



# "ספרים כמו נופים"

מימוש הזכות לחינוך מותאם  
באמצעות תכניות הלימודים  
בספרות לחטיבה העליונה  
בחינוך הממלכתי היהודי והערבי

שולמית אלמוג, נוהאד עלי, לטם פרי-חזן

**”ספרים כמו נופים”  
מימוש הזכות לחינוך מותאם  
באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה  
בחינוך הממלכתי היהודי והערבי**

שולמית אלמוג, נוהאד עלי, לטם פרי-חזן

המרכז היהודי-ערבי, אוניברסיטת חיפה

קרן פרידריך-אברט

**"ספרים כמו נופים":**

**מימוש הזכות לחינוך מותאם באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה  
בחינוך הממלכתי היהודי והערבי**

**"الكتب كمنظر طبيعية":**

**تجسيد الحق في التعليم المتلائم للطالبات والطلاب من خلال المناهج الدراسية لموضوع الأدب  
للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية اليهودية والعربية**

**"Books as Landscapes":**

**The Realization of the Right to Adaptable Education Through High-School  
Literature Curricula in Israeli-Jewish and Israeli-Arab Public Schools**

**מחברי המחקר**

**שולמית אלמוג** היא פרופסור חברת בפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה וראש המרכז היהודי-ערבי באוניברסיטת חיפה.

**נוהאד עלי** הוא מרצה בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטת חיפה ובמכללה האקדמית גליל מערבי.  
**לטם פרי-חזן** היא תלמידה לתואר שלישי בפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה.

עיצוב גרפי: לנה אלנקווה

הדפסה: דפוס דיגיטלי, אוניברסיטת חיפה



**המרכז היהודי-ערבי**

אוניברסיטת חיפה, הר הכרמל, 31905

[www.jac.haifa.ac.il](http://www.jac.haifa.ac.il)

FRIEDRICH  
EBERT  
STIFTUNG

**קרן פרידריך אברט, ישראל**

ת.ד. 12235, הרצליה פיתוח, 46733

[www.fes.org.il](http://www.fes.org.il)

אוגוסט 2010

כל הזכויות שמורות ©

מחקר זה נערך בתמיכתה הנדיבה של קרן פרידריך אברט.

אנו מודים לקרן על התמיכה.

אנו מודים גם לשרה לניאדו, ג'נאן פראג' פלאח, דן גרוסמן, אלעד פלד, ניבי גל-אריאלי ומאיה אשור על הערותיהם המועילות.

## תוכן העניינים

5	1. מבוא .....
7	2. תיאור המחקר .....
8	א. מדוע ספרות? .....
9	ב. תכניות הלימודים שנבחנו .....
9	1. תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי .....
9	2. תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי הערבי .....
10	ג. המתודולוגיה .....
10	1. סיווג מרכיבי המותאמות בכל אחת מן היצירות .....
14	2. בחינה כללית של המותאמות בתכנית הלימודים .....
14	3. ממצאים .....
14	א. חינוך ממלכתי יהודי .....
17	ב. חינוך ממלכתי ערבי .....
20	4. דיון והמלצות .....
20	א. מגוון, בחירה ומודעות של המורים לאחריותם על מימוש הזכות לחינוך מותאם .....
21	ב. דרכי עיצוב תכנית הלימודים .....
23	ג. עדכניות תכנית הלימודים .....
24	ד. הכללת קורפוס קנוני בתכנית הלימודים .....
24	ה. התייחסות לאירועים היסטוריים מעצבי זהות בתכנית הלימודים .....
25	ו. האיזון בין הזכות לחינוך מותאם לבין יסודות אחרים של הזכות לחינוך .....
26	5. אחרית דבר .....
27	ביבליוגרפיה .....

### Introduction to the Research and a Short Summary



## 1. מבוא

"האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו"<sup>1</sup>, על פי השורה הידועה מתוך שירו של שאול טשרניחובסקי. אולם החומרים שבעזרתם מתעצבים נופי הרגש והתודעה אינם רק מראות פיזיים וגיאוגרפיים, אלא גם החוויות אותן מכוננים הספרים שאנו נחשפים אליהם. ספרים, אם כן, הם חלק מהנופים המעצבים את עצמיותנו. "כמו נופים", כותב מאיר שלו, מצליחים הספרים "להטביע עצמם ביתר תוקף ועומק, כשהם נקראים בגיל המתאים"<sup>2</sup>. דומה שאין דרך הולמת יותר לפתיחת מחקרנו משימוש בדימויים ספרותיים אשר לוכדים את ליבת הנושא בו נבקש לעסוק: האם וכיצד מצליחים בתי ספר ממלכתיים יהודים וערבים בישראל ללמד ספרות המעניקה לתלמידות ולתלמידים תחושה של שייכות, ספרות אשר ביכולתה להטביע את חותמה על אישיותם ולסייע בגיבוש זהותם.

הפריזמה דרכה תיבחן שאלה מורכבת זו היא יסוד המותאמות בזכות לחינוך.<sup>3</sup> מותאמות (adaptability) היא אחד מיסודותיה של הזכות לחינוך במשפט הבינלאומי.<sup>4</sup> משמעותו של יסוד זה היא הזכות לקבל חינוך מותאם לצרכיהם של התלמידות והתלמידים, לאור הרקע החברתי והתרבותי בו הם חיים.<sup>5</sup> לצד יסוד המותאמות, כוללת הזכות לחינוך כהגדרתה במשפט הבינלאומי שלושה יסודות נוספים. הראשון בהם הוא זמינות (availability), ומשמעותו הזכות למוסדות חינוך ותכניות חינוכיות זמינים; השני הוא נגישות (accessibility), ומשמעותו הזכות לגישה שווה לאותם מוסדות ותכניות חינוכיות; והשלישי הוא סבירות (acceptability), ומשמעותו היא הזכות לקבל חינוך מניח את הדעת,<sup>6</sup> הן מבחינת תכניו (substance) והן מבחינת האופן בו הוא מועבר (form). יסוד אחרון זה מחייב גם כי החינוך המוענק יעלה בקנה אחד עם מטרות החינוך הנדרשות במשפט הבינלאומי ועם סטנדרטים מינימליים שהמדינה עשוייה לקובעם. הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים מהווה אפוא חלק בלתי נפרד מהזכות לחינוך, אולם יש לאזנה ולשלב עם יסודות אחרים של זכות זו.

- 1 שאול טשרניחובסקי "האדם אינו אלא" בתוך: שאול טשרניחובסקי **שירים** 466 (ירושלים: שוקן, 1959).
- 2 מאיר שלו **בעיקר על אהבה** 20 (תל אביב: עם עובד, 1995).
- 3 הרקע התיאורטי למחקרנו מבוסס על עבודת הדוקטורט של לטס פרי-חזן, אשר נכתבת בהנחייתה של פרופסור שולמית אלמוג. ראו: לטס פרי-חזן "על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל" (חיבור לתואר דוקטור, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה, בתהליך עבודה). להלן: פרי-חזן "על הזכות לחינוך והזכות לחנך".
- 4 בדו"ח ועדת דוברת כונה יסוד זה של הזכות לחינוך בשם "תואמות" (ראו: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל **התוכנית הלאומית לחינוך – דו"ח סופי**, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm>, המלצה 1.7.2 (תאריך כניסה: 1.7.2010). אנו בחרנו במונח "מותאמות", אשר מבטא בעינינו באופן מדויק יותר את הפרקטיקה המתבקשת לשם השגת התוצאה הרצויה; חינוך ראוי לתואר "מותאם" לאחר שנערך מהלך של חשיבה ובחירה ההופך אותו לכזה.
- 5 The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education, para. 6 (U.N. Doc. E/C.12/1999/10).
- 6 את המונח "חינוך מניח את הדעת" בחרנו כתרגום של אותו מרכיב של הזכות לחינוך אשר כונה על ידי ועדת האו"ם ליישום האמנה לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות במונח "acceptability". הגם שתרגום אפשרי של מונח זה עשוי להיות חינוך "הולם" בחרנו בצירוף "מניח את הדעת", המכוון למתחם אפשרויות אשר ייתכן שהרף התחתון בו אינו "הולם" או "משביע רצון", אולם ניתן לקבלו כמימוש מינימלי של הזכות לחינוך.

ההצדקה המרכזית העומדת ביסוד הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים טמונה בהיותה של הזכות לחינוך שלובה בזכות לכבוד. חינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים מעניק להם כבוד עצמי, מפתח את אישיותם ומגבש את זהותם,<sup>7</sup> המתעצבת מתוך קשר עם הוריהם, אחיהם, מוריהם, חבריהם והקהילה בה הם חיים.<sup>8</sup> זהות הינה מונח קהילתי, והיא מתגבשת לא רק באמצעות פרט המסוגל לבחור בחופשיות, אלא תמיד בהקשר למערך רחב יותר של זהויות קהילתיות.<sup>9</sup>

מימוש הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים משרת גם מטרות חברתיות בעלות ערך. דו"ח ועדת קרמניצר, שאומץ על ידי משרד החינוך כמדיניות מחייבת בשנת 1999, מציין כי אזרחות טובה מחייבת "אני מגובש", שהפנים ערכים תרבותיים והוא בעל מודעות עצמית וזהות אישית. אלה מורכבים, בין השאר, משיוך פנימי והזדהות עם קבוצה לאומית או תרבותית. לכן, כך נקבע בדו"ח, אין סתירה בין הבלטת המשותף בין האזרחים לבין תכניות שמגמתן העמקת התודעה של השתייכות קבוצתית - לאומית, דתית ותרבותית.<sup>10</sup> קביעות אלה עולות בקנה אחד עם תיאוריות של רבת-תרבותיות, לפיהן לכידות חברתית במדינה אינה מתבססת בהכרח על ערכים משותפים או זהות משותפת, אלא עשויה להיווצר גם באמצעות מתן כבוד למגוון גישות תרבותיות.<sup>11</sup> אם כן, מימוש הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים אינו מבזר ומפלג, אלא תורם לחברה סובלנית יותר. ההנחה היא כי בני אדם בעלי זהות מגובשת, שבמהלך שנות חינוכם נחשפו, במסגרת החינוך הממלכתי, לתכנים המבטאים כבוד להשתייכותם הקבוצתית, יהיו בעלי יכולת מפותחת יותר לגלות קשב איכותי לנרטיבים של קבוצות תרבותיות אחרות.

הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים מעוגנת במשפט הבינלאומי באמנה בדבר זכויות הילד, הקובעת כי החינוך יכוון, בין היתר, לפיתוח יחס כבוד להורי הילדים, לזהותם התרבותית וללשונם.<sup>12</sup> ישראל חתמה על האמנה בדבר זכויות הילד בשנת 1991. אף כי האמנה בדבר זכויות הילד לא עוגנה לפי שעה בחוק, היא מהווה בסיס להפעלת חזקה פרשנית, שעל-פיה קיימת התאמה בין חוקי המדינה לבין נורמות המשפט הבינלאומי

7 ראו בהקשר זה: Joel Spring, THE UNIVERSAL RIGHT TO EDUCATION: JUSTIFICATION, DEFINITION, AND GUIDELINES 135 (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000); Leora Bilsky, *Child-Parent-State: The Absence of Community in the Court's Approach to Education*, in CHILDREN'S RIGHTS AND TRADITIONAL VALUES 134, 145 (Leslie Sebba & Gillian Douglas eds., Aldershot: Ashgate, 1998); John Rawls, COLLECTED PAPERS 166 (Samuel Freeman ed., Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999).

במחקר אמפירי שנערך בארצות הברית נמצא כי ילדים מעניקים להשתייכות הקהילתית חשיבות רבה גם בגילאים צעירים מאד. ראו: Margaret F. Brinig, *Children's Beliefs and Family Law*, 58 Emory L.J. 55 (2008).

8 ראו: Shauna Van Praagh, *Religion, Custody and a Child's Identities*, 35(2) OSGOODE HALL L. J. 309, 357 (1997).

9 Bilsky, לעיל הערה 7, בעמ' 145. ראו גם: Praagh, לעיל הערה 8, שם.

10 ראו: משרד החינוך, המטה ליישום דורות שנהר וקרמניצר, **להיות אזרחים**, [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/Mate/Dochot/DohBeEzrah.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Mate/Dochot/DohBeEzrah.htm) (תאריך כניסה: 1.7.2010).

11 ראו: Charles Taylor, *Shared and Divergent Values*, in OPTIONS FOR A NEW CANADA 53 (Ronald Watts & D. Brown eds., Toronto: University of Toronto Press, 1991); Will Kymlicka, MULTICULTURAL CITIZENSHIP 187 (Oxford: Oxford University Press, 1995).

12 כ"א 1038, כרך 31, עמ' 221, סעיף 29(א)(4).

שמדינת ישראל מחויבת להן.<sup>13</sup> החזקה הפרשנית מקבלת משנה תוקף לאור החוק לציון מידע בדבר השפעת חקיקה על זכויות הילד, תשס"ב-2002. מטרת החוק היא לחייב מציע הצעת חוק לבחון את השפעתה על זכויות הילדות והילדים לאור האמנה בדבר זכויות הילד ולהתייחס בדברי ההסבר לקיומם של פגיעה או שיפור בזכויות ילדים.<sup>14</sup>

הזכות לחינוך המותאם לרקע חברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים מעוגנת גם בסעיף 2 לחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 (להלן: חוק חינוך ממלכתי), הקובע, בין היתר, כי מטרת החינוך הממלכתי הן "לחנך אדם להיות אוהב אדם... המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו",<sup>15</sup> וכן "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסיה הערבית ושל קבוצות אוכלוסיה אחרות במדינת ישראל".<sup>16</sup> מטרת אלה הוספו לחוק חינוך ממלכתי במסגרת תיקונים שנערכו בשנים 2000 ו-2003. בעבר, הושתתו מטרת החינוך הממלכתי על השאיפה לכינון עתיד תרבותי אחיד לכול, שיתבסס על נרטיב ואתוס יהודי/ציוני. נטען כי מטרת אלה התעלמו מהמיעוט הערבי וזכויותו בתחום החינוך.<sup>17</sup> התיקונים במטרת החוק מצביעים על תפיסה רחבה יותר, שביסודה רצון להשיג באמצעות החינוך טווח מטרת רחב ומגוון יותר והכרה בחשיבות שבפיתוח שייכות וזהות לאומית של הערבים אזרחי ישראל.<sup>18</sup>

לאחרונה, הוכרה הזכות לחינוך המותאם לרקע חברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים גם בפסיקת בית המשפט העליון. בבג"ץ נוער כהלכה, בו נדונה הפלייה עדתית בבית ספר חרדי, צויין כי "מטרת החינוך נוגעות לעולם התוכן ממנו הגיע התלמיד ולתרבותו, הן נוגעות למורשתו ולאורח חייו, ועל מוסדות החינוך לאזן בין הצורך להקנות כלים ומיומנויות, איתם יוכל תלמיד לצאת אל העולם ולממש את יכולותיו, לבין הצורך התרבותי, הערכי והלאומי לגבש את אופיו של התלמיד ולחנכו לאור זהותו הלאומית ומורשת אבותיו".<sup>19</sup> הדברים נאמרו בפרשה שעניינה היה תלמידים חרדים, אך הגיונם יפה לכל מיגזר בחברה הישראלית.

## 2. תיאור המחקר

במחקר זה ביקשנו לעמוד על האופן בו ממומשת הזכות לחינוך מותאם בתכניות הלימוד בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי במגזר היהודי ובמגזר הערבי המהוות חלק מתכנית החובה לבגרות. בעתיד, נבקש להרחיב את המחקר לשכבות גיל נוספות ולמקצועות נוספים בתחומי

13 ע"פ 3112/94 אבו-חסן נ' מדינת ישראל, פ"ד נגד (1) 422, 430 (1999). מצוטט אצל שולמית אלמוג ואריאל בנדור "טובת ילדים, זכויות האדם" בתוך ספר יצחק זמיר על משפט, ממשל וחברה 93, 98 (יואב דותן ואריאל בנדור עורכים, ירושלים: המכון למחקרי חקיקה ולמשפט השוואתי ע"ש הרי סאקר, הפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2005).

14 ראו: אלמוג ובנדור, שם.

15 סעיף 112 לחוק חינוך ממלכתי.

16 סעיף 112 לחוק חינוך ממלכתי.

17 פנינה פרי "מבוא – חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים" בתוך חינוך בחברה רבת תרבותיות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים 9, 14 (פנינה פרי עורכת, ירושלים: כרמל, 2007).

18 שם, בעמ' 15.

19 בג"ץ 1067/08 עמותת "נוער כהלכה" נ' משרד החינוך (פורסם במאגר נבו, 2009), בפסקה 13 לפסק דינו של השופט לוי.



מדעי הרוח וכן לערוך ראיונות עם תלמידות ותלמידים. מחקרנו כלל שני רבדים. האחד, התחקות אחר מרכיבים של מותאמות בכל אחת מן היצירות בתכניות הלימודים. השני, בחינה כללית של מרכיבי המותאמות בתכניות הלימודים.

## א. מדוע ספרות?<sup>20</sup>

בסיפור "בין הספרים" כותב ח'ליל אלסקאקיני על חוויית הקריאה שלו:<sup>21</sup>

אני מרבה לקרוא, כמעט כל הזמן אני קורא. התענוג האמיתי שלי בקריאה. אין שבוע שאני לא רוכש ספר או שניים, אוסף של ספרים נבחרים אספתי. את כולם קראתי או מסיים לקרוא ואל תגידו שאצל השיך [כיניו לעצמו - נ.ע.] ספרים שלא קרא.

ברומן "סיפור על אהבה וחושך" מספר עמוס עוז על חווייתו בשיעורי הספרות של מרדכי מיכאלי, שהיה אהוב עליו מכל מוריו בבית הספר תחכמוני. וכך הוא כותב:<sup>22</sup>

ובמקום להרביץ בנו תורה היה נסחף שעות שלמות בסיפורי אגדות ומעשיות: מפליג מחז"ל אל מעשיות-עם אוקראיניות ומהן, לפתע פתאום, צולל ישר אל סיפורי המיתולוגיה היוונית, ואל אגדות בדואיות וסיפורי גוזמאות מבדחים מלשון יידיש והיה מסתעף והולך עד שהגיע לאגדות האחים גרים ולסיפורי אנדרסן ולאגדותיו שלו...

וכך ממשיך עמוס עוז ומתאר את החוויה שלו: "כאילו לנגד עינינו ממש השפתיים האלה הולכות ובוראות עולמות ומלואם, ואנחנו מוזמנים להצטרף".<sup>23</sup>

הספרות אכן עשויה לשמש כשער לעולמות ומלואם. ליצירה הספרותית תפקיד חשוב בכינון התודעה, ובגיבושה של תפיסת "אני" (self) עשירה, המורכבת ממודעות לייחודנו ומעניין מתמיד באנשים אחרים.<sup>24</sup> דווקא בשל כוחה של יצירת הספרות לפתוח חלונות התבוננות לתודעות אחרות, היא מרחיבה ומעמיקה את התודעה המתבוננת. עמד על כך הסופר ק' ס' לואיס: "בעת קריאת ספרות גדולה אני הופך לאלף בני אדם ובה בעת נותר אני עצמי... אני חורג מעבר לגבולות עצמי; ומעולם איני יותר עצמי מאשר בשעה שאני עושה כך".<sup>25</sup>

לצורך מחקר ראשוני זה, בחרנו להתמקד בתכניות הלימודים בספרות, מתוך אמונה בכך שלימודי הספרות משמעותיים במיוחד למימוש הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים. כאמור לעיל, ההצדקה המרכזית העומדת ביסוד הזכות לחינוך מותאם היא כי יסוד זה של הזכות לחינוך מפתח את אישיותם של התלמידות והתלמידים ומגבש את זהותם. היצירה הספרותית מסייעת בגיבושה של תפיסת האני בין היתר באמצעות חיבור לרבדים שונים באישיות, בהיסטוריה הפרטית ובחוויות הספציפיות של כל קוראת וקורא.<sup>26</sup> ככל

20 חלק זה מבוסס על ספרה של שולמית אלמוג **משפט וספרות בעידן דיגיטלי** (שריגים-ליאון: נבו, 2007).

21 ח'ליל אלסקאקיני "בין הספרים" בתוך **מבחר מן הספרות הערבית החדשה** 190 (ירושלים: משרד החינוך, 1981) [ערבית] (תרגום - נ.ע.).

22 עמוס עוז **סיפור על אהבה וחושך** 442 (ירושלים: כתר, 2002).

23 שם, שם.

24 אלמוג, לעיל הערה 20, בעמ' 175.

25 C.S. Lewis, *AN EXPERIMENT IN CRITICISM* 141 (Cambridge: Cambridge University Press, 1965) (מצוטט אצל אלמוג, שם, בעמ' 177).

26 שם, בעמ' 174.

שמתרחבת מערכת הזיקות בין ריקעם התרבותי, החברתי והספרותי של הקוראות והקוראים לבין התכנים המצויים בטקסט שלפניהם, מועצם הסיכוי ל"חיבור" עשיר ואינטנסיבי יותר אל הטקסט. כמובן, "חיבור" של התלמידות והתלמידים אל היצירה הספרותית מתקיים גם מקום בו מדובר ביצירה בעלת אופי אוניברסלי, העוסקת ביחסים בתוך המשפחה, באהבה, במוסר או בפילוסופיה. אולם, כאשר נושאים אלה עולים בתוך יצירה המותאמת לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים ההזדהות עמה גדולה יותר.<sup>27</sup> במילים אחרות, כאשר מדובר בטקסטים שאינם מציעים שטחי השקה עם ריקעם של תלמידים-קוראים ותלמידות-קוראות, קטן הסיכוי שירימו תרומה משמעותית לטוויית תפיסת ה"אני" ולמימוש אותם מרכיבים של כבוד וגיבוש זהות אישית וקבוצתית העומדים בלב הזכות לחינוך מותאם.

## ב. תכניות הלימודים שנבחנו

### ב1. תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי

מקצוע הספרות בחינוך הממלכתי היהודי נלמד ברמה של שתי יחידות לימוד חובה לבגרות.<sup>28</sup> תכנית הלימודים הנוכחית פורסמה בשנת 2000 וחלים בה שינויים מעת לעת.<sup>29</sup> עדכון מהותי של תכנית הלימודים נערך בשנת 2007.<sup>30</sup> הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים באה לידי ביטוי במטרות התכנית, אשר אחת מהן היא "העמקת הזיקה למורשת התרבותית ולזהות היהודית-ישראלית, כפי שהן באות לידי ביטוי בספרות העברית על ריבוי פניה ורבדיה הלשוניים בתקופות שונות".<sup>31</sup> תכנית הלימודים מפורסמת באתר האינטרנט של האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך.<sup>32</sup> אנו הסתמכנו על התכנית המעודכנת לחודש ינואר 2010. תכנית זו כוללת בסך הכל 335 יצירות, חלקן עבריות וחלקן מתורגמות.

### ב2. תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי הערבי

מקצוע הספרות בחינוך הממלכתי הערבי נלמד ברמה של יחידת לימוד אחת חובה לבגרות. תכנית הלימודים הנוכחית פורסמה בשנת 1981 והיא כוללת יצירות ערביות בלבד. הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים באה לידי ביטוי במטרות התכנית, אשר אחת מהן מתייחסת לחשיבות הספרות הערבית לגיבוש אישיות התלמיד ולהקניית ידע על המורשת הלאומית שלו.<sup>33</sup> על פי תכנית הלימודים, פורסמו שלוש מקראות שנקראות "אלמח'תאר

27 תודה לשרה לניאדו, מורה לספרות בבית ספר תיכון, על השיחות שהובילו לגיבוש הערה זו.

28 משרד החינוך "בחינות בגרות: מקצועות הלימוד בתעודה",

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/BchinotBagrut/HerkevTeuda/MiktzootHalimudBateuda.htm>

(תאריך כניסה: 1.7.2010).

29 על תהליך הכנת תכנית הלימודים, ראו: מירב סריג "מה הם לומדים שם בספרות ומה אפשר לעשות בימי אי-סיקו ואס-טי-וי?"

הארץ (31.12.2003), <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?itemNo=376939> (תאריך כניסה: 1.7.2010).

30 ראו: משרד החינוך "חומר מפמ"ר ספרות מס' 1-תשס"ח" (2007), <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1->

5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/114560/h1.doc (תאריך כניסה: 1.7.2010).

31 משרד החינוך, "תכנית לימודים בספרות לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי: מדוע תכנית חדשה?", [http://www.education.gov.il/tochniyot\\_limudim/sifrut\\_mavo.htm](http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/sifrut_mavo.htm)

(תאריך כניסה: 1.7.2010).

32 משרד החינוך "ספרות: תכנית לימודים לבית הספר העל יסודי הכללי – כיתות ז'-י"ב", <http://cms.education.gov.il/Education>

CMS/Units/Tochniyot\_Limudim/Safrut/Kitot10\_12/2Yechidot/Sipur\_kasar.htm (תאריך כניסה: 1.7.2010).

33 ראו: מאג'ד אלאחאג' הכנת תכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות 9 (ירושלים: מכון פלורסהיימר

למחקרי מדיניות, 1994).

מן אלאדב אלערבי" ("מבחר מן הספרות הערבית") ובהן 258 יצירות. חומר החובה ליחידת הבגרות מפורסם במסמך שנשלח לבתי הספר מהמחלקה הערבית באגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך.<sup>34</sup> מסמך זה כולל 68 יצירות מתוך היצירות הנכללות במקראות.

## ג. המתודולוגיה

שיטת המחקר בה השתמשנו היא שיטת מחקר איכותנית של ניתוח טקסט. קיימות מספר שיטות לניתוח טקסט<sup>35</sup> ובהן **סמיוטיקה** (Semiotics) – חקר הסימנים והשימוש בהם; **אתנומתודולוגיה** (או חקר קטגוריות – Membership Categorization Analysis) – ניתוח קטגוריזציה בטקסטים כאתרים לייצורם והנצחתם של סדרים חברתיים, מוסריים ופוליטיים וחקר השיח – (Discourse Analysis) – ניתוח מאפיינים של הטקסט ביחידות שהינן ארוכות מן המשפט. אנו בחרנו להשתמש בשיטת המחקר האחרונה – חקר השיח – המתבססת על הבנת תוכנו של הטקסט ופירושו.

בשיטת מחקר של ניתוח תוכן קיים, מטבע הדברים, מימד של סובייקטיביות. מימד זה מתעצם בשל כך שענייננו במחקר זה הוא ביצירות ספרותיות ובפרשנותן. סיווגן של יצירות ספרותיות, איתור וסימון מרכיבים שונים בתוכן, שיוכן לזרם או סגנון וכיוצא באלה שאלות שעניינן ניסיונות לאפיין ולאבחן תכנים אומנותיים ולהציע פרשנות בעניינם, הם עניינים מורכבים, שאינם מאפשרים בדרך כלל קביעות נחרצות וחד-משמעיות. כך גם באשר לסיווג המרכזי המוצע במחקר זה, המבחין בין יצירות בעלות מרכיבים של "מותאמות" לבין יצירות החסרות מרכיבים כאלה. על מנת לצמצם ככל האפשר את המימד הסובייקטיבי במחקר, הגדרנו באופן מפורט את הקריטריונים עליהם התבססנו, כפי שיתואר בהרחבה בהמשך הדברים. מטבע הדברים, חילקנו את העבודה בהתאם לכלים המצויים בידי כל אחד ואחת מאיתנו. פרופסור שולמית אלמוג ולטם פרי-חזן בחנו את מותאמותה של תכנית הלימודים בחינוך הממלכתי היהודי וד"ר נוהאד עלי בחן את מותאמותה של תכנית הלימודים בחינוך הממלכתי הערבי.

### ג.1. סיווג מרכיבי המותאמות בכל אחת מן היצירות

ז'אן פול סארטר, בנסותו להשיב על השאלה "הספרות מה היא?" כתב בעניין זה: "לכאורה, אין בזה שום ספק: כותבים בשביל הקורא האוניברסלי... ואולם זהו חלום מופשט – בין אם ירצה ובין אם לאו, ואפילו יפזול את תהילת הנצח, הסופר מדבר אל בני-זמנו, אל בני ארצו, אל אחיו לגזע ולמעמד".<sup>36</sup> מובן שגם אם כאלה הם פני הדברים, יצירה אמנותית עשויה לייצר משמעות הרלוונטית לקבוצה מצומצמת – הקשורה ליוצרת, ליוצר, או לנושא היצירה בקשרים של גזע, מעמד, מיקום גיאוגרפי וכיוצא באלה – אך בה בעת עשויה אותה יצירה עצמה לגעת בקהלים רחוקים, מעבר לגבולות של זמן ומקום. כדבריו של תומס ס. אליוט:

34 מידע זה אומת בשיחה עם מפמ"רית הספרות הערבית במשרד החינוך. בנוסף, נבדק שמשמך זה קיים בלפחות שלושה בתי ספר.

35 להרחבה, ראו: Anssi Peräkylä, *Analyzing Talk and Text*, in *THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH* 869, 870-874 (3rd ed., Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln eds., Thousand Oaks, CA: Sage, 2005); David Silverman, *INTERPRETING*

*QUALITATIVE DATA: METHODS FOR ANALYZING TALK, TEXT, AND INTERACTION* 158-195 (London, UK: Sage, 2006)

36 ז'אן פול סארטר **הספרות מה היא?** 87-88 (אליה גילדין מתרגמת, אור יהודה: דביר, 2007).

ביצירתו של כל משורר יש בלא ספק הרבה שיכול לדבר רק אל מי, שכמוהו, גרים באותו אזור או מדברים באותה שפה. אף על פי כן ... אני סבור כי דרך השירה זוכים בני מדינות שונות ושפות שונות – גם אם הדבר חל על מיעוט קטן בכל מדינה – להבנה הדדית, שגם אם היא חלקית היא חיונית.<sup>37</sup>

דיון בהקשר זה מציע מנחם ברינקר. אכן, יצירות רבות "מדברות על העולם", ונושאות עמן פוטנציאל של אמיתות בעלות משמעות אוניברסלית. אך מהו בדיוק "הדיבור על העולם" ביצירת ספרות ומתי הוא מתרחש?<sup>38</sup> הקושי מודגם באמצעות שתי יצירות. היצירה הראשונה היא "אנה קרנינה" של לב טולסטוי. האם עולה מהיצירה תובנה אוניברסלית בדבר הסכנות המזומנות לאישה המתעלמת ממוסכמות החברה, או שמא העיקר הוא הבנה הרלוונטית למצבה של אשה רוסייה הנמנית על האריסטוקרטיה הרוסית במאה התשע עשרה? היצירה השנייה היא "חירבת חיזעה" של ס. יזהר. האם עולה מהיצירה תובנה אוניברסלית היפה לכל כפר קטן, או שמא עיקרה כפר אחד, הממוקם בישראל? יש להיזהר מקריאה המייחסת ליצירה את מה שאין בה, או מתעלמת ממה שיש בה; ובניסוחו של ברינקר:

[ה]סירוב לשמוע ביצירה דיבורים מובלעים על העולם הוא, לעיתים, אינטרפרטציה מאכזבת ביותר של יצירת הספרות, מאכזבת לא פחות מהסתבכות ספקולטיבית וחסרת-רגישות וזהירות בקביעת טווח נרחב מדי או חד משמעי של "האמיתות על העולם" המובלעות ביצירה הבדיונית.<sup>39</sup>

מצויידיים באזהרה זו ובזהירות המתבקשת ממנה ניגשנו אל היצירות המצויות בתוכנית הלימודים מתוך מטרה לאפיינן באחת משלוש קטגוריות: יצירות המכילות מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, יצירות המכילות מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות, ויצירות הנעדרות מרכיבים של מותאמות.

מטבע הדברים, סיווג זה כופה על הטקסטים הפשטה שאינה מאפיינת אותם. לטקסט אמנותי יש שכבות משמעות שונות, לעיתים סותרות, המתעוררות בהקשרים ובמצבים שונים, כמו גם בתקופות שונות. מעבר לרבדי התוכן השונים בכל יצירה, קיימים גם רבדים רבים ומורכבים של פרשנות וניתוח התכנים. כך, למשל, מזכיר גריימאס שתי רמות ייצוג וניתוח: רמת הסיפור הגלוי ורמה אימננטית, המהווה בסיס מבני שעל רקעו נבנה הסיפור הגלוי.<sup>40</sup> גם חוקר הקולנוע והתרבות דיוויד בורדוול מתאר ארבעה רבדים שונים של משמעות ליצירה:<sup>41</sup> האחד, **המשמעות הקונקרטיה** – בחינת היצירה במונחים של חלל וזמן מסויימים, בהם בחרה היוצרת למקם את היצירה. השני, **המשמעות הישירה** (explicit meaning) – ייחוס משמעות קונספטואלית למשמעות הקונקרטיה. במילים אחרות, חיפוש מה אומרת היצירה על פניה; כיצד הטקסט דובר

37 הרצאה שנשא תומס ס. אליוט בעת שהוענק לו פרס נובל לספרות. מצוטט אצל שולמית אלמוג (עורכת), **פניני נובל: מבחר נאומים של כלות וחתני פרס נובל לספרות** 22 (ענבל שגיב מתרגמת, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, 2007).

38 מנחם ברינקר "מקומו של החיבור 'הספרות מה היא?' בתיאוריה ובביקורת", בתוך **הספרות מה היא?** 7, 13 (אליה גילדין מתרגמת, אור יהודה: דביר, 2007).

39 שם, בעמ' 14.

40 A. J. Greimas, *Elements of Narrative Grammar*, 7(1) DIACRITICS 23 (Catherine Porter trans., 1977). מצוטט אצל שולמית רמון-קינן **הפואטיקה של הסיפורת בימינו** 16 (תל אביב: ספרית פועלים, 1984).

41 David Bordwell, *MAKING MEANING: INFERENCE AND RHETORIC IN THE INTERPRETATION OF CINEMA* (Cambridge: Harvard University Press, 1989). בורדוול כותב על קולנוע, ומדגים את פועלם של רבדי המשמעות באמצעות סרטים, אולם המודל שבנה ניתן ליישום על כל טקסט אמנותי אחר, כהצעתו של בורדוול עצמו (שם, בעמ' 254).

באופן ישיר (speaks directly). השלישי, **המשמעות העקיפה** (implicit meaning) – חיפוש משמעות משתמעת או סימבולית, שהיצירה מעבירה אותה באופן עקיף. הרביעי, **המשמעות המודחקת או החתרנית** (symptomatic meaning) – משמעות מסוג זה עשויה להיווצר ללא קשר לכוונת היוצרת ואף בניגוד לה. ברוח ההגדרות לרבדי המשמעות שהציע בורדוול, התמקדנו במחקרנו בנסיון לאתר בכל יצירה את שתי המשמעויות הראשונות – המשמעות הקונקרטית והמשמעות הישירה.

גישה זו מחייבת אימוץ הנחת עבודה בעלת שני חלקים, שאמנם הנחתה אותנו לאורך המחקר. חלקה הראשון הוא כי ניתן לזהות מבנה יסוד של סיפור-מעשה או מבנה דמוי סיפור-מעשה ביצירות ספרות;<sup>42</sup> חלקה השני הוא כי מבנה יסוד זה הוא בעל קשר מובהק ליסוד המותאמות אותו אנו מבקשים לאתר. אנו נתמכים בהקשר זה בתובנות שגובשו בשדה חקר הספרות, מהן עולה כי כשרות קוראות וקוראים לחבר את סיפור המעשה למציאות חייהם היא בעלת חשיבות רבה לצורך בניית מובנו של הטקסט. פרקטיקה זו של התאמת הטקסט על ידי הקוראות והקוראים לתמונת העולם המוכרת להם כונתה על ידי ג'ונתן קאלר בשם "naturalization".<sup>43</sup> אם כן, הספרות יוצרת מנגנון חכם ורגיש המתקשר לבניית זהות ולעיצוב תמונת עולם, הכוללת את מיקומם של הקוראות והקוראים מול הזולת, מול קהילתם ומול מעגלים רחבים יותר. על תהליך החיבור בין קריאה בטקסט לבין מבנים ספרותיים, תרבותיים ואחרים המוכרים לקוראים עמד מנחם פרי: "כל קריאה בטקסט היא תהליך של בניית מערכת היפותיזות או מסגרות שיוכלו ליצור רלוואנטיות מאקסימלית בין נתוני הטקסט השונים, כלומר לנמק את 'הימצאותם יחד' בטקסט, על פי מודלים מן 'המציאות', מקונבנציות ספרותיות וכדומה".<sup>44</sup>

במחקרנו יצירה סומנה כמותאמת אם להערכתנו, משמעותה הקונקרטית והישירה, המזוהה לרוב עם "סיפור המעשה", מותאמת באופן משמעותי לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים. לצורך עריכת סימון זה קראנו מחדש את כל היצירות, תוך מיקוד הקריאה בנסיון לאפיין את הטקסט כמשוייך לאחת הקטגוריות. את הקריאה ומלאכת הסיווג שבעקבותיה ליוו התייעצויות ביננו לבין עצמנו, ובמקרים שעוררו התלבטויות מיוחדות שיתפנו גם אנשים נוספים.

**מרכיבי המותאמות במגזר היהודי** הוגדרו באופן הבא: יהדות, תנ"ך, ההיסטוריה של עם ישראל, מדינת ישראל, ציונות, החברה הישראלית. **מרכיבי המותאמות במגזר הערבי** הוגדרו באופן הבא: ערבויות, הקוראן והחדית'<sup>45</sup> והפרשנות שלהם, ההיסטוריה של האומה הערבית והאסלאמית, מדינת ישראל, מדינות ערב, מקומות בהם נמצאים בני העם הפלסטיני (وأماكن تواجد أبناء الشعب

42 רמון-קינן כותבת בענין זה כי האפשרות התיאורטית להפשיט צורה של סיפור מעשה מקבילה כנראה למיומנות האינטואיטיבית של צרכני ספרות לקלוט ולהבין סיפורים. אינטואיציה זו היא שהובילה כמעט כח נרטולוג שהלך בעקבות פרופ [ולדימיר פרופ – ש.א.] לנסח טענה שניתן לבודד, לפחות לצורך התיאור, מבנה אימננטי של סיפור מעשה (רמון-קינן, לעיל הערה 40, בעמ' 15).

43 Jonathan Culler, *STRUCTURALIST POETICS: STRUCTURALISM, LINGUISTICS AND THE STUDY OF LITERATURE* (London: Routledge and Kegan Paul, 1975). מצוטט שם, בעמ' 117.

44 מנחם פרי "הדינמיקה של הטקסט הספרותי: איך קובע סדר הטקסט את משמעויותיו" **הספרות** 28, 6 (אפריל 1979). מצוטט שם, בעמ' 118.

45 חדית' הם אמירותיו ומעשיו המתועדים של נביא האסלאם מוחמד.

الفلسطيني), החברה הישראלית, החברה הפלסטינית. יש לציין כי טקסטים שנלקחו מהקוראן והחדית' סווגו כטקסטים בעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות בשל משמעותם הדתית המכוננת כך שבחינת מותאמותם לא נדרשה לרבדי המשמעות העולים מהם.

יודגש, כי אין בכוונתנו לקבוע עמדות בשאלות של זהות יהודית או ערבית ואנו מודעים למורכבותן של שאלות אלה. בחינת המותאמות של היצירות ותכניות הלימודים נעשתה על ידי שימוש במאפיינים כלליים, המנסים לכוון למגוון הקבוצות התרבותיות אליהן שייכים התלמידות והתלמידים בכל אחד ממגזרי החינוך שנבחנו.

נדגיש עוד כי אין קשר הכרחי בין הימצאותו של מרכיב אידאולוגי כלשהו לבין איתורו של מרכיב מותאמות בטקסט. רמון-קינן מגדירה את המרכיב האידאולוגי כמזוהה תכופות עם "הנורמות של הטקסט" ועם "מערכת כללית של השקפת עולם על פיה נשפטים ומוערכים סיפור המעשה והדמויות".<sup>46</sup> המרכיב האידאולוגי נבנה בצורה מורכבת, והוא יכול להוביל לעבר קריאה פוליפונית של הטקסט.<sup>47</sup> כאמור, גם טקסט שקשה מאד לאתר בו אמירה או מסר נורמטיבי כלשהו עשוי לכלול מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, וזאת בשל משמעותו הישירה והקונקרטי של סיפור המעשה.

גם בכפוף לסייגים שנזכרו לעיל – ובהם הקושי האימננטי העולה בכל עת בה מוצעים סיווגים הנוגעים ליצירות אמנות, הקושי הנוגע למורכבות זיהוי "הדיבור על העולם" העולה מיצירה והקושי הקשור לריבוי רבדי המשמעות – במרבית היצירות ניתן היה, בקלות יחסית, לאפיין את המשמעות הקונקרטי והישירה, ובעקבות כך לסווגן כיצירה בעלת מרכיבים של מותאמות או כיצירה הנעדרת מרכיבים כאלה. נדגיש שוב כי בשיעורי הספרות (זוהי, לפחות, תקוותנו) הדיון הנערך הוא עשיר הרבה יותר ואף יצירתי, ויש בכוחו להגיע לרבדי המשמעות הסימבולית, המודחקת ואף החתרנית במקרים מסוימים, ולהציע לתלמידות ולתלמידים קריאה יצירתית ומעמיקה של היצירות. אולם עניינו כאן הוא, כאמור, באותם רבדי משמעות ראשוניים; במשמעות הקונקרטי והישירה על פי מונחיו של בורדוול, הקלה יחסית לזיהוי ותלויה פחות במלאכת פרשנות אישית או מתוחכמת.

עם זאת, מובן שהיו יצירות לא מעטות שהעיון בהן העלה שאלות או בעייתיות מיוחדת. סוג אחד של יצירות כאלה הן יצירות בהן קיימים מרכיבי מותאמות, אולם אלו בעלי נוכחות שולית. דוגמאות ליצירות כאלה מתכנית הלימודים בבתי הספר הממלכתיים במגזר היהודי הן שיר מימי הביניים המתאר את הטבע ומשתמש במטבעות לשון מקראיות ("כתנות פסים" מאת רבי משה אבן עזרא) ורומן העוסק בסיפור אהבה בין דמויות לא יהודיות בזמן מלחמת העולם השנייה ("עפיפונים" מאת רומן גארי). דוגמאות ליצירות כאלה מתכנית הלימודים בבתי הספר

46 רמון-קינן, לעיל הערה 40, בעמ' 80.

47 שם, בעמ' 81.

הממלכתיים במגזר הערבי הן סיפור שמקום התרחשותו אינו ידוע אך הוא מתאר חיי כפר אופייניים לכפר ערבי ("שוק הכפר" מאת עבד אלוהאב אלביאתי) ושיר בו מדמה המשורר את אהובתו לעיר חיפה ולהר הכרמל, נוף מולדתו ("היא וארצי" מאת ראשד חוסיין). יצירות אלה שובצו בקטגוריות ביניים, אותה כינינו יצירות בעלות מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות.

סוג שני של יצירות שסיווגן מעורר מורכבות מיוחדת הוא יצירות שנכתבו על ידי יוצרות ויוצרים קנוניים, אשר דומה כי עצם זהותם מעניקה ליצירות שכתבו מרכיב של מותאמות. דוגמאות ליוצרות ויוצרים מסוג זה בתכנית הלימודים לחינוך הממלכתי היהודי הן חיים נחמן ביאליק ורחל. דוגמאות ליוצרים מסוג זה בתכנית הלימודים לחינוך הממלכתי הערבי הן ראשד חסין, סמיח אלקאסם וחנא אבו חנא. לאחר התלבטות, בחרנו לסווג את היצירות שנכתבו על ידי יוצרות ויוצרים כאלה בהתאם למשמעותן הקונקרטי והישירה, וזאת הן מתוך רצון לשמור על עקביות והן משום שמרכיב זהות המחברות והמחברים הובא לידי ביטוי במחקרנו באמצעות הבחינה הכללית של מרכיבי המותאמות בתכניות הלימודים, אשר במסגרתה נדרשנו להימצאו או חסרונן של קורפוס קנוני בתוכניות אלו.

## ג. בחינה כללית של המותאמות בתכנית הלימודים

בחינת המותאמות של תכנית הלימודים בספרות אינה מתייחסת רק למרכיבי המותאמות בכל יצירה בפני עצמה. מותאמות של תכנית הלימודים לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים באה לידי ביטוי גם באופייה הכללי של תכנית זו. לצורך בחינת המותאמות הכללית של תכנית הלימודים שאלנו את השאלות הבאות: האם מופיעים בתכנית הלימודים יוצרות ויוצרים קנוניים? האם קיים בתכנית הלימודים עושר היסטורי? האם תכנית הלימודים מעודכנת וכוללת יצירות עכשוויות? האם תכנית הלימודים מאפשרת בחירה רחבה למורות ולמורים המבקשים להתאים את היצירות שהם מלמדים להרכב החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים בכיתה? כיצד מעוצבת הבחירה בתכנית הלימודים והאם יש בה כדי להבטיח שהתלמידות והתלמידים ייחשפו ליוצרות וליוצרים הקנוניים, למגוון ולעושר ההיסטורי?

## 3. ממצאים

### א. חינוך ממלכתי יהודי<sup>48</sup>

תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי מורכבת מארבעה פרקים – שירה, סיפור קצר, רומן ונובלה ודרמה. התכנית כוללת הן יצירות עבריות והן יצירות מתורגמות.

#### סיפור קצר

פרק זה מחולק לארבע קבוצות: סיפורי עגנון (14 יצירות), סיפור עברי מהמחצית הראשונה של המאה ה-20 (23 יצירות), סיפור עברי מהמחצית השנייה של המאה ה-20 ועד המאה ה-21 (36 יצירות) וסיפור מתורגם (37 יצירות).

48 חלק זה נכתב על ידי פרופסור שולמית אלמוג ולטם פרי-חזן.

מקבוצת "סיפורי עגנון" ניתן לבחור ללמד שניים או שלושה סיפורים, בהתאם לאורכם. קבוצה זו כוללת רק סיפורים שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות.

מקבוצת "סיפור עברי מהמחצית הראשונה של המאה ה-20" ניתן לבחור ללמד שני סיפורים ומקבוצת "סיפור עברי מהמחצית השנייה של המאה ה-20" ניתן לבחור ללמד שני סיפורים נוספים. שתי קבוצות אלה כוללות 46 סיפורים שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, 9 סיפורים שסווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-4 סיפורים שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

מקבוצת "סיפור מתורגם" ניתן לבחור ללמד שלושה סיפורים, או שני סיפורים וסיפור נוסף לפי בחירתם החופשית של המורות והמורים. קבוצה זו כוללת 9 סיפורים שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, סיפור אחד שסווגו כבעל מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-27 סיפורים שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

## שירה<sup>49</sup>

פרק זה מחולק לארבע קבוצות: שירת ימי הביניים (15 יצירות), שירי חיים נחמן ביאליק (10 יצירות), שירת המאה ה-20 (48 יצירות) ובחירה פתוחה (5 יצירות הנתונות לבחירתם חופשית של המורות והמורים).

קבוצת "שירת ימי הביניים" מחולקת לחמש קבוצות משנה הכוללות שלושה שירים. מתוך כל אחת מהקבוצות ניתן לבחור ללמד שיר אחד. שתי הקבוצות הראשונות מכילות שירים של רבי יהודה הלוי, אשר כולם סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות. שלוש הקבוצות הנוספות מכילות שירים של רבי שלמה אבן גבירול, רבי משה אבן עזרא ורבי שמואל הנגיד (בכל קבוצה שירים של שניים מהמשוררים הנ"ל). שניים מהשירים בקבוצות אלה סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, שניים נוספים סווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-5 שירים סווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

קבוצת "שירי חיים נחמן ביאליק" מחולקת לחמש קבוצות משנה הכוללות שני שירים. מתוך כל אחת מהקבוצות ניתן לבחור ללמד שיר אחד. הקבוצות הינן בעלות חלוקה נושאית: שירי טבע, שירים העוסקים בפרעות ביהודים, שירים ארספואטיים, שירים העוסקים באמונה ושירי אהבה. שתיים מקבוצות אלה כוללות שירים שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות (שירים העוסקים בפרעות ביהודים ושירים העוסקים באמונה) ושלוש האחרות כוללות שירים שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות (שירי טבע, שירים ארספואטיים ושירי אהבה).

---

49 בחזור מפמ"ר ספרות מס' 1 – תש"ע (2009) נקבעה תכנית חלופית להוראת פרק השירה (ראו: משרד החינוך, <http://cms.edu-cation.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101569/1.doc> (תאריך כניסה: 1.7.2010)).  
תכנית זו הוקפאה בחזור מפמ"ר ספרות מס' 2 – תש"ע (2009) ולפיכך לא עסקנו בה במחקר זה (ראו: משרד החינוך, [http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101570/hozer\\_2.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101570/hozer_2.doc) (תאריך כניסה: 1.7.2010)).



קבוצת **"שירת המאה ה-20"** מחולקת לשתיים עשרה קבוצות משנה אשר בכל אחת מהן ארבעה שירים של המשוררים הבאים: נתן אלתרמן, לאה גולדברג, אורי צבי גרינברג, שאול טשרניחובסקי, רחל, ארז ביטון, חיים גורי, נתן זך, זלדה, יהודה עמיחי, דן פגיס ודליה רביקוביץ'. מכל קבוצה ניתן לבחור ללמד שיר אחד. יש לציין כי בעשר מן הקבוצות נכללו שירים שסווגו לקטגוריות שונות של מותאמות ורק בשתיים מן הקבוצות היה סיווג אחד. בסך הכל בקבוצה זו 19 שירים שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, 3 שירים שסווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-26 שירים שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

### רומן ונובלה

פרק זה מחולק לארבע קבוצות: רומן עברי (48 יצירות), רומן מתורגם (46 יצירות), נובלה עברית (14 יצירות) ונובלה מתורגמת (9 יצירות). ניתן לבחור ללמד שני רומנים (עברי ומתורגם), או רומן אחד ושתי נובלות, אשר אחת לפחות מהיצירות עברית ואחת מתורגמת, או רומן אחד, ארוך ומורכב במיוחד, מתוך רומנים בודדים המסומנים בכוכבית בתכנית הלימודים. קיים גם נוהל המאפשר לאשר הוראת יצירות שאינן בתכנית הלימודים. בנוסף לכך, מחוייבים התלמידות והתלמידים לקרוא שני רומנים לשנה על פי בחירתם.

קבוצת **"רומן עברי"** כוללת ברובה המכריע רומנים שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות (47 מתוך 48 רומנים). רק רומן אחד סווג כנעדרי מרכיבים של מותאמות. קבוצת **"רומן מתורגם"** כוללת ברובה רומנים שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות (40 מתוך 46 רומנים). ארבעה רומנים סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות ושני רומנים סווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות. קבוצת **"נובלה עברית"** כוללת נובלות שכולן סווגו כבעלות מרכיבים דומיננטיים של מותאמות. קבוצת **"נובלה מתורגמת"** כוללת נובלות שכולן סווגו כנעדרות מרכיבים של מותאמות.

### דרמה

פרק זה מחולק לשלוש קבוצות: טרגדיה (6 יצירות), מחזה מתורגם (15 יצירות) ומחזה עברי (14 יצירות). קבוצת **"טרגדיה"** כוללת מחזות מתורגמים, מתוכם ניתן לבחור ללמד מחזה אחד. כל המחזות סווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות. מקבוצת **"מחזה מתורגם"** ומקבוצת **"מחזה עברי"** ניתן לבחור ללמד מחזה נוסף. קבוצת **"מחזה מתורגם"** כוללת מחזה אחד שסווג כבעל מרכיבים דומיננטיים של מותאמות ו-14 מחזות שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות. קבוצת **"מחזה עברי"** כוללת 10 מחזות שסווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות ו-4 מחזות שסווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

מצאנו כי רוב היצירות העבריות בתכנית הלימודים הן בעלות מרכיבים דומיננטיים של מותאמות. יוצאת דופן לעניין זה היא קבוצת **"שירת המאה ה-20"** אשר רוב השירים הנכללים בה הם נעדרי מרכיבים של מותאמות. אולם, אין אנו רואות בכך טעם לפגם לאור הגיוון בחומרים הספרותיים המותאמים בתכנית הלימודים, לרבות בפרק השירה. גיוון זה יוצר מכלול בעל איכות סינרגטית, אשר הוא רחב ועשיר יותר מסך כל חלקיו. עוד מצאנו כי רוב היצירות המתורגמות בתכנית הלימודים נעדרות מרכיבים של מותאמות. ממצא זה הוא צפוי ואף מתבקש מכך שתכנית הלימודים בספרות לא נועדה לשרת רק את הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים אלא גם מטרות נוספות, לרבות היכרות עם נכסי תרבות כלליים.

ככלל, תכנית הלימודים כוללת קורפוס של יוצרות ויוצרים קנוניים, אך במקביל מציעה תמונה עשירה ומגוונת של יהדות וישראליות, לרבות התייחסות רחבה לערבים אזרחי ישראל. הבחירה מעוצבת באופן המאפשר למורות ולמורים להתאים את היצירות לתלמידות ולתלמידים היושבים בפניהם, אולם מבטיח כי תתקיים גם חשיפה ליוצרות וליוצרים הקנוניים. האמצעים לכך הם הקדשת פרקים נפרדים לעגנון ולביאליק, וכן חלוקה לקבוצות משנה של שירים אשר מאפשרות בחירה מתוך שיריו של אותו משורר.

כמו כן, תכנית הלימודים כוללת מבנה היסטורי הדרגתי עשיר ומורכב, החל משירת קודש של ימי הביניים ועד ליצירות עכשוויות, ויש בה התייחסות רחבה לאירועים מעצבי זהות, כגון השואה ומלחמות ישראל. יש לציין כי תכנית הלימודים שקדמה לזו הנוהגת היום חייבה לקרוא רומנים עבי-כרס שנכתבו במאה התשע-עשרה והקדישה פרקים רחבים לשירת ימי הביניים.<sup>50</sup> בתכנית הלימודים הנוכחית מוצעת בחירה חופשית בין מספר רב של רומנים מותאמים, אשר חלקם פורסמו בשנים האחרונות, והחובה ללמוד את שירת ימי הביניים צומצמה לחמישה שירים בלבד.

## ב. חינוך ממלכתי ערבי<sup>51</sup>

תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי הערבי מורכבת מתשעה פרקים: שירה ערבית קלאסית; פרוזה ערבית קלאסית; שירה מודרנית; מאמרים; סיפורים קצרים; רומנים; מחזות; קריאה של רומן שאינו נכלל בתכנית הלימודים, על פי בחירת המורות והמורים; וההיסטוריה של הספרות.

### שירה ערבית קלאסית

פרק זה כולל 13 שירים. 9 מתוך השירים הם שירים שחובה ללמד. ארבעת השירים הנוותרים מחולקים לקבוצות של שני שירים, שכל אחת מהן נכתבה על ידי אותו יוצר. מכל קבוצה ניתן לבחור ללמד שיר אחד. מתוך פרק זה, 3 שירים סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, 2 שירים סווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-8 שירים סווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

### פרוזה ערבית קלאסית

פרק זה כולל שלוש קבוצות משנה: פרוזות (12 יצירות), משלים (5 יצירות) וחדית'ים (5 יצירות). קבוצת "פרוזה" כוללת 6 פרוזות שחובה ללמדן, אשר אחת מהן היא סורה מהקוראן, ו-6 פרוזות נוספות המחולקות לקבוצות של שתי פרוזות, שכל אחת מהן נכתבה על ידי אותו יוצר. מכל קבוצה ניתן לבחור ללמד פרוזה אחת. מתוך קבוצה זו, 3 פרוזות סווגו כבעלות מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, 5 פרוזות סווגו כבעלות מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-4 פרוזות סווגו כנעדרות מרכיבים של מותאמות. קבוצת "משלים" כוללת 5 משלים שחובה ללמד. 2 משלים סווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-3 משלים סווגו כנעדרי מרכיבים של

50 על תכנית הלימודים הישנה, ראו: שירי לב-ארי "רומן אחד בחיים" הארץ (31.8.2005), <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?itemNo=619401&objNo=58675&returnParam=Y> (תאריך כניסה: 1.7.2010). על השיקולים לשינוי התכנית, ראו באתר משרד החינוך, "תכנית לימודים בספרות לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי: מדוע תכנית חדשה?", לעיל הערה

31.

51 חלק זה נכתב על ידי ד"ר נוהאד עלי.

מותאמות. קבוצת "חזית" כוללת 5 פסוקים שחובה ללמד, אשר כולם סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות.

### שירה ערבית מודרנית

פרק זה כולל 12 שירים. 10 מתוך השירים הם שירים שחובה ללמד. מתוך שני השירים הנותרים, שנכתבו על ידי אותו יוצר, ניתן לבחור ללמד שיר אחד. מתוך פרק זה, 2 שירים סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, 4 שירים סווגו כבעלי מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ו-6 שירים סווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

### מאמרים

פרק זה כולל 6 מאמרים, המחולקים ל-3 קבוצות של שני מאמרים. מכל קבוצה ניתן לבחור ללמד מאמר אחד. ששת המאמרים נכתבו על ידי יוצרים שונים. מאמר אחד סווג כבעל מרכיבים דומיננטיים של מותאמות ו-5 מאמרים סווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

### סיפורים קצרים

פרק זה כולל 8 סיפורים, המחולקים ל-4 קבוצות של שני סיפורים. מכל קבוצה ניתן לבחור ללמד סיפור אחד. כל הסיפורים סווגו כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

### רומנים

פרק זה כולל 4 רומנים, המחולקים לשתי קבוצות של שני רומנים. מכל קבוצה ניתן לבחור ללמד רומן אחד. כל הרומנים סווגו כבעלי מרכיבים דומיננטיים של מותאמות.

### מחזות

פרק זה כולל 3 מחזות. אחד מהמחזות הוא מחזה שחובה ללמדו ומבין השניים הנותרים ניתן לבחור ללמד מחזה נוסף. מחזה אחד סווג כבעל מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, מחזה אחד סווג כבעל מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות ומחזה אחד סווג כנעדרי מרכיבים של מותאמות.

מצאנו כי אף על פי שתכנית הלימודים כוללת יצירות ערביות בלבד רוב היצירות הנכללות בה הן בעלות מרכיבים לא דומיננטיים של מותאמות או נעדרות מרכיבים של מותאמות.<sup>52</sup> התימות המרכזיות בתכנית הלימודים הן תיאורי טבע, יחסים בין-אישיים ופילוסופיה וחסרות בה זיקות המחברות את התלמידות והתלמידים למקום בו הם חיים ולחברה הסובבת אותם, כמו גם התייחסות ליחסי רוב-מיעוט ולנרטיב הערבי-פלסטיני. דומה אפוא כי מטרות תכנית הלימודים בספרות לסייע לגיבוש אישיותם של התלמידות והתלמידים ולהקנות להם ידע על המורשת הלאומית שלהם אינן מיושמות כראוי.<sup>53</sup> יש לציין בהקשר זה כי קיים פער בין המקראות בהן נכללת תכנית הלימודים הרשמית לבין המלצות הועדה שהכינה את תכנית הלימודים. חלק

52 ראו בהקשר זה גם: מחמד חביב אללה "החינוך הערבי בישראל לקראת שנות האלפיים" בתוך **החינוך והמיעוט הערבי בישראל: תמונת מצב, בעיות ודרישות** 30, 32-34 (מחמד חביב אללה ועטאללה קופטי עורכים, חיפה: אלכרמה, 1991) [ערבית].

53 ראו: חנה אבו חנה "דו קיום וזהות: תכנית הלימודים לערבית, עברית והיסטוריה" בתוך **זהות, דו קיום ותכניות הלימודים** 48, 50 (חיפה: הוועד הארצי לראשי הרשויות המקומיות הערביות וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי בישראל, 1988) [ערבית].

מהיצירות עליהן המליצה הועדה לא הגיעו אל המקראות בשל כך שהיו "על הגבול של יצירות שיוצרות רוח לא טובה."<sup>54</sup>

בתכנית הלימודים קיים קורפוס קנוני של יוצרות ויוצרים מהעולם הערבי, אולם חסרים בה יוצרות ויוצרים קנוניים מקומיים,<sup>55</sup> כגון מחמוד דרוויש, תאופיק זיאד ומועין בסיסו. עיצוב אפשרויות הבחירה בתכנית הלימודים באופן מצומצם מאד מבטיח אמנם היחשפות ליוצרות וליוצרים הקנוניים, אולם אינו מאפשר למורות ולמורים להתאים את היצירות להרכב החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים בכל כיתה. יש לציין כי על פי רוב הבחירה מעוצבת כך שכל החלופות מהן ניתן לבחור הן בעלות רמה דומה של מותאמות.

המבנה ההיסטורי של תכנית הלימודים לוקה בחסר. הסיבה המרכזית לכך היא שתכנית הלימודים ישנה מאד והיא נעדרת יצירות עכשוויות. בנוסף, בתכנית הלימודים מצויות אמנם יצירות הכוללות התייחסות לתקופות היסטוריות חשובות, ובהן התקופה הראשונה לאחר תקופת הח'ליפים (משפחת אומיה) והתקופה השנייה לאחר תקופת הח'ליפים (משפחת עבאס), אולם נעדרות יצירות המתייחסות לתקופות מאוחרות יותר.

חסרים נוספים בתכנית הלימודים שנבחנה הם יצירות מתורגמות ויצירות עבריות, אשר נכללות רק בתכניות הבחירה לבגרות. יש לציין כי לימודי הספרות העברית הוצאו רק לאחרונה מתכנית החובה לבגרות בחינוך הממלכתי הערבי.<sup>56</sup> צמצום שעות לימוד הספרות לרמה של יחידה אחת בלבד פוגע אפוא בזכותם של התלמידות והתלמידים להיחשף לתרבות הכללית, כמו גם לתרבות היהודית-ישראלית, אשר בתוכה הם חיים.

---

54 עומר ברק "הפרקים הפלסטיניים נעלמים בדרך לכיתות" **הארץ** (23.5.2004), <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?itemNo=430666&objNo=56313&returnParam=Y>, 10 בעמ' 10.

55 ראו בהקשר זה: חביב בולוס "הספרות הפלסטינית בתכניות הלימודים לערבית בישראל" בתוך **החינוך והמיעוט הערבי בישראל: תמונת מצב, בעיות ודרישות** 89 (מחמד חביב אללה ועטאללה קופטי עורכים, חיפה: אלכרמה, 1991) [ערבית].

56 בשני מחקרים שפורסמו לאחרונה על יד שרה זמיר ושרה האופטמן נחקרה תכנית הלימודים לבגרות בספרות עברית המיועדת למגזר הערבי. מחקר אחד בדק את דיוקנו של היהודי ביצירות הכלולות בתכנית זו. נמצא כי התמונה הכוללת של דיוקן היהודי היא בעיקרה מוטת – פרופיל היהודי המוצג ארכאי בעיקרו, וכולל את היהודי המאמין תוך הצנעת זיקתו הציונית-לאומית. מצב דברים זה, כותב בות המחברות, מעלה תהיות באשר לניסיון להשקיט את המתח הלאומי בהוראת הספרות (ראו: שרה זמיר ושרה האופטמן "דיוקנו של היהודי בטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים העכשווית לבגרות בעברית עבור תלמידי החטיבה העליונה במגזר הערבי" **דפים** 47, 123, 129 (2009)). המחקר השני בחן את השתקפותם של יחסי יהודים-ערבים ביצירות הכלולות בתכנית הלימודים. נמצא כי קיימים נרטיבים מעטים בתכנית הלימודים הנדונה העוסקים ביחסי יהודים וערבים. לטענת המחברות, יצירות ספרותיות העוסקות בקונפליקט הזהויות של הערבי-ישראלי במסגרת הישראלית יכולות להוות ביטוי אותנטי למערכת יחסים מורכבת ואף לעורר דיון חינוכי משמעותי (ראו: שרה זמיר ושרה האופטמן "השתקפותם של יחסי יהודים-ערבים בטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים לבגרות בעברית במגזר הערבי" **זרקור** 2, 257 (2009)).

## 4. דיון והמלצות

להלן נפרט מספר נושאים שסקירת הממצאים העלתה אל פני השטח. הדיון בנושאים אלה ישולב בהמלצות באשר לאופן בו ניתן לשפר את מימוש הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים בחינוך הממלכתי היהודי והערבי וכן באשר לאיזון הראוי בין זכות זו לבין יסודות אחרים של הזכות לחינוך.

### א. מגוון, בחירה ומודעות של המורים לאחריותם על מימוש הזכות לחינוך מותאם

בתכנית הלימודים שנבחנה בחינוך הממלכתי היהודי קיים מגוון רחב של יצירות בעלות מרכיבים דומיננטיים של מותאמות, וכן קיימות אפשרויות רבות לבחירה מתוך מגוון זה. תכנית הלימודים שנבחנה בחינוך הממלכתי הערבי כוללת מגוון מצומצם יותר של יצירות, אשר חלק גדול מהן אינן בעלות מרכיבים דומיננטיים של מותאמות. בנוסף לכך, אפשרויות הבחירה בין היצירות בתכנית הלימודים הן מוגבלות. יש לציין בהקשר זה כי תכנית הלימודים הכללית בספרות ערבית, ממנה נגזר חומר החובה, הינה רחבה ועשירה.<sup>57</sup>

מבחר ומיגוון הם חשובים. הם יוצרים מאגר של חומרי בניין. מתוך השפע המונח בפני התלמידות והתלמידים הנחשפים אליו, הם בונים לעצמם זהות, הגדרה עצמית וקשרי גומלין משמעותיים עם הזולת, עם החברה ועם הקהילה. ככל שמבחר החומרים קטן יותר, אפשרות הבחירה קטנה יותר והזהות שניתן לבנות באמצעות החומרים מורכבת ועשירה פחות. היצע מגוון של יצירות ומתן אפשרויות בחירה ביניהן מאפשרים למורות ולמורים להתאים את היצירות להרכב החברתי והתרבותי בכל כיתה. בכיתות הטרוגניות, רצוי לבחור את היצירות שילמדו כך שיסודות המותאמות בהן יכוונו לכל אחת מהקבוצות החברתיות והתרבותיות אליהן שייכים התלמידות והתלמידים. כלומר, יש להבטיח שכל תלמיד ותלמידה יחשפו ליצירות המותאמות אליהם יותר מלאחרים. באופן זה, יתאפשר מימוש של הזכות האישית לחינוך מותאם ובנוסף לכך כולם יצאו נשכרים מהחשיפה להיכרות מעמיקה עם הרקע החברתי והתרבותי של חברותיהם וחבריהם.

כעולה מכך, יש חשיבות רבה בפיתוח מודעות לזכות לחינוך מותאם בקרב המורות והמורים לספרות. משרד החינוך אינו יכול ליצור תכנית לימודים אחידה המגשימה את הזכות לחינוך מותאם באופן מירבי בשל השוני החברתי והתרבותי הקיים בין התלמידות והתלמידים בתוך החינוך הממלכתי היהודי ובתוך החינוך הממלכתי הערבי. תכנית הלימודים שמעצב משרד החינוך יכולה לאפשר בחירה רחבה בין יצירות המותאמות למגוון של רקעים חברתיים ותרבותיים אליהם משתייכים ילדות וילדים בישראל, אולם היכולת להביא למימוש הזכות לחינוך מותאם בפועל נמצאת בידי המורות והמורים, המכירים את זהות היושבים בפניהם. למעשה, הבחירה הרחבה הופכת את המורות והמורים לספרות למתווכים העיקריים האחראים על מימוש הזכות לחינוך מותאם.

57 מותאמותה של תכנית הלימודים הכללית נבחנה גם היא על ידי ד"ר נוהאד עלי.

## ב. דרכי עיצוב תכנית הלימודים

למימוש הזכות לחינוך מותאם יש גם היבטים ארגוניים, הקשורים באופנים בהם מעוצבות תכניות הלימודים. מדובר אמנם בזכות שאינה אמורה להיות קשורה לאופיים של המנגנונים באמצעותם מתקבלות ההחלטות החינוכיות. אולם, מימושה המלא של הזכות לחינוך מותאם מחייב רגישות להשתייכותם החברתית והתרבותית הספציפית של התלמידות והתלמידים בתוך החינוך הממלכתי היהודי ובתוך החינוך הממלכתי הערבי.

בישראל, ישנן קבוצות חברתיות ותרבותיות הזוכות לבטא את עמדתן בתהליך עיצוב התכנים הנלמדים בבתי הספר בהם מתחנכים ילדות וילדים המשתייכים אליהן. כך, למשל, בתי הספר החרדיים, אשר אינם חלק מהחינוך הרשמי, זוכים לאוטונומיה פדגוגית רחבה ולתקצוב המאפשר להם להקים בתי ספר נפרדים לתתי-זרמים בתוך הקהילה.<sup>58</sup> זרם החינוך הממלכתי-דתי וזרם החינוך הממלכתי המשלב<sup>59</sup> זוכים גם הם לשליטה מסויימת על תכניות הלימוד בשל כך שהם מנוהלים כזרמים נפרדים בתוך החינוך הרשמי ומיוצגים על ידי מועצות המייעצות לשר החינוך בעניינים שונים.<sup>60</sup> יתרה מכך, קבוצות הורים המעוניינות להעניק לילדיהן חינוך אליטיסטי יכולות להקים בקלות יחסית בתי ספר פרטיים<sup>61</sup> ולקבל תקציבים גדולים מהמדינה ומהרשויות המקומיות.<sup>62</sup>

החינוך הערבי אינו מנוהל כזרם נפרד בתוך החינוך הרשמי ולפיכך חוק חינוך ממלכתי אינו מחייב הקמת מועצה לחינוך הערבי. יחד עם זאת, נקבע בחוק זה כי במוסדות חינוך לא יהודיים תותאם תכנית הלימודים לתנאיהם המיוחדים.<sup>63</sup> בתקנות חינוך ממלכתי (מועצה מייעצת לחינוך הערבי), תשנ"ו-1996, נקבע כי תוקם מועצה מייעצת לחינוך הערבי, שמתפקדה לבחון את מצב החינוך הערבי ולהציע לשר החינוך תכניות ודרכי פעולה לקידומו ולשילובו המלא של החינוך הערבי במערכת החינוך הממלכתית.<sup>64</sup> בין היתר, אמורה המועצה להמליץ בפני השר בעניינים הנוגעים לגיבושה של מדיניות חינוכית ופדגוגית לשלבי הגיל השונים במוסדות החינוך, שתבטיח את

58 ראו: פרי-חזן "על הזכות לחינוך והזכות לחנך", לעיל הערה 3.

59 "חינוך ממלכתי משלב" הינו חינוך ממלכתי המשלב בתכנית הלימודים שלו לימודי יהדות מוגברים ושם דגש על עיסוק בזהות יהודית ועל חינוך לפי תכנית השלמה למוסד חינוך ממלכתי משלב (סעיף 1 לחוק חינוך ממלכתי).

60 ראו: סעיפים 13, 13א, 15 ו-16 לחוק חינוך ממלכתי.

61 ראו בהקשר זה: שלמה סבירסקי ונעה דגן-בוזגלו **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי** 9 (תל אביב: מרכז אדווה, 2009).

62 תקנה 9 לתקנות חינוך ממלכתי (מוסדות מוכרים), תשי"ג-1953, אשר חלה על מוסדות חינוך מוכרים לכיתות א'-ט', קובעת כי המדינה תשתתף בתקציב שעות הלימוד של מוסד חינוך מוכר, שמתקיימים בו התנאים המפורטים בתקנות, ובכלל זה לימוד תכנית היסוד, בשיעור של 75% מתקציבי שעות הלימוד של מוסד חינוך רשמי דומה. סעיף 11א לחוק חינוך ממלכתי, המכונה "חוק נהרי", מחייב את הרשויות המקומיות לממן את מוסדות החינוך המוכרים ביחס דומה לזה שהמדינה מממנת אותם. לניתוח הסדרים אלה, ראו: לטם פרי-חזן "הרגולציה של החינוך החרדי בישראל: פוליטיקה, משפט ומה שביניהם" בתוך **רגולציה בחינוך** (שם זמני) (יוסי יונה עורך, ירושלים: מכון ון-ליר, עומד להתפרסם).

63 סעיף 4(א) לחוק חינוך ממלכתי.

64 תקנה 1 לתקנות חינוך ממלכתי (מועצה מייעצת לחינוך הערבי), תשנ"ו-1996.

מעמדם השווה של אזרחי ישראל הערבים תוך התחשבות בייחודם הלשוני והתרבותי ובמורשתם.<sup>65</sup> אולם, מאז התפטרה המועצה המייעצת שהקים השר אמנון רובינשטיין בתקופת ממשלת רבין, בעקבות דחיית המלצותיה בדבר הקמת מינהל ומועצה פדגוגית ערבית, לא חודשה פעילותה. אם כן, לציבור הערבי אין כיום כלים שיאפשרו לו שליטה מהותית על תוכניות הלימודים בבתי הספר הערביים.<sup>66</sup> יש לציין בהקשר זה כי לאחרונה החליטה ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי<sup>67</sup> להקים מועצה פדגוגית ערבית כאתגר סמלי למשרד החינוך, אשר תעסוק במדיניות הפדגוגית של החינוך הערבי, תספק ניירות עמדה ביקורתיים לגבי תכנים ותכניות לימוד ותציע אלטרנטיבות למשרד החינוך.<sup>68</sup>

אנו סבורים כי הקמת מועצות מייעצות, אשר הרכבן מגוון וייצוגי, תתרום לעיצוב תכניות לימוד המותאמות להשתייכותם החברתית והתרבותית של התלמידות והתלמידים.<sup>69</sup> המלצה זו אינה נוגעת רק לחינוך הממלכתי הערבי אלא גם לחינוך הממלכתי היהודי. בעקבות תהליכי ההפרטה המואצים של החינוך בישראל,<sup>70</sup> הפך החינוך הממלכתי לקבוצה בפני עצמה, שלמעשה אינה מוכרת כזו. הכותרת "חינוך ממלכתי יהודי" אינה בבחינת פטור מהתייחסות לייחודיותה של קבוצה זו,<sup>71</sup> או מהצורך להתייחס לתת-קבוצות בתוכה.

65 שם, בתקנה 15(1).

66 ממחקרים רבים עולה כי החינוך הערבי סובל מהפלייה מתמשכת, הן מבחינת אוטונומיה פדגוגית ומנהלית והן מבחינת תקציבית. ראו, למשל: ח'אלד אבר-עסבה "מערכת החינוך הערבית וסוגיית השוויון" **מפנה: במה לענייני חברה**, 58, 43 (2008); ח'אלד אבר-עסבה **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי** 42-49 (ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות, 2007); ח'אלד אבר-עסבה "הקמת מינהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל" בתוך **אי-שוויון בחינוך** 131 (תל-אביב: בבל, 2004); איימן אנבריה ואברהים מחאג'נה "החינוך הערבי בישראל בין שיח ההישגיות לשיח ההכרה" **אלפיים** 34, 111 (2009); אילן סבן "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו" **עיוני משפט** כו(1) 241, 260 (2002); יוסי דהאן ויוסי יונה "דוח דוברת: על המהפכה הניאורליברלית בחינוך" **תיאוריה וביקורת** 27, 11, 31-33 (2005); יוסף ג'בארין "חינוך עם זהות" **מחברות עדאלה** 1, 26 (1999).

67 ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי הוקמה בשנת 1984, כעמותה ציבורית המייצגת את כלל הציבור הערבי במדינה בנוגע לחינוך הערבי, הפועלת ליד ועדת המעקב העליונה לענייני החברה הערבית הפלסטינית בישראל. ראו באתר ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי: <http://www.arab-education.org/index.asp?i=288> (תאריך כניסה: 1.7.2010).

68 ראו באתר ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי: <http://www.arab-education.org/index.asp?i=393> [ערבית] (תאריך כניסה: 1.7.2010). ראו גם: איימן אנבריה "הפסיקו לקבוע לערבים מה טוב בשבילם" **Ynet** (2.8.2008), [www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3573767,00.html](http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3573767,00.html) (תאריך כניסה: 1.7.2010).

69 הצורך בתפקוד שוטף של מועצה מייעצת לענייני החינוך הערבי כביטוי לאוטונומיה תכנית של החינוך הציבורי הערבי נזכר בדו"ח ועדת דוברת (לעיל הערה 4, המלצה 7.7.3). ראו בעניין זה גם אבר-עסבה "הקמת מינהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל", לעיל הערה 66.

70 ראו, למשל: אורית איכילוב (עורכת) **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל** (תל אביב: רמות 2010); ניר מיכאלי "ביד נעלמה ובזרוע נטויה – היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך" **מפנה** 58, 27 (2008); מרסלו וקסלר "הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי" בתוך **אי שוויון בחינוך** 42 (דפנה גולן-עגנון עורכת, תל-אביב: בבל, 2004); סבירסקי ובזוגלו, לעיל הערה 61, Amos Zehavi, **No EXIT? PUBLIC FUNDING, PRIVATE EDUCATION AND ACCOUNTABILITY IN ISRAEL** (Tel Aviv: TAU Printing Press, 2009).

71 רות גבזון "שימוש במשפט לקידום רפורמות בחינוך: הכוח והמגבלות" (הרצאה בכנס ון-ליר לחינוך, ירושלים: מכון ון-ליר, 19.5.2009).

## ג. עדכניות תכנית הלימודים

תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי פורסמה בשנת 2000 ועודכנה באופן מהותי בשנת 2007. תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי הערבי לא עודכנה מאז שפורסמה בשנת 1981. תכנית לימודים עדכנית, הכוללת יצירות מותאמות אשר קשובות הן למורשת העבר והן להתפתחויות עכשוויות, משרתת את הזכות לחינוך מותאם. עושרה ההיסטורי תורם לגיבוש זהות תרבותית וחדשנותה מחברת אותה אל עולמם העכשווי של התלמידות והתלמידים.

עדכונים אקראיים של תכנית הלימודים אינם מספיקים על מנת להתאים את התכנית לתלמידות ולתלמידים. לעיתים נדרש לכתוב תכנית לימודים חדשה, אשר תבטא התפתחויות תרבותיות ותשקף באופן טוב יותר צרכים עכשוויים. על הצורך לבצע עדכון מהותי של תכניות הלימודים נכתב בדברי ההסבר באשר לתכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי:<sup>72</sup>

מאז הופעלה התכנית הקודמת בספרות, לפני כעשרים שנה, הוכנסו בה שינויים שונים שנועדו לענות על צרכים ועל בעיות שהתעוררו מידי פעם בתהליך הפעלתה ובהתאמתה לכלל בתי הספר. אולם לאחרונה הורגש צורך הולך וגובר לשקול מחדש ובאופן מעמיק את מטרותיה ואת תכניה של תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה תוך התחשבות במכלול התמורות שהתחוללו במערכת החינוך ובתחומי החברה והתרבות הישראלית בעשורים האחרונים. ואמנם, מאז הופעלה התכנית הקודמת, יצאו לאור מאות רבות של יצירות ספרות עבריות ומתורגמות. ביצירות עבריות רבות שנכתבו בתקופה זו נשמעים קולות חדשים הנותנים ביטוי למציאות חברתית רבת-תרבותית ודינמית. לשינויים המואצים שהתרחשו במהלך שנים אלה באורח החיים, בעמדות ערכיות של החברה בישראל ובדפוסי הצריכה התרבותית שלה הייתה השפעה ניכרת על עולמם התרבותי של בני הנוער, אזרחי ה"כפר הגלובלי" של אינטרנט וטלוויזיה בכבלים. המודעות לתמורות תרבותיות אלה ולהשלכותיהן השונות – החיוביות והשליליות – עוררה את הצורך לבנות תכנית לימודים חדשה בספרות.

יש לציין כי מדו"ח מבקר המדינה שפורסם בשנת 2008 עולה כי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך, המופקד על תכנון תכניות הלימודים לתלמידות ולתלמידים בכל המגזרים ובכל תחומי הדעת, "כמעט לא מקיים מעקב מסודר ושיטתי אחר תכניות הלימודים".<sup>73</sup> עוד עולה מהדו"ח כי לא קיימים נהלים בעניין דרכי עבודתה של ועדת תכנית הלימודים ולפיכך פיתוח תכניות לימודים נמשך זמן רב, ולעיתים שנים רבות.<sup>74</sup> בדו"ח צויין גם כי מרבית תכניות

72 ראו באתר משרד החינוך, "תכנית לימודים בספרות לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי: מדוע תכנית חדשה?", לעיל הערה 31.

73 מבקר המדינה **דוח שנתי 58 לשנת 2007 ולחשבונות שנת הכספים 2006** 837 (20.5.2008), <http://www.mevaker.gov.il/serve/contentTree.asp?bookid=514&id=57&contentid=&parentcid=undefined&sw=1024&hw=698> (תאריך כניסה: 1.7.2010).

74 שם, בעמ' 836. כך, למשל, ועדה שמונתה בשנת 2000 כדי להכין תכנית לימודים במתמטיקה לחטיבת הביניים טרם סיימה את עבודתה עד מועד סיום הביקורת, בספטמבר 2007; ועדות שמונו בספטמבר 2002 כדי לכתוב תכניות לימודים באמנות לחטיבת הביניים ובתאטרון לחטיבה העליונה טרם סיימו את עבודתן עד מועד סיום הביקורת; ועדה שמונתה בשנת 1994 כדי להכין תכנית לימודים בהיסטוריה לזרם הממלכתי סיימה את עבודתה רק בשנת 2003; ועדה שמונתה בשנת 1998 כדי להכין תכנית לימודים במתמטיקה לבית הספר היסודי סיימה את עבודתה רק בשנת 2006 (שם).



הלימודים לא נבדקות מדי מספר שנים כנדרש וקיימות לפיכך, בכל המגזרים, תכניות לימודים ישנות מאד, חלקן בנות שלושים שנה ויותר.<sup>75</sup> אם כן, תכנית הלימודים בספרות ערבית אינה יוצאת דופן בהקשר זה ואופייה הוא חלק מבעייה כוללת של "קשיי פעולה" בתחום תכנון ופיתוח תכניות הלימודים במשרד החינוך.<sup>76</sup>

#### ד. הכללת קורפוס קנוני בתכנית הלימודים

תכנית הלימודים שנבחנה בחינוך הממלכתי היהודי כוללת קורפוס קנוני ומעצבת את הבחירה באופן המבטיח היחשפות לליבתו של קורפוס זה, ובה יצירותיהם של ש"י עגנון, חיים נחמן ביאליק, רבי יהודה הלוי, לאה גולדברג, שאול טשרניחובסקי, רחל, נתן אלתרמן, יהודה עמיחי ויוצרות ויוצרים נוספים. בתכנית הלימודים שנבחנה בחינוך הממלכתי הערבי קיים קורפוס קנוני של יוצרות ויוצרים מהעולם הערבי, אולם חסרים בה יוצרות ויוצרים קנוניים מקומיים, ובהם מחמוד דרוויש, תאופיק זיאד ומועין בסיסו.

על הקושי בגיבוש קריטריונים לבחירת יוצרות ויוצרים קנוניים שיכללו בתכנית הלימודים בספרות נכתב בדברי ההסבר לתכנית הלימודים בחינוך הממלכתי היהודי כדלהלן:<sup>77</sup>

הרכבת תכנית לימודים בספרות בעידן הפוסט-מודרני מעוררת שאלות כבדות לגבי מעמד הקורפוס הקנוני של הספרות העברית והכללית ולגבי ההבחנות בין "מרכז" ל"שוליים". בחברה הישראלית, המורכבת מאנשים שבאו מתרבויות שונות, שאלה זו אף מחריפה. מי קובע מה חשוב ומה חשוב פחות? על פי אילו קריטריונים?

קושי זה בהבחנה בין "מרכז" לבין "שוליים" אינו מצדיק המנעות מהכרעה באמצעות השענות על תכנית לימודים ישנה ולא מעודכנת. מימוש הזכות לחינוך מותאם מחייב בחירת קורפוס קנוני המייצג תשתית רוחנית-תרבותית, עליה תשען זהותם של התלמידות והתלמידים.<sup>78</sup>

#### ה. התייחסות לאירועים היסטוריים מעצבי זהות בתכנית הלימודים

התייחסות לאירועים היסטוריים לאומיים מעצבי זהות בתכנית הלימודים הינה בעלת חשיבות רבה למימוש הזכות לחינוך מותאם. בתכנית הלימודים שנבחנה בחינוך הממלכתי היהודי מצויות יצירות המתייחסות לאירועים כאלה, ובהם השואה<sup>79</sup> ומלחמות ישראל. בתכנית הלימודים

75 שם, בעמ' 838.

76 ראו: שם, בעמ' 839.

77 ראו באתר משרד החינוך, "תכנית לימודים בספרות לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי: מדוע תכנית חדשה?", לעיל הערה 31.

78 ראו: שם.

79 בתכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי קיימות יצירות רבות העוסקות באופן ישיר בשואה, אולם האופן בו מעוצבת הבחירה מאפשר למורים לבחור בתכנית לימודים אשר אינה כוללת כל התייחסות לשואה. יש לציין כי בשנת 1980 התקבל תיקון לחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, שהפך את השואה לנושא לימוד שחובת הוראתו מעוגנת בחוק חינוך ממלכתי. בדו"ח מבקר המדינה שפורסם לאחרונה צויין כי משרד החינוך מחייב את לימודי השואה במקצוע ההיסטוריה בלבד וכי המשרד לא שקל לחייב להרחיב את לימוד השואה גם לתחומי דעת נוספים (מבקר המדינה דוח שנתי 2009 לשנת 2009 ולחשבונות שנת הכספים 2008 829 (11.5.2010), <http://www.mevaker.gov.il/serve/contentTree.asp?bookid=568&id=57&contentid=&parentid=undefined&sw=1024&hw=698> (תאריך כניסה: 1.7.2010)). יצוין כי בחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי-ידיתי קיימת בארבע השנים האחרונות חובת למידה של יצירה ספרותית בנושא השואה (שם, בעמ' 833).

שנבחנה בחינוך הממלכתי הערבי מצויות שתי יצירות הכוללות התייחסות ישירה לתקופות היסטוריות – התקופה הראשונה לאחר תקופת הח'ליפים (משפחת אומיה) והתקופה השנייה לאחר תקופת הח'ליפים (משפחת עבאס), אולם נעדרות יצירות המתייחסות לתקופות מאוחרות יותר. אנו ממליצים כי תכנית הלימודים בספרות בחינוך הממלכתי הערבי תכלול התייחסות רחבה לתקופה שלאחר הקמת מדינת ישראל, לרבות "הנכבה", שעל פי מחקר אמפירי שהתפרסם לאחרונה מהווה גורם מרכזי בזהות הערבית הישראלית.<sup>80</sup>

## ו. האיזון בין הזכות לחינוך מותאם לבין יסודות אחרים של הזכות לחינוך

בחינוך הממלכתי היהודי מקצוע הספרות נלמד ברמה של שתי יחידות חובה לבגרות ואילו בחינוך הממלכתי הערבי נלמד מקצוע זה ברמה של יחידה אחת חובה לבגרות. אם כן, תלמידות ותלמידים בחינוך הממלכתי היהודי לומדים ספרות בהיקף כפול מזה שלומדים תלמידות ותלמידים בחינוך הממלכתי הערבי.<sup>81</sup> היקפם המצומצם של לימודי הספרות המהווים חלק מחומר החובה לבגרות בחינוך הממלכתי הערבי גורם לכך שלימודים אלה מתמקדים בספרות ערבית ואינם כוללים נכסי תרבות כלליים של ספרות מתורגמת. בנוסף, התלמידות והתלמידים בחינוך הממלכתי הערבי אינם נחשפים עוד ללימודי ספרות עברית, אשר כאמור הוצאו לאחרונה מחומר החובה לבגרות. צמצום לימודי הספרות ליחידה אחת, גם אם אינו פוגע בזכות לחינוך מותאם, בא על חשבון הצורך לכלול נכסי תרבות כלליים בתכנית הלימודים. אגב כך, נפגע יסוד אחר של הזכות לחינוך – הזכות לחינוך מניח את הדעת (acceptability).<sup>82</sup> בנוסף, צמצום זה בא על חשבון האפשרות של התלמידות והתלמידים הערבים להחשף לתרבות היהודית-ישראלית, בתוכה הם חיים. יש לציין כי תכנית הלימודים בחינוך הממלכתי היהודי כוללת מספר רב של יצירות המתייחסות לערבים אזרחי ישראל וכן יצירות מתורגמות מערבית. לימוד על הקבוצות החברתיות והתרבותיות המרכיבות את החברה הישראלית משרת הן את הזכות לחינוך מותאם והן את הזכות לחינוך מניח את הדעת, הכוללת, בין היתר, חינוך לסובלנות.

80 יאיר אורון זהויות ישראליות – יהודים וערבים מול המראה והאחר (תל אביב: רסלינג, 2010).

81 היקף הלימודים ליחידת לימוד אחת מוערך בכ-90 שעות לימוד בכיתה (משרד החינוך "הרכב תעודת הבגרות", <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/BchinotBagrut/HerkevTeuda> (תאריך כניסה: 1.7.2010)).

82 פגיעה זו בזכות לחינוך מניח את הדעת ומחיריה מתוארים בספרו של סייד קשוע "גוף שני יחיד". עורך-הדין המספר יודע כי הוא, כמו שאר הנאספים בביתו, עשו כבוד דרך השכלתית ומקצועית, ובכל זאת הם "לוקים בחסר לעומת מרבית עמיתיהם היהודים" (סייד קשוע גוף שני יחיד 42 (תל אביב: כתר, 2010)). הוא מתבייש בחוסר הידע הבסיסי שלו במוסיקה, ספרות, תיאטרון וקולנוע, ואינו מצליח לנחם עצמו בחוסר הבקיאיות של הישראלים בתרבות המזרחית. הפתרון שמצאו חבורת הישראלים-ערבים גיבורי הספר, שכולם הרגישו בחסך השכלתי שנכפה עליהם, הוא חינוך ילדיהם בבית-ספר מעורב, יהודי-ערבי. הטעם לכך, על פי הרהור ששם קשוע בפי גיבורו:

לא נולד למען חיים משותפים או דו קיום, כמו שמגייסי התרומות טוענים; הוא ידע שהם פשוט רצו שילדיהם יספגו את תרבות המערב, שילמדו מעמיתיהם היהודים דברים שהוריהם אינם יכולים לספק. עורך הדין הרגיש לפתע שהם שולחים את הילדים כסוג של מרגלים אל לבה של תרבות זרה. מעניין עם אלו תובנות הם ישובו משם, מעניין אם יחפכו לסוכנים כפולים, חשב.

(שם, בעמ' 42-43).

## 5. אחרית דבר

תפקידה המשמעותי של הספרות בכינון התודעה, בפיתוח האישיות ובגיבוש הזהות, כמו גם האפשרות הניתנת לכל מורה להתאים את היצירות הנלמדות לכיתה מסויימת, ללא הכרח להשתמש בספרי לימוד אחידים, הופכים את הספרות למקצוע באמצעותו מתבקש לממש את הזכות לחינוך מותאם. יתרה מכך, חשיבות מימושה של הזכות לחינוך מותאם במקצועות בתחומי מדעי הרוח, ובהם הספרות, מקבלת משנה תוקף בהתחשב בכך שבמדינת ישראל קיימת כיום תכנית אחידה ללימודי אזרחות בחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי.<sup>83</sup> תכנית זו, שמטרתה להבליט את המשותף בין אזרחי ישראל, מחייבת כי לצדה יתקיימו תכניות אחרות, שמגמתן לגבש השתייכות קהילתית.<sup>84</sup> תקוותנו היא כי מחקר זה יאיר את עיניהם של מעצבי המדיניות החינוכית באשר לחשיבותה של הזכות לחינוך המותאם לרקע החברתי והתרבותי של התלמידות והתלמידים ובאשר לאופנים בהם ניתן ליישמה במציאות המורכבת והמרתקת במדינת ישראל.

---

83 ראו: משרד החינוך "תכניות לימודים: אזרחות",

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/TochniyotLimudim/](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/TochniyotLimudim/)

CativaElyuna/Ezrachut.htm (תאריך כניסה: 1.7.2010).

84 ראו בהקשר זה את דו"ח ועדת קרמניצר, **להיות אזרחים**, לעיל הערה 10.

## ביבליוגרפיה

### ספרים ומאמרים

אבו חנה, חנה (1998). "דו קיום וזהות: תכנית הלימודים לערבית, עברית והיסטוריה" בתוך **זהות, דו קיום ותכניות הלימודים** 48 (חיפה: הוועד הארצי לראשי הרשויות המקומיות הערביות וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי בישראל) [ערבית].

אבו-עסבה, ח'אלד (2004). "הקמת מינהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל" בתוך **אי-שויון בחינוך** 131 (תל-אביב: בבל).

אבו-עסבה, ח'אלד (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי** (ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות).

אבו-עסבה, ח'אלד (2008). "מערכת החינוך הערבית וסוגיית השוויון" **מפנה: במה לענייני חברה**, 58, 43.

אגבארייה, איימן (2.8.2008). "הפסיקו לקבוע לערבים מה טוב בשבילם" **Ynet**, [www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3573767,00.html](http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3573767,00.html) (תאריך כניסה: 1.7.2010).

אגבארייה, איימן ואברהם מחאג'נה (2009). "החינוך הערבי בישראל בין שיח ההישגיות לשיח ההכרה" **אלפיים** 34, 111.

אורון, יאיר (2010). **זהויות ישראליות – יהודים וערבים מול המראה והאחר** (תל אביב: רסלינג).

איכילוב, אורית (עורכת) (2010). **הפרטה ומסחר בחינוך הציבורי בישראל** (תל אביב: רמות).

אלחאג', מאג'ד (1994). **הכנת תכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות** (ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות).

אלמוג, שולמית (2007). **משפט וספרות בעידן דיגיטלי** (שריגים-ליאון: נבו).

אלמוג, שולמית (עורכת) (2007). **פניני נובל: מבחר נאומים של כלות וחתני פרס נובל לספרות** (ענבל שגיב מתרגמת, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה).

אלמוג, שולמית ואריאל בנדור (2005). "טובת ילדים, זכויות האדם" בתוך **ספר יצחק זמיר על משפט, ממשל וחברה** 93 (יואב דותן ואריאל בנדור עורכים, ירושלים: המכון למחקרי חקיקה ולמשפט השוואתי ע"ש הרי סאקר, הפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית בירושלים).

אלסקאקיני, ח'ליל (1981). "בין הספרים" בתוך **מבחר מן הספרות הערבית החדשה** 190 (ירושלים: משרד החינוך) [ערבית].

בולוס, חביב (1991). "הספרות הפלסטינית בתכניות הלימודים לערבית בישראל" בתוך **החינוך והמיעוט הערבי בישראל: תמונת מצב, בעיות ודרישות** 89 (מחמד חביב אלה ועטאללה קופטי עורכים, חיפה: אלכרמה) [ערבית].

ברניקר, מנחם (2007). "מקומו של החיבור 'הספרות מה היא?' בתיאוריה ובביקורת", בתוך **הספרות מה היא? 7** (אליה גילדין מתרגמת, אור יהודה: דביר).

ברק, עומר (2004.5.23). "הפרקים הפלשתיניים נעלמים בדרך לכיתות" **הארץ**, <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?itemNo=430666&objNo=56313&returnParam=Y> (תאריך כניסה: 1.7.2010).

ג'בארין, יוסף (1999). "חינוך עם זהות" **מחברות עדאלה** 1, 26.

גביזון, רות (2009.5.19). "שימוש במשפט לקידום רפורמות בחינוך: הכוח והמגבלות" (הרצאה בכנס ון-ליר לחינוך, ירושלים: מכון ון-ליר).

דהאן, יוסי ויוסי יונה (2005). "דוח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך" **תיאוריה וביקורת** 27, 11.

וקסלר, מרסלו (2004). "הפרטת החינוך והרס החינוך הציבורי" בתוך **אי שוויון בחינוך** 42 (דפנה גולן-ענגון עורכת, תל-אביב: בבל).

זמיר, שרה ושרה האופטמן (2009). "דיוקנו של היהודי בטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים העכשווית לבגרות בעברית עבור תלמידי החטיבה העליונה במגזר הערבי" **דפים** 47, 123.

זמיר, שרה ושרה האופטמן (2009). "השתקפותם של יחסי יהודים-ערבים בטקסטים הספרותיים הכלולים בתכנית הלימודים לבגרות בעברית במגזר הערבי" **זרקור** 2, 257.

חביב אללה, מחמד (1991). "החינוך הערבי בישראל לקראת שנות האלפיים" בתוך **החינוך והמיעוט הערבי בישראל: תמונת מצב, בעיות ודרישות** 30 (מחמד חביב אללה ועטאללה קופטי עורכים, חיפה: אלכרמה) [ערבית].

טשרניחובסקי, שאול (1959). "האדם אינו אלא" בתוך שאול טשרניחובסקי **שירים** 466 (ירושלים: שוקן).

לב-ארי, שירי (2005.8.31). "רומן אחד בחיים" **הארץ**, <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?ite> mNo=619401&objNo=58675&returnParam=Y (תאריך כניסה: 1.7.2010).

מיכאלי, ניר (2008). "ביד נעלמה ובזרוע נטויה – היבטים פדגוגיים של הפרטת החינוך" **מפנה** 58, 27.

סארטר, ז'אן פול (2007). **הספרות מה היא?** (אליה גילדין מתרגמת, אור יהודה: דביר).

סבירסקי, שלמה ונעה דגן-בוזגלו (2009). **בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי** (תל-אביב: מרכז אדווה).

סבן, אילן (2002). "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו" **עיוני משפט** כו(1), 241.

סריג, מירב (2003). "מה הם לומדים שם בספרות ומה אפשר לעשות בימי אי-סיקור ואם-טי-וי?" **הארץ**, <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtSR.jhtml?itemNo=376939> (תאריך כניסה: 1.7.2010).

עוז, עמוס (2002). **סיפור על אהבה וחושך** (ירושלים: כתר).

פרי, מנחם (אפריל 1979). "הדינמיקה של הטקסט הספרותי: איך קובע סדר הטקסט את משמעויותיו" **הספרות** 28, 6.

פרי, פנינה (2007). "מבוא – חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים" בתוך **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** 9 (פנינה פרי עורכת, ירושלים: כרמל).

פרי-חזן, לטם (עומד להתפרסם). "הרגולציה של החינוך החרדי בישראל: פוליטיקה, משפט ומה שביניהם" בתוך **רגולציה בחינוך** (שם זמני) (יוסי יונה עורך, ירושלים: מכון ון-ליר).

פרי-חזן, לטם (בתהליך עבודה). "על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל" (חיבור לתואר דוקטור, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה).

קשוע, סייד (2010). **גוף שני יחיד** (תל אביב: כתר).

רמון-קינן, שלומית (1984). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו** (תל אביב: ספרית פועלים).

שלו, מאיר (1995). **בעיקר על אהבה** (תל אביב: עם עובד).

Bilsky, Leora (1998). *Child-Parent-State: The Absence of Community in the Court's Approach to Education*, in CHILDREN'S RIGHTS AND TRADITIONAL VALUES 134 (Leslie Sebba & Gillian Douglas eds., Aldershot: Ashgate).

Bordwell, David (1989). *MAKING MEANING: INFERENCE AND RHETORIC IN THE INTERPRETATION OF CINEMA* (Cambridge: Harvard University Press).

Brinig, Margaret F. (2008). *Children's Beliefs and Family Law*, 58 EMORY L.J. 55.

Culler, Jonathan (1975). *STRUCTURALIST POETICS: STRUCTURALISM, LINGUISTICS AND THE STUDY OF LITERATURE* (London: Routledge and Kegan Paul).

Greimas, A. J. (1977). *Elements of Narrative Grammar*, 7(1) DIACRITICS 23 (Catherine Porter trans.).

Kymlicka, Will (1995). *MULTICULTURAL CITIZENSHIP* 187 (Oxford: Oxford University Press).

Lewis, C.S. (1965). *AN EXPERIMENT IN CRITICISM* (Cambridge: Cambridge University Press).

Peräkylä, Anssi (2005). *Analyzing Talk and Text*, in THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH 869 (3<sup>rd</sup> ed., Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln eds., Thousand Oaks, CA: Sage).

Rawls, John (1999) *COLLECTED PAPERS* (Samuel Freeman ed., Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

Silverman, David (2006). *INTERPRETING QUALITATIVE DATA: METHODS FOR ANALYZING TALK, TEXT, AND INTERACTION* (London, UK: Sage).

Spring, Joel (2000). *THE UNIVERSAL RIGHT TO EDUCATION: JUSTIFICATION, DEFINITION, AND GUIDELINES* (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates).

Taylor, Charles (1991). *Shared and Divergent Values*, in OPTIONS FOR A NEW CANADA 53 (Ronald Watts & D. Brown eds., Toronto: University of Toronto Press).

Van Praagh, Shauna (1997). *Religion, Custody and a Child's Identities*, 35(2) OSGOODE HALL L. J. 309.

Zehavi, Amos (2009). *NO EXIT? PUBLIC FUNDING, PRIVATE EDUCATION AND ACCOUNTABILITY IN ISRAEL* (Tel Aviv: TAU Printing Press).

## חוקים, תקנות ואמנות

- חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953.  
חוק לציון מידע בדבר השפעת חקיקה על זכויות הילד, תשס"ב-2002.  
תקנות חינוך ממלכתי (מוסדות מוכרים), תשי"ג-1953.  
תקנות חינוך ממלכתי (מועצה מייעצת לחינוך הערבי), תשנ"ו-1996.  
האמנה בדבר זכויות הילד, כ"א 1038, כרך 31, עמ' 221.

## פסקי דין

- ע"פ 3112/94 אבו-חסון נ' מדינת ישראל, פ"ד נג(1) 422 (1999).  
בג"ץ 1067/08 עמותת "נוער כהלכה" נ' משרד החינוך (פורסם במאגר נבו, 2009).

## דו"חות ציבוריים

- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל התוכנית הלאומית לחינוך – דו"ח סופי,  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm>,  
(תאריך כניסה: 1.7.2010).

מבקר המדינה (20.5.2008). דוח שנתי 58 לשנת 2007 ולחשבונות שנת הכספים 2006, <http://www.mevaker.gov.il/serve/contentTree.asp?bookid=514&id=57&contentid=&parentid=undefined&sw=1024&hw=698>.  
(תאריך כניסה: 1.7.2010).

מבקר המדינה (11.5.2010). דוח שנתי 60 לשנת 2009 ולחשבונות שנת הכספים 2008, <http://www.mevaker.gov.il/serve/contentTree.asp?bookid=568&id=57&contentid=&parentid=undefined&sw=1024&hw=698>.  
(תאריך כניסה: 1.7.2010).

משרד החינוך, המטה ליישום דוחות שנה וקרמניצר, להיות אזרחים,  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/Mate/Dochot/DohBeEzrah.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Mate/Dochot/DohBeEzrah.htm).  
(תאריך כניסה: 1.7.2010).

## מסמכים בינלאומיים

The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education (U.N. Doc. E/C.12/1999/10).

## קישורים

- ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי,  
<http://www.arab-education.org/index.asp?i=288> (תאריך כניסה: 1.7.2010).  
ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי,  
<http://www.arab-education.org/index.asp?i=393> [ערבית] (תאריך כניסה: 1.7.2010).

משרד החינוך "בחינות בגרות: מקצועות הלימוד בתעודה",  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/BchinotBagrut/HerkevTeuda/  
MiktzootHalimudBateuda.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/BchinotBagrut/HerkevTeuda/MiktzootHalimudBateuda.htm) (תאריך כניסה: 1.7.2010).

משרד החינוך "הרכב תעודת הבגרות",  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Exams/BchinotBagrut/HerkevTeuda/>  
(תאריך כניסה: 1.7.2010).

משרד החינוך "חוזר מפמ"ר ספרות מס' 1-תשס"ח" (2007),  
[http://cms.education.gov.il/NR/  
rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/114560/h1.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/114560/h1.doc) (תאריך כניסה:  
1.7.2010).

משרד החינוך "חוזר מפמ"ר ספרות מס' 1-תש"ע" (2009),  
[http://cms.education.gov.il/NR/  
rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101569/1.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101569/1.doc) (תאריך כניסה:  
1.7.2010).

משרד החינוך "חוזר מפמ"ר ספרות מס' 2-תש"ע" (2009),  
[http://cms.education.gov.il/NR/  
rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101570/hozer\\_2.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/101570/hozer_2.doc) (תאריך כניסה:  
1.7.2010).

משרד החינוך "תכנית לימודים בספרות לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי: מדוע תכנית חדשה?",  
[http://www.education.gov.il/tochniyot\\_limudim/sifrut\\_mavo.htm](http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/sifrut_mavo.htm) (תאריך כניסה: 1.7.2010).

משרד החינוך "ספרות: תכנית לימודים לבית הספר העל יסודי הכללי – כיתות ז'-י"ב",  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Safrut/  
Kitot10\\_12/2Yechidot/Sipur\\_kasar.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/2Yechidot/Sipur_kasar.htm) (תאריך כניסה: 1.7.2010).

משרד החינוך "תכניות לימודים: אזרחות",  
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/  
TochniyotLimudim/CativaElyuna/Ezrachut.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/TochniyotLimudim/CativaElyuna/Ezrachut.htm) (תאריך כניסה: 1.7.2010).



Fourth, we elaborate the need to include a canonical corpus in the curriculum, and to verify that every student is exposed to the core of this corpus. The difficulty to differentiate between "center" and "margins" does not justify relying on an outdated curriculum, which does not represent a cultural foundation.

Fifth, we discuss the importance of referring to fundamental historical events in the curriculum. Such events have a significant role in shaping the students' identities.<sup>11</sup>

Sixth, we emphasize the need to create a proper balance between the right to adaptable education and other features of the right to education. The reduction of literature studies in Israeli-Arab public schools shifts the focus to Arabic works and thus derogates the children's right to acceptable education that exposes them to global cultural assets. Therefore, we recommend teaching two units of literature in Israeli-Arab public schools. Additionally, we emphasize that the right to adaptable education does not justify an abstention from learning about the "other". Vice versa, a curriculum of a certain cultural group that refers to other cultural groups who live in the same geographical space serves both the right to adaptable education and the right to acceptable education, which requires, inter alia, education for tolerance.

The significant role of literature in the development of consciousness, the constitution of personality and the formation of identity, as well as the technical possibility to teach literature without uniform text books, makes it an ideal field for the realization of the right to adaptable education. Additionally, the realization of this right through literature studies is essential in light of the standardized civic curriculum in Israel, which was created in order to emphasize the common values of all Israeli citizens. Such a curriculum requires the existence of other programs that are aimed towards developing the students' sense of belonging to different national, religious and cultural groups. We hope that our research sheds light on the importance of the right to adaptable education and on the various methods to implement this right in the complex Israeli reality. We look forward to expanding this preliminary work into a multiyear project, which will examine the realization of the right to adaptable education in other subjects and include more age groups.

---

11 Yair Oron, *ISRAELI IDENTITIES: JEWS AND ARABS IN FRONT OF THE MIRROR AND THE OTHER* (Tel Aviv: Rasling, 2010) [Hebrew].

Regarding the curriculum of the Israeli-Arab public schools, we found that most of the works contain marginal adaptable features or no adaptable features. Although all of the works were written in Arabic, the subjects that were chosen are mostly universal. The general assessment of the curriculum indicates that the curriculum contains canonical writers from the Arab world but it lacks local canonical writers. We also found that the limited choice options do not enable the teachers to adapt the works to the students in their class, and that the historical structure of the curriculum lacks contemporary works and references to constitutive events.

## 5. Recommendations

Our policy recommendations focus on six themes.

First, we expand on the importance of variety of adaptable works and wide choice options. The Ministry of Education cannot build a curriculum which is adaptable to the diverse cultural groups within the Israeli-Jewish public schools and the Israeli-Arab public schools. Variety and choice help the teachers to adapt the works to their students, and highlight their fundamental responsibility for the realization of the right to adaptable education.

Second, we refer to organizational aspects of the process by which the curriculum is designed. There are cultural Jewish groups in Israel which receive extensive pedagogic autonomy, such as the Haredi community or the National-Religious stream. The National Education Regulations (Advisory Committee of Arab Education), 1996, require the establishment of an advisory committee, which will provide the Minister of Education with recommendations on various policy issues, including the design of curricula. The last advisory committee resigned ten years ago after its recommendations were rejected. We recommend the re-establishment of this committee, as well as the establishment of a similar committee for Israeli-Jewish public schools. Advisory representative committees may contribute the required sensitivity to the students' social and cultural settings.

Third, we note that the right to adaptable education requires an updated curriculum, which includes adaptable works that are attentive both to the glory of the past and to contemporary developments. Occasional updates do not satisfy this requirement. Sometimes a new curriculum is necessary in order to reflect cultural progress.<sup>10</sup>

---

10 A recently published report of the State Comptroller indicates in this regard that most of the curriculums in Israel are not reexamined as required. Thus, the old literature curriculum of Israeli-Arab public high-schools is not unique; it is part of comprehensive malfunctions of the Ministry of Education in the field of curriculum design.

schools is taught for 180 hours<sup>8</sup> (constituting two units of the matriculation exams) and includes 335 works, both originally Hebrew and translated. The literature curriculum of the Israeli-Arab public schools is taught for 90 hours (constituting one unit of the matriculation exams) and includes 68 Arabic works.

Our methodology was two-layered. One layer was a categorization of each work that was included in the curriculum as containing "dominant adaptable features", "marginal adaptable features", or "no adaptable features". Naturally, this categorization forces an abstraction of the text, which does not characterize art works. Hence, we followed David Bordwell's suggestion that there are four types of meaning to be found in art works: referential, explicit, implicit and symptomatic.<sup>9</sup> Using Bordwell's theory, we referred to the referential and explicit meaning of each text, which are often identical with the "story" that the work tells the reader. Hence, we classified the works that were included in the curriculum according to the adaptability of their referential and explicit meanings to the social and cultural settings of the students. The adaptability features of the Israeli-Jewish public schools were defined as follows: Judaism, Bible, Jewish history, the State of Israel, Zionism, Israeli society. The adaptability features of the Israeli-Arab public schools were defined as follows: Arabism, Koran, Hadith, history of the Arab and Islamic nations, Arab countries, the State of Israel, territories were Palestinian people live, Arab societies, Israeli society. It should be emphasized that there was no necessary inter-connection between the ideological message of the text and its adaptability.

The second layer of our methodology was a general assessment of the curriculums' adaptability. For this purpose we asked the following questions: Does the curriculum contain a canonical corpus? Does the curriculum present a rich historical overview? Is the curriculum updated and contemporary? Does the curriculum enable the teachers to choose adaptable works? How is the choice designed?

#### 4. Findings

Our findings indicate that most of the Hebrew works in the literature curriculum of the Israeli-Jewish public schools contain dominant adaptable features, while most of the translated works do not contain adaptable features. This last finding was expected and even required in light of the need to include cultural assets in the curriculum. The general assessment of the curriculum indicates that it contains canonical corpus, but also presents a rich and diverse picture of Israeli Jews. The design of the choice enables the teachers to adapt the works to the students in their class, but also guarantees an exposure to the canonical corpus. In addition, the curriculum is historically rich and includes various references to constitutive events.

---

<sup>8</sup> These hours are divided along the 10<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> grades.

<sup>9</sup> David Bordwell, *MAKING MEANING: INFERENCE AND RHETORIC IN THE INTERPRETATION OF CINEMA* (Cambridge: Harvard University Press, 1989).

adaptable education is intertwined with human dignity.<sup>3</sup> Education that is of direct relevance to the children's social and cultural context equips them with self-respect and develops their personal identity.

The right to adaptable education also serves societal goals. The Kremnitzer Committee, which was appointed by the Israeli Ministry of Education to develop a comprehensive scheme to teach schoolchildren civics, indicated that good citizenship requires a formed identity with internalized cultural values and developed self consciousness.<sup>4</sup> This statement is in line with theories that emphasize "deep diversity" - a respect for a diversity of approaches to diversity - as a basis for social unity in multicultural societies.<sup>5</sup> Hence, the right to adaptable education contributes to mutual tolerance; the assumption is that public school students who were exposed to contents that respect their cultural attachments will be more attentive to the narratives of other cultural groups.

The adaptability feature of the right to education is emphasized in the Convention on the Rights of the Child, which provides that education shall be directed, inter alia, to the development of respect for the children's parents, cultural identity, language and values.<sup>6</sup> In Israeli law, the right to adaptable education is protected by the National Education Law, 1953, which provides that one of the goals of national education is to educate a person to respect his or her parents, family, legacy, cultural identity, and language.<sup>7</sup>

### 3. A Description of the Research

We chose to focus on literature due to its role in shaping the human consciousness through various connections to the reader's life experiences. Literature curriculum that includes significant affinities to the students' social and cultural settings intensifies the chance to create rich and intensive connections to the texts, which develop the students' personality, identity and self-perception.

The curriculums that were examined are literature curriculums for the 10<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades, which are obligatory for the matriculation exams. The literature curriculum of the Israeli-Jewish public

---

3 The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education, para. 6 (U.N. Doc. E/C.12/1999/10).

4 Ministry of Education, BEING CITIZENS, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/English/Pedagogic/Being/> (last visited: July 1<sup>st</sup> 2010).

5 Charles Taylor, *Shared and Divergent Values*, in *OPTIONS FOR A NEW CANADA* 53 (Ronald Watts and D. Brown eds., Toronto: University of Toronto Press, 1991).

6 The Convention on the Rights of the Child, Article 29 (G.A. Res. 25 (XLIV), 44 U.N. GAOR, Supp. No. 49, U.N. Doc. A/RES/44/25 (1989), reprinted in 28 I.L.M. 1448 (1989).

7 Article 2.

# "BOOKS AS LANDSCAPES": THE RIGHT TO ADAPTABLE EDUCATION

Shulamit Almog,\* Nohad A'li,\*\* Lotem Perry-Hazan\*\*\*

The Jewish-Arab Center at Haifa University

Friedrich-Ebert-Stiftung

August 2010

## Introduction to the Research and A Short Summary

*Books, as landscapes, influence you more deeply and powerfully when they are read at the proper age.*<sup>1</sup>

### 1. Introduction

The Israeli education system contains diverse subsystems and individual schools based on national and religious differences. Jewish and Arab<sup>2</sup> public schools that belong to the national education stream do not receive pedagogic and administrative autonomy as do other cultural communities in Israel, whose schools are quasi-private or belong to a separate stream within the public schools system. This state of affairs raises the question whether these schools realize the students' right to receive *adaptable education*, which responds to their social and cultural needs.

Our research examines the ways in which the right to adaptable education is realized in the literature curricula of Israeli-Jewish and Israeli-Arab public schools that belong to the national education stream. This kind of research was never been conducted in Israel. Moreover, it offers an innovative multidisciplinary perspective that examines classroom materials through the lenses of human rights.

### 2. Theoretical Framework

One of the features of the right to education is *adaptability* – the right to receive education that responds to the needs of students within their diverse social and cultural settings. The right to

---

\* Head of the Jewish-Arab Center, Haifa University; Associate Professor, Haifa University Faculty of Law.

\*\* Dr., Haifa University Faculty of Social Science and Western Galilee College Faculty of Social Science.

\*\*\* Ph.D. Candidate, Haifa University Faculty of Law.

1 Meir Shalev, *MOSTLY IN REGARD TO LOVE 20* (Tel Aviv: Am Oved, 1995) [Hebrew].

2 Most of the Arab schools are public.



אוניברסיטת חיפה  
University of Haifa

**FRIEDRICH  
EBERT**   
**STIFTUNG**



המרכז היהודי-ערבי  
المركز اليهودي العربي  
The Jewish-Arab Center