

המחלקה לסוציולוגיה, למדע המדינה ולתקשורת
האוניברסיטה הפתוחה
התכנית ללימודי דמוקרטיה בין-תחומיים

**מאבק הערבים- הפלסטינים בישראל על מדיניות החינוך:
תביעה למשאבים חומריים או מאבק על משאבים
אידיאולוגיים?**

עבודת גמר לתואר שני

מוגש על ידי עירית הרבון

מנחים:

ד"ר אילנה קופמן

פרופ' בנימין נויברגר

תשס"ט

אוגוסט 2009

תודות

תודה **לבני משפחתי** על התמיכה האינסופית, ההבנה ומתן המרחב והתנאים לכתיבת העבודה.

לד"ר **אילנה קופמן ופרופ' בנימין נויברגר** על השיתוף בידע הרב שלהם, על ההערות וההארות, על הסבלנות והסובלנות ועל ההקפדה על כל פרט ופרט בעבודה. כמו כן תודה מיוחדת לד"ר **אילנה קופמן** על העידוד והדחיפה להכיר את פני הדברים לא רק באמצעות דפי הספרים אלא גם בשטח ובכנסים.

ל**פרופסור יגיל לוי** על שהאיר את דרכי ותרם רבות באמצעות ההנחיה המרתקת, המאתגרת והתומכת בסמינר המתודולוגי, בדרך להצעת המחקר.

ולבסוף **לכל המרואיינים** על הקדשת הזמן, שיתוף הפעולה והנכונות לסייע במידע חדש ועדכני לאורך הראיונות.

תוכן העניינים

מבוא.....	5 - 13
1. המיעוט הערבי בישראל - מיעוט ילידי ומיעוט לאומי	
1.1 המיעוט הערבי בישראל.....	14 - 15
1.2 מאפיינים של מיעוטים ילידים ותביעותיהם מהמדינה.....	15 - 17
1.3 תביעות המיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי-ילידי.....	17 - 20
2. הזכות לחינוך כזכות קבוצה ורדיקליזציה של תביעות מיעוטים	
2.1 הזכות לחינוך כזכות קבוצה.....	21
2.2 חינוך, זכויות קבוצה ורב תרבותיות.....	21 - 22
2.3 זכויות קבוצה בתיאוריה הליברלית.....	22 - 24
2.4 גיוון חברתי וניהול השונות החברתית בישראל.....	24 - 26
2.5 גישות לחינוך רב תרבותי וביטויין בישראל.....	26 - 27
3. דפוסי השליטה של ישראל במיעוט הערבי	
3.1 יחסים בין מיעוט לרוב בחברות שסועות לעומק.....	28 - 29
3.2 ביטויים של מאפייני הדמוקרטיה האתנית בישראל.....	29
3.3 פיקוח ושליטה כמרכיב עיקרי של הדמוקרטיה האתנית.....	29 - 31
3.4 פיקוח ושליטה בתחום החינוך בישראל.....	31 - 32
3.5 טיעונים כנגד הגדרתה של ישראל כדמוקרטיה אתנית.....	32 - 33
4. מדיניות החינוך ומבנה מערכת החינוך בישראל	
4.1 מדיניות חינוך מהי והגורמים המשפיעים עליה בישראל.....	34 - 35
4.2 מבנה מערכת החינוך בישראל וחוק חינוך ממלכתי (1953).....	35 - 36
4.3 מדיניות החינוך בישראל מקום המדינה ועד שנות השבעים- כור היתוך ואינטגרציה.....	36
4.4 שנות השבעים ואילך – השפעתה של האידיאולוגיה הניאו ליברלית על החינוך.....	36 - 38
4.5 המעבר מערכים קולקטיוויסטים לערכים רב תרבותיים והתיקון במטרות החינוך בחוק (2000).....	38 - 41
5. החינוך הערבי בישראל	
5.1 תוכניות הלימודים, זהות ותרבות.....	42 - 46
5.2 אי שוויון בהקצאת המשאבים החומריים.....	46 - 48
5.3 אי מימוש התיקון לחוק בתוכניות הלימודים של המגזר הערבי.....	48 - 50

6. תגובות המיעוט הערבי לתיקון לחוק- הזרם הפרגמטי, הזרם האידיאולוגי והשפעתו של הגורם השלישי

- 6.1 התגובות לתיקון בחוק..... 51
- 6.2 הפיצול בתגובות לתיקון בחוק..... 53 - 52
- 6.3 הלאומיות הפלסטינית כ"גורם שלישי"..... 54 - 53
- 6.4 השפעת ה"גורם השלישי" על השינוי בתביעות המיעוט הערבי בישראל..... 59 - 54
- 6.5 הגישה הפרגמטית..... 60 - 59
- 6.6 הביטוי לגישות הפרגמטית והאידיאולוגית בתחום החינוך..... 64 - 60
- 6.7 עמותות החברה האזרחית ומאבקן על החינוך..... 68 - 64

7. הצגת הממצאים, דיון ומסקנות

- 7.1 סיווג ראשוני של קבוצות המחקר לפי הגישות: הפרגמטית והאידיאולוגית..... 70 - 69
- 7.2 בדיקת התמיכה באוטונומיה והשתייכות לגישה האידיאולוגית..... 74 - 70
- 7.3 הכרת התיקון לחוק והסיבות לאי יציאה למאבק על מימוש..... 81 - 74
- 7.4 בדיקת השפעתו של ה"גורם השלישי"..... 85 - 81
- 7.5 סיכום ומסקנות..... 86 - 85

8. סיכום..... 90 - 87

ביבליוגרפיה..... 102 - 91

נספחים

- נספח מספר 1: מכתב עדאלה למשרד החינוך באשר לתוכנית 100 המושגים..... 107 - 104
- נספח מספר 2: רשימת המרואיינים בחלוקה לפי קטגוריות קבוצות המחקר..... 108
- נספח מספר 3: הראיון..... 115 - 109
- נספח מספר 4: הסבר מבנה השאלות בראיון..... 116
- נספח מספר 5: סעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי: מטרות החינוך..... 117

תקציר

בפברואר 2000 התקבל בכנסת תיקון במטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי. תיקון זה מתייחס, לראשונה בחוק חינוך ממלכתי, לקיומה של קבוצת מיעוט ערבית בישראל ולמאפייניה הייחודיים. יישומו של תיקון זה משמעו עיצוב תוכניות לימודים חדשות לחינוך הערבי, בהתאם לאמור בו. אולם, בפועל נותר התיקון, עד כה, כמעט ללא יישום במערכת החינוך. על אף חוסר היישום של התיקון, לא נפתח מאבק מצד הציבור הערבי בישראל והנהגתו ליישומו. הדבר בא לידי ביטוי בכך שחברי הכנסת הערבים לא פעלו במסגרת הכנסת לקידום העניין באמצעים העומדים לרשותם, ארגוני החברה האזרחית לא השמיעו את קולם ולא פנו בעתירה לבית המשפט לבירור הסוגייה והדיון האקדמי כמעט שלא עסק בשאלה מדוע מדינת ישראל לא תרגמה לשפת המעשה את האמור בחוק וכן לא דן באי המאבק של האוכלוסייה הערבית בהקשר זה. גם ההורים ואנשי החינוך נותרו פסיביים ולא כוננו מאבק על זכותם של התלמידים, הקבועה בחוק, ללמוד על מאפייניו הייחודיים של המיעוט הערבי. אי יציאתו של הציבור הערבי וקברניטיו למאבק על יישום התיקון לחוק נראית כתמונה בהינתן שבמשך מספר עשורים מובעת מצד גורמים רבים באוכלוסייה הערבית ביקורת נוקבת על תוכניות הלימודים בבתי הספר הערבים. ביקורת זו טוענת כנגד היותן של תוכניות הלימודים מותאמות לאידיאולוגיית הרוב, מצמצמות את החינוך הערכי ולא מתייחסות למאפייניו הייחודיים של המיעוט הערבי. לפיכך, מטרתה של עבודה זו היא לבחון את תגובתו של הציבור הערבי וקברניטיו ביחס ליוזמה לתיקון החוק לאחר קבלתו בשנת 2000 ולבחון את הגורמים לאי היציאה למאבק על יישומו בחינוך הערבי.

לאחר התיקון בחוק, התקיים מאבקו של המיעוט הערבי בישראל על החינוך בשני אפיקים שונים: האחד לקבלת תקציבים חומריים והשני להקמת אוטונומיה חינוכית והקצאת משאבים סימבוליים, הכוללים זכויות קיבוציות בחינוך, בנוסף למשאבים החומריים. הפיצול במאבק על החינוך, מייצג למעשה פיצול בחברה הערבית בישראל גם בתחומים אחרים בין "פרגמטיים", שתובעים שוויון במונחים חומריים, לבין "אידיאולוגים" שתובעים בנוסף להקצאת המשאבים החומריים גם הקצאת משאבים סימבוליים ולפיכך שוויון מהותי, בנוסף לזה החומרי. השערת המחקר היא כי הפיצול בין שתי הגישות, המאופייין בפעולה הבו זמנית של שתיהן, גורם להזנחת המאבק על התיקון לחוק. זאת מכיוון שתיקון זה אינו עוסק בהקצאת משאבים חומריים, כפי שתובעת הגישה הפרגמטית, אך גם אינו מבטיח לערבים בישראל מערכת חינוך עצמאית תוך הכרה בזהות הלאומית-פלסטינית שלהם, כפי שתובעת הגישה האידיאולוגית. ההסבר לפיצול במאבק נעוץ בדפוסי הפיקוח והשליטה שמפעילה המדינה על המיעוט הערבי בישראל. לפי מודל השליטה והפיקוח של לוסטיק (1985) שליטתה של המדינה על המיעוט הערבי מובילה אותו לפיצול פנימי וחוסר יכולת לכוון מאבק מאורגן להשגת מטרותיו בתחומים שונים במרחב הציבורי בישראל, ביניהם החינוך. דפוסי הפעולה של הקבוצות המאפיינות את הפיצול מוסברים על ידי המודל של Jeene (2004) - "Ethnic Bargaining" אשר עוסק בדרכי מיקוח ומאבקן של קבוצות מיעוט מול המדינה, כאשר מעורב בכך "גורם שלישי". הגורם השלישי בעבודה זו הוא הלאומיות הפלסטינית, שהלכה והתחזקה משנות התשעים ובעיקר לאחר אירועי אוקטובר 2000 ואינתיפאדת אל אקצה בשנה זו. כלומר, בהתאם למודל של ג'ין המעבר של תומכי הגישה האידיאולוגית לתביעת משאבים סימבוליים בחינוך ואוטונומיה חינוכית, בנוסף לתביעת המשאבים החומריים, נעוצה בקיומו של הגורם השלישי והשפעתו.

שיטת המחקר שנבחרה לצורך בדיקת תגובותיהם של הגורמים השונים ביחס לתיקון לחוק היא איכותנית ולפיכך כללה ראיונות מתוקננים למחצה עם אנשי אקדמיה ערבים, חברי כנסת ערבים, נציגים מוועדת המעקב העליונה ומוועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, פעילים בעמותות ערביות, אנשי חינוך ערבים והורים. ממצאי המחקר מראים כי ההשערה התאמתה מבחינת חלוקת המיעוט הערבי לשתי הקבוצות: הפרגמטית והאידיאולוגית. פיצול זה, שהוכח כנכון, מספק הסבר לאי יציאתו של המיעוט הערבי למאבק על יישומו של התיקון בחוק. יחד עם זאת, נראה כי יש לסייג את הלאומיות הפלסטינית (ה"גורם השלישי") כגורם משפיע על דפוסי המאבק של המיעוט הערבי ולהגדירה במונחים אחרים מאלו שהוגדרה בהשראת המודל של ג'ין. הצעה להגדרה אלטרנטיבית מוצגת בסיכומה של עבודה זו.

מבוא

בשנת 1953 נחקק חוק חינוך ממלכתי, שהגדיר את סמכויותיו של שר החינוך בתחומים שונים ואת מטרות החינוך הממלכתי בישראל. מאז חקיקתו של החוק ועד שנת 2000 נוספו לו הגדרות מעודכנות לשינויים חוקתיים ובין מטרותיו של החוק נכללו מטרות המבקשות להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית. בין ערכים אלו פורטו מטרות נוספות כמו לפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לשמירת החוק, לתרבותו והשקפותיו של הזולת, לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני-אדם ובין עמים, ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי ומורשת ישראל ולהנחיל את תודעת זכר השואה. למעשה, בולטת בכל התיקונים התעלמות מקיומו של מיעוט ערבי גדול בין אזרחיה של מדינת ישראל ומלבד ניסוח כללי בדבר יחס של כבוד לתרבויות ולהשקפות שונות לא היה בחוק כל אזכור של התרבות הערבית. במילים אחרות, הערכים כקבוצה לא נזכרו במטרות החינוך באופן מפורש ולא הייתה התייחסות לצורכיהם במטרות חוק חינוך ממלכתי מחקיקתו. לקונה זאת תוקנה לראשונה בשנת 2000 במטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי (רבין, 2002; אבו עסבה, 2007; Abu Saad, 2006; Jabareen, 2006). על פניו, מבטיח תיקון זה לחינוך הערבי, לראשונה בישראל, תוכניות לימוד ייחודיות המתאימות לתרבותו וזהותו. אולם למרות זאת, תשע שנים לאחר חקיקתו נותר עדיין התיקון לחוק כמעט ללא יישום במערכת החינוך הערבית בישראל. נוכח זאת, מטרתה של עבודה זו היא לבחון את תגובתו של הציבור הערבי וקברניטיו ביחס ליוזמה לתיקון החוק לאחר קבלתו בשנת 2000 וללמוד על הסיבות לאי היציאה למאבק על יישומו בחינוך הערבי.

מבחינת המבנה החברתי שלה ויחסית לאוכלוסייתה, ישראל היא אחת החברות המגוונות בעולם מבחינה תרבותית (אלחאג', 2003, 302). לגיוון תרבותי זה קיים ביטוי גם במערכת החינוך הציבורי. לפיכך, בתי הספר הממלכתיים בישראל נחלקים כך שהקבוצות הלאומיות והדתיות מופרדות במידה רבה ואילו הקבוצות האתניות היהודיות השונות משולבות, במטרה ליצור בסיס לאומי יהודי משותף (וולצר, 2007, 31). לערבים והדרוזים הוקמו מערכות חינוך בשפה הערבית ולצ'רקסים בשפתם. ואולם, בניגוד לגישה כלפי המגזר היהודי-דתי והחרדי המדינה לא הכירה בזכותם של הערבים לחנך את ילדיהם על פי העדפותיהם התרבותיות במערכת החינוך הממלכתית (לם, 1996, 97). לפיכך, מערכת החינוך הישראלית בערבית אינה נהנית מאוטונומיה תוכנית וניהולית, והמדינה שולטת בתוכניות הלימודים ובמינויים (אלחאג', 1998; אלחאג', 1996; אבו עסבה, 2007; רבין, 2002; גולן-עגנון, 2004). גישה זאת משתקפת גם בחקיקה בתחום החינוך.

החקיקה בתחום החינוך במדינות העולם ובישראל מבטאת את מערכת הערכים והנורמות שגיבשה החברה וקובעת את ההסדרים, הנהלים והמסגרות להגשמתם. כמו כן היא מהווה את הביטוי המגובש והמחייב ביותר של מדיניות החינוך, הן ברמה הסמלית והן ברמה התפעולית (אלבויס-דרור, 1980, 37). תפקידה של המדינה בעיצוב מדיניות החינוך ודמותו הנכספת של חבר החברה לעתיד, מתוארת פעמים רבות בחוק גם באמצעות הגדרה של מטרות החינוך הכלליות. הגדרתן של מטרות אלו מהוות קרקע פורייה לתחרות והתנגשות סביב מערכות הערכים המקובלות על קבוצות מנוגדות בתוך החברה וכך גם לגבי מטרות החינוך המוגדרות בחוק חינוך ממלכתי בישראל (אדן, 1976, 48-55).

המטרות של תוכניות הלימודים לערבים נגזרות ממטרות החינוך הממלכתי הכללי והן נועדו לתרגם הלכה למעשה את המטרות והיעדים שהציבה מדינת ישראל למערכת החינוך הערבית. תוכניות הלימודים של המקצועות הריאליים משותפות ליהודים וערבים והן אמורות לצייד את הלומד בכלים מדעיים ולהכינו לחיים במדינה בעלת אוריינטציה טכנולוגית מתקדמת. לעומת זאת, תוכניות הלימודים של ההיסטוריה, האזרחות, הערבית והעברית אמורות להקנות לתלמידים ערכים רוחניים וחברתיים ולחנכם לנאמנות למדינה והזדהות עם ערכיה החברתיים והתרבותיים (מרעי ואמארה, 2002, 107).

תוכניות לימודים מיוחדות לחינוך הערבי בתחומי ההיסטוריה, השפה והספרות הערבית נכתבו בשנות החמישים ועוצבו מספר פעמים בשני העשורים שלאחר מכן. ואולם, בקרב אנשי אקדמיה ואנשי חינוך ערבים הופנתה ביקורת רבה כלפי תוכניות אלה בטענה כי הן מכוונות למנוע פיתוח ההקשרים התרבותיים והלאומיים הערביים. כך למשל, צוין כי נעדרו מהן יצירות ספרותיות ותכנים מרכזיים בספרות הערבית וכי מטרתיהן של התוכניות היו לוטות בערפל (מרעי ואמארה, 2002, 109-112). בעקבות ביקורת זו מונו על ידי משרד החינוך ועדת ידלין (1971) וועדת פלד (1975), אשר הכירו לראשונה בייחודו של החינוך הערבי. דו"ח וועדת פלד שם דגש על חשיבותה של התרבות הערבית לחינוך ועל הצורך במטרות חדשות בתוכניות הלימודים. לפיכך, על סמך המלצות הוועדה, נוסחו מטרות חדשות לכל המקצועות הנלמדים בבתי הספר הערביים והוכנו תוכניות לימודים חדשות. בחלק מהתכנים של תוכניות אלו ניכר שיפור ובהוראת השפה הערבית הייתה לראשונה התייחסות ברורה לחשיבותה של השפה בגיבוש אישיותו של התלמיד ובהקניית ידע על מורשתו הלאומית. אולם, גם תוכניות אלו ספגו ביקורת רבה מצד אנשי חינוך ואנשי אקדמיה ערבים בטענה כי מתוך היעדים החדשים להוראת הלשון הערבית, רק יעד אחד מתייחס בברור לחיזוק גאוות התלמיד בשפה הערבית כשפה לאומית וכמרכיב מרכזי באישיותו. כמו כן, נטען כי היצירות הנלמדות עדיין אינן משקפות נאמנה את הצד הלאומי של התלמיד ויצירות חשובות הושמטו מתוכניות הלימודים, על אף שאושרו ע"י הוועדה הממונה על תוכניות לימודים. לגבי מקצוע ההיסטוריה נטען כי האומה הערבית מוזכרת באופן כללי, אך ללא התייחסות לעם הפלסטיני. שוליותה של ההיסטוריה הפלסטינית באה לידי ביטוי גם בהיקף שעות ההוראה המועט שהוקצה לנושא זה (אלחאגי, 1996; אלחאגי, 1994א'; מרעי ואמארה, 2002). בנוסף, נטען כי החינוך הלאומי-דתי עמום ואינו משתקף כראוי בספרי הלימוד ויעדי מקצוע האזרחות נוטים לערפל את הייחודיות של הערבים כמיעוט לאומי ונמנעים מלטפל בהבדלים בין יהודים לערבים ובהיותם של הערבים אזרחים מקופחים בישראל (אלחאגי, 1194א', 16-17).

לאור ביקורות אלו וביקורות אחרות, הנוגעות לתנאי הלימוד ושירותי החינוך בבתי הספר הערביים, מינה משרד החינוך בשנות השמונים מספר ועדות נוספות לבדיקת מצבה של מערכת החינוך הערבית ושיפורה. אולם, חצי הביקורת שהופנו על ידי אנשי חינוך ואקדמיה ערבים כנגד המלצותיהן ופעולתן של הוועדות גרסו כי ניכר בהן היעדר כל ראייה מערכתית של בעיותיה של מערכת החינוך הערבי, חוסר התייחסות מספקת לסוגיות הפדגוגיות הייחודיות למערכת החינוך הערבית בהשוואה לזו היהודית והתעלמות מהחינוך הערכי. לדבריהם של המבקרים, ליקויים אלה באים לידי ביטוי בתוכניות הלימודים בחינוך הערבי (גזיאל, 1993, 62-64; אלחאגי, 1994ב', 14-15; אבו עסבה, 2007, 42). בנוסף נטען כי, כל ניסיונות הרפורמה לא הצליחו להביא לשינוי, שכן לאף אחת מהמלצות של הוועדות הרבות, אשר מונו בידי הממשלה לא היה אי פעם תוקף מחייב (אבו סעד, 2007, 135).

כל עוד היו הערבים היחידים להתלונן לא תוקנו מטרות החינוך ולא חל שינוי משמעותי בתכנים של תוכניות הלימודים, כך שיבטאו את השונות החברתית בישראל. אולם, לדבריהם של יונה ושנהב (2000, 164) בשנות התשעים חלה התערורת בקרב קבוצות תרבותיות בישראל כגון קבוצות של מהגרים יהודים ולא יהודים וקבוצות מזרחיות, המקדמות פוליטיקה של זהויות. בשל כך, התגברו קולותיהן של קבוצות אשר ביקרו את תוכניות הלימודים הקיימות, בטענה כי הן מהוות ביטוי של ההגמוניה התרבותית בחברה ולפיכך תבעו תוכנית לימודים משלהם, שתשחרר אותן מהדיכוי של הסדר הסימבולי הקיים. נוכח מציאות זו נעה מערכת החינוך בישראל בעשור האחרון בין שתי תביעות: שימור הפרויקט הלאומי היהודי מזה, וסיפוק תביעות קבוצות תרבותיות מזה (מטיאש ובן יהושע, 2004, 94). על כן, לגרסתם של מטיאש ובן יהושע נכון לתאר את מערכת החינוך בישראל כנמצאת בתהליך של שינוי בו הלאומיות והאתוס הציוני הם עדיין נושאי הדגל שלה, כפי שהדבר מעוגן בחוק חינוך ממלכתי, אך קיימת גם הענות הולכת וגדילה לתביעות של קבוצות להכיר בזכותן לטיפוח מורשתן (מטיאש ובן יהושע, 2004, 103).

אחד הביטויים לשינויים אלה הבשיל בפברואר 2000, עת הוגדרו מחדש מטרות החינוך (סעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי). שורשיו של התיקון נעוצים בניסיון להתאים את מטרות החינוך הישנות למציאות של ימינו ולהגיע למטרות משותפות לכל שלושת הזרמים במערכת החינוך הממלכתי: החינוך הממלכתי הכללי, החינוך

הממלכתי-דתי והחינוך הערבי, תוך התחשבות בצרכיו של כל מגזר. הצעת חוק זו, שהוגשה על ידי הממשלה בכנסת ה-13 (1993) בעת כהונתו של אמנון רובינשטיין (מר"צ) כשר חינוך, עברה תהליך ארוך של גיבוש ואושרה באופן סופי רק בשנת 2000, בעת כהונתו של יוסי שריד (מר"צ). התיקון בסעיף זה כלל תיקון בתת סעיף 11, אשר קבע כי "יש להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל"¹.

בהתייחסותו לקשר בין מטרות החינוך הכלליות לבין תוכניות לימודים, גורס אדן (1991, 51) כי בתהליך של הכנת תוכניות לימודים משמשות המטרות היגדים על התוצאות המבוקשות של תוכנית הלימודים. כלומר, תוכניות לימודים נגזרות ממטרות החינוך (אבו עסבה, 2001, 471). אם כן, לכאורה, מבטיח התיקון בחוק חינוך ממלכתי לחינוך הערבי, לראשונה בישראל, תוכניות לימוד ייחודיות המתאימות לתרבותו וזהותו על פי חוק². אולם, לפי אבו עסבה (2007, 73) למרות השינוי בחקיקה, עד כה לא נעשה מאמץ מכוון ומשמעותי לשינוי תוכניות הלימודים לבתי הספר הערביים, כך שישקפו את התרבות, ההיסטוריה והמעמד של השפה הערבית. סימוכין לכך ניתן גם למצוא בדו"ח שהוגש לכנסת בנושא מצב הילדים הערבים בישראל בשנת 2004³ כמו גם במסמך מטעם משרד החינוך המסכם שלוש שנות פעילות של החזון החינוכי בין השנים 2001-2004 (תירוש, 2004) ובמאמרים שונים העוסקים בתיקון לחוק, כגון אלו של (2006) Abu Saad, (2006) Jabareen, (2004) רובינשטיין (2005), רבין (2002) וגולן-עגנון (2004).

לאור התמרמרותם וביקורתם הנמשכת של הציבור הערבי וקברניטיו לגבי אי ההתייחסות הרשמית להיסטוריה, התרבות והמורשת הערבית בתוכניות הלימודים, מטרתה של עבודה זו היא, כאמור, לבחון את תגובתם ביחס ליוזמה לתיקון החוק וליישומו הזניח, לאחר קבלתו בשנת 2000.

השדה המחקרי שבו ניתן לדון בסוגיה זו הוא השדה של התנהגות פוליטית של מיעוטים לאומיים ואתניים, והפוליטיקה של זהויות. הכוונה לתהליך הפוליטי בו מושמעות דרישותיהן של קבוצות של מיעוטים וקבוצות מקופחות אחרות לשפר את מעמדם ולשמר את ייחודן בתחום החינוך, ותגובת המדינה לדרישות אלה. תחום מחקר התנהגותי זה נשען בפן הנורמטיבי על הצדקת זכויות קולקטיביות במדינה ליברלית (Kymlica, 1989) ועל מושג "הפוליטיקה של ההכרה" (Taylor, 1992). הזכות לחינוך, כזכות של קבוצה, נקשרת להתפתחותו של החינוך הרב תרבותי בעולם המערבי, אשר באה מתוך מאמציהן של קבוצות שונות לשנות את הסדר הקיים במדינתם, לאפשר לקולות "המושתקים" בה להישמע ולבקר את התכנים והאתוסים האירוצנטריים והחד תרבותיים של חלק ניכר ממערכות החינוך הקיימות (עזר, 2001, 560; פארק, 2005, 66). חברות מערביות אשר אימצו את רעיון החינוך הרב תרבותי באופן רשמי, כדרך להתמודד עם דרישות המיעוטים, עשו זאת באמצעות רפורמות בתוכניות הלימודים ואף נתנו לכך תוקף בחוקי המדינה (אלחאגי, 2003, 296).

חוקרי מדיניות החינוך מצביעים לא אחת על קשר סימביוטי בין מדיניות חינוך לפוליטיקה ולתנאים חברתיים (גזיאל, 1993, 13). השחקנים השותפים בסימביוזה זו הם הממשלה, קבוצות אתניות, הורים, קבוצות חברתיות ותקשורת הממונים. בישראל קבע חוק חינוך ממלכתי כי שר החינוך ומנכ"ל משרד החינוך הם קובעי המדיניות הממונים על עבודת החינוך, על מרכיביה השונים. אולם, בעשור האחרון גובר כוחם של השלטון המקומי וההורים בעיצוב מדיניות החינוך ומאבקם נושא פרי (שמואלי, 2003, 8). ניתוח היסטורי וסוציולוגי של מערכת החינוך בישראל מצביע על כך שחלו תמורות ביחסי בית הספר והקהילה מאז ימי הראשית של החינוך הממלכתי, מאחוריו ניצבה העמדה של כור היתוך ואחידות. עם התגברות המגמות הניאו-ליברליות וקשיי מערכת החינוך להיענות לצורכי האוכלוסיות השונות עלתה הקריאה לפלורליזם, אוטונומיה ודה צנטרליזציה וההורים אינם מוכנים עוד לשבת מנגד ולתת אמון עיוור בבית הספר (ינון ונוי, 1997, 360).

¹ סעיף 2 של החוק, לאחר התיקון נמצא בנספח מספר 5.

² בהקשר לתיקון זה גורס אבו עסבה (2007) כי תת סעיף 11 לסעיף 2 מתייחס ישירות לאוכלוסייה הערבית.

³ טביבאן מזרחי, מיכל (2004), דו"ח בנושא מצב הילדים הערבים בישראל- חינוך, רווחה ובריאות, הכנסת.

מעורבות הורים במערכת החינוך יצרה תופעה שבה הם מהווים מעין קולקטיב חברתי, אשר נושא אופי פוליטי והיותה למעשה חלק משינוי תרבותי. שינוי תרבותי זה הדגיש את זכויות הפרט והחדיר את השיח הליברלי של "שוק חופשי" ו"תחרות פתוחה" לתחום החינוך, בהשפעתם של שיחים דומים במערכות חינוך בעולם המערבי (רסיסי, 1997, 367; רש וכפיר, 2004, 53). הדיון בהתחזקות השפעתם של גורמים שונים מחוץ למערכת החינוך, כגון הורים, רשויות מקומיות וגופי החברה האזרחית על עיצוב מדיניות החינוך בישראל יכול לספק הבנות ומקור להשוואה לגבי אופי מאבקם של אלו על החינוך גם במערכת החינוך הערבית.

האזרחים הערבים בישראל אינם מוכרים רשמית כמיעוט לאומי. אולם, מאז הקמתה הכירה המדינה בשוני התרבותי/דתי המיוחד אותם, בעיקר דרך קיום מוסדות נפרדים של המעמד האישי, מערכת חינוך ממלכתית בערבית והכרה בבתי ספר פרטיים של קהילות נוצריות ערביות. מאז אמצע שנות התשעים נשמעת בקרב השכבה המשכילה וההנהגה הפוליטית של הערבים הדרושה כי המדינה תכיר בערבים בישראל באופן רשמי ומפורש כמיעוט לאומי (אבו עסבה, 2007; ג'בארין, 1999; סמוחה, 2000א'; רובינשטיין ויעקובסון, 2003). נוסף על דרישתם של הערבים, אזרחי ישראל, להכרה בהם כמיעוט לאומי הם רואים בעצמם מיעוט ילידי בשל היותם חלק מאוכלוסייה פלסטינית, שהייתה כ-95% מתושבי הארץ בראשית ההתיישבות היהודית, אך נושלה מאדמתה ודוכאה בידי מתיישבים קולוניאליים זרים. לדעתם של הערבים בישראל ובדומה לקבוצות ילידות במדינות אחרות, חשים הערבים בישראל כי הנסיבות ההיסטוריות, הקשורות בנישולם מאדמתם מקנות להם זכויות קיבוציות מיוחדות וכי מבנה המדינה ומוסדותיה אינם משקפים את זהותם התרבותית ואת האינטרסים שלהם, כפי שהם מגדירים אותם כמיעוטים ילידים. על כן הם תובעים הכרה בהם כמיעוט לאומי-ילידי, זכות לפיצוי פוליטי וחומרי על הסבל והעוול שנגרמו להם, מתן זכויות קולקטיביות מיוחדות, הקצאת משאבים שוויונית וניהול עצמי של מוסדותיהם, ביניהם החינוך (רייטר, 2005; סמוחה, 1996; חסון ואבו עסבה, 2004; גימאל, 2005; Abu Saad, 2006; Jabareen, 2008).

הציבור היהודי בארץ מכיר בעובדה ההיסטורית שהערבים הם מיעוט שנולד בארץ, אך אין הוא מכיר בזכותם לקבל זכויות יתר של מיעוט ילידי. עמדה זו נשענת על הנרטיב ההיסטורי-יהודי, המדגיש את התנגדות הערבים להגירת יהודים לארץ ישראל בתקופת השואה ולאחר החלטת החלוקה של האו"ם משנת 1947. לפי נרטיב יהודי זה היהודים סבלו מאנטישמיות ומרדיפות במשך מאות בשנים וכדי להשתקם הם חזרו למולדתם שממנה הם גלו ולפיכך זוהי זכותם להקים בה בית לאומי לעם היהודי. במשך עשרות שנים סירבו הערבים להכיר בזכויותיהם של היהודים על הארץ ולהגיע להסכם שלום עם ישראל. תחת זאת הם נקטו בקו אלים כנגד ישראל. לפיכך היהודים אינם יכולים לסכן את ביטחונם ואינם יכולים לבטוח בערבים בישראל, אשר משתייכים בלאומיותם לעולם הערבי העוין (רייטר, 2005, 26-27; סמוחה, 2001, 262-263).

שלא כמו במדינות אחרות שיש בהן מיעוטים, הערבים בישראל הם חלק מקיבוץ לאומי שעמו יש למדינת הרוב סכסוך אלים ומתמשך. כלומר, בפועל אין מדובר רק במצב של מיעוט רוב, אלא במצב של קונפליקט לאומי בין המדינה לבין העם שאליו משתייך המיעוט. פועל יוצא של קונפליקט לאומי זה הוא שליטה על החינוך הערבי בישראל והתנגדות בקרב הציבור והממסד היהודי לאוטונומיה של החינוך הערבי, מחשש בקרב הרוב היהודי כי אוטונומיה זאת תפגע באופייה היהודי של המדינה, תסכן את ביטחונה ותהווה גורם להקצנת דרישותיו של המיעוט הערבי (יעקובסון, 2005, 19, 23; אבו עסבה, 2007, 35-40).

חלק מהספרות, אשר דנה במדיניות החינוך ביחס לאוכלוסייה הערבית בישראל, יוצאת מגישה של דפוסי שליטה של רוב במיעוט, שנציגה הבולט הוא לוסטיק. גישה זאת מתרכזת ביכולתם המוגבלת של הערבים להשתמש בכלים לפעולה פוליטית מאוחדת להגן על האינטרסים שלהם, ולפתח מרכזים אוטונומיים של כוח בתחומים שונים, כמו גם בחינוך (לוסטיק, 1985; סמוחה, 1980; אלחאג', 1998; Abu Saad, 2006). שליטתה של המדינה בחינוך הערבי יצרה לדבריהם של אנשי אקדמיה ואנשי חינוך ערבים ריקון החינוך הערבי מכל תוכן לאומי ערבי, תוך הדגשת המסר כי הערבים חייבים לציית לכללים שקבע הרוב היהודי ואשר תואמים את האידיאולוגיה הלאומית הבסיסית של המדינה. מערכת החינוך שימשה ערוץ להעברת אידיאולוגיה זו, תוך שליטה יהודית במנהלה, כוח אדם, במשאבים ובתכנים של מערכת החינוך. כלומר, בשל השליטה והפיקוח

שמפעילה המדינה על החינוך הערבי הוא מתאפיין בתוכניות לימוד שאינן מותאמות למאפייני החברה הערבית כמיעוט לאומי, שמהווה חלק אינטגרלי מהעם הפלסטינאי, ובאי מתן אפשרות לערבים להשפיע על החינוך של תלמידיהם (אלחאגי, 2003; אבו עסבה, 2007; אבו עסבה, 2001; Jabareen 2006; Abu Saad, 2006).

הכותבים השונים, שהוזכרו לעיל, מתמקדים בעיקר בתפקידה של המדינה בעיצוב מדיניות החינוך המקפחות במגזר הערבי, אולם אינם עוסקים בדפוסי המאבק הננקטים על ידי הציבור הערבי ומנהיגיו להשגת דרישותיהם. בכלל זה לא עסק הדיון האקדמי בשאלה מדוע התיקון במטרות החינוך לא מומש על ידי מדינת ישראל בחינוך הערבי ואף לא עסק באי יציאתו של המיעוט הערבי ומנהיגיו למאבק על יישומו של התיקון. חוסר ההתייחסות לשאלת התיקון בחוק במחקרים בולט במיוחד נוכח העובדה שמדינו וועדת החינוך על התיקון בחוק עולה כי חברי הכנסת הערבים ראו בתיקון לחוק שיפור משמעותי ומענה ראשון מסוגו לתביעותיהם בחינוך, בהדגישם כי זוהי הפעם הראשונה בה מטרות החינוך מתייחסות גם לערבים⁴.

מעבר לחוסר בדיון האקדמי, גם בפועל לא נעשה דבר למימוש החוק הן על ידי חברי הכנסת הערבים, הן על ידי אנשי חינוך ערבים והן על ידי ארגונים חברתיים והורים. באופן תמוה ובניגוד למאבקי ההורים בחינוך העברי, לא נקטו ההורים הערבים וארגוני החברה הערביים במאבק אקטיבי למימוש מטרות החינוך שהוגדרו בחוק. מעיון ב"דברי הכנסת" משנת 2000 ואילך, עולה כי פרט להצעת חוק שניסו חברי כנסת ערבים להעביר בעניין תוכנית השלמה למוסדות חינוך ערבי, לא ניסו חברי הכנסת הערבים לפעול בנושא תוכניות הלימודים בחינוך הערבי. בכלל זה גם לא הוצגו על ידיהם שאילתות והצעות לסדר היום לטפל באי המימוש של התיקון לחוק. תחת זאת נאבקו הערבים, במהלך השנים שחלפו מהתיקון בחוק ועד היום, על מדיניות החינוך בשתי חזיתות: האחת למימוש תוכנית החומש וקבלת תקציבים אחרים לקידום החינוך הערבי והאחרת, לאוטונומיה בחינוך הערבי⁵ (גימאל, 2005; אבו עסבה, 2007; גיבארין, 1999; ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי בישראל⁶). עתירות שהוגשו לבית המשפט על ידי ארגוני החברה האזרחית כמו עדאלה, סיכוי, והאגודה הערבית לזכויות האזרח עסקו באפליה בהקצאת משאבים, בסגירת בתי ספר, בחוסר בתקנים, אך לא באי מימושו של התיקון לחוק בתוכניות לימודים⁷.

שאלת המחקר היא אפוא: לאור דרישות חוזרות ונשנות להכרה בזכויות קולקטיביות בחינוך לפני התיקון לחוק החינוך בשנת 2000, מדוע לאחר קבלת התיקון לחוק לא נפתח מאבק מצד ראשי החינוך הערבי, חברי כנסת, ארגונים חברתיים, הורים ואנשי אקדמיה למימושו? הגישה התיאורטית שבמסגרתה יערך המחקר, היא "מודל הפיקוח והשליטה", שהציע לוסטיק (Lustick, 1979) בשילוב עם "מודל המיקוח" של Erin Jeene⁸ (Jeene, 2004). המודל של לוסטיק מנסה להסביר יציבות ביחסים שבין רוב ואליטות שולטות ומיעוטים נשלטים בחברות משוסעות ומפולגות לעומק, באמצעות מנגנוני הפיקוח שמפעילה הקבוצה השלטת על קבוצות המשנה בחברה. מודל המיקוח של מיעוטים שמציעה Jeene מתמקד בדרכי המיקוח של קבוצות המיעוט מול המדינה ואפשרויות הפעולה שלהן, כאשר

⁴ הכנסת- פרוטוקול ועדת החינוך בכנסת לגבי התיקון לחוק 23.11.99

<http://www.knesset.gov.il/protocols/data/rf/chinuch/2000-02-08-01.rtf>

⁵ בשנת 1999 נקבעה תוכנית חומש למגזר הערבי, שתוקצבה בסכום של 250 מיליון ש"ח. מטרתה הייתה "צמצום פערים ויצירת שוויון הזדמנויות בחברה הישראלית, באמצעות קידום ההישגים הלימודיים והחינוכיים של ילדי המגזר הערבי והדרוזי" (טביביאן, 2004).

⁶ ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי <http://www.arab-education.org/index.asp?i=288>

⁷ עדאלה- עתירות בתחום החינוך <http://www.adalah.org/heb/legaladvocacy.php#cultura>

סיכוי- דוחות http://www.sikkuy.org.il/reports_heb.html

האגודה הערבית לזכויות האזרח

<http://www.arabhra.org/HRA/Pages/PopupTemplatePage.aspx?PopupTemplate=94>

⁸ לוסטיק פיתח בשנות השבעים את "מודל הפיקוח והשליטה", שתורגם מאוחר יותר לעברית ופורסם ב-1985 בספר "ערבים במדינה יהודית". בספר זה מוצג המודל התיאורטי שפיתח לוסטיק ומפורטים גם דפוסי השליטה ושיטת הפיקוח שמפעילה ישראל על המיעוט הערבי בפועל. למרות שחלפו כשלושה עשורים מאז פותח המודל, ספרות אשר דנה במדיניות החינוך כלפי החינוך הערבי עדיין משתמשת במודל זה ורואה בו כממסגרת מתאימה לניתוח הסוגייה. ראה: אבו עסבה, 2007, אל חאגי, 1996, Abu Saad 2006.

מעורבת בכך גם תמיכתו "שחקן שלישי". זאת תוך ניסיון לנבא את כיוון פעולתו של המיעוט בהתייחס לתמיכתו של ה"שחקן השלישי".

לדבריו של לוסיטק, ניתן להסביר את דפוס היחסים בין ערבים ליהודים בישראל באמצעות גישה של "שליטה". השליטה מתוארת כמערכת שנועדה להשיג יציבות בחברות בהן ההבדלים האתניים והקונפליקטים הם מקסימליים, והיא מהווה אלטרנטיבה למודלים של דמוקרטיה הסדרית ודמוקרטיה ליברלית (לוסיטק 1985 ; 2005, smoooha). במקרה הישראלי, טוען לוסיטק, (1985) כי ניתן לנתח את השליטה של ישראל על הערבים בצורה אנליטית כ"שיטה" בעלת שלושה מרכיבים: בידול, תלות וקואופטיציה. לפי המודל שמציע לוסיטק, תלותו של המיעוט בקבוצה השלטת מובילה אותו, בסופו של עניין, להיאבק על משאבים כלכליים ועמדות פוליטיות וחברתיות ואף לפיצול פנימי. לפיכך ניתן לומר כי בהיותו של מודל הפיקוח והשליטה מבוסס על פיצול וניגוד עניינים בקרב הקבוצה המפוקחת, הדבר משפיע על אופיו של המאבק ועל מושאי המאבק בקרב המיעוט הערבי, בתחומים חברתיים ומדיניים שונים. כלומר, ניתן לצפות כי בקרב הערבים, כמיעוט מפוקח, ייווצרו גישות שונות באשר למטרות עליהן יש להיאבק והדרכים להשגת מטרות אלו בחינוך.

ישנן מספר גישות ומודלים אלטרנטיביים לניתוח יחסי רוב ומיעוט בישראל, כגון המודל האתנו-רפובליקני (פלד, 1993), מודל הדמוקרטיה האתנית (סמוחה, 1999) ומודל האתנוקרטיה (יפתחאל וגאנס, 2005). כל אלה יפורטו בהמשך העבודה. מודל הפיקוח והשליטה של לוסיטק הועדף במחקר זה על פניהם של המודלים שהוזכרו כיוון שמודלים אלו מתייחסים אמנם לשליטתה של המדינה במיעוט הערבי, אך אינם מתייחסים לשיטות הפיקוח שהיא מפעילה. שיטות הפיקוח חשובות במקרה זה לבחינת אופיו של המאבק על מדיניות החינוך, שכן מאבק זה הוא פועל יוצא של מנגנוני הפיקוח. מאידך, המודל של לוסיטק יכול להסביר את התנהלות המאבק על מדיניות החינוך מנקודת מבט של הפיצול הפנימי של הציבור הערבי ומנהיגיו כתוצאה של מנגנוני הפיקוח שמפעילה המדינה על מערכת החינוך הערבית.

נקודת החולשה של מודל השליטה והפיקוח של לוסיטק היא באי ניבוי והסבר ספציפי לגבי תהליך המאבק כנגד מנגנוני השליטה, וכן התהליכים המתרחשים בקרב המיעוט כאשר מנגנונים אלה משנים צורה. לצורך כך יש לצרף את המודל שמציעה Jeene (2004) "Ethnic Bargaining". מודל זה דן בתביעות ואופני המיקוח של מיעוטים ומניח כי לאחר שהרוב הציע למיעוט שינוי – יכול המיעוט לבחור האם לפעול בכיוון של הקצנת תביעותיו או היענות, כאשר אופי התגובה תלוי בתמיכת "שחקן שלישי", מדינת לובי של המיעוט. בכך עונה גיין על נקודת החולשה של מודל השליטה ומאפשרת להסביר את תגובתם של הערבים בישראל לפיקוח ואופי תביעותיהם בהקשר לתיקון שנעשה בחוק חינוך ממלכתי.

השערת היא כי העדר מאבק על יישום החוק נובע מפיצול סדר יום בין תביעות פרגמטיות מזה ואידיאולוגיות מזה. מאבקם של הערבים על הקצאת המשאבים למערכת החינוך הערבית נחלק אפוא בין שתי גישות: פרגמטית ואידיאולוגית. הגישה הפרגמטית, נאבקת על אמצעים חומריים כגון הזרמת תקציבים לבניית כיתות, להגדלת מעגל המורים, להפחתת שעורי הנשירה מבתי הספר וכד'. למרות ההכרה של תומכי גישה זו בחשיבותו של הפן האידיאולוגי בחינוך, הם מקדישים את מרבית מאמציהם לשיפור איכות החינוך בבתי הספר הערביים במונחים חומריים, ככלי עיקרי למוביליות ושוויון חברתיים⁹. לעומתם, תומכי הגישה האידיאולוגית גורסים שללא הקצאת משאבים "סמליים"/אידיאולוגיים, הנוגעים להבטחת זכויות קבוצתיות וללא שינוי מבני במדיניות החינוך, ההקצאה החומרית בלבד לא תשיג את יעד המוביליות. לפיכך, נאבקים התומכים בגישה זו בנוסף על ההקצאה החומרית גם על הקצאה סימבולית ועל אוטונומיה לחינוך הערבי, כלומר הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית במסגרת החינוך הממלכתי בישראל¹⁰ (גיבארין, 1999; אבו עסבה, 2007; Abu Saad, 2006; ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי). מכאן נובע כי הפיצול בין שתי

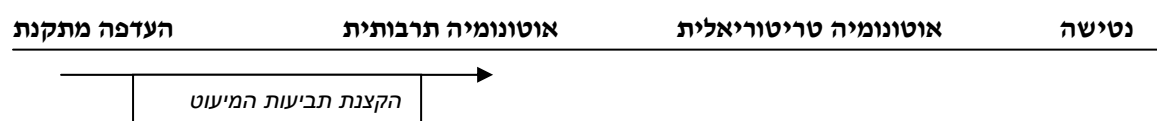
⁹ סימוכין לכך ניתן למצוא בדוחות של עמותת סיכוי, עדאללה, וכן במאמריהם של כותבים ערבים העוסקים בחינוך הערבי, ביניהם אבו עסבה (2001), הגורס כי ההורים ובית הספר הערבי מעדיפים מדיניות חינוכית המתבססת על הישגים לימודיים ואינם שמים דגש מספיק על חינוך לערכים.

¹⁰ אחד הביטויים לגישה זו היא הצעת חוק שהועלתה מספר פעמים בשנים האחרונות ע"י חברי כנסת ערבים המבקשת להכניס תיקון בחוק החינוך הממלכתי, כך שהחוק יכיר במנהל חינוך ערבי ממלכתי במסגרת מערכת החינוך (בדומה לחינוך הממלכתי-דתית). הצי"ח פ/17/338. <http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/338.rtf>.

הגישות, המאופייין בפעולה הבו זמנית של שתייהן, גורם להזנחת המאבק על התיקון לחוק. זאת מכיוון שתיקון זה אינו עוסק בהקצאת משאבים חומריים, כפי שתובעת הגישה הפרגמטית, אך גם אינו מבטיח לערבים מערכת חינוך עצמאית תוך הכרה בזהות הלאומית-פלסטינית שלהם, כפי שדורשת הגישה האידיאולוגית.

ההסבר המוצע לפיצול הוא שינוי צורתם של מנגנוני הפיקוח ההיסטוריים וכניסתו של גורם שלישי. לטענתי, התיקון לחוק בשנת 2000 מהווה למעשה "עדכון" של מנגנוני הפיקוח והתאמה טרמינולוגית שלהם להלך הרוח שהתקיים בישראל ערב חקיקת החוק. הלך רוח זה התאפיין בתקוות להצלחתו של תהליך השלום, בהתגברות הלגיטימציה החברתית לריבוי זהויות ובהתרופפות הקו האחד בחינוך. אולם, למעשה התיקון בחוק עדיין אינו מאפשר למערכת החינוך הערבית אוטונומיה והא משמר את שליטתה של המדינה והרוב היהודי על תוכניות הלימודים. שימור מנגנוני הפיקוח, גם בצורתם המעודכנת יותר הוא ההסבר לפיצול בין שתי הגישות, הפרגמטית והאידיאולוגית.

את דפוסי הפעולה של שתי הקבוצות (האידיאולוגית והפרגמטית), המאפיינות את הפיצול ניתן להסביר על ידי המודל של Jeene (2004). במודל זה מפרטת גיין את מגוון דרישות המיעוט האפשריות כלפי הרוב על פני רצף במבנה הבא:



הרצף שמשרטטת גיין לגבי סוגי התביעות של מיעוט לאומי מאפשר לתאר גם קיומו של פיצול פנימי בתוך קבוצת המיעוט. כלומר, המעבר מדרגה לדרגה ברצף הדרישות אינו חייב להיות כלל קבוצתי אלא ייתכן ויהיה תת קבוצתי. בהתאם, את הפיצול בין הגישות השונות במאבק הערבים על החינוך ניתן לתאר כמיקום שתי הקבוצות (האידיאולוגית והפרגמטית) בדרגות שונות על הרצף. הקבוצה הפרגמטית נמצאת בשלב הראשון ברצף ולפיכך מביעה דרישה להעדפה מתקנת במונחים חומריים בלבד, ואילו הקבוצה האידיאולוגית נמצאת בשלב השני, ולפיכך תובעת בנוסף למשאבים החומריים גם משאבים אידיאולוגיים ואוטונומיה תרבותית, ובתוך כך הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית.

ניתן הוא קיומו של "גורם שלישי" - הלאומיות הפלסטינית, אשר הלכה והתחזקה בקרב הערבים הפלסטינים בישראל משנות התשעים ואילך, ובעיקר לאחר אינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר בשנת 2000.¹¹ גיין גורסת כי ייתכנו ארבע אפשרויות אשר מסבירות את דפוסי מאבקו של המיעוט, בהתאם לתמיכתו או אי תמיכתו של הגורם השלישי וכן היותו של הרוב מדכא או לא מדכא. לפי גיין, אם קבוצת המיעוט חשה בתמיכה של גורם שלישי (מדינת לובי), היא תקציץ את דרישותיה כלפי הרוב ותעבור לשלב הבא ברצף התביעות. בעבודה זו מומרת מדינת הלובי בזהות לאומית כ"גורם שלישי", תודעתי, אשר משפיע על דפוסי הפעולה של המיעוט הערבי. בהשראת המודל של גיין, אני סבורה כי דפוס התביעות של הגישה האידיאולוגית והמעבר לתביעת משאבים סמליים ולמאבק על אוטונומיה חינוכית, בנוסף על תביעת המשאבים החומריים, קשור במערך האמונות שלה כלפי הגורם השלישי- הלאומיות הפלסטינית. במילים אחרות, הלאומיות הפלסטינית ותחושת ההשתייכות לעם הפלסטיני וההזדהות עמו, אשר הלכה והתחזקה בקרב הערבים הפלסטינים בישראל בעיקר לאחר אירועי שנת 2000 היא המשתנה אשר מסביר את דפוסי פעולתה של הגישה האידיאולוגית ומאבקה בתחום החינוך.

מתודולוגיה

שיטת המחקר בעבודה זו תהא איכותנית. הגישה המתודולוגית שבמסגרתה יערך המחקר היא הגישה הפרשנית, שמהווה עמדה אנטי יסודנית, וגורסת כי תופעות חברתיות אינן מתקיימות באופן שאינו תלוי בפרשנותנו. לפיכך, מחקר בגישה זו עניינו בהבנת המשמעויות שמייחסים אנשים להתנהגויות ותופעות חברתיות ובפרשנות של טקסטים ופעולות, תוך שימוש בכלי מחקר איכותניים (מארש ופרלונג, 2004). גישה זו

¹¹ ביטויים להתחזקות הלאומיות הפלסטינית בשנים אלה ניתן למצוא במסקנותיה של וועדת אור, ובמאמריהם של ישראלי (2002), רייטר (2004), שיפטן (2005), כהן (2006) סמוחה (2005).

נבחרה על פני גישות אחרות בשל יכולתה להסביר את התופעה הנחקרת מתוך פרשנות עמדותיהם והתנהגותם של השחקנים במאבק על התיקון לחוק ולא מתוך עקרונות אובייקטיביים, שאינם תלויים במציאות הקיימת במאבק על מדיניות החינוך בישראל.

על מנת לבדוק את הסיבות שהניעו את השחקנים השונים במאבק ערכתי ראיונות עומק חצי מובנים עם נציגים מהקבוצות השונות, הקשורות למאבק בחינוך הערבי. לפיכך ראייתי אנשי אקדמיה ערבים מתחום החינוך, ההיסטוריה והמשפט (כולם בעלי תואר שלישי ומעלה ומעורים בסוגיית החינוך הערבי), נציגים בכירים מהאגף לחינוך ערבי במשרד החינוך, מורים ערבים, אנשי עמותות ערביות, נציגים מוועדת המעקב העליונה ומוועדת המעקב על החינוך הערבי, חברי כנסת ערבים והורים ערבים¹². יש לציין כי במסגרת מחקר זה לא רואיינו יהודים כלל. הסיבה לכך היא בהנחה שיהודים רק יוכלו לשער מדוע הציבור הערבי ומנהיגיו לא יצאו למאבק על מימוש החוק, אך לא יוכלו לתת מענה על כך ממקור ראשון.

ראיון חצי מובנה (או מתוקן למחצה) כולל שאלות כמותניות קבועות אך מכיל גם נתונים איכותניים יותר באמצעות בקשתו של המראיין מהמראיין להבהיר או להרחיב את דבריו. בשאלות אלה המטרה היא לספק נתונים איכותניים מפורטים ולפיכך מבנה השאלון מאפשר גמישות. כלומר, השאלות נשאלות לפי התאמתן לעיתוי הספציפי והמראיין הספציפי. בהיותו של סוג ראיון זה כולל הן שאלות שניתן לכמת אותן אך גם גמישות, הרחבה והוספת שאלות לאור תוכן הראיון, הראיון המתוקן למחצה כולל למעשה את יתרונות הראיון המובנה (מתוקן) ואת יתרונותיו של הראיון הבלתי מובנה (לא מתוקן). במילים אחרות, ראיון מתוקן למחצה מאפשר להבין את התופעה ואת הסיבות לקיומה ומאפשר להעמיק בהבנת פרשנותם של הגורמים השונים הקשורים אליה. יחד עם זאת הוא מאפשר להשוות בין הפרשנויות השונות לתופעה באופן כמותי בשל אחידותן של חלק מהשאלות (הריסון, 2005, 128 - 129).

בדומה לראיונות עומק לא מתוקנים ייתכנו מספר מגבלות שעלולות להשפיע על איכותו, מהימנותו ותוקפו של הראיון: אופן שאילת השאלות עלול להוביל להטיות המראיין ולהקרין על מידת האובייקטיביות של המחקר והראיון עשוי ליצור תחושת הזדהות בקירבו של המראיין, שגם היא עלולה להשפיע על האובייקטיביות בדיווח הממצאים. נוסף על כך החוקר עשוי להגיע לממצאים שונים אם ינסה לשחזר את הראיון, דבר הקשור לתנאים סביבתיים כמו מצב רוחו או אישיותו של החוקר והנחקר כמו גם מיקום הראיון, נכונותו של המראיין לשתף פעולה וכד'. מגבלות נוספות קשורות בזיכרון לגבי העבר, בעיקר ביחס למידע עובדתי, רשמים אישיים שעלולים לפגוע בראיונות הנערכים בסמוך למועד של אירוע מסוים וחוסר מודעות של המראיין למידת הבנתו של המראיין את השאלות או למידת הרתיעה משאלות מסוימות ממגוון סיבות אישיות פוליטיות ואחרות (הריסון, 2005, 129 - 137).

על מנת להתגבר על חסרונות אפשריים אלו הסתייעתי בחלק מהראיונות באדם נוסף, שקרוב למראיין ותיווך ביני לבין המראיין, במקרים בהם השאלות לא היו ברורות דיין למראיין או שהיה צורך לתרגם אותן לערבית. בכל הראיונות הדגשתי בפני המראיין כי הראיון הוא אנונימי, וכי פרטיותם תישמר ותשובותיהם ישמשו לצורך המחקר בלבד. ניכר כי הדבר היה מהותי עבור חלק לא מבוטל מהמראיין. זאת מכיוון שהם הביעו בפניי חשש שאם דבריהם ייחשפו ברבים הדבר עלול לפגוע במעמדם במקום עבודתם או בקהילה. גם מיקום הראיונות נבחר בהתאם לרצונם של המראיין, על מנת שיחוש ביטחון לענות על שאלותיי בכנות וללא התערבותם של גורמים אשר עלולים להטות את הראיון.

אם כן, העבודה פותחת בתיאור המיעוט הערבי בישראל כמיעוט ילידי ומיעוט לאומי, תוך הסבר דרישותיו ותביעותיו של מיעוט זה להכרה בזכויותיו הקיבוציות באופן רשמי, בדומה למיעוטים לאומיים ומיעוטים ילידים במדינות אחרות בעולם. תביעות אלה כוללות גם את תחום החינוך ולפיכך יעסוק הפרק שני בזכות לחינוך כזכות קבוצתית. במסגרת פרק זה אדון בתביעות של קבוצות מיעוט בחינוך, ברב תרבותיות בחינוך לאור התיאוריות של קימליקה וטיילור, במודלים רב תרבותיים בחינוך ובשאלה האם החברה הישראלית, שהיא חברה מגוונת מבחינה תרבותית, היא גם חברה רב תרבותית. בהקשר לכך אציג את

¹² רשימת המראיין המלאה, מסווגת על פי קטגוריות, נמצאת בנספח מספר 2.

טיעוניהם של הערבים בישראל באשר לצורך באוטונומיה לחינוך הערבי . על מנת לבחון את יחסה של מדינת ישראל לתביעותיו של המיעוט הערבי אציג בפרק השלישי את דפוסי השליטה של ישראל במיעוט הערבי. בפרק זה אתמקד במודל השליטה והפיקוח של לוסטיק ובפיקוח כרכיב הכרחי במודל של "דמוקרטיה אתנית" שמציג סמוחה . במסגרת זו אתאר את השליטה והפיקוח שמופעלים על החינוך הערבי, ובאים לידי ביטוי בייצוג מזערי של הערבים במוקדי קבלת ההחלטות במערכת החינוך ובשליטה במינויים של אנשי חינוך ובתוכניות הלימודים. בכדי להבין את תביעותיהם של הערבים בתחום החינוך אדון בפרק הרביעי במדיניות החינוך בישראל, במבנה מערכת החינוך בישראל כמערכת ריכוזית אשר נשלטת על ידי הרוב היהודי ובמטרות החינוך . הפרק החמישי ידון בחינוך הערבי בישראל , תוך התמקדות בכשלים ובקשיים לאורך השנים הקשורים בתוכניות הלימודים, מינויים חלוקת סמכויות והקצאת המשאבים המקפחת. פרק זה יתאר גם את הרקע לתיקון בחוק חינוך ממלכתי ואת חוסר יישומו על ידי המדינה. הפרק השישי יציג את תגובות המיעוט הערבי לתיקון בחוק על ידי הגישה הפרגמטית והגישה האידיאולוגית. כמו כן הוא יעסוק בהשפעתה של הלאומיות הערבית-פלסטינית כ"גורם שלישי" על אופי תביעותיו של המיעוט הערבי ובפיצול בתביעות כנגזרת של שיטות הפיקוח והשליטה שמפעילה מדינת ישראל על מיעוט זה. הפרק השביעי יציג את הממצאים והמסקנות מהראיונות עם קבוצות המחקר השונות והפרק השמיני יסכם את העבודה כולה.

1. המיעוט הערבי בישראל - מיעוט ילידי ומיעוט לאומי

1.1 המיעוט הערבי בישראל

המיעוט הערבי בישראל הוא מיעוט גדול, המהווה כתשע עשרה אחוזים מכלל האוכלוסייה בישראל (אבו סעד, 2007, 125). גיבוש זהותם של הערבים בישראל מקום המדינה הושפע מארבעה מעגלים מרכזיים: המעגל המקומי, המעגל הארצי, המעגל האזורי והמעגל הדתי. במשך הזמן פיתחו הערבים בישראל זהות הכוללת בו זמנית שני מרכיבים מרכזיים: המרכיב האזורי-ישראלי והמרכיב הלאומי-פלסטיני. מאז שנות השמונים, רואים הערבים את עצמם כחלק בלתי נפרד מהעם הפלסטיני, ותומכים בזכותו להגדרה עצמית, כולל זכותו להקים מדינה פלסטינית לצד מדינת ישראל. אולם, גם אם תקום מדינה כזאת לא יעברו הערבים להתגורר שם, מכיוון שהם רואים בישראל את מולדתם (אלחאגי, 2000, 26, 29-30). יחד עם זאת, האיזון בין המרכיב האזורי-ישראלי והמרכיב הלאומי-פלסטיני הוא משימה קשה ביותר עבורם בתנאים הקיימים. הם נאלצים להתמודד עמה במצב של קונפליקט מתמשך בין מדינתם לבין עמם ובתוך התרבות הפוליטית הישראלית, שהיא פועל יוצא של הגדרת מדינת ישראל כמדינה יהודית ולא כמדינת כל אזרחיה. מתח זה בין הזהות הלאומית לבין הזהות האזרחית גורם לסתירות, מתחים וקונפליקטים ערכיים בתוך החברה הערבית בישראל (חסון ואבו עסבה, 2004, 14-15). לפיכך, קיימות בקרב הערבים בישראל נטיות פוליטיות שונות, כאשר בכל אחת מהן מודגשים רכיבי הזהות האזרחית-ישראלית ורכיבי הזהות הפלסטינית-לאומית בסדר חשיבות אחר (סמוחה 2001, אלחאגי 2000).

הערבים חיים בעיקר בשלושה אזורים בישראל: כששים אחוזים מהם מתגוררים בגליל, כעשרים אחוזים חיים במשולש, כעשרה אחוזים בנגב הצפוני ועשרה אחוזים נוספים בערים מעורבות. מדיניות האכלוס הרשמית של ישראל חותרת להפרדה גמורה בין יהודים וערבים והפרדה זו היא בין הגבוהות בעולם. כך גם לגבי החינוך: לערבים יש מוסדות חינוך משלהם החל מגיל הגן וכלה בבתי הספר התיכוניים. בשל החסימה בפני הקמת אוניברסיטאות בערבית, מתקיים מפגש בין יהודים לערבים רק באוניברסיטאות ובשוק העבודה. ההפרדה בין יהודים לערבים ניכרת גם בתחומים נוספים כגון בפוליטיקה, בקיומם של ארגונים וולונטריים הנאבקים למען קידום של עניינים ערביים וכן בעובדה שפרט לבדואים והדרוזים, הערבים לא מתגייסים לצבא ומורחקים גם מכוחות הביטחון האחרים (סמוחה, 2001, 278-283).

ההפרדה של הערבים בישראל לא הובילה לאוטונומיה מוסדית שלהם, למעט בתחום השלטון המקומי ובתחום מוסדות הדת, וגם זאת באופן מוגבל. לפיכך כפוף המיעוט הערבי לרוב היהודי כמעט בכל היבט של ריבוד: חינוך, השתתפות בכוח העבודה ואבטלה, ייצוג ועוד (אבו סעד, 2007; פארס, 2006). המדינה אינה מאפשרת לערבים לנהל את מוסדותיהם הנפרדים ונוקטת במדיניות ברורה ועקבית למנוע מהם אוטונומיה. זאת משום שהיא רואה בכך סכנה להתעצמותם הפוליטית, להתבדלות לאומית ולחתיירה תחת שלמותה של המדינה. המדינה מכירה בערבים כמיעוט דתי, לשוני ותרבותי ומממנת את מוסדותיהם הנפרדים בתחומים אלו, אך אינה מקימה רשות אוטונומיה ערבית בעלת סמכויות החלטה וניהול (סמוחה, 2001, 284). בהקשר לכך גורס אייזנשטדט (1989, 344-345) כי יחסן של הרשויות בישראל אל האוכלוסייה הערבית מקום המדינה והלאה התבטא בהכרה רשמית בהם כאזרחים במסגרת המתכונת הדמוקרטית באמצעות מתן זכות הצבעה לכנסת, הכרה בשפה הערבית כרשמית ובמתן שירותים ציבוריים יסודיים. אולם, התייחסות זו נוצרה כסוג של פטרנליזם מגביל, קולוניאלי למחצה, המבטיח לערבים התפתחות כלכלית וחברתית, אך ורק כחלק מתלות במגזר היהודי.

ישראל רואה עצמה כביטוי לזכותו של העם היהודי, המיוצג על ידי הרוב היהודי בישראל, לעצמאות לאומית. זוהי מדינה המגלמת את הלאומיות היהודית ואופייה היהודי בא לידי ביטוי במוסדותיה, בסמליה והמנונה ובדפוסי פעילותה, המכוונים לשימור עצמאותו וביטחונו של העם היהודי בישראל (לוסטק, 1985, 98). לפיכך, בשל היותם של הערבים בישראל חלק מהעם הפלסטיני ואינם שייכים לעם היהודי בישראל, הם מהווים מיעוט לאומי מובהק (רובינשטיין ויעקובסון, 2003, 188). נסיבות התהוותו של המיעוט הערבי בישראל דומות לאלה של מיעוטים לאומיים רבים בעולם שנוצרו בעקבות כיבוש או שינוי גבולות ולא בעקבות הגירה חופשית.

הערבים בישראל היו בסיום המלחמה ב- 1948 מיעוט מובס, חלק מעם הרואה את עצמו מנושל ממולדתו והופך ברובו לפליטים. מרכיב אחר בהווייתם הלאומית של ערביי ישראל הוא העובדה שמאז שנות השבעים המאוחרות לאזרחים הערבים בישראל יש פלסטיניות מוצקה הן בסימני ההיכר האובייקטיביים כמו: לשון תרבות היסטוריה וטריטוריה והן בתודעתם. הם רואים עצמם חלק מהעם הפלסטיני ואכפת להם ממה שקורה לעמם. לפיכך, הם מהווים מיעוט לאומי שיש לו אינטרסים לאומיים מובהקים מעבר להבדלים חמולתיים, עדתיים אזוריים ומפלגתיים ובהתאם הם מצפים שישראל תכיר בהם כמיעוט לאומי ותקבל את הנהגתם כנציגה לגיטימית (סמוחה, 1999, 56-52).

ואולם, מאז קום המדינה לא הוכרו הערבים בישראל כמיעוט לאומי ולא קיימת בישראל הגדרה רשמית המגדירה אותם ככאלה. בשל כך נשמעת בקרב הציבור הערבי הדרישה כי המדינה תכיר בו באופן רשמי ומפורש כמיעוט לאומי¹³ (אבו עסבה, 2007; ג'בארין, 1999; סמוחה, 2000א'; רובינשטיין ויעקובסון, 2003). אחד הביטויים לדרישה זו, להכרה רשמית בערבים כמיעוט לאומי בישראל, היה הצעת החוק שהציעו חברי הכנסת עזמי בשארה, ג'מאל זחאלקה וואסל טאהא משנת 2003¹⁴. בדברי ההסבר לחוק נכתב כי: "החוק הישראלי אינו מכיר בזכויות קולקטיביות לערבים אזרחי מדינת ישראל, אלא על בסיס של שייכות דתית.... מטרתו של חוק זה הינה להכיר במיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי ערבי הזכאי לזכויות קולקטיביות ולבסס אותן על שוויון זכויות אזרחי מלא של האזרחים הערבים כיחידים. הכרה בזכויותיו של המיעוט הלאומי כקולקטיב משמעותה גם הכרה בזכותו לנהל את ענייניו התרבותיים"¹⁵.

נוסף על דרישתם של הערבים אזרחי ישראל להכרה בהם כמיעוט לאומי הם רואים בעצמם מיעוט ילידי. בהיותם צאצאי האוכלוסייה הפלסטינית, שהייתה כ-95% מתושבי הארץ, בראשית ההתיישבות היהודית ב-1881, הערבים בישראל שותפים לתחושה שהם הבעלים האמיתיים של הארץ, אך נושלו ודוכאו בידי מתיישבים קולוניאליים זרים. על פי נרטיב ערבי פלסטיני זה היהודים חדרו לארץ כמתנחלים אירופים תקעו בה יתד בניגוד לרצון תושביה הערבים, דחקו את רגלי הערבים ו"יהדו" את הארץ. במאבק על השליטה בארץ טבחו היהודים בערבים ככל שיכלו, הרסו יישובים ערבים, נישלו תושבים מאדמתם והפכו אותם לפליטים. לדעתם של הערבים, הנסיבות ההיסטוריות הללו מקנות להם זכויות קיבוציות מיוחדות הכוללות שותפות שווה בהגמוניה וכן זכות לפיצוי פוליטי וחומרי על הסבל והעוול שנגרמו להם (רייטר, 2005; סמוחה, 2001; סמוחה, 1996; ג'מאל, 2005; חסון ואבו עסבה, 2004; Abu Saad, 2006).

1.2 מאפיינים של מיעוטים ילידים ותביעותיהם מהמדינה

זכויות קיבוציות הן זכויות הנובעות מהשונות הקבוצתית. כלומר, הן ניתנות לבני קבוצה מסוימת כדי שיוכלו להמשיך לגונן על שונותם וייחודם ולתת לה ביטוי מעשי (סבן, 2002, 244). זכויות קבוצתיות המוענקות

¹³ רובינשטיין ויעקובסון (2003, 188-195) גורסים כי למרות שלא קיימת הגדרה רשמית הכוללת את הביטוי המפורש "מיעוט לאומי" בפועל המדינה אכן מתייחסת אל המיעוט הערבי כאל מיעוט לאומי. הדבר בא לידי ביטוי, ברישום הלאום במרשם התושבים והענקת זכויות קיבוציות למיעוט הערבי בתחום הלשון, החינוך והתרבות שהן זכויות של מיעוט לאומי מובהק.

¹⁴ הצעת חוק-יסוד: המיעוט הערבי כמיעוט לאומי <http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/16/1124.rtf>

¹⁵ יש לשים לב כי דרישת הערבים להכרה רשמית בהם כמיעוט לאומי מנוגדת למעשה לדרישה אחרת שלהם, המועלית באותה עת, להגדרתה של מדינת ישראל כמדינת כל אזרחיה. הסתירה נובעת מכך שבעוד שמדינת כל אזרחיה מדגישה את הזהות האזרחית המשותפת לכל אזרחיה, ללא קשר ללאום או מוצא והשוויון בה מושג על ידי זכויות פרט בלבד, הכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי מגלמת בתוכה את ההכרה בו כבעל זהות קולקטיבית משותפת שיש להעניק לו זכויות קיבוציות. ניגוד זה בא לידי ביטוי למשל בדבריו של עזמי בשארה (1993) אשר גורס כי הגדרת מושג השוויון באשר לערבים בישראל צריכה להיעשות באמצעות תביעה ליברלית להפיכת המדינה למדינת כל אזרחיה. בד בבד גורס בשארה, כי לדידו העניין האזרחי נוטה להצטמצם במאבק לשוויון בתקציבים בתחומים שונים ומנותק מהעניין הלאומי. לדבריו של בשארה, בכדי להגיע לשוויון יש גם להכיר במיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי ולפיכך להכיר בזכויותיו הקולקטיביות ולאפשר לו לנהל את ענייניו התרבותיים באמצעות אוטונומיה. לדבריו, האוטונומיה תהווה פשרה עם הערבים, שהם ילידי הארץ ואזרחיה ועשו כבר ויתור היסטורי על מולדתם. בניסיון לפתור את הסתירה בין שתי הדרישות המנוגדות הללו, נטען בדברי ההסבר להצעת חוק יסוד המיעוט הערבי כמיעוט לאומי כי " ליברלים ובעלי נטיות רפובליקניות אינטגרטיביות מנסים לאתר ולמצוא סתירה בין שוויון זכויות אזרחי לבין זכויות קולקטיביות ... הצעת החוק הזו רואה בשוויון אזרחי במדינת כל אזרחיה ובהכרה באזרחות הערבים גם כקבוצה שני אספקטים משלימים של חיי האזרח הערבי במדינת ישראל".

לקבוצות מיושמות באופן קבוצתי (כמו הזכות לייצוג משוריין במוסדות ציבוריים, הזכות להגדרה עצמית וכד') ולכן ההצדקה לזכויות אלו שונה מזכויותיה של קבוצת אנשים, המשתייכים לאותה קטגוריה חברתית וחולקים מאפיינים משותפים, אך אינם קבוצה. חברי קבוצה, בניגוד לקטגוריה חברתית, רואים בהמשך קיומה של הקבוצה כאינטרס קולקטיבי, הכולל זכויות משותפות מיוחדות (Miller, 2002, 178-179).

קימליקה מבחין בין שלושה סוגים של קבוצות מיעוט על פי זכויותיהם ותביעותיהם מהמדינה: מיעוטים מהגרים, מיעוטים לאומיים ומיעוטים ילידים: *מיעוטים לאומיים* - שואפים לשמר את הייחוד שלהם לצד תרבותו של הרוב ודורשים צורות שונות של אוטונומיה או שלטון עצמי על מנת להבטיח את הישרדותם בחברה נפרדת. *מהגרים* - מעוניינים להשתלב בחברה הרחבה ולהתקבל על ידיה כחברים בתוכה, אך עם זאת לעצב את מוסדות המדינה וחוקיה כך שיתאימו יותר גם למאפייניהם התרבותיים, השונים מאלו של הרוב. *ילידים* - הם עמים שנכבשו על ידי קהילה תרבותית או שסופחו אליה בעקבות תהליכי פדרציה או תהליכים קולוניאליסטיים. בעקבות הקשר ההיסטורי והעתיק שלהם לקרקע עליה הם חיו עוד לפני כינון המדינה, הם תובעים זכויות מיוחדות, אשר שונות במהותן מאלו הניתנות לקבוצות מיעוט שאינן ילידיות (Kymlicka, 1995, 10-11).

מיעוטים ילידים פיתחו מספר הצדקות לתביעותיהם. שתי ההצדקות העיקריות קשורות לסוברניות ההיסטורית וכן להבדלים התרבותיים בין הקבוצה הילידית לבין קבוצות אחרות בחברה (Stephen, 2006, 13). בשונה ממיעוטים מהגרים, מיעוטים ילידים קיימו תרבות בעלת מבנה ייחודי עוד לפני שנכבשו או סופחו למדינה, המקיימת תרבות אחרת. כלומר, היות שעמים מקוריים - ילידים הם עמים שחיו במרחבים טריטוריאליים "סוברניים" משלהם ונכבשו בידי קבוצות מהגרים שהיגרו אליהם ממקומות אחרים, נכפו עליהם אורחות חיים ונהלים שנישלו אותם מריבונות על מולדתם, רכושם ותרבותם. לפיכך, הם תובעים תיקון העוול שנעשה להם באמצעות זכויות הקשורות לממשל עצמי וזכויות ייצוג מיוחדות¹⁶ (Kymlicka 2002, 1995, גימאל 2005). מעבר לממד הזמן, קיימת חשיבות גם להבנת הקשר של קהילות ילידיות לטריטוריה בה הם נמצאים כמרכיב מרכזי בזהותם המשותפת וברוחות חייהם. לפיכך, מבחינתם הקשר בין עם, שטח ותרבות הוא בל יינתק והם תובעים שהדבר יבוא לידי ביטוי בזכויות קולקטיביות מיוחדות. גישה זו היא אוניברסלית בקרב מיעוטים ילידים בעולם כולו (Johnston, 1995).

זכויות קיבוציות מיוחדות למיעוטים ילידים הוכרו בהצהרה הבינלאומית בדבר זכויות מיעוטים ילידים, אשר עיגנה את זכותם של מיעוטים ילידים להגדרה עצמית, שמירה על התרבות וההיסטוריה שלהם, השתייכות לאדמותיהם שנכבשו ובתוך כך השבה של נכסיהם, כולל מקרקעין ושליטה על תהליך ההתפתחות הפיזית והמשאבים¹⁷. בסעיף 15 להצהרה, נקבע כי לקבוצות ילידים הזכות לשמור על כבודם ועל תרבותם, מנהגם וההיסטוריה שלהם אשר יינתן להם ביטוי הולם במוסדות המדינה לרבות במערכת החינוך. דלאל (2005, 169), מבחין כי סעיף זה קובע את הזכות של המיעוט הילידי לשליטה בתוכני החינוך, זכות אשר נקראת גם "הזכות לאוטונומיה תרבותית", כאשר על המדינה מוטלת החובה לממן את מימושה של זכות זו. לפיכך, בהיותו של המיעוט הערבי בישראל מיעוט ילידי, יש להעניק לו את הזכות לאוטונומיה בחינוך.

ביטוי לקשר בין אופי תביעותיהם של הערבים בישראל להיותם מיעוט ילידי נמצא במסקנותיה של וועדת אור, בהן נכתב כי: "אוכלוסיית המיעוט הערבי בישראל היא אוכלוסייה ילידה, הרואה עצמה נתונה תחת הגמוניה של רוב שבעיקרו אינו כזה. בהבחנה המקובלת בספרות המקצועית בין "מיעוטים ילידים" לבין "מיעוטי הגירה", המיעוט הערבי בישראל שייך בבירור לקטגוריה הראשונה. בדרך כלל, אופיו הילידי של מיעוט

¹⁶ השימוש במושג "מקוריים" נוסף על "ילידים" בכדי לבטא את חשיבות המיקום של קבוצות ילידות על ציר הזמן ביחס למדינה שנכפה עליהן לחיות בתוכה (גימאל, 2005).

¹⁷ ההצהרה הבינלאומית בדבר זכויות מיעוטים ילידים: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>

מעצים את מודעותו העצמית ואת תוקף תביעותיו במידה רבה מעבר לאלו של מיעוטים המתהווים, למשל מהסתפחות מהגרים אל חברות רווחה כדי לשפר את מצבם, הוא הדין במקרה של המיעוט הערבי בישראל"¹⁸.

אם כן, בדומה לקבוצות ילידות במדינות אחרות, חשים הערבים בישראל כי מבנה המדינה ומוסדותיה אינם משקפים את זהותם התרבותית ואת האינטרסים שלהם, כפי שהם מגדירים אותם כמיעוט ילידי. לפיכך הם תובעים הכרה בהם כמיעוט לאומי- ילידי, מתן זכויות קולקטיביות מיוחדות, הקצאת משאבים שוויונית וניהול עצמי של מוסדותיהם, ביניהם החינוך (סמוחה, 1995; ג'מאל, 2005; Jabareen, 2006; 2008; Abu Saad, 2006). אבו סעד ושמפיין מדגישים שבעוד תביעותיהם של מיעוטים ילידים לשימור תרבותם, קיום מוסדות עצמאיים ושליטה בלעדית על הטריטוריה בה הם חיים נראות כרדיקליות לקבוצת הרוב, מיעוטים ילידים רואים בכך כחלק מזכותם המלאה (Abu-Saad & Champagne, 2005, 1-2).

מצב זה מתקיים גם בישראל, אם כי באופן שונה במידה מסוימת ממדינות אחרות בשל הקשר לקונפליקט הישראלי- ערבי. הציבור היהודי בארץ מכיר בעובדה ההיסטורית שהערבים הם מיעוט שנולד בארץ, אך אין הוא מכיר בזכותם לקבל זכויות יתר של מיעוט ילידי. עמדה זו נשענת על הנרטיב ההיסטורי- יהודי, המדגיש את התנגדות הערבים להגירת יהודים לארץ ישראל בתקופת השואה ולאחר החלטת החלוקה של האו"ם משנת 1947. לפי נרטיב יהודי זה היהודים סבלו מאנטישמיות ומרדיפות במשך מאות בשנים וכדי להשתקם הם חזרו למולדתם שממנה הם גלו. בבואם הייתה הארץ שוממת ומוזנחת, אך לאחר שהתיישבו בה ופיתחו אותה נגאלה הארץ משיממונה ובכך ניתן משנה תוקף לזכויותיהם ההיסטוריות והדתיות עליה. גישה זו מניחה בבסיסה את התפיסה כי רק ליהודים יש זכויות לאומיות על הארץ כעם. על פי נרטיב זה נהגו הערבים ביהודים ברשעות ובחוסר תבונה ועשו כל שביכולתם למנוע מהיהודים לממש את זכותם הטבעית לבנות בישראל את ביתם הלאומי, שניתנה להם גם מתוקף החלטת האו"ם. במשך עשרות שנים סירבו הערבים להגיע להסכם שלום עם ישראל וניסו להתישה על ידי טרור, אלימות ומלחמות. לפיכך היהודים אינם יכולים לסכן את ביטחונם ואינם יכולים לבטוח בערבים, גם לא באלו שהם אזרחיה של מדינת ישראל, אך משתייכים בלאומיותם לעולם הערבי העוין (רייטר, 2005, 26-27; סמוחה, 2001, 262-263).

היות שכך, בפני הרוב היהודי והממסד השלטוני בישראל ניצבת הדילמה האם מוצדק לפעול למען קידום השוויון של המיעוט הערבי בישראל בזמן שחלקו הגדול של מיעוט זה אינו מוכן להעניק לגיטימציה לאופי היהודי של המדינה. הדילמה חריפה במיוחד בשני תחומים: חינוך וחירות פוליטית. יש המציעים להעניק לאזרחים הערבים אוטונומיה בתחום החינוך, לפחות ברמה שיש למגזר הדתי. לעומתם, יש המזהירים מפני מצב שבו יוכלו האזרחים הערבים ללמד את הנרטיב הפלסטיני במערכת החינוך, תוך תפיסת צדק היסטורית אשר שוללת את הלגיטימציה מקבוצת הרוב היהודית. לגיטימציה כזאת, עלולה לדבריהם לטפח דור של תלמידים שיראו לעצמם מטרה להיאבק נגד מה שהם מפרשים כעוול היסטורי גם באמצעים אלימים (רייטר, 2005, 26-27).

1.3 תביעות המיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי-ילידי

אם כן, הן מהספרות העוסקת בזכויות מיעוטים ילידים והן מהאמנה הבינלאומית בדבר זכויות ילידים עולה כי הערבים בישראל, כקבוצת מיעוט ילידית, זכאים לזכויות שונות במהותן מזכויותיהם של סוגי קבוצות המיעוט האחרים. מטרתן של זכויות אלה היא לאפשר לקבוצת המיעוט הילידי לנהל את ענייניה באופן עצמאי, לקיים את תרבותה הייחודית, להחזיק בקרקעות ובנכסים שיש לה זיקה אליהם, ועם זאת להשתתף

¹⁸ דו"ח ועדת החקירה הממשלתית לביורר ההתנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000 (דו"ח ועדת אור), כרך א' עמוד 26-27. אוגוסט 2003 (<http://elyon1.court.gov.il/heb/veadot/or/inside1.htm>)

בתהליכי קבלת ההחלטות ולקבל ייצוג שווה במרחב הציבורי. ואולם, בישראל זכויות קיבוציות אלה אינן ניתנות לקבוצת המיעוט הערבית או שניתנות באופן מוגבל ביותר, תוך כפיית אידיאולוגיית הרוב במדינה ותרבותו, כפי שיוצג להלן.

המשפט הישראלי בהווה מקנה למיעוט הערבי בישראל חמש זכויות קיבוציות עיקריות: (1) מעמד לשפה הערבית כשפה רשמית בישראל (2) הפרדת מערכת החינוך כך שהיא מכילה מסלול יסודי ותיכוני בעל תוכנית לימודים המתנהלת בשפה הערבית (3) שימורה של שיטת המילט העות'ומנית שלפיה אדם כפוף בתחום המעמד האישי שלו לדין הדתי של עדתו הדתית (4) פטור קבוצתי משירות צבאי (פרט לדרוזים והצ'רקסים) (5) ניצנים ראשונים של חובות לשיתוף המיעוט במוסדות כלכליים חברתיים: מהלכי הבחנה מתקנת וחובות לייצוג הולם בשירות הציבורי הישראלי (סבן, 2002, 244).

למרות מעמדה של השפה הערבית כשפה רשמית, בפועל מעמדה מצומצם. מצויה התוויה משפטית חלקית של מעמד הערבית כאחת משתי השפות הרשמיות, אולם חסרים תנאים מסוימים הדרושים לגיבושו של משטר נורמטיבי מקיף של דו- לשוניות. כך למשל, חקיקת המדינה מופיעה אומנם ברשומות גם בנוסח הערבי, אך זאת לרוב חודשים רבים לאחר פרסומה בספר החוקים בעברית, לעברית יש עדיפות בפרשנות דברי החקיקה וכן טפסים רשמיים רבים אינם מופיעים בנוסח הערבי. ההגנה המעשית העיקרית על הלשון הערבית מופיעה במערכת החינוך, אשר מאפשרת לתלמידים הערביים ללמוד בשפתם. ואולם, במערכת חינוך זו ניכרת מגמה להפעלת לחצים על המיעוט הערבי בכיוון של דו-לשוניות ודו-תרבותיות חד צדדית והתכנים של תוכניות הלימודים מסוננים בקפידה בתחומים היסטוריה וספרות, כך שלא יכללו את הנרטיב הלאומי פלסטיני. יתירה מזאת, שפת ההוראה במוסדות ההשכלה הגבוהה היא כמעט כולה על טהרת העברית, דבר המהווה חסם עבור התלמידים הערבים בישראל (סבן, 2007, 270-260).

באשר לזכויות הניהול העצמי, גורס סבן כי למיעוט הערבי בישראל אין מידה של ניהול עצמי בתחומים שונים כגון: דת, אמצעי התקשורת וחינוך. מערכת החינוך הממלכתית בישראל היא ריכוזית, בראשה עומד תמיד שר חינוך יהודי, מועצה פדגוגית יהודית ובירוקרטיה בכירה שאף היא יהודית כמעט בלעדית. יכולתה של מערכת כזו לפעול מבחינה משפטית ללא ייצוג ערבי ממשי ומתוך חופש פעולה שלטוני גדול ביחס למיעוט, נבעה מכך שבמשך יותר מיובל לא התגבשה במשפט הישראלי "זכות ייצוג" על בסיס של השתייכות קבוצתית. כמו כן סמכויותיו של משרד החינוך לא סויגו בהסדרים תוכניים ומבניים שעניינם החינוך הערבי. תחום הדת ותחום התקשורת האלקטרונית סובלים אף הם מליקויים דומים לתחומים האחרים, הקשורים בחוסר יכולתם של הערבים לעצב ולנהל את מוסדותיהם (סבן, 2002, 278 - 288).

גם בנוגע לזכויות ייצוג והקצאה מיוחדות, העוסקות במידת שותפותו של המיעוט בחלוקת הכוח הפוליטי, החומרי והסימבולי במדינה, ניכרת אפליה של המיעוט הערבי. רשויות המדינה מנהלות מאבק כנגד מגמה של העצמת כוחו של המיעוט שבאה לידי ביטוי בהתארגנויות ערביות, כגון וועדת המעקב העליונה לענייני הציבור הערבי, למיעוט הערבי בישראל אין כוחות וטו מיוחדים ומפלגות ערביות מעולם לא היו שותפות בממשלה¹⁹. שיתופם של חברי כנסת ערבים בוועדות חשובות בכנסת גם הוא מוגבל. בשנים האחרונות יכולים אמנם חברי כנסת ערבים להשתתף בוועדות כנסת חשובות, כגון בוועדת החוץ והביטחון, אולם הדרתם ומידורם נשמרים חלקית באמצעות הקמת וועדות משנה מיוחדות לאותה וועדה. ההתפתחויות החוקתיות בישראל של תחילת שנות התשעים בדמותם של שני חוקי היסוד בתחום זכויות האדם והתפתחות משפטית משנת 2000, הקובעת מרכיב של השתתפות המיעוט במוסדות כלל חברתיים ומעורבותו בתהליכי מינוי

¹⁹ יש לציין כי בשנות השמונים והתשעים הייתה לקול הערבי השפעה על הבחירות והפוליטיקה במספר הזדמנויות. כך לדוגמה, במקרה בו השתתפו מפלגות ערביות ב"בלוק החוסם" בשנים 1992-1996. בשנים אלה ממשלת שמאל הייתה בקואליציה א-פורמלית עם הגוש הערבי, שבהצבעות אמון תמכו בממשלה ואפשרו לה לחתום על הסכמי אוסלו. דוגמאות נוספות הן הפריימריס במפלגת העבודה ב-1992, שבהן הקול הערבי הכריע את הכף לטובת רבין ונגד פרס ובבחירות להסתדרות ב-1985 וב-1989, בהן הקול הערבי הבטיח רוב מוחלט למפלגת העבודה (נויברגר, 2000, 138-134). מאידך, אין לראות בהשפעות בודדות אלה כמגמה גורפת לאינטגרציה ושיתוף של מפלגות ערביות בפוליטיקה ובקואליציות ממשלתיות בישראל. גם במעמד ה"בלוק החוסם", למרות תחוננים, הפצרות ואיומים מצד חלק מחברי הכנסת הערבים שיסירו את תמיכתם, אם לא ייענו דרישותיהם, לא הסכים רבין בשום שלב להכליל את הנציגים הערבים כחברים מלאים ולגיטימיים בקואליציה שלו ובממשלתו באופן רשמי (אוסצקי-לזר וגאננס, 2001, 14).

לשירותי המדינה, אמנם מיתנו את רובניותה של המערכת השלטונית הישראלית. אך עם זאת, לא סיפקו למיעוט הערבי יכולת לחסום ולו חלקית פגיעה בזכויות החיוניות לקיומו ולתרבותו²⁰ (סבן, 2002, 299).

בתחום המשאבים שאינם חומריים, מעניקה ישראל "בלעדיות סימבולית" לקהילת הלאום היהודית, למעט תחום השפות הרשמיות שעל ממשיותו המוגבלת כבר הוסבר לעיל (סבן, 2002, 293). כך לדוגמה, המנון המדינה, הדגל שלה וחלק מחוקי המדינה מבטאים את האופי היהודי של המדינה, מתעלמים מקיומו של המיעוט הערבי ואף כופים עליו את אלו, ללא הצגת מענה אלטרנטיבי לזהותם של הערבים, שהם אינם יהודים ולפיכך לא יכולים להזדהות עם סמלי המדינה, שבפועל הם אזרחיה (Jabareen, 2008, 366-368).

בשל כל המגבלות שהוזכרו לעיל באשר לזכויות הקיבוציות המוענקות למיעוט הערבי הפלסטיני בישראל, חשים הערבים בישראל כי יחסית לרוב היהודי הם מקופחים כקבוצת מיעוט ולא זוכים ליחס שווה והוגן בתחומים ציבוריים מגוונים. התייחסות לכך מצויה בדו"ח ועדת אור (2003): "מדינת ישראל קבעה בבירור זכויות אזרח מלאות לכל בני המיעוט הערבי, אך זאת כפרטים בלבד. בניגוד למדינות אשר סדריהן החוקתיים קובעים זכויות קולקטיביות למיעוטים המצויים בקרבן, ישראל מעולם לא העניקה זכויות כאלה למיעוט הערבי. אמנם בפועל נהנה המגזר הערבי ממספר זכויות בעלות אופי קיבוצי...אולם סידורים אלה נקבעו בעיקרו של דבר על פי שיקולים מעשיים, לגופו של כל מקרה, והם לא עוגנו בהכרה עקרונית בזכאותם של הערבים לזכויות קיבוציות כבני עם שונה.... התייחסות זו לאזרחים הערבים הולידה בקרבם את הקובלנה כי המדינה רואה בהם קבוצה "דמוגרפית" בלבד ולא מיעוט לאומי. הדבר הגביר אצלם את תחושות הפגיעות והקיפוח. תחושות אלה ניזונו גם מקיומן הבלוט של זכויות קיבוציות לרוב היהודי"²¹.

אחד התחומים בהם מתמקדים הערבים בישראל בתביעתם לזכויות קיבוציות כמיעוט לאומי וילידי – הוא תחום החינוך. זאת למרות הכרה מסוימת בזכויות קיבוציות לערבים בתחום זה, אשר מתבטאת בתוכניות לימוד ייחודיות במקצועות כמו שפה, ספרות והיסטוריה ושימוש בערבית כשפת הלימוד בבתי הספר הערבים בישראל. חוקרי מערכת החינוך הערבים גורסים כי למדינת ישראל אמנם מעולם לא היו שאיפות לפתח זהות תרבותית או פוליטית אחידה בין אזרחיה, אך היו לה שאיפות לרה-סוציאליזציה של האזרחים הערבים, כדי להחליש את זהותם הפלסטינית ולחזק את זהותם הישראלית. הדבר ניכר לדבריהם באופן משמעותי ביותר בתכנים של תוכניות הלימודים. כך לטענתם, תוכני החינוך הערבי, יעדיו ודגשיו אינם משקפים נאמנה את הזהות הלאומית-תרבותית של בני המיעוט הערבי ואינם נותנים ביטוי הולם לצורכיהם ומאפייניהם הייחודיים. בנוסף, מערכת החינוך לתלמידים הערביים בישראל מתנהלת אמנם בשפה הערבית, אך כאמור היא מעולם לא זכתה ליחס של מערכת עצמאית או כבעלת לגיטימציה בהשתתפות בעיצוב מערכת החינוך הציבורית בישראל. לערבים בישראל אין שליטה על החינוך שלהם הן מבחינה מבנית וניהולית והן מבחינת תכנים, והם לא אווזים בתפקידי מפתח בקרב מקבלי ההחלטות בחינוך הציבורי בישראל. לפיכך, בדומה למיעוטים ילידים אחרים בעולם הם שואפים לשליטה ועצמאות במערכת החינוך שלהם ולמתן ביטוי למאפייניהם הייחודיים בתוכניות הלימודים השונות (אבו עסבה, 2007; Jabareen, 2006; Champagne 2005 & Abu-Saad).

יחד עם זאת, למרות קווי הדמיון בין קבוצות המיעוטים בעולם, קיים שוני בדפוס היחסים שבין הרוב והמיעוט ובין מעמדם הלאומי והאזרחי של מיעוטים אלה לבין מעמדם של הערבים בישראל. שוני זה מהווה למעשה חסם בפני מתן מענה לדרישותיהם של הערבים במערכת החינוך באשר לשליטה עצמית במערכת החינוך ומתן ביטוי למאפייניהם הייחודיים בה כמיעוט לאומי. שלא כמו במדינות אחרות שיש בהן מיעוטים, הערבים בישראל הם חלק מקיבוץ לאומי שעמו יש למדינת הרוב סכסוך אלים ומתמשך. מדינת ישראל גם אינה מבוססת על התפיסה שקיימת במדינות דמוקרטיות מסוימות, הרואה את כל אזרחי המדינה כבני אותו לאום, היא אינה מגדירה עצמה מדינת כל אזרחיה ולא מדינת כל לאומיה. יתירה מזו, גם אם הרוב היהודי בישראל

²⁰ הדבר אמור לגבי התיקון לחוק החברות הממשלתיות ותיקון לחוק שירות המדינה.

²¹ דו"ח ועדת אור, פרק א' - תהליכי הסלמה במגזר הערבי ברקע פרוץ המהומות <http://elyon1.court.gov.il/heb/veadot/or/inside1.htm>

יגדיר את לאומיותו כישראלית, המיעוט הערבי לא יוותר על לאומיותו שלו כחלק מהעם הערבי הפלסטיני. כלומר, בפועל אין המדובר כאן במצב רגיל של מיעוט ורוב, אלא במצב של קונפליקט לאומי בין המדינה לבין העם שאליו משתייך המיעוט בשני ממדים: הפלסטיני והכלל ערבי. זאת ועוד, מצבה של ישראל הוא מיוחד בשל העובדה כי הציבור היהודי שהוא הרוב במדינה, הוא למעשה מיעוט במזרח התיכון הערבי-מוסלמי. אמביוולנטיות זו ידועה לשני הצדדים ומשפיעה על יחסיהם ותודעתם. מאפייניה של מדינה חדשה שבה חברת הרוב מתעמתת עם חברת המיעוט, הקשורה בקשר לאומי עם מדינה אחרת, יוצרת לא אחת מצב של קיטוב פנימי ושל שוליות המיעוט. לפיכך, פועל יוצא של קונפליקט לאומי זה הוא שליטה על החינוך הערבי בישראל והתנגדות בקרב הציבור והממסד היהודי לאוטונומיה של החינוך הערבי, מחשש בקרב הרוב היהודי כי האוטונומיה תפגע באופייה היהודי של המדינה, תחתור תחת ביטחונה ותהווה גורם להסלמת דרישותיו של המיעוט הערבי (יעקובסון, 2005, 19, 23; אבו עסבה, 2007, 35-40; חסון, 2007, 30-31).

בפברואר 2000 חלה התפתחות חיובית בהתייחסותה הרשמית של המדינה לחינוך הערבי באמצעות הגדרה מחדש של מטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי (1953), סעיף 2 (תת סעיף 11). התיקון לחוק קבע כי: "יש להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל"²². לכאורה, מבטיח תיקון זה לחינוך הערבי, לראשונה בישראל, תוכניות לימוד ייחודיות המתאימות למאפייניו הייחודיים. אולם, למרות זאת, כפי שאראה בהמשך - בפועל נותר התיקון לחוק עד כה, כמעט ללא יישום במערכת החינוך הערבית בישראל. בכדי לעמוד על משמעותו של התיקון לחינוך הערבי בישראל כחלק מזכויות קבוצתיות בחינוך, אותן תובעים הערבים בישראל, יעסוק הפרק הבא בזכות לחינוך כזכות קבוצה ורדיקליזציה של תביעות מיעוטים. במסגרת פרק זה אדון ברב תרבותיות בחינוך, במודלים רב תרבותיים אשר משקפים ערכים שונים בחברות מגוונות, ובשאלה האם החברה הישראלית, שהיא חברה מגוונת מבחינה תרבותית, היא גם חברה רב תרבותית. בהקשר לכך אציג את טיעוניהם של הערבים בישראל, אשר תובעים אוטונומיה לחינוך הערבי.

²² משרד החינוך - חוק חינוך ממלכתי (2000), www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm, טביבאן-מזרחי מיכל, רובינשטיין אלון (2004), "מצב הילדים הערבים בישראל" הכנסת: www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00815.doc

2. הזכות לחינוך כזכות קבוצה ורדיקליזציה של תביעות מיעוטים

2.1 הזכות לחינוך כזכות קבוצה

הדין העדכני בזכויות האדם מבחין בדרך כלל בין שלושה דורות של זכויות, אשר להם השפעה גם על הזכויות השונות בחינוך. הזכויות מהדור הראשון הן זכויות אזרחיות ופוליטיות אינדיבידואליות, שאת ראשית התפתחותן יש לייחס לחשיבה הליברלית קלאסית. זכויות אלה מהוות בסיס לכל משטר דמוקרטי- ליברלי, והן מעוגנות במסמכים היסטוריים כגון הצהרת זכויות האדם והאזרח מימי המהפכה הצרפתית (1789) מגילת הזכויות של החוקה האמריקנית ועוד. הדור השני של הזכויות החל להתפתח בסוף המאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים והוא מאופיין בזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות. זכויות אלו נשענות על פועלם של הוגי דעות, ליברלים וסוציאליסטים אשר שאפו לתקן את פגעי של הקפיטליזם ולדאוג לקורבנותיו על ידי הבטחת מעמדו הכלכלי של האדם ורווחתו. בימינו אנו, ניתן להבחין בהתפתחותו של דור זכויות שלישי, שמאופיין בזכויות קיבוציות כגון: זכויות שפה של מיעוטים, זכויות להגדרה עצמית של קבוצה לאומית, הזכות של קבוצה לשמר את תרבותה וכיוצא בזאת (רבין, 2002, 57-59).

בהתאם לחלוקה המתוארת, ניתן למיין את הזכות לחינוך ולשייך אותה לכל אחד מהדורות השונים של הזכויות. הזכות לחינוך מהדור הראשון נגזרת מהתפיסה הליברלית של זכויות האדם ומתייחסת לפן של חופש המדע, חופש המחקר והחופש ללמוד ולהתחנך ללא התערבות של המדינה או הכנסייה. זכות זו אינה מחייבת את המדינה לספק חינוך או לבנות בתי ספר, אלא רק מבטיחה זכות בחירה וגישה שווה למוסדות החינוך הקיימים. הזכות לחינוך מהדור השני, יש להבינה כזכות חברתית – תרבותית המטילה על המדינה חובה לספק חינוך. כמו יתר הזכויות מקבוצת הדור השני, הזכות לחינוך מטילה חובות ספציפיות על המדינה וביניהן שהחינוך יוענק באופן שוויוני וללא אפליה, תוך הסרת מכשולים שונים ההופכים את הגישה לחינוך לבלתי שוויונית עבור חלקים מהאוכלוסייה. הזכויות מהדור השלישי מאופיינות בהטלת חובה על המדינה לאפשר את קיומם של בתי ספר פרטיים ואת הבחירה בכיווני חינוך מיוחדים על ידי קבוצות מיעוט תרבותיות, לאומיות, דתיות או לשוניות ואף לתמוך בבתי ספר אלו, דבר הקשור להתפתחותן של הזכויות הקיבוציות (רבין, 2002, 60-62).

2.2 חינוך, זכויות קבוצה ורב תרבותיות

הזכות לחינוך כזכות של קבוצה נקשרת להתפתחותו של החינוך הרב תרבותי בעולם המערבי. זכות זו באה מתוך מאמציהן של קבוצות שונות לשנות את הסדר הקיים במדינתן, לאפשר לקולות "המושתקים" בה להישמע ולבקר את התכנים והאתוסים האירוצנטריים והחד תרבותיים של חלק ניכר ממערכות החינוך הקיימות (עזר, 2001, 560; פארק, 2005, 66). עם תחילת האלף השלישי החרפו הקונפליקטים הפנימיים בתוך חברות בשל הבדלים כלכליים וחברתיים הולכים וגדלים בין קבוצת הרוב לקבוצות מיעוט ובשל הדיכוי התרבותי וההתכחשות של הרוב לזהות והנרטיב ההיסטורי של המיעוטים. המחלוקת סביב סוגיות הקשורות לרב תרבותיות החלה בתחילת המאה העשרים בעקבות כישלונה של אסטרטגיית "כור ההיתוך" בארה"ב וקיבלה תנופה נוספת עם הקמתה של תנועת המחאה של השחורים באמצע שנות הששים של מאה זו. תנועה זו דרשה להעביר את השליטה בבתי הספר לידי הקהילה ולשנות באופן יסודי את תוכנית הלימודים, כך שתביא בחשבון את תולדות השחורים ותרבותם הייחודית. בעקבות זאת, דרשו קבוצות אתניות נוספות לכלול את תרבותן בספרי הלימוד. מדינות נוספות כגון קנדה, אוסטרליה ובריטניה אימצו את הרב תרבותיות באופן רשמי בחוקי המדינה (אלחאג', 2003, 296) והכרה רשמית נוספת בזכותם של מיעוטים לחינוך כזכות של קבוצה מצויה גם באמנה לזכויות מיעוטים 1992²³. לפי האמור באמנה על מדינות לעודד בתחום החינוך רכישת ידע בדבר ההיסטוריה, המסורת, השפה והתרבות של מיעוטים המתקיימים בתוכן ולאפשר לפרטים הזדמנויות הולמות לרכוש ידע גם על החברה ככלל.

²³האמנה לזכויות מיעוטים 1992 - <http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.htm>

עלייתה של הרב תרבותיות בחינוך קשורה במידה רבה גם להגירה המונית, שהיא אחד התהליכים המרכזיים שמתרחשים בעת החדשה המאוחרת. גלי ההגירה עיצבו את המבנה הרב תרבותי של החברה העכשווית בארצות שונות, כגון ארה"ב, קנדה, אוסטרליה, צרפת, גרמניה וגם ישראל. במשך עשרות שנים דגלו המדינות שקלטו גלי הגירה גדולים במדיניות האסימילציה, שמטרתה הייתה "לפרק" את קהילות המהגרים תוך ציפייה שכעבור מספר שנים, כאשר המהגרים החדשים ירכשו את המיומנויות הלינגוויסטיות, לא יהיה כל הבדל בינם לבין שאר האזרחים במדינה. בתחילת שנות החמישים אומצה גישה זו גם בישראל. משלא הניבה מדיניות האסימילציה את הפרות הצפויים במדינות מסוימות כגון אוסטרליה וקנדה, תוקנה המדיניות בשנות הששים. המדיניות החדשה הוגדרה כמדיניות האינטגרציה, אשר התבססה על ההנחה כי הדור הראשון של המהגרים ישתלב בחברה החדשה מבחינת התפקוד התעסוקתי, אך יוכל לשמור על יסודות תרבותו בגבולות המסגרות הקהילתיות האוטונומיות. במשך הזמן התרחשו שני תהליכים מנוגדים זה לזה בעת ובעונה אחת- מצד אחד גלי ההגירה למדינות המערב הלכו וגברו ומהצד השני הלכה וגברה התנגדותם של המהגרים לכפייה של התרבות הדומיננטית בארצותיהם החדשות. החל מאמצע שנות השבעים, ארצות רבות שדוגלות באידיאולוגיה ליברלית, אימצו בצורה זו או אחרת את הפרדיגמה של הפלורליזם התרבותי במקום מדיניות האינטגרציה, במטרה לשלב את ה"שונה" בתוך המערכת הכוללת. מתוך כך צמחה האידיאולוגיה הרב תרבותית אשר בבסיסה עומדים מתן הזדמנויות שוות לבני הקהילות השונות, הכרה בשונות התרבותית וכן זו קיום ושיתוף פעולה בין מגוון הקבוצות התרבותיות בחברה (אפשטיין, 2007, 143-144).

מספר גורמים תרמו לעלייתה של תפיסת הזהות הרב תרבותית: ירידת האתוס של "פרוייקט ההשכלה", אשר מושתת על יחס שלילי לתרבות, עליית ההכרה בחשיבותם של הגורמים ההיסטוריים והתרבותיים כמעצבים את ההכרה האנושית בכלל ואת הזהות האנושית ותהליכים טכנולוגיים, כלכליים וחברתיים של גלובליזציה, אשר יצרו לבני אדם רבים אפשרויות יומיומיות למגע עם תרבויות רבות ואף רחוקות. גורם נוסף נגזר מהתפתחויות שהתחוללו בתיאוריה הפוליטית של הליברליזם. תיאוריה זו תפסה את קיומו של היחיד, במשך תקופה ארוכה, באופן אטומיסטי, המנותק מן ההקשר התרבותי. לפיכך היא ראתה את היחיד כניצב במישרין מול המדינה, והתמקדה אפוא בהסדרת היחסים שבינו לבין המדינה. תפיסה זו של היחיד לא יכלה להקצות מקום לתרבות במסגרת הבטחת החירויות ובמסגרת תהליכי המימוש העצמי של היחיד. במרוצת הזמן התחוור כי התיאוריה הליברלית אינה יכולה להתעלם מהתפקיד החשוב שהתרבות ממלאת בעיצוב זהותו של האדם. לפיכך, תחת האטומיזם הליברלי הקלסי, החלה מתפתחת הבנה בדבר הקשר שבין קבוצות תרבותיות לבין זהותם של יחידים החברים בהן²⁴ (מאוטרנר שגיא ושמיר, 1998, 73-75).

2.3 זכויות קבוצה בתיאוריה הליברלית

בעולם יש כמאה שמונים וארבע מדינות עצמאיות, בעלות יותר מחמשת אלפים קבוצות מיעוט. כלומר, כאשר בוחנים את רוב החברות בעולם, ניתן לראות כי יש בהן יותר מקהילה אתנו-תרבותית אחת. כאמור, עובדה זו הציבה אתגר בפני הליברליזם הקלאסי בדבר המתח שנוצר בין הראייה האינדיבידואלית של זכויות כזכויות של פרטים, במונחים של יחסים בין אישיים, לבין זכויות העוסקות בקשר שבין האזרח למדינתו במונחים קבוצתיים. לפיכך, הגישה הליברלית החדשה טוענת כנגד התיאוריה הליברלית המסורתית, שמתעלמת מהחיים הקבוצתיים ורואה בתרבויות כדבר משני מבלי להתייחס למקבץ הפרטים שמעצבים אותן. גישה חדשה זו מובילה לראייה כי לקבוצות יש מציאות משל עצמן, אשר מצדיקה זכויות מיוחדות. זכויות אלה תאפשרנה להן לקדם את זהותן הייחודית, להעביר לדורות הבאים את ערכיהן ואמונותיהן ולהיאבק כנגד

²⁴ בכדי להעמיד את הדברים על דיוקם קיים צורך להדגיש כי לאחר מלחמת העולם הראשונה הכירו מדינות אירופה (שהיו ברובן מדינות לאום הומוגניות) בזכויות מיעוטים שחיו בקרבן. הכרה זו נעשתה בדרך של הסכמים בילטרליים ובנורמות המקובלות על חבר הלאומים. הענקת זכויות לקבוצות מיעוט במדינות אלה נראתה כחלק מהמסע שמשטר דמוקרטי משלם עבור קיום מוסדותיו ורווחת תושביו. גלי ההגירה ההמונית שהציפו את אירופה לאחר מלחמת העולם השנייה שינו מציאות זו, והמדינות שהיו רגילות להגמוניה של הרוב מצאו עצמן בתוך פסיפס תרבותי דתי ולשוני, שבו מעמדה של מדינת הלאום ההומוגנית מתערער. כך עלתה התביעה הליברלית שהמדינה כשלעצמה תהיה נטולת תוכן ערכי ותרבותי ותסתפק בתפקיד ניטרלי. עם עלייתה של תפיסת הרב תרבותיות בשנות השבעים, שביקשה להדגיש את זכויותיו של "האחר" ולשקף את האינטרסים של כל הקבוצות בחברה, עלתה ביקורת כנגד תפיסה ליברלית זאת, השואפת לניטרליות של המדינה. כך צמחה גישה חדשה אשר מבקשת לעגן זכויות קיבוציות למיעוטים במסגרת הליברליזם (רובינשטיין, 2006)

האפליה שמופעלת נגדן על ידי המדינה (Kieran, 2004, 105). על כן, אחת ההצדקות הליברליות לזכויות קבוצה נובעת מעקרון האזרחות השווה. כלומר, היות שבכל חברה ליברלית מודרנית, יש להתייחס באופן שווה לכל האזרחים, ישנן זכויות שאי קיומן באופן קבוצתי יפגע בזכויותיו של הפרט כאזרח שווה במדינה (Miller, 2002, 188-190).

שני ההוגים הבולטים אשר טוענים בזכות הצורך במתן זכויות קבוציות לקבוצות מיעוט במסגרת הליברליזם הם קימליקה וטיילור. Kymlicka (1989, 135-137) גורס כי קיימת הבחנה בין שני אספקטים של המרחב הציבורי: מצד אחד ישנה קהילה פוליטית, שבתוכה האזרחים מיישמים את הזכויות והמחויבויות המתחייבות מהמסגרת של הצדק הליברלי. מצד שני קיימת הקהילה התרבותית שבה האזרחים מעצבים ובוחנים את מטרותיהם במהלך חייהם. אנשים המשתייכים לאותה קהילה תרבותית חולקים תרבות, שפה והיסטוריה משותפת, מקיימים "תרבות חברתית" (societal culture). תרבות זו מעניקה לחבריה דרך חיים בעלת משמעות משותפת בכל קשת הפעילות האנושית, המקיפה את תחומי החיים הציבוריים והפרטיים גם יחד בתחומים: דת, חינוך, בידור, כלכלה ועוד. ייתכן כי תהיה חפיפה בין שתי המסגרות ולפיכך יהיו אנשים שיש להם קהילה פוליטית וקהילה תרבותית זהות. אולם, ייתכן כי הקהילה הפוליטית תכלול שתי קבוצות או יותר של אנשים שיש להם מסורות, שפות ותרבויות שונות. זהו המצב במדינות רב לאומיות או מדינות מרובות תרבויות, שהן מהוות למעשה את מרבית מדינות העולם כיום. לפיכך, גורס קימליקה כי על הליברליזם להתמודד עם מצב זה של ריבוי תרבותי ומנסח במסגרת התיאוריה הליברלית תשובות לשאלות וביקורות שעולות בהקשר זה²⁵.

קימליקה (1995, 108-109) יוצא כנגד טענתם של ליברלים כי אל לה למדינה להתערב ב"שוק התרבויות" או לקדם ולשמר תרבות מסוימת. הלכה למעשה, טוען קימליקה, ממשלות כן מחליטות בענייני שפה, חגים, סמלים לאומיים וכדומה ובכך למעשה הן מקדמות זהויות תרבותיות מסוימות ומקפחות אחרות. הדבר יוצר חוסר שוויון ביון קבוצת הרוב לקבוצות המיעוט ולמעשה פגיעה בזכות לשוויון, שהיא הבסיס להצדקתן של זכויות המיעוט. לפיכך, לדידו של קימליקה, המדינה צריכה לספק הגנות אשר יבטיחו שלחברי המיעוט יהיו אותן הזדמנויות כמו אלו של הרוב. יתירה מזאת, היות שהבנת הנרטיבים התרבותיים, השפה וההיסטוריה היא תנאי מקדים לשיפוט אינטליגנטי בדבר הובלת חייו של הפרט, ליברלים צריכים להתעניין בגורלם של מבנים תרבותיים (Kymlicka, 1995, 80-84).

טיעון נוסף שמעלה קימליקה בדבר הצורך בהגנה על זכויות מיעוט הוא כי ישנם מיעוטים שחיהם המשותפים קשורים לתוצאה של הסדרים היסטוריים. כאן מתייחס קימליקה בעיקר למיעוטים לאומיים ומיעוטים ילידים וגורס כי בשל הסדרים אלו, שנעשו לא אחת באווירה לא דמוקרטית, קמו מדינות ופדרציות, שמיעוטים נאלצו להצטרף אליהם בעל כורחם. לפיכך, מיעוטים רבים כיום מעוניינים לדון מחדש בהסדרים אלו ועל מנת ליישם את הזכות לשוויון - יש לעשות זאת עבורם (Kymlicka, 1995, 116). טיעון זה בעיקר, כמו גם קודמיו, מספק הצדקות לתביעותיו של המיעוט הערבי בישראל לאפשר לו יישום של זכויותיו הקולקטיביות בתחומים שונים במרחב הציבורי, תוך הגנה על תרבותו ושאר המאפיינים המייחדים אותו מהרוב היהודי.

בדומה לקימליקה, מתייחס גם Taylor (1982) לביקורת שמעלים מבקריה של התיאוריה הליברלית ומנסח תשובה, שבה הוא מניח את הבסיס לרב תרבותיות, במסגרת הליברליזם, באמצעות המושג "הפוליטיקה של ההכרה". לדבריו, שיח ההכרה בנוי משני מישורים. המישור האחד קשור לתחום האינטימי שבו בני אדם מבינים את יצירת הזהות כחלק מדיאלוג ומאבק מתמשכים עם "אחרים משמעותיים" והמישור

²⁵ קימליקה מדגיש כי השימוש במונח "זכויות מיעוט" הוא שימוש הכולל טווח רחב של קבוצות מסוגים שונים, כמו: אידיאולוגיה משותפת, מגבלה פיזית, מין, מוצא וכד'. אולם, התעניינותו נתונה בהשתייכות לקבוצה בעלת "תרבות חברתית" בלבד ולא לסוגי הקבוצות האחרות (Kymlicka, 1989).

השני הוא המישור הציבורי²⁶. טיילור מתמקד במישור הציבורי ומתייחס להכרה השוויונית בבני אדם במישור זה. להכרה זו, גורס טיילור יש שתי משמעותות. המשמעות האחת קשורה למעבר בעידן המודרני משיח של כבוד (honor) לשיח של כבוד האדם (dignity) והמשמעות השנייה קשורה להתפתחות הרעיון המודרני של הזהות. המושג כבוד (honor) במשמעותו הישנה ניתן לאדם על פי השתייכותו למדרגים חברתיים מסוימים והוא אינו מוענק לכל אדם. לפיכך, הוא כרוך בעצם מהותו באי שוויון ולמעשה במתן זכויות יתר לאנשים המשתייכים לרבדים מסוימים בחברה. לעומת זאת המונח *dignity* מציין כבוד לכל אדם ובו מציינים את "הכבוד האנושי" המגיע לכל אדם. תפיסה זו תואמת את ערכי החברה הדמוקרטית ומשמעותה היא השוואת זכויות בקרב כל האזרחים והימנעות ממצב בו קיימים אזרחים מדרגה ראשונה ואזרחים מדרגה שנייה. רעיון זה הוליד את הפוליטיקה של ההבדל. כשמדובר בפוליטיקה של ההבדל, כשמוזכר הבדל אנו נדרשים להכיר בזהות הייחודית של הפרט או של קבוצה ובשוני שלהם מכל אחד אחר. בעוד שהפוליטיקה של כבוד האדם האוניברסלי לחמה להנהגת צורות שונות של אי אפליה, ללא התייחסות להבדלים שבין האזרחים, הרי שהפוליטיקה של ההבדל מגדירה לעיתים קרובות מחדש את אי האפליה ודורשת למעשה מתן יחס דיפרנציאלי (Taylor, 1982).

מתן יחס דיפרנציאלי לקבוצות נקשר, לפי טיילור (1982, 66-65), לסוגיית הרב תרבותיות, אשר באה לתת מענה לכפיית תרבויות מסוימות על בני תרבויות אחרות ולהנחת עליונות המזינה את הכפייה הזאת. בהקשר זה יוצא טיילור כנגד טענתם של ליברלים כי המדינה צריכה להישאר נייטרלית ביחס למהותם של החיים הטובים ולמצמצם את מעורבותה לכך שתבטיח שוויון לכל אזרחיה, ללא קשר להשקפת עולמם. לפיכך, הוא תומך בגירסה סובלנית של ליברליזם, שבה יהיה מקום לגמישות ביישום של תוכנית של זכויות קבוצתיות (שעם זאת תציב גבול באשר לאזרחים שמשתייכים לתרבות שמעמידה בספק את הגבולות הפילוסופיים של החברה). הליברליזם צריך לתת מענה לדרישתן של קבוצות במדינה להכיר בערך השווה של תרבויות שונות. הזירה העיקרית, לפי טיילור, שבה ניטש ויכוח זה היא החינוך הציבורי. בהקשר לכך הוא גורס כי שינוי תכנית הלימודים והרחבתה הם חיוניים על מנת להעניק הכרה ראויה לאלו שלא נכללו בה עד כה. היסוד לתביעה זו הוא בכך שתכליתן של תוכניות לימודים רב תרבותיות היא לסייע בתהליך של שינוי, שבו יינתן כבוד שווה לכל התרבויות.

אם כן, טיעוניהם של קימליקה וטיילור מציגים את ההצדקות לתביעותיהן של קבוצות מיעוט בחברות מגוונות בדבר הזכות לחינוך, כזכות קולקטיבית. בדומה למדינות דמוקרטיות, הכוללות בתוכן תרבויות שונות וקבוצות מיעוט, הדיון בדבר רב תרבותיות בחינוך והפוליטיקה של ההבדל קיים גם בישראל. דיון זה מעלה שאלות ונקודות מחלוקת באשר למהותו של החינוך ומטרותיו עבור הקבוצות השונות בחברה, תוך בחינה ביקורתית של מידת הרב תרבותיות הקיימת בישראל ואופייה. בהיותו של החינוך הערבי בישראל חלק ממערך זה, יוצגו להלן ההיבטים השונים של ניהול השונות החברתית בישראל בכלל ובחינוך בפרט.

2.4 גיוון חברתי וניהול השונות החברתית בישראל

דפוס השונות הפנימית של ישראל הוא מורכב ביותר כיון שהוא כולל שלוש היסטוריות מוסדיות שיצרו את מגוון התרבויות ואת ההסדרים המוסדיים, אשר קבעו את אופיו של דו הקיום שלהם בישראל. לפיכך, ישראל מפולגת בשלושה אופנים: ראשית, היא אחת המדינות היורשות של האימפריה העות'מנית והיא שימרה את שיטת ה"מלת" לגבי הקהילות הדתיות השונות שלה בכך שהיא מתירה להן להמשיך ולקיים בתי דין משלהן ומאפשרת להן לבנות מערכת חינוך מובדלת בשפתן. שנית, ישראל היא מדינת לאום מודרנית, אשר נוסדה בידי תנועה לאומית ומקיימת בתוכה "מיעוט לאומי" גדול והוא המיעוט הערבי. בני מיעוט זה הם אזרחי המדינה, אך אינם רואים את השתקפותן של התרבות וההיסטוריה שלהם בחיים הציבוריים שלה. שלישית, הרוב היהודי הוא חברת מהגרים שהגיעו אליה מכל חלקיה של הפזורה היהודית. למרות יהדותם המשותפת (שגם

²⁶ כאן נשען טיילור על הבחנתו של מיד בין "אחרים משמעותיים" ל"אחרים מוכללים". "אחר משמעותיים" מתייחס לאנשים בסביבת האדם, שהם משמעותיים עבורו ושאותם הוא מחקה ומהם לומד, ו"אחר מוכללי" מתייחס לערכים ולנורמות של החברה הרחבה (Mead, 1934).

היא מהווה נושא למחלוקת) גדלו היהודים בישראל על היסטוריות ותרבויות שונות בתכלית זו מזו (וולצר, 2007, 29-30).

בשל הגיוון החברתי המורכב שקיים בישראל, מתקיים פולמוס אקדמי בשאלה האם ניתן לראות בישראל חברה רב תרבותית. בתשובתה לשאלת היותה של החברה הישראלית חברה רב תרבותית, מבחינה סבר (2001, 46-48) בין שלושה היבטים של רב תרבותיות בחברות בעלות גיוון תרבותי: היבט אידיאולוגי, היבט מבני והיבט דמוגרפי: *ההיבט הדמוגרפי* מתייחס אל השונות בהרכב ההטרוגני של החברה. במובן זה טוענת סבר כי החברה הישראלית היא רב תרבותית שכן היא מורכבת ממספר רב של קבוצות אתניות שונות. *ההיבט המבני* של המושג רב תרבותיות מתייחס להגונות בחלוקת הכוח בין קבוצות שונות בחברה. חברה שקיימים בה קיפוח ואפליה, גם אם היא סמויה, ולבניהן של קבוצות תרבותיות שונות אין סיכוי שווה להצליח בתחומים מרכזיים של החיים ולתפוס עמדות כוח בחברה- היא איננה חברה רב תרבותית במובן המבני (גם אם היא רב תרבותית בהיבט הדמוגרפי). *ההיבט האידיאולוגי* של גישה רב תרבותית נוגע לאופן שבו חברה מתייחסת לקיומן של תרבותיות שונות בתוכה. חברה שיש בה התייחסות היררכית אל תרבויות שונות, עם הגמוניה של תרבות אחת לעומת אחרות, התייחסות שלילית אל השונות התרבותית וראיה בה כמאיימת על הסולידריות או היציבות החברתית היא איננה חברה רב תרבותית מבחינת ההיבט האידיאולוגי.

בישראל, טוענת סבר (2001, 49-50) כי קיימים מספר דפוסים של ניהול השונות בחברה, אשר מצביעים על כך שבמובן האידיאולוגי והמבני החברה הישראלית היא איננה חברה רב תרבותית. עם קום המדינה ננקטה בישראל גישה "כור ההיתוך", שהתייחסה ליהודים בלבד ושהייתה מדיניות היררכית מובהקת המצהירה בגלוי כי תרבותה של הקבוצה הדומיננטית עדיפה על פני כל האחרות ודוגלת באימוצה על ידי כל הקבוצות (היהודיות). גם כיום, היא טוענת, ניתן למצוא בישראל ביטוי לגישה הטמעית והדבר ניכר במיוחד בתחום השפה. טענה דומה מעלים יונה ושנהב (2005, 14-15) אשר גורסים כי המושג "רב תרבותיות" הפך לסדין אדום לדידם של ציבורים שונים בישראל, משום שהוא נתפס כמאיים על מעמדה של הציונות ועל שלמותה של החברה. משמעותו של המושג "רב תרבותיות" נחסמה בפני דיון ביקורתי ובתהליך תרגומו לשיח הישראלי שימשו מסורות תיאורטיות כמנגנוני שיטור נגד פוליטיקת הזהויות המקומית, המאיימת על הממסד הישן. זאת מכיוון שהתרבות הדומיננטית בישראל דומיננטית והונדסה מראשיתה כתרבות אתנו לאומית ציונית ולא כתרבות אזרחית, המאפשרת הכלה שווה ומלאה בחברה של כל אזרחי המדינה ותושביה, ללא הבדלי תרבות ומוצא אתני. באשר למיקומם של הערבים הפלסטינים בשיח הרב תרבותי בישראל, טוענים יונה ושנהב (2005, 32) כי אלו מודרים אל מחוץ לתחום הדיון, תוך ניסיונות למצוא להם פתרונות ייחודיים. הדיון ברב תרבותיות הוא דיון ליהודים בלבד ומתוך כך מוכפפות הקבוצות היהודיות להגיון הלאומי, תוך ביטול ההבדלים ביניהן. לגישה זו ביטוי גם במערכת החינוך הממלכתית בישראל.

אם כן, למרות היותה של החברה הישראלית חברה מרובת תרבויות, חוקרים ואקדמאים אשר דנים במצב הרב תרבותי בישראל טוענים כי החברה הישראלית היא איננה רב תרבותית, שכן האפיון הבולט של הקבוצות המרכיבות אותה הוא זה של שלילה הדדית, בעוד רעיון הרב תרבותיות מחייב יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות (מאוטר, שגיא ושמיר 1998, 75). הופעתן של תרבויות רבות יחסית, על זהויותיהן והמידה ההולכת וגדלה של אוטונומיה שהן מצליחות להשיג לעצמן, אין בה כדי להפוך את ישראל לרב תרבותית, משום שעדיין אין כל הסכמה מוסדית או אידיאולוגית שהמדינה היא כזו, או שצריכה להיות כזו (קימרלינג, 1998, 306). כמו כן אין לראות בישראל כדמוקרטיה רב תרבותית מכיוון שליהודים ניתן בה מעמד מועדף ולציונות כאידיאולוגיה יש מעמד הגמוני. המדינה אינה עושה מאמץ להקים קהילת על אזרחית שתתפוס מקום חשוב בחיי האזרחים לצד הקהילות הפרטיקולריות, שאליהן הם משתייכים (סמוחה 2000א', 573).

היותה של מדינת ישראל מדינה שאיננה רב תרבותית באה לידי ביטוי גם בתחום החינוך. כך, למרות קיומם של בתי ספר ייחודיים והפרדה בין המגזרים הדתי והחילוני, הערבי והיהודי בישראל, עדיין לא ננקטה מדיניות רב תרבותית בחינוך בישראל (אבו סעד, 2007; לס, 1996; אלחאגי, 2003; שוהמי, 1996; קימרלינג, 1998). כמו כן, הכרה בחיוניותו של החינוך הערכי לרב תרבותיות לא תפסה עדיין את מקומה הראוי במערכת החינוך בישראל (יוגב, 2001, 372). ספרי הלימוד בישראל, שהיוו מושא לכמה מחקרים בארץ מצביעים על כך

שמערכת החינוך בישראל מחנכת לקבל את יעדיה הלאומיים כמציאות נתונה ואת הנחותיה האידיאולוגיות כמאגר של ידע אובייקטיבי (פפה, 1999, 237-238). להלך רוח זה קיים ביטוי גם בתכנים הנלמדים בחינוך הערבי. לפיכך, התלמידים הערבים נדרשים לבלות שעות רבות בלימוד התרבות וההיסטוריה היהודית והשפה העברית, לפתח הזדהות עם ערכים יהודיים ולקדם את השאיפות הציוניות על חשבון פיתוחה של מודעות לאומית משל עצמם ותחושת השתייכות לעמם (Al-Haj, 2005).

2.5 גישות לחינוך רב תרבותי וביטוי בישראל

בהיותו של החינוך סוכן החברות החשוב ביותר לאחר המשפחה, ואחראי לפרודוקציה של התרבות ושמירה על זהותה הייחודית של קבוצה נשאלת השאלה מהו תפקידו של החינוך במדינת מרובת תרבויות. הזכות לחינוך, כזכות המוענקת ליחידים אינה מהווה בעיה לקבוצות הדומיננטיות בהשוואה לקבוצות מיעוט בחברה (Henard, 2000, 393 - 394). בחברות מגוונות, החינוך לערכים מעורר שאלות מורכבות לגבי מטרות החינוך, הפדגוגיה להעברת הערכים, השפעת החינוך הערכי על זהותם של התלמידים וכן ההתאמה לעידן הפוסט מודרני, הכולל משבר באידיאולוגיות חברתיות מרכזיות ושינוי מערך היחסים בין הפרט לחברה. לפיכך, נשאלת השאלה אם חינוך רב תרבותי אמור לטפח אוטונומיה תרבותית ערכית במסגרת ליברלית דמוקרטית או דווקא לטפח ערכים פרטיקולריים של כל אחת מן הקבוצות בנפרד (יוגב, 2001, 361). אחד מן הפולמוסים התיאורטיים והפרקטיים המרכזיים המתקיימים בעולם החינוך הרב-תרבותי, אשר מתמודד עם שאלה זו, הוא הויכוח בין מצדדי החינוך הרב-תרבותי **הפרטיקולרי** ומצדדיו של המודל הרב-תרבותי **הפלורליסטי**. פולמוס זה מתקיים לא רק במדינות המערביות אלא בשנים האחרונות גם בישראל (ריינגולד, 2005, 110).

הגישה הרב תרבותית פלורליסטית מתמקדת בהעברת מידע לכלל התלמידים על הקבוצות השונות בחברה, מתוך מטרה לפתח את הידע שלהם לגבי מאפייניהן של הקבוצות השונות והיבטיהן האידיאולוגיים. *הגישה הרב תרבותית הפרטיקולרית*, לעומת זאת, דוגלת בחינוך רב תרבותי, דיפרנציאלי לכל אחת מהקבוצות החברתיות, המדגישה את ערכיה ותרבותה הספציפיים. התפיסה הפרטיקולרית קשורה בתפיסות רדיקליות יותר מאלו הקשורות לגישה הפלורליסטית, הן בתחום החינוכי-פדגוגי והן בתחום החברתי והפוליטי (יוגב, 2001, 362). הדיון בדבר עדיפותה של הגישה הפרטיקולרית או הפלורליסטית רלוונטי לדיון על חינוך הערבים בישראל, אשר מעלה שאלות כמו באיזו מידה יש לטפח במסגרת החינוך תרבות וזהות פרטיקולריים? איך ישתלבו אלו עם היותם של הערבים בישראל מיעוט במדינה יהודית? מהם הערכים שלאורם יחונכו הערבים בישראל? האם יש לאפשר לחינוך הערבי אוטונומיה חינוכית ואם כן מה יהיה טיבה? באיזו מידה צריכים תלמידים יהודים ללמוד על התרבות וההיסטוריה הפלסטינית? כיצד תכונן מערכת החינוך זהות אזרחית ישראלית משותפת לערבים ויהודים בישראל וכיצד בזאת.

Ravitch אשר עשתה לראשונה את ההבחנה המושגית בין רב תרבותיות פלורליסטית לפרטיקולרית גורסת כי הגישה הפלורליסטית מתמקדת במשותף בחברה, בעוד שהגישה הפרטיקולרית עומדת על כך שתרבות משותפת בחברה היא אינה אפשרית. לדידה של רביץ, תוכנית הלימודים צריכה לעודד ילדים מכל הקבוצות והגזעים להאמין כי הם חלק מהחברה ולפיכך לעודד כבוד הדדי וכבוד עצמי בין ילדים מרקעים שונים (Ravitch, 1990, 340). גישה דומה לניהול דפוס השונות במדינה מוצעת על ידי סבר, בכנותה מודל זה בשם *רב תרבותיות אינטראקטיבית*. בדפוס זה, טוענת סבר, אמורה כל קבוצה להמשיך ולפתח את תרבותה הייחודית, אך קיימת ציפייה שהתהליך יתקיים יחד עם אינטראקציה והשפעה הדדית בין הקבוצות והתרבויות השונות (סבר, 2001, 51).

ביקורות שהועלו כלפי הגישה הפלורליסטית גרסו כי היא ממשיכה לבסס את התפיסה ההגמונית והגזענית השלטת בחברות רב תרבותיות (Asante, 1994). ביקורת אחרת מעלה Auster (1991, 74) בטענתו כי הרעיון של הבדלים בין קבוצות עדיין לא אומץ לדעתו על ידי הגישה הפלורליסטית. המילים *צדק וחירות*, בהן היא משתמשת ריקות לדעתו מתוכן בשל חוסר התייחסות להקשר ההיסטורי הייחודי שבו עקרונות אלו הובנו

והתקיימו. בשל עקרונות אלה קמה הגישה הפרטיקולרית, אשר מכירה בקיומו של שסע תרבותי בחברה פלורליסטית, בעיקר על רקע אתני וממליצה על חינוך נפרד לבני הקבוצות השונות, כך שיתבסס על ההעדפות התרבותיות השונות שלהם.

הגישה הפרטיקולרית איננה מכירה בערכים כלליים כמסגרת ערכית מחייבת ורואה בהם חלק בלתי נפרד ממנגנוני הכפייה והשליטה החברתית²⁷ (יוגב, 2001, 367-366). למעשה, אלו מבין הערבים בישראל אשר תובעים הקמת מנהל חינוך עצמאי ערבי בישראל תומכים ברב תרבותיות פרטיקולרית, אם כי לדבריהם זו לא נועדה להתבדלותם מהחברה אלא נועדה לממש את זכותו של המיעוט הערבי בישראל להשתתף בקביעת תכני החינוך שלו ובקביעת הזהות והערכים שמועברים באמצעות החינוך לדור הצעיר. כך לדוגמא, טוען ד"ר אגבאריה כי היוזמה להקמת מנהל חינוך עצמאי ערבי אינה מכוונת לבידוד אלא לייחוד: "זה לא אקט של בדלנות, אלא של השתלבות ואנחנו תובעים מהמדינה לתקצב את המועצה, להכיר בה כגוף על פי חוק שיוכל לתת תו תקן לתוכניות הפדגוגיות הקיימות ולהציע אלטרנטיבות"²⁸ (עינברי, 2008). גם מהניסיון האמריקאי ניתן ללמוד כי הקמת מערכות חינוך נפרדות איננה נובעת מסיבות בדלניות, אלא מתוך ניסיון לטיפול ההכרה של קבוצות בחברה, טיפוח הגאווה על היותם קבוצה נפרדת ויצירת סולידריות אמיתית (ריינגולד, 2003).

אם כן, שאלת הגישה הרב תרבותית הפלורליסטית או הפרטיקולרית רלוונטית גם לדיון בדבר תביעותיו של המיעוט הערבי בישראל בשדה החינוך להקמת מנהל חינוך עצמאי ושינוי בתוכניות הלימודים, כך שאלו יתאימו למאפייניו הייחודיים. יונה (2007, 56) גורס כי ככל שרמת הסגירות התרבותית של קבוצות ומידת הריחוק ההדדי ביניהן יהיו גבוהות, הפרוייקט הרב תרבותי יבוא לביטוי בהסדרים ציבוריים נפרדים- ולהפך. השילוב בין רב תרבותיות ומרחבים ציבוריים נפרדים בחינוך רלוונטי גם ליחסי הגומלין בין יהודים וערבים בישראל. שילוב זה גורס יונה, מחייב מתן האפשרות לשתי הקבוצות לכונן מרחבים ציבוריים נפרדים הכוללים מערכות חינוך אוטונומיות, שבהן יכולה כל קבוצה לטפח ולפתח את ייחודה התרבותי-הלאומי. בניגוד ליחסי הגומלין בין הקהילה הערבית-פלסטינית והקהילה היהודית, שמחייבים רב תרבותיות במרחבים חינוכיים נפרדים, יחסי הגומלין בין קהילות אחרות בחברה הישראלית דורשים רב תרבותיות במרחבים חינוכיים משותפים²⁹.

בישראל, לומדים אמנם הערבים בבתי ספר נפרדים, אולם בניגוד לגישה הפרטיקולרית, החינוך הערבי נשלט על ידי המערכת היהודית, אשר מונעת ממנו מלכוון את החינוך בהתאם לאינטרסים הקולקטיביים של המיעוט הערבי. בעיקר מנע מהם הדבר לפתח את זהותם הלאומית של התלמידים (Jabareen, 2006); אבו עסבה (2007); אבו סעד, 2007; אלחאגי, 1996). גם גישה רב תרבותית פלורליסטית לא מתקיימת בישראל. זאת מכיוון שמערכת החינוך הממלכתית בישראל עדיין מבוססת על המחויבות לכינון התודעה הקולקטיבית והזהות הלאומית, המכוונת ליהודים בלבד, ולשליטה בה (גור זאב, 1999, 45). כמו כן אין סימטריה בין תוכניות הלימודים לערבים ויהודים. תלמידים ערבים לומדים כי ישראל היא המולדת של ערבים ויהודים, הכוללת נרטיב ציוני של ההיסטוריה אך עם נקודת ראות ערבית כללית וריקון תוכניות הלימודים מכל תוכן לאומי. זאת בזמן שתלמידים יהודים לומדים שישראל היא המולדת של העם היהודי עם דגש על הזהות הלאומית הציונית-יהודית של המדינה (Rouhana, 1997); אלחאגי, 2003; אבו עסבה, 2007; בנימין ומנצור, 1992). האופן בו שולטת המדינה במערכת החינוך הערבי, כמרכיב ביחסי הגומלין בין המדינה לבין קבוצת המיעוט הערבית שבתוכה, הוא נושא הפרק הבא.

²⁷ דוגמא לחינוך פרטיקולרי בישראל מהווה "קדמה", הנאבקת על שחרור הידע, הזהות, התודעה, הזיכרון ואפשרויות התפקוד החברתי של תלמידים מזרחיים במסגרות חינוכיות בישראל (עזר, 2004).

²⁸ ד"ר איימן אגבאריה מונה לעמוד בראש המזכירות הפדגוגית הערבית העצמאית, שאותה יוזמים אקדמאים ערבים וועדת המעקב העליונה.

²⁹ טענה זו רלוונטית בעיקר באשר ליחסי הגומלין בין מזרחים (לא דתיים) ואשכנזים (לא דתיים), אשר מעוניינים ביצירתו של קולקטיב בעל מורשת תרבותית משותפת, מבלי לבטל לחלוטין את השונות בין הקבוצות השונות (יונה, 2007).

3. דפוסי השליטה של ישראל במיעוט הערבי

3.1 יחסים בין מיעוט לרוב בחברות שסועות לעומק

מדינת ישראל, על פי הגדרתה העצמית, היא מדינה יהודית ודמוקרטית. על אף שקיים חוסר הסכמה בקרב כל המצדדים במדינה יהודית באשר למקומה של הדת היהודית במדינה, מסכימים כל הצדדים על היחס ההכרחי בין מדינה יהודית לבין רוב אזרחי יהודי. כלומר, לפי הגדרה זו מדינה יהודית היא מדינה המקיימת בהכרח רוב יהודי, וגוזרת בהכרח ובמפורש על אזרחיה הלא יהודים להיותם קבוצת מיעוט. גזירה זו אף מותנית בשימוש לא שוויוני באמצעים מדינתיים כמו חוקים, ובתוכם חוק השבות, אשר משמר את הרוב היהודי בישראל. מדינה דמוקרטית רשאית לקדם אינטרסים קולקטיביים ואף מחויבת לכך, אך יחד עם זאת עליה לאזן ביניהם לבין אינטרסים אינדיבידואליים. לפיכך, ככל שנראה כי ישראל מבטאת אינטרסים יהודיים קולקטיביים מבלי לאזנם בשם אינטרסים אינדיבידואליים של אזרחיה, יהודים כערבים, כך נדחק דימויה כמדינה דמוקרטית. בעייתיות זו באה לידי ביטוי גם בכך שמדינת ישראל גם כופה אינטרסים קולקטיביים על אזרחי העתיד באמצעות החינוך (דנאל, 2003, 14-18). אם כן, בשל המתח הגלום בהגדרתה של מדינת ישראל הן כמדינה יהודית והן כמדינה דמוקרטית, ניצבת לא אחת בפני מדעני החברה השאלה כיצד ניתן לסווג את הדמוקרטיה הקיימת בישראל (סמוחה, 2000א').

בדיון בשאלה האם ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ראוייה להיחשב לדמוקרטיה על פי הדגם המקובל במערב, גורס סמוחה (2001, 38) כי ראוי לעמוד על חומרת השסע בין יהודים לערבים בישראל, על מנת שיהיה ניתן למקם את החברה הישראלית בין שאר החברות בעולם. לדבריו של סמוחה, במיון החברות בעולם לשסועות ולא שסועות ניתן להבחין גם בחברות השסועות באופן עמוק. חברה שסועה באופן עמוק היא חברה שבה המיעוט מהווה יותר מעשירית האוכלוסייה והבדלי התרבות, ההפרדה החברתית, המחלוקות הפוליטיות והקונפליקטים בין קבוצה אתנית אחת לאחרת הם חריפים ביותר, ולכן יש בה סכסוכים רבים ופוטנציאל ברור לאי יציבות. בהתאם לכך, גורס סמוחה (2000ב', 39-40), כי ישראל שסועה באופן עמוק. זאת משום שהערבים בה מונים למעלה מעשירית האוכלוסייה וההבדלים בינם לבין יהודים הם רבים ומפלגים: הבדלי שפה, תרבות, דת, לאום ואידיאולוגיה. נוסף על כך לערבים ויהודים יש היסטוריה של איבה ואלומות והמכשולים בדרך לזו קיום בכבוד ושלוש הם גדולים. היות שהשסע בין יהודים לערבים בישראל הוא עמוק, מתעוררת השאלה כיצד שומרת המדינה על יציבות ושקט ביחסים בין יהודים לערבים וכיצד היא מנהלת את הקונפליקט עם המיעוט הערבי.

על מנת לענות על שאלה זו מציג סמוחה (2000 א') ארבעה דגמים של דמוקרטיה אזרחית, שהאזרח או ציבור האזרחים ניצבים במרכזה: דמוקרטיה ליברלית אינדיבידואלית, דמוקרטיה ליברלית רפובליקנית, דמוקרטיה קונסוציונאלית, ודמוקרטיה רב תרבותית. לגבי ישראל, טוען סמוחה (2000א', 570) כי השיבוץ של ישראל בכל אחד מדגמי הדמוקרטיה האזרחית שצוינו לעיל הוא בעייתי משום שבניגוד לדגמים אלה, אבן היסוד של מדינת ישראל אינה האזרח אלא האומה היהודית³⁰. גם תיאוריות קונסוציונאליות (הסדריות), כגון אלו של לייפהארט (Lijphart, 1968) ונורדלינגר (Nordlinger, 1972), אשר מתמקדות בשיתוף הפעולה ההדדי של קבוצות ומנהיגיהן לוויסות הקונפליקטים, אינן יכולות להסביר את דפוסי היחסים בין המיעוט לרוב בחברות שסועות לעומק (Lustick, 1979). באשר לישראל, גורס לוסיטיק (1985) כי בחינת ויסות הקונפליקט בין הרוב היהודי למיעוט הערבי מראה כי נורמות המאפיינות ויסות קונפליקטים על פי גישות הסדריות, כגון שיתוף פעולה הדדי בין אליטות, מתן זכות ווטו בנושאי מדיניות הנוגעים לענייני קבוצת

³⁰ עם זאת, רוב החוקרים השייכים לזרם המרכזי מסכימים שישראל היא במהותה דמוקרטיה ליברלית, כמו רוב מדינות המערב ולו רק משום שמתקיים בה משטר דמוקרטי יציב המעניק זכויות פרט לכול. כלומר ישראל היא מדינת לאום כפי שצפתה היא מדינת לאום, ובמדינות לאום טיפוסיות משקפים מוסדות המדינה וחוקיה את רצון קבוצת הרוב. במילים אחרות, קיומה של מדינת ישראל כמדינתו של העם היהודי אינו שולל את אופייה הדמוקרטי. האפליה המופעלת בישראל כנגד הערבים וההגבלות המוטלות עליהם נחשבות לתופעות צפויות לאור חומרת השסע וצורכי הביטחון של מדינת ישראל (סמוחה, 2001, 241-242).

המיעוט, שימוש בעקרון הפרופורציונאליות להקצאת משרות, פשרה וויתורים לא התקיימו ביחס לערבים בישראל.

בשל אי התאמתה של מדינת ישראל לאף אחד מדגמי הדמוקרטיה שהוצגו לעיל, סבור סמוחה כי ישראל מתאימה לדגם *הדמוקרטיה האתנית*. דמוקרטיה אתנית הינה משטר דמוקרטי שבו קיימת קביעה שישנה אומה אתנית אחת שיש לה זכות בלעדית על הארץ ומנגנון המדינה הוא המכשיר שעומד לרשותה של האומה האתנית לקידום מטרותיה הלאומיות. לפיכך, לקבוצת הרוב ניתן מעמד מועדף והמדינה מעניקה לקבוצות שאינן שייכות לאומה האתנית זכויות אישיות וקבוציות לא מלאות. עם זאת, המדינה מתירה לקבוצות שאינן שייכות לאומה האתנית לנהל מאבק פרלמנטרי וחץ פרלמנטרי לשינוי (סמוחה, 2000ב' ; סמוחה 2000א', 579-582).

לעומת גישתו של סמוחה וגישתם של חוקרים הנמנים עם הזרם המרכזי ורואים בישראל דמוקרטיה ליברלית, אך בחלקם מודים בחוליי הדמוקרטיה הישראלית, ישנם חוקרים שדוחים את התפיסה שישראל היא דמוקרטיה ליברלית ורואים בה מקרה יוצא דופן. גישתם וטיעוניהם יובאו בסוף פרק זה.

3.2 ביטויים של מאפייני הדמוקרטיה האתנית בישראל

לפי סמוחה (2000א', 601-590), כל המאפיינים, של דמוקרטיה אתנית, מתקיימים גם בישראל. זאת מכיוון שישראל מפרידה בין השתייכות לאומה האתנית היהודית לבין אזרחות ישראלית. הציונות קובעת שהיהודים מהווים אומה יהודית אתנית אחת שיש לה זכות בלעדית על הארץ ומגייסת את האומה האתנית היהודית להשתתף בביצוע הפרוייקט הציוני. המדינה מקיימת הסדרים מוסדיים אשר ממומנים באופן חלקי או מלא על ידי המדינה לשמירה על ייחודיותו של המיעוט הערבי ואין מפעילים עליו לחצים כלשהם לטמיעה. אולם, זכויות אישיות וקבוציות, הקשורות לייחודו של המיעוט הערבי, אינן מלאות ואינן מוגנות כמו הזכויות הניתנות ליהודים. ממכלול הזכויות הקולקטיביות נעדרות הזכויות הלאומיות והערבים בישראל אינם מוכרים כמיעוט לאומי פלסטיני, אין מכירים במנהיגות הארצית שלהם, בזכותם לאוטונומיה ובזיקתם לעם הפלסטיני. האפליה המבנית, על צורותיה השונות, מהווה המנגנון העיקרי שבאמצעותו המדינה ומוסדות ציבוריים מקפחים את האוכלוסייה הערבית. עם זאת, כמו בדמוקרטיה אתנית אחרות, המאפשרות למיעוט להיאבק לשינוי ושיפור מצבו, גם זכותם של הערבים לייצוג, למחאה ולמאבק מכובדת על ידי המדינה וממומשת בישראל, באמצעות מפלגות הכנסת הערביות ועמותות החברה האזרחית.

מאפיין נוסף של דמוקרטיה אתנית שמתקיים בישראל הוא שליטה והטלת פיקוח על המיעוט. היות שהערבים בישראל נחשבים לאיום על המדינה ולבלתי נאמנים בכוח, מוטל עליהם פיקוח שמטרתו למנוע מהם להפר את החוק והסדר ולהתנגד באופן פעיל למשטר. הפיקוח אינו נעשה על ידי טרור, דיכוי אלים או הטרדה ללא הבחנה, אלא מתבצע באמצעות שורה של צעדים ביטחוניים פוליטיים, חברתיים וכלכליים. כמו כן נמנעת המדינה מהענקת אוטונומיה תרבותית לערבים מחשש שמא היא תשמש להם כבסיס בלתי תלוי לבניית כוח והקמת תנועת היפרדות מהמדינה (סמוחה, 2000א', 601-598).

3.3 פיקוח ושליטה כמרכיב עיקרי של הדמוקרטיה האתנית

היות שאחד ממאפייניה של העיקריים של הדמוקרטיה האתנית, הוא הפעלת מנגנונים של שליטה ופיקוח מצד המדינה על המיעוט, מתייחסים סמוחה וחוקרים נוספים למודל השליטה והפיקוח שמציע לוסטיק כמודל מתאים להסבר שליטתה של ישראל על המיעוט הערבי. לוסטיק פיתח בשנות השבעים את "מודל הפיקוח והשליטה", אשר מנסה להסביר יציבות ביחסים שבין רוב ואליטות שולטות ומיעוטים נשלטים בחברות משוסעות ומפולגות לעומק, כמו ישראל, באמצעות מנגנוני הפיקוח שמפעילה הקבוצה השלטת על קבוצות המשנה בחברה. מודל הפיקוח של לוסטיק תורגם לעברית ופורסם ב-1985 בספר "ערבים במדינה יהודית", שבו מפורטת שיטת השליטה והפיקוח של ישראל על המיעוט הערבי בפועל. למרות שחלפו כשלושה עשורים מאז פותח המודל, ספרות אשר דנה במדיניות החינוך כלפי החינוך הערבי עדיין משתמשת במודל זה

ורואה בו כממסגרת מתאימה לניתוח הסוגייה (ראה: אבו עסבה, 2007; אלחאגי, 2003; אל חאגי, 1996; Abu Saad, 2006).

השאלות העיקריות עליהן מנסה מודל הפיקוח והשליטה של לוסטיק לענות עוסקות באופנים שבהם נסיבות חברתיות, תרבותיות או כלכליות מסוימות, תומכות בסוגים ובהרכבים מסוימים של טכניקות פיקוח ובדרכים שבהן האידיאולוגיה של הקבוצה השלטת וארגון מוסדותיה יכולים להשפיע על אימוץ או דחייה של טכניקת פיקוח. כל אלה קשורים לאופן בו נמנעת פעולה פוליטית מאוחדת של בני הקבוצה הנשלטת, גישה למקורות עצמאיים של תמיכה כלכלית וכן השגת חדירה יעילה של הקבוצה השלטת לקבוצה הנשלטת למטרות בקרה ומיצוי משאבים (Lustick, 1979; לוסטיק, 1985). לדבריו של לוסטיק, ניתן להסביר את דפוס היחסים בין ערבים ליהודים בישראל באמצעות גישה של "שליטה". גישה השליטה שנקטה במדינות משוערות לעומק מסייעת לרוב האתני לשמור על דומיננטיות גיאוגרפית, דמוגרפית, פוליטית וכלכלית. זאת באמצעות שורה של יוזמות, שיושמו פעמים רבות בצורה שהייתה דמוקרטית מבחינה פורמאלית, אך לא מהותית, עקב פגיעה בעקרון השוויון ובזכויות הקיבוציות של המיעוטים. השליטה מתוארת כמערכת שנועדה להשיג יציבות בחברות בהן ההבדלים האתניים והקונפליקטים הם מקסימליים, והיא מהווה אלטרנטיבה למודלים של דמוקרטיה הסדרית ודמוקרטיה ליברלית (Smooha, 2005, 17).

גישה ה"קולוניאליזם הפנימי", גם היא מסבירה כפיפות שיטתית נמשכת של בני קבוצות המיעוט הילידיות, שכרוכה בהגברת תלותן של קבוצות המיעוט במדינה ומשאביה. ואולם, גישה זו תואמת למצב בו מלווה ניסיון לכפות על קבוצות המיעוט ערכים ואמונות של הקבוצה השלטת ולהטמיען (Wolpe, 1975; Cockroft, 1972). בישראל לעומת זאת, השליטה על המיעוט הערבי אינה מלווה בלחץ להיטמע ברוב היהודי, אלא להיפך- הרוב מעוניין בהפרדה וגם המיעוט הערבי מעוניין בהפרדה זו ואין לו עניין בטמיעה (סמוחה, 1995, 64).

במקרה הישראלי, טוען לוסטיק, (1985) כי ניתן לנתח את השליטה של ישראל על הערבים בצורה אנליטית כ"שיטה" בעלת שלושה מרכיבים: בידול, תלות וקואופטציה, אשר מתקיימים במקביל. אופייה השיטתי של מערכת השליטה והפיקוח נגזר מן היחס ההדדי השורר בין שלושת מרכיביה ובתוך כל מרכיב בין התנאים המבניים, ההסדריים והמוסדיים וקווי המדיניות הננקטים. לפי המודל שמציע לוסטיק תלותו של המיעוט בקבוצה השלטת מובילה אותו, בסופו של עניין, להיאבק על משאבים כלכליים ועמדות פוליטיות וחברתיות ואף לפיצול פנימי. במטרה לשמר תלות רבה ככל האפשר של המיעוט הערבי בתשתית הכלכלית של הרוב היהודי, ננקטו צעדים כלל-ארציים רבים כגון: הקצאות לא-שוויוניות של משאבים ליישובים ערבים, אפליה באספקת שירותים, שלילת הכרה רשמית מעשרות יישובים ערביים, הטלת הגבלות על אפשרות הגישה של ערבים לעמדות בכירות בשירות הממשלתי ובמגזר הפרטי ושלילת תמיכה ממשלתית לפיתוח תעשייתי במגזר הערבי (Rouhanna, 1997; לוסטיק, 1985, 77).

ראשיתו של הפיקוח היתה בין השנים 1948–1966, בהן הוטל על הערבים בישראל ממשל צבאי נוקשה, שבתוקף סמכותו היה זכאי להפעיל כוח בצורה ישירה והיווה כלי חשוב לגיבוש ושימור השליטה הממשלתית במיעוט הערבי בתחומים רבים (לוסטיק, 1985; סמוחה, 2000ב). משהגיעה לקיצה תקופת הממשל הצבאי בשנת 1966, פיתחה הממשלה אמצעים חדשים להנצחת אסטרטגיית הפיקוח שכללה הפרדה, תלות וקואופטציה (Abu-Saad, 2003; לוסטיק, 1985).

כחלק ממנגנוני השליטה, המדינה גם חותרת לפצל את הערבים לסדרה של מיעוטים אתניים, לא פלסטיניים, כדי לזכות בנאמנותם של חלק מהם וכדי למנוע מהם מלהתארגן ולהתאחד במאבק משותף לערעור הסדר הקיים. בנוסף, ארגון ענייניהם המקומיים של הערבים על ידי המשטר הישראלי בשיטה של מועצות מקומיות, שהיציג בהם יחסי היווה גורם מכריע להתהוות דפוס של פיצול חמולתי הולך וגובר ולהתעצמות התחרות הפוליטית הבין חמולתית. הפיצול המכוון התרחש גם בתחום הפוליטי, בעיקר בשני העשורים הראשונים להקמתה של המדינה, באמצעות מניעת התהוותו של כוח פוליטי מאוחד וקואופטציה. הקואופטציה העניקה תמריצים וחיזוקים חיוביים לאלו ששיתפו פעולה עם המשטר ומסרו מידע על

המתנגדים, וניסתה לחסום את הנהייה אחר רק"ח והתגבשותן של קבוצות אחרות בעלות דגש על הזהות הלאומית, שנחשבו לקיצוניות בעיני הממסד (לוסטיק, 1985).

עם זאת מעיר סמוחה (1996, 158-159) כי בשנות השמונים ניסח לוסטיק מחדש את עמדתו וטען כי שיטת הפיקוח פגה במידה רבה וישראל מתפתחת לכיוון של מדינה דו לאומית, קונסוציונאלית או מעין קונסוציונאלית. בהקשר לכך, גורס סמוחה, כי יש לסייג את טיעונו המחודש של לוסטיק. זאת מכיוון שאכן עד שנות השבעים השתמשה מדינת ישראל בשיטה מחמירה של פיקוח לשם נטרולם של הערבים בישראל בעת בניו האומה, אולם הפיקוח נמשך גם אחר כך, אם כי במתכונת סמויה, מתוחכמת ויעילה. זאת מפני שהפיקוח הוא רכיב הכרחי בכל דמוקרטיה אתנית.

התמורות שעוברת ישראל משנות השמונים, שמאופיינות בתהליכי דמוקרטיזציה וליברליזציה, ריככו את המרכיבים האתניים וחיזקו את היסודות האזרחיים בדמוקרטיה. לפיכך, ההדרה הסוחפת של הערבים בישראל התחלפה בנכונות מסוימת של היהודים לפתוח בפניהם את מוסדות המדינה ולהיענות לצורכיהם. שינוי משמעותי ביותר חל בפיקוח על הערבים, שכאמור הפך אותו לסלקטיבי יותר וכרוך בפחות הכבדות והטרדות. את השינוי בדפוסי הפיקוח של מדינת ישראל על המיעוט הערבי מסביר סמוחה באמצעות מעבר איטי מדגם של דמוקרטיה אתנית סטנדרטית לדגם של דמוקרטיה אתנית משופרת. הדמוקרטיה האתנית הסטנדרטית היא הדגם שתואר כבר קודם ואילו בדגם של דמוקרטיה אתנית משופרת חלה תזווה לכיוון הדגם של דמוקרטיה קונסוציונאלית. בדגם זה של דמוקרטיה האזרחות המשותפת והשוויונית מתחזקת והמיעוט שאיננו שייך לאומה האתנית זוכה לזכויות פרט וקולקטיב נרחבות, אם כי לא מלאות. זכויות אלה כוללות גם אוטונומיה מוסדית וייצוג מסוים בשלטון, והמאבק לשוויון נמרץ ומתקבל במידה מסוימת של הבנה ורצון טוב, תוך נכונות להידברות ולהתמקחות באשר ליתורים משמעותיים. כמו כן, האיום מצד המיעוט נתפס כפוטנציאלי ולא מיידי ולכן הפיקוח עליו אינו גורף אלא סלקטיבי (סמוחה, 2000ב).

לא כל המרכיבים של דמוקרטיה אתנית משופרת מתקיימים בישראל: לא מתקיימת שותפות מלאה של הערבים בשלטון, אין חלוקה פרופורציונאלית של המשאבים, אין ייצוג יחסי של הערבים בגופים ציבוריים, לא ניתנה אוטונומיה מוסדית באף תחום ופשרה עדיין לא תפסה את מקומה כראציונאל של המשטר. יחד עם זאת, השינוי בדפוסי הפיקוח של המדינה במיעוט הערבי ניכר ונותן את אותותיו בפעולותיו ודרכי המחאה של הציבור הערבי ומנהיגיו במאבקים בתחומים שונים. שינוי זה ניכר גם בנכונות גדולה יותר מבעבר של המדינה להידבר עם מנהיגי הציבור הערבי וגופים שונים המייצגים את הציבור הערבי בישראל, כגון ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי (סבן 2000, סמוחה, 2000ב).

3.4 פיקוח ושליטה בתחום החינוך בישראל

למן ייסודה של המדינה נתגלעה סתירה בין ציפיותיה של האוכלוסייה הערבית בישראל לבין ציפיותיו של הממסד הישראלי בכל הנוגע למערכת החינוך הערבית. הערבים ביקשו להשתמש בחינוך ככלי להעצמה ושינוי חברתי ואילו הממסד הישראלי השתמש בחינוך כמנגנון שליטה (אלחאגי, 2003, 310). בתארו את החינוך הערבי כנתון תחת שליטתה של המדינה והרוב היהודי גורס אלחאגי כי שלושה גורמים עיקריים הנחו את המדיניות כלפי הערבים מקום המדינה ועד היום: אופייה הדמוקרטי של המדינה, טבעה היהודי ושיקולי ביטחון. בכל מקרה של התנגשות בין השלושה הייתה ידם של השניים האחרונים על העליונה.

כך, למרות היותה של מערכת החינוך הערבית נפרדת ממערכת החינוך היהודית, גיוס כוח ההוראה נקבע בראש ובראשונה על-פי שיקולים פוליטיים ו"ביטחוניים" ובמשרות המינהליות רמות הדרג אפשר למצוא רק קומץ קטן של ערבים. העסקת מורים, מנהלים ומפקחים ערבים נתונה באופן בלעדי בידי משרד החינוך ולפיכך ההחלטה הקובעת מי מוסמך לעבוד בעבורה אינה של מערכת החינוך הערבית. הכשרה ותעודות כשלעצמן אינן מספיקות לאזרחים ערבים בישראל בכדי לקבל משרת הוראה. לפני קבלתם לעבודה במערכת החינוך הם נדרשים לעבור, פעמים רבות ללא ידיעתם, סיווג ביטחוני ומתן "הכשר" סודי מן השב"כ. זאת בניגוד למורים מן המגזר היהודי אשר נדרשים להציג תעודות המעידות על השכלתם, הכשרתם וניסיונם בלבד.

הבדיקה הביטחונית נועדה למעשה להרחיק ממערכת החינוך אנשי חינוך ערבים פלסטיניים המבטאים בגלוי את זהותם הלאומית הפלסטינית (אלחאג', 1996, 141-140).

אישור לסינון הביטחוני של אנשי חינוך ערבים נמצא בדו"ח שהגישה ישראל לוועדת האו"ם לביעור כל צורות ההפליה הגזעית, בו היא הודתה כי עד 1994 הופעל מנגנון סינון ביטחוני שגור וכללי ביחס לכל מועמד הוראה ערבי. מנגנון הסינון הקולקטיבי העיד על התייחסות כוללת כלפי המיעוט הערבי-פלסטיני כאל "קבוצה חשודה". התייחסות זו הייתה מפורשת בתקופת הממשל הצבאי, ונותרה בתחומים שונים נוכחת זמן רב גם לאחר הסרתו (סבן, 2008, 632). אישור נוסף לסינון הביטחוני ניתן על בשנת 2004 על ידי מנכ"לית משרד החינוך, רונית תירוש, אשר הודתה כי: "השב"כ בודק מנהלים ומורים ערבים במערכת החינוך. המנהלים זקוקים להכשר כי הם לא עוברים תחקיר ביטחוני בצבא. כל מורה חייב או-קיי ביטחוני" (אטינגר, 2004). מצב זה מצביע על חוסר אמון מוחלט של מערכת החינוך באזרחים הערבים בישראל ומגביר את תחושת הפחד והקיפוח אצל המורים והמנהלים הערבים (גולן-עגנון, 2004, 79).

ביטוי אחר לשליטתה של המדינה על החינוך הערבי הוא בכך שהערבים אינם שותפים במערכת קבלת ההחלטות ובתכנון של משרד החינוך. אין מנהל מחוז ערבי, אין ראש מינהל ערבי ואין ייצוג הולם לערבים בהנהלת המשרד (גולן-עגנון, 2004, 77). בנוסף, אמנם המורים, המנהלים, המפקחים ותוכניות הלימודים בחינוך הערבי הינם ערבים, אך יהודים שולטים במערכת בחוקה בכל הקשור לתכנון ותוכניות לימודים. המיעוט הערבי מעולם לא קיבל שליטה במערכת החינוך שלו, לא הותר לו לקבוע את מטרותיו, את יעדיו או את תוכניות הלימודים שלו (Al-Haj, 2005; סמוחה, 2000 א'; גולן-עגנון, 2004).

ניתוח תוכן של תוכניות הלימודים בהיסטוריה, באזרחות ובשפה מצביע על מדיניות של שליטה במיעוט הערבי, המבוססת על הגמוניה פוליטית, חברתית ותרבותית של הקבוצה הדומיננטית. קבוצת הרוב היהודית אינה מתייחסת אל המיעוט הערבי כאל שותף לגיטימי במערכת ואילו המיעוט הערבי נדרש לקבל את עליונותה של קבוצת הרוב ללא עוררין ואת הגדרתה באשר לטבען של המדינה ושל החברה (אלחאג', 1996, 320). הממסד הישראלי שם במרכזו שיקולים של החדרת תכנים שמעניקים לגיטימציה לאידיאולוגיה של המדינה וריקון החינוך הערבי מכל תוכן לאומי. לפיכך, עד שנות השמונים המורה הערבי לא היה רשאי לדון עם תלמידיו בנושאים פוליטיים רגישים. מורה ששוחח עם תלמידיו על נושא שנחשב לרגיש עלול היה להיחקר על ידי השלטונות ואף לאבד את משרתו. גישה זו נמשכה גם אחרי שנות השמונים וקיימת גם כיום. עד היום, למרות עשרות מאמרים, מחקרים וועדות שהוקמו, מתמודדים ילדים ערבים בישראל עם הפער בין הסיפור שמסופר בבית לבין הסיפור שמסופר בבית הספר. התכנים אותם לומדים התלמידים הערבים בישראל מחזקים זהות חסרת עקיבות פנימית ופוגעים ביכולתם לגדול בבתי ספר המכבדים את זהותם (גולן-עגנון, 2004; אבו עסבה, 2007; אלחאג', 2003).

פן נוסף של מנגנוני הפיקוח קשור בהיעדרם של מרכזים אוטונומיים של כוח כלכלי במגזר הערבי, דבר שמהווה אמצעי אידיאלי לקואופטציה של ערבים משכילים. זאת משום שההפרדה הפיסית והלשונית בין ערבים ליהודים מספקת משרות הוראה רבות בכפרים ערביים. המורים הערבים ממשיכים לגור בכפריהם ולהיות נתונים להשפעת החמולתיות והפוליטיקה הפנימית בכפרים. בהיותם פגיעים לפוליטיקה זו הם תלויים במשרד החינוך ובחמולות שלהם כמגינים עליהם, על משכורותיהם ועל ההטבות שהם מקבלים. הם כפופים להשגחתם ולפיקוחם של מנהלי בתי הספר ויודעים שהפגנת "נטיות קיצוניות" עלולה לגרום לפיטוריהם (לוסטיק, 1985, 235). כמו כן, אין מתירים להקים בישראל אוניברסיטה ערבית, פן ינוצל החופש האקדמי לתסיסה לאומית פלסטינית (סמוחה, 2000 א', 600).

3.5 טיעונים כנגד הגדרתה של ישראל כדמוקרטיה אתנית

להגדרתו של סמוחה את ישראל כדמוקרטיה אתנית קיימת התנגדות מצד חלק ממדעני החברה בישראל. כך לדוגמה, נויברגר (1999) לא מקבל את התפיסה שביסוד הדגם של דמוקרטיה אתנית ולא רואה בה עוד טיפוס של דמוקרטיה. לפיכך, גורס נויברגר כי הוא אינו סבור שניתוח המקרה הישראלי צריך להיעשות דרך הפריזמה של דמוקרטיה אתנית. הדבר נעוץ בכך שמבחינתו של נויברגר דמוקרטיה ליברלית מוגדרת

אחרת ממה שהגדיר אותה סמוחה. נויברגר מסתמך על מאמר של פריד זכרייה, ' עליית הדמוקרטיה הלא-ליברלית', שבו הוא מאפיין דמוקרטיה ליברלית כדמוקרטיה שיש בה בחירות חופשיות והוגנות, מתקיים שלטון החוק, השלטון מוגבל והכוח הפוליטי מבוזר, מתקיימת הפרדת רשויות, וחירויות הפרט הן אכן ליבה של הדמוקרטיה. נויברגר מסכים עם הגדרה זו וטוען שמאפיינים אלו מתקיימים גם בישראל. אי ההפרדה בין דת למדינה בישראל אינה הופכת אותה ללא דמוקרטיה, מכיוון שניתן לראות כי גם במדינות דמוקרטיות ליברליות רבות אחרות אין הפרדה בין דת ומדינה או בין דת ולאום. לדבריו, המושג דמוקרטיה אתנית נותן לגיטימציה לכל פגיעה בדמוקרטיה ולפיכך הוא מעדיף את המושג "דמוקרטיה עם כתמים" שאומר שיש אמנם כתמים, אבל אלה כתמים על הדמוקרטיה, סטיות מהמודל הדמוקרטי הליברלי .

הבחנות נוספות באשר לשליטתה של ישראל במיעוט הערבי מציע פלד (1993) שגורס כי בישראל קיימים שני סוגי אזרחות: רפובליקנית ליהודים וליברלית לערבים. באופן רשמי גם היהודים וגם הערבים נהנים מזכויות שוות, אך רק הקבוצה היהודית יכולה לממש בפועל את האזרחות שלה וליטול חלק בהגדרת הטוב החברתי. זאת משום שהתרבות הפוליטית הדומיננטית בישראל הינה אתנו רפובליקנית ולפיכך השתייכות אתנית מהווה תנאי הכרחי לחברות בקולקטיב.

מודל אחר, שמסביר את שליטתה של ישראל במיעוטים שבה, מציעים יפתחאל וגאנם (2005) אשר גורסים כי ישראל היא משטר אתנוקראטי שמאפשר את קיומו של תהליך דינמי של התפשטות, אתניזציה ושליטה של קבוצה אתנו-לאומית אחת על טריטוריות ומגונוני עוצמה הנמצאים במחלוקת. משטרים אתנוקראטיים מציינים עצמם כדמוקראטיים, ומקיימים מספר מנגנונים דמוקראטיים פורמליים כגון בחירות, מערכת פרלמנטרית, חופש תנועה ותקשורת פתוחה יחסית. עם זאת, למרות ייצוגם העצמי הדמוקראטי, משטרים אלה מעודדים ומאפשרים התפשטות לא-דמוקראטית של הלאום האתני הדומיננטי. למרות סממנים דמוקראטיים מסוימים, זהות אתנית מהווה את העיקרון המארגן העיקרי להקצאת משאבי המדינה. המדינה מעצבת את הנרטיב והזיכרון הקולקטיביים, את התרבות, ואת האוריינטציה של ארגונים ותחומים רבים בחברה והיא המכשיר העיקרי, המספק מוסדות, מנגנונים, חוקים ומשאבים, המאפשר שימוש בצורות 'לגיטימיות' של אלימות, כדי להגשים את מטרות המשטר. לטענתם של גאנם, רוחאנה ויפתחאל (Rouhana and Yiftachel, 1999, Ghanem) דמוקרטיה אתנית היא איננה דמוקרטיה, מכיוון שהיא איננה מקיימת את עקרון היסוד של שוויון פורמלי מוחלט בין כל אזרחיה ושוללת מבני המיעוט את זכויות היסוד לשוויון, לזהות ולשייכות. לעניות דעתי מדינת ישראל, על אף הכל, היא מדינה דמוקראטית. לפיכך, מודל האתנוקראטיה אינו יכול לספק בעבודה זו מענה להבנת ניהול הקונפליקט עם המיעוט הערבי בישראל והשליטה בו.

הגישות והמודלים האחרים שהוזכרו בפרק זה, ובחלקם מתנגדים להגדרה של ישראל כדמוקרטיה אתנית, גם הם מתייחסים אמנם לניהול היחסים הקונפליקטואליים בין המדינה למיעוט הערבי. אך עם זאת, הם אינם מתייחסים לשיטות הפיקוח שהמדינה מפעילה כלפי המיעוט הערבי, אשר חשובות במקרה זה להבנת אופיו של מאבקו של המיעוט הערבי על מדיניות החינוך. כיוון שהפיצול הפנימי בקרב המיעוט הערבי הוא תוצאה של מגונוני הפיקוח והשליטה שמפעילה עליו המדינה, ניתן יהיה להסביר בהמשך את הפיצול בתביעות שמעלה המיעוט הערבי כלפי המדינה בתחום החינוך כפועל יוצא של שליטתה של המדינה על מערכת החינוך הערבית ושיטות הפיקוח שהיא מפעילה.

4. מדיניות החינוך ומבנה מערכת החינוך בישראל

4.1 מדיניות חינוך מהי והגורמים המשפיעים עליה בישראל

הנושאים המרכזיים הנידונים בתחום מדיניות החינוך קשורים בחלוקת המשאבים בחינוך, בבחינת רמת ההישגים הלימודיים, ובהשפעתם של גורמים שונים מחוץ למערכת החינוך על הנעשה בה. בכלל זה נידונים תפקידיהן של רשויות החינוך המקומיות לעומת המרכזיות, מקומם של הורים בקביעת התכנים הלימודיים ובבחירת בית הספר, והשפעתן של המפלגות הפוליטיות על מערכת החינוך, לרבות מינוי מפקחים, מנהלים ומורים. גורמים נוספים שהדיון במדיניות החינוך מתייחס להשפעתם הם: ארגוני החברה האזרחית, בתי המשפט ואמצעי התקשורת, אופי המשטר ומידת הריכוזיות שלו וכן גודל המדינה (Thompson, 1976; קשתי ובראון, 2003; שמואלי, 2003; רש וכפיר, 2004).

עד שנות הששים המאוחרות מדע המדינה ומדע החינוך לא סיפקו מושגים ברורים ושיטות בדוקות ומנוסות לחקר מדיניות החינוך וניסוחה. המחקר בתחום זה התאפיין במספר זעום של חוקרים, במגבלות מתודולוגיות ובאי בהירות לגבי מושגים ותיאוריות המתאימים לחקר התחום. כמו כן התיקונים במנהל בית הספר בראשית המאה העשרים, שביקשו לנתק את החינוך מניגודים פוליטיים גלויים השפיעו גם הם על טיבן של פעולות המחקר ותחמו אותן למספר מוגבל של נושאים. החל משנות השבעים הביאו כוחות חברתיים, המשפיעים על בתי הספר, לידי היווצרותה של מדיניות חינוך פתוחה יותר מאשר בעשורים שלפני כן ולפיכך החלו להיחקר בהקשר זה יחסי הגומלין בין ממשל וחינוך ובין סביבתו וכן הרשתות הפנים מערכתיות (קירסט ומושר, 1977, 106-103). בנוסף, העניין המדעי בחינוך גבר כאשר התפשטה ההשקפה כי לחינוך השפעה מכרעת על המשך קיומו של אי השוויון החברתי וכי תפקיד חברתי יוצא לפועל מעצם טיבעו של החינוך ואין לשנותו על ידי אמצעים דידקטיים פנימיים בלבד (קמנדה, 1985, 848).

כאשר מבקשים קברניטי מערכת החינוך לשנות מדיניות קיימת או לעצב מדיניות חדשה, הם פועלים על פי תשתית אידיאולוגית ורציונאלית מסוימת. הבסיס האידיאולוגי בא לידי ביטוי בעיצוב מטרות החינוך, אשר נועדו לשקף את סולם הערכים של קובעי המדיניות ושל הקבוצות הדומיננטיות בחברה. לעומת זאת הבסיס הרציונאלי בהתנהגותם בא לידי ביטוי בקשר שבין מטרות החינוך לבין האמצעים אשר מעמידים להגשמתן. מעצבי המדיניות החינוכית בחברה פלורליסטית מייצגים מערכות ערכים שונות, המצויות במידה רבה בקונפליקט. במצבים כאלו השינוי הוא בדרך כלל תולדה של פשרה בין הפוליטיקאים המייצגים אינטרסים מנוגדים וסולמות ערכיים שונים (גזיאל, 1993, 4). כך, פוליטיקה וחינוך חיים יחד ביחסים סימביוטיים, בעלי השפעה הדדית, אשר משתנים ממקרה למקרה וממדינה למדינה (Murray, 1983, 1).

מאז הקמתה, נוקטת ישראל במדיניות חינוך הצהרתית בעיקרה, אשר לא נדונה באופן יסודי בישיבות הממשלה וכן מעולם לא נוסחה במסמך מחייב. בישראל קבע החוק את מבנה המערכת בחלוקת הסמכויות כך ששר החינוך ומנכ"ל משרד החינוך הם קובעי המדיניות הממונים מכוח החוק על עבודת החינוך על כל מרכיביה³¹. עם זאת גורמים נוספים משפיעים על עיצוב מדיניות החינוך בישראל, על כל שלביה. גורמים אלו הם המזכירות הפדגוגית בהנהלת משרד החינוך, הכנסת, ארגונים מקצועיים, התקשורת, שר אוצר ופקידיו, מבקר המדינה והאקדמיה (שמואלי, 2003).

למערכת החינוך בישראל מבנה ריכוזי ומדיניות החינוך נקבעת בעיקרה במשרד החינוך. שרי החינוך לדורותיהם נעזרו גם באנשי אקדמיה. לימים התמסדה אף משרת המדען הראשי, שהפך לעובד תקני של המשרד הכפוף לשר ושותף בעיצוב מדיניות החינוך וגיבושה (שמואלי, 2003, 29). גם לכנסת השפעה על מדיניות החינוך בישראל וזו מתקיימת במסגרתם של שני פורומים: במליאה ובוועדות הקבועות ובעיקר בוועדת

³¹ כאן הכוונה לסעיפי חוק חינוך ממלכתי, העוסקים בסמכויותיו של שר החינוך כממונה על ביצוע כל ההוראות שמצויות בחוק. הוראות אלו כוללות את סמכויותיו של השר לאשר ולהנהיג תוכניות לימודים, לאשר פתיחתם של מוסדות חינוך רשמיים ולא רשמיים ולהקציב מקרקעים וציוד לשם כך, למנות ועד לענייני חינוך ולקבוע את סדרי עבודתו וכן להיות אמון על סדרי הפיקוח על מוסדות חינוכיים ומינויים של מפקחים ומנהלים.

החינוך והתרבות ובוועדת הכספים (אלבום-דרור, 1985, 70-72). מדיניות החינוך נדונה בוועדת החינוך בכנסת, באמצעות שאילתות ישירות לנציגי משרד החינוך ונציגי משרד האוצר, במסגרת דיונים מתמשכים על מגוון נושאים העומדים על סדר יומה של הוועדה וכן בהתערבות בעבודת המשרד ובעיצוב מדיניותו (שמואל, 2003, 28). אפשרותם של חברי הכנסת להשפיע על מדיניות החינוך באמצעות הפורומים השונים, חשובה לדיון בדבר תגובותיהם של חברי הכנסת הערבים ביחס לאי מימושו של התיקון בחוק חינוך ממלכתי ואי יציאתם למאבק במסגרת האפשרויות שעומדות לרשותם. דיון בתגובותיהם של חברי הכנסת לאי מימושו של התיקון לחוק ייערך בהמשך העבודה, בפרק השישי.

4.2 מבנה מערכת החינוך בישראל וחוק חינוך ממלכתי (1953)

בית הספר הממלכתי מכוון ליצור את הבסיס החברתי, התרבותי והלאומי המשותף של אזרחיו לעתיד. לפיכך הוא מתאפיין באינטגרציה מעמדית או עדתית בכדי ליצור את הגיבוש החברתי, תוכנית לימודים משותפת שמטרתה להעביר את המורשת התרבותית המשותפת וכן באזרחות לאומית על מנת להעביר חזון לאומי משותף הכולל ערכים לאומיים וערכים חברתיים. ההפעלה של בית הספר במודל ממלכתי זה מחייבת הכרעה במספר צמתים חשובים במדיניות החינוך, הקשורים בשאלות כגון מהו מערך הסמכויות לקביעת תוכניות הלימודים? מהו תפקידם של ההורים בהקשר זה? כיצד ניתן להבטיח רמה מסוימת של שוויון וכיצד בזאת (ענבר, 1994, 2-3). כאשר דנים בשאלות אלה בחינוך בישראל יש להתייחס להרכבה המגוון של החברה הישראלית, שכן המציאות החברתית בישראל כוללת עולמות תרבותיים שונים החיים בכפיפה אחת ובעימותים רבים, הם קושרים בין העבר להווה, בין מזרח למערב, בין מסורת ומודרנה, המכוננים זהויות שונות וריבוי אורחות חיים ולפיכך גם קונפליקטים לאומיים, דתיים ותרבותיים שונים (אליאור, 2000, 41).

עד שנחקק חוק חינוך ממלכתי בשנת 1953, סופק חינוך ממלכתי במגזר היהודי לא באמצעות בתי ספר המנוהלים על יד המדינה, שבהם תוכנית לימודים אחידה, אלא באמצעות מספר זרמים בחינוך, שהיו קשורים לזרמים פוליטיים והם: "זרם העובדים", "הזרם הכללי", "זרם המזרחי" ו"זרם אגודת ישראל". מטרתו העיקרית של חוק חינוך ממלכתי הייתה ביטול הזרמים בחינוך ויצירת ממלכתיות בחינוך³². למרות מטרה מוצהרת זו הזרמים בחינוך לא בוטלו לחלוטין (גולדשטיין ולדרר, 1994, 120). חוק חינוך ממלכתי משנת 1953 הכיר בפיצול בין דתיים לחילוניים, והתיר לדתיים לקיים בתוך משרד החינוך אגף לחינוך ממלכתי דתי, שלצדו פועל "משרד חינוך" קטן יותר של החינוך העצמאי, המזוהה עם מפלגת אגודת ישראל וממומן ברובו על ידי המדינה³³ (סבירסקי, 1995, 87).

חוק חינוך ממלכתי, שהכיר באוטונומיה של החינוך הממלכתי-דתי, קבע מסגרת נבדלת לא רק מבחינת המוסדות אלא גם מבחינת הסמכות לקביעת המדיניות. אוטונומיה זו באה לידי ביטוי במינהל נבדל במסגרת משרד החינוך, שאין לו מקבילה ארגונית בחינוך הממלכתי הלא דתי, ואשר יונק את סמכותו לא מהנהלת המשרד (ככל שאר המינהלים) אלא ישירות מהמועצה לחינוך ממלכתי – דתי. אוטונומיה רבה קיימת גם במגזרי החינוך הדתי הלא רשמי והרשויות הממלכתיות אינן מתערבות בנעשה בהם, לא מבחינת הכתבת התוכן הפדגוגי שלהם ולא מבחינת הפיקוח הפדגוגי עליהם. אוטונומיה מסוג זה לא הוענקה לאוכלוסייה הערבית ורוב מוסדות החינוך שלה נכללים בקטגוריה של חינוך ממלכתי (בן אליא, 2000, 16).

במילים אחרות, בתי הספר הממלכתיים בישראל נחלקים כך שהקבוצות הלאומיות והדתיות מופרדות במידה רבה ואילו הקבוצות האתניות היהודיות השונות משולבות, במטרה ליצור בסיס לאומי יהודי

³² הרקע לחקיקת חוק חינוך ממלכתי הוא בכך שדוד בן גוריון היה משוכנע בתפקידה המרכזי של המדינה בתחום החברתי. הממלכתיות בחינוך נתפסה כאמצעי להשגת אחדות בעם, המגשרת על ניגודים וסתירות והדרך למימוש מטרה זו הייתה ביטול הזרמים בחינוך. הממלכתיות באה לידי ביטוי בשלושה מישורים: האחדה וביטול המגוון הרעיוני, גיבוש תוכנית לימודים אחידה והתייחסות אחידה ושווה לכל פרט במערכת החינוך, בלא הבדל מבחינת המוצא העדתי, החברתי או הכלכלי (כרמון, 1985).

³³ התפיסה המנחה עד ימינו את מערכת החינוך הממלכתית דתית היא כי החברה הדתית מצפה מטעמים דמוקרטיים, שהחינוך הדתי יחזק על ידי המדינה, אך תובעת את זכותה לאוטונומיה מלאה בענייני חינוך, כאשר גושפנקא ממלכתית תמנע התערבות החברה חילונית בענייניה. הסדר זה הוא ייחודי לישראל, שכן במדינות אחרות בתי הספר הדתיים מופעלים על ידי תנועות דתיות והן אינם נהנים ממימון מדינתי או שהמימון מכסה רק חלק מתקציבם. (סבירסקי, 1995, 88-89).

משותף. לערבים והדרוזים הוקמו מערכות חינוך בשפה הערבית ולצ'רקסים בשפתם (לם, 1996, 214). ואולם, בניגוד לגישה כלפי המגזר היהודי-דתי והחרדי, המדינה לא הכירה בזכותם של הערבים לחנכם על פי העדפותיהם התרבותיות במערכת החינוך הממלכתית ולפיכך, מערכת החינוך הישראלית בערבית אינה נהנית מאוטונומיה תכנית וניהולית, והמדינה שולטת בתוכניות הלימודים ובמינויים (וולצר, 2007; אלחאגי, 1998).

4.3 מדיניות החינוך בישראל מקום המדינה ועד שנות השבעים – כור היתוך ואינטגרציה

למרות השוני בין הקבוצות המרכיבות את החברה הישראלית, החל מקום המדינה ואילך עוצבה זהות משותפת לחברי הקבוצה היהודית בישראל. זהות משותפת זו הוציאה אל מחוץ לגדר הזהות הישראלית את חברי הקבוצה הערבית (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998, 68). את שורשיה של מדיניות זו ניתן למצוא עוד בשנות החמישים, בהם התפתחה גישת "כור ההיתוך", שמטרתה הייתה להטמיע את העולים היהודים החדשים וליצור זהות לאומית יהודית הומוגנית במערכת החינוך. באופן מעשי התייחס כור ההיתוך ליהודים בלבד ובמקביל הדיר את הערבים בישראל מהדיון על החינוך. כאשר התברר כי חזון כור ההיתוך ומיזוג התרבויות אינו מתרחש ואי השוויון בין תלמידים מזרחים לאשכנזים הלך והחריף, אומצה מדיניות האינטגרציה שתחילתה בשנת 1968, והושפעה מעולם היחסים בין שחורים ללבנים בארה"ב ומההגירה ההמונית של אירופים לארה"ב. מדיניות האינטגרציה הועלתה כספיח לרפורמה בחינוך התיכון, שעיקרה מעבר משיטה של שמונה כיתות יסודי וארבע כיתות תיכון, לשיטה של שש כיתות יסודי, שלוש כיתות חטיבת ביניים ושלוש כיתות לחטיבה העליונה. רפורמה זו שנועדה להעניק לתלמידי התיכון, רובם ככולם, שש שנות הכנה לאוניברסיטה נתקלה בהתנגדות רבה בטענה שהיא מקדמת את האליטה החברתית בלבד. רק לאחר שהוצמד לה רעיון האינטגרציה, שלפיו התאפשר לתלמידי שכונות העולים להצטרף לתלמידי שכונות הוותיקים לתקופת חטיבת הביניים, זכתה הרפורמה בתמיכה ציבורית רחבה ואישור הכנסת. למרות שתוכנית האינטגרציה התייחסה גם לערבים, בפועל הם הודרו מתוכנית זו ושוב התחוויר כי מדיניות החינוך והדיון הציבורי על החינוך בישראל הם עניין יהודי בלבד, המוערך רק על ידי תרומתו לבינוי האומה (סבירסקי, 1995, 85; Levy, 2005, 281-282).

4.4 שנות השבעים ואילך – השפעתה של האידיאולוגיה הניאו ליברלית על החינוך

מאז שנות השבעים החלה האידיאולוגיה הניאו-ליברלית לתפוס בהדרגה את מקומה של המחשבה הכלכלית הקיינסיאנית בארצות הברית ובמדינות אירופה, שבמרכזה ניצבה המחויבות לכינונה של מדינת רווחה, אשר מכירה במחויבותה לספק שירותים חברתיים (כגון בריאות וחינוך) לכל. האידיאולוגיה הניאו-ליברלית מעמידה במרכזה את המדינה 'החלשה', כלומר מדינה בעלת סמכויות מעטות ומעורבות מצומצמת ככל האפשר בחיי החברה והכלכלה, אך בתחום החינוך המדינה הניאו-ליברלית היא בעלת כפל פנים. מצד אחד באה לידי ביטוי היחלשותה של המדינה בצמצום מעורבותה בניהול מערכת החינוך, בקיצוץ המשאבים הציבוריים ובעידוד כניסתם של מנגנוני השוק, אך מאידך מתקיימים גם תהליכים המובילים להתחזקותה של המדינה בתחום החינוך ומעורבותה בגיבושם של סובייקטים בעלי כישורים ומיומנויות המוכתבים על פי עקרונות הגלובליזציה הניאו-ליברלית, הנאמנים לקולקטיב הלאומי ויעדיו. במאמציה לקדם מטרות סותרות אלה, המדינה אינה פועלת במישרין אלא בעקיפין ולפיכך מפתחת מערכת הדוקה של פיקוח ורגולציה המופעלים מרחוק (דהאן ויונה, 2005, 12-13).

מדיניות ניאו ליברלית יוצרת אי שוויון, ניכור, עוני ותופעות אנטי חברתיות אחרות ולכן אי נכונותה של המדינה לנקוט צעדי תיקון לתוצאות האנטי חברתיות של המדיניות יוצרת תסיסה ואי שקט חברתי ומעוררת איום פוטנציאלי על הלגיטימציה הציבורית של המשטר. על מנת לפתור משבר לגיטימציה זה מעבירה המדינה את האחריות לחינוך מהמדינה לקהילות המקומיות ולבתי הספר ובכך מסירה מעליה גם את האפשרות לכישלונות והנזקים החברתיים של מדיניותה. כלומר, המדינה מייצרת הסדרים דמויי שוק, בין היתר על ידי הפרטה של הספקת השירותים מהמגזר הציבורי לגורמים פרטיים, התייחסות לבתי הספר כאל יחידות אוטונומיות מבחינה כלכלית וניהולית, וכן נקיטת מדיניות המעודדת תחרות בין בתי הספר על

התלמידים³⁴ (דהאן ויונה, 2005, 16-17). בהשפעת עלייתה של האידיאולוגיה הניאו-ליברלית ומהמתרחש בתחום החינוך בבריטניה וארה"ב חלה בשנות השמונים בישראל תפנית, שהתבטאה בכך שמדיניות החינוך לא הופנתה עוד לאפיקים ציבוריים, שנועדו לשמור על הלכידות החברתית, אלא עברה לפסים של מדיניות המכוונת לקידום התלמיד הבודד ומיצוי הפוטנציאל שלו (יוגב, 2007, 132).

לדבריו של אגבאריה (2007) האידיאולוגיה הניאו-ליברלית של הגלובליזציה מעקרת את מערכת החינוך הערבית בישראל מחינוך ערכי, חברתי ולאומי. המדינה מהדקת באמצעותה את שליטתה העקיפה והסמויה במיעוט הפלסטיני בישראל. מחקרים על רפורמות ניאו-ליברליות בחינוך במדינות המערב הראו כי הן פוגעות בעיקר בקבוצות המוחלשות במערכת החינוכית. האתגר שעומד לפני הקבוצות המוחלשות הוא להתמודד עם ההשלכות של פערי הכוח שיוצרת הגלובליזציה ולהתנגד להגמוניה שהיא מכוונת באמצעות כפיית סטנדרטים אחידים של שפה, אתיקה, פוליטיקה וצרכנות. כך גם לגבי החינוך הערבי. השינוי באידיאולוגיה החינוכית החרף למעשה את שוליותו של החינוך הערבי. הדבר נעוץ בכך שכאשר בית הספר מגדיר את תפקידו כאחראי בעיקר להישגי תלמידיו ופחות למטענם הערכי, הוא מצמצם את משקלו בסוציאליזציה הערכית של תלמידיו. הרדיפה הבהולה אחר הישגים, מצוינות ועמידה בסטנדרטים יוצרת מצב שאין כביכול די זמן ומקום לדיונים בשאלות ערכיות ולחינוך לזהות לאומית ותרבותית. מצב זה מגביר את מגמת הדה-פוליטיזציה של החינוך בבתי הספר. לפיכך, שאלות בווערות הנוגעות לא רק לאופייה ה"יהודי-דמוקרטי" של המדינה, אלא גם לאופייה הקולקטיבי של החברה הפלסטינית בישראל, נדחות מפני יעדים "חשובים יותר". סוגיות חיוניות לתלמיד הערבי, כגון ילידות, דת, חילוניות, עדתיות ועוד, נדחקות מפני השאיפה "להצליח". כלומר, באמצעות הפרקטיקות של השיח הניאו-ליברלי המדינה מצליחה להפעיל שליטה עקיפה אפקטיבית, וזו מייטרת את השליטה הישירה באמצעות כוחות הביטחון וכוחות אחרים ודוחקת את החינוך הערכי לשוליים. נוסף על כך התמקדות בהישגיות מבטאת את ציפיית ההורים שבית הספר יהיה מכשיר למוביליות חברתית. אולם על רקע החסמים המבניים של מערכות החינוך הגבוה והתעסוקה, מוביליות זו נראית לא יותר מאשליה. לדבריו של אגבאריה, אשליה זו מאפשרת למדינה לתחזק את שליטתה במיעוט הערבי בישראל (אגבאריה, 2007).

אם כן, בעיקר משנות השמונים משקפת מערכת החינוך שינוי חברתי מבני, המתחולל בחברה הישראלית, אשר מסמל הגברה של תהליכי ליברליזציה, המשולבים בחיזוקה של כלכלת שוק. בהתאם, נעשתה מערכת החינוך לאחת מזירות הפעולה החברתיות המרכזיות של קבוצות אזרחיות שונות, המבקשות לקדם אינטרסים חברתיים ופוליטיים מתוך קריאת תיגר על מערכת החינוך הממלכתית. בהקשר זה בולטים שני תהליכים: התרחבותם של זרמי חינוך סקטוריאליים והתערבות ופיקוח של הורים במעשה החינוכי. (לוי, לומסקי-פדר, הראל, 2007, 97). תביעותיהם של ההורים הן למעשה חלק משינוי תרבותי כללי, שמדגיש את זכויות הפרט מעל הכל, מחייב פלורליזם וחזרה לקהילתיות אך גם מחדיר את השיח הכלכלי של "שוק חופשי" ו"תחרות פתוחה" לתחום החינוך כמנוף ליעול בית הספר (רש וכפיר, 2004; רסיסי, 1997).

לתהליכי הדמוקרטיזציה, השוק החופשי והחזרה למבנה הקהילתי, שהתרחשו בישראל בעקבות הנעשה בבריטניה וארה"ב הצטרפו גם תהליכים מקומיים פרי העשור המכונה "83-73". תחילתו של עשור זה היא במלחמת יום הכיפורים (1973), המשכו במהפך הפוליטי הראשון (1977) והסכם השלום עם מצרים (1978) וסופו במלחמת שלום הגליל (1982). מאורעות אלו, אשר גרמו במהלך שנות השמונים לשינוי במגמות חברתיות-כלכליות ובמטרות אידיאולוגיות הפכו את החברה הישראלית לחברה מפולגת המאופיינת בהתפתחות כלכלית בקרב שכבות מסוימות, חזרה לדת ולמסורת בקרב שכבות אחרות, התעוררות מגמות של רב תרבותיות, העמקת השסע היהודי-ערבי וכן העמקת הויכוח על ארץ ישראל השלמה. תהליכים אלו השפיעו על מערכת החינוך ונראה שהביזור, הפרטת שירותי החינוך הציבורי והאוטונומיה היא התוצאה המרכזית שלהם (גבתון, 2003, קשתי ובראון, 2003).

³⁴ בהקשר לכך גורס Hursh (2001), כי התפשטותה ההגמונית של הכלכלה הניאו-ליברלית בעולם, תרמה להגדרה מחדש של החינוך במונחים של תרומתו לכלכלה והתאמתו לצרכים של שוק העבודה. לדבריהם של דהאן ויונה (2005), תהליכים אלו באים לידי ביטוי גם במדיניות החינוך בישראל.

גבתון (2003, 432-435) מצא כי במהלך שנות השמונים קמו בישראל מערכות חינוך וקבוצות של בתי ספר בעלי מאפיינים ייחודיים (כגון: מעיין החינוך התורני, קדמה, בתי ספר דמוקרטיים, בתי ספר של עולים, בתי ספר אוטונומיים, בתי ספר קהילתיים, בתי ספר של החינוך ההומניסטי) אשר המאפיין המשותף לכולם הוא כי הקמתם לא לוותה בחקיקה, ראשית או משנית. חלקם הוקמו ללא אישור של משרד החינוך, והוא אף נאבק בהם לא אחת לאורך זמן עד שהשלים עם קיומם על דרך השלילה. כלומר, כשליש עד מחצית ממערכת החינוך הממלכתית נמצאת בשלבים שונים של התרחקות מהזרמים המרכזיים שהחוק קבע בתוכה. בשנות התשעים המשיכו להתחזק, בהשפעת שיחים דומים במערכות חינוך בעולם המערבי, רעיונות לשיפור מערכת החינוך, אשר כללו את ה"חתימה למצוינות בחינוך" ותביעה לאפשר להורים מעורבות של ממש ובכלל זה בחירת בית הספר שהילדים ילמדו בו. נוסף על אלו, גם השיח על הרב-תרבותיות, הצובר תאוצה, השתלב בגישות הביקורתיות הדוחות את האינטגרציה שהייתה קיימת בחינוך בישראל ומציגות אותו כאסטרטגיה דכאנית שמבטיחה את שימור עליונותה של הקבוצה המבוססת (רש וכפיר, 2004; רסיסי, 1997; ינון ונוי, 1997).

4.5 המעבר מערכים קולקטיוויסטים לערכים רב תרבותיים והתיקון במטרות החינוך בחוק (2000)

בעקבות התחזקות מעמדם של ערכים ליברלים בקרב קבוצות מובילות בחברה הישראלית, עלה בישראל גם שיח של זכויות. קבוצות תרבותיות שונות (כגון: מזרחים, עולים, קבוצות דתיות) החלו נעשות מודעות יותר לזכויות המוקנות להן או למדו להשתמש בשיח הזכויות לשם השגת מטרותיהן. קבוצות אלו לא הסתפקו עוד במאפיינים של זהותן המשותפת והחלו באות בתביעות שנועדו להבטיח הגנה על זהותן הפרטיקולרית ותנאים להמשך פיתוח של זהות זו (מאוטר, שגיא ושמיר, 1998, 69). להתגברות הלגיטימציה לריבוי תרבויות, שמקורה בהתעוררות של קבוצות תרבותיות, המקדמות פוליטיקה של זהויות כמו קבוצות פמיניסטיות, פלסטיניות, מזרחיות, מהגרים וכדומה השפעה גם על מדיניות החינוך בישראל (יונה ושנהב, 2000, 164)

במשך רוב המאה העשרים נגזרו תוכניות הלימודים בחינוך העברי מן המטרות של הציונות, שביקשה לבנות אומה מודרנית והאידיאולוגיה שעמדה ביסוד התוכניות הייתה לאומית, מרכזית וקולקטביסטית. התביעה לתוכניות לימוד אחידות גברה עם העלייה ההמונית, בשל החשש בקרב הישוב הותיק, שמא תהפוך ישראל בעקבות גלי העלייה לבליל של שפות ומורשות. לפיכך, תוכניות הלימודים הראשונות שיקפו את ההגמוניה החברתית של המייסדים והוותיקים שניצחו על המערכת להקמת המדינה. אולם, תהליך הקיטוב האידיאולוגי והפוליטי בשנות השבעים והשמונים והתפתחותה של פוליטיקה של זהויות בשנות התשעים נתנו אותותיהם גם בחינוך ועיצבו (מטיאש וצבר בן יהושע, 2004, 87, 92-93, 103).

בקרב מבקרי כור ההיתוך, בולט קולם של המבקשים להפוך את ישראל למדינה רב תרבותית, שביסודה ההנחה כי הזכות של כל אזרח לחיות על פי תרבותו נמנית עם זכויות היסוד במדינה הדמוקרטית, תוך הגנתה של המדינה לתרבויות המיעוטים. ביקורת זו סיפקה הצדקה לתביעה של מיעוטים מקופחים לבנות תוכנית לימודים ייחודית משלהם, שתשחרר אותם מן הדיכוי של הסדר הסימבולי הקיים. בהשפעתה של הביקורת כלפי מדיניות החינוך ההגמונית בישראל ובהשפעתם של השינויים בחברה הישראלית שהוזכרו לעיל, הלכה והתגבשה מדיניות חינוך חדשה, המתנהלת בשתי זרועות: בזרוע האחת ממשיכה מערכת החינוך לקדם את הפרוייקט הלאומי של בניו אומה על יסוד האתוס הציוני ובשנייה היא הולכת ונענית, על יסוד ערכים דמוקרטיים ורב תרבותיים לתביעות של קבוצות מיעוט אתניות ולאומיות להכיר בזכותן לטיפול מורשתן. לפיכך, מצויה כיום מערכת החינוך בישראל בשלב מעבר, בו הלאומיות עדיין נושאת הדגל שלה, כפי שהדבר מעוגן בבסיס החוקתי של החינוך הממלכתי, אך מתקיימים בה הסדרים שנועדו לספק צרכים תרבותיים וחברתיים מגוונים (מטיאש וצבר בן יהושע, 2004, 94, 103).

אחד הביטויים לשינויים אלה הבשיל בפברואר 2000 עת הוגדרו מחדש מטרות החינוך (סעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי). שורשיו של התיקון נעוצים בניסיון להתאים את מטרות החינוך הישנות למציאות של ימינו ולהגיע למטרות משותפות לכל שלושת הזרמים במערכת החינוך הממלכתי: החינוך הממלכתי הכללי,

הממלכתי-דתי והחינוך הערבי, תוך התחשבות בצרכיו של כל מגזר. בדברי ההסבר לחוק נכתב כי מטרת החינוך הממלכתי שבסעיף 2 נכתבו לפני למעלה מארבעים שנה, עם הקמת החינוך הממלכתי. אולם, בינתיים חלו שינויים בחברה הישראלית ולפיכך עולה בשנים האחרונות שוב ושוב ביקורת על אי התאמתן של המטרות למציאות החינוכית של ימינו.

הצעת חוק זו שהוגשה על ידי הממשלה בכנסת ה-13 (1993) עברה תהליך ארוך של גיבוש וכאמור, אושרה באופן סופי רק לאחר שמונה שנים. בשמונה השנים שעברו מאז הוצע התיקון לחוק, בעת כהונתו של אמנון רובינשטיין כשר חינוך ועד אישורו הסופי, בעת כהונתו של יוסי שריד כשר חינוך, כיהנו גם שני שרי חינוך ממפלגת המפד"ל. הצעת חוק ממשלתית זו שאושרה בשנת 1993 בקריאה ראשונה, עברה מספר שינויים במשך מספר שנים ולא הגיעה ליעדה. בשנת 1999 היא הוצעה מחדש על ידי חברי הכנסת אמנון רובינשטיין, דליה איציק, נעמי חזן, מקסים לוי ומאיר שיטרית, הועברה לקריאה שנייה ושלישית ואושרה כאמור באופן סופי בשנת 2000. באשר לתהליך הארוך שעברה הצעת החוק אמר יושב ראש וועדת החינוך בכנסת שעסקה בתיקון לחוק, זבולון אור לב, כי: "זאת אולי הצעת החוק הוותיקה ביותר בכנסת, שעברה כמה וכמה גלגולים..." "הצעת החוק הזאת עמדה ממש על סף קריאה שנייה ושלישית בכנסת הקודמת אך מסיבות כלשהן זה לא הגיע"³⁵.

אחד ההסברים לתהליך הארוך שעבר התיקון קשור בלבטים שעלו לגבי השאלה האם יש להגדיר מטרות חינוך לכל מגזר בנפרד ובבעייתיות הכרוכה בהגדרת מטרות נפרדות לחינוך הערבי. הדבר בא לידי ביטוי בדבריו של אמנון רובינשטיין בדיון של וועדת הכנסת על התיקון: "אומר מה הדילמה העיקרית בחוק הזה. לנו יש שלושה זרמים במערכת החינוך הממלכתי... אנחנו התחבטנו האם לעשות מטרות שונות לשלושת הזרמים האלה. החלטנו, לאחר דיונים מאוד ארוכים של הנהלת המשרד ושל המזכירות הפדגוגית, לנסות להגיע למטרות משותפות... ידענו שאם נקבע מטרות נפרדות לחינוך הערבי ולחינוך הממלכתי היהודי נסתבך בדברים קשים מאוד, בחילוקי דעות אידיאולוגיים, עד שלא נוכל להביא את הצעת החוק בכלל". דברים נוספים שאמר רובינשטיין בוועדה ממחישים את הבדיקה המעמיקה שנדרשה לשם ניסוחו של התיקון: "אני לא אדבר על ההיסטוריה הארוכה של החוק אבל בכל זאת אני רוצה לציין שלפני שהחוק הוגש לכנסת (לקריאה שנייה ושלישית), במשך שמונה שנים הוא עבר הליך של התייעצות עם כל הגופים, משרד החינוך, כל ארגוני המורים והמנהלים, מועצת החינוך הממלכתי-דתי ואפילו עשינו מעין משאל בתערוכת החינוך כדי שמורים ותלמידים יגיבו על זה"³⁶.

ההחלטה לא לקבוע מטרות נפרדות לכל זרם בחינוך עוררה מחלוקת בין המשתתפים הערבים לבין המשתתפים היהודים בוועדת הכנסת שניסחה את התיקון בשנת 1999. דוגמא לכך היא דבריו של חבר הכנסת דאז עזמי בשארה שנאמרו במהלך הדיונים בוועדת הכנסת על התיקון: "אני רוצה להעיד שאמנם ההצעה הזאת מהווה התקדמות ביחס למטרות החינוך כפי שנוסחו בעבר... אבל בכל זאת, המטרות הללו חשובות מבחינת התרבות השלטת, מבחינת ההגמוניה התרבותית... אני מאמין שמטרות החינוך הממלכתי צריכות להיות משותפות לכל האזרחים. עלינו לגדל לאזרחות משותפת. אבל בכל זאת הן לא באות במקום מטרות חינוך ייחודיות... מערכת החינוך הממלכתי-דתית זוכה לגישה ייחודית ואילו מערכת החינוך הערבית לא זוכה לשום גישה ייחודית... אני בכל זאת עומד על כך שצריכות להיות מטרות ייחודיות לחינוך הערבי"³⁷.

כאמור, לאחר דיונים ארוכים ולבטים רבים, התקבל התיקון בסעיף 2, תת סעיף 11 לחוק חינוך ממלכתי שקבע כי "יש להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל". המילים "ההיסטוריה הערבית" ו"האוכלוסייה הערבית" נוספו לתיקון בחוק בשל בקשתם המפורשת של הנציגים הערבים שהשתתפו בדיוני וועדת החינוך על התיקון בחוק וכחלק מניסיון להתגבר על הפער בין

³⁵ פרוטוקול ועדת החינוך בכנסת לגבי התיקון לחוק, נוב' 99, 3.

<http://www.knesset.gov.il/protocols/data/rtf/chinuch/2000-02-08-01.rtf>

³⁶ שם, 3.

³⁷ שם, 4.

דרישותיהם לבין נוסח התיקון שהוצע. הדבר בא לידי ביטוי בדבריו של בשארה: "אני חושב שבפיסקה (11) באמת הגיע הזמן להגיד את המילה "ערבים", "אוכלוסייה ערבית", הם לפחות 20% מהאוכלוסייה. צריך כבר להכיר באופי הלאומי שלהם ולא כל פעם לחזור על מוסלמים, נוצרים ודרוזים". תגובתו של יושב ראש הועדה, זבולון אורלב, להצעה זו הייתה: "אין לי התנגדות גם להוסיף את המילה 'היסטוריה'. אני פתוח בעניין הזה. בפיסקה (11) נוסף את המילה 'היסטוריה' ואת המילים 'אוכלוסייה ערבית'. בזה אנחנו נותנים את הייחוד, שלא היה עד היום"³⁸.

הייחוד אותו הזכיר אורלב קשור לכך שמאז מחקיקתו של חוק חינוך ממלכתי (1953) ועד שנת 2000 הערבים כקבוצה לא נזכרו במטרות החינוך באופן מפורש ולא הייתה התייחסות לצורכיהם הייחודיים בחינוך. מלבד ניסוח כללי בדבר יחס של כבוד לתרבויות ולהשקפות שונות, לא היה בחוק כל אזכור של הערבים (רבין 2002, בנימין ומנצור, 1992; אבו עסבה, 2007; Abu Saad 2006; Jabareen, 2006). יתירה מכך, מטרות חינוך לחינוך הערבי היו לנושא שנוי במחלוקת מקום המדינה ועד לתיקון בחוק. זאת בשל שאלות כגון האם בתי הספר צריכים לחנך ערבים משכילים יודעי עברית בלבד או גם ערבים אזרחים נאמנים למדינה, מהו טיב הנאמנות למדינה, האם וכיצד יש להדגיש את ייחודם הלאומי והתרבותי של הערבים בישראל במערכת החינוך מבלי לפגוע בנאמנותם למדינה וכיוצא בזה (בנימין ומנצור, 1992, 149-150).

במרכזו של הויכוח ציבורי שהתנהל במדינה בשנות החמישים, בלטו כמה השקפות. האחת גרסה כי יש להטמיע ולבולל את הערבים בתוך הרוב היהודי ולהביא לשילובם המלא בחיי המדינה. ההשקפה שנייה גרסה שאין לשאוף להטמיע את הערבים ברוב היהודי ויש לחנך את הנוער הערבי ברוח הומניסטית-ליברלית כללית, שתהא נייטרלית ותפתח את אישיותו. שתי גישות אלו נדחו ונתקבלת גישה שלישית האומרת כי יש לתת למיעוט הערבי בארץ חינוך הומניסטי-ישראלי-ערבי. עם זאת, יש להעניק לתלמידי החינוך הערבי חינוך אזרחי ישראלי-כללי ובין שאר מרכיביו נאמנות ושמירה על חוקיה של המדינה וכן ידיעת תולדות היהודים, דתם וספרותם. רווחה ההנחה כי דבר זה יעזור לבני המיעוט הערבי להכיר את הרוב היהודי במדינה, להבינו ולהתקרב אליו. נוסף על כך ילמד התלמיד הערבי את התרבות, הלשון, הספרות וההיסטוריה הערבית. לפיכך, לא קבעה ממשלת ישראל למערכת החינוך הערבי מטרות מיוחדות, ומטרות החינוך הממלכתי בישראל, כפי שהוגדרו בסעיף 2 של חוק חינוך ממלכתי ב-1953 התייחסו מבחינה רשמית גם ליהודים וגם לערבים (צרצור, 1985, 498-500). המטרות שהוגדרו, גורס צרצור, אינן מתאימות לצרכיה ולשאיפותיה של האוכלוסייה הערבית ולעמדתו זו שותפים הן יהודים והן ערבים החוקרים את מדיניות החינוך בישראל או קשורים אליה מתוקף תפקידם (שמואלי, 2003; אבו עסבה, 2001; רבין, 2002; אדן, 1991; Abu Saad, 2006; Jabareen, 2006).

בפרייקט תכנון החינוך לשנות השמונים מונה פלד אלעד, מנכ"ל משרד החינוך והתרבות בשנים 1970 – 1976, מספר אילוצים שהשפיעו על הגדרת מטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי משנת 1953, בשל אופייה הייחודי של מדינת ישראל. האילוץ הראשון קשור להיותה של מדינת ישראל מדינת היהודים, אשר בהכרה הציונית מהווה פתרון לבעיית היהודים בעולם, הכרה בשותפות הגורל היהודי וראיית התרבות היהודית כרצף היסטורי וכמורשת מתפתחת שבמרכזו הווייתה וחינוכה נמצאת גם חווית השואה. אילוצים נוספים שנמנו על ידי פלד הם היותה של מדינת ישראל מדינה השואפת לצדק חברתי ומתן הזדמנויות שוות ללא הבדל לאום דת, מוצא וכד' וכן זיקתה של ישראל לערכי מוסר אוניברסליים, הומניים. ואולם, גרס פלד, מטרות החינוך המנוסחות בחוק החינוך הממלכתי (1953) אינן מתאימות יותר הן לרוב היהודי והן למיעוט הערבי, בשל העובדה שכמה מניסוחיו של החוק קיבלו במרוצת השנים משמעויות שונות מאלו שאליהן התכוונו מנסחיו, וכן בשל היותם כוללים ועמומים וחסרים התייחסות לבעיות הקיימות ולאילו הצפויות (פלד, 1976, 21-29, 35). כאמור, בעמדה זו אוהזים מלבד פלד גם אחרים העוסקים במדיניות החינוך בישראל, את אחד הביטויים לביקורת על אי התייחסותן של מטרות החינוך ואי התאמתן לערבים בישראל, ניתן למצוא בדבריו של עמנואל קופלוביץ', אשר כיהן שנים רבות כמנהל האגף לחינוך ותרבות לערבים:

"כשהגדיר המחוקק בחוק חינוך ממלכתי 1953 את מטרות החינוך הישראלי בכללותו, לא נתן את דעתו על החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית. אמנם רוב המטרות שנוסחו בסעיף 2 של חוק זה (הישגי המדע, אימון בעבודה, שאיפה לחברה הבנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות) מתאימות גם לתלמיד הערבי, שני פרטים אחרים (אהבת המולדת ונאמנות למדינה) יכולים להיחשב כמטרה לגיטימית לחינוך לערבים, אולם החלתן של שתי מטרות אחרות (נאמנות לעם ישראל, ערכי תרבות ישראל) מעוררת ספקות. הרי לא נוכל, ואף לא נרצה לנטוע בלבם של התלמידים הערביים הכרה של שותפות גורל וייעוד עם העם היהודי, ובראש המטרות של החינוך הערבי יש מקום להציב את הקניית התרבות הערבית" (קופלוביץ, 1973, 325).

אם כן, בשל הליקויים במטרות החינוך, הביקורת הקשה עליהן לאורך השנים באשר להתעלמותן מן התמורות בחברה הישראלית וצרכיה וכן מהמיעוטים שבה, הוכנס בשנת 2000 התיקון במטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי (סעיף 2, תת סעיף 11). לידתו של תיקון זה נעוצה, כפי שתואר לעיל בשינויים אידיאולוגיים בחברה הישראלית ובתחום החינוך, בעלייתו של השיח הרב תרבותי בישראל ותביעותיהן של קבוצות להכרה בזהותן הייחודית במסגרת תוכניות הלימודים בבתי הספר. כמו כן תהליך השלום שהיה בעת יוזמת חקיקת החוק בעיצומו עודד מהלך זה בקרב אנשי מערכת החינוך וחברי הכנסת ובראשם שר החינוך אמנון רובינשטיין, כחלק מהתהליך, שסימן נקודת מפנה ביחסו של משרד החינוך לחינוך הערבי בישראל (צ'רצור, 1999, 1065).

מערכת החינוך הערבי בישראל עברה שינויים רבים מקום המדינה. הדיון באופיו של התיקון לחוק, מהותו ומשמעותו למערכת החינוך במגזר הערבי, לא יהיה שלם ללא תיאור התנהלותה של מערכת זו והקשיים איתם התמודדה לאורך השנים, כמו גם הניסיונות של מדינת ישראל לשפרה באמצעות וועדות ורפורמות מרובות. וועדות ורפורמות אלה זכו לביקורת קשה מצד המגזר הערבי לצד טענות בדבר כשלים הכרוכים בקיפוח ואי שוויון בחלוקת המשאבים. נוסף על אלה יש גם לעמוד על אופיין ושינוין של תוכניות הלימודים במהלך השנים, הקשורות לתרבותו ומאפייניו של המיעוט הערבי בישראל ועל השלכות של אלו על זהותם של התלמידים הערבים בישראל והישגיהם. כל אלו יטילו אור על אופי תביעותיו של המיעוט הערבי בישראל בתחום החינוך לפני התיקון לחוק ואחריו.

5. החינוך הערבי בישראל

5.1 תוכניות הלימודים, זהות ותרבות

חוקי המדינה והתקנות הקשורות לחינוך הממלכתי חלים על מערכת החינוך הערבית, אשר בנויה ומתנהלת על פי המתכונת של מערכת החינוך היהודית. משרד החינוך והתרבות מפקח על בתי הספר הערביים ועל ספרי הלימוד ואילו הרשויות המקומיות הערביות אחראיות להגשת השירותים לבתי הספר ואחזקתם. כמו כן קיימים במגזר הערבי בתי ספר פרטיים, השייכים ברובם לכנסיה ומקבלים תמיכה ממשלתית קטנה (גזיאל, 1993, 59). גם בתי ספר אלו נתונים לפיקוח מלא של משרד החינוך, פועלים על פי תוכניות הלימודים הרשמיות ובוגריהם ניגשים לבחינות בגרות רגילות, בדומה לבתי הספר הממלכתיים (אבו עסבה, 2007, 118).

חוק חינוך חובה (1949) הבטיח באופן רשמי חינוך לכל הילדים בישראל, אך בגלל מחסור במבנים ובמתקנים הוא לא מומש בבתי הספר הערביים במשך זמן רב. בשנת 1952 הוקמה מועצה לחינוך ערבי ובה מתכנים יהודים וערבים, נוסף על המחלקה לחינוך ערבים שהייתה קימת במשרד החינוך. המחלקה לחינוך לערבים הייתה אחראית על תוכניות הלימודים, על המורים ועל ההיבטים המנהליים בחינוך לערבים. העדר מטרות מוגדרות והעדר מבנה למחלקה זו גרמו להתעלמותה מנושאים חשובים רבים, שהשפיעו על החינוך לערבים. מצב זה שרר עד 1958, כאשר משרד החינוך הגדיר את מעמדה של המחלקה לחינוך לערבים ואת מטרותיה וכן שינה את שמה לאגף לחינוך לערבים. מכוחן של מטרות אלו פעל האגף לחינוך ערבי כגוף אוטונומי למחצה, האחראי ישירות על בתי הספר הערביים, אשר בראשו עומדים יהודים. כמו כן, עד סוף שנות החמישים הייתה חלוקת הסמכות בין משרד החינוך לממשל הצבאי מעורפלת ובמקומות שונים התערבו המושלים הצבאיים בחיי בתי הספר הערביים (אלחאג', 1996, 51-50).

תוכניות לימודים מיוחדות לחינוך הערבי בתחומי ההיסטוריה, השפה והספרות הערבית נכתבו בשנות החמישים ועוצבו מספר פעמים בשני העשורים שלאחר מכן. ואולם, בקרב אנשי אקדמיה ואנשי חינוך ערבים הופנתה ביקורת רבה כלפי תוכניות אלה בטענה כי הן מכוונות למנוע פיתוח ההקשרים התרבותיים והלאומיים הערביים. נעדרו מהן יצירות ספרותיות ותכנים מרכזיים בתרבות הערבית, מטרותיהן של התוכניות היו לוטות בערפל וכן נעדרו ספרי לימוד מתאימים. בעקבות ביקורת זו מונתה ועדת ידלין (1971), אשר ניסחה את היעדים של מערכת החינוך במגזר הערבי³⁹ (מרעי ואמארה, 2002, 109-116).

חשיבותו של מסמך ידלין היתה בכך שלראשונה תשומת הלב הציבורית בישראל ניתנה לייחודיות של החינוך הערבי. אולם, ביקורת רבה הועלתה מצד מנהיגים ואנשי חינוך ערבים כלפי המלצות הועדה בטענה כי הן מנסות לכפות על התלמידים הערבים את הערכים המקובלים בחברה היהודית הישראלית, יוצרות "ערבי ישראלי" ייחודי, המנותק מהלאום שלו ומשורשי התרבותיים ואינן מספקות תשובה לעימות שבחיי האזרח הערבי בין הזדהות עם עמו לבין רצונו לחיות בשלום במסגרת מדינתו (Levy, 2005; אלחאג', 1994א; מרעי ואמארה, 2002). לפיכך, עוד בטרם נערכה מערכת החינוך הערבית למימוש "מסמך ידלין" החל הצוות של תכנון החינוך הערבי לשנות השמונים לדון בניסוח מטרות חדשות למגזר הערבי. בשל הביקורת על דוח ידלין הוקמה וועדת פלד בשנת 1975, בראשותו של ד"ר מתי פלד, שכללה אנשי חינוך ערבים ויהודים. ועדה זו נדרשה לשרטט בקווים כלליים את יעדי החינוך הערבי (מרעי ואמארה, 2002, 115-114).

דוח וועדת פלד שם דגש על חשיבותה של התרבות הערבית בחינוך הערבי ועל הצורך במטרות חדשות בתוכניות הלימודים ולפיכך, על סמך המלצות הוועדה, נוסחו מטרות חדשות לכל המקצועות הנלמדים בבתי הספר הערביים והוכנו תוכניות לימודים חדשות (אלחאג', 1994א, 11). אולם, גם כלפי ועדה זו הובעה ביקורת על כך שלא עשתה הבחנה בין החינוך לערביות לבין החינוך לפלסטיניות ולפיכך נכשלה גם היא בפתרון הניגוד

³⁹ היעדים שהוגדרו בתחום זה היו: חינוך לערכי שלום, תוך הבלטת חיוניותו לאזור כולו, חינוך לנאמנות למדינה, תוך כדי טיפוח ייחודם של הערבים בישראל והזדהות עם ערכי היסוד של החברה הישראלית הדמוקרטית. כמו כן הקניית ערכי תרבות ערביים, ישראליים ואוניברסליים, חינוך הבת הערבייה לעצמאות והשכלה ולבסוף הכשרתו של התלמיד הערבי להשתלב בחברה הישראלית (צרצור 1985 , בנימין ומנצור 1992).

הבסיסי בין היותם של הערבים בישראל הן אזרחי המדינה והן משתייכים לעם הפלסטיני, כפתה את ההיפרדות שלהם מהעם הפלסטיני והתעלמה מלאומיותם הפלסטינית (Levy, 2005, 282-283).

בחלק מהתכנים והיעדים של תוכניות הלימודים שגובשו עקב ועדת פלד ניכר שיפור ובהוראת השפה הערבית הייתה לראשונה התייחסות ברורה לחשיבותה של השפה בגיבוש אישיותו של התלמיד ובהקניית ידע על מורשתו הלאומית. אולם, מתוך שנים עשר היעדים החדשים להוראת הלשון הערבית בבתי הספר הערביים, רק יעד אחד התייחס בברור לחיזוק גאוות התלמיד בשפה הערבית וכמרכיב מרכזי באישיותו. היעדים האחרים הם כלליים ומכוונים לשפר את כישורי התלמיד בערבית קלאסית, את היכולת לקרוא ולהבין ספרות, את כושר ההבעה העצמית והקניית ערכים אנושיים באמצעות הספרות הערבית וספרות העולם. כלומר, בתוכנית הלימודים החדשה, שגובשה בעקבות ועדת פלד, יש עדיין ליקויים - בעיקר בנושא הפלסטיני. למרות שנכללים בה סופרים ומשוררים פלסטיניים מרכזיים, חסרים בה אחרים ובחירת היצירות מוטה. שירים ורומאנים שקיבלו אישור על ידי הוועדה הממונה על תוכניות לימודים הושמטו. בנוסף, שעות ההוראה שיועדו לספרות הפלסטינית אינן מספיקות בכדי לכסות את החומר הנדרש (אלחאג', 1994א', 14-15).

למרות השיפור בהוראת השפה הערבית, בעקבות המלצותיה של ועדת פלד, עדיין קיימים ליקויים פדגוגיים וחוסר בשעות במקצוע זה. לאלו השפעות בולטות על הישגיהם של התלמידים ועל יצירת זהותם הלאומית. אחד הקשיים שעולים בהקשר לכך הוא מעמדה של השפה הערבית ואופן הוראתה בבתי הספר הערבים. לדבריה של פרופ' זמירה מברך, המסתמכת על מבחן PISA משנת 2002, יש במגזר הערבי פיגור בהבנת הנקרא כך שכששים אחוזים מהתלמידים הערבים בישראל מתקשים בהבנת הנקרא, לעומת כשלושים אחוזים מקרב התלמידים היהודים. ד"ר אלינור חדד, האחראית למגזר הערבי בדו"ח על המבחן, טוענת שאחת הסיבות לתוצאה הנמוכה היא הפער בין השפה הערבית המדוברת לשפה הספרותית: "...כיום אין חשיפה של התלמידים הערבים לשפה הספרותית. בבית הילדים מדברים ערבית מדוברת, ולא רואים ערך בלימוד השפה הספרותית" (מי עמי, 2003, 4).

גם מתוצאות בחינות המשוב הארציות ומבחינות הבגרות עולה כי קיים חוסר שליטה בקרב התלמידים הערבים בשפה הערבית. חוסר שליטה זה ניתן לייחס לגורמים פנימיים וגורמים חיצוניים. הגורמים הפנימיים קשורים במצב הסוציו אקונומי של התושבים הערבים בישראל, השימוש הנרחב במילים וביטויים מהלשון העברית בקרב דוברי הערבית, והמצב הדיגלוסי של השפה הערבית. אחד המאפיינים העיקריים של מצב דיגלוסי הוא החלוקה הפונקציונאלית האבסולוטית בין השפה הספרותית לבין הדיאלקט המקומי. כלומר, השפה הספרותית מיועדת לתפקודים מסוימים והמדוברת לתפקודים אחרים. בהוראה משתמשים בערבית הספרותית בעיקר בשיעורי השפה הערבית, לפיכך השימוש בלשון הספרותית מוגבל רק לתחום הפורמאלי והוא אחד הגורמים להישגים הנמוכים של התלמידים בשפה הערבית (אמארה ומרעי, 1999, 7-8). ביטוי לקשיים אלו הובע על ידי שוהמי במסגרת דיון של ועדת ההישגים בחינוך הערבי: "אי אפשר להתעלם מכך שהערבית המדוברת מעורבת עם העברית.. כל עוד לא ייעשה מאמץ לשנות את מעמד הערבית באוניברסיטאות, במדיניות או בדרך אחרת, הערבית הספרותית תיעלם... יש קושי של המורים לדבר בשפה הספרותית.. גם התלמידים מתלוננים על הדרישה לדבר בערבית ספרותית. הם אומרים שזה לא טבעי להם" (משרד החינוך, 2008, 74).

הגורמים החיצוניים לחוסר שליטתם של תלמידים ערבים בשפה הערבית הם: הכשרה לא מתאימה של המורים, מחסור אדיר בשעות לימוד ותוכניות לימוד מיושנות מאד (משרד החינוך, 2008, 69-71). גורמים חיצוניים אחרים קשורים למדיניות השליטה והפיקוח שמנהיג משרד החינוך על מערכת החינוך הערבי בכלל ועל החינוך הלשוני בפרט והדומיננטיות של השפה העברית (אמארה ומרעי, 1999, 7). בהקשר לכך גורסת שוהמי (1996, 250) כי המאפיין הייחודי לישראל הוא בכך שהמדיניות הלשונית נגזרת ומונעת על ידי אידיאולוגיה. מקום המדינה השתרשה התפיסה כי לשפה העברית יש תפקיד מרכזי ביצירתה של האומה בארץ. לפיכך, נדחקו שפות אחרות לשוליים והערבית הפכה לשפה בה נעשה השימוש העיקרי בכל תחומי החיים. מדיניות לשונית זו השפיעה גם על תחום החינוך.

היעד הבסיסי על פי משרד החינוך להוראת הלשון הערבית כבר בשנות החמישים היה "לספק לילד כלי לביטוי עצמי" (אלחאג', 1994א', 9). ואולם, גורס אלחאג', מאחר שביטוי עצמי פירושו גם ביטוי לאומי, עשה משרד החינוך כל מאמץ כדי להבטיח שהוראת הערבית לא תשמש ערוץ להעברת סמלים לאומיים. יתירה מכך, לאורך הזמן ניכרת בבתי הספר הערביים מגמה ברורה של התחזקות מעמד הוראת העברית על חשבון שפת האם. חיזוק לבעייתיות, עליה מצביע אלחאג', נמצא בדבריה של שוהמי בפרוטוקול הוועדה לבחינת הישגים בחינוך הערבי משנת 2008: "הערבית הולכת ונעלמת... הקבוצה השלטת והשפה השלטת היא עברית. ישנם תלמידים באוניברסיטה שלא מדברים ערבית. הערבית, כמו הקבוצה הערבית היא השתקפות של מצב פוליטי המייצג חוסר זכויות וחוסר שוויון... זו עובדה- העברית משתלטת על הערבית" (משרד החינוך, 2008, 73).

באשר ללימודי ההיסטוריה, גורסים אקדמאים ערביים כי בולטת העובדה שהתלמיד היהודי מתחנך על תכנים לאומיים יהודיים ועל תרומתם של בני עמו לתרבות האנושית, בעוד התלמיד הערבי מנוע מלעסוק בסוגיית הזהות. בשני המגזרים מוקדש זמן לימוד שווה ללימודי היסטוריה כללית, לעומת זאת הזמן המוקדש ללימודי היסטוריה ערבית במגזר הערבי אינו זהה לזמן המוקדש ללימודי היסטוריה יהודית במגזר היהודי (אלחאג', 1996, 104 - 106 ; אבו עסבה, 2001, 257). השוואה בין מטרות הוראת ההיסטוריה בבתי הספר העבריים והערביים עד שנות השבעים, מצביעה על כך שבעוד בבתי הספר העבריים הדגש הוא על תוכן לאומי, בבתי הספר הערביים מתעלמים מתוכן זה. ערכים של דו קיום ערבי-יהודי, תוך עליונות של היהודים, מושרשים בתלמיד הערבי והוא אמור לדעת את חשיבות מדינת ישראל לעם היהודי ולא ליהודים ולערבים באותה מידה. מאז ראשית שנות השבעים החל משרד החינוך לתקן את תוכנית הלימודים בהיסטוריה. השינוי העיקרי בתוכנית הלימודים בהיסטוריה, בהשוואה לתוכנית הישנה, הוא הזכרת הזדהות עם האומה הערבית כיעד מרכזי. יחד עם זאת, גם הגרסה החדשה עמומה, מנוסחת בזהירות, רחוקה מלהיות מקבילה ליעדי הוראת ההיסטוריה בבתי הספר העבריים והאומה הערבית מוזכרת באופן כללי, ללא התייחסות לעם הפלסטיני. יתירה מזו היסטוריה פלסטינית בת זמננו ותולדות התנועה הלאומית הערבית אינם נושאי חובה, אלא רשות. לתלמידים שאינם לומדים תוכנית מורחבת בהיסטוריה אין סיכוי ללמוד דברים הקשורים לסכסוך הישראלי-ערבי וליחסים בין ישראל לפלסטינים (אלחאג', 1994א', 14-12).

טיעונים דומים בדבר אי התאמתן של תוכניות הלימוד לצורכי האוכלוסייה הערבית בישראל באים לידי ביטוי גם באשר ללימודי הדת. בתוכניות הראשונות בתחום זה, למדו תלמידים ערבים על הדת היהודית יותר מאשר על זו שלהם. הקוראן לא נלמד כספר קדוש אלא כיצירה ספרותית, בעוד שתנ"ך משנה ותלמוד נלמדו כנושאים דתיים לאומיים (אלחאג', 1996, 98-99). מאז שנות השבעים נעשו ניסיונות אחדים לפתח תוכנית לימודים להוראת דת האיסלאם, אך רק ב-1987 מונתה ועדה מיוחדת לפיתוח תוכנית לימודים, שחבריה היו מחנכים ערבים ושופטים בבתי הדין השרעיים. בתוכנית הלימודים החדשה להוראת דת האיסלאם יש שינוי משמעותי בהשוואה לתוכניות הקודמות ועם זאת, החינוך הלאומי-דתי עדיין עמום ואינו משתקף כראוי בספרי הלימוד. כמו כן העובדה שהתוכנית החדשה החלה בבית הספר התיכון מעמיקה את הפער בינו לבין בית הספר היסודי, שבו נהוגה תוכנית הלימודים הישנה (אלחאג', 1994א', 17).

בניגוד לשאר המקצועות, ניתוח היעדים החדשים להוראת האזרחות שנוסחו ב-1984, מצביע על שינוי משמעותי בהשוואה לתוכנית הישנה. בתוכנית שקדמה לה היו היעדים עמומים בכמה נושאים מרכזיים, המשפיעים על היחסים בין יהודים לערבים במדינה ונמנעו מלטפל בהבדלים בין יהודים לערבים ובעובדת היות הערבים בישראל אזרחים מקופחים בישראל (אלחאג', 1994א', 16). יעדי התוכנית החדשה, שהחלה לפעול בסוף שנות התשעים מתייחסים לראשונה לנושאים פוליטיים, לקשר בין הערבים בישראל והעולם הערבי, להבנה של בעיות האוכלוסייה הערבית, ולאפשרות שלה להשפיע ולדרוש זכויות. תוכנית לימודים זאת נבעה מתוך מודעות הולכת וגוברת במשרד החינוך למתחים הגלומים בהגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, לקונפליקטים בין קבוצות שונות בחברה הישראלית סביב שאלת השייכות לקולקטיב הישראלי ושאלת הגדרתו והאתגר החינוכי שקונפליקטים אלה מציבים בעיקר בהקשר של הוראת האזרחות. עם זאת, הוועדה לבחינת תוכנית הלימודים באזרחות קיבלה החלטה ליצור תוכנית לימודים אחידה לכל

המגזרים של החינוך הממלכתי מתוך ההנחה שאזרחות ישראלית היא מכנה משותף לכל המגזרים בחברה הישראלית (פינסון, 2005, 13).

על אף הכוונות הטובות שהביעו אנשי משרד החינוך, קריאה של האופן שבו מגדיר ספר הלימוד מי נכלל תחת הקולקטיב האזרחי-ישראלי חושפת את האמביוולנטיות וריבוי השיחים שנוקט הספר בבואו לדון במושג האזרחות הישראלית וגבולות הקולקטיב הישראלי. הספר הנוכחי מאמץ לכאורה גישה פלורליסטית ומציג תמונה מורכבת של הגישות הקיימות בחברה הישראלית באשר לאופייה של המדינה. עם זאת, האופן שבו מובנה הדיון מעיד על כך שהספר נוקט עמדה ברורה בשאלת ההגדרה הרצויה של מדינת ישראל (פינסון, 2005, 15). כך לדוגמה, הספר מציג את הגישות השונות הקיימות באשר להגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית על פני רצף. ואולם, במרכזו של הרצף מצויות הגישות הציוניות-הרצויות. בקצוותיו של הרצף נמצאות גישת "כל אזרחיה", הדוחה את הגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית וגישת "מדינת התורה", אשר דוחה את ישראל כמדינה דמוקרטית. הדבר בא לידי ביטוי בספר הלימוד כך: "את הגישות השונות באשר להגדרתה של מדינת ישראל ניתן להציג על פני רצף. בקצה האחד מוצגת הגישה שלפיה צריכה מדינת ישראל להיות מדינת התורה... בקוטב הנגדי מוצגת הגישה שלפיה מדינת ישראל צריכה להיות המדינה של כלל אזרחיה, שבה הזהות הלאומית היא פוליטית ומשותפת לכל האזרחים" (משרד החינוך, 2000, 29-30).

בנוסף, הספר אמנם מכיר בהיותו של המיעוט הערבי מיעוט לאומי ועומד על המתחים העולים מקיומו של מיעוט לאומי פלסטיני במדינת לאום יהודית. אך יחד עם זאת, הצגת הקשיים העולים בהקשר זה אינה מובנית בספר הלימוד כאתגר הניצב בפני הדמוקרטיה הישראלית או כבסיס לתפיסת האזרחות הישראלית (פינסון, 2005, 19). אחת הדוגמאות לכך היא הדיון בחוק השבות. חוק השבות מתואר בספר הלימוד כ"עיקר העיקרים של הציונות והמדינה הציונית. בחוק זה ביקשו מקימי המדינה ליישם 'זכות טבעית' של כל יהודי לחיות במדינתו" (משרד החינוך, 2000, 266). ואולם, באשר לבעייתיות העולה מחוק השבות הספר אינו מרחיב את הדיון ואינו מאתגר את התלמידים לדיון בזכות השיבה, אותה תובעים הערבים הפלסטינים בישראל. בהקשר לכך כתובות מספר שורות בודדות בסוף הפרק ובהן נאמר כי: "בישראל קיים מיעוט יהודי קטן ורוב ערבי גדול הסבור שמדינת ישראל היא בראש וראשונה מדינה דמוקרטית השייכת לכל אזרחיה, ללא הבחנה בין דתות ולאומים שונים. המצדדים בגישה זו רואים בחוק השבות חוק מפלה שיש לבטלו ולחוקק במקומו חוק אשר יקבע את תנאי ההגירה וההתאזרחות המתאימים למדינת ישראל" (משרד החינוך, 2000, 268). בניגוד לשלל הנימוקים המובאים לזכותה של המדינה להעדיף יהודים על פני לא יהודים בחוק השבות, מוצג בחומר הלימוד טיעון אחד בלבד שדן בפגיעה בזכות השוויון של אלו שאינם יהודים. הדיון בסוגיית זכות השיבה של הערבים הפלסטינים בישראל כלל אינו מועלה, אין אזכור לכך שהם תובעים זאת כחלק מהיותם מיעוט לאומי- ילידי בישראל ולא קיימת סקירה ספרותית, אשר תציג לתלמידים את המקור לתביעת זכות שיבה זאת. בכך למעשה מנתק חומר הלימוד את התלמיד מהמציאות הקיימת בישראל ומבנה עבורו תמונת עולם חלקית, על אף שהוא כביכול מציג שתי עמדות מנוגדות, במסווה של פלורליזם. גם במטרות ההוראה למורה אין הכוונה או הרחבה, על מנת שמורי האזרחות יוכלו לקבל מידע מהימן ועדכני בנושא. ההוראות שניתנות למורה בהקשר זה הן: "התלמידים יבינו מדוע חוק השבות וחוק האזרחות הם חלק מהיסודות החוקתיים של מדינת ישראל. התלמידים יבינו את טיעוני המצדדים בוויכוח האם חוק השבות הוא חוק מבחין או חוק מפלה" (משרד החינוך- מדריך להוראת האזרחות, 2000, 65). ראוי לציין כי מטרות אלה משותפות הן לבתי הספר היהודים והן לבתי הספר הערבים⁴⁰.

⁴⁰ אין חולק על כך שספר האזרחות בתוכנית החדשה מהווה התקדמות משמעותית לעומת הקודמת, בעיקר בהקשר של השעו הלאומי, מעמדו של המיעוט הערבי בישראל וזכויותיו ועל כך עמדתו כבר קודם. אין גם חולק על כך שגם במדינות דמוקרטיות אחרות לימודי האזרחות אינם ניטראליים לחלוטין בהצגת עמדות שונות ונרטיבים המצויים בקונפליקט הפולמוס בשאלה האם לימודי האזרחות צריכים להיות ניטראליים הוא רחב ונידון על ידי הוגים כגון Macedo, Habrems, תמיר ועוד, אך היריעה בעבודה זו קצרה מלהכיל דיון זה. יחד עם זאת, תוכנית הלימודים באזרחות אמורה לשקף לתלמיד את המציאות בצורה מהימנה ככל שניתן ולאפשר לו דיון ביקורתי ועם זאת סובלני על מציאות זו. זאת על מנת שכאזרח במדינה דמוקרטית הוא יוכל להחליט החלטות רציונאליות, על בסיס המידע והכלים שברשותו. לפיכך, הצגת מידע רחב הן לתלמידים והן למורים, שכולל את עמדותיהם של כל הצדדים לגבי נושאים המצויים במחלוקת בחברה הוא חיוני ביותר בעיניי. זאת גם אם יש צורך לדון בנושא שאליו הרוב מתנגד בכל תוקף, כמו זכות השיבה לפלסטינים בישראל, שמהווה סלע מחלוקת כה קשה בחברה הישראלית בין הרוב היהודי למיעוט הערבי.

מראיונות שערכה פינסון (2005) עם אנשי חינוך עולה כי בתוכנית הלימודים החדשה באזרחות אמנם קיימת הבנה לקשיים שהפלסטינים אזרחי ישראל מתמודדים איתם, אולם יש גם ציפייה שהם יקבלו את מעמדם השולי במבנה האזרחות המרובד. אחד הביטויים לכך מוצג בספר באמצעות הדיון בחברה הישראלית בסוגיית פתרון הסכסוך וגבולותיה של המדינה. הספר מבנה מחלוקת זו כויכוח בתוך החברה היהודית בלבד, המיעוט הפלסטיני מודר מויכוח פוליטי-אידיאולוגי זה והספר מאשר למעשה את מיקומו של המיעוט הפלסטיני בשוליים של ההיררכיה האזרחית. עם זאת, בספר הלימוד החדש נאמר לראשונה כי הערבים בישראל הם חלק בלתי נפרד מהעם הפלסטיני ונושאים שעד כה הוגדרו כ"רגישים" (קרקעות, זכויות אזרח) נידונים בו בצורה פתוחה יותר.

ביקורת נוספת שעולה בהקשר לתוכניות הלימודים במגוון המקצועות הנלמדים בבית הספר הערבי, קשורה למסרים הסמויים המועברים באמצעות תוכניות אלה. לדבריו של אבו עסבה (2007, 76), תוכניות הלימודים מציגות בדרך כלל עולם, שאינו משקף את המציאות של התלמיד הערבי. התלמיד אינו מסוגל לפענח את העולם המוצג ואינו יכול להזדהות עמו. התוצאה היא חוסר אונים ואדישות כלפי החומר הנלמד וחוסר מוטיבציה ללמידה. מעבר לליקויים הקשורים במסרים שמועברים לתלמיד במסגרת בית הספר, בית הספר הערבי אינו עוסק בנושאים העומדים על סדר היום הציבורי ברמת המדינה בכלל וברמת האוכלוסייה הערבית בישראל בפרט⁴¹. המורים הערביים מפגינים אדישות, חוסר אכפתיות וחשש לדון בנושאים אקטואליים, גם כאשר הדבר מעוגן בהוראותיו של מנכ"ל משרד החינוך. לתופעה זו, גורס אבו עסבה, מספר הסברים. ההסבר הראשון נעוץ בתחושת האיום של פיקוח חיצוני, אשר חשים מורים ערבים כחלק מאוכלוסיית מיעוט, שעמה נמצא במאבק עם מדינת ישראל. לאלו מתלווים חשש מתגובת החברה כלפי המורה כשהדיון נוגע בנושאים שאין לגביהם הסכמה, תפיסת תפקידו של המורה כמורה מקצועי יותר מאשר מחנך, חוסר לחץ מצד תלמידים והוריהם לדון בסוגיות שלעיל וכן חוסר ידע, כלים ומיומנויות הדרושים להעברת נושאים מעין אלו (אבו עסבה, 2001; אלחאגי, 1996).

5.2 אי שוויון בהקצאת המשאבים החומריים

נוסף על הפן האידיאולוגי שבחינוך הערבי הובעה לאורך השנים ביקורת נוקבת באשר לקיפוח וחוסר שוויון מוחלט בהקצאת המשאבים החומריים בחינוך הערבי לעומת היהודי. חוקרי מערכת החינוך מצביעים על קיומו של קשר ישיר בין המשאבים המושקעים במערכת החינוך לבין התפוקות המתקבלות מאותה מערכת, כאשר כמות המשאבים ואיכותם נגזרת למעשה בעיקר ממדיניות השלטון המרכזי (אבו עסבה, 2007, 86). התמונה העולה ממחקרים העוסקים במדיניות הממשלתית כלפי מערכת החינוך הערבי, מלמדת על השקעה נמוכה ביותר במגזר הערבי לעומת היהודי בתחומים רבים ומגוונים בחינוך כמו: כמות שעות הלימוד המועטות לתלמיד, חוסר בשעות פיקוח וימי הדרכה, אכלוס כיתות גבוה, כמות מורים נמוכה יחסית לכמות התלמידים, תשתיות פיזיות רעועות ביותר, שמסכנות את התלמידים, חוסר בצידוד וציוד מיושן, מחסור עצום בספריות ובספרים, הקצאת משאבים נמוכה לחינוך המיוחד ועוד. הקצאת המשאבים לתלמיד הערבי מגיעה ל-30%-40% בלבד מזו של בתי הספר היהודיים. נוסף על אלו ממשלת ישראל מעניקה מגוון של הטבות ותמריצים ליישובים שזכו בהכרה כאזור עדיפות לאומית א'. בפועל הן מוענקות בעיקר להתנחלויות ועיירות פיתוח ואילו היישובים הערבים זוכים לנתח זעיר במיוחד, מכיוון שרובם מקבלים מעמד של אזור עדיפות לאומית רמה ב' (זאת למרות שרוב היישובים הערבים מסווגים ברמה סוציו אקונומית נמוכה ביותר)⁴². לכל

⁴¹ דוגמאות למקרים כאלו הם: מלחמת לבנון (1982), האינתיפאדה בשטחים (1987), יום האדמה וכד'.

⁴² בשנת תשס"ד, כ-95% מהתלמידים הערבים מתגוררים ביישובים המדורגים על-פי המדד חברתי-כלכלי בשני החמישונים הנמוכים ביותר: 57% ביישובים המדורגים במדד 3-4, ו-38% במדד 2. מתוך: אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, החינוך בראי הסטטיסטיקה (2006), אינדיקטורים חברתיים, פרק 1.

http://www.cbs.gov.il/www/publications/education_statistic04/word/prt01.doc

בעקבות פסק הדין של בית המשפט העליון בוטלה החלטת הממשלה לסווג יישובים לאזורי עדיפות לאומית א'. בשנת 2007 נקבעה שיטת הקצאה חדשה של שעות ההוראה לבתי הספר היסודיים, לפי מדד חדש, מדד שטראוס. על פניו, נראה מדד זה כמדד שוויוני מכיוון שלכאורה, משמעות יישום מדד שטראוס הינה מתן העדפה מתקנת לבתי הספר שהופלו

אלו השפעה שלילית וברורה על הישגיהם הנמוכים של התלמידים הערבים ורמת הנשירה הגבוהה מבתי הספר, באופן יחסי לתלמידים היהודים בישראל⁴³ (Jabareen, 2006; אבו עסבה, 2007; אלחאג', 1994; רבין 2002; צרצור, 1999; גזיאל, 1993).

בשל ההישגים הנמוכים של התלמידים בחינוך הערבי מתקיימים בעבור חלק ניכר מהם חסמים המונעים מהם להגיע ללימודים אקדמאים בעתיד ולמוביליות ושוויון חברתיים. על פי דו"ח של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שמציג אינדיקטורים חברתיים בחינוך בישראל בין השנים 1995-2004, קיים פער משמעותי בין שיעור העומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות במגזר היהודי לעומת הערבי. מבין הנבחנים במבחני הבגרות בשנת תשס"ד 56.9% בחינוך היהודי עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות לעומת 33.5% בלבד מקרב התלמידים הערבים. פער דומה בין החינוך העברי לערבי קיים לכל אורך כל העשור האחרון ופערים גדולים יותר התקיימו בעשורים קודמים⁴⁴. הפער בין ההישגים של תלמידים יהודים לערבים חמור עוד יותר בתחום החינוך הטכנולוגי בשל חוסר עצום במעבדות מדע ומחשבים בבתי הספר הערבים, הציוד בהן דל ולא פעם מיושן, ולפעמים אין בהן ציוד כלל (Human Rights Watch, 2001).

מאז שנות השמונים החברה הערבית העלתה את נושא החינוך למקום גבוה בסדר העדיפויות שלה, והחלה במאבק אינטנסיבי לשיפור מערכת החינוך. לפיכך, גברו הלחצים מצד האוכלוסייה הערבית לשיפור של זו (צרצור, 1999, 1064). הדרישה העיקרית הייתה לגשר על הפער שבין בתי הספר הערביים והיהודיים בכל הנוגע לתנאי הלימוד ולשירותי החינוך (אלחאג', 1994, ב'14). במאי 1980 כינס הוועד הארצי של ראשי הרשויות המקומיות הערביות ועידה בנצרת, שבה נידון החינוך והתרבות, שהוזמן לוועידה, החרים אותה והתנגד לכך שמפקחים ערבים יישאו דברים בוועידה. ב-1984 הקים הוועד הארצי של הרשויות המקומיות הערביות את ועדת מעקב לענייני חינוך, שתפקידיה לטפל במערכת החינוך הערבית, לבחון את המתרחש בה ולפעול לקידומה. ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי פעלה כשדולה שהגבירה את הלחץ על משרד החינוך וזה הגיב על כך באימוץ אסטרטגיה של הקמת ועדות לבדיקת מצבה של מערכת החינוך הערבית ושיפורה (צרצור, 1999, 1064).

כמו כן הוקמה ועדה מיוחדת לבדיקת החינוך לערבים במסגרת ועדת המנכ"ים. חברי הוועדה היו פקידים יהודים וערבים ממשרד העבודה והרווחה וממשרד החינוך. המסקנה העיקרית שעלתה מדו"ח ועדת המנכ"ים הייתה שיש להשיג שוויון בין האזרחים היהודים והערבים בתחום החינוך וכי הפער בין בתי הספר לערבים וליהודים נאמד בכעשרים עד עשרים וחמש שנים (אלחאג', 1994, ב'14). עוד נכתב בדו"ח כי: " החינוך הערבי אינו שותף, תמיד ובאותה עת, לשינויים והחידושים המונהגים בחינוך היהודי, בעניינים של תוכניות לימודים, ספרי לימוד ושיטות הוראה. רבות מתוכניות הלימודים האלה נקבעו לפני שנים רבות ולא כולן הותאמו לתנאים משתנים בתחום ההוראה ובצורת החיים של החברה הערבית" (משרד החינוך והתרבות, דו"ח ועידת המנכ"ים, 1985, 32).

דו"ח ועדת המנכ"ים התקבל בברכה על ידי מנהיגי הקהילה הערבית, משום שהוא היה בגדר הכרה רשמית במאבקה של האוכלוסייה הערבית לשוויון עם המגזר היהודי. אולם, פגישות אחדות בין נציגים ערבים לגורמים רשמיים במשרד החינוך לא הניבו פעולה ממשית לתרגום ההמלצות לשפת המעשה. היחידה המבצעת שעליה הומלץ לא קמה, לא עובדה תוכנית מיוחדת לקידום החינוך לערבים ומשרד החינוך המשיך להקציב בדרך לא שיטתית סכומי כסף קטנים יחסית לבתי הספר הערביים (אלחאג', 1994, ב'14).

בהקצאת שעות ההוראה בעבר. אולם, לפי דברי פרופ' סידיני שטראוס, המדען הראשי של משרד החינוך ומחבר המדד החדש, גם בעקבות שיטת ההקצאה החדשה לא ניתן לצמצם את הפערים בהקצאת שעות ההוראה בין מערכת החינוך הערבית לבין מערכת החינוך היהודית. מתוך: עדאלה- נייר עמדה באשר ל"אינדיקטורים הנוגעים לפערים ולשוויון הזדמנויות במערכת החינוך בישראל", <http://www.adalah.org/newsletter/ara/avg08/position%20paper.doc>

⁴³ לפי דו"ח של משרד החינוך משנת 2008, שיעור הנשירה ממערכת החינוך במגזר הערבי כפול מזה שבמגזר היהודי (משרד החינוך, 2008).

⁴⁴ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006), החינוך בישראל בראי הסטטיסטיקה 1995-2004, אינדיקטורים חברתיים, פרק 2, בחינות הבגרות - http://www.cbs.gov.il/www/publications/education_statistic04/word/prt02.doc

בשנות השמונים מינה משרד החינוך מספר ועדות נוספות לבדיקת מצבה של מערכת החינוך הערבית ושיפורה (גזיאל, 1993, 64-62). אולם, חצי הביקורת שהופנו ע"י אנשי חינוך ואקדמיה ערביים כנגד הוועדות השונות גרסו כי ניכר בהן היעדר כל ראייה מערכתית של בעיותיה של מערכת החינוך הערבי וחוסר התייחסות מספקת לסוגיות הפדגוגיות הייחודיות למערכת החינוך הערבית בהשוואה לזו היהודית. המלצותיהן של הוועדות גם מבטאות למעשה התעלמות מהחינוך הערכי ומחוסר יכולתה של האוכלוסייה הערבית להיות מעורבת בחינוך ילדיה (אבו עסבה, 2007, 42). בנוסף נטען כי, כל ניסיונות הרפורמה לא הצליחו להביא לשינוי, שכן לאף אחת מההמלצות של הוועדות הרבות, אשר מונו בידי הממשלה לא היה אי פעם תוקף מחייב (אבו סעד, 2007, 135).

נוסף על אלו, בשנת 1987 פורק האגף לחינוך לערבים, שם המחלקה שונה, הוא נקרא האגף לחינוך ותרבות לערבים ונעשה יחידה הכפופה למזכירות הפדגוגית של משרד החינוך⁴⁵. עם פירוקו של אגף זה הייתה ציפייה כי ששת המחוזות של משרד החינוך, שעסקו עד אז רק בבתי הספר היהודיים, יטפלו גם בעניינים המנהליים של בתי הספר הערביים. הפונקציה היחידה שנותרה בידי האגף לחינוך לערבים הייתה פיקוח על העבודה החינוכית של מנהלי בתי הספר. פירוק האגף יצר מבנה מורכב, אשר הייתה בו מידה רבה של עמימות ואשר חלוקת העבודה בו והסמכות של המחלקות המטפלות בחינוך לערבים לא היו ברורות. כך נוצר בחינוך זה מצב שבו רק חלק מבתי הספר שולבו וטופלו על ידי משרד החינוך, ובמקרים רבים למורים הערבים ולרשויות המקומיות לא הייתה כתובת לפנות אליה. מצב זה יצר תחושת חוסר אונים ובלבול, אשר החמירו את הבעיה, שממילא כבר הייתה קיימת בחינוך לערבים (אלחאגי, 1996, 54-52).

שנות התשעים נחשבות לציון דרך בחיי האוכלוסייה הערבית בישראל ובחיי מדינת ישראל בכלל. בעקבות חתימת הסכמי השלום בין ישראל ומצריים, ירדן והרשות הפלסטינית, והניסיונות להרחבת תהליך השלום עם מדינות ערב האחרות, נשבר מעגל האיבה בין ישראל ובין העולם הערבי. דבר זה בא לידי ביטוי, בין היתר, בהסרת החרם הערבי על מדינת ישראל וניהול תהליך של נורמליזציה וניסיונות התפשרות בין ישראל לבין העולם הערבי. למצב זה היו השלכות על הערבים בישראל. עקב תהליך השלום חשו הערבים בישראל מקובלים על שני העולמות: על מדינת ישראל שחשדה בהם ועל העולם הערבי שעד כה התנכר להם. נוסף על כך, בשנות התשעים חל מפנה ביחסו של משרד החינוך לחינוך במגזר הערבי. היחסים ודרכי שיתוף הפעולה בין משרד החינוך ובין ראשי הרשויות המקומיות הערביות הלכו והשתפרו. בוועידה שכינסו ראשי הישובים הערביים ב-1995 השתתף גם אמנון רובינשטיין, שהיה בין יוזמי התיקון לחוק חינוך ממלכתי בשנת 2000 (צרצור, 1999, 1063).

5.3 אי מימוש התיקון לחוק בתוכניות הלימודים של המגזר הערבי

התיקון במטרות חוק חינוך ממלכתי (תת סעיף 11 לסעיף 2) מתייחס ישירות לאוכלוסייה הערבית ואמנם אין בו הכרה במיעוט הפלסטיני כמיעוט לאומי, אך יש בו הכרה ממשית יותר בצרכיו התרבותיים (אבו עסבה, 2007, 71). הדגשה נוספת באשר לחשיבותו של התיקון לחוק באה לידי ביטוי בדבריו של אמנון רובינשטיין שטען כי: "בפעם הראשונה מוגדר הציבור הערבי כקבוצה ולא כבודדים. בפעם הראשונה מוטלת בחוק חובה על בתי הספר ללמד את ההיסטוריה הערבית ואת זהותו ותרבותו של הציבור הערבי. הדבר אמנם מבוצע באופן חלקי מאד, אבל עצם הדקלרציה על כך בחוק של הכנסת הינה בעלת חשיבות עצומה" (רובינשטיין, 2005, 15-16).

מעבר למידת חשיבותו של התיקון בחוק, ניתן ללמוד מדבריו של רובינשטיין גם על הקשר בין התיקון בחוק לבין חובת ההוראה של המאפיינים הייחודיים של המיעוט הערבי בבתי הספר הערביים. אם כן, לכאורה, מבטיח התיקון בחוק לחינוך הערבי, לראשונה בישראל, תוכניות לימוד ייחודיות המתאימות לתרבותו וזהותו. ואולם, למרות השינוי בחקיקה, עד כה לא נעשה מאמץ מכוון ומשמעותי לשינוי תוכניות הלימודים בבתי הספר

⁴⁵ תהליך הפירוק של האגף לחינוך לערבים החל עוד בשנות השבעים, ביוזמתו של שר החינוך דאז, יגאל אלון. השר אלון התכוון לשלב את בתי הספר הערביים במערכת הכללית ולגשר על הפער בין בתי הספר הערביים לבתי הספר היהודיים (אלחאגי, 1996, 52).

הערביים, כך שישקפו את התרבות, ההיסטוריה והמעמד של השפה הערבית (אבו עסבה, 2007, 73). התייחסות נוספת לחוסר מימושו של התיקון לחוק ניתן למצוא גם אצל רבין (2002): "תיקון סעיף 2 (11) לחוק מהווה צעד חשוב לקראת התאמה של מטרות החינוך למציאות הרב תרבותית בישראל... עם זאת ברור כי ברטוריקה אין די, ואת שינוי המגמה של המחוקק, יש להביא לידי ביטוי בשינוי המדיניות בפועל של משרד החינוך והתרבות בבתי הספר הממלכתיים של המגזר הערבי. יש לציין כי פרט לשינוי המגמה הפורמאלית לא נשתנתה עדיין המציאות באופן המשביע את רצון המיעוט הערבי".

דבריו של רובינשטיין שהוצגו לעיל משנת 2005 גם הם מצביעים על כך שחובת ההוראה ללמד בבתי הספר הערביים את מאפייניו הייחודיים של המיעוט הערבי מבוצעת באופן חלקי מאד. סימוכין לכך ניתן גם למצוא בדו"ח משנת 2004, שהוגש לכנסת בנושא מצב הילדים הערביים בישראל ובו נכתב כי: "למרות התיקון לחוק תלמידים ותלמידות במגזר הערבי לומדים על-פי תוכנית לימודים ממשלתית הנגזרת מתוכנית הלימודים היהודית. במקצועות הלימוד המשותפים לשתי המערכות נעשה פיתוח תוכנית הלימודים בלא שיתוף מחנכות ומחנכים ערבים או בשיתוף מזערי שלהם, והתוכניות מתורגמות לערבית בפיגור של שנים אחרי פרסום החומר בעברית. תוכני תוכנית הלימודים יוצרים לעתים קרובות תחושות ניכור הן בקרב התלמידים והתלמידות הן בקרב המורים והמורות"⁴⁶.

בהתייחסותה של גולן-עגנון לקיומן של תוכניות לימודים אשר מבטאות את מאפייניו הייחודיים של המיעוט הערבי היא מציינת כי: "עד כה לא נעשה מאמץ מכוון ומשמעותי לאפשר לימוד של תכנים המשקפים את התרבות, את ההיסטוריה ואת הספרות הערבית בבתי הספר הערביים. הדגשת ערכים-ציוניים ללא כיבוד הזהות הלאומית הפלסטינית מחזקת את תחושת הניתוק בין שני העמים ואת תחושת הקיפוח של המיעוט הערבי בישראל. מערכת החינוך הערבית בישראל ממסדת את הפחד: פחד להתחבר לעבר, פחד לחדד את תחושת הזהות התרבותית והלאומית ופחד של המורים לדבר על אקטואליה" (גולן-עגנון, 2004, 80).

את חוסר מימושו של התיקון לחוק ניתן למצוא גם במסמך של משרד החינוך משנת 2004, המסכם שלוש שנות פעילות החזון החינוכי של המשרד בין השנים 2001-2004. במסמך זה מפורטות כל מטרות חוק חינוך ממלכתי הכתובות בסעיף 2 כלשונו בחוק לאחר התיקון וכן מוצגים היעדים מול הביצוע של החזון החינוכי. באשר לכך נכתב במסמך כי: "התיקון (לחוק) היה פרי יוזמה פרטית של כמה חברי כנסת, אך משרדנו הביע נכונות ורצון לקידום החקיקה וסייע רבות בכך"⁴⁷ (תירוש, 2004, 66). אולם, בפרק העוסק בטיפוח ערכים ומורשת, במסמך זה, נכתב כי אבן הדרך של הפעילות בשנים 2001-2004 הייתה תגבור לימודי מורשת, ציונות ודמוקרטיה. בהתאם, ההישגים והתפוקות שנרשמו הם: הוספת שעת לימודים לכל כיתות חטיבות הביניים בנושא מורשת ותרבות ישראל, הטמעת תוכנית במולדת חברה ואזרחות והפקת חוברת "100 מושגי יסוד ביהדות ציונות ודמוקרטיה". כל זאת ללא כל אזכור לפיתוח תוכניות לימודים או תוספת שעות למגזר הערבי למימוש התיקון בחוק, זאת למרות שבשלב זה כבר עברו כארבע שנים מאז תוקן הסעיף בחוק.

מטרתה של "תכנית מאה המושגים", שהוזכרה במסמך סיכום הפעילות של משרד החינוך, הייתה להעניק לתלמידים בישראל בסיס מושגי מוצק בזהותם ובמשטר הדמוקרטי שבו הם מתנהלים ולהטמיע בהם ערכים משותפים ומוסכמים על הכל. אולם, תוכנית זו מדגישה ביתר שאת את ההבדלים המשמעותיים ביכולתם של תלמידים יהודים ללמוד על המורשת והתרבות הלאומית שלהם באופן נרחב למול יכולתם המוגבלת של התלמידים הערבים באשר לנושאים אלו, ביחס לזהותם הערבית-פלסטינית. התוכנית מורכבת משלושה חלקים: חלק ה"דמוקרטיה"- המשותף לכל בתי הספר, חלק ה"ציונות"- גם הוא משותף לכל בתי

⁴⁶ טביביאן-מזרחי מיכל, רובינשטיין אלון (2004), "מצב הילדים הערבים בישראל" הכנסת:

www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00815

⁴⁷ התייחסותה של ליבנת אל התיקון לחוק כאל הצעת חוק פרטית של מספר חברי כנסת שביצעו נתון לרצון הטוב של משרד החינוך, תמוהה בהתייחס לעובדה שמקורה של ההצעה הוא בהצעת חוק ממשלתית שעברה גלגולים רבים ומהותו נדונה בכנסת במשך מספר שנים, גם במסגרת מליאת הכנסת בעת קבלת התיקון לחוק בפברואר 2000. במליאה זו נאמר על התיקון לחוק כי: "התיקון כולל אזכור מפורש - בפעם ראשונה - של זכויות האוכלוסייה הערבית כאוכלוסייה שראויה שתהיה לה מערכת חינוך והתאמה למערכת החינוך שלה". התיקון לחוק התקבל בהצבעה בעד החוק של 20 חברי כנסת, מתנגד אחד וללא נמנעים כלל.

מתוך אתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/TqI/mark01/h0010861.html#TQL>

הספר , אולם בהבדלים קלים בין בתי הספר היהודיים לערביים וחלק ה"מורשת"- שבו ההבדלים בין בתי הספר היהודיים לערביים משמעותיים. רשימת המושגים בחלק ה"מורשת" המיועד לבתי הספר היהודיים מכסה בצורה מקיפה את המורשת התרבותית, הדתית וההיסטורית של העם היהודי. גם חלק ה"ציונות" מתייחס למורשת היהודית. לעומת זאת, מושגי ה"מורשת" המיועדים לבתי הספר הערביים, מתייחסים רק למורשתם הדתית, השונה, של תלמידים מוסלמים ונוצרים. בנוסף מופיעים ברשימה שמותיהם של שלושה אישים מההיסטוריה הערבית, כולם מימי הביניים (פלד, 2006, 1).

הרושם שאמורים לקבל התלמידים הערבים מרשימת המושגים, גורס פלד (2006), היא שלא קיימת מורשת היסטורית או תרבותית משותפת לערבים, מאז ימי הביניים, ככל שמדובר בעם הערבי הפלסטיני. לפיכך, הוא טוען , כי תוכנית החינוך , כפי שהיא משתקפת בתוכנית "100 המושגים", מבקשת לשלול מהתלמידים הערבים בישראל את האפשרות להכיר את מורשתם התרבותית הלאומית כערבים פלסטינים, בניגוד לתלמידים היהודיים , אשר זוכים ללמוד באופן מקיף את המורשת התרבותית שלהם. לטענתו של פלד שותפים גורמים שונים בחברה הערבית ונעשו אף ניסיונות לכתוב מושגים חלופיים, בכדי לענות על חלק מהביקורת שהוטחה ברשימה הישנה. ניסיונות אלו נתקלו בהתנגדות נחרצת של משרד החינוך (גאנץ, 2006 ; חרומצ'ניקו, 2005).

6. התגובות לתיקון לחוק: הזרם הפרגמטי, הזרם האידיאולוגי והשפעתו של ה"גורם השלישי"

6.1 התגובות לתיקון בחוק

מדיוני וועדת החינוך על התיקון במטרות חוק חינוך ממלכתי עולה כי חברי כנסת ערבים ונציגים ערבים אחרים שהשתתפו בוועדה שעסקה בתיקון החוק ראו בתיקון זה שיפור משמעותי ומענה ראשון מסוגו לתביעותיהם בחינוך. הדבר ניכר בדבריו של חבר הכנסת עזמי בשארה: "אם התיקון יעבור, זאת תהיה הפעם הראשונה בחקיקה הישראלית שתופיע המילה ערבים". כמו כן בדבריה של חברת ועדת המעקב, שהופיעה בפני ועדת החינוך בכנסת, האלה חזן-אספניולי: "אני מברכת על הצעד הזה, שהוא צעד גדול קדימה, הגיע הזמן לשנות את מטרות החינוך"⁴⁸. למרות זאת כאשר לא מומש התיקון לחוק בתוכניות הלימודים, לא הייתה התייחסות נוקבת מצד גורמים שונים במגזר הערבי בישראל לאי מימוש זה. אקדמאים ערבים המשיכו להדגיש במאמריהם את הקיפוח ואי השוויון בהקצאת המשאבים החומריים בין המגזר היהודי והערבי, את התעלמותה של מערכת החינוך מזכויותיו הקולקטיביות של המיעוט הערבי ומהיותו מיעוט לאומי ואת חוסר יכולתם של הערבים להשפיע על החינוך. לדבריהם, אי השוויון והקיפוח המתמשכים, הן בהקצאת המשאבים החומריים והן בהקצאת המשאבים הסמליים נובעים מהשליטה והפיקוח שמטילה המדינה על המיעוט הערבי (אל חאג', 2003; אבו עסבה, 2007; אבו עסבה 2001; Jabareen, 2006; Abu Saad, 2006).

הטענה המרכזית של הכותבים השונים מתמקדת בתפקידה של המדינה בעיצוב מדיניות החינוך המקפחת והשולטת במגזר הערבי, אולם הם אינם עוסקים בדפוס המאבק הננקטים על ידי הציבור הערבי ומנהיגיו להשגת דרישותיהם. במיוחד אין התייחסות במחקרים מאוחרים לשאלה מדוע התיקון במטרות החינוך לא מומש על ידי מדינת ישראל. מעבר לחוסר בדיון האקדמי, גם בפועל לא נעשה כמעט דבר למימוש החוק הן על ידי חברי הכנסת הערבים, הן על ידי ארגונים חברתיים והורים והן על ידי אנשי חינוך ערבים. בשנת 2005 ניסו להעביר במשותף חברי הכנסת מחיול, טיבי ובראכה הצעת חוק בעניין תוכנית השלמה למוסדות החינוך ערבי שתכלול לימודי תרבות, מסורת ומורשת ערבית-פלסטינית. ההצעה נדחתה ברוב קולות⁴⁹. פרט להצעה זו ולהצעה שהונחה על שולחן הכנסת בפברואר 2008 על ידי מוחמד בראכה, חנא סוויד ודב חנין, לא ניסו חברי הכנסת הערביים לפעול בנושא תוכניות הלימוד ולא הוצגו בכנסת שאילתות או הצעות לסדר היום למימוש לתיקון בחוק⁵⁰. מאידך, ניתן למצוא בדברי ימי הכנסת הצעות לסדר היום ושאילתות בעניינים רבים אחרים בתחום החינוך הערבי כגון: תקציבים, אי הערכות מבחינת תשתיות ליום לימודים ארוך, מחסור בכיתות, צפיפות גבוהה, הישגים נמוכים, חוסר במורים והצעה למנהל חינוך עצמאי.

באופן תמוה ובניגוד למאבקי ההורים בחינוך העברי גם ארגוני החברה הערביים וההורים לא נקטו במאבק אקטיבי למימוש מטרות החינוך שהוגדרו בחוק ולא הוגשה לבית המשפט ולו עתירה אחת בעניין זה. לפיכך, נשאלת השאלה מדוע לאחר קבלת התיקון לחוק לא נפתח מאבק מצד ראשי החינוך הערבי, חברי כנסת, ארגונים חברתיים, הורים ואנשי אקדמיה למימוש?

⁴⁸ פרוטוקול ועדת החינוך בכנסת לגבי התיקון לחוק 23.11.99

<http://www.knesset.gov.il/protocols/data/rf/chinuch/2000-02-08-01.rtf>

⁴⁹ הצעת חוק פ/ 2680 - הצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון - הכללת המורשת הערבית), התשס"ד-2004 (מחיול, טיבי ובראכה)

<http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/16/2680.rtf>

⁵⁰ הצעת חוק פ/ 3365/17 - הצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון - הכללת המורשת הערבית), התשס"ח-2008 (מוחמד בראכה, חנא סוויד ודב חנין)

www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3365.rtf

6.2 הפיצול בתגובות לתיקון בחוק

השערת המחקר היא כי העדר מאבק על יישום החוק נובע מפיצול סדר יום בין תביעות פרגמטיות מזה ואידיאולוגיות מזה בקרב החברה הערבית. לטענתי, מאבקם של הערבים על הקצאת המשאבים למערכת החינוך הערבית נחלק בין שתי גישות: פרגמטית ואידיאולוגית. הגישה הפרגמטית, נאבכת על אמצעים חומריים כגון תקציבים לבניית כיתות, להגדלת מעגל המורים, להפחתת שעורי הנשירה וכיוצא בזה. למרות הכרתם של תומכי הגישה הפרגמטית בחשיבותו של הפן האידיאולוגי בחינוך, הם מקדישים את מרבית מאמציהם לשיפור איכות החינוך בבתי הספר הערביים במונחים חומריים, ככלי להשגת מוביליות חברתית. לעומתה הגישה האידיאולוגית נאבכת, בנוסף על המשאבים החומריים, גם על הקצאת משאבים "סמליים"/אידיאולוגיים, הנוגעים להבטחת זכויות קבוצתיות, באופן הכולל גם שינוי מבני במדיניות החינוך ולפיכך הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית (גיבארין, 1999; אבו עסבה, 2007; Abu Saad, 2006; ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי). מכאן נובע כי הפיצול בין שתי הגישות, המאופייין בפעולה הבו זמנית של שתיהן, גורם להזנחת המאבק על התיקון לחוק. זאת מכיוון שתיקון זה אינו עוסק בהקצאת משאבים חומריים, כפי שתובעת הגישה הפרגמטית, אך גם אינו מבטיח לערבים מערכת חינוך עצמאית תוך הכרה בזהות הלאומית-פלסטית שלהם, כפי שדורשת הגישה האידיאולוגית.

ההסבר לפיצול מסתמך, כאמור, על שני מודלים תיאורטיים: האחד נובע ממודל השליטה והפיקוח של לוסטיק (Lustick, 1979) והשני מתוך תיאוריה בדבר מיקוח בין מיעוט למדינה, בתמיכתו של שחקן חיצוני שלישי, שפיתחה Erin Jeene (2004). התיקון לחוק מהווה למעשה "עדכון" של מנגנוני הפיקוח והתאמה טרמינולוגית שלהם להלך הרוח שהתקיים בישראל ערב חקיקת החוק. אולם, למעשה התיקון בחוק עדיין אינו מאפשר למערכת החינוך הערבית אוטונומיה ומשמר את שליטתה של המדינה והרוב היהודי על תוכניות הלימודים⁵¹. שימור מנגנון הפיקוח, אך בצורתו המעודכנת יותר הוא זה שהביא, בהתאם למודל של לוסטיק, לפיצול בין שתי הגישות. את דפוסי הפעולה של שתי הקבוצות (האידיאולוגית והפרגמטית), המאפיינות את הפיצול ואת תהליך המעבר של הגישה האידיאולוגית מתביעת משאבים חומריים לתביעת אוטונומיה בחינוך, ניתן להסביר על ידי הוספת המודל של Jeene. מודל זה קובע כי אם קבוצת המיעוט חשה בתמיכה מיוחדת של גורם חיצוני שלישי – מדינת לובי, היא תקצין את דרישותיה כלפי המדינה⁵².

במודל שלה, מסתמכת Jeene על Brubaker (1996) וטוענת כמוהו כי מיעוט לאומי, רוב במדינה ומדינת לובי של המיעוט ("שחקן שלישי") מתקיימים באופן בו זמני במרחב "טריאדי" משותף. במקרים בהם משולש יחסים זה הוא קונפליקטואלי, צריכות המדינות להתמודד עם כך שהשחקן החיצוני נרתם לא אחת לסייע למיעוט הקשור אליו מבחינה לאומית להגן על זכויותיו ותביעותיו בדבר אוטונומיה טריטוריאלית או תרבותית במדינה בה נמצא המיעוט בפועל. בדומה לברובקר, גורסת Jeene כי רדיקליזציה של תביעות מיעוט היא פונקציה של אמונות המיעוט המתייחסות לגורם שלישי. בהשראת המודל של Jeene, ניתן לומר כי

⁵¹ ביטוי לכך נמצא בהודעה לעיתונות מינואר 2008 שפורסמה מטעם ועדת החינוך בכנסת, בה נאמר ע"י יו"ר הוועדה ח"כ הרב מלכיאור כי "המגמה המוצהרת של משרד החינוך היא לאחד את החינוך הממלכתי, כך שבתוך האיחוד יישאר פלורליזם מסויים מעבר לליבה, גם כלפי ערביי ישראל. אך משום מה, זה לא מה שקורה. התחושה היא שבמציאות, מתאפשרת יותר ויותר עצמאות לזרמים שונים - עד שזה מגיע לערבים. כשמגיעים אליהם, במשרד אומרים: עד כאן. החינוך צריך להיות ממלכתי ומאוחד".

מתוך אתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/spokesman/heb/Result.asp?HodID=7937>

⁵² ספרות העוסקת בתביעותיהם של קבוצות מיעוט מתפרסת על משתנים מבניים ודינמיים המסבירים את תביעות המיעוטים. דרישות המיעוט, גורסת Jeene, קשורות גם למאפייניו כגון גודל, ריכוז טריטוריאלי ועוד. הסברים מבניים הקשורים למאפייניו של המיעוט יעילים לטענתה של Jeene בהטלת אור על אותם מיעוטים שמציגים סדר יום רדיקאלי. יחד עם זאת, לטענתה הם נכשלים בהסבר התהליך עצמו, שבו המיעוט משנה את דרישותיו. לפיכך, לטענתה דרושה תיאוריה דינמית שתסביר את השינוי בתהליך ולא תסביר את דרישותיו של המיעוט על פי משתנים מבניים אשר למעשה נשארים קבועים לאורך התהליך (Jeene, 2004).

דפוסי הפעולה של הגישה האידיאולוגית קשורים בקיומו של "גורם שלישי" – הלאומיות הפלסטינית. בעבודה זאת מומרת מדינת הלובי בזהות לאומית כגורם שלישי⁵³.

6.3 הלאומיות הפלסטינית כ"גורם שלישי"

בהסתמכותה של ג'ין על Brubaker (1996) בנוגע להשפעתו של "גורם שלישי" על תביעותיהם של מיעוטים מוצג הגורם השלישי כמדינת לובי, שקבוצת המיעוט קשורה אליה בזהותה האתנית או הלאומית. בכך מתייחס Brubaker (1996) למעשה לרכיבי הזהות של קבוצות מיעוט עקב התפרקותן של מדינות במזרח אירופה כגון יוגוסלביה וברית המועצות. בעקבות תהליכי פירוק אלה הפכו מיליוני אנשים לקבוצות מיעוט, אשר באזרחותם משתייכים למדינה מסוימת אך מבחינת זיקתם האתנית או הלאומית משתייכים למדינה אחרת⁵⁴. בשל כך מתמודדות קבוצות אלו עם שתי זהויות שונות, אנטגוניסטיות זו לזו. לפיכך, גורס Brubaker כי כל קבוצות המיעוט הללו נמצאות במשולש יחסים הקושר בין קבוצת המיעוט, המדינה בה הם חיים ומדינה חיצונית (היא "המולדת החיצונית"), דבר המשליך על זהותם וכתוצאה מכך על תביעותיהם מהמדינה.

Brubaker מדגיש שבמונח "מולדת" הוא אינו מתכוון שאכן בני קבוצת המיעוט נולדו במדינה זו או חיו בה, או רואים בשטחה כמולדתם. מדינות מולדת חיצונית אלו, הוא גורס, נבנו במהלך של פעולה פוליטית ולא כתוצאה של דמוגרפיה אתנית. כלומר, השפעתו של הגורם השלישי על פזורה אתנית ותביעותיה מהמדינה היא תוצר הגדרתן של אליטות פוליטיות או תרבותיות במולדת החיצונית את השארים האתנולאומיים במדינות אחרות כחברים של הלאום שלהן וטענתן כי הם שייכים במובן מסוים למדינתן. בהתייחס לערבים בישראל, הרי שזהותם הלאומית נובעת משיוכם לעולם הערבי והעם הפלסטיני והם למעשה מהווים שארים לאומיים של הערבים הפלסטינים שנמצאים מחוץ לישראל. כלומר, "הגורם השלישי" במקרה שלפנינו אינו "מדינת מולדת" ספציפית, אלא כאמור, הזהות הלאומית-פלסטינית (תחושת השייכות לעם הפלסטיני וההזדהות עימו), שהלכה והתגברה משנות התשעים ובעיקר לאחר מאורעות אוקטובר 2000 ואינתיפאדת אל אקצה.

על השפעתה של הלאומיות הפלסטינית כגורם שלישי ניתן ללמוד מהמודל של Rouhana (1997) בדבר זהות קולקטיבית של קבוצות, אשר מצביע על כך שזהות קולקטיבית היא מבנה דינמי אשר מערב בתוכו תגובות לכוחות חיצוניים וכוחות פנימיים. כוחות אלו הם כוחות פוליטיים וחברתיים שמקורם במערכת המדינית, כוחות שנובעים מהנסיבות של שינויים בתוך הקבוצה האתנולאומית עצמה וכוחות הקשורים לשינויים אזוריים או בינלאומיים. המודל שמציע רוחאנה מתייחס לזהות הקולקטיבית כמורכבת מאספקטים פסיכולוגיים, ערכים תרבותיים וחברתיים, ניסיון היסטורי ומורשת לאומית וכן השקפות ושאיפות פוליטיות. כל המרכיבים הללו ניזונים הן מהכוחות הפנימיים בתוך הקבוצה והן מתגובות לכוחות חיצוניים לקבוצה. לפיכך הזהות היא דינמית, על אף שחלק מהרכיבים של הזהות הם יציבים ואינם משתנים, כמו אמונה דתית. המרכיבים של הזהות הקולקטיבית של הערבים בישראל מושפעים מהכוחות השונים כך: *הכוחות הפוליטיים* קשורים להיותה של מדינת ישראל מדינתו של העם היהודי, לפרוצדורות דמוקרטיות, למדדים הקשורים לביטחון ולהכלת או הדרת המיעוט הערבי. יחסה של מדינת ישראל לערבים מושפע משלושה גורמים: היותה של מדינת ישראל מדינה יהודית, היותה מדינה דמוקרטית והיותה בעלת צרכים ביטחוניים, הקשורים לקונפליקט האזורי עם מדינות ערביות וכן הקשורים להיסטוריה והניסיון של העם היהודי. עם זאת בהיותה של מדינת ישראל מדינה דמוקרטית יכולים אזרחיה הערבים להצביע בבחירות, הם שווים זכויות בפני

⁵³ במאמרה, מסווגת Jeene את היחסים בין המיעוט הערבי למדינת ישראל בדגם של מדינת קונפליקט. השחקן השלישי המוצג במאמר בהקשר לכך הוא: העולם הערבי. בעבודה זו בחרתי שלא להתייחס לעולם הערבי כשחקן שלישי, מכיוון שלדעתי אין מדובר כאן בזהות הערבית של הערבים בישראל, אלא בזהותם הלאומית שהיא ערבית-פלסטינית. זהות זו באה לידי ביטוי בזיקה של הערבים הפלסטינים בישראל לבני עמם, שנמצאים מחוץ לישראל ובתביעותיהם לזכויות קולקטיביות כמיעוט לאומי, אשר מתייחסות להיותם מיעוט לאומי-פלסטיני. לפיכך זיקתם הלאומית-פלסטינית של הערבים בישראל היא הגורם השלישי המשפיע על תביעותיהם של תומכי הגישה האידיאולוגית.

⁵⁴ כך למשל ההונגרים ברומניה, סלובקיה, סרביה ואוקראינה, האלבנים בסרביה, מונטנגרו ומקדוניה וכד'.

החוק ולפיכך הם אינם מודרים לחלוטין מהתהליך הציבורי והפוליטי בישראל. ואולם, גורס רוחאנה המתח הקשור להיותה של מדינת ישראל הן מדינה דמוקרטית והן מדינה יהודית, הנתונה בקונפליקט בטחוני עם מדינות ערביות משפיע על זהותם של הערבים בישראל ומעמדם בה.

הכוחות התוך קבוצתיים קשורים לדמוגרפיה, למעמד סוציו-אקונומי והתפתחות בתוך הקבוצה וכן קשורים לחינוך ולתרבות הפוליטית של הקבוצה.

שינויים אזוריים או בינלאומיים קשורים ללאומיות הערבית, להתעוררות הפלסטינית, למהפכה האסלאמית ולתהליך השלום במזרח התיכון. כל אלה מתבטאים בכך שבמובן הרגשי רוב הערבים חשים קשר סנטימנטלי חזק ותחושת שייכות חזקה לעם הפלסטיני. ברמה הסוציו-תרבותית, הם חולקים עם שאר האומה הפלסטינית את תרבותם, ההיסטוריה, המסורות וערכים משותפים. ברמה הפוליטית, הם חולקים גישות משותפות ונרטיב משותף ובהות האישית הם חולקים את המונח-פלסטינים.

באשר להתפתחויות ה**אזוריות** (אותן יש לייחס ל"גורם השלישי"), גורס רוחאנה כי התפתחויות אלו השפיעו על המדיניות של ממשלות ישראל ועל ההתפתחות הפנימית של הערבים וזהותם הלאומית. את התפתחות הלאומיות הערבית והשינויים בה מחלק רוחאנה לכמה תקופות: במשך שני עשורים מהקמת המדינה ההכרה הלאומית הפלסטינית התמקדה בשאיפה לאחד את העם הפלסטיני ולפתור את בעיית הפליטים. אולם מלחמת 1967 הכזיבה שאיפות אלו ונתפסה בעיני הפלסטינים כהוכחה לחוסר יכולתן של המדינות הערביות לממש את שאיפותיהם של הפלסטינים לאיחוד, שחרור ופתרון הבעיה הפלסטינית. לפיכך התאפיינו השנים הבאות בהתעוררות של הארגון לשחרור פלסטין והפלסטינים בישראל ובשטחים החלו בתהליך קירוב. אש"ף התבסס בזירה הערבית הבינלאומית כארגון פוליטי מגובש המייצג את העם הפלסטיני, מה שטבע חותם עמוק בקרב הערבים בישראל ויצר הזדהות מצדם עם עמם.

נוסף על כך, טוען רוחאנה כי "יום האדמה" שארע בשנת 1976, במחאה על החלטת הממשלה להפקיע קרקעות באזור סחי'ן למטרה של "ייחוד הגליל", נתפס כציון דרך בעליית התודעה הלאומית של הפלסטינים בישראל וגרם להרגשת זיקה בין הפלסטינים בישראל לבין אחיהם בשטחים. הדבר הביא, לדבריו, להתפתחותם של תכני תרבות משותפים, דפוסים משותפים של התנהגות חברתית, ערכים משותפים ופעולות פוליטיות המביעות את הזהות הפלסטינית המשותפת. בשנות השמונים המוקדמות, הזהות הקולקטיבית הערבית של הערבים בישראל הפכה להיות פלסטינית יותר והפעילות הפוליטית שלהם התרכזה בזהות הלאומית-פלסטינית שלהם. עם זאת, בשל החוק בישראל שאסר מפגשים עם אש"ף ובשל יחסיה של מדינת ישראל עם אש"ף כל תמיכה או הזדהות שהביעו הערבים בישראל עם העם הפלסטיני נתקלה בקשיים ועויות מצד הרוב היהודי בישראל. הדבר השתנה עם תחילתם של הסכמי אוסלו, שאפשרו מגעים בין חברי כנסת ומנהיגים מן הציבור הערבי בישראל ואלו שברשות הפלסטינית. מכאן ואילך הפגינו הערבים בישראל תמיכה וסולידאריות עם בני עמם שבשטחים, דיברו באמצעי התקשורת ובמחקרים על הנרטיב הפלסטיני, הביעו מחאה על פעולותיה של ישראל בשטחים, התארגנו לסיוע כלכלי ורפואי לשטחים ושאפו לפתרון הבעיה הפלסטינית בדמותן של שתי מדינות: ישראל ומדינה פלסטינית.

הערבים בישראל הגיבו לתהליך השלום שהלך ונרקם בתמיכה מסיבית לנציגות הפלסטינית והביעו גאווה לאומית-פלסטינית. המפגשים של הערבים מישראל עם אש"ף פתחו ערוצים חדשים של אינטראקציה פוליטית בין הערבים-פלסטינים בישראל לבין הפלסטינים בגדה המערבית ובעזה. בד בבד החלה להתפתח שאיפה בקרב ההנהגה הערבית בישראל להשפיע על החברה הישראלית ומנהיגיה לטובתם של הפלסטינים. תקשורת פתוחה בין האליטות הפוליטיות של הערבים בישראל לבין אלו ברשות הפלסטינית יצרה הזדמנות שלא נראתה כמוה בעבר וגישות פוליטיות משותפות (Rouhana, 1997). פריצת דרך זו שהשפיעה על התגברות זהותם הלאומית של הערבים בישראל, ניתן לראות בה למעשה את התפתחותו והשפעתו של "הגורם השלישי".

6.4 השפעת "הגורם השלישי" על שינוי בתביעות המיעוט הערבי בישראל

בדומה לרוחאנה, גם חוקרים אחרים שבדקו את השינויים שחלו לאורך השנים במרכיבי הזהות של הערבים בישראל גורסים שמשנות השבעים חלה התחזקות במרכיב הפלסטיני ובהחלשות המרכיב הישראלי

(אמארה וכבהא, 1996; כהן, 2006; חסון ואבו עסבה, 2004). Kaufman (1997, 12) מציגה מספר גישות המנתחות ומסבירות את השינוי בהתנהגותם הפוליטית של הערבים בישראל מפוליטיקה סבילה של "הסכמה בשתיקה" לאקטיביזם. כך לדוגמה, היא מציגה את "גישת הרדיקליזציה" (תזת ההקצנה) אשר רואה את הדינמיקה באוריינטציה הפוליטית של הערבים כתהליך של הגברת הקיצוניות והניכור מהמדינה היהודית ותזוזה לעבר אוטונומיזם ואירדנטיזם בעתיד. כמו כן היא מציגה את גישתם של פסיכולוגיים חברתיים והיסטוריונים שמצביעים על סינדרום של "פלסטיניזציה", שבא לידי ביטוי בהגדרת הערבים בישראל את זהותם כפלסטינית, הבעת תמיכה הולכת וגוברת בתנועת איסלאמיות פונדומנטליסטיות ומוכנות לצאת לרחובות להביע מחאה ולתמוך בגורמים פלסטיניים בגדה המערבית ועזה.

גישת הרדיקליזציה, שנציגה הבולט הוא ד"ר אלי רכס, גורסת כי משנת 1967 הערבים בישראל הפכו לפלסטיניים גם בזהותם הלאומית וגם בגישתם כלפי ישראל. לפיכך, הם מתנגדים לסטטוס שלהם כמיעוט, מציגים באופן הולך וגובר עמדות אנטי ישראליות ומרחיבים את מאבקם לשוויון זכויות ותביעה לזכויות לאומיות במגוון של דרכים ואמצעים (Smooha, 1989, 60-61). ההקצנה הפוליטית השתקפה גם בשיעור המצביעים בבחירות, בהפגנות פוליטיות ובהתפרצויות אלימות, בעיקר באוניברסיטאות. ביטוי נוסף לפלסטיניזציה של הערבים בישראל השתקף בהקמת ארגונים פוליטיים לאומיים באמצע שנות השבעים. ארגונים אלו עסקו בתחומים שונים כמו: חינוך, שלטון מקומי, קרקעות, רווחה, בריאות ועוד. תגובת הממשל הישראלי הייתה שלא להכיר בהם ולא להידבר איתם באופן ישיר. התכחשותו של רוב הציבור וכן של הממשל באופן רשמי לזהות הלאומית הפלסטינית של הערבים בישראל וכן אפליית המיעוט הערבי במישור האזרחי ובמישור הלאומי, הגבירו את תחושת הפלסטיניות בקרבם (אמארה וכבהא, 1996, 95-96).

חוקרים שעוסקים בחברה הערבית בישראל טוענים כי התגברות תחושת הפלסטיניות של הערבים בישראל הגיעה לשיאה בשנות האלפיים המוקדמות, עקב אירועי אינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר בשנת 2000. ממצאי סקר, שנערך על ידי המכון לחקר השלום שבגבעת חביבה במאי 2001, מראים כי קרוב לששים אחוזים מהערבים בישראל הצהירו כי האינתיפאדה הוסיפה לניכורם מישראל וכמספר הזה אף הדגישו שהזהדה עם המהומות. כמו כן נמצא בסקר כי לאחר האינתיפאדה קיימת עליה באחוז הערבים שהצביעו על התרחקות מן הזהות הישראלית והתקרבות לזהות והזהדה עם זו הפלסטינית (ישראל, 2002, 55).

ממחקר אחר, שערך סמוחה, עולה כי אירועי אוקטובר 2000 גרמו להקצנת עמדותיהם של שני הצדדים בסכסוך הערבי-ישראלי. חלקם הגדול של הערבים אינם מוכנים עוד להשלים עם היותם מיעוט ערבי במדינה יהודית, אשר מפלה ומקפחת אותם (סמוחה, 2005, 8). עוצמת השבר שפקדה את נטיותיהם הפוליטיות של הערבים בישראל עקב האינתיפאדה באה לידי ביטוי מעשי גם בתגובתם הפוליטית של הערבים בישראל כאשר החרימו את הבחירות לראשות הממשלה בפברואר 2001 (ישראל, 2002). לכך מתווספת, לדבריו של ישראל, אכזבתם של הערבים מממשלת ברק, שבזמנה פרצה האינתיפאדה. האינתיפאדה גרמה לטענתם להרעת מצבם, דבר אשר לא היה קורה לולא התרחשותה.

אירועי שנת 2000, שחשפו משבר עמוק של חוסר הזהדה עם המדינה ואי אמון במוסדותיה, מלווים את הערבים אזרחי ישראל מאז ועד היום. התוצאה היא שינוי סדר היום של הערבים אזרחי ישראל והעמקת השסע בין יהודים לערבים. מאז אוקטובר 2000 התחזקה בקרב הציבור הערבי התחושה שהגיעה ההזדמנות לדרוש שינוי דרסטי של סדרי העדיפויות ביחס לאוכלוסייה הערבית. רבים בציבור הערבי חשו כי היחסים בין יהודים לערבים בישראל יתקיימו מעתה לפי כללים חדשים, והציבור הערבי ידרוש בתוקף רב יותר להיות שותף מלא ושווה בתהליכי קבלת ההחלטות במדינה (כהן, 2006, 238). לפיכך, האירועים שהתלוו לאינתיפאדת אל – אקצה הם אינם בגדר "אפיזודה חולפת", אלא חלק מסדרה מתמשכת של התנגשויות הנובעות מאי הסכמה בסיסית בין המדינה והרוב היהודי מצד אחד והמיעוט הערבי מן הצד השני (אוסצקי וגאנס, 2001, 30).

רבינוביץ' ואבו בקר טוענים כי בני הדור השלישי של הפלסטינים אזרחי ישראל, הם אלה שהובילו במידה רבה את הלכי הרוח ואת אירועי השטח באוקטובר 2000 ובבחירות לראש הממשלה שבהן ניצח אריאל שרון את אהוד ברק בפברואר 2001. בני דור זה נולדו עם יום האדמה של 1976 והגיעו לפרקם הפוליטי על ברכי שני תהליכים מקבילים: התסכול מהמאבק האזרחי על זכויות בישראל והבשלתה של התנועה הלאומית

הפלסטינית בשטחים הכבושים ובפזורה. מטרותיה של התנועה הלאומית הפלסטינית, טוענים רבינוביץ' ואבו בקר, הן רחוקות מהגשמה, אולם הישגיה הם מוחשיים ומבטיחים. לאורם מתגבשת אופציית הלאומיות הפלסטינית כמרכיב זהות מרכזי בעבור צעירים פלסטינים בישראל (רבינוביץ' ואבו בקר, 2002, 52).

התודעה הלאומית הפלסטינית שהתחזקה בשנות התשעים הלכה ותפסה את מקומן של אופציות סולידריות אחרות שהתקיימו בעבור הפלסטינים אזרחי ישראל בעבר. אחד הביטויים לכך היה חזרתה של הנכבה לכותרות אחרי 1998. ב-1998 ציינו הפלסטינים את הנכבה ברשות הפלסטינית וברחבי העולם, בפעם הראשונה מאז התרחשותה, באופן ממלכתי. אורגנו עצרות, תהלוכות, תערוכות, סמינרים ופורסמו עשרות מאמרים בעיתונות הפלסטינית והערבית שעסקו במשמעותה ובמקומה בהווה הלאומית-פלסטינית. השינוי בתפיסת הנכבה ובתפיסת ה"אני" הפלסטיני היה השלמה עם המציאות וביטוי לתחילתו של תהליך התאוששות לאומית. אינתיפאדת אל אקצה החזירה את רוח הנכבה של 1948 והעמידה במרכז סמלים המבליטים מחדש את מעמדם של הפלסטינים כקורבן, ואגב כך מקצינים את השיח על האחר, האויב הציוני (ובמן, 2003, 113-116).

בהתייחס להקצנתו של השיח הערבי על המדינה, גורס שיפטן (2005, 202-200) כי המגמה המסתמנת בקרב הפלסטינים בישראל היא העמקת הרדיקליזציה של התביעות הלאומיות, תוך אימוץ האתוס הלאומי הפלסטיני. יוזמי תהליך הרדיקליזציה נהנים מפופולריות בציבור הפלסטיני בישראל וזכו למעמד של לוחמים למען העניין הערבי בקרב הציבור הפלסטיני בשטחים ובפזורה ובקרב הציבור הפוליטי בעולם הערבי כולו. לדבריו של שיפטן, אחרי פרוץ האינתיפאדה ואירועי אוקטובר 2000 הצטרפו למגמה זו כמעט כל חברי הכנסת ודובריה הבולטים של ההנהגה הערבית בישראל. כלומר, ניתן לראות בדבריו של שיפטן את השפעתו של הגורם השלישי: כאשר הערבים בישראל חשים בשנות התשעים הזדהות הולכת וגוברת עם העם הפלסטיני, מקיימים קשרים רציפים עם הנהגתו שמחוץ לישראל, מזדהים עם סבל בני עמם, בעיקר לנוכח אירועי שנת 2000 הם מקצינים את תביעותיהם ודפוסים מאבקים מול המדינה בתחומים שונים.

אם כן, בשנות התשעים ולאחר אינתיפאדת אל אקצה במיוחד, חל שינוי בסדר היום הפוליטי של הערבים בישראל. נוצרה בקרבם התפיסה שקיים קשר בין השלום לשוויון. הדבר בא לידי ביטוי בדבריו של אינטלקטואל ערבי שטען כי: "ערביי ישראל לא יכולים לצפות לשוויון כל עוד יש כיבוש בשטחים. רק סיום הכיבוש יוכל ליצור אווירה שונה שבמסגרתה יוכלו הערבים להתקדם לקראת שוויון בחברה הישראלית". שינוי נוסף בתקופה זו היה בתחום תפיסת השוויון לא כתביעה "תקציבית" אלא כתביעה מוסרית וערכית, תביעה להענקת תחושה של שותפות ומעמד שווה במוקד קבלת ההחלטות. מכאן התפתחה תביעה לשוויון פוליטי ומשפטי בצד השוויון האינסטרומנטלי (רייטר, 2004, 56). חיזוק לכך ניתן למצוא בסקירתה של וועדת אור, אשר לפיה במיוחד במחצית השנייה של שנות התשעים, ניכרו במגזר הערבי מגמות של פעילות רבה בחיים הפוליטיים ורדיקליזציה של צביונם. בניגוד לזרם המבקש להשתלב במדינה על יסוד תפישה של אזרחות, ניכרו בפלג הקיצוני מגמות של התבדלות ושאיפות לאוטרכיה, כך שחוסר השוויון בהקצאת משאבים הלך והפך משאלה כמותית לשאלה מהותית של סטטוס וזכויות ונעשה על כן לבעיה עמוקה ומשברית יותר. משבר זה תרם ערב אירועי אוקטובר 2000, לאווירה של התמרמרות ותסיסה בקרב הערבים בישראל.⁵⁵

במקביל להעצמת הפעילות הפוליטית וליוזמות האינטלקטואלים בולטת גם התרחבות רבה בפעילותם של ארגונים אזרחיים. בשנים האחרונות האליטה הפוליטית והאינטלקטואלית הערבית החלה מפנה את תשומת הלב לכך שהקצאת משאבים בלבד לא תוכל להיות תהליך הוגן ללא הכרה בקהילה הערבית בישראל כמיעוט לאומי ומבלי שזהותה תשולב בצורה שוויונית בזהותה של המדינה. לטענתם, רק כאשר תהיה לקהילה הערבית זכות להתארגן באופן קיבוצי והמדינה תכיר בכך, יוכלו הערבים להפוך לאזרחים שווים במדינה. לפיכך, אנו עדים לעלייה הולכת וגוברת במספר העתירות של ערבים לבית המשפט למען השגת זכויות קיבוציות המבוססות על זהותם כערבים ומיוצגות על ידי גופי החברה האזרחית כגון עדאלה, מוסאווא ועוד. רוב

⁵⁵ דו"ח ועדת החקירה הממשלתית לבירור ההתנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000 (דו"ח ועדת אור), כרך א', אוגוסט 2003.

הארגונים הללו מדגישים את הצורך בשינוי מבני ותרבותי בהקצאת המשאבים במדינה. פעילותם של ארגונים ערבים לא ממשלתיים, ארגוני תקשורת ויוזמות חינוכיות חלופיות הולכת וגוברת ומובילה לכינון אוטונומיה דה-פקטו, המסתייעת בהפרדה הדמוגרפית הברורה בין ערבים ליהודים (גימאל, 2004, 172; 2007, 271-272; Jamal).

חסון מצביע על כך שארגוני החברה האזרחית במגזר הערבי מאתגרים את הארגונים המפלגתיים והחברתיים המטיפים לבדלנות. מקור הבעיה בפעילות הפוליטית הערבית וחוסר יכולתה לקדם את ענייניהם נעוצה בפיצול בין הזרם הקומוניסטי, הלאומי והאסלאמי ובין עמדות ההנהגה אלו של הציבור. קיים פער ברור בין דעת הציבור המתונה לדעת המנהיגות, הנוטה להיות קיצונית יותר. המנהיגות הנוכחית היא ביקורתית ביותר בהשוואה למנהיגות הקודמת שהייתה סתגלנית וקונפורמית. בניגוד למנהיגות של העבר שברובה נטתה לפעול בתוך המסגרות הפוליטיות הציוניות, פועלת המנהיגות הנוכחית בתוך מסגרות פוליטיות עצמאיות. שינויים פוליטיים וחברתיים אלו, מלווים, בתביעות הערבים להכיר בהם כמיעוט לאומי פלסטיני בעל ייחוד מלא וזיקה היסטורית לטריטוריה בה הוא חי, לפני שהחלה ההתיישבות הציונית בישראל. על רקע זה, מוצגות דרישות לזכויות של מיעוט לאומי ולשוויון בתחומים שונים כמו לשון, תרבות ועוד. לטענתו של חסון במצב של סכסוך מתמשך בין ישראל לרשות הפלסטינית תגבר הזדהותם של הערבים בישראל עם הרשות הפלסטינית, יתעצם שיתוף הפעולה עם בני עמם שמעבר לגבול ותתעצם הביקורת שלהם כלפי מדינת ישראל⁵⁶ (חסון, 2007, 41-42, 46-49, 90). דפוסים פעולה אלו, הקשורים לסכסוך בין הרשות הפלסטינית לישראל, יש לראותם, לדעתי, כביטוי נוסף להשפעתו של ה"גורם השלישי" על הקצנת התביעות של קבוצות מסוימות במגזר הערבי מהמדינה.

על הקשר בין הערבים בישראל לרשות הפלסטינית ועל תמיכתו של הצד הפלסטיני בערבים שבישראל ניתן ללמוד מטיטוט החוקה של המדינה הפלסטינית. סעיף 12 בטייטה קובע כי: "אזרחות פלסטינית תתקבל על ידי חוק וללא הבחנה בין אלה שהשיגו אותה לפני 10.05.1948 או כאלה שישבו בפלסטין לפני תאריך זה, אך נכפה עליהם לעזוב ולא לשוב. זכות זו לעולם עוברת מהורים לילדיהם, אינה ניתנת להפקעה ואינה מתבטלת, אלא אם כן הדבר נעשה מרצון". סעיף 13 בטייטה קובע כי "מדינת פלסטין תשאף ליישם את זכות השיבה הלגיטימית של פליטים פלסטינים לביתם ולכפריהם ולקבל פיצוי באמצעות משא-ומתן וערוצים פוליטיים וחוקיים, על-פי החלטה 194 של העצרת הכללית של האו"ם מ-1948 ועקרונות החוק הבין-לאומיים". מסעיפים אלה משתמע כי יהיה לערבים בישראל יהיה מעמד מדיני-משפטי במדינה הפלסטינית ובכלל זה הזכות לקבל אזרחות פלסטינית ולפיכך הזכות לבחור ולהיבחר, אשר ניתנת על פי סעיף 69 בטייטה החוקה לכל אזרח פלסטיני⁵⁷.

באופן רשמי ישראל רואה בסוגיית מעמדם המדיני-משפטי של הערבים בישראל עניין פנימי לכל דבר, שאינו ניתן למשא ומתן בינה לבין גורם זר אחר. אולם, בפועל מתהוות מגמות אשר מערערות תפיסת עולם זו עד כדי הפיכתה ללא רלוונטית. גם בקהילה הבין-לאומית מתחזקת המגמה להכיר בערביי ישראל כמיעוט לאומי בעל זכויות קיבוציות בתוך מדינת ישראל ובמקביל מתקיימת פלסטיניזציה של ערביי-ישראל והפיכתם לגורם חשוב במערכת היחסים בין ישראל לבין הישות הפלסטינית (ראות, 2005)⁵⁸.

אם כן, יש מקום לשער כי השאיפה להכרה בזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי בישראל בתחום החינוך, ובתוכה התביעה למנהל חינוך עצמאי נבעה מתוך תביעות דומות גם בתחומים אחרים במרחב הציבורי והניעה את המשתייכים לזרם ה"אידיאולוגי" לזרם זה. לזרם זה המאבק למימוש תיקונו של החוק ולתביעה מהמדינה כי תכיר בהם כמיעוט לאומי-ילידי, אשר זכאי לנהל את ענייניו באופן עצמאי בתחום החינוך. הדבר ניכר בחלק מהצעות החוק של חברי הכנסת, במסמך החזון של וועדת המעקב העליונה (שעליו ארחיב בהמשך)

⁵⁶ ביטויים לכך קיימים בפעילותם של הערבים בישראל להגנה על המקומות הקדושים, אי ציות לחוק תוך סיוע במעשי טרור, הזדהות עם מדינות אויב וכד'.

⁵⁷ הכנסת- טיוטת החוקה הפלסטינית מתורגמת לאנגלית

<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00665.rtf>

⁵⁸ ראות- בינאום סוגיית ערביי ישראל- מסוגיית פנים ליחסי חוץ (2005)

<http://reut-institute.org/he/Publication.aspx?PublicationId=146>

ובמאמריהם של אקדמאים ערבים. כך לדוגמא, גורס אבו עסבה (2007, 73) כי למרות תיקונו של החוק בשנת 2000 ניסוח המטרות המופיעות בחוק אינו מתחשב בצורכי החינוך הערבי ואף מתעלם מייחודו. הזהות הקולקטיבית הלאומית הערבית-פלסטינית טושטשה והסעיף שתוקן בחוק מתעלם מן הרקע הלאומי של התלמידים. לגבי מבנה מערכת החינוך, טוען אבו עסבה (2007, 136-137) כי מן הראוי שמערכת החינוך של המיעוט הערבי תיהנה ממעמד אוטונומי ותונהג על ידי הנהגה חינוכית מקצועית ערבית, באופן שיאפשר למיעוט זה לשלוט בעיצוב זהותו הלאומית, כפי שהדבר נעשה למשל בחינוך הממלכתי דתי בישראל. טענה דומה מציג Abu Saad (2006, 1088-1089) באומרו כי בשנת 2000 החוק שונה, אך שימר את הדגש במטרות על הערכים הקשורים להיסטוריה והתרבות היהודית, והתעלם מהערכים, התרבות וההיסטוריה הפלסטינאים. גם גיבארין מתייחס לתיקון בחוק וטוען כי תיקון זה מיועד לקדם רק את המורשת היהודית, תוך התעלמות מצורכיהם הייחודיים של האזרחים הערבי בישראל. החוק מכיר במערכת חינוך עצמאית ונפרדת לחינוך החרדי אך אוטונומיה כזו אינה ניתנת לחינוך הערבי. אין הכרה בישראל כי הקהילה הערבית היא מיעוט לאומי, שמהווה חלק אינטגרלי מהעם הפלסטיני (Jabareen, 2006, 1061).

למרות הטענות כי התגברות המרכיב הלאומי-פלסטיני ותביעת אוטונומיה תרבותית על ידי הערבים בישראל מבטאת רדיקליזציה, ישנם כאלו מבין החוקרים את החברה הערבית בישראל הרואים בפלסטיניות ביטוי של לאומיות לוקאלית ולא דווקא של הקצנה. כלומר, שהערבים בישראל תופסים עצמם כקבוצה לאומית ייחודית עם בעיות המיוחדות לה, השואפת לשוויון עם היהודים. לצורך מימוש שאיפותיהם אלה הם מגלים מעורבות בחיים הפוליטיים ומשתמשים בכלים שהמשטר והחברה הישראלים העמידו לרשות כל אזרחי המדינה. על פי גישה זו (גישת ה"פוליטיזציה") אזרחי ישראל הערבים נאמנים למדינה ולחוקיה ורואים עצמם כפלסטינים רק במובן של גילוי סולידאריות עם השאיפות הלאומיות של הפלסטינים בשטחים, השונות בתכלית מן השאיפות הלאומיות שלהם עצמם. כך למשל, הם תומכים בהקמת מדינה פלסטינית עצמאית, אך רובם המכריע לא ירצה לעבור ולהתגורר בה לכשתקום (כהן, 2006, 29).

ביטוי לגישה זו ניתן למצוא אצל Kaufman (1997, 12), אשר גורסת כי בניגוד לגישת הרדיקליזציה, היא סבורה שהאקטיביזם הערבי משקף את הביטחון ההולך וגובר של הערבים בישראל בשימוש בסטטוס שלהם כאזרחים במערכת דמוקרטית. הדבר כולל את תביעת זכויותיהם על בסיס הלגיטימיות של הזהות הלאומית – פלסטינית שלהם והבעת צורכיהם ועמדותיהם. כלומר, בניגוד לגישת הרדיקליזציה שרואה את הפוליטיזציה של הערבים רק כדבר זניח בתוך מגמת ההפרדה האתנו-לאומית, גישת הפוליטיזציה רואה את המגמה העיקרית של הערבים בישראל ככזו שמעוניינת לאתגר את המדינה במגוון אמצעים ואינה מוכנה להמשיך עוד עם הסטטוס קוו הקיים.

כמו כן, המחקר מבחין בין "פוליטיקה של רדיקליזציה" ל"פוליטיקה של מאבק". בעוד שפוליטיקה של רדיקליזציה ננקטת על ידי מיעוטים, פעמים רבות באמצעים אלימים, על מנת לבטל את אזרחותם ולהתעמת עם המדינה לעיתים עד להיפרדות ממנה, פוליטיקה של מאבק ננקטת בעיקר כניסיון לעצב מחדש את היחסים עם המדינה על ידי אתגור המדינה ומוסדותיה. היות שרוב האוכלוסייה הערבית בישראל עדיין מתעקש להידבר עם המדינה במטרה לשפר את מצבו, אין לראות באינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר 2000 כביטוי לרדיקליזציה של האוכלוסייה הערבית כולה בישראל, אלא רק של מיעוט מתוכה (Jamal, 2007). חיזוק לכך ניתן למצוא במחקרו של סמוחה משנת 2004 המצביע על כך שרעיון השוללנות בקרב הערבים בישראל הוא נמוך ונמצא בירידה⁵⁹ (סמוחה, 2005, 70). רוב מוחלט (83.9%) מהמרוואיינים הערבים במחקר תמכו בשימוש אמצעים פרלמנטריים וחוקיים לקידום ענייניהם. רק מיעוט קטן (12%) תומך בשימוש בהפגנות לא חוקיות וכן 4% בלבד תומכים באלימות. כלומר, טוען סמוחה, הערבים מקבלים את מעמדם כמיעוט, אך נלחמים באמצעים חוקיים כנגד האופי של המדינה והאפליה המופעלת כלפיהם (סמוחה, 2005, 69).

⁵⁹ שוללנות נבדקה על ידי סדרת עמדות והתנהגויות שמציינת דחייה של לגיטימיות של המדינה, אי קבלה של דו קיום בין הרוב למיעוט, אי אמונה בדמוקרטיה ורצון לנטישה של המערכת.

כסתירה לגישת הרדיקליזציה, טוען סמוחה כי "הערבים החדשים" הם ישראלים ופלסטינים בעת ובעונה אחת, כשעל פי תפיסתם הישראליות והפלסטיניות אינן מנוגדות זו לזו, אלא משלימות זו את זו. לטענתו, הערבים בישראל עוברים למעשה תהליך של פוליטיזציה המכיל שלושה מרכיבים עיקריים: פלסטיניזציה- שעיקרה אימוץ זהות לאומית פלסטינית, הזדהות עם פתרון הבעיה הפלסטינית על ידי תמיכה בהקמת מדינה פלסטינית לצד מדינת ישראל ועלייה בעוצמת המאבק שהם מנהלים למען המטרה הזאת ולמען שיפור במעמדם האזרחי בישראל. ישראל- פוליטיזציה- שעיקרה השתלבות מאסיבית של הערבים בישראל במערכת החברתית, הכלכלית והפוליטית ישראלית. פיצול פנימי- שעיקרו של תהליך פלורליזם פנימי המביא לפילוגם לארבעה מחנות אידיאולוגיים ופוליטיים: "המחייבים" שהם ערבים במפלגות ציוניות, מקבלים את ישראל כמדינה יהודית-ציונית ופועלים דרך המערכת הקיימת להשגת מטרותיהם. "המסתייגים" הם בעלי עמדת ביניים בין המפלגות הציוניות לבין האופוזיציה הלאומית ומנווטים את דרכם בין הממסד היהודי לבין המפלגות הלאומיות הערביות שבאופוזיציה. "מתנגדים" מקבלים את ישראל כמדינה אך שוללים את אופייה הציוני ותומכים במפלגת חד"ש והרשימה המתקדמת לשלום. ה"שוללים" דוחים את ישראל לגמרי, רוצים להחליפה במדינה חילונית-דמוקרטית ודורשים הקמת מדינה חילונית דמוקרטית על כל שטח פלסטין (סמוחה, 2005, 69-71)

סמוחה מצא כי שיעור ה"שוללים" הוא קטן, מתמעט ונשאר זניח גם בשיא האינתיפאדה השנייה. בניגוד לגישת הרדיקליזציה, טוען סמוחה, כי המחקר הצביע על כך שהזהות הלאומית הפלסטינית אינה הזהות החשובה ביותר עבור הציבור הערבי בישראל ובשנים 2003-2004 היא ירדה לרמה נמוכה ביותר. הזהות החשובה ביותר לרוב הערבים בכל השנים היא הזהות הדתית. עוד מראים ממצאי המחקר כי הערבים בישראל אינם עוברים הקצנה בעמדותיהם לאורך זמן, אם כי מגמת ההתמנות שהגיעה לשיאה בתקופת ממשלת רבין ב-1995 נעצרה. שיעורי נכונותם של הערבים לשילוב, ללא טמיעה, במסגרות שונות במדינה הם גבוהים ביותר ועולים על 70%. הם שואפים לשילוב, גאים בהישגים של המדינה ומרוצים מאזרחותם הישראלית (סמוחה, 2005, 80-79).

אם כן, התביעה לאוטונומיה בשדה החינוך, שמועלית על ידי נציגי הציבור הערבי ואקדמאים ומושפעת מכניסתו של הגורם השלישי, מהווה עליית מדרגה בסולם התביעות כלפי המדינה ונתפסת בקרב הציבור היהודי ואף בחלק מהציבור הערבי כרדיקליזציה. התנהלותה של הגישה ה"אידיאולוגית" בחינוך מבטאת את חוסר רצונה של גישה זו להסתפק במאבק על משאבים חומריים בלבד והיא מפנה את מוקד המאבק גם למשאבים אידיאולוגיים ואוטונומיה בחינוך. עם זאת, לדעתי, השינוי בתביעות אינו נובע מרצון למרוד במדינה או להיבדלות, אלא כפי שהוסבר באמצעות גישת הפוליטיזציה מניסיון לעצב את יחסי המיעוט הערבי עם המדינה במושגים חדשים של שוויון. דרישה זו לשוויון זה כוללת את יכולתם של הערבים לקיים את זכויותיהם הקיבוציות כמיעוט לאומי בישראל בתחומים שונים וביניהם החינוך ומושפעת מעליית מרכיב הזהות הלאומי והתודעה הלאומית בקרבם, בעיקר לאחר קריסת תהליך השלום, אירועי אוקטובר 2000 ואינתיפאדת אל אקצה.

6.5 הגישה הפרגמטית

במקביל לקיומו של הזרם ה"אידיאולוגי" מתקיים גם זרם "פרגמטי". המשותפים לזרם זה גם הם רואים חשיבות רבה בזכויות קיבוציות ובממד הערכי של החינוך לערבים בישראל, אך עדיין ממשיכים להיאבק על תקציבים ועל שוויון במונחים חומריים. הזרם הפרגמטי מאופיין בסתגלנות וקונפורמיות בתחומים שונים, וביניהם החינוך. כך למשל, גורס ישראלי (2002) כי מאורעות אוקטובר 2000 הוכיחו כי לפי שעה, הערבים בישראל עדיין חוששים כי אם יאמצו בפועל אלימות כנגד ישראל, עלול הדבר להתנקם בהם ולסכן את ההישגים שהם צברו בתחומים שונים במדינה. כמו כן הוא מצייין כי המחלוקות העמוקות בקרב הערבים בישראל מונעות מהם לפי שעה מלהתאחד לחזית אחת כנגד ישראל, דבר שיכול, לדעתי, להסביר את הפיצול בין שתי הגישות- הפרגמטית והאידיאולוגית ומתאים גם להנחותיו של לוסטיק בדבר הפיצול שנוצר בקרב המיעוט הערבי בישראל, עקב השליטה והפיקוח שמפעילה המדינה עליו.

במשך זמן רב הייתה מקובלת החלוקה של המנהיגות הפוליטית למתונים וקיצוניים, אולם בחינת מצעי המפלגות והתנועות הערביות השונות בסוף שנות התשעים, אינה מלמדת על הבדלים משמעותיים בעמדותיהם כלפי המדינה. לעומתם הציבור הרחב נתפס מתון ברובו (אמארה, 1999, 141). לעמדה זו ניתן למצוא חיזוק במחקרו של סמוחה שנערך ב- 2004 ולפיו המנהיגים הערבים שאינם קשורים לממסד היהודי מחזיקים בעמדות רדיקליות הרבה יותר מציבור המצביעים למפלגות הערביות. רוב הציבור הערבי מגלה עמדות מתונות ופרגמטיות (סמוחה, 2005, 56).

אם כן, למרות שרוב הערבים בישראל מסכימים שקיימת אפליה כלפיהם ושיש למחות ולהיאבק נגדה הרי שבפועל רבים מהם חשים שחלק גדול מנושאי המאבק לא ניתנים להשגה. לפיכך הם מעדיפים לבנות עם הרוב היהודי מערכת יחסים סולידית ופחות מיליטנטית שתניח להם לנהל חיים תקינים ובמקביל תאפשר להמשיך לקרוא את סיסמאות המחאה שלהם כנגד האפליה ובעד השוויון ודו קיום עם היהודים (כהן, 2006, 110). הסברים אלו של כהן והאחרים יכולים להטיל אור בהבנת התנהלותה של הגישה הפרגמטית שנוטה לנהל את מאבקה על משאבים שהיא חשה שלא נתפסים כקיצוניים בעיני הממסד והציבור היהודי במדינה, ולפיכך הם ברי השגה.

6.6 הביטוי לגישות הפרגמטית והאידיאולוגית בתחום החינוך

באמצע שנות התשעים החל להסתמן שינוי בעמדה הפוליטית של מנהיגים ערביים בישראל ביחס למעמדו של החינוך. בשנת 1996 הוקמה "הברית הלאומית הדמוקרטית" (בל"ד), שהתחייבה לפעול למען הכרה של ישראל במיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי תרבותי וכן התחייבה שתעמוד על זכותו לניהול עצמי של אותם עניינים המבחינים אותו מהרוב היהודי במדינה. בשנת 1997, ביוזמתו של מנהיג בל"ד דאז, חבר הכנסת עזמי בשארה, הגישה קבוצה של חברי כנסת ערבים שתומכים ברעיון האוטונומיה הצעות לתיקון חוקים שונים וביניהם תיקון בחוק החינוך. בהצעת התיקון לחוק החינוך מנוסחת לראשונה מטרות נפרדות לחינוך הערבי שאיננה כוללת לימוד המורשת העברית. ההצעה כוללת הקמת מועצה לחינוך ערבי שתורכב ממחנכים ערביים בלתי תלויים והיא זו שתנהל את מערכת החינוך הערבי, למרות עיגונה במשרד החינוך, ותהיה לה אותה דרגת אוטונומיה כמו זו של מועצת החינוך הדתי⁶⁰ (סמוחה, 1999, 81 - 82).

הן הממסד והן הציבור היהודי בישראל הביעו התנגדות מוחלטת להענקת אוטונומיה קבוצתית למגזר הערבי, בתחומים שונים. הסיבות לכך הן רבות ומגוונות ואמנה כאן את חלקן: אוטונומיה לערבים תעצים אותם ותיתן להם בסיס פוליטי ומשפטי להסלמת מאבקים, היא תגדיל את תחומי הפרדה ותצמצם את ההזדמנויות לשילוב בין יהודים וערבים ואולי אף תצמיח תנועה המונית לביטול אופייה היהודי-ציוני של המדינה או לפרישה ממנה. נוסף על כך אוטונומיה למיעוט הערבי היא מסגרת שתקל על הרשות הפלסטינית, מדינות ערב וגורמי חוץ אחרים להתערב בענייני המיעוט הערבי ודרכו בענייני פנים במדינה (סמוחה, 1999, 97). חשש אחרון זה מצביע למעשה על המודעות בקרב הציבור היהודי והממסד להשפעתה של הלאומיות הפלסטינית כגורם שלישי.

לפי מחקר שערכו אוסצקי וגאנס (1990) גם בקרב המגזר הערבי לא הייתה אחדות דעים באשר ליוזמות לאוטונומיה קבוצתית תרבותית, שהועלו בסוף שנות השמונים. מבין התומכים ברעיון האוטונומיה בתחום החינוך היו הרשימה המתקדמת לשלום והתנועה האסלאמית, שרואות את שליטת הערבים על מערכת החינוך שלהם כצורך בסיסי שיש לדאוג להגשמתו. עם זאת, מבין הקבוצות שהביעו תמיכה באוטונומיה הייתה מחלוקת בדבר סוג האוטונומיה שיש לכוון. כך למשל, המפלגה הדמוקרטית הערבית צידדה בהקמת מוסדות תרבות ואוניברסיטה לערבים, אך התנגדה להפרדת מערכת החינוך. לעומתם היו כאלה שהתנגדו באופן מוחלט לאוטונומיה זו וביניהם חדי"ש שהציגה עמדה תקיפה ביותר נגד כל סוג של אוטונומיה וכל הפרדה ולו גם המצומצמת ביותר.

⁶⁰ החינוך הממלכתי דתי נהנה מאוטונומיה וזכות וטו בנושאי תכני הלימוד והדבר אף מעוגן בחקיקה בישראל (פינסון, 2005).

גם ממחקר שערך אבו עסבה מטעם מכון מסאר (2003) באשר לעמדות גורמים שונים בחברה הערבית בישראל בדבר מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוך בישראל עולה תמונה דומה, המראה חוסר הסכמה בסוגיה זו בקרב המיעוט הערבי. אוכלוסיית המחקר במחקר זה כללה חברי כנסת, אנשי אקדמיה, ראשי עיריות ומועצות מקומיות, אנשי חינוך והורים. כאשר בוחנים את ממצאי המחקר לפי קבוצות ניתן לראות את הפערים ביניהן באופן הבא:

מנהלים	מורים	הורים	אנשי אקדמיה
53%	61%	68%	93%
תמיכה בהקמת הנהלה חינוכית חדשה לאוכלוסייה הערבית			

אבו עסבה מסביר את הפיצול בין עמדותיהם של אקדמאים לבין אלו של אנשי חינוך והורים בטענה כי עמדותיהם של האקדמאים נחרצות יותר מאלו של אנשי חינוך והורים בשל רמת הידע הגבוהה של האקדמאים אודות מדיניות משרד החינוך. בניגוד להורים ואנשי מערכת החינוך שיש להם פחות ידע בעניין⁶¹. הסבר נוסף מתמקד בכך שהאקדמאים משוחררים מלחצי המערכת ולכן הם יכולים לבטא את עמדתם בצורה חופשית יותר. לפיכך, גורס אבו עסבה, ההורים והמנהלים שהם למעשה הצרכנים של המערכת החינוכית מתונים יותר מקבוצות אחרות במחקר בדעותיהם. כך לדוגמא, כאשר נשאלו הורים, מורים ומנהלי בתי ספר באיזו מידה הם מסכימים שמערכת החינוך הערבי נתונה לפיקוח ושליטה רק 51% מההורים וכן 57% מהמנהלים הביעו הסכמה במידה רבה. לעומתם 94% מהאקדמאים הסכימו כי מערכת החינוך הערבי נתונה לפיקוח ושליטה מחוץ למערכת (אבו עסבה, 2003).

כאשר התבקשו הורים ואנשי חינוך להביע את הסכמתם/אי הסכמתם לכך שלא ניתן לשפר את מערכת החינוך הערבי כל עוד היא לא מנוהלת על ידי מומחים ערבים רק 57% מההורים ורק 52% מהמורים וממנהלי בתי הספר הביעו הסכמה עם משפט זה. אבו עסבה מדגיש כי מהמחקר עולה שהקבוצות הללו (אנשי חינוך והורים) אינן פוטרות את עצמן מאחריות לכשליה של מערכת החינוך הערבי וחושבות כי ניתן לשפר את התפקוד במידה שהן יגבירו את מאמציהן. עוד מצא אבו עסבה כי קיים קשר ישיר בין רמת השכלה לבין העמדה כלפי מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוכית. שיעור גבוה יותר של מורים המלמדים בתיכון, אשר יש להם רמת השכלה גבוהה יותר מאלו המלמדים בבתי הספר היסודיים, תמך בהקמתו של מנהל חינוכי עצמאי. כמו כן, המורים בבית הספר התיכון הם עובדי הרשות המקומית ותלויים פחות במשרד החינוך ולפיכך עמדתם משוחררת יותר מאשר עמיתיהם המועסקים במשרד החינוך. שוב ניתן לראות כאן את השפעת השליטה והפיקוח.

באשר לחינוך ערכי, נמצא במחקר כי רק 42% מההורים, המנהלים והמורים הסכימו כי מערכת החינוך הערבי מתמקדת בהישגים ולא בחינוך לערכים ואילו 73% מקרב המשכילים הסכימו ועוד 7% הסכימו במידה רבה הסכימו עם משפט זה. לעומת הנתונים שלעיל, העוסקים בשינוי מבנה מערכת החינוך הערבי, הקמת מבנה אלטרנטיבי והפן האידיאולוגי של החינוך, נתונים אחרים שעסקו בצדדים החומריים של מערכת החינוך זכו להסכמה רחבה יותר בקרב משכילים, הורים ואנשי חינוך. כך לדוגמא 91% ממנהלי מחלקות החינוך, 83% ממנהלי בתי הספר, 84% מההורים, 84% מהמורים וכן 94% מהאקדמאים חושב כי הבעיה העיקרית ממנה סובלת המערכת היא דלות בתקציבים. נתון נוסף בו ניכרה הסכמה רחבה בקרב קבוצות המחקר הללו הוא בדבר אחוזי הנשירה הגבוהים של תלמידים ערבים מבתי הספר.

לא נערך מחקר סטטיסטי על עמדותיהם של ראשי העיריות והמועצות המקומיות וחברי כנסת כלפי מערכת החינוך הערבית בישראל. אולם מהמחקר שערך, גורס אבו עסבה, כי ניתן להסיק שבדומה לשאר הקבוצות רואים ראשי העיריות והמועצות המקומיות בדלות במשאבים ובבעיית הנשירה כבעיות בעלות חשיבות גבוהה. כמו כן לדעתם תוכניות הלימודים הן מיושנות, לא מתאימות להתפתחותו של התלמיד הערבי עם מודעות למורשת התרבותית וההיסטורית הערבית. לפיכך, לדעת רבים מהם יש לדון מחדש בתכנים

⁶¹ אנשי אקדמיה במחקר זה היו אקדמאים ערבים העובדים בתחום האקדמיה בישראל ובתחום המחקר ושיש להם נגיעה למערכת החינוך הערבי כגון מרצים באוניברסיטאות ומכללות, רובם בעלי תואר שלישי (אבו עסבה, 2003).

הנלמדים ולבצע בהם שינויים. רובם בעד ביזור של המערכת והם חושבים שמערכת החינוך הערבי צריכה להיות נפרדת ממערכת החינוך הכללית. המערכת צריכה לקבל תקציבים מהממשלה, כאשר אנשי חינוך ערבים יהיו האחראים על הפיקוח והפיתוח של המערכת. הם מצדדים בעצמאות חינוכית בדומה למגזרים אחרים במדינה. גם לדעתם של חברי הכנסת הערבים התכנים המועברים לתלמידים אינם משרתים אותם ואינם לוקחים בחשבון את הייחודיות של האוכלוסייה הערבית כמיעוט לאומי ודתי בתוך המדינה. הם טוענים כי מערכת החינוך עדיין מהווה מנגנון שליטה ופיקוח מצד השלטונות על האוכלוסייה הערבית ושוללת ממנה את האפשרות לשלוט במערכת החינוכית שלה ולהיות מעורבת בקביעת התכנים הנלמדים בבתי הספר. מבחינת המבנה הארגוני, קיים קונסנזוס בקרבם כי מבנה המערכת החינוכית הקיים כיום אינו משרת את האוכלוסייה הערבית ושינוי מבנה זה יכול להוביל לשינוי בתכנים ובתוכניות הלימודים, כך שיתאימו יותר לצרכים של הערבים במדינה⁶². לפיכך, לדעת רבים מהם לחינוך הערבי צריך שיהיה גוף מנהלי עצמאי, בדומה לזה של החינוך הממלכתי דתי. כמו כן, בדומה לשאר הקבוצות מציינים חברי הכנסת את המחסור בתקציבים, מחסור בשעות לימוד, בעיית הנשירה וכד'.

ממחקרו של אבו עסבה ניתן ללמוד כי לא קיימת הסכמה רחבה בין הקבוצות השונות בחברה הערבית באשר להקמת מנהל חינוך אלטרנטיבי. למרות שכל הקבוצות במחקר הביעו חוסר שביעות רצון משמעותי מאד מתוצרי המערכת ואופן התנהלותה, נטו מורים והורים להיות אופטימיים יותר באשר לאפשרות השיפור במבנה הקיים. לעומת זאת אקדמאים, חברי כנסת וראשי הערים והמועצות המקומיות ראו בהקמת מבנה חלופי עצמאי כפתרון לבעיות מערכת החינוך הערבי, המפוקחת והנשלטת על ידי המדינה. הבדלים אלו יכולים להסביר את טענתי בדבר קיומן של שתי גישות - "פרגמטית" ו"אידיאולוגית" באשר לדפוסי המאבק של המיעוט הערבי על מדיניות החינוך בישראל.

ההורים ואנשי החינוך מהווים חלק ניכר מהקבוצה הפרגמטית. לפיכך הם מרכזים את עיקר מאמצם במאבק על תקציבים ומשאבים חומריים להפחתת שיעורי הנשירה, הקצאת שעות, הסעות לתלמידים, הרחבת מעגל המורים והיועצות וכיוצא בזה. מהסיבות שהוסברו לעיל הם אינם נלחמים על הפן האידיאולוגי של תוכניות הלימודים (ובתוכו מימוש התיקון לחוק החינוך) וכן אינם נאבקים על הקמת מנהל חינוך ערבי עצמאי. לעומתם, אקדמאים, חברי כנסת וראשי ערים ומועצות מקומיות רואים בחומרה רבה יותר את שליטתה של מדינת ישראל במערכת החינוך הערבי ואת הליקויים בפן האידיאולוגי. לפיכך, הם מעוניינים בשינוי בתוכניות הלימודים, כך שיתאימו למאפיינים הייחודיים של התלמידים הערבים בישראל כמיעוט לאומי והדרך להשיג זאת מבחינתם היא הקמת מנהל חינוך עצמאי. על כן, היות שהם לא רואים את הפתרון לבעיותיהם בתוך מערכת החינוך הממלכתית הקיימת כיום הם לא יצאו למאבק על מימוש התיקון לחוק.

את התייחסותם הפרגמטית של ההורים ואנשי החינוך לפן האידיאולוגי של מערכת החינוך הערבי מסביר אבו עסבה (2001, 445-447) בכך שבית הספר הערבי מעדיף הוראה על פני חינוך. זאת מכיוון שבית הספר הערבי בישראל מכוון את עשייתו החינוכית להישגיות ומתמקד בתוצרים הנראים לעין בטווח הקצר מאשר בחינוך לערכים. בית הספר נוקט גישה הישגית על חשבונה של הגישה הערכית, בהתאם לציפיות ההורים ותפיסתם כי המערכת החינוכית מובילה למוביליות חברתית- כלכלית. בהתאם לכך לעיתים רחוקות נשמעת ביקורת מצד ההורים כלפי בית הספר על כך שאינו מנחיל לבני הדור הגדל את המורשת התרבותית של החברה הערבית. גם כשביקורת זו מופיעה היא נעלמת כלעומת שבאה ובמקומה מופיעה התביעה והביקורת החזקה על אי הצלחתו של בית הספר בתחום ההישגי.

הסבר אחר הוא כי בית הספר הערבי עדיין מתפקד ככלי להעברת ידע אוניברסלי השווה לכל נפש ולא כמכלול חברתי הפועל להשגת יעדים לאומיים, חברתיים, תרבותיים, מעמדיים ודתיים. חוסר הימצאותם של עוגני הזדהות לאומית ודתית בתוכניות הלימודים, כתוצאה ממדיניות משרד החינוך מצד אחד וחוסר יוזמה

⁶² אחד הביטויים לגישה זו של חברי הכנסת וחיזוק לממצאיו של אבו עסבה היא הצעת חוק שהועלתה מספר פעמים בשנים האחרונות ע"י חברי הכנסת עזמי בשארה, ראסל טאהא וג'ימאל זחאלקה, המבקשת להכניס תיקון לחוק החינוך הממלכתי, כך שהחוק יכיר במנהל חינוך ערבי ממלכתי במסגרת מערכת החינוך (בדומה לחינוך הממלכתי-דתי).
הצי"ח פ/17/339 http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/338.rtf (מתוך אתר הכנסת).

ברמה המקומית מצד שני, גורמים לכך שבתי הספר הערביים מתרכזים יותר ויותר בטיפול בהקשר ההישגי המתבסס על ידע סביל כפי שהדבר בא לידי ביטוי בתוכנית הלימודים. בקרב המורים הערביים קיימת תחושה שהם נתונים למעקב ונמצאים תחת פיקוח מתמיד מצדו של הממסד וטיפול בערכים קולקטיביסטיים לאומיים ודתיים נתפס על ידי האחראים על המערכת החינוכית כדבר שלילי ואף כביטוי של קיצוניות ובדלנות. לפיכך, המורים אינם ששים לטפל בנושאים ערכיים וחינוך לערכים לאומיים ודתיים. נוסף לכל אלה, המורה הערבי רואה בבית הספר מקום עבודה ומקור פרנסה ואין הוא תופס את תפקידו כשליחות חברתית וציבורית. רוב המורים הגיעו למקצוע ההוראה לא מתוך בחירה, אלא בשל המחסור והמחסום העומד בפניהם מלעסוק במקצועות אחרים. המורה הערבי לא הוכשר ולא הוכן לדון בנושאים ערכיים וערכים לאומיים. לפיכך, הוא מעדיף לדון בנושאים ניטראליים ובנושאי לימוד שהוא שולט בהם ושעליהם אין ערעור מצד תלמידיו⁶³ (אבו-עסבה, 2001, 451 - 452).

גוף נוסף מרכזי הקשור במאבקים שמנהל הציבור הערבי בתחומים שונים הוא הוועד הארצי של הרשויות הערביות המקומיות וועדת המעקב הערבית לענייני חינוך, שמהווה חלק מוועדת המעקב העליונה. בשנת 2006 נכתב מסמך החזון של הרשויות המקומיות הערביות, שיזם יו"ר וועדת המעקב העליונה, שאוקי ח'טיב, והכנתו נוהלה על ידי ועד ראשי הרשויות, במימון ה-UNDP (סוכנות הפיתוח של האו"ם). כל אחד משמונת פרקי המסמך מציג את החזון לשני העשורים הבאים, בנושאים של מדיניות הקרקעות, פיתוח כלכלי, חינוך ועוד. בהתייחסותו של המסמך לענייני החינוך נכתב, בין שאר הדברים, כי זכותם של הערבים הפלסטינים בישראל - כילידים - לנהל את מערכת החינוך ולכוון את המדיניות החינוכית שלהם ושיש לאמץ את מטרות החינוך הערבי כפי שנוסחו בוועדת המעקב לענייני החינוך הערבי לאחר הוועידה של החינוך הערבי בשנת 1994. לגבי תוכניות לימודים נטען במסמך כי " רוב תוכניות הלימוד ממוחזרות מחדש ומקבעות את הניכור התרבותי. מה גם שתרומתן דלה בכל הקשור לחיזוק הזהות התרבותית ופתרון בעיות וקונפליקטים תרבותיים וחברתיים הנוצרים כתוצאה מחוסר שיווי משקל בין מסורתיות למודרניות, פוסט-מודרניות והתמודדות עם הגלובליזציה"⁶⁴.

במסמך זה אין אזכור לאי מימוש של התיקון בחוק החינוך אלא אמירה כללית בנוגע לאימוץ מטרות חינוך חדשות, כפי שנוסחו בוועדת המעקב לענייני החינוך הערבי. המסמך קורא לאוטונומיה של החינוך הערבי ולא למאבק על מימוש המטרות הקבועות בתיקון לחוק. ביטוי נוסף למגמה זו ניתן למצוא באמצעי התקשורת וביניהם עיתון הארץ שדיווח בדצמבר 2007 כי ועדת המעקב הערבית לענייני חינוך הודיעה על הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית שתפעל "להתוות תוכנית חינוכית אסטרטגית ולגבש מדיניות כללית לחינוך הערבי. במסמך ההקמה צוין כי גורמים בוועדת המעקב הערבית לענייני חינוך, הגדירו את ההחלטה צעד בדרך לניהול עצמי של ענייני החינוך הערבי, ברוח מסמך החזון העתידי של הערבים הפלסטינים בישראל"⁶⁵.

וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי מהווה חלק מההנהגה הערבית הארצית, הנאבקת למען חינוך שוויוני ואיכותי יותר של החינוך הערבי בישראל. היא מרכזת נתונים ומחקרים באשר לנעשה בחינוך הערבי ומפנה את תביעותיה לשלטון המרכזי באמצעות כינוסים, מכתבים, שיתוף פעולה עם עדאלה ועוד. במאבקה בשנים האחרונות בנוגע לתחום החינוך, היא כאמור מדגישה את הצורך בהקמת מזכירות פדגוגית עצמאית לחינוך הערבי, דבר שבא לידי ביטוי בפעולותיה להקמת אוטונומיה כזו ובמסמכי החזון. לפיכך ניתן להציב את וועדת המעקב על החינוך ואת וועדת המעקב העליונה בגישה האידיאולוגית.

בסקר שנערך על ידי מכון "יאפא" בקרב האוכלוסייה הערבית נמצא ש-84% מהערבים בישראל כלל אינם מודעים לקיומו של מסמך החזון ורק 5.5% קראו אותו (שטרן, 2007). נתון זה חשוב בכדי להסביר את קיומו של הפער בעמדותיהם של ציבור ההורים ואנשי החינוך לבין אלו של אקדמאים ונבחרי ציבור. על הפער

⁶³ בהקשר לכך מציין אבו עסבה כי חוקרים אחרים גורסים שהשליטה בציבור הערבי נחלשה במשך השנים, אולם נראה דווקא כי מנגנוני השליטה והבקרה עדיין מתקיימים ואף הפכו למתוחכמים יותר.

⁶⁴ מרכז מוסאוא לזכויות האזרחים הערבים בישראל- מסמך החזון מתורגם לעברית.

http://www.mossawacenter.org/files/files/File/Reports/2006/Future_Vision_heb.pdf

⁶⁵ שטרן, יואב (2007), " ועדת המעקב לחינוך תקים גוף עצמאי שיפקח על בתי"ס הערביים" הארץ: 7 בדצמבר <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/932308.html>

בין עמדותיו של הציבור הערבי לבין ההנהגה הערבית ניתן ללמוד גם מסיקור שפורסם על ידי דיין אריה (2008) בכתב העת "הד החינוך" בדבר שני דיונים של "דיראסאת" ו"משפט בשירות הקהילה" שהתקיימו בחודש יולי 2008 באוניברסיטת תל אביב באשר להקמת מנהל חינוך עצמאי ערבי. בסיקור מובאים דבריה של עורכת הדין ג'ידיד ניקולא מהפקולטה למשפט באוניברסיטת תל אביב, אשר טענה כי "הזמן והאנרגיות שמושקעים בקידום הרעיון (של הקמת מנהל חינוך עצמאי) באים בהכרח על חשבון המאבק לצמצום הפערים החומריים בין שתי מערכות החינוך (היהודית והערבית)". כמו כן היא הוסיפה כי קיים פער בין האליטה האקדמית הערבית לבין ההשקפות הרווחות בחברה. לדבריה "הדבר האחרון שמעניין היום את הערבי ברחוב הוא המבנה הארגוני של מערכת החינוך. אם תשאלו אנשים ברחוב תגלו שהקיפוח במשאבים מדאיג אותם ומעסיק אותם יותר". את הפער בין עמדותיהם של אנשי חינוך והורים לעומת אלו של המנהיגות הערבית והאליטה המשכילה ניתן לקשר לפי אוסצקי וגאנס (2001, 23) להעדר תפיסה ברורה ואחידה בקשר לעתיד הערבים בישראל. המצוקה במישור זה נעוצה בעובדה שהמנהיגות הערבית בישראל והציבור הרחב עדיין לא גיבשו תפיסה אחת ומטרה אחת משותפת לעתידה של קהילה זו. אין הסכמה אפילו בקווים כלליים על התביעה להכרה בהם כמיעוט לאומי, או על דרישה לאוטונומיה ומהו פירושה המעשי.

6.7 עמותות החברה האזרחית הערבים ומאבקן על החינוך

בנוסף להורים, מורים, חברי כנסת ואקדמאים קמו בחברה הערבית גם גופי חברה אזרחית אשר נאבקים על תחומים חברתיים מגוונים ובתוכם גם על החינוך הערבי בישראל. בשנת 2005 היו רשומות אצל רשם העמותות כאלפיים עמותות במגזר הערבי ומהן לפחות כשלוש מאות פעילות. הארגון בעל המשמעות הרבה ביותר לפעילות המגזר הערבי בתחום הלאומי והאזרחי הוא עדאלה, שנוסד ב-1996 כמרכז המשפטי הראשון המנוהל בידי משפטנים ערבים, אזרחי ישראל. הארגון פועל להשגת שוויון והגנה על הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי בישראל בנושאים כגון הזכות לחינוך, הזכות לתעסוקה, הבטחת מעמדה הרשמי של השפה הערבית, זכויות פוליטיות, זכויות תרבותיות, זכויות דתיות וזכויות הקשורות לענייני קרקעות. לשם השגת המטרות הללו פועלת עדאלה באמצעות פניות ועתירות לערכאות המשפטיות בנושאים שהוזכרו ועושה שימוש נפוץ בבג"ץ. בנוסף, פועלת העמותה במישור הציבורי והפרלמנטרי, באמצעות חברי כנסת ערביים או חברי כנסת מהשמאל, למען חקיקה שתבטיח שוויון זכויות קולקטיביות למיעוט הערבי (כהן, 2006, 108-107).

בסקירת הפעילויות והעתירות שהגיש ארגון עדאלה בתחום החינוך משנת 2000 ואילך לא נמצאה עתירה מצדו לבית המשפט בעניין אי מימושו של התיקון לחוק. העתירות עוסקות בנושאים שונים ומגוונים ביניהם: הסעות תלמידים, רישום, הקמת בתי ספר באזורים של כפרים לא מוכרים, ביטול צו סגירה של בית ספר "יאפא ערבי דמוקרטי", ביטול התערבות השב"כ במינויים בבתי ספר ערביים, סיפוק שירותי חינוך במבנים הולמים ועוד.⁶⁶ עם זאת, בנייר עמדה העוסק באינדיקטורים לאי שוויון בחינוך בישראל מפברואר 2008, קיימת התייחסות לאי המימוש של התיקון לחוק⁶⁷: "סעיף 2(11) לחינוך חוק ממלכתי קובע כי במערכת החינוך יש להכיר במורשתה וייחודיותה של האוכלוסייה הערבית. אולם המצב בפועל לא כך.. תכני הלימודים במערכת החינוך הערבית נקבעים ע"י קובעי המדיניות מבלי לשתף נציגים של האוכלוסייה הערבית.... בנוסף, לא נעשה מאמץ מכוון ומשמעותי לאפשר לימוד תכנים לימודיים המשמרים את התרבות, ההיסטוריה והספרות הערבית בבתי הספר הערביים. לא אף זו אלא שבמקום להדגיש את ההיסטוריה, המורשת והתרבות הערבית בתכני הלימוד בבתי הספר הערבים, מודגשים הערכים, המורשת וההיסטוריה היהודית-ציונית. עובדה זו מעצימה את תחושת הניתוק והקיפוח של האוכלוסייה הערבית, ומנציחה של ההפליה בין מערכת החינוך הערבית לבין מערכת החינוך היהודית".

מהאמור בנייר העמדה, ניתן לראות כי בנוסף למאבק של עדאלה להשגת משאבים חומריים בחינוך הערבי, קיימת התייחסות מצידה גם לתכנים הנלמדים בבתי הספר הערבים ודרישה ממשרד החינוך להתייחס

⁶⁶ עדאלה- פעילות משפטית בתחום החינוך: <http://www.adalah.org/heb/legaladvocacy.php#cultura>

⁶⁷ נייר עמדה באשר ל"אינדיקטורים הנוגעים לפערים ולשוויון הזדמנויות במערכת החינוך בישראל", מתוך אתר עדאלה: <http://www.adalah.org/newsletter/ara/aug08/position%20paper.doc>

למאפייני הזהות הייחודיים של התלמידים הערבים בישראל. ביטוי נוסף למגמה זו נמצא במכתב מטעם עדאלה מתאריך 7.3.2005 לשרת החינוך לימור לבנת, בו נטען לגבי תוכנית "מאה המושגים" שהוכנה על ידי משרד החינוך כי: "מעיון ברשימת המושגים לבתי הספר הערביים, עולה תמונה עגומה ביותר אודות מידת מחויבותו של משרד החינוך כלפי התלמיד הערבי, פיתוח אישיותו והעמקת הידע שלו אודות מורשתו, תרבותו וההיסטוריה שלו. תמונה הפוכה, לעומת זאת, עולה בעת עיון ברשימת 100 המושגים שהוכנה לבתי הספר היהודיים, רשימה זו מותאמת לתלמיד היהודי, ומקיפה ידע רחב אודות המורשת, הדת, התרבות, וההיסטוריה של העם היהודי. המעיון ברשימת המושגים לבתי הספר הערביים, מקבל את הרושם כי מורשתו של התלמיד הערבי מתמצת במספר מושגים הנשאבים מתוך הדת המוסלמית והנוצרית, וכי אין לו תרבות מחוץ למעגל הדת, ואם בכלל אז היא לא עוברת את גבול ימי הביניים. גישה צרה מנותקת ומנכרת זו, מהווה אפליה פסולה המגיעה עד כדי השפלה ופגיעה חריפה בזכות לכבוד"⁶⁸.

בעקבות ההתנגדות שהביעו גורמים שונים במגזר הערבי וביניהם עדאלה לתוכנית 100 המושגים, הורה משרד החינוך על כך שבתי ספר ערבים לא ייבחנו במבחן תוכנית זו. במכתב אחר שהוגש מטעם עדאלה באפריל 2008 למשרד החינוך, נדרש משרד החינוך לבטל את החלטת תוכנית חגיגות השישים שנה להקמת מדינת ישראל במערכת החינוך הערבית ובבקשה נכתב כך: "תוכנית זו כופה את הנרטיב הציוני על המיעוט הערבי-פלסטיני במדינת ישראל באמצעות מערכת החינוך, שכן יום העצמאות של הקמת מדינת ישראל עבור העם הפלסטיני הינו בעל משמעות שונה לחלוטין מזו של הרוב היהודי והוא מהווה עבורם את יום ה"נִפְּגָה". זוהי כפייה הפוגעת בזכותם לכבוד של המיעוט הפלסטיני בישראל, שכן לא זו בלבד שהנרטיב הציוני נכפה על המיעוט הפלסטיני תוך התעלמות מוחלטת מהנרטיב, התרבות וההיסטוריה שלו, אלא שמערכת החינוך אינה מאפשרת לו ללמוד את הנרטיב של העם שלו. בכך קיימת פגיעה בזכותו החוקתית של המיעוט לכבוד ואף פגיעה בערכים הדמוקרטים המאפשרים למיעוט לאומי ללמוד את ההיסטוריה של בני העם שלו"⁶⁹.

בכתב עתירה משנת 2007 לבית המשפט העליון, בדרישה להקים בית ספר ארצי ייחודי לאומנות לתלמידים ערבים, עושה עדאלה שימוש בתיקון לחוק כחלק מהטיעונים להצדקת זכותם של התלמידים הערבים בישראל ללמוד בבית ספר ייחודי לאומנותי בשפתם. בעתירה נכתב כי: "בתיקון לחוק חינוך ממלכתי, סעיף 11(2), נקבע כי הכרת השפה הערבית היא אחת ממטרותיו של חוק חינוך ממלכתי"⁷⁰. גם פנייה זו של עדאלה מראה על עיסוק בתכנים הנלמדים בבתי הספר הערביים והתאמתם לצורכי הלומד, על פי האמור בתיקון לחוק החינוך. אמנם לא קיים כאן מאבק כולל ועקרוני על יישום התיקון לחוק בתוכניות הלימודים בכלל בתי הספר הערביים בישראל, אולם כן ניתן לראות כי קיימת התייחסות מצד עדאלה לאמור בתיקון לחוק ושימוש בו בעתירות לבית המשפט בנושא החינוך.

למאבקה של עדאלה על משאבים אידיאולוגיים ניתן להוסיף גם עמותות אחרות. לדוגמה, עמותת אבן ח'לדון, שיזמה וערכה עם מרכז "בדיל" לזכויות הפלסטינים בבית לחם וקבוצת עאי'אדון בלבנון וסוריה, ספר מושגים בנושא שייכות וזהות, שנכתב על ידי תלמידי תיכון ערבים מישראל. הספר "זהות ושייכות: 60 שנים לנכבה, 60 מושגים על הנכבה", כולל חמישה פרקים שונים הקשורים לנכבה: אירועים היסטוריים, כפרים פלסטינים, אישים פלסטינים, פליטות ופולקלור. הוצאות הספר הייתה לדבריו של אסעד גאנם, יו"ר עמותת אבן ח'לדון, תגובת נגד לתוכנית מאה המושגים של משרד החינוך וניסיון להגביר את התודעה ההיסטורית של התלמידים הפלסטינים בישראל ובשטחים הפלסטינים לנראטיב ההיסטורי הפלסטיני (גאנם, 2008).

האגודה הערבית לזכויות האזרח עסקה אף היא במאבק הקשור לתכנים הנלמדים בבתי הספר הערבים. בפרק העוסק בזכות לחינוך, בדו"ח משנת 2005, קיימת התייחסות לתכנים הנלמדים בבתי הספר

⁶⁸ המכתב מצורף לעבודה זו כנספח מספר 1.

⁶⁹ עדאלה-תוכנית "השישים שנה להקמת המדינה" במערכת החינוך הערבית: <http://www.adalah.org/ara/features/60.doc>

⁷⁰ עדאלה-כתב עתירה בדבר פתיחת בית ספר יסודי ממלכתי ערבי ייחודי לאומנותי עבור תלמידים ערבים בישראל: <http://www.adalah.org/heb/features/social%20rights/karma-school-p.pdf>

הערביים בישראל⁷¹. הדו"ח טוען כנגד החוק המחייב הוראת מורשתו של חבר הכנסת שנרצח, רחבעם זאבי, בבתי הספר הערבים והיהודים בישראל. משמעות הדבר, על פי הנכתב בדו"ח, באשר לחובת לימוד המורשת של רחבעם זאבי היא "להעלות על נס את גירוש הערבים מארץ מולדתם". בנוסף, קיימת באותו דו"ח התייחסות לביטול תוכנית ללימודי רב תרבותיות בחמישה בתי ספר, יהודים וערבים. לפי הדו"ח, התוכנית בוטלה משום שבמסגרתה היו אמורים ללמוד התלמידים מאמרים מאת עזמי בשארה ואדוארד סעיד. נוסף על ההתייחסות לתכנים הנלמדים קיימת גם התייחסות לקיפוח החינוך הערבי במשאבים חומריים.

עמותה נוספת שעוסקת בחינוך הערבי היא עמותת סיכוי. עמותה זו, אשר משותפת ליהודים ולערבים, פועלת באמצעות עריכת דו"חות השוואתיים המתעדים אפליה בין יהודים לערבים בכל הקשור להקצאות משאבי המדינה ושירותי הממשלה לאזרחים. כמו כן היא מציעה חלופות מדיניות אשר יובילו לשוויון מלא בין האזרחים היהודים והפלסטינים בישראל, מבצעת מעקב פעיל אחרי יישום מסקנות ועדת אור, ומקיימת פעילות במישור של השלטון המקומי וכן בקרב הציבור היהודי והערבי להגברת המעורבות והמודעות בקרב שני הציבורים הללו.

מדוחות של עמותת סיכוי משנת 2000 ואילך עולה כי עיקר המאבק התמקד במשאבים חומריים. כך הדו"ח משנת 2000 – מתייחס ברובו לתוכנית החומש, ללא התייחסות לתיקון בחוק חינוך ממלכתי⁷². עם זאת, גם בדוחותיה של עמותת סיכוי קיימת התייחסות בדבר הנחיצות בהפניית משאבים לנושא התרבות והזהות בחינוך הערבי. הדו"ח משנת 2001 – גורס כי לא די בהקצאת משאבים שוויונית כדי להביא את האזרחים הערבים לאותה תחושת שוויון שממנה נהנים האזרחים היהודים. אמנם אין זה משאב שאפשר להקצותו בהינף קולמוס בספרי התקציב, או בהחלטת ממשלה בלבד, אך יש לו חשיבות רבה. בדו"ח משנת 2002 נכתב כי "תוכנית החומש בחרה לקשט את הגג של מערכת החינוך הערבי, דהיינו, לשפר בעיקר את התוצאות של בחינות הבגרות. השינוי הדרוש הוא, כאמור, מבני ותכני, ויסודי בהרבה יותר"⁷³. כמו כן מדגיש הדו"ח כי שרת החינוך, לימור לבנת, נתנה הוראה למנכ"לית המשרד ולמנהלי האגפים לא לשתף פעולה עם ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, ואסרה על המשך קיום מפגשים בנושא יישום תכנית החומש ונושאים אחרים של המגזר הערבי.

מכל האמור בפרק זה ניתן לראות כי בקרב הציבור הערבי בישראל ומנהיגיו אין אחדות דעים באשר למושאי המאבק בתחום החינוך הממלכתי לתלמידים הערבים בישראל. הן הציבור, הן עמותות החברה האזרחית והן אנשי ההנהגה והאקדמיה רואים בחוסר במשאבים חומריים כבעיה מרכזית במערכת, אשר קשורה בנשירת תלמידים והישגים נמוכים ביחס למגזר היהודי, חוסר בכיתות ובציוד, מבנים לא ראויים, חוסר במורים ושעות הוראה ועוד. יחד עם זאת, נראה כי חלק ניכר מההנהגה הערבית (חברי כנסת, ראשי רשויות מקומיות, חברי ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי) והאליטה האקדמית רואים בתוכניות הלימודים הקיימות ובשליטת המדינה במערכת החינוך הערבי בעיות כבדות משקל ושמים על כך דגש רב יותר מההורים ואנשי החינוך. לטענתם, פתרון לבעיותיה של מערכת החינוך הערבי יהיה על ידי הקמת מנהל עצמאי, שיהווה מענה לצורכיהם הייחודיים של התלמידים הערבים כבני מיעוט לאומי וילידי בישראל. כלומר, המנהל העצמאי יאפשר למיעוט הערבי שליטה עצמית במערכת החינוך שלו הן מבחינת מינויים, הן מבחינת תוכני תוכניות הלימודים והן מבחינת חלוקת המשאבים והכשרת כוח אדם. את אלו המשתייכים לגישה זו, כינתי בעבודה זו "הגישה האידיאולוגית". גישתם נתפסת על ידי הן על ידי ציבור ההורים ואנשי החינוך מהמגזר הערבי והן על ידי הציבור והממסד היהודי כהבדלות והקצנה של תביעותיהם של הערבים בתחום החינוך ולפיכך זוכה להתנגדות. גישתם הושפעה בעיקר מכניסתו של "גורם השלישי", כלומר התגברות המרכיב הלאומי-פלסטיני בזהותם. זאת בעיקר נוכח הקרבה ביחסים עם בני עמם שאינם בישראל בסוף שנות התשעים, האכזבה

⁷¹ האגודה הערבית לזכויות האזרח, דו"ח 2005

<http://www.arabhra.org/HRA/Pages/PopupTemplatePage.aspx?PopupTemplate=94>

⁷² סיכוי – דוחות http://www.sikkuy.org.il/reports_heb.html

⁷³ סיכוי- דוח שנת 2002 באשר לתוכנית החומש- <http://www.sikkuy.org.il/2002/word/maakav.doc>

מתהליך השלום וכן מהשבר שנוצר במערכת היחסים בין המדינה לאזרחיה הערבים עקב אינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר 2000.

באשר לתיקון לחוק החינוך הממלכתי, על אף שלראשונה הוא מכיר באופן רשמי בחקיקה בישראל במאפייניהם הייחודיים של התלמידים הערבים בישראל, לדעתם של אקדמאים, חברי כנסת ומנהיגים ערבים, אשר משתייכים לגישה האידיאולוגית, אין בו די. זאת משום שהוא עדיין לא מכיר במיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי פלסטיני ואינו נותן מענה לבעיית השליטה של המדינה בחינוך הערבי. לפיכך, נראה שלא ראוי טעם להיאבק על מימוש התיקון לחוק והעדיפו לכוון תוכניות לימודים חדשות, המתאימות לדרישותיהם במסגרת המנהל העצמאי החדש שבו הם מעוניינים. ניתן למצוא פער ברור בין ההנהגה והאקדמאים הערבים בישראל לבין הציבור הרחב באשר למאבקים והתביעות בתחום החינוך. לפיכך, לא ניתן להתייחס לאוכלוסייה הערבית בישראל כאל "מקשה אחת". יש אפוא לראות באוכלוסייה הערבית בישראל כמפוצלת בין פרגמטיים לבין אידיאולוגים, כאשר רוב הציבור משתייך לקבוצה הפרגמטית ואילו המנהיגות הפוליטית והאליטה המשכילה משתייכים ברובם לקבוצה האידיאולוגית.

בדומה למשתייכים לגישה ה"אידיאולוגית" גם אלו המשתייכים לגישה ה"פרגמטית", בתוכם הורים ואנשי חינוך, חשים חוסר שביעות רצון רב מהתנהלותה של מערכת החינוך הערבי ומתוצריה. אולם, בניגוד למשתייכים לגישה האידיאולוגית, רובם אינם תומכים בהקמת מנהל עצמאי ורואים את הפתרון בתוך המערכת הקיימת כיום. עיקר הבעיה נעוץ לטענתם בהקצאת המשאבים החומריים המקפחת את המגזר הערבי ולפיכך על כך הם נאבקים. כלומר, בהיותם "פרגמטיים" הם נאבקים על מה שלדעתם ניתן להשגה ונחוץ כרגע כדבר ראשון במעלה בכדי להביא את ילדיהם להישגים שיהיו כלי למוביליות חברתית ושוויון. מסיבה זו, כנראה, הם לא נאבקו על מימושו של התיקון לחוק. כלומר, הם עדיין שמים את הדגש על הישגיות ופחות על הממד האידיאולוגי בחינוך.

כפי הנראה הדבר מושפע מכמה גורמים: גורם אחד קשור להיותם של הערבים חלק ממערכת החינוך הממלכתי, שמתמקדת בסטנדרטים אחידים של הישגיות. כלומר, התמקדות בהישגיות מבטאת את ציפיית ההורים שבית הספר יהיה מכשיר למוביליות חברתית. גורם שני קשור להיותם של ההורים ואנשי החינוך צרכני המערכת חינוכית או עובדיה. לפיכך דפוסי פעולתם מונעים מתחושתם המיידית בפיקוח והשליטה של המדינה, המובילה אותם לקונפורמיות וסתגלנות ולא למהלכים שנתפסים כקיצוניים, אשר לדעתם יכולים להזיק להם. גורם שלישי, אשר משפיע על אופי תביעותיהם של הורים, הוא חוסר הידע שלהם בדבר אופן התנהלותה של המערכת החינוכית ומדיניות החינוך בישראל. הדבר קשור למאפייני החברה הערבית כתברה הנתונה במעבר מחברה מסורתית למודרנית, אשר מלווה במשברים חברתיים ותרבותיים, הבאים לידי ביטוי גם בתחום החינוך. גורם רביעי קשור במצב סוציו אקונומי נמוך של מרבית ההורים, אשר מאלץ אותם להיאבק על הישרדות יומיומית ופחות על החינוך (אבו עסבה, 2007; אבו עסבה, 2003; אבו עסבה, 2001).

מדינת ישראל מאפשרת להורים להשפיע על החינוך, על פי חוק, באמצעות דרישת שינוי של עד ל-25% מתוכנית הלימודים הקיימת או הוספת מקצוע על פי דרישה של 75% מההורים של כתה (יובל, 2000, 8). ואולם, זכות זו של ההורים מעולם לא מומשה במגזר הערבי, בשל חוסר עניין של הקהילות השונות (מחאמיד, 2008). כמו כן, החוק מאפשר למורים להחליט באילו ספרי לימוד להשתמש בשיעוריהם, אך מורים מעטים מנצלים אפשרות זו (יובל, 2000, 8). כלומר, הורים ומורים במגזר הערבי יכלו להתערב מכוח סמכותם על פי חוק ולדרוש שינויים בתוכניות הלימודים, אשר יתאימו לתיקון במטרות חוק החינוך, אך הם לא פעלו בכיוון זה. מודל הפיקוח וחוסר הידע של ההורים יכולים להסביר את אי יציאתם של הורים ואנשי חינוך במגזר הערבי למאבק על מימוש התיקון לחוק ושינוי בתוכניות לימודים.

עמותות החברה האזרחית מייצגות "גישה ביניים", אשר נאבקות הן על אמצעים חומריים והן על אמצעים אידיאולוגיים. אולם, מאבק זה לא מתנהל במטרה להחיל את התיקון בחוק חינוך ממלכתי באופן גורף בכל בתי הספר הערביים בישראל. המאבק על האמצעים האידיאולוגיים, תוך התייחסות לתיקון בחוק הוא מאבק נקודתי בלבד, שמתייחס למקרים מסוימים בלבד. כמו כן הם אינם נאבקים על הקמת מזכירות פדגוגית עצמאית למגזר הערבי.

אם כן, בשל הפיצול של החברה הערבית בישראל בין הגישות השונות במאבק על החינוך לא אוחדו הכוחות למאבק על מימושו בפועל של התיקון לחוק. בכדי לבדוק ולבסס טענה זו ערכתי ראיונות עומק חצי מובנים עם נציגים ערבים מהקבוצות השונות שהוזכרו בפרק זה. לפיכך ראייתי אנשי אקדמיה (לכולם קשר לחינוך הערבי), נציגים בכירים מהאגף לחינוך ערבי במשרד החינוך, מורים, אנשי עמותות, מנהיגים מועדתי המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך הערבי, חברי כנסת והורים. תוצאותיה של בדיקה זאת מוצגים בפרק הבא.

7. הצגת הממצאים, דיון ומסקנות

7.1 סיווג קבוצות המחקר לפי הגישות: הפרגמטית והאידיאולוגית

השערת המחקר במחקר זה היא שאי יציאה למאבק על מימוש התיקון לחוק נבע מכך שהמיעוט הערבי בישראל נחלק בין גישה פרגמטית, שנאבקת על משאבים חומריים, לבין גישה אידיאולוגית, שטוענת שהצלחת המאבק על משאבים חומריים תלויה גם במאבק על משאבים אידיאולוגיים, כמו תוכניות לימודים ועל אוטונומיה לחינוך הערבי. כמו כן טענתי כי נראה שההורים ואנשי חינוך (הן במשרד החינוך והן מורים ומנהלי בתי ספר) משתייכים לגישה הפרגמטית ואילו חברי כנסת, אנשי אקדמיה, חברי וועדת המעקב העליונה וחברי וועדת המעקב על החינוך הערבי משתייכים לגישה האידיאולוגית. בשל הפיצול בין פרגמטיים לאידיאולוגיים נזנח המאבק על יישום התיקון לחוק, שאינו עוסק במשאבים חומריים, בהם מעוניינת הגישה הפרגמטית, אך גם אינו מבטיח אוטונומיה לחינוך הערבי, שעליה נאבקת הגישה האידיאולוגית.

כבדיקה ראשונית לחלוקת הציבור הערבי ומנהיגיו על פי הגישות, שאלתי כל אחד מהנבדקים עד כמה חשוב לרכז את עיקר המאמצים בכל אחד מהתחומים הבאים: **1. משאבים חומריים** **2. חינוך ערכי ושינוי תוכניות הלימודים**, כך שיתאימו לזהותו הלאומית, התרבותית והדתית של התלמיד הערבי **3. אוטונומיה לחינוך הערבי**, כלומר הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית (שאלה 3, נספח 3).

מרואיין שסבר כי ראוי להיאבק על משאבים חומריים במידה רבה אולם על אוטונומיה לחינוך הערבי במידה מועטה עד בינונית יש לסווגו כדוגל בגישה הפרגמטית. מרואיין שסבר כי ראוי לרכז את המאבק על החינוך באוטונומיה לחינוך הערבי במידה רבה יש לסווגו כמשתייך לגישה האידיאולוגית. זאת גם אם סבר שיש חשיבות רבה למאבק על משאבים חומריים ושינוי תוכניות לימודים. כלומר תמיכה באוטונומיה חינוכית במידה רבה היא תנאי מספיק בכדי להשתייך לגישה האידיאולוגית, שלמעשה נאבקת בכל החזיתות: משאבים חומריים, משאבים אידיאולוגיים ואוטונומיה.

הטבלה הבאה מציגה את תשובותיהם של המרואינים מכל קבוצה לגבי חשיבות המאבק על סוגי המשאבים.

טבלה מספר 1: חשיבות המאבק על סוגי המשאבים בחינוך הערבי- לפי קבוצות

חשיבות סוג המאבק	מספר התומכים מכל קבוצה	סה"כ בכל קבוצה	משאבים חומריים במידה רבה	משאבים חומריים במידה בינונית	משאבים חומריים במידה מועטה	אוטונומיה רבה במידה רבה	אוטונומיה בינונית במידה רבה	אוטונומיה מועטה-לא חשוב כלל במידה רבה	חינוך ערכי במידה רבה	חינוך ערכי במידה בינונית	חינוך ערכי במידה מועטה
אישי ציבור נבחרים (חברי כנסת וחברי וועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך)	6	6	6	0	0	5	1	0	5	1	0
אנשי אקדמיה מתחום החינוך	8	8	8	0	0	7	0	1	7	1	0
הורים	5	5	5	0	0	0	1	4	2	2	1
אנשי חינוך	6	6	6	0	0	0	3	3	0	0	0
אנשי עמותות	5	5	4	1	0	4	0	1	0	0	0
סה"כ מרואינים	30	29	29	1	0	16	5	9	25	4	1

מהטבלה עולה כי פרט לחבר כנסת אחד ופרט לאיש אקדמיה אחד תומכים אנשי אקדמיה, חברי כנסת, אנשי וועדת המעקב העליונה ואנשי וועדת המעקב על החינוך הערבי תמיכה רבה בהקמת מזכירות פדגוגית עצמאית לחינוך הערבי ולפיכך יש לסווגם לגישה האידיאולוגית. לעומת זאת בקרב ההורים ובקרב אנשי החינוך לא נמצא אף נבדק שתמך במידה רבה באוטונומיה לחינוך הערבי ולפיכך לא ניתן לסווגם בגישה האידיאולוגית. היות שהראו תמיכה רבה במאבק על המשאבים החומריים, ללא תמיכה באוטונומיה חינוכית יש לסווגם לגישה הפרגמטית. באשר לאנשי עמותות החברה האזרחית- רובם תמכו באוטונומיה חינוכית, יחד עם זאת מתשובותיהם בהמשך הראו נראה כי הם לא מוכנים לצאת למאבק על האוטונומיה ולכן סיווגם בגישה האידיאולוגית הוא בעייתי. את ביסוס הסיווג לגישות ארחיב במהלך ניתוח שאר שאלות הראיון, שעוסקות במהות התמיכה באוטונומיה חינוכית והמוכנות לצאת למאבק עליה ובהצגת הסיבות לאי היציאה למאבק על התיקון לחוק.

7.2 בדיקת התמיכה באוטונומיה והשתייכות לגישה האידיאולוגית

הנושאים שנבדקו בהקשר לתמיכה באוטונומיה חינוכית והשתייכות לגישה האידיאולוגית היו: א. באיזו מידה אוטונומיה לחינוך הערבי רצויה למרואיין ובאיזו מידה היא רצויה, לדעתו, לקבוצות אחרות ב. באיזו מידה אוטונומיה לחינוך הערבי היא רצויה למרואיין והאם היא נראית לו ריאלית במציאות הישראלית ד. מהי דמותה של האוטונומיה בעיניו של המרואיין ולאילו תחומים בחינוך הערבי היא עשויה להועיל. אוטונומיה לחינוך הערבי הוגדרה למרואינים כך: הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית, בתוך החינוך הממלכתי שאינה נפרדת ממערכת החינוך בישראל (שאלות 16-19).

התפלגות תשובותיהם של המרואינים מראה כי פרט לאותו איש אקדמיה שהזכרתי קודם ומתנגד לאוטונומיה, כל אנשי האקדמיה הביעו תמיכה בה במידה רבה. כך גם לגבי אנשי וועדת המעקב העליונה, וועדת המעקב על החינוך הערבי וכן חברי הכנסת. כשנשאלו חברי הכנסת האם לפי ראות עיניהם גם חברי הכנסת הערבים האחרים תומכים באוטונומיה לחינוך הערבי, השיבו שלושתם כי קיימת תמיכה רבה בקרב שאר חברי הכנסת הערבים באוטונומיה כזו. גם אנשי האקדמיה סברו שעמיתיהם האחרים באקדמיה תומכים באוטונומיה חינוכית וכך גם לגבי חברי וועדת המעקב (העליונה וגם זו המופקדת על החינוך).

כלומר, בהתאם להשערה כל קבוצת ה"מנהיגות", אשר כוללת אנשי אקדמיה, חברי כנסת ואנשים מתוך וועדת המעקב, תומכת במידה רבה בהקמת מזכירות פדגוגית עצמאית לחינוך הערבי. בשל תמיכתם של כל אלה באוטונומיה חינוכית ניתן לסווגם בגישה האידיאולוגית. כאמור, תמיכה באוטונומיה, ללא קשר לתמיכה במשאבים חומריים, היא תנאי מספיק בכדי להשתייך לגישה האידיאולוגית.

הסיבות לתמיכה באוטונומיה חינוכית ומידת האפשרות שהיא תתממש בעיני המרואינים הוצגו בתשובותיהם כך: **אנשי אקדמיה:** מתוך שמונת אנשי האקדמיה חמישה גרסו כי אופציית האוטונומיה החינוכית היא רצויה להם וריאלית. אחד גרס כי היא לא רצויה לו ולא ריאלית ושני האחרים גרסו כי היא רצויה להם, אך אינה ריאלית.⁷⁴ המרואיין שהביע התנגדות לאוטונומיה חינוכית טען כי החברה הערבית עדיין לא בשלה לאוטונומיה בשל קונפליקטים פנימיים שמתרחשים בתוכה ויכולים להתעצם במסגרת האוטונומיה. כאן הובע חשש ממינויים לא כשרים והשתלטות של גופים או קבוצות, שעניינם אינו חינוך גרידא, על האוטונומיה. שני האחרים שתמכו באוטונומיה אך לא ראו בה כריאלית התייחסו לכך שברמת הסכסוך הערבי- יהודי שקיימת כיום בישראל יהיה קושי לכוון אוטונומיה. בכל מקרה, לטענת שניהם אין לזנוח את חלום האוטונומיה ויש להפוך אותו לאופציה ממשית באמצעות מאבק.

באשר לשאלות שבדקו האם אוטונומיה בחינוך יכולה לשפר את בעיית התקציבים, התכנים והמינויים, הביעו שני אנשי אקדמיה שלא ראו באוטונומיה אופציה ריאלית חשש כי האוטונומיה לא תשפר את בעיית המשאבים החומריים ובעיית המינויים. לגבי המינויים, הם טענו כי האוטונומיה עלולה להוות פתח לשחיתות ומינויים לא מקצועיים. לגבי המשאבים החומריים, הם טענו כי קיים החשש שהתקציבים לא יוזרמו

⁷⁴ יש לציין כי איש האקדמיה שהתנגד לאוטונומיה מרצה בתוכנית להכשרת מורים ערבים. הוא אינו חוקר את החינוך הערבי ופחות מעורב בסוגיית האוטונומיה. לפיכך הביע בראיון חשיבות גבוהה למאבק על משאבים חומריים.

למקומות הנכונים ולפיכך החוסר במשאבים החומריים יישאר בעינו. כלומר, גם אלה המוכנים להיאבק למען אוטונומיה לחינוך הערבי, על אף שלדעתם היא אינה ריאלית כרגע, מסכימים עם המתנגדים לאוטונומיה בכך שהיא עלולה להתנהל מתוך שיקולים זרים בתחומים שונים.

באשר לחמשת אנשי האקדמיה שתמכו בהקמת אוטונומיה לחינוך הערבי וראו בה ריאלית, הם מנו לכך מספר נימוקים. הנימוק הראשון קשור לזכויות קולקטיביות של מיעוט וטוען כי "בעידן ה'רב תרבותיות' יש לאמץ מדיניות חינוך שמותאמת לערכים והזהות של הקבוצות השונות בחברה בעולם כולו וגם בישראל. נימוק שני שהועלה קשור להיותה של האוטונומיה החינוכית מבטאת את הזכות לשוויון של הערבים בתחום החינוך. בהקשר לכך טענו חלק מהמרווינים כי לאופן הצגתה של האוטונומיה ואופן המאבק עליה יש חשיבות רבה: "הערבים בישראל אינם צריכים לוותר על שוויון מהותי. הרצון לאוטונומיה מהווה בניית חזון. לפיכך, פעולה נכונה ומאומצת במסגרת המגבלות הקיימות כן תביא לאוטונומיה לחינוך הערבי". "אם האוטונומיה תוצג באופן הנכון ותראה שבאוטונומיה אין הכוונה להיבדלות, אלא לייחוד, אזי יש סיכוי שהיא תקבל תמיכה ותהיה ריאלית". טיעון אחר שעלה התייחס ליכולת התממשותה של האוטונומיה על אף אופייה היהודי של המדינה: "אוטונומיה לחינוך הערבי יכולה לפעול גם במסגרת של מדינה יהודית ואין סתירה בין השניים. גם אם נראה כי האוטונומיה אינה ריאלית יש להיאבק כדי להפוך אותה לכזו". כמו האחרים, סבר אותו איש אקדמיה כי על בניית חזון האוטונומיה יש להיאבק כבר עתה, על מנת שהיא תוכל להתממש בעתיד. ללא מאבק היא לא תתממש. כמו כן נשענו חלק מאנשי האקדמיה על תקדים החינוך הממלכתי דתי ואמרו כי בשל העובדה שהחינוך הדתי-ממלכתי נהנה ממנהל עצמאי, זה אך צודק כי גם לערבים תהיה הזכות לקיים אוטונומיה מסוג זה, במסגרת היותם אזרחים במדינה דמוקרטית.

לדבריהם של חמשת אנשי האקדמיה שראו באוטונומיה לחינוך הערבי כריאלית, היא תשפר את הליקויים שקיימים כרגע בתחום המשאבים החומריים, המינוריים ותוכניות הלימודים. ההסברים שהם העלו קשורים לכך שבמסגרת האוטונומיה ההחלטות יהיו פנימיות, אובייקטיביות ושאינן קשורות בקרבה לשלטון וקואופטיציה. תהיה מחויבות גדולה יותר לחינוך הערבי והדבר יביא למינויים של אנשים מתאימים לניהול המערכת. בפני חלקם העליתי את הטיעון של אלו המתנגדים לאוטונומיה מחשש כי היא תביא לשחיתות וניהול שאינו מונע משיקולים רלבנטיים. המשותף לתשובות שהתקבלו בהקשר לכך הוא כי בעת הצורך, כשתוקם האוטונומיה, היא תתמודד גם עם סוגייה זו. גם אם יהיו קשיים עם הקמתה, בטווח הארוך יבואו אלו על פתרון ומערכת החינוך הערבי תתנהל כראוי בכל התחומים שהוזכרו. כלומר, הקמת האוטונומיה החינוכית, על אף הקשיים וטענות המתנגדים, נראית בעיניהם כאלטרנטיבה טובה יותר מזו הקיימת כיום, שאינה מאפשרת ניהול עצמי של ענייניו של המיעוט הערבי בחינוך.

אם כן, תשובותיהם של אנשי האקדמיה מראות כי כולם (פרט לאחד) תומכים באוטונומיה ורובם גם רואים בה כריאלית. גם כשהיא לא נראית לחלקם אפשרית בטווח הקרוב, הם סבורים כי יש להיאבק עליה ולא להזניח מאבק זה.

אנשי ציבור נבחרים: בקטגוריה זו ראייתי שלושה חברי כנסת ושלושה נציגים בכירים מוועדת המעקב העליונה ומועדת המעקב על החינוך הערבי. מתוך שלושת חברי הכנסת, שני חברי כנסת הביעו תמיכה רבה באוטונומיה חינוכית וראו בה ריאלית. חבר הכנסת השלישי תמך באוטונומיה, אך לא ראה בה ריאלית. שני חברי הכנסת שראו באוטונומיה החינוכית אפשרות ריאלית הסבירו את עמדתם כך: "תביעת האוטונומיה בחינוך היא ריאלית הרבה יותר מדרישות אחרות שמעלה המיעוט הערבי כמו הפיכת מדינת ישראל למדינת כל אזרחיה". לפיכך, אוטונומיה לחינוך הערבי מהווה פשרה בין רצונו של הממסד והציבור היהודי לבין רצונותיו של המיעוט הערבי". "אני מאמין במאבק מתמשך שיביא לדרישות הללו שהן צודקות. לפיכך הדבר ריאלי בעיניי. כדי לממש את אופציית האוטונומיה יש להיאבק עליה ומאבק זה יוביל בעתיד לכינונה". חבר הכנסת שלא ראה באוטונומיה אופציה ריאלית גרס כי "המערכת הכוללת בישראל מתנגדת למתן אוטונומיה לחינוך הערבי והיות שהמרחק בין רצונם של הערבים באוטונומיה לרצונותיו של הרוב היהודי הוא כרגע רב, היא לא תוכל להתממש בטווח הנראה לעין".

חברי הכנסת שסברו כי האוטונומיה בחינוך ריאלית ראו בה פתח לפתרון בעיית התקציבים, המינויים ותוכניות הלימודים הקשורות לזהותו של התלמיד הערבי. לדבריהם, אם המדינה לא תמשיך להתערב בתחומים אלו הם ישתפרו במסגרת האוטונומיה. חבר הכנסת השלישי לא סבר כמוהם וטען כי בתנאים הקיימים כיום דבר לא ישתנה ומערכת החינוך הערבי תמשיך להיות נשלטת. מהנתונים הללו עולה כי חברי הכנסת מאמצים את הגישה האידיאולוגית, בשל תמיכתם באוטונומיה לחינוך הערבי ומוכנותם להיאבק עבורה. את חבר הכנסת השלישי יש לסווג בגישת בגישת הביניים. זאת מכיוון שגם הוא מעוניין באוטונומיה, אך לא סבור שכרגע יש להיאבק עליה.

מתוך שלושת אנשי וועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך הערבי שניים סברו כי אוטונומיה לחינוך הערבי ריאלית והביעו כוונה להיאבק בכדי להשיגה. המרואיין השלישי שסבר שהאוטונומיה היא כרגע אינה ריאלית טען שעם מאבק נחוש האופציה הזו תהפוך לריאלית ולכן הוא תומך במאבק כזה. בהקשר זה נאמר: "אנחנו נהפוך את אופציית האוטונומיה לריאלית. נפעיל לחץ ולובי ונמשיך לעבוד עד שהדבר ימומש". מרואיין אחר הסביר כי "אם יש לך עקרונות וחלום צריך לשאוף אליו ולא להתקפל. עם נחישות הדבר יקרה". המרואיינים מוועדת המעקב ציינו כי על מנת להגשים את חלום האוטונומיה יש לעבור דרך ארוכה ולא קלה. בדומה לאנשי האקדמיה, הם מוכנים לעבור דרך זו וכבר החלו לפעול. בהקשר לכך אמר אחד המרואיינים כי "כבר עתה נעשים צעדים בכיוון האוטונומיה על מנת לממש אותה ויש להמשיך בהם".

שלושת המרואיינים ראו באוטונומיה חינוכית כלי לשיפור המינויים וחלוקת הסמכויות ואפשרות לצמצום השליטה של המדינה במערכת החינוך הערבית. כך גם לגבי התכנים הקשורים לזהות. לגבי פתרון בעיית המשאבים החומריים הם לא היו תמימי דעים. שניים מהם סברו שייתכן שיפור רב, אך השלישי טען כי אם במסגרת האוטונומיה מערכת החינוך תמשיך להתנהל באופן ריכוזי ולא תאפשר מידה של עצמאות לחינוך הערבי, אזי בעיית המשאבים החומריים תמשיך להתקיים. חשוב להתייחס לכך, שעל אף הקשיים האפשריים שמעלים הן חברי הכנסת, הן אנשי האקדמיה והן אנשי וועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך- רובם מראים נכונות רבה להמשיך להיאבק על אוטונומיה, הם רואים במאבק זה כצודק ובטוחים כי בעתיד ישיגו את מבוקשם.

צדקתו של המאבק קשורה בעיני המרואיינים בכך שאוטונומיה חינוכית היא חלק מיישום זכויותיהם הקולקטיביות וזכותם לשוויון בתוך מערכת החינוך בישראל. לפיכך, המרואיינים מכל הקבוצות, שתמכו בהקמת מנהל פדגוגי ערבי עצמאי, תמכו בכך שהוא יהיה חלק מהחינוך הממלכתי ולא נבדל ממנו. בהיותם מעוניינים בתכנים שמתאימים למאפייניו של המיעוט הערבי כמיעוט לאומי ורואים לנגד עיניהם את השיקולים הפדגוגיים בלבד, רובם גם תמכו בכך שבמסגרתו של המנהל שעצמאי שיוקם ייכתבו תוכניות הלימודים על ידי ערבים ויהודים כאחד, ובלבד שאלו יהיו "מקצועיים". אנשים מקצועיים הוגדרו ככאלה שבתחום התמחותם האקדמית הם מתאימים לכתוב תוכניות לימודים בתחום הדעת בו הם מתמחים. באשר לתכנים הקשורים לזהות- יש צורך כי אנשים אלו יהיו בעלי אוריינטציה מתאימה שיכולה לספק לתלמידים ידע בדבר הנרטיב הפלסטיני, לסייע לו בגיבוש זהותו הלאומית ולהכיר את ההיסטוריה, השפה והמורשת של העם שלו.

הורים: בניגוד לאנשי האקדמיה, חברי הכנסת וחברי וועדת המעקב, טענו כל ההורים כי אוטונומיה לחינוך הערבי אינה רצויה להם כלל⁷⁵. אף אחד מההורים לא סבר שאוטונומיה לחינוך הערבי היא ריאלית ואף אחד מהם גם לא תמך בהקמתה. הסיבות שמנו ההורים בהתנגדותם לאוטונומיה הן כי הם סבורים שאוטונומיה בחינוך לא תתקבל בחיוב בחברה היהודית בישראל. צעד כזה נראה לחברה היהודית ולממסד אקט של בדלנות, בעוד שהם לא רוצים להיות מורחקים מהמערכת אלא להשתלב בתוכה. אחת המרואיינות אף טענה כי הדבר מתפרש בעיניה כמו "מדינה בתוך מדינה", דבר שהיא אינה מעוניינת בו. גם מבחינה פנימית האופציה הזו נדחתה בטענה כי החברה הערבית עדיין לא בשלה לניהול עצמי, ולא ברור כיצד היא תתנהל ותתמודד עם משימה כה קשה. כך למשל, ההורים הביעו חשש רב מאופיים של המינויים שיהיו במסגרת

⁷⁵ כמו לכל שאר המרואיינים במחקר הסברתי להורים כי באוטונומיה חינוכית הכוונה להקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית, בתוך החינוך הממלכתי שאינה נפרדת ממערכת החינוך בישראל. במידת הצורך הרחבתי את ההסבר ובחלק מהמקרים אף הסתייעתי בתרגום לערבית מאדם שקרוב למרואיין.

האוטונומיה. לדבריהם האוטונומיה תעודד מינויים "לא כשרים", שהם פועל יוצא של קשרים חמולתיים או פוליטיים ולא של שיקולים חינוכיים רלבנטיים. הם עדיין מעוניינים כי משרד החינוך הוא זה שיהיה אחראי על מינויים והזרמת תקציבים לבתי הספר, למרות הקיפוח והשליטה המתמשכים. הנושא היחיד שבו לדעת רוב המרואיינים ייתכן בו שיפור במסגרת האוטונומיה הוא נושא התכנים של המקצועות הקשורים לחינוך ערכי ולזהותו של התלמיד הערבי.

אנשי חינוך: גם תשובותיהם של אנשי החינוך הצביעו על חוסר תמיכה באוטונומיה חינוכית ואף אחד מבין אנשי החינוך לא הביע תמיכה בה במידה רבה. רוב אנשי החינוך התנגדו לה, פרט לשני אנשי חינוך שהביעו תמיכה מועטה בכך. כשנשאלו אנשי החינוך לגבי תמיכתם של מורים אחרים באוטונומיה, חלקם גרסו כי תמיכת אנשי החינוך באוטונומיה היא בינונית וחלקם גרסו כי היא מועטה. מרואיין אחד הסביר שגם אם קיימת תמיכה בקרב אנשי חינוך לאוטונומיה, הם לא ייאבקו עליה. הסיבות לחוסר התמיכה באוטונומיה, שהעלו אנשי החינוך, דומות במידה רבה לאלו של ההורים. אחד המרואיינים אמר ש"מעבר לכך שהממסד והציבור הישראלי יתנגדו לכך, הם יראו בכך רצון לאוטונומיה פוליטית ולא רק תרבותית, דבר שיכול לפגוע במעמדם של הערבים בישראל ובזכויותיהם". בכיר במשרד החינוך טען כי "אוטונומיה בחינוך תביא לבדלנות ולא תתרום לקידום המגזר הערבי". חשש דומה הובע על ידי בכיר אחר, אשר טען כי הוא "חושש שאוטונומיה תוביל לקיצוניות, שתתפרס על תחומים רבים מלבד החינוך". אנשי החינוך הביעו חששות דומים לאלו של ההורים גם בדבר הזרמת התקציבים במסגרת האוטונומיה, וטענו כי היא לא תטיב עם החינוך הערבי. לדבריהם, הדבר ינבע מכך שיתכן כי אם תוקם אוטונומיה אזי המדינה תתנער מאחריותה לחינוך הערבי ובעיית המשאבים החומרים במערכת אף תלך ותחמיר. כמו כן הם לא בטוחים כי הכספים שיגיעו ממשרד החינוך יתועלו על ידי העומדים בראש האוטונומיה לאפיקים נכונים וחוששים גם כאן משיקולים זרים. עמדה זוהי הם הביעו בנושא המינויים.

הנתונים העולים מהראיונות מראים כי לא ניתן לסווג את ההורים ואת אנשי החינוך כמשתייכים לגישה האידיאולוגית. הם אינם תומכים בהקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית ואינם רואים בה כאפשרות שניתן ליישמה או ככזו שתועיל למערכת החינוך הערבית. הם מעדיפים לייעל את החינוך הערבי במסגרת הקיימת. בהמשך אראה כי עיקר המאבק שלהם נתון במשאבים החומריים ולכן יש לסווגם בגישה הפרגמטית. אנשי האקדמיה הסבירו את חוסר תמיכתם של ההורים ואנשי חינוך באוטונומיה חינוכית בכך ש"להורים יש סוגיות דחופות יותר לטפל בהן", הם חוששים מהבדלות וכן אינם מבינים את הקשת הרחבה של בעיות החינוך הערבי". באשר לאנשי החינוך, טענו אנשי האקדמיה כי אלו "חוששים מבדלנות ואיבוד כוח", "חוששים מכך שמאבק על אוטונומיה יפגע במאבק על המשאבים החומריים" וכי קל להם יותר "ללכת עם הזרם ולא נגדו". לפיכך, לדעתם של אנשי האקדמיה תמיכתם של אנשי חינוך באוטונומיה חינוכית נעה בין רמה מועטה לבינונית.

אנשי עמותות החברה האזרחית: בניגוד להתפלגות תשובות ההורים ואנשי החינוך שהראו התנגדות לאוטונומיה חינוכית ותשובותיהם של מנהיגים ואנשי אקדמיה שהראו תמיכה ברורה באוטונומיה, תשובותיהם של אנשי העמותות לא הראו מגמה ברורה. שלושה מתוכם הביעו תמיכה רבה, אחת טענה שאינה יודעת ודעתה בעניין אינה מגובשת ואחד מהם הביע תמיכה במידה מועטה עד בינונית.

בסקירת הספרות (בפרק 6) גרסתי כי אנשי העמותות מהווים "גישת ביניים" אשר לא נאבקה על אמצעים חומריים בלבד, אלא גם על משאבים אידיאולוגיים, אך לא על אוטונומיה בחינוך. אמנם מהראיונות עולה כי חלק מהם תומך באוטונומיה לחינוך הערבי, אך מדבריהם לא ניתן להראות מגמה ברורה של מאבק על האוטונומיה. כפי שאראה בניתוח תשובותיהם של אנשי העמותות, חלקם לא חושב שהדבר ריאלי וישים במציאות הקיימת בישראל. לפיכך הם מפנים את עיקר המאבק לאפיקים אחרים.

שלושה מבין חמשת המרואיינים בקטגוריה זו סברו שאוטונומיה לחינוך הערבי אינה ריאלית כרגע. גם אלו שסברו שהיא ריאלית הביעו חששות וקשיים שעלולים לעלות עם כינונה. טענה מרכזית שהועלתה הייתה כי ללא פיקוח של המדינה תיתכן השתלטות של גופים קיצוניים או של חמולות דומיננטיות על האוטונומיה. לטענת חלקם הגדול, החברה הערבית אינה בשלה עדיין לנהל את ענייניה באופן עצמאי, בשל

הפיצול הפנימי שמתקיים בה. שני מרואיינים תלו את האחריות גם במדינה והסבירו כי כרגע קיימים חסמים לביצוע בשל חוסר נכונות מצד הממשלה לקבל אחריות בעניין זה ולפיכך בטווח הקרוב לא נראה כי הדבר אפשרי. אף אחד מבין המרואיינים בקטגוריה זו לא הביע נכונות להיאבק על האוטונומיה. בניגוד לאנשי האקדמיה, חברי הכנסת ואנשי וועדת המעקב שהביעו נכונות למאבק עיקש עד להשגת המטרה על אף הקשיים הצפויים, אנשי העמותות לא הביעו כל כוונה למאבק על העניין. זאת מכיוון שהם לא בטוחים שהמאבק יוביל לתוצאות הרצויות ועדיין הם רואים את תפקידן של העמותות במאבק על המטרות שלשמן הוקמו ולא במאבק על אוטונומיה חינוכית. בנוסף, היות שחלק מהעמותות פועלות למען מטרות שמציבים ההורים בפניהם, טענו אנשי העמותות כי הם מחויבים לספק את רצונותיהם של ההורים, שלמעשה לא מעוניינים ברובם במאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי. עם זאת, כל המרואיינים בקבוצה זו סברו כי אוטונומיה חינוכית יכולה לשפר את הזרמת המשאבים החומריים למערכת, את התכנים הקשורים לזהות וגם את המינויים, במידה שיהיה שינוי פנימי בחברה הערבית שיבטיח כי המינויים והזרמת התקציבים במערכת לא יתבצעו משיקולים שאינם אובייקטיביים.

לסיכום, אנשי העמותות, אמנם תומכים ברובם באוטונומיה ורואים בה חלון הזדמנויות לשיפור מצבה של מערכת החינוך הערבי, אולם הם אינם מביעים רצון או כוונה למאבק על כך, ולפיכך הם מתאימים להגדרה של "גישת ביניים". גישה זו אינה מסתפקת במאבק על משאבים חומריים בלבד, אלא נאבקת גם על משאבים אידיאולוגיים ואף מעוניינת באוטונומיה, אך לא תפעל בכיוון זה. לעומת המשתייכים לגישה האידיאולוגית וגישת הביניים, אשר תומכים בהקמת אוטונומיה לחינוך הערבי, כל ההורים ורוב אנשי החינוך מסתייגים מרעיון האוטונומיה בחינוך ולא רואים בו כריאלי או ככזה שיש ביכולתו לשפר את בעיותיה של מערכת החינוך הערבית. כלומר, לא ניתן לסווג את ההורים ואנשי החינוך כמשתייכים לגישה האידיאולוגית או לגישת הביניים. בכדי לתמוך בסיווגם כפרגמטיים יש להראות כי את עיקר מאבקם הם מנהלים על המשאבים החומריים. את זאת אעשה בניתוח השאלות שדנות בסיבות לאי היציאה למאבק על תיקון החוק.

כביסוס לחלוקת הציבור הערבי ומנהיגיו לשתי הגישות, הפרגמטית והאידיאולוגית, נבדקה הסכמת המרואיינים עם החלוקה לפיה אנשי אקדמיה ומנהיגים ערבים נאבקים הן על אוטונומיה והן על משאבים חומריים ואילו הורים ואנשי חינוך נאבקים בעיקר על תקציבים, אך לא על אוטונומיה (שאלה 33). רוב המרואיינים הסכימו עם חלוקה זו, דבר שתורם לביסוס קיומן של שתי הגישות: הפרגמטית והאידיאולוגית.⁷⁶ כל המרואיינים הסכימו כי ההורים ואנשי החינוך אינם נאבקים עבור אוטונומיה, וכשהם נאבקים הם נאבקים עבור משאבים חומריים. הסכמה זו מבססת את סיווגם של ההורים ואנשי החינוך בגישה הפרגמטית. בניגוד להסכמה הברורה באשר למיקומם של ההורים במאבק על החינוך, לרובם הגדול של המרואיינים היה קושי למקם את עמותות החברה האזרחית על פני הרצף. ההסברים לכך היו כי: כל עמותה עוסקת בתחום אחר ואין להם אג'נדה משותפת, חלק מהעמותות קשור גם לגופים פוליטיים ולכן פעילותם אינה נקייה משיקולים פוליטיים, העמותות אינן עוסקות רק במשאבים החומריים אך גם אינן נאבקות על אוטונומיה ולכן יש לבדוק היכן ניתן למקם אותם. חלק מהמרואיינים ציינו כי צריך למקם את העמותות במרכז הרצף, כלומר בין תביעת המשאבים החומריים לתביעת האוטונומיה.

7.3 הכרת התיקון לחוק והסיבות לאי יציאה למאבק על מימוש

המרואיינים נשאלו על בקיאותם בתיקון בחוק חינוך ממלכתי, על הסיבות לאי המאבק על מימושו ועל תוכנית החומש משנת 1999. המטרה בשאלות על תוכנית החומש הייתה לבדוק אם המרואיין מכיר את תוכנית החומש ובאיזו מידה לדעתו היא הצליחה לממש את מטרותיה. מטרה נוספת הייתה לבדוק על מה חשוב היה להיאבק ביתר שאת לאחר התיקון בחוק- על תוכנית החומש (שמבטאת מאבק על משאבים חומריים), על מימוש התיקון לחוק, שהתבצע כשנה לאחר תוכנית החומש, או על אוטונומיה ועל תוכנית החומש (שאלות 15-4, שאלות 20-21).

⁷⁶ בשאלה זו שירטטתי בפני המרואיינים את הרצף של ג'ין וביקשתי מהם למקם כל קבוצה על פני הרצף.

הורים: מבין חמשת ההורים ארבעה לא הכירו כלל את התיקון לחוק, ומרואיינת אחת השיבה כי היא מכירה את התיקון, אך לא לפרטיו. גם לגבי הורים אחרים, סברו המרואיינים כי ההורים הערבים אינם מכירים כלל את התיקון לחוק או שמכירים אותו באופן מוגבל בלבד. חוסר הכרתם של ההורים את התיקון לחוק הוא אחת הסיבות לכך שהם לא נאבקו על מימוש התיקון לחוק. מסקנה זו תואמת במידה רבה את האמור במחקרו של אבו עסבה (2003) בו דנתי בפרק השישי של העבודה. לפי מחקר זה בידי ההורים מידע מועט על אופן התנהלותה של המערכת החינוכית ועל מדיניות החינוך בישראל ולכן מאבקם מתרכז במשאבים החומריים ובהישגים, שלמעשה קשורים באופן ישיר להקצאת המשאבים החומריים.

כשהצגתי בפני ההורים את התיקון לחוק הם ראו בו התקדמות בהכרה בצרכיו של החינוך הערבי בישראל ומקור רשמי מחייב להכנת תוכניות לימודים חדשות. לפיכך, הם גם ראו צורך במאבק על מימושו של החוק, מכיוון שלדעתם הוא לא יושם בפועל. למרות שלא הכירו את התיקון לחוק, הם הסיקו שהוא לא יושם מכך שלמיטב ידיעתם לא חל שינוי בתוכניות הלימודים בשנים האחרונות. כאשר נשאלו באיזו מידה התממשה למיטב ידיעתם תוכנית החומש, טענו כל המרואיינים שהיא התממשה במידה מועטה בלבד (שאלה 20). לטענתם התוצאות בשטח מראות את חוסר המימוש, היו בעיות בביצוע וחוסר ארגון ולא ניכר כי היא השיגה את מטרתה בקידום ההישגים בחינוך הערבי.

לאחר הדיון בתוכנית החומש נשאלו המרואיינים על מה ראוי היה להיאבק לאחר התיקון לחוק. בפני כל מרואיין הוצגו ארבע אפשרויות, אך הוסבר להם כי הם יכולים גם להציע אפשרויות משלהם. האפשרויות היו: א. על מימוש התיקון בפועל ב. על תוכנית החומש משנת 1999 ג. על אוטונומיה ד. הן על אוטונומיה והם על משאבים חומריים (שאלה 21). כל ההורים סברו שלאחר התיקון לחוק היה צורך להיאבק על תוכנית החומש, בטענה שללא תקציבים לא יתקדמו גם התחומים האחרים בחינוך. מכאן ניתן להסיק כי ההורים תומכים בעיקר במאבק על משאבים חומריים. עם זאת שלושה מתוכם הוסיפו כי ראוי היה להיאבק במקביל גם על מימוש התיקון לחוק. במהלך הדיון בראיון על החוק הם הבינו את הפוטנציאל הגלום בו ותמכו במאבק על יישומו. אך זאת שוב, רק בדיעבד.

רוב ההורים הדגישו כי הורים ערבים אינם נאבקים כמעט על תכנים ולכן גם אם היו מכירים את התיקון לחוק סביר להניח שלא היו נאבקים על מימושו. את הסיבות לכך אפרט בתשובותיהם לשאלות הבאות אשר דנות בסיבות למאבק הלא מספק של ההורים על מימוש התיקון לחוק (שאלות 14-15). היות שרוב ההורים לא הכירו את התיקון לחוק שיניתי את השאלות במהלך הראיון ושאלתי אותם באיזו מידה לדעתם ההורים הערבים נאבקים על שינוי תוכן של תוכניות הלימודים, כך שיתאימו לזהותו של התלמיד הערבי ומהן הסיבות לאי המאבק או למאבק המועט בהקשר לכך.

מבין חמשת ההורים מרואיינת אחת לא ידעה לענות על השאלה, שניים טענו שהורים כלל לא נאבקים על תוכניות לימודים והשניים האחרים טענו שהורים נאבקים על כך במידה מועטה בלבד. גורם ראשון לחוסר המאבק על תוכניות לימודים, עליו הצביעו כל המרואיינים, הוא חוסר ידיעתם של ההורים בדבר יכולתם להשפיע ולכן הם נאבקים בעיקר על דברים הנראים לעין ושיש להם יכולת להתלונן עליהם בפני הנהלת בית הספר או הרשות המקומית כמו: מבנים לא ראויים, כיתות צפופות, הישגים נמוכים, חוסר בציוד וכדומה. לדבריהם, ההורים מטבעם מעוניינים לראות את ילדיהם בראש וראשונה לומדים בתנאים סבירים ולפיכך על כך הם נאבקים. גורם נוסף שהעלו ההורים הוא כי ההורים עסוקים בענייני ובקשיי היום יום, כמו פרנסה. הדבר לא תמיד מאפשר להם לעסוק במאבק על תוכניות לימודים, שדורש ידע, זמן התארגנות ומשאבים נוספים אחרים. נוסף על כך הם לא מאמינים שמאבק על תוכניות לימודים הוא בתחום תפקידם או שהוא יכול להניב פרי. הם חשים כי בתי הספר לא מאפשרים להם התערבות מעין זו.

בהשערה הסברתי כי הסיבה להצטמצמותם של ההורים לתחום החומרי, ללא מעורבות בתוכניות הלימודים נובעת מחוסר ידע ומחוסר יכולתם לכוון מרכזי כוח למאבקים על החינוך וכן מחששות כי התערבות מעין זו לא תיראה בעין יפה במערכת החינוכית, בשל השליטה והפיקוח שמפעילה המדינה. תשובותיהם של ההורים עולות בקנה אחד עם מודל השליטה והפיקוח ומספקות הסבר לאי יציאתם של ההורים למאבק על תוכניות לימודים ובכלל זה על מימוש התיקון לחוק. בהקשר זה חשובה גם דעתם של אנשי האקדמיה וחברי

וועדי ההורים והעמותות והסבריהם לגבי אי יציאת ההורים למאבק על התיקון לחוק. אנשי האקדמיה חוקרים את החברה הערבית, את מעורבות ההורים בחינוך וכן חיים בחברה הערבית. חברי העמותות ובתוכם גם וועדי ההורים, גם הם חיים בתוך עמם, מתנקזות אליהם תביעותיהם של ההורים והם מנהלים איתם קשרים קבועים.

כל אנשי האקדמיה וחברי העמותות קבעו כי ההורים כמעט שאינם מעורבים או אינם מעורבים כלל במאבקים על תוכניות לימודים ובכלל זה על המאבק בנוגע לתיקון לחוק. בהקשר לכך הם העלו מספר גורמים: גורם אחד שהוזכר על ידי כל אנשי האקדמיה ואנשי העמותות קשור בחוסר הידע של ההורים בדבר התנהלותו של החינוך. הגורם השני קשור לשליטה והפיקוח שההורים חשים: "ההורים הערבים נמצאים במצב מתמיד של מאבק על הקיום שלהם ולפיכך הם לא מספיק מעורבים במאבק החינוכי. לכן, המאבק אינו מאורגן וזהו שוב חלק מהשליטה והפיקוח של המדינה. מעבר לחוסר הידע שלהם, האיום הממסדי על ההורים עדיין קיים והאווירה היא כמו בתקופת השלטון הצבאי. השלטון הצבאי הוסר, אך לא בוטל". "לארגוני ההורים אין מעמד וכוח בכדי להיאבק. כמו כן האקלים של בתי הספר לא מאפשר להורים התערבות בפדגוגיה". "ההורים אינם מודעים ואינם לוקחים חלק פעיל במאבק על החינוך בהקשר של תוכניות לימודים. הדבר נובע מחוסר ידע וגם מהתחושה שאת המשאבים החומריים אפשר להשיג, בניגוד למאבק על תכנים. לכן אם הם נאבקים- הם נאבקים על משאבים חומריים". "ההורים עסוקים בהישגים ומשאבים חומריים כי לכך המנהלים בבתי הספר מגייסים אותם. כמו כן הם חסרי יכולת להתארגן והחברה האזרחית במגזר הערבי היא חלשה". "הפעילות של ההורים היא נקודתית, אין התארגנות פעילה, אין תרגום של המטרות למעשים, המעשים מצטמצמים לתחומים מאד צרים של תרומות וסיוע חומרי. גם כשהם מנסים להתערב קיימים כוחות שמנסים למנוע זאת מהם". "בגלל התנאים הקשים בבתי הספר מעט מאד הורים מדברים על תכנים בחינוך. לפיכך ההורים עסוקים בדברים החומריים".

גורם שלישי קשור, לדברי המרואיינים, לרצונם של ההורים כי ילדיהם יגיעו לרמת הישגיות גבוהה, אשר תהווה עבורם כלי למוביליות חברתית וקרב קפיצה לעתיד טוב יותר: "ההורים נאבקים על תנאים פיזיים ואיכות ההוראה, בעיקר במקצועות כמו אנגלית ומתמטיקה, שמובילים להישגיות". "ההורים מעוניינים שילדיהם יוכלו להגיע להשכלה גבוהה ולכן עסוקים בציונים". "ההורים בראש וראשונה נאבקים על הישגים, זה מה שחשוב להם עבור הילדים". "ההורים רוצים רמת חינוך טובה יותר, שקשורה למעשה בהישגים".

בנוסף לגורמים שהועלו על ידי המרואיינים לאי יציאתם של ההורים למאבק על מימוש התיקון לחוק, ניסיתי לבדוק האם קיימות סיבות נוספות שיכולות להסביר זאת (שאלה 13). הסיבות שצוינו בשאלה מתייחסות לכך שלא הייתה הצדקה להיאבק על מימוש התיקון לחוק משלוש סיבות שונות: א. החוק עדיין לא מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי ב. עדיף להיאבק על אוטונומיה שבמסגרתה יכוננו תוכניות לימודים חדשות ג. עדיף להיאבק על תקציבים. שלושה ההורים הסכימו עם הסיבה השלישית- שעדיף להיאבק על תקציבים. שני הורים סברו שניתן היה להיאבק במקביל בשתי החזיתות: על מימוש התיקון לחוק ועל תקציבים. אף אחד מההורים לא חשב כי מאבק על אוטונומיה הוא ראוי יותר או שמהווה סיבה לאי יציאת ההורים למאבק על יישום התיקון לחוק. כלומר גם כאן מתקיים חיזוק להשערה כי ההורים לא יצאו למאבק על מימוש התיקון לחוק בשל התמקדותם בפן החומרי של המאבק על החינוך.

אנשי חינוך: מבין ששת אנשי החינוך חמישה הכירו את התיקון בחוק ופרטיו היו ידועים להם היטב ואילו מרואיין אחד אמר שהתיקון אינו מוכר לו. לגבי אנשי חינוך אחרים, סברו המרואיינים כי אלו מכירים את התיקון, אך לא לפרטיו. בנוגע לחשיבותו של התיקון, הביעו כל המרואיינים עמדה ברורה כי חשיבותו גבוהה, הוא מהווה התקדמות בהכרה בצרכיו של החינוך הערבי בישראל ולכן היה צורך להיאבק על מימושו. כמו כן כולם סברו כי התיקון לחוק דורש שינוי בתוכניות הלימודים, אך חלקם הגדול טען כי בפועל כמעט לא נעשה דבר כדי לקדם את העניין. בניגוד לכך, טען מר עבדאלה חטיב, מנהל אגף החינוך הערבי במשרד החינוך כי חלק גדול מהתיקון מומש באמצעות הכנה של תוכניות לימודים והקצאת שעות. לדבריו, לאחר התיקון לחוק נכתבו תוכניות לימודים חדשות במקצועות שפה, תרבות ומורשת וזהות הן לבתי הספר היסודיים, והן לחטיבת הביניים והחטיבות העליונות והתוכנית החדשה בתחום השפה נחשבת לתוכנית מובילה. גם אנשי

חינוך אחרים הצביעו על שינויים בתוכניות לימודים מאז התיקון לחוק ופיתוח תוכניות חדשות בתחומים שפה, מורשת וחינוך ערכי. מכאן ניתן להבין כי קברניטיה של מערכת החינוך הערבית לא יצאו למאבק על התיקון לחוק מכיוון שראו בעיצובן של תוכניות הלימודים החדשות דבר מספק במידה מסוימת. עם זאת, רובם סברו כי ביישום שקיים כרגע בשטח אין די. אחד הגורמים לחוסר ביישום וחוסר המאבק על היישום של תוכניות לימודים חדשות הקשורות לזהות ותרבות, לדבריה של בכירה בחינוך הערבי, נעוץ בסדר עדיפויות שמקדם יותר מקצועות כמו מתמטיקה ותחומים שנבדקים במבחני המיצ"ב, שהם למעשה אינם קשורים לתרבות וזהות. נוסף על כך התייחסו רוב אנשי החינוך שוב לחוסר בתקציבים, אשר מונע גם השתלמויות של מורים בכדי להטמיע בהם עקרונות חדשים, דרכי הוראה חדשות וחשיבה שמותאמת לתוכניות הלימודים החדשות ולקידום התכנים שמוזכרים בתיקון לחוק.

כשנשאלו אנשי החינוך באיזו מידה לדעתם נאבקו אנשי חינוך באופן מספק על מימוש התיקון לחוק תשובותיהם התפלגו כך: שניים ענו שאנשי חינוך כלל לא נאבקו, שניים ענו שהמאבק היה במידה מועטה, אחד ענה במידה בינונית ואחד ענה שהתנהל מאבק במידה רבה. כאשר ביקשתי מהם לנסות להסביר מדוע אנשי חינוך לא נאבקו באופן מספק על מימוש התיקון לחוק, התשובות היו: "כי אנשי החינוך מקובעים במסגרת הצרה שלהם ואינם מנסים להיות מעורבים. הם חוששים למעמדם ולא מוכנים להסתכן". "אנשי החינוך מנושלים מעצמאות, הם פועלים בהתאם לרצונה של המערכת, נתונים לפיקוחה ותחושתם היא שתמיד יהיו כפופים ליהודים ולכן לא יוכלו לעולם לגרום לשינוי במערכת. מסיבה זו הם גם לא יוצאים למאבקים על תוכניות לימודים ובכלל זה גם על מימוש התיקון". "לאנשי חינוך אין מספיק כלים להתמודד בתוך משרד החינוך". תשובותיהם של אנשי החינוך תואמות במידה רבה את השערת המחקר שלפיה סברתי שאנשי החינוך (הן במשרד החינוך והן המורים בשטח) לא יצאו למאבק על מימוש התיקון לחוק, למרות שראו בו התקדמות בהכרה בצורכי החינוך הערבי, בשל תחושת הפיקוח והשליטה. חיזוק לך היה בהסכמתם של כל המרואיינים, מכל קבוצות המחקר, עם ההיגד כי אחת הסיבות לאי יציאתם של אנשי חינוך למאבק על יישום התיקון היא תחושת הפיקוח שהם חשים שמופעלת עליהם מהמערכת (שאלה 15 ג).

מראיונותיהם של אנשי החינוך וגם של אנשי אקדמיה עולה כי מורים לא חשים מוגנים במסגרת ארגוני המורים. בשל תחושתם זו הם לא מציגים עמדות שהם חושבים שייתפסו כקיצוניות או נון קונפורמיות. הם מסתפקים בהעברת החומר בתחום המקצוע אותו הם מלמדים ואינם עוסקים בתחומים אחרים. בנוסף, בהיותם חלק מהמערכת הם מודעים לחוסר העצום בתקציבים ולהשלכותיו וחשים בו יום ויום ולפיכך שמים על כך את הדגש. עם זאת, כאשר נשאלו אנשי החינוך על מה היה ראוי לדעתם להיאבק לאחר התיקון לחוק שניים ענו שהיה ראוי להיאבק על מימוש התיקון, שניים ענו שהיה ראוי להיאבק על תוכנית החומש (כלומר תקציבים) ושניים ענו כי היה צורך להיאבק על שניהם (שאלה מספר 21). כלומר, רוב המרואיינים מקרב אנשי החינוך ראו במאבק על משאבים חומריים כחלק הכרחי ובלתי נפרד מהמאבקים בתחום החינוך. לגבי אלה שטענו כי היה צורך להיאבק על מימוש התיקון לחוק, שמתו לב במהלך הראיונות כי הדיון בתיקון לחוק עורר אצל חלק מהמרואיינים חשיבה מחודשת לגביו. בדומה למה שהתרחש במהלך הראיונות עם ההורים, היות שהתיקון לחוק עמד במוקד הראיון הם גילו את הפוטנציאל הגלום בו וחשו כי הוא ראוי למאבק למימוש. אך זאת שוב, רק בדיעבד.

לסיכום, כמו ההורים, גם את אנשי החינוך ניתן לסווג כפרגמטיים. זאת מכיוון שהם אינם מעוניינים באוטונומיה, חוששים להיאבק על תוכניות לימודים, למרות ביקורתם על אלה הקיימות, ומתמקדים בהישגים ובמשאבים חומריים. במהלך הראיונות חלקם הגדול אף ביקש שלא אצטט את דבריהם בשם, מכיוון שהם חששו מכך. כולם הסכימו שהתנהלותם הפאסיבית של אנשי חינוך במאבק על תכני תוכניות לימודים ועל התיקון בחוק קשורה לתחושת הפיקוח שהם חשים שמופעלת עליהם מהמערכת.

אנשי אקדמיה: כל שמונת אנשי האקדמיה טענו שהם מכירים את התיקון היטב, לפרטיו. למרות שכל אנשי האקדמיה טענו שפירושו של התיקון הוא שינוי בתוכניות לימודים כך שיתאימו לאמור בו, רובם לא ראו בו התקדמות בהכרה בצורכי החינוך הערבי. שישה מתוכם טענו כי ההתקדמות היא מוגבלת והציגו בהקשר לכך את הנימוקים הבאים: "החוק הוא חוק של מערכת חינוך יהודית שעדיין משמרת בעיה מבנית חמורה

ועמוקה, הוא מכיר רק במידה מסוימת בממד הקבוצתי של הציבור הערבי. אמנם התיקון לחוק הוא צעד בכיוון הנכון אך העבודה עוד מרובה והתיקון רחוק מלספק את החברה הערבית". "יש כאן תיקון שאפשר לברך עליו, אך זהו ניסיון לעקוף את הבעיה של החינוך הערבי, זוהי זריקת עצם כדי להשתיק". טיעון דומה עסק בכך שהתיקון נעשה ללא שיתוף פעולה עם הנהגת הציבור הערבי ולכן למעשה נכפה על ידי קבוצת הרוב. לפיכך, הוא אינו כולל דיו את הצרכים של החינוך הערבי. טיעונים נוספים היו קשורים לכך שלא ברור מהי משמעותו של התיקון לחוק ושהוא למעשה מהווה הצהרה רשמית כללית בלבד. בהקשר זה נטען כי "כוונותיו של התיקון לא היו רציניות... הדברים נעשו ללא שיתוף אנשי חינוך ערבים, אין בחוק התייחסות לזהות ולעצמאות והמסר העולה מהחוק אינו ברור". לדבריו של אותו איש אקדמיה הכוונה במילות החוק כי "יש להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית", אינה ברורה. לכן הוא מעלה את השאלות "מי צריך להכיר? יהודים? ערבים? או גם יהודים וגם ערבים? התיקון בעיניי הוא "קוסמטי וחסר תוכן". תשובות דומות באשר לאי בהירותו של התיקון היו כי "לא ברור באיזו מידה מכוון החוק לבתי הספר הערביים, באיזו מידה רצו שהערבים יכירו את עצמם, התיקון הוא עמום". "יש לתרגם את החוק לשפת המעשה ולהבהיר מה הכוונה במילים כמו שפה והיסטוריה. כמו כן יש להבהיר ולבדוק אם התרגום לשפת המעשה עונה על צרכיו של המיעוט הערבי בישראל". מבין כל האקדמאים רק אחד ראה בחוק התקדמות, אם כי לא גדולה, אלא כפי שהגדיר זאת "עוד צעד אחד קדימה, אולם יש עוד צורך להרחיב את החוק להכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי".

מתשובותיהם של אנשי האקדמיה, ניתן לראות כי הם מביעים שביעות רצון מוגבלת בלבד מהתיקון לחוק, דבר שיכול להסביר את אי יציאתם למאבק עליו. הם מטילים ספק בכוונותיו וטוענים כנגדו כי בעת כתיבתו הוא נעשה ללא שיתוף הנהגה הערבית ולכן אינו תואם באופן מספק את צורכי החברה הערבית ודרישותיה. כל אנשי האקדמיה טענו שמימושו של התיקון בפועל הוא מועט, אך עם זאת פרט לאחד כולם סברו כי יש צורך להיאבק עליו. אולם כאן, בניגוד לאנשי החינוך וההורים, כוונת אנשי האקדמיה במאבק על החוק היא לא מאבק על יישומו בלבד, בכדי לקדם תוכניות לימודים חדשות. מימוש התיקון לחוק מהווה מבחינתם צעד שיש לבצע במסגרת שורת המאבקים שיש לנהל בדרך להקמת אוטונומיה (זאת כמובן פרט לאיש האקדמיה שהתנגד לאוטונומיה). הדברים הבאים שנאמרו על ידי אנשי האקדמיה ימחישו את כוונותי: "התייחסותם של אקדמאים לתיקון בחוק היא רק כבסיס לאוטונומיה, לא על התיקון בפני עצמו. התיקון בפני עצמו לא מספיק". ... "מאבק על מימוש התיקון לחוק הוא למעשה צעד ראשון למימוש האוטונומיה".

לפיכך, כאשר הוצגו בפניהם טיעונים לאי מאבק על התיקון, הקשורים לכך ש: 1. התיקון לא מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי 2. מכיוון שעדיף להיאבק על אוטונומיה 3. מכיוון שעדיף להיאבק על תקציבים: ארבעה מתוכם לא ראו סתירה בין שלושת המאבקים וטענו שיש לנהל אותם במקביל. ביטוי לכך נמצא בדבריו של אחד מאנשי האקדמיה שטען כי "חלק מהבעיה היא שהמאבקים מנוהלים באופן ליניארי. הבעיות של החינוך הערבי אינן מסתכמות רק בכסף. כל שינוי הוא חשוב ותוספתי ולכן יש להיאבק בכמה חזיתות יחד". שלושת האחרים הסכימו עם המשפט כי לא היה טעם להיאבק על מימוש התיקון לחוק מכיוון שעדיף להיאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי שבמסגרתה יוכנו תוכניות לימודים חדשות והסכימו עם המשפט שלא היה טעם להיאבק על מימוש התיקון לחוק כיוון שהחוק עדיין אינו מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי. כאמור, רק איש אקדמיה אחד התנגד לאוטונומיה ולפיכך ראה צורך במאבק על החוק ועל משאבים חומריים. גם תשובותיהם של אנשי האקדמיה לגבי שאלה זו מספקות את ההסבר לאי יציאתם למאבק על יישום התיקון לחוק. הם רואים במאבק על האוטונומיה בחינוך ועל הכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי מאבק חשוב יותר. כאמור, חלקם הדגישו כי המאבק על יישום התיקון צריך להיעשות במקביל וכחלק מהמאבק על אוטונומיה חינוכית.

הנושא הבא שנבדק היה באיזו מידה לדעתם של אנשי האקדמיה תרמו קבוצות שונות בחברה הערבית למאבק על מימוש התיקון לחוק ומהן הסיבות למידה נמוכה או בינונית של מאבק בקרב קבוצות מסוימות (שאלה 14). שני אנשי אקדמיה בלבד סברו שהדיון האקדמי בעניין מימוש התיקון לחוק תרם תרומה רבה. שישה אנשי אקדמיה סברו שהדיון האקדמי היווה מאבק מספק על התיקון לחוק במידה מועטה עד בינונית

בלבד. הסיבות לחוסר במאבק שהם מנו היו: "התיקון הזה לא מספק אותנו. אם נתחיל להילחם על התיקון הוא יהפוך להיות הפתרון האולטימטיבי. אנחנו רוצים יותר מזה..." "השינוי שיצר התיקון לחוק הוא מינורי בעיני אנשי אקדמיה ערבים ולכן לא ראו טעם להילחם עליו". "קיימת בקרב אנשי אקדמיה חוסר שביעות רצון באשר לתיקון לחוק. התיקון לא דרבן אנשים להיאבק עליו כי לא ראו בו דבר אידיאלי". "יש סוגיות בוערות יותר כמו נושא האוטונומיה, השליטה במערכת החינוך והזווית של חוסר ההכרה בערבים כמיעוט לאומי. החוק לא נותן מענה לכל אלו"

התמקדות במאבק על האוטונומיה החינוכית ולא על מימוש התיקון לחוק באה לידי ביטוי גם בשאלה אשר בדקה על מה היה ראוי להיאבק לאחר התיקון לחוק (שאלה 21). רוב אנשי האקדמיה (שישה) השיבו כי לאחר התיקון לחוק היה ראוי להיאבק ביתר שאת על אוטונומיה ועל משאבים חומריים. לטענתם תוכנית החומש לא מימשה את מטרתה בצמצום הפערים בחינוך, כספים רבים התבזבזו ולא הגיעו ליעדם, ניהול התוכנית היה כושל, התקציבים הגיעו לספקי משנה פרטיים יהודים ולמעשה לא הועילו לתלמידים הערבים. לפיכך, לדבריהם היה ראוי להמשיך להיאבק על תקציבים חומריים ולנהל מאבק מקביל שיתמקד באוטונומיה לחינוך הערבי. איש אקדמיה אחד טען כי היה ראוי להיאבק באופן מדורג בכל הזירות יחד. כלומר על תקציבים, מימוש התיקון לחוק ואוטונומיה. איש אקדמיה נוסף, שצוין כבר קודם כי הוא מתנגד לאוטונומיה גרס כי היה צורך להיאבק על תוכנית החומש ולמעשה על משאבים חומריים.

אם כן, ניתן לראות כי הסיבות העיקריות לחוסר בדיון האקדמי על אי מימוש החוק הוא בשל כך שהתיקון בחוק לא סיפק את רוב אנשי האקדמיה הערבים העוסקים בחינוך, כפי ששיערת. סיבה נוספת היא כי מאבק על תיקון לחוק אינו עומד לנגד עיניהם כמושא מאבק בלעדי ועיקרי, אלא נקשר למגוון של מאבקים אחרים, שמטרתם היא בסופו של עניין הקמת אוטונומיה לחינוך הערבי. התיקון לחוק במתכונתו הנוכחית לא מהווה מבחינת רובם מענה לצורכיהם מכיוון שהוא משמר את השליטה היהודית בחינוך הערבי וכן אינו מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי. טיעונים אלו שהעלו האקדמאים תואמים במידה רבה את השערת המחקר ומראים כי אכן אנשי האקדמיה משתייכים לגישה האידיאולוגית שהיא למעשה גישה "מקסימלית" שרואה במאבק על החינוך הערבי שיש לנהל אותו במקביל על מספר מטרות: תקציבים, שינוי תוכניות לימודים, שינוי שיטת המינויים, הכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי גם בתחום החינוך והקמת אוטונומיה חינוכית. בהיותו של התיקון לא נותן מענה לכל הצרכים הללו הם לא נאבקו עליו.

אנשי ציבור נבחרים: מקרב חברי וועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך, העידו כל שלושת המרואיינים כי התיקון בחוק מוכר להם היטב, לפרטיו. תשובותיהם לגבי מידת חשיבותו של החוק לא היו אחידות. אחד המרואיינים ראה בתיקון התקדמות רבה בהכרה בצרכיו של החינוך הערבי, אחד ראה בכך "תחילתה של הקשבה, אך לא מעבר לכך". המרואיין הנוסף טען כי זוהי התקדמות מעטה בלבד, מכיוון ש"התיקון לא כלל את עניין הזהות הלאומית והכרה בהיסטוריה ובנראטיב הפלסטיני. התיקון אינו מספק את החברה הערבית ולפיכך, יש צורך בתיקונים נוספים". לדעתם של שלושת חברי וועדת המעקב, היישום של התיקון היה מועט ביותר, הוא התבצע ללא תוכנית פעולה מסודרת וללא תוצאות ניכרות בשטח. כששאלתי האם לאור היישום המועט של התיקון לחוק היה צורך להיאבק על יישומו, שניים מתוך המרואיינים הגיבו בחיוב ומרואיין אחד טען שלא ראה צורך במאבק על התיקון מכיוון שהוא "צמחוני" יחסית לדרישותיה של ההנהגה הערבית ונמוך בהרבה מרמת ציפיותיה. שלושתם לא ראו סתירה בין המאבק על מימוש התיקון לחוק למאבק בחזיתות אחרות וטענו שניתן היה להיאבק בכל החזיתות יחד. עם זאת, הם הסכימו במידה רבה כי הסיבות לחוסר המאבק על התיקון לחוק נובעות מכך שחשוב יותר היה להיאבק על הכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי במערכת החינוך וכן על אוטונומיה ועל תקציבים חומריים. לפיכך גם הם ראו במאבק של ועדת המעקב העליונה ושל ועדת המעקב על החינוך כמאבק מועט ולא מספק על התיקון לחוק. ביטוי לכך נמצא בדבריהם הבאים: "בוועדת המעקב השיקול (לחוסר המאבק על התיקון לחוק) היה בשל העובדה שהתיקון לחוק לא היה מספק ולא ראינו בו את השינוי המיוחל". "רמת הציפיות הייתה אחרת ולכן היה חשוב יותר להתמקד במאבק על אוטונומיה ועל משאבים חומריים".

כשנשאלו חברי וועדת המעקב על מה היה ראוי להיאבק לאחר התיקון לחוק, גרסו שלושתם כי היה ראוי להיאבק על אוטונומיה ועל משאבים חומריים, וביניהם תוכנית החומש. הם לא ראו צורך במאבק על יישום התיקון. לטענת שלושתם יישום תוכנית החומש היה לקוי ביותר, חלקים רבים ממנה לא התממשו או התממשו בצורה שהחטיאה את המטרה. לדבריהם יש להמשיך להציף אך הבעיות, לפעול גם בכיוון המשפטי, ליזום הפגנות, לעורר הן את הציבור הערבי והן את ההנהגה לאסרטיביות ולא להסתפק במאבק על משאבים חומריים.

אם כן, ניתן לראות מראיונותיהם של אנשי וועדת המעקב העליונה ואנשי וועדת המעקב על החינוך כי התיקון לחוק לא סיפק אותם. לדבריהם חשוב היה יותר להיאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי, להמשיך במקביל להיאבק על תקציבים ואף להפוך את המאבק למימושה של אוטונומיה לנחוש יותר. כל אלו מעידים על כך שגם בנוגע לאנשי וועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך השערת המחקר התאמתה והסיבה לאי יציאה למאבק על יישום התיקון לחוק היא כי התיקון לא סיפק אותם והם העדיפו להיאבק למען אוטונומיה והכרה במיעוט הערבי במיעוט לאומי.

חברי הכנסת, שגם הם משתייכים לקטגוריית אנשי הציבור הנבחרים גילו בקיאות נמוכה יותר מזו של אנשי וועדת המעקב בתיקון לחוק. רק אחד מהם הכיר את התיקון לפרטיו. השניים האחרים שמעו על התיקון, אך לא היו מצויים בפרטים. עם זאת, שלושתם גרסו כי ניסוחו של התיקון הוא כוללני, אינו מחייב, לא ברור מה הייתה כוונתו ולמי הוא מתייחס. אחד מחברי הכנסת, שהשתתף בוועדת החינוך על התיקון בחוק טען כי "הביטוי המעשי של התיקון צריך להיות בהקמת אגף לחינוך הערבי. התיקון במתכונתו הנוכחית אינו מספק". חבר כנסת אחר טען כי "יש צורך בכמה כרכים עבי כרס בכדי להבין כיצד לתרגם את האמור בחוק למשהו מעשי". השלישי טען שהוא שמע על התיקון ויודע על קיומו, אך הוא אינו מצוי בכל הפרטים.

לדברי שלושת חברי הכנסת, למרות שחלקם לא מצויים בחוק לפרטיו, לדעתם המימוש לתיקון היה מועט עד זניח. הם הסיקו זאת מכך שאין הד לשינוי גורף בחינוך הערבי בשנים האחרונות. כמו כן הם כולם טענו כי היה צורך להיאבק על התיקון לחוק וכי חברי הכנסת הערבים נאבקו על מימוש זה במידה מועטה עד בינונית. כשביקשתי מהם להסביר מדוע המאבק בכנסת היה מועט, למרות שהם חושבים כי היה צורך להיאבק עליו, התקבלו תשובות אשר המשותף להן הוא כי הכנסת היא לא זירת המאבק המתאימה לכך. לטענתם זהו תפקידה של ועדת המעקב על החינוך, מאבק כזה דורש ידע מקצועי, שלא קיים ברשותם ולכן נכון יותר להיאבק במסגרת הכנסת על משאבים חומריים ועל אוטונומיה תרבותית למיעוט הערבי.

כשנשאלו חברי הכנסת על מה היה ראוי להיאבק ביתר שאת לאחר התיקון לחוק, שניים מתוכם השיבו כי ראוי היה להיאבק בכל החזיתות יחד. כלומר, היה ראוי להיאבק על תוכנית החומש ועל תקציבים נוספים, על אוטונומיה ועל מימוש התיקון. השלישי ראה צורך בהתמקדות ביישום חוקים ובמאבק על תקציבים. הוא בספק אם כרגע מאבק על אוטונומיה יניב פרי, למרות שהוא מעוניין בכך.

כלומר, ניתן להסיק מתשובותיהם של חברי הכנסת, כי גם הם לא ראו בתיקון לחוק כדבר מספק ולכן לא יצאו למאבק על יישומו. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר בדבריו של אחד מהם שטען כי "מאבק על מימוש התיקון לחוק מהווה למעשה מתן לגיטימציה לדבר שהוא אינו מספק. אני חושש כי הדבר ייתן לגיטימציה להסתפקות במצב הקיים ואינני מעוניין לתת יד לכך... יש לעשות 'תיקון לתיקון' ולכן אין טעם להיאבק על מימוש התיקון לחוק כפי שהוא מוצג כיום". תשובות דומות העלו, כאמור, גם חברי הכנסת האחרים. יחד עם זאת הם רואים קושי במאבק על יישום התיקון במסגרת תפקידם בכנסת ולמעשה זוהי כפי הנראה, סיבה נוספת לחוסר המאבק שלהם על יישום התיקון. יכולתו הדלה של המיעוט הערבי לכוון מרכזי כוח למאבקים מסודרים ומאורגנים בתחומים שונים, כפי שטען לוסיטיק לגבי שנות השבעים, נראית אפוא עדיין תקפה בתום העשור הראשון למאה העשרים ואחת ובאה לידי ביטוי גם בתשובותיהם של אנשי העמותות.

חברי עמותות החברה האזרחית: מתוך החמישה שנכללו בקטגוריה זו שלושה הכירו את החוק היטב ולפרטיו ושניים הכירו אותו באופן כללי בלבד. כולם ראו בו ביטוי להתקדמות בצרכיו של החינוך הערבי וגרסו כי יש לכוון תוכניות לימודים חדשות בכדי ליישמו. לדברי כל המרואיינים בקבוצה זו התיקון מומש במידה מועטה, לא מספקת, לא הייתה הטמעה של התיקון במשרד החינוך וכמעט שלא נעשה דבר. יתירה מזו ציינו

שניים מהם את המאבק על תוכנית "מאה המושגים", שמוכיח לטענתם בצורה ברורה כי התיקון לא מומש וכי החינוך הערבי עדיין סובל מחוסר סובלנות של הממסד לזהות וההיסטוריה של הערבים הפלסטינים בישראל. כמו כן, הם כולם סברו שהיה צורך להיאבק על מימוש התיקון לחוק, אך חלקם טען שקיים גם צורך לפתחו ולהרחיבו, מכיוון שהוא אינו הולם את שאיפותיה של האוכלוסייה הערבית ומנהיגיה.

אנשי העמותות לא הציגו עמדה אחידה באשר להיגדים שצינו סיבות להצדקת אי המאבק על התיקון לחוק (שאלה 13). אחד מהם טען ש "הלאומיות והקמת אוטונומיה קודמים למאבק על התיקון לחוק ואף למאבק על התקציבים". שלושה טענו כי יש להיאבק על שלושת התחומים במקביל ואין סתירה ביניהם ורק תשובה אחת היתה כי המאבק על התיקון לחוק היה צריך להיעשות לפני המאבקים האחרים. ההסבר שעלה אצל כל המרואיינים מקרב העמותות לחוסר יציאה למאבק על יישום התיקון ושינוי בתוכניות לימודים היה מכיוון ש"הדבר אינו בתחום המנדט שלנו". חלקם טענו כי זהו תחומה של וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי. כלומר, אנשי העמותות רואים במאבק של העמותות על החינוך כמאופיין בכך שכל עמותה עוסקת בעניין מסוים ייחודי לה ולפיכך מאבק על תוכניות לימודים או על יישום התיקון הוא לא מתפקידה.

נתון מעניין שגם יכול להטיל אור על אי היציאה למאבק של העמותות הוא בתשובתם לשאלה בה התבקשו המרואיינים לומר על מה היה ראוי להיאבק ביתר שאת לאחר התיקון בחוק (שאלה 21). כל המרואיינים טענו כי היה ראוי להיאבק על אוטונומיה ומשאבים חומריים. אף אחד מהם לא טען שהיה ראוי להיאבק על מימוש התיקון לחוק. כלומר, אנשי העמותות תומכים ברובם בהקמת אוטונומיה, אך הם לא ייאבקו עליה. הם מעוניינים כי גופים אחרים ינהלו מאבק זה שיתפרסם על התחום החומרי והן על התחום האידיאולוגי. הם לא מתמקדים במאבקים על המשאבים החומריים בלבד, אך יחד עם זאת מאבקים נתון בדרך כלל לתחומים מסוימים המאפיינים את פעילות של העמותה אליה הם משתייכים. לדבריה של עו"ד זהארה (מעדאלה), עדאלה עושה שימוש בתיקון לחוק בהזדמנויות שונות כמו: המאבק על תוכנית מאה המושגים שבמסגרתו נכתב מכתב מחאה לשרת החינוך וכן עושה שימוש בתיקון בבית המשפט כחלק מהצדקת תוכניות חינוך מסוימות והקמת בתי ספר ייחודיים⁷⁷. עם זאת עדאלה לא תפעל למימוש בפועל של התיקון.

7.4 בדיקת השפעתו של ה"גורם השלישי"

לאחר שנבדקה מידת היכרותן של כל קבוצות המחקר עם התיקון לחוק והסיבות לאי היציאה למאבק על יישום החוק פניתי לבחינת השפעתו של "הגורם השלישי" על הדרישות ואופני הפעולה בשדה החינוך (שאלות 23-26). השערת המחקר הייתה כי המעבר מתביעת משאבים חומריים לתביעה להקמת מנהל חינוך עצמאי לחינוך הערבי נבעה מכניסתו של "הגורם השלישי". כלומר שהלאומיות הפלסטינית, תחושת ההזדהות עם העם הפלסטיני, שהלכה והתגברה ממחצית שנות התשעים והתעצמה לאחר אינתיפאדת 2000 ואירועי אוקטובר, היא הגורם שהניע את ההנהגה הערבית ואנשי האקדמיה למאבק על האוטונומיה.

שאלה 23 בוחנת את עמדתו של המרואיין לגבי השפעתו של תהליך אוסלו בשנים 1993-1995 על יחסי הגומלין בין האוכלוסייה הערבית לבין הממסד. שאלה 24 בוחנת את השפעת אירועי אוקטובר 2000 ואינתיפאדת אל אקצה על תחושת הזהות הלאומית של המרואיין. שאלות 25-26 בודקות האם קיים לדעתו של המרואיין קשר בין הזהות הפלסטינית לחינוך ואם קיים קשר בין האירועים שצינו לעיל לשאיפה לאוטונומיה הן בקרב המרואיין עצמו והן בקרב הציבור הערבי וההנהגה הערבית.

אנשי אקדמיה: שני אנשי אקדמיה לא סברו שהסכמי אוסלו הביאו לפתיחות בין הממסד לבין האוכלוסייה הערבית בישראל ומנהיגיה. אחד מהם טען כי גם אם כך היו נראים הדברים, הרי שזוהי אשליה שהתפוגגה במהרה. הוא ביטא את תחושותיו כך: "להסכמי אוסלו הייתה השלכה קצרה ומלאכותית. ההסכמים יצרו אשליה והיו דיבורים רבים בעד השקעה בחברה ובחינוך הערבי, אך בפועל הדברים נשארו על הנייר. זוהי פתיחות לכאורה. באופן מעשי הערבים נתפסו מאז ומתמיד כאויבים פוטנציאליים". בניגוד לתחושות שליליות אלה, שישה אנשי אקדמיה סברו כי תהליך אוסלו השפיע על יחסי הגומלין בין הממסד

⁷⁷ הרחבה על מאבקים אלו של עדאלה ושל עמותות נוספות שהתמקדו בתכנים של תוכניות הלימודים ניתנה בפרק שש בעבודה זו.

לאוכלוסייה הערבית באופן חיובי. תקופה זו תוארה על ידי אנשי האקדמיה כך: "תקופה זו הייתה תקופת זוהר. היא הייתה תקופה טובה לא רק לרוב היהודי אלא גם לחברה הערבית בישראל. היא התאפיינה בתחושה של תחילתו של השוויון". "הייתה אופוריה בקרב הציבור הערבי ותקווה שהסוגיה הפלסטינית תיפתר". "בתקופה זו הייתה פתיחות שהתבטאה גם בתקציבים בחינוך, בהשקעה וסגירת פערים בחינוך". "תקופה זו התאפיינה בירידת רף הסכסוך ולכן בפתיחות משני הצדדים ועלייה במעגל האזרחי בקרב הערבים".

אם כן, נראה כי רוב אנשי האקדמיה ראו בהסכמי אוסלו תקופה חיובית ביחסיה של המדינה עם אזרחיה הערבים והצביעו על כך שהאוכלוסייה הערבית בישראל פיתחה ציפיות שהתהליך יוביל לפתרון הבעיה הפלסטינית. הם שמו דגש רב יותר על זהותם האזרחית-ישראלית ושאפו לשוויון ושיפור בתחומים שונים, ביניהם החינוך. את נקודת השבר ביחסיה של המדינה עם אזרחיה הערבים בתקופת אינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר 2000 תיארו כל אנשי האקדמיה במילים קודרות המביעות תסכול, אכזבה וחוסר אמון במדינה ומוסדותיה. לדבריהם "לאירועים אלו הייתה השפעה על היחסים בין שתי האוכלוסיות (היהודית והערבית) שהתבטאה בהתרחקות וחוסר אמון הדדי. הדבר חיזק את הזהות הלאומית בקרב האוכלוסייה הערבית". "הערבים הבינו שהישראליות שלהם נמצאת תחת מתקפה", "האירועים הללו גרמו להדגשת קווי הגבול בין הקבוצות... יש כאן התעוררות מאשליית אוסלו. הדבר חידד את תחושת הערבים בישראל שהם חלק מהעם הפלסטיני והיה גם חיזוק של הדת בקירבם".

לנוכח תשובותיהם של אנשי האקדמיה בדבר נקודת השבר שנוצרה בעטיים של אירועי שנת 2000 האכזבה מחוסר הצלחתו של הסכם השלום ותיאורי התגברות הזהות הלאומית בקרב הערבים בישראל, ציפיתי למצוא בתשובותיהם לשאלות הבאות עדות להשפעתו של הגורם השלישי על מאבקם בתחום החינוך ובכלל זה התביעה לאוטונומיה. אכן ארבעה אנשי אקדמיה גרסו כי נוכח אירועי שנת 2000 גברה בקרבם השאיפה לאוטונומיה לחינוך הערבי. חלקם גם הצהירו על כך שחל אצלם שינוי בתפיסת הזהות הלאומית. כדבריו של אחד מהם "המעגל הלאומי חזר ועלה בגודלו ובעוצמתו על חשבון המעגל האזרחי". תשובתם של ארבעת אנשי אקדמיה אלו כי לאחר אירועי שנת 2000 תביעתם לאוטונומיה לחינוך הערבי התעצמה מראה כי קיים קשר בין אירועים אלו והתגברות תחושת הפלסטיניות למאבק על אוטונומיה, כלומר נראית כאן השפעתו של הגורם השלישי. אולם, בהינתן כי רק חלקם טען שלאירועים אלו הייתה השפעה על זהותם הלאומית קיים קושי בהסתמכות על ה"גורם השלישי" כגורם אשר הניע את השינוי במאבק ובדרישות. קושי זה בא לידי ביטוי גם בדבריהם של ארבעת אנשי האקדמיה הנוספים.

ארבעת אנשי האקדמיה הנוספים טענו כי לאחר אירועי שנת 2000 תמיכתם באוטונומיה נשארה כשהייתה ולא הושפעה מאירועים אלו. לדבריהם אמנם לזהות הפלסטינית יש השלכה על המאבק של הערבים בתחום החינוך, אך באשר לזהותם הפרטית הם העידו כי לא חל בה שינוי עקב אירועי שנת 2000. הם הסבירו כי זהותם הייתה ידועה להם מאז ומתמיד ולא השתנתה עם השנים. בנוסף, הם טענו כי לא חשו בתמיכה מיוחדת מצד פלסטינים מחוץ לישראל או בתמיכתו של העולם הערבי בהם. אחד מהם אף הדגיש כי "הערבים הפלסטינים בישראל עדיין שרויים במצב של "שוליות כפולה". העולם הערבי רואה בערבים הפלסטינים בישראל כ'ערבים יהודים'... רק בשנים האחרונות מסתמנת התקרבות והתייחסות לערבים בישראל. ההתעניינות בערבים בישראל קשורה להתפתחות ערוצי הלוויין בעולם כולו ובישראל, שמאפשרת זרימה גבוהה יותר של מידע לעולם הערבי על הערבים הפלסטינים בישראל". לפיכך, הוא טען כי ככל שהזהות הלאומית נתגבשה ותחזק כך תגבר התביעה לאוטונומיה תרבותית מצדם של הערבים בישראל. בכך שוב באה לידי ביטוי השפעתו של ה"גורם השלישי".

במילים כמעט זהות אמר איש אקדמיה אחר את אותם דברים וטען כי "העולם הערבי והפלסטינים שמחוץ לישראל רואים בערבים שבישראל 'ערבים יהודים'. רק בשנים האחרונות קיימת התקרבות והתייחסות לפלסטינים בישראל וזאת בזכות ערוצי הלוויין". איש אקדמיה נוסף שהתייחס לשוליותם של הערבים הפלסטינים בישראל ובעולם הערבי טען כי "אחת הבעיות של הערבים בישראל היא שאף אחד לא מתערב לטובתם. אין התעסקות בעולם הערבי בנושא הערבים הפלסטינים בישראל". הוא הגדיר את הקשר לעולם הערבי במונחים של מאבק וטען ש"גם מול העולם הערבי צריכים הערבים בישראל להיאבק ולהוכיח שהם

שומרים על זהותם ועל נאמנותם לעם הפלסטיני. זה לא קל יותר מלהראות נאמנות למדינה... זהו מצב של "שוליות כפולה". בהקשר זה ראוי לציין כי למרות שארבעת אנשי האקדמיה בהם אני דנה טענו כי לזהותם הלאומית הפרטית שלהם לא הייתה השפעה על המעבר מדרישות במונחים של משאבים חומריים לדרישה לאוטונומיה, הם כולם ציינו שזהות הלאומית יש השפעה על הציבור הערבי וכי אכן קיים קשר בין זהות לאומית לתביעות בחינוך. כך לדוגמה הוסבר על ידי אחד מאנשי האקדמיה כי "החינוך זהו המקום שבו מתגבשת הזהות וזהו המקום שבו קבוצת הרוב השתמשה בו כדי ליצור לערבים זהות חדשה. לפיכך בחר המיעוט הערבי בישראל בחינוך ככלי לפיתוח זהות חלופית". הסבר דומה היה כי "לזהות הלאומית קיימת השפעה בעיקר בתחום התכנים ויש לכך השפעה גדולה יותר כאשר מעגל הזהות הלאומית גובר". תשובות דומות נשמעו גם מאנשי האקדמיה האחרים.

כפי הנראה עד כה, השפעתו של ה"גורם השלישי" ניכרת בתשובותיהם של המרואיינים מקרב האקדמיה, שסווגו בגישה האידיאולוגית. יחד עם זאת, קיימת בעייתיות ברצינות האקדמיה אשר, מסתמך על המודל של ג'ין ומסביר את המעבר מתביעות חומריות לתביעות האוטונומיה כקשור בכניסתו של ה"גורם השלישי" – הלאומיות הפלסטינית. זאת מכיוון שלא ניתן להוכיח מדבריהם של חלק מאנשי האקדמיה את השפעתו של הגורם השלישי אצלם באופן מובהק. חלק מההסבר לכך מצאתי בדבריו של ד"ר אגבאריה ובדבריהם של אנשי אקדמיה אחרים. לדבריו של אגבאריה חל שינוי בתבנית הלאומיות הפלסטינית ונוצרה "פלסטיניות ישראלית", מקומית. לדבריו של אגבאריה "הערבים בישראל הם לא באמת חלק מהעם הפלסטיני. האזרחות הישראלית של הערבים בישראל מעצבת גם את הזהות הלאומית שלהם. כך נוצרה בשנות התשעים ולאחר אירועי שנת 2000 זהות חדשה, פלסטינית-ישראלית, שהיא מנותקת למעשה מהלאומיות הפלסטינית הכללית". את עמדתו זו מסביר אגבאריה במאמרו שיתפסם בגיליון הבא של כתב העת "מדינה וחברה"⁷⁸.

במאמר זה גורס אגבאריה כי כישלוננו של התהליך המדיני בסוף שנות התשעים חשף בפני הפלסטינים בישראל את העובדה שפתרון הבעיה הלאומית לא יביא לשיפור מעמדם האזרחי בתוך ישראל. עובדה זו הביאה להופעת שיח פוליטי ורעיוני חדש בקרב הפלסטינים בישראל, שניזון על ידי אינטלקטואלים פלסטיניים, תנועות פוליטיות וארגונים חברתיים. מסמכי החזון הם שיאו של שיח זה אשר מבקש לעצב מחדש את תבנית האזרחות הישראלית ומשתמש בכלים שהיא מאפשרת על מנת לשנות את אופייה היהודי של המדינה. בד בבד הוא מבקש לעצב את תבנית הלאומיות הפלסטינית על יד בניית מוסדות עצמאיים ומעצימים של החברה הפלסטינית בישראל. כך למשל, למשל הדרישה בהכרת המיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי בעל זכויות קולקטיביות בתחומי החינוך, השפה והתרבות והדת. בהעלאת הן תביעות אזרחיות והן תביעות לאומיות מתכתב שיח החזונות בעצם עם מצעי המפלגות והתנועות הפוליטיות הערביות. אולם, התכתבות זו היא לא רק עם ההתפתחות הרעיונית של המחשבה הפוליטית בקרב הפלסטינים בישראל של העשור האחרון, אלא גם עם חזונות יותר קדומים. שיח החזונות הוא מסע חיפוש אחרי הגדרה עצמית חדשה, זהות חדשה עבור הפלסטינים בישראל. כדברי המבוא של מסמך החזון העתידי " שאיפתה של עבודה זו הינה להשיב על השאלה הרת הגורל: "מי אנחנו ובמה אנו חפצים לטובת החברה שלנו?" (אגבאריה, 2009).

בחלק מדבריו במאמר וגם בראיון עצמו התייחס אגבאריה לכך שהשיח הפלסטיני החדש מבקש למעשה לעצב מחדש את זהות הפלסטינית והאזרחית של המיעוט הערבי בישראל ומשתמש במאבק בכלים שהדמוקרטיה בישראל מאפשרת. עמדתו זו של אגבאריה תואמת במידה רבה את הסבריהם של מרואיינים אחרים, שניסו להבהיר במהלך הראיון מדוע החלו לתבוע אוטונומיה לחינוך הערבי. כלומר, לאחר שאמרו המרואיינים כי אירועי שנת 2000 הם לא אלו שתרמו לתביעתם את האוטונומיה לחינוך הערבי שאלתי אותם מה היה הגורם לשינוי, ממתים הם זוכרים שהתחילו לתבוע אוטונומיה ומה הביא אותם לכך. המרואיינים טענו שדיבורים על אוטונומיה התקיימו זמן רב לפני שנות התשעים, אך המאבק עליה החל במהלך שנות התשעים. הסיבה לכך, לדבריהם, היא כי לאחר שנכזבו התקוות מתהליך השלום, הערבים בישראל הבינו שבעייתם לא תיפתר במסגרת ההסכמים עם מדינות ערביות אחרות והם יישארו במצב ה"שוליות הכפולה". לפיכך הם

⁷⁸ אגבאריה אימן, מוהנד מוסטפה (2009), "אתגור גבולות האזרחות הישראלית והלאומיות הפלסטינית בשיח החזונות של הפלסטינים בישראל", *מדינה וחברה*.

החליטו להתמקד במצבם כאזרחי המדינה ולהיאבק על אוטונומיה תרבותית, שכוללת גם את תחום החינוך. הדבר בא לידי ביטוי בתחום הפוליטי, בעיקר במצעה של בל"ד, והתפתחות פעילותן של עמותות החברה האזרחית וועדת המעקב העליונה וכתובת מסמכי החזון. דוגמא שמטיבה להסביר את העניין הם דבריו הבאים של אחד מאנשי האקדמיה: "הקולות המדברים על אוטונומיה החלו להישמע בעשור האחרון כי השילוב עם היהודים לא עבד. זה עניין של 'בגרות פוליטית'. כשהערבים בישראל חשו שאין להם תמיכה מאף אחד, כלומר לא ממדינות ערב ולא מישראל הם החלו 'להתבגר'. אם אנחנו לא קיימים שם וגם לא קיימים כאן אז נהיה עצמאיים! התסכול הן מהעולם הערבי והן מהמדינה הביא אותנו לכתובת מסמכי החזון". דברים דומים אמרו גם חברי וועדת המעקב וחברי הכנסת.

אנשי ציבור נבחרים: מקרב חברי הכנסת, סברו שלושתם כי בתקופת הסכמי אוסלו הייתה פתיחות בין הממסד לאוכלוסייה הערבית והדבר הביא להידברות בין השניים. אחד מהם אמר כי זו הייתה תחושה של "גן עדן", האחר אמר "היו יותר משאבים ויותר פתיחות, היה תהליך של ליברליזציה ושאיפה להגיע הסדר שלום" והשלישי טען כי חש ש"יש גישה אחרת, פתוחה יותר". שלושת חברי הכנסת הדגישו שהתחושות החיוביות הללו נקטעו לאחר רצח רבין. בעיקר הדבר בא לידי ביטוי, לדברי שלושתם, לאחר מאורעות אוקטובר 2000, דבר שהייתה לו השפעה על התגברות הזהות הלאומית. הם ביטאו את תחושתם זו כך: "החומה (מאורעות אוקטובר) גרמה להפרדה והזהות הלאומית התחזקה". "למאורעות הייתה השפעה של חידוד הזהות הלאומית, במיוחד כזהות שרודפים אותה במדינה. לפיכך הן הפרט והן הקולקטיב גילו סימפטיה רבה יותר לזהות זו". "יותר אנשים התחילו לשאול את עצמם על זהותם הלאומית ולהתעניין בה".

בדומה לאנשי האקדמיה, גרסו חברי הכנסת כי הם לא חשו בתמיכת העולם הערבי והפלסטינים בפזורה בהם. כמו אנשי האקדמיה, גם הם לא חשו שינוי בזהותם לאחר קריסת תהליך השלום ואירועי שנת 2000. יחד עם זאת שניים מתוכם טענו שלאחר אירועים אלו שאיפתם לאוטונומיה לחינוך הערבי גברה. דבר זה ממחיש, לדעתי, את שטענתי כי אכן קיים קשר בקרב חברי הכנסת בין האכזבה מתהליך השלום ואירועי שנת 2000 לדרישת האוטונומיה. למרות שהם גרסו כי לא היה אצלם שינוי בזהותם הם כן ראו קשר בין הזהות הפלסטינית לתביעות בתחום החינוך. בהקשר לכך הם אמרו כי "בשל הזהות הלאומית של הערבים בישראל הם רוצים ללמוד את ההיסטוריה הנרטיב הפלסטיני, היות שזה לא מתאפשר במסגרת הקיימת, התגבשה התביעה לאוטונומיה". "הדחיפות באוטונומיה נובעת ממצב לא נורמאלי שבו מנסים לצמצם ולדכא את הזהות שלנו". "לצד הידע הקונקרטי התלמידים צריכים להיות בעלי מודעות לזהות הלאומית שלהם. הם צריכים להיות חברים בקהילתם ומחויבים לה. מערכת החינוך הערבית צריכה רפורמה יסודית. היא נבנתה טלאי על טלאי, ללא ראייה כוללת". כלומר, גם בקרב חברי הכנסת ניתן לראות את השפעתו של ה"גורם השלישי"- זהותם הפלסטינית. אם כי גם בקרב חברי הכנסת ניתן לראות כי הזהות הפלסטינית שלהם לא מחוברת מבחינתם לפלסטינים שמחוץ לישראל. חבר הכנסת זחאלקה (בל"ד) טען שאצלו רעיון ההתקוממות על תכני הלימוד והשאיפה לאוטונומיה התגבשו עם הקמתה של בל"ד. על הקמתה של בל"ד ותביעתה לאוטונומיה תרבותית והכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי כבר דנתי בפרקים קודמים, אך זהו המקום לקשור בין הקצוות ולהדגיש את השינוי בתביעות בסוף שנות התשעים כקשור בזהות הפלסטינית מצד אחד ו"בהתבגרות פוליטית" (כפי שניסחו זאת חלק מאנשי האקדמיה) מהצד השני.

בניגוד לחברי הכנסת, רוב חברי וועדת המעקב (שניים מתוך השלושה) לא ראו בהסכמי אוסלו שינוי ביחסים שבין המדינה למיעוט הערבי. הדבר מודגש בדברים הבאים שנאמרו על ידיהם: "הסכמי אוסלו היו בין מדינת ישראל לפלסטינים בגדה המערבית ואילו הפלסטינים שבתוך מדינת ישראל עדיין החזיקו בדרכון הישראלי שלהם משנת 48". "הסכמים אלו לא התייחסו לערבים הפלסטינים בישראל". כלומר גם כאן ניתן לראות את הנתק בין הזהות הפלסטינית המקומית לזו הלאומית, הכללית. בהתאם, כשנשאלו לגבי תמיכת העולם הערבי והפלסטינים שמחוץ לישראל בפלסטינים שבתוך ישראל הם ביקשו בדבריהם לנתק במידה מסוימת בין השניים כך: "אני לא שואב את הלגיטימיות שלי מהעולם הערבי. אני בן האדמה הזו. נכון שבמעגל הרחב אני שייך לאומה הערבית ואני פלסטיני, אך אני גם אזרח ישראלי וזה מה שמעצב את הפעולות שלי".

"הידוק הקשר עם העם הפלסטיני אכן משפיע על הזהות, אך יחד עם זאת קיים כעס על העולם הערבי כי הזניח את הערבים שבישראל".

שני המרואיינים הללו גם הצביעו על כך שזהותם הלאומית הייתה מגובשת עוד קודם אירועי שנת 2000 ולא השתנתה אחריהם. מה שהתחזק בקירבם לאחר אירועים אלו הוא תחושת הכעס כלפי המדינה והאכזבה מכך שהערבים בישראל עדיין נתפסים כאיום בטחוני. בהקשר לכך נטען על ידיהם כי: "התביעה לאוטונומיה לא באה מחלל ריק. אנחנו יותר מודעים לזהות שלנו אחרי מה שקרה בשנת 2000". "ישנו קשר בין הזהות הפלסטינית למאבק בתחום החינוך. לפיכך מתעצמת הדרישה להכרה בנרטיב והתרבות הפלסטיניים ולאוטונומיה". " בשנות השבעים והשמונים התחילו הערבים לדרוש ולהיאבק כקולקטיב לשוויון. מאז הקמתה של וועדת המעקב, בשנות השמונים, התחילו לחקור ולהציע הצעות בדבר האוטונומיה. אולם הדבר לקח זמן, זהו תהליך, ורק באמצע שנות התשעים הגיעו לאג'נדה ברורה בעניין". תחושת אכזבה דומה הביע גם המרואיין השלישי: "האינתיפאדה ואירועי אוקטובר 2000 הוכיחו כי מרקס דו הקיום אינו אמיתי. הדבר הביא לתחושת בדידות בקרב הערבים בישראל. זה החזיר אותם למקום לא נוח וקושי להתחבר לחברה היהודית. הדבר נתן לי תחושה שהסכסוך חזר לנקודת המוצא. לפיכך, התקיימה חזרה לשורשים והדבר הגביר את הרצון לאוטונומיה וביטוי להיסטוריה הפלסטינית גם בתחום החינוך. בהתאם גברה גם אצלי וגם בקרב הציבור הערבי ומנהיגיו הדרישה לאוטונומיה".

מדבריהם של השלושה נראה שוב כי לא ניתן לנתק את הדרישה לאוטונומיה מנקודת השבר של סוף שנות התשעים ותחילת שנות האלפיים, שבהן עלתה מחדש שאלת הזהות הפלסטינית. בין אם נראה בה כזהות פלסטינית מקומית ובין אם נראה בה כזהות פלסטינית לאומית, הרי בדבריהם של כל המרואיינים עד כה הובהר שהיא היא הגורם העיקרי לתביעת האוטונומיה בחינוך. תחושת הבדידות והתסכול מאירועי אוקטובר 2000 הניעה את הנהגת המיעוט הערבי בישראל להבנה ש"אם אין לי מי ליי ולפיכך ביקשו אוטונומיה תרבותית, בה יוכלו לבטא את זהותם הפלסטינית באופן קולקטיבי ורשמי.

היות שמהראיונות עלה כי רוב אנשי החינוך וההורים אינם מעוניינים באוטונומיה אינני רואה צורך להרחיב על תשובותיהם בהקשר לשאלות הנידונות כאן. רק אציין כי גם הם הביעו תחושת תסכול מקריסתו של תהליך השלום, כעס ואכזבה ממאורעות שנת 2000, אך גם מהעולם הערבי שמוזניח אותם. בהיותם "פרגמטיים", טענו כל ההורים ואנשי החינוך כי גם לאחר האירועים שצוינו הרצון לאוטונומיה לחינוך הערבי לא גבר בקרבם ועמדתם בעניין נשארה שלילית כשהייתה. כלומר, למרות השותפות בתחושות ובעמדות עם שאר קבוצות המחקר, מסקנותיהם של ההורים לגבי הקמתה של אוטונומיה חינוכית שונות מאלו של אנשי האקדמיה ואישי הציבור הנבחרים. דפוסי פעולתם אינם קשורים ל"גורם השלישי", אשר משפיע על תומכי הגישה האידיאולוגית. ממצא זה מסביר למעשה את הפיצול בין ה"פרגמטים" ל"אידיאולוגים".

באשר לאנשי העמותות, ארבעה מתוכם ציינו כי מאורעות שנת 2000 הגבירו את שאיפתם לאוטונומיה לחינוך הערבי. הם ראו קשר ישיר בין הזהות הלאומית לדרישות בתחום החינוך ולשאיפות לאוטונומיה בתחום זה. רובם ענו כי הם חשים התקרבות בשנים האחרונות בין העולם הערבי לפלסטינים בישראל, אך זו לא מספקת. הם גם הביעו את אכזבתם מתהליך השלום ומכך שתקוותיהם לא מומשו וטענו ש"תקופת הפריחה" ביחסים הייתה קצרה מאוד. כלומר, גם כאן ניתן לראות את השפעת ה"גורם השלישי" על שאיפותיהם של אנשי העמותות, אם כי כפי שכבר ציינתי, הדבר נשאר בגדר שאיפה ובשל מחויבותם לתחום הספציפי בו הם עוסקים, הם לא צעדו לעבר מימוש שאיפה זו בפועל.

7.5 סיכום ומסקנות

מניתוח ממצאי הראיונות עולה כי השערת המחקר התאמתה באשר לחלוקת הקבוצות השונות וסיווגם על פי הגישות. חלוקה זו התאימה לתשובותיהם של המרואיינים באשר לסיבות לאי היציאה למאבק על תיקון החוק, באשר למושאי המאבק הרצויים לכל קבוצה ובתשובה לשאלה שבדקה את הסכמת המרואיינים לקיומן של שתי קבוצות בחברה הערבית בישראל: אחת שנאבקה על משאבים חומריים בחינוך והשנייה על אוטונומיה חינוכית. מניתוח הראיונות נראה כי אלו שמשתייכים לגישה האידיאולוגית לא יצאו

למאבק זה לא ראו בתיקון דבר מספק, חששו שהוא יוביל לקיבוע המאבק על אוטונומיה ולכן המשיכו להיאבק על תקציבים ועל כינון אוטונומיה. בהתאם להשערה, מצאתי כי המשתייכים לגישה זו הם חברי הכנסת, אנשי האקדמיה וחברי וועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך. בניגוד לגישה זו, אלו המשתייכים לגישה הפרגמטית מתנגדים בכל תוקף לאוטונומיה, חוששים ממנה מהסיבות השונות בהן דנתי ומעדיפים להמשיך במאבק על המשאבים החומריים. לפיכך הם לא יצאו למאבק על יישומו של התיקון בחוק ועל שינוי בתוכניות לימודים. לקבוצה זו משתייכים ההורים ואנשי החינוך ולכן גם מבחינה זו ההשערה הוכחה כנכונה.

את אנשי העמותות היה קושי לסווג באחת הגישות משום שהם לא תמכו בהסתפקות במאבק על משאבים חומריים, אך גם לא הראו נכונות להיאבק על אוטונומיה, למרות שחלקם הגדול תומך בה. לפיכך, בהתאם להשערה, הם סווגו בגישת ביניים.

המודל של לוסיטיק בדבר הפיקוח והשליטה אכן מספק הסבר לממצאים ואכן נראה כי המיעוט הערבי מפוצל במאבקו על החינוך ומתקשה לקיים מאבק מאורגן ויעיל על החינוך, בשל מנגנוני השליטה והפיקוח שמופעלים עליו מהמדינה. בעיקר בא הדבר לידי ביטוי בתשובותיהם של ההורים ואנשי החינוך שהראו כי אלו חוששים לצאת למאבק על תוכניות לימודים וכי הם נחסמים על ידי המערכת מלנקוט בצעד כזה. חוסר היכולת לכונן מאבק מרוכז, שיוביל לשינוי, בא לידי ביטוי גם בתשובותיהם של אנשי העמותות וחברי הכנסת.

באשר להשפעתו של "הגורם השלישי" על דפוסי מאבקה של הקבוצה האידיאולוגית, נראה המודל של גיין בעייתי במידה מסוימת במהלך ניתוח הראיונות. זאת מכיוון שהשפעת הגורם השלישי נראתה מתאימה להסבר מהלכיהם של חלק מהמשתייכים לקבוצה האידיאולוגית, אך לא לכולם. לפיכך, הצעתי כי יש להגדיר מחדש את הגורם השלישי. כלומר, ייתכן כי יש מקום לראות בזהות הפלסטינית כגורם שלישי, אך לא במובנה הלאומי, הכללי, אשר קשור לתחושת השייכות לעם הפלסטיני שמחוץ לישראל. בהתאם לכך, יש מקום לראות בזהות הפלסטינית כזהות מקומית שהתפתחה במהלך שנות התשעים דווקא כתוצאה מתחושת השוליות הכפולה והאכזבה מהעולם הערבי, לאחר הסכמי אוסלו, שלא כללו התייחסות לערבים הפלסטינים בישראל. אכזבה זו יצרה זהות פלסטינית מקומית, אשר מניעה את הנהגת המיעוט הערבי לדרוש מימוש זכויות קולקטיביות ואוטונומיה תרבותית ובכלל זה אוטונומיה לחינוך הערבי בדמותו של מינהל חינוך עצמאי ממלכתי.

8. סיכום

עבודה זו עסקה בשאלה מדוע לאור חוסר יישומו של התיקון בחוק חינוך ממלכתי (2000) ולאור דרישות חוזרות ונשנות להכרה בזכויות קולקטיביות בחינוך לפני התיקון בחוק החינוך, לא נפתח מאבק מצד ראשי החינוך הערבי, חברי כנסת, ארגונים חברתיים, הורים ואנשי אקדמיה למימוש. אי היציאה למאבק על מימוש התיקון לחוק באה לידי ביטוי בכך שלא הוצגו שאלות ע"י חברי הכנסת בעניין, לא הייתה פנייה מצד גופים ועמותות אזרחיות לבית במשפט, לא הובעה מחאה על ידי אנשי חינוך או הורים והדיון האקדמי לא העלה את השאלה מדוע התיקון לא מומש על ידי מדינת ישראל ולא התייחס לדפוסים מאבקו של המיעוט הערבי על כך.

בסקירת הספרות הצגתי את מאפייניו של המיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי וילידי, שתובע בהתאם למיעוטים דומים בעולם זכויות קולקטיביות בחינוך וביניהן מינהל חינוך עצמאי. מהמחקרים שהצגתי, העוסקים בחינוך הערבי בישראל, עולה כי מערכת זו סובלת מחוסר משמעותי ביותר בתקציבים ביחס לחינוך היהודי, אשר גורם לכך שהתלמידים הערבים לומדים במבנים רעועים, חוסר בציוד ובמחשוב, חוסר בשעות הוראה, בכיתות, במורים, ביועצות ועוד. כל אלו קשורים במידה רבה לקיפוח המתמשך של התלמיד הערבי לעומת היהודי, מובילים לרמת הישגים נמוכה יחסית במגזר הערבי ולפיכך מהווים חסם למוביליות בעתיד. נוסף על הקשיים הללו, סובלת מערכת החינוך הערבי מחוסר ייצוג של ערבים במערכת, מהרחקתם ממוקדי קבלת ההחלטות וממינויים המונעים משיקולי ביטחון ושיקולים אחרים אשר אינם קשורים לענייני חינוך. גם תכני תוכניות הלימודים במקצועות הקשורים לזהות, כגון היסטוריה, שפה, דת ותרבות לוקים בחסר ומעוצבים בהתאם לאידיאולוגיית הרוב, שאינה תואמת את רצונותיו ומאפייניו הייחודיים של המיעוט הערבי, כפי שפורט במהלך העבודה.

כל אלה נקשרים במידה רבה לדפוס הפיקוח והשליטה שמפעילה המדינה על המיעוט הערבי מאז היווסדה ועד היום, שנובעים מהסכסוך הישראלי-ערבי. דפוס השליטה של ישראל במיעוט הערבי מתאימים גם להגדרתו של סמוחה את ישראל כ"דמוקרטיה אתנית", אשר הפיקוח והשליטה הם חלק מהותי בה. שלושת מרכיביה של שיטת הפיקוח: פיצול, תלות וקואופטציה באים לידי ביטוי במידה רבה בתחומים שונים במרחב הציבורי בישראל, כמו גם בחינוך. דמותו של הפיקוח הלכה והשתנתה אמנם עם השנים, אך גם כיום ממשיכים מנגוני השליטה והפיקוח להתנהל ביעילות, אם כי בדרכים אחרות, סמויות וסלקטיביות יותר. התיקון בחוק חינוך ממלכתי מהווה דוגמה לכך. בתיקון זה הוזכרו אמנם הערבים לראשונה במטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי, אך זאת ללא הכרה בהם כמיעוט לאומי, ללא מתן מענה לבעיית שליטתה של המדינה במינויים וכן ללא יישום בפועל של התיקון בתוכניות הלימודים. למעשה, עצם אי היישום של התיקון לחוק והותרתו כאמירה כללית בחוק, מעידה על המשך השליטה במיעוט הערבי, שמובילה אותו לפיצול פנימי, במאבקיו על מדיניות החינוך בישראל.

אם כן, למרות שאמור להיות קשר בין מטרות החינוך המוזכרות בחוק חינוך ממלכתי לבין תוכניות לימודים, הלכה למעשה נותר התיקון בחוק כמעט ללא יישום בחינוך הערבי ולא נראה כי התיקון יצר הד משמעותי במערכת החינוך הערבי. לאור זאת ולאור התמרמרותם הקשה של הציבור הערבי וקברניטיו באשר לליקויים בתכנים הקשורים לזהות, היסטוריה ותרבות בתוכניות הלימודים- אי יציאתו של המיעוט הערבי ומנהיגיו למאבק על יישום התיקון נראתה כתמוהה בעיניי. הצורך להסביר את אי היציאה למאבק זה מועצם נוכח התמורות הקשורות באידיאולוגיות ניאוו- ליברליות ורב תרבותיות בחינוך בישראל. תמורות אלה מתבטאות בהיענותה של המדינה לתביעות של הורים וקבוצות להקמת בתי ספר ייחודיים ושינוי בתוכניות לימודים. על פניו, ניתן היה לצפות כי גם בקרב הציבור הערבי קיימת מעורבות של ההורים בתכנים הנלמדים בבית הספר וכי יתפתח מאבק מצד הציבור הערבי ומנהיגיו על יישומו של התיקון בחוק בתוכניות הלימודים, בדומה למאבקים של קבוצות אחרות בישראל.

ואולם, מאבקים של הערבים על הקצאת המשאבים למערכת החינוך הערבית נחלק בין שתי גישות: פרגמטית ואידיאולוגית. הגישה הפרגמטית, נאבקת על אמצעים חומריים כגון תקציבים לבניית כיתות, להגדלת מעגל המורים, להפחתת שעורי הנשירה וכד'. למרות הכרתה בחשיבותו של הפן האידיאולוגי בחינוך,

היא מקדישה את מרבית מאמציה לשיפור איכות החינוך בבתי הספר הערביים במונחים חומריים. לעומתה הגישה האידיאולוגית נאבקה, בנוסף על המשאבים החומריים, גם על הקצאת משאבים אידיאולוגיים, הנוגעים להבטחת זכויות קבוצתיות, באופן הכולל גם שינוי מבני במדיניות החינוך. בהתאם, דורשים התומכים בגישה האידיאולוגית אוטונומיה לחינוך הערבי. לפיכך, הפיצול בין שתי הגישות, המאופיין בפעולה הבו זמנית של שתייהן, גורם להזנחת המאבק על התיקון לחוק. זאת מכיוון שתיקון זה אינו עוסק בהקצאת משאבים חומריים, כפי שתובעת הגישה הפרגמטית, אך גם אינו מבטיח לערבים מערכת חינוך עצמאית תוך הכרה בזהות הלאומית-פלסטינית שלהם, כפי שדורשת הגישה האידיאולוגית.

מניתוח הראיונות עולה כי להשערת המחקר יש תמיכה מבחינת חלוקת הציבור הערבי ומנהיגיו על פי שתי הגישות, הפרגמטית והאידיאולוגית. תמיכה במאבק לכינון אוטונומיה חינוכית היוותה תנאי הכרחי להשתייכות לגישה האידיאולוגית. רוב חברי הכנסת, חברי וועדת המעקב ואנשי האקדמיה אכן תמכו במאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי. לפיכך, בהתאם להשערה, אנשי הציבור הנבחרים ואנשי האקדמיה משתייכים לגישה האידיאולוגית. מנגד, ההורים ואנשי החינוך לא תמכו באוטונומיה וראו בה מעשה של היבדלות ודבר שעלול להזיק להם. לכן, הם מעדיפים להיאבק על משאבים חומריים ורואים בהם בעלי חשיבות עליונה. כלומר, בהתאם להשערת המחקר, בהיותם של אנשי החינוך וההורים נאבקים על משאבים חומריים בלבד הם משתייכים לגישה הפרגמטית.

מהראיונות עם אנשי העמותות עולה כי בהתאם להשערה הם מהווים "קבוצת ביניים". הדבר נעוץ בכך שרוב המרואיינים מהעמותות תמכו במאבק על משאבים חומריים ושינוי בתוכניות לימודים (משאבים סימבוליים), אך למרות תמיכתם באוטונומיה הם לא הביעו כוונה להיאבק עליה ולא ראו בכך חלק מתפקידן של העמותות. כלומר, בהיותם תומכים הן במאבק על משאבים חומריים והן במאבק על משאבים אידיאולוגיים, אך לא במאבק על אוטונומיה חינוכית לא ניתן לסווגם כמשתייכים לגישה האידיאולוגית. הם נמצאים בין הקבוצה הפרגמטית (שנאבקה על משאבים חומריים) לבין הגישה האידיאולוגית, שהיא מקסימלית ונאבקה הן על משאבים חומריים, הן על משאבים אידיאולוגיים והן על אוטונומיה לחינוך הערבי. בהיותה של החברה הערבית מפוצלת כתוצאה של מנגנוני השליטה והפיקוח שמפעילה עליה המדינה, טענתי כי קיים פיצול גם במאבקים על תחום החינוך. מסקירת הספרות עלה כי השימוש בקואופטציה, ככלי לשימור נאמנותם למערכת של אנשי חינוך, מובילה לכך שאלו לא יכולים לבקר את המערכת מחשש שיאבדו את מקומם בה. לפיכך, הם אף לא מאפשרים להורים להתערב בעניינים פדגוגיים. לעומתם, מנהיגים ואנשי אקדמיה, שמשוחררים מכבלי התלות במערכת יכולים לתבוע תביעות שנתפסות כרדיקליות יותר, כמו אוטונומיה בחינוך. כל אלו הוכחו ככוננים בניתוח הראיונות.

לוסטיק גורס כי מאבקי של המיעוט הערבי בישראל מאופיינים בחוסר יכולתו להשתמש בכלים לפעולה פוליטית מאוחדת להגן על האינטרסים שלו בתחומים שונים, ביניהם החינוך, ולפתח מרכזים אוטונומיים של כוח כלכלי. חוסר יכולתו של המיעוט הערבי להתארגן למאבק מסודר על החינוך אכן בא לידי ביטוי בראיונותיהם של אנשי האקדמיה ואנשי וועדת המעקב, שטענו כי מאבק על החינוך ללא תשתית מסודרת ומאורגנת הוא משימה קשה ביותר. פעילות חברי וועדת המעקב על החינוך וחברי חלק מהעמותות היא פעילות התנדבותית, שנעשית לאחר שעות העבודה של חבריהן ולפיכך אין ביכולתם לרכז את מיטב מאמציהם וזמנם בעניין. יוצא מכאן שהפעילות מתנהלת לרוב בצורה של "כיבוי שריפות", ללא תבניות פעולה מסודרות, שיכולות להשיג את המטרות.

נוסף על הקשיים הנובעים מהפיקוח והשליטה עלה מהראיונות כי קיימים גם קשיים הקשורים בדפוסיה של החברה הערבית בישראל, שבחלקה עדיין משמרת דפוסים של חברה מסורתית, שבה החינוך נתון באופן בלעדי בידי בית הספר, ללא שיתוף ההורים. מעמדם של ההורים בחינוך ילדיהם בחברה הערבית עדיין לא תפס את מקומו כמו זה של ההורים בבית הספר היהודי. התפיסה הליברלית כי ההורה הוא צרכן של מערכת החינוך ולכן יש לו זכות להתערב במוצר אותו הוא צורך (חינוך) עדיין לא השתרשה באופן משמעותי בחברה הערבית. עדות לכך הייתה בשאלה שבה שאלתי את כל המרואיינים אם הם מודעים לכך שהחוק בישראל מאפשר להורים לדרוש שינוי של עד ל-25% מתוכנית הלימודים הקיימת או הוספת מקצוע על פי

דרישה של 75% מההורים של כחה. רוב המרואיינים (מכל קבוצות המחקר) השיבו כי ההורים ברובם אינם מודעים לזכותם זו וגם כאשר הם מודעים לה הם חשים כי אין ביכולתם לגרום לשינוי ולפיכך אינם נוקטים צעד בכיוון זה. בשל כל אלו, נותרים ההורים תלויים במדינה ומוסדותיה ואין ביכולתם לרכז כוחות למאבק. הדבר בא לידי ביטוי, כאמור, גם בפעילות לא מאורגנת דיה של עמותות החברה האזרחית.

אם כן, בהיותם של אנשי האקדמיה ואנשי ציבור נבחרים נמצאים מחוץ למערכת החינוך ואינם תלויים בה, הם תובעים הקצאת משאבים סימבוליים ואוטונומיה לחינוך הערבי. את דפוסי מאבקם הסברתי, בהשראת המודל של ג'ין, כקשורים להשפעתו של "גורם שלישי"- תחושת הזהות הלאומית הפלסטינית והזיקה לעם הפלסטיני שמחוץ לישראל. ממחקרים שהצגתי עולה כי תחושה זו התגברה בסוף שנות התשעים, בעיקר לאור האכזבה מכישלון הסכמי אוסלו ותהליך השלום ובמהלך שנת אלפיים, לאחר אינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר. לפיכך, טענתי כי חיזוק הזהות הפלסטינית של הערבים בישראל הוא "גורם השלישי" שהניע את המשתייכים לגישה האידיאולוגית להעצמת את המאבק על אוטונומיה בתחום החינוך ולאי יציאה למאבק על התיקון לחוק. זאת מהסיבה שהחוק אינו מבטיח אוטונומיה חינוכית למיעוט הערבי בישראל ולא הכרה בו כמיעוט לאומי.

מהראיונות עולה כי אנשי האקדמיה, חברי הכנסת ואנשי וועדת המעקב (הן העליונה והן על החינוך) אכן חשו תסכול וכעס לאחר האירועים של שנת 2000. אצל חלק ניכר מהם אירועים אלו הגבירו את השאיפה לאוטונומיה. לדבריהם, ניתן למצוא קשר ברור בין התביעות בשדה החינוך לבין התגברות הזהות הפלסטינית ולפיכך בחלק מהראיונות ניכר כי הגורם השלישי (הזהות הפלסטינית) הוא הגורם המרכזי לתביעת האוטונומיה. בניגוד לאנשי הציבור הנבחרים ואנשי האקדמיה, מהראיונות עולה כי למרות שגם הורים ואנשי החינוך חשו אכזבה ותסכול מאי הצלחתו של תהליך השלום ומאירועי שנת 2000 הם לא שינו דעתם לגבי האוטונומיה ונותרו בהתנגדותם אליה. יחד עם זאת, לטענת חלק מאנשי הציבור הנבחרים ואנשי האקדמיה, למרות התסכול מאירועי שנת 2000, לא חל שינוי בזהותם הלאומית ובשאיפתם לאוטונומיה, שהייתה קיימת עוד קודם לכן. בעניין זה ראוי להדגיש כי כאן נראו בקיעים במודל של ג'ין ולכן יש לסייג את השפעתה של הזהות הפלסטינית כגורם למעבר בתביעות ולהגדרה במונחים שונים מכפי שהוגדרה קודם.

המשתייכים לגישה האידיאולוגית דיברו על תחושת בדידות ו"שוליות כפולה" שהביאה אותם בסוף שנות התשעים ובעיקר לאחר אירועי שנת 2000 להבנה כי עליהם לפעול למען עצמם, משום שאף גורם אחר לא יסייע להם: לא בני עמם שמחוץ לישראל ולא מדינת ישראל. לפיכך, הרחיבו את מאבקם לזכויות קולקטיביות, להכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי ובכלל זה התביעה למנהל חינוך עצמאי. כלומר, נראה כי הזהות הפלסטינית כגורם משפיע לא נקשרה באופן מובהק לתחושת השייכות לעם הפלסטיני שמחוץ לישראל, אלא דווקא לאכזבה ממנו ומהעולם הערבי. הסברתי זאת בניתוח הראיונות, באמצעות מאמרו של אגבאריה (2009) בדבר זהות פלסטינית מקומית יותר ולאומית פחות. זהות פלסטינית מקומית זו משמעותה התרחקות מהשחקן הפלסטיני הלאומי, כפי שהצגתי אותו על פי המודל של ג'ין. הגדרתה החדשה של הזהות הלאומית מתייחסת למעשה לתודעה פלסטינית מקומית, הכוללת גם את הרכיב האזרחי-ישראלי של המיעוט הערבי בישראל. גיבושה של תודעה לאומית מקומית זו החל למעשה לאחר רצח רבין וקיבל ביטוי מעשי בהחרמת הבחירות ב-1999 ובמצעיהן של המפלגות הערביות, בעיקר בזה של בל"ד. מגמה זו התעצמה עקב השבר של אירועי שנת 2000 והדבר בא לידי ביטוי בכתיבת מסמך החזון במסגרת ועדת המעקב העליונה (2006), ובהגברת פעילותן של עמותות החברה האזרחית לתביעות בדבר שוויון מהותי וזכויות קולקטיביות.

ישנם חוקרים בישראל אשר רואים בתביעות אלו ובמהלכים אלו כרדיקליזציה של המיעוט הערבי בישראל ומנהיגיו. בעיקר טוענים כך אלו התומכים ב"תזת ההקצנה". עם זאת חלק מהחוקרים מדגישים כי עדיין קיים פער ברור בין ההנהגה לבין הציבור. להבחנה זו קיים ביטוי גם בעבודה זו. עדיין נראה פער בין דרישותיה של ההנהגה הערבית, הכוללות אוטונומיה תרבותית, לבין דרישותיו של הציבור לשוויון, ללא אוטונומיה תרבותית ואף הסתייגות ממנה. יחד עם זאת, אינני מקבלת את טענותיה של "תזת ההקצנה" ותומכת למעשה בהסברים לאקטיביזם הערבי שמספקת גישה ה"פוליטיזציה". כלומר, את השינוי בדפוס הפעולה של ההנהגה הערבית בישראל כמושפע מהתגברות זהותם הפלסטינית אין להסביר, לדעתי, במונחים

של רדיקליזציה אלא במונחים של מאבק דמוקרטי, הקשור דווקא לרכיב הזהות האזרחית של הערבים בישראל.

בשני העשורים האחרונים חשים הערבים בישראל כי הדמוקרטיה הישראלית מאפשרת להם להיאבק באמצעים חוקיים על זהותם ועל זכויותיהם הקולקטיביות בתחומים שונים. לפיכך, הם מאתגרים את המדינה ומוסדותיה בניסיון לעצב מחדש את המרחב הציבורי בישראל כך שיכיל אותם כאזרחים שווים, אך ייתן ביטוי לייחודיות שלהם, שהיא ערבית-פלסטינית. דרישה זו אינה באה על חשבון מרכיב הזהות האזרחי, אלא כפי שטענו אגבאריה וסמוחה, שני מעגלי הזהות מעצבים זה את זה. לפיכך המיעוט הערבי בישראל עדיין שרוי בתהליך של גיבוש זהותו כערבי-פלסטיני-ישראלי. תביעת האוטונומיה בחינוך היא חלק מתהליך זה.

מהראיונות נראה כי בעיני אלה הדורשים אוטונומיה לחינוך הערבי אין כל סיבה שהיא לא תמומש, גם במסגרת של מדינה יהודית. בדומה למיעוטים ילידים ולאומיים אחרים בעולם, הם מעוניינים בזכויות קולקטיביות, על אף קיומו של הסכסוך הישראלי-ערבי. בהשפעתו של שיח זה בעולם בתחום החינוך, הם מעלים דרישות לרב תרבותיות פרטיקולריות, אשר תכיר בזהותם הייחודית ותאפשר להם ליישם אותה בפועל באמצעות תוכניות הלימוד ושליטה עצמית בחינוך. כדי להשיג את דרישותיהם מוכנים המשתייכים לגישה האידיאולוגית להיאבק. הם הביעו ביטחון רב במהלך הראיונות במאבק שלהם, בצדקתו וביכולתו להביא להקמת מינהל חינוך ערבי עצמאי. עמדתם זו ניתן לקשר לטענתו של סמוחה בדבר המעבר של מדינת ישראל מ"דמוקרטיה אתנית סטנדרטית" ל"דמוקרטיה אתנית משופרת", שבה המחאה והמאבק לשוויון מתקבלים במידה מסוימת של נכונות להידברות ולהתמקחות והפיקוח משנה צורה. אכן משנות התשעים מתקיימים יותר מגעים עם נציגות החברה הערבית והידברות עימה. כך גם בתחום החינוך.

לסיכום, החינוך הערבי עדיין סובל מחוסר עצום בתקציבים ומליקויים מערכתיים קשים אחרים הקשורים בתכנים, מינויים וייצוג לא הולם, כפי שהוצג בעבודה זו. המאבק על החינוך מייצג למעשה מאבק על שוויון ומקום בחברה הישראלית גם בתחומים אחרים. אולם, בהיותו של המאבק מפוצל בין תביעות חומריות לבין תביעות אידיאולוגיות הוא לא תמיד משיג את מטרותיו. מאבקו של המיעוט הערבי בישראל לזכויות קולקטיביות בחינוך ואוטונומיה חינוכית ימשיך כנראה להתרחש. זאת בעיקר נוכח התגברות שיח הרב תרבותיות בעולם ובישראל וכן לנוכח השינוי בדפוס הפיקוח שמפעילה המדינה. עבודה זו התמקדה אמנם באי היציאה של המיעוט הערבי ומנהיגיו למאבק על תיקון חוק חינוך ממלכתי, כדבר הקשור בפיקוח והשליטה של המדינה מחד ובדפוס המאבק של המיעוט הערבי, הקשורים לזהותם הפלסטינית מאידך. אך למעשה, היא מבטאת את הלך הרוחות לא רק בתחום החינוך, אלא גם בתחומים אחרים במרחב הציבורי בישראל. לפיכך, יש מקום להמשיך ולחקור את הדינאמיות בזהות הפלסטינית כקשורה במאבקים נוספים ובזירות אחרות מלבד החינוך ולברר את טיבה ומאפייניה. כפי הנראה זהות זו הולכת ומשתנה ואינה תמיד ברורה אף לערבים הפלסטיניים עצמם, אזרחי המדינה.

ביבליוגרפיה

- אבו סעד, איסמעיל (2007), "חינוך רב תרבותי והמיעוט הערבי הפלסטיני בישראל: סוגיית החינוך הערבי בדואי בנגב", בתוך: פנינה פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות**, ירושלים: כרמל. 125-142.
- אבו עסבה, חאלד (2007), **החינוך הערבי בישראל – דילמות של מיעוט לאומי**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבו עסבה, חאלד (2003), **עמדות גורמים שונים בחברה הערבית בשאלת מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוך**, מסאר-מכון למחקר, תכנון וייעוץ חינוכי.
- אבו עסבה, חאלד (2001), "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל", בתוך: יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלני שטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית. 249-261.
- אגבאריה אימן, מוהנד מוסטפה (2009), "אתגור גבולות האזרחות הישראלית והלאומיות הפלסטינית בשיח החזונית של הפלסטינים בישראל", **מדינה וחברה**.
- אגבאריה, אימן (2007), "החינוך בצל הגלובליזציה", **הד החינוך**, 3(82). 58-61.
- אדן שבח (1991), **פרקים בתכנון לימודים**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- אדן, שבח (1976), **מטרות החינוך בישראל**, תל אביב: מעלות.
- אוסצקי-לזר שרה, גאנס אסעד (2001), **אינתיפאדת אל אקצה" בקרב האזרחים הפלסטינים בישראל: סיבות ותוצאות**, גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- אוסצקי-לזר שרה, גאנס אסעד (1990), **אוטונומיה לערבים בישראל- דיון בראשיתו**, גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.
- אטינגר, יאיר (2004), "תירוש מודה: השב"כ בודק מנהלים ערבים", **הארץ**, 25 באוגוסט.
- אייזשטדט, שמואל נח (1989), **החברה הישראלית בתמורותיה**, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלבוים-דרור, רחל (1985), "קביעת מדיניות החינוך בישראל", בתוך: וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר. 35-116.
- אלבוים-דרור, רחל (1980), "קביעת מדיניות חינוך ותרבות בראי החקיקה", **עינים בחינוך**: כתב עת למחקר בחינוך 27. 5-42.
- אלחאגי, מאג'ד (2003), "חינוך בצל הקונפליקט: הגמוניה תרבותית לעומת רב תרבותיות שלטת", בתוך: מאג'ד אלחאגי ואורי בן אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון, סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה**, חיפה: אוניברסיטת חיפה. 295-327.
- אלחאגי, מאג'ד (2000), "זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה", בתוך: רות גביזון ודפנה הקר (עורכות), **השסע הערבי יהודי בישראל**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. 13-33.
- אלחאגי, מאג'ד (1998), "חינוך לרב תרבותיות לאור תהליך השלום", בתוך: אבי שגיא, רונן שמיר ומנחם מאוטנר (עורכים), **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, תל אביב: רמות. 715-703.

אלחאגי, מאג'ד (1996), **שליטה ושינוי חברתי**, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, מכון פלורסהיימר לחקר מדיניות.

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

אלחאגי, מאג'ד (1994 ב'), **מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אליאור, רחל (2000), **"חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית"**, בתוך ברלב מרים, **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית**, ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך. 41-50.

אמארה מחמד, מרעי אלרחמן עבד (1999), **סוגיות במדיניות החינוך הלשוני בבתי הספר הערביים בישראל**, גבעת חביבה: המכון לחקר השלום. 1-40.

אמארה, מוחמד (1999), **"האופציה של סטטוס קוו מוקשח"**, בתוך שרה אוסצקי-לזר, אסעד גאנם ואילן פפה (עורכים), **שבע דרכים - אופציות תיאורטיות למעמד הערבים בישראל**, גבעת חביבה: המכון לחקר השלום. 123-154.

אמארה מחמד וכבהא סופיאן (1996), **זהות חצויה-חלוקה פוליטית והשתקפויות חברתיות בכפר חצוי**, גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

אפשטיין, אלק (2007), **"התפיסה הרוסית של החינוך היהודי"**, בתוך: פנינה פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבות**, ירושלים: כרמל. 143-176.

בנזימן עוזי, מנצור עטאללה (1992), **דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם**, ירושלים: כתר. בן אליא, נחום (2000), **אזרוח החינוך בישראל: זה רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

בשארה, עזמי (1993), **"על שאלת המיעוט הפלסטיני בישראל"**, **תיאוריה ה ובקורת**, 3. 7-20.

גאנם, אסעד (2008), **"מוסדות פלסטינים בישראל ובחול"ל הוציאו ספר שבו כתבו תלמידי תיכון על הנכבה"**.

אתר עדאלה: <http://www.adalah.org/newsletter/heb/jun08/asad-h.pdf>

גאנם, אסעד (2006), **"זהות ושייכות: פרויקט חלוצי שיש לאמץ לקראת פרויקט ערבי אלטרנטיבי כולל"**,

גליון עדאלה האלקטרוני (27): <http://www.adalah.org/newsletter/heb/jul-aug06/ar2.pdf>

גיבארין, יוסף (1999), **"חינוך עם זהות"**, מחברות **עדאלה**, גיליון 1. 26.

גבתון, דן (2003), **"אוטונומיה, אנומיה, אינטגרציה ואנרכיה: חקיקה ופסיקה כמכשירים להפעלת רפורמות חינוכיות וליישומה של מדיניות החינוך בישראל"**, בתוך: דוד יובל, דוד נבו, רנה שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך - קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים**, תל אביב: רמות. 407-454.

גולדשטיין סטיבן, לדרר איתן (1994), **"מעמד ההורים בקביעת החינוך הניתן לילדם: היבטים משפטיים"**, בתוך: דן ענבר, אלן ב' גולדרינג, יהודית דנילוב, מאיה חושן, יוסי יונה, אריה שחר, הלל שמיד, סטיבן גולדשטיין (עורכים), **בחירה בחינוך בישראל - מושגים גישות ועמדות**, ירושלים: משרד החינוך. 117-137.

גולן-עגנון, דפנה (2004), "למה מפלים את התלמידים הערבים?", בתוך: דפנה גולן-עגנון (עורכת) **אי שוויון בחינוך**, תל אביב: בבל. 70-89.

גור זאב, אילן (1999), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך בית-הספר לחינוך**, תל אביב: רמות.

גזיאל, חיים (1993), **מדיניות החינוך על פרשת דרכים-בין שינוי לבין המשכיות- החינוך בישראל בעשור האחרון**, ירושלים: מכון אייסס לחקר מערכות חינוך.

גימאל, אמאל (2005), "זכויות קיבוציות למיעוטים מקוריים- היבטים תאורטיים ונורמטיביים", בתוך: אלי רכס, שרה אוצקי לזר (עורכים), **מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. 27-44.

גימאל, אמאל (2004), "אזרחות כהתנגדות- פוליטיקה ערבית במבט חוזר", **ישראל והמיעוט הפלסטיני**. 163-173.

דהאן יוסי, יונה יוסי (2005), "דוח דוברת: על המהפיכה הניאו-ליברלית בחינוך", **תיאוריה וביקורת**, 27. 11-38.

דהאן יוסי, יונה יוסי (1999), "מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדיבידואליזם אזרחי – בחירת הורים בחינוך כמקרה מייצג", בתוך: אלעד פלד (עורך) **יובל למערכת החינוך בישראל**, ירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט.

דיין, אריה (2008), "מנהל חינוך ערבי- בעד ונגד", **הד החינוך**, 82 (7). 88-89.

דלאל, מרואן (2005), "זכויות של האזרחים הערבים", בתוך: יצחק רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל**, ירושלים ותל אביב: שוקן. 165-174.

דנאל, ד. אדם (2003), **מדינה יהודית ודמוקרטיה- מבט רב תרבותי**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הריסון, ליסה (2005), **מחקר פוליטי**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

ובמן, אסתר (2003), "הנכבה-מיתוס מכוון בזהות הלאומית פלסטינית", בתוך: תמר יגנס (עורכת), **מאניתפאדה למלחמה- ציוני דרך בהווה הפלסטינית**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה. 109-117.

וולצר, מייקל (2007), "חינוך, אזרחות ורב תרבותיות", בתוך: פנינה פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבותיות**, ירושלים: כרמל. 27-38.

חסון, שלמה (2007), **בין לאומיות לדמוקרטיה- תסריטים של יחסי רוב ומיעוט בישראל**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

חסון שלמה ואבו עסבה חאלד (2004), **יהודים וערבים במציאות משתנה**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

חרומצ'נקו, יולי (2005), "תוכנית "100 המושגים" עוררה ביקורת מתחילתה", **הארץ**, 6 בדצמבר.

טביביאן-מזרחי מיכל, רובינשטיין אלון (2004), "מצב הילדים הערבים בישראל", ירושלים:

יובל, עמוס (2000), **הערבים האיטלאם והפלסטינים בספרי לימוד בישראל**, ירושלים: המרכז למעקב אחר השפעות השלום.

יוגב, אברהם (2007), **אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות החינוך בישראל**, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. http://www.taubcenter.org.il/files/H2007_Educational_Policy.pdf

יוגב, אברהם (2001), "גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית", בתוך: יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלי שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית. 355-379.

יונה, יוסי (2007), "חינוך רב תרבותי בישראל", בתוך, פרי פנינה (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות**, ירושלים: כרמל. 39-66.

יונה יוסי ושנהב יהודה (2005), **רב תרבותיות מהי**, תל אביב: בבל.

יונה יוסי ושנהב יהודה (2000), "המצב הרב תרבותי בישראל", **תיאוריה וביקורת**, 17. 163-188.

ינון אביגיל, נוי בלהה (1997), "מעורבות ושותפות הורים-גישות שונות", בתוך: איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, רמות. 360-365.

יעקובסון, אלכסנדר (2005), "מיעוט לאומי במדינת לאום דמוקרטית", בתוך: אלי רכס, שרה אוצקי לזר (עורכים), **מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. 19-26.

יפתחאל אורן, גאנם אסעד (2005), "תיאוריה של משטרים אתנוקרטיים: הפוליטיקה של התפשטות לאומית", **מדינה וחברה**, כרך 4, (1). 761-788.

ישראלי, רפאל (2002), **הערבים בישראל: הלנו אם לצרינו**, מרכז אריאל למחקרי מדיניות.

כהן, רענן (2006), **זרים בביתם**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

כרמון, אריק (1985), "החינוך בישראל- סוגיות ובעיות", בתוך: וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד, מכון ון ליר. 117-185.

לוי יגיל, לומסקי-פדר עדנה, הראל נועה (2007), "מצבאיות נתינית" לצבאיות חוזית- פניה המשתנות של הצבאיות בישראל", **המרחב הציבורי- רבעון לפוליטיקה וחברה** (1). 116-88.

לוסטק, איאן (1985), **ערבים במדינה יהודית**, חיפה: מפרש.

לם, צבי (1996), "רעיון הפלורליזם ויישומו בחינוך הישראלי", בתוך: אילן גור זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני**, ירושלים: האוניברסיטה העברית, מאגנס. 207-220.

מאוטר מנחם, שגיא אבי, שמיר רונן (1998), "הרהורים על רב תרבותיות בישראל", בתוך: מנחם מאוטר, אבי שגיא ורונן שמיר (עורכים), **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, תל אביב: רמות. 76-67.

מארש דיוויד, פרלונג פול (2004), "העור ולא הבגד: אוטולוגיה ואפיסטמולוגיה במדע המדינה", בתוך: דיוויד מארש וג'רי סטוקר (עורכים), **תיאוריות וגישות במדע המדינה**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. 37-64.

מחאמיד, אחמד פיאד (2008), "אוטונומיה לחינוך הערבי? החרפת הבעיה", **הד החינוך**, מ"ג (1). 90.

מטיאש יהושע, צבר בן יהושע נעמה (2004), "רפורמות בתכנון לימודים בחינוך ממלכתי ומאבק על הזהות", **מגמות** מ"ג (1). 84-108.

מי עמי, נעמי (2003), הישגים לימודיים במגזר הערבי, ירושלים:

הכנסת. <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00672.doc>

מרעי עבד אלרחמאן ואמארה מחמד (2002), "לבחינת תוכניות הלימודים להוראת ערבית ועברית לתלמידי ערבים", בתוך: עמוס הופמן ויצחק שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל**, אבן יהודה: רכס. 101-127.

משרד החינוך (2008), **המלצות הוועדה לבחינת ההישגים בחינוך הערבי- דוח מסכם**, ירושלים.

משרד החינוך (2000), **להיות אזרחים בישראל- מדינה יהודית ודמוקרטית**, תל אביב: מעלות.

משרד החינוך והתרבות (1985), **דו"ח ועדת המנכל"ים לבדיקת החינוך הערבי**, ירושלים.

נויברגר, בנימין (2000), "הקול הערבי: בין אינטגרציה לדה לגיטימציה", בתוך: רות גביון ודפנה הקר (עורכות), **השע היהודי-ערבי בישראל**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. 133-144.

נויברגר, בנימין (1999), "על דמוקרטיה אתנית ודגמים אחרים", **פנים**, 9. 104-116.

סבירסקי, שלמה (1995), **זרעים של אי שוויון**, ירושלים: ברירות.

סבן, אילן (2008), "המשפט והמיעוט הערבי-פלסטיני בשלושת העשורים הראשונים למדינה: מתכונת הפיקוח", **מחקרי משפט**, כד'. 565-637.

סבן, אילן (2002), "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו", **עיוני משפט**, כ"ו (1), 241-319.

סבר, ריטה (2001), "בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות", **גדיש**: ביטאון לחינוך מבוגרים, ז'. 54-45.

סמוחה, סמי (2005), **מדד יחסי יהודים-ערבים בישראל**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי.

סמוחה, סמי (2001), "יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית", בתוך: אפרים יער, זאב שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית**, כרך ג', תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סמוחה, סמי (2000א'), "המשטר של ישראל, דמוקרטיה אזרחית, אי דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית", **סוציולוגיה ישראלית**. ב (2). 565-625.

סמוחה, סמי (2000ב'), "אופציית הסטטוס קוו, ישראל כדמוקרטיה אתנית: מדינה יהודית דמוקרטית", בתוך **שבע דרכים-אופציות תיאורטיות למעמד הערבים בישראל**, בעריכת שרה אוסצקי לזר, אסעד גאנס ואילן פפה, המכון למחקר השלום. 23-77.

סמוחה, סמי (1999), **אוטונומיה לערבים בישראל?**, המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

סמוחה, סמי (1996), "דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב טיפוס", בתוך: פנחס גינוסר ואבי בראל (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**, מדרשת שדה בוקר: המרכז למורשת בן גוריון. 277-311.

סמוחה, סמי (1995), "יחסי ערבים יהודים בישראל בעידן השלום", **המזרח החדש**, ל"ז. 64-78.

סמוחה, סמי (1980), "מדיניות קיימת ואלטרנטיבית כלפי ערבים בישראל", **מגמות**: רבעון למדעי ההתנהגות, כ"ו. 7-36.

עזר, חנה (2004), **רב תרבותיות בחברה ובבית הספר, היבטים חינוכיים ואורייניים**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

עזר, חנה (2001), "אוריינות רב תרבותית-אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית." בתוך: עירם יעקב, שקולניקוב שמואל, יונתן כהן ואלי שכטר (עורכים), **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך. 559-590.

עינברי, איתמר (2008), "במגזר הערבי רוצים זרם חינוך עצמאי", **מעריב**, 10 ביולי.

<http://www.nrg.co.il/online/1/ART1/758/160.html>

ענבר, דן (1994) "הבחירה בחינוך: כיוונים ואסטרטגיות פעולה", בתוך: דן ענבר, אלן ב' גולדרינג, יהודית דנילוב, מאיה חושן, יוסי יונה, אריה שחר, הלל שמיד, סטיבן גולדשטיין (עורכים), **בחירה בחינוך בישראל- מושגים גישות ועמדות**, ירושלים: משרד החינוך. 2-11.

פארס, אמין (2006), **צרכים חברתיים ודרישות תקציביות של האזרחים הערבים**, חיפה: מרכז מוסאוא.

פארק, ביקו (2005) "רב תרבותיות וחינוך", בתוך: ישי מנוחין, יובל ירמיהו, **האם הסובלנות תנצח**, ירושלים: מאגנס. 59-71.

פינסון, הללי (2005), "בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות", **פוליטיקה: כתב-עת למדע המדינה וליחסים בינלאומיים**, 14. 9-24.

פלד, אלעד (1976), **החינוך בישראל בשנות השמונים**, פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים- הצעת תוכנית מוגשת לשר החינוך והתרבות ולדיון ציבורי, ירושלים: משרד החינוך.

פלד, יואב (2006), "תוכנית 100 המושגים: ביקורת רולסאנית", **עדאלה**, 27.

<http://www.adalah.org/newsletter/heb/jul-aug06/ar1.pdf>

פלד, יואב (1993), "זרים באוטופיה: מעמד האזרחי של הפלסטינים בישראל", **תיאוריה וביקורת**, 3, 21-35.

פפה, אילן (1999), "השתמעויות חינוכיות של רב תרבותיות בישראל", בתוך: אילן גור זאב (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**, תל אביב: רמות. 233-251.

צרצור, סעד (1999), "החינוך הערבי- תמונת מצב ומבט לעתיד", בתוך: אלעד פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. 1061-1084.

צרצור, סעד (1985), "לשאלת חינוכו של מיעוט זר במולדתו", בתוך: וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר, כרך א'. 473-526.

קופלוביץ, עמנואל (1973), " החינוך במגזר הערבי: עובדות ובעיות", בתוך: חיים אורמיאן (עורך): **החינוך בישראל**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות. 323-334.

קימרלינג, ברוך (1998), "הישראלים החדשים-ריבוי תרבויות ללא רב תרבותיות", **אלפיים**, 16. 264-308.

קירסט מייפל, מושר אדית (1977), "הפוליטיקה בחינוך", בתוך: רחל אלבוים- דרור (עורכת), **מינהל וחינוך**, ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך. 103-119.

- קמנדה אן, א' יוסף (1985), "חלוקת העוצמה במדיניות החינוך", בתוך וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**, תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר. 845-885.
- קשתי יצחק, בר און שרי (2003), "תקשורת ועיצוב מדיניות: השפעותיה של העיתונות על קבלת ההחלטות בחינוך", בתוך: דוד נבו, יובל דרור, רנה שפירא (עורכים) **תמורות בחינוך-קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, רמות. 455-484.
- רבין, יורם (2002), **הזכות לחינוך**, שריגים-ליאון: נבו.
- רבינוביץ' דני ואבו בקר חאולה (2002), **הדור הזקוף**, ירושלים: כתר.
- רובינשטיין, אמנון (2005), "מיעוט ערבי במדינה יהודית-אתגרים ואילוצים", בתוך: אלי רכס, שרה אוצקי לזר (עורכים), **מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. 15-18.
- רובינשטיין אמנון, יעקובסון אלכסנדר (2003), **ישראל ומשפחת העמים: מדינת לאום יהודית וזכויות אדם**, ירושלים: שוקן.
- רייטר, יצחק (2005), "דילמות ביחסי יהודים ערבים בישראל", בתוך: יצחק רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים ערבים בישראל**, ירושלים ותל אביב: שוקן. 11-43.
- רייטר, יצחק (2004), "גורמים פנימיים וחיצוניים בקונפליקט היהודי-ערבי בישראל", בתוך: שלמה חסון וחאלד אבו עסבה (עורכים), **יהודים וערבים במציאות משתנה**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות. 52-60.
- ריינגולד, רוני (2005), "מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי-ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב", **דפים: כתב-עת לעיון ומחקר בהכשרת מורים**, 40, 108-131.
- ריינגולד, רוני (2003), **הכשרת מורים רב תרבותית פרטיקולרית המתבססת על פוליטיקה של הזהות, אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית**, דו"ח מחקר למכון מופ"ת, מכללת אחוה.
- רסיסי, ניר (1997), "מעורבות ושותפות הורים-גישות שונות", בתוך: איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב: רמות. 366-371.
- רש נורה, כפיר דרורה (2004), "מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הססנית", **מגמות רבעון למדעי ההתנהגות**, 43, 33-63.
- שוהמי, אילנה (1996), "סוגיות במדיניות לשונית בישראל", בתוך דוד חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת**, תל אביב: רמות. 249-256.
- שטרן, יואב (2007), סקר: רוב ערביי ישראל לא שמעו על מסמך "החזון העתידי", **הארץ**, 10 בינואר. <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/811985.html>
- שטרן, יואב (2007), "ועדת המעקב לחינוך תקים גוף עצמאי שיפקח על בתי"ס הערביים", **הארץ**, 7 בדצמבר. <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/932308.html>
- שמואלי, אליעזר (2003), "גורמים מעצבים של מדיניות החינוך בישראל", **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 27, 7-36.

שיפטן, דן (2005), "ייחסי יהודים-ערבים בישראל: מאשלויות פתרון לבקרת נזקים", בתוך: יצחק רייטר (עורך), **דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל**, תל אביב וירושלים: שוקן. 198-219.

תירוש, רונית (2004), **החזון החינוכי-סיכום שלוש שנות פעילות, יעדים מול ביצוע**, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

Abu-Saad, Ismael (2006), "State-Controlled Education and Identity Formation Among the Palestinian Arab Minority in Israel", **American Behavioral Scientist**, Volume 49, No' 8. 1085-1100.

Abu-Saad Ismael, Champagne Duane (2005), "Introduction: Seeking Common Ground Through Education", in: Duane Champagne, Ismael Abu-Saad (eds), **Indigenous and minority education : international perspectives on empowerment**, Beer-Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev.

Abu-Saad, Ismael (2003), "Israeli 'Development' and Education Policies and their Impact on the Negev Palestinian Bedouin", **Holy Land Studies: Interdisciplinary Journal**, 2 (1). 5-32.

Al-Haj, Majid (2005), National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel, **Curriculum Inquiry**, 35 (1). 47-71.

Asante, Molefi Kete (1994), "Multiculturalism: An Exchange", in: Pincus L.Fred and Ehrlich J.Howard (eds), **Race and Ethnic Conflict**, Boulder, CO: Westview Press.

Auster, Lawrence (1991), "America: Multiethnic, Not Multicultural", **Academic Questions**, Fall, 72-84.

Brubaker, Rogers (1996), **Nationhood and the National Question in the New Europe**, Cambridge : Cambridge University Press.

Cockroft, James (1972), **Dependence and Underdevelopment : Latin America's Political Economy**, in: James Cockroft and others (eds), Garden City :Anchor Books.

Ghanem, Asad, Nadim, Rouhana, Oren Yiftachel (1999), "Questioning Ethnic Democracy", **Israel Studies**, 3. 253- 367.

Henard, Kristin (2000), "Education and Multiculturalism: The contribution of Minority Rights?", **International Journal on Minority and Group Rights**, 7. 393-410.

Human Rights Watch (2001), **Second Class: Discrimination against Palestinian Arab Children in Israel's Schools**, New York.

Hursh, David (2001), "Neoliberalism and the Control of Teachers , Students and Learning : The Rise of Standarrs , Standartization and Accountability", **Cultural Logic** 4 (1).

<http://clogic.eserver.org/4-1/4-1.html>

Jabareen ,T.Yousef (2008) ,"Constitution Building and Equality in Deeply Divided Societies: The Case of The Palestinian Arab Minority in Israel", **Wisconsin International Law Journal**. 345-401.

Jabareen ,T.Yousef (2006), "Critical Perspectives on Arab Palestinian Education in Israel", **American Behavioral Scientist**, Vol. 49, No' 8. 1052-1074.

Jamal , Amal (2007), "Strategies in Minority Struggle for Equality in Ethnic States:Arab Politics in Israel" , **Citizenship Studies**, 11:3. 263-282.

Jeene , Erin (2004), "A Bargining Theory of Minority Demands: Explaining the Dog that Did not Bite 1990 Yugoslavia", **International Studies Quarterly**, No' 48. 729-754.

Johnston M, Darlene (1995), "Native Rights as collective Rights: A Question of Group Self Preservation", In: Kymlicka Will (ed),**The Rights of Minoriyt cultures**, Oxford: Oxford University Press.

Kaufman, Ilana (1997), **Arab national communism in the Jewish state**, Gainesville, Fla. : University Press of Florida.

Kieran, Cronin (2004), "Definig Group Rights", **Irish Theological Quarterly**,No.6. 99-115.

Kymlicka, Will (2002), **Contemporary Political Philosophy**, Oxford : Oxford University Press.

Kymlicka, Will (1995), **Multicultural Citizaenship: a liberal theory of minority rights**, Oxford : Clarendon Press.

Kymlicka, Will (1989),**Liberalism Community and Culture**, Oxford : Clarendon Press.

Levy, Gal (2005)," From Subjects to Citizens: On Educational Reforms and the Demarcation of Israeli-Arabs", **Citizenship Studies**,Vol.9, No 3. 271-291.

- Lijphart, Arend (1968), **The Politics of Accommodation**, Berkeley: University of California Press.
- Lustick, Ian (1979), "Stability in Deeply Divided Societies: Consociationalism Versus Control", **World Politics**, 31(3). 325-344.
- Mead, Herbert George (1934), **Mind, self & society : from the standpoint of a social behaviorist**, in: George H. Mead and Charles W. Morris (eds), Chicago : University of Chicago press.
- Miller, David (2002), "Group Rights, Human Rights and Citizenship", **Journal of Philosophy**, 10, 178-195.
- Murray R. Thomas (1983), "The Symbolic Linking of Politics and Education", in : Murray Thomas (ed), **Politics and Education, cases from eleven nations**, Oxford : Pergamon Press.
- Nordlinger, Eric (1972), **A Conflict Regulation in Divided Societies**, Cambridge : Harvard University.
- Ravitch, Diane (1990). Multiculturalism: E pluribus plures. **The American Scholar**, 59 (3). 337-354.
- Rouhana, N. Nadim (1997), **Palestinian Citizens in an Ethnic Jewish State- Identities in Conflict**, New Haven, Conn : Yale University Press.
- Smootha, Sammy (2005), "The Model of Ethnic Democracy". In : Sammy Smootha and Prit Jarve (eds), **The Fate of Ethnic Democracy in Post-Communist Europe**, Budapest: Open Society Foundation. 5-59.
- Smootha, Sammy (1989), "The Arab Minority in Israel", Radicalization or Politicization?", **Studies in Contemporary Jewry**, 5. 59-88.
- Stephen, Allen (2006), "The Consequences of Modernity for Indigenous Peoples: An International Appraisal", **International Journal on Minority and Group Rights**, 13. 315-340.
- Taylor, Charles (1992), **Multiculturalism and The Politics of Recognition**, Princeton: Princeton University Press.

Thompson, John Thomas (1976), **Policy Making in American Public Education**, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall .

Wolpe ,Harold (1975), “**The Thoery of Internal Colonialism: The South African Case**”, in: Ivar Oxaal and others (eds), **Beyond the Sociology of Development**, London:Rouledge and Kegan Paul.

אינטרנט

דו"ח ועדת החקירה הממשלתית לבירור ההתנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000 (דו"ח ועדת אור), כרך א', אוגוסט 2003.

<http://elyon1.court.gov.il/heb/veadot/or/inside1.htm>

האגודה הערבית לזכויות האזרח

<http://www.arabhra.org/HRA/Pages/PopupTemplatePage.aspx?PopupTemplate=94>

האגודה הערבית לזכויות האזרח- דוח 2005- הזכות לחינוך

<http://www.arabhra.org/hra/Pages/PopupTemplatePage.aspx?PopupTemplate=93>

האמנה לזכויות מיעוטים (1992)

<http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r135.htm>

ההצהרה הבינלאומית בדבר זכויות מיעוטים ילידים

<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>

הכנסת- הודעה לעיתונות מטעם ועדת החינוך בכנסת, ינואר 2008

<http://www.knesset.gov.il/spokesman/heb/Result.asp?HodID=7937>

הכנסת- טיוטת החוקה הפלסטינית

<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00665.rtf>

הכנסת- פרוטוקול מליאת הכנסת בעת קבלת התיקון לחוק חינוך ממלכתי , פברואר 2000.

<http://www.knesset.gov.il/Tql/mark01/h0010861.html#TQL>

הכנסת- פרוטוקול ועדת החינוך בכנסת לגבי התיקון לחוק חינוך ממלכתי, נובמבר 1999.

<http://www.knesset.gov.il/protocols/data/rtf/chinuch/2000-02-08-01.rtf>

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006), החינוך בראי הסטטיסטיקה -1995-2004, אינדיקטורים חברתיים,

פרק 1. http://www.cbs.gov.il/www/publications/education_statistic04/word/prt01.doc

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2006), החינוך בישראל בראי הסטטיסטיקה -1995-2004, אינדיקטורים חברתיים, פרק 2, בחינות הבגרות .

http://www.cbs.gov.il/www/publications/education_statistic04/word/prt02.doc

הצעת חוק פ/ 3365/17 - הצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון - הכללת המורשת הערבית), התשס"ח - 2008

<http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3365.rtf> (בארכה, סויד וחנין)

הצעת חוק פ/ 339/17 - חוק חינוך ממלכתי (תיקון - חינוך ערבי), התשס"ו- 2006 (בשארה, טאהא, זחאלקה)

<http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/338.rtf>

הצעת חוק פ/ 2680 - הצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון - הכללת המורשת הערבית), התשס"ד- 2004 (עיסם

<http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/16/2680.rtf> - מחיל)

הצעת חוק-יסוד : המיעוט הערבי כמיעוט לאומי

<http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/16/1124.rtf>

ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

<http://www.arab-education.org/index.asp?i=288>

משרד החינוך- מטרות החינוך פי חוק חינוך ממלכתי (2000)

www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm

מוסאוא - מסמך החזון (2006) מתורגם לעברית.

http://www.mossawacenter.org/files/files/File/Reports/2006/Future_Vision_heb.pdf

סיכוי- דוח שנת 2002 באשר לתוכנית החומש

<http://www.sikkuy.org.il/2002/word/maakav.doc>

סיכוי - דוחות : http://www.sikkuy.org.il/reports_heb.html

עדאלה- כתב עתירה בדבר פתיחת בית ספר יסודי ממלכתי ערבי ייחודי לאומנות עבור תלמידים ערבים

<http://www.adalah.org/heb/features/social%20rights/karma-school-p.pdf> בישראל :

עדאלה- נייר עמדה באשר ל"אינדיקטורים הנוגעים לפערים ולשוויון הזדמנויות במערכת החינוך בישראל", :

<http://www.adalah.org/newsletter/ara/aug08/position%20paper.doc>

עדאלה- פעילות משפטית בתחום החינוך

<http://www.adalah.org/heb/legaladvocacy.php#cultura>

עדאלה- תוכנית "השישים שנה להקמת המדינה" במערכת החינוך הערבית

<http://www.adalah.org/ara/features/60.doc>

ראות- בינאום סוגיית ערביי ישראל- מסוגיית פנים ליחסי חוץ

<http://reut-institute.org/he/Publication.aspx?PublicationId=146>

נספחים

נספח מספר 1: מכתב עדאלה למשרד החינוך באשר לתוכנית 100 המושגים

7 מארס, 2005

דחוף !

לכבוד	לכבוד
גב' רונית תירוש	גב' לימור ליבנת
מנכ"לית	שרת החינוך
משרד החינוך	משרד החינוך
<u>ירושלים</u>	<u>ירושלים</u>

שלום רב,

הנדון: תוכנית 100 מושגים במורשת בציונות ובדמוקרטיה

הריני לפנות אליך בעניין החלת תוכנית "100 המושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה" (להלן: תוכנית 100 המושגים) של מטה שנהר-קרמניצר בבתי הספר הערביים, והכל כפי שיפורט להלן:

1. לפני מספר שבועות פרסם משרד החינוך את תוכנית 100 המושגים שתוחל על בתי הספר היהודיים, הערביים והדרוזיים. רשימת המושגים מורכבת כאמור משלוש קטגוריות: מורשת, דמוקרטיה וציונות. המושגים בשתי הקטגוריות, דמוקרטיה וציונות, זהים כמעט לחלוטין לשלושת סוגי בתי-הספר (היהודיים, הערביים והדרוזיים), ואילו המושגים בקטגוריית המורשת משתנים בהתאם לסוג בית הספר.

2. בעיון ברשימת המושגים לבתי הספר הערביים, עולה תמונה עגומה ביותר אודות מידת מחויבותו של משרד החינוך כלפי התלמיד הערבי, פיתוח אישיותו והעמקת הידע שלו אודות מורשתו, תרבותו וההיסטוריה שלו. תמונה הפוכה, לעומת זאת, עולה בעת עיון ברשימת 100 המושגים שהוכנה לבתי הספר היהודיים, רשימה זו מותאמת לתלמיד היהודי, ומקיפה ידע רחב אודות המורשת, הדת, התרבות, וההיסטוריה של העם היהודי.

3. המעין ברשימת המושגים לבתי הספר הערביים, מקבל את הרושם כי מורשתו של התלמיד הערבי מתמצת במספר מושגים הנשאבים מתוך הדת המוסלמית והנוצרית, וכי אין לו תרבות מחוץ למעגל הדת, ואם בכלל אז היא לא עוברת את גבול ימי הביניים. גישה צרה מנותקת ומנכרת זו, מהווה הפליה פסולה המגיעה עד כדי השפלה ופגיעה חריפה בזכות לכבוד.

4. הדברים לעיל מקבלים משנה תוקף, לאור בחירת משרד החינוך "להטמיע" בתלמיד הערבי מושגים בציונות. הפגיעה בתלמיד הערבי במישור זה הינה כפולה ומכופלת; הכללת 33 מושגים בציונות בתוכנית המיועדת לבתי הספר הערביים, כאשר במקביל אין כמעט התייחסות לתרבות ולהיסטוריה של המיעוט הערבי, הינה דבר בלתי מובן וחסר כל רגישות, בלשון המעטה.

5. לא זו אף זו, תוכנית "100 המושגים" לבתי הספר היהודיים כמו שאר תוכניותיו של מטה שנהר-קרמניצר, נשענת על דו"חות שתי הועדות שהקים משרד החינוך בעבר – ועדת שנהר

(1991) וועדת קרמניצר (1995). בשתי הוועדות הללו, לא הייתה כל התייחסות לבתי הספר הערביים ולתמיד הערבי, כך ועדת שנהר, וכפי שמלמד על כך כתב המינוי שלה, הוקמה על מנת "שתבחן את מצב לימודי היהדות בחינוך המ"מ ותציע הצעות בדבר המטרות והתפיסה, תכניות הלימודים וכל יוזמה אחרת עשויה לקדם את החינוך היהודי בישראל.", בעוד שועדת קרמניצר, ועל אף שנועדה לפתח תוכנית מקפת להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכל אזרחי המדינה – דבר שהוא רלוונטי גם לתלמיד הערבי ולמערכת החינוך הערבית – כתבה מפורשות בדו"ח כי:

"הצוות עיין בתכניות הלימודים, בספרי הלימוד ובפרסומים שונים של משרד החינוך המשקפים את חומרי מערכת החינוך באזרחות ובתחומים קרובים, וכן במאמרים, בתקצירים ובמספרים העוסקים בחינוך לאזרחות. נוסף לכך, הצוות בדק והשווה את החומרים על הנעשה והמתחדש בתחום החינוך לאזרחות במדינות שונות, בהצעות לתכניות חלופיות באזרחות ובניירות עמדה שהוגשו על ידי חברים בצוות ואחרים. הצוות לא הגיע עדיין לדיון ספציפי בצרכים המיוחדים של החינוך לאזרחות בבתי הספר הממלכתיים דתיים, הערביים והדרוזים. (ההדגשה לא במקור)

6. יתרה מזו, ועל אף שמבין היועצים המדעיים שמינה משרד החינוך לשם בחינת תוכנית "100 המושגים" היה חבר ערבי – פרופ' איסמעיל אבו סעד – דעתו של חבר זה, כפי שעולה מכתבה שפורסמה בעיתון הארץ ביום 3.1.2005, לא נשמעה, להלן חלק מהדברים שהובאו באותה כתבה:

"הפרופ' יעקב כץ ממשרד החינוך מתגאה שבועדה שהרכיבה את רשימת מושגי החובה הסופית שותפו גם נציג ערבי ונציג דרוזי שאישרו את המושגים ובירכו עליהם, אלא שבשיחה אתמול עם הנציג הערבי, הפרופ' איסמעיל אבו סעד מאוניברסיטת בן גוריון, עלתה תמונה שונה. "הרשימה הזו היא בושה וחרפה, ותעודת עניות למשרד החינוך", זעם אתמול סעד כשראה, לראשונה, את הרשימה החדשה. לדבריו, שיתופו הסתכם בתהליך בכך שראה רשימת מושגים התחלתית לפני כשנה, והעיר לגביה מספר הערות. "ככלל אני חושב שלמצות תרבות כלשהי ל-30 מושגים זה מעשה בלתי חינוכי", מסביר סעד, "אבל הרשימה הזו ממש מבזה".

בכל רשימת המושגים שמוקדשת למורשת הערבית מופיעים רק שלושה אישים, כולם מימי הביניים, וכמעט כל המושגים האחרים קשורים לדת, "כאילו לא היתה היסטוריה ותרבות ערבית אחרי ימי הביניים", אומר הפרופ' סעד.

רשימת מושגי הציונות לתלמידים הערבים זהה כמעט לחלוטין לזו של היהודים - גם הם נדרשים ללמוד על אליעזר בן יהודה, המרגל אלי כהן, שרה אהרונסון והנרייטה סולד. השינוי היחיד ברשימה הערבית הוא תוספת של שני חברי כנסת ערבים - אמיל חביבי ועבד אל-עזיז זבי. אבו סעד מספר, כי ביקש להכניס לרשימה את אום כולתום, אך זו לא הוכנסה בסוף."

7. מכל שצויין לעיל, עולה כי תוכנית "100 המושגים" שהוכנה לבתי הספר הערביים לא עברה כל בחינה מעמיקה, והיא יותר העתק של זו שהוכנה לבתי הספר היהודיים עם שינויים "קוסמטיים" קלים. מלבד ההפליה שטומנת בחיקה תוכניתו זו של משרד החינוך, לא ניתן להתעלם גם מההתרשלות החמורה של משרד החינוך בכל הנוגע לטובת התלמיד הערבי.

8. מטה שנהר-קרמניצר שהחליף את המינהל לחינוך ערכי, נועד לפתח את אישיותו של התלמיד ולהכינו "לתפקיד האזרח" תוך גישה הרואה בסביבה, בתרבות, במורשת, בדת ובהיסטוריה

של התלמיד כמעגלים רלוונטיים, חשובים ומכוננים, וזאת בנוסף להטמעת ערכים של זכויות אדם ודמוקרטיה. מדיניות כאמור מבורכת היתה אילו התנהלה בהתאם לעקרונות הדמוקרטיה וזכויות האדם אליהם היא טוענת.

9. הזכות לחינוך קשורה קשר הדוק בזכותו של הפרט לחירות ולאוטונומיה, לאור התרומה העצומה שנושא החינוך בפיתוח אישיות של הפרט ובכבוד העצמי שלו. יפים בהקשר זה דבריו של המלומד ג'ון רולס:

"The value of education should not be assessed solely in terms of economic efficiency and social welfare. Equally if not more important is the role of education in enabling a person to enjoy the culture of his society and to take part in its affairs, and in this way to provide each individual a secure sense of his worth"

J. Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, 1971) 101.

10. תפקידו המרכזי של החינוך בעיצוב אישיותו של הפרט מחייב נקיטת משנה זהירות מצד האחראים על תחום זה, ובראשם משרד החינוך, בעת שמחליטים ומאשרים הפעלת תוכניות לימוד הנוגעות לקבוצת מיעוט לאומי במדינה, וזאת במיוחד כאשר 'השוני' בין קבוצת המיעוט לבין קבוצת הרוב הוא שוני רלוונטי לעניין התכנים והמסרים של תוכנית הלימודים.

11. גישה כאמור לעיל, הינה אף הכרחית לשם הגשמת עקרון השוויון אליו מחויב משרד החינוך, ככל רשות שלטונית אחרת. הפעלת תוכנית כמעט דומה לשתי קבוצות התלמידים הערבים והיהודים, על אף השוני התרבותי וההיסטורי בין שתי הקבוצות הינה החלטה מפלה, ומפרה את זכותם של התלמידים הערבים לכבוד ושוויון. על שונות והזכות לשוויון, מובאים להלן דבריו של כב' הנשיא א. ברק:

"תפיסת השוויון בענייננו משמעותה יחס שווה לשווים ויחס שונה לשונים. הפליה משמעותה יחס שונה אל שווים ויחס שווה אל שונים ... נמצא כי שוויון אינו מחייב זהות. לעתים לשם השגת השוויון נדרש לפעול מתוך שונות. לא כל טיפול שונה הוא טיפול מפלה. עקרון השוויון מבוסס אפוא על תפיסת הרלוונטיות. "הפליה היא, כידוע, הבחנה בין אנשים או בין עניינים מטעמים בלתי ענייניים" ... "מושג השוויון משמעו יחס שווה אל בני-אדם, אשר אין ביניהם שוני שהוא רלוונטי לעניין נושא השוויון" ... היטיב להביע זאת הנשיא אגרנט, בציינו:

"המושג 'שוויון', בהקשר זה, פירושו איפוא שוויון רלוונטי (relevant equality) והוא הדורש, לענין המטרה הנדונה, 'טיפול שווה' (equality of treatment) באלה אשר המצב האמור מאפיין אותם. כנגד זה, תהא זו הבחנה מותרת, אם השוני בטיפול בבני אדם שונים ניזון מהיותם נתונים, בשים לב למטרת הטיפול, במצב של אי-שוויון רלוונטי (relevant inequality), כשם שתהא זו הפליה, אם הוא ניזון מהיותם נתונים במצב של אי-שוויון, שאיננו רלוונטי למטרות הטיפול" (ד"נ 10/69 בורנובסקי נ' הרבנים הראשיים לישראל [5], בעמ' 35).

בג"צ 6778/97 האגודה לזכויות האזרח בישראל נ' השר לביטחון פנים נח (2), 358, עמ' 365

12. היחס הזהה לתלמידים הערבים כמו לתלמידים היהודים בהקשר לתוכנית 100 המושגים, מהווה הפליה פסולה המגיעה עד כפי השפלה ופגיעה בזכות לכבוד. מה גם שיחס כאמור לא הופעל כלפי התלמיד היהודי כך שתכנית 100 המושגים לבתי הספר היהודיים לא כללה מושגים מתרבותו או דתו של התלמיד הערבי. יפים כאן דבריה של כב' השופטת ד' דורנר, על הפרת הזכות לשוויון על רקע קבוצתי:

"עם זאת, לא יכול להיות ספק כי תכלית חוק היסוד היא להגן על האדם מפני השפלה. השפלתו של אדם פוגעת בכבודו. אין דרך סבירה לפרש את הזכות לכבוד, כאמור בחוק היסוד, כך שהשפלתו של אדם לא תיחשב כפוגעת בזכות. אכן, לא כל פגיעה בשוויון עולה כדי השפלה, ועל-כן לא כל פגיעה בשוויון פוגעת בזכות לכבוד. ... לא כך הדבר בסוגים מסוימים של הפליה לרעה על רקע קבוצתי, ובתוכם הפליה מחמת מין, כמו גם הפליה מחמת גזע. ביסודה של הפליה כזו עומד ייחוס מעמד נחות למופלה, מעמד שהוא פועל יוצא ממהותו הנחותה כביכול. בכך טמונה, כמובן, השפלה עמוקה לקורבן ההפליה.

בג"צ 4541/94 אליס מילר נ' שר הביטחון, פ"ד מט (4) 94, עמ' 132

לאור כל האמור לעיל, נבקשכם לבטל באופן מיידי, את הפעלת תוכנית 100 המושגים בגרסתה הנוכחית בבתי הספר הערביים, כמו כן, נבקשכם להקים צוות המורכב מאנשי מקצוע ערביים אשר ידון ויבחר במושגים שיכללו בתוכנית 100 המושגים לבתי הספר הערביים.

נבקש לקבל את תשובתכם תוך 14 ימים מיום מכתבנו זה, וזאת לאור דחיפות העניין ועל מנת לייתר כל פניה מצדנו לערכאות המשפטיות.

בכבוד רב,

גדיר ניקולא, עו"ד

נספח מספר 2 - רשימת המרואיינים

בקטגוריית המנהיגות:

יו"ר ועד הרשויות המקומיות הערביות ויו"ר ועדת המעקב העליונה למן הקמתה ועד פברואר 2009 - מר שאוקי חטיב .

יו"ר ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי (בין השנים 2005 עד פברואר 2009) - מר נביה אבו סאלח.

יו"ר ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי הנוכחית והשתתפה בכתיבת מסמך החזון- ד"ר האלה אספניולי.

חבר הכנסת חנא סוויד (חד"ש)

חבר הכנסת ג'מאל זחאלקה (בל"ד)

חבר הכנסת מוחמד בארכה (חד"ש)

בקטגוריית אנשי האקדמיה:

ד"ר אימן אגבאריה - מונה לעמוד בראש המזכירות הפדגוגית הערבית העצמאית.

פרופסור אבו סעד איסמאעיל

ד"ר ר חאלד אבו עסבה

ד"ר מחמד אמארה

ד"ר יוסף ג'בארין

ד"ר מוסטפא כבהא

ד"ר ע'אלב ענאבסי

ד"ר מסאלחה מוחמד

בקטגוריית עמותות החברה האזרחית:

עו"ד עלי חיידר- מנכ"ל שותף של עמותת סיכוי

עו"ד מועין ערמוש- יו"ר ההתאחדות הארצית לוועדי ההורים הערביים משנת 2002 ועד היום

עו"ד סאוסן זאהר- ארגון עדאלה, השתתפה בתביעות ותיקים בענייני חינוך וזכויות חברתיות.

מר חוסיין חלאולה- פעיל שנים רבות בוועדי הורים בסאחנן ויו"ר המועצה הציבורית להורים בישראל.

מר מוראד חמודה- חבר בעמותת "אקראא" לקידום החינוך הערבי.

בקטגוריית אנשי החינוך:

ד"ר עבדאללה ח'טיב- מנהל האגף לחינוך ערבים

ברילאנטי אל חאג' - מפקחת על תוכניות לימודים במדעי החברה (יסודי ותיכון) למגזר הערבי.

מדריכה ארצית לשפה במגזר הערבי.

מדריך ארצי באזרחות למגזר הערבי.

מנהל חטיבת ביניים ב"משולש".

מורה בבית ספר יסודי בבקה ג'ת.

בקטגוריית ההורים:

חמישה הורים: מבקה אל גרבייה, כפר קרע, טירה וקלאנסווה.

נספח מספר 3- הראיון

שלום, שמי עירית הרבון ובמסגרת כתיבת עבודה מסכמת (תזה) לקבלת תואר שני בלימודי דמוקרטיה מהאוניברסיטה הפתוחה אני מעוניינת לקיים ראיון זה. המחקר עוסק בחינוך לתלמידים הערבים בישראל ומטרתו היא אקדמית בלבד. לפיכך כל אמירה במסגרת הראיון תישאר במסגרת אקדמית ותשרת אותה בלבד. להיותה של החברה הישראלית חברה מרובת תרבויות יש השלכה גם על תחום החינוך ובתוך כך על התכנים הנלמדים במסגרות החינוך השונות, חלוקת המשאבים והסמכויות וכיוצא בזאת. לפיכך, יש במחקר זה עניין להבין את עמדותיהם של אלו אשר מעורבים בדבר ותקווה כי קולם יישמע ויהיה ניתן לשפוך אור נוסף על נושא זה. אני מודה לך על שיתוף הפעולה ומעריכה את נכונותך להקדיש לי מזמנך לצורך ראיון זה, שימשך כארבעים וחמש דקות.

1. מידע כללי:

שם המרואיין: _____

מקצוע ועיסוק: _____

גיל: _____ מין: _____ מקום לידה: _____ מקום _____

מגורים: _____

רקע השכלתי: _____

הקשר לחינוך הערבי: (ציין לאיזה מבין הבאים הנך משתייך ופרט בקצרה על תפקידך/פעולות שביצעת בהקשר לחינוך הערבי בישראל).

הורה/פעיל בועד הורים

חבר בעמותה

איש אקדמיה

איש חינוך

חבר כנסת

2. מהן לדעתך, באופן כללי, הבעיות של החינוך הערבי שחשיבות הטיפול בהן היא הגבוהה ביותר? מנה שתי בעיות כאלה, לפי סדר חשיבותן בעיניך.

3. בכל אחד מתחומים הבאים בחינוך ציין מהי מידת החשיבות למאבק על החינוך הערבי: (כלומר עד כמה חשוב לרכז את עיקר המאמצים על המאבק בכל אחד מהתחומים)

א. משאבים חומריים- (כמו בניית כיתות, שיפור התנאים בבתי הספר, צמצום שיעורי הנשירה וכד')

1. חשוב במידה רבה 2. חשוב במידה בינונית 3. חשוב במידה מועטה עד לא חשוב כלל

ב. חינוך ערכי ושינוי תוכניות הלימודים, כך שיתאימו לזהותו הלאומית, התרבותית והדתית של התלמיד הערבי.

1. חשוב במידה רבה 2. חשוב במידה בינונית 3. חשוב במידה מועטה עד לא חשוב כלל

ג. אוטונומיה לחינוך הערבי, כלומר הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית.

1. חשוב במידה רבה 2. חשוב במידה בינונית 3. חשוב במידה מועטה עד לא חשוב כלל

4. מי מבין הבאים נאבק, לדעתך, על שינוי תוכנו של תוכניות הלימודים בחינוך הערבי, כך שיתאימו לזהותו וייחודו של המיעוט הערבי בישראל ובאיזו מידה:

א. חברי כנסת

ב. ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

ג. ועד ראשי הרשויות הערביות

ד. אנשי חינוך

ה. הורים

ו. אנשי אקדמיה / הדיון האקדמי

ז. עמותות כגון (עדאללה, סיכוי וכו')

5. בשנת 2000 תוקן חוק החינוך הממלכתי וכלל התייחסות לחינוך הערבי: לצורך רענון הזיכרון אקריא בפניך את לשון התיקון: "יש להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל".

באיזו מידה תיקון זה מוכר:

לד:

א. פרטי התיקון ידועים היטב ב. התיקון ידוע, אך לא לפרטיו ג. התיקון כמעט ואינו ידוע כלל

לעוסקים בחינוך:

א. פרטי התיקון ידועים היטב ב. התיקון ידוע, אך לא לפרטיו ג. התיקון כמעט ואינו ידוע כלל

להורים:

א. פרטי התיקון ידועים היטב ב. התיקון ידוע, אך לא לפרטיו ג. התיקון כמעט ואינו ידוע כלל

6. לפי מיטב ידיעתך/הבנתך - מה פירושו של תיקון זה?

7. האם אתה רואה בתיקון בחוק התקדמות בהכרה בצרכיו של החינוך הערבי בישראל? כלומר מהי מידת החשיבות של התיקון לחוק? נמק.

8. האם לדעתך, לפי התיקון לחוק נדרש משרד החינוך לשנות את תוכניות החינוך במגזר הערבי במקצועות מסוימים, על מנת שהתלמידים יוכלו להכיר את השפה, ההיסטוריה, המורשת והתרבות הערבית הייחודית, כפי שכתוב בתיקון בחוק? כן / לא

9. האם מימוש התיקון לחוק דורש לדעתך פעולות נוספות? אם כן מהן?

10. האם ידוע לך אילו פעולות נעשו על ידי משרד החינוך על מנת לממש את החוק והאם הניבו פרי? פרט!

11. לסיכום, באיזו מידה לדעתך התיקון לחוק מומש על ידי משרד החינוך?

12. האם לדעתך הייתה הצדקה להיאבק על מימוש התיקון לחוק? במידה וענית בחיוב, נמק תשובתך.

13. בהנחה שמימוש התיקון לחוק פירושו הכנת תוכניות לימודים חדשות, המתאימות לאמור בו. ציין מהי מידת הסכמתך עם כל אחד מהמשפטים הבאים. נמק תשובתך.

- א. אין טעם להיאבק על מימושו התיקון מכיוון שהוא עדיין אינו מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי, אלא רק כמיעוט תרבותי/דתי.
- ב. אין טעם להיאבק על מימוש התיקון בחוק מכיוון שעדיף להיאבק על אוטונומיה בחינוך הערבי, שבמסגרתה יוכנו תוכניות לימודים חדשות.
- ג. אין טעם להיאבק על מימוש התיקון בחוק מכיוון שחשוב יותר להיאבק על קבלת תקציבים לחינוך הערבי.
- ד. אני לא מסכים עם אף אחד מהמשפטים.

האם יש טיעון נוסף/אחר שמבחינתך מהווה סיבה לאי מאבק על מימוש התיקון לחוק?

14. באיזו מידה, לדעתך, כל אחד מהבאים נאבק באופן מספק על מימוש התיקון לחוק?

חברי כנסת	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
אנשי וועדת המעקב	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
לענייני החינוך הערבי	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
ועד ראשי הרשויות הערביות	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
ארגוני החברה האזרחית	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
הורים	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
אנשי חינוך	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא
אנשי אקדמיה/הדיון האקדמי	א. במידה רבה	ב. במידה מועטה עד בינונית	ג. כלל לא

לגבי כל אחד מהגופים שלדעתך נאבק במידה מועטה עד בינונית או כלל לא הסבר מהי לדעתך הסיבה לאי המאבק

15. ציין מהי מידת הסכמתך לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים:

- א. הורים לא נאבקו במידה מספקת על מימוש התיקון לחוק מכיוון שהם נאבקים בעיקר על משאבים חומריים (תקציבים, כיתות, מבנים ראויים, הרחבת מעגל המורים וכו') ופחות על תכני תוכניות הלימודים.

ב. סיבה נוספת לאי המאבק של ההורים על מימוש התיקון לחוק היא חוסר ידע באשר לתיקון זה.

ג. מורים לא נאבקו במידה מספקת על מימוש התיקון לחוק מכיוון שהם נאבקים בעיקר על משאבים חומריים וכן בשל תחושת הפיקוח שהם חשים שמופעלת עליהם מהמערכת.

ד. חברי כנסת, אנשי אקדמיה ומנהיגים אחרים לא נאבקו במידה מספקת על מימוש התיקון לחוק מכיוון שהם מעדיפים להיאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי, שבמסגרתה יפותחו תוכניות לימוד חדשות המתאימות לזהותם של התלמידים הערבים (בנוסף למאבק על המשאבים החומריים).

16. חלק מנציגי הציבור הערבי בישראל מעונינים באוטונומיה לחינוך הערבי (כלומר הקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית, בתוך החינוך הממלכתי שאינה נפרדת ממערכת החינוך בישראל). באיזו מידה, לדעתך, כל אחד מהבאים תומך באוטונומיה כזו?

א. חברי כנסת ערביים	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל
ב. אנשי אקדמיה ערביים	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל
ג. הורים ערביים	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל
ד. גופי החברה האזרחית הערביים	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל
ו. אנשי חינוך ערביים	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל
ז. ועד ראשי הרשויות הערביות	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל
ח. אתה	1. במידה רבה	2. במידה בינונית	3. לא רצויה כלל

17. המשפטים הבאים מתייחסים לסיכוי שאוטונומיה (מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית) לחינוך הערבי תתממש במציאות הישראלית והאם הדבר רצוי לך. עם איזה מבין המשפטים אתה מסכים ביותר? נמק.

- אוטונומיה לחינוך הערבי רצויה לי והיא ריאלית במציאות הישראלית.
- אוטונומיה לחינוך הערבי רצויה לי, אך היא אינה ריאלית במציאות הישראלית.
- אוטונומיה לחינוך הערבי לא רצויה לי, אך ריאלית במציאות הישראלית.
- אוטונומיה לחינוך הערבי לא רצויה לי וכן אינה ריאלית במציאות הישראלית.

18. מהי משמעותה של אוטונומיה לחינוך הערבי, כפי שאתה רואה אותה?

- התנתקות משרד החינוך? כן/לא _____
- פיקוח של המדינה? לא/כן בתחומים הבאים: _____
- מי יאשר תקציבים? _____ מי יעניק תקציבים? _____
- מי יכתוב את תוכניות הלימודים במקצועות הבאים:

אנגלית, מתמטיקה מדעים	יהודים וערבים	יהודים בלבד
היסטוריה, שפה (ערבית) וספרות	יהודים וערבים	יהודים בלבד

לשון (עברית) אזורות
 ערבים בלבד יהודים וערבים יהודים בלבד
 ערבים בלבד יהודים וערבים יהודים בלבד

ה. מי יהיה אחראי על מינויים, משרות והקמת בתי ספר?

1. המנהל העצמאי
2. המנהל העצמאי ומשרד החינוך
3. משרד החינוך

19. באיזו מידה אוטונומיה לחינוך הערבי תשפר לדעתך כל אחד מהתחומים הבאים:

משאבים חומריים

תכנים הקשורים לזהות הלאומית

תכנים כלליים (מתמטיקה, אנגלית וכד')

מינויים וחלוקת סמכויות

20. בשנת 1999 נקבעה תוכנית חומש למגזר הערבי, שתוקצבה בסכום של 250 מיליון ש"ח לחמש שנים. מטרתה הייתה צמצום פערים ויצירת שוויון הזדמנויות בחברה הישראלית, באמצעות קידום ההישגים בחינוך הערבי והדרוזי. התחומים בהם הייתה אמורה התוכנית להתמקד הם: השתלמויות מורים, שעות תגבור, העלאת הזכאות לבגרות, תקציבי רכש לבתי-ספר, פיתוח פיזי, פיתוח תוכניות לימודים וכד'. באיזו מידה התממשה למיטב ידיעתך תוכנית זו? נמק.

א. במידה רבה ב. במידה בינונית ג. במידה מועטה

21. על מה היה ראוי לדעתך להיאבק ביתר שאת לאחר התיקון לחוק:

א. על מימוש התיקון לחוק - כלומר על מימוש בפועל של מטרות החינוך הקבועות בתיקון לחוק

ב. תוכנית החומש (שבעיקרה עוסקת בהקצאת משאבים חומריים)

ג. אוטונומיה לחינוך הערבי

ד. אוטונומיה ומשאבים חומריים

22. האם ישנן פעולות נוספות לדעתך שההנהגה הערבית/הציבור הערבי צריכים לבצע על מנת לשפר את

החינוך במגזר הערבי? פרט.

23. ברשותך, אעבור עתה למספר שאלות כלליות יותר: כיצד לדעתך השפיע תהליך אוסלו בשנים 1993-1995 על יחסי הגומלין בין האוכלוסייה הערבית לבין הממסד ?
 א. הממסד גילה פתיחות גדולה יותר לבעיות האוכלוסייה הערבית ובכללן בתחום החינוך, וגם ההנהגה הערבית ראתה בהסכמים אלו פתח להדברות.
- ב. הממסד לא גילה פתיחות גדולה יותר לבעיות האוכלוסייה הערבית ובכללן החינוך עקב הסכמי אוסלו, אולם ההנהגה הערבית כן ראתה בהסכמים אלו פתח להדברות.
- ג. הסכמי אוסלו לא השפיעו על נכונות הממסד להכרה בבעיותיה של האוכלוסייה הערבית ובכללן החינוך וגם לא על תביעותיו של המגזר הערבי בתחום החינוך.
- ד. אין לי מספיק מידע על נושא זה.

24. אינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר 2000

- א. האם לדעתך הייתה לאינתיפאדת אל אקצה ואירועי אוקטובר 2000 השפעה/השלכה על זהותם הלאומית של הערבים בישראל ועל תחושת שייכותם לעם הפלסטיני ? אם כן, מהי ההשפעה לדעתך ?

ב. מה אתה חש? האם היה שינוי בתפיסת הזהות הלאומית שלך לאחר האירועים הללו?

- ג. האם לדעתך, הציבור הערבי בישראל חש בתמיכת העולם הערבי בכלל והרשות הפלסטינית בפרט לגבי זהותו הפלסטינית ? נמק. כן/לא

25. האם לדעתך לזהות הפלסטינית של הערבים בישראל יש השלכה על המאבק שלהם בתחום החינוך ?
 אם כן מהי ההשפעה/מהו הקשר ?
 פירוט:

26. האם לאחר אינתיפאדת 2000 ואירועי אוקטובר בשנה זו גברה או פחתה השאיפה לאוטונומיה לחינוך הערבי

- א. אצלך א. גברה ב. פחתה ג. נשארה ללא שינוי עם תמיכה באוטונומיה ד. נשארה ללא שינוי ללא תמיכה באוטונומיה.
- ב. בקרב הציבור הערבי : א. גברה ב. פחתה ג. נשארה ללא שינוי עם תמיכה באוטונומיה ד. נשארה ללא שינוי ללא תמיכה באוטונומיה.
- ג. בקרב המנהיגות הערבית (חברי כנסת וחברי ועדת המעקב העליונה) : א. גברה ב. פחתה ג. נשארה ללא שינוי עם תמיכה באוטונומיה ד. נשארה ללא שינוי ללא תמיכה באוטונומיה.
27. אילו הישגים רוצים, לדעתך, אנשי חינוך ערביים (מורים, מנהלי בתי ספר, מפמ"רים) להשיג בחינוך ? על מה הם נאבקים ?

28. על אילו הישגים נאבקים, לדעתך, חברי כנסת ערביים בתחום החינוך? לאילו שיפורים ושינויים הם מייחלים?

29. אילו הישגים רוצים, לדעתך, אקדמאים ערביים להשיג בחינוך? לאילו שיפורים ושינויים הם מייחלים?

30. מהי לדעתך מידת המעורבות שמגלים הורים ערבים בחינוך? הסבר תשובתך.

31. באילו תחומים מעורבים לדעתך הורים ערבים בתחום החינוך? על מה הם נאבקים?

32. על פי החוק בישראל להורים יש אפשרות לדרוש שינוי של עד ל-25% מתוכנית הלימודים הקיימת או הוספת מקצוע על פי דרישה של 75% מההורים של כתה. האם, לפי ראות עיניך, הורים במגזר הערבי מנצלים אפשרות זו שהחוק מעניק? באיזו מידה? נמק את תשובתך.

33. אם הייתי מחלקת את המאבק של הציבור הערבי ומנהיגיו על תחום החינוך כך: אנשי אקדמיה ומנהיגים ערביים (ובתוכם וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי) נאבקים על אוטונומיה בחינוך וכן על משאבים חומריים ואילו הורים ואנשי חינוך ערבים נאבקים בעיקר על תקציבים אך אינם נאבקים על אוטונומיה בחינוך. האם היית מסכים עם חלוקה זו? כן / לא

איפה היית ממקם את מאבקן של העמותות במשוואה הזו? עם ההורים או עם ההנהגה?

34. האם יש משהו נוסף שהיית רוצה להוסיף לנושאים שבהם דנו?

35. במידה שיהיה צורך בהבהרות נוספות, האם יהיה אפשר לשוב ולראיין אותך? כן / לא

נספח מספר 4- פירוט מבנה השאלות בראיון

שאלה 1- עוסקת במידע כללי על המרואיין

שאלות 2-4: מאבק על משאבים חומריים מול משאבים אידיאולוגיים (בדיקת השתייכות לגישה הפרגמטית או הרדיקלית)

- א. דירוג חשיבות המאבק על : משאבים חומריים (גישה פרגמטית), תוכניות לימודים (גישת "ביניים"), אוטונומיה לחינוך (גישה רדיקלית).
- ב. דירוג מידת מאבקם של גופים שונים במגזר הערבי על תוכני תוכניות הלימודים.

שאלות 5-15: התיקון לחוק והמאבק עליו בקרב הציבור הערבי ומנהיגיו.

- א. הכרת התיקון לחוק, מהותו והערכתו.
- ב. הפעולות הדרושות למימוש התיקון.
- ג. הערכת הפעולות שנעשו על ידי משרד החינוך למימוש התיקון ותוצאותיהן.
- ד. הסכמת/אי הסכמתו של המרואיין לסיבות למאבק/אי מאבק על מימוש התיקון בחוק.
- ה. מידת הסיפוק ממאבקם של גופים שונים במגזר הערבי על התיקון : הורים, חברי כנסת, אקדמאים, אנשי חינוך וגופי החברה אזרחית.

שאלות 16-19: אוטונומיה לחינוך הערבי

- א. באיזו מידה רצויה אוטונומיה של החינוך הערבי למרואיין ולגופים/נציגים נוספים במגזר הערבי. (בדיקת השתייכות לגישה הרדיקלית)
- ב. הערכתו של המרואיין את סיכויי התממשותה של האוטונומיה במציאות הישראלית.
- ג. משמעותה של אוטונומיה לחינוך הערבי
- ד. מידת תרומתה של האוטונומיה לתחומים שונים בחינוך הערבי.

שאלות 20-22: חשיבותם של משאבים חומריים ותוכנית החומש.

- א. הכרת תוכנית החומש ומטרותיה (משאבים חומריים).
- ב. חשיבות ביצוע תוכנית החומש (משאבים חומריים) לעומת מימוש מטרות החינוך החדשות בחוק (משאבים אידיאולוגיים).

שאלות 23-26: השפעת הסכמי אוסלו על הגישות בחינוך, השינוי בזהותם הלאומית של הערבים בישראל עקב האינתיפאדה בשנת 2000 (וכניסת ה"שחקן השלישי")

- א. השפעת הסכמי אוסלו על גישות ההנהגה היהודית והערבית בשדה החינוך.
 - ב. השפעתה של אינתיפאדת אל אקצה, אירועי אוקטובר 2000 ותמיכת העולם הערבי/הרשות הפלסטינית על זהותם הלאומית של הערבים והקשר למאבק על החינוך.
- שאלות 27 - 32: הישגים רצויים בחינוך הערבי לפי קבוצות ומידת מעורבותם: הורים, אנשי חינוך, חברי כנסת ואקדמיה.

שאלה 33: חלוקת הציבור הערבי ומנהיגיו בהתאם למושאי המאבק: משאבים חומריים מול האוטונומיה בחינוך.

שאלות 34-35: שאלות סיכום.

נספח מספר 5- מטרות החינוך הממלכתי לפי התיקון לחוק החינוך הממלכתי, תש"ס - 2000

נספח מספר 5 - מטרות החינוך - חוק חינוך ממלכתי, סעיף 2

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו ;
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים ;
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל ;
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם ;
5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות ;
6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי ;
7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים ;
8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעוררת את השונה והתומכת בו ;
9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל ;
10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח ;
11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל.

(נדלה מתוך אתר משרד החינוך והתרבות, www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm).

The Open University
Sociology, Political Science and Communication Department

**The Palestinian Arabs struggle over Educational
Policy in Israel- Material versus Ideological
Resources.**

Irit Harboun

**Submitted in partial fulfilment of the requirements for
Master's Degree.**

Advisors:

Dr. Ilana Kaufman.

Prof. Neuberger Benyamin

August, 2009

