

חומרי הלימוד להוראת הערבית

והתאמתם לתוכנית הלימודים^(*)

מאת: יאיר אור

^(*) סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי צוות המומחים לנושא "הוראת הערבית בחינוך העברי", מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשתמש חומר רקע לדיוני הוועדה.

- הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן :
אור, י. (2011). חומרי הלימוד להוראת הערבית והתאמתם לתוכנית הלימודים, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "הוראת הערבית בחינוך העברי", <http://education.academy.ac.il>

תוכן העניינים

0. מבוא	3
1. בעיות ואתגרים בהוראת ערבית בישראל	5
1.1 שפת היעד: ערבית ספרותית או ערבית מדוברת?	7
1.1.1 תיאור הבעיה ושיקולים כלליים	7
1.1.2 הוראת הערבית המדוברת בבתי ספר עבריים – המחקר הקיים	9
1.2 הוראה בגישה קומוניקטיבית	11
1.3 בעיית חומרי הלימוד	12
2. סקירת תכניות לימוד וחומרי לימוד מישראל	15
2.1 סקירה היסטורית של חומרי לימוד כלליים לערבית ספרותית	15
2.1.1 הוראת ערבית עד שנות השבעים: גישושים ראשונים	15
2.1.2 שנות השבעים: הניסיון להתקרב לשפת הדיבור	16
2.1.3 שנות השמונים: הוראת ערבית בערבית	18
2.1.4 שנות התשעים: גל של ניסויים וחדשנות	21
2.1.5 העשור הראשון של המאה ה-21: שפה מספרת תרבות	24
2.2 חומרי לימוד לערבית מדוברת	27
2.3 חומרי לימוד לסוגי שפה ספציפיים	31
2.3.1 שפת העיתונות הכתובה והאלקטרונית	31
2.3.2 מקראות ספרותיות	33
2.3.3 ערבית קלאסית והקוראן	35
2.3.4 ערבית כיתתית	35
2.4 חומרי לימוד להשכלה הגבוהה	36
2.5 אתרי אינטרנט ולמידה מתוקשבת	37
3. סקירת תכניות לימוד וחומרי לימוד מחו"ל	39
3.1 הוראת ילדים ונוער בעולם המערבי	39
3.2 הוראה באוניברסיטאות ולמבוגרים	43
3.3 קורסים ללימוד עצמי	52
4. נקודות השוואה וסיכום	56
4.1 סוגי הערבית הנלמדת בארץ ובעולם	56
4.2 היעדים, השיטות והאמצעים של מסלולי הלימודים השונים	57
4.3 סיכום	59
5. ביבליוגרפיה	62

הוראת הערבית בבתי הספר העבריים בישראל היא הקשר מעניין של הוראת שפה וכר נרחב למחקר יישומי, בשל נתוני הרקע הייחודיים של הקשר לימודי זה. במדינת ישראל הערבית נלמדת בתור שפה רשמית, אך גם בתור שפת מיעוט, ונראה שהמציאות הגיאוגרפית משפיעה באופן מתמיד על המוטיבציה ללמוד את השפה. סקירה זו תנסה לבדוק כמה בעיות מרכזיות בתחום תכנית הלימודים וחומרי הלימוד. הבעיות העיקריות שיידונו יהיו: (1) שאלת שפת היעד; (2) שאלת היישום של הגישה הקומוניקטיבית; (3) בעיית חומרי הלימוד.

ראשית, בתחום שפת היעד יישאלו לא רק השאלה: איזו שפה ללמד, ערבית ספרותית או מדוברת? אלא גם השאלה: איזה סוג של ערבית ספרותית או מדוברת? הנחת המוצא תהיה שבמסגרת מספר השעות המצומצם של לימודי ערבית והחשיפה המועטה שיש לתלמידים לשפה, דרוש מיקוד לא רק בזיהוי שפת היעד, אלא גם בזיהוי מאפיינים כגון משלב, סוגה וסגנון שימושיים ורווחים, כדי שההתקדמות של הלומדים בהם תהיה משמעותית.

שנית, נושא הגישה הקומוניקטיבית – תחום רחב שיש לו הגדרות רבות – ייבחן בתור אידיאל מסוים, שעדיין לא הושג בצורה מלאה בהוראת ערבית בארץ. אידיאל זה כולל בין היתר יחס שוויוני, פחות או יותר, בין כל ארבע מיומנויות הלשון, וגישה מאוזנת בין ארבעה סוגי חומרים או פעילויות, ש-Nation (2001) מכנה "four strands": קלט ממוקד-משמעות, לימוד ממוקד-שפה, פלט ממוקד-משמעות ופעילויות שטף (fluency). מאידיאל זה עשויים לנבוע גם צמצום ההיקף של הוראת הדקדוק והפיכתה לאמצעי במקום מטרה, וכן התייחסות לשטף ולמובנות (intelligibility) יותר מאשר לדיוק (accuracy).

לבסוף, שאלת חומרי הלימוד תיבחן בהיותם החוליה המתווכת בין תכנית הלימודים הרשמית למורה בכיתה. אנסה לברר מה ידוע על הצרכים של הלומדים ושל המורים בתחום, ובאילו מקרים חומרי הלימוד הקיימים מהווים חסם בפני יישומן של גישות עדכניות יותר ועבודה על תכנים רלוונטיים יותר בכיתה. גם כאן, אחת ההנחות תהיה שכדי להגיע להישגים בנסיבות הסביבתיות הקיימות, דרושים מיקוד רב יותר הן בתכנית הלימודים והן בחומרי הלימוד, ראייה טובה יותר של מטרות העל ודירוג ברור יותר בין יעדי הלימוד.

לאחר תיאור הקריטריונים המנחים של העבודה, אעבור לסקירת תכניות לימוד וחומרי לימוד בישראל, ואחריה לסקירת תכניות לימוד בחו"ל. עיקר המחקר יהיה תיאורי-איכותני, ומטרתו תהיה לזהות ולהבליט את המאפיינים הייחודיים בכל תכנית (Hatoss, 2004; McGrath, 2002) בזיקה לעקרונות שתוארו לעיל. בתחום חומרי הלימוד בארץ, מטרת הסקירה תהיה הצגת המצאי הקיימים, תוך ניסיון לעמוד על יתרונותיו וחסרונותיו. בתחום חומרי הלימוד ותכניות הלימודים בחו"ל, הסקירה תהיה סלקטיבית יותר, ותתמקד במספר מקרי מבחן (מתוך כ-30 תכניות שנבדקו), המדגימים חלופות אפשריות לשיטות הרווחות בארץ.

בזירה הישראלית, אבחן בראייה היסטורית תחנות חשובות בהתפתחות חומרי הלימוד לערבית בישראל משנות השבעים של המאה העשרים ועד לשנת 2011. יושם דגש על חומרי לימוד בערבית ספרותית המיועדים לחטיבת הביניים, מכיוון שזהו תחום שבו הלימודים הם בגדר חובה ומספר הלומדים בו הוא הגדול ביותר. בדומה לשאר העולם (Richards, 2001), נראה כי המניע העיקרי לשינויים בחומרי הלימוד

הוא שינויים בשיטות הלימוד, מגישות של קריאה או דקדוק-תרגום (פרגמן, 2006) ועד גישות של הוראה תקשורתית (communicative approach) או גישה מבוססת-מטלות (task-based approach). הסקירה תבחן את ההשלכות של גורם זה על התכנים ועל סוג השפה הנלמדת. בין חומרי הלימוד הישראלים יינתן משקל מיוחד לסדרות הספרים הנפוצות כיום בבתי הספר, ובראשן **אלערביה ושפה מספרת תרבות**, וכן ייבחנו בהרחבה חומרים ללימוד הערבית המדוברת – הן כאלה המיועדים לשימוש בבתי ספר והן כאלה המיועדים במקורם ללימוד עצמי.

אחד הצירים המרכזיים שתכניות הלימודים וחומרי הלימוד ייבחנו על פיהם הוא, כאמור, שאלת השפה הנלמדת בהן. ציר אחר שהחומרים ייבחנו על פיו יהיה המיומנויות שהם מתייחסים אליהן והאמצעים הפדגוגיים המשמשים להקניית מיומנויות אלו – אמצעים המתקיימים בזיקה אל היעדים והמטרות של תכנית הלימודים, ואל ניתוח הצרכים של הלומדים (Dubin & Olshtain, 1986; Richards, 2001). כיום יש מגמה בעולם לקבוע קריטריונים אחידים לבחינת רמתם של קורסים, חומרי לימוד ולומדים, כגון סולם CEFR של האיחוד האירופי, והדבר משפיע על תכניות הלימודים במספר אופנים הראויים לבדיקה. בייחוד, יש כיום נטייה בתכניות לימודים לשלב את כל ארבע מיומנויות השפה, וכן להתמקד ביכולות קומוניקטיביות ולא בנושאים דקדוקיים. הסקירה תאפשר לראות כיצד קורסים שונים מתמודדים עם האתגר הזה – למשל על ידי שילוב בין ערבית ספרותית למדוברת, על ידי שינוי סדר ההוראה של הנושאים הדקדוקיים ועוד.

לפיכך, שאלת האמצעים הפדגוגיים אינה יכולה להיבחן במנותק מגורם הבחירה (selection) של התכנים, של אוצר המילים ושל הדקדוק, וכן גורם הסדר והרצף שלהם (sequencing). בחינת חומרי הלימוד תאפשר להיווכח כי בישראל ובמקומות נוספים, אף על פי שחלו תמורות מסוימות בתחומים אלו לאורך השנים, נשמרו גם עקרונות רבים של ההוראה המסורתית – בייחוד סדר ההוראה הליניארי של נושאים דקדוקיים כגון הזמנים, הבניינים והגזרות. סביר להניח שיש מתח תמידי בין שיקולים דידקטיים לקומוניקטיביים, אך נראה כי חומרי לימוד רבים משקפים העדפה שלא להתמודד עם המתח הזה, ולהישען על האופן שבו מורים למדו ורגילים ללמד (Nation & Macalister, 2009). אחת התוצאות של בחירה כזאת היא שבניגוד למגמות השולטות בהוראה התקשורתית, התלמידים לומדים תכנים על פי מה שהחומר הדקדוקי מאפשר להם, ולא על פי שיקולים תקשורתיים.

לבסוף, אתגר חשוב נוסף של תכניות לימודים הוא בתחום אוצר המילים. מחקר משווה על תלמידי אנגלית ממספר מדינות מראה כי בפועל התלמידים לומדים לכל היותר שלושה פריטים לקסיקליים על כל שעת הוראה שהם מקבלים (Laufer, 2000). יש, אם כן, מתח רב בין הצורך לקבוע יעדים ריאליסטיים בתחום אוצר המילים ולהתחשב באוצר המילים המוגבל של התלמידים לבין השאיפה להציע להם תכנים מעניינים ואותנטיים, ההולמים את רמתם האינטלקטואלית. בדיקת תכניות הלימודים בארץ ובעולם תאפשר לבחון פתרונות אפשריים לקושי הזה, המשתנים על פי שיטות ההוראה וסוג הערבית הנלמדת.

1. בעיות ואתגרים בהוראת ערבית בישראל

בדו"ח של המרכז לחקר מדיניות לשונית באוניברסיטת בר אילן (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995), מתארים הכותבים את הסוגיות המרכזיות המלוות את הוראת הערבית בבתי הספר העבריים. עיקרי הדברים מובאים להלן בקצרה:

1. ערבית כשפת חובה: האם הערבית מוגדרת באופן חד-משמעי כשפת חובה במערכת החינוך, והאם יש דרך לאכוף את מדיניות החובה? האם יש לחייב לימוד ערבית כמקצוע חובה לבגרות, או שיש להסתפק רק בעידוד בתי הספר ללמד ערבית? האם החובה צריכה לחול על כל הקבוצות באוכלוסייה, או שמא יש קבוצות שחובה זו אינה צריכה לחול עליהן, כגון עולים חדשים, טעוני טיפוח ותלמידים עם קשיי למידה? לשאלת הערבית כמקצוע חובה יש השפעה בעיקר על מספר התלמידים הלומדים את המקצוע. כותבי הדו"ח מעריכים כי העובדה שהערבית אינה מקצוע חובה בבגרות פוגעת גם ברצינות ובהשקעה של התלמידים במקצוע זה, וקשורה בשורה של בעיות נלוות.
2. מספר שעות ההוראה: במסגרת שלוש שנות החובה של לימודי הערבית מקבלים התלמידים -270 360 שעות לימוד – מספר שעות שאינו מאפשר להגיע לרמת המינימום הנדרשת כדי לתפקד פונקציונלית בשפה. השאלות העולות בתחום זה הן: מה מספר השעות הרצוי ללימוד ערבית כדי להשיג את המטרות הרצויות? האם מספר השעות צריך להיות אחיד בכל אחת משנות הלימוד? באיזה גיל יש להתחיל את הוראת הערבית? האם יש להקדים את הוראת הערבית לבית הספר היסודי או להמשיך את לימודי הערבית עד לבחינת הבגרות?
3. ערבית מדוברת לעומת ערבית ספרותית: כיום מלמדים בבתי הספר בעיקר ערבית ספרותית. האם יש ללמד ערבית מדוברת או ערבית נכתבת, או שמא יש דרך הממזגת שתיים אלה? ואם נלמדות בבית הספר שתי צורות השפה – איזו צריכה להיות קודמת לרעותה, או האם יש לשלב את שתיהן במקביל? איזה מבין הלהגים השונים של השפה המדוברת יש ללמד במגזר היהודי?
4. דגש רב מדי על דקדוק: הדקדוק נלמד במקרים רבים כמטרה במקום כאמצעי, ותכנית הלימודים (1994), המדגישה תקשורת ושיתוף, אינה מיושמת במלואה. לפיכך שואלים מחברי הדו"ח: מהן המטרות שיש להציב בתחום הוראת הערבית? באילו מיומנויות על התלמיד לשלוט בתום לימודיו ולאילו הישגים אנו מצפים? מה יש לכלול במסגרת הוראת המקצוע?
5. דגש לשוני לעומת דגש תרבותי: האם ראוי להצטמצם רק להוראת הלשון, הדקדוק והספרות, או רצוי להרחיב ולכלול בלימוד גם את הכרת העם הערבי, תולדותיו, מסורתו וערכי תרבותו?
6. הכשרת מורים: מחברי הדו"ח טוענים כי המכללות והאוניברסיטאות אינן מכשירות את המורים להעביר את השיעור בשפה הערבית, המורים אינם מגיעים לבקיאות מספקת בערבית, ולא קיים מבחן הבודק את רמת הידע בתום ההכשרה להוראה. המודעות לצורך בהשתלמויות למורים גדלה, אך עדיין יש מיעוט של מורים המשתתף בהשתלמויות. מחברי הדו"ח שואלים בהקשר זה: מהי מסגרת ההכשרה להוראה הרצויה יותר – אוניברסיטה או מכללה? האם רצוי לשלב בלימודי ההוראה לומדים יהודים וערבים המתעתדים ללמד ערבית? האם ניתן לעודד מורים להשתתף בהשתלמויות באופן קבוע, וכיצד?

7. עמדות כלפי השפה: עדיין יש מעט מאוד סיבות מעשיות ללימוד השפה, ולכן היא נתפסת כבלתי שימושית. על פי מחברי הדו"ח, בעיני רבים מהתלמידים וההורים יש קשר בין אירועי איבה בארץ לבין הוראת הערבית, והדבר משפיע על העמדות כלפי השפה. לעומת זאת, בעיני רבים מן המורים הערבית נתפסת כמקצוע ותו לא, והם אינם מנסים להעשיר את הידע שלהם לאחר תום הלימודים. מחברי הדו"ח שואלים: האם ייתכן שעצם לימוד הערבית במגזר היהודי חשוב יותר מן ההישגים והידע בשפה? האם חיוב לימוד הערבית ישפר בטווח הארוך את העמדות כלפי השפה הערבית והעם הערבי?

8. כיתות הטרוגניות: הכיתות בחטיבת הביניים הן הטרוגניות ביותר. האם ניתן ליישם את שיטת החלוקה לרמות (הקבוצות) גם במקצוע הערבית?

9. חומרי למידה: מבחר חומרי הלימוד עדיין מצומצם, והמורים נאלצים להכין הרבה חומרי בעצמם.

10. שפת ההוראה: לטענת מחברי הדו"ח, השיעור בערבית מתנהל מעט מאוד בשפה הערבית, מכיוון שחלק גדול מהמורים אינו מסוגל ואינו יודע לשוחח בערבית תקשורתית. לתפיסתם, כל עוד לא ידבר המורה בכיתה בשפה הערבית תיתפס השפה כספרותית בלבד וכבלתי ניתנת לשימוש בחיי היומיום. בנוסף, יש מורים המלמדים ערבית ספרותית המשוחחים עם התלמידים בכיתה בערבית מדוברת ולא בערבית התקשורתית, דבר הגורם לבלבול התלמידים ולחוסר התאמה בין הכתוב לנאמר. בזיקה לנושא זה שואלים מחברי הדו"ח גם את השאלה הבאה: האם ניתן לשלב בהוראת הערבית בבתי הספר היהודיים מורים ערבים שעברו הסבה להורות ערבית כשפה שנייה?

כיום, 16 שנים לאחר חיבור הדו"ח, נראה שרוב הבעיות של מקצוע הערבית נותרו בעינן. ניתן לחלק את הבעיות לתחומים שונים, כגון בעיות התלויות במציאות הסוציו-פוליטית, בעיות התלויות בקיומו של פתרון מערכתי ובעיות התלויות בתכנית הלימודים. בעבודה זו אתמקד בעיקר בהיבטים של תכנית הלימודים במובנה המצומצם ובמסגרת המערכתית הנתונה והקיימת, אך חשוב להדגיש כי הבעיות עשויות להיות שלובות זו בזו, כך שיקשה לחשוב על שינוי בתכנית הלימודים ללא גיבוי מערכתי מתאים בהכשרת המורים, במספר שעות הלימוד ועוד.

אף על פי כן, מספר היבטים של תכנית הלימודים ראויים לעיון מדוקדק לפני יישומו של פתרון כולל בתחום. לגבי היבטים אלו, יש מקום לבדוק מה נעשה בישראל עד כה, מה המגמות הקיימות במקומות אחרים בעולם, ואילו פתרונות מעשיים אפשר להציע בנוגע אליהם. עבודה זו תתמקד בהיבטים הבאים:

1. שפת היעד: כיצד מתמודדים עם בעיית הדיגלוסיה בערבית? אילו פתרונות קיימים בתחום זה באופן עקרוני ובאופן מעשי?

2. הוראה בגישה קומוניקטיבית: מה צריך להיות המעמד של החומר הדקדוקי, ובאיזו מידה יש ללמדו בצורה מפורשת? באיזה סדר יש ללמד את הנושאים הדקדוקיים? כיצד ניתן להכין את התלמידים לשליטה בכל ארבע מיומנויות השפה?

3. חומרי הלימוד: כיצד ניתן להבטיח את קיומו של מגוון חומרי למידה איכותיים? כיצד ניתן להבטיח את התאמתם של חומרי הלימוד ליעדיה של תכנית הלימודים?

להלן יידונו בקצרה מאפייני הרקע של היבטים אלו ומבחר מתוך המחקר הקיים לגביהם בישראל ובעולם.

1.1 שפת היעד: ערבית ספרותית או ערבית מדוברת?

1.1.1 תיאור הבעיה ושיקולים כלליים

אחת הבעיות בהוראת ערבית היא שאלת ההתמודדות עם תופעת הדיגלוסיה בשפה – קיומה של שפה "מדוברת" בתור השכבה "הנמוכה" (L) ושפה "ספרותית" בתור השכבה "הגבוהה" (H) במערך הדיגלוסי (Ferguson, 1959). בעיקרון, תכנית לימודים לערבית צריכה להכריע בין מספר אפשרויות: (1) בחירה באחת השפות – המדוברת או הספרותית – כשפה היחידה הנלמדת; (2) שילוב של שתי השפות במקביל או בסדר מסוים; (3) חיפוש אחר שפת ביניים המהווה מעין ממוצע של שתי השפות. העובדה שבמחקר העכשווי ההבדל בין השפות נתפס כהבדל בין נקודות על גבי רצף "מולטיגלוסי" עשויה אולי לעודד את המגמה של חיפוש אחר שביל ביניים כזה בין השפות (Hary, 1996; Younes, 2006).

השם "ערבית ספרותית", המקובל בארץ, נטוע אמנם במסורת אירופית מכובדת, אך אינו משקף במדויק את מהותה של השפה. שפה זו אינה ייחודית לספרות בלבד, אלא היא גם שפת העיתונות, הרדיו והטלוויזיה, השפה שבה נכתבים מאמרים אקדמיים, נערכים כנסים רשמיים ועוד. מנגד, בתוך הספרות עצמה – בדיאלוגים ריאליסטיים, במחזות, בשירה עממית וכדו' – יש שימוש רב בערבית מדוברת. השם הרווח בעשורים האחרונים בשפה האנגלית, Modern Standard Arabic (MSA), בעייתי אף הוא, משום שהוא מגדיר את השפה בהכרח כ"תקנית", בשעה שטקסט בערבית ספרותית יכול בהחלט להיות גם תת-תקני או לא-תקני, ועדיין להיות בערבית ספרותית ולא בשום שפה אחרת. המונח בעייתי גם משום שאפשר להבין ממנו כאילו הערבית המדוברת איננה בגדר תקן לשוני, אלא שפה חסרת תקן. בערבית השפה מכונה العربية الفصحى (فصحى), "הערבית הצחה" – שם שנטוע במסורת הערבית, אך כשלעצמו אינו מכיר בהבדל שבין ערבית קלאסית לערבית מודרנית או בהבדלים בין תקנים שונים בתוך השפה.

השם "ערבית מדוברת" ("מדוברת" כתרגום של spoken) בעייתי אף הוא, משום שהוא מאפיין את התקן "הנמוך" בהכרח כשפת דיבור. למעשה, המציאות של השנים האחרונות מעידה על כך שהדיאלקטים המדוברים הולכים ומתבססים גם כשפות כתובות בעלות תקנים ברורים לכתיבה – תופעה המתפשטת במהירות באמצעות SMS-ים, אימיילים, טוויטר, פייסבוק, בלוגים, וכן בתחום הפרסומת הכתובה. לעומתם, הערבית הספרותית מתבססת כשפה מדוברת המשמשת לדיבור ספונטני אצל קריינים ומרואיינים וכן בסדרות דרמה ובסרטים מצוירים לילדים, בייחוד עם עלייתם של ערוצי הלוויין הכלל-ערביים, כך שיותר ויותר ילדים נחשפים אל השפה הספרותית כשפת דיבור זמן רב לפני גיל בית הספר. בשל כל הסיבות הללו, יש המעדיפים את המונח "ערבית דבורה" (colloquial) – מונח המציין בשפות לא-דיגלוסיות ביטויים ומבנים האופייניים לדיבור לא פורמלי, שאינם אופייניים לשפה כתובה או רשמית. מונח אחר המשמש כדי להצביע על הלהגים המדוברים הוא vernacular (במקור: שפה טבעית ילידית של בני המקום, שפה של לא-משכילים). בערבית שפה זו מכונה العربية العامية (עאמיה), ובאזורים מסוימים الدارجة (דארג'ה).

בחירת השפה צריך להתחשב לא רק בקטגוריות רחבות כגון "ערבית קלאסית", "ערבית סטנדרטית מודרנית" ו"ערבית מדוברת", אלא גם באבחנות עדינות יותר של מאפיינים לשוניים הקובעים את סוג

השפה. בתוך הערבית הספרותית, למשל, יש שורה של אפיונים שיכולים להנמיך את המשלב ולהפוך את השפה ליומיומית יותר ופורמלית פחות, כגון הימצאותם של משפטים הנפתחים בנושא (למשל "أبي يعمل في مستشفى", ולא "يعمل أبي في مستشفى") או אי-ביצועה של התנועה הקצרה בסוף המילה (במילים כגון يكتب, يكتبون, الآن, بيته, بيته). בהמשך הרצף בין ערבית ספרותית למדוברת, אפשר למצוא גם את הופעת הזוגי וריבוי שלם זכר בצורתם הקרובה יותר למדוברת גם כאשר הם בתפקיד נושא (أسبوعين، فلاحين במקום أسبوعان، فلاحون), את השימוש האוניברסלי במילת הזיקה המדוברת إلهي, "הקלות" שונות בכללי ה-وصلة (למשל ما إسمك؟ במקום ما أسمك?) או שימוש בריבוי במקום בזוגי. עיסוק במאפיינים אלו חיוני משום שהיחס אל התקן הנוקשה של הערבית הסטנדרטית שונה באופן ניכר בין חומרי הלימוד השונים בארץ ובעולם. בחינת האפשרויות הקיימות בתחום זה תאפשר לבדוק אם ניתן על ידי פישוט לשוני להפוך תכניות וחומרי לימוד לבעלי ערך תקשורתי רב יותר, בלי לוותר על הערך האורייני של לימוד השפה (Kern, 2000).

בזיקה למאפיינים אלו יש מקום לנתח את השפה גם לפי קטגוריות של משלב, סוגה וסגנון. המחקר בתחום המשלב מלמד כי ההבדל בין משלבים שונים באותה שפה הוא על פי רוב קיצוני יותר מן ההבדל בין דיאלקטים שונים בשפה (Biber & Conrad, 2009), ולכן ההתמקדות במשלבי לשון מעטים ומוגדרים היטב, הולמים ושימושיים, יכול לסייע לתהליך הלמידה. הסוגה שהחומרים שייכים אליה (למשל, ידיעות עיתונאיות לעומת דיאלוגים, סיפורים או מכתבים) משפיעה על תבניות ועל מאפיינים לשוניים בולטים כגון אוצר מילים ותחביר, ויש מקום לבחור את הסוגות הנלמדות על פי צורכי התלמידים. עיסוק מעמיק במעט סוגות אופייניות ושימושיות יכול להגביר את קצב ההתקדמות ברכישת המיומנויות בשפה, ואילו התפרשות על פני סוגות רבות מאפשרת אמנם לתלמידים להתוודע למגוון רחב של שימושים לשוניים, אך עלולה לעכב את ההתקדמות. תהא הסוגה הנלמדת אשר תהא – עיתונאית, סיפורית או עיונית – ההיגיון מכתוב כי בשלבי הלימוד הראשונים יתוודעו התלמידים אך ורק לסגנון פשוט, המכיל תחביר בסיסי ואוצר מילים פשוט, ורק בהמשך לסגנון מסובך יותר, המכיל קישוטים, אלוזיות ליצירות קלאסיות ואמצעים רטוריים מורכבים. בהתאם למאפייני המשלב והסוגה יתאפשר לזהות את החומר הדקדוקי ואת אוצר המילים שיש ללמד, על פי מידת תדירותם במשלב ובסוגה שנבחרו.

במשך שנים רבות למדו תלמידי ערבית בארץ ובעולם בעיקר את השפה הספרותית, על פי רוב בצורתה המלאה והקשה ביותר. הרציונל של הוראת השפה הספרותית הוא שזו שפה כלל-ערבית, שאינה מוגבלת לאזור מצומצם כמו הלהגים המדוברים, וכן שאחת המטרות החשובות של הוראת שפה היא ללמד את התלמידים להיות אורייניים בשפה. סיבה נוספת להעדפת הערבית הספרותית נעוצה בכך שזוהי שפת יוקרה, והערבים עצמם מעריכים יותר שליטה בשפה זו על כל מורכבותה על פני יכולת דיבור בשפה המדוברת. אלא שעם עליית הגישה הקומוניקטיבית בהוראת שפות, המדגישה את כל ארבע מיומנויות השפה, דרך זו נקלעה למבוי סתום, כיוון שהשפה הספרותית אינה יכולה לשמש לתקשורת בעל פה ברוב ההקשרים הטבעיים.

אחד הפתרונות הנפוצים לבעיה זו היא, כאמור, חיפוש אחר שפת ביניים (mesolect) בין השפה הגבוהה (acrolect) לשפה הנמוכה (basilect). שפה כזאת אפשר למצוא בקצה התחתון של הערבית הספרותית, כאשר ההקשר הוא נינוח יחסית ופחות פורמלי, או בקצה העליון של הערבית המדוברת, כאשר דוברים

משכילים משוחחים על ענייני תרבות, פוליטיקה וכדו', ומשתמשים במילים ובמאפיינים השאובים מן השפה הספרותית. מתוך המדרג האינסופי, יש ניסיונות שונים לאפיין שפת ביניים כזאת, בעיקר למטרות הוראה. אלוש, למשל, אפיין שפת כלאיים המשלבת בין השפות, שאותה כינה فصاعמיה [فصاعمية] (Wilmsen, 2006). עבד (Abed, 2011) תיאר שפה שהוא מכנה בשם فصیحة (פציחה), או Spoken Standard Arabic (SSA) – המשקפת דפוסי דיבור ההולכים וצוברים שימוש נרחב בקרב דוברים ילידיים של ערבית, כגון אי-שימוש בסיומות היחסה (ניקוד סופי) או הימנעות ממילות השלילה ليس, لم ו-لن.

נראה שיש היגיון רב בכיוון זה של פישוט השפה הספרותית והפיכתה לקלה ותקשורתית יותר. אין ספק שיש להשקיע מאמצים לזיהוי המגמות בשפה התקנית, וללמד את השפה שדוברי ערבית משתמשים בה בפועל, ולא איזה אידיאל מופשט של השפה כפי שערכים רבים היו אולי רוצים לדבר אותה (Taha, 1995). עם זאת, יש תחושה גוברת שאי אפשר להסתפק בסוג זה של פתרון, במיוחד אם מתחשבים בהיבטים תקשורתיים רחבים יותר, הכוללים פרגמטיקה וכשירות בין-תרבותית. הדובר הילידי של הערבית הוא דיגלוסי מטבעו וחי במציאות דיגלוסית מטבעה, ולכן תלמידי ערבית צריכים לדעת כי עליהם ללמוד יותר משפה אחת כדי להגיע לכשירות לשונית, פרגמטית ותרבותית בשפה. בסיטואציות רבות דוברי ערבית מדברים בערבית המדוברת, והשימוש בשפת הביניים יהיה לא טבעי ולא מספק. משום כך נראה שאין מנוס משילוב הערבית המדוברת – ולא שפת הביניים – בלימודי הערבית הספרותית (Wahba, 2006; Wilmsen, 2006; Younes, 2006).

שילוב השפה המדוברת בלימודי השפה הספרותית יוצר קשת חדשה של אפשרויות ובעיות:

1. איזו שפה יש ללמד תחילה, או האם ללמד את שתיהן באותו זמן?
2. איזה דיאלקט של השפה המדוברת כדאי ללמד?
3. כיצד לשלב את השתיים – האם באופן חופף (טקסטים זהים) או משלים (טקסטים שונים)?

יש מקום לבחון את השאלות הללו במסגרת הסקירה של תכניות הלימוד בארץ ובעולם, ולראות אילו תשובות אפשריות ניתן למצוא להן. לפני כן, מן הראוי לבחון את המחקר הקיים בנושא זה בארץ, ולראות מה התשובות שהוא מציע לסוגיות אלו.

1.1.2 הוראת הערבית המדוברת בבתי ספר עבריים – המחקר הקיים

המדיניות בנושא הוראת הערבית המדוברת במערכת החינוך בישראל בחמשת העשורים האחרונים לא התאפיינה ביציבות רבה. לפי דו"ח המרכז לחקר מדיניות לשונית מ-1995, היה ויכוח מתמיד בוועדה המקצועית על הוראת המדוברת לעומת הערבית הספרותית, לאחר שנים שהשפה המדוברת נלמדה ראשונה, בכיתות בית הספר היסודי. נטען, בין היתר, כי הערבית המדוברת גורמת בלבול אצל התלמידים בשפה הספרותית, וכי יותר קל לעבור מלימוד הספרותית ללימוד המדוברת. המומחים שמחברי הדו"ח נועצו עמם טענו כי עדיף ללמד את הערבית "התקשורתית" (קרי: הערבית הספרותית), של אמצעי התקשורת), שכן זוהי השפה המשמשת בכלי התקשורת ובעיתונות ומשותפת לכל העולם הערבי. מחברי הדו"ח ציינו עוד כי רוב חברי הוועדה הפגינו יחס מבטל כלפי השפה המדוברת. עם זאת, על פי מחברי הדו"ח, תלמידים ומורים משמיעים טענות נגד הערבית הספרותית, שאינה לשון דיבור מטבעה, והם

מעדיפים את לימוד הערבית המדוברת. לדברי המורים, בהיעדר שימוש מידי בשפה נגרם לתלמידים תסכול רב, ומשום כך רבים מהם מחליטים לא להמשיך בלימודי הערבית (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995). תמונה דומה עולה גם מממצאי מחקר ההערכה משנת 2006 (הים-יונס ומלכא, 2006).

ברוש (1988), במחקר שערך על 890 תלמידים ממרכז הארץ, ניסה לבדוק את השפעת לימוד הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על הישגיהם של תלמידי כיתה ז' בערבית ספרותית, ומצא שיש על פי רוב קשר שלילי בין לימודי המדוברת ביסודי לבין ההישגים בערבית ספרותית בחטיבת הביניים בתחומי הדקדוק, הבנת הנקרא והפונטיקה. השפעה חיובית של לימודי הערבית המדוברת נמצאה רק בתחום הבנת הנשמע, ואילו בתחומי אוצר מילים ואורתוגרפיה לא נמצאה כל השפעה של לימוד השפה המדוברת. ברוש הסיק מממצאים אלו כי דפוסי הלימוד הקודמים הפריעו בלימוד השפה הספרותית, משום שחלק מן הסכמות שנלמדו בלהג המדובר לא תאמו את הסכמות של השפה הספרותית, והיה צורך להכחידן. הוא מערער על ההנחה כי לימוד הערבית המדוברת עשוי לשמש פרוזדור חיובי ומסייע ללימוד הערבית הכתובה.

בעקבות מסקנותיו של ברוש צומצמה הוראת הערבית המדוברת בבתי הספר היסודיים וכמעט בוטלה לחלוטין, והערבית המדוברת הפכה לנושא רשות הנלמד רק ברמות המוגברות לבגרות. עם זאת, ייתכנו הסברים חלופיים לממצאיו של ברוש, הטמונים בנסיבות שבהן נלמדות השפות (פרגמן, 2000). בפרט, יש מקום לשאול אם תכנית הלימודים של תלמידים שלמדו ערבית בכיתות הנמוכות שומרת על רצף הלימודים במקצוע, מנצלת וממנפת את הידע הקודם של תלמידים אלו, ומתייחסת באופן מפורש להבדלים בין השפות, כך שהמעבר בין הסכמות לא יהיה כרוך במחיקתה של הסכמה הקוגניטיבית הישנה.

ניימן (1999) בחנה מודל אפשרי נוסף של שילוב הערבית הספרותית והמדוברת, ועל פיו מיד לאחר רכישת בסיס הקריאה והכתיבה בערבית ספרותית התלמידים מתחילים ללמוד את השפה המדוברת כתוספת ללימודי השפה הספרותית. במחקר שערכה על קבוצה של 114 נבדקים, היא מצאה כי שילוב השפה המדוברת לא פגע בהישגים בשפה הספרותית, וכי יש מתאם בין ההישגים בערבית הספרותית להישגים בשפה המדוברת. ניימן מסיקה כי הבלבול בין שתי השפות אצל הלומדים אינו גדול, וכי ניתן לשלב את השתיים ובלבד שגישת הלימוד בשתייהן תהיה תקשורתית, והחלוקה בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת תהיה על פי הקונטקסט התקשורתית האותנטי בשפה.

דוניצה-שמידט, ענבר ושוהמי (Donitsa-Schmidt, Inbar, & Shohamy, 2004) בחנו כיצד הוראה של ערבית מדוברת בשילוב עם הורדת גיל הלומדים עשוי להשפיע על עמדות התלמידים כלפי השפה הערבית, תרבותה ודובריה וכן על המוטיבציה ללמוד את השפה. במחקר שכלל 692 תלמידים בכיתות ד' ו-ו' ו-362 הורים מ-14 בתי ספר יסודיים בתל אביב, תלמידים שלמדו את השפה המדוברת דיווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי השפה הערבית, תרבותה ודובריה, וכן טענו כי יש להם מוטיבציה רבה יותר ללמוד את השפה. נמצא כי לעמדות ההורים יש משקל חשוב בניבוי המוטיבציה של התלמידים, אך המשתנה החשוב ביותר המשפיע על המוטיבציה של הלומדים הוא מידת שביעות הרצון של התלמידים מתכנית הלימודים לערבית. על סמך הממצאים, החוקרות קוראות למסד את הוראת הערבית המדוברת בגיל צעיר – צעד שלא רק יהווה מענה לדרישותיהם של תלמידים, הורים ומורים, אלא גם ישפיע לטובה על העמדות ועל המוטיבציה של הלומדים, ויכשיר את התלמידים לתקשורת עם דוברי ערבית. לבסוף, הן מדגישות את

חשיבותן של תכניות הלימוד ואת הצורך לפתח תכניות באיכות גבוהה אשר יעלו את שביעות הרצון של התלמידים וההורים.

פרגמן (2010) מביא ממצאים ראשוניים משני פרויקטים ניסיוניים של הוראת הערבית המדוברת בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים על ידי מורים שהנם דוברים ילידיים של השפה, במסגרת יוזמות הממומנות על ידי קרן אברהם וקרן "יד הנדיב". הוא מדווח על תוצאות חיוביות ומעודדות מאוד, בעיקר במוטיבציה ובנכונות לתקשר בשפה, שאת חלקן אפשר לנעוץ בעצם המפגש עם מורים ערבים, וחלקן קשורה לדרכי ההוראה החווייתיות והמותאמות היטב לגילם של הלומדים. פרגמן מביא גם אינדיקציות חשובות לכך שלימודי הערבית המדוברת עשויים לשפר את הישגי התלמידים בערבית בכלל, ואינם עומדים בסתירה להוראת השפה הספרותית. הוא קורא לעריכתו של מחקר נוסף בהקשר זה.

1.2 הוראה בגישה קומוניקטיבית

הגישה התקשורתית בהוראת שפות, שהחלה את דרכה בשנות השבעים, מיתרגמת בפועל לפרקטיקות הוראה מגוונות. מוטב לראות בה משפחה של גישות, שאין ביניהן התאמה מלאה. עם זאת, היא ממקדת את תשומת הלב למאפיינים תקשורתיים של השפה כחלק בלתי נפרד מן הכשירות הלשונית בכלל ומן המטרות של הוראת שפות בפרט. על פי גישה זו, השפה נלמדת למטרות תקשורת, והדרך הטובה ביותר ללמוד את השפה היא על ידי תקשורת. התקשורתיות של השפה מבליטה מאפיינים מסוימים שלה, כגון מבנה שיח ופרגמטיקה, שלא נלמדו באופן מסורתי אך הנם חיוניים להבנת המשמעות בסיטואציות תקשורתיות שונות, וכן ולהתמודדות עם סיטואציות מעין אלו (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1985; Olshtain & Celce-Murcia, 2001).

מיישומה של גישה תקשורתית נובעים היבטים שונים, שחלקם הובלטו בתכניות הלימודים לערבית בישראל, וחלקם פחות. היבטים אלו כוללים התייחסות ליכולות תקשורתיות בכל ארבע מיומנויות השפה, הקטנת משקלה של הוראת הדקדוק והפיכתו של הדקדוק לאמצעי המשרת את התקשורת ולא למטרה בפני עצמה. יישום נכון של גישה כזאת כרוך גם באיזון מתאים בין פעילויות הממוקדות במשמעות לבין פעילויות הממוקדות בשפה, ובין פעילויות המתמקדות בשטף (fluency) ובמובנות (intelligibility) לבין פעולות המתמקדות בדיוק (accuracy) (Nation & Macalister, 2009).

המעבר לגישה תקשורתית בהוראת הערבית בישראל תלוי בגורמים רבים כגון הידע של המורים, חומרי הלימוד ותכנית הלימודים. תכנית לימודים יכולה לעודד יישום של הגישה התקשורתית אם היא מתמקדת בגישה זו ומאורגנת על פיה. כדי שמעבר לגישה תקשורתית יצליח, יש לבדוק כיצד התכנים וסדר הנושאים יכולים לשרת מטרה זו. קיומם של שרידים מן העבר או ריבוי של אגינות מלבד האגינה התקשורתית עלולים לעכב את תהליך השינוי. בהינתן כמות מוגבלת של משאבים, יש מקום לבחון את היסודות השונים בתכנית הלימודים ולראות מה מהם הכרחי, מה מהם משרת את מטרות העל ומה מהם עלול להיות גורם מעכב.

1.3 בעיית חומרי הלימוד

בעיית המחסור בחומרי לימוד מתאימים קשורה קשר הדוק ליישומה של תכנית תקשורתית המתייחסת לכל ארבע המיומנויות בצורה נאותה. על פי ממצאי מחקר ההערכה שנערך לקראת חיבורה של תכנית הלימודים החדשה בערבית (הים-יונס ומלכא, 2006), רוב מורי הערבית בחטיבת הביניים רואים בתחומי ההבעה בעל פה והבנת הנשמע את שני התחומים המעניינים יותר לתלמידים, ותופסים אותם כשני הנושאים הקשים פחות, אך הם מצביעים על תחומים אלו ככאלה שהמחסור בהם בחומרי לימוד מתאימים חמור במיוחד – 76.1% מהמורים ציינו את הצורך לעדכן את חומרי הלמידה בתחום ההבעה בעל פה, ו-62.7% הצביעו על הצורך לעדכן את החומרים בתחום הבנת הנשמע. בתחומי העשרה, כגון ערבית מדוברת ותרבות ערב, הסתמנו שתי מגמות מרכזיות: כשני שלישים מן המורים נעזרים בחומרים שהם אוספים בעצמם, וכשליש מהם מציינים רק שהספרים הקיימים אינם מספקים, וכי חסרים ספרי לימוד המטפלים בנושאים אלו. בשאלה הפתוחה התייחסו 23.5% מתשובות המורים לצורך בשינויים בחומרי הלמידה. מורים הצביעו בהערותיהם בין היתר על צורך בספרי לימוד נוספים בדקדוק ובצורך לעדכן את הטקסטים כדי שיהיו מעניינים ומגוונים יותר. מחברות מחקר ההערכה מציינות כי הצורך של המורים בחומרי לימוד מעודכנים הכוללים טקסטים ופעילויות תרגול עולה במקומות שונים בשאלון. הן מעירות כי המורים רואים בחומרי הלמידה חלק אינטגרלי של תכנית הלימודים, ומצפים לחומרי למידה מעודכנים ומתאימים שילוו את תכנית הלימודים החדשה. אצל מורי החטיבה העליונה עולות תוצאות דומות – מרבית המורים מדווחים כי חומרי הלימוד אינם מתאימים ואינם מספקים בתחומי הלימוד האלה: הבעה בכתב (49.7% מהמורים), הבעה בעל פה (41.4%), הבנת הנשמע (35.6%) וערבית מדוברת (23.1%).

בראיונות העומק עלו בתחום תכנית הלימודים בעיית הצורך ביישומי שפה ובהגברת נושא הערבית המדוברת; טענה על אוצר המילים הדל של הטקסטים, היוצר אי התאמה בין גיל התלמידים לתחומי עניינם ורמת הקריאה שלהם; וקושי הנובע מכך שחומרי הלימוד מיושנים ואינם רלוונטיים לחייהם של התלמידים, הן מבחינת התכנים והן באופן הצגתם. עוד עולה מהם כי המורים נאלצים לשלב בין חומרי לימוד שונים, והיו מעדיפים לקבל לידם תכנית לימודים חדשה ומאוזנת, דידיקטית ואטרקטיבית כאחד. לדברי אחד המורים שרואיין, שילוב מוצלח עשוי להיות בין **שפה מספרת תרבות לבין אלעריביה**.

נתוני מחקר ההערכה מספיקים כדי להתרשם שיש תחומים חשובים שהתלמידים מפגינים רצון ללמוד אותם והמורים מעידים על נכונות ועניין ללמד אותם, אך חומרי הלמידה הקיימים מהווים חסם להגשמת רצונות וכוונות אלו. עם זאת, מחקר ההערכה אינו מספק מידע חשוב על חומרי הלימוד, ולמעשה אין לנו מידע על התפלגות חומרי הלימוד הקיימים בכיתות השונות, או מידע דיפרנציאלי על שביעות רצונם של מורים ותלמידים מחומרי הלימוד. אין גם מידע על אופן השימוש בחומרי הלימוד ועל בעיות שהתעוררו מכל חומר לימוד בנפרד, ואין גוף שמרכז את הידע שנצבר מחומרי למידה בעבר. סקירה של חומרי הלימוד יכולה אמנם לזהות אילו חומרים קיימים, ולנסות לשחזר את השיקולים והעקרונות שהנחו את מחבריהם – אך זהו למעשה מחקר pre-use, בשעה שהיו יכולים להיות בידינו נתוני in-use (McGrath, 2002). אין בנמצא מחקר המספק לנו תשובות לשאלות כגון: האם המורה והכיתה הספיקו להשלים את החומר הכלול בספר במסגרת שנת לימודים אחת? אילו חומרים היו מוצלחים ואילו לא? אילו התאמות נאלצו המורים לעשות לחומרים? אילו שינויים היו מכניסים בהם? וכן הלאה.

חומרי לימוד מצויים בזיקה ישירה לתכנית הלימודים. על פי פירמידת ההחלטות של בראמפיט ורוסנר (Brumfit & Rossner, 1982), בראש הפירמידה נמצאות ההחלטות לגבי הגישה (approach), מתחתיהן ההחלטות בתחום הסילבוס (syllabus design), ומתחתיהן פיתוח החומרים (materials construction). בתחתית הפירמידה ובזיקה לחומרי הלימוד נמצאות ההחלטות הכיתתיות (classroom decisions). תפקידם של המורים בכיתה היא לתווך בין החלטות ברמות גבוהות יותר, כגון חומרי הלימוד, לבין המציאות בפועל. מכיוון שכל החלטה ברמה גבוהה צריכה להתחשב בקבלת ההחלטות המתבצעת ברמות נמוכות יותר, חומרי הלימוד צריכים מצד אחד לשקף את יעדיה של תכנית הלימודים, ומצד שני לתמוך בתהליך קבלת ההחלטות של המורים ולאפשר להם להתאים את החומרים למציאות הכיתתית (McGrath, 2002).

יש אפוא מקום לבחון את הן תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך והן את חומרי הלימוד, במטרה לברר אם יש אי-התאמות או חוסרים בשרשרת המובילה לכאורה מן העקרונות הכלליים אל הסיטואציה הכיתתית. הן תכנית הלימודים והן חומרי הלימוד צריכים להתחשב בגורמים שונים: ניתוח הסביבה שבה יילמד הקורס; הערכת הצרכים של הלומדים; העקרונות של הקורס, שצריכים להיות מבוססים במידת האפשר על מחקר קיים ועל הסכמות עכשוויות בתחום; מטרות הקורס, תוכנו וסדר הפריטים בתוכו; הפורמט וההצגה של חומרי הלימוד; מנגנוני הניטור וההערכה של הקורס; ולבסוף הערכת תכנית הלימודים וחומרי הלימוד עצמם (Dubin & Olshtain, 1986; Nation & Macalister, 2009). דיון בגורמים אלה יחרוג מגבולותיה של עבודה זו, אך הם יבואו לידי ביטוי בניתוח חומרי הלימוד. אף על פי כן, ראוי להעיר כאן הערה אחת על גורמים אלו, שתשמש הנחת יסוד לסקירת החומרים בהמשך.

כל עיסוק בנושא הוראת הערבית בבתי ספר עבריים צריך להתחשב בעובדה שמשתני הסביבה מציבים קשיים מיוחדים: מחקרים מצביעים על כך שהשפה ודובריה סובלים ממעמד נמוך ומעמדות עוינות, ושהמוטיבציות ללימוד השפה מצויות במתח פנימי (קידום של דו-קיום ושוויוניות לעומת אינטרסים ביטחוניים וצבאיים). יש גם קושי להגיע להסכמה על הצרכים של התלמידים ועל מטרותיו של לימוד זה (לוסטגמן, 2008; ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995). לעומת זאת, כאשר הצרכים ברורים (למשל מהגרים לארץ חדשה הזקוקים לשפה כדי לערוך קניות, לשכור דירה וכדו'), קל יותר להגיע למיקוד של תכנית הלימודים, המאפשר לתת מענה מהיר לצרכים, מפחית את כמות הלמידה הנדרשת ומגדיל את המוטיבציה המתקבלת מתחושת ההישג המהיר (Nation & Macalister, 2009). מנגד, תכנית לימודים או חומר לימודים המתפרשים על פני תחומים רבים (סוגות, משלבים, סוגי שפה, נושאים וכדו') עלולים לגרום לדשדוש ולחוסר התקדמות משמעותית.

ההנחה, אם כן, תהיה, שתכנית לימודים טובה היא כזאת שמיטיבה לבחור ולדרג את העקרונות החשובים שעליה היא מתבססת. תכנית לימודים שכוללת מגוון רחב של תחומים ללא דירוג ביניהם תיחשב תכנית טובה פחות. באופן מסורתי תכנית הלימודים בערבית כללה פרקי דקדוק, פרקי ספרות, אוצר מילים כללי, אוצר מילים עיתונאי, ערבית קלאסית ועוד נושאים. התוספת של תחומים חדשים כגון ערבית מדוברת, לימודי תרבות ופרגמטיקה תואמת את הציפיות שיש כיום בתחום של הוראת שפות (ראו למשל: Dörnyei, 2009; Kramsch, 1993; Nation & Macalister, 2009), אך עלולה, ללא ההתאמות המתבקשות, להכביד על תכנית לימודים עמוסה ממילא. מכיוון שרבים מן האילוצים המערכתיים והסביבתיים, כגון מספר שעות ההוראה, נותרים ללא שינוי, נראה שתוספת של רכיבים חייבת להיעשות, באופן ברור, גלוי ומוסכם, על

חשבון רכיבים קיימים, או תוך כדי ארגון מחדש שיבהיר את העדיפויות ואת הגישה המחודשת כלפי מכלול הרכיבים.

2. סקירת תכניות לימוד וחומרי לימוד מישראל

במסגרת הסקירה של חומרי הלימוד מישראל אתמקד תחילה בבחינה היסטורית של חומרי לימוד כלליים לערבית ספרותית, בדגש על חומרים לשנות הלימוד הראשונות. הסיבה לכך כמותית ואיכותית: הסיבה הכמותית נעוצה בכך שמטבע העניין, מספר גדול יותר של תלמידים לומדים את השפה בשנים הראשונות, כאשר המקצוע הוא מקצוע חובה. הסיבה האיכותית נעוצה בכך שאפשר לראות בלימודי היסוד את התשתית ללימודי ההמשך לא רק מבחינה תוכנית ולשונית, אלא גם במובן זה שהרגלי לימוד שנקנו בשנים הראשונות, והפעילויות הקשורות בהן, יכולים להשפיע על אופיים של הלימודים וחומרי הלימודים ברמות המתקדמות, יותר מאשר להיפך. מבחינה היסטורית, השפה הספרותית הייתה ועודנה השלד היציב יחסית של הוראת הערבית בארץ, בשונה מן הערבית המדוברת, שהמדיניות לגביה השתנתה תדיר. הסקירה תהיה במסגרת היסטורית של ההתפתחויות לאורך העשורים השונים, ותאפשר לעקוב אחר השינויים הבולטים בתחום ככל שהיו.

לאחר מכן יידונו חומרי לימוד נבחרים לערבית המדוברת, וכן חומרי לימוד המתמקדים בסוגי שפה ספציפיים: שפה העיתונות, ספרות מודרנית, ערבית קלאסית וקוראנית וערבית כיתתית. לבסוף יידונו חומרי לימוד אחדים המשמשים בעיקר להשכלה הגבוהה, וכן אתרי אינטרנט ואתרי למידה מתוקשבת.

מן הראוי להקדים הערה מתודולוגית באשר לשיפוטים המובאים בסקירה שלהלן: סקירה זו אינה מתיימרת ואינה יכולה להיות ניטרלית, ולכן היא כוללת שיפוטים רבים מדרגות שונות על חומרי הלימוד. עם זאת, הסקירה איננה "התרשמותית" (אימפרסיוניסטית) גרידא, אלא מעוגנת בהנחות היסוד התיאורטיות שהובאו בפרק 1 וכן בידע ובפרקטיקה שהצטברו במחקר בתחום הוראת שפות בכלל והוראת ערבית בכלל. מכיוון שהסקירה, רובה ככולה, אינה עוסקת בממצאים אמפיריים הנובעים מן השימוש בחומרי הלימוד, האפיון הקרוב ביותר לסוג זה של סקירה הוא של סקירת קדם-שימוש (pre-use) של החומרים (McGrath, 2002). משום כך, כל טענה שיפוטית איננה אלא דרך חסכונית לתאר את טיב הזיקה שבין מאפייני חומרי הלימוד ליעדים ולפרקטיקות שהונחו. ברור כי הצבת יעדים אחרים כלשהם תניב מניה וביה גם שיפוטים אחרים. בנוסף, יש מקום להעיר כי אפילו במסגרת היעדים הנתונים, סקירה זו אינה יכולה להיות אובייקטיבית לחלוטין, וחוקר אחר עשוי כמובן להגיע לשיפוטים ולהדגשים אחרים.

2.1 סקירה היסטורית של חומרי לימוד כלליים לערבית ספרותית

2.1.1 הוראת ערבית עד שנות השבעים: גישושים ראשונים

עד סוף שנות השישים נלמדה הערבית במספר בתי ספר תיכוניים בעיקר בצורתה הספרותית-הקלאסית (Amara, 2006) – התקן המחמיר והמלא ביותר של השפה, הכולל ניקוד סופי מלא. שרידים לשוניים של התקן הקלאסי ניתן למצוא עד היום, למשל באופן ההוראה של סימני ההמזה והווצלה והשימוש בהם גם בספרי לימוד עכשוויים. השימוש בהמזה כאשר ההמזה אינה נשמרת (המזת וצל), כגון أَلْكَتَاب, והשימוש

בסימן הווצלה בכלל, שניהם כמעט שאינם קיימים בערבית הכתובה המודרנית או בספרי לימוד מודרניים לערבית בעולם, אך השימוש בהם בישראל נפוץ ביותר, לעתים אף בטקסטים שאינם מנוקדים ניקוד מלא.

גישות הלימוד הרווחות היו מסורתיות, ואופייניות לאופן שבו נלמדו שפות קלאסיות בעולם המערבי: שיטת הקריאה, שבמרכזה טקסטים מתוך מקראה, שהקריאה בהם מלווה בדיון על נושאים דקדוקיים העולים מן הטקסט; ושיטת הדקדוק-תרגום, שעל פיה במרכזו של כל שיעור עומד נושא דקדוקי, והתרגול מתמחה בתרגום משפטים משפת היעד ואליה, וכן בהטיה של שמות ופעלים. בהדרגה הצטבר ידע מעשי בתחום, והתפתחו גישות משולבות ומעודנות יותר. כמקרה מבחן לתהליכים אלו, ההקדמות השונות לספר **ערבית לשנה א'** מן השנים 1960, 1965 ו-1972 מאפשרות לעקוב אחר השיקולים שהדריכו את "הוועדה לחיבור ספר ערבי" בבית הספר הריאלי בחיפה. הוועדה הניחה, למשל, כי יש להחיש את קצב לימוד האותיות ולשפר את איכות הטקסטים, כדי שהלומדים יגיעו במהרה לטקסטים ההולמים את רמתם ותחומי עניינם, וכי יש לפרק נושאים מורכבים לכמה שלבים. כך, למשל, נושא הניקוד הסופי מחולק לשניים – סיומות השם המיועד וסיומות השם הבלתי מיועד.

היקף החומר הדקדוקי שקבעה הוועדה בשנת 1960 לשנת הלימודים הראשונה היה רב, וניכר בו הדגש על תקן מלא של השפה, הכולל ניקוד סופי ואת כל סימני הכתב. הוא חולק לשלושה שלבי לימוד: (1) סימני הכתב ונטיית הבניין הראשון בעבר, עתיד וציווי, (2) המשפט והניקוד הסופי; (3) הבניין השני, השם (ריבוי שלם ושבור), כינויי הזיקה וההתאמה אל שם העצם. אוצר המילים הועמד על כ-600 מילה לשנת הלימודים הראשונה. יעדים אלו – המשתקפים במהדורה הראשונה של הספר **ערבית לשנה א'** מאת מיכאל דנה (1960) – תאמו את תכנית הלימודים של משרד החינוך, אך ניסיונם המעשי של מורי בית הספר הריאלי עורר בהם את הצורך "להביא בחשבון את יכלת-ההספק של השנה הראשונה", וכתוצאה מכך, במהדורת 1965 של הספר קוצר מספר הפרקים בספר ל-35 (במקום 42), הוחש קצב לימוד האותיות (המסתיים בשיעור 12 במקום 17), הניקוד הסופי הוקדם דווקא (לשיעור 13, מיד לאחר סיום הלימוד של האותיות) ואוצר המילים צומצם. למהדורה נוסף פרק על הכינוי הרומז, והורחב בה נושא ההתאם התחבירי.

2.1.2 שנות השבעים: הניסיון להתקרב לשפת הדיבור

בסוף שנות השישים ותחילת שנות השבעים ידעה הוראת הערבית תנופה מסוימת, שהתבטאה במספר היבטים. הוקמה "הוועדה להכנת תכנית להוראת הערבית בחטיבת הביניים" מיסודה של "הוועדה המרכזית לביצוע הרפורמה", כך שהיה צורך להתאים את תכנית הלימודים לתלמידי החטיבה, הצעירים יותר בשנתיים. בתחום השפה, החלו מגמות של צמצום היקף החומר הדקדוקי, דחיית ההוראה של הניקוד הסופי כידע אקטיבי לשנת הלימודים השנייה, וכן קירוב השפה ל"דיבורו של המשכיל הערבי", הכולל שורה של הקלות ביחס לתקן המלא של השפה (משרד החינוך, 1971). ב-1971 נקבעה גם מדיניות של הכנסת הערבית המדוברת לבתי הספר היסודיים בכיתות ד'-ו'. ארבע סדרות בולטות של ספרי לימוד לערבית ספרותית התפתחו על רקע הרפורמה, והוסיפו לשמש עד אמצע שנות השמונים: המהדורה השלישית של **ערבית לשנה א' וערבית לשנה ב'** מאת מיכאל דנה (הוצאת יבנה, 1984 [1972]), סדרת **מדארג'** מאת מאיר עינת (מהדורה שנייה, חמו"ל, 1979 [1968]; ארבעה כרכים), סדרת **יסודות הלשון הערבית** מאת יעקב אייל-לנדאו (מהדורה שנייה ומהדורת תשל"ו, הוצאת אחיעבר, 1973-1976; שני כרכים) וה**לשון הערבית הספרותית** מאת חייא דהאן ושלמה אלון (אקדמון, 1985 [1974]; שלושה כרכים).

ספרו של דנה נפתח באותיות א ד ר ז ו י ואחריהן ב ת נ ה, ואילו ספרו של עינת נפתח באותיות א ד ר ז ו י ואחריהן כ ז פ ת – כלומר ההנחה היא שהתלמידים יתקשו בעיקר בחיבור האותיות, ולכן מוטב ללמד תחילה את כל האותיות המפסיקות את רצף הכתיבה. הניקוד הדיאקריטי או הדמיון הצורני הרב בין החמישייה א ד ר ז ו אינו נתפס כגורם קושי, ואין משקל גם לעובדה שאוצר המילים השימושי המתקבל מאותיות אלו מוגבל. האות ז נלמדת אצל דנה אף על פי שאין כל מילה שימושית שהאות מופיעה בה בשלב שבו היא נלמדת. בספרו של אייל-לנדאו, לעומת זאת, האותיות הראשונות שנלמדות הן ב נ י א ו, ואחריהן ת ל ד ד ר ז – סדר הנותן קדימות לדפוס הנפוץ יותר בכתב ומרגיל את התלמידים בחיבור האותיות מן ההתחלה. הנטייה הכללית בכל שלושת הספרים היא לעבור מן הפשוט אל המורכב (בעיקר מבחינת טכניקת הכתיבה), והמשקל הפונקציונלי של האותיות הוא משני. עם זה, בכל שלושת הספרים האות ה נלמדת בשלב מוקדם יחסית, למרות מורכבותה הרבה, בשל הופעתה בכינויי הרמז והגוף.

במהדורה השלישית של **ערבית לשנה א'** נשמרה הגישה המסורתית, המשלבת בין קריאה לדקדוק-תרגום, אם כי הטקסטים – העוסקים בעיקר בחיי היומיום כגון "כיתתנו", "המכתב", "ביקור בחג" (על פסח, פסחא ועיד אלפטר) – הותאמו ללומדים צעירים יותר ומשקלו של הדקדוק הופחת. לימוד האותיות מסתיים באמצע הספר בערך, ואחריהם הטקסטים גדלים באורכם ובמורכבותם – אולי יותר מכפי שמתאים לשלב של ראשית הקריאה. ההוראות הנפוצות הן "תרגם", "קרא ותרגם", "הטה" "הפוך לנקבה", "רבה" [הפוך לרבים] – בעיקר מכניקה דקדוקית ותרגום. במיעוט זעום של מקומות התלמידים נדרשים להשיב על שאלות, ואין שאלות הבנה על הטקסטים. במדארג' חלק א' הגישה דומה, אך התרגילים מגוונים יותר במקצת, וגם הטקסטים קצרים ומתאימים יותר לשנת הלימודים הראשונה. בספר זה ראוי לציון גם השימוש ב-glossing – פירושי מילים בשולי הטקסט. טכניקה זו מאפשרת להגיש ללומדים טקסטים ברמה גבוהה יותר ממה שהם מסוגלים להבין ללא פירושים אלו, מסייעת בלימוד אוצר מילים ואינה מפריעה כמעט לרצף הקריאה (Nation, 2001). לימוד האותיות מתפרש על פני כל שנת הלימודים הראשונה. בחלק ב' יש בכל פרק ידיעות חדשותיות קצרות וכן סיפורים (כגון "המלך החכם" לג'בראן ח'ליל ג'בראן), אך היחידה המארגנת של הפרק היא הנושא הדקדוקי.

לעומת שתי סדרות אלו, שהטקסטים בהם בעיקר סיפוריים, עיוניים או עיתונאיים, הכרך הראשון של **יסודות הלשון הערבית** מאת יעקב אייל-לנדאו מתאפיין בכך שהוא מציע שיעור גבוה יחסית של קטעי דיאלוג, ומממש במידה רבה את האידיאל של שפה תקשורתית משכילית, שהונח בבסיס תכנית הלימודים. עוד בטרם הושלמה הוראת האותיות אפשר למצוא בו קטעי דיאלוג משובצים הכוללים ביטויים שימושיים כגון *يا ولى؟* [מה שמך, ילד?], או *أهلا وسهلا، تفضل* [ברוך הבא, היכנס] (עמ' 37). מאפיין חשוב נוסף של ספר זה הוא קיומן של שאלות הבנה בערבית על הטקסט, וקיומם של תרגילים מתוחכמים ומאתגרים יחסית כגון סידור משפטים שסדר המילים בהם מפוזר, תרגול אוצר מילים ללא תרגום (למשל מציאת הפכים) ומעין תשבצים. בחלק ב' של הסדרה מוכנסת לשון העיתונות, ויש לסירוגין פרקי עיתונות, פרקי דקדוק, סיפורים בהמשכים וטקסטים עיוניים עם תוכן תרבותי (על הנביא מוחמד, על הח'ליפים הראשונים ועל עיקרי האסלאם).

הלשון הערבית הספרותית מאת חייא דהאן ושלמה אלון (אקדמון, 1985 [1974]) מהווה ניסוי מעניין בפרישה לא שגרתית של החומר הדקדוקי. החומר חתוך לחיתוכים דקים – ובתחום הפועל, למשל, כל

חיתוך של בניין עם זמן או צורה (למשל עבר של בניין 10, עתיד וציווי של בניין 3) מהווה יחידה נפרדת, הנכללת בפרק נפרד. גישה זו שונה משיטת הלימוד המסורתית, שבה לומדים תחילה את זמני הפועל בבניין הראשון, כך שכל זמן נחשב ליחידת לימוד אחת, ואחר כך לומדים את הבניינים לפי סדרם המספרי (במסורת המערבית), כך שכל בניין – על כל זמניו – נחשב אף הוא ליחידת לימוד אחת. גם הסדר שבו מובא הדקדוק איננו שגרתי והוא מונע, לטענת המחברים, בעיקר משכיחותם של הנושאים בטקסטים עיתונאיים. שיטתם של דהאן ואלון מגדילה בצורה ניכרת את מספרם של פרקי הדקדוק, דבר המאפשר ללומדים מצד אחד לחזור ולהיפגש כמה פעמים עם החומר, בכל פעם מזווית שונה, אך התהליך גם עלול להיות מתיש ואינו מנצל בצורה טובה את הדמיון המורפו-פונולוגי בין זמנים שונים באותו בניין ובין בניינים קרובים (כגון 2, 3 ו-4; 5 ו-6; 7, 8 ו-10). למרות החדשנות שבארגון החומר, ההוראה שמרנית וליניארית, והתלמידים אינם נחשפים לשימושים לשוניים לפני שהשימושים נלמדים בצורה מאורגנת.

אף על פי שספריהם של דהאן ואלון שימשו בחטיבות ביניים רבות עד אמצע שנות השמונים, קשה לטעון שהם מתאימים לשכבת גיל זו מבחינה תוכנית או פדגוגית. מטרתם המוצהרת של המחברים הייתה להגיע מהר ככל הניתן לקריאת ידיעות עיתונאיות לטובתם של לומדים מבוגרים. ואכן, כבר בשלב לימוד האותיות אפשר למצוא ידיעות על מסוק סיקורסקי שהתרסק באיראן או על פגישה של שר הדתות עם ארכיבישוף בירושלים, שדומה שאין רחוק מהן מעולמם של בני 13 בארץ. בסדרה זו יש גם עומס רב של טבלאות ופרדיגמות לשינון, העלולות לעורר קושי אצל לומדים בגיל צעיר. עם זאת, הרעיון של הגמשת סדר הלימוד המסורתי לטובת נושאים בעלי שכיחות וערך פונקציונלי רבים יותר הוא עיקרון חשוב, שנראה כי איננו מנוצל דיו בחומרי הלימוד לערבית הרואים אור בארץ. כיום אפשר לטעון כי יש שורה של נושאים דקדוקיים – כגון גזרת ע"ו בבניין הראשון, משפטי שלילה פשוטים בהווה (בעזרת ليس), משפטי תנאי פשוטים (עם מילת התנאי הנפוצה ביותר (إنّ)) – שהנם חיוניים לתקשורת בסיסית, אך שמורים רק לתלמידי מגמת ערבית בכיתות התיכון הגבוהות. לפיכך, נראה שהפוטנציאל הגלום בארגון מחדש של נושאי הלימוד הדקדוקיים על פי מפתח של שימושיות עדין רחוק ממיצוי.

2.1.3 שנות השמונים: הוראת ערבית בערבית

מגמת ההתעניינות בערבית שצמחה מתוך המפגש עם אוכלוסיות ערביות מ-1967 ואילך צברה תאוצה עם תחילת שיחות השלום בין ישראל למצרים. מגמה זו התבטאה בייחוד בפריחה של קורסי ערבית מדוברת למבוגרים ולמשפחה. אל ספרים כגון **ערבית לכל אזרח** (הוצאת "אחיעבר", 1974) של יעקב אייל-לנדאו ו**ערבית מדוברת ארצישראלית** (משרד הביטחון, 1976) של א. חכים הצטרפו שני קורסים למבוגרים של האוניברסיטה הפתוחה: **ערבית מדוברת** (האוניברסיטה הפתוחה, 1977) מאת יוס-טוב אופיר ו**מרחבא: ערבית מדוברת לכל** (האוניברסיטה הפתוחה, 1979) מאת אביחי שבטיאל; ועוד שני קורסים פופולריים של המרכז לטלוויזיה לימודית – **ג'ארכ קריבכ** (1979), מאת זהבה גנור ובכיכובו של השחקן מכרם חירי, ו**סלם ותעלם** – **ערבית מדוברת לכל המשפחה** (1980), מאת ג'ריס אליאס וחנה עמית כוכבי ובכיכובו של השחקן שייקה אופיר. לקראת סוף העשור היתוספו גם הספר **ערבית לכל** מאת יוסף מורן (יסוד, 1987) והמהדורה העברית של **לדבר ערבית** מאת יוחנן אליחי (קסת, 1989). קורסים אלו סיפקו חומרי לימוד גם להוראת הערבית המדוברת בכיתות ד'-ו' – בצד ספרים כמו **ערבית מדוברת** (יסוד, 1976) של יוסף מורן,

שנכתבו במיוחד לאוכלוסייה זו – וקצתם שימשו גם להוראת השפה המדוברת בבתי ספר על-יסודיים. מבין סדרות אלה, הסדרות שעדיין בשימוש יידונו בפרק העוסק בחומרים ללימוד הערבית המדוברת.

בתחום הוראת הערבית הספרותית, עלתה בשנות השמונים סדרת **אלערביה** – **ערבית לבית הספר העברי** של המרכז לתכניות לימודים במשרד החינוך (ספר א' מהדורת ניסוי: 1981; ספר ב' מהדורה ראשונה: 1985; ספר ג': מעלות, 1992; ספר ב' מהדורה שנייה: 1994; לקט מהעיתונות הערבית, מהדורת עיצוב: 1997; ספר ד' חלקים א+ב: 1998; מקראה ספרותית: 1999; ספר א' מהדורה שנייה: 2002). צוות המחברים המקורי כלל את אברהם ינון, רוחמה אבני, כרים עווד ולינדה ישראלי, והיועץ המדעי של הסדרה הוא משה פיאמנטה. בשונה מן הקורסים לערבית מדוברת, שכבר כללו בחלקם קלטות שמע ומשדרי טלוויזיה, סדרת **אלערביה** הייתה מורכבת מספרי לימוד בלבד, והתמקדה אך ורק בהוראת הקריאה והכתיבה. המאפיין הבולט והחדשני של ספרי סדרה זו הוא הדומיננטיות של השפה הערבית בהם – התרגול נעשה כולו בשפה הערבית ללא תרגום, ואין שימוש בעברית מלבד ההנחיות לתרגילים והערות קצרות על נושאים לשוניים.

ספר א' של הסדרה, במהדורתו המקורית, עוסק בעיקר בהוראת האותיות, והגישה בו חדשנית: בראש כל פרק מוצגים כמה סימני כתב, ומתחת להם שורת מילים בדפוס ובכתב יד העושות שימוש בסימנים החדשים. ליד כל מילה יש ציור המבאר אותה, ואין שימוש בתרגום לעברית. הפרק הראשון, למשל, מציג את האותיות **د** ו **ا** (שאינן מתחברות ואינן כוללות ניקוד דיאקריטי), ואחריהן המילים **تُور**, **وَرْد**, **دَار**, **تُور**, **وَأَد** (תור, ורדים, בית, בתים, עמק) – מלוות באיורים. בהמשך נלמדות האותיות **ب** **ي** **ذ** **ه** **ل** **ن** **ز** **ك** **ف**. אין הוראה של סימני כתב ללא מילים המדגימות אותם, והאות **ذ** נלמדת רק כאשר היא משמשת לכתיבת כינויי הרמז **هَذَا** ו-**هَذِهِ**. חידוש נוסף הוא שאותיות מסובכות כגון **ه** מפורקות לשתי יחידות לימוד נפרדות (תחילה הצורות **ه**, **م**, ואחר-כך הצורות **ه**–**م**).

בספר יש מגוון תרגילי כתיבה והשלמה, ובאמצעותו מתחילים להופיע טקסטים בדפוס ובכתב יד הכוללים נושאים יומיומיים ודיאלוגים קלים, העשויים לבסס אצל הלומדים שפה תקשורתית ושימושית. עם זאת, מספר גורמים גרפיים מקשים על השימוש בספר: הספר מודפס כולו בשחור-לבן, הקווים המיועדים לכתיבה רבים מדי וחזקים מדי, והאיורים בו בסיסיים מאוד ואינם מאירי עיניים. הכתב שנבחר להדגמת הכתיבה ביד הוא כתב רקעה קליגרפי מסוגן, שאינו יכול לשמש כמודל לכתיבה קלה ופשוטה. גם העובדה שאותיות חדשות נלמדות לאורך כל הספר, ועמן מילים חדשות ואיורים חדשים – אינה מקנה ללומדים תחושה של ההתקדמות הרבה שעשו לאורך הספר. למרות הטקסטים העשירים והתרגילים המגוונים, במספר רב של עמודים בספר יחידת ההקשר העיקרית היא המילה הבודדת, ועובדה זו אינה מותאמת לכושרם הקוגניטיבי של תלמידים בכיתה ז'. ראוי לציין כי במהדורת 2002 של הספר בוטלו מרבית החידושים של הספר המקורי, והתקבל למעשה ספר מסורתי ללימוד האותיות הנפתח בכל שש האותיות שאינן מתחברות (ואחריהן **ب** **ت** **ث** **ي** **ن** **ه** **ل** **ك** **م**), והכולל שימוש רב בעברית ובתרגום – אם כי מבחינה גרפית הוא מרווח, עושה שימוש מושכל בצבע ונעים מאוד לעין, ונוסף בו גם סעיף חשוב של "הקבלה לעברית" המופיע לאחר ההוראה של אחדות מהאותיות.

ספר ב' של סדרת **אלערביה** מיועד במקורו ללימוד בחטיבת הביניים בתחילת כיתה ח' או באמצעה, מיד לאחר לימוד האותיות ומספר נושאים דקדוקיים בסיסיים. בפועל, ספר זה משמש בדרך כלל רק אחרי

שנתיים של לימודי ערבית. מבחינת הרמה של הספר, הספר נראה מתאים רק לתלמידים חזקים יחסית או לתלמידים שהשלימו את כל מרכיביו של ספר א' (לרבות הטקסטים). הוא אינו מותאם לכיתה הטרוגנית, ובייחוד לא לתלמידים שלמדו את האותיות אך לא קראו עדיין טקסטים משמעותיים בשפה. כל פרק בספר נפתח בטקסט מורכב יחסית, העלול להוות משוכה לא פשוטה לחלק מהלומדים. אף על פי שבהקדמה למהדורה הראשונה של הספר (1985) הכותבים מדגישים את חשיבות הדיבור בכיתה וממליצים להשתמש בשפה מפושטת, הקרובה לשפה המדוברת, הספר עצמו מתמקד ברכישת הלשון הכתובה בלבד, וכל מרכיביו מתייחסים אך ורק למיומנויות קריאה וכתובה, וכן להוראה שיטתית של דקדוק, האופיינית לשיטת הוראה לא קומוניקטיבית (Poole, 2005).

מבחינה ארגונית, ספר ב' אינו מבוסס-תוכן, והחלוקה לפרקים אף אינה תמאטית (Richards & Rodgers, 2001). היסוד היחיד הנותן לכידות לספר הוא התבנית הקבועה של טקסט קריאה, רשימת מילים, תרגילים ופרקי דקדוק חדשים בכל בפרק. הנושאים הדקדוקיים בספר ב' מחולקים למנות קטנות (אולי אף קטנות מדי – הניקוד הסופי, למשל, מחולק לתשע יחידות נפרדות), אך מועברים באופן ליניארי, ואינם נובעים מן הטקסטים הנלמדים. מבחינת הסוגות של הטקסטים, הטקסט בפרק הראשון הוא מכתב אישי, ואילו שאר הטקסטים הם סיפוריים, המורכבים מחלקי סיפור ודיאלוג. למרות מגבלות אלו, נראה שכותבי הספר הצליחו במטרה העיקרית שהציבו לעצמם – התרחקות משיטת הדקדוק-תרגום ושילובם של תרגילים מגוונים וביניהם שאלות הבנה, כתיבת תיאורים לתמונות, השלמת משפטים, חיבור בין התחלות של משפטים לסופי משפטים – כולם בערבית וללא הסתמכות על תרגום. כך, גם אם הספר אינו מספק מסגרת קומוניקטיבית מלאה ואינו מלמד את הדקדוק תמיד בהקשר, הוא מאפשר לתלמידים לתרגל את השפה באופן פעיל יחסית ובהקשרים מגוונים, ונמנע מתרגילים מכאניים ופורמליים האופייניים לגישת התרגום-דקדוק או ל-audiolingual method. בנוסף, בולטת בו העברת הדגש לתכנים יומיומיים הקרובים יותר לעולמם של התלמידים, והדיאלוגים המשובצים בסיפורים מצליחים להעביר היבטים מסוימים של שפה תקשורתית.

ספר ג' וספר ד' על שני כרכיו, המיועדים לכיתות י"ב, ממשיכים את המגמות הדידקטיות של ספר ב', ומכניסים בהדרגה את לשון העיתונות. בספר ג' הטקסטים בפרקים הראשונים שאובים מסיטואציות יומיומיות (שכירת חדר במלון, קניית מתנה לידיד, שיחת טלפון וכדו'), והם מוחלפים בטקסטים עיוניים (ביקור סאדאת בישראל, הקוראן, נהר הנילוס וכדו'), ואחריהם ידיעות עיתונאיות וסיפורים. בספר ד' בעיקר ידיעות עיתונאיות על נושאים מדעיים וטכנולוגיים, על המלחמה בעישון או על הבחירות בהודו, אך גם טקסטים ספרותיים מעובדים מאת טהא חוסיין ויוסף אדריס וטקסטים מעובדים בערבית קלאסית. הספרים גם כוללים את כל החומר בדקדוק ברמת 5 יח"ל, ולעתים פרקי הדקדוק מקבלים אורך ופירוט בלתי סבירים בשביל ספר לימוד כללי לשפה – חלק ב' של הנושא "משפטי התנאי", למשל, מתפרש על פני שישה עמודים בעברית וכולל שבעה סעיפים ועשרות תת-סעיפים (ספר ד', חלק ב', עמ' 130-135). עם זאת, יש לציין כי החומר נגיש ומאיר עיניים יותר מכל חומר לימוד לערבית שהופיע עד אז, וכי מורים מיומנים – גם כיום – יוכלו למצוא בספרי לימוד אלה שפע של חומרי תרגול משובחים, במיוחד לנושאי הדקדוק.

מלבד סדרת **אלערביה**, צמחו בשנות השמונים חומרי לימוד נוספים ביוזמות פרטיות, כגון **ערבית בסיסית** מאת יונה לוי (הוצאת ש. זק, 1980) וסדרת **נתיבות** מאת אליהו אליאס (הוצאת "תגא", 1985), אך נראה כי חומרים אלו לא הגיעו אלא למיעוט קטן של כיתות לימוד. **ערבית בסיסית** מיישם בנאמנות את גישת ההוראה המכונה *audiolingualism*, שרווחה בעולם בשנות השישים והשבעים, ועל פיה התלמידים

מתרגלים משפט המהווה מודל, ומחליפים בו בכל פעם רכיב אחר. לדוגמה (עמ' 61), לתלמידים מוצג משפט כגון *جلس الأولاد في بستان الجار* [הילדים ישבו בגן השכן], והתלמידים חוזרים עליו במקלה; המורה אז אומר את המילה *الرجال* [הגברים], והתלמידים צריכים לשנות את המשפט ל- *جلس الرجال في بستان الجار* [הגברים ישבו בגן השכן]; אז המורה אומר *في الصّف* [בכיתה], והתלמידים צריכים לומר *جلس الرجال في الصّف* [הגברים ישבו בכיתה], וכן הלאה. טכניקה זו נטועה בפסיכולוגיה הביהביוריסטית, ולפיה מטרת התרגול בכיתה הוא להקנות תבניות לשוניות בדומה לכל הרגל אחר, והדיבור בשפה צריך להיות מוגבל אך ורק לתבניות שתורגלו, במטרה למנוע את הופעתם והתאבנותם של מבנים שגויים. גישות תקשורתיות כיום מסתייגות מתפיסה זו, מפגינות סובלנות רבה יותר כלפי שגיאות ומבליטות את הצורך של התלמידים לבטא את עצמם בחופשיות כבר בשלבי הלימוד המוקדמים.

2.1.4 שנות התשעים: גל של ניסויים וחדשנות

דו"ח מבקר המדינה משנת 1995 (מבקר המדינה, 1995) מציין כי מאז 1986 נקט משרד החינוך פעולות מגוונות לקידום הוראת הערבית, באמצעות יחידת שיפעי"ת (שב-1995 הועסקו בה 28 חיילות וחיילים) ובאמצעות המפקח המרכז על הוראת השפה הערבית. בין הפעולות שנקטו: הקצאת תוספת שעות לימוד שבועיות (שנקראו "שעות עידוד"), הקמת ועדת מקצוע, עריכת מבחנים ארציים והכנת תכניות לימודים וספרי לימוד חדשים (כולל פיתוח לומדות על ידי מטח וגופים אחרים). מבקר המדינה מציין כי פעולות אלו הביאו להתקדמות בתכנים, ברמת המורים ובמעמד המקצוע. עם זאת, דרישת שר החינוך ב-1988 להפוך את הערבית למקצוע חובה בבתי הספר העבריים לא מומשה, וב-1995, כאשר קבע מסמך המדיניות הלשונית של המשרד חובת הוראה של שפה זרה שנייה, בחרו בתי ספר רבים ללמד צרפתית או שפות אחרות במקום ערבית. אירועים חיצוניים רבי עוצמה כגון האינתיפאדה הראשונה, הסכמי אוסלו, הסכם השלום עם ירדן ופעולות טרור ברחבי ישראל השפיעו בכיוונים שונים על המוטיבציה של הלומדים ושל שאר בעלי העניין. בתחום הוראת הערבית המדוברת לציבור הרחב, בלטה בשנות התשעים הופעתם של הקורס **תעלם ותכלם** של הטלוויזיה החינוכית (1994), בהנחיית כאמל ריאן, והקורס **ערבית מדוברת: ללמוד ולהבין!** (פרולוג, 1993), ספר בליוויית קלטות שמע מאת יהודית רוזנהויז.

ב-1994 התפרסמה תכנית לימודים חדשה בערבית (משרד החינוך, 1994), שהעבירה בין השאר את לימודי הערבית המדוברת לכיתות התיכון הגבוהות, והדגישה את חשיבות ההבעה בעל פה בערבית, וכן את הנחיצות של השילוב בין הוראת הלשון להוראת התרבות. עם זאת, נראה שהתכנית פירטה רשימה ארוכה של מטרות ללא תיעדוף ברור ביניהן, וכללה רשימה ארוכה של נושאים דקדוקיים שיש ללמדם. התכנית המליצה כי הוראת הערבית תהיה ככל הניתן בלא התערבות של תרגום לעברית, אך ראתה גם בתרגום את "הדגם הבסיסי החיוני לאימון הלשוני". סדר הנושאים הוא על פי רוב על פי המסורת המקובלת, ואינו מאורגן מחדש כך שיקדם את לימודי השפה התקשורתית. התכנית קוראת למורים לא להתייחס לנושאים דקדוקיים העולים מתוך הטקסט, אלא ללמד רק על פי הסדר "הנכון" הקבוע בתכנית. על פי דו"ח המרכז למדיניות לשונית (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995), למרות צמצומו של ההיבט הדקדוקי בתכנית הלימודים, מורים דיווחו על כך שעדיין הדגש מושם על הצד הדקדוקי, ופחות על הצד התקשורתית.

בתחום חומרי הלימוד לבתי הספר, יצאה בשנות התשעים שורה של חומרי לימוד שהכניסו לראשונה להוראת הערבית היבט חווייתי, שהנו חשוב ביותר בהקשרים לימודיים שבהם יוקרתו של המקצוע והמוטיבציה של הלומדים אינן מובטחות (Dörnyei, 2009). עיקר החדשנות הייתה בשלושה מוקדים: הפרויקט לפיתוח חומרי למידה בערבית באוניברסיטת תל אביב, יחידת שיפע"ת והמרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח).

הפרויקט באוניברסיטת תל אביב בראשותה של עלית אולשטיין פיתח שורה של חומרים מאת חזי ברוש, ובראשם הספר **הרפתקה בקהיר – בעקבות האותיות** (מפעלים אוניברסיטאיים, 1990), המלמד את סימני הכתב דרך סיפור מסגרת הכולל משימות, אתגרים וחידות. שלושה ילדים – שני יהודים מתל אביב וערבי מיפו – נלכדים באחת הפירמידות בעת טיול במצרים, וכדי לצאת ממנה עליהם לפתור משימות שונות הקשורות בכתב הערבי. כך, למשל, בתחילת הדרך עליהם לפענח את השלט **في الباب زر** [בדלת יש כפתור]. הילד הערבי אינו רואה השלטים בעצמו ("כיוון שראיתו טושטשה בגלל החול"), והוא מחליט ללמד את חבריו כיצד לקרוא את השלטים. כך מתקדמים הלומדים בין האותיות השונות בדרך חווייתית. סדר האותיות (**أ ب ر ز و ت ث ي ن ل**) הוא מן הקל אל הכבד, אך נובע גם מן החידות השזורות בעלילה.

חידוש חשוב בספר הוא נוכחותו של המכלול בתהליך הלמידה – כבר לאחר לימוד האות הראשונה, הלומדים מתבקשים לזהות אותה בתוך משפטים שלמים הכוללים גם אותיות שעדיין לא נלמדו. תרגילי הכתיבה מופיעים בכתב פשוט וסביר הדומה לכתב המצופה מן התלמידים, ולא בכתב קליגרפי כמו בסדרת **אלערביה**. הספר כולל תרגילי האזנה, חידות, תפזורות מילים ודפי עבודה, ואלמנטים גרפיים מגוונים (רכבות עם קרונות או מרבי-רגליים מייצגים, למשל, שרשראות של מילים או אותיות). מלבד **הרפתקה בקהיר** פיתח צוות הפרויקט גם יחידות העשרה לתרגול מיומנויות היסוד בערבית בנושאים מגוונים: **רחלה אלא מצר** (טיול למצרים), **שקה ללביע** (דירה למכירה) **והיכן אמל?** (מפעלים אוניברסיטאיים, 1991). גם אלה כוונו להעשיר את חוויית הלמידה בכיתה ולשפר את המוטיבציה ואת איכות הלמידה של הלומדים.

יחידת שיפע"ת פיתחה קורס העשרה בשם **בחמישה קולות** (מטח, 1994), מאת כרמית רוזן, להכרת התרבות הערבית. הספר מתמקד בסיפורם האישי של חמישה בני נוער ערבים, המופיעים בשמותיהם האמיתיים ומתארים תמונות מחייהם. דני רבינוביץ', היועץ המדעי של הקורס, מציין כי חמשת הנערים אינם "מייצגים" את התרבות הערבית על גווניה, אלא לכל היותר נותנים שיקוף חלקי, אך תקף, של ממדים שונים בתרבותם (מדריך למורה ולתלמיד, עמ' 21). ההליכה בדרך הסיפור האישי מאפשרת לקורס זה לא ליפול במכשלות הרגילות של הוראת תרבות, כגון הכללת יתר או תיאור חיצוני המציב את התרבות האחרת כאובייקט. כל החומר מתורגם לעברית, ואינו מחייב ידיעה של ערבית. המדריך למורה כולל דפי משימה לתלמידים המציעים שפע של פעילויות המאפשרות ללומדים להגיב לסיפורים האישיים, לבטא את דעתם והרגשתם האישית ולחקור היבטים שונים העולים מתוך החומר. כמו כן הקורס מלווה בסרט וידיאו קצר המאפשר לתלמידים לראות ולשמע את חמשת הגיבורים.

מבין תכניות הלימוד החדשניות שצמחו בשנות התשעים, סדרת **מען – יחדיו: תכנית להקניית הלשון הערבית ותרבותה** (ספר א: מטח, 1993), פרויקט בניהולה של אורית אביתל-בן-אליעזר, הייתה היחידה שסיפקה פתרון מקיף ושיטתי להוראת ערבית בשלוש השנים שבהן המקצוע נלמד כמקצוע חובה, ומאוחר יותר הורחבה וכללה אף חומרי לימוד לכיתות גבוהות יותר ומקראה ספרותית. במשך כעשור שלטו סדרת

יחדיו וסדרת **אלערביה** באופן בלעדי כמעט בתחום הוראת הערבית במערכת החינוך. בכל רמה יש בסדרה שלושה מרכיבים עיקריים: ספר לימוד, חוברת עבודה וחוברת טקסטים ופעילויות בתחום התרבות "מן המזרח". כמו כן כוללת התכנית ערכת עזרים, קלטות, ערכות קומיקס ומדריך למורה. התכנית מושתתת על שורה ארוכה של עקרונות דידקטיים המיושמים בה בשיטתיות ומקנים לה לכידות, ובראשם הגישה הקומוניקטיבית וההתייחסות לכל ארבע מיומנויות הלשון: האזנה, דיבור, קריאה וכתיבה.

כל פרק בספר א' נפתח בקטע קומיקס הכולל שיחה המושמעת לתלמידים, ואחריו מגוון הפעלות לתלמידים. הגישה בהוראת סימני הכתיב משלבת בין תפיסה אנליטית של שפה כמכלול לבין הוראת סינתטית של הברות. סימני הכתיב נלמדים מיד בהקשר המילה השלמה. הספר נוקט הפרדה בין צורות הדפוס לצורות כתב היד של האותיות, מתוך הנחה שהדמיון בין השתיים עלול לבלבל את התלמידים. כאשר מופיעים תרגילים בכתב יד, הכתב הוא פשוט ויכול לשמש מודל לכתיבת התלמידים. השימוש בערבית דומיננטי, אם כי הספר כולל גם הסברים מפורטים בעברית ותיאור ההיסטוריה של הכתב הערבי בעברית. מילים שונות מבוארות בעברית מעל המילים בערבית – פתרון שנחשב מוצלח פחות משיטת ה-glossing, ועלול לעודד תלמידים לפסוח על הכתוב בשפת היעד. קטעי הקומיקס ידידותיים ונעימים לקריאה (או האזנה), אך במקרים רבים הם מוכתבים על ידי הצורך ליצור סיפור משעשע, ואינם מספקים בהכרח הרחבה פונקציונלית של הידע הלשוני לתפקודים תקשורתיים נוספים. אף על פי שתחום התרבות נתפס כחלק בלתי נפרד מתכנית **יחדיו**, נראה שהוא לא טופל באותם תחום ורגישות שאפיינו את **בחמישה קולות**, וכלל בעיקר תיאורים חיצוניים ושטחיים יחסית של נושאים סטריאוטיפיים, כגון "הגמל" או "הכנסת האורחים אצל הערבים".

בעבודת תזה שהגישה לאוניברסיטת תל אביב, בחנה עמליה השכל את ההשפעה של חומרי הלימוד על עמדותיהם והישגיהם של תלמידי כיתה ז'. המדגם נבחר באופן מקרי וכלל 153 נבדקים שלמדו בארבע כיתות בשני בתי ספר. המחקר השווה בין תכנית הלימודים החדשה **יחדיו** לבין התכנית הוותיקה **אלערביה**. הממצאים הראו כי בעקבות הלימוד בשתי תכניות הלימוד חלה ירידה בעמדות התלמידים כלפי השפה ודובריה, אך עמדותיהם של תלמידי **יחדיו** היו באופן כללי חיוביות יותר משל תלמידי **אלערביה**. עם זאת, בתחום ההישגים התברר כי דווקא הישגיהם של תלמידי **אלערביה** היו טובים יותר, גם כאשר נבחנו על חומר הלימוד של **יחדיו**. פרט מעניין נוסף העולה מן המחקר הוא כי גם בתחום הבנת הנשמע, הכלול בתכנית **יחדיו** אך חסר בתכנית **אלערביה**, הגיעו תלמידי **אלערביה** להישגים טובים יותר מתלמידי **יחדיו**. עורכת המחקר מסיקה כי לתכנית **אלערביה** יתרון בתחום ההישגים, ואילו לתכנית **יחדיו** יתרון בתחום העמדות, והיא קוראת לפתח תכנית לימודים המשלבת בין הגישות באופן שישפר הן את עמדותיהם והן את הישגיהם של לומדי השפה (השכל, 1995).

לסיכום, ניתן לומר כי בשנות התשעים הופיעו יוזמות ניסיוניות רבות, שאפשרו להפוך את הוראת הערבית לחווייתית ומגוונת יותר, ונתנו מענה בעיקר לבעיית המוטיבציה הנמוכה של הלומדים והעמדות השליליות של הלומדים כלפי השפה. במקום התקדמות ליניארית בחומר הלימוד, ההתקדמות אורגנה בצורה ספירלית, והמכלול הלשוני קיבל נוכחות רבה יותר כבר בשלבי הלימוד הראשוניים. השפעתה של הגישה הקומוניקטיבית, וגם השימוש בעזרים, ובעיקר באודיו ובווידיאו, החלו להיות ניכרים. גם תחום התרבות החל להיות משולב בלימודי השפה. עם זאת, מבחינת איכות שימושי השפה הנלמדים, נראה כי אף לא אחת מן התכניות הייתה קומוניקטיבית במלוא מובן המילה, כלומר לא הציבה יעדים משמעותיים וארוכי טווח במונחים של פונקציות או סיטואציות שהתלמידים יכולים לראות עצמם משתתפים בהם. לכאורה

של בית) לכלתו לפני נישואיו" (עמ' 12). לעתים נראה שהטקסטים "סגורים" מדי, כלומר אינם מעודדים מחקר עצמאי ואינטראקציה של הלומדים (Cortazzi & Jin, 1999).

מבחינה תמאטית, ספר א' מחולק לשלוש יחידות: הדמיון בין השפה העברית לבין השפה הערבית; המזרח התיכון; ושלוש הדתות המונותאיסטיות במזרח התיכון – אך הוא כולל גם עניינים צדדיים רבים. בתחילת הספר יש שפה תקשורתית רבה המתבטאת בעיקר בסיפורים אישיים של דמויות שונות, אלא שבשלב זה התלמידים עדיין אינם יודעים את רוב האותיות ואינם נדרשים או אינם יכולים לרשום לעצמם או ללמוד מילים וביטויים שימושיים בשפה תקשורתית זו. דווקא כאשר התלמידים כבר מסוגלים לקרוא את מרבית הטקסטים, יש תפנית בספר והוא מתמקד בעיקר בטקסטים עיוניים, כגון על ירושלים, על קהיר, על קטר או על הקוראן. בשונה מפרקי הקומיקס של סדרת **יחדיו**, אין בשפה **מספרות תרבות** יחידה מלכדת המכניסה לשיעורים דיאלוגים ופונקציות קומוניקטיביות באופן קבוע, או דמויות קבועות שהלומדים יכולים לפגוש במגוון הולך ומתרחב של סיטואציות. נראה גם שהתכנית אינה מטפלת בכתיבה ובדיבור באותה יסודיות שבה היא מטפלת בקריאה ובהאזנה. בחוברת העבודה הנלווית לספר יש אמנם שפע תרגול נוסף הכולל כתיבה (אך לא דיבור), אך יש בו כמות מעטה בלבד של דוגמאות בכתיב יד היכולות לשמש מודל לכתיבה בשלב לימוד האותיות. יחידת ההקשר בחלק ניכר של התרגילים היא המילה הבודדת, ולא צירופים או משפטים.

בספרים ב' ו' נשמרים חלק מן העקרונות המופיעים בספר א', אך הם אינטנסיביים יותר וכוללים כמות רבה יותר של טקסטים. הטקסטים הראשיים מופיעים בליווי ביאורים בשוליים (glossing), אך טקסטים המופיעים בתרגילים מכילים תרגומים לעברית בסוגריים בגוף הטקסט – שיטה שאין לה היתרונות של שיטת ה-glossing. גם ספרים אלו מאורגנים לפי יחידות בעלות נושאים מרכזיים: בספר ב' הנושאים הם משלים, יומנים, קטעים בנושאים כלליים ומוסיקה, ואילו בספר ג' הנושאים הם העיתונות הערבית, "תעודת זהות" (אוטוביוגרפיות), אך גם מאמרים על כיפת הסלע, על הערבית כשפה רשמית בישראל ועוד) והקולנוע המצרי. החלוקה לנושאים והשארתו של נושא העיתונות לכיתות הגבוהות נראות סבירות ותואמות הן את כושרם האינטלקטואלי של הלומדים והן את תחומי העניין שלהם. הספרים מציעים חומר מגוון ועשיר היכול לשמש גם להוראת ערבית בשנה הראשונה בבית הספר התיכון. רוב התרגילים הם בערבית ומעודדים עבודה ללא תרגום מתווך – והם כוללים בין היתר שאלות הבנה על הטקסטים, תרגילים המעודדים דיבור ("הקליטו את עצמכם קוראים [...] הקפידו על מבטא נכון"), השלמת משפטים, חיבור בין חלקי משפטים וניסוח מחדש של משפטים. סרטי הווידיאו הנלווים לספרים אלו לקוחים ברובם משידורי טלוויזיה בערבית, אך הם ערוכים בקפידה ועשויים לספק תוספת של חומר מעניין ופעילויות להבנת הנשמע.

הטקסטים מקיפים מגוון רב מאוד של סוגות ותת-סוגות – סיפורים, טקסטים עיוניים וטקסטים חדשותיים. מכיוון שלכל סוגה יש אוצר מילים, תחביר וסגנון אופייניים משלה, המגוון עלול לעכב את ההתקדמות בלימודים בהשוואה לתכנית הכוללת מגוון מצומצם יותר של סוגות. לעומת זאת, המגוון עשוי גם לשרת את תחומי העניין של התלמידים, ותלמיד שהשתעמם בנושא אחד ימצא אולי עניין בנושא אחר. מוטב אולי לראות את המגוון כמשאב העומד לרשותם של המורים, המכירים את תלמידיהם ויכולים להתאים להם פעילויות שמעניינות אותם והולמות את יכולותיהם.

לסיכום, אפשר לומר כי תכנית **שפה מספרת תרבות** מספקת חומר מגוון לשיעורי הערבית בחטיבת הביניים באופן חסר תקדים. היא שמה דגש על ריבוי אופנויות ועל מיומנויות הקריאה והבנת הנשמע, ועושה שימוש בצבעים ובאלמנטים גרפיים; היא נותנת מענה לכיתה ההטרוגנית, ומציעה שפע של תרגילים ברמות שונות (לעומת סדרת **אלערביה**, המציעה אף היא שפע של תרגילים אך ללא בידול משמעותי ברמה). עם זאת, יש מקום לבדוק שמא התכנית עדיין סובלת ממחלות ילדות מסוימות, ומעוד בעיות הנובעות מן הנסיבות המיוחדות של הוראת הערבית הספרותית בחטיבת הביניים על פי תכנית הלימודים הקיימת. ראוי היה לבחון את התאמתם של חלק מהחומרים לרמתם הקוגניטיבית של הלומדים, למשל על ידי השוואה לחומרי לימוד לאנגלית, בייחוד לנוכח העובדה שחלק ניכר מן התרגול בספר א' הוא ברמת המילה הבודדת ולא היגדים בעלי ערך קומוניקטיבי רב במונחים של הקשר תחבירי, פרגמטי ושיחי. אף על פי שהתכנית כוללת תוספת חיצונית אפשרית של עיסוק בערבית מדוברת (חוברת דיאלוגים וסיפורים בלוויית תקליטורים וחוברת עזר), היה ראוי לשקול את הכנסת השפה המדוברת כחלק בולט יותר ובלתי נפרד מן התכנית, למשל בצורת פינה קבועה החוזרת בכל פרקי הספר.

מלבד סדרת **שפה מספרת תרבות**, יש מקום להזכיר גם את סדרת **ממתאז** ואת סדרת הספרים מאת דן שובל, שהופיעו אף הם בעשור האחרון:

סדרת **ממתאז** (ספר א': רכס פרויקטים חינוכיים, 2009; חוברת תרגול א' "פעאליאת": 2010; ספר ב': 2010) מאת רותי נסימי היא תוספת חדשה לתחום של הוראת הערבית הספרותית בחטיבת הביניים. בשונה משפה מספרת תרבות, המציעה שפע רב של חומרי לימוד, **ממתאז** כוללת אך ורק ספרי לימוד וחוברת תרגול, מתאפיינת בפשטות רבה, ומאפשרת ללמד את חומר הלימוד בצורה מובנית וממוקדת מאוד, הקרובה יותר מבחינות מסוימות לגישה המסורתית. בספר א' השיעורים מאורגנים על פי האות או האותיות הנלמדות בכל שיעור, והחומר מלווה בהסברים פשוטים, בפעילויות מגוונות יחסית וברשימות מילים חדשות. סדר האותיות הוא על פי המסורת המקובלת בארץ, מן הקל אל הקשה (ا د ز و ب ن ي ت ث ه م). אותיות שצורתן דומה (כגון ج ح خ) נלמדות דווקא ביחד ולא בנפרד, אולי כדי להבליט את ההבדלים ביניהן. רוב הפעילויות הן בתחום הקריאה והכתיבה, ויש התייחסות מועטה בלבד להאזנה ולדיבור. בספר אין כלל דוגמאות בכתב יד היכולות לשמש מודל לכתיבה, גם לא בחוברת התרגול.

למרות המבנה המסורתי לכאורה, הספר כולל חומרים בערבית מדוברת ובתרבות ערבית, מייחס חשיבות לעבודת חקר עצמאית של התלמידים ומפתח בהדרגה יכולות תקשורתיות. כל פרק מסתיים בפינה "ועכשיו נדבר", הכוללת דיאלוג בערבית מדוברת, או "ועכשיו תרבות ערב", הכולל בדרך כלל שאלות פתוחות, שאלות רב-ברירה או היגדים נכונים ולא נכונים על התרבות הערבית, שעל התלמידים לבדוק בעצמם. אף על פי שהספר ליניארי ואין בו חשיפה מוקדמת לנושאים שלא נלמדו, בתחילת הספר מופיע טקסט ערבי קצר, שהתלמידים אמורים להסיק ממנו בעצמם מהן התכונות המאפיינות את הכתב הערבי. ככל שנלמדות האותיות, התלמידים מתוודעים לדיאלוגים בערבית ספרותית ולקטעי טקסט שבהם הדוברים מספרים על חייהם. עיקרון זה נשמר גם בספר ב', שגם הוא מבוסס בעיקר על סיפורים אישיים של דמויות שונות. באופן זה, דווקא משום שאין התפרשות על פני מגוון רחב מאוד של ז'אנרים וסוגי טקסטים, ייתכן שתלמידי תכנית זו יפתחו יכולת תקשורתית טובה יותר וידע מספק כדי לנהל שיחה בסיסית ולספר על עצמם בערבית.

סדרת הספרים **צעד אחר צעד** (חמו"ל, 2006), **צעד נוסף** (2010 [2007]) ו**הצעד האחרון** (מהדורת ניסוי 2008) מאת דן שובל מיועדת להוראת הלשון הערבית לתלמידי מגמת ערבית בכיתות י', י"א וי"ב בהתאמה. למרות כותרת המשנה של הספרים, "הלשון הערבית באמצעי התקשורת", זהו בעיקרו ספר כללי ללימוד ערבית סטנדרטית מודרנית, המתייחס לא רק ללשון החדשותית, והוא משמש גם תלמידי אוניברסיטה הלומדים ערבית במסגרת החוגים להיסטוריה של המזרח התיכון. האוריינטציה של הספרים מסורתית: ברוב המקרים הפרקים מאורגנים מסביב לנושא דקדוקי, והם מתאימים בעיקר למורים שרוצים ללמד את החומר הדקדוקי בצורה מפורשת ומסודרת, עם תלמידים בוגרים יחסית מבחינה קוגניטיבית. עם זאת, ההגשה של החומר קלילה, עניינית ומאירת עיניים, מתובלת בהרבה הומור ומלווה בתרגילים רבים. העובדה שהספר מהווה גם חוברת עבודה המאפשרת כתיבה, השלמת משפטים, סימון פריטים בעיגול ומילוי תשבצים יש בה כדי להפוך את חומר הלימוד לנעים, משעשע ונוח לשימוש, אם כי הדבר נוגד את מדיניות משרד החינוך לאישור ספרי לימוד.

התכנים בנויים כך שהם מפתחים את המודעות הלשונית של הלומדים (העלאת מודעות, *consciousness raising*). בפרק על שמות הארצות בספר **צעד אחר צעד**, למשל, יש מיקוד של תשומת הלב למבנה המורפולוגי של שמות הארצות (אל- הידיעה, סיומות וכדו'), למין הדקדוקי שלהם ועוד. בספרים יש גם תיבות מידע כגון "מעניין לדעת" ו"פינת המדוברת", המוסיפים עניין וגיוון לחומר הנלמד. הספר נראה מתאים לשימוש באוניברסיטאות, אך מורים בבית הספר התיכון המזהים כי תלמידיהם בשלים דיים מבחינה קוגניטיבית כדי להפיק תועלת מסוג כזה של לימוד, יכולים להשתמש בחומר זה לבדו או כתוספת לספר לימוד אחר. הספר נותן מסגרת "דקה" יחסית של לימודי שפה מסודרים – בשונה מן הגישה המקיפה המאפיינת את **אלערביה** או את **שפה מספרת תרבות**, שלפיה חומר הלימודים מכתוב גם את הטקסטים ואת התכנים הנלמדים. מורים המשתמשים בסדרה זו יכולים וצריכים "לעבות" אותה בעזרת חומרים נוספים, כגון טקסטים אותנטיים עדכניים או חומרים להבנת הנשמע ולדיבור.

2.2 חומרי לימוד לערבית מדוברת

בשונה מתחום הערבית הספרותית, בתחום הערבית המדוברת לא הייתה מדיניות עקבית של משרד החינוך, מעולם לא הייתה חובת לימוד של השפה לכלל האוכלוסייה, והמקצוע נלמד במשך שנים בבתי יסודיים, אחר כך בבתי הספר התיכוניים, ושוב בבתי הספר היסודיים. בהיעדר רציפות היסטורית, הסקירה תתמקד בחומרי הלימוד הבולטים הזמינים כיום: תחילה חומרי לימוד למבוגרים ואחר כך תכניות הלימודים לילדים **בואו נדבר ויא סלאם**.

רוב חומרי הלימוד לערבית מדוברת פותחו במקורם למבוגרים או ללימוד עצמי, וגם במקרים שאושרו לשימוש בבתי ספר תיכוניים או אף יסודיים, לא נעשו התאמות לקבוצת הגיל של הלומדים. אחד ההיבטים שחשוב לשים לב אליהם בתחום הערבית המדוברת הוא סוג הטקסטים הנלמדים, בעיקר בקטגוריות העל: דיאלוגים, טקסטים עיוניים וסיפורים. לכל סוגי הטקסטים יש מקום, אך מכיוון שהשפה הנלמדת היא דבורה בעיקרה, ההנחה הבסיסית יכולה להיות כי קורס בשפה זו צריך לשים דגש במיומנויות שיחה פונקציונליות, ולכן יש לבחון אותו בראש ובראשונה על פי כמותם ואיכותם של הדיאלוגים המופיעים בו. בקורסים למבוגרים יש חשיבות גם לטקסטים עיוניים, משום שבאמצעותם יתאפשר ללומדים לבטא את דעותיהם, עמדותיהם ולמסור אינפורמציה על עירם, ארצם וכדו'. בקורסים

לילדים, לעומת זאת, יש מקום גם לסיפורים, ובייחוד לאגדות ילדים, משום שהם מהווים דרך לימוד מהנה וצורה של לימוד לשם התוכן ולא לשם הצורות.

הקורס **לדבר ערבית** מאת יוחנן אליחי (קסת, 1989; מינרוה, 2004), בארבעה כרכים, הוא למעשה הקורס היחיד המקיף חומר רב ועם זאת מצליח להתמקד בדיאלוגים שימושיים יחסית לכל אורכו, ללא גלישה כמעט לטקסטים סיפוריים או עיוניים. קורס זה הוא גלגול של קורס שהופיע לראשונה בצרפתית בשנת 1967, ובמרכזו הלהג הגלילי. הקורס מלווה בחומר מוקלט על גבי תקליטורים. בארבעת הכרכים מקופל ידע לשוני נרחב ורב ערך על המורפולוגיה והתחביר של השפה, על להגים שונים ועל הגיוון הקיים בשפה, והא מוגש בצורה ידידותית, קלילה ועם חוש הומור. הדיאלוגים קרובים ברובם לשפה אותנטית, אם כי הם אינם מעניינים תמיד מבחינה תוכנית, ועיקר העניין בהם הוא לשוני. הערבית המדוברת מובאת בכתב עברי, אך יש בספר יש מספר רב של פיתוחים טיפוגרפיים המאפשרים לדחוס בכתב העברי מידע פונולוגי רב: שימוש בניגוד פתח/קמץ לסימון הבדלי גוון בתנועות, שימוש בחטפים לסימון תנועות אפנתטיות לא מוטעמות, שימוש באות מודגשת לסימון הטעם, שימוש בסימן השָׁדָה לסימון הכפלה, שימוש בסימן ההמזה לסימון אותיות א' וק' הנהגות כסותם סדקי, שימוש בקשתות לסימון רצף הדיבור ועוד. כל הדיאלוגים מופיעים כשלצדם תרגום מלא לעברית – עובדה הנעוצה בכך שמדובר בקורס ללימוד עצמי, אך העלולה לעודד עיבוד שטחי מצד הלומדים, שאיננו מקדם שימור וזכירה של המילים והמבנים.

מבנה השיעורים קבוע, והיחידה המארגנת של השיעורים היא בדרך כלל הנושא הדקדוקי. השיעור נפתח בהצגת הנושא, שמטרתה בעיקר להעלות את מודעות הלומדים לתופעה הנלמדת, ואחריה רשימה סלקטיבית של מילים חדשות וקטעי שיחה. אחרי הדיאלוגים מופיע סעיף של "הסברים", הממוקד אף הוא בשימושי שפה שהופיעו בדיאלוגים, ובסופו של הפרק מופיעים תרגילים. התרגילים אף הם מופיעים במבנה קבוע למדי: תרגום לעברית, השלמה של משפטים בעזרת רמזים בעברית, ולבסוף תרגום לערבית. בהתאם לתפיסה ליניארית מסורתית, ולאור העובדה שמדובר בקורס ללימוד עצמי, כל פרט שהתלמידים נתקלים בו מטופל ומוסבר בצורה מפורשת. אמנם המחבר מדגיש במספר מקומות: "זכרו תמיד שהסבר לשוני אינו דבר שעליכם לזכור, או לנסות ללמוד בעל-פה. חשוב להבין את ההסבר, אך לא לשננו בעל-פה" (ספר א' עמ' 55); אך בעבור לומדים רבים גישה זו עלולה להתגלות כמתישה, והם עלולים לסבור בטעות שכל הכללים המפורטים חשובים באותה מידה – מה שעלול להפוך את הלימוד למשימה בלתי אפשרית כמעט.

הקושי העיקרי בשיטה מסורתית זו היא שיש הסתמכות רבה על דקדוק ושימוש רב במטא-שפה בלשנית שאינה מתאימה לכל הלומדים. קושי נוסף בהקשר הבית-ספרי נעוץ בעובדה שזהו קורס למבוגרים, שנראה כי אינו מותאם מבחינה קוגניטיבית ורגשית לעולמם של בני נוער. הדיאלוגים עוסקים רובם ככולם בבעיות של מבוגרים, ולעתים קרובות מתוארות בהם סיטואציות קודרות למדי (למשל בספר א': קושי למצוא עבודה, קושי לפרנס את המשפחה, בעיות בגידול ילדים, גבר שמתאבד משום שאשתו עזבה אותו וכדו'). פרט לכך, הספר מלוכד ועקבי, ויש בו התקדמות יפה מביטויים בסיסיים לעבר חומר מתקדם ומורכב וכן למספר נושאי העשרה. הטקסטים איכותיים ומשכנעים, גם אם לא אותנטיים לגמרי. יחידת ההקשר העיקרית היא הדיאלוג או המיני-דיאלוג – כל דיאלוג מנותק מהקשר רחב יותר, ונועד בעיקר להמחיש נקודה לשונית כזו או אחרת.

פרט מעניין נוסף בהקשר של סדרת **לדבר ערבית**, הוא כי אף על פי שהחומר מובנה ומסודר ברמת מורכבות עולה, לא חלים עליו עקרונות הסדר האופייניים להוראת השפה הספרותית. כבר בשיעור 1, למשל, מופיעה המילית "מש", המאפשרת לשלול משפטים שמנייים בהווה, ואילו בערבית הספרותית שלילה זו (בעזרת לייס) אינה נלמדת בדרך כלל עד כיתה י"א. עד שיעור 5 בספר א' כבר מופיעים שלל פעלים שימושיים בגזרת ע"ו/ע"י: פאת, שאף, ג'אב, ר'אח, (נכנס, ראה, הביא, הלך) בשעה שבערבית הספרותית הגזרה נלמדת אף היא אך ורק בכיתות הגבוהות. בשיעור 5 בספר א' הפועל מופיע כבר בשלושה זמנים: ציווי, עתיד-הווה ודרך התילו, בשונה מן הסדר הרגיל בישראל בהוראת הספרותית, שבו הוראת הזמנים מתחילה בצורת העבר. באופן זה, הקורס מיטיב להדגים כיצד ניתן לארגן את סדר הנושאים הדקדוק על פי שימושיותם בתקשורת, ולא רק על פי שיקולים דידקטיים המנותקים מן הצרכים של הלומדים ומן היעדים התקשורתיים של לימוד השפה (וראו גם: פרגמן, 2008).

סדרה רחבת היקף נוספת ללימוד הערבית המדוברת היא הקורס **ערבית מדוברת** (האוניברסיטה הפתוחה, מאת יום-טוב אופיר וקורס ההמשך שלו, **ערבית מדוברת למתקדמים** (האוניברסיטה הפתוחה, 1983) מאת יעקב אייל. קורסים אלו כוללים אף הם ספרי לימוד וחומר מוקלט, שהוסב באחרונה לתקליטורים. אף על פי שהקורס פותח במסלול להשכלת מבוגרים באוניברסיטה הפתוחה, הוא שימש בעבר גם בבתי ספר יסודיים. בדומה לספריו של אליחי, גם קורס זה מובנה מאוד, וכל פרק בו כולל דיאלוג, תרגיל פונטי, נקודות שונות בדקדוק, רשימת מילים חדשות ותרגילים. מדי פעם שזורים בקורס שירים או הסברים תרבותיים. קורס זה נראה אף הוא כיום מסורתי ומיושן, והוא אינו מתאים בצורתו הקיימת להוראה בכיתות הנמוכות. לקראת סופו של הקורס הראשון יש תפנית, והדיאלוגים מוחלפים בסיפורים ובטקסטים עיוניים (על צום הרמדאן ועל ירושלים). פיתוח היכולת הקומוניקטיבית בשפה נעשה פחות אינטנסיבי, ומבחינה זו נראה שיש יתרון לקורס מאת אליחי, הדבק לכל אורכו בהוראת שפה קומוניקטיבית בהקשר של דיאלוגים. מנגד, בקורס של האוניברסיטה הפתוחה הדיאלוגים ואוצר המילים מאורגנים על פי מפתח תמאטי ברור ("היכרות", "שיחה במסעדה", "בחנות המזכרות", "מה השעה?", "התמצאות בשטח") ולא לפי נושאים דקדוקיים, כך שהערך הפונקציונלי של השיעורים מובלט. גם בסדרה זו הדיאלוגים מופיעים בצמידות לתרגומם המלא, דבר העלול לפגוע במידת העומק של תהליך הלמידה.

מלבד סדרות אלו, יש קורסים בהיקף מצומצם יותר, הכוללים רק כרך אחד. בין אלה הזמינים כיום אפשר לציין את **ערבית לכל** (יסוד, 2010 [1987]) מאת יוסף מורן, את **ערבית מדוברת: ללמוד ולהבין!** (פרולוג, 1993) מאת יהודית רוזנהויז, ואת **ערבית מדוברת בהנאה** (ש. זק, 2003) מאת משה שרון. שני האחרונים מלווים גם בהקלטות על גבי תקליטורים או קובצי MP3. כל שלושת הספרים מתאפיינים בגישה מסורתית להוראת שפה, הכוללת התבססות רבה על תרגום, על הסברים דקדוקיים ועל רשימות מילים. **ערבית לכל** מיועד לשימוש בכיתה ומכיל מגוון רחב יחסית של תרגילים, אם כי הגישה בו דקדוקית ועמוסה מאוד בטבלאות נטייה של פעלים. הפרקים **בערבית מדוברת: ללמוד ולהבין!** מורכבים אך ורק מטקסט עם תרגום מתחתיו, חומר דקדוקי, רשימת מילים ותרגיל בתרגום מעברית לערבית; 16 הפרקים הראשונים כוללים דיאלוגים בסיטואציות שונות, ו-9 הפרקים האחרונים מכילים טקסטים עיוניים. בדומה לכך, ספרו של משה שרון מורכב מ-11 טקסטים ארוכים עם תרגום בצדם, שאחריהם הסברים לשוניים ותרגילים המופיעים לסירוגין. בספר יש כ-65 עמודי נספחים הכוללים קיצור כללי נטיית הפועל, לוחות נטיות ויסודות התחביר, בלויית תרגילים – חומר העשוי להיות שימושי כסיכום או כחזרה על הדקדוק של הערבית המדוברת.

עם החזרת הערבית המדוברת לבתי הספר היסודיים במסגרת פרויקטים שונים, עלתה בשנים האחרונות תכנית חדשה להוראת השפה בשם **בואו נדבר** (تعالوا نحكي) מטעם "מרחבים", המכון לקידום אזרחות משותפת בישראל, בפיתוח חברת הצוות הדידקטי בע"מ (שלושה כרכים). קורס זה, המיועד לכיתות ד' עד ו', כולל מסמך עקרונות, סילבוס, מדריך למורה, ספרי לימוד לתלמידים ועזרי לימוד. הקורס מציע תכנית לימודים להוראת ערבית תקשורתית ולקידום אזרחות משותפת. בין העקרונות המנחים את הקורס מבחינה לשונית בולט הניסיון לבטל את החיץ בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת על ידי התמקדות בערבית "תקשורתית", המכילה מאפיינים של השפה הספרותית אך במהותה קרובה במיוחד לשפה המדוברת. עיקרון נוסף הוא שלאורך סדרת ספרים זו אין שימוש בתעתיק, והתלמידים נחשפים למילים ערביות בכתב ערבי בלבד – מרביתן לצורך זיהוי בלבד, בד בבד עם לימוד הדרגתי של האלפבית ושל יכולת כתיבה. הקורס מעודד לימוד ערבית בערבית, וכניסה של מורות ערביות לכיתות בבתי הספר היהודיים לייצוג אותנטי של השפה ושל האוכלוסייה הערבית בסביבת התלמידים. הקורס כולל פעולות מגוונות המותאמות לגיל הלומדים, ויש בו סיפור בהמשכים ודמויות קבועות המלוות את התלמידים לאורך הקורס. בין חומרי העזר לקורס יש בובות אצבע של הדמויות, המאפשרות פעילויות המחזה ומשחק על ידי המורה או התלמידים. הקורס משובץ בקטעים מגוונים בעברית העוסקים בשוויון זכויות ובחיים משותפים. מכון "מרחבים" אחראי גם לפיתוח חומרי לימוד רבים נוספים, ובהם חומרים לגיל הגן, המבוססים על משדרי "רחוב סומסום", ויחידות העמקה באזרחות לכיתה ט'.

תכנית נוספת לתלמידי בית הספר היסודי היא התכנית **יא סלאם** (סטודיו אפקט-טיב, 2007), מאת אלה ולסטר ואליאס פלאח אליאס, המהווה חלק ממיזם חינוכי של קרן אברהם בשם "השפה כגשר תרבותי". קורס זה – המורכב מספר לימוד הכולל שני תקליטורים, מדריך למורה הכולל תקליטור וידיאו לשימוש בכיתה, וכן אתר אינטרנט לימודי – הוא ניסיון מוצלח ראשון ליצור חומר לימוד המותאם לתלמידי בית הספר היסודי ומיישם עקרונות חשובים בהוראת שפות מן המחקר של השנים האחרונות. הקורס מציע שפע פעילויות הכוללות סרטים, סיפורים, הצגות, דיאלוגים, שירים ותרגילים מגוונים המלווים את לימוד השפה המדוברת, בצד יצירת היכרות ראשונית עם מערכת הכתב. בולט בו הדגש על שפה אותנטית, והדבר ניכר במיוחד בתקליטור הווידיאו, שבו מקבלים התלמידים הזדמנות להתוודע אל שורה של דוברי ערבית בני גילם המספרים על חייהם, על תחביביהם ועל משפחתם. ההישג החשוב בתקליטור זה נעוץ בכך שיש בו כדי ליצור חוויה חיובית של מפגש עם ילדים מן התרבות האחרת, חוויה שעד היום היה קושי רב ליצור אותה בסביבה הכיתתית. בחומר הלימוד מופיעות שאלות מאתגרות ומעוררות מחשבה (למשל "מה יקרה אם הטבע יהיה ריק מחיות?" – עמ' 87), בצד שימוש בחומרים אטרקטיביים ביותר מבחינה חזותית וקולית, העשוי להגביר את המוטיבציה ולשפר את העמדות אצל הלומדים. עוד ראוי לציון מיוחד אתר הלמידה המקוונת של התכנית, העושה שימוש במשחקים, בשירים, בקטעי וידיאו ובעוד הרבה פעילויות מהנות ומגוונות, עם ממשק משתמש ברור, משוב מידי לתלמידים ורצף מוצלח בין הפעילויות.

בצד ההוראה של הערבית המדוברת, הקורס מלמד גם את ראשית הקריאה בערבית, ומשלב ביטויים כתובים בכתב ערבי בקטעי דיאלוגים במדוברת, המופיעים בכתב עברי בעיקר. אחת ממטרות הקורס היא לפתח אצל הלומדים מודעות לשונית להבדלים בין השפה הספרותית לדיאלקט המדובר. עם זאת, החלוקות בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית, וכן בין כתב עברי לכתב ערבי, המופיעות בתכנית, שמרניות למדי. רוב המילים והביטויים בערבית מדוברת מופיעים אך ורק בכתב עברי – עובדה שהנה מובנת בשלב שבו לומדים אין עדיין שיטת רישום אחרת, אך פחות רצויה כאשר התלמידים מכירים כבר

אותיות רבות. האותיות הערביות בספר משמשות כמעט אך ורק לכתיבת ערבית ספרותית תקנית, ולא לשפה הדבורה. כך, למשל, בפרק ששמו "המשפחה" מופיעה בכותרת באותיות ערביות המילה *ألعائلة* [אלעאאילה] – ולא *العيلة* [אלעילה], במדוברת. חלוקה זו עלולה לקבע את הדימוי של הערבית המדוברת כשפה שאינה ראויה לכתיבה, ועלולה ליצור דיסוננס בין מה שהתלמידים שומעים לבין מה שהם קוראים. אילו הטקסט הכתוב היה מציג לתלמידים בדיוק את מה שהם שומעים, שתי התשומות היו יכולות להעצים זו את זו ולחזק הן את לימוד האותיות והן את לימוד השפה.

בעיה נוספת שראויה לבדיקה מעמיקה קשורה ללימודי ההמשך של בוגרי תכניות אלו. כחלק מן המערך של קרן אברהם בתחום זה, הכולל הכשרת מורים שהם דוברים ילידיים והכנסת הקורס לבתי ספר יסודיים, ניתנת תשומת לב רבה לבעיה זו, ונעשה ניסיון למנוע מצב שבו בוגרי **יא סלאם** ימשיכו את לימודי הערבית שלהם עם תלמידים שלא למדו את התכנית. בנוסף, מחברת **שפה מספרת תרבות** מציעה במדריך למורה של ספר א' מערכי שיעור המותאמים לתלמידים שלמדו עם תכנית **יא סלאם**. אף על פי כן, נראה כי זוהי רק תחילת הדרך, ואפשר לעשות עוד רבות בתחום זה. האם אפשר לעבור **מבואו נדבר** או **מיא סלאם לשפה מספרת תרבות** א', שבה התלמידים שוב לומדים את סימני הכתב מן ההתחלה? האם סביר שאותם חומרי לימוד יתאימו הן לתלמידים שלמדו ערבית מדוברת והן לתלמידים שלא למדו אותה? ניסיון העבר מלמד כי המעבר מלימודי השפה המדוברת ללימודי השפה הספרותית עלול להיות בעייתי וטראומטי – ויש לחשוב מהם הצרכים של בוגרי התכניות לבית הספר היסודי, כיצד מנצלים את הידע ואת החוויות שצברו לטובת לימודי ההמשך בערבית, וכיצד מונעים מצב של נתק בין התכניות או מצב שבו התלמידים נדרשים לשכוח את כל הערבית שלמדו בבית הספר היסודי.

2.3 חומרי לימוד לסוגי שפה ספציפיים

2.3.1 שפת העיתונות הכתובה והאלקטרונית

קריאת ידיעות עיתונאית והבנת שידורי חדשות הן אחד היישומים המובהקים ביותר של הידע בערבית סטנדרטית מודרנית, יישום הניתן להשגה לאחר תקופת לימודים קצרה יחסית – בהנחה שהלימודים מכוונים לסוג שפה זה. הז'אנר העיתונאי מתאפיין בנוסחתיים רבה ובביטויים רבים החוזרים על עצמם, כך שקל יחסית לפתח יכולת בתחום זה (Biber & Conrad, 2009; Wray, 2008). בנוסף, לימוד תחום זה פותח בפני התלמידים את עולם התקשורת הכתובה והאלקטרונית, שדרכו הם יכולים להבין טוב יותר את הסביבה שבה הם חיים, לפתח כישורים ביקורתיים ובין-תרבותיים, ואף ללמוד כיצד להשיג ולאמת מידע בתחומים מגוונים. אף על פי כן, בלימודי ערבית בארץ ובעולם נראה שיש נטייה להדגיש את השפה העיתונאית הרבה מעבר למקובל בקורסים לשפות אחרות בעולם, והרבה מעבר לנדרש על ידי סטנדרטים מקובלים כגון אלה של המועצה האירופית (CEFR) ושל המועצה האמריקאית להוראת שפות זרות (ACTFL). יש מקום לברר אם דגש זה הולם את מטרות העל של תכנית הלימודים, מתאים לתחומי העניין של התלמידים בגילאים שבהם הנושא נלמד, ואינו מעכב את פיתוחן של מיומנויות שפה בסיסיות וחשובות יותר.

מבחינת חומרי הלימוד, תחום העיתונות מעורר כמה בעיות ייחודיות. ראשית, יש אמנם שפע של מקורות אפשריים מעיתונים, מאתרי אינטרנט ומשידורי רדיו וטלוויזיה, אך הם אינם מותאמים לשימוש בכיתה כמות שהם (הם אינם מנוקדים, אינם כוללים פעילויות ותרגילים וכדו'). שנית, החומרים מתיישנים במהירות, כך שחומרים שנעשה מאמץ להתאימם לשימוש בכיתה בשנה מסוימת עלולים כבר לא להתאים בשנת הלימודים שאחריה. העבודה עם חומרי לימוד מיושנים אינה רק פוגעת במוטיבציה ובעניין של התלמידים (ושל המורה), אלא גם מצריכה מן הקוראים ידע עולם שאינו קיים אצלם. מעצם טבען, ידיעות חדשותיות מתבססות על ידע העולם של הקוראים בנקודת זמן מסוימת (עכשווית), וכאשר הידיעה נקראת במרחק של זמן, דרוש מאמץ מיוחד כדי להנגיש את החומרים לתלמידים. לבסוף, בתחום זה נראה שיש השפעה רבה גם לבחינות הבגרות ולתכנית הלימודים הרשמית. אלה מביאות להעדפה של אוצר מילים ושל ידיעות בנושאים מסוימים, ואולי אף מעודדת את השימוש בחומרי לימוד מיושנים, המתאימים יותר לדרישות של תכנית הלימודים ושל בחינות הבגרות.

בפועל, חומרי לימוד מיושנים בתחום העיתונות עדיין בשימוש, אולי בשל זמינותם הרבה והיעדר הצורך של המורים להשקיע בעיבודם. ביניהם אפשר למנות את **מבוא לעיתונות ולשידורים בערבית** (משרד ראש הממשלה, היועץ לענייני ערבים, 1973) מאת יעקב אייל-לנדאו ו**ערבית לבית-הספר העברי: לקט מהעיתונות הערבית** (האגף לתכניות לימודים, 7-1996) מאת לינדה ישראלי. הידיעות בספרו של אייל-לנדאו מתמקדות בתחומי הדיפלומטיה והביטחון, ומטבע הדברים, הן מיושנות ביותר כיום (כגון כישלון המשא ומתן בין מלטה לבריטניה בסוגיית הבסיסים הבריטיים באי, או שחרורם של פעילי "פתח" ממעצר בלבנון). הידיעות מצומצמות על פי רוב לשלד בסיסי בלבד, והשמות הפרטיים מוחלפים בראשי תיבות – שיטה הממתנת במקצת את בעיית ההתיישנות של חלק מן הפריטים, אך הופכת את החומר לבלתי רלוונטי עבור הקוראים. מלבד שאלות הבנה, בספר יש תרגילים בדקדוק, שחלקם היו אולי ראויים לשימוש במסגרת אחרת. החדשות ב**לקט מהעיתונות הערבית** הן נרחבות יותר ובנושאים מגוונים יותר, והן ערוכות בצורה מאירת עיניים בלוויית מגוון רחב של תרגילים הממחזרים היטב את אוצר המילים הנלמד. חלק מן הידיעות עשויות לעניין קוראים גם כיום, ושימוש סלקטיבי בספר עשוי לתת מענה חלקי להוראת לשון העיתונות לפרק זמן מסוים.

פתרון אחר לבעיית חומרי הלימוד הוא שימוש בדפי עבודה מן האינטרנט. חומרים כאלה אפשר למצוא באתר המפמ"ר ובאתרים שונים שאתר זה מפנה אליהם. אלה ברובם חומרים שהוכנו על ידי מורים, וחלקם מבוססים על טקסטים עדכניים ומעניינים, אך איכותם אינה אחידה: נראה שחסרה בקרת איכות שתבטיח את תקינותם, ובחלקם מופיע אך ורק טקסט מנוקד, ללא כל תרגול נלווה. יוצאים מכלל זה הטקסטים באתר **אלדיואן** (<http://www.dw1.org.il/>), שאיכותם ואיכות התרגול הנלווה אליהם טובה, אם כי למרבה הצער האתר לא עודכן מאז 2008, וכן העיתון **עלא פכרה**, המתפרסם מאז 2009 פעמיים או יותר בחודש באתר **שפה מספרת תרבות** (<http://www.safamesaperet.com/>).

כל גיליון של **עלא פכרה**, בעריכת אלה ולסטר ויעקב סתי, כולל מספר כותרות וכתבות באותו נושא, המסודרות מן הקל אל הקשה. הכתבות עוסקות בעניינים אקטואליים מגוונים כגון "חיסולו של בן לאדן" (3/5/2011), "חתונת המאה" על נישואי הנסיך ויליאם (30/4/2011), "פני סוריה – לאן?" (24/4/2011) או "יפן – רעידת אדמה וצונאמי" (13/3/2011), בצד תחומי עניין רבים נוספים כגון האינטרנט, חיות, מוסיקה, מפורסמים או חגי האסלאם. הטקסטים ערוכים ומעומדים בצורה מאירת עיניים, מלווים בתמונות, בקריקטורות ובביאורי מילים, וכן בשאלות הבנה ומשימות אחרות בעברית. המילים אינן

מבוארות באמצעות glossing, אלא בסוגריים בגוף הטקסט, דבר העלול לפגוע בשטף הקריאה ובפיתוח אסטרטגיות קריאה ולימוד של אוצר מילים. עם זאת, החומר – המיועד ככל הנראה לתלמידי כיתות ט'–י' – ערוך היטב, ועונה על הצורך בחומרים עדכניים, מעניינים ורלוונטיים לתלמידים. החומר אינו תואם את המתווה המדויק של תכנית הלימודים, וברור כי היצמדות לאוצר המילים והדקדוק המוגדרים בתכנית הלימודים הייתה מגבילה מאוד את תכניו ואת נושאו של עיתון זה. לעיתון נלוות לעתים קישוריות לסרטי וידיאו ומצגות הקשורות לנושא הנלמד. מלבד עיתון **עלא פכרה** מתפרסמת באתר גם פינה בשם **אָפָּא** [אופקים], ובה ידיעות לא ערוכות וללא ביאורים, העשויות לעורר עניין לשוני או תרבותי. חלקן עשויות להתאים יותר לכיתות הגבוהות של התיכון, או לפיתוח אסטרטגיות של קריאה מרפרפת או עבודה עם מילון.

למרות מקרים חריגים אלו, נראה ששפע החומרים הזמינים באמצעי התקשורת אינו מנוצל דיו כדי להפוך את נושא השפה העיתונאית למעניין, רלוונטי ומלמד. רוב חומרי הלימוד בתחום מתמקדים בקריאה בלבד, וחסרה בתחום תכנית לימוד אינטגרטיבית, המשתמשת בחומרים – בייחוד חומרי וידיאו ואודיו – לצורך לימוד של כל מיומנויות השפה.

2.3.2 מקראות ספרותיות

באופן כללי, חומרים בספרות סובלים פחות מהתיישנות מחומרים עיתונאיים, אף על פי שיש חשיבות לכך שהטקסטים הספרותיים והמחברים הנלמדים יהיו רלוונטיים ומוערכים בתרבות הנלמדת גם כיום. אחד האתגרים של הוראת ספרות במסגרת הוראת שפה קומוניקטיבית היא מניעתו של נתק בין קריאת הספרות לבין העבודה על יתר המיומנויות של התלמידים (Kramersch, 1993). חומרי הקריאה והלימוד הקיימים בתחום זה בארץ מעטים אך מצוינים, וראוי להזכיר את העיקריים שבהם.

המקראה הוותיקה ביותר, שחלקים ממנה עדיין בשימוש, היא **מקראה ערבית למתקדמים: טקסטים, תרגילים, מילון** (משרד ראש הממשלה, לשכת היועץ לענייני ערבים, 1972) מאת יעקב אייל-לנדאו. המקראה כוללת בין היתר סיפורים מאת ג'בראן ח'ליל ג'בראן, טאהא חוסיין, ג'ורג' ז'ידאן, מחמוד תימור ואחסאן עבד אלקדוס, שחלקם כלולים בתכנית הלימודים החדשה בערבית (משרד החינוך, 2009). המקראה מצטיינת בכך שהיא כוללת גם מאמרים עיוניים או פובליציסטיים מאת מיח'איל נעימה וטאהא חוסיין, הכלולים אף הם בתכנית הלימודים. חלקו הראשון של הספר כולל את היצירות הספרותיות עצמן, ללא כל תרגול או דברי הסבר, והן מחולקות לשמונה שערים לפי נושאים וסוגות. בחלקו השני של הספר מופיעים תרגילים, אך התרגול הוא בעיקר לשוני ומתבסס על אוצר המילים של הטקסטים, ללא התייחסות שיטתית לתכנים. בסוף הספר מובאים מילונים ערבי-עברי ועברי-ערבי, המרכזים את אוצר המילים שבטקסטים. אין בספר שימוש ב-glossing, שהיה יכול להקל על הקריאה בטקסטים שיש בהם שיעור גבוה של מילים לא מוכרות, אלא המילים מרוכזות אך ורק במילונים שבסוף הספר.

אלערביה: מקראה ספרותית (מעלות, 1999) מאת תקוה חסון מקיפה מבחר עדכני יותר של יצירות, וכוללת גם מפרי עטם של שני סופרים ערבים ישראלים. חלק מן היצירות מובאות בנוסחן המקורי, וחלקן מעובדות. הטקסט מעומד בצורה מאירת עיניים, ובתחתית כל עמוד טקסט מופיעה רשימת המילים הקשות בעמוד – זהו למעשה glossing, פרט לעובדה שהמילים המבוארות אינן מסומנות בטקסט עצמו

(אולי מפאת ריבוי). טקסטים ארוכים אינם מחולקים למקטעים, אך שאלות ההבנה הבאות לאחר הטקסט מחולקות לקבוצות עמודים. הספר כולל תרגול עשיר ומגוון, הכולל שאלות הבנה ותרגילים באוצר מילים ובדקדוק, וכן תרגילים בתרגום מעברית לערבית. ראוי לציין כי חלק מן התרגילים מכוונים למיומנות הכתיבה, ויכולים גם לשמש לדיבור – החל מהשלמה חופשית או מודרכת של משפטים וכלה בנושאים לכתיבה חופשית – תחומים המוזנחים לעתים קרובות בספרי לימוד, ואשר מקושרים כאן לפעילות של קריאת ספרות. הספר כולל בסופו ביוגרפיות קצרות בערבית של המחברים, היכולים לשמש לתרגול של קריאה עיונית וכן מעשירים ומעמיקים את לימוד הספרות והתרבות.

אורות קרובים – הספר לתלמיד (הד ארצי ומסדה, 2000) מאת עמי אלעד-בוסקילה ומירב חופי הוא המקראה היחידה המציעה מבחר עדכני יחסית של סיפורים בצד שילוב של לימודי השפה, לימודי ספרות ולימודי תרבות. כל אחד מבין שבעת הפרקים בספר מאורגן מסביב לסיפור קצר אחד או מספר סיפורים קצרים. הפרק נפתח בעבודת הכנה, הכוללת פעילויות קדם-קריאה, רקע תרבותי ולשוני וביוגרפיה של הסופר. הטקסט מסודר באופן ברור, השורות מרווחות וממוספרות, ויש שימוש ב-glossing לביאור המילים הקשות לאורך רוב הספר. כל טקסט מחולק למנות קטנות, ואחרי כל מנה יש פעילות הבנת הנקרא המגבשת את התוכן שהופיע בקטע. לאחר הקטע יש תרגילים מגוונים בתחום אוצר המילים ופעילות סיכום בערבית. לאחר העבודה הלשונית מופיעה שורה של פעילויות בתחום הניתוח הספרותי, ולמעשה זוהי המקראה היחידה הכוללת היכרות מפורשת עם תחבולות ספרותיות, ניתוח מבנה הסיפור, הדמויות, העלילה, התמות והשפה. הפעילויות בתחומים אלו מכילות מידע רב ומשימות מגוונות, ונראה כי השימוש בהן יכול להיעשות בשילוב ובשיתוף פעולה עם מקצוע הספרות בבית הספר. הספר מתאפיין גם באינטר-טקסטואליות רבה, ויש בו שפע של ציטוטים ממאמרים ומיצירות ספרותיות אחרות, הקשורות בסיפור הנלמד. בסוף הספר יש אינדקס של המונחים הספרותיים, של שמות הסופרים והיצירות ושל נושאי ההעשרה בספר. לספר נלווית קלטת ובה מוקלטים קטעי הספרות הראשיים בספר.

כל חומרי הלימוד בספרות שנסקרו לעיל מיועדים בעיקר לכיתות י"א-י"ב. לעומתם, הספר **שערים קרובים** (יסוד, 2002) מהווה תרומה ייחודית לתחום, משום שהוא מאפשר להקנות תשתית של לימודי שפה, ספרות ותרבות כבר בכיתה י'. מחברי הספר – עמי אלעד-בוסקילה, אלה ולסטר, מירב חופי ואלון פרגמן – מתארים אותו כהמשך ישיר לתפיסה של הוראת שפה וספרות המופיעה בתכנית **שפה מספרת תרבות** וכשלב מכין למקראה **אורות קרובים** (מדריך למורה, עמ' 4). הספר מחולק לארבעה שערים המקיפים סוגות שונות: סיפורים קצרים, סיפורים ארוכים יותר, סרטים ושירה מולחנת עכשווית. הוא מלווה בשני תקליטורים הכוללים את הטקסטים, את התרגילים ואת השירים המולחנים, וכן בקלטת וידיאו, הכוללת קטעים מן הסרטים הנלמדים וכן קטע העשרה וקליפים של השירים הנלמדים. הטקסטים הכלולים אותנטיים ברובם, וחלקם מעובדים או מקוצרים. כל פרק בספר נפתח בשאלות ובמשימות היכולות לשמש כקדם-קריאה לקטע כולו. לאחר מכן מופיע הטקסט כשהוא מחולק לקטעים, וביניהם שאלות הבנה ופעילויות נוספות. בהמשך כל פרק מופיעה ביוגרפיה של הסופר בעברית, תרגילי לשון וכן הצגה של נושאים דקדוקיים המלווים בתרגול. בספר משובצים גם קטעי עיתונות הקשורים בקטע הנלמד מבחינה תרבותית, וכך הספר מיטיב לקשור בין תחומי הספרות והתרבות לתחום השפה העיתונאית. השאלות והתרגילים מגוונים מאוד, וחלקם אף מעודדים כתיבה או דיבור. עם זאת, נראה כי למרות עושרו הרב, הספר אינו יכול להיחשב חומר הלימוד היחיד לכיתה י', משום שחסרה בו עבודה על פונקציות לשון תקשורתיות רבות הן בשפה הספרותית והן בשפה המדוברת.

2.3.3 ערבית קלאסית והקוראן

על פי מפרט התכנים בתכנית הלימודים החדשה (משרד החינוך, 2009), הערבית הקלאסית והקוראן נלמדים אך ורק במסגרת 5 יח"ל. בנוסף, נושא הערבית הקלאסית הפך למקצוע רשות בבחינת הבגרות, ונבחנו שאלון ההשלמה מ-3 יח"ל ל-5 יח"ל רשאים לבחור בין קטע בערבית קלאסית לקטע (על פי רוב קטע עיוני או חדשותי) בערבית מודרנית. תחומים אלו אינם חלק מן הליבה של הוראת השפה התקשורתית, אך הם יכולים לשמש הזדמנות לפתיחת צוהר אל עולמות תוכן חדשים, שיש להם חשיבות תרבותית, לשונית, היסטורית ודתית רבה, וכן להקניית יסודות של עבודה פילולוגית בסיסית וקריאה מדויקת (accurate reading), בניגוד לקריאה שוטפת (fluent reading) (Brumfit & Carter, 1986).

חומרי הלימוד בתחומים אלו מעטים וחלקיים ביותר. בתחום הערבית הקלאסית, המקראה הבולטת היא **לקט קטעים מן הספרות הערבית הקלאסית** (מהדורה רביעית מתוקנת: בית ההוצאה הערבי, 1987 [1972]) בעריכת זהבה קיסטר ושלמה אלון. המקראה כוללת 65 קטעים בנושאים מגוונים ומתקופות שונות, וכל קטע מלווה בנספח הערות הכולל רקע תרבותי והיסטורי וכן ביאורי מילים. הטקסטים אינם מנוקדים, מלבד ניקוד חלקי במילים קשות במיוחד. בספר אין תרגילים ופעילויות משום סוג שהוא, והוא אינו כולל פרקי לימוד. בתחום הקוראן, מלבד האפשרות להשתמש בטופס הקוראן עצמו, עומדת בפני המורים האפשרות להשתמש בחוברת **פסוקי קוראן בעין הפרשן** (האגף לתכניות לימודים, 2000) מאת עידית בר, הכוללת קטעים נבחרים מן הקוראן בהתאם לתכנית הלימודים, ואחרי כל קטע שורה של ביאורים והסברים דקדוקיים ותוכניים בעברית לכל פסוק. גם ספר זה אינו כולל כל תרגול או לימוד מובנה של השפה או של התכנים.

2.3.4 ערבית כיתתית

לתחום השפה הכיתתית חשיבות מכרעת בייחוד בהקשרים לימודיים שבהם המורים אינם דוברים ילידיים של שפת היעד. קיומם של חומרי לימוד לשפה הכיתתית מאפשר לסטודנטים להוראה ולמורים ללמוד את פונקציות השפה העיקריות היכולות לשמש אותם בסביבה הכיתתית – החל ממתן הוראות והנחיות שונות, עבור דרך מתן משוב לתלמידים על התנהגותם והישגיהם, וכלה בפונקציות הוראה והעברה של תכנים. קיומם של חומרי לימוד לערבית כיתתית יכול לסייע לעידוד השימוש בערבית בכיתה, ולהעלאת המוטיבציה של המורים ושל התלמידים גם יחד. חומרי לימוד אלו יכולים לשמש בקורסים ייחודיים לערבית כיתתית במסגרת ההכשרה של מורים באוניברסיטאות ובמכללות, או במסגרת קורסי הפדגוגיה או ההכשרה המעשית. הם גם יכולים לשמש ללימוד עצמי של מורים, או כחומר עיון שממנו יכולים המורים לדלות את ההיגדים הנראים להם שימושיים.

חלק מן המדריכים למורה של תכניות הלימוד השונות כוללים התייחסות לנושא זה. במדריך למורה של **יחדיו** חלק א' יש נספח בשם "מבעים בערבית – אוצר מילים לתקשורת בכיתה", ובו יותר מ-200 מבעים והיגדים קצרים היכולים לשמש בכיתה, והמותאמים בחלקם למשימות שבספר הלימוד: ניהול השיעור, חיזוקים חיוביים ושליליים, התייחסות לקומיקס, תרגול משפט השיעור ועוד. חלק ניכר מן המבעים יכולים לשמש גם לעבודה עם ספרי לימוד אחרים. במדריך למורה של **שפה מספרות תרבות** חלק א' אין

נספח דומה, אך יש מספר מערכי שיעור בערבית הכוללים דוגמאות של שפה כיתתית (כגון استمعوا مرة ثانية واكتبوا ماذا فهمتم عن الدولة [האזינו שוב וכתבו מה הבנתם על המדינה]). במדריך למורה של **יא סלאם** יש "רשימת משפטים לניהול השיעור", הכוללת 90 משפטים בערבית מדוברת.

הספר המקיף ביותר בתחום זה הוא ספרו של חזי ברוש, **השיח בכיתה: 1000 משפטים ומלים בערבית למורה ולתלמיד** (מפעלים אוניברסיטאיים, 1989). הספר, המחולק ל-38 פרקים, כולל היבטים שונים של ניהול השיעור כגון פתיחת השיעור, בדיקת שיעורי הבית, הנחיות לביצוע פעילויות ותרגילים, ענייני מנהלה, מבחנים, התנהגות, סדר וניקיון, מקצועות הלימוד, חיזוקים חיוביים ועוד. הספר גם כולל רשימות שונות של מונחים, ממונחים דקדוקיים וסימני הפיסוק ועד מונחים כלליים כגון הצבעים, החודשים המוסלמיים והנוצריים, מקצועות ומלאכות, המשפחה, חגים, גוף האדם וכדו'. הספר כולל גם רשימה של פעלים וסיכום של בנייני הפועל. בספר מופיעים באופן שיטתי ההיגדים בעברית, ובצדס הנוסח המקביל להם בערבית ספרותית פשוטה. מחבר הספר ממליץ למורים להשתמש בדיבורם בשפה תת-תקנית, הכוללת למשל השמטה של סיומות היחסה: כך, במקום أَكْتُبُ عُنَاوَانًا مُنَاسِبًا [כתוב כותרת מתאימה], המחבר ממליץ לומר أَكْتُبُ عُنَاوَانٍ مُنَاسِبٍ. בנוסף, הוא ממליץ שלא להטעים את סיומת י, ולהגות אותה כאילו המילה הסתיימה באם קריאה י. למרות חשיבותו והיקפו יוצא הדופן של ספר זה, הוא אינו ספר לימוד ואינו כולל תרגול ודברי הסבר. עדיין נראה שיש צורך בחומרי לימוד מדורגים להוראת השפה הכיתתית, הכוללים גם תרגול והקלטות וידיאו ואודיו של קטעי שיעורים.

2.4 חומרי לימוד להשכלה הגבוהה

בהקשר האוניברסיטאי, קורסים כלליים בערבית כשפה זרה ניתנים בעיקר לתלמידי החוגים להיסטוריה של המזרח התיכון, לתלמידי בלשנות שמית או עברית, וכן כלימודי הכנה ללימודים בשפה ובספרות ערבית. באופן מסורתי, צורכי הלומדים בהקשר לימודי זה נותחו באופן מצומצם ביותר, כמובלים לשפה הספרותית וללימודי דקדוק בלבד, לקראת קריאה של תעודות היסטוריות או חומר עיתונאי. רק בשני העשורים האחרונים גברה ההכרה בצרכים קומוניקטיביים של הלומדים ובצורך לשלב לימודי ערבית מדוברת וכן מגוון רחב יותר של טקסטים מסוגות שונות. בין חומרי הלימוד הבולטים המשמשים כיום בהקשר אוניברסיטאי אפשר לציין את ספריו של דן שובל, אשר נידונו בפרק חומרי הלימוד הכלליים, וכן את ספריהם של דן בקר ותקוה חסון, הנראים מותאמים בעיקר לשימוש באוניברסיטה. כולם ספרים להוראת הערבית הספרותית בדגש דקדוקי.

ערבית למתחילים: לקראת קריאה בעיתון (דיונון, 1996 [1978]) מאת דן בקר הוא ספר מבוא מינימליסטי ודחוס ביותר, המורכב בעיקר מהסברים תמציתיים בענייני לשון ודקדוק, רשימות מילים ותרגילי קריאה, תרגום, ניקוד ובניית פעלים וניתוחם. הספר מקיף את כל בנייני הפועל בגזרת השלמים, ומגוון רחב של נושאים תחביריים ומורפולוגיים. אוצר המילים והמשפטים לתרגום ממוקדים אך ורק בלשון של ידיעות חדשותיות, רובם בנושאי יחסים בין-לאומיים, ביטחון וממשל – לרבות אוצר מילים נדיר יחסית שאינו שימושי לתחומי שפה אחרים (כגון "דובר", "מזכיר", "משקיף", "התרוסק", "התפוצץ", "נסוג", "הובס" "מסיבת עיתונאים", "סוציאליסטי", "הפיכה", "חנינה", "חשב לבלתי מתקבל על הדעת"). אוצר המילים יכול בחלקו להיחשב אף מיושן, משום שהוא אופייני לידיעות חדשותיות שהתפרסמו בשנות השבעים

והשמונים יותר משהוא אופייני לשפת החדשות כיום. בזכות הקומפקטיות של הספר הוא עשוי להתאים לקורס אינטנסיבי בשפה, אך רק להוראה בגישה דקדוקית. הוא ממוקד בקריאה ובמכאניקה דקדוקית בלבד, ללא התייחסות משמעותית לתרבות, למיומנויות שפה אחרות, או למשלבים וז'אנרים אחרים.

הכרך הראשון בסדרה **יסודות הערבית הספרותית** (אקדמון, 2007 [1992]) מאת תקוה חסון מתאפיין בכך שהוא אינו מצומצם רק לשפה חדשותית, אלא כולל טקסטים מגוונים – מכתבים, דיאלוגים וסיפורים – המקדמים את הלומד לקראת פונקציות תקשורתיות שונות. לספר מצורף דיסק MP3 הכולל את קטעי הקריאה ומבחר תרגילים. עם זאת, הגישה בספר אינה תקשורתית באופן מובהק, והיא מבוססת בעיקר על דקדוק ואוצר מילים. בשונה מספרו של בקר, המתאפיין בתמציתיות, כאן ההסברים הם ארוכים ומפורטים מאוד – ההסבר על משפטי זיקה, למשל, מתפרש על פני ארבעה עמודים – עובדה העלולה להרתיע חלק מן הלומדים. גם הטקסטים הנלמדים ארוכים ביותר, ועלולים להציב קושי ניכר בפני תלמידים בשלבים של ראשית הקריאה. התרגילים מגוונים למדי, וכוללים תרגול רב שאינו מתבסס על תרגום: קריאה, שאלות, שכתוב משפטים (כגון הפיכה לנקבה או שינוי סדר המילים), השלמת משפטים וחיבור חלקי משפטים ועוד. הספר מודפס בשני צבעים והנו מרווח וקריא מאוד. הספר מקיף פחות נושאים דקדוקיים מספרו של בקר, אך עושה זאת בצורה מעמיקה ומובנית מאוד. החלק השני בסדרה מתמקד בייחוד בידיעות עיתונאיות – ורשימות המילים, הטקסטים וההסברים בו נרחבים עוד יותר. סדרה זו יכולה לשמש כסיכום שיטתי של כללי הדקדוק בלויית תרגילים גם לכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון, אך מנגד, חסרות בה פעילויות המסייעות לתלמידים לפתח מיומנויות תקשורתיות בצורה ישירה.

2.5 אתרי אינטרנט ולמידה מתוקשבת

נראה שהפוטנציאל הרב של האינטרנט ביצירה של סביבות למידה מתוקשבות מנוצל במקצוע הערבית באופן חלקי ביותר. למעשה, יש כיום רק שלושה אתרים בולטים המציעים אפשרות של למידה מרחוק: אתר **יא סלאם** (<http://yasalam.galim.org.il/>), שנידון בפרק העוסק בחומרים ללימוד ערבית מדוברת, והאתרים **אלדיואן** (<http://www.dw1.org.il/>) ו**תמארין (מתקוונים בערבית)** (נגיש מתוך אתר המפמ"ר), שיידונו עתה. אתר אלדיואן, המיועד בייחוד לכיתות ז'-ט', מציע טקסטים ופעילויות בנושאים שונים כגון אקטואליה, תרבות וחגים, ומתאפיין בממשק משתמש בסיסי המאפשר ביצוע משימות כגון התאמה, השלמת החסר או שאלות רבות-ברירה. הסביבה בסיסית מאוד ומעט מיושנת ביחס לאפשרויות הקיימות כיום, אך למרות זאת האתר מאפשר פעילויות מגוונות יחסית, נותן משוב מידי לתלמידים בצורת צלצולים ומחיאיות כפיים, ומאפשר מעקב אחר פעילויות התלמידים. האתר כולל גם חומרי לימוד, שעשועונים ומשחקים, וכן מאפשר גישה ליחידות "פני המזרח" – יחידות ללימוד התרבות הערבית בעברית. אתר **תמארין**, לעומתו, מתמקד בתרגול לתלמידי כיתות י"א בתחומי הדקדוק והבנת הנקרא. הממשק של אתר זה אף הוא בסיסי ביותר, אך הוא נותן מענה לצורך בתרגול ממוחשב המעניק משוב לתלמידים, וכולל גם דפי הסבר ומצגות בנושאים הראשיים. האתר בנוי ככל הנראה באופן המאפשר רק קביעת תשובה נכונה אחת לכל שאלה, ולכן עלול להיווצר מצב שבו תשובה קבילה תיחשב כשגויה.

מלבד אתרי התרגול המתקשבים, יש כמות לא מבוטלת של משאבים אלקטרוניים, כגון אתרים, דפי עבודה ומבחנים שחיברו מורים שונים. אתר המפמ"ר למקצוע הערבית מרכז את המשאבים הללו בצורה יעילה, וכולל קישוריות לאתרים אחרים הכוללים חומר נוסף. עם זה, איכותם של החומרים אינה אחידה, ועל המורים להיות מודעים למכשלה אפשרית זו. באתר המפמ"ר היה אפשר לעשות מאמץ רב יותר להפריד בין חומרים עדכניים לחומרים שהתיישנו במקצת, וכן בין סוגים שונים של חומרים. אתר המפמ"ר כולל גם רשימות מילים עדכניות לכיתות השונות, רשימת פתגמים, הודעות הפיקוח הארצי והמחוזי, חוזרי מנכ"ל, תכנית הלימודים החדשה, מידע על בחינות הבגרות ועל מיזמים שונים בערבית ועוד.

3. סקירת תכניות לימוד וחומרי לימוד מחו"ל

מטרת סקירת חומרי הלימוד מחו"ל תהיה להבליט רעיונות ועקרונות שבחינתם עשויה להביא תועלת להוראת הערבית בישראל. משום כך אדון בקצרה בחומרי לימוד נבחרים בלבד, ואתייחס בעיקר למאפייניהם החיוביים, ככל שישנם. במקרים מסוימים אף אתעלם מחסרונות ומפגמים בולטים בחומרי לימוד אלו, אם הם אינם משקפים בעיות שעשויות להיות רלוונטיות להוראת הערבית בישראל או ליישום העקרונות הנידונים בסקירה.

אנסה לדון בייחוד בחומרי לימוד המציגים תפיסה שונה מן המקובל בארץ את שפת היעד, את המיומנויות הנלמדות או את היעדים או האמצעים הפדגוגיים המשמשים בהם. הסקירה תתמקד במקרי מבחן היכולים להיתפס כאלטרנטיבה לתפיסות הרווחות בארץ, ובייחוד במקרים הנחשבים כהצלחה בהקשר המקורי שלהם. התכניות יתחלקו למספר תחומים:

(א) הוראת ילדים ונוער בעולם המערבי: ייבחנו סדרת ספרי הלימוד לילדים *مفتاح العربية* [מפתח הערבית] (2003, 2005, 2006) הבריטית, המלמדת ערבית תקנית גבוהה, וכן סדרת *سلام! [סלאם!]* (2008) הגרמנית, הבנויה בגישה קומוניקטיבית ומיועדת לנוער ולמבוגרים צעירים.

(ב) הוראה באוניברסיטאות ולמבוגרים: עיקר הדיון יהיה בסדרת *الكتاب في تعلم العربية* [הספר ללימוד הערבית] (2004) של אוניברסיטת ג'ורג'טאון, שזכתה להצלחה מסחררת בארה"ב בעשור האחרון והפכה לסדרת ספרי הלימוד היחידה כמעט המשמשת כיום בארה"ב באוניברסיטאות ואף בבתי ספר תיכון. הגישה ותהליכי ההוראה שמאחורי סדרת ספרים זו ייבחנו בהרחבה, וכן תיבחנה הביקורות השונות שהושמעו על שיטה זו בשנים האחרונות. בנוסף ייבחנו במסגרת זו קורסים שונים להוראת הדיבור למבוגרים, הן בערבית ספרותית והן בערבית מדוברת.

(ג) קורסים ללימוד עצמי: בשל אופיו הוולונטרי של לימוד הערבית בעולם המערבי, יש חשיבות מכרעת לחומרים מסחריים שפותחו לצורך לימוד עצמי. בשל ההיצע הרב, הסקירה תתמקד אך ורק בקורסים ללימוד עצמי המציעים מסלול לימודים מקיף, מעמיק ושיטתי. המהדורה החדשה של הקורס הבריטי *Teach Yourself Arabic* (2001), וכן הקורס הגרמני *Praktisches Lehrbuch Arabisch* (2007) יידונו בהרחבה כדוגמאות לתכניות לימודים העוסקות בשפה בדגש קומוניקטיבי.

3.1 הוראת ילדים ונוער בעולם המערבי

הערבית אינה מקצוע חובה בבתי הספר באירופה ובצפון אמריקה. בארצות הברית, בעקבות מחסור בדוברי ערבית, הגדיר משרד החינוך ב-2010 את השפה כאחת משפות העתיד ("a language of the future"), והציע מענקים לבתי ספר שינהיגו את הוראת הערבית כמקצוע חובה בין כותליהם. הפיכתה האפשרית של הערבית למקצוע חובה בבית ספר בעיירה מנספילד, טקסס, עוררה ב-2011 התנגדות עזה בקהילה, שהגיעה לטונים צורמים (CBSDFW.COM, 2011). נראה כי כל עוד לא ייפרצו המחסומים הפסיכולוגיים והתרבותיים לגבי לימוד ערבית, ישאר על כנו המצב הקיים, שבו רובם המכריע של לומדי הערבית הם דור

ראשון, שני או שלישי של מהגרים מארצות ערב, וכן מוסלמים שאינם ערבים (פקיסטאנים, אינדונזים וכדו') הלומדים את השפה לקראת לימודי הקוראן. עבור התלמידים הערבים, הערבית היא שפת הבית או שפת מורשת (heritage language). עבור התלמידים המוסלמים שאינם ערבים, הערבית היא שפה בעלת חשיבות דתית ופוטנציאל לחיזוק הסולידריות בין מוסלמים.

Alawiye, I. (2006). *Arabic Without Tears: A first book for younger learners*. Greenford, Middlesex: Anglo-Arabic Graphics.

Alawiye, I. H. (2005). *The Key to Arabic: Fast Track to Reading and Writing Arabic*. Greenford, Middlesex: Anglo-Arabic Graphics.

Alawiye, I. H. (2003). *Gateway to Arabic*. Greenford, Middlesex: Anglo-Arabic Graphics.

סדרת הספרים הבריטית מאת עמראן עלאויה מתחילה בתכנית בשם *Arabic Without Tears*, המלמדת את ראשית הקריאה בערבית ללומדים צעירים. זו סדרה מהוקצעת ומוקפדת מאוד, אך גם שמרנית מאוד בגישתה. מטרת הספר הראשון היא לימוד צורות הבסיס של האותיות בלבד (צורות סופיות לא מתחברות, למעט האות א, המופיעה כמקובל בצורתה התחילית המתחברת). האותיות נלמדות על פי סדרן באלפבית, ולכל אות מוקדש עמוד ובו דוגמאות חוזרות של האות, תחילה במלואה ולבסוף בקו מקווקו ההולך ומתקצר לצורך השלמת הצורה על ידי התלמידים, בצירוף חצים המצביעים על כיוון הכתיבה. בראש כל עמוד מופיעה גם מילה המתחילה באות הנלמדת, בלוויית ציור, וכך תלמידים יכולים ללמוד בצורה פסיבית גם את הצורה התחילית של האות. אחרי כל מקבץ של אותיות מופיעה פעילות המכניסה גיוון לתכנית – בין השאר נלמדים המספרים מ-1 עד 10, הצבעים (תחילה הפשוטים ואחר כך מורכבים יותר), שמות של פירות וחיות, וכן משחקי אותיות. בספר השני נלמדות כבר צורותיהן המתחברות של האותיות באופן אקטיבי. מכיוון שמדובר בתכנית לגיל הרך, המוקד בכרך הראשון הוא אך ורק מילים בודדות, ורק בכרך השני נכנסים קטעי דיאלוג. הטקסטים מופיעים כולם בניקוד מלא הכולל ניקוד סופי. מחבר הסדרה מנחה את המורים ללמד כיצד הוגים את הניקוד הסופי, אך כללי הניקוד הסופי עדיין אינם נלמדים בשלב זה. שמות המקבלים ניקוד סופי חריג (מחוסרי תנוון) מופיעים לרוב, אך הנושא אינו נלמד בצורה פעילה. הנטייה החריגה של השמות אב [אב] ו-אח [אח] נלמדת כבר בכרך השני, ביחסת נושא בלבד.

סדרה מקיפה יותר לילדים בוגרים יותר במקצת היא הסדרה הקרויה *The Key to Arabic* (הכרך הראשון) או *Gateway to Arabic* (כרכים 2 עד 7). בכרך הראשון נלמדות האותיות, שוב על פי סדרן האלפביתי, אלא שכאן נלמדות כל צורות האות בבת אחת. המילים שנצברות כוללות מילים נדירות ביותר, הנובעות רק מסדר הלימוד של האותיות. גם בסדרה זו בולטת האוריינטציה המסורתית והשימוש בניקוד מלא. הספר עובד גם על הבחנה בין צלילים דומים, הכלולה גם בתקליטורים הנלווים לקורס. לאחר לימוד האותיות מופיעים משפטים שמניים פשוטים (כגון "זה תוף", "זה שולחן"), ואחריהן משפטים פועליים פשוטים בהווה/עתיד. לבסוף עובר הספר לדיאלוגים פשוטים בנושאים "מי זה?", "מה שמך?", "היכן חברך?" ו"להתראות". בכרך השני נלמדים נושאים כגון זכר ונקבה, שמות תואר, ו' החיבור, שאלות כן ולא, כינויי גוף, צבעים, פריטי לבוש, משפחה, הזוגי, הריבוי השבור של כ-90 שמות עצם וכינויי הרמז. התרגול מורכב

בעיקר מקריאה ותרגום לאנגלית. בסוף הכרך השני מופיעות כבר שלוש סורות קצרות מן הקוראן, בלוויית תרגום לאנגלית. עד סוף הכרך השביעי נלמדים מרבית הבניינים והגזרות, וכן קטעי קוראן קשים יותר. אף על פי שתכנית זו נראית כמשימה בלתי אפשרית בהשוואה ליכולות של תלמידים צעירים בבית הספר העברי, אפשר לומר כי קצב ההתקדמות בסדרה מתון למדי, ויש הרבה חזרות על מילים ותבניות לאורך הדרך. הסדרה מלווה גם בפוסטרים לכיתה (סימני הכתב, פירות וירקות, תחבורה, עונות השנה ומזג אוויר) וכן בחוברת עבודה אופציונלית הכוללת תרגול והרחבה בתחום הכתיבה התמה (בשני סגנונות: נסחי ורקעה).

לסיכום, אפשר לומר כי תכנית הלימודים המתבטאת בסדרה זו מייצגת שיטה מלאה, הגיונית ומנומקת בפני עצמה, אך מעט מאוד ממה שהיא מציעה יכול להתאים להקשר הישראלי. במונח מסוים קורס זה מייצג דרך שמעולם לא ננקטה בהוראת הערבית לדוברי עברית, וטוב שלא נקטה. התכנית אינה מודרכת על פי שיקולים קומוניקטיביים אמיתיים, אלא מעוגנת רובה ככולה במסורת של לימודי ערבית, המכוונת בעיקר לקראת לימודי קודש. במסורת זו, למרות ערכה התרבותי הרב, אין יסודות רבים העשויים לתרום לבעייתיה של הוראת הערבית בבתי הספר העבריים. עם זאת, אפשר כמובן לאמץ כמה פתרונות מוצלחים גם משיטה זו, כגון השימוש בקווים מקווקווים ובחצים כדי לעודד כתיבה נכונה, ואחר כך גם עצמאית, של האותיות.

Labasque, N. (2008). *Salam! – Arabisch für Anfänger*. Stuttgart: Ernst Klett.

בניגוד גמור לסדרה הבריטית, סדרת *Salam!* הגרמנית, שעד כה ראה אור רק חלקה הראשון, מייצגת גישה מערבית וחדשנית מאוד, בדגש קומוניקטיבי. השפה הנלמדת היא ערבית ספרותית תקשורתית. החלק הראשון בסדרה, הכולל ספר לימוד ודיסק שמע, חוברת עבודה וחוברת פתרונות לתרגילים, מתיימר להקיף את שתי הרמות A1 ו-A2 על פי סולם המועצה האירופית *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. סולם זה בא לתקן באופן רוחבי את רמת הלימוד בכל השפות הטבעיות, ועצם השימוש בו מבטיח עמידה בקריטריונים של שפה תקשורתית ורלוונטית בכל ארבע מיומנויות השפה. למשל, בתחום האינטראקציה בעל פה, רמה A2 פירושה שהלומדים "יכולים לשאול שאלות ולענות על שאלות, ולהגיב להיגדים פשוטים; יכולים לאותת אם הם עוקבים, אבל רק לעתים נדירות הם מסוגלים להבין די הצורך כדי לתחזק את השיחה בעצמם" (Council of Europe, 2009).

כדי להגיע לרמה הנדרשת בכל התחומים הנדרשים, קצב הלימוד בספר נמרץ למדי, והחומר מאורגן בצורה המאפשרת להתקדם במהירות. בספר 15 פרקים, והאותיות נלמדות בחמשת הפרקים הראשונים. כבר במקביל ללימוד האותיות נלמדים דיאלוגים פשוטים, שיחות טלפון, בירור ומסירה של פרטים אישיים, שיחה על לימודים או על מקצוע, ותיאור חפצים שונים בבית. מבחינה דקדוקית נלמדים בפרקים אלה נטיית ההווה (المضارع) (عمل, تعلم, كتب, سكن, عرف [לעבוד, ללמוד, לכתוב, לגור, לדעת]), מילות יחס בסיסיות, שאלות כגון "איפה?" ו"מדוע?" וקשרים בסיסיים כגון *لأن*, *ولكن* [משום ש-, אבל] (יש להזכיר כי למרות חשיבותם הרבה, בישראל קשרים אלו נלמדים בדרך כלל בשלב מתקדם, ולא בשלב לימוד האותיות). התלמידים קוראים מכתבים וסיפורים אישיים של דמויות שונות, כגון צעירים המספרים על עבודתם או על לימודיהם. לרוב כל טקסט כזה מלווה בתצלום של הכותב או הכותבת, כך שהתלמידים

יכולים לראות מי הם ולהזדהות עמם (אף אם אלה צילומי אילוסטרציה בלבד, הלקוחים מתוך בנק תמונות).

אחד המבחנים שיכולים להמחיש את ההבדל בין הגישה של ספר זה לגישה בספרי הלימוד המקובלים בארץ קשור לסדר שבו נלמדות האותיות: לאיזה טקסט מגיע ספר הלימוד לאחר לימוד של 12 אותיות, כלומר איזה טקסט הלומדים יכולים לקרוא באופן עצמאי לאחר שלמדו כ-40% מן האותיות? הנה דוגמה משווה של סוג הטקסטים המופיעים בספרי הלימוד **אלערביה**, **שפה מספרת תרבות** ו-*Salam!* אחרי לימוד של 12 האותיות הראשונות:

אלערביה (12 אותיות)	שפה מספרת תרבות (12 אותיות+)	<i>Salam!</i> (12 אותיות)
هو وزير وهي بنت وزير. هارون يهودي وزيد درزي. أوري وروت وهارون يهود. هذا تين. هذا بيت. هذا ثوب. هذه داري. هذه يدي. هذه أذني. أين هند؟ أهي هنا؟ هي هنا.	أنا نبيل وأنا تلميذ. زيتون وليمون. من أنت؟ إيمان مديرة. تل أبيب مدينة. إيران دولة. أين أبي وأمي؟	– ما اسمك؟ – أنا اسمي سنان. وانت؟ ما اسمك؟ – اسمي سليمان. ومن أين أنت يا سنان؟ – أنا ليبي. ومن أين أنت؟ – أنا من تونس. ومن هي؟ – اسمها ياسمين. – هل هي من تونس؟ – لا، هي من لبنان.
הוא שר והיא בת שר. אהרון יהודי וזיד דרוזי. אורי, רות ואהרון יהודים. אלה תאנים. זה בית. זה בגד. זה ביתי. זו ידי. זו אוזני. היכן הנד? האם היא כאן? היא כאן.	אני نبيل ואני תלמיד. זיתים ולימון. מי אתה? אימאן מנהלת. תל אביב [היא] עיר. איראן מדינה. היכן אבי ואמי?	– מה שמך? – שמי סנאן. ואתה, מה שמך? – שמי סלימאן. ומהיכן אתה, סנאן? – אני לובי. ומהיכן אתה? – אני מתוניסיה. ומי זאת? – שמה יאסמין. – האם היא מתוניסיה? – לא, היא מלבנון.

אפשר להיווכח כי בחומרי הלימוד מישראל, הטקסטים המופיעים לאחר לימוד של 12 אותיות דלים למדי, ועל פי רוב אינם חורגים מן ההקשר של ביטויים קצרים ומבודדים כגון "זיתים ולימון" או "זה בגד". ספר הלימוד הגרמני, לעומת זאת, מגיע בשלב זה כבר לדיאלוג בסיסי שלם, המכוון את הלומדים לתקשורת אפקטיבית, הכוללת שאלות ומסירת מידע על אנשים. הבדל זה קשור בסדר שבו נלמדות האותיות. בישראל הגישה הרווחת היא ללמד "מן הקל אל הקשה", וההנחה היא שקל יותר ללמד את האותיות שאינן מתחברות. שיטה זו יוצרת קושי בבניית משפטים בעלי ערך תקשורתי ממשי, ובמקרה של האות ז האות נלמדת לעתים קרובות ללא כל מילה המדגימה אותה בחומר הלימוד. ברור כי בין האותיות יש עקרונות סדר שאין להפר אותם (למשל אות עם נקודה כגון ض יהיה רצוי ללמד לאחר שנלמדה האות הזו חסרת הנקודה ص, ואות קשה להגייה, כגון אות נחצית, ראוי ללמד בדרך כלל רק לאחר שנלמדה האות הלא-נחצית המקבילה). אך פרט לעקרונות אלו, ניתן לראות כי בגישה של הוראת האותיות לפי דרגת קושי קשה מאוד להגיע לטקסטים משמעותיים בעלי לכידות פנימית, ולכן התרגול לאחר הוראה של כ-40% מן האותיות עדיין נותר ברמת המשפט חסר ההקשר, ולעתים אף ברמת המילה. גם המשפטים

עצמם רחוקים משימוש אותנטי בשפה ונראים מלאכותיים ומוגבלים מאוד על ידי האותיות שנלמדו. בספר הגרמני *Salam!*, לעומת זאת, הבחירה המוקפדת בסדר האותיות הנלמד מאפשרת להגיע לדיאלוג אותנטי המהווה דוגמה טובה של שפה תקשורתית כבר לאחר לימוד של 12 אותיות.

עקרונות דומים מאפשרים לקדם ביעילות רבה את לימוד השפה התקשורתית לאורך הספר. כבר בפרק 6, מיד לאחר לימוד האותיות, התלמידים מאזינים לטקסט (ואחר כך קוראים אותו) שבו אדם מספר על הרחוב שלו, ובהמשך פרקים על אוכל, על המשפחה, על נסיעה לחו"ל, על חופשה בשרם אלשיח' ועוד. בזכות השימוש ב-glossing בתחתית העמוד, אוצר המילים בטקסטים יכול להיות מתקדם ומעניין יחסית – ועל המורה או על התלמידים לבחור איזה אוצר מילים יבחרו גם לשנן. המילים והנקודות החשובות מסוכמות בסוף כל פרק. בכל פרק יש גם פינה נרחבת בשם العربية والعرب [הערבית והערבים], ובו העשרה לשונית ותרבותית עדכנית, עניינית ושימושית (בגרמנית): על קליגרפיה וסגנונות כתב, על משפחת הלשוניות השמיות (עם טבלה משווה של מילים בעברית, בארמית, באמהרית, בתיגריניה, בערבית ובמלטית), על תולדות השפה, על תכנון ערים בעולם הערבי, על ברכות וצורות פנייה, על הבית הערבי ועוד. הגרפיקה בספר מאירת עיניים ומכילה צילומים ואיורים רבים בצבע, והתרגילים מגוונים. אחד החסרונות של הספר הוא שאין בו התייחסות שיטתית לשפה המדוברת, אולי בשל הקושי להכריע באילו להגים להשתמש בהקשר הלימודי של גרמניה. רק בסוף הספר מופיע הנושא من الفصحى إلى اللهجات [מן הפצחא אל הלהגים], ובו מידע על המאפיינים העיקריים של הלהגים המדוברים וטבלה משווה של ביטויים שימושיים בערבית ספרותית ובשמונה להגים שונים.

3.2 הוראה באוניברסיטאות ולמבוגרים

פלח עיקרי של לימוד הערבית כשפה זרה בעולם המערבי הוא בהקשר אוניברסיטאי. במרבית האוניברסיטאות יש מסורת חזקה של הוראה בדגש דקדוקי, בצד סטנדרטים גבוהים של הוראה. המורים הם בדרך כלל דוברים ילידיים או לומדי השפה ששהו תקופה משמעותית בארץ דוברת ערבית. נראה שהעובדה שבמשך שנים שימשו בהקשר לימודי זה שיטות מיושנות השפיעה רק באופן חלקי על איכות הלמידה, שכן יש הבדל בין תלמידי בית ספר, שהקשב שלהם קצר ושיש לספק להם עניין באופן מתמיד, לבין סטודנטים בוגרים – בייחוד כאלה שיש להם ניסיון בלימוד שפות, מוטיבציה גבוהה ומשמעת עצמית טובה – המסוגלים להפיק תועלת לימודית גם מתרגול מכאני ומחומרים עדכניים פחות (Jackson & Kaplan, 1999). עם זאת, שני תחומים מרכזיים שהוזנחו באופן מסורתי היו מיומנות הדיבור והערבית המדוברת, ובוגרים רבים של הקורסים האוניברסיטאיים דיווחו כי הקורסים לא הכינו אותם כראוי לשהייה בעולם הערבי.

בימי הביניים ובעת החדשה המוקדמת, הערבית נלמדה בדרך כלל למטרות מדעיות ותיאולוגיות, וללא כל מגע עם אוכלוסיות דוברות ערבית. המגע עם העולם הערבי נוצר רק בראשית המאה ה-19, עם עליית הקולוניאליזם המערבי במזרח התיכון ובצפון אפריקה. עם הפיכתה של הערבית לשפה תקנית ורשמית ועצמאותן של מדינות ערב, וככל שחשיבותן הפוליטית והכלכלית של מדינות אלו גדלה במחצית השנייה של המאה העשרים, התעורר הצורך במומחים היודעים את השפה, ופותחו קורסים שונים להוראת השפה בדגש על הלשון הסטנדרטית החדשה כשפת אמצעי התקשורת. אוניברסיטאות ניסו באופן מתמיד שיטות

חדשות להוראת השפה, כגון שימוש בעזרים אורקוליים או בגישה של הטמעה מלאה, שבה כל הלימודים מתקיימים בשפת היעד. מאוחר יותר הסתמנו מגמות נוספות, כגון ההוראה של דיאלקטים והעניין הרב של סטודנטים ממוצא ערבי ללמוד את השפה כשפת מורשת. שינוי אחר בתחום היה המעבר מלימוד השפה במערב ללימוד בארצות ערב עצמן: באוניברסיטאות רבות מקובל כי לצורך חלק מלימודי הערבית, למשל שנת הלימודים השנייה, התלמידים נוסעים ללמוד את השפה בסביבתה הטבעית, כגון באוניברסיטה האמריקאית של קהיר או של ביירות, במכון ההולנדי בקהיר וכדו', או באוניברסיטה ערבית. על פי פרסטך (Versteegh, 2006), האוניברסיטאות הערביות – בשונה מן המכונים הזרים – אינן נוטות בדרך כלל לכלול שיעורים בדיאלקט הדבור, שאינו נחשב שפת יוקרה, והדבר מקשה על תלמידים הבוחרים ללמוד בהן.

ריידינג (Ryding, 2006) מדווחת על פריחה חסרת תקדים בהוראת הערבית בארצות הברית, וטוענת כי השאלות המרכזיות בתחום, כגון "מדוע ללמוד ערבית?", "התחלפו בשאלות מעשיות כגון "כמה זמן לוקח כדי להיות רהוט בשפה?". לטענתה, הגידול המהיר במספר התלמידים מחדד את הצורך לבחון את המבנה הקיים של הדיסציפלינה ולפתח מפת דרכים לעתיד. לדבריה, בשנות השבעים הייתה תנופה משמעותית של פיתוח חומרי לימוד אורקוליים (audiolingual approach) במקביל למחקר ענף של הלהגים המדוברים, אך השניים לא נפגשו בכיתת הלימוד, ורוב הקורסים עסקו אך ורק בשפה הספרותית וכללו טקסטים פורמליים כבר בשלבי הלימוד הראשונים. לא הייתה התייחסות מספקת לשפה המדוברת, והדבר יצר פער מושגי ופרגמטי, ביחוד לנוכח העובדה שרבים מן התלמידים למדו את השפה כחלק מהכנתם לשהות בארץ דוברת ערבית. כתוצאה מכך, הדגש עבר בהדרגה לפיתוחה של "כשירות תקשורתית" מלאה, אך החומרים נותרו רובם ככולם ממוקדים בשפה הסטנדרטית. לעומת רוב חומרי הלימוד בשפות האירופיות, הנותנים עדיפות לשיחות יומיומיות וצפויות בחוג המשפחה והמכרים, חומרי הלימוד בערבית נוטים להעדיף דווקא את תחום השיח המקצועי, העיוני או האקדמי – העדפה שריידינג מכנה אותה בשם reverse privileging. העדפה זו פוגעת במוטיבציה של הלומדים כבר בשלב מוקדם של לימודיהם, משום שהם חשים כי אינם מקבלים כלים של שיח בסיסי המאפשרים אינטראקציה ראשונית עם דוברי ערבית. מאפיינים בסיסיים, הנחשבים בתחום הוראת שפות כמיומנויות יסוד מובנות מאליהן, נדחות בתחום הערבית לשלב מתקדם או מצומצמות בהיקפן. תופעה זו מחלחלת לתכניות הלימודים ולחומרי הלימודים, לשיטות ההוראה ולהכשרת מורים, כמו גם לניסוחן של המטרות בהוראת השפה. כתוצאה מתפיסה זו, עד שנות השמונים קורסים לערבית היו מבוססים בעיקרם על הדקדוק של הערבית הסטנדרטית, שהיה נחשב לתקן היחיד.

על סמך ניסיון העבר, ריידינג מנסה לזהות כמה מודלים אמריקאים היכולים להיחשב כהצלחה, בעיקר מבחינת הרמה שהלומדים הגיעו אליה במיומנויות התקשורת השונות. לטענתה, תכניות הלימוד האוניברסיטאיות הרגילות לא הצליחו בדרך כלל לעזור ללומדים להגיע לשטף בשפה, לא בשימושי השפה הפורמליים ולא באלה הפמייליאריים. מבין התכניות שהצליחו בהשגת מטרות אלו, היא מציינת את התכניות הבאות:

1. מודל ההטמעה של Middlebury Summer Arabic Program: התלמידים "מתחייבים" לא להשתמש כלל באנגלית במשך קורס קיץ זה, האורך תשעה שבועות בתנאי פנימייה. עליהם לנהל את הסיטואציות התקשורתיות בערבית בלבד, בהסתמך על יכולות התקשורת הטבעיות שלהם

ובעזרת מוריהם. התקשורת העיקרית בקורס זה נערכת בערבית ספרותית, אך בשנים האחרונות הוכנס למטרות אלו השימוש בדיאלקט דבור.

2. המודל "המעורב" ארוך-הטווח של Foreign Service Institute (FSI): גישה זו משלבת הוראת ערבית סטנדרטית עם דיבור בצורה מוגבהת של הערבית המדוברת, הקרובה לשפה הספרותית, אך מכילה מאפיינים לקסיקליים ומורפולוגיים רבים של השפה הדבורה. הקורס מתנהל חמישה ימים בשבוע, שש שעות בכל יום, בדרך כלל בקבוצות לימוד קטנות של כארבעה תלמידים. צוות ההוראה מורכב מדוברים ילידיים של השפה, אך כולל תמיד גם מורה שאינו דובר ילידי, המסייע בתיווך החומר לתלמידים. מתוך 6 שעות יומיות, 4 שעות מוקדשות לדיבור ושעתיים מוקדשות לשפה הכתובה. הקורס אורך 44 שבועות, ואחריו עוברים התלמידים לשנת לימודים נוספת בבית הספר של FSI בתוניס. בוגרי המסלול, דיפלומטים ופקידי ממשל, מגיעים ליכולות טובות הן בתקשורת מדוברת והן בתקשורת כתובה.

3. תכנית ה-The Center for Arabic Study Abroad (CASA): תכנית תחרותית המבוססת על מענק ללימודים בקהיר, הממומנת בעיקר על ידי משרד החינוך האמריקאי וקרן פורד. תכנית זו הצליחה במיוחד להאיץ את לימודיהם של סטודנטים לערבית לקראת יכולות לשוניות ברמה גבוהה ביותר. התכנית בנויה בקפידה, ונחשבת כמודל מצוי לתכנית לימודים בחו"ל. במהלכה לומדים הסטודנטים קורסים בספרות, בהיסטוריה ובנושאים אחרים, ו-100% מן ההרצאות ניתנות בערבית.

ריידינג מזהה שלושה מאפיינים משותפים לכל סיפורי ההצלחה האלה: (1) כל התכניות מציבות דיבור בערבית כמטרה, ומעניקה תשומת לב דומה לדיבור ולקריאה; (2) שלוש התכניות מתנהלות בערבית בלבד, ללא הפרעות והסחות; (3) אינטנסיביות – כל שלוש התכניות מייחדות 6 שעות ביום לפחות ללימוד השפה.

בראייה לעתיד, ריידינג מזהה חמישה תחומים החיוניים להוראת הערבית בארצות הברית:

1. הכשרת מורים: פיתוח מקצועי של מורים עם ציפיות גבוהות מתלמידיהם, עם מטרות וגישות ברורות, המשתמשים בערבית כמעט למשך כל השיעור, והיודעים להוציא מן התלמידים את היכולות התקשורתיות שלהם.

2. ניתוח השיח בערבית: יש צורך בתיאור אמפירי ובניתוח של דפוסי שיח אותנטיים בערבית, אשר יספקו מידע אמפירי המסייע למיקוד ההוראה ולזיהוי של פרקטיקות ותכנים חשובים ללומדי השפה.

3. מחקר ברכישת הערבית כשפה זרה: יש כיום מידע מועט ביותר על האופן שבו תלמידי ערבית לומדים, וחסר מחקר על סיטואציות לימודיות, על חומרי לימוד, מוטיבציות, צורות קשב, סגנונות למידה ואסטרטגיות. צריך למשל לראיין תלמידים שהגיעו לרמה גבוהה בשפה, או לבקש מתלמידים להעריך בעצמם אסטרטגיות למידה שונות.

4. דוברי מורשת (heritage speakers) של ערבית בארצות הברית: ללומדים אלו, בעלי רקע בערבית מהבית, יש משאבים תרבותיים ולשוניים נרחבים ופוטנציאל רב בלימוד השפה. יש לפתח קורסים מואצים במיוחד עבור לומדים אלו. יש לחקור את הידע שתלמידים אלו מביאים עמם ולראות כיצד אפשר לנצל אותו ולפתח אותו הלאה.

5. אופציות אקדמיות חדשות: יש לחקור את האפשרויות להכנסת לימודי שפה אינטנסיביים למסגרת האוניברסיטאית, כגון הוספת "שנה חמישית" למסלול הלימודים, הכוללת רק לימודי שפה אינטנסיביים, או לשלב הטמעת השפה בעולם הערבי בחופשת הקיץ.

להלן סקירת כמה חומרי לימוד בולטים להוראת ערבית בהקשר לימודי זה.

Abboud, P. F. & McCarus, E. N. (Eds.) (1968, 1975, 1983). *Elementary Modern Standard Arabic 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Abdo, D. A., Hily, S., Smith, Jr., H. L. & associates. (n. d.). *Modern Written Arabic: Basic Course, Volume 1*. Washington D.C.: Foreign Service Institute, Department of State.

שני קורסים אלו יכולים לייצג את הגישה הרווחת להוראת שפות בשנות השבעים, גישה המכונה *audiolingual approach*. גישה זו שמה במרכזו של כל פרק נושא דקדוקי, ועיקר הפעילות מתמצית באימונים מכאניים (drills) המתבצעים בדרך כלל במעבדה הלשונית, כגון החלפה וחזרה על מבנים נתונים. בסדרה *Elementary Modern Standard Arabic* (שני כרכים), כל פרק נפתח בטקסט – דיאלוג או טקסט עיוני – אחריו רשימת מילים חדשות, ואחריה שורה של נושאים דקדוקיים ואימונים. הנושאים הנלמדים בפרק הראשון, לאחר לימוד האותיות, הם משפטים שמניים (equational sentences), מין דקדוקי בכינויי הגוף, מילת השאלה *هل*, הקריאה באמצעות *يا* וסדר המילים בנושא כולל ("אני ואתה", "אתה ו-ודאד"). חלק מן הדגשים נובעים מן הצורך להבליט הבדלים חשובים בין האנגלית לערבית. בפרק השני נלמדים כבר מילות שאלה נוספות, התנוין כסמן של חוסר יידוע, מבוא כללי ליחסות, יחסת הנומינטיב (בתפקיד נושא, נושא שמני וכן אחרי המילית *يا*) והמין של שמות העצם. הדגש בקורס הוא על התקן המלא של השפה הכתובה, הכולל ניקוד סופי כבר מן השלבים הראשונים. אף על פי שהטקסטים הראשונים בספר הם דיאלוגים, ההתייחסות למיומנויות תקשורתיות מוגבלת מאוד, ותמיד משנית לחומר הדקדוקי. אין שאלות הבנה על הטקסטים ואין תרגול שאיננו אימון דקדוקי או תרגום. לא נמצא קשר בולט בין *Elementary Modern Standard Arabic* לבין ספרי לימוד ישראליים כגון **אלערביה** מבחינת אופן ההצגה של הנושאים, סדרם, או התרגול הכלול בהן.

הקורס *Modern Written Arabic: Basic Course* (שני כרכים) של שירות החוץ האמריקאי, אף הוא מסוּף שנות השישים ותחילת השבעים, נועד בעיקרו להכשרת סגל דיפלומטי, והוא מורכב כמעט באופן בלעדי מאימונים מכאניים הממוקדים בשפת היעד החדשותית שהקורס מבקש להכשיר לקראתה. בכרך הראשון מובאים בעיקר משפטים המשמשים מודלים לאימון, ואחריהם אימונים, הערות דקדוקיות (באנגלית) ואוצר מילים. אחד האימונים הראשונים, למשל, כולל את המשפט "לבנון ארץ מזרחית" (لبنان بلد شرقي), ואחריו "הודו ארץ מזרחית", "איראן ארץ מזרחית", "פקיסטאן ארץ מזרחית" ועוד שמונה משפטים דומים, שבהם מתחלף רק שם הארץ. האימון שאחריו מבוסס על התבנית "בריטניה ארץ מערבית", והאימונים שלאחר מכן מבוססים על הדפוסים "לבנון מדינה מזרחית" (لبنان دولة شرقية), "בריטניה מדינה מערבית" וכדו'. השינויים בין המודלים מינימליים, והאימונים עשויים להיראות מתישים, אך על פי התפיסה המונחת בבסיס הקורס, אימון חזרתי זה עשוי להבטיח את הפנמתם של נושאים שונים, כגון

המין הדקדוקי השונה של "ארץ" ו"מדינה" בערבית, בדרך של לימוד טבעי וללא הוראה מפורשת של דקדוק כמעט. תכונה בולטת אחרת של הקורס הוא האופן שבו הוא ממוקד לקהל היעד שלו ואינו מבליט מאפיינים שאינם קשורים ישירות לצורכי התלמידים כפי שנותחו על ידי מחברי הקורס. כך, למשל, נושא הניקוד הסופי הוא שולי ונלמד באופן אקטיבי רק בשלב מתקדם.

Brustad, K., Al-Batal, M. & Al-Tonsi, A. (2004). *Al-Kitaab fii Ta'allum al-ʿArabiyya with DVDs: A Textbook for Beginning Arabic, Part One, Second Edition*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

הספר *Al-Kitaab fii Ta'allum al-ʿArabiyya* בהוצאת אוניברסיטת ג'ורג'טאון הוא אחד הניסיונות הבולטים לשנות את התמונה המסורתית של הוראת הערבית באוניברסיטה, והוא נחשב כאחראי למהפכה בתחום. במהירות רבה הוא הפך לספר היחיד כמעט המשמש כיום להוראת ערבית באוניברסיטאות בארצות הברית, ובמידת רבה גם בבריטניה. הספר הראשון בסדרה מיועד ללימוד מיד לאחר לימוד האותיות ותבניות בסיסיות ביותר בשפה. במרכז הספר נמצאת דמותה של מהא, סטודנטית ניו-יורקית שאביה מצרי ואמה פלסטינית. ב-20 פרקי הספר וסרט ה-DVD הנלווה לו, היא וקרובי משפחתה מספרים על עצמם. מהא מתכוננת לביקור במצרים אצל משפחת אביה, ובין הדמויות המספרות את הסיפור מנקודת מבטם אפשר למצוא את מהא עצמה, את ח'אלד, בן דודה החי בקהיר, את אביה של מהא ועוד. הסדרה מצולמת חלקה בארצות הברית וחלקה בקהיר. לאורך הסיפור מצטיירים פרטים רבים יותר על הדמויות ועל הקשר ביניהן, והלומדים מתכוננים ביחד עם מהא לנסיעה שלה למצרים ולמפגש המרגש המצפה לה עם בני משפחתה. העלילה נמשכת ומסתעפת בחלקים 2 ו-3 של סדרת הספרים. כל הפרקים בחלק 1 מצולמים פעמיים – בערבית ספרותית ובערבית מצרית, ודרך הטקסטים המקבילים מתאפשר לתלמידים לעמוד מקרוב על ההבדלים בין השפות. ראוי לציין כי העובדה שנבחר לסדרה דווקא להג המצרי נתקלה בהתנגדות של חלק מן המורים והתלמידים, ולכן ב-2009 הפיקה אוניברסיטת ג'ורג'טאון גרסה נוספת של כל פרקי הסדרה בערבית לבנטינית, המצולמת בדמשק במקום בקהיר ועם שחקנים מסוריה במקום ממצרים.

מתכונת השיעורים קבועה, והיא נפתחת בלימוד אוצר מילים ואקטיבציה הדרגתית של אוצר המילים. לאחר מכן התלמידים צופים (כל אחד בביתו) בפרק המצולם, ובכיתה מתקיים שחזור של הסיפור ותרגול של הסוגיות הבולטות שעלו ממנו. בכל שיעור יש גם פרק תרבות, פרק דקדוק (על פי רוב יותר מנושא אחד) המלווה בתרגול, ופעילויות קריאה של טקסטים אותנטיים, כגון רשימת מרצים בפקולטה לכימיה, תחזית מזג אוויר מהעיתון, ידיעה עיתונאית על מותו של ההוגה אדוארד סעיד או על ביקור של מובארק באנקרה. כמו כן יש בספר נקודות לשוניות רבות הקשורות למיומנויות תקשורתיות, כגון שאילת שאלות, ובסופו של כל פרק יש פינת ערבית מדוברת, שבה התלמידים צופים בגרסה המדוברת של הסיפור. יש לציין כי המילים והביטויים החשובים בפרק המדוברת מופיעים בספר הלימוד באותיות ערביות ולא בתעתיק. בחלקים המתקדמים יותר של סדרת הספרים, תפקידם של הטקסטים האותנטיים הופך למרכזי יותר, והטקסט הראשי בכל פרק הוא על פי רוב טקסט מידעי בחלק 2, או קטע פובליציסטי או ספרותי בחלק 3. העובדה שבחלק 1 נשמרת המסגרת של סיפור המסופר כעדות אישית של המשתתפים ממקדת את הלימודים ועשויה לחזק את היכולת של התלמידים לספר על עצמם הן בערבית ספרותית והן במדוברת.

אין ספור סוגיות עולות מחומר הלימוד המגוון והעשיר הזה, ונראה שמומלץ למחברי חומרי לימוד בישראל להכיר אותו ולהיות מסוגלים להתייחס אליו. אחת הסוגיות הוא הנטייה לשימוש בטקסטים אותנטיים, ההופכת את הלימוד למעניין יותר, אך גם למאתגר יותר, שכן בכל טקסט אותנטי יש אוצר מילים ייחודי, בשונה מטקסטים מלאכותיים היכולים להיות מותאמים לאוצר המילים שכבר נלמד. אכן, אחת הביקורות המרכזיות על שיטה זו היא שעקומת הלמידה בה תלולה מדי, ורשימות המילים ארוכות מדי (Badawi, 2006).

סוגיה נוספת ששנויה במחלוקת קשורה לאופן השילוב של הערבית המדוברת בקורס: בחלק 1 של הסדרה הונהגה, כאמור, שיטה של טקסטים מקבילים, שבה כל פרק המוצג בספרותית מוצג גם במדוברת. שיטה זו מאפשרת להשוות באופן קומפקטי ויעיל את בין השפות, והוא מקנה לשתי השפות מעמד שווה והתייחסות קומוניקטיבית שווה. עם זאת, על כך בדיוק מושמעת הביקורת, שכן יש טענה ששתי השפות צריכות להילמד באופן משלים ולא באופן מקביל, כך שסיטואציות שבהן אופייני להשתמש במדוברת יהיו במדוברת וסיטואציות שבהן אופייני להשתמש בספרותית יהיו בספרותית. על ידי הוראה של השפות באופן משלים מתאפשר לתלמידים ללמוד לא רק את השפות עצמן, אלא גם את הנסיבות הפרגמטיות של השימוש בהן. עם זאת, יש להבהיר כי הסדרה האמריקאית אינה מציגה חומרים שאינם קבילים מבחינה פרגמטית: בחלק 1 של הסדרה, שבו יש סיפורים אישיים של הדמויות מול המצלמה, אכן שתי השפות קבילות באותה מידה, ולכן יכולים להופיע הטקסטים המקבילים. בחלקים 2 ו-3, לעומת זאת, כאשר מתקיים סוף סוף המפגש עם קרובי המשפחה במצרים (או בסוריה), הדיאלוגים הם אך ורק בשפה המדוברת.

סדר הנושאים ב-100 העמודים הראשונים של כרך א', לאחר לימוד האותיות וכמה תבניות בסיסיות: מין דקדוקי, תווית היידוע, יא נסבה, שאלות בסיסיות, כינויי הגוף בתפקיד נושא, ריבוי, התאמה של ריבוי שאינו מציין בני אדם, משפט שמני, הסמיכות, כינויי שייכות, ההווה/עתיד (المضارع) ושליטנו, תנוין אלפתח (בתוארי פועל), צירופים שמניים של שם + תואר, כינויי הרמז هذا ו-هذه, המצדר, למה? כדי ל-, משום ש- (لماذا؟ - لمصدر، لأن، بسبب) ועוד. ניתן להיווכח כי הסדר מודרך במידה רבה על ידי שיקולים תקשורתיים, ולכן ההווה קודם לעבר, תנוין אלפתח קודם ליתר המערכת של הניקוד הסופי, וביטויים פונקציונליים כגון "משום ש-" נלמדים הרבה לפני שהם מחוברים להקשר הדקדוקי הרחב שלהם כגון "אן ואחיותיה" או "המנצובאת". ההתקדמות הלא-ליניארית בחומר הלימוד מבטיחה שהתלמידים עוד יחזרו אל נושאים אלו וישימו אותם בהקשר הדקדוקי הרחב, אבל התלמידים לומדים להשתמש במבנים החשובים מבחינה תקשורתית כבר בשלבי הלימוד המוקדמים.

לבסוף, סוגיה נוספת הראויה לאזכור היא אופן ההצגה החדשני של הנושאים הדקדוקיים, השונה מן המקובל במסורת המערבית. ההסברים הדקדוקיים נוטים לטרמינולוגיה של המדקדקים הערבים הקלאסיים ולאופן שבו ניתחו את הדקדוק הערבי – שינוי גמור מן המקובל במערב, שבו שלטה טרמינולוגיה השאובה ברובה מן היוונית והלטינית. כך, הסטודנטים לומדים את שמות היחסות בערבית בצד מונחים כגון إضافة (סמיכות), مضارع (הווה/עתיד), ו-الجملة الاسمية (משפט שמני), ולומדים גם לנתח כל משפט הנפתח ב-مبتدأ (נושא במשפט שמני) כמשפט שמני, על פי המסורת הערבית. העובדה שלדקדוק הערבי המסורתי יש ערך רב בתרבות הערבית נותנת הצדקה למהלך כזה מבחינה תרבותית, אך האם יש לו ערך גם מבחינה פדגוגית? בגישה התקשורתית בהוראת שפות מייחסים בדרך כלל חשיבות משנית בלבד

למינוח הדקדוקי או למטא-שפה בלשנית בכלל, מתוך שאיפה לכך שהלומדים יהיו מסוגלים להשתמש בכללים באופן אוטומטי ובלתי מודע, בדומה לדוברים ילידיים; מנגד, ברור גם שהתלמידים זקוקים להוראה מפורשת של דקדוק כדי להתקדם במהירות וללא שגיאות (DeKeyser, 2003). לפיכך, העובדה שיש שתי שיטות שונות (או יותר) לנתח את הדקדוק הערבי וללמד אותו צריכה אולי לשמש את מתכנני תכניות הלימודים לזיהוי ההבחנות השימושיות יותר מבחינת התלמידים. בהקשר זה ראוי להזכיר כי תכנית הלימודים בלשון עברית בישראל עברה שינויים רבים בעשורים האחרונים, ומושגים שונים כגון "מושא", "תיאור" ו"לואי" הועברו לכיתות התיכון הגבוהות, כך שהם כבר אינם מוכרים למרבית התלמידים בכיתות ז'-י'. מבחינה מעשית, הוראת הנושאים הדקדוקיים צריכה להתחשב בידע של התלמידים בשפת אמם, במטא-שפה שהם מכירים ובמטא-שפה המינימלית שהם צריכים להכיר כדי להתמודד עם החומר הדקדוקי בשפה הזרה.

Younes, M. (2006). *Living Arabic: A Comprehensive Introductory Course*. Ithaca, NY: Language Resource Center.

ייחודו של ספר לימוד זה, הקרוי בערבית *عربية الناس* [ערבית של בני אדם] הוא האופן שבו הוא משלב בין ערבית סטנדרטית לדיאלקט מדובר (לבנטיני). הערבית המדוברת נלמדת כשפת תקשורת יומיומית (מדוברת וכתובה), ובמקביל נלמדת הערבית הספרותית כשפת קריאה, כתיבה ודיבור פורמלי. בעשרת הפרקים הראשונים נלמדים סימני הכתב, ועמם נושאים בסיסיים כגון אותיות השמש, הסמיכות, ארצות ערב, ימי השבוע, בגדים וצבעים. ל-45 הפרקים הנותרים יש מבנה קבוע: קטע שמיעה בערבית מדוברת המלווה בשאלות הבנה, אף הן במדוברת, משימת שיחה במדוברת וקטע קריאה בערבית ספרותית עם שאלות הבנה באנגלית. בסוף כל פרק יש סעיף של פעילויות נוספות, הכוללות בדרך כלל תרגילים בדקדוק, קטעי קריאה נוספים, משימות תרגום ותשבצים.

קטעי ההאזנה מנותקים זה מזה ואינם מתחברים לסיפור אחד כמו בסדרה *Al-Kitaab fii Ta'allum al-Arabiyya*, אך ככלל, הספר מייחס משקל רב יותר להוראת השפה המדוברת – הן מבחינה כמותית והן מבחינה איכותית. גם כאן, הערבית המדוברת נכתבת באותיות ערביות בלבד – למשל שאלות הבנה לקטע המושמע עשויות להיות ליש רاح لسوق الخضار؟ וین راح أول شيء؟ من مين اشترى الخضار والفواكه [למה הוא הלך לשוק הירקות? לאן הלך בתחילה? ממי קנה את הירקות והפירות?]. ברשימות המילים החדשות הונהג סימן מיוחד ♥ למילים הקיימות אך ורק במדוברת, וסימן אחר ♦ למילים הקיימות רק בספרותית. לגבי כל שאר המילים, הלומדים יודעים כי הם יכולים להשתמש בהן בשתי השפות. בדרך זו, הלימוד של שתי השפות הוא סינרגטי, מעודד העברה חיובית בין השפות ומזהיר מפני העברה שלילית היכן שנדרש. בסך הכול, פחות מ-10% מן המילים מסומנות כספרותיות בלבד או מדוברות בלבד, כך שהקושי הנגרם מהוראת שתי השפות ביחד אינו גדול במיוחד.

Abed, S. B. (2007). *Focus on Contemporary Arabic*. New Haven and London: Yale University Press.

Abed, S. B. (2011). *Introduction to Spoken Standard Arabic: A Conversational Course on DVD, Part I*. New Haven and London: Yale University Press.

שני תקליטורי DVD אלו מיועדים ללימוד מיומנויות ההאזנה והדיבור בשפה ספרותית קלה, המכונה לעתים "אמצעית", وسطی. התקליטור הראשון מיועד ללומדים מתקדמים, והוא יצא בסדרה של Yale University Press שכללה כותרים דומים באיטלקית, בצרפתית, בספרדית וביפנית. בסדרה זו מתועד דיבור ספונטני יחסית של דוברים ילידיים, המחולק לתחומים שונים. בין הנושאים בתקליטור: קורות חי, משפחתי, המשפחה הערבית, האישה הערבייה, האוכל הערבי, החינוך בעולם הערבי, אנלפביות, דת וחברה, החגיגה באסלאם, השפה הערבית והלהגים. מטרת הספר היא להציג את האופן שבו דוברים ילידיים דנים בנושאים אישיים ובנושאים הנוגעים לחברתם ולתרבותם. הספר הנלווה לדיסק כולל את תמליל השיחות, רשימות מילים ומונחים וכן שאלות מנחות. חלק מן הדוברים, שצולמו חלקם בירדן וחלקם בארצות הברית, נוטים בדיבורם אל השפה הספרותית, וחלקם נוטים לדבר בדיאלקט. הספר הנלווה כולל הערות על אוצר המילים שהדוברים בוחרים להשתמש בו ועל חריגות שונות מן התקן של כל אחת מן השפות.

התקליטור השני, הקרוי בערבית *المدخل* [המבוא], מיועד ללומדים ברמה בסיסית יותר. לטענת המחבר, תקליטור זה מיועד למתחילים, אך נראה סביר יותר שהוא יתאים לתלמידים שלמדו ערבית למשך סמסטר אחד לפחות. בשונה מן התקליטור הראשון, הדיבור בתקליטור זה איננו ספונטני, אלא מדורג יותר מרמה בסיסית ועד רמה בינונית נמוכה. גם השפה איננה חופשית לגמרי (ספרותית או מדוברת), אלא כל הדוברים מדברים במעין שפה "אמצעית". התקליטור כולל גם דוברים לא ילידיים של ערבית, ולא רק דוברים שהערבית היא שפת אמם. לאחר כל קטע יש בתקליטור פרק קצר בשם Listen and repeat, הנותן לתלמידים הזדמנות לשמוע שוב את המבנים הבולטים שהופיעו בקטע ולחזור עליהם. הספר הנלווה לתקליטור כולל תמליל, נקודות בדקדוק, רשימות מילים והסברים קצרים. בסוף הספר מופיע מילון ערבי-אנגלי ואנגלי-ערבי.

החומר הלשוני בהקלטות אלו מראה כי למרות הניסיונות הרבים לאפיין את השפה הספרותית שבעל פה, השפה "האמצעית" עדיין אינה יכולה להיחשב גוף לשוני מגובש בעל סדירות לקסיקלית ודקדוקית גבוהה, בשונה מן הדיאלקטים המדוברים ומן השפה הספרותית. נראה שכל אחת ואחד מן הדוברים בונים לעצמם את השפה מן החומרים של שתי השפות הזמינות להם. כך, למשל, אפשר לשמוע את אחד הדוברים אומר את המשפט *أَشْتَغَلُ كَثِيرًا عَلَى الْحَاسِبِ* [אני עובד הרבה על המחשב] – הפועל *أَشْتَغَلُ* משקף בחירה לקסיקלית האופיינית לשפה המדוברת, אך בלבד מורפולוגי ותחבירי של הערבית הספרותית. סוג זה של שפה מתאפיין בגיוון חופשי (free variation) רב, ואפשר לחשוב לפחות על עוד חמש צורות פועליות שהיו יכולות להיות קבילות כאן במקום הפועל *أَشْتَغَلُ* (أَعْمَلُ، أَعْمَلُ، بَاعَمَلُ، بَأَشْتَغَلُ، بَأَشْتَغَلُ). ייתכן שיש מקום לעודד את השימוש בסוג שפה זה דווקא בזכות הגיוון החופשי שלו, שכן השימוש בו עשוי לעודד שטף ולחסוך מתלמידים חלק ניכר מן החשש שמא יערבבו בין הערבית הספרותית לדיאלקט מדובר. לעובדה שסוג שפה זה סלחני כלפי הפעלתם של מנגנונים המערבבים את שני התקנים, כגון חילופי קודים או שאילה, בצירוף עם הסלחנות שהתלמידים ודאי יתקבלו בה כדוברים לא ילידיים של השפה, יש פוטנציאל רב בהפיכת התקשורת בשפה לדבר מעשי ובר-השגה. התלמידים צריכים, כמובן, להיות מודעים למגבלות של שפה זו ולהכיר את ההקשרים החברתיים והמשלביים שבהם היא מופיעה.

Louis, S. with Soliman, I. A. (2007). *Kallimni 'Arabi: An Intermediate Course in Spoken Egyptian Arabic*. Cairo: The American University in Cairo Press.

קורס זה, הכולל חמישה כרכים, עוסק אך ורק בהוראת הערבית המדוברת המצרית (הקהירית). כל כרך מלווה בקובצי MP3 הכוללים את כל הדיאלוגים וחלק ניכר מן האימונים, והכרך החמישי כולל גם דיסק DVD שבו דוברים שונים מספרים על עצמם בשפת היעד. בדומה לקורס הגרמני שנסקר לעיל, המבוסס על CEFR האירופי, גם קורס זה מבוסס על תקן חיצוני – הקווים המנחים של המועצה האמריקאית להוראת שפות זרות (ACTFL). תכנית הקורס מחולקת ל-8 רובריקות: דקדוק, הגייה, פונקציות, אוצר מילים, האזנה, דיבור, קריאה וכתובה. בתחום הפונקציות, למשל, היחידה הראשונה כוללת את היעדים הבאים: ביטויי ברכה והצגה עצמית, שאלות על אנשים אחרים ומקום מוצאם. היחידה השנייה כוללת פונקציית בקשה של חפצים בכיתה ובמשרד, שאלות על שייכות ועל חפצים אישיים; היחידה השלישית כוללת בקשה ומסירה של מספרי טלפון ושאלות על השעה; ואילו היחידה הרביעית כוללת שאלות על מחירים, עיסוק בכסף וקנייה של מצרכי מזון. התחומים השונים מתואמים ומעצימים זה את זה – למשל, ביחידה העוסקת בכסף ובקניות, המבנים הדקדוקיים הנלמדים כוללים *בكام الكتاب ده؟ فيه فكة؟ معاك فكة عشرة جنيه؟ عايز باقي خمسة جنيه* [כמה עולה הספר? יש לך כסף קטן? וכדו'], אוצר המילים כולל מילים הקשורות בכסף כגון "לירה", "חצי לירה", "עודף" וכדו', ותרגילי ההגייה מתמקדים בהטעמה באוצר מילים זה.

סימני הכתב נלמדים בצורה אינטנסיבית ומהירה, על פי סדר האלפבית, בשלוש היחידות הראשונות של הכרך הראשון (כל יחידה אמורה להקיף כ-6 עד 7 שעות לימוד). ההתקדמות בספרים היא ספירלית, ונושאים רבים חוזרים ומעובים בשלבי לימוד מתקדמים יותר. הגישה בסדרה זו משלבת תכנים תרבותיים יומיומיים, דיאלוגים בסיטואציות אותנטיות וטיפול שיטתי בדקדוק הכולל אימונים שונים. בשני הכרכים הראשונים הדיאלוגים בסיסיים ופונקציונליים יחסית, ואילו בשלושת הכרכים האחרונים שימושי השפה מתרחבים לראיונות בתקשורת ולדיונים פוליטיים ותרבותיים (על בעיות כלכליות, על חינוך, על נסיעות לחו"ל, על הנוער המצרי, על קולנוע מצרי ועוד), והשפה מתרחבת לצורות פועל נדירות ומורכבות יותר וכן לרכיבים אידיומטיים כגון ניבים ופתגמים.

הפרט הבולט ביותר בקורס זה הוא שהוא כתוב רובו ככולו בערבית מצרית – רק בכרך הראשון יש דפי עזר באנגלית ובתעתיק לטיני בסוף כל שיעור, כל עוד לא נלמד האלפבית בשלמותו. ההוראות בספרים כולן בערבית מדוברת – למשל *بصّ للصورة وكرّر بعد المدرّس* [הבט בתמונה וחזור אחרי המורה], *قول اقتراح لزميلك عشان هدايا للناس دي* [הצג לעמיתך הצעות למתנות לאנשים הבאים], *غيّروا الأدوار مع طالبة تانيين في الفصل* [החליפו תפקידים עם תלמידים אחרים בכיתה]. רוב ההוראות להבנת הנשמע ממוקדות בחיפוש מידע ספציפי, כפי שאופייני לסיטואציות תקשורת אותנטיות, למשל: *اسمع الحوار وقول أحمد ساعته مظبوطة؟ ساعته كام؟* [האזן לדיאלוג וקבע אם שעונו של אחמד מדייק. מה השעה אצלך?], *اسمع الحوار وقول الزبونة عايزة إيه* [האזן לדיאלוג ואמור מה רוצה הלקוחה] וכדו' (כל הדוגמאות מתוך הכרך הראשון).

3.3 קורסים ללימוד עצמי

תחום נוסף שיכול לשמש השראה לבחינת רעיונות חדשים וניסיוניים הוא הקורסים והערכות ללימוד עצמי של ערבית בעולם. לעתים קרובות קורסים אלו נועזים יותר בארגון החומר שלהם מקורסים בית-ספריים ואוניברסיטאיים, בין השאר מפני שהם אינם כבולים למסורות ממשדיות. סיבה אפשרית נוספת לחדשנות של חומרים אלו נעוצה בהשראה שהם שואבים מקורסים דומים לשפות שאינן ערבית. קורסים רבים ללימוד עצמי של ערבית בעולם המערבי יוצאים במסגרת סדרות הכוללות גם קורסים ללימוד שפות אחרות כגון צרפתית, סינית, רוסית, עברית והולנדית, והם עשויים להיות מושפעים מן הפורמט של קורסים אחרים בסדרה או מן העקרונות (או המדיניות) המנחים את הסדרה כולה. במילים אחרות, בחומרים אלו יש פחות משקל למסורת שהתקבעה בתוך תחום הוראת השפה הספציפית – סדר הלימוד, הנושאים וכדו' – כך שהתוצאה עשויה להיות מעניינת ומעוררת מחשבה למפתחי חומרי לימוד.

החומרים ללימוד עצמי מעניינים גם מן הבחינה הלשונית, משום שבכל שפה אחרת ברור שקורס כזה, בשונה משיחונים וחומרי לימוד חלקיים או להאזנה בלבד, צריך ללמד שפת דיבור תקשורתית שהנה גם תקנית במידת האפשר וגם שפת כתיבה וקריאה. בערבית, עצם הכותרת "קורס ערבית", ללא כל אפיון נוסף, יש בה כדי לעורר תהייה. מחברי חומרים אלו אינם יכולים לבחור בדיאלקט מדובר, פופולרי ככל שיהיה, כי אז הקורס יתאים רק לשימוש במצרים או בסעודיה או בלבנון. הם מוכרחים אפוא לבחור בשפה הספרותית, אך מצד שני המחויבות שלהם לתקניות של השפה עשויה להיות נמוכה, משום שהקורס אינו מיועד למסגרת פורמלית, אלא צריך להקנות שפה סבירה, שאפשר להשתמש בה בהקשרים יומיומיים. החיפוש אחר שפה כזאת מניב לעתים תוצאות מעניינות, שכדאי לבחון אותן גם לצורך ההוראה של שפה תקשורתית בבתי הספר.

Smart, J. & Altorfer, F. (2003). *Teach Yourself Arabic*. London: Hodder Headline.

הקורס הבריטי *Teach Yourself Arabic*, למשל, מוותר על התנועות הסופיות של שמות ופעלים, ומחליף את נטיית השם של הערבית הספרותית בנטיית השמות הרווחת בדיאלקטים המדוברים: פְּתַאֲבַּב במקום פְּתַאֲבַּב [ספּרַב], פְּתַאֲבַּב במקום פְּתַאֲבַּב [ספּרַב] וכדו'. במקום ללמד את מערכת כינויי הזיקה של הספרותית (8 צורות: בזכר, בנקבה, ביחיד, בזוגי וברבים ובשתי צורות יחסה), הספר משתמש בכינוי זיקה אוניברסלי إَلِّي [אֵלִי], הלקוח אף הוא מן המדוברת. הצורות הספרותיות מוזכרות רק בחטף, בהערות, לצורך היכרות פסיבית עמן. במקום ללמד שתי צורות של ריבוי שלם זכר ושתי צורות זוגי (אחת ביחסת הנושא והשנייה ביחסות האחרות), הקורס מלמד רק צורה אחת – זו הרווחת בשפה המדוברת. בסופו של התהליך מתקבלת שפה תקשורתית קלילה, קלה בהרבה ללימוד, ומובנת הרבה יותר בהקשרים שבהם בני השיח מצפים לשמוע מדוברת ולא ספרותית. אפשרות זו נראית פתרון מעניין לרבות מן הבעיות בלימוד הערבית, ונראה שהיא ראויה לניסוי מחקרי.

חוזקו של הספר בא לידי ביטוי בהעדפה שיש בו לחומרים אותנטיים, מעניינים ומאתגרים. בפרקים הראשונים מופיעים דיאלוגים בסיסיים, המאורגנים לפי תחומים פונקציונליים-תמאטיים (פרטים אישיים, התמצאות בעיר, מציאת עבודה), ואחר כך חומרים עיתונאיים יותר כגון ראיון עם מעצבת אופנה לבנונית, כתבה על השחקנית ההוליוודית סלמא חאיכ, ידיעה על משחק כדורגל ומידע תיירותי על אמירות

שארגיה (الشارقة), בצד סיפורים מתוך אלף לילה ולילה, דיאלוג הכולל מידע על חגי האסלאם ועוד. החומרים האוטנטיים כוללים גם מודעות דרושים מהעיתון, פרסומות, עלון של בית מלון, תפריט במסעדה, שלטים, טבלה עם זמני התפילות ועוד. נושא הציווי, למשל, נלמד דרך מתכון להכנת כושרי, וחומר ההאזנה כולל בין היתר הקלטות כמו-אוטנטיות ממערכת הכריזה במרכז מסחרי גדול. המגוון העצום של החומרים והנטייה לחומרים אותנטיים מביאה לכך שעקומת הלימוד בקורס תלויה למדי, ורשימות המילים הארוכות עלולות להרתיע חלק מן הלומדים. הטקסטים מובאים ברובם ללא ניקוד, והמידע הפונולוגי החסר (תנועות והטעמה) מסופק בשני ערוצים: תקליטורי השמע, שכל הטקסטים הראשיים מוקלטים בהם, ורשימות המילים, שבהן מופיעות כל המילים החדשות בערבית ללא ניקוד ובתעתיק לטיני הכולל את המידע החסר. יתרונה של השיטה שהיא עשויה להרגיל את הלומדים לקריאה ללא ניקוד ולזכירה של אופן הקריאה של המילים – שתי מיומנויות הכרחיות בקריאה של טקסטים בהקשר אותנטי.

Fietz, K. (2007). *Praktisches Lehrbuch Arabisch*. Berlin und München: Langenscheidt.

הקורס הגרמני *Praktisches Lehrbuch Arabisch*, המכין את הלומדים לרמה A2 של המועצה האירופית, כולל 15 פרקים, שבמרכזו של כל אחד מהם עומד דיאלוג בהשתתפותו של תומאס, גרמני הלומד ערבית ואחר כך נוסע לבקר בארץ ערבית. כל פרק נפתח בקטע שפה קצר, כגון תעודה מזהה עם פרטים אישיים, פרסומת לסרט או לחנות, או סורת אלפאתחה. אחרי דברי מבוא קצרים מוצג הדיאלוג, המוקלט פעמיים – בקצב דיבור רגיל וכן בקצב איטי. אחרי רשימת המילים, שהמילים החשובות בה מובלטות. בחמשת הפרקים הראשונים, המילים מלוות בתעתיק, ואחר כך מופיעות המילים בערבית בלבד. ברשימות המילים מופיעים תמיד סימני הדמה, הכסרה והשדה, אך סימני הפתחה והסוכון מופיעים במקרים נדירים בלבד (למשל לסימון הדיפתונג במילים כגון زَيْتٌ, لَيْمُونٌ), ואין סימני ניקוד לתנועות הארוכות. כך נחסך מן הלומדים העומס הגראפי של הניקוד המלא, והם מתרגלים לקרוא טקסט בעל ניקוד חלקי. אחרי רשימת המילים מופיעים כללי דקדוק המסבירים נקודות שונות בדיאלוג, ואחריהן נקודות תרבותיות שונות על השימוש בשפה ורשימה של ביטויים שימושיים אחרים, שלא הופיעו בדיאלוג. מלבד העובדה שהערבית הספרותית הנלמדת בקורס קלה ומפושטת, הקורס כולל בסוף כל פרק גם פינה של ערבית מדוברת ממש, המציגה ביטויים שימושיים בערבית סורית ובערבית מצרית, לבחירתם של המשתמשים. לאחר מכן מופיעים בפרק תרגילים מגוונים ומדורגים, ולאחר כל חמישה שיעורים מופיע מבחן מסכם.

קורס זה הולך אף הוא בדרך של "הקלות" שונות בשפה. כבר בדיאלוג הראשון, למשל, כאשר תומאס פוגש במקרה מכר שלו בשם אחמד, אחמד נמצא בחברת שני חברים, והוא מציג אותם בצורת הריבוי ולא בצורת הזוגי: هؤلاء أصدقائي. هذا محمود وهذه سميرة [אלה החברים שלי. זה מחמוד וזו סמירה]. זוהי דוגמה מובהקת למשלב תת-תקני בתוך השפה הספרותית, ובמובנים רבים צורה זו שימושית יותר מהצורה התקנית מבחינה קומוניקטיבית. בהמשך הדיאלוג סמירה שואלת אותו: وتتكلم عربي؟ [ואתה מדבר ערבית?], ותומאס עונה: نعم. أدرس عربي في ألمانيا وأحب هذه اللغة [כן. אני לומד ערבית בגרמניה ואוהב את השפה הזאת]. גם כאן התקן של הערבית הספרותית מונמד על ידי שימוש בשם של השפה בערבית מדוברת. בתחום המספרים, העשרות נלמדות רק בצורת عشرين, ثلاثين וכו', ולא בצורת הנושא שלהן.

הדיאלוגים גם מלמדים בדרך עקיפה שפע של אסטרטגיות למידה ואסטרטגיות תקשורתיות להתמודדות עם אי-הבנה או קושי בשפה – תחום שההכרה בחשיבותו גדלה בעולם (Cohen, 2011). כך, למשל, כאשר תומאס מבקש לשכור חדר במלון, הוא מתקשה לזכור את אחת המילים ואומר *الغرف بحمام و...? ما اسمه بالعربي? ... مكيف? [החדרים עם שירותים ו...? איך אומרים בערבית? ... מזגן?]*, וכאשר פקיד הקבלה מבקש ממנו את הדרכון (*أعطني جوازك من فضلك*), הוא אינו מבין מיד את המילה (*عفواً? ... آه, فهمت. تفضل، هذا جوازي*).

היבט נוסף הראוי לחקירה הוא סדר הנושאים הדקדוקיים, והאופן שבו דיאלוגים פשוטים מדורגים וכוללים נקודות חשובות בדקדוק. קטע הדיאלוג הבא למשל, בין נהג מונית בעיר ערבית לבין תומאס הגרמני, מלמד כמעט בדרך אגב את נושא השלילה של משפטים שמניים בהווה (ההדגשות שלו):

תומאס: صباح الخير!

סאטק התאכסי: صباح النور يا سيدي!

תומאס: إلى مركز المدينة، من فضلك.

סאטק התאכסי: على عيني يا سيدي... حضرتك لست من هنا. من أين أنت?

תומאס: أنا من ألمانيا... لو سمحت، هل في هذه السيارة حزام أمان?

סאטק התאכסי: يا سيدي، لسنا في ألمانيا!

תומאס: وهل عندك عداد?

סאטק התאכסי: طبعاً، العداد هنا... لعتك العربية ممتازة!

תומאס: ولكن العربية ليست سهلة. [...]

[תומאס: בוקר טוב! / נהג המונית: בוקר אור אדוני! / תומאס: למרכז העיר, בבקשה. / נהג המונית: לפקודתך אדוני... **כבודו לא מכאן**. מנין אתה? / תומאס: אני מגרמניה... סליחה, האם יש במכונית הזאת חגורת בטיחות? / נהג המונית: אדוני, **אנחנו לא בגרמניה!** / תומאס: והאם יש לך מונה? / נהג המונית: כמובן, המונה כאן... הערבית שלך מצוינת! / תומאס: אבל **הערבית אינה קלה**. [...]]

בהמשך הפרק יש דברי הסבר המבטיחים שהנושא אכן נלמד. מה שמעניין בדוגמה זו הוא שהיא בהחלט פשוטה ובסיסית, והיא אמנם מופיעה די בתחילת הקורס – בפרק 4 של הקורס בן 15 הפרקים. ועם זאת, נושא בסיסי זה – השלילה של משפטים בהווה בעזרת המילה *ليس* – נלמד על פי תכנית הלימודים הישראלית רק בכיתה י"א, אחרי יותר מארבע שנים של לימוד השפה. נושא זה יכול להיחשב "מתקדם" מסיבות שונות: נטיית המילה היא כשל פועל בעבר, אף על פי שהכוונה היא להווה, והמשלים שלה בא ביחסת מושא. אך נראה שהסיבה העיקרית לכך שהנושא נלמד רק בכיתה י"א היא המסורת החזקה, שעל פיה *ليس* היא חלק מנושא גדול ומורכב (לכאורה) הקרוי "כאן ואחיותיה", שהוא עצמו חלק מנושא גדול ומורכב עוד יותר הקרוי "המנצובאת". כפי שעיון בדוגמה שהובאה למעלה יכולה להראות, אין צורך ללמד את מלוא היבטיו המורכבים של הנושא כדי להשתמש בו ולהכיר אותו היכרות ראשונית, ונראה שחשוב

לתת עדיפות בהקשר זה לצרכים הקומוניקטיביים של הלומדים. אפשר למצוא צידוק תקשורתי גם להוראת ההווה/עתיד לפי העבר או להוראה של פעלים שימושיים כגון رأى - يرى [לראות], احتاج - يحتاج [להיות זקוק ל-] בשלב מוקדם יחסית, כפי שהונהג בספר זה.

4. נקודות השוואה וסיכום

4.1 סוגי הערבית הנלמדת בארץ ובעולם

מסקירת חומרי הלימוד עולים מספר אפיונים של השפה הנלמדת, ואפשר לזהות קווי דמיון רבים בין חומרי הלימוד בארץ. חומרי הלימודים לערבית ספרותית בישראל נוטות לתקן שמרני ונוקשה יחסית, המתבטא בשורת תופעות כגון הכתיבה של סימני הווצלה והמזת אלווצל, השימוש הרווח בניקוד מלא (לרבות לפני אם קריאה), הנטייה למשפטים מהדגם פועל-נושא-מושא (VSO) בצד הימנעות מן הדגם נושא-פועל-מושא (SVO), הרווח בכותרות עיתונות ובמשלב לשוני מונמך. ניכרת גם ההקפדה על התקן של הערבית הסטנדרטית בשורה של תופעות אחרות, שחריגה מהן עשויה להפוך את השפה לתת-תקנית: שימוש מדויק בסימני היחסה במילים המסתיימות ב-^ל ובצורות הזוגי והריבוי השלם, שימוש במערכת המלאה של כינויי הרמז וכינויי הזיקה, נטיית הפועל והשם בצורתם הספרותית המלאה ולא בצורת ההפסק שלהן או בצורה הקרובה יותר לשפה המדוברת ועוד. התחום העיקרי החורג מן התקן הנוקשה זה הוא הניקוד הסופי, שהועבר בתכנית הלימודים לשנות הלימוד המתקדמות, ועל כן איננו כלול במרבית חומרי הלימוד למתחילים בארץ.

נטייה זו של חומרי הלימוד בארץ שלובה בסוגי הטקסטים הנלמדים – מרבית חומרי הלימוד לערבית הספרותית ממעטים לעסוק בפונקציות תקשורתיות בכתיבה ובדיבור, ופונים בעיקר לטקסטים ספרותיים, עיתונאיים או עיוניים. כתוצאה מכך, השפה הנלמדת אינה קומוניקטיבית, אלא משקפת בעיקר את הנורמות של הסוגות הנלמדות. גם העדפה זו של חומרי הלימוד בארץ משקפת בחירה שמרנית למדי, שאינה מייחסת ערך רב לתקשורת יומיומית בשפה ומתעלת את מאמצי הלומדים בעיקר להבנה של טקסטים כתובים. בספרי לימוד משנות ה-2000 אפשר להיווכח במגמת שינוי, המתבטאת בכך שהערבית המדוברת משולבת יותר ויותר בחומרי הלימוד, וכך שיעור גבוה יחסית של טקסטים בעלי ערך תקשורתי, כגון הסיפורים האישיים בסדרה **ממתאז**.

בחינה משווה מול הנעשה בעולם מראה כי אותה מגמה שמרנית ומסורתית המאפיינת חומרי לימוד רבים בארץ הייתה נפוצה גם בחומרי לימוד אוניברסיטאיים בעולם. אלא שאפשר לזהות כמה מגמות בהוראת ערבית בעולם המהוות ניסיונות לצאת מן התבנית המסורתית: חומרי הלימוד מכילים הרבה יותר דיאלוגים או מונולוגים אישיים העשויים להיות רלוונטיים לפיתוח היכולת התקשורתית של הלומדים. הם נוטים להשתמש בתקן נוקשה פחות של השפה – כגון ניקוד חלקי, השמטת סימני הווצלה והמזת אלווצל ושימוש רב יותר במשפטי SVO.

פרט לאפיונים בסיסיים אלו, יש הבדל ניכר בשפת היעד בין חומרים המיועדים ללימוד עצמי לבין חומרים המיועדים לבית הספר ולאוניברסיטה. בעוד בחומרים ללימוד עצמי אפשר למצוא כמות רבה יותר של "הקלות" ושימוש בשפה תת-תקנית, בחומרים של בתי הספר והאוניברסיטאות השפה היא קומוניקטיבית אמנם, אך על פי רוב תקנית לגמרי. אפשר לנעוץ את הרציונאל לכך בתפיסה העצמית של בית הספר והאוניברסיטה כמוסדות המבקשים להנחיל ידע אורייני. אם החומרים ללימוד עצמי יכולים להרשות

לעצמם להיות מעין "שיחון" מורחב, הכולל ביטויים שימושיים המאפשרים תקשורת מידית, ללא הבנה מעמיקה של השפה הנלמדת, בית הספר מבקש לתת יותר מכך, ולהפוך את הלומדים לאורייניים בשפה (Kern, 2000).

עם זאת, כאשר המוקד הוא הדיבור, גם חומרי לימוד אוניברסיטאיים בחו"ל מגמישים את התקן הלשוני, כפי שניתן להיווכח מחומרי הלימוד השונים ללהגים המדוברים ולשפה התקשורתית "האמצעית". תכנית לימוד תקשורתית המעודדת דיבור חייבת להיות מבוסס על ידע בלשני קונקרטי (תחבירי, פרגמטי, שיחי וכו') על האופן שבו השפה משמשת בפועל, ולא על אידיאל אורייני שאינו משקף ואינו מעודד דיבור אמיתי. משום כך, נראה כי מוטב אולי לדבר על מספר תקנים, ולא על תקן אחד, הצריכים לשמש את תכנית הלימודים: תקן מתאים להוראת הידע האורייני ותקנים מתאימים לתקשורת במספר משלבים – הן בשפה הספרותית והן בשפה המדוברת. התלמידים צריכים להיות מודעים להבדלים החשובים בין תקנים אלו, ואפשר להשיג מטרה זאת למשל על ידי ארגון של סוגי שפה שונים מסביב לפעילויות שונות: קומיקס או סרט מצויר לסוג אחד, דיבור של קרייני טלוויזיה כסוג שני וכדו'. גם בתחום זה חשוב שההיכרות עם סוגי שפה שונים לא תהפוך להתפרשות שבסופה התלמידים לא ישלטו אף לא באחד מסוגי השפה הנלמדים. בשלבי הלימוד הראשונים, חשוב למקד את תשומת הלב של הלומדים למספר קטן של הבדלים, ולהתייחס בסובלנות רבה לעירוב של משלבים, האופייני גם לדוברים ילידיים המתבטאים בשפה "האמצעית". כדאי אולי גם לבחון את האופן שבו נושא הגיוון (variation) נלמד בשפות אחרות (למשל doesn't בצד does not באנגלית) והאופן שבו מתייחסים בהקשרים אלו לדיוק, לשטף ולתקינות פרגמטית אצל הלומדים בשלבי הלימוד הראשונים.

לסיכום, חומרי הלימוד בארץ מתאפיינים בתקן אחיד ונוקשה למדי, העלול ליצור אצל התלמידים תלות בקיומו של התקן (למשל תלות בקיומו של ניקוד מלא) וכן להגביל את טווח התופעות הלשוניות שהם נחשפים אליהן. הגבלה כזאת נראית אמנם הכרחית בשלבי הלימוד הראשונים של השפה, שכן חשיפה למגוון רחב מדי עלולה לעכב את הלומדים וליצור אצלם בלבול. עם זאת, נראה שיש מקום לבדוק אם וכיצד טווח התופעות הקיים משרת את מטרות הלימוד של שפה תקשורתית. על ידי הגמשה מסוימת של התקן והיכרות עם סוגי שפה פשוטים יותר בהקשרים פונקציונליים, ייתכן שתושג התקדמות בנכונותם של הלומדים לתקשר בשפה ובמוטיבציה שלהם ללמוד אותה.

4.2 היעדים, השיטות והאמצעים של מסלולי הלימודים השונים

בתחום היעדים, השיטות והאמצעים אפשר להבחין בין גורמים תוכניים לגורמים הקשורים במסגרת הלימודים. את הגורמים התוכניים אפשר לחלק לתכנים דקדוקיים-לשוניים ולתכנים תמאטיים.

התכנים הדקדוקיים והלשוניים צריכים להיבחן על פי הנושאים הכלולים בכל קורס וכן על פי סדרם. מתברר שיש שורה ארוכה של נושאים בסיסיים ביותר מבחינה קומוניקטיבית שבאופן טיפוסי אינם נכללים בשנות הלימוד הראשונות בארץ: נושאים אלו כוללים שלילת משפטים שמניים בעזרת לیس, את השימוש במילת השאלה כִּי [כמה?], בניית משפטי תנאי פשוטים, קשרים חשובים כגון לֵאן [משום ש-] ו-לִכֵּן [אבל], הזוגי, פעלים שאינם מגזרת השלמים ועוד. קשה לחשוב על הוראת שפה קומוניקטיבית שבה שימושים רווחים רבים כל כך נותרים מחוץ לתחום. לשאלת הנושאים הדקדוקיים זיקה הדוקה עם התקן

הלשוני הנלמד, שכן ברור שאם המדיניות היא להיצמד אל התקן הנוקשה והמלא ביותר, אכן קשה יותר ללמד את הנושאים הלשוניים הללו. כדי ללמד את השאלה "כמה?" על פי התקן המלא, למשל, התלמידים צריכים לדעת לא רק ששם העצם אחרי מילה זו מופיע ביחיד, אלא גם את סיומת היחסה הדרושה לשם זה. סדר הנושאים הקיים הוא אם כן תוצאה של מסורת שהתקבעה בתחום הוראת השפה בארץ, אך הוא מעוגן גם בסוג התקן הלשוני הנלמד. מכל מקום, נראה שהוא אינו מתחשב בצרכים הקומוניקטיביים הסבירים של הלומדים, ואינו משרתת תקשורת בשפה. גם בתחום סדר הלימוד של האותיות ניתן להיווכח שיש בארץ מסורת חזקה ועקבית מאוד, ושהמטרה של תקשורת בשפה הנה משנית בלבד. חומרי הלימוד מחו"ל מראים שיש מגוון רחב מאוד של אפשרויות המאפשרות לתלמידים להגיע לשפה תקשורתית בזמן קצר יותר.

מבחינה תמאטית, אפשר להצביע על גיוון רב יותר בין חומרי הלימוד בארץ, גיוון הקשור גם בסוגות הנלמדות. באלערביה ספר א', למשל, יש נטייה לסיפורים אישיים, והנושאים הם בית הספר, ביקור חבר בבית חולים, מסיבה משפחתית, ביקור בית-ספרי בנצרת וכדו'. בשפה מספרות תרבות ספר א', הנטייה היא לטקסטים עיוניים, שנושאייהם בעיקר המזרח התיכון ושלוש הדתות המונותאיסטיות, בצד קטעי נרטיב אישיים מעטים, כגון נרטיב של יהודי המספר על ביקורו בבית הכנסת. ממתאז ספר א' הוא המצומצם ביותר בהיקפו אך גם הממוקד והתקשורתי ביותר, והוא מכוון בעיקר לפונקציה שבה התלמידים מספרים על עצמם. הנושאים בו הם השם, העיר, המשפחה, החברים, העיסוק והלימודים. הבעיה העיקרית של החומרים בשנת הלימודים הראשונה היא שההקשר שלהם דל מאוד: למרות קיומם של טקסטים אחדים בכל אחד מהם, מרבית העבודה של התלמידים היא בהקשר של המשפט הבודד או המילה הבודדת. גם כאשר מופיע בחומרי הלימוד טקסט שלם, לא ברור בהכרח מי כתב אותו, מהיכן הוא לקוח, באיזה הקשר פונקציונלי הוא נכתב וכדו'. חלק ניכר מן הטקסטים אינם פרסונליים, ולכן ספק אם יש בהם כדי לעורר עניין. באף אחד משלושת הספרים, למשל, אין תמונות של הדוברים או הכותבים. גם הבחירה של הנושאים על פי רוב שמרנית מאוד, וספק עד כמה היא מותאמת לתחומי העניין של התלמידים. גם בתחום זה, העיון בחומרי הלימוד מחו"ל מציג מספר מודלים אפשריים, כגון בספר *Al-Kitaab fi Ta'allum al-'Arabiyya*, שבו לאורך הספר התלמידים עוקבים אחר סיפורה של משפחה אחת.

בתחום מסגרת הלימודים, לא כל הניסיון שנצבר בחו"ל ניתן ליישום באופן מערכתי ורחב היקף בבתי הספר בישראל, וחלקו עשוי להתאים אך ורק ללימודים אוניברסיטאיים. מבין המאפיינים שצינה ריידינג (Ryding, 2006), ראוי לשאוף לכך שתכניות הלימוד בארץ יציבו את הדיבור בערבית כמטרה עיקרית, ויעניקו תשומת לב דומה לדיבור ולקריאה. אפשר גם לשאוף לכך שהתכניות יתנהלו בערבית בלבד או בעיקר. קשה יותר להגיע לאינטנסיביות של התכניות המצליחות בארצות הברית (6 שעות או יותר ביום), או להציע את הפונקציה של נסיעה ממושכת לארצות ערב. במסגרות אוניברסיטאיות ובמסגרת הכשרת מורים לערבית נראה שהיה רצוי להציע לימודי שפה מורחבים ואינטנסיביים יותר, העשויים לכלול מגורים בעיר ערבית (ובלבד שהתקשורת עם בני המקום תהיה אכן בערבית), או קורסי הטמעה בני מספר שבועות שהתלמידים מתחייבים לדבר בהם רק ערבית. במסגרות בית-ספריות, לעומת זאת, נראה שהתרומה העיקרית לתקשורת לשפה צריכה להתמקד בתכנית לימודים וחומרי לימוד מתאימים, בניהול השיעור בערבית ככל האפשר, ובשיטות הוראה המעודדות את התלמידים לדבר. קריאתה של ריידינג למחקר יישומי נוסף נוגעת גם להקשר הישראלי – הן מחקר בלשני המתאר בצורה טובה יותר את הערבית

התקשורתית (מדוברת וספרותית כאחד), והן מחקר בתהליכי הלימוד וברכישת שפה זרה, הכולל מחקר ניסויי בשיטות לימוד ובחומרי לימוד חדשים.

4.3 סיכום

בחינתם של תכניות הלימודים וחומרי הלימוד העלתה מספר נקודות השוואה שיש להן נגיעה לבעיות שנידונו בפרק המבוא:

1. הנושאים הלשוניים והדקדוקיים הכלולים, סדר הצגתם וההקשר שבו הם מופיעים: האם התכנים הלשוניים הם בעלי ערך פונקציונלי, ומשרתים את מטרות העל של תכנית הלימודים? האם הם נותנים לתלמידים את הכלים הדרושים לשם תקשורת בשפה? האם הסדר שלהם והאופן שבו הם מוצגים משרתים את פיתוח המיומנויות הלשוניות של הלומדים? האם הם מופיעים בתוך הקשר של שפה אותנטית? האם הוראת הנושאים הלשוניים אכן מלווה בתרגול מתאים ומנוצלת לשם פיתוח המיומנויות התקשורתיות? האם הם מתאימים לסוג השפה הנלמדת מבחינת משלב, סוגה וסגנון?
2. סוגי הפעילויות הכלולות: מהן ההוראות והפעולות הטיפוסיות המופיעות בחלק התרגול? האם הן משקפות חלוקה מאוזנת בין מיומנויות הבנה למיומנויות הפקה, וכן בין תקשורת בעל פה לתקשורת בכתב? האם הן מספקות לתלמידים פעילות ממוקדת-משמעות ופעילות המיועדות לפיתוח שטף בשפה? האם הפעילויות מגוונות די הצורך ומתאימות לכיתה הטרופית, לסגנונות לימוד שונים ולאינטליגנציות המרובות של התלמידים?
3. סוגי הטקסטים לקריאה ולהאזנה: האם הטקסטים מתאימים לשפת היעד הנלמדת מבחינת משלב, סוגה וסגנון? האם הטקסטים נותנים לתלמידים כמות מספקת של תשומות ממוקדות-משמעות? האם הטקסטים מעניינים ומגוונים ללומדים? האם נעשה שימוש בטכניקות שונות של קדם-קריאה, קדם-האזנה ו-glossing כדי לאפשר לתלמידים להיחשף לתכנים מעניינים גם בשלב שבו אוצר המילים שלהם אינו גדול. האם יש פעילויות אחרי הקריאה המנצלות את הפוטנציאל הגלום בטקסט מבחינת הנושאים ושימושי הלשון שהוא יכול ללמד?
4. מיומנויות ותת-מיומנויות תקשורתיות: האם הקורס נותן מענה כולל לצרכים התקשורתיים של הלומדים, ונותן להם כלים להשתמש בשפה במגוון סיטואציות תקשורתיות? האם בסוף הקורס התלמידים יכולים, למשל, לספר על עצמם, על משפחתם, על חבריהם, על המקום שהם חיים בו, על תחביביהם ועל תחומי העניין שלהם? אילו פעילויות בקורס אינן משרתות את מיומנויות התקשורת, והאם יש הצדקה לכלילתן בקורס? האם הקורס מצעיד את התלמידים לרמה הבאה שלהם בשפה באופן יעיל, נגיש והולם?

חומרי הלימוד בישראל נבחנו בראש ובראשונה על פי הנושאים הלשוניים הכלולים בהם והסדר (sequencing) שלהם. אחד הדברים הבולטים במיוחד הוא הדמיון הרב בתחום זה בין רוב חומרי הלימוד בארץ, בשעה שבדיקת חומרי הלימוד מחו"ל מראה שיש אפשרויות רבות נוספות. ניישן ומקאליסטר (Nation & Macalister, 2009) מצביעים על הדמיון הרב הקיים בין תכניות לימודים רבות האמורות לייצג לכאורה גישות שונות, ומציינים כי דמיון זה מוביל אותם לחשוד אחד מן השניים: או שהקורסים השונים

הללו שאובים כולם מאותם ממצאים מחקריים או תיאוריות, או שהם פשוט חוזרים ללא כל פקפוק על מה שקורסים אחרים עשו ללא כל בסיס מחקרי. השוואה לחומרי לימוד בחו"ל מעלה קשת רחבה של אפשרויות שלא נוסו כלל בישראל, ושאת חלקן היה ראוי לפחות לחקור בדרך של מערך ניסויי.

בתחום הטקסטים הנלמדים והפעילויות הכלולות בתכנית הלימודים, נראה שיש לחקור את המתח הקיים בין הרצון לתת לתלמידים מגוון רחב של סוגות וסוגי שפה – ערבית תקשורתית, לשון העיתונות, סיפורים, שירים, משלים, ערבית קלאסית, הקוראן – לבין הרצון למקד את הלימוד כך שהתלמידים יתקדמו באופן משמעותי בתחומים המוגדרים כחשובים. בתחום הדקדוק ואוצר המילים, אפשר שיש מקום לשקול מחדש את סדר הלימוד של הנושאים ואת סדר העדיפויות, כך שהם ישרתו את המטרות החשובות של התכנית ולא יעכבו את השגתן.

בנוסף, נראה שיש בהוראת הערבית בישראל שורה של קשיים אובייקטיביים הנובעים מכך שיש מיעוט קטן של חומרי לימוד מאושרים, ושחומרי לימוד רבים שפותחו כבר אינם זמינים. המורים על פי רוב אינם יכולים לעשות בחירה מושכלת בין חומרי הלימוד, ויש מקורות מעטים בלבד לדפי עבודה איכותיים בתחומי הדקדוק, הבנת הנקרא ומיומנויות אחרות. כאשר מורים מפתחים חומרים בעצמם, משתמשים בחומרי לימוד שעבר זמנם, או משתמשים בחומרי לימוד המיועדים למבוגרים ואינם מותאמים לעולמם, לתחומי עניינם וליכולותיהם הקוגניטיביות של תלמידי חטיבת ביניים ותיכון – חלק מן המטרות החשובות של תכנית הלימודים עלולות להיות מוחמצות.

בתחום הערבית המדוברת, יש מקום לבדוק את נטייתם של חומרי הלימוד בארץ להשתמש בתעתיק – שימוש שאינו נהוג כיום בעולם במרבית הקורסים "הרציניים" (אוניברסיטאיים ואחרים) לשפה זו. אפשר להעלות טענה כי הכתב הערבי אינו מתאים למסירת כל המידע הפונטי והפונולוגי הדרוש, אך נראה שאפשר לחשוב על מספר פתרונות לקושי זה. אפשר, למשל, לוותר על ייצוג המידע הזה, כפי שעושים דוברים ילידיים של ערבית, ולהותיר את דקויות ההגייה לתרגול בעל פה שאיננו מתבטא בטקסט הכתוב, או לחשוב על פתרונות טיפוגרפיים מתאימים במסגרת הכתב הערבי. בספר **אגדות מן הואדי** (מירון וכבהא, 1993), למשל, הכתוב בלהג של ואדי עארה, הונהגו מספר עקרונות המאפשרים את כתיבתו של הלהג המדובר בכתב ערבי מנוקד. בין השאר הונהגה תוספת של שני סימני ניקוד – כסרה הפוכה ודמה הפוכה – לציון התנועות [e] ו-[o] בהתאמה.

פרט לכך, נראה שיש מקום לשקול את שילוב לימודי הערבית המדוברת בכל שלבי הלימוד של הערבית, בנוסף על תרגילים תקשורתיים והבעה בעל פה בערבית ספרותית קלה (Palmer, 2007; Wahba, 2006; Wilmsen, 2006; Younes, 2006). חומרי לימוד מחו"ל מציעים מודלים שונים של שילוב כזה, הראויים כולם לבחינה בכיתת הלימוד: מודל מקביל, שבו אותם תכנים נלמדים בשתי השפות, ומודל משלים, שבו יש חלוקה לתחומים שונים המטופלים כל אחד בשפת יעד אחרת. סוגיה חשובה אחרת הדורשת תשומת לב היא הצורך לשמור על רצף בלימודי הערבית בין לימודי הערבית המדוברת בכיתות בית הספר היסודי לבין לימוד ההמשך בערבית הספרותית.

לסיכום, תחום הוראת הערבית בבתי הספר העבריים ידע בשני העשורים האחרונים פיתוחים חיוביים רבים והתקדמות משמעותית. התחום, שבמשך שנים רבות היה מסוגר בתוך עצמו, נפתח אל הידע והניסיון שנצברו בתחום הוראת שפות בעולם. דווקא משום כך, יש צורך לחקור באופן מעמיק מה מעכב או עלול לעכב את תהליך הפיכתו של המקצוע לאטרקטיבי, מעניין ורלוונטי לתלמידים. בחינתם של חומרי לימוד

ותכניות לימודים מן הארץ ומחו"ל עשויה לסייע בזיהוי "קיבעונות" מסוימים שהשתרשו בארץ, ולתת השראה לתכניות ניסיוניות, אשר תותאמנה ללומדים בישראל. אם זיהוי מטרות העל של לימודי הערבית יהיה ממוקד, ולאורו ייבחנו כל מרכיבי תכנית הלימודים, ייתכן שתושג התקדמות משמעותית יותר בתחום זה.

5. ביבליוגרפיה

- אלעזר-הלוי, ד'. (2009). רוחות לאומיות ותפיסות מיליטריסטיות בלימודי הערבית בישראל. *דור לדור*, 7-32.
- ברוש, ח'. (1988). *השפעת לימוד הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על ההישגים בערבית ספרותית בכיתה ז' של חטיבת הביניים*. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- הים-יונס, א', ומלכא, ש'. (2006). *לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי: מחקר הערכה*. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- השכל, ע'. (1995). *הקשר בין תוכנית לימודים בערבית לעמדות והישגים של תלמידי כיתה ז'*. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לוסטיגמן, ר'. (2008). הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים: שקיעה נוגה - קריאה לחשיבה מחודשת על מרכזיותם של לימודי השפה הערבית במסגרת מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך לחיים משותפים. בתוך: *60 שנות חינוך בישראל - עבר, הווה, עתיד: כנס מנדל לחינוך 2008*. ירושלים: מכון מנדל למנהיגות, 167-178.
- מבקר המדינה. (1995). *דו"ח שנתי 46*.
- מירון, י', וכבהא, ר'. (1993). *אגדות הואדי: מבחר סיפורי עם מואדי עארה*. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.
- משרד החינוך. (1971). *תכנית לימודים לערבית בבתי-ספר עבריים בחטיבת-הביניים (הצעה)*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.
- משרד החינוך. (1994). *לשון ערבית לבית הספר העברי: תכנית לימודים לכיתות ז'-י"ב*. ירושלים: המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך. (2009). *לשון ערבית: תכנית לימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבתי הספר העבריים*. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- ניימן, א'. (1999). *השפעת לימוד הערבית המדוברת על הישגים בערבית הספרותית*. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- ספולסקי, ב', שוהמי, א', ודוניצה-שמידט, ס'. (1995). *חינוך לשוני בישראל: פרופיל הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים*. רמת גן: המכון לחקר מדיניות לשונית, אוניברסיטת בר אילן.
- פרגמן, א'. (2000). הוראת הלשון הערבית הדבורה: צורך בשינוי המדיניות. *ביטאון למורים לערבית*, 136-144.
- פרגמן, א'. (2006 9 24). *שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית*. אוחר ב- 23 12 2010, מתוך אימגו - כתב עת בנושאי תרבות ותוכן: <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1260.htm>
- פרגמן, א'. (2008). סקירה: יוחנן אליחי, לדבר ערבית: שיטת לימוד חדשה. *ג'מאעה - כתב עת אקדמי בין-תחומי לחקר המזרח התיכון*, 193-197.
- פרגמן, א'. (2010). *ללמוד עם האחר - שילוב מורים ערבים בהוראת ערבית מדוברת בבתי ספר עבריים*. ב- ני בוכויץ, ע' מרעי, וא' פרגמן (עורכים), *לכתוב בשפת האחר: מבטים על ספרות עברית וערבית* (עמ' 125-140). תל אביב: רסלינג.

Abed, S. (2011). *Introduction to Spoken Standard Arabic: A Conversational Course on DVD, Part 1*. New Haven and London: Yale University Press.

- Al-Batal, M. (Ed.). (1995). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic.
- Al-Batal, M., & Belnap, R. K. (2006). The Teaching and Learning of Arabic in the United States: Realities, Needs, and Future Directions. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 389-400). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alosh, M., Elkhafaifi, H. M., & Hammoud, S.-D. (2006). Professional Standards for Teachers of Arabic. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 409-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Amara, M. H. (2006). Teaching Arabic in Israel. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 81-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Badawi, E. (2006). Arabic for Non-native Speakers in the 21st Century: A Shopping List. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. ix-xiv). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J., & Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C., & Rossner, R. (1982). The 'decision pyramid' and teacher training for ELT. *ELT Journal*, 226-231.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
- CBSDFW.COM. (2011, 2 7). *Mansfield Arabic Program on Hold*. Retrieved 4 6, 2011, from CBSDFW.COM: <http://dfw.cbslocal.com/2011/02/07/mandatory-arabic-classes-coming-to-mansfield/>
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. White Plains, NY: Longman.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In Hinkel, E. (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2009, 12 4). *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Retrieved 4 6, 2011, from Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Malden, MA: Blackwell.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students' Attitudes and Motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 217-228.

- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 325-340.
- Harwood, N. (Ed.). (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hary, B. (1996). The importance of the language continuum in Arabic multiglossia. In A. Elgibali (Ed.), *Understanding Arabic: essays in contemporary Arabic linguistics in honor of El-Said Badawi* (pp. 69-90). Cairo: The American University in Cairo Press.
- Hatoss, A. (2004). A model for evaluating textbooks. *Babel*, 25-32.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 315-328.
- Hymes, D. (1985). Toward Linguistic Competence. *AILA Review*, 9-23.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' Motivation as a Function of Language Learning: The Teaching of Arabic in Israel. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 297-312). Honolulu: University of Hawai'i.
- Jackson, F. H., & Kaplan, M. A. (1999). Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1999*, 71-87.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (2000). Task effect on instructed vocabulary learning: The hypothesis of 'involvement'. In *Selected Papers from AILA '99 Tokyo* (pp. 47-62). Tokyo: Waseda University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I., & Macalister, J. (2009). *Language Curriculum Design*. Abingdon: Routledge.
- Olshtain, E., & Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 707-724). Malden, MA: Blackwell.
- Palmer, J. (2007). Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students. *Arizona Working Papers in SLA and Teaching*, 111-122.

- Poole, A. (2005). Focus on form instruction: Foundations, applications and criticisms. *The Reading Matrix*, 47-56.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Content-based instruction. In *Approaches and methods in language teaching* (pp. 204-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryding, K. C. (2006). Teaching Arabic in the United States. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 13-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Harlow: Pearson Education.
- Spolsky, B., Shohamy, E., & Donitsa-Schmidt, S. (1995). *The Teaching of Arabic in the Hebrew Sector: a profile (in Hebrew)*. Ramat Gan: LPRC.
- Taha, Z. A. (1995). The grammar controversy: What to teach and why? In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions* (pp. 175-183). Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic.
- Taha, Z. A. (2006). Toward Pragmatic Competency in Arabic. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 353-362). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Continuum.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (Eds.). (2010). *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. London: Continuum.
- Versteegh, K. (2006). History of Arabic Language Teaching. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wahba, K. M. (2006). Arabic Language Use and the Educated Language User. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 139-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wahba, K. M., Taha, Z. A., & England, L. (Eds.). (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilmsen, D. (2006). What is Communicative Arabic? In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 125-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Younes, M. (2006). Integrating the Colloquial with Fusha in the Arabic as a Foreign Language Classroom. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. Engliand (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 157-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.