لجنة متابعة قضايا التعليم العربي
The Follow-Up Committee on Arab Education - Israel
ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي
المجلس التربوي العربي
Arab Pedagogical Council
המועצה הפדגוגית הערבית

المجلس التربوي العربي

مناهج التعليم العربي في إسرائيل

دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات

تحرير: بروفسور محمود ميعاري

2013

المساهمون في الكتاب

دكتورة كوثر جابر – قسوم

باحثة ومحاضرة للأدب العربيّ في قسم اللّغة العربيّة في جامعة حيفا وكلّيّة سخنين لتأهيل المعلّمين. استكملت دراستها لدرجة «ما بعد الدّكتوراه» في قسم «لغات الشرق الأدنى وحضاراته» في جامعة بنسلفانيا في الولايات المتّحدة (2008-2009). شغلت منصب المفتّشة المركّزة لتعليم اللّغة العربيّة في وزارة التربية والتعليم. تشغل عضوًا في مجمع اللّغة العربيّة في حيفا. لها كتب وأبحاث في الأدب العربيّ والفلسطينيّ، وفي الكتابة الإبداعيّة، وفي تدريس اللغة العربيّة، ولها مشاركات في مؤتمرات وندوات ونشاطات جماهيريّة واجتماعيّة محلّيّة.

بروفسور راسم خمايسي

مخطط مدن وجغرافي. أستاذ مشارك في قسم الجغرافيا ودراسات البيئة في جامعة حيفا. مدير مركز التخطيط والدراسات، كفركنا. شارك في طواقم تخطيط قطرية، إقليمية ومحلية. حائز على شهادة «عزيز اتحاد المخططين في إسرائيل» لعام 2012. متخصص في مجال الجغرافية الحضرية والقروية، الحكم والإدارة المحلية، التخطيط الحضري والاستراتيجي. نشر أبحاثا ودراسات عديدة في دوريات محلية وعالمية باللغات الانجليزية والعبرية والعربية.

بروفسور مصطفى كبها

أستاذ التاريخ والإعلام ورئيس قسم التاريخ والفلسفة والعلوم اليهودية في الجامعة المفتوحة. مختص في تاريخ الشرق الأوسط الحديث والتاريخ الشفوي وتاريخ الشعب الفلسطيني وتطور الإعلام والصحافة العربية. له 18 كتابًا وعشرات المقالات العلمية في المجلات العالمية المتخصّصة.

دكتور مهند مصطفى

محاضر جامعي وباحث في مركز «دراسات»- المركز العربي للحقوق والسياسات ومركز «مدار»- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. حاصل على إجازة الدكتوراه في العلوم السياسية من جامعة حيفا. نشرت له العشرات من الأبحاث والكتب في اللغات العربية، الانجليزية والعبرية في مواضيع المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، السياسة الفلسطينية والإسرائيلية، الحركات الإسلامية والتحول الديمقراطي في العالم العربي. يعمل حاليا محاضرا في كلية العلوم السياسية في جامعة حيفا وكلية الدراسات الأكاديمية في اور يهودا.

بروفسور محمود ميعاري

رئيس المجلس التربوي العربي. أستاذ في علم الاجتماع في جامعة بيرزيت وعميد سابق لكلية الآداب فيها. أستاذ في كلية غرناطة، كفركنا. أستاذ سابق في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في كلية دافيد يلين للتربية، القدس. له عشرات المنشورات في اللغات العربية والإنجليزية والعبرية في دوريات علمية متخصصة ومُحَكّمة. تناولت دراساته

مواضيـع تتعلـق بالمجتمـع العربـي الفلسـطيني في إسرائيـل وفي الضفـة الغربيـة وقطـاع غـزة، وبخاصـة في مجـال العلاقـات الإثنيـة والهويـة الجماعيـة وعلـم اجتمـاع العمـل وعلـم الاجتماع السـياسي.

المحتويات

المساهمون في الكتاب 3
مقدمة 9

الفصل الأول
العــرب الفلســطينيون في إسرائيل والسياســة التربوية الرســمية تجاه التعليــم العربي 20

الفصل الثاني
مناهــج الأدب العربــيّ في المدارس العربيّــة في إسرائيل: بــين الواقــع المُطالِب والواقــع المطلوب 78

الفصل الثالث
مناهج التاريخ للطلاب العرب في إسرائيل 127

الفصل الرابع
المنهــج التعليمــي في الجغرافيــا: بين جغرافيــة الإنكار والتوافق 157

الفصل الخامس
منهاج المدنيات في المدارس الثانوية العربية 227

مقدمة

رغـم أن العـرب الفلسـطينيين في إسرائيـل هـم سـكان البـلاد الأصليـون، ورغـم اختلافهـم الواضح عـن الأكثرية اليهوديـة في القوميـة واللغة والدين والطموحـات السياسـية، ورغـم صـدور العديـد مـن المواثيـق عـن الأمـم المتحـدة في العقـود الأخيرة تُعنـى بحقوق الأقليـات والشـعوب الأصلية، فلم تعـترف إسرائيـل بمواطنيها الفلسـطينيين أقليـة قومية أصليـة ذات حقوق جماعيـة، بـل عملـت عـلى تجزئتهـم، واعتبرتهـم «طوائـف» و «أقليـات»، وكثـيرا مـا أطلقـت عليهـم في السـجلات والإحصائيـات الرسـمية مصطلح «غـير اليهـود». وطبقـت الحكومـات الإسرائيليـة المتعاقبة على هـذه الأقلية سياسـة السـيطرة والتحكم والإقصـاء والتمييـز في كل المجـالات، وبخاصة في مجـال التعليـم. فجهـاز التعليـم العربـي في إسرائيـل هو في الواقـع أداة للسـيطرة عـلى الأقليـة العربيـة الفلسـطينية والتحكـم بهـا. ويظهـر ذلك جليًـا في المبنـى التنظيمي لجهاز التعليـم العربي، «قسـم التعليم للعرب» في وزارة التربيـة والتعليـم الإسرائيلية. فهـذا الجهاز يتسـم بالمركزية ويخضع بشـكل مطلـق للحكومـة، يديـره ويـشرف عليـه يهود، وكثـيرًا مـا يتدخل جهـاز المخابـرات العامة («الشـاباك») في تعيين المعلمين والمدراء والمفتشـين وباقـي الموظفـين في المـدارس العربيـة. أما المواطنـون العرب فـلا يُشرَكون بشـكل فعـلي في صُنـع القـرارات وفي رسـم السياسـة التربويـة وصياغـة المناهـج المُخصّصـة للتعليـم العربي.

وكردّ إسـتراتيجي على سياسـة السـيطرة والتحكم والإقصاء التي تمارسـها

المؤسسة الإسرائيلية تجاه التعليم العربي، بادرت اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية عام 1984 إلى تشكيل لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، والتي تُعنى بجميع قضايا التربية والتعليم التي تخص المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، والتي بدورها بادرت عام 2010 بتأسيس المجلس التربوي العربي كإطار مهني أهلي يجسّد الحق الجماعي للمجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل بإدارة ذاتية لشؤونه التربوية والثقافية وكخطوة باتجاه تحصيل الاعتراف بالتعليم العربي كتعليم ذي خاصية قومية وثقافية جماعية. ويطالب المجلس التربوي العربي بتطوير جهاز تربية وتعليم عربي فلسطيني مستقل ثقافيًا، وذي خصوصيّة قوميّة تدعمه الدولة، وتكفل له الموارد اللازمة لتحقيق فرادته اللغوية واستقلاليّته التنظيميّة.

وكإطار مهنيّ، فإنّ المجلس التربوي العربي يهتم بالأساس بالقضايا المتعلقة بالسياسة التربوية ومناهج التعليم المخصّصة للمدارس العربية في إسرائيل. ومنهاج التعليم يحدد الأفعال المُخطط تنفيذها في الصف، والأهداف التربوية، والمواد الدراسية وكذلك طرق التدريس المتعلقة بموضوع معين (שלסקי, 1997: 341). ويجب أن ينبثق المنهاج من متطلبات ومقوّمات وخصائص المجتمع، ويواجه تطوّرات العصر، ويتناسب مع حاجات وميول الطلاب، ويتوافق مع البيئات والأحوال والتطورات المختلفة (عبد السلام، 2006: 287). ولأن التربية المدرسية هي من الحياة وللحياة، فلا بد للمنهاج أن يتضمّن أساسيات وجوهر الثقافة في المجتمع، ويراعي الخصوصيات الثقافية المحلية لأنّ جميعها يكوّن السمة القومية لثقافة المجتمع (محمد، 2012: 106). وحيث أنّ

الهويــة هــي مــن أهــم عنــاصر الثقافــة، وأنّ مناهــج التعليــم لأي مجتمع تعمــل على ترســيخ هويتــه الجماعيــة، فقد صــاغ المجلس التربــوي العربي وثيقــة توضــح أهــداف التربيــة والتعليــم للفلســطينيين في إسرائيــل، كمــا يطمــح إليهــا المجلــس، وعلى رأس هــذه الأهــداف «تأصيــل الانتمــاء لهُويّة وطنيّــة عربية فلســطينية، معتزّة بمنجزهــا الحضاريّ، ومتواصلــة بفاعليّة مع عمقها العربيّ والإســلاميّ والإنســاني. تتأســس هذه الهويّــة على تعزيز اللّحمــة بين أبناء الشــعب الفلســطيني الواحد على قاعــدة التعددية والتنوّع، وتعزيــز الذاكــرة الجمعيّــة والروايــة التاريخيّــة الفلســطينيّة، والتأكيد على الحقــوق التاريخيــة والسياســية للشــعب الفلســطينيّ، واحــترام التعدديّة الثقافيّــة والدينيّــة والمجتمعيّــة الداخليّــة للمجتمع الفلســطينيّ».

في ضــوء ذلــك، كلَّف المجلــس التربوي العربي في أواســط عــام 2012 أربعة باحثــين متخصصــين لدراســة مناهــج التعليــم في أربعة مواضيع أساســية: التاريــخ والجغرافيــا واللغــة العربيــة والمدنيــات. وقــام كل باحث بدراســة المنهــاج في أحــد المواضيــع الأربعــة: درســت الدكتــورة كوثــر جابــر منهاج اللغــة العربيــة مع تركيز عــلى الأدب العربــي، ودرس البروفســور مصطفى كبهــا منهاج التاريخ، ودرس البروفســور راســم خمايسي منهــاج الجغرافيا، ودرس الدكتــور مهنــد مصطفــى منهــاج المدنيــات. وتمــت دراســة هــذه المناهــج دراســة مقارنــة، بحيث تمــت مقارنة مناهــج التاريــخ والجغرافيا والمدنيــات في المــدارس العربيــة مع المناهــج الموازيــة في المــدارس اليهودية. أمــا منهــاج اللغــة العربيــة في المــدارس العربية فتمــت مقارنته مــع منهاج اللغــة العبريــة في المــدارس اليهوديــة. وحــاول الباحثــون في هذه الدراســة الإجابة عــن الأســئلة الآتية:

1. هـل هنالك فـروق في القيم والمضامين التـي تركز عليها مناهـج التعليم المخصصة للمـدارس العربية وتلك المخصصة للمـدارس اليهودية؟
2. هـل تنسـجم المناهـج الرسـمية في التعليـم العربي مع ميـول وحاجات وهويـة الطلاب العـرب ومع خصوصيـات المجتمع العربي الفلسـطيني في إسرائيل؟
3. هـل تنعكس أهـداف التعليـم العربـي، التـي صاغها المجلـس التربوي العربـي، وبخاصة تلـك المتعلقة بترسـيخ الهوية العربية الفلسـطينية، في مناهـج التعليم للمـدارس العربية؟

وبعـد أن تـم عـرض ومناقشـة نتائـج هـذه الدراسـات لمناهـج التعليـم في مؤتمـر المجلـس التربـوي العربـي الثانـي، الـذي انعقـد في النـاصرة في 2013/3/16،[1] يتـم جمعهـا في هـذا الكتـاب، عـلى أمـل أن تُسـهم نتائج هـذه الدراسـات وتوصياتهـا في بلـورة ودعم مطالـب لجنة متابعـة قضايا التعليـم العربـي والمجلـس التربـوي العربـي مـن وزارة التربيـة والتعليـم الإسرائيليـة.

يتكـوّن الكتاب من خمسـة فصول. في الفصـل الأول يعرض محـرر الكتاب البروفسـور محمـود ميعاري خلفيـة عامة عن وضـع العرب الفلسـطينيين في إسرائيـل، سياسـة السـيطرة والتحكـم والإقصـاء المطبقـة عليهـم في مجـالات مختلفـة، مـع تركيـز عـلى السياسـة التربويـة الإسرائيليـة تجـاه

1. بالإضافة إلى عرض الباحثين لنتائج دراساتهم، شارك في المؤتمر أيضا معقبون على هذه الدراسات. فقد عقّب د. نبيه القاسم على دراسة منهاج اللغة العربية، د. جوني منصور على منهاج التاريخ، د. سعيد سليمان على منهاج الجغرافيا والسيد شرف حسان على منهاج المدنيات.

التعليـم العربـي وردّ الفعـل العربي على هـذه السياسـة. وفي الفصل الثاني تسـتعرض الدكتـورة كوثـر جابر – قسـوم محتـوى منهاج اللغـة العربية، مـع تركيـز عـلى الأدب العربيّ، لكافّـة مراحـل التعليم في المـدارس العربية، تحللـه وتعـرض ملاحظاتها عليـه، وتقارنـه مع منهـاج اللغـة العبرية قي المـدارس اليهوديـة ومـع منهـاج اللغـة العربيـة في بعـض الـدول العربية. وفي الفصـل الثالث يسـتعرض البروفسـور مصطفى كبها منهـاج موضوع التاريـخ في المـدارس العربيـة، ويحلـل نمـاذج منـه: المنهـاج المؤقـت لعام 1952، المنهـاج المعـدل لعـام 1976، منهاج التاريـخ للمرحلـة العليا لعام 1982، منهـاج المرحلـة الثانوية لعـام 1999 والمنهاج المعـدل لعام 2009. وفي الفصل الرابع يسـتعرض البروفسـور راسـم خمايسي منهـاج الجغرافيا في المـدارس العربيـة والعبريـة، تطـور المنهاج في المـدارس العربيـة وتحليل أهدافـه ومـا تُوَلده مـن جغرافية إنـكار للوجـود العربي في البـلاد. وفي آخر الفصـل يحلل البروفسـور خمايـسي بيانات قـام بجمعها من عينـة معلمين لموضـوع الجغرافيـا في المـدارس العربيـة حـول مواقفهـم من المنهـاج. وفي الفصـل الخامـس يتناول الدكتـور مهند مصطفى منهاج موضـوع المدنيات (أو المواطنـة)، فيبـدأ بخلفيـة نظريـة تتعلـق بالتربيـة المدنيـة والتربيـة المواطنيـة، ثـم يوضح أهـداف منهـاج المدنيـات، والتي على رأسـها تعريف إسرائيـل بأنهـا دولة يهوديـة – ديمقراطيـة، ويحلل مضمون كتـاب المنهاج «أن نكـون مواطنـين في إسرائيـل» الصـادر عـام 2003. وينتهـي الكتـاب بخلاصـة توضح أهـم النتائـج وبتوصيات لتعديـل مناهج التعليـم العربي في إسرائيل.

ومـن الجديـر التنويـه إلى أنّ المشـاركين في هـذا الكتـاب لـم يتفقـوا منـذ

البداية على اتباع طريقة توثيق واحدة. وحيث أنهم يختلفون في مجالاتهم العلمية والبحثية، فجاءت طرق التوثيق التي اتبعوها مختلفة. وبعد التشاور بين المشاركين، تقرر نشر الدراسات كما هي، دون توحيد طريقة التوثيق. وذلك لأن كل دراسة مستقلة في الواقع عن الدراسات الأخرى.

وأخيرًا، نتقدّم بالشكر لصندوق إسرائيل الجديد على دعمه لأعمال المجلس التربوي العربي، ومن ضمنها نشر هذا الكتاب. كما نتقدّم بالشكر للزملاء الباحثين وللزملاء المعقبين على دراساتهم، ولكل من أسهم بملاحظاته في تطوير أحد أجزاء هذا الكتاب، ونخصّ بالذكر البروفسور محمد أمارة والبروفسور خنساء ذياب والدكتور سعيد برغوثي. كما نشكر الدكتور عبد الرحمن مرعي على ترجمته «الخلاصة والتوصيات» إلى العبرية والدكتور حنا جبران على الترجمة إلى الإنجليزية.

خلاصة وتوصيات عامة

خلاصة

يعرض هذا الكتاب عددًا من الدراسات النقدية للسياسة التربوية الرسمية وللمناهج التعليمية في أربعة مواضيع يتم تدريسها في المدارس العربية في إسرائيل، وهي اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات. وحيث أن كل دراسة لأحد المناهج تنتهي بخلاصة وتوصيات خاصة بذلك المنهاج، نكتفي هنا بعرض خلاصة وتوصيات عامة تتعلق بالسياسة التربوية والمناهج التعليمية المُخصصة للتعليم العربي داخل إسرائيل.

إن أهم النتائج التي تم التوصل إليها في دراسات هذا الكتاب هي:

1. السياسة التربوية الإسرائيلية تجاه التعليم العربي ليست منفصلة (أو مستقلة) عن السياسة العامة للدولة تجاه مواطنيها العرب؛ سياسة السيطرة والتحكم والإقصاء. بل هي جزء منها، تؤثر فيها وتتأثر بها. فجهاز التعليم العربي في إسرائيل هو أداة للسيطرة على الأقلية العربية الفلسطينية والتحكم بها وإقصائها عن عملية صنع القرار. وقد انعكس ذلك بشكل واضح في المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي، «قسم التعليم للعرب»، التابع لوزارة التربية والتعليم، والذي يتسم بالمركزية ويخضع بشكل كامل للحكومة، يديره ويرسم سياسته التربوية ويحدد مناهجه التعليمية يهود مستعربون، ولا يُشرَك المواطنون العرب بشكل فعلي في ذلك.
2. معظم مناهج التعليم في المدارس العربية غير أصيلة، فهي ترتكز على نقل شبه تام من مناهج التعليم في المدارس اليهودية، ولذلك فهي لا تنبثق من ثقافة وهموم المجتمع العربي الفلسطيني داخل إسرائيل. وإذا ما أضفنا إلى ذلك مشاكل ترتبط بعملية الترجمة (مثل عدم الوضوح وعدم الدقة وركاكة اللغة والأخطاء اللغوية والمطبعية)، فإن هذه المناهج يمكن أن تؤدي إلى اغتراب الطالب العربي عن المدرسة، وبالتالي إلى تدني تحصيله العلمي فيها.
3. مناهج التعليم في المدارس العربية هي أدوات تضعها الوزارة لتنفيذ السياسة التربوية الرسمية تجاه التعليم العربي. فدراسة نقدية لمناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات تشير إلى أنها

تهـدف إلى طمـس أو إضعـاف أو تشـويه الذاكـرة الجماعيـة والهوية العربيـة الفلسـطينية لـدى الطـلاب العـرب من خـلال إفـراغ التعليم العربي مـن القيم والمضامـين القوميـة العربية والوطنية الفلسـطينية، وإتخامـه بالمقابـل بالقيم والمضامـين اليهودية والصهيونيـة. وكل ذلك مـن أجـل خلـق إنسـان «عربـي – إسرائيـلي» بلا هويـة حقيقيـة وبلا ذاكـرة جماعيـة ومقتلَـع من جـذوره التاريخيـة والقوميـة والثقافية.

4. لا تتنـاول مناهـج التعليـم العربـي بصـورة نقديـة مسـألة المواطنـة ونواقصهـا عـلى مسـتوى الأقليـة العربيـة الفلسـطينية. فالمواطنـة التـي يتـم الحديث عنهـا في مناهـج التعليـم العربي الرسـمي، مواطنة في دولـة يهوديـة، هـي غـير جوهريـة وغـير حقيقيـة، بل هي شـكلية ومنقوصـة. إذ لا يمكـن أن تتحقـق المسـاواة الكاملـة في الحقوق، وهي شرط ضروري للمواطنـة الحقيقيـة، في دولـة تعرّف نفسـها بأنها دولة يهوديـة. وبالفعـل يُمنَـح اليهـود في إسرائيل، حتـى المهاجـرون حديثًا إليهـا، وبغـضّ النظـر عن أصلهـم ولونهم، بعـض الحقوق الأساسـية التـي يُحـرَم منها المواطنـون العرب (مثـل الحق في التفضيـل المصحِّح والحـق في عـودة الأقـارب المهجريـن والحـق في العيش داخـل إسرائيل مـع زوج أو زوجـة بـدون جنسـية إسرائيليـة[2] والحق في إحيـاء ذكرى النكبـة أو الكارثـة... إلـخ). والغريـب أن هـذا الموضـوع، أي المواطنـة الحقيقيـة والتمييـز الصـارخ ضـد العـرب، لا يأخـذ حقـه في مناهـج التعليـم العربي. مـا يعني أن صُنّاع القـرار يريـدون أن يَعرف الطالب

2. بموجب التشريعات الأخيرة، يُمنع المواطن العربي الفلسطيني أن يعيش داخل إسرائيل مع شريك (أو شريكة) حياته إذا كان (أو كانت) من الضفة الغربية وقطاع غزة.

العربـي حـدوده، وأن يتقبّـل دونيتـه كمواطن مـن الدرجـة الثانية، في «دولـة اليهود».

5. تفتقـر مناهـج التعليـم العربـي إلى رؤيـة واضحـة للتعامل مـع القيم الاجتماعية والأنماط السـلوكية السـائدة، الناتجة بالأسـاس عن انتقالنا مـن مجتمـع تقليـدي إلى مجتمع يجمـع بـين التقليدية والحداثـة، وما يرافـق ذلك من آفـات مجتمعية وظواهر سـلبية مثل العنـف والجريمة والتعصـب والحمائليـة والطائفيـة ودونيـة مكانـة المـرأة. فالثقافـة السـائدة في مجتمعنـا، وفي المجتمـع العربـي بشـكل عـام، هـي ثقافة هجينـة، تجمع بين القيـم التقليديـة والقيم الحديثة. ومـن الطبيعي أن يكـون هنالـك صراع (أو تعـارض) بين بعض القيـم التقليديـة والقيم الحديثـة، كالـصراع بين توحـد الفرد مـع الجماعة (وبخاصـة الحمولة والطائفـة) وحريـة الفرد، بـين السـلفية (تقليـد المـوروث) والتجديد، بـين الخضوع للسـلطة والتمـرّد عليها، بـين دونية المـرأة وتحرّرها. إن افتقـار جهـاز التعليم العربـي لرؤية أو اسـتراتيجية واضحـة للتعامل مـع هـذه المنظومـة القيمية الهجينـة، ومـا يرافقها من ظواهر سـلبية، يجعلنا نتسـاءل إذا مـا كانت المدرسـة العربية مؤهلة للتعامـل بفاعلية مع هـذا الواقع.

توصيات عامة

في ضوء ما تقدم، فإننا نوصي بما يلي:

1. الاعتراف الرسمي بخاصية التعليم العربي

بمـا أن العـرب الفلسـطينيين داخـل إسرائيـل يشـكلون أقليـة قوميـة

أصليــة، واســتنادًا إلى إعلانــات الأمــم المتحدة بشــأن الأقليات والشــعوب الأصليــة، والتــي كان آخرها إعلان الأمم المتحدة بشــأن حقوق الشــعوب الأصليــة الــذي أقرتــه الجمعيــة العامــة في 13 أيلول/ ســبتمبر 2007، فإننــا نــوصي بــضرورة اعــتراف الدولــة بخاصيــة التعليــم العربــي والحفــاظ عــلى هــذه الخاصية.

2. إقامة إدارة مستقلة للتعليم العربي

وللحفــاظ عــلى خاصيــة التعليــم العربــي، فإننــا نــوصي بإقامــة جهاز تربيــة وتعليم عربي – فلســطيني مســتقل تنظيميًــا وبيداغوغيًا، تدعمه الدولــة وتكفل لــه الموارد اللازمــة لتحقيق أهدافــه التربويــة والتعليمية. يُعنــى هــذا الجهــاز بــكل قضايــا التعليــم العربــي، بمــا في ذلــك البنية التحتيــة والتعيينات ورســم السياســة التربويــة ووضع مناهــج تعليمية للمواضيــع المختلفــة في المــدارس العربية.

3. إحداث تغيير جذري في مناهج التعليم العربي

نــوصي بــضرورة تغيــير مناهــج التعليــم للمــدارس العربيــة، بحيــث تعكــس الخصوصيــة القوميــة والوطنيــة والثقافيــة والمدنيــة والتربوية للمجتمــع العربــي الفلســطيني في إسرائيــل. تُــشرف عــلى هــذه العملية إدارة تربويــة عربيــة مهنيــة، تكــون جــزءًا من جهــاز التربيــة والتعليم العربي المســتقل تنظيميًــا وبيداغوغيًا. ومن الطبيعــي أن يكون للمجلس التربــوي العربــي – الــذي أسّســته لجنــة متابع قضايــا التعليــم العربي واللجنــة القطرية لرؤســاء الســلطات المحلية العربية عــام 2010 بهدف

رسم السياسة التربوية ووضع مناهج للتعليم العربي - دور ريادي في هذا المجال. ونعتقد أنه ما لم يحدث مثل هذا التغيير في المناهج، سيبقى التعليم العربي على حاله، ولن يحصل تغيير جذري حتى في مستوى التحصيل العلمي للطلاب.

4. توفير مواد تكميلية للطلاب العرب

في هذه الأثناء، وإلى أن تستجيب وزارة التربية والتعليم للتوصيات (أو للمطالب) السابقة، فإننا نوصي بأن يسعى المجلس التربوي العربي المنبثق عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، بالتعاون مع السلطات المحلية العربية ومؤسسات عربية أخرى، إلى توفير مواد تكميلية للطلاب العرب في المواضيع المختلفة، تنسجم مع أهداف التعليم العربي التي وضعها، وتعمل على ترسيخ الهوية العربية الفلسطينية، وتعزيز القيم الإنسانية والمدنية التقدمية (مثل الحرية والتعددية والتسامح والمساواة بين الرجل والمرأة)، وتنمية الوعي بالقضايا والمشكلات، السياسية والاجتماعية والتربوية، التي تواجهها الأقلية العربية الفلسطينية داخل إسرائيل.

الفصل الأول

العرب الفلسطينيون في إسرائيل والسياسة التربوية الرسمية تجاه التعليم العربي

محمود ميعاري

يهدف هذا الفصل إلى إعطاء خلفية عامة عن العرب الفلسطينيين في إسرائيل، سياسة السيطرة والتحكم والإقصاء المطبقة عليهم في مجالات مختلفة، مع تركيز على السياسة التربوية الإسرائيلية تجاه التعليم العربي ورد الفعل العربي على هذه السياسة.

العرب الفلسطينيون في إسرائيل: خصائص رئيسية

لقد نتج عن نكبة عام 1948 أن تم تهجير وتشريد نحو ثلاثة أرباع مليون عربي فلسطيني عن ديارهم ومدنهم وقراهم،[3] واستيعابهم في عشرات مخيمات اللاجئين في لبنان وسوريا والأردن، بالإضافة إلى الضفة الغربية وقطاع غزة. وبقي في المناطق الفلسطينية التي أقيمت عليها دولة إسرائيل 156 ألف عربي فلسطيني فقط، شكلوا في ذلك الوقت

3. تم خلال الحرب تفريغ المدن الواقعة تحت السيطرة الإسرائيلية من أغلب سكانها العرب، وتدمير أكثر من 550 قرية عربية. أما القرى التي بقيت، بما فيها التجمعات البدوية في الشمال، فكان مجموعها 121 فقط (Lustick, 1980: 48).

نحـو 10% مـن مجموع الفلسـطينيين ونحـو 18% من مجموع السـكان في إسرائيـل. وحيـث أنّ النخب السياسـية والتربويـة والاقتصاديـة والدينية العربيـة، التـي تركـزت في المـدن، قـد نزحـت خلال الحـرب، فبقـي العرب الفلسـطينيون في الدولـة اليهوديـة الجديدة بدون قيادة قطريـة، أو بكلمات مستشـار رئيـس الحكومة للشـؤون العربية الأول يهوشـع بالمون "جسـما بـلا رأس" أو كمـا وصفهـم إيـان لوسـتِك بكلمـات أدق "بقايـا محيـط (أو هامـش) المجتمـع العربـي" (Lustick, 1980: 48). ومنـذ أواسـط السـبعينيات فقـط بـدأت تظهـر هيئـات تمثيليـة عربيـة قطريـة.[4] ومـع الوقـت، وبفضـل نسـبة التكاثـر الطبيعـي المرتفعة نسـبيًا، والتي تشـكّل نحـو ضعفـي نسـبة التكاثـر الطبيعـي لـدى اليهـود، فقـد ارتفـع عـدد الفلسـطينيين في إسرائيـل، وذلـك بـدون سـكان القـدس الشرقيـة المحتلـة التـي ضمتهـا إسرائيـل إليها بعـد احتـلال العـام 1967، ووصـل إلى أكثر مـن مليـون وثلاث مئـة ألف في نهايـة عـام 2012، الامر الذي سـاعدهم أن يحافظـوا عـبر الزمن على نسـبتهم (17%) مـن مجموع السـكان (מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012: 4).[5] وحـدث ذلـك رغـم تدفق الهجـرة اليهوديـة المكثفـة إلى إسرائيـل، حيث هاجـر إليها منذ عـام 1948 وحتـى اليـوم أكثـر من ثلاثـة ملايين نسـمة مـن مختلف دول العالم.

وهكـذا، فـإن العرب الفلسـطينيين في إسرائيل هـم أكثرية سـابقة (أو جزء

4. أهم هذه القيادات اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية (1974) ولجنة المتابعة العليا لشؤون الجماهير العربية في إسرائيل (1982).
5. بلغ عدد سكان إسرائيل، حسب الاحصاءات الرسمية، في نهاية عام 2012 نحو ثمانية ملايين منهم 1547000 عربي. وشمل العدد الأخير سكان القدس الشرقية (نحو 300 ألف).

من الأكثرية العربية السابقة في فلسطين)، تحوّلت، نتيجة نكبة 1948، إلى أقلية في دولة يهودية إثنية أو "إثنوقراطية"، كما يعرفها بعض الباحثين (غانم، 2003: 162-161؛ Yiftachel, 1999). والدولة الإثنوقراطية، مثل إسرائيل وتركيا وسريلانكا وغيرها، تمنح الأقلية مساواة جزئية فقط، ولا تُشرك أعضاءها بشكل مناسب في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإعلامية، التي يسيطر عليها أبناء الأكثرية، وتستخدم سياسة السيطرة والرقابة لكي تضمن الحفاظ على هيمنة الأكثرية وتهميش الأقلية. وحيث أن إسرائيل تعرف نفسها بأنها "دولة يهودية" أو "دولة الشعب اليهودي"، فالهوية القومية فيها (أي الهوية الإسرائيلية) لا تشمل جميع مواطني الدولة، وإنما تقتصر على أفراد جماعة إثنية واحدة، الأكثرية اليهودية. وعلى عكس دول مستوطنين أخرى، مثل الولايات المتحدة وأستراليا، التي شجّعت صهر (assimilation) شعوبها الأصلية في حياة وثقافة الدولة، فإن إسرائيل لم تحاول دمج مواطنيها العرب في حياة الدولة، بل استبعدتهم من الحياة العامة والحقل العام (Abu-Saad, 2005: 238; Jabareen, 2005: 111). أما عدم تطبيق سياسة الدمج على الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل فلا يعود إلى رغبة المؤسسة الإسرائيلية في الحفاظ على هوية واستقلالية هذه الأقلية، وإنما يعود إلى رغبتها في الحفاظ على "يهودية الدولة"، من ناحية، وإحكام سيطرتها على هذه الأقلية، من ناحية أخرى.

يشكل الفلسطينيون في إسرائيل أقلية قومية أصلية وسط أكثرية يهودية من المهاجرين. فبعد قيام إسرائيل على أنقاض المُهجَّرين الفلسطينيين، بقيت هذه الأقلية ملتصقة بوطنها، رغم إغراقه بملايين المهاجرين

اليهـود. وبعد مـرور أكثر من سـتة عقود على قيـام إسرائيل، لا يـزال أغلب سـكانها اليهود (60% في نهايـة عام 2011) مهاجريـن أو أبناء مهاجرين. أمـا نسـبة اليهود الذين ولـدوا في البلد (إسرائيل أو فلسـطين) وكذلك آباؤهم فهـي نحـو 40% (מדינת ישראל, שנתון סטטיסטי לישראל, 2012: 160). ورغـم أنّ إسرائيـل منحـت أبناء هـذه الأقليـة الجنسـية الإسرائيلية واعتبرتهـم مواطنـين إسرائيليـين، فهي لم تحـاول دمجهم في حيـاة الدولة، بـل عاملتهـم كمواطنين مـن الدرجـة الثانية وربما مـن الدرجـة الثالثة، إذا أخذنـا بالحسـبان التمييز الممـارس ضد اليهـود الشرقيين.

ورغـم صـدور العديـد مـن المواثيق عـن الأمـم المتحـدة في العقـود الأخيرة تُعنـى بحقوق الأقليات والشـعوب الأصليـة،[6] والتي كان آخرهـا إعلان الأمم المتحـدة بشـأن حقـوق الشـعوب الأصليـة (indigenous peoples) الذي أقرتـه الجمعيـة العامة في 13 أيلول/ سـبتمبر 2007، فلـم تعترف إسرائيل بمواطنيهـا الفلسـطينيين كأقليـة قوميـة أصليـة ذات حقـوق جماعية، بل عملـت عـلى تجزئتهـم، فاعتبرتهـم طوائـف وأقليات وكثـيرا مـا عرّفتهم في السـجلات والإحصائيـات الرسـمية بـــ "غـير اليهـود". ولا تزال المؤسسـة الإسرائيليـة، ممثلـة بالكنيسـت والحكومـة وأحـزاب السـلطة، ترفـض الاعـتراف بحـق هـؤلاء الفلسـطينيين بالحكـم الذاتـي أو بـالإدارة الذاتيـة وذلـك في كل مـا يتعلق بشـؤونهم الداخليـة والمحلية (مـادة 4 في إعلان الأمم المتحـدة بشـأن حقـوق الشـعوب الأصليـة)، وترفـض الاعـتراف بحقهم في

6. من هذه الإعلانات أو الاتفاقيات نذكر اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 169 بشأن الشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة (1989)، إعلان بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية أو دينية أو لغوية (1992)، قرار مجلس أوروبا بشأن المجتمعات الأصلية، وإعلان ديربان العالمي لمكافحة العنصرية والتمييز العنصري (2001) (هايماويتز وآخرون، 2003)..

بنـاء نظمهم ومؤسسـاتهم التعليمية والسـيطرة عليها (مـادة 14) وترفض الاعـتراف بحقهـم في تطويـر أراضيهـم ومناطقهـم ومواردهم والسـيطرة عليهـا (مـادة 26) (Mi'ari, 2011: 223; General Assembly of the United Nations, 2007). وحيـث أن الفلسـطينيين في إسرائيـل هـم أقلية أصلية، مسـتبعَدة مـن عملية صنع القـرار وتتحكم بهـا وبمواردها أكثرية مـن المهاجريـن، فـيرى إيليا زريـق أن هذه الأقليـة "أقلية مسـتعمَرة"، وأن نمـوذج الحكـم الملائـم لوصـف وضعها وتعامـل الأكثريـة اليهوديـة معها ليـس نمـوذج التعدديـة (pluralism) وإنمـا نمـوذج الاسـتعمار الداخـلي (internal colonialism) (Zureik, 1979: 28–30, 193–199).

بالإضافـة إلى أن الفلسـطينيين في إسرائيـل هـم أكثريـة سـابقة تحولت بين ليلـة وضحاهـا إلى أقليـة، وأنهم يشـكلون أقلية أصليـة (أو مسـتعمَرة) في مجتمـع مهاجريـن، فإنهـم مواطنـو دولـة موجـودة في صراع مع شـعبهم الفلسـطيني ومـع أبناء أمتهـم العربيـة، ما يجعـل الحكومـات الإسرائيلية والأكثريـة اليهوديـة تعتبرهـم "أقليـة معاديـة" أو "طابـورًا خامسًـا" أو "خطـرًا أمنيًـا" أو "قنبلـة ديموغرافيـة" وفي أحسـن الأحـوال "أقليـة غير وديـة". وكثيرا ما تُسـتخدم هذه الصور النمطية لشرعنة سياسـة السـيطرة والإقصـاء المُسـتخدمة ضـد الأقليـة الفلسـطينية (Mi'ari, 2011:223–224). وفي السـنوات الأخـيرة تعـززت هـذه النظـرة العدائية للعـرب. ففي دراسـة أجراهـا المعهد الإسرائيـلي للديمقراطية في عـام 2007 تبين أن أغلب الجمهـور اليهـودي في إسرائيـل يؤيـد أن تشـجع الحكومـة هجـرة العرب مـن إسرائيل ويعارض وجود أحـزاب عربية في الكنيسـت (Haaretz.com, December 16, 2007). وفي بحـث أجـراه معهـد "داحف" بـإدارة مينه

تسـيمح عام 2011 تبين أن 37% من الشـباب اليهود في إسرائيل يشـعرون بالكراهيـة والخـوف عندمـا يفكـرون بالعـرب، وأن نحو نصفهـم يؤيدون سـلب حقـوق "عـرب إسرائيل" الأساسـية، حيـث أن 46% منهـم يؤيدون سـلب حق العرب في الترشـح للكنيسـت (ynet.co.il, 31 March 2011). وفي بحـث أجرتـه جمعيـة "سـيكوي"، الجمعيـة لدعـم المسـاواة المدنيـة، عـلى اتجاهـات الجمهـور الإسرائيلي نحـو مسـاواة المواطنين العـرب، وُجد أن أغلـب المبحوثـين اليهـود يعارضـون أن تكـون إسرائيـل دولة لشـعبين، اليهـود والعـرب، ويعارضـون أن تتسـاوى اللغـة العبريـة واللغـة العربية بالمكانـة والاسـتخدام، ويعارضـون أن يكـون هنالـك نـصّ قانوني يحصل بموجبـه المواطنـون العرب عـلى حصتهـم النسـبية في ميزانيـة الدولة. كما أن حـوالي نصـف المبحوثين اليهود يعارضـون أن تعترف الدولـة بمواطنيها العـرب أقليـة قومية وكجزء من الشـعب الفلسـطيني (עלי וענבר, 2011: 31-34).

في ضـوء ما تقـدّم، وبخاصـة أنّ العرب الفلسـطينيين في إسرائيل يشـكلون أقليـة أصليـة وسـط أكثريـة مـن المهاجريـن اليهـود وأبنائهـم وأنهـم مواطنـون في دولـة تعـادي شـعبهم وأمّتهـم وتعـرف نفسـها أنهـا "دولة يهوديـة"، فيشـعر الكثـيرون من أبنـاء هذه الأقليـة أنهم غربـاء في وطنهم. وسياسـة السـيطرة والتحكـم والإقصـاء، التي سـنوضحها فيما يـلي، تعزز هذا الشـعور.

سياسة السيطرة والتحكم والإقصاء

إنّ سياسـة الحكومـات الإسرائيلية المتعاقبـة، منذ قيام الدولـة وحتى اليوم،

تجـاه المواطنـين العـرب لم تخرج عـن روح السياسـة التـي وضعها رئيس الحكومـة الأول دافيـد بـن غوريـون. فقـد حَددت سياسـة الحكومـة تجاه العـرب "لجنـة مبـاي (الحـزب الحاكـم) للشـؤون العربيـة"، التي ضمت ممثلـين عـن الحـزب وممثلين عـن الهسـتدروت (نقابـة العمـال) وممثلين عـن الأجهـزة الأمنيـة. وناقشـت اللجنـة ثلاثـة خيـارات تتعلق بالسياسـة الواجـب اتباعهـا تجـاه المواطنـين العـرب: 1) الصهـر: أي أسرلـة العـرب وطمـس (أو إلغـاء) هويتهم العربيـة . 2) اللبرلة: أي دمـج المواطنين العرب في الأجهـزة والمؤسسـات الصهيونيـة للدولـة، مـع إبقائهم جسـما منفصلا. 3) السـيطرة والمراقبـة: أي تطبيـق نظـام الحكم العسـكري عليهـم ومنع اندماجهـم أو تغلغلهـم في الوسـط اليهـودي. والخيـار الثالـث هـو الـذي تـم قبولـه في اللجنـة. ونتـج عـن ذلك إقصـاء المواطنـين العرب عـن مراكز صنع القـرار، وبخاصة تمثيلهـم الضئيل في مؤسسـات التخطيط والأراضي، وتهميـش تأثيرهـم في العمليـات التـي تؤثـر في أنمـاط حياتهـم وحقوقهم ووضعهـم الاقتصـادي ومكانتهم في الدولة بشـكل عـام (כהן, 2006: 25-27). ومـن الجديـر ذكـره أن هذه السياسـة، سياسـة السـيطرة والإقصاء، اسـتمرت حتـى بعـد تعيـين وزراء للشـؤون العربيـة في بعـض الحكومات بعـد عـام 1984، وهـي لا تـزال قائمة حتـى اليوم.

وهكـذا، لـم تعـترف المؤسسـة الإسرائيليـة بالحقـوق الجماعيـة للأقليـة الفلسـطينية في إسرائيـل، وبـدل ذلـك طبقـت عليهـا سياسـة السـيطرة والإقصـاء. فطـورت، حسـب إيـان لوسـتيك (Lustick, 1980: 64-77) نظـام سـيطرة شـاملا، يقـوم عـلى التجزئـة (segmentation) والتبعيـة (dependence) والاحتـواء (co-optation). فالتجزئـة تعنـي فصـل

الأقلية الفلسطينية عن الأكثرية اليهودية اجتماعيًا وسياسيًا وإداريًا، من ناحية، وتطبيق السياسة الاستعمارية القديمة، سياسة "فرق تسد"، على هذه الأقلية وما رافق ذلك من تعزيز للانقسامات الداخلية بين أبنائها بحسب الدين والحمولة والمنطقة الجغرافية. والتبعية تعني تعزيز اعتماد المواطنين العرب على الأكثرية اليهودية في الموارد الاقتصادية والسياسية المهمة، وبخاصة في إيجاد فرص عمل والحصول على تصاريح (أو رخص) لأغراض مختلفة (بناء، فتح ورشة عمل، استيراد ... إلخ). فبعد مصادرة أغلب الأراضي العربية، تحوّل الجزء الأكبر من الأيدي العاملة العربية إلى عمّال لدى الأكثرية اليهودية. كما أنّ الجزء الأكبر من شريحة الموظفين الفلسطينيين يعملون في وزارات تتسم بالمركزية الشديدة (وبخاصة وزارة التربية والتعليم) والتي يديرها يهود. أما الاحتواء فيعني استقطاب القيادات التقليدية، من خلال منحها بعض الامتيازات أو الرشاوى، بهدف الاستيلاء على الموارد العربية، وبخاصة الأراضي، ومراقبة المجتمع المحلي. ففي العقود الأولى بعد قيام الدولة لم يُعين عربي فلسطيني موظفًا في مؤسسة حكومية بدون دعم (أو وساطة) أحد العملاء. ومن أهم الآليات التي استخدمتها إسرائيل في عقديها الأولين لإحكام سيطرتها على مواطنيها الفلسطينيين، كان نظام الحكم العسكري الذي فُرض عليهم حتى عام 1966. فقد قُسمت التجمعات الفلسطينية في ذلك الوقت إلى عدد من "المناطق المغلقة"، ومُنع الفلسطينيون من التنقل بين هذه المناطق إلا بتصريح من الحاكم العسكري. كما أن تشكيل قوائم عربية في انتخابات الكنيست مرتبطة بالأحزاب الصهيونية، وبخاصة بالحزب الحاكم (مباي أو التجمع أو

العمـل)، كان آليـة أخـرى مهمـة اسـتخدمتها المؤسسـة الإسرائيليـة، حتى أوائـل الثمانينيـات، لإحـكام سـيطرتها. فقـد تم تشـكيل هـذه القوائم من قبـل الأحـزاب الصهيونية على أسـاس حمائـلي وطائفي وجهـوي لاصطياد أصـوات العـرب ولإحـكام السـيطرة عليهـم (כהן, 2006: 57-50). ومن خلال كل ذلـك حاولت إسرائيل طمـس الهوية العربية الفلسـطينية وتعزيز الهويـات التقليديـة الضيقـة، وبخاصـة الحمائليـة والطائفية.

ومارسـت إسرائيـل التمييـز والإقصاء ضـد مواطنيهـا الفلسـطينيين في كل المجـالات. ففـي المجال السـياسي، ورغـم أن المواطنـين الفلسـطينيين مُنحوا بعـض الحقـوق الأساسـية مثـل حـق الانتخـاب وحق الترشـح للكنيسـت وللسـلطات المحليـة، فقـد اسـتُبعدوا مـن مراكـز صنـع القـرار السـياسي ومـن الوظائـف الحكوميـة العليا. واسـتُبعدت الأحـزاب العربيـة الممثلة في الكنيسـت من المشـاركة في الحكومـات الائتلافية، وفي بعض لجان الكنيسـت مثـل لجنـة الخارجيـة والأمـن ولجنة مراقبـة الدولـة، مـا أدى إلى بقائها في معارضـة دائمـة وافتقارها للقـوة السياسـية الضرورية لتحقيـق مطالبها (Jabareen, 2005: 112-115). وفي الواقـع حدث مرة واحدة أن تشـكلت في إسرائيـل حكومـة ائتلافيـة بدعم أحـزاب تمثـل الجماهير العربيـة. كان ذلك عام 1992 عندما شـكل أسـحق رابـين حكومة ائتلافيـة بدعم خارجي حزبي الجبهة الديمقراطية للسـلام والمسـاواة والحـزب الديمقراطي العربي (تجربـة "الكتلة المانعة"). وكمـا يقول أمل جمـال (Jamal, 2009: 495) فـإنّ المؤسسـة الإسرائيليـة، التي تعمل على تعزيـز الهيمنة الإثنيـة اليهودية الحصريـة عـلى الحقل السـياسي، تسـتخدم المشـاركة السياسـية لمواطنيها الفلسـطينيين "كمصـدر هـام لشرعنـة مظهرهـا الديمقراطـي المزيـف".

ومن الطبيعي أن تسهم سياسة الإقصاء هذه في تغذية الثقافة السياسية السائدة والمعادية للعرب. فقد تصاعدت في السنوات الأخيرة حدة الهجوم السياسي على المواطنين الفلسطينيين، وعلى الجمعيات الإسرائيلية الناشطة في مجال حقوق الإنسان.[7] وبالإضافة إلى بعض أعضاء الكنيست اليمينيين المتطرفين والمعادين للعرب (مثل أفيغدور ليبرمان وميخائيل بن أري وآخرين كثيرين)، ظهرت مؤخرًا جمعيات يهودية فاشية مُعلنة، إلى جانب جمعيات سرية، تحرّض على العرب وعلى اليهود الناشطين في مجال حقوق الإنسان وتدعو إلى متابعة وطرد المحاضرين اليساريين من الجامعات الإسرائيلية.[8]

وفي مجال التشريع، كثرت في الكنيست في العقد الأخير مشاريع القوانين والتعديلات القانونية المعادية للعرب، والتي تهدف إلى تعميق فكرة "الدولة اليهودية" وإلى نزع الشرعية عن الأقلية الفلسطينية في إسرائيل. فقد صادقت الكنيست في 15 أيار عام 2002 على تعديلات لعدة قوانين، من أهمها تعديل المادة 7أ من قانون أساس الكنيست التي أصبحت، بعد التعديل، تنصّ على أن "لا تشارك قائمة مرشحين في انتخابات

7. من أهم هذه الجمعيات منظمة «بتسيلم» التي تتابع انتهاكات الاحتلال في الضفة الغربية، منظمة «جنود سابقون» التي تُعني بجمع شهادات الجنود الإسرائيليين حول فظائع الاحتلال، «ييش غفول» (هنالك حد) التي تدافع عن رافضي الخدمة العسكرية في الضفة الغربية، «الصندوق الجديد لإسرائيل» الذي يدعم ماديا بعض الجمعيات العربية والإسرائيلية اليسارية، وكذلك حركتا «السلام الآن» و«جمعية حقوق المواطن».

8. من أبرز هذه الجمعيات اليهودية الفاشية جمعية «إم ترتسو» (بالعربية: إن كنتم تريدون)، التي تأسست عام 2007، بتمويل أغنياء يهود من الخارج. وشنت هذه الجمعية في الفترة الاخيرة حملة إعلامية كبيرة ضد «الصندوق الجديد لإسرائيل» بسبب اتهامها إياه أنه يدعم أعداء إسرائيل، وجمعيات عربية، وجمعيات إسرائيلية شاركت في تحضير تقرير غولدستون عن الحرب على غزة. كما شنت حملة مراقبة سياسية لعدد من المحاضرين في الجامعات الإسرائيلية بسبب اتجاهاتهم السياسية ومواد التعليم اليسارية وغير الصهيونية التي يدرسونها، من وجهة نظرها (شحادة، 2011: 2).

الكنيست ولا يترشح شخص ما لانتخابات الكنيست، إذا ما تضمنت أهداف أو أعمال القائمة أو أعمال الشخص بشكل صريح أو ضمني أحد الأمور الآتية: (1) نفي وجود دولة إسرائيل كدولة يهودية ديمقراطية. (2) تحريض على العنصرية. (3) تأييد الكفاح المسلح لدولة معادية أو منظمة إرهابية ضد دولة إسرائيل (سلطاني، 2003: 24). وينسجم هذا التعديل مع البند 134 (ج) في أنظمة الكنيست، والذي ينصّ على أن رئيس الكنيست ونوابه لن يوافقوا على مشروع قانون إذا كان، من وجهة نظرهم، عنصريًا أو ينكر وجود دولة إسرائيل كدولة الشعب اليهودي. وتكمن أهمية هذه القوانين والأنظمة في أنها تحِدّ من قدرة الأقلية العربية الفلسطينية العمل، على المستوى البرلماني الحزبي، لتغيير هوية إسرائيل القومية من دولة يهودية إثنية إلى دولة مدنية أو دولة ثنائية القومية (Saban, 2004: 902).

وتعاظم في السنوات القليلة الماضية طوفان التشريعات القانونية المعادية للعرب التي يشهدها الكنيست، ومنها قانون المواطنة العنصري الذي يمنع لم شمل العائلات الفلسطينية التي فيها أحد الوالدين من الضفة أو القطاع، وقانون النكبة الذي يسمح لوزير الداخلية بفرض عقوبات على مؤسسات عامة تشارك في إحياء يوم النكبة، وقانون لجان القبول الذي يعطي صلاحية واضحة للجان القبول في البلدات الجماهيرية أن لا تقبل متقدمًا بسبب "عدم الملاءمة الاجتماعية" (وهو نفس التبرير الذي استعملته هذه اللجان لعدم قبول متقدمين عرب)، وقانون المقاطعة الذي ينصّ على أن المبادرة لمقاطعة إسرائيل أكاديميًا أو اقتصاديًا أو ثقافيًا أو مقاطعة المستوطنات الإسرائيلية في الضفة الغربية المحتلة هي

مخالفة مدنية تستوجب مقاضاة صاحبها. ومن الواضح أنّ هدف هذه التعديلات هو إلزام المواطنين الفلسطينيين وقياداتهم بتقبل دونيتهم في الدولة، وتقييد حريتهم في التعبير، والامتناع عن العمل على تغيير طابع الدولة اليهودي حتى لو كان ذلك بطرق قانونية وسياسية، والاستسلام للإجماع الصهيوني الذي ينفي الهوية الفلسطينية ويُحرم الفلسطينيين داخل إسرائيل من حق المواطنة الحقيقية والكاملة (ميعاري، 2008: 56).

وفي المجال الاقتصادي، عملت إسرائيل على اقتلاع الاقتصاد العربي المحلي وربطه، أو تعزيز تبعيته، بالاقتصاد اليهودي. ففي العقد الأول لقيام الدولة، صادرت الحكومة الجزء الأكبر من الأراضي العربية، وبنت عليها مستوطنات يهودية، ما أدى إلى تقليص كبير بمساحات الأراضي الزراعية ومناطق البناء والتطوير (الحاج، 2006: 68-66؛ حيدر، 1997: 54). فتقلصت إلى حد كبير نسبة الفلسطينيين العاملين بالزراعة من حوالي 51% من مجموع الأيدي العاملة الفلسطينية عام 1955 إلى أقل من 1,5% عام 2011، واتسعت بالمقابل نسبة العمّال، الحرفيين وغير الحرفيين، من حوالي 33% إلى 50% على التوالي. وفي حين أن نصف، وفي بعض السنوات أكثر من نصف، العاملين الفلسطينيين هم عمّال، أغلبيتهم الساحقة في المناطق اليهودية، فإن نسبة العمّال بين العاملين اليهود هي حوالي 19% فقط. أما الطبقة الوسطى (المهن العلمية والأكاديمية والفنية، المديرون والإداريون، كتبة وما شابه)، فقد استوعبت عام 2011 حوالي 31% من الأيدي العاملة العربية مقابل حوالي 59% من الأيدي العاملة اليهودية. وتشير مقارنة الدخل إلى أن

الدخل الشهري الصافي للعائلة الفلسطينية بلغ في نفس العام 59% من الدخل الشهري الصافي للعائلة اليهودية (מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012: 88, 582). وهنالك فجوة كبيرة بين الفلسطينيين واليهود، لصالح اليهود، في مؤشرات اقتصادية أخرى، وبخاصة في معدل الفقر ومعدل البطالة. وبشكل عام يمكن القول إن تلاشي طبقة الفلاحين الفلسطينيين، وعدم تصنيع المناطق العربية أديا إلى تبعية كاملة بالاقتصاد اليهودي. ولذلك، ليس غريبًا أن يحتل المواطنون الفلسطينيون قاع السلم الطبقي في إسرائيل، فهم أدنى طبقيًا حتى من المهاجرين اليهود الشرقيين (أي المواطنين اليهود المولودين في آسيا وأفريقيا، وبخاصة في البلدان العربية والإسلامية، والذين يشكلون أدنى شريحة في السلم الطبقي لليهود في إسرائيل).

وفي مجال التعليم هنالك تمييز واضح ضد العرب الفلسطينيين في إسرائيل. وينبع التمييز من مشكلتين أساسيتين يعاني منهما التعليم العربي، وهما انعدام الإدارة الذاتية في مجال التعليم والتمييز الفاضح في تخصيص ميزانيات التعليم العربي. فجهاز التعليم العربي يفتقر إلى إدارة ذاتية مستقلة، والمبنى الإداري لهذا الجهاز يخضع منذ قيام الدولة وحتى اليوم لسيطرة كاملة من قبل الحكومة. حيث أنّ وزارة التربية والتعليم، وبخاصة جهاز التعليم العبري وموظفيه، وأحيانًا جهاز المخابرات («الشاباك»)[9] يتحكمون في التعليم العربي في كل المجالات (كالبنية التحتية، ومستوى الخدمات، ومناهج التعليم، والبرامج،

9. يتدخل جهاز المخابرات العامة (الشباك) بالأساس في تعيين المعلمين ومديري المدارس والمفتشين في جهاز التعليم العربي.

والتعيينات). أما المربون والإداريون العرب فلا يُشرَكون في عملية صنع القرار ورسم السياسة التربوية، وهذا بعكس جهازي التعليم الديني والديني الرسمي المنفصلين إداريًا وفيزيائيًا عن جهاز التعليم الحكومي (حاج يحيى وأبو عيطة، 2007: 14؛ حيدر، 1997). وبالنسبة للتمييز في الميزانيات، فتشير بعض التفاصيل المنشورة عن الميزانية إلى أن المديرية التربوية، وهي الذراع التنفيذية لوزارة التربية والتعليم، قد خصصت للتعليم العربي 4% فقط من ميزانيتها عام 2006 و 3% فقط من ميزانيتها عام 2007 للتعليم العربي. وتكشف معطيات حكومية نُشرت في عام 2004 عن أن معدل ما يُستثمر في الطالب الواحد في المدارس العربية هو بحدود ثُلث ما يُستثمر في الطالب الواحد في المدارس اليهودية (هيسكيت وزهر، 2009). وفي تقرير عن الفجوة بين استثمار وزارة التربية والتعليم في الطلاب العرب واليهود، نشرته مؤخرا «ذي ماركر» (TheMarker)، وهي ملحق اقتصادي لصحيفة هآرتس (18 تموز 2013)، تبين أن الفجوة بين الطالب العربي واليهودي تتراوح بين 3000 و6000 شيكلا للطالب سنويا. أما في مدن الساحل فتتراوح الفجوة بين الطالب العربي واليهودي بين 6000 و11000 شيكلا سنويا.[10] وهكذا فإن حصة الطالب العربي من سلة الخدمات التربوية لا تزال شحيحة، ولا تفي بالاحتياجات الضرورية، رغم أن معظم الطلاب العرب ينحدرون من الطبقات الدنيا. وتؤدي ضآلة الميزانيات المُخصصة للتعليم العربي إلى وجود فجوة في البنية التحتية بين التعليم العربي والتعليم العبري.

10. يوضح التقرير أن الاستثمار عام 2012 لكل طالب ثانوي قد بلغ 27050 شيكلا في جهاز التعليم الديني، 24830 شيكلا في التعليم الرسمي العبري و 21150 شيكلا في التعليم العربي (ذي ماركر، 18 تموز 2013).

فالمدارس العربية تعاني من نقص في غرف التدريس وغرف الخدمات المرافقة والمختبرات والملاعب. كما أن الصفوف في المدارس العربية أكثر ازدحاما والمباني أقل تأهيلا وصلاحية للتعليم (حيدر، 1997؛ هيسكيت وزهر، 2009).

ويرى خالد أبو عصبة (2006: 145-144) أن الإجحاف في الموارد، بما فيها الميزانيات، ينتج عن عاملين رئيسيين: 1) تفضيل جهاز التعليم العبري استنادًا إلى مقاييس ومعايير سياسية غير موضوعية تؤدي إلى الإجحاف والتمييز في كل ما يتعلق بجهاز التعليم العربي. فمثلا تمنح وزارة التربية والتعليم مساعدات خاصة للطلاب الذين يعيشون في تجمعات سكانية متدنية اجتماعيًا واقتصاديا، والتي تُسمى "بلدات تطوير" وتُصنف بأنها ذات "أفضلية قومية". ولا يتم تصنيف أي قرية أو بلدة عربية بأنها بلدة تطوير، ولذلك فهي لا تحظى بمثل هذه المساعدات، رغم تدني وضعها الاجتماعي-الاقتصادي مقارنة مع البلدات التي تحظى بهذه الأفضلية. 2) عدم اتباع سياسة "التفضيل المصحِّح" (أي تفضيل المواطنين العرب في الميزانيات لتعويضهم عن سياسة التمييز المُتبعة ضدهم منذ قيام الدولة) من أجل سد الفجوات بين جهازي التعليم العربي والعبري. وبدون التقليل من أهمية هذين العاملين، فإننا نعتقد أن صُناع القرار في إسرائيل معنيون بالإبقاء على (وربما تعميق) الفجوات القائمة في الميادين المختلفة، بما فيها التعليم، وذلك لإبقاء الأقلية العربية الفلسطينية تابعة للأكثرية اليهودية وإحكام السيطرة عليها.

إن التمييز في تخصيص الموارد والميزانيات في التعليم العربي يؤدي

إلى نتائج متدنية في امتحانات التغذية المرتدة على أنواعها في المدارس العربية، ونسبة التسرب المرتفعة، ونسبة النجاح المنخفضة في امتحانات "البجروت" ونسبة القبول المنخفضة في الجامعات الإسرائيلية (أبو عصبة، 2006: 143). فتشير الإحصائيات للسنوات الأخيرة إلى أن نسبة تسرب الطلاب العرب من المدارس حوالي ضعفا نسبة تسرب الطلاب اليهود. ففي السنوات 2006-2008 ترك الدراسة 7,2% من الطلاب العرب و 3,7% من الطلاب اليهود في الصفوف التاسع وحتى الثاني عشر. كما أن التسرب لدى الطلاب العرب في النقب يثير القلق الحقيقي، حيث تصل النسبة هناك إلى 70% (هيسكيت وزهر، 2009). وعلى الرغم من ارتفاع نسبة الناجحين في امتحانات البجروت لدى الطلاب العرب في السنوات الأخيرة، فلا تزال هذه النسبة لدى الطلاب العرب أقل منها لدى الطلاب اليهود (48,5% مقابل 70,4% عام 2011) (מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012: 425). وهنالك فجوة بين المواطنين العرب واليهود في التعليم الجامعي. ففي العام الدراسي 2006/2007 كانت نسبة الطلاب الجامعيين اليهود من مجموع اليهود الإسرائيليين في الفئة العمرية 29-20 سنة 9,1% مقابل 3,8% نسبة الطلاب العرب من مجموع العرب في نفس الفئة العمرية. ولذلك فإن تمثيل الطلاب العرب متدني في الجامعات الإسرائيلية، فهم يشكلون 11,2% من مجموع طلاب البكلوريوس، و6,1% من مجموع طلاب الماجستير و 3,5% من مجموع طلاب الدكتوراة (هيسكيت وزهر، 2009). وفي نفس العام الدراسي حصل على شهادة البكلوريوس من الجامعات الإسرائيلية 19527 خريجًا، منهم 8,3%

فقط عرب، وعلى شهادة الماجستير11762، منهم 4,3% عرب وعلى شهادة الدكتوراة 1288، منهم 4,1% عرب (מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009). وهكذا فإن تمثيل الطلاب العرب من مجموع طلاب الجامعات وتمثيل الخريجين العرب من مجموع خريجي الجامعات في إسرائيل أقل بكثير من نسبة السكان العرب من مجموع سكان الدولة (حوالي 18% بدون سكان القدس الشرقية).

السياسة الرسمية تجاه التعليم العربي

لم تعترف المؤسسة الإسرائيلية، كما ذكرنا، بمواطنيها العرب كأقلية قومية، بل اعتبرتهم من ناحية رسمية مجموعة من الطوائف أو "الأقليات" أو "غير اليهود"، وتعاملت معهم على أرض الواقع كأنهم "طابور خامس" أو "أقلية معادية"، ما يبرر، من وجهة نظرها، تطبيق سياسة السيطرة والإقصاء عليهم. والسياسة الرسمية تجاه التعليم العربي هي جزء لا يتجزأ من سياسة أشمل للتعامل مع الأقلية العربية في إسرائيل. وقد صُمِّمت هذه السياسة بالتعاون الوثيق مع مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية وغيره من المستشرقين في مختلف الإدارات الحكومية. وتنبثق هذه السياسة من التصور القائل بأن العرب يشكلون "مصدر خطر وسببًا للاضطرابات وزعزعة الاستقرار". فتمثل الحل الذي تم اعتماده لدرء هذا الخطر بالسيطرة على السكان العرب من جهة، وتحسين أوضاعهم من جهة أخرى. ولتعزيز السيطرة تم تطبيق استراتيجية الفصل بين التعليم العبري والتعليم العربي في ميادين مختلفة، بما في ذلك تخصيص الموارد والأهداف والمناهج والكتب المدرسية

(الحـاج، 2006: 186-182). ومـع أن الفصـل بين جهـازي التعليم يُظهِر نظـام التعليـم في إسرائيل بمظهـر التعدديـة التربوية والتلاؤم مـع الفروق الثقافيـة، لكنـه في الحقيقـة يهـدف إلى خدمـة مصالـح الأكثريـة اليهودية والحفـاظ على سـيطرتها عـلى الأقلية العربيـة الفلسـطينية ألأصلية (Abu-Saad, 2005: 240). كمـا أدى الفصـل بـين جهـازي التعليم إلى اسـتمرار الأنماط المحافظـة والتقليديـة في الإدارة والتنظيم وأسـاليب التربية والتعليم في المـدارس العربيـة، وإلى ممارسـة التمييـز في توزيـع المـوارد وتوظيـف الأمـوال الخاصة بتطور جهـاز التعليـم العربي (حيـدر، 1997: 69-68). لذلـك، كان جهـاز التعليـم العربي، كما يـرى باحثون (الحـاج، 2006؛ أبو عصبـة، 2006 ;Mar'i, 1978)، أداة لتحكـم الأكثريـة اليهوديـة بالأقليـة العربيـة الفلسـطينية. وقـد انعكـس هـذا التحكـم (أو السـيطرة) في المبنى التنظيمـي لجهـاز التعليـم العربـي، وكذلـك في أهـداف التعليـم العربـي ومضامينـه. فالمبنـى التنظيمي لهـذا الجهاز، "قسـم التعليـم للعرب"[11] في وزارة التربيـة والتعليـم، يتسـم بالمركزيـة المفرطة، ويخضع بشـكل مطلق للحكومـة، يديـره ويـشرف عليه يهـود ولا يُـشرَك المواطنون العرب بشـكل فعـلي في صُنـع القـرارات المتعلقـة بالتعليـم العربـي. وإذا عُـيِّن عربـي في وظيفـة إداريـة عليـا في الـوزارة، فغالبًا ما يتـم تهميش منصبـه. ففي عام 1987، شـكل وزيـر التربيـة والتعليم سـابقة بتعيـين موظـف عربي (هو عـلي حيدر) كمسـئول عـن التعليم العربي، وعُـرِّف منصبه بـ "مدير قسـم التعليـم للعـرب". غـير أن هـذا المنصـب خضـع عمليًـا للتهميـش. فمدير

11. لاحظ تسمية الدائرة المسؤولة عن إدارة شؤون التعليم العربي في إسرائيل «قسم التعليم للعرب» وليس «قسم التعليم العربي»، ما يشير إلى تجاهل المؤسسة الإسرائيلية وجود أقلية عربية فلسطينية لها خصوصياتها القومية والثقافية.

قسم التعليم للعرب ليس له دور في تخصيص الموارد أو التخطيط أو في اتخاذ القرارات حول الأولويات. واقتصرت مهمته على المناهج والكتب المستعملة في المدارس العربية. لكنه كان مكبل اليدين في هذا الموضوع أيضًا بسبب خضوعه للسكرتاريا التربوية وقسم المناهج ومدير عام وزارة المعارف ومديري الألوية وبالطبع الوزير (الحاج، 2006: 116-117). وينطبق هذا الوصف على كل من شغلوا منصب "مدير قسم التعليم للعرب".

وبشكل عام، يمكن القول إن مشاركة العرب لا تتعدى كتابة أو ترجمة كتب أو تقارير بموجب تعليمات محدّدة بعناية، وهي فقط مشاركة في تنفيذ سياسة الأكثرية اليهودية. أضف إلى ذلك أن جهاز الحكم العسكري خلال الفترة 1966-1949 وجهاز المخابرات العامة ("الشاباك") قد تحكما بتعيين المعلمين والمدراء والمفتشين وباقي الموظفين في المدارس العربية. أما الاعتبارات الأساسية التي كانت، ولا تزال، تؤخذ بالحسبان في هذه التعيينات فهي ليست مؤهلات علمية أو كفاءات، وإنما هي اعتبارات سياسية (أو "أمنية" بلغة المؤسسة الإسرائيلية). وبعد التعيين تستمر مراقبة المخابرات للمعلم العربي، فلا يُسمح له أن يناقش مع طلابه "القضايا الحساسة" أو "الخطيرة"، ومن يفعل ذلك يتعرض للتحقيق من قبل السلطات أو يفقد وظيفته. وكما يؤكد الباحثون والمتابعون لقضايا التعليم العربي (أبو عصبة، 2006: 152؛ لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 1.1.2010) فإن هذا الوضع لا يزال قائما حتى اليوم، حيث يُسمح للمعلم أن يتطرق مع طلابه لقضايا القيم لكن بشرط عدم التطرّق للأحداث الجارية وقضايا الساعة.

لتنفيذ سياسة السيطرة والتحكم، يعمل جهاز التعليم العربي على طمس (أو إضعاف) الهوية الجماعية القومية لدى الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل. وينعكس ذلك في بعض القوانين، بما فيها قانون التعليم الرسمي (أو الحكومي) لعام 1953. لقد وحّد هذا القانون التيارات التعليمية الصهيونية الثلاثة التي كانت سائدة قبل قيام إسرائيل (التيار العام اليميني والتيار العمّالي والتيار الديني المعروف باسم "همزراحي") في تيارين إثنين: تعليم رسمي وتعليم رسمي ديني. وفي الواقع، وحّد القانون التيارين العلمانيين، التيار العمّالي والتيار العام، وأبقى على تيار "همزراحي" الديني، ومنحه امتيازات معينة. فتقرّر أن يشرف عليه مسئول متديّن، وأن يقوم وزير المعارف بالتشاور مع مجلس خاص في كل ما له علاقة في هذا التعليم. وخارج نطاق هذا القانون بقيت مدارس "أغودات يسرائيل" التي تدرس أبناء اليهود المتدينين المتشدّدين، المعروفين باسم "حريديم"، والتي اعتُرِف بها رسميًا باسم التيار المستقل أو التعليم الديني غير الرسمي (أبو عصبة، 2006: 96-91). وعلى عكس الاعتراف بتيار التعليم المستقل (مستقل عن الحكومة) وبتيار التعليم الرسمي الديني (الذي يتمتع نسبيًا بإدارة ذاتية في المجال التربوي)، فلم يحظ التعليم العربي باعتراف مشابه. بل أُقيم له جهاز تعليم خاص ضمن التعليم الرسمي، وعن هذا الجهاز فُصِل لاحقا التعليم الدرزي. ويُمكن الافتراض أن افتقار الأقلية العربية الفلسطينية إلى قوة سياسية فاعلة، في الكنيست وخارج الكنيست، قد اسهم في عدم حصولها على إدارة ذاتية مستقلة في مجال التعليم.

يُلزِم قانون التعليم الرسمي لعام 1953 الدولة بإدارة التعليم في جميع

المؤسسات الرسمية، وبالإشراف على المنهاج الذي يقره وزير التربية والتعليم، بشرط أن يَخدم هذا المنهاج ترسيخ القيم التي نص القانون عليها. ويحدد القانون الخطوط العريضة لمضمون التعليم الرسمي، وهو التعليم الذي تقدمه الدولة بحسب منهاج يقره الوزير، وبإشراف الوزير ورقابته. وينص القانون على أن هدف التعليم هو التربية على قيم الثقافة الإسرائيلية، وعلى الإنجازات العلمية، وحب الوطن والولاء للدولة ولشعب إسرائيل، وعلى وعي "الكارثة والبطولة" (أي المحرقة النازية وتمرد اليهود عليها)، والتدريب على العمل الزراعي والحرفي، والتأهيل الطليعي، والتطلع إلى مجتمع يقوم على الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة المتبادلة وحب الإنسانية (أبو عصبة، 2006: 149؛ الحاج، 2006: 182؛ حيدر، 2004: 306). وقد أُقِرّ هذا الهدف، المُشبع بالقيم اليهودية والصهيونية (التربية على قيم الثقافة الإسرائيلية، الولاء للدولة وللشعب اليهودي ووعي الكارثة والبطولة)، لجميع االطلاب في التعليم الرسمي، يهودا وعربا. ومن الواضح أن هذا القانون لا يأخذ حاجات التعليم العربي بعين الاعتبار، بل يتجاهل وجود أقلية عربية فلسطينية أصلية متميزة قوميا وثقافيا في هذه البلاد، ولا يُعَبِّر عن حاجاتها الضرورية ومصالحها الخاصة. إن تجاهل القانون لوجود هذه الأقلية المتجذرة فوق أرضها لم يكن سهوا أو عفويا، وإنما كان مقصودا منه التعبير عن يهودية الدولة وعدم الاعتراف بمواطنيها العرب كجماعة قومية، بل وطمس هويتهم الجماعية.

منذ سنوات الخمسينيات من القرن الماضي، بدأت تُوجَّه انتقادات متفرقة لأهداف ومناهج التعليم في المدارس العربية. ففي حزيران/

يوليو 1956، بعث أعضاء اللجنة الثقافية في نادي الأخوة المسيحي في حيفا رسالة يتذمرون فيها من وضع المدارس العربية، بما في ذلك المناهج المقررة. وأشاروا أيضا إلى غياب الاهتمام المناسب بتعليم اللغة العربية. إذ يتم تدريس الادب العربي من دون كتب ومراجع مكتوبة وبطريقة مشتته، كي لا يتمكن التلاميذ من رصد الإرث الوطني الثمين لشعبهم. يُضاف إلى ذلك حذف جزء كبير من الأدب الذي يتناول التحرر الوطني، وذلك بسبب سياسة القمع المتبعة تجاه العرب ومحاولة سحق كرامة التلاميذ القومية. أما فيما يتعلق بتدريس تاريخ العرب في المدارس الثانوية العربية، فلم يُدرج سوى جزء ضئيل منه في المنهاج، وحُذِف الجزء الذي يُعنى بالثورة العربية. وفي تموز/يوليو عام 1958، قام أحد المعلمين العرب، في خضم اللقاء السنوي لهيئة المعلمين الإسرائيليين، بإثارة مسألة تعليم التلاميذ العرب التوراة وليس القرآن (الحاج، 2006: 189).

وفي دراسة مقارنة على مناهج التعليم في المدارس العربية والمدارس العبرية، أجراها يوحنان بيرس وآخرون في الستينيات من القرن الماضي، توصل الباحثون إلى أن مناهج التعليم في المدارس العربية لم تحقق التوازن بين "الرغبات القومية العربية" للطالب وبين "الولاء للدولة"، كما تأمل مؤلفوها، ولكنها وقعت ضحية لاتجاه طمس الهوية القومية العربية للطالب العربي وتربيته على الضياع (أو إلغاء الذات) أمام الأكثرية اليهودية. ويظهر هذا الاتجاه في شكلين: 1) صياغة أهداف تعليم (لمواضيع مختلفة) تتجاهل الأسس القومية في وعي الطالب العربي. 2) الطلب من الطالب العربي معرفة واسعة وعميقة في مواضيع

يهودية خاصة (مثل تاريخ اليهود والتوراة) على حساب دراسة ثقافته العربية. هذا في حين أن هنالك تجاهلا للثقافة العربية في تعليم الطالب اليهودي. وفي ضوء ذلك، يتوصل الباحثون إلى نتيجة مفادها أن مناهج التعليم في المدارس العربية يجب تغييرها (פרס, ארליך ויובל-דיויס, 1968: 36-35).

ومع زيادة الانتقادات الموجهة على أهداف ومناهج التعليم في المدارس العربية، عين وزير التربية والتعليم، يغئال ألون، عام 1971 لجنة خاصة برئاسة نائبه، أهارون يادلين, لإعادة النظر في أهداف التعليم للعرب. وفي شهر شباط عام 1972 سلمت اللجنة تقريرها للوزير، اقترحت فيه مجموعة مبادئ يجب أن يرتكز عليها التعليم للعرب. وهذه المبادئ هي: 1) تربية على قيم السلام. 2) تربية على الولاء للدولة، مع التشديد على المشترك لكل مواطنيها والحفاظ على الخصائص الفريدة لعرب إسرائيل. 3) وضع خطط تهدف إلى تسهيل استيعاب المواطنين العرب اجتماعيا واقتصاديا. 4) تنمية القيم الثقافية العربية والإسرائيلية والعالمية. 5) تربية الفتاة على الاستقلالية وتحسين مكانتها (الحاج، 2006: 206؛ אלחאג', 1994 ;52 :1978 ,Mar'i). وتكمن أهمية وثيقة يدلين في أنه لأول مرة يُعطى انتباه رسمي لخصوصية التعليم للعرب ولضرورة صياغة أهداف خاصة للطلاب العرب. مع ذلك، فالوثيقة تحتوي على تناقضات داخلية كثيرة، وهي لم تُعبِّر عن احتياجات وطموحات العرب الفلسطينيين في إسرائيل. فهي لم تتطرق إلى هويتهم القومية، بل حاولت خلق إنسان "عربي إسرائيلي" مُقتلَع من جذوره القومية والثقافية، المتصلة بالعالم العربي وبالشعب الفلسطيني. وقد علق المرحوم سامي

مرعـي (Mar'i, 1978: 53) عـلى هـذه الوثيقـة بقولـه: "يبـدو أن وثيقـة يادلـين لا تحاول فقـط تجاهل وطمس الهويـة القومية للعـرب في إسرائيل، ولكنهـا تحـاول أيضـا إلغـاء ثقافتهـم من خـلال فـرض أخلاقيـات وقيم مقبولـة على المجتمـع الإسرائيـلي (المُهيمَـن عليه يهوديـا) عبر نظـام تعليم تسـيطر عليـه الحكومة. وتسـاءل سـامي مرعي "عمـا يتبقى مـن الثقافة بعـد إلغاء الاخلاقيـات الاجتماعيـة والقيم التـي تنظم العلاقات الشـخصية والعلاقـات العائليـة وعلاقة الفـرد بالمجتمع".

وقبـل تطبيـق وثيقـة يدلـين، أقام مديـر عـام وزارة المعارف لجنـة جديدة باسـم "لجنـة تخطيـط التعليـم العربـي لسـنوات الثمانينيـات"، تتكـون مـن سـبعة أعضاءعـرب وثمانيـة أعضـاء يهـود، يرأسـها د. ماتـي بيلـد (معروفـة بلجنـة بيلـد). لقـد انتقـدت هـذه اللجنة وثيقـة يادلـين في أنها تجاهلـت الـصراع الذي يواجهـه العـرب في إسرائيل بين التماثل مع الشـعب العربـي والـولاء للدولـة (الحـاج، 2006: 206؛ אלחאג', 1994). ولإنجاز مهمتهـا، اتفقـت لجنـة بيلد مع مؤلـف هذا الفصـل على إجراء أول دراسـة مقارنـة لمضامـين التعليـم في المـدارس العربيـة في إسرائيـل (מיעארי, 1975). وأوضحـت الدراسـة أن مناهج التعليم وكتـب التدريس في المدارس العربيـة، وبخاصـة في مواضيـع التاريـخ واللغـة العربيـة واللغـة العبرية، تعمـل على غـرس القيـم اليهوديـة والصهيونيـة في نفوس الطـلاب العرب، وعـلى طمس الهويـة القوميـة (العربيـة الفلسـطينية) لديهم. ففـي منهاج التاريـخ للمـدارس الابتدائيـة والمـدارس الثانوية يدرس الطـلاب العرب عن تاريـخ اليهـود أكثـر مما يدرسـونه عـن تاريخ العـرب، كمـا ينعكس ذلك في عـدد السـاعات المُقرة لـكل منهما. كذلـك، في حين أن تاريـخ اليهود الذي

يدرسه الطلاب العرب ذو طابع قومي وصهيوني، فهو يركز على تاريخ اليهود الحديث والحركة الصهيونية والاستيطان اليهودي في فلسطين، فإن تاريخ العرب الذي يدرسونه يكاد لا يتطرق للحركة القومية العربية والحركة الوطنية الفلسطينية. وتنعكس سياسة طمس الهوية القومية لدى الشباب العربي في منهاج اللغة العربية ايضا. فعلى عكس منهاج اللغة العبرية للمدارس العربية، الذي يذكر ضمن أهدافه " تربية المواطن الإسرائيلي الصالح" و "التعرف على ثقافة الشعب اليهودي"، والذي يحتوي على عدة قصائد ومقطوعات أدبية ذات طابع قومي أو صهيوني، فإن منهاج اللغة العربية لا يذكر حتى تعبيري "الشعب العربي" و"الشعب الفلسطيني"، ويفتقر لأي قصيدة شعرية أو مقطوعة أدبية قومية أو وطنية. كما أنه يفتقر لأي قصيدة أو مقطوعة لشاعر أو كاتب فلسطيني (מיעארי, 1975: 35-34, 53-50).

وبعد هذه الدراسة، خرجت لجنة بيلد بتقرير شدد على ضرورة تغيير مناهج التعليم في المدارس العربية. وبناء على الأهداف التي اقترحتها لجنة بيلد، تنقسم المناهج في المدارس العربية إلى ثلاث فئات أساسية: 1) المنهاج المتشابه مع المدارس العبرية مثل اللغة الإنجليزية والرياضيات والأحياء. 2) المنهاج المعدَل بحسب حاجات المدارس العربية مثل الجغرافيا والتاريخ. 3) المنهاج الخاص المُعَد خصيصا للمدارس العربية مثل اللغة والأدب العربي واللغة والأدب العبري والدين والمدنيات. ووصف التقرير الفئة الاولى بأنها غير مثيرة للجدل، لأن الخلل فيها جاء على مستوى التنفيذ وليس على مستوى المضمون. أما الفئتان الثانية والثالثة، فتطرح كل منهما مشاكل أكثر تعقيدا، وتتطلب تغييرا جوهريا

عـلى مسـتوى الأهـداف والمضمـون (الحـاج، 2006: 207-206). واقـترح تقريـر لجنـة بيلـد أن ترتكـز أهـادف التعليم الرسـمي للوسـط العربي في إسرائيـل على أسـس الثقافـة العربيـة والإنجـازات العلمية والتطلع للسـلام بـين إسرائيـل وجاراتهـا وحـب البـلاد المشـتركة (הארץ המשותפת) لجميـع مواطنيهـا والـولاء لدولـة إسرائيـل، وذلـك مـن خـلال التركيز على المصالـح المشـتركة وخصوصيـة العـرب في إسرائيل، وعـلى معرفـة الثقافة اليهوديـة واحترام العمـل المبدع والتطلـع إلى بناء مجتمع يقـوم على الحرية والمسـاواة والمسـاعدة المتبادلـة وحـب الإنسـانية (الحـاج، 2006: 207; אלחאג', 1994 ;54-53 :Mar'i, 1978).

ورغـم أن تقريـر بيلـد يُعتـبر أول وثيقـة تطلب بوضـوح أن يرتكـز تعليم العـرب عـلى اسـس الثقافـة العربيـة، فقد وُجهـت عليـه انتقـادات كبيرة. ومـن أهم هـذه الانتقـادات أن الأهداف المقترحـة للتعليم العربـي لا تتضمن اعترافـا، صريحـا أو ضمنيـا، بحقيقـة أن العـرب الفلسـطينيين في إسرائيل يشـكلون أقليـة قوميـة، وأنهـم جـزء لا يتجـزأ مـن الشـعب الفلسـطيني. وفي حـين يحتـل التثقيـف القومـي جوهـر التعليم اليهـودي، فـإن الثقافة العربيـة (وليسـت القوميـة العربيـة) وخصوصيـة العـرب في إسرائيـل تشـكلان نـواة التعليم العربـي. أما الهدفان الـواردان في التقريـر، الرغبة في السـلام بـين إسرائيـل وجاراتها وحـب البلاد المشـتركة لـكل مواطنيها، فلا ذِكـر لهمـا في أهداف التعليـم للطـلاب اليهود. كذلـك، فإن أهـداف التعليم العـبري لا تتطـرق إلى المصالح المشـتركة لـكل المواطنين ولا تطلـب التعرف عـلى الثقافة العربيـة (الحـاج، 2006: 208 ;54 :Mar'i, 1978). مع ذلك، لـم تُـرضِ هـذه الاهـداف وزيـر التربيـة والتعليـم، فأعـاد صياغتهـا مـن

جديد في أيلول/ سبتمبر 1976، معدلا عبارة "حب البلاد المشتركة لكل مواطنيها" فحذف الكلمات "المشتركة لكل مواطنيها" لتصبح العبارة "حب البلاد". وهذا يعني عودة إلى الهدف السابق، والذي بموجبه على الطالب العربي أن يحب البلاد، ليس باعتبارها وطنا له وإنما وطنا للشعب اليهودي فقط.

لم تتغير السياسة الرسمية تجاه التعليم العربي بشكل جدي حتى اليوم. والدليل على ذلك أن الكنيست أدخل في عام 2000 تعديلات على قانون التعليم االرسمي، وبخاصة على أهداف هذا التعليم في إسرائيل، فأصبح بند 2 في القانون ينص على ما يلي (מדינת ישראל, משרד החינוך – זכויות התלמיד, 2012):

أهداف التعليم الرسمي (أو الحكومي) هي:

1. تربية الإنسان على حب الإنسان، حب شعبه وبلاده، وأن يكون مواطنا مخلصا لدولة إسرائيل، وأن يحترم والديه وعائلته، وهويته الثقافية ولغته.
2. غرس القيم الواردة في إعلان قيام دولة إسرائيل وقيم دولة إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية وتنمية علاقة احترام لحقوق الإنسان، للحريات الاساسية، للقيم الديمقراطية، للمحافظة على القانون، لاحترام ثقافة واتجاهات الآخر، وكذلك للتربية على السعي للسلام وللتسامح في العلاقات بين الناس وبين الشعوب.
3. تعليم تاريخ شعب إسرائيل ودولة إسرائيل.
4. تعليم توراة إسرائيل، تاريخ الشعب اليهودي، تراث إسرائيل والتقاليد اليهودية، تعزيز وعي ذكرى الكارثة والبطولة، (أي

المحرقة النازية والتمرد اليهودي عليها) والتربية على احترامها.

5. تطوير شخصية الولد والبنت، وإبداعهم ومواهبهم المختلفة، لاستنفاذ كامل قدراتهم كبشر يعيشون حياة نوعية وذات معنى.
6. تأسيس معارف الولد والبنت في حقول المعرفة والعلم المختلفة، في الإنجازات الإنسانية بأنواعها وأجيالها المختلفة، وفي المهارات الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم كبشر بالغين في مجتمع حر، وتشجيع النشاط الجسماني وثقافة وقت الفراغ.
7. تعزيز القدرة على الحكم والنقد، تشجيع حب الاستطلاع الفكري، التفكير المستقل والمبادرة، وتنمية الوعي واليقظة للتحولات والتجديدات الجارية.
8. منح مساواة الفرص لكل ولد وبنت، وتمكينهم من التطور حسب طريقتهم وخلق جو يشجع المختلف ويدعمه.
9. تنمية المشاركة في حياة المجتمع الإسرائيلي، والاستعداد لأخذ أدوار والقيام بها بإخلاص ومسئولية، وتنمية الرغبة في المساعدة المتبادلة وخدمة المجتمع ألمحلي، والتطوع والسعي لتحقيق العدالة الاجتماعية في دولة إسرائيل.
10. تنمية علاقة احترام ومسئولية للبيئة الطبيعية، وأُلفة للبلاد، لمناظرها الطبيعية، لحيواناتها ونباتاتها.
11. التعرف على اللغة والثقافة والتاريخ والتراث والتقاليد الفريدة للسكان العرب ولجماعات سكانية أخرى في دولة إسرائيل، والاعتراف بالحقوق المتساوية لكل سكان إسرائيل.

إذا تمعنا في هذه الأهداف "المُعدّلة" للتعليم الرسمي، فهي لا تختلف

جوهريا عن الأهداف السابقة، وبخاصة فيما يتعلق بأهداف التعليم العربي. فنرى أن هنالك بندا واحدا فقط، من أحد عشر بندا، يتطرق بشكل مباشر "للسكان العرب ولجماعات سكانية أخرى" في إسرائيل. كذلك، فإن هذا البند ينص على "التعرف على اللغة والثقافة والتاريخ والتراث والتقاليد الفريدة" لهؤلاء السكان ولتلك الجماعات السكانية. فبالإضافة إلى أن هذا البند لا يتناول حصريا الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، فإنه يركز على الثقافة والتراث والتقاليد، ولا يشير إلى انتمائها للشعب الفلسطيني ولأمتها العربية وإلى ضرورة تعزيز وعيها بذلك. وعلى عكس ذلك، يشدد القانون على غرس القيم اليهودية والصهيونية و"قيم دولة إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية"، وكأنه يمكن التوفيق بين الدولة الديمقراطية التي تقوم على مبدأ المواطنة الكاملة والمتساوية وبين الدولة اليهودية التي بالضرورة تستثني "غير اليهود" من هذه المواطنة الكاملة والمتساوية. ومن الجدير ذكره أن كل وزراء التربية والتعليم تقريبا تبنوا مثل هذه السياسة التربوية التي تهدف إلى ترسيخ القيم اليهودية والصهيونية. فقد نُقل عن وزيرة التربية والتعليم السابقة، ليمور لفنات، أنها قالت بعد تسلمها منصبها عام 2003: "سوف يُرَسَّخ التعليم في القيم الأبدية للتقاليد اليهودية، وفي الوعي الصهيوني واليهودي، وفي القيم العالمية. كتاب الكتب، التوراة، واللغة العبرية وتاريخ الشعب اليهودي، هي حجر الأساس لهويتنا الوطنية، وستأخذ مكانتها في تعليم الأجيال الشابة" (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 1.1.2010).[12] وفي مقابلة أجرتها معه صحيفة

12. هذا الاقتباس مأخوذ من الوثيقة التي أعدها د. خالد أبو عصبة وقُدمت للجنة القطرية لرؤساء السلطات

"يسرائيل هيوم" (15.7.2011)، أكد وزير التربية والتعليم السابق جدعون ساعر على التربية للقيم اليهودية والصهيونية، وأوضح أنه لن يسمح بتعليم الرواية العربية في المدارس لأنها تَعتبر قيام إسرائيل نكبة (موقع جدعون ساعر الرسمي على الإنترنت 30.9.2012).

وفي بداية عام 2005، أقرت الحكومة الإسرائيلية تقرير لجنة "دوبرات"، كأساس لإعادة صياغة مبنى وأهداف ومضامين التعليم في إسرائيل. ويحتوي هذا التقرير فصلا خاصا بالتعليم العربي، يقترح "فتح صفحة جديدة في بناء جهاز التعليم العام العربي على أُسس المساواة والمشاركة بشكل يقوي الانتماء والإخلاص للدولة". كما يقترح التقرير "أن يُعَبِّر التعليم العام العربي في إسرائيل – رغم الصراع القومي القائم – عن التراث العربي الخاص وعن الإخلاص الكامل لدولة إسرائيل، والمساواة الكاملة في الحقوق والواجبات بين كل مواطنيها بدون فروق بحسب الدين والجنس والقومية، وذلك وفق أهداف التعليم الرسمي المحددة في القانون." ويوصي التقرير أن يلتزم التعليم العام العربي بأهداف التعليم العام مع إضافة أهداف خاصة له. فبالإضافة إلى أهداف التعليم المحددة في قانون التعليم الرسمي (وبخاصة البندين 4 و 11) تُضاف الصيغة الآتية: "بالإضافة إلى الأهداف العامة للتعليم، تشمل أهداف التعليم العربي أيضا: 1) تنمية وتطوير الهوية الشخصية والهوية العربية الجماعية كأساس تربوي ونفسي واجتماعي لاندماج كامل في المجتمع الإسرائيلي وفي دولة إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية.

المحلية العربية، ونوقشت وأقرّت في لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، وصدر ملخص عنها ضمن "التصور المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل"، كانون الأول 2006، واعتُمدت في المؤتر السابع للتعليم العربي، نيسان 2008.

2) معرفة وتنمية اللغة العربية، ومعرفة الثقافة والتراث العربي. 3) معرفة الثقافة اليهودية واللغة العبرية وتاريخ الشعب اليهودي" (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005: 210 - 211). من الواضح أن إضافة أهداف خاصة للتعليم العربي، وبخاصة ما يتعلق بتنمية الهوية العربية الجماعية، في تقرير دوبرات يُعتبر إلى حد ما تقدما مقارنة بقانون التعليم الرسمي المعدل لعام 2000. إلا أن هذا التقدم النسبي لا يكفي، وبخاصة أن مفهوم "الهوية العربية الجماعية" هو بالأساس مفهوم ثقافي، وجاء أيضًا في سياق الاندماج في دولة إسرائيل "كدولة يهودية وديمقراطية". كذلك، فإن هذا التقرير لا يعترف بالمواطنين العرب أقلية قومية، وأنهم جزء من الشعب العربي الفلسطيني. ولذلك يرى ماجد الحاج (2006: 230-228) أن الأهداف الواردة في تقرير دوبرات لا تحتوي في الواقع على أي شيء جديد. فهي، كالأهداف الواردة في تقرير لجنة بيلد عام 1975، تتطرق إلى تعزيز الهوية الجماعية للطلاب العرب ولكن كأقلية دينية – ثقافية وليس كأقلية قومية. بل هنالك بعض التراجع في تقرير دوبرات مقارنة بتقرير بيلد. فلا يتطرق تقرير دوبرات إلى إسرائيل "كبلاد مشتركة لكل مواطنيها" بل يتطرق إليها "كدولة يهودية وديمقراطية"، مع الافتراض أنه لا تناقض بين كون الدولة يهودية وديمقراطية في آن واحد. كذلك، ومع أنّ التقريرين يشدّدان على فصل التعليم الدرزي عن التعليم العربي، بهدف فصل العرب الدروز عن بقية العرب الفلسطينيين، فإنّ تقرير دوبرات يوصي "بتعميق الخصوصية الدرزية" من خلال تشجيع افتتاح مسارات خاصة في الجامعات وكليات إعداد المعلمين حول التراث

الـدرزي وتطويـر منهـاج خاص لـتراث وتاريـخ الطائفـة الدرزية.
توضـح هـذه المراجعة للدراسـات التي تناولـت التعليم في المـدارس العربية أن السياسـة الرسـمية تجاه التعليم العربـي في هذه البلاد، منـذ قيام الدولة وحتـى اليـوم، هـي جـزء مـن السياسـة الإسرائيليـة العامـة تجـاه الأقلية العربيـة الفلسـطينية في شـتى الميادين. إنهـا سياسـة السـيطرة والتحكم والإقصـاء. فجهـاز التعليـم العربـي، الـذي يديـره فعليًـا ويحـدد أهدافـه ومناهجـه يهـود مسـتعربون ويُسـتبعَد المواطنـون العـرب مـن المشـاركة الفعليـة في ذلـك، هـو في الحقيقة أداة للسـيطرة عـلى هذه الأقليـة والتحكم بهـا. ولتعزيـز عملية السـيطرة والتحكم، وُضعـت أهداف ومناهـج للتعليم العربـي تعمل على طمـس الهوية القوميـة للعرب الفلسـطينيين في إسرائيل وإلغـاء ذاكرتهـم التاريخيـة، مـن ناحية، وتزويدهـم بل وإتخامهـم بالقيم والمضامـين والأفـكار اليهوديـة والصهيونيـة، مـن ناحية أخـرى. وكل ذلك مـن أجـل خلـق إنسـان "عربي-إسرائيـلي" مقتلَـع مـن جـذوره القوميـة والثقافيـة ومسـتعد للخضوع والاستسـلام أمـام هيمنة الأكثريـة اليهودية. أمـا اللجان التي أُقيمت لدراسـة أهـداف التعليم العربـي، فينطبق على كلها تعليـق المرحوم سـامي مرعـي (Mar'i, 1978: 54) على بعضهـا قبل أكثر مـن ثلاثـة عقـود، حيث قـال: "هنالـك مشـكلة في كل هـذه اللجـان، وهي أن الأقليـة العربيـة عوملـت دائما باعتبارها شـيئًا أو هامشًـا. فـكل اللجان التـي درسـت التعليـم العربـي كان كل أعضائهـا مـن اليهـود أو أن اليهود هيمنـوا عليهـا. ولذلـك كان السـؤال الأسـاسي مـن وراء هـذه الجهـود هو كيـف تتـم معالجـة الاقليـة العربية الهامشـية عـبر التعليم بطريقـة تُمَكِّن الأكثريـة اليهوديـة المركزية مـن الحفاظ عـلى مصالحها". فهـذه اللجان لم

تتعـاط كما يجـب مع القضايـا البيداغوغيـة والقضايا الاجتماعيـة الخاصة بالتعليـم العربـي، ولـم تتطـرّق إلى ضرورة إجـراء تغيـيرات أو إصلاحات في المبنـى التنظيمـي لجهـاز التعليـم العربي، ولـم تعترف بالأقليـة العربية الفلسـطينية كأقليـة قوميـة وبحقهـا في الحفـاظ عـلى هويتهـا الجماعيـة وتطويرها.

مـن الواضـح أن سياسـة السـيطرة والتحكم والإقصـاء هذه تتعـارض مع مبـادئ المسـاواة وحقـوق الإنسـان ومع العديـد مـن الاتفاقيـات والمواثيق والإعلانـات التـي أقرتهـا الأمـم المتحـدة. فقـد جاء في إعـلان الأمـم المتحدة بشـأن حقـوق الأشـخاص المُنتمين إلى أقليـات قوميـة أو إثنيـة وإلى أقليات دينيـة ولغويـة، والـذي اعتمدتـه الجمعيـة العامـة في 18 كانـون أول/ ديسـمبر 1992، أن "عـلى الـدول أن تقـوم، كل في إقليمهـا، بحمايـة وجود الأقليـات وهويتهـا القومية أو الإثنيـة، وهويتها الثقافية والدينيـة واللغوية، وبتهيئـة الظـروف الكفيلة بتعزيز هـذه الهوية." (مـادة 1). وجاء في إعلان الأمـم المتحـدة بشـأن حقـوق الشـعوب الأصليـة، والـذي أقرّتـه الجمعيـة العامـة في 13 أيلـول/ سـبتمبر 2007، أن "للشـعوب الأصليـة الحـق في إقامـة نظمهـا ومؤسسـاتها التعليميـة والسـيطرة عليهـا وتوفـير التعليـم بلغاتهـا، بما يتـلاءم مع أسـاليبها الثقافية للتعليـم والتعلم." (مـادة 14). كمـا جـاء في هـذا الإعـلان أن "للشـعوب الأصلية الحـق في أن يُعـبر التعليم والإعـلام تعبـيرًا صحيحًا عن جـلال وتنوع ثقافاتهـا وتقاليدهـا وتاريخها وتطلعاتهـا." (مـادة 15). وهكذا، فـإّن الاتفاقيـات والمواثيـق الدولية ذات العلاقـة بالأقليـات القومية والشـعوب الأصلية تنصّ على حق هـذه الأقليات والشـعوب الأصلية بإقامـة نظمها ومؤسسـاتها التعليمية والسـيطرة عليها

وتوفير التعليم لأطفالها بما يتلاءم مع تراثها وثقافتها وهويتها. وتَنكُّر المؤسسة الإسرائيلية لهذا الحق يعزز الغربة والشعور بالظلم لدى الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل.

رد فعل العرب الفلسطينيين على السياسة التربوية الإسرائيلية

منذ سنوات الخمسينيات بدأ مربون عرب، كما ذكرنا، يوجهون انتقادات متفرقة على السياسة الرسمية تجاه التعليم العربي، ويطالبون بإصلاحها. وفقط في بداية الثمانينيات بدأت هذه الانتقادات والمطالب تتمأسس، وتعبر عنها تنظيمات عربية قطرية تهتم بقضايا التعليم العربي في إسرائيل. وساهم في ذلك إلى حد كبير إنشاء اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية (1974)[13]، التي بدأت تهتم بقضايا التعليم العربي وتطالب بإلغاء التمييز المطبق ضده، بالأساس على صعيد البنية التحتية والميزانيات. وكانت أولى خطواتها في هذا المجال عقد "المؤتمر الأول للتعليم العربي" في الناصرة في أيار/ مايو 1980، والذي تمحور حول مسألتي المباني والتعليم المهني، مطالبًا الحكومة باتخاذ تدابير لتحسين وضع التعليم العربي بشكل عام. كما نُظمت عدة أعمال احتجاجية من بينها إضراب السلطات المحلية العربية والمظاهرة التي أُقيمت أمام الكنيست في 3 حزيران/ يونيو 1980 (الحاج، 2006:

13. تم إنشاء اللجنة القطرية للسلطات المحلية العربية عام 1974 بهدف العمل على المستوى المحلي (البلدي) من أجل تحقيق المساواة في الدولة. وبعد يوم الأرض عام 1976 بدأت تهتم بقضايا سياسية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل. وفي عام 1982 أقامت «لجنة المتابعة العليا لشؤون العرب في إسرائيل»، كهيئة عليا، ينضوي في إطارها، بالإضافة لرؤساء السلطات المحلية العربية، أعضاء الكنيست العرب وممثلون عن الاحزاب والحركات السياسية العربية المختلفة.

.(161-162

وتعـزز نضـال الجماهـير العربية ضد سياسـة التمييـز في التعليـم العربي مـع تشـكيل لجنة متابعـة قضايـا التعليم العربي، عـلى أثر مؤتمـر التعليم العربـي الثاني عـام 1984، بقـرار من اللجنة القطرية لرؤسـاء السـلطات المحليـة العربية نصّ على تشـكيل لجنـة مهنية تُعنى بجميـع قضايا التربية والتعليـم التـي تخـص المجتمع العربـي الفلسـطيني في إسرائيـل. فطالبت اللجنـة بإلغـاء كل مظاهـر التمييـز في التعليـم العربي (وبخاصـة في البنى التحتيـة والميزانيـات والمناهج) وبتشـكيل وِحـدة عربية ضمن السـكرتاريا التربويـة التابعة للـوزارة. وأثنـاء انعقاد المؤتمـر الثالث للتعليـم العربي في شـفاعمرو في تمـوز/ يوليـو 1989، طالبـت لجنـة متابعة قضايـا التعليم العربـي بمشـاركة حقيقية للعـرب في إدارة نظامهم التربـوي الخاص. ففي هـذا المؤتمـر تقـرر، لأول مـرة، المطالبـة بإقامة سـكرتاريا مسـتقلة ضمن إطـار وزارة التربيـة والتعليم أُسـوة بالتعليم الرسـمي الديني الـذي يتمتع باسـتقلالية واسـعة. ومنـذ أواخر الثمانينيـات من القرن المـاضي، بدأ يدور نقـاش جماهـيري وأكاديمي حول المبنـى التنظيمي لجهـاز التعليم العربي. فعندمـا أقـام وزير التربية والتعليم، أمنون روبنشـتين، مجلسًـا استشـاريًا للتعليـم العربـي، قـرر هـذا المجلـس أن يضـع مبنـى الجهـاز عـلى رأس أولوياتـه، رغـم أن موظفي الـوزارة أرادوا أن يعمل المجلـس أولا في مواضيع أخـرى. أما توصيـات المجلس حـول ضرورة تغيير المبنـى التنظيمي لجهاز التعليـم العربـي فقـد رفضهـا الوزيـر، مـا أدى في النهايـة إلى توقف عمل المجلس بعد اسـتقالة أغلـب أعضائـه (אבו עסבה, 2007: 137).

وفي المؤتمـر السـابع للتعليـم العربـي، المنعقـد في الناصرة في 17 نيسـان/

أبريل عام 2008، تقرر تكثيف المساعي الرامية إلى إقامة مديرية تربوية وتعليمية خاصة للتعليم العربي في وزارة التربية والتعليم، ومواصلة السعي لإقامة مجلس تربوي عربي يعمل على تحديد السياسة التربوية والتعليمية والأهداف والمضامين وكتب التدريس بما يتلاءم والخاصية الثقافية والوطنية للطلاب العرب في إسرائيل.[14] وفي السنوات الأخيرة، وبناءً على دراسة أجرتها لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، بواسطة خالد أبو عصبة (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2010)، تبنت اللجنة خطة إستراتيجية، تعتمد أربعة محاور أساسية (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2011):

1. السعي لتغيير المبنى التنظيمي القائم لجهاز التربية والتعليم في الوزارة، وإقامة مديرية تربوية للتعليم العربي في إطار وزارة التربية والتعليم.
2. السعي لإقامة سكرتارية تربوية للتعليم العربي، إلى جانب السكرتارية التربوية العامة في وزارة التربية والتعليم، تُعنى بقضايا السياسات التربوية وأهداف التعليم والبرامج والمناهج والمضامين.
3. السعي لسد الفجوات الواسعة بين التعليم العربي والتعليم العبري من الناحية البيداغوغية والتحصيل العلمي والناحية الفيزيقية (غرف تدريس ومباني ومرافق ضرورية).
4. السعي لتطوير قيادات تربوية (خارج وزارة التربية والتعليم) من المعلمين والمديرين والطلاب والأكاديميين المتخصصين والباحثين العرب، لقيادة العملية التربوية ووضع المناهج والبرامج التعليمية

14. موقع العرب – الناصرة. 24 نيسان/ أبريل 2008 www.alarab.net/Article/57096

والمضامين ومواد التدريس التي تتلاءم وخاصية الطالب العربي، تاريخه، ثقافته وقوميته.

أما استراتيجيات العمل التي استخدمتها لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، فهي متنوعة وأهمها (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2011):

1. متابعة السياسة الرسمية تجاه التعليم العربي، تقسيم الموارد وتخصيص الميزانيات.
2. طواقم عمل (أو لجان) مهنية مشتركة للجنة المتابعة ووزارة التربية والتعليم، للوقوف على الاحتياجات وإعداد خطط عمل متفق عليها ترصد لها الموارد والميزانيات اللازمة.[15]
3. إعداد دراسات وأبحاث ووثائق وأوراق عمل حول مواضيع مركزية للتعليم العربي.
4. التوجه إلى القضاء على قضايا محددة تتعلق بالتمييز ضد التعليم العربي.[16]
5. خلق توعية جماهيرية من خلال عقد أيام دراسية وندوات ومؤتمرات محلية وعالمية ودولية والمشاركة في مؤتمرات وندوات ومحاضرات

15. من هذه اللجان لجنة مختصة بالبناء وأخرى بتحصيل الطلبة وأخرى بتربية الطفل. وتوصلت بعض هذه اللجان في الفترة الأخيرة إلى توصيات مشتركة. ومن الجدير ذكره أن الوزارة لا تزال ترفض تشكيل لجنة مشتركة تختص بأهداف ومناهج التعليم العربي.

16. فعلى سبيل المثال، تقدمت لجنة المتابعة، بالاشتراك مع منظمة حقوق المواطن في إسرائيل، في 15 أيلول/ سبتمبر 2002، بشكوى إلى محكمة العدل العليا ضد التمييز المتواصل في الميزانيات المخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

وأيـام دراسـية ومن خـلال الإعـلام المحلي- العربـي والعـبري والإعلام العالمي.

6. لوبـي محـلي ودولي وتجنيـد قـوى داعمـة ومجموعات ضاغطـة عربية ويهوديـة وعالمية.
7. مبـادرات لبلـورة أهـداف ومضامـين التعليـم العربـي وإعـداد مناهج بديلـة، وتفعيـل مـشروع التربيـة للهوية وتعميـم مضامـين وفعاليات وبرامـج عـلى كافة المـدارس العربيـة لإحيـاء ذاكرتنـا الجماعية.
8. تشـبيك وعمل منسـق ومنظـم مع جمعيـات واطر أخـرى او من خلال ائتلافـات حول مواضيـع محددة.

وبالإضافـة لهـذه الاسـتراتيجيات والوسـائل فـإن اللجنة تقوم بنشـاطات برلمانيـة (لقاءات مع أعضاء ولجان كنيسـت)، وأحيانا تسـتخدم الإضرابات والمظاهـرات،[17] بهـدف التأثير في سياسـة الحكومـة تجاه التعليـم العربي.

وعـن لجنـة متابعـة قضايـا التعليـم العربـي، انبثـق عـام 2010 المجلس التربـوي العربـي، كإطـار مهني يجسـد الحـق الجماعي للمجتمـع العربي الفلسـطيني في إسرائيـل بإدارة ذاتية لشـؤونه التربويـة والثقافية وكخطوة باتجـاه تحصيـل الاعـتراف بالتعليـم العربـي كتعليـم ذي خاصيـة قومية

17. من هذه الإضرابات إضراب جرى، لأول مرة منذ قيام إسرائيل، في الأول من أيلول/ سبتمبر 1987، والذي بموجبه تم إقفال المدارس العربية. كما تجمعت في ذلك اليوم تظاهرات أمام الكنيست ومكتب وزارة المعارف في القدس مطالبة بتحسين ظروف التعليم العربي وزيادة الميزانيات (الحاج، 2006: 176). ومؤخرا أعلنت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، بالتنسيق مع اللجنة القطرية للسلطات المحلية العربية، الإضراب في 15 أيار/ مايو 2012 تضامنا مع الأسرى الفلسطينيين المضربين عن الطعام وتزامنا مع ذكرى 64 عاما على النكبة.

وثقافيــة جماعية. ويســعى المجلس التربــوي العربي إلى الاعتراف به جســما مهنيــا موازيــا للســكرتاريا التربويــة العامــة في الــوزارة، يعمــل على رســم سياســة تربويــة للتعليــم العربــي تنســجم مــع الثقافــة العربيــة والهوية العربيــة الفلســطينية. فــيرى المجلس أن من حــق الفلســطينيين في إسرائيل، باعتبارهــم أقليــة أصلية، الحصول على اســتقلالية تربويــة (مديرية تربوية عربيــة وســكرتاريا تربوية عربية) في إطــار وزارة التربية والتعليم، لا ســيما وأنّ هنالــك أوســاطا يهوديــة في إسرائيــل تتمتــع بمثــل هــذه الاســتقلالية: المتدينــون المتشــددون (حرديــم) والمتدينــون الصهيونيون (مفــدال). وبعد عــدة اجتماعــات وورشــات عمل، حــدد المجلــس أهدافــه كالآتــي (المجلس التربوي العربــي، 2010):

1. تعزيــز وترســيخ الهويــة العربيــة الفلســطينية المنفتحــة عــلى قيــم الديمقراطيــة والمواطنــة الفعالــة والناقــدة (لــدى الطــلاب والمعلمــين).
2. تشــكيل مرجعيــة مهنيــة وتربويــة وتعليميــة للمجتمــع العربــي وفق الرؤيــة الإســتراتيجية للجنــة متابعــة قضايــا التعليم العربي، لا ســيما الســعي لإقامــة مديريــة تربويــة وســكرتارية تربويــة عربيــة مهنيــة ضمــن وزارة التربيــة والتعليــم.
3. احــترام الخاصيــة القوميــة والثقافيــة للمجتمــع العربــي الفلســطيني والتعبــير عــن ذلــك في مناهــج وبرامــج التعليــم وكتــب التدريس.
4. تطويــر وتفعيــل التعليــم اللامنهجــي، بما فيها اســتغلال الحيــز المتاح لبرامــج ومبــادرات تعليميــة وتربويــة للجــان أوليــاء أمــور الطــلاب العرب.

أمـا اسـتراتيجيات المجلـس التربـوي العربـي، فقـد تـم تحديدهـا كما يلي (المجلـس التربـوي العربـي، 2010):

1. التوعيـة والتدعيـم الجماهـيري نحـو حق الجمهـور العربي وممارسـة دوره في التربيـة والتعليـم وأهدافه.
2. إجراء دراسات وأبحاث ذات علاقة بالتعليم العربي .
3. التشـبيك وتعزيـز العلاقـات مع الأطـر الجماهيريـة والتمثيليـة، محليا وعالميا.

وهكـذا نـرى أنّ بعـض نشـاطات لجنـة متابعـة قضايـا التعليـم العربي، وبخاصـة المتعلقـة بإجراء دراسـات ذات علاقـة بالتعليم وصياغـة أهداف ومناهـج ومضامـين التعليم العربـي، انتقلـت إلى المجلس التربـوي العربي. وبعـد عدة اجتماعـات ولقـاءات، توصل المجلـس إلى صياغـة وثيقة توضح أهـداف التربيـة والتعليـم للفلسـطينيين في إسرائيـل، كمـا يطمـح إليهـا المجلـس، وهـي كالآتي:

1. تأصيـل الانتمـاء لهُويّة وطنيّـة عربية – فلسـطينية، معتـزّة بمنجزها الحضـاريّ، ومتواصلـة بفاعليّـة مـع عمقهـا العربـيّ والإسـلاميّ والإنسـاني. تتأسـس هـذه الهويّة على تعزيـز اللّحمة بين أبناء الشـعب الفلسـطيني الواحـد عـلى قاعـدة التعدديـة والتنـوع، تعزيـز الذاكـرة الجمعيّـة والروايـة التاريخيّـة الفلسـطينيّة، التأكيـد عـلى الحقـوق التاريخية والسياسـية للشـعب الفلسـطينيّ، واحترام التعدديّة الثقافيّة والدينيّـة والمجتمعيّـة الداخليّـة للمجتمـع الفلسـطينيّ.

2. توفير بيئة تربويّة - تعليمية آمنة وممتعةٍ من شأنها مساعدة الفرد على تنمية واستكشاف قدراته واهتماماته وميوله ومهاراته، وذلك بغية تهيئة إنسان حر ومثقف ومبدع وناقد ومنتج ومتفاعل، مع مجتمعه وبيئته وواقعه.
3. تعزيز القيم الأخلاقيّة - الإنسانيّة والمدنيّة - التقدمية، وتنمية الوعي بالحقوق والمسؤوليّات الفرديّة والجماعيّة، نحو حياة مجتمعية تسودها مبادئ الحريّة والعدل والتعددية والعطاء والمبادرة والمساءلة.
4. تهيئة الفرد لمواكبة التطورات المعلوماتيّة والمعرفيّة ونُظُمها المركّبة وتقنيّاتها المتقدمّة، وللمنافسة على فرص التعلّم والعمل فى واقع مُعولَم وفي سياقات وأطر متعددة الثقافات والتخصّصات.
5. دفع الحراك الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين، من أجل رقيّهم وحسن حالهم. يتضمن ذلك انخراطهم في مجتمعهم بشكل مؤثر وخيّر ومثمر، والتحاقهم بسوق العمل بما يتلاءم مع تطلعاتهم بمهنية وتميز واستقامة.
6. تيسير عمليّة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي على أنواعها والتهيئة للتكيّف الاجتماعي الناجح، والتفوّق الدراسيّ ضمنها.
7. تعزيز مكانة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثًا، على مستوياتها المختلفة، من أجل التعبير بها كلغة هويّة وانتماء وتواصل، وكوسيلة للإبداع الثقافيّ والبحث العلميّ، وذلك من خلال توفير بيئة لغويّة غنيّة وداعمة.
8. تطوير المعرفة بالبيئة المحليّة، من أجل تنمية مجتمع قادر على

مواجهة قضايا العدل الاجتماعي. يتضمن ذلك تنمية التواصل مع الطبيعة والأرض بمكوناتهما الماديّة ودلالاتهما الرمزيّة من خلال تربية للاستدامة تحفظ للأجيال الحالية والقادمة حقوقها في الموارد الطبيعية والمجتمعية، وفي ما تراكم من خبرات ومعارف أصلانية.

9. تعزيز الحوار مع الآخر اليهودي - الإسرائيلي بحثا عن أفق للعيش المشترك في وطن واحد دون هيمنة وسيطرة لأي جانب. والتربية للتطلع للحياة بأمان وتعاون ومساواة، وذلك من خلال السعي إلى بناء مجتمع يعكس الاحترام المتبادل بين الشعبين الفلسطيني واليهودي، وصولا لمواطنة كريمة جامعة ومتساوية.
10. التعرّف على تاريخ وموروث وثقافات الشعوب الأخرى والديانات المختلفة، والانكشاف على إسهاماتها وإنجازاتها العلمية والثقافية والروحية والفنية الجمالية، والتأكيد على ضرورة استثمارها للمصالح الإنسانية العامة.

إن مقارنة أهداف التعليم العربي كما صاغها المجلس التربوي العربي مع أهداف التعليم العربي الرسمي (أو الحكومي)، كما تم التعبير عنها في القوانين الإسرائيلية وتقارير اللجان المختلفة، تشير إلى ما يلي:

1. التعليم العربي الرسمي ليس فقط أنه لا يهدف إلى تعزيز الهوية العربية - الفلسطينية، كما يطمح المجلس التربوي العربي، وإنما يهدف إلى إضعاف أو طمس هذه الهوية. فقانون التعليم الحكومي لعام 1953، كما أوضحنا، تجاهل وجود أقلية عربية فلسطينية في البلاد، وأقر هدفا للتعليم الحكومي مُتخما بالقيم والمضامين اليهودية والصهيونية لجميع الطلاب، يهودا وعربا. وتعديل هذا القانون لعام 2000، الذي ينص

عـلى غرس القيـم اليهوديـة والصهيونية وتعزيـز الإخلاص للدولـة "كدولة يهوديـة وديمقراطيـة" وتعزيـز وعي ذكـرى "الكارثـة والبطولـة" ...إلخ، ينـص في أحد بنـوده عـلى "التعرف عـلى اللغة والثقافـة والتاريـخ والتراث والتقاليـد الفريـدة للسـكان العـرب ... في دولـة إسرائيـل"، وكأنهـم نزلوا إليهـا من السـماء، ولا يعـترف بهم أنهم يشـكلون أقلية أصليـة، وأنهم جزء مـن الشـعب العربـي الفلسـطيني ومن الأمـة العربية بشـكل عـام. كذلك، فـإن تقاريـر اللجـان التي تناولـت التعليـم العربـي، وبخاصة لجنـة بيلد (1975) ولجنـة دوبـرات (2005)، تعتـبر العرب الفلسـطينيين في إسرائيل أقليـة ثقافية وليسـت أقليـة قومية.

2. يُلاحَـظ أن صُنـاع القـرار في صياغتهـم لأهـداف التعليـم الرسـمي، بما في ذلـك التعليـم العربـي الرسـمي، بـدءوا يشـددون أكثر في الفـترة الأخيرة عـلى يهوديـة الدولة، وصـارت الأهداف تنـص صراحة على الإخـلاص لدولة إسرائيـل "كدولـة يهوديـة وديمقراطيـة" مع تجاهـل التناقـض بين هاتين الصفتـين. ويـبرز التشـديد عـلى يهوديـة الدولـة في تعديـل قانـون التعليم الحكومـي لعـام 2000 وفي تقريـر لجنـة دوبـرات لعـام 2005 أيضـا. وروفـق ذلـك، كمـا ذكرنـا، بطوفـان مـن القوانـين والتعديـلات القانونية المعاديـة للعـرب، والتي تهـدف إلى تأكيـد شـعار "الدولة اليهوديـة"، وإلى نـزع الشرعيـة عن الأقليـة العربيـة الفلسـطينية وإلزامهـا بتقبـل دونيتها في الدولـة وحرمانهـا من حـق المواطنـة الحقيقيـة والكاملة. ومـن البديهي أن التشـديد عـلى يهوديـة الدولـة لا يشـجع الحـوار بـين المواطنـين العرب واليهـود "بحثـا عـن أفـق للعيـش المشـترك في وطـن واحـد دون هيمنـة وسـيطرة لأي جانـب ... ،" كمـا يطمـح المجلـس التربـوي العربي.

مناهج التعليم العربي

بعد أن أوضحنا السياسة الرسمية تجاه التعليم العربي، نطرح سؤالا حول مدى انعكاس هذه السياسة في مناهج التعليم المخصصة للمدارس العربية. ويُمكن طرح هذا السؤال بصيغة معاكسة: ما مدى ارتباط مناهج التعليم العربي بواقع الطلاب العرب وثقافتهم وهويتهم الجماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، وكما ذكرنا في المقدمة، كلَّف المجلس التربوي العربي في أواسط عام 2012 أربعة باحثين متخصصين لدراسة مناهج التعليم في أربعة مواضيع أساسية: التاريخ والجغرافيا واللغة العربية والمدنيات. وقام كل باحث بدراسة المنهاج في أحد المواضيع الأربعة: دكتورة كوثر جابر درست منهاج اللغة العربية مع تركيز على الأدب العربي، بروفسور مصطفى كبها درس منهاج التاريخ، بروفسور راسم خمايسي درس منهاج الجغرافيا، ودكتور مهند مصطفى درس منهاج المدنيات. وفيما يلي ملخصات لهذه الدراسات:

منهاج اللغة العربية

تحلل الدكتورة كوثر جابر – قسوم في دراستها محتوى منهاج الأدب العربيّ، المقرّ من وزارة التربية والتعليم لكافّة مراحل التعليم في الوسط العربيّ، وتلاحظ أن هنالك إملاءات سياسيّة وعوامل بيداغوغيّة تتحكّم في منهاج اللغة العربيّة في المراحل المختلفة. ففي المرحلة الابتدائيّة يُلاحَظ نقل مبنى منهاج اللغة العبريّة في المدارس اليهوديّة وترجمة مضامينه، ونقل بعض النصوص وموادّ التدريس الخاصّة به. كذلك فإنّ أهداف

المنهـاج تركّـز على الاهتمـام بالمعرفـة اللغويّة بينما أسـقطت بقيّـة جوانب شـخصيّة المتعلّـم الوجدانيّـة والاجتماعيّـة والوطنيّـة، والتي لهـا أكبر الأثر على تربيتـه وإعداده المسـتقبليّ.

ويتميـز منهـاج الأدب للمرحلـة الإعداديّـة بقدمـه وعـدم ملاءمتـه للعصر، وبغيـاب نصـوص رمـوز الأدب الفلسـطينيّ، أو مـا يسـمى "أدب النخبة" أمثـال: محمـود درويـش، غسّـان كنفانـي، سـميح القاسـم، عبـد الرحيم محمـود، توفيـق زيّاد، سـالم جـبران، إميل حبيبـي، وغيرهم الكثـير. ثمّ إنّ مـا اختـير للأدباء المذكوريـن في المنهاج لا يعكس أدبهم بصـورة صحيحة في بعـض الحالات؛ فالثيمـات المركزيّة للنصـوص خالية من الأبعـاد التاريخيّة أو الأيديولوجيّـة ولا تتطـرق إلى مـا نسـمّيه "الأدب الملتـزم"، الـذي يعتـبر ميـزة هامّة في الأدب الفلسـطينيّ في كشـفه عن هموم الإنسـان الفلسـطينيّ وتطلّعاتـه والروايـة الخاصّـة به. وتتحكـم الإمـلاءات السياسـيّة والعوامل البيداغوغيّـة أيضـا في منهـاج الأدب للمرحلـة الثانويّـة. وينعكـس ذلـك في حـذف نصـوص أدبيّة مـن المنهاج الأصليّ لأسـباب سياسـيّة، فقـد تعرّض هـذا المنهـاج إلى كثـير مـن التعديـلات في العقـد الأخـير، بضمنها إسـقاط نصـوص الأديبـين الفلسـطينيّين فدوى طوقان وغسّـان كنفاني من القسـم الإلزامـيّ في المنهـاج بسـبب "دور الأديبـين في المقاومـة الفلسـطينيّة". كما ينعكـس ذلـك بوجود خلـل في بنـاء مجموعـات الاختيـار واسـتراتيجيّتها. فتشـكيل إمكانيّـات اختيـار النصـوص بالطريقـة التـي وردت في المنهـاج يجعل انكشـاف الطلاب على شـعراء وكتّـاب مهمّين محدودًا ولا يعـدّ كافيًا. وعنـد مقارنتهـا منهاج اللغـة العربيّة في المـدارس العربيّة مـع منهاج اللغة العبريّـة في المـدارس اليهوديّـة، وجـدت الباحثـة أن منهـاج اللغـة العربيّة

يرتكز بشكل عام على نقل شبه تام من منهاج اللغة العبريّة. إلا أن منهاج اللغة العربيّة لا يثبت جميع المحاور الواردة في منهاج اللغة العبريّة من حيث التشديد على البعد العربيّ والقوميّ والوطنيّ في اختيار نصوص الأدب. وعلى عكس منهاج اللغة العبريّة الذي يهدف إلى ترسيخ القيم اليهوديّة والصهيونيّة والقوميّة، فإن المنهاج العربيّ لا يشير إلى تدريس اللغة العربيّة والأدب العربيّ كرافعة لتعزيز الهويّة الجماعيّة والقيم الوطنيّة والقوميّة للطالب العربيّ. ومن أهمّ النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة هي أنّ مناهج اللغة العربيّة في المدارس العربيّة، والأهداف التعليميّة والخطط والبرامج الدراسيّة وكتب التدريس المنبثقة عنها، تعكس بصورة جليّة سياسة وزارة التربية والتعليم في إسرائيل في سعيها إلى إفراغ اللغة العربيّة، بل التعليم العربيّ ككلّ، من مقوّماته القوميّة والهويّاتيّة والأيديولوجيّة، وتمييع عمليّة تدريس اللغة العربيّة في حصر دورها وقيمتها في الجانب الوظيفيّ والتواصليّ، وإهمال النصوص الأدبيّة وإقصائها عن الطالب.

منهاج التاريخ

يحلل البروفسور مصطفى كبها نماذج من منهاج التاريخ في المدارس العربية. ويبدأ بتحليل المنهاج المؤقت لعام 1952، المعد للمدارس الابتدائية العربية، ويلاحظ أن الطالب العربي يتعلم عن تاريخه، بموجب هذا المنهاج، عددًا أقل من المصطلحات التي يتعلمها عن التاريخ العام أو تاريخ اليهود. ثم يحلل الباحث المنهاج المعدل للعام 1976، الذي وُضع على أساس منهاج التاريخ للمدارس العبرية الذي تم وضعه عام 1970،

وذلـك مع إدخال بعـض التعديلات، ويلاحـظ أن المنهاج تبنـى المصطلحات المجسـدة لوجهـة النظـر الصهيونية. فعـلى مر العصـور المختلفـة يتحدث المنهـاج عـن "أرض إسرائيـل" و"صهيـون" كوصف لفلسـطين، وذلك من خـلال فصل مفتعل بين سـوريا وفلسـطين. ولا يختلف كثـيرًا منهاج 1982 عـن منهـاج 1976، وبخاصة فيما يتعلـق بالتوجيهات والسياسـات العامة. ولكـن ملفـت للنظـر في هـذا المنهـاج أن تاريـخ الشـعب اليهـودي وُضـع عـلى نفـس القـدر الذي وُضـع عليـه تاريـخ العرب والشـعوب الإسـلامية، مـع العلـم أن هـذا لا يجـري في المنهـاج المخصص للطـلاب اليهـود، والذي يخصـص فيـه للتاريـخ العربـي والإسـلامي حيّز ضئيـل جدا. كمـا جاء في المنهـاج "تنميـة الوعي بالمصير المشـترك للعـرب واليهـود في أرض إسرائيل، وفي الـشرق الأدنـى، وبوحـدة العرب عـلى اختـلاف أقطارهـم، واليهود على مختلـف طوائفهـم وشـتاتهم". ومـن الجديـر ذكـره أن "المصير المشـترك للعـرب واليهـود" لا ذكر لـه في المنهـاج المخصص للطـلاب اليهود.

ويحلـل الباحـث منهـاج المرحلـة الثانويـة للعـام 1999، فـيرى أنـه أكثر مناهـج التاريـخ انفتاحـا فيمـا يتعلـق بالهوية الفلسـطينية، ربما بسـبب أجـواء المصالحـة التـي سـادت في تلـك الفـترة. فقـد جـاء في المقدمـة لهذا المنهـاج أنـه يجـب "إدخـال موضوع تاريـخ المجتمـع العربي الفلسـطيني ضمـن موضوع الشرق الأوسـط في العـصر الحديث". وفي تفصيـل الأهداف جـاء "تعميـق شـعور التلميـذ العربـي بالانتمـاء إلى الشـعب العربـي الفلسـطيني، وإلى الأمة العربيـة وحضارتها، وإلى دولـة إسرائيل ومواطنيها الإسرائيليـين". مـع ذلـك يُؤخذ على هـذا المنهاج تهميشـه لموضـوع الحركة القوميـة العربيـة ووضعها في إطـار المـواد الاختيارية. ويلاحـظ الباحث أن

هـذا الانفتـاح النسـبي عـلى الهويـة الفلسـطينية لم يسـتمر طويـلا. فجاء المنهـاج المعـدل لعـام 2009، والموجّـه للمرحلتـين الإعداديـة والثانويـة في المـدارس العربيـة، مُعتمـدًا بالأسـاس عـلى منهـاج عـام 1976. ويـرى الباحـث أن المنهـاج الجديـد شـهد تراجعًا معيّنًـا في كل ما يتعلـق بتوظيف المصطلحـات واختيـار الألفـاظ الإشـكالية التـي تـم تجاوزهـا في مناهـج سـابقة وبخاصـة منهـاج عـام 1999. فعند وصـف الحـروب الصليبية في فلسـطين يسـتعمل المنهـاح المصطلح الفضفـاض "الأراضي المقدسـة" بدل اسـتعمال كلمـة "فلسـطين" في مناهج سـابقة.

وفي نهاية الدراسـة يخلص الباحـث إلى نتيجة مفادها أنّ هنالك بونًا واسـعًا بـين المضامين الكثـيرة والمفصّلة التـي يتعلمهـا الطالب العربي عـن تاريخ الشـعب اليهـودي، وبـين مـا يتعلمـه الطـلاب اليهود عـن التاريـخ العربي والإسـلامي من مواد ضئيلة تعلـَّم أساسًا حسـب منظور الرواية التاريخية الصهيونيـة. أمـا الأمـر الأكثر غرابـة فهو الغيـاب الملحوظ لمضامـين تتعلق بتاريـخ العـرب الفلسـطينيين في إسرائيل أنفسـهم وبمركبـات هويتهم، أو بالهويـة الفلسـطينية والعربية العامة.

منهاج الجغرافيا

يقـدم البروفسـور راسـم خمايـسي إطـارًا معرفيًـا لموضـوع الجغرافيـا، تطـوّره وعلاقتـه بالعلـوم الأخـرى، ويميـز فيـه بـين جغرافيـة إنـكار وجغرافيـة توافـق. ويقصـد بجغرافيـة الإنـكار حالـة يكون فيهـا تجاهل وإنـكار لوجـود جماعـة سـكانية أخـرى تعيش في نفـس المجـال الجغرافي ولهـا انتمـاء وارتبـاط ثقـافي، اجتماعـي، سـياسي وتراثـي، وذلـك للتفرّد

في امتلاك الحيز والمجال الجغرافي. أما جغرافية التوافق فتعنى حالة يكون فيها إقرار واعتراف بوجود جماعة سكانية أخرى تعيش في نفس المجال الجغرافي أو لها ارتباط وعلاقة بهذا المجال، ويمكن التعايش بين الجماعتين بواسطة التوافق على منظومة من القيم وعلاقات القوة وتقسيم الموارد.

ثم يتناول الباحث منهاج تعليم الجغرافيا العبري في عهد الانتداب البريطاني، الذي وُضع من قبل معلمين يهود، تحت اسم "الوطن ومعرفة البلاد". ولا يزال هذا المنهاج يُشكل جزءًا مركزيًا في أهداف ومضامين ورسالة تعلم الجغرافيا في المدارس حتى بعد إقامة دولة إسرائيل. وركز هذا المنهاج على بناء الهوية اليهودية وارتباط اليهود بما يسمونه "أرض إسرائيل". وبعد قيام إسرائيل أُجريت على المنهاج عدة تعديلات، أُجري آخرها في العقد الأخير. وبموجب هذا التعديل أصبح منهاج الجغرافيا للمدارس الابتدائية يسمى بالعبرية "موطن، مجتمع ومواطنة" وترجم إلى العربية تحت عنوان "الموطن والمجتمع والمدنيات". وفي عام 2008 أقرت وزارة التربية والتعليم منهاج المدارس الثانوية، وأطلقت عليه أسم "الجغرافيا وتطوير البيئة". وجاء في أهداف هذا المنهاج "تعزيز الانتماء والشعور بالانتماء إلى البلاد بمختلف معالمها ومواقعها التراثية والتاريخية والأثرية والدينية". كما حدد المنهاج خمس وحدات تعليمية، منها ثلاث وحدات إلزامية وهي: جغرافية "ارض إسرائيل"، جغرافية "الشرق الأوسط"، ووحدة تحليل الظواهر الأساسية الجغرافية الطبيعية والبشرية. ويرى الكاتب أنّ جغرافية الإنكار لا تزال مسيطرة، وأن المنهاج وكتب التدريس يسعيان إلى خلق مواطن عربي – إسرائيلي، صالح، مهجن

وأليف، قابل ومتعايش مع الرواية والخطاب الصهيونيين.
يعرض الباحث بعض الإشكاليات في منهاج الجغرافيا، أهمها: (1) إنكار الجغرافيا الفلسطينية والتركيز على "أرض إسرائيل" أو إسرائيل وتجنب ذكر حدود دولة إسرائيل، أو ذكر الخط الأخضر، كذلك التركيز على الأسماء العبرية للمواقع مثل "عيمك يزراعيل" بدل مرج ابن عامر، وصحراء يهودا بدل برية الخليل. (2) فرض الخطاب اليهودي الصهيوني على الطلاب العرب، حيث تُفتتح الكتب بقطع من التوراة أو مقاطع من أشعار قومية يهودية أو صور تمثل اليهودي الصهيوني "الطلائعي" الذي جاء "لينقذ البلاد ويطوّرها"، وتصور العربي بأنه متخلِّف ومُهَدِّد. لقد تم فرض هذا الخطاب على الطلاب العرب مع محاولة محدودة لأخذ الخصوصية العربية بعين الاعتبار. ويتوصل الباحث في دراسته إلى خلاصة وهي أن منهاج الجغرافيا ينسجم أكثر مع جغرافية الإنكار. فهو يهدف إلى محو المشهد العربي الفلسطيني، إنكار وجوده وإحلال جغرافيا عبرية صهيونية مطوّرة ومُأدلجة مع رسم خارطة عبرية بدل الخارطة العربية. لذلك فإنّ منهاج الجغرافيا لم يذكر اسم البلاد والمواقع باللغة العربية، وتجاهل القرى العربية المدمرة والمهجرة عام 1948. وأخيرًا يوصي الكاتب بتعديل الأهداف والمنهاج لخلق منهاج جغرافي توافقي تشاركي.

منهاج المدنيات

يبدأ الدكتور مهند مصطفى دراسته بمدخل يتناول فيه نظريات وتوجهات لعدد من المفكرين، تتعلق بالتربية المدنية والتربية المواطنية.

إذ تشـير التربيـة المدنيـة إلى التربيـة للتعرّف عـلى نظام الحكم ومؤسسـات الدولـة وحقـوق الأفـراد، بينما تشـير التربيـة المواطنية، إلى جانـب التعرف عـلى النظـام السـياسي، إلى تشـجيع المشـاركة في الحيـاة المدنيـة والمجتمع المدنـي. ثـم ينتقـل لتحليل منهـاج المدنيـات في إسرائيـل، ويـرى أنّ وثيقة الاسـتقلال، التي تنسـجم مع تعريـف إسرائيل كدولة يهوديـة وديمقراطية، تشـكّل الإطـار الأيديولوجي لهـذا المنهـاج. فيوضح المرشـد لتدريس منهاج المدنيـات، الصـادر عـام 2009، أن عـلى الطـلاب أن يتعرفـوا مـن خـلال وثيقـة الاسـتقلال، عـلى أنّ دولـة إسرائيل هي دولـة اليهود داخـل إسرائيل وخـارج إسرائيل.

لقـد مـرّ منهاج المدنيـات بتحوّلات كثـيرة. ففي العقـود الأولى لقيـام الدولة ركّـز المنهاج على تعزيز الشّـعور بالانتمـاء إلى المجتمع الإسرائيـلي والتعرّف عـلى الديمقراطيـة ونظام الحكـم في إسرائيل. وكانت عمليـة دمج المهاجرين اليهـود في صلب أهـداف التربية المدنية. وبشـكل عـام كان المنهـاج متوافقًا مـع الروايـة الصهيونيـة. وفي العـام 1984، تـم صياغـة أهـداف جديـدة لتعليـم المدنيـات في المـدارس الثانويـة العربية، مـن ضمنهـا التعريف بأنّ إسرائيـل هـي دولـة يهوديـة- ديمقراطيـة، تضم أقليـات يعتبرهـا المنهاج للمـرة الأولى "أقليـات قوميـة"، لكـن دون الاعـتراف بحقوقهـا القوميـة والسياسـية عـلى البـلاد. وإلى جانـب التعـرّف عـلى الروابـط بـين دولـة إسرائيـل والشـعب اليهـودي، تنـاول المنهـاج، للمـرة الأولى أيضًـا، ضرورة التعـرّف على الروابط بـين المواطنين العـرب في إسرائيل والشـعوب العربية. وفي المقابـل تجاهـل المنهـاج التفاوت بـين اليهـود والعرب وقضيـة التمييز المدنـي وواقـع اعتبار العـرب كمواطنين مـن الدرجة الثانيـة. في عام 2009

صدر كتاب "مرشد لتدريس موضوع المدنيات"، تم فيه تحديد أهداف تعليمية عامة، وأهداف في مجال المهارات. وعلى رأس الأهداف العامة: (1) تنمية الصلة والانتماء والالتزام لدولة إسرائيل. (2) الاعتراف بكون إسرائيل دولة يهودية وديمقراطية. وهكذا، فإنّ منهاج المدنيات، رغم التطور الذي حصل عليه، لا يزال يُعلّم على الانتماء لإسرائيل كدولة يهوديّة وديمقراطيّة، ما يعني أنه يشكّل حلقة من حلقات التربية الوطنية في صفوف الطلاب اليهود، وجزء من فرض الرؤية اليهودية على الطلاب العرب، ما يؤدي إلى وجود غربة بين الطلاب والمعلمين العرب وبين المنهاج. كل هذا في الوقت الذي يتطوّر فيه هذا الموضوع في العالم ليس فقط نحو تأكيد المواطنة المشتركة والمتساويّة، بل أيضًا نحو خلق وعي سياسي لدى الطلاب بأهميّة المشاركة السّياسيّة والتّأثير في عملية صنع القرار السياسي.

وبالنسبة للهوية، فقد تناول المنهاج المواطنين العرب في العقود الأولى من خلال انتماءاتهم الدينية وليس القومية أو الوطنية. وعلى الرغم من أن المنهاج اليوم يعترف بوجود أقلية عربية في إسرائيل، إلا أنه لا يعترف بها أقلية قومية لها حقوق جماعية، قوميّة وسياسيّة، على البلاد. كذلك فإنّ المنهاج يعمل على تغييب العلاقة الوطنية بين العرب داخل الخط الأخضر والعرب في الأراضي المحتلة عام 1967، دون ذكر للانتماء الوطني المشترك بين الجماعتين.

خلاصة

مـن الواضـح أن النتائج التـي توصلت إليها الدراسـات الأربـع لمناهج اللغة العربيـة والتاريـخ والجغرافيـا والمدنيـات في المـدارس العربية تنسـجم مع السياسـة التربويـة الإسرائيليـة تجاه التعليـم العربي، وهـي في الواقع تعبير إجرائـي لتلـك السياسـة، التـي تهـدف إلى طمـس (أو إضعـاف) الهويـة القوميـة والوطنية والذاكـرة الجماعية للفلسـطينيين في إسرائيل، من ناحية، وإتخامهـم بالقيـم والمضامين اليهوديـة والصهيونية، مـن ناحية أخرى. كل ذلك مـن أجل خلق إنسـان جديـد مُقتلع من جـذوره التاريخيـة والثقافية، إنسـان يُعَـرّف نفسـه بأنـه «عربـي - إسرائيـلي» ويكـون مسـتعدا لتقبّل دونيتـه كمواطـن مـن الدرجـة الثانيـة أو الثالثـة في الدولـة اليهودية. ومن الواضـح ايضـا أن هـذه السياسـة التربويـة والمناهـج التعليميـة هـي جزء من السياسـة الإسرائيليـة العامة تجاه المواطنين العرب، سياسـة السـيطرة والتحكـم والإقصاء، السـيطرة عـلى مواردهـم والتحكم بهـا وإقصائهم من عمليـة صنع القـرار. وكرد فعـل على هذه السياسـة التربويـة الظالمة، تعزز نضـال الجماهـير العربيـة في إسرائيـل ضدهـا مـع تشـكيل لجنـة متابعة قضايـا التعليـم العربـي عـام 1984 بقرار مـن اللجنـة القطرية لرؤسـاء السـلطات المحليـة العربية. ومـن أهم مطالب لجنـة متابعة قضايـا التعليم العربـي اسـتقلالية التعليـم العربـي في إسرائيل، مـا أدى إلى إقامـة المجلس التربـوي العربي عـام 2010 كإطار مهني يعمل على رسـم سياسـة تربوية للتعليم العربي تنسـجم مـع الثقافة العربيـة والهوية العربية الفلسـطينية.

المراجع

مراجع بالعربية

أبو عصبة، خالد. (2006). **جهاز التعليم في إسرائيل.** رام الله: مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

الحاج، ماجد. (2006). **تعليم الفلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حاج يحيى، قصي ومازن أبو عيطة. (2007). **دراسات وبحوث في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل.** مركز دراسات الأدب العربي – بيت بيرل. كفر قرع: دار الهدى.

حيدر، عزيز. (2004). «التربية والتعليم والبحث العلمي.» **إسرائيل: دليل عام.** تحرير كميل منصور وفوز عبد الهادي. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية. ص 295–370.

حيدر، عزيز. (1997). **الفلسطينيون في إسرائيل في ظل اتفاقية أوسلو.** بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

سلطاني، نمر. (2003). **مواطنون بلا مواطنة.** حيفا: مدى – المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية.

شحادة، امطانس. (2011). **إسرائيل والأقلية الفلسطينية: تقرير «مدى الكرمل» الدوري للرصد السياسي.** (نيسان – حزيران). حيفا: مدى الكرمل.

المجلس التربوي العربي. (آذار/ مارس 2010). **تلخيص لقاء التخطيط الاستراتيجي والتنظيمي للمجلس التربوي العربي في 5-2010/3/6 في طبريا** (غير منشور).

محمد، طاهر. (2012). **أسس المناهج المعاصرة.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ميعاري، محمود (2008) «تطور هوية الفلسطينيين على جانبي الخط ألأخضر.» **مجلة**

الدراسات الفلسطينية. عدد 74/75 (ربيع). ص 41-61.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (1.1.2010). **الرؤية التربوية الإستراتيجية** (نص الوثيقة التي أعدها خالد أبو عصبة وأقرتها لجنة متابعة قضايا التعليم العربي). www.arab-education.org/?p=57

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (تشرين أول/ أكتوبر 2011). **الرؤية والأهداف** (وثيقة غير منشورة).

عبد السلام، عبد السلام. (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة. **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة**. 13-12 أبريل.

غانم، أسعد. (2003). "الفصل السادس: النظام السياسي والمأزق السياسي للأقلية العربية في إسرائيل." **الهويات والسياسة في إسرائيل**. تحرير أسعد غانم. رام الله: مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية: 196-157.

هايماويتز، سارة وآخرون. (2003). **دليل دراسي: حقوق الشعوب الأصلية.** جامعة منيسوتا، مكتبة حقوق الإنسان. http://www1.umn.edu/humanrts/arabic/SGindigenous.html

هيسكيت، كيتي وسوسن زهر. (2009). "معطيات جديدة حول منالية التعليم وتطبيق الحق في التعليم لدى الطلاب العرب في إسرائيل." **مجلة عدالة الإلكترونية**، العدد 63 (آب).

مراجع بالعبرية

אבו עסבה, ח'אלד. (2007). **החינוך הערבי בישראל, דלימות של מיעוט לאומי.** ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות. פרסום מס' 3/52. http://w3.sapir.ac.il/lib/93059.pdf

אלחאג', מאג'ד. (1994). **הכנת תוכנית לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל, תמורות והמלצות.** ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות. www.idc.ac.il:549/2004/11708.pdf

סער, גדעון – האתר הרשמי (30.9.2012) www.gideonsaar.com

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. (ינואר 2005). **התוכנית הלאומית לחינוך**. ירושלים. (דוח דוברת 05.01.05). www.nrg.co.il/online/1/ART/850/588.html

כהן, רענן. (2006). **זרים בביתם: ערבים, יהודים, מדינה**. תל-אביב: דיונון. אוניברסיטת תל-אביב.

מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2011). **שנתון סטטיסטי לישראל.** מספר 63.

מדינת ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2011). **שנתון סטטיסטי לישראל.** מספר 62.

מדינת ישראל. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (14.1.2009). **מקבלי תארים ממוסדית להשכלה גביהה, תשס"ז.**

מדינת ישראל, משרד החינוך - זכויות התלמיד. (8 ביולי 2012). **חק חינוך ממלכתי, תשי"ג – 1953**

www.Cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Zchuyot/popUps/PrintPreview/aspx

מיעארי, מחמוד. (1975). **סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל**. ירושלים: פרויקט תכנון החינוך וצוות תכנון החינוך הערבי לשנות השמונים (פנימי).

עלי, נוהאד ושי ענבר. (2011). **מי בעד שוויון?** חיפה: עמותת סיכוי.

www.sikkuy.org.il/docs/shivion_amadot_2011.pdf

פרס, יוחנן, אבישי ארליך ונירה יובל-דיויס. (1968). "חינוך לאומי של נוער ערבי בישראל: השוואת תוכניות לימודים." **מגמות** ט"ז (1): 36-26.

שלסקי, שרונה. (1997). "משמעויות נוהגות." **לקסיקון החינוך וההוראה**.

עורכים יצחק קשתי ואחרים. הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב: 341-342.

مراجع بالإنجليزية

Abu-Saad, Ismael. (2005). "Education and Identity Formation Among Indigenous Palestinian Arab Youth in Israel." **Indigenous and Minority Education.** Duane Champagne and Ismael Abu-Saad (eds).Beer Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University. Pp. 235-256.

General Assembly of the United Nations. (2007). **United Nations Declaration on the rights of Indigenous Peoples**. Resolution 61/295 (13 September).

Jabareen, Yousef. (2005). "Law, Education and Social Change." **Indigenous and Minority Education.** Duane Champagne and Ismael Abu-Saad (eds).Beer Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University. Pp. 107-135.

Jamal, Amal. (2009). "The Contradictions of State-Minority Relations in Israel: The Search for Clarifications." **Constellations** Vol. 16. No. 3. pp. 493-508.

Lustick, Ian (1980) **Arabs in the Jewish State**. Austen and London: University of Texas press.

Mar'i, Sami. (1978). **Arab Education in Israel**. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Mi'ari, Mahmoud. (2011). "Collective Identity of Palestinians in Israel after Oslo," **International Journal of Humanities and Social Science**, Vol. 1 (8) (July 2011): 223-231.

Saban, Ilan. (2004). "Minority Rights in Deeply Divided Societies: A Framework for Analysis and the case of the Arab–Palestinian Minority in Israel." **International Law and Politics** 36: 885–2004.

Yiftachel. Oren. (1999). "Ethnocracy: the Politics of Judaizing Israel/Palestine." **Constellations** 6 (3): 364–390.

Zureik, Elia. (1979). **The Palestinians in Israel: A Study in Internal Colonialism**. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan

الفصل الثاني

مناهج الأدب العربيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل: بين الواقع المُطالِب والواقع المطلوب

د. كوثر جابر قسّوم

1. مقدّمة

تـروم هـذه الورقة تحليـل محتـوى مناهج موضـوع الأدب العربـيّ، المقرّة مـن وزارة التربيـة والتعليـم لكافّـة مراحـل التدريـس في الوسـط العربيّ، وتشـخيص منـزلة موضـوع الأدب فيهـا، ومـدى توافـر المعايـير الأدبيّـة والمهنيّـة المطلوبـة في محتـوى هـذه المناهج. كذلـك تطمح الدراسـة إلى عقد مقارنـات بـين مناهـج الأدب في الوسـط العربـيّ واليهوديّ مـن جهة، وبين مناهـج الأدب في الوسـط العربـيّ في إسرائيـل ومناهـج الـدول العربيّـة من جهـة أخـرى. ثـم اقـتراح توصيـات تسـعف المسـؤولين في وضـع مناهـج مجديـة تحفّـز طلابنـا على حـبّ اللغـة العربيّة، واكتسـاب المعـارف منها، وربطهـا بهويّتهـم القوميّـة والثقافيّة.

وعليه، يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- مـا هـو حـال مناهـج الأدب المقـرّرة للوسـط العربـيّ في كافّـة المراحـل

التعليميّة: الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة؟

- ما مدى توافر المعايير الأدبيّة المطلوبة والمناسبة في محتوى مناهج الأدب لكافّة المراحل؟
- إلى أي مدى تتوافق مضامين المناهج مع أهداف الأدب العامّة التي تنصّ عليها البحوث والدراسات؟ مع المعايير التربويّة المناسبة؟ مع أسس حقّ التعلّم في القانون الدوليّ؟ مع توصيات لجنة دفرات؟
- ما مدى حضور الأدب الفلسطينيّ بروافده الثلاثة في المناهج؟ وهل تعكس هذه النصوص هويّة هذا الأدب؟
- ما هو واقع مناهج الأدب العربيّ في الوسط العربيّ، مقابل مناهج الأدب العبريّ في الوسط اليهوديّ؟
- ما هو واقع مناهج الأدب العربيّ في الوسط العربيّ، مقابل مناهج الأدب العربيّ في الدول العربيّة؟
- ما التصوّر المقترح والتوصيات لتطوير مناهج اللغة العربيّة وآدابها في المدارس العربيّة في إسرائيل؟
- ما هي المواضيع والإشكاليّات الملحّة التي ينبغي للبحث العلميّ أن يعالجها في هذا السياق؟

2. وصف البحث:

1.2 لماذا المناهج؟

تعتبر مناهج التعليم أداة رئيسة في بناء الأفراد الذين تقوم عليهم ركائز المجتمعات، إذ يمثّل الفرد حجر الزاوية في مجتمعه، وبقدر ما تقدّم المناهج الدراسيّة من وسائل فاعلة ونوعيّة في بناء الإنسان، تكون

صـورة المجتمـع. ثـم إنّ المناهـج التعليميّة لا تقـوم في فراغ؛ وإنما تتشـكّل في ضـوء النُظُـم الاجتماعيّـة والسياسـيّة والثقافيّـة والدينيّـة التـي تخصّ المجتمـع وتسـوده. وعند تطويـر المنهج الـدراسيّ يجب "العمـل على تحقيق كل مـن البعـد المحـلّيّ والبعـد القوميّ العالمـيّ لمفهـوم المواطَنَـة، أو بمعنى أدقّ، العمـل عـلى تحقيق مفهـوم الإنسـانيّة وإعـداد الإنسـان الصالح لكلّ زمان ومـكان"[18].

ولذلـك تعتبر عمليّة تحليل المناهـج وتقويمها -إلى جانب الكتب الدراسـيّة- ضرورة دائمـة «حتى يسـتطيع النظـام التعليميّ مواجهة المسـؤوليّة الملقاة عـلى عاتقـه، ويتمكّن مـن مواجهـة التغييرات التـي تواجهه، ولبنـاء أجيال يمكنهـا التكيّف بسـهولة مع متغـيّرات العصر"[19].

وممّـا لا شـكّ فيـه أنّ مناهـج اللغـة العربيّة تلعب دورًا مميـّزا في تشـكيل شـخصيّة الطالـب[20] المعرفيّـة والعلميّـة والثقافيّـة؛ فاللغة العربيّة وسـيلة الإنسـان العربيّ فـي التعبـير، وأداتـه في التفكـير والقـراءة والتواصل مع المجتمـع الـذي يعيـش فيه، كمـا أنّهـا لغـة الأدب الذي منـه يتعلّـم التربية للقيـم والمُـثل، وبـه يتمكّن مـن فهم هويّتـه وتعزيـز قوميّته.

2.2 لماذا الأدب؟

الأدب أحـد فـروع اللغـة العربيّـة. وهو فنّ رفيـع له أهميّة كـبرى في تكوين

18. جودت سعادة، عبد الله ابراهيم. 2001. **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**. عمّان: دار الشروق،ص403.

19. نبيلة سعيد الأستاذ. 2006. **تحليل كتاب النصوص والمطالعة للصّفّ الأساسّي في ضوء معايير الأدب الإسلاميّ**. (رسالة ماجستير). غزّة: الجامعة الإسلاميّة، كلّيّة التربية، قسم المناهج وطرق التدريس،ص4.

20. أشير إلى أنّ صيغة المقالة موجّهة للمذكّر والمؤنّث، وتشير للطلاب والطالبات على السواء.

الـذوق الأدبـيّ لـدى الطـلاب، وتوسـيع خبراتهـم وتعميـق فهمهـم للحياة والمجتمـع مـن حولهم، ووصلهـم بحياة الأدباء، واسـتنتاج الأحـكام الأدبيّة، وإدراك مـا في الأدب مـن صـور ومعـان وأخيلـة، وزيـادة الثـروة اللغويّـة مـن المفـردات والأسـاليب والتراكيـب[21]. كذلك يحظـى الأدب بأهمّيّـة بالغة لمـا لـه مـن أثـر في بنـاء الجـانـب القيَمـيّ والأخلاقـيّ والوجـدانيّ لـدى الطـلّاب. فعندمـا يقـرأ الطالـب أدبًـا نوعيًّـا يتفاعل معـه ويتأثّر بـه، فإنه يفتـح لنفسـه آفاقًا لفهم الـذات والعالـم وتعميق الشـعور بحاجة نفسـيّة هامّـة هي الحاجـة إلى الانتمـاء. بعبارة أخـرى، إنّ الطالـب في مراحل نموّه يصبـح أكثـر تحسّسًـا لهويّتـه العربيّة وأكثـر تعلّقًـا بقوميّته، وهـذا الأمر يتكـرّس فقط باختيـارات نوعيّـة للنصـوص الأدبيّة التي تعطـي الموضوع القومـيّ اهتمامًـا خاصًّـا، فضـلاً عـن أن اللغـة بحـدّ ذاتهـا هي أحـد أهمّ عناصر القوميّـة وأبـرز مقوّماتها[22].

ومـا ذُكر أعلاه عـن أهمّيّة تدريـس الأدب يتماثل مع ما ينـصّ عليه القانون الـدوليّ حـول حـقّ التعلّـم لدى الفـرد؛ إذ يسـتند قانون حـقّ التعلّـم، وفق القانـون الـدوليّ، إلى أربعـة أسـس هامّـة، أوّلها: عامـل التكيّـف أو الموافَقَة

21. عن أهمّيّة الأدب وأهداف تدريسه انظر: عبد الفتاح حسن البجّة. 1999. **أصول تدريس العربيّة: بين النظريّة والممارسة**. عمّان: دار الفكر للطّباعة والنشر والتوزيع؛ محمود ذهني. 1979. **تذوّق الأدب: طرقه ووسائله**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة؛ محمود ذهني. 1967. **اللا أدب**.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة؛ إياد عبد الجواد. 2012. "معايير الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبيّة لدى معلّمي الصفّ العاشر الأساسيّ بمحافظة غزّة وتصوّر مقترح لتطويرها". **مجلّة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانيّة)، مجلّد 26 (8)،2012، ص1885-1884؛ نبيلة سعيد الأستاذ. 2006. **تحليل كتاب النصوص والمطالعة للصف الأساسيّ في ضوء معايير الأدب الإسلاميّ**. (مصدر سابق)، ص22-21؛ إبراهيم عطا. 1986. **طرق تدريس اللغة العربيّة والدينيّة**. القاهرة: مكتبة النهوض العربيّة. ص10-9.

22. عن دور الأدب قي تعزيز الشعور بالانتماء والقوميّة راجع: أبو خلدون ساطع الحصري. 1985. **في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقوميّة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة. ص152-146.

(Adaptability)، ويعنـي الحـقّ في الحصـول عـلى مضامـين التعليم وفقًا لاحتياجـات الطلاّب والطالبـات، ووفق الخلفيّـة الاجتماعيّـة والثقافيّة التي يعيشون فيها. ثانيها: المُـتاحيّة
(Availability)، ويعني الحقّ في توافر مؤسّسـات تعليميّة وبرامج ومناهج دراسـيّة مُتاحـة. والثالـث: المنالـيّـة أو سـهولة الوصـول(Accessibility) ، أي: حـقّ المسـاواة في الوصـول لتلـك المؤسّسـات والبرامـج التعليميّـة. أما الأخـير فهـو المقبوليّـة ، ويعنـي الحـقّ في الحصول على(Acceptability) تعليـم كفـيّ ومقبول، سـواء من حيـث مضمون المـادّة أو الأسـلوب[23].

3. اسـتعراض مناهـج الأدب العربـيّ في المـدارس العربيّـة لكافّـة المراحـل:

1.3 منهاج المرحلة الابتدائيّة:

اسـم المنهـاج: «**التربيـة اللغويّـة العربيّـة: لغـة، أدب، ثقافـة» المرحلة الابتدائيّـة للصفـوف: (الأوّل- السـادس)، وزارة التربيـة والتعليـم،**

23. حول هذا الموضوع، وعن مدى ملاءمة مناهج الأدب في الوسطين العربيّ واليهوديّ لهذه الشروط، انظر: שולמית אלמוג, נוהאד עלי, לטם פרי–חזן. 2010. **ספרים כמו נופים: מימוש הזכות לחינוך מותאם באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי והערבי**. המרכז היהודי–ערבי, אוניברסיטת חיפה. 2010, עמ' 31-1. انظر أيضًا: לטם פרי–חזן. 2011. **על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל**. (חיבור לתואר דוקטור), הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה, מאי, 2011, עמ' 176-155.
عن أسس حقّ التعليم في موقع الأمم المتحدة، انظر: The U.N Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education, para 6. U.N. Doc. E/C.12/1999/10
مـُتاح في الموقع: http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e86 8025683c003c8b3b?Opendocument

السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة، القدس، (2009)[24].

1. توصيف المنهاج:

أ. أقسامه:

الفصل الأوّل: مقدّمة نظريّة حول التصوّر الفكريّ للمنهاج (فرضيّات المنهج، فرضيّات حول اللغة، فرضيّات حول النموّ اللغويّ لدى التلاميذ، فرضيّات حول التربية اللغويّة في المدرسة، أهداف التربية اللغويّة).

الفصل الثاني: مقدّمة نظريّة حول البيئة التعليميّة- التعلّميّة الناجعة لتطوير التربية اللغويّة (تمهيد، مبادئ لتفعيل البيئة التعليميّة الناجعة، دور المعلّمين، مسؤوليّة التلاميذ، مجالات أنشطة التربية اللغويّة في المدرسة).

الفصل الثالث: اكتساب القراءة في الصفّ الأوّل (اكتساب القراءة- خلفيّة علميّة، اكتساب القراءة في اللغة العربيّة).

الفصل الرابع: مركّبات التربية اللغويّة: أ. مجالات اللغة (الاستماع، القراءة، التكلّم، الكتابة)؛ ب.أنواع النصوص (النصّ الأدبيّ المعاصر والتراثيّ، النصّ الوظيفيّ، النصّ الرقميّ)؛ جـ.المعرفة اللغويّة (الأصوات اللغويّة وتمثيلها الكتابيّ، الصرف، النحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والخطّ والترقيم).

الفصل الخامس: المطالعة/ القراءة الذاتيّة.

الفصل السادس: الأهداف العامّة/ التحصيلات المطلوبة (في الاستماع،

24. انظر النسخة الإلكترونيّة من لمنهاج المرحلة الابتدائيّة على الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicLashon/TochnitChadasha/TochnitLimudim.htm

التكلّم، القراءة، الكتابة، المعرفة اللغويّة).
الفصل السابع: طرائق مقترحة في التعليم والتقييم (أ. طرائق مقترحة في التعليم، ب.طرائق مقترحة في التقييم).
قائمة المصادر.

ب. على إثر انفتاح مناهج التدريس كافّةً على المستحدثات البيداغوغيّة في بداية التسعينات من القرن العشرين، وردت في المنهج جوانب بيداغوغيّة هامّة، كالتركيز على مركّبات التربية اللغويّة التي تعتمد المهارات الأربع في التعليم: القراءة والكتابة والاستماع والتكلّم، وأبعاد الفهم الأربعة: (فهم المعنى الصريح/ فهم المعنى الخفيّ/ تفسير دمج وتطبيق أفكار ومعلومات/ تقييم المضمون). كذلك يتضمّن المنهاج جملة من الكفايات والتحصيلات التي ينبغي للطالب أن يكتسبها تدريجيًّا من الصفّ الأوّل حتى الصفّ السادس.

جـ. يدمج المنهاج بين فرعيِ اللغة والأدب، حيث يتناول نوعين من النصوص المطلوبة: النصّ الأدبيّ (المعاصر والتراثيّ)؛ والنصّ الوظيفيّ. وتشمل النصوص الأدبيّة: القصيدة، القصّة، الأمثولة، السيرة الذاتيّة، القصّة الهزليّة المصوّرة، الحكاية الشعبيّة الخرافيّة، قصّة/ حكاية مثل. أمّا النصوص الوظيفيّة فتشمل: النصوص الإخباريّة الوصفيّة (الإخباريّ التعليميّ، السجلّ، التقرير، الخبر الصحفيّ)؛ النصوص الإقناعيّة (الإعلان التجاريّ، العريضة، مقالة الرأي)؛ النصوص التفعيليّة (التعليمات والإرشادات)، الرسالة والاستمارة.

ويبدو جليًّا أنّ القسط الأوفر في أهداف المنهاج ومبناه قد كُرّس للّغة وليس للأدب. فما يسترعي الانتباه أنّ معظم الأهداف والنشاطات

الـواردة في المنهاج تسـتهدف أساسًـا تطويـر الكفايـة اللغويّـة والتواصليّة للطالـب، وأنّ الأداء المنهجـيّ للمنهـاج – ومثله نَحَت وتنحـو كتب التدريس وأسـاليب التدريـس المعمـول بهـا في وزارة التربيـة والتعليـم- في الغالـب عبـارة عن نصـوص وظيفيّـة، تتلوهـا تمارين في أبعـاد الفهـم والتلخيص وإعـادة الصياغـة والتركيـب، وتهـدف في المقـام الأوّل إلى دراسـة وسـائل النـصّ وتطويـر القـدرات القرائيّـة واللغويّـة للمتعلّم.

2. ملاحظات حول المنهج:

تتحكّـم في منهـاج اللغـة العربيّـة للمرحلـة الابتدائيّـة في المـدارس العربيّة إمـلاءات سياسـيّة وبيداغوغيّـة هـي في مجملها:

أ. نقـل مبنى منهاج اللغـة العبريّة في المدارس اليهوديّـة، وترجمة مضامينه، ونقـل بعـض النصـوص ومـوادّ التدريـس الخاصّة بـه. وسـآتي على طرح الموضوع بتوسّـع لاحقًا[25].

ب. قصور أهداف المنهج:

تركّـزت أهداف المنهـاج على الاهتمام بالمعرفـة اللغويّة، بينما أسـقطت بقيّة جوانب شـخصيّة المتعلّـم الوجدانيّـة والاجتماعيّة والوطنيّـة، والتي لها أكبر الأثـر في تربيتـه وإعـداده المسـتقبليّ. إذ لـم يرد في بنـود أهـداف المنهج ما يتعلّـق بموضـوع تعزيـز الهويّـة والقوميّـة غـير جملـة قصـيرة مبتورة لا تفـي بالغـرض المطلـوب، وردت تحت عنوان «أهـداف تعليم اللغـة العربيّة

25. حول هذا الموضوع انظر المقارنة التي أجريتها بين منهاج اللغة العربيّة ومنهاج اللغة العبريّة وسياسة النقل والترجمة فيه، في القسم الرابع من هذه الدراسة.

وآدابهـا»، وهـذا نصّهـا: "تهدف التربيـة اللغويّـة في المدرسـة الابتدائيّة إلى تنميـة إنسـان متنوّر معتـزّ بلغتـه العربيّة وانتمائـه»[26]، ولم يـرد بعد ذلك أي ذكـر لموضوع تعزيـز الهويّـة القوميّة في كلّ أقسـام المنهاج.

ج. عدم ذكر الأدب الفلسطينيّ:

لم يـرد في منهـاج المرحلـة الابتدائيّة أي محـور يتعلق بالأدب الفلسـطينيّ، روافـده، أعلامـه، اتجاهاتـه وأجناسـه، لا من حيـث الأهـداف، ولا من حيث معايـير اختيـار النصـوص. وهـذا يتناقـض تناقضًـا حـادًّا مـع حاجـات الطالـب في المرحلـة الابتدائيّـة، فتلميذ المرحلـة الابتدائيّة، «يتحـرّك في دوائر اجتماعيّـة مختلفـة يشـعر بحاجته للانتمـاء إليها، في أسرته ومدرسـته، مع أصدقائـه، في مجتمعـه ثم في وطنه"[27]. ومـن أهداف الأدب أن يشـبع حاجة الطالـب في الانتمـاء لهـذه الدوائـر. لـذا فمن المهـمّ في هذه المرحلـة أن يفهم التلميـذ الأدب مـن خـلال السـياق الاجتماعـيّ والسـياسيّ الذي يُكتـب فيه، ومـن خـلال التركيـز على صـورة الأديـب بوصفهـا جمعًـا مـن المواصفات والمعايـير الثقافيّـة والعاطفيّـة والعلميّـة، التـي تؤثّـر عـلى شـخصيّته وميولـه[28]. وعليـه، فـلا يمكـن بـأيّ حـال أن يُهمَـل الأدب الفلسـطينيّ في منهـاج المرحلـة التأسيسـيّة للطّالـب العربيّ.

26. انظر منهاج المرحلة الابتدائيّة، (مصدر سابق)، ص13.

27. رشدي طعيمة، محمّد منّاع. 2000. **تدريس العربيّة في التعليم العام: نظريّات وتجارب**. القاهرة: دار الفكر العربيّ. ص209.

28. تشير الأبحاث كذلك إلى أنّ قصص الصغار التي تتناول مجتمع الأقلّيّات وحرص أفرادها على الانتماء إليها والنضال في سبيلها تترك أكبر الأثر لدى الطفل، وتحظى بتقدير شديد منه. انظر:
Arbuthnot, M. H. (1975). **Children and Books**, Revised Edition. Chicago: Scott Foresman. PP.112-114.

د. سيطرة مبدأ "التنوّر اللغويّ":

يسيطر مبدأ "التنوّر اللغويّ" على كافّة مناهج التعليم في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل منذ بداية القرن الحاليّ (2000). هذا النهج يضع النصّ في مركز عمليّة التدريس، ويشدّد على تنمية كفاية الطالب الثقافيّة واللغويّة بصفة عامّة. إنّ قراءة في عناوين مناهج وأسماء كتب التدريس الحاليّة من قبيل: «التربية اللغويّة»، «التنوّر اللغويّ»، «تنمية الكفايات اللغويّة»، تثبت هذا التوجّه في الاستغناء عن القراءة المفتوحة والمنتِجة لتأويلات تاريخيّة وأيديولوجيّة وسيريّة للنّصّ، وتبنّي القراءة المحايِثة/ الشكلانيّة، والمقصود بها النظر إلى النصّ في ذاته، مفصولاً ومعزولاً عن السياق الخارجيّ المحيط به. ولذلك باتت عمليّة فهم النصّ في الغالب عبارة عن تحليل الأساليب والتقنيّات وإدراك ديناميكيّتها داخل هذا النصّ، واستكشاف البناء المنطقيّ والتدريجيّ في مبنى فقراته وأقسامه، وإعادة تركيب الطالب له عن طريق تمارين تعبيريّة واستراتيجيّات مختلفة في الفهم.

وإذا كنا لا نهمّش أهمّيّة فهم الأبعاد الدلاليّة والمقاربات الشكليّة للنصّ من خلال هذه المهارات، إلا أنّه ينبغي أن تكون وسيلة لا غاية في فهم ذلك النصّ، فلا يجوز أن تحلّ دراسة وسائل النصّ محل دراسة المعنى الذي هو غايته، كذلك لا يمكن أن تكون تجربة الطالب في دراسة الأدب حقيقيّة، إلا إذا تعامل مع النصّ «ليس بوصفه «لعبًا بالكلمات»، وإنّما باعتباره عالَمًا من التمثّلات الثقافيّة والأنساق الجماليّة تتحكّم فيهما معًا عمليّتا الإنتاج والتلقّي"[29].

29. محمّد الداهي. 2007. "تدريس الأدب المغربيّ: الواقع والآفاق". مُتاح في الرابط:

هـ. منهج الامتحانات القطريّة والدوليّة:

يبدو المنهاج في الأهداف والمهارات التي ينصّ عليها مفصّلاً تفصيلاً دقيقًا لأسلوب الامتحانات القطريّة والدوليّة التي تشترك فيها إسرائيل (מיצ"ב, Pirls, Pisa)[30]. وهي المنهجيّة الجديدة التي نقلت عمليّة التدريس من عمليّة تعليم المضامين والتربية للقيم والمُثل والتاريخ والأيديولوجيا، إلى تقديم النصّ بوصفه استعمالاً لغويًّا وخطابيًّا وحقلاً لاستخراج المفاهيم الشكليّة والأدوات الأسلوبيّة؛ ومن مبدأ محاسبة المعلّم على كفاءته وقدرته على تحقيق الأهداف التعليميّة، إلى مساءلته عن تحصيلات الطلاّب ومحاسبته على نسبة المعدّلات النهائيّة في الامتحانات القطريّة والدوليّة.

و. عدم توصيف محتوى النصوص الأدبيّة:

يفتقر منهاج الابتدائيّة إلى توصيف محتوى مادّة النصوص الأدبيّة ومحاورها المطلوبة كباقي المناهج، فهو لا ينصّ على المادّة الأدبيّة المطلوبة أو أسماء الكتّاب، أو حتى المحاور الثقافيّة والتربويّة التي ينبغي لمؤلّفي الكتب الالتزام بها في أثناء اختيارهم لنصوص الأدب.

.http://www.mohamed-dahi.net/site/news.php?action=view&id=120

30. امتحانات «النجاعة والنماء» (**מיצ"ב**) (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית): هي امتحانات قطريّة، تفحص بالأساس تحصيل طلاب صفوف الثوالث والخوامس والثوامن في مواضيع النواة الأربعة وهي: لغة الأمّ، الرياضيّات، اللغة الإنجليزيّة، العلوم والتكنولوجيا. **البيرلز:** (Progress in International Reading Literacy Study)، امتحان دوليّ، يُجرى كلّ أربع سنوات، مُعَدّ لطلاّب الصف الرابع، ويفحص مقدرة الطالب في التنوّر القرائيّ في لغة الأمّ. **البيزا:** (Program for International Student Assessment)، امتحان دوليّ، يُجرى كلّ ثلاث سنوات، للطلاب من عمر 15 عامًا، تشرف عليه منظّمة التعاون والتنمية (OECD)، بهدف معرفة مدى امتلاك هؤلاء الطلاب للمهارات والمعارف الأساسيّة في مواضيع العلوم والقراءة والرياضيّات.

هــذا التوجّه يكــرّس النظــرة الأحاديّة لكافّــة النصوص؛ فعلى الرغــم من أنّ لنصــوص الأدب طابعهــا الخاصّ في القــراءة والتحليــل، إلّا أنّ المنهاج ينصّ عــلى منهجيّة واحــدة لقراءة جميــع النصوص، وهــذا التعامل من شــأنه أن يــؤدّي «إلى إنتــاج صــورة فقيرة ومهدّمة عــن الأدب، الذي قد يبــدو في عيون الطــلاب بمثابة» لعبة بســيطة لأنســاق شــكليّة»[31].

نشــير أيضًــا في هذا الســياق، إلى عــدم ورود «المسرحيّة» كلــون أدبيّ في ثبت الألــوان الأدبيّــة في المنهــاج، وبالمقابل لم يثبــت أيّ كتاب من كتــب التدريس المعمــول بها للمرحلــة الابتدائيّة نصًّــا مسرحيًّا.

2.3 منهاج الأدب للمرحلة الإعداديّة:

اســم المنهــاج: «**منهــج دراسيّ في الأدب العربــيّ للصفــوف الســابع-التاســع في المــدارس العربيّة، وزارة المعــارف والثقافــة، مركز المناهج التعليميّــة، القــدس، 1985.**

1. أقسام المنهج:

تمهيد

أهداف تعليم اللغة العربيّة وآدابها

1. مواد ونصوص الصفوف الإعداديّة
2. تفصيل موادّ الصفّ السابع
3. تفصيل موادّ الصفّ الثامن
4. تفصيل موادّ الصفّ التاسع

31. انظر: محمّد الداهي. 2007. "تدريس الأدب المغربيّ: الواقع والآفاق". (مصدر سابق). (اقتباس عن الناقد الفرنسيّ تزفيتان تودوروف).

المطالعة للإعدادية
تفصيل كتب المطالعة للمرحلة الإعداديّة
الطريقة الإبلاغيّة/ التواصليّة مع النصّ

2. ملاحظات حول المنهاج:

تتحكّم في منهاج الإعداديّة إملاءات سياسيّة وبيداغوغيّة هي في مجملها:

أ. قِدَم المنهاج وعدم ملاءمته للعصر:

صدر منهاج الأدب للمرحلة الإعداديّة عام 1985، ومنذ ذلك الحين لم يُستبدل أو يُعدَّل. وبطبيعة الحال، فإنّ النصوص باتت لا تخاطب طالب العصر من قريب أو بعيد، ومضامينها باتت لا تعكس عالمه ولا تضيف شيئًا من حيث الأهداف والأبعاد المنشودة[32].

ب. غياب رموز الأدب الفلسطينيّ:

على الرغم من وفرة أسماء الكتّاب الفلسطينيّين في منهاج المرحلة الإعداديّة[33]، إلا أننا نلاحظ غياب رموز الأدب الفلسطينيّ، أو ما يسمّى

32. عن منهاج الأدب للمرحلة الإعداديّة (1985) وسياسة وضعه واختيار النصوص فيه، انظر: حبيب بولس. 1991. "الأدب العربيّ الفلسطينيّ في مناهج تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل». في: محمد حبيب الله، عطا الله قبطي (مُعدّان).1991. **التعليم والأقلّيّة العربيّة في إسرائيل: قضايا ومطالب. وقائع مؤتمر التعليم العربيّ الثالث- شفاعمرو (10.07.1989)**. حيفا: مطبعة الكرمة، ص97-89.

33. تحتوي مادّة **الشعر** في المنهاج على مدار ثلاث سنوات (السابع- التاسع) على (37) قصيدة، (13) قصيدة منها لشعراء فلسطينيّين هم: جورج نجيب خليل: (أبي) و (بلادي الساحرة)؛ جمال قعوار: (في القرية)؛ ابراهيم طوقان: (ملائكة الرحمة)؛ فهد أبو خضرة: (صدّاح)؛ أسمى طوبي: (أمّي) و(الدموع)؛ راشد حسين: (ديوان قرية) و(عكّا والبحر)؛ مؤيّد ابراهيم: (لا أهل ولا سكن) و(الشتاء)؛ حبيب شويري: (العامل يتحدّث)؛ أحمد طاهر يونس: (الزيتونة).
أمّا **القصص القصيرة**، العربيّة منها والمترجمة على مدار ثلاث سنوات فعددها (36) قصّة، منها (7) قصص فلسطينيّة فقط هي: سميرة عزام: (سجّادتنا الصغيرة، مجنون الجرس)؛ يحيى يخلف: (ساق القصب)؛ سليم خوري: (بائع الآرتيك) و (الأبوّة)؛ اسحق موسى الحسينيّ: (من مذكّرات دجاجة).

«أدب النخبة»[34]، أمثال: محمود درويش، غسّان كنفاني، سميح القاسم، عبد الرحيم محمود، توفيق زيّاد، سالم جبران، إميل حبيبي، وغيرهم الكثير. ثمّ إنّ ما اختير للأدباء المذكورين في المنهاج لا يعكس أدبهم بصورة صحيحة في بعض الحالات؛ فالثيمات المركزيّة للنصوص خالية من الأبعاد التاريخيّة أو الأيديولوجيّة، ولا تتطرق إلى ما نسمّيه «الأدب الملتزم»، الذي يعتبر ميزةً هامّة في الأدب الفلسطينيّ تكشف هموم الإنسان الفلسطينيّ وتطلّعاته والرواية الخاصّة به[35]. كذلك فإنّ معظم المقالات والسّير والرحلات والخواطر المختارة لا تحوي مضامين من البيئة المحلّيّة أو الفلسطينيّة عامّة.

هذه الصورة المعروضة تتناقض أصلاً مع أهداف المنهاج من حيث صقل شخصيّة الطالب واكتسابه معرفة حول موروثه القوميّ والوطنيّ[36]. فما تمّ استعراضه حتى الآن يعود بنا إلى ما ذكرناه سابقًا، من عدم توافق مضامين منهاج الإعداديّة مع أسس حقّ التعلّم التي ينبغي للطالب العربيّ أن يحظى بها. فهنالك عدم تناسب وتواؤم بين حاجة الطالب العربيّ من تعلّم الأدب وبين النصوص المُتاحة والمُتناوَلة، وكذلك بين ما ينبغي أن يدرسه في ضوء الخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة

34. يقابل المصطلح بالإنجليزيّة: «Canonical Authors"، وبالعبريّة: «סופרים קנוניים".

35. في منهاج الإعداديّة (71) نصًّا يقع ما بين **مقالة وسيرة وأدب رحلات وخاطرة**، منها (10 نصوص) فلسطينيّة وهي: ميّ زياد:ة (موت كناري، الرحلة الثانية: حيفا- يافا)؛ أسمى طوبي: (فتّش عن المرأة)؛ شكري عرّاف: (الزيتون)؛ قدري طوقان: (فضل العرب على العلم)؛ نجوى قعوار: (الزيتونة)؛ خليل السكاكينيّ: (إلى جبل الطور، أسلوبي)؛ كلثوم عودة (من حياة أديبة: من مذكرات هيلين كلر؛ فدوى طوقان: (أخي إبراهيم).

36. جاء الهدف الأوّل في المنهاج وتحت عنوان «أهداف تعليم اللغة العربية وآدابها»: «اعتزاز الطالب باللغة العربية باعتبارها لغته القوميّة، وعنصرًا أساسيًّا من مقوّمات شخصيّته". انظر: منهج دراسيّ في الأدب العربيّ للصفوف السابع- التاسع (1985). (مصدر سابق)، ص5.

التـي يعيشـها وبـين مـا يوفّره لـه المنهـاج من نصـوص ومضامـين خالية مـن ملامـح البيئـة المحلّيّة ومـن مرجعيّـات تاريخيّـة وقوميّة!

جـ. منهاج الأدب في المرحلة الإعداديّة على الهامش:

منـذ العـام الـدراسيّ 2009- 2010 بـدأت المـدارس الإعداديّـة العربيّـة بتطبيـق خطّـة "دمج مهـارات الفهـم والتعبير" والتـي كان قد بـدأ العمل بهـا في المـدارس العبريّـة في 2008 -2009 تحـت اسـم "שלהב"ת" (שילוב הבנה והבעה בתחומי הדעת). يسـعى البرنامـج إلى تطويـر مهـارات التنـوّر اللغـويّ والقرائـيّ لدى الطالـب، وتزويده بمهـارات الفهم والتعبـير، وكذلـك التعـرف عـلى الروابـط المنطقيّـة في النصّ وصلـة النصّ بالسـياق. وتطبيقًـا للبرنامج، أصـدرت الـوزارة كتابين للتدريـس في الفهم والتعبـير للمرحلـة الإعداديّـة هما: "**في محـاورة النصّ: كتـاب في التعبير والفهـم للمرحلـة الإعداديّـة**" (2009)[37] و"**أبعـاد النـصّ: نصـوص ومهـامّ تعليميّـة في اللغـة العربيّـة للمرحلـة الإعداديّـة**" (2011). ذهـب الكتابان في تقسـيم النصـوص مذهب منهـاج المرحلـة الابتدائيّة، من حيـث تصنيف النصـوص إلى نوعـين: الوظيفيّـة والأدبيّة. ويبـدو جليًّا مرّة أخـرى، تمامًـا مثل منهـاج المرحلـة الابتدائيّة وكتـب التدريس، أنّ القسـط الأوفـر في الكتابـين قـد كُـرّس للّغـة وليـس لـلأدب، حيـث يركّـز الكتابان على النصـوص الوظيفيّـة (المعلوماتيّة والإقناعيّـة والتفعيليّـة)، كما أُلحقت بالنصـوص أسـئلة تسـاهم في تعرّف التلاميذ عـلى المسـتويات المختلفة للغة

37. قارن التشابه بين نصوص كرّاسة **שאלה של טכסט (2008)** للمرحلة الإعداديّة في للمدارس العبريّة، وكرّاسة **في محاورة النصّ** (2009) للمرحلة الإعداديّة في المدارس العربيّة.

النـصّ، وعـلى مبناه وتنسـيق فقراتـه، وترابط أفـكاره، بالإضافـة إلى مهامّ في التعبـير الكتابيّ.

د.هيمنة برنامج «دمج المهارات» (شلهيفت):

نسـتطيع القـول إنّ برنامج "شـلهيفت" هو البرنامج المهيمـن على منظومة تعليـم اللغـة العربيّـة للمرحلـة الإعداديّـة. وبسـبب امتحانـات النجاعـة والنمـاء (מיצ"ב) التـي تقـام للصفـوف الثامنـة في المرحلـة الإعداديّـة، وبسـبب المـوادّ والتحصيـلات التـي ينبغـي اسـتيفاؤها مع الطـلاّب، ليس عجيبًـا أن يتنـازل معلّـم اللغـة العربيّـة في المرحلـة الإعداديّـة عـن حصّة الأدب ليكمـل مـن خلالهـا مـوادّ أخـرى هـو مُطالب بهـا. كذلـك فهو غير معـرّض للمحاسـبة أو المسـاءلة إذا لـم يتطـرّق لأي من النصـوص الأدبيّة الـواردة في المنهـاج، طالمـا أنّ جهده ينصبّ عـلى تدريس الطـلاّب وتهيئتهم لامتحانـات «الميتسـاف". وبالتـالي يحـدث في كثير مـن المدارس في الوسـط العربـيّ أن لا ينكشـف الطالـب العربـيّ طيلـة سـنوات الدراسـة الإعداديّة الثـلاث عـلى نصـوص أدبيّـة بالقـدر الـكافي، ولا ينكشـف عـلى نصـوص فلسـطينيّة أو محليّـة بتاتًا.

بالتـالي، نـرى أنّ المعلّم ما زال منفّذًا لسياسـات مقـرّرة، لا يملك أن يعترض عليهـا أو يغـيّر فيها، كمـا أنّه ليس عنـصرًا فاعلاً ومؤثّرًا في سـيرورة التربية والتعليـم، عـلى عكـس ما تنـصّ عليـه نظريّـات التربيـة والتعليـم. الأنكى مـن ذلـك، أنّـه رغم مـا يبذله المـدرّس مـن جهـود في تهيئـة الطالـب لكلّ مـا تطلبـه الـوزارة وتمليـه عليـه، إلّا أنّ الطالـب العربيّ مـازال يعاني من ضعـف في كفاياتـه اللغويّـة، وبـطء وتيرته في إتقـان اللغة العربيّـة، ونفور

مـن قـراءة النصـوص الأدبيّة وغـير الأدبيّة، كمـا لا زالت نتائـج الامتحانات الدوليّـة والقطريّـة متدنّية[38] رغـم الجهـود التي تُبذل في هـذا المضمار.

3.3. منهاج الأدب للمرحلة الثانويّة:

اسـم المنهـاج: **منهـج تعليمـيّ في الأدب العربـيّ والعالمـيّ للمرحلـة الثانويّـة في المـدارس العربيّة (العـاشر - الثاني عـشر). وزارة التربية والتعليـم، السـكرتارية التربويّـة، مركـز تخطيـط وتطويـر المناهج التعليميّـة، القـدس 2012.**

1. توصيف المنهاج:

أ. أقسامه:

المقدّمة

4. دواعي تغيير المنهج
5. الأسس والمبادئ العامّة
6. الأهداف العامّة
7. أبرز أهداف تدريس الأدب
8. المفاهيم والمصطلحات الأدبيّة النقديّة
9. المطالعة الذاتيّة
10. تدريس الأدب- الطرائق والوسائل والأنشطة
11. التقييم في تدريس الأدب
12. الإطار العامّ للمنهج الأساسيّ في الأدب (في وحدتين تعليميّتين)

38. انظر نتائج مدارس الوسط العربيّ في الامتحانات القطريّة والدوليّة في موقع «رامة»-ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך). http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama

10. الإطار العامّ لمنهج التخصّص في الأدب (الوحدات التعليميّة 3-4-5)

ب. يعتبر منهاج الثانويّة الأحدث بين المناهج الثلاثة، حيث تمّت المصادقة عليه في عام 2012، وبدأ العمل به في الصفوف العاشرة في المدارس العربيّة الثانويّة هذا العام 2012-2013. ويضمّ المنهاج وحدة الأدب الأولى- وتسمى الوحدة الثالثة في البجروت الإلزاميّ بعد وحدتي الإنشاء والقواعد. وقد استبدل منهاج الأدب الجديد عمليًّا منهاج الأدب الذي كان يُعمل به منذ سنة 1982 وحتى بداية السنة الدراسيّة 2012، والذي كُتبت عنه أكثر من دراسة، وأقيمت عدّة مؤتمرات من أجل الحثّ على تغييره وتجديده[39].

2. ملاحظات حول المنهاج:

قياسًا بما سبق وعُرض، يُطرح السؤال: ما هي الإملاءات السياسيّة والاعتبارات البيداغوغيّة التي تتحكّم في منهاج الأدب للمرحلة الثانويّة؟

39. للاطّلاع على دراسات أجريت حول منهاج الأدب العربيّ السابق الذي دُرّس في المدارس الثانوية منذ 1982 حتّى 2012، وسياسة اختيار النصوص فيه راجع:
שולמית אלמוג, נוהאד עלי, לטם פרי–חזן. 2010. **"ספרים כמו נופים": מימוש הזכות לחינוך מותאם באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי והערבי"**. (مصدر سابق)؛ מאג'ד אלחאג'. 1994. **הכנת תוכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות؛ حبيب بولس. 1991. "الأدب العربيّ الفلسطينيّ في مناهج تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل». (مصدر سابق).
عن مناهج الأدب العربيّ الأسبق التي دُرّست في المدارس العربيّة لكافّة المراحل منذ 1965 حتّى 1981، راجع: מחמוד מיעארי. 1975. **סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל**. ערך: שאול שינה. ירושלים: פרוייקט תיכנון החינוך- צוות תכנון החינוך הערבי לשנת ה- 80.

أ. حذف نصوص أدبيّة من المنهاج الأصليّ لأسباب سياسيّة:

تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المنهاج تعرّض لكثير من التعديلات والتغييرات خلال السنوات 2004، 2007، 2011. وقد صودق عليه عام 2006 ولم يبدأ العمل به في المدارس العربيّة. وفي عام 2010-2011 أوقفت هذه المصادقة بأمر من د. تسفي تسميرت رئيس السكرتارية التربويّة في وزارة التربية والتعليم في حينه، بسبب تحفّظاته على المنهج. ومن ضمن التعديلات التي أجريت على المنهج، إسقاط نصوص الأديبين الفلسطينيّين فدوى طوقان وغسّان كنفاني من القسم الإلزاميّ في المنهج[40]. والسبب وفق ما صرّح به د. تسفي تسميرت هو «دور كلا الأديبين في المقاومة الفلسطينيّة، وانتماء كنفاني لمنظّمة التحرير الفلسطينيّة»[41].

40. النصوص المحذوفة هي: قصيدتا «كفاني هذا الصمت المكابر» أو «انتظار على الجسر» ورواية «رحلة جبليّة رحلة صعبة» لفدوى طوقان؛ ورواية «رجال في الشمس» لغسّان كنفاني.

41. جاء رفض د. تسفي تسميرت، رئيس السكرتارية التربويّة في وزارة التربية والتعليم للعام 2010-2011، إدراج أدب الشاعرة فدوى طوقان، «بسبب قصيدتها «جسر أللنبي» أو قصيدة «آهات أمام شبّاك التصاريح»، وفيها تصف كيف شتمها الجنديّ الإسرائيليّ ومن معها على الحاجز بقوله: «عربٌ.. فوضى.. كلاب.. ارجعوا لا تقربوا الحاجز، عودوا يا كلاب». حيث تقول طوقان في القصيدة:

«ألفُ «هندٍ» تحتَ جلدي
جوعُ حقدي
فاغرٌ فاهُ، سوى أكبادِهم لا
يُشبعُ الجوعَ الذي استوطنَ جلدي
آه يا حقدي الرهيب المُستثار
قتلوا الحبّ بأعماقي، أحالوا
في عروقي الدم غِسلينًا وَقار»

انظر موقف تسميرت في مقابلة صحفيّة أجريت معه في صحيفة "معاريف": רימון מרגייה ועמרי מניב. 2012. «לראשונה: שירי דרוויש יילמדו בחינוך הערבי",מעריב, 21.03.2012. مُتاح في الرابط: http://www.nrg.co.il/online/1/ART2/348/643.html

وتتطرّق فدوى طوقان في مذكّراتها «الرحلة الأصعب» (1993) إلى الحادثة المتعلّقة بهذه القصيدة، وتذكر أنّها تعرّضت لمهاجمة بعض الأوساط اليهوديّة في أعقاب نشرها هذه القصيدة، والدعوة إلى معاقبتها بادّعاء أنها تحرّض على سفك الدماء؛ ولكن سرعان ما ردّت بأنْ طالبتهم بقراءة قصيدة

نشير أيضًا إلى أنّ المنهاج المعدّل والمصادق عليه، لم يُنشر حتى كتابة هذه السطور في موقع وزارة التربية والتعليم أو في موقع تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة التابع لوزارة التعليم، أو في أيّة جهة رسميّة أخرى[42].

ب. خلل في بناء مجموعات الاختيار واستراتيجيّتها!

جاء في أهداف المنهج: «تعميق الانتماء إلى التراث الثقافيّ، وللهُويّة العربيّة الفلسطينيّة كما تتمثّل في الأدب العربيّ على مختلف أوجهه ومستوياته اللغويّة عبر شتّى العصور». وتجدر الإشارة إلى أنّ الطالب العربيّ في المرحلة الثانويّة، وللمرّة الأولى يدرس نصوصًا لرموز الأدب الفلسطينيّ، أمثال محمود درويش وسميح القاسم وإبراهيم طوقان وراشد حسين وتوفيق

«أناشيد باركوخبا» للشاعر القوميّ الصهيونيّ حاييم نحمان بياليك، والذي تدرّس قصائده في المدارس اليهوديّة، حيث تضمّ دعوة صريحة إلى شرب دم الأعداء. يقول في قصيدته:

אין זֹאת, כִּי רַבַּת צָרָרְתוּנוּ,
אִם לְחַיְתוֹ טֶרֶף הֲפַכְתּוּנוּ,
וּבְאַכְזְרִיּוּת חֵמָה
אֶת-דִּמְכֶם נַשְׁתְּ לֹא-נִרְחֲמָה,
אִם-נֵעוֹר כָּל-הַגּוֹי וְיָקָם
וַיֹּאמַר: נָקָם!

انظر القصيدة في الموقع : http://benyehuda.org/bialik/bia034.html

كذلك تورد طوقان رسائل بعض الأوساط اليهوديّة التي كانت تصلها في أعقاب القصيدة، وردودها على تلك الرسائل، والتي يتغلّب فيها الجانب الإنسانيّ على التعصّب القوميّ. انظر: فدوى طوقان. 1993. **الرحلة الأصعب: سيرة ذاتيّة**. عمّان: دار الشروق، ص65-83.

أمّا الكاتب غسّان كنفاني، فقد كان اعتراض د. تسميرت عليه بصفته «عضوًا في منظّمة التحرير الفلسطينيّة، والناطق باسم الجبهة الشعبيّة لتحرير فلسطين، كما أنّه كان قد تصوّر مع إحدى منفّذات عمليّة مطار اللد عام 1972، الأمر الذي أثار غضب كثير من الإسرائيليّين». انظر: רימון מרג،ייה ועמרי מניב. 2012. (مصدر سابق).

42. تمّ نشر نسخة المنهاج المكتوبة عام 2007، والتي كانت لا تزال تتضمّن نصوص الأديبين فدوى طوقان وغسّان كنفاني في إطار الوحدتين الإلزاميّتين، وقد أُشير إليه بأنّه "طبعة تجريبيّة". انظر المنهاج في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicMigzar/TochniyotLimudim/Elyona/ArabicSifrutHide.htm

زيّاد وغيرهم، خاصّة في وحدة البجروت الإلزاميّة[43]. كذلك فإنّ مضامين بعض الأشعار والقصص تجيب على مرجعيّات تاريخيّة وأيديولوجيّة وقوميّة، والتي لها الأثر الواضح في صياغة هويّة الطالب العربيّ الفلسطينيّ وتشكيلها[44]، كما أنّها تجيب على ما ينصّ عليه القانون الدولّي من ملاءمة مادّة التعليم للخلفيّة الثقافيّة والاجتماعيّة للمتعلِّم.

غير أنّ المشكلة في المنهاج تظهر في عدد النصوص ثمّ في عدد الساعات المخصّصة لهذا الأدب. إنّ تشكيل إمكانيّات الاختيار بالطريقة التي وردت في المنهاج من شأنه أن يكشف الطلاب على شعراء وكتّاب مهمّين، غير أنّ هذا الانكشاف يبقى محدودًا ولا يعدّ كافيًا. بل إن في استراتيجيّة الاختيار بالطريقة التي وردت في المنهاج خسارة كبيرة لنصوص مهمّة تقف هي وأعلامها علامة بارزة في الأدب الفلسطينيّ والمحلّيّ. فالطالب مثلاً، يتعلّم على مدى ثلاث سنوات ما بين 2-3 قصص فلسطينيّة إلزاميّة، خُصّصت لها 6 ساعات فقط[45]! كذلك يتعلّم على مدى ثلاث

43. المطلوب من مادّة **الشعر الحديث** للوحدة الإلزاميّة الأولى وفق طريقة الاختيار التالي:(10) نصوص شعريّة (من أصل 20) منها (4) (من أصل 8) نصوص فلسطينيّة وهي: إبراهيم طوقان: «الحبشيّ الذبيح» **أو:** أبو سلمى: «ابنة بلادي»؛ محمود درويش: «أنا يوسف يا أبي» **أو:** محمود درويش: «ونحن نحبّ الحياة»؛ توفيق زيّاد: «نيران المجوس» **أو:** فهد أبو خضرة: «أيّها القادم»؛ راشد حسين: «إلى أطفال بلادي» **أو:** سميح القاسم: «ليلاً على أبواب فدريكو».

44. نضرب على سبيل المثال لا الحصر قصّة «مختار السمّوعيّ» للكاتب محمّد نفّاع التي تتطرّق إلى فترة الحكم العسكريّ بعد النكبة والنزوح والتهجير، أو قصّة «بوّابة مندلباوم» للكاتب لإميل حبيبي التي تتحدّث عن الحياة في إسرائيل ما بين 1967-1948، أو قصيدة «أنا يوسف يا أبي» التي يحيل فيها الشاعر محمود درويش إلى الرواية الفلسطينيّة بأسلوب ملحميّ، أو قصّة «زهور بيضاء بلون الثلج» للكاتب زكي درويش التي تندرج ضمن أدب الحداثة وتوظّف تقنيّات الحداثة بجدارة.

45. ورد توزيع **القصص الفلسطينيّة** في المنهاج وفق طريقة الاختيار كالتالي: أحمد حسين: «انهيار» **أو:** إميل حبيبي: «بوابة مندلباوم» (3 ساعات)؛ زكي درويش: «زهور بيضاء بلون الثلج» **أو:** محمّد عليّ طه: «النخلة المائلة" (ساعتان)؛ سعيد حورانيّة (كاتب سوريّ): «أخي رفيق» **أو:** محمد نفّاع: «مختار السمّوعيّ» (ساعة واحدة). **ويبدو إدراج الكاتب السوريّ حورانيّة مع الكاتب محمّد نفّاع في**

سـنوات 4 قصائـد فلسـطينيّة خُصّصـت لهـا 9 سـاعات. وفيمـا يتعلّـق بالمسرحيّـة والمقالـة فليس للمقالـة أو المسرحيّة الفلسـطينيّة وجـود[46]، كما أنّ المقـالات المثبتـة هـي مقـالات وظيفيّـة لا تتعلّـق بـالأدب. وقـد كان من الأجـدى لـو كانـت المقـالات أدبيّـة أو نقديّـة هادفـة، في الشـعر أو المسرح أو الروايـة، أو مقـالات نقديّـة تتعلّـق بنصـوص أدبيّـة تعلّمهـا الطالب، أو مقـالات تعكس فـنّ المقالة الفلسـطينيّة الحديثـة، خاصّـة أن الطالب يتعلّم المقـالات العلميّـة والوظيفيّـة في وحـدة الفهـم والتعبير، ولا حاجـة لإدخال النصـوص الوظيفيّة في منهاج الأدب! ثـمّ أخيرًا، بالنسـبة للرواية، فالمطلوب دراسـة روايتـين من أصل أربـع، من كلّ مجموعـة رواية واحـدة. والروايات هـي: «الطريق»لنجيـب محفـوظ» أو: «ذاكرة الجسـد» لأحلام مسـتغانمي مـن المجموعـة الأولى؛ و»نهاية رجل شـجاع» لحنـا مينة: أو: «ظـلّ الغيمة» لحنـا أبـو حنـا مـن المجموعـة الثانيـة. وفي طريقـة الاختيـار هـذه يكون الاحتمـال الـوارد ألّا يتعلّم الطالـب رواية الأديب الفلسـطينيّ حنّـا أبو حنّا. وفي هـذا الصـدد يُطـرح سـؤال إشـكاليّ يتعلّـق بالدواعـي والبواعـث التي يتـمّ بموجبهـا وضـع النصـوص؛ فكيـف يتـمّ اختيـار نصـوص بعينهـا دون غيرهـا في المناهـج؟ هـل يُراعـى في اختيار النصـوص التنـوّع والغنى التاريخـيّ والفكـريّ فيهـا؟ ثم كيـف تُبنى اسـتراتيجيّة تقسـيم النصوص

مجموعة واحدة وضرورة الاختيار بينهما غير مسوَّغ هنا، بل غير منطقيّ، حين كان الأجدى أن تقابل قصّة الكاتب محمّد نفّاع قصّة أخرى لكاتب فلسطينيّ، كي تكون إمكانيّة الاختيار أوسع بالنسبة للمعلّم وفائدة أكبر للطالب!

46. عدد المقالات والمسرحيّات(6)، يختار منها المعلّم (3) نصوص على مدار ثلاث سنوات، هي: توفيق الحكيم: «براكسا» **أو:** توفيق الحكيم: «الطعام لكل فم»؛ الفريد فرج: «الزير سالم» **أو:** سعد الله ونوس:»مغامرة رأس المملوك جابر». أمّا المقالات فهي: محمد عليّ بديويّ: «تشجّع واعرف» **أو:** إمام عبد الفتاح إمام: «استنساخ الأجنّة".

إلى مجموعـات يخضـع فيهـا المعلّـم والطالب إلى وجـوب الاختيـار؟ ما هي الحساسـيّة الفاعلـة التـي تضمـن توسـيع دائـرة الاختيار بحيث نكشـف الطـلاب عـلى تنويعة مـن النصـوص الغنيّـة فكـرًا ومضمونًا؟
نشـير إلى أنّنـا واعـون إلى أنّ حضـور الأدب الفلسـطينيّ ينبغـي ألا يكـون عـلى حسـاب الأدب العربـيّ ككلّ، ذلـك أنّـه يمثـل جزئيّـة من كلّيّـة الأدب في العالـم العربـيّ، ولكـن عـلى الرغـم من ذلـك تظـلّ للمجتمـع العربيّ في إسرائيـل خصوصيّـة سياسـيّة واجتماعيّـة وتاريخيّـة تلزمنـا بتكثيف هذا الأدب والتشـديد عليـه أمـام الطالـب العربيّ.

جـــ. ماذا عن وحدة الأدب الثانية؟
تنبغـي الإشـارة إلى أنّ الوحـدة الثانيـة في الأدب (الرابعة في البجـروت) المُثبتة في المنهـاج على أنّها أساسـيّة وإلزاميّـة، والتي طالما أُعلـن وصُرّح في المؤتمرات والاسـتكمالات والأيّـام الدراسـيّة أنّهـا سـتكون وحـدة إلزاميّـة، لـم يُصادق عليهـا بعـد، ولن يصـادق عليهـا قبـل أن يتقدّم طـلّاب الصفـوف العاشرة لامتحانـات البجـروت عام 2015 ، وأنّ نصوصها -بشـهادة كثـير من معلّمي اللغـة العربيّـة في الحقل- هـي أفضل بكثير مـن نصوص الوحـدة الأولى التي جـاء ذكرهـا أعلاه، من حيـث المسـتوى الجماليّ والأبعـاد والقيـم والمضامين.

د. وحدات التخصّص
كذلـك الأمـر بالنسـبة للوحدات الثالثـة- الخامسـة، والتي تسـمّى «وحدات التخصّـص»، هـي أيضًـا غير مصـادق عليهـا بعـد، ونصوصهـا لا تُدرّس لطـلّاب الوحـدة الإلزاميّـة، الذيـن يشـكّلون عمليًّـا الغالبيّـة العظمـى من

الطـلاّب العـرب. وبالتـالي، مـا الفائـدة ومـا الحكمـة في وضـع الوفرة من النصـوص الأدبيّـة والأسـماء العربيّـة والفلسـطينيّة ضمـن هـذه الوحدات التي يُسـتبعد تدريسـها؟

4. أدب لغة الأمّ بين مناهج اللغة العربيّة ومناهج اللغة العبريّة: دراسة مقارنة

1.4 المرحلة الابتدائيّة[47].

في استعراض مُقارن بين المنهاجين أورد الاستنتاجات التالية:

1. نقـل مبنـى منهـاج اللغـة العبريّـة وترجمة قسـم كبـير مـن مضامينه وكتـب التدريـس الخاصّـة به:

إن اسـتعراضًا بسـيطًا لمبنـى منهـاج اللغـة العربيّـة يـدلّ على النقل شـبه التـام مـن منهـاج العبريّة الصـادر عـام 2003. حيـث يتشـابه المنهاجان في المحـاور والأقسـام وفـق التوزيعـة التاليـة: التصـوّر الفكـريّ للمنهاج، نظريّـة حـول البيئة التعليميّـة، مركّبات التربيـة اللغويّة، الأهـداف العامّة/ التحصيـلات المطلوبـة، طرائـق مقترحـة في التعليـم والتقييم.

غـير أنّ الملفـت للنظـر أنّ أقسـامًا هامّـة -إن لـم تكـن الأهـمّ- أُسـقطت مـن منهـاج العربيّـة بينما أثبتـت في منهـاج العبريّة مثـل: أهميّـة تدريس النصـوص الأدبيّـة، أنواعها، أسـماء النصـوص الأدبيّـة المطلوبـة والكتّاب، معايـير لتأليـف الكتب.

47. سأعتمد في الملاحظات والإشارات على النسخة الإلكترونيّة لمنهاج اللغة العبريّة للمدارس اليهوديّة، والمُتاح في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/

ونتساءل هنا: ألا ينبغي أن يكون لمنهاج اللغة العربيّة خصوصيّة معيّنة واختلافٌ يشي بخصوصيّة المجتمع والأفراد الذين نهدف إلى تدريسهم لغة الأم؟ وإذا كان التجديد في مناهج اللغة العربيّة مبنيًّا على النقل والترجمة، فلم لا يكون هذا النقل تامًّا؟ لم لا يثبت المنهاج جميع المحاور الواردة في منهاج اللغة العبريّة من حيث التشديد على البعد العربيّ والقوميّ والوطنيّ في اختيار نصوص الأدب، وفي إلزام المؤلفين بمرجعيّة واحدة في تأليف الكتب؟

2. إنّ المُستعرض لمناهج اللغة العبريّة في المدارس اليهوديّة في كافّة المراحل يلاحظ أنّ استراتيجيّة وضع المناهج تنفتح على توجّهين قيميّين: التوجّه المحلّيّ: اليهوديّ والصهيونيّ والقوميّ للّغة العبريّة، يقابله التوجّه العالميّ الغربيّ الذي لا يتعلّق بالعبريّة فقط وإنّما - وبتأثّر من النهج الأمريكيّ- هو توجّه تعدّديّ، يهتمّ بالتعدّديّة اللغويّة والتعدّديّة الثقافيّة بشكل عام، في حين لا يولي المنهاج العربيّ في المرحلة الابتدائيّة أهميّة تُذكر للتوجّه الأوّل، أي ما يتعلّق بالبعد المحلّيّ والقوميّ. ويتجلّى هذا الأمر من خلال النقاط التالية:

2.أ في ثبت الأهداف في منهاج اللغة العربية ليس هنالك ذكر أو إشارة واضحة لتدريس اللغة العربية والأدب العربيّ كرافعة لتعزيز القوميّة والانتماء والهويّة إلاّ في جملة: "تهدف التربية اللغويّة في المدرسة الابتدائيّة إلى «تنمية إنسان متنوّر معتزّ بلغته العربيّة وانتمائه» كما سبق وذكرنا. بينما نرى أنّ تدريس التراث الأدبيّ والثقافيّ للشّعب الإسرائيليّ، بأوجهه الأربعة: الصهيونيّ والدينيّ والإسرائيليّ والغربيّ هو

هـدف مشـترك في كل مناهـج اللغـة العبريّـة في المـدارس اليهوديّة[48].

2.ب في منهـاج اللغـة العربيّـة ليـس هنالـك وحدة لـلأدب العربـيّ، قديمه وحديثـه، بينمـا يشـدّد منهـاج اللغـة العبريّة عـلى تدريـس الأدب كعالَم له مميّزاتـه ويتطلّـب أنمـاط اسـتجابة خاصّـة، وكأسـاس لسـيرورة تدريس الأدب في باقـي المراحـل التدريسـيّة. كذلك يشـدّد على نصوص مـن المصادر العبريّـة، الكلاسـيكيّة منهـا والحديثة[49]، وعـلى الغاية من تدريسـها[50].

2.جـ في منهـاج اللغـة العربيّـة ليـس هنالـك ثبـت بأسـماء النصـوص الأدبيّـة التـي ينبغي تعليمهـا خلال المرحلـة الابتدائيّة، من الصـف الأوّل إلى السـادس، بينمـا وردت هذه النصـوص في المنهـاج العـبريّ[51]. كذلك وردت معايـير النصـوص الاختياريّـة التـي ينبغـي أن تجيـب عنهـا النصوص في حـال اختيـار المعلّمـين لها[52].

48. انظر هدف رقم 6 في أهداف منهج اللغة العبرية في الموقع: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/ChinuchLeshoni/matarot-leshony.htm

49. انظر: רשימות של כלל היצירות מן המקורות היהודיים – מדרש, אגדה ופיוט/:http cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/YezirutMamkorot.htm
كذلك انظر: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/olamot/sipur_makrai.htm
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/olamot/sipur_makrai.htm

50. انظر مقدّمة المنهاج تحت عنوان « הקדמה" في الموقع: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/olamot/Hakdama.htm

51. انظر قوائم النصوص وأسماء الكتّاب المطلوبين تحت عنوان: יצירות ספרות- נספח; רשימת יוצרים מומלצים
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/Mavo.htm

52. انظر: رشيمات של יצירות ספרות להוראה لفي كيتوت في الرابط:

2.د في منهـاج اللغـة العربيّـة ليـس هنالـك ذكر لمعايـير تأليـف الكتب، أو إحـالات لمحـاور النصوص التـي ينبغي أن تلتـزم بها كتب التدريس بشـكل متكافـئ ومتناغـم، بينمـا خصّـص المنهـج العـبريّ فصـلاً منفـردًا لمعايير التأليـف ومحـاور النصـوص المطلوبة مـن مؤلّفـي الكتب[53].

2. هـ في قسـم التحصيلات المطلوبـة يركّز منهاج العربيّـة على تحصيلات التنـوّر اللغـويّ والمهـارات اللغويّة التي ينبغـي للطالب اكتسـابها، ولا يولي أهميّـة للتحصيلات المكتسـبة من النصـوص الأدبيّة، بينما ينـصّ التحصيل رقـم 6 و 7 في منهـاج العبريّة على هـذا الأمر[54].

1.4 المرحلة الإعداديّة:

صـدر منهـاج الأدب العـبريّ المعـدَّل للمرحلـة فـوق الابتدائيّـة للمـدارس اليهوديّـة عـام 2007، وهـو مُعـدّ للمرحلتـين الإعداديّة والثانويّة، ويشـمل مـوادّ الصفـوف السـابعة حتـى الثانية عـشرة[55].

---

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/YezirutSafrutLhorhaa/A_B.htm

وكذلك: מבחר יצירות להוראה ולקריאה נוספת في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/olamot/Yetsirot.htm

53. انظر فصل: ספרי לימוד (תבחינים לכתיבת ספרי לימוד) في الرابط:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/SfreiLimud/Sfarim.htm

54. انظر הישג 6 في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/olamot/sifrut.htm
انظر הישג 7 في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/olamot/mekorotYehudim.htm

55. انظر منهاج الأدب العبريّ للمرحلة الإعداديّة في موقع مناهج التعليم التابع لوزارة التربية والتعليم:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/

والحقيقة أن المقارنة بين المنهاجين تصعب في هذا السياق، بسبب البوْن الشاسع بينهما من حيث الجدّة وصياغة الأهداف، والاهتمام بموضوع الأدب، والإحالة إلى أدب النخبة بل والتشديد عليه. فمع أنّ المدارس اليهوديّة تقوم أيضًا بتطبيق برنامج دمج المهارات- «שלהב"ת» في موضوع اللغة العبريّة، كمنظومة جديدة ومهيمنة في التنوّر اللغويّ وتهيئة الطلّاب للامتحانات الدوليّة والقطريّة، إلّا أنّ هذا الأمر لا يأتي على حساب الأدب، وإنّما هنالك أهداف وخطوط واضحة لمنهاج الأدب، أهمّها كما قلنا، العمل على حتلنة المنهاج عام 2007 وتدعيمه بنصوص مستقاة من بيئته وتراثه وثقافته.

يقسم المنهاج النصوص الأدبيّة إلى إلزاميّة واختياريّة، ويظهر جليًّا أنّ النصوص الإلزاميّة المثبتة هي بمعظمها للكتّاب اليهود القوميّين، أمثال: حاييم بياليك، يوسف عجنون، شاؤول تشيرنحوفسكي، راحيل، وغيرهم. كذلك فقد تمّ إثبات ألوان النصوص ومواضيعها ومحاورها والغاية من تدريسها، ومرّة أخرى، يظهر التوجّه إلى الأدب العبريّ المحليّ وإثبات نصوص من المصادر الصهيونيّة والقوميّة جليًّا[56].

1.4 المرحلة الثانويّة[57]:

فيما يلي أورد أبرز أوجه المقارنة بين منهاجي الأدب للمدارس العبريّة

Mavo/PetachDavar.htm

56. انظر فصل: «פירוט היצירות לכיתות ז'-ט'» في الرابط:
http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Safrut/toch79C.pdf

57. منهاج الأدب للمرحلة الثانويّة في المدارس العبريّة مُتاح في الرابط التالي: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim

والعربيّة:

1. وحدتا أدب إلزاميّتان مقابل وحدة واحدة:
يُدرّس موضوع الأدب في المدارس اليهوديّة بمستوى وحدتين إلزاميّتين في البجروت، بينما لا يزال موضوع الأدب يدرّس في المدارس العربيّة بمستوى وحدة واحدة فقط. وكانت قد بُذلت مساع عديدة وجهود من أجل المصادقة عليها، إلّا أنّ هذا لم يتحقّق بعد. وقد سبق وذكرت أنّ مادّة الوحدة الثانية في الأدب (الرابعة في البجروت) هي أفضل وأعمق بشهادة الكثير من معلّمي اللغة العربيّة، غير أنّ قرار وزارة المعارف بهذا الصدد كان أنّ المصادقة على هذه الوحدة منوط بنتائج الطلاب في امتحانات بجروت وحدة الأدب الأولى الجديدة، التي بدأ العمل بها هذا العام وسيُمتحن الطلاب فيها عام 2015!
2. منذ عام 1981 لم يتغيّر منهاج الادب في المدارس العربيّة ولم يعدّل، بينما تغيّر منهاج الأدب في المدارس العبريّة عام 2000، 2003، و2007. ويعمل القائمون على حتلنته بين الحين والآخر. يحتوي المنهاج على خمس وحدات تعليميّة، اثنتان منها، كما ذكرنا إلزاميّتان، كذلك يحتوي المنهاج على 533 عملاً أدبيًّا محليًّا وعبريًّا ومترجمًا. كما أنّ استعراضًا لمبنى المنهاج العبريّ، عدد النصوص وأنواعها، يشير إلى منهاج غنيّ، ذي مبنى تاريخيّ متدرّج ومركّب، ابتداء من أدب القرون الوسطى وحتى الأعمال الأدبيّة المعاصرة. كذلك يثبت المنهاج أبرز الأسماء اليهوديّة،كما سبق وذكرنا، أمثال عجنون وبياليك، ويتطرّق لنصوص وأحداث تسهم في تشكيل الهويّة والحسّ الوطنيّ والقوميّ مثل «الكارثة والبطولة» و»حروب

إسرائيل"[58]. ولذلك يمكن القول إنّ المنهاج يجيب عن أهداف التعليم المنصوص عليها في القانون الدوليّ من حيث ملاءمة النصوص ومناسبتها للخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة للطلاب اليهود، ومن حيث سعة الاختيار بين النصوص.

3. النقل المبتور والترجمة المنقوصة مرّة أخرى:

مرّة أخرى، نصطدم بإشكاليّة نقل منهاج الأدب العربيّ للمرحلة الثانويّة لمبنى المنهاج العبريّ وترجمته لمضامينه، حيث يتشابه المنهاجان في التصوّر الفكريّ للمنهاج، وفي توزيعهما الموادّ على خمس وحدات أدب. كذلك يشمل المنهاجان منهج التخصّص، وهو عبارة عن ثلاث وحدات أدب إضافيّة (الوحدة 3،4،5) وفق التوزيعة التالية[59]:

الوحدة الثالثة: تُدَرَّس موضوعة داخليّة في المدرسة بحسب اختيار المعلّم والطلاب/ **الوحدة الرابعة:** تُدَرَّس مختارات من الأدب العربيّ والأدب العالميّ/ **الوحدة الخامسة:** تُدَرَّس موضوعة اختياريّة من بين أربع موضوعات.

وتظهر الإشكاليّة في مادّة **الوحدة الخامسة** ومواضيعها؛ حيث تمّ إثبات ستّة محاور يتم اختيار محور واحد منها في منهاج العبريّة، بينما أُثبتت أربعة محاور وأُسقط موضوعان في منهاج الأدب العربيّ، وهما

58. جاء في أهداف منهاج العبريّة: «העמקת הזיקה למורשת התרבותית ולזהות היהודית–ישראלית, כפי שהן באות לידי ביטוי בספרות העברית על ריבוי פניה ורבדיה הלשוניים בתקופות שונות».

59. انظر نفس التقسيم في منهاج الأدب العبريّ في الرابط السابق.

الموضوعـان المقابلان لموضوعي: "الكارثـة والبطولة» و»الفنّ الشـاعريّ» في المنهـاج العبريّ[60]!

ومرّة أخـرى يتبادر السـؤال: إذا كان النقـل والترجمة اسـتراتيجيّة معتمدة في وضـع مناهـج اللغـة العربيّـة، فلـم لا يتـمّ نقـل كلّ المضامـين؟ ولـم لا تُخصَّـص وحـدة خاصّـة لأدب النكبـة والروايـة الفلسـطينيّة؟ ومـا الغاية مـن إسـقاط محـاور أساسـيّة وحيويّة مـن هـذه المناهج؟

5. بـين مناهـج اللغـة العربيّـة في إسرائيل ومناهـج اللغـة العربيّة في الـدول العربيّة:

حاولـت اسـتعراض مناهـج الأدب العربيّ في الـدول العربيّة بما اسـتطعت تحصيلـه مـن الشـبكة أو مـن بعـض الأصدقاء. وقـد تحصّلت عـلى مناهج كلّ مـن: السـلطة الفلسـطينيّة، قطـر، مـصر، الجزائـر، لبنـان، سـوريا والمغـرب. وفيمـا يـلي بعـض الملاحظات:

1.5 إشكاليّة إعداد المناهج وتصميمها:

في هـذا السـياق يتبادر السـؤال: مـن الذي ينـصّ على مبـادئ المناهج؟ ومن يقـرّ أهدافها وبنودهـا؟ وما هي مرجعيّـة هذه الأهـداف والتصوّرات؟

نلاحـظ أن هنالـك إشـكاليّة في منهجيّـة تصميـم المناهج الخاصّـة بالأقليّة

60. انظر موضوعات الوحدة الخامسة في منهاج الأدب العبريّ على الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim

انظر موضوعات الوحدة الخامسة في منهاج الأدب العربيّ (نسخة 2012)، الفصل الثالث: منهج التخصّص في الأدب (الوحدات التعليميّة 5-4-3)، ص71-65. أو في النسخة التجريبيّة (2007) المتاحة على الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicMigzar/TochniyotLimudim/Elyona/ArabicSifrutHide.htm

العربيّة في وزارة التربية والتعليم، حيث لا تنبعث أسسها العامّة أو مبادئها من أيّة مرجعيّة وطنيّة عُليا منصوصة، وإنّما تُكتب بأغلبها من خلال رؤية أعضاء لجان التوجيه الخاصّة بالموضوع، والتي قد لا تعتمد الشفافيّة في اختياراتها أحيانًا، كما تُكتَب بروح مناهج اللغة العبريّة للمدارس اليهوديّة كما رأينا. بينما تنبثق مناهج التعليم للمدارس العبريّة مثلاً، من مرجعيّات عدّة منها: وثيقة استقلال دولة إسرائيل، قرارات وتقريرات لجان التربية في الكنيست، قرارات لجنة دفرات، وغيره. كذلك نرى أنّ الأسس العامّة لبناء المناهج المدرسيّة، وبضمنها مناهج اللغة العربيّة في كثير من الدول العربيّة تنبثق- إضافةً إلى الدستور الذي هو القانون الأسمى للأمّة- من ميثاق وطنيّ أو قوميّ مُقرّ من الدولة نفسها، يتضمّن المبادئ الأساسيّة والغايات الكبرى المتوخّاة من منظومة التربية والتعليم[61]. بينما لا يوجد هنالك

61. على سبيل المثال: جاء في منهاج **السلطة الفلسطينيّة**: «تنبثق الأسس العامّة لمنهاج السلطة الفلسطينيّة للغة العربيّة وآدابها من: الفلسفة العامّة للمجتمع العربيّ الفلسطينيّ، وتستمدّ مبادئها من إرثه الثقافيّ العامّ المتمثّل في دينه، وقيمه، وعاداته، ومن وثيقة إعلان دولة فلسطين (1988).انظر: "الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة وآدابها (للصفوف 12-1). إعداد: الفريق الوطنيّ لمبحث اللغة العربيّة وآدابها، السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامّة للمناهج (مركز تطوير المناهج)، 1999، ص11.

كذلك تنبثق الأسس العامّة لمنهاج اللغة العربيّة في **المغرب** من «الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين"، الذي يشكّل تصوّرًا شاملاً للإصلاح التربويّ، بضمنه مكانة اللغة العربيّة التي تتبدّى في مقدّمة الأولويّات في النظام التعليميّ باعتبارها اللغة الرسميّة في البلاد، واعتبار العمل على «تعزيزها واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة كان ولا يزال وسيبقى طموحًا وطنيًّا». انظر: موقع وزارة التربية الوطنيّة، المملكة المغربيّة، «الإصلاح التربويّ»، «الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين»، المجال الثالث: الرفع من جودة التربية والتكوين»، «الدعامة التاسعة»، المادّة 113-110. على الرابط: http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/charte_espace_3_ar.aspx

وفي **سوريّا** تمَّ اعتمادُ وزارة التربية والتعليم السوريّة مشروعِ بناءِ مناهجِ التدريس وكتب التدريس وفقَ «وثيقةِ المعايير الوطنيَّةِ للتعليم وبضمنها المناهج» (2006)، من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانويّة، «لتغدوَ هذه المعايير مرجعيَّة للمؤسَّسات التربويّة، تتوضَّحُ من خلالِها الأهداف التعليميَّة، والمسؤوليّات

ميثـاق وطنـيّ أو قومـيّ مُقرّ من مؤسسـات المجتمـع العربـيّ في إسرائيل، يسـتند إليه واضعـو المناهـج العربيّة.

وعليـه، ينبغي أن تشـترك الهيئـات الفاعلـة في المجتمع العربـيّ في إسرائيل، مـع الجهـات المسـؤولة في وزارة التربيـة والتعليـم في وضـع المناهـج كافّة، بضمنهـا مناهـج اللغـة العربيّـة. وهنالـك جهـات ومؤسّسـات وهيئـات خاصّـة بالأقليّـة العربيّـة في إسرائيـل كفيلـة بـأن تشـكّل جهـازًا موحّـدًا، يعمـل على اقـتراح سياسـات وخطط وأهـداف مناهـج التعليم، بمـا يتوافق مـع أهـداف التعليـم في الوسـط العربـيّ. مـن هـذه المؤسّسـات: **مجمـع اللغـة العربيّـة في حيفـا**[62]**، لجنـة متابعـة قضايـا التعليـم العربيّ**[63]**، اللجنـة القطريّة للسـلطات المحليّة، أقسـام اللغة العربيّـة في الكلّيّات والجامعـات، لجـان أولياء الأمـور، معلّمون في الحقل، رجـالات تربية وغيره.**

2.5 معايير وضع كتب التدريس ومواصفاتها:

كتـاب التدريـس هو ترجمة لمبـادئ المنهـاج في الحقـل، وأداة مركزيّة للرفع

والأدوار، كما تكون أساسًا في الحكم على مدى الإنجاز وجودته، وإطارًا للمساءلة والمحاسبة".
انظر: "المعايير الوطنية والأهداف التربوية للتعليم في الجمهورية العربية السورية» على الرابط: http://www.abdallah-y.com/maayeer.htm

62. نشير إلى دور مجمع اللغة العربيّة في حيفا في المحافظة على اللغة العربيّة وتعزيزها بين طلاب المدارس، عن طريق الفعاليّات التربويّة واللغويّة التي تقام في المدارس، بإدارة مرشدين ينتدبهم المجمع للعمل على هذا الموضوع بشكل خاصّ.

63. أشير أيضًا إلى وثيقة «أهداف التربية والتعليم لدى المجتمع العربي-الفلسطيني في إسرائيل»، الصادرة عن المجلس التربويّ المنبثق من لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ، والتي تنصّ في إحدى بنودها على: «تعزيز مكانة اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثًا، على مستوياتها المختلفة، من أجل التعبير بها كلغة هويّة وانتماء وتواصل، وكوسيلة للإبداع الثقافيّ والبحث العلميّ، وذلك من خلال توفير بيئة لغويّة غنيّة وداعمة".

مـن جـودة التعليم. وعـادةً ما يهتـم المعلّمون بكتـاب التدريـس، يتداولون ويخـبرون بـه أكثر مـن المنهاج نفسـه. وكما سـبق وأشرنا، تفتقـر المناهج العربيّـة إلى قسـم خـاصّ لمواصفـات كتـب التدريـس المطلوبـة، بينما ترد هـذه المواصفـات في بعض مناهـج الـدول العربيّة التي تسـنّى لنـا الاطّلاع عليها [64].

3.5 التحصيلات المطلوبة أو المستويات المعياريّة للمناهج:

في السـنوات الأخـيرة، تنامى الاهتمام بما يسـمّى «التحصيـلات المطلوبة من الطـلاب» في نهايـة كل مرحلـة تعليميّـة، أو مـا يسـمّى أيضًا «المسـتويات المعياريّـة للمناهـج الدراسـيّة». وهـي التحصيـلات التـي تصف مـا يجب أن يصـل إليـه الطالـب مـن معـارف ومهـارات وقيم لكل مـادّة مـن الموادّ

64. في منهاج **السلطة الفلسطينيّة** مثلًا، هنالك قسم خاص لمواصفات كتب اللغة العربيّة لمراحل التدريس الثلاث، حيث تأخذ هذه المواصفات بما ورد في الخطوط العريضة للمنهاج، وتتطرّق إلى تفاصيل أخرى في منهجيّة طباعة الكتب، كوضع الأهداف الخاصة من تدريس كل مهارة، والتدرّج في المحتوى، ووضع مَسرد بالمفردات والتراكيب، وغيره من التعليمات.
انظر: "الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة وآدابها (للصفوف 12-1)، السلطة الفلسطينيّة، (مصدر سابق)، ص97-95.
وفي **المغرب** هنالك ما يسمّى: «دفتر التحمّلات الإطار المتعلّق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسيّة»، والذي يحدّد «المواصفات التربويّة والبيداغوجيّة والقيميّة والتقنيّة والفنّيّة والتنظيميّة والمسطريّة لتأليف الكتب المدرسيّة وطبعها وتوزيعها، والتي تأخذ بعين الاعتبار المستوى الدراسيّ وخصوصيّات كل مادّة دراسيّة على حدة.كما يتطرّق هذا الدفتر إلى مواصفات مرشد المعلم أو ما يسمّى «دليل الأستاذ».
انظر: "دفتر التحمّلات الإطار المتعلّق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسيّة للتعليم الابتدائيّ للموسمين الدراسيّين 2014-2013/ 2015-2014". المملكة المغربيّة، وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. مديريّة المناهج. أكتوبر، 2011. ص 2، 9.
وفي **سوريا** أصدرت وزارة التعليم ما يسمّى «أدلّة التأليف»، وهي مخطّطات موضوعة لتأليف الكتب الدراسيّة، تنبثق بدورها من المعايير الوطنيّة.
انظر تصريحات وزير التربية في سوريا تحت عنوان: «وزير التربية: تعديل المناهج هو الإنجاز الأضخم في تاريخ الوزارة- 2010" في الرابط: http://syrianteachers.org/ar/news/edu-news/227-2010-03-25-22-47-54

الدراسـيّة. وتنـصّ مناهج عدد مـن الـدول العربيّة على قائمـة التحصيلات التـي ينبغـي عـلى الطالـب أن يسـتوفيها في كافـة المراحـل، في حـين تفتقر مناهـج الأدب في المدارس العربيّـة لنواتج التعليم المطلوبة، باسـتثناء منهاج المرحلـة الابتدائيّة[65].

4. عدد حصص اللغة العربيّة:

نسـتطيع القـول إنّ عـدد الحصـص المكرّسـة لتدريـس اللغـة العربيّـة للمرحلتـين الابتدائيّـة والإعداديّـة لا بـأس بـه، إذ ازداد عـدد الحصـص في السـنوات الأخـيرة اسـتجابةً لبرنامَجَـي «الأفـق الجديـد» (אופק חדש) للمرحلـة الابتدائيّـة، وبرنامـج «دمـج المهـارات» (שלהב"ת) للمرحلـة الإعداديّـة، وإن كانـت الغايـة الأساسـيّة مـن زيـادة عـدد الحصـص هي تهيئة الطلاب بشـكل أفضـل للامتحانـات القطريّة والدوليّـة. تبقى الفجوة

65. في **مصر** مثلًا، أعدّت وزارة التربية والتعليم عام 2003، مستويات معياريّة لمناهج التعليم المختلفة وبضمنها مناهج اللغة العربيّة من المرحلة الابتدائيّة حتى الثانويّة .
راجع: سفيان محمّد العثامنة. 2008. **بناء وتطبيق قائمة مستويات معياريّة لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة**. (رسالة ماجستير) في ا. غزّة: جامعة الأزهر، قسم المناهج والتدريس، ص112.
وفي **قطر**، قامت «هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم في قطر» عام 2004، بوضع ما يسمى «معايير المناهج الوطنيّة القطريّة» في أربع موادّ: اللغة العربيّة، اللغة الإنجليزيّة، الرياضيّات والعلوم.
انظر: موقع المجلس الأعلى للتعليم في قطر، مادّة: «الهيئات والمكاتب»، «هيئة التعليم»، «المكاتب»، «مكتب معايير المناهج" على الرابط: http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Pages/CurriculumStandardsOffice.aspx
وفي **الجزائر**، أصدرت وزارة التربية الوطنيّة ما يسمّى «التدرّج السنويّ للتعلّمات» الذي ينصّ على الكفاءات الختاميّة للطالب في مادّة اللغة العربيّة.
انظر مثلاً: «التدرّج السنويّ للتعلّمات- مرحلة التعليم الابتدائيّ- مادّة اللغة العربيّة، 2011". الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التربية الوطنيّة، مديريّة التعليم الأساسيّ، اللجنة الوطنيّة للمناهج، جوان، 2011.
وكذلك التدرّج السنويّ للتعلّمات لمرحلة التعليم الابتدائيّ - مادّة اللغة العربيّة» جوان 2012، على الرابط: http://www.4shared.com/get/_EFtLIpF/__2012___1__5.html;jsessionid=1F0B4AADA3E7D8FD8CC59113BEDB0032.dc323

الشاسعة في عدد الحصص في المرحلة الثانويّة. حيث لا يزال طالب المرحلة الثانوية يعاني من نقص في حصص اللغة العربيّة، وما زال المعلّم يعاني من عدم تمكّنه من استكمال المادّة مع طلابه، وعدم الوصول بهم إلى تذوّق نصوص الأدب والاستمتاع بمضامينها بالشكل الكافي.

فيما يلي قائمة بمعدّل حصص اللغة العربيّة في البلاد وبعض الدول العربيّة، يقابله ما نصّت عليه توصيات لجنة دفرات عام 2005، حول عدد الحصص المستحقّة لكلّ مرحلة تعليميّة[66]:

الدولة	ابتدائيّة	إعداديّة	ثانويّة
إسرائيل: الوسط اليهوديّ	6-8	5-7	5-7
إسرائيل: الوسط العربيّ	6	5	3-4
قطر	5-6	5	5
لبنان	6-7	6	4-6
الجزائر	8	4-5	4-6
مصر	6	9	6

ما نصّت عليه لجنة دفرات عام 2005:

عدد الحصص الموصى بها لتدريس لغة الأمّ	الأوّل-الثالث	الرابع-السادس	السابع-التاسع	العاشر-الثاني عشر
	6-8 ساعات	6-7 ساعات	9-10 ساعات	5-6 ساعات

66. انظر: رابط تقرير لجنة دفرات: http://cms.education.gov.il/educationcms/units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm
המלצות 1.7.2 (סעיף 6).

خلاصة:

1. تعكس مناهج اللغة العربيّة في المدارس العربيّة، والأهداف التعليميّة والخطط والبرامج الدراسيّة وكتب التدريس المنبثقة عنها، تعكس بصورة جليّة سياسة وزارة التربية والتعليم في إسرائيل في سعيها إلى إفراغ اللغة العربيّة من مقوّماتها القوميّة والهويّاتيّة والأيديولوجيّة، وتمييع عمليّة تدريسها في حصر دورها وقيمتها في الجانب الوظيفيّ والتواصليّ فقط.
2. ما زال جهاز التعليم العربيّ في وزارة التربية والتعليم – إداريًّا ومهنيًّا- لا يقوم بالدور المنوط به فيما يتعلّق بمنظومة تدريس موضوع اللغة العربيّة، كلغة أقليّة قوميّة لها الحق في المحافظة على هويّتها الجمعيّة وإرثها التاريخيّ والثقافيّ، كما هو الحال في موضوع اللغة العبريّة في المدارس اليهوديّة، أو اللغة العربيّة في العالم العربيّ[67].
3. تخضع مناهج اللغة العربيّة وآدابها وكتب التدريس وأساليب التدريس المنبثقة عنها لمنهجيّة الامتحانات الدوليّة والقطريّة. وهي منظومة التعليم الجديدة التي نقلت عمليّة التدريس من عمليّة تعليم المضامين والتربية للقيم والمُثل والتاريخ والأيديولوجيا، إلى تقديم النصّ بوصفه استعمالاً لغويًّا وخطابيًّا وحقلاً لاستخراج المفاهيم الشكليّة والأدوات الأسلوبيّة؛ ومن مبدأ محاسبة المعلّم على كفاءته وقدرته على تحقيق الأهداف التعليميّة، إلى مساءلته عن تحصيلات

67. راجع: محمّد أمارة، عبد الرحمن مرعي. 2004. **سياسة التربية اللغويّة تجاه المواطنين العرب في إسرائيل**. بيت بيرل: مركز الأدب العربيّ في كلّيّة بيت بيرل، كفر قرع: دار الهدى، ص171.

الطلاّب ومحاسبته على نسبة المعدّلات النهائيّة في الامتحانات القطريّة والدوليّة.

4. ما زال المعلّم في المدارس العربيّة منفّذًا لسياسات مقرّرة، لا يملك أن يعترض عليها أو يغيّر فيها، كما أنّه ليس عنصرًا فاعلاً ومؤثّرًا في سيرورة التربية والتعليم، على عكس ما تنصّ عليه نظريّات التربية والتعليم. الأنكى من ذلك، أنّه رغم ما يبذله المدرّس من جهود في صقل قدرات الطالب وتهيئته لكلّ ما تطلبه الوزارة وتمليه عليه، إلّا أنّ الطالب العربيّ مازال يعاني من ضعف في كفاياته اللغويّة، وبطء وتيرته في إتقان اللغة العربيّة، و نفوره من قراءة النصوص الأدبيّة وغير الأدبيّة، كما لا زالت نتائج الامتحانات الدوليّة والقطريّة التي تُبذل من أجلها جلّ الجهود متدنّية.
5. إنّ أهداف واستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة وآدابها المعمول بها اليوم في وزارة التربية والتعليم تتناقض مع ما ينصّ عليه القانون الدوليّ حول حقّ التعلّم لدى الفرد؛ ولا زالت لا تجيب على أسسه الأربعة الهامّة: التكيّف أو الموافَقَة - (daptabilityA)، ويعني الحقّ في الحصول على مضامين التعليم وفقًا لاحتياجات الطلاّب والطالبات، وفي ضوء الخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة التي يعيشون فيها؛ المُتاحيّة (Availability)، ويعني الحقّ في توافر مؤسّسات تعليميّة وبرامج ومناهج دراسيّة مُتاحة؛ المناليّة أو سهولة الوصول (Accessibility) ، أي حقّ المساواة في الوصول لتلك المؤسّسات والبرامج التعليميّة؛ أما الأخير فهو المقبوليّة ،(Acceptability) ويعني الحقّ في الحصول على تعليم كفيّ ومقبول، سواء من حيث

مضمون المـادّة أو الأسـلوب.

6. إنّ سياسـة تدريس الأدب المعمـول بها اليـوم في وزارة التربية والتعليم، تعيدنـا إلى الناقـد الفرنـسيّ تزفيتـان تـودوروف صاحـب نظريّـة البنيويّـة، الـذي خـرج بكتابـه الشـهير: **الأدب في خطـر** عـام 2007، ولاحـظ أنّ عدوى «البنيويّة الشـكليّة» قـد انتقلت من النقّـاد والباحثين إلى معلّمـي التعليـم الثانـويّ وأسـاتذة الجامعـات، حيـث أفرطـوا في تعليـم التلاميـذ والطـلاب أسـاليب التحليـل ومناهـج البحـث في الأدب عـلى حسـاب النصوص ورسـائلها ومعانيهـا. وهذا نقص كبـير أفرزته الدراسـات البنيويّـة عـن غير قصـد من روّادهـا، من بينهـم تودوروف نفسـه، ونجـم عـن ذلـك جهـل عـارم في صفـوف الطـلاب للأدبـاء والنصـوص الكـبرى التي أحدثت طفـرات عظمى ليـس في تاريخ الأدب فحسـب، بـل في تاريخ الإنسـانية جمعـاء. وينتقـد تـودوروف طريقة قـراءة القصائـد و وتدريـس الروايات في المـدارس التي باتت لا تسـوق إلى التفكـير في الوضـع الإنسـانيّ والفـرد والمجتمع، والحـب والكراهية، والفـرح واليـأس، بـل للتفكـير في مفاهيـم نقديّـة تقليديّـة أو حديثة. ولذلـك يوضـح تـودوروف في كتابـه وينـصّ عـلى أنّ الأعمـال الأدبيّـة تحيـا دائمًـا ضمـن سـياق، وفي حـوار معـه، وأنّـه لا ينبغي للوسـائل أن تصـير غايـة، ولا التقنيّـة أن تنسـينا هدف الممارسـة، بـل لا بدّ من التسـاؤل عـن القصديّـة النهائيّـة للأعمـال الأدبيّـة التي نراهـا جديرة بالتدريس[68].

68. انظر: تزفيطان طودوروف. 2007. **الأدب في خطر**. (ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي). الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ص15.

7. إنّ سياسة إضعاف منزلة الأدب في عمليّة التدريس، وتغييب النصّ الأدبيّ وإقصائه وإهمال مضامينه من المعاني والقيم التي يجسّدها، خاصّة الوطنيّة والوجدانيّة والقوميّة، ستؤدّي في النهاية إلى تجهيل الطالب العربيّ وسلخه عن موروثه الأدبيّ وإقصائه عمّا يحمله هذا الإرث من رواية تاريخيّة وقيم وجدانيّة، وبالتالي سيؤدّي إلى نشوء أجيال عقيمة، جاهلة بموروثها وبهويّتها الوطنيّة والمجتمعيّة. وهذا ما ينبغي الوقوف عنده مليًّا، والعمل على دحضه وإيقافه!

توصيات:

1. التعامل مع المناهج المُعدّة للوسط العربيّ كمنظومات لها خصوصيّتها وحاجاتها المستقلّة (بحيث تنبثق من الثقافة العربية وتهدف إلى ترسيخ الهوية العربية الفلسطينية والذاكرة الجماعية)، وكتابة المناهج والكتب التعليميّة وفق احتياجات الطالب العربيّ بشكل أصيل ومباشر، وتجنّب النقل الحرفيّ والترجمة عن المناهج العبريّة.
2. وجوب العمل على إعادة النظر في مناهج الأدب ومضامينها، وإعادة الاعتبار للنصّ الأدبيّ، والنظر إليه بما يحمله من بنيات داخليّة وقيم جماليّة وفنيّة وذوقيّة، أكثر من التركيز على تقسيمه إلى فقرات ومعرفة أدوات الربط فيه وكتابة عناوين أخرى له، وغيره من هذه المهارات.
3. تكثيف حضور الأدب العربيّ الفلسطيني في المناهج، بروافده واتجاهاته وألوانه الأدبيّة المختلفة، واختيار نصوص لأعلام بارزين يعكسون هويّة هذا الادب وجماليّاته. كذلك ينبغي أن يحظى الكتّاب الفلسطينيّون بنسب حضور ملائمة وكفيّة في كافّة المناهج التعليميّة، وبما يتلاءم مع القانون الدوليّ من حيث توفّر النصوص وملاءمتها للخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة.
4. إعادة الاعتبار لدور المعلّم ولكفاءته في تدريس مادّة اللغة العربيّة ودوره في تنمية الذوق الأدبيّ، وتنشئة أجيال تعتز بلغتها. كذلك تأهيله تأهيلاً جذريًّا في تحليل النصّ الأدبيّ وتدريسه من خلال دورات الاستكمال والأيّام الدراسيّة. وبالتالي، تأهيل الطلاب لفهم النص واستنتاج أبعاده الثقافيّة والرمزيّة والجماليّة، والدخول في

حـوار معه واتخـاذ موقـف منه.

5. تشـكيل جهـاز مـن هيئـات ومؤسسـات رسـميّة فاعلـة في المجتمـع العربـي، يعمـل على اقـتراح السياسـات والخطـط والاسـتراتيجيّات الخاصّـة بالمناهـج، بما يتوافق مـع أهـداف التعليم في الوسـط العربيّ داخـل إسرائيـل. مثـل: مجمـع اللغـة العربيّـة، لجنـة متابعـة قضايا التعليـم العربـيّ، المجلـس التربوي العربـي، اللجنة القطريّة للسـلطات المحلّيّـة، أقسـام اللغـة العربيّـة في الكلّيّـات والجامعـات، أكاديميّـون ورجـالات تربيـة، لجـان أوليـاء الأمـور وغيره. هـذا الجهـاز ينبغي أن يكـون شريـكًا لجهاز التربيـة والتعليـم في صياغة فلسـفة مناهج اللغة العربيـة، تحديـد أهدافهـا، اختيـار محتوياتهـا، تقريـر أنسـب المـواد التعليميـة، اقـتراح طـرق التعليـم و التعلـم وتحديـد طـرق التقييم.
6. زيـادة عـدد السـاعات المخصّصة لموضـوع اللغـة العربيّـة في المدارس العربيّـة ولكافّـة المراحل.
7. المراجعة المسـتمرّة للمناهج، وتشـجيع البحـث العلمـيّ التقويميّ الذي يرصـد المناهج مـن حين لآخـر ويبقيها تحـت المجهر.
8. الإفـادة مـن مناهـج اللغة العربيّـة المسـتحدث والمُعدّل منهـا في بعض الـدول العربيّـة، باعتبارها نوعًـا من الامتـداد الثقافيّ والتربـويّ للأقلّيّة العربيّـة في إسرائيل.
9. إقامـة المؤتمـرات والنـدوات التـي تعمل على تقويـم المناهـج وتحديثها من حـين لآخر.
10. إرفاق المناهج بقائمة التحصيلات المطلوبة لكافّة المراحل التعليميّة.
11. وضـع معايـير واضحة لتأليـف كتـب التدريس، تقـدّم دليـلاً واضحًا

للمعلّـم وتوفّـر توحيدًا واتّسـاقًا في التأليـف، تصف ما يجـب أن يكون عليـه كتـاب التدريـس مـن أهـداف ونصـوص ومضامـين ومهـارات وأسـس تقييم وتقويم، كما تمثّل أساسًـا للمحاسـبة والمسـاءلة في حال لـم يجـب الكتاب عـلى المعايـير المطلوبة.

12. إعـادة موضـوع تدريس الخـطّ للمرحلـة الابتدائيّة، لما لهيمنـة الكتابة المحوسـبة والتعليـم المحوسـب مـن مخاطر في إهمـال الحـرف العربيّ وفقـدان هـذا الفـنّ من إرثنـا وتراثنـا. وكذلـك لما للخـطّ العربـيّ من أثـر في تنميـة قوة الملاحظـة والحكم، وإجـادة الذوق السـليم، والسرعة في الكتابـة، وتقدير الفنـون الجميلة.

13. إعادة موضـوع المحفوظات على الأقـلّ للمرحلتين الابتدائيّـة والإعداديّة، لمـا أحدثـه غياب المحفوظـات من تأثـير سـلبيّ أضعف ذاكـرة الطلّاب وأخـلّ بثقافتهـم، ولمـا للمحفوظـات مـن آثـار إيجابيّة عـلى الطالب في تنميـة الخيال وتقويـة الحفـظ والتذكّر، وتوسـيع المعلومـات اللغويّة، وتعويدهـم النطـق الصحيـح والإلقـاء الجيّـد وحسـن تمثّـل المعاني، وغـرس الانتماء الوطنـي والقومي والدينـيّ في نفوسـهم، وتنمية الذوق الموسيقيّ.

14. تغيـير منهـاج اللغـة العربيّـة وآدابهـا للمرحلـة الإعداديّـة ودعمـه بنصـوص حديثـة وملائمـة.

15. بنـاء وحـدة تعليميّـة للتعبـير الشـفهيّ للمرحلـة الثانويّـة، بـكل مـا تتطلّبـه مـن مـوارد وميزانيّـات ومضامـين، وإدخـال قسـم التعبـير الشـفهيّ في امتحانـات البجـروت في المرحلـة الثانويّة، أُسـوةً بموضوع العبريّـة والانجليزيّـة (Oral).

8. مقترحات لأبحاث إضافيّة مستقبليّة:

1. دراسة مناهج اللغة، القواعد والتعبير في اللغة العربيّة، ومدى نجاعتها وملاءمتها.
2. تقويم محتوى النصوص الأدبيّة المقرّرة في كافّة المناهج ومدى ملاءمتها ونجاعتها بالنسبة للطالب.
3. دراسة تقويميّة لمحتوى كتب التدريس المصادَق عليها لكافّة مراحل التدريس.
4. دراسة متعمّقة لمناهج تدريس اللغة العبريّة في الوسط اليهوديّ.
5. دراسة لمناهج تدريس اللغة العربيّة في الوسط اليهوديّ.
6. دراسة تقويميّة لمدى مراعاة معلّمي اللغة العربيّة لأهداف تدريس الأدب، وبضمنها الجانب الوجدانيّ، القوميّ والوطنيّ.
7. دراسة موضوعيّة ومتعمّقة لأهمّيّة تدريس موضوعي الخطّ والمحفوظات لمناهج التعليم والمدارس.

قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم عطا. 1986. **طرق تدريس اللغة العربيّة والدينيّة**. القاهرة: مكتبة النهوض العربيّة.

أبو خلدون ساطع الحصري. 1985. **في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقوميّة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.

إياد عبد الجواد. 2012. "معايير الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبيّة لدى معلّمي الصف العاشر الأساسيّ بمحافظة غزّة وتصوّر مقترح لتطويرها". **مجلّة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانيّة)، مجلّد 26 (8)، 2012، ص1885-1884.

تزفيطان طودوروف. 2007. **الأدب في خطر**. (ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي). الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

جودت سعادة، عبد الله ابراهيم. 2001. "تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها». عمّان: دار الشروق.

حبيب بولس. 1991. "الأدب العربيّ الفلسطينيّ في مناهج تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل». في: محمّد حبيب الله، عطا اللّه قبطي (مُعدّان).1991. **التعليم والأقلّيّة العربيّة في إسرائيل: قضايا ومطالب. وقائع مؤتمر التعليم العربيّ الثالث- شفاعمرو (10.07.1989)**. حيفا: مطبعة الكرمة، ص97-89.

رشدي طعيمة، محمّد منّاع. 2000. **تدريس العربيّة في التعليم العام: نظريّات وتجارب**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

سفيان محمّد العثامنة. 2008. **بناء وتطبيق قائمة مستويات معياريّة لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة**. (رسالة ماجستير). غزّة: جامعة الأزهر، قسم المناهج وطرق التدريس.

عبد الفتاح حسن البجّة. 1999. **أصول تدريس العربيّة: بين النظريّة والممارسة**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فدوى طوقان. 1993. **الرحلة الأصعب: سيرة ذاتيّة**. عمّان: دار الشروق.

محمّـد أمارة، عبـد الرحمن مرعي. 2004. **سياسـة التربيـة اللغويّة تجـاه المواطنين العرب في إسرائيـل**. بيت بـيرل: مركـز الأدب العربيّ في كلّيّـة بيت بيرل، كفر قـرع: دار الهدى

محمود ذهني. 1979. **تذوّق الأدب: طرقه ووسائله**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

محمود ذهني. 1967. **اللا أدب**.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

نبيلـة سـعيد الأسـتاذ. 2006. **تحليل كتـاب النصـوص والمطالعة للصفّ الأسـاسيّ في ضوء معايير الأدب الإسـلاميّ**. (رسـالة ماجسـتير). غـزّة: الجامعة الإسـلاميّة، كلّيّـة التربية، قسـم المناهج وطـرق التدريس.

לטם פרי–חזן. 2011. **על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל**. (חיבור לתואר דוקטור), הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה, מאי, 2011.

מאג'ד אלחאג'. 1994. **הכנת תוכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות**. ירושליים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

מחמוד מיעארי. 1975. **סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל**. ערך: שאול שינה. ירושליים: פרוייקט תיכנון החינוך- צוות תכנון החינוך הערבי לשנת ה- 80.

שולמית אלמוג, נוהאד עלי, לטם פרי–חזן. 2010. **"ספרים כמו נופים": מימוש הזכות לחינוך מותאם באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי והערבי"**. המרכז היהודי–ערבי: אוניברסיטת חיפה, קרן פרידריך- אברט. עמ' 31-1.

מناهج: نسخ ومواقع إلكترونيّة

«التـدرّج السـنويّ للتعلّمـات، مرحلـة التعليـم الابتدائيّ، مـادّة اللغـة العربيّة، جـوان2011".

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التربية الوطنيّة، مديريّة التعليم الأساسيّ، اللجنة الوطنيّة للمناهج.

«التربية اللغويّة العربيّة: لغة، أدب، ثقافة» المرحلة الابتدائيّة (للصفوف الأوّل- السادس)، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة، القدس، 2009.

"الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربيّة وآدابها (للصفوف 12-1). 1999. إعداد: الفريق الوطنيّ لمبحث اللغة العربيّة وآدابها، السلطة الوطنيّة الفلسطينيّة، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامّة للمناهج (مركز تطوير المناهج).

"دفتر التحمّلات الإطار المتعلّق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسيّة للتعليم الابتدائيّ للموسمين الدراسيّين 2014-2013/ 2015-2014". المملكة المغربيّة، وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ. مديريّة المناهج. أكتوبر، 2011.

موقع منهاج «التربية اللغويّة العربيّة: لغة، أدب، ثقافة» المرحلة الابتدائيّة» (للصفوف الأول- السادس)، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة، القدس، 2009.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicLashon/TochnitChadasha/TochnitLimudim.htm

منهاج اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة لعام 2007،"طبعة تجريبيّة": http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicMigzar/TochniyotLimudim/Elyona/ArabicSifrutHide.htm

منهاج اللغة العبريّة للمرحلة الابتدائيّة في المدارس اليهوديّة: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni

منهاج الأدب العبريّ للمرحلة الثانويّة في المدارس العبريّة: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim

مقالات في مواقع إلكترونيّة

محمّد الداهي. 2007. "تدريس الأدب المغربيّ: الواقع والآفاق".
.http://www.mohamed-dahi.net/site/news.php?action=view&id=120

"وزير التربية : تعديل المناهج هو الإنجاز الأضخم في تاريخ الوزارة- 2010".
http://syrianteachers.org/ar/news/edu-news/227-2010-03-25-22-47-54

רימון מרגייה ועמרי מניב. 2012. «לראשונה: שירי דרוויש יילמדו בחינוך הערבי",מעריב, 21.03.2012.

http://www.nrg.co.il/online/1/ART2/348/643.html

مواقع إلكترونيّة

موقع وزارة التربية الوطنيّة، المملكة المغربيّة، «الإصلاح التربويّ»، «ميثاق التربية والتكوين»:
http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/charte_ar.aspx

المعايير الوطنية والأهداف التربوية للتعليم في الجمهورية العربية السورية:
http://www.abdallah-y.com/maayeer.htm

«التـدرّج السـنويّ للتعلّمـات لمرحلـة التعليـم الابتدائـيّ - مـادّة اللغـة العربيّة» جـوان 2012:
http://www.4shared.com/get/_EFtLIpF/__2012___1__5.html;jsessioni
d=1F0B4AADA3E7D8FD8CC59113BEDB0032.dc323

«أسس حقّ التعليم في القانون الدوليّ»
انظـر: The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General. 6
Comment no. 13: The Right to Education, Para 6. (U.N..01/9991/21(
Doc. E/C

http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument

تقريـر لجنـة دفـرات: http://cms.education.gov.il/educationcms/units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm

המלצות 1.7.2 (סעיף 6).

موقع «رامة».ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך).
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama

الفصل الثالث

مناهج التاريخ للطلاب العرب في إسرائيل

بروفيسور مصطفى كبها

مقدمة

تهدف هذه الورقة لاستعراض وتحليل عيّنات من مناهج موضوع التاريخ المخصّصة للطلاب في المدارس العربية في إسرائيل منذ عام 1948 وحتى أيامنا هذه، وتحليل نماذج منها.

ومن نافل القول التأكيد على مدى أهمية وإشكالية تدريس موضوع التاريخ على أصوله، لا سيما في الوضعية الخاصة التي تعيشها الأقلية القومية العربية الفلسطينية في إسرائيل. فمن جهة تعيش هذه الأقلية في دولة كان للرواية التاريخية أهمية بالغة في إعطاء التبريرات والمسوّغات لإنشائها، والتي تربط مجموعة الأغلبية فيها مع الأرض، ومن الجهة الأخرى تتجاهل هذه المسوّغات العلاقة التي تربط جمهور الأقلية الأصلانية مع الأرض، بل تعمل جاهدةً على إزالة وإخفاء أية صلة أو إشارة يمكن أن تشير أو تدلّل على تلك العلاقة. وقد كانت المناهج التعليمية، خاصة في المواضيع التي لها علاقة بعملية صياغة وتصميم الهوية لدى الطلاب (التاريخ والجغرافيا والموطن واللغة العربية والدين

الإسـلامي والمسـيحي)، مسرحًـا مهمًـا لعملية صياغـة "الهويـة الجديدة" للطـلاب العـرب، والتـي تعمـل عـلى تفكيـك مكوّنـات الهويـة الأصلانيـة المرتبطـة عميقًـا بالأرض مـن خلال التعويـم والتعميـم تارة، وكـيّ الوعي مـن خـلال مصطلحات جديدة تتسـاوق أبعادهـا مع المسـوّغات والتبريرات التـي نمت وتشـكلت عليهـا رواية جمهـور الأغلبيـة ، التي تعتمـد في الوقت ذاته كرواية رسـمية لـوزارة التربية والتعليـم الإسرائيلية[69] على مدار سـتين عامًـا ونيّـف. علمًا بـأن هـذه المصطلحات عادة مـا تأتي فضفاضـة تعتمد التعميـم والتعويـم والتأويـل عـلى أكثـر من شـكل وحال.[70]

ولعلّـه مـن الـضرورة بمـكان التنويه هنـا إلى اعتمـاد تحليلنا هـذا للنماذج تقنيـة التحليـل النـصي، المرتبطـة بعمليـة اسـترجاع للسـياقات التاريخية والسياسـية ومـدى ارتبـاط ذلـك كلـه بتطـور الـصراع العربـي الإسرائيلي بشـكل عام، والإسرائيلي الفلسـطيني بشـكل خـاص. هذا بالإضافـة لمحاولة الملاءمـة بين سياسـات وأهداف تلـك المناهـج وآليات اتخاذها وبين الأسـس النظريـة التـي من المفـترض أن تتبع في دراسـة وقـراءة علـم التاريخ.

توطئة نظرية

في مجمـل تعريفـه لعلم التاريـخ وللوظائف التـي من المفـروض أن يتبوأها

69. من الأمور الملفتة للنظر في موضوع تجيير المصطلحات هو الترجمة العربية للمصطلح العبري «משרד החינוך והתרבות " والذي اعتمد فيها مصطلح « وزارة المعارف « وليس « وزارة التربية والثقافة « كما كان من المفروض. وكأن معتمد المصطلح، بوعي أو بغير وعي، أراد أن يبعد عن وعي المتلقين العرب بعد التربية للقيم بكل ما يعنيه هذا المصطلح.

70. عن تصميم الذاكرة التاريخية لدى الطلاب العرب في إسرائيل أنظر : חנה שמש , עיצוב הזיכרון בספרי לימוד בהיסטוריה לבתי הספר הערביים במדינת ישראל ,1948 – 2008. עבודת לשם קבלת תואר דוקטור , האוניברסיטה העברית , ירושלים. 2009.

بعمليــة توعية الشــعوب وتنميــة فهمها للتفاعــلات التاريخية، يقــول المفكر العربــي عبــد الرحمــن بن خلــدون في كتــاب المقدمــة في التاريــخ: "أعلم أن فــن التاريــخ هــو فــن عزيــز المذهب، جــم الفوائــد، شريــف الغايــة، إذ هو يوقفنــا عــلى أحــوال الماضــين مــن الأمــم في أخلاقهــم والأنبيــاء في ســيرهم والملــوك في دولهــم وسياســتهم، حتــى تتم فائــدة الاقتداء في ذلك لمــن يرومه في أحــوال الديــن والدنيــا، فهــو محتاج إلى مآخــذ متعددة ومعــارف متنوعة وحســن نظر وتثبــت يفضيان بصاحبهمــا إلى الحق وينكبان بــه عن المزلات والمغالط".[71]

مــن الجديــر بنــا أن نقــف على بعــض النعــوت التي نعــت بها ابــن خلدون علــم التاريــخ، حيث وصفــه بأنه "فــن" من الصعــب امتــلاك ناصيته، على اعتبــار أنــه "عزيــز المذهــب"، ولكن صعوبــة ووعورة المســلك يجــب أن لا تــردع البــشر عن الخــوض فيــه، وذلك لكثــرة فوائده مــن العــبرة والاعتبار ولأن أهــداف الخائضــين فيــه مــن المفــروض أن تكــون أهدافًــا "ســامية وشريفة".

ولــم يكتــف ابــن خلــدون برســم ملامح أهــداف عمليــة الخوض بدراســة وقــراءة التاريــخ وفوائدها، وإنما تعــدّى ذلك لتحديد الآليــات والأدوات التي يتــم الخوض فيهــا، فيقول في ذلــك: "وكثيرًا مــا وقع للمؤرخــين والمفسّرين وأئمــة النقل من المغالــط في الحكايــات والوقائع لاعتمادهم فيهــا على مجرّد النقــل غثًا أو ســمينًا، ولم يعرضوها على أصولها ولا قاســوها بأشــباهها ولا ســبروها بمعيــار الحكمــة والوقوف عــلى طبائــع الكائنات وتحكيــم النظر

71. عبد الرحمن ابن خلدون، **مقدمة العلامة ابن خلدون**. القاهرة، د.ت، ص 9.

والبصـيرة بالأخبار، فضلّـوا عن الحـق وتاهوا في بيـداء الوهم".[72]
المتمعّـن في أقـوال ابـن خلـدون أعلاه يسـتطيع أن يصـل إلى عـبرة مفادها بـأن الاسـتفادة الأساسـية من دراسـة التاريخ لا تتـم إلا من خـلال الابتعاد عـن الأخطـاء في نقـل الحكايـات والوقائـع واعتمـاد معايير واضحـة للنقل والمناقشـة، والتـي يمكـن تلخيصها بالـشروط التالية:

1. العـرض عـلى الأصول: بمعنـى الإعـادة إلى المصادر التـي أخذ عنها ومناقشـتها من حيـث المصداقية.
2. القيـاس عـلى الأشـباه: بمعنـى المقارنـة والمقاربـة بـين الأحـداث التاريخيـة المتشـابهة.
3. السـبر بمعيـار الحكمة: فحـص داخل الأشـياء ومكنوناتهـا وعدم الاكتفـاء بالحكـم على قشـورها وظاهرهـا، وذلك من خـلال منطق العقل.
4. الوقـوف عـلى طبائـع الكائنـات: وتعني المعرفـة والدراية بسـلوك الكائنـات وبواعثه.
5. تحكيم النظـر والبصيرة: وتعنـي معاينة الوقائـع والمواقع بالنظر، والحكـم عليهـا من خلال المنطـق والتأمل.

هـذه إذن الـشروط والمعايـير النظرية التـي يتوجب عـلى كل مهتم وباحـث ودارس أو قـارئ للتاريـخ أن يتحلى بها ويحكم حسـبها. وقـد أضـاف المحدِّثون على هـذه المعايـير وطوّروهـا، ولكنها تبقى بلا شـك شروطًـا لا يمكـن الاسـتغناء عنهـا للحكم عـلى أي منهج مـن مناهج بحـث أو تدريـس التاريخ. والأعـمّ من ذلك كلـه أن أية

72. المصدر السابق.

محاولــة لتجيير الروايــة التاريخية لغايات سياســية أو أيديولوجية لــن تصــبّ في مصلحــة الأهــداف التــي مــن أجلهــا تــدرَّس مــادة التاريــخ في المــدارس أو المعاهــد العلميــة الأخــرى. ونحن إذ نشــير إلى هــذه المعايــير، ندرك في الوقــت ذاته صعوبة تنفيذهــا في المناهج التعليميــة، خاصة تلــك التي تخضع لنظــام رقابة لصيقــة، كالذي يعانيــه جهــاز التربية والتعليــم العربــي في إسرائيل.[73]

خلفية تاريخية

بعــد أن وضعــت حــرب 1948 -1949 أوزارهــا، تلــك الحرب التــي نكبت الشــعب الفلســطيني بهــدم بنــاه الأساســية، ووأدت عمليــات التحديــث والتمديــن التــي كانــت تجري فيه عــلى قدم وســاق قبلها، وجد أبنــاء البقية الباقيــة مــن العــرب الفلســطينيين الذيــن وقعــوا، نتيجــة لتلك الحــرب، في إطــار حــدود الدولــة اليهوديــة الجديدة، أنفســهم أمــام ظــروف جديدة لم يعهدوهــا من قبــل. فبالإضافة إلى تحولهــم إلى أقلية (بعد أن كانــوا أكثرية) وغيــاب زعاماتهــم ونخبهــم وهــدم حواضرهــم المدنيــة وعمقهــا القــروي، وجــدوا أعــداء الأمــس قــد تحوّلــوا إلى حــكام يحاولــون، مــن خــلال أذرع الحكــم العســكري الذي فرضوه عــلى أبناء الأقليــة العربية، التحكّم في ســير العمليــات الجارية لــدى الأقليــة العربية الفلســطينية، ومحاولــة منعها من التواصــل مــع بقية أبناء الشــعب الفلســطيني ومــع المحيط العربــي العام. وقــد كانــت العمليــة التعليميــة وكيفيــة تســييرها من أهــم الأصعــدة التي

73. عن وضع الأقلية العربية كأقلية أصلانية وطرق تعامل جمهور الأغلبية معها أنظر :
Smith, L. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. .**London , Zed books , 1999.

شـهدت نشـاطًا مكثفًا لإعـادة بنائهـا وصياغتها حسـب متطلبـات الوضع الجديـد. عـلى هـذا الصعيد، قـام الحزب الحاكـم بتجنيد نشـطائه للعمل في الجهـاز التعليمـي، الذي أقيـم بعجل وتحت رقابة شـديدة بغرض تشـغيل العمليـة التعليميـة وإشـغال الوظائـف اللازمة لذلـك. وللوظائـف العليا في إدارة التعليـم العربـي تـم اختيار بعـض المسـتشرقين والعديد مـن اليهود مـن أصل شرقي ممـن هاجـروا إلى البلاد في بداية الخمسـينيات مـن القرن المـاضي. وقد أجـاد هـؤلاء اللغـة العربية إجـادةً تامـة، حيث تم اسـتيعاب المناسـبين منهـم، فـور وصولهـم البـلاد، بالإضافـة للجهـاز التعليمـي، في الدائـرة العربيـة في الحـزب الحاكـم أو في الدائرة العربية في الهسـتدروت أو في أذرع الأمـن المختلفـة وأجهـزة الحكم العسـكري.[74]

أمـا في الوظائـف التنفيذيـة (التدريـس والإرشـاد) فقـد جـرى اسـتيعاب بعـض اليهـود من أصـل شرقـي إلى جانـب عيّنتين مـن المواطنـين العرب، فقـد انتمـى للعيّنـة الأولى معلمـون أصحـاب تجربـة في الجهـاز التعليمي الانتدابـي لـم تعـرف عنهم الميـول الوطنيـة أو القوميـة ولم ينتسـبوا لأحد الأحـزاب أو الحـركات السياسـية التي كانت ناشـطة قبل العـام 1948. أما العيّنـة الثانيـة فقـد انتمـى لهـا أشـخاص كانت لهـم أو لبعـض أقربائهم علاقـات مـع المؤسسـات الصهيونيـة الفاعلة قبـل 1948 أو أشـخاص كان

74. عن التعليم العربي في ظل الحكم العسكري أنظر:
إسماعيل أبو سعد، «السياسة التعليمية والمنهاج الدراسي في إسرائيل، العرب الفلسطينيون وإرث الحكم العسكري». في:
مصطفى كبها (محرر): **الفلسطينيون العرب في ظل الحكم العسكري في إسرائيل، 1948 -1966. أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية**. مركز مدى الكرمل للأبحاث ، حيفا، (تحت الطبع).
وكذلك:
Sami Mar'i, (1978). Arab Education in Israel.Syracuse University press. Syracuse .,New York

لهـم نشـاط في الحركـة الوطنيـة الفلسـطينية وأبـدوا ندمهـم عـلى ذلـك واسـتعدادهم للتعـاون مـع السـلطة الجديدة.

كان العاملـون مـن الدرجتـين مرتبطـين، إلى حـد كبـير، بمـا كان يمليه في حينـه عاملـو الدائـرة العربيـة في حـزب "مبـاي" و"الهسـتدروت" مـن سياسـات.[75]

فـور انتهاء الحـرب والتوقيع عـلى اتفاقيات الهدنة مـع دول الجوار، شرعت أذرع السـلطة الإسرائيلية المختلفـة، والتي اهتمت بشـؤون التربية والتعليم، في أوسـاط الأقليـة العربيـة بتنفيـذ جملـة مـن الخطـوات العمليـة، وذلـك عـلى صعيديـن أساسـيين: الأول تأهيـل مكثف لكـوادر من القـوى البشرية العاملـة بالطريقـة التـي أشرنـا إليهـا أعـلاه. أمـا الصعيـد الثانـي فكان صياغـة مناهـج تعليمية جديدة يكـون من شـأنها التعامل مع مسـتجدات مرحلـة ما بعـد الحرب.

وعـن عمليـة تعيـين المعلمين وتصنيفهـم وتأثير ذلـك على الأجواء المدرسـية يقـول هيلـل كوهـين: "أصابـت عمليـة تصنيـف المعلمـين حسـب آرائهـم ومواقفهـم السياسـية جهـاز التعليـم العربـي ببالـغ الـضرر: أولاً، قلّصت عمليـة فصـل المعلمين أصحـاب الميـول القومية والشـيوعية، إلى حـد كبير، عـدد المربـين أصحـاب الطاقـات والقـدرات التربويـة. والأهم مـن ذلك فقد أعطيـت أفضليـة قبـول المعلمـين لوظائـف في جهـاز التربية ليس بنـاءً على مـدى ملاءمتهـم أو التزامهـم نحـو جمهورهم، وإنمـا قبـل كل شيء لأولئك الذيـن وافقـوا عـلى تطويـع آرائهـم إزاء السـلطات أو أولئك الذيـن تعهدوا

75. عن ذلك أنظر : הלל כהן , **ערבים טובים , המודיעין הישראלי : סוכנים ומפעילים , משת"פים ומורדים , מטרות ושיטות**. הוצאת כתר ,ירושלים ,2006. ע"ע 151 -187.

بعـدم مزاولـة السياسـة. مـن الجائـز أن بعضهـم كانـوا معلمـين جيدين، لكـن لـم يكن باسـتطاعتهم أن يشـكلوا قـدوة يحتـذي بها الطـلاب، وذلك مـن منطلـق أنهـم امتنعـوا عن الخـوض مـع طلابهـم بموضوعـات كانت تشـغلهم. وعـلى هـذا الشـكل أصبحـت المـدارس جسـمًا ليـس ذا صلـة بالعمليـة التربويـة ومـن نـواح متعـددة. صحيـح أنـه كان هنـاك معلمون قوميـون نجحـوا بـأن يُسـتوعبوا في الجهـاز التعليمـي، ولكنهـم تصرفـوا كالمغتصَبـين. أمـا ممثلو السـلطة فقد تحدثـوا بصوت معيّن، ومـع الطلاب أو زملائهـم تحدثـوا بصـوت آخر. هـذا الصوت المـزدوج كان إشـكاليًا من الناحيـة التربويـة. هذا إضافـة إلى أنّ التفتيـش ومراقبة أجهـزة الأمن العام والشرطـة كان مـن المفـروض أن يكشـفوا عـن هـذه العيّنـة مـن المعلمين، حتـى أنـه تم تجنيـد الطـلاب لهـذا الخصـوص، وبذلـك أضحت المدرسـة مسرحًا للوشـاية ".[76]

قـراءة تحليليـة في نماذج مـن الخطـط التعليمية الموضوعـة لتدريس التاريخ في المـدارس العربية

المنهـاج المؤقت للعـام 1952: كانت هـذه الخطة بمثابة إحـدى المحاولات الأولى لإعـداد المناهـج، والتـي نتـج عنهـا إعـداد منهـج مؤقـت للمـدارس الابتدائيـة العربيـة (مـن الصـف الأول حتـى الصـف السـادس) ومنهـج آخـر للصفـين السـابع والثامـن. يقع هـذا المنهـاج في ثلاثين صفحـة، وهو يتطرق إلى مـواد التدريس الأساسـية (اللغات العبرية والعربيـة والانجليزية والحسـاب والتاريـخ والفنـون) مع عـدم وجود تـوازن في توجـه التعليمات

76. المصدر السابق، ص 170.

وحجمها (خصِّصت لموضوع الفنون 16 صفحة في حين تم تخصيص صفحة واحدة لموضوع التاريخ).[77]

لصالح هذا المنهاج يمكن أن يقال إنه في بعض الحالات يبدو أكثر انفتاحًا وليبرالية (والكل بشكل نسبي) من مناهج وخطط تعليمية لاحقة. ففي خطة تعليم التاريخ في هذا البرنامج، على سبيل المثال، ظهر في بند "مبادئ الخطة" توجيهان أساسيان. وقد ورد في التوجيه الأول : «في تدريس التاريخ يجب الاهتمام بطرق معيشة الناس، باقتصادياتهم وبحضاراتهم أكثر من الاهتمام بحياة الحكام وحروبهم».[78]

يبدو للوهلة الأولى أن الذين عملوا على صياغة الوثيقة اهتموا، نظريًا على الأقل، بتدريس الطلاب العرب التاريخ الحضاري والاقتصادي، أكثر من اهتمامهم بتدريس التاريخ السياسي، وهو توجه يمكن أن نرى فيه «توجهًا تقدميًا» نسبيًا قياسًا للظروف في تلك الأيام. ولكن المتأمّل في المضامين، التي يوصي بها صائغو الوثيقة، يرى أن معظم المواد المختارة من العيّنات الثلاث المختارة (من التاريخ العام، التاريخ العربي والتاريخ الإسرائيلي) تتعلق بحكام وقادة سياسيين وعسكريين وملوك وأمراء. ففي عيّنة التاريخ العام التي ضمت 15 اسمًا نجد تسعة منها ينتمون إلى عيّنة الحكام والقادة السياسيين والعسكريين (فرعون، كورش، الاسكندر المقدوني، حنيبال، يوليوس قيصر، الملكة إليزابيث، جورج واشنطن، نابليون الأول وإبراهام لنكولن). أما الباقون فكانوا أربعة علماء ومفكرين (سقراط، جاليليو، بنيامين فرانكلين وأديسون)،

77. يحفظ هذا المنهاج في أرشيف حركة العمل والطلائعيين على اسم بنحاس لافون، ملف رقم 219\232. وسيشار لاحقاً لهذه المادة بالهوامش باسم أرشيف لافون.

78. المصدر السابق

مدينــة واحــدة (رومــا) وشــخصية دينية واحدة (الســيد المســيح).
في عيّنــة التاريــخ العربــي، وقــد ضمــت 11 مصطلحًــا، هنــاك خمســة من عيّنــة الحكام والقادة السياســيين والعســكريين (عمر بن الخطــاب، هارون الرشــيد، صلاح الدين الأيوبي، محمد علي باشــا وإســماعيل باشــا). هذا مع العلــم أنــه ألحقت باثنــين من هــذه المصطلحات أبعــاد ثقافيــة وجغرافية- إســتراتيجية (ألحــق بمصطلح هارون الرشــيد بُعــد بغداد وألــف ليلة وليلة وألحــق بمصطلح إســماعيل باشــا مصطلح قنال الســويس).
وفيمــا يتعلــق بالمصطلحــات الباقيــة، فقــد كان فيهــا ثلاثــة من الشــعراء والكتــاب (الســموأل، امــرؤ القيــس وابــن بطوطــة). كمــا أننــا نجــد فيها اســمين لمكانــين (قرطبــة والأزهــر) ونبيــا واحــدا (النبــي محمد صــلى الله عليه وســلم).
أمــا بالنســبة لعيّنة التاريــخ الإسرائيلي، والتــي ضمّــت 13 مصطلحًا، فإننا نجــد تســعة مصطلحــات تنتمــي لمجموعــة الحــكام والقــادة العســكريين والسياســيين (إبراهيم الخليل[79]، يشــوع، شمشون، شــاؤول، داود، سليمان، يهــودا المكابي، شــموئيل هنجيــد والدكتور هرتســل). وبالإضافــة لهم كان هنــاك ثلاثة مــن الأنبيــاء (النبي مــوسى، النبيــة دبــوراة والنبي شــموئيل) ورجــل فكــر واحد (مــوسى بن ميمــون).[80]
إن المتأمّــل في مضامــين العيّنات المذكــورة أعلاه لا يمكنــه تجاهل الملاحظات

79. لم يفكر كاتبو الوثيقة كما يبدو بالفوارق بين الديانات وخاصة فيما يتعلق بالديانات التي يدين بها جمهور الهدف. فحسب الديانة اليهودية لا يعتبر إبراهيم الخليل ولا داود ولا سليمان من الأنبياء في حين يعتبر ثلاثتهم أنبياء حسب الديانة الإسلامية. وكما يبدو التزم من صاغ الوثيقة بما تمليه تعاليم الدين اليهودي بهذا الشأن.
80. أرشيف لافون، منهاج التاريخ، مصدر سبق ذكره.

التالية:

1. ليس هناك من توازٍ بين العينات الثلاث بالنسبة لعدد المصطلحات الموصى بتدريسها (15 مصطلحًا للتاريخ العام، 11 مصطلحًا للتاريخ العربي و13 مصطلحًا للتاريخ الإسرائيلي) أو بكيفية توزيعها. فالنتيجة كانت أن يتعلم الطالب العربي عن تاريخه عددًا أقل من المصطلحات التي يتعلمها عن التاريخ العام أو التاريخ الإسرائيلي.

2. ليس هناك من توازن في التوجهات وخاصة فيما يتعلق بالتوصية الأولى، التي تنصح بتدريس التاريخ الحضاري والاقتصادي والتقليل من تدريس التاريخ السياسي. ففيما نجد تسعة مصطلحات من مجموعة الحكام والقادة في العيّنتين الأولى والثانية (60% من عيّنة التاريخ العام و69% من عيّنة التاريخ الإسرائيلي)، نرى أنّ هذا العدد ينخفض إلى خمسة مصطلحات فقط في عيّنة التاريخ العربي (45%). أي يمكن القول بأنه جرى تطبيق التوصية بالتقليل من مصطلحات التاريخ السياسي على عيّنة التاريخ العربي أكثر من غيره. هذا بالإضافة إلى ربط مصطلح هارون الرشيد بالبعد الثقافي الأسطوري لبغداد، مسرح قصص ألف ليلة وليلة، أي بمعنى آخر تحييد دوره كخليفة وكقائد سيا سي .

3. استعمال مصطلح «التاريخ الإسرائيلي»: يرى المتمعّن للوثيقة أن مصطلح «تاريخ إسرائيلي» يوازي في معناه «تاريخ يهودي». فمضامين هذه العيّنة هي مضامين يهودية بالأبعاد المختلفة للمصطلح. وهذا يعني اختزال دائرة «المواطنة الإسرائيلية» بالدائرة الدينية اليهودية (أربعة مصطلحات تخصّ أنبياء حسب الديانة اليهودية) والدائرة

القومية الصهيونية (مصطلح واحد يخصّ أبرز مؤسسي الحركة الصهيونية الدكتور هرتسل). هذا في حين أننا نرى خلوّ عينة التاريخ العربي من أي مصطلح أو رمز يتعلق بالهوية الفلسطينية للطلاب، على الرغم من التوصية الثانية الواردة في بند «مبادئ الخطة»: «يحتل تاريخ فلسطين، في كل العصور، مكانًا مركزيًا، قدر الإمكان، في دراسة التاريخ في الصفوف الابتدائية».[81] وكي لا يعجب القارئ من «لهفة» كاتبي الوثيقة على التاريخ الفلسطيني، نرى إنه إذا أخذنا بالحسبان السياق الزمني للوثيقة، نجد أن مصطلح «تاريخ فلسطين» الوارد في الوثيقة هو ترجمة مجازية لمصطلح «أرض إسرائيل» (ארץ ישראל) المأخوذ به في المصادر العبرية. إذ أنه بسبب القرب الزمني من فترة الانتداب البريطاني على فلسطين والتي استعمل فيها، رسميًا، مصطلح «أرض إسرائيل» (ארץ ישראל) العبري كردیف لمصطلح «فلسطين» العربي. فمن الطبيعي الافتراض أنّ واضعي الوثيقة استمروا على هذا المنوال، سيّما وأن صنّاع الرأي العام في الدولة الجديدة آنذاك واصلوا استعمال بعض المصطلحات التي كانت رائجة في فترة الانتداب، ولم يمتنعوا عن ذلك نهائيًا إلا في نهاية الخمسينيات من القرن الماضي.

للخلاصة نقول إنّ المتمعّن في هذا المنهاج المؤقت يمكنه أن يلحظ الأسس والتوجهات الفكرية والعقائدية التي وجّهت من تولى صياغة مضامين المناهج التعليمية المخصّصة للعرب الفلسطينيين كأقلية قومية في إسرائيل، تلك التوجهات المبنية على الرقابة اللصيقة والتأكيد على هوية جديدة يتم فيها تشويش وتعويم معالم الهوية العربية الفلسطينية.

81. المصدر السابق.

هـذا المنهـاج الـذي شـكل لاحقًـا أساسًـا لمناهـج وخطـط جديدة لـم تحد كثـيرًا عـن تصوّراتـه، بـل يمكـن القـول إنهـا أضافـت إليـه، في مواضيـع معينـة، قيـودًا وقسريـات أخرى.

المنهـاج للعـام 1976: تـم تحضـير هـذا المنهاج مـن خلال لجنة مشـكّلة من رجـال أكاديميـا وموظفين في وزارة المعـارف ومعلمين مـن الحقل، وقد كانـت برئاسـة البروفيسـور يهوشـع برافر.[1]

يقـع المنهـاج في كراس يبلغ عـدد صفحاته 59 صفحة من القطع المتوسـط. ومـن الملفـت للنظـر أن الغـلاف مصمـم بأربعة ألـوان (الأخـضر والأحمر والأبيـض والأسـود) [2]، وهـي كمـا هو معـروف ألـوان العلم الفلسـطيني، هـذا مع العلـم باني لا أدعـي هنا بـأن المصمم كان مـدركًا لهـذه الحقيقة، هـذا مـع عدم اسـتبعاد ذلـك سـيما وأن السـياق التاريخـي الـذي أعد فيه المنهـج (سـنة 1976 ويـوم الأرض) يعـد بدايـة لمرحلة مهمة مـن مراحل تشـكل الهويـة لدى العـرب الفلسـطينيين في إسرائيل.

اختلـف هـذا المنهـاج عـن المنهاج السـابق بأمـور عـدة، إن كان مـن حيث أعضـاء اللجنـة التـي صاغتـه أو مـن حيـث المضامـين والأهـداف والأبعاد السياسـية والأيديولوجيـة الموجهـة.

بالنسـبة لعضويـة اللجنـة، فقـد شـكّل الأعضـاء العـرب ما نسـبته 60% مـن مجمـوع أعضـاء اللجنـة. وقـد ضـمّ هـؤلاء أكاديميـين ومحاضريـن

1. شملت عضوية اللجنة أيضاً كلاً من: سعيد برغوث مركزًا للجنة، د. بطرس أبو منة، د.موشيه إيلات، د. سامي جرايسي، السيد بطرس دلة، السيد فؤاد زعبي، البروفيسور عمانوئيل سيفان، السيد سلمان فلاح والسيد عمانوئيل كوبوليفيتش.
2. وزارة المعارف والثقافة، مركز المناهج الدراسية، التاريخ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية. القدس، 1976.

جامعيين (د. بطرس أبو منة في حينه محاضر لموضوع التاريخ ود. سامي جرايسي المختص بالعلوم الاجتماعية والمحاضر فيها) وموظفين في وزارة المعارف (سعيد برغوث وفؤاد زعبي وسلمان فلاح) ومعلمين من الحقل (بطرس دلة). أما الأعضاء اليهود فكان معظمهم من الأكاديميين والمستشرقين (رئيس اللجنة بروفيسور يهوشواع برافر، د.موشيه إيلات، بروفيسور عمونائيل سيفان) ومدير المعارف العربية (المستشرق عمانوئيل كوبوليفيتش).[3]

بالنسبة للمضامين، فقد رأى أعضاء اللجنة التأكيد منذ البداية على أن المنهاج موضوع على أساس منهاج التاريخ للمدارس العبرية الرسمية والمقر عام 1970. «وذلك مع إدخال بعض التعديلات، بناء على الخبرة التي اكتسبت وتمشيًا مع حاجات المدرسة العربية».[4]

وقد جرى تفصيل هذه الحاجات على شكل توجيهات[5] جاءت لتلقي الضوء على:

1. "المعايير لاختيار منهاج التدريس من بين المواد التاريخية العديدة، التي بين أيدينا (مثلا: حاجات المجتمع العربي، سن الطالب، تطوّره العقلي والوجداني، وما شابه).
2. شخصية الإنسان والمواطن التي يجب تطويرها بمساعدة تعليم التاريخ.
3. المواضيع التاريخية التي تكوّن الوعي القومي والثقافي الخاص بالطالب.

3. منهاج التاريخ لعام1976، مصدر سبق ذكره.
4. المصدر السابق، ص 2.
5. لم يتم إيراد تفاصيل حول الجهة الموجهة.

4. المواضيع التاريخية التي يجدر بالطالب بحثها ودرسها، لفهم وتقييم الحاضر، بالمقارنة مع الماضي وبالمقارنة مع حاضر شعوب أخرى".[6]

إذا نظرنا جيدًا إلى البنود الأربعة أعلاه وحاولنا ترتيب الأولويات التي رتبتها اللجنة بالنسبة لبلورة دوائر الهوية والانتماء لدى الطلاب العرب المتلقين للمادة التاريخية، فإننا سنصل إلى عبرة مفادها بأنّ هذه الدوائر ستكون على التوالي، حسب درجة الأهمية التي أرادتها لها الجهة صاحبة التوجيهات: أ. الدائرة الإنسانية العامة، ب. دائرة المواطنة، ج. دائرة الانتماء القومي – الثقافي. ولا أعتقد بأنّا نجافي الحقيقة إذا قلنا بأنّ هذا الترتيب لم يكن من قبيل الصدفة، فهو استمرار للنواة التي تمت صياغتها في المنهاج الأول والقاضية بالتركيز على الدوائر الثلاث: الدائرة الإنسانية (التاريخ العام)، دائرة المواطنة (تاريخ الشعب اليهودي ودولة إسرائيل) والدائرة القومية- الثقافية (بمعناها العام العربي وليس الوطني الفلسطيني).

وإذا كانت ضرورة وأهمية الدائرة الأولى أمرًا ليس عليه خلاف، وهو موجود أيضًا في المنهاج المخصص للطلاب اليهود، فإن الإشكالية تبقى بالنسبة للدائرتين الباقيتين، لا سيما وأن هذه العلاقة الجدلية القائمة بينهما في المنهاج العربي ليست قائمة في المنهاج المخصص للطلاب اليهود. وتتجسد جدلية العلاقة من خلال التناقض الواضح بين ما قيل في تفصيل الأهداف (خاصة في البندين السابع والثامن، ص 10 -11)

6. المصدر السابق، ص 3.

وبين تفصيل المضامين (ص 12 -59). فقد جاء في تفصيل البند السابع على سبيل المثال: "7.3: تقييم الأشخاص حسب أعمالهم وليس حسب انتمائهم لجماعة معينة (عنصر، أمة، شعب، طبقة، مذهب وما شابه ذلك)".[7]

لا نعرف كيف افترض واضعو الخطة بأنه بالإمكان تدريس التاريخ دون فرز الشخصيات الفاعلة (حسب البعد المعلوماتي لدراسة التاريخ) إلى هذه الخانات، والتي لا يمكن فهم واستيعاب المادة بدونها. هل بإمكان شخص ما أن يعزل هارون الرشيد وأعماله عن مجمل سياق التاريخ العباسي؟ أو أن يعزل بالمقابل تيودور هرتسل عن مجمل التاريخ الأوروبي وعلاقته بتطور الحركة الصهيونية؟ ولعل تفصيل المضامين يثبت ما نقوله هنا، ويدحض ما رمى إليه أعضاء اللجنة في هذا التفصيل. قد يكون قصد صائغي المنهاج التأكيد المفرط على المبادئ والمفاهيم الإنسانية العامة، وذلك لتمرير التفضيل الواضح والتبني شبه التام لوجهة النظر اليهودية–الإسرائيلية. هذا على الرغم مما جاء في تفصيل 7.4 حيث قيل هناك: "تنمية الإدراك بوجود وجهات نظر مختلفة (وليس واحدة فقط)، يمكن التوصل إليها (حتى بالنسبة لقضايا قومية)".[8]

ولكن المتأمّل لمضامين المنهاج يستطيع أن يلاحظ أنّ صائغي المنهاج تبنوا بشكل شبه تام المصطلحات المجسّدة لوجهة النظر الصهيونية، وبالأخص من الناحية الأيديولوجية–القومية. فعلى مرّ العصور المختلفة

7. المصدر السابق، ص 10.
8. المصدر السابق

يتحدثون عن "أرض إسرائيل" و"صهيون" كوصف لفلسطين، وذلك من خلال فصل مفتعل بين سوريا وفلسطين. ففي منهاج الفصل السادس، على سبيل المثال، جاء هذا الفصل من خلال الوحدة التعليمية التي كان عنوانها "سوريا وأرض إسرائيل في الألف الثاني ق.م ".[9] ولعل القارئ للمصادر التاريخية العامة المتناولة لتاريخ منطقة الشرق الأدنى في هذه الفترة يعرف بأنه ليس هناك تبرير لهذا الفصل القسري بين سوريا وفلسطين، لا من الناحية الجغرافية ولا من الناحية السياسية ولا من الناحية الثقافية. فالحديث هناك عن وحدة واحدة تدعى في بعض المصادر القديمة "سوريا" وفي المصادر الأجنبية "ليبانت"[10] وفي المصادر العربية "بلاد الشام"، وفي مصادر عديدة تكوّن هذه الوحدة حصة الأسد مما عُرف باسم "الهلال الخصيب". وحتى في العصور الإسلامية والصليبية في فلسطين اصطلح أعضاء اللجنة على تسمية البلاد بأرض إسرائيل. فعلى سبيل المثال، جاء في أحد بنود القسم الثالث من المنهاج، وفي الوحدة التي تتحدث عن "العرب والإسلام في العصور الوسطى المتأخرة"، تعبير "العلاقات بين الصليبيين والمسلمين في أرض إسرائيل"[11]. أي ماذا يريد صائغو المنهاج للطالب العربي (مسلمًا كان أم مسيحيًا)أن يفهم؟ والجواب هو يريدون أن يعرف وجهة النظر القائلة بأن الصليبيين والمسلمين هم "قوى طارئة "على البلاد، التي هي حسب

9. المصدر السابق، ص 20.
10. مصطلح فرنسي أصله Levant ويعني الشرق أو المشرق أو المقيم في الشرق، وقد شاع استعماله منذ القرن الخامس عشر وأطلق على منطقة الشواطئ الشرقية للبحر الأبيض المتوسط من رفح في الجنوب وحتى إنطاكية في الشمال وحدود هضبة الأناضول والعراق من الشمال الشرقي والشرق.
11. منهاج التاريخ للعام 1976، مصدر سبق ذكره، ص 32.

أصحاب وجهة النظر هذه تابعة لمجموعة ثالثة وهي شعب إسرائيل – وعليه فهي " أرض إسرائيل". وقد دعيت كذلك في فترات السيطرة الإسلامية الكاملة عليها كالفترة العثمانية.[12]

وإذا أردنا أن نفحص مدى حرص صائغي المنهاج على تطبيق قاعدة الموازنة بين الرؤية اليهودية–الصهيونية وبين الرؤية العربية–الفلسطينية، نرى أنه لم تكن هناك موازنة البتة، بل جاءت أحادية الجانب إلى حد كبير. فوجهة النظر المسيطرة على المصطلحات والمضامين هي وجهة النظر للرواية التاريخية الصهيونية –اليهودية، والمصطلحات المستخدمة جرى توظيفها بشكل واضح بهذا الاتجاه. فالعدوان الثلاثي البريطاني – الفرنسي-الإسرائيلي على مصر عام 1956 يدعى في هذا المنهاج "الغزو الإنجليزي– الفرنسي لمصر"[13] دون أي ذكر لدور إسرائيل في تلك الحرب، سيما وأنّ ذلك تزامن مع مجزرة كفر قاسم التي جرت في اليوم الأول لتلك الحرب، التي نشبت في التاسع والعشرين من تشرين الأول 1956. وقد أصاب حرب الخامس من حزيران عام 1967[14] ما أصاب حرب عام 1956 من وصفها بتعابير تتوافق مع وجهة النظر الإسرائيلية الرسمية، حين نعتت باسم "حرب الأيام الستة" تارة و"حرب الستة أيام " تارة أخرى.[15]

12. عن ذلك أنظر البندين 67، 68 في المنهاج المذكور أعلاه، وذلك تحت تفصيل «أرض إسرائيل وتقسيمها الإداري» ص 37.
13. المصدر السابق، ص 79.
14. حرب بادرت إليها إسرائيل ضد ثلاث دول عربية (مصر وسوريا والأردن) احتلت خلالها مساحات من شبه جزيرة سيناء المصرية وهضبة الجولان السورية والضفة الغربية (بما فيها القدس الشرقية) وقطاع غزة الفلسطينيين.
15. منهاج التاريخ لعام 1976، ص 59.

هـذا مـع العلم أنـه جـرى في الوحـدة المتعلقة بموضـوع "الشرق الأوسـط في الحـرب العالمية الأولى" (ص 47، وص53) اسـتعمال لفظة "فلسـطين". والمتمعّـن بالجملـة يسـتطيع أن يـرى بـأنّ هـذه اللفظـة اسـتبدلت لفظة أخـرى، وظهـرت بحرف طباعـة مختلف عـن باقي كلمـات الجملـة، وكما يبـدو كانـت لفظـة "أرض إسرائيـل" هـي اللفظـة المسـتبدلة. ولكـن هذا حصـل مرّتـين فقـط في الوثيقة مقابـل عشرات المـرّات التي اسـتعملت فيها اللفظة المسـتبدلة.

وفي دراسـة أجراهـا محمود ميعاري، عشـية نـشر هذا المنهـاج، تحت عنوان "دراسـة مقارنـة لمضامـين التعليـم للوسـط العربـي في إسرائيـل" جـرت الإشـارة إلى اختـلال التوازن في المسـاحة المخصّصة للتاريـخ العربي مقارنة بالمسـاحة المخصّصـة للتاريـخ اليهـودي للطـلاب اليهـود.[16] علمًا بـأن هذا الاختـلال لم تتـم إزالتـه في المنهاج للعـام 1976.

وخلاصـة الحديـث بالنسـبة لمنهـاج 1976 نقـول بأنـه جـاء مجنـدًا بشـكل واضـح لتوجيهـات الـوزارة التي قضـت بإبـراز الرؤية السـلطوية والروايـة اليهودية-الصهيونيـة للتاريـخ، وبالمقابل تغييب الروايـة العربية الفلسـطينية. صحيـح أنّ التاريـخ العربـي احتـل حيـزًا معقـولاً في تركيبة المنهـاج، ولكن ذلـك خضع لعمليـة التعميـم والتعويم: هويـة ثقافية عربية إسـلامية عامـة، وليسـت قوميـة بالمعنـى الحديـث للمصطلح. هـذا في حين جـرى تغييـب الهوية والشـخصية الفلسـطينية بشـكل تام، وخاصـة فيما يتعلـق بربط هـذه الشـخصية والهويـة بـالأرض والبلاد.

16. מחמוד מעארי, סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל. פרויקט תכנון החינוך, צוות תכנון החינוך הערבי לשנות ה-80. ירושלים, ינואר 1975. ע' 10.

منهـاج التاريـخ للمرحلـة العليـا للعـام 1982: عملـت على إعـداد هذا المنهـاج لجنتـان: اللجنة الأساسـية، وهي تركيبـة اللجنة ذاتهـا التي أعدت منهـاج عـام 1976، ولجنة فرعيـة ضمت معظـم أعضاء اللجنة الأساسـية (د. بطـرس أبـو منة، سـعيد برغوث، بطرس دلـة، البروفيسـور عمانوئيل سـيفان وعمانوئيـل كوبليفيتـش). هـذا إضافة لأعضـاء جدد (عـلي حيدر، يوسـف زعبي، د. موشـيه تسـيميرمان ود. شـلومو شبيط).[17]

يتكـوّن كـراس خطـة المنهاج مـن 35 صفحـة من القطـع المتوسـط، وهو لا يختلـف كثـيرًا عـن منهـاج 1976، خاصـة فيمـا يتعلـق بالتوجيهـات والسياسـات العامـة. وقـد حـرص أعضـاء اللجنة عـلى التأكيد عـلى ذلك في بدايـة الكـراس، حيـث ذكـر في الهوامش: "اقتبسـت الفصـول أ- ج من هذا المنهـاج بتغيـيرات طفيفـة عـن الطبعـة الأولى من "اقـتراح منهـاج التاريخ للصفـوف الابتدائيـة والإعداديـة في المـدارس العربية".[18] وبشـكل غير مبّرر لـم يتـم التطـرق إلى التغيـيرات التـي كان يجـب أن تدخـل إلى التوجيهات بحكـم تغـيّر المرحلـة التعليميـة لجمهـور الهـدف مـن المراحـل الدنيـا إلى المراحـل العليا.

الملفـت للنظـر أنـه في مجـال التغيـيرات الطفيفـة التي تـم الحديـث عنها، والتـي جـرت في البنـد الثامـن وفي التفصيـلات 4، 5 و 6 (ص 6)، فقد جاء في التفصيـل 8.4: "إدراك وفهـم وتقويم الشـخصيات التاريخية الرئيسـية في تاريـخ العرب والشـعب اليهودي والشـعوب الإسـلامية".[19] مـن الملاحظ

17. وزارة المعارف والثقافة، منهاج تدريس التاريخ للمرحلة العليا في المدارس العربية. القدس، 1982.
18. المصدر السابق، ص 1.
19. المصدر السابق، ص 6.

أن تاريخ الشعب اليهودي يوضع على نفس القدر من التساوي على الكفة التي يوضع عليها تاريخ العرب والشعوب الإسلامية، مع العلم أن هذا لا يجري في المنهاج المخصّص للطلاب اليهود، والذي يخصّص فيه للتاريخ العربي والإسلامي حيّز ضئيل للغاية، لا يقاس بالحصة التي يحصل عليها تاريخ الشعب اليهودي في المنهاج المخصص للطلاب العرب. كما وبوسع المتعمّق أكثر في نصّ هذا التفصيل أن يرى بأنه يتم الحديث عن "تاريخ العرب" وتاريخ الشعب اليهودي" و "تاريخ الشعوب الإسلامية". أي أن لفظة "العرب" جاءت بشكل تعميمي وغير محدد، وكأننا لا نتحدث عن تاريخ شعب بعينه كالشعب المصري مثلاً أو العراقي أو الفلسطيني، وهو الشعب الذي ينتمي إليه الطلاب من جمهور الهدف.

أما في التفصيل رقم 8.5 فقد جاء: "تنمية الوعي بالمصير المشترك للعرب واليهود في أرض إسرائيل، وفي الشرق الأدنى، وبوحدة العرب على اختلاف أقطارهم، واليهود على مختلف طوائفهم وشتاتهم".[20]

في هذا البند يبدو صائغو الوثيقة أكثر تفهمًا لموضوع الوحدة العربية الشاملة، بل يستعملون لفظة من عالم المصطلحات للتيار القومي العربي العام، حين يتحدثون عن مختلف "الأقطار" العربية. بل أنهم يضعون "وحدة مختلف الأقطار العربية" مقابل "اليهود على مختلف طوائفهم وشتاتهم". ومع ذلك، حين يتحدثون عن قضية "المصير المشترك" (التي لم نجد لها ذكرًا في المناهج المخصّصة للطلاب اليهود)، فإننا نرى أن قسمة الوعي الوطني لطرفي المصير المشترك جاءت "قسمة

20. المصدر السابق.

ضيـزى" حيـث قيـل بأنها سـتجري تحـت عالـم المصطلحـات اليهودي– الصهيونـي المتحـدث عـن "أرض إسرائيـل" كمنصة يجري عليهـا التثقيف لهـذا الوعي المشـترك.

ومـا دمنا في سـياق الحديـث عن المصطلحـات المسـتعملة في هـذه الوثيقة، نـرى لزامًـا علينـا التنويه بأن اسـتعمل المصطلحـات جاء "ثوريًا" نسـبيًا، وقياسًـا للسـياق التاريخـي الـذي كتبـت فيهـا الوثيقـة (حكومـة يمينيـة برئاسـة مناحيـم بيغـين والاجتيـاح الإسرائيـلي لجنـوب لبنـان ومحـاصرة مقاتـلي منظمـة التحريـر الفلسـطينية وقيادتها في بـيروت الغربيـة). فعلى سـبيل المثال وفي سـياق الوحـدة التي تتحدّث عـن فترة الانتـداب البريطاني عـلى فلسـطين، تـم الحديـث عـن ثـورة 1936 -1939 الفلسـطينية بأنها "انتفاضـة وطنيـة"[21]، كمـا وتـم للمـرة الأولى في المناهـج الحديث وبشـكل واضـح عـن "قضيـة اللاجئـين"[22]. وقـد انعكـس هـذا التوجّـه أيضًـا في المضامـين حـين تـم التعـرّض للمجتمـع الفلسـطيني كمجتمع يملـك كافة مقومـات الحيـاة الثقافيـة والاقتصاديـة والاجتماعية والسياسـية[23]، وليس فقـط مجتمعًا منقسـمًا عـلى نفسـه إلى كتلتين: حسـينية ونشاشـيبية.

منهـاج المرحلـة الثانويـة للعـام 1999: يتكـوّن هـذا المنهـاج مـن 55 صفحـة مـن القطـع المتوسـط. وقد جـاء في مقدمتـه بأنه "صياغـة جديدة للمنهاج السـابق الصـادر عـام 1982".[24] تكوّنت اللجنة من تسـعة أعضاء

21. المصدر السابق، ص 34.
22. المصدر السابق، ص 35.
23. المصدر السابق، ص 34 -35.
24. وزارة المعارف، الثقافة والرياضة، **التاريخ للمرحلة الثانوية في المدارس العربية**. القدس،

(د. بطـرس أبو منة رئيسًـا، سـعيد برغوثي مركزًا للجنـة وعضوية كل من يوسـف زعبـي، عطا اللـه قبطـي، د. إيـلان بابه، البروفيسـور قيـس فرو، نايـف فرح، شريـف دعسـان وخولة السـعدي).[25] كمـا واسـتعانت اللجنة بمجموعـة مـن المستشـارين الأكاديميـين (د. عماليـة لبنوني، بروفيسـور يوسـف دروري، بروفيسـور دانـي جوطفايـن، بروفيسـور رون روبين، د. محمـود يزبـك وحاتـم محاميـد)، وذلـك حسـب تخصّصاتهـم في العصور التاريخيـة المختلفة.[26]

الملفـت في هـذا المنهـاج هـو درجـة الانفتـاح النسـبي التـي أبداهـا فيمـا يتعلـق بالهويـة الفلسـطينية. وقـد يكـون ذلـك مقترنًـا بأجـواء المصالحة التـي سـادت في تلـك الأيام عـلى إثـر اتفاقيات أوسـلو بين حكومـة إسرائيل ومنظمـة التحريـر الفلسـطينية، والتـي وقعت في سـاحة البيـت الأبيض في الثالـث عـشر مـن أيلـول 1993، وتمخـض عنهـا إقامـة السـلطة الوطنية الفلسـطينية عـام 1994 ومـا تلاهـا مـن اتفاقيـات وتفاهمـات. فقـد جاء في المقدمـة لهـذا المنهـاج وفي البنـد "د": "في بعض الموضوعـات المقترحة في المنهـاج السـابق، يجب إجـراء التغيـيرات الضرورية لملاءمتها مـع متطلبات العـصر. مثـلاً: إدخال موضـوع تاريخ المجتمـع العربي الفلسـطيني ضمن موضـوع الـشرق الأوسـط في العـصر الحديـث".[27]

في هـذا القـول أمـران مهمـان: أولهما قـول واضح بـضرورة التغيـير فيما يتعلـق بموضوع الهويـة، تغيير يأتي ليتناسـب مع روح العـصر، وثانيهما

1999. ص1.

25. المصدر السابق.

26. المصدر السابق، ص 1-2.

27. المصدر السابق، ص 3.

الإقـرار الضمنـي، من خـلال القـول الأول، بتقصير خطط المناهج السـابقة فيمـا يتعلـق بهذا الموضـوع على وجـه التحديد.

وكـي لا يقـع أي لبـس في مـا قيـل في المقدمـة، جـاء في تفصيـل الأهداف في البنـد الثالـث: "تعميق شـعور التلميذ العربـي بالانتماء إلى الشـعب العربي الفلسـطيني، وإلى الأمة العربيـة وحضارتها، وإلى دولـة إسرائيل ومواطنيها الإسرائيليـين يلزم الأمـور التالية:

- معرفـة تاريخ فلسـطين (أرض إسرائيـل) وتاريخ الشـعب العربي الفلسـطيني ومكانة فلسـطين في الوعـي العربي.
- معرفة تاريخ الأمة العربية وحضارتها.
- معرفـة تاريخ الإسـلام (أركان العقيدة ومراحل انتشـار الإسـلام) ومكانة فلسـطين في العقيدة الإسـلامية.
- معرفـة تاريـخ الشـعب اليهـودي (في البـلاد والمهاجـر) ومعرفـة مكانـةفلسـطين/أرضإسرائيـلفيتاريـخووعـيالشـعباليهـودي.
- معرفة تقاليد دينية وثقافية لشعوب أخرى في العالم".[28]

بوسـع المتأمـل للتفصيلات أعـلاه أن يلحـظ محاولة توضيح دوائـر الانتماء التـي مـن الـضروري التركيـز عليها لـدى جمهـور الطـلاب العـرب. ومن الممكـن اعتبار هـذه المحاولة أكثـر المحـاولات انفتاحًا وليبراليـة، لم تحصل فيمـا سـبقها مـن مناهج، ولـم تتكـرر لاحقا. فـإلى جانـب دائـرة الانتماء الإنسـاني العـام ودائرة المواطنـة ودواعيها (معرفة تاريخ الشـعب اليهودي في البـلاد والمهاجـر)، يتـم التركيز أيضًـا على الدائـرة الوطنية الفلسـطينية والدائـرة القوميـة العربيـة والدائـرة الإسـلامية، وهـو أمـر لـم نعهـده في

28. المصدر السابق، ص 8 -9.

مناهـج سـابقة. هـذا مـع العلـم بـأن" تاريـخ الشـعب الفلسـطيني حتى نهايـة عهـد الانتـداب " قد أدخل ضمـن مواضيـع التدريـس الإلزامية، وقد خصصـت لـه 90 سـاعة تعليمية.[29]

لـم يكن هـذا التوجه حكـرًا عـلى المقدمة وتفصيـل الأهداف فحسـب، وإنما تـم تجسـيده أيضًا في مضامـين الوحـدات التعليمية المقترحة وعلى مسـتوى توظيـف المصطلحـات كذلـك. ففـي سـياق الحديـث عـن تاريخ فلسـطين في العصـور المختلفـة، تـم اسـتعمال لفظـة " فلسـطين" بشـكل منهجـي ودائـم[30]، حتـى في المقاطـع التي تتحـدث عن تاريـخ اليهود في فلسـطين.[31]

ومـن الجديـر ذكـره في هـذا الصـدد أنـه للمـرة الأولى في مناهـج التاريـخ المخصصـة للمـدارس العربيـة، جـرى تسـمية الأمـور بأسـمائها في كل ما يتعلـق بالنـزاع الفلسـطيني – الصهيونـي دون اتخاذ إسـتراتيجية التعويم والتعميـم، والتـي اسـتعملت في مناهـج سـابقة وأخـرى لاحقة.[32]

ومما يؤخـذ عـلى هـذا المنهـاج، رغـم التوجـه المنفتـح الـذي تحدثنـا عنه أعـلاه، هو تهميشـه لموضـوع الحركـة القوميـة العربية ووضعهـا في إطار المـواد الاختياريـة. هـذا مـع العلم بـأن مضامـين الوحـدات المقترحـة لهذا الموضـوع، هـي مواضيـع في غاية الأهميـة في كل مـا يتعلق بتكويـن الوعي القومـي للطالـب وتشـكيل اعتـزازه بهـذا الانتمـاء. وبطبيعـة الحـال فإنه ليـس بوسـع هـذه الملاحظـة أن تنتقـص مـن أهميـة الخطـوات، حتى لو كانـت نظريـة فقـط، التي تـم إنجازهـا في مضمـار تشـكيل الهوية.

29. المصدر السابق، ص 12.
30. انظر على سبيل المثال الصفحات 28 –33 من المصدر السابق.
31. المصدر السابق، ص 35 –39.
32. عن ذلك انظر الصفحات 35 –37 من المصدر السابق.

المنهـاج المعـدل لسـنة 2009: جـاء هـذا المنهـاج في ثلاثـين صفحـة من القطـع المتوسـط، وقـد كان موجهًـا للمرحلتـين الإعداديـة والثانويـة في المـدارس العربيـة. يعتمـد هـذا المنهاج بأساسـه عـلى المنهاج لعـام 1976، وقـد عملـت على صياغتـه لجنة أطلـق عليها اسـم "لجنة اختصـار وتعديل المنهـج للمرحلتـين الابتدائيـة والإعداديـة في المـدارس العربيـة ".[33] وقـد تكونـت هـذه اللجنة من مفتـش موضوع التاريخ د. قاسـم دراوشـة وثلاث معلمـات في المرحلـة الإعداديـة (كلـير عمران، دعـاء زعبي–خطيـب ورجاء ضـو). كما اسـتعانت اللجنـة بالمستشـار العلمـي د. احمد غبـن.[34] وقد تم التأكيـد في بدايـة الكـراس عـلى أن هـذا المنهاج هـو "منهج مؤقـت إلى حين صـدور منهـج تعليمـي جديـد لمـادة التاريخ لهاتـين المرحلتـين في المدارس العربيـة".[35] بعـد هـذا التأكيـد لجـأت اللجنـة إلى تبريـر دواعـي اختصار المنهـج السـابق، حيـث جـاء في هـذا التبريـر: "تـم اختصـار الموضوعـات التعليميـة بمـا يتـلاءم والمـواد التعليمية الـواردة في كتـب التدريـس، وبما يتـلاءم والأهـداف العامـة لمنهـج تدريـس التاريـخ المخصّـص للمرحلتـين الابتدائيـة والإعداديـة والمعمـول بـه منـذ سـنة 1976. وممـا يؤخـذ عـلى هـذا المنهـج، مثـلاً، أنـه مطـوّل وغزيـر المضامـين في جميع الصفـوف من السادسـة وحتـى التاسـعة، الأمـر الـذي يصعـب تطبيقه ضمن السـاعات

33. وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، منهج تعليمي، التاريخ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية في المدارس العربية (الصفوف : السادس – التاسع). القدس، 2009.
34. المصدر السابق، ص 1.
35. المصدر السابق، ص 5.

المخصّصة لتعليم التاريخ في هاتين المرحلتين".[36]

بالنسبة للأبعاد السياسية والأيديولوجية الموجهة، فقد جاءت مدمجة ومستترة تحت عنوان الفرضيات العامة التي كانت كالتالي:

- "إن وفرة أحداث الماضي والمراجع التي تتناول ذلك لا تمكّن من التعرّف على التاريخ بأكمله، وذلك لأنّ الدراسة التاريخية انتقائية بطبيعتها وتقوم على اعتبارات مختلفة.
- يجدر بدراسة التاريخ التأكيد على: التنوّع بأشكال حياة المجتمع والثقافة والفكر، مع التعرف على طموحات الأجيال السابقة، نشاطاتهم وإنجازاتهم.
- في تدريس التاريخ، يجب إبراز العوامل التي بلورت تاريخ ونتاج الإنسانية، والوقوف على اتجاهات التطور التي تميّزها.
- في تدريس التاريخ علينا أن نعرّف الطلاب بتاريخ العرب والإسلام في الماضي والحاضر، تاريخ شعب إسرائيل وتاريخ البشرية.
- ينبغي على المعلم، في عملية تدريس التاريخ، الإسهام في دفع التلاميذ إلى النظر إلى الحاضر باعتباره حصيلة سيرورة طويلة من التطور المتعدد العوامل".

بوسع المتأمّل المتفحّص للفرضية الأولى أن يلحظ محاولة صائغي الخطة منح الانتقائية في اختيار الموضوعات والمضامين شرعية تحت العباءة الفضفاضة لكلمتي "اعتبارات مختلفة". فتحت هذه العباءة يمكن أن نخفي الاعتبارات السياسية والاعتبارات الأيديولوجية المتعلقة بخصخصة

36. المصدر السابق، ص 7.

الهويــة وتمييعهــا وكــيّ الوعي لجمهــور المتلقين.
أمــا الفرضية الثانيــة المتعلقــة بالتعرّف عــلى "طموحات الأجيال الســابقة، نشــاطاتهم وانجازاتهــم"، فهــي فضفاضة هي الأخرى وتتســع لتفســيرات فضفاضــة ومعمّمــة، لم يتــم التطــرق فيها لأي نوعيــات من الأجيــال (على المســتوى الإنســاني العــام أو عــلى المســتوى الحضــاري أو القومي-الإثنــي وهكــذا..) أو لأي شــكل مــن الطموحــات (قوميــة أو وطنيــة عــلى ســبيل المثــال). وقــد وجــد هــذا التعميــم لــه طريقًــا لتفصيــل المضامــين وخاصة فيمــا يتعلــق بالمصطلحات. فــإذا أخذنا على، ســبيل المثــال، موضوع وصف "الحــروب الصليبية في فلســطين"، فســنجد أنــه جرى اســتعمال المصطلح الفضفــاض "الأراضي المقدســة"[37]. ويُعتــبر هــذا تراجعًا معيّنًــا عن مناهج ســابقة جــرى فيهــا اســتعمال لفظة "فلســطين" في هذا الســياق.
باســتطاعتنا القــول، بنــاءً على ما تقــدم، بأنّ هــذا الاختصار للمنهج شــهد تراجعًــا معيّنًــا في كل مــا يتعلــق بتوظيــف المصطلحــات واختيــار الألفاظ الإشــكالية التــي تــم تجاوزهــا في مناهــج ســابقة وخاصــة المنهــج للعــام 1999.

37. المصدر السابق، 21.

خلاصة

ليس بوسع المتمعّن الفاحص في مناهج التاريخ ومضامينها الموجّهة لدراسة طلاب المدارس العربية في إسرائيل، إلا أن يرى مدى أهمية هذا الموضوع، وبالذات على خارطة وشكل السياسة التربوية العليا التي يسير حسبها جهاز التعليم العربي في إسرائيل. فالتوجيهات تظهر مدى حرص مصمّمي هذه السياسة على صياغة الوعي والفهم للتفاعلات التاريخية لدى الطلاب العرب. صحيح أنّ السلطات الإسرائيلية قامت بفصل جهاز التعليم العربي عن الجهاز التعليمي بالدولة من حيث لغة التدريس وبعض المضامين الخاصة، ولكن هذا الفصل كان من الناحية الإدارية فقط. وأما فيما يتعلق بمناهج التعليم وكتب التدريس فإنّ ذلك منوط بالمصادقة من قبل الجهات الموجهة في وزارة المعارف الإسرائيلية، والتي قلّما كان للجمهور العربي ممثلون فيها. والجدير ذكره هنا ذلك البون الواسع بين المضامين الكثيرة والمفصّلة التي يتعلمها الطالب العربي عن تاريخ الشعب اليهودي وبين ما يتعلمه الطلاب اليهود عن التاريخ العربي والإسلامي من مواد ضئيلة تعلم أساسًا من منظور الرواية التاريخية الصهيونية. أما الأمر الأكثر غرابة فهو الغياب الملحوظ لمضامين تتعلق بتاريخ العرب الفلسطينيين في إسرائيل أنفسهم وبمركبات هويتهم، أو بالهوية الفلسطينية والعربية العامة.

توصيات

أ. من الضروري العمل على ترسيخ أسس أكثر مهنية في بناء منهاج التاريخ على أن يتخلص هذا العمل من الإملاءات الأيديولوجية والسياسية.

ب. يجب بناء موازنة واضحة ومنصفة بين دوائر الاهتمام الثلاث: الدائرة الإنسانية العامة، دائرة الثقافة العربية الإسلامية التي ينتمي إليها الطلاب جمهور الهدف، ودائرة المواطنة الإسرائيلية.

ج. من الضروري إشراك شخصيات عربية أكاديمية وبحثية فاعلة ومؤثرة في عملية إعداد المناهج.

د. من الضروري تعريب الشخصيات المؤثرة في عملية إعداد المناهج المخصصة للطلاب العرب (كرئاسة لجان المناهج والطواقم في السكرتاريا التربوية العليا) ومنح هذه اللجان والطواقم قدرًا كافيًا من الاستقلالية.

الفصل الرابع

المنهج التعليمي في الجغرافيا: بين جغرافية الإنكار والتوافق

بروفسور راسم محيي الدين خمايسي

مقدمة

يشكل المنهج التعليمي الإطار الذي يوجّه مضامين العملية التعليمية (عبد المنعم ونجار، 2008). تشمل هذه العملية منظومة القيم والأدوات ومخرَجات التعلم. لذا فإنّ دراسة منهج على ما يشمله من أهداف، مضامين، رسائل ومركبات هي حاجة ملحة لتطوير التعليم والمعرفة وكل ما تشمله من سيرورات تشكيل هوية التلميذ، قيّمَه، معرفته ومعلوماته ومهاراته التي تساهم في بناء وتشكيل شخصية تلميذ اليوم وشخص المستقبل. لذلك فإنّ مراجعة نقدية للمنهج التعليمي بشكل عام ومنهج موضوع معيّن هي مطلب مُلح وحاجة ضرورية لمواكبة التطور المعرفي وتلبية احتياجات التلاميذ والمجتمع (זילברשטיין, 1978).

تجرى هذه المراجعة، الدراسة والنقد في كل الدول والمجتمعات التي تمتلك الإرادة في إدارة شؤونها. ونحن كمجتمع عربي فلسطيني في دولة إسرائيل نشأنا وتطورنا في وضع ومكانة تم فيهما إقصاؤنا وتغييبنا بشكل مُمَنهج من قبل أجهزة الدولة الإسرائيلية، بما في ذلك في صياغة

مناهـج التعليـم العامـة وتلـك المخصّصـة لمواضيـع تعليمية عينيـة. ووقع بعضنـا في فـخ يُمكِـن أن نشـخّصه بثـلاث ميـزات رئيسـة: صراع بقـاء فـردي، إقصـاء ذاتـي مـن المشـاركة الفعالـة في الحيـز العام، وقبـول غير معلـن لحالـة الوصايـة والبقـاء في الظـل، تخوفًـا مـن المشـاركة بادعـاء البعض أنّ المشـاركة بمؤسسـات الدولـة والتوافق مع بعـض أهدافها، ربما تمنـح الشرعيـة أو تشـكّل قبولا غـير معلن لأمـور وسياسـات مفروضة من قبـل الدولـة عـلى المواطنين العـرب ومرفوضـة من قبلهـم. واقـع الورطات والتناقضـات التـي يعيشـها المواطنون العـرب، كوّنت لديهـم صفات يمكن إيجازهـا بانفصـام شـخصية فرديـة ومجتمعيـة. ولأجل خروجنـا من هذا الفـخ، تقـع عـلى عاتقنـا مسـؤولية مراجعة هـذه المناهـج، نقدهـا ووضع اقتراحـات لتعديلها، لكـي تلبي بعض طموحاتنـا، احتياجاتنـا ومتطلباتنا، آخذيـن بعـين الاعتبار الظرفية والسـياق الجيو- سـياسي الـذي نعيش فيه. تشـمل هذه الظرفيـة تناقضات وثنائيـات تضعنا في حالات مـن الازدواجية، وربمـا في بعـض الحـالات قبول وضـع مفروض غـير مرغـوب، والاضطرار للمشـاركة في صياغـة منهاج تعليمـي، لتخفيف أضراره، وليـس بالضرورة تحقيـق طموحات ومتطلبـات مجتمعنـا العربي الفلسـطيني.

تهـدف هـذه الدراسـة إلى اسـتعراض ومراجعـة ونقـد أهـداف منهـج الجغرافيـا المُقَـر مـن قبـل وزارة التربيـة والتعليـم الإسرائيليـة الرسـمية (الموطـن، المجتمـع والمدنيات)، خاصة للصف التاسـع وفي المـدارس الثانوية (جغرافيـا وتطويـر البيئة). هـذا المنهج تـم تعديله وإقـراره في نهاية العقد الأخـير وهـو المطبـق حاليًـا رسـميًا مـن قبـل وزارة التربيـة والتعليـم في المـدارس العربيـة والعبرية عـلى اختلاف مسـتوياتها. كذلك نقـوم بمراجعة

الكتب التي أعدت لتطبيق هذا المنهج، وتحاول الدراسة عرض حالة موضوع الجغرافيا في المدارس العربية وتفسير الأسباب التي تقف وراء ترديه رغم أهميته، من خلال مناقشة أثر المنهج وتطبيقه على تردّي هذا الموضوع. إن السؤال البحثي الرئيسي الذي سوف نعالجه في هذه الدراسة هو التالي: هل يساهم منهج الجغرافيا الرسمي المقرّ والمعمول به في المدارس العربية في ترويض وأسرلة التلميذ العربي من خلال تهويد المركبات الجغرافية وإنكار جذورها وملامحها العربية الفلسطينية؟ ألم تزل محاولات تعديل المنهج والكتب، المعدّة والمصدّقة بموجبه لتوليد جغرافية توافق، بعيدة عن إيفاء متطلبات التلميذ العربي ومستمرّة في تورية جغرافية إنكار مُمَنهَجَة؟

وعن هذا السؤال الرئيسي تنبثق أسئلة ثانوية مثل: هل تُوَلِد أهداف المنهج غربة بين التلميذ العربي وبين حيّزه الجغرافي، وكيف؟ هل يسهم منهاج الجغرافيا في تعزيز انتماء الطالب العربي لوطنه وتراثه وشعبه العربي الفلسطيني؟ ما هي مكانة موضوع الجغرافيا في المدارس العربية؟ وهل هو في حالة ترد، ولماذا؟ وما هو دور المنهج في تردي موضوع الجغرافيا؟ تتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة استخدام منهجية وصفية تحليلية نقدية تشمل عدة مركبات. وتساعد مثل هذه الإجابة على اقتراح سياسات تدخل لتعديل واقع جغرافية الإنكار وتمكين جغرافية التوافق. هذا رغم إدراكنا أنّ السياق الذي تجري فيه العملية التعليمية لدى التلاميذ العرب، في ظل سياسة الإقصاء والسيطرة التي تُمارسها السلطة الحاكمة بشكل مُمَنهج تجاههم، يُصَعِب مهمة التجسير والمشاركة لتمكين جغرافية التوافق، مع أنّ هذه المهمة ليست

مستحيلة .

لمحاولة الإجابة على أسئلة البحث المذكورة قمنا بمراجعة الأدبيات التي تناقش الإطار المعرفي لوضع المنهج، ويشمل هذا دراسات نقدية لمنهج الجغرافيا وتطوّره في البلاد (بودية، 2006؛ בר גל, 1993; שנל, 2002; Peled-Elhanan, 2012). وقمنا بمراجعة لمنهج الجغرافيا الذي أقرّ من قبل وزارة التربية والتعليم للمدارس الثانوية (2008) بالعبرية والعربية، وللصف التاسع (2009) بالعبرية (פינג ואחרים, 2013). وكذلك درسنا منشورات مفتشة موضوع الجغرافيا لعام 2011-2012 في المدارس الابتدائية، الإعدادية والثانوية. وقمنا بمراجعة مناهج تعليم موضوع الجغرافيا في دول مجاورة، مثل لبنان والمغرب والمملكة العربية السعودية والسلطة الوطنية الفلسطينية، بهدف فهم الخصوصية والعمومية في منهاج الجغرافيا. ولم نكتف بالقيام بتحليل نظري للمناهج، بل قمنا بإجراء مقابلات مع اثني عشر مدرّسًا ومرشدًا لموضوع الجغرافيا في المدارس العربية. كذلك قمنا بتوزيع استمارة شملت أسئلة محددة بشان منهاج الجغرافيا وتطبيقه، وأخذ اقتراحات حول تعديله (أنظر نموذج في الملحق قم 1). هذه الاستمارة تم إرسالها وتسليمها إلى مائة معلم جغرافيا في المدارس العربية المختلفة، وتم إعادة 44 استمارة قمنا بتحليلها. كما قمنا بمراجعة الكتب التي وُضعت من قبل مركز التكنولوجيا التربوية (مطاح) للصفوف من الثاني الابتدائي حتى الصف التاسع، إذ أن تعليم موضوع الجغرافيا إلزامي، وكذلك الكتب التي وُضعت للصفوف في المرحلة الثانوية حسب المنهج الجديد، والذي يشمل المواضيع الأساسية (النواة) الإلزامية، وتلك المتخصّصة

(جـزء مـن أسـماء الكتب مذكـورة في الملحـق). وقد سـعت هـذه الكتب إلى تطبيـق المنهج مـن حيـث المضامـين والمبنى وآليـات كيفية تدريسـه.

تشـمل هـذه الورقة خمسـة أجـزاء. الجزء الأول يشـمل وضع إطـار معرفي بشـان منهـج الجغرافيـا والتحـوّلات التـي حدثـت فيـه وأثـره في تنشـئة قيميـة ومعرفيـة لدى التلاميـذ. أما الجـزء الثانـي فيعرض بإيجـاز تطوّر منهـج الجغرافيـا في المـدارس العربيـة ويسـتعرض ويحلل أهدافـه وكيفية تطبيقهـا ومـا تُوَلـده مـن جغرافيـة إنـكار، رغـم محـاولات ذكيـة لتورية وتخفيـف هـذا الإنـكار وتطويـر حالـة مُرَوّضـة مـن التوافـق. ويعـرض الجـزء الثالـث إشـكاليات أهـداف منهـج الجغرافيـا ومـا يترتـب عليهـا مـن إسـقاطات وتبعـات. ويعـرض الجـزء الرابع تحليـلا للمقابـلات التي أجريناهـا وللاسـتمارات التـي أُعيـدت وذلـك للتعـرّف عـلى وجهـات نظر المعلمين بشـان المنهج ووضـع موضوع الجغرافيـا في المـدارس العربية. أما الجـزء الخامـس فيعرض ملخص الدراسـة والتوصيات التطبيقية المسـتقاة منهـا لتعديل المنهـج وكيفيـة تطبيقه وزيـادة حضور موضـوع الجغرافيا في التعليـم الرسـمي الإلزامـي وغـير الرسـمي العربي.

مـن الجديـر بالذكـر أننـا رغبنا في إجـراء مقابلات مـع تلاميذ ومـع مفتش موضـوع الجغرافيـا في المـدارس. إلا أننـا واجهنـا معيقـات بيروقراطيـة، كان مـن الممكـن تجاوزهـا في حالـة توفـر الوقت والمـوارد، ننصـح بعملها في دراسـات إضافيـة. كذلك فـإنّ معدّ هذه الدراسـة (ر.خ) شـارك في طاقم إعـداد المنهـج الجديد للمـدارس الثانوية، كمـا عمل مستشـارًا علميًا لبعض كتـب الجغرافيـا التـي صدرت عـن "مطـاح" لتطبيـق المنهج. خـلال هذه المشـاركة حـاول التأثير لخلـق جغرافية توافق، وأنجـز تعديلات في مضامين

ورسالة وشكل الكتب الصادرة، وكانت له مواجهات كثيرة، وقدم اعتراضات على مركبات جغرافية الإنكار التي شملها المنهج والكتب التي صدرت بموجبه. تجربة المشاركة الشخصية هذه وتجارب زملاء آخرين تفيدنا في عرض وتحليل ونقد المنهج وتطبيقه. فهذه التجارب تجعل المنهجية المستخدمة أقرب على منهجية "الباحث كلاعب" أو البحث بالمشاركة، مما يساهم في إضافة نوعية للبحث والتوصيات المعروضة في نهايته.

الجغرافيا: الإطار والمنهاج

بعد أن كانت الجغرافيا موضوعا مشمولا في مواضيع أخرى ومرتبطا بأصل الاسم ومصدره (لفظ إغريقي ومعناه وصف/ صورة الأرض)، أصبحت الجغرافيا علمًا ومجالا معرفيين، يدرس الأرض وغلافها والظواهر الطبيعية والبشرية الموجودة والمتطورة في الحيز الذي نعيش فيه (Chisholm, 1995; Buttimer, 1993). وكلمة الجغرافيا في العربية تعتبر حديثة بعض الشيء، حيث كان العرب والمسلمون يستعملون مصطلحات مثل صورة الأرض أو قطع الأرض أو خريطة العالم والأقاليم أو المسالك والممالك أو تقويم البلدات أو علم الطرق (محمدين، 1993). ورغم ذلك تتميز الجغرافيا باتساع وتنوّع المواضيع التي تتناولها والنظريات التي تتبعها وتستخدمها في تفسير الظواهر والمكوّنات البيئية الطبيعية ومكونات البيئة البشرية (Hartshorne, 1960). هذا العلم الذي يعرض ويفسّر لنا جدلية وتآزر العلاقة بين الإنسان ومحيطه الذي يعيش فيه، هو علم حي متجدّد ومتكامل مع علوم أخرى.

ولـم يعُـد علـم الجغرافيـا ذلـك العلم الـذي يهتم بوصـف الظواهـر وصفًا سـطحيًا مبسـطًا شـموليًا موسـوعيًا، بل أصبـح تخصصًا معرفيًـا ونظريًا وتطبيقيًـا يتمـاشى مـع التطـوّر العلمـي الحديـث المُعتَمِـد عـلى الرصـد والتحليـل والقيـاس والربـط واسـتخدام النمـاذج والنظريـات الحديثـة المسـتقى بعضهـا مـن علـوم دقيقـة واجتماعيـة تعتمـد المنهج الاسـتدلالي والتحليـلي والكمـي. وبذلـك سـارت في المسـار التطبيقي الذي يعـرف اليوم بالجغرافيـا الكميـة والتطبيقيـة التـي توجّه وتصـوغ العلاقة بين الإنسـان وحيّـزه. وتمتـاز الجغرافيـا الحديثـة بإمكانيـة تأقلمهـا وتطويعهـا مـع مختلـف العلـوم، وبذلـك تمثل همـزة وصل متينة بـين العلوم ونشـوئها في حـالات كثـيرة لخدمتهـا، وتأخـذ منها مـا يخدمهـا ويميزها عـن غيرها من العلـوم، للاسـتجابة إلى التحـوّلات والتجديـدات في العلـوم.

شـهدت السـنوات الأخـيرة تحـوّلات كبـيرة في المنهـج الجغـرافي والمحتـوى العلمـي وكذلـك في الأسـاليب المعمـول بها في تدريـس علـم الجغرافيا، وتلك الأسـاليب التـي يُعتَمَـد عليهـا لتحقيـق الأهـداف والأغـراض التـي توجـد للجغرافيـا أفضليـة نسـبية (Slater, 1994) . إنّ التطـوّر المعـرفي وظهور ظواهـر جديدة متعلقـة بتغيّرات مناخية مثـل الاحتباس الحـراري، التمدن، العولمـة، الصراعـات الجيوسياسـية، وسـائل النقـل الحديثـة، الشـبكات العنكبوتيـة، تعـدّد الثقافـات والحاجـة الماسّـة إلى التخطيـط الحيّـزي، كل ذلـك خلـق قضايـا كـبرى يجـب أن يتناولها علـم الجغرافيـا (Culler, Golledge and Graf, 2002).

هـذا التطـوّر المعرفي وَلَّـد حاجة إلى تطويـر جغرافيـا حيّة متجـدّدة تعتمد الديناميكيـة المعرفيـة، اسـتحداث أدوات معرفيـة وأسـاليب تدريس جديدة

تتماشى مع سرعة نشوء وتحول ظواهر إنسانية وكشف عن ظواهر طبيعية واستيضاح إسقاطاتها على حياة الإنسان في محيطه وبيئته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. هذه الجغرافيا الحية المتجدّدة تتطلب وضع منهج تدريس معرفي دينامي متجدد يستطيع استيعاب هذه التجديدات ودمجها في العملية التعليمية (Tas, 2007). ونظرًا لأنّ الجغرافيا تشمل مركبًا تحليليًا تجريبيًا، ومركبًا تفسيريًا وتأويليًا ومركبًا نقديًا، فدراسة المجال الجغرافي تؤكد وجود مكوّنات طبيعية وبشرية كثيرة مترابطة تتميز بتفاعلات كثيرة تحصل بين هذه المكونات. ولذلك نجد أنّ دراسة المجال الجغرافي لا تقتصر على موضوع بحد ذاته أو على ظاهرة دون الأخرى. ومع أنّ المجال الجغرافي يشمل كل الظواهر مجتمعة، فإنّ دراسة هذه الظواهر تبحث منفصلة مع قياس درجة التفاعل والتعليل والتحليل دون إهمال أي مركب من هذه المُركّبات في المجال الجغرافي المدروس (Nir, 1990) .

يشمل المجال الجغرافي تفاعل وارتباط الإنسان بحيزه والانتماء إليه (Hooson, 1994). هذا الحيز يقسّم إلى وحدات بيئية، اجتماعية وثقافية وسياسية، يتوطن فيها الإنسان. لذلك فإنّ الجغرافيا تشمل بالإضافة إلى المُرَكّبات المادية المحسوسة، مُركّبات رمزية وعاطفية وثقافية تربط بين الإنسان ومحيطه (Kennedy, 2000).

يغذي وينمي علم الجغرافيا علاقة الإنسان ببيئته القريبة من خلال تعرّفه على محيطه الذي يعيش فيه، يمتلكه ويستخدمه ويصوغ حاضره وهويته وموروثه. وهكذا فإنّ علم الجغرافيا يشمل مكوّنات قيمية وسلوكية تربط بين الإنسان ومحيطه الذي أصبح يعرف بوطنه،

وتساهم المعرفة الجغرافية في تنمية وتطوّر الوعي والانتماء الشخصي والمجتمعي، وتعمّق مسؤولية الشخص نحو بيئته، وتُعَبّر عن إنتاجه وصياغته لمحيطه بموجب أعرافه وثقافته. وأصبحت الجغرافيا الثقافية والسياسية أحد المواضيع الرئيسة لتفسير الصراعات بين مجموعات ثقافية/ إثنية/ سياسية في مجال جغرافي معين. هذه الصراعات خلقت حالات فيها إنكار وأخرى تطورت إلى توافق. وعلاقة القوة بين المجتمعات لها أثر مباشر في تطوير جغرافية الإنكار أو جغرافية التوافق. ونقصد بجغرافية الإنكار حالة يكون فيها تجاهل وإنكار لوجود مجموعة سكانية أخرى تعيش في نفس المجال الجغرافي ولها انتماء وارتباط ثقافي واجتماعي وسياسي وتراثي بالمكان، وذلك للتفرّد في امتلاك الحيز والمجال الجغرافي. وتجد جغرافية الإنكار تعبيرًا لها في اللغة والخطاب الجغرافي، وفي القيم المعرفية المنتجة والمعروضة/المُسوقة، وفي وسائل نقل المعرفة والمعلومات المُدرّسة والمعروضة بشأن المجال الجغرافي المتصارع عليه. ومقابل ذلك فإنّ جغرافية التوافق تعنى بحالة يكون فيها إقرار واعتراف بوجود مجموعة سكانية أخرى تعيش في نفس المجال الجغرافي، أو لها ارتباط وعلاقة بهذا المجال، وإقرار بإمكانية التعايش بين المجموعتين بواسطة التوافق على منظومة من القيم وعلاقات القوة وتقسيم الموارد. ويتم الإقرار والمعايشة من خلال مشاركة المجموعتين في نفس الحيز، بما في ذلك مناهج التدريس والكتب المدرسية، لتنمية ثقافة قبول المُختَلف على أسس معايير أخلاقية وقيم إنسانية. وتجد جغرافية الإنكار وكذلك جغرافية التوافق تعبيرًا لهما في منهج تعليم علم الجغرافيا في المدارس وفي الجولات والتعليم اللامنهجي. وتُمارَس

جغرافيــة الإنــكار بشــكل مُمَنهــج من اجل فــرض هيمنة وتغليــب مجموعة إثنــو- قوميــة عــلى أخــرى، كمــا هــو الحــال بالنســبة لعلاقــة إسرائيــل بمواطنيهــا العــرب (Peled-Elhanan, 2012). ونجــد جغرافيــة الإنــكار أكثــر في مجــالات جغرافيــة تعاني من واقــع صراع جيوســياسي وثقافي، كما هــو حال بلادنــا التــي يوجد فيهــا صراع طويــل بــين اليهــود الصهيونيين والعرب الفلســطينيين.

أدى التطــوّر الــذي طــرأ عــلى علــم الجغرافيــا، والتشــابك بينه وبــين علوم اجتماعيــة وطبيعيــة وبيئيــة، إلى تطــوّر في الجامعــات والبحــث المعــرفي الجغــرافي، وبالمقابــل حــدث تــرد في موضــوع الجغرافيــا وارتفــع الجهــل الجغــرافي في المــدارس ولــدى التلاميــذ. هــذا الــتردي والجهــل كشــفت عنه دراســات وامتحانــات قامــت بهــا طواقــم بحــث متعــددة (National Geographic Society 1988; Grosvenor, 1984, 1985; Manson, 1981; Bloom, 1986؛ בר גל، 1993א). ودفــع هــذا التردي لجنة التعليم الجغــرافي المنبثقــة عــن الاتحاد الجغــرافي العالمــي إلى وضع ميثــاق لتطوير علــم الجغرافيــا ومبــادئ لمنع نشــوء وتطــور جغرافيــة الإنــكار. ومع ذلك وضعــت معايــير دولية موحّدة لتحســين التعليــم وتقليص الجهــل الجغرافي (IGU, 1992). خــلال عقــد التســعينات مــن القــرن الماضي، وبعد كشــف واقــع الجغرافيــا في الولايات المتحــدة خاصة والعالم بشــكل عــام,James) (1969، بمــا في ذلــك في إسرائيــل، مــن قبل الجمعيــات الجغرافيــة العالمية والوطنيــة، قامــت دول كثــيرة بمراجعــة منهــج الجغرافيــا لمواكبتــه مــع التطــور المعرفي الجغرافي (Bar-Gal and Sofer, 2010; Catling, 2004; Hopwood, 2004; Lam and Lai, 2003; Corney and Middleton,

1996; Salaler, 1994; Graves, 1984).

كجـزء مـن عمليـة التطـوّر المعـرفي الجغرافي، نشـأت مـدارس تسـعى إلى تحويـل التعليـم الجغـرافي مـن التركيـز عـلى المدرسـة الوطنية-القوميـة والإقليميـة إلى المدرسـة المعرفيـة العامـة، التحليليـة والقطاعيـة,Berry) (1964. تركـز المدرسـة الإقليمية والوطنيـة- القومية عـلى تعليم جغرافية المـكان والدولـة والإقليـم، وتهـدف إلى تنميـة الانتمـاء للدولـة وللإقليـم، وصياغـة الهويـة الذاتيـة فيـه. لقـد تعمّقـت هـذه المدرسـة الجغرافية مع نشـوء الدولـة القومية وتعزيـز الهوية الوطنيـة. لذلك تركّز الـدول القومية عـلى تعليـم التلميـذ (وتعريفـه عـلى) المجـال الجغـرافي الـذي يعيـش فيه بهـدف تعزيـز وتمكـين هويتـه القومية كمـا تفعل ذلـك إسرائيـل (שנל, 2002; Schnell, 1999, 2004).

ونجـد تطبيـق المدرسـة الإقليميـة، واسـتخدام الجغرافيـا لأجـل تعزيـز هويـة الانتمـاء القومـي والوطنـي، واضحًـا في مناهـج التعليـم المختلفـة. فمثـلا ينـصّ أحد أهـداف منهـج الجغرافيا الإسرائيـلي على "تعزيـز الصلة والشـعور بالانتماء لدولـة إسرائيـل ولأرض إسرائيل – مناظرهـا الطبيعية، مواقعهـا وتراثهـا" (وزارة التربيـة والتعليم, 2012: 14 بنـد 2). أما منهج الجغرافيـا في لبنـان فمن بين أهدافـه العامـة "تعزيز الانتمـاء الوطني عند المتعلـم من خـلال تعريفه بطبيعـة بـلاده وخصائصها، وثرواتهـا البشرية والطبيعيـة، وتزويـده بالمعـارف الجغرافية التـي تؤهله للمسـاهمة في بناء وطـن متقـدم قادر عـلى مواجهـة متطلبـات العـصر وتحديات المسـتقبل" (هـدف رقـم 11؛ منهـاج التعليـم الجغـرافي في لبنـان 1994). وفي كتـب الجغرافيـا التـي أعـدّت حسـب المنهـاج الفلسـطيني أشـير إلى "...ضرورة

وضـع منهـاج يراعـي الخصوصية الفلسـطينية لتحقيق طموحات الشـعب الفلسـطيني حتـى يأخـذ مكانه بين الشـعوب، بنـاء منهاج فلسـطيني يُعد أساسًـا مهمًا لبناء السـيادة الوطنية للشـعب الفلسـطيني، وأساسًا لترسيخ القيـم الديمقراطيـة وبنـاء جيـل متعلم قـادر عـلى التعامل بشـكل ايجابي مـع متطلبـات الحيـاة، وهـو حـق إنسـاني وأداة لتنميـة المـوارد البشريـة المسـتدامة...“ (الريمـاوي وآخـرون، 2011: تقديـم:4). تجـدر الإشـارة إلى أن سياسـة التهويـد الإسرائيليـة تمـارَس مـن خـلال الهـدف المذكـور، متجاهلـة خصوصيـة العـرب الفلسـطينيين بصفتهـم أقلية قوميـة ثقافية أصليـة تمـارَس ضدها سياسـات إحلال وإقصـاء وتجاهـل وتورية حقائق جغرافيـة في الكتب المدرسـية. هـذه الخصوصية تفتقر لهـا الأقليات في دول كثيرة، بمـا فيهـا لبنان.

وهكـذا فـإنّ المدرسـة الجغرافيـة الإقليميـة والقوميـة الوطنيـة تتمحـور حـول بنـاء وصياغـة الذات/الأمـة داخـل مجـال جغـرافي محـدد – الدولة القوميـة (Jonas, 1988). وكان نشـوء وتطـوّر المدرسـة الجغرافيـة الإقليميـة في أوروبـا وخاصـةً في ألمانيـا، ومنها نقلـت إلى المنهـاج الإسرائيلي (שנל, 2002 ;Schnell, 200; Kennedy, 1989). هذه المدرسـة استمرت لتكـوّن نـواة منهج الجغرافيـا الذي صيـغ في إسرائيل ويـدور محوره حول جغرافيـة ”أرض إسرائيـل“ (وتقسـيمها إلى مناطـق، مثـل النقب، السـهل السـاحلي، الجليل...الـخ) وجغرافيـة الـشرق الأوسـط، وفيهمـا تـم دمـج وإضافـة مُرَكّبـات المدرسـة الجغرافيـة التحليليـة والقطاعيـة، مـن خلال دراسـة منظومة الإقليم كوحدة تدريسـية حسـب المنهج الجديد كما سـنبيّن لاحقًـا. وهكـذا فـإنّ التحـولات والتجديـدات في الجغرافيا بشـكل عـام، وفي

المـدارس بشـكل خـاص، أدت إلى تعديـلات نوعيـة في منهـج الجغرافيا، بما في ذلـك منهـج الجغرافيا في إسرائيـل والذي يشـمل جهاز التعليـم العربي.

تطور منهج الجغرافيا الرسمي في إسرائيل

نشـأ منهـج الجغرافيـا العـبري كجـزء مـن المـشروع الصهيونـي وسـعى لإعـادة بنـاء الهويـة اليهوديـة الصهيونيـة وإحيـاء اللغة العبريـة في مكان محـدد وهو فلسـطين، والـذي أطلق عليه حسـب المنهـاج "ارض إسرائيل". هـذا المـشروع ربط بـين المـكان الحيـز (أرض إسرائيـل/ فلسـطين) وبين العقيـدة الدينيـة والانتمـاء القومـي واللغـة العبريـة. هـذا الربـط المُمَنهج نُسـج بطريقة تسـعى إلى خلق جدلية وتـآزر بين المكان والإنسـان والعقيدة واللغـة- العبريـة التـي تم إحياؤِهـا وتطويرهـا لتكون لغة شـعب ودولة في حيـز جغـرافي محـدد، يشـار إليـه عـلى أنه هـدف تجمّـع وتركيز الشـعب اليهـودي، بالاعتمـاد عـلى روايـة تاريخيـة مدموجة بعقيـدة دينية.

بـدأ بنـاء منهـاج الجغرافيـا قبـل أن تقـام دولـة إسرائيـل وتـم تطبيقـه في شـبكة المـدارس العبريـة التـي أقيمـت في فلسـطين في ظـل الانتـداب البريطانـي. شـبكة المـدارس العبريـة هـذه أقيمت لخدمـة الطـلاب اليهود وعملـت ضمـن إدارة شـبه ذاتيـة (בר-גל، 1993). وكان أسـاس منهـاج تعليـم الجغرافيـا العـبري قـد وضـع عـام 1907 من قبـل معلمـين يهود مثـل عزيرياهـو أوربـخ تحـت اسـم "الوطـن ومعرفـة البلاد". واسـتطاع هـؤلاء المعلمـون، مع أن بعضهم ليسـوا جغرافيين، أن يضعوا أُسُـس أهداف منهـج "الوطن ومعرفـة البلاد"، والـذي يعرَف حاليًا في المـدارس بموضوع الجغرافيـا. يجـدر القـول أنّ هـذا المنهج مـا زال يُشـكل جـزءًا مركزيًا من

أهـداف ومضامـين ورسـالة تعلّـم الجغرافيـا في المـدارس حتى بعـد إقامة دولـة إسرائيـل كما سـنوضّح لاحقًـا. ومنـذُ بداية صياغـة التعليـم العبري في البـلاد جـرت سـبعة تعديلات عـلى منهج تعليـم الجغرافيـا. وُضع منهج التعليـم المنظـم الأول الشـامل لموضوع "الوطـن ومعرفة البـلاد" وتم تبنيه في المـدارس العبريـة عـام 1923. ركّـز المنهـج على بنـاء الهويـة والارتباط بالمـكان المُهاجَـر إليـه، والمطلوب أن يكون وطنًـا قوميًا لليهـود الصهيونيين وإقامـة دولتهم فيـه (Schnell, 2004). لذلك فإنّ أهـداف المنهج قبل قيام الدولـة كانـت مُسيّسـة وخاضعـة للتوجيـه الأيديولوجي للتعليـم العبري – الصهيونـي الـذي أثر بشـكل مباشر وملمـوس على تعليـم الجغرافيـا. وقد قامـت تيـارات التعليم اليهوديـة المتعددة، العـام والديني، التي نشـأت قبل قيـام دولـة إسرائيـل، بإبـراز "أرض إسرائيل» كإحـدى الرسـائل التربوية الجغرافيـة المركزيـة للتربيـة عـلى «معرفـة البـلاد» ولتكوين ارتبـاط وثيق بـين التلميذ والبـلاد كوطـن «وليد/ قديـم» حسـب اعتقادهم.

بعـد إقامـة دولـة إسرائيل نشـأ واقـع جديد تـم فيه إقـرار قانـون التعليم الإلزامـي عـام 1949، وبعد أربع سـنوات تم إقرار قانون التعليم الرسـمي. هـذه القوانين خلقـت مطلبًا وحاجة إلى تغيـير مناهج التعليـم وتحويلها إلى مناهـج تعليم رسـمية بمـا في ذلك موضـوع الجغرافيـا. أما أهـداف منهج الجغرافيـا فقـد تم اسـتقاؤها من الهدف المركـزي لقانون التعليم الرسـمي والـذي حـدد في البنـد (ب) أنّ التعليـم الرسـمي يرتكـز عـلى "قيـم ثقافة إسرائيـل والتحصيـل العلمـي وعلى حـب الوطـن والإخلاص لدولـة إسرائيل ولشـعب إسرائيل" (תכנית ، 1954).

تأثـر منهـج الجغرافيـا بعـد إقامـة دولـة إسرائيـل ومضامـين التدريـس

بإعـادة صياغـة جغرافية المـكان بعـد النكبة والتهجـير الفلسـطيني الذي تجاهلـه وأنكـره المنهـج. كمـا ركّـز بالمقابـل على عـرض جغرافيـة توزيع وتوطـين الهجـرات اليهوديـة وأنماط نمـو شـبكة الاسـتيطان الإسرائيلية. وشـمل تعليـم الجغرافيـا حتى الصف التاسـع جـزءًا من التعليـم الإلزامي وجعلـه موضوعًـا اختياريًـا في المرحلة الثانويـة. كذلك تأثر المنهـج بالبحث الجغـرافي بعـد فتـح أقسـام الجغرافيـا في الجامعـات، خاصـة الجامعـة العبريـة، وزيـادة عـدد الخرّيجـين اليهـود في موضـوع الجغرافيا.

شـهد العـام 1968 بداية الإصلاح في منهـج تعليم الجغرافيـا، وذلك بعد أن نـشرت لجنة برئاسـة بروفيسـور دافيـد عميران، مؤسـس قسـم الجغرافيا في الجامعـة العبرية عـام 1949/50، مسـودة توصيـات وتوجيهات أخرى شـكّلت أساسًـا لإعداد منهج تعليـم "الوطن والمجتمع" للصفـوف في المرحلة الابتدائيـة (الثانـي- الرابـع). وركّـز التغيـير في المنهـج الجديد عـلى تجذير مفاهيـم وقيـم "أرض إسرائيل" والإخـلاص للدولة، كأهـداف قومية وطنية ثانويـة، مقابل تطوير شـخصية التلميـذ ومعرفته الجغرافيـة كهدف أوليّ. أمـا المنهـج الـذي أُقِـرّ عـام 1979 فقـد شـمل تغيير اسـمه مـن "الوطن ومعرفـة البـلاد" إلى "الوطـن والمجتمـع" (בר גל، 1993). ودمـج المنهـج الجديـد بـين المسـتوى الجغـرافي الإقليمـي والموضوعـي، حيـث ركّـز عـلى العائلـة والبيـت للصـف الثانـي، على الحـي في الصـف الثالث وعـلى البلدة والمنطقـة في الصـف الرابـع. هـذا التعديـل هـو جـزء مـن بعـض التحوّل في المنهـج وعرضـه بالاعتمـاد عـلى التـدرّج المعـرفي الجغـرافي مـن البيـت حتـى المنطقة مـن وجهات نظر إنسـانية، اجتماعيـة، جغرافيـة، اقتصادية تاريخيـة وليـس فقط من وجهـة نظر قومية. وطـرح المنهـج أربعة مبادئ

مركزيــة لتطبيقــه وهــي: الصلة/العلاقــة، الشــمولية، الليونــة والفعاليات. هــذه المبــادئ وُضعــت لتوجه عمليــة التدريــس ونقــل المعلومــة الجغرافية للتلميذ. وبشــأن المــدارس الابتدائية بعــد الصف الرابع والمــدارس الإعدادية، فقــد أُقِــر لهــا منهــاج جغرافيــا جديــد عــام 1973، أخــذا بعــين الاعتبــار التحــولات والتجديــدات المعرفيــة وأســاليب التدريــس في علــم الجغرافيــا. وشــمل التجديــد التركيــز عل مناطــق "أرض إسرائيــل" والاكتفاء بدراســة بعــض المناطــق في العالــم، وإدخــال أســاليب دراســة المنظومــات في جهاز التعليــم في المــدارس الابتدائيــة. وبالنســبة للمــدارس الثانوية فقــد وضَعت لجنــة مهنيــة برئاســة البروفيســور يهوشــوع بــن اريبــه منهاجًــا جديدًا، مرفقًــا بتوصياتهــا المقســمة إلى ثلاثــة أجــزاء للصــف العــاشر وللصــف الحــادي عــشر عــام 1976، وللصــف الثانــي عشر عــام 1980. شــمل هذا المنهــج تعديــلات، واكب جــزء منها التحــوّلات في موضوع الجغرافيا بشــكل عــام وكذلــك في الواقــع الإسرائيلي.

خــلال عقــد التســعينيات جــرت بعض التعديــلات عــلى منهــاج الجغرافيا، شــملت ثلاثــة أجــزاء. الجــزء الأول خُصِّص للصــف الثالث حتى الســادس وأطلــق عليــه "الوطــن والمجتمــع" وتُرجــم للعربيــة بعنــوان "الموطــن والمجتمــع"، ولــم يكــن تابعًا لمفتــش موضــوع الجغرافيا. وخُصِّــص الجزء الثانــي للمــدارس الإعدادية وتم تلخيصــه عام 1997 كمنهج رســمي ملزم. أمــا الجــزء الثالث فقد شــمل المدارس الثانويــة. يفترض هــذا المنهاج المعدل أن يتعلــم التلاميذ ســتين ســاعة تعليم ســنوية في المرحلة الإعدادية والســنة الأولى مــن المرحلــة الثانويــة. يشــمل هــذا العــدد مــن الســاعات التعليميــة الســنوية مجمــل المعلومــات والمعرفــة والأدوات الجغرافيــة المطلوبــة لتلميذ

لا يرغب أن يقدم امتحان "بجروت" في الجغرافيا. أما بالنسبة للتلاميذ الذين يرغبون في أن يُمتحنوا في موضوع الجغرافيا، فإنّ عدد الساعات المخصّصة يرتبط بعدد الوحدات التعليمية التي يختارها التلميذ. يتطلب الامتحان بمستوى ثلاث وحدات دراسة ثلاث مناطق: إسرائيل، الشرق الأوسط ومنطقة أخرى من العالم. أما الممتحن بمستوى خمس وحدات فعليه إضافة إقليم لم يُدرَس وموضوع واحد من بين المواضيع الخمسة التالية: بلدات مدينية (جغرافية حضرية)، جغرافية اقتصادية، جيولوجيا، جيمورفولوجيا ومناخ. أما إطار التعليم المُخَصص في المرحلة الإعدادية فقد شمل ثلاثة مواضيع: البلاد (ارض إسرائيل)، مواضيع معرفة مختارة من الجغرافيا، ومناطق جغرافية. وقد خُصِّص لكل موضوع ثلث الساعات المخصصة لتعليم الجغرافيا في هذه المرحلة. ومن بين أهداف المنهج الذي أُقِرّ، وبدأ العمل به في نهاية تسعينيات القرن الماضي، مجموعة أهداف تسعى لصياغة التلميذ كإنسان: أي وضع أهداف قيمية عامة وتطوير القدرة على التفكير، وأخرى تعلقت بالمبنى المعرفي لموضوع الجغرافيا مثل تعلم مصطلحات ومعارف جغرافية أساسية بالإضافة إلى مهارات في الموضوع (قراءة خريطة، تحليل نص، معلومة وشكل جغرافي، إلخ..).

أما التعديل الأخير لمنهج الجغرافيا، والذي سوف نركّز عليه في دراستنا هذه، فكان خلال العقد الأخير وشمل تعديلات منهاج موضوع الوطن والمجتمع في المدارس الابتدائية والذي أصبح يسمى بالعبرية: "موطن، مجتمع ومواطنة"، وتُرجم إلى العربية تحت عنوان " الوطن والمجتمع والمدنيات"، وكتبه التدريسية وضعت تحت اسم "الحياة معًا في

إسرائيل"، وفي المرحلة الإعدادية تحت اسم "إسرائيل – إنسان، مجتمع، بيئة"، خصِّصت له ستون ساعة تعليمية سنوية. وللمدارس الثانوية، أقرّت وزارة التربية والتعليم عام 2008 منهجًا تعليميًا وضعته لجنة علمية موسعة رأسها البروفيسور ميخائيل سوفير من جامعة بار إيلان، وأطلق عليه اسم "الجغرافيا وتطوير البيئة". هذه التعديلات في المنهج الجغرافي رافقها إنتاج كتب مدرسية جديدة من قبل "مطاح"، صُدّق عليها من قبل وزارة التربية والتعليم (جزء من قائمة الكتب مشار إليها في المراجع)، وتُشَكِل أساسًا لتعليم موضوع الجغرافيا بمسمّياته المختلفة حسب مراحل التعليم الإلزامي، بما في ذلك المدارس العربية. وضع هذا المنهج، "الموطن والمجتمع والمدنيات"، تدرجًا تصاعديًا في المعرفة الجغرافية التي تبدأ من البيت والعائلة في الصف الثاني وتنطلق إلى عرض ودراسة المنطقة في الصف الرابع. وفي الصف الخامس، ومن خلال وحدة تعليم "الإنسان والبيئة في حوض البحر المتوسط" يخرج التلاميذ خارج حدود البلاد – إسرائيل، ويتعلمون مهارات قراءة الخريطة والتعرّف على البلاد من خلال استخراج معلومات من الخرائط المختلفة للتعرف على الحيز.

يركز المنهج في الصف السادس على معرفة البلاد حسب مناطقها، مع التركيز على مكان- منطقة سكن التلميذ، النقب، الجليل، إلخ. ويبدأ التلاميذ في الصف السابع والثامن بتعلم مواضيع جغرافية. يتعلمون في الصف السابع "الإنسان وبيئته – السكان والبلدات" (جغرافية إنسانية)، وفي الصف الثامن "علم الكرة الأرضية" (جغرافيا طبيعية)، مع التركيز على جغرافية بلادنا. وفي الصف التاسع يتعامل المنهج

مـع إسرائيـل كمنظومـة جغرافيـة، في دراسـتها يتـم الدمـج بـين مركّبات الجغرافيـا الإنسـانية والطبيعيـة. أمـا في المـدارس الثانويـة فيتـم تعليـم الجغرافيـا كمجـال معـرفي متخصّص.

وللإجمـال نقـول إنّ منهـج التعليـم للصف التاسـع شـمل مركّبـات قيمية وعـلى رأسـها الارتبـاط بالبلاد والدولـة، التعرّف عـلى المختلف والاسـتدامة. وبشـأن أسـاليب التعليـم والمضامـين وضـع المنهج إطـارًا معرفيًـا يتماشى مع التطـوّر المعرفي والجغـرافي واسـتخدام أدوات معرفية حديثة تسـاهم في تطـور التفكير والمهـارات لـدى التلميذ.

أمـا منهـج الجغرافيـا الجديـد للمـدارس الثانويـة فيسـعى إلى زيـادة التخصـص الجغـرافي لـدى التلاميـذ والتعامل معـه كمجال معـرفي، وحدّد أهدافـه بالنقـاط التاليـة (משרד החינוך והתרבות, 2008, وترجمتـه: وزارة التربيـة والتعليـم، 2009):

1. تكويـن أسـس معرفيـة لـدى التلميـذ لفهـم الموجـود والحاصـل في الواقـع الطبيعـي والبـشري عـلى المسـتويات الحيزيـة المختلفة: المحليـة والإقليميـة والكونيـة.
2. تطويـر كفـاءات تفكيريـة رفيعـة وكفـاءات إدراكيـة مركبـة لدى التلميـذ كجـزء لا يتجـزأ مـن تعليـم مضامـين المنهج.
3. تشـجيع حب الاطلاع والاهتمام لـدى التلميذ لفهـم عوامل الظواهر الحاصلـة في الحيـزات المختلفـة: في المحيط القريـب والمحيط البعيد والمحيط الطبيعـي والمحيط البشري.
4. تشـجيع التلميذ عـلى التحـلي بالمسـؤولية الشـخصية والاجتماعية والاكـتراث بالمشـاركة الفعالة للتلاميـذ في ما يتعلـق بصيانة المواقع

التراثيــة والمعالــم الطبيعيــة والحفــاظ عــلى جــودة البيئــة القريبة والبيئــة البعيــدة، في الوقــت الراهــن ومن اجــل الأجيــال القادمة.

5. التربيــة مــن اجــل التســامح وإبــداء الاحــترام تجــاه المجتمعــات والثقافــات العرقيــة والإثنيــة المختلفــة في البــلاد والعالــم.
6. تعزيــز الانتمــاء والشــعور بالانتمــاء إلى البــلاد بمختلــف معالمهــا ومواقعهــا التراثيــة والتاريخيــة والأثريــة والدينيــة.

لأجــل تحقيــق الأهــداف المذكــورة المشــتركة للمــدارس العربيــة واليهودية، والتــي تشــتمل عــلى ترويــض التلاميذ العــرب، بعضــه معلن وآخــر مُوارى كمــا ســنوضح لاحقًا، فقــد حدّد منهــج الجغرافيــا خمس وحــدات تعليمية منهــا ثلاث وحــدات إلزاميــة وهــي: جغرافيــة "أرض إسرائيــل"، جغرافية "الــشرق الأوســط"، ووحدة تحليل الظواهر الأساســية الجغرافيــة الطبيعية والبشريــة. مــدة كل وحــدة تســعون ســاعة تعليــم ســنوية. وبالإضافــة للوحــدات الإلزاميــة الثــلاث، عــلى كل تلميــذ يرغــب في التخصّــص اختيــار دراســة أحــد مجــالات التخصــص الاجتماعــي والثقــافي. وقد خصــص لكل مجــال تخصص إطــار تعليمــي مدتــه 180 ســاعة تعليمية.

وضــع معــدّو المنهج دراســة جغرافيــة "أرض إسرائيــل" وجغرافية الشرق الأوســط كوحدتــين إلزاميتــين، وبذلــك تمــت المحافظة عــلى تقليد المدرســة الجغرافيــة الإقليميــة كمركــب رئيــسي في المنهــج، رغــم تطويــر وتطويــع أســاليب التدريس وأدواته من خلال اســتخدام وســائل تدريــس حديثة مثل الخرائط المحوســبة، الشــبكة العنكبوتيــة ومنظومات المعلومــات الجغرافية. وقــد برَّر معــدو المنهج أهميــة جغرافيــة "ارض إسرائيل" بقولهــم: "...لأن

التلاميـذ سـيكونون المواطنـين المسـتقبليين في الدولـة، فعليهـم أن يعرفـوا بلادهـم ومعالمهـا الطبيعيـة ومواقعهـا الجغرافيـة والأثرية والتعـرّف على الظواهر والعمليـات التي تحدث في البلاد في الحيزيـن الطبيعي والاجتماعي، وأن يفهمـوا ويقيّمـوا أهميتها وتأثيراتها. والمعلومات التي يكتسـبها التلاميذ على المسـتوى النظـري والتطبيقي، من خـلال الجولات التعليميـة والميدانية، تـزود التلاميـذ بـالأدوات والوسـائل المطلوبـة لفهـم مـا يحـدث في بيئتهم الحياتيـة بصـورة عميقـة، واسـتخدام روايتهـم وتحكيـم وجهـة نظرهـم والعمـل في المجـالات الحياتيـة المختلفـة من منطلـق المسـؤولية والاكتراث" (وزارة التربيـة والتعليـم، 2009؛ 20). ولأن منهـج الجغرافيـا الجديد يبدأ مـن المحيـط الجغـرافي المحـلي – الـذي يركز عـلى "أرض إسرائيـل"، كجزء مـن تطبيـق المدرسـة الجغرافيـة الإقليميـة والتـي تُمَكِـن تحقيـق توافـق وتكامـل بين أهـداف قيميـة وانتمائيـة وقوميـة، وأهـداف تعليميـة تُدمَج بهـا معرفـة جغرافيـة تحليليـة وقطاعيـة وطبيعيـة وإنسـانية. ولتحقيق منهـج الجغرافيـا الجديـد تـم إعداد كتـاب تعليمـي ترجم أهـداف الوحدة الإلزاميـة "أرض إسرائيـل" وعنوانـه: إسرائيـل في القـرن الـ21 (גרייצר وآخـرون، 2009). هـذا الكتـاب لـم يترجـم إلى العربية حتـى الآن، وكذلك الأمـر بالنسـبة للكتب الأخـرى التي أعدّت حسـب المنهج الجديـد. وما زالت الكتـب المعمـول بهـا في معظم المـدارس العربيـة، كمراجـع لتدريس وحدة التعليـم الإلزاميـة في البجـروت "أرض اسرائيـل"، من تأليف الأسـتاذ خليل ميعاري والأسـتاذ كامـل يعقوب، والتـي في غالبها لا تواكـب المنهج الجديد. وكذلـك بالنسـبة لوحـدة "الشرق الاوسـط" التـي تعتمد على كتـاب الشرق الأوسـط مـن تأليـف أرنـون سـوفير الـذي ترجـم إلى العربية. هـذه الكتب

تعانـي مـن نواقـص وعليها مآخذ سنشـير إليهـا بإيجـاز لاحقا.
يظهـر مـن الاسـتعراض السريـع لتطـوّر منهـج الجغرافيـا وأهدافـه ومضامينـه، الانتقال مـن مرحلة الإعداد وهـي مرحلة ما قبـل الدولة، والتي كان التركيـز فيهـا عـلى معرفـة البلاد وربـط التلميـذ اليهـودي الصهيوني بالبـلاد الجديـدة التـي يسـعى أن تكـون وطنًا له. هـذه المرحلة لم تشـمل الطـلاب العـرب الفلسـطينيين الذيـن درسـوا جغرافية أخرى لنفـس البلاد وحسـب منهـج أُعـدّ مـن قبـل معلمـين فلسـطينيين مثـل خليـل طوطح. وكانـت أهـداف ولغـة وخطـاب الجغرافيـة العربيـة الفلسـطينية أكثـر سرديـة ووصفيـة لواقعهـم الذي يعيشـون فيه. أمـا أهداف ولغـة وخطاب الجغرافيـة العبريـة الصهيونيـة فكانت ذات رسـالة قيمية سـعت إلى تهويد المـكان وربـط المُهاجر مع بلاد يسـعى لأن تكـون وطنه، بربـط جغرافيتها بـين القومـي والتراثي-الدينـي والوطنـي (גלובמן ועירם, 1999). هـذا الخطـاب الجغـرافي المـزدوج لنفس الحيـز الجغـرافي كان منفصلاً بسـبب الفصـل بين جهـازي التعليم العربـي الفلسـطيني وجهاز التعليـم العبري. أمـا المرحلـة الثانية فيمكـن أن يطلـق عليها مرحلـة إنتاج وصياغـة الدولة اليهوديـة الصهيونيـة، فيهـا تم فـرض منهج تعليم رسـمي ملـزم ومهيمن عـلى الجغرافية الفلسـطينية، عمـل على محوها مـن الواقع وذاكـرة التلاميذ العـرب الفلسـطينيين الذيـن أصبحـوا بعـد حـرب خسروهـا ونُكِبـوا بها، مواطنـين في دولـة إسرائيـل التـي تفرض عليهـم قـسرا جغرافيـة الانكار. هـذه المرحلـة بدأت مع قيـام دولة إسرائيل عـلى أنقاض الجغرافيـة العربية الفلسـطينية بعد النكبـة. وخلال هذه المرحلـة تحوّل العرب الفلسـطينيون إلى أقليـة، وفُرضـت عليهـم مناهـج تدريـس تسـعى إلى مسـخ هويتهـم

الوطنيــة وخلــق غربــة بينهم وبــين جغرافيتهــم. صحيح أن كتــب "الموطن ومعرفــة البــلاد" تُرجــم بعضهــا إلى العربيــة أو كُتِبــت بعــض نصوصهــا بواســطة "يهــود شرقيين-عــرب" هاجــروا إلى البــلاد مــن الــدول العربية. ولكــن هــذه الكتب المدرســية وضعــت بالأصــل للطــلاب اليهود كجــزء من تطبيــق قانــون التعليم الرســمي، وطبِّــق بعضها عــلى الطلاب العــرب بعد تعديــل وحــذف وتوريــة مركبــات قيميــة، ربمــا تســاهم في تنميــة الهوية الوطنيــة والانتمــاء للحيــز الجغــرافي العربي الفلســطيني لو أنها لــم تعدّل لتهويــد الجغرافيا. وهكذا ســاهمت أهــداف المنهج والكتب المدرســية المقرّرة في خلــق غربة بــين التلميذ العربــي الفلســطيني وجغرافيَته. كذلــك فإنّ قلة المعلمــين العــرب المؤهلين لتعليم موضوع الجغرافيا والحساســية السياســية التــي رافقــت تدريســه، طــوّرت مناخًــا تعليميًا ســاعد على تطبيــق أهداف منهــج "الموطــن ومعرفــة البــلاد"، ولاحقًا "الموطــن والمجتمــع" في المدارس الابتدائيــة العربيــة بشــكل مهجن ومشــوه. إنّ تطبيــق هذا المنهــج وأهدافه خــلال هذه المرحلــة في اللغــة العربية خلــق جغرافية إنــكار لهويــة وانتماء التلميــذ العربي وارتباطــه بمحيطه.

أمــا المرحلــة الثالثة فهــي مرحلة البنــاء المجتمعــي وتطوير منهــج جغرافي أكثــر انفتاحًــا، يأخــذ بعــين الاعتبــار التطــوّر المعــرفي الجغــرافي وكذلــك الواقــع الاجتماعــي الســياسي والبيئــي. بــدأت هــذه المرحلــة خــلال العقــد الأخــير وتمــت ترجمتهــا إلى أهــداف ومضامين في منهــج الجغرافيــا الجديد والمطبّــق حاليًــا. صحيــح أنّ أهــداف ومركبــات المنهــج الجديــد مــا زالــت تركــز في لغتهــا، خطابهــا ومضامينها على تنميــة القيم المعرفيــة الإسرائيلية واليهوديــة والصهيونيــة، ولكنهــا بدأت تأخــذ بعين الاعتبــار التلاميذ العرب

وإن بشكل جزئي ومحدود، كما سنوضح لاحقا. كذلك فإنّ الكتب التي وُضعت وصدِّق عليها من قبل وزارة التربية والتعليم، حسب هذا المنهج وطبقت أهدافه باللغة العبرية، تمت ترجمة بعضها للغة العربية مع بعض المواءمة والتوافق، ولكن قراءة معّمقة تظهر أنّ الترجمة شملت تَورِية قيم ومعلومات جغرافية، وما زالت في ماهيتها تسعى إلى تشويه الجغرافية العربية الفلسطينية وتغليب الجغرافية العبرية الصهيونية كما سنظهر لاحقًا.

يمكن أن نسهب في عرض وتحليل ونقد أهداف مناهج الجغرافيا ومضامين الكتب ووسائل التعليم التي فُرضت وكان معمولا بها حتى المنهاج الجديد وأثرها السيء على تردي موضوع الجغرافيا في المدارس العربية وتشويه شخصية التلميذ العربي وتزييف المعرفة والمعلومات الجغرافية نظرًا لجغرافية الإنكار المعلنة والمبطنة التي مورست في التعليم الإلزامي الرسمي. حيث أنّ المنهاج والكتب وُضعت بالأصل للتنمية القيمية والمعرفية للطلاب اليهود، ولم توضع للتلاميذ العرب. بعد ترجمة الكتاب المعد بالعبرية إلى العربية، وبعد التورية والتهجين والتأليف والمواءمة الثقافية المحدودة، يتم إقرار الكتاب مرة أخرى من قبل السكرتارية التربوية في وزارة التربية والتعليم، بعد استئصال المركّبات القيمية التي يمكن أن تنمّي لدى الطالب العربي بعض الانتماء لو مورست جغرافية التوافق، كما سنبيّن لاحقًا. ومن الجدير بالذكر أنّ صياغة أهداف منهج الجغرافيا، التي حددت في مرحلة إنتاج وصياغة الدولة وفي مرحلة البناء المجتمعي، نشأت في مناخ صراع جيوسياسي قومي أثّر فيه، كما هو شأن المناهج التدريسية الأخرى (بودية، 2006).

وتأثـر المنهـج بشـكل مباشر بظرفيـة يُمكـن تلخيصهـا بالنقـاط التالية:

1. العـرب الفلسـطينيون الذيـن بقـوا في وطنهـم هم جزء من شـعب بـدأ يصقـل هويتـه القوميـة والوطنيـة، ويتطوّر في وطنـه، وصاغ جغرافيـة فلسـطينية وصفية سرديـة متصالحة مع بيئتـه كما كان متعارفًـا عليـه في المعـارف الجغرافيـة وطـرق التدريس السـائدة حتـى أربعينيـات مـن القـرن المـاضي. صياغـة الهويـة القوميـة والوطنيـة المحلية الفلسـطينية، والتي هي جزء مـن الهوية العربية والحضـارة الإسـلامية، نشـأت في ظـل انتـداب بريطانـي أجنبـي سـيطر عـلى الحيـز العـام، وفي واقـع صراع مـع حركـة صهيونية سـعت إلى احتـلال المـكان – فلسـطين - وامتلاكـه. وبـدأ احتـلال المـكان بتحويـل الجغرافيا وخلق وتطوير أسـماء لمواقـع جغرافية عبريـة وإقامـة مسـتوطنات يهودية منفصلـة عن شـبكة البلدان- المـدن والقـرى العربيـة. إنّ إقامة شـبكة المسـتوطنات اليهودية في أرجـاء البـلاد وإنشـاء مؤسسـات إداريـة وتنظيمية ذاتيـة موازية للمؤسسـات الرسـمية، ومشـاركة اليهود الصهيونيين بشـكل فعّال في إدارة المؤسسـات الرسـمية، شـكلت أساسًـا لبناء مؤسسـات ما يعـرف بـ"الدولـة على الطريـق"، وشـملت لجانًا وضعـت منهاج تعليـم الجغرافيـا الـذي أقـرّ عـام 1923، وتشـكيل لجنة أسـماء ضمن مؤسسـة الصنـدوق القومـي اليهـودي عـام 1924. وهكذا فـإنّ الجغرافيـا والديموغرافيـا وأجهـزة الإدارة الرسـمية وغـير الرسـمية هـي جـزء مـن صراع قومـي وطنـي ثقـافي بـين العرب الفلسـطينيين واليهـود الصهيونيـين عـلى هويـة البـلاد ومواردها

وروايتها جغرافيتها وتراثها.

2. أثر هذا الصراع المستمر حتى الآن بشكل مباشر في منهج موضوع الجغرافيا وتعليمه. وأشير إلى الصراع بشكل واضح في بداية كتاب الجغرافيا المقر حسب المنهاج الجديد للصف التاسع "إسرائيل، الإنسان والمدى" بالقول: "تعتبر دولة إسرائيل دولة فتية أعلن عن قيامها كدولة قومية للشعب اليهودي في عام 1948. أقيمت دولة إسرائيل في خضم صراع طويل مع العرب، وبما أنّ ذلك الصراع لا يزال مستمرًا حتى يومنا هذا، فليس هناك اتفاق على حدود الدولة، وكثيرا ما تقع على طولها مواجهات عنيفة" (فاين وآخرون، 2008 :7). هذا النص القصير مهجّن ومعدّل من العبرية، حيث أنّ النص العبري يشير إلى أنّ "أرض إسرائيل هي وطن الشعب اليهودي، منها تم جلاؤه واليها تاقت نفسه آلاف السنوات، وعلي جزء من ارض إسرائيل أقيمت عام 1948 دولة إسرائيل كدولة قومية للشعب اليهودي..." (גרייצר، وآخرون، 2009 :6، النص العبري). هذا الصراع شمل الواقع اليومي، منظومة القيم، الرواية التاريخية، الخطاب، الرمزيات، وسائل الإيضاح، إلخ. ويعيشه التلميذ العربي يوميًا، حيث يرى جغرافيا أخرى يتعلمها في المدرسة مختلفة عن الجغرافيا التي يصفها له آباؤه ويسمعها في وسائل الاتصال المختلفة بالعربية التي يتواصل معها. حالة الصراع هذه تخلق حالة من الازدواجيات والثنائيات والتناقضات في شخصية التلميذ.

3. نشأ المشروع الصهيوني في المنبت الأوروبي، الذي شمل نشوء حركات قومية قطرية. وتأثرت الحركة الصهيونية بالمدارس المعرفية والجغرافية التي نشأت وتطورت في أوروبا وجلبتها معها إلى فلسطين، وقامت بدبلجتها وأدلجتها وتعديلها لتتناسب مع المشروع العبري الصهيوني. أما الحركة الوطنية العربية الفلسطينية فمنشأها ومنبتها هو الوطن الذي عاشت وتطوّرت فيه وانتمت إليه. وهدفت الحركة الصهيونية إلى ابتكار أدوات وتكوين أخلاقية معرفية وأدائية لأجل خلق وطن جديد لها في فلسطين أطلقت عليه "أرض إسرائيل"، ساعيةً إلى ربط هذا الحاضر والمستقبل بتراث تاريخي وديني له علاقة بالبلاد. وباشرت الحركة الصهيونية بتكوين مناهج تعليمية قبل قيام الدولة، رغم المعيقات التي واجهتها لأنها لم تمتلك السيطرة الكاملة على الأرض والمؤسسات. هذه المناهج جاءت لتنتج وتصوغ جغرافيا متنكرة للواقع، بادعاء أنّ هذه الحركة جاءت إلى "وطن بلا شعب لشعب بلا وطن"، ووصف حالها بأنها جاءت لتخلص البلاد وتُطورها. هذا المشروع الكولونيالي المدعوم من الدول القومية الغربية صوّر البلاد بأنها متخلفة، ويظهر ذلك جليًا في كتب "الوطن ومعرفة البلاد" وكذلك في الصور التي تم انتقاؤها عن البلاد وأرسلت إلى البعثات والوكلاء في الغرب الذين عملوا ليشجعوا الهجرة العبرية الصهيونية إلى الوطن الجديد – فلسطين (סלע, 2001; דרור, 2011; Dror, 2004). وبعد قيام دولة إسرائيل أصبح المشروع العبري

الصهيونـي هـو المسـيطر عـلى البـلاد، وقـام بالسـيطرة والضبط والرقابـة عـلى العرب الفلسـطينيين الذيـن بقـوا في وطنهم وفرض عليهـم حكمًـا عسـكريًا حتـى عـام 1966، أُسـتُخدم كـذراع بيد السـلطة الحكوميـة، وتـم بواسـطته إقصاء العـرب الذيـن حاربوا المـشروع العـبري الصهيوني وتحولـوا بعد نكبتهـم إلى مواطنين في الدولـة التـي أقيمت عـلى أنقـاض كيانهـم القومي. هـذا التناقض البنيـوي، الثقـافي والسـياسي، الأيديولوجـي والتراثي شـمل الرواية والخطـاب والرمزيـات، وأخـذ تعبـيره بشـكل واضـح في منهـج الجغرافيـا. في هـذا السـياق فُرضـت مناهـج التعليم، التي سـعت إلى خدمـة المـشروع العـبري الصهيونـي، عـلى العـرب. وتغلبـت جغرافيـة المُسَـيطِر الناكـرة عـلى جغرافيـة المواطنـين الأصليـين المناقضـة لأهدافـه، والتـي لـو تـم الاعـتراف بهـا لأدى ذلـك إلى تقويـض أخلاقيـة جغرافية الإنـكار. بعد قيـام الدولة وسـيطرتها عـلى المـوارد العامـة، تمكنـت مـن فـرض مناهـج تعليميـة عليه، ولـم تـشرك العـرب في صياغتهـا، باسـتثناء حـالات محـددة كان فيهـا تأثـير المشـاركين العرب محـدودًا جـدًا حتـى ثمانينيات من القـرن المـاضي. وبدأ الاشـتراك العربـي في المؤسسـة التعليمية ومن خارجهـا يـزداد في العقدين الأخيريـن، ولكنه ما زال قليـلا وتأثيره محدود.

4. حدثـت تحـوّلات في علاقـة المواطنـين اليهـود والعـرب في الدولـة، شـملت تغيـيرات في علاقـة الضبط والسـيطرة من الحالة القاسـية والإقصـاء المباشر والمعلن، إلى المشـاركة المحـدودة والانتقائية والتي

لا تنكـر علنًـا الجغرافيا المعدّة حسـب المنهـج، بل تحـاول التوافق معهـا وتعديلها معتمدة المنهجية الذرائعية. شـملت هـذه التحوّلات تغيـيرات في أهداف منهج تعليـم الجغرافيا وأسـاليب تطبيقه، ربما تمثـل بدايـة توجّـه توافقي نحـو العرب، مـع أنّ الكتب المدرسـية المعـدّة حسـب المنهـج الجديـد في المـدارس الابتدائيـة، الإعداديـة والثانويـة، كمـا أشرنا سـابقًا، مـا زالت تعـدّ بالعبريـة، وبعد ذلك يتـم ترجمتهـا بعـد تورية بعـض المفاهيـم والمضامـين الجغرافية وتهجينهـا ومواءمتهـا في بعـض الحالات، مثـل كتب "الحيـاة معًا في إسرائيـل" للصفـوف الابتدائيـة (الثانـي- الرابع)، إلا أنّ رسـالة الكتـاب ما زالـت لا تلبّي احتياجـات وثقافة التلميـذ العربي. فمثلا في كتـاب "الحيـاة معًـا في إسرائيل" للصـف الثالث، فـإنّ القصائد الثـلاث المذكـورة فيـه هـي لشـعراء يهـود: أصحابي، ترتسـا اتار ص. 17؛ الحقـوق، يهـودا اطلـس، ص. 37؛ أنـا أحـب حارتـي، ماشـه كالـوا ص. 76 (سـواعد وفايـن، 2007)، وينقـص الكتـب ذكـر آيـات مـن القـرآن الكريـم، أحاديـث نبويـة، شـعر عربـي، قصـص وروايات شـعبية تشـكل جزءًا مـن ثقافة التلميـذ العربي. وجـزء مـن الخروج عـن المألـوف في كتاب الصـف الثامـن "الكرة الأرضيـة، البيئـة، الإنسـان" تـم افتتـاح الفصـل ج مـن الكتـاب والـذي يتنـاول الكـرة الأرضيـة والقمر في حركـة بآية مـن القرآن الكريـم (أنظـر في كتـاب الكـرة الكـرة الأرضيـة، البيئة، الإنسـان، 2012: 35). ورغـم هـذا التوافـق الانتقائي المحدود، والذي شـمل المعـارف الجغرافيـة العامة والمهارات التعليميـة، إلا أنّ هناك ثوابت

في المنهج بقيت جزءًا من جغرافية الإنكار للعرب. ويشمل هذا الهوية المكانية والتي يتم التعبير عنها من خلال الأسماء. فان اسم فلسطين أطلق عليه "ارض إسرائيل" أو إسرائيل، والقدس أطلق عليها أورشليم واستطاعت لجنة الأسماء الحكومية التي أسِّست بموجب قانون سنته الكنيست عام 1950 إقرار ما يزيد على تسعة آلاف اسم لموقع جغرافي، في بعضها تم تحويل أسماء عربية إلى عبرية، وفي بعضها استُبدل الاسم العربي باسم عبري من العهد التوراتي أو من العهد الصهيوني الحديث. إنّ تغيير الأسماء وشملها في الكتب والخرائط والعرض النصّي وفرض مضامين جغرافية من قبل الدولة ومشروعها العبري الصهيوني، أدى إلى تشويش التلميذ العربي لأنه بدأ يترنح بين خارطتين (عرّاف، 2004). الخارطة الأولى عبرية مفروضة ومشمولة في المنهج وأخرى عربية فلسطينية معروفة ومتعارف عليها في المجتمع العربي، ولكنها غير موثقة بشكل مناسب وغير معروفة للتلاميذ ولا تدرَّس حسب المنهج. حيث يُذكر لنفس المكان الجغرافي أسماء مختلفة، أحدها مذكور في كتاب الجغرافيا المقر حسب المنهاج، وآخر مهجّن يذكره المعلم في الصف ربما بعد تحريفه، وحتى ربما تداوله في البيت والمجتمع، ودمجه بين العبرية والعربية (أنظر نماذج كثيرة في كتاب ميعاري، 2003، 2007)، وثالث وهو الاسم الجغرافي العربي والذي جرى إخفاؤه أو تناسيه بعد أكثر من ستين سنة من العمل المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم، وزارة المواصلات (لافتات الطرق)،

وزارة السياحة، والإعلام المقروء والمسموع. أما مراجعة ترجمة الكتب المعدّة حسب المنهاج الجديد، وتشمل تلك المعدّة للطلاب العرب في الصفوف الابتدائية والكتب المترجمة مع مواءمة نسبية للعربية، فإنها أكثر قبولاً لتطوير الحس والمهارات الجغرافية، رغم أنها انتقائية، وما زالت تشمل رسالة ومنظومة قيمية ومعرفية تعيق تنمية وإنتاج هوية وطنية للطلاب العرب، بل تسعى إلى ما يسعى إليه المنهاج وهو خلق مواطن عربي إسرائيلي صالح مهجن وأليف، قابل ومتعايش مع الرواية والخطاب الصهيونيين.

إشكاليات أهداف المنهاج وما نتج عنه

شمل المنهاج الجديد تعديلات أخذت بعين الاعتبار تطوّر علم الجغرافيا والتحولات والتجديدات التي شملها، وكذلك بعض خصوصية الطالب العربي في الواقع المتناقض الذي يعيش فيه، والذي شمل التذبذب بين تنمية المواطنة حسب أهداف المنهاج الإلزامي المقر وبين الهوية القومية الوطنية والثقافية التي من المطلوب أن تُعزز لدى التلميذ العربي. هذا التذبذب نجده في المنظومة القيمية التي تقف وراء أهداف المنهج وتطبيقه، وفي أساليب واجرائيات تدريس وتناول موضوع الجغرافيا، وفي المضامين المعرفية والتعليمية، وفي البنى التحتية البشرية (مثل المعلمين) والمادية (مثل كتب التدريس والأطالس والحواسيب) والتطبيقية، وتشمل طرق التدريس وتنظيم الرحلات التعليمية. فيما يلي نحاول عرض بعض هذه الإشكاليات بإيجاز:

1. بين إسرائيل و"ارض إسرائيل": تشكل هذه الإشكالية إحدى الإشكاليات المركزية في المنهج، والتي تشمل التذبذب بين الدولة والمواطنة وبين الحيز كجزء من العقيدة والانتماء، والتغاضي عن حدود الدولة. وتسعى أهداف المنهج إلى تنمية انتماء الطالب إلى "ارض إسرائيل" وإلى "أورشليم – القدس" (הופמו ושנל, 2002). ومن الواضح أن مصطلحات مثل "أرض إسرائيل" و"أورشليم" و"يهودا والسامرة" هي حسب الرواية والخطاب الصهيونيين (זהר ואחרים, 1999). ويفتقر المنهاج إلى مصطلحات مثل فلسطين والقدس وجبال نابلس وبرية الخليل، وهي ليست ألفاظًا ومصطلحات ومسميات لمواقع جغرافية فحسب، بل هي جزء من منظومة قيم وهوية وطنية أيضًا. لذلك فإن تركيز المنهج على "ارض إسرائيل" أو إسرائيل وتجنب ذكر حدود دولة إسرائيل، أو ذكر الخط الأخضر، كذلك استبدال الأسماء العربية بأسماء عبرية، مثل "عيمك يزراعيل" بدل مرج ابن عامر وصحراء يهودا بدل برية الخليل، أحدث شرخًا في القاعدة المعرفية والهوية الوطنية والجغرافية للتلميذ العربي. ويجد الفاحص لكل الكتب الجغرافية التي ترجمت المنهج إلى كتب تدريسية مقرّة أنها تشمل كل فلسطين الانتدابية وهضبة الجولان، إلا أنّ المنهج والكتب المنبثقة عنه تعرضها كـ"أرض إسرائيل" أو إسرائيل أو حتى دولة إسرائيل مع تجاهل الفلسطينيين في الضفة الغربية وحدود الخط الأخضر، عدا الإشارة في الخرائط إلى مناطق أ و-ب التي تدار من قبل السلطة الفلسطينية. ويعني هذا للطالب كأنه ضمً عملي

للضفة الغربية لاسرائيل (أنظر شكل رقم 1)، والتعامل معها كجزء من جغرافية عبرية مفروضة تنكر الجغرافية الفلسطينية. وفي هذا السياق يتم محو الفرق بين سيادة الدولة وبين مكوّنات الجغرافيا السياسية والجغرافيا الانتمائية التي تعبر عن أيديولوجية قومية، دينية وتراثية. والمُراجِع لكتاب "جغرافية إسرائيل في القرن الـ21" أو "إسرائيل الإنسان والمدى" يجد أنّ كل الخرائط الموجودة في الكتب تشير إلى إسرائيل بأنها تشمل حدود فلسطين الانتدابية، بالإضافة إلى هضبة الجولان. وتشير الخرائط إلى الأراضي التي تخضع لإدارة السلطة الفلسطينية منطقة أ، و ب كجزء من خارطة إسرائيل (انظر شكل رقم 1). لقد عارضت خلال مشاركتي في إعداد الكتب المدرسية حسب المنهج الجديد أن يشار إلى حدود إسرائيل حسب حدود فلسطين/أرض إسرائيل الانتدابية وحاولت (ر.خ) تعديل ذلك ووضع حد الخط الأخضر في الخرائط، إلا أنني فشلت في تغيير بعض المضامين والخرائط والصور، وَرُفِضت بعض النصوص البديلة التي كنت قد اقترحتها، وواجهت معارضة شديدة من قبل وزارة التربية والتعليم لأنها رأت بذلك اعتداءً على قيمة رئيسية يجب أن يشملها الكتاب. فيما يلي نموذج للخريطة المعروضة في الكتب المقرّة حسب المنهج الجديد والتي تشمل حدود فلسطين الانتدابية/ أرض إسرائيل، وليس حدود دولة إسرائيل.

شكل رقم 1: "إسرائيل وجاراتها"، 2005

لبنان
(לבנון)
כפריות שמונה
(קריית שמונה)
מג'דל שמס
(מג'דל שמס)
סוריה
(סוריה)
מעלות תרשיחא
(מעלות-תרשיחא)
כאתרין
(קצרין)
צפת
(צפת)
כרמיאל
(כרמיאל)
עכו
(עכו)
חיפה
(חיפה)
סחנין
(סחנין)
טבריה
(טבריה)
שפרעם
(שפרעם)
הנאצרה
(נצרת)
מדינה הכרמל
(עיר הכרמל)
עפולה
(עפולה)
ام الفحم (אום אלפחם)
معبر نهر الاردن
(מעבר נהר הירדן)
باقة الغربية–جت
(באקה אלגרבייה-ג'ת)
الطيبة
(טייבה)
نتانيا
(נתניה)
قلقيلية
(קלקיליה)
كفر قاسم
(כפר קאסם)
رامات جان
(רמת גן)
تل ابيب – يافا
(תל אביב - יפו)
ريشون لتسيون
(ראשון לציון)
رام الله
(רמאללה)
معبر الملك حسين
(מעבר המלך חוסין)
رملة
(רמלה)
ابو غوش
(אבו גוש)
اشدود
(אשדוד)
اور شليم – القدس
(ירושלים)
البحر الميت
(ים המלח)
كريات جات
(קריית גת)
غزة
(עזה)
الخليل
(חברון)
الاردن
(ירדן)
رهط
(רהט)
بئر السبع
(באר שבע)
عاراد
(ערד)
معبر نيتسانا
(מעבר ניצנה)
متسپي رامون
(מצפה רמון)
مصر
(מצרים)
معبر اسحاق رابين
(מעבר יצחק רבין)
ايلات (אילת)
معبر ايلات (طابا)
(מעבר אילת (טאבה))
خليج ايلات
(מפרץ אילת)
0 20 40 كلم
بلدة
مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية
(منطقة A)
حدود
معبر حدود
حتى الآن لا توجد حدود بين اسرائيل والضفة الغربية

المصدر: فاين وآخرون (2008), إسرائيل: الإنسان والمدى، ص:7.

2. اللغة والخطاب والرواية: كما أشرت سابقا فإنّ منهج الجغرافيا في مراحل التعليم المختلفة، بما في ذلك قيمه وأهدافه ولغته وخطابه وروايته، وُضع أساسًا للتلاميذ اليهود. وتسعى رسائله القيمية إلى تعزيز الأهداف الصهيونية وبسط أخلاقيات المشروع الصهيوني للسيطرة على جغرافية البلاد. لذا نجد أنّ الكتب تفتتح بقطع من التوراة أو مقاطع من أشعار قومية يهودية كما هو شأن كتاب "إسرائيل في القرن الـ21" بالعبرية (גרייצר، 2009: 5)، أو بصور تمثل اليهودي الصهيوني "الطلائعي" الذي جاء لينقذ البلاد ويطوّرها، ويصوّر العربي بأنه متخلف ومُهَدِّد (סלע, 2001 ; Peled- Elhanan, 2012). هذه اللغة والخطاب تم فرضهما على التلاميذ العرب مع محاولة محدودة لأخذ الخصوصية العربية بعين الاعتبار. وهذه التعديلات البسيطة فيما يتعلق بجغرافية إسرائيل والشرق الأوسط وكتب "الحياة معًا في إسرائيل" ما زالت دون المستوى المطلوب، آخذين بعين الاعتبار سياق التحوّلات في الصراع الجيوسياسي والثقافي المُجذر بين الشعبين. إن محاولات تخفيف الخطاب ووضعه في إطار "الحيادية" يظهر في بعض فصول كتب "نعيش معًا في إسرائيل" مثل الوحدة 3 في هذه البلاد وطننا ص. 159-125 للصف الثالث الابتدائي (سواعد وفاين، 2007)، وكتاب "معالم بلادنا" من إعداد الأستاذ كامل يعقوب؛ 2005. هذا الكتاب مقرّ من وزارة التربية والتعليم وأعدّ

وفقًا للمنهاج المقرّر في الجغرافيا للمرحلة الثانوية وامتحانات البجروت. إن استخدام "بلادنا" في العنوان والنص لتجنب كتابة أرض إسرائيل أو إسرائيل، هي محاولة بحد ذاتها تنطوي على قيمة (זהר ואחרים,1999) لأنها مترجمة من الكلمة العبرية (ארצנו)، وهي مصطلح من إنتاج الحركة العبرية الصهيونية وكثيرًا ما نجده مستخدمًا في سياق الحديث الإعلامي والانتمائي مثل العودة إلى البلاد (חזרנו ארצה). وحتى المخطط القطري رقم 35 – أطلق عليه مصطلح "آرِتس" (البلاد)، وذلك لاعتقادهم أن الانتماء إلى البلاد (فلسطين/ أرض إسرائيل) يقتصر على اليهود بسبب ارتباطهم الديني والتراثي والعقائدي. وهنالك أحكام شرعية يهودية متعلقة بالمجال الجغرافي لحدود "ارض إسرائيل" حسب المفهوم الديني العبري. وهكذا فإنّ محاولة المشاركة الانتقائية والحيادية تقع في فخ الخطاب واللغة والرواية العبرية الصهيونية المفروضة في المنهج والكتب الصادرة عنه.

3. من العبرية إلى العربية المُهَجَّنة: صحيح أنّ الدولة أبقت على اللغة العربية كلغة رسمية إلى جانب اللغة العبرية، وذلك استمرار لعرف وإقرار صدر في صك الانتداب عام 1922 بموجبه تم الاعتراف باللغة العربية كلغة رسمية تحت الانتداب، بالموازاة مع الاعتراف باللغة العبرية، وكانت اللغة الرسمية الثالثة هي الانجليزية. وخلال فترة الانتداب بدأ يطلق على البلاد رسميًا: "فلسطين/ أرض إسرائيل". ويجدر الذكر أنّ إحياء اللغة العبرية وتطويرها كلغة شعب ولاحقا لغة دولة هي بحد ذاتها قيمة وجزء من

المشروع العبري الصهيوني كما أشرنا سابقا. فمن جهة، تسعى الدولة ومؤسسات التعليم إلى تطوير اللغة العبرية وفرضها على الحيز العام، ومن جهة أخرى، تعترف باللغة العربية رسميًا، ولكنها لا تمنحها المكانة الملائمة في المعرفة الجغرافية والتعريف المكاني. إنّ الربط بين اللغة العبرية والمعرفة الجغرافية ووصف المكان يؤدي إلى تهجين وترويض التلاميذ العرب، بواسطة فرض اللغة العبرية كمصدر وكأساس ومحاولة ترجمتها للغة العربية بشكل مشوّه أو كتابة المعالم الجغرافية بأحرف عربية وليس بلغة عربية. هذا التهجين والتشويه يتم خلال ترجمة الكتب الجغرافية من العبرية إلى العربية وإقرارها حسب المنهاج من قبل الوزارة، وبعد ذلك ترجمتها إلى اللغة العربية بشكل مختزل أو بتصرف وتصديق الوزارة على الترجمة. فمثلا حول ترجمة كلمة "موليدت" (מולדת) دار نقاش داخل اللجنة المرافقة لترجمة المنهاج الجديد للصفوف الابتدائية –للصف الثالث– "الوطن والمجتمع والمدنيات"، والذي صدر في كتاب "الحياة معا في إسرائيل" (سواعد وفاين، 2007). فالمعنى الحرفي لكلمة "موليدت" (מולדת) هو وطن ولكلمة "إزرحوت" (אזרחות) هو مواطنة. إلا أنّ أعضاء في اللجنة، ممثلي وزارة التربية والتعليم، عَرَضوا كلمات عربية مثل "مسقط رأس" "بلاد" بدل وطن، ومدنيات بدل مواطنة لتجنب أن يكون للكلمات بعد قيمي وأن تكون ذات دلالات تنمي الانتماء للوطن. إنّ لغة التعليم ليست أمرًا إجرائيًا فحسب، إنّها بحد ذاتها قيمة معرفية وسياق انتمائي

ثقافي وهوية. لذلك فإنّ ترجمة الكتب والخرائط دون موائمتها للسياق العربي بشكل مناسب، لها سلبيات على تعليم التلاميذ وكذلك على المعرفة الجغرافية لدى الطلاب العرب. إنّ المحاولات التي جرت لإعداد كتب جغرافية بلغة عربية مهجنة، أو للتوفيق بين اللغة العبرية واللغة العربية، لها مساوئ وسلبيات كثيرة. وبالمقابل فإنّ محاولات كتابة نصوص في كتب تدريسية مقرّرة باللغة العربية منذ البداية كانت موفقة أكثر من تلك التي هجّنت أو ترجمت بتصرف وبانتقائية، رغم أنها شملت بعض التورية في النص. لقد أشار المنهج الجديد للجغرافيا في المدارس الثانوية إلى أهمية "إثراء" اللغة الجغرافية ورعايتها، حيث يتعلم الطلاب المصطلحات والمفاهيم الأساسية في اللغة الجغرافية خلال عملية تعلم الوسائل المتنوعة في مواضيع البرنامج كافة، حيث يستعمل الطالب المصطلحات خلال تحليل هذه المسائل وفهمها، وخلال بلورة معلوماته وعرضها شفويا وكتابيا" (وزارة التربية والتعليم؛ 2009 :14). إنّ لسهولة وسلاسة اللغة وبساطتها من حيث المضمون والصياغة والشكل دورا مباشرا في تقريب وتبسيط المعلومة والمصطلح الجغرافي. أما كتابة المعلومة وترجمتها للعربية وبلغة صعبة فيؤدي إلى إبعاد التلاميذ عن المضمون والموضوع، سيما وأنّ معظم الطلاب الذين يدرسون موضوع الجغرافيا في المرحلة الثانوية ينتمون إلى مجموعة الطلاب الضعفاء والمتوسطين، الذين يعانون أصلا من ضعف في اللغة العربية. وينعكس هذا الضعف اللغوي بشكل مباشر على امتلاك المعرفة الجغرافية.

4. الكتب المدرسية، الخرائط ووسائل الإيضاح: عند مراجعة الكتب المدرسية المقرّة وما تحتويه من وسائل إيضاح وخرائط، نجد فيها فروقًا بارزة. يجب الإشارة في البدء إلى قلة الكتب الجغرافية العربية وبالعربية، مما يقلل من فرص الطالب الانكشاف على معلومات جغرافية من مصادر متعدّدة بالعربية. أما الكتب التي صدرت عن "مطاح"، والتي تم ترجمتها ومواءمتها بشكل انتقائي، فيمكن أن نصفها بأنها جيدة نسبيًا من حيث المضمون والمعرفة الجغرافية التي تقدّمها. فهي توفر الشكل والرسومات ووسائل الإيضاح، ويوجد تشابه تقريبًا بين الكتب الصادرة بالعبرية وتلك المترجمة للعربية، رغم اختلافنا معها ونقدنا لرسالتها الأيديولوجية والجيوسياسية والقيمية. أما الكتب العربية المعمول بها حسب الوحدتين الإلزاميتين فتغطي بعض الاحتياجات، لكنها تفتقر لخرائط وأشكال وبيانات واضحة وملوّنة، وبين الكتب هنالك فروق في سلاسة اللغة والعرض والرسالة التعليمية. كما أنّ هذه الكتب أعدّت من مؤلف واحد لم ترافقه لجنة أو طاقم في إعداد الكتاب. وتفي هذه الكتب بجزء من متطلبات منهج الجغرافية الجديد. كذلك فإنّ الأطلس المقرّ للتعليم والمعد باللغة العبرية هو ذو جودة عالية وفية الخرائط واضحة. أما الأطلس العربي فألوانه غير واضحة، والخارطة المعدّة من قبل دائرة المساحة والمقرة بمقياس رسم 1:400000 هي خارطة عبرية بالأصل، ترجمت وكتبت الأسماء بها بأحرف عربية. وبالطبع، فإن الكتب المتوفرة وذات الجودة غير اللائقة لا

تقـرّب المعلومـة الجغرافيـة للتلميذ بشـكل كافٍ، وتنفره مـن تنمية رغبتـه وزيادة معارفـة الجغرافية. وتعود أسـباب حالـة الكتب هذه إلى اعتبـارات اقتصاديـة، وتجنـب مشـاركة طواقـم لإنتـاج الكتـب، وعـدم إصرار وزارة التربيـة والتعليـم عـلى إصدار كتـب ذات جودة، مدعومـة، ومؤلفـة مـن طواقـم مهنية متعـددة الأشـخاص ويشرف عليهـا طواقـم علميـة. إنّ تجربـة عمـل "مطـاح" بحاجـة إلى تقييم ودراسـة واسـتخلاص العبر. وشـملت هذه الكتب كل مراحل التعليم المقـرّ باسـتثناء كتاب الوحـدة الإلزامية "إسرائيل في القـرن الـ21"، والـذي صـدر بالعبرية ولكنه لـم يترجـم حتـى الآن إلى العربية، كما هـو شـأن الكتـب الأخرى. وقـد يعـود تأجيـل الترجمة لهـذا الكتاب إلى اعتبـارات اقتصاديـة، إذ إنّ عـدد التلاميذ العرب الذين يدرسـون وحـدات جغرافيـة في المرحلة الثانويـة لا يتجاوز، حسـب التقديرات، ألفـي تلميذ. كذلـك فإنّ عـدم ترجمة ومواءمـة هذا الكتـاب للتلاميذ العـرب ربمـا يعـود إلى وجـود كتـب تفـي بالغـرض حسـب ادعاء البعـض، رغـم النواقـص التـي تشـملها هذه الكتـب ونقـد المعلمين والمرشـدين لهـا. هـذا الواقـع للكتـب الجغرافيـة المدرسـية يعيـق تطـوّر علـم الجغرافيـا والمعرفـة الجغرافيـة لـدى التلاميـذ العـرب وتحصيلهـم العلمي.

5. الجـولات التعليميـة: لقـد أشـار المنهـج إلى أنّ "الجـولات التعليميـة الميدانيـة هـي جـزء لا يتجـزأ وملـزم مـن تعليـم الجغرافيـا، حيث تحمـل هـذه الجـولات للدارسـين والتلاميذ تجربـة شـعورية مؤثرة مـن اللقـاء الحميـم والحقيقـي مـع مختلـف الأماكـن والمناظـر

الطبيعيــة والظواهــر الجغرافيــة البيئيــة والبلداتيــة التخطيطيــة. وتعتــبر هذه الجــولات جــزءًا لا يتجــزأ من برنامــج التعليــم والتعلم في الوحــدة الإلزاميــة جغرافيــة "ارض إسرائيــل". زد عــلى ذلــك أن الجــولات التــي تقــام في أنحــاء البــلاد مــن شــانها تعزيــز التجربــة الحســية التــي يعيشــها التلميــذ، فتقــوى صلتــه بالمناظــر الطبيعية وبمختلــف المواقــع في البــلاد" (وزارة التربية والتعليــم، 2009: 14). وحــدد المنهــج اقتراحات لجــولات تعليميــة مكونة من ســتة مواضيع جغرافيــة: طبيعيــة، جيوسياســية، بشريــة، عمرانيــة، اقتصاديــة، شــبكات البنــى التحتيــة وعلاقــة الإنســان والبيئــة. هــذه المواضيــع الســتة مقســمة إلى اقتراح مســارات (أنظــر: وزارة التربيــة والتعليم 2009: 99-88). لا شــك في أنّ الجــولات الميدانيــة التعليمية الموجهة والمنظمــة ذات الرســالة والمغــزى التعليمي والقيمي لهــا دور كبير في إثــراء المعرفــة الجغرافية وكذلــك في زيادة حب التلميــذ لبلده ووطنه، مــا يزيد من انتمائــه إليهمــا (פרור, 1992; סנה, 1999). إنّ دمج تدريــس الجغرافيــا مــع زيــارة مواقــع عديدة يتعلــم عنهــا الطالب لمعرفتهــا عــن قــرب هو أمــر مهم، وهــذا لا يتــم تطبيقــه في المدارس العربية بشــكل كاف بســبب التكلفــة العالية لمثل هــذه الرحلات، عدا المــدارس التــي يوجــد فيها موضــوع "معرفــة البلاد" مثل "شــلح" (שלח).

دراســة الجــولات التــي يقــوم بها الطــلاب حاليــا تظهر أنهــا لا تفي بالغــرض المطلــوب ولا تلبّــي عــلى الغالــب متطلبــات المنهــج. بل إنّ معظــم الرحــلات المدرســية التي يقــوم بها الطــلاب غالبًا مــا تكون

للترفيه والتنزه ولا يرافقها إعداد مناسب، وخلال الرحلة أو الجولة لا يتم تقديم إرشاد وشرح منظم وهادف للطلاب من قبل معلم أو مرشد متخصّص. بالموازاة مع ذلك فإنّ الطلاب الذين يشاركون في الرحلات غالبًا ما يميلون إلى التنزه واللهو والترفيه، وقلما تتطوّر لديهم دافعية للتعرّف الجغرافي المنظم الهادف. كما أنّ شح الخرائط المناسبة، وخلط دور المدرسة والتعليم الإلزامي مع دور الأهالي في عملية التنزه واللهو خلال الرحلات، والمعيقات الأمنية، كل ذلك يخلق إشكاليات تعيق تقرّب التلميذ، وتُحيد التزام المعلم بإنجاز أهداف ومضامين المنهاج بالنسبة للرحلات والجولات التعليمية.

6. المعلمون: للمعلم دور كبير في تعميق المعرفة الجغرافية وحب الموضوع، كما هو شأن مواضيع أخرى. وتشير البيانات التي تم جمعها من عينة لمعلمي الجغرافيا العرب أنّ حوالي ثلثي المعلمين ذكروا أنه تقع عليهم مسؤولية مباشرة عن تردي موضوع الجغرافيا في المدارس، وذلك حسب تقييم المعلمين أنفسهم (أنظر التفصيل لاحقًا). ومن الواضح أنّ توفر معلمين ومرشدين مؤهلين وأكْفاء، يمارسون التعليم بحب ويعطون التلاميذ كما يجب، يعزز دافعية وميل التلاميذ لزيادة معرفتهم الجغرافية. لا يكفي أن يكون المعلم مؤهلاً رسميًا، أي يحمل شهادة جامعية في موضوع الجغرافيا، لكي يقوم بتدريس الموضوع، بل يجب أن يملك الدافعية لذلك. حتى نهاية السبعينيات من القرن الماضي كان عدد المعلمين العرب خريجي أقسام الجغرافيا الأكاديمية

محـدودًا. وكان تعليـم وتأهيل معلمـي الجغرافيا في كليـات المعلمين شـموليًا ووصفيًـا وسرديًـا عامًـا. ولاحقًـا ازداد عـدد الجغرافيـين العـرب، خريجـي المؤسسـات الأكاديميـة، ولكـن عـددًا كبـيرًا منهم تعلـم الموضـوع ليس حبًـا فيه، بـل من أجـل الحصول على شـهادة جامعيـة في أي موضـوع. وإذا كان تعليـم الجغرافيـا في المـاضي يتم في حـالات كثـيرة مـن قبـل معلمين غـير مؤهلـين، فاليوم يتـم تعليم الموضـوع بواسـطة معلمـين معظمهـم يحملـون شـهادة جامعيـة، ولكـن تنقص بعضهم الخـبرة والدافعيـة للتعليم الجغـرافي، وإجراء الرحـلات واسـتقطاب طـلاب ذوي مهـارات تعليميـة. كمـا أنّ عدم إقـرار تعليـم إلزامي لموضـوع الجغرافيـا في المـدارس الثانوية، وقلة الطـلاب الذين يدرسـون وحـدات جغرافيـا، أدّيا في حـالات كثيرة إلى توزيـع وظيفـة المعلـم المتخصـص في الجغرافيا بين عدة مـدارس أو بـين مواضيع مختلفـة في نفس المدرسـة نظرًا لعـدم توفر حصص/ سـاعات تعليميـة كافيـة لإشـغال معلـم جغرافيـا متخصّـص في المدرسـة. هـذه الظـروف البنيويـة، بالإضافـة إلى دافعيـة المعلمـين والطـلاب الضعيفـة، أضعفت موضـوع الجغرافيا. فرغـم الإيجابيات المعرفيـة التـي أضافها منهـاج الجغرافيا الجديد، إلا أنّ المُعلم يشـكّل النـواة لتطوير الموضـوع، خاصـة وأنّ المنهاج وضع إطـارًا توجيهيًا وتـرك هامشًـا لا يسـتهان بـه لاختيـار وأداء المعلـم. ولكـن بعـض المعلمـين والمـدراء يشـعرون وكأنهـم مـا زالـوا تحـت ظـل الحكـم العسـكري، ولم يخرجـوا من حالة الخـوف من الرقابة المؤسسـاتية، مـا أدى إلى عـدم اسـتغلال المسـاحة الممنوحـة لهـم، في المنهـج ومن

الـوزارة، لأجـل تعليم مواضيـع جغرافية تسـاهم في تحقيـق أهداف قيميـة معرفيـة وتعليمية.

7. إلزاميـة تعليم الجغرافيا: شـهد وضـع موضوع الجغرافيـا في جهاز التعليـم الثانـوي تراجعًـا مـع الوقـت وأصبـح موضوعًـا هامشـيًا، إذ أنّ موضـوع الجغرافيـا ليـس جـزءًا من "وحـدات النـواة"، التي تفرضهـا وزارة التربيـة والتعليـم. كما أدّى تحويل سـاعات ووحدات تعليميـة لموضـوع البيئـة والزراعة والمدنيـات والتاريـخ إلى إضعاف موضـوع الجغرافيا في المدارس بشـكل عام والمدارس العربية بشـكل خـاص. ومـن الجديـر ذكـره أنّ وزارة التربيـة والتعليـم تخصّـص اليـوم وظيفـة تفتيـش واحدة لـكل المـدارس، وأوكلت دور الإرشـاد إلى بعـض المعلمـين. ويتـم الإشراف والتفتيـش عـلى تطبيـق المنهـج مـن خلال مفتـش المدرسـة العـام في المراحـل الابتدائيـة والإعدادية. يتدخـل مفتـش الموضـوع والمرشـدين في المراحل الثانويـة وفي بعض الأحيـان في المـدارس الإعداديـة. وحاليـا يوجـد ثلاثة مرشـدين عرب (واحـد للمـدارس الإعداديـة، وواحـد للمـدارس العربيـة في لـواء الشـمال، وثالـث للمـدارس الدرزية في الشـمال)، وذلك مـن بين 23 مرشـدًا في موضـوع الجغرافيـا. إن تحـوّل موضـوع الجغرافيـا إلى موضـوع جانبي دفـع بعض مـدراء المـدارس إلى إبطـال أو تقليص حصـص الجغرافيـا، أو جعلهـا وسـيلة لإكمـال وظيفـة معلـم أو إشـغاله لاعتبـارات مختلفـة. إن الرقابـة المحدودة وإخـراج موضوع الجغرافيـا مـن المواضيـع الرئيسـة، رغـم أهميته في تنمية شـخصية التلميـذ وهويتـه الوطنيـة والمعرفيـة والمهاراتيـة، خلقت إشـكاليات

أمـام تعليـم الجغرافيـا وتطبيـق المنهج في المـدارس العربيـة، حيث لا توجـد مؤسسـات وجمعيـات تعليـم غـير نظاميـة رسـمية، مثلما يتوفـر الأمـر في المـدارس اليهوديـة، ممـا أدى إلى إضعـاف موضوع الجغرافيا.

8. فجـوات بـين مسـتوى التلاميـذ ومسـتوى المنهـج والكتـب المقـرّة: إنّ فحـص مسـتوى الكتـب التـي تـدرّس حسـب المنهـج الجديـد والاسـتماع إلى رأي المعلمـين حـول هـذا الموضـوع يشـيران إلى أنّ هـذه الكتـب تشـمل معلومـات كثيرة ومعـدّة بمسـتوى عـال، رغم أنهـا أعدّت حسـب المنهـج الجديـد. ومن وجهـة نظر المعلمـين، فإنّ مسـتوى الكتـب ومضامين المنهـاج، التـي تُرَكّز على زيـادة المعارف الجغرافيـة وإتبـاع منهجيـة الرصـد والاكتشـاف والتحليـل، ربمـا هـي أعلى مـن مسـتوى غالبيـة التلاميـذ الذيـن يدرسـون موضوع الجغرافيـا في المدارس الثانويـة. والفجوة بين مضامـين الكتب واللغة التـي تعرضهـا وبين مسـتوى الطـلاب زادت من إشـكاليات تحقيق أهـداف المنهـج وخلقـت إشـكاليات أمـام المعلـم الجغـرافي الماهـر لكيفيـة جـسر هـذه الفجوة.

9. منالية مصـادر المعلومـات الخارجيـة المحوسـبة: يسـعى المنهج إلى إعـداد التلميـذ وتلبية احتياجاتـه التعليميـة والبحثية المسـتقبلية في عهـد العولمـة، الأتمتـة والشـبكات المعرفيـة المحوسـبة ومنظومـات المعلومـات الجغرافيـة. موضـوع الجغرافيـا، بخـلاف المواضيـع الأخـرى، يحتـاج إلى موارد عديـدة من أجل تدريسـه بصورة عصرية تتمـاشى مـع التطورات التكنولوجيـة. إنّ تحقيق هذا المسـعى وهدف

المنهج يتطلب توفير سهولة ومنالية لمواقع محوسبة، أجهزة حواسيب وتدريب المعلمين والطلاب لكيفية الوصول إليها، وهي غير متوفرة بشكل كاف في المدارس العربية. فعلى سبيل المثال عدد المدارس العربية التي تقوم بتقديم الطلاب للوحدة الخامسة لامتحان البجروت بصورة محوسبة قليل جدًا ولا يتعدى مدرستين أو ثلاث. وبالمقابل يتقدّم معظم الطلاب اليهود لهذه الوحدة بصورة محوسبة، بالإضافة إلى استعمالهم وسائل تكنولوجية حديثة مثل غرفة سمعية ضوئية (חדר אור קולי) تخصّص لهذا الموضوع والتي تفتقر إليها الكثير من المدارس العربية. كذلك فإنّ اللغة المتوفرة في المواقع التي يوجه إليها المنهج هي على الغالب بالعبرية والانجليزية، مما يعيق اطلاع التلاميذ العرب عليها نظرًا لضعفهم في هتين اللغتين.

10. موقف الأهل من تعلم موضوع الجغرافيا: يشكل موقف الأهل من موضوع الجغرافيا أحد أسباب ترديه وتجنب بعض الطلاب دراسته. رغم أنّ بعض الأهل يعون الأهمية المعرفية والوطنية لموضوع الجغرافيا، إلا أنهم غالبا ما يحثون أبناءهم على المثابرة في تعلم المواضيع الرئيسية أو "مواضيع النواة"، كما تم تعريفها في وزارة التربية والتعليم (وهي اللغات والعلوم والرياضيات)، ما أدى إلى تردي الموضوع واعتباره موضوعًا هامشيًا في المدارس. وهذا على الرغم من ضمّ علوم الكرة الأرضية وجعلها جزءًا لا يتجزأ من موضوع العلوم في الامتحان الدولي (التيمز). وفي الفترة التي أجري فيها امتحان "التيمز" الدولي شهدنا عددًا كبيرًا من

الـدورات التـي مُنحت لمعلمـي الجغرافيا وفي عـدد الحصص الذي تم تكريسـه للموضـوع. مع ذلـك فإنّ نظـرة الأهل لم تتغـير عمليًا، مما يوثـر عـلى مكانة موضـوع الجغرافيـا في المـدارس العربية.

موقف المعلمين من أهداف المنهج ومكانة موضوع الجغرافيا

دور المعلـم ومديـر المدرسـة ذو أهمية كبـيرة في العمليـة التعليميـة، بما في ذلـك تعليم موضـوع الجغرافيا. ولمعرفـة موقف المعلمين مـن منهج ومكانة موضـوع الجغرافيا، أجرينا مقابـلات مع بعض المرشـدين والمعلمين، وقمنا بإعداد اسـتمارة شـملت عدة أسـئلة لكشـف وجهة نظرهم حول الموضوع. وتـم توزيـع هذه الاسـتمارة، كما ذكرنا، عـلى مئة معلم لموضـوع الجغرافيا في المـدارس العربيـة، أجـاب منهـم عـلى أسـئلة الاسـتمارة وأعادهـا إلينـا 44 معلمًـا. وكان معـدل خـبرة هـؤلاء المعلمـين في التدريس 10.2 سـنوات، وتوزعوا حسـب المرحلة التدريسـية كالآتـي: 11.4% يدرسـون في المدارس الابتدائيـة، 50% يدرسـون في المـدارس الإعداديـة و38.6% يدرسـون في المـدارس الثانويـة. وتشـير البيانـات إلى أن 46.5% فقط مـن عينة المعلمين اطلعـوا عـلى منهـج الجغرافيا الجديـد المقر بشـكل كامل رغم انه منشـور في موقـع وزارة التربيـة والتعليـم، وتـم إجـراء دورات تدريب عليـه من قبل مفتش ومرشـدي الموضـوع (פינג ואחרים, 2013).

بشـأن موقـف المعلمـين مـن المنهج ومـدى مناسـبة أهدافه للطـلاب العرب في البـلاد، أشـار فقـط 14.1% إلى أنهم موافقون بشـكل كامـل على أهداف المنهـج وانه يتناسـب مع احتياجـات التلاميذ العرب، و 46.4% أشـاروا إلى

انهـم موافقون بشـكل جزئي.
وبشـان الكتـب الجغرافيـة المقررة حسـب المنهج ومـدى تنميتهـا للمعرفة الجغرافيـة لـدى الطالـب، فأشـار 20.5% فقـط مـن المعلمـين أن كتـب الجغرافيـا تنمـي بشـكل كامـل المعرفـة الجغرافيـة للطالـب، بينمـا ذكـر 68.2% أن المنهـج ينمـي بشـكل جزئـي المعرفـة الجغرافيـة للطالـب. أما بشـان دور المنهـج في تنميـة الهويـة الوطنيـة للتلميذ، ذكـر 24.2% فقط مـن المعلمين أنـه يمكـن تنمية شـخصية وهويـة التلميذ الوطنيـة، و27% ذكـروا أن المنهـج يمكـن بشـكل جزئـي ذلك.
وبشـأن إعطـاء المعلـم حريـة في تدريـس موضـوع الجغرافيـا كمـا يراها، أجـاب 2.3% فقـط بنعم، بينمـا 37.2% أجابـوا بأن المنهج موجـه والمعلم يسـتطيع أن يضيـف مضامـين، و 53.5% أجابوا بان المنهـاج محدد ولكن توجـد مسـاحة كافيـة للمعلـم أن يضيـف مواضيـع ومسـائل كمـا يراهـا خـلال الدرس وفي الرحـلات التعليميـة، وفقط 7.0% أشـاروا إلى أن المنهاج هـو محدد وضابـط يمنع أي حرية. والسـؤال الـذي اود طرحـه هو كم من المعلمـين والمـدراء يعي هـذه النقطة ويسـتغل المسـاحة المعطـاة في المنهاج لأجـل تنميـة وتطوير موضـوع الجغرافيـا في المدارس؟
وبشـان مكانـة موضـوع الجغرافيا ومـدى ترديـه فقد وافـق 26.8% من المعلمـين أن موضـوع الجغرافيـا في المـدارس العربيـة يـتردى، و53.7% أشـاروا إلى أن الموضـوع يـتردى بشـكل جزئي. وفقـط 19.5% قالـوا بان موضـوع الجغرافيـا مـا زال مهمـا ويسـتقطب تلاميـذ إليه (أنظـر جدول رقـم 1 في الملحـق رقم 2).
وردا عـلى سـؤال حول مسـؤولية كل طـرف في العملية التعليميـة عن وضع

موضـوع الجغرافيـا الضعيـف في المـدارس العربية، فتشـير النتائـج إلى أن الطـرف الـذي يتحمـل أكـبر مسـؤولية في ذلـك، من وجهـة نظـر المعلمين، هـو مديـر المدرسـة الـذي لا يوفـر حصصـا كافيـة لتدريـس الجغرافيـا، فقـد ذكـر 83.4% أن مديـر المدرسـة يتحمل مسـؤولية كاملـة أو كبيرة في ذلـك (مجمـوع الخياريـن 4 و 5 في جدول رقـم 2). ويلي مدير المدرسـة في تحمـل المسـؤولية وزارةُ المعـارف التي لا تضـع موضـوع الجغرافيا ضمن «مواضيـع القلـب» (79%). يليهما، حسـب الترتيـب، في تحمل المسـؤولية: نظـرة الطـلاب إلى موضـوع الجغرافيا على أنـه موضوع غير مهـم لتقدمهم العلمـي (59%)، معلم الجغرافيـا الذي لا يمتلك المعرفـة الجغرافية الكافية (58.1%)، عـدم توفر كتب جغرافية مناسـبة للتدريـس (53.5%)، منهاج الجغرافيـا الـذي يـؤدي إلى الغربة بـين التلميـذ وبيئتـه (45.2%)، وأخيرا الجامعـات والكليـات التـي لا تجهـز المعلم/ الخريـج ليكـون معلما مؤهلا لتعليـم موضـوع الجغرافيـا (31.9%) (انظر جدول رقـم 2 في الملحق رقم 2).

تنسـجم نتائج هذا الاسـتطلاع مـع النتائج التـي عرضناهـا وتوصلنا إليها مـن خلال المقابـلات المفتوحـة ومراجعـة الكتب المدرسـية ووثائـق المنهج. وكان المنهـج الجديـد قد عُدِّل بعـد أن تم تقييـم منهج موضـوع الجغرافيا وموقـف المعلمـين والتلاميـذ منـه (בנדס-יעקב، 2006؛ Bar-Gal and Sofer, 2010). حيـث أشـارت كلتـا الدراسـتين إلى أن معلمـي الجغرافيـا العـرب يركّـزون عـلى النواحـي البيئيـة والمعرفيـة الجغرافية، بينمـا يركّز معلمـو الجغرافيـا اليهـود عـلى المواضيـع الجيوسياسـية والحـدود. وهـذا يعنـي أن دور المعلمـين في فهـم موضـوع الجغرافيا وتحديـد مكانته، بما في

ذلك المشاركة في إعداد المنهج، هو مركب مهم يجب أن لا يتم تجاوزه في أي ظرف.

استنتاجات وتوصيات

يهدف منهج الجغرافيا إلى استمرار التدريس حسب المدرسة التقليدية الإقليمية التي صيغت قبل قيام دولة إسرائيل، واستمرت بعدها مع بعض التعديلات المتأثرة من تطوّر علم الجغرافيا والأدوات البحثية والمعرفية التي شملها. نظر اليهود الصهاينة إلى موضوع الجغرافية كجزء من رسالة إحياء الشعب اليهودي في الوطن الموعود. ولذلك طوّر المنهاج جغرافية إنكار وتعامل بازدواجية وثنائية مع المحيط الجغرافي العربي الفلسطيني. جزء من جغرافية الإنكار هو محو المشهد العربي الفلسطيني، إنكار الوجود العربي الفلسطيني وإحلال جغرافية عبرية صهيونية مطورة ومؤدلَجة ومكوّنة خارطة عبرية بدل الخارطة العربية. هذه الرسالة والخارطة فُرضت على العرب المواطنين في دولة إسرائيل، وذلك بهدف تهجينهم ودفعهم إلى نسيان جغرافيتهم. لذلك لم يذكر منهاج الجغرافيا بشكل مناسب الجغرافية العربية، التي تشمل اسم البلاد والمواقع باللغة العربية وكذلك القرى المدمّرة والمهجّرة. وركّز منهاج الجغرافيا المعدّل الأخير على إظهار بداية جغرافية توافقية مهجنة ومحدودة. وكان للمشاركة العربية المحدودة أثر في تعديل بعض مركبات المنهاج المتعلقة بالواقع الحالي للعرب، بالرغم من تغليب وهيمنة اللغة والخطاب الجغرافي العبراني الصهيوني؛ إنّ الجغرافية الإنكارية والصراع على جغرافية الحيز تظهر بشكل جليّ في الوحدتين الإلزاميتين: «أرض

إسرائيـل» و«الشرق الأوسـط».

إنّ دراسـة المنهـاج وأهدافـه والكتـب التي صـدرت بموجبـه بيّنـت أنّه مرّ في ثلاثـة مراحـل: الإعـداد، الإنتاج وصيانـة الدولـة والبنـاء المجتمعي. هذه المراحـل موازيـة للمراحـل التـي خلـص إليهـا بوديـة (2006: 55- 96) حيـث قسّـم عـرض تطور الـصراع العربـي الإسرائيـلي في كتـب التاريخ إلى ثـلاث مراحـل: الطفولـة 1920- 1967، المراهقـة 1967- 1985 والبلوغ 1985 – 2000. وينقسـم منهـج الجغرافيـا المعدل في مرحلـة بناء المجتمع إلى جغرافيـة إقليميـة قوميـة وجغرافيـة كعلم معـرفي. إنّ إشـكالية أهداف المنهـج تتركـز في الجغرافيـا الإقليميـة القوميـة التـي تسـعى إلى تحقيـق أهـداف تهويـد الحيـز الجغـرافي في بلادنـا بشـكل سـلس، معلـن في بعض الحـالات ومبطّـن عـلى الغالـب مـن توريـة معلومـات، تهجـين معرفـة وترويـض للخطـاب. شـملت أهداف المنهـج الجديـد تعديلاً محـدودًا، آخذًا خصوصيـة العـرب بعـين الاعتبـار. ولكن مـا زالت هنـاك حاجة ماسّـة إلى تعديـل المنهـاج في بعـض الزوايـا لأجل تنميـة وتطويـر جغرافيـة توافقية تشـاركية في الوطـن والمواطنـة. هذه التوافقيـة يجب أن تبـدأ بتعديل إضافي للمنهـج، أهدافـه لغته، خطابـه وروايته. يجـب الإشـارة إلى أنّ تقييم المنهج مـن حيـث المعرفـة الجغرافية الموضوعيـة يتميّز بمسـتوى رفيـع من حيث عـرض وطـرح المسـائل الجغرافية المعرفيـة والتدريسـية. لذلـك فمن أجل تحسـين المنهاج وتطبيـق الجغرافية التوافقية المشاركة-التشـاركية نسـوق في مـا يلي اقتراحـات وتوصيات موجزة مـن اجل إخراج موضـوع الجغرافيا مـن حالـة التردي:

1. نظرة سـطحية مبسـطة وعامة لأهداف المنهج التعليمـي للجغرافيا

تظهـر أنّ هذه الأهـداف عامة ومناسـبة على الغالب لمعظـم الفئات السـكانية، ولكنهـا ما زالـت تمارس بعـض جغرافية إنـكار تجاه المواطنـين العـرب والشـعب الفلسـطيني. السـبب في ذلـك هـو أنّ بعـض هـذه الأهـداف يُعـرض بشـكل حيـادي، إيجابـي وبلغـة القـارئ العربـي لأنّ بعض المناهـج – المدارس الثانويـة – مترجمة إلى العربيـة، ولكـن مضمونهـا يركّز عـلى التهويد. عنـد التعمّق في دراسـة المنهـج وقراءته بتمعـن يمكننـا أن ندرك أن هـذه الأهداف قـد صيغت بشـكل ذكي كغلاف لسياسـة خطيرة تهـدف إلى تهويد الذهنيـة العربيـة وأسرلتهـا وتهجينهـا. وتنعكـس هذه السياسـة فيمـا يلي:

أ- ترسـيخ مفهوم «أرض إسرائيـل»، والمواطنـة في دولة إسرائيل، إذ إنّ المنهـج يكـرس لهـذا العنـوان جانبًـا لا بـأس بـه كمًـا وكيفًـا. وهنـاك تجاهـل كبـير للعـرب الفلسـطينيين في هـذا الإطار.

ب- التأكيـد عـلى مواقـف سياسـية وترسـيخها من خـلال المنهج مثل القـدس عاصمة إسرائيل، تسـمية الضفـة الغربية "يهودا والسـامرة"، وكتابة أسـماء المواقع الجغرافيـة العبرية بأحرف عربية.

ج- تسـعى أهـداف المنهـج بمـا في ذلـك بالمرحلـة الابتدائيـة إلى تجذيـر تعريف إسرائيـل كدولـة يهودية وديمقراطيـة. في هذا الإطـار يجـري التركيز بشـكل خاص عـلى الربط بـين التعرّف عـلى واقـع وتاريـخ البلـدات العربية بإيجـاز، ويتم الإسـهاب

بتاريخ وواقع الاستيطان العبري الصهيوني.

د- تخدم المناهج السياسة التي تسعى إلى تفرقة وتجزئة العرب في الوطن من خلال عرضهم كمجموعات إثنية وعرقية وثقافية وطائفية (مسلمون، مسيحيون، دروز وبدو الخ).

ه- يتم تأليف الكتب المعدّة حسب المنهاج باللغة العبرية، وبعدها تتم ترجمتها إلى العربية. رغم محاولة الملاءمة والتورية تبقى فيها التوجيهات والرسالة القيمية العبرية لمؤلفي الكتاب، ويبقى تهميش العرب وقضيتهم سائدًا أيضًا، عدا بعض التعديلات الطفيفة هنا وهناك والتي تقرّ من قبل وزارة التربية والتعليم بعد صراع طويل.

و- تشير الخرائط المعروضة في الكتب المدرسية إلى حدود فلسطين الانتدابية – ارض إسرائيل- كحدود إسرائيل وتتجاهل حد "الخط الأخضر".

يظهر مما تقدم أن هناك حاجة إلى تعديل الأهداف والمنهاج لخلق منهاج جغرافي توافقي تشاركي وذلك يشمل:

1. تقوية موضوع الجغرافيا في المدارس لأهميته، وذلك من خلال تحويله إلى وحدات تعليم إلزامية في المدارس الثانوية لما له من علاقة مباشرة بالحياة اليومية (المناخ، المشهد، المدن، التخطيط، المواصلات...الخ)، وأهميته لربط الإنسان بحيزه الجغرافي وتنمية محبته لوطنه.

2. تشمل الكتب المتوفرة والمقرّة حسب المنهج موادا واسعة وأخرى لا تلبّي الاحتياجات. هذه الكتب والمواد المتعلقة بها مثل الأطالس، وسائل الإيضاح، والخرائط بحاجة إلى إعادة صياغة وتبسيط أو تعديل وتحسين وملائمة لاحتياجات الطالب العربي. لأجل ذلك نقترح أن يقوم المجلس التربوي العربي بإقامة لجنة مناهج عربية، تراجع الكتب المدرسية المقرّة وتفحص إذا ما كانت تتلاءم واحتياجات وطموحات الطالب العربي، تعرض روايته، وتأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يعيشه في وطنه، بما في ذلك إعداد منهج بديل. وبالمقابل يجب العمل على زيادة تمثيل العرب في الطواقم التي تقوم بإعداد المناهج التعليمية، كي نتمكن من تحقيق مبتغانا في تعديل المناهج التعليمية بشكل يتناسب مع انتمائنا العربي الفلسطيني في وطننا.
3. يظهر من الدراسة أنّ نظرة المدرسة والتلاميذ والمجتمع إلى موضوع الجغرافيا هي أنه موضوع هامشي، رغم أهميته القيمية الوطنية ورسالته الثقافية والمعرفية والحياتية وأثره على صياغة هوية وشخصية التلميذ وتطوير مهاراته. لذا يجب العمل على تعديل هذه النظرة المشوّهة، وذلك من خلال توعية الطلاب لأهمية الموضوع، استقطاب معلمين أكْفاء وتدريبهم لكيفية تعليم موضوع الجغرافيا، بما في ذلك القيام برحل تعليمية موجّهة ومبرمجة. ويبدأ تغيير النظرة من قرار الوزارة بمنح موضوع الجغرافيا مكانة مميزة وتوفير الساعات التعليمية المناسبة. كذلك فإن تعريف الجغرافيا كموضوع علمي سيساهم

في اســتقطاب تلاميــذ مهــرة ممــا يزيــد مــن قيمته في المدرســة وفي ا لمجتمع .

4. يتركــز تدريس موضــوع الجغرافيا في المدارس العربيــة على التعليم الإلزامــي الرســمي، بينمــا في المــدارس اليهوديــة توجد مؤسســات تعمــل، كجــزء مــن التعليــم غــير النظامي (مثــل شــيلح، الجيش، جدنــاع ومــا شــابة)، عــلى تنميــة وتطويــر المعرفــة الجغرافيــة. لذلــك لا بــد مــن تشــجيع إقامــة فعاليــات ومؤسســات عربية غير رســمية تعمــل عــلى زيــادة معرفة البــلاد والارتبــاط بهــا وإصدار كتب وكراســات وخرائــط بديلة تطــرح الخطاب العربي والرســالة العربيــة بشــكل مهنــي وعقلانــي لكــي يســتقطب طلابًــا أكفــاء لدراســة الجغرافيا.

5. نقــترح عــلى المجلــس التربــوي العربــي عقد نــدوات واســتكمالات للمعلمــين العــرب بخصــوص المنهــاج، مــن خلالهــا يتــم تعريف المعلمــين عــلى مركبــات المنهــاج المختلفة وإســقاطاته عــلى الطلاب العــرب ومواقــع يجــب تعديلهــا. حيــث أنّ الكثــير مــن المعلمين لم يقومــوا بدراســة المنهــاج بشــكل كلي كمــا يتضــح مــن الدراســة. والأهــم مــن ذلــك يجــب توعيــة المعلمــين للمســاحة المعطــاة لهــم في المنهــاج مــن أجــل تربيــة الطالب عــلى القيــم الوطنيــة وتعزيز هويتــه وانتمائــه الوطنــي والقومــي. وبمــوازاة ذلك، يجــب العمل عــلى توعية الأهــل لأهميــة موضــوع الجغرافيــا وتشــجيع تدريس الموضــوع في المــدارس العربيــة.

يمكــن أن نســهب في التوصيــات ولكــن ســنكتفي بمــا تقــدّم. إنّ إدراك أهداف

المنهـج الجغـرافي في تكويـن جغرافيـة الإنـكار، ونتيجة لذلـك اسـتمرار العداء والصراع بين العرب الفلسـطينيين واليهـود الصهيونيين، يتطلـب تعديل وتغيير المنهـج والكتـب المقـررة بموجبـة. إنّ مرحلـة البنـاء المجتمعـي، التـي يعيشـها العـرب واليهـود في هذه البـلاد، تتطلب تطويـر وتبني جغرافية توافق، تسـاهم في تخفيـف الـصراع، وتعتمـد على مبـادئ أخلاقية إنسـانية مسـتدامة.

المراجع

الريماوي حسين وآخرون، (2011)، الجغرافيا الطبيعية والبشرية للصف الثاني الثانوي، السلطة الفلسطينية، رام الله.

وزارة التربية والتعليم (2012)، المردود القطري في الجغرافيا، موقع الكتروني وزارة التربية والتعليم، شباط.

وزارة التربية والتعليم (2009)، الجغرافيا وتطوير البيئة- منهج تعليمي للمدارس الثانوية، موقع قسم تخطيط وتطوير المناهج، www.edu.gov.il/tal/portal القدس (يالعربية).

بودية ا.، (2006)، الصراع العربي الإسرائيلي في كتب التاريخ المدرسية الإسرائيلية 1948- 2000، رام الله: مدار، ترجمة وليد ابو بكر.

جال اوفيرا، (2001) إلى النقب فصول في جغرافية جنوب البلاد, مطاح, مركزالتكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

سواعد صالح علي وفاين تسفيا، (2007) الحياة معًا في إسرائيل للصف الثالث، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

سواعد صالح علي وسفيربيلي، (2009) الحياة معًا في إسرائيل للصف الثاني، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

سواعد صالح علي جال اوفيرا، (2008) الحياة معًا في إسرائيل للصف الرابع، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

سيغف مئيرا وفاين تسفيا (2011) الناس والبلدات ، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

سوفير ارنون وسفير بيلي (2010) حول البحر المتوسط ، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل ابيب.

فاين تسفيا وجال اوفيرا (2000) السهل الساحلي الأوسط والجنوبي وشمالي البلاد (الجزء الثاني) ، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

فاين تسفيا، سيجف مئيرا وشيلوني ايريس (2011) التطوير والتخطيط الحيزي، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

فاين تسفيا، (2010) الكرة الأرضية والبيئة، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل ابيب.

فاين تسفيا، سيجيف مئيرا ولابي راحيلي (2008) اسرائيل الانسان والمدى، مطاح، مركز التكنولوجيا التربوية، تل أبيب.

محمدين, م. م., (1993), التراث الجغرافي الإسلامي، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

منهاج الجغرافيا في لبنان, (1994) موقع من الشبكة العنكبوتية.

ميعاري خليل، (2003) جغرافية اسرائيل، دار المشرق للترجمة والطباعة والنشر، م.ض شفاعمرو.

ميعاري خليل، (2007) جغرافية الوحدتان الإلزاميتان، إسرائيل والشرق الأوسط، دار المشرق للترجمة والطباعة والنشر، م.ض شفاعمرو.

عبد المنعم، م. أ. وب. أ. نجار، (2008)، المنهج: النظرية والتطبيق، القاهرة، الانجلو المصرية.

عرّاف شكري، 2004، المواقع الجغرافية في فلسطين الأسماء العربية والتسميات العبرية، مؤسسة الدراسات الفلسطينية- بيروت

يعقوب يوسف كامل (2005) معالم بلادنا: جغرافية طبيعية وبشرية واقتصادية وإقليمية، حيفا الطبعة الثالثة.

בנדס-יעקב, א', (2006), פיתוח תכנית לימודים בגיאוגרפיה לחטיבה העליונה- מחקר הערכה, משרד

החינוך, המזכירות הפדגוגית ומכון הנרייטה סאלד, דוח מחקר מס' 276, ירושלים: נדלה ביום 20 לינואר 2013 מאתר:

http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/

DochotMechkarim/Geografia.pdf

בר גל, י' ,1993(*מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני*, עם עובד: תל אביב.

בר-גל, י' (1993א), מהלכים לקראת סטנדרטיזציה בינלאומית של החינוך הגיאוגרפי, אופקים בגיאוגרפיה, 38-37, עמ' 61- 88.

גלובמן, ר' ועירם, י' (עורכים) (1999). *התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל*. תל אביב: רמות.

גרייצר איריס, פיין צביה, שגב מאירה (2009) ישראל במאה ה- 21, תל אביב מטח המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

דרור, י', (2011), תמונות ואיורים בספרי הלימוד למולד ולגיאוגרפיה ביישוב של ימי המנדט ובמדינת ישראל, תבניות נופים תרבותיים, עמ' 134- 150.

הופמן, ע' ושנל, י' (עורכים) (2002). *ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל*. אבן יהודה ובית ברל: רכס ומכללת בית ברל.

זהר, נ', ליאון, ח' ופלג, ר' (1999). זאת הארץ – מבוא ללימודי ארץ ישראל. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים ויד יצחק בן-צבי.

זילברשטיין, מ' (1978). גישה פתוחה וגישה מובנית בפיתוח תכנית לימודים. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 2, 23–36.

סלע רונה, (2001) צילום בפלסטין/ארץ ישראל בשנות השלושים והארבעים, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב.

שנל, י' (2002), גיאוגרפיה כאתגר חינוכי: ביקורת תכנית הלימודים לבתי הספר; בתוך: הופמן, ע', *שנל*, י'.,(*עורכים*), *ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל*, *רכס:תל אביב עמ'*.163-186.

סנה, י' (1999), היבטים גיאוגרפיים בחינוך סביבתי בארץ-ישראל וביטויים ב'טיולים וסיורים לימודיים' במאות ה-19 וה-20. בתוך: נ' קליאוט, א' גולן וא' פלד (עורכים), מגמות בגיאוגרפיה בישראל: כנס האגודה הגיאוגרפית הישראלית, חנוכה תש"ס-1999 (עמ' 65-82). חיפה: אוניברסיטת חיפה, המחלקה לגיאוגרפיה.

פיין, צ' (1992). מישור החוף התיכון והדרומי וצפון הארץ. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

פרור, א' (1992), דרכו של הטיול לידיעת הארץ תרמ"ח-תרע"ח: ראשיתו של הטיול החינוכי בארץ-ישראל על רקע התפיסות החינוכיות של בתי הספר הראשונים. עבודת גמר לתואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פינג, ד', ואחרים,) ,2013(תכנית לימודים לכיתה ט, נדלה מהאינטרנט ביום 20, לינואר 2013.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Geographya/TochniyotLimudim/Geografiazh/Kita9.htm

תכנית (1954), משרד החינוך והתרבות, תכנית הלימודים לבית- הספר היסודי, תל אביב.

משרד החינוך והתרבות (2008), תכנית הלימודים ב"גיאוגרפיה ופיתוח הסביבה" לחטיבה העליונה התחלת הטמעה בתשס"ח, הגרסה הערבית של התכנית
http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/DochotMechkarim/Geografia.pdf

Bar Gal, B., and S. Sofer, (2010), Israeli Student's perceptions of Geography instruction goals, International Research in

Geography and Enviromental Education, Vol. 19, no.2, pp. 127-137

Berry B. J. L. 1964 Approaches to Regional Analysis: A Synthesis, *Annals of the Association of American Geographers,* 54, Pp. 2-11.

Bloom, A., (1986), The Closing of the American Mind, London: Penguin.

Buttimer, A. 1993 *Geography and the Human Spirit,* John Hopkins University Press: Baltimore.

Catling, S., (2004), An understanding of Geography: The perspective of English primary trainee

teachers, Geojournal, 60, pp. 149-158.

Chisholm, M. 1975 *Human Geography,* Pelican Penguin Books: Harmondworth, England.

Corney, G., & Middleton, N., (1996), Teaching environmental issues in schools and higher education; in: E. Rawling & R. Daugherty (eds.), Geography into the twenty-first century, Chichester, UK: Wiley, pp. 323-338.

Cutter, S.L., R. Golledge and W.L. Graf, (2002), The big question in geography, Professional Geographer, 54 (3), pp. 305-317.

Dror, Y. (2004). Textbook images as a means of 'Nation/State Building':

Zionist geographical textbooks l9l8 to 1948. *History of Education Review*, 33 (2), pp. 59–72.

Graves, N. J., (1984), Geography in Education, London: Heinemann

Education Books.

Grosvenor, G., (1984), Geography Has Been Losing Ground in Our School,

National Geographic, 166, p.2.

Grosvenor, G., (1985), Geographical Ignorance: Time For a Turnaround,

National Geographic, 167, p.7.

Hartshorne, R., (1960), *Perspective on the Nature of Geography*, John Murray: New York.

Hooson, D.,(1994) (Ed.) *Geography and National Identity,* Blackwell: Oxford.

Hopwood, N., (2004), Pupils conceptions of Geography towards an

improved understanding, International Research in Geography and

Environmental Education, 13 (4), pp. 348-361.

IGU- Commission on Geographical Education, (1992), International charter

on geography education, Washington, DC.: International Geographic Union.

James, P. E., (1969), The Significance of Geography in American

Education, Journal of Geography, 68, pp. 473-483.

Kennedy, K. (1989). Regionalism and nationalism in South German history

lessons, 1871–1914. *German Studies Review*, 12 (1), 11–33.

Kennedy, K.D. (2000). Visual representation and national identity in the

elementary schoolbooks of Imperial Germany. In M. Depaepe and B. Henkens (Eds.), *The challenge of the visual in the history of education,* PH – Supplementary Series, 36 (1), Vol. VI. Gent: CSHP, 225-245.

Jonas, A., (1988), A New Regional Geography of Localities, *Area*, 20, 2.

Pp. 101-110.

Lam, C., & Lai, F., (2003), What is Geography? In the eyes of junior

secondary students in Hong Kong, International Research in Geography and Environmental Education, 12 (3), pp. 199-208.

Manson, G., (1981), Notes on the Status of Geography in American

Schools, Journal of Geography, 80, pp. 244-248.

National Geographic Society (1988), Geography: An International Gallup

Survey, Princeton: The Gallup Organization.

Nir, D., (1990), *Region as a socio-environmental system: An introduction*

to a systemic regional geography. Dordrecht, Boston & London: Kluwer.

Peled-Elhanan, N., (2012), Palestine in Israeli school books: ideology

and propaganda in education**,** London : I.B. Tauris.

Slater, F., (1994), Education through geography: Knowledge,

understanding, values and culture, Geography, 79 (2), pp. 147-163.

Schnell, I. 1999 Narratives and Styles in Regional Geography of Israel, in Buttimer, A., Bruhnn, S., Wardenga, U. (Eds.) *Text and Image: Constructing Regional Knowledge,* Institut fur Landerkunde: Leiptzig.

Schnell, I. 2000 Heimatkunde in Israeli Regional Geography, in: Hofman, A., Schnell, I., Stephan, G., Brauer, G., Fenn, P. (Eds.) *Identity and Education in Germany and Israel,* Verlag Dr. Korvac: Hamburg.

Schnell, I., (2004),Israeli Geographers in Search of National Identity, The Professional Geographer, 56 (4), pp.560- 573.

Tas, I., H., (2007), Geographic Education in Turkish High Schools, Journal of Geography,104, (1), pp. 35-39.

ملحق رقم 1:

استمارة استطلاع آراء بشأن منهاج الجغرافيا في المدارس العربي

1. لقد وضعت وأقرت وزارة المعارف منهاج جديد للجغرافيا. هذا المنهاج يستخدم لحتلنة كتب الجغرافيا وطرح أساليب جديدة لتعليمها. لأجل التعرف من خلالكم على وضع منهاج الجغرافيا ودوره في صياغة شخصية الطالب وزيادة معرفته الجغرافية المحلية, القطرية والعالمية. فيما يلي نطرح أسئلة نتمنى عليكم الإجابة عليها. الاستمارة سوف تستخدم لغرض البحث فقط ولا يوجد ذكر للأسماء. أود أن أقدم لكم شكري على مساعدتكم لاستثمار وقتكم لتعبئة الاستمارة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام
بروفيسور راسم خمايسي
قسم الجغرافيا ودراسة البيئة، جامعة حيفا

1. كم سنة تدرس موضوع الجغرافيا: _____
2. تدرس الجغرافيا في المدرسة: 1. الابتدائية، 2. الإعدادية، 3. الثانوية، 4. آخر (اذكر) _____
3. هل اطلعت على منهاج الجغرافيا الجديد؟
1. نعم بشكل جزئي، 2. نعم بشكل كامل، 3. لا 4. آخر (فصل) _____
4. هل توافق على أهداف منهاج الجغرافيا الموضوعة وتري أنها مناسبة للطلاب العرب في البلاد ؟

1. نعم بشكل كامل، 2. نعم موافق بشكل جزئي، 3. لا أوافق بشكل جزئي، 5. لا أوافق بشكل مطلق، 6. لم اطلع عليه . 7. آخر (فصل) ___ _____

5. هل كتب الجغرافيا المحددة حسب المنهاج وتدرس من قبلكم تنمي المعرفة الجغرافية للطالب؟
1. نعم بشكل لائق، 2. نعم بشكل جزئي، 3. لا تنمي المعرفة، 4. تحدث غربة بين الطالب وموضوع الجغرافيا .5. آخر (فصل) _____ _____

6. هل منهاج الجغرافيا يُمكِن الطالب من تنمية هويته وشخصيته الوطنية؟ (ضع دائرة حول الرقم)

1 2 3 4 5 0

لا يمكن نعم بشكل لائق ليس لذلك علاقة

. آخر (فصل) _____ _____

7. هل المنهاج الحالي يعطي حرية للمعلم بشكل كافٍ لتدريس الجغرافيا كما يراها المعلم؟
1. نعم، 2. المنهاج مُوجه والمعلم يستطيع أن يضيف مضامين، 3. محدد ولكن توجد مساحة كافية للمعلم أن يضيف مواضيع ومسائل كما يراها، 4. محدد وضابط يمنع أي حرية.
. آخر (فصل) _____

8. هناك من يدعي أن موضوع الجغرافيا في المدارس يتردى، هل توافق هذا الادعاء؟
1. نعم يتردى، 2. يتردى بشكل جزئي، 3. لا ما زال مهم ويستقطب طلاب،
4. آخر- فصل: مؤخرا (3 سنوات) يلاحظ اهتمام متنامي من قبل الوزارة والمرشدين في دعم الموضوع، دورات استكمال، استعمال تكنولوجيا في

التدريس, الجغرافيا جزء (25%) من امتحان العلوم الدولي.

5. برأيكم من المسؤول عن وضع موضوع الجغرافيا الضعيف في المدارس العربية (**يمكن أن تضع أكثر من جواب**)

رقم	تلخيص الادعاء	لا توجد مسؤولية مسؤولية كاملة					لا توجد علاقة
1	معلم الجغرافيا الذي لم يمتلك المعرفة الجغرافية الكافية مما لا يستقطب طلاب	1	2	3	4	5	0
2	مدير المدرسة الذي لا يوفر حصص كافية لتدريس الجغرافيا	1	2	3	4	5	0
3	نظرة الطلاب إلى موضوع الجغرافيا على انه موضوع غير مهم –هامشي لتقدمهم العلمي	1	2	3	4	5	0
4	الجامعات والكليات التي لا تجهز المعلم/الخريج ليكون معلم مؤهل لتعليم موضوع الجغرافيا	1	2	3	4	5	0
5	عدم توفر كتب جغرافية مناسبة لتدريس موضوع الجغرافيا	1	2	3	4	5	0
6	منهاج الجغرافيا الذي يساهم في تطوير الغربة بين الطالب وحيزه وبيئته	1	2	3	4	5	0
7	وزارة المعارف التي لا تضع موضوع الجغرافيا كجزء من مواضيع القلب (ליבה)	1	2	3	4	5	0
8	آخر، فصل						

9. لأجل تطوير منهاج الجغرافيا ليتناسب مع احتياجات الطالب العربي ما هو اقتراحك (لا تبخل بالاقتراحات) :

10. هل توجد لك ملاحظات/انتقادات على منهاج ووضع موضوع الجغرافيا في المدارس؛ (أرجو عرضها بشكل موسع قدر الإمكان):
11. ملاحظات/اقتراحات إضافية – ترى من المناسب قولها:

وشكرا جزيلا على تعاونكم

ملحق رقم 2: الجداول

جدول رقم 1:

تلخيص نتائج استطلاع مواقف المعلمين بشأن المنهج وتعليم موضوع الجغرافيا، 2012 (نسب مئوية)

هل اطلعت على منهج الجغرافيا الجديد	نعم بشكل كامل	نعم بشكل جزئي	لا	آخر (فصل)		
	46.5	44.2	9.3	--		
هل توافق على أهداف منهاج الجغرافيا الموضوعة وتري أنها مناسبة للطلاب العرب في البلاد	نعم موافق بشكل كامل	نعم موافق بشكل جزئي	لا اوافق بشكل جزئي	لا اوافق بشكل مطلق	لم اطلع علية	آخر (فصل)
	14.1	46.4	27.9	2.3	9.3	--
هل كتب الجغرافيا المحددة حسب المنهج وتدرس من قبلكم تنمي المعرفة الجغرافية للطالب	نعم بشكل لائق	نعم بشكل جزئي	لا تنمي المعرفة	تحدث غربة بين الطالب وموضوع الجغرافيا	آخر (فصل)	
	20.5	68.2	6.8	4.5	---	
هل منهج الجغرافيا يُمكِن الطالب من تنمية هويته وشخصيته الوطنية	لا يُمكن		يُمكن بشكل لائق	ليس له علاقة		
	1	2	3	4	5	0
	6.8	29.6	27.3	15.9	6.8	13.6
هل المنهج الحالي يعطي حرية للمعلم بشكل كافٍ لتدريس الجغرافيا كما يراها المعلم	نعم	المنهاج مُوجه والمعلم يستطيع أن يضيف مضامين	محدد ولكن توجد مساحة كافية للمعلم أن يضيف مواضيع ومسائل كما يراها	محدد وضابط يمنع أي حرية	آخر (فصل)	
	2.3	37.2	53.5	7.0	--	
هناك من يدعي أن موضوع الجغرافيا في المدارس يتردى، هل توافق هذا الادعاء	نعم يتردى	يتردى بشكل جزئي	لا ما زال مهم ويستقطب تلاميذ	آخر – فصل		
	26.8	53.7	19.5	--		

جدول رقم 2 :
مسؤولية عدد من الأطراف عن ضعف موضوع الجغرافيا في المدارس العربية من وجهة نظر معلمي الجغرافيا العرب، 2012 (أعداد مطلقة ونسب مئوية)

رقم	تلخيص الادعاء		لا توجد مسؤولية				مسؤولية كاملة	
			1	2	3	4	5	
1	معلم الجغرافيا الذي لم يمتلك المعرفة الجغرافية الكافية مما لا يستقطب تلاميذ	n	6	4	8	14	11	43
		%	14.0	9.3	18.6	32.5	25.6	100
2	مدير المدرسة الذي لا يوفر حصص كافية لتدريس الجغرافيا	n	2	–	5	12	23	42
		%	4.7	–	11.9	28.6	54.8	100
3	نظرة التلاميذ إلى موضوع الجغرافيا على انه موضوع غير مهم –هامشي لتقدمهم العلمي	n	5	3	10	13	13	44
		%	11.4	6.8	22.8	29.5	29.5	100
4	الجامعات والكليات التي لا تجهز المعلم/الخريج ليكون معلم مؤهل لتعليم موضوع الجغرافيا	n	3	11	16	9	5	44
		%	6.8	25.0	336.	20.5	11.4	100
5	عدم توفر كتب جغرافية مناسبة لتدريس موضوع الجغرافيا	n	2	9	9	12	11	43
		%	4.7	20.9	20.9	27.9	25.6	100
6	منهاج الجغرافيا الذي يساهم في تطوير الغربة بين التلميذ وحيزه وبيئته	n	4	8	11	14	5	42
		%	9.5	19.0	26.3	33.3	11.9	100
7	وزارة المعارف التي لا تضع موضوع الجغرافيا كجزء من مواضيع القلب (ליבה)	n	–	3	6	13	21	43
		%	–	7.0	14.0	30.2	48.8	100

الفصل الخامس

منهاج المدنيات في المدارس الثانوية العربية

دكتور مهند مصطفى

مدخل

حظي موضــوع التربية المدنيــة في التعليم العربي بالاهتمــام البحثي مؤخرًا، كحقــل دراسي منفصل عــن مجمل المناهــج التعليمية. وقد ســاهم الباحثون الأكاديميــون بدراســات عديــدة تناولت هــذا الموضوع في إطار اشــتباكه مع التعليــم العربــي[1]. يحــاول هــذا البحث أن يســاهم في هــذا النقــاش البحثي وطــرح زوايــا جديــدة في تناوله. ينــدرج موضــوع تدريس المدنيــات ضمن منظومــة العلاقــة بــين التربيــة والسياســة، وتعود هــذه العلاقــة إلى تاريخ العلاقــة بين المواطــن والدولــة الحديثة، حيث تفــترض هذه العلاقــة أنّ على

1. أنظر على سبيل المثال:
Ayman K. Agbaria, "Civic Education for The Palestinian in Israel: Dilemmas and Challenges, in: Hanan Alexander, et al. (Eds.). Citizenship, Education, and Social Conflict: Israeli Political Education in Global Perspective, (Jerusalem: Van Leer Institute, 2011). Pp: 217-237.
Ayman k. Agbaria, "On Enmity and Acceptance: The Case of the Israeli and Palestinian Civic Education", ***Al-Majmaa**, 2, 2010, pp: 1-25.*

الدولــة أن تقــوم بعملية تربيــة سياســية للمواطن، ضمن سياســات تربوية عامــة تهدف إلى خلــق المواطــن الحقيقي والصالــح والواعي. تعتــبر التربية المدنيــة مــن الحقــول المهمــة في العلــوم السياســية، ففــي الولايــات المتحدة الأمريكيــة، وبعــد غياب هــذا الحقل لمــدة أكثر من خمســين عامًــا عن حقل العلــوم السياســية، عــاد موضوع تدريس التربيــة المدنية إلى هــذا الحقل من جديــد، لأنه بات يســاهم في إنتاج المعرفــة والثقافة السياســية للمواطنين، في إطــار تعزيز مشــاركتهم في المجال الســياسي العــام في الدولة[2].

بــدأ الاهتمــام بالتربيــة المدنيــة، وتحديــدًا التربيــة للمواطنــة، في عقــد التســعينيات، وذلك بعد أن بــدأت أدبيات المواطنة تركّز عــلى المواطن وتنمية وعيــه المواطنــيّ وهويتــه، وعلاقته مــع مؤسســات الدولة، وذلــك كجزء من تنميــة واســتقرار النظام الديمقراطــي[3]. ففي حين ركّزت نظريــات المواطنة في المــاضي، بتأثــير مــن جــون رولز، عــلى مؤسســات الدولــة والمجتمــع، أو كمــا ســماها في كتابــه "نظريــة في العدالة"، "البنيــة الأساســية للمجتمع"، حيــث أوكلــت مهمة تحقيــق العدالــة، والتوزيع المنصــف للمــوارد، إلى هذه المؤسســات، وليــس إلى المواطنــين. حيــث اعتــبر رولــز أنّ عــدل المؤسســات يشــكّل المُركب الجوهــري في النظــام الديمقراطي والمواطنة[4]. فجــاء التحوّل في التســعينيات، لينقــل الاهتمــام مــن المؤسســات إلى المواطن نفســه، وظهر

2. William A. Galston, "Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education", ***Annual Review of Political Science***, 4, 2001, 217-234.
3. Will Kymlicka and Wayne Noeman, "Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contests, Concepts", in: Kymlicka and Norman (eds.), **Citizenship in Diverse Societies**, (New York: Oxford University Press, 2010), p:6. (1-41).
4. . جون رولز، نظرية في العدالة، ترجمة: ليلى الطويل، (دمشق: وزارة الثقافة- الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011). ص:87.

مـع هذا التحـوّل زخم كبـير في نظريات وأدبيـات التربية المدنيـة، أو التربية للديمقراطيـة أو التربيـة المواطنيّة.

مـرّ منهـاج التربيـة المدنيـة في إسرائيل بتطـورات كثـيرة منذ قيـام الدولة، ويعتـبر المنهـاج الأخير الـذي اعتمد عـلى تقرير لجـان كيرمنتسير-شـنهار تطـورًا نوعيًـا مقارنـة مـع المناهج التي سـبقته، فهـو المحاولـة الأولى لبناء منهـاج مشـترك للمواطنـة لـكل الطـلاب في جهـاز التعليـم في إسرائيل. وفي هـذا البحـث سـوف نسـتعرض قـراءة نقديـة لهـذا المنهـاج، والـذي رغم تطـوّره النوعـي عـن المناهـج التـي سـبقته فقـد حاولـت وزارة التربيـة والتعليـم بقيـادة غدعون سـاعر الارتداد عنـه، وعملت حثيثة قي السـنوات الأخـيرة على إعادة بنـاء المنهـاج ليؤكد أكثر عـلى الادعاءات التي سنسـوقها لاحقًـا في مجـالات الأمـة، الدولـة والمواطنة. ولكـن بالمجمل يمكـن القول إنّ جهـود الوزارة الأخيرة تهـدف إلى تقريب المنهـاج إلى نقطة التربيـة الوطنية وإبعـاده عن نقطـة التربيـة للمواطنـة الجوهرية.

ينطلـق هـذا البحـث من ثـلاث مقـولات، حـول الأمـة، والدولـة، والمواطنة. المقولـة الأولى تدّعـي أنّ تطـوّر التربيـة المدنية/المواطنيـة في إسرائيـل، كان نتيجـة حاجـة داخليـة في المجتمـع الإسرائيلي-اليهـودي، وليـس كجزء من المحاولـة لبناء أمـة مواطنية-مدنية تتجـاوز الهوية القوميـة للدولة والهوية الإثنيـة للمجموعـة المهيّنـة، وتؤسـس لدولـة مواطنيـة إقليمية-مدنيـة. فإسرائيـل لا تمـرّ بصـيرورة تحولها من دولـة قومية إلى أمة سياسـية، كما يشـير لهـذا التحـوّل الكثير مـن منظري الـدول القوميـة والأمـة والمواطنة. ويشـكّل غيـاب هـذا التحـول المدمـاك الأول في إقصـاء العـرب عـن إطـار

المواطنة الإسرائيلي. لا بل أنّ هنالك ردة إسرائيلية في السنوات الأخيرة عن مفهوم الأمة السياسية والمواطنة والتقوقع أكثر في تعميق الدولة الإثنية. وهو ما تحاول وزارة المعارف أن تقوم به في التعديلات التي تسعى لإدخالها على منهاج المدنيات، والتي أدت إلى استقالة الكثيرين من الأكاديميين والتربويين العرب واليهود من لجنة منهاج المدنيات. بالإضافة إلى ذلك فإنّ منهاج المدنيات لم ينبثق عن قرار تربوي-سياسي بدمج العرب في عملية بناء الأمة المدنية من جهة، ولا نتيجة سياسات تربوية تهدف إلى تغيير الثقافة الإقصائية والعنصرية في صفوف الجيل اليهودي الصاعد[5] تجاه الأقلية القومية وتفهم حقوقها القومية والمدنية، بل إلى عقلنة الحالة الإسرائيلية كدولة إثنية-قومية تنسجم فيها الهوية الإثنية مع الأمة المدنية.

المقولة الثانية تزعم أنّ التربية المدنية في إسرائيل تقوم على عقلنة منظومة "الديمقراطية الإثنية" في إسرائيل (كما نظّر لها عالم الاجتماع الإسرائيلي سامي سموحة)، وذلك عبر طرح مفهوم الدولة اليهودية الديمقراطية كمفهوم متوازن ووسطي وسط قوالب نظرية عديدة حول الأنظمة السياسية والديمقراطية[6]. بمعنى أنّ التربية المدنية لا تسعى فقط

5. بيّنت الكثير من التقارير والأبحاث تفشي الثقافة العنصرية في صفوف الطلاب اليهود، لا بل بيّنت هذه الأبحاث شغفهم بقيم غير ديمقراطية، مثل سلب العرب حقوقهم المدنية والسياسية وتطلعهم إلى قائد قوي بدل المؤسسات الديمقراطية. أنظر في هذا السياق التقارير التي يصدرها المعهد الإسرائيلي للديمقراطية، بعنوان «مقياس الديمقراطية السنوية»، وخصوصا مقياس الديمقراطية 2004، ومقياس الديمقراطية 2010. انظر رابط المركز وتقاريره: www.idi.org.il.

6. . قام عالم الاجتماع الإسرائيلي سامي سموحة بجهد أكاديمي ونظري شبيه، فهو صاحب المقولة النظرية حول الديمقراطية الإثنية، وهو جهد نظري لتكريس النظام الإسرائيلي وسط أدبيات الأنظمة الديمقراطية المتنوعة، أنظر في هذا السياق:

مـن خـلال التعـرّف المعلوماتي على النظـام السـياسي الإسرائيـلي إلى تأكيد هـذه المقولـة فحسـب، وإنمـا من خـلال الانحيـاز لمقولـة الدولـة اليهودية الديمقراطيـة حينًـا، أو الحيـاد في طرحهـا دون نقد حينًا آخر. فعلى سـبيل المثـال يسـتعرض كتـاب المنهـاج الكثير مـن المقولات حـول يهوديـة الدولة وديمقراطيتهـا، دون اسـتحضار الأدبيـات الناقـدة نظريًـا وتطبيقيًـا لهذه المقولة.

تنطلـق المقولـة الثالثـة مـن المقولتـين السـابقتين، مقولـة الأمـة ومقولـة الدولـة، لتؤسـس لمقولـة المواطنـة، حيـث ينتج منهـاج المدنيـات تراتبية في المواطنـة في إسرائيـل، كميًـا ونوعيًـا. فهنالـك حقـوق أكثر لمجموعـة قومية واحـدة، بالإضافـة إلى حقوقهـا الجماعية القوميـة، في المقابـل هنالك حقوق أقـل لمجموعـة قوميـة أخـرى، وهـي ذات طابع فـردي. ليس هنالـك جديد في هـذه المقولـة أكاديميًـا، فقـد تطرّقـت إليهـا أدبيـات كتبـت عـن الحالة القوميـة والمدنية والسياسـية للأقلية الفلسـطينية في إسرائيـل[7]. إلا أنّ عقلنة هـذه المقولـة في منهـاج المدنيـات، وتحويلهـا إلى مُركب طبيعي مـن النظام الديمقراطـي، هو المثـير في الموضوع.

قبـل الخـوض في الإطـار النظـري التربـوي والسـياسي للعلاقة بـين التربية

Smooha, Sammy (1997). "Ethnic Democracy: Israel as an Archetype". ***Israel Studies,*** 2, 2, pp: 198-241. Smooha, Sammy (2002). "The Model of Ethnic Democracy: Israel as a Jewish and Democratic State". ***Nation and Nationalism***, 8, 4. pp: 475-503.

7. أنظر على سبيل المثال لا الحصر:
Yiftachel, Oren & Ghanem, Asad (2004). "Toward a Theory of Ethnocratic Regimes: Learning from the Judaization of Israel/Palestine". In: Eric P. Kaufmann (ed.). Rethinking Ethnicity: Majority Groups and Dominant Minorities. London and New York: Routledge. Pp: 179-197.

والسياسة، لا بد من البدء بوضع علامة استفهام كبيرة على مصطلح "مدنيات"، فهذا المصطلح ليس موجودًا في قاموس السياسات التربوية، بل نجده في الأدبيات السوسيولوجية. ففي لسان العرب لا نجد لفظ مدنيات، بل جاء لفظ "مدن" بالمكان، أقام به، ومنه المدينة وهي فعيلة، ومدن الرجل إذا أتى المدينة، وإذا نسب الرجل إلى المدينة سمي مدني، أو مديني أو مدائني[8]. إذن، فمدنيات هي جمع مدنية، وهي عكس الريف. والمثير في الموضوع، أنّ المصطلح الدارج في اللغة العبرية هو (לימודי אזרחות)، أي المواطنة، بينما تتم ترجمتها إلى اللغة العربية إلى مصطلح "مدنيّات"، وهو مصطلح لم اصطدم به في مناهج التربية المدنية في العالم العربي. وإذا أردنا أن ننتقل من الإثارة البيانية إلى الريبة التربوية والسياسية، فيمكن القول، وهو ما ينسجم مع ادعاء البحث، إنّ هدف المناهج للمواطنة في التعليم العبري هو إنتاج مواطن مشارك وفاعل في الحياة السياسية ضمن الأمة الإسرائيلية-اليهودية-الإثنية، بينما يهدف منهاج المدنيات (وهو نفس المنهاج العبري) في التعليم العربي، إلى كشف الطالب العربي، كفرد يعيش في الدولة، على مؤسساتها وبنية المجتمع فيها دون أن تتوقع منه أن يكون فاعلا في إنتاج الحيز العام والتأثير فيه .

تفرز العلاقة بين التربية والسياسة ثلاثة مستويات من السياسات التربوية: التربية الوطنية، التربية المدنية والتربية المواطنية. تخلط الكثير من الأدبيات والمقالات والمقولات بين هذه المستويات من العلاقة بين

8. ابن منظور، لسان العرب، (القاهرة: دار الحديث الجزء الثامن، 2003)، ص: 233-234.

التربيــة والسياســة، رغــم الاختــلاف بينها الــذي يصــل أحيانًــا إلى درجات متباينــة مــن الاختــلاف وحتــى التوتر.

يحــدّد ناصيــف نصّــار درجــات التبايــن بــين هــذه المســتويات، فالتربيــة الوطنيــة "هــي التربية التــي تعنى بتنميــة الشــعور الوطني وحــب الوطن والاعتــزاز بــه، وبتغذيــة الــولاء الوطنــي في نفوس أفــراد الجماعــة الوطنية وفئاتهــا"[9]. ولكن يُســتعمل مفهوم التربية الوطنية أيضًا في ســياق الإشــارة إلى السياســات التربوية العامــة في الوطن في كل المناهــج التربوية والتعليمية، وهــي بمفهوم (National Education)، وهي ليســت التربيــة الوطنية، أي التربية لحــب الوطــن (Patriotisms)، بل السياســات التربويــة العامة على المســتوى الوطنــي. ونكمــل مــع ناصيــف نصّــار في تمييزه بين مســتويات العلاقــة بــين التربيــة والسياســة، فالتربيــة المواطنيــة (Citizenship Education)، تعمــل عــلى "تشــكيل المواطــن وتنميته، انطلاقًــا من تصوّر فلســفي معــيّن لماهيــة المواطــن ومــن واقــع التجربــة في حيــاة الجماعــة الوطنيــة ووجودها الســياسي"، أمــا التربيــة المدنيــة (Civic Education)، حســب نصــار، فتأتــي في ســياق التمييــز الــذي يقــوم بــين مــا هــو مدني وعســكري ودينــي[10].

يتأثــر نصّــار، في تمييــزه بــين مســتويات العلاقــة بــين التربية والسياســة، بســياق التربية المواطنيّــة في العالم العربي، وهــو في الحقيقة موضوع كتابه، ولكــن التربيــة المدنيــة والمواطنيّة كمــا ظهرت في أدبيــات التربيــة للمواطنة

9. ناصيف نصار، **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية، مواطنا؟**، (بيروت: دار الطليعة، الطبعة الثانية، 2005)، ص:17.
10. المصدر السابق، ص:18.

تتباين في بعض جوانبها عن تعريفات ناصيف نصار. سنحاول خلال هذا البحث تناول هذه الأدبيات بالنقد، واستخدامها لتحليل منهاج المدنيات للمرحلة الثانوية. مع التركيز على كتاب المدنيات "أن نكون مواطنين في إسرائيل"[11]. (لاحقًا: كتاب المدنيات).

تعود الجذور الفلسفية للتربية المواطنية إلى أرسطو وأفلاطون، فقد حثّ أفلاطون على التربية الصحيحة التي تخلق المواطن الكامل في دولته الفاضلة. أما أرسطو فقد رأى في التربية للمواطنة عاملاً مهمًا في تعميق مشاركة الفرد في السياسة والحكم[12]. ومنذ الفلسفة اليونانية القديمة تطوَّر مفهوم المواطنة وأصبح أكثر الاصطلاحات إشكالا، لتداخل الأيديولوجي والنظري في تعريفاته، مما يجعل موضوع التربية للمواطنة إشكالا يستحضر هذا التداخل أيضًا. تزخر نظريات السياسة والفلسفة بتعريفات لمفهوم المواطنة. إلى جانب هذه الأدبيات، هنالك تناول نقدي ومقاربات تاريخية ونظرية لمفهوم المواطنة في الفكر والتراث العربي والإسلامي[13].

وعلى غرار نصار، تميّز الأدبيات النظرية بين التربية المدنية والتربية المواطنيّة (التربية للمواطنة - وتسمّى في بعض الأدبيات "التربية للديمقراطيّة"). حيث تشير التربية المدنية إلى التربية على مبادئ،

11. وزارة المعارف، السكرتارية التربوية، **أن نكون مواطنين في إسرائيل: كتاب مدنيات للمدارس الثانوية**، (القدس، وزارة المعارف- مركز تخطيط وتطوير المناهج التربوية، 2003).
12. عبد الخالق عبد الله، **حكاية السياسة**، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، 2006)، ص: 48-49.
13. أنظر على سبيل المثال الجهد النظري والبحثي الذي جمع في كتاب: علي خليفة الكوادري (محرر)، **المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية**، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، 2004)، الفصلان الأول والثاني.

الصّيرورات وعملية اتخاذ القرارات، المشاركة، نظام الحكم والسلطة التشريعية الموجودة في المجتمعات. كما تُعنى التربية المدنية بتعليم الطالب وكشفه على المؤسسات السياسية، والحياة المدنية، حقوق الأفراد والنظام الديمقراطي، وذلك ليكون واعيا ومطلعًا على الحياة السياسية والمدنية بعد تخرّجه من المدرسة[14]. أما التربية المواطنية فإنها، إلى جانب المعرفة للنظام السياسي، تشجّع "فرص المشاركة في الحياة المدنية والمجتمع المدني (Civic and Civil Society). بمعنى أنّ التربية المدنية تشدّد على المعرفة بينما تسعى التربية المواطنية إلى الدمج بين المعرفة والمشاركة[15].

تهتم الدول بشكل خاص في التربية المدنية أو المواطنية، وتسعى إلى دمجها في المنهاج التعليمي الوطني، إلا أنه لا يوجد توافق أو تشابه حول كيفية دمج التربية المدنية والمواطنية في المنهاج الدراسي. في تقرير كبير أعده شولز وآخرون (2009)، حول التربية المدنية والمواطنية في 38 دولة، لم يجدوا توافقًا بينهما حول طريقة دمج هذه التربية في المنهاج الدراسي العام، وقد وزعوا أساليب دمجها إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى تدرس التربية المدنية والمواطنية كموضوع مستقل (اختياري أو إلزامي)، المجموعة الثانية تدمجه في مناهج تعليمية أخرى، أما المجموعة الثالثة فتدرسه كموضوع عابر للمناهج التعليمية (Cross- Curricular

14. Muhammad Faur and Marwan Muasher, Education for Citizenship in the Arab World: Key to the Future, (Washington: Carnegie Middle East Center, 2001), p: 8.

15. المصدر السابق، ص:8-9.

.(Theme)[16]

تتعـدّد التقسـيمات النظرية لتدريس التربية المدنيـة والمواطنية، حيث تندرج التربيـة المدنية في منظومة التفسـير الأدنـى (Minimal Interpretation)، والتـي تتضمن تعليمًا رسـميًا للنظام السـياسي ومعرفة الحقـوق وواجبات المواطنـين. وهـو تفسـير ذو بعـد تعليمي محض، مـع حيز ضيـق للفاعلية والمشـاركة المدنية والسياسـية. بينمـا تنـدرج التربية المواطنيـة في منظومة التفسـير الأقـصى (Maximal Interpretation). وتحتـوي عـلى مركبـات منهجيـة وغـير منهجيـة للتربيـة للمواطنـة، مثـل المشـاركة المجتمعيـة، المناظـرات السياسـية والتفكـير النقدي. وتركّز عـلى القيـم المواطنية وليس عـلى المعرفـة فقط كمـا هـو الحـال في التربيـة المدنيـة[17]. وسـندّعي خلال البحـث، عطفًـا عـلى هـذا التمايـز، أنّ المنهـاج في إسرائيـل تطـور في اتجاه التفسـير الأقـصى للتربيـة المدنيـة، وإن لـم يصـل خـط النهاية بعـد، إلا أنّ كتـاب المنهـاج لا يزال، في واقع الأمر، أسـيرَ التفسـير الأدنى للتربيـة المدنية. وفي نفـس السـياق يميـز "مايكلاغلـين" (1992)، بـين ثلاثـة أنمـاط من التربيـة المواطنيـة: التربيـة حـول المواطنـة، التربيـة مـن أجـل المواطنـة، والتربيـة مـن خـلال المواطنـة. فالتربيـة حـول المواطنـة تركّز عل إكسـاب الطـلاب المعرفـة السياسـية والإحاطـة بالتاريـخ الوطني للنظام السـياسي ومبنـى الحكـم، وهـي تنسـجم في مضمونهـا مـع المنظومـة الدنيـا للتربية

16. Wolfram Schulz, et, al., ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries, p: 46. http://research.acer.edu.au/civics/6/.
17. McLaughlin, T.H, "Citizenship Diversity and Education: A Philosophical Perspective", Journal of Moral Education, 21 (3), 1992, pp: 335-346.

المدنيــة. أمــا التربية مــن أجــل المواطنــة فإنها تكســب الطــلاب المعرفة من خــلال ممارســة الفعــل الســياسي المحــلي. بينمــا تشــدد التربية مــن خلال المواطنــة عــلى دمج مركبــات المنظومتــين التربويتــين الســابقتين، أي الدمج بــين المعرفــة وممارســة المواطنــة، إذا اســتحضرنا في هــذا الســياق مقولــة "ايزيــن" و"نيلســين" حــول فعــل المواطنة[18].

يقدم "ماكلاغلــين" صورة المواطن الذي ينتجه كل تفســير للتربية المواطنية، فالتربيــة في تفســيرها الأدنى تنتج مواطنًــا ســلطويًا (Autharchic)، يتميّز بطاعتــه للنظــام وبمحدودية التفكير العقلانــي وتحقيق الــذات. بينما ينتج التفســير الأقــصى مواطنًــا مســتقلاً (Autonomous)، يتميّــز بتوجّه نقدي لــكل القضايا الهامــة التي تشــغل المجتمــع[19]. بينما يقدم باحثــون آخرون ثلاثــة أنمــاط مــن المواطنــين يمكــن أن تنتجهــا التربيــة المدنية-المواطنية، أولاً: مواطــن ديمقراطــي نقــدي، ثانيًــا: مواطــن مــع نزعــة نحــو العــدل (Justice-oriented Citizen)، وهمــا النموذجــان المثاليــان للمواطــن الــذي يدمــج بــين مبــدأ العــدل الاجتماعــي والنزعة نحــو تطويــر المجتمع، والمواطــن المحافــظ. ويقــدم ويســتهايمر وكاهــن، فيقدمــان إطــارا آخــرا لأنمــاط المواطنــين التي يمكــن أن تنتجه التربيــة المواطنية، وهي المســؤولية الذاتيــة، المشــارك ومواطن مــع نزعة نحــو العدل[20]. أمــا باركــر فيميّز بين

18. **Engin F. Isin and Greg M. Nielsen (eds.),** acts of citizenship, (London: Zed Books, 2008).
19. McLaughlin, 1992, p: 245.
20. Westheimer, J. and Kahne, M. (2004). "What Kind of Citizen? The Political of Education for Democracy", ***American Education Research Democracy***, 41 (2), pp: 237-269.

ثلاثــة تصــورات للتربية المواطنيــة، التربية المحافظــة (Traditional)، وهي حــين تركــز التربيــة للمواطنــة عــلى طريقــة الحكــم والقيــم الديمقراطية. والتربيــة التقدميــة (Progressive)، وهــي تضيــف عــلى التربيــة لطريقــة الحكــم والقيــم الديمقراطية، أهميــة المشــاركة المدنية والسياســية في الحيز العــام. والتربيــة المتقدمــة (Advanced)، وهي تتأســس على طبقــة التربية التقدميــة ولكنهــا تقــوم بالتمييــز بــين التعدديــة والذوبان، وهو مــا أطلق عليه تشــارلز تيلور «سياســات الاعــتراف»[21].

يشــير المركــز الــدولي لدراســة التربيــة المدنيــة والمواطنيــة (ICCS)، إلى ثلاثــة أبعــاد للتربيــة المواطنيــة، أولاً: معرفــة المصطلحات المدنيــة، الأنظمة وصــيرورة الحيــاة المدنيــة، ثانيًا: مهــارات المشــاركة المدنية، وحل المشــاكل والمفاوضــات، أمــا ثالثًــا: فتتعلــق بقيــم الانتمــاء والأخــلاق[22]. ومــن الجهة الأخــرى يحــدد ريميرمــان أربعة توجّهــات للتربيــة المواطنيــة: التوجّه الأول يتــم بواســطة التعلم مــن خلال الممارســة في الحيــز العام للمجتمــع المحلي، والاندمــاج في نشــاطات وفعاليــات وخدمــة المجتمــع؛ والتوجّــه الثانــي يتم بواســطة التعلــم مــن خلال الحــوار وتطويــر مهــارات الجدال. ويــرى هذا التوجّــه أنــه قبل دخــول الطلاب غمــار المشــاركة السياســية في مجتمعاتهم المحليــة، كمــا يزعــم التوجــه الأول، فــإنّ عــلى الطــلاب أن يتعلمــوا كيــف يحــدّدون الصالح العــام (Public Good)، قبل انخراطهــم في الحيز العام؛ ويشــدّد التوجــه الثالــث عــلى التعلم من خــلال دمقرطــة الحــرم الدراسي،

21. Parker, W. (1996). "`Advanced` Ideas About Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education", ***Teachers College Record***, 98, (104-125), p: 113.
22. Wolfram Schulz, et, al., ICCS 2009, p: 22.

وذلـك من خلال ممارسـة الطلاب العمل السـياسي داخل المـدارس، وتحويل الحـرم المـدرسي إلى مختبر صغـير للحياة المدنيـة والسياسـية، لأنّ المواطنة، "يجـب تعلمهـا من خـلال ممارسـتها". ولكن مـا يميز الممارسـة في الحرم المـدرسي عـن الممارسـة العامـة في التوجّـه الأول، هـو أنّ الممارسـة تتم هنا دون تراتبيـة اجتماعيـة واقتصاديـة كمـا هـي قائمـة في المجتمـع المحـلي الخارجـي. أمـا التوجّـه الأخـير فيشـدّد عـلى "التعلم مـن خـلال التعلم"، وهـو التوجـه التقليدي الـذي يهتم باكتسـاب المعرفـة المدنية والسياسـية، وينطلـق مـن الادعاء أن على المؤسسـة التعليميـة أن تكون محايـدة وبعيدة عـن السياسـة[23]. وهـو مـا نـراه غريبًـا، فكيـف تكون محايـدًا وبعيـدًا عن السياسـة وأنـت تعلـم ماهية السياسـة ومنظومـة الحقـوق والواجبات؟

إلى جانـب ما ذكـر أعلاه، ظهـرت توجّهات مختلفـة للتربية المدنيـة، ولكنها توجهـات ضيقـة، بمعنـى أنهـا تحـاول التعامـل مـع ظواهـر ومشـاكل سياسـية واجتماعية تعصـف بالمجتمـع، أو كيوتوبيا لخلـق المواطن العالمي المثـالي قيميًـا، حيـث ظهـرت على سـبيل المثال:

التربيـة للمواطنـة المضـادة للعنصريـة (Anti-racist Citizenship Education).

التربيـة المواطنيـة التحويليـة (Transformational Citizenship Education).

23. Craig A. Rimmerman, "Teaching American Politics through Service: Reflections on a Pedagogical Strategy", in: Grant Reeher and Joseph Cammarano (Eds.). **Education for Citizenship: Ideas and Innovations in Political Learning**, (New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC., 1997), pp: 18-20.

التربية للمواطنة المعولمة (Global Citizenship Education).

يرتبط جوهر التربية المدنية والمواطنية بطريقة التعليم أيضًا، حيث ظهر نقاش (تطرقنا إليه سابقًا في دراسة "شولز" الشاملة) حول ضرورة تدريسها ضمن منهاج تعليمي واسع أو ضيق. وعلى خطى التوجّه الذي ينطلق من اعتبار التربية المدنية والمواطنية مجالاً تعليميًا قائمًا بذاته، فقد ظهرت مدرستان حول تدريسه. التوجّه الأول هو التوجه النيوليبرالي والذي يطالب بفك الارتباط بين السياسة والتربية وتدريس النظام الرسمي. أما التوجّه الثاني فلا يكتفي باكتساب المعرفة فحسب، بل يهدف إلى تعميق مشاركة الطلاب في النقاشات السياسية بواسطة تدريسهم الصراعات الاجتماعية والروايات التاريخية المختلفة في الدولة[24]. وقد ظهر توجّه جديد في مناهج التربية المواطنية يركّز على الجانب النقدي فيها، وذلك لتربية النزعة النقدية لدى المواطن، وليس فقط التربية للمواطنية. وظهر هذا التوجه في إطار المعضلة في التربية المدنية التي تهدف إلى التربية على المواطنية الصالحة لضمان "طاعة الجماهير"، من جهة، والتربية الناقدة التي تهدف إلى خلق مواطن ناقد وليس مطيعًا فقط، من جهة ثانية[25].

تهتم نظريات وتوجّهات التعددية الثقافية (Multiculturalism) بشكل خاص في التربية المواطنية، وتطلق عليها، عادة، اسم "التربية

24. **מיכל ברק ויעל עופרים, חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים, (ירושלים: מכון ואן ליר, משרד החינוך וקרן אברהם, 2009), עמ': 9.**

25. Laura Johnson and Paul Morris, "Towards a Framework for Critical Citizenship Education", ***Curriculum Journal***, Vol. 21, Issue, 1 , 2010, (pp: 77-96). P: 78.

للديمقراطيــة". ففي أدبيات التعددية الثقافية تشــكّل التربيــة للديمقراطية نــواة المنهاج التعليمي المشــترك للجماعــات الثقافية المختلفــة في الدولة. فإلى جانــب حــرص الدولــة عــلى منــح الحــق في الثقافــة للمجموعــات الثقافية، تحــرص الدولــة كذلــك على فــرض التربيــة للديمقراطيــة كمنهاج مشــترك وموحّــد بــين كل المجموعــات. وهــو منهاج غــير محايــد، ليس مــن الناحية الثقافيــة، وإنمــا مــن الناحيــة الديمقراطية. حيث يســعى إلى تعزيــز القيم الديمقراطيــة والقيــم المدنية المشــتركة بين مختلــف المجموعــات الثقافية[26]. وظهــر مؤخرًا توجّــه لا يعتقــد بأحادية منهــاج التربية المدنيــة والمواطنة في المجتمعــات المتعدّدة فحســب، بــل أيضًا بــضرورة بناء منهاج واحــد للتربية المدنية-المواطنيــة يكــون موحّــدا على مســتوى العالــم. وقد قدِّمــت خطوط عريضــة تحاكي هــذا المنهــاج المعولم[27].

يعطــي "مايــكل والتــسر" أهميــة خاصــة للتربيــة المواطنيــة في المجتمــع الإسرائيــلي. وبحســب اعتقــاده فــإنّ فــرض تدريــس القيــم الديمقراطيــة ســيعزز اندمــاج المجموعــات الثقافيــة داخــل المجتمــع، ولكــن بــشرط أن لا يتضمــن المنهــاج توجّهًــا ثقافيًــا للمجموعــة المهيمنــة[28]. تتبايــن رؤيــة "والتــسر" ومجمــل منظّــري التعدديــة الثقافيــة مــع رؤيــة وزارة التربيــة والتعليــم في الســنوات الأخــيرة، التــي تحــاول تطعيــم منهــاج "المدنيــات"

26. أنظر على سبيل المثال:
Well Kymlicka, "Multicultural states and intercultural citizens", **Theory and Research in Education**, vol. 1 (2), 2003, pp. 147-169.
מייקל וולצר, "חינוך, אזרחות ורב תרבותיות", בתוך: פרי, פ. חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. (ירושלים: כרמל, 2007).
27. Laura Johnson, "Towards a Framework for Global Citizenship Education",
28. مايكل فولتسر، المصدر السابق.

بتوجّهات وطنية صريحة للمجموعة اليهودية المهيمنة على الحيز العام. وهو ما يدلّل على أنّ الوزارة لا تميّز، من حيث تدري أو لا تدري، بين تدريس القيم الوطنية والرواية التاريخية للمجموعة المهيمنة عبر منهاج التاريخ، وبين تدريس القيم الديمقراطية المشتركة عبر منهاج المواطنة (المدنيات). ففي نظرية التعدّدية الثقافية، على كل مجموعة ثقافية وفي إطار الحق في الثقافة تدريس روايتها التاريخية وتطوير ثقافتها والحفاظ على خصوصيتها الثقافية عبر منهاج التاريخ، الدين، الجغرافيا وغيرها، بينما تحافظ الدولة لنفسها بالحق في فرض القيم الديمقراطية كشرط للحق في الثقافة.

تشكّل التربية المدنية والتربية المواطنية بمثابة نواة مشتركة بين الدول الليبرالية ودول التعددية الثقافية. ففي الحالتين تحرص الدول على فرض التربية المواطنية والمدنية على الأفراد والمجموعات الثقافية، بينما تبقي الدول القومية التقليدية والتي لم تمر بصيرورة تحول تعريف الأمة فيها من أمة إثنية إلى أمة إقليمية-مواطنية، الوحيدة التي تدمج بين التربية المواطنية والتربية الوطنية[29]. ففي بحثها حول تدريس "المدنيات" في إسرائيل، تحاول هيلي بنسون دحض الادعاء حول علاقة يمكن أن تقام بين المواطنة والانتماء الوطني، وتزعم في بحثها أنّ مفهوم المواطنة يشتمل بذاته على تناقض داخلي، ففيه من جهة مركب "احتواء" يرتكز على المفاهيم العالمية للمواطنة، وفيه مركّب "إقصاء"

29. . ناصيف نصار، مصدر سبق ذكره. ص: 17-18.

يحـدّد حـدود التمايـز بين "نحـن" المدنـي (المواطنـي) وبـين الآخرين[30].
يقـترح "ديجاغـير" (2009)، أربعـة توجّهـات للتربيـة المواطنيـة الناقدة في المجتمعـات متعـددة الثقافـات، ومـا يميّـز التوجهـات التـي يقدمهـا "ديجاغـير" أنها تأخـذ بعين الاعتبـار وجـود مجموعات أصليـة تحاول أن تقـدم تربيـة أصلانيـة، ورواية مضـادة. ويقـترح أن يضم المنهـاج للتربية المواطنيـة رؤية السـكان الأصليين حول إنـكار حقوقهـم ونضالهم من أجل تصحيـح الظلـم التاريخـي وخصوصًا في قضايـا الأرض. وهـذه التوجّهات هي[31]:

أولاً: عـلى منهـاج التربيـة المواطنيـة أن يضـم المنظومـة المعرفيـة المهمشّـة والصـوت المهمّش، وإتاحة بناء أشـكال جديـدة للمواطنة، تكـون أيضًا على علاقـة ناقدة مـع التيار المركـزي في نظرته لمفهـوم المواطنـة والديمقراطية.

ثانيًـا: إنتـاج وعيّ مـزدوج، يقـوم، من جهة، عـلى تعلم التوجهـات المتعلقة بمفهـوم المواطنـة. ويعي من جهـة أخرى تعقيـدات هوية المواطـن المتأثرة بالتمييـز والقمع.

ثالثًـا: تطويـر فهـم بين-ثقـافي مـن خـلال تعلـم بين-ثقـافي للتواصل مع الآخريـن بواسـطة علاقـات مدنية.

رابعًـا: اسـتخدام اسـتراتيجيات العمـل الاجتماعـي الجماعـي مـن أجـل إحـداث التغـير الاجتماعـي المنشـود.

30. **הללי פינסון, "בין מדינה יהודית לדמוקרטית: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות", פוליטיקה**, 14, 2005, עמ': 10.

31. Joan Dejaeghere, "Critical Citizenship Education for Multicultural Societies", ***International Journal of Education for Democracy***, Vol.2, No. 2, 2009, (223-236). P: 228.

إنّ التربيــة المدنيــة تشــكّل الانحيــاز الســياسي للدولــة، وخصوصًــا، دولــة كدولــة إسرائيــل. هنالك اشــتباك بــين الكثير مــن الأدبيــات الأكاديمية حول تعريــف إسرائيــل. وثمة في بعضهــا خلط بــين الأيديولوجي والنظــري. فقد صنّف ســامي ســموحة إسرائيــل كديمقراطيــة إثنية، وهو اصطــلاح جديد في نظريــة أنظمــة الحكــم. وكان ســموحة يبغي مــن هذا التوصيــف الادعاء أنّ إسرائيــل تســتطيع أن تكــون جزءًا مــن النظــم الديمقراطيــة، ليس عبر تصحيــح نظامها الإثنــي بل عبر شرعنتــه نظريًــا، والزعــم أن الديمقراطية الإثنيــة تعطــي أفضليــة للمجموعــة الإثنيــة المهيمنــة قــي مجــالات معيّنة ولكنهــا تســتطيع أن تقــدم مســاواة للأقليــة في القضايــا المدنيــة وحتــى السياســية. ووصفهــا غانــم ويفتحئيــل كدولــة "اثنوقراطية"، وهــو إطار نظــري ناقد للنظــام الإسرائيــلي، والذي يبيّن الخلــل البنيــوي والجوهري في الديمقراطيــة الإسرائيليــة. ولكــن كانــت هنالك محــاولات نظريــة ادّعت أن إسرائيــل كدولــة يهوديــة وديمقراطيــة تســتطيع أن تكــون ليبراليــة أيضًا. ولكــن لا تــرى التربيــة المدنيــة في إسرائيــل ضرورة للاشــتباك النظــري بين الأدبيــات المختلفــة حــول النظام الســياسي الإسرائيــلي، بل تحــاول أن تقدم الواقــع كما هو. هنالك كشــف لتوتــرات معينة في هذا النظــام داخل المنهاج، ولكنــه لا يطالــب تجــاوز هــذه التوتــرات نحو نظــام أكثــر ديمقراطية، بل يُطلــب مــن الآخريــن التكيّف مــع هذه التوتــرات[32].

32. حول النقاش عن النظام الإسرائيلي وعلاقته بالعرب الفلسطينيين في إسرائيل أنظر: أسعد غانم ومهند مصطفى، الفلسطينيون في إسرائيل: سياسات الأقلية الأصلية في الدولة الإثنية (رام الله: مركز مدار، 2010)، مدخل الكتاب والفصل النظري.

منهاج "المدنيات/ المواطنة" في إسرائيل

التبرير الأيديولوجي

يعتمد منهاج المدنيات وكتاب المدنيات في إسرائيل على تبرير أيديولوجي واضح. يعرّف داريـر وآخـرون (2003) الايدولوجيا بأنها "المنظومة الفكرية التي تستعمل في المجتمع لتنظيم وإعطاء معنى للعالم الاجتماعي والسياسي الذي نعيش فيه"[33].

يعتقد ناصيف نصار أن التبرير الأيديولوجي مجال مفتوح لأنواع كثيرة من الحجج والتنظيرات. ذلك لأنه:

"يسهل التداخل فيه بين اعتبارات مستمدة من فلسفة المواطنية واعتبارات مستمدّة من الأيديولوجية الوطنية. فمن الناحية الفلسفية يحتاج تبرير المواطنة إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور أساسية يتعلق بها وجود الإنسان كمواطن، مثل الدولة والشعب والسلطة والأمر والطاعة والقانون والحق والواجب والمصلحة العامة والمصلحة الخاصة. ومن الناحية الأيديولوجية، يحتاج إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور أساسية يتعلق بها وجود الوطن في دولة وطنية تاريخية معيّنة، مثل الوطن والهوية الوطنية والانتماء الوطني ووحدة الحياة المتجلية نسبيًا على مختلف المستويات الروحية والمادية، والتضامن والتضحية والرموز الوطنية"[34].

33. Antonia Darer, et, al. The Critical Pedagogy Reader, (New York: Routledge, 2002), p: 13.

34. ناصيف نصار، مصدر سبق ذكره، ص: 72-73.

تشـكّل "وثيقة الاسـتقلال" الإطـار الأيديولوجي لمنهاج المدنيـات/ المواطنة في إسرائيـل. لهذا ليس صدفة أن يسـتهل كتاب المدنيـات صفحاته بالحديث عـن "وثيقة الاسـتقلال". ليس هنـا المقام لتحليـل وثيقة الاسـتقلال، ولكن لا بـد من الإشـارة إلى أنّ "وثيقة الاسـتقلال" تنسـجم مع تعريـف إسرائيل كدولـة يهوديـة ديمقراطيـة. بالمجمـل تنقسـم الوثيقـة إلى قسـمين، الأول يتعـرض للحقـوق التاريخية والدينيـة لليهود في "أرض إسرائيـل"، واعتبار إسرائيـل هـي حـق تقريـر المصير للشـعب اليهـودي، حيـث يتـم تعريفها كدولـة قومية تعـبّر في هويتهـا وروايتهـا وثقافتها عن الشـعب اليهودي.

جـاء في الوثيقـة المقولـة الهامـة التاليـة: "في أرض إسرائيل، نشـأ الشـعب اليهـودي، وفيهـا تبلـورت هويتـه الروحيـة والدينيـة والسياسـية... وفيها أبـدع قيمًـا ثقافيـة ذات دلالـة قوميـة وعالميـة، وأورث للعالـم كلـه سـفر الأسـفار الأزلي".

أمـا القسـم الثاني فيتطـرّق إلى الحقـوق المدنية والسياسـية للسـكان فيها وإلى النظام السـياسي. في هذا السـياق تعتبر وثيقة الاسـتقلال عند الأوسـاط الأكاديمية وخصوصًا اليسـار الصهيوني، الأسـاس الليـبرالي للدولة القومية اليهوديـة، حيـث يتـم التعاطـي مـع الوثيقة مـن خـلال الادعاء أنهـا تقدّم الأرضيـة الفكريـة والأيديولوجيـة لإسرائيل كدولـة يهودية تعبّر عـن ثقافة المجموعـة المهيمنـة، وديمقراطيـة بحيث أنهـا تضمن وتحقق المسـاواة لكل المواطنـين بـدون تمييز على أسـاس الديـن، الجنـس أو القومية[35].

35. أنظر عن هذا التعبير في: **שלומית אלוני, דמוקרטיה באזיקים**, (ת"א: הוצאת עם עובד, 2008).

يشير رائف زريق إلى أهمية الوثيقة في الفكر اليهودي-الإسرائيلي:
"تشكّل وثيقة إعلان الدولة، نصًا غزيرًا ومكثفًا لكثير من المقولات والأفكار والفرضيات الصهيونية، وتكمن أهميتها القصوى بكونها حظيت بإجماع عام، إذ وافقت عليها التيارات الصهيونية وجميعها من أقصى اليسار إلى أقصى اليمين، وتشكّل الوثيقة اللحظة الحاسمة والمكثفة للفكر السياسي الذي انبثق عنه كل المبنى القانوني الدستوري للدولة، وكذلك نقطة الوصل بين السياسي والقانوني، بين الأخلاقي والمهني. ويسمح فهم الوثيقة بادراك طبيعة القانون الإسرائيلي وتفسيراته الممكنة وآفاق تطوره، لا لأنّ لها موقعًا قانونيًا واضحًا باعتبارها جزء من دستور الدولة، وإنما بالعكس لكونها الروح السرمدية التي تعيش قبل القانون (الدستور) وبعده، وتشكل مدخلاً تأويليًا للقانون وللدستور نفسه"[36].
في كتاب المرشد لتدريس منهاج المدنيات الصادر عام 2009، تم تحديد أهداف تدريس وثيقة الاستقلال، وتتمثل في إفهام الطلاب "حق الشعب اليهودي في إقامة دولة إسرائيل، كدولة قومية يهودية وشرعية، وكذلك العلاقة الثقافية بين شعب إسرائيل وأرض إسرائيل، واعتراف هيئات دولية بحق الشعب اليهودي في تقرير المصير، كما تجسّد ذلك في وعد بلفور، بالانتداب البريطاني وبقرار الأمم المتحدة عام 1947"[37].
يبيّن المرشد أنّ على التلاميذ أن يتعرفوا من خلال وثيقة الاستقلال،

36. رائف زريق، «إسرائيل: خلفية أيديولوجية وتاريخية»، في: كميل منصور (محرر). دليل إسرائيل العام 2011، (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2011)، ص:37. (1-58).
37. وزارة المعارف، السكرتارية التربوية، مرشد لتدريس موضوع المدنيات وفقا لكتاب المدنيات لتلاميذ المدارس الثانوية: أن نكون مواطنين في إسرائيل، (القدس: وزارة المعارف، 2009). ص:26.

عــلى أن دولــة إسرائيل هــي دولة اليهــود داخــل إسرائيل ودولــة اليهود غير المواطنــين خــارج إسرائيــل، كما أنهــا دولة الأقليــات فيها[38]. وهــذا يعني أنّ إسرائيــل هــي دولة اليهــود وليــس دولــة يهودية فقــط. بمعنــى أن الدولة تعتــبر نفســها دولــة كل اليهود حتــى أولئك الذي قــرّروا عدم الهجــرة إليها والتجنس بجنســيتها.

وفي الفصــول الجديــدة التــي أضيفــت إلى كتــاب المدنيات، في العــام 2013، أضيــف فصــل يعرض صدقيــة الدولة القوميــة والدولة اليهوديــة. ورغم أنّ هــذا الموضــوع ليس عــلى علاقة مبــاشرة بالتربيــة المدنية، وإنمــا يصلح لأن يكــون فصــلاً للنقاش والنقــد في منهاج التاريــخ، إلا أنّ الــوزارة تحاول من خلالــه إعطــاء أولوية للجانــب الوطني-القومي-الإثني عــلى الجانب المدني-المواطنــي في المنهــاج. حيث يتــم عرض وبشــكل إجرائي غير نقــدي صدقية الدولــة القومية، مــن النواحي الليبراليــة، الديمقراطية، الثقافيــة وغيرها من النواحــي، في إشــارة إلى أنّ "يهوديــة الدولــة" لها مــن الصدقيــة الليبرالية، الديمقراطيــة والثقافيــة ما يجعــل هذا الطابــع لدولة إسرائيــل أخلاقيًا، ولا يتناقض مــع حقــوق المجموعات الأخــرى في الدولة.

أهداف تعليم المدنيات/ المواطنة

اهتــم جهــاز التعليــم اليهــودي، قبــل قيــام الدولــة، في إطــار مؤسســات "الييشــوف" اليهــودي التي ســبقت قيام الدولــة، بموضوع التربيــة المدنية كجــزء من بنــاء اللحمة الوطنية، والتعرّف على مؤسســات الدولة المســتقبلية

38. المصدر السابق، ص: 26-27.

والمؤسسات السياسية الفاعلة فيه. أما بعد قيام الدولة فقد أخذ منهاج المدنيات في حلته الأولى مهمة التربية للديمقراطية والتعريف بمؤسسات النظام السياسي، وذلك أيضا كجزء من عملية بناء الدولة الجديدة[39]. وقد كانت عملية دمج المهاجرين اليهود في صلب أهداف التربية المدنية في العقود الأولى بعد قيام الدولة. وتجدر الإشارة إلى أنّ إسرائيل استقبلت مئات آلاف المهاجرين إليها خلال عقدي الخمسينيات والستينيات، من الدول العربية والإسلامية ومن أوروبا، وخصوصا شرقها. وساد الاعتقاد بأنّ جزءًا من عملية دمج هذه المجموعات، التي لم تعيش في دول ذات نظام ديمقراطي، يجب أن يكون تربيتها على النظام الديمقراطي وحقوق المواطن. إذن، كان موضوع التربية المدنية حاجة داخلية يهودية في الدولة الفتية، ولم يؤخذ العرب بعين الاعتبار. فقد كان هؤلاء يرزحون تحت الحكم العسكري الذي فرض قيودًا صارمة على حرياتهم السياسية والمدنية.

في العام 1975 أدخِل موضوع المواطنة لأول مرة كموضوع إلزامي مستقل في المدارس الثانوية اليهودية، وبعد ذلك بسنوات عديدة للمدارس العربية. وكان المنهاج التعليمي في التعليم العربي مختلفًا عنه في التعليم اليهودي. وقد ركّزت المناهج على الجوانب الإجرائية للنظام الديمقراطي، وتجاهلت نقاطًا خلافية هامة مثل التصدّعات في المجتمع الإسرائيلي وتعريف إسرائيل كدولة يهودية، ألا أنّ مفهوم المواطنة في هذا المنهاج

39. Orit Ichilov et, al. “Citizenship Education in Israel- A Jewish Democratic State”, in: pp:30-35.

كان يتوافق مع الرواية الصهيونية. وتزعم بنسون أنه رغم المحاولة، أو على الأقل الظاهرة منها، بعدم تسييس المنهاج القديم، فانه كان مسيّسًا بامتياز (بالمعنى الأيديولوجي، فالتربية المدنية هي سياسية بالنهاية)، بمعنى أنه يجيّره للرواية الصهيونية[40].

في العام 1984، تم صياغة أهداف جديدة لتعليم المدنيات في المدارس الثانوية العربية، وذلك كجزء من المنهاج الجديد الذي أقرته وزارة المعارف لموضوع المواطنة، والذي جاء على خلفية مظاهر العنف السياسي في المجتمع الإسرائيلي (اغتيال الناشط السياسي غرينسبيرغ في مظاهرة على خلفية مجزرة صبرا وشاتيلا) وصعود حركة "كاخ"، والتهديد الذي أصاب القيم الديمقراطية. فدعت الحاجة (اليهودية الإسرائيلية) إلى صياغة منهاج يعزز قيم الديمقراطية والتعددية والتسامح[41]. وتم تقسيم هذه الأهداف إلى ثلاث قدرات: معرفية، وفكرية وسلوكية[42].

على مستوى القدرة المعرفية، تم تحديد الأهداف التالية[43]:

أ. الوقائع والمعطيات اللازمة لفهم مشاكل التنمية الاجتماعية.

ب. فهم التيارات العقائدية والأفكار التي تساعد في فهم خصائص إسرائيل كدولة يهودية- ديمقراطية، تضمّ أقليات قومية.

ج. معرفة الخلفية التاريخية للمجتمع الإسرائيلي.

40. **هللي فينسون، פוליטיקה، 14، עמ' 12.**

41. **هللي فينسون، פוליטיקה، 14، עמ' 12.**

42. للاستزادة حول تطور أهداف التعليم في إسرائيل عمومًا، وأهداف التعليم العربي خصوصًا، نوصي بقراءة: ماجد الحاج، تعليم الفلسطيني في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006)، الفصل السادس.

43. المصدر السابق، ص:224.

د. التطـوّرات السياسـية التـي تطرأ خـارج دولة إسرائيـل وتؤثر على الأحداث في داخـل إسرائيل.

ه. معرفـة أثـر التطـورات الاقتصاديـة والسياسـية والاجتماعيـة على المواطنـين الإسرائيليين.

و. إمكانيات تأثير المواطن على الأحداث الجارية في البلاد.

ز. معرفة الروابط بين دولة إسرائيل والشعب اليهودي.

ح. الروابط بين المواطنين العرب في إسرائيل والشعوب العربية.

أما على مستوى السلوك، فيهدف المنهاج إلى توجيه الطالب العربي إلى[44]:

أ. رصد الشؤون العامة والمشاركة فيها.

ب. الاسـتعداد للمسـاهمة في المجتمع الإسرائيلي عامـة والمجتمع العربي خاصة والمشـاركة الفعلية في الحيـاة الاجتماعية.

ج. حسّ الانتماء والولاء لدولة إسرائيل.

د. حسّ الانتماء إلى المجتمع العربي في إسرائيل.

ه. الصـورة الإيجابيـة للقيـم الديمقراطيـة وتنميـة الحـسّ النقـدي تجـاه الأحـداث الجاريـة.

و. الاستعداد للقيام بواجبات المواطن.

ز. الاستعداد للمطالبة بحقوقه بالطرق والأساليب المناسبة.

ح. الاسـتعداد لانتقـاد، وسـماع النقـد حـول الظواهـر السـلبية في المجتمـع.

يعقّب الحاج (2006) على هذه الأهداف ناقدًا:

44. المصدر السابق، ص:224-225.

"يتبـيّن التغيـير الطفيـف للمنهـاج الجديـد بالمقارنة مـع المنهـاج القديم، فعـلى الرغـم مـن أنهـا تتنـاول للمـرة الأولى المسـائل السياسـية والروابط بـين العـرب في إسرائيـل والعالـم العربي وفهم مشـاكل المجتمـع الإسرائيلي والسـكان العـرب ومناقشـة إمكانيـات التأثـير في الأحـداث والمطالبـة بالحقـوق، إلا أنهـا لا تـزال مبهمـة فيما يتعلـق ببعض المسـائل التي تدور حـول العلاقـات اليهودية-العربيـة في إسرائيـل، مثـل التعـارض مـا بـين طابـع إسرائيل كدولـة ديمقراطية وكدولـة يهودية-صهيونيـة. ولكن تعتبر هـذه الغايـات للمـرة الأولى أيضًا، المجموعات غـير اليهوديـة كأقليات قومية (فيمـا كانـت تعتبرهـا سـابقًا مجـرد مجموعـات ثقافية-دينيـة) محاولـة طمـس تميّـز العـرب كأقليـة قوميـة. فاسـتعمال مفـردة أقليـات المجرّدة يفيـد بـأنّ العـرب في إسرائيـل ليسـوا أقليـة قومية متميّـزة بـل خليط من الأقليـات. إلى ذلـك، تولي هـذه الأهداف اهتمامًا كبيرًا لمسـألة الـولاء لإسرائيل والانتمـاء إلى المجتمـع الإسرائيـلي، وتتجنـب في المقابل مواجهـة التفاوت بين اليهـود والعـرب وقضيـة التمييـز المدنـي وواقع اعتبـار العـرب كمواطنين مـن الدرجـة الثانية"[45].

في العـام 1995، عيّنـت وزارة المعـارف لجنـة لفحـص التربيـة المدنيـة والديمقراطيـة (لجنـة كريتشـمير)، وبهـدف وضـع توصيـات لصياغـة منهـاج يكـون مشـتركًا لـكل الأجهـزة التعليميـة في إسرائيـل. وقد سـلمت اللجنـة تقريرها في شـباط 1996، وشـمل التقريـر توصيات تتعلـق بواقع التربيـة المدنيـة في إسرائيـل، واقترحـت أهدافًا لمنهـاج التربية المدنيـة وطرقًا

45. المصدر السابق، ص: 225.

لتدريسها. وقد وضعت اللجنة ثلاثة أهداف، أولاً: بناء هوية مدنية جامعة لكل المواطنين في الدولة، ثانيًا: التربية على ثقافة الحوار المبني على التسامح (ولا بد من الإشارة إلى أن اللجنة وضعت توصياتها بعيد مقتل رئيس الحكومة الإسرائيلي يتسحاق رابين. ونعتقد أنّ هذه التوصيات كانت أيضا حاجة يهودية داخلية لرأب الصدع الداخلي في بنيان الأمة اليهودية الذي أحدثه اتفاق أوسلو، والاعتراف بمنظمة التحرير الفلسطينية والانسحاب من أراض فلسطينية محتلة). وثالثًا: تطوير فكر واقعي وعقلاني في تناول السياسة[46].

في كتاب "مرشد لتدريس موضوع المدنيات" عام 2009، تم تحديد أهداف تعليمية عامة، وأهداف في مجال المهارات، وفي إطار الأهداف العامة ذُكرت الأهداف التالية[47]:

1. تنمية الصلة والانتماء والالتزام لدولة إسرائيل.
2. الاعتراف بكون إسرائيل دولة يهودية وديمقراطية، تنمية ورعاية هوية مدنية إسرائيلية مشتركة إلى جانب الحفاظ على الهويات القومية المميّزة للمجموعات المختلفة في المجتمع الإسرائيلي. (لاحظ في هذا السياق أن الهوية المدنية الإسرائيلية في هذا السياق جاء بعد تأسيس الدولة الإثنية التي تنتج تراتبية مواطنية. إذن، فالهوية المدنية ليست الأساس في المنهاج ولا الأرضية الصلبة التي تقوم عليها المواطنة المتساوية، وإنما الدولة الإثنية وما تنتجه من تراتبية).

46. Orit Ichilov et, al., pp: 36-37.

47. وزارة المعارف، السكرتارية التربوية، مرشد لتدريس موضوع المدنيات وفقًا لكتاب المدنيات لتلاميذ المدارس الثانوية: أن نكون مواطنين في إسرائيل، (القدس: وزارة المعارف، 2009). ص: 8.

3. الاعـتراف بالتعدديـة والتسـامح كقيمتـين أساسـيتين في مجتمـع ديمقراطـي.
4. الاعـتراف بشرعيـة الفـوارق في وجهـات النظـر في قضايـا أساسـية في المجتمـع الإسرائيـلي.
5. الاعـتراف بوجـود مجموعـات مختلفة مـن الناحيـة القوميـة والثقافية والطائفيـة والدينيـة داخـل المجتمـع الإسرائيلي.
6. الاعـتراف بمبـدأ كرامة الإنسـان وحريتـه وبمبـدأيْ المسـاواة والعدالة الاجتماعيـة كقيـم أساسـية في المجتمـع والدولة.
7. احترام القانون والمحافظة على حقوق الإنسان والمواطن.
8. تنميـة التسـامح تجـاه الغـير، والانفتـاح والاحـترام المتبـادل للأفـراد والمجموعـات المخلفـة.
9. تشـجيع الحـوار فيما بينها والاعـتراف بأهمية تسـوية الخلافات بطرق سلمية .
10. تنمية المشاركة والمسؤولية الاجتماعية والمدنية.

أما الأهداف في مجال المهارات، فقد تم تحديدها كالتالي[48]:

1. القـدرة على فهم، تحليـل وتقييم الواقـع المركّب في إسرائيل – السِّـياسيّ والاجتماعيّ.
2. تحليـل حدث، خطوة أو سـلوك في الواقـع الاجتماعّ والسـياسي تعبر عن كون إسرائيل دولة يهودية وديمقراطية.
3. رؤيـة مجمـل أبعاد ومفاهيم المشـكلة بكامـل تعقيداتهـا وتقييم حلول

48. . المصدر السابق، ص: 8-9.

مختلفة للمشكلة حسب القيم والمبادئ المتبعة في دولة إسرائيل اليهودية والديمقراطية.

4. تنمية كفاءات التعلّم المستقل لدى التّلميذ بحيث يكون ذا مهارات تفكيرية مثل: التحليل، التطبيق والتقييم بواسطة أساليب تعليم وتعلم متنوع)استعمال مجمعات المعلومات، قراءة ناقِدة، مشاهدة ناقِدة لوسائل الاتصال الجماهيريّة، الأفلام الوثائقية، منابر النقاش، ألعاب الأدوار والمحاكاة، الدراسة خارج الصف).
5. تحليل وتفسير النص في سياقه: القدرة على تفكيك الوحدة الكاملة وتحليلها إلى عوامل من أجل توضيح الصلة بين الأفكار والمصطلحات؛ التفضيل بين الحقائق والفرضيات والمواقف، الكشف عن الافتراضات الخفية، التفضيل بين الأسباب والنتائج والاستنتاجات، التفضيل بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات التي ليس لها صلة.
6. التفضيل بين النصوص المختلفة التي تعبر عن موقف وبين مقالات توفر لنا معلومات، صورة وضع أو أحداث.
7. مقارنة – التفضيل بين نقاط الشبه والاختلاف، معالجة المعلومات واستخلاص الاستنتاجات.
8. تطبيق – القدرة على استعمال مبادئ، تعميمات، أفكار، قوانين وطرق مختلفة في حالات جديدة، مثلا: القدرة على تحليل الواقع الاجتماعي والسياسي في الدولة بواسطة المبادئ والمصطلحات التي نتعلمها.
9. تقييم – الحُكم على الجودة والمصداقيّة بواسطة معايير: القدرة على التقييم، حسب مقاييس ديمقراطية، واقع سياسي، سلوك، وجهات

نظـر أو عقائـد مختلفـة منتـشرة في المجتمـع والدولـة وكذلـك مـدى شرعيتها.

10. اسـتهلاك ناقِـد – القـدرة عـلى اسـتهلاك معلومـات بطريقـة ناقِـدة ومدركـة مدروسـة.

أجـرى الباحثـان عـيران بـن آري وعـيرا نمـور مقارنة بـين التربيـة المدنية في التعليـم العربـي والتعليـم العـبري، وذلـك مـن خـلال تحليـل الأسـئلة في امتحانـات التوجيهـي (البجـروت)، وقـد فحـص بحثهمـا امتحانـات التوجيهـي في الجهازيـن منذ العـام 1988 وحتـى العـام 2003. أي أنهما فحصـا الامتحانـات في الفـترة التـي لم يكـن فيها المنهـاج موحـدًا، والفترة التـي أصبـح فيها المنهـاج موحـدًا لجهـازي التعليـم. وتبيّن خـلال البحث أنـه رغـم توحيـد المنهـاج، إلا أنّ الامتحانات بقيـت مختلفة باللغـة العربية والعبريـة. وتكمـن أهميـة البحـث في أنّ الامتحانـات تكشـف عـن الـدور المتوقـع مـن المنهـاج لعبـه في كلا الجهازيـن رغـم توحيدهما[49].

وقـد قسـم الباحثـان الأسـئلة إلى سـبع مجموعـات: المعلومات حـول نظام الحكـم، الديمقراطيـة وأهميتهـا، الواجبـات المدنيـة، الحقـوق المدنيـة، القـدرات المدنيـة، الهُويـة والـروح الديمقراطيـة (قيـم المسـاواة، الحريـة والعـدل). وتبـيّن مـن البحـث أنّ هنالـك تحـوّلاً في المواضيـع المطروحـة في التعليـم العربـي. فحتـى منتصـف التسـعينيات (في المنهاج القديـم) كانت غالبيـة الأسـئلة (حـوالي 92%) تركـز عـلى المركـب المعلوماتـي المجـرّد،

49. **ערן בן-ארי וערן מור, "אזרחות כפולה: השינויים בבחינות הבגרות באזרחות בשנים 1998-2003", פוליטיקה**, 14, עמ' 98-77.

وتراجعت هذه الأسـئلة في المنهـاج الجديد إلى 21% في العـام 2003. وازداد اهتمـام الامتحانـات في موضـوع الحقـوق (7% عـام 1988 إلى 31% عام 2003)، بمعنـى أنّ أسـئلة الامتحانـات في التعليـم العربي تركّز بالأسـاس عـلى مركبـات المعلومـات والحقـوق والـروح الديمقراطيـة. في حـين تغيب الأسـئلة التـي تركّـز عـلى القـدرات العمليـة للطالب، مثـل أسـئلة التحليل والمقارنـة ومركّـب الهُوية[50].

أمـا في الأسـئلة في التعليم اليهـودي، فقد بقـي مركّب الهُويـة مركّبًا حاضرًا في كل فـترة البحـث، في المنهـاج القديـم والجديـد، ليشـكّل حـوالي 35% مـن الأسـئلة. وذلـك بخـلاف الامتحانـات في التعليـم العربـي التـي يهمِّش فيهـا موضـوع الهُويـة. وكمـا في التعليم العربـي، تراجع مركّـب المعلومات في الامتحـان لصالـح مركبـات الحقـوق والقـدرات المواطنيـة والـروح الديمقراطيـة، ولكـن تبقى الهُويـة المركّب الأقوى في الامتحانـات[51]. وينطبق هـذا على مـا وصفتـه بينسـون بـــ "منهاج مدنـي واحـد، وتصـوّر مدني مختلـف". بمعنـى أنّـه رغم الحديث عـن منهاج مشـترك للتربيـة المدنية في إسرائيـل، إلا أن المخرَجـات المدنيـة سـتكون مختلفة بين العـرب واليهود[52]. ويزعـم اغباريـة أن أحـد هـذه المخرَجـات هـو إقصـاء العرب مـن تصميم الحيّـز العـام، ولهـذا علاقة بالنظـام السـياسي الإسرائيلي الـذي ينعكس في مضامـين المنهـاج في التربيـة المدنية[53].

50. المصدر السابق، ص:82-83.
51. المصدر السابق، ص:87-88.
52. Pinson, One Civic, 2011.p: 238.
53. Agbaria, 2011.

تسعى المؤسسة التربوية والتعليمية في إسرائيل، إلى تحويل منهاج المدنيات إلى حلقة من حلقات التربية الوطنية في صفوف الطلاب اليهود، وجزء من فرض الرؤية اليهودية على الطلاب العرب. ويخلق هذا نوعًا من التوتر يصل إلى درجة الغربة بين الطلاب والمعلمين العرب وبين منهاج المدنيات. وتعزو "ميخال براك" هذا التوتر إلى أنّ جهاز التعليم الرسمي يخشى من أن تضرّ التربية المدنية بالتربية الوطنية اليهودية للطلاب اليهود من جهة، وترى في الهوية المدنية-المواطنية المشتركة خطرا على الهوية اليهودية الوطنية[54]. بمعنى، أنّ جهاز التعليم الرسمي، وكجزء من ماهية التصور اليهودي- الإسرائيلي، يرى في عملية بناء الأمة عملية ذات طابع إثني إقصائي، لا يرى العرب جزءًا من هذه الصيرورة. وفي نفس الوقت لا يرى مشكلة في أي تناقض بين هذا المفهوم للأمة وبين التربية المواطنية التي تهدد وتتحدى هذا التصور في الصميم. وقد أنسجم هذا التوجه مع رؤية وزارة المعارف عمومًا، وفي فترة الوزير غدعون ساعر خصوصًا، وبضغط من جمعيات ومؤسسات يمينية في إسرائيل قامت بنقد منهاج المواطنة وكتاب المنهاج للمرحلة الثانوية، وادعت أن الكتاب يعزز التوجهات الديمقراطية على حساب التوجهات الوطنية، وفي مركزها تعريف إسرائيل كدولة يهودية. ففي ورقة بحثية قدمها "مركز الإستراتيجية الصهيونية"، حول تعليم المواطنة في إسرائيل، جاء فيها أن المنهاج لا يعزز مفاهيم مثل: الدولة القومية (اليهودية)، تقليل

54. **מיכל ברק**, "חינוך אזרחי בישראל", **גיליון עדאלה האלקטרוני**, מס' 18, **ספטמבר** 2005, **עמ'** 2.

الحديث عن قيم الدولة اليهودية، وعدم تخفيف حدة توتر الشروخ الاجتماعية في إسرائيل[55]. ويعتقد كاتب الورقة البحثية "يتسحاق غايغر"، أنّ كتاب المدنيات فيه الكثير من المفاهيم الليبرالية الفردانية، وقليل من المفاهيم القومية الجماعية. وطرحت الورقة البحثية توصيات لتعديل الكتاب، والمثير في الموضوع أنّ النقاش الذي دار في فترة الوزير ساعر حول منهاج وكتاب المدنيات ينسجم تمامًا مع التوصيات التي قدمها مركز الإستراتيجية الصهيونية، حيث دأبت الوزارة على تطبيق هذه التوصيات.

وقد قامت مجموعة بحثية موازية بكتابة ورقة بحثية أخرى، حذرت فيها من الانحياز الذي تحاول وزارة المعارف القيام به في منهاج المواطنة، وخصوصًا في أعقاب ازدياد مظاهر العنصرية والكراهية في المجتمع الإسرائيلي. واقترح الباحثون خمسة مركّبات للتربية للمواطنة والديمقراطية، تشكّل إجابة على صعود العنصرية وخطاب الكراهية وخطاب الرواية القومية الإقصائية في الحكومة. وهذه المركبات الخمسة هي[56]:

أولاً: من نظام الأغلبية والشعبية إلى نظام المنطق والإنصاف.

ثانيًا: من الطاعة العمياء وتقديس الشخصيات إلى شخصية مستقلة ومواقف سيادية.

55. أنظر إلى نص البحث في موقع مركز الإستراتيجية الصهيونية على الرابط: http://www.izs.org.il/heb/?catid=208

56. **נמרוד אלוני ואחרים, לפני שיהיה מאוחר: על קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח התגברות של מגמות לאומניות וגזעניות, (ת"א: המכון לחינוך מתקדם ומכללת סמינר הקיבוצים, 2011). עמ' 22-21.**

ثالثًا: من تفكير سطحي ونمطي إلى تفكير مركَّب ونقدي.
رابعًا: من انغلاق إثني إلى تفهم للروايات المختلفة.
خامسًا: من معرفة ذهنية إلى ممارسة فاعلة.
وفي نفس السياق أشار أدار كوهن - الذي شغل منصب المفتش القطري لموضوع المواطنة، وأقيل منه بسبب توجهاته الناقدة للتعديلات التي تنوي الوزارة إدخالها على المنهاج الحالي – إلى أنّ منهاج المدنيات لا يستطيع مواجهة العنصرية في المجتمع الإسرائيلي. إذ يشدّد المنهاج على الجوانب الإيجابية، مثل قيم التسامح واحترام الآخر، دون وضعها في سياق مكافحة العنصرية، والتي لم تكن هدفًا من أهداف تعليم المواطنة في إسرائيل. فلا يكفي طرح القيم الايجابية لمحاربة العنصرية، بل يجب مواجهتها بصورة مباشرة والإشارة إليها، وهو ما ليس حاضرًا في أهداف المنهاج[57].

كتاب المنهاج "أن نكون مواطنين في إسرائيل"

يهدف هذا القسم إلى استقراء نصوص من كتاب المنهاج "أن نكون مواطنين في إسرائيل" (لاحقًا: كتاب المنهاج)، الصادر عام 2003 عن مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية في وزارة المعارف. يقسَّم الكتاب إلى مدخل وثلاثة أقسام. يتكون المدخل من خلفية تاريخية لقيام دولة إسرائيل، ثم عرض لـ"وثيقة الاستقلال"، التي تشكّل، كما أسلفنا، التبرير الأيديولوجي لتدريس المدنيات/ المواطنة في إسرائيل. ويستعرض

57. **אדר כהן, "גזענות בכיתה", הארץ**, 8.2.2013, עמ' 27.

القسم الأول النظام والفكرة الديمقراطية، أما القسم الثاني فيوضّح مفهوم الدولة اليهودية، ويعالج القسم الثالث نظام الحكم والسياسة في إسرائيل.

ومع أنّ بعض الأبحاث تشير إلى أنّ منهاج المدنيات في إسرائيل ينسجم مع التفسير الأقصى للتربية المدنية[58]. إلا أنّ كتاب المنهاج بقي أسير التفسير الأدنى للتربية المدنية. يقدّم الكتاب للطلاب معلومات عن الديمقراطية، ثم يحاول أن يبرّر الدولة اليهودية دون توظيف نقدي للقسم الأول عن الديمقراطي في نقد القسم الثاني عن الدولة اليهودية. أما القسم الثالث فهو قسم معلوماتي إجرائي عن النظام السياسي في إسرائيل، يستعرض بنية المجتمع الإسرائيلي والتصدّعات المختلفة فيه. وهو في هذا المبحث يقدم نقاشًا متطوّرًا لفهم المجتمع الإسرائيلي. وتلازم "وثيقة الاستقلال" الكثير من فصول الكتاب، فهي الأرضية الأيديولوجية التي يعتمد عليها الكتاب، كما المنهاج.

فمثلا، عندما يناقش الكتاب حقوق المجموعة في إسرائيل، فإنه ينطلق من "وثيقة الاستقلال"، مدّعيًا أنّ إسرائيل "تعترف بحق مجموعات الأقلية في الحفاظ على هويتها.... متميزة عن الأكثرية اليهودية في الديانة، واللغة والثقافة" (ص: 470). يشير الكتاب، بناءً على "وثيقة الاستقلال"، إلى ثلاثة حقوق جماعية (للمجموعة): حرية العبادة والأحوال الشخصية، الاعتراف باللغة العربية كلغة رسمية، وفي مجال التعليم. إلا أنّ الكتاب لا يقدّم رؤية نقدية لهذه الحقوق الجماعية، هذا

58. ערן בן-ארי וערן מור, "אזרחות כפולה: עמ' 98-77.

بالإضافة إلى أنّه يغيّب أهم حق جماعي يطالب به المواطنون العرب الفلسطينيون في إسرائيل وترفضه الدولة، وهو الاعتراف بالمجموعة العربية كمجموعة قومية. كما أنّ العرب لا يتمتعون بحقوق جماعية كاملة في مجال التعليم، مثل تدريس الرواية التاريخية الخاصة بهم. ويعرض الكتاب معلومة غير صحيحة في هذا المجال بقوله "يتعلم أبناء مجموعات الأقلية الأدب، والدين، والتراث والتاريخ الخاص بهم إلى جانب تعلّم حقوقهم وواجباتهم المدنية في الدولة" (ص: 471). والحقيقة هي أنّ العرب يتعلمون الأدب والدين والتراث باللغة العربية، ولكنها نصوص لا تتفاعل مع الخاصّية الكاملة للمجموعة العربية في الدولة. وهذه المعلومة عارية تمامًا عن الصحة بالنسبة لتدريس التاريخ. ولا يقدّم الكتاب أي نقد للحق الجماعي المتعلق باللغة العربية، حيث أنّ اللغة العربية غير حاضرة في الحيّز العام في إسرائيل، ولا يتم الاعتراف بالثقافة التي تحملها هذه اللغة. أما بالنسبة للحقوق الدينية، فهنالك تغييب لموضوع الانتهاكات الشاسعة للأوقاف والمقدسات الإسلامية والمسيحية، وعدم تمكن أبناء الطائفة المسلمة في إسرائيل من إدارة شؤون أوقافهم ومقدساتهم، مما أدى إلى انتهاك الكثير منها بصورة فظة.

يقدّم القسم الأول من الكتاب شرحًا عن الديمقراطية. ويشكّل هذا القسم محورًا هامًا وإيجابيًا في التربية المدنية، فهو لا يركّز على الديمقراطية كنظام سياسي فحسب، بل يستعرض مبادئ الديمقراطية أيضا. وفي هذا فائدة كبيرة لتربية الطلاب على القيم الديمقراطية. فالديمقراطية ليست نظامًا فقط بل هي أسس فلسفية أيضًا. لذا يقوم هذا القسم

باستعراض الحقوق والحريات السياسية في النظام الديمقراطي، وميّزات النظام الديمقراطي، مثل فصل السلطات وتقييد السلطة وسلطة القانون، والطرق الانتخابية المختلفة وغيرها. كما يستعرض القسم الأول حقوق المجموعات القومية، والتوجّهات الفكرية المختلفة حول هذه الحقوق. بل يستعرضها بطريقة جيدة جدًا، لدرجة أنه يمكن اعتبار المادة مادة جامعية من حيث الكيف والكم، أكثر منها مادة للمرحلة الثانوية، سيما وأنها تستعرض مقتطفات من نصوص ومقالات حول وقائع حدثت على الأرض من أجل تجسيد هذه المبادئ.

يمكن الإشارة إلى تحفظين على هذا القسم. الأول وهو التحفظ الشامل ويتعلق بالادعاء بأنه رغم غزارة المادة النظرية حول النظام الديمقراطي، إلا أنّ هذه المادة لا توظَّف في نقد القسم الثاني المتعلق بالدولة اليهودية، مثل مبدأ المساواة وحقوق المجموعة وحيادية الدولة. أما التحفظ الثاني فيتعلق في إقحام الأديان السماوية في القسم الأول المتعلق بالنظام والمبادئ الديمقراطية، وهو توظيف أيديولوجي واضح للدين في شرعنة الدولة اليهودية لاحقًا. فالفكرة الديمقراطية ليس لها علاقة بالأديان، وقد فندت الأدبيات التي ساقها بعض منظرّي التحول الديمقراطي مثل "صموئيل هنتنغتون" العلاقة بين دين معيّن والديمقراطية. فالنصوص الدينية هي حقول معرفية مستقلة عن النظام الديمقراطي، فمثلا عندما يتحدث القسم الأول عن بعض مبادئ الديمقراطية يقوم بعدها باستعراض هذه المبادئ في الديانات السماوية.

فمثلا عندما تم الحديث عن مبدأ حسم الأكثرية في النظام الديمقراطي،

تـم إرفـاق تحليـل لمبـدأ حسـم الأكثريـة في الديانـات السـماوية الثـلاث، وعـرض لنفـس المبـدأ في المذهـب الـدرزي. وهـذا الأمـر فيـه الكثـير مـن المغالطـات وعـدم الدقة في عـرض الموضوع وقـراءة أيديولوجيـة أكثر منها قـراءة علميـة رصينـة. لا مـكان لهـذا التوظيـف في التربية المدنيـة. ونعتقد أنّ الهـدف منـه هـو التمهيـد للقسـم الثاني عـن الدولـة اليهوديـة، ليكون الربـط بـين المبـادئ الديمقراطيـة والديانـة اليهوديـة ربطًـا طبيعيًـا فيما بعـد، ومعتمـدًا على القسـم الأول من الكتاب الـذي ربط الديانات السـماوية بالمبـادئ الديمقراطيـة. فالأمـة المواطنيـة لا ترتبـط بالديـن، بـل بالانتماء إلى الكيـان السـياسي الدولاتـي المتواجـد في بقعـة جغرافيـة واحـدة، يتمتع سـكّانها بحقـوق مدنيـة وسياسـية متسـاوية بحكـم مواطنيتهـم، وليس انتمائهـم الديني.

أمـا القسـم الثاني، الـذي يتطـرّق إلى الدولة اليهوديـة، فيمكن الإشـارة إلى عـدة ملاحظـات بصـدده. أولاً: وهـي تكـرار للملاحظـة السـابقة، فهنالك قطيعـة بـين مبـادئ الديمقراطية النظريـة، كمـا عُرضت في القسـم الأول، وبـين مسـألة الدولـة اليهوديـة. حيـث لا يتم توظيـف الأطر التـي عرضت في القسـم الأول لقـراءة نقديـة للقسـم الثاني. ثانيًـا: هنالك عـرض محايد للدولـة اليهوديـة، والعرض المحايد هـو بالضرورة عرض منحـاز بطبيعته. بمعنـى انـه يتـم عـرض الدولـة اليهوديـة وكأنها نظـام سـياسي طبيعي، وطبعًـا يسـتند أخلاقيًا إلى "وثيقة الاسـتقلال". وتشـير بنسـون إلى أنه يتم عـرض فكـرة الدولـة اليهوديـة على أنهـا فكرة متوازنـة بين أفـكار أخرى، فهـي الفكـرة الوسـيطة بـين دولـة كل مواطنيهـا وبـين الدولـة الدينيـة

اليهوديــة التوراتية كما تريدها أوســاط أرثوذكســية يهوديــة[59]. فقد جاء في الكتــاب مــا يلي:

"في المجتمــع الإسرائيلي هناك اختــلاف في الآراء حول تعريــف دولة إسرائيل، ودلالــة المصطلــح دولــة يهوديــة..... في الطــرف الأول نجــد التوجــه القائل أن عــلى دولــة إسرائيل أن تكــون دولــة التــوراة..... أما التوجــه في الطرف المعاكس له في التسلســل فانــه التوجه القائل أن على دولــة إسرائيل أن تكون دولــة لجميــع مواطنيهــا، أي دولة غير معرفــة من خلال القوميــة اليهودية، إنمــا هي دولــة ديمقراطية تلتــزم بمنح المســاواة التامة في الحقــوق لجميع المواطنــين... وبين هذيــن القطبين تقــع التوجهــات الصهيونية التــي تتبنى ما جاء في وثيقة الاســتقلال- دولــة إسرائيل هي دولة يهوديــة وديمقراطية، دولــة قوميــة يهوديــة معرفــة مــن خــلال الأكثريــة اليهوديــة فيهــا، وهي أيضــا دولــة ديمقراطيــة ودولة لجميــع مواطنيهــا اليهود والعــرب، الدروز والشركس...." (ص: 182).

يســتعرض الكتاب هــذا الموضوع دون نقــد. فمثلا لا يطرح التســاؤل حول كيــف تكــون الدولــة اليهوديــة الديمقراطيــة نظامًا سياســيًا أكثر مســاواةً وأخلاقيــةً وأنصافًــا مــن دولة جميــع مواطنيهــا؟ بمعنــى أنّ الكتــاب يقرّ بواقــع دون نقاشــه، ولا يقــدم تفســيرًا نظريًــا وتطبيقيًــا حــول أفضليــة الدولــة اليهودية عــلى الدولــة الليبرالية أو غيرهــا من أنظمــة الحكم. عرض الكتــاب معنــى دولــة جميــع مواطنيهــا وتــم اقتبــاس فقــرة مــن مقالــة لعزمــي بشــارة في مجلــة "نظريــة ونقــد" عــام 1993، يبيّن فيها بشــارة

59. . **הללי פינסון, פוליטיקה, 14, עמ' 15.**

رؤيتــه لدولــة جميــع مواطنيهــا التــي لا تتناقــض مــع الحقــوق الجماعية (ص: 184)، إلا أنّ الكتــاب لا يقــوم بعمليــة اشــتباك نظــري بــين الأنظمة المختلفــة، ولا يعرضهــا كلهــا ومنهــا الدولــة اليهوديــة، ولا يبــيّن أفضليتها عــلى جميــع المواطنين في الدولــة. ومن هنا فــإنّ "الحياد" في عــرض الأفكار يشــكّل في حقيقــة الأمــر انحيــازًا للدولــة اليهوديــة، مــن خــلال وضعها في مصــاف النظــم السياســية الأخرى.

بعدهــا مبــاشرةً، يعرض الكتــاب بشــكل واضح مفهــوم الدولــة اليهودية، ويبــيّن العلاقة بين دولة إسرائيل والشــعب اليهودي، والمؤسســات والمنظمات اليهوديــة والصهيونيــة العالمية. ويبــيّن أنّ دولة إسرائيل هــي دولة اليهود في كل العالــم، وهو ما يتناقــض ومفهوم الأمة المدنية-السياســية. إلا أنّ الكتاب لا يبــيّن هذا التناقض، ولا يســتحضر القســم الأول في نقد هــذا المفهوم للأمة وتراتبيــة المواطنــة التــي يبيّنهــا القســم الثاني، مــن خلال عرضــه أفضلية كل إسرائيــل دولــة يهودية عــلى حقــوق اليهــود في إسرائيل والعالــم. ولكن هــذه الأفضليــة لا تكون مــن خلال مقارنــة مع المواطــن العربــي، فالكتاب يتجنــب أســلوب المقارنــة والنقد النظــري بشــكل واضح. ففي حــين يدّعي أن إسرائيــل هــي دولــة تنتهج المســاواة بــين العــرب واليهــود (ص: 182-183)، نــراه يســتعرض في الفصــل الثالث من القســم الثاني مميّــزات دولة إسرائيــل كدولــة يهوديــة (ص:191)، حيــث يكتشــف الطالــب أنّ اليهــود يتمتعــون بحقــوق جماعيــة وفرديــة أكثــر مــن حيــث العــدد وأعمــق من حيــث النوعيــة مــن الأقلية العربيــة. فرمــوز الدولة تعــبّر عن هُويــة الدولة اليهوديــة (ص:192-191)، ومؤسســات الدولــة تعــبّر عن يهوديــة الدولة

(197-193). ويعـبّر التشريـع بدوره عـن هذا الطابـع (201-198). ففي مبحـث التشريـع يكتشـف الطالـب على الأقـل قانونـين هامين يعـبّران عن يهوديـة الدولـة، وعن كـون الدولة دولةَ الشـعب اليهـودي: قانـون العودة عـام 1950، وقانون الجنسـية عـام 1952[60]. وهما قانونـان يُعرَضان دون نقـد مـن مبدأ المسـاواة والمواطنيـة كما ظهر في القسـم الأول، سـيما وأنهما عـلى الأقـل يؤسسـان لمفهوم الأمـة الإثنية مـن جهـة، ولتراتبيـة المواطنة في إسرائيـل من جهـة أخرى[61].

الهُوية

يعـزز الكتـاب الهُويـةَ القوميـة للطـلاب اليهـود، ويتعامـل مـع الـتراث اليهـودي كجـزء مـن الهُويـة الوطنيـة. حيـث جـاء في كتـاب "المرشـد"، فيمـا يتعلـق بموضـوع الهُويـة، أن الكتـاب يهـدف إلى تعزيـز الهُويـة التراثيـة كجـزء من الثقافـة العربيـة، ويميّز بـين الطلاب العرب (مسـلمين ومسـيحيين) والطـلاب الـدروز، وهـو ينسـجم بهذا مـع سياسـات الدولة ووزارة المعـارف في "درزنـة" هويـة أبنـاء الطائفـة الدرزية كهُويـة بديلة عـن الهويـة القوميـة. بينمـا الهدف مـن تعزيـز الهُويـة الثقافيـة للطلاب اليهـود يجـب أن يكـون جزءًا مـن تعزيـز الهُويـة القومية. الجـدول التالي يوضـح الأهـداف المتباينـة لكتاب المنهـاج حول الهُويـة، كما جـاء في كتاب

60. طبعًا، لم يكن التعديل الأخير على قانون الجنسية والذي أقرّته المحكمة العليا في عام 2012، قد أدخِل إلى الكتاب. ويمثّل هذا التعديل تصعيدًا في تعميق مفهوم الدولة اليهودية، وتراتبية المواطنة بين العرب واليهود في موضوع التجنّس.

61. يتم عرض نقاش قصير (نصف صفحة) حول عدم المساواة الذي ينتجه قانون العودة في القسم الثالث من الكتاب، ص: 234.

مرشـد لتدريس موضـوع المدنيـات[62].

للتلاميذ العرب	للتلاميذ الدروز	للتلاميذ اليهود
"تعزيز المركبات والعناصر الثقافية الإسلامية والمسيحية علما بأن الديانة الإسلامية هي إحدى المركبات المركزية في الثقافة العربية".	"تعزيز الهوية الدرزية والانتماء للتراث الدرزي".	"تعزيز الصلة والانتماء للتراث وللثقافة اليهودية كجزء من الهوية القومية (ليس الدينية فقط)*، للتلاميذ الذين يعيشون في دولة يهودية وديمقراطية". - "التعرف على قيم ومبادئ يهودية تشكل أسسا هاما في الثقافة القومية". - "التعرف على مصادر يهودية تذكر ويعبر عنها في القوانين والقضاء في إسرائيل".

التشديد داخل الأقواس هو من المصدر.

في كتـاب المدنيـات، يتطـرّق الفصـل الرابـع إلى موضـوع هُويـة المواطنـين في إسرائيـل، وهـو فصـل مكـون من ثـلاث صفحـات فقـط (202-204). يسـتعرض موضـوع الهويـة بطريقـة إجرائيـة وسـطحية جـدا، دون

62. مرشد لتدريس موضوع المدنيات، مصدر سبق ذكره، 2009، ص: 12.

الاشـتباك مـع مركبـات الهويـة وديناميكيتها، يقسـم الكتـاب المواطنين في إسرائيـل إلى ثـلاث مجموعـات: العـرب والـدروز واليهود. يشـير الكتاب إلى أنّ تعريفـات الهُويـة لـدى المواطنـين في إسرائيل تشـمل مركّبـات المواطنة، القوميـة والديانـة. فالمواطنة ليسـت هوية تلعـب الدور الذهنـي والعاطفي مثـل القومية والديانـة، إلا أنّ الكتاب يضعهـا في مصاف القوميـة والديانة. كمـا يسـتعرض الكتـاب هـذه المركّبـات وكأنّ الواحـدة منهـا بديلـة عـن الأخـرى، دون أن يرى العلاقـة المركبة بينها وديناميكيتها المسـتمرة. فمثلا، يقـول الكتـاب إنّ لهُويـة المواطنـين العـرب مركّبـات عـدّة. فهنالـك هُوية المواطنـة، وهـي الهُويـة، حسـب الكتاب، لمـن "يشـدّد على مركـب المواطنة ويعـرف هويتـه بأنـه إسرائيلي، بهـذا فانه يـبرّر رباطـه بدولـة إسرائيل"، والفلسـطيني "مـن يشـدّد عـلى المركّـب القومـي الفلسـطيني، ويعـبر عن الربـاط بفلسـطين (وهو الاسـم الذي يطلق عليـه اليهـود أرض إسرائيل)". والهويـة الدينيـة "القصـد مـن المركـب الدينـي هـو الانتمـاء إلى الديانـة الإسـلامية أو المسـيحيين أو المذهـب الـدرزي"، والعربـي "مـن يشـدّد على الجانـب القومـي العربي، ويعبر عـن الربـاط بالقومية العربية الشـاملة في الـشرق الأوسـط" (ص: 202).

يلاحَـظ مـن التعريفـات للمركّبـات المختلفـة والنتيجة الملحقة لـكل مركب، أنّ الكتـاب يتعامـل مـع هُوية العـرب بسـطحية، دون فهم العلاقـة بينها. ويـرى الكتاب تناقضًـا واضحًا بين الهُويـة الوطنية والقوميـة وتلك المدنية. فمَـن يعـرف نفسـه كإسرائيلي إنمـا يعلـن ارتباطـه بإسرائيل، ومَـن يعلن عـن هُويتـه القومية فإنه يعلـن عن انتمائـه "للشرق الأوسـط"[63].

63. لاحظ بعض الأخطاء في هذه النصوص. فقد تم تصنيف الهُوية الفلسطينية في الإطار القومي

خلاصة

عالــج هــذا البحث منهــاج المدنيــات للصفوف الثانويــة في المــدارس العربية في إسرائيــل، معتمدًا عــلى المنهج التحليــلي الكيفي المعمّق لنصــوص المنهاج، بالاســتناد إلى الأدبيــات النظريــة حــول المناهــج التعليميــة عمومًــا ودورها في بنــاء هويــة مواطنيّــة، وحــول منهــاج المدنيــات تحديــدًا كونــه المنهــاج الأســاس في بنــاء مفهــوم المواطنــة، والدّيمقراطيــة والحقــوق. يطلق اســم منهــاج "المواطنــة" عــلى هــذا النّمــط مــن المناهــج، ولكــن وزارة المعارف الإسرائيليّــة اختــارت أن تســمّي هــذا المنهــاج "المدنيات"، وهــو مصطلح لا يعبّر عــن التّرجمــة الحقيقــة لمفهــوم "Civic Education"، والــذي يعني التربيــة للمواطنــة، ولا ينســجم حتــى مــع الترجمــة مــن المصطلــح العبري لنفــس المنهــاج والــذي يُطلــق عليــه اســم "אזרחות"، أي مواطنة.

نصّــت المادة التاســعة من الأهــداف التي وضعهــا المجلس التربــوي العربي عــلى التالي:

"تعزيــز الحــوار مــع الآخــر اليهودي-الإسرائيــلي بحثًــا عــن أفــق للعيــش المشــترك في وطــن واحد دون هيمنــة وســيطرة لأي جانب. والتربيــة للتطلع للحيــاة بأمــان وتعاون ومســاواة، وذلك من خلال الســعي إلى بنــاء مجتمع مدنــي يعكــس الاحــترام المتبــادل بــين الشــعبين الفلســطيني واليهــودي، وصــولا لمواطنــة كريمــة جامعة ومتســاوية".

وجــاء هذا الهدف تأسيسًــا على هدف ســبقه يشــدّد عــلى الطابــع القومي-

(الهوية القومية الفلسطينية)، والانتماء العروبي إلى الشرق الأوسط (والشرق الأوسط مصطلح استعماري يشمل غير العرب أيضًا، وهو مصطلح غير عروبي لا جغرافيًا ولا ثقافيًا).

الثقافي للفلسطينيين في إسرائيل، فقد جاء في المادة الأولى من أهداف التعليم العربي:

«تأصيل الانتماء لهُويّة وطنيّة عربية-فلسطينية، معتزّة بمنجزها الحضاريّ، ومتواصلة بفاعليّة مع عمقها العربيّ والإسلاميّ. تتأسس هذه الهويّة على تعزيز اللّحمة بين أبناء الشعب الفلسطيني الواحد، تعزيز الذاكرة الجمعيّة والرواية التاريخيّة الفلسطينيّة، التأكيد على الحقوق التاريخية والسياسية للشعب الفلسطينيّ، واحترام التعدديّة الثقافيّة والدينيّة والمجتمعيّة الداخليّة للمجتمع الفلسطينيّ».

وكما تبيّن من دراسة منهاج المدنيات، فإنّه لا يعزز الهُوية المدنية المشتركة والمتساوية بين العرب واليهود، بل يكرّس وينظّر لتراتبية في الحقوق والمواطنية. كما أنه لا يعترف بالمواطنين العرب كأقلية قومية لها حقوق قومية وجماعية. وبذلك نعتقد أنّ منهاج المدنيات الرسمي لا يتعاطى مع الأهداف التي وضعها المجلس التربوي العربي.

الإدّعاء المركزي لهذه الدراسة هو أنّه على الرّغم من التطوّر الذي طرأ على مناهج المدنيّات في إسرائيل، إلا أنّ المنهاج ما لبث لا يثقّف على مفهوم المواطنة المتساوية مع الأكثرية اليهودية، ولا لمفهوم المشاركة السياسية الديمقراطية التي تكون فيها الدولة في حالة من الحياد. بل إنّ المنهاج رغم التطوّر الذي حصل لا يزال يعلّم على الانتماء لإسرائيل كدولة يهوديّة وديمقراطيّة. ومع ذلك نشهد في السنوات الأخيرة محاولة حثيثة من وزارة المعارف ومن جمعيات مدنية إسرائيلية للضغط على الوزارة لتغيير هذا المنهاج، لكونه يتضمّن نقدًا معيّنًا لإسرائيل كدولة

يهوديّة وديمقراطيّة، ويوجّه بعض النقد للسياسات الإسرائيلية تجاه مواطنيها العرب الفلسطينيين. يؤكّد هذا الأمر أنّ التوجّه المستقبلي لهذا الموضوع لا يزال قيد البلورة، نحو التخلّي عن قيم المواطنة الحقيقة في صميم مواده، وتأكيد الولاء لإسرائيل كدولة يهوديّة ديمقراطيّة. هذا بينما يتطوّر فيه هذا الموضوع في العالم ليس فقط نحو تأكيد مفهوم المواطنة المشتركة والمتساويّة، بل أيضًا نحو تسييس المنهاج، ليس بالمفهوم الحزبي، بل بمفهوم خلق وعي سياسي لدى الطّلاب بأهميّة المشاركة السّياسيّة والتّأثير على الحياة السّياسيّة وتغييرها للأفضل.

مرّ موضوع المدنيات بتحوّلات كثيرة. ففي المرحلة الأولى كان يهدف تدريس المدنيات إلى تعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع الإسرائيلي والشعب اليهودي، والعمل على تعميق فهمه لنظام الحكم الإسرائيلي بصفته مواطنًا. ولكن المنهاج لا يقدّم تعريفًا واحدًا للمواطن، بل يقدّم مفهومًا تراتبيًا لفكرة المواطن، تظهر بشكل جلّي في المنهاج في مراحله الأولى. حمل المنهاج في مرحلته الأولى توجّهًا أيديولوجيًا واضحًا. أما المرحلة الحالية من تدريس المدنيات فقد تعاملت مع إسرائيل كدولة الشّعب اليهودي، وإسباغ المشروعية السياسية والأخلاقية على إسرائيل كدولة قومية. وبذلك فإنّ الرسالة غير المباشرة الموجّهة للطالب العربي أنّ إسرائيل ليست دولته بل دولة اليهود، وأنها تمنحه حقوقًا فردية مدنية من خلال الحفاظ على الطابع القومي لإسرائيل، ودون الاعتراف بالطالب العربي كعضو في مجموعة قومية لها حقوق قومية وسياسية على البلاد، وليس فيها فقط. لذا يهدف منهاج المدنيات الحالي إلى

تسويغ مشروعيّة إسرائيل كدولة يهوديّة وديمقراطيّة. ويصبّ كلّ الكتاب في هذا السياق، أي سياق «طبيعية» هذا التعريف في النظرية السياسية والديمقراطية، وعدم تناقض النظام السياسي الإسرائيلي مع المفهوم العالمي للديمقراطية من حيث الشكل والمضمون، أي مبادئ الديمقراطية.

يعمل منهاج المدنيات أيضًا على تشكيل وعي الطالب العربي من خلال قضيّتين متناقضتين، يحاول المنهاج فكّ التناقض البنيوي والجوهري بينهما. القضية الأولى أنّ إسرائيل هي دولة يهودية وديمقراطية، أي دولة الشعب اليهودي، أي تجسيد لحق تقرير المصير للشعب اليهودي، وهي دولة قوميّة بهذا المفهوم. إلا أنّها من جهة أخرى دولة تعدّدية، يمكن أن يكون غير اليهودي فيها جزءًا من هذا النظام. بمعنى أنّ المنهاج يحاول التخفيف من حدة التوتر بين الطابع القومي الراديكالي لإسرائيل كدولة يهودية وبين الطابع التعدّدي فيها، بادّعاء أنّ طابعها القومي-الديني الراديكالي لا يتناقض مع مميّزات تعدّدية فيها تستوعب العربي. وبهذا فإنّ الطّالب العربي لن يجد التناقض الأخلاقي ولا النظري بين إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية وبين مفهوم المساواة. ويشدّد المنهاج على المساواة والحقوق الفردية المدنية وليس المساواة والحقوق الجماعية القومية. إذن، يحاول المنهاج الجديد الذي يحمل اسم «أن نكون مواطنين في دولة إسرائيل» أن يؤكّد على أمرين مركزيين: الأول أنّ إسرائيل كدولة يهوديّة-ديمقراطيّة هي حقيقة واقعيّة وتاريخيّة قائمة، ونظامها السّياسي والقانوني يرتكز على هذه الحقيقة. أما الأمر الثاني

فهـو أنّ إسرائيـل بهـذا التعريف القومـي الإقصائـي الذي يُنتـج تراتبية في مفهـوم المواطنيـة هـي أيضا حالـة أخلاقية.

يتعـرّض المنهـاج أيضًـا إلى هُوية المواطـن العربي في إسرائيـل. ففي المرحلة الأولى لـم يتطـرّق المنهـاج إلى الهُويـة الوطنيـة والقوميـة للفلسـطينيين في إسرائيـل، بـل تطـرّق إلى العـرب مـن خـلال انتماءاتهـم الدينيـة، وليـس القوميـة أو الوطنيـة. أمـا في المرحلـة الثانية فيعـترف المنهاج بوجـود أقلية عربيـة دون الاعـتراف بطابعهـا القومـي. بمعنـى أنّ الاعـتراف بالعـرب بالأقليـة ينحـصر في المقولـة الإحصائية، وبعـض الجوانب الثقافيـة. كما أنّ هنالـك تغييبًـا للعلاقـة الوطنية بـين العرب داخـل الخط الأخـضر والعرب في الأراضي المحتلـة عـام 1967، دون ذكـر للانتمـاء الوطنـي المشـترك بين المجموعتين.

סיכום והמלצות

סיכום

ספר זה מציג מספר מחקרים ביקורתיים על מדיניות החינוך הרשמית ועל תכניות הלימוד בארבעה מקצועות שנלמדים בבתי הספר הערביים בישראל: השפה הערבית, היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות. מאחר וכל מחקר אודות התוכניות הנ"ל מסתיים בסיכום ובהמלצות הקשורים באותה תכנית לימודים, אנחנו מסתפקים כאן בהצגת סיכום כללי והמלצות כלליות הקשורים במדיניות החינוך ובתוכניות הלימודים המיועדות לחינוך הערבי בישראל.

מהמחקרים המוצגים בספר הזה ניתן להסיק את המסקנות הבאות:

1. מדיניות החינוך הישראלית כלפי החינוך הערבי היא חלק בלתי נפרד מהמדיניות הכללית של המדינה כלפי אזרחיה הערבים. מערכת החינוך הערבית בישראל משמשת אמצעי לשליטה במיעוט הערבי פלסטיני ולהדרתו מתהליך קבלת ההחלטות. דבר זה משתקף במבנה הארגוני של מערכת החינוך הערבית, "אגף החינוך לערבים", הנמצא במשרד החינוך והתרבות. מערכת זו כפופה ישירות לממשלה, ומנוהלת בפועל בידי יהודים "ערביסטים" אשר קובעים את מדיניות החינוך, תוכניות הלימודים וספרי הלימוד מבלי לשתף באופן פעיל בקבלת ההחלטות את האזרחים הערבים.

2. רב תוכניות הלימודים בבתי הספר הערביים אינן מקוריות, הן מועתקות כמעט באופן מלא מתוכניות הלימודים הנהוגות בבתי הספר היהודיים, ומשום כך הן אינן משקפות את תרבותו ואת שאיפותיו של המיעוט הערבי הפלסטיני בישראל. ואם נוסיף לכך בעיות הקשורות בתרגום (כגון: אי בהירות, אי דיוק, שגיאות בשפה ובדפוס), תוכניות אלה עלולות להביא לניכורו של התלמיד הערבי מבית הספר ולירידה בהישגיו הלימודיים.

3. תוכניות הלימודים בבתי הספר הערביים משמשות כלי בידי משרד החינוך ליישום המדיניות החינוכית הרשמית כלפי החינוך הערבי. עיון ביקורתי בתוכניות הלימודים של ארבעת המקצועות: השפה הערבית, ההיסטוריה, הגיאוגרפיה והאזרחות מעלה כי תוכניות אלה נועדו לטשטש, או להחליש או לעוות את הזיכרון הקולקטיבי ואת הזהות הערבית הפלסטינית של התלמידים הערבים על-ידי ריקון מערכת החינוך הערבית מערכים ומתכנים לאומיים ערביים ופלסטיניים. ובמקביל, לחנך את הלומדים על ערכים ותכנים יהודיים וציוניים. המטרה ממדיניות זו היא ליצור אדם חדש, "ערבי – ישראלי", אדם ללא זהות אמיתית וללא זיכרון קולקטיבי, אדם עקור משורשיו ההיסטוריים, הלאומיים והתרבותיים.

4. תוכניות הלימודים בבתי הספר הערביים אינן מתייחסות בצורה ביקורתית לשאלת האזרחות ולמידת יישומה הלכה למעשה לגבי המיעוט הערבי הפלסטיני. האזרחות כפי שהיא מוצגת בתוכניות החינוך הערבי הרשמי,

אזרחות במדינה יהודית, אינה משמעותית ואינה אמיתית, היא אזרחות פורמאלית ובלתי מושלמת. כידוע, שוויון מלא בזכויות בין האזרחים מהווה תנאי הכרחי לאזרחות אמיתית ומושלמת, וזה לא יושג במדינה שמגדירה את עצמה כמדינה יהודית. ואכן, מוענקים לאזרחים היהודים בישראל, כולל העולים החדשים ללא קשר למוצאם ולצבעם, מספר זכויות יסוד שאינן מוענקות לאזרחים הערבים (כגון: הזכות להעדפה מתקנת, זכות השיבה של קרובי משפחה, הזכות לחיות בישראל עם בן/ בת זוג לא ישראלי/ ישראלית והזכות להנצחת "נכבה" או שואה שפקדה את קבוצת ההשתייכות). מוזר שנושא זה, דהיינו, נושא האזרחות האמיתית והאפליה הבוטה נגד האזרחים הערבים, לא מוצא את מקומו בתוכניות הלימודים. דבר זה פירושו שמקבלי ההחלטות רוצים שהתלמיד הערבי ידע את גבולותיו ויקבל את נחיתותו כאזרח ממדרגה שנייה ב"מדינת היהודים".

5. תכניות הלימודים במערכת החינוך הערבית חסרות ראייה ברורה כיצד להתייחס לשאלת הערכים ודפוסי ההתנהגות הקיימים, שנובעים בעיקר מהמעבר של החברה הפלסטינית מחברה מסורתית אל חברה שמשלבת בקרבה בו-זמנית מסורתיות ומודרניות, וכיצד להתייחס למספר תופעות שליליות שמלוות תהליך זה, כגון: אלימות, פשע, אי סובלנות, חמולתיות, עדתיות ומעמד האישה הנחות. התרבות הנפוצה כיום בחברה הפלסטינית, ובחברה הערבית בכלל, היא תרבות מעורבת שבתוכה קיים ניגוד בין מספר ערכים מסורתיים לבין

ערכים מודרניים, כגון: הניגוד בין התאחדותו של הפרט עם הקבוצה (ובמיוחד עם החמולה והעדה) וחופש הפרט, הניגוד בין חיקוי העבר והחידוש, הניגוד בין כניעה לסמכות והתמרדות נגדה והניגוד בין נחיתות האישה והדרישה לשחרורה. העדר ראייה או אסטרטגיה ברורה כיצד להתייחס למערכת הערכים המעורבת הקיימת ולתופעות השליליות הנפוצות מביא אותנו לשאול את השאלה העקרונית: האם בית הספר הערבי מוסמך (או יכול) להתמודד עם מציאות זו?

המלצות כלליות

לאור הדיון דלעיל, אנחנו מציגים את ההמלצות הבאות:

1. **הכרה רשמית בייחודו של החינוך הערבי**

מאחר והערבים הפלסטינים בישראל מהווים מיעוט לאומי ילידי (indigenous), ובהסתמך על הצהרות האו"ם בדבר מיעוטים לאומיים ועמים ילידים, שהאחרונה בהן הייתה הצהרת האו"ם בדבר זכויות עמים ילידים אשר אומצה ע"י עצרת האו"ם ביום 13.09.2007, אנחנו ממליצים כי המדינה תכיר בייחודו של החינוך הערבי ותשמור על ייחוד זה.

2. **הקמת מינהל עצמאי לחינוך הערבי**

כדי לשמור על ייחודו של החינוך הערבי, אנחנו ממליצים כי יוקם מינהל עצמאי, מבחינה ארגונית ופדגוגית, לחינוך הערבי

הפלסטיני בישראל, וכי המדינה תתמוך בו ותספק לו את כל המשאבים הדרושים ותעזור לו להשיג את מטרותיו החינוכיות. מינהל זה ייטפל בכל הנושאים הקשורים בחינוך הערבי, כולל תשתיות, מינויים, קביעת מדיניות החינוך ותוכניות הלימודים במקצועות השונים בבתי הספר הערביים.

3. הכנסת שינויים דרסטיים בתוכניות הלימודים בחינוך הערבי

אנחנו ממליצים לשנות את תוכניות הלימודים בחינוך הערבי, כך שתוכניות אלה תשקפנה את הייחוד הלאומי, התרבותי, האזרחי והפדגוגי של החברה הערבית הפלסטינית בישראל. השינוי יובל בידי הנהלה פדגוגית ערבית מקצועית, שתהווה חלק אינטגראלי ממערכת החינוך הערבית העצמאית מבחינה ארגונית ותרבותית. למועצה הפדגוגית הערבית – שהוקמה במטרה לקבוע את מדיניות החינוך ואת תוכניות הלימודים לחינוך הערבי - יהיה תפקיד מוביל בתהליך זה. אנחנו משוכנעים כי אם לא יבוצע שינוי זה בתוכניות הלימודים, לא יחול שינוי משמעותי בחינוך הערבי, גם לא בהישגי התלמידים בבית הספר.

4. סיפוק חומר משלים לתלמידים הערבים

בינתיים, ועד שמשרד החינוך יקבל את ההמלצות (או התביעות) הנ"ל, אנחנו ממליצים כי המועצה הפדגוגית הערבית, בשיתוף עם הרשויות המקומיות הערביות ומוסדות ערביים אחרים, תפעל לספק חומר משלים לתלמידים הערבים בנושאים השונים, שיעלה בקנה אחד עם המטרות המוצהרות לחינוך הערבי שהיא גיבשה. חומרי הלימודים המוצעים יחזקו את הזהות הערבית הפלסטינית ואת הערכים

Pedagogical Council, in collaboration with local Arab councils and other Arab institutions, seek to provide complimentary materials for Arab students in accordance with the goals of the Arab education, which the Council has set. These materials should work for the fixation of the Palestinian Arab identity, and for the promotion of progressive human civic values (such as freedom, pluralism, tolerance, and equality between men and women) and for raising awareness about the social, political and cultural problems and issues that the Arab Palestinian minority in Israel is facing.

system, organizationally and culturally, be established and be budgeted by the state, so that it would achieve its goals, both cultural and educational. This system would care for the Arab education system; its infrastructure; designing the educational policy; appointments; and creating the curricula for the different subjects in Arab schools.

3 – Changing the curricula of the Arab education system:

We highly recommend that the curricula followed by the Arab schools be changed in a way so that they reflect the national, cultural, civic and educational specificity of the Palestinian Arab society in Israel. This process should be monitored by a professional pedagogical administration, that is part of the Arab education system, and is independent both organizationally and culturally. It is natural to assume that the Arab Pedagogical Council, which was established to design educational policy and create curricula for the Arab education, should have a leading role in this field. We believe that unless such a change is carried out, Arab education will remain as is, and no fundamental change will occur even in students' academic achievement.

4– Provision of complimentary materials for Arab students:

During this time, and until the Ministry agrees to the previous recommendations and requests, we recommend that the Arab

such as the conflict between uniting the individual with the group (especially the clan and the sect) and freedom of the individual, between salafism (imitating the inherited) and renewal, between subordination to the regime and revolting against it, and between women's inferiority and their liberation. This lack of a clear vision or strategy by the Arab educational system on how to deal with this hybrid value system, and the social problems it creates, makes us wonder if the Arab schools are truly qualified to act actively with this reality.

General Recommendations

In light of the above, we forward the following recommendations:

1– An official acknowledgment of the specificity of Arab education:

Since the Palestinian Arabs in Israel constitute an indigenous national minority, and in accordance with the declarations of the United Nations regarding minorities and indigenous people, the last of which was the declaration approved by the UN on 13–9–2007, we recommend that the Israeli State acknowledge the specificity of Arab education and maintain it.

2– Independence of Arab education:

In order to maintain the specificity of Arab education, we recommend that an independent Palestinian –Arab education

applied to the Palestinian Arab minority. The citizenship which the curricula discuss is that in the Jewish state, and therefore, it is fake and unreal, and rather formalist and imperfect. Equal rights, a necessary condition for true citizenship, cannot be achieved in a country that defines itself as Jewish. In fact, Jews in Israel, even recent immigrants, receive some basic rights that the Arab citizens themselves do not enjoy, such as the right for affirmative action; the right of return for expatriated family members; the right to live in Israel with a spouse who does not carry Israeli citizenship; and the right to commemorate a national catastrophe, etc. What is odd is that this subject of true citizenship and the clear discrimination against the Arabs does not get its due attention in the Arab education system, which means that the decision makers want the Arab students to know their limits and accept their inferiority as second class citizens in the "state of the Jews".

٥- The curricula of the Arab educational system lack a clear vision on how to deal with prevailing social values and behavioral patterns of Palestinian Arab society, which has moved from being traditional into one mixing tradition with modernity. Such a transition can have serious negative phenomena such as violence, crime, intolerance, tribalism, sectarianism and low status of women. The dominant culture in our society, as well as in Arab society, is a hybrid culture which combines traditional values with modern ones, and it is only natural that conflict exists between the two patterns,

government, run by Arabist Jews who decide its educational policy without actively involving Arabs in it.

2– Most of the curricula in the Arab schools are not original, but are almost a copy of those in the Jewish schools. These curricula do not stem from the culture and worries of the Palestinian Arab society in Israel. When problems related to translation (such as lack of clarity, inaccuracy, weak language, linguistic errors and typographical errors) are also considered, then these curricula might as well lead to the alienation of the Arab students from school and consequently to their low academic achievement.

3– The Ministry of Education and Culture uses the curricula in the Arab schools as a tool to execute the official educational policy of the government towards the Arab education. A critical study of the Arabic, history, geography and civics curricula points to the intention of weakening, submerging and distorting the collective memory and the Palestinian Arab identity amongst the Arab students, by making them void of any nationalistic Palestinian and Arab contents and values, while overloading them with Zionist and Jewish ones. All of this is geared towards creating an "Israeli–Arab" person, with no true identity, with no collective memory and uprooted from his or her historical, national and cultural roots.

4– The curricula of the Arab educational system do not discuss critically the issue of citizenship and the extent to which it is

Summary and General Recommendations

Summary

This book presents a number of critical studies of the official educational policy and the curricula of four subjects taught in the Arab schools in Israel: Arabic, history, geography and civics. Since the study of each curriculum concludes with a summary and recommendations for that specific curriculum, we will present only a general summary and recommendations regarding the educational policy and the curricula of the Arab educational system inside Israel.

Below are the most significant results that the studies in this book have reached:

1– The Israeli educational policy towards the Arab education is not separate from the general policy of the state towards its Arab citizens, but is rather part of it; a policy of dominance, control and exclusion which affects it and is affected by it. The Arab educational system in Israel is therefore a tool for controlling the Palestinian Arab minority and excluding it from the process of decision–making. This has been clearly reflected in the organizational structure of the Arab educational system, in its "Department of Arab Education," that belongs to the Ministry of Education and Culture, characterized by being highly centralized and completely dominated by the