

רוחות לאומיות ותפיסות מיליטריסטיות בלימודי הערבית בישראל*

דנה אלעזר-הלוי

מבוא

כפי שקורה לעתים בשדה המחקר האקדמי, ראשיתו של חיבור זה בניסיון אישי. בשנת 1980, בהיותי תלמידת כיתה ד בבית הספר "לדוגמה" בתל אביב, התחלתי ללמוד ערבית. הערבית שלמדנו הייתה ערבית מדוברת, שבאותם ימים היה נהוג ללמד בכיתות הנמוכות. התמקדנו בעיקר בברכות שלום ובאמירות יומיומיות כדוגמת "שמי דנה", "אני גרה בתל אביב" ו"אתמול אכלתי ירקות". עם כניסתי לכיתה זו בחטיבת הביניים עירוני טז, עברתי יחד עם חברי לכיתה (אלה בחרו במקצוע הערבית) ללמוד את הערבית הספרותית. מלבד השינוי המשמעותי הטמון בלימוד אותיות הכתב הערבי (את הערבית המדוברת למדנו, כנהוג בישראל, באותיות עבריות), התברר כי חל עוד שינוי: אוצר המילים שינה את אופיו מקצה לקצה. אמנם בתחילה, למשך תקופה קצרה, למדנו לכתוב ולקרוא בערבית ספרותית משפטים כמו "הוי בתי, איה את?", "היכן השאיר אבי את ספרי?", "אכלתי קילו זיתים" וכיוצא באלה משפטים שגרתיים מחיי היומיום, אך עד מהרה הגענו למשפטים כמו "הליקופטר מסוג סיקורסקי נפל בצפון איראן וטייסו קפץ ממנו", "הצבא חידש אתמול את התמרונים באזור אילת, והרמטכ"ל השתתף בהם", ו"פצצה התפוצצה במרכז שכם, וראש העירייה גינה את הפשע".¹

כיום כבר אינני זוכרת מתי בדיוק התגבש בי הרושם שמהו "לא בסדר", אך זכורתי היטב כי היה זה עוד בימי לימודי עצמם, אולי בכיתות גבוהות יותר. חשתי אז, ואני חשה כיום, כי יש משהו מעורר תמיהה בבחירה ללמד תלמידים ישראלים (יהודים) את השפה הערבית – לפחות בחלקה – כשפה שסובבת סביב מונחים צבאיים כמו טייסים, תמרונים ופצצות. במאמר זה אני מבקשת אפוא לבחון את הפן הצבאי והפן הלאומי שבאו לידי ביטוי בספרי הלימוד בערבית, בעיקר מתוך מחשבה כי ייתכן שפנים אלה תרמו למוטיבציה הירודה של התלמידים (ושל הוריהם) בכל

* המאמר מבוסס על עבודה סמינריונית שהוגשה באוקטובר 2007 לפרופ' יובל דרור במסגרת הקורס "חקרי מקרה היסטוריים של החינוך".

1 המשפטים לקוחים מח' דהאן וש' אלון, הלשון הערבית הספרותית: חלק ראשון, מהדורה שנייה, ירושלים תשמ"ו, עמ' 8, 15, 25, 68 ו-100. בידי נמצאת רק המהדורה השנייה של הספר. במהדורתו הראשונה הוא יצא ב-1973, ואילו ב-1978 יצאה מהדורה מתוקנת, שסביר שהיא זו שלמדתי ממנה בשנים המדוברות.

הקשור ללימוד השפה הערבית. מחקרים רבים הוכיחו כי מוטיבציה ירודה זו נובעת בין השאר מהדימוי השלילי של הערבים בישראל ומראייתם כאויב,² אך אלה הניחו כי התלמידים מביאים עמם ראייה זו לבית הספר מהבית וממקורות חוץ בית-ספריים אחרים. מחקרים אלה לא הביאו בחשבון את האופן שבו ספרי הלימוד במקצוע הערבית היה בהם כדי להוסיף לה ואולי אף לחזקה.

התחושה שעליה התבססתי בעבודתי היא כי אוצר המילים הצבאי שנלמד בבתי הספר במקצוע הערבית נועד לבססו ככזה שהתלמידים יידרשו לו כבואם לשרת בצבא, ובפרט, כמובן, בחיל המודיעין. הקישור בין לימודי ערבית בבית הספר לבין שירות עתידי בחיל המודיעין הוא קישור תודעתי מקובל בציבור הישראלי, ויעידו על כך ידיעות חדשותיות שגרתיות בעיתונות הישראלית הכורכות את מצב לימודי הערבית בבתי הספר עם מחסור בדוברי ערבית בחיל המודיעין. ידיעה אופיינית כזאת הופיעה למשל בעיתון "מעריב" במרס 2006,³ ונכתב בה כי "המחסור בצעירים דוברי ערבית בישראל מטריד מאוד את אנשי אגף המודיעין של צה"ל", ולפיכך "מספק החיל לבתי הספר התיכוניים פוסטרים, עיתונים וסטיקרים שמשמשים את מגמות המזרחנות". על פי קו מחשבה זה, אנסה לבדוק אפוא את מידת הצבאיות שבספרי הלימוד במקצוע הערבית לאורך השנים, ולתחם אותם בראייה תקופתית על פי פריוודיזציה הנובעת מתוכם ומתוך דיונים שהתנהלו בוועדות החינוך השונות באשר לצורך בלימוד השפה הערבית.

חקר המקרה מתמקד אם כן בממד הקוריקולרי, וגישתי היא בעיקרה גישה היסטורית, בהתאם לתפיסה כי היסטוריה של החינוך היא תת-דיסציפלינה של המחקר ההיסטורי בכללו.⁴ עם זאת אני עושה שימוש גם בכלים איכותיים, וכבר נאמר כי ההיסטוריה של החינוך דומה בטבעה למחקר האיכותי.⁵ הקרבה למחקר האיכותי מבוססת בעיקרה על גישת "התיאוריה המעוגנת בשדה" כפי שהציגה דן גבתון.⁶ "חקר המקרה" המדובר – ספרי הלימוד בערבית – מנותח בסיוע קטגוריות תיאורטיות חיצוניות, בעיקר כאלה הדנות בהלכי רוח מיליטריסטיים שמצאו את דרכם אל ספרי הלימוד בכלל ולא דווקא במקצוע הערבית. במקביל ייבחנו הקטגוריות הפנימיות, כלומר מידת הצבאיות שבספרי הלימוד (אלה יפורטו להלן בדיון המתודולוגי), אשר

2 ח' ברוש, "ערבית לדוברי עברית בישראל: 'שפה שנייה' או 'שפה זרה'", חלקת לשון 23 (1996), עמ' 111–131 (להלן ברוש, ערבית לדוברי עברית), וכן S. Donitsa-Schmidt, O. Inbar & E. Shohamy, The Effect of Teaching Spoken Arabic on Students' Attitudes and Motivation in Israel, *The Modern Language Journal* 88 (2) (2004), pp. 217–228 (להלן דוניצה-שמיט ואחרים, הוראת ערבית מדוברת).

3 פ' פריש, "צה"ל מעודד את התלמידים ללמוד ערבית", מעריב, 16.4.2006.

4 C.F. Kaestle, "Recent Methodological Developments in the History of American Education", In: R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education*, Washington DC 1997, pp. 119–129

5 L. Cohen & L. Manion, *Research Methods in Education*, London 1989, p. 60

6 ד' גבתון, "תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי", בתוך: נ' צבר בן יהושע, מסורות וזרמים במחקר האיכותי, תל אביב 2001, עמ' 195–227.

ינותחו כך שאפשר יהיה להפיק מהן היבטים תיאורטיים נוספים שיתוספו לתיאוריה הקיימת, ואולי אף יועילו לקביעת מדיניות החינוך בהווה. המאמר יאיר את התמונה המורכבת שעיון בספרי הלימוד בערבית מציג, ובהתאם למאפיינים הדסקריפטיביים של חקרי מקרה, יתרונו בכך שהוא עוסק בעבר אך יש בו מידה רבה של רלוונטיות להווה.⁷ כמו כן, ייעשה שימוש לא רק במקורות ראשוניים מסורתיים (במקרה זה ספרי הלימוד עצמם), אלא גם במקורות המעידים על הלכי רוח, כגון קטעי עיתונות ונאומים שנישאו בכנסת.

היות שאין בחיבור קצר זה כדי לנתח את כל תוכניות הלימודים בערבית על תקופותיהן השונות, אלא רק ניסיון לבחון פן אחד בהן – הפן הצבאי והלאומי המגולם באוצר המילים הנלמד ובהשקפת העולם העולה ממנו – איני מתימרת לבחון במסגרת את תוכנית הלימודים באמצעות המושגים "איון" או "כילול", כפי שפורטו על ידי יובל דרור.⁸ לפיכך לא אנתח את תכני הלימוד כתגובה כוללת למצב חברתי מצוי למשל ("איון קוריקולרי-חברתי"), ואף לא אבחן כיצד השתלבו הגורמים השונים של מערכות החינוך והחברה המעורבים בהכנת תוכנית הלימודים ("כילול קוריקולרי חיצוני"). הבחינה הייחודית של הפן המיליטריסטי בספרי הלימוד בערבית תיעשה כשלעצמה ומתוך עצמה ("קטגוריות פנימיות", כאמור), בהתאם למתודולוגיה שתפורט בהמשך ומתוך ראייה שהיא היסטורית בעיקרה ולפיכך אינה נובעת מעקרונות המחקר הקוריקולרי.

חקר ספרי הלימוד הוא חלק מרכזי במחקר ההיסטוריה של תוכניות הלימודים, שהוגדר על ידי היסטוריון החינוך יעקב עירם כ"ניסיון לתעד, לפרש ולהבין את התהליך שבאמצעותו קבוצות חברתיות בוחרות, מארגנות ומעבירות ידע ואמונות באמצעות מוסדות חינוך בזמן מסוים".⁹ לכאורה, ספרי הלימוד בערבית אינם "סוכנים" מובהקים של "החינוך הציוני", כפי שהגדירה רות פירר בכותרת מחקרה את ספרי ההיסטוריה.¹⁰ אך כפי שיובהר להלן, יש בהם כדי להעיד על הלכי רוח הקיימים בישראל בכל הנוגע לעמים הערביים שסביבה, ומכל מקום, חשוב לבחון אותם מבחינה זו לא רק למען התייעוד ההיסטורי עצמו, אלא גם מתוך ניסיון לבחון את ההשלכות של הגישה שבוטאה בהם על האופן שבו ראו התלמידים את המקצוע, ובאופן כללי יותר, האופן שבו תפסו התלמידים את הערבים – במודע או שלא במודע – על פי מה שהשתקף מספרי הלימוד במקצוע הערבית.

במאמר זה לא אקיף את כל היבטיה של הסוגיה הזאת, אלא אתמקד בבחינת ספרי הלימוד עצמם, כאמור, כשלעצמם ומתוך עצמם. בתחילה יוצג הרקע ההיסטורי הרלוונטי לענייננו, שעיקרו סקירה קצרה של תולדות הוראת הערבית בישראל, תוך

7 S.B. Merriam, *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco 1988, pp. 14–15

8 "דרור, "הסקת מסקנות מ'חקר מקרה' היסטורי של תוכניות לימודים באמצעות 'סכימת ניתוח' מערכתית", עיונים בחינוך 53/54 (1990), עמ' 7–24.

9 "עירם, "תולדות החינוך: תחומי מחקר", בתוך: ר' שפירא וא' כשר (עורכים), רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך, תל אביב 1991, עמ' 111–112.

10 ר' פירר, סוכנים של החינוך הציוני, תל אביב 1985 (להלן פירר, סוכנים של החינוך הציוני).

בחינה כללית של עמדותיהם של אנשי החינוך העוסקים במלאכה כפי שבאו לידי ביטוי בוועדות חינוך ובפורומים שונים לאורך השנים. אלה יובילו לקביעת הפריוודיזציה הרלוונטית למחקר זה ולהנמקתה. כמו כן יוצג הרקע התיאורטי וההיסטורי למחקר, הכולל בעיקר הצגה של תיאוריות בדבר חלחול ערכים מיליטריסטיים ופטריסטיים למערכת החינוך, התפתחות דימוי הערכי בחברה בישראל לפני קום המדינה ואחריה, והתפתחות ספרי הלימוד במקצועות שונים לאור תפיסות הסכסוך הישראלי-ערבי. בהמשך תידון המתודולוגיה שעל פיה נבחנו ספרי הלימוד בערבית ויוצגו הממצאים של בחינה זו, ולבסוף ייבחנו הממצאים על סמך הסקירה ההיסטורית והתיאורטית וינתחו בהתאם לכך.

מתרבות לביטחון: רקע היסטורי ורקע תיאורטי

השפה הערבית נלמדה בבתי הספר היהודיים בארץ ישראל כבר באמצע המאה התשע עשרה, בימי השלטון העותמאני.¹¹ תוכנית הלימודים כללה בעיקר את השפה המדוברת בסביבה ועוררה מחלוקת רבה, בעיקר בשאלות שנגעו לפניו הכלליים של החינוך ביישוב היהודי: אחד העם התנגד להוראת הערבית, שכן חשש מפני ההשפעות של תרבות המזרח ומתהליך של לבנטיניזציה, ואילו מורים כמו יוסף לוריא ויצחק אפשטיין, ממנהיגי הבולטים של הסתדרות המורים, ראו באור חיובי את ההתקרבות לציבור הערבי ואת ההשתלבות במרחב השמי. ב-1905 טען אפשטיין כי "חובה עלינו להכיר כראוי את העם הערבי, תכונותיו, נטיותיו, שאיפותיו, לשונו, ספרותו [...] חרפה היא שעדיין לא נעשה אף כל שהוא בנדון זה".¹² מלבד הערך שבהעמקת הקרבה ליושביו הערביים של האזור, היו שראו בלימודי הערבית ערך פילולוגי כשלעצמו. ב-1913, בעוד הרוחות סוערות סביב פולמוס "מלחמת השפות" על מקומה של העברית במערכת החינוך היהודי בארץ ישראל, דיבר אליהו ספיר — מורה לעברית ולערבית תושב פתח תקוה — בשבח לימודי הערבית כאמצעי להרחיב את ידיעות עם ישראל באשר לשפתו שלו, העברית, וקבע כי "הננו משתמשים בהערבית בתור אמצעי לתחיית שפתנו".¹³

בימי המנדט הבריטי התחדד הוויכוח בשאלה איזו שפה ערבית יש ללמד בבתי הספר — את השפה הספרותית או את השפה המדוברת (חלוקה זו של הערבית לשתי שפות מכונה בחקר הבלשנות דיגלוסיה).¹⁴ בבבתי הספר של זרם הכללי של ההסתדרות הציונית העדיפו את הערבית הספרותית כחלק מהתפיסה כי ללימוד

11 ב' ספולסקי, א' שוהמי וס' דוניצה-שמידט, פרופיל להוראת ערבית לדוברי עברית: מוגש למזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, תל אביב (2) 1997, עמ' 5. (להלן ספולסקי ואחרים, פרופיל להוראת ערבית).

12 ר' אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ ישראל א, ירושלים 1986, עמ' 360.

13 א' ספיר, מכתבי אליהו ספיר ז"ל, יפו תרע"ג, עמ' 95.

14 ספולסקי ואחרים, פרופיל להוראת ערבית, עמ' 5.

הערבית יש כמה מטרות. את המטרות האלה הציג ב-1934 אבינעם ילין, מחנך ומזרחן ששימש מפקח מטעם מחלקת החינוך של ממשלת המנדט על בתי הספר היהודיים:¹⁵ מטרות "מעשיות" – ידיעת הערבית לצורך ניהול חיי פקידות ומסחר ולצורך קריאה בעיתונות הערבית, וכן מטרות שהוא כינה "חינוכיות כלליות" – הצורך להכיר את אחת הספרויות והתרבויות העולמיות החשובות, וכן הערך הפילולוגי שבעצם ידיעת השפה. שלמה דב גויטיין, מגדולי החוקרים של ההיסטוריה של היהודים בארצות האסלאם וממקימי החוג לערבית באוניברסיטה העברית בירושלים, נקט אותה גישה ואף הכביר וטען, במאמר שפרסם ב"שבילי החינוך" ב-1946,¹⁶ כי "לימוד הערבית הוא חלק מן הציונות, חלק מן השיבה אל השפה הערבית ואל המזרח השמי, שהוא כיום כולו דובר ערבית". הוא ראה אם כן בלימוד הערבית ערך אידיאולוגי-ערכי, ולא רק מעשי-תרבותי.

בבתי הספר של זרם העובדים העדיפו את הערבית המדוברת.¹⁷ הם ראו בהיכרות עם הערבים החיים באזור ערך שתאם את עמדותיהם הסוציאליסטיות-קומוניסטיות. במסמך שהגדיר את יסודות החינוך של זרם העובדים ב-1949 נאמר, בסעיף ה', כי טיפוח יחסים בין תנועת העבודה העברית לבין המוני העובדים הערבים הוא אחת הדרכים "לקידום האיחוד הבין לאומי של כלל העובדים וליצירת אחוות עמים בעולם".¹⁸ בהתאם לכך, בישיבה שהתקיימה ב-9 במרס 1945, שבה נידונה תוכנית הלימודים של בתי הספר של זרם העובדים, דיבר מיכאל אסף, מזרחן, עיתונאי ומחברם של ספרים שונים בנושא הערבים, בשבח לימוד השפה המדוברת, וטען, בהתייחסו לבערות בכל הנוגע לשפה הערבית, כי "לא ייתכן שנחיה בארץ כמו אי, למעשה אשליה של אי", ואף הוסיף כי יש להעמיק את ההיכרות עם העם הערבי מפני ש"על ידי אי-הידיעה אנו מטפחים פחד סתום מפני העולם הערבי", ומפני ש"רק ידיעה אמיתית מספקת יכולה להבטיח שיווי משקל נפשי, פרטי ולאומי, לילדינו".¹⁹

אפשר לסכם ולומר כי עד שנות הקמת המדינה, התפיסה הרווחת של אנשי החינוך שעסקו בגיבוש מדיניות הוראת הערבית ביישוב הייתה כי יש ללמד ערבית משני טעמים עיקריים: טעם תרבותי (הכולל בתוכו את הטעם הפילולוגי והטעם הספרותי), וטעם מעשי, והוא הרצון להעמיק את ההיכרות עם ערביי האזור, אם מתוך אידיאולוגיה ציונית של השתלבות במרחב ואם מתוך הבנה שאף שאנו חיים במציאות לאומית מורכבת – מציאות של סכסוך בין שני העמים – הרי שיש ללמד ערבית מתוך תקווה כי יבוא יום ושני העמים יחיו יחד בשלום וביחסי שכנות טובים. ניסח זאת אליהו בורק, מורה לערבית בבית הספר התיכון החדש בתל אביב, שכתב במאמר שפרסם בעיתון "דבר" באוקטובר 1948 כי "לא מן הדין הוא, כי יחסי האיבה

15 י' יונאי, ערבית בבתי ספר עבריים: סדרת תעודה, ירושלים 1992 (להלן יונאי, ערבית בבתי ספר), עמ' 8.

16 י' לנדאו (עורך), הוראת הערבית כלשון זרה: לקט מאמרים, ירושלים 1961 (להלן לנדאו, לקט מאמרים), עמ' 13.

17 ספולסקי ואחרים, פרופיל להוראת ערבית, עמ' 5.

18 יונאי, ערבית בבתי ספר, עמ' 55.

19 שם, עמ' 17.

והמלחמה השוררים כיום בינינו לבין העולם הערבי יימשכו זמן רב. אין זה הכרח היסטורי שיהיו בינינו יחסים עוינים", וכי על מערכת החינוך להיערך לקראת ימות השלום האלה ולהקנות לתלמידיה הן את ידיעת הלשון הערבית והן "ידיעות נרחבות על העולם הערבי, מבחינה היסטורית ודתית כאחד".²⁰

בשנת 1951, כשלוש שנים לאחר הקמת המדינה, הוזכר לראשונה הצורך בלימוד ערבית מסיכות ביטחוניות. ישראל בן זאב, שהיה המפקח על הוראת הערבית מאז 1942, חיבר דוח על הלשון הערבית בבתי הספר העבריים וכתב: "לנו יש צורך במאות יודעי ערבית בשביל צרכינו במשרדי הממשלה השונים, לפעולת הצבא בישראל, למגע ישיר עם הערביים שמספרם איננו קטן כפי שמדמים לעצמם רבים".²¹ גישה זו, של הצורך בלימוד ערבית מתוך הכרה שהערבים הם גורם שעל הצבא לפעול מולו, ולפיכך לימודי הערבית הם גם צורך צבאי ולא דווקא הכנה לעתות שלום — הלכה וצברה תאוצה בשנות החמישים, אם כי עדיין התקיימה בצדה התפיסה כי יש ללמוד ערבית גם כאמצעי לקירוב השלום או לפחות כאמצעי להתכוננות לקראתו. בן זאב דיבר, באותו מסמך עצמו, על הצורך ב"הכרה להחדרת האחוה והשלום בין שני העמים".²²

דואליות זו — של התייחסות לערבית הן כ"שפת שלום" והן כ"שפת מלחמה" — אפיינה את הגישה הרווחת משנות החמישים ואילך. ב-1954 התפרסם מאמר ב"הארץ" פרי עטו של צבי א' קורצווייל, איש חינוך שכתב בין השאר על משנתו החינוכית של יאנוש קורצ'ק, ובו טען כי יש ללמוד ערבית הן מפני ש"הלומד שפה זרה לומד גם להתייחס ביראת כבוד כלפי המדברים באותה שפה", והן מפני ש"גדול היתרון הפסיכולוגי שאפשר לרכוש אם מדברים עם האויב הזמני בשפתו הוא".²³

בשנות השישים הלכה והתבססה העמדה הביטחונית בקרב אנשי החינוך שעסקו בהוראת הערבית. יתרה מזו, הוחלט לשתף בוועדות החינוך גם אנשי צבא. ב-1964 מינה ד"ר חנוך רינות, המנהל הכללי של משרד החינוך והתרבות, "ועדה להגברת העירונות והפעילות בשטח הוראת הערבית בבתי הספר העבריים",²⁴ שבה השתתף לראשונה נציג שאינו איש חינוך, לא בתחום הערבית ולא בכלל — רחבעם עמיר, שהיה יועץ ראש הממשלה לענייני ערבים. בדוח שהגישה הוועדה נאמר כי כבר בישיבתה הראשונה הוחלט לצרף אליה את נציגי צה"ל, והחלטה זו אכן יושמה בהתכנסויותיה הבאות.²⁵

הקישור הטבעי בין לימודי הערבית לבין צורך צבאי-מודיעיני לא היה נחלתה הבלעדית של מערכת החינוך. מלחמת ששת הימים העמיקה את ההכרה הזאת והטמיעה אותה בציבור. כך למשל ב-3 באוגוסט 1967 הגיש ח"כ שלמה כהן-צידון מסיעת "המרכז החופשי" (שפרשה מתנועת החירות בסוף הכנסת השישית) שאילתא

20 לנדאו, לקט מאמרים, עמ' 47.
 21 יונאי, ערבית בבתי ספר, עמ' 67.
 22 שם, עמ' 69.
 23 לנדאו, לקט מאמרים, עמ' 55.
 24 יונאי, ערבית בבתי ספר, עמ' 81.
 25 שם, עמ' 83.

שעיקרה רצון לברר אם בוצעו המלצותיה של ועדת הערנות להנהגת לימוד הערבית כמקצוע חובה.²⁶ מלחמת יום הכיפורים, על השלכותיה הציבוריות כבודות המשקל, העמיקה עוד יותר את ההכרה הזאת, אם כי לאורך כל הדרך הועלו על נס, במקביל לצורכי חיל המודיעין, גם המטרות החינוכיות והתרבותיות שבהוראת הערבית. ב-25 בפברואר 1976 דנה מליאת הכנסת בהצעה לסדר יום שהגישה חברת הכנסת נווהת קצב, מ"המערך", בדבר "הצורך בהגברת לימוד השפה הערבית בבתי הספר לאור חיוניותה לביטחון ולשלום",²⁷ ובכך דומה שאפשר לסכם את המגמה הכפולה — מטרת שלום ומטרת מלחמה — שהנחתה את הקוראים בזכות הוראת הערבית בישראל.

שניות זו — כלומר ראיית הערבית הן כ"גשר לשלום" והן כצורך ביטחוני — מובנית בעצם המציאות הישראלית שבה אנו חיים מחד גיסא בהכרה שהערבים הם אויבנו, ומאידך גיסא מתוך כמיהה לשלום. מה שמהותי לענייננו הוא האופן שבו תרם ההיבט הביטחוני לעיצוב ולגיבוש תכני הלימוד כפי שאלה באו לידי ביטוי בספרי הלימוד עצמם.

לאורך שנות השבעים הלך והתהדק שיתוף הפעולה בתחום מקצוע הערבית בין מערכת החינוך לבין צה"ל. ב-1976, במסקנותיה של ועדת גרגיר שדנה במצב הוראת הערבית ובהכשרת מורים והשתלמותם, ושאהד החברים בה היה רס"ן אהרן הדר מצה"ל, זכה שיתוף פעולה זה לפירוט רעיוני ומעשי: "מן הראוי לציין כי צה"ל באולפניו לערבית רכש ניסיון עשיר בהכשרת 'ערביסטים' ולרשותו עזרי למידה רבים. הצבא נכון להעמיד לרשות משרד החינוך את שירותיו".²⁸ בהמשך הדוח נאמר כי "הוועדה ממליצה לנצל שירותים אלה",²⁹ וקובעת כי "מן הרצוי להגביר את שיתוף הפעולה הקיים עם צה"ל".³⁰

חתימת הסכם השלום עם מצרים ב-1979 לא הביאה לשינוי משמעותי ביחס כלפי הוראת הערבית, ואילו את נקודת הציון המשמעותית הבאה אפשר למצוא בימים שלאחר מלחמת לבנון הראשונה, שהביאה עמה רוחות חדשות. את הרוח החדשה הזאת מסמלים יפה דבריו של ח"כ אבא אבן, שהטיף בהצעה לסדר יום שהגיש ב-1985 נגד לימוד הערבית כשפת אויב, וטען כי יש ללמדה "משום שהיא מפתח לתרבות מפוארת" ומפני ש"שעלינו לפתח לא רק תודעה לאומית ארץ ישראלית אלא גם תודעה אזורית".³¹ אמירה זו מסמלת את הלכי הרוח החדשים של שנות השמונים, שקיבלו משנה תוקף בשנות התשעים (עם חתימת הסכם אוסלו והתקווה שנשא עמו) — ושהם מחוץ למסגרת הדיון בחיבור זה. במהלכן של שנים אלה ואחריהן יצאו ספרי לימוד הנושאים שמות "אופטימיים" כמו "שפה מספרת תרבות"³² ו"שערים קרובים:

26 שם, עמ' 86.

27 שם, עמ' 106.

28 שם, עמ' 116.

29 שם, עמ' 120.

30 שם, עמ' 123.

31 שם, עמ' 176.

32 א' ולסטר, שפה מספרת תרבות, [צופית?] תש"ס.

שפה, ספרות, תרבות".³³ ואף שהדואליות נותרה בעינה בתקופה זו, דומה שבכל זאת הלכה ודעכה הנטייה המיליטריסטית שאפיינה את התקופה שקדמה לה.

את התקופות בהוראת הערבית בישראל, בפריזמה של ניתוח נטייתה ל"שלום" או ל"מלחמה" – אפשר אם כן לחלק לשלוש:

- מראשית החינוך העברי ועד להקמת המדינה: הערבית כשפת תרבות וכשפת שלום.
- מהקמת המדינה ועד לאמצע שנות השמונים: חדירתה של ההכרה כי ערבית היא שפת האויב וכי יש צורך ביטחוני בידיעתה.
- מאמצע שנות השמונים ואילך: תחילת סימני דעיכה של תפיסת הערבית כ"שפת אויב".

חלוקה זו שונה במקצת מזו המקובלת במחקרים רבים בתחום החינוך העוסקים בתוכניות לימודים, שכן אלה תוחמים בדרך כלל קו ב-1967, עם מלחמת ששת הימים, ומפרידים בכך בין שנות החמישים והשישים לבין שנות השבעים והשמונים. בלימודי הערבית, כפי שמעידים דברי האישים השונים שצוטטו לעיל, התקיים השינוי המשמעותי ביותר בתפיסת הערבים כבר בשנותיה הראשונות של המדינה. במסגרת מצומצמת זו יסתכם הדיון בספרי הלימוד בערבית בתקופה הראשונה והשנייה, כך שהגדרתה של התקופה השלישית אינה אלא – לפחות לעת עתה – בבחינת השערה מבוססת.

עד כה לא נערכו מחקרים הנוגעים לעניינינו המסוים, דהיינו הנטיות המיליטריסטיות והלאומיות של ספרי הלימוד בערבית. רוב חוקרי החינוך שעסקו בהוראת הערבית התמקדו בשאלות פדגוגיות, ובעיקר בשאלת הבחירה בין לימוד השפה הספרותית לבין לימוד השפה המדוברת. פן זה נבחן לא רק בהיבטים פדגוגיים מובהקים (כגון איזוהי השיטה היעילה יותר), אלא גם בהיבטים סוציו-פוליטיים, כלומר בשאלות כגון יחסם של התלמידים כלפי השפה וכלפי דובריה. שכן יש לזכור כי מעמדה של הערבית בישראל הוא כזה שמצריך, ובמידה רבה מחייב, התייחסות פוליטית: ערבית היא ראשית לכול שפה רשמית במדינת ישראל, מעמד שניתן לה עוד בימי המנדט הבריטי,³⁴ והיא שפתם של כעשרים אחוז מתושבי המדינה, ובכללם גם ערביי מזרח ירושלים.³⁵ כמו כן, ערבית היא גם שפתן של מדינות האזור, שעם חלקן ישראל נמצאת במצב של סכסוך. פן נוסף, חשוב לא פחות, הוא היותה של הערבית שפת האם, או לפחות שפת התרבות, של רבים מתושבי ישראל היהודים שהגיעו לארץ – הם או

33 ע' אלעד-בוסקילה ואחרים, שערים קרובים: שפה, ספרות, תרבות, [תל אביב] תשס"ג.

34 ברוש, ערבית לדוברי עברית, עמ' 112.

35 M. Amara, Arab language Education in the Hebrew State, In: R. Cooper, E. Shohamy & J. Walters (eds.), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky*, Amsterdam 2001, pp. 95–110

הוריהם או הורי הוריהם — מארצות המזרח התיכון.³⁶ לפיכך, מחקרים רבים באשר להוראת הערבית נשאו אופי סוציו-פוליטי, כגון מחקר שנערך בדבר יתרונותיה של הוראת השפה הערבית המדוברת ככלי להעלאת המוטיבציה הירודה של תלמידי ישראל ללמוד ערבית,³⁷ או מחקר בדבר היבטים סוציו-פסיכולוגיים ביחסם של תלמידי תיכון בישראל כלפי לימודי הערבית.³⁸

יש להציג, אם כן, רקע רחב יותר, שאינו נוגע דווקא ללימודי הערבית בישראל. הרקע הראשוני ההכרחי למחקר זה הוא תיאוריות שהציעו חוקרים כגון אורי בן אליעזר³⁹ וברוך קימרלינג,⁴⁰ שהציגו את החברה הישראלית כ"אומה במדים", כלומר כחברה שמתאפיינת במידה רבה של מיליטריזם, ושמתיקים בה טשטוש גבולות בין הצבאי לאזרחי, בהקשר של היחיד, המשפחה, החברה, האומה והמדינה. טשטוש הגבולות הזה מתבטא, בפן שקשור לענייננו, בעצם הראייה של התלמיד כחייל-לעתיד, וכמי שהכשרתו החינוכית במסגרת בית הספר צריכה להלוו את הכישרים שלהם יידרש כשיחל את שירותו הצבאי.

מחקר נוסף שהוא בסיס הכרחי למחקר זה הוא ספרו של גיל אייל "הסרת הקסם מן המזרח", שיש בו כדי לשפוך אור על הגורמים לשינוי החד שהתחולל בתפיסת היישוב את הערבים ואת המזרח בכללו עם קום המדינה. על פי התזה של אייל, עד לקום המדינה נתפס המזרח כסמל להתחדשות האומה היהודית וכחלק מן "הפרויקט הציוני".⁴¹ דמות הערבי — בין שזו הייתה דמות הבדווי, "הפרא האציל" שנחשב למושא לחיקוי, או דמות הערבי העירוני, שפעיל בשווקים ססגוניים ומלאי חופש, או הפלאח, שזכה לייצוגים רבים באמנות החזותית — נתפסה כדמות חיובית שקשורה קשר הדוק לדמות היהודי השב אל ארצו, ו"המזרח" כולו נתפס כישות לכידה שהיא מטפורה לציונות.⁴²

עם קום המדינה, טוען אייל, החל תהליך של "הסרת קסם", והמזרח היה ליקום מנוכר ומבוזר. "הערבים" התפצלו ל"ערביי חוץ", כלומר ערבים שחיים מחוץ לישראל, ול"ערביי פנים", שחיים בגבולותיה, והיהודים המזרחים, שנחשבו עד אז לחלק אינטגרלי מן המזרח, התבדלו והיו לישות נפרדת.⁴³ גם התחומים השונים של המומחיות המזרחנית — באקדמיה ובגורמי המודיעין — התפצלו בהתאם לכך. מה שעיקרי לענייננו הוא שדמות הערבי חדלה להיות דמות חיובית ומושא לחיקוי, אלא

36 דוניצה-שמיט ואחרים, הוראת ערבית מדוברת, עמ' 217.

37 שם.

38 R. Kraemer, *Social Psychological Factors Related to the Study of Arabic Among Israeli Jewish High School Students*, Unpublished Ph.D Dissertation, School of Education, Tel Aviv University, 1990

39 א' בן-אליעזר, "אומה במדים" ומלחמה: ישראל בשנותיה הראשונות, זמנים 49 (1994), עמ' 50-65.

40 ב' קימרלינג, "מיליטריזם בחברה הישראלית", תיאוריה וביקורת 4 (1993), עמ' 123-140.

41 ג' אייל, הסרת הקסם מן המזרח, תל אביב 2005 (להלן אייל, הסרת הקסם), עמ' 12.

42 שם, עמ' 26-43.

43 שם, עמ' 19.

הפכה לגורם מאיים. התפתחות זו נתנה את אותותיה, כפי שיודגם להלן, גם בתכני ספרי הלימוד שנלמדו בבתי הספר.

מערכת החינוך היא, כמובן, כלי מרכזי בהבניית תודעה לאומית ובהטמעת ערכים פטריוטיים, ובמקרה של ישראל הרי שהיא שימשה לאורך השנים כסוכנת של הפטריוטיזם היהודי-ציוני.⁴⁴ מחקרים רבים נערכו בדבר האופן שבו תוכניות הלימוד במקצועות השונים שיקפו ערכים ציוניים. דומה שמכל המקצועות, מקצוע ההיסטוריה זכה להתעניינות הרבה ביותר מצד החוקרים, ורבים בדקו כיצד ספרי הלימוד בהיסטוריה הושפעו ואף השפיעו על הלכי הרוח הכלליים בכל הנוגע לסכסוך, ובעיקר כיצד גיבשו נרטיב ששירת את הצורך הלאומי בבניית אומה, בייחוד בכל הקשור להנחלת ערכים כמו זכותו של העם היהודי על אדמתו, נאמנות למולדת וכיוצא באלה. בין אלה אפשר למנות חוקרים כגון אסתר יוגב, אלי פודה, אמנון רז-קרקוצקין ורות פירר.⁴⁵ גם מקצועות אחרים נבחנו בהיבט זה: לימודי הספרות, ובייחוד מקראות ישראל,⁴⁶ ספרי הגיאוגרפיה,⁴⁷ ספרי האזרחות וספרי הלשון.⁴⁸

יובל דרור, במאמרו על מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל,⁴⁹ מסכם את קו ההתפתחות הכללי של מערכת החינוך מאז קום המדינה, שאינו אלא הקו המקובל על רוב החוקרים: בשנות החמישים והשישים נמשכה המגמה שהייתה אופיינית גם לתקופת היישוב, והיא מגמה של פטריוטיזם "נלהב", שנועד לעזור בגיבוש האומה ותאם את הפטריוטיזם שהיה מקובל אז בחברה הישראלית בכללה; בשנות השבעים, לאחר מלחמת ששת הימים, החלו להתגלות סימני התייחסות ביקורתית לנעשה בחברה הישראלית, וכן סימני רב-תרבותיות, ואף שהפטריוטיזם במערכת החינוך נותר במידה רבה בעינו, הרי שתוכניות הלימודים נבנו לא רק על פי שיקולים אידיאולוגיים, כבעבר, אלא גם על פי שיקולים אקדמיים. רות פירר כינתה את השנים שבין 1967 ל-1984 "תקופת תפנית של נפילת המיתוס החלוצי",⁵⁰ ואילו אלי פודה כינה את אותה תקופה עצמה, בפשטות, "תקופת ההתבגרות" (את התקופה

44 י' דרור, "מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל: מ'ציונות חלוצית' ל'ישראליות מאוונת'", בתוך: א' בן עמוס וד' בר-טל, פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת, תל אביב 2004, עמ' 137-173 (להלן דרור, מערכת החינוך כסוכנת פטריוטיזם).

45 א' יוגב, "ספרי הלימוד ותוכניות הלימודים בהיסטוריה – בין צו המורשת להיסטוריה הביקורתית", בתוך: ח' גור (עורכת), מיליטריזם בחינוך, תל אביב 2005, עמ' 146-166; א' פודה, "היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-ערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל", בתוך א' בן עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי, תל אביב 2002, עמ' 69-100 (להלן פודה, היסטוריה וזיכרון); א' רז-קרקוצקין, "תוכניות הלימודים בהיסטוריה וגבולות התודעה הישראלית", בתוך א' בן עמוס (עורך), שם, עמ' 47-67; פירר, סוכנים של החינוך הציוני.

46 ד' בר-טל וש' זולטק, "השתקפות דמות הערבי ויחסי יהודים-ערבים במקראות", מגמות לב (3) (1989), עמ' 301-317.

47 י' בר-גל, מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני, תל אביב 1993.

48 ד' בר-טל, "הסכסוך הערבי-ישראלי כבלתי-נשלט והשתקפותו בספרי הלימוד הישראליים", מגמות לט (4) (1999), עמ' 445-491.

49 דרור, מערכת החינוך כסוכנת פטריוטיזם.

50 פירר, סוכנים של החינוך הציוני, עמ' 185-186.

שעד ל-1967, שהתאפיינה בספרי לימוד מוטלים ונגועים במגמתיות ברורה, כינה תקופת "הילדות"⁵¹. עם זאת, כפי שדרור ושאר החוקרים מציינים, לא פגה רוח הפטריטיזם, ואף שתוכניות הלימודים גילו מקצועיות אקדמית רבה יותר, הרי שהתקיים בשנים אלה איזון חינוכי-חברתי שהשלים את החסר בתחום הציוני. בשנות השמונים והתשעים נמשכה המגמה של ההתמקצעות האקדמית, וכן הלך והשתרש היחס ההולך ומתאזן כלפי עמים אחרים, בפרט כלפי העולם הערבי בעידן הסכמי השלום (כאמור, על תקופה זו לא ארחיב כאן את הדיבור).

כל החוקרים שלעיל מסכימים ביניהם שמימי היישוב ועד לשנות התשעים אפשר לסרטט גרף של שיפור בהיבט שבדק עד כמה תכני הלימוד היו "מגויסים" למגמתיות אידאולוגית ו"נגועים" בה: אם בתחילת התהליך הם היו נגועים במידה רבה, הרי ככל שחלפו השנים הלכה וגברה הנטייה האקדמית, גם אם זו אוזנה בחינוך לפטריטיזם. בחינה של תולדות הוראת הערבית מציגה תמונה שונה במידה משמעותית.

מִלְחָם לַפְּצָה: מַתּוּדוּלוּגִיָּה וּמַמְצָאִים

מחקר ספרי הלימוד שבמאמר זה כאן שואב את השראתו ממחקריו של אלי פודה בדבר האופן שבו השתקף הסכסוך הישראלי-ערבי בספרי הלימוד בהיסטוריה ובאזרחות⁵² במובן זה שהוא מבקש לסרטט קו התפתחות לאורך שנים. ובדומה לפודה, אני מתיימרת להקיף את כל ספרי הלימוד הקיימים בתקופה הנדונה, אלא לדון בספרי לימוד עיקריים וכולטים בזמנם. אלה נמצאו בעיקר בארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילין שבאוניברסיטת תל אביב. מרכזיותם נבדקה על פי הימצאותם בסקירה ביבליוגרפית מאירת עיניים של ספרי הלימוד וספרי העזר במקצוע הערבית שגיבש שלמה אלון בראשית שנות השמונים⁵³ (פרט לאלה שנכתבו לאחר שהרשימה נחתמה).

יצוין כי ספרי הלימוד הנבחנים כאן הם ספרי דקדוק ולשון, ולא מקראות ספרותיות או ספרים המקבצים קטעי עיתונות מהעולם הערבי. הסיבה לכך היא שאת קטעי הספרות והעיתונות לקחו כותבי ספרי הלימוד כפי שהם ("as is") מתוך מקורות קיימים, ואילו את ספרי הדקדוק הם חיברו בעצמם, ובכך שיקפו במידה מובהקת יותר – גם אם לא במודע (וסביר שלא בהכרח במודע) – את הלכי רוח והנטיית שרווחו בזמנם.

ספרים אלה נבחנו, בהתאם לגישתו של פודה,⁵⁴ בשיטה הקרובה יותר לעקרונות

51 פודה, היסטוריה וזיכרון, עמ' 75.

52 פודה, היסטוריה וזיכרון, וכן א' פודה, בגנות המבוכה ובזכות הטיח: הסכסוך הישראלי-ערבי בראי ספרי הלימוד בהיסטוריה ואזרחות בעברית (1953–1995), ירושלים 1997.

53 ש' אלון, סקירה ביבליוגרפית מוערת של ספרי לימוד וספרי עזר לתלמיד למורה הנהוגים בכתבי הספר העבריים במדינת ישראל, ירושלים 1981.

54 פודה, היסטוריה וזיכרון, עמ' 73.

של ניתוח שיח בטקסט (discourse analysis) ולא בדרך כמותית. בשיטה זו נבחנו התכנים (content) ומנותחים על פי ייעודם (function) ומשמעותם החברתית-פוליטית (political-social significance), ובהתאם ל"רוח התקופה" (zeitgeist).

פודה אינו היחיד, כמובן, שנוקט גישה זו. רות פירר, בספרה "סוכנים של חינוך ציוני", ציינה כי מחקרה מסתמך על בדיקות טקסטואליות ומאשש אותן מדי פעם בספירות כמותיות. פירר מציינת שניתוח כמותי אינו מספק תמיד את התמונה הנכונה, שכן לעתים קורה שדי במילה משמעותית או במשפט בוטה אחד כדי לחשוף את יחסו של מחבר ספר הלימוד לנושא הרלוונטי, ובמילותיה שלה: "כאשר מילה אחת, או משפט אחד, הם 'חשובים' כמו כל התוכן האחר, אין משמעות לניתוח כמותי".⁵⁵ אני בוחרת בגישה דומה, ומתייחסת להיבט הכמותי על ידי כך שאציין אם הדוגמאות הן יחידאיות או שהן מופיעות שוב ושוב.

מטרתו של המחקר היא בחינה של המידה שבה ספרי הלימוד בערבית היו טעונים לאורך השנים במטען צבאי-ביטחוני-לאומי. לצורך זה נסקרו ספרי הלימוד על פי הסדר הכרונולוגי של הופעתם. בתוך כל ספר נבדקה ההקדמה, אם זו קיימת ואם היא רלוונטית לענייננו; נבחן המילון שבסוף הספר, אם ישנו; ובעיקר נבדקו דוגמאות נבחרות ממילים וממשפטים שנלמדו בתרגילי הדקדוק. בחינתן של דוגמאות אלה תתמקד בשאלה באיזו מידה מילה שנראית טעונה מבחינה צבאית כשלעצמה היא אכן כזאת כשבוחנים אותה בהקשר שבו נלמדה: המילה צבא עצמה, למשל, יכולה להיראות "חשודה", אך כשהיא מופיעה בהקשר של אגדה על צבאו של מלך סין למשל היא אינה רלוונטית להקשר המסוים של יחסי ישראל-ערב.

ספרי לימוד נבחרים מראשית החינוך העברי ועד להקמת המדינה

בשנת תרצ"ג (1932/33) ראתה אור בתל אביב "חוברת ללימוד הקריאה הערבית" מאת יוסף יואל ריבלין, מזרחן ידוע שהתחנך בגרמניה ושנודע בעיקר בזכות תרגומו לקוראן ולסיפורי "אלף לילה ולילה". בהקדמה לחוברת מציין ריבלין כי "חלק מן החומר שניתן לקריאה הוא חומר שיחה ומשפטים קצרים, וחלק שני הוא קטעים ספרותיים", ומיד מוסיף: "בחלק השני בחרנו בתוכן הידוע לעברי — אם קטעים מן התנ"ך ואם מעניינים הידועים לו. רק קטעים אחדים הם לא-עבריים גם בתוכנם".⁵⁶ ואכן, התרגילים בספר הם בדיוק פְּמוצהר: משפטים כמו "אכלתי לחם ושתיתי חלב" או "בבית הספר שלנו תשעים ותשעה ילדים",⁵⁷ לצד משפטים (המופיעים בערבית ושאותם נדרשים התלמידים לתרגם) כמו "בימי חזקיה עלה מלך בבל אל ערי בני ישראל וצר על העיר שומרון וכבש אותה והרג את המלך והפיץ את בני ישראל, ואלה התפזרו בהרי אשור ואדמות בבל".⁵⁸ עוד יש בספר קטעים על משל יותם, שמשון

55 פירר, סוכנים של החינוך הציוני, עמ' 17–18.

56 י"י ריבלין, חוברת ללימוד הקריאה הערבית, תל אביב תרצ"ג, עמ' I (לא ממוספר).

57 שם, עמ' 10 ועמ' 11 בהתאמה.

58 שם, עמ' 13.

והפולשתיים ונוסח של עשרת הדיברות על פי תרגום הרב סעדיה גאון,⁵⁹ ולצדם קטעים על עומר בן אלח'טאב וסורות מן הקוראן.⁶⁰ לפנינו אם כן ספר שלא רק שהוא חף מכל ראייה צבאית, אלא שדומה שהערבים אינם מתקיימים בו כישות קיימת – לא כאנשים פרטיים בני הזמן ובני המקום, אלא רק כבני עם ששייך להיסטוריה, ולא כבני עם שלם, לא כל שכן עם שיש לו תביעות לאומיות כלשהן. התפיסה הנושבת מהספר היא של הערבית כשפה שהיא שפת תרבות, ובין השאר גם אחת משפות התרבות של העם היהודי. בתרצ"ז יצאה מהדורה שנייה של אותה חוברת, הפעם כספר⁶¹ בשם אחר אך כמעט ללא כל שינוי, ואילו בכרך השני של הספר,⁶² פירט ריבלין את העיקרון שעמד לנגד עיניו בכתיבת ספרי הלימוד, ואישר את מה שנאמר לעיל: "בנוגע לתוכן הקריאה בחרתי שני סוגים: סוג ספרותי ברובו הגדול מלבד צורות קטנות מהקוראן והספרות הקלסית ומיעוט שבמיעוט מסופרים חדשים [...] צירפתי גם שני קטעים מתרגום רב סעדיה לתורה, שכן יש לתת לתלמידינו דוגמה גם מהסגנון הערבי של חכמינו אנו".⁶³ הפעם, אם כן, הוסיף ריבלין קטעים רבים יותר מן הקוראן וסיפורים מהווי האסלאם, בעיקר על הח'ליפים השונים, וכן הוסיף עוד סוג של טקסטים: "בסוג השני כלולות ידיעות מן העיתונות היומית [...] שהם הם שפת החיים והכתב הרגיל בימינו".⁶⁴ ראוי להתעכב מעט על החלטתו זו של ריבלין, שכן ההחלטה לכלול בספרי הלימוד ידיעות מן העיתונות היומית היא החלטה מכרעת לענייננו. כפי שציין ריבלין, השיקולים שראה לנגד עיניו בבחירתו זו היו שיקולים פדגוגיים ("שהם הם שפת החיים והכתב הרגיל בימינו"). ריבלין מכוון כאן לפער העצום בין הערבית הספרותית לבין הערבית המדוברת, ומבין כי עליו ללמד את התלמידים שפה שהיא בכל זאת נגישה ורלוונטית לחיי היומיום, שלא כמו הערבית הספרותית "הטהורה" (אם כי דומה שלא עלה על דעתו ללמד בפשטות ערבית מדוברת). התפיסה הזאת נשמרה לאורך שנים רבות אחריו, מתוך הנחה שעדיף ללמד את הערבית שנמצאת בשימוש בכלי התקשורת ובעיתונות והיא משותפת לכל העולם הערבי, בניגוד לערבית המדוברת שהיא לוקלית-פרטיקולרית.⁶⁵ שיקול נוסף היה הרצון לעניין את התלמידים ולהגיש להם חומר שהם יחוו כי הוא רלוונטי לחייהם. היטיבו לנסח זאת מיכאל דנה ואביבה טורובוסקי-לנדמן, בהקדמה לספר הלימוד שלהם שראה אור כעשר שנים לאחר ספרו של ריבלין: "מן הראוי שהעיתון ישמש לתלמידינו תכלית לשונית חשובה לעצמה וגורם נוסף להגדלת

59 שם, עמ' 18, עמ' 20 ועמ' 29–28 בהתאמה.

60 שם, עמ' 21 ועמ' 27–26 בהתאמה.

61 י"י ריבלין, ספר לימוד ערבית: חלק א', לכיתה ד' של בית הספר העממי או לכיתה ד' של בית הספר התיכוני, תל אביב תרצ"ז.

62 י"י ריבלין, ספר לימוד ערבית: חלק ב', לכיתה ח' של בית הספר העממי או לכיתה ה' של בית הספר התיכוני, תל אביב תרצ"ז (להלן ריבלין, ספר לימוד ערבית).

63 שם, עמ' I-II (לא ממוספרים).

64 שם, עמ' II (לא ממוספר).

65 ספולסקי ואחרים, פרופיל להוראת ערבית, עמ' 13.

התעניינות בלימוד הערבית בגלל תוכנו.⁶⁶ השיקולים, אם כן, היו פדגוגיים, ודומה שהכותבים לא נתנו את דעתם להשלכות שעלולות להיות לכך על התודעה הפוליטית הנושבת בשל כך מהספרים, ולא עלה על דעתם החשש שהערבים יתפסו בשל כך כאויב.

אשוב עתה לריבלין. קטעי העיתונות שהביא בספרו עסקו בנושאים מגוונים מארץ ישראל, הן נושאים "ערביים" והן נושאים "יהודיים" ("נגנב ארון הברזל המצוי בבית התפילה הדרוזי שבעוספיה"; "אתמול נכרתו מספר רב של עצי פרי ביישוב היהודי בית אלפא"⁶⁷) — וכן בעניינים הקשורים במדינות ערב הסמוכות ("נודע מטהרן כי הוד מעלתו השאה רזא ח'אן פהלווי יקיים מסע אל תורכיה בחודש הבא"⁶⁸). ידיעות אלה היו חפות מכל אופי צבאי-ביטחוני ולא נשבה מהן רוח של תודעה לאומית הרואה בערבים ישות לאומית, שלא לומר אויב. יש לזכור, כמובן, כי הימים הם ימי טרום-המדינה, וכי ממילא לא היו לישראל לא "צבא" ואף לא "אינטרסים צבאיים". ובכל זאת, גם באותם ימים היו הערבים אויב, גם אם לא מדינתי, ואין לי אלא להזכיר את מאורעות תרצ"ו-תרצ"ט. והנה אפילו בימים אלה אין למצוא בספריו של ריבלין ולו שמץ של יחס עוין או חשדני כלפי הערבים.⁶⁹

ספר אחר מאותם ימים, של ד"ר יוחנן קפליבצקי,⁷⁰ מביא טקסטים מסוגים שונים, למשל קטעים על מנהגי האוכל של הברדווים, סיפורים מהתנ"ך (למשל המלאכים באוהל אברהם) או מן הקוראן (למשל סורת בית עמרם),⁷¹ אך יש בו גם, כגישתו של ריבלין, קטעי עיתונות. באלה מתבטאת ביתר שאת הנטייה להביא ידיעות אקטואליות, גם כאלה הנושאות אופי פוליטי קונקרטי. במילון שבסוף הספר⁷² אפשר לאתר מילים רבות למדי הנושאות אופי צבאי-ביטחוני (הביטחון הציבורי, חייל, צבא, הגנה, נשק, מפקד וכו'), מילים המופיעות בקטעי העיתונות שהתלמידים נדרשים לתרגם. קטעים אלה עוסקים בחלקם בנעשה בארץ ישראל, הן בהיבטים צבאיים והן בהיבטים אזרחיים ("אתמול בבוקר עברו בשמי חברון שלושה מטוסים צבאיים", "מכונית צבאית שסיירה בדרך ירושלים-יריחו התהפכה ונהרגו שלושה אנשים" וכן ידיעה על הקמת שכונת פועלים חדשה בתל אביב),⁷³ אך לצדם מופיעים קטעים רבים העוסקים בעולם הערבי הרחב, כגון קטע על מהומות באלג'יר או על אפשרות הצטרפותה של סוריה אל הברית הערבית.⁷⁴ המילים "הצבאיות" אינן מופיעות בהכרח בהקשר צבאי של הסכסוך הישראלי-ערבי, כך שאת המילה "מלחמה" אפשר למצוא במשפט כמו "שר המלחמה

66 מ' דנה וא' טורובסקי-לנדמן, מבחר מהעיתונות הערבית, תל אביב תש"ז, עמ' I (לא ממוספר).
 67 ריבלין, ספר לימוד ערבית, עמ' 34–33 ועמ' 35 בהתאמה.
 68 שם, עמ' 34.
 69 גיל אייל קובע אף הוא בספרו (אייל, הסרת הקסם, עמ' 42) כי מאורעות תרצ"ו-תרצ"ט אמנם תרמו במעט לדימויים השלילי של הערבים, אך לא פגעו באופן יסודי בתדמיתם הכללית החיובית.
 70 י' קפליבצקי, השפה הערבית ודקדוקה: ספר שני, תל אביב תרצ"ח.
 71 שם, עמ' 10, עמ' 35 ועמ' 40 בהתאמה.
 72 שם, עמ' 163–206.
 73 שם, עמ' 6, עמ' 21 ועמ' 29 בהתאמה.
 74 שם, עמ' 18 ועמ' 33.

הבריטי עמד בראש עצרת שארגנו החיילים היהודים הוותיקים, שהתקיימה היום לזכר החיילים היהודים שנהרגו בצבא הבריטי במהלך מלחמת העולם".⁷⁵ יש לציין עוד כי רבות בספר הידיעות החדשותיות שאינן עוסקות כלל בעניינים מדיניים-צבאיים, כגון הידיעה "מפקח החקלאות חילק לחקלאים כמות נכבדה של תפוחי אדמה".⁷⁶ ואם יש התייחסות לאומית אל הערבים, הריהי חיובית ("מצרים נעשתה חברה בחבר הלאומים, והסוכנות היהודית שלחה מברק ובו בירכה את ראש ממשלת מצרים ואת העם המצרי בשם יהודי ארץ ישראל והעולם כולו").⁷⁷

המגמה של הבאת ידיעות בעניינים שונים – הן מדיניים-צבאיים והן אחרים – נמשכה גם בספרו של קפליבצקי שראה אור כמעט עשר שנים לאחר מכן, שבו הכריז המחבר כי "הקריאה בעיתונות הערבית הרי היא אחת המטרות המעשיות והחשובות ביותר שלימוד השפה הערבית בבתי הספר שלנו שם לנגד עיניו",⁷⁸ ובהתאם לכך אכן הביא ידיעות בנושאים כמו חברות התעופה בלבנון, שריפת מטוס מפציץ בבירת סודן, ייצוא עודפי בצל ממצרים, משלחת אמריקנית אל המזרח התיכון ותוכנית הבנייה ביפו.⁷⁹

עם זאת, בתקופה שבין שני הספרים הוציא קפליבצקי ספר שמתרחק לחלוטין מאקטואליה,⁸⁰ ובו משפטים כמו "יש לו כלב גדול ושמן", "בגן החיות שני כלובים גדולים ובכל אחד מהם פיל גדול" וכדומה.⁸¹ בניגוד לשני הספרים שלעיל, ספר זה "התרחש" במובהק בארץ ישראל, והופיעו בו משפטים כמו "אבי ואחי נמצאים ביפו" ו"מתי היית במסגד אשר בשכונת המוסלמים" לצד משפטים כמו "מכרתי את ביתי הלבן אשר ברחוב אלנבי וקניתי בית שחור ברחוב דיזנגוף".⁸²

ספר זה אינו יוצא דופן משום בחינה, שכן בתקופה זו של טרם הקמת המדינה עדיין רווחו ספרי לימוד שלא הביאו קטעי עיתונות. כאלה למשל ספריו של אליהו חבובא,⁸³ שאוצר המילים בהם היה חף מכל היבט צבאי-מדיני. "מה עשיתם בימי החופש? קראנו ספרים, שיחקנו בכדור-רגל ושחינו בים"⁸⁴ היא דוגמה מאפיינת לתרגיל לתרגום. רבים מהמשפטים בספריו של חבובא עוסקים בהווייה היהודית בארץ ("משה שיבר את לוחות התורה כאשר ירד מהר סיני", "יום השבת הוא יום חופש ליהודים"⁸⁵), ועולה מהם אהבת הארץ ("התגיד לי מתי נעלה לארץ ישראל?"; "האם הר לבנון יפה? הר לבנון

75 שם, עמ' 82.

76 שם, עמ' 5.

77 שם, עמ' 7.

78 "קפליבצקי, פרקים מהעיתונות הערבית: חלק א', ירושלים תש"ו, עמ' I (לא ממוספר).

79 שם, עמ' 5, עמ' 6, עמ' 6, עמ' 9 ועמ' 11 בהתאמה.

80 "קפליבצקי, השפה הערבית ודקדוקה: ספר ראשון, מהדורה שנייה ומתוקנת, ירושלים ת"ש.

81 שם, עמ' 23 ועמ' 73 בהתאמה.

82 שם, עמ' 28, עמ' 110 ועמ' 104 בהתאמה.

83 א' חבובא, ספר לימוד השפה הערבית: חלק ראשון, חיפה תרצ"ח (להלן חבובא, חלק ראשון)

וא' חבובא, ספר לימוד השפה הערבית: חלק שני, חיפה תרצ"ט (להלן חבובא, חלק שני).

84 חבובא, חלק שני, עמ' 88.

85 שם, עמ' 89 ועמ' 91.

יפה. והר הכרמל? הר הכרמל יפה ממנו" (86). עם זאת, בניגוד לספריו של ריבלין, מופיעות בהם דמויות של ערבים דוברי השפה בני הזמן ותושבי המקום, במשפטים כמו "האם הכרם שלך גדול יותר מהכרם של נורי?" או "ראזי היה במרכז יפו".⁸⁷ ואף שכאמור, אין בספריו קטעי עיתונות, בכל זאת יש בהם משפטים שמעידים על רצון להיות אקטואליים ("מי הוא מושל העיר אשר הוציא את פקודת העוצר?"⁸⁸).

במגמה זו דבק אליהו חבובא גם בספרו האחרון שייסקר כאן, שראה אור ערב הקמת המדינה.⁸⁹ בספר זה בחר חבובא קטעים מן הספרות הערבית, ותוכנו מאשר את הצהרתו בהקדמה כי "תוכן הקטעים נותן תמונה מההווי המיוחד של הערבים, כבדווים וכעירוניים, כמעט בכל שטחי חייהם",⁹⁰ שכן הספר מלא במשפטים כמו "האם מכינה למשפחה בכל יום את ארוחת הבוקר ואת ארוחת הצהריים ואת ארוחת הערב".⁹¹ וכמו בספריו הקודמים של חבובא, הערבים מתקיימים בהם כישות ("שוחחנו בינינו על אודות חיי העירוניים והבדווים"⁹²), ולצדם גם מתקיימים היהודים ("לכו אל הנמל, תפגשו שם את כל המהגרים שהגיעו באונייה לפני שעתים", "היהודים ייסדו בא"י בתי חרושת רבים אשר עובדים בהם אלפי פועלים"⁹³).

נקל לראות, אם כן, שבתקופה שעד הקמת המדינה, נחלקו ספרי הלימוד בערבית לשני סוגים עיקריים: כאלה ששואבים את תכניהם מחיי היומיום ואינם מביאים ידיעות מן העיתונות, ולפיכך אוצר המילים שלהם חף כמעט לגמרי ממשען צבאי-מדיני. בתוך סוג זה אנו רואים התייחסויות שונות אל הערבים כדובריה של השפה: מהתעלמות מוחלטת, דרך אזכורם רק בהקשר היסטורי של עברם מימי הנביא מוחמד והח'ליפים ועד התייחסות תיאורית אל הווי חייהם בארץ, וזאת לעתים לצד אישוש ההווי היהודית המתקיימת בארץ ישראל. סוג שני של ספרים הוא אלה ששואבים את תכניהם מידיעות עיתונאיות. אלה נוטים יותר לשאת אופי צבאי-פוליטי, ומתייחסים לערבים כאל ישות קונקרטי-אקטואלית שיש בה עניין.

הראייה המשולבת של "הערבים" ו"הערביות" שבאה לידי ביטוי בספרי הלימוד שיצאו טרום הקמת המדינה מתיישבת עם התיאוריה של גיל אייל שהוצגה לעיל בקצרה. הערבי הבדווי, העירוני או הפלאח; המוסלמי מימי מוחמד והח'ליפים; הערבי תושב ארץ ישראל והערבי שמחוצה לה – כל אלה שימשו, לצד יהודים, כדמויות "שאכלסו" את ספרי הלימוד בערבית שנועדו לתלמידי בתי הספר. ומה

86 שם, עמ' 94, וחבובא, חלק ראשון, עמ' 23.

87 חבובא, חלק ראשון, עמ' 7 ועמ' 9.

88 חבובא, חלק שני, עמ' 93.

89 א' חבובא, ספר לימוד השפה הערבית: חלק שני, מהדורה שלישית מורחבת ומתוקנת, חיפה תש"ז.

90 שם, עמ' I (לא ממוספר).

91 שם, עמ' 97.

92 שם, עמ' 100.

93 שם, עמ' 89 ועמ' 103 בהתאמה.

שעיקרי לענייננו: בשום מקום בספרים אלה אין למצוא ראייה של הערבים כאויב קונקרטי של היהודים בארץ ישראל.

ספרי לימוד נבחרים מהקמת המדינה ועד לאמצע שנות השמונים הספר הראשון שאדון בו ספרו של אליהו ש' בורק,⁹⁴ ראה אור בשנת הקמת המדינה. בורק הוזכר לעיל כמי שחיכה ש"יחסי האיבה והמלחמה האלה יבואו אל קצם", וטען כי על מערכת החינוך להיערך לקראת ימות השלום. גם בהקדמה לספר הלימוד שכתב, בעודו מדבר על הכישלון בהוראת הערבית הוא מדגיש כי "אין האינטרס הלאומי שלנו יכול להשלים עמו [=עם הכישלון]".⁹⁵ ואכן, ספרו מבטא את חזון השלום שלו: לצד משפטים רבים חפים מכל שיוך לאומי ותודעה פוליטית, כמו "הלבוש נקי ויפה" ו"התפוח האדום מתוק",⁹⁶ מופיעים משפטים כמו "ראיתי יהודים ובלתי יהודים יושבים יחד על שפת הים" ו"שניכם ראיתם את האמיר הגדול של הערבים רוכב על סוסו היפה".⁹⁷ עם זאת, מופיע בספר גם המשפט "נכנס הצבא לעיר בתור מנצח ושמח שמחה גדולה",⁹⁸ אך על סמך הצהרותיו של בורק דומה כי לא הייתה במשפט זה התכוונות צבאית-לאומית מודעת.

גם ספרים אחרים מימי ראשית המדינה היו חפים כמעט לגמרי מכל תודעה פוליטית. בספר שערכה אביבה טורובסקי-לנדמן מבית הספר הריאלי בחיפה, שראה אור בתחילת שנות החמישים, מופיעים אמנם מעט משפטים העלולים להעיד על "נקודת מבט ציונית" ("אלה הם הכפרים אשר ברחו מהם האיכרים בזמן המלחמה",⁹⁹) אך ברובו המכריע הוא מלא משפטים "תמימים", כגון "אחי ביקש מאמי תפוח אחד" ו"הילדים האלה התאספו על יד הקולנוע", והערבים מוזכרים בו בנימה ניטרלית: "האיכרים מנשקים את יד האמיר", "בין הבדואים אשר בקרבת הכפר הזה רועה צאן".¹⁰⁰ כך גם ספרו של בן זאב מסוף שנות החמישים, שכל כולו משפטים כמו "מורתנו עמנו בבית ספרנו שש שעות בכל יום" ו"הפלחים לוקחים את הגרזנים ויוצאים לעבודה".¹⁰¹ מגמה זו נמשכה גם בראשית שנות השישים.

תמונה שונה לגמרי עולה מספר הלימוד "שיעורים בשפה הערבית", שיצא בהוצאת צה"ל ב-1968.¹⁰² לצד משפטים כמו "הילדה חרוצה", "המורה חזר מירושלים", או

94 א"ש בורק, הדקדוק הערבי המעשי: חלק ראשון, ירושלים תש"ח.

95 שם, עמ' I (לא ממוספר).

96 שם, עמ' 41 ועמ' 60 בהתאמה.

97 שם, עמ' 129 ועמ' 135 בהתאמה.

98 שם, עמ' 186.

99 א' טורובסקי-לנדמן, מקראה ערבית לשלב הלימודים השני, חיפה תשי"א, עמ' 45.

100 שם, עמ' 31, עמ' 33, עמ' 41 ועמ' 62 בהתאמה.

101 י' בן זאב י', מסילות: ערבית ספרותית לבית הספר היסודי, ירושלים תשי"ט, עמ' 40 ועמ' 74 בהתאמה.

102 ר' רג'ואן, שיעורים בשפה הערבית: חלק א', ירושלים 1968.

"האם שניכם בשדה?"¹⁰³ חוזרים לאורכו ללא הרף תרגילי תרגום כגון "הצבא חזק", "צבא ישראל חזק", "האם אתה קצין?", "חברי חייל", "לישראל צי חזק", "הצבא המצרי עזב את תימן אחרי שנכשל", "ראיתי את הטנקים עם חזרתם מסיני", "תיל דוקרני מקיף את המחנה מצד מזרח", "צבא האויב מוכה", "המפקד אחראי על חייליו" ו"האויב עזב שני תותחים שבורים בשדה".¹⁰⁴ ריבוי הדוגמאות נועד כמובן להמחיש עד כמה רווחים משפטים כגון אלה בספר.

דומה שאין צורך להכביר מילים על האופן שבו משפטים כאלה מעידים על קיומה של תודעה צבאית-לאומית מנקודת מבט ישראלית, וזאת בימים שאחרי מלחמת ששת הימים. הספר מלווה באיורים ובתצלומים וביניהם קריקטורה מפורסמת של דוש, שבה עומד על כס הנאשמים "שרוליק", נציג עם ישראל, ואומר לשופט: "אני מודה באשמה, אני חי". בתרגום לערבית המופיע מתחת לקריקטורה יש תוספת לכיתוב: "כן, אני מודה באשמה, ניצחתי את אויבי ונותרתי חי".¹⁰⁵ בספר מופיע גם תצלום של טילים, ומתחתם הכיתוב "טילי 'הוק' נגד מטוסים",¹⁰⁶ ובראש פרק בתרגילי לשון נאמר כי "שיעור זה נכתב בתאריך 5 ביוני 1968, שנה לניצחון עם ישראל על אויבו במלחמת ששת הימים".¹⁰⁷



הצגת הערבים כאויב ותצלום של טילים נגד מטוסים בספר לימוד מ-1968

אפשר להניח שספר זה נלמד בבתי הספר ולא רק במסגרות צבאיות שכן הוא מופיע ברשימה של שלמה אלון, שהוזכרה לעיל, המפרטת את "הספרים הנהוגים בבתי הספר העבריים במדינת ישראל".

103 שם, עמ' 18, עמ' 23 ועמ' 36 בהתאמה.
 104 שם, עמ' 18, עמ' 23, עמ' 36, עמ' 42, עמ' 53, עמ' 90, עמ' 140, עמ' 154, עמ' 193, עמ' 196, עמ' 196 בהתאמה.
 105 שם, עמ' 115.
 106 שם, עמ' 216.
 107 שם, עמ' 116.

ספר זה מסמן אם כן את תחילתה של המגמה הצבאית-ביטחונית בספרי הלימוד בערבית, אם כי גם באותה עת עדיין יצאו לאור ספרים שלא הציגו במובהק תודעה פוליטית או צבאית מקומית. כך למשל ספרו של בן זאב מ-1968¹⁰⁸ הביא סיפורים תמימים מן העולם (כגון סיפור על הקוף שחיקה את הנגר או סיפור על מלך צרפת), ואף הקפיד להביא, כנאמר בהקדמתו, "אוצר מילים עשיר, מגוון ושימושי, הבא מן החיים בעיר ובכפר, במסחר ובתעשייה".¹⁰⁹ אנו מוצאים בספר משפטים כמו "חלבתי את הפרה" ו"את מי ראה תְּנֹפֵיק בדרכו מבית הספר?",¹¹⁰ ואם ישנם משפטים שיש בהם אוצר מילים צבאי ("החייל האמיץ הציל את אחיו מן המוות"¹¹¹), הם מופיעים בדרך כלל בהקשרים ניטראליים, כמו סיפור על מלך סין.

ובכל זאת גם בספר זה מצויים משפטים שניכרת בהם תודעה פוליטית מנקודת מבט ישראלית. "קראתי בעיתון 'ההגנה' מאמר על 'העזרה' הוא אחד מהם, ובאחר נאמר 'היהודים והמוסלמים והנוצרים חיים בשלום בארצנו'.¹¹² בשיעור המלמד על מספרים למשל מתבקשים התלמידים לתרגם את המשפט "מדינת ישראל קמה בשנת אלף תשע מאות ארבעים ושמונה".¹¹³ כלומר, הגם שהספר אינו מבקש לעסוק באקטואליה פוליטית, מחברו אינו מצליח – והדבר אך טבעי – להתנתק לחלוטין מהאווירה שסביבו, ומדי פעם הוא כותב משפט "ציוני" כיאה לרוח התקופה (אדגיש כי המילה "ציוני" אינה מובאת כאן באורח שיפוטי, אלא כקביעה של נקודת מבט בלבד). דוגמה נוספת לספר שמתחיל כספר "תמים" ומסתיים אחרת הוא ספרן של המחברות רוחמה אבני ואביבה לנדמן מבית הספר הריאלי בחיפה.¹¹⁴ כמו ספרו של בן זאב, ספרן מתאר בתחילתו את ההווה המשותפת היהודית-ערבית בישראל ("באחד הימים בא אלי חבר דרוזי", "כאן בארצנו לומדים הערבים עברית והיהודים לומדים ערבית"¹¹⁵). אולם מהשליש השני שלו ואילך מופיעים בו משפטים צבאיים לעילא, שקשה לומר שנכתבו שלא במודע. משפטים כאלה הם "אלה הם החיילים שחזרו מן הכפרים אשר על יד הירדן", "כל הטייסים הישראלים חזרו בשלום לבסיסם", "מחבל מצרי עשה את המעשה המיוחד הזה", "איזה מפקד כבש את העיר ההיא?", "המפקד ציווה את אנשיו שלא ישאירו כאן איש!", "מה הודיע הדובר הצבאי לפני דקות אחדות" ו"האם שמעת בחדשות על נסיגת הצבאות".¹¹⁶

לצד ספרים אלה, שבהם המציאו המחברים את המשפטים יש מאין, נמשכה המגמה, בספרי דקדוק, להתבסס על קטעי עיתונות אותנטיים יותר או פחות. כזהו

108 י' בן זאב, שלבים: ספר לימוד לערבית ספרותית לבתי הספר התיכוניים, ירושלים תשכ"ח.

109 שם, עמ' I (לא ממוספר).

110 שם, עמ' 10 ועמ' 21 בהתאמה.

111 שם, עמ' 31.

112 שם, עמ' 33 ועמ' 79 בהתאמה.

113 שם, עמ' 121.

114 ר' אבני וא' לנדמן, תרגילי דקדוק בערבית: שלב א, חיפה תשל"א.

115 שם, עמ' 27 ועמ' 43.

116 שם, עמ' 56, עמ' 57, עמ' 57, עמ' 62, עמ' 66, עמ' 102 ועמ' 109 בהתאמה.

חלק ב בספרו של מאיר עינת "מדארג", שראה אור בסוף שנות השישים.¹¹⁷ בעוד שחלקו הראשון של הספר, שראה אור שנה קודם לכן,¹¹⁸ התמקד במשפטים מההווי המשותף היהודי-ערבי בישראל ("אני יהודי, וחברי נורי דרוזי", "שמי עומר, מה שמך? שמי בנימין, ואני מקיבוץ מרחביה"¹¹⁹), בחלק ב מובאות ידיעות נרחבות מן העיתונות, ובמילונו¹²⁰ אפשר למצוא מילים רבות מאוצר המילים הצבאי-מדיני, כגון "מלחמה", "פתח באש", "רמטכ"ל", "התפוצץ" וכן הלאה. הידיעות בספר הן בעיקרן ידיעות חדשותיות "ניטרליות" שסובבות סביב העולם הערבי ("השיח צ.א., שר החוץ הכווייתי, נסע לעיראק למשך יום אחד ונשא עמו איגרת מנשיא עיראק", "נשיא רפובליקת תימן העממית הגיע הבוקר מקהיר לביקור רשמי באלג'יר"¹²¹). עם זאת, ובשונה מהעבר, ישנן גם ידיעות הקשורות בנעשה בישראל עצמה, כגון "דובר משרד החוץ הישראלי הכחיש את הידיעות שלפיהן מתקיימות שיחות סודיות בין הדיפלומטים הישראליים לירדניים", או "דובר משרד החוץ הישראלי אישר כי ישנה פעילות דיפלומטית נרחבת בכיוון ניהול שיחות לשם הגעה לפתרון לבעיית המזרח התיכון".¹²² בידיעות אלה ישנה התייחסות ראשונה אל הסכסוך הישראלי-ערבי, ובמשמע (גם אם לא במודע), אל היותם של הערבים – לפחות לעת עתה – אויביה של מדינת ישראל.

לפנינו אם כן דוגמה לגישה שרואה חשיבות רבה בהצגת עניינים אקטואליים שירתקו את התלמידים, וכפי שאמר זאת מיכאל דנה ב-1972 בהקדמה למהדורה השלישית של ספרו "ערבית לשנה א" (שמופיעה גם במהדורה השלישית המחודשת שראתה אור שמונה שנים לאחר מכן¹²³): "המוטיבציה של לומדי הערבית קיבלה חיזוק ניכר עם התווספות מימד האקטואליות שמעניקות לה תוצאותיה של מלחמת ששת הימים". עם זאת, נטייה זו לכיוון האקטואליות הציפה אל פני השטח, גם אם שלא בכוונת מכוון, את העובדה כי הערבים הם אויב: לא עוד ידיעות בעלמא על הנעשה בדמשק או באלג'יר או בעיראק, ועל הקשרים בין מדינות אלה לבין עצמן, אלא התייחסות ישירה לסכסוך הישראלי-ערבי.

כצפוי, מלחמת יום הכיפורים העלתה את המגמה הצבאית לגבהים חדשים. בספר שהוציא מיכאל דנה, מופיעים, לצד משפטים ניטרליים כמו "שכננו הסוחר לא ביקר ביפו",¹²⁴ משפטים כגון "צבאותינו רבים וצבאותיכם מועטים", "הצבאות היהודיים נכנסו אל עיר הבירה בשעות הבוקר", "אומתנו היא מן האומות הקדומות" ו"הצבאות נשאר בכפר תשעה ימים".¹²⁵ במילון שבחלקו השני של הספר מופיעות מילים כמו

- 117 מ' עינת, מדארג: ספר לימוד לערבית הספרותית לבתי ספר וללימוד עצמי: חלק ב, תל אביב 1969 (להלן עינת, מדארג' ב).
- 118 מ' עינת, מדארג: ספר לימוד לערבית הספרותית לבתי ספר וללימוד עצמי, תל אביב 1968.
- 119 שם, עמ' 17 ועמ' 41.
- 120 עינת, מדארג' ב, עמ' 170-184.
- 121 שם, עמ' 37 ועמ' 43 בהתאמה.
- 122 שם, עמ' 119 (שני המשפטים).
- 123 מ' דנה, ערבית לשנה א', מהדורה שלישית מחודשת, תל אביב 1980, עמ' IV (לא ממוספר).
- 124 מ' דנה, נספח לספר ערבית לשנה א', חיפה תשל"ג, עמ' 2.
- 125 שם, עמ' 23 (כל ארבעת המשפטים).

"צבא ההגנה לישראל", "רמת הגולן" ו"תותחים",¹²⁶ ונלמדים בו משפטים כמו "אחי הגדול בצבא", "ישראל היא מדינה יהודית במזרח התיכון", "לצבא ההגנה לישראל תחנת שידור מיוחדת", "פעולה הגנתית" ו"אימון הצבא".¹²⁷ יודגש עם זאת, כי לצד אלה מופיעים משפטים רבים ניטרליים מבחינה פוליטית, כגון "התיירים מבקרים באילת בכל חודשי השנה", וכן משפטים "חיוביים" שמבטאים שאיפה לשלום ולאחווה: "ההסתדרות מייצגת את פועלי ישראל, יהודי וערבים" ו"מטרתנו היא השלום".¹²⁸ בספר שראה אור שנתיים לאחר מלחמת יום הכיפורים,¹²⁹ ההוויה הצבאית-ביטחונית היא כמדומה כבר חלק בלתי נפרד מנושאי הלימוד. להלן כמה דוגמאות אקראיות: "דובר צה"ל הודיע שהרמטכ"ל ערך ביקור רשמי בצבא צרפת"; "ועדת החוץ והביטחון בראשות מר יצחק נבון ערכה סיור בחיל האוויר. חברי הוועדה נפגשו עם האלוף פ', מפקד החיל, ושמעו מפיו הסברים בדבר משימות החיל. חברי הוועדה גם ביקרו בבית הספר לטיס, ולמדו על אופני ההדרכה הנהוגים בו"; "בכיר המשקיפים של האומות המאוחדות במזרח התיכון יגיש מחר את הדו"ח שלו על אודות הקרבות האוויריים שאירעו אתמול בין הכוחות הישראליים לכוחות הסוריים"; "כל חיילי הבסיס חגגו ביום העצמאות האחרון".¹³⁰ בספר מופיעים איורים ובהם איור של ערבי עם כאפייה ולצדו איש צבא מתכוננים בשני טנקים הנלווה לידיעה עיתונאית בדבר קשרי ידידות ושיתוף פעולה בין הכוחות המזוינים הסובייטיים לבין הכוחות המזוינים העיראקיים.¹³¹ כן מופיע בספר איור של אישה ערבייה ובידה אקדח לצד תרגיל דקדוקי ללימוד הטיית פעלים בציווי ובו המילים "חטפו את המטוסים!".¹³² אך גם בספר זה מופיעות במקביל גם ידיעות חדשותיות שאינן נושאות אופי צבאי (בעניינים כגון כלכלה ובריאות ולגבי מדינות כגון אירלנד, סין וכדומה). מגמה זו נמשכה עד שנות השמונים. בספר של אותם מחברים, שיצא במהדורה שנייה באמצע שנות השמונים, ושמהדורתו הראשונה התפרסמה בתשל"ג ומהדורה מתוקנת נוספת שלו יצאה בתשל"ח, אפשר למצוא משפטים לתרגום כמו "הליקופטר מסוג סיקורסקי נפל בצפון איראן, וטייסו קפץ ממנו", "הצבא חידש אתמול את התמרונים באזור אילת, והרמטכ"ל השתתף בהם" ו"פצצה התפוצצה במרכז שכם".¹³³ ספר לימוד זה הוא פגישה ראשונה של התלמידים עם השפה הערבית הספרותית, והתלמידים מתוודעים לפן המיליטריסטי של השפה – ושל דובריה – כבר מראשית לימודיהם.

126 מ' דנה, ערבית לשנה ב', מהדורה שנייה מחודשת, תל אביב תשל"ג, עמ' 295, עמ' 297 ועמ' 299 בהתאמה.

127 שם, עמ' 45, עמ' 78, עמ' 81, עמ' 100 ועמ' 127 בהתאמה.

128 שם, עמ' 75, עמ' 129 ועמ' 202 בהתאמה.

129 ח' דהאן וש' אלון, הלשון הערבית הספרותית: חלק שני, ירושלים תשל"ו.

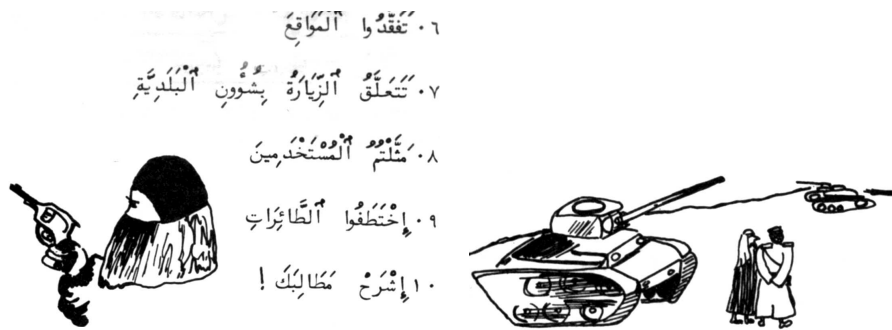
130 שם, עמ' 27, עמ' 33, עמ' 67 ועמ' 141 בהתאמה.

131 שם, עמ' 148.

132 שם, עמ' 171.

133 ר' הערה 1.

בחלקו השלישי של הספר "מדארג" מאת מאיר עינת, שכרכיו הראשונים מסוּף שנות השישים נותחו לעיל כראשית ביטויה של תפיסת הערכים כאויב, המשך המחבר את אותה מגמה והכליל, לצד משפטים שאינם קשורים להווייה צבאית-ביטחונית, משפטים כגון "יש לי אח, קצין בכיר בצבא ההגנה לישראל", "הרמטכ"ל הגיש דו"ח שגרתי בענייני הביטחון" ו"נגן על ארצנו"¹³⁴ עם זאת, ראוי לציין, כי לצד ספרים אלה נמצאו גם ספרים "תמימים" כמו ספרו של יונה לוי, שבהם יהודים וערכים הוצגו כשווים ("מתי דויד יסע במכונית משכם לתל אביב", וליד זה, באותו תרגיל, "פווי לא הבין את השיעור"¹³⁵), ושרוכו ככולו תרגילים כמו "מרים אכלה את העגבניה" ו"התלמיד צחק מפני שהמורה הצחיק אותו"¹³⁶.



הערכים כמשתפי פעולה עם הסובייטים וכחוטפי מטוסים בספר לימוד מ-1976

ב-1982, שנת מלחמת לבנון הראשונה, ראה אור הספר "ערבית ספרותית: ספר לימוד למתחילים", באישור משרד החינוך והתרבות מאת יוסף מורן וד"ר מוחמד חביב-אללה.¹³⁷ ספר זה מסכם את המגמות שאפיינו את התקופה שמראשית ימי המדינה ועד שנות השמונים של המאה העשרים, דווקא משום שאינו דוגמה בוטה לספר בעל אופי צבאי, אלא מדגים את השתלכות כל המגמות שתוארו עד כה: יש בו משפטים ניטרליים שאינם תלויי אקטואליה או לאום ("בידי בגדים ובידי אבי פרחים"¹³⁸), משפטים שמייצגים באופן ניטרלי את יושבי ישראל היהודים ("האם רוצה נירה לבקר בטבריה?"¹³⁹), משפטים שמייצגים באופן ניטרלי את יושבי ישראל הערבים ("אביו של אדיב שר"¹⁴⁰), משפטים שמייצגים את הערבים בפן ההיסטורי שלהם (למשל בסיפור

134 מ' עינת, מדארג: ספר לימוד לערבית הספרותית לבתי ספר וללימוד עצמי: חלק ג', כפר סבא 1984, עמ' 10, עמ' 21 ועמ' 27.
 135 י' לוי, ערבית בסיסית: ספר לימוד לשפה הספרותית, ירושלים 1980, עמ' 40.
 136 שם, עמ' 38 ועמ' 94.
 137 י' מורן ומ' חביב-אללה, ערבית ספרותית: ספר לימוד למתחילים, תל אביב 1982.
 138 שם, עמ' 25.
 139 שם, עמ' 30.
 140 שם.

"על הכליפים הנבונים"¹⁴¹, ובתוך כל אלה מופיע לו המשפט "אני קצין בצבא ההגנה לישראל", המלווה באיור מתאים.¹⁴²



"אני קצין בצבא"ל": לאומיו ומיליטריזם בספר לימוד מ-1982

מידיד לאויב: בחינת הממצאים על סמך הרקע ההיסטורי והרקע התיאורטי

הממצאים שהוצגו לעיל מאשרים במידה רבה כי הספרים שהופיעו עד הקמת המדינה משקפים את ראייתם של העוסקים בהוראת הערבית באותם ימים, שסברו כי יש ללמדה מהטעם התרבותי (למשל, ספריהם של יוסף יואל ריבלין ושל אליהו חבובא) ומהטעם המעשי (למשל, ספריו של יוחנן קפליבצקי שהביאו קטעי עיתונות). בספרים אלה לא הופיע אוצר מילים צבאי שמתייחס לסכסוך הישראלי-ערבי, ואם הייתה בהם התייחסות לאומית של יושבי ארץ ישראל היהודים אל שכניהם הערבים, היא הייתה חיובית, בהתאם לתפיסת הדימוי החיובי של הערבים שהציג גיל אייל.

בתקופה השנייה, שתחילתה עם קום המדינה, ספרי הלימוד משנות החמישים וראשית שנות השישים אינם משקפים מעבר מיידי לתודעה צבאית-ביטחונית-לאומית, כפי שזו באה לידי ביטוי בדיוני הוועדות באותן שנים. אפשר להסביר זאת בכך שעובר זמן מה עד שהלכי רוח מיתרגמים לספרי לימוד קונקרטיים. ובכל זאת דומה שכעשרים שנה הן פרק זמן לא סביר גם לתהליך שכזה. אפשר לשער שהעיכוב הרב נגרם פשוט בשל החשיבות המועטה-יחסית שמערכת החינוך ייחסה למקצוע הערבית,¹⁴³

141 שם, עמ' 181.

142 שם, עמ' 64.

143 ספולסקי ואחרים, פרופיל להוראת ערבית, עמ' 6.

בוודאי ביחס למקצועות אחרים. על כל פנים, בסוף שנות השישים, וביתר שאת לקראת אמצע שנות השבעים, לאחר מלחמת יום הכיפורים, החלו לראות אור ספרים שיש קורלציה בינם לבין השקפותיהם הביטחוניות של כמה מהעוסקים במלאכה, כפי שאלה באו לידי ביטוי בדיונים כבר מימי ראשיתה של המדינה. ועם זאת, גם בספרים ה"ביטחוניסטים" ביותר מופיעים משפטים ניטרליים ולעתים אף משפטים שנושאים אופי פוליטי "חיובי", בהתאם לראייה של הערבית באותם ימים לא רק כשפת האויב אלא גם כ"גשר לשלום".

כל מה שנאמר עד כה מאשש את התיאוריה בדבר היות החברה הישראלית חברה מיליטריסטית, כפי שהציגה אורי בן אליעזר, ברוך קימרלינג ואחרים. אמנם הדברים אינם חד-משמעיים, ואי אפשר בשום אופן לקבוע כי התלמיד הישראלי נתפס אך ורק כחייל לעתיד, אך דומה שהדיונים בוועדות החינוך מחד גיסא וחומר הלימוד מאידך גיסא תומכים בתפיסה כי השפה הערבית נלמדה, בין השאר, כדי להכין את תלמידי ישראל לקראת שירותם הצבאי אם באופן ישיר, באמצעות לימוד אוצר מילים שישרת אותם בעבודתם המודיעינית, ואם בעקיפין, בהחזרה ובהטמעה של ערכים פטריוטיים, כפי שהדבר נעשה במקצועות לימוד אחרים.

במחקר שנערך בארצות הברית בראשית שנות האלפיים¹⁴⁴ בחנה בלשנית אמריקנית ממוצא רוסי את מדיניות הוראת שפה זרה כחלק מגיבוש הזהות הלאומית במדינות שונות, וסיפרה בין השאר על ניסיונה האישי כתלמידת כיתה ה' בברית המועצות ב-1975, ששמעה מפי המורה החדשה לאנגלית את המשפט הבא: "היום הוא יום מיוחד בחייכם: היום שבו תתחילו ללמוד אנגלית. הידע שתרכשו בשפה זו יתגלה כמכריע כשנהיה במלחמה עם בריטניה וארצות הברית האימפריאליסטיות, שאז יוטל עליכם לפענח ולתרגם מסרים שייקלטו בידי כוחותינו".¹⁴⁵ בישראל, גם בימים שבהם באה לידי ביטוי הגישה הצבאית-ביטחונית באופן המובהק ביותר (אגב, אלה אותם ימים עצמם: ימי אמצע שנות השבעים), לא היו פני הדברים קיצוניים כל כך, ובוודאי לא בוטים כל כך, אך דומה שהרוח הייתה אותה רוח.

בכל האמור לעיל אין כדי לקבוע כי ספרי הלימוד שהוצגו כאן, ואחרים, נכתבו מתוך רצון מודע ונחוש להטמיע תודעת אויב או ללמד את שפתו לצרכים ביטחוניים. נהפוך הוא, סביר כי ברוב המקרים נעשה הדבר בתום לב, שכן דומה שמחברי הספרים לא היו מודעים לאופן שבו שיקפו את הלכי זמנם. את זאת קשה להוכיח, אך לצורך העניין אפשר לומר כי בשום מקום בספרי הלימוד עצמם — למשל בהקדמות להם, המפרטות את המטרות שראו מחבריהם לנגד עיניהם — לא התגלתה אמירה בדבר הצורך הצבאי-ביטחוני בידעת ערבית (בניגוד לדיוני הוועדות). אך מה שחשוב הוא כי גם אם מחברי הספרים לא היו מודעים לכך, הרי שספריהם היה בהם כדי לתרום

A. Pavlenko, Language of the Enemy: Foreign Language Education and National Identity, 144 *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6 (5) (2003), pp. 313–331

145 שם, עמ' 313.

להעצמת הדימוי השלילי של הערבים בעיני התלמידים ולהטמעת התפיסה כי הערבים הם עם אויב ועויין.

ממצאי מראים את מגמת השינוי לאורך השנים. בעוד שבמקצועות לימוד אחרים, כגון היסטוריה ואזרחות, ניכרה עם השנים – מימי היישוב ועד לסוף שנות האלפיים – מגמה של התמקצעות אקדמית וניסיון לזנוח את ההטיה הלאומית-הפוליטית, במקצוע הערבית דומה שהמגמה הייתה הפוכה: מספרי לימוד חפים מהתייחסות ביטחונית-לאומית לספרים שמאששים את הצגת הערבים כאויב; ובמילים אחרות, אנו עדים לא ל"אקדמיזציה" של ספרי הלימוד, אלא ל"ביטחוניזציה" שלהם. אבחנה זו תורמת למחקר על אודות יחסה הכללי של מערכת החינוך אל הסכסוך הישראלי-ערבי ועל האופן שבו התמודדה עם יחס זה.

ייאמר לסיכום כי הנושא ראוי להתייחסות נוספת, שתקיף את דיוני הוועדות ואת ספרי הלימוד עד לימינו אנו. בייחוד יש לבחון אם וכיצד שינו את פני הדברים מלחמת לבנון והשיח הציבורי שבא בעקבותיה ומה היו ההשפעות של הסכם אוסלו והימים שבאו בעקבותיו.

