

של מי ההיסטוריה הזאת? מורים להיסטוריה בבתי ספר ערביים בין קריאת תיגר לציות

רבאח חלבי ונסרין חג'אזי¹

מבוא

מטרת המחקר היא לבחון, מנקודת המבט של המורים עצמם, את האופן שבו מתמודדים מורי ההיסטוריה בבתי ספר ערביים עם לימוד פרשנות היסטורית שאינם מאמינים באמיתותה, ושהיא אף נתפסת על-ידם כעוינת את חברתם וזהותם.

האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל היא קבוצת המיעוט הגדולה ביותר, כ-21 אחוזים (כ-1.919 מיליון נפש) מכלל אוכלוסיית ישראל.² הערבים אינם חלק מהקולקטיב היהודי, אינם מרגישים שייכות ליעדי המדינה כמדינה יהודית, וקשה להם להזדהות עם סמליה.³ הם אינם מוכרים רשמית כמיעוט לאומי, אלא כמיעוט לשוני ותרבותי. המדינה מתייחסת אליהם כאל סדרה של מיעוטים דתיים או לשוניים בעלי ייחוד, אך מתעלמת מהנרטיב הלאומי שלהם ומהאינטרסים המשותפים להם כמיעוט לאומי אחד.⁴

רבות נכתב על המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל, על מעמדו במדינה, על זהותו ועל יחסיו עם הרוב היהודי. רוב החוקרים מגיעים למסקנה שהמדינה, בהיותה יהודית, איננה יכולה להכיל את הערבים כאזרחים מהשורה, והיא מדירה אותם ומפלה אותם על רקע לאומיותם.⁵ למרות מדיניות מדירה זו, שאיפתם של הערבים-הפלסטינים היא מצד אחד

¹ ד"ר רבאח חלבי, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך, והאוניברסיטה העברית בירושלים; נסרין חג'אזי, מורה.

² הלמ"ס, 20: 2020.

³ Abu-Saad, 2004, Ghanem, 1998.

⁴ אלחאג', 1996; סמוחה, 2001.

⁵ מנאע, 2017; סלימאן, 1999.

להחזיק בזהותם הפלסטינית, ומצד אחר לממש את זכויותיהם האזרחיות באופן מלא ושיוויוני.⁶

אחד המנגנונים שבהם המדינה משתמשת כדי לממש את מדיניותה להדרת הערבים הוא החינוך. מערכת החינוך שימשה ומשמשת כמנגנון שבאמצעותו מטשטשים את זהותו הפלסטינית של התלמיד, ומנסים ליצור לו זהות ערבית-ישראלית ערטילאית שאינה משתלבת עם מאווייו של העם הפלסטיני בישראל.⁷ מקצוע ההיסטוריה עומד במרכז של מדיניות זו, בהיותו מעיקרו – ובמדינת ישראל באופן מובהק – מקצוע רווי אידיאולוגיה שמסמל יותר מכול את הקונפליקט. סביבו ובאמצעותו מתקיים המאבק על יצירת הנרטיב הלאומי של כל אחד מהצדדים.

ויכוחים רבים ומחלוקות מתקיימים בכל מקום בעולם סביב לימודי ההיסטוריה. במדינות דמוקרטיות יציבות כלכלית וביטחונית הוויכוחים בדרך כלל נסבים ומתקיימים בין אנשי המקצוע על דיסציפלינות ופדגוגיה בעיקר. לעומת זאת, מדינות שחוות סכנה קיומית, אם מבחוץ ואם בשל שסעים ומחלוקות פנימיות, הוויכוח בהן חורג מאנשי המקצוע והופך להיות ויכוח ציבורי פוליטי. בישראל מתקיים ויכוח מהסוג השני, והוא עוסק בסוגיות היסטוריות עקרוניות, אבל הכנסת הממד הדתי-אמוני מוסיפה בישראל ממד ייחודי למחלוקות ההיסטוריות, כפי שנראה בפרקים הבאים.⁸

מכאן, מטרת המחקר המוצג במאמר זה היא להבין כיצד המורים הערבים להיסטוריה ניצבים בתווך, מתמרנים ומתמודדים עם המסרים שהמדינה רוצה להעביר לתלמיד הערבי, מסרים העומדים בניגוד לנרטיב ההיסטורי שלהם, ואולי אף בניגוד לתפיסתם את מאפייני זהותם ולהבנתם את ייעודם החינוכי.

לימודי היסטוריה

אומות ולאומיות הן המשגות מודרניות, שנשענות על רצף היסטורי של אומות בעלות תרבות מובחנת, טקסים, סמלים ומורשת. לסיפור ההיסטורי של היווצרות אומה יש משקל רב בהבנתנו את ההווה ואף בפזילתנו אל העתיד. יש הטוענים שכמה אומות בנות זמננו מייצגות המשכיות של אומות היסטוריות מלפני מאות שנים, למרות שגם הסיפור הלאומי שלהן משוקע במיתוסים. למעשה, האומה היא ישות מרובדת, ותפקידו של ההיסטוריון הוא להתחקות אחר מקורות האומה.⁹ אנתוני סמית טוען כך:

⁶ Ghanem & Khatib, 2017

⁷ עראר וקין, 2015; Abu-Saad, 2004

⁸ נווה, 2017

⁹ סמית, 2003

הישנות, המשכיות, ניכוס – בדרכים אלה מתקשר העבר להווה, ויתכן כי מדובר בעבר עתיק ושכוח למחצה שאותו צריך לגלות מחדש ולאמת. נוכל להתחיל להבין את כוחו של עבר כזה אם נפתח את ניתוח האומות הלאומיות שלנו הרבה לפני ראשית המודרניות – בזהויות התרבותיות הקיבוציות ובקהילות של התקופות הטרנס מודרניות.¹⁰

המושג "היסטוריה" הוא בעל שתי משמעויות. האחת – חקר וחשיפת האירועים עצמם, והשנייה – סיפור האירועים בצורה של נרטיב בעל משמעות. הגדרות שונות ניתנו לחקר עברה של החברה האנושית. היו שהגדירו זאת כשחזור אירועים דרך מחשבתו ופרשנותו של חוקר ההיסטוריה, ואחרים התייחסו אליה כאל סיפור קורותיהן של התרבויות השונות. למעורבות החוקר שמתייחס לאירוע יש גם השפעה על הצגת האירוע ההיסטורי. אם בעבר התייחסו להיסטוריה כאל מדע אובייקטיבי, כיום אין חולק על מעורבות כותב ההיסטוריה בתוצר כתיבתו.¹¹

ברצוננו במאמר זה להצביע על ההבדל העקרוני בין שתי גישות – גישת הזיכרון הקולקטיבי וגישת החקר. גישה המבקשת לטפח את הזיכרון הקולקטיבי דוגלת באיגוד והטמעת הזהות הקולקטיבית. התמקדות תהליך הלימוד היא בנרטיב ההגמוני, שמתייחס בעיקר לאירועים ולביוגרפיות של דמויות המסמנות ומסמלות את יעדי הקולקטיב. על-פי תפיסה פדגוגית ואידאולוגית זו, הוראת ההיסטוריה היא אמצעי לגיבוש ועיבוי הזהות הקולקטיבית, כמו גם ליצירת הסכמה כללית סביבה.¹² אריה קיזל¹³ מוסיף, שהליך פדגוגי זה נסמך בעיקר על היסטוריה פוליטית וצבאית. כלומר, כתוכן הלימוד נבחרים גיבורים ופרקים מסוימים בעבר במטרה לעצב זיכרון קולקטיבי מסוים, על חשבון לימוד פתוח של היסטוריה חברתית ותרבותית.

גישת החקר והחשיבה ההיסטורית, לעומת זאת, מתבססת על הסקת מסקנות על-ידי התלמיד, לאחר שנחשף לגרסאות שונות בתהליך הלמידה, תהליך שכולל קריאת מסמכים היסטוריים וחומרים נוספים שעוזרים לו להבין כיצד מסמך היסטורי מקבל תוקף. תומכי גישה זו טוענים שההיסטוריה דינמית ויש להבין את אשר התרחש במהלכה דרך היכרות מלומדת עם עולמות התוכן והנסיבות בתקופה הנחקרת. להיסטוריה אין הגדרת ייעוד כגון גיבוש זהות של קבוצה מסוימת. לימוד ההיסטוריה מסייע לפיתוח יכולת אינטלקטואלית ושימוש בכישורונות שטופחו לפתירת בעיות חברתיות ופוליטיות בנות זמננו.¹⁴ באותו הקשר טוען סם ויינברג,¹⁵ שיש לחולל מהפכה בלימודי ההיסטוריה ולעבור משינון לחשיבה

¹⁰ שם: 86

¹¹ פרו, 2014

¹² יצחקי ואחרות, 2007

¹³ קיזל, 2012

¹⁴ Seixas, 2017

¹⁵ Wineburg, 2004

ביקורתית. יש ללמד את ההיסטוריה בצורה ביקורתית, וכן בצורה רחבה ככל האפשר – ולא להסתפק בנקודת המבט של החברה שבה היא נלמדת. לדברי ויינברג, אי-אפשר ללמד את התלמיד מתוך פרספקטיבה צרה ולצפות ממנו לפתיחות ולהבנה רחבה של העולם.

המשותף לתוכניות החדשות בלימודי ההיסטוריה במדינות שונות הוא מדיניות חינוכית המצהירה על הזכות והחובה לתת מענה להיבטים שונים של החברה הרב-תרבותית שמתפתחת במדינות דמוקרטיות. במרכז שיטה זו מוצב יישום מיקודים המכוונים לאוטונומיה אישית של הלומדים והמתבססים על ידע רלוונטי להתמצאות בחיים, על כושר ניתוח רציונלי, על יכולת בחירה אוטונומית ועל יכולת התמודדות עם שאלות קיומיות ותרבותיות – בכל מגזר ומגזר מבלי לבטל את ההבדלים ביניהם.¹⁶

הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל

בשנים האחרונות מתקיים ויכוח ציבורי בקשר ללימודי ההיסטוריה במדינות שונות בעולם. זאת, בעיקר במדינות המערב, שמגלות פתיחות כלפי שינוי פרספקטיבות וריבוי נרטיבים. אולם בניגוד למדינות מערביות אחרות, ישראל נמצאת בעיצומו של סכסוך, שמקרין על החברה וגורם לחילוקי דעות פנימיים עמוקים – חילוקי דעות שמשליכים גם על הוויכוח שניטש במשך השנים על לימודי ההיסטוריה בישראל. בישראל חורג הדיון מעבר לוויכוח בין אנשי מקצוע, מורים ומחנכים לגבי הדיסציפלינה. הוא למעשה נוגע בוויכוח על זהותה ודמותה של המדינה, על תפקידה של ההיסטוריה ועל תפקידה של המדינה כגורם מחנך, מחויבותה להנחלת ערכים לאומיים בוני אומה ודבקותה בערכים הומינסטיים בוני אדם ובערכים דמוקרטיים בוני חברה.¹⁷

במדינת ישראל תוכנית הלימודים בהיסטוריה מבליטה שלושה נושאים עיקריים: (1) תרומת ההיסטוריה להשכלה כללית ולתפיסה תרבותית לאומית; (2) ההיסטוריה ככלי שבאמצעותו יכול הלומד להטמיע ולטפח את זהותו הלאומית ביצירת הקשר בין העבר להווה; ו-(3) אפיון הטקסט ההיסטורי כבררני במהותו ולא-אובייקטיבי, כלומר, הוא נבחר על-ידי ההיסטוריון ומביע את עמדתו ונקודת מבטו. משלושת הנושאים נגזרו חמש מטרות כלליות להוראת ההיסטוריה: הראשונה – חשיפה לאירועים היסטוריים חשובים והבנתם; השנייה – פיתוח חשיבה היסטורית והקניית מיומנויות ללימוד היסטוריה; השלישית – קידום זהות לאומית וחיבור למורשת היהודית; הרביעית – סובלנות כלפי תרבות, רגשות, מיתוסים, אמונות וסגנון חיים של האחר; והחמישית – קידום ערכים גלובליים הומיניסטיים, יכולת שיפוט ונקיטת עמדה לפי ערכים אלה.¹⁸

¹⁶ שרון, 2004

¹⁷ נווה ויוגב, 2002

¹⁸ מטיאש, 2012

סוגיית הזהות הלאומית בהוראת ההיסטוריה בישראל קיבלה חשיבות רבה, שנובעת מהמציאות במדינת ישראל, בהיותה מדינה במצב של סכסוך מתמשך עם שכנותיה. בחברה הישראלית יש ויכוח בין זרמים שונים על הגדרת הלאום – יש החושבים כי צריך לספר סיפור משותף שיחדד את הנרטיב הלאומי וההכרה המאחדת, ואחרים חושבים כי יש צורך במתן מרחב לריבוי הקולות המרכיבים את הסיפור הלאומי. לכן, הוראת ההיסטוריה הפכה למרחב של מאבקים פוליטיים וציבוריים, שבו כל אחת מקבוצות האינטרס מנסה לקחת חלק בזיכרון הלאומי של הדור הבא ובהבנייתו.¹⁹

בהקשר של הוויכוח שהוזכר לעיל, אייל נווה²⁰ מותח ביקורת חריפה על הקיבעון שישנו ביחס להיסטוריה ולימודי ההיסטוריה בישראל. הוא מבקר את דרך הלימוד שבנויה על שינון בלי לטפח את התובנות, ומבקר גם את אחידות הנרטיב. לטענתו יש לפרוץ את הסכמות הישנות שמקדשות את הנרטיב הציוני ולאמץ גישה לטיפול תפיסת עבר מרובת פרספקטיבות. אייל נווה ונעמי ורד²¹ מותחים ביקורת על תוכנית לימודי ההיסטוריה וכן על דרך העברתה. הם טוענים שבתוכנית הלימודים הקיימת מכוונים את המורה ללמד לבחינות הבגרות, כופים עליו את החומר והמיומנויות הנדרשים להצלחה בבחינה, ובכך שוללים מהתלמידים את האפשרות ללמוד היסטוריה באופן שבדוק ומספר את אותו סיפור בפרמטרים שונים.

הוראת ההיסטוריה בבתי ספר ערביים

מערכת החינוך הערבית בישראל היא כלי שבאמצעותו מעצבת המדינה את הזהות הלאומית עבור התלמיד הערבי. מדיניות זו באה לידי ביטוי בהבלטת נרטיבים מסוימים שמשרתים את התרבות הדומיננטית ובוויסות והכחשה של נרטיבים מתחרים. זאת, כדי לשמור על יציבות המשטר הפוליטי ולא לערער את האופי היהודי-ציוני של המדינה. בתנאים אלה לא זכה הנרטיב הערבי-פלסטיני להכרה בתוכניות הלימודים ובתחומי דעת רלוונטיים. במשך השנים נעשו על-ידי ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי ניסיונות לשינוי מדיניות, כדי להנכיח את הזהות הלאומית הערבית במערכת החינוך הערבית, אך ניסיונות אלה לא צלחו.²²

לצד תוכני הידע הגלויים בהוראת ההיסטוריה, קיימת גם תוכנית לימודים סמויה, שכוללת תכנים לימודיים אשר אינם מופיעים בתוכנית הלימודים הגלויה. מדובר בנורמות התנהגות שבית הספר מחנך ומעצב את תלמידיו לפיהן, מבלי שיצהיר עליהן בגלוי. בבתי

¹⁹ קדרון, 2015

²⁰ נווה, 2017

²¹ נווה וורד, 2012

²² עראר ואברהמים, 2016

הספר הערביים היעד הוא חינוך ללא השתייכות תרבותית היסטורית ולאומית, בעוד שמגמה זו נוגדת את רצון המיעוט הערבי-פלסטיני השואף להנחיל את ערכיו לדור החדש.²³ מאג'ד אלחאג'²⁴ טוען שיש א-סימטריה בניסוח יעדי הוראת הסכסוך הישראלי-ערבי בין היהודים לערבים. לדבריו, יעדי הסכסוך נוסחו עבור היהודים באופן מגמתי לחיזוק ההזדהות של התלמידים היהודים עם התנועה הלאומית-ציונית. עבור הערבים הם נוסחו כך שיחזקו את ההבנה והקבלה של גרסאות שתי התנועות הלאומיות. אלא שבפועל, טוען אלחאג', נוצרה התעלמות מנקודת המבט הפלסטינית, אף שהעמדה הניטרלית הערבית הכללית, שעשויה לערער את הכבוד הלאומי הישראלי-יהודי, הוצגה בפני המנסחים. המצב הקיים בתוכניות הלימודים במערכות החינוך היהודית והערבית, וכן ההשוואה ביניהן, ובמיוחד בסוגיית הלאומיות ולימוד ההיסטוריה, העסיקו חוקרים רבים. אלחאג',²⁵ שעסק בסוגיית הזהות הלאומית והמרחב שלה בתוכנית הלימודים הערבית להיסטוריה במקביל לתוכנית הלימודים היהודית, הצביע, בין השאר, על הדגשת התוכן הלאומי בבית הספר העברי, כשבמקביל לכך, אין לנושא זה ביטוי בתוכנית שאושרה לבית הספר הערבי. הדגש בבית הספר הערבי היה על ערכי הדו-קיום הערבי-יהודי ועל הבלטת נאצלות היהודים ותורמתם לתרבות ולהתפתחות האנושות. ניכר רצון להפנים בתלמיד הערבי את התפקיד המשותף שמילאו שני העמים בהיסטוריה ואת הגורל המשותף לשניהם, אך אין כל זכר או דגש לכך בתוכנית המיועדת לתלמיד היהודי. התלמיד הערבי נדרש לדעת על חשיבות הקמת המדינה עבור העם היהודי, אך לא על שני העמים באותה המידה. קיזל²⁶ עוסק גם הוא בחוסר ההתייחסות לתרבות ולהיסטוריה הערבית-פלסטינית בתוכנית הלימודים הישראלית, שנקבעה על-ידי משרד החינוך, וכן בחיוב התלמיד הערבי ללמוד את ההיסטוריה של העם היהודי לפי תוכנית הלימודים הערבית, שגם היא נקבעה על-ידי משרד החינוך, מבלי שיקבל הזדמנות ללמוד את היסטוריית העם הערבי-פלסטיני. בעריכת השוואה בין מטרות שתי התוכניות ללימוד היסטוריה מצא קיזל הבדלים מהותיים: בתוכנית הלימודים ליהודים הדגש הוא על חיזוק הזדהותו של התלמיד היהודי עם התנועה הלאומית היהודית ועל הפנמת צדקת מאבקו של העם היהודי להתחדשות הלאומית במולדת. לעומת זאת, מטרת תוכנית הלימודים הערבית היא להציג בפני התלמיד הערבי את שתי התנועות הלאומיות בסכסוך הערבי-ישראלי באופן מאוזן וללא התייחסות ממוקדת בנקודת המבט של הצד הפלסטיני. כלומר, התלמיד היהודי לומד להפנים את התוכן היהודי-לאומי, אך התלמיד הערבי מקבל הוראה המתעלמת מחיזוק התוכן הלאומי-ערבי.

Abu-Saad, 2006²³

אלחאג', 1996²⁴

אלחאג', 1994²⁵

קיזל, 2008²⁶

מטרות אלה באות לידי ביטוי גם בממד הכמותי בתוכנית הלימודים עצמה. בתוכנית הלימודים לערבים יש דגש על ההיסטוריה היהודית לעומת שוליות של ההיסטוריה הערבית-פלסטינית. ארבעה מתוך 25 הנושאים הם נושאי חובה הנדרשים לבחינת הבגרות, והשאר הם נושאי רשות. היקף נושאי החובה בהיסטוריה של העם היהודי בתוכנית הלימודים לערבים מהווה 22 אחוזים. לעומת זאת, ההיסטוריה הפלסטינית בת זמננו ותולדות התנועה הלאומית הערבית אינם נושאי חובה, אלא רשות. כלומר, תלמיד שאינו לומד תוכנית מורחבת בהיסטוריה, לא ילמד את הנושאים המתייחסים ליחסים בין מדינת ישראל לפלסטינים וגם לא על הסכסוך הערבי-ישראלי.²⁷

חנה שמש,²⁸ שבחנה את ספרי ההיסטוריה לבתי ספר ערביים מאז הקמת המדינה ועד שנת 2008, מראה שהאחראים על כתיבת תוכניות לימודים במשרד החינוך אפשרו את הכתבת הנרטיב היהודי-הציוני בספרי הלימוד בערבית ככלי מרכזי לעיצוב זיכרון קולקטיבי בקרב בני הדור הצעיר הערבי, כזה התואם את צורכי בינוי האומה ברוח יהודית-ציונית. לדבריה, הטענות ההיסטוריות בספרים אלה משקפות את התפתחות יחסיה של המדינה כלפי ערבים בכלל. שמש מציינת שבתוכניות החדשות להיסטוריה לבתי ספר תיכון ערביים יש התייחסות לעם הערבי-פלסטיני ולסכסוך הערבי-ישראלי. אולם כאמור, מידע זה הוא בחזקת לימודי רשות בלבד.

המורים הערבים בין הפטיש לסדן

איימן אגבאריה²⁹ טוען כי תפקיד המורה הטוב הוא להשתמש בדרכים שונות כדי להיטיב ולייעל את תהליך הלימוד של תלמידיו. על המורה להאמין ביכולת של כל אחד מתלמידיו ולטפח אותה, להיות בעל יוזמה וכן להיות אחראי על החלטות חשובות שאינן בתוכנית הלימודים, להבין את תלמידיו ולקדם אותם. נוסף על כך, עליו להיות מסוגל להתמודד עם סוגיות שמחוץ לתוכנית הלימודים, להיות ערני לשינויים הסביבתיים ולהתאים עצמו אליהם בשינוי הוראתו ובהפעלת רפלקציה מתמשכת לביצועיו. כמו כן יש חשיבות לאמונה של המורה בהצלחתו בעבודתו.

בחברה הערבית בישראל אמונה חינוכית זו התנגשה עם אפשרות מימושה בפועל. עד לשנות השמונים של המאה העשרים נאסר על מורים ערבים בישראל להעלות סוגיה אקטואלית ולדון בה, במיוחד אם היא מתייחסת לנושא רגיש, כגון זהות לאומית, סוגיית הבעלות על קרקעות, והמאבק למען הזכויות האזרחיות. לנוכח איסור זה המורה נמצא במצב מורכב. מצד אחד, הממסד מצפה ממנו לדכא כל נטייה לאומית שהוא מזהה בקרב

²⁷ משרד החינוך והתרבות, 1982

²⁸ שמש, 2009

²⁹ אגבאריה, 2013

תלמידיו, ועם זאת לחנך אותם להשתייכות לאזרחות הישראלית עד כדי הכחשה עצמית והתבטלות בפני הרוב היהודי. בה בשעה, החברה הערבית מצפה ממנו לחזק בקרב הדור הערבי הצעיר את הגאווה הלאומית, על בסיס ערכי הלאומיות והתרבות הערבית והפלסטינית.³⁰ בהקשר זה טוען אגבאריה כך:

מערכת החינוך ובה המוסדות להכשרת מורים הייתה לאפיק מרכזי בקואופטציה של האקדמאים הערבים, בעיקר נשים, תוך כדי הפיכתם לעובדי ציבור התופסים את תפקידם החינוכי באופן פקידותי. כלומר, למוסדות להכשרת מורים היה תפקיד מרכזי לא רק בשחזור ושעתוק אידיאולוגיית השליטה כלפי החברה הערבית בישראל, אלא גם בהנחלתה ובהקניית המיומנויות והערכים הדרושים להפנמתה כנורמלית ומתבקשת. בד בבד עם הפצת הסיפור הישראלי ומיסוד ההיררכיה בין יהודים לערבים ובתוך האוכלוסייה הערבית עצמה מילאו המוסדות להכשרת מורים תפקיד מרכזי בהסוואת הדיכוי והשליטה על ידי עטיפתם בדימוי של מקצועיות.³¹

אלחאג'³² ערך מחקר בשנת 2004 בקרב מורים ערבים, שמטרתו הייתה לבחון את מצב החינוך בנושאים אקטואליים ופוליטיים בבתי הספר הערביים בעקבות שתי האינתיפאדות. הוא מצא שרק 17% מהמורים דנו עם תלמידיהם בנושאים אלו. בעקבות אירועי אוקטובר 2000, שבהם נהרגו 13 אזרחים פלסטינים-ישראלים, 23% מהמורים דנו על כך עם תלמידיהם ובחלק גדול מהמקרים, התלמידים הם אלה שיזמו את השיח בנושא.³³ לפי קטי ח'ורי-ותד,³⁴ המורים הערבים מוצאים עצמם משותקים לנוכח הקונפליקט הישראלי-פלסטיני. למרות המדיניות הדמוקרטית המוצהרת של משרד החינוך, מורים בבתי הספר הערביים אינם מתייחסים לקונפליקט מחשש לפיטורים ולהסתבכות. הם מעדיפים לטפל בתלמידיהם ברמה האישית ולא להתייחס לקונפליקט במובן הרחב.

הדילמה שבה נמצא המורה הערבי מורכבת, כיוון שמצד אחד הוא מפחד מתגובת משרד החינוך לדיון בהקשרים לאומיים, אך מצד אחר, מתעוררים בו רגשות של השפלה ועלבון. מורים ומנהלים רבים נמנעים מלהתייחס לנושאים לאומיים מתוך פחד. פחד זה נובע מאפשרות פירוש הדיונים באותו הקשר כהסתה, אפשרות שתוצאתה עלולה להיות ענישה שתפגע בפרנסתם או מחשש להלשנה מצד עמיתיהם המורים או מצד התלמידים, שתגרום לתוצאה דומה.³⁵

³⁰ ח'ורי-ותד, 2008

³¹ אגבאריה, 2013: 23

³² אלחאג', 2006

³³ שם

³⁴ ח'ורי-ותד, 2008

³⁵ עראר ואבראהים, 2016

למיטב ידיעתנו, לא נערך עד כה מחקר ספציפי שעסק במורים הערבים להיסטוריה, לכן מחקר זה ייחשב כמחקר חלוץ בנושא. לצורך ניתוח הממצאים של המחקר ניעזר בתאוריה הביקורתית בחינוך בשילוב היבטים מהתאוריה הפוסט-קולוניאלית.

תוכניות הלימודים בשירות הנרטיב השולט: ניתוח ביקורתי

בחברה דמוקרטית, וכדי לקדם תוכניות לימודים צודקות ושוויוניות, על המחנכים לתת דעתם למצב הסוציו-פוליטי שבו חיים ולומדים התלמידים, וכן עליהם לדאוג להביא את ניסיון החיים של התלמידים המודרים והשוליים למרכז ההווה של הלמידה בכיתה.³⁶ אחת המטרות של הפדגוגיה הביקורתית היא להביא את קולות התלמידים החיים בשוליים אל הכיתה, להיאבק בשתיקתם של תלמידים אלה, וכן לקדם אותם ולתרום לחיזוקם והעצמתם.³⁷ בפועל, טוענת הפדגוגיה הביקורתית, לא כך הוא הדבר, מכיוון שהשלטון בדרך כלל משתמש במערכת החינוך לקידום האינטרסים שלו ולשימור מעמדו. הוא עושה זאת על-ידי הדרת הנרטיב של הקבוצות החלשות והשתקתו.³⁸

החינוך ומערכת החינוך, טוענת הפדגוגיה הביקורתית, הם מנגנון לשליטה חברתית ופוליטית. באמצעות בית הספר ותוכניות הלימודים שומרת הקבוצה השלטת על הנרטיב שלה, דבר המאפשר לה לשמור על מעמדה הכלכלי ועל טענת עליונותה התרבותית והמוסרית. קבוצה זו שולטת בכל הפעולה החינוכית: בהפרדה בין ידע לגיטימי ולא-לגיטימי, במחיקת הידע של "האחר" או בהגלייתו אל מחוץ למרחב הבית-ספרי, ובהצגת הידע הנתפס כלגיטימי בעיני הממסד כידע ניטרלי.³⁹ בהקשר זה פאולו פריירה ואיירה שור מדגישים ומבהירים:

אנו יודעים שלא החינוך הוא שמעצב את החברה; להפך, החברה היא המעצבת את החינוך בהתאם לאינטרסים של אלה שהעוצמה בידיהם. אם אלה פני הדברים, אין אנו יכולים לצפות מהחינוך שיהיה מנוף לשינוי [...]. יהיה נאיבי לדרוש מהמעמד השליט שינהיג סוג של חינוך היכול לפעול נגדו [...] מנקודת הראות של המעמד השליט, בעל העוצמה בחברה, תפקידו העיקרי של החינוך לשמור על האידיאולוגיה השלטת.⁴⁰

התערבות של אליטות במערכת החינוך מאז ומתמיד מילאה תפקיד מרכזי בהכנעת מיעוטים ובשליטה עליהם, במטרה להעלים את זהותם על-ידי החלפת שפתם, תרבותם ודתם באלה של השליט הקולוניאלי או בערכיה של מדינת הלאום.⁴¹ בהקשר זה, המדיניות החינוכית מכוונת לביסוס השליטה בקבוצות המיעוט של התושבים המקומיים המקוריים. בחברות

³⁶ Giroux, 1991; Pennycook, 2001

³⁷ Giroux, 1991

³⁸ פריירה, 1981

³⁹ Apple, 2013; Freire, 1997; Freire & Mecedo, 1995; Giroux, 1981; Manzer, 2003

⁴⁰ פריירה ושור, 1990: 48

⁴¹ Halverson et al., 2002; Peacock & Wisuri, 2002

משוסעות, שחיות במתחים ובקונפליקטים פוליטיים, האליטה השלטת מנהיגה מדיניות חינוכית שמגבילה ואף מונעת ממיעוטים ביטוי עצמי של זהותם.⁴² זאת, באמצעות הנדוס נרטיב קולקטיבי וזיכרון קולקטיבי. תופעה זו נוכחת במיוחד בתוכניות לימודים כגון היסטוריה, אזרחות ושפות.⁴³ מייקל אפל⁴⁴ – שעוסק בהרחבה בנושא תוכניות הלימודים, ומדגיש את הקשר בין לבין האידיאולוגיה של הקבוצה השלטת – טוען שהאליטה, בקובעה את התוכניות והחומרים שילמדו התלמידים, למעשה מעצבת את מחשבותיהם ותודעתם על-פי האינטרסים שלה. בהקשר זה הוא טוען:

החינוך מעורב באופן עמוק ביותר בפוליטיקה וביחסי הכוחות התרבותיים והפוליטיים בכל מדינה. תוכנית הלימודים ותוכני הלימודים לעולם אינם ידע ניטרלי שמופיע בצורה זו או אחרת בטקסטים ובספרים ובכיתות של עם או אומה. זה תמיד תוצאה של בחירה סלקטיבית, תוצאה של בחירה של משהו, המשקפת ראייה או תפיסה של קבוצה בקשר לידע הלגיטימי, או הלגיטימיות של הידע.⁴⁵

יוסף כנאענה,⁴⁶ שחקר את הנושא בהקשר הישראלי, מסכים עם אפל וסובר כי תוכניות הלימודים וספרי הלימוד משקפים את מה שבעיניה של החברה השלטת נראה חשוב לשימור וראוי למסירה בצורה יסודית לדור הבא. משום כך, תוכניות הלימודים וספרי הלימוד מעצבים את ראיית עולמו של התלמיד ומהווים חלק מתהליך החברות והתרבות שלו. יתרה מזו, ספרי הלימוד משמשים כלי בידי המשטר להנחלת אידיאלים וערכים מסוימים, כגון מסירות למולדת והענקת לגיטימציה לסדר הפוליטי והחברתי הקיים. דהיינו, החינוך מהווה כלי ליישום מדיניות פוליטית התואמת את השקפת מנהיגיו.⁴⁷

אדוארד סעיד,⁴⁸ בהתייחסו לאימפריאליזם, טוען שסכסוך בין שולטים לנשלטים לרוב נסב על קרקעות, אך כדי שהכובש יצדיק את מעשיו ואת שלטונו על עם אחר, עליו לשלוט גם על השיח ולהכתיב נרטיב שמתאים לו. כדי שהנשלט ישתחרר, הוא חייב להיאבק בנרטיב המוכתב על-ידי הכובש ולבנות נרטיב אלטרנטיבי שישירת את מאבקו לחופש. אלא שבדרך כלל, הקבוצה החלשה נכנעת וצורכת את אשר מספקים לה, ובמקרה זה – תוכניות הלימודים שמכתיב הממסד. לעיתים חברי הקבוצה ממאנים להשלים עם המצב ואף נאבקים בו. כאשר הידע של הקבוצה החזקה והשלטת הופך להיות הידע הרשמי, והידע של קבוצות המיעוט נדחק הצידה ואף הופך להיות לא-לגיטימי, נוצרת לעיתים התנגדות של קבוצות

Subedi & Daza, 2008 ⁴²

Simmons & Dei, 2012 ⁴³

Apple, 2004; 2013 ⁴⁴

Apple, 1993: 1 ⁴⁵

כנאענה, 2013 ⁴⁶

Apple, 1986, 1993; Apple & Christian-Smith, 1991 ⁴⁷

Said, 1993 ⁴⁸

המיעוט החלשות, והן מנסות להיאבק באלה שמדירים אותן ומתכחשים לזהותן.⁴⁹ קבוצות אלה לא רק מנסות להיאבק בנרטיב הדומיננטי ובעוול שנגרם להן, אלא מנסות לבנות נרטיב אלטרנטיבי ולהיאבק על שיקום מאפייני זהותן התרבותית, כדי שהממסד יכיר בנרטיב שלהן.⁵⁰

מתודולוגיה

לצורך מחקר זה בחרנו בשיטת המחקר האיכותנית הפרשנית הפנומנולוגית. המחקר האיכותני פונה לחוויותיהם ולהתנסויותיהם של בני אדם, ושואף לפרש את מעשיהם דרך מבטם, רגשותיהם ומודעותם, ולבחון את העולם באמצעות אלה שחיים בתוכו.⁵¹ הגישה הפנומנולוגית מתמקדת בחקר מהות החוויה האנושית, התופעה היא מושא החקירה, ומגיעים אליה באמצעות הנחקרים שחוו את החוויה באופן אישי, לפי פרשנותם. השאיפה היא לחקור את משמעותה בחיי היומיום שלהם.⁵² לצורך איסוף החומר השתמשנו בריאיון עומק שעיקרו שאלות פתוחות, כדי לאפשר לנחקרים לספר על חוויותיהם בצורה נוחה ועמוקה ככל האפשר.⁵³

אוכלוסיית המחקר כללה 17 מורות ו-15 מורים המלמדים היסטוריה בבתי ספר תיכוניים. 20 מהם מיישובי הגליל, 12 הנותרים מהמשולש. גילם נע בין 30 ל-58. טווח הוותק בהוראה של המורים והמורות המרואיינים הוא 10–36 שנים, 14 מהם בעלי תואר שני, 9 מורים עשו הסבה ללימודי אזרחות (רובם משפטנים בהשכלתם הקודמת). יש לציין כי לא כל המורים והמורות שפנינו אליהם הסכימו להתראיין. 13 מורים מאלה שפנינו אליהם סירבו להתראיין ונימקו את סירובם בפחד ובחוסר רצון "להסתבך". רובם אמרו זאת בחצי פה ומיעוטם אמרו זאת במפורש.

לנחקרים הגענו בשיטת כדור השלג, המקובלת במחקר מעין זה.⁵⁴ מכרים הובילו אותנו לנחקרים הראשונים, ואלה הובילו אותנו לאחרים וכן הלאה. בפנייתנו לכל מרואיין הסברנו לו את מטרת המחקר והבטחנו לו שנשמור על סודיות מוחלטת, ושלא נשתמש בשמות הנחקרים במחקר. הראיונות התקיימו בשפה הערבית ונמשכו כשעה כל אחד. לאחר מכן תמללנו את הראיונות בצורה מדויקת ככל האפשר, קראנו את התמלילים, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית חילקנו את החומר לתמות שיוצגו בהמשך. לצורך כך השתמשנו

Simmons & Dei, 2012 ⁴⁹

Kymlicka, 1995 ⁵⁰

שקדי, 2003; Hitchcock & Hughes, 1989; Schwandt, 2003 ⁵¹

Creswell, 2007 ⁵²

שקדי, 2003; Creswell, 2007 ⁵³

Atkinson & Flint, 2001 ⁵⁴

בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח.⁵⁵ כל אחד מאיתנו קרא את התמות והציע הרחבות או תיקונים בשלושה סבבים. לאחר פעולת הקידוד הגיע שלב ניתוח החומר והפרשנות שלו. בחרנו לנתח את החומר בדרך שנראתה כמתאימה ביותר למטרות המחקר כפי שמציעים פמלה מייקוט וריצ'רד מורהאוס.⁵⁶ הווה אומר, שבשלב הראשון יוצגו דברי המרואיינים בפרק הממצאים, כפי שנאמרו על-ידם וללא פרשנות כלשהי. לאחר מכן, בפרק הדיון, יפורשו וינתחו הנתונים לפי החומר התאורטי המתאים. כדי לשמור על סודיות ועל פרטיותם של משתתפי המחקר, כל השמות במאמר בדויים.

הממצאים

הממצאים המובאים להלן מתבססים על הראיונות. תחילה נביא את תמונת המצב המורכבת והמסובכת שבה מצויים המורים לנוכח תוכנית הלימודים, הן בשל התנגשות חומר הלימוד עם הנרטיב שלהם ועם אמונותיהם והן בשל הביקורת וההתרסה של התלמידים כלפי התוכנית ואף כלפי המורים כמייצגי הממסד. לאחר מכן נביא שלוש תמות העוסקות בדרכי ההתמודדות של המורים עם תוכנית הלימודים שאותה עליהם ללמד. כאן יש להדגיש שחילקנו את דרכי ההתמודדות לשלוש תמות מובחנות כדי לפשט ולהבהיר את הדברים, אך בפועל לרוב המצב נזיל ומורכב יותר. רוב המורים מתמודדים ביותר מדרך אחת, ורק מיעוטם נוקטים דרך אחת ברורה ומובנית.

"לא חורגים מהמסלול"

תמה זאת עוסקת בקבוצת מורים להיסטוריה, שמלמדים לפי תוכנית הלימודים הישראלית בהוראת היסטוריה לחטיבה העליונה בבתי ספר תיכוניים ערביים בישראל. קבוצה זו כוללת תשעה מורים. מורים אלה הניחו בצד, מחוץ למסגרת הוראתם, את הנרטיב הלאומי והזהות הפלסטינית-ערבית שלהם. הם אינם עוסקים בנושאים הקשורים לזהותם הפלסטינית, אינם יוזמים דיונים בסוגיה זו וגם אינם מאפשרים להעלות אותה בכיתה שבה הם מלמדים. הם הגדירו את תפקידם כמעבירי ידע, שעליו נשאלים התלמידים בבחינות הבגרות. מורים אלה ציינו את הסיבות השונות לבחירתם להיצמד לתוכנית הלימודים ואת הקשיים שעלו מבחירתם זו. י' הבהירה את עמדתה כך:

בכובע המורה להיסטוריה אני נצמדת לתוכנית הלימודים, עליי להספיק ללמד את החומר ולהכין את תלמידיי טוב למבחני הבגרות. אני בכלל לא מביעה את העמדות האישיות שלי, המרחב הכיתתי הוא בכלל לא המקום המתאים והבטוח לדיונים בסוגיות הנוגעות לנרטיב האישי.

Bogdan & Biklen, 1992⁵⁵
Maykut & Morehouse, 1994⁵⁶

באותו הקשר הוסיף ד':

מוטלת עליי אחריות גדולה והיא להכין את התלמידים היטב לפי תוכנית הלימודים לקראת בחינות הבגרות. הרי תוכנית הלימודים מוצפת בחומר ומספר השעות המוקצות לה בספק אם יספיקו.

עמדה זו, שלא לערב אקטואליה פוליטית וחברתית בלימודי היסטוריה, היא ביטוי להחלטת הנהלת בית הספר כעמדת סמכות, אך יש סיבות נוספות להימנעות זו. ק' ציין:

בבית ספרנו מעדיפים שלא לגעת בסוגיות הנרטיב הלאומי. את הגישה הזו הבהיר לי המנהל מתחילת עבודתי בבית הספר ואני הולך לפי הגישה הזו, אני לא רוצה לחרוג מהמסלול. אם מנהל בית הספר מבהיר חד וחלק את עמדת בית הספר לגבי העלאת נושא הזהות הפלסטינית-ערבית בהקשר תחום ההיסטוריה אז אני לא מתווכח.

באותו נושא הדגישה ס':

אף אחד מבית הספר לא הזמין אותי והבהיר לי איך להתנהג בסוגיה זו, אבל בהרבה אירועים הנושא עלה בין השורות כשהמנהל דיבר, שעדיף שלא נתערב בעניינים שעלולים לגרום לנו בעיות.

סיבה נוספת לנקיטת עמדה זאת על-ידי המורים היא החשש מסיבוכים עם הממסד. המורים אינם בוטחים בתלמידים, שלא יעבירו להנהלה מידע על ההתנהלות בכיתה, לכן הם נמנעים מכך לחלוטין. כך הציגה י' את עמדתה:

העמדה שלי, שנובעת מהשייכות לזהות הפלסטינית-ערבית אני משאירה לעצמי, אין צורך להעלות אותה בפני תלמידי ולסכן את עצמי. אני לא מכירה היטב את הרקע של כל תלמידי ולא יודעת איך הם יפרשו את דעתי אם אביע אותה בפניהם, ולמי הם יעבירו אותה, אז למה להסתכן, כמו שאומרים בערבית – لا تنتم بين القبور ولا تشوف منامات وحشة – כלומר אל תישן בין הקברים ולא תראה סיוטים.

סיבה אחרת וחשובה לנקיטת אותה עמדה על-ידי המורים בקבוצה זו היא הקיפוח הכלכלי, שמוביל לחוסר יוזמה של המורה הערבי לדון בעניינים שעלולים לגרום לפיטוריו מהתפקיד. החשש של המורה לאבד את פרנסתו היחידה מוביל אותו להיות "אזוק באזיקים" לתפקידו. יש לציין שבצל המצב הכלכלי הקשה שבו נמצאת האוכלוסייה הערבית בישראל, קריירה כמורה בחברה הערבית נמצאת במקום בטוח, כיוון שבה התנאים הכלכליים טובים ביחס לתפקידים או קריירות שכוחות אחרות בחברה הערבית. כ' הדגיש בריאיון את סיבותיו שלו:

תראי, אני מפרנס את משפחתי משכרי כמורה, אני במצב כלכלי טוב ולא מוכן לאבד את זה ולתת למשפחה שלי לסבול.

פ' מחזקת את האמירה הזו:

את חושבת שלכל התלמידים אכפת? יש כאלה שהם ומשפחותיהם כבר ישראלים יותר מהישראלים, אז למה עליי להסתבך ושהעניין יצא מהשלטה? הרי אני חשופה לתגובות התלמידים לגבי הנושאים הרגישים וכבר מצאתי שיש חלק גדול מהדור הצעיר שעבר תהליך ישראליות, אינו מייחס שייכות לזהות הפלסטינית-ישראלית וכל כולו נוטה יותר לנרטיב

הישראלי. תתפלאי לשמוע, שאחד מתלמידיי מכין עצמו להצטרף לצה"ל, והאח הגדול שלו כבר משרת שם. על איזו זהות פלסטינית אפשר לדבר עם תלמידים כאלה? אהה... השב"כ היה מייד גורר אותי מהבית.

ד' מחזק את מה שאמרה פ' ומוסיף בהקשר זה:

יש תלמידים שנותנים לגיטימציה לצד הישראלי באירועים היסטוריים שהם פוגשים בלימוד היסטוריית העם היהודי. מצאתי, שחלק גדול מהתלמידים מביעים אכזבה מהלאום הערבי וממדינות ערב ובמיוחד ממדינות המפרץ. התלמידים מעדיפים את היהודים ואומרים, שהיהודים נותנים לחיות בתנאים טובים בהרבה מאלו שהערבים במדינות ערב מקבלים.

מצד אחר, מורים אלה – הסוברים שישנם גם תלמידים המודעים לערעור על הנרטיב שכתוב בספרים – אינם מציגים בפני תלמידיהם את האפשרות לדון באירועים האקטואליים. 'הסבירה על קבוצת תלמידים זאת:

אבל בצד שני יש תלמידים שחשופים לאירועים שמתרחשים בשטחים או במדינה עצמה, כמו אירועי הריסת בתים שנפוצים בתקופה האחרונה. התלמידים באים צמאים לדון ולשוחח על הזהות הפלסטינית שלהם ועל ההיסטוריה של העם הפלסטיני וזכויותיו, אבל אני צריכה לבלום אותם ולומר שזה לא המקום הנכון לדיונים כאלו.

מ' פוגש מצבים כאלה, אבל לו יש נקודת מבט שונה:

האירועים האקטואליים במרחב הפוליטי ובמיוחד בעידן המדיה של המאה ה-21 חושפים את הדור הצעיר למה שמתרחש סביבו. יש גם קבוצה שעדיין מחפשת אחר הזהות הלאומית שלה, ובמיוחד כשהם עדים לאקטואליית האירועים של מה שמכונה "האביב הערבי". תלמידים אלה לא יחכו לנו כדי שנבין אותם, לכן הם מחפשים אוזן קשבת ודמות חינוכית שתספק את הסקרנות הלאומית שלהם במרחב הכיתתי כדי להכיל את כל המדיה והרשתות החברתיות שמהוות מאגר אדיר לאינפורמציה.

"זהירות זה שם המשחק"

תמה זו עוסקת בקבוצת מורים ערבים להיסטוריה שמלמדים בבתי ספר תיכון ערביים, אשר החליטו שלא להתעלם מהנרטיב הלאומי שלהם כערבים-פלסטינים החיים במדינת ישראל. אולם, בו בזמן, עליהם להיות זהירים באינפורמציה שהם מעבירים, הנוגעת בסוגיית היסטוריית העם הפלסטיני והזהות הפלסטינית. ולכן כל אחד מהם מנסה למצוא את דרך המלך בעניין. קבוצה זו כוללת 15 מורים. 'אומר:

אם אני לא מתערב בתוכנית הלימודים היא לא תקדם את הנרטיב הלאומי אצל התלמידים. לדעתי, יש אפליה אמיתית לגבי היסטוריית העם הפלסטיני וזכות כל תלמיד ללמוד את היסטוריית העם שלו ולדון בה.

א' הציג את גישתו כך:

בהרבה מקורות אקדמיים עולמיים וישראליים מוצאים את היסטוריית העם הפלסטיני וברשת האינטרנט יש המון אתרים שדנים בסכסוך הערבי-ישראלי. יש גם פרויקטים ליהודים שמאלנים, שמשמשים בהם בקטעי וידיאו ומביעים דעות ועמדות של שני העמים על אותו

נושא. אם אני משתמש בהם אני לא מפר את החוק, אני מביא עובדות קיימות שאפילו שודרו בטלוויזיה הישראלית.

ט' טען באותו הקשר:

נכון שהחומר בספרי הלימוד לא מציג את היסטוריית העם הפלסטיני, אז אני משתמש בקטעי וידאו מהיטויב. בחלק מקטעים אלה השתמשו במפגשים בין ערבים ליהודים, שהייתי שותף להם, אלה עובדות ואין בעיה להשתמש בהם.

ס' הוסיף דוגמה חשובה:

תשמעי, את יום הזיכרון לטבח בכפר קאסם כל הרשתות החברתיות הזכירו. אם אני, כמורה להיסטוריה, לא אתייחס אליו זו תהיה טעות מצדי, לכן הבאתי סרט מצולם ממט"ח, שהראה את הטבח מנקודת מבט של הצד היהודי והבאתי קטע מהיטויב שהציג את הטבח מנקודת מבט של הצד הפלסטיני – שני הקטעים נמצאים ברשת.

מורים אלה אינם סותרים את הנרטיב שמובא בספרי הלימוד, וגם אינם מתכחשים לו, אלא מציגים לצידו גם את הנרטיב הפלסטיני כנוסף אליו. מ' הדגיש ואמר באותו הקשר:

אם נרצה או לא אנחנו שני עמים שחיים באותה מדינה וכל אחד מהצדדים חייב לדעת לקבל את הצד השני מבלי לוותר על הזהות שלו. לכן, עם העלאת סוגיית הנרטיב הלאומי-פלסטיני אני מציג את נושא מדינה אחת לשני עמים. אם לא, אז אני מבבל את תלמידיי, כי הם במגע כמעט יומיומי עם הצד השני וחייבים לקבל אותו. אני בטוח שיש אנשים שדוגלים בגישה זו גם מהצד השני.

נ' העלה צדדים אחרים באותו הקשר:

כשהתלמיד הערבי יצא לעולם האמיתי אחרי שיסיים את התיכון אם זה יהיה באוניברסיטה או בעבודה הוא יפגוש את העם היהודי יותר ממה שהוא פוגש עכשיו. אם לא יהיה מוטמע בו הנרטיב הלאומי-פלסטיני הוא יאבד את הכיוון שלו, לכן חשוב לי שיהיו מושרשים בו התרבויות, הערכים והיסטוריית העם שלו, כדי שיוכל להתמודד טוב מול האחר. כדי שהוא יצליח להכיר את האחר, עליו קודם להכיר את המורשת וההיסטוריה שלו, כדי שיעמוד על שלו מתוך הבנה שהוא בעל זכות בארץ הזו.

ס' העלתה גם כן את הסוגיה הזו:

אני מלמדת את השואה ומכירה את הטבח שעבר העם היהודי. כשאני מגיעה לנקודה זו, אני מנסה שהתלמידים שלי גם יבינו את הכאב שעבר העם היהודי, אבל איך אני אבקש מתלמידיי לקבל את הכאב של האחר אם אני לא יכולה לגעת בכאב של העם הפלסטיני, הנכבה, ולא לדון בכאב של התלמיד עצמו, במיוחד כשהוא חי עם ההשלכות של הכאב הזה. עם כמה שתוכנית הלימודים עמוסה ודחוסה, אני מוכרחה כל שנה להעלות את שני הנושאים האלה בפני תלמידיי – אחד מתוך מחויבות לתוכנית הלימודים והשני מתוך מחויבות לאומית.

המורים בקבוצה זו לא יכלו להפנות עורף לאחריות הלאומית שהם לקחו על עצמם. הם תיארו את המצב הקיים, כאשר ברור להם שהצורך בהתערבות חינוכית הוא גדול מאוד. חלק מהקשיים של המורים היה הדיסוננס שנוצר בין הזהות העצמית שלהם לבין תוכני הלימוד שעליהם ללמד. מ' הדגישה בריאיון:

תוכנית הלימודים הישראלית נותנת הרבה שעות לימוד להיסטוריית העם היהודי, כלומר, על הגירת היהודים ועל השואה ומחייבים אותנו ללמד אותם בהרחבה. בבחינות הבגרות שואלים שאלות בנושאים האלה, לכן אנחנו חייבים ללמד אותם את תלמידנו, כי הם חייבים לקבל ציונים גבוהים בבחינות כדי לאפשר להם להמשיך וללמוד לימודים אקדמיים. אבל לימודי ההיסטוריה היהודית מרחיקה את התלמיד הערבי מללמוד את ההיסטוריית העם שלו. ההשלכות של חינוך זה עלולות ליצור דור צעיר מנותק מההיסטוריה של עמו, וכך שהשייכות הלאומית שלו תהיה לקויה. אומר שמצב מתסכל זה, מביא את המורה הערבי בתנאים לתפיסה דטרמיניסטית.

ק' הזכיר את הנושא בנימת דיבור כועסת: "תוכנית הלימודים גורמת לתלמיד הערבי להיות אמפתי לעם היהודי ולא לעם שלו".

מורים אלה החליטו לסלול את דרכם לבדם, בלי תמיכת ההורים והנהלת בית הספר. אולם, קודם לכן הם בדקו את נטיותיהם הלאומיות של תלמידיהם ושל משפחותיהם, ולפי המידע שאספו החליטו כיצד להתערב ובאיזו רמה. המחשבה שהם יהיו אדישים לאירועים היסטוריים שקרו לעם הפלסטיני עוררה בהם רגשות בושה ואף אשמה. נוסף לרגשות האשמה, חשים מורים אלה שהם נמצאים במקום שבו באפשרותם להעביר מסר לאומי, והמחשבה לוותר על המקום הזה גורמת להם לחוש חוסר נוחות עם עצמם ובפני תלמידיהם בעלי המודעות הלאומית. לכן הם חשים שוויתור כזה יהווה בגידה בתפקיד שהחברה מצפה מהם למלא. הם קיבלו החלטה, שלפיה המסלול שהם יסללו יהיה במה לעיצוב הזהות הלאומית ערבית-פלסטינית, אך מבלי לבקר באופן ישיר את קבוצת המורים הערבים שאינם נוהגים כך. מ' הוסיפה באותו הקשר:

בחודש הראשון אני בודקת את רמת השייכות הלאומית-פלסטינית של קבוצת התלמידים שלי ומנסה לברר גם לגבי הוריהם. לא נעים להיתקל בתלמידים שיעוררו מהומה בזמן דיון בנושא שייכות לאומית-פלסטינית. מצד אחד, אני מוצאת את עצמי תחת ביקורת וחשש לנזיפה. מצד שני, המצפון הלאומי דוחף אותי להתערב לאור המצב שלא מקדם את תלמידנו לנרטיב הלאומי הנכון.

ק' הוסיף:

עם כל הכבוד לתלמידים והוריהם, אם יש קבוצה ביניהם שלא מעוניינים שנדון בסוגיית הלאום ושלא נתייחס לאקטואליה, הם לא יכולים לשלול זאת משאר התלמידים, לכן המצפון שלי לא מאפשר לי להישבר ולהרים ידיים. המעורבות שלי תהיה במינון שתואם לקבוצה הקיימת.

זו חוויית הדיסוננס של המורה.

לסיכום, מורים אלה נמצאים בסיטואציה מורכבת שאינה מאפשרת להם ללמד בשיטה שתטפח את אישיות התלמיד ותאפשר לו לבטא את הזהות הלאומית שלו. עליהם להתמודד בכמה חזיתות: מצד אחד, ללמד לפי תוכנית הלימודים היהודית, שאינה עונה על צורכי החינוך הלאומי פלסטיני-ערבי. מצד שני, המורה נרתע מהתלמידים ומהורי התלמידים שתופסים את הזהות הפלסטינית שלהם כעניין שולי ואף מכשיל או מחליש, ועלולים לעורר

בעיות ומהומות עד כדי סיכון פרנסתו. לכן הוא מחליט להתערב במידה המתאימה לרמת המוכנות של קבוצת התלמידים להתערבות זו.

"מורה פלסטיני במלוא מובן המילה, למרות החסמים"

תמה זו דנה במורים שהחליטו להביע את דעתם ואת עמדתם המלאה כלפי הזהות הפלסטינית-ערבית וכלפי הנושאים הנוגעים לה בהוראת היסטוריה ואירועים אקטואליים. קבוצה זו כוללת שמונה מורים. הם דנים בסוגיות שעוסקות בזהות ובנושאים הקרובים לה במרחב הכיתתי, ונותנים לתלמידיהם מקום לברר, לערער, לשאול ולשתף בדעותיהם ובחוויותיהם. לתפיסת המורים בקבוצה זו, תפקיד המורה להיסטוריה בחברה הערבית הוא לחנך את הדור הצעיר, לפתח את המודעות שלו לנרטיב הלאומי-פלסטיני ולהניע אותו לדון בסוגיית הלאום הפלסטיני. כלומר, המורים רואים זאת כמחויבות לאומית להציג בפני תלמידיהם את עמדת הצד הפלסטיני-ערבי וללמד אותם על אירועים היסטוריים ואקטואליים. ר' העלה את המניע לתפיסתו את תפקיד המורה להיסטוריה:

אני לא יכול לפצל את אישיותי ולשחק במשחק כובעים. מצד אחד, אני פלסטיני-ערבי שחי במדינת ישראל והחליט ללמד היסטוריה. מצד שני, אני חווה את הכפייה כבן למיעוט, לא מקבל את הזכות הבסיסית כמו חינוך. ממחויבות לאומית אני מנצל את תפקידי להטמיע באישיות הדור הצעיר את הנרטיב הלאומי-פלסטיני.

ו' העלה מניעים שמתחברים למישור נוסף:

תשמעי, אני לא מדבר שטויות ולא מספר סיפורי פנטזיה, אלא עובדות קיימות ואפילו אנשי החינוך היהודים לא מכחישים אותן. לכן, אני חושב שעדיף שתלמידי ישמעו את היסטוריית העם הפלסטיני-ערבי ממני ולא יחפשו אותה ברשתות החברתיות ויחשפו לקיצוניות שתבלבל אותם או שתעוות את העובדות ההיסטוריות. הרשתות החברתיות כיום הן עולם ומלואו, אבל עולם שמוצף גם בדברים לא נכונים ובגיל צעיר הם לא מסוגלים להבדיל בין נכון ואמיתי לבין מעוות ובזוי.

על קבוצה זו של מורים מוטלת גם האחריות להכין את התלמידים לבחינות הבגרות וזמנם מוגבל. אולם, הם סבורים שהבמה לדיונים ולהבאת עמדות שונות היא חשובה, מעוררת מוטיבציה לימודית בקרב התלמידים ומקדמת את למידתם. לכן, חלק מהשיעורים מנוצל לדיונים אלה. ר' הסביר את דעתו:

יש סטיגמות על שיעורי ההיסטוריה שהם משעממים, שכל הזמן רק כותבים מה שהמורה מלמד עד כדי כך שהאצבעות כואבות לתלמידים. הנושאים שנלמדים לא רלוונטיים לחיי התלמידים, אבל כשאני מתחיל לדון באירוע היסטורי, אני מקשר אותו לאקטואליה של היום ואיך זה מתחבר לזהות הלאומית שלנו כערבים-פלסטינים בישראל. התלמידים מתעניינים, משתפים, שואלים ומתבטאים וכך אני שובר את אותן סטיגמות. אבל יש שיעורים שבהם רק מלמדים חומר, כי בחינות הבגרות קשורות לתוכנית הלימודים. זה מצמצם את המרווח שאני מתיר לעצמי לגלוש לנושאים אחרים.

ו' העיר באותו הקשר:

התלמידים בדרך כלל לא אוהבים את שיעורי ההיסטוריה, אבל אצלי זה אחרת, כשאני משלב בשיעורים אקטואליה ואנו מנהלים דיונים לגביה ומנסים לקשור את ההיסטוריה עם מה שמתרחש היום, התלמידים מרגישים שמה שלומדים רלוונטי להם ובמיוחד כשאני מחזק את הנרטיב הלאומי הפלסטיני-ערבי בכל הקשר שנוגע לו.

המורים עומדים בפני דילמה. מצד אחד, נקודת מבטם על הלאום הפלסטיני-ערבי שונה ממה שהוכתב להם בתוכנית הלימודים, אשר משקפת את נקודת המבט של הצד היהודי. מצד אחר, תשובות התלמידים בבחינת הבגרות צריכות להיות לפי תוכנית הלימודים, והמורים חוששים שתלמידיהם יתבלבלו וישיבו תשובות שאינן תואמות את התוכנית. לכן, בשיעורים הם מפרידים בין מה שמתאים לבחינת הבגרות לבין מה שנאמר כדי להרחיב את הידע של התלמידים על הנרטיב הלאומי הפלסטיני-ערבי. כך ר':

כשאני מספר לך את הדברים הם נראים פשוטים וקלים לביצוע, אבל בפועל יש מורכבות מסוכנת לעניין. החשש שתשובות התלמידים יושפעו מהדיון המתרחש בכיתה, שעוסק בנטייה הלאומית פלסטינית-ערבית או מהעמדה האישית שלי, הוא גדול מאוד. כי אם זה יקרה התלמידים עלולים להיכשל בבחינת הבגרות וזה לא לטובתם ואז אני מזיק להם ולא עוזר. לכן, עשיתי הסכם עם תלמידי, שהתשובות הן לפי תוכנית הלימודים, ושהם לא יכתבו במחברות הבחינה על מה שעולה מהדיונים בכיתה. את הבחינות הפנימיות שבית הספר עושה לפני בחינת הבגרות אני בודק ואז אני רואה מה הם כותבים. לרוב, התשובות שהם כותבים תואמות לתוכנית הלימודים.

ו' חיזק את אותה סוגיה:

הבלבול בין החומר שאני מלמד לפי תוכנית הלימודים לבין האינפורמציה שעולה בדיון שמתרחש במרחב הכיתתי הוא אחד החששות שלי. הוא עלול לפגוע בהצלחת התלמידים במבחן הבגרות, לכן הבהרתי להם בתחילת השנה שאנחנו צמודים לתוכנית הלימודים. בכל מבחן שאני עושה להם, אני בודק את מידת השפעת הדיון על תשובותיהם ואם יש השפעת יתר, אני לא מקבל את תשובות התלמיד והוא משלם על כך בציונים. הם התרגלו לא להתייחס לכל מאגר מידע חוץ ממה שהוכתב להם מתוכנית הלימודים ושאני מאשר אותו.

המורים בקבוצה זו, שעוסקים בנרטיב הלאומי הפלסטיני-ערבי במרחב הכיתתי, מודעים לכך שיפגשו תלמידים או הורים שיביעו התנגדות ויש גם חשש שייתקלו בבעיות עם הממסד. אך המחויבות הלאומית שלהם, לנוכח החומר הנמצא בתוכנית הלימודים על הסוגיה הלאומית, גוברת על כל חשש שלהם. ר' הבהיר זאת כך:

לפעמים, כשאני מקיים דיונים על האפליה שהעם הפלסטיני סבל ועדיין סובל ממנה בכל המישורים, אני לא חושב בכלל על ההשלכות. אם הבעת דעתי או זימון המרחב לדיון בנושא זה יסבך אותי וייתכן שאקלע למצב כזה, למרות שעד עכשיו זה לא קרה, ברוך השם, אבל המצפון שלי נקי.

ו' מצביע על אותם חששות:

חונכנו לפחד מהממסד, לא להביע את דעתנו, אבל כיוון שאני נמצא במערכת וקורא את התמונה הקיימת אני יודע, שאם אנחנו המורים ובמיוחד מורי ההיסטוריה לא נתערב, הדור הצעיר יאבד את הכיוון, הזהות הלאומית-פלסטינית תתפוגג להם. לכן, למרות החשש מבעיות שייתכן שאפגוש או מנזיפה מאנשי הסמכות והחינוך המסורתי שלנו, אני לא יכול לשבת בצד ולא להתערב. החשש קיים כל הזמן, אבל אין מה לעשות.

דיון

כפי שניתן לראות, הממצאים מתכתבים עם המחקר שנעשה על המורים הערבים, ומעידים על זהירות ופחד מלעסוק בנושאים אקטואליים ובייחוד בנושאים שקשורים לקונפליקט.⁵⁷ יותר משני שלישים מהמורים דיווחו על זהירות מלעסוק בהיסטוריה כפי שהם מבינים אותה ומאמינים בה ועל העדפה לעקוב אחר התוכנית שמוכתבת להם ממשרד החינוך. המורים בקבוצה הראשונה אינם חורגים מתוכנית הלימודים כלל ומנסים להימנע מכך ליתר ביטחון. חלקם מנמקים זאת בצורך להיצמד לתוכנית הדרושה לבגרות, אחרים מטילים את האחריות על ההנהלה שמונעת סטייה מתוכנית הלימודים. אחדים מהם אומרים מפורשות שהם נוהגים כך כדי לשמור על פרנסתם ולא להסתכן בפיטורים.

המורים בקבוצה השנייה מנסים לתמרן במצב בלתי אפשרי, ולאחוז במקל בשני קצותיו: מצד אחד לא להסתכן בגדיעת מקור פרנסתם ומצד שני לא לוותר כליל על הצגת עמדתם ונקודת מבטם על ההיסטוריה ועל הקונפליקט. בעשותם כן, הם ראשית בודקים את השטח ואת מידת יכולתם לתמרן, וזאת באמצעות בדיקת מידת "לאומיותם" של התלמידים וההורים, וכן את מידת נכונתם של התלמידים לדון בסוגיה הפלסטינית ולקבל את הנרטיב הפלסטיני. גם אז אין הם מביאים את הנרטיב הפלסטיני ישירות, אלא נעזרים בסרטונים, בכתבות מאתרי אינטרנט או במה שמעלים התלמידים. כלומר, המורים מביאים את הנרטיב דרך צד שלישי ואינם לוקחים אחריות אישית עליו. זאת הם עושים תוך זהירות מרובה ותוך חשש לא מבוטל למשרתם ופרנסתם.

מצב זה תואם במדויק את הטיעונים של התאוריה הביקורתית בחינוך, כפי שהיא מובאת בעיקר על-ידי דוברה הראשי פאולו פריירה. האליטה השלטת משתמשת בחינוך, ובמקרה זה בתוכנית הלימודים, להשלטת הנרטיב שלה כדי לשמור על מעמדה ועל שלטונה.⁵⁸ גם דרך התנהלותו של הממסד בהעברת או הכתבת תכנים, המשרתים את מטרותו להדרת הנרטיב של הערבים, תואמת במדויק את הניתוח הביקורתי, כפי שבא לידי ביטוי בכתביהם השונים של מייצגי גישה זו.⁵⁹ משרד החינוך מנסה, ולרוב אף מצליח, לשכנע

⁵⁷ אגבאריה, 2013; אלחאג', 2006; ח'ורי-ותד, 2008; עראר ואבראהים, 2016

⁵⁸ Apple, 1986, 1993; Freire, 1997; Freire & Mecedo, 1995; Giroux, 1981; Manzer, 2003

⁵⁹ Apple, 2013; Freire, 1997; Giroux, 1981; Manzer, 2003

שהוא ניטרלי ושומר מרחק מפוליטיקה ואידיאולוגיה. הוא דורש מהמורים, במיוחד מאלה מהאוכלוסייה הערבית, להתרחק מפוליטיקה ולא להכניס אל בין כותלי בתי הספר את הנרטיב הערבי-פלסטיני. המדינה – דרך שליחיה במשרד החינוך, שבידיהם הכוח – משליטה את הנרטיב שלה ואת הטרמינולוגיה שלה. שליחים אלה קובעים מה לגיטימי ומה לא-לגיטימי, מה פוליטי ומה ניטרלי, מה יכול להיכנס לבית הספר ומה אסור שייכנס. כך מצליחה המערכת לשווק כידע ניטרלי את הידע שנתפס כלגיטימי בעיני הממסד.

כך גם במקרה שלפנינו. ספרי ההיסטוריה רוויים תכנים אידיאולוגיים ופוליטיים. אלה ספרים שביסודם עומד הנרטיב הציוני והמדינה היהודית, והם מדירים לחלוטין את האוכלוסייה הערבית-פלסטינית. הספר מוצג כספר לימוד לגיטימי ניטרלי, והמורים הערבים נדרשים ללמד אותו לתלמידיהם בלי שיציגו את מחשבותיהם ועמדותיהם כלפי הכתוב בו, דבר שעלול להיחשב כהתערבות פוליטית פסולה ואף אסורה על-פי חוק.

לאור זאת, הדבר המפתיע הוא דווקא התנהגותה של הקבוצה השלישית של המורים. אלה, למרות הפיקוח של משרד החינוך ולמרות מצב ההפחדה שבו נתונים המורים, מעיזים וחורגים ממה שמכתיב להם משרד החינוך, ומביאים את הנרטיב הפלסטיני לכיתה בשיעורי ההיסטוריה. מצב זה אינו מתיישב עם התאוריה הביקורתית, הוא מאתגר את טיעוניה ומאלץ אותנו להרחיבה – כאשר המצב הופך להיות מוגזם ואף בלתי נסבל, כאשר הממסד מקצין ומקשיח את עמדתו, ומצד שני קבוצת המיעוט מתחזקת והמודעות שלה עולה, היא יכולה לפרוץ את מחסום הפחד. התנהגות זו מתיישבת עם טיעונם של מרלון סימונס וג'ורג' דאי,⁶⁰ שלפיהם כאשר המיעוט נרמס ומודר והנרטיב שלו מוגדר כלא-לגיטימי, הוא מתנגד ונאבק באלה שמדירים אותו ומתכחשים לזהותו.

לפי מיטב הבנתנו, המצב הזה הולך ומתגבר בתקופה האחרונה, ככל שהממסד מכביד את ידו ומקצין את עמדותיו, במיוחד בכל מה שקשור לחינוך ולתוכניות הלימודים. מה שהחל בזמן כהונתו של שר החינוך בנט, ממשיך גם בימינו אלה. אנחנו צופים שמצב זה ימשיך ויקצין עוד יותר, עד כדי "מרד" של קבוצה משמעותית של מורים ערבים, שיוביל למהלך חינוכי בעל נופך ערכי-פוליטי שלא הכרנו ושתוצאותיו אינן ידועות.

ביבליוגרפיה

אגבאריה, א' (עורך) (2013). **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית**. רסלינג.

אלחאג', מ' (1994). **מערכת החינוך הערבי בישראל: מגמות וסוגיות**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. מאגנס.

אלחאג', מ' (2006). **תעלים אלפלסטיני פי אישראל בין אלדבט ות'קאפת אלסמת** (בערבית). מרכז דראסאת אלווחדה אלערבייה.

הלמ"ס (2020). **שנתון סטטיסטי לישראל 2020 - מספר 71**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

ח'ורי-ותד, ק' (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. **במכללה**, 263–284.

יצחקי, ר', טלמון, י' וברגר-טיקוצ'נסקי, ט' (2007). **לקראת פיתוח תכנית לימודים בהיסטוריה לכיתות ו'ט' בבית הספר הממלכתי-דתי-מחקר הערכה**. משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. מכון סאלד. הוצאת: אוניברסיטת חיפה הפקולטה לחינוך.

כנענה, י' (2013). **ההיסטוריה של תוכניות וספרי הלימוד באזרחות לתלמידים הערבים בישראל בחטיבה העליונה (1969–2001)**. אוניברסיטת תל אביב.

מטיאש, י' (2012). שילוב תכנים ומיומנויות בהוראה ובלמידה של היסטוריה ופילוסופיה, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא "מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש". <http://education.academy.ac.il>

מנאע, ע' (2017). **נכבה והישרדות: סיפורם של הפלסטינים שנותרו בחיפה ובגליל, 1948–1956**. הקיבוץ המאוחד; מכון ון ליר.

משרד החינוך והתרבות (1982). **תכנית לימודי היסטוריה בבתי ספר ערביים** (שוכפל). משרד החינוך והתרבות.

נווה, א' (2017). **עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל**. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.

נווה, א' וורד, נ' (2012). היסטוריה ללא משמעות: על העדרו של הקשר דיסציפלינרי, חינוכי ופוליטי בחינוך ההיסטורי הממלכתי בישראל. **גילוי דעת**, 1, 77–97.

נווה, א' ויובג, א' (2002). **היסטוריות: לקראת דיאלוג עם האתמול**. בבל.

סלימאן, ר' (1999). על זהותם הקולקטיבית של הפלסטינים בישראל. **עיונים בחינוך**, 4, 171–186.

סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (עמ' 231–263). האוניברסיטה הפתוחה.

סמית, א' (2003). **האומה בהיסטוריה** (תרגום: א' ברויאר). החברה ההיסטורית הישראלית.

עראר, ח' ואבראהים, פ' (2016). בסבך הציפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית-פלסטינית בבתי ספר ערביים בצפון ישראל. **גילוי דעת**, 10, 101–135.

עראר, ח' וקינן, ע' (עורכים) (2015). **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל**. פרדס; בשיתוף עם המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

פרו, ק' (2014). **אלמערפה אלתאריכיה פי אלע'רב** (בערבית). ביירות.

פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים** (תרגום: כ' גיא). מפרש.

פריירה, פ' ושור, א' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נ' גובר). מפרש.

קדרון, ע' (2015). הוראת היסטוריה בחינוך הממלכתי העל-יסודי: סיפור, זיכרון והקניית מיומנויות. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – שאלות האדם** (כרך ב, עמ' 128–140). מכון מופ"ת.

קיזל, א' (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית 1948-2006. מכון מופ"ת.

קיזל, א' (2012). מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך. **שבילי מחקר**, 18, 109–116.

שמש, ח' (2009). עיצוב הזיכרון בספרי לימוד בהיסטוריה לבתי הספר הערביים במדינת ישראל -1948-2008 [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. האוניברסיטה העברית בירושלים.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.

שרון, ח' (2004). רב-תרבותיות וחינוך בישראל בשנות האלפיים: סקירה ספרותית עדכנית בנושא. בתוך נ' נבואני ואחרים (עורכים), **אתגרים לחינוך בחברה רב-תרבותית** (עמ' 23–67). יונסק"ו והמכללה הערבית לחינוך בישראל.

Abu-Saad, I. (2004). Separate and unequal: The role of the state educational system in maintaining the subordination of Israel's Palestinian arab citizens. *Social Identities*, 10(1), 101–127.

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085–1100.

Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Routledge.

Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 14(1), 1–16.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Rutledge.

Apple, M. W. (2013). *Education and power* (2nd ed.). Rutledge.

Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). *The politics of the textbook*. Routledge.

Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 11–16.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd edition). Allyn & Bacon.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.

Freire, P. (1997). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman and Littlefield Publishers.

Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377–403.

Ghanem, A. (1998). State and minority in Israel: The case of ethnic state and the predicament of its minority. *Ethnic and Racial Studies*, 21(3), 428–448.

Ghanem, A., & Khatib, I. (2017). The nationalization of the Israeli ethnocratic regime and the Palestinian minority's shrinking citizenship. *Citizenship Studies*, 21(8), 889–902.

- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. (1991). Series introduction: Rethinking the pedagogy of voice, difference and cultural struggle. In C. E. Walsh (Ed.), *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of language, power and schooling for Puerto Ricans* (pp. xv—xxvii). Bergin & Garvey.
- Halverson, K., Puig, M. E., & Byers, S. R. (2002). Culture loss: American Indian family disruption, urbanization, and the Indian child welfare act. *Child Welfare*, 81(2), 319–336.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Routledge.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Manzer, R. (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. University of Toronto Press.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. The falmer press.
- Peacock, T., & Wisuri, M. (2002). *Ojibwe: Wassa Inaabidaa: We look in all directions*. Afton Historical Society Press.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistic: A critical introduction*. Routledge.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. Knopf INC.
- Schwandt, T. (1998). Constructing, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 221–260). Sage.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Simmons, M., & Dei, G. (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67–99.
- Subedi, B., & Daza, S.L. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. Race, *Ethnicity and Education*, 11(1), 1–10.
- Wineburg, S. (2004). Crazy for history. *Journal of American history*, 94(4), 1401–1414.

