

## מ"ספרה שותקת" ל"ספרה מדברת": תפיסת מקצוע ההוראה בעיני מתכשרות בדואיות להוראה

ענת פסטה-שוברט\*

תקציר. המאמר יעסוק במשמעות שמעניקות סטודנטיות בדואיות להוראה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדו־שיח המתקיים ביניהן לבין קהילה שהן חיות בה ואשר בה התחנכו. באמצעות דו־שיח זה אבקש להעמיד במרכז הדיון את התהליכים שבהם הקשרים אישיים וחברתיים מתמזגים זה בזה. במאמר זה אני מבקשת להצטרף לדיון העוסק בהוראה בחברה הפלסטית-הבדואית בנגב ולהציע את סיפוריהן של המתכשרות להוראה כבסיס לניתוח המעמד המשתנה של האישה הבדואית ושל קהילתה. הדיון יבחן את תהליך הסיגול של מקצוע ההוראה אל מציאות חייהן המשתנה של נשים בדואיות צעירות. החברה הבדואית בנגב, כפי שידגים הדיון להלן, היא מקרה מעניין במיוחד לחקר משמעותה של תפיסת ההוראה, בעיקר משום שההשכלה נהפכה זה מכבר לפרקטיקה משמעותית בחייה של קהילה אשר מבקשת להשתלב בחברה הישראלית. נוסף על כך, מקצוע ההוראה הוא הזדמנות חדשה יחסית לנשים בדואיות מהנגב להשתלב במרחב ההשכלתי והתעסוקתי.

אילעיל: "כשאנחנו היינו קטנים, היינו צוחקים שאני, אה, מורה, אצלי תלמידים ואני מלמדת אותם, וכך כמו שהמורה הייתה מלמדת אותנו, עם לוח קטן, ואני כותבת להם, והם כאילו התלמידים שלי, ועושה להם בחינות וכל מיני. ואוהבת את המקצוע הזה מאוד מאוד, בגלל שאני אוהבת את התלמידים..."

נורה: "אני אהבתי ללמוד, אבל לא זה המקצוע שאני רוצה ללמוד אותו, להיות מורה. ...את יכולה לעזור למישהו במקצוע הזה. רואה עצמי בכיוון הזה. ...את קודם כל צריכה לתת, להעניק לילדים שלפניך, שהם באו ללמוד. את צריכה לתת לילדים האלה, לעבוד מתוך מצפון. לא סתם את באה. את לא בחרת את המקצוע הזה מתוך רצון, אבל צריך להתמודד עם זה."

הדברים הללו נאמרו על־ידי שתי סטודנטיות להוראה. שתיהן בדואיות מהנגב, בעלות רקע חברתי-תרבותי דומה; שתיהן מספרות על משמעות מקצוע ההוראה במהלך הכשרתן המקצועית, ומציגות תפיסות מנוגדות באשר למקומה של ההוראה בחייהן. נורה לא רצתה ללמוד הוראה, ואילו אילעיל מציינת את אהבתה למקצוע. כיצד ובאיזו מידה מעצבות שתי התפיסות הללו את עולמן כמורות לעתיד בחברה הבדואית, הנמצאת בעידן של תמורות

\* המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון

חברתיות, תרבותיות, מבניות, כלכליות ואחרות? שתי מובאות אלה, הפותחות את הדיון הנוכחי, שופכות אור על היעדרן של מורות ו/או סטודנטיות בדואיות להוראה מן השיח האקדמי והמחקרי בנושא החינוך הבדואי בנגב. המאמר יעסוק במשמעות שהסטודנטיות הבדואיות מעניקות להוראה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בדו-שיח המתקיים בינן לבין הקהילה שבה הן חיות ואשר בה התחנכו. באמצעות דו-שיח זה אבקש להעמיד במרכז הדיון את התהליכים שבהם הקשרים אישיים וחברתיים מתמזגים זה בזה.

במאמר זה אני מבקשת להצטרף לדיון העוסק בהוראה בחברה הפלסטינית-הבדואית בנגב, ולהציע את סיפוריהן של המתכשרות להוראה כבסיס לניתוח מעמדה המשתנה של האישה הבדואית ושל קהילתה. הדיון יבחן את תהליך סיגולו של מקצוע ההוראה אל מציאות חייהן המשתנה של נשים בדואיות צעירות. החברה הבדואית בנגב, כפי שידגים הדיון להלן, מהווה מקרה מעניין במיוחד לחקר משמעותה של תפיסת ההוראה, בעיקר משום שההשכלה הפכה זה מכבר לפרקטיקה משמעותית בחייה של קהילה המבקשת להשתלב בחברה הישראלית. נוסף על כך, מקצוע ההוראה הוא הזדמנות חדשה יחסית לנשים בדואיות מהנגב להשתלב במרחב ההשכלתי והתעסוקתי.

### מגדר, חינוך והוראה בחברה הפלסטינית/ערבית בישראל

אחת הסוגיות המרכזיות המהוות מקור פורה ומאתגר לחוקרי החברה הפלסטינית-ערבית בכלל (לדוגמה: אבו-עסבה, 2001) ולחוקרי החברה הבדואית בנגב בפרט (Abu- בשאלות העוסקות בשני כיוונים מרכזיים: הכיוון הראשון חושף את הקשיים העומדים לפני מערכת החינוך בחברה הנמצאת בעיצומו של מעבר מצורת חיים "מסורתית" לצורת חיים עירונית; והכיוון השני עוסק בכפיפותה של מערכת החינוך הפלסטינית-ערבית למערכת החינוך היהודית בישראל, ו/או לתהליכי הכיבוש הישראלי. על רקע זה מוצגים בספרות הקשיים, השוליות והנחשלות של ההוראה והחינוך בחברה הפלסטינית, ומן הצד האחר משתקפת ועולה דמותו חסרת היכולת והבלתי מקצועית של המורה הפלסטיני.

כפי שאראה להלן, השיח הקיים נוטה להבליט שאלות העוסקות בתהליכי שינוי חברתי ברמת המקרו (אבו-עסבה, 2001; אל-חאג', 1996) אגב הזנחתן היחסית של שאלות העוסקות ברמת המיקרו (היבטים פנומנולוגיים) של העובדים במערכת החינוך. על רקע זה בולט מספרם המועט של העבודות העוסקות במשמעותה של ההוראה לגבי מהלך חייהם של העוסקים בה. מיעוטם היחסי של המחקרים, כפי שאראה בהמשך, מדייר את הנשים העובדות במערכת החינוך הבדואית. אפנה עתה לכמה עבודות מחקריות רלוונטיות,<sup>1</sup> החושפות את כפיפותה של החברה הפלסטינית-ערבית ודנות בחינוך ובהוראה מנקודת מוצא של "מסורתיות" מול "מודרניות".

מספר המחקרים המתמקדים בפערים בהשכלה בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הפלסטינית אינו רב (צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002), אך אפשר להצביע על מכנה

1. מפאת קוצר היריעה, אכלול בפרק זה רק מספר דוגמות מרכזיות לביסוס הטענה המרכזית.

משותף מרכזי: התמקדות באפליה מכוונת של הרוב היהודי (גור־זאב, 1999). אל־חאג' (1996) תומך בטענה זו ומוסיף כי ההשכלה הגבוהה אינה מהווה מקדם ניעות חברתי לגבי צעירים פלסטינים משכילים. כך טוען גם רכס (1998). לטענתם, כפיפותה של החברה הפלסטינית־ערבית לחברה היהודית בישראל היא הגורם העיקרי למצבה של החברה הערבית ולחוסר יכולתם של ערבים להשתלב בשוק התעסוקה למרות השכלתם המתאימה. לכן, הם מוסיפים, המשק הישראלי חסום בפני הצעיר הערבי המשכיל. כך סבור גם מזואי (1995, 2002). לדעתו, מיקומה היחסי של החברה הפלסטינית הערבית, כקבוצה כפיפה (subordinate), בשולי המערך הפוליטי־חברתי־כלכלי בישראל הוא הגורם המרכזי לחוסר יכולתם של צעירים משכילים להשתלב במשק הישראלי. מגמה זוהי רווחת גם בעבודתו של איברהים מקאווי (Makkawi, 2002, pp. 39–40).

על־פי רוב נמצא כי האפליה אינה מתחילה בהשכלה הגבוהה, אלא בשלבים מוקדמים יותר של מערכת החינוך (צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002; Abu-Saad, 1995, 2001). בגלל הקצאת משאבים בלתי שוויונית לחברה הפלסטינית על־ידי המדינה. על כך מוסיף אבו־עסבה (2001, ע' 448): "בחנינת הנתונים הסטטיסטיים בין מערכות החינוך הערבית והיהודית מלמדת על פערי השכלה גדולים ביניהן (הישגי בגרויות, רכישת השכלה גבוהה וכו'). ניתן להסביר פערים אלה בשתי סיבות מרכזיות (שלא כאן המקום להרחיבן). סיבות המלמדות על מאפייני הסיטואציה שבה פועלת מערכת החינוך הערבית: (א) נקודות הזינוק של שתי המערכות אינן שוות, והמדיניות החינוכית אינה מכוונת הלכה למעשה לקראת צמצום הפערים ביניהן. דוגמא בולטת לכך היא המשאבים הדלים העומדים לרשות מערכת החינוך הערבית."

חוסר נגישותה של האוכלוסייה הערבית להשכלה בכלל ולהשכלה הגבוהה בפרט, כתולדה של חסמים מבניים ושל הקצאת משאבים דלה, עולה גם במחקרים העוסקים בחברה הבדואית בצפון הארץ ובנגב. נקודת המוצא של מחקרים אלה היא, על־פי רוב, הבחנה בין חברות "מסורתיות" לחברות "מודרניות". כך, לדוגמה, המסגרת התאורטית במאמרם של ליברמן, רכבי וקרניאלי (2001) מאפשרת הצצה לתהליכים חינוכיים בחברה הבדואית בצפון מנקודת מבט דיכוטומית זו. לשיטתם, יש לראות את ההתחדשות בבית־הספר בחברה המסורתית כמחזקת את הקשר בין בית־הספר לקהילה. לטענתם, תהליכי מודרניזציה ושינוי קשורים לא פעם ביצירת ניכור ואף עוינות בין המערכות המודרניות, כלומר, בין בית־הספר לבין ההורים, שהם בעלי ערכים מסורתיים. כך גם עולה ממאמרה של קרניאלי (2001), העוסקת אף היא במערכת החינוך בקרב הבדואים בצפון הארץ. לטענתה, היחס הבסיסי של אוכלוסייה זו לחינוך המסודר שונה מהיחס המקובל בחברה היהודית בישראל, והוא נובע מהעובדה שחינוך מסודר מתמשך לא היה מקובל בחברה הבדואית. לטענתה, רבים עדיין אינם רואים בהשכלה את האידאל הכלכלי, המקצועי והחברתי.

איני שוללת התייחסויות תאורטיות אלה, אך טענתי המרכזית היא שצירי דיון אלה, השכיחים בשיח האקדמי, מגלמים את "זרותו" של החינוך בחברה הערבית בכלל ובחברה הבדואית בנגב בפרט. דומה שמסגרת תאורטית זו אינה מצמיחה שיח שהוא מעבר לתפיסה הדו־קוטבית של מזרח ומערב ו/או מסורתי ומודרני (סעיד, 2000), ובכך היא מנציחה את הבעייתיות הקיימת במערכת החינוך בחברה הפלסטינית־ערבית, ואין ספק כי למערכת זאת ישנן לא מעט בעיות, במקביל לכך שהיא הופכת את החינוך ואת ההוראה ל "פרקטיקות מושאלות". בעצם ההנגדה לחינוך היהודי ו/או לצורת החיים הנתפסת כמודרנית, החינוך

הערבי בכלל והחינוך הבדואי בפרט מוצגים כנחשלים וכחסרי תקווה. במוקד הדיון, אם כן, נמצאת הזרתן של פרקטיקות חינוכיות בחברה הפלסטינית בישראל. מורכבות זו מבנה כפל משמעויות, וכפל משמעויות זה מייצר שיח קולוניאליסטי (סעיד, 2000), אשר במסגרתו מתחדדים ומתעמעמים בו-בזמן הבדלים בין החברה הבדואית לחברה היהודית בישראל, ובין "מערביות" ו"מודרניות" לבין "מסורתיות" ו"נחשלות". בהמשך לקו מחשבה זה, הדיון הקיים בחינוך ובהוראה בחברה הפלסטינית-ערבית מקבע הן את השיח האקדמי עליה ועל המערכות השונות הפועלות בה, והן את הדו-שיח המתקיים ממילא בין הפרט לבין הקהילה הפלסטינית. על רקע זה מונצח בעיקר הדו-שיח בין החברה הבדואית למדינה, ונעדר הדו-שיח בין הבדואי המשכיל לבין הקהילה שבה הוא חי ומתחנך. במילים אחרות, השיח האקדמי מאפשר בחינה רפלקסיבית של עוגני החוויה של החברה הפלסטינית-ערבית אל מול המדינה, ובה בעת מזניח את הדו-שיח בין הקהילה הפלסטינית-ערבית לחבריה. בהמשך לקו מחשבה זה ברצוני לטעון ששיח זה מאפשר את הפוליטיזציה של היחסים בין החברה הפלסטינית-ערבית למדינה, אך עם זאת הוא מקבע גם את ההקשרים המקומיים והקהילתיים שלאורן אפשר לפענח את החוויה האישית של נשים משכילות הפועלות בחברה זו.

הסיפורים האישיים שמוצגים במאמר חושפים מהלך מרתק. לטענתי, הנשים כאן מאמצות להן שיח המסגל את החינוך ואת ההוראה אל מהלך חייהן. הן מעניקות משמעות לפנייתן להוראה בצל סיפורה של החברה הבדואית, הנמצאת בתהליכי שינוי עמוקים. עוצמתו של המאמר הוא בקולן של הנשים המספרות על חייהן, על התלבטויותיהן, על תרומתן לחינוך ועל השינוי שהן חוות במסגרת השינויים הקולקטיביים. הנשים ממקמות את הסיפור האישי שלהן במרכזו של הסיפור הקולקטיבי, ובכך הן מסמנות את כוחן. השאלות שאבקש להתמודד עמן הן שתיים: ההקשרים המסוימים שבתוכם פועלות המתכשרות הבדואיות להוראה, ואשר לאורם הן מבנות את משמעויות חוויותיה של "המורה לעתיד"; והדו-שיח בין המשמעות האישית המוענקת למקצוע ההוראה לבין המשמעות החברתית המוענקת לו בחברה הבדואית.

כדי להתמודד עם שאלות אלה, אסקור בחלקו הראשון של המאמר את מעמדה המשתנה של החברה הבדואית בנגב. על רקע זה יעסוק חלקו השני של המאמר במשמעויותיו של השיח המחקרי העוסק בחינוך ובהוראה. בהקשר זה אבחן את התהליך הדיסקורסיבי שבו (א) פנייה להוראה בחברה הבדואית נתפסת כ"ברירת מחדל"; (ב) השתרש מעמדו של המורה הבדואי בנגב כשולי; (ג) הודרה האישה מהשתלבות בפרקטיקה של ההוראה. לטענתי, משולש רעיוני זה נשען, מחד גיסא, על ההנחה התאורטית בדבר מיקומה השולי של החברה הבדואית בישראל, ומאידך גיסא הוא מתווך על-ידי ההנחה התאורטית בדבר שוליותה של האישה הבדואית. במילים אחרות, מעמדה של האישה הבדואית כרוך בשוליותה של החברה כולה. החלק השלישי יחשוף את ממצאי המחקר ויתמוך בהנחות מוצא של עבודה זו.

### מגדר והשכלה בחברה הבדואית בנגב

עבודה זו ניצבת בנקודת מפגשם של שני נושאים המהווים מסגרת למחקר: תופעה הולכת וגוברת של נשים בדואיות הרוכשות השכלה גבוהה, המתרחשת במקביל לתמורות

שעוברת החברה הבדואית בנגב. החברה הבדואית כולה נמצאת בתהליך של מעבר ושינויים חדים, אך במאמר זה לא אתייחס להבדלים בין השבטים, המעמדות, בעלי האדמות או מחוסרי האדמות. מוקד הדיון הוא התהליך שבו פרצו נשים בדואיות מהנגב את גבולות הקולקטיב השבטי והחמולתי שהן משתייכות אליו. לפיכך, המסגרת התאורטית תציג את התמורות שחוהו החברה הבדואית מתוך התייחסות ממוקדת למעמדן המשתנה של נשים משכילות. סקירה מהירה של חמישים השנים האחרונות מלמדת שהחברה הבדואית בנגב חוותה שינויים ותמורות משמעותיות (אבו־סעד, 1999; אבו־רביעה, 2000; בן־דוד, 1993, 1995; טל, 1993; מאיר וברנע, 1986; מאסס ואלקרינאוי, 1994; פנסטר, 1995; פסטה־שוברט, 2000; Fenster, 1999).

האוכלוסייה הבדואית בנגב מונה כיום יותר מ־120 אלף איש. מחציתם מתגוררים בשבעת יישובי הקבע: רהט, תל־שבוע, כסייפה, ערעור, שגב שלום, לקייה וחורה. המחצית האחרת חיה ביישובים בלתי מוכרים בפזורה (Fenster, 1999). לנוכח תהליכי העיור והאורבניזציה שעוברת החברה הבדואית מאז קום המדינה, אפשר להצביע גם על תהליכי שינוי מרכזיים באשר למעמדה של האישה הבדואית (אנקר, 1995; טל, 1993, 1995; פנסטר, 1995; פסטה־שוברט, 2000; Fenster, 1999). כאשר הנשים והגברים חיו במאהל, היו תפקידיהם מוגדרים: האישה הייתה אחראית על האדמה, על היציאה למרעה, על הבאת המים, על גידול הילדים ועל הבישול. ידיה היו מלאות עבודה. עם המעבר לאורח חיים עירוני, השתנו התפקידים וחל מהפך הן בחיי הנשים והן בחיי הגברים (אבו־רביעה, 2000; קאסם, 2003). למעשה, המעבר מצורת חיים אחת לאחרת מסמן לגבי האישה הבדואית את איבוד הכוח, שהרי עיבוד האדמה ורעיית הצאן הבנו את זהותה ונתנו לה כוח במציאות שבה ההבדלים בין המינים הם ברורים ומדרגיים. עכשיו, כשאינה רועה את העדר ואינה שואבת מים, היא יושבת בדרך כלל בבית, ואינה נהנית מהשכלה ומתעסוקה המתוגמלים במונחים חברתיים של כסף ויוקרה (פסטה־שוברט, 2000). המעבר מאורח חיים יצרני לאורח חיים צרכני נותן אותותיו גם בהקשרים של חינוך והשכלה, ומשפיע על חלוקת מבנה הכוח החמולתי והמגדרי. אך בניתוח תהליכי השינוי הללו, היו כאלה שקולם נדם, כדוגמת קול הנשים המשכילות (פסטה־שוברט, 2000).

בספרות הענפה היה בדרך כלל "שקט" סביב חוויותיהן של הנשים הבדואיות המשכילות (פסטה־שוברט, בדפוס). אצביע על שילוב בין שלושה גורמים כדי להסביר את ה"שקט" סביב סיפורן של הנשים המשכילות:

1. מעמדה של האישה הבדואית נחשב שולי לעומת הבעיות ה"גדולות" יותר שמעסיקות את החברה הבדואית בנגב: בריאות, דיור, אדמות וכולי. גם הנשים עצמן נתנו קדימות, על־פי רוב, לקידום מטרות הקולקטיב. מעטות הן הנשים הנמצאות בעמדות מנהיגות, ועל כן הן אינן משמשות נושא למחקר. שוליות מסוג זה אינה זרה לספרות העוסקת בתהליכי חברות של נשים בחברה במעבר. כך, לדוגמה, המחקרים העוסקים באישה היהודייה החלוצה בתקופת היישוב (ברנשטיין, 1993) או בתקופת ההשכלה (פרוש, 2001).
2. בתייעוד תהליכי השינוי שעוברת החברה הבדואית ניתנת עדיפות גבוהה יותר לתחומי הקהילה. הפעילות הציבורית, יחסי המדינה והקולקטיב הבדואי זוכים בהתעניינות רבה יותר מן הממדים הפרטיים של נשים משכילות החוות את תהליכי השינוי.
3. החברה הבדואית נתפסת כחברה מסורתית, המזוהה באופן בוטה עם ההבחנה המלאכותית

בין העולם הציבורי לעולם הפרטי. התחום הפרטי, המאופיין לרוב כעולמן של הנשים, מכפיף את עצמו לצווים חברתיים וציבוריים, המונעים השמעת קול ומתן זכות השפעה. הנשים המשכילות, אשר עמדו על ההבחנה המלאכותית בין מרחבי החיים, מתקשות להעמיד במרכז הדיון הציבורי את האופן שבו התהליכים במרחב הפרטי קשורים לתהליכים במרחב הציבורי, מוזנים ממנו ומזינים אותו (פסטה־שוברט, 2000, בדפוס).

חסך תאורטי זה אינו מקרי, שכן השתתפותן של נשים בדואיות מהנגב במוסדות להשכלה גבוהה היא תופעה חדשה יחסית. היעדרותן של נשים מהסיפור הקולקטיבי, המתאר את התמורות החברתיות־תרבותיות שעוברת החברה הבדואית, נובעת גם מכך שההשכלה הגבוהה הייתה במשך זמן רב נחלתם הבלעדית של הגברים (פסטה־שוברט, בדפוס; Abu-Saad et al., 1998).

### מגדר והוראה בחברה הבדואית בנגב

נקודת המוצא בדיון היא פנייתן של נשים בדואיות מהנגב להוראה, כפי שעולה מדבריה של נדיה: "השנה נרשמו הרבה למכללה וגם לאוניברסיטה... הנשים יותר גדולים במספר מבחינה לימודית."

ואילעיל מוסיפה: "לפי דעתי, המורה הוא המקצוע הכי חשוב, כמו בכפרים שלנו, שאין, שהאנשים פה צריכים ללמוד, שיהיו ככה, שיתקדמו ויהיה להם איך לחשוב, איך להסתדר בחיים... המורה צריך, המורה הוא מחנך את התלמידים ולא רק מלמד וככה." כל המשתתפות במחקר התייחסו לחשיבותה של ההוראה בהקשר חברתי רחב יותר. הן דיברו על ההוראה כגורם מאיץ בתהליכי השינוי האישיים והחברתיים, ובכך חשפו את ההוראה כפרקטיקה בעלת עוצמה וכבעלת השפעה הן ברמת המיקרו והן ברמת המקרו. סוגיה זו נמצאה מרכזית גם במחקרים אחרים המתמקדים בתפקודה של מערכת החינוך בחברה הנמצאת בתהליכי מעבר, כגון מחקרה של אבו־בקר (בלי תאריך) ומחקרו של אבו־עסבה (2001), הטוען כי בין המחקרים הבולטים בהקשר זה יש לראות את מחקרו של הופסטרד (Hofstede, 1980, 1983), שמצא כי בתרבויות שונות ישנה הבחנה בין שני מאפיינים מרכזיים: קולקטיביסטיים ואינדיבידואליסטיים. בתרבות אינדיבידואליסטית, רוב ההתנהגויות החברתיות נבחנות ברמת הפרט, ואילו בתרבות קולקטיביסטית רוב ההתנהגויות החברתיות נקבעות על־פי מטרות משותפות של הקולקטיב. במילים אחרות, בתרבות כזאת הדגש הוא בקבוצת השייכות. לטענתו של אבו־עסבה, וכפי שעולה גם במחקר הנוכחי, בחברה הנמצאת בתהליכי מעבר אין מקום לדיכוטומיה חדה כזאת. החברה הפלסטינית בישראל בכלל והחברה הבדואית בפרט נמצאות בתהליך מואץ של שינוי תרבותי ותרבות מחדש (אבו־עסבה, 2001, ע' 455) הן ברמת הפרט והן ברמת הקולקטיב.

באופן כללי, יש נמצא מעט חומר על תחום ההוראה בחברה הבדואית בנגב, ועוד פחות מכך על הכשרה להוראה בקרב אוכלוסייה זאת. למיטב ידיעתי, העבודה היחידה העוסקת במתכשרים ומתכשרות בדואיות מהנגב (פישל, 2002) מתמקדת ביחסי הגומלין בין גורמים אישיים לגורמים מוסדיים אצל מתכשרים להוראה במהלך הכשרתם. עבודת דוקטורט זו היא השוואתית ביסודה, והיא דנה באמונות החינוכיות של המתכשרים היהודים

והבדואים לגבי ההוראה. סקירה מהירה של הספרות הרלוונטית מלמדת שהמחקר בישראל מתמקד בדרך כלל בעיקר בהיבטים הבאים של הוראה וחינוך בחברה הבדואית: מערכת החינוך הבדווית בנגב (אבו־רביעה, אלבדור ואלעטאונה, 1996; בן־דוד, 1994; גלובמן וכץ, 1998; מאיר וברנע, 1986; מור, 1998; Abu-Rabi'a, 2001; Abu-Saad, 2001); מספרם המועט של מורים בדואים מהנגב, הכשרתם כנקודת מפנה במערכת החינוך והקשיים הכרוכים בתהליכי ההכשרה וההוראה (אבו גאנם, 2000; אבו־רביעה, אלבדור ואלעטאונה, 1996; אבו־סעד, 1991; Abu-Saad et al., 1998; Abu-Saad, 1991); שביעות רצונם של מורים בדואים מן הארגון הבית־ספרי, מן הכיתה ומן העבודה עם התלמידים (אבו־סעד, 1985; חליחל, 1994; Abu-Saad & Hendrix, 1993; Abu-Saad, 1995); ומורות במגזר הבדואי בנגב (Reichel, Neuman & Abu-saad, 1986) אקלים חינוכי בכיתה ובבית־הספר הבדואי בנגב (Abu-Saad & Hendrix, 1993; Hendrix, 1993); ואלימות של מורים בדואים כלפי תלמידים (Elbedour, Center, Maruyama & Assor, 1997).

ובכן, מה מציעה לנו הספרות המחקרית בתחום זה? מהי דמות המורה הבדואי/ת ובאילו הקשרים היא עולה? אזכיר שני מאפיינים מרכזיים. הראשון נוגע להכשרתם ולהשכלתם של המורים, והשני מתמקד ב"יבוא מורים" ערבים מהצפון. המאפיין הראשון מוזכר בדוח פנימי של המרכז לחקר החברה הבדואית והתפתחותה (בלי תאריך, ע' 1). כך כותב ד"ר איסמעיל אבו־סעד, שהיה אז ראש המרכז: "עשרים ושלושה אחוז (23%) מהמורים בבתי הספר הבדואים בנגב חסרים הכשרה מקצועית. בנוסף לכך, 40% מהמורים אינם נמנים על אנשי הקהילה הערבית הבדואית המקומית, מצב המביא לשיעור תחלופת מורים גבוה."

בשל היותם קבוצת מיעוט, הכשרתם של המורים הבדואים נהפכה לנושא מחקר מרכזי, שהעוסקים בהוראה מוגדרים בו כחסרי הכשרה מתאימה בחינוך ו/או חסרי השכלה אקדמית (Abu-Saad, 1991, 1995, 2001; Abu-Saad et al., 1998). המחקר הרווח מדגיש בדרך כלל את האופן שבו המדינה מקצה משאבים מוגבלים (כפי שאראה בהמשך), מתערבת בפנייתם של גברים בדואים להוראה וחולשת על תכני ההכשרה המקצועית. כך, לדוגמה, רוב המתכשרות והמתכשרים במכללות להוראה ובמסלולים לתעודת הוראה באוניברסיטה לומדים בתוכניות מיוחדות לחברה הבדואית. ההסברים לכך נעוצים ברצון לאפשר לחברה הבדואית לשמר את המסורת שלה בתוכניות השונות במערכת החינוך.<sup>2</sup> אך אלה הסברים למראית עין בלבד. לטענתי, זוהי דוגמה נוספת לאופן שבו המדינה מתערבת, מפקחת על תכני ההכשרה של עובדי ההוראה הבדואים, ומשמרת "גטואיזציה" תרבותית הנתפסת כנחותה. יתרה מכך, מנגנוני הבחנה והפרדה כגון אלה מקנים שליטה מרוכזת הן במשאבים והן בכוח האדם המשתלב בהוראה. כך, לכאורה, מתאפשר לחברה הבדואית לשמר את תכניה התרבותיים, אך יש לזכור שגברים העוסקים בהוראה נבחרים בקפדנות על־ידי שירותי הביטחון.

עד לפני כעשור שנים היו כ־30–35 סטודנטים, רובם גברים, שסיימו את מוסדות ההכשרה להוראה (Abu-Saad et al., 1998, p. 352). כיום מסתמנת מגמה שונה. לדוגמה,

2. ראו לדוגמה את תוכנית יום העיון של המכללה האקדמית אחווה, 2002–2003.

בריאיון אישי עם ראש מנהל התלמידים באחת המכללות בדרום הארץ הסתבר שבשנת הלימודים 2002–2003 ישנן כ-171 סטודנטיות בדואיות. בתוכנית מיוחדת לקראת תעודת הוראה במחלקה לחינוך של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב פועלות שתי תוכניות: הראשונה היא חד-שנתית, והיא עונה על צרכים שונים, כגון תוכניות לימוד רלוונטיות לאוכלוסייה הפלסטינית-ערבית וכדומה. התוכנית השנייה היא דו-שנתית, והיא פועלת על-פי התמחויות ספציפיות, כגון ספרות, היסטוריה וכדומה. אומנם נתוני המחלקה אינם מאפשרים חתך אתני מדויק של פלסטינים-בדואים מהצפון או מהדרום, ו/או חתך מגדרי, אך מספרם הכולל של הפונים בקרב אוכלוסייה זו עומד על 38 סטודנטיות וסטודנטים בתוכנית החד-שנתית, ו-15 בתוכנית הדו-שנתית.

שתי מגמות חדשות רווחות כאן: הראשונה – מספרם של הרוכשים השכלה בתחום ההוראה עלה בשנים האחרונות; והשנייה – נוכחותן של נשים בתחומי החינוך השונים מורגשת היטב. נקודה זו עומדת בניגוד לספרות המחקרית, המדגישה את ההפרדה בין המינים כמנגנון פיקוח על כניסתן של נשים למערכת החינוך (Abu-Saad, 1991, 1995; Abu-Saad et al., 1998). הדרתן של נשים בדואיות כמנגנון פיקוח חוזרת ונזכרת ברוב העבודות המתייחסות לנושא ההכשרה המקצועית של מורים בחברה הבדואית, כפי שעולה מדבריו של אבו-סעד (Abu-Saad, 1995, p. 155). לטענתו, קיימת בעייתיות בעובדה שמספרן של המורות הבדואיות בנגב הוא נמוך, ורובן מלמדות ממילא בכיתות הנמוכות. מאפיין שני המופיע תדירות בספרות הוא ריבוי מספרם של המורים מהצפון. מתברר שרוב המורים אינם בני הקהילה הבדואית בנגב, אלא הם פלסטינים-ערבים מהצפון. לנוכח המאפיין הראשון שציינתי, דומה ש"ייבוא" מורים היה רק עניין של זמן. לנוכח התפתחותה של מערכת החינוך הבדואית והצורך המידי במורים מקצועיים, המורים מהצפון היוו מענה הולם (Abu-Saad, 1991, p. 240). לטענתי, ההחלטה ל"ייבוא" מורים מהצפון מלמדת על מגמתה של המדינה לחזק את תלותה של החברה הבדואית בכוחות הוראה חיצוניים לה, במקום להשקיע בכוחות הקיימים בקרבה. עצם ההחלטה שמורים מן הצפון יכולים למלא את החלל הריק במערכת החינוך הבדואית מלמדת שמוסדות המדינה אינם נוהגים להתחשב במנהגיה של החברה הפלסטינית-ערבית בכלל והבדואית בפרט. עד כה עולה תמונה עגומה למדי של דמות המורה בקרב הבדואים בנגב: גבר חסר השכלה, זר לקהילה, שאינו מעורה במנהגים המקומיים ובהסדרים השונים בין החמולות.

עכשיו, כשגדל מספרן של הנשים הפונות להוראה וגדל מספרם של בעלי הכשרה מתאימה להוראה מקרב החברה הבדואית בנגב, התשקופת של ההוראה משנה כיוון. תרומתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא דיון חדש בתשקופת של ההוראה מן ההיבט המגדרי ומן ההיבט המקצועי. הדיון יסטה מההתמקדות בחולשותיו ובקשייו של כוח ההוראה, וירחיב את היריעה לדיון ביכולות האישיות והמקצועיות, בעוצמה וברצון לתרום לקהילה, כפי שמספרות על כך המשתתפות במחקר. שיח חדש זה הופך את ההוראה מ"ספרה שותקת" ל"ספרה מדברת", אגב הדגשת שני ההיבטים הבאים: הדו-שיח בין המשמעות האישית המוענקת להצטרפותן של נשים להוראה לבין המשמעות החברתית המוענקת לפרקטיקה זו; ותרומתן של נשים בדואיות למערכת החינוך.



## שיטת המחקר

העבודה מתבססת על סיפוריהן של 10 סטודנטיות בדואיות מהנגב, אשר הוכשרו להוראה. 6 סטודנטיות למדו במכללות להוראה, ואילו ה-4 הנותרות למדו בתוכנית מיוחדת לתעודת הוראה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. האחרונות היו בוגרות תואר ראשון באוניברסיטה. סטודנטית אחת מתגוררת בבאר-שבע, אחת ביישוב בפזורה (יישובים בלתי מוכרים), והשאר חיות ביישובי הקבע הפזורים ברחבי הנגב. בזמן הראיונות היו בגילאי 18-24. כל המשתתפות באו מתחומי לימוד שונים בתחום החינוך: גאוגרפיה, מדעים, לשון עברית, הגיל הרך, אמנות וכדומה. כפי שעולה מהנתונים, כל המשתתפות היו רווקות. אין ספק כי בחברה שבה נשים נישאות בגיל צעיר, עובדה זו היא מעניינת בפני עצמה. חשיבותה של קבוצת המחקר היא בכך שהיא מעלה על סדר היום המחקרי שתי סוגיות מרכזיות: האחת, מקומה של ההוראה בחייהן של נשים בדואיות ובחי החברה הבדואית בנגב; והאחרת, משמעותה של החוויה להיות מורה משכילה בעידן של תמורות חברתיות-תרבותיות.

סיפורי הפנייה להוראה הופקו באמצעות ראיונות עומק פתוחים, שבהם התבקשו הסטודנטיות הבדואיות לספר את סיפורן. כל ראיון נפתח בבקשה "ספרי לי על עצמך", בידיעה שהסוגיה המחקרית המרכזית היא משמעות מקצוע ההוראה בעיני סטודנטית להוראה שהיא בדואית מהנגב. השימוש בראיונות עומק חייב נשים אלה להתבונן במציאות היומיומית של חייהן ולהרחיב את המודעות הרפלקסיבית שלהן. המחקר הסיפרי מאפשר לנשים להעניק משמעות לתהליכים, למאורעות ולפעילותן בשדה החינוכי. זאת ועוד: ההיענות לבקשה לספר על עצמן חשפה אותן מחדש לחוויות ולאירועים בחייהן, כשהן טוות להם משמעויות ומקנות להם פירושים. הסיפור האישי משמש כבואה להקשרים חברתיים-תרבותיים-היסטוריים (בילו, 1986; הלמן ורפפורט, 1997; לומסקי-פדר, 1994, 1999; Bruner, 1987; Personal Narrative Group, 1989; Pessate-Schubert, 2000), ולכן הוא מאיר את האופן שבו הנשים מתבוננות בעולמן מנקודת מרחב ונקודת זמן חדשות ושונות מאלה שהיו רגילות להן (ליבליך, 2000). סיפורן הוא גם טקסט חברתי-תרבותי המשקף את יחסי הגומלין בין המשמעות האישית המוענקת למקצוע ההוראה לבין המשמעות החברתית המוענקת לתופעה זו בחברה הבדואית בנגב.

כל הנשים רואיינו על ידי, שהנני אישה ישראלית, יהודייה, סוציולוגית החוקרת היבטים שונים של נשים משכילות בחברה הבדואית בישראל. גם אני ילידת הנגב, כמותן, ועובדה זו הופכת את המפגש למעניין יותר, בשל הניגוד בין הקרבה הגאוגרפית למרחק החברתי-תרבותי. בחרתי לעסוק במשמעות מקצוע ההוראה לגבי נשים בדואיות, משום שהן נמצאות בצומת שבו נפגשים שלושה נושאים - נשים, השכלה גבוהה והחברה הישראלית, המשמשים לי נושאי מחקר (פסטה-שוברט, 1996, 1999, 2000, בדפוס; Pessate-Schubert, 2003, 2004). כל ראיון ארך כשעתיים-שלוש. בהסכמת הנשים, הקלטתי את כל הראיונות ולאחר מכן שקלטתי אותם. בחלקן הראשון של כל ראיון התבקשה כל אחת מהן לספר על עצמה, על משפחתה ועל מקום הולדתה. בהתאם לאופי השיחה, התבקשה כל משתתפת להרחיב ולתאר את פנייתה להוראה ואת המשמעות שהיא מעניקה למקצוע זה. מכיוון שהשפה העברית לא הייתה שגורה היטב בפיהן של חלק מהמשתתפות, ומכיוון שאיני דוברת ערבית, היו מקרים שבהם התערבתי במהלך הראיונות על מנת להבהיר

נקודות בלתי ברורות או על מנת להפיק תיאורים עשירים יותר של סיפור הפנייה להשכלה הגבוהה. אך הציטוטים שלהלן מובאים כמות שהם, בלי שינוי ועריכה. העובדה שרוב המשתתפות דוברות עברית בעוד אני, כחוקרת, איני דוברת ערבית מעידה על הבעייתיות הכרוכה ביחסים בין הבדואים כקבוצת מיעוט ליהודים כקבוצת רוב במדינה. על־פי רוב, הערבים הם אלה הרוכשים את השפה העברית כחלק מהשתלבותם בחברה הישראלית, בעוד האוכלוסייה היהודית אינה מחויבת ללמוד ערבית. לימוד השפה הוא בחירה ואינו חובה, ואין לכך השפעה על חיי היומיום של רוב האוכלוסייה. לא כך לגבי האוכלוסייה הבדואית: ידיעת השפה העברית מקלה את השתלבותה, בעיקר בהקשרים של השכלה ותעסוקה. הראיונות הסתיימו על־פי רוב בבקשה לראות את סיפור החיים כ"ספר" ואת הפנייה ללימודים כ"פרק בספר", ולהעניק לשניהם כותרת מתאימה, או בבקשה לספר על הרגשתן כלפי הריאיון. בדרך כלל, בקשות אלה הביאו להמשך הריאיון, הן בגלל משמעותה של הפנייה להשכלה גבוהה לגבי מהלך החיים, והן בגלל העמדה החברתית־תרבותית שהמשתתפות באו ממנה.

אחד הדברים שהקסימו אותי בנשים שראיינתי היה הרצון שלהן לדבר ולספר את סיפורן. האזנתי להן ולסיפוריהן האישיים על נושאים שהן העלו: הבחירה בהוראה כתוצאה מאילון, השכלה, זוגיות נכספת, חשיבות התפקיד האימהי, משמעות מקצוע ההוראה, תרומתן לקהילה ועוד. התחלתי להבחין בהבדלי גוון בסיפורי החיים, אשר חברו יחדיו למארג מעניין של פרשנויות ומשמעויות הניתנות למקצוע ההוראה על־ידי נשים ממשפחות שונות ומיישובים שונים. לנוכח העובדה שכל ריאיון הוא "נכס תרבותי", נקודת המוצא המחקרית כאן היא הרצון לתאר ולפרש את המציאות המשתנה של הנשים הבדואיות על כל מורכבותה ובלשונן של המשתתפות.

ובכן, האם השינויים באים לידי ביטוי בסיפורים, וכיצד? האם המשתתפות מדברות על תהליכי שינוי אישיים וחברתיים, ואם כן, מהי תרומתה של ההוראה לתהליכים אלה? שאלות אלה ואחרות נבחנו בשלב ניתוח הממצאים. הניתוח עצמו נעשה בשלוש רמות (לומסקי־פדר, 1994; פסטה־שוברט, 1999, 2000): רמת הסיפור הבודד – איתור הנושאים המרכזיים בכל סיפור וניתוחם בהקשר של סיפור החיים הכולל; רמת כלל הסיפורים – איתור נושאים מרכזיים המאפיינים את מכלול הסיפורים וניתוחם; רמה כלל תרבותית – ניתוח כלל הסיפורים בהקשר של פנייה להשכלה הגבוהה בחברה הבדואית בנגב ובהקשר של התרבות הישראלית.

### **"ברירת מחדל" או "אהבת המקצוע": המשמעות שמעניקות המשתתפות למקצוע ההוראה בחייהן**

בפרק זה אציג את הדו־שיח בין המשמעות האישית המוענקת לפנייה להוראה לבין המשמעות החברתית המוענקת לה. מתוך עשר הנשים שהשתתפו במחקר, חמש הציגו את פנייתן להוראה כברירת מחדל, ואילו חמש האחרות הדגישו את אהבתן למקצוע. תחילה אציג את סיפורה של הקבוצה הראשונה.

סיפורה של נורה הוא סיפור של בחירה מכורח. לטענתה יכלה להגיע רחוק יותר: "לא יודעת. זה רגיל אצלי. אני מעדיפה יותר להיות סטודנטית, למשל, לרפואה, להנדסה,

לדברים כאלה. זה לא כלי־כך גדול להיות סטודנטית בדואית מורה. הייתי יכולה להיות יותר מזה. גם ברפואה."

לדברי נורה, לנשים הבדואיות קל יותר לפנות להוראה מאשר למקצועות אחרים. כאשר נורה אומרת "זה רגיל אצלי", היא מסגלת את הפנייה להוראה אל מהלך חייה, ומדירה מקצועות אחרים שאינם חלק נורמטיבי ממהלך חייה כאישה בדואית בנגב. כאשר נורה מדברת על העדפותיה ("למשל רפואה", "הייתי יכולה להיות יותר מזה"), או כאשר היא מסייגת את המיצב של מקצוע ההוראה ("זה לא כלי־כך גדול להיות מורה"), היא מצביעה על מיקומה כאישה בחברה שבה החלטות כגון רכישת מקצוע כפופות לצווים חברתיים. המשתתפות מודעות למגבלות אלה ומתריסות נגדן. מודעות זו עולה כאשר הן מספרות על התייחסותן לפנייה להוראה כאל "בחירה לכאורה", הן ברמה האישית והן ברמה החברתית־תרבותית. התייחסות זו מלמדת כי הן הפנימו את ההתניה המגדרית בדבר השתלבותן של נשים בדואיות בשוק התעסוקתי, כפי שמספרת נעימה: "...אז בינתיים אני עובדת כמורה. לא נראה לי שאני אמשיך הרבה זמן בזה. ... כאילו עבודה זמינה להיות מורה ואז נכנסתי לזה. ... לא רציתי להיכנס לזה בהתחלה. אה, כל המורות שעבדו, כאילו התחילו, זה תפס אותם חזק. לא יודעת. הם לא יכלו לעזוב למשהו אחר. זהו. משכורת מובטחת, מסיימים בשתיים, חודשיים לא עובדים ומקבלים משכורת. מה עדיף מזה?"

ברוח זו ממשיכה נדיה: "האמת, אני לא רציתי ללמוד מורה ובכלל לא חשבתי להיות מורה. ... כל הבעיה הייתה לי בפסיכומטרי. נרשמתי והתקבלתי בחינוך, ולא רציתי. אמרתי - סוף־סוף חינוך, אמרתי - אני רוצה לעשות הוראה אחר־כך ולחזור לבית־הספר, אין משהו אחר. נכון, אמרתי להירשם למכללה למשהו אחר, למשל ביולוגיה ללמד בבית הספר יותר טוב מחינוך באוניברסיטה."

כאשר שאלתי את סמירה כיצד התגלגלה ההחלטה לעשות תעודת הוראה היא הסבירה: "אה, כורח המציאות. זאת אומרת, כל הזמן הציק לי לדחות את זה, ואמרתי - אני לא אכנס להוראה ואני לא אשאר בהוראה. נכנסתי ללמד רק מתוך אה, אה, מתוך צורך כלכלי. כסטודנטית רציתי לממן את עצמי והתחלתי בעבודה אחרת, ואז בשנה השנייה אימא שלי המליצה לי, אחותי כבר התחילה ללמד. ... נכנסתי לבית־הספר שהם במקרה כולם צעירים, והייתה אווירה מאוד טובה, ונהניתי מאוד ללמד בשנה הראשונה. ... כל הזמן אמרתי - אני לא אשאר בהוראה, אני לא אחתום קביעות במשרד החינוך. זה לא בשבילי, כי משנה לשנה העבודה הזאת שוחקת. ואז ראיתי שאין ברירה ואין עבודה אחרת בתור סטודנטית במיוחד. ... ואז כורח המציאות והצורך הכלכלי..."

ומוסיפה סוהא: "...בחברה שלנו לא מסכימים, כאילו לא מקבלים כל דבר. תמיד מקבלים שהבת תהיה מורה, זה יותר. כאילו מספיק שהיא תהיה מורה. ... הם לא רוצים, כאילו, שהבנות שלהם יצאו לכל מיני תחומים... מה זה שתלך ללמוד עורכת־דין, מזכירה או משהו אחר. למה? כאילו, למה אני חושבת שהם יוצאים ממבט של חברה."

זהו סיפורן האישי של המשתתפות. אך כבר בתחילת כל ריאיון התברר כי בסיפורים האישיים שזור הסיפור "הגדול", הסיפור התרבותי של החברה הבדואית. מגמה זו היא מעניינת כשלעצמה, ומצביעה על העובדה שהחברה הבדואית אימצה לחיקה את ההוראה כמקצוע המתאים לנשים. ככל שהתארכו הראיונות, התבררה עוצמתו של הסיפור החברתי, כפי שאראה בהמשך. מדברי הנשים עולה כי ההחלטות שלהן אינן תולדה של בחירה אישית. אפשר להבין זאת כאשר הן מסבירות את פנייתן להוראה. לגבי נעימה, ההוראה

היא "עבודה ומינה"; לנדיה הייתה בעיה להתקבל לאוניברסיטה בגלל הבחינה הפסיכומטרית,<sup>3</sup> וההוראה נתפסה כמסלול אפשרי ומתאים לה. סמירה טוענת לצורך כלכלי, ואילו סוהא מציינת את הנורמות החברתיות-תרבותיות, המחזקות את מקצוע ההוראה כמקצוע נשי. כך או כך, לשיטתן של המשתתפות ההחלטה לעסוק בהוראה היא מותנית תרבותית, מסיבות כלכליות או אחרות.

כך שוורת סוהא את סיפור פנייתה להוראה בהקשר הרחב יותר של החברה שבה היא חיה: "...במכללה [שם המכללה] וכאילו לא ברצוני ללמוד שמה. התרשמתי [נרשמתי] קודם לאוניברסיטה, אבל לא קיבלו אותי, אה, אה, ועכשיו, אני מסתדרת בלימודים, כאילו עכשיו זה כאילו בא לי מרצון שאני לומדת."

בהמשך, כאשר ביקשתי ממנה לספר לי מדוע לא רצתה ללמוד במכללה, ענתה: "לא, בכלל אני לא רציתי ללמוד. אני רציתי ללמוד תקשורת. כן. למדנו כאילו בבית-הספר בתיכון. היה שם חוג ולא המשכנו. היו בעיות וזה, כאילו לא הסתדרו עם המנהל. והורים, כאילו לא הסכימו [מדברת בקול חלש] כאילו לא הסכימו. ...כאילו בחברה שלנו לא מסכימים, כאילו לא מקבלים כל דבר."

סוהא כורכת את סיפורה האישי בסיפור "גדול" יותר – סיפורה של הקהילה הבדואית. יתרה מכך, סוהא מאדירה למעשה את האופן שבו ההחלטה האישית מעוגנת בהחלטה הקולקטיבית. היא מסבירה: "הם לא רוצים, כאילו, שהבנות שלהם יצאו לכל מיני תחומים. אה, בקושי כאילו יוצאות ללמוד. מה זה שתלך ללמוד כאילו עורכת-דין, או מזכירה או משהו אחר. למה? למה אני חושבת שהם [ההורים] יוצאים מהמבט של החברה. איך מסתכלים עלי, אבא אומר – מה יגידו עלי אם אני אוציא אותך ו... [שתיקה ארוכה] כאילו שומרים על המסורת."

המסורת הבדואית משפיעה על החלטותיה האישיות, ואלה כרוכות ממילא בהסכמתם של ההורים. כך גם עולה מהסבריה של נעימה לכך שהנשים הבדואיות פונות על-פי רוב להוראה: "אז אחרי שמתחתנת, מולידה ילדים, אז היא תתחיל ללמוד עכשיו משהו אחר, לשנות קריירה. ...חוזק מזה יש לנו גם הרבה מגבלות, כאילו לעבודה. נגיד כל הבנות שסיימו אתי, שהן לא בדואיות, עבדו בהיי-טק כמזכירה, פקידה, בפלאפון בשירות לקוחות. אבל לנו יש הרבה מגבלות כאילו בעבודה. לא יודעת לא כל עבודה. נגיד, אבא שלי, למרות שהוא יותר במרכאות מודרני, אז הוא גם לא מסכים לכל עבודה. זה נראה לי גם מגביל את הבחורות הבדואיות, כי רואה שמורה זה הכי קל, וגם משהו מוזר. תמיד שאני הולכת, פוגשת אנשים, אז, נגיד, בחנות, ולא פעם, הם שומעים אותי – מורה? כאילו שזה המקצוע שלנו. בחורה בדואית עם מטפחת, כבר בטוח, אם היא יוצאת ל – נגיד – עם תיק ועם כסף, מורה."

נורה ממשיכה ברוח זו ומגייסת את ההיבט המגדרי כדי להסביר את פנייתן של נשים בדואיות להוראה. לדעתה של נורה, הממסד, כלומר המכללה, מנכס את ההיבט המגדרי, פונה בעיקר לקהל הנשי ובכך מחזק את הפמיניזציה של ההוראה בחברה בכלל ובחברה הבדואית בפרט. היא מסבירה: "אני חושבת ככה, שקודם כל המכללה נותנת אפשרות

3. הבחינה הפסיכומטרית נתפסת כחסם חברתי-תרבותי-פוליטי, הן בספרות המחקרית (אל-חאג', 1996) והן על-ידי משתתפות המחקר (סמירה, לדוגמה).

לבנות לקבל יותר מהבנים. במכללה הבנות יכולות ללמוד גנות, או לגיל הרך, בגלל שהבנים לא יכולים להתמודד עם גיל כזה. אין להם הסבלנות להתמודד עם גיל כזה. גם המכללה מקבלת יותר בנות מבנים."

עד כה עסקתי בסיפוריהן של הנשים אשר מדווחות על הפנייה להוראה כברירת מחדל. עתה אציג את סיפורן האישי של המשתתפות אשר על-פי פרשנותן בחרו ללמוד הוראה בשל אהבתן למקצוע. כמו בחלק הקודם, הפמיניזציה של ההוראה היא סוגיה החוזרת ועולה בדבריהן של המשתתפות, אך לא אדון בה בעבודה זו (פסטה-שוברט, בהכנה). כך מספרת סלימה: "אה, פשוט מאוד אני הייתי, הייתי בסדר בבית-הספר, והייתי אוהבת הוראה וילדים. אה, בבית-ספר ממלאת מקום. וראיתי את זה יפה ונות לי, והחלטתי ללמוד." לשאלתי "מה נוח בלהיות מורה" היא מוסיפה: "כי זה, במורה אה קודם כל זה, את כל הזמן עם הילדים, ואני אוהבת את הילדים. ומתוקים כזה. והולכת לבית יותר מוקדם, בשעה שתיים. גם לעתיד זה נוח, גם. עכשיו אני רווקה, כשאני אתחנן זה נוח. בשעה שתיים אני אהיה בבית."

כך עולה גם מדבריה של תווילה, כאשר היא מסבירה מדוע כדאי ללמוד במכללה ולא באוניברסיטה: "...כי מי שרוצה להיות מורה צריך חוכמה את החומר. חוכמה איך שאתה מעביר את החומר לתלמידים, כי מי שסיים את החומר, עכשיו הוא יודע את כל החומר ולא רק את הקו של איך אתה מעביר את החומר. אבל אם אני רוצה להיות מורה, ואני רוצה להיות מורה. בגלל זה התחלתי מהתחלה בהוראה, ואני מתכוונת גם להמשיך תואר שני בהוראה. הוראת מדעים. אז בגלל זה התחלתי הוראה, כי אני רוצה להיות מורה."

סלימה טוענת כי ההוראה היא חשובה בעיקר משום שהיא עוזרת לאנשים בקהילה שלה "להיות מלומדים". אילעיל מספרת שהיא "אוהבת את המקצוע הזה מאוד מאוד". וזינב מוסיפה - "הוראה זה החיים שלי". אומנם בהתחלה לא הייתה בטוחה שהיא רוצה לרכוש השכלה גבוהה, אך כאשר החליטה לעשות כן, הבהירה לה אמה את חשיבותו של המקצוע. כמו אחרות, גם היא הפנימה זאת. כך היא מספרת: "...אם אני הייתי רוצה ללכת ללמוד, באי נגיד, דבר שלא קשור להוראה, אבל אימא שלי אומרת - תשמעי, זה לא הולך ככה. את צריכה ללמוד מקצוע, לקבל תעודה, שאם בעתיד יהיה לך חס וחלילה משהו רע, אז לא תלכי לאיבוד. יהיה לך איזה שהוא מקום שתלכי לעבוד בו, והוראה זה מקום מכובד."

לשאלתי "מדוע הוראה זה מקום מכובד לדעתה של אמה" היא מסבירה: "היא אומרת - מורה זה המקצוע לדעתה הכי מכובד. למה? כי מורה בחופשות יכולה להיות עם הילדים שלה, היא חוזרת הביתה מוקדם. היא יכולה לטפל בילדים וגם כאילו בבית. זה נורא חשוב. את תהיי משכילה וגם יהיה לך כבוד."

זינב מדגישה את אהבתה למקצוע. אם נדמה שהסבריה אינם מספקים, היא "מגייסת" את אמה לחיזוק ההנחה הבסיסית שההוראה היא מקצוע המתאים לנשים. גם כאן מתברר שאהבה זו "נחנת" על-ידי הסיפור התרבותי שנשים אלה הפנימו: ההוראה נתפסת כמקצוע מכובד ומתאים לנשים. שלא כמו הסיפורים הקודמים, נשים אלה מקבלות בהבנה את פנייתן להוראה. בסיפורים הקודמים ידעו הנשים לספר על בחירה בהוראה כ"ברירת מחדל", אך בסיפורים כאן, הנשים מדמות לעצמן את הפנייה להוראה כ"בחירה", אך אינן עומדות למעשה על הויקה בין ההבניה החברתית-תרבותית של מקצוע ההוראה כמקצוע נשי לבין אהבתן למקצוע.

כך מוסיפה ספא: "כי אני חושבת שהעבודה אצלנו, במגזר שלנו, אם את מורה - זה הכי קל. הכי הרבה עבודה, הכי קל. חוזרת הביתה מוקדם. יש לך זמן לילדים שלך. יש לך חופש. קיץ. יש הרבה חופש."

כאשר ניסיתי לעמוד על ההבדלים בין שתי הקבוצות של המשתתפות, הבחנתי בשתי סוגיות מרכזיות: האחת נוגעת לעובדה שהנשים בקבוצה הראשונה מפרשות את פנייתן להוראה כמגבלה של המסורת הבדואית, ואילו הנשים בקבוצה השנייה מפרשות את פנייתן להוראה כיתרון שיש לנשים המבקשות לשלב בין לימודים, תעסוקה ומשפחה. לטענתי, שתי הקבוצות מסגלות לחייהן את הפנייה להוראה, ומדברות עליה כחלק נורמטיבי ממצאיות חייהן המשתנה, אך כל קבוצה מסבירה זאת בצורה אחרת. הנשים בקבוצה הראשונה מנסות לעצמן את המסורת על מנת להסביר את המגבלות הקיימות עליהן כנשים בדואיות ומכאן את פנייתן להוראה; בעוד שהנשים בקבוצה השנייה מנסות לעצמן את נוחיותן של המקצוע על מנת להסביר את פנייתן להוראה. לטענתי, הבחנה זו מדגימה, מחד גיסא, את תהליך התפתחותה של תודעה פמיניסטית נשית בתוך החברה הבדואית בנגב, כפי שניכר בנשים מן הקבוצה הראשונה, ומאידך גיסא, את הבניית ההוראה כמקצוע נשי בקרב הנשים, כפי שניכר בנשים מן הקבוצה השנייה.

התנגדותן של נשות הקבוצה הראשונה להבניית מקצוע ההוראה כמקצוע נשי נשורת ביציאתן נגד החברה הבדואית, המעודדת כיום את הנשים להשתלב בתחומי החינוך ובעיקר בהוראה, ולהגביל את ייעודן החברתי לייעוד הזהה לתפקידן האימהי. תופעה הפוכה ניכרת בקרב נשות הקבוצה השנייה. נשים אלה אינן רואות את הפנייה להוראה כ"ברירת מחדל". מניתוח דבריהן עולה שהן ממקדות את הדיון דווקא באימהותן, תוך כדי הישענות על הסברים רווחים בדבר נוחיותו של המקצוע לגבי נשים, כלומר, בהבניה חברתית-תרבותית של מקצוע ההוראה. למרות השוני בין שתי הקבוצות, נדמה שכולן מצביעות על השתלבותן בהשכלה הגבוהה כמקדמת את כניסתן אל תחום החינוך, הנתפס בעיניהן כמרכז כוח וכמוקד להשפעה מעבר לכותלי בית-הספר. כך או כך, כולן לומדות להיות מורות וכולן רוצות להיות מורות מקצועיות, כפי שעולה מדבריהן של סמירה, נעימה, ונדיה:

סמירה: "...ואני די נחשבת מהמייסדים, לא רק בגלל שבאתי בתחילת, אה, בהתחלת בית-הספר, גם בגלל שאני מעורבת מאוד מבחינה חברתית, מבחינת פעילויות חברתיות בבית-הספר ומבחינת תכנון וייעוץ. ...אני, אה, נחשבת למורה מאוד טובה, כי אני משקיעה ועושה המון למען הילדים, ותמיד רואים אותי עובדת וכמעט ולא יושבת, ובגלל שאני שולטת כל-כך טוב בעברית, אז כל הזמן מנצלים את הרהיטות הטובה שלי בעברית, כדי שבואי תנסחי, ונעזרים בי המון. ואני כל הזמן שמחה לתרום, תמיד."

נעימה: "אני חושבת שזה המקצוע הכי קשה. נגיד בעבודה אחרת, למרות שיש בוס פה, מנהל, אבל בעבודה אחרת אין לך אחריות. יש אחריות לעבודה. ...ולפי דעתי, בגלל שזה קשה, אני צריכה כל הזמן להתאים את עצמי ולחדש... אבל עכשיו כל הזמן מחדשים שהילד [הדגשת הדוברת] בכלל, בבילוגיה, הוא צריך לחקור, לדעת בעצמו. אז זה צריך עוד מאמצים. אני, אני עושה מה שאני יכולה, אבל לפי דעתי זה מה זה קשה. ...כל הזמן לחדש לתלמידים, כל הזמן, במיוחד בבילוגיה. לתת להם לחקור, שהם יגיעו לאוניברסיטה לא יהיו כמוני [הדגשת הדוברת]."

נדיה: "כאילו מורה, לא רק מורה לבילוגיה ולכימיה, גם להרבה דברים, כי לא כל הלימודים זה לרשום במחברת. הרבה היבטים. ...למשל, בישיבות עם ההורים.

להתייחס אליהם ממש. שיעזרו לילדים שלהם, למשל, שיתנו להם כבוד, שיתייחסו לבנים שלהם. זה דרך הדברים האלה, אני חושבת. עם הישיבות עם ההורים, אני חושבת".

נדיה, נעימה וסמירה הן שלוש נשים אשר, כמו שאר המשתתפות במחקר, מציעות סיפר אחר מזה העולה מהספרות העוסקת בהוראה ובחינוך בחברה הבדואית בנגב. "תכנון וייצוץ", "תרומה", "אחריות", "התחדשות", "קישור ללימודים גבוהים", "חינוך", "ישיבות הורים" ו"כבוד לילדים" – אלה הן רק חלק מהדוגמות המעידות על כך שלמרות תנאי העבודה המגבילים והלא־נוחים (בלשון המעטה) של מורים ומורות בדואים בנגב, הנשים אינן תופסות את עצמן כקורבן של הנסיבות. להפך: נשים אלה משדרות חוזק, עוצמה, מקצועיות ויכולת להתאים את ההוראה למציאות המשתנה של הקהילה הבדואית. באופן גורף הן מבקשות לעשות את מלאכתן נאמנה. יתרה מכך, נשים אלה רואות בתלמידות ובתלמידים את הדור שיפנים את המסרים החדשים בדבר שינוי חברתי, ויפעל ברוח השינויים שהן מציעות. זוהי נקודה מעניינת כשלעצמה, משום שבכך הנשים מסיטות למעשה את מוקד הכוח מידיהם של הגברים המבוגרים, ומעבירות אותו (אם כי רק בחלקו) לידי הדור הצעיר, תוך כדי כך שהן ממקמות את עצמן כמנהיגות וכמחוללות שינוי חברתי.

### מתחילות סיפור: להיות מורה, להיות אחרת

הסוגיה המרכזית שעמדה במוקד המאמר הייתה ההקשרים המסוימים אשר לאורם ובתוכם פונות נשים בדואיות להוראה, ואשר לאורם ובתוכם הן מבנות את חוויית היותן מורה בחברה הבדואית בנגב. עבודה זו לא עסקה ברמת המקרו, כלומר, ההסדרים החברתיים שלאורם ההוראה מובנית כמקצוע נשי. תחת זאת הציע המאמר את רמת המיקרו: ההיבטים הפנומנולוגיים של הפנייה להוראה. התמקדות זו ענתה על החסר הקיים בשיח המחקרי בכל הנוגע למשמעויות שמקנות נשים בחברה הבדואית לפרקטיקה זו בקשר למציאות חייהן. בחירה זו היא בעלת חשיבות רבה, כפי שעולה מעבודות אחרות (לדוגמה, אבו־עסבה, 2001, ע' 457), שכן עוצמת השינויים שחווה כלל החברה הפלסטינית בישראל מצויה בעיקר ברמת הפרט. הדבר נכון גם בקשר לחברה הבדואית בנגב, שחבריה חווים את תהליכי השינוי יותר מאשר הקולקטיב כולו.

מיקוד זה מקדם דיון שבו אפשר לבחון את חוויותיהן של נשים משכילות ואת המשמעויות שהן מייחסות להן, מעבר לדיון הרווח של ב"מערב" ו"מזרח", "מודרני" ו"מסורתי". אך יש להדגיש שאין בכך כדי לטעון שחוויותיהן של המתכשרות הבדואיות מנותקת מהקשרים אלה. נהפוך הוא, המשתתפות ממקמות את עצמן בתוך החברה היהודית בישראל ומולה. אך בחינת עולמן של נשים אלה מלמדת כי דיון על בסיס דיכוטומי זה הוא חלקי וחד־ממדי. הנשים הבדואיות בנגב חוות שינויים רבים, בתחום הכלכלי, התעסוקתי וההשכלתי, שלא לדבר על השינויים המשפחתיים והאישיים. ככלל, השינוי העיקרי שעליו מדווחות נשים ערביות בכלל ונשים בדואיות בפרט נוגע לרכישת השכלה, השתלבות בשוק התעסוקה ופנייה הולכת וגוברת להוראה – מקצוע הנתפס כהמשך ישיר לתפקידיה של האישה בספרה הפרטית (El-Sanabary, 1996). המשתתפות במחקר מדווחות על היבט זה של פנייתן להוראה, אך באותה נשימה הן גם עומדות על חשיבותה של פרקטיקה זו בחיי החברה הבדואית, החווה שינויים משמעותיים. סוגיה זו עמדה במוקד הדיון. שזירת הסיפור

האישי של הפנייה להוראה בהקשר החברתי הרחב יותר מצביעה על שני כיוונים מרכזיים, הנוספים על אלה המוזכרים בספרות (אבו־עסבה, 2001) ועומדים כאן לדיון: הראשון הוא סיגולה של ההוראה למהלך חייהן המשתנה; והשני הוא תפיסתן של המשתתפות את ההוראה כמקצוע.

נורה, ספא וזינב מספרות על חשיבותו של מקצוע ההוראה בשתי רמות – רמת הפרט ורמת הקהילה:

נורה: "הילדים האלה, צריך להתמודד עם החיים. ללמד אותם איך להתמודד עם החיים, לא רק לתת להם חומר. יש הרבה, יש הרבה דברים שאת יכולה לעשות לילדים בשביל להתמודד עם החיים שלהם. אה, למשל לתת להם לפתור הבעיות שהם נפגשים בהם. הרבה דברים אני יכולה לעשות, אבל לא ביום יכולה לשנות את הילדים ולתת להם." ספא: "מורה זה משנה את כל החברה, נותנת לחברה שלה, עבודת מורה זה נותנת לבת הזאת שלומדת מורה ומלמדת להחליף את המסורת."

זינב: "המקצוע הכי חשוב זה ההוראה, כי בהוראה אתה יכול לחנך. גם כאילו רופא, אבל רופא זה משהו שיכול לטפל במשהו כאילו אחרי הביצוע. אבל הביצוע עצמו הוא בהוראה. ולדעתי צריכים להשקיע עוד יותר בהוראה. כי מורה לא טוב – אז התלמידים זה מי שמפסיד, ואז גם החברה כולה."

"להתמודד עם החיים", "משנה את כל החברה", "מלמדת להחליף את המסורת", "הביצוע עצמו הוא בהוראה". ביטויים אלה ואחרים מלמדים על החשיבות שהמשתתפות מייחסות לעבודתן, תוך כדי עיגון חברתי־תרבותי של הפרשנות האישית. לטענתי, על בסיס הניתוח שהוצע, המשתתפות מסמנות נתיב חדש לתביעתן להשתתף בייצוג הידע ובעיצובו באמצעות פרקטיקת ההוראה. ההוראה נתפסת כמקצוע המאפשר הצצה "פנימה", אל תוך הבית, בכיוון של שינוי ועשייה ברמת הפרט (לדוגמה, מבנה היחסים בין נשים לגברים; תהליכי חברות של הדור הצעיר; ציפיות ההורים מהילדים) וברמת הקהילה (מעמד האישה וכוחה בספרה הציבורית; השינוי במעמדו של הדור הצעיר ומתן חשיבות לילדים בקהילה). לצד סוגיה מרכזית זו ניסיתי להתמודד עם השאלה שהחוקרת ההודית־אמריקנית, גיאטרי ספיבק (Gayatri Spivak), מנסחת אותה – "כלום יכולים המוכפפים לדבר?" (חבר ואחרים, 2002, ע' 17). באמצעות קולן של הנשים הבדואיות ניסיתי לחלץ מן הקיבוע את הדיון בסוגיות שונות של ההוראה בחברה הבדואית. מניתוח הממצאים עולה כי המשתתפות רואות את ייעודן כמורות כמרכיב מרכזי בהוויה החברתית־תרבותית המשתנה של קהילתן. הן תופסות את עצמן כסוכנות של התחדשות חברתית. במקרה שלפנינו המשתתפות מעידות על עצמן שהן יכולות להיות שותפות בשינויים חברתיים־תרבותיים ומוסדיים.

בהקשר של החברה הבדואית בנגב הדברים מורכבים מעט: מן הצד האחד, ייתכן שאובד לה הציבון ה"מסורתי" והיא נמצאת בין מה שהיה לבין מה שיהיה; אך מן הצד האחר, דווקא בשל הניסיון להבין כיצד החברה הבדואית משנה את פניה, המשתתפות מבקשות לקחת חלק בתהליך היסטורי זה. הן מבקשות להגדיר את מקומן מחדש. מבחינתן,

4. מאמר זה הופיע במקור באנגלית: Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the Subaltern Speak?



ההוראה בבית-הספר היא הזדמנות לטפס בסולם החברתי ולשנות בהדרגה את המבנה המסורתי של המשפחה והחברה שהן חיות בה (גור-זאב, 1999, ע' 249).

האם "להיות מורה" פירושו "להיות אחרת"? האם המורה הבדואית היא מורה אחרת? התשובות אינן חד-משמעיות. עצם העלאת השאלה על סדר היום של החברה הבדואית בנגב יש בה משום תרומה לדיון התאורטי במשמעויותיו של פרקטיקת ההוראה משני היבטים מרכזיים: ההיבט המגדרי וההיבט המקצועי. מן ההיבט המגדרי, המשתתפות, כמו משכילות בדואיות אחרות (פסטה-שוברט, בדפוס) מעזות להעלות על סדר היום סוגיות חברתיות-תרבותיות שהן בלב המסורת הבדואית, כגון, ניידות של נשים, רכישת השכלה, נישואי קרובים, נישואי חליפין, תפקידה של המורה בחינוך הדור הבא, תרבות בית-הספר, סוגיות של אלימות וכדומה. יתרה מכך, נשים אלה מציגות את עצמן כמעצבות תרבות בקהילה משתנה. הן אינן מסתפקות בכך שהן "הולכות לעבודה", אלא מבקשות להשפיע ולשנות. גם ממחקרה של פישל (2002) עולה כי המתכשרים והמתכשרות מהחברה הבדואית רואים את עצמם כבוני חברה חדשה. במחקר הנוכחי אציין גם את ההיבט המגדרי. הנשים מספרות שאינן תופסות את עצמן כ"שומרות סף" של התרבות שהתחנכו בה, אלא דווקא להפך, הן מציינות את המערכת החינוכית כסביבת עבודה המאפשרת להן לשמש דגם ושופר להשתלבותן של נשים במרחבי החיים השונים של הקהילה הבדואית בנגב.

מן ההיבט המקצועי הן משדרות מקצועיות לשמה. כמו בעבודתה של פישל (2002), גם כאן המשתתפות מדווחות על ההוראה בשפה מקצועית. הן אינן רואות את עצמן רק כמורות, אלא כמתחנכות הדור הבא. לנוכח העובדה שהן עסוקות יותר מבעבר בבחינת זהותן העצמית, אין ספק שהן מבררות גם את תפקידן כמתחנכות הדור הבא, כפי שמעיד על כך גם אבו-עסבה (2001, ע' 466-467), כאשר הוא מדבר על הבעייתיות הקיימת בהתפתחות החברתית של החברה הערבית. לטענתו, ייחודו של הדור הנוכחי הוא בכך שהוא מכשיר את הדור הבא, כמו דורות רבים לפניו, אלא שתהליך זה מתרחש בעידן של שינויים רבים. סוגיה זו נמצאה נכונה גם בעבודה זו. המשתתפות במחקר מצביעות על התפקיד שיש להן לאו דווקא כ"שומרות סף", אלא כ"מחוללות שינוי". לכן הן מבקשות להשתלם, להתמקצע, להתפתח ולהשתלב בתפקידים שונים במערכת החינוכית. אומנם לא כולן רוצות להיות מורות, אך כל עוד הן עושות במלאכה, הן תופסות את עצמן כשליחות הקהילה.

לסיום, מאמר זה סרטט את הנתיב שעליו פוסעות המשתתפות עם כניסתן לזירת פעילות שהייתה חסומה בפניהן בעבר. כניסה זו, המזמינה השתתפות בקהילה, מתווכת על-ידי משאבי ההון האנושי שהן רוכשות במהלך התנסותן במרחב האקדמי. הן מסתמכות על השכלתן, על מעמדם המקצועי ועל ניידותן במרחב הבית-ספרי, ובכך מייצרות שיח חדש לגבי ההוראה והחינוך בקרב הבדואים בנגב. חשיבותו של השיח וכווחו של הסובייקט המייצר אותו היא מרכזית בעבודתו של פוקו, כמו גם בעבודות שנסמכו על התאוריה שלו (לדוגמה, Schaafsma, 1998). ייצור השיח נתפס כפעולת עשייה, ולכן הוא אוגר עוצמה, מעמיד במרכז את הסובייקט וחושף אותו למעשה חתרני. ולענייננו, הדבר נכון גם לגבי משתתפות המחקר. הן פורצות את הגבולות שבתוכם פעלו בעבר. יתרה מכך, הן אינן מנציחות את היותן קורבן של מערכת החינוך הבעייתית, אלא מציגות את עצמן כפועלות לשינוי המצב, ובכך מחזקות את מעמדם בקהילה וחותרות תחת כל ניסיון להדירן מהספירה הציבורית.

ועתה נחזור אל כותרת המאמר מ"ספרה שותקת" ל"ספרה מדברת". הנה כי כן, נשים אלה אינן שותקות. הן נעות בין עולמות תוכן שונים, שהן נחשפות אליהם, ומעבירות משאבים מעולם תוכן אחד למשנהו, תוך כדי כך שהן מעצימות את מעמדה של המורה, הפועלת בתוך הקהילה ולמענה. במילים אחרות, ביקשתי להשמיע פסיפס של קולות שלא נשמעו עד כה, תוך כדי פריעת הדיכוטומיה המסורתית בין "מסורתית" ל"מודרנית", בין "חזק" ל"חלש" ובין "ערבי" ל"מערבי". מכאן גם תרומתו של המאמר הנוכחי לגוף הידע הקיים בתחומי ההוראה והחינוך בחברה הבדואית בנגב.

לסיכום, המתכשרות להוראה הן רק חלק ב"שרשרת החיים" של מערכת החינוך בחברה הבדואית. חוליה חזקה אחרת היא מנהלי בתי-הספר. כוחה של העבודה הנוכחית הוא בקולן של נשים הפונות להוראה, אולם זהו רק חלק מן הפסיפס. על מנת להרחיב את קשת הקולות של העובדים במערכת החינוך, מן הראוי לשמוע גם את קולותיהם של מנהלי בתי-הספר בנושאים שונים, כגון פנייתן ההולכת וגוברת של נשים למקצוע ההוראה; השתלבותן של נשים בדואיות בתפקידי ניהול; תפקידי המנהל/ת בהווה וכדומה. מעניין ללמוד מה חושבים מנהלי בתי-הספר הבדואיים (לנוכח העובדה שרובם גברים), על השתלבותן המואצת של נשים בהוראה. האם הם סבורים שעובדה זו תשנה את פני החינוך, את פני החברה הבדואית ואת אופייה, וכיצד?

## מקורות

- אבו-בקר, חאולה (בלי תאריך). בדרך לא סלולה: נשים ערביות כמנהיגות פוליטיות בישראל. המרכז לחקר החברה הערבית.
- אבו גאנם, מ' (2000). קשיי מורים מתחילים: גורמי אישיות והאקלים הארגוני בבתי-ספר על-יסודיים במגזר הבדואי בנגב. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח והחברה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו-סעד, אסמעיל (בלי תאריך). עובדות על מערכת החינוך הערבית בנגב. המרכז לחקר החברה הבדואית בנגב. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו-סעד, אסמעיל (1985). הקשר בין אקלים ארגוני ושביעות רצון המורים מהעבודה במגזר הבדואי באזור הנגב. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח והחברה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו-סעד, אסמעיל (1991). הכשרת מורים כמנוף למפנה במערכת החינוך הבדואית. יום עיון בנושא הבדואים לזכרו של יצחק נצר. מדרשת שדה בוקר.
- אבו-סעד, אסמעיל (1999). מערכת החינוך הבדווית במציאות חברתית משתנה. בתוך: א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל (ע' 1101-1111). תל-אביב: משרד הביטחון.
- אבו-עסבה, האלד (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית-הספר הערבי בישראל. בתוך: יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן ואלי שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית (ע' 441-479). משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.
- אבו-רביעה, סראב (2000). הבדלי עמדות לגבי נשירת בנות מבתי-הספר הבדווים בנגב.

- עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח והחברה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו-רביעה, סלים, אלבדור, סלמאן ואלעטאונה, פאוזן (1996). סקר החינוך הברדווי בנגב. תל-אביב: מרכז אדווה, מידע על שוויון מס' 5.
- אל-חאג', מאגד (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.
- אנקר, איילת (1995). תעסוקת הנשים הברדוויות בחברה הברדווית המתעיירת בנגב. עבודת סמינר. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המחלקה לגאוגרפיה ופיתוח סביבתי. בילו, יורם (1986). היסטוריית חיים כטקסט. מגמות, כט(4), 343-371.
- בן-דוד, יוסף (1993). יישוב הברדווים בנגב: מדיניות ומציאות 1967-1992. ירושלים: מכון לחקר ישראל.
- בן-דוד, יוסף (1994). מערכת החינוך הברדווית בנגב: המציאות והצורך בקידומה. דוח מחקר. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות.
- בן-דוד, יוסף (1995). הקונפליקט הקרקעי בין בדווי הנגב לבין המדינה - היבטים היסטוריים, משפטיים ואקטואליים. קרקע, 61-91.
- ברנשטיין, דבורה (1993). בין האישה-האדם ובין אשת הבית: אישה ומשפחה בציבור הפועלים היהודי העירוני בתקופת היישוב. בתוך: א' רם (עורך), החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים (ע' 83-103).
- גור-זאב, אילן (1999). פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל. חיפה: הוצאת ספרים של אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן.
- גלובמן, רבקה וכץ, יעקב (1998). קהילת הבדואים בנגב: אפיונים חינוכיים-קהילתיים. דוח מחקר מס' 11. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך, המכון למחקר וחינוך קהילתי.
- הלמן, שרה ורפפורט, תמר (1997). אלה נשים אשכנזיות, לבד, זונות של ערבים, לא מאמינות באלוהים, ולא אוהבות את ארץ ישראל: נשים בשחור ואתגור הסדר החברתי. תיאוריה וביקורת, 10, 175-192.
- חבר, חנן, שנהב, יהודה ומוצפי-האלר, פנינה (2002). מזרחים בישראל. תל-אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.
- חליחל, ריאד (1994). גורמי שביעות ואי שביעות רצון מורים בבתי ספר חטיבות ביניים במגזר הערבי בצפון הארץ לעומת במגזר הברדווי בדרומה. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי הרוח והחברה. תל-אביב: בית ספר לחינוך.
- טל, סיגל (1993). לקראת קידום והשתלבות האוכלוסייה הברדווית בנגב בחברה הישראלית. רשימות בנושא הבדואים מס' 24. מדרשת שדה בוקר והמכון לחקר המדבר ע"ש בלאושטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- טל, סיגל (1995). האישה הברדואית בנגב בעידן של תמורות. להב: מרכז לימודי ע"ש אל"מ ג'ו אלון.
- לומסקי-פדר, עדנה (1994). דפוסי השתתפות במלחמה והשפעתם על תפיסת המלחמה ותפיסת מהלך החיים: ניתוח המקרה של "בוגרי" מלחמת יום כיפור. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לומסקי-פדר, עדנה (1999). כאילו לא הייתה מלחמה. ירושלים: י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ספרית אשכולות, מכון אשכול.

ליבליך, עמיה (2000). גלגולו של מקום. ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.

ליברמן, יעקב, רכבי, בתיה וקרניאלי, מירה (2001). מחקר פעולה משתף כחלק מתהליך שינוי: המקרה של כפר בדואי. עיונים בחינוך, 4(2), 31-76.

מאיר, אבינועם וברנע, דוד (1986). התפתחות מערכת החינוך הברווית בנגב. אוניברסיטת בן גוריון: הארכיון לתולדות ההתיישבות בנגב ע"ש דוד טוביהו.

מאסס, מילי ואלקראנאוי, עליאן (1994). כשגבר פוגש אישה גם השטן נוכח: על מפגשים מקצועיים בחברה הבדואית. חברה ורווחה, יד(2), 181-196.

מור, אירית (1998). תכנון תוכנית-אב יישובית למערכת החינוך בישוב הבדואי תל-שבע. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. חינוך יהודי, טורו קולג'.

מזואוי, אליאס, אנדרה (1995). שינויים בדפוסי התפקיד של המורה בחברה הפלשתאית הערבית ומשמעותם הריבודית. בתוך: אבנר בן-עמוס ויעל תמיר (עורכים), המורה בין שליחות למקצוע (ע' 59-79). תל-אביב: הוצאת רמות ואוניברסיטת תל-אביב.

מזואוי, אליאס, אנדרה (2002). החינוך הערבי בישראל: מיגדר, כוח הוראה ובית הספר כשדה חברתי. בתוך: מיכל צלרמאיר ופנינה פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי (ע' 240-252). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סעיד, אדוארד (2000). אוריינטליזם. תל-אביב: ספרית אופקים, הוצאת עם עובד ומרכז חיים הרצוג לחקר המזרח התיכון והדיפלומטיה.

פישל, דיתה (2002). גורמים אישיים ומוסדיים המתקשרים לאמונות. עמדות חינוכיות והצלחה בלימודים: מתכשרים/ות להוראה בדואים/ות ויהודים/ות. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

פנסטר, טובי (1995). תכנון ופיתוח ביישובי הבדואים על פי ג'נדר ומרחב. מבנים, 158, 68-83.

פסטה-שוברט, ענת (1996). בין שני קולות: אימהות מספרות על ההשכלה הגבוהה בהקשר של מהלך החיים. מעוף ומעשה, 3, 51-62.

פסטה-שוברט, ענת (1999). הספירה הפרטית והספירה הציבורית: ניתוח המקרה של אימהות לומדות בחברה הישראלית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

פסטה-שוברט, ענת (2000). "ההשכלה היא החרב שלנו": דיאלוג בין ההבניה האישית להבניה החברתית של משמעות ההשכלה הגבוהה בחייהן של נשים בדואיות בנגב. דוח מחקר. הוגש למכון מופ"ת, מרכז לחקר החברה הבדואית באוניברסיטת בן-גוריון ומכללת אחווה.

פסטה-שוברט, ענת (בדפוס). "אני יוצאת וכאילו ממששת את העולם, רואה את הדברים יותר ברורים": מגדר, השכלה גבוהה והחברה הבדואית. מגמות.

פרוש, איריס (2001). נשים קוראות: יתרונה של שוליות. תל-אביב: עם עובד, ספרית אופקים.

צ'אצ'אשווילי, ס', שביט, יוסי ואיילון, חנה (2002). התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996. סוציולוגיה ישראלית, ד(2), 317-347.

קאסם, פאטמה (2003). פורצות דרך, משלמות מחיר. פנים, 22, 72-82.

קרניאלי, מירה (2001). "למען שלומכם וביטחונכם צאו מהכפר": מבט נוסף על התערבות חינוכית מערכתית בכפר בדואי - מהתיאוריה למעשה. עיונים בחינוך, 4(2), 77-105.

- רכס, אלי (עורך) (1998). *הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות. תל-אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, אוניברסיטת תל-אביב.*
- Abu-Rabi'a, Aref (2001). *A Bedouin century: Education and development among the Negev tribes in the 20th century*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Abu-Saad, Ismael (1991). Towards an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev. *Comparative Education*, 27(2), 235–242.
- Abu-Saad, Ismael (1995). Bedouin Arab education in the context of radical social change: What is the future?" *Compare*, 25(2), 149–160.
- Abu-Saad, Ismael (2001). Education as a tool for control versus development among indigenous peoples: The case of Bedouin Arabs in Israel. *Hagar, International Social Science Review*, 2(2), 241–259.
- Abu-Saad, Ismael, Abu-Saad, Kathleen, Gilligan, Lewando-Hundt, Michael, R. Forman, Ilana, Belmaker, Heinz, W. Berendes & David, Chang (1998). Bedouin Arab mothers' aspirations for their children's education in the context of radical change. *International Educational Development*, 18(4), 347–359.
- Abu-Saad, Ismael & Hendrix, Vernon (1993a). Pupil control ideology: A comparison of kibbutzim teachers to urban Jewish, urban Arab and Bedouin Arab teachers in Israel. *Israel Social Science Research*, 8(1), 147–157.
- Abu-Saad, Ismael & Hendrix, Vernon (1993b). Pupil control ideology in multicultural society: Arab and Jewish teachers in Israeli elementary schools. *Comparative Education Review*, 37(1), 21–30.
- Abu-Saad, Ismael & Isralowitz, R.E. (1992). Teachers' job satisfaction in traditional society within the Bedouin Arab schools of the Negev. *Journal of Social Psychology*, 132(6), 771–781.
- Bruner, Jerome (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 12–32.
- Elbedour, Saliman, Center, B.A., Maruyama, G.M. & Assor, Avi (1997). Physical and psychological maltreatment in schools: The abuse behaviors of teachers in Bedouin schools in Israel. *School Psychology International*, 18(3), 201–215.
- El-Sanabary, Nagat (1996). Women and the nursing profession in Saudi Arabia. In: S. Sabbagh (Ed.), *Arab women: Between defiance and restraint* (pp. 71–83). New York: Olive Branch Press.
- Fenster, Tovi (1999). Space for gender: Cultural roles of the forbidden and the permitted. *Environment and Planning, D: Society and Space*, 17, 227–246.
- Hofstede, Geert (1980). *Cultures' consequences: International differences in work-related values*. London: sage.
- Hofstede, Geert (1983). National cultures revisited. *Behavior Science research*, 18, 285–305.
- Meir, E.I., Melamed, S. & Abu-Freha, Ahmed (1990). Vocational, avocational, and skill utilization congruences and their relationship with well-being in two cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 153–165.
- Makkawi, Ibrahim (2002). Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel. *Comparative Education*, 38(1), 39–52.

- Personal Narrative Group (Eds.) (1989). *Interpreting women's lives*. Bloomington: Indiana University.
- Pessate-Schubert, Anat (2000). Moving from one end to the other: Higher education, gender and culture in Bedouin society. Paper presented at the International Geographical Union Commission on Gender and Geography Regional Workshop, Beyond Tolerance: Social and Spatial Coexistence – Lessons of Gendered Exclusion. Tel Aviv, Tel Aviv University, Department of Geography and Human Environment. 28.5.2000.
- Pessate-Schubert, Anat (2003). Changing from the margins: Bedouin women and higher education. *Women's Studies International Forum*, 26(4), 285–298.
- Pessate-Schubert, Anat (2004). The sky is the limit: Higher education, gender and empowerment in the Bedouin community in the Negev in Israel. *Compare*, 34(3), 329–340.
- Reichel, Arie, Neuman, Yoram & Abu-Saad, Ismael (1986). Organizational climate and work satisfaction of male and female teachers in Bedouin elementary schools. *Israel Social Science*, 4(2), 34–48.
- Schaafsma, Dilana (1998). Performing the self: Constructing written and curricular fictions. In Thomas Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge discourse, knowledge, and power in education* (pp. 255–278). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Spivak, Chakravorty Gayatri (1988). Can the subaltern speak? In Cory Nelson & Larry Goldberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press.