

החינוך הערבי בישראל: תביעה למשאבים חומריים או מאבק על משאבים אידיאולוגיים?

עירית הרבון, * ח'אלד אבו עסבה ** ומוחמד אבו נסרה ***

תקציר. מטרתו של מחקר זה לבחון אם המאבק שמנהלים הערבים בישראל בתחום החינוך הוא למען שוויון בחלוקת המשאבים החומריים או מאבק חריף יותר להשגת משאבים אידיאולוגיים. שאלה זאת תיבחן דרך תגובתו של הציבור הערבי וקברניטיו לאי יישומו של התיקון במטרות החינוך בחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, משנת 2000. התיקון התייחס לראשונה לקיומה של קבוצת מיעוט ערבית בישראל ולצורך ללמד את שפתה, את תרבותה ואת ההיסטוריה שלה. ממצאי המחקר מתבססים על ראיונות עומק עם הורים ועם נציגי החברה הערבית שיש להם נגיעה למאבק על החינוך הערבי בישראל. הממצאים מלמדים כי החברה הערבית מפוצלת לשתי גישות בהקשר של מאבק זה: האחת פרגמטית והאחרת אידיאולוגית. עוד נמצא שללאומיות הפלסטינית ולתחושת הזיקה לעם הפלסטיני, שהלכה והתחזקה בקרב המיעוט הערבי בישראל בעיקר לאחר מאורעות שנת 2000, יש השפעה על דפוסי המאבק בענייני החינוך.

מבוא

חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953 (להלן – החוק), מגדיר את סמכויותיו של שר החינוך ואת מטרות החינוך הממלכתי בישראל. מאז חקיקתו ועד שנת 2000 עודכן החוק כמה פעמים, אך תמיד נשמרו מטרותיו המרכזיות: להנחיל את העקרונות שבהכרזת העצמאות ואת ערכיה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, וכן ללמד את תורת ישראל ואת תולדות העם היהודי ומורשתו, להנציח את זכר השואה ולבסס ערכים כלליים של כבוד האדם. בכל התיקונים עד שנת 2000 אמנם הופיע ניסוח כללי בדבר יחס של כבוד לתרבויות ולהשקפות שונות, אך לא היה במטרות החינוך כל אזכור של הערבים כקבוצה, ולא הייתה התייחסות לצורכיהם ולמאפייניהם הייחודיים (רבין, 2002; Jabareen, 2006; Abu Saad, 2006).¹ לקונה זאת תוקנה לראשונה בפברואר 2000

* המחלקה למנהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

** מכללת אלקאסמי ובית הספר לחינוך במכללת בית ברל

*** מכון מסאר למחקר חברתי

1 מטרותיו של החינוך הממלכתי כפי שנוסחו בחוק היו שניות במחלוקת מאז ומתמיד בקרב ערבים ויהודים כאחד, בציבור הרחב, אצל אנשי מערכת החינוך ובחוג חוקרי החינוך בישראל (אבו עסבה, 2001; בנוימן ומנצור, 1992; רבין, 2002; Jabareen, 2006; Abu Saad, 2006). למשל, אלעד פלד,

(להלן – התיקון), כשבמטרות החינוך נוסף תת סעיף 11, ובו נוסחה המטרה הבאה: "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל". מקורו של התיקון בשינויים אידיאולוגיים שחלו בחברה הישראלית, בעלייתו של השיח הרב תרבותי בישראל ובתביעותיהן של קבוצות להכרה בזהותן הייחודית במסגרת תכניות הלימודים בבתי הספר. כמו כן, תהליך השלום היה בעיצומו בעת יוזמת התיקון ועודד את המהלך בקרב אנשי מערכת החינוך וחברי הכנסת, ובראשם שר החינוך אמנון רובינשטיין, שיזם את התיקון (צרצור, 1999).

על פניו, נראה שהתיקון מבטיח למיעוט הערבי, לראשונה בישראל, תכניות לימוד ייחודיות המתאימות לתרבותו ולזהותו. ואולם, יותר מעשור לאחר חקיקתו נותר התיקון כמעט בלא יישום² ובלא מאבק של החברה הערבית ליישום: לא הוגשו שאילתות של חברי כנסת בעניין, ארגוני החברה האזרחית לא פנו לבתי המשפט, אנשי חינוך והורים לא מחו, ואין דיון אקדמי בשאלה מדוע לא מומש התיקון על ידי ממשלות ישראל ומה הם דפוסי מאבק של המיעוט הערבי בסוגיה. היעדר היישום והמאבק מפתיעים בעיקר לנוכח הביקורת ארוכת השנים שהעלה הציבור הערבי על מטרות החינוך עד לאותו התיקון. חיבור זה מבקש אפוא לבחון את תגובתו של הציבור הערבי וקברניטיו לתיקון ולברר בתוך כך אם מאבקם של הערבים בתחום החינוך הוא על שוויון בחלוקת המשאבים החומריים או על השגת משאבים אידיאולוגיים.

טענתנו היא שהיעדר המאבק על מימוש התיקון נובע מכך שהמיעוט הערבי בישראל נחלק בין שתי גישות: הגישה הראשונה היא פרגמטית, ואף שהיא תומכת במידה מסוימת באוטונומיה לחינוך הערבי ובשינוי תכניות הלימודים, היא ממוקדת במאבק על שוויון חומרי בהקצאת המשאבים. הגישה האחרת, לעומת זאת, טוענת שהצלחת המאבק על משאבים חומריים תלויה גם במאבק על שוויון מהותי, למשל בתכניות לימודים שמבטאות את הזהות הלאומית של הערבים בישראל ובאוטונומיה לחינוך הערבי. לכן, לתפיסתם של תומכי הגישה השנייה, יש להיאבק על שני סוגי השוויון בעת ובעונה אחת. גישה זאת נתפסת בעיני רבים מהציבור היהודי כגישה רדיקלית התובעת שינוי מוסדי שיעצב מחדש את מערכת החינוך ושעשוי לפגוע באופייה היהודי של המדינה ולהביא להקצנת דרישותיו של המיעוט הערבי. אנו רואים בגישה זו גישה אידיאולוגית, מפני שהיא מנסה להביא לשינויים מבניים במערכת

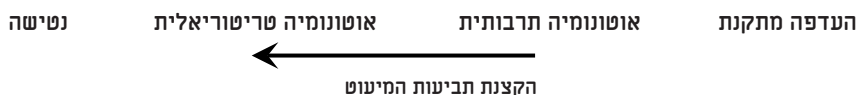
מנכ"ל משרד החינוך והתרבות בשנים 1970-1976, גרס כי מטרות החינוך המנוסחות בחוק אינן מתאימות עוד הן לרוב היהודי והן למיעוט הערבי, משום שכמה מהניסוחים קיבלו במרוצת השנים משמעויות שונות מאלה שהתכוונו אליהן מנסחי החוק (פלד, 1976). עמנואל קופלוביץ', שניהל כמנהל האגף לחינוך ותרבות לערבים בשנות השבעים ובתחילת שנות השמונים, כתב: "החלתן של שתי מטרות – נאמנות לעם ישראל וערכי תרבות ישראל מעוררת ספקות. הרי לא נוכל, ואף לא נרצה לנטוע בלבם של התלמידים הערביים הכרה של שותפות גורל ויעוד עם העם היהודי, ובראש המטרות של החינוך הערבי יש מקום להציב את הקניית התרבות הערבית" (קופלוביץ', 1973, עמ' 325).

2 על היישום המצומצם של התיקון נכתב בדו"ח שהוגש לכנסת על מצב הילדים הערבים בישראל (טביביאן-מזרחי ורובינשטיין, 2004); במסמך מטעם משרד החינוך המסכם שלוש שנות פעילות של החזון החינוכי (תירוש, 2004); ובמבחר מאמרים שעוסקים בתיקון לחוק (כגון רבין, 2002; רובינשטיין, 2005; Abu Saad, 2006; Jabareen, 2006). להרחבה בעניין זה ראו גם את ניתוח הראיונות עם אנשי החינוך בהמשך המאמר.

החינוך באמצעות מאבק חוקי שמתנהל בתוך הדמוקרטיה הישראלית. מאבק זה מושתת על האידיאולוגיה ששוויון אמור להקיף את זכויות הפרט בצד זכויות הקבוצה ולכלול חלוקה צודקת ושווה של משאבים חומריים וסימבוליים כאחד.³ התיקון בחוק חינוך ממלכתי אינו עוסק בהקצאת משאבים חומריים, כפי שתובעת הגישה הפרגמטית, אך גם אינו מבטיח לערבים בישראל מערכת חינוך עצמאית מתוך הכרה בזהות הלאומית הפלסטינית שלהם, כמו שתובעת הגישה האידיאולוגית. לפיכך לא יצאה למאבק ליישמו אף לא אחת משתי הגישות.

מסגרת תיאורטית

המסד התיאורטי שעליו מתבסס מחקרנו הוא מודל הפיקוח והשליטה שהציע לוסטיק (Lustick, 1979) בשילוב מודל המיקוח של ג'ן (Jenne, 2004). לפי המודל של לוסטיק, אליטות מצליחות לשלוט במיעוטים בחברות משוסעות באמצעות מנגנוני פיקוח. אף שלוסטיק פיתח את מודל הפיקוח והשליטה בשנות השבעים,⁴ הספרות הדנה במדיניות ישראל כלפי החינוך הערבי עדיין רואה בו מסגרת מתאימה לניתוח, מפני שהפיקוח והשליטה עומדים על כנם, גם אם בדרכים מתוחכמות וסמויות מבעבר (אבו עסבה, 2007; אלחאג', 1996; סמוחה, 1996; Abu Saad, 2006). לפי לוסטיק (1985), מנגנוני השליטה של יהודים בערבים בישראל מושתתים על שלושה מרכיבים: בידול, תלות וקואופטציה, ואלה מובילים את המיעוט להיאבק על משאבים כלכליים ועל עמדות פוליטיות וחברתיות, ואף לפיצול פנימי שמשפיע על מושאי המאבק ועל אופיו. ואולם, נקודת החולשה של המודל של לוסטיק היא בהיעדר התייחסות ממוקדת למאבק נגד מנגנוני השליטה ולתהליכים המתרחשים בקרב המיעוט כשמנגנונים אלה משנים צורה. לכן יש לצרף לו את המודל שמציעה ג'ן (Jenne, 2004) בעבודתה על מיקוח אתני, המתמקדת במשא ומתן של קבוצות מיעוט מול המדינה ובאפשרויות הפעולה שלהן. במודל זה מפרטת ג'ן את דרישות המיעוט האפשריות כלפי הרוב על פני רצף שנוע בין תביעות לשוויון חומרי, שמתמצות בהעדפה מתקנת, ובין שוויון מהותי, שהביטוי הקיצוני שלו הוא היפרדות:



הרצף שמשרטטת ג'ן פותח אפשרות של פיצול פנימי בתוך קבוצת המיעוט, שכן המעבר מדרגה לדרגה ברצף הדרישות אינו חייב להיות כלל קבוצתי. מודל זה מניח שלאחר שהרוב הציע למיעוט שינוי, המיעוט יכול לבחור אם לפעול להקצנת תביעותיו או להיענות להצעת

3 במחקר רווחת הבחנה בין פוליטיקה של רדיקליזציה לפוליטיקה של מאבק. פוליטיקה של רדיקליזציה ננקטת על ידי מיעוטים, לעתים באמצעים אלימים, כדי לבטל את אזרחותם ולהיפרד מהמדינה, ואילו פוליטיקה של מאבק היא ניסיון לעצב מחדש את היחסים עם המדינה על ידי אתגור מוסדותיה (Jamal, 2007). פוליטיקה של מאבק היא הדפוס המאפיין לדעתנו את הגישה האידיאולוגית.

4 בשנת 1985 תורגם המודל לעברית בספר שכותרתו ערבים במדינה יהודית (לוסטיק, 1985).

הרוב. אופי התגובה תלוי לעתים בתמיכתו של שחקן שלישי, שהוא מדינת הלאום החיצונית של המיעוט, המכונה מדינת לובי. לפי ג'ן, אם קבוצת המיעוט חשה בתמיכת השחקן השלישי, היא תקצין את דרישותיה כלפי הרוב ותעבור לשלב הבא ברצף התביעות. במקרה שלפנינו הציעה המדינה למיעוט הערבי שינוי באמצעות התיקון לחוק חינוך ממלכתי. תגובתו של המיעוט הערבי לשינוי, כלומר היענות למדינה או הקצנת דרישותיו ותביעת אוטונומיה בחינוך, תושפע מתמיכתו של השחקן השלישי. לדעתנו, במקרה זה השחקן השלישי אינו מדינת לובי כגון הרשות הפלסטינית או העולם הערבי, אלא הזהות הלאומית הפלסטינית שהלכה והתחזקה משנות התשעים ואילך ונתפסה על ידי הרוב היהודי כרדיקליזציה של המיעוט הערבי (יעקובסון, 2005; ישראל, 2002; רייטר, 2004).⁵ כלומר קיומו של הגורם השלישי מתבטא לדעתנו בהתחזקותה של הזהות הלאומית הפלסטינית מבחינה תודעתית ולא דווקא בגילויי תמיכה פעילים של מדינת הלובי. לפיכך אנו סבורים כי דפוס התביעות של הגישה האידיאולוגית והמעבר לתביעת שוויון מהותי ולמאבק על אוטונומיה בחינוך, נוסף על תביעת המשאבים החומריים, קשור בהתחזקות הלאומיות הפלסטינית ותחושות הזיקה לעם הפלסטיני לאחר משבר הסכמי אוסלו ומאורעות שנת 2000.

הדיון העדכני בזכויות אדם מבחין בדרך כלל בין שלושה דורות של זכויות: הזכויות מהדור הראשון הן אזרחיות ופוליטיות אינדיבידואליות, הזכויות מהדור השני הן כלכליות, חברתיות ותרבותיות, והזכויות מהדור השלישי הן קיבוציות, כגון זכויות שפה של מיעוטים, הזכות להגדרה עצמית של קבוצה לאומית והזכות של קבוצה לשמר את תרבותה כדי שתוכל להמשיך לגונן על ייחודה ולתת לו ביטוי מעשי (סבן, 2002; רבין, 2002). הזכות לחינוך כזכות קיבוצית נקשרת להתפתחותו של החינוך הרב תרבותי בעולם המערבי ונובעת ממאמצייהן של קבוצות לשנות את הסדר הקיים במדינתן, לאפשר לקולות המושקעים בהן להישמע ולבקר את התכנים והאתוסים האירופוצנטריים של רבות ממערכות החינוך הקיימות (עזר, 2001; פארק, 2005). חברות מערביות שאימצו רשמית את רעיון החינוך הרב תרבותי עשו זאת באמצעות רפורמות בתכניות הלימודים ואף נתנו לכך תוקף בחוקי המדינה (אלחאג', 2003). הספרות מבחינה גם בין שלושה סוגים של קבוצות מיעוט לפי מעמדן ותביעותיהן מהמדינה: מיעוט לאומי, מהגרים וילידים (Kymlicka, 1995). מיעוטים לאומיים שואפים לשמר את ייחודם בצד תרבותו של הרוב ודורשים צורה כלשהי של אוטונומיה או שלטון עצמי כדי להבטיח את הישרדותם כחברה נפרדת. מהגרים מעוניינים להשתלב בחברה הרחבה, אך גם לעצב את מוסדות המדינה וחוקיה כך שיתאימו למאפייניהם התרבותיים, השונים מאלו של קבוצת הרוב. ילידים הם עמים שנכבשו על ידי קהילה תרבותית או סופחו אליה בעקבות תהליכי פדרציה, שינויים פוליטיים הכרוכים בשינויי גבולות או תהליכים קולוניאליסטיים. בעקבות הקשר ההיסטורי והעתיק שלהם לקרקע שעליה חיו עוד לפני כינון המדינה, הם תובעים זכויות מיוחדות הקשורות לייצוג הולם במוסדות המדינה וממשל עצמי (Kymlicka, 1995, 2002). מבחינתם, העם, השטח והתרבות קשורים לבלי הפרד, והם דורשים ביטוי רשמי לקשר זה בזכויותיהם הקבוצתיות (Johnston, 1995). זכויות

5 חיזוק לכך אפשר למצוא בדו"ח ועדת אור (2003), שלפיו במחצית השנייה של שנות התשעים ניכרו במגזר הערבי מגמות של פעילות ערה בחיים הפוליטיים ורדיקליזציה של הצביון.

קבוצות מיוחדות לעמים ילידים הוכרו בהצהרת האו"ם שאומצה על ידי העצרת הכללית בספטמבר 2007. בסעיף 15(1) להצהרה נקבע כי לעמים ילידים הזכות לשמור על הכבוד ועל הייחוד של תרבותם, מסורתם, עברם ושאיפותיהם, ואלה יבואו לידי ביטוי הולם בחינוך ובמידע ציבורי (UN, 2007).

ביטוי לקשר שבין אופי תביעותיהם של הערבים בישראל להיותם מיעוט ילידי נמצא במסקנותיה של ועדת אור (2003, עמ' 26-27):

אוכלוסיית המיעוט הערבי בישראל היא אוכלוסייה ילידה, הרואה עצמה נתונה תחת הגמוניה של רוב שבעיקרו אינו כזה. בהבחנה המקובלת בספרות המקצועית בין "מיעוטים ילידים" לבין "מיעוטי הגירה", המיעוט הערבי בישראל שייך בבירור לקטגוריה הראשונה. בדרך כלל, אופיו הילידי של מיעוט מעצים את מודעותו העצמית ואת תוקף תביעותיו במידה רבה מעבר לאלו של מיעוטים המתהווים, למשל מהסתפחות מהגרים אל חברות רווחה כדי לשפר את מצבם, הוא הדין במקרה של המיעוט הערבי בישראל.

המיעוט הערבי בישראל: מיעוט ילידי ומיעוט לאומי

המיעוט הערבי הוא כ-20% מכלל האוכלוסייה בישראל (הלמ"ס, 2010, לוח 2.4). גיבוש זהותם של הערבים בישראל הושפע מארבעה מעגלים מרכזיים: המקומי, הארצי, האזורי והדתי (אלחאג', 2000). ברבות הזמן פיתחו הערבים בישראל זהות הכוללת שני מרכיבים עיקריים: אזורי-ישראלי ולאומי-פלסטיני. האיזון בין שני המרכיבים הוא משימה קשה ביותר עבורם בתנאים הקיימים, והם נאלצים להתמודד עמה במצב של קונפליקט מתמשך בין המדינה שהם אזרחיה ובין עמם ובתוך התרבות הפוליטית הישראלית, שהיא פועל יוצא של הגדרת מדינת ישראל כמדינה יהודית ולא כמדינת כל אזרחיה. מתח זה בין הזהות הלאומית לזהות האזרחית גורם לסתירות ולמתחים ערכיים בתוך החברה הערבית ולנטיות פוליטיות שונות, שבכל אחת מהן מודגשים רכיבי הזהות בסדר חשיבות אחר (אלחאג', 2000; חסון ואבו עסבה, 2004; סמוחה, 2001).

במרוצת השנים חלו שינויים במרכיבי הזהות של הערבים בישראל. בשנות השבעים חלה התחזקות במרכיב הפלסטיני (אמארה וכבהא, 1996; כהן, 2006), והחל מעבר מפוליטיקה סבילה של "הסכמה שבשתיקה" לאקטיביזם. למגמה זו ניתנו כמה הסברים (Kaufman, 1997): גישת הרדיקליזציה רואה אותה כהגברת הקיצוניות והניכור מהמדינה, המשתקף בהגדרת זהותם של הערבים בישראל כפלסטינים, בהבעת תמיכה הולכת וגוברת בתנועות אסלאמיות ובגורמים פלסטיניים בגדה המערבית ובעזה ובמוכנות לצאת לרחובות להביע מחאה. גישת הפוליטיזציה, לעומת זאת, גורסת כי הערבים בישראל תופסים עצמם כקבוצה לאומית נבדלת עם בעיות ייחודיות השואפת לשוויון עם היהודים. לצורך מימוש שאיפות אלה מגלים בני הקבוצה מעורבות בחיים הפוליטיים ומשתמשים בכלים שהממטר והחברה הישראלית העמידו לרשות כל אזרחי המדינה. הם נאמנים למדינה ולחוקיה ורואים עצמם כפלסטינים רק במובן של גילוי סולידריות עם השאיפות הלאומיות של הפלסטינים בשטחים,

השונות בתכלית מהשאיפות הלאומיות שלהם עצמם. למשל, הם תומכים בהקמת מדינה פלסטינית עצמאית, אך רובם המכריע לא ירצו לעבור ולהתגורר בה לכשתקום (כהן, 2006). בהקשר זה טוען סמוחה (2005) כי "הערבים החדשים" הם ישראלים ופלסטינים בעת ובעונה אחת, ועל פי תפיסתם, הישראליות והפלסטיניות אינן מנוגדות אלא משלימות. בשנות השמונים התחזקה זהותם הפלסטינית של הערבים בישראל ועיצבה את פעילויותיהם הפוליטיות, אך נתקלה בקשיים ובעוינות מצד הרוב היהודי. לעומת זאת, בשנות התשעים, בעקבות הסכמי אוסלו, התאפשרו הפגנת תמיכה ומגע בין האליטה הפוליטית הערבית בישראל ובין עמיתיה ברשות הפלסטינית ועם העם הפלסטיני בשטחים (Rouhana, 1997).⁶ התגברותה של תחושת השייכות הפלסטינית של הערבים בישראל הגיעה לשיאה בשנות האלפיים המוקדמות, עקב פרוץ אינתיפאדת אל-אקצה ומאורעות אוקטובר 2000 (ישראל, 2002; סמוחה, 2005). אירועים אלה העמיקו את השסע בין יהודים לערבים בישראל וחשפו משבר עמוק של חוסר הזדהות עם המדינה ואי אמון במוסדותיה, המלווים את הערבים אורחי ישראל מאז ועד היום. התוצאה היא התחזקות התחושה בקרבם שהגיעה העת לדרוש בתוקף רב שינוי של סדרי העדיפויות בעניינם, שיתוף מלא ושווה בתהליכי קבלת ההחלטות במדינה (כהן, 2006) ושוויון פוליטי ומשפטי בצד שוויון אינסטרומנטלי (רייטר, 2004). כך, אי השוויון בהקצאת משאבים הלך והתגבש משאלה כמותית לשאלה מהותית של סטטוס וזכויות ונעשה לבעיה עמוקה ומשברית שהביאה למרמור ולתסיסה בקרב הערבים בישראל (ועדת אור, 2003). בהקשר זה גורס שיפטן (2005) כי מאז פרוץ האינתיפאדה בשנת 2000 מסתמנת בקרב החברה הערבית בישראל מגמה, שאליה הצטרפו כמעט כל נציגיה וביניהם חברי הכנסת הערבים, של רדיקליזציה של התביעות הלאומיות ואימוץ האתוס הלאומי הפלסטיני. במגמה זו אפשר לראות את התפתחותו ואת השפעתו של השחקן השלישי.

בין שתי האוכלוסיות בישראל, היהודית והערבית, קיימת הפרדה כמעט בכל תחומי החיים. בתחום החינוך מתבטאת ההפרדה במסגרות לימוד נפרדות לילדים ולבני נוער, כך שהמפגש בין יהודים לערבים מתקיים לראשונה באוניברסיטאות ובשוק העבודה (סמוחה, 2001). ההפרדה של הערבים בישראל לא הובילה לאוטונומיה מוסדית שלהם, למעט בתחום השלטון המקומי ובתחום מוסדות הדת, וגם זאת באופן מוגבל; המדינה אמנם מכירה בערבים כמיעוט דתי, לשוני ותרבותי ומממנת את מוסדותיהם הנפרדים בתחומים אלו, אך נוקטת מדיניות ברורה ועקבית למנוע מהם אוטונומיה ורואה בה סכנה של התעצמות פוליטית, התבדלות לאומית וחתירה תחת שלמותה של המדינה (אבו סעד, 2007; סמוחה, 2001; פארס, 2006). ישראל רואה עצמה כביטוי לזכותו של העם היהודי, המיוצג על ידי הרוב היהודי בישראל, לעצמאות לאומית. אופייה היהודי בא לידי ביטוי במוסדותיה, בסמליה ובפעילותה (לוסטק, 1985). בשל היותם של הערבים בישראל חלק מהעם הפלסטיני ובשל אי שייכותם

6 התודעה הלאומית הפלסטינית שהתחזקה בשנות התשעים התבטאה בין היתר בחזרתה של הנכבה לכותרות אחרי 1998. ב־1998 ציינו הפלסטינים את הנכבה ברשות הפלסטינית וברחבי העולם באופן ממלכתי בפעם הראשונה מאז התרחשותה; אורגנו עצרות, תהלוכות, תערוכות וסמינרים, ופורסמו עשרות מאמרים בעיתונות הפלסטינית והערבית שעסקו במשמעותה ובמקומה של הנכבה בהווה הלאומית-פלסטינית (ובמן, 2003).

לעם היהודי, הם בגדר מיעוט לאומי מובהק (רובינשטיין ויעקובסון, 2003). נסיבות התהוותו דומות לאלה של מיעוטים לאומיים אחרים בעולם שנוצרו בעקבות כיבוש או שינוי גבולות ולא בעקבות הגירה חופשית (סמוחה, 2001). מרכיב אחר בהווייתם הלאומית של הערבים בישראל הוא סימני ההיכר האובייקטיביים דוגמת לשון, תרבות, היסטוריה וזיכרון קולקטיבי היסטורי (נרטיב). לפיכך יש להם אינטרסים לאומיים מובהקים מלבד הבדלים תרבותיים, עדתיים ואזוריים, ולכן הם מבקשים שישאל תכיר בהם כמיעוט לאומי, תעניק להם זכויות קיבוציות מיוחדות של שליטה עצמית בתחומי התרבות והחינוך ותקבל את הנהגתם כנציגה לגיטימית שלהם (ג'מאל, 2005; סמוחה, 1999; Abu Saad, 2006). תביעות אלה מתבטאות היטב בהצעת חוק יסוד: המיעוט הערבי כמיעוט לאומי, שהציעו חברי סיעת בל"ד בשנת 2003.⁷ ואולם, מאז קום המדינה ועד היום לא נקבעה בישראל הגדרה רשמית של הערבים כמיעוט לאומי.

תכניות הלימודים בחינוך הערבי בישראל: זהות ותרבות

לאורך השנים הוטחה ביקורת רבה בתכניות הלימודים בחינוך הערבי, ונטען כי מטרותיהן לוטות בערפל, שהן מכוונות למנוע את פיתוחם של הקשרים תרבותיים ולאומיים ערביים ושאינן מספקות מענה לעימות שבחיי האזרח הערבי בנוגע להזדהותו הלאומית והאזרחית. עוד טענו שתכניות הלימוד אינן נתמכות בספרי לימוד מתאימים, ושנעדרים מהן יצירות ספרותיות ותכנים מרכזיים בתרבות הערבית (מרעי ואמארה, 2002; Levy, 2005). כמו כן, משרד החינוך מקפיד שהוראת הערבית לא תשמש ערוץ להעברת סמלים לאומיים, ואף ניכרת בבתי הספר הערביים מגמה ברורה של התחזקות מעמדה של הוראת הערבית על חשבון שפת האם (מרעי ואמארה, 2002).

בניגוד למקצועות השפה, ההיסטוריה והדת, יעדי התכנית להוראת האזרחות, שהופעלה מסוף שנות התשעים, מתייחסים לראשונה לנושאים פוליטיים, לקשר בין הערבים בישראל לעולם הערבי, למתחים העולים מהיותם מיעוט לאומי במדינה יהודית ולאפשרותם להשפיע ולדרוש זכויות. תכנית לימודים זו נבעה ממודעות הולכת וגוברת במשרד החינוך למתחים הגלומים בהגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולקונפליקטים בין קבוצות בחברה הישראלית סביב שאלת השייכות לקולקטיב הישראלי והגדרתו, בעיקר בהקשר של הוראת האזרחות. למרות זאת, הצגת הקשיים בספר הלימוד בהקשר לסוגיית ההשתייכות לקולקטיב האזרחי הישראלי מוצגת באמביוולנטיות ואינה מובנית כאתגר הניצב בפני הדמוקרטיה הישראלית (פינסון, 2005).

7 בדברי ההסבר לחוק נכתב כי:

החוק הישראלי אינו מכיר בזכויות קולקטיביות לערבים אזרחי מדינת ישראל, אלא על בסיס של שייכות דתית [...] מטרתו של חוק זה הינה להכיר במיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי ערבי הזכאי לזכויות קולקטיביות ולבסס אותן על שוויון זכויות אזרחי מלא של האזרחים הערבים כחידים. הכרה בזכויותיו של המיעוט הלאומי כקולקטיב משמעותה גם הכרה בזכותו לנהל את ענייניו התרבותיים (כנסת ישראל, 2003).

אי שוויון בהקצאת המשאבים החומריים

מחקרים העוסקים במדיניות הממשלתית כלפי החינוך הערבי בישראל מלמדים על השקעה נמוכה של משאבים חומריים בחינוך הערבי לעומת היהודי, כגון מיעוט שעות לימוד לתלמיד, חוסר בשעות פיקוח ובימי הדרכה, אכלוס כיתות גבוה, מספר מורים נמוך ביחס למספר התלמידים, תשתיות פיזיות רעועות, ציוד מיושן או חסר, מחסור עצום בספריות ובספרים והקצאת משאבים נמוכה לחינוך המיוחד. כל אלה מביאים להישגים נמוכים של התלמידים הערבים ולרמת נשירה גבוהה מבתי הספר לעומת תלמידים יהודים (אבו עסבה, 2008; אדלר ובלס, 1997; בלס, 2007; רבין, 2002).

ההישגים הנמוכים של התלמידים בחינוך הערבי הם חסם מרכזי המונע מהם להגיע ללימודים אקדמיים ולניעות ושוויון חברתיים. בשנת 2009 שיעור התלמידים הערבים הזכאים לתעודת בגרות היה 49.2%, לעומת 68.3% בקרב התלמידים היהודים (הלמ"ס, 2010, לוח 8.24). חסם נוסף הוא הפער בציוני הבחינה הפסיכומטרית: על פי נתוני המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (2009), בשנת 2009 היה פער של 109 נקודות בין נבחנים ערבים ליהודים (456 לעומת 564 בהתאמה). פער ההישגים חמור אף יותר בתחום החינוך הטכנולוגי בשל מחסור גדול במעבדות מדע ומחשבים בבתי הספר הערביים (וורגן, 2010). לדברי אנשי אקדמיה ערבים, אי השוויון והקיפוח המתמשכים, הן בהקצאת המשאבים החומריים והן בהקצאת המשאבים הסמליים, נובעים מהפיקוח ומהשליטה של המדינה על המיעוט הערבי (אלחאג', 1996, 2003; אבו עסבה, 2007; Jabareen, 2006; Abu Saad, 2006).

עמדות הציבור הערבי כלפי אוטונומיה בחינוך

בסוף שנות השמונים העלו מנהיגי החברה הערבית בישראל הצעות ויוזמות לאוטונומיה תרבותית למיעוט הערבי. במחקר שערכו אוסצקי-לזר וגאנם (1990) לא נמצאה תמימות דעים בסוגיות אלה בקרב הערבים: מבין התומכים ברעיון האוטונומיה בתחום החינוך היו הרשימה המתקדמת לשלום והתנועה האסלאמית, אך גם בתוכן נחלקו הדעות בדבר סוג האוטונומיה שיש לכונן. היו גם כאלה שהתנגדו באופן מוחלט לכל סוג של אוטונומיה, ולו המצומצמת ביותר, וביניהם חד"ש. ברבות השנים הלכה והתגברה התמיכה באוטונומיה תרבותית בקרב הציבור הערבי, ובמדד יחסי ערבים-יהודים של שנת 2007 הביעו 87% מהנשאלים הערבים תמיכה במתן סמכויות ניהול עצמי לערבים בתחומי החינוך, התרבות והדת (סמוחה, 2008). בנוגע לדרכי המאבק על האוטונומיה, 74.7% תמכו בפעולה בכל הדרכים החוקיות, 16.6% סברו כי יש לפעול בכל הדרכים החוקיות והלא חוקיות, וכל השאר סברו שאין לפעול כלל. למרות תמיכתו של רוב הציבור הערבי בכינון אוטונומיה בחינוך ובמאבק להשגתה, מצא אבו עסבה (2003) כמה דרגות תמיכה בעניין בקרב קבוצות שונות בחברה הערבית. מחקרו בדק בין היתר את שיעורי התמיכה בהקמת מערך חינוך חלופי לאוכלוסייה הערבית, ומצא תמיכה של 53% אצל מנהלי בתי ספר, 61% בקרב המורים, 68% אצל הורים ו-93% אצל אנשי אקדמיה. את הפער בין שיעורי התמיכה של אנשי האקדמיה לעומת אנשי החינוך וההורים מסביר אבו עסבה בפערי ידע על מערכת החינוך ובכך שעמדותיהם של אנשי

האקדמיה משוחררות מלחצי המערכת, ולכן הם יכולים לבטא אותן ביתר חופשיות. אף שכל הקבוצות במחקרו של אבו עסבה הביעו חוסר שביעות רצון חמור מתוצרי מערכת החינוך ומאופן התנהלותה, נטו מורים והורים להיות אופטימיים יותר מאנשי אקדמיה, חברי כנסת וראשי מועצות מקומיות באשר לאפשרות השיפור במערך הקיים. הבדלים אלו מלמדים גם הם על קיומן של שתי הגישות, הפרגמטית והאידיאולוגית, באשר למאבקן של המיעוט הערבי בישראל על שיפור החינוך לילדיו.

מתודולוגיה

כלי המחקר

מחקרנו הוא איכותני-פרשני ומבקש לעמוד על המשמעויות שמייחסים המרואיינים להתנהגויות, לתופעות חברתיות, לטקסטים ולפעולות (מארש ופרלונג, 2004). לשם בירור הסוגיות העומדות בלבו של מחקר זה נערכו ראיונות עומק מתוקננים למחצה עם נציגים מכמה קבוצות שקשורות למאבק על החינוך הערבי. הריאיון חובר לצורכי המחקר ומורכב משמונה חלקים. שלושת החלקים הראשונים משרטטים את הרקע של המרואיין: (א) מידע אישי כללי; (ב) השתייכות לגישה הפרגמטית או האידיאולוגית; (ג) מידת ההיכרות עם התיקון לחוק חינוך ממלכתי ועם המאבק ליישומו בקרב הציבור הערבי ומנהיגיו. חמשת החלקים האחרים ביקשו לפענח את עמדתו של המרואיין בנושאים הבאים: (ד) חשיבותה וסיכויי התממנותה של אוטונומיה לחינוך הערבי; (ה) חשיבותם של המשאבים החומריים ותכנית החומש;⁸ (ו) זהותם הלאומית של הערבים בישראל בהתייחס להסכמי אוסלו ולאיתנפאדת אל-אקצה; (ז) ההישגים הרצויים בחינוך הערבי; (ח) חלוקת הציבור הערבי ומנהיגיו לפי מושאי המאבק, קרי משאבים חומריים מול אוטונומיה בחינוך.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 39 ערבים: שלושה חברי כנסת (אחד מבל"ד ושניים מחד"ש); שלושה מבכירי ועדת המעקב העליונה וועדת המעקב על החינוך הערבי (יושב ראש ועדת המעקב העליונה בשנים 2002-2010, שאוקי חטיב, ושני יושבי ראש של ועדת המעקב על החינוך בשנים 2005-2010); שמונה אנשי אקדמיה מתחומי החינוך, המשפטים ומדעי החברה; חמישה נציגים בכירים מעמותות ומארגוני החברה האזרחית – בתחומי המאבק המשפטי והחברתי (עדאלה וסיכוי), בתחום קידום החינוך הערבי (איקראא) ויו"ר ההתאחדות הארצית לועדי ההורים הערביים; שישה נציגים מאגף החינוך הערבי (בכירים ומורים); ו-14 הורים מיישובים ערביים במשולש, בצפון ובדרום. כאמור, כל המרואיינים קשורים בדרך זו או אחרת למאבק בתחום החינוך הערבי.

8 בשנת 1999 נקבעה תכנית חומש למגזר הערבי ותוקצבה ב-250 מיליון ש. מטרתה הייתה "צמצום פערים ויצירת שוויון הודמנויות בחברה הישראלית, באמצעות קידום ההישגים הלימודיים והחינוכיים של ילדי המגזר הערבי והדרוזי" (טביביאן-מזרחי ורובינשטיין, 2004).

הליך המחקר

לאחר יצירת הקשר עם המרואיינים והצגת נושא המחקר הודגש בפניהם כי הריאיון הוא אנונימי ושתשובותיהם ישמשו לצורך המחקר בלבד. מקצת המרואיינים הביעו חשש שאם ייחשפו דבריהם ברבים, מעמדם במקום עבודתם או בקהילה עלול להיפגע. את מיקום הראיונות בחרו המרואיינים כדי שיחושו ביטחון לענות על השאלות בכנות ובלא התערבות של גורמים שעלולים להטות את תשובותיהם. הראיונות נערכו בעברית, ובכמה מהם הסתייעו באדם נוסף שקרוב למרואיין כדי שיסביר או יתרגם עבורו שאלות שלא הבין.

ממצאים

חלוקת המרואיינים לפי הגישה הפרגמטית והאידיאולוגית

כדי לסווג באופן ראשוני את המרואיינים לפי השתייכותם לגישה הפרגמטית או האידיאולוגית, הם נשאלו עד כמה חשוב לרכז את עיקר המאמצים של המאבק על החינוך הערבי בכל אחד מהתחומים הבאים: (א) משאבים חומריים; (ב) חינוך ערכי ושינוי תכניות הלימודים כך שיתאימו לזהותו הלאומית, התרבותית והדתית של התלמיד הערבי; (ג) אוטונומיה לחינוך הערבי (הוגדרה כהקמת מזכירות פדגוגית ערבית עצמאית בתוך החינוך הממלכתי, שאינה נפרדת ממערכת החינוך בישראל).

מרואיין שסבר כי ראוי להיאבק על משאבים חומריים במידה רבה, אך על אוטונומיה לחינוך הערבי במידה מועטה עד בינונית, סווג כפרגמטי. מרואיין שסבר כי ראוי לכוון את המאבק להשגת אוטונומיה בחינוך במידה רבה סווג כמשתייך לגישה האידיאולוגית, גם אם סבר שיש חשיבות רבה למאבק על משאבים חומריים ושינוי תכניות לימודים, שכן הגישה האידיאולוגית נאבקה למעשה בכל החזיתות: משאבים חומריים, משאבים סימבוליים ואוטונומיה. הממצאים של שאלה זו מוצגים בלוח 1.

לוח 1. התפלגות תשובותיהם של המרואיינים בדבר חשיבות המאבק על סוגי המשאבים

מטרת המאבק ומידת התמיכה			משאבים חומריים			אוטונומיה בחינוך			חינוך ערכי		
מספר תומכים	סך הכול בכל קבוצה	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	במידה רבה
מנהיגות - ח"כים וחברי ועדות המעקב	6	6	0	0	0	5	1	0	5	1	0
אנשי אקדמיה	8	8	0	0	0	7	0	1	0	1	0
נציגי עמותות וארגוני החברה האזרחית	5	5	0	1	0	4	1	0	0	0	5
אנשי חינוך	6	6	0	0	0	0	3	3	3	3	0
הורים	14	14	0	1	0	5	4	5	10	3	1
סך הכול מרואיינים	39	39	0	2	0	21	8	10	30	8	1

מהלוח עולה כי קבוצת ההנהגה וקבוצת אנשי האקדמיה סברו שלמאבק על אוטונומיה בחינוך חשיבות רבה (פרט לאיש אקדמיה אחד ולמנהיג פוליטי אחד). לפיכך יש לסווגם בגישה האידיאולוגית. לעומת זאת, ההורים ואנשי החינוך התפלגו כך שרובם סבורים שחשיבות המאבק על אוטונומיה היא מועטה עד בינונית, ולא נמצא אף לא איש חינוך אחד שמוצא חשיבות גבוהה במאבק זה. על אף עמדתם של חמישה הורים, שלמאבק על אוטונומיה בחינוך יש חשיבות רבה, נראה בהמשך שבניגוד לאנשי האקדמיה וההנהגה, רוב ההורים מתנגדים מסיבות שונות ליציאה למאבק על אוטונומיה במצב הקיים ומעדיפים לנקוט גישה פרגמטית, שנאבקת למען משאבים חומריים בלבד. באשר לאנשי ארגוני החברה האזרחית, רובם ראו חשיבות גבוהה במאבק לאוטונומיה בחינוך, אך תשובותיהם בהמשך מלמדות כי אינם מוכנים לצאת למאבק זה, ולכן סיווגם בגישה האידיאולוגית הוא בעייתי.

בעד ונגד אוטונומיה בחינוך

הנושאים שנבדקו בנוגע לתמיכה באוטונומיה בחינוך והשתייכות לגישה האידיאולוגית היו: (א) באיזו מידה המרואיין מעוניין באוטונומיה לחינוך הערבי; (ב) באיזו מידה המרואיין סבור שאוטונומיה לחינוך הערבי היא ריאלית במציאות הישראלית; (ג) מהי דמותה של האוטונומיה בעיני המרואיין ולאילו תחומים בחינוך הערבי היא עשויה להועיל.

אנשי אקדמיה

חמישה מתוך שמונה דיווחו שאוטונומיה בחינוך היא רצויה להם וריאלית בעיניהם. שניים אחרים גרסו כי היא רצויה להם אך לא ריאלית, ואחד טען כי היא אינה רצויה בעיניו ואינה ריאלית. המרואיין שהביע התנגדות לאוטונומיה בחינוך טען כי החברה הערבית עדיין אינה בשלה לכך בשל סכסוכים פנימיים שיכולים להתעצם במסגרת אוטונומיה ולהחמיר תופעות כמו מינויים לא כשרים והשתלטות של גופים או קבוצות שעניינם אינו חינוך גרידא. שני אנשי אקדמיה שתמכו באוטונומיה אך סברו שאינה ריאלית הביעו טיעונים דומים בדבר ניהול לא תקין והוסיפו שלנוכח אופיו של הסכסוך הערבי-יהודי בימינו יתקשו מוסדות המדינה להעניק אוטונומיה לחינוך הערבי. מכל מקום, שניהם טענו שאין לזנוח את חלום האוטונומיה אלא להפוך אותו לאפשרות ממשית באמצעות מאבק.

חמשת אנשי האקדמיה שתמכו בכינון אוטונומיה לחינוך הערבי קשרו אותה לזכות לשוויון ולזכויות קולקטיביות של מיעוט, שבעידן הרב תרבותיות זכאי למדיניות חינוך מותאמת לערכים ולזהות הייחודיים שלו. בקשר לריאליות של מימוש האוטונומיה טענו כמה אנשי אקדמיה שלאופן הצגת הדרישה לאוטונומיה יש חשיבות רבה, כך ש"אם האוטונומיה תוצג באופן הנכון ותראה שאין פנינו להיבדלות אלא לייחוד, אזי יש סיכוי שהיא תקבל תמיכה ותהיה ריאלית". טיעון אחר התמקד באופייה של המדינה, ולפיו "אוטונומיה לחינוך הערבי יכולה לפעול גם במסגרת של מדינה יהודית ואין סתירה בין השניים". רוב אנשי האקדמיה נשענו על תקדים החינוך הממלכתי דתי וטענו שלנוכח המנהל העצמאי של הזרם הדתי, היא זה אך צודק שגם לערבים תהיה הזכות לקיים אוטונומיה כזאת, שעשויה לתקן את הליקויים שקיימים כרגע בתחום המשאבים החומריים, המינויים ותכניות הלימודים.

הנהגה

שניים מחברי הכנסת המרואיינים הביעו תמיכה באוטונומיה בחינוך וראו אותה כריאלית משום שלדעתם היא "ריאלית הרבה יותר מדרישות אחרות שמעלה המיעוט הערבי כמו הפיכת מדינת ישראל למדינת כל אזרחיה", וכן כי יש בה משום "פשרה בין רצונו של הממסד והציבור היהודי לבין רצונותיו של המיעוט הערבי". חבר הכנסת השלישי תמך באוטונומיה אך סבר כי "המערכת הכוללת בישראל מתנגדת למתן אוטונומיה לחינוך הערבי ולכן אין סיכוי שתתממש בטווח הנראה לעין".

שניים משלושת חברי ועדות המעקב סברו כי אוטונומיה לחינוך הערבי היא ריאלית והביעו כוונה להיאבק להשגתה. המרואיין השלישי סבר שהאוטונומיה אינה ריאלית כרגע, אך שמאבק נחוש להשגתה יהפוך אותה לריאלית: "נפעיל לחץ ולובי ונמשיך לעבוד עד שהדבר ימומש".

הורים

שמונה הורים טענו כי האוטונומיה אינה רצויה להם ואינה ריאלית; הורה אחד טען כי היא אינה רצויה אך ריאלית; שלושה טענו כי היא רצויה וריאלית; ושניים טענו כי היא רצויה אך אינה ריאלית. כלומר בעיני תשעה הורים מתוך 14 האוטונומיה אינה רצויה. רוב ההורים (עשרה), גם אלה שתומכים במידה כזו או אחרת באוטונומיה, אינם מוצאים שהיא אפשרית בתנאים הקיימים. הסבריהם לכך היו שאוטונומיה בחינוך לא תתקבל בחיוב בחברה היהודית מפני שתיתפס כאקט של בדלנות, ואילו הם מעוניינים בהשתלבות דווקא. סיבה אחרת הייתה שהחברה הערבית עדיין אינה בשלה לניהול עצמי, וקיים חשש שמא האוטונומיה תעודד מינויים לא כשרים, שהם פועל יוצא של קשרים חמולתיים או פוליטיים ולא של שיקולים חינוכיים רלוונטיים. לכן הם מעוניינים שמשרד החינוך יהיה האחראי למינויים ולהורמת תקציבים לבתי הספר, למרות הקיפוח והשליטה המתמשכים. הנושא היחיד שבו לדעת רוב המרואיינים ייתכן שיפור במסגרת האוטונומיה הוא תוכני המקצועות הקשורים לחינוך ערכי ולזהותו של התלמיד הערבי.

אנשי חינוך

חוץ משני אנשי חינוך, שהביעו תמיכה מסויגת באוטונומיה בחינוך, רובם הביעו התנגדות. כמו ההורים, גם אנשי החינוך חוששים שאוטונומיה כזאת תיראה כניסיון להיבדל מהחברה הישראלית: "מעבר לכך שהממסד והציבור הישראלי יתנגדו למהלך, הם יראו בו רצון לאוטונומיה פוליטית, ומעמדם של הערבים בישראל וזכויותיהם עלולים להיפגע מכך". אנשי החינוך צפו גם הם בעייתיות בהורמת התקציבים ובכשרות המינויים במסגרת האוטונומיה וטענו שהיא לא תיטיב עם החינוך הערבי. לדבריהם, המדינה תתנער מאחריותה לחינוך הערבי, ובעיית המשאבים החומריים אף תלך ותחמיר.

נציגי החברה האזרחית

רוב מוחלט של נציגי החברה האזרחית הביעו תמיכה באוטונומיה בחינוך, אך אף לא אחד מהם הביע נכונות להיאבק להשגתה. לתפיסתם, מאבק כזה אינו נמנה על תפקידיהן של העמותות, מפני שכל עמותה מתמקדת רק בתחום מסוים בחינוך הערבי. סיבות נוספות היו

החשש מהשתלטות של גופים פוליטיים או חמולתיים על מערכת החינוך וחסמים לביצוע בשל חוסר נכונות של הממשלה לקבל אחריות בעניין. עם זאת, כל המרואיינים בקבוצה זו סברו כי אוטונומיה בחינוך יכולה לשפר את הזרמת המשאבים החומריים למערכת, את התכנים הקשורים לזהות וגם את בעיית המינויים, בתנאי שיחול שינוי פנימי בחברה הערבית שיבטיח שכל אלה יתבצעו משיקולים אובייקטיביים.

לסיכום, רוב מוחלט של אנשי ההנהגה והאקדמיה תומכים באוטונומיה ומוכנים לצאת למאבק למענה, גם אם למיעוטם היא נראית כרגע לא ריאלית. לכן יש לסווגם בגישה האידיאולוגית. לעומתם, רוב ההורים ואנשי החינוך אינם סבורים שאוטונומיה בחינוך היא אפשרות ריאלית במצב הקיים ואינם תומכים במאבק להשגתה, גם אם היא רצויה בעיני כמה מהם. לכן אי אפשר לסווגם בגישה האידיאולוגית. רוב נציגי החברה האזרחית תומכים באוטונומיה אך אינם מביעים נכונות להיאבק עליה וסבורים שגופים אחרים צריכים לנהל מאבק זה. לפיכך הם מתאימים לגישת ביניים שנאבקת על משאבים חומריים ואידיאולוגיים כאחד, אך לא תיאבק הלכה למעשה למען האוטונומיה.⁹

מטרותיו הראויות של המאבק

כדי לבחון מהן העדפותיהם של המרואיינים בדבר מטרות המאבק הוצגו בפניהם ארבע חלופות, וניתנה להם האפשרות להוסיף חלופה משלהם: (א) מאבק למימוש התיקון בחוק חינוך ממלכתי; (ב) מאבק על תכנית החומש; (ג) מאבק להשגת אוטונומיה בחינוך; (ד) מאבק הן לאוטונומיה בחינוך והן למשאבים חומריים.

אנשי אקדמיה

רוב אנשי האקדמיה לא ראו בתיקון התקדמות של ממש בהכרה בצורכי החינוך הערבי, ולטענתם הוא מוגבל למדי. מנימוקייהם: "החוק הוא חוק של מערכת חינוך יהודית שעדיין משמרת בעיה מבנית חמורה ועמוקה, הוא מכיר רק במידה מסוימת בממד הקבוצתי של הציבור הערבי. אמנם התיקון לחוק הוא צעד בכיוון הנכון, אך העבודה עוד מרובה, והתיקון רחוק מלספק את החברה הערבית"; "יש כאן תיקון שאפשר לברך עליו, אך זהו ניסיון לעקוף את הבעיה של החינוך הערבי, זוהי זריקת עצם כדי להשתיק". לפי טיעון אחר, התיקון נעשה בלא שיתוף פעולה עם הנהגת הציבור הערבי, ומכאן שהוא נכפה בעצם על ידי קבוצת הרוב. עוד טענו שהתיקון הוא בגדר הצהרה כללית ותו לא, מפני שמילותיו מעורפלות ואינן מצינות במפורש מי בדיוק צריך ללמוד ולהכיר את התרבות הערבית ולמה. מבין כל אנשי האקדמיה רק אחד ראה בחוק התקדמות, אם כי לא גדולה.

טענתם המרכזית של אנשי האקדמיה היא שהחוק משמר את השליטה היהודית בחינוך הערבי ואינו מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי. כל אנשי האקדמיה טענו שמיעוטם של התיקון בפועל הוא מועט, וכולם פרט לאחד סברו שיש להיאבק עליו. אך בניגוד לאנשי

9 כדי לתקף את הסיווג לשתי גישות, פרגמטית ואידיאולוגית, שרטטנו בפני המרואיינים את הרצף של ג'ן (Jenne, 2004) וביקשנו מהם למקם כל אחת מקבוצות המחקר על פני הרצף. תשובותיהם של רוב המרואיינים תמכו בחלוקה שמצאנו.

החינוך וההורים, כוונת אנשי האקדמיה במאבק על החוק אינה רק מאבק על יישומו, אלא כחלק מסדרת מאבקים בדרך לכינון אוטונומיה: "מאבק על מימוש התיקון לחוק הוא למעשה צעד ראשון למימוש האוטונומיה". איש אקדמיה אחר טען כי "חלק מהבעיה היא שהמאבקים מנוהלים באופן ליניארי. הבעיות של החינוך הערבי אינן מסתכמות רק בהיבט הכלכלי. כל שינוי הוא חשוב ומוסיף, ולכן יש להיאבק בכמה חזיתות יחד". עמדות אלה יש בהן כדי לשייך את אנשי האקדמיה למצדדים בגישה האידיאולוגית, הדוגלת במאבק להשגת כמה מטרות בה בעת: תקציבים, שינוי תכניות לימודים וכינון אוטונומיה בחינוך. עם זאת, רוב אנשי האקדמיה טענו שיש למקד את המאבק בניהול העצמי ולא במימוש התיקון לחוק, משום שהחוק עדיין אינו מכיר במיעוט הערבי כמיעוט לאומי. עמדה זו מסבירה מדוע הם אינם יוצאים למאבק על יישום התיקון לחוק, ומדוע אין דיון אקדמי על אודותיו.

הנהגה

חברי ועדות המעקב העידו כי התיקון לחוק מוכר להם היטב, לפרטיו. תשובותיהם בדבר מידת חשיבותו של התיקון לא היו אחידות. אחד מהם ראה בתיקון התקדמות רבה בהכרה בצרכיו של החינוך הערבי; אחר ראה בכך "תחילתה של הקשבה, אך לא מעבר לכך"; והשלישי סבר שיש כאן התקדמות מעטה בלבד, שכן "התיקון לא כלל את ענייני הזהות הלאומית וההכרה בהיסטוריה ובנרטיב הפלסטיני". לדעתם, היישום של התיקון היה מצומצם ביותר והתבצע בלא תכנית פעולה מסודרת ובלא תוצאות ניכרות. לשאלת הצורך במאבק על יישום התיקון שניים הגיבו בחיוב, והשלישי טען שאין צורך במאבק מפני שהוא "צמחוני" ביחס לדרישותיה של ההנהגה הערבית. שלושתם לא ראו סתירה בין המאבק למימוש התיקון לחוק ובין מאבק בחזיתות אחרות. עם זאת, בעיני שלושתם חשוב יותר להיאבק על הכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי, על אוטונומיה בחינוך ועל משאבים חומריים.

חברי הכנסת גרסו כי ניסוחו של התיקון הוא כוללני, אינו מחייב, לא ברור מה הייתה כוונתו ולמי הוא מתייחס, ובמתכונתו הנוכחית הוא אינו מספק את החברה הערבית. כשנשאלו מדוע אינם נאבקים ליישום השיבו שזהו תפקידה של ועדת המעקב על החינוך, בעלת הידע המקצועי הדרוש, ולהם, כחברי כנסת, נכון יותר להיאבק בתוך המסגרת הפרלמנטרית על משאבים חומריים ועל אוטונומיה תרבותית למיעוט הערבי. שני חברי כנסת גרסו שראוי להיאבק בכל החזיתות גם יחד (תכנית החומש ותקציבים נוספים, אוטונומיה ויישום התיקון), והשלישי קרא להתמקד ביישום חוקים ובמאבק על תקציבים והטיל ספק באפשרות ההצלחה של מאבק על אוטונומיה, אף שהוא מעוניין בה.

הורים

כל ההורים סברו שיש להיאבק על תקציבים, ורק שלושה הורים סברו שיש להיאבק גם על אוטונומיה, נוסף למשאבים החומריים. רוב ההורים לא הכירו את התיקון לחוק, אך לאחר הסבר קצר הבינו את הפוטנציאל הגלום בו, ורובם תמכו במאבק ליישומו. לדבריהם, הם נאבקים בדרך כלל על משאבים חומריים ולא על תכניות הלימודים מכמה טעמים: ראשית, הם אינם יודעים היכן הם יכולים להשפיע, ולכן נאבקים על דברים נראים לעין שאפשר להתלונן לגביהם בפני הנהלת בית הספר, כגון התנאים הפיזיים; שנית, ההורים עסוקים בפרנסת המשפחה, ולכן אין בידיהם משאבי זמן, ידע ואנרגיות מהסוג הדרוש למאבק;

שלישית, ההורים אינם סבורים שמאבק על תכניות לימודים הוא בתחום תפקידם או שהוא יכול להניב פרי; רביעית, הם שואפים בעיקר שילדיהם ישיגו ציונים גבוהים, ומטרה זו תלויה לדבריהם במשאבים החומריים המושקעים במערכת יותר מאשר בתכנים ובערכים; חמישית, רבים מההורים סברו שהמשאבים החומריים הם מטרה דחופה יותר, ורק כשתהיה התקדמות בתחום זה אפשר יהיה לפנות למאבקים על תכניות לימודים ואוטונומיה.

אנשי חינוך

בקרב אנשי החינוך שוררת תמימות דעים בנוגע לחשיבותו של התיקון לחוק. לדעתם, הוא מביע הכרה בצרכיו של המיעוט הערבי, ולכן יש להיאבק למימושו. למיטב ידיעתם, בעקבות התיקון לחוק נכתבו תכניות לימודים חדשות במקצועות שפה, תרבות ומורשת לכל שלבי הגיל, אך כמה מהם ציינו כי בפועל נעשו צעדים קטנים בלבד ליישומם. לדברי בכירה בחינוך הערבי, אחד הגורמים להיעדר מאבק על יישומן של תכניות לימודים חדשות הקשורות לזהות ותרבות הוא סדר עדיפויות שמקדם מקצועות כמו מתמטיקה ותחומים שנבדקים במבחני המיצ"ב, ואלה אינם קשורים לתרבות ולזהות. הסבר נוסף שנתנו אנשי חינוך להיעדר המאבק הוא התחושה שהם נתונים לפיקוח ולשליטה: "אנשי החינוך מקובעים במסגרת הצרה שלהם ואינם מנסים להיות מעורבים, הם חוששים למעמדם ולא מוכנים להסתכן"; "הם מנושלים מעצמאות, הם פועלים בהתאם לרצונה של המערכת, נתונים לפיקוחה, ותחושתם היא שתמיד יהיו כפופים ליהודים, ולכן לא יוכלו לעולם לגרום לשינוי". סיבה נוספת לאי מעורבות היא שמורים אינם חשים מוגנים במסגרת ארגונית המורים, ולכן אינם מציגים עמדות שהם חושבים שיתפסו כקיצוניות. לבסוף, בהיותם חלק מהמערכת הם ערים ביתר שאת לחוסר העצום בתקציבים ולהשלכותיו, ולפיכך מתמקדים בתחום זה. טיעונים אלה מסבירים במידה רבה מדוע אנשי החינוך נוטים להשתייך לגישה הפרגמטית.

נציגי החברה האזרחית

שלושה מהנציגים הכירו היטב את התיקון לחוק, ושניים הכירו אותו באופן כללי. כולם ראו בו ביטוי להתקדמות בצרכיו של החינוך הערבי, אם כי לדבריהם הוא מומש במידה מועטה. כמו כן, כולם סברו שיש צורך להיאבק על יישומו, ומקצתם טענו שיש לפתחו ולהרחיבו משום שאינם הולם את שאיפותיה של האוכלוסייה הערבית ומנהיגיה, אך אין זה מתפקידם להיאבק על כך. רוב אנשי העמותות תמכו בכינון אוטונומיה בחינוך, אך גם עליה לא ייאבקו. הם מעוניינים שגופים אחרים ינהלו מאבקים אלה מפני שמאבקי העמותות נתונים בדרך כלל לתחומים מסוימים המאפיינים את פעילותן הספציפית.

לסיכום, מהראיונות עולה שאי אפשר לסווג את רוב ההורים ואת אנשי החינוך כמשתייכים לגישה האידיאולוגית, בשל העדפתם להיאבק על משאבים חומריים ולייעל החינוך הערבי במסגרת הקיימת, בלא מאבק על אוטונומיה. לעומת זאת, את אנשי האקדמיה והמנהיגות אפשר לסווג בגישה האידיאולוגית, שכן רובם תומכים בכינון אוטונומיה ובהפיכתה לריאלית באמצעות מאבק. את אנשי העמותות נסווג כאמור בגישת ביניים, התומכת בשינוי תכניות לימודים ובכינון אוטונומיה, ואף רואה בה אפשרות ריאלית, אך לא תיאבק על כך.

השפעתו של השחקן השלישי: התחזקות הלאומיות הפלסטינית

כפני המרואיינים הוצגה הטענה שהמעבר של הציבור הערבי מתביעת משאבים חומריים לתביעת אוטונומיה בחינוך נבע בין היתר מהתחזקותו של השחקן השלישי, קרי הלאומיות הפלסטינית, מאמצע שנות התשעים, ובעיקר אחרי אינתיפאדת אל-אקצה.

אנשי אקדמיה

במענה לטענה המחקרית אמרו רוב אנשי האקדמיה כי תהליך אוסלו השפיע לחיוב על יחסי הגומלין בין הממסד לאוכלוסייה הערבית: "תקופה זו הייתה תקופת זוהר. היא הייתה תקופה טובה לא רק לרוב היהודי אלא גם לחברה הערבית בישראל. היא התאפיינה בתחושה של תחילתו של שוויון"; "בתקופה זו הייתה פתיחות שהתבטאה גם בתקציבים, בהשקעה ובסגירת פערים בחינוך". רוב אנשי האקדמיה פיתחו ציפיות שתהליך אוסלו יוביל לפתרון הבעיה הפלסטינית ולשיפור במעמדם של הערבים בישראל במגוון תחומים, לרבות חינוך. לעומת זאת, את תקופת אינתיפאדת אל-אקצה ואירועי אוקטובר 2000 הם תיארו במילים קודרות המביעות תסכול, אכזבה וחוסר אמון במדינה ובמוסדותיה. לדבריהם, "לאירועים אלה הייתה השפעה על היחסים בין שתי האוכלוסיות [היהודית והערבית], והיא התבטאה בהתרחקות ובחוסר אמון הדדי שחזקו את הזהות הלאומית בקרב האוכלוסייה הערבית"; "הערבים הבינו שהישראליות שלהם נמצאת תחת מתקפה".

עם זאת, לא כל אנשי האקדמיה חושבים שגורם זה הוא שהניע את תביעתם לאוטונומיה בחינוך, אם כי כולם ציינו שאכן קיים קשר בין זהות לאומית לתביעות בחינוך. לדברי אחד מהם, "החינוך הוא המקום שבו מתגבשת הזהות, וקבוצת הרוב השתמשה בו כדי ליצור לערבים זהות חדשה. לפיכך בחר המיעוט הערבי בישראל בחינוך ככלי לפיתוח זהות חלופית". אנשי האקדמיה מסכימים עם הטענה שככל שתגבש ותתחזק הזהות הלאומית של הערבים בישראל, כך תגבר תביעתם לאוטונומיה תרבותית. עם זאת, אי אפשר למצוא בדבריהם אמירה ברורה בדבר השפעתו של השחקן השלישי. חלק מההסבר לכך טמון בטענה שחל שינוי בלאומיות הפלסטינית ונוצרה "פלסטיניות ישראלית-מקומית, שהיא מנותקת מהלאומיות הפלסטינית הכללית". עמדה זו מתיישבת במידה רבה עם הסבריהם של מרואיינים אחרים, שניסו להבהיר מתי ומדוע החלו לתבוע אוטונומיה לחינוך הערבי. לדבריהם, דיבורים על אוטונומיה נשמעו זמן רב לפני שנות התשעים, אך המאבק עליה החל דווקא בעשור זה מפני שבו נכזבו התקוות מתהליך השלום, והערבים בישראל הבינו שבעייתם לא תיפתר במסגרת ההסכמים עם מדינות ערביות אחרות, והם יישארו במצב של שוליות כפולה. לפיכך החליטו להתמקד במצבם כאזרחי המדינה ולהיאבק על אוטונומיה תרבותית, שכוללת גם את תחום החינוך: "זהו עניין של בגרות פוליטית. כשהערבים בישראל חשו שאין להם תמיכה מאף אחד, כלומר לא ממדינות ערב ולא מישראל, הם החלו להתבגר ולרצות להיות עצמאים".

הנהגה

חברי הכנסת סברו כי בתקופת הסכמי אוסלו שררו פתיחות והידברות בין הממסד לאוכלוסייה הערבית. אחד מהם אמר כי זו הייתה תחושה של "גן עדן", ואחר אמר: "היו יותר משאבים ויותר פתיחות, היה תהליך של ליברליזציה ושאיפה להגיע להסדר שלום". שלושת חברי הכנסת הדגישו שהתחושות החיוביות הללו נגדעו לאחר רצח רבין, והשינוי החד התבטא,

לדברי שלושתם, לאחר מאורעות אוקטובר 2000, שחיקו את הזהות הלאומית הערבית: "המאורעות חידדו את הזהות הלאומית, בעיקר כזהות רדופה במדינה. לפיכך הן הפרט והן הקולקטיב גילו סימפטיה רבה יותר לזהות זו"; "יותר אנשים התחילו לשאול את עצמם על זהותם הלאומית ולהתעניין בה". כמו אנשי האקדמיה, גם המנהיגים הפוליטיים גרסו שלא חשו שהעולם הערבי והפלסטינים בפזורה תומכים בהם. שניים מהם טענו שלאחר האכזבה מקריסת תהליך השלום ומאינתיפאדת אל-אקצה גברה שאיפתם לאוטונומיה בחינוך. הם אמנם גרסו כי לא היה אצלם שינוי בזהות, אך עדיין מצאו קשר בין עוצמתה של הזהות הפלסטינית ובין תביעות בתחום החינוך. לדבריהם, "בשל הזהות הלאומית של הערבים בישראל הם רוצים ללמוד את ההיסטוריה ואת הנרטיב הפלסטיני, ומאחר שזה לא מתאפשר במסגרת הקיימת, התגבשה התביעה לאוטונומיה"; "הדחיפות להשיג אוטונומיה נובעת ממצב לא נורמלי שבו מנסים לצמצם ולדכא את הזהות שלנו". טענה נוספת הייתה שההתקוממות בנוגע לתוכני הלימוד והשאיפה לאוטונומיה התגבשו עם הקמתה של בל"ד, שהעלתה תביעה ברורה לאוטונומיה תרבותית ולהכרה במיעוט הערבי כמיעוט לאומי.

שניים משלושת חברי ועדות המעקב אינם רואים בהסכמי אוסלו גורם לשינוי ביחסים שבין המדינה למיעוט הערבי: "הסכמי אוסלו היו בין מדינת ישראל לפלסטינים בגדה המערבית, ואילו הפלסטינים שבתוך מדינת ישראל עדיין החזיקו בדרכון הישראלי שלהם משנת 48"; "הסכמים אלו לא התייחסו לערבים הפלסטינים בישראל". גם כאן אפשר לראות את הנתק בין הזהות הפלסטינית המקומית-ישראלית לזו הלאומית. בהתאם לכך, כשנשאלו חברי ועדות המעקב על תמיכת העולם הערבי והפלסטינים שמחוץ לישראל בפלסטינים שבתוך ישראל, הם ביקשו לנתק במידה מסוימת בין הקבוצות: "אני לא שואב את הלגיטימיות שלי מהעולם הערבי. נכון שבמעגל הרחב אני שייך לאומה הערבית ואני פלסטיני, אך אני גם אזרח ישראלי, וזה מה שמעצב את הפעולות שלי"; "הידוק הקשר עם העם הפלסטיני אכן משפיע על הזהות, אך עם זאת, מקנן בנו כעס על העולם הערבי על שהזניח את הערבים שבישראל".

התחושות שהשתרשו בהם לאחר מאורעות שנת 2000 הן כעס כלפי המדינה ואכזבה מכך שהערבים בישראל עדיין נתפסים כאיום ביטחוני: "התביעה לאוטונומיה לא באה בחלל ריק. אנחנו מודעים יותר לזהות שלנו אחרי מה שקרה בשנת 2000"; "יש קשר בין הזהות הפלסטינית למאבק בתחום החינוך, לפיכך מתעצמת הדרישה להכרה בנרטיב ובתרבות הפלסטיניים ולאוטונומיה"; "בשנות השבעים והשמונים התחילו הערבים לדרוש שוויון ולהיאבק עליו כקולקטיב. מאז הקמתה של ועדת המעקב בשנות השמונים התחילו לחקור ולהציע הצעות בדבר האוטונומיה. אבל זה לקח זמן, זה תהליך, ורק באמצע שנות התשעים הגיעו לאג'נדה ברורה בעניין"; "האינתיפאדה ומאורעות אוקטובר 2000 הוכיחו שמרקם הדו קיום אינו אמיתי. הגילוי נסך תחושת בדידות בקרב הערבים בישראל והחזיר אותם למקום לא נוח ולקושי להתחבר לחברה היהודית [...] לפיכך נראתה חזרה לשורשים והתגברות של הרצון לאוטונומיה ולביטוי של ההיסטוריה הפלסטינית גם בתחום החינוך".

מדבריהם של אנשי ההנהגה נראה שאי אפשר לנתק את הדרישה לאוטונומיה מנקודת השבר של סוף שנות התשעים ותחילת שנות האלפיים, שבהן עלתה מחדש שאלת הזהות הפלסטינית, בין שנראה בה זהות פלסטינית מקומית ובין שנראה בה זהות פלסטינית לאומית.

נציגי החברה האזרחית

רוב נציגי העמותות ציינו כי מאורעות שנת 2000 הגבירו את שאיפתם לאוטונומיה בחינוך וזיהו קשר ישיר בין הזהות הלאומית ובין שאיפות לאוטונומיה. הם גם הביעו את אכזבתם מתהליך השלום ומכך שתקוותיהם התבדו וטענו ש"תקופת הפריחה" ביחסים הייתה קצרה מאוד. אפשר לראות אפוא את השפעת השחקן השלישי על שאיפותיהם של אנשי החברה האזרחית, אם כי כפי שכבר ציינו, האוטונומיה נשארת אצלם בגדר שאיפה בשל מחויבותם לתחום המסוים שבו הם עוסקים.

דיון ומסקנות

חיבור זה עסק בשאלה אם המאבק שמנהל המיעוט הערבי בישראל הוא מאבק לשוויון בחלוקת המשאבים החומריים או מאבק חריף יותר, להשגת משאבים אידיאולוגיים. כדי לנסות להשיב על השאלה נבחנו תגובותיהם של הורים, אנשי חינוך, אנשי אקדמיה, פעילים חברתיים ומנהיגים ערבים ליישום המצומצם של התיקון לחוק חינוך ממלכתי. הצורך להסביר את היעדר המאבק ליישום גדול במיוחד לנוכח הביקורת המתמשכת שהעלו הערבים בישראל על כך שמטרות החינוך המוגדרות בחוק אינן מתייחסות כלל למאפיינים הייחודיים של הערבים, בעוד המדינה נענית לתביעות של הורים וקבוצות אחרות להקים בתי ספר נפרדים ולשנות את תכניות הלימודים מתוך אידיאולוגיות ניאורליברליות ורב תרבותיות. על פניו, אפשר היה לצפות שגם הציבור הערבי ומנהיגיו יפתחו במאבק ליישום התיקון הלכה למעשה בתכניות הלימודים.

מניתוח הממצאים עולה כי רוב חברי הכנסת, חברי ועדות המעקב ואנשי האקדמיה שרואיינו תומכים במאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי, ולכן אפשר לשייכם לגישה האידיאולוגית. מנגד, רוב ההורים ואנשי החינוך לא תמכו במאבק זה. הן מסיבות פנימיות של החברה הערבית והן בשל חשש מתגובתה של המדינה. לכן הם נאבקים על משאבים חומריים, ואפשר לשייכם אפוא לגישה הפרגמטית. עוד עולה מהראיונות כי פעילי החברה האזרחית הם קבוצת ביניים שתומכת במאבק על משאבים חומריים ובשינוי בתכניות הלימודים, אך אינה מביעה כוונה להיאבק על אוטונומיה לחינוך הערבי. קיומן של שתי גישות שונות למאבק על החינוך זו בצד זו והפיצול בין מאבק להשגת שוויון חומרי ובין מאבק להשגת שוויון מהותי גורם למעשה להזנחת המאבק על יישום התיקון.

ההסבר לפיצול במאבקים נעוץ בדפוסי הפיקוח והשליטה שמפעילה המדינה על המיעוט הערבי בישראל במבחר תחומי חיים, בהם גם חינוך. הסבר זה מתיישב עם הגדרתו של סמוחה (2000) את ישראל כדמוקרטיה אתנית, שפיקוח ושליטה הם חלק מהותי שלה. אמנם לפי מודל הדמוקרטיה האתנית הערבים בישראל יכולים לנהל מאבק בלי לחשוש שהמדינה תדכא אותם (לפחות מאז שנות השבעים). אך סמוחה וחוקרים נוספים גורסים שהפיקוח עדיין קיים, גם אם במתכונת שונה מבעבר. להשפעתם של השליטה והפיקוח על נושאי המאבקים בחינוך ועל דפוסייהם נמצאו עדויות בדבריהן של כל קבוצות המחקר.

הסבר אפשרי לנטייה הפרגמטית של הורים ואנשי חינוך, הקשורה בין היתר לדפוסי השליטה והפיקוח, נמצא במחקרו של אבו עסבה (2001), שמצא כי המורה הערבי לא הוכשר לדון בנושאים ערכיים ולאומיים, ולכן הוא מעדיף לדון בנושאים ניטרליים ובנושאי

לימוד שהוא שולט בהם ושעליהם אין ערעור מצד תלמידיו. כמו כן, בית הספר הערבי בישראל מכוון את עשייתו החינוכית להישגיות יותר מאשר לחינוך לערכים, כדי לענות על ציפיותיהם של ההורים, הרואים בו מנגנון לניעות חברתית-כלכלית (אבו עסבה, 2001, 2005). אגבאריה (2007) מוצא קשר אחר וטוען כי היעדרם של עוגני הזדהות לאומית ודתית מתכניות הלימודים (כתוצאה ממדיניות משרד החינוך מצד אחד וחוסר יוזמה ברמה המקומית מצד שני) הוא שגורם לבתי הספר הערביים להתרכז יותר ויותר בטיפול בהקשר ההישגי. עוד טוען אגבאריה כי בקרב המורים הערבים רווחת תחושה שהם נתונים למעקב ונמצאים תחת פיקוח מתמיד של הממסד, ולכן חוששים לטפל בערכים קולקטיביסטיים לאומיים ודתיים, שמא ייתפסו על ידי האחראים עליהם כגורמים שליליים וכמקדמי קיצוניות וכדלונות.

גם אנשי האקדמיה ואנשי ועדות המעקב דיווחו על קושי לקיים מאבק על חינוך הנתון תחת שליטה ופיקוח של המדינה. התוצאה היא שהפעילות מתנהלת על פי רוב במתכונת של "כיבוי שרפות", בלא תבניות פעולה מסודרות שיכולות להשיג את המטרות. כמו שאמר אחד מאנשי האקדמיה, "הממשל הצבאי הוסר, אך לא בוטל, ולכן קיימת בקרב הציבור הערבי תחושה מתמדת של פיקוח וקיפוח".

נוסף על הקשיים הנובעים מהפיקוח והשליטה עלו בראיונות גם קשיים הקשורים בדפוסי החברה הערבית בישראל, שחלקים ממנה עדיין משמרים דפוסים של חברה מסורתית, שבה החינוך נתון באופן בלעדי בידי בית הספר, ללא שיתוף ההורים. התפיסה הליברלית שההורה הוא צרכן של מערכת החינוך, ולכן יש לו זכות להתערב במוצר שהוא צורך (חינוך), עדיין לא השתרשה היטב בחברה הערבית. עדות לכך הייתה שרוב המרואיינים מכל קבוצות המחקר דיווחו שהורים אינם יודעים שהחוק בישראל מאפשר להם לדרוש שינוי של עד 25% מתכנית הלימודים הקיימת או להוסיף מקצוע על פי דרישה של 75% מההורים בכיתה. מיעוט ההורים שידעו על זכות זו חשו שאין ביכולתם להביא לשינוי ולפיכך לא עשו שום צעד בכיוון זה.

מהראיונות עולה שבניגוד להורים ולאנשי החינוך, אנשי האקדמיה וקבוצת ההנהגה תובעים הקצאת משאבים סימבוליים ואוטונומיה לחינוך הערבי, וכן שיש קשר ברור בין התביעות בשדה החינוך ובין התחזקותה של הזהות הפלסטינית. עם זאת, מקצתם טענו שלא חל שינוי בזהותם הלאומית ובשאיפתם לאוטונומיה בעקבות אינתיפאדת אל-אקצה. לכן יש לסייג את השפעתה של הזהות הפלסטינית כגורם למעבר מתביעות חומריות לתביעות אידיאולוגיות ולהגדרה במונחים שונים מכפי שהוגדרה בתחילה. נראה כי הזהות הפלסטינית כגורם משפיע לא נקשרה במובהק לתחושת השייכות לעם הפלסטיני שמחוץ לישראל, אלא דווקא לאכזבה ממנו ומהעולם הערבי. ביסוס לכך נמצא גם במאמרם של אגבאריה ומוסטפא (2010) בדבר זהות פלסטינית מקומית-ישראלית, שמשמעותה היא התרחקות מהשקן הפלסטיני הלאומי, כפי שמשתקף במסמכי החזון ובהגברת פעילותן של עמותות החברה האזרחית להשגת שוויון מהותי וזכויות קולקטיביות.

עוד נלמד מהראיונות שקיים פער ברור בין ההנהגה לציבור: אף שסקרי עמדות שנעשו במהלך השנים מצאו תמיכה באוטונומיה בחינוך בקרב רוב הציבור הערבי, הרי שההורים ואנשי החינוך מסתייגים ממאבק למענה. לעומתם, אנשי האקדמיה וההנהגה מעוניינים להיאבק כדי להפוך אפשרות זו לריאלית. את עמדתם אפשר לקשור לטענתו של סמוחה (2000b) בדבר המעבר של מדינת ישראל מדמוקרטיה אתנית סטנדרטית לדמוקרטיה אתנית משופרת, שבה המחאה והמאבק לשוויון מתקבלים במידה מסוימת של נכונות להידברות ולהתמקחות, והפיקוח

משנה צורה. אכן, משנות התשעים מתקיימים מגעים רבים יותר עם נציגות החברה הערבית, ויש הידברות עמה (אם כי לא כל המאפיינים של דמוקרטיה אתנית משופרת מתקיימים בישראל), וכך גם בתחום החינוך. לכן לדעתנו אין להסביר את השינוי בדפוס הפעולה של ההנהגה הערבית במונחים של רדיקליזציה אלא במונחים של מאבק דמוקרטי הקשור לרכיב הזהות האזרחית של הערבים בישראל. מאחר שהערבים חשים כי הדמוקרטיה הישראלית מאפשרת להם להיאבק על זכויותיהם הקולקטיביות ברוב התחומים, הם מאתגרים את המדינה ומוסדותיה בניסיון לעצב מחדש את המרחב הציבורי כך שיכיל אותם כאזרחים שווים וייתן ביטוי לייחודיות הערבית-פלסטינית שלהם בדמות אוטונומיה בחינוך.

לסיכום, החינוך הערבי עדיין סובל מחוסר ניכר בתקציבים ומליקויים מערכתיים קשים אחרים הקשורים בתכנים, במינויים ובייצוג שאינם הולם. המאבק על החינוך מייצג מאבק על שוויון ועל מקום בחברה הישראלית גם בתחומים אחרים. ואולם, בהיותו מאבק מפוצל בין תביעות לשוויון חומרי ובין תביעות לשוויון סימבולי ומהותי, הוא לא תמיד משיג את מטרותיו.

מקורות

- אבו סעד, א' (2007). חינוך רב תרבותי והמיעוט הערבי הפלסטיני בישראל: סוגיית החינוך הערבי בדואי בנגב. בתוך פ' פרי (עורכת), חינוך בחברה רבת תרבויות (עמ' 125-142). ירושלים: כרמל.
- אבו עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 249-261). ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.
- (2003), עמדות גורמים שונים בחברה הערבית בשאלת מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוך. ג'ת: מסאר.
- (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי במעמדן החברתי. בתוך פ' איתן (עורך), החינוך במבחן הזמן (עמ' 627-646). תל אביב: הסתדרות המורים בישראל.
- (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- (2008). מערכת החינוך הערבית וסוגיות השוויון. מפנה, 58, 43-50.
- אגבאריה, א' (2007). החינוך בצל הגלובליזציה. הד החינוך, (3)82, 58-61.
- אגבאריה, א' ומוסטפא, מ' (2010). אתגור גבולות האזרחות הישראלית והלאומיות הפלסטינית בשיח החזונות של הפלסטינים בישראל. מדינה וחברה, (1)7, 37-57.
- אדלר, ח' ובלס, נ' (1997). אי-שוויון בחינוך בישראל. בתוך י' קופ (עורך), הקצאת משאבים לשירותים חברתיים 1996 (עמ' 121-155). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אוסצקי-לזר, ש' וגאנס, א' (1990). אוטונומיה לערבים בישראל – דיון בראשיתו. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.
- אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חינוכי. ירושלים: מאגנס.

- (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך ר' גביון וד' הקר (עורכות), השסע הערבי יהודי בישראל (עמ' 13-33). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- (2003). חינוך בצל הקונפליקט: הגמוניה תרבותית לעומת רב תרבותיות שלטת. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה (עמ' 295-327). חיפה: אוניברסיטת חיפה ופרדס.
- אמארה, מ' וכבהא, ס' (1996). זהות חצויה: חלוקה פוליטית והשתקפויות חברתיות בכפר חצוי. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- בלס, נ' (2007). חלוקת תקציב המדינה – שקיפות ושוויוניות: יישומו של דו"ח שושני כמקרה בוחן. ירושלים: התנועה למען איכות השלטון בישראל.
- בנזימן, ע' ומנצור, ע' (1992). דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם. ירושלים: כתר.
- ג'מאל, א' (2005). זכויות קיבוציות למיעוטים מקוריים: היבטים תיאורטיים ונורמטיביים. בתוך א' רכס וש' אוסצקי-לזר (עורכים), מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית (עמ' 27-44). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- הלמ"ס (2010). השנתון הסטטיסטי לישראל לשנת 2009 (מס' 61). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- המרכז הארצי לבחינות ולהערכה (2009). נתוני בחינת הכניסה הפסיכומטרית לאוניברסיטאות לשנת 2009. אוחזר מתוך www.nite.org.il/index.php/he/publications/statistics/graphs-2009.html.
- ובמן, א' (2003). הנכבה: מיתוס מכונן בזהות הלאומית פלסטינית. בתוך ת' יגנס (עורכת), מאינתיפאדה למלחמה: ציוני דרך בהווה הפלסטינית (עמ' 109-117). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה.
- וורגן, י' (2010). מחשוב מערכת החינוך – תמונת מצב. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. ועדת אור (2003). דו"ח ועדת החקירה הממלכתית לבריור התנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000. אוחזר מתוך http://elyon1.court.gov.il/heb/veadot/or/inside_index.htm.
- חסון, ש' ואבו עסבה, ח' (2004). יהודים וערבים במציאות משתנה. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- טביביאן-מזרחי, מ' ורובינשטיין, א' (2004). מצב הילדים הערבים בישראל: חינוך, רווחה ובריאות. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- יעקובסון, א' (2005). מיעוט לאומי במדינת לאום דמוקרטית. בתוך א' רכס וש' אוסצקי-לזר (עורכים), מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית (עמ' 19-26). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- ישראלי, ר' (2002). הערבים בישראל: הלנו אם לצרינו. שערי תקווה: מרכז אריאל למחקרי מדיניות.
- כהן, ר' (2006). זרים בביתם. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- כנסת ישראל (2003). הצעת חוק יסוד: המיעוט הערבי כמיעוט לאומי. אוחזר מתוך www.knesset.gov.il/privatelaw/data/16/1124.rtf

- לוסטיק, א' (1985). ערבים במדינה יהודית. חיפה: מפרש.
- מארש, ד' ופרלונג, מ' (2004). העור ולא הבגד: אונטולוגיה ואפיסטמולוגיה במדע המדינה. בתוך ד' מארש וג' סקטור (עורכים), תיאוריות וגישות במדע המדינה (עמ' 37-64). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- מרעי, ע' ואמארה, מ' (2002). לבחינת תוכניות הלימודים להוראת ערבית לתלמידים ערבים. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל (עמ' 101-127). אבן יהודה: רכס.
- סבן, א' (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו. עיוני משפט, כ(1), 241-319.
- סמוחה, ס' (1996). דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב טיפוס. בתוך פ' גינוסר וא' בראל (עורכים), ציונות: פולמוס בן זמננו (עמ' 277-311). שדה בוקר: מדרשת שדה בוקר, המרכז למורשת בן גוריון.
- (1999). אוטונומיה לערבים בישראל? ירושלים: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.
- (2000א). המשטר של ישראל, דמוקרטיה אזרחית, אי דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית. סוציולוגיה ישראלית, (ב2), 565-625.
- (2000ב). אופציית הסטטוס קוו: ישראל כדמוקרטיה אתנית – מדינה יהודית דמוקרטית. בתוך ש' אוסצקי-לזר, א' גאנס וא' פפה (עורכים), שבע דרכים: אופציות תיאורטיות למעמד הערבים בישראל (עמ' 23-77). גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- (2001). יחסי ערבים ויהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), מגמות בחברה הישראלית (עמ' 231-363). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- (2005). מדר יחסי יהודים-ערבים בישראל לשנת 2004. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי.
- (2008). מדר יחסי יהודים-ערבים בישראל לשנת 2007. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי.
- עזר, ח' (2001). אוריינות רב תרבותית: אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך ע' יעקב, ש' שמואל, י' כהן וא' שכטר (עורכים), ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 559-590). ירושלים: משרד החינוך.
- פארס, א' (2006). צרכים חברתיים ודרישות תקציביות של האזרחים הערבים. חיפה: מרכז מוסאוזה.
- פארק, ב' (2005). רב תרבותיות וחינוך. בתוך י' מנוחין וי' ירמיהו (עורכים), האם הסובלנות תנצח? (עמ' 59-71). ירושלים: מאגנס.
- פינסון, ה' (2005). בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. פוליטיקה, 14, 9-24.
- פלד, א' (1976). החינוך בישראל בשנות השמונים: פרויקט תכנון החינוך לשנות השמונים – הצעת תוכנית, מוגשת לשר החינוך והתרבות ולדיון ציבורי. ירושלים: משרד החינוך.
- צרצור, ס' (1999). החינוך הערבי: תמונת מצב ומבט לעתיד. בתוך א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל (עמ' 1061-1084). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- קופלוביץ, ע' (1973). החינוך במגזר הערבי: עובדות ובעיות. בתוך ח' אורמיאן (עורך), החינוך בישראל (עמ' 323-334). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

- רבין, י' (2002). הזכות לחינוך. שריגים: נבו.
- רובינשטיין, א' (2005). מיעוט ערבי במדינה יהודית: אתגרים ואילוצים. בתוך א' רכס וש' אוסצקי-לזר (עורכים), מעמד המיעוט הערבי במדינת הלאום היהודית (עמ' 15-18). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- רובינשטיין, א' ויעקובסון, א' (2003). ישראל ומשפחת העמים: מדינת לאום יהודית וזכויות אדם. ירושלים: שוקן.
- רייטר, י' (2004). גורמים פנימיים וחיזוניים בקונפליקט היהודי-ערבי בישראל. בתוך ש' חסון וחי' אבו עסבה (עורכים), יהודים וערבים במציאות משתנה (עמ' 52-60). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- שיפטן, ד' (2005). יחסי יהודים-ערבים בישראל: מאשליות פתרון לבקרת נזקים. בתוך י' רייטר (עורך), דילמות ביחסי יהודים-ערבים בישראל (עמ' 198-219). תל אביב וירושלים: שוקן.
- תירוש, ר' (2004). החזון החינוכי: סיכום שלוש שנות פעילות, יעדים מול ביצוע. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- Abu Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085–1100.
- Jabareen, Y. (2006). Critical perspectives on Arab Palestinian education in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1052–1074.
- Jamal, A. (2007). Strategies in minority struggle for equality in ethnic states: Arab politics in Israel. *Citizenship Studies*, 11(3), 263–282.
- Jenne, E. (2004). A bargaining theory of minority demands: Explaining the dog that did not bite in 1990s Yugoslavia. *International Studies Quarterly*, 48(4), 729–754.
- Johnston, M. D. (1995). Native rights as collective rights: A question of group self preservation. In K. Will (Ed.), *The rights of minority cultures* (pp. 179–201). Oxford: Oxford University Press.
- Kaufman, I. (1997). *Arab national communism in the Jewish state*. Gainesville: University Press of Florida.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- (2002). *Contemporary political philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, G. (2005). From subjects to citizens: On educational reforms and the demarcation of Israeli-Arabs. *Citizenship Studies*, 9(3), 271–291.
- Lustick, I. (1979). Stability in deeply divided societies: Consociationalism versus control. *World Politics*, 31(3), 325–344.
- Rouhana, N. (1997). *Palestinian citizens in an ethnic Jewish state: Identities in conflict*. New Haven: Yale University Press.
- UN (2007). United Nations declaration on the rights of indigenous peoples. Retrieved from www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf

