

בסבך הציפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבתי ספר ערביים בצפון ישראל

ח'אלד עראר ופאדיה אבראהים

תקציר

מאמר זה מתחקה אחר דרכי התמודדותם של מנהלים ומורים במערכת החינוך הערבית עם דילמת הזהות הלאומית, בייחוד על רקע מאורעות ומועדים חשובים למיעוט הערבי-הפלסטיני. דילמה זו היא תוצאה של ציפיות סותרות: מחד גיסא, משרד החינוך מצפה ממערכת החינוך הערבית לחנך את התלמידים לפי ערכי המדינה היהודית, ומאידך גיסא, החברה הערבית בישראל מצפה מהמערכת לחנך את ילדיה לערכים המעוגנים בהשתייכותם למיעוט הערבי-הפלסטיני, שהפך מרוב למיעוט עקב קונפליקט לאומי. לשם הארת היבטי עומק של הנושא נעשה שימוש בשיטת המחקר האיכותני. נערך ריאיון חצי מובנה עם שבעה מנהלי בתי ספר ועם 14 מורים המלמדים בבתי ספר אלה (שני מורים מכל בית ספר). ממצאי המחקר מצביעים על כך שמנהלים ומורים בחברה הערבית בישראל רואים בחינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית תפקיד חשוב של בית הספר. המרואיינים מדווחים על רגשות של פחד, השפלה ועלבון בשעה שהם נדרשים לציית להנחיות משרד החינוך בניגוד לעמדה הרווחת בחברתם. כדי לפתור את הקונפליקט הם פיתחו מקבץ של אסטרטגיות, הכוללות מניפולציות על תכנית הלימודים הגלויה והסמויה, שדרכן ניתן לטפח את הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית של התלמידים מבלי לעבור על החוק. תרומת המחקר העיקרית היא התובנות על אודות אסטרטגיות אלו, המאפשרות לתת מענה למציאות סבוכה. כמו כן, למחקר עשויה להיות תרומה חברתית בהדגישו סוג זה של חינוך, העשוי לחולל שינוי בחברה כולה.

מבוא

בדמוקרטיות ליברליות רבות בעולם חיים מיעוטים, הנבדלים מהרוב מבחינות רבות ובהן שפה, תרבות, דת ולאום. במדינות אלה מחויב הרוב לאפשר למיעוט לשמור על ייחודו ועל זכויותיו, ובעת ובעונה אחת להשתדל לשלבו בכל תחומי החיים במדינה (אגבאריה וג'בארין, 2013). ישראל מוגדרת כמדינה יהודית ודמוקרטית וכהתגשמות החלום הציוני, וחי בה המיעוט הערבי-הפלסטיני שעד הקמתה היה רוב, ועקב שינויים דמוגרפיים ופוליטיים הפך למיעוט (רייטר, 2005; Arar, 2015; Morris, 2004). הגדרת המדינה, סמליה וחוקיה מטפחים ומדגישים את הערכים הציוניים, ומתעלמים לחלוטין מייחודו של המיעוט הערבי-הפלסטיני (Arar, 2012). מיעוט זה נלחם זה עשרות שנים על זכויותיו הקולקטיביות וסובל מיחס של דחייה, אי-אמון, גזענות ואפליה (סמוחה, 2013).

במציאות זו פועלת מערכת החינוך הערבית, ובמרוצת השנים היא עברה שינויים רבים. בתחילה היא שימשה בידי המדינה ככלי מרכזי לעיצוב זהותם הלאומית של התלמידים הערבים, תוך יצירת זהות לאומית משותפת לערבים וליהודים, בעיקר באמצעות הבלטת נרטיבים מסוימים וניסות והכחשה של נרטיבים מתחרים (אגבאריה וג'בארין, 2013). טיפוח הזהות המשותפת וההתעלמות מזהות הייחודית של המיעוט הערבי הפלסטיני שירתו את התרבות הדומיננטית ונועדו לשמור על יציבות המשטר הפוליטי ולהבטיח את המשכיות האופי היהודי-ציוני של המדינה. במסגרת מדיניות זו לא זכה הנרטיב הפלסטיני להכרה, לא בתכניות הלימודים השונות (המיועדות לכלל בתי הספר) ולא באלו שנועדו לבתי הספר הערביים. הניסיון של כוח המשימה הלאומי (ועדת דברת) להציע שינוי המנכיח את הזהות הלאומית הערבית בחינוכם של הערבים בישראל נותר כהצעה בלבד, וכיום אנו עדים לניסיון לחתור תחת כוונה מעין זו (עראר וקינן, 2015).

מחקרים רבים התחקו בשנים האחרונות אחר התמורות שחלו במערכת החינוך הערבית לאורך השנים, וכן אחר הפערים ההקצאתיים וההישגיים של מערכת החינוך הערבית בהשוואה לזו היהודית (אלחאג', 1996; אמארה, 2010 [ערבית]);¹ ג'בארין ואגבאריה, 2010). מחקרים גם חשפו פערים בין תכניות הלימודים ובין חומרי הלימוד בשתי המערכות והצביעו על כפיפות של מערכת החינוך הערבית

1 כל הפריטים שרשום בהם [ערבית] נמצאים ברשימת המקורות אחרי המקורות בעברית. ליד כל מקור בערבית נמצא תרגום הפרטים לעברית.

לזו היהודית הן בפן המדיניות ותוכני הלימוד והן בפן המינהלי (אגבאריה ומוסטפא, 2013; אלחאג', 1995, 1996; כנאענה, 2013; מיעארי, 2014 [ערבית]; Arar, 2015). על אף ריבוי המחקרים העוסקים במערכת החינוך הערבית בישראל, לרבות כאלה שהתייחסו בעקיפין להרחקת ביטויה של סוגיית הזהות הלאומית הערבית-הפלסטינית בה, מעטים החוקרים שדנו ישירות בגיבושה של זהות זו בבית הספר הערבי בישראל. מחקר זה נערך אפוא בעקבות מחסור בספרות הדנה בנושא הזהות הלאומית של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל בכלל ובתרומת מנהלי ומורי בתי הספר לעיצובה ולגיבושה בפרט. מכאן, מטרת המחקר היא להתחקות אחר ההתמודדות של המנהלים והמורים הערבים במחוז צפון עם דילמת הזהות הלאומית הערבית בצל מחויבותם הכפולה – השתייכותם למיעוט הערבי-הפלסטיני מחד גיסא ומחויבותם למדיניות משרד החינוך מאידך גיסא. כדי להיוודע לעוצמת הקונפליקט שהם נתונים בו ולדרכי התמודדותם עם דילמה זו נבחרה שיטת המחקר האיכותנית, ובמסגרתה נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שבעה מנהלי בתי ספר ועם 14 מורים המלמדים בבתי ספר אלה (שניים מכל בית ספר). ראיונות אלה נותחו, וממצאיהם והמסקנות והתובנות העולות מהמחקר יוצגו בהמשך.

סקירת ספרות

בחלק זה נציג את מורכבותה של סוגיית הזהות בקרב המיעוט הערבי בישראל, נסקור את מאפייניה של מערכת החינוך הערבית ונדון במקומו של בית הספר בחינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית.

המיעוט הערבי-הפלסטיני במדינה היהודית

למיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל הגדרות שונות. יעקובסון (2005) הגדיר אותו כמיעוט לאומי בתוך מדינת לאום. אחרים הגדירו אותו כמיעוט ילידי מקורי – מיעוט שישב כרוב על אדמתו לפני "מלחמת העצמאות" בשמה העברי וה"נכבה" (האסון) בשמה הערבי, ואז הפך למיעוט. לפי טענה זו, מיעוט זה זכאי לזכויות קולקטיביות בשל היותו רוב לפני קום המדינה (אגבאריה וג'בארין, 2013; כנאענה, 2013). זכותו של המיעוט הערבי-הפלסטיני למימוש זכויותיו הקולקטיביות נתמכת באמנות הבינלאומיות שישראל חתומה עליהן, המקנות לזכות זו לגיטימיות משפטית (ג'בארין ואגבאריה, 2014).

מקובל להבחין בין שלוש קטגוריות של מיעוטים: מיעוט ילידי מקורי, מיעוט לאומי ומיעוט של מהגרים. ההבחנה העיקרית היא בין המיעוט הילידי, שזכותו לשמור על זהותו הייחודית הלאומית והתרבותית ולקבל את זכויותיו הקולקטיביות, ובין המיעוט של מהגרים, שאיננו זכאי לסוג זה של זכויות מפני שמטרתו היא להשתלב ולהיטמע במדינת היעד (ג'מאל, 2005). הפלסטינים הפכו למיעוט על אדמתם בעקבות הגירוש של רבים מבני האליטה הכלכלית, התרבותית והפוליטית שלהם אל מדינות ערב (מיעארי, 2014 [ערבית]). כך נשאר בישראל מיעוט משולי החברה הפלסטינית ללא הנהגה (מוריס, 2000). בצד הפליטים שמעבר לגבול נוצרה בתוך גבולות המדינה קבוצה של פליטים פלסטינים שגורשו מכפריהם ומצאו מקלט ביישובים שכנים (ג'מאל, 2004; כנאענה, 2013), ושל כאלה שיישוביהם לא הוכרו על ידי המדינה (אבו-סעד, 2010), או שהם עצמם לא הוכרו כאזרחים אלא כתושבים בלבד. ככלל, אפשר לומר כי על רוב המיעוט הערבי-הפלסטיני שנשאר בגבולות המדינה היהודית נכפתה האזרחות הישראלית, והוא אימץ אותה שלא מרצון (Jamal, 2009).

ישראל מוגדרת כמדינה יהודית ודמוקרטית. הגדרה זו, וגם סמלי המדינה המבטאים אותה, מדירים לחלוטין את המיעוט הערבי-הפלסטיני החי במדינה (Abu-Saad, Yonah, & Kaplan, 2000; Arar, 2015). הדרה זו פוגעת ב"תחושת הבית" של הציבור הערבי (קרמניצר, 2005), נוגדת את הגדרת המדינה כדמוקרטית (Khoury, Da'Na, & Abu Saad, 2013) ומשקפת את יחסה של המדינה לאזרחיה הפלסטינים.

במשך כל השנים התייחס השלטון הישראלי למיעוט הערבי-הפלסטיני על פי שני שיקולים עיקריים, ביטחוני (רייטר, 2005) וציוני (קרמניצר, 2005). צמד שיקולים אלה השפיעו על איכות היחסים בין המדינה למיעוט (Ghanem, 2001). השיקול הביטחוני נובע מהשתייכות המיעוט הערבי-הפלסטיני לעולם הערבי, הנחשב לאויב של ישראל, ולכן חשוד המיעוט באי-נאמנות לה ומוטלות עליו הגבלות המיועדות להחלשת האיום שלכאורה טמון בו (סמוחה, 2013). השיקול הציוני קבע את אופי המדינה כמדינה יהודית ציונית, מדינת העם היהודי שאינה מדינת כל אזרחיה. כתוצאה מכך סבל המיעוט הערבי-הפלסטיני מהדרה, מקיפוח ומאי-שוויון מובנה (ג'מאל, 2005; כנאענה, 2013; סמוחה, 2005; Arar, 2015), וגם מתהליך של הפקעת קרקעות (סופר, 2000) ויישום האידאולוגיה הציונית הלאומנית בנוסח מקסימום טריטוריה ומינימום ערבים (וילנר, 1996). המאבק של

המיעוט הערבי-הפלסטיני נגד תופעות אלו הוא מרכיב מרכזי ביחסי יהודים-ערבים בישראל גם היום ובין השאר הוא בא לידי ביטוי במערכת החינוך הערבית בישראל, כפי שנראה בהמשך.

מערכת החינוך הערבית ותכניות הלימודים

המציאות הפוליטית הכתיבה את המדיניות החינוכית שננקטה כלפי המיעוט הערבי-הפלסטיני, וזו נקבעה באופן אתנוצנטרי מובהק על ידי מייסדי המדינה (כנאענה, 2013). בדיון בשנת 1951 ב"ועדה המרכזית לביטחון"² הועלו לפני ראש הממשלה דאז דוד בן-גוריון שתי אפשרויות בדבר עתידו של הנוער הערבי, "יהודו או התבוללותו בחברה הישראלית", ויצירה הדרגתית של תרבות ייחודית ישראלית לפלסטינים החיים בישראל, שתבדיל אותם מהתרבות הסובבת במדינות השכנות (בנזימן ומנצור, 1992; כנאענה, 2013, עמ' 26). לכן, מאז קום המדינה שימשה מערכת החינוך כלי ל"הלאמה" וניזונה מתהליכים של טיהור התרבות הדומיננטית מנרטיבים סותרים (Arar, 2015) במטרה להביא ל"ישראליוציה", כלומר לביטול הזהות הלאומית הערבית של התלמידים הערבים-הפלסטינים והפיכתם לאזרחים ישראלים, כנועים ונטולי זהות ברורה (אלחאג', אבו סעד ויונה, 2000).

במערכת החינוך הישראלית יש התייחסות מובהקת לשיוך הלאומי (יהודי וערבי), ובמגזר היהודי לרמת הדתיות (ממלכתי, ממלכת-דתי ועצמאי|חרדי) (Arar, 2012). שונות זו הביאה לאפיונה בספרות המחקר כשבטית (Gibton, 2011). לאחר הקמת מערכת החינוך הממלכתית, הריכוזית והאחידה הוקם בתוכה בשנת 1949 "האגף לחינוך ערבים", ובכך סופחו התלמידים הערבים למערכת החינוך הממלכתית הכללית (ג'בארין ואגבאריה, 2014). למרות הקמתו של אגף זה, תכניות הלימודים וסמכויות המינוי של מנהלים ומורים נשארו בשליטת יהודים (סמוחה, 2013). כמו כן, מתנהל פיקוח מתמיד על מערכת החינוך הערבית (אגבאריה וג'בארין, 2013) באמצעות הפעלת רשתות מודיעין בקרב המיעוט הערבי-הפלסטיני בכלל ובבתי הספר בפרט, לצורך השתקת הנרטיב הפלסטיני ומתן תחושה שהשלטון עוקב אחר המתרחש (כהן, 2006).

2 ועדה לענייני המיעוט הערבי, שהורכבה ממפקד הממשל הצבאי, מפקד היחידה הערבית בשירות הביטחון הכללי, ונציג משטרת ישראל כיו"ר שלה. נציגות ערבית לא הייתה כלל בוועדה זו (בויםל, 2007).

את ההיסטוריה של מערכת החינוך הערבית אפשר לחלק לארבע תקופות: תקופת הממשל הצבאי (1948-1966), שהתאפיינה בהתעלמות מוחלטת מהצורך לקבע מטרות, תכנית לימודים וחומרי לימוד רלוונטיים למיעוט הערבי-הפלסטיני, ובהזנחה מבחינת תשתיות, תנאים פיזיים ומספר המורים; תקופת היישום של רפורמת האינטגרציה (1967-1991), שניכרה בה התעלמות מוחלטת מצורכי מערכת החינוך הערבית. למרות סיפוחה לזרם החינוך הממלכתי שכלל את מערכת החינוך היהודית, היא נשארה כמערכת נפרדת הנתונה לפיקוח מתמיד; התקופה של תהליך השלום בין ישראל לפלסטינים (1992-2000), שהתאפיינה ביחס אמביוולנטי למיעוט הערבי-הפלסטיני: מצד אחד, המדינה נמצאה בתהליכי שלום עם מדינות ערב שהמיעוט שייך להם מבחינה לאומית, ומנגד חש המיעוט הערבי-הפלסטיני בניכור ודחייה מצד הרוב היהודי (Arar, 2012); את התקופה הרביעית (משנת 2000 ואילך) אפשר לכנות "חינוך בהמתנה" (ג'בארין ואגבאריה, 2010). בעקבות המדיניות שננקטה כלפי החינוך הערבי מאז קום המדינה נוצרה מציאות של המתנה – המתנה למעורבותו השיטתית והפעילה של משרד החינוך בקידומו של החינוך הערבי והשוואת מעמדו לזה של החינוך היהודי. אמנם מערכת החינוך הערבית הנפרדת שהוקמה ב-1949 המשיכה לפעול, אבל היא נוהלה בידי יהודים ללא שיתוף נציגים מהמיעוט הערבי-הפלסטיני, ובכך מנעה ממיעוט זה לקבוע את יעדי החינוך של ילדיו וקיפחה את זכותו לנתב אותה בהתאם לאינטרסים הקולקטיביים שלו (ג'בארין ואגבאריה, 2014; מיעארי, 2014). מכאן שהערבים במדינת ישראל הם "צרכנים" של שירותי חינוך, ואין להם לא מעמד ולא לגיטימציה בכל הקשור לתהליך עיצובם ולקבלת החלטות הנוגעות לפעולתם (אבו-עסבה, 2007; Abu-Saad, 2006).

יתר על כן, שתי מערכות החינוך היהודיות, הממלכתית והממלכתית-דתית, קיומן ותפקידן מוגדרים בחוק החינוך. לעומת זאת, מערכת החינוך הערבית אינה זוכה להגדרה או להכרה, כך שאפשר לומר שהתלמידים הערבים משתייכים למערכת חינוך הדומה ל"צל שאין לפניו דמות" (ג'בארין ואגבאריה, 2014, עמ' 20). השליטה המוחלטת של יהודים במערכת החינוך הערבית משתקפת בחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, ובקביעת מטרות מערכת החינוך ויעדיה. מסעיפי החוק אפשר ללמוד כי הוא נועד בעיקרו לטפח את חינוכם של התלמידים היהודים, תוך התעלמות מצורכי המיעוט הערבי-הפלסטיני. דחיית מערכת החינוך הערבית לשוליים באה לידי ביטוי לאורך השנים במיוחד בתחום של הקצאת משאבים

(Arar & Abu-Asbe, 2013). השלכותיה של דחיקה זו משתקפות בתפוקות המערכת: בהישגי התלמידים הערבים, באחוז הזכאים לבגרות ובשיעור הסטודנטים הערבים המשתלבים באקדמיה (אבו־עסבה, 2007). מדובר אפוא באפליה הסותרת את עקרון שוויון ההזדמנויות המצוין בחוק החינוך (ג'בארין ואגבאריה, 2014). שליטת היהודים במערכת החינוך הערבית התבטאה עד לא מזמן גם בהתערבות של שירות הביטחון הכללי בכלל הקשור למינוי מנהלים ומורים ערבים (אגבאריה וג'בארין, 2013). במשך שנים, האישור לנהל ולהורות ניתן לאנשי חינוך ערבים על פי קריטריונים ביטחוניים (מיעארי, 2014) ועל פי עמדותיהם הפוליטיות של המועמדים (כהן, 2006). כלומר, הסמכויות של מנהלי בתי הספר הערביים הן טכניות בלבד, שכן החלטות מהותיות מתקבלות במשרד החינוך (גולן־עגנון, 2004).

בשנת 2000 נוסף תיקון לחוק החינוך, אך היעדים שהתווספו הם אוניברסליים, ואין בהם כל התייחסות לצורכי התלמידים הערבים. כך המשיך להיפקד מקומה של ההכרה הממשית במיעוט הערבי־הפלסטיני כמיעוט ילידי מקורי (ג'בארין ואגבאריה, 2014). במשך השנים הושמעו טענות כנגד מערכת החינוך הערבית ותפקודה. בעבר, הטענה העיקרית נגדה הייתה שהיא "מוכתבת" על ידי השלטון, והיום – שהיא אינה כלי לשינוי חברתי בתוך החברה הערבית (עראר וקינן, 2015). מהאמנות הבינלאומיות לזכויות האדם ולזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות עולים ארבעה עקרונות שהזכות לחינוך מושתתת עליהם: מותאמות (adaptability), זמינות (availability), נגישות (accessibility) וקבילות (acceptability) (ג'אבר, 2014 [ערבית]). התחקות אחר תכניות הלימודים במערכת החינוך הערבית בישראל מצביעה על חוסר הלימה בין התכנים הנכללים בתכניות הלימודים השונות לבין עקרונות אלה (ג'אבר, 2014 [ערבית]). לדוגמה, לימודי האזרחות דאגו להקנות לתלמידים הערבים־הפלסטינים ערכים של אזרחים ישראלים בדגש על הוראת תולדות ארץ ישראל והציונות והתעלמות מוחלטת מהזהות התרבותית והלאומית של התלמיד הערבי (כנאענה, 2013; Arar, 2012). חוקר החינוך מוהנר מוסטפא טוען, שהמסגרת האידאולוגית של תכנית הלימודים לאזרחות היא מגילת העצמאות, המדגישה את הגדרת המדינה כיהודית (מוסטפא, 2014 [ערבית]). דוגמה נוספת היא תכנית הלימודים בגאוגרפיה, שבה מובלטים השמות העבריים שניתנו ליישובים ולאחרים שונים תוך הכחשת כל זיקה של המיעוט הערבי־הפלסטיני למקום (ח'מאיסי, 2014 [ערבית]). בה בעת, תכנית הלימודים בשפה הערבית רוקנה

מתכנים בעלי גוון לאומי, והתלמידים הערבים לא התוודעו ליצירות ספרותיות של יוצרים פלסטינים, למעט בבית הספר התיכון, אך גם שם ניכר מחסור בשעות, והחשיפה לנושא נשארת מוגבלת (ג'אבר, 2014 [ערבית]). לעומת זאת, מערכת החינוך היהודית, הרואה בשפה מרכיב עיקרי בטיפוח הזהות הלאומית והדימוי העצמי הלאומי של התלמידים, מחשיבה מאוד את לימוד העברית ומשקיעה בקידומו משאבים רבים (ג'בארין ואגבאריה, 2014; Abu-Saad, 2006). וכך, אף כי השפה והספרות הן מרכיב מובהק של הזהות הלאומית, ההתייחסות אל השפה הערבית בבתי הספר הערביים היא בעיקר כאל כלי תקשורת ולא כאל מרכיב מהותי בתהליך של טיפוח הזהות התרבותית והלאומית של התלמיד (אמארה, 2010 [ערבית]; Suleiman, 2003).

למרות השימוש בתכניות לימודים שונות לכל מגזר חינוכי, לא היססה המדינה לכפות את הנרטיב והזהות הקולקטיבית היהודית על מערכת החינוך הערבית. דוגמה מובהקת לכך היא הקורפוס "100 מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה" שעם פרסומו הוכנס לתכנית הלימודים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003). אגבאריה ומוסטפא (2013) הגדירו ידע זה כ"הידע הרשמי". תכנית זו הצמיחה "ידע מתנגד": "זהות ושייכות: פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים הערבים" (עמותת אבן ח'לדון, 2005), פרויקט שהתמקד בנקודות מפתח של הידע הרשמי ופירש אותן ברוחו. לתכנית זו הייתה תרומה משמעותית להחלטה לגנוז את תכנית 100 המושגים ב-2006 ולמתן לגיטימציה לאקט אזרחי שעשוי לערער את היחסים הקולוניאליים המתבטאים במדיניות של כפיית הנרטיב היהודי על התלמידים הערבים. מדיניות זו התוותה את דרכו של בית הספר הערבי, כפי שנראה בהמשך.

זהות לאומית

לזהות לאומית הגדרות רבות, והדבר מקשה על מורים ועל אנשי חינוך לחנך את תלמידיהם לערכים לאומיים (Chong, 2012). חוקר מדע המדינה יוהאו ג'יאנג הגדיר זהות לאומית כהרגשת שייכות לקהילה מדומיינת, שמאפייניה הבסיסיים הם מולדת, וזכרון היסטורי משותף ותרבות ציבורית (Jiang, 2006).

חוקר הערבית המודרנית יאסר סולימאן מבדיל בין שתי זהויות ערביות – זהות לאומית תרבותית שבמרכזה הממד האידאולוגי, המדגישה בעיקר את ההיסטוריה המשותפת ורואה בשפה הערבית סימן היכר וגורם המאחד את האומה הערבית כולה; וזהות לאומית שהיא בעיקרה פוליטית, הניתנת למימוש במדינה ובטריטוריה

משותפת ספציפית (Suleiman, 2003). הפסיכולוג והחוקר מרואן דוירי התייחס להגדרת הזהות של המיעוט הערבי-הפלסטיני ותיאר אותה כ"פסיפס של זהויות" – לאומית, אזרחית ודתית. הוא הוסיף שהישראליות שהמיעוט הערבי-הפלסטיני אימץ שונה מזו של היהודים, מאחר שמיעוט זה אמנם שואף להשיג דרכה שוויון ושלו, אך בו בזמן מעוניין במדינה פלסטינית עצמאית (דוירי, 2001).

הסוציולוג סמי סמוחה (2013) השווה את הגדרת הזהות של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל ב-2003 וב-2013, והתייחס להיבט האתני (פלסטיני), הדתי, הלשוני, התרבותי והלאומי (ערבי). הוא מצא שזהויות אלה עוברות תהליך של פלסטיניזציה. בנסותו לשרטט את קווי הגדרת הזהות בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל מצא סמוחה, ש-21.5% ממשתתפי המחקר כללו בהגדרת זהותם את הרכיב הפלסטיני ללא הישראלי, 45% כללו את הרכיב הפלסטיני ורק לאחר מכן הזכירו את הרכיב הישראלי, ו-32.5% כללו בהגדרת זהותם את הרכיב הערבי והישראלי ללא הפלסטיני.

הסבר להתחזקות המרכיב הפלסטיני לעומת הישראלי בהגדרת הזהות בקרב המיעוט הערבי-הפלסטיני מספק נדים רוחאנא, חוקר בתחום היחסים הבינלאומיים. לפי הסבר זה, הערבים-פלסטינים אזרחי ישראל רואים את הזהות הישראלית שלהם כאזרחית וכפורמלית בלבד, ואילו זהותם הפלסטינית מופנמת היטב והיא מושא ההזדהות הרגשי והאידאולוגי שלהם. הדגשת הפלסטיניות היא תוצאה של האפליה וההתכחשות של השלטון הישראלי לזהות הלאומית הפלסטינית ותגובה כלפיהן (Rouhana, 1997).

במטרה לחזק את הזהות הלאומית בקרב האזרחים, מדינת לאום נעזרת באסטרטגיות של הבניית זיכרון קולקטיבי (Connerton, 1989). אחת מאסטרטגיות אלה היא קיום טקסי זיכרון לאומיים. הטקסים מגלמים את העקרונות הבסיסיים של הלאום ומספקים חוויה רגשית שמעוררת את המחויבות של הפרטים כלפי הלאום שהם משתייכים אליו (חביב-ברק, ברקמן ובילו, 2011; Smith, 1991).

מאז קום המדינה מתנהלת מתקפה על הזיכרון הקולקטיבי של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל ועל סמלי זהותו הלאומית, באמצעות הדרה של התרבות הפלסטינית מהמרחבים הציבוריים (אגבאריה וג'בארין, 2013; ג'מאל, 2005). זיכרון זה מורכב מאירועים מכוננים כמו יום הנכבה (15.5.1948), לזכר הטיהור האתני שנעשה בעם הפלסטיני, שמקובל לראותו כיום אבל בקרב המיעוט הערבי-הפלסטיני (Ghanem, 2001). על פי חוק, לכתי ספר אסור לציין את יום הנכבה או

להתייחס לאסון, ואלה בהם שמפרים חוק זה עלולים לאבד את התמיכה התקציבית של משרד האוצר (זהר, 2010). אירועים מכווננים נוספים הם הטבח בכפר קאסם (29.10.1956), המעורר רגשי זעם חזקים (וילנר, 1996); יום האדמה (30.3.1976), שהיה יום מכריע במאבק המיעוט הערבי-הפלסטיני בתהליך הפקעת הקרקעות על ידי המדינה, והמסמל את שייכותו לאדמה. יום האדמה גם מסמל את תחילתה של התנגדות ערבית-פלסטינית מאורגנת למדיניות של ישראל, וציונו מעצים את רגשות הפטריוטיות הפלסטינית ואת הבלטת זהותו הלאומית של המיעוט הפלסטיני בישראל (ג'מאל, 2004); ו-1 באוקטובר (1.10.2000), שבו השתמשה המשטרה בכוח רב ובנשק חם לפיזור הפגנות, ונהרגו בו 13 פלסטינים אזרחי ישראל (זעאתרה, 2011 [ערבית]).

בית הספר והחינוך לזהות לאומית

לבית הספר עשוי להיות תפקיד משמעותי בהובלת שינויים חברתיים באמצעות הנחלת ערכים לתלמידיו והבאת התלמידים לידי הגשמה עצמית מבחינה אנושית, אזרחית ותרבותית (אלוני, 1998). בבוא העת, התלמידים יכולים לבחור מתוך מכלול הערכים את אלה שהם מוציאים לנכון לחיות לפיהם (לביא, 2000). הנחלת ערכים מתבצעת בדרך כלל באמצעות שני סוגים של תכניות לימודים, המיושמות בבית הספר במקביל זו לזו: תכנית לימודים גלויה ותכנית לימודים סמויה (Jackson, 1968; Jay, 2003). חוקרים רבים סבורים שתכניות הלימודים הפורמליות וספרי הלימוד משמשים בידי המשטר כלי להנחלת ערכים של נאמנות למולדת ולהענקת לגיטימציה לסדר הפוליטי והחברתי הקיים (Apple & Christian-Smith, 1991), ובעיקר לאינטרסים של האליטות, שבית הספר עצמו משרת אותן באופן סמוי (Eisner, 1998). חוקר החינוך פיליפ ג'קסון מסביר, כי התכנית הסמויה כוללת תכנים לימודיים שאינם נכללים בתכנית הלימודים הגלויה והפורמלית של בית הספר ומכילה בעיקר רכיבי נורמות והתנהגות שבית הספר מחנך אליהם מבלי שהצהיר עליהם. בדרך זו נוצרת מעין תכנית לימודים בלתי פורמלית המקבילה לתכנית הפורמלית. במערכת החינוך הערבית, הערכים שמונחלים דרך תכניות הלימודים, הן הגלויה והן הסמויה, נועדו לחנך תלמיד עקור משורשיו התרבותיים, ההיסטוריים והלאומיים. בנושא שאנו עוסקים בו, הדבר עומד בסתירה לרצון החברה הערבית להנחיל את ערכיה לדור הצעיר (Abu-Saad, 2006).

גיבוש זהות לאומית הוא מטרה ערכית מרכזית במערכת החינוך. ההוגה והמחנך צבי לם סבור שאפשר לעצב את זהותם הלאומית של התלמידים בשתי דרכים: באמצעות חינוך פוליטי, המטפח את כישורי התלמיד לגיבוש עמדה בנושאים פוליטיים באופן עצמאי; ודרך חינוך אידאולוגי, המתמקד בשכנוע התלמיד ביתרונה של עמדה פוליטית שהמורה מעדיף, תוך צמצום האפשרות של התלמיד להפעיל את שיקול דעתו (לם, 2000).

על פי חוקרים אחרים, הבחירה של משכילים ערבים במקצוע ההוראה נובעת ממניעים פנימיים ומראייתו כמקצוע שמאפשר הגשמה עצמית והובלת שינוי למען החברה הערבית (זידאן, עליאן ותורן, 2007). עם זאת, מורים ערבים בדרך כלל אינם מתייחסים ישירות לנושאים רגישים כמו הקונפליקט הישראלי-פלסטיני והשלכותיו אלא בעקיפין (ותד-ח'ורי, 2008). מדוע?

מערכת החינוך הריכוזית והאחידה שנבנתה אחרי קום המדינה נטרלה את יכולת ההשפעה של הציבור הערבי בכל הנוגע לחינוך ילדיו. על המורים הערבים נאסר לעסוק בנושאים בעלי אופי פוליטי העשויים לעורר רגשות לאומיים בקרב התלמידים. הממסד ציפה מהמורה לדכא בקרב תלמידיו כל נטייה לחיזוק הזהות הלאומית הערבית ולחנכם ברוח האזרחות הישראלית, עד כדי הכחשה עצמית והתבטלות בפני הרוב היהודי. מנגד, הקהילה ציפתה מהמורה לחנך את דור העתיד על ערכי הלאומיות והתרבות הערבית (אלחאג', 1996; אלחאג', אבו סעד ויונה, 2000). סיטואציה סבוכה זו הביאה את המורה הערבי להתמקדות בצד המקצועי בתפקידו יותר מאשר בצד החינוכי, הערכי והאקטואלי (אבו-עסבה, 2001). גם עם התעוררות שאלת הזהות הלאומית בקרב המיעוט הערבי-הפלסטיני בשנות השבעים, לאחר הסרת השלטון הצבאי וחיידוש הקשר עם הפלסטינים בגדה המערבית וברצועת עזה, נמנעו המורים הערבים מלדון עם תלמידיהם בנושאים פוליטיים "רגישים", גישה שנמשכת עד היום (אבו-עסבה, 2001). גולן-עגנון (2004), בהתייחסה למערכת החינוך הערבית, תיארה אותה כמערכת הממסדת פחד – פחד להתחבר לעבר, פחד לחדר ולטפח את הזהות התרבותית-לאומית ופחד של המורים לדון בנושאים אקטואליים.

חוקר החינוך מאג'ד אלחאג' מצא שרק 17% מהמורים הערבים בישראל דנים עם תלמידיהם בנושאים אקטואליים ופוליטיים. לדעתו, ההשתלבות ב"תרבות השתיקה" נובעת מההגבלות המוטלות על אנשי החינוך בנושא חופש הביטוי (אלחאג', 2006 [ערבית]). חוקר מדע המדינה אסעד גאנם סבור שההימנעות מעיסוק

בעניינים פוליטיים נובעת מהתלות הכלכלית של המיעוט הערבי-הפלסטיני ברוב היהודי (Ghanem, 2001), וחוקר החינוך איימן אגבאריה (2011) מספק הסבר נוסף: היעדר הכשרה הולמת למורים בהתמודדותם עם נושאים לאומיים, עקב תכניות הכשרה שאינן יעילות. בהקשר זה נמצא, שבעקבות מחסור במכללות ערביות ובמוסדות ערביים להכשרת מורים נרשמים סטודנטים ערבים למוסדות יהודיים ומקבלים בהם הכשרה ותכנים המיועדים לבתי הספר היהודיים. למרות זאת, כשרישיון ההוראה בידיהם הם אינם נקלטים בבתי ספר יהודיים אלא בבתי הספר הערביים, בלי שהוכשרו לתנאיהם ולמאפייניהם הייחודיים (אגבאריה וג'בארין, 2013).

חוקרת החינוך קטי ותד-ח'ורי, במחקרה הבוחן את השלכת הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקוד המורה הערבי בישראל, מצאה שמורים ערבים המלמדים בצפון ישראל מרשים לעצמם לדון עם תלמידיהם בנושאים אקטואליים, פוליטיים ולאומיים יותר מאשר מורים ערבים המלמדים באזור ירושלים. היא תולה זאת בכך שענייניהם של המורים בצפון מטופלים על ידי הרשות המקומית ולכן הם אינם זקוקים למפגש יומיומי עם הממסד היהודי. עם זאת, מורים בצפון מותחים ביקורת על הנהלות בתי הספר, שאינן מעודדות דיון בנושא הסכסוך הישראלי-פלסטיני (ותד-ח'ורי, 2008).

מציאות שמגבילה טיפוח וקידום של החינוך לזהות לאומית ערבית במערכת החינוך הערבית הפורמלית הביאה להולדתם של בתי ספר אלטרנטיביים, כמו בית הספר יאפא שהוקם בשילוב של שיקולים לאומיים ולוקליים, כלומר מתוך חרדה של תושבי יפו הערבים להמשכיות של זהותם הערבית. הם פעלו מתוך הבנה שללא גיבוש של זהות ברורה וחזקה, ילדיהם לא יהיו מסוגלים לקבל זהויות ותרבויות אחרות (Levy & Massalha, 2010).

ברובד המשפטי, השאיפה לשימור הזהות הערבית-פלסטינית של התלמידים הערבים מושתתת על שלוש אמנות בינלאומיות שישראל אשררה בשנת 1991: האמנה בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות, האמנה לזכויות אזרחיות פוליטיות והאמנה לזכויות הילד. אמנות אלה מדגישות את הזכות לקבלת חינוך, לשוויון בחינוך, ולהשפעה על תוכני החינוך ויעדיו (ג'בארין ואגבאריה, 2014). אלא שככל שמדובר בטיפוח הזהות הלאומית הערבית בישראל, אמנות אלה נותרות על הנייר.

מתודולוגיה

מטרת המחקר

מחקר זה נערך במסגרת לימודי תואר שני בהתמחות של ארגון וניהול מערכות חינוך. מטרתו הייתה להתחקות אחר ההתמודדות של מנהלים ומורים ערבים במחוז צפון עם דילמת הזהות הלאומית, בצל מחויבותם הכפולה – השתייכותם למיעוט הערבי-הפלסטיני והיותם כפופים למדיניות משרד החינוך. במחקר ניסינו לענות על השאלות הבאות: (1) איזו מידה של חשיבות מייחס מנהל בית הספר לזהות הלאומית הערבית-פלסטינית בחינוך התלמידים? (2) אילו מניעים יכולים לעודד או לעכב אצל מנהל בית הספר עיסוק בחינוך לזהות לאומית בקרב תלמידי בית הספר ומהי ההשפעה של תגובת משרד החינוך או החברה הערבית בעניין? (3) כיצד מתמודדים מנהלים ומורים עם ציפיות סותרות של בעלי עניין בסוגיית החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית? (4) אילו פעילויות חינוכיות מקדם בית הספר לחיזוק הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית בקרב תלמידיו?

השיטה והכלים

כדי להבין את סוגיית המחקר לעומק נבחרה גישת המחקר האיכותני לחקר מקרה קולקטיבי, הבודקת אוסף של מקרים ספציפיים שדרכו אנו לומדים על התנסויות ודרכי התמודדות משותפים או שונים. "המחקר בגישה זו מאפשר הסתכלות קרובה בתוככי זירת המחקר והבנתה כמכלול חברתי ותרבותי" (יוסיפון, 2001, עמ' 270). כמו כן מאפשרת השיטה להבין את החוויות של המרוויינים ואת המשמעות שהם מייחסים להן (שקדי, 2003). המרוויינים נבחרו בשיטת "כדור השלג" (שם, עמ' 69), ותדריך הריאיון כלל שני חלקים: חלק א' כלל 17 שאלות בנושא המחקר, וחלק ב' כלל נתוני רקע של המשתתפים.

הריאיון התחיל בהצגת סוגיית המחקר, בתקווה שהמרוויינין "יפתח", ולאחר מכן הוצגה השאלה: "איך היית מגדיר את הזהות הלאומית שלך?". אחר כך הוצגו שאלות חקרניות ובהן: "איך אתה כמנהל ערבי-פלסטיני במדינת ישראל מתמודד עם סוגיית זהותך הלאומית ועם מחויבותך להנחיות משרד החינוך?"; "מהן הפעילויות השונות שאתה מציע לערוך בבתי הספר הערביים על מנת לשמר את הזהות הפלסטינית ולהגביר את המודעות לגביה בקרב התלמידים?"; "האם מתפקידו של בית הספר לעסוק בפעילויות כאלה?"; "אילו השלכות עלולות

או עשויות להיות לפעילויות העוסקות בחינוך לזהות לאומית במישור החברתי והמקצועי עבורך בפרט ועבור בית הספר בכלל?"; "באיזו מידה יכול בית הספר להרשות לעצמו להתעלם מאזכור מאורעות לאומיים?"; "מהו בעיניך ההבדל בין הערכים המוקנים באמצעות תכנית לימודים סמויה לגלויה?".

הליך המחקר

עם היבחר סוגיית המחקר נוסחו שאלות המחקר ונבנה כלי המחקר בעזרת המנחה, הכותב הראשון. לאחר מכן התחילה הכותבת השנייה בעריכת הראיונות, שלב שנמשך מפברואר עד יוני 2014. מועד הריאיון נקבע בתיאום עם כל משתתף, והריאיון נערך בבית הספר, במשך שעה עד שעה וחצי. השאלות והתשובות היו בערבית, הן הוקלטו, תומללו, ותוכנן נותח. לכל המרואיינים הובטחו אנונימיות מוחלטת ושימוש בשמות בדויים.

המשתתפים

במחקר השתתפו 21 מנהלים ומורים משבעה בתי ספר בצפון הארץ, חלקם תיכוניים וחלקם לא: שבעה מנהלים (6 מנהלים ומנהלת אחת) בעלי ותק של בין שנתיים ל-17 שנה בניהול; ו-14 מורים (מחציתם נשים ומחציתם גברים) – שניים מכל בית ספר – בעלי ותק של בין חמש ל-39 שנה בהוראה.

טבלה 1: נתוני המרואיינים

שם בדוי	תפקיד	גיל	ותק בהוראה	ותק בניהול
1. אחמד	מנהל בית ספר תיכון	50	29	7
2. אמיר	מורה ורכז ערבית	51	25	
3. אמירה	מורה ורכזת אזרחות	42	13	
4. ח'ליל	מנהל בית ספר תיכון	43	20	10
5. סעיד	מורה לערבית	27	5	
6. ח'אולה	מורה לעברית ורכזת חינוך חברתי	34	10	
7. סאמי	מנהל בית ספר יסודי	60	38	17

שם בדוי	תפקיד	גיל	ותק בהוראה	ותק בניהול
8. סנאא	יועצת חינוכית	42	16	
9. סמר	מורה למוזיקה ורכזת חינוך חברתי	38	18	
10. חוסאם	מנהל בית ספר תיכון	58	37	9
11. חאתם	מורה לערבית	60	39	
12. חסן	מורה ורכז אזרחות	56	30	
13. מוחמד	מנהל בית ספר יסודי	53	31	10
14. מונא	מורה לחינוך מיוחד ויועצת חינוכית	33	11	
15. מנסור	מורה לעברית ויועץ חינוכי	35	11	
16. סמירה	מנהלת חטיבת ביניים	47	25	7
17. סמאח	מורה לאזרחות	47	24	
18. עביר	מורה לערבית	41	18	
19. מוואפק	מנהל בית ספר תיכון	37	14	2
20. ענאן	מורה לערבית	49	26	
21. יוסף	מורה לאזרחות	48	22	

הערה: מתחת לשמו של כל מנהל/ת בית ספר, שפרטיו/ה מופיעים על רקע כהה, מופיעים פרטי שני המורים המלמדים בבית ספרו על רקע בהיר.

ניתוח הראיונות

ניתוח התוכן נערך באופן מעגלי: כל פרוטוקול נקרא כמה פעמים תוך איתור יחידות משמעות וכתובת הערות בשולי הטקסט. לאחר מכן נבנו קטגוריות ותתי-קטגוריות מהרעיונות המרכזיים (Smith, 1995). הניתוח נעשה על ידי הכותבת השנייה, בעוד הכותב הראשון שימש כמבקר (Marshall & Rossman, 1995). שיטת המחקר שנבחרה, דרכי איסוף הממצאים וניתוח הממצאים מגבירים את המהימנות והתוקף של המידע שעלה (Yin, 1989). סיכום הממצאים והצגת הקשרים בין הקטגוריות מוצגים במודל המסכם של המחקר (איור 1 להלן) המתאר את המציאות המורכבת שבה נתון בית הספר הערבי.

ממצאים

- ממצאי המחקר העלו שלושה היבטים עיקריים בהתמודדות של מנהלים ומורים במערכת החינוך הערבית עם דילמת הזהות הלאומית:
- א. המדיניות של משרד החינוך, הכוללת התייחסות להגדרת המדינה ולסמלי המדינה, והבאה לידי ביטוי בחוקים ובחוזרי מנכ"ל בעניין חופש הביטוי הפוליטי;
 - ב. ההתמודדות של בית הספר הערבי עם דילמת הזהות הלאומית, הכוללת שני נושאים משניים: בית הספר כמוסד ומנהלים ומורים כפרטים;
 - ג. הפעילויות הבית ספריות המקדמות את החינוך לזהות לאומית.
- נפרט עתה את התייחסות המרואיינים לשלושת היבטים אלו.

א. מדיניות משרד החינוך

חוקרים רואים בישראל מדינה יהודית אתנית (Khoury, Da'Na, & Abu-Saad, 2013) או דמוקרטיה אתנוצנטרית (רייטר, 2005). ספרי הלימוד, בייחוד במקצוע האזרחות, חותרים להטמעת אופייה של המדינה כמדינה יהודית ודמוקרטית (כנאענה, 2013; Abu-Saad, Yonah, & Kaplan, 2000). ניתוח הראיונות במחקרנו חידד באופן מובהק את היות המדינה יהודית בראש ובראשונה. חסן, מורה לאזרחות, טען כי "המדינה מוגדרת כיהודית ודמוקרטית. לא יכולה להיות מדינה יהודית ודמוקרטית ביחד. יש חוק השוויון ואסור להפלות בין אנשים על רקע לאומי, אבל בהגדרת המדינה יש אפליה, אז אין דמוקרטיה".

לא רק הגדרת המדינה, אלא גם סמליה, כמו ההמנון והדגל, אינם מושא להזדהות של המיעוט הערבי-הפלסטיני במדינה. סאמי, מנהל בית ספר יסודי, סיפר: "איננו יכולים להזדהות עם סמלי המדינה. לכן, כשמוניתי למנהל בית הספר, הדבר הראשון שעשיתי הוא המנון לבית הספר, והכנו דגל עם סמל". דבריו של סאמי מעידים על הצורך בחינוך לסמלים, אך מציגים את הבעייתיות שבסמלים הקיימים, הדוחקים הצדה את הממד האזרחי של מדינת ישראל.

חוקי מדינת ישראל נמצאים בהלימה עם הגדרת המדינה כמדינת העם היהודי, שאין בה מקום לנרטיב אחר מלבד הנרטיב הציוני. "חוק הנכבה" מדגים זאת היטב (זהר, 2010). אומר ח'ליל, מנהל בית ספר תיכון:

אם השר לא הרשה לדבר על הנכבה אז איפה הדמוקרטיה? איסור זה שם את המיעוט הפלסטיני בשוליים. האחראים צריכים להבין שההזדהות עם השורשים שלי היא קרש קפיצה להזדהות עם האחר. אני צריך להבין את עצמי ולערוך אינטרוספקציה כדי להבין את האחר.

יש להדגיש כי המנהל מקבל הנחיות ממשרד החינוך דרך חוזרי מנכ"ל מחייבים. הנחיות אלה מגבילות את המורים הערכים ומעמידות אותם בסיטואציה לא קלה, בעיקר כשיש סתירה ביניהן לבין העמדה הרווחת בחברתם, אך הם מצייתים להנחיות, גם אם אינם משוכנעים במעשיהם. את עוצמת הדילמה מציגה ח'אולה, רכזת חינוך חברתי:

אני חייבת להישמע להנחיות ולציית להן גם אם אני משוכנעת. אני בסופו של דבר עוברת מדינה, ואם הנחיות המשרד אינן מקובלות עליי, אני עלולה להיענש [באמצעות סנקציות] כמו זימון לחקירה, לוועדת משמעת ואפילו השעיה.

חוקים שונים ורבים בישראל מוצאים את דרכם לחוזרי המנכ"ל, והם מרכיב עיקרי בהתוויית המדיניות של משרד החינוך ובעיצובה. כך, חוק הנכבה מאפשר לשר האוצר לצמצם את תקציבו של כל ארגון, גם בית ספר, אם יציין את יום הנכבה. חוזר מנכ"ל שפורסם ב־2009 (משרד החינוך, 2009) כלל התייחסות עמומה ולא חדר־משמעית ל"חופש הביטוי" של עובדי ההוראה בכלל ול"חופש הביטוי" הפוליטי בפרט. לכן, מורים מעדיפים להתעלם מדיון בנושאים טעונים פוליטית או לאומית. ממצאי המחקר הנוכחי מראים שמנהלים ומורים ערכים מכירים את התכנים של חוזרי המנכ"ל, ושבעת דיון בנושא פוליטי או לאומי בבית הספר הם מנסים להתבטא רק במסגרת המותר, בשל ההשלכות העלולות להיות לכך. סאמי, מנהל בית הספר היסודי, מגדיר מה אסור לו כמנהל או כמורה לעשות: "אסור לי לנקוט עמדה בצורה ברורה לפני תלמידיי. זה כבר היסטוריה וצריך לספר אותה בכל הגרסאות ולא לעשות לתלמידים שטיפת מוח. אסור לי להציג את עמדתי לפני תלמידיי".

מן הראוי לציין שבתקופת עריכת המחקר פרשת אדם ורטה – מורה לאזרחות שפוטר מעבודתו ברשת אורט אחרי שבמהלך שיעוריו העז להתבטא באופן ביקורתי כלפי התנהלותו של צה"ל בשטחים – הייתה בשיאה. פרשה זו הביאה להכנסת

שינויים ועדכונים במדיניות משרד החינוך, שבאו לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל מחודש ספטמבר (משרד החינוך, 2014), זמן קצר לאחר קיום הראיונות במחקרנו – בעניין הבעת עמדות פוליטיות על ידי המורה ודיון בנושאים אקטואליים בכיתה. החוזר מאפשר למורה להביע את עמדתו הפוליטית לאחר הצגת עובדות ועמדות אחרות שמאזנות זו את זו, ומנגד מציג הגבלות ותנאים שהשמירה עליהם מזכה את המורה בקבלת תמיכה ממשרד החינוך במקרה של תלונה: הבעת ביקורת באופן לא מעליב או פוגע; אימתן אפשרות לתלמידים להביע עמדות המעודדות אלימות וגזענות; והכרה של המורה בהיותו נציג של בית הספר, המדינה או החברה. שינויים אלה הוכנסו ברוח מסקנותיה של ועדה שמינה שר החינוך שי פירון "לבחינת גבולות השיח הראויים בכיתה", אבל לא היה בהם די כדי לשנות את תחושת העמימות שחשו המורים, כי גם חוזר המנכ"ל החדש התאפיין באותו "מתח מוכנה" כלשונו, בין "חינוך אידאולוגי לבין "חינוך לביקורתיות", והמשיך ללקות בכך ששרטט את "גבולות האחרון על פי הגדרת הראשון" (יובל, 2014, עמ' 119).

בעניין המידה שבה מתאפשר חופש ביטוי היו העמדות של משתתפי המחקר חלוקות. היו שאמרו שבמערכת החינוך הערבית אין כלל חופש ביטוי. אחרים דיברו על חופש ביטוי מוגבל, והיו שהשוו בין מידת חופש הביטוי בישראל לזו שבמדינות ערב הסובבות אותנו. היועץ החינוכי מנסור אמר: "חופש הביטוי הוא רק תאוריה, אין חופש ביטוי במציאות". אמירה, המורה לאזרחות בתיכון, טענה: "למרות שיש זכות חופש הביטוי, יש חוקים שמגבילים [אותו], כמו חוק הנכבה". אמיר, מורה לערבית בתיכון, הציג גישה מרוככת יותר: "אין חופש ביטוי מוחלט, אבל בהשוואה למדינות ערב יש יותר חופש. האדם מרגיש שיש שוליים ומרחב כדי להביע את דעתו".

התייחסות המרואיינים למידת חופש הביטוי חושפת קשת של דעות וגישות. חשוב לציין שיש פער בין מידת חופש הביטוי המוצהרת בחוזרי המנכ"ל השונים לבין זו שנתפסת בקרב מורים ערבים. פער זה נובע מהעמימות ומחוסר הבהירות בהנחיות, לכן אנו רואים שהמורה הערבי לרוב מוותר על דיון בנושאים אקטואליים פוליטיים וטעונים ונמנע מלהביע עמדה. תפיסה זו של הנחיות משרד החינוך היא גורם מהותי בעת התמודדות בית הספר או המורים עם דילמת הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית כפי שנראה בהמשך.

ב. ההתמודדות עם דילמת הזהות הלאומית בבית הספר

ההתמודדות של בית הספר הערבי בישראל עם סוגיית החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית מושפעת מבעלי עניין ואינטרסים שונים, לרוב מנוגדים. מן הראיונות עולות שתי מגמות עיקריות בהתמודדות זו – אחת של בית הספר כולו כמוסד ואחת של המנהל והמורים כפרטים. התמודדותו של בית הספר כמוסד מושפעת משלושה גורמים עיקריים: הנחיות מיוחדות מטעם משרד החינוך; מודעות החברה הערבית לנושאים לאומיים (ערביים); ותכניות הלימודים.

הנחיות מיוחדות: באירועים מיוחדים ובנסיבות מיוחדות, כדוגמת יום האדמה או 1 באוקטובר, נשלחות לבתי הספר הנחיות ספציפיות בנוגע לאופי ההתנהלות באותו יום. כל המרואיינים ציינו שהם מצייתים להנחיות המשרד. אמר אחד, מנהל בית ספר תיכון: "יש לי הנחיות של משרד החינוך וחוזר מנכ"ל, אני מחויב להנחיות אלה, ומקיים אותן אחת אחת".

להנחיה מיוחדת שעלתה מבין הממצאים התייחסו המורים במיוחד, והיא חיובם לבוא לבית הספר ביום האדמה, בעוד ועדת המעקב העליונה של הציבור הערבי בישראל (להלן: ועדת המעקב העליונה) מצהירה על שביתה כללית. סיפר המנהל סאמי: "לפי ההנחיות שאנחנו מקבלים מהמשרד, המורים יהיו בבית הספר. אנחנו באים והתלמידים לא". כלומר, המורים מתייצבים בבית הספר גם ביום שבתון בחברה הערבית לרבות יום האדמה. המפקחים ומנהלת המחוז דואגים להתקשר לכל בתי הספר ומבקשים את דוח הנוכחות של המורים. כפייה זו של נוכחות בבית הספר מעמידה את המורים בסיטואציה מביכה. המורה ח'אולה הציגה את הקושי: "ביום האדמה אני חייבת להתייצב בבית הספר. אנחנו באים לא כי אנחנו רוצים, אלא כי אנחנו חייבים, וזה מאוד קשה. ההנחיות וההוראות מגבילות אותנו מאוד". במקביל להנחיות משרד החינוך, בתי הספר מקבלים באמצעות המועצות המקומיות עלונים הן מטעם ועדת המעקב העליונה והן מטעם ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי הכפופה לוועדת המעקב העליונה. עלונים אלה כוללים מידע על מאורעות וימי ציון לאומיים, ובהם ממליצים לפני המורים לדון עם התלמידים בנושאים הרלוונטיים. שני הצדדים מנסים להשפיע על אופי החינוך הפוליטי בבית הספר ולהתוות את הלך הרוח של החינוך הלאומי בו. נראה שרוב המנהלים נוטים ללכת לפי ההנחיות של משרד החינוך ולהתעלם מהמלצות ועדת המעקב. המורה מונא, יועצת חינוכית ומורה לחינוך מיוחד, טענה שלפעמים המנהלים מסתירים

מהמורים את העובדה שלבית הספר נשלחו חומרים מטעם ועדת המעקב העליונה: "אני יודעת שוועדת המעקב שלחה חומרים שמתייחסים לנושא המזדמן, אבל לא תמיד המנהלים אומרים שנשלחו חומרים ולא תמיד מחלקים [לנו] אותם". עם ציפיות סותרות של בעלי עניין התמודד המנהל ח'ליל: "כעובד מועצה נדרשתי לציית להוראת השביתה, ואילו המפקח על בית הספר דרש שאפתח את בית הספר ואחייב מורים לבוא. משנעניתי לבקשת המועצה, מצאתי את עצמי עומד בפני שימוע במשרד מנהלת המחוז".

מודעות החברה לנושאים לאומיים: מטבע הדברים, לחברה שבה פועל בית הספר יש השפעה עליו, והמודעות של החברה לנושאים לאומיים ופוליטיים נותנת את אותותיה במדיניותו. מודעות החברה משפיעה על הלך הרוח בהתמודדות עם נושאים לאומיים ומיוצגת בבית הספר דרך ועד ההורים ומועצת התלמידים. כשמדובר בכפר שהיה מוקד של אירועים חשובים בהיסטוריה של המיעוט הערבי-הפלסטיני, המודעות בו לגבי נושאים לאומיים פלסטיניים היא עמוקה ומשמעותית יותר מאשר בכפרים אחרים. המנהל ח'ליל התייחס לכך: "אני חושב שלמודעות בתוך המשפחה לנושאים אלה ההשפעה הכי גדולה, כי התלמיד חי באווירה הזאת ומפנים את הערכים שנוצרו".

ממצאי המחקר מעלים שלמודעות של החברה הערבית בישראל לסוגיות לאומיות-היסטוריות – שכאמור הולכת וגוברת בשנים האחרונות – ההשפעה הרבה ביותר על עיצוב הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית של התלמידים וטיפוחה. לדעת מורים, גורם חיוני בהגברת המודעות הוא בית הספר, בעיקר בהיעדר מודעות בנושאים לאומיים בקרב המשפחה. ח'אולה, רכזת לחינוך חברתי, ענתה על כך מפורשות: "לדעתי זה כן תפקידו של בית הספר, כי צריך ליישר קו בקשר למודעות בנושא הזה, [כדי] שלכולם יהיה בסיס, לפחות אינפורמטיבי, בעניין. לא לכל התלמידים יש משפחות עם מודעות".

מודעות זו מאתגרת את התלמידים, ומועצת תלמידים פעילה היא שותף לגיטימי וחשוב של הנהלת בית הספר בציון ימים בעלי גוון לאומי. אחמד, מנהל תיכון, תיאר את מועצת התלמידים בבית ספרו: "הם מועצה מאוד פעילה. אם אני לא מקיים פעילות לזכר כל דבר חשוב מבחינה לאומית, מועצת התלמידים בבית הספר מביעה את מחאתה". כלומר, התלמידים באמצעות מועצת התלמידים מציעים, מתכננים ומכתיבים פעילויות בבית הספר, בעוד המקור ליוזמה הוא המודעות של החברה ושל המשפחה.

תכניות הלימודים: רוב זמנו של התלמיד הערבי מוקדש ללימוד המקצועות השונים על פי תכנית הלימודים הפורמלית. מכאן, שלתכנית הלימודים במקצועות השונים ולערכים המונחלים דרכן יש השפעה על עיצוב זהותו של התלמיד הערבי בכלל ועל זהותו הלאומית הערבית-פלסטינית בפרט. בכל בית ספר מתקיימים שני סוגים של תכניות לימודים – גלויה וסמויה. זו הגלויה, הרשמית, מתעלמת מערכים ומתכנים שמחזקים באופן ישיר את הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית (אמארה, 2010 [ערבית]; ג'אבר, 2014 [ערבית]), ולכן המורים נוקטים דרכי עקיפה למיניהן ובוחרים בכלים חלופיים כדי להפעיל את תכנית הלימודים הסמויה. חאתם, מורה לערבית בבית ספר תיכון, הציג דרך עקיפה אחת כזו: "לפי תכנית הלימודים החדשה אפשר ללמד יצירות של סופרים ומשוררים פלסטינים, ודרך היצירות האלה אפשר ללמד את ההיסטוריה שלנו ולחנך לזהות הלאומית".

לעניין הקשר בין תכנית הלימודים הגלויה לסמויה לא הייתה התייחסות אחידה בקרב המורים. חלקם הדגישו את הסתירה בין השתיים, ואחרים טענו שהן משלימות זו את זו. ח'ליל, מנהל בית ספר תיכון, הדגיש את הממד המשלים: "הנוהל הפנימי בבית הספר לא סותר את הכללי, אלא גזור ממנו. יש הרמוניה בין הדברים. אנחנו קובעים את התכנית הסמויה לפי ההיגיון והפרשנות שאנחנו נותנים לתכנית הלימודים הגלויה". ואילו חאתם, מורה לערבית, קבע: "ללא ספק יש ניגוד בין שתי התכניות: תכנית הלימודים הגלויה משקפת את המדיניות הרשמית שאינה מעוניינת בהבלטת ערכים אלה, שקשורים לזהותנו הלאומית, ותכנית הלימודים הסמויה שלנו – ההפך. בכל הזדמנות אנחנו מנסים להבליט ערכים אלה".

התמודדות המנהל והמורים כפרטים: התמודדות זו באה לידי ביטוי בראיונות בהגדרות שהעניקו המרואיינים לזהותם הלאומית, בהבעת העמדה שלהם כלפי עיסוק בית הספר בחינוך לזהות לאומית ובתארים את הרגשות הנלווים להתמודדותם עם דיאלמה זו. במהלך המחקר נחשפנו לדואליות בהתייחסות של המורים לדיאלמת הזהות הלאומית. מצד אחד הם הציגו את מה שמצופה מהם ותיארו איך הם פועלים כמוסד חינוכי, ומנגד הביעו את רגשותיהם ועמדותיהם בעניין זה כפרטים. התברר כי ברוב המקרים הם אינם שלמים עם מה שהם מתבקשים לעשות ועם מה שהם עושים בפועל.

הגדרת הזהות הלאומית: בהגדרת הזהות הלאומית שלהם התייחסו המורים לשייכותם לעם הערבי והפלסטיני והוסיפו לכך את הממד האזרחי, כאזרחים או

כתושבים של מדינת ישראל, זהות שנכפתה עליהם ושהם אינם יכולים להתעלם ממנה. ממצא זה עולה גם ממחקרים קודמים (סמוחה, 2013; Jamal, 2009). מוחמד, מנהל בית ספר יסודי, הגדיר את הממד הכפול של זהותו:

אני ערבי, פלסטיני, תושב מדינת ישראל. אני שייך בעיקר לשני המעגלים האלה. מצד אחד אני חי במדינת ישראל, אני מכבד את החוקים ונושא תעודת זהות אזרחית ישראלית. אבל מצד אחר אני מרגיש שייכות לעם הערבי והפלסטיני ואני חלק ממנו, וזאת הזהות שלי.

גם סעיד, מורה לערבית, הגדיר את עצמו קודם כול כערבי-פלסטיני. הוא הוסיף שהישראליות נכפתה עליו: "אני בראש ובראשונה אדם ערבי-פלסטיני שחי במדינת ישראל, כי לפני שאני פלסטיני אני שייך לציבור גדול שהוא ערבי, שאני חלק ממנו. לכן אני ערבי-פלסטיני שחי במדינת ישראל. זאת מציאות שנכפתה עליי ולא אני בחרתי בה". הגדרת הזהות הלאומית משפיעה באופן ישיר על עמדותיהם של המנהלים והמורים בעניין קיום פעילויות המקדמות את החינוך לזהות לאומית.

עמדות בנוגע לקידום הזהות הלאומית בבית הספר: כל המנהלים והמורים שרואיינו תמכו בקיום פעילויות שמקדמות את החינוך לזהות לאומית ומעודדים זאת. ח'ליל, מנהל בית ספר תיכון, אמר: "אנחנו בשוליים וזה מחייב אותנו להגביר את השמירה על הערכים שלנו, שלא ניטמע בתוך החברה היהודית. זה תפקיד המשפחה, בית הספר והחברה הערבית בכלל". עם זאת, נשמעו הסתייגויות מאופי התכנון והביצוע של פעילויות אלה. מוחמד, מנהל בית ספר יסודי, סיפר: "כשאני מבקש מהמורים לדבר על נושאים או על ימים לאומיים, לא כולם מדברים בכיתות. אולי בגלל חוסר מודעות להיסטוריה שלנו או אדישות. לא אכפת להם או שהם לא יודעים". סיבה נוספת להתעלמות הזאת היא היעדר הכשרה הולמת למורים כיצד להתמודד עם דיון בנושאים לאומיים ופוליטיים (אגבאריה, 2011). עביר, יועצת חינוכית, נשאלה אם קיימת הכשרה לטיפול בנושאים לאומיים במכללות להוראה וענתה: "בכלל אין. אף פעם לא נגענו בנושאים לאומיים. איך נתמודד אתם ואיך נלמד תכנים כאלה?". ממצאי המחקר מצביעים על פער בין הרמה ההצהרתית לבין הרמה הביצועית. כל המרואיינים הביעו תמיכה בקיום פעילויות המקדמות את החינוך לזהות לאומית, אך בפועל חלק ניכר מהמורים מתעלמים מהנושא, גם אם הפעילות היא חוקית, מאושרת על ידי הנהלת בית הספר ומוכנה להעברה בכיתה.

רגשות: הסיטואציה שבה נתונים המנהלים והמורים מעלה בקרבם מקבץ רגשות, בעיקר שליליים, ואלה מלווים את התמודדותם עם דילמת הזהות הלאומית על רקע השתייכותם לשני מעגלים מנוגדים. כשהתבקשו המרואינים לציין נקודות ספציפיות שבהן הרגישו וחוו את עוצמת הדילמה שנוצרת בעקבות השתייכותם למיעוט הערבי-הפלסטיני ואחריותם כלפי משרד החינוך ומדיניותו בעת ובעונה אחת, הם ציינו רגשות כמו השפלה, עלבון, פחד ותחושת נחיתות. בימים המציינים אירועים בעלי גוון לאומי פלסטיני כמו יום האדמה מחריפים רגשות אלה ומעצימים את הדילמה. סאמי, מנהל בית ספר יסודי, התייחס לרגשותיו ביום זה: "אנחנו מרגישים רגשות עלבון והשפלה על כך שאנחנו באים ביום כזה לעבודה בבית הספר ונראים בצורה ברורה מחוץ לשורה, יוצאים מן הכלל. אנחנו מצטיירים כמשתפי פעולה חסרי כבוד".

מנהלים ומורים פוחדים מדיון בנושאים לאומיים, מפני שאם יתפרש הדבר כהסתה, הם עלולים להיענש. לכן הם מתעלמים מנושאים אלה. דבריו של סעיד, מורה לערבית בבית ספר תיכון, מחדדים זאת: "אני היחיד בבית הספר שהתייחס לנושא [1 באוקטובר] בכיתות, ושאר המורים כאילו כלום, יום רגיל מבחינתם. יש כאלה שמפחדים". אמירה, מורה לאזרחות, שותפה לדעתו של סעיד. לדעתה, מקור הפחד הוא הדאגה לפרנסה: "אני מפחדת, ובית הספר מפחד מתגובת משרד החינוך. מורה שלמד [הוראה] כדי להתפרנס מעבודתו מפחד. אמנם קיימת זכות חופש הביטוי, אבל במקביל יש חוקים שמגבילים. אני כמורה לאזרחות חייבת לדון עם תלמידי בנושאים אלה, והם שואלים, ולפעמים אני מפחדת". אחרים ציינו את הפחד מהלשנה מצד תלמידים או מורים, כפי שעולה מדברי חסאן, מנהל בית ספר תיכון. לדבריו, אלמלא הפחד היו המורים מתנהגים אחרת: "לפעמים יש מי שמוכן לבגוד ולהלשין שבית הספר עשה פעילות שיש בה הסתה וכו'. הרבה מורים ומנהלים, אילו היו בטוחים שאיש לא ילשין עליהם, היו מתנהלים בחופשיות גדולה יותר בדיון בנושא הלאומיות".

ממצאי המחקר מראים שהמורים פוחדים לעסוק בנושאים לאומיים בעיקר בשל תגובת משרד החינוך, ובו בזמן חשים השפלה ועלבון מכך. סיטואציה מורכבת זו הביאה מנהלים ומורים לנסות ולאמץ שיטות לגיטימיות ולקיים פעילויות שדרכן אפשר לעסוק בנושאים לאומיים ופוליטיים ולטפח את הזהות הלאומית של התלמידים, מבלי להצטייר כמי שפועל להסתה, כפי שיוצג בהמשך. תפיסות ורגשות אלה גם מנחים את דרכי ההתמודדות ואת דפוסי הפעילות בהקשר זה בבית

הספר. מידת החשיבות של הנושא בעיני המורה היא שמכוונת את דרך ההתמודדות שלו, המושפעת מדעותיו, מניסיונו ומן המודעות שלו לנושא.

ג. פעילויות בית ספריות לטיפוח הזהות הלאומית

קטגוריה זו מספקת הצצה לפעילויות הנעשות בבתי הספר הערביים במטרה לקדם את החינוך לזהות הלאומית הערבית-פלסטינית ברמה היישומית. ניתן למיין פעילויות אלה לשתי תתי-קטגוריות: פעילויות ממוקדות וספציפיות ליום מסוים, והצעות לפעילויות שלדעת המרואיינים מסייעות לטפח את הזהות הלאומית של התלמידים.

פעילויות ממוקדות: כאמור, לעם הפלסטיני יש כמה וכמה ימים היסטוריים בעלי גוון לאומי, ובהם יום הנכבה ו-1 באוקטובר. חלק מהמרואיינים הבדילו את יום הנכבה משאר הימים, בשל החוק הנקרא "חוק הנכבה", שאוסר על מוסדות שמממנת המדינה לציינו (זהר, 2010). מוחמד, מנהל בית ספר יסודי, אמר על כך: "פעילות ליום הנכבה לא קיימנו אף פעם, כי זה בניגוד לחוק, אבל בימים אחרים כמו יום האדמה או 1 באוקטובר אנחנו כן מדברים בכיתות". חלק מבתי הספר מתכננים לפעילויות בצורה מסודרת וניכרת מחויבות עמוקה של המורים ליישומן. השותפות של כולם בתכנון משרה על המורים תחושת ביטחון, כפי שאמרה סנאא, יועצת חינוכית: "פעילות לאומית אנחנו מתכננים ביחד. כך אנחנו שומעים יותר הצעות, המורים מחויבים יותר לביצוע, וגם האחריות לכך – אם תהיה בעיה – היא של כל הצוות ולא רק של צוות ההיגוי או של מורה אחד. מה כבר יעשו לכל הצוות?". נוסף על הפרויקטים לימים מיוחדים, מנהלים ומורים מנצלים תכניות כמו "כישורי חיים" ו"מפתח הלב" כדי להקנות ולחזק ערכים המאפיינים את החברה הערבית. מוחמד, מנהל בית ספר יסודי, סיפר: "אנחנו מדגישים ערכים חברתיים ולאומיים כמו התנדבות, עזרה, הזדהות, שייכות. ערך השייכות מכיל בתוכו הרבה ערכים כמו שייכות לכפר שלך, לעם שלך, לבית הספר שלך וכדומה".

חלק קטן ממשותפי המחקר סיפרו על פעילות שנעשתה בבית ספרם שגרמה להתייחסות ולהתערבות של משרד החינוך. למשל, בעקבות פעילות לזכר הנכבה זומן מנהל התיכון אחמד לחקירה בנימוק של אי-שמירה על איזון בעת ביצוע הפעילות. התנסות זו הפכה אותו למנהל זהיר ומסתייג יותר. כפי שהוא מעיד: "כשקיימת פעילות לזכר הנכבה הזמנתי גם חברי כנסת, מגוונים מבחינה פוליטית, אבל רק ערבים. הייתי צריך להזמין גם יהודים. אילו הייתי עושה איזון כזה לא

הייתה בעיה". מנגד, יש מנהלים שמנצלים את החופש היחסי שניתן למועצות המקומיות או לוועד ההורים על מנת לקיים פעילויות בבית הספר שעליהם עצמם נאסר ליזום. כפי שתיאר זאת סאמי, מנהל בית ספר יסודי: "כשמתקיימת פעילות מתאימה ביוזמת המועצה המקומית יחד עם ועד ההורים בהיקף יישובי, מנהל בית הספר יוכל להשתתף ולשתף את תלמידיו כדי שייחשפו לנושאים האלה, בעוד הוא עצמו מחוץ לתמונה ואינו אחראי".

הצעות לפעילויות: בצד הפעילויות הקבועות והמאושרות שעליהן סיפרו המורים, היו שהציעו מגוון רחב של פעילויות שלדעתם יכולות למלא את משימות החינוך הלאומי הערבי-הפלסטיני, חלקן בבית הספר, במסגרת כיתתית או בית ספרית. רוב המרואיינים העדיפו לשתף את ועד ההורים או את המועצה המקומית בכיצוע פעילויות אלה. מוחמד, מנהל בית ספר תיכון, סיפק מגוון רחב של הצעות לפעילויות שמחזקות את הזהות הלאומית בקרב התלמידים בדרך עקיפה: להזמין אנשים מצליחים מהכפר שלנו, להוקיר אותם, לארח אנשים בעלי מעמד חברתי גבוה בכפר. להעלות הצגה שמספרת על ההיסטוריה של הכפר ועל אתרים היסטוריים בכפר, לבנות תכנית טיולים שבהם יבקר התלמידים באתרים היסטוריים חשובים לפלסטינים או בכפרים פלסטיניים, להכיר את המולדת שלנו.

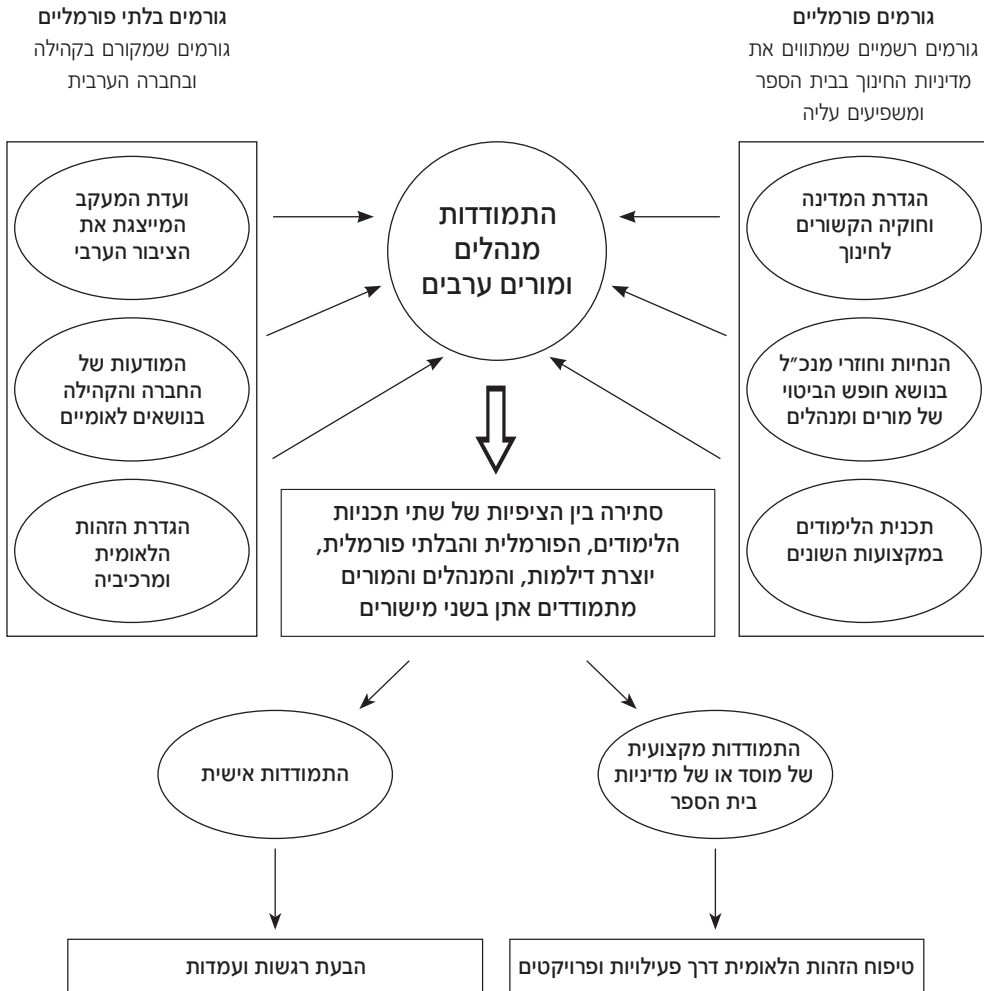
דרך פעילויות מסוג זה יכולים מנהלים ומורים להנחיל ערכים ייחודיים לחברה הערבית בישראל באופן ישיר או עקיף מבלי להפר את האיזון בין הוראות משרד החינוך לציפיות החברה הערבית.

דיון, מסקנות והמלצות

מטרת המחקר הייתה להתחקות אחר ההתמודדות של מנהלים ומורים ערבים במחוז צפון עם דילמת הזהות הלאומית, בצל מחויבותם הכפולה – השתייכותם למיעוט הערבי-הפלסטיני מחד גיסא, ומחויבותם למדיניות משרד החינוך מאידך גיסא. התבוננות בממצאי המחקר מתוך הבנת ההקשר החינוכי, החברתי והלאומי שבהם מתפקד בית הספר הערבי מובילה אותנו להצגת תמונה רחבה המתארת את השפעתם של גורמים פורמליים ובלתי פורמליים על ההתמודדות של בית הספר הערבי עם דילמת הזהות הלאומית.

ממצאי המחקר מסתכמים במודל המוצג באיור 1. בית הספר הערבי נמצא במוקד הזירה החינוכית, הערכית והלאומית של החברה הערבית בישראל, והוא משקף את המציאות שחווה המיעוט הערבי-הפלסטיני בכלל במדינה. גורמים רבים משפיעים על בית הספר, מכוונים את פעילותו ומכתיבים לו את המדיניות ברמות שונות.

איור 1: סיכום ממצאי המחקר



שני כוחות מנוגדים משפיעים על תפקוד בית הספר בנושא החינוך לזהות לאומית. האחד הוא המדינה, המיוצגת דרך גורמים רשמיים שחותרים ליצירת זהות אזרחית לתלמידים הערבים ולהגדרת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ובה בעת לדיכוי כל ביטוי לזהות הלאומית הערבית-הפלסטינית של התלמידים. הכוח בקוטב האחר הוא כוחה של החברה הערבית המיוצגת דרך גורמים בלתי פורמליים שדורשים מבית הספר לחנך את התלמידים ברוח ערכי החברה הערבית ולהבליט את הנרטיב הפלסטיני ואת מרכיבי הזהות הלאומית שלה. דרישות סותרות אלה מקשות את ההתמודדות של המנהלים ושל המורים במערכת החינוך הערבית (אלחאג', 1995; כנאענה, 2013) ומעודדות אותם להיעזר בדרכים בלתי פורמליות, אך כאלו שנתפסות כלגיטימיות גם על ידי המדינה, כמו ניצול פרויקטים מחוץ לבית הספר, תכניות חינוכיות ופעילויות ביוזמת הרשות המקומית – במטרה להביא לאיזון בין הדרישות הסותרות.

המחקר מתאר את דרכי ההתמודדות של מנהלים ושל מורים ערבים עם המציאות המורכבת ועם הציפיות הסותרות בשני מישורים, המישור האישי כפרטים והמישור המקצועי כמוסד. במישור האישי הם מביעים את תמיכתם בקיום פעילויות המקדמות חינוך לזהות לאומית, עמדה הנובעת בעיקר מהדגשת ההיבט הלאומי הערבי-הפלסטיני בהגדרת זהותם. רובם אף מוסיפים שהזהות האזרחית נכפתה עליהם ומביעים רגשות שליליים בנוגע להנחיות משרד החינוך ומדיניותו כלפי בתי הספר הערביים בעניין טיפוח הזהות הלאומית בקרב התלמידים. עדויות על רגשות כמו פחד ועלבון מדגישות את עוצמת הדילמה שחווים המנהלים והמורים.

במישור המקצועי, מנהלים ומורים, ובפרט מחנכים, יוזמים, מתכננים ומקיימים פעילויות המטפחות ומקדמות את החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית והמאפשרות להבין את מורכבותה מבלי לעבור על החוק או להפר את הנחיות משרד החינוך, כפי שנמצא במחקרים קודמים. מנהלים ומורים רואים בחינוך לזהות הלאומית אחד מתפקידי בית הספר. מערכת החינוך בכל דרגיה היא מעין חממה לגיבוש המודעות לזהות הלאומית ולטיפוחה, והאחריות הישירה לכך היא על המחנכים בכיתות בבתי הספר (עילם, 2008). מכל האמור ניתן להסיק שמנהלים ומורים ערבים בישראל מודעים למעמדם הייחודי כמיעוט ילידי מקורי (אגבאריה וג'בארין, 2013; כנאענה, 2013), ולחשיבות החינוך לזהות לאומית בקרב תלמידיהם (ג'בארין ואגבאריה, 2014).

ממצאי המחקר העלו מגוון רחב של גורמים המעודדים את בתי הספר הערביים

בצפון ישראל לעסוק בחינוך לזהות הלאומית ערבית-פלסטינית, אך עולים מהם לא פחות מניעים המעכבים תהליך זה. מהגורמים המעוררים: מודעות המנהל, המורה והחברה שדורשים סוג זה של חינוך, וכן ועד הורים ומועצת תלמידים פעילה. מהגורמים המעכבים: חוקים והנחיות מגבילות, היעדר הכשרה הולמת למורים להתמודדות עם דילמות כאלה, פחד מתגובת משרד החינוך, מהלשנות ומאיבוד מקור הפרנסה וחוסר מודעות של המורה לנושא. אופי העיסוק בזהות הלאומית תלוי במודעות של המנהלים והמורים לנושא זה ובדרך שהם תופסים את הסוגיה (Chong, 2012), ובה במידה בהשקפת עולמו של המורה. לרוב, המודעות היא פרי התעניינות אישית של המורה, כי בהכשרה שהמורים מקבלים במכללות אין התייחסות לפן הלאומי ולהכנת אנשי חינוך לניהול דיון בנושאים פוליטיים ולאומיים (אגבאריה, 2011). כפי שראינו, המנהלים והמורים מתמודדים עם דרישות מנוגדות: דרישות של משרד החינוך, המסתייג מקיום פעילויות כאלה, מול דרישות החברה, המעודדת ביצוע פעילויות המקדמות את החינוך לזהות לאומית (אלחאג', אבו סעד ויונה, 2000). סתירה זו מעצימה את הקונפליקט בקרב המנהלים והמורים ולא פעם גורמת להם להתעלם מהנושא ולא לעסוק בו (אלחאג', 2006 [בערבית]; Arar, 2015), וכך נוצר פער בין הרמה ההצהרתית לרמת הביצוע.

ממצאי המחקר מראים שבתי ספר ערביים בצפון מקדמים את החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית הן דרך קיום פעילויות הממוקדות בימים בעלי גוון לאומי והן דרך פעילויות אחרות. חלקן מתקיימות בכפוף לתכנית הלימודים, תוך קישור של תכנים מתוכה לנושאים לאומיים שונים בכל המקצועות, כלומר באמצעות תכנית לימודים סמויה. אולם, הפעילות החשובה ביותר לעיצוב הזהות הלאומית בקרב התלמידים, כפי שעלה גם ממחקרים קודמים, היא ציון מועדים חשובים בהיסטוריה הפלסטינית ושמירת הזיכרון הקולקטיבי.

המחקר מראה שמודעות גבוהה לנושאים לאומיים בחברה היא גורם מזרז ראשון במעלה לדיון בית ספרי בנושאים לאומיים. בכפרים שהיו מוקד לאירועים היסטוריים, המודעות לנושאים לאומיים גבוהה מאוד, וקיימת ציפייה מבית הספר לחנך את התלמידים לזהות לאומית, בדומה לממצאי אלחאג' (1995).

ממצאי המחקר אפשרו לאתר גורמים ספציפיים שמעכבים את החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבתי ספר ערביים בצפון, כמו חוק הנכבה, הנחיות משרד החינוך לגבי הנוכחות בבית הספר ביום האדמה, הנחיות חד-משמעיות נוספות, וגם הנחיות עמומות, שאין להבין מהן בכירור מה מותר לעשות ומה אסור.

הנחיות, תקנות וחוקים אלה גורמים למנהלים ולמורים לוותר על דיון בנושאים לאומיים, מפחד שמא יישארו מחוץ למערכת החינוך ותיפגע פרנסתם. במילים אחרות, התלות הכלכלית והפוליטית ברוב היהודי והעוני בקרב המיעוט הערבי-הפלסטיני מגבילים את עיסוקן של מיעוט זה בפעילות לאומית ופוליטית.

הממצאים מספקים הצצה לפרקטיקות ולדרכי פעולה שסיגלו לעצמם מנהלים ומורים ערבים בצפון ישראל כדי להשיג איזון של אחריותם ומחויבותם הכפולה. באמצעות פרקטיקות אלו הם מצליחים לטפח את הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית של התלמידים מבלי לעבור על החוק. אנשי החינוך הערבים מנסים לשתף פעולה עם ועד ההורים, עם הרשות המקומית ומחלקת החינוך שלה כדי להשתתף בפעילויות שאין ביכולתם לקיים או שהן אסורות בבית הספר. הם גם מקיימים במשותף – המנהל ומורים – פעילויות המטפחות זהות לאומית, כך שהאחריות תהיה מוטלת על כל חברי הצוות ולא רק על גורם אחד שניתן להענישו. האסטרטגיה היישומית המרכזית הייתה ניצול תכנית הלימודים הגלויה הרשמית ליצירת תכנית אחרת, סמויה ולא רשמית – שתי תכניות שכל אחת מהן חותרת להבלטת ערכים ונרטיבים שונים ולעתים אף סותרים.

ממצאי המחקר מעידים על עמדות אחידות של המנהלים ושל המורים בשתי נקודות: הגדרתם את זהותם הלאומית ועמדותיהם כלפי קידום וטיפוח החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבית הספר. היעדר שונות בהגדרת הזהות הלאומית עולה בקנה אחד עם מה שהציג רוחאנא (1997), בטענו שהזהות הפלסטינית מופנמת היטב בחברה הערבית בישראל ושהדגשת הפלסטיניות על ידי חברה היא תגובה לאפליית המיעוט הערבי-הפלסטיני ולהתעלמות של השלטון הישראלי מן הזהות הלאומית הפלסטינית (Rouhana, 1997). את היעדר השונות בעמדות המנהלים והמורים הערבים כלפי הצורך בקידום וטיפוח החינוך לזהות לאומית ניתן לייחס לתחושת הקיפוח והניכור שחווה המיעוט הערבי-הפלסטיני עקב הדגשת הערכים היהודיים-ציוניים מחד גיסא וההתעלמות מן הזהות והתרבות הפלסטינית-ערבית מאידך גיסא. לכך יש להוסיף את ההתעוררות של שיח הזכויות בקרב הדור החדש באוכלוסייה הפלסטינית בישראל (עראר וקינן, 2015).

מורים ומנהלים הם חלק בלתי נפרד מהמיעוט הערבי-הפלסטיני, ומהם מצופה להוביל שינויים בחברה ולחנך את התלמידים לערכים לאומיים (אלחאג', 1996). המנהל והמורים חיים בתוך החברה הערבית ובאים במגע עם כל מה שמתרחש סביבה. על כן, על אף נוכחותה של "יד נעלמה" במינוחם של מנהלים ומורים,

אליטה זו מנסה למצוא את קו האיזון בין דרישות משרד החינוך לבין ציפיות החברה שבה הם פועלים.

לאור ממצאי המחקר ניתן להמליץ כצעד ראשון על בניית רשת של מנהלים ערבים יישובית או אזורית. התארגנות כזאת תוביל לחיזוק מעמדם של המנהלים הערבים מול משרד החינוך ותאפשר להם לדרוש יותר חופש ואוטונומיה בציון מועדים חשובים למיעוט הערבי-הפלסטיני. הדבר עשוי להוביל לשינוי מהותי בנושא החינוך לזהות לאומית ולהוות בסיס איתן לשרטוט מדיניות אחידה ומאורגנת של המיעוט הפלסטיני במטרה לממש את זכותו להביא לידי ביטוי את הנרטיב הפלסטיני ואת מרכיבי הזהות הלאומית בין כתליו של בית הספר הערבי.

ממצאי המחקר האירו באור חדש את ההתייחסות של המורים ושל המנהלים הערבים בצפון ישראל לסוגיית החינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבתי הספר הערביים, הנוגד בחלקו ממצאים קודמים, שעל פיהם מנהלים ערבים בישראל מטרפדים את התהליך של טיפוח הזהות הלאומית הערבית-פלסטינית בקרב תלמידיהם. עם זאת, חשוב לציין שמחקר זה הוא רק עדות ראשונית לשינוי המתרחש בבתי הספר הערביים, המתבטא בניצול ובפיתוח של שיטות ודרכים לשם קידום החינוך לזהות לאומית. שינוי זה מעיד על הדגשת הזהות הלאומית הפלסטינית בתגובה להתכחשות של המדינה לערכים תרבותיים ולאומיים של המיעוט הערבי-הפלסטיני ועל מאפייניו של דור חדש, המשתמש בשיח האזרחי לתביעת זכויות לאומיות (עראר וקינן, 2015).

אף על פי שאי-אפשר לטעון להכללה של ממצאי מחקר זה, נושאים חשובים שעלו מהם יכולים לשמש אבני יסוד בקידום החינוך לזהות לאומית בבתי הספר הערביים ובעריכת מחקר עתידי משווה בין שתי מערכות החינוך, הערבית והיהודית הממלכתית. הדבר יאפשר לחשוף ולהיטיב להבין את עומק הפער בעיסוק בסוגיות של זהות, נרטיב לאומי והכרת האחר בכל אחת ממערכות החינוך.

מקורות

אבו-סעד, אסמאעיל (2010). ערביי הנגב: עבר, הווה ואתגרי העתיד. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אבו-עסבה, ח'אלד (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערבי בית הספר הערבי בישראל. בתוך יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלי שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 441-479). ירושלים: משרד החינוך.

- אבר-עסכה, ח'אלד (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אגבאריה, איימן (2011). **הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה, ושיתוף**. בתוך דרורה כפיר (עורכת), **חיפוש גורלי: החברה בישראל מחפשת מורים טובים** (עמ' 53-23). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אגבאריה, איימן, ויוסף ג'בארין (2013). **דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל**. בתוך דן אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 146-106). תל אביב: עם עובד.
- אגבאריה, איימן, ומונהד מוסטפא (2013). **הידע הרשמי והידע המתנגד בחינוך לשייכות בישראל**. גילוי דעת, 4, 41-76.
- אלוני, נמרוד (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלחאג', מאג'ד (1995). **הערבי בישראל: מעמד – שאלות וציפיות המורה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלחאג', מאג'ד (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל – שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס ומכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אלחאג', מאג'ד, אסמאעיל אבו-סעד ויוסי יונה (2000). **חינוך והשכלה גבוהה**. בתוך דני רבינוביץ,
- אסעד גאנם ואורן יפתחאל (עורכים), **אחרי השכר: כיוונים חדשים למדיניות הממשלה כלפי הערבים בישראל** (עמ' 34-38). חיפה: שתיל.
- בויםל, יאיר (2007). **צל כחול לבן: מדיניות הממסד הישראלי ופעולותיו בקרב האזרחים הערבים – השנים המעצבות 1958-1968**. חיפה: פרדס.
- בנזימן, עוזי, ועטאללה מנצור (1992). **דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים: כתר.
- ג'בארין, יוסף, ואיימן אגבאריה (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. נצרת: דראסאת.
- ג'בארין, יוסף, ואיימן אגבאריה (2014). **אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות**. גילוי דעת, 5, 13-40.
- גולן-עגנון, דפנה (2004). **למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך דפנה גולן-עגנון (עורכת), אי-שוויון בחינוך** (עמ' 70-89). תל אביב.
- ג'מאל, אמל (2004). **בין מולדת, עם ומדינה: פטריוטיזם בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל**. בתוך אבנר בן-עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת** (עמ' 399-452). תל אביב: דיונון.
- ג'מאל, אמל (2005). **על רפואי כינון האי-שוויון הלאומי בישראל**. בתוך אבי בראלי, דניאל

- גוטוויין וטוביה פרילינג (עורכים), **חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי** (עמ' 145-182). שדה בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל.
- דוֹרֵי, מרואן (2001). פסיכולוגיה של מדכא, פסיכולוגיה של מדוכא. בתוך עדי אופיר (עורך), **זמן אמת: אינתיפאדת אל-אקצה והשמאל הישראלי** (עמ' 285-287). ירושלים: כתר.
- וילנר, מאיר (1996). מלחמת סיני וטבח כפר קאסם. **ערכים**, 4, 96. נדלה מהאתר: www.icf.org.il/kassem.htm
- ותד-ח'ורי, קטי (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. **במכללה**, 21, 263-284.
- זהר, סאוסן (2010). איסור לימוד הנכבה במערכת החינוך הערבית בישראל. **הירחון האלקטרוני של עדאלה**, 74.
- זידאן, ראאד, סלמאן עליאן וזהבה תורן (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. **דפים**, 44, 123-143.
- חביב-ברק, איילה, צבי ברקמן ויורם ובילו (2011). יום הזיכרון ויום הנכבה בבית ספר דו-לשוני בישראל: מפגש בין זהויות בקונפליקט. **מגמות**, מז, 452-483.
- יובל, אמנון (2014). פוליטיקה בכיתה: חשיבה ביקורתית כאילו. **הד החינוך**, פ"ט(2), 118-121.
- יוסיפון, מרגלית (2001). חקר מקרה. בתוך נעמה צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 257-305). אור יהודה: דביר.
- יעקובסון, אלכסנדר (2005). מיעוט לאומי במדינת לאום דמוקרטית. בתוך אלי רכס ושרה אוסצקי-לזר (עורכים), **הערבים בישראל – מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית** (עמ' 19-26). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, הלל (2006). **ערבים טובים. המודיעין הישראלי והערבים בישראל: סוכנים ומפעילים, משתפים ומורדים, מטרות ושיטות**. ירושלים: עברית.
- כנאענה, יוסף (2013). ההיסטוריה של תכניות וספרי הלימוד באזרחות לתלמידים הערבים בישראל בחטיבה העליונה (1960-2001). חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לביא, צבי (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם? תל אביב: ספרית פועלים**.
- לם, צבי (2000). חינוך רב-תרבותי, בין-תרבותי – האם יש בזה ממש. בתוך מרים ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית** (עמ' 17-121). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- מוריס, בני (2000). **תיקון טעות – יהודים וערבים בארץ-ישראל 1936-1956**. תל אביב: עם עובד.

- משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). 100 מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- משרד החינוך (2009). **חוזר מנכ"ל התשס"ט, 8(א)**. ז' בניסן התשס"ט, 1 באפריל 2009.
- משרד החינוך (2014). **חוזר מנכ"ל תשע"ה/ה'1**. ו' אלול התשע"ד, 1 בספטמבר 2014.
- סופר, ארנון (2000). ערביי ישראל ותהליך השלום: המלצות למדיניות. בתוך רות גביוזן ודפנה הקר (עורכות), **השסע היהודי-ערבי בישראל (עמ' 145-152)**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- סמוחה, סמי (2005). אוטונומיה תרבותית לערבים במדינה יהודית ודמוקרטיה. בתוך יצחק רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל (עמ' 97-108)**. ירושלים: שוקן.
- סמוחה, סמי (2013). **לא שוברים את הכלים: מדר יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- עילם, נורית (2008). חינוך פוליטי. בתוך שלמה צדקיהו, שרגא פשרמן, נורית עילם וחבצלת רונן (עורכים), **חינוך כיתה. תל אביב: מכון מופ"ת**.
- עמותת אבן ח'לדון (2005). **זהות ושייכות: פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים הערבים**. חיפה ונצרת: עמותת אבן ח'לדון.
- עראר, חאלד, ועירית קינן (2015). **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל**. חיפה: פרדס.
- קרמניצר, מרדכי (2005). ישראל – מדינה יהודית, דמוקרטית ושל אזרחיה. בתוך יצחק רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל (עמ' 230-241)**. תל אביב: שוקן.
- רייטר, יצחק (2005). **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל**. בתוך יצחק רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל (עמ' 11-43)**. ירושלים: שוקן.
- שקדי, אשר (2003). **מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- الحاج, ماجد (2006). **تعليم الفلسطينيين في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت**. بيروت: مركز دراسات الجامعة العربية.
- אלחאג', מאג'ד (2006 [ערבית]). **חינוך הפלסטינים בישראל: בין השליטה לתרבות השתיקה**. ביירות: מרכז דיראסאת אלווחדה אל ערבייה.
- أمارة, محمد (2010). **اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات**. دار الهدى, دراسات ودار الفكر-الأردن.
- אמארה, מוחמד (2010 [ערבית]). **שפה וזהות: השפעות והשלכות על החינוך הערבי בישראל**. דיראסאת (עמ' 23-33).

ג'אבר, כוטר (2014). *מناهג האדב العربی فی المدارس العربیة فی إسرائیل: بین الواقع المطالب والواقع المطلوب*. فی: *میعاری, محمود (محرر). مناهج التعلیم العربی فی إسرائیل. دراسات نقدیة فی مناهج اللغة العربیة والتاریخ والجغرافیا والمدنیات (73-122)*. الناصرة: المجلس التربوی العربی ولجنة متابعة قضایا التعلیم العربی.

ג'אבר, כאותר (2014 [ערבית]). *תכנית הלימודים בספרות ערבית בבתי ספר ערביים בישראל: בין דרישות המציאות למציאות הנדרשת*. בתוך *מחמוד מיעארי (עורך), תכנית הלימודים בחינוך הערבי בישראל: מחקרים ביקורתיים על תכניות הלימוד של השפה הערבית, ההיסטוריה, הגאוגרפיה והאזרחות (73-122)*. נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי. זעאטר, רג'א (2011). *ההויה: مشروع التربية للهوية الوطنية والثقافية والقومية والمدنية لدى الطلاب العرب الفلسطينيين مواطني إسرائیل*. الناصرة: المجلس التربوی العربی ولجنة متابعة قضایا التعلیم العربی.

זעאטר, רג'א (2011 [ערבית]). *הזהות, החינוך לזהות לאומית, תרבותית ואזרחית בקרב התלמידים הערבים הפלסטיניים אזרחי ישראל*. נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.

חמאייסי, ראסם (2014). *المنهاج التعلیمی فی الجغرافیا: بین جغرافیا الإنکار والتوافق*. فی: *میعاری, محمود (محرر). مناهج التعلیم العربی فی إسرائیل. دراسات نقدیة فی مناهج اللغة العربیة والتاریخ والجغرافیا والمدنیات (152-222)*. الناصرة: المجلس التربوی العربی ولجنة متابعة قضایا التعلیم العربی.

ח'מאסי, ראסם (2014 [ערבית]). *תכנית הלימודים בגיאוגרפיה: גיאוגרפיה בין הכחשה להתאמה*. בתוך *מחמוד מיעארי (עורך), תכנית הלימודים בחינוך הערבי בישראל: מחקרים ביקורתיים על תכניות הלימוד של השפה הערבית, ההיסטוריה, הגאוגרפיה והאזרחות (עמ' 152-222)*. נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.

مصطفى, مهند (2014). *منهاج المدنیات فی المدارس الثانویة العربیة*. فی: *میعاری, محمود (محرر). مناهج التعلیم العربی فی إسرائیل. دراسات نقدیة فی مناهج اللغة العربیة والتاریخ والجغرافیا والمدنیات (222-270)*. الناصرة: المجلس التربوی العربی ولجنة متابعة قضایا التعلیم العربی.

מוסטפא, מוהנד (2014 [ערבית]). *תכנית הלימודים לאזרחות בבתי ספר תיכוניים ערביים*. בתוך *מחמוד מיעארי (עורך), תכנית הלימודים בחינוך הערבי בישראל: מחקרים ביקורתיים על תכניות הלימוד של השפה הערבית, ההיסטוריה, הגאוגרפיה והאזרחות (עמ' 222-270)*. נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי (ערבית).

میعاری, محمود (٢٠١٤). *العرب الفلسطينيون فی إسرائیل والسیاسة التربویة الرسمیة تجاه التعلیم العربی*. *مناهج التعلیم العربی فی إسرائیل. دراسات نقدیة فی مناهج اللغة العربیة والتاریخ والجغرافیا والمدنیات (15-73)*. الناصرة: المجلس التربوی العربی ولجنة متابعة قضایا التعلیم العربی.

מיעארי, מחמוד (2014 [ערבית]). *הערבים הפלסטינים בישראל ומדיניות החינוך כלפי*

החינוך הערבי. תכנית הלימודים בחינוך הערבי בישראל: מחקרים ביקורתיים על תכניות הלימוד של השפה הערבית, ההיסטוריה, הגאוגרפיה והאזרחות (עמ' 15-73). נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.

Abu-Saad, Ismael (2006). Palestinian education in Israel: The legacy of the military government. *Holy Land Studies*, 5(1), 21-56.

Abu-Saad, Ismael, Yossi Yonah, & Avi Kaplan, (2000). Identity and political stability in ethnically diverse state: A study of Bedouin Arab youth in Israel. *Social Identities*, 6(1), 49-61.

Apple, Michael K., & Linda Christian-Smith (Eds.), (1991). *The politics of textbook*. New York: Routledge.

Arar, Khalid (2012). Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education*, 4(1), 113-145.

Arar, Khalid (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187.

Arar, Khalid, & Khalid Abu-Asbe (2013). Not just location: Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54-73.

Chong, Eric, K. M. (2012). The perception and teaching of national identity and national education: Case studies of Hong Kong secondary school teachers. In Peter Cunningham, & Nathan Fretwell (Eds.), *Creating communities: Local, national and global* (pp. 455-470). London: CiCe.

Connerton, Paul (1989). *How societies remember*. Cambridge University Press.

Eisner, Elliot W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ghanem, Asa'd (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1948-2000: A political study*. Albany: State University of New York Press.

Gibton, Dan (2011). Post-2000 law-based educational governance in Israel: From equality to diversity? *Education Management, Administration & Leadership*, 39(4), 434-454.

Jackson, Philip W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt Rinehart & Winston.

- Jamal, Amal (2009). *The Arab public sphere in Israel: Media space and cultural resistance*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jay, Michelle (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9.
- Jiang, Yu-Hao (2006). Is Taiwan a nation? On the current debate over Taiwanese national identity and national recognition. In Sechin Y. S. Chien, & John Fitzgerald (Eds.), *The dignity of nations – Equality, competition, and honor in East Asian nationalism* (pp. 141-163). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Khoury, Laura, Seif Da'Na, & Ismael Abu-Saad (2013). The dynamics of negation: Identity formation among Palestinian Arab college students inside the green line. *Social Identities*, 19(1), 32-50.
- Levy, Gal, & Mohammad Massalha (2010). Yaffa: A school of their choice? *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 171-183.
- Marshall, Catherine, & Gretchen Rossman (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morris, Benny (2004). *The birth of the Palestinian refugee problem revisited*. Cambridge University Press.
- Rouhana, Nadim (1997). *Palestinian citizens in an ethnic Jewish state: Identities in conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Smith, Anthony D. (1991). *National identity*. Reno, NV: University of Nevada Press.
- Smith, Jonathan A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In Jonathan A. Smith, Rom Harré, & Luk Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (Chpt. 2). Sage.
- Suleiman, Yasir (2003). *The Arabic language and national identity: A study in ideology*. Georgetown University Press.
- Yin, Robert K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage.