

בין הפטיש לסדן: הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים

רבאח חלבי וספאא דבאח

תקציר

מטרת המחקר היא להבין את דרכי ההתמודדות של המורים הערבים לאזרחות בבתי הספר הערביים-ממלכתיים עם העברת חומר הלימוד שאינו מתיישב עם אמונותיהם ושאפותיהם של המורים עצמם מבחינה לאומית ותרבותית.

במחקר זה שימשה שיטת המחקר האיכותנית הפרשנית פנומנולוגית. אוכלוסיית המחקר מנתה 32 מורים ומורות לאזרחות בבתי ספר ערביים בגליל וביישובי המשולש שרואיינו בריאיון עומק פתוח.

מתוצאות המחקר עולה כי רובם המכריע של הנחקרים מודעים לבעייתיות שבהעברת החומר הנלמד בתוכנית הלימודים באזרחות לתלמידים הערבים, בהיותה ממוקדת בנרטיב הציוני ובמדינה היהודית – נרטיב המדיר לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית. עם זאת, נמצא כי מורים שונים מתמודדים עם הבעיה, או עם האתגר, בספקטרום רחב של דרכים: (1) התרכזות בלימוד עצמו ובהישגיות כדי להימנע מקשיים בלתי רצויים; (2) יישום דרכים יצירתיות, בזהירות הנדרשת, ומתוך החשש להיפגע ממשרד החינוך, להבאת הנרטיב הערבי החסר בתוכנית הלימודים בפני התלמידים, בד בבד עם הנרטיב היהודי ציוני המובא בתוכנית הלימודים; (3) הצגה ישירה ובלא מורא של הנרטיב הפלסטיני בפני התלמידים, נוסף על הנרטיב היהודי ציוני המובא בספר הלימוד.

הקדמה

האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל היא קבוצת המיעוט הגדולה ביותר במדינה, ושיעורה עומד על כ-20.8% (כ-1.797 מיליון נפש) מכלל אוכלוסיית ישראל (הלמ"ס, 2016). הערבים בישראל אינם מוכרים רשמית כמיעוט לאומי, אלא כמיעוט לשוני ותרבותי, דבר הבא לידי ביטוי בהכרה בשפה הערבית כשפה רשמית ובחינוך הערבי

כזרם נפרד. המדינה רואה בערבים מיעוט דתי או לשוני ומתעלמת מן האינטרסים המשותפים להם כמיעוט לאומי אחד (אל-חאג', 1996; סמוחה, 1999). רבות נכתב על המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל, על מעמדו במדינה, על זהותו ועל יחסיו עם הרוב היהודי. לא במקרה אנחנו משתמשים במושגים שונים כדי לתאר את הקבוצה הזאת, שכן ריבוי המושגים משקף את הבלבול הקיים בקרב הערבים הישראלים בקשר לזהותם. רוב החוקרים מגיעים למסקנה שמדינת ישראל, בהיותה יהודית, אינה יכולה להכיל את הערבים כאזרחים מן השורה, והיא מדירה אותם ומפלה אותם על רקע לאומיותם (מנאע, 2017). אנו טוענים כי שאיפתם של רוב הערבים-הפלסטינים היא מצד אחד להחזיק בזהותם הפלסטינית, ומן הצד האחר לממש את אזרחותם הישראלית בצורה אמיתית ומלאה (Ghanem & Khatib, 2017).

מערכת החינוך בישראל שימשה ומשמשת מנגנון שבאמצעותו מטשטשים את זהותו הפלסטינית של התלמיד הערבי ומנסים ליצור לו זהות ערבית-ישראלית ערטילאית שאינה משתלבת עם מאווייהם של רוב הפלסטינים בישראל (אבו-סעד, 2004). הוראת מקצוע האזרחות בבתי הספר הערביים בישראל עומדת בתפר שבין שני ניגודים אלה. נושא האזרחות עומד במרכז הקונפליקט הישראלי-פלסטיני ואולי מסמל אותו יותר מכול, ולפיכך יש ערך רב לנסות להבין את המציאות המורכבת דרך לימוד מקצוע זה.

המחקר המוצג במאמר זה מבוסס על ראיונות עומק עם כ-32 מורים ערבים לאזרחות, ומטרתו לנסות ולהבין כיצד המורים הערבים – הניצבים בתווך שבין בעיית האזרחות כפי שהם תופסים אותה לבין הוראת המקצוע – מתמרנים ומתמודדים עם המסרים שהמדינה רוצה להעביר לתלמיד הערבי, העומדים לא פעם בניגוד לנרטיב שלו, ואולי גם בניגוד לשאיפות של המורים עצמם. זאת לאור העובדה שהחומרים בספר הלימוד מרכזים בנרטיב הציוני ובמדינה היהודית, ומדירים לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל (וראו לדוגמה: אגבאריה, 2013; עראר וקינן, 2015; Agbaria, 2016).

תוכניות הלימודים בשירות הנרטיב השולט: ניתוח ביקורתי

כדי לקדם תוכניות לימודים צודקות ושוויוניות, על מחנכים לתת את דעתם למצב החברתי-פוליטי שבו התלמידים חיים ולומדים. עליהם להביא את ניסיון

החיים של התלמידים המודרים, המגיעים מקבוצות השוליים, למרכז ההוויה של הלמידה בכיתה (Giroux, 1991; Pennycook, 2001). וזו אכן אחת ממטרותיה של הפדגוגיה הביקורתית. מטרה נוספת שעומדת בבסיסה היא להיאבק בשתיקתם של אותם תלמידים כדי לקדם אותם ולתרום לחיזוקם ולהעצמתם (Giroux, 1991). ואולם בפועל לא כך הם פני הדברים, משום שהשלטון משתמש בדרך כלל במערכת החינוך לקידום האינטרסים שלו ולשימור מעמדו באמצעות הדרת הנרטיב של הקבוצות החלשות והשתקתו.

החינוך ומערכת החינוך הם מנגנונים לשליטה חברתית ופוליטית. באמצעות בית הספר ותוכניות הלימודים, הקבוצה השלטת מבססת את הנרטיב שלה, ובכך שומרת על מעמדה הכלכלי ועל עליונותה התרבותית והמוסרית כביכול. קבוצה זו שולטת בכל הפעולה החינוכית: בהפרדה בין ידע לגיטימי לידע שאינו לגיטימי, במחיקת הידע של "האחר" או בהוצאתו מתוכנית הלימודים ובהצגת הידע הנתפס כלגיטימי בעיני הממסד כידע ניטרלי (Apple, 2013; Giroux, 1987; Freire, 1997; Freire & Mecedo, 1995; Manzer, 2003). בהקשר זה מדגישים ומבהירים שור ופריירה:

אנו יודעים שלא החינוך הוא שמעצב את החברה; להפך, החברה היא המעצבת את החינוך בהתאם לאינטרסים של אלה שהיא הועצמה בידיהם. אם אלה פני הדברים, אין אנו יכולים לצפות מהחינוך שיהיה מנוף לשינוי... יהיה נאיבי לדרוש מהמעמד השליט שינהיג סוג של חינוך היכול לפעול נגדו... מנקודת הראות של המעמד השליט, בעל הועצמה בחברה, תפקידו העיקרי של החינוך לשמור על האידאולוגיה השלטת (שור ופריירה, 1990, עמ' 48).

במדינות רבות, למערכת החינוך תפקיד מרכזי בהכנעת מיעוטים – מהגרים או ילידים – ובשליטה עליהם לשם שינוי זהותם באמצעות החלפת שפתם ותרבותם כאלה של השליט הקולוניאלי או של מדינת הלאום (Halverson, Puig & Byers, 2002; Peacock & Wisuri, 2002). זאת בייחוד בחברות משוסעות ורוויות מתחים וקונפליקטים פוליטיים. במקרים כאלה האליטה השלטת מנהיגה מדיניות חינוך שמגבילה את זהותם של בני המיעוטים, מעצבת אותה ואף מונעת מהם לבטא אותה (Subedi & Daza, 2008). הדבר נעשה באמצעות יצירת נרטיב קולקטיבי וזיכרון

קולקטיבי, בייחוד בתוכניות לימודים של מקצועות כגון היסטוריה, אזרחות ושפות (Simmons & Dei, 2012).

אפל (Apple, 2004, 2013) עסק בהרחבה בנושא תוכניות לימודים, והוא מדגיש את הקשר שבינן לבין האידאולוגיה של הקבוצה השלטת. הוא טוען שהאליטה, בקובעה את תוכניות הלימודים ואת החומר שהתלמידים ילמדו, בעצם מעצבת את מחשבותיהם ואת תודעתם על פי האינטרסים שלה:

החינוך מעורב באופן עמוק ביותר בפוליטיקה וביחסי הכוחות התרבותיים והפוליטיים בכל מדינה. תוכנית הלימודים ותוכני הלימודים הם לעולם אינם ידע ניטרלי שמופיע בצורה זאת או אחרת בטקסטים ובספרים ובכיתות של עם או אומה. הם תמיד תוצאה של בחירה סלקטיבית, תוצאה של בחירה של מישהו, המשקפת ראייה או תפיסה של קבוצה בקשר לידע הלגיטימי או ללגיטימיות של הידע (Apple, 1993a, p. 1).

יתרה מזו, ספרי הלימוד משמשים כלי בידי המשטר להנחלת אידיאלים וערכים מסוימים, כגון מסירות למולדת, ולהענקת לגיטימציה והכשר לסדר הפוליטי והחברתי הקיים, דהיינו, החינוך משמש כלי ליישום מדיניות פוליטית התואמת את השקפת מנהיגיו (Apple, 1986, 1993; Apple & Christian-Smith, 1991). כנאענה (2013), שחקר את תפקידיה של מערכת החינוך כלפי מיעוטים בישראל, מסכים עם אפל וסובר כי תוכניות הלימודים וספרי הלימוד של מערכת החינוך בישראל עוסקים במה שנראה חשוב לשימור בעיניה של קבוצה מסוימת בחברה מסוימת וראוי להימסר ביסודיות לדור הבא. הם מעצבים את ראיית עולמו של התלמיד ויש להם תפקיד בגיבוש תפיסתו החברתית והתרבותית.

בנסיבות כאלה הקבוצה החלשה נכנעת במקרים רבים וצורכת את אשר מספקים לה, כלומר את תוכניות הלימודים שהממסד מכתוב. אך לפעמים חברי הקבוצה ממאנים להשלים עם המצב ואף נאבקים בו. כאשר ידע מסוים, הידע של הקבוצה החזקה והשלטת, מוגדר כידע הרשמי, והידע של קבוצות המיעוט נדחק הצידה ואף מוקצה כלא לגיטימי, מתעוררת בקרב קבוצות המיעוט החלשות התנגדות, והן מנסות להיאבק באלה שמדירים אותן ומתכחשים לזהותן (Simmons & Dei, 2012). הקבוצות האלה מנסות לא רק להיאבק בנרטיב הדומיננטי ובעוול שנגרם להן, אלא לבנות נרטיב חלופי, להיאבק למען בניית זהותן התרבותית ולשקם את

מאפייני התרבות שלהן, כדי שהנרטיב שלהן יזכה להכרת הממסד (Kymlicka, 1995).

סעיד (Said, 1993), בהתייחסו לאימפריאליזם, טען כי סכסוך בין עמים בדרך כלל קשור בקרקעות, אך כדי שהכובש יצדיק את מעשיו ואת שלטונו על עם אחר, עליו לשלוט גם בשיח ולהכתיב נרטיב שמתאים לו. עוד ממשיך סעיד ואומר שכדי שהנשלט ישתחרר, הוא חייב להיאבק בנרטיב שהכובש מכתוב ולנסות לבנות נרטיב חלופי שישרת את מאבקו לחופש. בהמשך המאמר נדגים כיצד מאבק זה מתרחש בתחום לימודי האזרחות במערכת החינוך הערבית בישראל, ומה הם המנגנונים שמצאו מורים כדי להתמודד עם הקונפליקט בין המערכת השלטת ובין אמונותיהם כמיעוט לאומי ודתי.

“אזרחות” ו“הוראת אזרחות”: בניית זהותו של האדם כחלק מהקהילה ומהאומה

אנו מגדירים אזרחות כקשר דו־כיווני בין הפרט ובין המדינה, המחייב לא רק את האזרח כלפי המדינה, אלא גם את המדינה כלפי האזרח, שכן מתוקף האזרחות מוקנית לאזרחים במדינת לאום מסוימת סדרה של חובות וזכויות קונקרטיות (איכילוב וליבנה, 2005; ברק ועופרים, 2009). ולמרות האמור, אזרחות היא מושג שנוי במחלוקת שמשמעותו תלויה זמן ומקום. מושג זה שועבד לאידאולוגיות מנוגדות, מימין ומשמאל, והפך לעיקרון ארגוני מדיר או מכיל (זאב, 2011; כנאענה, 2013; Agbaria & Pade, 2016). יש חוקרים הרואים באזרחות מושג המבוסס על חברות האדם בקהילה המדינית ויחסו אליה (Miller, 2000). על פי הגדרה זו, המושג כולל את תרומתו של האזרח לחיי הציבור במדינה ואת עקרון ההזדהות עם תכליתה של המדינה. חברות והזדהות מעוגנים בעיקרון של שותפות “כלל האזרחים” בקביעת דרכה של המדינה (איכילוב וליבנה, 2005). השותפות מכוונת לקביעת המסגרת הפוליטית המשותפת וערכיה באמצעות דיון פתוח וענייני, המגביל את השלטת רצונם של בעלי הכוח בחברה על תכניה, תכונותיה ועתידיה של אותה חברה (Young, 2000). באופן זה המושג “אזרחות” משקף את זהותו הקבוצתית של הפרט על משמעויותיה הרבות ומבטא את השייכות אליה (יריב, 2008).

היבט נוסף שקשור באזרחות הוא השייכות. לטענת קסטלס ודוידסון (Castles

(Davidson, 2000), אזרחות במדינה דמוקרטית צריכה לעורר בקרב כל האזרחים שחיים בה הרגשה של שייכות, אך המצב בפועל מורכב ומסובך, מפני שהרגשת שייכות, כפי שטוענת יובל-דייוויס (Yuval-Davis, 2006), אינה קשורה בדרך-כלל או באישור זה או אחר, אלא ברגשות, בקשר למקום ובתחושה שזהו ביתם. קינן (Keynan, 2017) מסבירה כי שייכות איננה פועל יוצא של זכויות, ומוסיפה שגם במדינות המעניקות לאזרחיהן זכויות אזרחיות מלאות, חברי קבוצת המיעוט חשים מודרים, מכיוון שהזכויות בדרך-כלל אינן מלוות בקבלה כנה מצד קבוצת הרוב. מצב זה גורם לדחיקתם של בני קבוצת המיעוט, שאולי מרגישים אורחים הזוכים ליחס סבלני אך אינם מרגישים כבני בית.

כל משטר באשר הוא מבקש לחנך את אזרחיו על פי ערכיו, תוך שהוא יוצר חינוך פוליטי שמטרתו לאחד את האזרחים סביב הסמלים הלאומיים ועקרונות היסוד של המדינה. הכלי המרכזי להנחלת החינוך הפוליטי הפורמלי הוא החינוך לאזרחות (פרדצור ופרליגר, 2004). שיעורי האזרחות הם דוגמה טובה לאופן שבו מתנהלים דיונים בבית הספר בנושאים פוליטיים, ובהם כל מחנה מבקש לשכנע על פי אידאולוגיה מסוימת או למשוך לכיוון מסוים. חינוך לאזרחות מתמקד בדרך-כלל באומה ובזיקה הטבעית של האזרחים למדינת הלאום. הצורך בהתייבות ראשונית למדינת הלאום מציע התמקדות מחודשת בחינוך האזרחי, המקדם השתייכות לאומית ונאמנות, המכוונים לעיתים קרובות, במפורש או בין השטין, לתלמידים המשתייכים לקבוצות של מיעוטים או מהגרים (Audrey, 2011). החינוך לאזרחות שואף לטפח אזרחים בעלי מוטיבציה ומוכנות להתשלב בתוך המדינה וכן לתרום לשינוי חברתי לקראת חברה שוויונית וצודקת (וורמן, 2013). אפשר למנות חמישה מאפיינים מרכזיים בחינוך לאזרחות, החוזרים במקורות השונים הבוחנים את הנושא: בניית גוף ידע אצל הפרט לגבי הדמוקרטיה; הכרת חובותיו וזכויותיו של האזרח; למידת כישורים פרקטיים המאפשרים לאזרח לפעול בדמוקרטיה; בניית זהותו של האזרח כחלק מהקהילה ומהאומה; הנחלת רוח דמוקרטית. כל אחד מחמשת המרכיבים הללו עומד בפני עצמו, אך רק הפנמה של כולם יחד תאפשר את עיצובו של אזרח דמוקרטי ועקבי, וכך גם את עיצובה של חברה דמוקרטית (מור ובן-ארי, 2005; Baumeister, 2003).

את החינוך לאזרחות ניתן להסביר על פי שני מודלים: (א) המודל המינימלי, שלפיו הססנות וביקורתיות יערערו את הסטטוס קוו, ולכן חינוך לאזרחות צריך קודם כולל לחנך להפנמתם של העקרונות הדמוקרטיים לשם המשכייתה של הדמוקרטיה,

אך תוך יצירת אזרח קונפורמיסטי צייתן ופסיבי; (ב) המודל המקסימלי, הדוגל בחינוך האזרח לספקנות ולביקורתיות ומדגיש עידוד מכוון של האזרח לפעול בשדה הפוליטי (אגבאריה ומוסטפא, 2013; וורמן, 2013; מור ובן-ארי, 2005).

ההיסטוריה של החינוך לאזרחות בישראל: פוליטיקה ומאבקי כוחות

החברה הישראלית משוסעת על ידי צירים רבים, בהם הציר הלאומי, הציר העדתי והציר הדתי, עובדה המאתגרת את ביסוסה של הדמוקרטיה בישראל (מור ובן-ארי, 2005). יתר על כן, הגדרתה של ישראל כמדינת הלאום היהודי וכמדינה דמוקרטית יוצרת מתח בין פרטיקולריזם לגלובליות, בין מחויבותה של המדינה לאתוס הציוני מצד אחד לבין עקרונות דמוקרטיים מן הצד האחר. כל אלו הטביעו חותם גם על מערכת החינוך הישראלית (ברק, 2005; כנאענה, 2013; פינסון, 2005), ויש התופסים את החינוך לזהות אזרחית כמסכן את החינוך לזהות לאומית, ציונית או יהודית (ברק, 2005).

בשנת 1976 נקבע מקצוע האזרחות כמקצוע לימוד חובה בבתי הספר התיכוניים בחינוך הממלכתי יהודי, וכמה שנים אחר כך גם בחינוך הערבי. התפיסה בבסיס לימודי האזרחות עולה בקנה אחד עם הנרטיב הציוני, והוא מוצג בתוכנית הלימודים כבלתי מעורער או נתון במחלוקת (אגבאריה ומוסטפא, 2013; ברק, 2005; פינסון, 2005; Pedhazur, 2001).

מאז ועד ימינו, לימודי האזרחות עברו גלגולים ושינויים רבים. ב-1989 הוקמה ועדה שבחנה את התוכנית ללימודי אזרחות בישראל, והמליצה לשנות את אופיו של החינוך לאזרחות מחינוך על אזרחות (about citizenship) לחינוך לאזרחות (for citizenship) (איכילוב, 1989; מור ובן-ארי, 2005). ב-1991 מונתה ועדת שנהר, והיא המליצה להעמיק את לימודי היהדות וההיסטוריה של עם ישראל בכל מקצועות ההוראה, כולל אזרחות (ברק, 2005; פדהצור ופרליגר, 2004; Ichilov, 2003). ב-1995 מונתה ועדה נוספת בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר כדי לבחון את החינוך האזרחי בישראל. הוועדה הציגה דוח מפורט ובו המלצות לרפורמה מקיפה בחינוך האזרחי בכלל ובלומי לימודי האזרחות בפרט. בעקבות דוח קרמניצר הסתמנה מגמה של שינוי בתוכני החובה של לימודי האזרחות ושונתה תוכנית לימודי האזרחות לבגרות (מור ובן-ארי, 2005; פדהצור ופרליגר, 2004). ב-2001

הוחלה הרפורמה של שרת החינוך דאז לימור לבנת בתוכנית הלימודים בתחום זה. במסגרת הרפורמה הכריזה השרה על תחום לימודים חדש שנקרא "מורשת ישראל" (מור ובן-ארי, 2005; רובינשטיין, 2004).

מאותה שנה אוחדו תוכניות הלימודים באזרחות במגזר היהודי ובמגזר הערבי, ותלמידים משני המגזרים החלו להיבחן על פי אותה תוכנית לימודים (מור ובן-ארי, 2005), המבוססת על ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית". שמו של הספר מעיד על מגמתו ועל מטרתו. במהדורה המחודשת שלו משנת 2001 מודגשת מאוד המדינה היהודית ומוצנע הצד הדמוקרטי. נושא זכויות המיעוטים צומצם ואף הודר מהמהדורה החדשה, ונעשתה בו הבחנה בין "ערבים רעים" ל"ערבים טובים" – כאשר הראשונים הם הצייתנים והכנועים שמקבלים את יהדותה של המדינה (כנאענה, 2015 בתוך עראר וקינן, 2015). פינסון (2005, 2009) סבורה כי תוכנית הלימודים, גם במהדורות הראשונה, אינה מגשימה את מטרתה להפוך לכלי להשגת זהות אזרחית משותפת לכלל אזרחי ישראל. היא טוענת כי ספר הלימוד מעמיד במרכז את הגדרתה של ישראל כמדינה יהודית-לאומית, ואילו הגדרות אחרות שלה, למשל, כמדינת כל אזרחיה, מוצגות כשוליות.

החינוך לאזרחות בקרב התלמידים הערבים במערכת החינוך בישראל: כיצד להיות אזרח ערבי-ישראלי צייתן

התלמידים הערבים בישראל לומדים בבתי ספר הפועלים תחת מערכת החינוך הממלכתית לחברה הערבית, אך מערכת נפרדת זו נשלטת באופן מוחלט על ידי הממסד, וכמו בשאר תחומי החיים, סובלת מאפליה באיכות התשתיות, בהעברת תקציבים וכן בתוכניות הלימודים ובאיכותם (אל-חאג', 1996; אבו-סעד, 2004). השליטה במערכת החינוך הערבית באה לידי ביטוי בעיקר בתוכני הלימוד, במטרות החינוך ובנושא של הבניית הזהות, וכל המשאבים הושקעו ב"בניית" תלמיד שמזדהה עם המדינה היהודית ועם מטרותיה, תלמיד צייתן המנוכר לזהותו הערבית-פלסטינית (אל-חאג', 1996; Mar'i, 1978; Abu-Saad, 2006).

אבו-סעד (2004) טוען כי המטרות הכלליות והספציפיות של תוכנית הלימודים שפותחה בעבור החינוך הערבי כופות על התלמידים הערבים ללמוד על תרבות

וערכים יהודיים. יתר על כן, התלמידים נדרשים לפתח אמפתיה ושייכות לזהות הלאומית היהודית, ואילו הזהות הלאומית הערבית מקבלת דגש הרבה יותר חלש, והפלסטינית כלל אינה זוכה ליחס.

באותה רוח ממשיכים עראר וקינן (2015) ורובינשטיין (2004) לטעון כי ראשי מערכת החינוך רואים בחינוך אמצעי לשליטה פוליטית ואידאולוגית על האוכלוסייה הפלסטינית בישראל. מניתוח מטרות החינוך המוצהרות ומבריקה של תוכנית הלימודים למגזר הערבי עולה כי אין בהן הכרה גלויה בעובדת היותם של הערבים בישראל מיעוט לאומי ובהיותם חלק בלתי נפרד מהעם הפלסטיני. במקום זאת ניכר כי מטרתה של מערכת החינוך היא ליצור ערבי כנוע ונטול זהות ברורה (עראר וקינן, 2015).

הנרטיב הבסיסי המסופר במערכת החינוך הישראלית הוא הנרטיב הציוני, אבל בשני העשורים האחרונים נרטיב זה מצוי במאבק בשל מתקפת נרטיבים בעלי סממנים לאומיים ותרבותיים ביקורתיים, כמו הנרטיב הפלסטיני הפנימי של ערביי ישראל המבקש להתמודד עם הנרטיב העל-ציוני (וורמן, 2013; קיזל, 2014). הדיון בנושא הנכחת הנרטיב והזיכרון ההיסטורי של המיעוט הערבי בישראל נעשה בתחומי השיח החינוכי הפוסט-קולוניאלי, הגורס כי על מערכת החינוך ועל תוכניות הלימודים לתת ביטוי לשונות בחברה, שכן שיח זה מעמיק את ההבנה הביקורתית לתרבות ולזהות. עם זאת יש הטוענים כי מערכת החינוך עדיין מכילה תשתית קולוניאלית בהתייחסות לאחר ולשונה. היא עדיין מנסה להכניע את הנרטיב של האחר ולמנוע ממנו לקיים את זהותו ולהנכיח את זיכרונו ההיסטורי (אגבאריה ומוסטפא, 2013; עראר וקינן, 2015).

לפי עראר וקינן (2015) וכן לפי אגבאריה (2016), הזהות האזרחית הישראלית היא דיפרנציאלית, היררכית ומשרתת את האינטרסים הפוליטיים של הרוב היהודי. הרוב הזה הוא בגדר משטר אתנו-ציוני שאינו כולל אזרחים ערבים. תפיסה זו מתעלמת במופגן מצורכי המיעוט הערבי לחינוך ערכי שייגזר מעולמם, מתרבותם ומזהותם הלאומית של התלמידים והמחנכים הערבים. ברק (2005) גורסת כי תפיסת החינוך האזרחי כסוגיה פוליטית מעמידה אותו בקונפליקט עם חינוך ציוני-לאומי, ואינה עולה בקנה אחד עם הרעיונות שלפיהם חינוך אזרחי נועד להכשיר אזרחים ביקורתיים ובעלי תפיסה מושכלת וזהות אזרחית מבוססת.

מורה ערבי לאזרחות: בין הנרטיב היהודי־ציוני לנרטיב ערבי־פלסטיני

בהקשר למגזר הערבי טוענים אגבאריה (2013) והוזוקינן (2008) כי הכשרת המורים הערבים אינה רק אקדמית אלא גם פוליטית, ובכך ייחודה. ההוראה אינה מלאכה טכנית או ניטרלית, ותוכניות הלימודים במוסדות להכשרת מורים, ערביים ויהודיים כאחד, מעוצבות בהשפעת הלחצים מצד המערכות הפוליטיות של המדינה, אשר דוחפות לאמץ את נקודת מבטן. מצב זה מעצים את יכולתו של משרד החינוך לשלוט בחינוך הערבי לא רק דרך בית הספר, אלא גם דרך המוסדות להכשרת המורים. בהקשר זה מוסיף אבו־סעד (2004) כי הליכים של מינוי וקידום של צוותי הוראה במגזר הערבי בישראל נתונים תחת צנזור ושליטה של המשטר ומערכת החינוך היהודית, וגם השב"כ מתערב במינוי מורים, ובעיקר במינוי מנהלים. הנחת היסוד כאן היא כי קיים קשר בין מצבו הפוליטי־חברתי של המיעוט הערבי בישראל לבין מטרותיה של מערכת החינוך, הווה אומר שהמדינה מעצבת את תוכנית החינוך לערבים לפי האינטרסים הפוליטיים של הרוב היהודי. בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד באזרחות לדורותיהם יש פוטנציאל לצייר חזון חינוכי שלפיו "הערבי הוא אזרח מדינת ישראל". לשם כך הטיל השלטון פיקוח על המורים והמנהלים הערבים באמצעות גורמי הביטחון, ואלה פעלו לגילוי מורים ומנהלים "חשודים" והביאו לפיטוריהם. מכאן שמורים, מנהלים ותלמידים, וכן הכותבים של תוכני הלימוד, נדרשו להביע הזדהות עם המדינה ולמנוע חתרנות נגדה או לעורר רגשות לאומיים (בנזימן ומנצור, 1992; כהן, 2006; עראר וקינן, 2015). מערכת החינוך הערבית אינה פועלת לפיתוח זהות לאומית, תרבותית או דתית, משום שהיא מערכת חינוך נשלטת (אל־חאג', 1996). לכן מורים ותלמידים בבתי ספר ערביים נתקלים בקשיים ייחודיים דווקא בתחום החינוך לאזרחות, שבו נדרשים המורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתותיהם (אבו־עסבה, 2007). המורים הערבים חיים תחת השפעתו של קונפליקט "הנאמנות הכפולה". בשל היותם משכילים, התחזקה אצלם תחושת הזהות הלאומית־ערבית, אך עם זאת הם יודעים שמצפים מהם לפעול בנאמנות למדינת ישראל והם מתבקשים לא רק להזדהות עם המדינה אלא גם לפתח ולטפח הזדהות כזאת אצל תלמידיהם (איכילוב, 1993). במילים אחרות, המורים הערבים לאזרחות פועלים תחת השפעה של שני כוחות שונים: האחד הוא הכוח הלאומי, המושך אותם להדגיש את ההיבטים

הלאומיים בחינוכם של הדורות הצעירים, והאחר מושך ופועל בכיוון של חינוך לאזרחות "טובה" ונאמנות למדינה שבה הם חיים כאזרחים.

בתקופה האחרונה אנו עדים לניצנים של התנגדות מאורגנת של הערכים בישראל לנרטיב שמכתיב להם משרד החינוך. את ההתנגדות מובילה המועצה הפדגוגית לערכים, אשר הציעה תוכנית מקיפה לחינוך לערכים שבמהותה עומדת מערכת חינוך אוטונומית (אגבאריה, 2013). התנגדות חריפה לתוכנית לימודי האזרחות התעוררה בעקבות ספר האזרחות החדש, ובעקבות כך אף הוצאה חוברת חלופית ללימודי אזרחות בבתי ספר ערביים ביוזמתה של ועדת המעקב הערבית העליונה (ערב 48, 2016).

במחקרו של אגבאריה (Agbaria, 2016) עלו תובנות המתמקדות באופן שבו מורים ערבים-פלסטינים מתנגדים לידע הרשמי, שהוכנס לתוכנית הלימודים באמצעות מניפולציה בתכנון, ומצדדים בהצגת נרטיב היסטורי חלופי לנרטיב הרשמי שמובא בספרים. החוקר טוען שמורים פלסטינים מתמודדים עם לימוד מקצוע האזרחות באמצעות חמש אסטרטגיות מרכזיות: (א) הצגת נרטיב חלופי לאירועים ההיסטוריים בזמן הקמתה של ישראל והנכבה הפלסטינית. המורים מספקים לתלמידיהם חומרים משלימים ומשאבים המציגים את נקודת המבט הפלסטינית; (ב) התמקדות בחינוך לאזרחות בלימוד האירועים האקטואליים, כפי שהם מדווחים בתקשורת וכפי שתופסים אותם התלמידים. בכך מעבירים המורים את החינוך לאזרחות מהוראת לקחים מהעבר להוראת תובנות עכשוויות, מההיסטוריה ועד לאירועים עכשוויים ומאזרחות כאידאולוגיה לאזרחות כמעשה; (ג) "הוראה למבחן" – מורים מלמדים את תוכנית הלימודים משום שזהו חומר חובה הנדרש לבחינת הבגרות, והצלחה בבחינות הבגרות תאפשר לבוגר התיכון להמשיך ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה. מורים פלסטינים ניגשים לחינוך לאזרחות באופן אינסטרומנטלי, מלמדים אותו רק כחומר למבחן, אך לא כידע בעל ערך וחשיבות ליצירת מחויבותם של התלמידים להיות אזרחים אחראים בעתיד; (ד) יצירת מרחב חלופי של השתייכות, שבו קהילת התלמידים מחליפה את המדינה. המורים מעודדים את תלמידיהם להיות ביקורתיים ומעורבים בעניינים מקומיים ובפוליטיקה הארצית. המורים מעמידים את הקהילה המקומית של התלמידים – עיר, כפר או שכונה – כזירה המרכזית שבה הם צפויים לממש את האזרחות ולהפגין מעורבות אזרחית; (ה) לימוד השכלה משפטית ורכישת ידע על אודות זכויות.

המורים מלמדים את תלמידיהם על זכויות הניתנות להם על פי החוק הישראלי וכיצד הם יכולים להגן עליהן במקרה שיופרו (Agbaria, 2016, pp. 167–169). המחקר שלפנינו מתייחס לאופן ההוראה של מקצוע האזרחות, ובאופן רחב יותר לחינוך לאזרחות בקרב מורים ערבים. זהו מחקר איכותני פנומנולוגי, שמאפשר לנו לבחון את התופעה מנקודת מבטם של המורים באמצעות הבאת דבריהם באופן בלתי אמצעי בפרק הממצאים. כמו כן נתמקד בסוגיה החינוכית-פדגוגית ופחות בהיבטים ובמושגים תאורטיים. לצורך ניתוח הממצאים של המחקר ניעזר בתיאוריה הביקורתית בחינוך בשילוב היבטים מהתיאוריה הפוסט-קולוניאלית שהוצגו בפתיחת המאמר.

מתודולוגיה

במחקר זה השתמשנו בשיטת המחקר האיכותנית הפרשנית הפנומנולוגית (שקדי, 2003; 1998; Schwault, 1995; Hichcock & Hughes) המתמקדת בחקר מהותה של החוויה האנושית. על פי גישה זו, התופעה היא מושא החקירה, ומגיעים אליה דרך הנחקרים שחוו את החוויה באופן אישי, לפי פרשנותם. השאיפה היא לחקור את משמעותה בחיי היום-יום שלהם (Creswell, 2007). לצורך איסוף החומר השתמשנו בריאיון עומק שעיקרו שאלות פתוחות כדי לאפשר לנחקרים לספר על חוויותיהם בצורה נוחה ועמוקה ככל האפשר (שם; שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 17 מורות ו-15 מורים המלמדים אזרחות בבתי ספר תיכוניים במערכת החינוך הערבית. 20 מהם מיישובי הגליל, 12 האחרים מיישובי המשולש (מערכת החינוך בדרום, המשרתת את הבדואים, שונה במקצת, בין השאר משום שחלק מבוגריה מתנדבים לשרת בצבא, ולכן לא עסקנו בה במחקר זה). גילם של המורים המרואיינים נע בין 30 ל-58, וטווח הוותק שלהם בהוראה הוא 10–36 שנים. 14 מהם בעלי תואר שני ו-9 מהם עשו הסבה ללימודי אזרחות (רובם משפטנים בהשכלתם). יש לציין כי לא כל המורים והמורות שפנינו אליהם הסכימו להתראיין. 13 מורים סירבו לפנייתנו בשל פחד וחוסר רצון "להסתבך". רובם אמרו זאת בחצי פה ומיעוטם אמרו זאת במפורש. לנחקרים הגענו בשיטת "כדור השלג" המקובלת במחקר מעין זה (Atkinson & Flint, 2001). לראשונים הגענו דרך מכרים, הם הפנו אותנו למורים אחרים ונאחזנו בחרנו באלה שנראו לנו מתאימים

ורצו לדבר על הנושא. בפנייתנו לכל מרואיין הסברנו את מטרת המחקר והבטחנו שמירה על סודיות מוחלטת וחסיון של שמות הנחקרים. הראיונות התקיימו בשנת 2016 בשפה הערבית וכל אחד מהם נמשך כשעה. לאחר מכן תמללנו את הראיונות בצורה מדויקת ככל האפשר, קראנו את התמלילים, ולאחר קריאה חוזרת החלטנו לחלק את החומר לתמות שיוצגו בהמשך. לצורך כך השתמשנו בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bogdan & Biklen, 1992). כל אחד מאיתנו קרא את התמות והציע הרחבות או תיקונים בשלושה סבבים. לאחר פעולת הקידוד הגיע שלב ניתוח החומר והפרשנות שלו. בחרנו לנתח את החומר על פי הדרך שנראתה כמתאימה ביותר למטרות המחקר כפי שמציעים מייקוט ומורהאוס (Maykut & Morehouse, 1999). הווה אומר: בשלב הראשון, בפרק הממצאים, יוצגו דברי המרואיינים כפי שנאמרו ללא כל פרשנות, ולאחר מכן, בפרק הדיון יפורשו הנתונים וינתחו לפי החומר התיאורטי המתאים. כדי לשמור על סודיות ועל פרטיותם של משתתפי המחקר, כפי שהובטח להם מראש, כל השמות במאמר בדויים.

ממצאים: בין "היסטוריה של היהודים" ל"דברים הנוגעים לערבים"

מתוך הראיונות עולה בבירור תמונת המצב המורכבת והמסובכת שעימה מתמודדים המורים כבואם לפעול לפי תוכנית הלימודים, הן בשל התנגשות חומר הלימוד עם הנרטיב שלהם ועם האמונות שלהם והן בשל הביקורת וההתרסה של התלמידים כלפי התוכנית ואף כלפיהם, כמייצגי הממסד. לאחר קריאה חוזרת ונשנית של תמלילי הראיונות זיקקנו שלוש תמות העוסקות בדרכי ההתמודדות של המורים עם תוכנית הלימודים שעליהם ללמד. תמות אלו נועדו לפשט ולהבהיר את הדברים, אבל לרוב המצב בפועל נזיל ומורכב. כפי שעולה מן הראיונות, רוב המורים מתמודדים ביותר מדרך אחת, ורק מיעוטם נוקטים דרך אחת ברורה ומובנית. כל המרואיינים התייחסו להוראת האזרחות כאל עבודה לא קלה הדורשת מאמץ וידע רב. הם טענו שהוראת מקצוע האזרחות שונה מהוראה של כל מקצוע אחר, לכן הוא דורש התייחסות שונה וייחודית מצד המורים. הם הביעו את כעסם ואת תסכולם על כך שהתכנים בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד מחזקים את הלאומיות היהודית ומדגישים את היות המדינה מדינה יהודית, ומתעלמים מכך שהספר מיועד גם לתלמידים הערבים החווים מציאות שונה לחלוטין מזו המופיעה בספרים.

כמחצית המורים המרואיינים הביעו את כעסם ותסכולם בצורה ברורה ובוטה. להלן יובאו ציטוטים נבחרים. אחמד:

החומר שנמצא בספרים הוא חומר מטעה, והעובדות אפילו לא נכונות, והמחברים של הספר מנסים למחוק ולהשמיד [את] זכותו וזהותו של העם הפלסטיני.

סעיד:

התכנים באזרחות מעוררים הרבה בעיות במגזר הערבי בין התלמידים הערבים וגם גורמים לדילמה וקונפליקט אצל המורה הערבי. הספרים מביאים אך ורק [את] הנרטיב הישראלי ואני תמיד אומר לתלמידים שההיסטוריה תמיד נכתבת בידם של המנצחים.

בסאם הרחיב את טענתו על הקושי שבתוכנית הלימודים באזרחות:

אני רוצה שהטקסטים בספר ייכתבו על ידי סופרים ערבים ושהם שיסבירו על הצד הלאומי הפלסטיני לערביי ישראל. אני לא רוצה טקסטים מתורגמים, כדי שהזהות הערבית לא תלך לאיבוד. יש פרקים בספר שמדכאים את הזהות הערבית לתלמיד הערבי ודורשים מהתלמיד להכיר את הצד הישראלי הציוני של המדינה.

וורוד מחזיקה באותו קו מחשבה ושואלת:

למה התכנים של הספר באים מלמעלה ואנו כמורים ערכים אין לנו אפילו קול אחד בכתיבת תכנים אלה? אחד הקשיים שלי בהעברת תכנים אלה זה האיזון בין מה שנמצא בספר לבין האישיות והרקע הלאומי שלי.

יוסף הביע את עמדתו באמצעות כמה שאלות:

איך אפשר להעביר החומר בכיתה על היות המדינה יהודית דמוקרטית ואתה מורה ערבי מלמד תלמידים ערבים? איך אפשר לתאם בין המציאות הקיימת

לביין החומר הנמצא בספר? אני רואה בספר האזרחות התערבות פוליטית עם חינוך וניסיון לשטיפת מוח ומחיקת זהות עם שלם.

הקושי הזה שעליו מדווחים המורים והמורות מקבל משנה תוקף מתוך הביקורות של התלמידים על תוכנית הלימודים, דבר אשר מעמיד את המורים במצב מורכב וללא מענה. כך מספר סאמי:

פה אנחנו, כמורים של המגזר הערבי, נכנסים ונקלעים לסוגיה קשה. המורה שנכנס ללמד, התלמיד לא טיפש, אם אני מתחיל ללמד את החומר המוכתב בתוכנית הלימודים, התלמיד עומד ואומר לי: 'מה קורה איתי?! אני בן מיעוטים בתוך מדינה זו'.

תסנים מוסיפה ומספרת מה עובר עליה בשיעורי האזרחות מול תלמידיה:

תוכנית הלימודים באזרחות מדברת על ההיסטוריה של העם היהודי, החלטת החלוקה, מגילת העצמאות ועוד עניינים הקשורים והחשובים ליהודים יותר מלערבים. התלמידים מבחינים בסוגיה זו, פונים אליי בשאלות כמו למה אנחנו צריכים ללמוד את הדברים הללו? אנחנו ערבים, למה אנחנו צריכים את זה. למה לא לומדים על המדינה הפלסטינית? למה לא לומדים על דברים הנוגעים לנו כערבים? למה את מלמדת אותנו על ההיסטוריה של היהודים?

קשיים אלה הנובעים מתוכנית הלימודים שאינה מותאמת לחברה הערבית, לפי דיווח המורים, מביאים אותם לנסות ולמצוא דרכים יצירתיות להתמודד עם המצב הלא־פשוט שאליו הם נקלעים בעל כורחם. המרואיינים דיווחו על שלוש דרכים עיקריות להתמודדות עם המצב, שאותן נביא כאן.

א. ההכנה לבחינות הבגרות כמפלט וכשליחות חינוכית־חברתית

שמונה מהמורים העדיפו ללמד את התוכנית על מוסדות השלטון במדינה ועל סמליה על פי הנדרש. הם הסבירו את בחירתם זו בלחץ ההכנה למבחן הבגרות ובמספר השעות המצומצם יחסית המוקצב לנושא, שאך בקושי מאפשר את העברת

החומר שבתוכנית הלימודים. הם העדיפו להדגיש את ההישגים הלימודיים על חשבון החינוך לערכים ולפלורליזם. אחמד טען:

אני חייב להעביר את החומר הנמצא בתוכנית, כדי שהתלמידים יוכלו לגשת למבחן הבגרות. אני חייב על פי החוק. משרד החינוך מחייב אותי להעביר את התוכנית תוך תקופת זמן מסוימת, כדי שהתלמידים יצליחו במבחן הבגרות. אין לי פתרון אחר.

מדיחה מסבירה וטוענת:

העיקר שיצליחו בבגרות. לעבור בציון עובר כדי להשיג בגרות שלמה, כי בלי ציון עובר בבגרות האזרחות התלמיד לא מקבל זכאות. מדובר על שתי יחידות חובה.

מסעוד הסביר את עמדת ההיצמדות של המורים לתוכנית הלימודים:

מקציבים לנו שתי שעות שבועיות ורוצים שכל התלמידים צריכים לעבור את המבחן. שני שיעורים בקושי מספיקים להעביר את החומר שבתוכנית הלימודים. אני נאלץ לגייס את התלמידים ומביא אותם ללמוד גם בחופשות. כדי ללמד נכון אזרחות צריך להכפיל את מספר השעות.

מהדברים עולה כי לכאורה יש סתירה בין ההישגים הלימודיים לבין הבניית הזהות הערבית-פלסטינית של התלמידים. המורה במקרה זה בוחר בהישגים ובהצלחה בלימודים.

רוב המורים בקבוצה זו נצמדים לעניין הפורמלי של העברת התכנים לבחינת הבגרות ומסבירים כי טובתם של התלמידים עומדת לנגד עיניהם. אולם שניים מהם הביעו עמדה אחרת והסבירו שהם נצמדים לחומר הלימוד כי הם חוששים למשרתם. אדיב:

אני מלמד את החומר כפי שמופיע בספר. למה לי בעיות? מה מבטיח שאם אני אביע את דעתי שזה לא יועבר הלאה ולא יסבך אותי, ואולי אף יביא לפיטוריי?

זהרה המשיכה באותו כיוון ואמרה:

אני לא גיבורה וגם לא רוצה להיות. אני בסך הכול מורה, אני בורג קטן בחברה. אני עובדת על מנת להביא פרנסה לילדים שלי. מי אני שאתנגש במסוד. למה לי לסכן את פרנסתי. את הפוליטיקה אני משאירה לפוליטיקאים.

ב. "להלך בין הטיפות": מורים מעיזים אך חוששים

17 המורים והמורות השייכים לקטגוריה זו התייחסו לתוכנית הלימודים באזרחות באופן המעיד על גישה פתוחה וביקורתית יותר. הם העזו להעלות על הפרק נושאים אקטואליים העוסקים בחברה הערבית או נושאים אשר נדחו והועלמו או שונו בתוכנית הלימודים באזרחות, אך עשו זאת בזהירות ובחשש מצרות לא רצויות. סאלם תיאר בגלוי את עמדתו ואת הפתרון שמצא:

הרקע ההיסטורי של המגזר הערבי-פלסטיני במדינה מודרן לחלוטין ולא מוזכר בתוך תוכנית הלימודים באזרחות. כאילו הערבים לא נמצאים פה בכלל. כאילו יש רק יהודים. הם מסתכלים עלינו כמיין צל. אני מוסיף לעצמי חומרים ומקורות חיצוניים נוספים. על השולחן מולי מפותונים כחמישה מקורות שונים לנושא שאני עומד ללמד בשיעור אזרחות.

פהים הסביר:

אני מוריד חומרים מהאינטרנט, קורא ספרים בפוליטיקה, נשען גם על דברים מעולם התקשורת, כמו הצגות המשקפות את המציאות שלנו, סדרות.

ורדה מלמדת את הכתוב בספר, אך גם היא מציעה לתלמידים מקורות אחרים כדי לפתח אצלם חשיבה ביקורתית, בהאמינה שכל צד כותב את שלו ואותו הוא רואה כנכון.

סעיד סיפר שהוא מביא עיתונים ומאמרים לכיתה, ובכל יום מבקש מתלמידיו לשמוע חדשות מכיוון שהוא אינו רואה בספרי האזרחות מקור בלעדי לחומר. מונא הביאה דוגמה:

אני כמורה מלמדת [את] התלמידים והחומר הנמצא בספר, אבל לפעמים אני נעזרת בחומר חיצוני ומציגה בפניהם חוות דעת שונות מסופרים ומספרים שונים שלא נמצאים בספר הלימוד. אני נעזרת בסרטים ובאיוורים על מנת להעביר לתלמידים [את] המסרים, וגם נותנת להם הזדמנות לפתח חשיבה יצירתית.

עמיד סיפר איך הוא מתגבר על הקשיים הקשורים לתוכן:

אני מכין מצגת או סרט שמייצגים את הצד השני. מלמד על העם היהודי ועל העם הערבי במדינת ישראל. לנסות להתאים את עצמנו למציאות הקיימת. יש גבולות. אני מלמד ומביא את עמדתי בצורה מאופקת או שאני שומר את עמדתי לעצמי. אני יכול להביע את עמדתי האישית כלפי סוגיה מסוימת אבל לא עד כדי להסית או לכפות את עמדתי על התלמידים. זו עבירה על החוק.

כפי שראינו, המורים והמורות שהעזו להביא את הנרטיב שלהם תוך שימוש באסטרטגיות הוראה שונות ביטאו תחושות של פחד וחשש מסוים שמא יואשמו בהסתה. כך הסבירה תסנים:

אני מספרת את הנרטיב שלנו אבל תמיד נזהרת ושמה לב להסברים שלי.

המורים מנסים להיעזר בחומרים "חיצוניים" מהעיתונות העברית והערבית בישראל כדי שלא להגיד את הדברים בעצמם. מורים אחרים משתמשים בטכניקה אחרת – הם נעזרים בתלמידים. מורים אלה מעודדים את התלמידים לנהל שיחות ודיונים על נושאים שנויים במחלוקת – דבר שהם עצמם נמנעים ממנו. כך הסביר מסעוד:

אני רוצה שהתלמידים אכן יביעו ולא ישבו בשקט. כל נושא שאני מציג בשיעור, אני רוצה שיעורר בהם מודעות, שידברו ולא יפחדו. השמיעו לי את קולכם.

ופהימה הוסיפה:

אני תמיד מעודדת אותם לדבר ולהביע את עצמם, אם הגעת לשלב שבו אתה לא פוגע או מסית נגד הביטחון של המדינה אז למה לפחד לדבר?

המורים מנסים להלך בין הטיפות. מצד אחד אינם מסתפקים בהעברת החומר שנמצא בספר, ומן הצד האחר הם חוששים ומנסים לעשות זאת בלי שהדבר יזיק להם. מחמוד סיפר:

אני משתמש בדוגמאות וסיפורים מהדת, אבל, אני כמורה נמצא בקונפליקט פנימי. אני מורה ששייך למשרד החינוך ומצד שני אני מורה ערבי, יש לי את הזהות שלי, יש לי חשש על הפרנסה שלי והיה מקרה בבית הספר שבו אני עובד, אחד המורים לאזרחות הוזמן לשימוע ונזפו בו בצורה חמורה ומאוד חריפה, כי דבריו הגיעו עד לדרגת ההסתה, הסתה פרועה.

בעניין החשש והפחד אמר סאלם:

בטח, הרבה מורים צריכים ללמד על הנרטיב הערבי פלסטיני, עדיין יש חשש כבד אצלם, הם בדילמה. אם אני אדבר ואלמד על הפרשה הערבית פלסטינית והכיבוש, על הנכבה, על הנקסה (النكسة) ועל כל המלחמות שעברו על המגזר הערבי, גם על המדיניות של מדינת ישראל כלפי המיעוט הערבי, אני איענש, אוזמן לשימוע, לחקירות בשב"כ וכו' [...] עדיין יש את החשש, והפחד הזה נמצא לצערי הרב, בעיקר בקרב מורות.

פהימה הוסיפה:

בהיותי מורה הנמצאת במדינה, גם כעובדת מדינה השייכת למדינה, אני לא יכולה לדבר על הכול.

ג. מורים "סוררים": "נשאר אצלי החוש הלאומי"

מקרב 32 המורים שרואיינו, שבעה מורים טענו שהם מלמדים לפי צו מצפונם ומביאים את הצד הפלסטיני שלא נמצא בספר האזרחות. יוסף טען שהוא חייב לייצר את האיזון הזה בכיתה ותיאר זאת כך:

קודם כול יש לי מטרה, והיא העברת החומר והכנת התלמידים למבחני הבגרות, אבל נשאר החוש הלאומי אצלי, אני חייב כמורה ערבי להציג הצד הפלסטיני במקביל לצד הישראלי. במאבק זה יש שני נרטיבים. הנרטיב הראשון שהוא פלסטיני והנרטיב השני הוא היהודי הישראלי. אני חייב לספר על שני הצדדים שאני חלק מאחד מהם.

באסמה דיברה על חווייתה האישית כמורה ותיקה לאזרחות, והדגישה שמורה לאזרחות חייב להיות בעל ידע רב ולדעת מה צריך ללמד. הוא חייב לעזור לתלמידים להבין את ההיסטוריה. למשל כאשר הוא מלמד על יום העצמאות של מדינת ישראל, הוא חייב להזכיר ולהסביר את הנכבה של העם הפלסטיני. פהמי הוסיף:

אני אומר לתלמידים: אנחנו הערבים חיים בישראל אבל הלאום שלנו פלסטיני ועם זאת אנחנו חייבים לכבד החוקים במדינה.

לילה המשיכה בקו מחשבה זה והדגישה:

אני מלמדת [את] החומר מתוך הספר ומעבירה להם סיכום ובמיוחד [של] החומר הקשה. כאשר אני מלמדת על הקמת מדינת ישראל בשנת 1948, אני אומרת להם: זה החומר שנמצא בספר. אבל האם העובדות האלה מייצגות אותי כמורה ערבייה? בטח שלא.

באסמה הרחיקה לכת וטענה:

אנחנו לא יכולים ללמד אזרחות בלי להתייחס לזהות ולהשתייכות [של] המורה הערבי, כי העניין הזה הוא עניין בוער ורגיש במיוחד למיעוט הערבי, והמצב המתוח בין החברה הערבית והחברה היהודית.

מורים אינם עובדים בחלל ריק, וחלק מהם קשרו את התעוזה לגעת בנרטיב שלהם בכך שקיבלו תמיכה מהנהלת בית הספר אשר דרכנה ועודדה אותם להעלות בשיעורי האזרחות נושאים הקשורים למגזר הערבי או נושאים אקטואליים. סמיר הציג את עמדתו:

אני כמורה לאזרחות חייב ללמד יותר ממה שנמצא בספר האזרחות. אין טבח או התנקשות או כל אירוע מאז קום המדינה שאני לא מתייחס אליהם בשיעורים שלי, למרות שלא ישאלו את התלמיד במבחן על הנושאים האלה. המנהל תמיד מעודד אותי, אף פעם לא התנגד שאני אדבר על מה שקורה במדינה, הוא תמיד מבקש שנעלה סוגיות אקטואליות בשיעורי האזרחות.

דיון וסיכום: הרוב הולך בין הטיפות, אך לא לזמן רב

מן הממצאים ניכר כי המדינה מנסה לנשל את התלמידים הערבים מזהותם הלאומית וליצור תלמיד ערבי-ישראלי צייתן וכנוע המזדהה עם המדינה היהודית ועם מאווייה (Abu-Saad, 2006). מדיניות זאת מתבצעת ביתר שאת בתוכנית הלימודים באזרחות ובספר האזרחות המשמש בה כיום, שבו מובלטים הנרטיב הציוני ועליונותה של המדינה היהודית (כנאענה, 2013; Agbaria, 2016).

גם דרך התנהלותו של הממסד בהעברה או בהכתבה של התכנים המשרתים את מטרתיו ובהדרת הנרטיב של הערבים תואמת במדויק את הניתוח הביקורתי (Giroux, 1987; Freire, 1997; Manzer, 2003; Apple, 2013). משרד החינוך מנסה, ולרוב אף מצליח, לשכנע שהוא ניטרלי ושומר מרחק מפוליטיקה ומאידאולוגיה, ודורש מכולם, ובייחוד מהאוכלוסייה הערבית, להתרחק מפוליטיקה ולהימנע מהכנסת הדיון הפוליטי והנרטיב הערבי-פלסטיני אל בין כותלי בתי הספר. אולם למעשה המדינה, באמצעות משרד החינוך, משליטה את הנרטיב ואת הטרמינולוגיה שלה, וקובעת מה לגיטימי ומה לא לגיטימי, מה פוליטי ומה ניטרלי, מה יכול להיכנס לבית הספר ומה אסור שייכנס, והמערכת מצליחה לשווק את הידע שנתפס כלגיטימי בעיני הממסד כידע ניטרלי.

כך במקרה שלפנינו: ספר האזרחות רווי תכנים אידאולוגיים ופוליטיים, ספר שביסודו עומדים הנרטיב הציוני והמדינה היהודית, והוא מדיר לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית. הספר הזה מוצג כספר לימוד לגיטימי ניטרלי, והמורים הערבים נדרשים ללמד את תלמידיהם לפיו בלי שיציגו את מחשבותיהם ועמדותיהם כלפי הכתוב בו, כיוון שהדבר עלול להיחשב התערבות פוליטית פסולה ואף אסורה על פי חוק.

מן הממצאים עולה כי המורים שהשתתפו במחקר מודעים היטב למצב זה והם מנסים לנווט במסגרתו במידת האפשר. רובם סבורים שתוכנית הלימודים באזרחות

היא חד־צדדית, באה לשרת את השקפת הממסד, וכדבריהם אינה מכירה בהם ובעמם ובכך מדירה את הזהות והנרטיב הערבי־פלסטיני. אך רובם גם מודעים היטב לכך שבהיותם מועסקים על ידי המדינה במסגרת מערכת החינוך שמפקחת עליהם מקרוב ואף מצירה את צעדיהם, הם אינם יכולים להביע את דעתם, לבטל ולסתור את התכנים שמכתיב להם הממסד החינוכי.

בתוך הסד הזה, בין הפטיש לסדן, מנסים רוב המורים "להלך בין הטיפות". רבע מהמורים מעבירים את החומר ככתבו וכלשונו, אם משום שהם חוששים מהשלטון ואם משום שהם מתייחסים אל חומר הלימוד באופן תועלתני שנועד להבטיח את הצלחת התלמידים בבחינות הבגרות, שהן שער הכניסה לחברה הישראלית. לפי תפיסתם של המורים האלה, כדי שהתלמידים הערבים יזכו לתעודת בגרות ולציונים טובים שיאפשרו להם נקודת פתיחה טובה לחברה, ובעיקר מקום תעסוקה מכובד, הם אמורים לוותר על זהותם לכאורה וללמוד את הנרטיב היהודי ציוני שמכתיב להם משרד החינוך. במילים אחרות, הבחירה בהצלחה בחיים נעשית תוך ויתור על הזהות.

חלק הארי – כמחצית המורים – מעבירים את החומר ככתבו אך נעזרים בכל מיני מנגנונים, בזהירות מרובה, כדי לחשוף את התלמידים למציאות המורכבת שאינה תואמת את אשר כתוב בספר. לאמיתו של דבר, התלמידים, כפי שדיווחו המורים, ממילא אינם מקבלים את מה שכתוב בספר, וכועסים על הנרטיב החד־צדדי המוכתב להם, שמדיר אותם ואת העם שלהם, ומלכתחילה הם משוועים לחומר חלופי וצמאים לכל חריגה של המורים מהתוכנית הנכפית עליהם.

רק כרבע מן המורים שהשתתפו במחקר מעיזים לצאת נגד התוכנית של משרד החינוך. הם מנסים, לדבריהם, ללמד לפי צו מצפונם, ויש להם תעוזה להביא את הנרטיב הפלסטיני לתוך הכיתה בשיעורי האזרחות. הם אינם מבטלים את הסיפור היהודי, אך נוסף עליו הם מנכיחים את הנרטיב שלהם ושל העם שלהם ובכך מספרים את הסיפור החסר או המודר מתוך הספר בתוספת לסיפור היהודי־ציוני המופיע בספר.

לדעתנו אין זה מפתיע שרוב המורים חוששים – חששם מוצדק בהיותם מועסקים על ידי משרד החינוך, והם אינם רוצים לסכן את מקור פרנסתם ואת מקום עבודתם. חשש זה מוצדק כי משרד החינוך, כאמור, מפקח על המורים הערבים ומצר את צעדיהם (אבו־סעד, 2004). מה שמפתיע הוא מספרם הלא מבוטל של מורים ערבים המדווחים שהם חורגים מהנורמה, מעיזים וממרים את פי הממסד.

תופעה זו מתיישבת עם טיעוניהם של סימונס ודיי (Simmons & Dei, 2012) ושל קימליקה (Kymlicka, 1995), הסבורים שכאשר הקבוצה החזקה והשלטת משליטה את הנרטיב שלה והופכת אותו לידע הרשמי הבלעדי, ובתוך כך דוחקת ומדירה את הנרטיב של קבוצות המיעוט אל מחוץ לשיח, קבוצות אלה מתנגדות ומנסות להיאבק באלה שמדירים אותן, ואף מנסות לבנות נרטיב חלופי. אנו רואים את ניצני ההתנגדות והמאבק אצל המורים "הסוררים" וכן בפעילות החברה האזרחית הערבית המיוצגת על ידי ועדת המעקב שיזמה כתיבה של חוברות אזרחות חלופיות לבתי הספר הערביים, אך אלו עדיין לא זוכות לחשיפה רבה בבתי הספר הערביים.

להערכתנו, בנסיבות הקיימות מתחת לפני השטח, כפי שתואר במחקר זה, ניצני המאבק וההתנגדות מתגברים בתקופה האחרונה, בייחוד לאור מה שעולה בתמה השלישית וכפי שהדבר בא לידי ביטוי אצל אגבאריה (2013). אנחנו סבורים שניצני התנגדות אלה ניזונים מההקצנה ברחוב היהודי ובמוסדות השלטון, שבאה לידי ביטוי מוחשי בחקיקת חוק הלאום. הקצנה זו מובילה להתנגדות ולניצני מאבק, שעלולים להתעצם, בעיקר אם הימין הפוליטי ימשיך להחזיק בשלטון. אנו רוצים לומר שהערבים הבליגו וניסו להתעלם, כל עוד המדיניות הייתה רכה יותר ומוסווית יותר, הגם שאף היא שאפה להשליט מדיניות של ישראליוציה המבטאת את עמדת השלטון היהודי ולמחוק את הזהות הפלסטינית, אך כאשר הדבר נעשה בצורה בוטה ומוקצנת – למשל בהחלטה לכלול את חוק הלאום בלימודי האזרחות – הדבר דוחק במורים הערבים לאזרחות להגיב ולהתנגד למדיניות זאת, כפי שהתברר מתוצאות מחקרנו.

בסיכומו של דבר, הסוגיה המרכזית היא הדיסוננס שבו שרויים המורים הערבים כאשר הם נדרשים ללמד חומר שנוגד את אמונתם ואת זהותם, ומדיר אותם עצמם מתוך הטקסט. כפי שראינו, מורים שונים נוקטים אסטרטגיות שונות כדי להתמודד עם מצב משונה זה, אך בסופו של דבר ובכל מקרה, מצב זה מוביל את המורים למצוקה ערכית ונפשית. זהו מצב קשה מנשוא המעורר כעס ותסכול, כפי שעלה מדבריהם של המורים שאינם מנסים לערער על תוכנית הלימודים ומלמדים אותה באופן טכני, כלומר כחומר שיש ללמוד כדי להצליח בבחינת הבגרות. להערכתנו, מצב זה לא יוכל להימשך ללא שיתופם של הערבים עצמם בחיבור הטקסטים הלימודיים.

לבסוף יש לציין שהמחקר הנוכחי הביא את עמדותיהם של המורות והמורים

הערבים שהשתתפו בו כהווייתן, והממצאים מתאימים למחקרו של אגבאריה (Agbaria, 2016), שטוען שרוב מורי האזרחות הערבים אינם מסכימים עם התכנים שמוכתבים על ידי משרד החינוך, והם מנסים למצוא דרכים ומניפולציות כדי להתמודד עם לימוד החומר הזה, מטבע הדברים, בכל זאת למחקר זה יש מגבלות. ראשית, מספר הנחקרים היה מצומצם; שנית, במדגם לא השתתפו מורים מהנגב. מן הראוי שבעתיד, מחקרים אחרים יחקרו את הנושא גם בנגב, וייטב גם אם המחקר יהיה משולב ויכלול מחקר כמותי ואיכותני, כדי שיקיף אוכלוסייה רחבה יותר. לדעתנו מתבקש לערוך מחקר דומה שיעסוק גם ביחסם של התלמידים הערבים לתוכנית האזרחות שהם מחויבים ללמוד.

מקורות

- אבו־סעד, אסמעיל (2004). מדיניות השליטה והמיעוט הערבי־פלסטיני בישראל: מערכת החינוך הברואית. **מדינה וחברה**, 9, 911-932.
- אבו־עסבה, ח'אלד (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מחקרי פלורסהיימר.
- אגבאריה, איימן (2013). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: התביעה לייחוד לאומי ופדגוגי. בתוך: א' אגבאריה וי' ג'בארין (עורכים), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית פרקטיקות מוסדיות ומדינות חינוכית** (עמ' 9-43). תל אביב: רסלינג.
- אגבאריה, איימן ומוסטפא, מוהנד (2013). הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל. **גילוי דעת**, 4, 41-75.
- איכילוב, אורית (1989). המורים לאזרחות ומדעי החברה בכתי־ספר על־יסודיים בישראל ועמדותיהם לגבי החינוך לאזרחות בדמוקרטיה. **עיונים בחינוך**, 49, 105-118.
- איכילוב, אורית (1993). **חינוך לאזרחות בדמוקרטיה: דפוסי תפקיד של אזרח בדמוקרטיה**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- איכילוב, אורית, וליבנה, עדית (2005). דגמים של תפקיד אזרח בדמוקרטיה בחינוך העל־יסודי העיוני והמקצועי בישראל. **מגמות**, 4, 729-756.
- אל־חאג', מאג'ד (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס.
- בנזימן, עוזי ומנצור, עטאללה (1992). **דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים: כתר.
- ברק, מיכל (2005). **חינוך אזרחי בישראל. גיליון עדאלה האלקטרוני**, 18:
<https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/heb/sep05/ar1.pdf>

- ברק, מיכל ועופרים, יעל (2009). **חינוך לאזרחות לדמוקרטיה ולחיים משותפים – מיפוי ירושלים: מכון ון ליר ומשרד החינוך.**
- הוז, רון וקינן, ענת (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכים), התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות (עמ' 131-142). ירושלים: מכון ון ליר.**
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). **שנתון סטטיסטי לישראל.**
- וורמן, הלל (2013). **אזרחות בין השורות: מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל. תל-אביב: רסלינג.**
- זאב, ר' (2011). **השקפות מורים בדבר השפעתה של תכנית הלימודים במקצוע האזרחות על עמדות תלמידי התיכון היהודים בעכו. קריית טבעון: אורנים, המכללה האקדמית לחינוך.**
- יריב-משעל, טלי (2008). **להביט במראה, לראות את האחר. תל-אביב: אסיף.**
- כהן, הלל (2006). **ערבים טובים: המודיעין הישראלי והערבים בישראל – סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים, מטרות ושיטות. ירושלים: כתר.**
- כנאענה, יוסף (2013). **ההיסטוריה של תוכניות וספרי לימוד באזרחות לתלמידי הערבים בישראל בחטיבה העליונה (1969-2001). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.**
- מור, ערן ובן-ארי, ערן (2005). **"אזרחות כפולה": השינויים בבחינות הבגרות באזרחות בשנים 1988-2003. פוליטיקה: למדע המדינה וליחסים בינלאומיים, 14, 77-98.**
- מנאע, עאדל (2017). **נכבה והישרדות: סיפורם של הפלסטינים שנתרו בחיפה ובגליל, 1948-1956. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד וירושלים: מכון ון ליר.**
- סמוחה, סמי (1999). **אוטונומיה לערבים בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.**
- עראר, ח'אלד וקינן, ענת (2015). **זהות, נרטיב ורבי-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל. חיפה: פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.**
- ערב 48. <https://www.arab48.com>
- פדהצור, עמי ופרליגר, אריה (2004). **הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל. מגמות, 1, 64-83.**
- פינסון, הללי (2005). **בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. פוליטיקה: למדע המדינה וליחסים בינלאומיים, 14, 9-24.**
- פינסון, הללי (2009). **תכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תכנית באזרחות לבתי ספר תיכוניים. אלפיים, 34, 216-237.**
- קיזל, אריה (2014). **שיעור אזרחות, הנרטיבים המתנגשים והמורה החושש. מכון מופת, 54, 6-9.**

- רובינשטיין, י' (2004). מה דרוש ליישם דו"ח קרמניצר. בתוך: עלי עשור ועלי נבל (עמ' 250-261). ירושלים: משרד החינוך.
- שור, איירה ופאולו פריירה (1990). פדגוגיה של שחרור, דיאלוגים על שינוי בחינוך. תרגום מאנגלית: גובר נ'. תל אביב: ספרי מפרש.
- שקדי, אשר (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- Abu-Saad, Ismael (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085–1100.
- Apple, Michael W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. U.S.A: New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 14(1), 1–16.
- Apple, Michael W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Rutledge.
- Apple, Michael W. (2013). *Education and power*. New York and London: Rutledge.
- Apple, Michael W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Agbaria, Ayman (2016). Ethnonational politics of citizenship education in Israel and the counterknowledge of Palestinian teachers. In J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, & M. Ben-Peretz (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (pp. 156–173). Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Agbaria, Ayman & Pade, Revital (2016). Human rights education in Israel: Four types of good citizenship. *JSSE-Journal of social Science Education*, 2(15), 96–105.
- Atkinson, Rowland, & Flint, John (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1–4.
- Audrey, Osler (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national

- identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 1(43), 1-24.
- Baumeister, Andrea (2003). Ways of belonging: Ethnonational minorities and models of "Differentiated Citizenship. *SAGE Journals*, 3(3), 393–416.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. London: Routledge.
- Castles, Stephen., & Davidson, Alastair (2000). *Citizenship and migration: Globalization and politics of belonging*. New York: Routledge.
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York and London: Rowman and Littlefield Publishers.
- Freire, Paulo, & Macedo, Donaldo (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377–403.
- Ghanem, As'ad., & Khatib, Ibrahim (2017). The nationalization of the Israeli ethnocratic regime and the Palestinian minority's shrinking citizenship. *Citizenship Studies*, 1, 889–902.
- Giroux, Henry (1987). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, Henry (1991). Series introduction: Rethinking the pedagogy of voice, difference and cultural struggle. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of language, power and schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin & Garvey.
- Halverson, Kelly, Puig, Maria E., & Byers, Steven (2002). Culture loss: American Indian family disruption, urbanization, and the Indian child welfare act. *Child Welfare*, 2, 319–336.
- Hitchcock, Graham & Hughes, David (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Ichilov, Orit (2003). Teaching civics in a divided society: The case of Israel. *International Studies in Sociology of Education*, 13(3), 219–237.
- Keynan, Irit (2017). Citizenship: Rethinking multicultural citizenship. *Cosmopolitan Civil Societies: an Interdisciplinary Journal*, 9(3), 21–39.

- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Manzer, Ronald (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Mar'i, Sani (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Maykut, Pamela & Morehouse, Richard (1999). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Miller, David (2000). *Citizen and national identity*. Cambridge: Polity Press.
- Peacock, Thomas & Wisuri, Marlene (2002). *Ojibwe: Wassa Inaabidaa: We look in all directions*. Afton, MN: Afton Historical Society Press.
- Pedhazur, Ami (2001). The paradox of civic education in non-liberal democracies: The case of Israel. *Educational Policy*, 16, 413–430.
- Pennycook, Alastair (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Said, Edward (1993). *Culture and imperialism*. New York: Knopf INC.
- Schwandt, Thomas (1998). Constructing, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 221–260). London: Sage Publications.
- Simmons, Marlon, & Dei, George (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67–99.
- Subedi, Binaya, & Daza, Stephanie L. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. *Race, Ethnicity and Education*, 11(1), 1–10.
- Young, Marion. L. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Yuval-Davis, Nira (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214.