

מרכז אדוה

ת.ד. 36529, תל אביב, טלפון 03-55608871, פקס 03-5607108

www.adva.org

בית-הספר, הקהילה והרשות המקומית בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל

מדוע החינוך אינו מהווה צינור מוביליות לכלל בני ובנות קבוצת המיעוט

מאת

ד"ר חליל רינאוי

מרץ 1996

פרק 1: מבוא

לחינוך נודע תפקיד חשוב בעיצוב דפוסי הניעות של יחידים ושל קבוצות. עבור קבוצות מיעוט, אשר חלק ממסלולי הניעות הפתוחים בפני הקבוצות הדומיננטיות סגורים בפניהן, יכולה מערכת החינוך להפוך למסלול ניעות חשוב ביותר.

המיעוט הפלסטיני במדינת ישראל החל את דרכו, לאחר המלחמה ב- 1948, כאשר מסלולי ניעות רבים - שירות צבאי, תעסוקה במשרדי ממשלה רבים, פיתוח תעשייתי - סגורים בפניו. מערכת החינוך, בתוקף חוקי החינוך - חוק חינוך חובה משנת 1949 וחוק חינוך ממלכתי משנת 1953 - היתה אוניברסאליסטית מיסודה, ועל כן ניתן היה לראות בה אפשרות של התפתחות לכלל מסלול ניעות הפתוח לכל במידה שווה.

אלא שלא כך התפתחו הדברים, וזה מזמן ברור לכל כי מערכת החינוך בישראל רחוקה מלשמש מסלול ניעות עבור כלל הצעירים והצעירות הערבים.

אין ספק שמאז 1948, ובמיוחד בעשר השנים האחרונות, חל שיפור במצב החינוך במגזר הערבי בארץ. שיפור זה קשור לשיפור הכללי שחל במצבו של המיעוט הפלסטיני החי במדינת ישראל. אבל אם נתפוס את החינוך כאמצעי מרכזי לניעות סוציו-אקונומית בחברה המודרנית, ונתבונן בו לצורך זה בעין משווה, נמצא שהחינוך הערבי עדיין מפגר הרבה אחרי החינוך היהודי. אחד המדדים העיקריים המשמשים לבדיקת תיפקודה של מערכת החינוך בישראל בכללותה, ושל מגזרים מוגדרים בתוכה, הוא שיעורי הזכאות לתעודת בגרות מקרב שכבת הגיל. תעודת הבגרות מהווה כרטיס כניסה לאוניברסיטה, מוסד שעצם ההגעה ללימודים בו נתפסת כהוכחה של ניעות בחברה. הלוח שלפנינו מציג את אחוזי הזכאות לתעודת בגרות במגזרים הערבי והיהודי:

זכאות לתעודות בגרות בשנת 1994¹

<u>ערבים</u>	<u>יהודים</u>
14.4%	39.5%

שיעור הזכאים לתעודות בגרות במגזר הערבי נמוך בהרבה ממקבילו במגזר היהודי. יתרה מכך: המגזר הערבי סובל גם משיעורי נשירה גבוהים, עוד לפני שהמחזור מגיע לכיתה י"ב: בשנת הלימודים תשנ"ג עמד שיעור הלמידה הממוצע של גילאי 14-17 ביישובים היהודיים על- 93.0%, בעוד שהשיעור המקביל ביישובים הערביים עמד על 70.0% בלבד²

¹ לשכת הדובר, משרד החינוך התרבות והספורט, "תוצאות בחינות הבגרות - מועד קיץ תשנ"ד", אפריל 1995, עמוד ללא מספר.

² שפרינצק, דליה, בר, אהוד ולוי-מזלום, דניאל, מערכת החינוך בראי המספרים, משרד החינוך התרבות והספורט, 1995, עמ' 32.

מערכת החינוך במגזר הערבי מצליחה להביא עד לכיתה י"ב רק 44.0% משכבת הגיל. מתוך אלה מצליחים בבחינות הבגרות 33.0% בלבד, דהיינו, כשביעית מקבוצת הגיל. בשנת הלימודים תשנ"ד ניגשו לבחינות הבגרות 53,245 תלמידים יהודים; 31,404 מתוכם נמצאו זכאים לתעודת בגרות (59.0%). במקביל נבחנו 7,402 תלמידים ערבים, ורק 2,992 מתוכם (40.0%)³ נמצאו זכאים לתעודת הבגרות.

יתר על כן, נראה כי רבים מקרב אלה העוברים את בחינות הבגרות מחזיקים בתעודה שנתונה אינם מספיקים לקבלה לאוניברסיטה: דהיינו, או שמספר היחידות בהן נבחנו במקצועות הראשיים - מתמטיקה, אנגלית ואחרים - אינו תואם את דרישות האוניברסיטה, או שהציונים שקיבלו במקצועות אלה, עקב הוראה ירודה, אינם משתווים לאלה של בני גילם היהודים. בשנת הלימודים תשנ"ד היו הסטודנטים הערבים 5.3% בלבד מתוך כ- 85 אלף סטודנטים באוניברסיטאות⁴.

נציין כבר כאן כי שיעור נכבד מקרב בעלי תעודת בגרות הלומדים באוניברסיטאות הוא בוגר של מספר קטן של בתי-הספר של מסדרים נוצריים, כדוגמת "סנט ג'וזף" ו"בית-הספר האמריקאי" בנצרת, בית-הספר "האורתודוקסי" בחיפה, בית-הספר "מר אליאס" באעבלין ו"גימנסיה הגליל הנוצרית" בעילבון.

שאלת המחקר

החינוך היה מאז ומתמיד אחד ממוקדי ההתעניינות המרכזיים של החוקרים הרבים שחקרו את המיעוט הפלסטיני במדינת ישראל: עבודות רבות התמקדו באופן בלעדי בחינוך; אחרות בחרו בו כאחד האינדיקטורים המרכזיים לבחינת מעמדו של המיעוט הפלסטיני בישראל.¹

רובה של הספרות המחקרית התמקד בהשוואה של החינוך במגזר הערבי לחינוך במגזר היהודי, וזאת על-ידי התבססות על נתונים כמותיים, השאולים מפרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה או מפרסומי משרד החינוך והתרבות: למשל, מספר התלמידים בכיתה, אחוז הנשירה, תקציבי פיתוח ותקציבים שוטפים. הטענה המרכזית שעלתה ממחקרים אלה היתה שהבעיה העיקרית של החינוך הערבי הינה נחיתות במשאבים.

מרבית המחקרים הללו מפנים אצבע מאשימה, בכל הנוגע למצבו הירוד של החינוך הערבי, אל מחוץ לקהילה הפלסטינית בישראל. האצבע מופנית באופן כמעט בלעדי כלפי שלטונות המדינה. מעטים הם המחקרים שייחסו משקל משמעותי לגורמים פנים-קהילתיים, כולל תהליכים חברתיים ופוליטיים-כלכליים פנימיים אשר המחקר החינוכי רגיל לדון בהם בעת שהוא מתמקד בחברות שלמות.

השאלה שעמה בא מחקר זה להתמודד היא, על כן, מדוע תעודת הבגרות היא נחלתו של מיעוט בלבד מקרב התלמידים הערבים. ויתרה מזאת, מדוע תעודת הבגרות שבה זוכים מרבית בוגרי התיכון

³ לשכת הדובר, שם, עמ' 18.

⁴ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מוסף הירחון הסטטיסטי לישראל, # 4, אפריל 1995, לוח 1, עמ' 64-65..

הערבים אינה עומדת ברמה הנדרשת כיום על-ידי האוניברסיטאות, ובייחוד לשם לימודים בחוגים ובפקולטאות היוקרתיים.

בעוד שמרבית המחקרים על החינוך במגזר הערבי התמקדו בשאלת הפער בין החינוך הערבי והחינוך היהודי, מחקר זה יתמקד בשאלה הרחבה והמעמיקה יותר של איכות התיפקוד של בתי-הספר הערבים - איכות המשפיעה הן על הפער בין יהודים לערבים והן על הפער שבין בתי-הספר השונים שבתוך המגזר הערבי בישראל. כדי לענות על השאלות האלה, יש לחקור את מבנה מערכת החינוך הערבית מבפנים.

הנושאים המרכזיים עמם התמודד מחקר זה הם :

1. מערכת היחסים בתוך בית-הספר : בין המורה לבין התלמידים, אם במישור המקצועי ואם במישור החברתי ; מערכת היחסים בין המורים לבין עצמם ; ומערכת היחסים בין המורים לבין ההנהלה.
2. מערכת היחסים בין בית-הספר ובין הקהילה - בעיקר ההורים.
3. מערכת היחסים בין בית-הספר ובין הרשות המקומית.
4. מערכת היחסים בין בית-הספר, הקהילה והרשות המקומית ובין משרד החינוך.

המתודולוגיה

דו"ח זה מבוסס על ראיונות עומק, שנערכו בארבעה יישובים ערביים בעלי גודל שונה בצפון הארץ. שלושה יישובים נבחרו מתוך רשימת היישובים, שאחוזי ההצלחה בהם בבחינות הבגרות הם מהנמוכים בארץ. היישוב הרביעי נבחר לשמש כקבוצת ביקורת.

בשלושת היישובים הראשונים, בתי-הספר התיכוניים שייכים לרשות המקומית. ביישוב ששימש כקבוצת ביקורת בית-הספר התיכון הוא בבעלות פרטית, של מסדר נוצרי.

כדי לשמור על סודיות קראנו ליישובים בשמות בדויים : "אלון ההר", "בוסתן", "עין הגליל" ו"פיסגת הזית". הראיונות התנהלו בין ינואר ליולי 1995.

"אלון ההר" הוא יישוב גדול, בן 26 אלף תושבים, השוכן בגליל המרכזי, ומורכב משלוש עדות. הרשות המקומית מבוססת וותיקה. חלק גדול מהתושבים הם שכירים, אשר עובדים מחוץ ליישוב בערים היהודיות הסמוכות. אחוזי הזכאים לתעודת הבגרות מבין הלומדים בכיתה י"ב הוא 14%.

"בוסתן" מונה כעשרת אלפים תושבים, הוא שוכן בגליל המערבי, וכל תושביו משתייכים לעדה המוסלמית. בכפר יש שתי חמולות גדולות, וכן קיים מספר קטן של "חמולות לוויין". מצב של מתיחות שורר בין שתי הקבוצות על רקע הבחירות לרשות המקומית. הרשות המקומית הוקמה לפני חמש עשרה שנים. אחוזי הזכאים לתעודת הבגרות מבין הלומדים בכיתה י"ב ביישוב הוא 19%.

"עין הגליל" הוא יישוב קטן יחסית, המונה כשבעת אלפים איש, השוכן בגליל התחתון. כל תושביו בני העדה המוסלמית. הרשות המקומית ובית-הספר התיכון ביישוב הזה חדשים יחסית. הרוב הגדול של התושבים משתייך לשתי חמולות גדולות, אשר נמצאות במצב של יריבות על רקע הבחירות לרשות המקומית. אחוז הזכאים לתעודת הבגרות מבין הלומדים בכיתה י"ב ביישוב הוא 17%.

היישוב "פיסגת הזית", ששימש במחקר זה כקבוצת ביקורת, מונה כחמשת אלפים תושבים בני אותה עדה, והוא שוכן בגליל המזרחי. הרשות המקומית חדשה יחסית, אך בית-הספר התיכון ביישוב הוא ותיק. שיעור הזכאים לתעודת הבגרות מבין הלומדים בכיתה י"ב ביישוב הוא כ 80%.

בכל אחד מארבעת היישובים נעשו ראיונות לעומק עם גורמי המפתח במערכת החינוך. ביישוב "אלון ההר" נערכו שישה ראיונות, עם האנשים הבאים: ראש העיר, אחד העובדים במחלקת החינוך, אחד הסגנים של מנהל בית-הספר התיכון, שני מורים ומורה אחת, המלמדים היסטוריה, ערבית, ומתמטיקה.

ב"בוסתן" רואיינו חמישה אנשים: ראש היישוב, מנהל מחלקת החינוך, סגן מנהל בית-הספר התיכון ושני מורים, המלמדים פיזיקה וערבית.

ביישוב "עין הגליל" נערכו שישה ראיונות: עם ראש היישוב, מנהל מחלקת החינוך, מנהל בית-הספר התיכון, ראש ועד ההורים ועם שני מורים, המלמדים היסטוריה וערבית.

ביישוב "פיסגת הזית" נערכו חמישה ראיונות: עם ראש היישוב, מנהל בית-הספר, ראש ועד ההורים ועם שני מורים, המלמדים ערבית ואנגלית.

בנוסף לאלה, נערכו ראיונות מקדימים, במסגרת בדיקה של כלי הראיון, עם שלושה אנשי ציבור ערבים, שני גברים ואשה, כולם מחנכים ותיקים המצטיינים במידת המעורבות הפוליטית והחברתית שלהם במגזר הערבי.

הראיונות היו פתוחים, אבל נערכו על פי קו מנחה. משך הזמן היה בין שעה וחצי לשלוש שעות כל אחד. השלב הקשה ביותר בתהליך איסוף הנתונים היה בחירת המרואיינים וקבלת הסכמתם לערוך את הראיון. הסתבר, שבקרב אנשי החינוך הערבים ישנה אווירה של פחד מפני הממונים עליהם במשרד החינוך וברשות המקומיות.

את הסכמת המרואיינים השגנו על-ידי כך, שהבטחנו לא לפרסם את שמותיהם או את שמות היישובים שלהם; כן הבטחנו שהראיונות ייערכו מחוץ לכותלי בית-הספר, כלומר, בבתי פרטיים ובבתי קפה. כל הראיונים הוקלטו בידיעתם של המרואיינים ובהסכמתם, ומייד לאחר הראיון הועברו הדברים אל הכתב, תורגמו לעברית והוקלטו לתוך מחשב.

הרקע הסוציו-פוליטי

המיעוט הפלסטיני החי במדינת ישראל הוא השארית החלשה ביותר של עם, אשר הפסיד במלחמה והתפזר. מיעוט זה הורכב בעיקר מפלאחים ומכפריים חסרי בסיס השכלתי, פוליטי או כלכלי מוצק. זו השארית שנותרה לאחר שהעילית הכלכלית והפוליטית, שהיוותה למעשה את השכבה המשכילה והעירונית, מצאה את עצמה מחוץ לגבולותיה של המדינה החדשה⁵. המיעוט הפלסטיני שנשאר בתוך גבולות המדינה היה חסר משאבים שיאפשרו לבניו ובנותיו ניעות חברתית-כלכלית, כמו אמצעי ייצור, השכלה, מיומנות מקצועית. המשאב העיקרי שנותר בידי המיעוט הפלסטיני, שמצא את עצמו תחת שלטון של רוב יהודי מפותח יחסית ומודרני בחלקו הגדול, החולש על מוסדות המדינה ועל משאביה, היה שאריות הולכות ומצטמקות של אדמה חקלאית, שלא היה בהן כדי לאפשר פיתוח כלכלי.

מיעוטים שונים בעולם, שמצאו עצמם ללא בסיס הקיום המסורתי שלהם, פנו לאפיקים חדשים לצורך ביסוס עתידם. בתקופה המודרנית, כאשר מדינות רבות פיתחו מערכות חינוך הפתוחות לכל, נמצאו מיעוטים שראו בחינוך מסלול קידום קולקטיבי חלופי. למשל, היהודים בארצות רבות בעולם עשו שימוש בחינוך כאסטרטגיה מוצלחת ביותר לניעות. בארצות הברית, שבה היהודים הם אחד המיעוטים הקטנים ביותר, הם מצויים כיום ברבדים הגבוהים של החברה ושל הכלכלה תודות לאימוץ אסטרטגיה זו.

הפלסטינים בירדן יכולים לשמש דוגמה נוספת לקולקטיב, שאימץ את החינוך כאסטרטגיה לניעות קבוצתית⁶. התושבים הירדנים ממוצא פלסטיני הצליחו לשרוד כקולקטיב ולתפוס עמדות גבוהות במדינה - אם זה בממשל או במשק הירדני - בזכות החינוך, ובזכות המודעות שלהם לחשיבותו כאמצעי מרכזי להשגת ניעות אישית וקבוצתית, במיוחד במשטר הלא דמוקרטי, המאפיין את הממלכה הירדנית.

חוקרים אחדים ניסו לטעון שהמיעוט הפלסטיני בישראל הלך גם הוא בכיוון זה. למשל, סמי מרעי, החוקר הפלסטיני הראשון אשר בדק את החינוך הפלסטיני בישראל, טען שהפלסטינים אזרחי ישראל ראו בחינוך תחליף לאדמה, אותה איבדו אחרי קום המדינה, והפכו אותו אמצעי לניעות

⁵ Jiryis, Sabri. *The Arabs in Israel*. New York, Monthly Review Press 1976
לוסטק, איאן. ערבים במדינה היהודית. מפרש. חיפה 1980.

⁶ Hallaj, M. "The Mission of Palestinian Higher Education." *Journal of Palestine Studies*, Vol. IX (4). 1980, pp. 75-95.

וליוקרה חברתית וכלכלית⁷. חוקר אחר שהלך באותו כיוון היה מאג'ד אל-חאג', והוא טען:

“The deprivation of Arabs from their economic base {lands} and their limited access to the opportunity structure have eventually increased the importance of education for the competition over local and national resources... In the new system, education has replaced land as a major element of the individual's socio-economic status.”⁸

אלא שהנתונים על הישגיהם הנמוכים של הפלסטינים אזרחי ישראל בתיכון ובאוניברסיטה אינם מלמדים על הפיכתו של החינוך המדינתי לצינור של ניעות עבור מרבית בני ובנות הקבוצה. רמת ההשכלה של המיעוט הערבי נמוכה מאוד בהשוואה לזו של הרוב היהודי. כיצד ניתן להסביר זאת?

רוב החוקרים התמקדו במדיניות הדיכוי וביחס המפלה של המנגנון המדינתי. למשל, מאג'ד אל-חאג', אשר בדק את הקצאת המשאבים, הגיע למסקנה לפיה המצב הירוד של החינוך הערבי מקורו באפליה בחלוקת המשאבים.⁹ כמעט כל המחקרים אשר נעשו על החינוך הערבי בישראל התייחסו לנקודה זו באופן ישיר או עקיף.

מחקר זה בחר להתמקד במספר מנגנונים פנים-קהילתיים, אשר יש בהם כדי לסייע בידינו להבין כיצד זה שההשכלה והחינוך לא הפכו לאסטרטגיה כלל-קהילתית להבטחת ניעות קולקטיבית. אנו נטען כי מנגנונים פנים-קהילתיים אלה, ולא רק האפליה המוסדית והמדיניות הבלתי-שוויונית, עומדים ביסוד העובדה שמספר כה קטן של צעירים וצעירות ערבים מגיעים לתעודת בגרות ולהשכלה גבוהה. ביסודו של דבר, נטען כי מנגנונים פנים-קהילתיים אלה הפכו את ההשכלה לאסטרטגיה אליטיסטית פנימית, המבטיחה לעילית קטנה מקרב המיעוט הזה מידה מסוימת של ניעות על בסיס השכלתי.

כפי שנראה, מערכת החינוך במגזר הערבי מורכבת משני מסלולי לימוד שונים: האחד הוא זה שבסופו תעודת “בגרות שלמה”, והוא נחלתו של חלק קטן מהתלמידים; השני הוא זה שבסופו תעודת גמר או בגרות חלקית, והוא המסלול אשר רוב התלמידים הערבים מוצאים את עצמם הולכים בו: מסלול שלישי, שכבר הוזכר לעיל, הוא מסלול הנשירה, המוביל אל מחוץ לכתלי בית-הספר.

השאלה היא, מה מביא להיווצרותם של שלושת המסלולים האלה?

⁷ Mari', Sami, *Arab Education in Israel*. Syracuse, New York, Syracuse University Press. 1978.

⁸ Al-Haj, M., *Education and Social Change Among the Arabs in Israel*, Tel-Aviv, The International Center for Peace in the Middle East, 1991, pp. 149-150.

⁹ Ibid. p. 153.

פרק 2: מערכת היחסים בתוך בית-הספר

המעמד החברתי והכלכלי של המורה הערבי

הסטטוס החברתי והכלכלי של המורה הערבי מצוי בירידה מזה שני עשורים. בעבר נחשב מקצוע ההוראה לאחד היוקרתיים והחשובים בחברה הערבית, והוא אף נתפס כשליחות. בעקבות הירידה ברמת ההכנסה של המורים בהשוואה למקצועות אחרים בחברה, צנחה גם היוקרה החברתית של המקצוע¹⁰. כתוצאה מכך, ההוראה אינה מושכת עוד את הטובים שבתלמידים: הללו פונים למקצועות היותר יוקרתיים, כדוגמת משפטים, רפואה, הנדסה וכדומה. הפונים היום להוראה נמנים על הבוגרים בעלי ההישגים האקדמיים הנמוכים, יחסית. התוצאה הישירה היא רמה נמוכה בביצוע תפקיד ההוראה.

מגמה זו עולה בברור מן הראיונות שערכנו. למשל, אחד המחנכים הוותיקים נשאל איזה תלמידים פונים היום למקצוע ההוראה, ולאיזה כיוון היה מפנה את בניו-הוא, שהם תלמידים מצטיינים. תשובתו: "היום בבית-הספר שאני מלמד התלמידים הטובים הולכים לאוניברסיטה ללמוד מקצועות חופשיים, כי הם רואים במקצוע ההוראה מקצוע נחות, המבוסס על נדבה - השכר הנמוך - שנותן משרד החינוך למורה. בנוסף על כך הם צריכים להתמודד עם השחיתות שמלווה את מערכת המינויים לתפקידי הוראה... את הבנים שלי, שכולם מוצלחים, הפניתי ואני מפנה לכל כיוון שהוא, חוץ מהוראה. שני הבנים הגדולים סיימו את לימודיהם ברפואה, והבן השלישי מסיים בעוד שנתיים את לימודיו במקצוע הפיזיותרפיה. אם הבן הרביעי, שהוא היום בכיתה י', לא יהיה מוצלח ומצטיין כמו אחיו, אני אשתגע, כי אני אאלץ אז להפנות אותו להוראה, דבר שאני לא רוצה שיקרה. לפני 35 שנים, כאשר התמנתי למורה, אבי עשה 'חפלה' גדולה בכפר שלי, מפני שבנו הצליח בחיים והתמנה לתפקיד יוקרתי, מכניס וטוב. בזמנו, כאשר בכל כפר היו רק שניים או שלושה מורים, כל היישוב קינא באבי ובי, כי בהשוואה למקצועות שהיו בזמנו ביישוב, ההוראה היתה באותה רמה של הרפואה. וזה היה נכון גם מבחינת ההכנסה וגם מבחינת המעמד החברתי."

מורה להיסטוריה בן חמישים מהיישוב "אלון החר" אומר בראיון עמו: "בעבר הרחוק, בזמן שהתמנתי להיות מורה, אושר ויוקרה נפלו בחלקנו, לא רק בבית של אבא שלי, אלא אצל כל המשפחה, מפני שמקצוע ההוראה היה המקצוע של העילית... מי שהתעתד להיות מורה נכנס לאחד ממסלולי הקריירה הטובים בחברה, וזה היה סימן שהוא היה תלמיד מצליח בלימודיו. היום ההוראה נחשבת למקצוע בעל סטטוס נמוך מבחינת ההכנסה. אם נשווה את משכורתו למשכורת של פועל בניין פשוט, נמצא שפועל בניין מקבל תמיד משכורת יותר גבוהה, למרות שהוא לא למד ולא עבר שום הכשרה. מקצוע ההוראה נחות מבחינת המעמד החברתי שלו, גם בהשוואה למעמד של המקצועות החופשיים, המצריכים הכשרה אקדמית כמו רפואה, משפטים, הנדסה וכו' וגם בהשוואה לאלה שלא מצריכים הכשרה אקדמית כמו קבלן בניין, קבלן חשמל וכו'. כל אלה נחשבים יותר יוקרתיים."

¹⁰ קרמר, ל. וי. הופמן. "זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה". בתוך עיונים בחינוך. מס. 31, 1981, עמ' 108-99.

מכיוון ששכר ההוראה כיום נמוך יחסית, התחילו מורים רבים לחפש מקור פרנסה נוסף כדי להשלים את משכורתם. הדבר מונע מהמורה להיות מסור באופן מוחלט לתפקידו כמורה. אחד המרואיינים תיאר את המצב הזה כך: "רוב המורים בבתי-הספר המקומיים, ובמיוחד בבתי-הספר היסודיים, הם בני המקום העובדים בעבודה נוספת. אותו מורה מקומי לא ממלא את תפקידו כראוי, ואינו מעניק לילדים האלה רמת חינוך ראויה... וכאשר מעירים לאותו מורה על כך, הוא עונה: מה זה לחנך? מה אני כבר משתכר מעבודתי כמורה? אפילו ההורים מתחשבים במורה בעניין זה בגלל מעמדו הכלכלי הנמוך."

חלק מהאנשים הפונים היום להוראה רואים בה תפקיד זמני, נוח וגמיש, בגלל החגים והחופשות המרובות, ומוצאים שאפשר לנהל לצדו עוד עסק או לשמש גם בתפקיד אחר. כך שבפועל, לפי דעותיהם של כל המרואיינים, מורה המוכן להקריב מזמנו הפנוי להוראה, והרואה בהוראה שליחות ודרך חיים, ולא רק פרנסה - הוא תופעה ההולכת ונעלמת מן העולם.

תחושה זאת עלתה בראיונות רבים. מנהל הרשות המקומית "פיסגת הזית", למשל, אמר: "אם תסתכל על המורים בבית-הספר היסודי ובחטיבת הביניים בכפר שלי, שאת כולם אני מכיר אישית, תמצא שרק חלק מזערי מהם מתייחסים להוראה כשליחות וכדרך חיים, והשאר רואים בהוראה הבטחת מקום פרנסה קרוב לבית, מקצוע גמיש, עובדים עד הצהריים, מלמדים חצי שנה, ונמצאים חצי שנה בבית. הדבר הזה מתבטא בהתנהגות שלהם ובדבריהם... לעומת זאת, אם תסתכל על המורים בתיכון של היישוב תמצא את ההפך: רוב המורים מוכשרים מאוד, ותיקים, רציניים ביחס שלהם לבית-הספר ולתלמידים, חלק לא קטן מהם רואה במקצוע שלו קריירה טובה... הדבר היחיד שמפריע להם הוא המשכורת הנמוכה ביחס להשקעה שלהם וביחס למקצועות אחרים...". מורה אחר מהיישוב "בוסתן" אמר: "אני רואה שמקצוע ההוראה מאבד עם הזמן את היוקרה ואת הרצינות שלו. הרבה מורות פונות היום למקצוע ההוראה, בבית-הספר היסודי במיוחד, לא מפני שהן אוהבות אותו, אלא מפני שהוא נוח; זמני העבודה נוחים ומתאימים לניהול ענייני הבית. לדוגמה, רוב המורות מעדיפות ללמד בכיתה ב', מפני שהלימודים בכיתה זו מסתיימים ב- 11:30 בבוקר, ולא בשעה 13:00".

ההידרדרות במעמד הכלכלי והחברתי של המורה השפיעה על יחסם של התלמידים למורים. התלמידים, במיוחד אלה המצליחים, החלו להתייחס אליהם במידה מסוימת של זלזול, מתוך מחשבה ש"בעוד כמה שנים אני אהיה עורך דין או רופא ואגיע למעמד כלכלי וחברתי טוב יותר מכל המורים שלי..." - דבריו של אחד המורים.

לדעתו של מנהל בית-הספר ביישוב "עין הגליל", "התלמידים מתייחסים אל המורים בזלזול. חלק מהם אפילו 'מרחמים' עלינו כמורים, ומנסים לא להגיע בעתיד למקצוע ההוראה." המורים עצמם אינם מסתירים עובדה זו מפני התלמידים או מפני הסובבים אותם, ואפילו מתבדחים על חשבון עצמם. אחד המורים מהיישוב "בוסתן" אמר כך: "כאשר שואלים מישהו במה הוא עובד, והוא עונה 'מורה', אז אומרים לו, 'לא נורא, עבודה היא לא בושה!'"

גם מעמדו של המורה היהודי הידרדר במשך הזמן, אבל מה שהשפיע על תפיסת המעמד של המורה הערבי היא העובדה, שגם אותו חלק לא קטן של אנשים מוכשרים, שפנו בכל זאת להוראה עקב

המחסור במקומות העבודה המוצעים לאקדמאים ערבים¹¹, גם הם לא תרמו לתלמידים כפי שאפשר היה לצפות מהם, בגלל התיסכול שלהם מן העובדה שמעמדם המקצועי נמוך בהשוואה לזה שהיו יכולים להשיג, על יסוד הכשרתם.

על בעיות התעסוקה של אקדמאים ערבים מוכשרים דיבר המורה למתמטיקה ביישוב "פיסגת הזית", מהנדס חשמל בוגר הטכניון, שסיים את לימודיו בהצטיינות לפני 20 שנה: "בזמני היינו רק שני ערבים בחוג להנדסת החשמל, ומכיוון שלא מצאנו עבודה במקצוע שלנו פנינו להוראה."

הפמיניזציה של מקצוע ההוראה

הפמיניזציה של מקצוע ההוראה היא תופעה כלל-עולמית. במערכת החינוך היהודית היא החלה עוד בשנות ה-50¹². הפנייה המאסיבית של נשים ערביות אל מקצוע ההוראה החלה לפני כעשר שנים בלבד, כתוצאה מן הפתיחות החברתית שחלה במגזר הערבי ביחס לעבודת נשים. בעבר הורשה רק אחוז קטן מהנשים הערביות לצאת לעבודה, והמדובר היה באוכלוסיה העירונית בלבד. היום פונות יותר ויותר נשים למקצוע ההוראה, בעיקר בבתי-הספר היסודיים, בין השאר מפני שזהו מקצוע נוח במובן זה שניתן לתמרן בינו לבין החובות החברתיות והמשפחתיות של האשה הערבייה. "מקצוע ההוראה הוא המקצוע 'המתאים' ביותר לנשים, מפני שבהוראה מלמדים מקסימום עד הצהריים, אז יש למורה כל הזמן לאחר מכן לבצע את חובותיה המשפחתיים..."¹³, לדברי אחד המרואיינים.

המורה סמירה חיוותה את דעתה ש"מקצוע ההוראה הפך מוקד משיכה להרבה נשים, המעוניינות להביא עוד פרנסה לבית, בכדי לעזור לבעל מצד אחד, וגם כדי לצאת קצת מהבית." החברה הערבית נחשבת עדיין לחברה מאוד פטריארכלית מבחינת חלוקת התפקידים בתוך המשפחה. יוצא מזה, שעבודת האם מחוץ לבית, במקרה הזה כמורה, אינו פוטר אותה מביצוע עבודות הבית. גם במגזר היהודי חלק מהנשים עובדות בבית בנוסף לעבודתן מחוץ לבית, אבל ההבדל הוא שבמגזר הערבי התפיסה, האומרת שהאשה היא זו שצריכה לשאת בחובות הבית, חזקה יותר ונפוצה בקרב כל השכבות החברתיות וכל הקבוצות הדתיות גם בכפר וגם בעיר.

המעמסה הכפולה הזו, אשר מוטלת על המורה האם, משפיעה באופן שלילי על תיפקודה כמורה. למעשה, ההורים והקהילה בכללותה מצפים שכך יקרה, מפני שהטיפול בילדים על-ידי האם - ולא על-ידי מטפלת - נחשב למטלה מקודשת בחברה הערבית.

הסבר נוסף לפניית הנשים להוראה, כפי שהוא עלה מן הראיונות, הוא שההוראה נחשבת למקצוע "בטוח" עבור נשים, חופשי מן החשש מפני קשרים העלולים להיווצר בינן ובין גברים - שלא כמו בעבודות משרד. גם עניין זה, יסודו במבנה המסורתי, אשר עדיין מאפיין את החברה הערבית.

תהליך הפמיניזציה והירידה החדה במעמד המורה גרם לפגיעה בדימוי העצמי של המורה, ובה בעת פגע קשות במוטיבציה ובהרגשת השייכות למקצוע ולמקום העבודה. דבר זה עלה כמעט בכל הראיונות. גם המורות עצמן סבורות, שזהו מקצוע בעל מעמד ויוקרה שאינם גבוהים. סיבה נוספת לכך,

¹¹ אלחאג', מאג'ד. התעסוקה של האקדמאים הערבים, חיפה, אוניברסיטת חיפה, 1986.

¹² בן-דוד, י. "הסטטוס החברתי של המורה בישראל", מגמות כ"ח, 1957, עמ' 201-212.

שתהליך הפמיניזציה במקצוע ההוראה הביא לירידה במעמד המורה, היא שנשים בחברה השוביניסטית-פטריארכלית נחשבות כשוות פחות, ומכאן גם ההצדקה החברתית לשלם להן פחות.

מערכת היחסים בתוך הכיתה

הכיתה היא הזירה המרכזית בה מתנהל תהליך החינוך. השחקנים המרכזיים בה הם המורה והתלמידים. הדיון שלהלן יתמקד באינטראקציה בין המורה לתלמידים מצד אחד, ובגורמים המשפיעים על כל אחד מהם בנפרד, מצד שני. נתמקד בשיטת הלימודים הפרונטאלית הנהוגה בבתי-הספר הערביים, בציפיות של המורה הערבי מתלמידיו ובמערכת היחסים החברתיים בין התלמיד למורה. תוך כדי כך נתייחס גם לגורמים חשובים אחרים: המוטיבציה של המורים, הדימוי העצמי של המורה, מערך ההשתלמויות, הליכי המינוי של עובדי הוראה ותהליכים היסטוריים של פחות במעמדו הקהילתי של המורה.

שיטת ההוראה הפרונטלית

שיטת ההוראה הפרונטלית, שבה עומד המורה ומרצה את השיעור בפני כיתה פסיבית המאזינה ורושמת, מאבדת מזה זמן את מרכזיותה בתהליך הלימוד בכל החברות המודרניות - אך היא עדיין שיטת הלימוד הנפוצה בבתי-הספר הערביים, לא רק באלה היסודיים אלא גם בעל יסודיים¹³. דבר זה הודגש בכל הראיונות, במיוחד בראיונות שנערכו עם המורים. מתברר, שהשיטה עדיין תופסת מקום מרכזי בבתי-הספר הערביים, למרות שכל המרואיינים מאוחדים בדעתם שזהו אחד הגורמים למצבו הקשה של החינוך במגזר הערבי.

ההוראה הפרונטלית, כך מסתבר, נוחה לכל: למורה הבודד, להנהלה ולתלמידים. היא נוחה למורה, מפני שהיא לא מצריכה הרבה מאמץ בהכנת השיעור, שהרי חומר השיעור - ובמיוחד אמורים הדברים לגבי המורה הוותיק - ידוע היטב, כמעט בעל פה, מאחר שלרוב זהו חומר דומה לזה שלימד בשנים עברו. בנוסף לכך, בשיטה זו הוא יותר בטוח בעצמו, כי היא אינה מאפשרת העלאת שאלות רבות מצד התלמידים, במיוחד לא אותן שאלות בלתי-צפויות העלולות להביך אותו; התלמידים יודעים שהחומר המועבר להם בשיעור הוא החומר עליו ייבחנו בסוף השנה, ולכן הם מכוונים את עצמם להתרכז בו בלבד.

השיטה נוחה גם למנהל, וזאת משתי סיבות: היא נותנת לו ביטחון רב יותר בכך ש"המורה מעביר לתלמידים את החומר הדרוש לבחינות בלי בזבז זמן", כפי שאמר אחד המרואיינים. מנהל בית-הספר ביישוב "בוסתן" דיווח: "הבעיה המרכזית שלנו כהנהלה היא לגמור את החומר הדרוש לתלמידים לפני סוף השנה... כי זה הדבר המרכזי, שלמענו קיים בית-הספר. הבחינות הן עובדה קיימת, שצריכים להתאים את כל המערכת ולכוון את כל המאמצים שלנו בכיוון... ומנסיוני כמורה אין כמו השיטה הפרונטלית, אשר מבטיחה שהחומר יועבר לתלמידים לפני סוף השנה...". שני מורים הביעו דברים באותה רוח: "המנהל מפעיל עלינו לחץ באופן זה, והוא תמיד מזכיר לנו את הבחינות ואת סוף השנה...". אחד המנהלים הוסיף כי "הבחינות הן המטרה שלנו... לפיהן מודדים את היוקרה ואת הטיב של בית-הספר".

¹³ באשי יוסף, סורל קהאן ודניאל דיויס. ההשגים הלימודיים של בית-הספר היסודי הערבי בישראל. האוניברסיטה העברית בירושלים, 1981.

השיטה הפרונטלית גם מסייעת למורה בהשלטת שקט בכיתה. השקט והסדר נמנים עם היעדים החשובים ביותר למנהל. אחד המחנכים הוותיקים הדגיש את הנקודה הזאת באומרו: "רוב המורות והמורים בבית-הספר בו לימדתי חששו מהמנהל במיוחד בכל מה שקשור לרעש בכיתותיהם, כי לפי דעת המנהל, הרעש בכיתה הוא סימן לכשלונה/ של אותה/ מורה, שהוא/ היא לא יכולה לשלוט בכיתה... אז היינו 'מפציצים' את התלמידים בחומר בצורה אינטנסיבית תוך כדי שימוש בשיטה הפרונטלית, תוך כדי הפחדת התלמידים בבחינות." מורה מהיישוב "בוסתן" אמר: "בגלל אישיותו 'המרובעת' של מנהל בית-ספרנו, היו המורים מקפידים תמיד על שמירת השקט בכיתותיהם, מחשש להערותיו, שנאמרו לפעמים לעיני התלמידים."

שיטת ההוראה הפרונטלית נוחה גם לתלמידים הבולטים בכיתה, כי היא מאפשרת להם להפגין את היכולת שלהם כאשר הם נשאלים שאלות סטנדרטיות, הבאות לבדוק את מידת שינון החומר לפני השיעור. הם מרגישים תחושה טובה של סיפוק, שעשו את מה שהם צריכים לעשות כדי לעבור את הבחינות בסוף השנה. מאידך גיסא, השיטה הזאת נוחה גם לתלמידים החלשים, כי היא מאפשרת להם להישאר פסיביים, שהרי בשיטה זו הם אינם מצופים להגיב או לשאול שאלות. לעומת זאת, בשיטות הוראה אחרות חייבים כל תלמידי הכיתה להיות פעילים, כיון שמופעלים עליהם גירויים ומוצגים בפניהם אתגרים בלתי פוסקים.

בתשובה לשאלה "כמה מהמורים בבית-ספרך היית מוכן לפטר?" ציין חלק גדול מהמרוויינים, במיוחד מורים וחברי הנהלה בכל היישובים (כולל מנהל בית-הספר "פיסגת הזית"), שהם מוכנים לפטר אחוז גדול מהמורים בבית-ספרם, בעיקר בגלל שיטת ההוראה הפרונטלית המיושנת, אותה הם מאמצים בצורה טוטאלית. מנהל מחלקת החינוך ביישוב "בוסתן" ציין, שיש לו "בעיה רצינית עם כ-30% מהמורים בבית-הספר ביישוב, מפני שהם בעלי תפישה מיושנת, במיוחד מבחינת שיטת ההוראה שהם נוקטים." הוא היה מוכן לפטרם באופן מיידי, כי "אין סיכוי שאלה ישנו אותה, כי זה מה שהם יודעים לעשות..."

סיפורה של אחת המורות ממחיש את הנאמר לעיל. סמירה (שם בדוי) היא מורה חדשה יחסית, המלמדת בכיתות י'. היא בעלת תואר ב.א. ולומדת לקראת תואר שני. היא סיפרה, שניסתה לשנות את שיטת ההוראה הקיימת בבית-ספרה על-ידי בניית שיטה הלוקחת בחשבון את התלמידים החלשים, תוך צימצום בקטעי ההוראה הפרונטלית. סמירה מתארת איך מתנהל בדרך כלל שיעור בבית-ספרה: "המורה נכנס לכיתה בתחילת השנה ומתחיל להעביר את החומר על-ידי הצגה פרונטלית. כבר בחודש הראשון של השנה הוא מתחיל למיין לעצמו מי הם התלמידים החלשים, שהם בדרך כלל הרוב, ומי הם התלמידים הבולטים, וזאת על פי האופי והתדירות שבהם הם עושים את שיעורי הבית. הציפיות של המורים לגבי היכולות של התלמידים מתאמתות אחרי הבחינות של החודש הראשון. אחר כך מתנהל השיעור בין המורה לבין קומץ של תלמידים בולטים, העונים על השאלות שהוא מציג פה ושם בכיתה, בעוד רובם של התלמידים האחרים אינו מרוכז בשיעור, והמורה גם לא מנסה בדרך כלל לגרות אותם להיות חלק מהשיעור. הגישה הזו היא מוגבלת, מפני שהיא מאפשרת אינטראקציה רק בין המורה ובין חלק מהתלמידים. אין אפשרות שהתלמידים יעבדו בינם לבין עצמם, וזה מה שמשאיר אותם באותו מצב... לסיכום, הציפיות של המורה הן שרק מיעוט קטן של תלמידים יוכל להצליח, ועל פי ציפיות אלה הוא עובד, והמיעוט הזה הוא שבדרך כלל מצליח בסוף השנה."

השיטה של המורה סמירה היתה שונה. לפי דבריה, היא היתה מציגה את החומר כסוגיות לדיון, תוך כדי שיתוף כל התלמידים. היא סיפרה, ששינתה גם את צורת הישיבה של התלמידים. בדרך כלל, הושיבה את התלמידים במעגלים, כשכל מעגל מהווה קבוצת דיון. לפעמים הושיבה את כל התלמידים במעגל אחד. באותם חלקים של השיעור, שבהם היתה חייבת להציג את החומר בשיטה הפרונטלית הרגילה, דאגה לשלב בשיעור את כל התלמידים. החדר שבו לימדה היה ארוך מדי, ושתי השורות האחרונות של התלמידים היו מרוחקות ממנה. תלמידים אלה לא השתלבו בשיעור, ולרוב היה נתק ביניהם לבין מה שקורה בצד של הלוח והמורה. לכן, דאגה סמירה שתהיה רוטציה בין התלמידים היושבים בשתי השורות האחרונות.

לדברי סמירה, השיטות החדשות שלה מצאו חן בעיני התלמידים ובמיוחד בעיני "החלשים" שבהם - שהם, לדעתה, הרוב בכיתה בדרך כלל. אך הן לא מצאו חן בעיני המורים, אשר טרחו להביע בפניה את אי שביעות רצונם. ומה שיותר חשוב, הן לא מצאו חן בעיני ההנהלה, אשר העירה לה פעמים רבות, שהכיתה שלה מרעישה, ומפרה את שלוות בית-הספר. במילים שלה, "הדבר נתקבל באי שביעות רצון מצד כל הסובבים אותי בבית-הספר... אבל מה שחשוב לי היה התלמידים, אשר ברובם נהנו מהשיטה, ואפילו התקדמו בלימודים, במיוחד החלשים שבהם." המורה סמירה התפטרה מבית-הספר כעבור ארבע שנים, והיום, לאחר שקיבלה תואר שני, היא עובדת כפסיכולוגית פרטית.

תיאורים דומים של "מהלך שיעור" נשמעו גם מפי מורים אחרים, שנתבקשו לתאר את המורה הטיפוסי בבית-ספרם. מורה מהיישוב "עין הגליל" אמר כך: "... המורה הטיפוסי הוא אותו מורה, אשר מתייחס לעבודתו עם התלמידים כאילו הוא עובד בבית חרושת... הוא צריך לגמור את החומר. לא חשוב אם התלמידים הבינו או לא, העיקר שהוא יסיים את החומר לפני סוף השנה. הוא עושה את זה קודם כול, מפני שהוא התרגל לנהוג כך, ודבר שני, הוא נתון ללחצים מכל הכיוונים: מצד התלמידים, המנהל, ההורים ומשרד החינוך. לדעתו של המנהל, מורה טוב הוא מורה שמספיק להעביר את כל החומר לתלמידים, וששומר על השקט במהלך השיעור. לכן, המורה נכנס לכיתה, עם החומר שהכין כבר בשנת ההוראה הראשונה שלו, עם כמה עדכונים, פותח את המחברת שיש לו ומתחיל לנאום בפני התלמידים, בשעה שהם יושבים. חלק קטן מן התלמידים מאזין למה שהוא אומר ומנסה לרשום במחברת; החלק השני, הגדול יותר, מתחיל לכתוב מבלי שהוא מבין... את דברי המורה, בתקווה שאחר כך הוא יבין, מפני שהוא צריך להספיק לכתוב את דברי המורה. והחלק השלישי נוכח רק פיזית בכיתה... לדעת רוב המורים, החלק הזה 'לא מסוגל' להבין. בסוף שנת הלימודים ניגשים התלמידים לבחינות שהמורה הכין על פי החומר שהוא לימד בשיטה הפרונטלית, כאשר התלמידים אשר כתבו מה שהמורה אמר, הם אלה אשר יזכו בציונים הגבוהים, לא מפני שהם הבינו, אלא מפני שהם למדו את החומר בעל-פה... והם שוכחים אותו שבוע אחרי הבחינה...".

משמעת והירארכיה נוקשות

הנטייה להוראה פרונטלית, כך מתברר, היא חלק ממערך התנהגותי רחב יותר. רוב אנשי חינוך שריאיינו קבעו כי המשמעת בכיתה ומחוצה לה עומדת בראש דאגתו של המורה הערבי. "אין ספק", אמר אחד המרואיינים, "שמשמעת חייבת להיות ביסוד מערכת היחסים שבין מורה לתלמידיו - אפילו אם היא באה על חשבון דברים אחרים כמו העברת חומר הלימודים או טיפוח היצירתיות של התלמיד... מערכת היחסים בנויה על כפייה, ולא על כבוד הדדי, על דמוקרטיה או על ליברליות. במערכת זו יש מרווח מינימלי של חופש ביטוי והתנהגות מצד התלמיד."

המשמעת מושגת דרך יחסי כפייה מצד המורה כלפי התלמיד. מערכת יחסי כפייה זו היא תוצאה של שני גורמים: ראשית, היא השתקפות של המבנה הפטריארכלי של החברה הערבית¹⁴, שבה הגבר כופה את רצונו על בני משפחתו; נזכור כי עדיין רוב עובדי ההוראה הערבים הם גברים. כך, למשל, אמר מורה מהיישוב "עין הגליל": "... בשבילי סדר ומשמעת הם הדברים החשובים ביותר בתהליך החינוך. ללמוד את חומר הלימודים בלי ללמוד נימוסים וסדר זה כמו לקנות מכונת בלי גללים...". לדברי אחד המחנכים הוותיקים, "אני מתקשה ללמד תלמיד, אשר אינו מכבד את כללי הכיתה... ואשר אינו מכבד אותי." הוא מוסיף ועונה לשאלה מה דעתו על גישתו של המורה היהודי לתלמידיו, בהשוואה ליחסו של המורה הערבי: "אצל היהודים יש דמוקרטיה, אבל יש מין חוסר משמעת, דבר המשפיע על תיפקוד המורה, ולכן המחנך האמיתי במגזר הערבי מסוגל יותר, לדעתי, להצליח בהוראה מאשר המחנך במגזר היהודי."

המערכת הבית-ספרית בנויה בצורה הירארכית וקשוחה. במגזר הערבי המערכת היא הירארכית וקשוחה במיוחד - ודבר זה מקטין את מידת הדמוקרטיה הפנימית בתוך בית-הספר וממקמת את התלמיד בשוליים¹⁵. כפי שניסח זאת אחד המרואיינים: "עד היום קשה מאוד למצוא מורים המחנכים את תלמידיהם לחופש הדיבור, המלמדים אותם להיות עם ראש פתוח... שיוכלו להגיד למורה מה הם באמת חושבים על עניין מסוים בלי שום חשש מהסמכות המופרזת של המורה."

מורה אחר, שהתייחס למשמעת וליחסים עם התלמידים, אמר: "המשמעת היא דבר קדוש, אשר שומר על כבוד המורה. אספר לך מה קורה איתי. לפעמים אני מתבדח עם התלמידים, וקורה שהם מחזירים לי בבדיחה או במתיחה באותה מידה ובצורה דומה. בעיניי זו התנהגות לא מכובדת מצד התלמיד כלפי המורה. לכן, ניגשתי פעם לאחד התלמידים שהחזיר לי בדיחה, והסברתי לו שזה לא מכובד, אז הוא בכה, וזה מוכיח שישנו כבוד למורה הערבי. לעומת זאת, בבית-הספר היהודי התלמיד מרגיש שיש לו את הזכות לעשן, להתנהג בצורה לא מוסרית, לקרוא למורה בשמו... מידת החופש הזו לדעתי מוגזמת...".

אחד המחנכים הוותיקים מסכם את הנושא באומרו: "בבתי-הספר אצלנו, התשובות של התלמידים חייבות להיות בדיוק כמו התשובות של המורה! ואפילו אם תשובת התלמיד היא הנכונה, המורה פוסל אותה, כי זו לא תשובת המורה! המורה הערבי בעצם יוצר תלמידים שהם העתק שלו".

¹⁴ שראבי, הישאם, המבנה הפטריארכלי של החברה הערבית. ביירות, 1978 (בערבית).

יוצא, אם כן, כי ההוראה הפרונטלית, כמוה כהקפדה על המשמעת, הם חלק ממערך התנהגותי שביסודו תפיסה פטריארכלית המעמידה את "דבר הגבר" בראש סולם הכבוד החברתי.

רמת ציפיות נמוכה

מהראיונות שערכנו עולה באופן ברור כי המורים הערבים מחזיקים בציפיות נמוכות מתלמידיהם. הדבר בולט במיוחד כאשר משווים זאת לציפיות אשר לדעת המורים הערבים מאפיינות את יחס המורים היהודים לתלמידיהם. הדבר נכון לא רק לגבי ציפיות מתלמידים, אלא גם לגבי ציפיות באשר למורים הערבים - וזאת במיוחד בהשוואה לציפיות שלדעת המרואיינים ניתן להחזיק ביחס למורה היהודי. בזמן שהמורה הערבי נתפס "כמחפש בעיקר פרנסה," או שחלק גדול מהמורים הערבים נתפס כמי שאינם מוכשרים די, לא רק מבחינת ידיעת החומר, אלא שגם אינם מתאימים להוראה מבחינת האישיות שלהם, נתפס המורה היהודי כ"יותר מסור, פתוח ומשכיל... המורים היהודים אוהבים את עבודתם, משקיעים הרבה בתלמידיהם... אצלם ההוראה היא משימה לאומית קדושה..."¹⁵, כדבריו של ראש הרשות המקומית ביישוב "בוסתן".

מצד שני, תולים המרואיינים את האשם במצב החינוך גם ברמה של תלמידיהם - כך עולה מתשובות המרואיינים לשאלה "האם יש הבדל, לדעתך, בין ציפיותיו של המורה היהודי מתלמידו לבין ציפיותיו של המורה הערבי מתלמידו?" כמעט כל המרואיינים ענו תשובה אחת: ציפיותיהם של המורים במגזר היהודי מתלמידיהם גבוהות יותר מאלה שיש למורים הערבים מתלמידיהם. תשובה זו לא היתה נחלתם של המורים בלבד, אלא של כל האנשים העוסקים בחינוך. יתר על כן, מתברר שלא זו בלבד שהמרואיינים חושבים, שציפיותיו של המורה הערבי מתלמידו נמוכות בהשוואה לציפיות המורה היהודי מתלמידו, אלא גם ציפיותיהם שלהם מתלמידיהם נמוכות בהשוואה למה שהם עצמם היו מצפים מן התלמידים היהודים. לדבריו של מנהל בית-הספר התיכון ביישוב "עין הגליל", "אתה משלה את עצמך אם אתה משווה את רמת התלמידים בבית-הספר שלי לרמתם של התלמידים היהודים ביישוב היהודי הסמוך... פשוט אין מה להשוות... אני מנסה לפעמים להפציר במורים כדי שיתאמצו יותר עם התלמידים... אבל במקום מסוים אני נעצר, מפני שאי אפשר להוציא מתלמידים כמו אלה שיש לי בבית-הספר יותר ממה שאנו מוציאים היום..."¹⁶.

מגמות והסללות

הציפיות של המורים מתלמידיהם אינן מתקיימות בחלל ריק. בתי-הספר שבהם אנו דנים פיתחו, תוך יישום שיטות שבוססו תחילה בבתי-ספר יהודיים, מערכת של מגמות והסללות, המבדילה בפועל בין תלמידים שונים. בניגוד לבית-הספר התיכון הפרטי ביישוב "פיסגת הזית", שהוא סלקטיבי מאוד, שלושת בתי-הספר האחרים בהם אנו דנים הם ממלכתיים, והם מקבלים את כל התלמידים הנרשמים אליהם, ובוודאי את כל אלה הגרים ביישוב. התלמידים, תושבי היישוב, המגיעים לשלב התיכון, למדו במערכת החינוך היסודית שביישוב, אשר סביר כי היא איננה טובה מזו התיכונית, ואף סביר להניח שהיא פחות טובה¹⁶.

¹⁵ באשי ואחרים, 1981.

¹⁶ בנושא של רמתם הנמוכה של בתי-הספר היסודיים במגזר הערבי ישנה ספרות רבה. למשל, מרעי, סמי, "בית-הספר והחברה בכפר הערבי בישראל", המזרח החדש, 1974.

במהלך הלימודים בתיכון עוברים התלמידים מיון וסינון, ובהגיעם לכיתה י"א הם מחולקים למגמות. בעלי ההישגים הלימודיים הטובים ביותר משובצים במגמה המדעית, בה לומדים ברמה גבוהה פיזיקה, כימיה ומתמטיקה. במגמה המדעית לומדים לא יותר מ- 20% מן התלמידים. בעלי ההישגים הטובים פחות משובצים במגמה הספרותית, בה לומדים היסטוריה, גאוגרפיה, ביולוגיה ומתמטיקה ברמה בינונית. קבוצה זו מהווה בין 30% ל-50% מכלל התלמידים. כל השאר מופנים למגמות המקצועיות, שם לומדים מקצועות שימושיים, במיוחד מקצועות של צווארון כחול: הבנים לומדים נגרות, מסגרות ומכונאות, והבנות לומדות תפירה וכלכלת בית.

עולה, אם כן, שמערכת החינוך הממלכתית, שהיא טובה פחות מזו הפרטית, מאופיינת בתוכה-היא במבנה הזדמנויות לא שווה: היא מקיימת מגמות "טובות", כפי שהגדירו אותן חלק מהמרואיינים, המובילות לתעודת בגרות טובה, ומאפשרות, בעקרון, מסלול אקדמי בעתיד, ומגמות "פחות טובות", המובילות לתעודת בגרות חלקית או שאינן מובילות לתעודה כלשהי.

תלמידי היישוב, אשר אינם לומדים בבית-הספר התיכון שביישוב, נחלקים לשתי קטיגוריות: האחת - תלמידים טובים ומצליחים ו/או חלק מבניהם של נכבדי היישוב או המשכילים שבהם, שהוריהם שולחים אותם ללמוד בבתי-ספר פרטיים מחוץ ליישוב, כדי להבטיח להם מסלול אקדמי. בקטיגוריה השנייה נמצאים תלמידים חלשים מבחינת הישגיהם הלימודיים, שאינם מוצאים ביישוב מגמה מקצועית שתקלוט אותם, והם נאלצים לחפש להם בתי-ספר מקצועיים מחוץ ליישוב או שהם נושרים ממערכת החינוך.

מדבריהם של חלק מהמרואיינים עולה, שהמגמות שבבית-הספר התיכון נבדלות זו מזו בדברים רבים: ראשית, יחסם של אנשי צוות ההוראה למגמות איננו אחיד, וכך גם הציפיות שלהם מהתלמידים, המשתנות על פי המגמה. יוצא שהצוות חורף את גורלם של התלמידים כבר בשלב מוקדם, באמצעות הציפיות והיחס שלו לתלמידי המגמות השונות. לפי אחד המרואיינים, "המורים, כבר אחרי הסמסטר הראשון, יודעים לאן לנווט את התלמידים שבכיתה". בנוסף לכך, מורים רבים דיווחו על כך, שבינם לבין עצמם הם מבטאים את התייחסותם השונה למגמות באמצעות השימוש במונחים "מגמות טובות" ומגמות "פחות טובות".

שנית, מתברר שיש השקעה רבה יותר של משאבים חומריים ואחרים מצד ההנהלה ומצד הרשות המקומית במגמות המדעיות, בהשוואה למגמות האחרות, ובמיוחד בהשוואה למגמה הספרותית. מתברר, שהרוב הגדול של המרואיינים, אפילו ביישוב "פיסגת הזית", הצדיק הבדל בהשקעה בין המגמות. בתשובה על השאלה "האם לדעתכם צריך לנקוט באסטרטגיה שוויונית בכל מה שקשור בהשקעה חומרית ובחלוקת המשאבים בחינוך?" היו רבים שהסכימו עם הקביעה של איש חינוך מהיישוב "אלון ההר": "מבחינה עקרונית, צריך להשקיע באופן שווה, אבל זה לא צריך להיעשות על חשבון התלמידים הטובים, שלגביהם יש להשקיע הרבה ככל האפשר, כדי שיוכלו להתקדם... אי אפשר להתעכב עם החלשים..."

ושלישית, המורים המלמדים במגמות "הטובות" הם בדרך כלל המורים "הטובים" של בית-הספר. כדברי אחד המרואיינים: "המורים המלמדים במגמות 'החלשות' (המקצועית והספרותית) הם פחות מוכשרים מהמורים שמלמדים במגמה המדעית... מורים אלו הם בדרך כלל מורים חדשים,

המועסקים במשרות חלקיות ובתנאים פחות טובים בהשוואה למורים הוותיקים של בית-הספר, שהם המורים שמכינים לבגרות...".

כיוון שהניתוח שלנו מבוסס על נתונים איכותיים, ולא על נתונים כמותיים, קשה לומר כיצד בדיוק מתפלגים התלמידים הלומדים בכל מגמה, לפי נתונים שיוכיים. אבל מדבריהם של רוב המרואיינים, ובעיקר של המורים, מתברר שאפשר להצביע על קשר בין הרקע השיוכי של התלמידים לבין המגמות בהם הם לומדים. מורים רבים דיווחו, שבדרך כלל בניהם של המשכילים וחלק מבעלי המעמד הסוציו-אקונומי הגבוה לומדים במגמות "הטובות". לעומת זאת, חלק לא קטן מהתלמידים הלומדים במגמות המקצועיות באים ממשפחות ברוכות ילדים, הורים שאינם משכילים והמעמד הסוציו-אקונומי שלהם נמוך. דבר זה הודגש ברבים מן הראיונות.

המגמות המקצועיות, תופעה חדשה יחסית במגזר הערבי - כעשר שנים בלבד - נוצרו כדי לאפשר למספר גדול יותר של תלמידים ערבים להתמיד בלימודים בבית-הספר התיכון. המגמות המקצועיות, ואפילו חלק מהמגמות המכוונות בשם היוקרתי יותר "טכנולוגיות", שנפתחו ונפתחות בבתי-ספר תיכוניים רבים במגזר הערבי, אינן מובילות לזכאות לתעודת בגרות. אין מדובר כאן בחינוך טכנולוגי או מקצועי ברמה גבוהה, בדומה לטובי בתי-הספר הטכנולוגיים שבמגזר היהודי, כדוגמת בית-ספר בסמ"ת בחיפה, שמושכים אליהם תלמידים טובים, ואף תלמידים מצטיינים¹⁷. התלמידים הערבים המופנים למגמות אלה הם התלמידים הפחות מצליחים, אך האפשרות שלהם ללמוד בבית-הספר נותנת להם ולהוריהם את התחושה, שיש להם מסגרת לימודית מסודרת, ואף את ההרגשה ש"הם יוצאים עם מקצוע ביד". למעשה, יותר מאשר תרומה ממשית, יש כאן אשליה. מה שמפתיע הוא שרובה של ההנהגה הערבית, ובמיוחד אנשי החינוך הערבים, דורשים ממשד החינוך לפתוח במגזר הערבי יותר ויותר מגמות כאלה¹⁸.

ציפיות המגשימות את עצמן

רוזנטל, שעל שמו נקרא "אפקט רוזנטל", מצביע באופן ברור על הקשר בין ציפיות המורים מתלמידיהם לבין סיכויי התלמידים להצליח בשיעוריהם של אותם מורים (Rosenthal effect)¹⁹. כאשר ציפיות המורה מתלמידים מסוימים הן גבוהות, עולים סיכוייהם של תלמידים אלה להצליח בלימודיהם, ולהפך²⁰. מדובר באותן ציפיות הבנויות על נתונים הישגיים של התלמיד, כמו נכונותו לענות על שאלות המורה, מידת הבנת החומר והכנת שיעורי הבית באופן שימצא חן בעיני המורה. אולם ציפיות אלה מתבססות גם על נתונים שיוכיים של התלמיד: האם אחיו הגדולים היו תלמידים טובים, המעמד הסוציו-אקונומי של משפחתו, רמת ההשכלה של הוריו וכן הלאה.

גם בהעדר לחץ מצד ההורים, מעדיפים המורים תלמידים מסוימים על פני תלמידים אחרים; ליחס מיוחד זוכים תלמידים בני משפחות הנהנות מ"מוניטין של לימודים", היינו, כאלה שידוע כי כל

¹⁷ סבירסקי, שלמה, החינוך בישראל. מחוז המסלולים הנפרדים, תל אביב, בירות, 1990: 206.

¹⁸ ראה ראיון עם ד"ר מוחמד חביב אללא, היו"ר (לשעבר) של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, הארץ 3.11.1994.

¹⁹ Rosenthal, Robert & Lenore Jacobson. *Pygmalion in the Classroom*. New York, Holt Rinehart and Winston 1969..

²⁰ שם, עמ' 36.

בניהם המבוגרים יותר למדו והצליחו בלימודיהם, או בני משפחות בעלות סטטוס חברתי או כלכלי גבוה. לדברי אחד המורים: "המורים אצלו בדרך כלל מתחשבים ברקע המשפחתי של התלמידים... הם, למשל, מתייחסים לרקע המסורתי, הכפרי והעני כנחות, ובמקביל מתייחסים למעמד הגבוה העירוני ביתר כבוד והערכה, אם כי לא תמיד. אם תלמיד, בן למשפחה מיוחסת (עשירה), שהמעמד החברתי שלה גבוה, משפחת משכילים), לא מצליח בלימודים, אז המורה חושב: בנו של פלוני או אלמוני לא הצליח, איפה הוריו!!! למה הם לא דואגים לו!!! לעומת זאת, תגובת המורה לאי הצלחתו של תלמיד אחר (בן למשפחה ענייה, לא משכילה) היא אחרת לגמרי: תעזוב אותו!! מצבו קשה! מה כבר ייצא ממנו? תראה את מצב הוריו, וגם משפחתו היא כך. אי אפשר לעזור לו יותר. התלמידים הבעייתיים בלימודים, שהם בנים של משפחות לא מיוחסות, נשלחים הביתה בלי שום היסוס...".

המגמה שאיפיינה את תשובות המרואיינים היתה ש"סיכוייהם של התלמידים בני ההורים המשכילים להצליח בלימודים הם יותר גבוהים"... "אני מרגיש שבדרך כלל התלמידים שהוריהם אקדמאים או שייכים למעמד סוציו-אקונומי גבוה חייבים להיות בין המצליחים." הם אפילו ניסו להסביר את זה בכך, שציפיות ההורים בעלי המעמד הגבוה מילדיהם הן גבוהות מאוד, והן שמסייעות לתלמידים אלה להתקדם בלימודים ולהצליח, ואילו ההורים העניים מרגישים שאין להם למה לצפות מבניהם. בנוסף לכך, מצבם הכלכלי של אותן משפחות הוא קשה וילדיהן יודעים, שבלאו הכי לא יתאפשר להם אחר כך ללמוד באוניברסיטה - ודבר זה עצמו יש בו כדי לדכא אותם בלימודיהם.

הסבר אחר, אותו שמענו מפי מנהל בית-הספר ביישוב "עין הגליל", היה כדלהלן: "ישנו בדרך כלל קשר חיובי בין המעמד הסוציו-אקונומי של המשפחה לבין מידת 'הרצינות' והמוטיבציה של בניה בלימודים." דעתו של ראש היישוב "אלון החר" בעניין זה היא "שיש הבדל גדול מבחינת ההישגים בלימודים בין בני הפועלים לבין בני האקדמאים ובני העשירים. ההבדל הוא לטובת האחרונים, מפני שמשפחות הפועלים הן בדרך כלל ברוכות ילדים, וההורים אינם אנשים משכילים, כך שאין ביכולתם לעזור להם, בהשוואה לעזרה שיכולים להעניק האחרונים".

ראש היישוב "בוסתן" מעריך, ש"זה לא צריך להיות כך, אבל בפועל בניהם של המשכילים, אשר מוכנים להקדיש זמן לבניהם, אם זה על-ידי עזרה בלימודים בבית או על-ידי ביקורים תכופים בבית-הספר, הם יותר מצליחים בדרך כלל".

ביישוב "עין הגליל" חדרה המתרחות על רקע הבחירות המקומיות לבית-הספר, והשפיעה על היחסים בין המורים לבין התלמידים וההורים. חלק מהמורים, המזוהים עם מועמד מסוים, העדיפו תלמידים אשר הוריהם מזוהים עם אותו מועמד, ואילו יחסם לתלמידים ולהורים אשר תמכו במועמד היריב היה מאופיין במתיחות.

מערכת היחסים בין המורים לבין עצמם

למערכת היחסים החברתית והמקצועית שבין המורים לבין עצמם נודעת חשיבות רבה ביצירת אווירה נוחה ופורייה בבית-הספר. אווירה כזו מעודדת את המורה לתרום יותר לעבודתו, ובעקיפין להצלחת התלמידים בלימודים. כדאי להזכיר, שמדובר בבתי-ספר השוכנים בכפרים קטנים יחסית, בהם התושבים מכירים זה את זה בגלל הקשרים היום-יומיים והבלתי-אמצעיים שיש ביניהם. אם נשווה בין שלושת בתי-הספר הממלכתיים שבמדגם שלנו ובין בית-הספר הפרטי, ששימש כקבוצת

ביקורת, נמצא כי בעוד שכמעט כל המרואיינים מהיישובים "בוסתן", "עין הגליל" ו"אלון ההר" דיווחו על מערכת יחסים מתוחה ומקוטבת בבית-הספר שלהם, הרי שביישוב "פיסגת הזית" דיווחו הכל על מערכת יחסים תקינה ואף מצוינת. לא רק המנהל והמורים, אלא גם ראש המועצה והאחראי על תיק החינוך דיווחו על אווירה טובה מאוד בבית-הספר התיכון הפרטי, אווירה שהיא תוצאה של מערכת יחסים טובה בין המורים, אשר מרגישים כקבוצה אחת מלוכדת של חברים, לא רק מבחינה מקצועית אלא גם מן הבחינה החברתית. ביישוב "בוסתן", לעומת זאת, דווח על מתיחות רבה ועל קיטוב בין שתי קבוצות מרכזיות בתוך המורים: הקבוצה האחת מורכבת מן המורים הוותיקים, שרובם המכריע באים מחוץ ליישוב, ואילו השנייה היא קבוצת מורים בני היישוב, שנכנסה לאחרונה לבית-הספר. המצב מגיע לכדי כך שהמורים החדשים, הנתמכים באופן עקיף על-ידי הרשות המקומית, מנסים לקחת מידי הוותיקים חלק מעוגת התפקידים בבית-הספר, ואילו אלה האחרונים אינם מוכנים לוותר.

אחד המורים ניסח את הדברים כך: "אנחנו, המורים הוותיקים והזרים, מרגישים לא רצויים ביישוב ובבית-הספר. לוקחים מאיתנו תפקידים כמו ריכוז מקצועות וגם שעות תקן, ונותנים את זה למורים החדשים בני היישוב... הדבר מתבצע על-ידי המנהל החדש, שעושה את זה בלחץ הרשות המקומית, שרוצה לרצות כמה חמולות שתמכו בה. הדבר גם מחזק את כוחו של המנהל החדש, שרוצה להפגין שרירים בפני המורים הוותיקים, שרואים את עצמם מוברגים חזק במערכת, בלשונו של המנהל...".

ביישוב "עין הגליל" הקיטוב והמתח בין קבוצות המורים הוא על רקע חמולתי. יישוב זה מורכב משתי חמולות גדולות, אשר מתחרות ביניהן על כל דבר שהוא ביישוב. המורים, שגם הם בני שתי החמולות האלה, נאבקים על עוגת התפקידים בבית-הספר ועל מערכת השעות. גם ביישוב "אלון ההר" יש מאבק בין המורים בבית-הספר התיכון, אך על רקע עדתי. היישוב מחולק בין שתי עדות מרכזיות - נוצרים ומוסלמים - והמאבק מתנהל בין המורים בני שתי העדות על אותם יעדים: חלוקת התפקידים ומערכת השעות. הרשות המקומית, שהיא המעסיק והאחראי הישיר על בית-הספר התיכון בשלושת המקרים הללו, מעורבת באופן פעיל במאבקים, על-ידי העדפת צד אחד על פני השני, עד כדי העדפת מורה מסוים על פני מורה אחר - משיקולים פוליטיים או אישיים²¹.

כדאי לציין, שצוות המורים בבית-הספר הפרטי שביישוב "פיסגת הזית" הוא יציב למדי, וכמעט שאין בו תחלופה. צוות המורים נשאר יציב מזה למעלה מחמש-עשרה שנה. לעומת זה, בשלושת בתי-הספר האחרים דווח על מידה גדולה של תחלופת מורים, ובמיוחד מורים המלמדים מקצועות בסיסיים כמו אנגלית, מתמטיקה, ערבית, עברית וכדומה.

מערכת היחסים בין המורים לבין ההנהלה

גם להנהלת בית-הספר היתה יד במאבקים שהוזכרו למעלה, בדרך כלל באמצעות העדפת מורה או קבוצת מורים על פני קבוצה אחרת. מערכת היחסים בין המנהל לבין המורים בבית הספר הערבי בנויה באופן הירארכי, נוקשה וכפיית²². למנהל יש מידה גדולה של סמכות, והוא משתמש בה כדי להשליט את רצונו.

²¹ עניין מנויי המורים יידון בנפרד בהמשך עבודה זו.

²² מרעי, סמי. "בית-הספר והחברה בכפר הערבי בישראל", עיונים בחינוך מס. (4) 1974, עמ' 85-104.

מורים רבים הדגישו את חשיבות האינטראקציה בין המנהל למורה. בבתי-הספר ביישובים "בוסתן", "אלון ההר", ו"עין הגליל" מתנהלת מערכת יחסים מורכבת מאוד בין ההנהלה לבין המורים. ביישוב "בוסתן" אמר אחד המורים כי "מנהל בית-הספר הוא איש דתי וסגור, שאין לו גישה חינוכית פתוחה... הוא מקפיד מאוד על החוקים ועל הנהלים... אינו גמיש, הוא מאוד מגזים במילוי החוקים ובבירוקרטיה... אצלו הסדר מעל לכול". מצב זה תואר גם על-ידי מורים אחרים באותו בית-ספר. האופן שבו מנהל זה מגיב לעבודתם של המורים, כך עולה מדברי המורים שרואיינו, מדכא את המורים. הוא אינו מעודד ואינו מביע הערכה על ביצוע של עבודה טובה, ואילו על טעויות בעבודה או על עבודה שאינה טובה הוא אינו שוכח להעיר, פעמים רבות באמצעות מכתבי אזהרה. אחד המרואיינים, חבר הנהלה, טען שהמנהל שולח לפחות ארבעה מכתבי אזהרה למורים מדי חודש.

מנהל בית-הספר התיכון ביישוב "אלון ההר" סרב להתראיין במסגרת המחקר שלנו, מפני שמשרד החינוך, כך אמר, אינו מרשה לו להתראיין בלי אישור. למרות זאת, אפשר היה להתרשם על אופי עבודתו מדברי המורים שלו, שהבליטו את הסמכותיות והריכוזיות שלו.

מנהל בית-הספר התיכון ביישוב "עין הגליל" הסכים להתראיין גם ללא אישור משרד החינוך. בראיון, שנערך בביתו, הצדיק בטון נמוך את ההקפדה ואת הביקורת הקפדנית, שצריך לערוך לפעמים ביחס לחלק מהמורים, בטענה ש"... הם התרגלו לשיטה הזאת. חלק מהם לא מבין מה זה ליברליות ותחושת אחריות. מורים כאלה מחייבים מעקב וסמכותיות...".

על מנהל בית-הספר התיכון ביישוב "בוסתן", שסירב גם הוא להתראיין בלא אישור הממונים עליו, אומרים המורים שהתראיינו, שהוא כה דקדקן ו"מרובע" עד שהמורים החדשים, ובמיוחד המורות החדשות, פוחדים ממנו.

מנהל זה גם אינו מתייחס לכל המורים באופן שווה והוגן: הוא מעדיף מורים מסוימים על פני אחרים. אחד המורים טען: "נכון שהוא מאוד בירוקרטי ודייקן בכל מה שקשור לחוקים... אבל הוא מדייק בדברים הטפלים ושוכח את הדברים החשובים, ומתעלם מטעויות גדולות שעושים מורים מסוימים המקורבים אליו. הדבר מתחיל באיחורים ומסתיים במינוי סגנים או בחלוקת תפקידי הריכוז או התקנים...". הדבר הזה יוצר הרבה מתיחות, קנאה ומאבקים בין המורים לבין עצמם. הוא גם אינו מוכן לשמוע דעה שאינה תואמת את דעותיו, והוא רואה בה נקיטת עמדה נגדו... וגרוע מזה, בישיבות של צוות בית-הספר, רוב הדברים כבר הוחלטו לפני הישיבה... הוא לא מתחשב בבעיותיהם של המורים...".

התמונה בבית-הספר התיכון "בוסתן" מורכבת עוד יותר. אחד המורים דיווח על מזכיר בית-הספר שהוא "בעל אישיות חזקה, ויש לו השפעה גדולה על המנהל, וכך הוא שולט בבית-הספר בצורה כמעט מושלמת, תוך ניצול הקשרים הטובים שלו עם המנהל. הוא גם מתערב בכל מה שנעשה בבית-הספר, ויותר מכך, הוא גם מקבל החלטות בעניינים רבים, כולל מינויי המורים, חלוקת השעות, מינוי סגנים למנהל, קניית לבית-הספר וכו'".

לפי דבריו של אחד המורים, אשר אומתו על-ידי מנהל אגף החינוך ברשות המקומית, "המזכיר הזה לא פועל לפי שיקולים מקצועיים, אלא לפי שיקולים אישיים. הוא 'מבשל' את ההחלטות שמובאות ל'דיון' בישיבות צוות בית-הספר... יותר מזה, המזכיר הוא זה שהיה מאחורי פיטוריו של אחד המורים הטובים של בית-הספר, מורה למתמטיקה, וזה על רקע מערכת היחסים הגרועה שהיתה ביניהם. המזכיר הודיע לו בסוף שנת הלימודים: בשנה הבאה אתה כבר לא תלמד בבית-ספרנו..."

מורה אחר מתאר כך את התנהגותו של אותו מזכיר: "הוא מנצל את אישיותם החלשה ואת מעמדם החלש של חלק מהמורים, ומתנהג איתם בצורה מעליבה. לדוגמה, בזמן שהוא מדבר עם מורה בטלפון, הוא יכול לנתק באמצע את השיחה... הוא מנצל את המורים החדשים בכל מה שקשור בויתורים למען מורים אחרים המקורבים אליו... משנה את הציונים של חלק מהתלמידים לפי ראות עיניו, דבר שגורם לוויכוחים ולמריבות בינו לבין המורים. הוא גם הקובע והמחליט בכל הקשור לקניית חומרים ולהצטיידות של בית-הספר, והרבה פעמים בלי התייעצות עם אף אחד - כולל המורים, שהם אלה המשתמשים בצידו הזה..."

ההתרחשויות בבית-ספר זה ידועות לא רק לצוות בית-הספר, אלא גם לאנשים מחוץ לבית-הספר, בין השאר לבעלי תפקידים ברשות המקומית האחראית על בית-הספר, למנהל אגף החינוך וגם לראש הרשות עצמו.

דפוס האינטראקציה בין מנהלים למורים בבתי-הספר התיכוניים של שני היישובים האחרים, "אלון החר" ו"עין הגליל", אינם שונים בהרבה. גם ביישובים אלה דווח על יחס קשוח, כפייתי וביורוקרטי מצד המנהל, וכן על העדפת מורים מסוימים על פני מורים אחרים, על חלוקה לא שוויונית של עוגת התפקידים והשעות, ועל שיקולים לא מקצועיים המשפיעים על החלטות הנוגעות למורים.

לעומת זאת, בבית-הספר התיכון הפרטי ביישוב "פיסגת הזית" דווח על מערכת יחסים ליברלית, פתוחה ודמוקרטית בין המנהל לבין צוות המורים, למרות המבנה הביורוקרטי שהכל נתונים בתוכו. רוב ההחלטות שם נעשות תוך התייעצות עם המורים. המורים ציינו, שהמנהל נוהג בהם יחס של כבוד, שהם מקבלים את הערותיו ברוח ידידותית, ושהם מרגישים שהם מבינים אותו.

פרק 3: בית-הספר, ההורים והקהילה

יחס ההורים לחינוך ולבית-הספר

מערכת היחסים בין ההורים לבין בית-הספר משפיעה מאוד על תהליך החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי המתרחש בתוכו. ההורים הם שותפים בעלי משקל רב בתהליך החינוך, בין אם הם שותפים פעילים ובין אם סמויים.

החברה הערבית בישראל היא ביסודה חברה פלאחית כפרית, שארית החברה הפלסטינית שנתרה לאחר עזיבתה של העילית העירונית, העשירה והמשכילה ב-1948. רבים מקרב בני הדור הערבי הראשון שגדל אחרי 1948 ייחסו חשיבות גדולה מאוד לחינוך, על אף שהם עצמם היו חסרי השכלה. שכבה מובילה חדשה זו דאגה לכך שבניה ירכשו השכלה בכל מחיר, ככל הנראה כפיצוי על כך שהם עצמם לא יכלו ללמוד. הדבר מתבטא בגידול הרב - הגם שבגבולות מצומצמים - בשיעור האקדמאים באוכלוסייה הערבית בארץ מאז שנות השישים ועד היום: מ-1.5% בשנת 1961 ל-11% בשנת 1993.²³

העניין הזה בחינוך אינו מלווה, ככל הנראה, במעורבות פעילה בתהליך הבית-ספרי. יחס ההורים לבית-הספר מתאפיין ברמת אדישות גבוהה. כל המורים והמנהלים שרואיינו ציינו, שאחוז גבוה של ההורים אינו מבקר כלל בבית-הספר: הורים רבים אינם מגיעים כאשר הם מוזמנים לאסיפות הורים ואף אינם מגיעים לבית-הספר כבודדים. התוצאה היא העדר ביקורת ציבורית מצד הסביבה לעבודת צוות בית-הספר - המנהל, המורים ובעלי תפקידים אחרים. דבר זה נותן לצוות יד חופשית לפעול כמיטב הבנתו מצד אחד, אבל מצד שני, אדישות ההורים והעדר המשוב מצדם, יוצרים אצל צוות ההוראה תחושה של היעדר הערכה ועידוד.

אך ישנם הורים היוצאים מן הכלל, והמבקרים לעיתים קרובות בבית-הספר כדי לברר את מצב ילדיהם. המדובר בדרך כלל בהוריהם של התלמידים הטובים, לרוב משכילים העובדים בעבודות של צווארון לבן. תופעה בולטת אחרת היא שחלק מההורים, בדרך כלל נכבדי היישוב או בעלי המעמד הסוציו-אקונומי הגבוה, מתערבים אצל המורים או אצל המנהל כדי שהללו יפעלו למען הצלחת ילדיהם בלימודים. את זה הם עושים על-ידי בניית קשרים אישיים עם הצוות או על-ידי הפעלת לחצים עקיפים.

ההשתייכות המעמדית של ההורים היא גורם רב משקל בקביעת מעמד בניהם ובנותיהם בתוך בית-הספר. למעמד ההורים נודעת השפעה רבה על יחסו של המורה לתלמידיו, בין אם המדובר בהתנהגותו בתוך הכיתה, בין אם בהערכת מבחנים ובין אם בפעולות אחרות. אחד המורים מתאר באופן חד וברור כיצד הלחץ משפיע על המורה: "... יש אומץ יותר גדול לפגוע בבנו של אדם עני או אדם עם בעיות, מאשר לפגוע בבנו של איש עשיר, שיש לו סמכות ומעמד חזק ביישוב...". מורה אחרת אומרת: "... אני רוצה לדבר בכנות... אני שמה לב יותר ודואגת יותר לתלמיד, שאני מכירה את הוריו. במיוחד בזמן בדיקת מבחנים, אני כבר יודעת שצריך לקחת בחשבון הרבה דברים... ולהיות דייקנית

²³ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, השנתון הסטטיסטי לישראל 1994.

יותר. כבר הפנמתי את העובדה שזה בנו של פלוני, ואז אני חייבת לשים לב לכל פרט בקשר אליו. אבל תלמיד, שאני לא מכירה את הוריו או את משפחתו, אני לא עושה לו חשבון, אומרת שהתלמיד הזה חלש, ובזה נגמר הסיפור...".

גישה תועלתנית של ההורים למורים ולבית-הספר

מן הראיונות עולה כי לאחרונה ניכרת מגמה בקרב ההורים לראות את בית-הספר ואת צוות עובדיו בעיקר כמנגנון המשמש לניעות הסוציו-אקונומית של ילדיהם. גישה תועלתנית זו אינה מייחסת עוד חשיבות לבית-הספר כמוסד להשכלה, אלא רואה אותו כ"בית חרושת לציונים", המקנה תעודת כניסה לאוניברסיטה, ובמיוחד למקצועות המבטיחים הצלחה כלכלית כמו משפטים, רפואת שיניים, הנדסה וכו'. מגמה זו היא תולדה של שינויים מרחיקי לכת, שהתרחשו בחברה הערבית בישראל בעשור האחרון. התפתחות זו הביאה, בין היתר, להתדרדרות מעמדו הכלכלי-חברתי של המורה, כפי שהוזכר קודם. אבל, באופן פרדוקסלי, עולה שההורים מוכנים היום להתפשר עם המורים ה"לא כל כך מסורים". אחד המורים והמחנכים הוותיקים טען, ש"בית-הספר הפך היום להיות בית חרושת לציונים. המורים משמשים כפונקציה טכנית ביותר בהכשרת התלמיד, וזאת על-ידי העברת חומר, העברת מבחנים ומתן ציונים ותעודות לבניהם של בעלי היכולת ביישוב או לבני המשפחות המיוחסות, כדי שאלה יוכלו להיכנס לאוניברסיטה וללמוד מקצוע חופשי אקדמי, שיכניס להם כסף ויביא למעמד טוב בחברה."

קיימת גם תופעה נוספת. ההורים הנחשבים לנכבדי היישוב ולמנהיגיו וחלק מהמשכילים ועובדי הצווארון הלבן, בכללם המורים בבתי-הספר, אשר אין באפשרותם להבטיח את הצלחת ילדיהם בבית-הספר התיכון שבתוך היישוב, עקב רמתו הירודה, שולחים את בניהם לבתי-ספר יוקרתיים, לרוב פרטיים, מחוץ לכפר. מגמה זו בולטת בשלושת היישובים שבת-הספר התיכוניים שלהם הם ממלכתיים: ביישוב "עין הגליל", בניהם של רוב חברי המועצה והמשכילים לומדים בבתי-ספר פרטיים בעיר הסמוכה. ביישוב "אלון החר", שבו מתגוררות שלוש עדות, "רוב ההורים הנוצרים - אשר נחשבים לאליטה הסוציו-אקונומית והמשכילה של היישוב - שולחים את בניהם לבתי-ספר פרטיים מחוץ לכפר, ורק תלמידים נוצרים חלשים - בני הורים לא משכילים - נשארים ללמוד בבית-הספר התיכון המקומי", לדברי אחד המורים. ביישוב זה רווחת שמועה האומרת, שרוב מורי בית-הספר התיכון אינם בעלי הכשרה ראויה ואינם מורים מוסמכים, וכי הם מונו על-ידי המועצה משיקולים חמולתיים-מפלגתיים. דבר זה משפיע על ההורים ביישוב בשעה שהם מחליטים לאיזה בית-ספר ישלחו את ילדיהם. כך אפשר לראות כיצד הקהילה - דרך החלטת ההורים היכן ילמדו ילדיהם - משפיעה על איכותו של בית-הספר המקומי. למרות אי-שביעות-הרצון מבתי-הספר, לא היה באף אחד משלושת היישובים כמעט שום ניסיון מצד הקהילה, ובכלל זה ועד ההורים, להתארגן כדי ללחוץ בצורה קולקטיבית על האחראים - אם על המועצה המקומית, שהיא האחראית בפועל על בית-הספר ועל הצוות שלו, ואם על האחראים ברמה הארצית, כלומר על משרד החינוך, על מנת לשנות את המצב העגום.

ועדי ההורים

למרות שבכל אחד משלושת היישובים יש ועד הורים, מתברר שהם אינם מתפקדים אלא במקרים נדירים. כאשר מתעוררת בעיה עם אחד התלמידים, מתערבים חברי הוועד בעניין יחד עם הורי התלמיד בכדי לפתור את הבעיה. "ועדים אלה נפגשים פעם אחת או פעמיים בשנה, אבל מפגישות אלה לא יוצא שום דבר מעשי..." כך מתאר את פעילות ועד ההורים מורה מהיישוב "עין הגליל". בנוסף לכך, מתברר שוועדי ההורים הללו אינם פועלים בתיאום עם צוות בית-הספר. הסיבות לאי פעילותם של ועדי ההורים הן חוסר יוזמה, העדר התארגנות של ההורים ורמת מודעות נמוכה של ההורים לחשיבות תפקידם בהשפעה על המתרחש בבית-הספר ובתהליך החינוך בכלל. עם זאת, מדבריו של ראש היישוב "בוסתן" עולה, שגם מנהל בית-הספר אינו שש לערב את ועד ההורים בענייני הפנימיים של בית-הספר "מתוך פחד וחשדנות, ומחשש לשינוי דברים שהם בתחום שליטתו..."

השוואה בין ועדי ההורים של בתי-הספר ביישובים "בוסתן", "אלון החר" ו"עין הגליל" לבין זה של בית-הספר הפרטי שביישוב "פיסגת הזית" מעלה כי מעורבות ועדי ההורים בשלושת היישובים הראשונים היתה מזערית ביותר. במקום אחד אפילו עלה חשש, שלהתערבותו של ועד ההורים יש השפעה שלילית על העניינים הפנימיים של בית-הספר. כך מתאר את הדברים אחד המורים ביישוב "בוסתן": "ועד ההורים ביישוב נתפס אצל מנהל בית-הספר כממלא תפקיד שלילי, מפני שהוא מתערב בדברים שאינם בסמכותו, כמו קבלת תלמידים, מינוי מורים, מתיחת ביקורת פומבית על המנהל וכו'. ולכן המנהל מנסה כל הזמן להרחיק ולהתעלם מוועד ההורים של בית-הספר התיכון ביישוב..."

לעומת זאת, מנהל בית-הספר התיכון "פיסגת הזית" קבע בפנינו כי ועד ההורים של בית-ספרו ממלא תפקיד פרודוקטיבי וחיוני, במיוחד בכל הנוגע ליצירת האווירה החינוכית במוסד. אווירה זו מובטחת באמצעות הימנעות מהכנסת הסכסוכים והבעיות של היישוב לתוך בית-הספר מצד אחד, ומצד שני על-ידי עזרה חומרית וגיוס משאבים. לדברי מנהל בית-הספר, "ועד ההורים עזר ועוזר הרבה בעניין רכישת חלקת אדמה עבור בית-הספר כדי שיתרחב, ובתמיכה בדברים אחרים למען בית-הספר."

פרק 4: מערכת היחסים בין בית-הספר לבין הרשות המקומית

מעמדה של הרשות המקומית כמעסיק וכאחראי הישיר והרשמי על בית-הספר התיכון ביישוב מקנה לה תפקיד חשוב בתהליך החינוך ביישוב בכלל, ובמה שמתרחש בבית-הספר התיכון בפרט. רוב המרואיינים הצביעו על מערכת יחסים לא תקינה בין אנשי הרשות המקומית לבין צוות בית-הספר. מערכת יחסים זו מתאפיינת לא פעם במריבות ובסכסוכים בין אנשי הרשות, במיוחד בין ראש הרשות ומנהל מחלקת החינוך, לבין מנהל בית-הספר או לבין חלק מהמורים.

כזה הוא המקרה של היישוב "אלון החר". רוב המורים שהועסקו בבית-הספר התיכון המקומי בעת הקמתו (לפני 15 שנים) באו מחוץ ליישוב, עקב מחסור באקדמאים ובמשכילים מתוך היישוב. בזמן האחרון עלה מספר האקדמאים ביישוב, ומכיון שאפשרויות התעסוקה שלהם מצומצמות, פנו רובם לרשות המקומית בבקשה להעסיקם בבית-הספר כמורים. בקשתם עוררה בעיה רצינית. האקדמאים בני היישוב החלו להפעיל לחץ על ראש הרשות המקומית, באמצעות משפחותיהם התומכות בראש הרשות²⁴ ובאמצעות חברי המועצה. הרשות המקומית רצתה להיענות לבקשתם, אלא שהיא איננה יכולה לפטר מורים ותיקים - אלה הבאים מחוץ ליישוב - ללא סיבה מוצדקת. לפיכך, החלה הרשות המקומית להציק למורים הללו במגמה לאלץ אותם להתפטר. היא החלה להפגין כלפיהם יחס מפלה; אחד המורים סיפר: "מה שהדאיג את גזברות המועצה הוא עלות הנסיעות של אותם מורים 'זרים'..."

ראש הרשות המקומית מלא טענות כלפי בית-הספר והמורים. הוא מאשים את המורים בחוסר מסירות לעבודתם. לדעתו, "המורים בבית-הספר התיכון ביישוב לא רואים במקצועם שליחות. הם לא עוקבים אחר התלמידים, בוודאי לא אחרי שעות הלימודים... אלא מעבירים את החומר במשך השיעור בצורה מנכרת, ושוכחים את התלמיד ואת עתידו..." לעומת זאת, מנהל מחלקת החינוך ביישוב הצביע על אי סדרים ברשות המקומית, על יחס בלתי הוגן מצד הרשות המקומית כלפי חלק מהמורים בתיכון, ובמיוחד כלפי המורים הוותיקים, וכן סיפר על מתן הטבות למורים חדשים בני היישוב. קבענו איתו מועד לראיון בנושא שייראה לו, אך הוא לא הופיע לראיון. הלא הביע את התנצלותו ולא הסתיר את חששו שהעובדה כי הסכים להתראיין תודלף לממונים עליו, ושהדבר יביא לפיטוריו. היחסים העכורים באו לידי ביטוי בהצהרתו של ראש הרשות עצמו בדבר הצורך בהקמת ועדת חקירה בנושא החינוך ביישוב.

הלחץ על המורים ה"זרים" התבטא באי קידומם במערכת, בכך שניטלו מהם תפקידי ריכוז מקצועות והטבות אחרות, וכן בהורדה באחוזי המשרה שלהם. פרוטקציה ומשחקי תמיכה פוליטיים, שהפעילו מורים בני היישוב כלפי אנשי הרשות, במיוחד בתקופת הבחירות, הגבירו את הסכסוכים ואת הקיטוב בתוך בית-הספר וגם בין בית-הספר לרשות. גורם נוסף שהחריף את הסכסוכים הוא השיוך העדתי: רוב המורים הזרים הם נוצרים, בעוד שהרשות המקומית נשלטת בידי מוסלמים. המורים

הנוצרים בני היישוב החלו גם הם להרגיש מאויימים, ושקידומם מתעכב בהשוואה למורים המוסלמים והדרוזים, המקורבים לראש היישוב. את המאבק החריפו עוד יותר חילופי תפקידים בין מנהל בית-הספר לבין סגנו, המקורב לראש היישוב והשייך למשפחה שתמכה בו. המנהל לשעבר, שהפך לסגן מנהל, גילה אהדה למורים הוותיקים והיתה לו שפה משותפת אותם, מכיוון שגדל והתחנך איתם באותו בית-ספר. בגלל הסכמתו לחילופי התפקידים, נתפס בעיני מורים אלה כבוגד. לטענת אחד המורים, "תמורת תנאי פנסיה מרחיקי לכת שנתנה לו הרשות, הוא הסכים לוותר על כסאו וגם על המורים הוותיקים, לטובת מנהל שהוא איש של ראש הרשות." ראש הרשות התייחס בראיון ליחסים הגרועים בין הרשות לבין מורי בית-הספר, אותם האשים ברמה הנמוכה של הישגי התלמידים. הוא אמר, בין היתר: "הם לא אחראים, הם לא רואים במקצועם שליחות, אלא רק מקור פרנסה." הוא האשים את כל הגורמים האפשריים במצב הירוד של בית-הספר התיכון - משרד החינוך, ההורים, המורים, השלטונות. הגורם היחיד הנקי מכל אשמה הוא הרשות המקומית, "אשר נותנת לבית-הספר ולמורים כל מה שהם רוצים." בסיום דבריו אמר: "אנו, כרשות מקומית, אין לנו תפקיד ואין לנו חלק בטיפול בבעיות החינוך ביישוב... תפקידנו הוא רק לספק את הציוד החסר בבית-הספר..." הסכסוכים והמריבות בין בית-הספר לבין הרשות המקומית, שלא הסתיימו עד לרגע כתיבת שורות אלה, הגיעו גם לכותרות הראשיות של העיתונות הערבית, הן בתוך היישוב והן מחוצה לו.

שיקולים פוליטיים משמשים במקרים רבים בסיס להחלטותיהם של ראשי רשויות, לא רק בעניין החינוך, אלא גם בתחומי פעילויות רבים אחרים. כל המרואיניים, בלי יוצא מן הכלל, הזכירו שמורים מתמנים לא רק על בסיס שיקולים מקצועיים, אלא גם על בסיס שיקולים אישיים ופוליטיים. משרד החינוך והמימסד המרכזי העניק בעבר, וממשיך להעניק גם בהווה, גיבוי למינויים שכאלה. לאחרונה אמנם הולכת תופעה זו ונחלשת, כתוצאה מן הפתיחות היחסית המורגשת מצד משרד החינוך, פתיחות שניכרת במיוחד מאז השינוי בהנהגת המשרד, שהיה במשך שנים בידי נציג של המחנה הימני-הדתי; ואולם השיטה עדיין לא פסה מן העולם. אחת הסיבות לכך היא שמערכת החינוך הערבית עצמה עדיין מאויישת על-ידי רבים מבעלי המינויים הישנים.

שיטת המינויים מפתחת תלות מצד המורה הן ברשות המקומית והן במשרד החינוך. היינו, המורה מרגיש שהוא מחוייב אישית כלפי הממונים עליו, בעיקר כלפי אלה שאיפשרו לו באופן ישיר לעבוד כמורה - המפקח, ראש הרשות המקומית, מנהל בית-הספר וכו'. תלות זו פירושה שמירת אמונים, חשש מהבעת ביקורת וכדומה. העובדות מדברות בעד עצמן: רוב המורים, מנהלי בתי-הספר או הסגנים, שנתבקשו להתראיין על-ידינו מחוץ לכותלי בית-הספר, סירבו לעשות זאת בלי אישור משרד החינוך.

בעוד שהמורים והמנהלים המרואיניים קבעו כי חלק לא קטן ממינויי המורים אינם כשרים, הצהירו כל ראשי הרשויות המקומיות, שרק שיקולים מקצועיים מנחים אותם בהחלטותיהם. כדי להבהיר את התמונה טוב יותר, נתאר את הדברים שהתרחשו ביישוב "בוסתן".

בתשובה לשאלתנו "האם אתה לוקח בחשבון שיקולים פוליטיים/קואליציוניים כאשר אתה ניגש, כראש מועצה, לטפל בעניין מינויים ופיטורים של מורים, במיוחד כשמדובר במורים שאינם כשירים ללמד או שאין להם תעודות מספיקות?" ענה מנהל הרשות המקומית ביישוב "בוסתן": "אפילו

²⁴ ראש היישוב "אלון הר" מכהן בתפקיד זה יותר מעשרים שנה.

אם הקואליציה שלי תתפרק, ויסירו את האמון בי, לא אהיה מוכן לאשר ולהתפשר בעניין זה ולעבור לסדר היום... במיוחד לא כשמדובר במינוי של אדם לא מתאים או לא מוכשר כמורה."

ואולם מנהל אגף החינוך ביישוב הצביע על המצב המתדרדר בבית-הספר, והוסיף כי ראש המועצה, המודע לליקויים הרבים, נמנע מלהתערב, עקב שיקולים פוליטיים ואישיים. כדוגמה ציין את פרשת המזכיר של בית-הספר, אותו מזכיר שהוזכר לעיל כמי שעושה ככל העולה על רוחו. כך, למשל, "...בלי שום צידוק רציני... המזכיר גרם ופעל למען פיטוריו של אחד המורים שאינו מבני הכפר, למרות שהוא היה אחד המורים הטובים ביותר בבית-הספר, ולימד מתמטיקה, אחד המקצועות החשובים." דבריו של מנהל אגף החינוך אומתו גם על-ידי מרואיינים אחרים. מנהל אגף החינוך אמר עוד: "ראש המועצה מאוד דיפלומטי בהתנהגותו עם צוות בית-הספר, מפני שיש לו שיקולים אחרים איתם, אשר מונעים ממנו להתערב. הוא לא עושה מספיק לשינוי המצב בבית-הספר, ובמיוחד לא בעניין השתוללות המזכיר'... הוא, כראש מועצה, מעוניין לשמור על יחסים טובים עם כולם...".

ביישוב "עין הגליל" מערכת היחסים בין הרשות המקומית לבין בית-הספר מסובכת אף יותר. ביישוב זה, ראש הרשות המקומית הוא בן החמולה הגדולה ביותר ביישוב, ומנהל בית-הספר התיכון הוא בן החמולה השנייה בגודלה ביישוב. שתי חמולות אלה שולטות ביישוב, ורבות ביניהן כמעט בכל נושא ועל כל דבר. מנהל בית-הספר טוען: "ראש היישוב מנסה להכשיל כל דבר שאני עושה. הוא לא מספק את הצרכים הבסיסיים של בית-הספר. לפעמים אנחנו מקבלים רק כמה פריטים ממה שמבקשים, ולפעמים לא מקבלים כלום... הוא לא מחמיץ שום הזדמנות כדי לתקוף אותי אישית וגם את בית-הספר. הוא אפילו עושה את זה בפורומים לא רשמיים בתוך הבתים ביישוב... הוא תמיד מאשים אותי בניהול כושל של בית-הספר, בחוסר אחריות, ואפילו בחוסר מסירות ובפגיעה בערכים המוסריים של תלמידי היישוב... פעם לקחנו את התלמידים לטיול, והתלמידים רקדו ושמחו וקצת השתוללו, אבל בגבול המותר. למחרת הוא הפיץ ביישוב שמועות, שאני הפקרתי את התלמידים, ועודדתי אותם לעשות דברים לא מוסריים, במיוחד בין התלמידים לתלמידות. הדבר הזה הגיע לאוזניו של 'המואזין' בכפר, והוא הטיף בתפילת יום השישי במסגד נגדי...".

הסיפור הזה עלה גם בראיון עם אחד המורים, שאיננו משתייך לאף אחת משתי החמולות הגדולות. המורה מתח ביקורת הן על ראש המועצה והן על מנהל בית-הספר, וטען שחוסר שיתוף הפעולה בין שני אלה הוא אשר מדרדר את מצב בית-הספר, והוא תוצאה של עקשנותם ושל השיקולים החמולתיים, המניעים את שניהם.

מורה אחר בן היישוב "עין הגליל" מפנה את האצבע המאשימה כלפי ראש הרשות המקומית: "ראש המועצה אינו עושה דבר בלי להתייעץ עם המקורבים אליו בחמולה שלו, ולא משתף פעולה עם מנהל בית-הספר, שהוא מהחמולה השנייה... זה מה שהוא עושה גם עם כל בעלי התפקידים בכפר שהם לא מהחמולה שלו או שלא תומכים בו...".

מנהל בית-הספר מסכם: "ראש המועצה, לא רק שהוא לא משתף פעולה איתי, הוא גם מנסה להתערב במה שקורה בבית-הספר באופן לא ישיר על-ידי ניסיון ליצור לחץ באמצעות מורים מסוימים הלוחצים שאקדם אותם.

השיקולים הפוליטיים של ראשי הרשויות באים לידי ביטוי לא רק בעניין המינויים, אלא גם בעניינים אחרים, כמו סיפוק הציוד הדרוש לבית-הספר. לדוגמה, מנהל מחלקת החינוך ביישוב "בוסתן", אומר: "בתקופת ראש המועצה הקודם שיחקו השיקולים הפוליטיים תפקיד כמעט בכל דבר. למשל, במשך שלוש שנים ביקש מנהל בית-הספר מראש המועצה - באמצעותי - מימון לרכישת מחשבים לצורך בניית כיתות מחשבים. הבקשה נתקלה בסירוב מצד ראש המועצה... ההתנגדות היתה אישית, כי המנהל לא תמך בראש המועצה בבחירות ... פתאום, שלושה ימים לפני הבחירות האחרונות, הוא קנה לבית-הספר כמות כפולה של מחשבים, ושם אותם בבית-הספר בלי שום תיאום עם אף גורם, גם לא עם מנהל בית-הספר... כנראה ביקש לרצות את בית-הספר ואת צוותו כדי שיתמכו בו בבחירות."

שיקולים בלתי מקצועיים פועלים גם במערכת היחסים שבתוך המועצה. מהראיונות עם מנהלי אגפי החינוך ברשויות המקומיות עולה, שחלק גדול מהם מונה בגלל שיקולים אישיים: מתברר, שחלקם כלל אינו מתאים לתפקיד, ולשניים מהם אין אפילו תואר אקדמי. יתרה מזו, מתברר שהם משמשים כבובות וכחותמות-גומי בידי ראשי המועצות. הרבה דברים נעשים אפילו בלי ידיעתם: במקרים רבים ראשי המועצות אינם מתייעצים איתם או שאינם פועלים לפי המלצתם. לדבריו של מנהל מחלקת החינוך ביישוב "בוסתן", "בדרך כלל הוא לא מתייעץ איתי בכל מה שקשור לענייני החינוך ביישוב... הוא מסכם ומחליט על דברים רבים מבלי שיתיעץ איתי, וגם מנהלי בתי-הספר עוקפים אותי, ופונים היישר לראש המועצה. למשל, כאשר רצו לקנות מעבדת חשמל לבית-הספר התיכון, שמת לי לב שהליך הרכישה לא תקין. ניסיתי להתערב, לדעת מה קורה ולעצור את ההליך הלא תקין, אך הדבר לא עלה בידי. ואגב, כל חברי הקואליציה ידעו על כך, אבל אף אחד לא התערב."

מנהל מחלקת החינוך ביישוב "עין הגליל", הצהיר שהוא בעל תעודת ב.א. בחינוך. לאחר בדיקה התברר שאין לו כלל תעודה אקדמית. האיש למד שנה באוניברסיטה, נכשל בלימודים, והורחק. הוא מונה לתפקיד מפני שמשפחתו, שהיא המשפחה השלישית בגודלה ביישוב, תמכה בראש הרשות הנוכחי במערכת הבחירות, ומינוי זה היה חלק מ"העסקה" שעשתה החמולה שלו עם החמולה של ראש המועצה. הוא טען, "שלא כל הדברים הקשורים בחינוך ביישוב עוברים דרכי. במקרים רבים מחליט ראש היישוב בעצמו מה לעשות, הוא מסכם עם האנשים ומבצע דברים, ואפילו לא מודיע לי על כך... למשל, בשנה שעברה התקיים טקס חלוקת פרסים ותעודות בבית-הספר התיכון. זה היה גם אירוע תרבותי וחינוכי, שבוצע ואורגן על-ידי הרשות המקומית, וכל זה מבלי שאני אדע דבר על קיומו... שמעתי מכל מיני אנשים רק שבוע לפני האירוע."

בתשובה לשאלה מיהם האחראים המרכזיים למצב הירוד של החינוך בכלל ושל בית-הספר התיכון בפרט, ענו כל האחראים ברשויות המקומיות שהתראינו, באותו אופן: כולם הטילו את האחריות אם על משרד החינוך והמימסד המרכזי, אם על צוות בתי-הספר ובמיוחד על המורים, ואם על ההורים, שאינם דואגים לבניהם; היו אף שהטילו את האשם בתלמידים עצמם, בטענה שאין להם מוטיבציה. לא היה ולו ראש מועצה אחד שאמר: אני מודה בחלק מהאחריות להתדרדרות בית-הספר התיכון. הנפוך הוא, כולם יצאו באותה הצהרה: "אני, כרשות מקומית, נותן להם כל מה שהם רוצים, אבל הם לא בסדר".

ומה בדבר ההשקעה בחינוך מצד הרשות המקומית? מתברר, שבעיני ראשי הרשויות, ההשקעה שלהם בבית-הספר צריכה להיות רק חומרית, כלומר אספקת ציוד, ושאיין להם שום תפקיד באשר

להשקעה החינוכית, השקעה שתחילתה בשיפור יחסי האנוש בתוך בתי-הספר ובקרב הצוותים החינוכיים, וסופה בהתוויית תוכניות-אב כוללניות לחינוך ביישוביהם.

ראש היישוב "אלון החר" הביע את דעתו במילים אלה: "אני, כרשות מקומית, מחויב לספק לבתי-הספר רק דברים חומריים כמו ספסלים, לוחות, ניירות וכדומה. אין זה מחובתי להיות האפוטרופוס שלהם. מבחינה חינוכית... תוכניות-אב לחינוך הן לא חלק מתחום אחריותי. בשביל זה יש משרד חינוך ורשויות חינוכיות אחרות... הם האחראים, בין היתר, על ההשקעה החינוכית בבתי-הספר...".

אחת הסיבות לכך שראשי היישובים אינם רואים עצמם אחראים להשקעה ארוכת טווח בחינוך היא שהשקעה שכזאת אינה מראה תוצאות מיידיות, ואת פירותיה לא ניתן לראות בטווח-זמן הנראה לעין. השקעה בתלמידים המצויים בשלבים הראשונים של החינוך התיכון עשויה להביא לתוצאות נראות לעין רק בחלוף מספר שנים, כשתלמידים אלה ייבחנו בבחינות הבגרות. דבר זה הוא בעיית מנקודת הראות של ראש רשות החייב להוכיח את עצמו בתוך זמן קצר, לפני הבחירות הקרובות.

דוגמה חיובית באשר לתפקיד שיכולה רשות מקומית למלא, אם רצונה בכך, ניתן ליטול מן היישוב "פיסגת הזית". ביישוב זה שוררת אווירה של הרמוניה בין בית-הספר התיכון לבין המועצה, למרות שבית-הספר לא שייך למועצה²⁵. המועצה תומכת בבית-הספר בעיקר מבחינה מוראלית, אבל גם במידה מסוימת בהענקת משאבים: מים, ארנונה, מימון משרה של מורה ועוד. כמו כן השיגה המועצה לבית-הספר חלקת אדמה, כדי שיבנה עליה את התוספת שהוא מתכנן. מצד שני, המועצה לא ניסתה ואינה מנסה להתערב בעניינים הפנימיים של בית-הספר כמו מינויי מורים, קבלת תלמידים וכן הלאה. ראש המועצה מספר ש"פנו אלינו הורים על מנת שנעזור להם בקבלת בניהם לבית-הספר, ... פניותיהם נענו בסירוב מצדנו, כי ההחלטה בעניין קבלת תלמידים ומורים היא אך ורק של בית-הספר...". חשוב לומר, שבניגוד ליישובים האחרים, ביישוב זה היתה מידה גדולה של התאמה בין הדברים שאמר ראש המועצה לבין דבריו של מנהל בית-הספר, בכל מה שקשור למערכת היחסים בין המועצה לבין בית-הספר.

המסקנה העולה מן הדיון שלעיל, היא כי במגזר הערבי, הרשות המקומית איננה משמשת תפקיד חיובי ומועיל ביחס לבית-הספר התיכון הממלכתי המצוי בשליטתה ובתחום אחריותה. יתר על כן, נראה שככל שבית-הספר הוא בעל עצמאות גדולה יותר ביחסו עם הרשות המקומית, כך גובר הסיכוי שיצליח בעבודתו.

²⁵ ייתכן שהסיבה להרמוניה ביניהם נעוצה דווקא בעובדה, שבית-הספר התיכון אינו שייך לרשות המקומית.

פרק 5: מערכת היחסים בין בית-הספר לבין משרד החינוך

א-סימטריות

משרד החינוך הוא האחראי הראשי על מערכת החינוך בישראל. אם בתחום החומרי - ואם בתחום כוח האדם. משרד החינוך אחראי גם על התכנים: מטרות החינוך, תוכניות הלימודים והשתלמויות מורים. בנוסף לכל אלה, משרד החינוך הוא האחראי על מינויי מורים, מנהלים ועובדי הוראה אחרים.

המאפיין הבולט של מערכת היחסים שבין משרד החינוך ובין בית-הספר הערבי הוא היותה מערכת יחסים שבין רוב למיעוט. במובן זה, לא שונה מערכת יחסים זו מכל מערכת יחסים אחרת שבין מנגנון המדינה, הנשלט על-ידי הרוב היהודי, לבין המגזר הערבי, שהוא המיעוט. מדובר ביחסים בין רוב השולט במדינה, במוסדותיה ובמשאבים שלה, לבין מיעוט חלש ושולי, אשר מקבל מידיו של הרוב את אשר האחרון מחליט להעניק. לו. לא ניכנס כאן לבעייה הכוללת של חלוקת המשאבים הבלתי-שוויונית בין שני המגזרים, ובמקום זאת נתמקד באפשרויות ההשפעה של הרמה המקומית, הכוללת את ההורים ואת הנהגת הסקטור הערבי, על הרמה הארצית, כלומר על משרד החינוך, בכל הנוגע להחלטות המרכזיות הקשורות לחינוך במגזר הערבי.

ברוב הראיונות שערכנו דובר על חוסר האונים של כל העוסקים בחינוך ברמה המקומית - מפקחים, פקידים ערבים העובדים במשרד החינוך, ואפילו הממונה על החינוך הערבי. כך, למשל, ברור היה שראשי הרשויות המקומיות שהתראיינו מקשרים בין הרמה הנמוכה של החינוך במגזר הערבי לבין המדיניות הבלתי שוויונית והחד סיטרית של משרד החינוך, אשר ביסודה עומדת ההנחה "למה לנו להפוך את הערבים למשכילים?", כפי שניסח זאת ראש הרשות המקומית "בוסתן". לדעת ראש הרשות המקומית "פיסגת הזית", "כנראה שמעצבי המדיניות במימסד המרכזי חוששים מעליית רמת ההשכלה אצל הערבים... שעלולה להיות אתגר רציני עבורם, שיקשה עליהם לשלוט בנו כפי שעשו בהצלחה עד היום...".

לדעתו של מרואיין אחר, שהוא מחנך ותיק, "נכון שהיום, בהשוואה למדיניות העבר של משרד החינוך ביחס למגזר הערבי, המצב השתנה לטובה: יש שינויים בחלק מתוכניות הלימודים, יש יותר השתלמויות למורים, יותר משאבים, חדרי לימודים וכו'... במיוחד בשנים האחרונות. אבל הקו המנחה של המדיניות נשאר בעינו: היא עדיין ריכוזית וחד סיטרית, הכול נקבע בשיטה דיקטטורית, שבה כל הפקידים והממונים הערבים - הממונה על החינוך הערבי, המפקחים למיניהם, מנהלי האגפים, מנהלי בתי-הספר ועד למורה הפשוט - הם, במקרה הטוב ביותר, חיילי שחמט המוזזים לפי הוראות מלמעלה. הם חייבים לבצע את המדיניות כפי שהיא. אין להם חופש או מידה, ולו מזערית, של אינטרפרטציה ביישומה... הם פשוט - כמו שאומר הפתגם הערבי - חייבים לקשור את החמור במקום שבעליו ציווה עליהם לעשות."

המורה להיסטוריה מהיישוב "עין הגליל" התייחס לחששות, המלוות כל מורה ערבי - במיוחד בחינוך הממלכתי, השייך באופן ישיר למשרד החינוך - עם תחילת עבודתו: "המורה חייב תמיד להוכיח שהוא הולך לפי התלם, והוא מנוע מלהתייחס בכיתה או בין כותלי בית-הספר לעניינים אקטואליים."

לדעתו של חבר ההנהלה של בית-הספר התיכון ביישוב "בוסתן", "מבחינת ההשתייכות הפוליטית של המורה, המדיניות של המשרד השתנתה קצת לטובה, אבל אנחנו, אנשי החינוך במגזר הערבי, עדיין מרגישים כבולים ומוגבלים ... הכל מונחת מלמעלה, ומה שנשאר לנו לעשות הוא ליישם." לדעתו של המורה להיסטוריה בבית-הספר התיכון ביישוב "אלון ההר", "מערכת החינוך במגזר הערבי משקפת את יחס המדינה והשלטונות שלה לאוכלוסייה הערבית; היא מבוססת על רוב השולט במיעוט נשלט...".

לדעת המרואיינים שלנו, המערכת פועלת כך שכל ההחלטות הנוגעות לחינוך הערבי מתקבלות למעלה: להורים ולמנהיגות הערבית אין כל השפעה על הנעשה. אין נציגים ערבים בדרגים הגבוהים של משרד החינוך, כשם שאין מועצת חינוך ערבית, שתהווה מעין "משרד חינוך ערבי", כדוגמת "משרד החינוך הדתי", שמתגלם באגף לחינוך ממלכתי-דתי, הנהנה ממעמד אוטונומי למעשה בכל מה שקשור לחינוך הדתי²⁶. המגזר הערבי רחוק מאוד מקבלת אוטונומיה חינוכית או מסגרת חינוכית בעלת מנגנון פעולה משל עצמה, בדומה למסגרת שניתנה לדתיים.

המרואיינים חשים כי המערכת בנויה בצורה הירארכית, עם מידה מזערית של השפעה מכיוון בסיסה של הפירמידה אל עבר ראשה. המערכת מאופיינת גם ברמה גבוהה של שמרנות,²⁷ כך שאין לצפות ממנה לשינויים "מהפכניים"; השינויים המתרחשים בה הם לרוב מזעריים ואיטיים. מצב זה מביא לשימורם של דפוסים מיושנים, המאפיינים עדיין את מערכת החינוך הערבית. מאידך גיסא משמרים דפוסים אלה את הפערים - הן את אלה הקיימים בתוך המערכת הערבית עצמה בין החינוך הפרטי והממלכתי, והן את אלה הקיימים בין החינוך הערבי והיהודי.

תיאור זה מתאים גם לאופן שבו פועלים מנהלי המחוזות והמפקחים, ובמיוחד המפקחים הכלליים. מתברר, שאלה ממלאים אחר מדיניות-העל בקפדנות ובשמרנות ברמה הכללית. ברמת הפרט, שיקוליהם לא תמיד ענייניים, והם נטולי התחשבות בפרט, בעיקר במה שנוגע לענייני מינוי מורים, העברות מורים ועוד. המפקחים על המקצועות מצטיירים אצל המרואיינים "כעסקני חינוך". כלומר, הם עסוקים פחות בחינוך, ויותר במסחר בספרי לימוד שהם מחברים ו"מציעים" למורים להשתמש בהם, כאשר לא תמיד יש פיקוח על רמתם המקצועית והפדגוגית²⁸. מורה מהיישוב "אלון ההר" אומר בנושא זה: "המפקח בחינוך במגזר הערבי רחוק כל כך מענייני החינוך, עד שהוא הפך להיות עסקן פוליטי-חינוכי... למרות שאין לי הוכחות חותכות, אני סבור - לפי ההיכרות שלי את השטח - שרוב המפקחים התמנו על בסיס השתייכות מפלגתית... אינני טוען, שלאף אחד מהם אין תעודות מתאימות, אלא שכרטיס הכניסה שלהם לא היה התעודה האקדמית, אלא השתייכותם הפוליטית. והם עושים היום בתפקיד הזה נפלאות וקסמים בכל מה שקשור למינויים במחיר של טובות הנאה... פשוט, המפקח הפך להיות מנהיג בעל עוצמה ומשאבים בחברה שלו... בשנים האחרונות קיבל תפקיד זה עוד מרכיב:

²⁶ סבירסקי, 1990:64.

²⁷ Mari, Sami, *Arab Education in Israel*. Syracuse, New York, Syracuse University Press. 1978.

²⁸ Mari', 1978.

המפקחים - ובמיוחד המפקחים על מקצועות - הפכו להיות 'בתי חרושת' לספרי לימוד, דבר המבטיח להם הכנסה נוספת. הם פשוט מחברים ספרי לימוד במקצוע שלהם, ומכריחים את המורים ללמד באמצעותם. כל שנה עושים כמה שינויים קוסמטיים בספר, ומוציאים אותו מחדש, כדי שיקנו אותו עוד תלמידים".

מינויי המורים

מכל הראיונות עולה, ששאלת מינוי המורים ועובדי החינוך האחרים - מפקחים, פקידים, וכיו"ב - היא עניין מהותי ביותר, עד כדי כך שהיא נתפסת כגורם מרכזי לפיגור של מערכת החינוך הערבי בישראל. מתברר, שעד היום מופעלים שיקולי ביטחון במינויי המורים הערבים²⁹. יתר על כן, מינויי המורים נעשים גם לפי שיקולים מפלגתיים-פוליטיים או תמורת טובות הנאה מהממונים³⁰. שלושת ראשי הרשויות המקומיות שראינו טענו, שעניין מינויי המורים בחינוך הערבי הוא הכתם המרכזי במערכת זו, אם כי הם מודים שחל שינוי בזמן האחרון בעניין זה. דבריו של ראש הרשות של היישוב "בוסתן" מבטאים את הדעה הכללית בנושא זה: "אנו עדים מאז קום המדינה לתופעה חמורה שנקטו משרד החינוך וזרועות הביטחון של המדינה בהתערבות מסיבית במינויי המורים במגזר הערבי... זה בנוסף לשיקולים האישיים ולשיקולים של השתייכות פוליטית בהעדפת מועמדים מסוימים על פני מועמדים אחרים, שאין להם גב. הגב הזה הוא, בדרך כלל, אישיות פוליטית או עסקנים פוליטיים ערבים, המזוהים עם המימסד - במיוחד עם מפלגת השלטון וההסתדרות."

לעומת זאת, כאשר דיברו ראשי הרשויות על עצמם כמעסיקים וכאחראים על מינויי מורים בתיכונים שביישוביהם-הם, הם הדגישו כי השיקולים המנחים אותם הם מקצועיים גרידא. הדבר בלט במיוחד במקרה של ראשי היישובים "בוסתן" ו"אלון החר". לדברי ראש היישוב "אלון החר", "מעולם לא התחשבתי בשיקולים קואליציוניים או בשיקולי בחירות במינויי מורי בתי-הספר התיכון ביישוב שלי...".

המורים שבין המרואיינים, ולצדם גם מועסקים אחרים במערכת החינוך המקומית, הביעו דעה שונה. הם דיברו על מינויים של מורים בלתי ראויים, לפעמים חסרי תעודות אקדמיות, בבתי-הספר התיכונים ביישוביהם, עקב שיקולי בחירות ופוליטיקה חמולתית ועדתית. מה שארע ביישוב "אלון החר" וכן מה שמתרחש ביישוב "בוסתן" עם מזכיר בית-הספר הן רק שתי דוגמאות בולטות במיוחד. גם בבתי-הספר האחרים, כך מתברר מדברי מורים המלמדים שם, קיימת תופעת המינויים "הלא-כשרים". אחד המורים מהיישוב "עין הגליל" ציין, ש"הפוליטיקה החמולתית בין שתי החמולות הגדולות ביישוב שיחקה, ועדיין משחקת, תפקיד בכל מה שקשור למינויים ביישוב, ובכלל זה מינויי המורים של בית-הספר התיכון". אפילו פקידי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות אינם מסתירים עובדה זו. מנהל מחלקת החינוך ביישוב "בוסתן" הצדיק את העניין: "כל ראש יישוב, טבעי שיתגמל את התומכים בו כאשר ישנה אפשרות לכך". מנהל מחלקת החינוך ביישוב "עין הגליל" התבטא קצת אחרת בנושא המינויים: "אין ראש מועצה שהוא חסין בפני דברים כאלה... מה אתה חושב, שאנחנו חיים בגרמניה?"

²⁹ אלחאג', מ.המורה הערבי בישראל. מעמד, שאלות וציפיות. חיפה, המרכז לחקר החינוך, 1995: 7.
³⁰ הארץ, 28.11.1994.

ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי היא ועדה ציבורית, שהוקמה לפני כעשר שנים על-ידי קבוצה של משכילים ואנשי ציבור בתמיכתם של הגופים הפוליטיים הפעילים במגזר הערבי, במטרה לקדם את נושא החינוך במגזר הערבי ולפעול בשיטת הסינגור (lobbying) אצל השלטונות.

פעילותה של הוועדה התמקדה בעיקר בארגון כינוסים שנתיים בענייני החינוך במגזר הערבי; מעבר לכך לא הורגש משקלה כגוף הפועל לשינוי משמעותי. רק קומץ אנשים, רובם משכילים המקורבים אל הוועדה, יודעים על קיומה ועל פעילותה.

כל המרואיינים שלנו ידעו על קיומה של ועדת המעקב, ואפילו ידעו מי עומד בראשה; למרות זאת, כולם סברו שהיא אינה עושה די כדי לשפר את תנאי החינוך במגזר הערבי. מנהל בית-ספר ביישוב "עין הגליל" תמה אם היא עדיין קיימת. ראש היישוב "בוסתן" אמר: "ועדת המעקב מסוכסכת ועסוקה במקרה הטוב רק בעצמה, ולא תורמת דבר לשיפור החינוך הערבי...".

לא שמענו דעות חיוביות על הוועדה: המרואיינים התייחסו אליה כאל "אחד הגופים 'המסורסים' הרבים הנמצאים במגזר הערבי, אשר חוץ מדיבורים אין ביכולתם לעשות שום דבר מעשי," כדבריו של מחנך ותיק.

למרות שהוועדה אינה עושה הרבה לקידום החינוך, ולפחות לא דברים המורגשים בשטח, היא נתפסת אצל חלק מהמרואיינים כגוף לאומני, הנלחם בשלטונות בנושא החינוך, כחלק מן המאבק באפליה נגד אזרחיה הערבים של המדינה. מסיבה זו נרתע עדיין חלק מציבור העוסקים בחינוך מהזדהות עם הוועדה, מחשש שיהיו לדבר השלכות שליליות על מעמדם כלפי מעסיקיהם במשרד החינוך.

אי אפשר לסיים חלק זה בלי להתייחס לדרך בה תופסים המרואיינים שלנו את התפקיד שממלאים הארגונים והמוסדות הציבוריים במגזר הערבי, ובתוכם המפלגות הערביות, בכל הנוגע לחינוך. עמדת המרואיינים שלנו היא שלילית: לדעתם, הארגונים הללו לא פעלו רבות. אמנם, רוב הארגונים האלה, ובמיוחד המפלגות הערביות, היו עסוקים בעניינים אחרים, בעיקר בעניינים פוליטיים שנתפסו על-ידי המנהיגים כבעלי חשיבות עליונה - הבעיה הפלסטינית, למשל. אך ראש הרשות המקומית "בוסתן" מצא לנכון לומר: "הבעיה באופן כללי במפלגות הפועלות במגזר הערבי היא שהפעילים והמנהיגים שלהם לא ראויים להיות מנהיגים פוליטיים, ולו ברמה המקומית, מפני שאין להם אופקים רחבים, אסטרטגיות כוללניות, הם מאוד צרי מחשבה... ואין פלא, שהם לא תורמים לשיפור מצב החינוך הערבי."

פרק 6: דיון: מבנה הזדמנויות לא שוויוני

בית-הספר שבתוכו מתנהל תהליך החינוך, נמצא במוקד ההשפעה של שלושה גורמים בשלוש רמות שונות: הראשון הוא ההורים, השני הוא הרשות המקומית, שהיא האחראית המקומית על בית-הספר, והשלישי הוא משרד החינוך והמימסד השלטוני. גורמים אלה נותנים את אותותיהם על שלושת השחקנים המרכזיים בבית-הספר: ההנהלה, צוות המורים והתלמידים.

מבנה ההזדמנויות במערכת החינוך בארץ הוא לא שוויוני. ברמה הכלל-ארצית, שורר אי שוויון בהזדמנויות בין התלמידים במגזר היהודי לבין עמיתיהם, התלמידים במגזר הערבי. אי שוויון זה מוצא את ביטויו גם ברמה המקומית, כלומר בתוך המגזר הערבי עצמו: אין שוויון בהזדמנויות בין בתי-הספר הפרטיים הערביים לבין המגזר הערבי הרחב, הכולל את בתי-הספר הממלכתיים הערביים, השייכים לרשויות המקומיות ולמשרד החינוך. עוד ביטוי של אי-שוויון בהזדמנויות ברמה המקומית אפשר לראות בין שני מסלולי לימודים מרכזיים בבתי-הספר הממלכתיים הערביים: מסלול ראשון, אשר מכיל רק חלק קטן מהתלמידים, ואשר מוביל לתעודת בגרות ברמה טובה; ומסלול שני, אשר בו רוב התלמידים, והמוביל לתעודת גמר, במקרה הטוב. פער זה משמר את עצמו לפי ההשתייכות הסוציו-אקונומית ורמת ההשכלה של ההורים.

בין המגזר הערבי והיהודי, ובמיוחד זה האשכנזי, קיים פער עצום. הדבר מתבטא באופן ברור למדי באחוז הסטודנטים הערבים באוניברסיטאות בישראל. מאידך גיסא, ניתוח מערכות היחסים השונות חושף את "דרך הייסורים" שבה עובר התלמיד הערבי מכיתה א' ועד שהוא מגיע לבחינות הבגרות. בעיקר בעייתיות הוא השלב האחרון, בית-הספר התיכון, שבו נעשות ההכנות לבחינות הבגרות וגם הסינון לקראתן.

אם נוסיף לכל אלה את אי-השוויוניות השיטתית בחלוקת משאבי החינוך על-ידי המימסד המרכזי, לרעת המגזר הערבי, נמצא שאי-הצלחתם של רוב התלמידים הערבים במערכת החינוך, ובמיוחד בכל הנוגע לאפשרות להיכנס למסלול האקדמי עם תעודת בגרות עיונית ראויה לשמה, משקף את מעמדו הנחות של הקולקטיב הערבי בישראל. אי הצלחה זה מלמדת בבירור על מידת ההשפעה הנמוכה של הערבים בישראל על קבלת ההחלטות ברמה הארצית בעניינים הקשורים להם, ובכלל זה ענייני החינוך.

אפשר לסכם ולומר, שברמה הארצית, התנאים שבהם פועלת מערכת החינוך הערבית, במיוחד בשלב בית-הספר התיכון, עושים לשימור הפער בין יהודים לערבים הן ברמת ההישגים הלימודיים והן ברמה הסוציו-אקונומית. המצב ברמה המקומית, כלומר כאשר מדובר בהבדלים בין התלמידים הערבים לבין עצמם, הוא פונקציה של המצב ברמה הארצית, והוא אף משלים אותו מבחינה המגמה שבכיוונה הוא פועל. דהיינו, הצורה שבה נשמר הפער ברמה הארצית, משפיעה גם על הדרכים בהם נשמר הפער ברמה המקומית. מגמת ההסללה וההקבצה, הפועלת כך שרק מיעוט בישראל מגיע ללימודים אקדמיים, משפיעה לא רק ברמה הארצית אלא גם בתוך המגזר הערבי עצמו, באמצעות

האבחנה בין בתי-ספר פרטיים, שמהווים צינור ניעות טוב ומוצלח, ובין בתי-הספר הממלכתיים, שהם נחלתו של הרוב, והמהווים צינור ניעות מוצלח פחות.

מבנה ההזדמנויות העומד בפני התלמידים הערבים, גם הוא לא שוויוני. רק חלק קטן מן התלמידים מתמיד במסלול לימודים המוביל לבגרות: רבים נושרים ורבים אחרים נשארים בבית-הספר, אבל לא במסלול לתעודה בגרות³¹. הצלחתו של תלמיד אינה תלויה אך ורק ביכולתו האישית, אלא גם בטיב בית-הספר או המגמה שהוא לומד בה, וכן במידה רבה גם בציפיות של אנשי החינוך שביישוב, ובמיוחד בבית-הספר. פעמים רבות ציפיות אלה מבוססות על נתונים שיוכיים של התלמיד, כמו המעמד הסוציו-אקונומי של משפחתו, השכלת הוריו או הייחוס הפוליטי של המשפחה אליה הוא שייך.

ברמת החינוך התיכוני, פועלות שתי מערכות חינוך נפרדות, אשר נבדלות זו מזו בעיקר ברמת החינוך שהן מעניקות לתלמיד; התיכון שביישוב "פיסגת הזית" מייצג את מערכת החינוך המשובחת יותר, המעניקה הזדמנות טובה יותר להצלחה. מדובר בבית-ספר נוצרי עדתי סלקטיבי³², שהוא אחד מחמשת בתי-הספר התיכוני הערביים הנחשבים כטובים, במיוחד מבחינת רמת ההצלחה בבחינות הבגרות³³. ההורים, המורים ואנשי החינוך האחרים מודעים לעובדה, ששיעור ההצלחה של התלמידים הלומדים בבית-ספר זה הוא גבוה. המנהל, המורים וצוות העובדים בבית-הספר הם בעלי הכשרה טובה במיוחד, והיחסים בין התלמידים והמורים בבית-ספר זה טובים, פתוחים וליברליים.

שיטת ההוראה הנהוגה בבית-ספר זה היא זו הפרונטלית - אך בהבדל משמעותי: אומר מנהל בית-הספר: "אנחנו מוכרחים ללמד בשיטה הזאת, במיוחד בכמה מקצועות, וליתר דיוק בחלק גדול מהנושאים של כמה מקצועות, מפני שאין שיטה אחרת שמתאימה ללמד... מקצועות כמו היסטוריה וערבית. אבל אנו משתדלים להיות גמישים וחדשנים ברמה מספקת בבית-הספר, ובמיוחד בכל מה שקשור למעבדות לפיזיקה, כימיה, מחשבים וכו'...". מה שיותר חשוב, לדבריו של מנהל בית-הספר, הוא ש"אנחנו מנסים להחדיר לצוות המורים ולעודד אותם להשתמש בשיטות הוראה יותר מודרניות, ושוברים אצלם את המחסום של המסורתיות בשיטת ההוראה... מצדי הם יכולים להשתמש בכל שיטה שירצו על מנת להעביר את החומר כמו שצריך... אני לא חוסך בשום דבר, במיוחד כאשר זה עשוי לקדם את תלמידינו." מדברים אלה, שאומתו על-ידי המורים המלמדים בבית-הספר, עולה שלמרות שקיימים אילוצים בכמה מקצועות להשתמש בשיטה הפרונטלית, זו איננה השיטה היחידה בה משתמשים המורים.

היחסים בין ההנהלה לבין המורים בנויים על אמון הדדי. היחסים בין בית-הספר לבין ההורים מתאפיינים בשיתוף פעולה מלא, במיוחד מצד ועד ההורים. כמו כן מנסים למנוע התערבות שלילית של ההורים במה שקורה בבית-הספר - לדוגמה, התערבות בציונים, בקבלת תלמידים, בסכסוכים בין המורים לתלמידים וכדומה.

³¹ סבירסקי, 1990: 204.

³² חלק מן התלמידים, במיוחד בני היישוב "פיסגת הזית", אשר לא מצליח להתקבל לבית-הספר הזה (והם מעטים), אינו מגיע כלל לכיתה 'י', כלומר נושר עוד לפני שהוא מגיע לבית-הספר התיכון. חלק אחר לומד בבתי-ספר

מקצועיים

הקרובים ליישוב.

³³ עיתון אל-סינארה, 22.4.1995.

בנוסף לכך, צוות בית-הספר, ובתוכו המנהל, משתדל להפריד בין בית-הספר לבין מה שקורה מחוצה לו, ביישוב, במיוחד בכל הנוגע לסכסוכים פוליטיים, חמולתיים ואחרים, על מנת לשמור על אווירה חינכית.

גם היחסים בין בית-הספר לרשות המקומית, שכאמור איננה אחראית עליו, הם טובים. הרשות אינה מנסה להתערב בענייניו הפנימיים של בית-הספר.

ולבסוף, למרות שבית-הספר מקבל הקצבה ממשרד החינוך, הוא שומר על מעין "אוטונומיה" ניהולית. בית-הספר מקבל עצות והמלצות ממשרד החינוך - אך לא תכתיבים.

השילוב בין כל הגורמים הללו, הוא שמעניק לתלמידים הלומדים בבית-ספר זה את מבנה ההזדמנויות המאפשר להם להצליח. כל התלמידים לומדים במגמות עיוניות והרוב מצליח להשיג תעודת בגרות ברמה גבוהה, ובמילים אחרות: כרטיס כניסה לאוניברסיטה.

מערכת החינוך שבה לומד הרוב המכריע של התלמידים הערבים היא זו הממלכתית. מבנה ההזדמנויות שהיא מציעה לתלמידיה טוב פחות מזו שמציעה המערכת הפרטית. במערכת זו רק חלק קטן מהתלמידים מצליח להשיג תעודת בגרות, ורק חלק מזערי מצליח לקבל ממוצע ציונים גבוה במיוחד. בתי-הספר של שלושת היישובים האחרים שחקרנו, "אלון החר", "בוסתן", ו"עין הגליל", משתייכים לקטיגוריה זו.

כאן, שיטת ההוראה הפרונטלית היא השכיחה. היחסים בין מורים לתלמידים הם סמכותיים והירארכיים. רמת הציפיות של מרבית המורים מתלמידיהם נמוכה, ולרוב היא נקבעת בהתאם לאיפיונים הסוציו-אקונומיים וההשכלתיים של ההורים.

נזכיר כי בבית-הספר "פיסגת הזית", שתלמידיו באים מרקע סוציו-אקונומי לא אחיד, ויש ביניהם מבוססים ושאינם מבוססים, דיברו המרואיינים במפורש על נדירות התופעה של קישור בין הציפיות מן התלמיד לבין השתייכותו המשפחתית או הסוציו-אקונומית. ההנהלה מקפידה מאוד על כך, ומפצירה במורים להימנע מקישור שכזה ככל האפשר. על כך יש להוסיף עוד כי המדובר בבית-הספר סלקטיבי, שבו רמת ההישגים של התלמידים היא גבוהה מלכתחילה. דבר שלישי, רוב מורי בית-הספר הזה כלל אינם יודעים מהו הרקע של תלמידיהם, מפני שהרוב המכריע של המורים, וגם חלק לא קטן מהתלמידים, איננו מתוך היישוב.

מהראיונות עם צוותי בתי-הספר בשלושת היישובים האחרים עולה בבירור כי הם יודעים היטב שבבית-ספרם רק אחוז קטן מהתלמידים מצליח לקבל תעודת בגרות מלאה, וכי אחוז קטן עוד יותר משיג תעודת בגרות עם ממוצע גבוה במיוחד. את ההסבר לכך הם תולים "בראש ובראשונה בתלמידים עצמם, שרמתם נמוכה, ואין להם מוטיבציה ללמוד... וגם בהוריהם אשר לא דואגים להם"; אבל הם נוטים להאשים גם גורמים אחרים, כמו הרשות המקומית ומשרד החינוך. כלומר, כישלונם של

התלמידים האלה מוסבר על-ידי מוריהם בקביעה מראש, ובמלים אחרות - בסטיגמה שהמורים נושאים עימם ביחס לתלמידים ולהוריהם³⁴.

דבר נוסף - המורים בשלושה בתי-ספר אלה מודעים לכך, שהם - כולם או חלקם - אינם מתפקדים כראוי, ושיש ביניהם כאלה המזלזלים בעבודתם או שאינם מוכשרים לעשותה. הדבר בלט בתשובותיהם לשאלה, "מה אחוז המורים שהיית מפטר מבית-ספרך?" בתשובות שנתנו המורים הועלו מספרים, שנעו בין שליש מכלל המורים לקצת למעלה ממחצית מהם. מעניין לראות, שהתיאור של המורים שהמרואיינים הביעו נכונות לפטרם הוא כמעט אחיד: אלה הם מורים בעלי דימוי עצמי נמוך, המשתקף ברמת ההשכלה שלהם, בתיפקודם בבית-הספר וביחסם לתלמידים.

באשר ליחסים שבין מורים להנהלה, דיווחו המרואיינים בשלושת היישובים על מידה נמוכה של שיתוף פעולה, על העדפות לפי שיקולים שאינם מקצועיים, הגורמים לתחושות תיסכול אצל חלק מהמורים ומשפיעים לרעה על טיב תיפקודם ועבודתם.

מערכת היחסים שבין בית-הספר לבין הרשות המקומית תוארה כבעייתית ביותר. המרואיינים דיווחו על אי שיתוף פעולה ועל חוסר אימון הדדי, שהתבטא בהאשמות הדדיות, במיוחד מצד הנהגת הרשות: "...אנו נותנים להם כל מה שהם מבקשים, אבל הם לא בסדר, לא מוכשרים, לא עובדים כמו שצריך...". בנוסף לכך, דווח גם על מידה גדולה של התערבות שלילית, שלא משיקולים מקצועיים, מצד הרשות המקומית: התערבות במינוי מורים, במינוי מנהלים, בחלוקת המשאבים והתפקידים בתוך בית-הספר, בשינוי ציונים, בקבלת תלמידים ובמיון התלמידים לפי מגמות הלימוד.

באשר ליחסים שבין משרד החינוך לבין בית-הספר הערבי, דיברו מרבית המרואיינים שלנו על יחסים בלתי שוויוניים שבין רוב ומיעוט. הקהילה אינה יכולה להשפיע על ההחלטות הנוגעות למערכת החינוך שלה: כל ההחלטות, ובמיוחד אלו הנוגעות לתכנים ולמשאבים, מתקבלות בדרגים גבוהים ומועברות באמצעות המפקחים והפקידים המקומיים. מפקחים אלה אמנם מתערבים בעניינים מסוימים כמו מינויים, העברות מורים וכדומה, אלא שהתערבות זו נובעת לא אחת משיקולים אישיים ולא משיקולים מקצועיים טהורים.³⁵ העובדה שכיום רוב האחראים המקומיים במגזר הערבי הם ערבים, אינה משנה את הקביעה הזאת.

מכל האמור לעיל, אנו מגיעים למסקנה שמדובר במערכת חינוך שבה סיכויי התלמיד להגיע לבחינת הבגרות ולהצליח בה הם מעטים. כלומר, מדובר כאן במבנה הזדמנויות פחות טוב מזה של המערכת הפרטית - שהיא, יש לזכור, סלקטיבית באופייה. המערכת הממלכתית מאפשרת רק לחלק קטן מהתלמידים הלומדים בה לעלות על מסלול המוביל עד לאוניברסיטה; רוב התלמידים אינו מצליח להגיע לכך.

³⁴ Lewis, Arnold, *Power, Poverty and Education*. Ramat Gan, Turtledove, 1979, p. 94
³⁵ הארץ, 28.11.1994.

מסקנות

במסגרת מחקר זה נעשה ניסיון להסביר את קיומו ואת המשכיותו של הפער בין יהודים לערבים בהישגיהם של התלמידים בבית-הספר התיכון, ולתרום לתשובה על השאלה, מדוע אחוז התלמידים הערבים הזכאים לתעודת בגרות, ובמיוחד לתעודת בגרות המאפשרת כניסה לאוניברסיטה, הוא כל כך נמוך?

המסקנה המרכזית שלנו היא שרמת ההישגים הנמוכה בקרב התלמידים הערבים, היא תוצאה של האינטראקציה החברתית והמקצועית בין השחקנים השונים הקשורים והמעורבים בתהליך החינוך, אם זה בתוך בית-הספר ואם מחוצה לו, ברמה המקומית של הקהילה והרשות המקומית, וברמה הארצית של משרד החינוך בפרט והממשלה בכלל.

מסקנה זו עומדת בניגוד למסקנותיהם של רוב המחקרים שנעשו עד כה, אשר התמקדו בחלוקה הבלתי שוויונית של המשאבים בחינוך בין שני המגזרים - היהודי והערבי.

בקרב אנשי חינוך רבים עדיין רווחת האמונה כי מקור החולשה הלימודית של מרבית בני המיעוט הערבי היא הנחיתות התרבותית (culturally disadvantaged) של קבוצתם. רמת ההישגים הנמוכה של התלמידים הערבים מוסברת, במקרה זה, במונחים תרבותיים. בדומה ליהודים המזרחים, כך גם לגבי הערבים אזרחי המדינה, נקבעה קביעה תרבותית³⁶, לפיה תלמידים ותלמידות ערבים הם בעלי יכולת לימודית נמוכה מזו של בני גילם, היהודים האשכנזים. כשאנו מדברים על חברה הישגית, שבבסיסה עומד העיקרון של שוויון הזדמנויות, אין ספק שזוהי רציונליזציה, שנוהגים לעשות על מנת להסביר את הפער בין שני המגזרים.

הצידוקים והניסיונות להסברים הללו משמשים לא רק את קובעי המדיניות ברמה הארצית, אלא גם חלק ניכר מההנהגה ומהנפשות הפועלות ברמה המקומית, ביניהם המחנכים עצמם. דבר זה בלט בראיונות שלנו. ציפיותיהם של רוב המחנכים הערבים מתלמידיהם נמוכות ביותר. בה בעת, משמש הסבר "האפליה המוסדית" (institutional discrimination) גם את הנפשות הפועלות ברמה המקומית: רוב המרואיינים התלוננו על הפער בחלוקת משאבי החינוך בין שני המגזרים.

לאור זאת, מתברר שהמנהיגות הערבית אימצה, למעשה, את האסטרטגיה הבלתי שוויונית המנחה את המימסד השלטוני, ולפיה החינוך התיכוני וההשכלה האוניברסיטאית נועדו רק לחלק מהתלמידים - במקרה שלנו, רק לחלק מן התלמידים הערבים. במילים אחרות, קיימת הסכמה שבשתיקה בין המימסד המרכזי לבין המנהיגות הערבית המקומית באשר ל"ראויים" ו"לבלתי ראויים" להשכלה גבוהה. הדבר בא לידי ביטוי בקיומן של שתי מערכות חינוך במגזר הערבי: בית-ספר תיכון פרטי ובית-ספר תיכון ממלכתי. אבל ביטוי נמצא גם בקיומה של מערכת מיון והסללה לפי מגמות בתוך בית-הספר התיכון הממלכתי, ובכך שברוב בתי-הספר הממלכתיים קיימת רק כיתת בגרות אחת.

³⁶ סבירסקי, 1990.