-lazarowitz, R. & Mor-Soomerfeld, A. (2009). A new bilingual education model in the conflict-ridden Israeli reality: Language practices. *Language and Education*, 23(1), 15-35
- Amara, M.H. & Mar'i, A.R. (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing
- Dove, L. (1986). *Teachers and teacher education in developing countries*. Kent: Croom Helm
- Fettes, M. (2003). The geostrategies of interlingualism. In J. Maurias & M.A. Morris (Eds.), *Language in a globalizing world* (pp. 37-46). Cambridge: Cambridge University Press
- Hudson, R. (2010). Linguistic theory. In B. Spolsky and F.M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Wiley-Blackwell, 53-65
- Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. Jr. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters
- Levine, G. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *Modern Language Journal*, 87, 343-364
- National Reading Panel, (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development
- Nzwanga, M.A. (2000). *A study of French-English code switching in a foreign language college teaching environment*. Unpublished doctoral dissertation, Columbus: The Ohio State University
- Snow C., Burns M. & Griffin P. (Eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press

תוכניות הלימודים להוראת השפה הערבית

Spolsky B. & Hult F. (Eds.), (2010). *The handbook of educational linguistics*. New York: Wiley-Blackwell

Tollefson J.W. (Ed.), (2002). *Language policies in Education: Critical issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

Tollefson, J.W. (2008). Language planning in education. In S. May & N.H. Hornberger, (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Language policy and political issues in education*, (2nd ed. Vol. 1, pp. 3-14). Heidelberg: Springer

Whitmore, K.F., Martens, P., Goodman, Y. & Owocki, G. (2004). Critical lessons from the transactional perspective on early literacy research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3), 291-325

אמאה, מ', עזאיוזה, פ', הרץ-לורוביץ, ר' ומורוזמרפלד, א'. (2008). הוראת הערבית כשפה זרה בבתי הספר היהודיים בישראל: אתגרים והמלצות. אוניברסיטת חיפה: המרכז היהודי-הערבי.

אמארה, מ' (2005). מודל הדור-לשונות של יד ביד. ירושלים: המרכז לחינוך יהודי ערבי בישראל.

אמארה, מ' (2010א'). השפה הערבית בישראל: הקשרים ואתגרים. דיראסאת-המרכז הערבי למשפט ומדיניות, דאר אל-הודא, ודאר אל-פיקר (ערבית).

אמארה, מ' (2010ב'). "שפה וזהות: השפעות והשלכות על החינוך הערבי". ספר דיראסאת 2010, מס' 3. דיראסאת-המרכז הערבי למשפט ומדיניות, עמ' 23-33.

שוהמי, א' וענבר, ע' (2005). הוראת אנגלית בכיתה א': מורות מחנכות לעומת מורות מקצועיות. דו"ח מחקר, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2007). ניתוח נתוני המגזר דובר הערבית חומש ומיצ"ב תשס"ג - תשס"ז.

משרד החינוך (2009). תוכנית לימודים לבית-הספר היסודי: חינוך לשוני - שפה, ספרות, תרבות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

תוכניות לימודים

הידיעון האקדמי, אלקאסי - מכללה אקדמית לחינוך, (2008). באקה אלגרכיה.

ידיעון, המכון האקדמי להכשרת מורים ערביים, (2009). מכללת בית ברל, כפר סבא.

ידיעון המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, (2009). חיפה.