

جنان عبده مخول*

بين "التعليم العربي" و"التعليم للعرب": (1) سياسات التغيب وإمكانات التصدي

يبغي هذا المقال تسليط الضوء على السياسات التي اتبعتها الدولة العبرية تجاه "الفلسطينيين في مناطق الـ 48" (2) والتي هدفت إلى محو هويتهم القومية وبناء أجيال موالية للدولة العبرية، في مقابل رؤيتهم كـ "طابور خامس" وكـ "خطر أمني". كما يبين المقال مدى انعكاس هذه السياسات على المبنى الإداري لجهاز التعليم العربي، كما على الأهداف والمضامين، وأثر ذلك في الطلاب والمعلمين وفي هويتهم القومية ومعالمها. في مقابل عرض نماذج متعددة لمقاومة هذه السياسات - التي تم اتباعها في هذه المناطق منذ إعلان الحكم العسكري فور قيام الدولة إلى يومنا هذا - يقترح المقال تبني النموذج الفكري الشمولي للتصدي والتغيير، الذي طرحه الدكتور سامي مرعي في ثمانينيات القرن الماضي. ويبين المقال وجود بوادر عمل جدي على أرض الواقع يقوم به بعض المؤسسات الأهلية في هذا الاتجاه (3). أمام انكشاف الفلسطينيين، كل بحسب أماكن وجوده، إلى مناهج متنوعة، وبالتالي إلى رواية فلسطينية مختلفة تتأثر بالسياسات المحلية التي تحكم مقرّي تلك المناهج والكتب، وأمام محاولات تهميش وطمس هويتهم القومية - الوطنية، كلها أو بعضها، يصل البحث الحالي إلى الاستنتاج أن تبني وتطبيق هذا النموذج، الذي يعكس فلسفة تربوية متكاملة، يساعدان على بلورة رؤية شمولية للشعب الفلسطيني في مجال الهوية القومية والتربية والتعليم، ترسخ مفهوم مقاومة حالة الشرذمة والتفكيك اللذين يتعرضون لهما، وتعرض لهما روايتهم الجماعية، وتساعدهم على الخروج من هذه الوضعية.

* * *

أكد مرعي (1984)، في كتاباته، أن السياسات التربوية والثقافية للدولة العبرية تجاه العرب "طبقت وفقاً للفرضية التي تقول إنك إذا تحكمت بما يدخل وعي الشعب تحكمت هذا الوعي ومنتوجه". وقد انعكست هذه السياسة منذ التصريحات الشهيرة لمستشار رئيس الحكومة الإسرائيلية في الشؤون العربية، أوري لوبراني، الذي قال فيها: "حبذا لو بقي العرب في هذه البلاد حطابين وسقاة ماء، لسهلت قيادتهم" (4) ووفقاً لهذه الفرضية تحكمت السلطة في التربية والثقافة الرسميتين كي تحصل على هوية دونية خاضعة، مجزأة إلى طوائف وأقليات إثنية معدومة الملامح القومية.

أشار كثير من الباحثين في هذا الحقل إلى كون التربية والعملية التربوية المدرسية للفلسطينيين في مناطق الـ 48 جهاز سيطرة سياسية - اجتماعية في يد المؤسسة الإسرائيلية الحاكمة (جريس 1966؛ مرعي 1984؛ الحاج 1994، 1996؛ أبو عصبه 1997؛ أبو سعد 2006؛ Jiryis 1976؛ Mar'i 1978) منذ قيام هذه الدولة إلى يومنا هذا.

لا يقتصر الأمر على كون هذا الجهاز تديره الأكثرية، بل إن كل قرار له صلة بالتعليم العربي تتخذه الأكثرية نيابة عن الأقلية (5) والجهاز لا يتخذ اسم التعليم العربي وإنما "التعليم للعرب". وقد انبثقت منه دوائر ولجان قامت بالتنسيق الدائم مع أجهزة الأمن والاستخبارات، ومع مستشاري رئيس الحكومة من أجل ذلك. وتكونت لهذا الهدف إدارات مشتركة ضمت رؤساء هذه الدوائر وممثلين عن أجهزة الأمن ومختلف الهيئات الحكومية (6) كما أن الحاكم العسكري نفسه تدخل في كثير من المرات في المضامين التربوية، أو في التعيينات، أو في أمور إدارية أخرى تخص التعليم العربي (7). يذكر مرقس (2000) هذا الأمر في كتابه عندما يتحدث عن تجربته الشخصية كمدرس عن "دائرة المعلمين العرب"، فيقول: "كنا نتشاكى مما نعاناه من تجاهل نقابة المعلمين العامة لنا، وتوكيل دائرة خاصة منا أطلقوا عليها اسم دائرة المعلمين العرب. فمسؤول هذه الدائرة كان عملياً حاكماً عسكرياً مخصصاً للمعلمين. ومع الأذنان الذين اصطفتهم المخابرات من بين المعلمين العرب لمساندته كان يصادق، ويصادقون معه، على كل ترتيب أو إجراء تتخذه دائرة المعارف تجاه جمهور المعلمين" (ص123).

بدأ التخطيط لهذه السيطرة حتى قبل إعلان قيام الدولة. فبالتزامن مع إعلان الأمم المتحدة قرار التقسيم، في تشرين الثاني/نوفمبر 1947، أقامت السلطات اليهودية، كما يبين الحاج (1996)، لجنة مسؤولة عن تحضير برامج عملية لجهاز التربية للعرب في الدولة اليهودية. واستمراراً في تطبيق هذه السلطات سيطرتها رفضت منح التعليم العربي استقلاليتها في إدارة أموره كما فعلت مع اليهود المتدينين وغيرهم.

منذ تصريحات أوري لوبراني المذكورة أعلاه، حتى تصريحات وزير جودة البيئة، غدعون عزرا، أنه "يجب التمييز والاهتمام أن لا تحصل البلدان العربية على كل أموال خطة التعليم"،⁽⁸⁾ مر عقد من الزمن والسياسات الحكومية على حالها فيما يتعلق بالتعليم العربي. بين هذا وذاك سُمع الكثير من التصريحات العنصرية، سواء العلنية والمباشرة أو المبطنة، والتي لا تعكس رأي أصحابها الشخصي فقط، بل تنم أيضاً عن سياسات حكومية تجاه المواطنين العرب وتجاه تعليمهم.

وقد كان تنظيم عدالة القانوني (2005) قدم شكوى إلى المستشار القضائي للحكومة يطالب فيها بـ "إلغاء تعليمات وزارة التربية والتعليم التي تنسب هوية إجرامية للعمال العرب في المؤسسات التعليمية اليهودية"،⁽⁹⁾ وهو ما يبين أن هذه الكتب لم تأت مغايرة لتلك التي سبقتها من ناحية نظرتها إلى العرب. كما بينت نتائج بحث سابق، تم نشره قبل تسعة أعوام، أن "معظم الكتب التدريسية بالعبرية تعرض العرب كقتلة وسارقين" ("الاتحاد"، 1996/11/18).⁽¹⁰⁾ الأمر الذي يؤكد مجدداً أن سياسة الحكومة تجاه العرب سياسة ثابتة لا تتغير، وهي مجذرة ومرسخة في جميع مؤسساتها وأجهزتها، ويعبر عنها بالعديد من المناسبات، كما بمضامين الكتب التدريسية.

على أرض الواقع لم تتغير السياسات الحكومية تجاه المواطنين العرب حتى اليوم، لا في قضية التعليم ولا في قضايا أخرى، على الرغم من التعديلات والتحسينات العينية الجارية هنا وهناك.⁽¹¹⁾ كما أن "التزام المؤسسة الرسمية بجسر الهوة وإصلاح الغبن وتحقيق العدالة الاجتماعية" الذي تسمعه منذ قيام الدولة، "يبقى كلاماً فارغاً تذروه الرياح وتنقله من موسم إلى آخر ومن مناسبة إلى أخرى".⁽¹²⁾

في مجال التربية والتعليم انعكست هذه السياسات دوماً في السيطرة التامة على جهاز التربية بأهدافه ومضامينه، وكذلك في شح توزيع الساعات والملاكات والموارد فيما يتعلق بالمدارس العربية، وفي السيطرة الأمنية على قضية فصل المعلمين وتعيينهم.

ولم تختلف أهداف التربية والتعليم الخاصة بالعرب، والتي حددت في سبعينيات القرن الماضي، من ناحية مضمونها وتوجهها، عن الأهداف العامة للتربية والتعليم التي انعكست في قانون التعليم العام، لسنة 1953.⁽¹³⁾ فبينما همشت الأهداف العامة للعرب، وتعاملت معهم على أنهم حاضرون غائبون، في المناهج والميزانيات كما في الأهداف، فإن تحديد الأهداف الخاصة بهم جاء عملياً استمراراً لهذه الرؤية. إذ إن لا ذكر فيها للشعب الفلسطيني، ولا تتحدث حتى عن أقلية قومية أو حقوق أقليات، وتشد على الولاء والإخلاص للدولة، وعلى قيم إنسانية فضفاضة عامة غير واضحة المعالم لما سمته "الحضارة العربية"، وتركز على "التطلع للسلام بين دولة إسرائيل وجاراتها، وعلى محبة الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة، وعلى الإخلاص لدولة إسرائيل"، هذه الدولة التي تعرّف نفسها بأنها دولة اليهود!

حاولت الدولة بذلك خلق "عربي جديد"، مخلوق هجين، غريب الملامح، لا قومية له ولا انتماء وطني، ينتمي إلى أقليات قومية وإثنية لا رابط بينها غير اللغة وتؤدي الدولة دور الوسيط فيما بينها!! "ولم يأت التعديل في القانون لعام 2000 ليغير شيئاً في الأهداف التعليمية الخاصة بالمدارس الرسمية الحكومية، والتي تؤكد على القيم اليهودية، التاريخ والثقافة، في حين تم تجاهل القيم، التاريخ والثقافة الفلسطينية" (عدالة 2003).⁽¹⁴⁾

فما الذي جرى، وكيف نجح الفلسطينيون، على الرغم من ذلك كله، في الصمود والتقدم في المستوى التحصيلي كما في المستوى الوطني والقيادي؟ وهل حدث ذلك بشكل عام وجارف، أم بشكل قطاعي وعيني؟

يشير الحاج (1996) إلى أن الارتفاع في مستوى التعليم لدى الفلسطينيين كان من أبرز التغييرات التي مرت بحياتهم (ص 19)، وذلك على الرغم من أن الفجوة بين اليهود والعرب في المجال التعليمي تصل إلى 20 عاماً لمصلحة اليهود طبعاً. على سبيل المثال لا الحصر: وجد أن "مستوى التعليم لدى العرب عام 1990 هو أقل من مستواه لدى اليهود في بداية سنوات السبعين!!" (ص 20 - 21). هذا الفارق، ونتيجة سياسات موجهة، كما يبدو، لم يتقلص لمصلحة العرب، وبقي على حاله منذ يوم أشار أوائل الباحثين في الأمر إلى وجوده. فقد كان جريس (1966) أشار إلى هذا الأمر في الستينيات، وبيّن أنه على الرغم من التطورات التي يتم الحديث عنها في قضية تعليم العرب، وخصوصاً عدد التلاميذ الدارسين في الابتدائيات، فإن ذلك "لا يعد شيئاً بالنسبة لما هو عليه في المدارس

اليهودية" (ص 104). وقد بين مرعي في مختلف كتاباته أن نسبة التعليم العالي لدى هذه الشريحة من الفلسطينيين هي الأقل بين الفلسطينيين في أماكن وجودهم كافة، ويعود ذلك إلى السياسات الحكومية المتبعة تجاههم. فالطالب اليهودي يحصل على كثير من التسهيلات والتخفيضات، إضافة إلى إمكانات عديدة لتلقي المنح، التي لا يحصل عليها الفلسطيني هناك كونه كذلك.

بالنسبة إلى التعليم المدرسي، فقد أثبتت أنواع اختبارات قياس التحصيل الدراسي كلها فشل جهاز التعليم العربي في مهمة تأهيل الطلاب بدرجة تكفي ضمان قدرتهم على الاستمرار في الدراسة في المراحل فوق الابتدائية، والحصول على الشهادات الرسمية بمعدلات تؤهلهم لتوفير متطلبات الالتحاق بالمعاهد العليا (مركز المعلومات الوطني الفلسطيني 2006).⁽¹⁵⁾ وقد بينت إحصاءات سنة 1996 الأمر ذاته (إمارة 2004).⁽¹⁶⁾ وما زال الوضع حتى سنة 2006 على ما هو عليه، كما يدل بعض الأبحاث التي اهتمت بفحص الموضوع (ساعر 2003).⁽¹⁷⁾

فما الذي حدث مؤخراً، وكيف نجح بعض المدارس العربية في أن يتجاوز هذه العقبة، وحتى أن يصل بطلابها - كما في المدارس الأهلية - إلى أعلى النتائج وأفضل المعدلات، بل فاقت تلك التي حصل عليها اليهود، وتصدرت أعلى سلم النجاح.⁽¹⁸⁾ كيف نجحت هذه المدارس في أن تُخرِّج بين طلابها كادراً من الوطنيين والقياديين على الرغم من كل السيطرة الإدارية وكل التوجه الصهيوني في المناهج وكتب التدريس. وما هي العوامل المساعدة لعملية التصدي والنجاح؟

العوامل المساعدة

إن مراجعة مسار تاريخي طويل لعملية التربية وللجهاز التربوي للفلسطينيين في فلسطين 48، في مقابل معاينة الخطوات الاحتجاجية والمقاومة النشيطة لمحاولات الطمس والتجهيل والتهميش، تثبت أن الفلسطينيين في هذه المناطق لم يرفعوا راية الاستسلام أو اللامبالاة. فقد ظهرت عمليات التصدي لهذا الوضع المأساوي حتى في ظل الحكم العسكري الذي فرض على الفلسطينيين. وإضافة إلى العمل الفردي ظهر بعض المبادرات الجماعية المنظمة مثل: "اتحاد المعلمين الديمقراطيين" و"اتحاد الشبيبة الديمقراطية" وتنظيم "زملاء مخلصون"، التي نشطت خلال فترة الحكم العسكري وعملت بشكل سري، بدايةً، بهدف زيادة الوعي لدى المعلمين والجمهور بقضية "العدمية القومية" المنعكسة في برامج التعليم، إضافة إلى العمل على تقوية المعلمين العرب كقطاع وتأييدهم. يقول مرقس في حديثه عن "زملاء مخلصون": "تم اللقاء في أواسط حزيران [يونيو] 1952. ومنه بدأنا. كانت البداية بإقامة حلقة معلمين تجتمع سراً.. من معلمين في الجليل الغربي.. جميعنا كنا من خريجي دورة يافا لتدريب المعلمين. وذهبت إلى صديقي عيسى لوباني في يافة الناصرة واتفقت معه على تنظيم حلقة مماثلة في الناصرة. وبدأناها بعد أسبوعين، في أوائل تموز [يوليو] 1952.. وقد حاولت إقامة حلقة مماثلة في المثلث.. أطلقنا على تنظيمنا آنذاك اسم (زملاء مخلصون). وصرنا نصدر بيانات.. وفعلت بياناتنا فعلها بين جمهور المعلمين. كنا نكتب عن وقائع يعيشونها وليس مجرد كلام تحريضي لا أساس له. وبدأ تأثيرنا يتسع. ويتسارر المعلمون حول ما نكتب وتنمو لديهم روح المقاومة. فأخذنا بتوسيع حلقتنا السرية بزعماء موثوقين.. كانت برامج التعليم قد اتضحت وانكشفت أهداف واضعها ومملها. وبتنا نستعمل تعبير (العدمية القومية) تعبيراً عن الهدف الأسمى للسلطة في تنشئة هذه الأجيال" (ص 124 - 125). ويذكر أبو حنا (2006)، في مقابلة أجريتها معه، أنه ترأس اثنتين من خلايا "اتحاد المعلمين الديمقراطيين" التي أنشئت أوائل الخمسينيات من القرن الماضي "لمواجهة محاولة السلطة احتواء الحركة الثقافية الفلسطينية وسياسة كم الأفواه"، والتي "حافظوا خلالها على السرية ولم تتعد المجموعة بكبرها ثلاثة أشخاص" لضمان نجاعة العمل، إذ كان يتم اختيار الأعضاء من المعلمين الموثوق بهم جداً. ومن شدة الاهتمام بالمحافظة على السرية، فإن بعض التنظيمات لم يعلم بوجود الأخرى، بحسب ما يبدو، على الرغم من أن بعض الأشخاص شارك في الوقت نفسه في أكثر من تنظيم منها.

وقد طرح ناشطون سياسيون ومفكرون فلسطينيون تصورات للوضع القائم وبدائل منه، ولم يستسلموا لسياسات الدولة. فأنبتوا بذلك أن التربية والتعليم قضية أساسية لا تقل أهمية عن قضية الأراضي واسترجاع الأملاك أو الدفاع عنها، وأن عملية التربية والتعليم تشكل أحد المحاور الأساسية لانطلاق المجتمع الفلسطيني، وهي مصدر قوة لهم في هذه الدولة التي ترى فيهم "خطراً أمنياً" و"طابوراً خامساً"، وخصوصاً بعد مصادرة الأراضي وفقدانهم مصدر الرزق الأساسي - الأرض - جراء النكبة والتهجير.

من أولى المبادرات الفكرية المبلورة للتصدي، التي حاولت أن تطرح رؤية فلسفية تربوية متكاملة، كانت "نموذج التغيير والتصدي" الذي طرحه في حينه الدكتور سامي مرعي. وكما يقول ديبيني (1986): "هذا الموديل ينسحب على كل شعب يريد التصدي وتغيير أوضاعه الأساسية" (ص 25). ويرى مرعي (1984) أن الوعي الجماعي عامل حاسم في تحديد مستقبل الشعب، ويؤكد أن التصدي للوضع المأساوي للتعليم العربي يتطلب تغييراً وتديلاً نحو الأفضل، وهذا لا يتم إلا بإحداث ثورة فكرية وقيمية يمكن تحقيقها عن طريق تربية تحررية "تحرر الإنسان من ربقة العقلية السلفية والوعي الزائف الطبقي، وبهذا يكون الإنسان وتكون التربية ملتزمين بمجتمعهما" (ص 17).⁽¹⁹⁾ وتأتي هذه التربية التحررية كعملية مقاومة لمحاولة "الغزو الثقافي"⁽²⁰⁾ التي يحاول المحتل القيام بها.

يورد ديبيني (1986) المحاور التي ذكرها مرعي في كتابته، لتطبيق هذا النموذج كي يحقق العرب الفلسطينيون تطلعاتهم (ص 22 - 30)، والتي تشكل الهوية القومية العمود الفقري الذي يجمع بين هذه المحاور كافة. وهي كالتالي:

- تعميق جذور الانتماء النشيط والاعتزاز به.
- تشجيع التعليم الجماعي.
- التعريف بأعلام فلسطينيين بارزين للتوحد معهم والافتداء بهم.
- تشجيع التخصص والبحث العلمي.
- دور المعلمين العرب في عملية التحرير التربوي والتثوير الفكري.
- دور المجالس المحلية العربية.

حاول مرعي من خلال هذا النموذج أن يقدم "صياغة شمولية مكثفة لرؤيته العامة والإعداد لها بشكل منهجي مفصل، بهدف طرح وبلورة فكر تربوي فلسطيني يكون بمثابة محاولة لتحديد أهداف التربية الفلسطينية العامة ليس للفلسطينيين في إسرائيل فحسب وإنما للشعب الأكبر في كل تواجده" (أبو حنا 1986، ص 36).

ومن المهم الإشارة هنا إلى أن هذه القضية يجب أخذها في الحسبان في ظل محاولات وعمليات التجزئة والتفكيك الجارية. إذ يخضع الفلسطينيون في تربيتهم وتعليمهم لمناهج تعليمية متعددة ومتفاوتة، بحسب مكان عيشهم ونظام الحكم الخاضعين له. وبالتالي فإن السيطرة والتحكم في مضامين برامج تعليمهم، ليسا دوماً في يدهم.⁽²¹⁾

فبينما تسيطر الرواية الصهيونية على كتب تعليم التاريخ والجغرافيا في مناطق الـ 48، فإن المنهاج الأردني، الذي يتعلمه الفلسطينيون سكان الدولة هناك، قد مر مؤخراً بتعديلات، إذ تم إلغاء ما يتعرض لليهود، وحذفت منه جميع الموضوعات التي تتحدث عن ثقافة المقاومة، كما تم إلغاء تدريس القضية الفلسطينية ("الاتحاد"، 26/10/2006). وفي "مناطق السلطة الفلسطينية يتعلم الطلاب القليل عن الهوية العربية للمدن داخل الدولة الإسرائيلية كيفاً وحيفاً وطبرية"، وتتأثر التغييرات في المنهاج هناك باتفاقيات سياسية وضغوط دولية، "حيث تم تحاشي أحداث مركزية في التاريخ الفلسطيني مثل عام 1948، 1967، أحداث كفر قاسم وصبرا وشاتيلا في الثمانينيات."⁽²²⁾

إن الرواية الفلسطينية عبر مناهج التعليم الرسمي منتقصة وغير كاملة، أو إنها معدومة كلياً كما في المنهاج الإسرائيلي الذي تهيمن عليه الرواية الصهيونية، والتي تترك أثرها أيضاً في مناهج أخرى يتعلمها الفلسطينيون في أماكن أخرى. وهذا الأمر يزيد في المسؤولية الواقعة على المهتمين بقضايا التربية والهوية عن جعل الطالب الفلسطيني يعي قضيته وتاريخه، ويعي عملية الإقصاء والتهميش لبعضها أو كلها. وبالتالي عليهم العمل متكاتفين لإيجاد مناهج بديلة، وطالب واع ومشارك يطرح أسئلة ولا يكتفي بالإجابات الحاضرة، أو بعملية التلقين.

ولو قمنا بمعاينة وضع التعليم العربي مقارنة بالنموذج الذي طرحه الدكتور سامي مرعي عن التثوير الفكري، لرأينا أن الفلسطينيين في مناطق الـ 48 نجحوا في إيجاد أجواء بديلة، وفي التمسك بالهوية الفلسطينية ومعالمها، كاللغة العربية، والحفاظ عليها. وقد تم ذلك على الرغم من جميع العوائق، وعلى الرغم من الحكم العسكري والقوائم السود التي كانت تحدد من سيتم فصله من سلك التعيين، و/أو عدم تجديد تعيينه. فقد اتبعت "وزارة المعارف"⁽²³⁾ سياسة الفصل كما حدث سنة 1953 حين تلقى نصف المعلمين العرب رسائل فصل عن العمل ("الاتحاد"، 26/6/1953).⁽²⁴⁾ وبلغ عدد هؤلاء المفصولين نحو 400 معلم، وفق ما أكد مرقس (2000). وأمام الادعاء بنقص

المعلمين الذي روجته الدولة قامت في المقابل بتعبئة هذا النقص المزعوم من خلال توظيف معلمين يهود شكلوا حلقة الوصل بين المدرسة وأجهزة الاستخبارات، وكانوا بالنسبة إلى الأخيرة العين الحارسة لما يحدث داخل الإطار المدرسي!!⁽²⁵⁾

هذه السياسة استمرت في فترة الحكم العسكري وما بعدها (كوهين 2006). وقد نجح الفلسطينيون في التحايل على المناهج، سواء بالواجهة المباشرة والاعتراض الصريح، أو عن طريق مناهج بديلة، غير مصرح بها أحياناً، أو عن طريق طرح الأمور بصورة مغايرة أمام الطلاب، وخصوصاً في حصص الأدب العربي والتاريخ والجغرافيا. وهنا كان للمدارس الأهلية المنتشرة في المدن الفلسطينية دور ريادي، كونها محررة نوعاً ما من قبضة السلطة، ومن سيطرتها التامة التي فرضتها على المدارس الحكومية الرسمية. ينسب جريس (1966) إلى هذه المدارس الدور الأساسي في التقدم الذي طرأ على التلاميذ العرب، وخصوصاً على صعيد زيادتهم العددية، ويشير إلى أن هذه المدارس "مستمرة بأداء رسالتها بتعصيد قوى مستقلة" (ص 104).

وبمراجعة تاريخية يتبين أن المعلمين العرب، وعلى الرغم من التهديدات بفصلهم، والتي تم تطبيقها في كثير من الأحيان وبصورة جماعية، لم يترددوا في الاعتراض علناً على نيات الدولة وجهازها التربوي. فقام أعضاء لجنة الثقافة في جمعية الشبان المسيحيين في حيفا بتاريخ 15/6/1956، بتقديم شكوى في شأن وضع برامج التعليم في المدارس العربية، إذ "لا يتم إعطاء اهتمام باللغة العربية. ويتم تدريس الأدب العربي بدون كتب وبشكل مزيف، بشكل لا يمكن الطلاب من أن يطلعوا على جودة حضارة الشعب العريقة والغنية. إضافة لمحو وإلغاء قطع تتعلق بالتححر الوطني، وهذا بناء على سياسة الضغط ومحاولة قمع الكرامة القومية لديهم" (أرشيف الدولة 1351/1616 جال).⁽²⁶⁾ وأدت المقالات التي كتبها بعض المعلمين، مثل نمر مرقس والياس دلة وعيسى لوبراني، في الخمسينيات عن "سياسة التجهيل" إلى إقبالهم من سلك التعليم (مرقس 2000). ويشير كوهين (2006) إلى أن التهديدات بالفصل، كتلك التي بدرت عن لوبراني، ازدادت "مع ازدياد التصريحات العلنية الثورية في بداية الستينيات" (ص 153).

أمّا بالنسبة إلى دور السلطات المحلية فإنه يتبين أنها قامت ولا تزال تقوم، مجتمعة ومنفردة، بمهمة النضال بمختلف الطرق لحل مشكلات التعليم العربي، على الرغم من ضيق الإمكانيات وشح الموارد الاقتصادية والافتقار إلى الأبنية الملائمة. من هذه الطرق إعلان الإضراب الجماعي والمحلي. ومن أبرز لحظات النضال، إضراب السلطات المحلية ليوم واحد في 20 أيار/مايو 1980 احتجاجاً على أوضاع التعليم العربي، وإضراب المدارس العربية بتأييد السلطات المحلية في 27 أيار/مايو 1980. وكان رؤساء أكثر من 30 بلدية ومجلساً محلياً قد قرروا الإضراب في مطلع تلك السنة، وكان هدفهم مطالبة السلطات الإسرائيلية بملاءمة برامج وكتب التعليم في المدارس العربية مع الواقع وروح الجيل. وقد تزامن الأمر مع سياسة "كم الأفواه" التي انعكست، ضمن ما انعكست، في إبطال ومنع مؤتمر الجماهير العربية الذي سمي فيما بعد "المؤتمر المحظور"، وذلك بحجج أمنية وبأوامر حكومية. منذ سبعينيات القرن الماضي بدأ اتحاد ولجان الطلاب العرب (1974) في الجامعات نضالاً سياسياً منظماً لمناهضة التمييز ضدهم. وتعرض العديد منهم للطرود أو الفصل عن التعليم جراء هذه المقاومة.⁽²⁷⁾ وجاءت اللجان والجمعيات التي أقيمت في مرحلة لاحقة منذ الثمانينيات لتأخذ على عاتقها قضية مقاومة سياسة التجهيل التي يفرضها المنهاج التدريسي على طلاب المدارس الفلسطينيين، فأنشئت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي سنة 1984 لتخدم هذا الهدف. وكان لأعضاء وقياديي الحزب الشيوعي وحركة الأرض، ولاحقاً حركة أبناء البلد، الدور البارز والأساسي في هذه العملية، سواء في إقامة هذه التنظيمات أو في تفعيلها. فأنشئ على غرار لجنة متابعة قضايا التعليم، الاتحاد القطري للطلاب الثانويين، والاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب العرب في التسعينيات.

نرى أن التوصية بأن تعمل الأحزاب والمؤسسات على إيجاد وعي بديل وبرامج لامنهجية بديلة تقوي اللغة والمعرفة فيما يتعلق بالتاريخ والهوية لدى الطالب الفلسطيني، قد وجدت لها أصداء، سواء لدى الأحزاب والحركات العربية من الصف الوطني، أو لدى المؤسسات والجمعيات واللجان التابعة لبعض الأحزاب، أو المستقلة عنها. بل يصح القول إن هذه الأعمال كانت قائمة ومنظمة منذ بداية الحكم العسكري، وجاء بعضها سرياً بسبب أوضاع المنع والتقييد في تلك الفترة.

"بدأ العمل المنظم ضمن الجمعيات يأخذ شكله في الثمانينيات، حيث منعت السلطة كل تنظيم كهذا قبل هذا الحين، ومع قيامها، ما عدا بعض جمعيات الري الزراعي التعاونية. وكان التحدي الأساسي لدى هذه الشريحة من

الفلسطينيين هو صراع البقاء في الوطن. وقد قامت الجمعية المسيحية العالمية سنة 1950 (كجزء من التنظيمات الكنسية الناشطة في إغاثة اللاجئين وتنمية المجتمع الفلسطيني)، إذ عملت ضمن ما عملت على مد الطلاب العرب بقروض ومساعدات مادية لتشجيع التعليم الجامعي.⁽²⁸⁾ وكانت حركة النهضة النسائية سنة 1948، إلى جانب عملها على منع التهجير ومطالبة الفلسطينيين بالثبات في بيوتهم، قد قامت بفتح دورات لمحو الأمية بين النساء الفلسطينيات وتأهيلهن للعمل، إضافة إلى فتح رياض وحضانات وتشغيل الخريجات منهن.⁽²⁹⁾ كما كان لجمعية النساء العيكيات (1976) دور خاص في تأهيل المربيات وفتح الحضانات. عملت هذه الأطر على التربية للهوية الوطنية والتشديد على الانتماء الفلسطيني.⁽³⁰⁾

كما بادرت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي منذ أواخر التسعينيات إلى طرح مشروع التربية للهوية الوطنية. وهو مشروع تربوي شامل يهدف إلى إكساب الطالب الهوية التي تميزه كعربي فلسطيني يعيش كمواطن في إسرائيل (زعاترة 2004). وقد رافقت عمل هذا المشروع لجنة موجهة ضمت العديد من الشخصيات البارزة في المجال الأكاديمي وفي مجال التربية وإعداد المناهج التعليمية.

وأمام استمرار وزارة المعارف في تفعيل أهدافها الرسمية من خلال آخر صيغة للمناهج التي بادرت إليها، مثل مفهوم "مائة مفهوم أساسي" - وهي وحدة مناهج تم تقديمها للمدارس الإعدادية في العام الدراسي 2005/2004 - جاءت عملياً لتعيد مجدداً وضع العرب الفلسطينيين في إسرائيل كـ "حاضر غائب" (أبو سعد 2006، ص 22). هذا المخطط لم يقابل بالصمت، إذ قامت مجموعة من المربين الفلسطينيين بالتصدي له وقدمت قائمة بديلة للطلاب الفلسطينيين بعنوان "الهوية والانتماء: مفاهيم أساسية للطلاب العرب"، كما تصدت لهذا البرنامج مؤسسات وطنية وجماهيرية متعددة (إمارة وكبها 2005).

إلا إن هذا البرنامج البديل لقي الرفض من جانب جهاز التربية، وهو أمر غير مفاجئ. وقامت وزيرة التربية آنذاك، ليمور ليفنات، بمنع استعماله في المدارس ووصفته بأنه "يحرص على دولة إسرائيل"، وأعلنت أنها ستنتظر في إمكان مقاضاة الكتّاب الذين أعدوه ("صوت الحق والحرية"، 14، 2005).⁽³¹⁾ وعملت جمعية ابن خلدون ومركز مكافحة العنصرية، بالتعاون مع مؤسسة التعاون، على إصدار هذه القائمة في كراسة بديلة لبرنامج بعنوان "هوية وانتماء: مشروع المصطلحات الأساسية للطلاب العرب".

وتقوم جمعيات ومؤسسات أهلية وطنية أخرى، كجمعية حقوق الإنسان وجمعية الثقافة العربية، ومقرهما في الناصرة، بإعداد وتطبيق برامج بديلة من برامج التعليم للفلسطينيين، تهدف إلى تأكيد الهوية الوطنية و تثقيف الطلاب والطالبات العرب على التعامل الفخور مع انتمائهم، وتعامل معهم على أنهم شركاء حاضرون في صوغ البرنامج، وفي حفظ الهوية والذاكرة والمكان، وتشدد على قضايا الأرض والسكن والتهجير.⁽³²⁾ وعلى سبيل المثال، قامت جمعية حقوق الإنسان مؤخراً بإنجاز منهاج تربية للحقوق والهوية سيتم تطبيقه مع بداية العام الدراسي، ويتناول موضوعات تتعلق بحقوقنا كأقلية. وهذه الجمعيات وجمعيات أخرى أيضاً تعمل على مواجهة مخطط "الخدمة الوطنية".

* * *

بالتالي يمكن القول إنه على الرغم من الأوضاع المعيشية الصعبة، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية، التي يعيشها مجتمعنا الفلسطيني، وتترك أثرها في الطالب والطالبة، وعلى الرغم من كل محاولات الدولة، بمختلف حكوماتها المتعاقبة، لفرض سيطرتها وأيديولوجيتها الصهيونية على جهاز التربية والتعليم العربي، الذي سمّته "جهاز التربية والتعليم للعرب"، فإنها لم تنجح في أن تخلق جيلاً خنوعاً مهزوزاً كما أرادت. يؤكد كوهين (2006)، كغيره من الباحثين⁽³³⁾ الذين سمّوا الجيل الذي عاش تحت الحكم العسكري بـ "جيل منتصب القامة"، وعرفوه بأنه "جيل سلبي من الناحية السياسية"، "أن هذه التسمية وهذا التعريف يدلان على رؤية جزئية فقط. وخلال العقدين اللذين تلووا قيام الدولة، أظهر الفلسطينيون مواطنو إسرائيل مقاومة للدولة وإدارتها بشكل حاد، يفوق أحياناً ما تم التعبير عنه في أعوام تلت" (ص 181). وهذا الأمر تؤكد الأمثلة التي أوردتها في البحث للتنظيم والمقاومة، سواء الفردية أو الجماعية، خلال الحكم العسكري، على الرغم من حالة النكبة المستمرة. ويؤكد كوهين "أن تجاهل كل أشكال المقاومة هذه إنما ينبع من ضعف في البحث التاريخي فيما يتعلق بالمجتمع العربي في إسرائيل" (ص 181).

* * *

يمكن القول إنه على الرغم من الانهزامية والفئوية التي تبناها البعض هنا وهناك، فإن الجو العام يثبت أن الدولة على الرغم من فرض سيطرتها على المدارس والمناهج فإنها لم تنجح في أن تحصل على النتائج التي توقعتها في المجالين التعليمي والقومي - الوطني لدى الفلسطينيين، وذلك بسبب الوعي الجماهيري والسياسي الحزبي والمؤسساتي على هذه الأهداف وهذا الوضع. "وحتى لو نجحت الدولة في خلق أجواء تخوف من التصريح بالرأي بشكل علني، فإن هذا لا يعني أنها نجحت في جعل الفلسطينيين يتبنون الخطاب الصهيوني.. إذ خلقت المراقبة المشددة مقاومة لها" (كوهين 2006، ص 154)، كما ذكرت في أمثلة سابقة وردت في المقال. عملت هذه الأطر الحزبية والمؤسساتية جاهدة وباستمرار للتصدي للدولة وسياساتها. وقد كان للمدارس الأهلية دور يذكر في هذا الأمر، وخصوصاً أن قبضة الدولة عليها أقل شدة مما هي عليه بالنسبة إلى المدارس الحكومية، وذلك بسبب استقلاليتها النسبية وعدم تبعيتها الكاملة للدولة وميزانياتها.

ولربما يكون هذا هو النموذج الذي يجب أن يقتدى في عملية التثوير الفكري، التي تحدث عنها مرعي في كتاباته. ولربما يكون النموذج الأفضل لتطبيق برامج تعليم وطنية وذات قيم تعليمية ذات شأن هو من خلال بناء مؤسساتنا المستقلة، اقتصادياً وإدارياً، عن جهاز الدولة، أو اتباع طريقة التعليم اللامنهجي. وأيضاً من خلال العمل والتفكير في إقامة إطار تربوي فكري جامع، يعني بقضية المناهج والتدريس للفلسطينيين لا في الداخل فقط، بل أيضاً في جميع أماكن وجودهم، على غرار ما طرحه الدكتور سامي مرعي عندما تحدث عن أهمية بلورة فكر تربوي فلسطيني شمولي.

وتأتي محاولة مجموعة من الأهل لإقامة مدرسة "حوار - للتربية البديلة" في حيفا من خلال الجهاز الرسمي لتثبت صحة هذا التفكير. إننا لن نتمكن من تغيير البرامج والمناهج أو السياسات الحكومية من داخل جهاز التعليم الحكومي، على الرغم من أن مسؤوليتنا هي في فضحها. في الحالة المذكورة تقوم الدولة تارة من خلال وزارة المعارف، والبلدية تارة أخرى عبر قسم المعارف، بعرقلة أمر افتتاح المدرسة بحجج متعددة واهية، وهو ما اضطر الأهل إلى التوجه إلى القضاء من خلال محكمة العدل العليا لتحصيل حقهم في إقامة مدرسة للتعليم البديل في الوسط العربي، الأمر الذي كان من المفروض أن يكون مفهوماً ضمناً أنه أمر إيجابي في دولة تحترم الأقليات القومية داخلها، ولا سيما أن هذا النموذج المدرسي قائم في الوسط اليهودي منذ أعوام، وبكثرة.

إلا إن ماطلة البلدية حتى اليوم في فتح المدرسة بحجة عدم توفر مبان!! أو قيام وزارة المعارف بمنع الطلاب من التعلم وإغلاق المبنى البديل الذي وجدته جمعية الأهل بمبادرتها وجهودها - بحجة أنه غير ملائم!! بل قدمت لوائح اتهام ضد الأهل، وحاولت احتواء هذه المبادرة الخاصة والفريدة في نوعها عن طريق فتح صف عادي رسمي حكومي وإعطائه الاسم ذاته "حوار"، وتعيين مديرة من الوزارة ورفض المديرية السابقة التي حظيت برضى الأهالي - ما هما إلا دليل قاطع وفاضح على أن الوزارة والبلدية لا ترغبان في تنشئة جيل عربي فلسطيني واع يربى على قيم التحرر والانفتاح، وتستعمل معه في التربية أساليب الحوار والنقاش لا القمع والتلقين!! ولا هما معنيتان بالحوار مع الفلسطينيين، سكان الدولة. ذلك بأن الوزارة والبلدية تخشيان، كما يبدو، أن يشكل هذا النموذج المدرسي قدوة لفتح مدارس أخرى، الأمر الذي يتناقض مع سياساتهما وأهدافهما. هذه النتيجة، على ما يبدو، وصل إليها القيمون على المدرسة اليوم - مع بعض التأخير - فأعلنوا نيّتهم افتتاح المدرسة المذكورة كمدرسة مستقلة غير رسمية في العام الدراسي المقبل، إذ يحق لهم قانونياً الحصول على الاعتراف المطلوب.

* * *

أخيراً فإن النموذج المطروح، كما نموذج المدارس الأهلية، وكذلك الأمر فيما يتعلق ببرامج التعليم البديلة اللامنهجية - في نظري - هي حالياً الأفضل، وهي النموذج الأمثل لتربية طلاب منفتحين، مستقلين، واعين وطنياً، وحاضرين في المناهج وفي العملية التعليمية ككل.

على الأطر الوطنية والأهلية والحزبية أن تتعاضد وتكثف عملها من خلال تبني هذا النموذج في التعاون فيما بينها أيضاً. فالقضية تكمن في كون هذا النموذج التربوي يطرح بدائل من التربية القمعية، وخصوصاً من التربية الحكومية المنعكسة في برامج التعليم، التي تهتمش الطالب الفلسطيني وتحاول دوماً أن تقزم قوميته وحضارته. فلو استمرت الجمعية القيّمة على إنشاء المدرسة في مسار إقامتها من خلال الوزارة والمطالبة بكونها مدرسة رسمية حكومية، لكانت حتماً ستواجه المشكلات والرفض عندما تصل إلى مرحلة إقرار مناهج الجغرافيا والتاريخ والأدب العربي، كما الكتب التدريسية المختارة بهذا المجال.

إن هذا النموذج من المدارس، الذي أثبت نجاحه في الوسط العربي، كما مدرسة "مسار" - التي أقامت مجموعة من الأهل في مدينة الناصرة، والتي تحظى بدعم البلدية العربية هناك - عليه أن يكون نموذجاً إضافياً وإمكاناً آخر أمام الطالب الفلسطيني، وذلك إلى جانب المدارس الأهلية وليس بديلاً منها. وعليه أن يكون بديلاً من المدارس الحكومية لا العكس. فالصراع الداخلي يصب في النهاية في مصلحة السياسات الحكومية المعنية بتغذية الفتوى والانقسام. وهذا لا يعني الامتناع من تقديم النقد البناء، حتى للمدارس الأهلية أيضاً، والتقدم المستمر قدماً في هذا المجتمع، بل توظيف هذا النقد بالشكل الصحيح وتوجيهه إلى العنوان الصحيح.

أخيراً يمكن القول وباعتزاز إننا فخورون بنتائج النجاح والتفوق التي يحققها الطلاب والطالبات من الفلسطينيين في مدارسنا الأهلية؛ إذ تعود هذه التجربة وتجربة "مسار" و"حوار" والمناهج البديلة التي طرحتها الجمعيات الأهلية الفلسطينية بالفائدة على الجميع.

ولربما تكون البرامج البديلة، التي يعدّها فلسطينيو 48 ويطبّقونها نموذجاً لبرامج بديلة فلسطينية أخرى للفلسطينيين في جميع أماكن وجودهم. ولربما بتبنيها والتعاون بين القيمين على العملية التربوية ككل في مختلف المناطق، يصل الفلسطينيون حقاً إلى نموذج فكري فلسطيني جامع. ومن الممكن تطبيق ذلك من خلال إقامة مجلس أعلى للتعليم الفلسطيني يشمل ممثلين عن كل فئات الشعب الفلسطيني، في فلسطين 48، كما في الضفة والقطاع وغزة والشتات، ويأخذ على عاتقه هذه المهمة في وضع رؤية شاملة للتربية والتعليم الفلسطيني.

المراجع

بالعربية:

- أبو حنا، حنا (1986). "في وهج اللوعة"، في: "التربية والهوية لذكرى الدكتور سامي مرعي". ص 31 - 36. إصدار: مجلة المواكب.
- أبو سعد، إسماعيل (2006). "مناهج التعليم العربي في إسرائيل: أداة لتجهيل الفلسطينيين العرب". المنتدى الفكري الثاني. "العرب في الأدب ومناهج التعليم الإسرائيلية"، ص 11 - 42. إعداد إسماعيل أبو سعد، سمير محاميد، إبراهيم أبو جابر، صالح أحمد. أم الفحم: مركز الدراسات المعاصرة.
- إمارة، محمد (2004). "اللغة العربية في إسرائيل: مكانتها ومشكلاتها". قضايا التعليم العربي، العدد الثالث. الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
- إمارة، محمد ومصطفى كبها (2005). "هوية وانتماء: مشروع المصطلحات الأساسية للطلاب العرب". تحرير رمزي حكيم. طمرة: جمعية ابن خلدون للبحث والتطوير، ومركز مكافحة العنصرية، بالتعاون مع مؤسسة التعاون.
- "التعليم في فلسطين - مشروع لتطوير النقاش والمرافعة"، ورشة عمل من يوم 2006/1/5، بمبادرة جمعية الشبان المسيحيين. القدس: المؤسسة التعليمية العربية - نوافذ على العالم، بالتعاون مع اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية، بمشاركة ناشطين وناشطات من أطر المجتمع المدني - الجمعيات الأهلية الفلسطينية في الداخل.
- جريس، صبري (1966). "العرب في إسرائيل". القدس: مكتب جامعة الدول العربية.

- دبيني، سامي (1986). "نظرات تربوية/فلسطينية في دراسات سامي مرعي"، في: "التربية والهوية لذكرى الدكتور سامي مرعي"، ص 22 - 30. إصدار: مجلة المواكب.
- "دليل الجمعيات" (2000). حيفا: اتجاه - اتحاد جمعيات أهلية عربية.
- زعاترة، رجا (2004). "التربية للهوية الوطنية، الثقافية والقومية والمدنية". "قضايا التعليم العربي"، العدد الثالث. الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
- مرعي، سامي (1984). "التربية والثقافة والهوية". "المواكب" (كانون الثاني/شباط).
- ---- (1984). "التربية والثقافة والهوية". "المواكب" (آذار/نيسان).
- ---- (1984). "التعليم العالي لدى الفلسطينيين". "المواكب" (أيلول/تشرين الأول).
- مرقس، نمر (2000). "أقوى من النسيان: رسالة إلى ابنتي (1)". ترشيحا: مطبعة مخول وحزبون.

بالعبرية:

- إيدن، شيباح (1975). "أهداف التربية في إسرائيل، بحسب قانون التعليم الحكومي، لسنة 1953". تل أبيب: معالوت إصدار كتب.
- الحاج، ماجد (1994). "تجهيز برامج تعليم في جهاز التربية العربي في إسرائيل: تحولات ونجاحات". القدس: معهد فلورسهايمر لدراسة السياسات.
- ---- (1996). "التربية بين العرب في إسرائيل: سيطرة وتغيير اجتماعي". القدس: ماغنس، الجامعة العبرية ومعهد فلورسهايمر لدراسة السياسات.
- ساعر، رالي (2003). "في إسرائيل الفجوات الأكبر في العالم في فهم المقروء". "هآرتس"، 2003/6/10، <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages>
- كوهين، هيلل (2006). "عرب جيدون: الاستخبارات الإسرائيلية والعرب في إسرائيل - وكلاء ومشغلون، عملاء ومتمردون، أهداف وأساليب". القدس: كيتير.

بالإنكليزية:

- Jiryis, Sabri (1976). *The Arabs in Israel*. New York & London: Monthly Review Press.
- Mar'i, Sami Khalil (1978). *Arab Education In Israel*. New York: Syracuse University Press.
- *PALESTINE IN EDUCATION: A Project of Foster Debate & Advocacy* - AEI-Open Windows - YMCA East-Jerusalem Advocay desk. March 2006 Bethlehem/Beit Sahour.

مواقع إلكترونية:

- إنجازات قطرية في البغروت: الناصرة وباقية الغربية، و"ابن خلدون" عرابة وأورثونكسية حيفا. شؤون إسرائيلية، دراسات وتقارير. موقع عرب 48. 2006/10/18, www.arabs48.com
- "عدالة للمستشار القضائي للحكومة: يجب إلغاء تعليمات وزارة التربية والتعليم التي تنسب هوية إجرامية للعمال العرب في المؤسسات التعليمية اليهودية". بيان للصحافة يوم 2005/3/29, www.adalah.org
- "العنصري غدعون عزرا: يجب الاهتمام أن لا تحصل البلديات العربية على كل أموال خطة التعليم". الأخبار - إسرائيليات، موقع عرب 48. يوم 2006/8/28, www.arabs48.com
- "مدارس ثانوية عربية من بين أعلى 5 مدارس في البلاد في نسبة التفوق في امتحانات البغروت". دراسات وتقارير. موقع عرب 48. يوم 2006/10/28, www.arabs48.com
- "واقع التعليم لفلسطيني الـ 48". الجزء الأول والثاني. الصفحة الرئيسية، فلسطينيات، فلسطينيو 48. مركز المعلومات الوطني الفلسطيني: www.pnic.gov.ps/arabic/palestine

صحف:

- "الاتحاد"، 2006/10/26. "إلغاء كل ما يتعرض لليهود - أهم تغييرات مناهج التعليم الأردنية".
- "الاتحاد"، 1996/11/18. "في بحث جديد: معظم الكتب التدريسية بالعبرية تعرض العرب كقتلة وسارقين".
- "فصل المقال"، 2006/8/18. "مدارسنا ليست جاهزة لاستقبال العام الجديد". مقابلة مع معين عرموش، رئيس اللجنة القطرية لأولياء أمور الطلاب.

مقابلات:

- حنا أبو حنا، 2006/12/12.
- سميرة خوري، 2005/1/17.
- أمير مخول، 2006/9/3.

الهوامش

(*) ناشطة وباحثة في العمل الأهلي الجماهيري. أنهت مؤخراً دراستها للقب الثاني في موضوع التربية، تخصص تربية اجتماعية ثقافية، من جامعة حيفا، سنة 2006.

(1) "التعليم للعرب" هو المصطلح أو التسمية الرسمية التي أطلقتها الدوائر الحكومية الإسرائيلية المتعددة على جهاز التربية المسؤول عن تعليم الفلسطينيين العرب في مناطق الـ 48.

(2) الحديث هو عن الفلسطينيين في فلسطين 48، الذين بقوا بعد أحداث النكبة على أراضيهم، أو هُجروا منها إلى مناطق أخرى في المنطقة التي تم إعلانها لاحقاً دولة إسرائيل، ومنهم من يُمنعون حتى اليوم من العودة إلى

قراهم أو بلداتهم الأصلية التي تم تعريفها مناطق مغلقة أو مناطق أمنية. وقد تحولوا قسراً إلى مواطني دولة جراء بقائهم في هذه المناطق، لكنهم لا يتمتعون بحقوق المواطنة الكاملة، ولا بحقوق الأقليات القومية، نتيجة عدم الاعتراف بأنهم كذلك. بل يتم التمييز ضدهم في العديد من المجالات التي يتم ربطها بكون الدولة تعرف نفسها بأنها دولة اليهود.

(3) فيما يتعلق بهذا الأمر، أنظر أدناه الحاشية (22). وهذه الأطر هي: AEI-Open Windows-YMCA East-Jerusalem التي بادرت إلى مشروع بعنوان: *PALESTINE IN EDUCATION: A Project of Foster Debate & Advocacy*.

(4) تصريح لصحيفة "هآرتس"، 1961/4/4، نقلاً عن: جريس (1966).

(5) من تداعيات النكبة وتهجير الفلسطينيين، وأمام تعنت إسرائيل الدائم في عدم الاعتراف بحق العودة وتطبيقه، تحولت هذه المجموعة من الفلسطينيين إلى أقلية قومية أصلانية، لكنها لا تحظى بحقوق الأقليات التي تعترف بها المواثيق الدولية، وفي المقابل تحول اليهود جراء الهجرة المتواصلة والمكثفة إلى أكثرية في هذا البلد.

(6) للتوسع في هذا الأمر، راجع: (1978) Mar'i: الحاج (1996/بالعبرية).

(7) للتوسع في هذا الأمر، راجع: جريس (1996)، ص 34، 104 – 111.

(8) خبر بعنوان "العنصري غدعون عزرا: يجب الاهتمام أن لا تحصل البلدات العربية على كل أموال خطة التعليم"، يوم 2006/8/28، عن تصريحاته في جلسة الحكومة التي تم فيها عرض خطة وزارة التربية والتعليم لإعادة إعمار منطقة الشمال: www.arabs48.com

(9) بيان للصحافة، 2005/3/29: www.adalah.org

(10) أجرى البحث البروفسور دنيئيل بار - طال من قسم التربية في جامعة تل أبيب. شمل البحث المذكور 124 كتاباً في موضوعات اللغة والأدب العبري والتاريخ والجغرافيا والمدنات، التي تدرس في مختلف المراحل المدرسية (نقلاً عن: "الاتحاد"، 1996/11/18).

(11) يذكر مرعي (1978) أن قانون التعليم الإلزامي لم يطبق على السكان العرب إذ لم يتجاوز خلال السبعينيات 70%، في مقابل 92.5% في الوسط اليهودي.

(12) معين عرموش، رئيس اللجنة القطرية لأولياء أمور الطلاب، "فصل المقال"، 2006/8/18، مقابلة بعنوان: "مدارسنا ليست جاهزة لاستقبال العام الجديد".

(13) كما ورد لدى إيدن (1975).

(14) نقلاً عن: أبو سعد (2006)، ص 13.

(15) في اختبار أجري سنة 1991 في معرفة الحساب وفهم المقروء والمهارات الأساسية، نجح في اجتياز الاختبار في المدارس العربية 25% من تلاميذ الصف الرابع، و66% من تلاميذ الصف الخامس، في مقابل 70% و74% على التوالي في المدارس اليهودية.

(16) تبين ذلك معدلات التحصيل في فهم المقروء والكتابة في اللغة الأم في المدارس العربية واليهودية في الصفين الرابع والثامن لسنة 1996 - نقلاً عن: إمارة (2004). المصدر: وزارة التربية، المعارف والرياضة والمركز القطري للامتحانات والتقييم 1998، ب. 1998، ت. 1998. أنظر: الجدول التالي:

لغة/مهارة	فهم المقروء - الصف الرابع	فهم المقروء - الصف الثامن	كتابة - الصف الرابع	كتابة - الصف الثامن
العربية للعرب	60.3%	56.1%	39.5%	54.2%
العربية لليهود	72%	73.6%	72.7%	70.9%

(17) ضمن نقاش خاص جرى في الكنيسة وبادرت إليه لجنة التربية فيه، تم الكشف عن النتائج الهزيلة نسبياً للطلاب الإسرائيليين ككل، وتم الكشف عن الفجوة العميقة (113 نقطة) في التحصيل بين الطلاب اليهود والطلاب العرب، لمصلحة اليهود. فقد حصل الطلاب اليهود على علامة متوسطة 538 نقطة (مكانة 12)، بينما حصل العرب على علامة 425 (مكانة 30) في القائمة الدولية (بحسب تقرير البروفسور عليت أولشطين والبروفسور روت زوزوفسكي، القيمتين على البحث). ضم البحث عينة من 4000 طالب توزعوا على 150 مدرسة، منهم 1166 من العرب توزعوا على 40 مدرسة، إذ تبين أن تحصيل هؤلاء الطلاب العرب الذين شاركوا في البحث يشبه تحصيل طلاب العشرية المنخفضة في الدول غير النامية. ويتبين أن إسرائيل هي الدولة الصناعية الوحيدة التي يسجل فيها فجوة كبيرة كهذه بين الطلاب الذين ينتمون إلى فئات متعددة!!!

(18) أنظر: www.arabs48.com - يوم 2006/10/18، ويوم 2006/10/28.

(19) التشديد من الكاتبة.

(20) لقد استعمل باولو فيريري هذا المصطلح في حديثه عن وسائل القهر التي تستعملها الدولة؛ نقلاً عن: مرعي (1984).

(21) التشديد من الكاتبة.

(22) "The Arab Educational Institute and YMCA East-Jerusalem Advocacy desk therefore took the initiative for two seminars, one in the West Bank and another in the Galilee, on the question of: How to take steps to improve the

representation, as well as the methods of studying, of the Palestinian identity/reality in education in Palestine and Israel.” In *PALESTINE IN EDUCATION: A Project of Foster Debate & Advocacy-AEI-Open Windows-YMCA East-Jerusalem Advocacy desk, final report. March 2006, Bethlehem/Beit Sahour. “CURRICULUM WEST BANK, GAZA AND EAST-JERUSALEM.”*

- (23) الاسم الرسمي لجهاز التربية والتعليم.
- (24) نقلاً عن: الحاج (1996)، ص 134.
- (25) يبين الحاج (1996)، ص 126، “أن نسبتهم وصلت إلى 8% من مجمل المعلمين في المدارس العربية في الخمسينيات.”
- (26) نقلاً عن: الحاج (1996)، ص 102.
- (27) مقابلة مع أمير مخول، مدير اتجاه (اتحاد جمعيات أهلية عربية)، بتاريخ 2006/9/3. وهو ناشط سياسي، ورئيس سابق للاتحاد القطري للجان الطلاب العرب (1983 – 1987)، ورئيس لجنة الطلاب العرب في حيفا (1981 – 1985).
- (28) المصدر نفسه.
- (29) مقابلة مع سميرة خوري في الناصرة، بتاريخ 2005/1/17، وهي من مؤسسات حركة النهضة.
- (30) للتوسع في دور الجمعيات، راجع: “دليل الجمعيات” (حيفا: إصدار اتجاه/اتحاد جمعيات أهلية عربية، 2000).
- (31) نقلاً عن: أبو سعد (2006).
- (32) من مضامين ورشة عمل بموضوع: “التعليم في فلسطين – مشروع لتطوير النقاش والمرافعة”، 2006/1/5، بمبادرة جمعية الشبان المسيحيين – القدس، المؤسسة التعليمية العربية – نوافذ على العالم، بالتعاون مع اتجاه – اتحاد جمعيات أهلية عربية. شارك فيها ناشطون وناشطات من أطر المجتمع المدني – الجمعيات الأهلية الفلسطينية في الداخل.
- (33) القصد هو الباحثان داني رابينوفيتش وخولة أبو بكر (2002)، اللذان وضعوا كتاباً بعنوان “جيل منتصب القامة” (كوهين 2006، ص 180). وقد تُرجم الكتاب من العبرية وأصدره مدار – المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية في رام الله سنة 2004.

مجلة الدراسات الفلسطينية، جميع حقوق النشر وإعادة التوزيع محفوظة لمجلة الدراسات الفلسطينية، ولا يمكن نشرها أو توزيعها إلكترونياً إلا بإذن من رئيس تحرير المجلة وذلك عبر الكتابة إلى العنوان البريدي التالي: majallat@palestine-studies.org

يمكن تحميل هذه المقالة أو طبعتها للاستخدام الفردي وعند الاستخدام يرجى ذكر المصدر:
http://www.palestine-studies.org/ar_index.aspx