

خالد عرار*

السياسات التربوية الإسرائيلية وحال التعليم العربي في إسرائيل

تتناول هذه الدراسة السياسات التربوية التي تنتهجها إسرائيل منذ قيامها تجاه جهاز التعليم العربي فيها، وتتابع انعكاسات هذه السياسات، وما يترتب عليها من تبعات وإسقاطات. وبناء على الخلفية النظرية التي تُعنى بوصف العلاقات بين الدولة - القومية الاستعمارية والأقليات العرقية الأصلية فيها، تميّز الدراسة بين ثلاثة تحولات مركزية تتعلق بالسياسات التربوية إزاء جهاز التعليم العربي. فتبدأ أولاً بمرحلة التعليم العربي في ظل الحكم العسكري حتى سنة ١٩٦٦، وثانياً مرحلة تطبيق بوتقة الانصهار ١٩٦٧ - ١٩٩١، أما الثالثة فهي المرحلة المرافقة لمحادثات السلام في سنة ١٩٩٢، وما يترتب عليها من سعي نحو تحقيق الإدارة الذاتية للتعليم العربي. واعتماداً على الإطار التحليلي الذي اقترحه هودجسون وسباورس (Hodgson & Spours 2006)، قام الباحث بداية بتحليل الحقب والفترات السياسية الأساسية، ثم أدرج وصفاً لوضع جهاز التعليم العربي، وكيفية تحديد السياسات التربوية وتأثيراتها في الميدان التربوي ومحصلاته. لقد هدفت الدراسة من استخدام هذه المفاهيم وأساليب التحليل إلى رصد التغيرات التاريخية التي طرأت على جهاز التعليم العربي الفلسطيني في إسرائيل، وإلى عرض سياسة الدولة في اتخاذ القرارات، مع محاولة تشخيص التحديات المستقبلية. وتثبت نتائج البحث وجود علاقات ارتباطية بين الانتماء العرقي في إسرائيل، وبناء السياسات التربوية تجاه الأقلية العربية.

الفلسطيني؟ أظن أن المشكلة نابعة من خوفهم من أن يزيد وعينا القومي تجاه هويتنا الفلسطينية (مكاوي ٢٠٠٢).

لقد أُجريت عدة دراسات وأبحاث عن جهاز التربية والتعليم العربي، تطرقت أغلبيتها إلى القضايا الوظيفية والبنوية، وبحثت في الفجوات بين مدخلات (inputs) الجهاز ومخرجاته (outputs)، كما قام بعضها بدراسة النصوص التعليمية الموجهة إلى الطلاب العرب الفلسطينيين في إسرائيل (الحاج ٢٠٠٦؛ عرار وإبراهيم ٢٠١٥)، بينما التفت النزر اليسير من تلك الدراسات إلى التغييرات التي حلت بسياسة الدولة تجاه التعليم العربي، وبحثت في تأثيرات ذلك وانعكاساته في بنية التعليم ومناهجه المعدة للمدارس العربية (Nasser & Nasser 2008).

توظف هذه الدراسة نهج التحليل النوعي - الظاهري (الفينومينولوجي) الذي اقترحه هودجسون وسباورس (Hodgson & Spours 2006) بهدف فهم التطورات السياسية - التربوية التي مر بها جهاز التعليم العربي في إسرائيل، وذلك من خلال ثلاث حقب مركزية:

(١) التعليم العربي في ظل الحكم العسكري حتى سنة ١٩٦٦: (٢) التعليم العربي ومحاولة تطبيق سياسة الدمج خلال الفترة ١٩٦٧-١٩٩١: (٣) التعليم العربي في خضم محادثات السلام منذ سنة ١٩٩٢، والسعي نحو تحقيق الإدارة الذاتية، والوضع الراهن للتعليم العربي.

تبحث هذه الدراسة في انعكاسات سياسة الحكومات الإسرائيلية المتأرجحة تجاه جهاز التعليم العربي من حيث الأهداف والمضامين والمدخلات، وتحاول، تحديداً، الإجابة عن

لقد هُمّش جهاز التربية والتعليم العربي (Al-Haj 1996)، وأُحكمت

المراقبة عليه بشكل متواصل (Mar'i 1978)، منذ قيام دولة إسرائيل، كما

عانى جهاز التعليم العربي التمييز في تخصيص الموارد، وجودة البنية التحتية للمدارس، وعدد الغرف وساعات التدريس والإنماء. أمّا الرواية التاريخية والمميزات الثقافية للأقلية العربية الفلسطينية فلم تحظَ باعتراف رسمي من طرف الدولة (أبو سعد ٢٠١٣)، وغُيّبت ملامحها ومميزاتها من مناهج التدريس (Abu-Saad 2008)، كما جرى إقصاء القيادات التربوية العربية الفلسطينية عن دائرة اتخاذ القرارات وتحديد السياسات التربوية (Abu-Asbah 2007).

وعلى الرغم من وجود جهاز التعليم

العربي منذ قيام إسرائيل في سنة ١٩٤٨، فإنه ولمدة تزيد على ثلاثين عاماً، لم يصدر أي بيان رسمي يبيّن أهداف التعليم العربي ويوضحها (Al-Haj 1996)، وذلك من خلال شهادة أحد الطلاب العرب عن انعكاسات هذا الأمر انطلاقاً من تجربته المدرسية:

كل ما نتعلمه هو عن اليهود، نتعلم عن بيالك والشاعرة اليهودية راحيل. لماذا يجب عليّ أن أدرس أشعارهم؟ لماذا لا أدرس في المدرسة شعر محمود درويش؟ لماذا لا أتعلم عن إدوارد سعيد؟ لماذا لا يعلموننا عن فلاسفة عرب وشعراء فلسطينيين؟... أعلم أنني غير ضليع باللغة العربية لأنه في هذه الدولة عليك أن تتكلم اللغة العبرية بطلاقة حتى تنجح في تدبّر أمورك. أنا لا أعلم ما المشكلة في تدريسنا التاريخ

زعم "مستوطنو الحدود الغربية" أنها أرض خالية (أبو سعد ٢٠١٣). كذلك الأمر في حالة الاحتلال الصهيوني في فلسطين، فقد صرّح الصهيونيون الأوائل أن فلسطين "أرض بلا شعب لشعب بلا أرض" (Masalha 1997)، وذلك على الرغم من معرفة قادة الحركة الصهيونية حق المعرفة أن عدد الفلسطينيين يفوق عدد اليهود بما يزيد على نسبة ١٠ إلى ١ في سنة ١٩١٧، عندما وعدت بريطانيا بإقامة "وطن قومي" لليهود في فلسطين (Prior 1999).

مع ذلك، وفي أثناء حرب ١٩٤٨ وبعدها مباشرة، جرى طرد وتهجير الأغلبية العظمى من الفلسطينيين الذين أصبحوا لاجئين في الدول المجاورة، خارج حدود الدولة الجديدة. وهكذا شكل العرب الفلسطينيون الباقيون داخل حدود الدولة أقلية قومية. وعلاوة على إنكار وجودهم، فقد جرى وفقاً للقانون، تعريف كل من غادر وطنه، ولو حتى موقتاً بين سنتي ١٩٤٧ (المصادقة على خريطة تقسيم فلسطين) و ١٩٥٠، ضمن "الغائبين". وشمل هذا التعريف أكثر من نصف الأقلية العربية الفلسطينية التي بقيت في وطنها، الأمر الذي جعل أملاكها عرضة للمصادرة لتزيد الدولة الوليدة ملكيتها للأراضي الفلسطينية. وعلى الرغم من التنفيذ الفعلي لهذه السياسة في الماضي، فإنه لا يمكن تجاهل تأثيرات سياسة التعامل مع الأقلية العربية الفلسطينية على أنها أقلية "حاضرة غائبة" حتى يومنا هذا في شتى المجالات، ولا سيما في مجال التربية والتعليم (Lustick 1980).

يمثل سرد التاريخ التربوي في إسرائيل إحدى الطرق التي تمكّنا من توضيح وفهم تطور العلاقات الداخلية من ناحية عرقية وقومية، وإعادة تشكّل "التوزيع العرقي"

الأسئلة التالية: (١) أي المسارات أثرت في السياسة التربوية التي انتهجتها الدولة تجاه التعليم العربي؟ (٢) ما هي انعكاسات هذه السياسات على التطبيق، والأهداف، والمضامين، ومدخلات جهاز التربية والتعليم العربي منذ سنة ١٩٤٨؟

بداية سيتم عرض الخلفية العلمية المتعلقة بالدولة القومية وأقلياتها العرقية، ثم سنورد وصفاً للمميزات الاجتماعية - السياسية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل وجهازها التربوي. وهذا العرض النظري يتبعه وصف لطريقة البحث ولآلية التحليل، وعرض للنتائج، لتُختتم الدراسة بإيراد مناقشة بشأن السياسات التربوية الإسرائيلية وانعكاساتها على جهاز التعليم العربي، وتقديم بعض التوصيات للمستقبل.

الدولة القومية، والأقليات العرقية والتربوية

"إنها تجربة مشتركة للشعوب الأصلية، أن يتم محو تاريخها وإعادة سرده من طرف القوى المستعمرة. ومن الشائع والمشارك بين هذه الشعوب الأصلية أيضاً كونها عاجزة، وأن مشاركتها سلبية في عملية إعادة التربية (de-education)، أو فيما يمارس ضدها بتجريدتها من حقها في معرفة تاريخها" (Abu-Saad 2008).

تهيمن على الفكر القومي للمجتمعات المستعمرة روايات تُظهر المستعمِر كجالب للحضارة والتقدم إلى "الأراضي القاحلة". ففي أستراليا، وعلى الرغم من وجود السكان الأصليين، فإن المستعمِر البريطاني أعلن أنها أرض شاغرة لا يملكها أحد (Anderson 2000). والوضع نفسه تكرر في الولايات المتحدة، إذ

مجمل سكان الدولة الذي يبلغ ٨,١٣٤,٠٠٠. وتبلغ نسبة المسلمين من الأقلية الفلسطينية ٨١,٢٪، والمسيحيين ٩,٤٪، والدروز ٨,٤٪. وتقطن الأغلبية العظمى للأقلية الفلسطينية في بلدات منفصلة عن الأكثرية اليهودية، وقلّة منها فقط تسكن في بلدات مختلطة (Gharrah 2013).

ينفرد الفلسطينيون في إسرائيل بعدة سمات يتميزون بها، فهم أولاً أقلية قومية من سكان المكان الأصليين (Morris 1991) تواجه صراعاً مستمراً متعلقاً بهويتها القومية كونها أقلية فلسطينية تعيش في دولة تعرّف رسمياً كدولة يهودية. وفي الوقت نفسه، فإن أفرادها، في أغليبتهم، يعرفون أنفسهم كفلسطينيين وكجزء لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني في الأراضي الفلسطينية وفي الشتات، وهو الشعب الذي يعيش في حالة صراع دائم مع الكيان الإسرائيلي (Nakhleh 1979).

ثانياً، نجد أن للأقلية العربية الفلسطينية هوية مميزة تتكون من عدة مركبات ومحاور: المدني (إسرائيلي)؛ العرقي (عربي)؛ القومي (فلسطيني)؛ الديني (مسلم، مسيحي، أو درزي). وتعتبر هويتها مزيجاً من هذه المركبات الأربعة، وقد يكون ذلك المزيج دقيقاً ومتوازناً، أو قد يطغى مركب على آخر (Smootha 2002). وتبقى أزمة الهوية في ديناميكية دائمة تتغير وفق تغير الظروف (Diab & Mi'ari 2007)، فيشمل خطابها عدة مستويات تتعلق بالديمقراطية العرقية والتعددية الثقافية (Khoury et al. 2013)، وأصلانية الفلسطينيين وكون دولة إسرائيل هي دولة إثنوقراطية. ومن هنا يعتبر كثير من الأقلية العربية الفلسطينية أن تطور المجتمع الفلسطيني ليس تطوراً

(ethnoscape) في الدولة، كما يُعتبر مجال التربية والتعليم موقعاً مركزياً لإبراز سلطة الدولة من خلال سياستي التوحيد والعزل العنصري (Levy 2005). وتظهر جلياً سلطة الدولة التي تهدف إلى تعميم أو تخصيص وتفضيل علاقات اجتماعية معينة على أخرى، من خلال ديناميكية السياسات التربوية التي تنتهجها وفقاً للانتماء العرقي، كما هي الحال في تصنيف الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل (Arar 2012).

العرب الفلسطينيون في إسرائيل: المنظور الاجتماعي - العرقي والتربوي

لقد تم التقسيم الجغرافي والإثني بين العرب واليهود منذ قيام إسرائيل، وهي الحال التي لا تزال مستمرة حتى اليوم. وينبع هذا التقسيم من الخلاف بشأن قضايا جوهرية ومركزية كالهوية الشخصية، والقومية، والمساواة المدنية، والهيمنة، والاضطهاد في المجتمع الإسرائيلي (Ghanem & Rouhana 2001).

عند إقامة إسرائيل في سنة ١٩٤٨ بقيت قلة قليلة من السكان الفلسطينيين الأصليين داخل حدودها، وصل تعدادها آنذاك إلى ١٥٦,٠٠٠ شخص بقوا كأقلية استنفدت طاقاتها وقواها في الحرب، فضلاً عن بقائها من دون نخبتها التي طردت وهُجرت (Arar & Ibrahim 2016).

وخلال ٦٠ عاماً ضاعفت الأقلية العربية الفلسطينية عددها بما يزيد على عشرة أضعاف لتشكل في سنة ٢٠١٣، وفق دائرة الإحصاء المركزية، ما نسبته ٢٠,٧٪ من

طبيعياً، بل هو وليد أزمة. مهمشة تفتقر إلى الموارد الاقتصادية اللازمة لتطورها (Arar & Ibrahim 2016). يجري تقسيم جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي إلى أجزاء وقطاعات وفق الانتماء القومي ودرجة التدين، فهناك جهاز تعليم خاص بالمدارس اليهودية للمتدينين، وآخر للعلمانيين، أمّا الثالث فهو جهاز التعليم العربي. وكل قطاع من هذه القطاعات يشمل مدارس حكومية وغير حكومية تحظى بدعم جزئي من الدولة كالمدارس الدينية للمعتدلين والمتزمتين في جهاز التعليم اليهودي، والمدارس التابعة للكنيسة في جهاز التعليم العربي. وجرى في كل من هذين الجهازين اعتماد لغة مختلفة: اللغة العبرية في اليهودي، والعربية في العربي، والسبب في ذلك يعود إلى سياسة العزل والفصل العنصري بين المجموعتين، فالطالب العربي نادراً ما يلتقي بالآخر اليهودي (Golan-Agnon 2006).

أما السمة الثالثة فهي أن العرب الفلسطينيين هم مواطنون في دولة تعرّف على أنها دولة الشعب اليهودي وليست دولة جميع مواطنيها، وبناء عليه، جرى التعامل مع الأقلية الفلسطينية على أنها أقلية معادية وطابور خامس، فعانت على مر عقود جزاء التمييز والحرمان في معظم المجالات (Suleiman 2002): سياسياً، لم تنجح الأقلية الفلسطينية في تحويل قوتها الديموغرافية إلى قوة سياسية واقتصادية بحيث يقبع ٥٣٪ منهم تحت خط الفقر (Meirav 2014): مهنيّاً، يواجه أفراد الأقلية الفلسطينية كثيراً من العقبات في أثناء سعيهم نحو الاندماج في سوق العمل الإسرائيلية، و فقط ٦٪ من موظفي الدولة الحكوميين هم من العرب، إذ إن أبواب العمل في وظائف متعلقة بالأمن موصدة أمامهم تماماً. وهذه البيانات تصوّر لنا أقلية

الجدول الأول: مستوى التعليم لدى الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل (بعض السنوات المنتقاة)

السنة						
	٢٠١٢	٢٠٠٠	١٩٩٤	١٩٨٥	١٩٧٥	١٩٦١
عدد أعوام الدراسة						
٠	٦,٢٪	٦,٥٪	١٠,٠٪	١٣,٤٪	٢٢,٩٪	٤٩,٥٪
١-٨	٢١,٣٪	٢٣,٧٪	٣١٪	٣٩,٧٪	٥٠,٩٪	٤١,٤٪
٩-١٢	٥٣,٣٪	٤٨,٧٪	٤٦,٢٪	٣٨,٥٪	٢١,٧٪	٧,٦٪
١٣+	٢٢٪	٢١,١٪	١٢,٧٪	٨,٤٪	٤,٥٪	١,٥٪
معدل أعوام الدراسة	١١,٣	١١,١	١٠	٨,٦	٦,٥	١,٢

المصدر: دائرة الإحصاء المركزية، ٢٠١٤.

على الظلم الاجتماعي، وقد يستغرق إجراء التقييم فترة تستمر جيلاً كاملاً أو أكثر” (Tyack & Cuban 1995).

بهدف تشخيص اتجاهات وخطوط رئيسية مميزة تأخذها الدولة ضمن اعتباراتها في طريقها لرسم وتحديد سياساتها تجاه التعليم العربي، قمت بدراسة الكتب والوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم منذ قيام الدولة، فضلاً عن الاطلاع والتدقيق في دراسات شاملة عن جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي بمجالاته ومناحيه كافة.

الميزة الخطابية للسياسات والإصلاحات التربوية المتبعة تفسح المجال بسهولة وسلاسة لاعتماد البحث النوعي من منطلق أن هذه المجالات تكون عادة متعددة المستويات ومركبة الترابط فيما بينها، فمثلاً: إدراج تفسير نقدي لظواهر معينة من شأنه كشف وتوضيح السياسات، كالإصلاحات القومية، وبهذا يمكن أن نتوصل إلى تحديد توجهات رئيسية لأصحاب المصلحة (Smith et al. 2009). فهذا التفسير من شأنه المساهمة في تحليل السياسات التربوية بشكل أكثر عمقاً ودقة، علاوة على كشفه رسائل اجتماعية - سياسية خفية ومبطنة ضمن هذه الوثائق والروابط والتناقضات التي قد تحتويها، الأمر الذي يترك أثراً وتأثيراً في جهاز التعليم وأفراده.

تحليل البيانات والوثائق

تم تحليل العديد من البيانات والوثائق (وثائق السياسات التربوية، وقانون التعليم الإلزامي منذ سنة ١٩٥٣، وتقارير لجان تربوية، ومنشورات ذات صلة بالموضوع) وفق الإطار التحليلي الذي اقترحه هودجسون

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ارتفاعاً متواصلًا في نسبة الشباب العرب الملتحقين بالمدارس منذ سنة ١٩٦١، ومع ذلك فإن مخرجات جهاز التعليم العربي، وبشكل دائم، أقل من مخرجات جهاز التعليم اليهودي. فعلى سبيل المثال، إن تحصيل الطلاب العرب أقل من تحصيل الطلاب اليهود في الصف الرابع بنسبة ٢٨,٥٪، وفي الصف الثامن أقل بنسبة ٢٩٪. أما نسبة استحقاق شهادة الثانوية (البجروت) في المدارس الثانوية اليهودية فهي ٥٠,٥٪، تقابلها نسبة ٣٢,٤٪ في المدارس العربية (٢٠١١ - ٢٠١٢). من هنا نرى أن الفجوة بين جهازَي التعليم من حيث التحصيل العلمي تتسع وتكبر في المرحلة الثانوية، وتزداد حدتها أكثر في مرحلة التعليم العالي والأكاديمي. فنسبة خريجي الثانوية العرب الملتحقين بالتعليم الأكاديمي لا تتعدى ١٣٪، وتحصيلهم العلمي للقب الأول أقل من تحصيل نظرائهم اليهود بنسبة ٧٨,٢٪ (Arar & Haj-Yehia 2016)، وذلك بسبب التفاوت الواضح بين جهازَي التعليم، العربي واليهودي، ونتيجة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي المتدني للأقلية العربية الفلسطينية.

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على طريقة البحث الكيفي - الظاهري (الفينومينولوجي) (Lauen & Tyson 2009) بهدف تحليل التغيرات التي طرأت على السياسات التربوية الإسرائيلية على مر العقود (Gibton 2011). "يمدنا التاريخ بفترة زمنية كافية لتقويم الإصلاحات التربوية التي تهدف إلى إجراء تغييرات جذرية مؤسساتية، أو إلى القضاء

وبعدها لمدة ١٨ عاماً. وتميز هذا النظام بشقين أساسيين هما: التجزئة والتبعية، وذلك بهدف السيطرة على المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل.

أ - التجزئة: هدفت التجزئة إلى فصل الأقلية العربية الفلسطينية عن الأكثرية اليهودية في الدولة اجتماعياً، واقتصادياً، وسياسياً. كما سعت الدولة من خلال هذه التجزئة وهذا الفصل للحد من حركة العرب الفلسطينيين داخل حدود الدولة، وذلك من خلال تعريف المناطق الفلسطينية كـ "مناطق مغلقة"، وفرض القيود على حرية الحركة والتنقل بينها (Mar'i 1978).

لم تكثف إسرائيل بتجزئة الأقلية العربية الفلسطينية جغرافياً وفرض القيود على التنقل والتواصل بينها، بل سعت جادة لتجزئتها إلى عدة مجموعات صغيرة مع إبراز الاختلافات في نمط الحياة (بدو، وغير بدو)، والديانة (إسلام، ومسيحيون، ودروز)، متبعة سياسة "فرق تسد"، ومصممة لهذه المجموعات الثانوية هويات مختلفة تتناقض فيما بينها، الأمر الذي أبرز الأقلية العربية الفلسطينية كجزء من العدو (Abu-Saad 2006).

ب - التبعية: يورد مرعي وصفاً لتأثيرات حرب ١٩٤٨ وعواقبها، فيقول: "أفضل وصف للعرب الفلسطينيين الذين بقوا داخل حدود إسرائيل الحديثة المنشأ، هو أنهم مصابون عاطفياً، ومهمشون في المناطق الريفية اجتماعياً، ومشتتون سياسياً، ومنكوبون بالفقر اقتصادياً، ومغيبون قومياً. فقد انقلبوا وبشكل مفاجئ إلى أقلية تحكمها أكثرية قوية ذات حنكة ودهاء تصدوا لها وقاتلوا دفاعاً عن بلدهم وأرضهم. وهذه التجربة بلا شك

وسباورس (Hodgson & Spours 2006). بداية حُللت الفترات الزمنية وفُصّلت وفق السياسات التربوية التي جرى اتباعها في تلك الفترة، فشكّلت السياسة المتبعة علامة فارقة ومميزة لفترة من أخرى. بعد ذلك جرى التطرق إلى الأهداف والمناهج التعليمية في كل فترة من الفترات التي حُدّت آنفاً، مع إتباعها بوصف نقدي لمنهجية اتخاذ القرارات، وتحديد السياسات وتنفيذها في الميدان التربوي، وتقصي النتائج المترتبة على ذلك (Arar 2012). وتمكّننا هذه الاستراتيجية في التحليل من تعقب التوجهات المركزية في السياسات التربوية، وتمييز التطورات الأخيرة التي طرأت على جهاز التعليم العربي في إسرائيل، فضلاً عن تقديم عرض نقدي لعملية اتخاذ القرارات وتحديد السياسات التربوية مع تشخيص للتحديات المستقبلية التي ستواجه هذا الجهاز التعليمي.

النتائج: السياسة والسياسة المعاكسة في جهاز التعليم العربي في إسرائيل

يزودنا تحليل البيانات المتنوعة بمشهد نقدي للسياق السياسي التربوي، وللأهداف والمناهج التعليمية، ولمدخلات جهاز التعليم العربي في إسرائيل، على امتداد ثلاث فترات مركزية هي:

١ - التعليم في ظل الحكم العسكري ما بين التجزئة والتبعية (١٩٤٨ - ١٩٦٦)

فرضت إسرائيل الحكم العسكري على الداخل الفلسطيني في أثناء حرب ١٩٤٨

اليهودية إنكار هذا الحق للأقلية الفلسطينية، لأن اليهود خلال الفترات التي كانوا أقلية فيها طالبوا بالإدارة الذاتية لجهاز التعليم الخاص بهم وحصلوا عليها.

تنبع معارضة إسرائيل منح جهاز التعليم العربي الإدارة الذاتية من خوفها من أن تدفع هذه الاستقلالية للأقلية الفلسطينية إلى المطالبة بالتححر، ومن هذا المنطلق كان هناك موافقة بالإجماع على استمرار السيطرة على المناهج التعليمية كي لا تكون أرضاً خصبة لنمو المشاعر القومية وتنمية الحس الوطني.

وبناء عليه، اقترح حزب "مباي" الحاكم دمج التعليم العربي ضمن تيار التعليم الوطني في الدولة بحيث تشغل شخصية عربية فلسطينية منصباً من ثلاثة مناصب النيابة لوزير التربية والتعليم (الحاج ٢٠٠٦). وهكذا تحددت سياسة التعليم الحكومي بإدراج ودمج جهاز التعليم العربي ضمن الجهاز التربوي الحكومي العام، لكن من خلال تطبيق آلية الحكم العسكري التي يترتب عليها عزل جهاز التعليم العربي عزلاً ثقافياً، واجتماعياً، وسياسياً. فالدمج كان شكلياً بهدف السيطرة ومواصلة المراقبة، في حين أن سياسة الفصل والعزل العنصري هي التي طبقت تجاه جهاز التعليم العربي في الواقع. لذا، وفي جهاز تعليم صُمم لجماعة مغايرة وفق أيديولوجيا لا تمت إلى الأقلية العربية الفلسطينية بصلة، شعرت هذه الأقلية بالغرابة، بأفضل الحالات، وفي أسوأها بكونها "العدو" (Al-Haj 1995). فكانت أقلية "حاضرة ومغيبة" في جميع المجالات، ولا سيما المجال التربوي.

وجرى تطوير نظام مدرسي منفصل للعرب

هي تجربة مؤلمة لتلك العائلات التي بقي قسم من أفرادها في الطرف الثاني من الحدود. وهكذا بقيت هذه الأقلية بلا قيادة سياسية أو نخبة مثقفة" (Mar'i 1978).

لقد مارست حكومة إسرائيل ضد هذه الأقلية الهشة والمنكوبة استراتيجيا السيطرة والاحتواء (الحاج ٢٠٠٦)، فالسيطرة اليهودية على الموارد الاقتصادية والسياسية جعلت الأقلية العربية تتعلق بها تعلقاً كلياً؛ أما الاحتواء فكان بمحاولة خلق تعاون وبناء علاقات بين الدولة وعدد من النخب العربية عن طريق منحهم امتيازات اجتماعية وسياسية ودفع الرشوات بهدف انتزاع وسلب ما تبقى للأقلية العربية الفلسطينية من موارد، وإبقاء أفرادها تحت المراقبة الدائمة والمتواصلة، وهذا ما عُرف بـ "النخب المتعاونة" (Lustick 1980). فمذ البداية عيّنت الحكومة المتعاونين معها من الفلسطينيين في مناصب قيادية داخل المجتمع الفلسطيني (مخاتير، وشيوخ، وقيادات دينية، ورؤساء بلديات وغيرهم) أو قامت بتعيينهم في وظائف ومناصب بأجهزة رسمية منفصلة تتعامل مع الأقلية الفلسطينية (مفتشون تربويون، ومديرو مدارس، ومعلمون وغيرهم). فعلى مدار فترة الحكم العسكري لم يتم تعيين أي معلم أو موظف حكومي من دون وساطة أحد المتعاونين من عملاء الدولة، وترسبات هذه الثقافة الخفية ما زالت حتى يومنا هذا تهيمن على نظرة المجتمع العربي إلى المؤسسات الحكومية، وعلى طبيعة العلاقات بينهما.

هذه هي الإدارة التي رزح تحتها جهاز التعليم العربي في إسرائيل، أما بالنسبة إلى قضية الإدارة الذاتية فلا يحق للأكثرية

المهاجرين القادمين إلى البلد، بدلاً من استثمار الموارد الموجودة في حيازتها في تحسين ظروف جهاز التعليم العربي (Arar 2012).

وصف كوهن (Cohen 1951) المدارس الحكومية بالمتداعية من حيث البنية التحتية، والمكتظة من حيث عدد الطلاب. ولذا، فإن الطلاب تعلموا بالتناوب في ورديات بأوقات متنوعة خلال النهار وهم يجلسون على صناديق أو على الأرض لعدم توفر مقاعد دراسية عقب الأضرار التي لحقت بالمدارس جراء حرب ١٩٤٨ (الحاج ٢٠٠٦).

كما جرى تعيين المعلمين وفق اعتبارات أمنية، بعدما كان عدد المعلمين العرب قد تقلص في أثناء الحرب؛ فإذا أخذنا الجليل المكتظ سكانياً مثلاً، فإننا نجد أنه في مقابل كل معلم عربي كان هناك ٦١ طالباً، بينما كان هناك معلم لكل ٣٥ طالباً يهودياً. أمّا من ناحية الأجر، فإن المعلم العربي تلقى نصف أجر المعلم اليهودي. وبناء على ما تقدم، بلور السكان العرب فكرتهم بشأن جهاز التربية والتعليم العربي (Abu-Asbah 2007)، وفي هذا الباب نعرض هدف قانون التعليم الإلزامي الذي سُنّ في سنة ١٩٥٣، والذي نصّ على ما يلي: "تأسيس التربية وفق القيم الثقافية اليهودية والتحصيل العلمي، حب الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهودي، ممارسة العمل الزراعي والحرف اليدوية ضمن العمل الطلائعي، والسعي لبناء مجتمع يقوم على أسس الحرية والمساواة والتسامح المتبادل ومحبة سائر البشر" (Sarsur 1999). وحمل هذا القانون وعداً للجميع بالتححر، كما تعهد بمنح كل طفل فرصاً متكافئة بهدف تطوير قدراته الكامنة الموروثة. وهذا القانون

وأخر لليهود، وقد ساهم الفصل الجغرافي بين المجموعتين طوال فترة الحكم العسكري في تعميق الهوة والفجوة بين الجهازين. ومن أبرز تطبيقات هذا الفصل والعزل العنصري، اعتماد لغات مختلفة للتدريس، ففي الجهاز العربي اعتمدت اللغة العربية، وفي اليهودي العبرية، فضلاً عن اختلاف جوهري في المناهج، وتخصيص الميزانيات، وتوفير المرافق الضرورية واللازمة في المؤسسات التربوية (ميعاري ٢٠١٤). ولم تتوقف سياسة الفصل والعزل العنصري عند هذا الحد، وإنما تخطت لتطال البلدات المختلطة عرقياً مثل حيفا، وعكا، والرملة، ويافا.

وتجلى الازدواجية في سياسة التعليم من خلال قانون التعليم الإلزامي الذي سُنّ في سنة ١٩٤٩، فعلى الرغم من احتكار الدولة للسلطة التربوية وتعميم سياستها على جميع المواطنين، العرب واليهود، فإن إسرائيل لم تقم بإلغاء نظام الفصل بين القطاعين التربويين (أبو سعد ٢٠١٣). وبناء عليه، فرضت إسرائيل في كلا الجهازين نظام التعليم الإلزامي الذي يشمل ثمانية أعوام دراسية إلزامية من عمر الخامسة حتى الثالثة عشرة، تتكفل الدولة خلالها بتعيين المعلمين وتخطيط البرامج الدراسية، بينما تكون السلطات المحلية مسؤولة عن تأمين المباني، وتزويد المعدات اللازمة والصيانة.

لقد أعاق عدم توفر بنية تحتية ملائمة في المدارس العربية تقدم الجهاز وتطوره، فضلاً عن الحكم العسكري الذي عانت الأقلية العربية عواقبه، والذي ترك آثاره السلبية في مناحي الحياة ومجالاتها كافة (Arar & Abu-Asbah 2013). ففي تلك الفترة، ركزت إسرائيل جل اهتمامها على استيعاب موجات

بعيداً عنها... المجتمع العربي، الذي كان لأكثر من ثلاثين عاماً من الاستيطان عنيفاً وعدواً لدولتنا الناشئة، عليه التعويض عن ذلك بإثبات أنه لا يُعرّف أو يتعاطف مع العدو." هدف هذا التوجه الذي نبع من التشكيك والعدائية، إلى إفراغ السياق التربوي في جهاز التعليم العربي تفرغاً تاماً من المحتوى الوطني بجميع مستوياته ومحاوره، وقد سعى مخطوط السياسات الحكومية لتعزيز المركبات الثقافية - الدينية والمواطنة الإسرائيلية في عملية إعادة تشكيل الهوية للأقلية العربية الفلسطينية، مع العمل على إنكار التميز القومي لهذه الأقلية. وظهر هذا التخطيط من خلال وثيقة سرية أرسلها مدير قسم شؤون المسلمين إلى وزير الأديان هيرشبرغ ووزير التربية والتعليم، وجاء فيها: "علينا إعادة النظر في مفهومنا للأقلية العربية. من الأجدر بنا اعتبارهم مواطنين إسرائيليين يختلفون بالديانة التي يعتنقونها، وبالمميزات العرقية التي ينتمون إليها، كمسلمين أو مسيحيين من طوائف مختلفة مثل الدرزي، والشركس، واليونان والأرمن، وليس فقط على أنهم عرب. وليس من المفهوم ضمناً والمحبذ أن يتعلموا اللغة العربية [...] نحن لا نواجه مشكلة واحدة هي العرب، بل مشكلة المجموعات الإثنية والقومية المختلفة، وعلينا حل هذه المشكلة بشكل منفصل عن طريق إبراز وتأكيد التناقضات بين هذه المجموعات بهدف الحد من طابعهم العربي ومحاولة إلغائه. وهكذا سينسون أنهم عرب وسيعرّفون أنهم مواطنون إسرائيليون من عدة انتماءات وخلفيات" (الحاج ٢٠٠٦، ص ٩٨).

كان موضوع هوية جهاز التعليم العربي

بطبيعته، يجسد الروح الإثنية اليهودية التي تسعى لإنكار الهوية القومية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، والعمل على ترسيخ تعريفها على أنها مجتمع يفتقد المميزات الخاصة (Arar & Ibrahim 2016). ويبرز ذلك في سياسة الدولة تجاه جهاز التعليم العربي، إذ انطوت على التوجه المعادي الذي يرى في الأقلية العربية الفلسطينية "خطراً أمنياً" ومسبباً في عدم الاستقرار الاجتماعي في إسرائيل، ولذلك بذلت إسرائيل جهوداً بهدف إبطال هذا الخطر، ومن ضمنها السيطرة التامة على جهاز التربية والتعليم العربي والإشراف عليه، علاوة على محاولة تحسين مستوى المعيشة للمواطنين العرب في آن واحد (أبو سعد ٢٠١٣).

تميزت هذه الجهود بأنها لم تكن متناسقة ومتلائمة، وإنما حملت تناقضاً كشف عنه شموئيل دابون، مستشار رئيس الحكومة الإسرائيلية للشؤون العربية في جلسة نوقشت فيها أوضاع التعليم العربي في ٢٢ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٥٧، قائلاً: "المحور المركزي الذي تتمحور حوله هذه الجهود المتناقضة جوهرياً، هو العمل على منع ترجمة مشاعر الكراهية لدى العرب إلى عمليات فعلية ضد المجتمع الإسرائيلي، وفي الوقت ذاته تشجيع عمليتي المصالحة والدمج، أي أحكاماً وقيوداً أمنية في مقابل التطوير والتحسين" (الحاج ٢٠٠٦، ص ٧٦).

بناء على هذا التوجه، اقترح دابون ما يلي: "ما هو الهدف من التعليم العربي؟ يمكن افتراضه: تعليم يعود بالمنفعة على الدولة والمواطنين العرب أنفسهم، وهكذا لا يشكلون طابوراً خامساً أو قوة فاعلة في خدمة الأعداء المحيطين بالدولة، على الحدود أو

جيداً هي أن مَنْ لا يملك احتراماً لذاته ولنفسه
 لن يحترم الآخرين، وَمَنْ لا يحمل مشاعر
 قومية تخصّه لن يحترم القوميات الأخرى.
 وإذا حُرِم الطالب العربي من التعلم في
 المدرسة عن شعبه وقوميته ووطنه، فإنه
 سيسعى ليعوّض هذا العجز والنقصان في
 البيت والشارع، وسيتقبل، وعن طيب خاطر،
 كل ما يسمعه أو يقرأه في الصحف، الأمر الذي
 قد يولد لديه فهماً مشوهاً وغير قويم للقومية.
 والمدرسة التي تنكر عليه حقه في تعلم كل ما
 يُعتبر مصدر فخر للآخرين ستصبح في نظره
 عدوة له. وبهذا، بدلاً من تعلم المعنى الحقيقي
 للقومية المشبعة بالمشاعر الإنسانية، فإنه
 سيستوعب صيغة منحرفة غير صحيحة،
 وعندها ماذا ستكسب المدرسة؟ وأي أجيال
 ستلفظ من بواباتها للمجتمع؟" (Hussein 1957).

يعتبر كثير من الباحثين أن تحليل
 الأهداف التي تسعى الدولة لتحقيقها من
 خلال التعليم العربي يفضي إلى نتيجة واحدة
 هي أن الدولة تسعى لتنشئة جيل خنوع
 منصاع يتقبل الشعور بدونيته إزاء التفوق
 اليهودي (Nasser & Nasser 2008). فنهج
 إسرائيل تجاه جهاز التعليم العربي يختلف
 من حيث الأهداف عن ذلك الذي تنتهجه تجاه
 جهاز التعليم اليهودي، وعدم الاتساق هذا
 يظهر جلياً في أهداف الموضوعات الأدبية
 المتنوعة، ولا سيما تلك التي تهدف إلى
 تشكيل هوية الطلاب وميولهم (ميعاري
 2014).

وطابعه مدار جدل بين محدي السياسة
 الحكومية، فالبعض نادى بفكرة استيعاب
 جهاز التعليم العربي ضمن جهاز التعليم
 الرسمي العام وتياره، في مقابل آخرين دعوا
 إلى مبدأ الفصل والسيطرة التامة. وكان
 مفتش المدارس العربية بلوم، ممن أيدوا دمج
 جهاز التعليم العربي ضمن التيار التعليمي
 العام بدلاً من إبراز التميز الثقافي للأقلية
 العربية، بحيث قام بخط رسالة سرية إلى
 وزير التربية والتعليم بتاريخ ٢٠/٤/١٩٤٩
 يوضح فيها رؤيته المستقبلية: "كنت قد
 أوجزت رأيي بشأن مشكلة العرب في الدولة
 والنهج المتبع تجاههم في الميدان التربوي،
 فأنا أرى أنه في إمكاننا أن نأمل بأن إلغاءنا
 للاختلافات بيننا وبينهم، أو تقليلها إلى الحد
 الأدنى، من شأنهما أن يخففا من حدة
 التناقضات النابعة من وجهات النظر
 المختلفة، وبذلك يمكننا أن نهنا بحياة أكثر
 هدوءاً."

ينعكس مبدأ "الفصل والسيطرة" الذي
 أنتهج مع جهاز التعليم العربي منذ إقامة
 الدولة من خلال عدة قضايا ومجالات: أهداف
 التعليم العربي، ومناهج التعليم ونقص الكتب
 الدراسية المعتمدة مقارنة بما هو متوفر في
 الوسط اليهودي، فضلاً عن كون هذه الكتب
 تُنكر إنكاراً تاماً المشاعر القومية العربية
 وعطاء العرب للبشرية (أبو سعد 2013).
 ويصف الشاعر الفلسطيني راشد حسين
 النتائج المترتبة على نقص المضمون القومي
 في المجال التربوي، فيقول: "حقيقة معروفة

الجدول الثاني: النسبة المئوية لعدد الساعات المخصص لتدريس التاريخ العام، وتاريخ اليهود، وتاريخ العرب في المدرسة الثانوية العربية واليهودية (وفق المنهاج القديم)

الموضوع	المدارس العربية (%)	المدارس اليهودية (%)
التاريخ العام	٦٠,٧	٥٩,٨
تاريخ اليهود	٢٠,٢	٣٨,٨
تاريخ العرب	١٩,١	١,٤
المجموع	١٠٠	١٠٠

المصدر: الحاج ٢٠٠٦، ص ١٠٦.

وتغلغل عدم المساواة الإثنية في سياسات الدولة في جميع المجالات، ومن ضمنها تحديد السياسة التربوية وإصلاحاتها بحيث وُضعت لتلبي حاجات السياسة الاقتصادية الصناعية الجديدة، وهكذا بقيت حاجات الأطفال العرب هامشية الاعتبار ومحدودة الاهتمام ضمن هذه الإصلاحات (غانم ومصطفى ٢٠٠٩).

٢- فترة ما بعد الحكم العسكري وسياسة الدمج (١٩٦٧ - ١٩٩١)
انتهت فترة الحكم العسكري في سنة ١٩٦٦، فبدأت الدولة بتطبيق استراتيجيات واستخدام آليات جديدة للسيطرة على الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل. وضمنت الفجوة الاجتماعية - الاقتصادية بين العرب واليهود، والتي تعمقت واتسعت في إبان فترة الحكم العسكري، استمرار الفصل والعزل العنصري مع استمرار اعتماد الأقلية العربية على الأكثرية اليهودية اقتصادياً. وخلال تلك الفترة ظهر تغيير طفيف يكاد لا يُلمس تأثيره في تطبيق سياسة الدمج هذه، فحتى في يومنا هذا، وفي البلدات المتعددة إثنياً،

تصف مواد التدريس في المدارس اليهودية العرب بالرمزية نفسها التي وصفهم بها الكاتب عاموس عوز، وهي "البدو الرّحل"، فعوز في كتابه "البدو الرّحل والأفعى"، يرى أنهم كمن أضّر وجوده بالحضارة الإنسانية بتسببه الخراب والدمار. ولذا، فإن بناء الهوية القومية الإسرائيلية اعتمد على أساس إنكار وجود "الأخر"، وقد تأثرت الفكرة المركزية المعروضة ضمن هذه الكتب بما خلفته تجربة المحرقة والكارثة (الهولوكوست) لدى الشعب اليهودي في أوروبا، الأمر الذي دفعهم إلى إنكار وجود الشعب الفلسطيني في إسرائيل إنكاراً تاماً.

وفي هذا السياق، يقول بار - طال وتايخمان (Bar-Tal & Teichman 2005):
"أغلبية هذه الكتب لم تذكر حتى وجود الشعب الفلسطيني، وتجاهلت تماماً تطلعات الحركة القومية الفلسطينية، فجرى عرض مقاومة الفلسطينيين للصهيونيين من دون أي تفسير، بل عُرضت على أنها عبارة عن نشاطات وعمليات مدمرة ومعادية قوبلت بطلب اليهود (في دور الضحية) لإحلال السلام، فهم لم يفعلوا شيئاً سوى أنهم عادوا إلى أرضهم."

الابتدائية، ثم العمل على دمج سياسة جديدة لإلغاء الفصل والعزل العنصري مع هذا التغيير البنيوي. ووفقاً لما قاله ليفي (Levy 1987)، فإن خطة الدمج تعتمد على مبدأ المساواة، الأمر الذي يخفف من وطأة ملاءمة وخلق مسارات تعليم مختلفة ومتنوعة للطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة. وجرى اعتبار موافقة الكنيست على خطة الدمج في سنة ١٩٦٨ على أنها جهود تبذلها الدولة في سبيل التغلب على "الفجوة الإثنية" من خلال السياسة التربوية. وعلى الرغم من ذلك، فإن محددى السياسة التربوية عندما تحدثوا عن الدمج "الإثني"، لم ينجحوا في توضيح المفهوم وتفسيره، وبقي تصورهم غامضاً ومربكاً، الأمر الذي يتناقض وبشدة مع الاستعدادات لإعادة بناء جهاز التعليم (Eshel & Klein 1984).

جاءت خطة الدمج كتجسيد لروح بناء الأمة التي سادت في تلك الفترة، واعتُبرت تركيباً عقائدياً أيديولوجياً من حيث مضمونها الوظيفي - الليبرالي (عُبرت عن قيم صهيونية)، أو من حيث اعتبار الدولة كوكيل للحدثة وكممثل لمصالح الطبقة الوسطى. لكن الآثار التي تركتها خطة الدمج في الطلاب العرب تحدت ما قدمه وعرضه محدود السياسات من مفاهيم وتصورات لمفهوم الدمج، فضلاً عن أنها كشفت صعوبة تحقيق هذا المفهوم.

للهولة الأولى، تبدو خطة الدمج والإصلاح بعيدة وقصية عن التطورات التي تحدث في جهاز التعليم العربي، إذ على الرغم من تنفيذ إعادة بناء وهيكله جهاز التعليم في المدارس العربية، فإنه جرى إقصاء المعنيين العرب من التخطيط لمثل هذه الإصلاحات

يصعب رؤية دمج تام وكامل بين الشعبين (أبو سعد ٢٠١٣).
وعكس الحديث عن إصلاحات الدمج عقب حرب ١٩٦٧ واحتلال الضفة الغربية، فكرة وروح سياسة "فرن الصهر" بهدف الحد والتقليل من الفوارق ومظاهر الشتات التي برزت بين مجموعات اليهود المهاجرين خلال عقدين بعد قيام الدولة. فقد اتبعت الحكومة الإسرائيلية هذه السياسة لعدة أعوام بهدف توحيد جميع الهويات والثقافات المتعددة للمجموعات التي شكلت نسيجها، وخلق هوية إسرائيلية واحدة ووحيدة تتسم بالميزات الثقافية لمجموعة الأكثرية فقط مع تجاهل تام للاختلافات بين مجموعات المهاجرين والأقلية الفلسطينية (Mar'i 1978). وأثارت الاختلافات والفجوات بين هذه الجماعات اليهودية اجتماعياً وثقافياً جداً عاماً، وكذلك المطالبة بإلغاء الفصل بين الطلاب الضعفاء والأقوياء (الحاج ٢٠٠٦). وكخطوة أولى نحو تحقيق الدمج وتطبيق الإصلاحات قام الكنيست بإقرار إنشاء المدارس الإعدادية وإلغاء المدارس الشاملة. وكان هذا الإصلاح، في جوهره، اجتماعياً لم يأخذ هموم الأقلية العربية الفلسطينية ومتطلباتها على محمل الجد، ولم ير أنها تستحق البحث والإصلاح، ولذا لم تنطرق لجنة برافر (١٩٦٣)، أو راملت (١٩٦٦)، إلى الموضوع، ولم تقدّما أي توصيات بشأن تلك الأقلية (Yuval 2006).
اكتملت فكرة الدمج خلال الستينيات حين قام وزير التربية والتعليم بإعادة تنظيم الجهاز المدرسي، فانقل من مرحلتين دراسيتين (٨ ابتدائي + ٤ ثانوي) إلى ثلاث مراحل (٦ ابتدائي + ٣ إعدادي + ٣ ثانوي)، ومحاولة تعميم التعليم في المرحلة ما بعد

(Abu-Asbah 2007). وهكذا ظهر جلياً أن عملية تحديد السياسات التربوية وإدارة نقاش بشأنها هو شأن يهودي داخلي لا يحق للمسؤولين العرب التدخل فيه. علاوة على ذلك، جرى تقويم جهاز التعليم العربي وفقاً لمساهمته وما يبذله من جهود في سبيل بناء الأمة المنشودة. وقد أدت الإصلاحات التربوية، بعيداً عن إعادة بناء هيكله جهاز التعليم، إلى تغيير في مناهج التدريس، فلم تتم الإشارة إلى القومية العربية (عرار وإبراهيم ٢٠١٥) من خلال خطة الدمج التي طبقت، فالسياسة التربوية في ذلك الوقت، لم تطمح إلى أن تكون عالمية، وإنما على الأقل شمولية. وعلى الرغم من التقارب بين كلا الإصلاحين (إعادة البناء والهيكلة وخطة الدمج)، فإن الواقع كان مغايراً، وبالتالي فإن التهرب من تطبيق الدمج في المدارس العربية، والتغييرات التي أدت إلى الإصلاحات في المدارس العربية، يحتاجان إلى وصف وتحليل (Arar 2012).

في مطلع السبعينيات، وبعد إلغاء الحكم العسكري، وعقب حرب ١٩٦٧، ازداد الشعور بالغيرة لدى الطلاب العرب وبانعزالهم عن الدولة، الأمر الذي دفع وزير التربية والتعليم إلى إعادة النظر في السياسة المنتهجة تجاه التعليم العربي (Al-Haj 1995, p. 139). وفي شباط/فبراير ١٩٧٢ عُيّنت لجنة استشارية ترأسها نائب وزير التربية والتعليم، يادلين، وقامت بنشر تقرير موجز عن "الاتجاهات الأساسية في التعليم العربي"، ختمته بتوصيات قام الوزير بالموافقة على تنفيذها بدءاً بتحديد خطوط عريضة جديدة، وبتجديد المناهج، أملاً بأن تكون هذه التغييرات دافعاً إلى تعزيز تماهي الأقلية العربية الفلسطينية مع الدولة (Arar 2012).

تمثل وثيقة يادلين علامة فارقة في تاريخ السياسة التربوية، وقد عبّر الحاج عن ذلك قائلاً: "إن أهمية وثيقة يادلين تكمن في حقيقة كونها المرة الأولى التي يتم من خلالها لفت الاهتمام الجماهيري العام إلى خصوصية التعليم العربي، وإلى الحاجة الملحة إلى إعادة صوغ أهداف تلامم الطلاب العرب" (Al-Haj 1995, p. 140).

على الرغم من ذلك، فإن عدداً من القادة العرب انتقد الإصلاحات التي اقترحت بحجة أنها تسعى لخلق "عربي إسرائيلي فريد منفصل عن جذوره القومية والثقافية الأصلية التي ترتبط ارتباطاً غير قابل للانفصال عن العالم العربي والفلسطيني" (Mar'i 1978, p. 53). وعُيّنت لجنة أخرى بتاريخ ١٩٧٥/٧/١ بهدف تحديد حاجات التعليم العربي والسياسة التي سيتم اتباعها خلال الثمانينيات، وترأس هذه اللجنة متتياهو بيلد، الجنرال المتقاعد في الجيش والبروفسور في الأدب العربي، والذي عُرف فيما بعد كأحد الناشطين السياسيين من أجل المصالحة الإسرائيلية - الفلسطينية.

قدّم إلعاد بيلد، المدير العام السابق لوزارة التربية والتعليم، تفسيراً للسياسة التي سيتم اعتمادها تجاه جهاز التربية والتعليم العربي خلال الثمانينيات من منطلق كونه أحد المشاركين في وضع هذا التخطيط، فقال: "الهدف من التعليم الحكومي في المجتمع العربي في إسرائيل هو ارتكاز التعليم على أسس الثقافة العربية... على حب الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة، والولاء لدولة إسرائيل - تأكيد المصالح المشتركة للجميع، مع تشجيع التمييز لدى العرب في إسرائيل" (Peled 1992).

الخطاب الليبرالي الذي ساد (Shafir & Peled 2000).

وكان لازدياد اندماج العرب في سوق العمل (منذ سنة ١٩٥٩)، وانتهاء الحكم العسكري (١٩٦٦)، والتحام الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل مع الفلسطينيين في الضفة الغربية بعد سنة ١٩٦٧، الأثر الواضح في ممارسات الاحتواء والإقصاء الجديدة التي تم اتباعها. فقد أدى تعزيز المشاعر القومية لدى الأقلية العربية إلى تمييزهم من المواطنين اليهود، وأساساً من اليهود الشرقيين في سوق العمل، وإلى إثارة قلق الحكومة. أمّا تعزيز الجانب المدني في هويتهم فجعلهم أكثر اطلاعاً على المجتمع اليهودي، وفي الوقت نفسه ميّزهم فكرياً من الفلسطينيين في المناطق المحتلة. والأهم من ذلك أن الاختلاط والاحتكاك بالمجتمع اليهودي أظهرها للأقلية العربية الفلسطينية مستواها المتدني من الناحية التعليمية مقارنة بالمجتمع اليهودي، وهنا تظهر الحدود المتقاطعة بين القومية العربية والمواطنة الإسرائيلية (Mar'i 1978).

٣- الفصل والإدارة الذاتية وتعليم

"في طور الانتظار" (١٩٩٢ - ٢٠١٠)

اعتباراً من سنة ١٩٩٢، وتزامناً مع محادثات السلام بين الفلسطينيين وإسرائيل، بدأ يظهر التآرجح والتناقض في تعامل الدولة مع الأقلية الفلسطينية. فقد أعطى اعتراف إسرائيل بمنظمة التحرير الفلسطينية، وبحقوق الشعب الفلسطيني المشروعة، وبإقامة السلطة الفلسطينية في سنة ١٩٩٤، اعترافاً جزئياً بالرواية الفلسطينية، لكن من مفارقات هذا الوضع أنه عزز الجانب المدني

بناء على ذلك، اعتمدت السياسة التي تم رسمها على "أسس الثقافة العربية"، وعلى "تشجيع التمييز لدى العرب في إسرائيل"، لكن في الوقت نفسه، وعلى خط مواز، طالبت الطلاب العرب بالولاء للدولة، بينما مُنح الطالب اليهودي الفرصة لينمي شعوره بالانتماء وفق تراث شعبه اليهودي. هذا التأكيد المتجدد للتمييز والإقصاء للأقلية العربية الفلسطينية عن "مشاريع" الانصهار والدمج يوحي بتغيير تعريف الأقلية العربية التي لم تعد مجرد "أقليات"، فقد جرى تفرغ تعريفها من كلتا الهويتين، القومية والمدنية، واعتُبر أفرادها مواطنين إسرائيليين ورعايا عرب (الحاج ٢٠٠٦). وقد دُعمت هذه الازدواجية في التعامل مع جهازَي التعليم بوضع أهداف مختلفة لهما، وسعت لتعزيز طابع الدولة اليهودي، إلى جانب ترسيخ المفهوم الليبرالي للمواطنة (Peled 1992). وبتلك الروح استمرت هذه الإصلاحات في خدمة أهداف دولة إسرائيل.

يعتمد مفهوم الدمج على مبدأ المشاركة عن طريق احتواء وضم طبقات اجتماعية متنوعة بحيث لا يقتصر الأمر على "الدخلاء/ الغرباء" (اليهود الشرقيون) و"الطلّائعيين" (اليهود الغربيون) (Levy 2002)، بل أصبح للأقلية العربية أيضاً موقع في تدرّج تطبيق مبدأ المشاركة وفق الجدارة والاستحقاق، وقد منح مبدأ تكافؤ الفرص، الذي يُعتبر روح الليبرالية، الشرعية للدولة في تحقيق هذا المفهوم وتطبيقه في مراحلها الأولى. ومع بداية هذه الإصلاحات بدأ التحول نحو التسويق الاجتماعي بالظهور، لكنه لم يطرح ثماره إلا في الثمانينيات عندما بدأ الاعتراف بالأقلية العربية الفلسطينية كأقلية قومية في

اليهودية، وزاد في حدة سياسة التهميش التي تتبعها الحكومة تجاه الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل؛ عندها تشكلت مجموعة من المثقفين العرب الذين كتبوا وثيقة "الرؤية المستقبلية" التي تطرح حلاً ثنائي القومية يعتمد على أربعة أسس جوهرية هي:

أولاً، العمل على تشكيل ائتلاف واسع النطاق يشمل ممثلين سياسيين من مختلف القوميات.

ثانياً، أن يكون حق النقض (الفيتو) مشتركاً لكلا الطرفين.

ثالثاً، التمثيل النسبي للأقلية العربية الفلسطينية في المؤسسات السياسية، والحصول على الإدارة الذاتية الاقتصادية والاجتماعية.

رابعاً، الاستقلالية التامة والإدارة الذاتية لكل مجموعة بإدارة مؤسساتها الخاصة وشؤونها الداخلية.

وفقط بعد هذه التطورات، أطلقت الحكومة الإسرائيلية برنامج "خطة الأربعة مليارات شيكل" التي تهدف إلى تقليص الفجوات بين العرب واليهود في جميع مرافق الحياة ومجالاتها، وظهرت، في هذا السياق، عدة مبادرات كإقامة مدارس ثنائية اللغة والقومية مشكّلة دفيئة للقاءات تعليمية بين أبناء المجموعتين. لكن في سنة ٢٠٠٣، وبسبب التقلصات في ميزانيات التنمية والتطوير، فقد لحق ضرر جدي بعملية تحسين البنى التحتية في جهاز التعليم العربي وتطويرها. أشارت لجنة "أور" التي حققت في أحداث "هبة الأقصى" إلى التمييز الذي يُمارس ضد الأقلية العربية الفلسطينية منذ أمد طويل، ولا سيما في تخصيص الأراضي، وميزانيات

في هوية الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، مضعفاً تواصلها مع الفلسطينيين في مناطق السلطة. فبدلاً من أن تؤدي عملية السلام دوراً في تحقيق المساواة التامة للأقلية الفلسطينية في إسرائيل، أظهرت الأعوام اللاحقة أن هذه الأقلية تعيش حالة "تهميش مضاعف" كما وصفها الحاج (Al-Haj 2005). وقد أيد المعسكر اليميني المتطرف في الحكومة نزع شرعية وجود الأقلية العربية في الدولة، الأمر الذي زاد في الشعور بالإحباط، وأبرز التناقض في تعريف الدولة كدولة يهودية وديمقراطية، بحيث بات يتحتم عليها تحقيق المساواة التامة بين مواطنيها من عرب ويهود (عرار وإبراهيم ٢٠١٥).

أثارت هذه التناقضات فضول الأكاديميين والسياسيين الذين بحثوا في التناقضات في تعريف الدولة، وقدموا عدة اقتراحات من ضمنها تعريف الدولة كدولة "جميع مواطنيها" (غانم ومصطفى ٢٠٠٩)، وشجعت الأقلية الفلسطينية على المطالبة بالإدارة الذاتية الثقافية والتعليمية والمؤسساتية والقومية (Abu-Asbah 2007). وهذه المطالب المتعلقة بالإدارة الذاتية لجهاز التعليم العربي، لديها إسقاطات وتأثيرات في عدة نواح أهمها الاستقلالية التامة في القضايا التعليمية التي تهدف إلى تعزيز الهوية الثقافية - القومية للأقلية العربية الفلسطينية، وقد رأت وزارة التربية والتعليم أن الإدارة الذاتية أداة لتحقيق مثل هذا النوع من التربية (Jabareen & Agbaria 2011).

في سنة ٢٠٠٠، وضمن ما يُعرف بـ "هبة الأقصى"، قتلت الشرطة الإسرائيلية ١٣ شاباً عربياً من مواطني الدولة، الأمر الذي عمق الهوة في العلاقات العربية الفلسطينية -

جامعة منفصلة للتعليم العالي لدى الأقلية العربية الفلسطينية، كما أن الجامعات والكليات في الدولة كانت ترفض العدد الأكبر من الطلاب العرب، وبلغت نسبة الطلاب العرب الذين رفضتهم الجامعات في تلك الفترة، ٤٥٪ في مقابل ١٥٪ من الطلاب اليهود (Arar & Mustafa 2011). وقد دفع هذا الواقع الطلاب العرب إلى التوجه إلى الدراسة في الجامعات الأجنبية، وخصوصاً في كليات الطب والهندسة والمحاماة، بهدف الحصول على شهادات تؤهلهم للعمل في مهن مستقلة (Arar & Haj-Yehia 2016).

وما يمكن النظر إليه ببعض الإيجابية هو أنه بعد تقرير لجنة "أور"، جرى إلغاء دور جهاز الأمن العام (الشاباك) في جهاز التربية والتعليم، وهو الدور الذي كانت تتذمر منه الأقلية العربية الفلسطينية.

السلطات المحلية العربية، وجهاز التعليم العربي من حيث البنى التحتية والتوظيف، وكذلك الميزانيات الشحيحة التي تُرصد لهذا المجال. وأشارت اللجنة أيضاً، إلى أن هذا الجهاز يفتقر إلى ما يقارب ١٥٠٠ غرفة تدريس.

وعلى الرغم من ارتفاع عدد الفلسطينيين الحاصلين على شهادة استحقاق البجروت (نسبتهم في سنة ٢٠٠٤ لم تتعدَّ ٣٨,٣٪ في مقابل نسبة ٥٨,٤٪ لدى نظرائهم اليهود)، ومن أن عدد المتسربين من المدارس العربية بلغ ضعف عددهم في المدارس اليهودية، ونسبة الطلاب في التعليم العالي ارتفعت ووصلت إلى ٩٪ من مجمل الطلاب، فإن هذه النسبة لا تتوافق مع نسبتهم إلى مجمل عدد السكان. عملت الحكومة الإسرائيلية على منع إقامة

الجدول الثالث: متوسط أعوام الدراسة وفقاً للمجموعة السكانية

السنة	١٩٦١	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠	٢٠٠٧
عرب	١,٢	٥	٦,٥	٧,٥	٨,٦	٩,١	١٠,٢	١١,١	١١,٣
يهود	٨,٤	٩,٣	١٠,٣	١١,١	١١,٥	١١,٩	١٢,٢	١٢,٥	١٢,٨

المصدر: مكتب الإحصاء المركزي، إجمال الإحصاءات السنوية ٢٠٠٢ (رقم ٥٣)، و٢٠٠٧ (رقم ٥٨).

وقد شجعت هذه التقارير على إجراء بحث شامل بهدف إيجاد مسار ما بين الدمج والإدارة الذاتية لكل من جهازَي التربية والتعليم. واعتقد كثيرون أن الخطاب الليبرالي الجديد المتبّع يحمل في طياته كثيراً من التناقضات (Khoury et al. 2013)، فبالنسبة إلى جهاز التعليم العربي، قدم تقرير دوفرات اقتراحاً لاعتراف قانوني بتيار تعليمي خاص

أظهرت تقارير كثيرة تناولت وضع جهازَي التعليم العربي واليهودي، فجوات كبيرة بينهما تمثلت في التحصيلات المتدنية ضمن الامتحانات الدولية، والفسل الإداري الشامل في جميع المستويات، والاستغلال غير الناجع وغير المتكافئ والفاعل للموارد المرصودة للتعليم، وتزايد العنف في المدارس (Dovrat 2005).

تهدف إلى مواصلة مبدأ السيطرة" (عرار وإبراهيم ٢٠١٥).

وردت لجنة المتابعة لقضايا التعليم العربي التي تأسست في سنة ١٩٨٠، ببيان يُلخص ملاحظاتها على تقرير دوفرات لسنة ٢٠٠٥. إذ بينما رحبت اللجنة باعتراف لجنة دوفرات بالثغرات والفجوات بين مدخلات وتحصيلات جهازَي التعليم العربي واليهودي، فإنها أشارت إلى أنه لم يتم اقتراح أي برنامج يهدف إلى تقليص هذه الفجوات وسدّ تلك الثغرات، كما لم يتم التطرق إلى آثار وترسيات سياسة التمييز التي عانى جرّاءها جهاز التعليم العربي لعقود طويلة من حيث الاستثمار المتدني والمضامين البعيدة عن المبادئ الوطنية. وعرض بيان لجنة المتابعة ثلاث نقاط جوهرية تعكس صعوبات متعلقة بأهداف التعليم العربي:

(١) استمرار الخلاف بشأن تشكيل السياسة التربوية المتبعة تجاه جهاز التعليم العربي مع اعتبار العرب أقلية معادية مطالبة دائماً بإثبات ولائها.

(٢) ربط قضية "الولاء التام" المطالب بها الجمهور العربي بحق نصّت عليه الاتفاقات والإعلانات والمعاهدات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، وهو "الحق في التعليم"، بحيث جعل مطلب الولاء موازياً لهذا الحق في الأهمية.

(٣) استناداً إلى أهداف التعليم العربي ومطالب تقرير دوفرات، "من المفروض أن يشارك السكان العرب في تحسين مكانة التعليم العربي من خلال تحمّل مسؤولية تعليمهم" (Abu-Asbah 2007, p. 4). أظهر الخطاب الليبرالي الجديد في تقرير لجنة دوفرات دولة إسرائيل بصورتين

بالأقلية العربية الفلسطينية، وذلك بسبب "وجود قومية ولغة منفصلة ونمط حياة متميز ومنفصل"، لكن التقرير أوضح، في المقابل، أنه "وعلى الرغم من وجود التناقض، فإن التراث العربي المنفصل سيُمنح تعبيره الخاص به إلى جانب المطالبة بالولاء الكامل لدولة إسرائيل" (Dovrat 2005, p. 218). وقد نفى التقرير النظر والبّت في قضية الإدارة الذاتية للتعليم العربي، الأمر الذي قد يؤدي إلى الرقابة الجماعية المستقلة للمدارس، وجرى تقديم بيان واضح بهذا الشأن حمل عنوان: "مكانة التعليم العربي ضمن التعليم الحكومي".

ووفقاً لتقرير دوفرات، كان هناك تطابق تام بين أهداف التعليم العربي وأهداف التعليم العامة للدولة مع بعض الإضافات ليتم تضمينها في القانون، ومنها: العمل على تعزيز وترسيخ الهوية الفردية والجماعية للعرب واعتبار ذلك مرسة تربوية وروحانية واجتماعية بهدف الاندماج التام في المجتمع الإسرائيلي وفي الدولة اليهودية الديمقراطية؛ الاعتراف بالثقافة العربية، واللغة العربية، وتاريخ الشعب الفلسطيني (Dovrat 2005, p. 21).

وهنا تظهر الأزواجية جلية ما بين الاعتراف بحق الأقلية العربية في إبراز مميزاتها وتعزيز هويتها ضمن جهاز التربية والتعليم، لكن بعد وضع شرط الالتزام بأهداف التعليم العامة في الدولة. أمّا قضية الإدارة الذاتية فهي رمزية في الأساس: "إن التوصية بتعيين ممثلين عرب ومستشارين وزاريين في المجلس الاستشاري لا تعني في الواقع فتح صفحة جديدة في العلاقات بين الدولة وسكانها العرب، بل هي ترتيبات مؤسسية

الإهمال والتهميش والتمييز المستمر ضدهم (Kashti 2008).

وتمخض هذا اللقاء عن إنشاء العديد من اللجان المشتركة ما بين ممثلين من لجنة المتابعة وآخرين من وزارة التربية والتعليم بهدف بحث وضع التعليم العربي وتقديم توصيات تسعى لتحسين هذا الوضع. ومن هذه التوصيات، اقتراح لجنة المباني بناء ما يقارب ٨٦٠٠ غرفة تدريس حتى سنة ٢٠١٢ كخطوة في اتجاه تقليص العجز الذي يعانيه جهاز التعليم العربي. كذلك بحثت لجنة أخرى تحصيلات الطلاب العرب، ووجدت أن تحصيلهم في الامتحانات القطرية والدولية يعادل نصف معدل تحصيل الطلاب اليهود، وأن نسبة استحقاق شهادة الثانوية (البحر) أو شهادة ثانوية ذات جودة، هي أقل كثيراً من نسبة أترابهم اليهود، الأمر الذي يعوق ويمنع قبولهم في الجامعة (انظر الجدول أدناه)، ولذلك أوصت اللجنة بتحسين جودة تعليم اللغة العربية والرياضيات، وإنشاء تنظيم يتعهد بتعليم أكثر فاعلية ونجاعة. أما اللجنة التي اهتمت بفحص صعوبات التعلم في جهاز التعليم العربي وسبل التعامل معها، فوجدت شحاً في عدد المستشارين التربويين، والأخصائيين النفسيين، والمشخصين التعليميين. واللجنة الوحيدة التي لم يتفق أفرادها على تقديم وثيقة مشتركة وتوصيات، هي اللجنة التي بحثت قضية المضامين التعليمية في مناهج المدارس العربية.

اقتنعت وزارة التربية بأن أخذها بالتوصية التي تطالب بتحسين تعليم اللغة العربية ووضعه في أعلى سلم الأولويات، وكذلك تحسين تدريس موضوع الرياضيات

متناقضتين: مرة كدولة قوية تفرض رقابتها على المدارس العربية، وتحمل مسؤولية التحصيلات وتدرجها الاقتصادي، علاوة على تقصي ميول وتوجهات الطلاب العرب التعليمية والروح القومية لديهم؛ ومرة كدولة ضعيفة من خلال خصخصة الخدمات العامة، الأمر الذي يعني تهريبها من مسؤوليتها في مجال الرفاه الاجتماعي. وهكذا ناءت الأقلية العربية تحت عبء هاتين السياستين: دولة ضعيفة أخلت بمسؤوليتها تجاهها، ودولة قوية وضعت الأقلية تحت سيطرة دائمة (Arar 2012).

قوبلت هذه الوثيقة بأصداء مختلفة إلى حد التناقض، فالبعض رأى في قضية الخصخصة فرصة للتحرر من سيطرة الدولة، بينما رأى البعض الآخر في ذلك تهريباً من المسؤولية التي تقع على عاتق الدولة في مجال الرفاه الاجتماعي. والأمر الذي أدى إلى تفاقم الأزمة وانعكاسها أولاً في مجال التربية والتعليم، هو وضع السلطات المحلية التي كانت على وشك الانهيار (Arar & Abu-Asbah 2013).

في هذا الواقع، حاولت الأقلية العربية في إسرائيل تقديم اقتراحات وبرامج بديلة تمكّنها من التخلص من السيطرة المحكمة للدولة المركزية. فعلى سبيل المثال هدفت توصيات لجنة المتابعة العليا لقضايا التعليم العربي إلى تعزيز الهوية الثقافية والقومية لدى الطلاب العرب. ولذلك، في سنة ٢٠٠٧، وعشية الإضراب المخطط له من طرف لجنة المتابعة بهدف رفع الوعي بشأن الحالة المتردية للتعليم العربي، اجتمعت اللجنة بوزيرة التربية والتعليم آنذاك يولي تمير، وأعرّب ممثلو الأقلية العربية عن استيائهم من

نظام التعليم العربي، وتشكيل سياسة تربوية
حصرية ومناهج تتلاءم وتطلعات الأقلية
العربية اعتماداً على الأساس القانوني
المنشود للتعليم العربي.
لم يعترف وزير التربية والتعليم
الإسرائيلي جدهون ساعر بتوصيات هذه
اللجان، الأمر الذي أبقى التعليم العربي تعليمياً
"في طور الانتظار" (Jabareen & Agbaria, 2011).

وتحصيلات الطلاب العرب عامة، يعفيانها
من المسؤولية عن سائر التوصيات، مع العلم
بأن توصيات لجنة المتابعة نصّت على
اعتراف واضح بالرواية التاريخية والثقافية
للأقلية العربية، وبالشراكة التامة ذات
المعنى. وطبقاً للروحية إياها، أعلنت لجنة
المتابعة الشروع في إنشاء مجلس مهني
تربوي يُعنى بقضايا جهاز التعليم العربي
وبمضامين المناهج التعليمية، وإعادة تشكيل

الجدول الرابع: الفجوات الناتجة من سياسات الحكومة الإسرائيلية بين التعليم
اليهودي والعربي من الحضنة حتى الجامعة، 2008 - 2009

السكان العرب	السكان اليهود	مجال المقارنة
٦٧٨,٠٠٠	١,٦٩٩,٢٧٣	عدد الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن ١٧ (إحصاء ٢٠٠٩)
٪١٣,٧	٪٦١,٣	نسبة الأطفال المسجلين في مرحلة ما قبل المدرسة في سن ٢
٪٨٢,٨	٪٩٣,٣	نسبة الأطفال المسجلين في دور الحضنة في سن ٤
٪٩٤,٥	٪٩٧,٥	نسبة الأطفال المسجلين في دور الحضنة في سن ٥
٢٩	٢٤	معدل عدد تلاميذ الصف في المدرسة الابتدائية
٪٧١	٪٣٩	النسبة المئوية للأطفال من ذوي الحاجات الخاصة والذين لا يحصلون على العلاج الطبي الملائم
٪٢١,٣	٪١٣,٥	النسبة المئوية للتسرب من المدارس من الفئة العمرية ما بين ٩ و١٢ عاماً
٪٣٠,٨	٪٧٥,٩	النسبة المئوية للتلاميذ المستحقين لشهادة البجروت (المطلوبة لدخول الجامعة، كحد أدنى)
٤٧٩	٥٨٥	معدل نتائج امتحان البسيخومتري: يُطلب أيضاً بهدف الالتحاق بالجامعة (العلامة القصوى = ٨٠٠)
٤٤٥	٥٤٨	
٪٣٨	٪٢١,٩	نسبة المتقدمين إلى الجامعة للعام الأول من الدراسات الأكاديمية بهدف الحصول على اللقب الأول، وتم رفضهم
٪١,٨	٪٣,٦	النسبة المئوية لسكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٣٩ ويدرسون بههدف الحصول على لقب أول (الجامعة)

٣,٩٪	٧,٩٪	النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٣٩ ويدرسون بهدف الحصول على لقب أول (جميع مؤسسات التعليم العالي: الجامعات: الكليات الأكاديمية: كليات تأهيل المعلمين)	
٠,٥٪	١,٩٪	النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٣٩ ويدرسون بهدف الحصول على اللقب الثاني (الجامعة)	
١٠,٣٪	٨٧,٦٪	لقب أول	النسبة المئوية للحاصلين على الألقاب التالية (جميع مؤسسات التعليم العالي: الجامعات: الكليات الأكاديمية: كليات تأهيل المعلمين)
٤,٩٪	٩٣,٥٪	لقب ثانٍ	
٢,٨٪	٩٤,٥٪	لقب ثالث	

المصدر: (Jabareen and Agbariah (2011, 12)

صراع تتميز بالتشكيك وعدم الثقة بالأقلية العربية في إسرائيل، الأمر الذي أسفر عن تقليص دورها في رسم وتحديد سياسة التربية والتعليم في جهازها التربوي الخاص (Arar & Ibrahim 2016).

على مدار السبعينيات والثمانينيات تم العمل وفق أهداف التعليم العامة التي عُرِّفت ضمن قانون التعليم الإلزامي، وقد أضاف تقرير لجنة دوفرات فيما بعد إصلاحين بنيويين لإعادة هيكلة جهاز التعليم الإسرائيلي: الأول، "أفق جديد" تم اقتراحه من وزارة التربية والتعليم، أمّا الثاني فهو "الشجاعة للتغيير" (عوز لتموراه) الذي اقترحته منظمة المعلمين (ميعاري ٢٠١٤).

وتُعتبر هذه الإصلاحات حصيللة عمل عدة لجان مكونة من صانعي سياسات وباحثين تربويين سعوا لتحديد أهداف التعليم العربي في إسرائيل (Abu-Saad 2008).

وعلى الرغم من تلك المحاولات كلها، فإن الأقلية العربية في إسرائيل لم تُمنح الإدارة الذاتية، ولا السيطرة أو حتى المشاركة في تحديد أهداف التعليم الخاصة بها والمناهج التعليمية التي ستُطبَّق في مدارسها (Nasser &

تصور نتائج الجدول الرابع، سياسة الدولة المتبعة مع جهاز التعليم العربي، الأمر الذي يؤكد أن التعليم العربي هو تعليم "في طور الانتظار". فمن ناحية، ومنذ قيام الدولة، انتظر جهاز التعليم العربي تعاملاً يقوم على قدم المساواة بينه وبين جهاز التعليم اليهودي، ومن الناحية الثانية، كان أيضاً على السلطات المحلية العربية والمنظمات المدنية الاجتماعية أن تنتظر لتتدخل ببرامجها ومبادراتها بهدف تحسينه، فلا يبقى قابلاً كجهاز تعليم يكرس الفجوات والتبعية والدونية، مقارنة بنظيره الإسرائيلي.

خلاصة

بحثت هذه الدراسة نقاط التحول المركزية والأساسية في سياسة التعليم الإسرائيلي المتبعة مع جهاز التعليم العربي منذ سنة ١٩٤٨. فعلى الرغم من تقصّي هذا الجهاز ثلاث نقاط تحوّل أساسية وجوهريّة، فإنه ظل يبرز تحت السيطرة التامة للدولة على مر العقود ولم يتحسن وضعه (Arar & Haj- Yehia 2016)، وقد عكست هذه السياسة حالة

العربي واليهودي، وقد عانى جهاز التعليم العربي مع هذه السياسة تراكمًا كبيراً لسلبيات ونواقص وعيوب في جميع المجالات منذ قيام الدولة (عرار وإبراهيم ٢٠١٥).

وننتج من هذه الحالة أن سياسات الحكومة لم تتوافق مع قيمة المساواة المدنية التي تُعتبر الحجر الأساسي في أي نظام ديمقراطي، فضلاً عن انعدام تام لأي محاولة للتمييز الإيجابي من شأنها التعويض عمّا تعانيه الشرائح الضعيفة في المجتمع. وعملية إبراز التطورات الإيجابية في جهاز التعليم العربي لا تتعدى كونها النظرة المتفائلة إلى الصورة الحقيقية التي تعكس التفاوت والاختلاف بين جهازَي التعليم العربي واليهودي (Arar 2012).

تتميز السياسات التي جرى اتباعها بهدف سد الثغرات بين جهازَي التعليم بأنها جاءت كردة فعل، أو كنتيجة حتمية للوضع القائم، فاقتصر تأثيرها على جوانب محددة وعلى المدى القصير فقط، كبناء غرف تدريس. ويتبين أن هذه التدابير والإجراءات غير كافية، وأن هناك حاجة ملحة إلى وضع سياسة شاملة تمتد إلى عدة أعوام، وتعتمد على الإدراك التام لخصوصية الأقلية العربية في إسرائيل ولتميزها من حيث القيم والثقافة والمشكلات الاجتماعية (Arar & Ibrahim 2016). لذا، يجب أن تكون الأقلية العربية شريكاً رئيسياً في تحديد الأهداف التعليمية والمضامين التي سيتم تدريسها في المدارس العربية، ومنحها الاستقلالية في إدارتها ومساواة مواردها، وأي أمر غير ذلك يؤكد سياسات الإقصاء وطغيان سياسات السيطرة والتهميش في التعامل مع جهاز التعليم العربي (ميعاري ٢٠١٤). ■

(Nasser 2008)، فبقيت مناهج التعليم المعتمدة في جهاز التعليم العربي منفصلة ومختلفة عن تلك المعتمدة في جهاز التعليم اليهودي. وعلى الرغم من هذا الفصل، فإن السكرتارية التربوية الوزارية ظلت هي التي تملّي المضامين وتحدو فحوى ومحتوى مواد التدريس الخاصة بجهاز التعليم العربي مع التفاتة بسيطة إلى الرواية الفلسطينية من خلال سرد منتقى وموجه من طرف مربين وباحثين يهود (Abu-Saad 2006). وغالباً ما يورد هذا السرد بطريقة تهدف إلى طمس معالم الهوية الفلسطينية للأقلية العربية في إسرائيل، واستبدالها بهوية عالمية عامة غير متبلورة أو مميزة (Bar-Tal & Teichman 2005).

واعتبرت دفنه غولان - أغنون، رئيسة لجنة تكافؤ الفرص في التعليم في وزارة التربية والتعليم خلال الفترة ١٩٩٩ - ٢٠٠١، أن "جهاز التعليم العربي لا يفتقر إلى السلطة والموارد فحسب، بل ينقصه أيضاً التمثيل الملائم في اجتماعات السكرتارية التربوية، الهيئة التي نطلق عليها اسم 'النبته' (the plant)، والتي تخضع تعييناتها لرقابة جهاز الأمن وقراره" (Golan-Agnon 2006, p.1080).

تنبع السياسة الإسرائيلية تجاه جهاز التعليم العربي، كما لوحظ، من منطلق الخوف والتشكيك وعدم الثقة وافتراس العدائية للدولة من طرف الأقلية العربية. إن هدف إسرائيل الأول هو تعزيز يهوديتها قومياً، الأمر الذي يتعارض وموافقتها على السماح بالتمثيل القومي والثقافي للأقلية العربية، ويثير التخوف لدى صانعي القرارات (Gibton 2011). لذا، فالنتيجة هي اتباع سياسة التهميش والعزل والسيطرة والتباين في توزيع الموارد المستثمرة في كل من جهازَي التعليم

المراجع

بالعربية

- أبو سعد، إسماعيل (٢٠١٣). "البدو الفلسطينيون الأصليون في النقب: تمدين قسري وحرمان من الاعتراف". "مدى الكرمل"، في الرابط الإلكتروني التالي:
http://mada-research.org/wp-content/uploads/2013/11/Prawer_Plan%D9%80ismael1.pdf
- الحاج، ماجد (٢٠٠٦). "تعليم فلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت". بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عرار، خالد وفاديه إبراهيم (٢٠١٥). "تعاطي المديرين والمعلمين في جهاز التربية والتعليم العربي مع قضية التربية للهوية القومية". "الحصاد"، العدد ٥، ص ٤٣ - ٧٦، في الرابط الإلكتروني التالي:
http://www.beitberl.ac.il/arabic/asdarat2/mjletal7sad/asad_mag/documents/final-alhasad.pdf
- غانم، أسعد ومهند مصطفى (٢٠٠٩). "الفلسطينيون في إسرائيل، سياسات الأقلية الأصلية في الدولة الإثنية". رام الله: المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية/ "مدار".
- مكاي، إبراهيم (٢٠٠٢). "تطور الهوية وعواملها الاجتماعية والنفسية لدى نشطاء طلاب الجامعات الفلسطينية في الجامعات الإسرائيلية". في "العرب الفلسطينيون في إسرائيل: أبحاث ومدخلات". حيفا: جمعية التوجيه الدراسي، ومركز الأبحاث حول المجتمع الفلسطيني.
- ميعاري، محمود، محرر (٢٠١٤). "مناهج التعليم العربي في إسرائيل: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنات". الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي والمجلس التربوي العربي.

بالإنجليزية

- Abu-Saad, Ismael (May 2006). "Palestinian Education in Israel: The Legacy of the Military Government". *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, vol. 5, issue 1, pp. 21-56.
- ____ (May 2008). "Present Absentees: The Arab School Curriculum in Israel as a Tool for De-Educating Indigenous Palestinians". *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, vol. 7, no. 1, pp. 17-43.
- Al-Haj, Majid (1995). *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*. New York: State University of New York (SUNY) Press.
- ____ (March 2005). "National Ethos, Multicultural Education, and the New History Textbooks in Israel". *Curriculum Inquiry*, vol.35, issue 1, pp. 47-71.
- Anderson, Kay (2000). "Thinking 'Postnationally': Dialogue across Multicultural, Indigenous, and Settler Spaces". *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 90, issue 2, pp. 381-391.
- Arar, Khalid (February 2012). "Israeli Education Policy since 1948 and the State of Arab Education in Israel". *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 4, no. 1, pp. 113-145.

- Arar, Khalid & Fadia Ibrahim (2016). "Education for National Identity: Arab Schools Principals and Teachers Dilemmas and Coping Strategies". *Journal of Education Policy*, vol. 31, issue 6, pp. 681-693.
- Arar, Khalid & Khaled Abu-Asbah (2013). "Not Just Location: Attitudes and Functioning of Arab Local Education Administrators in Israel". *International Journal of Education Management*, vol. 27, issue 1, pp. 54-73.
- Arar, Khalid & Kussai Haj-Yehia (2016). *Higher Education and the Palestinian Arab Minority in Israel*. New York: Pagrave Macmilan.
- Arar, Khalid & Mohanad Mustafa (2011). "Access to Higher Education for Palestinians in Israel". *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, vol. 4, no 3, pp. 207-228.
- Bar-Tal, Daniel & Yona Teichman (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diab, Khansaa & Mahmoud Mi'ari (2007). "Collective Identity and Readiness for Social Relations with Jews among Palestinian Arab Students at the David Yallin Teacher Training College in Israel". *Intercultural Education*, vol. 18, issue 5, pp. 427-444.
- Eshel, Yohanan & Zev Klein (1984). "School Desegregation and Achievement". In *School Desegregation: Cross-Cultural Perspectives*. Edited by Yehuda Amir, Shlomo Sharan & Rachel Ben-Ari. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghanem, As'ad & Nadim Rouhana (2001). "Citizenship and the Parliamentary Politics of Minorities in Ethnic States: the Palestinian Citizens in Israel". *Nationalism and Ethnic Politics*, vol. 7, issue 4, pp. 66-86.
- Gibton, Dan (July 2011). "Post-2000 Law-Based Educational Governance in Israel: From Equality to Diversity?" *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 39, no. 4, pp. 434-454.
- Golan-Agnon, Daphna (April 2006). "Separate but not Equal: Discrimination Against Palestinian Arab Students in Israel". *American Behavioral Scientist*, vol. 49, no. 8, pp. 1075-1084.
- Hodgson, Ann & Ken Spours (2006). "An Analytical Framework for Policy Engagement: The Contested Case of 14-19 Reform in England". *Journal of Education Policy*, vol. 21, issue 6, pp. 679-696.
- Hussein, Rashid (November-December 1957). "The Arab School in Israel". *New Outlook*, no. 5, pp. 44-48.
- Jabareen, Yousef & Ayman Agbaria (2011). *Education on Hold: Israeli Government Policy and Civil Society Initiatives to Advance Arab Education in Israel*. Nazareth: Dirasat, Arab Center for Law and Policy.

- Khoury, Laura & Seif Da'na & Ismael Abu-Saad (2013). "The Dynamics of Negation: Identity Formation among Palestinian Arab College Students Inside the Green Line". *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, vol. 19, no. 1, pp. 32-50.
- Lauen, Douglas Lee & Karolyn Tyson (2009). "Perspectives from the Disciplines: Sociological Contributions to Education Policy Research and Debates". In *Handbook of Education Policy Research*. Edited by Gary Sykes, Barbara Schneider & David N. Plank. Washington: American Educational Research Association, pp. 71-82.
- Levy, Gal (2002). "Ethnicity and Education: Nation-Building, State-Formation, and the Construction of the Israeli Educational System". Unpublished Doctoral Dissertation. London School of Economics and Political Science.
- _____ (2005). "From Subjects to Citizens: On Educational Reforms and the Demarcation of the 'Israeli-Arabs' ". *Citizenship Studies*, vol. 9, no. 3, pp. 271-291.
- Lustick, Ian (1980). *Arabs in the Jewish state: Israel's Control of a National Minority*. Austin: University of Texas Press.
- Mar'i, Sami (1978). *Arab Education in Israel*. New York: Syracuse University.
- Masalha, Nur (1997). *A land Without a People: Israel, Transfer and the Palestinians 1949-96*. London: Faber and Faber.
- Morris, Benny (1991). *The Birth of the Palestinian Refugee Problem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakhleh, Khalil (1979). *A Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel*. Detroit: The Association of Arab-American University Graduates (AAUGA).
- Nasser, Riad & Irene Nasser (2008). "Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape Palestinian Israelis' Identities as Citizens". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 40, issue 5, pp. 627-650.
- Peled, Yoav (June 1992). "Ethnic Democracy and the Legal Construction of Citizenship: Arab Citizens of the Jewish State". *The American Political Science Review*, vol. 86, issue 2, pp. 432-443.
- Prior, Michael (1999). *Zionism and the State of Israel: A Moral Inquiry*. London: Routledge.
- Shafir, Gershon & Yoav Peled (2000). "Introduction: The Socioeconomic Liberalisation of Israel". In *The new Israel: Peacemaking and liberalisation*. Edited by Gershon Shafir & Yoav Peled. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Smith, Jonathan & Paul Flowers & Michael Larkin (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Methods and Research*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications Ltd.

- Smooha, Sammy (October 2002). "The Model of Ethnic Democracy: Israel as a Jewish and Democratic State". *Nation and Nationalism*, vol. 8, issue 4, pp. 475–503.
- Suleiman, Ramzi (2002). "Perception of the Minority's Collective Identity and Voting Behavior: The Case of The Palestinians in Israel". *The Journal of Social Psychology*, vol. 142, issue 6, pp. 753-766.
- Tyack, David & Larry Cuban (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

بالعبرية

- Abu-Asbah, Khaled (2007). *Arab Education in Israel: A Minority Dilemma*. Jerusalem: Floersheimer for Urban and Regional Studies, Faculty of Social Studies at Hebrew University of Jerusalem.
- Al-Haj, Majid (1996). *Arab Education in Israel: Control and Empowerment*. Jerusalem: Magness Press.
- Cohen, Arik (1951). "Problems of Education for Arab Children in Israel". *Magamot*, vol. 2, no. 2, pp. 126-137.
- Dovrat, Shlomo (2005). "The National Task Force for the Advancement of Education in Israel", http://www.nrg.co.il/images/stuff/news/Dovrat_05.01.05.pdf
- Follow-up Committee on Arab Education (2004). *Statement Paper, Reactions and Remarks to the Dovrat Committee*. Nazareth: Sub-committee headed by Professor Amnon Rubinstein on matter of Arab education.
- Gharrah, Ramsees, ed. (2013). *The Arab Society in Israel: Population, Society and Economy*. Jerusalem and Tel Aviv: Van Leer Institute and the Kibbutz Hameuchad Publishing House.
- Kashti, Aor (13.8.2008). "On Track to a Clash with the Ministry of Education". *Haaretz*, <https://www.haaretz.co.il/misc/writers/1.559>
- Levy, Gal (1987). "The Dynamics of Agenda Building, 'Case Study': Reform in Israel's Educational System". Unpublished MA Thesis. Department of Political Science, University of Haifa.
- Meirav, Arlosoroff (10/03/2014). "An Arab Receives 60% less Quality of Life Than a Jew". *The Marker*, <https://www.themarker.com/news/1.2265899>
- Sarsur, Saed (1999). "Arab Education: Status quo and Looking Forward to the Future". In *Jubilee for the Education System in Israel*. Edited by Elad Peled. Tel Aviv: Ministry of Security.
- Yuval, Dror (2006). "Past Reforms in the Israeli Education System: What Can Be Learned from the History of the Dovrat Report?" In *Towards an Educational Revolution*. Edited by Dan Inbar. Jerusalem: Van Leer Institute and the Kibbutz Hameuchad Publishing House.