

האוניברסיטה העברית בירושלים
הפקולטה למדעי החברה
בית הספר פדרמן למדיניות ציבורית

התמודדות מורים ערבים בישראל עם הוראת מקצוע האזרחות

עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית
הנחייה ראשית: ד"ר צבי בקרמן, הנחייה משנית: ד"ר אליקים כסלו

מגישה: נעה שמשוני
043463603
ירושלים, תש"ף, דצמבר 2020

תודות

בסיומו של מסע ארוך שהחל אי שם בתקופה אחרת בחיי, אני רוצה להודות לכמה מסובבי שבלעדיהם מסע זה לא היה מסתיים.

ראשית, תודה רבה לד"ר **צבי בקרמן**, על ההנחיה, הלווי והסיוע המקצועי. על ההקשבה התמידית, השיח המעניין ואורך הרוח משך אותן שנים - תודה גדולה.

למשפחתי המופלאה - שאמנם ידעה לצחוק עלי ועל "לידתה" הממושכת של עבודת המחקר - אך ברגעים החשובים תמכה וסייעה איש-איש בתחומי המקצועי: לאבי, **יוני**, על לווי מקצועי ואישי, תוך קיום שיח אקדמי ואינטלקטואלי, מתוך ענין אמיתי בנושא ועודד אותי להפוך כל אבן ממוקמה. **לאימי ואחיותיי** - הדוחפות, התומכות והמעודדות. למשפחתי שגדלה במהלך שנות כתיבת העבודה: **ליואב**, בן זוגי, שצעד איתי בסבלנות, ברצון לסייע ולקדם ובתמיכתו המערכתית המקיפה; **לאורי ויובל**, בניי, שנולדו אל תוך המחקר (ובוודאי ישמחו לראות את אמא מגישה אותו כבר). מבטיחה ללמד אותם את שלמדתי אני ולחנכם ברוח מסריו.

ולבסוף וחשוב מכל, תודה ענקית ומקרב לב לחמישה עשר **המורות והמורים** על שפתחתם בפניי את בתיכם ולבבותיכם ושיתפתם בקשיים, במצוקות ובתקוות שלכם כמיעוט בישראל. על אף השנים שחלפו מתחילת המחקר - הרצון לספר סיפורכם הוא שהביאני אל קו הגמר של מסע זה.

תקציר

בפני המורות והמורים לאזרחות בחברה הערבית (להלן: "המורים") אתגרים קשים ומהותיים. הם נאלצים ללמד על פי תכנית הוראה המשקפת את המורשת והערכים של הרוב האתנו-לאומי היהודי, בעוד היא מתעלמת כמעט לחלוטין מאלו של המיעוט הערבי – שלהם ושל תלמידיהם. המחקר בוחן כיצד המורים תופסים את הדילמות שמציאות זו מציבה בפניהם ואת האסטרטגיות שהם מאמצים על מנת להתמודד עימן תוך העברת תכנית הלימוד כפי שמוכתבת על ידי משרד החינוך.

למורים מוטיבציה ללמד את מקצוע האזרחות ובמצב שנוצר הם נתונים בדיסוננס קשה. האסטרטגיות והפרקטיקות המגוונות שהם מאמצים כוללות: רציונליזציה, המאפשרת הצדקה והשלמה עם הוראת תכנית האזרחות; פדגוגיה חתרנית, להבעת עמדות אישיות וביקורת כלפי תכנית הלימוד; והתארגנות קהילתית משותפת, שהינה גם בעלת פוטנציאל של התנגדות עתידית. ככלל, התמודדות המורים הינה אישית, אך בשנים האחרונות הולכת ונוצרת "קהילת מורים", שמטרתה לשתף ולחזק את יכולות ההתמודדות בכל שלושת גישות אלה.

לסיכום, המחקר מצביע על כמה כיוונים אפשריים למדיניות בתחום החינוך כמענה למצב המתואר וכן על כיוונים למחקרי המשך. המחקר מבוסס על ראיונות עומק חצי מובנים עם חמישה עשר מורים ב-2014 ועם תשעה מהם ב-2019. טווח הזמן מאפשר להתחקות אחר שינויים בעוצמת המצוקות והדילמות שחשים המורים (בשל פוליטיזציה מתגברת במשרד החינוך ובתכנית האזרחות) והן באופי האסטרטגיות והפרקטיקות אותם הם מאמצים. בפרט, את התפתחותה של האסטרטגיה הקהילתית.

תוכן עניינים

5	 מבוא
8	 פרק 1: רקע תיאורטי
8	 1. מערכת החינוך בישראל
10	 2. החברה הערבית בישראל
15	 3. החברה הערבית ומערכת החינוך בישראל
19	 4. הוראת אזרחות בישראל
29	 5. הפרספקטיבה של מורים ערבים לאזרחות
32	 פרק 2: מתודולוגיה
32	 כלי המחקר
32	 אוכלוסיית המחקר, דגימה ושדה המחקר
34	 ביצוע הראיונות וניתוחם
35	 מגבלות המחקר מבחינה מתודולוגית ומיצוב המחקר
37	 פרק 3: ממצאים
37	 1. מוטיבציות
37	 1.א. חסמים
38	 1.ב. מוטיבציות "פוסט פקטום"
39	 2. אתגרים
41	 2.א. אתגרים בין 2014 ל- 2019
43	 2.ב. אתגרים פדגוגיים
51	 3. אסטרטגיות
52	 3.א. אסטרטגיות של רציונליזציה
61	 3.ב. אסטרטגיות של פדגוגיה חתרנית
65	 3.ג. אסטרטגיות של קהילתיות
69	 פרק 4: דיון וסיכום
78	 מקורות
92	 נספחים

מבוא

מקצוע האזרחות במדינת ישראל נמצא במוקד הזירה הפוליטית והציבורית ובעשור האחרון מצית שיח נרחב גם אודות גבולות חופש הביטוי ומקומם של אזרחי ישראל הערבים. הסוגיות שבלב הדיון הינן רבות: שנויים תכופים בתכנית האזרחות ובספרי הלימוד; תחלופה של שרי חינוך ממפלגות הימין; חיזוק מגמות פוליטיזציה בתכנית האזרחות וחיזוק תכנים אתנו-לאומיים על חשבון תכנים רב תרבותיים; שאלות בדבר חופש הביטוי וטענות לפיטורי מורים ואנשי משרד החינוך על רקע פוליטי. כל אלו באים לידי ביטוי בדיוני הכנסת ובתקשורת והם בעלי אימפקט הן מקצועי והן אישי על ציבור המורים לאזרחות בישראל ובפרט, על מורים לאזרחות מהחברה הערבית, בהם מתמקד המחקר הנוכחי.

"חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953", הגדיר את מטרות מערכת החינוך הציבורי במדינת ישראל במונחים יהודים-ישראלים בלבד תוך השארת הציבור הערבי בישראל, צרכיו ונקודת מבטו בחוץ (ג'בארין ואג'באריה, 2010). אמנם החינוך הערבי בישראל הנו חלק אינטגרלי ממערכת החינוך הממלכתית אך הוא מנוהל, מקום המדינה ועד היום, על ידי מקבלי החלטות יהודים-ישראלים (Al-Haj, 2002) והמורים בבית הספר הערבי ממלכתי מצויים בדילמות חינוכיות מקצועיות וערכיות רבות ומתקשים לתמרן בין הדרישות והציפיות הסותרות המתקיימות במצב זה (אבו-עסבה, 2007).

תכנית הלימודים באזרחות, שהנה בליבת המחקר, מדגישה את ההדרה של מגזרים שונים בחברה הישראלית ותורמת להשרשתו של מבנה תפיסת אזרחות היררכית ולקיבועה של הגדרת שייכות בחברה הישראלית (פינסון, 2005). הדבר מתבצע, בין היתר, על ידי שנויים בספרי הלימוד ובתכנית הלימודים הרשמית באזרחות, אשר הפכו להיות מטרה מרכזית בקרב אלו המבקשים להשפיע על תפיסת האזרחות הדומיננטית בישראל (Cohen, 2017). את ההשפעה של אלו ניתן לראות בהתמודדותם של מורים ערבים לאזרחות, כאשר לימודי האזרחות מהווים שדה קרב בו מחד, הנרטיב האתנו-יהודי מונחל על ידי המדינה בתכנית הלימודים ומאידך, המורים מבקשים ללמד על המורכבויות והניואנסים בתכנית ובכך יוצרים ספירות של 'אזרחות מרדנית' (Insurgent Citizenship) - מונח שתבע הולסטון (Holston, 2008) ושאל ממחקרם של פינסון ואגבאריה (Agbaria & Pinson, 2019).

מחקר זה מבקש להאיר את תפיסותיהם השונות של מורים ערבים מקבוצת מיעוט בישראל למול האתגרים והדילמות שהם מעלים ולהתחקות אחר ההיבטים השונים הנוגעים להתמודדותם עם הוראת תכנית הלימוד באזרחות, כפי שמוכתבת על ידי משרד החינוך. המחקר יבחן את האופן בו המורים תופסים את הקונפליקטים והדילמות בהם נתקלים ואת אסטרטגיות הפעולה שהם מאמצים בכדי לאפשר לעצמם להמשיך לפעול בזירה הקיימת - מערכת החינוך.

ממצאי המחקר יראו מציאות מורכבת עבור המורים ועתירת דילמות ומתחים מבחינה מקצועית, פדגוגית, אידיאולוגית ואישית אשר לרוב סבוכים זה בזה ובלתי ניתנים להפרדה. המחקר יצייר את המורכבות בה המורים שרויים: מחד, רצונם האישי להשתלב ולשלב את תלמידיהם הערבים בחברת הרוב בישראל, כאשר הוראת אזרחות וקבלת תעודת בגרות מהווים שלב ביניים בתהליך; ומאידך, קושי אינהרנטי של מורים מקבוצת מיעוט ללמד תכנים אתנו-לאומיים של קבוצת הרוב, המבטלים את ההיסטוריה והתרבות שלהם. המחקר יבקש לתאר את התמודדות המורים עם הוראת אזרחות דרך הפרשנות שהם עצמם מעניקים לכל אלו לאורך ציר זמן של חמש שנים.

המחקר יחשוף אסטרטגיות ופרקטיקות התמודדות שמאמצים המורים בכדי לצמצם את הדיסוננס בו הם שרויים. אסטרטגיות אלו נעות על ציר בין קבלה והשלמה עם הדיסוננס בו שרוי המורה ובין מחאה והתנגדות: אסטרטגיות רציונליזציה של הצדקה והשלמה עם תכנית האזרחות; אסטרטגיות פדגוגיה חתרנית של הבעת עמדה אישית ומחאה של המורה; ואסטרטגיות של קהילתיות, פרו אקטיביות ושיתוף מורים.

ניכר כי חרף מצוקת המורים, אסטרטגיות הקבלה וההתנגדות אשר רובם מאמצים מתקיימות בעיקרן במסגרת ארגון הכלים ההגמוני ואינן חורגות מגבולות 'המותר' על פי המעסיק שלהם - משרד החינוך. עם זאת, קושי יומיומי בכיתת הלימוד, טענת המורים מדריסת רגל של מגמות פוליטיזציה בתכנית הלימוד, זעקתם כי קולם אינו נשמע - מביא בשנים האחרונות להרחבה של צורות ההתנגדות של המורים. אלו אט אט מוצאים ביטויי התנגדות גם באפיקים חוץ ממסדיים ואף חושפים ניצנים של התנגדות פוטנציאלית בעתיד.

העבודה מושתתת על מחקר איכותני ועושה שימוש במתודולוגית ראיון עומק חצי מובנה. איסוף הנתונים למחקר התבצע על פני שתי נקודות זמן: בשנת 2014 רואיינו חמישה עשר מורים ערבים לאזרחות על התמודדותם עם דילמות ואתגרים בהוראת אזרחות. ב-2019 התקיימו ראיונות חוזרים עם תשעה מהמורים, כאשר נבחנו שינויים בעמדותיהם כלפי הדילמות והאתגרים אותם ציינו בסבב הראיונות הראשון. כמו כן נבחנו שנויים באסטרטגיות אותן מאמצים.

המחקר בנוי מארבעה פרקים עיקריים. הפרק הראשון יציג סקירה תאורטית הבוחנת את בסיס הידע האקדמי הקיים בשלושת הצירים סביבם עוסק המחקר: מערכת החינוך בישראל; החברה הערבית בישראל וכיצד משתלבת מערכת החינוך הערבית בזו הממלכתית. במסגרת הסקירה, יתבצע תיאור תופעת הוראת האזרחות בישראל בדגש על אירועים מרכזיים שהשפיעו על הדיסציפלינה בעשור האחרון ויסתיים בתיאור הוראת אזרחות בחברה הערבית ובפרט - על ידי סקירת המחקרים (המעטים) שנעשו על מורים ערבים לאזרחות. הפרק השני יציג את מתודולוגית המחקר, כלי המחקר, ואופן ניתוח הראיונות. הפרק השלישי יעסוק בהצגה וניתוח של ממצאי המחקר, בהתאם לתמות העיקריות, כפי שעלו בראיונות: תמות מבוא, הבוחנת את המוטיבציות שהובילו את המורים לבחירת מקצוע האזרחות ושתי תמות הליבה: אתגרים בהוראת אזרחות ואסטרטגיות התמודדות של המורים עם האתגרים. בפרק הרביעי במחקר יתקיים דיון והצגת מסקנות מממצאי המחקר, הצעות למחקרי המשך וכן הצגת מספר פתרונות אפשריים בתחום המדיניות.

מחקר זה אמנם עוסק בהתמודדות מורים מהחברה הערבית עם הוראת אזרחות, אולם הסוגיות שיועלו מדגישות כי למודי האזרחות בישראל מהווים כיום סוגיה חברתית ציבורית רחבה, החורגת מהקושי שהחברה הערבית בישראל חווה. יתרה מכך, סוגיות אלו מהוות תסמין לתופעות מורכבות יותר בישראל של טשטוש הגבולות בין המפלגתי לבין הממלכתי, כפי שאלו מודגמות בהשפעת יחסי הכוחות הפוליטיים על תכנית הלימוד באזרחות, בעיקר בעשור האחרון.

נושא המחקר הנו קרוב אל ליבי. כאישה, אשר מרבית חיי המקצועיים עוסקים בגישור וקידום החברה הערבית במסגרת ארגוני מגזר שלישי וכן בעקבות חשיפתי ביתר שאת לדילמות של החברה הערבית בתכנית דיאלוג יהודית - ערבית בנווה שלום. כל אלו המחישו לי את ההכרח להעמיק ולהתחקות אחר מצוקת מורים לאזרחות מהחברה הערבית.

נושא המחקר נבחר בשנת 2013 עוד בראשית השיח הציבורי אודות התחזקות מגמות פוליטיזציה וקידום תכנים אתנו-יהודים בתכנית האזרחות. חרף השנים שעברו, מהמחקר עולה כי

דווקא הצורך לחקור ולתת מענה לדילמות של המורים וכן לקשיים של מיעוט אתני בחברת רוב בכלל, הנו רלוונטי מתמיד.

לסיכום הערה על הטרימינולוגיה הנבחרת לשימוש. מושא המחקר הינו מורות ומורים פלסטינים אזרחי ישראל, המלמדים אזרחות בחטיבה העליונה לקראת בחינת הבגרות בבי"ס השייכים לחינוך הממלכתי – ערבי והנמצאים תחת אחראיות ופיקוח משרד החינוך. הגדרות הזהות של ציבור זה הן רבות ושנויות במחלוקת גם בתוך החברה הערבית: בעוד חלק מהנחקרים מגדירים עצמם "פלסטינים אזרחי ישראל", אחרים מגדירים עצמם "ערבים ישראלים". בנוסף, משרד החינוך עושה שימוש בהגדרות שונות הנעות בין "מגזר ערבי", "חברה ערבית" ל"מיעוט ערבי". לצורך מחקר זה בלבד, מטעמי נוחות ובשל שכיחות השימוש במונח "מורים ערבים" אתייחס למושא המחקר, נשים וגברים מהחברה הערבית ככזה: "מורים ערבים" או "מורים".

המחקר שלפניכם יחדש בכמה אופנים את שדה המחקר אודות הוראת אזרחות בחברה הערבית בישראל. ראשית, הוא יתחקה אחר עמדות המורים לאזרחות לאורך זמן ובכך ייתן תמונה מקיפה יותר על האתגרים ואסטרטגיות התמודדות המורים עמם בעשור האחרון, כך למשל, בין שני מועדי הראיונות נחקק ביולי 2018 חוק הלאום בכנסת והביא להתייחסות שונה בעמדות המורים. שנית, המחקר יציג אתגרים וקשיים של מורים אשר טרם נכתב אודותיהם, כדוגמת השפעת השינויים בתכנית הלימוד בשנתיים האחרונות. שלישית, המחקר ירחיב את היריעה בדבר אסטרטגיות פעולה של המורים ויצג פרקטיקות התנהגות אותן הם מאמצים כדי להמשיך ללמד אזרחות - אסטרטגיות ופרקטיקות שטרם נחקרו. רביעית, המחקר יתאר לראשונה את תופעת היווצרותן של אסטרטגיות קהילתיות של שיתוף מורים מחוץ למסגרת הפורמאלית הממוסדת של משרד החינוך, בתמיכה של ארגוני החברה האזרחית הערביים וההנהגה הערבית המקומית – תופעה המתרחבת, בה לוקחים חלק יותר ויותר מורים לאזרחות.

פרק 1: רקע תיאורטי

מטרת פרק זה היא לסקור את הספרות התיאורטית בתחומים הרלוונטיים למחקר שלי: התמודדות מורים ערבים עם הוראת אזרחות בישראל. לפרק חמישה חלקים. בחלק הראשון תובא סקירה קצרה אודות מערכת החינוך בישראל, התהוות המערכת ומבנה משרד החינוך כיום. בחלק השני אסקור את החברה הערבית בישראל, תוך התייחסות לרקע על החברה ותיאור הסכסוך הישראלי – ערבי, כמרכיב דומיננטי בעמדות, זהות ויחסי יהודים וערבים בישראל. החלק השלישי של הפרק יחבר בין עולמות אלו ויצג את מערכת היחסים של החברה הערבית בישראל ומערכת החינוך. החלק הרביעי יסקור את הוראת האזרחות בישראל, תוך התמקדות במחלוקות אודותיה בעשור האחרון. החלק החמישי יאיר בזרקור את התמודדותם של מורים מהחברה הערבית במערכת החינוך בישראל, בדגש על מורים ערבים לאזרחות - המהווים את ליבת המחקר.

1. מערכת החינוך בישראל

מורכבותה של החברה בישראל כיום והמרקם האנושי המגוון בה באים לידי ביטוי במערכת החינוך שלה (וייסבלאי ווינינגר, 2015). כדי לאפיין את התמודדות המורים הערבים עם הוראת אזרחות, יסקור פרק זה את שורשי מערכת החינוך ומבנה משרד החינוך, בדגש על החברה הערבית. ערב הקמת מדינת ישראל היו בארץ ישראל 650,000 תושבים יהודים, מהם למדו תלמידים בתוכניות לימוד על פי חלוקה לזרמים פוליטיים ואידאולוגיים (צמרת, 1997). מרביתם – כ-50.2% למדו במוסדות החינוך של "הזרם הכללי", אשר דגל בחינוך לאומי מסורתי ויצירת חברה אחת מאוחדת (שם). בתקופה זו אחוז התלמידים הערבים במסגרות חינוך ערביות היה נמוך ובעוד שבשנת 1935 שיעור התלמידים בבתי הספר בין הגילאים 5–15 במגזר היהודי עמד על 81%, שיעור התלמידים בגיל זה בקרב המגזר הערבי עמד רק על 20% (אלחאג', 1991). בשנה"ל תש"ט (1948-1949) היו 101,351 תלמידים יהודים בחינוך יסודי ועל יסודי עברי ו-10,005 תלמידים ערבים בחינוך יסודי ועל יסודי ערבי (ב 45 ב"ס יסודי ובי"ס על יסודי אחד) (חאג' יחיא ורודניצקי, 2018). כיום, נכון לשנה"ל תשע"ט (2018-2019), במערכת החינוך בישראל יש כ-2,650,000 תלמידים מגני הילדים ועד לאוניברסיטאות. 76% מהם לומדים במסגרות חינוך יהודיות ו 24% לומדים במסגרות חינוך ערביות – מעט מעל אחוזם באוכלוסייה (1.77 מיליון תלמידים יהודים ו 545,000 תלמידים ערבים). בחינוך העל יסודי בישראל בפרט (ללא מזרח ירושלים), ישנם כ-791,000 תלמידים אזרחים ישראלים, נכון לשנה"ל תשע"ח (2017-2018) (שם).

משרד החינוך הוקם בשנת 1949 - כהמשך של מחלקת החינוך של הוועד הלאומי. בספטמבר 1949 אושרה רשמית 'שיטת הזרמים' שהלכה למעשה הייתה נהוגה עוד בתקופת היישוב ושולבה כסעיף בחוק לימוד חובה תש"ט – 1949¹. עם זאת, מערכות החינוך היהודית והערבית המשיכו להיות נפרדות זו מזו עם הקמת המדינה הן מבחינה ארגונית והן מבחינת שפה ותכנים (אבו-עסבה, 2007). בשנים הראשונות להקמת המדינה רמת התשתיות בחינוך הערבי הייתה ירודה ועד אמצע שנות ה 50 עמדו בפני התלמידים הערביים שביקשו ללמוד בתיכון ממלכתי שתי אפשרויות: תיכון ערבי ממלכתי אחד בנצרת או בבתי ספר תיכוניים ביישובים יהודים (חאג' יחיא ורודניצקי, 2018).

¹ חוק לימוד חובה, התש"ט – 1949, ארכיון המדינה, ספר החוקים.

בשנת 1953 נחקק בישראל חוק חינוך ממלכתי במטרה לאחד את הזרמים השונים מתקופת הישוב (איכילוב, 2010). כך, השילוב שבין החלת חוק חינוך חובה וחוק חינוך חינוך (1949) וחוק חינוך ממלכתי (1953) הפכו את מערכת החינוך למערכת ממלכתית לכל במקום שיטת "הזרמים" שהייתה נהוגה (שם).

חוקרי חינוך רבים (ג'בארין, 1999; אלחאג', 2006; אבו-עסבה, 2007) התייחסו לבעייתיות בכינונו של חוק חינוך ממלכתי בטענה כי התנועה הציונית התאפיינה בפלגנות ומחלוקות אידיאולוגיות, שבאו לידי ביטוי גם במערכת החינוך טרם הקמת המדינה. לאור זאת, במקום להביא סוף לפלגנות באמצעות מערכת החינוך, החוק דווקא הנציח את הזרמים הקיימים עד היום (שם). בנוסף לחלוקה לזרמים, מבנה משרד החינוך הנו הירארכי וריכוזי (Makkawai, 2002) וגם מושפע ממקבלי החלטות בזירה הפוליטית: שר החינוך מתמנה לתפקיד על ידי ראש הממשלה וההחלטה בדבר מינוי מנכ"ל המשרד נעשית על ידי הממשלה עצמה. באחריות המנכ"ל נמצאת המזכירות הפדגוגית, כשבראשה עומד יושב ראש במינוי שר החינוך². תפקיד יושב ראש המזכירות הפדגוגית הוא לקבוע ולעצב את מדיניות ההוראה, הלמידה והערכה על פי מדיניות שר החינוך המכהן כשעיקר הסמכויות הפדגוגיות של משרד החינוך הן בידיה. המזכירות הפדגוגית אחראית על כלל מגזרי האוכלוסייה, לרבות 'האגף לחינוך לא יהודי' (הערבי, דרוזי והצ'רקסי) ועל המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים³. המזכירות הפדגוגית עוד אמונה על כל השאלות הפדגוגיות של מערכת החינוך החובה, על פיקוח ועל ביצוע תכניות הלימוד, אישור ספרי לימוד ועזר וכן על מתן המלצה על איסור השימוש בהם (שם).

בנוסף לכך, תחת פעילות המזכירות הפדגוגית קיימות ועדות מקצוע שתפקידן לייעץ בהתוויית מדיניות הוראת המקצוע הרלוונטי. בוועדת המקצוע חברים חמישה עשר חברים לרבות יו"ר המזכירות והמפמ"ר (מפקח מרכז מקצוע) או המדריך הארצי. במסגרת פיקוח משרד החינוך ישנו לכל מקצוע מפמ"ר, אשר מנהל את תחומי הדעת השונים של המקצוע. מרבית המפמ"רים פועלים להטמעת תכניות הלימודים והפדגוגיות הרלוונטיות להן באמצעות מערך פיתוח מקצועי למורים (השתלמויות), מפגשים עם מפקחים במחוזות ועם מדריכים ארציים, מחוזיים ובית – ספריים (ברנדס ושטראוס, 2013).

נכון לשנת 2020, כהנו שישה שרי חינוך באחת עשרה השנה שחלפו⁴. כשם שבעשור האחרון הנהיגו ממשלות ימין כך גם שרי החינוך היו ממפלגות ימין. בתחילת העשור כיהנו שרים ממפלגות 'הליכוד'⁵, 'יש עתיד'⁶ ועם השנים כיהנו בתפקיד שרים ממפלגות בעלות אוריינטציה ימנית יותר

² "המזכירות הפדגוגית – תפקיד המזכירות", נדלה מתוך אתר משרד החינוך, 1.6.2020, <https://edu.gov.il/mazhap/pedagogical-secretariat/about/Pages/about-us.aspx>

³ "אודות המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים", המטה לחינוך וחיים משותפים, נדלה מתוך אתר משרד החינוך, 1.6.2020, <https://edu.gov.il/mazhap/civicedu/about-us/Pages/about-us.aspx>; המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים קם ב 2011 ואמון על החינוך לדמוקרטיה ולחיים משותפים בכלל מערכת החינוך, על כל מגזריה וגילאיה השונים – ברוח דוח קרמניצר.

⁴ נדלה מתוך אתר משרד החינוך, 1.6.2020, <https://edu.gov.il/owIHeb/AboutUs/Pages/about.aspx>; גדעון סער ממפלגת 'הליכוד', כיהן כשר החינוך בין השנים 2009 – 2013; שי פירון, ממפלגת 'יש עתיד' כיהן כשר החינוך, בין השנים 2013-2014; בנימין נתניהו, ממפלגת 'הליכוד' כיהן כמ"מ שר החינוך במשך כחצי שנה בין השנים 2014-2015; נפתלי בנט, ממפלגת 'הבית היהודי', כיהן כשר חינוך בין השנים 2015-2019; ולאחריו בנימין נתניהו כיהן שנית כמ"מ שר החינוך למשך כמה שבועות; רפי פרץ, ממפלגת 'הבית היהודי' – האיחוד הלאומי כיהן שר החינוך מ 2019-2020. החל מ 2020 מכהן יואב גלנט ממפלגת 'הליכוד'.

⁵ מפלגת 'הליכוד' היא מפלגה ציונית ליברלית קפיטליסטית בימין המפה הפוליטית בישראל. התנועה מחזיקה כיום בשלטון וכן החזיקה בשלטון בישראל במשך רוב התקופה מאז שנת 1977 ועד ימינו, נדלה מאתר המפלגה בתאריך 1.5.2020, <https://www.likud.org.il/>

⁶ "יש עתיד – בראשות יאיר לפיד", היא מפלגה ישראלית בעלת אידאולוגיה מרכזית, ציונית ליברלית. הוקמה בשנת 2012 על ידי העיתונאי יאיר לפיד, נדלה מאתר המפלגה בתאריך 1.5.2020, <https://www.yeshatid.org.il/>

כדוגמת 'הבית היהודי'⁷ ו'הבית היהודי' – האיחוד הלאומי⁸. נכון להגשת המחקר, מכהן בתפקיד השר יואב גלנט, ממפלגת 'הליכוד'. תחלופה זו של שרי חינוך ספגה ביקורת של אנשי חינוך ואקדמיה בטענה כי היא בעלת השפעה דרמטית הן על השנויים התכופים בתכנית הלימודים והן על הישגי התלמידים בבחינות לאומיות ובינלאומיות (כהן, 5.12.2019). בנוסף לכך, לאור העובדה כי מינוי מנכ"ל משרד החינוך נעשה על ידי הממשלה המכהנת⁹, כיהנו חמישה מנכ"לים שונים בתפקיד בעשור האחרון.

מערכת החינוך העברית עוד טרם הקמת המדינה ועד היום מהווה מכשיר מרכזי להשגת יעדים לאומיים, תרבותיים וחברתיים של התנועה הציונית ושל המדינה (ציטרין, 1995) ובהתאם לכך, תכניות הלימודים בישראל מותאמות למדיניות הממשלתית, לתרבות ולידע המקומי (Dori, 2003). פודה (Podeh, 2000) טען כי מערכת החינוך הממלכתית ממנפת את המוסד לשם ביצוע תהליך סוציאליזציה לערכים הדומיננטיים של החברה (שם), כאשר מטרתה העיקרית הנה ביצוע תהליך חיברות של תלמידים וחיזוק זהותם הלאומית והפטריוטית כאזרחים (Bekerman, 2007).

כפי שנראה בהמשך, הרקע לבניית מערכת החינוך הממלכתית בישראל, לרבות מבנה מערכת החינוך על מחלקותיה השונות ובעלי התפקידים השונים – כולם בעלי אימפקט על החינוך הערבי בישראל ועל הוראת מקצוע האזרחות בחברה הערבית, בפרט.

2. החברה הערבית בישראל

בפרק זה תובא סקירה קצרה על החברה הערבית בישראל בדגש על הקבוצה המוסלמית המהווה את המיעוט הגדול ביותר בישראל – 85% מכלל החברה הערבית¹⁰. בפרק תהיה התייחסות קצרה לדמוגרפיה של החברה הערבית ולמצבה הכלכלי והתעסוקתי, תוך התייחסות לחסמים בהשתלבותה בשוק התעסוקה בישראל ופנייתה למקצועות ההוראה. בנוסף, בבואנו להתחקות אחר עמדות מורים לאזרחות המשתייכים לקבוצת מיעוט לאומי בישראל, יוצג הסכסוך הישראלי-ערבי והשפעתו על תכניות החינוך, ספרי הלימוד, התארגנות ממוסדת ושאלות זהות בחברה הערבית.

א. רקע: דמוגרפיה, תעסוקה וחסמים לתעסוקה

המיעוט הערבי בישראל הנו מיעוט ילידי המהווה קבוצה לאומית, תרבותית, דתית ולשונית (אבו-עסבה, 2007). באופן פורמלי, עם קום המדינה הייתה התייחסות מכילה של קבוצת הרוב כלפי המיעוט הערבי בישראל (שם) והכרזת העצמאות קראה 'לבני העם הערבי תושבי מדינת ישראל לשמור על השלום וליטול חלקם בבניין המדינה על יסוד אזרחות מלאה ושווה ועל יסוד נציגות

⁷ הבית היהודי היא מפלגה וסיעה ציונית בכנסת ישראל המזוהה בעיקר עם הציונות הדתית והימין המדיני. הבית היהודי היא המשכה של המפד"ל, מפלגה ציונית דתית-לאומית יהודית ישראלית, נדלה מאתר המפלגה בתאריך <https://baityehudi.org.il/>, 1.5.2020

⁸ הבית היהודי – האיחוד הלאומי היא סיעה ימנית ישראלית המכהנת בכנסת העשרים ושתיים ומורכבת משתי מפלגות – הבית היהודי והאיחוד הלאומי – אשר התמודדו יחדיו ברשימת ימין, בבחירות לכנסת העשרים ושתיים, נדלה מאתר הכנסת ב 1.5.2020, <https://www.knesset.gov.il/faction/heb/FactionPage.asp?PG=199>

⁹ כפי שניתן לראות במינויו של ד"ר שמשון שושני: "החלטה מספר 25 של הממשלה מיום 20.04.2009 על מנוי המנהל הכללי של משרד החינוך, משרד ראש הממשלה, החלטות ממשלה", נדלה מאתר משרד ראש הממשלה, בתאריך https://www.gov.il/he/departments/policies/2009_des25 1.5.2020

¹⁰ הלמ"ס, "האוכלוסייה המוסלמית בישראל – נתונים לרגל חג הקורבן, 12/8/2019", https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/240/11_19_240b.pdf

מתאימה בכל מוסדותיה הזמניים והקבועים" (מגילת העצמאות של מדינת ישראל). עם זאת, נטען כי מדיניות ישראל לאורך השנים מעולם לא הייתה שוויונית (אבו-עסבה, 2007).

ערביי ישראל מהווים את המגזר השני בגודלו במדינה - כחמישית מכלל האוכלוסייה. בשנת 1947, ערב הקמת מדינת ישראל חיו באזור פלסטין המנדטורית כ-1,318,000 פלסטינים לעומת 650,000 יהודים (גביון ואבו-ריא, 1999). בשטח, שהפך בהמשך למדינת ישראל, התגוררו בין 750,000 ל-900,000 פלסטינים, כאשר עם סיום המלחמה עלה כי מרביתם עזבו את השטח (בשל גירוש או בריחה) ונותרו בין 600,000 ל-760,000 איש. כיום, האוכלוסייה הערבית בישראל מונה כ-1,907,000 נפש, כ-21% מכלל אוכלוסיית המדינה והאוכלוסייה המוסלמית בפרט (נכון ל-2018) נאמדת על 1,598,000 נפש – כמעט 18% מכלל תושבי ישראל¹¹. נכון לשנת 2016, 85% מערביי ישראל הנם מוסלמים (לרבות בדואים המהווים כ-16%) והאחרים הנם נוצרים, דרוזים ובני דתות אחרות: כ-8% דרוזים, כ-8% נוצרים וכ-0.3% צ'רקסיים¹². שיעורם של ילדים ובני נוער באוכלוסייה הערבית, נכון לשנת 2016 (31%) הנו גבוה מהשיעור המקביל באוכלוסייה היהודית (23%). משקלם של ילדים ובני נוער ערבים בכלל קבוצת הגיל 5–18 (27%) גבוה ממשקלה של האוכלוסייה הערבית בכלל אוכלוסיית המדינה (21%) (שם).

במדינת ישראל כיום ישנם 1,479 ישובים ומתוכם 135 ישובים שאינם יהודים¹³. חצי מהאוכלוסייה הערבית חיה בצפון הארץ והיתר בריכוזים שונים במרכז ובדרום (חאג' יחיא, 2017), 21.9% גרים במחוז ירושלים והיתר גרים במחוז דרום (16.9%) ומחוז מרכז (11%); ו-1.2% גרים במחוז תל אביב (שם).

בשנת 2018 אחוז ההשתתפות בשוק התעסוקה בקרב מוסלמים בני 15 ומעלה עמד על 43% (59.5% גברים, 26.6% נשים), כאשר אחוז השתתפותן של נשים מוסלמיות בשוק התעסוקה היה נמוך מאחוזן של נשים מדתות אחרות (יהודיות 66.2%, נוצריות 53.1%, ודרוזיות 43.2%). מבחינת אחוז הבלתי מועסקים בחברה הערבית מגיל 15 ומעלה, הני"ל גבוה בקרב ערבים מוסלמים (4.7%) לעומת דתות אחרות: יהודים (4.0%), נוצרים (3.7%) ודרוזים (3.8%). בנוסף, בכ-16% ממשקי הבית המוסלמים כל בני המשק מועסקים לעומת 32% ממשקי הבית הנוצריים, 27% ממשקי הבית הדרוזים ו-46.4% ממשקי הבית היהודיים¹⁴.

הענף הכלכלי בו אדם מועסק משפיע במישרין על אפשרויות הקידום שלו (מלחי וליס – גינסבורג, 2017). בעוד מרבית הערבים העובדים בישראל משתלבים בעבודות כפיים ושירותים, ישנו ייצוג זעום של ערבים ישראלים במקצועות צווארון לבן – מקצועות המחייבים מיומנויות, הכשרה מקצועית וידע אקדמי ובעלי כושר השתכרות גבוהה בהתאם (שם). נכון לשנת 2016, 49% מהעובדים בחברה הערבית בישראל עסקו בעבודות כפיים לעומת 1% מהנשים הערביות שעובדות בענפים אלו; 14% מהגברים הערבים בעלי משלח יד אקדמי, לעומת 30% נשים ערביות; 10% מהגברים הערבים הנם עובדים בלתי מקצועיים, לעומת 18% נשים ערביות ו-12% מהגברים הנם עובדי מכירות ושירותים, לעומת 30% נשים. באחוזים יותר קטנים ניתן לראות תעסוקה גם כהנדסאים וטכנאים, מנהלים ופקידים כלליים (חאג' יחיא, 2017).

¹¹ הלמ"ס, האוכלוסייה המוסלמית בישראל – נתונים לרגל חג הקורבן, 12/8/2019 https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/240/11_19_240b.pdf

¹² הלמ"ס, "השנתון הסטטיסטי לישראל", למ"ס, 2016, לוח 2.2

¹³ הלמ"ס, "השנתון הסטטיסטי לישראל", 2015

¹⁴ הלמ"ס, האוכלוסייה המוסלמית בישראל – נתונים לרגל חג הקורבן, 12/8/2019 https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/240/11_19_240b.pdf

מעבר לאפליה בתעסוקה ובשכר המונעים מערבים רבים תעסוקה הולמת (ישיב וקסיר, 2013) ישנם מספר חסמים מרכזיים המקשים עליהם להשתלב בשוק העבודה בישראל: **השכלה** מהווה חסם מרכזי בהשתלבות ערבים בשוק התעסוקה בישראל וחרף העובדה כי בשנים האחרונות חל גידול באחוזי הזכאים לתעודת בגרות ובאחוז האקדמאיים, השכלת ערביי ישראל עדיין נמוכה מהחברה היהודית (ליס-גינסבורג, 2013). שיעור הזכאים לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של אוניברסיטאות בישראל עולה כאשר בחינוך הערבי, נכון לשנת 2014-2015, שיעור הזכאים היה 41.8% לעומת 53.5% בחינוך היהודי (חאגי' יחיא ורדניצקי, 2018). מבין הערבים האקדמאיים, מרביתם לומדים מקצועות מתחום מדעי הרוח והחברה (דוגמת חינוך ורווחה) בהם מלכתחילה השכר נמוך יותר מאשר מקצועות מהתחום העסקי. בנוסף, שוק העבודה רווי בבוגרי מקצועות אלו והקושי למצוא עבודה גדל (ליס-גינסבורג, 2013). חסם נוסף הנו החסם **השפתי** הן של השפה העברית והן של השפה האנגלית (ליס-גינסבורג, 2013).

גם **נגישות פיזית למקומות תעסוקה** (בשל ריכוז מרבית החברה הערבית בצפון, תחבורה ציבורית לקויה ותשתיות כבישים ירודות) - מהווה חסם נוסף בשילוב ערבים בתעסוקה. (ישיב וקסיר, 2013). במקביל, **מיעוט מקומות עבודה בריכוזי האוכלוסייה הערבית ומחסור בסניפים של שירות התעסוקה** בישובים ערבים מהווים חסמים נוספים (בולוס, 2003).

אוכלוסיית הנשים הערביות בישראל סובלת מחסמים נוספים והן סובלות מאפליה כפולה כמיעוט לאומי וכנשים (מזרחי סימון, 2016). לאור זאת, נמצאות נשים ערביות רבות בתחתית הסולם בשיעור השתתפותן בכוח העבודה האזרחי ובתחתית סולם השכר של עובדים/ות שכירים/ות (בולוס, 2003).

לתעסוקת נשים ערביות בישראל כמה מאפיינים ייחודיים, ביניהם שיעור השתתפות נמוך של כ-20% בשוק התעסוקה (הפורמלי); ריכוז תעסוקתי גבוה של נשים בחינוך ובשירותי בריאות ורווחה הרוויים - לעומת אחוזן הנמוך של הפונות לקריירה בתחום המדעים, ההייטק וההנדסה; אחוז גבוה של נשים בעבודות חלקיות ושיעור נמוך של נשים המועסקות מחוץ לשוב מגוריהן (קסיר וישיב, 2013). אמנם שיעור התעסוקה של נשים ערביות בישראל (בגילאי 25-54) עלה מ-21% בתחילת שנות ה-2000 ל-35% ב-2016, אך הוא עדיין נמוך משמעותית בהשוואה לנשים יהודיות ולנשים בשאר מדינות ה-OECD (שם).

בשל חסמים אלו, בקרב נשים וגברים כאחד, קיימת פנייה מאסיבית של צעירים ערבים למקצוע ההוראה (אגבאריה, 2010). בסקר שנערך על-ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בקרב בוגרי תואר ראשון במכללות לחינוך במחזור תשס"ג (2002-2003), 77% מהבוגרים הערבים ציינו כי "סבירות גבוהה להשתלבות בעבודה" הייתה אחת הסיבות לבחירה בלימודים במכללה לחינוך, בהשוואה ל-58.2% בוגרים יהודים שצינו סיבה זו (וינינגר, 2012). כך נוצר מצב כי מורים ערבים רבים הנם 'מוכשרים יתר' ('Over Qualified') (אבו עסבה, 2007).

גם אחר הפנייה למקצוע ההוראה, בשנים האחרונות רבים מאלו שלמדו הוראת חינוך, נתקלים בקשיים במציאת עבודה בתחום (פוקס ופרידמן, 2018). גידול בבוגרי תארים בחינוך; הסבה של אקדמיים; שיעור פריון הקטן בחברה הערבית; בלימה של מגמת צמצום מספר התלמידים בכיתה (אשר חייבה בזמנו צמצום במורים) מהווים את הסיבות העיקריות לכך. בנוסף לכך, היצע המורים בחברה הערבית אינו תואם את הצרכים החינוכיים במערכת החינוך הערבית, כך שלמשל הביקוש למורים בחברה הבדווית בדרום הנו גבוה לעומת עודף היצע המורים הערבים בצפון (שם).

בהתייחס לנשים ערביות בתחום ההוראה, יותר מ-50% מהנשים המועסקות אשר בעלות תואר אקדמי עובדות בחינוך (שיעור גבוה פי שלושה מחלקן של הנשים היהודיות העובדות בחינוך). בנוסף, חלק משמעותי מהנשים הערביות (בגילאי 25-35) אשר בעלות תואר רשמי בחינוך אכן מועסקות בתחום. במקביל לכך, חלק משמעותי מנשים הבעלות תארים אקדמיים בתחומים אחרים אף הן מועסקות בחינוך (פוקס, 2018).

2.2. הסכסוך הישראלי – ערבי והשתקפותו בספרי הלימוד

אי ההסכמה בסוגיית הגדרותיה של מדינת ישראל מהווה, בין היתר, קרקע פורה לשימורו של הסכסוך הישראלי-ערבי. המתח בהגדרות של מדינת ישראל כיהודית ודמוקרטית יוצר סתירה מהותית בין היותה מדינה דמוקרטית, הקוראת במגילת העצמאות לאזרחים הערבים להשתתף בבניין המדינה ולקבל שוויון זכויות חברתי ומדיני ובין היותה של ישראל "מדינת הלאום היהודי" (רייטר, 1995). במדינת ישראל, אשר קמה במטרה לממש את החזון הלאומי יהודי, לא נוצרה מעולם תרבות אזרחית אשר נבדלת מהתרבות הלאומית וכך הפקיע החזון הציוני את אזרחיה הלא יהודים מיעדיה הלאומיים של המדינה. כך גם האפליה כלפי הציבור הערבי הינה מובנית ומונעת את התפתחותם והשתלבותם של האזרחים הערבים במסגרות אזרחיות (שם).

בתוך מתח זה, מהווה הסכסוך הישראלי-ערבי אבן יסוד בחברה הישראלית ליחסים בין החברה היהודית והערבית שבה. בניהול הסכסוך היו עליות ומורדות כתוצאה משינויים במפה הגאוגרפית: הקמת מדינת ישראל, אינתיפאדות, מלחמות עם ארצות ערב, הסכמי שלום ושיחות משא ומתן עם הרשות הפלסטינית (Bekerman, Zembylas & McGlynn, 2009) אך הוא נותר הסכסוך הרגיש והפגיע ביותר מבין הסכסוכים והמחלוקות בישראל. הניסיונות הפוליטיים, הדיפלומטיים והמדיניים לפתור את הסכסוך נחלו כישלון (Bekerman, 2005).

קו פרשת המים בסכסוך הוא החלטה 181 של האו"ם (תכנית החלוקה – כ"ט בנובמבר, 1947), הכרזת הקמת מדינת ישראל והמעבר מסכסוך מקומי לסכסוך בין לאומי (מוריס, 1991). ההתייחסות המנוגדת בחברה לאירועי 1948 משקפת את ליבת הקונפליקט ובעוד הציבור היהודי בישראל מציין יום חג למדינה ואת הקוממיות היהודית והתגשמות החלום הציוני; הציבור הפלסטיני של אזרחי ישראל מתייחס ליום זה כאל חורבן – "אל נכבה" – השם שהוענק להתפרקות הדמוגרפית ולקטסטרופה הסוציו כלכלית והפוליטית שעברה עליהם עם הקמת מדינת ישראל (גביון ואבו-ריא, 1999). הסכסוך הישראלי – ערבי מאופיין כ"סכסוך בלתי נשלט"¹⁵ (בר-טל, 2007), כאשר החשיפה של הדור הצעיר לתרבות הסכסוך המתמשך מתבצעת על ידי המשפחה, המדיה ובעיקר על ידי מערכת החינוך המהווה כלי סוציאליזציה מרכזי לשימורו של הסכסוך באמצעות ספרי ותכני לימוד, הוראה וטקסים (שם).

פודה (Podeh, 2002) בקש להתחקות אחר האופן בו מערכת החינוך בכלל וספרי הלימוד בפרט מהווים "סוכני זיכרון" בחברה הישראלית וכיצד הם מציגים את הסכסוך ואת יחס המדינה למיעוט הערבי בישראל. לטענתו, ספרי הלימוד בהיסטוריה ומדעי החברה אינם כוללים רק עובדות ומידע אלא גם פרשנות סובייקטיבית לאירועים היסטוריים ומהווים סוכני סוציאליזציה של שנוי וזיכרון המעניק לגיטימציה לסדר חברתי ופוליטי קיים (שם). מקום המדינה ועד שנת 2000 חל תהליך של

¹⁵ סכסוך בלתי נשלט הנו בעל שלושה מאפיינים: הוא נתפס ע"י שני הצדדים כדבר אשר עלול לערער ביעדי וצרכי החברה; שני הצדדים רואים בכל הפסד של השני רווח עבורו ולהיפך וכן הוא תופס מקום גדול ומרכזי בסדר היום הציבורי והחברתי (בר-טל, 2007).

פתיחות גדלה ביחס לחברה הערבית בישראל והבנה כי יש להציג את מורכבות היחסים והסכסוך בספרי הלימוד – מגמה אשר תעבור שוב שנוי בשנים לאחר מכן, בין היתר, בעקבות ההסלמה בסכסוך הישראלי-ערבי בשנת 2000 (Vered & Bar-Tal, 2016). נוכח ההסלמה, החלה מערכת החינוך לסגת מהפתיחות ולחזור לאתוס הציוני ולנרטיב התומך בסכסוך (שם). יונה (Yona, 2008) לעומת זאת, טען כי יחס הרוב בישראל כלפי המיעוט הערבי כאל מיעוט מסוכן לא השתנה בשנים אלו כלל גם אם בשנות ה-90 ישראל הפסיקה לתפוס עצמה כמדינה בסכנה קיומית הרי שלדבריו שינוי תפיסתי חברתי זה לא הביא לשינוי כלפי המיעוט הערבי (שם).

2.ג. התארגנות ממוסדת של החברה הערבית בישראל ושאלות זהות

הסכסוך הישראלי-ערבי ידע עם השנים תמורות רבות ומאז הקמת המדינה והנכבה של ערביי ישראל, סבל ציבור זה משנים של מדיניות מובנית של הפליה ודיכוי; ממשל צבאי שארך כ-20 שנה; נישול קרקעות ואירועי אלימות רבים, אשר השאירו חותמים (רינאוי - זועבי, 2006). ביניהם, הטבח בכפר קאסם (1956), יום האדמה (1976) ואירועי אוקטובר (2000) (שם).

אירועים מונומנטליים אלו ונוספים הביאו עם השנים להתארגנויות ממוסדות של הציבור הערבי בישראל ולדין רחב אודות הגדרה עצמית ושאלות זהות. בשנות ה-70 החברה הערבית החלה לעבור תהליך פוליטיזציה, במסגרתו נוסדו מפלגות ערביות חדשות והוקמו ארגונים א-ממשלתיים רבים, דוגמת 'הוועד הארצי של ראשי המועצות המקומיות הערביות' (שקם בשנת 1974), 'הוועד הארצי להגנה על האדמות הערביות' (שקם בשנת 1975)¹⁶. בשנת 1984, הוקמה על ידי וועד ראשי הרשויות הערביות 'וועדת המעקב לענייני חינוך ערבי' (חסאן, ראיון, 21.11.2019).

אחד משיאי תהליך זה היה ב-1982 בהקמת ארגון פוליטי בלתי תלוי, המורכב מחברי הכנסת הערביים, ראשי מועצות מקומיות ערביות ונציגים של זרמים שונים מהחברה הערבית - 'וועדת המעקב העליונה של ערביי ישראל'. זו קמה במטרה לרכז ולתאם את הפעילות הפוליטית של הגופים השונים מטעם ערביי ישראל¹⁷. כאמור, כבר במעמד הקמת המדינה לא הוכר הציבור הערבי בישראל כמיעוט לאומי - דבר שהתבטא גם בסירוב המדינה להכיר בוועדת המעקב העליונה כגוף מייצג ולשתפו בקביעת מדיניות הממשלה כלפי מיעוט זה (גביון ובבלפור, 2005).

מאורעות והתארגנויות אלה, חיזקו את השיח הפנימי בחברה הערבית בישראל בדבר זהות והגדרה עצמית. בסקר עדכני (2017) של המכון הישראלי לדמוקרטיה, נבחנה הגדרת הזהות האישית של הציבור הערבי בישראל ובעוד הזהויות הדומיננטיות אצל היהודים בישראל הן הזהות "הישראלית" (38% מגדירים כך) או הזהות "היהודית" (29%); שתי הזהויות המובילות בהגדרתן העצמית של ערביי ישראל הן הזהות "הערבית" (39%) והזהות "הדתית" (מוסלמית, נוצרית או דרוזית - 34%), 14% מהם מתייחסים לזהות ה"פלסטינית" שלהם כמרכזית ורק 10% תופסים את זהותם כ"ישראלית" (הרמן, 2019). הזהות הפלסטינית מאפיינת יותר את הציבור המוסלמי, הצעיר והמשכיל וכן ערבים בעלי משפחה מדרגה ראשונה בשטחים (שם). מנקודת מבטה של החברה היהודית, יש המתייחסים לציבור הערבי בישראל כבעל שוליות כפולה, הן ביחס לחברת הרוב היהודית בישראל והן ביחס לחברה הפלסטינית - ממנה התרחק פוליטית, תרבותית וחברתית (מנאע, 1997). בדומה לכך, רבינוביץ (Rabinowitz, 2001) התייחס לזהותם כאל "זהות במלכוד"

^{16,17} "וועדת המעקב העליונה של ערביי ישראל", נדלה מאתר מכון ראות ב 1.6.2020, <http://reut-institute.org/he/Publication.aspx?PublicationId=1977>

("Trapped Minority"), בעודם נחשבים שוליים, כאמור, בעיני הציבור היהודי בישראל והציבור הפלסטיני בשטחים.

בקרמן (Bekerman, 2005) טען כי התפיסה של זהות לאומית ואזרחית בישראל הנה מורכבת ביותר, בפרט בקרב הפלסטינים אזרחי ישראל, כאשר ההתעוררות של ציבור זה, והמודעות הלאומית שלו בשנים האחרונות, מערערת את יחסי הכוחות בין יהודים וערבים עוד יותר (שם). בנוסף, נוכח היסטוריה של קונפליקט בין הקבוצות ישנו לעיתים קושי של המיעוטים להזדהות עם הקבוצה הדומיננטית (Brewer & Yuki, 2007).

הכרת מאפייני החברה הערבית, שורשי הסכסוך הישראלי-ערבי, יצירת הנהגה ערבית מקומית ושאלות הגדרה עצמית - מהווים נדבך חיוני בהבנת האתגרים והדילמות עמם מתמודדים מורים ערבים לאזרחות במערכת החינוך בישראל. מרכיב נוסף הנו שילובו של החינוך הערבי במערכת החינוך בישראל, זאת בחלק הבא.

3. החברה הערבית ומערכת החינוך בישראל

3.א. רקע, נתונים ומגמות אפליה

החינוך הערבי בישראל כולל את כל מגזרי החברה הערבית: ערבים, בדואים, דרוזים וצ'רקסיים (ויינגר, 2018). בשנה"ל תשע"ז (2017-2018) למדו בחינוך הערבי כ-545 אלף תלמידים שהיו כ-24% מהתלמידים במערכת החינוך באותה שנה (לעומת אחוזם באוכלוסייה - 21%). בשנים האחרונות קיימת ירידה בחלקם של תלמידי החינוך הערבי במערכת החינוך, בין היתר בשל דמוגרפיה ונשירה לעומת שנה"ל תש"ע (2009-2010), שם היוו תלמידים ערבים קרוב ל-26% (שם). בעשורים האחרונים תופס תפקיד החינוך מקום מרכזי יותר בחברה הערבית בישראל מאשר בשנים הראשונות של הקמת המדינה (אבו-עסבה, 1997): רמת ההשכלה בחברה הערבית עלתה מאז קום המדינה בצורה ניכרת והחינוך הערבי עבר התפתחויות מרחיקות לכת (חאגי' יחיא ורדניצקי, 2018). כך בעוד שבשנות ה-60 מחצית מהערבים בישראל היו ללא השכלה יסודית (עד שמונה שנות לימוד), בשנות ה-70 רבע מערביי ישראל היו ללא השכלה יסודית ואילו בשנות ה-90 המניין ירד לכעשירית (חאגי' יחיא, 2017). את השיפור ניתן לראות גם ברמת התשתיות של מערכת החינוך ובמדדים כמותיים ואיכותיים, כך למשל חציון שנות ההשכלה בחברה הערבית כמעט השתווה לחציון שנות ההשכלה בחברה היהודית וכן שיעור הזכאות לבגרות למסיימי כיתה י"ב בחברה הערבית עלה מ-49% ב-1995 ל-63% ב-2016 (שם).

עם זאת, העלייה בשיעור בעלי השכלה ורמת ההשכלה בחברה הערבית עדיין נמוכה ביחס לשאר אוכלוסיית ישראל (שם) ועדיין ישנם פערים חברתיים וכלכליים בין תלמידים ערבים ויהודים - כך שקצב השיפור אינו תואם את צרכיה הגדלים של החברה הערבית בתחום החינוך (חאגי' יחיא ורדניצקי, 2018). הפער בא לידי ביטוי גם בשיעור הלמידה בקרב תלמידים בגילאי 14-17 בחינוך הערבי אשר נמוך מזה שבחינוך היהודי - בעוד שבשנת 2015-2016 שיעור הלמידה בחברה היהודית עמד על 97.10%, בחינוך הערבי הוא עמד על 93.70%. על פי נתוני משרד החינוך, בשנת הלימודים תשע"ח (2017-2018) כ-70% מהלומדים בכיתה י"ב בישראל נמצאו זכאים לתעודת בגרות, כאשר הזכאות לתעודת בגרות בקרב תלמידים מהחברה הערבית הייתה נמוכה מזו: 82.2% במגזר הדרוזי, 72.7% במגזר היהודי, 64.8% מהמגזר הערבי וכ-52% בקרב תלמידים בדווים (שם).

גם אחוזי הנשירה בחברה הערבית מצביעים על פער בין החינוך הערבי לחינוך היהודי, בשנת הלימודים תשע"ח (2017-2018) אחוז הנשירה השנתית ממערכת החינוך בכיתות ז'-י"ב בחינוך הערבי עמד על 1.6% לעומת 1.3% בחינוך היהודי (ייסבלאי וויניגר, 2015). תופעת הנשירה הסמויה, המתרחשת לרוב עם יציאה של בנים לעבוד, ממשיכה לאתגר את מערכת החינוך הערבי (אבו-עסבה, פרסקו ואבו-נסרה, 2013).

הפערים בין החינוך הערבי ליהודי ניכרים בבתי הספר בכל רמות הטיפוח והם גדולים במיוחד בבתי ספר שמדד הטיפוח שלהם גבוה - אלו המשרתים אוכלוסייה חלשה (בלס, 2017). על פי סקירה של עיתון "דה מרקר" מ-2016, עולה כי לא רק שהתקציב שתלמיד ערבי מקבל אינו מסייע לטיפוחו, אלא בפועל התלמיד הערבי מופלה לרעה (ארלוזורוב, 9.1.2016). כאשר כוללים בחישוב גם את התקציבים שהרשויות המקומיות וההורים מוסיפים לסל החינוך, התקציב שתלמיד ערבי מקבל נמוך בשיעור של 78%-88% בהשוואה לתלמיד יהודי (שם).

במחקרים רבים מתוארות הסיבות לפערים בהישגים הלימודיים בשל אפליה כלפי החינוך הערבי, המתבטאת במחסור במשאבים, תכניות חינוך מיוחדות, שעות הוראה ותשתיות (Abuasba, 2005; Gur-Ze'ev, Pappe, 2003) וספציפית - מחסור במבנים, בכיתות לימוד, במעבדות ובאולמות ספורט וכן באי-תקינותם של מבנים (חאג' יחיא ורדניצקי, 2018).

בקרמן (Bekerman, 2009) התייחס למדיניות של אפליה כלפי החינוך הערבי בטענה כי ישנה אי התאמה בין המטרות הרשמיות של מדינת ישראל למתן זכויות שוות באמצעות מערכת החינוך לבין מציאות של אי שוויון ואפליה (בהשקעה ובמבחן התוצאה). בכל פעם שמועלית דרישה של מנהיגים בציבור הערבי להשוואת התנאים בעיצוב תכנית הלימוד, כפי שמתבצעת בביה"ס מהזרם היהודי ממלכתי דתי - זו נדחת על הסף (גיבירן, 2010). גם אבו-עסבה (2007) התייחס למגמות אי השוויון במערכת החינוך בישראל בכלל (בין מרכז לפריפריה, בין עשירים לעניים ובין יהודים לערבים), כשלטענתו אין עוררין בציבור ובקרב בכירים במערכת החינוך בדבר אי השוויון בחינוך הערבי בישראל והיעדר מעורבות של הציבור הערבי בקבלת החלטות מדיניות בנושא (שם).

3.3. יחס המדינה לחינוך הערבי: מדיניות, תכניות חינוך ופיקוח

בבחינת התמודדות המורים הערבים עם הוראת מקצוע האזרחות, ישנו משקל רב למדיניות המדינה כלפי החינוך הערבי לאורך השנים אם בוועדות שקמו בנושא, בתוכניות החינוך ואם בפיקוח עליו. מדיניות החינוך כלפי המיעוט הערבי הנה אחת השאלות המורכבות שעומדת על סדר יומה של המדינה עוד מימי הקמתה (חאג' יחיא ורדניצקי, 2018) ולאורך השנים ניכרת אמביוולנטיות במדיניות כלפי החינוך הערבי בישראל (אלחאג', 1996). מהקמת המדינה מערכת החינוך בישראל אימצה עמדה כפולה ביחסה למיעוט הערבי בישראל, כשמחד, היא מכירה במורשת ובשפה הערבית כשפה הרשמית ללמודים בבי"ס ערביים ומתקיימת הפרדה בין ביה"ס יהודים לערבים (גביון, 1999) ומאידך, משרד החינוך מסרב להכיר ולאפשר ללמד את הנרטיב הפלסטיני בתוכניות הלימוד בבתי הספר שבאחריותו (Yona, 2008). כך למשל במסגרת "חוק הנכבה", מ-2011, שר האוצר מוסמך לצמצם מימון ותמיכה של המדינה בארגונים ומוסדות המקיימים פעילות המתייחסת ליום העצמאות כאל יום אבל (ליס, 23.3.2011).

החינוך הערבי בישראל הנו חלק אינטגרלי ממערכת החינוך הממלכתית ומנוהל על ידי מקבלי החלטות יהודים, אך הסמכויות המקומיות של הרשות המקומית ושל מנהלי ביה"ס אינן מהותיות

אלא טכניות בלבד (אלחאג', 2002). עם זאת, מקום המדינה ועד היום מערכת החינוך הערבית מופרדת מבחינה ארגונית ומבחינת השפה והתוכן (שם).

מערכת היחסים בין המדינה האתנו-לאומית היהודית לבין מערכת החינוך הערבי משתקפת גם בשלבים השונים של חקיקת חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953. חוק חינוך ממלכתי הווה נקודת ציון ביחסי המדינה לחינוך הערבי, כאשר נוסח החוק לא הכיר כלל בייחודה של האוכלוסייה הערבית ובכך התעלם מהצרכים של החינוך הערבי¹⁸ ובעוד הזרם היהודי-ממלכתי והממלכתי-דתי הוגדרו בבירור בחוק (ג'בארין ואגבאריה, 2010). נוסח החוק סלל את הדרך לכך שהחינוך הערבי התנהל במשך כ- 30 שנה ללא מטרות ויעדים מוגדרים (אלחאג', 1994) ורק בשנת 2003 נוסף תיקון לחוק שקבע כי בין מטרות חוק החינוך יש להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית (חאג' יחיא ורודניצקי, 2018). ג'בארין ואגבאריה (2010) טענו כי לשינוי הפורמאלי המדובר לא התלוותה התייחסות מפורטת למטרות הייחודיות של החינוך הערבי, דוגמת התייחסות לזהות הלאומית תרבותית של הציבור הערבי בתחומי שפה, זכויות היסטוריה ומורשת ערבית פלסטינית (שם).

סממן לאמביוולנטיות זו ניתן גם לראות בוועדות השונות שקמו לאורך השנים לבחינת מקומו של החינוך הערבי במערכת החינוך הממלכתית אשר המלצותיהן לא יושמו. כך בשנת 1996 הוחלט על הקמת "וועדה מייעצת לענייני החינוך הערבי" לבחינת מצב החינוך הערבי והצעת דרכי פעולה לשילובו המלא של חינוך הערבי במערכת החינוך הממלכתית (ברזילי, 2001). ברם, פעילותה המעשית של הוועדה הייתה מוגבלת מעצם היותה גוף מייעץ בלבד והתקנות הדגישו את המשך פיקוח המדינה על מוסדות החינוך הערבי ופסלו אפשרות לאוטונומיה של החינוך הערבי (שם). הוועדה פעלה למשך זמן קצר ביותר ובאוגוסט 2017, בעקבות פסיקת בג"צ, התחייב משרד החינוך להקים מחדש וועדה מייעצת. למרות זאת, המועצה טרם הוקמה¹⁹.

בנוסף להקמת הוועדה המייעצת לענייני החינוך הערבי, עם התגברות תופעות הגזענות ונוכח משבר וניכור בין יהודים לערבים אשר החרף בעקבות אירועי אוקטובר 2000, מינתה באוגוסט 2008 שרת החינוך דאז, פרופ' יולי תמיר את 'וועדת סלומון – עיסאווי', במטרה להציע מדיניות חינוכית כוללת עבור מערכת החינוך בישראל בנושא של חינוך לחיים משותפים בין יהודים לערבים אזרחי מדינת ישראל²⁰. הוועדה המליצה לכלול את נושא החינוך לחיים משותפים במקצועות כגון מולדת, חברה ואזרחות (שם). אמנם באופן רשמי משרד החינוך אימץ את המלצות הדו"ח אך יישומן נקטע בראשית הדרך עם מינויו של ח"כ גדעון סער לתפקיד שר החינוך. רק כשנה וחצי לאחר מכן הוקם רשמית המטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במזכירות הפדגוגית (קומס, 2013). בספטמבר 2016 הוציא משרד מבקר המדינה דו"ח ביקורת מיוחד אשר קבע כי הנהלת משרד החינוך לא נקטה את מכלול הצעדים הנדרשים ליצירת תשתית מספיקה להתמודדות מערכתית ארוכת טווח לקידום נושא החינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות במערכת החינוך²¹.

¹⁸ חוק חינוך ממלכתי תשי"ג – 1953, ספר החוקים: "להשתית את החינוך היסודי במדינה על ערכי תרבות ישראל והישיגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על אימוץ בעבודה חקלאית ובמלאכה, על הכשרה חלוצית, ועל שאיפה לחברה בנויה על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית, ואהבת הבריות".

¹⁹ וועדת החינוך, התרבות והספורט, אתר הכנסת, 10.12.2018.

²⁰ דו"ח הוועדה הציבורית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל, נדלה מתוך אתר מט"ח, <http://commonground.cet.ac.il/ShowItem.aspx?itemId=706&itemState=VIEW&language=HE>, 1.6.2020

²¹ דוח מבקר המדינה, דוח ביקורת מיוחד "חינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות", 2016, https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_545/ReportFiles/fullreport_2.pdf

את היחס לחינוך הערבי ניתן לבחון גם על פי תכניות הלימוד בחברה הערבית. ישנה תמימות דעים לכך שהמערכת החינוכית בישראל הינה אמצעי לשליטתו של הממסד בחברה (אלחאג' 1996) ומהווה כלי שרת בידי הממשל והחברה הישראלית-יהודית (Al-Haj, 2005). יונה (2007) גרס כי קיימת א-סימטריה בין הנדרש מתלמידים ערבים לאלו היהודים. בעוד בביה"ס יהודים תכנית הלימודים מתמקדת בתכנים לאומיים ובבניין האומה, בביה"ס הערביים בתכנית הלימודים אין התייחסות לנרטיבים אחרים של הזהות הפלסטינית (Bekerman & Zembylas, 2011) והתלמידים הפלסטינים נאלצים לקבל את ההגדרות של מדינת ישראל כיהודית ודמוקרטית – ללא ניסיון לטפח תרבות אזרחית. הנרטיב והסיפור ההיסטורי אמנם התרחשו אך אלו אינם קיימים בתכנית הלימודים (אל חאג', 2002). מטרה מרכזית של מערכת החינוך בקרב תלמידים יהודים וערבים כאחד אינה רק להחדיר את הנרטיב הציוני על ערכיו המרכזיים, אלא גם להפחית בטיפוח זהות לאומית פלסטינית בקרב המיעוט הערבי (Gur-Ze'ev, Pappé, 2003). כך, הופשטה מערכת החינוך הערבית מסממנים לאומיים פלסטיניים ואין הכרה, בין אם גלויה או בין אם מרומזת, כי הקהילה הערבית בישראל מהווה מיעוט שהינו בלתי נפרד מהעם הפלסטיני (גיבארין, 2006).

יורם רבין (2002), בהתייחסותו לזכות להשפיע על תכני חינוך, בחן את זכותה של החברה הערבית בישראל, כקבוצת מיעוט, לקיים אוטונומיה חינוכית. הוא תהה עד כמה, אם בכלל, משפיע מיעוט זה על התכנים אותם לומד במערכת החינוך הממלכתית (שם) לאור העבודה כי ההתייחסות אל מיעוט זה, הנה כאל אוסף של תתי קבוצות ולא כמיעוט לאומי (רבינוביץ', 1993). מכיוון שהמיעוט הערבי-מוסלמי בישראל מעולם לא הוכר כמיעוט לאומי, אלא כמיעוט תרבותי ודתי (רודניצקי, 2015), מחבריי תכניות החינוך במשרד החינוך שמים דגש על ריקון מקצועות אלה מתוכן לאומי (צרצור, 1985). יתרה מכך, במקביל לתכנים המחזקים את הזהות היהודית-ציונית ישנה טענה כי מדיניות החינוכית של משרד החינוך מתרחקת לאורך השנים מנושאים בעלי ערך הומני, דוגמת דמוקרטיה, תודעה פוליטית, חיים משותפים וסובלנות (אלוני, יוגב, מיכאלי ונווה, 2011). הנחלת נרטיב ציוני-לאומי בתוכניות הלימוד בחינוך הערבי מתבטא גם על ידי פיקוח של השלטון (עבאס, 2004) ומאיר בזרקור נוסף את יחס המדינה לחינוך הערבי בישראל לאורך השנים. נראה כי מגמות הפיקוח על החינוך הערבי היו קיימות מראשית דרכה של מערכת החינוך בישראל, הן באמצעות הכתבת תכנית וספרי הלימוד, והן על ידי מעורבות ישירה של השב"כ (אורמאן, 1973). בשנת 1949 הוקמה תת ועדה האמונה על טיפול במטרות החינוך הערבי ובספרי הלימוד לבתי הספר הערביים, כשאחת מסמכויותיה הייתה פסילת ספרים בעלי גוון פוליטי או תיקון ספרים עם ליקויים שונים. כך נוצר מצב שספרי הלימוד בערבית לא שיקפו את רוח הלאומיות הערבית וטשטשו את הזהות הלאומית ערבית-פלסטינית (שם).

בנוסף, בתקופת הממשל הצבאי התקיים פיקוח הדוק על תכני הלימוד ועל צוותי ההוראה (אלחאג', 1991). השב"כ דאג שמורים ערבים לא "יסכנו" את ביטחון המדינה והמורה הערבי לא היה רשאי לדון עם תלמידיו בנושאים פוליטיים רגישים (גרומן, 1995). שנים רבות לאחר תום הממשל הצבאי נטען כי השב"כ פעל בחשאי בבתי ספר ערביים בישראל (אלחאג', 1996) וכי משרד החינוך הפעיל מנגנון דיסקרטי לפיטור מורים ומנהלים שכונו "פסולים" וטרפוד מינויים של אנשי חינוך שנחשדו כעוינים למדינה (ליברמן, איילת, 3.10.2017). בספטמבר 2004 הגיש מרכז 'עדאלה' (מרכז משפטי לזכויות המיעוט הערבי בישראל) עתירה לבג"ץ במסגרתו בקשו למנוע את התערבות השב"כ במינוי מורים, מנהלי בתי ספר ומפקחים במערכת החינוך הערבית בטענה כי 'התלמידים

הערבים נאלצים ללמוד במקום שבו שוררת תרבות של פחד, שליטה ושתיקה²². ביוני 2005 הודיעה פרקליטות המדינה לבג"ץ כי תאמץ את החלטות דו"ח דוברת, שגם כן התייחס לנושא בהמלצותיו, ותדאג לביטול המשרה של איש השב"כ במשרד החינוך²³.

למרות כל זאת, ב-2017 פורסם תחקיר בו נחשף כי משרד החינוך והשב"כ ממשיכים לשתף פעולה בכל הנוגע למינוי עובדי הוראה ערבים ונראה כי מעורבות השב"כ בבי"ס ערביים עדיין מתקיימת. רק לאחרונה (2/2020) פורסם כי מנכ"ל משרד החינוך דאז, שמואל אבואב, נפגש עם נציגי שב"כ כדרך קבע (ינקו, 13.2.20).

אם כן, יחס המדינה לחינוך הערבי לאורך השנים, כפי שבא לידי ביטוי במדיניות, בתוכניות החינוך, בוועדות שקמו וכן בפיקוחו של השב"כ – הנו בעל אימפקט רב על מערכת החינוך הערבי ומוריו. היבט נוסף המשפיע על החינוך הערבי ועל המורים לאזרחות בפרט והנו מרכזי למחקר זה הוא הרקע להוראת האזרחות בישראל – כפי שיוצג בפרק הבא.

4. הוראת אזרחות בישראל

הוויכוח על אופייה של הוראת אזרחות בישראל קיבל תפנית בעשור האחרון ומעורר סערות ציבוריות רבות כשהוראת אזרחות בחברה הערבית עומדת בעין הסערה. כדי להבין את מורכבות השיח הציבורי, מבקשת סקירה זו להתחקות אחר שורשי הוראת האזרחות, תכנית הלימוד כיום ועיקרי המחלוקות בעשור האחרון. לפי כן, תוצג התייחסות לגישות השונות בהוראת אזרחות ובחינוך לאזרחות וכיצד אלו משתלבים יחד.

4.א. מבוא: גישות בחינוך לאזרחות והוראת אזרחות

במערכות חינוך במדינות דמוקרטיות רבות, לרבות ישראל, מקובל להבחין בין "הוראת אזרחות" העומדת במוקד מחקר זה, ובין "חינוך אזרחי" או "חינוך לאזרחות" (ברק ועופרים, 2009). תחום החינוך לאזרחות והוראת אזרחות מצביים אתגרים גדולים ומציפים שאלות רבות בכל העולם (Hahn, 2010), כשאחת הסיבות לכך היא עצם היותו של מושג "האזרחות" זירה למאבקים פוליטיים ומאבקים על שייכות וזהות (Arnot and Dillabough, 2000).

הוראת אזרחות (Civic Education) הינה תחום ידע המהווה מקצוע למודים מוגדר במערכת החינוך, בעל יעדים מדידים וסילבוס מובחן. בתחום זה מצויות שתי גישות עיקריות: גישה נוא ליברלית, הטוענת כי יש ללמד אזרחות תוך ניתוק החינוך מפוליטיקה; והגישה של אוריינות פוליטית, הגורסת כי יש להקנות לתלמידים כלים מעבר לידע בכדי לסייע להם להפוך לאזרחים משתתפים. המחלוקת המתעוררת סביב הוראת האזרחות מתמקדת בשאלה איזה ידע, אילו עמדות וערכים ואילו כלים יש להנחיל. מחלוקת המהווה את לב השיח בתחום האזרחות והחינוך לאזרחות (ברק, עופרים, 2009).

"חינוך אזרחי" (Citizenship Education), הנו תחום חינוכי הרבה יותר רחב ואינו מתמקד רק בהעברת ידע אלא מנסה לקדם ערכי יסוד של החברה והמשטר על ידי פיתוח כלים להשתתפות ולמעורבות (אבנון, 2013). בהתייחסות להנחלת אזרחות במסגרות חינוך, ישנו לעיתים שימוש בשני

²² בג"ץ 8193/04, עתירה למתן צו על תנאי וצו ביניים: ההתאחדות הארצית של ועדי ההורים הערביים בישראל ואח' נגד משרד החינוך ואח', מיום 20.10.2004.

²³ התוכנית הלאומית לחינוך (2005). נדלה מאתר משרד ראש הממשלה, מיום 1.10.2020, https://www.gov.il/he/departments/policies/2004_des1886

המונחים האלו יחדיו. החינוך לאזרחות משתנה בהתאם לאופי התרבותי והפוליטי של החברות כאשר כל חברה מעניקה משמעות ומטרה משלה (שם).

ישנן שתי גישות מרכזיות בהגדרת מטרות החינוך לאזרחות: הגישה המסורתית גורסת כי מטרת החינוך לאזרחות יעודד את התלמידים להיות אזרחים מעורבים, אחראים ושותפים פעילים לידע ולסט ערכים מסוים ברמה הקוגניטיבית והמעשית ועל ידי התמקדות בתרבות והערכים המשותפים הרצויים לאומה (Boon-Yee Sim, 2008). גישה אחרת (אף כי דומה) הנה גישה ביקורתית המתייחסת לתפקיד החינוך ככלי שרת בידי ממשלות לטיפול נרטיב לאומי ומיתוסים היוצרים תחושת שייכות לאומית וקבוצתית (Anderson, 2006). כך, באמצעות תכניות למודים, מהווה החינוך את אחד הכלים המרכזיים לכתיבת ביוגרפיה לאומית (שם). בדומה לגישה הביקורתית התייחס פוקו (Foucault, 1980) להשפעת העידן הפוסט מודרני (שנות ה-80, של המאה ה-20) בטענה כי המשטר החליף את מנגנוני השליטה והדיכוי המדינתיים הגלויים בשליטה סמויה בידע ובשיח. באופן זה החברה מפנימה ערכים אלה כתהליך "טבעי" לכאורה ולא כתהליך "מכוון מלמעלה". פוקו התייחס למערכת החינוך כזירה משמעותית בתהליך זה (שם) וכאל כלי פוליטי לשמירתו או עיצובו של השיח על הידע ועל יחסי הכוח שהוא נושא בחובו (Foucault, 1981).

בדומה לכך גראמשי (2009) טען כי מערכת החינוך הנה אחד האמצעים הפוליטיים של השלטון לשעתק את יחסי העוצמה על ידי עיצוב הידע הרשמי כשהמציאות הפוליטית מבנה ידע באמצעות שימור התרבות והערכים ההגמוניים וללא הפעלת כוח פיזי. לאור זאת, מהווה בית הספר את הזירה במערכת החינוך שהשיח החברתי מעוצב בה (Middleton, 1998) ועל כן הנו אחד מסוכני הסוציאליזציה החשובים ביותר (Vered & Bar-Tal, 2016). מעבר לכך, השימוש בחינוך אזרחי לטובת הטמעת ערכים הגמוניים נעשית או ע"י שנוי פורמאלי של תכניות למודים או על ידי הנחלת 'תכנית למודים סמויה' (Apple and King, 1983). הסילבוס של תכניות הלמודים משקף את הנרטיב הנבחר וניתן לראות בו טיעונים להצדקת עמדות המעצבות מדיניות (Shkedi, 2009).

במקצוע האזרחות - היות ותכניות הלימוד מקדמות נרטיב לאומי ומיתוסים היוצרים תחושת שייכות לאומית וקבוצתית (Banks, 2009; Anderson, 2006) – מתקיימות פעולות אלו בפועל על ידי השמטה של התרבות וההיסטוריה של מיעוטים וקבוצות שוליות מתכנית הלמודים הרשמית (Banks, 2008). מף ובקרמן (Muff & Bekerman, 2019) טענו בהקשר זה כי במקביל למגמות אלו, במאה האחרונה הוראת אזרחות במדינות דמוקרטיות התרחבה לכיוונים נוספים, כדוגמת קידום חינוך דמוקרטי; חינוך לזכויות אדם ואזרח; חינוך לשלום וחינוך לרב תרבותיות (שם).

4.3.2. למודי אזרחות בישראל

4.3.2.1. הרקע להוראת אזרחות בישראל

עוד טרם הכרזת מדינת ישראל, למודי האזרחות התבססו על ההגדרה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית וכבר אז עוררה קונפליקטים בנוגע למטרות החינוך לאזרחות (Pinson, 2007). השנויים שחלו בתכנית הלמודים באזרחות מטרם הקמת המדינה ועד עתה מייצגים את יחסי הגומלין בין ההגדרות של מדינה יהודית למדינה דמוקרטית (Ichilov, Solomon & Inbar, 2005). בהתאם לכך, מבקש משרד החינוך לצמצם את מידת הדיון שמתקיים סביב למודי האזרחות. (Lemish, 2003). העיסוק שכן מתקיים סביב חינוך לאזרחות בביה"ס ממלכתיים בישראל מוטמע, אם באופן סמוי, כדוגמת שעורי אזרחות, קישוט מוסדות החינוך בצבעי דגל

ישראל, תליית תמונות של אישיים היסטוריים, ואם באופן גלוי - כדוגמת טקסים, יציאה לשבוע גדני'ע, טיולים וסיורים לאתרים היסטוריים ועוד (שם).

בתקופת הישוב, החינוך לאזרחות ציונית היה ליבת העשייה החינוכית והמטרה הייתה חינוך אזרחים חלוצים לצדקת הדרך הציונית (איכילוב, 1993). קידום החזון הציוני נעשה על ידי כל צוות ההוראה ובכל המקצועות והשיקולים האידאולוגיים נתפסו חשובים יותר משיקולים פדגוגיים. התפיסה הרווחת הייתה כי חינוך לאזרחות ניתן ללמוד על ידי מגוון מקצועות ובאמצעות פעילויות חינוכיות מגוונות כמו טקסים וטיולים (שם).

עם הקמת המדינה איבד נושא האזרחות מהמעמד והחשיבות שניתנו לו בתקופת הישוב (שם). עם איחודה של מערכת החינוך בין מספר גופים אידיאולוגיים שונים היא עברה תהליך של דה פוליטיזציה, וחוק חינוך ממלכתי תשי"ג – 1953 שיקף את רוח השנוי במערכת החינוך. מוסדות החינוך פעלו כעת תחת המדינה החדשה, המולאמת והאחידה (דוידסון, 2002). בשנת 1976 הופרד מקצוע האזרחות מלימודי היסטוריה וגיאוגרפיה והפך למקצוע רשמי בישראל (אבנון, 2013), כשעיקר לימודי האזרחות בשנים אלו עסקו בהעברת ידע פורמאלי אודות המוסדות המדינתיים בישראל (Cohen, 2017).

שנות ה-90-80 התאפיינו ברגישות פוליטית וחברתית גבוהה (Sprinzak, 1999): תהליכי התפרקות 'אתוס כור ההיתוך', אלימות פוליטית גואה והאינתיפאדה הראשונה - הביאו ב-1989 את שר החינוך דאז, יצחק נבון להכיר בצורך בשינוי בלימודי האזרחות על ידי הקמת ועדה מקצועית לבחינת לימודי הוראת אזרחות בישראל (עמירן, 28.3.2016). הוועדה מצאה שתכנית הלימודים מיושנת; התכנים אינם עוסקים במהות אלא רק בעובדות ועל כן, הוחלט לפתח תכנית לימודים חדשה באזרחות, אשר פורסמה בשנת 1994 (Cohen, 2017). במסגרתה, הושם דגש מרכזי על חינוך לערכים, שנוי תודעה והתנהגות תלמידים וכן על יצירת חוויה חינוכית פלורליסטית המתבססת על דיון לעומת חוויה לימודית של לימוד וידע (פינסון, 2005). תכנית הלימודים החדשה הייתה שונה מקודמתה גם בכך שעסקה באיחוד החברה ופנתה אל הכלל האוכלוסיות שלקחו חלק בחינוך הממלכתי ונתנה מקום רב יותר לזכויות ולחירויות (Cohen, 2017).

בשנת 1995 מונתה על ידי שר החינוך, התרבות והספורט דאז, אמנון רובינשטיין וועדת קרמניצר בראשות פרופסור מרדכי קרמניצר במטרה לפתח תכנית "להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכל אזרחי המדינה"²⁴. הוועדה המליצה לכוון להוראת אזרחות רב-תכליתית ועודדה את העיסוק בסוגיות עקרוניות הנוגעות לטיבה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, כדוגמת היחסים בין רוב למיעוט במדינה (שם)²⁵.

הצעותיה השונות של ועדת קרמניצר החלו לעבור תהליכי יישום במערכת הפוליטית (פדהצור ופריליגר, 2004) ותקופה זו נחשבה כנקודת מפנה בהוראת אזרחות בישראל היות ומסקנות הוועדה השתלבו גם בתכנית הלימוד של שנת 1994. התכנית יושמה במסגרות חינוך יהודיות בשנת 2000 - עת יצא ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית" ושנה לאחר מכן במוסדות חינוך בחברה הערבית והדרוזית (פינסון, 2005). הספר הצטרף לרוח השנוי ואלו יחדיו

²⁴ "להיות אזרחים - דו"ח הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר", נדלה מתוך אתר משרד החינוך,

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Mate/2019/DokhKremnitserFull.pdf

²⁵ דוח ועדת קרמניצר נחשב חדשני בכך שהציע גישה מערכתית לחינוך אזרחי וביקש לתת מענה חינוכי משולב הכולל ארבעה רכיבים: לימודי אזרחות כדיסציפלינה במסגרת רצף חינוכי (מגן חובה ועד י"ב); חינוך אזרחי, במסגרתו כלל המורים שותפים לתהליך חינוכי מתמשך ורב-תחומי מכוון ערכים; אזרחות פעילה, בזיקה לתכנים הנלמדים כגון: אקלים בית ספרי דמוקרטי, מעורבות חברתית, מנגנונים מעודדי השתתפות, חינוך חברתי בלתי פורמלי ואזרחות בחברה רב-תרבותית דוגמת מפגש עם "האחר" בחברה (שם).

סמנו מפנה משמעותי בתכנית הלימוד בישראל, שהתמקד במתן דגש על תכנית לימוד ליברלית. ב-2009 נוספה מטלת הביצוע ברוח השנויים הללו (כהן, 2016), המאפשרת למורים לעצב מטלה בית ספרית על פי שיקול דעתם ולאור הרעיונות הפדגוגיים של כל מוסד חינוכי.²⁶

כיום, מקצוע האזרחות נלמד בישראל כמקצוע ליבה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה ועוסק בחינוך פוליטי ואקטואלי לאזרחות טובה ומעורבות בחיים הציבוריים במדינת ישראל כיהודית ודמוקרטית.²⁷ תחום לימוד זה הוא אחד ממקצועות החובה לקבלת תעודת בגרות ומתקיים ברמה של שתי יחידות לימוד, בדרך כלל למשך שנתיים משנות התיכון (Lemish, 2003). על פי חוזר מפמ"ר לאזרחות לשנת הלימודים תש"ף, תכנית הלימודים באזרחות הנה תכנית משותפת למערכת החינוך על מגזריה ומטרתה הדגשת אופייה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית והיכרות עם המשותף לכל מרכיבי החברה הישראלית.²⁸

2.3.4. הרקע למחלוקת : פוליטיזציה של הוראת מקצוע האזרחות

חרף העובדה כי שיא המחלוקת על הוראת אזרחות מתקיים בעשור האחרון, פדהצור ופרליגר כבר במחקרם ב-2004, היטיבו לנסח ולאפיין את מהות המחלוקת. זו רלוונטית גם כיום :

העובדה שלכל הזרמים הפוליטיים בישראל יש אינטרסים בולטים בכל הקשור לעיצוב אופיו של החינוך לאזרחות בישראל הובילה לכך, שהקונפליקט התוכני הקשור בו הוצמד לקונפליקט הפוליטי... העובדה שהחינוך לאזרחות (למעשה, חוסר היעילות שלו) נוגע בבסיס המחלוקת הפוליטית בתוך החברה הישראלית, והיותו מושפע מהערכים הבסיסיים הקשורים לעיצוב דמותה של ישראל ומשפיע עליהם, הפכו אותו לכלי מרכזי במאבק המתמשך בין שני זרמים פוליטיים, הרואים באופן מנוגד את דמותה העתידית של המדינה (פדהצור ופרליגר, 2004, עמ' 73).

עוד גרסו פדהצור ופרליגר כי לימודי אזרחות במדינת ישראל מדגישים כיצד מאבקים פוליטיים וערכים מסוימים משקפים את הקושי בהגדרת מדיניות ואת חוסר היכולת של מערכת החינוך ומקבלי ההחלטות בה להתמודד בצורה יציבה ועקבית עם בעיות מדיניות - בעיות הנובעות, כאמור, מהיותה של ישראל בעלת מספר מאפיינים ערכיים פוליטיים (שם). באופן מודע או לא, תכנית הלימודים הנוכחית תורמת עדיין להשרשתו של מבנה תפיסת אזרחות היררכית ולקיבועה של הגדרת שייכות בחברה הישראלית המדירה מתוכה מגזרים שונים (פינסון, 2005).

נוכח העובדה כי הוראת אזרחות בישראל משקפת מציאות בה התפיסות של אזרחות עדיין שנויות במחלוקת (שפיר ופלד 2002) השאיפה להפוך את הוראת האזרחות לכלי לפיתוח מכנה משותף אזרחי, אינה עומדת תמיד במבחן המציאות (שם); ובמקום להתבונן בנושא האזרחות כגורם מאחד, אשר בפוטנציאל עשוי לאפשר תשתית בה יתקיים דיון אותנטי ופלורליסטי, הוא משמש כאמצעי לקדום עמדה פוליטית מסוימת (Cohen, 2017). לאור זאת, הוראת האזרחות בישראל אינה נתפסת יותר כבעלת מטרה חינוכית, אשר בחזונה מבקשת ליצור אזרחים כשירים,

²⁶ "מחונן למטלת ביצוע", נדלה מתוך אתר משרד החינוך בתאריך 1.5.2020,

<https://edu.gov.il/mazhap/ezrachut/task/Indicator-task-execution/Pages/indicator-task-execution.aspx>

²⁷ "מפמ"ר אזרחות - המזכירות הפדגוגית", נדלה מתוך אתר משרד החינוך בתאריך 1.3.2020,

<https://edu.gov.il/mazhap/ezrachut/inspector/Pages/menu-mafmar.aspx>

²⁸ חוזר מפמ"ר, תש"פ-1, נדלה מתוך אתר משרד החינוך, 19/8/2019,

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ezrachut/mafmar819.pdf

אלא כבעלת מטרה פוליטית מגזרית. על כן שנוי ועיצוב ספרי הלימוד ותכנית הלימודים הרשמית באזרחות הפך להיות מטרה מרכזית בקרב אלו המבקשים להשפיע על תפיסת האזרחות הדומיננטית בישראל (שם).

גם באופן מוצהר, כפי שמתבטא באתר משרד החינוך, מקצוע האזרחות מוכר כמקצוע המושפע מהפוליטיקה ואירועי האקטואליה בישראל, כפי שיעלה לאורך הסקירה: "מקצוע האזרחות הוא מקצוע דינמי העוסק באקטואליה. לצד רכיבים קבועים יחסית דוגמת מבנה וערכי היסוד של המשטר בישראל, רכיבים רבים הקשורים למציאות החברתית הפוליטית התוססת הם דינמיים במידה רבה"²⁹.

בעקבות השנויים בתכנית האזרחות ברוח דוח קרמניצר, כפי שתואר, נמתחה ביקורת על המגמה המתחדשת ועל תכנית החינוך החדשה בחוגים השמרנים והלאומיים של מערכת החינוך (כהן, 2016). ניצוצות הסערה הציבורית החלו עם פרסומו של נייר עמדה של המכון לאסטרטגיה ציונית בשנת 2009-גוף מחקר חוץ מדיני, הפועל לקדם מדיניות המבוססת על עקרונות ציוניים ויהודיים³⁰. בהתייחס למתכונת שהתגבשה באזרחות על פי תכנית הלימודים משנת 1994 ולספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל", טען גייגר (2009), מחבר נייר העמדה, כי הוראת אזרחות מביאה לפגיעה בחינוך הציוני, הפטרייטי וכן במחויבות של התלמידים להיותה של ישראל מדינת לאום יהודית. עוד טען כי ישנה פגיעה בחינוך הדמוקרטי ובחינוך הביקורתי – נוכח קיומו של שיח אקדמי פוסט-מודרני ופוסט-ציוני על הוראת האזרחות (שם).

את תחילתה של הסערה הציבורית בהוראת אזרחות ניתן גם לייחס למנוי גדעון סער לשר החינוך, במסגרת כינונה של ממשלת ימין בבחירות לכנסת ישראל בשנת 2009. על פי ברק (2013) במהלך ארבע שנות כהונתו כשר החינוך הוביל סער מהלך חסר תקדים של פוליטיזציה במערכת החינוך כאשר הפך את לימודי האזרחות לזירת קרב פוליטית ושינה את אופיים ויעודם. ראשית, עם תחילת כהונתו, הצהיר סער כי יקדם אג'נדה חינוכית לאומית יותר גם ביחס להוראת אזרחות והחליט להדגיש אלמנטים לאומיים המתייחסים לישראל כמדינה יהודית בתכנית הלימוד (קשתי, 2010.8.29). במסגרת השנויים שביצע סער כשר חינוך, פרסם ביולי 2011 משרד החינוך עדכונים בתכנית החינוך באזרחות, בין היתר לטובת חיזוק הצביון היהודי והלאומי בהוראת אזרחות (ולמר, 2011.7.19). בנוסף על כך, עם כניסתו של סער לתפקיד מינה את יושב ראש המזכירות הפדגוגית, הד"ר צבי צמרת, אשר נתפס כבעל עמדת פוליטיות זהות לשל סער: "צמרת מצידו פיטר את המפקח על מקצוע האזרחות, החליף את ועדת המקצוע וכן הוביל כתיבה מחדש של תכנית הלימודים" (ברק, 2013).

גם השפעתו של שר החינוך לשעבר נפתלי בנט, על תחלופת בכירים במשרד החינוך הונכחה, כפי שהעלה אלוני (2006), בטענתו כי תחלופת כוח האדם בשנות כהונתו של בנט הושפעה ישירות מהאג'נדה הפוליטית שלו. אלוני תאר כיצד ניר מיכאלי, יו"ר המזכירות הפדגוגית (אשר מונה לתפקיד מספר חודשים לפני כן על ידי שר החינוך דאז, שי פירון), פוטר מתפקידו על ידי בנט בשל עמדות ליברליות ובמקומו מינה את ד"ר אסף מלאך לתפקיד יו"ר ועדת המקצוע, שהיה ידוע כבעל עמדות פוליטיות ימניות (שם).

²⁹ "תכנית הלימודים (הלימה) תשע"ה לפי תכנית הלימודים תשע"א", נדלה מתוך אתר משרד החינוך, <https://edu.gov.il/mazhap/ezrachut/high-school/curriculum-high/Pages/silbushhigh.aspx>
³⁰ נדלה מתוך אתר המכון לאסטרטגיה ציונית, ב 1.4.2020, <https://www.izs.org.il/he/%d7%90%d7%95%d7%93%d7%95%d7%aa%d7%99%d7%a0%d7%95/>

סוגיית הפוליטיזציה (לוי, 1.7.2011) מהווה ציר מרכזי בשיח על הוראת אזרחות בישראל בעשור האחרון ובפרט, השפעתה על התמודדות מורים ערבים עם תכנית ההוראה. להתגברות הפוליטיזציה מספר ממדים עיקריים, שיתוארו להלן: פיטורי עובדי הוראה ושאלת חופש הביטוי; פיקוח השב"כ (כפי שסוקר לעיל); פוליטיזציה של תכנית האזרחות וכן המענים שניתנים לכך על ידי הממסד וההנהגה הערבית המקומית.

פיטורי עובדי הוראה ושאלת חופש הביטוי

העשור האחרון בהוראת אזרחות ידע מספר אירועים מהותיים אשר הציפו סערות רבות סביב פוליטיזציה משרד החינוך והוראת אזרחות בפרט. אירוע מכונן בנושא ניתן לראות בפיטורי של אדר כהן, מי שכהן כמפמ"ר (מפקח – מרכז) מקצוע האזרחות בין השנים 2008-2012 (דיין, 2017). בשנת 2012, הוחלט במשרד החינוך שלא להעניק קביעות לאדר כהן בתום ארבע שנים ולסיים את העסקתו בתפקיד. פיטוריו יצרו מהומה ציבורית נרחבת בין גורמים במשרד החינוך וחברי כנסת מהימין שקראו לפטרו ובין אנשי חינוך ואנשי שמאל שטענו כי הפיטורים נבעו משיקולים פוליטיים (אבנון, 2013). נוכח האירוע נכתבה עצומה, עליה חתמו 600 מורים לאזרחות בקריאה שלא לפטר את כהן (נשר, 17.4.2012).

מעבר לפיטוריו של מפמ"ר האזרחות, גם פיטוריהם של מורים בגין הבעת ביקורת ציבורית בכיתת הלימוד חוללו וויכוח ציבורי נרחב ביחס לגבולות חופש הביטוי לאור מספר אירועים בולטים בשנים אלו. ראשית, ב 2011, ננזף מוחמד בוראת, מורה לאזרחות מתיכון ערערה במשולש על ידי משרד החינוך בטענה שהשתתף באירוע פוליטי עם תלמידיו (דיין, 2017). במסגרת שיעורי האזרחות הוציא תיכון 'ערערה' אוטובוס ובו תלמידי כיתות י"ב למצעד של האגודה לזכויות אדם ואזרח בת"א. בעקבות השתתפותם במצעד נקרא מנהל התיכון וביראת לשימוע במשרד החינוך ונטען כי פעלו בניגוד לחוזר מנכ"ל (נשר, 31.12.2011). ביראת ביקש להציג עמדתו בוועדת החינוך של הכנסת, בה טען כי משרד החינוך אינו מחנך לפלורליזם כפי שטוען שעושה וכי רק במצעד חשו לראשונה תלמידיו כי הם חיים במדינה דמוקרטית (בוראת, ראיון, 18.12.2020).

ב 2014 פיטוריו של אדם ורטה, מורה למחשבת ישראל מרשת תיכון 'אורט' בקרית טבעון זכו לסערה ציבורית אודות חופש הביטוי של מורים, לאחר שתלמידה בכיתתו של אדם ורטה התלוננה בפני שר החינוך דאז, שי פירון, על כך שלדבריה טען ורטה כי צה"ל אינו צבא מוסרי (ראב"ד, 20.1.2014). ורטה זומן לשני שימועים ולבסוף נטען כי הוא פוטר מסיבות תקציביות (סקופ, 25.5.2014). נראה כי הדיון הציבורי בנושא חופש הביטוי של מורים עדיין מתקיים כפי שמעידים פיטורי המורה לאזרחות מתיכון בראשון לציון, מאיר ברוכין ב 2020, בטענה כי הביע ביקורת אישית כלפי צה"ל בכיתת הלימוד (סקופ, 25.5.2014).

בנוסף לאירועי פיטורי מורים ובעקבות כך חששם מהבעת עמדה אישית (גלזר, 18.6.2016), פורסמו בעשור האחרון שלושה חוזרי מנכ"ל העוסקים בהבעת עמדות אישיות של מורים בכיתה. ההתייחסות אל חוזרי המנכ"ל מהווים הוראה לכל דבר ואי עמידה בהם מחייבת סנקציות³¹: בשנת 2009 פורסם חוזר מנכ"ל משרד החינוך במטרה להכווין מורים להתנהלות ראויה לקראת הבחירות לכנסת (חוזר מנכ"ל, 1.9.2009). במסגרת ההנחיות, נאסר על כל עובדי ההוראה "להעביר בפומבי ביקורת מעליבה או פוגעת על הכנסת וועדותיה, ובכלל זה החלטות וחוקים שנתקבלו על ידה, וכן

³¹ "מאגר חוזרי מנכ"ל", נדלה מאתר משרד החינוך, <https://apps.education.gov.il/Mankal/Odot.aspx>

על הממשלה ומשרדה, ובכלל זה מדיניות הממשלה, או על גופי ציבור ועל גורמי ציבור בכירים אחרים" (שם).

לאחר פרשת אדם ורטה, פורסם חוזר מנכ"ל נוסף ב 2014, שביקש לעודד את המורים כן לעסוק בסוגיות פוליטיות בכיתה ולזכותם להביע את עמדותיהם, אך בקש להגדיר את המגבלות וההנחיות לקיומו של שיח זה³². התגובות לחוזר זה היו שנויות במחלוקת סביב השאלה אם הוא מאפשר ומעודד שיח או דווקא מעקר עוד יותר את היכולת לקיים שיח פתוח (כהן, ראיון, 20.2.2020).

מגמה נוספת של פוליטיזציה בתוכניות החינוך ניתן לראות ב 2016, כאשר שר החינוך נפתלי בנט בקש לחדד את חוזר המנכ"ל בנושא. בנט בקש להוסיף סייג על השמעת דעות מפי גופים הקוראים תיגר על הלגיטימיות של גופים ממלכתיים, דוגמת המדינה, הלגיטימיות של צה"ל ובתי המשפט³³. במקביל לתיקון חוזר המנכ"ל, הוביל בנט באותה התקופה הצעת חוק שהוכנה והוגשה על ידי מפלגתו נגד "ארגונים שפועלים בארץ ובעולם נגד חיילי צה"ל" (חי, אילואי, 27.12.2016), כשמטרתה הייתה לאסור על גופים, דוגמת 'שוברים שתיקה' להיכנס לבתי ספר ולהעביר פעילות לתלמידים³⁴. הצעת החוק עברה (חי, אילואי, 27.12.2016).

השפעת הפוליטיזציה על מגמות פדגוגיות באזרחות

התגברות מגמות הפוליטיזציה בעשור האחרון הביאו גם למספר שנויים דרמטיים בתכנית הוראת האזרחות: שנויים תכופים בתכנית הלימוד; תחלופה של ספרי הלימוד באזרחות; שנויים במחווה המושגים לקראת בחינת הבגרות ונושא תרגום ספרי האזרחות לשפה הערבית. בשל השפעתם הרבה על התמודדות מורים ערבים עם הוראת אזרחות, יוצגו אלה להלן ביתר פירוט.

שנויים בתוכניות הלימוד: בעשור האחרון נעשו מספר שנויים משמעותיים בתכנית הלימוד במקצוע האזרחות לחטיבה העליונה. ביניהם, בשנה"ל תשע"א (2010-2011) נוספו למד"ל - מדריך למורה, שתי תוספות, שעוררו קושי בקרב מורים לאזרחות בכלל ומהחברה הערבית בפרט (מעריב אונליין, 15.8.2019): הוראת "חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי" (חוק הלאום); והוראת נושא "עמדות לדמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית" (שאלת החלומות).

"חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי (או בביטוי השגור "חוק הלאום"), מהווה תוספת לתכנית הלימוד ונלמד במסגרת 'חוקי היסוד של מדינת ישראל'³⁵. החוק נחקק בכנסת ישראל ביולי 2018 ומטרתו עיגון אופייה היהודי של מדינת ישראל בחוק-יסוד. במסגרת לימוד החוק לבחינת הבגרות, ישנה התייחסות ל"הכרת תוכן החוק, השלכותיו על אופי המדינה ובוויכוח המתקיים אודותיו במרחב הציבורי, בקרב החברה היהודית ובקרב המיעוטים" (שם). החל

³² "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" מה 1.9.2014, נדלה מאתר משרד החינוך ב 15.3.2020,

<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-2/HoraotKeva/K-2014-1-1-9-2-2.htm>

³³ "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת, הוראת קבע מספר 0012" מתאריך 11.12.2016, נדלה מאתר משרד החינוך, 1.10.2020,

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=35>

³⁴ ארגון "שוברים שתיקה" הנו "ארגון של חיילים משוחררים האוספים עדויות מחיילים, ששירתו בשטחים בכדי להעלות את המודעות למציאות שם", נדלה מאתר הארגון בתאריך 1.5.2020,

<https://www.shovrimshetika.org/about/organization>

³⁵ מדריך למורה "חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי", הפיקוח על הוראת האזרחות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, 8/2019, נדלה מאתר משרד החינוך ב 15.3.2020.

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ezrachut/madal4.pdf

משנת הלימודים תש"ף (2019-2020), חוק זה מהווה רכיב חובה בבחינת הבגרות ובהתאם לכך פורסם במדריך למורה באתר משרד החינוך באוגוסט 2019 (שם).

"עמדות לדמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית" (או בביטוי השגור "שאלת החלומות")³⁶, מהווה רכיב חובה נוסף בבחינת הבגרות ופורסם באתר משרד החינוך באוגוסט 2019. המדריך עוסק בעמדות לדמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ובפני התלמיד מוצגות עמדות שונות לגבי אופייה הרצוי של המדינה על פי שלושה מאפיינים: האופי הדתי, האופי הלאומי האופי האזרחי (שם).

ספרי האזרחות לחטיבה העליונה: בעקבות מינויו של גדעון סער לשר החינוך הוחלט ב-2009 על ביצוע כמה שנויים מרכזיים בספרי האזרחות לחטיבה העליונה (כהן, ראיון, 20.2.2020). ראשית, שיכתוב מחדש של ספרו של משרד החינוך משנת 2000 "להיות אזרחים במדינת ישראל" (תהליך שהסתיים בשנת 2014). שנית, הוחלט על מתן אפשרות להוצאות פרטיות לכתוב ספרי לימוד באזרחות ולהגישן לאישור משרד החינוך. שלושת הספרים שהוגשו ואושרו הינם: "יוצאים לדרך אזרחית" (המהווה שיכתוב של הספר האזרחות שיצא בשנת 2000); "משטר ופוליטיקה בישראל", מאת אברהם דיסקין והספר "אזרחות במדינת ישראל", מאת דוד שחר (שם).

ספר הלימוד "יוצאים לדרך אזרחית" תוכנן לצאת לאור ב-2012, כאשר בצעד חריג משרד החינוך ביטל את האישור שנתן לספר בטענה כי יש בו טעויות מקצועיות. עיקר הביקורת כלפי הספר החדש הגיעה מחברי כנסת מהימין בטענה, בין היתר, כי הספר מציג באופן מסלף את דו"ח גולדסטון (שבחן את פעילות צה"ל במבצע "עופרת יצוקה") ואת אלימות הימין בישראל (נשר, 14.4.2012). הביקורת הוטחה מחברי כנסת בימין כנגד מפמ"ר מקצוע האזרחות, אדר כהן, בקריאה לפטרו בשל אישורו את ספר הלימוד ולאור העבודה כי הספר מוטה פוליטית (מניב, 5.8.2012; נשר, 17.4.2012). גם על שני ספרי האזרחות האחרים שיצאו לאור נמתחה ביקורת ציבורית נרחבת אך מהצד השני של המפה הפוליטית - מגופי חברה אזרחית וחברי כנסת מהשמאל. עיקר הביקורת הייתה על שיכתוב ספר הלימוד משנת 2000 והוצאתה של מהדורה חדשה "להיות אזרחים בישראל" - מהדורת ניסוי³⁷, בטענה שהמהדורה החדשה מצניעה את הפן הדמוקרטי בישראל (סקופ, 27.9.2013). ואילו על הספר השלישי שנכתב על ידי דיסקין, "משטר ופוליטיקה בישראל" בשנת 2012, נטען כי הוא מקדם אג'נדה פוליטית ימנית (ברק, 2013).

הביקורת אודות ספר האזרחות המשוכתב "להיות אזרחים בישראל", שיצא ב-2013 במהדורה מוגבלת, לא אחרה לבוא גם מהאקדמיה, בטענה למעורבות פוליטית של בעלי תפקידים במשרד החינוך: ג'בארין ואגבאריה (2010) טענו כי ההחלטה לכתוב את ספר האזרחות משנת 2000 "להיות אזרחים בישראל" נבעה, בין היתר, מהתנגדותו של יושב ראש המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, ד"ר צבי צמרת, לתכנים רבים שעסקו במיעוט הערבי בישראל, בין היתר לנאמר בספר כי מדינת ישראל מאז היווסדה נוקטת במדיניות של אפליה כלפי הציבור הערבי (שם).

את המחלוקת אודות הוצאתה של המהדורה החדשה "להיות אזרחים בישראל" ב-2013 ניתן ליחס לפערים הגדולים בין שתי גישות ערכיות מנוגדות: "מצד אחד ניצבת עמדתו של יו"ר הוועדה הפדגוגית, ד"ר אסף מלאך ועמיתיו מן המחנה הדתי - לאומי, אשר טוענים כי הספר החדש

³⁶ מדריך למורה: "עמדות לגבי אופייה הרצוי של מדינת ישראל", הפיקוח על הוראת האזרחות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, 8/2019, נדלה מאתר משרד החינוך ב-15.3.2020

http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ezrachut/madal2.pdf

³⁷ הספר "להיות אזרחים במדינת ישראל" יצא במהדורת הניסוי שלו בשנת 2012 ובגרסה המלאה שלו בעברית ב-2015. הוא תורגם לערבית בשנת 2018 (כהן, ראיון, 20.2.2020).

משקף עבודה מקצועית של מניעת מזעור היסוד היהודי של מדינת ישראל ומנגד, עמדתם של הדוגלים בדמוקרטיה ליברלית ובמרכזיות ערכים הומניסטיים" (אלוני, 2014, עמ' 14). עוד נטען כי בעשורים האחרונים לא נצפו מקרים בישראל או במדינות מערביות אחרות, בהם נעשו שינויים בתכנית הלימודים "במהירות כה גדולה, ללא הקפדה על דיון דיסציפלינרי ופדגוגי מאוזן ורציני, ותוך ניצול קונסטלציה פוליטית מסוימת" (פינסון, 2013, עמ' 9).

בעקבות יציאתו של ספר הלימוד החדש "להיות אזרחים בישראל – מהדורת ניסוי" (2013), בדוח שכתבה עבור האגודה לזכויות אדם ואזרח, ביקשה פינסון (2013) לבחון את השינויים שהוכנסו בהוראת מקצוע האזרחות על ידי השוואה בין שתי מהדורות הלימוד: שנת 2000 לעומת שנת 2013. מההשוואה עולה כי במהדורה של שנת 2013, הוכנסו שמונה פרקי לימוד חדשים המתמקדים בהגדרתה ובמאפייניה של ישראל כמדינה יהודית, כאשר רק שישה תורגמו לערבית. פרקים אלו החליפו את חמשת הפרקים שעסקו בנושא בגרסתו הקודמת של הספר משנת 2000. לכאורה לא היה שינוי מהותי בין המהדורות במטרות ובתכני ההוראה מבחינה רטורית, אך הדוח מציג כמה שינויים עיקריים: קיומם של פערים בין המהדורה החדשה של ספר הלימוד לבין מטרות הוראת האזרחות כפי שמצטיירות בתכנית הלימודים הרשמית; המהדורה החדשה מציגה מתן עדיפות להגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית על חשבון הדגשת מאפייניה הדמוקרטיים ואת הבנייתו של השיח האתנו-לאומי כשיח מרכזי בלעדי; עוד מציגה המהדורה החדשה עיוותים ואי-דיוקים בחומרי הלמידה ומביאה עדויות לייצוג בעייתי של האזרחים הערבים בישראל, "תוך הנחתכם כ"אחרים" וכאזרחים סוג ב', שאפלייתם היא בגדר רע הכרחי" (שם, עמ' 4)³⁸.

במחקר אחר הוסיפה פינסון (Pinson, 2019) כי בעוד במהדורה הראשונה של ספר האזרחות "להיות אזרחים בישראל" שיצאה בשנת 2000 היה יותר מקום (גם אם מוגבל) לזהות ולנרטיב הפלסטיני והיה פתח לשיח פדגוגי על ריבוי גישות וזהויות. לעומת זאת, במהדורה הנוכחית האחרונה מ-2016 של ספר האזרחות ניתן לראות השמטה ומינוויות של הציבור הערבי בישראל וכן באופן מפורש שיח 'אתנו-רפובליקני' (שם).

תרגום ספר האזרחות לערבית: במשך שנים רבות החינוך הערבי התנהל ללא ספר אזרחות מתורגם לערבית. ב-2016 נשמעה ביקורת ציבורית סביב תרגומו של ספר הלימוד המשוכתב משנת 2000, "להיות אזרחים בישראל", כשנטען כי תרגומו לערבית נשלח לדפוס לפני קבלת הערכת מומחה ערבי ביחס לתכניו וכי תרגומו מוטה פוליטית (קשתי, סקופ, 2016.2.19). בינואר 2019 נמשך הוויכוח הציבורי סביב תרגומו של ספר לימוד שני לערבית - "משטר ופוליטיקה בישראל" של דיסקין. בניגוד לספר המתורגם "להיות אזרחים בישראל", אשר תורגם לערבית במימון משרד החינוך, עלה כי תרגום הספר החדש מתוכנן להיעשות במימון 'פורום קהלת' - מכון המחקר עצמאי אשר מבקש להבטיח את עתידה של ישראל כמדינת הלאום של העם היהודי ולדעת רבים במשרד החינוך הנו גוף המקדם אג'נדה ימנית לאומית (קשתי, 2015.12.18). מנגד, נטען על ידי גורמים במשרד החינוך כי 'פורום קהלת' בעל ענין לקדם הוראת אזרחות בערבית באמצעות ספר וכי הוא פועל בוואקום שנוצר בשל היעדר ספר אזרחות בערבית (שם). לאור הביקורת הציבורית הספר לא תורגם בסוף.

כיום, בחטיבות העליונות במגזר היהודי מוצעים לבתי ספר לבחור בין שלושה ספרי הוראה באזרחות: "להיות אזרחים בישראל", בהוצאת משרד החינוך; "ישראל מדינה יהודית

³⁸ ראה נספח מספר 1 לפירוט ההשוואה.

ודמוקרטיה של דוד שחר ו"משטר ופוליטיקה בישראל" של אברהם דיסקין. רק ספר אחד תורגם לערבית והוא "להיות אזרחים בישראל", אשר כאמור, שנוי במחלוקת (שם).

מחווה מושגים: מלבד השנויים בתכנית הלימודים ובספרי הלימוד באזרחות, בשנים 2014-2016 שנו ארבע פעמים גרסאות למחווה המושגים (מושגון) (כהן, 2018). מחווה המושגים מהווה מעין סיכום מתומצת של כל המושגים הנדרשים לבחינת הבגרות וחשיבותו רבה, שכן הוא מגדיר בפועל את תכנית הלימוד בשטח (שם). כנגד מחווה המושגים המעודכן, נשמעה ביקורת רבה, בין היתר על הרכב כותביו והטענה כי יש בו חריגות מהותיות מתכנית הלימודים, צמצום התייחסות לתכנים דמוקרטיים והתייחסות לחברה הערבית במונחים של 'השסע היהודי – ערבי' ולא בשפה ונרטיב של 'חיים משותפים' (קוטלר וחי, 2016.1.16).

במאי 2016 התקיימה עתירה לבג"ץ כנגד החלטת משרד החינוך להשתמש במחווה המושגים באזרחות כהכנה לבחינת הבגרות³⁹. הטענה הייתה כי משרד החינוך אימץ את המחווה חרף הפגמים הקשים בהליך הכנתו ואישורו וכי התייחסות משרד החינוך אליו הנו ככלי תעמולה ולא כלי חינוכי להנחלת ידע ופיתוח מחשבה ביקורתית ותוך התעלמות מלאה ממושגי יסוד מרכזיים בהגדרת הזהות הערבית בישראל (סקופ, 2016.5.30). בעקבות העתירה הודיע משרד החינוך כי יהפוך את השימוש בחוברת המושגים באזרחות להמלצה בלבד ולא לשימוש חובה (קוטלר וחי, 2016.1.16).

תגובות למחלוקת הציבורית

בעקבות השיח הציבורי הנרחב שתואר לעיל, הוויכוח על המהדורה החדשה של ספר האזרחות ("להיות אזרחים בישראל"); העדרו של ספר אזרחות בערבית והפניה לבג"ץ בנושא מחווה המושגים, התעוררו מספר תגובות הן על ידי הממסד, במסגרת דוח מבקר המדינה והן על ידי הציבור הערבי בישראל. בספטמבר 2016 הוציא מבקר המדינה דוח ביקורת מיוחד לבחינת פעילות משרד החינוך בנושא קידום החינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות⁴⁰ וזאת לאור השנויים התכופים בתכנית הלימודים באזרחות וביקורת ציבורית על חוסר היציבות של המקצוע. בדוח המבקר עלה כי ממרץ 2011 משרד החינוך לא עיגן את נושא החינוך לחיים משותפים בלימודי הליבה ובתחום החברתי – ערכי וכי ועדת מקצוע האזרחות לא דנה ביעדי המשרד הנוגעים לנושא יחסי יהודים ערבים; כי המלצות וועדת קרמניצר לא שולבו בתכנית הלימודים החדשה משנת 2011 וכי בבחינת הבגרות אין התייחסות לנושא השסעים החברתיים (שם).

לאור כל אלה החלו ארגונים חברתיים בחברה הערבית וההנהגה הערבית המקומית להגיב לתהליכי השינוי והפוליטיזציה שהתחוללו בהוראת אזרחות. ראשית, בשנת 2015 בתמיכה של האגודה לזכויות אדם ואזרח בישראל ושל מורים פעילים, הוקם 'פורום המורים הערבים לאזרחות' ("מנדטא"). ב-2017 הוציאה וועדת המעקב העליונה לחינוך בשיתוף פורום המורים, חומרים משלימים ואלטרנטיביים ללימודי האזרחות כעזרי הוראה למורים ערבים (חסאן, ראיון, 2019.11.21). בין היתר נכתבה חוברת עזר, בה מוצגת תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך לצד סיפור הנרטיב הפלסטיני, כך למשל מובאים ערכים שנעדרים מהספר הרשמי, כמו הנכבה,

³⁹ אנשי אקדמיה, יו"ר פורום ועדי ההורים היישוביים, מורים לאזרחות ו"הפורום האקדמי ללימודי האזרחות" (פורום של 24 ארגוני גג "הפועלים להבטיח לחינוך ראוי לאזרחות דמוקרטית"), נדלה מאתר "אנו" בתאריך 2.3.2020 <https://www.anu.org.il/campsite/684>

⁴⁰ דו"ח מבקר המדינה 2016 - חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות, דוח ביקורת מיוחד, https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_545/fbbc10b4-2747-44ae-b54b-3d311f25cd14/Life-together_Final_preview_Single-pages.pdf

הממשל הצבאי ועוד (דיין, 2017). במקביל לכך, יש קולות של אנשי ציבור ומורים הקוראים להוציא ספר אוטונומי באזרחות לחברה הערבית בלבד (ברוך, 22.12.2015). הסוגיות שנסקרו בפרק זה, מדגישות כי לימודי האזרחות בישראל מהווים סוגיה חברתית ציבורית רחבה, החורגת מגבולות הקושי רק של החברה הערבית בישראל. ניכר כי סוגיות אלו מהוות תסמין לתופעות מורכבות יותר בישראל של טשטוש הגבולות בין הפוליטי לבין הממלכתי כפי שאלו מודגמות בדיון הציבורי אודות הוראת אזרחות בעשור האחרון.

5. הפרספקטיבה של מורים ערבים לאזרחות

בסקירה זו, התמודדות המורים מקבוצת המיעוט עם הוראה במערכת חינוך של חברת הרוב, מהווה את הרכיב האחרון במציאות מורכבת זו. סקירת מערכת החינוך הממלכתית, החברה הערבית בישראל, שילוב החינוך הערבי במערכת וכמובן תיאור הוראת מקצוע האזרחות בישראל על אתגריו בעשור האחרון - יוצרים את התשתית התיאורטית לעולמם של מורים מהחברה הערבית בישראל ובפרט - מורים לאזרחות. פרק זה, העומד במרכז המחקר, יתייחס לקשיים ולדילמות של מורים לאזרחות, מקבוצת מיעוט אתני - בהוראה, בחברת רוב יהודית ויפתח צוהר לעולמם. האמביוולנטיות של מערכת החינוך בישראל כלפי החברה הערבית, כפי שתוארה בראשית הסקירה, קיימת גם מנקודת מבטו של החינוך הערבי (אבו-עסבה, 2007). בבואם של בתי ספר ערביים להתמודד עם דילמות חינוכיות מקצועיות וערכיות הם מתקשים לתמרן בין הדרישות והציפיות הסותרות ומצויים בין הפטיש לסדן. בתי הספר סופגים ביקורת, מחד, על כך שאינם מקדמים ערכים חברתיים ותרבותיים ייחודיים ומאידך, סופגים ביקורת נוכח רצונם לקדם גם מגמות שאינן מסורתיות – כדי לעודד את תלמידיהם להשתלב בחברה הישראלית (שם). כאמור, מערכת החינוך בישראל משקפת את יחסי הכוח הקיימים בחברה הישראלית והתפתחה לאור ההיסטוריוגרפיה הציונית ולאור העבודה כי התודעה הלאומית של הערבים בישראל חצויה ובהתאם לכך - גם אופי הדילמות של אנשי חינוך מהחברה הערבית (אלחאג', 2002). סמוחה (1996) טען כי העדפתו של המיעוט הערבי היא לשלב בין זהותם הלאומית לזהותם האזרחית, לעומתו אבו-עסבה (2007) גרס כי זהות אחת תבוא על חשבון זהות אחרת - בהכרח. הדילמה המרכזית של מורים ערבים בישראל הנה הקרע בין ההזדהות שלהם עם המיעוט הפלסטיני לבין הנאמנות המקצועית למעסיקה שלהם - מדינת ישראל, המאופיינת בחינוך ריכוזי ובפיקוח (Makkawai, 2002). הדילמות של המורים הערבים במערכת החינוך נובעות, בין היתר, מציפיות המדינה מהם, כשזו מצפה מהמורה הערבי לתרום לשימור יחסי ההגמוניה שבין חברת הרוב לחברת המיעוט ולהביא לריקון החינוך מהזדהות התלמידים עם הנרטיב הלאומי הפלסטיני. עוד מתפקידו של המורה הוא לתרום לעיצוב התודעה והזהות הקיבוצית של תלמידים ערביים עם חברת הרוב (שם).

לאור זאת, לאנשי חינוך ערביים, כמו למורים מכל המגזרים, כמעט ואין השפעה על מערכת החינוך ועל התכנים המוכתבים על ידי משרד החינוך (ענברי, 10.7.2008). מצב זה אינו דמוקרטי שכן אינו מאפשר לקבוצות מיעוט לקבוע את תכני החינוך שלהן ולבחור ערכים החשובים להן (שם). ההשלכות של דומיננטיות משרד החינוך על החינוך הערבי הן, בין היתר, היעדר מעורבות של מחנכים ומורים ערבים בקבלת החלטות חינוכיות, בהחלטה על התכנים החינוכיים המועברים לתלמידיהם (סבן, 2002) ובהפיכתם לטכנוקרטיים וא-פוליטיים בהוראתם (אל-חאג', 2006).

עוצמת הדילמות של המורים הערבים גדלה נוכח היעדר הכשרה מותאמת בשלב ההכשרה המקצועית שהם רוכשים. ג'ברין, במחקר מ-2010, טען כי מורים ערבים בישראל אינם מקבלים הכשרה הולמת אשר מספקת את צרכיהם של התלמידים הערבים (ג'ברין, 2010). יותר ממחצית המורים הערבים מקבלים את הכשרתם במוסדות יהודים בישראל, כשגם בסמינרים הערבים להכשרת מורים חסרה התייחסות מספקת לנושאי הזהות והאידיאולוגיה הייחודיים לחברה הערבית (למעט לימוד בשפה הערבית וקיום מספר קורסים בסיסים בנושאי מורשת ערבית-פלסטינית). לטענתו, מכיוון שמורים ערבים לא מבדילים עצמם מעמיתיהם היהודים - אין באפשרותם לשקף בצורה משמעותית את הזהות הערבית-פלסטינית ולהדגיש את תפקידם כחברים בקבוצת מיעוט (שם)⁴¹. בנוסף לכך, במדינת ישראל ישנם 29 מוסדות הכשרת מורים ורק כמחציתם מצהירים באופן פורמאלי על תכניות, מסלולים או הכשרה כלשהי בתכנים המדוברים, דוגמת פתרון סכסוכים, למידה שיתופית בין יהודים וערבים או רב תרבותיות (ACRI, 9.12.2007).

מורים ערבים לאזרחות

בהתייחס לפרספקטיבה של מורים לאזרחות (יהודים או ערבים) ובהמשך לאופי הכשרת המורים, עולה כי בהוראה של סוגיות רגישות, דוגמת הסכסוך הישראלי ערבי, מורים רבים חשים כי אין להם הכלים החינוכיים, ההכשרה הפדגוגית וכן את הגיבוי של המערכת לעסוק בסוגיות מורכבות ואלו לעיתים חשים כי הם מסתכנים אל מול המערכת, חסרי אונים וחשופים (כהן, 12.11.2020).

מחקרים רבים נעשו על הוראת מקצועות ההיסטוריה בישראל ובהמשך על הוראת אזרחות. עם זאת, מחקרים ביחס לפרספקטיבה של מורים ערבים לאזרחות והתמודדותם עם הוראת המקצוע החלו להתפרסם בשנים האחרונות בלבד. בסעיף זה אציג שני מחקרים עדכניים שבקשו לבחון התמודדות מורים לאזרחות מהחברה הערבית עם הוראת תכנים השנויים במחלוקת: כהן (2019, Cohen), בבחינתו את ההתמודדות של מורים ערבים לאזרחות עם תכנית הלימוד הפורמאלית באזרחות ואת ההקשר החינוכי במסגרתו מלמדים, מצא שלושה מתחים אידאולוגיים בו שרויים מורים לאזרחות: מתחים בין זהויות סותרות; בין תכנית הלימודים הפורמאלית וחוויית החיים של התלמידים ובין תפיסת אזרחות אקטיבית לפאסיבית.

מתח בין זהויות סותרות מהווה מתח הנגזר מזהות המורים הן כחלק מהמיעוט הערבי בישראל והן כאזרחי מדינת ישראל. על פי כהן, העובדה כי המורים מלמדים אזרחות מגבירה את המודעות שלהם להוראה ליברלית דמוקרטית בכיתת הלימוד – בניגוד לערכים שמרנים, כפי שמשתקף בספרות הפורמאלית באזרחות. מתח נוסף הנו בין תכנית הלימוד הפורמאלית באזרחות לבין המציאות וניסיון החיים של התלמידים, כאשר מחד, מורים חשים כי לימוד תכנית אזרחות אחידה לכל תלמידי ישראל יכולה לפתח בפרטנציאל תחושת כבוד בין המגזרים השונים בישראל, ומאידך, הם חשים כי תכנית הלימוד באזרחות מתעלמת ממאפייני הייחודיים של החברה הערבית ומניסיון החיים של התלמידים. מתח שלישי שחווים מורים ערבים לאזרחות הנו בין אזרחות אקטיבית ופאסיבית כשעל פי כהן זהו מתח ביחסים בין אזרחי מדינת ישראל הערביים למדינה והנו המתח

⁴¹ בהקשר זה יונה (2008) בקש להתייחס למספר גופים חינוכיים אשר כן עוסקים במורכבות ההוראה של מורים ערבים בטענה כי אלו אינם מתקיימים במסגרת מערכת החינוך הממלכתית בישראל. יונה הצביע על שני מוסדות שנותנים לכך את הדעת: מכללת 'בית ברל', בה יש תכניות למורים שמקבלים הכשרה להוראת נרטיבים ציוניים ופלסטיניים במקביל ובבי"ס דו לשוניים, בהם מוכשרים המורים ללמד שני נרטיבים ולהתמודד עם שאלות זהות.

הגלוי ביותר לעין. במסגרתו, מביעים המורים קושי ללמד אזרחות לפי תכנית הלימוד הפורמאלית וללמד על נאמנות למדינה בעוד הם ותלמידיהם נחשבים לבעלי סטטוס נחות.

כהן במחקרו מדגיש את התפקיד המרכזי לשימוש בפדגוגיה, בעמדות פרקטיות ובאימוץ אידיאולוגיות ככלים מרכזיים להתמודדות מורים עם המציאות בה שרויים. המציאות הפוליטית והחברתית בישראל יוצרת אתגרים חינוכיים עצומים למורים הערבים לאזרחות, ובמסגרת התמודדותם עם הקושי, בחירתם לנקוט בפרקטיקות הוראה פדגוגיות שונות - יותר מאשר הדגשת אלמנטים אישיים, מקצועיים ואידיאולוגיים – מאפשרת להם להתמודד עם המציאות המורכבת ואף להציג לתלמידיהם כמה זירות בהם יוכלו להפוך לאזרחים אקטיביים. כל זאת, למרות המציאות החברתית והפוליטית בה המורים שרויים (שם).

פינסון ואגבאריה (Agbaria & Pinson, 2019) גם כן חקרו את התמודדותם של מורים ערבים עם הוראת אזרחות, תוך התייחסות למרכזיות הדילמות עמם מתמודדים. הם טענו כי לימודי אזרחות מהווה שדה קרב בו מחד, הנרטיב האתנו-יהודי מונחל על ידי המדינה בתכנית הלימודים ומאידך, המורים לאזרחות מבקשים ללמד על המורכבויות והניואנסים בתכנית ובכך יוצרים ספירות של "אזרחות מרדנית" (Insurgent Citizenship) - מונח שתבע הולסטון (Holston, 2008) ושאל ממחקרם של פינסון ואגבאריה. בסיטואציות אלו השחקנים מתמקחים או מתווכים את זכויותיהם וחובותיהם האזרחיות במקום לקבל או לדחות אותם.

עוד עלה כי המורים מחנכים למעורבות אזרחית מקומית של תלמידיהם, ככלי לשינוי חברתי בקהילה הערבית וכאסטרטגית התנגדות לאפליה של המדינה על ידי אימוץ כמה כלים פרקטיים בהוראת אזרחות: פתרון בעיות אזרחיות פרגמטיות ומתן כלים להתקדם כפרטים בחברה; לימוד זכויות אדם ואזרח ומתן כלים פרקטיים לדרוש זכויות; לימוד החוק ועמידה בחוק - תוך ניסיון לצמצם אלימות בחברה הערבית; חיזוק אישיות התלמידים וקידום האישי ככלי למוביליות חברתית דרך הצלחה בבחינות הבגרות. בנוסף, כדי להתמודד עם הדילמה של לימוד אזרחות לשם הצלחה בבחינת הבגרות ובין לימוד ידע אזרחי אותנטי, סיגלו לעצמם המורים שתי מטרות נוספות בהוראתם: לימוד הנרטיב הפלסטיני וחיזוק הקהילה המקומית הערבית, בעקבות תחושת הדרה מהחברה הפלסטינית בשטחים.

את עוצמת הדילמות בהם שרויים המורים ניתן גם לראות, במחקרם של פינסון ואגבאריה, בצורך של מורים ערבים לאזרחות לאמץ כלים כדי לצלוח את הוראת האזרחות. הדבר ממחיש כיצד לימודי האזרחות מהווים ספירה פוליטית להבעת מחאה ודילמות באותה המידה שמהווים גם מקום להסכמה וכיצד זו ספירה בה שליטה והתנגדות סבוכים זה בזה, כפי שהמדינה והקהילה המקומית אינן ניתנות להפרדה (שם).

בשני מחקרים מרכזיים אלו נראה כי פתרון רווח אותו מאמצים המורים הוא אימוץ כלים פרקטיים ופדגוגיים בכיתת הלימוד. במרבית המקרים מטרותם של כלים אלה היא מינוף הוראת האזרחות לשם חיזוק המיעוט הערבי בישראל ויצירת תלמידים ואזרחים מעורבים ופרו אקטיביים.

פרק 2: מתודולוגיה

מחקר זה מבקש ללמוד על אופני ההתמודדות של מורים ערבים עם הוראת מקצוע האזרחות בחטיבות העליונות של בתי הספר ערביים ולהתחקות אחר האסטרטגיות והפרקטיקות שהם מאמצים בהתאם. מתוך רצון להתרשם באופן בלתי אמצעי מנקודת מבטם של המורים, מתפסית את האתגרים והמורכבויות וניתוח נרטיבים המשקפים את המציאות היומיומית שלהם (צבר בן יהושע, 1990) – נבחרה שיטת מחקר איכותנית לניתוח נתונים במחקר זה.

בר און (1999) גרס כי מחקר איכותני חברתי מתמקד בניתוח תוכן ונרטיבים המשקפים תהליכים שעוברים על הפרט או מתרחשים בין פרטים בתוך האוכלוסייה. באמצעות תהליכים אלה, המתקיימים ברמת המיקרו, קיימת אפשרות לבצע היקש לתהליכים חברתיים כלליים ורחבים יותר ברמת המאקרו.

כלי המחקר

כלי המחקר אשר נבחר הוא ראיון חצי מובנה (semi-structured interview), המשלב בין מבנה מוגדר מסדרת שאלות קבועות מראש לבין מבנה שיחה גמיש המאפשר לנחקר להתבטא באופן חופשי יחסית וללא הגבלתו (שקדי, 2003). מטרת השאלות הקבועות היא להבטיח מסגרת לראיון ומידה של אחידות בין הראיונות וקיום דיון בסוגיות הליבה שבמחקר.

על ידי שימוש בראיון חצי מובנה ניתנה לי, כחוקרת, האפשרות להפעיל שיקול דעת, להתאים את השאלות לנחקר ולדבריו, להעמיק בסוגיות חדשות שעלו ולסטות מהמבנה הקבוע כך שלעיתים שאלותיי השתנו במהלך הראיון בהתאם לדינאמיקה שהתפתחה. אלה אפשרו להעניק מימד חדש לנושא הנחקר (Berg, 1998). כאשר סטו המרואיינים משאלות הליבה שנשאלו ובחרו להרחיב ולדבר על נושאים אחרים, הביאו חלק מסטיות אלו בהמשך לכדי איתור תמות חדשות.

שיטת מחקר של ראיון חצי מובנה נבחרה גם לאור רגישות הנושא והשדה הנחקר. לאחרונה נשמעים בישראל יותר ויותר חששות של אנשי הוראה להביע דעותיהם אם בין כותלי בית הספר ואם מחוצה לו. חשש זה מקבל משנה תוקף כאשר מדובר על מורים ערבים ועוד במקצועות שנויים במחלוקת, דוגמת אזרחות. מכאן, שבכדי לחקור נושא רגיש ישנה חשיבות בקיום ראיונות ממושכים (עם זמן להגיע אל נושאי הליבה), פרונטאליים, תוך מתן אפשרות לאורך הראיון לסטות ולהתמקד בנושאים חדשים שעולים.

הפנייה אל אוכלוסיית המחקר הייתה "מפה לאוזן" בערוצים לא פורמאליים ולרוב בשיטת מדגם של "כדור שלג", במסגרתו מבצע החוקר שימוש ברשתות החברתיות שלו ושל משתתפי המחקר ולפיו ממליצים המרואיינים על מרואיינים פוטנציאליים נוספים (Patton, 2002).

בתום כל ראיון שאלתי את המרואיין אם יוכל להפנות אותי למורים נוספים לאזרחות. כמעט תמיד הם נענו בחיוב. שיטת דגימה זו מתאימה למחקר מסוג זה הן בשל רגישות הנושא וחשש של מורים להתראיין (גם אם בעילום שם) והן מאחר והחברה הערבית לעיתים שמרנית וסגורה יותר.

אוכלוסיית המחקר, דגימה ושדה המחקר

איסוף הנתונים למחקר התבצע על פני שתי תקופות: בשנת 2014 (בין החודשים 1/2014-3/2014) ובשנת 2019 (בין החודשים 11/2019-12/2019). ב-2014 רואיינו חמישה עשר מורים ערבים לאזרחות וב-2019 התקיימו ראיונות חוזרים עם תשעה מהמורים שרואיינו ב-2014 ונבחנו ההבדלים בעמדותיהם לאורך השנים ביחס להוראתם את מקצוע האזרחות.

כלל המרואיינים במחקר מלמדים את מקצוע אזרחות לקראת בחינת הבגרות בתיכונים ערביים בישראל ומכאן, מלמדים תחת אחריות ופיקוח משרד החינוך (למעט שלושה מורים, המלמדים במזרח ירושלים אזרחות לפי תכנית החינוך של משרד החינוך הישראלי, כאשר במקביל ישנה אפשרות לתלמידים במוסד הלימודים לבחור ללמוד אזרחות לפי התכנית של הרשות הפלסטינית).

הדגימה הנה מגוונת וכוללת גברים, נשים, מורים ממרבית חלקי הארץ (למעט מהחברה הבדווית בדרום), מורים בעלי וותק שנות הוראת אזרחות מגוון בין שלוש שנים ועד 30 שנים. בהתבסס על נתוני המחקר בשנת 2014: רואיינו שבע מורות ושמונה מורים. כפי שעולה מהטבלה המצורפת, מרבית המרואיינים מלמדים באזור המשולש⁴² ובאזור ירושלים (שבעה מלמדים באזור המשולש וחמישה באזור ירושלים); תשעה מורים גרים באזור המשולש, שלושה בצפון הארץ ושלושה באזור ירושלים.

אחד עשר מהמורים, בראיונות ב 2014, היו בעלי תואר שני ושניים היו בעל שני תארים ראשונים. בראיונות החוזרים ב 2019, מתוך תשעת המרואיינים, שני מורים השלימו למודי תואר שני ושלושה למודי דוקטורט. כל המורים בעלי תואר שני או שלישי למדו בישראל ומרביתם באוניברסיטאות. אלה ללא תואר שני, בחרו במהלך הראיון לציין ולשתף כי בכוונתם להמשיך לתארים מתקדמים. חלק אף התייעצו עמי על מסלולי לימוד אקדמיים אפשריים.

בשדה המחקר הנדון היה מאתגר לאתר מורים שיסכימו להתראיין בשל שלל החששות שמלווים מורים מהחברה הערבית, כפי שהוצג בסקירה התיאורטית. מורים רבים שפניתי אליהם בטלפון או בדואר האלקטרוני לא חזרו אליי ומכאן אוכל רק להניח שלא היו מעוניינים להתראיין או כי חששו מנושא המחקר. רבים הסכימו להתראיין אך חזרו בס. עם זאת, היו גם מורים ששמחו על ההזדמנות לדבר ויצאו מגדרם להיפגש עימי. הלהט לדבר, לשתף ולהציג סוגיות בא לידי ביטוי בממצאי המחקר.

טבלה מס. 1 – פרטי המרואיינים

שם מרואיין	מין	שנת לידה	אזור הוראה (2014)	שנות הוראת אזרחות (2014)	אזור מגורים	ראיון חוזר ב- 2019	השכלה 2014	השכלה 2019 / תפקיד	הגדרתם את דתם
ראמי	גבר	1985	מזרח ירושלים	3 שנים	צפון	כן	תואר שני במדע המדינה (האוניברסיטה העברית)		מוסלמי
לינא	אישה	1978	מזרח ירושלים	11 שנים	אזור ירושלים (במקור צפון)	כן	תואר שני לחינוך מדיני וחינוך דמוקרטי (האוניברסיטה העברית)		נוצרית
סאמי	גבר	1975	צפון	18 שנים	צפון	כן	תואר שני בסוציולוגיה פוליטית (אוניברסיטת חיפה);	דוקטורט (אוניברסיטת תל אביב);	מוסלמי

⁴² המשולש הוא כינוי לאזור התיישבות ממזרח לשרון, במורדות הרי השומרון, בו מרוכזים ישובים ערביים ישראלים רבים. הכינוי "המשולש" ניתן לשטח זה, אשר הועבר מירדן לישראל בעקבות הסכמי שביתת הנשק בתום מלחמת העצמאות בין ישראל לירדן.

איימן	גבר	1979	אזור המשולש	10 שנים	אזור המשולש	כן	תואר שני (אוניברסיטת חיפה); סגן מנהל ביי"ס	מנהל ביי"ס	מוסלמי
תייסיר	גבר	1974	מרכז	18 שנים	אזור המשולש	כן	תואר שני בחינוך (מכללת בית ברל)	דוקטורט בסוציולוגיה	מוסלמי
נור	אישה	1984	אזור המשולש	6 שנים	אזור המשולש	כן	תואר במדע המדינה וסוציולוגיה (אוניברסיטת תל אביב); תרפיסטית וספורטאית		מוסלמית
ווסים	גבר	1979	מרכז	7 שנים	אזור המשולש	כן	תואר ראשון במשפטים (ירדן); תואר ראשון במדעי החברה ואזרחות (מכללת בית ברל)	תואר שני במדע המדינה (אוניברסיטת חיפה)	מוסלמי
חאלדיה	אישה	1978	אזור המשולש	5 שנים	אזור המשולש	כן	תואר שני בישוב סכסוכים וגישור (אוניברסיטת תל אביב)		מוסלמית
ליליאן	אישה	1981	אזור המשולש	6 שנים	אזור המשולש	כן	תואר ראשון במדעי המדינה (אוניברסיטת בר אילן)	תואר שני בתקשורת פוליטית למנהלים (אוניברסיטת תל אביב)	מוסלמית
נאסר	גבר	1959	אזור ירושלים	30 שנים	אזור ירושלים	-	תואר שני במורשת (אוניברסיטת בר אילן); קורס מנהלים		מוסלמי
סאמר	גבר	1959	אזור המשולש	30 שנים	אזור המשולש	-	תואר שני בפילוסופיה (אוניברסיטת תל אביב)		אתאיסט
כרים	גבר	1977	מזרח ירושלים	13 שנים	אזור ירושלים	-	תואר שני במדעי המדינה מסלול דמוקרטיה ואזרחות (האוניברסיטה העברית); מנהל ביי"ס		מוסלמי
נעימה	אישה	1982	אזור ירושלים	7 שנים	צפון	-	תואר שני מדעי המדינה, מסלול דמוקרטיה ואזרחות (האוניברסיטה העברית)		מוסלמי
יסמין	אישה	1970	אזור המשולש	15 שנים	אזור המשולש	-	תואר ראשון מנהל עסקים וכלכלה, תואר שני במדע המדינה (באוניברסיטת בר אילן)		מוסלמי
יארה	אישה	1986	אזור המשולש	3 שנים	אזור המשולש	-	תואר שני בפסיכולוגיה קוגניטיבית (אוניברסיטת תל אביב)		מוסלמית

ביצוע הראיונות וניתוחם

הראיונות התקיימו במקום ובזמן שבחרו המרואיינים, לרוב בכפרים בהם גרים או מלמדים – אם בבתי הספר בו עובדים, בביתם, או בבית קפה סמוך. הראיונות התבצעו באופן של שיחה פתוחה ונינוחה ותמיד נפתחו בתיאור שלי כיצד הגעתי אליהם ודרך מי, מידת הקשר שלי וההכרות עם אותו אדם וכן מידת העניין האישי שלי בנושא המחקר. כל אלו הביאו להפגת החששות מביצוע הראיון

וביסוס תחושת אמון. משלמדו המרואיינים כי הביוגרפיה שלי מעידה על ענין רב בנושא המחקר והכרות מוקדמת - השיחה הייתה בהכרח לנעימה וקולחת יותר. הדבר מתכתב עם התפיסה האיכותנית לפיה הבנה מעמיקה של תופעות חברתיות צריכה להיעשות במקום בו הן מתרחשות ועל ידי כניסה לעולם היומיומי של המרואיינים (שקדי, 2003).

שאלון המחקר בנוי תחילה משאלות סגורות על פרופיל המרואיין: גיל, מגורים, דת, עיסוק ההורים, רקע אקדמי, עיסוק בניהול, מעורבות פוליטית של המשפחה, מספר שנות הוראת אזרחות. בהמשך השאלון נשאלו שאלות פתוחות, בין היתר: מדוע המרואיין עוסק בהוראת אזרחות, אתגרים בהם נתקל בהוראת אזרחות; כיצד מלמד נושאים מסוימים (כדוגמת הכרזת העצמאות); האם קורא לתלמידים להיות אזרחים פעילים; כיצד מתמודד עם תגובות שונות של התלמידים בשעורים; האם יש נושא אותו המרואיין אוהב יותר ללמד. לרוב, בעקבות השאלות הפתוחות הוסיפו המרואיינים נושאים נוספים שהיה להם חשוב להעלות ולהציף.

בסבב השני של הראיונות בשנת 2019, הפנייה למרואיינים הייתה קלה ונגישה יותר. המורים זכרו אותי מהראיון ב 2014 ורובם נענו בשמחה לבצע ראיון נוסף. מתוך חמישה עשר מרואיינים, היה ניתן לקיים ראיונות נוספים עם תשעה מורים, כאשר יתרת המורים או שיצאו לפנסיה (ומכאן לא היו רלוונטיים לביצוע ראיון נוסף), או שלא ניתן היה להשיגם - אם בשל החלפת פרטי התקשרות או בשל חוסר רצון להתראיין בשנית. תשעת המורים שנענו בחיוב הביעו מוטיבציה גבוהה לשוחח עימי ולשתף בתחושותיהם ביחס להוראת אזרחות 'כיום'⁴³.

באישור הנחקרים, הראיונות הוקלטו ותומללו למטרת הניתוח. עצם ההקלטה אפשרה לקיים שיחה חופשית תוך שמירה על קשר עין ויצירת שפת גוף פתוחה ומקבלת שלי כמראיינת. במרבית הראיונות התריעו המרואיינים מראש שלא יהיה להם יותר מ 75 דקות להתראיין אך השיחות היו קולחות ונמשכו בממוצע כ 100 דקות. מרבית הנשים שרואיינו היו 'קצרות' יותר בזמן והתנצלו כי עליהן לסיים את הראיון (בד"כ בכדי לשוב לילדיהן). מרבית הראיונות שהתקיימו עם מורים גברים היו כ- 120 דקות ולעיתים יותר. במסגרת הניתוח התקיים ניסיון לחשוף משמעויות שונות, תוך מתן ביטוי להשקפת עולמם של המורים לאזרחות וחשיפת נרטיבים העולים לאורך השיחה. במהלך הכתיבה טושטשו שמות המרואיינים בעזרת שמות בדויים ומתן מידע כללי בלבד על המרואיין (דושניק וצבר בן יהושע, 2001).

מגבלות המחקר מבחינה מתודולוגית ומיצוב המחקר

השימוש בשיטת מחקר איכותנית אמנם מהווה מסגרת מתודולוגית מתאימה למחקר הנוכחי, אך גם מציפה מספר מגבלות אופייניות. מחקר איכותני, לרבות מחקר זה, הנו מוגבל ביכולתו ליצור הכללות (Beck Tatano & Polit, 2010) כך שלא ניתן להסיק על כלל אוכלוסיית המורים הערבים לאזרחות בישראל מהיקף הדגימה שהתקיים. גם איתור מרואיינים בדגימה של "כדור שלג" על בסיס מכרים משותפים מוביל ליצירת דגימה שאינה אקראית (Erickson, 1979).

נושא המחקר והפרופיל שלי, כמראיינת, טומנים בחובם מספר הטיות מתודולוגיות. העיקרית שבהן היא עובדת היותי אישה יהודייה מקבוצת הרוב, החוקרת מרואיינים מקבוצת המיעוט. משתנים אלו יכולים להשפיע על הפרשנות הניתנת לדברי המרואיינים (Benhabib, 1992). כמו כן, ניתן להניח כי יצירת תחושת אמון וביטחון בין מרואיין למראיין בזמן כה קצוב, הנה קשה יותר בין בני לאומים שונים, במיוחד כאשר אלו מצויים בסכסוך מתמשך. סוגיה זו עלתה על פני השטח סביב

⁴³ ראו דוגמא לשאלון בנספחים (נספח 2).

הקלטת הראיונות. אמנם המרואיינים אישרו את הקלטתם ונאמר כי הראיון הוא אנונימי וכי ההקלטה היא לשימוש פנימי, אך מספר מרואיינים ציינו במהלך הראיון כי הם "צריכים להיזהר בדבריהם" והצביעו על הרשמקול. חשש המרואיינים נובע גם מעמדת משרד החינוך בכל הנוגע להבעת עמדות פוליטיות של מורים בשעורים, היסטוריה של מעורבות השב"כ בבי"ס ערביים, כפי שהוצג בסקירה התיאורטית. הטייה מתודולוגית נוספת נובעת מעצם קיום הראיון בשפה העברית ולא בשפת האם של המרואיינים.

פרק 3: ממצאים

פרק הממצאים יציג את אופני ההתמודדות של המורים הערבים לאזרחות עם האתגרים והדילמות בהוראת המקצוע כמיעוט ערבי בישראל. הפרק מבקש לעשות זאת באמצעות שלוש תמות עיקריות ועל פני שתי נקודות זמן, כפי שעלו בראיונות שהתקיימו בשנת 2014 ובשנת 2019. בתמת המבוא, יוצג ניתוח קצר של המוטיבציות המניעות מורים ערבים ללמד אזרחות בישראל. אנו מזהים שני סוגים: מוטיבציות שליליות, בדמות חסמים, אשר לדברי המורים הביאו אותם לבחירת מקצוע ההוראה. הסוג השני - מוטיבציות "פוסט פקטום".

בהמשך, יוצגו האתגרים עמם מתמודדים המורים נוכח התגברות מגמות פוליטיזציה בתכנית האזרחות, כאשר מגמות אלו מקבלות שני ביטויים דומיננטיים: קושי שמציפים המורים לאורך ציר הזמן וקושי יומיומי המקבל ביטויים פדגוגיים. לבסוף, בתמת הליבה של המחקר, תתוארנה שלוש משפחות של אסטרטגיות אותן מאמצים המורים על מנת להתמודד עם האתגרים הללו: אסטרטגיות של רציונליזציה אינסטרומנטלית ופדגוגית, המייצרות פרקטיקות הצדקה והשלמה של המורים עם תכנית האזרחות; אסטרטגיות של פדגוגיה חתרנית, המייצרות פרקטיקות של הבעת ביקורת ומחאה בשעורי האזרחות. לבסוף, תתוארנה אסטרטגיות קהילתיות, המייצרות פלטפורמות שיתוף ופרו-אקטיביות של המורים.

1. מוטיבציות

תחילה נתחקה אחר המוטיבציות, כפי שהעידו המורים במחקר, המניעות אותם ללמד אזרחות. ראשית, אתייחס בקצרה לחסמים - מוטיבציות שליליות שמובילים אותם לעסוק דווקא במקצוע ההוראה, בעיקר גזענות, אפליה ותקרת זכוכית כפולה אותן מתארות הנשים הערביות במחקר. בהמשך, יוצגו מוטיבציות "פוסט פקטום", המניעות את המורים לעסוק בהוראת אזרחות - יוקרה וכבוד של המורה לאזרחות.

1.א. חסמים

כפי שעלה בפרק המתודולוגי, המורים שרואיינו הנם משכילים, בעלי תארים מתקדמים ממוסדות השכלה גבוהה בישראל. ברוב הראיונות עולה כי מרביתם כלל לא תכננו לעסוק בהוראה. הם מעידים כי הבחירה בהוראה התקבלה עקב התמודדות עם תקרת זכוכית. המורים מתארים כיצד הגיעו ללמד את מקצוע האזרחות. מרביתם (עשרה) למדו מקצועות שאינם קשורים להוראה ועם סיום הלמודים נתקלו בחסמים שמנעו מהם להתקדם ועל כן - פנו לתחום ההוראה. מורים אחרים מתארים כי היו מודעים מראש לחסמים ולכן חרף רצונם לעסוק במקצועות אחרים, הם בחרו כבר בתחילת דרכם האקדמית מקצועות שיסללו את עתידם להוראה.

גזענות ואפליה

כפי שעלה בסקירה התיאורטית, אפליה על רקע גזענות מהווה את אחד החסמים בפני השתלבות רבים בחברה הערבית בשוק התעסוקה בישראל. ווסים, מורה ורכז אזרחות במרכז הארץ, מתאר כיצד למרות העובדה שלמד משפטים, היותו ערבי מנע ממנו להתקדם בתחום. על כן, בחר בהוראת האזרחות, תחום עיסוק אשר לידו 'קרוב למקצוע': "האזרחות קרוב הרבה למדעי המדינה ומשפטים. זה קרוב מאד ואז עשיתי הסבה. העורך דין הערבי לא מוצא את עצמו מאה אחוז בשוק...

הציבור לא מאמין בעורך דין ערבי, במובן בוואי נגיד האמינות... כי פשוט אם יש תקרית מסוימת ישר פונים לעורך דין יהודי" (ווסים, 2014).

וכך ראמי, מורה מהצפון, שמלמד אזרחות במזרח ירושלים מתייחס לקושי להשתלב בעולם התעסוקה בישראל: "זה הבעיה בחברה הערבית, שאין הרבה עבודה. העבודה מצומצמת ורוב המקרים אנחנו הולכים לביה"ס (לתפקידי הוראה, נ.ש). אין הרבה אופציות אחרות" (ראמי, 2014).

סאמר, מורה ורכז אזרחות באזור המשולש, עומד בדבריו על ההבדל בין מקצוע ההוראה אליו הגיע עם תום לימודיו באוניברסיטה, לעומת חבריו מהלמודים היהודים: "נהייתי מורה לאזרחות כי לא הייתה אפשרות אחרת. התלמידים שלמדו איתי באוניברסיטה, באופן כללי, רובם היהודי עובדים במשרד החוץ" (סאמר, 2014).

תקרת זכוכית כפולה לנשים

יסמין, מורה לאזרחות מאזור המשולש מתארת כיצד רצתה קריירה אחרת שאינה הוראה. היא מתארת כיצד נאלצה להיכנע להסללה בתחום ההוראה כדי להתפרנס. יסמין וכמותה נשים ערביות רבות, נתקלות "בתקרת זכוכית כפולה" – הן כנשים והן כערביות: "סיימתי תואר ראשון במנהל עסקים וכלכלה. אחרי כל הקושי להתקבל לעבודה בתואר החלטתי לעשות מה שעושים אחרים, עשיתי הסבה להוראה. תעודת הוראה ותואר שני במדעי המדינה" (יסמין, 2014).

גברים מורים מחזקים את דבריה. כך ווסים מתאר כיצד היעדר מקומות תעסוקה איכותיים מביא נשים ערביות לעסוק בהוראה בכלל והוראת אזרחות בפרט: "יש לי בבית ספר שתי מורות שהן עורכות דין. עורכות דין! שאין להן תעסוקה אז הן באו לאזרחות... אז הן הלכו ומצאו שאין תעסוקה ומצאו תעסוקה בהוראת אזרחות" (ווסים, 2014).

1.1. מוטיבציות "פוסט פקטום"

רבים מהמורים מתארים לאורך הראיונות גם מוטיבציות "פוסט פקטום" בבחירתם בהוראת אזרחות מתוך בחירה מודעת ומושכלת בדיעבד לעסוק בכך. הם טוענים כי אם נגזר עליהם לעסוק בהוראה נוכח תקרת הזכוכית בה נתקלו, אזי הם בחרו ללמד ספציפית את מקצוע האזרחות. יוקרה וכבוד מהווה את אחת המוטיבציות העיקריות שמציגים המורים. בהמשך הפרק תוצגנה מוטיבציות נוספות של מורים ללמד אזרחות, בדמות חשיבות הדיאלוג והוראת נושאים החשובים לחברה הערבית. אלו יוצגו במסגרת ההצדקות רציונאליות – פדגוגיות של המורים ללמד אזרחות. בשל מורכבות החומרים הנלמדים במקצוע האזרחות, הידע הרב שנדרש מהמורה, מרכזיות האקטואליה והדינאמיות במקצוע - חווים המורים לאזרחות כבוד ויוקרה. המורים מרגישים שהם זוכים בהערכה הן מצוות ביה"ס והן מהתלמידים לאור הידע שלהם והיכולת להשפיע ולדבר על נושאים אקטואליים. כמו מורות רבות, ליליאן, מורה לאזרחות מאזור המשולש, מתארת את ההנאה שהיא רוכשת מהיחס כלפיה בבי"ס: "אני חושבת שמורים לאזרחות הם המורים הכי משפיעים בבית הספר. אני הבנתי עכשיו יש תפקיד למורה אזרחות שזה רכז ערכים. שמגיעים לחדר ישיבות לא מדברים על פיזיקה, מתמטיקה, מדברים על מה שקורה ולי יש מה לתרום ומה להגיד, שואלים אותי תמיד" (ליליאן, 2014).

תייסיר, מורה לאזרחות מהמשולש, המלמד במרכז הארץ ומרצה במכללת בית ברל, מתאר את אהבתו למקצוע האזרחות דרך העיניים של חברו, מורה למתמטיקה המתייחס בהערכה ובקנאה

להוראת אזרחות לאור השיח האקטואלי שיש לתייסר עם תלמידיו. תייסר מוסיף, כי לאור מורכבות החומר והקושי הרב בבחינת הבגרות, לא כל אחד יכול להיות מורה לאזרחות והוא מונה את הכלים שהוראת אזרחות העניקה לו: שפה, חזק, אינטלקט:

כמו שחבר שלי שמלמד מתמטיקה אומר לי 'תשמע אני מקנא בך, אני למדתי 4 שנים מתמטיקה, מה זה נתן לי? ומה זה עוזר לי? שיש חדשות מסוימות או שאנחנו דנים בסוגיה מסוימת, יש לך מה לתת, יש לך את המושגים, תמיד יש לך תשובות איכשהו. אני מקנא, רוצה גם לעמוד מול תלמידים לדבר איתם או לנאום בפניהם על סוגיה פוליטית חברתית או משהו כזה. פעם היה מי שמלמד אזרחות מורה רגיל. היום בשביל ללמד אזרחות דווקא זה כמו אנגלית ומתמטיקה. עכשיו העלו את היוקרה של הנושא בגלל הקושי ובסוג השאלות בתוך הבחינה. אני מביא להם אירועים אני מאוהב בזה, סוגיות אקטואליות יומיומיות. וגם זה באמת נתן לי חזק עצמי אינטלקטואלי, חזק חברתי, זה נתן לי את השפה, חיזק לי אוצר המילים שלי, המושגים האקדמאים (תייסר, 2014).

עם זאת, ישנה גם רגישות חברתית רבה להוראת אזרחות בחברה הערבית, בעיקר מחוץ לכותלי ביה"ס וכשם שיש הערכה כלפי מורים לאזרחות, יש גם מגמות בדלנות או התנגדות ללימודי אזרחות. הקשיים הללו מביאים לשיח חברתי ולמיקוד במורה כמי שמצליח לנווט בסביבה הרגישה והבעייתית הזו. כך איימן, מורה, מרכז אזרחות וסגן מנהל ב"ס באזור המשולש:

זה שאתה מלמד אזרחות מבינים שאתה מלמד נושא מאוד מאוד בעל אחריות לאומית. תלוי מי, אבל כן מורים לאזרחות מקבלים התייחסות שונה קצת מהסביבה... בדרך כלל לחיוב. יענו 'אם X מלמד אזרחות זה בסדר כי יכולים לסמוך עליו שילמד את החומר'... שמים לב מי המורה, לחיוב כן... הם שמים דגש גם בערבית מי המורה לאזרחות, שהמורה לאזרחות ידוע, שיכולים לסמוך עליו. זאת אומרת שהוא לא יותר על הזהות שלו (איימן, 2014).

2. אתגרים

נעבור עתה להציג את האתגרים והקשיים שמציפים המורים בבואם ללמד את מקצוע האזרחות. התגברות מגמות פוליטיזציה בתכנית הלימודים באזרחות מהווה את ליבת הקושי עבור המורים. נגזרת מרכזית לכך היא התמודדות יום יומית עם אתגרים פדגוגיים. במחקר, מעידים המורים כי הם מושפעים באופן ישיר ותכוף מאירועים אקטואליים בזירה המדינית. בראיונות עולה כי המגמה התחזקה בעשור האחרון, מה שמשתקף בהשוואה שהמורים מבצעים בין תחושותיהם כפי שעלו בראיונות ב- 2014 לראיונות ב- 2019. מסכמת את התחושה של חדירת הפוליטיקה אל כיתת הלימוד - נעימה, מורה לאזרחות בבית ספר דו לשוני באזור ירושלים: "מה שנעשה כרגע זה פוליטיזציה. פוליטיזציה יתר ללימודי האזרחות. אין למידה אזרחית לאזרחות, רק פוליטיזציה יתר לאזרחות" (נעימה, 2014).

גם ווסים משקף בפירוט הלך הרוח דומה, תוך שהוא מדגיש כיצד כל שר חינוך מכניס את האג'נדה שלו אל תכנית הלימוד :

משרד החינוך משפיע, בעצם מושפע באופן ישיר מפוליטיקה. כל מנכ"ל או כל שר חינוך יש לו תכנית, יש לו חותמת וכל הזמן הוא רוצה להכניס דברים חדשים שיהיו שם בארכיון. כל אחד בא לפי העמדה שלו, לפי הדת שלו, לפי הצד הפוליטי. אם בא דתי אז הוא רוצה להכניס יותר את הדת היהודית, אם מישהו בא ליברלי אז הוא רוצה להפריד. אם מישהו שומר מסורת אז הוא משמר שני דברים – הלאום והדת. כל שר חינוך פשוט מאד מכניס, עושה, משנה לפי הראייה והמחשבה שלו (ווסים, 2019).

סאמר ממחיש ביתר שאת את ההשפעה של האקטואליה על המורה הערבי לאזרחות בתארו פגישות שהיו לו עם שר החינוך דאז, גדעון סער. הוא משתף בביקורת ששטח בפני שר החינוך כאשר לטענתו המורה הערבי מושפע מעלייתן של תנועות ימין קיצוניות לשלטון, הכנסת אג'נדה פוליטית אל תכנית הלימודים ותחושתו כמורה ערבי, וכי מבטלים את קיומו וזהותו ואף דורשים ממנו ללמד ולהיות ציוני. סאמר מבקר את שר החינוך על כך שאינו דואג לייצוג החברה הערבית במשרד החינוך ומציין שעם הזמן נוספו לדעתו חומרים אנטי פלורליסטים :

נאמתי בוועדת החינוך של הכנסת ואמרתי לו מול הפנים 'אני מתבייש להיות מורה בישראל כשאתה השר של המדינה של המשרד ושגרור מאד להיות מורה לאזרחות בישראל, כערבי במיוחד, אבל בכלל. זה היה בדיוק בתקופת פיטוריו של אדר. אמרתי 'במידה שזה ימשיך ככה תצפו לדור חדש של כהניזם'⁴⁴ שזה יהיה מקובל. כי הימין הישראלי היום הוא לא רחוק מכהנא, לא רחוק בהרבה. בדיוק היה הבית הלאומי ואמרתי 'אנחנו לקראת בחירות, תשמעו איך המנהיגים של הימין היהודי מדברים ותבינו. האם זאת המדינה שאתם שואפים אליה? אני עוד מעט מסיים ללמד ויוצא לפנסיה אבל אני חרד לדור הבא של המורים. בניתם תכנית שיעודה העיקרי זה לחנך לציונות, אי אפשר. אתם יכולים לדרוש מערבים להיות אזרחים טובים ופעילים, גם ברמה האזרחית וגם ברמה הפוליטית. אבל אי אפשר לדרוש מערבי להיות ציוני וללמד ציוניות ומה שאתם עושים זה מדינה ציונית וזה מסוכן כי התפיסות הלאומיות הופכות להיות לאומניות - כי אתה מחנך לזה השאלה אם מותר לך כמי שאמון על המערכת החינוכית הכללית של מדינת ישראל לדאוג שזה מה שיחונכו עליו ילדי ישראל, כשאתה אמון על עוד 25% מהאוכלוסייה שהיא לא יהודית שאתה מבטל את קיומה (סאמר, 2014).

בראיונות ניכרת השלמה של המורים כי מקצוע האזרחות מהווה בבואה של הפוליטיקה בישראל ובראיונות ב - 2014 וב - 2019, התייחסות המורים הנה בהתאם לאירועים אקטואליים שהתרחשו בכל תקופה. כך למשל, בראיונות ב 2014 עיקר הנושאים שעלו היו פיטוריו של אדר כהן,

⁴⁴ תורתו של הרב מאיר כהנא, המזוהה עם גזענות ואפליה כלפי האוכלוסייה הערבית, נדלה מתוך אתר מילוג, https://milog.co.il/%D7%9B%D7%94%D7%A0%D7%99%D7%96%D7%9D/e_116999

מפמ"ר מקצוע האזרחות ואדם ורטה, חוק פראוור⁴⁵, חוק האזרחות - וכיצד כל אלו משפיעים על המורים. ב - 2019 עיקר הנושאים שעלו היו ריבוי מערכות הבחירות והשפעת תוצאותיהן על המורים, האישומים נגד רוה"מ המכהן, בנימין נתניהו וגל חקיקה שהגדירו כלאומני, דוגמת חוק הלאום בכנסת.

2.א. אתגרים בין 2014 ל- 2019

ליליאן, בראיון ב - 2014 בקשה להתייחס להשפעה של אירועים אקטואליים על למודי אזרחות ומצביעה על כך שהפוליטיקה מחלחלת לתכנית הלמודים רק במקצוע האזרחות. כך למשל היא ממחישה כיצד הפרשה סביב אדם ורטה מחזקת את חששם של המורים מהבעת דעה בשיעורי אזרחות:

עזיבת מפמ"ר ועוד עם מפמ"ר חדש, אין רצף, אין ספר, אנחנו מרגישים כמו בעולם הפוליטיקה, בעולם משתנה, חקיקות כל היום והבלגן הזה סביב מתרחש גם סביבנו כמורים - זה לא מדע בדיוני, אנו חיים את זה. זה לא קורה במקצועות אחרים. כל הזמן קורים מקרים כאלה במדינה, כמו אדם ורטה לאחרונה, והסיפור של אדר, שאת מבינה שאת נמצאת בבעייתיות של מקצוע. דברים מונחתים למעלה. הסיפור של אדם ורטה עורר בכל מורי אזרחות דאגה והבנו ששר החינוך אומר מה ראוי לדבר בכיתה... כל הזמן פשוט מאוד מסתכלים עלייך... את תחת אזהרות כל הזמן. את לא יודעת מה מותר לך לדבר בכיתה... ולפעמים יש חששות כאלה, יש תלמידים בכיתה שיכולים להעביר את הידע הזה.... אני בתור מורה לאזרחות, לא יכולה להביע בפני הכיתה מה בדיוק אני חושבת. אני לא יכולה (ליליאן, 2014).

בראיון ב 2019, המשיכה ליליאן להתייחס לאירועים אקטואליים ולהמחיש עד כמה הם מרכזיים בחיי מורים לאזרחות. ב 2019 בחרה ליליאן להתייחס למרכזיות האישומים נגד ראש הממשלה המכהן: "אני מאד אופטימית - כל הסוגיה של נתניהו, כל ההתנהלות של בית המשפט - זה יכול לעודד. אפשר להגיד לתלמיד - תראו למדתי אתכם הגבלת השלטון ודברים קורים. הצדק יוצא אולי לאור" (ליליאן, 2019).

אמנם המורים העידו כי הם מבינים שמקצוע האזרחות נתפס באופן פורמאלי כמקצוע בעל אוריינטציה פוליטית, אך ציינו כי בעשור האחרון קידום של תכנים פוליטיים ממפלגות הימין בתכנית הלימוד רק הולך וגובר. יתרה מזאת, לאור העבודה כי רבים מהמוראיינים (תשעה) רואיינו בשנית ב 2019 כולם בקשו לחדד אתגרים חדשים או מועצמים מאז 2014: הוספה וחיזוק תכנים אתנו-לאומיים על חשבון תכנים העוסקים בדמוקרטיה. מגמה שלטענתם החלה עם גדעון סער אך הגיעה לשיא בזמן כהונתו של נפתלי בנט בתפקיד.

כך נור, מורה ורכזת אזרחות מאזור המשולש, משתפת בייאושם של המורים הערבים לאזרחות ומבקשת לעמוד על השינויים שהתחוללו בשנים האחרונות. היא מדגישה כיצד כמורה

⁴⁵ בספטמבר 2011 אושר בממשלה מתווה פראוור, בראשות אהוד פראוור. במסקנותיה, קרא המתווה להסדרת התיישבות הבדווים בנגב על ידי עקירה של עשרות אלפי אזרחים מבתיים ומאדמותיהם ועורר סערה ציבורית גדולה. בדצמבר 2013 אימץ ראש הממשלה בנימין נתניהו את המלצת בני בגין לעצור את קידום חוק פראוור.

היא מושפעת ממשרד החינוך ומהאידיאולוגיה שהמשרד רוצה לקדם ומתייחסת בדבריה להשפעה של נפתלי בנט (שר החינוך המכהן בזמן הראיון ב 2019):

התחושה הכללית של המורה הערבי לאזרחות זה ייאוש, יותר ויותר קשה לאורך השנים. הספר גם נהיה קשה כי הוא נוטה למדינה יהודית ולא למדינה דמוקרטית. הפוליטיקה מנהלת וזה כבר הולך לכיוון אחר. הנה אנחנו מקווים שיהיה כבר שני אחר (התייחסות למערכת הבחירות השנייה ב 2019 נ.ש), אולי נראה שינוי, אך במהלך השנים האחרונות אני אגיד את זה בכנות - דוחק את הערבים... כל שר חינוך מגיע עם מדיניות אחרת, כל אחד מגיע עם התוכניות, הרפורמות שלו וכדומה. באזרחות זה גם מבחינת התכנים. כשנכנס בנט הוא נכנס לזה חזק. הוא רצה אפילו הדרתה באזרחות, בנוסף ללמודי תנ"ך - זה המקצוע השני שמדבר על זכויות העם היהודי. זה מאד משפיע מי שר החינוך כי זה תפיסת עולם וזה משתקף במקצוע. אנחנו כמה שנים בממשלה שהיא נגדיר אותה ממשלת ימין ושם האמת היא כל המחשבה היא לקראת מדינת לאום יהודית וזה קצת מקשה עלינו וזה גם משתקף בשעורים (נור, 2019).

תייסיר מתייחס גם כן לקושי שחש כמורה לאזרחות בשנים האחרונות ולהתנגדותו לתכנים החדשים שנוספו בתכנית הלימוד. הוא טוען כי חש שהשנויים המשמעותיים אירעו בשלוש השנים האחרונות (2016-2019) וכי רוב המורים הערבים לאזרחות לדעתו מתנגדים להוראת התכנים הללו:

בשלוש שנים האחרונות בעיקר יש שני בתכנים, שרוב המורים במגזר הערבי מתנגדים לחומרים החדשים שצריך ללמד שלא תואם את תפיסתם. אזרחות זה לא רק מקצוע שנלמד זה סוג של תהליך חינוכי. אז רוצים לחנך אותם שהמדינה היא דמוקרטית ופתאום שמים דגש שהמדינה היא יהודית וניתן להבין בין השורות שעדיפות היהודית על הדמוקרטיה בכל החלקים (תייסיר, 2019).

סאמי, מורה ורכז מקצוע מהצפון, מסביר כי השנויים שחלו בשנים האחרונות בתכנית הלימוד מתכתבים עם ההגמוניה הפוליטית של הציונות הדתית בישראל. לטענתו מדובר על גישה שרווחת בלימודי אזרחות מזה עשור, ומתחזקת מידי שנה בתכנית הלימוד באזרחות בבחינת הבגרות:

ברמה הפורמאלית השינויים בעייתיים. מצמצמים את למודי האזרחות לתפיסה צרה שמתיישרת עם ההגמוניה הפוליטית כפי שהציונות הדתית רואה אותו ולפי תפיסת חוק הלאום בגרסאות הכי בעייתיות של חוק הלאום, אין חינוך ביקורתי אין חינוך דמוקרטי. סוג אחד של אזרחות ללא דיון או הצגת גישות שונות. זה בעייתי כי אין לה תפיסה אחרת לגיטימית חוץ מהתפיסות של שלטון הרוב ומהשלטון ששולט כבר 10 שנים בארץ. הדמוקרטיה נתפסת רק לפי הציונות הדתית, למשל מילים כמו 'גזענות', 'כיבוש' לא קיימת בתוכנית. זו פרקטיקה מורגשת כי מה שמעצב את ההוראה באזרחות זה בחינות הבגרות. כל שנה יש שנויים

שמחזקים עוד ועוד את הגישה של תכנים יהודים, כמו חוק הלאום שנה
שעברה (סאמי, 2019).

בפרספקטיבה של 5 שנים בין שני מועדי הראיונות, איימן מתייחס דווקא לתחילת כהונתו של שר החינוך נפתלי בנט כקו פרשת המים בה החלה לדעתו נקודת מפנה ברורה. הוא גם מבקש להדגיש את השפעתם הנרחבת של יו"ר וועדת חינוך במשרד החינוך ומפמ"רית מקצוע האזרחות על מגמות השנוי בתכנית הלאומיים:

במשרד החינוך היה סער, פירון, בנט תקופה ממש ארוכה יחסית.
בתקופה של בנט הדברים הוחמרו. הוא מינה את צמרת (ד"ר צבי צמרת,
נ.ש) ליו"ר וועדת חינוך וגם המפ"רית מזוהה פוליטית. מורה מרגיש
את זה ישירות. יש שיח אבל יש הרגשה שהדברים ממשיכים להחמיר ...
אבל מחכים לפירצה פוליטית - החלפת שלטון (איימן, 2019).

שינוי נוסף שחל בין 2014 ל 2019, בתחושת המורים, הנו הקשר ומידת האינטראקציה של המורים הערבים לאזרחות עם משרד החינוך. בראיונות ב 2019 ארבעה מתוך תשעה מרואיינים בחרו לציין כי חל צמצום במידת האינטראקציה עם משרד החינוך ונציגיו. נור, חשה כי קולה כמורה ערביה אינו נשמע ומייחסת זאת להיעדרו של נציג מהחברה הערבית בוועדת מקצוע האזרחות של משרד החינוך:

בשנה האחרונה השיח לא היה משהו. שיח בין מורה ערבי למשרד החינוך
מתבטא דרך וועדת מקצוע, אין ערבי בוועדת מקצוע. היה מורה ערבי
בוועדת מקצוע אבל הוא התפטר בגלל כל הלחצים, לא נתנו לו חופש.
...אם אין נציג של החברה שיביע את הדעה שלו בנאמנות עד הסוף אז
אין שיח (נור, 2019).

גם ליליאן מציינת כי השיח עם משרד החינוך נחלש בשנים שקדמו לראיון ב-2019 וכי אין מענה לטענות ולדילמות שמעלים המורים הערבים:

אין לנו שום שיח עם משרד החינוך. נפגשים אולי כל שנתיים עם
המפמ"רית או אנשים שמייצגים את המשרד אבל הקשר איתם מאד
חלש. אנחנו לא מרגישים שמישהו מייצג אותנו. אנחנו מעלים את
הטענות והדילמות שלנו ולא מקבלים שום מענה או שום התייחסות.
מקשיבים לנו אבל לא עושים כלום (ליליאן, 2019).

2.2. אתגרים פדגוגיים

במסגרת התגברות מגמות הפוליטיזציה בתכנית האזרחות, מציפים המורים קשיים פדגוגיים בהם נתקלים ביום יום. הקשיים הפדגוגיים מקבלים מספר ביטויים מרכזיים: שנויים תכופים בתכנית הלאומיים (קושי עמו מתמודדים מורים לאזרחות מכלל המגזרים) וחיזוק תכנים אתנו לאומיים ומיעוט בתכנים הקשורים לחברה הערבית (קושי עמו מתמודדים ביתר שאת, מורים מהחברה הערבית).

במחקר מעידים מורים רבים כי מקצוע האזרחות סובל משנויים תכופים בתכנית הלימוד וכי לחוסר יציבות זה השפעה ישירה על המורה ועל התלמיד. תייסיר מדגיש כי היעדר מענה אחיד ביחס לתכנית הלימודים מהרמות הממונות במשרד החינוך, ניכר:

המקצוע לא יציב מבחינת התכנים שצריך ללמד. מבחינת המקצוע זה לא מעניק אווירת יציבות. האתגר זה השנויים הלא פוסקים. זה לא כל שנה – שנתיים, אלא לפעמים יש לך במהלך השנה שנויים. אגב, עוד אתגר זה חלק מהאחראים לא יכולים לתת לך תשובה אחידה ברורה. אם אני מדבר עם מדריכת המקצוע באזור שלי אני שומע שהיא לא מדברת בביטחון ולפעמים התשובה שלה היא לא תואמת את מה שאני קורא בחוזר מנכ"ל, או שומע ממורה אחר, מהמפקח (תייסיר, 2019).

סאמי מוסיף ומתייחס לתחושת הבלבול שמורים חשים ביחס לשנויים התדירים בתכנית האזרחות. הוא משתף כי מתלבט רבות האם ללמד לפי הספר באזרחות או לפי העדכונים החדשים. לטענתו, ריבוי החומרים מקשה על המורים ללמד ועל כן הם לעיתים ממתנינים עד קבלת המיקוד לבחינת הבגרות:

יש הרבה בלאגן אצל מפמ"ר האזרחות ואנחנו לא יודעים מה ללמד: האם ללכת לפי כל מה שרשום בספר או ללכת לפי העדכונים והמושגים החדשים. זה מבלבל ומקשה עלינו להעביר את התכנים בצורה מסודרת. כל פעם לפני השיטה החדשה מחכים עד החודש האחרון לראות את המיקוד ואיזה מושגים מבקשים (סאמי, 2014).

איימן מתייחס לאתגרים שחוה נוכח השנוי התכופ של החומרים הנלמדים באזרחות, כדוגמת פרק מגילת העצמאות ולתחושת הבלבול שכל אלו יוצרים אצלו: "מורים לערבית מלמדים אותו חומר כבר 20 שנה או מורים להיסטוריה אותו החומר. אנחנו באזרחות מונעים מדינמיקה וזה מתיש. ולכן המורים פשוט מבולבלים" (איימן, 2014).

בראיונות תארו המורים ביתר שאת, כיצד השפעת הפוליטיזציה על מקצוע האזרחות מביאה חדשות לבקרים שנויים פדגוגיים בתכנית ההוראה. חיזוק תכנים אתנו-לאומיים הנו מרכיב דומיננטי בתיאורם של המורים את הקשיים שחווים במקצוע. איימן מתייחס לשנויים בתכנית האזרחות הנובעות מסיבות פוליטיות, כשלדעתו מטרת השאלות בספר הלימוד הן חיזוק הזהות היהודית על חשבון זו האזרחית: "הספר הקודם היה משהו והוא השתנה מאד ב 10 השנים האחרונות. את השאלות מריחים ורואים שהם שאלות פשוט שהמטרה שלהם זה לחזק את הזהות היהודית על חשבון הזהות הכלל אזרחית" (איימן, 2019).

גם ראמי ממחיש את ההבדלים במיקוד השאלות לבחינת הבגרות על מדינת ישראל כמדינה יהודית וזוקף את השנויים לשיקולים אידיאולוגיים ולזהותה של המפמ"רית לאזרחות:

מבחן הבגרות היה פעם על זכויות אדם ודמוקרטיה, היום החלוקה ברורה - יש יותר שאלות על מדינה יהודית. כיום יש 4-5 שאלות ולפני כמה שנים הייתה שאלה אחת. את השנויים רואים בתוך הספרים - יותר דגש על מדינה יהודית פחות על הדמוקרטיה. גם השנויים של המפמ"ר

משפיעים פוליטית. היום המפמ"רית נחשבת ימנית דתית, אולי היא מתנחלת לא יודע, בנט מינה אותה (ראמי, 2019).

המרואיינים מתייחסים באופן נרחב לקשיים שעולים וספציפית אל מספר נושאי ליבה בתכנית הלימוד: ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית (כפי שבאו לידי ביטוי בחוברת הניסיונית "להיות אזרחים בישראל במדינה יהודית ודמוקרטית", שיצאה בשנת 2013), נושא זכויות אדם ואזרח (ספציפית, זכות השיבה והאזרחות), השסע הלאומי ופרק מגילת העצמאות. במסגרת הראיונות שבוצעו ב-2019 ביקשו המורים להוסיף נושאים חדשים שנוספו לתכנית הלימודים: 'חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי' ו'עמדות לדמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית'. נושאים אלו יפורטו כעת:

'ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית': רבים מהמרואיינים התייחסו לקושי הגדול בהוראת תכני הלימוד כפי שבאים לידי ביטוי, בין היתר, בחוברת הניסוי שיצאה לאור בסמוך לביצוע הראיונות ב-2014 - "להיות אזרחים בישראל במדינה יהודית ודמוקרטית". לדידם, החוברת על תכניה הנה מגמתית ומטרתה להחליש את כוחו של המיעוט הערבי בישראל. יסמין מתארת:

בגדול הקושי שלי נובע מזה שאני צריכה ללמד מדינה יהודית וכל מיני חוקים - חוק השבות, חוק האזרחות וכל הקטע של מוסדות, כמו קק"ל ומטרותיה. יש כל מיני נושאים ממש קשים ואני מלמדת אותם ואני רוצה כמה שיותר להעביר את זה וזהו. שיהיה מאחורי. יש קושי יש קושי (יסמין, 2014).

ווסים מביע את הקושי והחשש מלימוד מהדורת הניסוי העוסקת בנושא מדינה יהודית ודמוקרטית, ובפרט, מלימוד הסמלים והחוקים של העם היהודי. הוא מציין כי אלו מדירים אותו כמיעוט ערבי וגורמים לו להרגיש לא שייך. ווסים מדגיש את הפרדוקס בין לימוד מאפייני ישראל כמדינה יהודית לישראל כמדינה דמוקרטית, בכך שהוא מלמד תוכן שאינו תואם את המציאות:

הפרק של המדינה היהודית, הפרק של מגילת העצמאות, הפרק של זכות השיבה. אלה דברים שבהתחלת שנה אני חושב שהם יהיו לי סוג של חרדה או סוג של דאגה - איך לעבור את הנושא הזה. זה בעייתי מאד. אין לי כוח אליו. אין לי כוח. זה מדינה יהודית, חבל על הזמן. התוספת (מהדורת הניסוי - נ.ש) היא יהודית, זה היה מספיק להגדיר מדינה יהודית, לא צריך היה להוסיף. אני בקושי מבין מה שקורה, לא קולט אפילו. לכן התוספת הזו נוראית סליחה על הביטוי. הפרדוקס הזה מעצמו שאתה מצד אחד מלמד מדינה דמוקרטית ששומרת על זכויות האזרחים המיעוטים הכל. מצד אחר אתה חי בתוך מדינה דמוקרטית שהיא לא ממש דמוקרטית, שהיא מדינה יהודית קודם כל ואחר כך דמוקרטית. ואתה אין לך מקום, אתה לא שייך (ווסים, 2014).

ווסים מוסיף לתאר את הקושי שחש כאשר מלמד על זכויות ובפרט על זכות השיבה וזכויות מיעוטים. הוא מתאר את האתגר הנעוץ בפער שקיים בין הוראת החומר למציאות כן את הדילמה המצפונית בבואו ללמד:

אנחנו מדברים על שוויון - באמת יש שוויון? אנחנו מדברים על מיעוט - באמת יש לנו אוטונומיה להחליט על מיעוט ערבי? המיעוט, זכויות המיעוטים - באמת הערבים מחליטים בכל דבר? יש להם השפעה? זה לא באמת קורה. אתה כאילו מלמד משהו, והדברים בחוץ משהו אחר. זכות השיבה זו סוגיה קשה מאד. איך מורה ערבי מלמד על זכות השיבה - איך הוא יכול לשכנע את התלמידים שלו בדברים שהוא אומר.. (ווסים, 2014)

סאמר מציג את הדילמה בה שרוי כאשר מחד, קשה לו ללמד על מאפייני מדינת ישראל כמדינה יהודית אך מאידך, חשוב לו שתלמידיו יצליחו בבחינת הבגרות. הוא עומד על ההבדלים בתחושתו כאשר מלמד את הפן הדמוקרטי לעומת הפן היהודי של מדינת ישראל, בטענה כי אלו מנוגדים. עם זאת, חרף הצגת הקשיים בהוראת נושא המדינה היהודית, הוא טוען כי לימוד זכות השיבה דווקא אינו קשה לו, שכן הוא מציג לתלמידיו חוק זה - כחוק שאינו דמוקרטי:

הספר גרוע. אני לא יודע אם מורה ערבי יכול להתמודד עם מה שיש כאן. הרי אני רוצה שהתלמיד שלי יצליח אני לא יכול שלא להתייחס לחומרים האלה ולהגדרה של מדינת לאום. מדוע מדינת ישראל היא מדינת לאום יהודי, איך אני יכול ללמד דבר כזה? זה אבסורד. ברגע שאני מגיע לצד האפל של התוכנית, שם אני שוקע. אני לא מתלהב. שאני מלמד על מדינה דמוקרטית - אני למשל מתלהב. דווקא בפרק של זכות השיבה אין לי בעיה ללמד, אני אומר - זה חוק שבמובהק הוא לא דמוקרטי, שהוא רק דמוקרטי בצורתו. אין לי בעיה להציג את הפן הלא דמוקרטי שלו. אין לי הסכמה עם חוק השבות אבל אני לא יכול לבטל אותו. אני אומר - עם חוק כזה אני יכול לחיות בתנאי שהוא לא יפלה אותי גם בדברים אחרים (סאמר, 2014).

מגילת העצמאות עלה גם כן כנושא המציף דילמות רבות עבור המורה הערבי לאזרחות. חאלדיה, מורה לאזרחות מאזור המשולש, מציינת כי אינה יכולה להתעלם מכך שאסור לה ללמד על הנכבה בבואה ללמד על מגילת העצמאות: "הכי קשה זה מגילת העצמאות - שהינו כאן, ופתאום עברנו לכאן. לא עברנו מבחינה פיזית אבל עברנו מבחינת היחס. יש לנו מגילת עצמאות שצריך ללמד אותה ובאותו זמן יש לנו יום הנכבה שגם זה אצלנו. זו אחת הדילמות הכי קשות, הכי קשות". (חאלדיה, 2014).

את הקושי בהוראת נושא מגילת העצמאות מתאר גם איימן. עם זאת, הוא מוצא כוח כאשר הוא מציג בפני התלמידים את המשפט במגילת העצמאות שמתאר את הקריאה לאזרחים ערבים לקחת חלק בבינוי הארץ:

אני אומר לך כשאת מגיעה לפרק ב', כשאת מגיעה לרקע ההיסטורי למגילת העצמאות, למאפייני מדינת ישראל כמדינה יהודית - את פשוט מרכינה ראש ומתחילה לענות להם שהמדינה הזאת היא מדינה יהודית ברוב חוקיה וסמליה. אבל את מראה לתלמיד שבמגילת העצמאות יש שם משפט אחד שאתה יכול להרים אותו, שאתה יכול להחזיק בו ואתה יכול להגן על הזכות שלך כל החיים, שם רשום בצורה מאוד מאוד ברורה

- אנו קוראים לאזרחים הערבים בתוך ישראל להיות שותפים בהקמת המדינה על בסיס שוויון מלא. זה מה שרשום. משפט כזה יכול להגן עליך, אין לך מה לדאוג (איימן, 2014).

השסע הלאומי (הסכסוך הישראלי – ערבי) והאופן בו מוצג בתכנית הלימוד עלה תכופות בראיונות בשל המורכבות ואי הנחת שהוא יוצר אצל המורה הערבי. סאמר מציין כי לדעתו התלמידים היהודים לומדים בכוונה על החברה הערבית רק מהזווית של שסע ועימות בכדי לחזק את תחושת הניכור שיש כלפי החברה הערבית בישראל. הוא מוסיף כי בספר יש ניסיון להדגיש תחושת ניכור זו שאינה בהכרח תואמת למציאות:

לעומת שסעים בתוך החברה השסע הלאומי בספר הוא בהגדרה שלו מאוד חשוב מתוך כוונה להבליט לא רק את הרגשת הניכור אלא את המציאות הקשה של הערבים בישראל. בשסע הלאומי לא מוזכרות הסיבות שלו מנקודת מבט יהודית, מוסבר רק הסיבות לשסע מנקודת מבט ערבית. אני חושב שהשסע הלאומי צריך להיות מוגדר כך ששתי החברות מרגישות שסועות- כל אחת מסיבותיה. לא יכול להיות שהיהודי יחשוב שזכותו לקפח אחר. ככה זה מתקבל לפי הספר (סאמר, 2014).

גם כרים, מורה לאזרחות ומנהל ביי"ס במזרח ירושלים⁴⁶, מתייחס לקושי בכך שתלמידים יהודים נחשפים למגזרים שונים בחברה הישראלית רק באמצעות לימוד הפרק העוסק בשסעים בחברה הישראלית ובכך מגדיר שריבוי המגזרים הם הסיבה לשסעים בחברה:

המפגש של התלמיד היהודי בתרבויות האחרות, כולל דתיים וחרדים, נמצא בספר האזרחות תחת 'שסעים במדינת ישראל' וזה דבר שהוא צורם. כלומר אתה לא נותן לפגוש תרבויות, אתה נותן לו כבר להסיק מסקנה שהריבוי תרבויות הזה הוא זה שמסע את המדינה וזה לא טוב. זה כבר נקודת מוצא שהיא לא טובה (כרים, 2014).

"חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי" (חוק הלאום) עלה בראיונות ב 2019

כנושא חדש בתכנית הלימוד שמציף קשיים רבים. נור מתארת את הקושי ללמד את חוק הלאום על השלבים ההיסטוריים שהובילו להוראתו לקראת בחינת הבגרות, כאשר לדבריה הקושי החל עוד בהוראת 'חוק האזרחות' (משנת 2014). ב 2019 היא עתידה ללמד לראשונה את חוק הלאום כהכנה לבחינת הבגרות; היא מתארת התנגדות של מורים ותלמידים לנושא זה ואת החשש ללמדו:

שנפגשנו אז (ב 2014, נש) היה את העניין של ההתחלה הניצוץ של מדינת הלאום אבל עכשיו שיש את החוק כבר מכריחים שאנחנו נלמד אותו, אז עכשיו זה מוטמע בתוך החומר למרות שזה לא קבל הסכמה, אין קונצנזוס על החוק הזה ויש הרבה אוכלוסיות שמתנגדות ואנחנו חייבים ללמד את זה כתוכן ואת תוכן החוק ואיך זה מוצג מנקודת מבט של

⁴⁶ מזה כמה עשורים מאפשרת מערכת החינוך הערבית במזרח ירושלים לבתי ספר ולתלמידים לבחור בין קיום לימודים לפי תכנית הלימודים הישראלית של משרד החינוך לבין לימודים לפי תכנית הלימודים הפלסטינית (וורגן, 2010). בשל מורכבות מעורבות מערכת החינוך הישראלית במזרח ירושלים, מחקר זה לא יתמקד במאפיינים בהוראת אזרחות במזרח העיר.

המדינה היהודית. הילדים כל הזמן אמרו 'אנחנו שומעים שאנחנו סוג ב' וסוג ג' - מה זה אומר?'. אם פעם הייתה תקווה שאנחנו נהיה באיזה שהוא מקום אז במדינה או בשלטון בתפקיד אז עכשיו אין'. הנושא של מדינת לאום, לאומיות זה נושא קשה וכבד - ללמד תלמיד על לאומיות. אנחנו אומרים לילדים דמוקרטיה דמוקרטיה אבל זה בא וסותר ולמרות כל הדמוקרטיה שאתם מאמנים יש נושא שהוא יותר חזק. לכן זה נושא שאני לא סובלת, קשה לי. השנה יש לנו בבחינה את חוק הלאום שאני לא יודעת איך אני אלמד (נור, 2019).

ווסים מתאר את עיקרי הקושי שחוה בהוראת חוק הלאום בטענה שהחוק מקפח ופוגע בזכויות המיעוט הערבי בישראל. לשיטתו הנושא התווסף במסגרת המגמה לחזק סממנים יהודיים בתוכנית:

עכשיו זה מסובך ומורכב יותר. הוסיפו לנו חומר על תכנית הלימודים שברמת אזרחים במדינת ישראל ויש לנו אזרחות ישראלית מרגישים מקופחים לגבי התכנית. דבר ראשון – חוק הלאום: חוק הלאום זה כבר הכי בעייתי שיש לנו. אנחנו צרכים ללמד את זה בתור, תביני, אזרחים ערבים וזה חומר שיוכל להופיע לך בבגרות למרות שאתה לא מסכים עם החוק. החוק מקפח ופוגע בזכויות ולא מסתדר עם מגילת העצמאות בכלל שאנחנו גם איתה לא מסכימים. ושינו את ספר הלימוד והוסיפו עוד חוקים ועוד סמלים וסממנים על המדינה היהודית (ווסים, 2019).

איימן מדגיש את הקושי שחש בהוראת חוק שאינו דמוקרטי. הוא מבקש לעמוד על השנויים העיקריים שהתקיימו בהוראת אזרחות מאז רואיין ב 2014 וגם הוא קושר בין כניסתה של מפמ"רית חדשה לאזרחות, לטענתו בעלת עמדות ימניות, לשנויים בתכנית הלימוד: אתה מלמד חומר שגם אתה וגם התלמידים משוכנעים במאת האחוזים שזה משהו שמנוגד לבסיס של הדמוקרטיה. מדינה שמוציאה אותך מהזהות שלה. מלמדים על החוק ודנים עם התלמידים איך הם מרגישים נוכח החוק הזה. היו שנויים בתכנים – הוסיפו. יש מפמ"רית חדשה עם נטייה פוליטית לימין החדש (איימן, 2019).

"עמדות לדמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית" (שאלת החלומות) הנו עוד נושא שהתווסף אל תכנית הלימודים בשנים האחרונות. נור משתפת באתגר שחשה עם הוספת שאלת החלומות לתכנית הלימוד, בטענה כי זו מדירה את הציבור הערבי מהשיח ומדכאת אותו:

שנה שעברה הכריחו אותנו ללמד את זה כי תהיה שאלת בגרות על זה. אני לא יודעת ללמד אותם את זה, זה בכלל מושגים שלא מדברים אליהם ואני אומרת לך שהמורים לפני התלמידים מרגישים שכל הזמן מעמיסים עלינו חומר שהוא דוחק אותנו. מבחינה נפשית זה מדכא את המורה והוא נכנס בצורה אחרת לכיתה וזה ישפיע על התלמידים (נור, 2019).

ליליאן מדגישה את הקושי של שאלת החלומות דווקא מהזווית של התלמידים. לטענתה, מכיוון ששאלת החלומות אינה מתמקדת בחלומות של העם הפלסטיני אלא רק של העם היהודי, התלמידים הערבים מתקשים עם הנושא ועוסקים בשינון במקום:

לבחינה נוספו החלום הלאומי והכל נוגע ליהודים ולא לערבים שם. הפרק הזה הוא עכשיו חובה והתלמידים נאלצים להתמודד עם משהו שלא מעולם. התלמידים נהפכים למדקלמים של החומר ומתחילים להתאושש שהם צרכים לדעת את התרבות שלא שלהם ולא חלומות לאומיים של התרבות הערבית ורק מתמקדים בנרטיב של הזר ולא של עצמם (ליליאן, 2019).

לצד קשיים שחווים המורים נוכח חובת הוראת תכנים אתנו-לאומיים, בראיונות הציפו המורים קשיים ותסכול גם מנרטיב חסר - היעדר הוראת תכנים הקשורים לחברה הערבית בישראל, דוגמת הנכבה, זהות ערבית-פלסטינית ומאפייני החברה. בנוסף לכך, עמדות המורים ביחס להיעדרו של ספר אזרחות מתורגם לשפה הערבית, עלה רבות בראיונות.

הנכבה הפלסטינית ושאלות זהות עלה רבות בראיונות כנרטיב חסר בתכנית ההוראה באזרחות. היו מורים שאף ציינו כי אין להם בעיה עם הוראת מגילת העצמאות כל עוד ניתנת להם האפשרות ללמד גם את הנרטיב הפלסטיני של הנכבה. ווסים מתייחס לקונפליקט ולקושי שחש כאשר מחד, הוא מלמד את תלמידיו על השואה וההיסטוריה של העם היהודי, כפי שגם למד באקדמיה, אך מאידך, אין באפשרותו ללמד על הנכבה ועל ההיסטוריה הפלסטינית:

אין לי בעיה עם מגילת העצמאות, יש לי בעיה שאין הנכבה. זה צריך להיות שניהם ביחד, לשמוע את הצד השני. אנחנו מדברים על העצמאות, על הדגל, על החגיגות - זו המדינה שלנו כמובן, אבל בנוסף יש לנו את הדגל השחור לנכבה. יש הסתייגות: אני למדתי בבית ברל על השואה, ועל ההיסטוריה של היהודים ואני עדיין מלמד את זה. אבל רציתי שינוי בספר - ללמד על הנכבה, ללמוד על ההיסטוריה שלנו. אנחנו לא לומדים את זה, כאילו לא קיים. ושוב יש קונפליקט שם, בזהות שלנו, איך אנחנו מגדירים את עצמנו - ערבי יהודי ישראלי. זה סוג של דילמה, מרכיבים שמבלבלים אותנו (ווסים, 2014).

גם חאלדיה אינה מתנגדת ללימוד מגילת העצמאות אילו הייתה ניתנת לה האפשרות ללמד על הנכבה. אך היא מתרעמת על כך שהיעדר לימוד הנכבה מביא למחיקת הזהות הפלסטינית של התלמידים הערבים ומפצירה שמשרד החינוך יאפשר ללמד אותו:

אני לא נגד שתהיה מגילת העצמאות אבל בעד שיהיה משהו אפילו עוד ארבע, חמש שורות על הנכבה שלי. אני מוחקת את הזהות אצל התלמיד הערבי. אני לא רוצה למחוק אותו, זה פשוט מאוד נמחק, נמחק. ואין אף עם בכל העולם שהוא לא רוצה לחיות עם כבוד והנרטיב שלו והסיפור שלו האישי והעבר הזה. אין! . נא לא ליצור חוק במדינת ישראל שאסור ללמד על הנכבה בכיתות - לא! אתה מוחק אותי לגמרי (חאלדיה, 2014).

ליליאן גם כן מביעה קושי בהיעדר חשיפת תלמידה לנושא הנכבה וטוענת כי נוח למדינה ולבעלי תפקידים במשרד החינוך שהציבור הערבי לא ייחשף לתכנים אלו בכדי לא לעורר כעס:

אני חושפת את זה בתור מושג שיש כזה, שקרתה הנכבה למיעוט הערבי ושיש לנו הרבה אנשים שחיים שעברו את האירועים האלה ואחרים, אבל בספר אין את החומר הזה כתוב. ואז התלמידים לא יודעים בדיוק מה זה נכבה, אין להם את החומר ההיסטורי והם לא יכולים לקבל אותו כל עוד הם לא חיפשו אותו. יאללה די, הייתי חושבת שהמפמ'רית החדשה לא תראה בזה בעיה ואיום (ליליאן, 2019).

הכרת מאפייני החברה הערבית עלה כנושא נוסף שנעדר בתכנית האזרחות. מורים רבים ציינו כי היו רוצים להרחיב את היקף הלימוד אודותיו, בכדי שהתלמיד הערבי יכיר את מאפייני התרבות והמורשת שלו כמו גם התלמיד היהודי - שילמד לעומק על החברה הערבית בישראל. לטענתם, כפי שהציבור הערבי מקדיש זמן רב ללימודי השואה נכון יהיה שכלל התלמידים בישראל ייחשפו למציאות היומיומית של המיעוט הערבי בישראל. ראמי מציין כי לימוד הפרק על החברה הערבית הוא מוגבל ומצומצם מאוד ויש להרחיב את היקף הנושאים הנלמדים:

אם אני מלמד אזרחות בחברה הערבית, אני צריך יותר להרחיב על החברה הערבית. אני מלמד ערבים אז צריך לתת להם חומר על מה זה החברה הערבית: מה קרה לה, מה ההבדל בין אזרח לתושב, מה זה שבטים, שכונות. צריך יותר נושאים שקשורים לחברה הערבית ופחות לחברה היהודית. הפרק על החברה הערבית מאוד קטן (ראמי, 2014).

יסמין מאירה באור אחר את ההשלכות של היעדר לימוד על החברה הערבית - דווקא מהזווית של התלמיד היהודי. היא אמנם פאסימית שיחול שנוי בחברה הישראלית אך חשוב לה שהתלמיד היהודי יכיר לעומק, דרך שעורי האזרחות, את החברה הערבית על ההיסטוריה והקשיים שלה, לעתיד:

אני לא יודעת כמה אפשר לשנות. חשוב לי לדבר על המגזר הערבי על הקושי של המגזר הזה שנמצא בתוך המדינה שגם התלמידים היהודים ילמדו על הקושי של הערבים כמיעוט ועל זה שהמדינה מקפחת אותנו. זה לא רק מדינה יהודית ודמוקרטית. שגם ילמדו על נרטיב אחר, זה חשוב מאוד שידעו שאנשים אחרים פה, שהפלסטינים היו פה, שהם שמה באיזה מקום. הנוער הזה הולך להיות במחסומים, אז לפחות ידע, יקבל ויכיר את הכאב של האחר. לא משנה - אפילו במילה (יסמין, 2014).

ככלל, ברוב הראיונות (13) עלה תסכול של המורים ביחס לאי הסימטריה בידע שרוכשים התלמידים הערבים על החברה היהודית לעומת מיעוט הידע שרוכשים התלמידים היהודים על החברה הערבית. ליליאן, כמו מורים רבים, מאמינה שיש ללמד את הנרטיב היהודי מתוך רצון לבוא במגע ולהכיר את החברה היהודית וכן בכדי למנף את הידע על החברה היהודית כנקודת חוזק ועוצמה. אך היא מבקשת למצוא איזון בכך שתלמידים יהודיים יילמדו על החברה הערבית:

אם לא היינו שם הם (תלמידים ערבים, נ.ש.) לא היו נפגשים בשום מגע עם החברה הישראלית... חוששני שהמגזר השני לא מכיר אותנו, את הספר שלנו, את הסמלים שיש לנו. תרבויות זה סוג של "נשק" במרכאות – יש לנו את היתרון להבין את העולם השני אבל אנחנו כ"כ עצובים שלא מכירים אותנו ולא מבינים אותנו (ליליאן, 2019).

דבריה של ליליאן משקפים נדבך אחד מהקשיים של המורה הערבי לאזרחות: שילוב בין החשיבות שהמורה רואה בהוראת אזרחות לשם חשיפת תלמידיו לחברה הישראלית, תוך השלמה עם כך שעליו ללמד תכנים יהודים אך במקביל לכך – תסכול מאי הסימטריה בתכנית האזרחות ומהפגיעה בחברה הערבית.

בנוסף לקשיים שחווים המורים משנויים תכופים בתכנית הלימוד ומחזוק תכנים יהודים לאומיים תוך מיעוט בתכנים הקשורים לחברה הערבית, עולה קושי וכעס של המורים מתרגומו (והיעדר תרגומו) של **ספר האזרחות לשפה הערבית**. איימן מתייחס לקשיים אלו ולתחושת הבלבול שנוצר אצלו: "מורה לאזרחות כשמכין תלמיד לבגרות הוא מבולבל: אין לו את החומר החדש, גם החומר החדש תורגם אבל התרגום לא כ"כ בסדר. עדיין אין ספר, אין מקור – לערבים אין מקור. יש הרבה דברים שם לא בסדר" (איימן, 2014).

ראמי בראיון ב 2014 מתייחס לקושי להתמודד עם החומרים הנלמדים לאור האופן הבעייתי של תרגום הספר:

אני רואה מושגים שאני לא אוהב בכלל וגם את התרגום לערבית זה זוועה, באמת זוועה. יש מושגים שאני הולך לספר בעברית כדי לראות מה רשום שם. זוועה בצורה בלתי נתפסת. זה לא תרגום – זה כלום, אני כמורה לא מבין למרות שאני מכיר את כל הנושאים, אני לא מבין בערבית מה כתוב, סתם מילים, קשקוש של מילים יחד (ראמי, 2014).

סאמי מנתח את הסיבות לקשיים בהבנת התרגום, בטענה כי הספר נכתב בעברית ולא בערבית. הוא מוסיף כי התרגום מקשה על התלמיד הערבי גם לאור פערים תרבותיים ושפתיים:

המודל הזה של לכתוב בעברית ולתרגם לערבית זה מודל לא טוב. אם רוצים לעשות התאמה אמיתית צריך לכתוב מלכתחילה ולשלב דוגמאות מחיים של התלמידים ולא רק לתרגם כי תלמיד יהודי יכול להתחבר בצורה ישירה עם כל מה שיש שם. לעומת זאת תלמיד ערבי קשה לו להתחבר לעולם המושגים הזה. למשל מה ההבדל בין עלייה להגירה? זו שאלה שנדרשת עכשיו לבחינת הבגרות באזרחות (סאמי, 2014).

3. אסטרטגיות

בהמשך למוטיבציות ולאתגרים של המורים, אציג את הכלים ופרקטיקות ההתמודדות אותם מאמצים המורים על מנת להתמודד עם הדיסוננס שבהוראת אזרחות. בראיונות שבוצעו עלו שלוש אסטרטגיות התמודדות: אסטרטגיות של רציונליזציה, המייצרות פרקטיקות הצדקה

והשלמה של המורים עם תכנית הלימודים ; אסטרטגיות של פדגוגיה חתרנית, המייצרות פרקטיקות להבעת ביקורת בשעורי האזרחות ולבסוף, אסטרטגיות קהילתיות, המייצרות פרקטיקות של שיתוף ופרו אקטיביות המורים. שלוש האסטרטגיות יוצגו כעת :

3.א. אסטרטגיות של רציונליזציה – פרקטיקות הצדקה והשלמה עם תכנית הלימודים

מורים רבים בראיונות הציגו כיצד הם מאמצים אסטרטגיות של השלמה והצדקה של תכנית הלימוד, כפי שמוכתבת על ידי משרד החינוך. אסטרטגיות ופרקטיקות אלה מתבטאות בשני סוגים של הצדקות: הצדקות אינסטרומנטליות של יישוב הדיסוננס של המורים בדבר הסיבות להוראת תכנית האזרחות ; והצדקות הוראתיות - המתאייחסות לשימוש בנימוקים פדגוגיים בדבר הוראת תכנית האזרחות כפי שנדרש.

הצדקות רציונליות – אימוץ כלים אינסטרומנטליים ליישוב הדיסוננס

לאורך הראיונות העלו המורים מספר הצדקות אותן הם מאמצים ליישוב הדיסוננס בין הצורך להמשיך ללמד את מקצוע האזרחות לבין האתגרים והקשיים עמם מתמודדים, כפי שהוצגו לעיל. המורים העלו חמש הצדקות אינסטרומנטליות, שיפורטו כעת :

1. תחושת מחויבות ואחריות כלפי עתיד התלמידים : רצון המורים ללמד את תכנית האזרחות מתוך תחושה של מחויבות ואחריות אישית כלפי עתידם של תלמידים - הנחתה מורים רבים כפי שעולה בראיונות. ליליאן מציגה את הקושי שיש לה בהוראת אזרחות מבחינה פוליטית אך את תחושת המחויבות שחשה כלפי התלמידים שלה, לאור החשיבות שהיא רואה במקצוע לעומת מקצועות אחרים :

כל הזמן קורים מקרים כאלה במדינה כמו אדם ורטה לאחרונה, והסיפור של אדר שאת מבינה שאת נמצאת בבעייתיות של מקצוע. אני כמורה לאזרחות בחרתי להמשיך בנושא ולעשות את ההוראה באזרחות כי הנושא מאוד חשוב לי והבנתי כמה אני יכולה להשפיע, להפוך זהויות ולתת להם להכיר את הזווית שלהם. תלמידים שלנו מתרחקים מאוד מהנושא של אזרחות ולא יודעים איזה זכויות מגיע להם, איזה חובות, מה המדינה יכולה לתרום להם. מבחינת השלטון, איך הם יכולים להשתמש בזהות. אם אתה יודע מה הזכויות שלך והחובות שלך כאזרח במדינה, אתה תתנהל כמו שצריך (ליליאן, 2014).

חאלדיה מציינת שהיא מלמדת בדיוק לפי הספר גם נושאים מורכבים ורגישים פוליטית שקשה לה ללמד מתוך תחושת אחריות כלפי עתידו של התלמיד עם תום לימודיו. חאלדיה משתפת בשמחה הרבה שחשה כאשר תלמידיה מקבלים ציונים גבוהים בבחינת הבגרות, וזה נותן לה תמריץ להמשיך ללמד למרות הקונפליקטים :

אני מלמדת בדיוק כמו בתכנית ואפילו יותר מזה. את יודעת למה? התלמיד שיוצא מבית ספר הוא לא נחסם בכפר. הוא יוצא לעולם שלו, אם במכללה, אם באוניברסיטה, אם בתחנת אוטובוס, לא משנה. שיידע על מה מדובר במדינה. הייתה לי כיתה אחת שהגשתי אותה, וראיתי כמה תלמידים שקבלו על המחברת, ממש ככה על המחברת - 100. אחד זירו

זירו זה נתן לי קפיצת עולם שכזה 'ואוו את יכולה! תאמיני בעצמך ותמשיכי' אז אמרתי לעצמי אני ממשיכה עם כל הדילמות שבמקצוע, עם כל הקונפליקט הפנימי ... (חאלדיה, 2014).

2. מוביליות חברתית - עיצוב אזרחים המשתלבים בחברה הישראלית ובעלי כלים לדרוש את זכויותיהם: הצדקה אינסטרומנטלית נוספת שמאמצים המורים היא כי אזרחות זה המקצוע היחיד שיכול להביא לשנוי מהותי בתודעת התלמידים ובמידת מעורבותם כאזרחים. המורים תופסים עצמם כשליחים חברתיים ונושאי בשורה ומבחינתם מוטלת עליהם האחריות הערכית לחנך את התלמיד הערבי. מעבר לכך, ישנם מורים שמנצלים פלטפורמה זו גם כדי לספק לתלמידיהם ידע על מוסדות אקדמיה, אפשרויות תעסוקה העומדות בפני התלמידים וכדומה. תייסיר מתייחס לחובתו ללמד ולחנך את תלמידיו שלל נושאים שאינם מתוך ספר הלימוד או בחינת הבגרות, אך הכרחיים לתחושת השייכות של התלמידים לחברה הישראלית:

אני מנצל את עצמי כמורה ונכנס שם עמוק ומרחיב את ההשכלה שלהם, אפילו אני מביא להם את שיטת האלקטורים בארה"ב. אני מדבר איתם על כל מיני נושאים. לפחות אצלי המטרה היא בעצם שהתלמידים הערבים ישתלבו היטב בחברה וידעו גם את הזכויות שלהם על מנת שיחששו ישראלים (תייסיר, 2014).

המורים מעוניינים לספק לתלמידיהם את ארגון הכלים הדרוש לעצב את זהותם, לחשוב באופן עצמאי ומכאן לצמוח כמיעוט חזק, המכיר היטב את המציאות בה חי. הם רוצים שתלמידיהם ישתמשו בכלים שרכשו בשעורי אזרחות (בין היתר, באמצעות תעודת הבגרות) לטובת מוביליות חברתית והשתלבות מרבית בחברה. כך סאמי מדגיש כי חרף הקשיים והביקורת שלו על תכנית האזרחות הוא מאמין כי באמצעות מקצוע האזרחות הוא יוכל לעודד את תלמידיו להיות מעורבים ולשאול שאלות, שלידו יש לשאול כמיעוט בישראל:

ההתעקשות שלי ללמד אזרחות כי אני רואה במקצוע הזה שיש לו פוטנציאל רב לעסוק בדילמות וסוגיות שחשוב לדבר בה לדעתי עם בני נוער ערבים. זה מקצוע שמאפשר. האתגר הגדול שלשכנע את התלמיד להתייחס אליו לא כאל מקצוע של ציונים אלא מקצוע שיש אפשרות להתפתח מבחינת תודעה ומבחינת יכולת הסתכלות בצורה אחרת. זה אתגר ולא פשוט להביא אותם מהמקום הלא מעורב בכלל והמושקע מאוד בחיים שלו למקום שמתחיל להסתכל מעבר לזה, לשאול שאלות על החברה והמדינה שהוא חי בה, על העתיד שלו, על בית הספר שלו. בני הנוער התרגלו לקבל את המציאות הזו כפי שהיא, לזרום בלי לשאול שאלות. להביא אותם למקום של לשאול שאלות גדולות אפילו לא גדולות מדי זה לא דבר מובן מאליו ולכן לדעתי זה הצלחה (סאמי, 2014).

מורים רבים מונעים על ידי השאיפה שלימודי אזרחות לא רק יחנכו את תלמידיהם להיות מודעים ומעורבים יותר בחברה, אלא ייתנו להם גם את הכלים והמתודות להיאבק על זכויותיהם

כמיעוט אתני בישראל. המורים שואפים שתלמידיהם ישתלבו כמיעוט חזק, משכיל ובעל הכלים והידע לדרוש את זכויותיו - גם אם חלקם פסימיים לגבי השגת שוויון זכויות מלא. נור מסבירה :

כאזרחים במדינת ישראל זה לא רק מספיק שאנחנו נדע שאנחנו מיעוט הערבי ואנחנו מרגישים את אי השוויון ולא שייכים למדינה. אנחנו צריכים לדעת למה ולהסביר את זה, או בשביל להסביר את זה אז אנחנו צריכים לדעת כאילו עוד אינפורמציה... אני מסבירה שאני חיה כאזרחית במדינת ישראל ואני חייבת לדעת איך להתנהג כאזרחית במדינה, שיש לי זכויות ויש לי חובות, איך להתמודד עם האווירה, עם המדיניות של השלטון.. אני צריכה לדעת כל האינפורמציה הזאת. אני לא יכולה להתעלם מזה שמדינת ישראל היא מדינה יהודית. בשביל לחיות במדינה הזאת, בשביל להתקדם, בשביל לדעת מה הזכויות שלי ואיך להשיג את הזכויות שלי אני צריכה לדעת כל זה (נור, 2014).

יסמין אמנם סקפטית שהמיעוט הערבי יקבל את כל זכויותיו, אך מאמינה שיש ללמד את התלמיד לדרוש אותם :

אני אומרת כל הזמן לתלמידים שלי שאני לא רק מורה לאזרחות וזהו, אני רואה את עצמי מורה מחנכת, אני רואה את עצמי מלמדת דור שיוצא אחרי תיכון ומחפש לו מסגרת. אני מחזקת את התלמידים הללו, מחנכת אותם, חשוב לי שיצא דור עם עניין, עם השכלה, עם כוח... אני חושבת שתלמיד שמכיר בזכויות שלו זה תלמיד שיכול בעתיד לדרוש אותם, למרות שאין סיכוי להכל להתממש.. (יסמין, 2014).

סאמר מחזק את דבריה של יסמין ומוסיף כי דרך למודי אזרחות הוא מעביר לתלמידיו מסר נוסף - האחריות על עתידם מוטלת עליהם :

חשוב לי שהתלמיד הערבי ידע שחובתו היא להיאבק על זכויותיו. הכוונה שלי בכיתה זה להראות לתלמיד עד כמה הוא עוזר לעצמו כאזרח כדי לשמור על מה שיש לו ולהשיג יותר. מאוד חשוב לי שהתלמיד ידע שגורלו תלוי באחריותו ולא תלוי במדינה אלא בחובתו כאזרח להיאבק מול המשטר, מול המדינה, מול הממשלה כדי להשיג יותר (סאמר, 2014).

איימן ממחיש ביתר שאת כיצד הוא פותר את הדיסוננס שיש לו בהוראת האזרחות. הוא מדגים כיצד חרף העובדה שקשה לו ללמד למשל, את נושא הגדרת מדינת ישראל, הוא מתגבר על הדיסוננס בכדי ליצור תודעה ולהביא למעורבות אצל תלמידיו :

כשאני מגיע למדינה היהודית אני מרגיש באיזשהו קונפליקט. כשאני מציין בפניהם את סמלי המדינה, את חוק השבות וחוקים אחרים ומראה להם שהמדינה היא בעצם יותר יהודית מאשר דמוקרטית - כאן אני נכנס קצת לקונפליקט מסוים כי בעצם אני מראה לתלמידים שלי שזאת מדינה יהודית שהיא לא שמה - DON'T CARE על המיעוט הערבי הוזה ולכן אני מגיע קצת לדילמה. אבל שוב אני חוזר שהמטרה שלנו כאן

זה להיאבק למען שינוי ההגדרה הזאת ואני בגלל שאני קומוניסט אני
מאמין שההווה היא זאת שקובעת את התודעה (איימן, 2014)

3. חשיבות לימוד הנרטיב היהודי ואמונה בדו קיום: המורים מתארים כיצד הם ממנפים את פלטפורמת למודי האזרחות והדיאלוג בשיעור בכדי להראות את שני הנרטיבים. מחד, הם מתארים את החשיבות בלימוד הנרטיב הפלסטיני, שנעדר מספרי הלימוד. מאידך, הם מדגישים את החשיבות בלימוד שני נרטיבים במקביל - היהודי והפלסטיני, כדי שהתלמיד יכיר את מורכבות החיים בישראל. כך סאמר מדגיש עד כמה חשוב לו ללמד את שני הנרטיבים מתוך רצון שהתלמיד הערבי יגבש זהות אישית מושכלת:

אני מספר שני נרטיבים, הרי אני מספר את הנרטיב הישראלי כמו שהוא בספר כי אני רוצה שתלמיד ערבי יפנים גם את הצד השני, כי אני דורש ממנו להיות מעורב כאזרח. אתה לא יכול לדרוש מאדם להיות מעורב כאזרח אם לא מכיר את הצד שבא ממול. וזה החינוך. אני רוצה שהוא יחליט לבד מול שני הנרטיבים איפה אני.. (סאמר, 2014).

בנוסף לחשיבות בהוראת הנרטיב היהודי, אמונה בדו קיום ואחדות מלווה מורים רבים. נור טוענת כי הרצון לדו קיום הוא שמאפשר לה ללמד אזרחות, חרף המחלוקות והקשיים שמציבה תכנית הלמודים:

אני מאד מאמינה בקשר ובדו קיום. זה דבר שגדלתי עליו בבית. אני לא חושבת שמשוהו ישפיע על האמונה הזו למרות הפוליטיקה וכל מה שקורה מסביב. אני מאמינה מאד בזה אחרת לא היינו יכולים לסבול את החיים פה אם אין ניצוץ של דו קיום. ההוראה שלי נובעת מזה כי אם אני אוותר על דו קיום אז לא אכפת לי מה אני אלמד באזרחות, זה מה שמחזיק אותי ככה (נור, 2019).

גם איימן מתייחס לאופטימיות שלו ולאמונה בדו קיום כדבר שמתבטא בהוראת האזרחות אצלו. הוא יוצא נגד מורים לאזרחות מהחברה הערבית שמלמדים שישראל היא גזענית ומפלה. לדידו, חינוך לבדלנות בחברה הערבית לא תתרום לצמצום מגמות של אי-שוויון ואפליה אלא דווקא חינוך לסובלנות ודו קיום יממשו זאת:

כל החיים שלי זה מעורבות אזרחית, מעורבות אזרחית, מעורבות אזרחית ואני מייצג את הפן הריאליסטי הישראלי יותר. אומרים לי - אתה חולם... הרבה מורים לאזרחות המטרה שלהם זה ללמד אותם שאנחנו חיים במדינה שהיא גזענית שיש בה אפליה ושנחנו צריכים להילחם במדינה הזאת. לדעתי זה מחליש אותנו, זה מחליש את התלמיד, תלמיד כל הזמן יחשוב שהוא מיעוט ויש רוב שקובע את הכל. לא! אתה תחשוב שאתה במשחק הפוליטי ואתה יכול להשפיע בכל מיני

מקומות. אני מנסה להראות להם שיש שמאל, שיש מרצ⁴⁷ שיש בתוך הליכוד גם אנשים שהם ריבלין. זה חשוב מאוד, חשוב מאוד שתלמד את התלמיד הערבי שזה לא דיכטומיה זה לא הם לא בסדר ואנחנו בסדר או ככה. יש, זה מורכב (איימן, 2014).

איימן מוסיף וטוען שעל המורה הערבי לאזרחות ללמד את המקצוע בצורה פרגמטית ולהתייחס לשני הנרטיבים באזרחות. בכך, מבטא איימן הצדקה אינסטרומנטלית נוספת שהוא מאמץ בהוראת אזרחות - הצגת פן בחברה הערבית שהנו מתון, שקול ומעוניין בדו קיום :
...בואו נהיה צנועים בואו נהיה יותר פרגמטיים בואו נוכיח למדינה הזאת ולעם הזה בישראל שאנחנו לא האויב שלהם.. אנחנו עדיין אופטימיים אבל אוי ואבוי אם יגיע הזמן שבו אני לא אוכל לשכנע אף אחד בגישה שלי... ולכן שוב אני מתענג בלימוד האזרחות, אני אופטימי לגבי נושא האזרחות (איימן, 2014).

4. ישראל ביחס לשאר העולם: הצדקה אינסטרומנטלית נוספת הנה טענה של המורים כי אמנם המיעוט הערבי בישראל אינו מקבל שוויון זכויות מלא, אך מודעים למציאות הגלובלית ומציינים כי אינם מכירים מדינות אחרות (דיקטטורות או דמוקרטיות) המעניקות זכויות שוות למיעוטים שבהן. ווסים משכנע את תלמידיו כי אמנם אין למיעוט הערבי שוויון זכויות מלא אך המצב בישראל טוב יותר לעומת משטרים דיקטטוריים או ביחס למדינות ערב:

אני אנסה לשכנע שהמצב טוב בארץ... אני אומר להם כל הזמן: 'עדיין המצב שלנו בארץ יותר טוב ממדינות אחרות, לדוגמא מדינות ערביות. נכון שיש חלק מהזכויות שאנחנו לא מקבלים, אבל במדינות אחרות אתה לא מקבל זכות אחת אפילו. אני הייתי בירדן, אני יודע מה זה שם זכויות אדם. זה בכל העולם הערבי כי המשטרים שם נוקשים, משטרים דיקטטוריים. יחסית במדינה הזאת אתה מקבל חלק, לא הכל, אבל יחסית למשטרים אחרים אתה מקבל חלק גדול (ווסים, 2014).

חאלדיה מתארת עד כמה גאה ללמד את תלמידיה את נושא 'זכויות הקבוצה', מתוך אמונה כי ישראל לעומת ארה"ב וצרפת נותנת יותר זכויות למיעוטים שבה:

אני בגאווה מלמדת את זכויות הקבוצה, בגאווה. זה לא כמו בצרפת ולא כמו באמריקה למרות שאמריקה היא מדינה לכל אזרחיה. את לא מאמינה שאנחנו במדינת ישראל שנותנת לנו ושומרת על הזכויות שלנו ללמד בשפה שלנו, להיות לנו בית ספר משלנו, יש לנו נציגים בכנסת, יש לנו חירות, כאילו הדת שלנו - יש! (חאלדיה, 2014).

⁴⁷ "מרצ הנה מפלגה שקמה ב 1992. היא ממוקמת בשמאל הציוני של המפה הפוליטית הישראלית ותומכת באופן מסורתי בשוויון חברתי, בהשוואת הזכויות של ערביי ישראל ובפתרון של שתי מדינות לשני עמים".
<https://www.idi.org.il/policy/parties-and-elections/parties/meretz/>, אתר המכון הישראלי לדמוקרטיה)

5. **השלמה עם המצב:** הצדקה אינסטרומנטלית אחרונה, באמצעותה מתגברים המורים על הדיסוננס בהוראת אזרחות, הנה השלמה עם המצב הקיים. תייסיר מדבר בהשלמה על כך שמדינת ישראל היא מדינה יהודית וכי המיעוט הערבי, לרבות נציגיו בכנסת, אינם יכולים להביא לשנוי במדיניות. תייסיר מבקש לעודד את תלמידיו להתמודד עם המציאות בישראל מתוך השלמה עם המצב:

דוגרי אין לערבים במדינה אמונה היום שהם באמת יכולים להשפיע. את התלמידים אני מנסה תמיד לעודד אך צריך להיות ריאליים, מציאותיים בעניין זה. לא לחשוב במיתוסים, סיפורים מיותרים, צריך לקחת את המציאות בחשבון יש מדינה שהיא ישראלית שרובה יהודי וצריך להתמודד עם זה בחיוב בדרכים נכונות זה לא אומר שאתה מוותר על הערבויות שלך. זה תלוי רק בך, תהיה גאה, אתה ערבי, תתקדם תגיע בלי שאתה מרים ידיים (תייסיר, 2014).

לינא, מורה לאזרחות במזרח ירושלים, מתארת כיצד נאלצת ללמד את חוק הלאום, מתוך השלמה והבנה כי למרות הבעייתיות שלו זו המציאות בה התלמידים חיים ומכאן – יש ללמוד אותו ולהכירו:

אמרתי להם – אנחנו נלמד את זה, זה המציאות. המציאות עיגנו אותה בחוק כי כל החוק וכל סעיפי החוק היו. בעיני לא היה שנוי משמעותי כי הסמלים היו, חוק השבות היה, כל הסעיפים של חוק הלאום היו. רק השוני היחיד היה השפה הערבית - משפה רשמית למעמד מיוחד (לינא, 2019).

ווסים לוקח את טקטיקת ההשלמה עם המצב שלב אחד קדימה ומתאר כיצד לעיתים 'משקר' לתלמידיו מתוך הבנה מושרשת כי זו האסטרטגיה היחידה להתמודדות עם הקשיים. ווסים משלים עם יחסי הכוחות בין יהודים וערבים בישראל, כאשר אומר לתלמידיו כי הרוב היהודי הוא שקובע את כללי המשחק במדינה ומציין כי זוהי דילמה עמו מתמודד כל מורה ערבי לאזרחות:

אני מלמד אותם שזאת המדינה של היהודים, הם הקימו את המדינה - זה מה שאני אומר להם. זאת המדינה שלהם, הם הרוב והם קובעים את כללי המשחק. זה אחלה ספר אם הייתי יהודי - לא הייתי רוצה ספר אחר. תביני, אתה מלמד וזה כאילו בתוך תוכך זה לא מאה אחוז מה שאתה אומר זה נכון, ביננו. מה שאתה מלמד את התלמידים זה לא האמת, אני משקר להם לפעמים. מורים לאזרחות, הם חיים בדילמה ובקונפליקט ומי שיגיד לך אחרת, לא נכון. כי אם נכנסים לחומר עמוק יש הרבה דברים שהם אומרים שהם לא נכונים. מה שמפריע לי עכשיו, מפריע לאחרים- מפריע למי שמלמד אזרחות בטייבה או בקלנסואה או ברמלה (ווסים, 2014).

הצדקות רציונאליות - טכניקות פדגוגיות ליישוב הדיסוננס

מעבר לשימוש בהצדקות אינסטרומנטליות ליישוב הדיסוננס של המורים, עלו בראיונות גם הצדקות רציונאליות השאובות מעולם ההוראה. באמצעות הצדקות אלו מתארים המורים כיצד מלמדים אזרחות כפי שנתבקש מהם על ידי אימוץ שלוש טכניקות פדגוגיות, שיתוארו כעת. יש לציין כי בשל מורכבות האתגרים, לעיתים ההבחנות בין שיקולים הוראתיים לשיקולים רגשיים או אינסטרומנטליים אצל המורים מיטשטשים וההבחנה אינה תמיד מובהקת.

1. הוראה לטובת הצלחה בבחינת הבגרות: מורים רבים הדגישו את הקונפליקט בו שרויים בין הבעת ביקורת על תכנית הלימודים באזרחות לבין הרצון שתלמידיהם יצליחו בבחינת הבגרות באזרחות. ווסים מתאר את כניעתו להוראת תכנית האזרחות בשל לחץ של תלמידים, הוריהם ומנהל ביה"ס, אשר מעוניינים בהצלחת התלמידים:

אני מלמד את זה. אין לי ברירה, אין לי ברירה, קשה לי ללמד את זה. אבל זה לבחינת הבגרות והתלמידים מוכרחים ללמוד את זה. מה זה יעזור אם זה יבאס אותי? לא יעזור כלום. אני לא פאסימי, פשוט אני כזה מודאג, ואני נכנס לכיתה ואני מעביר את החומר כמו שהוא כי בסוף התלמידים ניגשים לבגרות בחומר הכתוב בספר ולא מה שאני חושב, מה שאני מרגיש ומה שמבאס אותי. את לא יכולה לעשות כלום. אחר כך הם רוצים נקודות לבגרות. המנהל רוצה לדוגמא הערכה כמה אחוזי זכאות לבגרות באזרחות השנה ואני צריך לתת לו מענה (ווסים, 2014).

ליליאן מתארת כיצד אימצה שיטה ללמד את החומר בספר כפי שהוא - לפי שאלות הנדרשות לבחינת הבגרות בלבד. כך, היא מצליחה להתמודד עם הוראת נושאים רגישים עברה, כדוגמת מגילת העצמאות. היא מציינת כי אמנם היא מעודדת את תלמידיה להביע דעה, אך בעצמה נמנעת ובכך היא משקיטה את מצפונה:

בזמן האחרון פיתחתי כזו שיטה ללמד לפי הבגרות. אני מכירה את כל השאלות, את כל הטריקים שבאים לשאול אותם, אז חשוב לי להעביר את זה. אני לוקחת מה שכן צריך לדעת מהכרזת העצמאות, לוקחת את השאלות ומעבירה את זה בתור תשובה לשאלה. וזהו, פשוט מקפלים את הדף ועוברים לנושא השני. את מספרת לתלמידים שלך שאת צריכה לתת לכל אחד זכות להיות עצמו ולהביע את דעתו ופשוט מאוד בספר הזה - את עוצרת את זה. כדי להשלים, אולי להשקיט את הנפש שלי החלטתי פשוט ללמד את זה הספר לפי השאלה בבגרות וזהו (ליליאן, 2014).

איימן בדומה לווסים, גם כן משתף כי בכדי להתמודד עם מורכבות החומר הוא נאלץ לשקר לעצמו. הוא נותן מדגים זאת בעל ידי הוראת חוק הלאום, כאשר לאור לחץ זמן ורצון שהתלמידים יצליחו בבחינה - הוא מלמד אותם כפי שהוא ללא השמעת ביקורת: "היום אתה מגיע למצב שאתה מלמד חומר ורוצה שיעברו את בחינת הבגרות. זו שיטת לימוד סכיזופרנית, שקרית. אתה משקר לעצמך רק כדי שיעברו את הבגרות" (איימן, 2019).

2. העברת התכנים כלשונם כדי להימנע מהבעת עמדה והשפעה על התלמידים: הצדקה פדגוגית נוספת שעלתה בראיונות הנה הימנעות של מורים מנקיטת עמדה בנימוק כי אסור להם להשפיע על עמדת התלמידים. נראה כי המורים מאמצים נימוקים פדגוגים של איסור הבעת עמדות אישיות בכיתה (כפי שהם מציינים שעולה גם מחוזרי המנכ"ל) וחשש להשפיע על התלמידים. חאלדיה מוסיפה כי היא חוששת להביע דעה אישית כי אין לדעת מה יקרה בעקבות זאת:

יש נושאים שהתלמיד אם הוא קשור למורה הוא רואה את המורה כמשהו גדול וקדוש כזה אז לוקח את העמדה שלו. אני מפחדת להביע את דעתי. יש הרבה תלמידים שקשורים אלי והם כ"כ מרוכזים ומאוד אוהבים את מה שאני אומרת ואם אני מביעה דעתי, אני לא יודעת מה יקרה אחרי זה אז אני שומרת מרחק (חאלדיה, 2014).

נור מחזקת את דבריה של חאלדיה וטוענת כי מכיוון שהמורה הערבי הוא מוקד להערכה על ידי התלמידים, היא אינה יכולה להביע את עמדה. היא מוסיפה כי מטרת למודי אזרחות מבחינתה זה לעודד תלמידים להיות פעילים ומעורבים וכי לא ניתן לעשות זאת אם תכתיב אג'נדה:

המורה הוא דוגמא למופת מול התלמידים. התלמידים לפעמים רואים במורה דבר חשוב קדוש. תלמידים מעריצים אותי אז הם מעריצים גם את הדעות שלי, אול אשפיע עליהם - זאת לא המטרה מהחינוך. המטרה היא גם בשיעורי אזרחות זה ליצור תלמיד שהוא פעיל, שהוא משתתף אקטואלית. אז אני לא אומרת את הדעות שלי בכיתה (נור, 2014).

3. מקצוע המאפשר דיון והוראה של תכנים החשובים למיעוט הערבי: טענה שכיחה העולה בראיונות היא כי רק מקצוע האזרחות מאפשר שיח ודיון פתוח ודינמי עם התמודדות עם סוגיות חשובות ומכריעות בחברה הערבית. המורים מציינים כי הם לא רואים עצמם מלמדים מקצועות כמו מתמטיקה ומדעים - הנעדרים דיאלוג זה. דרך נוספת להתייחס להצדקות אלו של המורים בדבר החשיבות בהוראה של תכנים מסייעים הנה גם כאל מוטיבציות חיוביות - המדגישות את היתרונות בהוראת אזרחות, כפי שתואר בראשית הפרק. כך ווסים:

המקצוע שלי לא מובנה. לדוגמא בפיסיקה, במתמטיקה הם לא מדברים, אין להם חופש ביטוי. פה, זה נושא כללי. כל אחד מדבר וכל אחד צועק, זה כמו הכנסת. יש דינמיקה, יש וויכוח, דיון, רעש. אני אוהב את חופש המקצוע - מקצוע דינמי שחי כל רגע. זה גם כן חדשות, זה גם תקשורת, זה גם כן רשויות... הכל חדש, הכל מתחדש (ווסים, 2014).

בנוסף לקיומו של דיאלוג פתוח, המורים מעלים נושאים ותחומים מספר הלימוד שהם כן אוהבים ללמד, בשל היותם חשובים למיעוט הערבי. **פרק זכויות אדם ופרק הדמוקרטיה** עלו כשני נושאים מרכזיים. היטיב לתאר את השימוש בטכניקות פדגוגיות ליישוב הדיסוננס סאמר, אשר תאר שיחה שהוא קיים בעבר עם שרת החינוך דאז, פרופ' יולי תמיר (שכיהנה בתפקיד בין 2006-2009). במסגרת השיחה סאמר הדגיש בפניה עד כמה אוהב ללמד את נושא הדמוקרטיה וזכויות האדם, גם במחיר של ללמד תחומים אחרים שקשה לו ללמד: *"אמרתי 'תשמעי, אם באמת אני אחנך לדמוקרטיה ואלמד אזרחות ואני אלמד מה שאתם רוצים למרות שאני לא שייך לזה, אבל*

אני כן אחנך לדמוקרטיה ולאזרחות בגלל שהפרק של זכויות אדם, והפרק של דמוקרטיה והפרק של הגדרת המדינה מאוד טובים" (סאמר, 2014).

זכויות אדם ואזרח הנו נושא שכלל המורים, הן במסגרת הראיונות ב 2014 והן במסגרת הראיונות ב 2019, הדגישו עד כמה אוהבים ללמדו, בשל הפרקטיקה והנגיעה היומיומית של נושאים אלו במיעוט הערבי. יארה, מורה מאזור המשולש, מתארת כיצד נושא זכויות אדם הוא מהותי בחיי היום יום של התלמיד והיא מדגישה זאת בפני התלמידים שלה:

קודם כל להבין למה לומדים אזרחות, זו המטרה שלי. אם אתה מבין מה זה חירות להביע את דעתך, אז למה שלא תבין שאתה בנאדם שמסוגל להביע את דעתך, לחשוב קודם כל. יש לי חירות לחשוב, מחשבה מסוימת, דעה מסוימת. אני אומרת להם שזה מובן מאליי שזה זכויות שהם נולדים איתם ועל המדינה לשמור עליהם (יארה, 2014).

גם חאלדיה מתארת עד כמה העיסוק בזכויות אדם משפיע על אהבתה להוראת אזרחות:

אני אוהבת את המקצוע שלי בהתלהבות אדירה. בכל שנה שאני מלמדת את הנושאים אני מגלה עוד ועוד יופי ועוד שהוא ממש נושא חי בחיים שלי... לא רק במדינה, בבית הספר, בבית שלי, ברחוב שלי, בכפר. ואני באה איתם מהזווית הזאתי. ואני דרך אגב, בגאווה, בגאווה, מלמדת את זכויות הקבוצה.. שמאוד מעצבות את התלמיד ונותנות לו את ההרגשה שאתה אדם ואתה בעל כבוד בלתי נתפס אדיר כזה (חאלדיה, 2014).

המחשת עומק הדיסוננס בו שרויים המורים ניתן לראות בדבריה של יסמין, אשר מציגה תמונה מורכבת יותר בהוראת נושא זכויות אדם ואזרח. מחד, יסמין מתארת את ההנאה מהוראת הנושא ומאידך, את הקושי במבחן המציאות, כמיעוט ערבי בישראל. אמביוולנטיות זו ניכרת במרבית התיאורים של המורים:

אני הכי אוהבת ללמד את הכל אבל אני מתחברת יותר לזכויות המיעוט, על הגישות השונות שיש, שלטון מקומי אני אוהבת להעביר. קושי יש בהבדל בין המציאות ובין מה שכתוב בחומר. השוני בין המציאות שאנחנו חיים בה ובין מה שכתוב בחומר שאני צריכה להעביר על הזכויות הטבעיות שנולדות והמדינה צריכה להגן על הזכויות הללו. ומצד אחר זה לא זה לא מתממש בפועל, זה לא ממש זכויות טבעיות. המדינה מפרה את הזכויות הללו את ההסכמים הללו שהיא הורגת או שהיא... לא שומרת על הזכויות הללו (יסמין, 2014).

הצדקה פדגוגית נוספת שעלתה ליישוב הדיסוננס הוא בחשיבות שהמורים מייחסים להוראת פרק **הדמוקרטיה** בתכנית הלימודים. יארה מציינת כי דמוקרטיה הנו נושא האהוב עליה מפני שהיא אוהבת ללמד נושאים שהם הגיוניים: "אני פנויה לדברים שהם באמת הגיוניים, עקרונות איך לבנות שלטון זה יפה וזה פייר גם. אני מתרשמת שזה פייר, זה צריך להיות ככה. לדעתי זה ממש נושא נפלא ללמד אותו" (יארה, 2014).

נור מציינת כי החשיבות שהיא מוצאת בלימוד נושא הדמוקרטיה בתכנית הלימוד, הנה כדי ללמד את התלמידים על הליכים דמוקרטיים וכדי לחנך את התלמידים לשמור על זכויותיהם:

אני יכול להתנהג כאזרח ולהשיג את הזכויות שלי כאזרח במיעוט ויש לנו זכויות מיעוט. למה אנחנו לומדים דמוקרטיה? כדי שאני אוכל להשיג את הדמוקרטיה הזאת כדי לחיות ולהשיג את הזכויות שלי ולשמור על הזכויות שלי. המטרה שלי כמחנכת שבאה מתחום האזרחות, אני צריכה לחנך אותם איך להיות אזרחים במדינת ישראל (נור, 2014).

3.ב. אסטרטגיות של פדגוגיה חתרנית – פרקטיקות להבעת עמדה אישית בשעורי האזרחות

מעבר לאימוץ אסטרטגיות של רציונליזציה ויצירת פרקטיקות אינסטרומנטליות ופדגוגיות של הצדקה והשלמה עם תכנית הלימודים, במחקר עולה כי המורים מאמצים גם אסטרטגיות להבעת עמדה אישית ומתן ביקורת על תכנית הלימוד באמצעות הוראה חתרנית. בראיונות מביאים המורים אימוץ של שבע טכניקות חתרניות של הבעת עמדה בשיעורי האזרחות, אשר יוצגו כעת:

1. "אנחנו" ו"הם" – יצירת שיח מבדיל בין החברה היהודית והערבית: ישנם מורים המביעים את עמדתם בשיעורים על ידי יצירת שיח מבדיל ומפריד בין החברה הערבית - "אנחנו", לבין החברה היהודית - "הם". ראמי מתאר כיצד ישנם מקרים בהם הוא אינו מעוניין להציג את הצד של הרוב היהודי אלא דווקא להביע את עמדתו האישית. כך הוא עושה למשל בהתייחסות לחוק פראוור, על ידי הפרדה בשיח בין החברה הערבית לחברה היהודית:

אין צד שני. כאן (חוק פראוור, נ.ש) אני מעביר שהמדינה רוצה להוציא את האזרחים, התושבים מהאדמה שלהם, לתת להם תחלופה ואת זה אף אחד לא מקבל. לפעמים אני מדבר בשפת 'אנחנו'. ברגע שאני אומר 'אנחנו' אני מכניס את העמדה שלי. אי אפשר להיות אובייקטיבי כל השיעור. התלמידים יבינו לפעמים איפה אני עומד, למשל איך אני מציג את העמדה שלי בנושאים מסוימים. אם אני משתמש בנושא של "אנחנו" אז הם יודעים מה אני חושב (ראמי, 2014).

2. העברת מסר סמוי: מורים רבים אינם מביעים את דעתם באופן ישיר ומתארים דרכים של העברת מסר סמוי לתלמידים. ווסים משתף כיצד מביע את עמדתו בשיעורים באופן סמוי וכשנשאל בכיתה על היעדר שוויון זכויות מלא לערבים הוא עונה בעקיפין ומדגיש בדרכו כי המיעוט הערבי בישראל מקבל רק חלק מזכויותיו:

יחסית במדינה הזאת אתה מקבל חלק, לא הכל, אבל יחסית למשטרים אחרים אתה מקבל חלק אז אני עונה שזה תלוי במשטר: לפעמים יש לך משטר דיקטטורי שהוא בכלל פוגע בזכויות אדם. אני כל הזמן מנסה לענות על השאלה לא במישרין, בעקיפין כזה (ווסים, 2014).

גם ראמי, מתאר כיצד בשיטה מתוכננת הוא מעביר מסר סמוי לתלמידיו:

יש הרבה מקרים שאני גם בסמוי לא מבהיר את העמדה שלי או כותב בצורה ברורה. גם כאן צריך לקרוא פעם פעמיים ולהבין לאיפה אני רוצה להגיע. לפעמים אני מקשר שלושה דברים ביחד - מדבר על נושא מסוים ופתאום אני מדבר בצורה כללית על נושא אחר. מנסה לקשר בין שני העולמות. זה הגישה שלי (ראמי, 2014).

איימן מתאר כי על אף האיסור ללמד את הנכבה, הוא החליט לגעת בנושא אך באופן סמוי: "היה לי שיעור מובנה על הנכבה כשהיה מותר פעם להעביר את זה. כי ביטלו את זה אז אני משחיל את זה בדרכים אחרות - ממש בהשחלה. למשל כשמדברים על מדינת לאום אז אני מעביר את זה. זאת הייתה החלטה שהיא לא מכבדת" (איסור לימוד על הנכבה – נ.ש) (איימן 2014).

3. שיקולים פדגוגיים בלימוד הנרטיב הפלסטיני: במחקר עולה כי יש מורים המבקשים להתייחס ללימוד הנרטיב הפלסטיני בחומר הנלמד, הנעדר כאמור מתכנית הלימוד. המורים מגבים החלטה זו בטענה כי הדבר הכרחי לשם הבנת המסגרת הלימודית הרחבה. ראמי מתאר כי בבואו ללמד את חוק השבות חש כי הכרחי, משיקולים פדגוגיים, להתייחס לנושא פליטי 1947, אשר נעדר מספר הלימוד:

אני מביא דברים שהם הכרחיים. יש דברים שכדי להעביר עמדה מסוימת חסר משהו, את החסר הזה אני חייב להוסיף אפילו אם זה לא רשום בספר. אי אפשר להציג למשל את חוק השבות בלי להגיד על פליטים. למה נושא הפליטים לא מופיע בספר? אז אני חייב להגיד מה זה פליטים, למה האנשים שיצאו מהאדמה שלהם. יש דברים שאת מוכרחה להציג לתלמידים ולהוסיף להם, אפילו אם זה לא נמצא (ראמי, 2014).

4. שנוי סדר ההוראה או התעכבות על נושא מסוים כפיצוי: טקטיקה נוספת אותה מאמצים המורים בכדי להתמודד עם הדיסוננס בלימוד אזרחות היא הדגשת יתר של נושאים מתכנית הלימוד החשובים למורה. הדבר, כאמור, מהווה תשובה לקשיים ופיצוי להוראה של תכנים אחרים. נור מסבירה כי הדרך היחידה להתגבר על הקשיים במקצוע היא לאמץ ולהרחיב על נושא 'עקרונות הדמוקרטיה'. כך הוראת אזרחות מתקיימת עבורה מתוך חיבור רגשי לנושאים הנלמדים ולא רק לשם הצלחה בבחינת הבגרות:

למשל אני לקחתי את עקרונות הדמוקרטיה ואני מתלבשת על זה וכל הזמן חוזרת לחומר הזה גם שאני מלמדת על נושא אחר. זו הדרך שאני שורדת במקצוע הזה. מורה חייב לאהוב את המקצוע וילמד אותו מתוך הבנה למציאות והוא צריך לדעת מה המטרה שלו, מה הוא רוצה בסופו של דבר מהתלמיד. אם הוא רק רוצה להגיש לבגרות ולהצליח זה טכני מידי וזה יהיה מאד קשה (נור, 2019).

ראמי מאמץ אסטרטגיה דומה: הרחבת ההתייחסות לנושאים לצורך העברת מסרים: "את הדעות שלי אני אף פעם לא מכניס לביה"ס אולי אני מכניס אם אני יותר מרחיב על נקודה מסוימת

ואז התלמידים ירגישו שאני הולך לכיוון הזה. יש נושאים כמו למשל דמוקרטיה אני יותר מרחיב, יותר מעסיק אותם" (ראמי, 2014).

בדומה לכך וכדי להקל על ההתמודדות המורים ותלמידיהם עם הקשיים בתכנית הלימוד, ישנם מורים המשנים את סדר ההוראה של תכנית הלימוד; כרים מתאר שינוי סדר לימוד הפרקים בהתאם ליכולת הרגשית של התלמידים להכיל, כך שאינו מלמד את מאפייני המדינה היהודית בהתחלה (כפי שמופיע בספר הלימוד), אלא מלמד לפני כן את מאפייני המדינה הדמוקרטית:

תמיד יש את ההתלבטות הזאת מה להעביר לפני מה. למשל אני לא אלמד אותם על מדינה יהודית לפני שאני אלמד אותם על דמוקרטיה כדי שיכילו, שתהיה להם את היכולת להבין את הצד היהודי של תכנית הלימודים. את יכולה גם לשחק בדברים, לקפוץ בין פרק לפרק לבדוק, תלוי איך הם משפיעים וזה מאוד חשוב. חשוב להעביר את הדברים לא במסה כזאת שבסוף יהיה קשה לתלמיד להכיל אותה (כרים, 2014).

סאמר מדגים כיצד הוא מכניס את הנרטיב הפלסטיני של הנכבה אל תכנית הלימוד, למרות האיסור לכך. הוא מתאר שבוחר לעשות זאת באופן מכוון רק לקראת סוף תכנית ההוראה הנדרשת:

רק לקראת סוף החומר אני מלמד את הנכבה כמו שאני אוהב ללמד את הנכבה. אסור אבל אני כן. זה אחד הקשים שאסור ללמד אבל מלמדים. יש לי מורים בבית ספר שלא מלמדים. יש לי מורה אחד אומר אני לא מוכן ללמד, לא מוכן להסתכן. יש מורים שעדיין מפחדים. בסופו של דבר יש כאלה שאין להם את היכולת להתמודד עם זה (סאמר, 2014).

5. שאלות שאלות - "שיבוא מהם": שאלות על נושאים החשובים למורה מהווה עוד פרקטיקה חתרנית של מורים להציף נושא שנוי במחלוקת וכהעלאת ביקורת. נור מתארת שימוש בשאלות רטוריות על מנת להביע הסתייגות מתכנים בתכנית הלימוד. היא מציגה שני מקרים בהם היא נקטה בשיטה זו: בהתייחסותה לפגיעה בזכויות מיעוטים בחוק פראוור ובלמוד מגילת העצמאות. בשני המקרים, היא נמנעת מהבעת עמדה ישירה:

אני לא אומרת את הדעה שלי. אבל מנסה כאילו לכוון. למשל אם יש פגיעה בזכות מסוימת למשל פראוור, אני לא אומרת להם 'הממשלה וזה' אני אומרת להם 'האם יש פגיעה בזכויות? מה דעתכם?'. לפעמים התלמידים מבקשים ממני להגיד את הדעה שלי. אני מצליחה לצאת מזה למרות שאני מאמינה גם שלפעמים אני מבטאת את הדעה שלי בדרכים... איך שאני מציעה את הנושא לפעמים הם יכולים להבין את הדעה שלי. למשל הפסקה הזאת שבהכרזת העצמאות שמדברת: 'אנחנו פונים למיעוט הערבי למרות המאבק המזוין נגדנו מזה חודשים'.. אז אני פה למשל מפסיקה ואני אומרת להם 'אולי יש משהו מוזר בפסקה הזאת?' אז הם ישר אומרים 'אה מאבק מזוין! אה אנחנו כאילו הערבים היינו נושאים נשק ואנחנו הורגים את היהודים' (נור, 2014).

גם תייסיר מבקר את התכנים במגילת העצמאות באמצעות שאילת שאלות. הוא מתאר כי תחילה מלמד את התוכן כפי שמצוין ואז שואל שאלות מכוונות בכדי ליצור דיון ולהביע ביקורת על הטקסט שכתוב, תוך חשיפת התלמידים לנרטיב הפלסטיני. כך מקווה תייסיר כי הדיון יתקיים גם מחוץ לביה"ס כאשר התלמידים יחקרו את הנושא עם משפחותיהם:

קודם כל אני מלמד את התוכן כמו שהוא נראה ואז אני שואל את השאלות והדיון נותן תמונה אחרת, למשל שאלות מנחות ואז הם לבדם מסיקים את המסקנות. לדוגמא במגילת העצמאות, כתוב על ענין השממה, נכון? משתמע מזה שלא הייתה תרבות, לא היה כלום פה, היה מדבר ולא היו אנשים. אני שואל: 'האם זה נכון/ לא נכון?' ואז דנים בזה ומקבלים את התמונה שהיו פה כפרים ותרבות עד המלחמה. ואני באמת רוצה שהם יעלו את זה על מנת שהם ילמדו את האמת לפי דעתי. שיכירו את הנרטיב האחר, הסיפור האחר. כי אני אישית לא מתחבר ל'להפריח את השממה', זה בעייתי ואני משקר לתלמידים להבין שהיה פה מדבר. אני שואל אותם בשאלות שהם ידונו בהם ויתנו את הדעת, ישאלו את ההורים שלהם, את הסבתות (תיסיר, 2014).

6. הוראה "מכנית" ובקיאות בחומר: התחמקות של המורה מהתמודדות עם הקושי שחש בהוראת אזרחות, באה לידי ביטוי גם באמצעות הכנת תשובות אוטומטיות אשר אינן דורשות מחשבה ודיון (של המורה עם עצמו ועם הכיתה). ווסים מספר שכדי להתמודד עם שאלות מורכבות ועם דילמות מקצועיות הוא דואג להכין תשובות מראש לכל שאלה לעלות בכיתה:

אני מעביר את החומר. יש שאלה - אני עונה. אני נותן מענה לכל שאלה, אין לי בעיה עם שום דבר. למגילת העצמאות יש לי תשובה, לסמלים יש לי תשובה, למדינה יהודית, למרכיבי הזהות, לזכות שיבה יש לי תשובה. לכל דבר יש לי תשובה (ווסים, 2019).

איימן מציין כי בקיאות בחומר הנה הדרך היחידה של מורה להתמודד עם שאלות מורכבות שהתלמידים שואלים: "ללמוד טוב טוב טוב את הלימודים לפני שאתה נכנס לכיתה ולעשות שיעורי בית טובים. שמורה לא יכנס לכיתה אם אין לו מספיק כוח להתמודד עם הקושי כי הוא ייפול ומהר" (איימן, 2014).

7. מטלת ביצוע מזוויות נוספות: לאור היכולת העצמאית של המורה לבחור נושא למחקר של התלמידים, מהווה לעיתים מטלת הביצוע הנדרשת בבגרות באזרחות, פרקטיקה של פדגוגיה חתרנית. כך, במסגרת תכנית הלימודים הפורמאלית המורה יכול לעודד את תלמידיו לאקטיביזם חברתי ובאופן לגיטימי להעביר ביקורת אם על מדיניות ממשלתית ואם על התנהלות השלטון המקומי. הנושאים הנבחרים עוסקים בעיקר באתגרים הקיימים בחברה הערבית בישראל ברמה מדינית פוליטית (כדוגמת זכות השיבה, חוק הלאום, זכויות מעוטרים, אפליה) כמו גם נושאים מוניציפאליים (כדוגמת תשתיות ביישובים, אלימות בחברה הערבית, בחירות ברשויות המקומיות). ווסים מתאר את תהליך בחירת נושא מטלת הביצוע כשלנגד עיניו עידוד תלמידיו לחשוב:

אני נותן להם כמה נושאים. לדוגמא, השנה נתתי להם על השירות האזרחי, זכות השיבה, העוני, שוויון הזדמנויות בעבודה בין ערבים

ליהודים. כל אחד צריך להציג את הנושא שלו ולהביע את דעתו. להוכיח, לתת ביסוס לדברים שלו... אני רוצה משהו שקשור אלינו. זה התנאי. מה שקשור אליך, איך אתה חושב, איך להתמודד, איך להוכיח, איך להשפיע, לחשוב (ווסים, 2014).

ראמי מתאר את מטלת הביצוע כמרכיב בתכנית הלימודים שהוא ותלמידיו אוהבים. הוא מציין כי זה מאפשר להם לגעת בנושאים רגישים שאינם נכללים בתכנית הלימודים, דוגמת זכות השיבה. ראמי מצדיק את בחירת הנושא על ידי תלמידיו שהם תושבים ולא אזרחים ישראלים:

אני רוצה שיתעסקו בנושאים שקרובים אליהם ביום יום. זוג עכשיו בחר לעשות את העבודה שלו על זכות השיבה. נראה איך זה. עדיין הם מרגישים שהם מקופחים, איזה סוג של אפליה. כמו ליהודים מגיע לחזור לארץ, גם לערבים מגיע לחזור לארץ. הם נולד פה (ראמי, 2014).

3.ג. אסטרטגיות של קהילתיות - פרקטיקות שיתוף מורים

לאחר שהוצגו אסטרטגיות של רציונליזציה, הצדקה והשלמה עם תכנית הלימודים באזרחות, וכן אסטרטגיות של הוראה חתרנית להבעת עמדה אישית ומתן ביקורת על התוכנית, עלו בראיונות גם אסטרטגיות קהילתיות - פלטפורמות שיצרו המורים, אשר מאפשרות התמודדות קבוצתית ומשותפת עם הקשיים שהוצגו. בראיונות ב 2014 התייחסו המורים לקיומן של השתלמויות והכשרות מקצועיות מטעם משרד החינוך כפלטפורמה משותפת להעלאת קשיים ואתגרים. לאורך השנים, כפי שעלה בראיונות ב 2019, נוצרו פלטפורמות שיתוף חדשות. פלטפורמות העונות על מספר פונקציות עבור המורים, החל מסיוע פדגוגי בתכנית הלימוד; קיומן של קבוצת מורים שונות, המסייעת להתמודד רגשית ומקצועית עם קשיים וכלה בניצנים ראשוניים של מחאת מורים עתידית.

2014: השתלמויות והכשרות מקצועיות

בראיונות שהתקיימו בשנת 2014 התייחסו המרואיינים לקיומן של השתלמויות והכשרות מקצועיות, כמסגרת תומכת עיקרית עבור המורים. אמנם הכשרות אלו מיועדות להעברת עדכונים וידע מקצועי הנדרש למורה, אך מורים רבים מציינים כי ההכשרות מהוות עבורם מעין 'קבוצת תמיכה' ופלטפורמה להבעת עמדה אישית, 'שחרור קיטור' והצגת ביקורת על תכנית הלימוד באזרחות. מרבית ההכשרות מכוונת ספציפית למורים ערבים לאזרחות אך חלקן משלבות מורים מכל המגזרים.

תייסיר מציין כי לעיתים תכופות בהשתלמויות מורים מעלים סוגיות פוליטיות. הוא מתאר כי בהשתלמויות האחרונות בהן נכח הועלו הסתייגויות על תכנית הלימוד, כעס של המורים לאור פיטוריו של מפמ"ר האזרחות, קשיים בהתמודדות עם תכנים שעניינם יהדותה של ישראל וכן לעיתים השלמה קבוצתית עם המצב:

חלק מהמשתלמים תמיד מביאים את דעתם ומתחילים בביקורת על משרד החינוך על השינויים בו שקורים אחרי הדחת אדר כהן ואומרים בפומבי 'אתם (משרד החינוך, נ.ש) תמחקו את השינויים, מה יהיה?'. יש דיבורים, יש שיחות וויכוחים. כולנו מסכימים על העניין שיותר רע

מתקופת אדר כהן. אז כן מעלים סוגיות פוליטיות בתוך השתלמויות. אפילו בתקופתו חלק מהמורים גם תקפו את התכנית הלימודים וחלק אמר 'בואו נהיה פרקטיים בסופו של דבר הוא יהודי ואי אפשר לשנות את העולם עכשיו, זו מדינה ציונית ומדינה יהודית' (תייסיר, 2014).

מורים גם מתארים מפגשים של שולחנות עגולים וקבוצות דיון של מורי אזרחות מכל המגזרים, אליהם הוזמנו כדי לנסות לעצב תכנית למודים שונה. חאלדיה מתארת כי הלכה למפגשים כדי לנסות ליצור שינוי בתכנית הלימודים, אך מספרת כי לא נעשה דבר בפורומים אלו: "הלכתי אמרתי לעצמי אולי אולי אני יכולה לשנות משהו. אולי. בואי, שלא נהיה שיפוטניים כזה, מבינה? הייתי יושבת, גם יש חברים יהודים, ערבים, סליחה - לא עשינו כלום" (חאלדיה, 2019).

סאמר לעומת זאת מתאר כיצד היה פרו-אקטיבי וכרכז מקצוע מין את ההשתלמויות המקצועיות בכדי להעניק למורים ערבים כלים ללמד נושאים מורכבים כמו נושא 'מדינת הלאום היהודית'. הוא מתאר את הקושי שחש גם במסגרת של השתלמות להתמודד עם נושא רגיש זה: העברתי השתלמות מורים ועשיתי מצגת על מדינות לאום, בשביל להקל על המורה הערבי. אך הרגשתי כבד, היה לי קשה. היה לי קשה להעביר את זה כי אני יודע שברגע שהוא ילמד את זה מול התלמידים הוא יתקל בקשיים והוא לא ידע איך להגיב (סאמר, 2014).

2019: היווצרותן של פלטפורמות שיתוף חדשות

פרט לקיומן של השתלמויות מקצועיות למורים ערבים לאזרחות וליצירת תשתית תומכת ומסייעת, מספר פלטפורמות קרמו עור וגידים בשנים האחרונות בלבד: קס פורום מורים ערבים לאזרחות שפועל רבות בכדי לסייע למורים במספר אפיקים; ישנה מעורבות של וועדת המעקב העליונה לחינוך ערבי; נפתחו קבוצות פייסבוק ו'וואטסאפ' ייעודיות למורים ערבים לאזרחות ברמה מקומית וברמה ארצית ועוד.

סאמי, שהנו גם פעיל בפורום המורים הערבים לאזרחות, מייחס כמה יעדים להקמתו: מתן מסגרת לקידום וסיוע מקצועי למורה, החלפת מידע ורעיונות בין מורים ויצירת תשתית בה יוכלו המורים לפתח תודעה פוליטית, להתמודד עם המציאות והמורכבות בה הם שרויים כמורים וגם לסייע למורים שנתקלים בבעיות במסגרת משרד החינוך:

בפורום חברים מאות מורים לאזרחות; יש קבוצת פייסבוק וואטסאפ מלאה. יש הרבה רעיונות ובמה של החלפת חומרים. אנחנו גם נחשפים לבעיות מהשטח ומטפלים בהם ברמה ארצית אם צריך, כמו פניה למשרד החינוך או לכנסת. אנו מנסים בפורום להעצים את המורים ולפתח תודעה פוליטית מפותחת של אנשי חינוך שיוכלו להתעמת עם המציאות המורכבת. חינוך אמיתי הוא חינוך למורכבות, שאדם יכיר את המציאות שלו (סאמי, 2019).

אחת מפעולות הפורום בשנים האחרונות, היא פרסום מאמרים ומחקרים רלוונטיים, הפקת מערכי שיעור על נושאים רגישים, כמו יום האדמה; כתיבה של חוברת עזר למורה הערבי לאזרחות - כל אלו בכדי לסייע למורה עם מורכבות ההוראה. סאמי מתאר את החוברת כיוזמה

שצמחה מלמטה – על ידי המורים במטרה להיות פרו אקטיביים לגבי תכני הלימוד שמועברים באזרחות, לפתח דיון וחשיבה עצמאיים ולהעניק למורה כלים כיצד כן ללמד את הנרטיב הפלסטיני. לדבריו, החוברת מציגה את החומר הנלמד לבחינת הבגרות משתי זוויות – היהודית, כפי שנדרש לבחינה, והפלסטינית:

הפורום בא כתגובה לשנויים שחלו בתוכניות הלימודים ואקט של לקיחת אחריות של המורים עמם וניסיון לייצר חלופות. זהו מהלך שמטרתו תודעתית להגיד למורים שאתם מחליטים איך ללמד את החומר. הפורום מפרסם מחקרים, מפיץ מערכי שיעור למורים לפני תאריכים חשובים בחברה הערבית - כמו מערך שיעור על יום האדמה. החוברת זו יוזמה של מורים ואנשי חינוך. אנחנו לא רוצים לאמץ את השיטה של משרד החינוך, בחוברת זו גישה יותר פתוחה חינוכית מקצועית שאומרת לחנך את התלמידים להרחבת אופקים, ללמד לשאול שאלות, להיחשף לגישות ונרטיבים שונים, לדעת של מי הזהות שלנו. הגישה של החוברת זה כל החומר הנדרש לבחינת הבגרות לפי תכנית הלימודים אבל לצד כל התכנים הבעייתיים מבחינת החברה הערבית יש הערה למורה – השקפת עולם שמומלץ להגיש למורים אבל שלא נדרשת לבחינת הבגרות עצמה (סאמי, 2019).

נור מוסיפה על כך ומתארת את המענה שחוברת העזר נותנת לה כדי להתמודד עם הקשיים שיש לה כמורה. היא מציינת כי הקמת פורום המורים מהווה תחליף לעימות פוטנציאלי של וועדת המעקב עם משרד החינוך וכי הקמתה חשובה, שכן מעניקה למורים כוח וגיבוי ומשמיעה את קולם אשר לא נשמע. בד בבד, היא מדגישה כי החוברת היא "חוקית" אל מול משרד החינוך:

וועדת המעקב - 'פורום המורים' אישרה את זה כי זה חובה ועדיין להתעמת עם משרד החינוך זה תהליך. הפורום הזה התחיל בדברים האלה, הם מנסים למצוא את הדבר שדרכו יש כוח למורה הערבי - 'תלך אנחנו בגב שלך'. זה קול אחר-אנחנו צרכים גוף כזה. אז עשו תחליף וכתבו ספר עזר למורה, לא של משרד החינוך. זה חוקי. זה חלק מהאחריות שהמורים הערבים לקחו על עצמם - זה לא בא להחליף את הספר, זה מדריך למורה להתמודד עם הקשיים (נור, 2019).

ביטוי נוסף של פרו אקטיביות של פורום המורים הערבים לאזרחות הוא קיום כינוס שנתי במסגרתו נפגשים מורים מכל הארץ ודנים בנושאים מרכזיים המעסיקים אותם ובקשיים עמם מתמודדים. כפי שמביא סאמי: "מאז הקמת הפורום יש כל שנה כינוס שנתי של המורים הערבים לאזרחות בתמיכת הפורום ודנים בסוגיה מרכזית כל שנה. שנה שעברה זה היה סביב חוק הלאום. הרעיון הוא לתת תודעה למורים" (סאמי, 2019).

רבים מתארים את אסטרטגיות שנוצרו בשנים האחרונות כיצירת "בית" עבור המורים הערבים לאזרחות ומסגרת תומכת ומכילה. כך מסכמת חאלדיה היוצרותן של התארגנויות אלה:

היעד היה לדבר שפה אחת משותפת, ללמד על הנרטיב הערבי פלסטיני וללמד על נרטיב יהודי באותו הזמן. הנחתי שהמטרה של הפורום הייתה לעזור למורים להתמודד עם חומרים עם חוק הלאום למשל - את נעזרת בקבוצות וואטסאפ ופייסבוק של מורים לאזרחות. זה קבוצה מאד פעילה, מאד טובה למען קידום המקצוע - זה לא בא סתם. אחד היעדים שהיו לקבוצה הזו גם לקלוט מורים חדשים, לעדכן אותם איך ללמד ומה ללמד, להיות להם לבית הגדול - זה אחד היעדים (חאלדיה, 2019).

נור היטיבה לסכם את השנויים שחלו בין שני מועדי הראיונות שהתקיימו עמה, בצינה כי השנויים והשיח שגדל בנושא נועדו לסייע למורה הערבי להתמודד עם הקשיים בהוראת אזרחות: "המורים צרכים למצוא גם את הדרך להתמודד עם הקשיים שיש לו כמורה, למשל המדריך הזה (החוברת שיצאה, נ.ש) גם עצם יצירת הפורום, יש קבוצות בפייסבוק וואטסאפ למורים לאזרחות יש מאות מורים לאזרחות בפורום של וואטסאפ" (נור, 2019).

חרף התגבשותן של מגמות אזרחות חתרנית בשנים האחרונות, פעילות המורים בעיקרה אינה מתקיימת מחוץ לגבולות "המותר" "והחוקי", כפי שמבקשת נור וכמוה מורים נוספים להדגיש. גם חוברת העזר למורה, למשל, מציגה את שני הנרטיבים: הנרטיב האתנו-לאומי, שנדרש להצלחה בבחינת הבגרות והנרטיב הפלסטיני, המודר ולא רק את הזווית הפלסטינית.

עם זאת, נראה כי בין הקולות השכיחים בראיונות, שהציפו את הקשיים והאתגרים עמם מתמודדים, היו גם כמה שבקשו להשמיע את קולם ולקרוא לאזרחות מרדנית - כזו שאינה מציגה רק קושי או מביעה עמדה חתרנית אלא מתנגדת בריש גלי להוראת אזרחות, במתכונתה הנוכחית. איימן מבקש להתייחס להתעוררות שהחלה בקרב מורים ערבים לאזרחות בשנים האחרונות. הוא טוען כי לאור מגמות ההקצנה בתכנית הלימוד, על המורים לאזרחות לעתור לבג"ץ בגין פגיעה דמוקרטית בציבור הערבי ולצאת למאבק נרחב:

אני דוגל במאבק. אני דוגל שיהיה מאבק של מורים לאזרחות. זה חייב. עד אז לא ישתנה כלום אלא אם כן יהיה שנוי בפוליטיקה ויהיה שר אחר. הייתי מכריז על זה שמורי האזרחות, שמכירים את כללי המשחק הדמוקרטיים ולימדו בשני העולמות - הישן והחדש חייבים להדגיש שלא נוכל להגיש את התלמידים לבחינת הבגרות כי המבנה לא משקף את הרציונל של citizenship. ניתן לעתור לבג"ץ על פגיעה דמוקרטית כזו דווקא עכשיו בתקפה הפוליטית הזאת שהכל מחמיר (איימן, 2019).

לסיכום, בפרק זה הציגו המורים תמונה מורכבת ובעלת קשיים ודילמות רבות. דיסוננס המורים הוצג באמצעות שלוש תמות: תחילה, תמת מבוא ששרטטה את הבסיס להוראת אזרחות בחברה הערבית בישראל בדמות מוטיבציות שליליות ומוטיבציות "פוסט פקטום". תמה נוספת חשפה את מימד הדיסוננס של המורים מול פוליטיזציה בתכנית הוראת האזרחות והאתגרים הנובעים מכך. תמה שלישית, בקשה למצוא מענה לדיסוננס זה על ידי אימוץ שלוש אסטרטגיות התמודדות: אסטרטגיות של רציונליזציה של הצדקה והשלמה עם תכנית האזרחות; אסטרטגיות של פדגוגיה חתרנית להבעת עמדה אישית וביקורת על תכנית האזרחות; ואסטרטגיות חיצוניות יותר - של קהילתיות ושיתוף מורים.

פרק 4: דיון וסיכום

שאלת המחקר בעבודה זו ביקשה להתחקות אחר אופני ההתמודדות של מורים מהחברה הערבית בישראל עם הוראת מקצוע האזרחות בחטיבה העליונה. הממצאים העלו מציאות יומיומית מורכבת וסבוכה, עתירת דילמות וקשיים. על עמדות המורים ניתן ללמוד באמצעות שלוש תמות שעלו במחקר: תמת מבוא, המתארת את המוטיבציות שהובילו את המורים לעסוק בהוראת אזרחות; תמה שנייה, המתייחסת לאתגרים ולקשיים שנגזרים מהוראת אזרחות על ידי מורים ממיעוט אתני לאומי ובאמצעות תמה שלישית, המתארת את האסטרטגיות והפרקטיקות שמאמצים המורים כדי להתמודד עם הדיסוננס בו שרויים. שתי תמות הליבה של אתגרים ואסטרטגיות, מאפשרות לגבש תמונה מלאה של החוויה בהוראת האזרחות בישראל בקרב מורים מהחברה הערבית ובכך עונות על שאלת המחקר. בסיכום פרק זה אציג סוגיות למחקרי המשך שניתן לבצע וכן אבקש להציע מספר פתרונות בתחום מדיניות החינוך לאתגרים ולקשיים של המורים.

סקירת הרקע התיאורטי הראתה כי החינוך הערבי בישראל הנו חלק אינטגרלי ממערכת החינוך הממלכתית ומנוהל על ידי מקבלי החלטות יהודים-ישראלים, כשהסמכויות של הרשות המקומית ושל מנהלי בתי הספר הערבים אינן מהותיות אלא טכניות בלבד (גיבארין, 1999). דרך מערכת החינוך, הקבוצה הדומיננטית בישראל מבקשת לייצר תלות של קבוצת המיעוט ועושה זאת על ידי מינוף מערכת החינוך ככלי לשליטה חברתית ולא ככלי לשנוי ופיתוח חברתי-תרבותי. מימד נוסף של השליטה על תכנית החינוך הערבית מתרחשת על ידי הפיכת המורים לטכנוקרטיים וא-פוליטיים בהוראתם (אל-חאגי, 2006). בקרמן (Bekerman, 2007) גרס כי מטרתה העיקרית של מערכת החינוך בישראל היא ביצוע תהליך חיברות של תלמידים וחיזוק זהותם הלאומית והפטריוטית כאזרחים. בביה"ס היהודים תכנית הלמודים מתמקדת בתכנים לאומיים ובבניין האומה היהודית ובביה"ס הערביים בתכנית הלמודים אין התייחסות לנרטיבים אחרים כמו של הזהות הפלסטינית (Bekerman & Zembylas, 2011).

בפני המורים הערבים דילמות חינוכיות רבות, הן מבחינה מקצועית והן מבחינה ערכית ועל פי הספרות שלעיל, הם מתקשים לתמרן בין הדרישות והציפיות הסותרות ובכך מצויים בין הפטיש לסדן. מחד, החינוך הערבי בישראל סופג ביקורת מתוך החברה הערבית, על כך שאינו מקדם ערכים חברתיים ותרבותיים ייחודיים ומאידך, סופג ביקורת נוכח רצונו לקדם לא רק מגמות מסורתיות ומעודד את התלמיד הערבי להשתלב בחברה הישראלית (אבו-עסבה, 2007).

תמת מבוא: מוטיבציות להוראת אזרחות בקרב מורים ערבים בישראל

לפני שאדון בשתי תמות הליבה אבקש להציג תמה שעלתה בממצאים ומהווה תמת מבוא ונקודת מוצא של מורים רבים לאזרחות: מוטיבציות שליליות ומוטיבציות "פוסט פקטום" שהובילו רבים במחקר אל מקצוע ההוראה ולהוראת האזרחות בפרט. בבואם להשתלב בעולם התעסוקה רבים מהמורים נתקלים במגוון חסמים, כשאפליה בתעסוקה ובשכר מהווים חסם משמעותי לתעסוקה הולמת כישורים (מלחי וליס - גינסבורג, 2017; ישיב וקסיר, 2013). בהתייחס להשפעת החסמים האלה על בחירת מקצוע ההוראה, טען אגבאריה (2011) כי הפנייה המאסיבית של צעירים ערבים להוראה נעשית בלית ברירה בשל הקושי שיש להם להשתלב בתחומים אחרים במשק הישראלי.

מוטיבציה שלילית נוספת להוראת אזרחות, כפי שעלה ברקע התיאורטי, נובעת מהעבודה כי נשים ערביות נמצאות בתחתית הסולם בשיעור השתתפותן בכוח העבודה האזרחי וסובלות

מחסמים ביתר שאת (מזרחי סימון, 2016) נוכח השתייכותן הכפולה הן למיעוט הערבי בישראל והן למעמדן כנשים (בולוס, 2003). חלק משמעותי מהנשים האקדמאיות הערביות הן בעלות תארים בתחומים אחרים אף כי מועסקות במקצועות החינוך (פוקס ופרדימן, 2018).

ממצאי המחקר מתיישבים עם הספרות וכפי שעלה - המורים שרואיינו הנם "מוכשרים יתר על המידה" ('Over Qualified') ובעלי תארים מתקדמים ממוסדות השכלה גבוהה בישראל. במרבית הראיונות עלה כי המורים כלל לא תכננו לעסוק בהוראה וכי בחירה זו נבעה מתקרת הזכויות בהשתלבות במקצועות אחרים בשוק התעסוקה.

לצד החסמים, המהווים מוטיבציות שליליות, עלו גם מוטיבציות שהובילו אותם ספציפית לעסוק בהוראת אזרחות. משמע, בעקבות הסללה של המורים להוראה, הבחירה בלימודי אזרחות הייתה מענה למוטיבציה "פוסט פקטום" בשדה ההוראה. ממצא זה לא נזכר בספרות וניכר כי מדובר בחידוש בדבר מוטיבציות של מיעוט לאומי להוראת אזרחות בישראל. בממצאים תיארו המורים את הבחירה המודעת והמושכלת לעסוק בהוראת אזרחות. עוד מתואר בממצאים תחושת הכבוד שמקבלים המורים מצוותי ההוראה ומהסביבה ואת היוקרה במקצוע זה לעומת הוראת מקצועות אחרים. המורים גם מציינים נימוקים הוראתיים ואידיאולוגיים להוראת אזרחות, כמו תחושת מחויבות כלפי התלמידים, יצירת מוביליות חברתית ומתן כלים להיאבק על זכויות המיעוט הערבי – אלו ידונו ביתר פירוט בהמשך הדיון.

לאחר שתואר האופן בו המורים מיקמו את עצמם בשדה ההוראה וספציפית במקצוע האזרחות, ניתן להתפנות לבחון את שתי התמות המרכזיות שעלו: אתגרים בהוראת אזרחות ואסטרטגיות התמודדות - כמענה לשאלת המחקר.

תמה שנייה: אתגרים

סקירת הרקע התיאורטי מעידה כי האתגרים בהוראת האזרחות מרובים. בשנים האחרונות הנושא נמצא במוקד הזירה הפוליטית, מהווה אמצעי לקידום עמדה פוליטית מסוימת ויוצר סערות ציבוריות רבות (כהן, 2018; לוי, 2011; Cohen, 2017). כבר לפני שני עשורים פדהצור ופרליגר (2004) היטיבו לתאר את המורכבות בשדה בטענתם כי הקונפליקט סביב התוכן של הוראת אזרחות הוצמד לקונפליקט הפוליטי וכי מקצוע האזרחות הפך לכלי מרכזי במאבק בין הימין והשמאל בישראל.

במחקר עלה כי המורים מייחסים את עיקר האתגרים בהם נתקלים בהוראת אזרחות (דילמות מקצועיות ואישיות) להתגברות תהליכי פוליטיזציה במערכת החינוך ובתכנית האזרחות בפרט, כפי שנסקרו בהרחבה ברקע התיאורטי. כאמור, תכניות האזרחות תמיד שיקפו את הלך הרוח של השלטון בישראל אך במסגרת מחקר זה, ההתייחסות אל מגמות הפוליטיזציה בעשור האחרון מיוחסת להמשך עלייתן של מפלגות ימין לשלטון, מינוי שרי חינוך ממפלגות ימניות לאומיות (גדעון סער, נפתלי בנט, רפי פרץ ויואב גלנט) ובהתאם - מינוי בעלי תפקידי מפתח במשרד החינוך להם עמדות פוליטיות זהות. בכך, חיזקו הממצאים את טיעוניו של אלוני ואחרים (2011), שגרסו כי התחלופה הרבה של כוח האדם במשרד החינוך, במקרה זה - בשנות כהונתו של בנט כשר החינוך, הושפעה ישירות מהאגידה הפוליטית שלו. כך עלה כי עמדות המורים ביחס לאתגרים ולקשיים עמם מתמודדים מושפעים במישרין ולשלילה מתהליכים פוליטיים נרחבים יותר המתקיימים בזירה הציבורית.

אתגרי המורים, כפי שעלו במחקר קבלו שני ביטויים מרכזיים. ראשית, התייחסות המורים להתגברות תהליכי פוליטיזציה בתכנית ההוראה באזרחות לאורך שנות המחקר (בין הראיונות ב-2014 לראיונות ב-2019). שנית, קשיים פדגוגיים רבים, הנובעים משינויים תכופים בתכנית הלימוד באזרחות וחיזוק תכנים לאומיים, כפי שבאים לידי ביטוי גם בספרות ויוצגו כעת.

על פי כהן (Cohen, 2017) הוראת האזרחות בישראל נתפסת כבעלת מטרה פוליטית מגזרית ועל כן שינוי ועיצוב ספרי הלימוד ותכנית הלימודים הרשמית באזרחות הפך להיות מטרה מרכזית בקרב אלו המבקשים להשפיע על תפיסת האזרחות הדומיננטית. ממצאי המחקר מתיישבים עם טעונים אלה בתיאוריהם של המורים את האתגר והבלבול שנוצר בעקבות השינויים התכופים שצוינו.

המורים מתארים מספר מאפיינים דומיננטיים הנובעים מחיזוק תכנים לאומיים בתכנית האזרחות: גידול בהיקף הנושאים העוסקים במדינה האתנו לאומית, היעדרם של תכנים העוסקים בחברה הערבית בישראל ותרגומו (תחילה אי תרגומו) של ספר האזרחות לשפה הערבית. חיזוק תכנים לאומיים בתכנית האזרחות עבר כחוט השני בכל הראיונות וקבל ביטויים רבים. למיש (Lemish, 2003) טען כי משרד החינוך מבקש לצמצם את מידת הדיון שמתקיים סביב למודי האזרחות בהיותה של ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית. פינסון (2013) הוסיפה כי בהתייחס לשנויים בספר האזרחות שנלמד, "להיות אזרחים בישראל", המהדורה האחרונה (והנוכחית) של הספר מציגה מתן עדיפות להגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית על חשבון הדגשת מאפייניה הדמוקרטיים ואת הבנייתו של השיח האתנו-לאומי כשיח מרכזי בלעדי.

באשר להתייחסות המורים להוראת תכנים אתנו לאומיים, המורים הצביעו על מספר נושאי לימוד חדשים המחזקים טענות: "ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית", הוראת מגילת העצמאות, הוראת השסע הלאומי, הוראת "חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי" (חוק הלאום) והוראת "עמדות לדמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית" (שאלת החלומות).

בנוסף על קשיי המורים בהוראת תכנים לאומיים, עולה גם מצוקתם נוכח היעדרם של תכנים מרכזיים מתכנית האזרחות, החשובים לחברה הערבית: הוראה מעמיקה על מאפייני החברה הערבית בישראל; התייחסות לזהות פלסטינית והתייחסות לאירועים מרכזיים בתרבות, דוגמת הנכבה. מצוקה זו גם מתחדדת בתחושת המורים כי קולם אינו נשמע וכי עמדתם אינה זוכה להתייחסות במשרד החינוך.

טעון זה גם נתמך בספרות, מדבריהם של בקרמן וזמבילה (Bekerman & Zembylas, 2011), אשר גרסו כי בעוד בבית הספר היהודי תכנית הלימודים מתמקדת בתכנים לאומיים ובבניין האומה היהודית, בבית הספר הערבי אין התייחסות לתכנים לאומיים ולנרטיבים של זהות פלסטינית, והתלמידים נאלצים לקבל את ההגדרות של מדינת ישראל כיהודית ודמוקרטית. באופן הזה, לטענת גיבארין (2006), מערכת החינוך מפשיטה את החברה הערבית מסממנים לאומיים פלסטיניים, כאשר אין הכרה גלויה או מרומזת שהקהילה הערבית בישראל מהווה מיעוט שהינו בלתי נפרד מהעם הפלסטיני. סירוב משרד החינוך להכיר ולאפשר ללמד את הנרטיב הפלסטיני בתוכניות הלימוד יוצר א-סימטריה בין הנדרש מתלמידים ערבים לאלו היהודים (Yona, 2008). בהתייחס לתכנית הוראת האזרחות, נראה כי ספר האזרחות הנוכחי מביא עדויות לייצוג בעייתי של האזרחים הערבים בישראל, "תוך הנחתם כ"אחרים" וכאזרחים סוג ב', שאפלייתם היא בגדר רע הכרחי" (פינסון, 2013, עמ' 4).

היעדר לימוד הנרטיב הפלסטיני מתעצם נוכח החובה של המורים הערבים ללמד, למשל את מגילת העצמאות ומלחמת העצמאות, ללא היכולת לעסוק באותם הנושאים מהפרספקטיבה הפלסטינית: הנכבה של גירוש פלסטינים ב-1948. פודה (Podeh, 2002) גרס כי ספרי הלימוד בהיסטוריה ומדעי החברה אינם כוללים רק עובדות ומידע אלא גם פרשנות סובייקטיבית לאירועים היסטוריים ובכך מהווים סוכני סוציאליזציה של שינוי וזיכרון המעניק לגיטימציה לסדר חברתי ופוליטי קיים. ממצאי המחקר תומכים בכך שהמורים חשים זאת על בשרם ומעלים קשיים בלימוד הסדר החברתי כפי שנדרש מהם.

בהתייחס לחיזוקם של תכנים לאומיים בתכנית ההוראה - תרגומו ואי תרגומו של ספר האזרחות לערבית עולה כסוגיה מהותית. בסבב הראיונות הראשון (2014) עלה כי עיקר מצוקת המורים בנושא נבע מהיעדרו של ספר אזרחות מתורגם לערבית - מה שיצר הכרח לבצע תרגום אישי על ידי כל מורה וגרם לתסכול רב. בסבב הראיונות השני (2019), לאחר שתורגם ספר אחד באזרחות, עלו קשיים נוספים, כגון תרגום לקוי, הטייה תרבותית ויצירת פערים שפתיים ותרבותיים בין התלמידים היהודים והערבים. ממצא זה מהווה חידוש בשדה המחקר, שכן למעט העיתונות הכתובה, לא התקיים מחקר אקדמי מעמיק על השפעת תרגום או היעדר תרגום לערבית של ספרי האזרחות על מורים ערבים.

נראה כי התמודדות המורים עם הוראת אזרחות דומה לניסיון נואש לסיים משחק מחשב רווי מכשולים בלתי צפויים. כאשר סוף סוף מצליח המורה להתגבר על מכשול אחד ולעבור שלב, הוא נתקל במכשול נוסף מכיוון בלתי צפוי וכן הלאה. המכשולים הנם כל אותם אתגרים בלתי פוסקים עמם מתמודדים המורים, כפי שהוצגו לאורך המחקר ולעיל.

האתגרים עמם מתמודדים המורים אינם מציפים רק קשיים ודילמות פדגוגיות אלא חושפים רבדים מורכבים תרבותיים, לאומיים ואישיים אשר לרוב – סבוכים זה בזה ולעיתים קשים להבחנה. עם זאת, בין אם הקושי מקבל ביטוי פדגוגי או לא, נראה כי עוצמת האתגרים ותסכול המורים מהמציאות בה שרויים, גדלה לאורך השנים והיא מושפעת מתהליכים גדולים יותר בזירה הפוליטית והציבורית. דבר זה מביא, בין היתר, לצורך של המורים לנקוט באסטרטגיות התמודדות שונות, כפי שעולה בתמה השלישית במחקר.

תמה שלישית: אסטרטגיות

לב המענה על שאלת המחקר טמון באסטרטגיות אותן מאמצים המורים נוכח הדיסוננס בו שרויים. אסטרטגיות התמודדות שונות תוארו בסקירת הספרות ונתמכו בממצאים. מחקר זה מרחיב את היריעה בכך שמציג מגוון אסטרטגיות וטקטיקות נוספות שהמורים חשפו.

כהן (Cohen, 2019) הראה שלושה מתחים אידאולוגיים בהם שרויים מורים ערבים לאזרחות בישראל: מתח בין זהויות סותרות של שייכות למיעוט הפלסטיני ואזרחות ישראלית; בין תכנית הלימודים הפורמאלית והמציאות של התלמידים ובין תפיסת אזרחות אקטיבית לפאסיבית. כהן הראה כי לאור אלו, מורים מייחסים תפקיד מרכזי לשימוש בפדגוגיה, בעמדות פרקטיות ובאימוץ אידאולוגיות ככלים מרכזיים להתמודדות עם האתגרים החינוכיים הרבים (שם). בדומה לכך גם פינסון ואגבאריה (Agbaria & Pinson, 2018) הראו כי מורים ערבים לאזרחות מאמצים כלים ונימוקים פרקטיים ופדגוגיים כדי להתמודד עם האתגרים הכרוכים בתפקיד, דוגמת חינוך למעורבות אזרחית מקומית ככלי לשנוי חברתי בקהילה הערבית וכאסטרטגית התנגדות לאפליה

של המדינה (שם). מכאן, אימוץ כלים פדגוגיים ופרקטיים - כאסטרטגית התמודדות של המורים עם אתגרי המקצוע הנה אסטרטגיה שכיחה בזירה זו.

ממצאי מחקר זה תומכים במסקנות אלו ומרחיבים את שדה הפעולות ואופי האסטרטגיות שמאמצים המורים נוכח האתגרים. מהממצאים עולה כי בכדי לגשר על המתחים שחווים המורים, הם מאמצים אסטרטגיות התמודדות בשלושה רבדים שונים: אסטרטגיות של רציונליזציה וגיוס פרקטיקות הצדקה והשלמה עצמית עם הוראת אחרות; אסטרטגיות של פדגוגיה חתרנית וגיוס פרקטיקות להבעת ביקורת ועמדה אישית בכיתה; וכן, אסטרטגיות קהילתיות של יצירת פלטפורמות שיתוף מורים ופרו אקטיביות. אסטרטגיות אלו נעות על הציר בין קבלה והשלמה של המורים עם הקושי הקיים ובין הבעת ביקורת ומחאה, אך בין אם מהווה אמצעי קבלה והשלמה ובין אם מהווה אמצעי למחאה - הן מספקות עבור המורים את 'הדלק' להמשיך לעסוק בהוראת אחרות בישראל במסגרת הקיימת בגבולות המותר והנורמל.

במסגרת אימוץ אסטרטגיות של רציונליזציה של הצדקה והשלמה עם תכנית הוראת האחרות, המורים פועלים בהתאם להצדקות אינסטרומנטליות ופדגוגיות ליישוב הדיסוננס. בכל הנוגע לאימוץ הצדקות האינסטרומנטליות, המורים מתארים תחושת של מחויבות ואחריות מקצועית כלפי התלמידים; רצון לעודד למוביליות חברתית, ליצירת אחרים מעורבים המשתלבים בחברה הישראלית והענקת כלים פרקטיים למאבק התלמידים על זכויותיהם כמיעוט. הצדקות אינסטרומנטליות נוספות שמאמצים המורים נגזרות מהשלמה עם כך שמדינת ישראל הנה מדינה יהודית וכי מעמדם כמיעוט לא ישתנה ומכאן גם ישנה הצדקה ללימוד הנרטיב היהודי - לשם היכרות מעמיקה עם חברת הרוב בישראל. כמו כן, אמונתם של המורים בדו קיום, במצבם ביחס למיעוטים במדינות אחרות וכן הצדקה לעיתים של עמדת הרוב בישראל - מחזקים את פעולת ההצדקה האינסטרומנטלית ביישוב הדיסוננס בו שרויים.

בנוסף לכך, בוחרים המורים לאמץ גם טכניקות פדגוגיות, הנובעות לדידם משיקולי הוראה מקצועיים בלבד. כך, נימוקים בדבר חשיבות הוראת אחרות לטובת הצלחה של התלמידים בבחינת הבגרות; הימנעות מהבעת עמדה אישית; חשיבות המקצוע לשם קיום דיאלוג פתוח עם התלמידים, מאפשרים למורים לעסוק בהוראה אחרות כפי שנדרש.

אימוץ טכניקות פדגוגיות תומכים בדבריו של כהן (Cohen, 2019), שטען כי מורים מתמודדים עם המתח בו שרויים, בין היתר, לאור תחושתם כי הוראת אחרות מגבירה את המודעות שלהם להוראה ליברלית ודמוקרטית - בניגוד לערכים שמרניים כפי שמתקיימים בתכנית הלימוד הפורמלית. הצדקות רציונליות-פדגוגיות נוספות שעלו במחקר היו הימנעות המורים מהבעת עמדה אישית בכיתה בשל החשש שייטו את עמדת תלמידיהם והחשיבות שהם רואים בלימוד נושאים מהותיים עבור המיעוט הערבי: זכויות אדם ואזרח; דמוקרטיה וקידום נושאים בחברה הערבית באמצעות מטלת הביצוע.

כפי שמוצג במחקר, נראה כי המורים משקיעים תשומות רבות באיתור, זיקוק ופירוט כלפי פנים וכלפי חוץ של היתרונות בהוראת מקצוע האחרות כמיעוט ערבי בישראל. נראה כי אסטרטגיה זו של רציונליזציה ושכנוע עצמי של המורים באמצעים אינסטרומנטליים ופדגוגיים הנה קלה יותר ליישום ומעוררת פחות מחלוקות ציבוריות וחברתיות, הן מתוך החברה הערבית והן מתוך הממסד, מאשר אימוץ אסטרטגיות מרדניות מובהקות.

על הציר שבין אימוץ אסטרטגיות של קבלה והשלמה עם הקושי בהוראת אחרות ובין הבעת ביקורת ומחאה, כאשר המורים בוחרים כן להביע את מחאתם על תכנית האחרות הם

מאמצים אסטרטגיה נוספת של פדגוגיה חתרנית וגיוס פרקטיקות הוראתיות להבעת ביקורת ועמדה אישית.

ממצאי המחקר מתכתבים עם עמדת פינסון ואגבאריה (Agbaria & Pinson, 2019) כי מתקיים מעבר של מורים מאימוץ פרקטיקות אינסטרומנטליות (כפי שראינו באסטרטגיה הראשונה) לאימוץ פרקטיקות חתרניות. כך, מבקשים המורים ללמד על המורכבויות והדיסוננסים בתכנית הלימוד ויוצרים ספירות של 'אזרחות מרדנית', מונח שתבע הולסטון (Holston, 2008) והשאול מהמחקר של פינסון ואגבאריה (שם).

האסטרטגיה של פדגוגיה חתרנית מתבטאת במחקר על ידי אימוץ פרקטיקות שונות של התנגדות ומחאה של המורה כלפי תכנית הלימודים באזרחות. כך למשל המורה מביע עמדתו על ידי הפרדה מכוונת בין "אנחנו" (החברה הערבית) ל"הם" (הרוב היהודי); שימוש בשפת גוף שונה בהוראת נושאים המעוררים התנגדות; הכנסת תכנים החשובים למורה באופן סמוי; הדגשת נושא החשוב למורה על ידי התעכבות עליו או שינוי סדר ההוראה; הצגת שאלות רטוריות בכיתה לשם הטחת ביקורת; הוראה מכנית של החומר; שימוש בנימוקים פדגוגיים להצדקת לימוד הנרטיב הפלסטיני ועוד.

אמנם מורים רבים במחקר בוחרים לאמץ אסטרטגיה של פדגוגיה חתרנית בכדי להביע את עמדתם והתנגדותם לתכנית האזרחות, אך אלו עושים זאת "במגרש המשחקים", בגבולותיה של מערכת החינוך ושימוש בכלים ממסדיים.

המחקר חושף אסטרטגיה שלישית – נוספת, אותה מאמצים המורים בדמות פעילות קהילתית וקבוצתית. בשנים האחרונות באופן פרו אקטיבי יצרו המורים פלטפורמות של שיתוף עמיתים וקרקע לשיח משותף של מורים ערבים לאזרחות. יצירת פלטפורמות שיתוף מורים הנו ממצא המחדש בשדה המחקר והוא מעניין במיוחד היות והוא פרקטיקה חדשה שהתפתחה והשתנתה לאורך השנים ועודה מתפתחת כל העת.

לאור העובדה כי ממצאי המחקר נאספו על פני שתי נקודות זמן לאורך חמש שנים, עלתה אסטרטגיה זו של שיתוף באופנים שונים. בסבב הראיונות הראשון (2014) התייחסו המורים לקיומן של הכשרות והשתלמויות מקצועיות למורים מהחברה הערבית במסגרת משרד החינוך כפלטפורמה הבלעדית להצגת קשיים ולהבעת מחאה כלפי התכנית ומשרד החינוך. בשנים שחלפו התפתחו פלטפורמות שיתוף נוספות וחדשות.

בלט בדיין (2017), שכתב על קיומם של כנסים שנתיים המיועדים למורים ערבים לאזרחות, כאשר במחקר הנוכחי עוד עלה כי כנסים אלו מהווים גם ספירה בטוחה עבור המורים לדון ולהתמודד עם תכני לימוד רגישים, לעודדם לפרו-אקטיביות בהוראתם ולהעניק כלים פדגוגיים להוראת הנרטיב הפלסטיני בשיעורים. במחקר ישנה גם התייחסות לראשונה למהלכים נוספים שפורום המורים הערבים לאזרחות הוביל בשנים האחרונות: כתיבת חוברת עזר למורה, המתארת במקביל את שני הנרטיבים: הנרטיב היהודי, כפי שנלמד בתכנית האזרחות והנרטיב הפלסטיני – המודר; עידוד והעברת מערכי שיעור למורה לקראת ציון תאריכים חשובים לחברה הערבית (דוגמת יום הנכבה, יום האדמה); הפצת מחקרים אקדמיים בנושא וככלל - תקשורת נרחבת עם המורים ומענה לבעיות שעולות מהשטח.

במסגרת אסטרטגיה זו של שיתוף וקהילתיות, פרקטיקה נוספת שאומצה על ידי מורים רבים היא שימוש פעיל באמצעי תקשורת כבמה להחלפת דעות ורעיונות - קיומן של קבוצות פייסבוק וואטסאפ אזוריות וארציות למורים. המורים תיארו כיצד מדיה זו מאפשרת להם לשתף,

להתמודד עם שאלות ואתגרים פדגוגיות וכן להוות פלטפורמה להתנגדות ומחאה על תכנית ההוראה – במסגרת קהילתית.

אסטרטגיה זו שונה מהשתיים הראשונות בכך שהיא אינה אישית או מייצגת מאבק עצמי ופרטי של המורה עם הקשיים, אלא היא חיצונית וקבוצתית ומאפשרת שיח גלוי על הקשיים. יצירתן של פרקטיקות אלו, ניתן ליחס להתגברות מגמות פוליטיזציה במקצוע האזרחות בשנים האחרונות, למצוקה הגוברת של המורים, למעורבות פורום המורים וכן לכניסתה של טכנולוגיה חדשה המאפשרת העברת מידע ודעות מהירה בין המורים.

מחקר זה מצביע על כך ומחדש כי בעבר פלטפורמות השיתוף שאימצו המורים היו רק בגבולות משרד החינוך ובמסגרת ארגון הכלים שהוא העמיד לטובתם. כיום ישנן פרקטיקות שאינן בין כותלי משרד החינוך אלא במסגרות חוץ ממסדיות והן פרי יצירת המורים עצמם או ההנהגה הערבית המקומית. עם זאת, מעניין כי פלטפורמות אלו, גם אם חוץ ממסדיות וגם אם חתרניות, כמעט ואינן מאתגרות את הסדר החברתי הקיים, אם כי נראה כי ישנם ניצנים – אמנם בודדים – של מחאה עתידית פוטנציאלית.

אסטרטגיה זו עוד מדגישה את המקום שארגוני חברה אזרחית ערביים וההנהגה הערבית (החוץ ממסדית) תופסים בחייהם האישיים והמקצועיים של המורים לאזרחות – מתוך הבנה כי קיים ריק ויש צורך לתת מענה לעוצמת הדילמות, מורכבותן והתגברותן עם השנים. בנוסף לכך, אסטרטגיה זו מוציאה את התמודדות המורים אל המרחב הציבורי, הקהילתי והפומבי ויחד עם התמיכה והגיבוי של ארגונים וההנהגה הערבית המקומית – קיים פוטנציאל להעצים ולהאיץ את מגמות המחאה וההתנגדות של המורים בעתיד.

לסיכום, מחקר זה ביקש להתחקות אחר אופני ההתמודדות של מורים מהחברה הערבית בישראל עם הוראת מקצוע האזרחות נוכח היותם מיעוט המלמד את המורשת והתפיסה החברתית - לאומית של קבוצת הרוב. העבודה מצביעה על מציאות מורכבת עבור המורים אשר לאור זאת מסגלים לעצמם פרקטיקות התמודדות מגוונות הנעות על ציר בין התעלמות מהקושי או קבלה לבין ביקורת ומחאה. מגמות ההתנגדות מתקיימות הן באופן ממסדי והן באופן חוץ ממסדי. עם זאת, עולה כי התמודדות המורים עם המתח והקושי שחווים בתפקיד וכן בבחירתם לאמץ אסטרטגיות התמודדות והתנגדות מתונות - אינן חורגות באופן מהותי מגבולות הנורמה והמקובל, כפי שמוגדר על ידי משרד החינוך והמדינה. יחד עם זאת, מגמת ההתגברות של התמודדות קבוצתית-קהילתית בשילוב ההנהגה הערבית וארגוני חברה אזרחית, מייצרים פוטנציאל להתגברות תופעות של התנגדות ומחאה בהמשך.

מגבלות המחקר, הצעות למחקרי המשך וכוונים למדיניות

כל מחקר חסר במגבלות הזמן והמקום. תמונת המחקר הנוכחי מוגבלת לחמישה עשר מרואיינים בראיונות ב-2014 ותשעה מרואיינים ב-2019 ואין יומרה להציג את עמדתם של כלל אוכלוסיית המורים הערבים לאזרחות. עם זאת, במחקר עלו תמות וסוגיות חשובות ומהותיות, אשר הדהדו וחזרו במרבית הראיונות, וללא תלות ברקע, במגדר, בוותק או במיקום הגאוגרפי של המורים השונים. מכאן, התחושה חזקה כי המחקר אכן משקף את קשיי המורים ואת עולם האסטרטגיות שהם מאמצים, ולאור הממצאים אף מתחזק הביטחון שהנושא חשוב וכי הטיפול בו דחוף.

באשר למחקר עתידי, אבקש להצביע על כך שלאור היעדר מחקרים אודות אימוץ אסטרטגיות קהילתיות ושיתופיות על ידי המורים, נכון להעמיק בכך במחקרים עתידיים. מחקר שכזה יכול להאיר באור נוסף את אופני ההתמודדות השונים של המורים עם הוראת אזרחות ולהסיק על צרכיהם ושאיפותיהם, כמו גם להבין אם אכן מתקיימת דינמיקה שיכולה להוביל ל"הקצנת" אסטרטגיית ההתנגדות. בהקשר דומה, לאור עניין ומעורבות גוברים של ההנהגה הערבית המקומית וארגוני חברה אזרחיים ערביים בהוראת אזרחות, יהיה מעניין לחקור את הנושא מנקודת מבטם שלהם. פרספקטיבה מחקרית מעניינת נוספת היא הוראת אזרחות מהזווית של התלמידים, משפחותיהם והקהילה הערבית, זאת גם בהקשר ליחסם להוראה של מקצועות נוספים בעלי מחלוקת חברתית ופוליטית (היסטוריה, גיאוגרפיה וספרות).

ממצאי המחקר והספרות מראים שיש קושי מהותי ואינהרנטי של המורים. לאור זאת, אציע רעיונות ואפשרויות לקווי מדיניות, כאשר המצוקה ואסטרטגיות ההתמודדות של המורים מצביעות על כך שמדיניות משרד החינוך בתחום הוראת האזרחות בחברה הערבית הנה בעייתית ואינה משיגה את מטרותיה. אתגרים וקשיים אלו מתקיימים בקרב מעל 20% מהחברה בישראל על ידי ציבור מורים חזק ובעל מוטיבציה רבה ליצירת מוביליות וצמצום פערים בקרב תלמידיו וכן לעיתים קרובות - ליצירת חברה משותפת ומאוחדת.

כפי שראינו, ממאבק פנימי ואישי של המורים עם המצוקות, הופך אט אט המאבק למוחצן ושיתופי יותר; מעבר המורים לשלב קבוצתי בהתמודדותם מדגיש, מחד, את גודל המצוקה ומאידך, את ההכרח במציאת פתרונות מדיניות ויישומם בהקדם - כאשר ציבור המורים עדיין מראה רצון ונכונות לשיח ולמציאת פתרון משותף. מדיניות ראויה תשאף לגייס אנרגיות אלו במקום לאתגר אותן כפי שקורה היום.

אמנם אני מצביעה על קשיים של מורים וצורך בפתרונות מצד מערכת החינוך. עם זאת, היקף התופעה ועוצמת קושי המורים אינם יכולים להיפתר רק באמצעות שנוי במדיניות החינוך, אלא מחדדים את הצורך בשנוי מדיניות כללי ונרחב יותר. אבל, בשלב זה אציע מספר פתרונות בתחום מדיניות החינוך, המהווה כאמור, שופר של מדיניות נרחבת יותר.

התוויית מדיניות אפקטיבית ורגישה לציבור הערבי מחייבת עבודה מעמיקה וברצוני לשרטט כעת כמה אפשרויות לשינוי כבסיס לחשיבה ולפיתוח בהמשך. השונות העיקרית בין החלופות משקפת רמות שונות של רצון ויכולת של הממסד לשנות מטרות ותפיסות קיימות, הן ביחס לציבור הערבי והן ביחס להוראת אזרחות. הן מוצגות מן ה"כבד" אל ה"קל".

1. שינוי מטרות הוראת האזרחות בישראל: חינוך לחברה שוויונית ופולורליסטית המכירה בשונות (תוך כיבוד) ומעודדת לאחדות. אמנם מדינת ישראל הנה מדינה בסכסוך מתמשך, מורכב ועקוב מדם (בר-טל, 2007) אך אין היא ייחודית מבחינה זו. ניתן ללמוד רבות מתהליכי השנוי שעברה מערכת החינוך בצפון אירלנד בעקבות הסכמי השלום, כאשר זו שמה במוקד הוראת האזרחות כיום את המחויבות לפוליטיקה דמוקרטית, שוני חברתי, הכללה, זכויות אדם ואחריות חברתית (Hanna, 2017). זו אפשרות מאתגרת, שכן הצלחת חלופה זו מותנית בשינוי מהפכני בגישת הממסד ובנגזרת שינוי תכניות לימוד בכלל המגזרים, לרבות במערכת החינוך היהודית.

2. תכנית אזרחות דיפרנציאלית ("ייעודית"): לאור הקשיים והאתגרים עמם מתמודדת החברה הערבית נוכח הוראת אזרחות ומתוך הבנה כי כתיבת תכנית אזרחות מחודשת וליברלית כמוצע לעיל (1) ייתכן שאיננה ישימה במציאות הפוליטית בישראל, יש לשקול כתיבת תכנית אזרחות ייעודית עבור החברה הערבית. תוכנית כזו תכיל פרקים נרחבים אודות מוסדות המדינה, סדרי

ממשל והחברה הכללית, אך תייחד תכנים המכירים בהיסטוריה, בתרבות ובשפה, ובאתגרים ובצרכים הייחודיים של החברה הערבית כמיעוט ייחודי אך משתלב. זו כמובן צריכה להיכתב בשפה הערבית. יש לציין כי דיון ער על יצירת תכנית אזרחות דיפרנציאלית מתנהל מספר שנים בוועדת המעקב לענייני חינוך ערבי ובארגוני חברה אזרחיים.

3. תכנית אזרחות מצומצמת: במידה ואין נכונות ממסדית גם לפתרון של הוראת אזרחות דיפרנציאלית (2), תתווה תכנית בה ילמדו התלמידים מהחברה הערבית למודי אזרחות באופן מוגבל והמורים יתמקדו בהוראת אזרחות "טכנית", תוך מתן דגש על נושאים שאינם מעוררים קושי או מחלוקת יתרה, כדוגמת: מהי דמוקרטיה, עיקרון הגבלת השלטון, זכויות אדם ואזרח, מוסדות המדינה וסדריו ממשל. פתרון זה יצמצם את היקף הקושי של המורים הערבים, של תלמידיהם והציבור הערבי בכללו ויוריד את 'גובה הלהבות' בנושא הוראת האזרחות בישראל.

כבסיס להצלחת כל אחת מן החלופות הללו מתבקש שינוי ארגוני והתאמה מבנית ותהליכית, אשר יכלול יצירת מנגנון משתף של המורים הערבים לאזרחות. יש לעשות זאת על ידי התייחסות לציבור המורים הערבים כאל שותפים מרכזיים, אינסטרומנטליים ולעיתים מובילים בתהליכי הכתיבה והבקרה של תכנית ההוראה. רק כך ניתן לייצר תחושת שותפות לתכנית ולהבטיח את ישימותה. בנוסף, נכון לעשות זאת בשיתוף ארגוני חברה אזרחיים ערביים וועדת המעקב העליונה לחינוך ערבי.

בנוסף לפתרונות אלו, במקום שהמורים ייאלצו לאמץ אסטרטגיות קהילתיות חוץ ממסדיות נכון יהיה ליצור פלטפורמה שיתופית תומכת עבור המורים גם באופן ממוסד - אם במשרד החינוך, בוועדת החינוך של הכנסת ואם על ידי קיום שיח פורמאלי ושיתוף גופים חיצוניים, דוגמת פורום המורים הערבים לאזרחות. מעבר לכך, נראה כי מוסדות ההכשרה למורים בישראל כיום אינם ערוכים לדון ולהכשיר את המורים (היהודים והערבים כאחד) להתמודדות עם דילמות בהוראת תכנית האזרחות, אשר בהכרח יעלו בהמשך דרכם המקצועית. וגם כאן יש לתת מענה ראוי. ולסיום ניקח איתנו שתי אמירות דווקא ממחוזות אחרים על המקום של הכלה וכבוד לפלורליזם. ראשית, קריאתו של בן דודי הרחוק, ג'ייקוב רייזין, רב ופעיל מוביל בתנועה הרפורמית בארה"ב בתחילת המאה ה-20. בשנים של אי הסכמות ומתחים פנימיים קשים, עמל רייזין לקדם שלום בין קהילות וזרמים ביהדות, תוך קידום הרעיון שעיקרו "אם אנחנו רוצים אחדות עלינו לוותר על אחדות". ושנית, כפי שהתבטאו מנהיגים רפובליקנים כאשר נשאלו האם, חרף העוינות התהומית, ישתפו הרפובליקאים פעולה עם ממשל ביידן אחר ניצחון הדמוקרטים בנובמבר 2020, הם ענו ברוח זו:

"If you want us to work together, you will have to start to respect us and who we are.

רשימת מקורות

- Abu-Asbah, K. (2005). The Arab educational system in Israel: Development and current picture. In A. Haidar (Ed) *Israel: Population, society and economy* (pp. 201-221). Tel Aviv, Israel: Van Leer Jerusalem Institute/Hakibbutz Hameuchad.
- Agbaria, A & Pinson, H. (2019) Navigating Israeli citizenship: how do Arab-Palestinian teachers civicize their pupils?, *Race Ethnicity and Education*, 22: 3, 391-409, DOI: [10.1080/13613324.2018.1511527](https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511527)
- Al-Haj, M. (2005). Whither the Green Line? Trends in the Orientation of the Palestinians in Israel and the Territories', *Israel Affairs*, 11: 1, 183 — 206 √ To link . DOI: [10.1080/1353712042000324517](https://doi.org/10.1080/1353712042000324517)
- Al Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (2), 169-183.
- Anderson, B. (2006 [1983]) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Apple, M., & King, N. (1977). *What Do Schools Teach? Curriculum Inquiry*, 4(4), 341-358. doi: [10.2307/1179656](https://doi.org/10.2307/1179656)
- Association for Civil Rights in Israel (ACRI). (2017). Teacher Training College: A place for encounters
- Arnot, M. & Dillabough, JA (Eds). 2000. Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship. London, Routledge Falmer, ISBN 0-415-20316- 3.
- B.-Y. Sim, J. (2008) What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools, *Educational Review*, 60: 3, 253-266, DOI: [10.1080/00131910802195836](https://doi.org/10.1080/00131910802195836)
- Banks, JA (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher* 37(3): 129-139.
- Banks, JA (2009). *The Routledge International Comparison to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Behnhabib, S., (1992), *Situating the self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*, Cambridge, UK: Polity Press.

- Bekerman, Z. (2005) Complex Contexts and Ideologies: Bilingual Education in Conflict-Ridden Areas, *Journal of Language, Identity & Education*, 4: 1, 1-20, DOI: [10.1207/s15327701jlle0401_1](https://doi.org/10.1207/s15327701jlle0401_1)
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*. 4. 10021-17. 10.1080/17400200601171198.
- Bekerman, Z., Zembylas, M., & McGlynn, C. (2009). Working toward the De-essentialization of Identity Categories in Conflict and Postconflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. *Comparative Education Review*, 53(2), 213-234. doi: 10.1086/597482
- Bekerman, Zvi & Zembylas, Michalinos. (2011). The Emotional Complexities of Teaching Conflictual Historical Narratives: The Case of Integrated Palestinian-Jewish Schools in Israel. *Teachers College Record*. 113. 1004-1030.
- Berg, B. (1998). *Qualitative Research Methods for Social Science*. Long Beach: California State University.
- Brewer, M. B., & Yuki, M. (2007). *Culture and social identity*. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (p. 307–322). The Guilford Press
- Cohen, A. (2017) Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 49: 4, 542-560, DOI: [10.1080/00220272.2016.1263896](https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1263896)
- Cohen, A. (2019) From ideological tensions to pedagogical solutions: Narratives of Israeli arab-palestinian civics teachers, *International Journal of Educational Development*, Volume 6 ,2019, Pages 96-104, ISSN 0738-0593.
- Cohen A. (2019) Israel's civic education wars: a review of the literature and theoretical implications, *Educational Review*, 71: 3, 287-305, DOI: [10.1080/00131911.2017.1407295](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1407295)
- Dori, Y.J. (2003), From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in Israel: Students' performance in the matriculation 2000 project. *J. Res. Sci. Teach.*, 40: 34-52. doi: [10.1002/tea.10059](https://doi.org/10.1002/tea.10059)
- Ericson, F. (1990). "Qualitative Methods in Research on Teaching", in: M.C Wittrock (Ed.), *Research in Teaching and Learning: A Project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Publishing Company, Vol. 2, pp. 150-158.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York, NY: Pantheon Books.

Foucault, M. (1981). *The Order of Discourse*. In R. Young (ed.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (pp. 48-78). Boston, MA: Routledge.

Gur-Ze'ev, I., & Pappé, I. (2003). Beyond the Destruction of the Other's Collective Memory: Blueprints for a Palestinian/Israeli Dialogue. *Theory, Culture & Society*, 20(1), 93–108. doi: [10.1177/0263276403020001922](https://doi.org/10.1177/0263276403020001922)

Hanna, H. (2017) Dealing with difference in the divided educational context: balancing freedom of expression and non-discrimination in Northern Ireland and Israel, Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 47: 1, 17-31, DOI: [10.1080/03057925.2015.1119649](https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1119649)

Ichilov, O., Salomon G. & Inbar D. (2005) *Citizenship Education in Israel – A Jewish-Democratic State*, *Israel Affairs*, 11: 2, 303-323, DOI: [10.1080/1353712042000326470](https://doi.org/10.1080/1353712042000326470)

Lemish, P. (2003). *Civic and Citizenship Education in Israel*. Cambridge Journal of Education. 33. 53-72. 10.1080/0305764032000064640.

Makkawi, I. (2002). Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel. *Comparative Education*, 38(1), 39-52. Retrieved October 31, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/3099670>

Muff, A., & Bekerman, Z. (2019). Agents of the nation-state or transformative intellectuals? Exploring the conflicting roles of civics teachers in Israel. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 22–39. doi: [10.1177/1746197917743752](https://doi.org/10.1177/1746197917743752).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: sage Publications

Pinson, H. (2007). At the Boundaries of Citizenship: Palestinian Israeli Citizens and the Civic Education Curriculum, *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No. 3 (Jul., 2007), pp. 331-348.

Pinson, H. (2020). The new civics curriculum for high schools in Israel: The discursive construction of Palestinian identity and narratives. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(1), 22–34. doi: [10.1177/1746197919840811](https://doi.org/10.1177/1746197919840811)

Podeh, E. (2000). History and Memory in the Israeli Educational System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks (1948-2000). *History and Memory*, 12(1), 65-100. doi: [10.2979/his.2000.12.1.65](https://doi.org/10.2979/his.2000.12.1.65)

Polit, D., Tatano Beck, C. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies, *International Journal of Nursing Studies*, Volume 47, Issue 11, 2010 Pages 1451-1458, ISSN 0020-7489,

Rabinowitz, D. (2001) The Palestinian citizens of Israel, the concept of trapped minority and the discourse of transnationalism in anthropology, *Ethnic and Racial Studies*, 24(1), 64–85.

Shkedi, A. (2009). From curriculum guide to classroom practice: teachers' narratives of curriculum application, *Journal of curriculum studies*, 01 December 2009, Vol.41(6), pp.833-854. DOI: 10.1080/00220270902927030.

Smith, A. (2003) Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond national identity?, *Cambridge Journal of Education*, 33: 1, 15-32, DOI: [10.1080/0305764032000064631](https://doi.org/10.1080/0305764032000064631)

Vered S., & Bar-Tal, D. (2016). Construction of conflict-supportive narrative in cases of intractable conflict: Miseducation in Israel about Israeli-Palestinian history. In A. J. Angulo (ed), *Miseducation: A history of ignorance-making in America and abroad* (pp. 295-318), Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Yonah, Y. (2008) The Palestinian minority in Israel: when common core curriculum in education meets conflicting national narratives, *Intercultural Education*, 19: 2, 105-117, DOI: [10.1080/14675980801889633](https://doi.org/10.1080/14675980801889633)

אבו-עסבה, ח' (1997). מערכת החינוך הערבי בישראל: מצב קיים וחלופות ארגוניות אפשריות. גבעת חביבה: הוצאת המכון לחקר השלום.

אבו עסבה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל, דילמות של מיעוט לאומי. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבו עסבה, ח', פרסקו ב', אבו נסרה מ' (2013). נשירת תלמידים בחינוך הערבי, הבדוי והדרוזי – דו"ח מסכם. משרד החינוך - הקטלוג החינוכי.

אבו-ריא, ע' וגביון, ר' (1999). השסע היהודי-ערבי בישראל: מאפיינים ואתגרים. מחקר מדיניות 13. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/books/4814>

אבנון, ד' (2012). שילובי תכנים, ערכים ומיומנויות בהוראה ולמידה של נושא האזרחות על פי תכנית הלימוד בישראל, סקירה משלימה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "מחקר מתווה דרך: הצעה לארגון לימודים מחדש".

אבנון, ד' (2013). מבוא: חינוך אזרחי בישראל. בתוך: ד' אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל (עמ' 29-11). תל-אביב: עם עובד.

אגבריה, א' (2011). "חיים של ציפייה מתמשכת" בצל אבטלה בלתי נמנעת: תרומתה של מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך", עיונים בחינוך. אוניברסיטת חיפה.

אורמיאן, ח' י' (1973). החינוך בישראל (עמ' 325-326). משרד החינוך והתרבות. ירושלים.

אלוני, נ', יוגב, א', מיכאלי, נ' ונוה, א' (2011). לפני שיהיה מאוחר... על קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח ההתגברות של מגמות לאומניות וגזעניות. כנס תל-אביב לחינוך מתקדם. <http://www.akizel.net/2011/06/blog-post.html>

אלוני, נ' (2014). פתיחה מהחזית. גילוי דעת (10), עמ' 139-143.
<https://www.smkb.ac.il/Data/Uploads/gd10-nimrod.pdf>

אלחאג', מ' (1991). חינוך ותמורה חברתית בקרב הערבים בישראל (המרכז הבינלאומי לשלום במזרח התיכון), עמ' 22-26.

אלחאג', מ' (1994). מערכת החינוך הערבי: סוגיות ודילמות. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג', מ' (2002). תכניות הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערבים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות. בתוך: מ' אל חאג' וא' בן-אליעזר (עורכים): בשם הבטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה (עמ' 295-327). אוניברסיטת חיפה. חיפה: פרדס.

אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל – שליטה ושינוי חברתי, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית, ומכון פלורסהיימר למחקר מדיניות, ירושלים.

איכילוב, א' (1993). חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. תל-אביב: ספריית הפועלים.

איכילוב, א' (2001). חינוך לאזרחות בעולם משתנה. תל-אביב: הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.

איכילוב, א' (2010). כינון החינוך הציבורי בישראל והנסיגה ממנו. בתוך א' איכילוב (עורכת), הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

ארלוזורוב, מ' (2016, 9 בינואר). ילד ערבי שווה תשועת מילד יהודי. The Marker. אוחר מתוך: <https://www.themarker.com/news/1.2814645>

בר-און, ד. (1999). על ה"אחרים" בתוכנו: תמורות בזרות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית – חברתית. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

בג"ץ 8193/04, עתירה למתן צו על תנאי וצו ביניים: ההתאחדות הארצית של ועדי ההורים הערביים בישראל ואח' נגד משרד החינוך ואח', מיום 20.10.2004
<https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/admin/DownLoads/SPics/8016370.pdf>

בולוס, ס' (2003). "השתלבותן של נשים ערביות בשוק העבודה הישראלי – מכשולים והצעות לפתרון", אתר האגודה לזכויות אדם ואזרח בישראל, 1.12.2003, <https://law.acri.org.il/he/1304>

בלס, נ. (2017). 'ההישגים הלימודיים של תלמידים ערבים. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ברזילי, ג' (2001). ערבים? רק בלשון יחיד. משפט נוסף: כתב עת לענייני משפט וחברה 1 (עמ' 55-63).

בר-טל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. ירושלים: כרמל.

בר-טל, ד' ורוזן י' (2010). חינוך לשלום בחברות המעורבות בסכסוך בלתי-נשלט: מודל עקיף וישיר. בתוך: עיונים בחינוך (3) עמ' 12-36. אוניברסיטת חיפה.

ברוך, ח' (2015, 22 בדצמבר). "הערבים מאיימים: נוציא ספר אזרחות מטעמנו". ערוץ 7. אוחר מתוך: <https://www.inn.co.il/News/News.aspx/312531>

ברנדס, ע' ושטראוס (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן - המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים - היזמה למחקר יישומי בחינוך.

ברק, מ' (2013), "לקראת שיקום מקצוע האזרחות", מולד, המרכז להתחדשות הדמוקרטיה <http://molad.org>

ברק, מ' ועופרים, י' (2009). חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים – מיפוי. מכון ון ליר בירושלים ובשיתוף יוזמות קרן אברהם; המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

גיבארין, י' (2006). חוקה שוויונית לכל? על חוקה וזכויות קולקטיביות של האזרחים הערבים בישראל. חיפה: מרכז מוסאוא.

גיבארין, י' (1999). חינוך עם זהות. מחברות עדאלה, 1 עמ' 26-29.

גיבארין, י' (2010). תעסוקת ערבים בישראל, האתגר של הכלכלה הישראלית; המכון הישראלי לדמוקרטיה, פורום קיסריה.

גיבארין, י' ואגבאריה א' (2010). חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת: דיראסאת, מרכז ערבי למשפט ומדיניות.

גביון, ר' (1999), האם השוויון מחייב שילוב? המקרה של מערכת החינוך הממלכתי ביפו. ירושלים: המרכז לחקר החברה הערבית.

גביון, ר', בבלפור, ט' (2005). "זכויות קיבוציות של מיעוטים", מוגש לוועדת החוקה של הכנסת במסגרת חוקה בהסכמה רחבה.

גיגר, י' (2009). לימודי אזרחות בישראל" אינדוקטרינציה חד-כיוונית. המכון לאסטרטגיה ציונית. ירושלים.

גלדי, ב' (2011), "יוצאים לדרך אזרחית – ישראל, חברה- מדינה ואזרחיה": רכס.

גלר, ה' (2016, 18 ביוני) האם מורים לאזרחות יכולים לדבר חופשי בכיתות?, מגזין 'הארץ', <https://www.haaretz.co.il/magazine/MAGAZINE-1.3042031>

גרומן, ר' (1995) המיעוט הערבי בישראל, הוצאת יחדיו, תל-אביב.

גרמשי, א' (2009). על ההגמוניה" מבחר מתוך 'מחברות הכלא'. תל אביב" רסלינג.

דוידסון, מ' (2002). לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953 פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן ציון דינור 1951-1955. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

דיין, א' (2017). "לימודי אזרחות בחינוך הערבי בישראל: הערת אזהרה", הד החינוך, צ"א (2), 24-25.

דיסקין, א' (2011), "משטר ופוליטיקה בישראל: [יסודות האזרחות]" הוצאת מגי.

הרמן, ת' (2019) " שותפות בעירבון מוגבל - יהודים וערבים, ישראל 2019", המכון הישראלי לדמוקרטיה.

וורגמן, י' (2010). "מערכת החינוך במזרח-ירושלים: כיתות לימוד ותוכניות לימודים", מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/bf5b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_bf5b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9430.pdf

וייסבלאי, א' וויינגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל – סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. <https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>

ויינגר, א' (2012) מרכז המחקר והמידע הכנסת, נתונים על השתלבות מורים ערבים במערכת החינוך

<https://m.knesset.gov.il/activity/info/mmm/pages/document.aspx?docid=a7536b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977&businessstype=1>

ויניגר, א' (2018). מבט על החינוך הערבי.

<https://m.knesset.gov.il/activity/info/mmm/pages/document.aspx?docid=e55d7b99-5f6e-e811-80e2-00155d0a9876&businessstype=1>

ולמר, ת' (2011, 19 ביולי). "אושר: יותר לאומיות וצביון יהודי בלימודי האזרחות", Ynet.

אוחזר מתוך: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4097546,00.html>

חאגי' יחיא, נ' (2017). החברה הערבית בישראל, תמונת מצב חברתית – כלכלית ומבט לעתיד, המכון הישראלי לדמוקרטיה והמשרד לשוויון חברתי.

חדאד חאגי'-יחיא, נ' ורודינצקי א' (2018). שינויים לאורך ה-70: התבוננות התפתחותית באתגרים חברתיים. מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. עט השדה, 19, 21-35.

חוק לימוד חובה, התש"ט – 1949, ארכיון המדינה, ספר החוקים.

<https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawPrimary.aspx?t=law&st=law&lawitemid=2000752>

חי, ש' ואזולאי, מ' (2016, 27 בדצמבר) "בנט נגד שוברים שתיקה: "לא ייכנסו לבתי ספר"; הארגון בתגובה: "הניסיון לרסק כל ערך דמוקרטי - ייכשל" ", ynet. אוחזר מתוך:

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4899163,00.html>

יונה, י' (2007). מהטרוגניות תרבותית לרב-תרבותיות? בתוך: י' שנהב (עורך), בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל (עמ' 121-55), מכון ון ליר בירושלים. ירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ינקו, א' (2020, 13 בפברואר). "היומן נחשף: פגישת נציגי שב"כ ומנכ"ל משרד החינוך על התלמידים הערבים. Ynet. אוחזר מתוך: <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5676612,00.html>

ישיב, ע' ו(קלינר) קסיר נ' (2013). שוק העבודה של ערביי ישראל. סקירת מאפיינים וחלופות למדיניות. אוניברסיטת תל-אביב.

https://www.tau.ac.il/~yashiv/IsraeliArabs_policy_paper.pdf

כהן, א' (2013). מה בין לימודי האזרחות ובין חינוך אזרחי? מבט מתוך מערכת החינוך הפורמלית. בתוך ד' אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל, עמ' 84-62. תל-אביב: עם עובד.

כהן, א' (2013). מתחים בחינוך לאזרחות: ניתחוני בניי, ניצחוני בנותיי. הד החינוך, 4 (פ"ז), עמ' 73-75.

כהן, א' (2018). חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תיאוריה, מדיניות, פרקטיקה. גילוי דעת (13), עמ' 111-134.

כהן, א', (2020, 12 בנובמבר) "המסמך הזה העז להציע ראייה מורכבת. משרד החינוך התנער ממנו". הארץ Online: <https://www.haaretz.co.il/magazine/the-edge/premium.HIGHLIGHT-1.9304059>

כהן, ש' (2019, 5 בדצמבר). "פרופ' לאה קוזמינסקי: תחלופת שרי החינוך גרועה למערכת החינוך" (ערוץ 7). אוחזר מתוך: <https://www.inn.co.il/News/News.aspx/420325>

ליס, י' (2011, 23 במרץ), "הכנסת אישרה את 'חוק הנכבה'". הארץ Online. אוחזר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/politics/1.1168146>

ליס-גינסבורג, ג' (2013). התעסוקה בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל; מאפיינים, חסמים ומדיניות. משרד הכלכלה, מחקר וכלכלה. <https://employment.molsa.gov.il/Research/Documents/X13326.pdf>

לוי, ל' (2011, 1 ביולי). "מורים לאזרחות: משרד החינוך מסכן את הדמוקרטיה". הארץ Online. אוחזר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1178970>

ליברמן, ג' ואיילת, ל' (2017, 3 באוקטובר). אבא של שב"כ. ידיעות אחרונות. אוחזר מתוך: <https://www.yediot.co.il/articles/0,7340,L-5024586,00.html>

מגילת העצמאות של מדינת ישראל, אוחזר מתוך אתר ארכיון המדינה, <https://catalog.archives.gov.il/chapter/declaration-of-independence/>

מוריס, ב' (1987). , לידתה של בעיית הפליטים הפלסטינים 1947-1949. תרגום מאנגלית: מגן אית: ארנון מגן, (1991) מהדורה מורחבת ומתוקנת של המקור האנגלי. עם עובד.

מזרחי-סימון ש' (2016). תעסוקה בקרב נשים ערביות, מרכז המחקר והמידע הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/639ebb98-bb9f-e811-80de-00155d0a0b8d/2_639ebb98-bb9f-e811-80de-00155d0a0b8d_11_10741.pdf

מלחי, א' וליס, ג' (2017). ייצוג וגיוון תעסוקתי במגזר העסקי בישראל – העסקת עובדים מהאוכלוסייה הערבית והחרדית במגזר העסקי. משרד הכלכלה. מחקר וכלכלה. <http://www.economy.gov.il/Research/Documents/X13438.pdf>

מנאע, ע' (1997). שוליות כפולה: פלסטינים ישראלים בירושלים, ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

משרד החינוך (2011). תכנית הלימודים באזרחות. ירושלים: משרד החינוך. אוחזר מתוך: <https://edu.gov.il/mazhap/ezrachut/high-school/curriculum-high/Pages/silbushigh.aspx>

- מניב, ע' (5 באוגוסט). "הודח: מפמ"ר אזרחות לא ימשיך בתפקידו". Nrg-מערב. אוחר מתוך: <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/1/ART2/392/580.html>
- מערב אונליין (15 באוגוסט). "יכול לגרום לקשיים רגשיים לתלמידים": חוק הלאום ייכנס ללימודי האזרחות", מערב אונליין. אוחר מתוך: <https://www.maariv.co.il/news/Education/Article-713640>
- נשר, ט' (31 בדצמבר). "משרד החינוך נזף במנהל בית ספר ערבי שלקח את תלמידיו למצעד זכויות אדם". הארץ Online <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1604874>
- נשר, ט' (17 באפריל). "לאחר ביקורת הימין: משרד החינוך פסל את ספר האזרחות". הארץ Online. אוחר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.1687832>
- סבן, א' (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו. עיוני משפט, כו(1), עמ' 241-319.
- סמוחה, ס' (1996). 'דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב טיפוס'. בתוך: ציונות: פולמוס בן זמננו, גינוסר, פ. ובראלי, א. (עורכים) המרכז למורשת בן-גוריון, קרית שדה בוקר, 277 – 311.
- סקופ, י' (30 במאי). "עתירה נגד מחוון המושגים: 'כלי תעמולה של משרד החינוך'. הארץ Online. אוחר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2960408>
- סקופ, י' (24 ביולי). "משרד החינוך חוזר בו: חוברת המושגים באזרחות לא תהיה חובה לבחינת הבגרות". הארץ Online. אוחר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/1.3016432>
- סקופ, י' (27 בספטמבר). מדינה יהודית ויהודית: ההטיות בספר הלימוד באזרחות. הארץ Online. אוחר מתוך: <https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2127133>
- עבאס, ע' (2004). הזכויות הקולקטיביות בתחום החינוך של המיעוט הפלסטיני במדינת ישראל, חיבור לתואר מוסמך במדעים, הפקולטה למשפטים, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- עמירן, ר' (28 במרץ). הוראה מחודשת: יש לנקוט בגישה פלורליסטית בלימודי האזרחות. מערב. אוחר מתוך: <https://www.maariv.co.il/journalists/Article-533489>
- ענברי, א' (10 ביולי). "במגזר הערבי רוצים זרם חינוך עצמאי", nrg – מערב. אוחר מתוך: <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/1/ART1/758/160.html>

פדהצור, ע' ופרליגר, א' (2004), הפרדוקס המובנה של החינוך לאזרחות בישראל, מגמות : כתב עת למדעי ההתנהגות, 43(1), 64-83

פודה, א' (2002). היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך : הסכסוך הישראלי ערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל 1948-2000. בתוך א' בן עמוס (עורך). היסטוריה, זהות וזיכרון, דימויי עבר בחינוך בישראל (עמ' 69-100). תל-אביב : רמות.

פוקס, ה' ופרידמן ווילסון ת' (2018). השתלבות נשים ערביות בשוק העבודה : השכלה, תעסוקה ושכר, הדס פוקס, תמר פרידמן ווילסון. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים.

פינסון, ה' (2005). בין מדינה יהודית לדמוקרטיה : סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. בתוך : ד' אבנון (עורך), שפת אזרח בישראל (עמ' 181-200). ירושלים : מאגנס.

פינסון, ה' (2009). תוכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תוכנית באזרחות לבתי ספר תיכוניים, אלפיים : כתב עת רב-תחומי לעיון, הגות וספרות, 34, עמ' 216-237.

פינסון, ה' (2013). מיהודית ודמוקרטית ליהודית נקודה – ניתוח הפרקים החדשים בספר הלימוד למקצוע האזרחות. נכתב עבור האגודה לזכויות האזרח ומרכז 'דיסיראת' למשפט ומדיניות.

פינסון, ה' (2016). בין הפוליטי והמקצועי : תפקידו של חינוך לאזרחות בחברה בקונפליקט. בתוך : גילוי דעת : כתב עת רב תחומי לחינוך, חברה ותרבות. (10), עמ' 191-198.

פלד, י' ושפיר, ג' (2005). "מיהו ישראלי : הדינמיקה של אזרחות מורכבת". אוניברסיטת תל-אביב.

צבר, בן-יהושע נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים : מסדה.

צבר, בן-יהושע נ' (עורכת) (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. תל-אביב : דביר.

צמרת, צ' (1997). עלי גשר צר : החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות. קרית שדה-בוקר : הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון והמכון למורשת בן-גוריון.

צרצור, ס' (1985). לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתו, בתוך : ו' אקרמן ואחרים (עורכים),

קומם, ד' (2013). מודל לחינוך חיים משותפים, יוזמות קרן אברהם

קשתי, א' (2010, 29 באוגוסט). משרד החינוך משכתב ספר באזרחות בשל 'ביקורת רבה מדי על המדינה'. הארץ Online. אוחר מתוך : <http://haaretz.co.il/hasite/spages/1186793.html>.

קשתי, א' (2015, 18 בדצמבר). "האזרחות החדשה : הרבה יותר יהודית". הארץ Online, אוחר מתוך : <https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2801357>

קשתי, א' וסקופ, י' (2016, 19 בפברואר) "ספר האזרחות ירד לדפוס לפני שהמערך הערבי בחן אותו", הארץ Online. אוחר מתוך :

<https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2856101>

קשתי, א' (2017, 5 בינואר). חזון הלימודים המשותפים בצפון אירלנד נראה רק לפני כמה שנים כמדע בדיוני. אבל אסור להשוות. הארץ Online. אוחר מתוך :

<https://www.haaretz.co.il/magazine/.premium-MAGAZINE-1.3197118>

קשתי, א' וסקופ, י' (2020, 17 בינואר). "הוא לא יעבוד בשום בית ספר בעיר" מורה ותיק לאזרחות פוטר כי מתח ביקורת על פעולות צה"ל, הארץ Online. אוחר מתוך :

<https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.8410122>

ראב"ד, א' (2014, 20 בינואר). "טבעון : מפגינים נגד פיטורי מורה "שמאלני", ynet, אוחר מתוך : <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4478813,00.html>

רבין, י' (2002). "הזכות לקבל חינוך- מעמדה והיקפה בישראל". תל-אביב : רמות.

דבינביץ, ד' (1993). נוסטלגיה מזרחית : איך הפכו הפלסטינים ל"ערביי ישראל", תיאוריה וביקורת (4), 141-151.

רודניצקי, א' (2015). המיעוט הערב בישראל והשיח על "מדינה יהודית", המכון הישראלי לדמוקרטיה.

רייטר, י' (1995) בין 'מדינה יהודית' ל'מדינה של תושביה' מעמד הערבים בישראל בעידן השלום, בתוך : י"מ לנדאו, א' גאנס, א' הראבן (עורכים), הערבים אזרחי ישראל לקראת המאה העשרים ואחת, הוצאת האוניברסיטה העברית בירושלים, 48-51.

רינאווי-זועבי, ג' (2006). החזון העתידי לערבים הפלסטינים בישראל. נצרת : הוועד הארצי לראשי הרשויות הערביות בישראל.

שחר, ד' (2011), "אזרחות במדינת ישראל" הוצאת כנרת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות, לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב : רמות.

חוזרי מנכ"ל ומפמ"ר

משרד החינוך (2009). חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א). ירושלים.

משרד החינוך (2009). הנחיות ויעדים פדגוגיים לקראת בחירות ולקראת ביקור נבחר

ציבור בבתי הספר. חוזר מנכ"ל סט/8(א) פרק 2.9-1.

חוזר מנכ"ל, "הנחיות כלליות לגבי סייגים לפעילות פוליטית-מפלגתית של עובדי הוראה, 15.3.2020, 1/9/2009, נדלה מאתר משרד החינוך ב 15.3.2020,

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-7/HoraotKeva/K-2009-8a-3-7-59.htm>

משרד החינוך (2014). חוזר מפמ"ר היסטוריה תשע"ד/1. ירושלים.

מאגר חוזרי מנכ"ל, "נדלה מאתר משרד החינוך ב 15.3.2020,
<https://apps.education.gov.il/Mankal/Odot.aspx>

"התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת, הוראת קבע מספר 0012" מתאריך 11.12.2016, נדלה מאתר משרד החינוך, 1.10.2020,
<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=35>

"התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" מה 1.9.2014, נדלה מאתר משרד החינוך ב 15.3.2020
<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-2/HoraotKeva/K-2014-1-1-9-2-2.htm>

משרד החינוך (2014) התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. חוזר מנכ"ל תשעה/1(א), פרק 2-9.

חוזר מפמ"ר, תש"פ 1-19/8/2019, נדלה מתוך אתר משרד החינוך ב 15.3.2020,
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ezrachut/mafmar819.pdf

משרד החינוך (2019). מדריך למורה "חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי", הפיקוח על הוראת האזרחות, המזכירות הפדגוגית. ירושלים.
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ezrachut/madal4.pdf

מדריך למורה: "עמדות לגבי אופייה הרצוי של מדינת ישראל", הפיקוח על הוראת האזרחות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך, 8/2019, נדלה מאתר משרד החינוך ב 15.3.2020
http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/ezrachut/madal2.pdf

סמכויות וועדת מקצוע :

<https://edu.gov.il/mazhap/ezrachut/inspector/news/Pages/news.aspx>

ראיונות :

אדר כהן, ראיון, 15.2.2020

אדר כהן, ראיון, 20.2.2020

מחמד בויראת, ראיון, 18.12.2020

שרף חסאן, ראיון, 21.11.2019

נספח 1

השוואה בין שתי מהדורות הספרים "להיות אזרחים בישראל", שנת 2000 ושנת 2013

להיות אזרחים בישראל - 2013		להיות אזרחים בישראל - 2000	
מס' עמודים	שם הפרק	מס' עמודים	שם הפרק
19	מגילת העצמאות	8	הכרזת העצמאות
10	מבוא היסטורי	7	מדינת לאום
15	הרעיון הלאומי	11	מדינת ישראל – גישות שונות
9	הצדקות למדינת לאום	3	סוגיית הזהות של אזרחי ישראל
27	המאפיינים היהודיים של המדינה – הלכה למעשה	17	מדינת העם היהודי
26	מדינת ישראל – מדינת העם היהודי	18	מאפיינה של מדינת ישראל כמדינה יהודית
24	זהותם של אזרחי ישראל והחברה הישראלית		
15	המאפיינים של המיעוטים הלאומיים בישראל		
145	סה"כ	64	סה"כ עמודים

(פינסון, 2013)

נספח 2 : שאלון מובנה למחצה לראיונות⁴⁸

ראיונות 2014 (השאלות כתובים בלשון זכר והותאמו למגדר המרואיין)

- א. תאריך, מקום, שעה, קבלת אישור על ביצוע הרעיון והקלטתו, משך הראיון
- ב. פרטים אישיים : שם, מין, גיל, מגורים (בעבר, כיום), דת, עיסוק ההורים, רקע משפחתי מבחינה פוליטית ודתית, השכלה, שנות הוראת אזרחות, מקצועות הוראה נוספים.
- ג. על הוראת אזרחות :
 1. למה רצית להיות מורה?
 2. איך נהיית מורה לאזרחות?

⁴⁸ השאלון להלן מהווה שאלון מנחה בלבד ועל כן אינו מקיף את כלל שאלות שנשאלו בראיונות

3. האם הסביבה מגיבה אחרת על כך שאתה מלמד אזרחות (לעומת הוראת אנגלית, מתמטיקה וכדומה)?
4. כמורה, מה המטרות שלך כשאתה מלמד אזרחות?
5. מהו האתגר הגדול עבורך בהוראת המקצוע?
6. מה הדבר שאתה הכי אוהב בהוראת אזרחות?
7. אם היית יכול ללמד את המקצוע איך שאתה רוצה, כיצד היית עושה זאת?
8. האם אתה מביע את דעותיך האישיות בשיעור?
9. האם אתה קורא לתלמידיך להיות אזרחים פעילים בהקהילה ובחברה? (אחת ממטרות למודי האזרחות בישראל)
10. מטלת ביצוע: אילו רעיונות אתה נותן לתלמידיך בביצוע מטלת הביצוע? אלו נושאים נבחרים ע"י התלמידים?
11. מה היית מייעץ למורה חדש לאזרחות שמתחיל עכשיו ללמד לראשונה?
12. האם תהיה מורה לאזרחות 5 שנים מהיום? איפה היית רוצה להיות?
13. מה זכור לך משעורי האזרחות מהיותך תלמיד? מה חשבת על המקצוע דאז?
14. האם יש פורומים מיוחדים למורי אזרחות?
15. במידה וכן – מה פורומים אלו כוללים? מה תוכן של ההשתלמויות לחברה הערבית?
16. בהכנה לשעור, האם אתה עובד עם ספרי ההוראה או נעזר בחומרים נוספים?
17. מה מידת הקשר שלך או האינטראקציה עם אנשי משרד החינוך?
18. האם אתה מקבל סיוע מגורמים חיצוניים בהוראת אזרחות (מנהל ביה"ס, רכז המקצוע בביה"ס, מפמ"ר אזרחות)?

ראיונות 2019:

- א. תאריך, שעה, קבלת אישור על ביצוע הרעיון והקלטתו
- ב. פרטים אישיים בראי הזמן: מה השתנה משנת 2013: סטטוס משפחתי, מקום הוראה, מקום מגורים, תפקידים נוספים בבי"ס, תארים אקדמאיים נוספים, תחביבים
- ג. על הוראת אזרחות:
 1. מה השתנה בהוראת אזרחות בחמש השנים שחלפו? מה השנוי הכי גדול לטעמך?
 2. מה האתגר הכי גדול שלך כיום כמורה לאזרחות?
 3. האם האתגרים שונים מבחינתך מאלו שהיו לך לפני חמש שנים?
 4. מה הדבר שאתה הכי אוהב בהוראת אזרחות?
 5. מה המטרות שלך שאתה מלמד אזרחות? האם הן השתנו לאורך השנים?
 6. האם השתנתה שיטת ההוראה שלך את המקצוע ואת התכנים? אם כן, במה?
 7. הקשר למשרד החינוך: האם יש שנוי בקשר שלך עם אנשי משרד החינוך לאורך השנים? (האם יש יותר / פחות אינטראקציה?)
 8. הבעת עמדה אישית: האם חל שנוי בהבעה שלך את עמדתך האישית בשעורים?
 9. האם אתה משתתף בהכשרות של מורי אזרחות? במידה וכן – מה פורומים אלו כוללים? האם יש פורומים חדשים?
 10. בהכנה לשעור, האם אתה עובד עם ספרי מקור או נעזר בחומרים נוספים?
 11. איפה היית רוצה להיות חמש שנים מהיום?