

מדיניות לשונית

יצירה ויישום של מדיניות לשונית במערכת החינוך הישראלית

דורון נרקיס וענת סטבנס

שאלת המחקר שהנחתה אותנו הייתה מידת היישום של המדיניות הלשונית, שהותוותה בתזר מנכ"ל מיוחה, על ידי המורים בבתי הספר. מתברר שהמורים מהמגזר הערבי מעוניינים במדיניות שבה יהיו שווים במשאבים ובתנאים, אך נבדלים בפרקטיקה ובתכנים; המורים מהמגזר היהודי מעדיפים מדיניות של 'פלורליזם מוגבל', תוך המשך ההגמוניה של שפת הרוב, עברית, ושל האנגלית כשפת 'וקרה' הכרחית.

הדברים שלהלן נאמרו בהרצאה קצרה בכינוס השני של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה שנערך בירושלים בקיץ 2003. ההרצאה סיכמה מחקר ומאמר שנכתב בעקבותיו (Stavans & Narkiss, 2003). קוראים המבקשים ללמוד את מלוא הנתונים על המחקר המדווח, יפנו למאמר המלא.

מדיניות משרד החינוך בנושא הוראת שפות

המצב הלשוני-תרבותי בישראל ידוע לרובנו – יש מיעוט גדול של דוברי ערבית ורוב יהודי הדובר עברית כשפה ראשונה, וכן שפות לא-מעטות דבורות אחרות. השפות הרשמיות בארץ הן עברית וערבית, אך בפועל העברית היא השפה השגורה בשיח הציבורי – במקום העבודה, במשרדי הממשלה, במערכת המשפט ובמערכת החינוך. כמובן, באזורים דוברי ערבית השפה הערבית היא המובילה. יש שפות אחרות שגורות – בראשן רוסית ואנגלית – המשותפות לאוכלוסיות גדולות, בין כשפת אם ובין כשפה נוספת (Ben Rafael, 1994; Ben Rafael & Brosh, 1991).

הנתונים הדמוגרפיים מראים שרוב אוכלוסיית ישראל דוברת לפחות שפה אחת בנוסף לשפת האם (Spolsky & Shohamy, 1999), נתון שמערכת החינוך בפרט מחויבת לתת עליו את דעתה. ואכן, בשנת הלימודים תשנ"ו, לאחר שנים של מחקר והתייעצויות, פורסם 'חוזר מנכ"ל משרד החינוך לעניין הוראת שפות בבתי הספר', המפרט את השפות שמשרד החינוך תומך בהוראתן ואת מסגרת השעות שבה רצוי ששפות אלה יילמדו בכל גיל. חוזר המנכ"ל מתשנ"ו הוא למעשה המסמך הרשמי, העדכני והמפורט ביותר בנושא המדיניות הלשונית בישראל; הוא נכנס לתוקפו משנת הלימודים תשנ"ז, והוא מחייב את מנהלי בתי הספר ואת המורים לשפה – ראשונה, שנייה וזרה – בכל המגזרים ושכבות הגיל. נציין שבמדיניות לשונית אין כוונתנו למדיניות דידקטית כזו או אחרת (לדוגמה, השיטות הרצויות בהוראת הקריאה בעברית) ולא למדיניות של עיצוב תוכנית לימודים לשונית (למשל, תוכנית לימודים ללשון לחטיבה עליונה או לחינוך לשוני בבית הספר היסודי) אלא למדיניות לשונית בהיבט מערכתית

ד"ר ענת סטבנס מלמדת במכללת בית ברל..

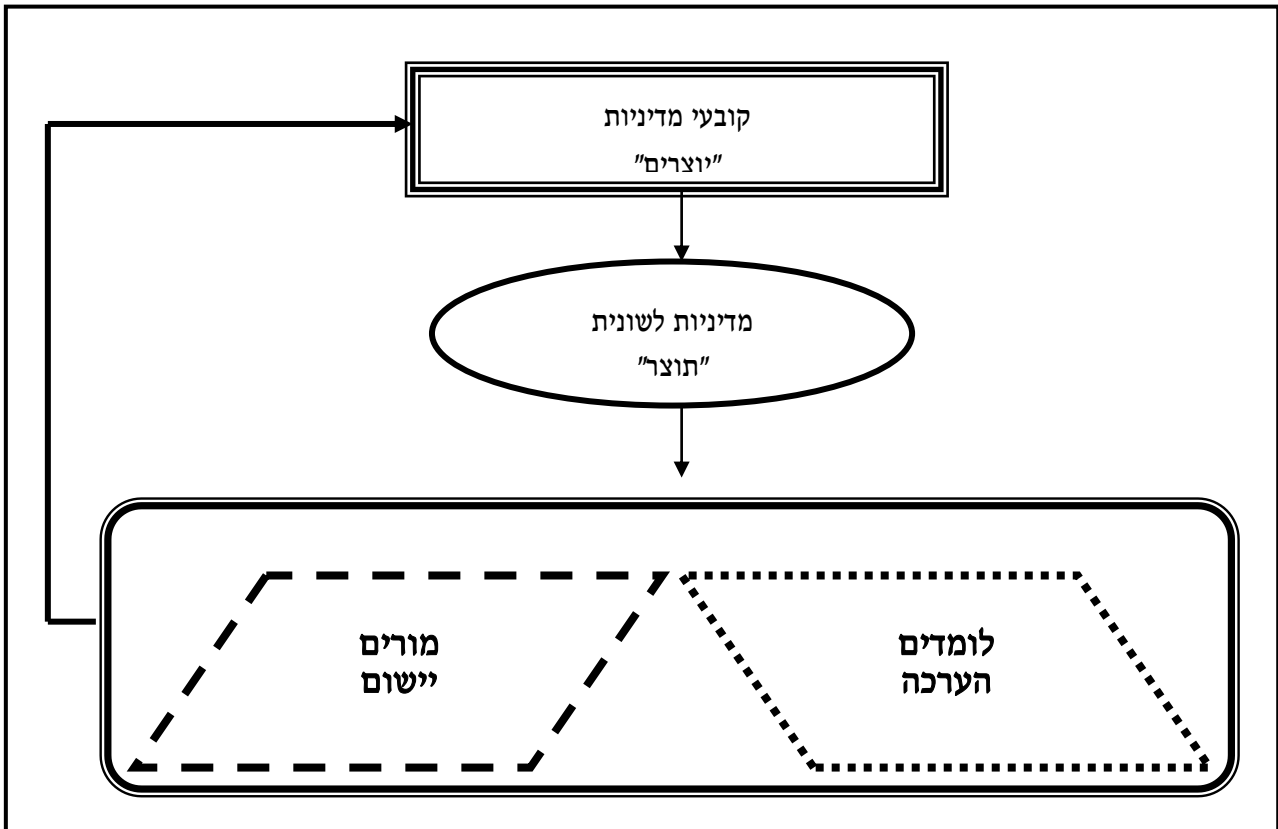
ד"ר דורון נרקיס מלמד במכללה האקדמית ע"ש קיי, באר שבע..

כולל: את מי מלמדים מה, מתי, לשם מה, וכמה – לגבי כל השפות במערכת החינוך בישראל (Kaplan, 1993/4; Lambert, 1995; Schiffman, 2001; Spolsky, 1996).

מאז יציאת החוזר פורסמו דיווחים מבוקרים – מחקריים או אחרים – מעטים המעידים על אכיפתו בקנה מידה ארצי. ברור כי מסמך המתיימר לקבוע מדיניות לשונית מקורו בתפיסות לגבי ידע וסמכות, והוא מופנה לקהל יעד מסוים. ניתן לראות את המסמך כ'תוצר' ש'יוצרו' – בלשנים, מחנכים, ואנשי מקצוע במשרד החינוך – קבעו בו את הקווים המנחים ל'צרכנים' השונים – מורים, לומדים, הורים, מנהלים, מורי מורים – כדי להכין את הקהילות הלשוניות בישראל לקראת כניסה ל'שוק' הלשוני, המוכתב על-ידי לחצים אידאולוגיים פנימיים וכוחות גאו-פוליטיים, כלכליים וטכנולוגיים חיצוניים. להלן בקווים כלליים תרשים המסכם את המודל ההיררכי של המדיניות הלשונית הנגזר מחוזר המנכ"ל.

טבלה 1: תוכנית פעולה לקביעת מדיניות לשונית (בעקבות

(Spolsky & Shohamy, 1996)



אופי המחקר ומטרתו

רצינו לבדוק את ה'תוצר' מכיוון 'הצרכנים', כלומר כיצד מיושמים העקרונות המנחים שהובאו במסמך היחיד בישראל שמטרתו ליידע את מערכת החינוך לגבי המדיניות הלשונית, ובחרנו לבצע את הבדיקה לפי מידת ההכרות שיש למורים עם החוזר: באיזו מידה הם יודעים מהי המדיניות הלשונית, כיצד הם מבינים את החוזר המפרט אותה, ובאיזו מידה הם מיישמים אותה. קהילת המורים נבחרה כי חבריה מהווים נדבך חשוב, אפילו קריטי, במימוש החזון של חוזר המנכ"ל. המורה הוא החוליה המקשרת בממשק שבין התאוריה למעשה.

המחקר נערך ארבע שנים לאחר פרסום החוזר, בסיוע תלמידות מהמכללה האקדמית 'אחוה', והוא מתבסס על ניתוח סטטיסטי של תשובות מורים ברמות חינוכיות שונות – גן ילדים, בית-ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון, ובשני מגזרים, היהודי והערבי, ומורים למקצועות שונים - מורי שפה ותחומי דעת אחרים – לשאלון שנבנה מהיגדים שנגזרו מחוזר המנכ"ל. המטרה הראשית הייתה לתאר את המציאות הלשונית-חינוכית בעיניהם של המורים ולפי גישותיהם להוראת שפה ולשימוש בשפה, ובהתייחס לעקרונות, למטרות ולגישות המשתמעים מחוזר המנכ"ל המפרט את הנחות מערכת החינוך במדיניות הלשונית של ישראל.

שאלת המחקר שהנחתה אותנו הייתה מידת היישום של המדיניות הלשונית בבתי הספר על-ידי מורים. ההנחה הייתה שלא יהיה מתאם גבוה בין המדיניות ליישום. הנחה זו אמנם התאמתה ברובה, אך בניית תשובות התגלתה מובהקות בהתפלגות התשובות שניתן ללמוד ממנה משהו על השקפות, הנחות וידע של מורים בכל הנוגע להוראת שפות. ניתחנו את התשובות בשאלון לפי חלוקה של מורים מהמגזר היהודי לעומת מורים מהמגזר הערבי; של מורים לשפות לעומת מורים למקצועות אחרים; ושל מורים לגילאים שונים, גן עד י"ב. נתחו 244 שאלונים, כמחציתם שאלונים שהתקבלו ממורים מהמגזר היהודי ומחציתם ממורים מהמגזר הערבי. השאלון כלל 30 שאלות, כולן מבוססות על מה שנכתב בחוזר המנכ"ל. בחלקן התבקשו הנשאלים להשיב תשובות של 'כן' ו'לא', וברוב השאלות להתייחס לחמש דרגות של הסכמה – מ'הסכמה מוחלטת' עד ל'אי-הסכמה מוחלטת'.

השאלונים חולקו אנונימית במקומות שונים בישראל, קודדו ועברו עיבוד סטטיסטי כדי למצוא הבדלים משמעותיים בין-מגזריים ותוך-מגזריים, בין בעלי התמחויות הוראה שונות ובין מלמדים בשכבות לימוד שונות. מפאת קוצר היריעה לא נוכל למסור כאן את כל הממצאים (הם פורסמו, כאמור, לאחרונה ב-Stavans & Narkiss, 2003). נתמקד כאן בהיבט אחד – בהבדלים שעלו בין מורים מהמגזר היהודי למורים במגזר הערבי.

ממצאי המחקר

ההבדלים הסטטיסטיים המשמעותיים בין תשובותיהם של מורים מהמגזר הערבי והמגזר היהודי נראים לנו מעניינים, כי אפשר לבחון דרכם את הנחות היסוד המשתמעות של יוצרי המדיניות הלשונית ולהתוות שינוי שייתכן כי ראוי לחולל בתפיסת המדיניות הלשונית. ואלה עיקרם.

1. התחלנו מכמה שאלות פשוטות לכאורה, העוסקות בעצם הידיעה על כך שיש חוזר המפרט מדיניות לשונית. השאלה הראשונה שנשאלה הייתה: **'האם ידוע לך שקיימת מדיניות לשונית במערכת החינוך בישראל?'** התשובות הראו שרוב המורים, ללא הבדל מגזרי, אכן יודעים על קיומה של מדיניות לשונית, אף שפרטיה של המדיניות

ידועים למורים רבים יותר מהמגזר היהודי מאשר למורים מהמגזר הערבי, ומורים מהמגזר היהודי מעוניינים יותר מעמיתיהם בקיומה.

2. ההבדלים המשמעותיים נמצאו בשתי השאלות הבאות שעסקו **ביחס האינסטרומנטלי כלפי שפה**: שאלנו אם לימוד שפות עוזר בפיתוח שפת אם – לכך הסכימו יותר מורים מהמגזר הערבי; ואם ידיעת שפות מועילה מבחינה כלכלית, וכאן הסכימו יותר המורים מהמגזר היהודי.
3. קבוצה של שאלות עסקה **ביחס לשפתו של ה'אחר'** – עד כמה היא חשובה? לשפות הרשמיות של ישראל, עברית וערבית, יש מעמד שווה בחוק אך לא במציאות. ואכן, המורים שיקפו מצב זה: מורים מכל המגזרים הסכימו לגבי חשיבותה של העברית לדוברי ערבית כשפת אם, אך מורים מהמגזר הערבי הביעו הסכמה רחבה יותר לכך שערבית נחוצה לדוברי ערבית כשפת אם יותר מאשר מורים מהמגזר היהודי.
4. מורים מהמגזר הערבי מודעים היטב למעמד הערבית כשפת מיעוט ולמעמדה הגבוה יותר של העברית. מעמדה של העברית כלפי הערבית מזכיר במשהו את מעמדה של האנגלית כלפי שתי השפות: יש ביניהן היררכיה ברורה, המשקפת בחירות תרבותיות. הוכחה להיררכיה ביחסים בין האנגלית לעברית ולערבית נמצאה בהתייחסות למשפט שמופיע בחוזר המנכ"ל בדבר **חשיבותה של ידיעת שפות לגבי אזרח במדינה**.
בעיני המורים מהמגזר הערבי, הייתה העברית חשובה בהרבה מהאנגלית כשפת אזרחות; האנגלית נתפסת בעיניהם כשלישית בחשיבותה, אחרי עברית וערבית. בעיני מורים מהמגזר היהודי, לעומת זאת, חשיבות האנגלית נפלה רק במקצת מזו של העברית, בעוד הערבית פחותה בעיניהם בהרבה בחשיבותה מן האנגלית. גם משרד החינוך שותף להעדפות האלה. כפי שמתברר מחוזר המנכ"ל, מספר השעות שנקבעו להוראת ערבית לתלמידים במגזר היהודי נמוך ממספר השעות המוקצות לאנגלית, ושעות הערבית המעטות האלה יכולות אף הן להיות מומרות ומנוצלות להוראת שפות אחרות, בדרך כלל שפות אירופיות, אם ישנם תלמידים או הורים המעוניינים בכך. יש בכך מגמה של הסתגרות בעברית, הסתגרות המבוטאת היטב בתשובת הנחקרים לשאלה: **'בהינתן המצב הגאופוליטי של ישראל, האם לימוד ערבית הוא חיוני לתלמידים ששפת אימם עברית?'** – יותר מורים מהמגזר הערבי ענו על כך בחיוב מאשר מורים מהמגזר היהודי.
חוסר האיזון הזה גורם לכך שהתלמידים במגזר הערבי חייבים ללמוד שלוש שפות לפחות – ערבית, עברית ואנגלית, בעוד שבמגזר היהודי נדרשים התלמידים לשלוש בשתי שפות בלבד (ושפה שלישית, אם בכלל, ברמה נמוכה). בה בעת, מורים מהמגזר הערבי דירגו את חשיבות האנגלית כשפה ברמה גבוהה יותר מאשר מורים מהמגזר היהודי, מה שמעלה את חשיבותה של האנגלית כשפה מגשרת בין תרבויות ו'עוקפת' סמכות ומעמד, באופן המאפשר למיעוט הלשוני הפריפרי, השולי, להתגבר על שוליותו על ידי 'דילוג' מעל לשפות הרשמיות עם כל משקעיהן. לאנגלית יש פונקציה דומה גם בין דוברי עברית כשפת אם (נרקיס, 2002).
5. דעות ורצונות של מורים לגבי השאלות: **אלו שפות יילמדו, ובאיזה גיל יש להתחיל ללמד אותן** - מאפשרות הבנה לגבי היכולות הלשוניות של מרכיבי החברה. הדעות

והרצונות האלה מהווים מקור לפירוש וליישום המדיניות הלשונית מצד אחד ולהעצמת מורים מצד שני. לפיכך שאלנו את הנחקרים אלו שפות לדעתם צריך ללמד ולחזק – את שפת האם לפני שמלמדים שפה אחרת, או את שתי השפות הרשמיות בד בבד. מורים מהמגזר הערבי ראו חשיבות גדולה יותר מאשר מורים מהמגזר היהודי בלימוד שפת האם לפני שפה נוספת או שפות רשמיות. התוצאות האלה משקפות מודל תרבותי מוכר, שנקרא 'דיאדי' (dyadic, לפי למברט) ולפיו דובריה של שפה אחת (הערבית) מרגישים ששפתם מאוימת על-ידי הדומיננטיות של השפה השנייה. בעיני המיעוט, לשאלות תרבותיות יש משקל רגשי רב יותר, ומכאן ההתעקשות הגדולה יותר על מעמדה הפורמלי של הערבית. במונחים של חד-לשוניות ודו-לשוניות, מורים מהמגזר הערבי מושכים יותר לכיוון דו-לשוני, בעוד מורים מהמגזר היהודי נוטים לאמץ מודל חד-לשוני.

6. שאלנו את המורים **מי**, לדעתם, **צריך להחליט אלו שפות הלומדים ילמדו**. היו חמש אפשרויות: משרד החינוך, בית הספר, המנהל, המורה והתלמיד. התשובות הראו שמורים מהמגזר הערבי העדיפו שההחלטה תיעשה בידי הסמכות הגבוהה ביותר, לעומת עמיתיהם מהמגזר היהודי, המעוניינים לתת יותר אוטונומיה ללומד. התפלגות התשובות מלמדת שוב על כך שלחוזר יש נמענים רבים, אך דעתם לא נשקלה בעת חיבור החוזר.

7. חוזר המנכ"ל מדבר כמובן על **החשיבות שבידיעת שפות**, תוך דגש על התועלת הכלכלית שעשויה לצמוח מכך. בנקודה זו יש הסכמה של רוב המורים, אך הבדלים משמעותיים קיימים לגבי **הכלים שיש לפתח לשם השגת שליטה בשפה**. כל הנשאלים הסכימו בדבר החשיבות של לימוד שפה דבורה, אך בשלושה תחומים נוספים נרשמה דרישה מוגברת מצד המורים מהמגזר הערבי: 1) פיתוח כישורי כתיבה; 2) עידוד כישורי הבנת הנקרא; 3) פיתוח הבנה ספרותית ותרבותית בשפת היעד.

מצב זה נובע, לדעתנו, מהקשר החזק שהמורים מהמגזר הערבי רואים בין השפה לזהות; שפות נתפסות יותר כמכילות וממחישות זהות תרבותית ואופן למידתן שמרני ומובנה, ולכן מורים אלה מדגישים יותר הבנה ותרבות. בנוסף הסתבר שהרצון לתגבור תרבותי מופיע בשיאו במגזר הערבי בקרב מורים בתיכון, בעוד שבקרב המורים מהמגזר היהודי הוא מופיע בקרב מורים ביסודי. פירוש אפשרי לכך הוא שלדידם של המורים מהמגזר הערבי תחומים אלה הופכים ליותר חשובים ככל שמתקרב סופו של תהליך הלימוד במסגרת פורמאלית, בעוד שבעיני מורים מהמגזר היהודי לכישורים האלה יש מקום בתחילת תהליך הלימוד. כאן כמו במקומות רבים אחרים אנו עדים לקהל מחנכים אשר ההשקפה החינוכית שלהם מעוצבת אחרת.

8. האמונות והדעות שהזכרנו בונות ומסבירות תגובות לנושאים אחרים בשאלון ולהנחות הסמויות של חוזר המנכ"ל. תגובות אלה כוללות תשובות לנושאים כגון **מהו הגיל האופטימלי להתחיל ללמד שפה נוספת, האם צריך ללמד את השפה אך ורק בשפת היעד או תוך כדי שימוש בשפת האם, ומה דרגת המימונות שיש לדרוש בשפה הנוספת**. ממצאי המחקר מראים שאצל מורים מהמגזר הערבי, הגיל המועדף להתחלת לימוד שפה נוספת הוא בכיתה ג', הגיל המסורתי של תחילת הוראת שפה,

אך מוסיפים לכך את האפשרות של למידת שפה זרה בכיתות הגבוהות, בעוד שבקרב מורים מהמגזר היהודי הגיל המתאים הוא כיתה ג' ולפני כן – בכיתה א' או בגן – אך בוודאי שלא בתיכון.

אין סתירה בין הממצאים האלה לבין ההנחות שלנו בדבר מודלים של חד-לשוניות (במגזר היהודי) ודו-לשוניות (במגזר הערבי). דוברי ערבית כשפת אם חרדים אכן למעמד הלשוני הדיאדי של חברתם, וחוששים שהדיאדות תאבד אם שפת האם שלהם לא תחוזק ותתחזק במשך רוב שנות הלימוד בבית הספר. בדומה לכך, הנכונות אצל דוברי עברית כשפת אם ללמוד שפה 'אחרת' אינה מצביעה דווקא על נכונות לחלוק את ההגמוניה של העברית עם הערבית, אלא אולי על רצון לקדם שפה נוספת שאינה ערבית. בנוסף, הנכונות של מורים מהמגזר הערבי לקדם לימודי שפה במסגרת על-יסודית נובעת אולי מרצון לפתח כישורי חיים לפני סיום הלימודים והיציאה אל העולם, ושוב, ייתכן שהשפות שברצונם לפתח אינן עברית או אנגלית.

מסקנות והשלכות

המסקנה המתבקשת היא שהמדיניות אינה מודעת לקונפליקטים שבין קבוצות מורים שונות. כך, לדוגמה, וקביעת הגיל של התחלת לימוד שפה שנייה או שלישית אינה נשקלת דיה, כפי שמשתקף מחוזר המנכ"ל. מורים מהמגזר היהודי רוצים, במידה רבה, להוריד את הגיל. מורים מהמגזר הערבי יקבלו בברכה את העלאת הגיל. זוהי דוגמה לאווירה החינוכית שמשדר החינוך היה יכול להיעזר בה, כדי לקדם שינויים שהיו מתקבלים על דעתם של רוב המורים. זוהי גם דוגמה להבדלים העמוקים בין תפיסות של מורים ומגזרים שהחוזר, ובהקבלה יוצרי המדיניות המשתקפת בו, לא נתנו עליהם את הדעת מספיק. יש מקום לשקול את הממצאים המוצגים כאן על מנת להתאים ולהגמיש את המדיניות הלשונית אשר מחד תיצור מרכיבים משותפים בין המגזרים ומאידך תאפשר פלורליזם לשוני ותרבותי כמו גם זהותי בקרב המגזרים השונים במידה שווה ומתקבלת על הדעת.

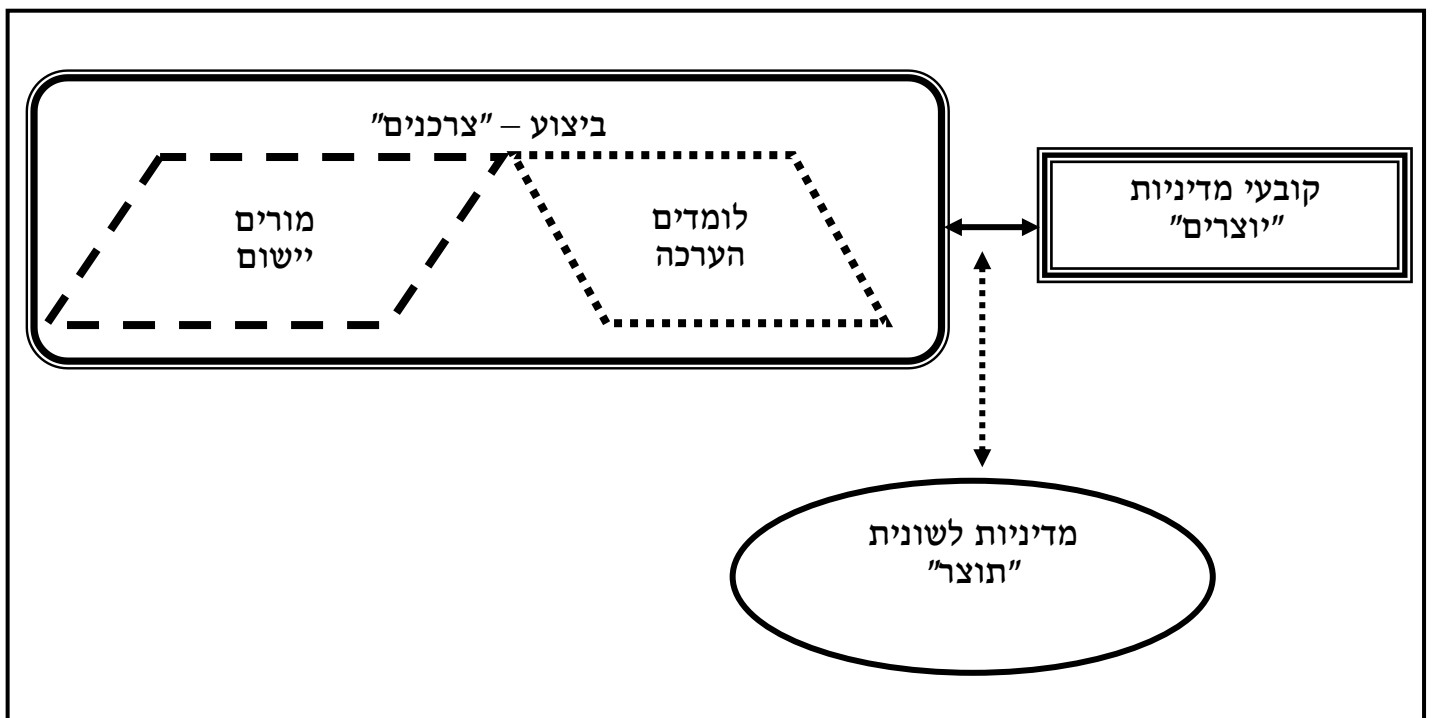
יהיו הסיבות לפער אשר יהיו, ברור שיש הבדלים מגזריים המצביעים על קונספציות שונות, לעיתים מנוגדות, בקרב המורים בנוגע למודל החברתי והלשוני הרצוי. קונספציות אלה אינן מקבלות מענה במדיניות הלשונית כפי שהיא מנוסחת בחוזר המנכ"ל. בהקצנה אפשר לדבר על שני מודלים עיקריים: של חברה הומוגנית, חד-לשונית מצד אחד, ושל תרבות 'מוזאיקה' מצד שני. חשוב להדגיש שתמצית חלק מן ההבדלים האלה, המוצגים כאן בקצרה, מפאת קוצר היריעה, כהבדלים מגזריים, אינם רק בין דוברים ילידים של עברית וערבית: יש יסוד להניח שבתוך אוכלוסיית המהגרים הגדולה יש תחושה שבישראל יש – או צריכה להיות – תרבות לשונית הטרוגנית, פלורליסטית וגמישה.

חוזר המנכ"ל נוקט גישה סמכותנית ולא פלורליסטית. הוא אמנם נהגה על ידי חוקרים שאינם כפופים ישירות למגבלות של משרד החינוך, אך הוא מושפע מרוחה של תרבות שלטון ריכוזית, המכתיבה מדיניות לשונית לקבוצה גדולה, לא מובחנת, של 'צרכנים'. יחסי משרד החינוך עם המורים הם עוד דוגמה, עוד שכפול, של יחסי כוח בין אלה שיש בידיהם שליטה לבין הנשלטים. חוזר המנכ"ל בנושא המדיניות הלשונית אינו מתייחס לתגובות המגזריות האפשריות, אלא ממשיך ומקבע את הדפוסים הלא-שוויוניים הקיימים. לדוגמה, בחוזר ניתנת

אפשרות להמיר את לימודי הערבית במבחר שפות של העולים חדשים, כביכול כדי לתת ללומדים לממש את זכותם לבחור 'שפה זרה' שנייה. מצב זה מבטא עמדה שהערבית היא בעצם 'שפה זרה', כמו שפות העולים, ושכמוהן היא נדונה בסופו של דבר להיספג אל תוך העברית. הערבית מאבדת למעשה את מעמדה כשפה רשמית, והעלמת הערבית בהקשר היהודי מחזקת את הדימוי השלילי שיש לשפה הערבית בקרב הרוב. יש לכך השלכות גם בין דוברי הערבית, המזהים את שפתם כנחותה, ובתגובה מדגישים את היסוד של הזהות העצמית בשפת האם ומקצינים את הזהות הנבנית תוך כדי לימוד השפה.

המחקר מראה שיש מקום לשתף מורים מכל המגזרים, בכל שכבות הגיל, באחריות לניסוח מדיניות לשונית בעתיד. מורים מהווים נדבך חיוני ביישום המדיניות הלשונית, ועל כן יש לתקן את הפן היישומי של ההמלצות המצויות בבסיס חוזר המנכ"ל, אולי לפי טבלה 2 (השוו לטבלה 1).

טבלה 2: תוכנית פעולה מתוקנת לקביעת מדיניות לשונית (בעקבות המחקר הנוכחי)



המורים מהמגזר הערבי רוצים מדיניות לשונית שניתן לכוונתה 'שווים אבל נפרדים', כלומר שווים במשאבים ובתנאים אך נבדלים בפרקטיקה ובתכנים. המורים מהמגזר היהודי חותרים למדיניות של 'פלורליזם מוגבל', בלי להכיר ברב-לשוניות, ותוך המשך ההגמוניה של שפת הרוב, עברית, ושל שפות 'יוקרה' כגון אנגלית כנוף לשוני הכרחי. מדיניות לשונית חייבת תמיד להתפתח ולהשתנות. המדיניות הלשונית הנוכחית זקוקה לשינוי. בהעדר תפיסה דינמית ופלורליסטית קיימת סכנה למארג הלשוני במדינת ישראל, הן במערכת החינוך והן בחברה כולה. תפיסה צרה והגמונית של מדיניות לשונית עלולה להנחיל

כישלון שיגביר את המשך ההתעלמות מהמציאות הסבוכה ואת המשך הפרקטיקה הלא-שוויונית בנושא חינוך לשפות. מצב זה עלול להקצין את הפערים הבינמגזריים בחברתנו. במקרה כזה עדיף באמת שתהיה התעלמות מהמדיניות הלשונית הקיימת, כפי שכבר קורה, בתחום הזה אפשר יהיה להצליח רק אם תהיה הכרה בזהויות הרבות ובלשונות הרבות, ותיווצר מדיניות לשונית שתתבסס על מורכבות כזאת ותעודד אותה.

מקורות

נרקיס, ד' (2002). 'אנגלית בעיניים זרות'. *תאוריה וביקורת*, 20, עמ' 259-281.

- Ben-Rafael, E. (1994). *Language, Identity and Social Division: The Case of Israel*. Oxford Studies in Language Contact. Oxford University Press.
- Ben-Rafael, E. & Brosh, H. (1991). 'A sociological study of language diffusion: The obstacles to Arabic teaching in the Israeli school'. *Language Planning and Language Problems*, 15 (1), pp. 1-23.
- Kaplan, B. R. (1993/4). Language policy and planning: Fundamental issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, pp. 3-19
- Lambert, R. D. (1995). 'Language policy: An overview'. Paper read at the International Symposium on Language Policy, 20 December, at Bar-Ilan University, Israel.
- Schiffman, H. F., 2001. <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/laws.html>. Accessed 25 May 2003.
- Spolsky, B., 1996. Prologomena to an Israeli language policy. In T. Hickey and J. Williams (eds.). *Language, Education and Society in a Changing World*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 46-53.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (1996). 'National profiles of languages in education: Israel language policy'. In P. Dickson and A. Cumming (eds.). *National Profiles of Language Education in 24 Countries*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Stavans, A. & Narkiss, D. (2003). 'Creating and implementing a language policy in the Israeli educational system: The producers, the product, the consumers, and the market'. In Charlotte Hoffman & Jehannes Ytsma, (eds). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.