

# דיוקנו של היהודי בטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים העכשווית לבגרות בעברית עבור תלמידי החטיבה העליונה במגזר הערבי

שרה זמיר, שרה האופטמן

## תקציר

תכנית הלימודים בספרות עברית לחטיבה העליונה במגזר הערבי אושרה על ידי שר החינוך והתרבות במרס 1975, והתפרסמה ב"חוזר מנכ"ל מיוחד א' לשנת תשל"ז" (אלול תשל"ו), והיא שרירה ומחייבת עד עצם היום הזה. לצד המטרות התחיליות המוצהרות הקשורות לעצם הדיסציפלינה, כמו השימושיות של השפה העברית והאסתטיקה של הספרות, התכנית כוללת גם מטרות אידאולוגיות חברתיות ואזרחיות מוצהרות כ"הכרת עיקרי המורשת התרבותית של העם היהודי" ו"התחשבות ברגישויות חברתיות ותרבותיות".

הנחת המחקר המרכזית, הנשענת על בסיס תאורטי רחב, טוענת כי אכן יש בכוחה של תכנית הלימודים בספרות להשיג את המטרות החברתיות הללו. מטרת המחקר היא לבדוק כיצד ובאילו היבטים מהווה הקורפוס של היצירות הספרותיות בעברית בתכנית הלימודים מקור להבניית דיוקנו של היהודי בכל הזמנים. לצורך כך, ההתייחסות הנה אל היצירות הנוגעות ישירות לדמות היהודי, לנרטיב היהודי וליחסים המשתקפים בין הערבי ליהודי כפרטים וכמייצגי תרבויות ומסורות שונות. המחקר עושה שימוש בכליו של ניתוח התוכן האיכותי המשולב.

תאריכים: הוראת הלשון העברית וספרותה, מגזר ערבי, תכניות לימודים.

## במבט דיאכרוני

### הוראת הלשון העברית וספרותה במגזר הערבי מהקמת המדינה ועד היום: שיקולים ומטרות בהקשרי רוב ומיעוט

שפת הלימוד בבתי הספר התיכוניים הערביים בתקופה המנדטורית הייתה במרבית המקצועות אנגלית ובאחרים - ערבית. באותה תקופה הערבים לא למדו עברית כלל. עוד במהלך מלחמת השחרור (1948) החליטה "מועצת המדינה הזמנית" להחיל מרות מיוחדת של ממשל צבאי על הגליל, על "המשולש", על הנגב ועל הערים רמלה, לוד, יפו, עכו ומגדל (אזורים ישראליים שהיו מאוכלסים עם שוך הקרבות ברוב ניכר של ערבים). חוקיותו הישראלית של מנגנון צבאי זה, שאכף חוקים, תקנות ונוהלי חיים שונים על האוכלוסייה האזרחית הישראלית-ערבית, נשענה על אימוץ

ועל שילוב של תקנות ההגנה המנדטוריות לשעת חירום משנת 1945, לתוך מסגרתה החוקית של המדינה החדשה. עקב כך, החל ב-1948 ועד להפסקה המדורגת של אכיפת תקנותיו בשנת 1966, היה הממשל הצבאי הגוף הממסדי הישראלי המרכזי שפעל בקרב המיעוט הערבי בישראל, שמנה 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. לפיקוח זה, שהוכרו כ"פיקוח ביטחוני" על אוכלוסייה עוינת, שהוגדרה גם כ"גיס חמישי" שעלול לחבור לאויבי המדינה מבחוץ, היו ביטויים רבים שהתמקדו במניעה של חופש התנועה, של חופש ההתכנסות ושל חופש הפעולה הכללית וכן בפיקוח על החינוך (בוימל, 2002). בהתאם לפיקוח שהושגתה 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 היסודיים הערביים (מכיתה ד' ואילך) והתיכוניים, בהיקף של ארבע-חמש שעות בשבוע, וכן במוסדות להכשרת מורים. ההוראה ללמד עברית במגזר הערבי לא התקבלה בקלות הן מצד הציבור היהודי והן מצד הציבור 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 פרקטיים - 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 תכניות לימודים המיועדות לבית הספר היסודי הערבי (Shohamy & Spolsky, 1999). בכל התכניות 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 תכנית הלימודים לבית הספר היסודי. המטרות שנזכרו לעיל עמדו בבסיסה, ואולם נוספו להן מטרות רחבות יותר, כגון "לקרב את הלבבות", וכן נדונו בה נושאים דידקטיים כלליים. לעומת זאת, עבור החטיבה העליונה נשארה הוראת העברית ללא תכנית. בראשית שנות השישים פרסם משרד החינוך תכנית לימודים להוראת עברית בבתי הספר התיכוניים הערביים בשם: "תכנית לימודים ללשון העברית

ולספרותה בבית הספר התיכון לערבים כיתות ט'-י"ב", תשי"ט. מחברי תכנית זו הציבו שתי מטרות עיקריות להוראת הלשון העברית וספרותה:

- א. להקנות לתלמיד הערבי ידיעה יסודית, מדויקת ומקיפה של הלשון העברית, 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 הכנת חיי החברה והתרבות של היישוב היהודי במדינת ישראל.

בשנת 1972 הקים משרד החינוך והתרבות בשיתוף עם המדור לתכניות לימודים באוניברסיטת חיפה ועדה שתפקידה להכין תכניות לימודים בעברית לתלמידים ערבים, אולם רק ב-24 במרס 1975 אושרה תכנית הלימודים לחטיבה העליונה על ידי שר החינוך והתרבות דאז, אהרון ידלין. ב-1976 התפרסמה ב"חוזר מנכ"ל מיוחד א' תשל"ו" (אלול תשל"ו) המתכונת החדשה של תכנית הלימודים לחטיבה העליונה (לימודים ובחינות בגרות). נקבע כי במסגרת התכנית תילמדנה 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 השליטה והפיקוח הממשלתיים על החינוך במגזר הערבי בתקופה הנדונה, ובמיוחד בזו שקדמה לה, הרי בתקופת עריכתה של תכנית 1976 מונה לתפקיד המפקח על הוראת העברית - מפקח ערבי. היקף המשרה של הפיקוח עד שנת תשנ"ה היה 50%. על המפקח הוטלו משימות שכללו ליווי וקליטה של מורים חדשים במערכת, ביקור בבתי הספר (עבודה בשדה), הכנת תכניות לימודים, מעקב אחר ניסוי התכניות, הכשרת מורים שילמדו לפי תכניות אלו ומעל לכול - הכנת בחינות בגרות והערכתן (Shohamy & Spolsky, 1999).

בחינת מטרתיה של תכנית הלימודים בספרות עברית לתלמידים הלומדים בבתי ספר ערביים (משרד החינוך, תשל"ו, דברי המבוא) מלמדת כי היא נועדה:

- 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 עיקריה של המורשת התרבותית-ספרותית של העם היהודי לדורותיו ולידי הערכת התרבות העברית;
- לטפח את החוש האסתטי באמצעות הכרת תפקידיהן של צורות הלשון בשירה ובפרוזה ולטפח הבעה של תכנים שונים באמצעות הכרת מידת ההתאמה בין תכנים לצורות (עמ' 5-4).

לכך מהמטרה האחרונה, המתייחסת אל הספרות כאל מטרה בפני עצמה, כל המטרות האחרות רואות בספרות אמצעי להשגת מטרות אחרות וחברתיות.

שלוש הערות מבוא נוספות של תכנית הלימודים תשל"ו (1976) החשובות לענייננו הן:

(א) מבחר היצירות שבתכנית מכוון לענות על מגוון הנושאים המעסיקים את גיל הלומדים.

(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 התכנית מתייחסות לצרכים התקשורתיים-אורייניים של הלומדים בד בבד עם הצורך להשתלב בשיח התרבותי של החברה הישראלית על ידי הכרת תרבותה ומורשתה תוך הימנעות מכניסה לקונפליקטים ולטקסטים שיעוררו "תגובות קיצוניות". בהקשר זה יש לשאול אם מוצבת כאן דרישה בת-ביצוע או שיש בדברים משום סתירה מובנית. מחקרנו הנוכחי מתמקד בתכנית זו, שהייתה ועודנה שרירה וקיימת במשך כשלושים שנה בבתי הספר הערביים בישראל. התכנית החדשה, האחרונה, שהמתווה הכללי שלה פורסם ב-2004, אמורה להחליף בהדרגה את התכנית הקיימת.

סוגי הטקסטים הכלולים בתכנית בספרות (1976) הם: סיפורי עם, סיפורים קצרים, שירה ומאמרי עיון. הסופרים והמשוררים שיצירותיהם נלמדות בתכנית שייכים לקלאסיקה של הספרות העברית, החל בתקופת היצירה העברית בספרד ועד לתקופתנו. לעומת זאת בתכנית החדשה (2004) נוספה יחידת הרומן ("חצוצרה בוואדי", מאת סמי מיכאל), וכן נוספו יצירות ישראליות בנות-זמננו, בין השאר יצירותיהם של שני כותבים (בעברית) בני המגזר הערבי: נעים ערידי (מהקהילה הדרוזית) וסאלם ג'ובראן. חלק מן היצירות שנוספו מאופיינות, במידה זו או אחרת, בדילמות המערבות קונפליקט זהויות.

שנות האלפיים, שבהן נוצרה התכנית החדשה, מתאפיינות בשלושה תהליכים מקבילים במערכת החינוך הערבית:

1. השוואה תקציבית בין מערכת החינוך היהודית למערכת החינוך הערבית (אתר האגף לחינוך ערבי).
2. צמצום פערים בהישגים חינוכיים בין מערכת החינוך היהודית למערכת החינוך הערבית (הירשפלד, 2001).
3. ביטול התערבות השב"כ במערכת החינוך הערבית (אתר שתיל).

אין ספק כי תהליכים אלו, המורים על התערות המגזר הערבי בתוך המדינה היהודית, שימשו כקרקע להתפתחותה של תכנית לימודים חדשה בשנת 2004.

## תכנית הלימודים בספרות כגורם סוציאליזטורי

תכנית הלימודים בכל דיסציפלינה, בעיקר בדיסציפלינות הומניסטיות, מושתתת על שני סוגים של שיקולים: מצד אחד, השיקולים הפדגוגיים הנובעים ממבנה הדעת של המקצוע והתאמתו לאוכלוסיית התלמידים שהוא מיועד לה, ומן הצד האחר, השיקולים האידאולוגיים המשתקפים במטרות הכלליות של הוראת הדיסציפלינה והמבוססים במידה רבה על פילוסופיית החיים, על אופייה של החברה, על זהותה וערכיה בזמן נתון. יש לראות בתכניות הלימודים ביטוי מוחשי לתמורות ולתהליכים חברתיים, הואיל והן, כשלעצמן, מגבשות מיומנויות ואמונות שהחברה מוצאת אותן ראיות להנחלה לדור הבא (עירם, 1991). כך הם פני הדברים גם בתכניות הלימודים בספרות בבתי הספר בארץ, כמגזרים השונים: מצד אחד, תכניות הלימודים בספרות משקפות את ההתפתחות במושג ספרות, היינו התמורות שחלו במושג כפרי תהליך מתמשך ודינמי של זרמים בפילוסופיה של האמנות ושל ההתפתחות בחקר הספרות, ומן הצד האחר, תכנית הלימודים בספרות משקפות תמורות אידאולוגיות ותפיסות של זהות.

הואיל ומחקר זה יעסוק בנושא תפיסת האחר (היהודי) באמצעות היצירות הספרותיות המופיעות בתכנית הלימודים, עולה הצורך לדון בשאלות אחדות: מהי מידת השפעתה של הספרות? מהם הערכים שהספרות עשויה לחנך אליהם? כיצד היא מתיימרת לחנך לאורם? והאם זהו בכלל תפקידה? על פי כהן (1985), אין בנמצא ממצאים אמפיריים על מידת השפעתה של הספרות על הילד ועל המתבגר, שכן קשה למדוד אותה או לבודד אותה משאר ההשפעות הסביבתיות הפועלות עליו. אולם ישנן הוכחות להיותה של הספרות כוח פועל ומשפיע בסביבתו הרוחנית של הילד ושל המתבגר. כהוכחה לכך מציג כהן את מחקרו על תגובות ילדים בנושא דמותו של הערבי: במחקרו נתגלו עקבות ברורים של ספרי הילדים שקראו המגיבים. כהן טוען, כי בתחום יצירת הזדהות וחינוך, גדול כוחה של הספרות מכוחו של כל מקצוע אחר המשולב בתכנית הלימודים: "הניסיון הנפשי המגולם בספר שב ומתחיה בנפשו של הקורא ומכאן נובעת השפעתו הישירה והרבה על הקורא. הוא חודר למציאות המתוארת, מתערה בה וחי אותה, הוא מזדהה עם הגיבורים, עלילותיהם וחוויותיהם, וערכיהם עשויים להפוך לקניינו האישי" (כהן, 1985, עמ' 8). קיים אף יסוד להנחה כי הילד והמתבגר הפוגשים לראשונה עלילות סיפוריות, מתרשמים מהן הרבה יותר מאשר המבוגר הרגיל בקריאה, שכל חומר קריאה נוסף נמהל בחומר קודם ולפיכך מאבד מעוצמתו. המפגשים הראשוניים של התלמיד עם עלילות ספרותיות מעצבים אותו ובכוחם אף להשפיע על אופיו, על ערכיו ועל השקפת עולמו (שם, עמ' 89).

קיימות שלוש גישות עיקריות בקרב האסכולה הטוענת, כי הספרות אכן מקנה ערכים ומבנה זהות: הגישה ההיסטורית-דוקומנטרית, הגישה המוסרית-רעיונית והגישה הלאומית-חברתית (פיינגולד, 1977). על פי הגישה ההיסטורית-דוקומנטרית, הספרות היא מקור חשוב לרכישת

ידיעות על בני האדם, על תרבויות ועל תקופות היסטוריות. יש בגישה זו משום האמונה כי הבריקה "מהיכן אנו באים" תעזור לקורא לענות על השאלה "לאן אנו הולכים". על פי גישה זו, "לזכור" איננה פעילות אינטלקטואלית גרידא, אלא יש בה כדי להניע לפעולה בהווה ובעתיד. בהתאם לגישה זו, לספרות מקום חשוב בהקניית חינוך לאומי: תוך קריאת יצירות, המעלות תיאורים חיים של תקופות בהיסטוריה הלאומית, את אופיין ואת אורח החיים המיוחד בהן, הקורא לומד להכיר את עצמו כבן ללאום מסוים, והזדהותו עם העם ועם החברה מעמיקה (כהן, 1985).

על פי הגישה המוסרית-רעיונית, הספרות היא אמצעי להקניית ערכים כלל-אנושיים. היא מאפשרת לסגל אידאלים אוניברסליים חשובים ולהתמודד עם השפעה שלילית של אידאלים זרים. גישה זו מדגישה את תוכני הספרות התומכים בערכים, וטוענת כי "הלשון היא אמצעי והספרות היא צורה. לא הצורה ולא האמצעי חשובים כשלעצמם. הם חשובים רק בעצם תמיכתם בערכים אנושיים" (Fisher, 1972). על פי א"ב יהושע (1998, עמ' 11-28), כל דיון בערכים חברתיים-מוסריים אינו זר לספרות ואינו "כפוי" עליה, להפך, הוא חלק אימננטי מהיצירה הספרותית. מייצג גישה זו הוא צבי אדר (1969), הטוען כי הספרות אכן מקנה ערכים, ומשום כך יש ללמד בעיקר יצירות שמתוכן לומדים על האדם כממש ערכים נעלים הכוללים "צדק, תקווה, אמת, רחמנות ושלום". לדעתו, רק בדרך של אמפתיה וביקורת יכול הקורא "להתעורר לחיי אנוש אמיתיים" (שם, עמ' 906). לוינגסטון (1976) אף הוא מצדד בחינוך האופי באמצעות הספרות, וטוען: "היום תלמיד לפניך, ולמחר, אזרח העולם הגדול" (עמ' 73).

הגישה הלאומית-חברתית רואה בספרות אמצעי להקניית אהבה ונאמנות של התלמיד לעמו, לארצו ולמולדתו. אחד מסממניה של הגישה הלאומית-חברתית הוא התגברותה ביתר תוקף בעתות של משבר לאומי או מצוקה רוחנית. בזמנים כאלה מתעורר הרצון לראות בהוראת הספרות אמצעי לחידוש ערכים או לשיקומם. ביטויה המובהק של גישה זו מצוי במאמרם של עירם ויעוז (1981), היוצאים נגד התופעה שבה הוראת הספרות מתרחקת מעיונים ומדיונים בנושאים ערכיים ונצמדת לטקסט ספרותי ואל אפיוניו הפואטיים תוך ניסיון מתמיד ליצור "כלים לבית ספרותי". לדעתם, לבריחה מכל מחויבות אידאלית בתחומים של לאום, דת ומדינה ישנה השפעה, ולא לטובה, על דמותו ועל עולמו של התלמיד.

בנוסף לכך, להוראת הספרות במסגרת לימוד שפה שנייה קיים גם ערך מוסף בתפיסת האחר. היצירה הספרותית, בשפה האחרת, מזמנת ללומד אפשרות לבחון כיצד מצטיירים דמותו והנרטיב שלו מתוך זווית הראייה של האחר. זאת ועוד, היצירה הספרותית, בשפה השנייה, אף נתפסת כמקור אותנטי להכרת התרבות ה"אחרת" על הנרטיב המאפיין אותה, ולפיכך גם כמקור להשוואה ולהנגדה.



## מטרת המחקר

מטרת המחקר היא להציג את דיוקנו של היהודי העולה מתוך הטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים העכשווית לבגרות בעברית עבור תלמידי החטיבה העליונה במגזר הערבי. הרציונל העומד בבסיס הנחה זו הנו כי בכוחה של הספרות, קל וחומר ספרי הלימוד, להיות כלי סוציאליזטורי בכלל, ואמצעי מכוון לתפיסת האחר החברתי בפרט.

שאלת המחקר הנגזרת היא כיצד ובאילו היבטים מהווה הקורפוס של היצירות הספרותיות בעברית (חובה ובחירה), בתכנית הלימודים לבגרות בספרות למגזר הערבי, מקור לעיצוב דיוקנו של היהודי ביצירות הנדונות.

הקורפוס הנחקר כולל את היצירות הספרותיות (להלן טקסטים) הכלולות בתכנית הלימודים. היצירות הכלולות בתכנית אושרו על ידי שר החינוך והתרכבות במרס 1975, והתפרסמו ב"חוזר מנכ"ל מיוחד א' תשל"ז" (אלול, תשל"ו). היצירות – על פי תכנית זו – מצויות במקראות אופק א-ג – ספר לימוד ליחידות ספרות א, ב, ג בבתי ספר ערביים (סובחי, 2003-2004), וכן בשלושת המדריכים למורה (פויס, 2003-2004). בסך הכול נבחנו 105 יצירות בשלוש המקראות.

## המתודולוגיה

ניתוח תוכן (content analysis) מוגדר כמתודולוגיה שבמסגרתה מפעילים סדרה של פרוצדורות על טקסט במטרה ליצור הבחנות והכללות בעלות משמעות מתוך הטקסט (Weber, 1990). יתרונותיו של ניתוח התוכן לעומת כלי מדידה אחרים הנהוגים במדעי החברה הם:

1. מדובר בטכניקה בלתי פולשנית. בניגוד לטכניקות כמו: ראיונות, שאלונים ומבחני השלכה, ניתוח תוכן חף מטעויות בנייתו נתונים, הנובעות ממודעות הנבדק לציפיות הנסיין ולנוכחותו.
2. זוהי טכניקה המסוגלת להתמודד עם נתונים בלתי מוכנים. בטכניקות כגון ראיונות ושאלונים, הנתונים מתקבלים בצורה מובנית באופן שבו כל קטגוריה ידועה מראש. בנייתו תוכן ייתכן כי המנתח לא יוכל לצפות מראש את כל הקטגוריות לפני שהטקסט נבדק על ידו בדיקה פרלימינרית.
3. ניתוח תוכן הוא טכניקה הרגישה להקשר, ולכן לא ניתן להתעלם מהנסיבות ומההקשר. פירוש הנתונים בתהליך הניתוח אמור לשקף את התהליכים במציאות, לרבות תהליכים פוליטיים. ניתוח תוכן הוא טכניקה היכולה להתמודד היטב עם נתונים מרובים, כגון ספרי לימוד (Krippendorff, 1980).

בניתוח חומר לימודי אפשר להבחין בשלוש שיטות עיקריות: (א) ניתוח תוכן איכותי; (ב) ניתוח תוכן כמותי; (ג) ניתוח תוכן משולב (Gull, 1981).



ניתוח תוכן איכותי מבוסס על הבנת התוכן והפרשנות המתלווה לתיאור. שיטה זו מתארת ומפרשת את העקרונות ואת הערכים המאפיינים את תיאור האירועים. בשיטה זו האינטואיציה ממלאת תפקיד חשוב, ובכך מגבירה את מידת הסובייקטיביות של ההערכה.

ניתוח תוכן כמותי, לעומת זאת, הוא שיטה של ניתוח אובייקטיבי וסיסטמי המתאר באופן כמותי מסרים גלויים. אפשר להבחין בין ניתוח שטח לניתוח שכיחויות. בניתוח שטח מצביעים על המקום שניתן לאירוע מסוים לפי מספר העמודים או השורות. הכמויות נמסרות הן במספרים מוחלטים והן יחסית לנושאים אחרים. בניתוח שכיחויות מוסרים את מספר הפעמים שהמושג, הנושא או השם נזכרים בחלק מסוים של הספר.

שיטת ניתוח התוכן המשולב (איכותי-כמותי) משלבת את הטכניקה האיכותית עם הטכניקה הכמותית. במילים אחרות, הפקה שיטתית של היסקים תקפים מתוך טקסט נתון, המבוססת על הבנתו ופירושו של החוקר (הכללה נטורליסטית), אך בה בעת נכללת גם מנייתם של מרכיבים בולטים וחוזרים על עצמם מתוך הטקסט עצמו. שיטה זו נזקקת למערכת קריטריונים מפורטת על מנת לסווג את ההיגדים ואת הרעיונות שבטקסט לקטגוריות חד-משמעיות ובלתי תלויות. על מנת לאזן את חסרונות השיטה האיכותית הננקטת בניתוח התוכן, מרכיבים להביא ציטטות מפורטות מספר הלימוד המוערך, וזאת על מנת לשמור על מידת הדיוק המקסימלית במסירת התוכן (Weber, 1990). מידת השילוב של הניתוח האיכות והכמותי שונה, והמשקל הניתן לכל אחד משני היסודות תלוי בהשקפותיו ובנטייתו של החוקר. במחקר הנוכחי תופעל שיטת הניתוח המשולב עם הדגשים איכותיים.

הקטגוריות הגזורות לניתוח התוכן של "דיוקן היהודי" כוללות את המרכיבים האלה: הנרטיב היהודי-דתי, הנרטיב היהודי-לאומי, דמותו של האדם היהודי ויחסי ערבים-יהודים.

- בבחינת הנרטיב היהודי-דתי (היהדות כדת) נשאלות השאלות:
  - מהי מידת הדומיננטיות של הדת בחיי היהודי? כיצד מצטיירות הדמויות היהודיות הדתיות?
- בבחינת הנרטיב היהודי-לאומי (היהדות כלאום) נשאלות השאלות:
  - האם מתקיימים אזכורים היסטוריים הנוגעים לשורשים הלאומיים של היהודי? אם כן, אילו אירועים מאוזכרים ואילו מושמטים? באיזו מידה מיועד הלומד הערבי על אודות עברו של העם היהודי הקשור להגדרתו הלאומית, לרבות השואה ומלחמות ישראל?
- בבחינת דמותו של האדם היהודי (תכונות אנוש) נשאלות השאלות:
  - מהם שמות התואר המיוחסים ליהודי? מהן התכונות המפורשות והנגזרות?
- בבחינת יחסי ערבים-יהודים נשאלות השאלות:
  - כיצד נתפסים היחסים ביניהם: חיי-דו-קיום או לחלופין – מתח ואיבה?



לגבי כל אחת מן היצירות נערכה בדיקה אם הקטגוריות האלה קיימות. הקטגוריות ניתנות לשחזור (היינו, חוקרים נוספים יכולים לעקוב אחר דרך הניתוח ולהציב מוטיבים בהתאמה), ואף מוציאות זו את זו כך שהצבתה של פיסת מידע אחת יכולה להתאים רק לקטגוריה אחת.

התקפות הגבוהה של המכשיר הושגה באמצעות הקפדה על שלושת תנאים:

1. תקפות נראית (face validity), שבהקשרי ניתוח תוכן ידועה גם בשמה הנוסף - תקפות הקשורה לתהליך (process oriented validity). זוהי תקפות הקשורה לתהליך בניית הקטגוריות, והיא עונה על השאלה באיזו מידה נגזרו הקטגוריות מתאוריות וממודלים מקובלים.

2. תקפות סמנטית (semantical validity) - תקפות סמנטית גבוהה מושגת כאשר הלשון שבה מנסחים את הקריטריונים של מבחן ניתוח התוכן תואמת את שפת הטקסט ואת הקשרו.

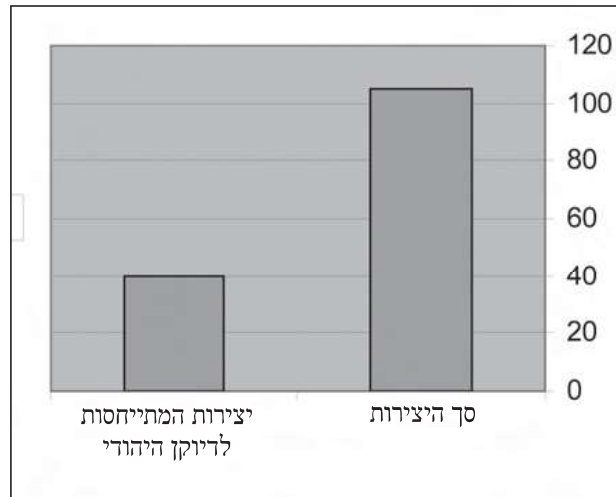
3. תקפות דגימה (sampling validity) - הנתונים עובדו מתוך כל ספרי הלימוד בספרות לבגרות בעברית עבור תלמידי החטיבה העליונה במגזר הערבי (במילים אחרות, נדגמו כל המקראות העכשוויות הקיימות).

מושג המהימנות בניתוח תוכן מתייחס לקונסיסטנטיות השיוך של היגד לקטגוריה ספציפית על ידי החוקר עצמו (intra-observer reliability) בזמנים שונים או על ידי חוקרים שונים (inter-observers reliability). ציון המהימנות במחקר זה מתייחס לחוקרים שונים, והוא מצוין על ידי חישוב אחוזי ההסכמה (percentage agreement) בין החוקרות, וערכו - 94.75%.

## ממצאים

במקראות ישנן 105 יצירות, 40 מתוכן נמצאו עוסקות בדיוקן היהודי: 14 יצירות עוסקות בנרטיב היהודי-דתי; 16 יצירות עוסקות בנרטיב היהודי-לאומי; 6 יצירות עוסקות בדמות היהודי הכללי; ו-4 יצירות מציגות את יחסי היהודים-ערבים (ראו לוח 1).

## לוח 1: סך היצירות העוסקות בדיוקנו של היהודי מתוך כלל היצירות במקראות



### הנרטיב היהודי-דתי (היהדות כדת)

היהודי הדתי או המסורתי החי בצל דתו, או לחלופין היהודי הדתי המתמודד עם ציוויי דתו ומסורתו, נזכר ביצירות שונות במקראות. בארבעה-עשר מקרים דמות היהודי היא למעשה דמות האדם הדתי הרבך במצוותיו, לומד תורה ושם את מבטחו באלוהיו. מן האסופות עולה כי המצווה הנעלה של האדם היהודי ושל האישה היהודייה היא שמירת השבת: טוביה, איש עני המטופל בילדים, נושא תפילה אל אלוהים: "ריבונו של עולם... אל תעשה שבתי חול" ("הפיקרון", מאת י"ל פרץ, אופק א', עמ' 69). חיים הסבל ואשתו חנה, החיים חיי עוני, מסכימים שהעיקר הם "הנרות לשבת והרפואה לילד החולה", לפי סדר הדברים ("שלום בית", מאת י"ל פרץ, אופק א', עמ' 79), ובשיר "אימי זיכרונה לברכה" האם מעדיפה לקנות נרות שבת ומוותרת על קניית חלות ("נ ביאליק, אופק א', עמ' 209).

האדם היהודי פונה אל אלוהיו בצר לו ובטוב לו ומהלל אותו; שישה אזכורים לכך מצויים בשירת ימי הביניים: בשיר "שפל רוח" - המתפלל מהלל את ה', מדגיש את אפסותו כאדם, כי "לפניך אני נחשב בעיני/ כתולעת קטנה באדמה" (רשב"ג, אופק א', עמ' 175); בשיר "שחר אבקשך" - המתפלל מבקש בהתמדה את קרבת האלוהים (רשב"ג, אופק א', עמ' 180); בשיר "אלי רפאני" - הדובר המתפלל שם את משענתו על אלוהים יותר מאשר על תרופותיו (ריה"ל, אופק א', עמ' 200); בשיר "ישנה בחיק הילדות" - המשורר מטיף לנפשו ללכת בדרכי האל (ריה"ל,

אופק ג', עמ' 207); בשיר "הפשט הזמן" - המשורר רואה את כל הטבע מודה לאל: "משתחוות אל אל ומודות" (ריה"ל, אופק ג', עמ' 213); ובשיר "כאבי רב" - המשורר מצהיר בפני האלוהים כי "אהיה לך לעולמים לעבר" (רשב"ג, אופק ג', עמ' 228). גם ביצירה של שלום עליכם "אשרי יתום אני" (אופק ב', עמ' 55) היהדות וציווייה מלווים את הגיבורים, והקורא זוכה להסברים דתיים, כגון: הברלים בין קדיש בעלמא לקדיש דרבנן. כאן נקשר לדמות היהודי אף ההומור היהודי הייחודי, המאפשר לילד להקהות את מצבו הקשה כיתום ועני מרוד.

באסופה ב' דמותו של היהודי המודרני מוצגת שלוש פעמים כתלוש משורשיו, עסוק בגשמיות וריק מערכי דתו. היהדות מצויה ברקע, אך עזיבתה גובה מחיר יקר מן הנוטש: ביצירה "נוסח" (בן-ציון תומר, אופק ב', עמ' 261) המשורר מעלה על נס את חיי אביו לעומת חייו שלו: "אבי נשם עם אלוהיו - אני עם עיט". ביצירה "דורות" (אמנון שמוש, אופק ב', עמ' 268) מופיע אותו מוטיב עצמו: "אבי - היתה לו מזוזה אך לא היה לו בית, אני - זלזלתי במזוזה עת בגליל בניתי בית". ביצירה "וידוי גדול" (אמנון שמוש, אופק ב', עמ' 277) הבן הצעיר, אכול החרטה, מתוודה כי היה אטום לקולות אמו הזקנה, המייצגת את האמונה, לעומת זאת היה קשוב לקולות ההווה ו"לשאון קבוצה ומפעליה".

היהודי הדתי אף נאלץ להתמודד עם מגבלות דתו: הבעל מירקארו שוקל לגרש את אישתו העקרה כי "תורתנו הקדושה נותנת זכות לבעל לשלוח את אשתו בגלל חפצו להקים לו בן". לבסוף הוא מתגלה כבעל נאמן ומסור החוזר בו מכוונותיו ("כהרף עין", יהודה בורלא, אופק א', עמ' 88). ריבוי היצירות העוסקות בנרטיב היהודי-דתי והעומק המוקדש לדקויות ארון הספרים היהודי הופך את היהודי הדתי לדמות מרכזית ודומיננטית, יש להניח, גם בעיניו של הלומד הערבי.

### נרטיב היהודי-לאומי (היהדות כלאום)

נמצאו שישה-עשר מקרים שניתן להקיש מהם על הנרטיב היהודי בהקשר הישראלי-ציוני. לרוב אלה אזכורי לוואי, שוליים ובלתי ממוקדים. בחלק מן המקרים, אף על פי שלמחבר או ליצירה נגיעה ברורה לנרטיב הציוני, מתקיימת התעלמות מצד העריכה לנקודה הציונית הן בפרשנות ליצירה והן בהתייחסות ליוצר.

השיר "אני מאמין" (שאול טשרניחובסקי, אופק א', עמ' 220) מוצג כשיר לאומי בעלמא, מבלי לציין את הקשרו הציוני, דהיינו שיבתו העתידית של היהודי לארצו. העריכה מפרשת את המילים: "ובארץ יקום דור, ברזל כבליו יוסר מנו... יחיה, יאהב, יפעל" כעתיד של עם סתמי, שיפרח בארצו עת יוסרו מבליו כבליו (עמ' 221). המושג "עגל פז" בשורות "כי עוד נפשי דרור שואפת, לא מכרתיה לעגל פז" מוסבר בהקשרו התנ"כי רק במדריך למורה, ואף הוא במנותק משאיפותיו הלאומיות של עם ישראל (אופק א' - מדריך למורה, עמ' 84).

השיר "הבא מבול", מאת ריה"ל (אופק ב', עמ' 191), במקורו עוסק ישירות בנרטיב היהודי מההיבט של הכמיהה לצייון: המשורר מצוי בדרכו לארץ ישראל, הים סביבו סוער, והאונייה עומדת להישבר. בשיר מממש ה"אני" את הכמיהה של העם היהודי לארצו, ארץ שבעבר היה בה בית המקדש, כאשר העם חי בה. הרצון לעלות לישראל בהווה והעידוד הנפשי למרות הסכנות נובע מהקשר ההיסטורי-דתי של העם אל ארצו, מהזיקה לעבר, לבית המקדש שבנה העם בישראל. אולם בפרשנות של השיר (עמ' 194-195) ההתייחסות למשורר היא כאל דמות פרטית ולא כביטוי לנרטיב היהודי הקולקטיבי: השיר נכתב בלב ים בשעת ההפלגה של המשורר מספרד אל ארץ ישראל, כדי להגשים באופן אישי את המצווה החשובה ביותר בעיניו. בהמשך מופיעים הביטויים: "למחוז חפצו" ו"להשגת מטרתו" (עמ' 193) כחלופה לביטוי "ארץ ישראל" ו/או "ארץ הקודש" כעניין אישי, כמטרה אישית, ללא התייחסות לנרטיב הקולקטיבי.

קיימת התעלמות מוחלטת מבנימין זאב הרצל, כחווה מדינת היהודים וכמייסד התנועה הציונית הלאומית-מדינית. הביוגרפיה שלו נעלמה לחלוטין הן מספר התלמיד והן מן המדריך למורה, והוא מוצג בשמו הלועזי "תיאודור", שם שהעניקה לו משפחתו המתבוללת בכודפסט ("דבורה מתחת התומר", תיאודור הרצל, אופק א', עמ' 47). בספרי אופק לתלמיד ישנה התעלמות גם מן הביוגרפיה הציונית של רחל, אף כי שמונה משיריה נכללים באסופות: "ספר שירי" (א', עמ' 231); "חג" (א', עמ' 237); "ואולי לא היו הדברים מעולם" (א', עמ' 242); "כינרת" (א', עמ' 248); "רחל" (ב', עמ' 235); "עקרה" (ב', עמ' 240); "כורה" (ג', עמ' 235); "רק על עצמי" (ג', עמ' 241). בספרים לתלמיד מתקיימת התעלמות מאהבת הארץ של רחל ומעלייתה לארץ ישראל, ומודגשת זיקתה לרחל האם המקראית. לעומת זאת במדריך למורה א' מוזכרת עובדת היותה של רחל חלוצה במסגרת העלייה השנייה, וכן נכרכת מסירותה לנופי הארץ בדברי הנביא ירמיהו על נאמנותו לישראל: "זכרתי לך חסד נעוריך, אהבת כלולתיך" (אופק א', עמ' 98).

העלייה לישראל מוזכרת במשפט לוואי בסיפור "מכשיר גילוח" (יצחק קרונזון, אופק א', עמ' 115): המספר היה מתגנב לחדר האמבטיה, נועל את הדלת, ו"מרכיב את מכשיר הגילוח של אבי שעלה איתו לארץ מליטה ב-1934" (שם, עמ' 115).

תקופת הצנע היא הרקע לעלילת הסיפור "העוגה" (יצחק קרונזון, אופק א', עמ' 102). העריכה מתעכבת על תקופה זו ומוסיפה: "צנע - הכוונה לחוקי הצנע שהם תקנות כלכליות של ממשלת ישראל בעשור הראשון, שתוקנו כדי להתגבר על המצב הכלכלי הקשה במדינה. חוקי הצנע שמרו שהאזרחים יצרכו בצניעות על פי אישורים מיוחדים" (שם, עמ' 102).

הדילמה העדתית של היהודים לאחר עלייתם לארץ ישראל מוצגת כקונפליקט בין תרבות המזרח לתרבות המערב בסיפור "אופטו-ביוגרפיה" (אמנון שמוש, אופק ב', עמ' 139): הסופר

קצר הרואי, שעלה לארץ מחאלב, מנסה לבחון את התרבות הארץ ישראלית המערבית הן דרך עיניו, המסמלות את התרבות המזרחית המולדת, והן דרך ערשות המשקפיים שקיבל בארץ, המסמלות את התרבות הנרכשת.

השוואה היהודית כלל לא נכללת בתכנית הלימודים של אסופה א', אלא מאוזכרת בדרך אגב בהכללת השיר "כתונת איש המחנות" (אברהם טריינין, אופק א', עמ' 199) כהעשרה אסוציאטיבית לשיר היין "כתונת פסים" של משה אבן עזרא (עמ' 192).

השיר "לו יהי" (נעמי שמר, אופק א', עמ' 274) מוצג כשיר אוניברסלי, תפילה לשלום בעלמא. העריכה מתעלמת לחלוטין מן העובדה כי שיר זה נכתב בעצם ימי הלחימה של מלחמת יום כיפור, וכי לשורות "מה קול ענות אני שומע, קול שופר וקול תופים" יש נגיעה ישירה הן למועד תחילת המלחמה, שגם נתן לה את שמה, והן לסממן היהודי. העריכה מוסיפה: "חשוב לראות כי אין מילים מפורשות המקשרות את השיר אל אזורנו דווקא וכי הוא יכול להביע תקווה בכל אזור" (אופק א' - מדריך למורה, עמ' 112). שירי נתן יונתן באסופה ב': "חופים הם לפעמים" (עמ' 286) ו"יש פרחים" (עמ' 293), מציגים במקורם את עובדת שברונו של האב השכול. אולם עובדה זו מקושרת רק לשיר "יש פרחים" ולא לשיר "חופים הם לפעמים". שני השירים, במקורם, משקפים את הנרטיב הציוני של מות הבנים למען המולדת ושל השכול. למרות זאת השיר "חופים הם לפעמים" מוצג כשיר עצב על אובדן נעורים, בעלמא, תוך התעלמות מהוויית השכול האישי-לאומי המגולמת בלבו השבור של האב: "לב שבור של חול ואבן". גם השיר "אלוהים מרחם על ילדי הגן" (יהודה עמיחי, אופק ג', עמ' 263) נכרך בניתוח של תפילת "אל מלא רחמים" מבלי לאזכר את הקשרה.

באסופה ג' נכללים שניים מכתביו של אחד העם: "לתולדות החיוב והשלילה" (עמ' 25) ו"חיקוי והתבוללות" (עמ' 35), שלהם נגיעה ישירה לגלות היהודית. בשני המקרים אין התייחסות לעובדה כי אחד העם היה אחד מראשי הוגיה של הציונות ומייסד הזרם והוגה הרעיונות של הציונות הרוחנית. המדריך למורה ג' מסתפק בהפניה לאתר אינטרנט בלבד (פויס, 2003-2004, עמ' 124).

### דמות היהודי (תכונות אנוש)

כאשר מצוינות מעלותיו הטובות של היהודי, הן מתקשרות ברוב המקרים לחוכמתו. בהקשר זה בולטת מאוד דמותו של שלמה המלך, המבין את נפש האדם כמו גם את נפש החיה (ראו סיפוריו של ח"נ ביאליק, "שלמה והתור המתהלל", אופק א', עמ' 11; "אגדת שלושה וארבעה", אופק ב', עמ' 11; "שלמה המלך והדבורה", אופק ב', עמ' 25; "שלמה ושלושת האחים", אופק ג', עמ' 51; "משפט הירושה", אופק ג', עמ' 59).

דמות היהודי החכם מצויה אף ביצירה "איך להבין צוואת אב" (סיפור עם פרסי, אופק ב', עמ' 42). היהודי הוא החכם אשר מבין את צוואת האב במשמעותה המעמיקה, הנכונה. הוא זה אשר מסביר לכן כיצד לנהוג לפי הצוואה, לאחר שהבן טעה בפירושה וסבל מכך סבל פיזי קשה. בזכות "הרופא היהודי הפיקח" (עמ' 42) בא המצב לתיקונו.

## יחסי ערבים-יהודים

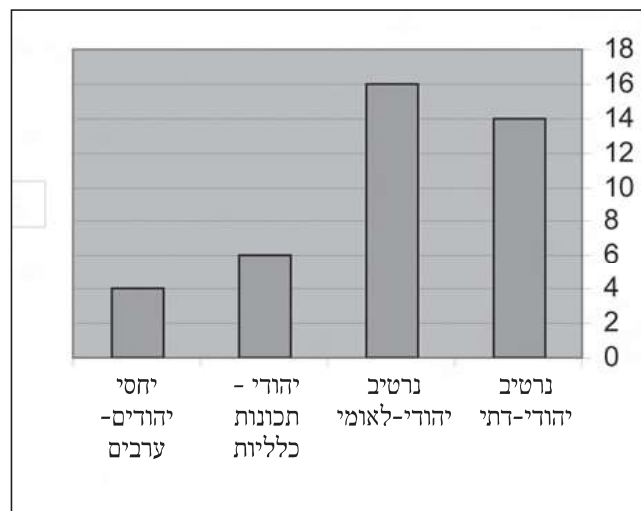
רק ארבע יצירות דנות במהות היחסים בין ערבים ליהודים. יחסים אלה אינם נדונים ישירות באסופה א', אלא נגזרים משתי יצירות בלבד, שעניינן העיקרי אחר לחלוטין; פעם אחת מגולמים יחסי עוינות, וכפעם האחרת - יחסי אנוש והושטת עזרה. ביצירה "העוגה" (יצחק קרונוזון, אופק א', עמ' 102) נאלץ המספר לאכול עוגה באושה בגלל חבריו ובגלל אביו שחשב על הכסף האבוד בעצם קניית העוגה היקרה: "בלעתי את כל העוגה... תוך שאני מתפלל שפתאום יקרה משהו. שמסתננים יזרקו פצצה, שתהיה רעידת אדמה...". הערכים בסיפור מוצגים כבדרך אגב כמסתננים, כינוי לפליטים ערבים שהיו חודרים לתוך תחומי מדינת ישראל, תופעה שהייתה נפוצה החל בהסכמי הפסקת הנשק שנחתמו ב-1949 ועד למבצע קדש ב-1956. העורכים מתרגמים את המילה "מסתננים" באמצעות המילה "מתגנבים", שאינה קשורה כלל להקשר הביטחוני שלה. לעומת זאת ביצירה "כפר החלומות רחוק מן הירח" (יגאל לב, אופק א', עמ' 136) נערים (שלא מיוחסת להם זהות לאומית כלשהי) נמלטים ממוסד לעבריינים צעירים, מסתכנים בתפיסתם, וחוזרים למקום תאונה במכונית הנהוגה בידי נהג ערבי, על מנת להושיט עזרה לפצוע התאונה ולהחישו לבית חולים.

באסופה ב' הסיפור "מוחמד" מאת סמילנסקי (עמ' 109) מספק הצצה ליחסי השכנות המתקיימים בין היישוב היהודי, היישוב הערבי והיישוב הבדווי. בין היהודים לבדווים נרקמים לכאורה יחסים סימביוטיים של "תן-וקח" תוך ניצול עבודתם הזולה של הפועלים הבדווים: הבדווים מקבלים מהיהודים אפשרות להשתמש במימיהם ולרעות בשדותיהם ו"בני המושבות מצאו בהם פועלים בזול" (שם, עמ' 112). פעם אפילו באו הבדווים לעזרת האיכרים היהודים והכו את הפלחים, תושבי הכפר הערבי, שבאו לתקוף את המושבה היהודית (שם, עמ' 112). בשאלות לתלמיד יש התייחסות רחבה לנושא היחסים בין היהודי לערבי (שאלות 13, 19, 20) וכן הדגשה של דמות הערבי בספרות העברית (מטלה 27, עמ' 124). אולם אין התייחסות לדמותו המיוחדת של היהודי ולבעיות של היישוב היהודי לנוכח עוינותם של הערבים (המוצגת בסיפור). כמו כן אין השוואה בין יחס הערבים לבדווים לעומת יחס היהודים אליהם. מטלה 8 (עמ' 123) מעלה סוגיה זו בעקיפין, תוך הבלטת "הרגשות המעורבים" של היהודים כלפי הבדווים, ללא הדגשת העובדה שלבסוף נרקמו ביניהם יחסים סימביוטיים קורקטיים.

באסופה ג' מופיע מפורשות ובמלוא עוצמתו הקונפליקט בין העמים, היהודי והערבי, בסיפור "תחרות שחייה" (בנימין תמוז, עמ' 92): הסיפור מבטא את מצוקת שני העמים, את הקונפליקט ביניהם על זכותם על ארץ ישראל ואת חוסר יכולתה של המלחמה לפתור את מצוקתם הקיומית. משפט הסיום בסיפור מבטא את המסר כי במלחמה המתמשכת בין העמים אין מנצחים: "... היינו כולנו המנוצחים" (שם, עמ' 106).

מיעוט היצירות העוסקות ביחסי יהודים-ערבים (3.8% מכלל היצירות הנכללות) עלול ליצור רושם מוטעה בנוגע למידת מרכזיותו וחשיבותו של הנושא למרקם החיים בישראל. סיכום עיקרי הממצאים מובא בלוח 2.

לוח 2: התפלגות היצירות העוסקות בדיוקן היהודי, לפי קטגוריות המחקר



אף על פי שלכאורה קטגוריית "הנרטיב היהודי-לאומי" מכילה את מספר היצירות הרב ביותר (16 יצירות), הרי ברוב הפעמים האזכורים הנוגעים להקשר הציוני-לאומי הם אזכורי לוואי המשמשים תפאורה לעלילה שונה בתכלית.

## דיון

מניתוח היצירות הנכללות באסופות מסתמנת גישה סטראוטיפית לדמותו של היהודי: היהודים (גברים ונשים) המוצגים במרבית היצירות חיים בגלות, הם עניים מרודים חסרי כול, ילדיהם



רעבים ללחם, וההורה, אב או אם, מתקשה בפרנסת המשפחה. היהודי הוא לרוב יהודי מאמין, החי לאור הערכים של המסורת: שומר שבת, מאמין בתורה ובערכיה הרוחניים-דתיים כערכים מחייבים, הממלאים את חייו וקובעים את דרכי התנהלותו. לעתים היהודי זקוק לנס משמים (כמו ביצירות "הפיקדון", ו"אמי זיכרונה לכרכה") כדי להינצל מחרפת רעב ולקיים את הערכים הדתיים. היהודי המודרני, לעומת זאת, מוצג כמי שתלוש משורשיו.

תכונה אנושית כללית בולטת הקיימת בדמות היהודי היא החוכמה, והיא מגולמת בעיקרה בשלמה המלך החכם מכל אדם. היעדרותן של תכונות אופי נוספות של היהודי יוצרת מעין גישה סטראוטיפית כלפי דמות היהודי. אף על פי שהחכמה נחשבת בדרך כלל למעלה, הרי בסיטואציות המוצגות ביצירות יש בה מידה של ערמומיות.

אשר לדמויות של סופרות ושל סופרים הקשורים לרעיון הציוני (כרחל, אחד העם, טשרניחובסקי), אין הביוגרפיה האישית מוצגת במלואה כדי שהלומד יוכל לזהות את תפקידו של האמן בהגשמת הציונות. קיימת התעלמות מוחלטת מבנימין זאב הרצל, כחווה מדינת היהודים וכמייסד התנועה הציונית הלאומית-מדינית. הביוגרפיה שלו נעלמת לחלוטין הן מספר התלמיד והן מן המדריך למורה, והוא מוצג בשמו הלועזי "תיאודור". אירועים מכוננים בתולדות העם היהודי אינם זוכים למקומם הראוי: השואה היהודית כלל לא נכללת בתכנית הלימודים אלא מאוזכרת כדרך אגב בהכללת השיר "כתונת איש המחנות" כ"העשרה" אסוציאטיבית לשיר היין "כתונת פסים" של משה אבן עזרא (אופק א'). שירים שבמקורם משקפים את הנרטיב הציוני של השכול ומות הבנים למען המולדת, כדוגמת השירים "חופים הם לפעמים" ו"אלוהים מרחם על ילדי הגן", מוצגים במנותק מהווייתם הלאומית. השיר "חופים הם לפעמים" מוצג כשיר עצב על אובדן נעורים, תוך התעלמות מהוויית השכול האישי-לאומי המגולמת בלבו השבור של האב. גם השיר "אלוהים מרחם על ילדי הגן" נכרך בניתוח לתפילת "אל מלא רחמים", מבלי לאזכר את הקשרה.

בשירת ימי הביניים שוב מודגשים נושאים דתיים, בעיקר באמצעות פנייה לאל לשם ישועה או הודיה, ושירי החול מוצנעים. בדיון על השירים במדריכים למורה מודגשת ההשפעה התרבותית-פואטית של השירה הערבית על שירתם של משוררי ימי הביניים, אך לא מודגש הדו-קיום התרבותי-דתי בין היהודים למוסלמים בספרד - אף שזהו אחד ממאפייניה של תקופה זו. נקודות המגע שבין הערבי ליהודי בארץ ישראל בטרם הוקמה המדינה אינן מהוות מקור לאופטימיות רבה: באסופה ב' הסיפור "מוחמד" מאת סמילנסקי מספק הצצה ליחסי השכנות המתקיימים בין היישוב היהודי, הערבי והכדווי. בין היהודים לכדוויים נרקמים יחסים סימביוטיים של "תן-וקח" תוך ניצול עבודתו הזולה של הפועל הכדווי. גם היחסים הנרקמים בין העמים בעשור הראשון לקיומה של המדינה משקפים עוינות רבתי: ביצירה "העוגה" (יצחק קרונזון,

אופק א', עמ' 10) מאזכרים כדרך אגב המסתננים שהיו נטל ביטחוני על המדינה הצעירה. באסופה ג', בסיפור "תחרות שחייה", מופיע הקונפליקט בין העמים, היהודי והערבי, בפעם היחידה בצורה גלויה: הסיפור מבטא את מצוקת שני העמים, את הקונפליקט ביניהם על זכותם על ארץ ישראל ואת חוסר יכולתה של המלחמה לפתור את מצוקתם הקיומית. אם תכניות הלימודים והמקראות הנכתבות על בסיסן הן ביטוי מוחשי לתמורות ולתהליכים חברתיים (עירם, 1991), אזי המקראות שנותחו מורות על מגמות של סגרגציה בחברה הישראלית. הלומד הערבי נחשף לדמות יהודית-דתית ארכאית, ובמקביל אינו נחשף במידה מספקת לנרטיב היהודי-לאומי. ביסוס תודעתי זה של דמות היהודי הדתי עלול ליצור אצל הלומד הערבי אנטגוניזם כלפי היהודי-לאומי, שהציונות היא חלק חשוב מזהותו. בהמשך לגישתו של פיינגולד (1977), מקראות הלימוד הנחקרות אינן ממלאות את ייעודן כמקור חשוב לידיעות על בני האדם, על תרבויות ועל תקופות היסטוריות. נראה כי הספרות והוראתה לא נוצלו על מנת "לפתוח לפני התלמיד הערבי שער להכרת תרבות ישראל וערכיה בעבר ובהווה, ולהקל עליו את הכנת חיי החברה והתרבות של היישוב היהודי במדינת ישראל", כמזוהר במבוא לתכנית הלימודים בעברית עבור הלומד הערבי.

## לסיכום

היצירה הספרותית בשפה השנייה נתפסת כמקור אותנטי להכרת התרבות ה"אחרת" משלושה טעמים עיקריים: היא מזמנת לקורא הזדמנות ללמוד על דמותו של האחר; היא מסייעת לקורא להתוודע אל הנרטיב של האחר; והיא אף מאפשרת לו לחוות שמץ של מגע עם ה"אחר", אם באמצעות חוויית הקריאה (Gordon, 1983), ואם באמצעות העלילה הכוללת קווי השקה בין גיבורים המייצגים את הקורא לבין אותו "אחר".

אולם ניתוח היצירות הנכללות באסופות אופק, לרבות המדריך למורה המצורף אליהן, מראה כי התמונה הכוללת של דיוקן היהודי היא בעיקרה מוטה, ואיננה מציגה, על פי רוב, דיוקן נאמן של היהודי. פרופיל היהודי המוצג ארכאי בעיקרו, וכולל את היהודי המאמין תוך הצנעת זיקתו הציונית-לאומית. נראה כי מתכונת זו, על פי כותבי התכנית ועורכיה, עונה על הדרישה הפותחת את מטרת האסופות, לזמן דיון "בסוגיות אותנטיות תוך התחשבות ברגישויות חברתיות ותרבותיות ותוך הימנעות מהכללת טקסטים שיש בהם ביטוי לעמדות ולאמירות העלולות לעורר תגובות קיצוניות לכאן או לכאן".

מצב זה של הדברים מעלה תהיות בנוגע למתח הקיים בין הלאומים, היהודי והערבי, ולניסיונות השקטתו ברובד זה של הוראת הספרות. כפועל יוצא נראה כי המטרות החברתיות-אזרחיות המוצהרות של הוראת האסופות, היינו "להביא לתקשורת תקינה עם התושבים היהודים"

ו"להקל את השתלבותם של הלומדים בחיי המדינה", עלולות להיות מוחמצות לחלוטין באופן זה: פרופיל חלקי ואמוני של היהודי מחטיא ללא ספק את המטרות. בהמשך חשוב לבדוק את דיוקנו של היהודי ואת הנרטיב המאפיין אותו בתכנית החדשה (2004), ולראות אם חלו בה שינויים ההולמים את מטרותיה המוצהרות של הוראת העברית בחינוך הערבי.

## רשימת מקורות

- אדר, צ' (1969). ספרות והוראתה. האנציקלופדיה החינוכית (כרך ב', עמ' 903-906). ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק.
- אתר האגף לחינוך ערבי. אוחזר ב-5 בספטמבר, 2007:  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/ArabEdu/AIHaagaf/Itpatchut.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/ArabEdu/AIHaagaf/Itpatchut.htm)
- אתר שתיל. אוחזר ב-5 בספטמבר, 2007:  
[http://www.shatil.org.il/data/arabedu\\_shabac.abstract.doc](http://www.shatil.org.il/data/arabedu_shabac.abstract.doc)
- בויםל, י' (2002). הממשל הצבאי ותהליך ביטולו. המזרח החדש, מ"ג, 133-156.
- הירשפלד, י' (2001). פערים כלכליים וחברתיים בין יהודים ללא יהודים במדינת ישראל - דוח הוועדה לצמצום פערים. ירושלים: כנסת ישראל, מרכז מידע ומחקר.
- יושע, א"ב (1998). כוחה הנורא של אשמה קטנה - ההקשר המוסרי של הטקסט הספרותי. תל אביב: ספרי חמד.
- כהן, א' (1969). לימודי העברית למגזר הערבי. האנציקלופדיה החינוכית (כרך ב', עמ' 663-676). ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק.
- כהן, א' (1985). פנים מכוערות במראה - השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית. תל אביב: רשפים.
- לוינגסטון, ר' (1976). חינוך בעולם נבוכ. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- משרד החינוך (תשי"ט). תכנית הלימודים לבית הספר היסודי בבתי הספר הערביים. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך (תשל"ו). תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה בבתי-הספר הערביים. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך (תשס"ד). תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה בבתי-הספר הערביים, מהדורת ניסוי. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.

- סובחי, ע' (עורך). (2004-2003). אופק א-ג - ספר לימוד ליחידות ספרות א, ב, ג בבתי ספר ערביים. נצרת: אל-נהדה.
- עירם, י' (1991). תולדות החינוך - תחומי מחקר. בתוך: ר' שפירא וא' כשר (עורכים), רשפים - היבטים הסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך (עמ' 105-120). אוניברסיטת תל אביב.
- עירם, י' ויעוז, ח' (1981). תמורות בתכניות הלימודים בספרות - עיון משווה. עיונים בחינוך, 47/46, 170-157.
- פריס, י' (2004-2003). אופק א-ג - מדריך למורה. נצרת: אל-נהדה.
- פיינגולד, ב' (1977). הוראת ספרות, חינוך והקניית ערכים. בתוך: ד' נבו (עורך), המעשה החינוכי: עיון ומחקר (עמ' 103-118). תל אביב: יחדיו.
- שוהמי, א' וספולסקי, ד' (2002). מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב-לשוניות? בתוך: ד' יובל (עורך), תמורות בחינוך (עמ' 12-37). אוניברסיטת תל אביב.
- Fisher, J. H. (1972). Truth versus beauty: An inquiry into the function of language and literature in an articulate society. *English Journal*, 62(2), 205-214.
- Gordon, H. (1983). Existentialist writing and the enhancing of trust: A method developed in Buberian learning groups. *Israel Social Science Research*, 1, 65-78.
- Gull, M. D. (1981). *Handbook for evaluating and selecting curriculum materials*. Boston: Allyn and Bacon.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis - An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Shohamy, E., & Spolsky, B. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, C.A: Sage.