

أ

التربية وأزمة الهوية لدى العرب في إسرائيل: دراسة تحليلية نقدية

إعداد

سعاد بشارة خلف مسلم

إشراف

الدكتور حسن جميل طه
الدكتور بشير عبده

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية تخصص أصول تربية

كلية الدراسات التربوية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
آذار، 2006

التفويض

أنا
أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو
الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم:

التوقيع:

التاريخ:

إجازة الأطروحة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها

.....

..

وأجيزت بتاريخ

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور رئيساً
الأستاذ الدكتور عضواً
الدكتور عضواً
الدكتور عضواً ومشرفاً
الدكتور عضواً ومشرفاً

شكر وتقدير

كلي أمل أن أكون بدراستي التي أقدم لها قد أضفت شيئاً إلى الدراسات المتعلقة بهذه الأقلية العربية التي تعيش في إسرائيل. أما أستاذي المشرف الدكتور حسن جميل طه فله الشكر الصادق لما بذله من جهد ووقت في قراءة فصول الرسالة، وقد قوّت توجيهاته وحثه المتواصل لي على العمل من دوافعي للاستمرار بالبحث، أما أستاذي المساعد الدكتور بشير عبده فله جزيل الشكر على جهوده المتواصلة في تأمين المصادر والمراجع اللازمة بالإضافة إلى دوره في الترجمة عن العبرية مما عمق وأغنى نتائج بحثي لإنجازه على النحو الذي هو عليه ولا يفوتني أن أشكر الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المشاركة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

أود أن أشكر جميع العاملين في مكتبة شومان على روح التعاون التي أظهروها، أما صديقة العمر فادية نزال فلها جزيل الشكر لتحملها مشاق طباعة الرسالة والتعديلات الكثيرة المتكررة عليها.

والله ولي التوفيق.

الإهداء

إلى
ابني صفوان
الذي أعطاني الكثير من وقته وجهده
مع حبي

فهرس المحتويات

أ.....	التربية وأزمة الهوية لدى العرب في إسرائيل: دراسة تحليلية نقدية.....
ب.....	التفويض.....
ج.....	إجازة الأطروحة.....
د.....	شكر وتقدير.....
ه.....	الإهداء.....
و.....	فهرس المحتويات.....
ح.....	قائمة الجداول.....
ط.....	قائمة الملاحق.....
ي.....	الملخص.....
م.....	Abstract.....
1.....	الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها.....
1.....	المقدمة.....
9.....	مشكلة الدراسة:.....
10.....	أهمية الدراسة.....
10.....	هدف الدراسة وأسئلتها:.....
11.....	تحديد المصطلحات:.....
11.....	محددات الدراسة.....
13.....	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة.....
13.....	أولاً: الإطار النظري.....
43.....	ثانياً: الدراسات السابقة.....
56.....	ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.....
58.....	الفصل الثالث طريقة الدراسة وإجراءاتها.....
58.....	منهجية الدراسة:.....
61.....	الفصل الرابع نتائج الدراسة.....
61.....	أولاً: نتائج السؤال الأول:.....
79.....	ثانياً: نتائج السؤال الثاني:.....
98.....	ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:.....
117.....	رابعاً: نتائج السؤال الرابع:.....
129.....	خامساً: نتائج السؤال الخامس:.....

146.....	الفصل الخامس مناقشة النتائج
146	أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :
149	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :
155	ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
162	رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :
167	خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
170	التوصيات
171	مراجع الدراسة

قائمة الجداول

الصفحة	المحتوى	الرقم
82	ميزانية وزارة المعارف الإسرائيلية لعام 2000	.1
84	توزيع الطلاب العرب بحسب المراحل الدراسية 2003 - 2004	.2
85	الطلاب الحاصلين على البجروت في الوسط العبري في عام 2003	.3
85	الطلاب الحاصلين على البجروت في الوسط العربي في عام 2003	.4
86	نسبة التسرب في المرحلة الثانوية للسنة الدراسية 2001 - 2002	.5
90	عدد الطلاب الذين حصلوا على البجروت خلال الفترة 2001-2003	.6
97	اقتراح لجنة دوفرات لتوزيع ميزانية الطالب العربي	.7
110	نسب المنتظمين في رياض الأطفال لسنة 1993	.8
118	مقارنة للخدمات الثقافية والتعليمية غير المنهجية في التعليم الابتدائي في كل من المدارس اليهودية والعربية	.9

قائمة الملاحق

الصفحة	المحتوى	الرقم
240	مقابلة مفتوحة مع مدير مدرسة راهبات المخلص في الناصرة	.1
244	مقابلة مفتوحة مع مديرة مدرسة الكرمل الثانوية	.2
246	مقابلة مفتوحة مع مديرة مركز تطوير طواقم التعليم	.3
247	مقابلة مفتوحة مع مدير عام لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في إسرائيل	.4
248	مقابلة تقييمية مقننة حول منهاج التربية للهوية	.5
250	مقابلة مفتوحة مع باحثة وتربوية في حيفا	.6
251	مقابلة مع مفتش التاريخ والمشارك في وضع منهاج التربية للهوية	.7
255	المدارس الثانوية التي شاركت في تطبيق المشروع التجريبي (Pilot) للهوية	.8
256	القرى والمدن العربية المشاركة حالياً في تطبيق منهج التربية للهوية في إسرائيل	.9

التربية وأزمة الهوية لدى العرب في إسرائيل

إعداد

سعاد بشارة خلف مسلم

إشراف

الدكتور حسن جميل طه

الدكتور بشير عبده

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معالجة جديدة لمشكلة قديمة مرتبطة بظروف محددة من خلال

الإجابة عن الأسئلة الآتية معتمدة المنهج الوصفي التحليلي وهي:

السؤال الأول: ما واقع التعليم لدى العرب في إسرائيل خلال الفترة 1985 - 2005؟

السؤال الثاني: ما السياسات التعليمية المتعلقة بالعرب في إسرائيل؟

السؤال الثالث: ما دور المناهج التعليمية المطبقة في المحافظة على الهوية العربية وتعزيزها؟

السؤال الرابع: ما أبعاد أزمة التربية للهوية لدى العرب في إسرائيل من وجهة نظر المثقفين

والمسؤولين التربويين؟

السؤال الخامس: ما الجهود المبذولة من قبل السلطات التعليمية العربية في إسرائيل للتصدي

لأزمة الهوية؟

هذه الأسئلة تلتقي حول نقطة واحدة وهي البحث في العلاقة بين التعليم وأزمة الهوية عند

العرب في إسرائيل، للحصول على إجابات الأسئلة السابقة كان من الضروري القيام بزيارة استطلاعية

(ميدانية) إلى الموقع لتلمس بداية مسار البحث. لقد كان الحصول على المعلومة صعباً وبطيئاً في البداية

لهذا تم الاعتماد على استراتيجيات متنوعة لجمع البيانات ارتبطت بالأسئلة المراد الإجابة عليها. حيث

تم استخدام كل ما توفر من مصادر ومراجع، من أبحاث سابقة، ووثائق وصحف عربية وعبرية،

ودوريات، وإحصاءات رسمية عبرية وعربية ومؤتمرات تربوية ومناهج وكتب دراسية ومقابلات

مفتوحة ومقننة.

هذا البحث لم يستطع تجنب الوضع السياسي للأقلية العربية في إسرائيل التي لم يسبق لمجموعات إنسانية واجهت الظروف نفسها ، فكان ضرورياً الانفتاح على كل الصيغ للتحويلات والتغيرات التي طرأت على هذه الأقلية خلال أكثر من نصف قرن، وعلى التعمق في الثقافة المحيطة بالجوانب المختلفة من حياة هذه الأقلية، وبالقدر الذي كان مهماً للبحث تعرف مختلف جوانب العملية التعليمية كان مهماً معرفة رأي الآخرين الذين هم الأغلبية المسيطرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الموضوعية للبيئة اليهودية التي يوجد بها العربي إلى أي مدى يسبب التعليم ومشكلة الهوية إزعاجاً وإشكالية، فهناك الخلط بين مفهوم المواطنة وبين الهوية الذاتية، من هنا كان مصطلح "هوية قومية" يحمل في طياته ازدواجية، لأن القبول بالمواطنة الإسرائيلية لا يسمح برفض المضمون.

- وباعتبار التعليم الموضوع الأكثر أهمية في المحافظة على ثوابت الهوية الوطنية والقومية للأقلية العربية في إسرائيل كان من الضروري دراسة الجوانب المختلفة للعملية التربوية لتبيان دورها في إشكالية الهوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم يرتبط كلياً بالسياسة العليا للدولة الإسرائيلية حيث يعد موضوعاً استراتيجياً أمنياً، من هنا تخضع كل مدخلات العملية التعليمية لإشراف الدولة المباشر، ولقد استخدمت إسرائيل سلطتها بثبات وإصرار من أجل وضع مناهج دراسية تخدم استقرارها وأمنها إذ احتوت مناهج اللغة والتاريخ لكلا الواسطين العربي واليهودي مضامين تربوية مُحكمة تخاطب نمو وتطور وتربية الطالب حيث أثبتت النتائج أن الكثير من القيم وتاريخ إسرائيل تشتق تكافؤها الإيجابي من إقصاء وتهميش الآخر (العربي) مُحققة هدفاً أساسياً من الأهداف السياسية الإسرائيلية.

- أشار واقع التعليم إلى سياسة التمييز العنصري في مختلف مجالات العملية التعليمية وظهر بوضوح في تدني نسب النجاح وزيادة التسرب من المدارس حيث حققت هذه السياسة هدفاً آخرًا للسياسة العليا للتعليم وهي وضع المعوقات من أجل تأخير صعود الأقلية العربية كقوة متعلمة.

- لم تستطع السلطات الإسرائيلية إلغاء تحرك هذه الأقلية من خلال القوانين والأنظمة ومؤسسات الحكم الديمقراطية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عمل الأقلية العربية على مر العقود وكيف وجدت حلولاً لمشاكلها في ظل هذا الواقع المُعقد إذ استطاعت الدمج بين المعطيات الخارجية المفروضة عليها والمعطيات الداخلية الخاصة بالذات الفلسطينية وصولاً إلى هوية مركبة في محاولة للاندماج الاجتماعي وإزالة التضارب بين الهوية الإسرائيلية والهوية الفردية الفلسطينية.
- إن الهوية المشتركة التي تمنحها السلطة الإسرائيلية للعرب من خلال مؤسساتها السياسية لم تُلغ الهوية الفردية الفلسطينية التي تمثل الجزء الأساسي من الهوية الذاتية للعرب في إسرائيل الذين يتطلعون إلى دمجهم كمواطنين متساوي الحقوق وفي جميع المجالات مطالبين بتحقيق المساواة وحقوقهم كأقلية لها تطلعاتها وكيانها القومي الخاص بها معتمدين على إمكاناتهم الذاتية بمعطياتها الحاضرة ومن خلال القوانين وأنظمة الحكم الديمقراطية.
- وتشير هذه الدراسة إلى الأشياء التي بحاجة إلى مزيد من الدراسات العميقة والمقارنة حول موضوع الهوية من المنظور التربوي والاجتماعي والسياسي لدى العرب في إسرائيل.

•

The Education and the Crisis of Identity for Arabs in Israel:

An analytical – Critical study

Suad B. Musallam

Abstract

The intention of this research is to tackle an old problem relating to specific conditions in a new method. The approach will be through answering five suggested questions using the analytical descriptive approach.

- Q1: What is the current educational situation amongst Arabs in Israel in the period 1985 - 2005?
- Q2: What are the educational policies concerning Arabs in Israel?
- Q3: What is the role of the currently applied educational curricula in preserving Arab identity?
- Q4: What are the dimensions of educational crises to the identity for Arabs in Israel from the point of view of education professionals and intellectuals?
- Q5: What are the efforts exerted by Arab education authorities in Israel to confront this crisis?

These questions meet at a certain point, specifically, looking into the relationship between education and identity crisis amongst Arabs in Israel. To get answers to the above questions, it was necessary to conduct a reconnaissance/field visit in order to begin this study correctly.

Information collection was tedious and slow at the beginning, therefore, it was necessary to rely upon different strategies to collect data concerning these questions, using all available resources, references, previous researches, Arabic and Hebrew documents and newspapers, periodicals, official Arabic and Hebrew statistics, education conventions, school curricula and open as well as restricted interviews.

This research could not avoid the political situation of this minority, who, compared to other humanitarian groups, faced unparalleled circumstances, which made it necessary to focus on all the formulas of change and alteration challenging this minority for more than half a century, and to delve into the culture surrounding all aspects of this minority to identify the various areas of their educational process, as well as the importance of identifying the point of view of the others, being the dominant majority.

A subjective study to Arabs within Jewish environment clarifies to which extent education and identity crisis can be a source of perplexity and problems. In addition, there is the confusion between the notions of personal identity and nationalism. In this context, the definition “national identity” underlies the connotation of duality, since accepting the Israeli nationality does not allow rejecting the content.

- Considering the fact that education is the most important factor in preserving the basics of the national identity amongst the Arab minority in Israel, it was crucial to study the different aspects of the education process and to identify its role in the identity crisis. Study results indicate that education is utterly linked to the higher policy of the Israeli state, as it is considered a strategic and security-related matter. Accordingly, all inputs of the educational process are under direct supervision of the state. Israel has consistently used its powers effectively to put in place curricula serving its stability and security. Language and history curricula, for both Arabs and Jews, contain stern educational matter addressing the growth, evolution and education of the student. The results proved that many of the values taught in Israeli history derive its positive equality from alienating and casting away the others (the Arabs), thereby achieving political goals.
- The educational reality points to the racial discrimination policy in all aspects of the educational process; and it was clearly revealed in low pass rates and increase of school fleeing. Racial discrimination has also achieved another goal to the educational higher policy; specifically being the obstruction and delay of the rise of this minority as an educated power.

-
- Considering Israel as a democratic state, it could not nullify or stop the movement of this minority within the current ruling laws, regulation and systems. The results of this research pointed that the Arab minority has learned through many decades how to create solutions to its problems despite the complex realities, as they had to combine all external forced facts, and internal facts unique to the Palestinian character to reach a merged identity in an attempt to mingle socially and negate the contradiction between Israeli identity and individual Palestinian identity.
- The common identity granted by Israeli authority to Arabs through its political institutions did not discard the individual Palestinian identity which is the basic part of the personal identity for the Arabs in Israel. As a result, this minority is nowadays looking forward to be merged in the society as equal citizens with same rights in all aspects, demanding equality as a minority that has its own ambitions and unique national structure depending on themselves within their current realities and the existing laws and democratic systems.
- This study also shows the areas requiring extra deeper and analytical studies regarding identity from educational, social and political perspectives amongst Arabs in Israel.

الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يبدو أن الكتابة عن العرب الفلسطينيين داخل إسرائيل تفترض دوماً حضور الآخر، سواء أكان هذا الحضور إيجابياً أو سلبياً، فهناك معطيات على الأرض متعددة تفرض نفسها وتتعلق بكثير من التفاصيل، والأسئلة المختلفة والأزمات والمواضيع التي لها جذور تاريخية ومضامين سياسية. وبدايةً فإن الإنسان العربي الفلسطيني موجود، ويحتل موقعاً في الكيان الإسرائيلي، وهذا معناه أنه يتحرك في إطار هذا الكيان فهو ليس ظرفاً أو استثناءً، والطالب الذي ينتمي إلى الشعب الفلسطيني هو مواطن في دولة إسرائيل يحمل الجنسية الإسرائيلية.

كذلك فإن دولة إسرائيل هي دولة يهودية، عليها مسؤوليات قومية تجاه شعبها، فالدولة تُجسد هوية ما، وتريد إشاعتها بين مواطنيها، ولديها سياسة واضحة ومنظمة لصهر هويات الآخرين في هويتها القومية. وتشير الأبحاث أنه في الوقت الذي يكون فيه المجتمع متعدد الانتماءات العرقية أو الدينية أو الاجتماعية، يتوجب على السياسيين العمل على دمج هذه الانتماءات للوصول إلى هوية مشتركة، لضمان عدم التضارب بين الهوية الفردية والهوية المشتركة. وتقوم الدولة بمنح الهوية المشتركة من خلال مؤسساتها المختلفة، ويقوم التعليم بالدور الأكبر للوصول إلى هذه الهوية.

يمكننا اعتبار مسألة الهوية لدى عرب إسرائيل مسألة استراتيجية من نوع خاص، وتدخل في سياق الصراع الاجتماعي وتلعب دوراً من خلال الشعور بالتمايز والاستمرارية الزمنية داخل السلطة السياسية. هنالك مراحل مختلفة ومعطيات متعددة لحياة هذه الأقلية لعبت دوراً حاسماً في تحريك المطالبة بالهوية، وبعد الشعور بالتفاعل الاجتماعي والارتباطات داخل الثقافة التي يعيشون فيها أساس المطالبة بها، وكل فترة تخلق أشكال من الحديث عن الهوية والمساءلة لها.

إن الحديث عن الهوية الفلسطينية يرتبط بإشكالية زمانية ومكانية ومعطيات خاصة، إن بداية المسار الذي يتحرك فيه موضوع "الهوية" مرتبط بأزمة هوية وجودية تجعل الحديث شائكاً، وفيه من الانفعال ما يجعله أزمة عامة لدى هذه الفئة الفلسطينية، فالحديث عن الهوية ينطلق من دوافع "ذات" تُعاني من ضياع تفاصيل مكوناتها، إن المطالبة "بتربية للهوية" يُعبر في الحقيقة عن أزمة وعن ذات منجرحة ومتشعبة بثوابتها الجوهرية لكي تتفادى الاقتلاع أو الاحتواء.

إن تسييح حرية العربي في إسرائيل وتطويق تحركاته الوجودية والعقلية والسياسية، يعني مأساة انجرح كرامته وضياع أصالته، وهما السبب في إعلانه عن هويته ومساءلته لها، في اللغة والتاريخ والثقافة وحاجته إلى مضامين تربوية تطور الشعور لديه بالهوية والانتماء.

إن عرب إسرائيل على ثقة بوجود هوية خاصة بهم ويطالبون بالاعتراف بها بناء على مرجعياتهم اللغوية والثقافية والتاريخية بدرجة أولى، وشعورهم بأنهم تحت تأثير ثقافة تمارس نوعاً من الإكراه والهيمنة والتفوق والاستعلاء. إن عدم شعورهم بالثقة والأمن الوجودي عبر عملية تخريب القيم الخاصة بهم وبهويتهم وانتمائهم جعلتهم يطالبون بحقهم كجماعة مغايرة، بالاعتراف بهويتهم وبمكونات وجودها وبنموها وتطورها عبر التربية والتعليم.

وقد أثرت خصوصية الهوية القومية في المجتمع العربي في إسرائيل وفي ظل الظروف التاريخية والتحويلات الفكرية والسياسية على الأبعاد النسبية لمكوناتها، فالفروع المختلفة للهوية تُعبر عن أزمته من خلال تفاعلها مع النسق الكلي للهوية، هناك توجيه تربوي مُتفق عليه نجده في كلمة لجنة متابعة قضايا التعلم العربي "إذا كنا نتحدث عن هوية العربي في إسرائيل فلا بدّ من التركيز على مركبين أساسيين في هذه الهوية، المركب الأول وهو المركب القومي، والمركب الآخر وهو المركب المدني (الحاج، 1989، ص 71).

بناء على ما تقدم فإن المركب القومي يعني أنهم جزء من الشعب العربي الفلسطيني، أما المركب المدني فيعني به مركب المواطنة الإسرائيلية. ولا يُخفى على أحد التناقض الجوهرية بين هذه المركبات، فهم جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والشعب الفلسطيني من ناحية، ومواطنون في الدولة التي قامت على أنقاض كياناتهم بعد نكبة 1948 وإسرائيل بتعريفها لنفسها بأنها كدولة لليهود فقط، تنكر عليهم هويتهم العربية والفلسطينية باعتبارهم أقلية طائفية من ناحية أخرى.

ويبين الواقع أن دمج العرب في أجهزة دولة إسرائيل ومؤسساتها المختلفة منخفض جداً خاصة في الجهاز التعليمي، إذ كلما ارتقينا في جهاز الدولة الرسمي يختفي الوجود العربي. كذلك فإن إسرائيل هي دولة ديمقراطية مسؤولة عن تحقيق مبادئ الديمقراطية وإذا فحصنا واحدة من إشكالات الديمقراطية، وهي كون الإنسان الذي لا ينتمي إلى القومية اليهودية يكون معرضاً لخطر حقيقي يتمثل في عدم حصوله على حقوقه، وعدم أخذ آرائه ومصالحه بعين الاعتبار، يجعلنا هذا ندرك أنه بالرغم من ديمقراطية التربية في إسرائيل فتعليم العرب كأقلية قومية مختلفة داخل إسرائيل لا يقوم على قاعدة تلبية حاجات هذه الأقلية، ومن الملاحظات الهامة التي أبداهها ناقدون إسرائيليون لسياسة الحكومة الداخلية الخاصة بعرب إسرائيل أنه منذ عام 1948 إلى الآن لا تنتهج حكومة إسرائيل سياسة واحدة واضحة أو محددة، فهناك دوماً الغموض في مجمل سياساتها المختصة بشؤون الوسط العربي (لوستيك، 1980، 249).

ما سبق يجعلنا نتصور تعليمياً في الوسط العربي من نوع معين من حيث الأهداف والسياسات والمناهج، ضعيف التواصل، وبالتالي يفتقر إلى قاعدة أساسية للنمو والتطور، فما دام تحت سيطرة الأغلبية فهو مُطَوَّق بشكل منظم، إذ تعمل الدولة على تسييح الإنسان العربي وتطويق تحركاته الثقافية والسياسية مما يجعلنا نقول إن هذا البحث تتشابه فيه الأطر الثقافية والسياسية والتاريخية بين أغلبية قومية مسيطرة وأقلية قومية تحت هذه السيطرة.

لقد حاول المربون والمثقفون العرب إقرار قانون خاص بالتعليم للوسط العربي إلا أن الكنيست لم تقرر حتى الآن أهداف التعليم في الوسط العربي بالرغم من إقرار وزير المعارف عام 1976 أهداف التربية العربية وبنائها على القيم العربية والتطلع للسلام مع إسرائيل وحب الوطن المشترك للجميع (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1991).

لقد بينت الدراسة الموضوعية للبيئة اليهودية التي يوجد بها العربي إلى أي مدى يسبب التعليم ومشكلة الهوية إزعاجاً وإشكالية، فهناك الخلط بين مفهوم المواطنة وبين الهوية الذاتية، من هنا كان مصطلح "هوية قومية" يحمل في طياته ازدواجية، لأن القبول بالمواطنة الإسرائيلية لا يسمح برفض المضمون.

ويشير الواقع إلى أن الأقلية العربية بأكملها في حالة حيرة تجاه موضوع الهوية ومستقبلها، حيث تشير هذه الدراسة إلى الأسباب المختلفة التي شوشت لعدد من الأجيال هوية العربي في إسرائيل حيث تتعدد مواقف طرح هذه الهوية، مما يُعبر عن أزمة في الهوية لدى العرب الفلسطينيين في إسرائيل. وباعتبار التعليم الموضوع الأكثر أهمية في المحافظة على ثوابت الهوية الوطنية والقومية للأقلية العربية في إسرائيل، تنبه التربويون العرب الفلسطينيين إلى وجود حالة من الحيرة تسود الأقلية العربية حول مسألة الهوية، والجهل العميق بثقافتهم رافقت الأجيال، وقاموا بالتنبيه إلى الخطر الذي يهددهم كمجموعة قومية وطالبوا بضرورة التغييرات في السياسات التعليمية وخاصة موضوع المناهج التعليمية للتاريخ واللغة العربية. ولقد أشارت نتائج دراساتهم إلى فقدان التواصل الحضاري والتاريخي مع ثقافتهم العربية، وهم يحاولون الآن من خلال تكييفهم مع البيئة اليهودية طرح اتجاهات ورؤى فكرية لإشكالية الهوية من خلال مفاهيم إنسانية ومساواة مدنية، وفي الوقت نفسه من خلال المواءمة بين المركب المدني والمركب القومي لهويتهم، فالعرب في إسرائيل هم مواطنو الدولة، وقد ارتبط مصيرهم بها، فهذا وطنهم ولا وطن لهم سواه، ومن ناحية أخرى هم جزء من الشعب العربي الفلسطيني يحملون همومه ويتطلعون إلى حل عادل يُنصف حقوقهم (الحاج، 1988).

ولقد قام التربويون العرب من منطلق حقهم في الوجود والبقاء والتطور وإيمانهم بضرورة ممارسة هذا الحق بوضع منهج موسع لتدريس الهوية يهدف إلى التربية للهوية الوطنية والقومية والثقافية، إذ يرى هؤلاء أن التربية للطالب العربي الفلسطيني يجب أن تشتمل على البعد الوطني والبعد القومي العربي والبعد الإنساني العالمي مع الأخذ بعين الاعتبار أن البعد الوطني الفلسطيني هو البعد المُستهدف والمهدد بالطمس وعليه يتوجب التركيز. إن الإجماع على جعل الأبعاد السابقة أساساً للتربية قد صاغ العنوان الرئيسي للمشروع كما أقرته اللجنة الموجهة وتبنته لجنة المتابعة لقضايا التعليم العربي وقد جاء هذا العنوان على النحو التالي "مشروع التربية للهوية الوطنية الثقافية القومية والمدنية لدى الطالب العربي الفلسطيني في إسرائيل" (منصور، 2004).

إن العرب في إسرائيل جزء من الشعب الفلسطيني في تشكيلهم التاريخي، ولقد نشأت التسمية "العرب في إسرائيل" أو "عرب إسرائيل" مع نشوء قضية اللاجئين الفلسطينيين وإقامة دولة إسرائيل على أنقاض الوجود القومي الفلسطيني.

بعد حرب 1948 هرب وطُرد حوالي 750,000 عربي من المناطق الخاضعة للسيطرة الإسرائيلية خلال الحرب، وبقي حوالي 160 ألف عربي استطاعوا الاستمرار بالعيش داخل حدود الدولة اليهودية، حيث كانت نسبتهم 12% من نسبة العرب الذين كانوا موجودين أصلاً. و3% من مجموع الشعب العربي الذي حصل على الاستقلال آنذاك، ولقد تراوحت نسبة الزيادة السكانية لهذه الأقلية بين 3.5 - 4% وبلغ عددهم عام 2001 بحسب الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء 1,200,000 موزعين على حوالي 120 سلطة محلية وبلدية ويوجد حوالي 60% في لواء الشمال [الجليل وحيفا]. هذه الأقلية تشكل اليوم 21% من المجموع الكلي لسكان دولة إسرائيل (عبد الكريم، 1999). تعد المعطيات الإحصائية الإسرائيلية المصدر الوحيد لمختلف التقديرات السكانية الشاملة الخاصة بالعرب في إسرائيل بسبب غياب السلطة الوطنية الاعتبارية لهؤلاء العرب ولا مفر من التعامل مع هذه التقديرات بكل ما تنطوي عليه من مشكلات فنية وسياسية. ومن أصل 121 تجمعاً معترفاً به للعرب في فلسطين المحتلة لعام 1995 يوجد في شمالي البلاد 99 تجمعاً بينما يتوزع الباقي على المناطق الأخرى. ولا توجد إحصائيات رسمية لعدد القرى العربية غير المعترف بها في فلسطين المحتلة، هنالك دراسات عربية تؤكد أن عدد التجمعات العربية غير المعترف بها نحو 122 تجمعاً كبيراً، ونحو 200 تجمعاً صغيراً، يقيم بها نحو 80 ألف نسمة منهم 10 آلاف في شمال البلاد. [كذلك عدد البيوت المصنفة وغير المرخصة يصل نحو 12 ألف بيت منهم 3 آلاف شمال البلاد]. من الجدير بالذكر أنه يكاد يكون فصل تام في مناطق السكن العربية واليهودية حيث يعيش 90% من هذه الأقلية في مناطق سكنية منفصلة، والباقون يعيشون في مدن مختلطة (عبد الكريم، 1999).

أما بالنسبة للبدو العرب في إسرائيل فإنهم يعدون جزءاً من الشعب الفلسطيني الذي أصبح تحت السيطرة الإسرائيلية منذ عام 1948 وتشكل منطقة النقب حوالي نصف مساحة فلسطين، قبل عام 1948 عاشت به سبع قبائل بدوية عربية وهي الترابين - التياها - الجبارات - الحناجرة - الغزامة - الأحيوات، وبلغ عدد سكانه آنذاك حوالي مئة ألف نسمة (Falah, 1989).

وقد ذكر Falah أن عدد سكان البدو العرب في النقب قد تراوح آنذاك بين 650 ألف إلى 900 ألف. لقد عاشت البقية البدوية العربية في النقب بعد حرب النكبة تحت ظروف سياسية صعبة، وتقلص عدد السكان المتبقين بعدما قامت إسرائيل بالسيطرة على معظم الأراضي في النقب وحصرت وجود بدو النقب في منطقة سميت (بالمناطق المغلقة) حيث فُرضَ عليهم العيش فيها طيلة عقدين 1948-1967 تحت الحكم العسكري. ظهرت مخططات إقليمية للنقب ومنها إقامة مشروعات توطين مبرمجة لتوطينهم في وحدات سكنية دون أن يكون لهم أية مشاركة.

وفي عام 1978 شكلت السلطة الإسرائيلية وحدات خاصة سميت بالدوريات الخضراء عملت على اقتلاع البدو من مكان إقامتهم العفوية حيث تأثر قطاعا الزراعة وتربية الماشية لديهم وقاموا بالعمل بأعمال بسيطة في الوسط اليهودي.

تنظر إسرائيل إلى الأراضي في النقب باعتبارها ملك الدولة، وبالرغم من تكاتف العوامل لترحيل البدو إلى البلدان المخطط لهم أن يعيشوا فيها إلا أن عدد السكان البدو المقيمين ضمن البلدان الواقعة في التخطيط حتى عام 1999، حوالي 50% من مجمل عدد السكان البالغ عددهم 120 ألف نسمة، حيث يقيم القسم الآخر في قرى غير معترف بها وغير مرخصة، وتدل الإحصاءات أن هنالك 3220 قضية نزاع حول الأرض، ووجود حوالي 6 آلاف بيت مهدد بالهدم أي من كل 4 عائلات بدوية هنالك عائلة لها مشكلة أرض مع السلطة (Falah, G., 1989, vol. 18, pp 71-90).

ويشكل الفكر التربوي في إسرائيل تحدياً للأقلية العربية الفلسطينية إذ يعبر بشكل واضح عن بنية العقل الصهيوني، ويعد من أهم الأسس التي اعتمد عليها في إنشاء دولته، وتعزيز ذاتيته الثقافية. وترى الأقلية العربية أن صراعها داخل دولة إسرائيل يتخذ طابعاً فكرياً حضارياً، ولمواجهة هذا التحدي يطالب هؤلاء كمواطنين في دولة إسرائيل بالحفاظ على هويتهم الذاتية الثقافية باعتبار التربية الوسيلة المثلى لنقل الثقافة وتعزيز الذاتية الفلسطينية بأبعادها المختلفة.

وفي إشارة لقانون التربية الإسرائيلي عام 1953، يتضح أن هدف التربية في إسرائيل هو "بناء التربية على أساس قيم وثقافة إسرائيل، وعلى الإنجازات العلمية وحب الوطن والإخلاص للدولة ولشعب إسرائيل".

إذن وفقاً للسياسة التربوية في إسرائيل لا توجد تربية عربية بل توجد تربية إسرائيلية للعرب، فالأهداف تتحدث عن يهودية الدولة ويهودية الوطن دون التطرق إلى مجرد حق قومي للشعب الفلسطيني. وفي أحسن الأحوال هنالك إشارة إلى احتياجات وحقوق مدنية (قضايا التعليم العربي، 2004، عدد 3، ص 4). والهدف واضح هو محاولة مسح الهوية والوعي الفلسطيني، حيث نجد أن هنالك منهجاً وأسلوباً ينتهج منذ البداية وحتى الآن يضع النزعة القومية اليهودية وثقافتها في مرتبة عالية ويستهن بثقافة الطرف الآخر (الفلسطيني).

وعلى امتداد خمسين عاماً تطورت رؤية أهداف التعليم الصهيونية في المدارس اليهودية، فمن خلال المناهج والكتب التعليمية تمت عملية تطبيع سياسي وثقافي للطلاب اليهود حيث لم ترد في برامجهم التعليمية أية أفكار حول التطلع للسلام مع العرب أو ذكر لوطن مشترك أو معرفة للحضارة العربية (شاروني، 1988).

وفي الذكرى الخمسين لتأسيس إسرائيل أصدرت الدولة بتاريخ 1998/5/14 عن طريق وزارة التربية (كتاب اليوبيل) لإحياء ذكرى الحدث في كل مدارس البلاد، والغريب كما ذكرت صحيفة هآرتز أنه لا ذكر إطلاقاً لوجود الشعب الفلسطيني قبل نشوء أو بعد نشوء دولة إسرائيل ويضيف الصحافي ريلي ساعار أن الفصل المتعلق بجهود السلام يتطرق إلى المعاهدات مع مصر والأردن ويتجاهل اتفاق أوسلو (جارودي، 2000، ص 122).

إن موضوع الهوية يثير من الأسئلة أكثر مما يقدم من الأجوبة، هذا المصطلح يكتنفه الغموض، ويذهب بعض النقاد والمبدعين والفلاسفة والمحللين الاجتماعيين مذاهب مختلفة في فهمه وتعريفه بسبب اختلاف منطلقاتهم. وإشكالية مكونات الهوية في التصور الفلسفي قديمة وحديثة، فهناك الفلاسفة القدماء والمحدثون الذين يرون أن للأشياء التي هي موضوع تفكيرنا حقائقها الموضوعية الثانية فيسمونها - الماهيات - أي معقولات يُضفي عليها العقل وجودها الذهني، "لا تكون للذات هوية إلا إذا توافرت لديها خصائص الوحدة والثبات والمغايرة" (التويجري، 1997، ص: 75-76).

وفي كتاب "التعريفات" للجرجاني نجد تعريف الهوية "الحقيقة المطلقة المُشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المُطلق" (الجرجاني، 1995، ص 166). وتُستعمل كلمة الهوية في الأدبيات المعاصرة لأداء معنى كلمة identity، التي تُعبر عن خاصية المطابقة، مطابقة الشيء لنفسه أو مطابقته لمثيله، وفي المعاجم الحديثة لا تخرج عن هذا المضمون، فالهوية هي حقيقة (الشيء أو الشخص) المُطلقة المُشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره وتُسمى أيضاً وحدة الذات (التويجري، 1997، ص 166).

إن الهوية ليست بُنية خاملة، هي حضور فاعل، ومظاهر أزمة الهوية مرتبطة بزمان ومكان محددين ومن الصعب رصد قوانين التطور الخاصة بها وقد نصل إلى الأسباب، التي أدت إلى ظهور الأزمة، وإن مبحث الهوية من الصعب أن يدخل في مجال حساب الكم والكيف وطرق القياس، فهناك دوماً مشكلة في المدى الذي يمكن أن تُقاس به أزمة الهوية، وكيفية بلوغ مستوى دقيق للقياس. كذلك هنالك مواطن مختلفة لدراسة الأزمة داخل مفهوم الهوية - باعتبارهم قيم - هنالك الانجرافات والاعتزاب، والقيم السائدة، الأصالة، المعاصرة ... إلخ (الربيعي، 2003، ص 129).

في عالم اليوم كما يرى هنجتون للهوية أبعاد ثقافية عرقية، دينية وحضارية. فهي التي تفرض الاتجاهات وتُحدد الأعداء والأصدقاء، فالهوية بأبعادها السابقة تُعيد تشكيل محتوى السياسة وتُساهم في رسم خارطة العلاقات الدولية (هنجتون، 1999، ص 174).

ويرى بوردو أن مفهوم الهوية يرتبط بسؤال، من أنا؟ ما هو دوري؟ وإزاء هذين السؤالين تتناسل في الظهور العديد من المفاهيم والمصطلحات بدءاً بالسياسي والاجتماعي فالثقافي فالاقتصادي، هذا بالإضافة إلى التفرعات الداخلية التي تقدمها (بوردو، 1990، ص 42).

استخدم ولا يزال مصطلح الأقلية في الأدبيات السياسية والاجتماعية، ولكي يُتداول في المحافل الدولية لا يستخدم كمؤشر على تدني نسبة جماعة ما في المجتمع التي تشكل جزءاً منه، حيث قُصد به دائماً الإشارة إلى جماعة اجتماعية تتميز عن باقي مواطنيها بخصائص سلبية أو لغوية أو دينية أو مذهبية تكون سبباً في انعزالها اختيارياً أو عزلها قسراً عن الجمهور العام. الأمر الذي يتسبب بضعف اندماجها في النسيج الاجتماعي الوطني والقومي، كما أن ذلك غالباً ما يؤدي إلى اختلال نسبة إسهامها في سائر الأنشطة العامة وإلى تدني مستويات تبنيها لما هو شائع في مجتمعها من ثقافة وقيم وأمط سلوك (فرسخ، 1994، ص 12).

بالعودة إلى الاتفاقية الدولية للحقوق المدنية والسياسية التي صدرت عن اللجنة العامة للأمم المتحدة سنة 1961 وتمت المصادقة عليها 1976، نصت المادة 27 منها على الآتي "حق الأشخاص الذين ينتمون إلى أقليات ينحصر - في التمتع بثقافتهم أو بالإعلان عن ديانتهم واتباع تعاليمها أو استعمال لغتهم، أي الروابط الثقافية والدينية، أما في نطاق الحقوق الأخرى الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، فيُعامل أفراد الأقليات كغيرهم من المواطنين، على أساس انتمائهم الإثني أو الديني أو اللغوي، أي أن حقوق الأقليات تنحصر - في الحقوق الثقافية وممارسة الشعائر الدينية ليس إلا" (فرسخ، 1994، ص 42).

تعتبر دولة إسرائيل ومؤسساتها ومضامينها تعبيراً جيداً عن المصالح القومية والأمزجة الثقافية العامة للأغلبية اليهودية. إن حدود المواطنة الإسرائيلية مماثلة لحدود القومية اليهودية والحقوق المعطاة لليهود مواطني إسرائيل أكثر وأهم من تلك المعطاة للعرب مواطني دولة إسرائيل مع أن الدولة والجمهور اليهودي يُبدي استعداداً للاعتراف بالاختلاف الثقافي القائم بين المجموعات العربية واليهودية. لكن هذا الاعتراف لم يمنح الدولة والأغلبية اليهودية من مواصلة دفع الأقلية العربية إلى هوامش المواطنة من خلال تجاهل المصالح المادية والثقافية والرؤى التاريخية للعرب في إسرائيل حيث يتسبب بتشويش هويتهم القومية ويُضعف وحدتهم ويشوش على انتمائهم للشعب الفلسطيني هذه الحالة تسبب في إشكالية لحالة العرب في إسرائيل، فالتجاهل لهويتهم يُعمق إحساسهم بالغرابة والهامشية، لأن المواطنة الإسرائيلية للعرب في إسرائيل لم تُلغ كونهم جزءاً من الشعب الفلسطيني، ومحاولات قمع العامل الجماعي القومي في هويتهم بهدف دمجهم كمواطنين وفي الهامش محكومة بالفشل، فالحلول المطلوبة تكون بالاعتراف بالأقلية الفلسطينية كمجموع قومي شرعي له رؤيته التاريخية وذاكرته الجماعية وحقه في المحافظة على حاضر اجتماعي ثقافي كامل (سلسلة أوراق إسرائيلية (1)، 2001، ص 36).

مشكلة الدراسة:

إن الأبحاث والدراسات السابقة حول هذا الموضوع تؤكد تعميم شأن مشكلة الهوية لدى الأقلية العربية في إسرائيل، هذا التعميم يؤكد ارتباط موضوع الهوية الثقافية بالتعليم بدرجة كبيرة، وفي هذا الإطار سوف تعالج هذه الدراسة المشكلات التربوية الأساسية لدى عرب إسرائيل من خلال عرض واقع التعليم وتحليل المحتوى المفاهيمي الخاص بالهوية والانتماء في أهم المناهج لتحديد السياسات التربوية والأبعاد الواقعية لأزمة الهوية. وسوف تحاول الدراسة كذلك التعرف على آلية عمل الأقلية العربية الفلسطينية في مجال تحديد هويتها ومفاهيمها في ظل سيطرة الأغلبية الإسرائيلية في محاولة منها لتخطي الاندماج من جهة، وحالة الانفصام أو الصراع الناجم عن الهوية المزدوجة من جهة أخرى، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة واقع التربية وأزمة الهوية لدى العرب الفلسطينيين في إسرائيل.

أهمية الدراسة

تتحدث أهمية الدراسة في الأمور التالية:

- إن دراسة هذا الموضوع تساعدنا في الوصول إلى نتائج موثوقة من خلال الاستقصاء العلمي المنظم، والاعتماد على البيانات والإحصاءات المعبر عنها بالأرقام والنسب المئوية يمكننا من تعرف حجم المشكلات التي لا تزال تصاحب العمل التربوي مما يساهم في تحسين الخطط والبرامج التعليمية للأقلية العربية في إسرائيل.
- إن كشف الأبعاد الحقيقية لأزمة الهوية من وجهة نظر المثقفين والتربويين يساهم في تسهيل مهمة وضع وتطبيق مناهج خاصة بتربية الهوية والانتماء لدى الطلبة العرب.
- إن نتائج هذه الدراسة ستسهم في تطوير فاعلية المنهج الجديد الذي طرحته لجنة متابعة قضايا التعليم العربي حول (التربية للهوية).
- ستعمل هذه الدراسة على فتح المجال أمام دراسات عربية أوسع وأشمل تتعلق بدراسات مقارنة في جوانب العملية التعليمية بين الأقلية العربية في إسرائيل والدول العربية المحيطة، وكذلك فتح المجال أمام دراسات عالمية حيث أن هنالك اهتمام عالمي بالأقليات والتخطيط المستقبلي لهم وهناك مطالبة بأبحاث ودراسات حولهم لتعرف كيفية تطويرهم لأنفسهم وكيفية بناء هوياتهم ودور التعليم في المحافظة على هويتهم هذا يعني أن أية إضافة في المجال التربوي المتعلق بهذه الأقلية قد يكون لها قيمة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء موضوع "التربية وأزمة الهوية لدى العرب في إسرائيل" من خلال خمسة أسئلة تعالج الجوانب المختلفة للدراسة:

السؤال الأول: ما واقع التعليم لدى العرب في إسرائيل خلال الفترة 1985 - 2005؟

السؤال الثاني: ما السياسات التعليمية المتعلقة بالعرب في إسرائيل؟

السؤال الثالث: ما دور المناهج التعليمية المطبقة لدى الأقلية العربية في إسرائيل في المحافظة

على الهوية العربية وتعزيزها؟

السؤال الرابع: ما أبعاد أزمة التربية للهوية لدى العرب في إسرائيل من وجهة نظر المثقفين والمسؤولين التربويين؟

السؤال الخامس: ما الجهود المبذولة من قبل السلطات التعليمية العربية في إسرائيل للتصدي لأزمة الهوية لدى العرب في إسرائيل؟

تحديد المصطلحات:

- الأقلية العربية في إسرائيل: يُقصد بها العرب الفلسطينيون أصحاب الأرض الذين بقوا تحت الاحتلال الإسرائيلي بعد عام 1948 وأصبحوا أقلية عديدة بعد عمليات الطرد والتهجير، يبلغ عددهم حالياً حوالي مليون وربع المليون، ويشكلون حوالي 20% من العدد الكلي للسكان في إسرائيل.
- الهوية: يقصد بالهوية في هذه الدراسة، مجموعة المكونات الرئيسة التي تعد عامل ربط بين مجموعة من البشر وهي اللغة والعقيدة والثقافة والتاريخ وهذه مكونات أي أمة أو هوية قومية.
- أزمة الهوية: بقصد بأزمة الهوية في هذه الدراسة ما قامت به إسرائيل من عمليات وإجراءات هدفت إلى إحداث تغييرات عميقة في جوهر هوية العربي في إسرائيل وفي بنية الشخصية الفلسطينية من تقنيات غسل الدماغ وإزالة صورة الذات إضافة إلى التبخيس والتفريغ والقهر من خلال العمليات التربوية مما أدى إلى وجود أزمة في هوية العربي في إسرائيل.

محددات الدراسة

للبحث التربوي عامة محددات مرتبطة بالممارسة التربوية، والبحث الحالي محدد باعتبارات عديدة في إجراء الدراسة على المجتمع الفلسطيني في دولة إسرائيل. تم اختيار مدينة الناصرة كمثال للوضع التعليمي للمناطق العربية في إسرائيل حيث تتوافر فيها مجموعة من الشروط الموضوعية التي تحقق مميزات خاصة بالدراسة، فهي أكبر مدينة عربية في (إسرائيل) وتجمع بين التعليم الرسمي وغير الرسمي وهي مركز للجنة المتابعة لقضايا التعليم والأبحاث المنبثق عنها مشروع التربية للهوية، الذي يعد جزءاً من الدراسة حيث يطبق المشروع حالياً في بعض المدارس الثانوية في مدينة الناصرة والقرى المحيطة، كذلك يوجد فيها أطراف من شرائح المجتمع تمثل الوضع الاقتصادي الاجتماعي للدولة.

ارتبط هذا الاختيار بمحددات أخرى زمانية ومكانية نظراً لعدم التمكن من الوصول إلى الموقع بشكل متكرر (تأشيرة دخول). أو موافقة على مشروع البحث من قبل السلطات الإسرائيلية لم تستطع الباحثة التنقل بحرية داخل إسرائيل لعمل المقابلات المطلوبة للدراسة، وتحددت استراتيجية المعاينة وتم الاختيار بصورة أساسية من الناصرة بالإضافة إلى المراجع والدراسات والوثائق الصادرة عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في الناصرة، وتم الاعتماد على الأبحاث التي أجريت خارج فلسطين، وتم استخدام العديد من المراجع المترجمة عن العبرية التي عند مراجعة بعضها وجدت بها أخطاء معلوماتية تم تصحيحها من خلال مقابلات مع المشرف المساعد المتخصص الذي استطاع تأمين عدد كبير من الوثائق الأساسية المترجمة عن العبرية.

إن صعوبة الحصول على تأشيرة سفر لتكرار الزيارة أدى إلى الحد من العمل الميداني أو التمكن من متابعة عملية تطبيق منهج التربية للهوية ميدانياً فكان ضرورياً استبدال آليات البحث المعتمدة على المشاهدة والتوثيق الميداني بلقاءات منفردة في الأردن مع مسؤولين تربويين ذوي علاقة بمنهج التربية للهوية، إضافة إلى المراسلات الألكترونية مع أخصائيين عرب في مجال التربية والتعليم في إسرائيل. أضف إلى ذلك أن بعض الأسئلة الموجهة تمت الإجابة عليها من خلال المشرف المساعد. كذلك بالنسبة للإحصاءات المستخدمة تم الاعتماد بشكل أساسي على مركز الإحصاء الإسرائيلي باعتباره المصدر الوحيد الجامع لهذه البيانات. وقد قام بالترجمة عن العبرية الأستاذ المشرف المساعد.

إن الفترة الزمنية التي استغرقها البحث بداية من الفحوصات الأولية لبلورة مشكلة البحث وأسئلته وحتى الانتهاء من تجميع نتائج البحث تمت خلال ثلاث سنوات 2003 - 2005.

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يمثل الفكر التربوي الإطار النظري الذي يوجه العمل التربوي متأثراً بفلسفة المجتمع التي تقوم بالدور الأساسي في توجيه العمل التربوي وتطويره، وينطبق هذا الأمر على كافة المجتمعات الإنسانية، ولقد كان للفكر التربوي الصهيوني وتطبيقاته دور كبير في نجاح الخطط الصهيونية منذ نهاية القرن التاسع عشر- وبداية القرن العشرين وفي صهر الخلفيات الحضارية لمختلف يهود أوروبا وأميركا والشرق الأوسط، وفي توظيف التباين الحضاري بينهم لصالح ولخدمة مشروعهم الاستيطاني التوسعي.

لقد أوجد الفكر التربوي السياسي الإسرائيلي كياناً سياسياً واقتصادياً وعسكرياً، استطاع الصمود أمام أمة ذات إمكانات بشرية واقتصادية ضخمة. ويُعبّر الفكر التربوي في إسرائيل عن بُنية العقل الصهيوني من حيث تطابقه مع مخططات الدولة، وتنفيذ أهدافها وتشكيل شخصيات أفراد هذا الكيان طبقاً لرؤية فكرية محددة.

لا يقصد بهذا البحث دراسة وتحليل الجوانب التربوية لاتجاهات الفكر الإسرائيلي أو دورها في تنفيذ سياسة الدولة الإسرائيلية على الرغم من لزوم المعرفة الموضوعية لهذا الفكر ومدى توظيفه للفلسفة الصهيونية، ولكن تسليط الضوء على شعب آخر هو الشعب العربي الفلسطيني، الذي عايش ولا يزال يعايش الفكر الصهيوني والدولة الاسرائيلية، وعانى ولا يزال يُعاني من ضعف أسلحة العلم والفكر والثقافة والتربية والتعليم (عبد المقصود، 2002، ص 8-10).

وبالرغم من تعدد الكتابات عن الصراع العربي الإسرائيلي من منظور سياسي أو اجتماعي أو اقتصادي، بقي الإسهام التربوي أقلها. وباعتبار أن القضية التربوية تمثل بعداً استراتيجياً للأجيال القادمة، فإن دراسة واقع ومشكلات التعليم العربي في إسرائيل تُساهم في إبراز الجوانب المختلفة للمحاولات الإسرائيلية التي تحاول طمس معالم الثقافة العربية وتهميشها وإضعاف الإلتفاء للوطن العربي لدى أجيال العرب الفلسطينيين في إسرائيل.

إن تعليم العرب في إسرائيل يواجه مشكلات مختلفة وصعبة لعل أهمها ما يتصل بالهوية، فإذا كانت إسرائيل قد حددت هوية العرب المقيمين داخلها بأنهم "عرب إسرائيل"، مما جعلهم يعانون صراعاً بين ولائهم وانتمائهم العربي وهويتهم كمواطنين في دولة إسرائيل، فإنها وضعت استراتيجيتها التعليمية للعرب بنفس الأسلوب الذي خططت فيه استراتيجيتها السياسية والعسكرية، إذ عملت السياسة التعليمية على تحقيق أهداف معينة كطمس الشخصية العربية القومية بالتدرج ووضعت العقبات أمام بروزها ونموها وتطورها. ولقد أظهرت في تعاملها مع الأقلية العربية ثباتاً وفعالية وضبطاً، وهذا وحده موضوع يحتاج إلى تحليل وفهم (القاضي، 1979، ص 277).

- الدولة العبرية والتربية الصهيونية:

أكدت الدولة العبرية منذ بداية تأسيسها على أن اليهودية هوية قومية، وهو ما يعني ارتكاز هذه الهوية على مفهوم ديني. وينص القانون الإسرائيلي على أن اليهودي هو الشخص المولود من أم يهودية، أو الذي اعتنق الدين اليهودي من خلال طقوس خاصة (عيد المقصود، 2002، ص 85). ولقد أنكرت أدبيات التربية الصهيونية المستندة إلى الفكر الصهيوني وجود الإنسان الفلسطيني أساساً وأغفلت الإشارة إليه. فتصرّح بلفور الصادر بتاريخ 1917/11/2 الذي جاء فيه أن حكومة صاحبة الجلالة تنظر بعين العطف إلى إنشاء "وطن قومي" للشعب اليهودي في فلسطين ... دون المساس بالحقوق المدنية والدينية للجماعات غير اليهودية الموجودة في فلسطين، قد أسقط الهوية العربية لشعب فلسطين واكتفى بالإشارة إلى "الجماعات غير اليهودية" في الوقت الذي لم يكن فيه اليهود قد بلغوا 7%¹ من سكان فلسطين، ومُنح اليهود صفة الشعب الذي يستحق حقوقاً مدنية ودينية (جارودي، 1984، ص 66).

إذن الاعتراف بالفلسطينيين كشعب، وبحقوقهم القومية والسياسية يتنافى مع أهداف الفكر الصهيوني، ولهذا أعربت السلطات الصهيونية في أكثر من مرة عن رغبتها في ألا يبقى عربي واحد لديها، ولا تزال مظاهر هذه الاتجاهات العنصرية تؤكد نفسها بين الناشئة اليهود إلى يومنا هذا².

¹ هنالك اختلاف في نسبة اليهود آنذاك إذ يرى إيان لوستيك في كتابه "العرب في الدولة اليهودية" أن نسبة اليهود آنذاك كانت 10%، 1984، ص 29.

² انظر استطلاع دومينا نسيح في 20 أيار 1990، معهد داخفا، عن (سمير سمعان، 1990، ص 80)

وفي شهادة بن غوريون أمام بعثة بيل 1937 تحدث عن اعتقاده بأن اليهود وحدهم فقط الذين يمثلون أمة داخل حدود فلسطين، فجانبا اليهود الذين لهم كأمة حقوق تاريخية كاملة لا يوجد هناك أمة أخرى، لا أقول سكاناً، ولا أقساماً من الناس، لا يوجد جنس بشري أو أمة أخرى تعد هذا البلد وطناً لها، فاليهود هم سكان فلسطين وأولاد هذا البلد ليس فقط كمواطنين، ولكن كأولاد لهذا البلد وكأولاد للشعب اليهودي (Lustick، 1984).

ومن الجدير بالذكر أن هذا التوجه واليهود آنذاك يشكلون حوالي 20% من سكان فلسطين (عبد الكريم، 1999، ص 24).

لقد طرح لبنشتاين أحد أبرز الأيديولوجيين في الحركة الصهيونية أن أفكاراً مثل التساوي، التكافؤ، الاتحاد الفدرالي، والحلول التي كانت تُطرح آنذاك، كلها تلعب دوراً للمطلب النهائي للدولة اليهودية، فالعمل السياسي تحت كل الظروف هو تغيير الحقائق الواقعية لفلسطين (Lustick، 1984).

وقد جاء ذلك في إطار محاولة الزعماء الصهاينة تقديم ضمانات قبيل إنشاء دولة إسرائيل لتخدير الرأي العام العالمي من أنه ستكون هناك مساواة تامة لكافة المواطنين في الدولة اليهودية، ولن تكون هناك سيطرة لليهود على العرب. يقول بن غوريون يجب أن نعامل جيراننا العرب غير اليهود على أساس المساواة المطلقة كما لو أنهم يهود... وأن نبذل جهدنا ليحافظوا على طابعهم العربي وعلى لغتهم وثقافتهم ودينهم الإسلامي وطريقة حياتهم العربية... وجعل جميع المواطنين متساوين اجتماعياً ومدنياً واقتصادياً وسياسياً وثقافياً (Lustick، 1984).

إن شهادة الرسميين الصهاينة بخصوص أقلية عربية في دولة يهودية، أكدت على المساواة بين العرب واليهود وإمكانية حصول العرب على حقوقهم بالتساوي مع الشعب اليهودي. لكن كان يجب أن يفهم منذ البداية بأن دولة يهودية سوف تستلزم سيطرة جماعة على أخرى (أي اليهود على العرب).

- العرب في الدولة الإسرائيلية:

لم يكن في برنامج التنظيمات المختلفة للحركة الصهيونية أي بُعد يوضح أو يُفسر كيفية التعامل مع الأقلية العربية، إن 12% فقط من سكان فلسطين العرب استطاعوا الاستمرار بالعيش داخل حدود الدولة اليهودية بعد إقامتها عام 1948 (لوستيك، 1984، ص 27-28).

ولقد فرس— حاييم وايزمان جلاء الجمهور العربي عن المناطق التي احتلتها إسرائيل سنة 1948 "كتسهيل بأعجوبة لأعمال إسرائيل"، فمن بين أكثر من 900,000 عربي كانوا موجودين قبل الحرب، هرب أو طُرد حوالي 750,000 عربي من المناطق الخاضعة للسيطرة الإسرائيلية خلال الحرب (Lustick، 1984، ص28).

تُعد إسرائيل شكلياً مجتمعاً مفتوحاً ديمقراطياً، حيث إن مواطنيها سواسية أمام القانون، وقوانينها لا تُميز فيما يخص الدين والقومية، فهناك حق التصويت لكافة البالغين، ويصوت العرب في إسرائيل بنسبة أكبر من الإسرائيليين وهناك وفرة في الأحزاب السياسية النشيطة التي تُنافس على الأصوات العربية واليهودية من خلال عضوية الكنيست. ويُخص النائب العربي عزمي بشارة رأيه في البرلمان الإسرائيلي قائلاً "أكنّ احتراماً وتقديراً كاملاً للكنيست، إذ إن عملاً برلمانياً باهراً ومنظماً يُدار هنا... وفي مفاصل مُعينة الديمقراطية الإسرائيلية لامعة وهناك ما يمكن تعلمه منها، ولكن من ناحية أخرى، إحساسي بالغربة عظيم، وهو إحساس متجذر تماماً، لأن كل شيء هنا مُشرب بكل جوانب هذه الرمزية اليهودية التي تتركني خارجها" (بشارة، 1998).

إن هذا لم يمنع الزعامة الصهيونية من التعامل بطريقة خاصة مع العرب، وعلى أساس ما تُعرف به نفسها وتحدد هويتها، نظرياً وقانونياً، وعلمياً، وممارسةً، فهناك مواضيع مصادرة الأراضي العربية، ونشاطات الوكالة اليهودية، ومسألة ولاء السكان العرب من وجهة النظر الأمنية، والفجوات الواسعة في مستويات الحياة، والتوزيع المهني، والمكانة الاجتماعية بين العرب واليهود، والتعليم. ولم تظهر هذه المواضيع السابقة كاهتمامات أو إشكالات مُهمة للنظام السياسي الإسرائيلي، حتى إذا ما نوقشت البنية الداخلية السياسية في إسرائيل لا يوجد ذكر للأقلية العربية وبالرغم من أنه لم يكن هناك أية تنازلات من قبل الجماعة الاثنية اليهودية الأقوى للأقلية العربية، لا توجد أية معلومات عن حدة الإستياء، وإذا وُجدت يُتشكك في مصادرها (لوستيك، 1984، ص 10-11).

إن هذه الأقلية الفلسطينية تعيش في دولة تُعلن عن نفسها أنها ليست دولتهم، وهذا يعني تناقضات تحيط بوجودهم وهويتهم، وفي تعليق للنائب عزمي بشارة حول موضوع هويتهم، يجد أن ربط موضوع الهوية بالسلوك السياسي في الأبحاث المختلفة ليس كافياً للتعبير عن خصوصية العرب في إسرائيل من وجهة نظر فلسطينية (بشارة، 2001).

إن هنالك ضرورة لدراسة الهوية من جوانب أخرى، إذ إن أية دراسة تخص العرب في إسرائيل تحتاج لفهم التحولات السياسية التي طرأت على هذه الأقلية من خلال مفاصل تُعد تاريخية وضرورية لفهم الواقع الحالي.

- ملحة عن التطور التاريخي للعرب في إسرائيل:

تستطيع القول إن العرب الذين بقوا في إسرائيل بعد سنة 1948 كانوا "بقية من شعب مهزوم"، وقد تجلّى ذلك في نظرة هؤلاء إلى أنفسهم وإلى الحكم العسكري آنذاك، كذلك في طموحهم الذي لم يتعدّ مطلب الحصول على الأمن والبقاء في المكان وحق العمل وتكوين عائلة، وتعليم الأولاد، ولم ينظروا بجدية إلى موضوع المساواة، وكان مجرد قبولهم في مؤسسات الدولة (الكنيست والهستدروت وحزب ماباي) للحصول على المزيد من الضمانات الاجتماعية مطلباً كافياً. أما محاولة الاندماج أو القبول في المجتمع الإسرائيلي فقد كانت ردة الفعل الإسرائيلي تجاهها اللامبالاة وعدم الوضوح.

لقد كانت مرحلة 1948-1967 مرحلة عزلة، حافظ العرب فيها على صلتهم بالعالم العربي عبر أجهزة الراديو، وصيخ في أثنائها مُط السلوك المميز للعربي مواطن دولة إسرائيل، وهو السير على حبل دقيق بين الانتماء إلى الأمة العربية وبين الشعور بالضعف المقترن بمطمح تحقيق الأمن في إطار دولة إسرائيل.

وقبل انتهاء الحكم العسكري عام 1966 قامت أهم الصلات بين السكان العرب والدولة من خلال سلطة الأمن العام (الشاباك) حيث تشكّل في تلك الفترة الطابع الخاص للقرية العربية عقب عملية عصرنة قسرية ومصادرة الأراضي بحيث أصبحت القرية مصدراً لقوة العمل في إسرائيل وأتاحت لقادة الحمولة (أو العشيرة) مصدر قوة بعد أن فقدوا مصدر قوتهم في علاقات الإنتاج، وأضحى المختار أو قادة الحمولة وسطاء بين الفرد والسلطة (بشارة، 2001).

وأخذ زمام القيادة يتحول بالتدريج إلى أيدي شريحة من الأكاديميين الذين عادوا إلى القرية بعد تعليمهم ولكن وظيفتهم بقيت لا تتعدى الوساطة لدى السلطة المركزية. وتُعد حرب 1967 نقطة تحول في تاريخ العرب في إسرائيل حيث كانت نتائج حرب 1967 نقطة تحول في تاريخ العرب في إسرائيل حيث ثبتت نتائج حرب 1948، وكانت نقطة البداية الحقيقية لتكتل عرب إسرائيل كمجتمع. وتأثر العرب في إسرائيل نتيجة اللقاء المباشر مع الشعب الفلسطيني في المناطق المحتلة، كما طرأت تغييرات على المجتمع الإسرائيلي نتيجة للسيطرة على الضفة الغربية طالت عرب إسرائيل وكانت لهذا اللقاء أهمية كبرى في مجالات عديدة.

لقد حدث تيقظ قومي صاغ طرق التعبير عن الإنتماء القومي للشعب العربي الفلسطيني من خلال الحزب الشيوعي الإسرائيلي الذي كان رائداً لفكرة الاندماج والنضال ضد التمييز. ولقد تركز النضال في الوسط العربي كنضال ضد التمييز القومي.

وفي المجال الاقتصادي وعلاقات العمل كان اللقاء الأساسي، حيث استفاد عرب إسرائيل نتيجة قريهم من المراكز الاقتصادية الإسرائيلية وإجادة اللغة العبرية، وقاموا بدور الوسيط في المناطق المحتلة في مجال البناء والزراعة، وحدث نتيجة ذلك تحسن لقطاعات واسعة من العرب، وشهدت سنوات كالسبعينات والثمانينات عملية توزيع اجتماعي طبقي جديد أدى إلى إعادة تصميم بنية المجتمع العربي في إسرائيل بصورة عامة، حيث حصل تطور لأصحاب المهن الحرة، المقاولين التجار والصناعيين، ونشوء طبقة برجوازية عربية على هامش البرجوازية الإسرائيلية (بشارة، 2001). إن تحول عرب إسرائيل من بقايا مجتمع مهزوم إلى مجتمع له ملامحه، وقيام طبقة وسطى ونخبة مثقفة كان تجسيداً لفكرة الاندماج والنضال ضد التمييز باعتبار هوية المواطنة في إسرائيل أمراً مفروغاً منه.

ولقد نشأت هذه الفئة ضمن الإقتصاد الإسرائيلي، وقامت بوضع أهداف مستقبلية في إطار المجتمع الإسرائيلي إذ أوجدت هذه الفئة لنفسها طريقاً سياسياً، وأقامت حركات مستقلة أو بالتحالف مع عناصر انفصلت عن الأحزاب الصهيونية وتتوزع هذه الفئة حالياً بين استراتيجيتين للعمل السياسي: تُشدد الأولى على خصوصية المجتمع العربي وتجد تعبيراً عنها في أحزاب مثل الحزب الديمقراطي العربي، والحركة التقدمية، وأبناء البلد، وميثاق المساواة، والحركة الإسلامية، والأوساط التي تتبلور حول لجنة رؤساء السلطات المحلية العربية وتشدد الثانية على إمكانية الاندماج وتدعم بعض الأحزاب الصهيونية وخصوصاً حزب العمل حيث أن 27% من منتسبي هذا الحزب عرب أي حوالي 27 ألف شخص.

وقد طورت الطبقة الوسطى التي تُشكل التوجه القومي سياسات جديدة تدعم الأحزاب الصهيونية لا من منطلق الولاء، وإنما كتلبية لمصالحها آخذة بعين الإعتبار الواقع العربي تجاه إسرائيل. ومن الجدير ذكره أنه لا توجد حتى اليوم .. سياسة واضحة وصريحة بشأن السكان العرب في البلد، فمن جهة لم تكن هذه السياسة تستطيع حمل معظم المواطنين العرب على التفكير في أنه من الأفضل الانتقال من هنا إلى بلد آخر، ومن جهة أخرى لم يكن في هذه السياسة ما يساعد في الإسراع إلى قبول العرب في إسرائيل وتشجيعهم على الاندماج فيها اجتماعياً (جريس، 1973).

- جهود العرب في إسرائيل للتعبير عن هويتهم:

لقد بدت الحيرة على الكثير من الزعماء اليهود تجاه الحقوق السياسية للأقلية العربية خاصة أنه بعد عام 1948 قد انتقلت القيادة السياسية العربية إلى خارج إسرائيل، ولقد أُجبرت السلطات الإسرائيلية على تحديد موقفها السياسي من العرب فيها آنذاك وسمحت لهم بالاشتراك في الانتخابات العامة عام 1949. ومن الجدير بالذكر أن العرب آنذاك اشتركوا في الانتخابات دون حماسة بالغة. لقد أدخلت السلطة الإسرائيلية العرب في إسرائيل في دوامة الحياة السياسية الإسرائيلية وجعلت الكثير يقبلون عليها بفرح معتقدين أنهم يمارسون حقوقهم المدنية وتأثيرهم في الحكم بينما لم تكن تلك الطريقة عملياً كما وصفها مستشار سابق لرئيس الحكومة الإسرائيلية للشؤون العربية إلا "صراعاً باسم العرب بين اليهود ولمصلحة اليهود" (جريس، 1973).

يتصف النظام السياسي الإسرائيلي بكثرة الأحزاب والفئات السياسية وتعود جذور هذا الوضع إلى الحياة السياسية بين المستوطنين اليهود في فلسطين أيام الانتداب البريطاني وإلى واقع الحركة الصهيونية العالمية وكثرة منظماتها وأحزابها. إن أول حكومة شكلت في إسرائيل كانت عبارة عن ائتلاف بين القوى السياسية الكبيرة ومجلس الشعب بمثابة برلمان مؤقت من ممثلين عن كل الفئات السياسية. إذ اشتركت 21 قائمة انتخابية فازت 12 منها بمقاعد في الكنيست (تسيدون، 1971، ط6، ص 40).

العرب والأحزاب السياسية الإسرائيلية:

1. حزب مباي:

يعد حزب مباي القوة السياسية الرئيسة في إسرائيل التي عملت على صياغة أسلوب العمل السياسي بين العرب بالصورة التي صيغ عليها، ولعب مباي خلال أربعة عقود الدور الرئيسي- في صراع الحركة الصهيونية مع العرب في فلسطين وخارجها.

يعد حزب مباي نفسه جزءاً من التيار الاشتراكي الديمقراطي في العالم ولكن موقفه من الحركة القومية العربية ومن عرب فلسطين لم يتصف بالوضوح إذ اكتفى بإعلان أن عرب فلسطين "سكان في أرض إسرائيل" ولهم الحق في العيش في الدولة اليهودية بعد إقامتها وقد أصبحوا فيما بعد "مواطنين في إسرائيل".

ومع مرور الزمن خشية أن تفلت زمام الأمور وتظهر قيادات أو اتجاهات سياسية بين العرب يصعب التحكم فيها، قرر حزب مباي أن على العرب الاشتراك في الحياة السياسية الإسرائيلية بقوائم انتخابية (وليس عن طريق الأحزاب) تُشكل قبيل كل انتخابات عامة في إسرائيل. وطبعاً كان يتم الاختيار بحسب رضى السلطات الإسرائيلية وعلى أساس إقليمي، محلي، طائفي وحتى لا يتمكن العرب من إقامة أجهزة سياسية مُستقلة خاصة بهم. إن الصيغة الإقليمية - المحلية والطائفية لا تزال تظهر بوضوح في تركيب القوائم الانتخابية إلى وقتنا الحاضر. ويظهر من طريقة تشكيل القوائم الانتخابية أن المرشحين أنفسهم ليس لهم رأي أو وزن.

عملت الأحزاب السياسية في إسرائيل بأسلوبها على تقوية النزاعات الحمايلية، الطائفية، والإقليمية المحلية، بين الجماهير العربية في إسرائيل إذ كان يتم الاختيار بناء على التعاون أو من أبناء العائلات الكبيرة، وعد أكبر الأحزاب آنذاك مباي ومبام هؤلاء الأعضاء العرب مجرد تابعين لهم وظيفتهم الدعم والتصويت لهم في الكنيست عند تشكيل الحكومات الإسرائيلية، والدليل على ذلك أن بن غوريون زعيم حزب مباي لم يجد وقتاً كافياً لإجراء مقابلة مع الأعضاء العرب في حزبه إلا بعد مرور عشرة أعوام على قيام إسرائيل عندما اجتمع معهم عام 1958 وهو الاجتماع الذي تم على ما يبدو للتخفيف من حدة الاستياء الذي نجم عن موقف بن غوريون عندما شاع نبأ رفضه لاستلام بطاقة هويته الإسرائيلية لأنها طبعت أيضاً باللغة العربية إلى جانب العربية.

ولقد نشطت الدائرة العربية في الهستدروت لمصلحة مباي، وبعد قبول العرب أعضاء في الهستدروت قامت هذه الدائرة بإصدار صحيفة "اليوم" كنشاط ثقافي بين العمال العرب وصدرت من عام 48 إلى عام 68 ونالت دعم الهستدروت والحكومة باعتبار أنه من الضروري وجود صحيفة يومية لمواطني الدولة الذين يقرأون العربية (جريس، 1973). لقد كانت هذه الصحيفة نسخة مُصغرة عن "دافار" وعملياً كانت مهمتها الأساسية الدعاية لمواقف مباي والمتعاونين من العرب وتبرير كل موقف إسرائيلي مهما بلغ من تطرفه ولم تتمتع بانتشار واسع بين العرب وكانت تُفرض على المدرسين العرب في المدارس الإسرائيلية، ونتيجة لخطها السياسي ولعجزها عن كسب تأييد الجمهور العربي توقفت عن الصدور وما لبثت الحكومة أن ساعدت الحزب على إنشاء صحيفة "الأبناء" التي قامت بتعديل لهجتها وجعلها غير منفرة بالنسبة للقارئ العربي في إسرائيل والمناطق المحتلة سنة 1967 (جريس، 1973).

2. حزب مبام:

اتخذ هذا الحزب الذي يسمى بحزب العمال الموحد موقفاً فريداً من القضية الفلسطينية خاصة ومن العرب عامةً. ويعود أصل هذا الحزب إلى اتحاد كيبوتسات هاشومير هاتسير (الحارس الفتى) في مطلع العشرينات من القرن العشرين حيث اعتنق عقيدة خاصة به وهي التفسير الماركسي للصهيونية الذي وضعه بيير بروخوف. وتبنت هذه العقيدة الدعوة إلى إقامة دولة ثنائية القومية، ومع قيام دولة إسرائيل اختفى هذا الشعار حيث اتفق على أن تكون الدولة "يهودية" مع منح السكان العرب المساواة الكاملة والاعتراف بهم كأقلية قومية مع كل الحقوق والواجبات الناتجة من هذا الاعتراف. وقد اتحد هذا الحزب مع قيام دولة إسرائيل مع فئة عمالية أخرى انشقت عن مباي سنة 1946 ليقيم حزب مبام. واستمر موقفه من قبول العرب أعضاء فيه إلى سنة 1954 حيث تمكن من قبول أعضاء عرب فيه متساوين في الحقوق والواجبات وبقي هذا الحزب الصهيوني الوحيد الذي يسمح بانضمام العرب إلى صفوفه.

اتخذ نشاط هذا الحزب طابعاً مختلفاً وعمل بين العرب على أساس عقائدي عارضاً صهيونيته الاشتراكية على العرب ومحاولاً جذبهم. وأصدر في سنة 1951 مجلته الأسبوعية "المِرصاد" وساعد في إقامة اتحاد المزارعين العرب لتنشيط الزراعة العربية في إسرائيل وساهم في إصدار مجلة أدبية بالعربية "الفجر" وأسس "شركة الكتاب العربي" التي تولت إعادة نشر- العديد من الكتب العربية لكبار الكتاب العرب من خارج إسرائيل، ووفرت الكيبوتسات التابعة للحزب الكثير من فرص العمل للعرب ونشطت الوزارات الحكومية التي رأسها أعضاء من الحزب العمل على حل العديد من مشكلات العرب. كذلك كان المرء يشعر بأن أعضاء حزب مبام العرب بعكس أعضاء الأحزاب الصهيونية الأخرى كانوا يحرصون على "الاستقلال" فيما يتعلق بأرائهم وهويتهم وانتمائهم القومي.

لم يستطع هذا الحزب تقديم المنافع المادية إلى مؤيديه كما فعل مباي، أو الدفاع عن قضايا العرب محلياً وخارجياً كما فعل الشيوعيون، إلى جانب المواقف المتناقضة التي كانت تنعكس في تصرفاته من خلال صحيفته العربية "عل همشمار" والعربية "المِرصاد" نظراً لتمكن الأغلبية العربية من القراءة باللغتين. وبالرغم من إعلان تأييده لحركات التحرر القومي العربية. فقد سعى مبام لتعيين عرب في مناصب تنفيذية وتشريعية رفيعة في إسرائيل للمساعدة على نيل حقوقهم كمواطنين وفي الوقت نفسه ظهر موقفه المتناقض في الإشتراك في حكومة إسرائيلية تصر- على التنكر لحقوق الفلسطينيين في المناطق المحتلة وتحظر عليهم حتى مجرد العمل السياسي. وهناك رأي لعضو الكنيست أوري أفنيري علق على تعيين جبر معدي نائباً لوزير المواصلات بقوله "إن معدي يظهر في الكنيست مرة كل ربع سنة، ويخطب مرة في السنة، ... ومن الناحية العملية من الصعب أن تعرف ما سيفعل الشيخ ... في أكثر الوزارات التي تعتمد على التكنولوجيا في الدولة، وهي وزارة عقول الكترونية، وأقمار صناعية، وأجهزة تلفزيون معقدة ومحطات إذاعة عصرية ... إن إدخال الشيخ في هذه الورطة خطأ يُضاهي الجريمة ... والأرخص إدخال فيل إلى مخزن للأدوات الخزفية" (جريس، 1973).

وظهر عجز الحزب عن إحداث تغييرات جوهرية في السياسة الإسرائيلية داخل الحكومة أو خارجها، وفي سنة 1968 اشترك في الانتخابات بقائمة موحدة مع حزب العمل ضمن إطار تجمع حزب العمل - مبام مقلصاً بذلك حرية عمله السياسي بين العرب.

إن مباي ومبام لم يكونا الحزبين الوحيدين اللذين حاولا العمل سياسياً بين العرب في إسرائيل إلا أن ما يميز هذين الحزبين هو أن نشاطهما كان دائماً وثابتاً تولته أجهزة خاصة أقيمت داخل هذين الحزبين للإشراف عليه ومتابعته.

والواقع أن مجمل نتائج الانتخابات العامة في إسرائيل تُظهر أنه ما من فئة اشتركت في أي انتخابات إلا ووجدت بين العرب مناصرين لها قَلَّوا أو كثروا.

3. الحزب الشيوعي:

ويعد الحزب الشيوعي الإسرائيلي الحزب "غير الصهيوني" الوحيد الذي يمارس العمل السياسي شرعياً في إسرائيل منذ إقامتها ولعب الدور الأكبر في التاريخ السياسي للعرب في إسرائيل ولقد كسب تأييد قطاعات واسعة من العرب بحيث أخذ مرتبة الحزب الثاني بعد مباي وفي المدن العربية وبين السكان العرب في المدن المختلفة إلى مرتبة الحزب الأول.

إن الفئات الشيوعية العربية كانت معروفة أيام الإنتداب البريطاني باسم عصبة التحرر الوطني واتحدت مع الشيوعيين اليهود ضمن إطار الحزب الشيوعي الإسرائيلي. وبعد نكبة 1948 بقي من الزعماء العرب توفيق طوي وإميل حبيبي وإميل توما داخل إسرائيل إذ قام هؤلاء بتجديد نشاطهم بعد أن احتلت إسرائيل مناطقهم وحاولوا استئناف عملهم السياسي وحصل توفيق طوي على عضوية الكنيست مع ثلاثة من أعضاء الحزب الشيوعي في أول انتخابات عامة في إسرائيل. ومع ازدياد وطأة الأحكام العسكرية واتساع عملية نهب الأراضي العربية والتضييق على العرب. نشط الحزب للعمل بين اليهود والعرب معاً لمقاومة هذه السياسة ولقد قاد الحزب الشيوعي جبهة المعارضة للسياسة الإسرائيلية بين العرب وعارض هذا الحزب سياسة ربط إسرائيل بعجلة السياسة الأمريكية وركز جهوده لكسب تأييد العرب بالدفاع عن قضاياهم المحلية وامتدح مساعدة المعسكر الاشتراكي للدول العربية.

لم يملك الشيوعيون الإسرائيليون منافع مادية لاستغلالها للحصول على تأييد الناخبين العرب بل كانوا يتوجهون إلى العرب واليهود طلباً للتبرعات المادية فاستطاع هذا الحزب ضم معظم الشباب العربي ومنحهم العضوية وأقام فروعاً بين العرب تزيد في قوتها على فروع أي حزب آخر وساعدته صحفه ومجلاته باللغة العربية وعلى رأسها مجلة "الاتحاد" صحيفة الحزب الرئيسة ومجلة "الجديد" الشهرية، و"الفن" للشباب، و"الدرب"، بالإضافة إلى المنشير والكراريس لتوزيعها على العرب.

تعد الصحافة الشيوعية سجلاً شبه متكامل لتجربة العرب مع النظام الإسرائيلي، ولقد ساهمت في بروز العديد من الشعراء والكتاب العرب في إسرائيل أمثال محمود درويش، سميح القاسم، توفيق زياد، سالم جبران. ولقد أبدى الأعضاء الشيوعيون في الكنيست عرباً ويهوداً اهتماماً بقضايا العرب يتمثل في المئات من الإستجابات إلى مختلف الوزراء والمسؤولين بخصوص مشكلات متعلقة بالعرب والمشاريع الهادفة إلى تحسين أوضاعهم [معظمها لم يقرأ] ويعد توفيق طوبي أول عضو عربي شيوعي في الكنيست منذ تأسيسه سنة 1949 حيث كان عمره 27 عاماً. على الرغم من ذلك فإن بن غوريون أصّر على عدم التحدث إليه طوال فترة وجوده في الكنيست، وفي سنة 1966 بعد أن اعتزل بن غوريون الحياة السياسية دعا طوبي لزيارته في بيته للتداول معه وشرح مواقفه (جريس، 1973).

إن عدم قيام حزب عربي مستقل داخل إسرائيل ومواقف الحزب الشيوعي من القضايا الخارجية المتعلقة بالعالم العربي وحركة التحرر العربي ومواقف الرفض تجاه السلطة الإسرائيلية كان من العناصر الهامة التي حملت العرب على تأييد هذا الحزب والوقوف إلى جانبه. ولقد انعكس الخلاف بين القوميين والشيوعيين في العالم العربي على تأييد الناخبين العرب لهذا الحزب، ففي عام 1965 انقسم الحزب إلى قسمين قسم يميل إلى تأييد وجهة النظر الصهيونية وقسم آخر بزعامة طوبي - حبيبي - فيلز أطلق على نفسه اسم القائمة الشيوعية الجديدة (راكاح).

بقي لهذا الحزب قوته ومكانته بين العرب وبين كل التجمعات السكانية العربية. إن ازدياد عدد الناخبين العرب الشباب وميلهم إلى تأييد الشيوعيين أكثر من الأجيال القديمة بالإضافة إلى الإذاعات العربية من الدول المجاورة التي ساعدت بنشاطها على تقوية المشاعر القومية لدى الشباب العربي الذي يتوجه بدوره إلى تقوية الحزب الشيوعي. حصل الشيوعيين في الانتخابات على أصوات تفوق كثيراً نسبهم في انتخابات السلطات المحلية مع العلم أن التصويتين يتمان في المكان والزمان نفسيهما.

حاصرت السلطات الإسرائيلية نشاط الحزب وضيق الخناق على أعضائه بمختلف الطرق ولقد تصرف الحزب بصورة منضبطة ولم يتهم بعرقلة الأمن حتى عد الحزب الإسرائيلي الشيوعي إلى فترة قريبة حزب "المؤسسة الحاكمة...".

ويلاحظ جريس أن النشاط السياسي للعرب في إسرائيل بقي يُمارس من قبل الأحزاب الصهيونية التي يتركز اهتمامها أساساً لاصطياد أصوات الناخبين العرب بوسائل مختلفة لفترة طويلة. ويبدو من مجمل تصرفات هذه الأحزاب أنها تتفق جميعاً من أجل المحافظة على مصالحها الحزبية والعمل لمنع قيام تنظيم عربي مستقل وهو الاتفاق الذي حظي حتى اليوم بنجاح ملحوظ (جريس، 1973).

- النشاط السياسي المستقل للعرب:

هنالك أسباب كثيرة منعت قيام تنظيم سياسي عربي مستقل في إسرائيل، بداية لم يفكر سوى أفراد قليلون في ذلك بسبب انعدام تجربتهم السياسية والمراقبة الشديدة عليهم ولم تجد الفئات التي أرادت القيام بنشاط سياسي معين أو التعبير عن آرائها سوى الانضمام إلى الحزب الشيوعي. استمرت هذه الحالة إلى منتصف 1958 عندما اتخذت السلطات الإسرائيلية إجراءات مناهضة للعرب من سجن ونفي، حيث وجه كل من يني يني رئيس المجلس المحلي في كفر ياسيف وطاهر الفاهوم من الناصرة دعوة لعقد مؤتمر شعبي في عكا، ومؤتمر مماثل في الناصرة حضره 120 شخصاً ومن بينهم كاهنان عربيان أسفرا عن قيام تنظيم أطلق عليه اسم الجبهة العربية وغيرت اسمها إلى "الجبهة الشعبية" فكانت تجمعاً من القوميين والشيوعيين. أعدت هذه الجبهة دستوراً لنفسها لإلغاء الحكم العسكري ووقف مصادرة الأراضي وإلغاء التمييز العنصري واستعمال اللغة العربية في جميع الدوائر الرسمية وعودة اللاجئين إلى ديارهم. وأقامت الجبهة فروعاً لها في الناصرة وعكا وحيفا والطيبة وكفر ياسين ويافا، فكان أن عملت السلطات الإسرائيلية للتصدي لنشاطها والعمل على احتوائها. وبعد سنة انسحب أعضاء ما كان يعرف بالجنح القومي داخل الجبهة نظراً لوقوف الأعضاء الشيوعيين والحزب الشيوعي بجانب الأحزاب الشيوعية في الدول العربية ومهاجمة العناصر القومية. نتج عن ذلك تضعف نشاط الجبهة بين العرب وانحصر نشاطها فقط قبيل الانتخابات بمبادرة الحزب الشيوعي لتعود إلى استراحة طويلة (جريس، 1973).

حركة "الأرض" - النشاط القومي:

إن الجنح "القومي" الذي انشق عن الجبهة الشعبية الذي تزعمه وقتئذ حبيب قهوجي ومنصور كردوش أنشأ ما سميها "بأسرة الأرض" وصحيفة اختار لها اسم "الأرض" للدلالة على تعلق العرب الفلسطينيين بأرضهم وتأكيد حقهم فيها.

بداية لم يحصل ترخيص بإصدار الصحيفة مما جعلها تصدر في كل مرة على شكل نشرة وبأسماء مختلفة "شذى الأرض" - "نداء الأرض" - "هذه الأرض" وتميزت بلهجتها العنيفة تجاه السياسة الإسرائيلية والحركة الصهيونية ودعت العرب إلى أخذ زمام أمورهم بأيديهم وتنظيم أنفسهم في إسرائيل من وجهة نظر قومية. وسرعان ما هوجمت من قبل مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية وأغلقت الصحيفة وصودرت وقدم ستة من محرريها للمحاكمة بتهمة إصدار صحيفة دون رخصة وسحبت تصاريح التنقل من ممارسي نشاط الأرض.

حاولت "الأرض" إعادة تنظيم نفسها بإقامة شركة تجارية "شركة الأرض المحدودة" لأعمال الطباعة والنشر- وتقدمت بطلب رخصة لإصدار صحيفة أسبوعية. أعلن حاكم اللواء رفض منح رخصة بإصدار صحيفة، وبفقدتها وسيلة الإتصال بالجماهير العربية أعدت مذكرة عن أوضاع العرب داخل إسرائيل شارحة معظم المظالم وأرسلت نسخاً منها إلى الأمين العام للأمم المتحدة وإلى العديد من الصحف والشخصيات المعروفة دولياً والسفارات الأجنبية في إسرائيل وحظيت المذكرة باهتمام ملحوظ وضجة عالمية.

قررت الأرض تسجيل نفسها كحزب سياسي وأعلنت في تموز 1964 قيام "حركة الأرض" وصاغت أهدافها في عقد التأسيس ومن بين ما تنص عليه إيجاد حل عادل للقضية الفلسطينية باعتبارها وحدة لا تتجزأ وضمان حقوق الشعب الفلسطيني التامة في تقرير مصيره. ولقد أوضح أمين سر الحركة منصور كردوش "أن هنالك ضرورة ماسة إلى إقامة حزب عربي للعمل لتنمية شعور العزة القومية بين العرب في إسرائيل وحق المساواة الكاملة لكل إنسان. وحق اللاجئين الذين يريدون العودة كذلك التعاون مع الحركات الديمقراطية والتقدمية اليهودية في شؤون المصلحة المشتركة، وأكدت على ضرورة إقامة دولة عربية فلسطينية. وكانت طروحاتها أننا نعيش ضمن حدود هدنة ... ولا يجب أن نقرر أن كل عربي يعيش في هذه المنطقة هو إسرائيلي".

قامت السلطات الإسرائيلية بأخذ الإجراءات الضرورية للهجوم على "الأرض" من كافة أجهزة الإعلام والصحف الإسرائيلية ونتيجة مداوات سياسية ما بين المحكمة العليا والحكومة الإسرائيلية توصلت إلى اعتبار هذه الحركة تتبنى اتجاهات العداء لدولة إسرائيل ورفضت تسجيلها أو الاعتراف بها. اعتقل قادة حركة الأرض وفرضت عليهم الإقامة الجبرية فيما بعد وحلت حركة الأرض وأجهزتها وتمت تصفيتهم، وعندها جدد الحزب الشيوعي ضمن إطار الجبهة الشعبية الدعوة إلى أعضاء الأرض للعمل والتعاون معه.

مما تجدر الإشارة إليه هو محاولة ظهور الأرض سنة 1965 مرة أخرى للمشاركة في الانتخابات العامة للكنيست السادس إذ حاولت الاشتراك "بقائمة الاشتراكيين" وضمت عشرة مرشحين من أعضاء الحركة ومؤيديها وكان رد فعل السلطة نفي 4 مرشحين بالإضافة إلى أوامر الإقامة الجبرية على العديد من النشيطين، وعدم السماح لها بالاشتراك وعدم المصادقة على القائمة لكون المرشحين سابقاً قد شجّبوا سلامة دولة إسرائيل وحقيقتها وجودها.

ومع انتهاء هذه المرحلة توقفت الأرض عن بذل أي نشاط يهدف إلى الحصول على الصفة الشرعية ضمن الكيان الإسرائيلي (قهوجي، 1971، ص: 110 - 120).

وكما يتضح من العرض السابق لم تحصل إنجازات سياسية تُذكر لعرب إسرائيل حيث نجد أن التصدي لكل تنظيم سياسي اتجه للعمل بين العرب صادف الكثير من العراقيل. إن للسياسة الإسرائيلية نظرية طورتها عبر السنين أن حزباً عربياً جاداً هو مشكلة للحكم العسكري ولجهاز الأمن ويرى صبري جريس أن الأرض أخطأت "عندما استندت إلى العدالة والديمقراطية الإسرائيليين". غير مُقدرة مفاهيم "الأمن" الصهيونية وقدرتها على تفسير الأمور (جريس، 1973)

- نشاط الطلاب الجامعيين العرب

إن موقف النظام الإسرائيلي المعادي للتنظيمات العربية المستقلة لم يطبق بحق منظمات طلاب الجامعات العرب، فأول لجنة لطلاب عرب في جامعة القدس ظهرت 1959 لمعالجة مشكلات الطلاب العرب التعليمية والاجتماعية. كذلك أُقيمت في جامعتي تل أبيب وحيفا لجان مماثلة ولم تترك هذه اللجان مشكلة من المشاكل الطلابية والسياسية إلا وتعرضت لها وحاولت التدخل فيها مثل الإشتراك في مؤتمرات الإحتجاج على مصادرة الأراضي أو مساعدة جماعة "الأرض" أو تأييد الشيوعيين في الإنتخابات. قد حاولت هذه اللجان توسيع نشاطها لتنظيم طلاب المدارس الثانوية وأنشئ بمبادرة لجنتي الطلاب العرب في الجامعة العبرية بالقدس وجامعة تل أبيب "اتحاد الأكاديميين العرب" لتحسين أوضاع التعليم والمستوى الأكاديمي للمثقفين العرب. ولكن يبدو أن شيئاً قد تغير في المفاهيم الإسرائيلية بعد سنة 1967 إذ عملت الدوائر الرسمية لتحسين الأوضاع التي يشتكي منها الأكاديميون العرب (جريس، 1973).

تعد الجامعات حالياً هي المؤسسات الوحيدة التي يتم فيها دمج الطلاب الفلسطينيين واليهود حيث يتم التفاعل بشكل مباشر ما بين الفلسطينيين والطلاب اليهود كأفراد. وبما أن الجامعات تجد من المُخرج وضع معايير مغايرة بهدف تقييد النشاط السياسي للطلاب الفلسطينيين فهي تمنح الطلاب اليهود حرية التنظيم السياسي، يحتفظ الطلاب الجامعيون الفلسطينيون بحقهم في التنظيم ضمن لجان مستقلة منفصلة عن منظمة الطلاب العامة. إن سلطات الجامعات ما زالت لا تعترف بالتنظيمات الطلابية الفلسطينية لأن هذا يعني اعترافاً صريحاً بهويتهم القومية. إن النشاط الطلابي حالياً في الجامعات يشكل عملية توعية قومية وتنشئة سياسية مكثفة حيث يعمل هؤلاء من أجل تغيير اجتماعي سياسي ووعي قومي ويعدون أنفسهم فرعاً فعالاً من الحركة الوطنية الفلسطينية (مكاوي، 2002، ص 55).

- النشاط السياسي الحالي للعرب في إسرائيل

لم يطرأ أي تغيير سياسي أساسي على هذا الوضع إذ أصبح الطريق التقليدي والوحيد لهذا النشاط بين العرب في إسرائيل منذ إقامتها محصوراً في الأحزاب الصهيونية من جهة والحزب الشيوعي من جهة أخرى.

لقد مرّ عرب إسرائيل بمرحلة مأسسة لمنظمتهم، فبدلاً من حركات احتجاج قومي مدني، قامت هيئات ذات طابع تمثيل محلي مثل "لجنة المتابعة العليا"، التي تشمل هيئات ومنظمات عديدة إضافة إلى "اللجنة القطرية للسلطات المحلية العربية". التي فيها عدد من أعضاء الكنيست العرب يمثلون أحزاباً صهيونية، ولقد أصبح هذا التيار حالياً أحد التيارات السياسية المشروعة بين السكان العرب. وقد ساعد نشوء هذه التنظيمات والهيئات والأحزاب المختلفة على عدم ظهور أزمات وعلى إدارة مشاكلهم بطرق بعيدة عن الصراعات وفي موضوع الانتفاضة وضح الفارق بين الفلسطينيين في إسرائيل والمناطق المحتلة، حيث لم تجد القوى السياسية الفاعلة بين السكان العرب أية استراتيجية سياسية ذات تأثير وشأن باستثناء الدعوة إلى دولتين وإلى المساواة بين المواطنين العرب واليهود في إسرائيل، وهذا يعني الانفصال عن البعد القومي العربي إلى ما وراء الخط الأخضر. أما مسألة المساواة فقد بقيت إلى الآن دون تعريف واضح.

ونستطيع القول حالياً إن قضية العرب في إسرائيل تُعرّف بأنها قضية مدنية غير محددة، فهي تتخذ شكل مطالب ميزانية أحياناً حين يقود رؤساء المجالس المحلية النضال من أجل المساواة في الميزانيات دون أن تكون القضية المدنية جزءاً من القضية القومية ويرى بشارة أن العنصر القومي يجب أن يُعرّف معنى المواطنة، وأن مطلب المساواة في إسرائيل عبر تحويل الدولة إلى دولة لكل مواطنيها يتحول في إسرائيل إلى مطلب صعب. إن المساواة إذن تنحصر - في مساواة فردية ولا تأخذ بالحسبان المساواة القومية، وأن مسألة المواطنة المتساوية بين العرب واليهود داخل إسرائيل لن تجد لها حلاً ما لم يتغير طابع الدولة العنصري.

ويبدو أن إسرائيل تعلمت من تجربتها وأصبحت أكثر حنكة وذكاء في سياستها الرسمية تجاه العرب في إسرائيل، فهناك ميل للتحدث مع "لجنة رؤساء السلطات المحلية" دون الاعتراف بها رسمياً لمنعها من أن تتحول إلى قيادة قومية. وعلى الصعيد الفردي، هناك حراك اجتماعي واقتصادي وامتنيازات مهنية، فليس هنالك ما يمنع الإمتياز "كاختيار فردي" والقبول بالتمهيش القومي العربي والعيش دون هوية أصلية على هامش مجتمع يعتبر اليهودية مقياس الانتماء إلى الدولة.

إن عملية لا تسييس للواقع العربي في إسرائيل تجري في كثير من المجالات، فالتعليم العربي مشغول بمشاريع الحوار والتعايش بين التلاميذ والمعلمين واليهود والعرب، ونشأت أنواع مختلفة من المؤسسات والتنظيمات تهدف إلى استمالة الحكومة للإهتمام بقضايا الوسط العربي (بشارة، 2001).

وفي إطار الأحوال السياسية السائدة، يُعد جهاز التعليم للعرب الفلسطينيين في إسرائيل أحد الأدوات الأكثر حساسية التي تستخدمها السلطات للتعامل مع هذه المجموعة السكانية التي تعيش كأقلية قومية غير متمتعة بالاستقلالية من الناحية السياسية والاجتماعية وتتوقف أوضاعها على كرم الأغلبية اليهودية، وتعاني من أزمة هويتها الثقافية القومية.

إن أكثر من خمسين عاماً من العيش تحت نظام الحكم الإسرائيلي قد تكون كافية لتوضيح معالم السياسة التعليمية الإسرائيلية المتبعة تجاه السكان العرب. فالإجراءات التي تتخذها إسرائيل والتعديلات التي تُدخلها بشأن سياستها التعليمية من حين لآخر كانت دوماً استجابة للظروف المتغيرة ولسد ثغرات تمس الطابع العام للدولة اليهودية، من حيث المظهر الديمقراطي، والأمن... وغير ذلك (جريس، 1973).

ولقد بقيت سياسة إسرائيل شبه الدائمة الإهمال والتغاضي عن معالجة المشكلات التعليمية للأقلية العربية وعلى الرغم من المجابهة اليومية بين العرب والدولة الصهيونية على صعيد المعيشة اليومية، استطاع العرب بفضل مثابرتهم الحصول على جزء من حقوقهم بتبنيهم مبدأ "خذ بيد وطلب باليد الأخرى"، لكن الحقوق القومية والسياسية والتي تجاهلتها إسرائيل بالمرهنة على عامل الزمن لطمس الهوية الثقافية القومية، لم تنجح في طمس الوجود القومي العربي، وجعلت العديد من المثقفين والمسؤولين الإسرائيليين يعترفون بتقصيرهم وبوجود مشكلات. ومن هنا نجد أن السلطات الإسرائيلية اتجهت إلى التفتيش عن حلول أخرى للتعامل مع الأقلية العربية بالتعاون مع السلطات المحلية ولجان المتابعة.

- التربية في إسرائيل

التربية جزء لا يتجزأ من الوجود البشري وهي عملية إعداد المواطن الإنسان ليعيش في مجتمع تحكمه عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية، ويدير جميع شؤونه نظام الحكم، وهي مرتبطة بالخيار السياسي سواء ما يتعلق بالموازنات المالية أم بالفلسفة العامة للمجتمع التي هي أساس للأهداف التربوية.

ولا تختلف التربية في إسرائيل من حيث كونها خياراً سياسياً عن باقي الدول، فالسياسات التعليمية والأهداف والمناهج هي بدرجة أولى عمل حكومي، وجزء من الأيديولوجية الحاكمة كما بينت سابقاً. إن السمة الأساسية التي تميز التعليم في إسرائيل منذ صدور قانون تعليم الدولة 1953 هي المركزية، والأيديولوجية التي توجه هذا المسار هي تحقيق وحدة المجتمع وتماسكه، ويرى وزير التعليم والثقافة الإسرائيلي أن التعليم هو الملاك الذي يقع تحت سلطة مسؤولية الدولة، والدولة لا تستطيع أن تنقل مستقبلها للآخرين.. إن من واجبات الدولة أن تشرف بشكل مباشر على تعليم أبنائها (عبد المقصود 2002، ص 60).

إن الطرح لأزمة الهوية لدى عرب إسرائيل يربطها بالتعليم جعل مهمة البحث مضاعفة وأشبه ما تكون بالمهمة السياسية من حيث هي برهان لوجود شعب أصبح أقلية في وطنه ويوجد نفسه أمام تاريخ لبلده محبوك بإحكام وهدف وحيد هو وضعه خارجاً. حيث اقتضى- واقع الدولة اليهودية حذف ماضيه لتسهيل السيطرة عليه وإخضاعه.

إن ارتباط التعليم بمجموعة من الظروف المحددة داخل مجرى تطور أزمة الهوية يُعطي المشكلة أبعاداً مختلفة، ويفرض علينا في الوقت نفسه الأخذ بمعطيات كثيرة مرتبطة بمجموعة من العناصر الواقعية التاريخية.

- اختلاف مفهوم الهوية:

إن الهوية موضع نقاش حيوي كثيراً ما يكون مريراً بين أصحاب العلوم المختلفة وبين الفلاسفة، ودعاة الحداثة، والعمولة. ولكن التعريف الرسمي أو السائد للهوية يستمر في التغيير حيث إن ما يُحدد بوصفه مكوناً أساسياً في الهوية من لغة، دين، ثقافة، تراث، وما يُطرح على أنه حقيقي وأصيل يبقى قابلاً لتأويلات متباينة تستند إلى موضوعات من الخارج أو تأويلات مختلفة للماضي (هاليداي، 2000، ص7).

هنالك تساؤل عن إمكانية الفصل بين العمولة وتقليصها للهويات القومية والدينية للشعوب ومحاولة القضاء عليها، فالحديث عن الهوية والشخصية الثقافية يُثير دعاة العمولة لأنهم يرفضون فكرة الهوية وبعضهم يعد التحدث فيها نوعاً من الهوس. بل ليس من المبالغة القول إن عصر العمولة هو عصر الصراع بامتياز على الهوية وعبر الهوية، ذلك أن الجماعات فقدت الإيمان بقدرة الدولة على تمثيلها وبقدر ما تفقد الدولة الوطنية بالفعل فاعليتها في الحياة الاجتماعية والدولية لا تستطيع أن تحفظ نفسها وتدافع عن مصالحها وتحقق الحد الأدنى من التنظيم والتبادل والتواصل إلا عبر تعزيز هويتها الثقافية. لذا فإن الصراع على إعادة بناء الهويات الجماعية يشكل جزءاً لا يتجزأ من استراتيجية السيطرة العالمية (غليون، 2004).

وفي التسعينات من القرن الماضي وبداية القرن الحالي تجدد البحث في موضوع الهوية الثقافية حيث إنه "أينما ننظر تجد الناس يتساءلون من نحن ولمن ننتمي؟ وهي أسئلة مركزية أثرت حديثاً نتيجة الاغتراب وتشويش القيم وعمليات التهميش التي بدأت تشعر بها شعوب العالم. فيما يرى برهان غليون أن موضوع الهوية لا يتعلق بالتراث أو بالحداثة وإنما بتحديد العلاقة مع الآخر وبتميز الذات عن الآخر (غليون، 2000، ص 307).

ويربط الآخرون ضرورة الهوية بالقومية باعتبارها طائفة من المعتقدات نشأت من تاريخ الحركات الديمقراطية والشعبية في أوروبا أواخر القرن الثامن عشر- حيث تذهب الأيديولوجيا القومية إلى أن العالم ينقسم إلى شعوب ولها خصائص مميزة وتاريخ مميز ولغة مميزة، ولها الحق إذن في رقعة أرض محددة وعلى من يولدون في "الأمة" التزاماً احترامها. النزعة القومية بوصفها أيديولوجيا لا تجيز وجود حالة ثابتة، فهناك تبدلات في الهوية القومية مرتبطة بعلاقات اجتماعية وسياسية متغيرة ولقد سعت النزعات القومية التحديثية إلى تقديم تعريف جديد للأمة في السياق المعاصر وأخذت التاريخ واللغة والثقافة كأهم المكونات للهوية القومية (هاليداي، 2000، ص ص: 32 - 42).

- مكونات الهوية

كثيراً ما يحصل خلط بين المهم والأهم في مكونات الهوية ولكن تبقى اللغة، العقيدة، والثقافة والتاريخ أساس مكونات أي أمة أو قومية أو هوية. فيما يلي عرض لعلاقة الهوية بأهم مكوناتها.

(1) الهوية والقومية

ليس للقومية مفكر مؤسس كبير، فهناك طائفة من المعتقدات الأساسية مرتبطة بها نشأت من تاريخ الحركات الديمقراطية والشعبية في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر، باعتبارها مبدأ سياسياً يرى أن الوحدة السياسية والقومية ينبغي أن تكون متصلة. لم تظهر مناظره مكتملة النضج في مجال العلوم الاجتماعية حول القومية إلا في السنوات العشرين الأخيرة ويدور جوهرها حول قضية الأمم نفسها كونها أو عدم كونها نتاج حادثة. فالهوية مرتبطة بالأمة، والأمم لها هوية مرتبطة بتاريخها وتراثها ولغتها وفي أحيان كثيرة "دينها"، ومن خلال التربية والتعليم وعبر المناهج الدراسية والطقوس وأشكال أخرى لبناء الانتماء القومي، وبرأي القوميين الذين ينبغي أن نتذكر أنهم يشكلون الأغلبية الساحقة من البشرية، فإن الأمم بعيدة عن كونها نتاجات حادثة، وإنما حقاً كيانات تاريخية تطورت على مر القرون، وأصولها تغور في سديم الزمن وهذا ما يبينه التراث والجذور كما تبينه الأركيولوجيا والفولكلور والتقليد المنقول شفاهاً.

وهناك جملة من العوامل تحدد استعمالات ماضي الأمم تأخذ بالإعتبار جانبين للقومية أحدهما حتميتها كونها لا مفر منها أي ضرورة في كل أنحاء العالم، وفي الوقت نفسه هي مشروطة ومتغيرة باستمرار بانقسام العالم إلى أمم متعددة نراها اليوم نتيجة لعوامل تاريخية طارئة وحصيلة صراعات أسفرت عن خريطة العالم كما نراها اليوم، إذ كان من الممكن أن تكون هذه الخريطة مختلفة، فوجود الأمم المعاصرة هو نتيجة عوامل مشروطة محددة بمعنى أن تثبيت الخريطة على هذا النحو لا يعني أن مضمون النزاعات القومية قد ثبت.

فالهوية القومية بهذا المعنى وبوصفها أيديولوجيا أي منظومة أفكار حول كيف يُدار العالم أو كيف ينبغي أن يُدار ضرورة ومطية على كل دولة في العالم أن تعتنقها وعلى كل أيديولوجيا أيًا تكون أصولها أو مضمونها أن تلبى المتطلبات النمطية لهذه الدولة.

إذن الحركة القومية هي حركة تعتنق العقيدة وتعمل على تحقيقها وهذا ما مثلته القومية العربية عند مطلع القرن العشرين حيث اتخذ اليسار العربي ابتداء من خمسينات القرن الماضي بالإجماع موقفاً ينتمي إلى النزعة القومية النضالية ساعياً إلى المزايدة على منافسيه اليمينيين في مناهضة سيادة الدولة بالأخص الوقوف ضد وجود الدولة الإسرائيلية وحق شعبها في إقامة دولته.

ترتدي القومية العربية حاضراً شكلين: قومية العرب بصفة عامة وقومية محددة في بلدان معينة، هنالك مصطلحات القومي والقطري والوطني وفي دراسة الخطاب القومي العربي تبين أن مصطلح الوطني يستخدم لتطبيقه على القومي والقطري حسب الظروف، وهنالك البعد الثالث وهو الإسلام حيث يسري قاموسه في القومية العربية ويلعب دوراً متفاوتاً في الأيديولوجيا القومية لدول الشرق الأوسط (هاليداي، 2000، ص: 32 - 51).

فالقومية هي جماعة من الناس تربطهم روابط واضحة من الثقافة المتجانسة وتستمد القومية الصحيحة حيويتها من شعور أفرادها بوحدة نوعهم ومن التشابه الأساسي في تقاليدهم وطبائعهم حيث تعد الخصائص الثقافية أهم مقومات هويتهم القومية. إن أساس الشعور بالقومية هو الشعور بالنحن والشعور بالانتماء إلى الجماعة (علي، 2000، ص: 123).

يرى مروان الدويري أن الهوية القومية الفلسطينية هي هوية كفاحية وليست انتمائية، إذن يجب التمييز بين شقين في الهوية القومية المتكاملة: الشق الكفاحي الذي يتطور ويبرز في مواجهة عدو المجموعة القومية وشق أنتمائي يبرز ويتطور من خلال علاقة المواطنين مع دولتهم القومية الأم. ولقد برزت الهوية العربية أو الفلسطينية وتطورت من خلال مواجهة مع عدو صهيوني وسابقاً تركي ولم تصل لتكون هوية يمارس من خلالها المواطن انتماءه إلى دولة ترعاه وتحميه .. إن غياب "دولة المواطنين" التي ترعى شؤون مواطنيها تبقى الهوية القومية كفاحية في الأساس (الدويري، 2004).

وقد اجتمع في إسرائيل عنصران، الدولة والأمة: فالعنصر القومي أنتجته الصهيونية حيث حولت طائفة من التقاليد الدينية والثقافية إلى هوية سياسية مع برنامج لبناء دولة، وجرى تحديث لغة وتفسير تراث ديني ثقافي لتلبية متطلبات بناء أمة حديثة، واستخدمت بالقدر نفسه مجموعة من النصوص المقدسة بهدف استخراج مبرر سياسي لهذه الدولة على أساس دعاوى مُشتقة من فترة تاريخية استجابت للنموذج الأيديولوجي القومي، فالتقى السياسي القومي وقامت دولة إسرائيل بحسب الترسيم الكولونيالي البريطاني عام 1948 (هاليداي، 2000، ص 41).

ولقد أكدت الدولة العبرية منذ بداية تأسيسها أن اليهودية هوية قومية حيث نجحت الأيديولوجية الصهيونية في تأكيد أن اليهودية ليست مجرد ديانة بل هي هوية قومية للشعب الإسرائيلي حيث تشير الدراسات والبحوث إلى أن تقسيم العالم بين اليهود وغير اليهود مكون أساسي من مكونات الهوية اليهودية إذ ما زال وضع الحدود بين اليهود وبين عالم غير اليهود له تأثير قوي في إسرائيل (يسين، 2000، ص 83).

ويرى عبده الراجحي في كتابه "الشخصية الإسرائيلية" أن الدارس الموضوعي لحياة الشعب الإسرائيلي يجد أن هنالك حقيقة واحدة لا ينكرها الإسرائيليون أنفسهم وهي أن الإسرائيلية واليهودية والصهيونية ألقاظ مترادفة لمعنى واحد (الراجحي، 1969، ص 67).

التاريخ اليهودي مصطلح يتوافر في الكتابات اليهودية والغربية ولست في وضع الدراسة لطبيعة هذا التاريخ وحقيقته، لكن تجدر الإشارة إلى أهم النقاط: فبداية هو تاريخ كتب فقط بأقلام يهودية وهذا وحده كافٍ لغياب الموضوعية نظراً لأن المصدر الأساسي الوحيد لكتابته هو "العهد القديم" وينطوي هذا التاريخ على ادعاءات هامة أولها الإشارة إلى عراقة الصهيونية حيث ترجع إلى زمن هدم الهيكل ووقوع الشعب اليهودي في أسر نبوخذ نصر— وأن إسرائيل قد تكون أحدث دول العالم لكن الشعب اليهودي له وجود عمره أربعة آلاف عام متتالية وبالرغم من نفيه عن أراضيه لمدة ألفي عام فقد احتفظ بتقاليده ولغته وحضارته. فهذه الشرعية التاريخية لتبرير الهجرة اليهودية إلى فلسطين بالإضافة إلى الدور الذي تقوم به هذه الفكرة إذ توحد اليهود في كافة أنحاء العالم كمواطنين إسرائيليين فهم يرون أن تاريخهم تاريخ متفرد ومستقل ويضم اليهود وحدهم الذين يتفاعلون داخله حيث أن اليهودي له سماته الخاصة الناجمة عن انتمائه لتاريخ يهودي مستقل (ايفانوف، 1969، ص: 60 - 65).

يتضح الفكر التربوي الإسرائيلي في إبراز حق إسرائيل التاريخي في فلسطين من خلال المناهج التعليمية حيث تبين المناهج التعليمية تعزيز هذه الفكرة. ولقد اتخذ الفكر الصهيوني من شعار "أرض بلا شعب لشعب بلا أرض" ذريعة لكي يثبتوا حقهم التاريخي في أرض فلسطين وفي ذلك يقول حاييم وايزمان إن هنالك بلداً اسمه فلسطين وهو دون شعب، ومن ناحية أخرى هنالك الشعب اليهودي وهو دون بلاد، إذن من الضروري وضع الجوهرة في الخاتم أي جمع الشعب في الأرض (الصايغ، لات، ص: 444-471).

وعليه فإن استملاك الحاضر الفلسطيني كان استكمالاً لامتلاك ماضي فلسطين وتأكيداً له، وكان يقتضي إزاحة الفلسطينيين من التاريخ والقضاء على تراثهم الثقافي (محمد، 2002، ص 20).

ولقد كشفت الحقائق التاريخية أنه كان مع الجنود الإسرائيليين في حرب 1948 أوامر بأن يطردوا بقوة السلاح أهالي القرى الأصليين وبأساليب فرق الهجوم النازية في قتلها للسكان المدنيين، كما في مذبحة دير ياسين.

ولقد كشف المؤرخ بيني موريس من المخطوطات والأرشيف عن 418 قرية فلسطينية من أصل 475 زالت عن الخريطة، أما الفلسطينيون المُبعدون عن طريق "لجنة الترحيل الإسرائيلية" فقد بلغ عددهم 460 ألفاً عند نهاية 1948. وفي الفترة نفسها كشف تقرير الأونروا أنهم 900 ألف وهذا الأقرب إلى الحقيقة.

وكما أظهر بيني موريس عند اطلاعه على الوثائق بخصوص الرحيل الطوعي للفلسطينيين الأصليين أن الأمر كان مطاردة قسرية دائمة للسكان (جارودي، 2000).
يشعر الفلسطينيون أن تاريخهم قد اغتُصَب وهذا ما أرغمهم على الحرب على جبهتين الحاضر والماضي، وكما تم طرد مئات الآلاف من بيوتهم، تم طردهم من التاريخ بتلويحه من يد اركيولوجي، يمكن القول إنهم قد نكبوا في حقل التاريخ كما نكبوا في الحرب، إذ إن التاريخ القديم لفلسطين قد تُرك لإسرائيل والغرب (ويتلام، 1999، ص 33).

3) الهوية واللغة

إن اللغة هي الحاملة للهوية، حيث تقوم بوظيفة أساسية في تكوين النظام الاجتماعي على اعتبارات كل نظام اجتماعي يُنتج أشكالاً ثقافية تتجلى في العادات والمؤسسات الاجتماعية والعلاقات بين أفرادها فالنظام الاجتماعي هو الذي يخلق إمكانية ممارسة الحياة بين مجموعة من الناس (آفاه، 1986، ص 27).

تُعد اللغة عنصر- هوية وأداة اتصال وتبقى من أهم عناصر تحديد الانتماء ولا تقل أهمية عن الدين الذي كان على مدى التاريخ منافسها الأساسي وأحياناً حليفها (معلوف، 1999، ص 116).

إن إحدى التأكيدات المهمة في الأيديولوجية الصهيونية كانت خلق هوية جديدة تختلف عن هوية الشتات من كافة النواحي، وفي هذه الهوية الجديدة هنالك مكان واحد للغة واحدة "العبرية" والعرب خارج هذا العنصر- ولقد انعكس هذا الوضع على السياسات الإسرائيلية مما جعلها تواجه مشاكل في التعليم والاستعمال كما سنرى لاحقاً.

لقد تنبتهت الحركة الصهيونية لأهمية اللغة باعتبارها أولى مقومات الدولة اليهودية واتجهت إلى إحياء اللغة العبرية لتصبح فيما بعد أداة لخلق الوحدة داخل المجتمع الإسرائيلي وتعميق الانتماء والولاء الوطني للأرض والحفاظ على التراث اليهودي (كلوزنر، 1986، ص 80).

وقد حدد الفكر التربوي الإسرائيلي أهداف تدريس اللغة العبرية في مختلف مؤسسات التعليم باعتبارها لغة قومية تعمل على تحقيق وحدة اليهود وتقريب الهوية الثقافية والحضارية بين الطوائف اليهودية المختلفة في دولة إسرائيل ودمجهم وتكيفهم بالإضافة إلى دورها في تقوية الرباط التاريخي بين الشعب وبلاده وثقافته، ونشاهد في جميع مؤسسات التعليم الرسمية أن اللغة العبرية هي لغة التدريس في جميع المراحل الدراسية حيث تستخدم في تدريس المواد العلمية التكنولوجية في كل الجامعات والمعاهد العليا ويرى حاخامات اليهود أن اللغة العبرية قدسية ترجع إلى كونها اللغة التي كتب بها تراث اليهود الديني والأدبي فهي لغة التوراة والأسفار (سعدي، 1986، ص 175).

أما اللغة العربية فهي اللغة الأم للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل وكذلك لغة الهوية القومية ولغة الحضارة والدين، ومُعترف بها كلغة رسمية ثانية. هذا قانونياً أما واقع الأمر فغير ذلك كما سنرى لاحقاً. ويقرر سبولسكي وشوهامي أن كثيراً من اليهود في إسرائيل يملكون كفاءة وظيفية في اللغة العربية عدا أنها لغة الأم لأكثر من مليون عربي لكن في الأيديولوجية الصهيونية هنالك مكان للغة واحدة هي العبرية.. والعرب خارج هذه الهوية (أماره، 2004).

إن دور اللغة العربية في المجالات العامة محدود جداً وتكاد تكون سيطرة العبرية سيطرة تامة ولقد حافظ القرآن وتدريس اللغة العربية على الهوية القومية للعربي في الدولة التي تعرف نفسها بأنها دولة يهودية صهيونية.

4) الهوية والثقافة

إذا كان وجود الثقافة هو برهان على وجود الشعب وحقوقه، فمعنى هذا أنه وضع على عاتق الشعب الفلسطيني إنتاج ثقافة تبرهن ملكية الشعب لأرضه وحقوقه، أي مهمة تقديم البرهان من خلال الثقافة إذا ما أرادوا لوجودهم كشعب أن يكون ثابتاً ومُعترفاً به (صنبر، 1999).

يستهدف الفكر التربوي في إسرائيل مواجهة الثقافة العربية ومحاولة طمس معالمها وتشويهها وتجهيلها وتستخدم إسرائيل جميع الأدوات والوسائل التي تمكنها من ذلك، ولدى إسرائيل مقومات أساسية تجعل منها خصماً ثقافياً عنيداً ولقد طرح الأكاديميون والمثقفون العرب الفلسطينيون أسئلة حول التأثير الثقافي الإسرائيلي في ثقافتهم، فالأزياء الشعبية الفلسطينية وأنواع من الطعام والحرف اليدوية تقدم في المحافل الدولية على أنها إسرائيلية وهذا مثال بسيط للصراع الحضاري الثقافي بين ثقافة القاهرة وثقافة المقهور (مرسي وآخرون، 1987، ص 271).

إن الإنسان الفلسطيني يناضل لاسترداد حقوقه بالكلمة وبالخيال ويتمسك بالرموز ويؤكد الباحث مروان دويري أهمية الوعي لطبيعة ثقافة المقهور لنستطيع أن نتحرك ونخرج أنفسنا منها" (الدويري، 2004).

وفي المؤتمر العالمي بشأن السياسات الثقافية ندد عدد من المندوبين بقيام إسرائيل بتدمير العديد من جوانب التراث العربي للأرض المحتلة وطالبوا أن تساند الدول الأعضاء نشاط وبرامج الرابطة الدولية لإنقاذ وتعزيز التراث الثقافي الفلسطيني (اليونسكو، 1982، ص 31).

وأكد المؤتمر ضرورة الربط بين الثقافة والتربية وأبرز أهمية الذاتية الثقافية كشخصية تتميز بتقاليد وعادات ولغة واحدة وقيم أخلاقية وروحية، حيث تتجلى الذاتية الثقافية وفق أربعة أسس هي الشعور بالانتماء، الارتباط بتراث معين، وجود سمات ثقافية مميزة، وجود تنظيم اجتماعي بالمعنى الدقيق أي من خلال تراث ثقافي يُعبر عن التجارب التاريخية لكل فرد.

إن علاقة التراث والثقافة بمكونات الهوية من هموم مثقفي العالم وفي العالم العربي خاصة بسبب التشابك بين التراث الديني من جهة والعروبة من جهة أخرى حيث هنالك تداخل قومي بين التراث العربي والتراث الإسلامي (شقاوي، 2000).

إن الهوية الفلسطينية حقيقة تاريخية وثقافتها عربية ولهذه الثقافة تراثها الماضي وهو المُعبر عنها ولها مكونات تتفاعل فيها وتشكلها وتتنافس فيها على الأولوية والصدارة والفاعلية: التراث القديم باعتباره تراثاً منه تخرج الشعارات للحركات السياسية المعاصرة الذي تزوج عبر أربعة عشر- قرناً مع الموروث الشعبي العربي وأصبح أحد روافده الرئيسية.

إن الثقافة في الموقع والموضع في المكان والزمان تقوم في جوهرها الكلي على مثلث قوامه وحدة العرق، وحدة اللغة، وحدة المعتقد (الدين) الأمر الذي جعل من قومية الثقافة أمراً لامراً فيه (نجار، 2000).

لقد قامت الثقافة الشعبية الفلسطينية بملاء الفراغ الثقافي لعرب إسرائيل باعتبارها عصب التماسك في البناء الاجتماعي وهي الحاضنة للتراث والتقاليد والمحافظة على الهوية والكيان القومي، فالثقافة روح المجتمع والتراث جوهره والثقافة الشعبية هي شريان حياة العرب الفلسطينيين. ويعد الفولكلور الفلسطيني هوية ثقافية وهوية سياسية في آن واحد. ومع هزيمة 1967 أعاد الشعب الفلسطيني إكتشاف معاني نكبة 1948، وسعت الحركة الوطنية إلى الاهتمام بالفولكلور ويرى عزمي بشار أن هذا كان نابغاً من دافع محدد وهو دمار القرية العربية الفلسطينية في نكبة 1948 حيث أزلت حداثة العدو القرية وأدت إلى رد فعل عكسي باتجاه الحفاظ على تراث القرية حيث أصبح الانتماء إلى القرية والحمولة والعشيرة جسراً لتعميق الانتماء إلى فلسطين واستعادة الثقة بالذات والتراث والهوية الفلسطينية العربية (بشار، 1997).

- الهوية الفلسطينية

خلق دمار المجتمع الفلسطيني مع النكبة وقيام إسرائيل واقعاً من الانقسام، إذ انقسم المجتمع الفلسطيني إلى قطع لا علاقة بينها داخل فلسطين من جهة والشتات من جهة أخرى. وهذا الأمر يجعل من الصعب الحديث عن هوية تاريخية سياسية ثقافية واحدة، حيث إن غياب الدولة يعني غياب مركز سياسي لصياغة هوية وطنية ثقافية، وقد أوجد هذا الأمر مشكلات عميقة أُضيفت إلى مشكلة النكبة. ولقد تداخلت فيما بعد عناصر كثيرة جعلت هوية عرب إسرائيل تمر بأوضاع متغيرة باستمرار أنتجت الحاضر المتوتر للهوية. إن بقاء الفلسطينيين على أرضهم في إسرائيل وتجربتهم في ظلها والانفتاح على عوامل ثقافية متنوعة تركت تأثيراً فيهم ولونت هويتهم بمكونات مختلفة بقيت تتراوح بين وطنية وعربية وإسلامية، حيث كانت تتغير قيمة كل عنصر من عناصرها الأساسية بحسب الوعي السياسي والظروف التاريخية والأوضاع السائدة. ويرى زكريا محمد أن هوية عرب إسرائيل بقيت ولا تزال تميل لصالح المكون الوطني باستمرار (محمد، 2002، ص36).

وهناك شبه إجماع على الدور الحاسم للحركة الصهيونية في تأسيس الهوية الفلسطينية يقول
 مثير يثيل "إن الحركة الصهيونية هي من أنجح الحركات القومية في التاريخ منذ بدأت بغرض تأسيس
 جماعة قومية واحدة وانتهت بتأسيس جماعتين"، (أي الإسرائيلية والفلسطينية)، حيث ارتبطت ظاهرة
 تبلور شخصية وطنية فلسطينية في العصر الحديث بالاستيطان اليهودي (الشريف، 1995، ص 19).
 ويرى الكثير من الكتاب الفلسطينيين أن التمايز الفلسطيني على الرغم من ارتباطه بظروف
 تسبق الاستيطان اليهودي المكثف إلا أنه لم يُصغ كوعي ولم يبدأ بالتشكل إلا عبر العلاقة مع الاستيطان
 (نصار، 2000).

أي ان العامل الحاسم في صياغة الوعي بالهوية قام على أرضية الصراع مع الكيان الصهيوني،
 ويرى فيصل دراج أن الهوية تكون مُعتمة فتأتي الهوية المُضادة لإنارتها وإيضاحها، إنها موجودة والخطر
 المُضاد يقوم بتعبئتها وإيقاظها (دراج، 1997).

هنالك محاولات جديدة لإنشاء تاريخ خاص للهوية الفلسطينية بعيداً عن الواقع الصهيوني،
 حيث يعد رشيد الخالدي أن تبلور هذه الهوية يعود إلى بدايات القرن الثاني عشر- الهجري مُركزاً على
 دور القدس في هذا الشأن ومعتمداً على نص لمحمد علي باشا حيث خطب في الأسطول العثماني عندما
 انضم إلى الأسطول المصري في معركة نصيبين عام 1839 قائلاً: "يا أبنائي إننا جميعاً أمة واحدة، من الآن
 فصاعداً يجب أن لا يقول أحد منا أنا مصري أو أنا فلسطيني، فإننا جميعاً عقيدة واحدة ورأس واحد."
 (Khaledi, 1997, page 36).

فعد كلمة أنا فلسطيني بمثابة دعم لوجود هوية فلسطينية متبلورة آنذاك، ويرى رشيد الخالدي
 أن القدس لم تتمكن من بلوغ مرتبة المركز المهيمن في فلسطين وبالرغم من كونها مركز إداري لم تكن
 المدينة الأولى في فلسطين ولم يكن لها امتدادات لصياغة هوية ثقافية (Khaledi, 1997, page 36).
 كذلك لم تحظ فلسطين في القرون الثلاث الماضية بمركز سياسي ثقافي واحد مهيمن يمكن أن
 يساهم في صهر الحياة الثقافية في بوتقة واحدة. بالنتيجة لم يكن في الثقافة الفلسطينية تراكم غني قادر
 على تكوين هوية فعالة. إن نكبة 1948 وتهجير السكان حيث هاجرت قطاعات واسعة من المثقفين
 الفلسطينيين، وكذلك هزيمة 1967، ساهمت في ضرب قطاعات واسعة من المثقفين وهذا يعني عدم
 تمكن أي مدينة فلسطينية من الصمود لمواصلة إنتاج تقاليد ثقافية لأجيال لاحقة (محمد، 2002، ص
 68).

أما بقاء فلسطيني إسرائيل على أرضهم وانقطاعهم التام عن التطور الثقافي في العالم العربي أنتج هوية من نوع خاص، فهي قبل كل شيء هوية غير مرتبطة بدولة أو قيادة ثقافية وطنية، وهي خاضعة للضغط المتواصل للسلطة الإسرائيلية، فهي إذن هوية ارتبطت منذ البداية بالإرادة الذاتية للأفراد والجماعات أكثر من ارتباطها بجهاز ما يدعمها، أو لسلطة سياسية، ولقد أرغم الضغط الشديد عرب إسرائيل على التكيف، وطالت هذه الضغوط الجميع وبنسب متفاوتة "مما جعلها هوية متحجبة وتميل في حالات ضعفها إلى المراوغة إتقاء الكسر" (محمد، 2002، ص ص: 90-93).

لقد فرض العيش في ظل دولة إسرائيل الذي امتد أكثر من نصف قرن على عرب إسرائيل مُعطيات خاصة للتعامل في كل حقول حياتهم، وساهم غياب الدولة أو القيادة الثقافية في خلق حالة من الشتات. فبدايةً لم يحظ الشعب الفلسطيني بمنهج تعليم وطني موحد أو حتى بمركز ثقافي واحد يُصهر الحياة الثقافية والأجيال اللاحقة، فبقيت الحياة الثقافية الفلسطينية في صراع من أجل ذاتها ومستقبلها، وتبلورت في صورة أزمة للهوية. ويعد علماء الاجتماع وعلماء النفس مسألة الهوية المشتركة هي العنصر الأولي لمختلف الأسس الخاصة بالهوية الجماعية أو الفردية. وهي عنصر هام في بناء الهوية الثقافية. ولم تستطع الهوية الفلسطينية تحقيق الانسجام والتكامل مع الأنظمة المعرفية والثقافية الناشطة داخل إسرائيل وبالتالي لم تمتلك ديناميتها الداخلية لتأكيد وجودها وتحقيق ذاتها، فالوسط المحيط لا يسمح، وتحت عمليات متواصلة من الكبت نشأت أزمة الهوية لدى عرب إسرائيل.

أزمة الهوية عند العرب في إسرائيل

إن ما يحدد انتماء شخص إلى مجموعة ما، هو تأثير الآخرين، وبشكل أساسي القريبين منه، وتأثير الذين في المواجهة، والذين يعملون على إقصائه (معلوف، 1999، ص 26).

وتنشأ أزمة الهوية عندما يُصبح التوتر الذي تثيره التناقضات داخل ثقافة الشخص على أشده، أي حين تؤدي إلى شلل في طاقة الفعل وإلى وجود قلق دائم. وتعاني الهوية من استلاب حقيقي عندما تتعرض لتأثير نظام من العمليات الخارجية التي تعمل على إحداث تغييرات عميقة في جوهرها، وتجري عملية الاستلاب وفقاً لمبدأ غسل الدماغ ولمبدأ التطبيع القسري، فيتم ذلك عبر تحديات سلبية قسرية للهوية عبر هدم البنية الثقافية للشخص (ميكيشيلي، 1993، ص ص: 137-148).

إن احتكاك العرب في إسرائيل المستمر مع دولة إسرائيل الأكثر قوة ذات الثقافة المختلفة، أثر على النظام الثقافي لعرب إسرائيل من قيم وتصورات وتعبيرات ثقافية، حيث طُرحت هوية وثقافة إسرائيل كنموذج للهوية المثالية، وتعرضت هوية العرب لعملية تبخيس دائمة، وهذا أدى إلى ولادة هوية متشظية ذات ثقافة متناقضة. إن ثقافة إسرائيل التي تمثل المعاصرة تطرح نفسها في كل مجالات الحياة وهذا يدفع عرب إسرائيل إلى الإحساس بالاستلاب، والإحساس بالمرارة.

إن عمليات الاستلاب الحقيقية هدفت إلى إحداث تغييرات عميقة في بنية الشخصية العربية ولقد ظهرت تقنيات غسل الدماغ من خلال العمليات التربوية وبعتمادها عمليات التبخيس، والتفريغ، والقهر، وإزالة صورة الذات، بالإضافة إلى انعدام الأمن في المواجهة ومخاطر الهزيمة، كلها ساهمت في تعلّم العرب سلوكات وأمطاً وقيماً تسمح لهم بالقبول والمشاركة في نشاط المجتمع داخل إسرائيل دون صراع.

إن حاجة إسرائيل لبناء علاقات إيجابية مع العرب تشكل اليوم نقطة انطلاق نحو المطالبة ببناء هوية أكثر تكاملاً ونضوجاً، فعرب إسرائيل يرفضون الانصهار وفي الوقت نفسه يرفضون الانكفاء على الذات. وكرد فعل على النص التأسيسي- الصهيوني يجدون أنفسهم باستمرار مضطرين للقيام بعمليات دفاعية اجتماعية وشخصية فردية، حيث إن صعوبة الاعتراف بهم، وإخفاقهم في الحصول على هوية مستقلة دفع مثقفهم إلى الإعلان عن وحدة ذاتية ثقافية كتعويض عن حالة القهر، وكرد فعل لثقافة تهدد هويتهم الثقافية، فإذا كانت الهوية تولد، وتنمو وتتكون وتتغير، وتعاني من أزمات وجود واستلاب، وهذا ما حصل مع عرب إسرائيل، فهويتهم وُلدت في ظروف صعبة، وممت في ظل ظروف أصعب وتكونت تحت ضغوط مختلفة، وهي تحتوي على عوامل وجودها وبذور نمائها ولكنها بفعل عوامل تربوية اجتماعية سياسية تعرضت إلى التشويه والانكسار من خلال استراتيجيات مُحكمة قامت بتضييق خطوات هذه الأقلية وحالت دون بلورة هويتهم (الشامي، 1986، ص 132).

إن أولى مطالب المثقفين العرب في إسرائيل الاعتراف بهم كمجموعة قومية وحقهم في المحافظة على هوية ثقافية متميزة ويطالبون بذلك من خلال "لجنة المتابعة العليا" ومن خلال فرضهم لمنهاج "التربية للهوية" حديثاً إذ يرى هؤلاء أن صراع الهوية الفلسطينية هو صراع من أجل ذاتها وتاريخها وهذا أول الطريق لمواجهة الأزمة في الهوية لديهم.

ثانياً: الدراسات السابقة

للتوصل إلى مفهوم أكثر وضوحاً حول مجالات العلاقة بين التربية والتعليم والهوية كان لا بد من الرجوع إلى دراسات عديدة تناولت من قريب أو بعيد الهوية بأبعادها المختلفة والدور التربوي في تشكيل الهوية وصياغتها، ومن الدراسات التي ساهمت في تكوين الإطار المفاهيمي اللازم المتعلق بالهوية والدور التربوي في تشكيلها الدراسات الآتية:

1. دراسات تناولت تغير وتطور الهوية الفردية ومن هذه الدراسات:

- دراسة (Phinney 1989) حول تطور الهوية الاثنية لدى المراهقين من أبناء الأقليات في الولايات المتحدة لقد طورت الباحثة نموذجاً ثلاثي المراحل يُعبر عن الهوية الاثنية. وهذا النموذج الذي يدمج نظريات من علم الاجتماع وعلم النفس التطوري، تعد المرحلة الأولى هي مرحلة الهوية الاثنية "غير المفحوصة"، حيث يتقبل المراهقون أبناء الأقليات بشكل أولي قيم ومواقف ثقافة الأغلبية السائدة بما في ذلك النظرة السلبية نحو جماعتهم وهي نظرة الأغلبية لهم. وفي المرحلة الثانية وهي مرحلة التحري "موراتوريوم" يستكشف فيها المراهق الإحساس بهويته الاثنية وتأتي هذه بعد نقطة انعطاف أو حدث ذي أهمية ... ثم يصل إلى المرحلة الثالثة مرحلة إنجاز الهوية الاثنية حيث يُظهر الفرد إحساساً ووعياً واضحاً وواثقاً بهويته الاثنية. ووفقاً لهذا النموذج ينتقل المراهقون من مرحلة الهوية الاثنية المفحوصة إلى مرحلة البحث ومن ثم إلى مرحلة الإنجاز. مما تقدم يتبين أن هنالك علاقة إيجابية ووثيقة بين المراحل العليا من الهوية الاثنية، وبين تقدير الذات والتوافق النفسي- وهذا يعني أن تحسين فاعلية ونجاعة العملية التربوية يؤدي إلى تطوير الهوية القومية وتعزيزها.

- أما ميكثيلي (1993) فقد أجرى دراسة حول تغير وتطور الهوية الفردية، حيث طلب من بعض الأفراد الإجابة عشرين مرة متتالية وبطريقة مختلفة عن السؤال التالي من أنا؟ كانت الإجابات التي تم الحصول عليها تشير أولاً إلى الفئات الاجتماعية (العمر، الجنس، المهنة) ثم إلى الأدوار الاجتماعية (آباء، إخوة ...) ثم الانتماءات السياسية. خلص إلى نتيجة أن الهوية تحدد شعور الإنسان بوجوده المادي والروحي. إن مفهوم الهوية متنوع في دلالاته واصطلاحاته وللهوية مرجعيات على مستويات مختلفة وفردية وجماعية وثقافية. والهوية مفهوم متغير ومتطور وفي سياق تطورها تعيد تنظيم نفسها وتحدد خصوصية الكائن الإنساني.

كذلك أكدت نتائج دراسته على الدور الأساسي للتربية في بناء الهوية الناضجة للفرد فإذا كانت التربية تقوم على أساس الحب والحنان يكون لها دور في بناء هويات متماسكة ومرنة، ويرى أن هنالك حاجة إلى بناء علاقات عاطفية إيجابية أثناء تربية الفرد لأنها تشكل نقطة الانطلاق نحو بناء الهوية المتكاملة. وإن عناصر الهوية تتجمع من خلال التراث الثقافي وطابع الحياة الاجتماعية وتنتقل عبر الأجيال داخل الجماعة وتظل محتفظة بوجودها بينهم. ومن هنا ينبغي التمييز بين هوية الفرد العضو في الجماعة وبين الهوية الجماعية التي يحملها أعضاؤها الأفراد لأن وجودها نتاج تاريخ وثقافة وتقاليد وأنظمة مؤسسية ورموز. من هنا يكون التمييز بين هوية الفرد الذاتية والجماعية، حيث يرى أن الهوية الفردية تنطوي على دينامية داخلية تمارس تكيفاً مع البيئة التي تعيش فيها.

2. دراسات تناولت إشكالية الهوية والانتماء في العالم العربي:

- لقد أجريت دراسات على مستوى الوطن العربي حول إشكالية الهوية والانتماء، ففي دراسة لإبراهيم (1987) بعنوان "البنى الاعتقادية في الذهنية الشبابية العربية المثقفة" تناول الباحث عينة واسعة من الشباب العربي بهدف تقصي المضامين والاتجاهات العقلية السائدة عند الشباب العربي. وقد بينت الدراسة أن الانتماء عند الشباب العربي، هو للعائلة والقبيلة أولاً ثم يأتي الانتماء الوطني أو القومي.

- أما ظاهر (1986) فقد أجرى دراسة على المجتمع الأردني لمنطقة شمال الأردن على عينة واسعة من طلبة المدارس بهدف تعرف منظومة القيم الاجتماعية والسياسية التي تركزها اتجاهات التنشئة الاجتماعية. وقد بينت هذه الدراسة أن الولاء أولاً للعائلة ثم الدين وتأتي القومية والدولة في المرتبة الرابعة.

- وفي دراسة مدبولي (1997) بعنوان "المعلم المصري وأزمة الهوية" أظهرت نتائج دراسته أن الخطاب العربي المعاصر حول مفهوم الهوية وأزمته يتسم بالتضارب الواضح فهو إما يؤكد إهمال التراث أو يؤكد مسألة غياب الحريات وتزييف الوعي القومي لتكريس الموقف التابع أو تثبيت الواقع الاجتماعي، وهو يرى في التجزئة معادلاً موضوعياً لأزمة الهوية، كذلك يرى أن الموقف والانتماء الفكري الأيديولوجي ينعكس في الذات المتحدثة عن الهوية. ويرى أن التحفز للآخر على تنوع توجهاته وانتماءاته هو الطامع المتآمر في خطاب التقدميين وهو الآخر المترصّد للمجد الإسلامي والمستهدف لعقيدته في خطاب الأصوليين (مغيث، 1997، ص 151).

- وفي دراسة مقارنة لموقع التعليم في الصراع الصهيوني العربي قام بها محمود (1997) بعنوان "دور التعليم في الصراع العربي الصهيوني من مرحلة المواجهة إلى زمن التسوية" هذه الدراسة المقارنة تناولت المرحلة الأولى للصراع من 1948 - 1973 حيث قام الباحث بدراسة الركائز الفكرية في المشروعين الصهيوني والعربي وتحليل الأهداف العامة لنظم التعليم العربية للوصول إلى الهدف العام. وتوصلت الدراسة إلى أن الهوية القومية بالنسبة للطرف العربي هي العروبة، وللطرف الإسرائيلي الهوية القومية هي الهوية الصهيونية (مغيث، 1997، ص ص: 47-114).

3. دراسات تناولت طبيعة الهوية الفلسطينية ومن هذه الدراسات:

هنالك العديد من الأبحاث والدراسات الاستطلاعية في إسرائيل تؤكد أن المؤسسة الصهيونية تستخدم وسائل أيديولوجية لمحو الهوية الثقافية والقومية لعرب إسرائيل وتحويلها إلى آفاق فردية أنانية ووطنية.

- من أقدم الأبحاث العبرية عن مواقف العرب في إسرائيل ما قام به بيريس وآخرون عام 1966/1967، حول أشكال ومحددات الهوية الذاتية ولتقصي- الملامح المختلفة ذات العلاقة بالمركزية النسبية للهويات القومية، المدنية، الدينية للأقلية العربية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: أن 57% من العرب اللذين تمت مقابلتهم يشعرون بشعور أفضل فيما إذا عاشوا في ظل دولة عربية وليس في إسرائيل و31% كانوا مستعدين لإعطاء إسرائيل حق الوجود، و17% أرادوا العيش في ظل دولة فلسطينية منفصلة، و19% أعربوا عن أملهم بقيام دولة عربية في فلسطين.

- ولقد أعيدت هذه الدراسة عام 1967 ووجد أن الاستياء العربي في إسرائيل قد تعاضم، وبالنسبة لمستقبل العرب وجد أن 37% يفضلون كياناً منفصلاً، و26% أرادوا الانضمام لدولة فلسطينية بجانب إسرائيل، و37% أعربوا عن أملهم بقيام دولة علمانية ديمقراطية يتساوى فيها العرب واليهود (سليمان، 2004، ص 31، كذلك لوستيك، 1980، ص 12).

- هنالك دراسة أخرى حول طبيعة الهوية الاثنية الفلسطينية في إسرائيل وحول التصنيف الذاتي للأقلية العربية حيث أجرى بيريس ويوفال - ديفيس (1969). وطلب الباحثون من الأشخاص الذين أبدوا استعداداً للإجابة على أسئلتهم ترتيب محددات الهوية ذات العلاقة طبقاً لصحة وصفها لهويتهم الاجتماعية. وأظهرت النتائج من الأكثر تفضيلاً إلى الأقل تفضيلاً الوضع التالي:

(1) إسرائيلي (2) إسرائيلي عربي (3) عربي (4) فلسطيني (5) مسلم / مسيحي

وقد أعيدت الدراسة لاحقاً بعد هزيمة 1967 باستخدام المحددات ذاتها وكان الترتيب كالتالي (1) عربي (2) مسلم / مسيحي (3) إسرائيلي عربي (4) فلسطيني (5) إسرائيلي.

ويلاحظ تراجع الهوية الإسرائيلية التي تصدرت القائمة قبل سنة إلى المرتبة الأخيرة (بيريس، ي، يوفال، ديفيس، 1969، في علاقات إنسانية، 22، ص: 219-223).

- أما دراسة سليمان (1997) حول طبيعة الهوية الفلسطينية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود محاولة منظمة لتقديم نموذج إدراكي لفهم جوهر تلك الهوية، ويقترح الباحث نموذجاً دينامياً لفهم الهوية الإثنية للأقلية الفلسطينية، حيث يرى إن القوى الفاعلة وراء البناء الدينامي لهذه الهوية محكوم بالمكانة المدنية للأقلية وعلاقتها المتصارعة مع الأغلبية اليهودية المسيطرة في محاولة للكشف عن دورها في فهم بعض القضايا الرئيسية ذات العلاقة بتماسك الأقلية وانتسابها لعناصر معينة من الثقافة العربية الفلسطينية وأظهرت نتائجه أن اختيار أعضاء الأقلية لعناصر هويتهم الاثنية كما هي متداخلة في ذاكرتهم الجمعية خاضعة بشكل دائم لخطاب النفوذ مع الأغلبية اليهودية، وأن الخلل الكبير بين الفريقين إضافة إلى القهر المستمر وإقصاء الأقلية الفلسطينية دفع بناء ديناميات الهوية الاثنية إلى نقطة الأزمة (سليمان، 2004).

- هذا التغيير في تحديد مكونات الهوية الذاتية للفلسطينيين هو عملية دينامية لا تزال قائمة ومرتبطة بالظروف السياسية لهذه الأقلية، ولقد قام سموحة ببحث طوي مكثف على عينات تمثيلية خلال أعوام (1988-1992) لدراسة الطبيعة الدينامية التي تم تجاهلها سابقاً من قبل الدارسين جميعاً، وقدم معلومات هامة تتعلق بالتغير الدينامي في أفضلية الانتماء الجمعي واقترح شروحات إجتماعية/ سياسية لتفسير هذه التغييرات. وأظهرت نتائج الدراسة أن 12% من الأقلية الفلسطينية تستخدم وصفاً لهوية مركبة - إسرائيلي فلسطيني - أو فلسطيني في إسرائيل لوصف هويتهم الجمعية وفي دراساته التكميلية وجد أن نسبة الذين يستخدمون الهوية المركبة زادت على 40%. (سموحة، 2004، ص 37).

4. دراسات تناولت واقع التعليم العربي في إسرائيل - دراسات فلسطينية

- قامت أبو سنينية (1976) في دراسة مقارنة للقيم في كتب التربية الوطنية للصف الخامس للطلبة العرب واليهود في فلسطين. أظهرت النتائج أن إسرائيل تعمل على تكوين ميول واتجاهات إيجابية عند طلابها لقبول الواقع بتزويدهم بمعلومات عنها وعن أصولها التاريخية وتقديمها الحضاري وتأكيد حقها التاريخي والحضاري في فلسطين وتأكيد الذات اليهودية بتربية الطالب اليهودي على الإعتماد على النفس والشعور بالإستعلاء وغرس حب تملك أرض فلسطين في نفوسهم. وفي حين يُسمى الكتاب العبري "هذه بلادي". يُسمى الكتاب العربي "مدينة إسرائيل" بينما تعمل التربية الوطنية للطلاب العرب في فلسطين المحتلة على عكس ذلك كلياً حيث تضمنت الكتب معلومات عن إسرائيل لترسيخ الواقع الإسرائيلي في فلسطين وتأكيد حق الملكية والتملك الصهيوني للأرض وقد تضمن كتاب التربية الوطنية للطلبة العرب معلومات عن إسرائيل (حوالي 40%) ومعلومات عن العرب (13%).

- أما الحاج، (1984) فقد أجرى دراسة بعنوان "وضع التعليم العربي مدعوماً بالإحصاءات والأرقام" وقد تألفت الدراسة من قسمين:

- القسم الأول حول قضايا الخدمات المساندة للتعليم، والقسم الثاني يتعلق بالمضامين والكتب الدراسية والمناهج.

وقد قامت هذه الدراسة بمسح شامل حول قضايا التعليم العربي شمل 122 قرية ومدينة عربية بالإضافة إلى المدن المختلطة وتعد أدق بحث عربي حول قضايا التعليم منذ قيام دولة إسرائيل. وفيما يلي أهم الحقائق التي كشفت عنها هذه الدراسة:

- يتعلم في إسرائيل 224 ألف طالب عربي ويشكلون ثلث العرب في إسرائيل و20% من طلاب الدولة، ويتركز معظم الطلاب في لواء الشمال حيث يشكلون 60% من مجموع الطلاب.

- يشكل المعلمون العرب 12% من عدد المعلمين في الدولة، وهذا يعني الحاجة لإضافة أكثر من خمسة آلاف معلم عربي أي أكثر من 50% من الموجودين حالياً.

- تدرّس المدرسة العربية ثلاث لغات رسمية (الإزامية)، (المدرسة اليهودية تدرس لغتين) وتحصل المدرستان على عدد الساعات نفسها.

- يحتاج الوسط العربي لتطوير التعليم الابتدائي إلى 40 ألف ساعة سنوياً وإلى 45 ألف ساعة للمرحلة فوق الابتدائية.

- هنالك 716 غرفة غير صالحة للتدريس منها 200 غرفة دراسية (براكيات) في النقب.

- ينقص الوسط العربي 1400 غرفة دراسية بالإضافة إلى حاجته السنوية (115 غرفة) لسد التزايد الطبيعي.

- بالنسبة لرياض الأطفال، ثلث القرى العربية محرومة من رياض الأطفال أما الموجودة حالياً نجد أن 75% منها لا تحتوي الشروط الصحية اللازمة لضمان جو دراسي ملائم إذ إنها رياض أطفال خاصة. فقط 25% منها تابع للسلطات المحلية.

- والقسم الثاني من الدراسة المتعلق بالمنهاج التعليمي والمواضيع التعليمية، أثبتت الدراسة أن المناهج القائمة لا زالت بعيدة عن احتواء ما جاء في التعديل المقترح لأهداف التعليم من حيث إدخال مضامين كافية من أجل تعميق المركب العربي الفلسطيني إلى جانب تعميق المركب المدني في إطار الهوية والانتماء وذلك في مواضيع اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والأدب والدين واللغة العبرية.

- دراسة عماري (1985) بعنوان "تأثير الانتفاضة على هوية العرب في إسرائيل وعلى استعدادهم للتعايش مع اليهود". أجري البحث على 313 طالباً من الصف الثاني عشر يدرسون في 10 مدارس عربية حيث تم توزيع الاستمارات على شعبة واحدة في الصف الثاني عشر. (العينة 3.8% من مجموع الطلاب العرب في صفوف الثاني عشر).

هدفت الدراسة إلى قياس المتغيرات المتعلقة بالشعور بالهوية من خلال الأسئلة التالية:

إلى أي درجة تشعر أنك إسرائيلي؟

إلى أي درجة تشعر أنك عربي إسرائيلي؟

إلى أي درجة تشعر أنك عربي؟

إلى أي درجة تشعر أنك فلسطيني؟

وأشارت النتائج إلى أن الهويتين العربية والفلسطينية أقوى بكثير من الهوية الإسرائيلية (والعربية-الإسرائيلية) وفي الإجابة عن سؤال لو كنت خارج البلاد وسُئلت من أنت؟ ماذا تُجيب؟ كانت نسبة الإستجابة فلسطيني أو عربي فلسطيني 65% إسرائيلي أو عربي إسرائيلي 11% عربي 14%.

وأظهرت نتائج الدراسة ان الإنتفاضة قد أبرزت هوية عرب إسرائيل وخاصة الهويتين الفلسطينية والإسرائيلية وعززت الهوية الأولى وأضعفت الثانية. كذلك أغلب الذين عرفوا أنفسهم كفلسطينيين أضعفت الانتفاضة استعدادهم للاختلاط باليهود في حين أن الجزء الأكبر من "العرب الإسرائيليين" لم تتغير درجة استعدادهم للاختلاط باليهود خلال الانتفاضة (الهوية والتعايش ومضامين التعليم، 1988).

- هنالك دراسة حبيب الله (1989) بعنوان "التربية للهوية والتعايش كما تنعكس في مناهج

التعليم": اقترح الباحث فرضيتين في دراسته وهما:

أ. عملية التعليم بالنسبة للهوية فيها تسطيح للطالب العربي وتربية إيديولوجية للطالب اليهودي.

ب. عملية التعليم بالنسبة للتعايش فيها تركيز على الطالب العربي وتعمية بالنسبة للطالب اليهودي.

تمّ فحص هاتين الفرضيتين في كل من المجالات الثلاث، مناهج، كتب، معلمون.

وأظهرت نتائج دراسته أن المواضيع التي تصح أن تكون مجالاً للتربية من أجل الهوية والتعايش هي اللغة العربية كأم للعرب واللغة العبرية كلغة ثانية بالنسبة للعرب واللغة العبرية كأم لليهود واللغة العربية كلغة ثانية بالنسبة لليهود. كما وأظهرت هذه النتائج أن اللغة أكثر المواد صلة بموضوع التربية للهوية والانتماء بما تحويه من أدب وحضارة، فاللغة الأم تعني شعور الطالب بالانتماء لقومه وشعبه وحضارته وهي مرآة حضارية متكلميها، وتزيد من توثيق الصلة بالجدور وتُعزز الانتماء بالإضافة إلى جعل الفرد منفثاً على الآخر. وهو يرى أن تقصير المنهاج التعليمي من ناحية المواد التعليمية التي تعزز الانتماء القومي أدى إلى ظواهر التطرف التي تشهدها وتشير إليها الإستطلاعات بين السكان العرب واليهود. كذلك وجد أن الأهداف العامة في المجالات التي يكون الطالب عرضة للتأثر بها عاطفياً ووجدانياً تركز على:

- (1) تأكيد الذات والانتماء عند المتعلم اليهودي لدرجة تقديس الذات وعدم الإحساس بوجود الآخر.
- (2) إهمال الذات وتمييع الانتماء عند المتعلم العربي لدرجة الشعور بالتنكر مما يؤدي إلى رد فعل معاكس والتفتيش عن الهوية في أطر خارج المدرسة.

وعند مقارنته بين مناهج التعليم للطلاب العرب واليهود من أجل إبراز الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها في المواضيع التالية: الأدب الدين الجغرافيا التاريخ اللغة وجد أن التوجه واحد في المناهج القائمة لليهود والعرب في إطار التركيز على إكساب المعارف والمعلومات وتطوير التفكير. الاختلاف في عدد الساعات المقررة للتعرف إلى الذات عند اليهود أكثر منها لدى العرب وخاصة اللغة الأم وتاريخ الأمة.

وعند تحليل الأهداف التي تتصل بصقل الذات وتنمية الهوية وتقوية روح الانتماء التوجه يختلف هنالك تركيز واضح على المتعلم اليهودي وبدرجة أقل بكثير في المناهج العربية لدى العرب. بالنسبة لمنهاج التاريخ وجد أن الأهداف واحدة مع الاختلاف في كلمة عربي بدلاً من يهودي مع التأكيد على تعرف الشعب اليهودي بالإضافة إلى أهداف للعرب مثل تنمية الوعي بالمصير المشترك للعرب واليهود.

من أبرز نتائجه أن الانطباع الحاصل عند دراسة الأهداف القائمة هو أنها تساعد الطالب العربي في فهم اليهودي وليس العكس (حبيب الله، 1991، ص 144-153).

- وهناك دراسة أخرى قامت بها شيتي (1996) حيث ترى أن التعليم لا ينفصل عن التربية وتعني بها القيم التي تحتوي مجالات مختلفة وهدفت في دراستها إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الفرق بين الكتب التعليمية للغة العربية (الصف السابع) في كل من سوريا، لبنان، الأردن، مصر، المناطق الفلسطينية، إسرائيل (المدارس العربية)؟

- هل يوجد تطابق بين الأهداف النظرية والأهداف العملية في الكتب؟

وقد جاءت النتائج كالآتي: إن كتاب اللغة العربية (للعرب في إسرائيل) يحتوي على المضامين

التالية:

8% قطع دينية (4 قرآن، 1 تورا، 1 إنجيل) 19% أدب قديم 73% أدب حديث. وهناك فروق واضحة بالمقارنة مع الدول العربية المجاورة حيث وجدت أنه يتم في إسرائيل التركيز على القيم الاجتماعية والدينية أكثر من التركيز على القيم الوطنية أو التطرق إلى الهوية القومية، وبالنسبة للهوية الفلسطينية وجدت أن هناك تجاهل تام للوضع السياسي، فلا ذكر للنكبة، أو حتى ذكر لمعاهدات السلام أو مشاكل العرب في إسرائيل. وهناك تضارب ما بين الأهداف النظرية والتطبيق العملي في منهاج اللغة العربية بخصوص تنمية الهوية الفردية والوطنية للطالب الفلسطيني حيث تجد أمه من الضروري تمكين الطالب الفلسطيني في مراحل الدراسة المختلفة من تاريخه بإعطائه معلومات كافية لتركيز هويته إلى حين نضوجه وتعرّفه على هويته الوطنية.

- وفي دراسة مقارنة قامت بها وزارة المعارف الإسرائيلية (1996) حول تحصيل الطلبة العرب في الامتحانات القطرية للغة العربية ومقارنة نتائجها بنتائج الطلاب اليهود في لغتهم الأم العبرية، وجد أن معدلات التحصيل في فهم المقروء والكتابة في اللغة الأم في المدارس العربية واليهودية في الصفوف الرابع والثامن سنة 1996 كما يلي:

	فهم المقروء الصف الرابع	فهم المقروء الصف الثامن	كتابة الصف الصف الرابع	كتابة الصف الصف الثامن
العربية للعرب	60.3	56.1	39.5	54.2
العبرية لليهود	72	63.6	72.7	70.9

هذا يعني إن نتائج اختبار التحصيل في العربية اللغة الأم للتلاميذ العرب في الصفين الرابع والثامن تشير إلى معدلات تحصيل متدنية في معظم المهمات التي تمّ فحصها في الإختبار.

- وهذا يؤكد دراسة أخرى حول تأثير اللغة العبرية أجزاها أماره في الأعوام (1986، 1995، 1999) حول دمج العبرية في العربية الفلسطينية في إسرائيل، وجد أن هناك تزايداً في استعارة مزايا لغوية عبرية في كل مجالات الحياة بين كل الأجيال بغض النظر عن جنسهم أو ثقافتهم وبنسب متفاوتة وأصبحت اللغة العبرية المصدر الرئيسي- للابتكار للكلمات العبرية فهناك الكثير من المفردات المدمجة. وتلعب المدرسة دوراً كبيراً حيث تعلم العبرية من الصف الثالث إلى الصف الثاني عشر- كما بينت الدراسات أن مضامين اللغة العبرية في المدارس العربية تعلم بزخم أكبر من اللغة العربية (أماره، 2004).

- وفي دراسة ملكاوي (2002) عن تطور الهوية وعواملها الاجتماعية والنفسية لدى نشطاء طلاب الجامعات العرب في الجامعات الإسرائيلية. الهدف من البحث استكشاف تطور الهوية القومية الجماعية لدى الطلاب الجامعيين وفحص علاقة هذا التطور مع درجة ضلوعهم في النشاط الطلابي، واكتشاف مضمون الهوية الجماعية. أظهرت النتائج أن سنوات الدراسة الجامعية تعد هامة للطلاب الفلسطيني حيث يمر بعملية تطور شخصي- اجتماعي وسياسي لأن الجامعات في إسرائيل هي ساحة صراع بين الحكومة والأقلية الفلسطينية عامة، حيث لا تعترف سلطات الجامعات الإسرائيلية بالتنظيمات الطلابية الفلسطينية وتتجاهلهم بشكل منهجي.

أظهرت النتائج أن خوض الطلاب في النشاط الطلابي في الجامعات هو تعبير عن هويتهم القومية الجماعية انطلاقاً من إدراكهم لمخطط حكومي لطمس هويتهم القومية. وقد وجد أن هناك إحساساً قوياً بالهوية الجماعية القومية وإحساساً عاماً بالتوافق النفسي- والاجتماعي. هذا يعني أن تحسين فاعلية ونجاعة العملية التربوية يؤدي إلى تطوير الهوية القومية وتعزيزها. وأظهرت الدراسة أن الفرص قليلة للتأثير في سياسات الجهاز الإسرائيلي الرسمي للتعليم، وأن التغيير والتطوير يتمثل في الحركة الطلابية بوصفها إطاراً تربوياً.

5. دراسات تناولت عنصرية التعليم في إسرائيل - دراسات عبرية

- في دراسة هدفت إلى تعرف درجة التمييز والعنصرية في المناهج الإسرائيلية قام عالم النفس تامارين (1973) بتوزيع 1066 بطاقة استطلاع رأي ذات مضمون موحد على 503 فتاة و 563 شاباً في عدة مدارس إسرائيلية من الصف الرابع حتى الثامن. تتضمن البطاقة عرضاً لإحدى قصص التوراة، يدور محورها حول دخول يشوع بن نون بجيشه قرية أريحا وقضائه على كل ما فيها من كائن يتنفس وطلب من التلاميذ الإجابة عن سؤالين في البطاقة يتعلق الأول بمدى صواب أو خطأ يشوع بن نون، ويتعلق الآخر بمدى جواز أن يفعل الإسرائيلي أثناء الحرب بسكان قرية عربية مثلما فعله يشوع بن نون بأريحا. فقد أتت الإجابات بصواب ما فعله يشوع بن نون ومؤيدة لأن يفعل الإسرائيليون بسكان قرية عربية ما بين 66% - 95% تنوعت بحسب المدارس والمستعمرات والمدن. ويرى تامارين أن هذه النتائج تتضمن إدانة تامة للنظام التعليمي الإسرائيلي في زرعه للاتجاهات العنصرية المضادة لمضامين الهوية القومية الفلسطينية (عرب إسرائيل) (Tamarin, G, 1973, pp 127-135).

- لقد قام بوروش (1997) رئيس معهد تأهيل المعلمين باللغة العربية بجامعة تل أبيب بتحليل نصوص 12 كتاباً دراسياً باللغة العربية تدرس في المرحلة الإعدادية في المدارس الإسرائيلية عام 1997 حيث وجد أن شخصية العربي التي تدرس في هذه الكتب لم تتغير حتى بعد عملية السلام فهي شخصية أحادية الجانب وتكرارية تظهر العرب على أنهم دونيون في كل النواحي وهذا من شأنه انتزاع كل رغبة من التلاميذ اليهود في التعرف إلى العرب وثقافتهم (بوروش، 1997، ص 79).

- عام 2003 أصدر الباحث الإسرائيلي فودا دراسة تتفحص الخلفية والبعد العنصري في الكتب المدرسية الإسرائيلية المعتمدة في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية وغطت الدراسة ستين كتاباً مدرسياً على مدار الأربعين سنة الماضية ووجدت أن هذه الكتب تستغرق في التحريض العنصري ضد العرب وتقذفهم بالتهمة نفسها التي كان اليهود يقذفون بها في القرون الوسطى في أوروبا. ولقد أوضح الباحث في دراسته الموثقة في الجامعة العبرية في القدس أن الكتب التعليمية الإسرائيلية قادت إلى تكوين أفكار مسبقة عن العربي الموصوف في الكتب "بأنه غشاش" و"متخلف"، و"لص" ويستحيل التعايش معه (صحيفة الغد، الأردن، 2005، العدد 21).

- في دراسة شاروني (1988) حيث قامت بتوجيه أسئلة إلى فتيان يهود في السادسة عشرة من عمرهم من أور يهودا حول مقتل وإحراق ثلاثة من العمال العرب. وقد قال أحدهم "وما هو العربي، إنه ليس إنساناً وليحرقوا آلاف آخرين". وقال آخر "لو كنت أنا لأحرق خمسة آلاف عربي". وقال آخر "أستطيع أن أضع عشرة من العرب واحداً تلو الآخر وأطلق النار عليهم" (شاروني، 1988).

ويعد تقرير لجنة المدير العام لليونسكو من خبراء فحص الكتب العربية لمدارس وكالة الغوث مؤكداً لأهداف إسرائيل التربوية من تشويه وتعديل وتغيير في المناهج التعليمية، حيث تسعى لخلق جيل عربي متعايش مع إسرائيل تحت ستار التفاهم والسلام والصداقة بين الأمم والشعوب Tessler, (1977).

6. دراسات لجنة متابعة قضايا التعليم العربي

- في دراسة حول المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي في إسرائيل قامت بها لجنة متابعة قضايا التعليم العربي عام 2003/2002، وتعد من أوسع الدراسات الفلسطينية حالياً. منهج البحث كان كمياً وكيفياً على عينة من جميع المراحل وتشمل 160 معلم ، و16 مديراً لأقسام المعارف، في جميع الألوية في إسرائيل. الهدف من الدراسة الوقوف على رأي العاملين في حقل التربية والتعليم والمثقفين ورجالات السياسة على المستويين القطري والمحلي لاقتراح مبنى بديل للجهاز القائم بناء على دراسة علمية ميدانية، لكثرة المعطيات التي تمّ جمعها هذا تلخيص حول بعض النتائج.

هذه الدراسة تبحث العلاقة بين مبنى جهاز التعليم القائم وبين إدارة الجهاز ومحصلاته. يمكن القول إنه توجه أمام جهاز التعليم العربي من ناحية بناء وتنظيمه أربعة إمكانات.

(1 اندماج شمولي لجهاز التعليم العربي في جهاز التعليم الإسرائيلي أو في جهاز التعليم الرسمي أي اندماج كلي يشمل عرباً ذوي مناصب في مستوى الجهاز العام.

(2 اندماج من الناحية الإدارية وانفصل من الناحية البيداغوجية أي إقامة سكرتارية بيداغوجية منفصلة، في هذا الإطار يمكن إقامة لجنة خاصة تعالج قضايا التعليم العربي كقسم من السكرتارية والبيداغوجية العامة.

(3 إسناد الجهاز ليد الحكم المحلي في كل بلد.

(4 استقلالية تعليمية من الناحية الإدارية والبيداغوجية.

من الجدير ذكره أن المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي اليوم يشبه الإمكانية الثانية إلى حد

ما.

كانت نتائج الدراسة كالتالي: عبر 85% من المستجوبين عن عدم رضاهم من أداء جهاز التربية والتعليم العربي 80% عبروا عن عدم رضاهم عن المبنى التنظيمي الحالي 82% وجدوا أنه يجب العمل على تغيير المبنى التنظيمي بشكل جذري.

المجموعات التي كانت أكثر وضوحاً هم مجموعة المعلمين ومجموعة مديري أقسام المعارف إذ عبر 91% من المعلمين وجميع مديري أقسام المعارف 100% عن عدم ارتياحهم عن أداء الجهاز التعليمي. إن السواد الأعظم من كل المجموعات عبروا عن عدم موافقتهم للإدعاء أن جهاز التربية والتعليم العربي يعد جهازاً ناجحاً 89% من المعلمين يعتقدون أن الجهاز غير ناجح 81% من المديرين هذا يعني المسؤولين مباشرة عن الجهاز.

إن 85% يرون أن الجهاز الحالي لا يدار من قبل متخصصين عرب لتحسين الأداء يجب التغيير في إدارة الجهاز، كذلك لا يتعامل الجهاز بما فيه الكفاية مع التربية القيمة حيث يركز على الناحية التحصيلية.

أشارت كل الفئات إلى إمكانية تحسين جهاز التعليم من خلال العمل على تغيير البرامج التعليمية (76%) وتغيير المبنى التنظيمي (81%).

اتفق الجميع على أن شح الميزانيات والموارد تعد المشكلة الأساسية التي يعاني منها الجهاز. بالنسبة لموقف الأكاديميين من مبنى جهاز التربية العربي فإن 94% من هؤلاء غير راضين عنه ويطالبون بإقامة مبنى تنظيمي يدمج بين رسمي ومستقل (يشبه جهاز التعليم الديني اليهودي). كذلك 94% يعتقدون أن الجهاز يقع تحت سيطرة ورقابة غير عربية ولا يدار من قبلهم. إن 88% من العينة غير راضين عن الجهاز التربوي وعن المستوى التعليمي وعن معالجته للقيم التربوية. النتيجة يرى (81%) من الأكاديميين أن هنالك حاجة إلى تغيير برامج التعليم و(100%) منهم يطالبون بتغيير المبنى التنظيمي للتعليم العربي.

عبر جميع رؤساء السلطات المحلية في قرى ومدن عن عدم رضاهم عن أداء الجهاز حيث وجد هؤلاء أنه لا مراقبة كافية للذي يحدث من جانب العاملين على المستوى الميداني، كذلك البرامج التعليمية قديمة وغير ملائمة للهوية القومية للطالب العربي. التعيينات هي أمنية ذات صبغة سياسية. طالبوا بتغيير المبنى بحيث يدار من جهات مهنية عربية أي منح مسؤولية أكبر لأطراف عربية في إدارة الجهاز (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2003).

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تشير الدراسات السابقة أن ما يحدث اليوم ونتيجة للصورة المتكونة من أهداف التعليم التي تنعكس في المناهج أن العربي لا يدرس كفاية عن نفسه والمواد المقررة لا تعزز كيانه وشخصيته، وانتماءه القومي يُعوض خارج المدرسة بشكل لا منهجي هنالك التطرف والتوجه السلبي للدولة نتيجة المبالغة في تعليمه عن الدولة والشعب اليهودي بالمقابل لا يدرس اليهودي كفاية عن العرب كأقلية - أكثرية في الشرق الأوسط - وغير مستعد لاحترامه، وتدل الأبحاث التي تجري في إسرائيل أن مواقف اليهود تجاه العرب متطرفة ولا يقبلون بهم.

تشير الدراسات العالمية إلى أن مفهوم الهوية منغير ومتطور وله مرجعيات على مستويات مختلفة فردية وجماعية وثقافية، وأن عناصر الهوية تتجمع من خلال التراث الثقافي وتنتقل عبر الأجيال، إذ تقوم الدولة عن طريق التعليم بدور أساسي في صهر الهويات الفردية وبناء هوية متماسكة يحملها الأفراد في الجماعة، وفي دراسة تطور الهوية الاثنية وجد أن هنالك علاقة إيجابية وثيقة بين نجاعة العملية التعليمية وتطور الهوية الاثنية للفرد ليصل إلى مرحلة الإحساس بالثقة وتقدير الذات أي الوعي بهويته الاثنية.

وحول إشكالية الهوية والانتماء في البلاد العربية أثبتت الدراسات أنه لا يوجد مفهوم محدد متفق عليه للهوية في المناهج التربوية القائمة كذلك لا يوجد مفهوم مشترك لفلسفة التربية والتعليم بين الأقطار العربية وأثبتت الدراسات أيضاً أن الانتماء العشائري للفرد يطغى على الانتماء القومي.

وبينت الدراسات الاستطلاعية الفلسطينية والإسرائيلية أن إسرائيل تستخدم التعليم من أجل فرض سياستها العليا وتقوم بمحو الهوية الثقافية والقومية للطالب العربي في الوقت الذي تؤكد فيه على الذات والانتماء عند المتعلم اليهودي لدرجة إهمال الآخر (المواطن العربي) وعدم الإحساس بوجوده. إن الدراسات السابقة العربية والعربية بينت أن الواقع التعليمي يعاني من تمييز عنصري والمناهج الإسرائيلية تزرع الإتجاهات العنصرية المضادة لمضامين الهوية القومية الفلسطينية،

وهذا يفسر نتائج معظم الدراسات الاستطلاعية التي أجريت من قبل باحثين عرب ويهود حيث وجدت أن العربي في إسرائيل يلجأ دوماً إلى هوية مركبة لتعريف نفسه مع تغيير في أولويات انتمائه إذ تتراوح هويته بين فلسطيني، إسرائيلي، عربي، وأحياناً يستخدم الدين، هذا التغيير في تحديد مكونات هوية الفلسطيني تشير إلى أزمة وعدم إحساس بالتوافق النفسي- ومرتبطة إلى حد كبير بجهاز التعليم العربي القائم.

استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في ما احتوته من أدب تربوي نظري ومن نتائج ساهمت في إثراء الدراسة الحالية.

ولأن التعليم العربي يقف على مفترق طرق والواقع يتطلب عدم السماح بأن يتطور جهاز التعليم الذي يخدم المواطنين العرب بطريقة ارتجالية، ستحاول هذه الدراسة إعطاء صورة واقعية وشاملة عن التعليم العربي في إسرائيل لتعرف المعوقات التي تدفع هوية العربي إلى نقطة الأزمة، وستواكب هذه الدراسة نشاط لجنة متابعة قضايا التعليم العربي لتعرف مخططاتهم المستقبلية وإنجازاتهم وستواكب تطبيق المنهج الجديد الذي وضع من أجل التربية للهوية مع الأخذ بعين الاعتبار الواقع الموضوعي ومصلحة هذه الأقلية القومية والمدنية في آن واحد.

الفصل الثالث طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي والتحليل لإيجاد العلاقة بين التعليم وأزمة الهوية عند العرب في إسرائيل. بمعنى أن هذا المنهج يصف الوقائع والحقائق وتحليلي بمعنى أنه يقوم بدراسة تفكيكية إلى عناصر تؤلف وحدة البحث وهو التعليم وأزمة الهوية.

ولفهم هذه الظاهرة تمّ الاعتماد على استراتيجيات متعددة لجمع البيانات وترتبط بنوعية الأسئلة المراد الإجابة عنها، ولقد اعتمدت هذه الدراسة منهج بحث مختلط من المقابلات بأنواعها وتحليل الوثائق والتقارير والدراسات السابقة والمعطيات الإحصائية والزيارات الميدانية التي تمت في جولتين. الجولة الأولى كانت استكشافية وكان الغرض منها إجراء مقابلات مفتوحة للقاءميين على التعليم العربي وزيارة مدارس عربية ومراكز تربوية وتجميع الوثائق من تقارير وأبحاث ومحاضر مؤتمرات ومناهج وكتب دراسية من أجل استكشاف الخلفية النظرية لموضوع البحث والتعمق فيه وتطويره. وفي الجولة الثانية تمّ التركيز على مجموعة منتقاة من الأبحاث والوثائق والتقارير والمقالات من الصحف والمنشورات المختلفة كذلك تم إجراء مقابلات مقننة ومفتوحة باستخدام أسئلة البحث الخمس حيث ساهمت جميعها الإجابات في تكوين نظرة تحليلية ناقدة لفهم تفاعل كل من الواقع التعليمي وأزمة الهوية.

لقد ساهمت البيانات الإحصائية المعبر عنها بالأرقام والصادرة عن مركز الإحصاء الإسرائيلي في تعرف حجم المشكلات التي لا تزال تصاحب العمل التربوي. وكان من الضروري الاطلاع على الوثائق المختلفة والمناهج الصادرة عن وزارة المعارف لتعرف المحتوى المفاهيمي لمادتي التاريخ واللغة العربية بخصوص تربية الهوية والانتماء لدى الطالب العربي.

أما المقابلات التي تمت فهي محاولة لتجميع صورة عن كيفية تصور المثقفين والتربويين العرب لمشكلة الهوية، وكيف يتبنى كل منهم طرحه للهوية وهل ساهمت طروحاتهم المختلفة في حل مشكلة الهوية، ولجمع أكبر عدد من الآراء تم الإعتماد بشكل خاص على أبحاثهم في مؤتمراتهم التربوية وعلى مقالاتهم في المنشورات الصادرة عن مركز لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في الناصرة.

وفيما يلي الأشخاص الذين تم اختيارهم للمقابلات الفردية:

مدير قسم المعارف في الناصرة ومديرو مدارس في الناصرة وحيفا والقائمون على بناء منهاج التربية للهوية والمسؤولين عن تطبيقه ومعلمو بعض المدارس والمفتشون والموجهون لمادتي التاريخ واللغة العربية.

إن أسئلة المقابلات لم تختلف في جوهرها عن أسئلة البحث ولكنها جاءت في أسلوب مختلف وكانت كالآتي:

السؤال الأول: كيف ترى واقع التعليم العربي في إسرائيل؟

السؤال الثاني: هل تجد أن هنالك سياسات إسرائيلية تعليمية خاصة بالوسط العربي؟

السؤال الثالث: ما رأيك بمنهاجي التاريخ واللغة العربية المطبق حالياً في الوسط العربي؟

السؤال الرابع: هل تجد أن العربي يعاني من أزمة هوية؟ كيف؟

السؤال الخامس: ما رأيك بمنهاج التربية للهوية المطبق حالياً في بعض المدارس العربية؟

أما الوثائق التي لها علاقة مباشرة بالبحث فهي:

— أرشيف الوثائق الرسمية وغير الرسمية (الصادر والوارد) عن مركز لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في الناصرة.

— البيانات الإحصائية الصادرة عن الدراسات الخاصة والدراسات الصادرة عن مركز الإحصاء الإسرائيلي (الإنترنت).

- المناهج المستخدمة الصادرة عن وزارة المعارف الإسرائيلية.
 - الكتب الدراسية الصادرة عن دور نشر— مختلفة ومعترف بها من قبل وزارة المعارف في مواضيع اللغة العربية، التاريخ، المدنيات (من الصف الأول الابتدائي حتى الثاني الثانوي).
 - منهاج التربية للهوية الصادر عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربي وغير المعترف به رسمياً (وثائق).
 - الدراسات الميدانية السابقة والتي أُجريت على العرب في إسرائيل بمشاركة تربوية عرب.
 - الدراسات الميدانية العبرية والتي أُجريت على العرب في إسرائيل.
 - الدراسات الميدانية العبرية والتي أُجريت على اليهود في إسرائيل.
- بالإضافة إلى المصادر والمراجع وتشمل الدراسات العربية والعبرية والإنجليزية التي أشارت من قريب أو بعيد للعرب في إسرائيل أو لموضوع الهوية، محاضر الكنيست، الصحف الرسمية، المجلات والدوريات، المؤتمرات التربوية والبحوث والدراسات المختلفة.

الفصل الرابع نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ما واقع التعليم لدى العرب في إسرائيل خلال الفترة 1985 - 2005؟

لقد تمّ الاعتماد بشكل أساسي على البيانات الإحصائية الممثلة للوضع التعليمي في لواء الشمال حيث يدرس فيه 60% من مجمل الطلاب العرب في إسرائيل. كذلك تم الاعتماد على الدراسات الميدانية والإحصاءات التي أجريت في مدينة الناصرة كونها المدينة العربية الكبرى في إسرائيل ويقطنها 70 ألف عربي إضافة إلى وجود جهاز خدمات تربوي شبه كامل فيها. إن معايير القياس كثيرة، النموذج الذي وُضع أثناء الدراسة هو المقارنة مع الوسط اليهودي ولقد تم الاعتماد على مركز الإحصاء الإسرائيلي لإعطاء صورة عن واقع التعليم.

وللإجابة عن هذا السؤال تم تناول المحاور الآتية:

- النظام الإداري في وزارة المعارف.
- ميزانية وزارة المعارف.
- واقع التعليم في إسرائيل أرقام وإحصاءات.
- واقع التعليم في لواء الشمال.
- واقع التعليم في الناصرة.
- واقع التعليم عند بدو النقب.

— استراتيجيات لتطوير التعليم في إسرائيل.

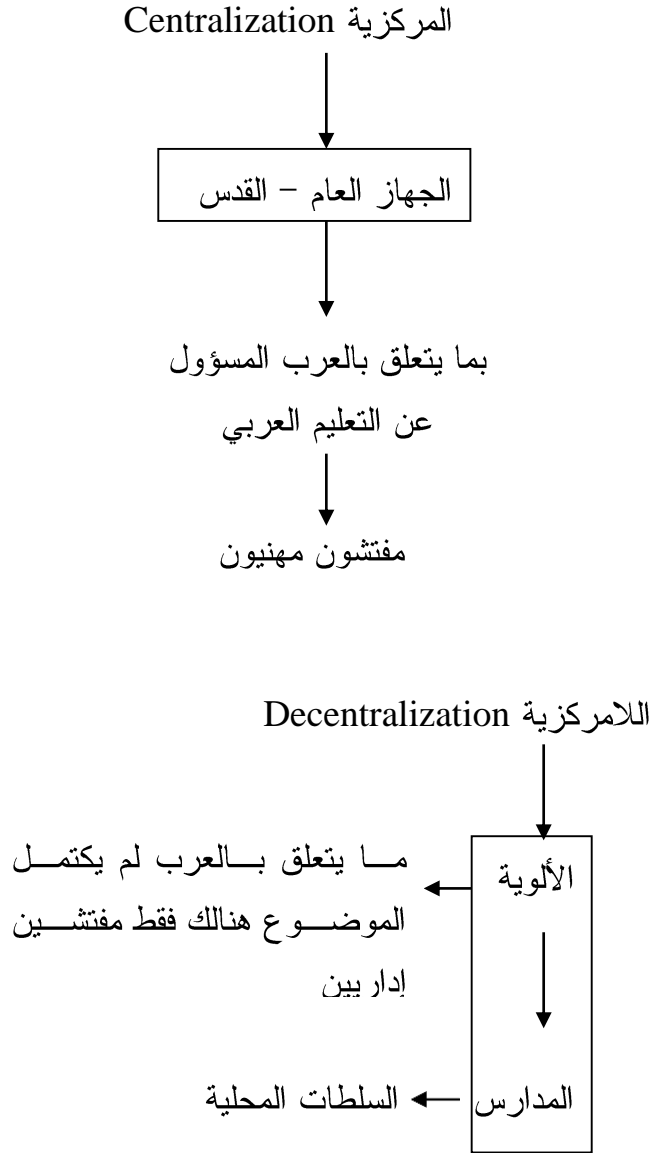
- النظام الإداري في وزارة المعارف

يوجد في إسرائيل سبعة ألوية ولكل لواء مدير وهي:

لواء القدس، لواء المركز، لواء الجنوب، لواء حيفا، لواء تل أبيب، لواء الشمال ويرتبط الجميع

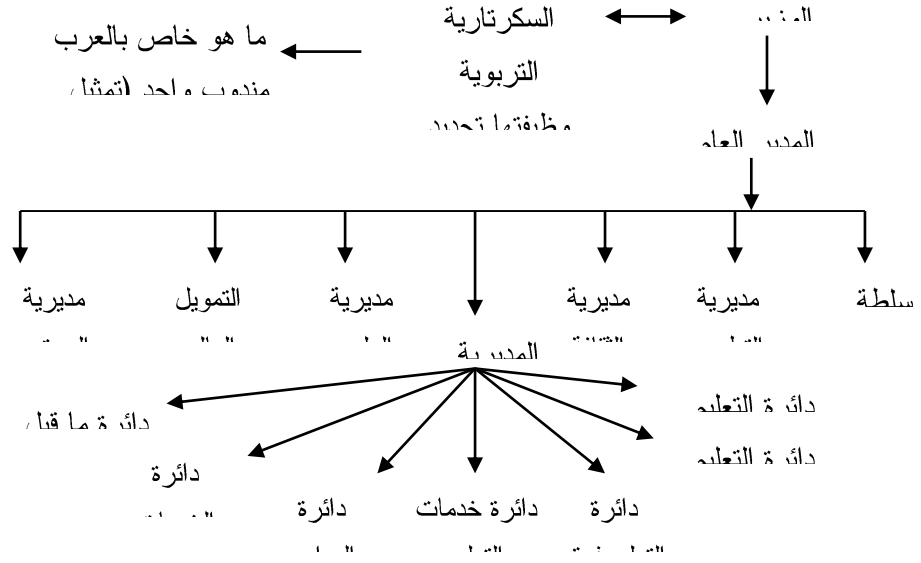
بمدير إدارة المعارف (القدس) ويوضح الشكل التالي النظام الإداري في وزارة المعارف الإسرائيلية.

النظام الإداري في وزارة المعارف



كذلك يوضح الشكل التالي المبنى الأساسي لوزارة المعارف حيث نتبين مركزية التعليم من خلال الارتباط المباشر بين كافة المديریات ومكتب الوزير كذلك يتبين لنا ضعف التمثيل العربي في الوزارة.

جهاز التربية والتعليم الرسمي (المبنى الأساسي)



(وزارة المعارف، 2005، تشرين الثاني)، دائرة الإحصاءات المركزية، (online)

(available: (www.education.gov.il) عبري)

- ميزانية وزارة المعارف

هنالك ميزانيات مدعومة للمساعدة في أقسام خاصة تابعة للوزارة. بلغت هذه المخصصات عام 1999 للتعليم العبري 142 مليون شيكل بينما خُصص فقط للتعليم العبري 4 مليون شيكل. أما بالنسبة لمساعدات عام 1999 من مبلغ 1,309,588,679 شيكل (أي ما يزيد عن مليار وثلاثمائة مليون) حصلت الجمعيات العبرية على مبلغ 18,402,786 أي أقل من 1.5% من المبلغ السابق. هذه الأرقام تعطي صورة عن التمييز العنصري في توزيع الميزانية.

ويبين الجدول التالي توزيع ميزانية وزارة المعارف الإسرائيلية على مختلف مديريات الوزارة.

ميزانية وزارة المعارف الإسرائيلية لعام 2000

رقم البند	البند	الميزانية العامة لسنة 2000	الميزانية المخصصة للتعليم العربي لسنة 2000	الميزانية الإضافية المطلوبة لسنة 2001 وفق الاحتياجات
1	التعليم المجاني لجيل 4+3 سنوات	503 مليون شيكل	غير معروفة لنا	73 مليون شيكل
2	تطبيق توصيات الخطط الخمسية في جهاز التعليم العربي	_____	50 مليون شيكل	230 مليون شيكل
3	بناء وتطوير المؤسسات التربوية	717 مليون شيكل	240 مليون شيكل	295 مليون شيكل
4	قسم "شاحر"	146.7 مليون	غير معروفة لنا	20% من مجمل الميزانية ومن كل برامج قسم شاحر حوالي 30 مليون شيكل
5	التعليم الخاص	1733000000 مليون	_____	100 مليون شيكل
6	علوم وتكنولوجيا	82.4 مليون	غير معروفة لنا	20 مليون شيكل
7	دائرة المجتمع والشباب، التعليم اللامنهجي	139 مليون	غير معروفة لنا	25 مليون شيكل (لا تشمل الميزانيات لوحدة النهوض بالشبيبة وحركات الشبيبة)
8	حراسة المؤسسات التربوية	_____	_____	19 مليون شيكل

المجموع 792 مليون شيكل

(1) جدول رقم

ونلاحظ الإهمال في مخصصات وحاجات الوسط العربي علماً أن الوسط العربي يعرف بالضبط

حاجاته الإضافية للعام الدراسي.

من الجدير ذكره أن ميزانية وزارة التربية والتعليم الإسرائيلي في سنة 2003 كانت 24 مليار شيكل ونجد أن 95.8% من الميزانية خصص للتعليم المهني، 0.8% لغير المنهجي و3.4% للأموار الإدارية لأقسام الوزارة.

التقسيم الاقتصادي للميزانية يشير إلى أن 90.6% من الميزانية خصص للأجور و9.4% للمشتريات ومصاريف أخرى علماً بأن 72.6% من هذه الميزانية معاشات للمعلمين (وزارة المعارف، (2003)، دائرة الإحصاءات المركزية، (online) www.education.gov.il) available: (عربي).

- واقع التعليم في إسرائيل أرقام وإحصاءات

إن مُجمَل عدد الطلاب في دولة إسرائيل (عرب ويهود) لعام 2004/2003 هو مليون و378,366 طالب منهم 332580 عربي من الصف (1 - 12) وفي عام 2005/2004 مليون و 391,132 طالب العدد الكلي منهم * 344717 طالب عربي من الصف (1 - 12).

وبالنظر إلى عدد الطلاب العرب بحسب المراحل الدراسية في كل أنحاء البلاد للعام الدراسي 2004/2003 نجد أن أكبر عدد من الطلاب في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

توزيع الطلاب العرب بحسب المراحل الدراسية 2003 - 2004

روضات أطفال	83305 طالب
من الأول حتى السادس الإبتدائي	208695 طالب
فوق ابتدائي (إعدادي)	63414 طالب
ثانوي	60471 طالب

(2) جدول رقم

وتوضح الأرقام التالية الزيادة السنوية في أعداد الطلبة العرب في إسرائيل أن عدد الطلاب العرب بحسب المراحل الدراسية وللعام الدراسي 2005/2004 في كل أنحاء البلاد كالتالي: الروضات 84000، الإبتدائي 211917، الإعدادي (فوق ابتدائي) 67927، الثانوي 64873.

* من 1990 - 2003 ارتفع عدد الطلاب اليهود بنسبة 19% أما الطلاب العرب فازدادت نسبتهم ب 70%.

إن عدد الطلاب الحاصلين على شهادة البجروت (التوجيهي) حتى نهاية العام 2003 في كل إسرائيل (عرب ويهود):

عدد طلاب الصف الثاني عشر 96444

امتحان منهم 79574 بنسبة 82.5%

حصل على شهادة البجروت 54378 بنسبة 56.5%

ما يصلح للجامعات 43853 بنسبة 45.5%

وفي تفصيل للمقارنة بين الوسطين العربي والعبري للطلاب الحاصلين على البجروت نورد

الإحصاءات التالية:

الطلاب الحاصلين على البجروت في الوسط العبري في نهاية
العام 2003

عدد طلاب 12	82075 طالب
تقدم للبجروت	66855 بنسبة 81%
حصلوا على البجروت	47082 بنسبة 457.4%
ما يصلح للجامعات	39395 بنسبة 48%

(3) جدول رقم

الطلاب الحاصلين على البجروت في الوسط العربي في نهاية
العام 2003

عدد طلاب 12	14387 طالب
امتحان منهم	12719 طالب بنسبة 88.4%
حصلوا على البجروت	7296 طالب بنسبة 50.7%
ما يصلح للجامعات	4458 طالب بنسبة 31%

(4) جدول رقم

علماً بأن الإحصاء السابق لا يأخذ بالحسبان الطلاب الذين تسربوا قبل الوصول إلى الصف الثاني

عشر.

وفي إحصاء عام 2004/2003 لرياض الأطفال في جميع أنحاء البلاد نجد أن العدد الكلي للطلاب في الروضات في الوسطين العربي واليهودي 373,211 طالباً.

في المناطق اليهودية	في الوسط العربي
290,748 طالب	82,463 طالب

في الوسط اليهودي لكل ألف طالب جيل 4 سنوات هنالك 923 يتعلمون في روضات معترف بها من قبل الوزارة. أما في الوسط العربي لكل ألف طالب جيل 4 سنوات 761 طالب في الروضات المعترف بها من قبل الوزارة.

التسرب

أهم مرحلة للتسرب هي بين الصفوف التاسع - والثانية عشرة حيث ينتهي قانون التعليم الإلزامي مع نهاية التعلم في الصفوف العاشرة أو بعد بلوغ 16 عاماً. ومع انخفاض نسبة التسرب في الوسط العربي في السنوات الأخيرة إلا أنها ضعف الوسط اليهودي ففي سنة 2002/2001 بلغت 4.6% في المدارس العبرية وبلغت 9.1% في المدارس العربية أما أقل نسبة تسرب بين الطلاب العرب فقد سجلت في لواء الشمال.

فيما يلي عرض لأعداد الطلاب ونسبة من تسرب منهم في المرحلة التاسع - الثاني عشر- في كل إسرائيل.

نسبة التسرب في المرحلة الثانوية للسنة الدراسية 2001 - 2002

المدارس العربية		المدارس العبرية		اللواء
تسرب منهم	طلاب	تسرب منهم	طلاب	
9.1%	75,588	4.6%	351,590	كل البلاد
7.0%	39,443	4.1%	38,646	الشمال
6.5%	11,555	4.2%	42,544	حيفا
9.8%	7,420	4.0%	94,029	المركز
20.4%	819	4.6%	69,646	تل أبيب
12.4%	8,016	4.8%	52,148	الجنوب
----	----	3.5%	9,595	في منطقة الضفة الغربية

جدول رقم (5)

- التعليم العالي

نسبة الذين يبدأون دراستهم الجامعية من بين الحاصلين على شهادة البجروت (حتى ست سنوات من حصولهم على الشهادة) نجد أنها في الوسط العبري 37.1% أما في الوسط العربي فهي 29.9%.

نسبة الدراسة في الجامعات الإسرائيلية (أعمار 20 - 29)

في التعليم العبري نلاحظ ازدياد النسبة من عام 1985 حيث كانت 7.6% إلى عام 1995 أصبحت 9.8% أما في التعليم العربي فنلاحظ انخفاض النسبة حيث كانت للعام 1985 ما نسبته 2.1% إلى عام 1995 حيث أصبحت 2% (دائرة الإحصاءات المركزية، 2002، إسرائيل، عبري).
حالياً نذكر أنه في العام الدراسي 2004/2003 كان نسبة الطلاب العرب الذين يدرسون في مستوى البكالوريوس في الجامعات الإسرائيلية 9.8% من مجمل 78561 طالباً في الجامعات الإسرائيلية (وزارة المعارف، 2005، تشرين الثاني)، دائرة الإحصاءات المركزية، (online) available: (www.education.gov.il) عبري)

- إحصاءات حول واقع التعليم في لواء الشمال

يدرس في لواء الشمال حوالي 60% من العدد الكلي للطلبة العرب في إسرائيل. وفي ما يلي بعض المقارنات التي توضح واقع التعليم في الوسط العربي:

متوسط عدد التلاميذ لكل معلم للسنة الدراسية 98/97
التعليم العربي التعليم العبري

التعليم الإبتدائي	12	16.6
التعليم فوق الإبتدائي	9.4	14

كذلك بالنسبة للحصص وتوزيعها يتبين الفرق واضحاً بين الوسطين العبري والعربي. إن متوسط عدد الحصص للتلميذ في الوسط العبري 1.87، بينما هي في الوسط العربي 1.5. إن متوسط عدد الحصص للصف في التعليم الإبتدائي للتعليم العبري هي 48.7 بينما للتعليم العربي فهي 43.5*.

في ما يلي إيضاح لتوزيع الحصص عملياً في السنة الدراسية 2000/99 في لواء الشمال:

معدل الحصص للتلميذ في المدرسة الحكومية اليهودية* 1.98

معدل الحصص للتلميذ في المدرسة الحكومية الدينية 2.15

معدل الحصص للتلميذ في المدرسة العربية 1.42

التعليم الخاص - ويقصد به ذوي الإحتياجات الخاصة

إن الحصص المقررة للسنة الدراسية 98/97 كانت للتعليم العبري 406,278 بينما كانت للتعليم العربي 40,985.

علمياً بأنه 30% من تلاميذ التعليم الخاص هم من العرب.

*تؤخذ بقسمة عدد الحصص للصف الواحد على عدد الطلاب في الصف. ويتراوح عدد الحصص عادة ما بين 35 - 40 حصة أسبوعياً. والساعات المقررة لكل الشعبة الصفية في مستوى الصف الواحد مثلاً سادس (ا، ب، ج) هي معادلة حسابية ترتبط بعدد الطلاب وبحسب قانون
#تؤخذ بقسمة عدد الطلاب في الصف على معدل عدد الساعات الأسبوعية للصف.

بالنسبة لحصص الدمج للتعليم الخاص كانت لنفس السنة للتعليم العربي 75,819 حصة بينما كانت للتعليم العربي 6,992.

علماً أن عدد الرياض الخاصة بلغت آنذاك في التعليم العربي 484 روضة وفي التعليم العربي 45 روضة.

حالياً بلغ عدد مدارس التعليم الخاص (ذوي الإحتياجات الخاصة) للعام الدراسي 2000 التعليم العربي 222 مدرسة وللتعليم العربي 44 مدرسة (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2000).

- إحصاءات حول واقع التعليم في الناصرة

تُعد الناصرة أكبر مدينة عربية يتعلم بها طلاب عرب من خارج الناصرة والمناطق العربية (أغلبهم من لواء الشمال) إلى مجمل ما يتعلم في المدارس الرسمية التابعة للبلدية من الأول حتى الثاني عشر— 11095 وفي المدارس الأهلية 9122 طالب وهناك 4695 طالب من خارج الناصرة يتعلمون في مدارسهم وأغلبهم من نسريرت عيليت (الناصرة العليا) حيث تمتنع بلديتها عن إقامة مدارس عربية فيها. تقسم المدارس في الناصرة إلى مدارس رسمية ومدارس غير رسمية وجميعها تحصل على دعم مالي من قبل وزارة المعارف.

- المدارس الرسمية التابعة لبلدية الناصرة: هنالك 13 مدرسة ابتدائية و6 مدارس إعدادية ومدرسة ثانوية واحدة ومدرسة ثانوية تكنولوجية مشتركة بين البلدية وشبكة أورشليم*.
- المدارس غير الرسمية: هنالك 10 مدارس أهلية (مسيحية) في المرحلة الابتدائية و9 مدارس فوق ابتدائية من (9-12).

إضافة إلى ذلك هنالك مدرسة للفتيات لجمعية اسمها "نعمات" وتستوعب فتيات من المرحلة الثانوية لم يستطعن إكمال دراستهن ليتم تأهيلهن المهني.

هنالك مدرسة لشبكة (عمّال) ولا تعترف بها وزارة المعارف تعترف بها وزارة العمل والرفاه الاجتماعي كذلك هذه المدرسة للمرحلة الثانوية حيث تقوم باستيعاب الشباب والشابات ممن تسربوا من المدارس في المرحلة الثانوية ليتم تأهيلهم لمهن مختلفة.

*شركة خاصة تقوم بتأسيس مدارس في أنحاء البلاد

الجدول التالي يبين عدد الطلاب الذين حصلوا على البجروت* في الناصرة.

عدد الطلاب الذين حصلوا على البجروت خلال الفترة 2001 - 2003

عدد الطلاب	النسبة المئوية	عدد الطلاب	النسبة المئوية
464	%47.8	482	%49.7
536	%58.8	551	%60.4
534	%52	544	%53.2

جدول رقم (6)

في إحصاء 2005 الصادر عن مركز الإحصاء الإسرائيلي نجد توزيع الطلاب في الناصرة كالتالي:
عدد رياض الأطفال التابعة للبلدية 37 روضة إلزامية (5 سنوات) يتعلم فيهم 1167 طفل،
وهناك 40 روضة ما قبل الإلزامي (3-4 سنوات) يتعلم فيهم 1266 طفل. أما الروضات غير الرسمية
الموجودة في مدارس أهلية هنالك 20 روضة (لجيل 5 سنوات) يتعلم بها 702 طالب. 18 روضة (لجيل
3-4 سنوات) يتعلم به 623 طالب.

يُضاف إلى ذلك أن هنالك عدداً من رياض الأطفال يملكها أشخاص ويدرس بها حوالي 500 طالب.

التعليم الخاص (ذوي الإحتياجات الخاصة) في الناصرة

يوجد في الناصرة مدارس للتعليم الخاص وأيضاً صفوف للتعليم الخاص داخل مدارس التعليم
العالي (مدمجة).

هنالك 17 روضة للتعليم الخاص يتعلم بها 137 طالب.

هنالك 7 مدارس للتعليم الخاص يتعلم بها 433 طالب وفيها 58 صف لجميع المراحل الدراسية.

واقع التعليم عند بدو النقب

*يقدم البجروت في دورتين حيث تُعطى فرصة أخرى للطلاب الذين تخلفوا أو رسبوا في الإمتحان الأول.

إن البدو في النقب هم من السكان العرب الفلسطينيين ممن تبقوا في إسرائيل بعد عام 1948. إن التغييرات التي حلت بالمجتمع البدوي عقب إقامة دولة إسرائيل مثل تراجع عدد السكان وفقدان الأراضي والترحيل إلى مناطق مسيحية وتطبيق أنظمة عسكرية بالإضافة إلى عدم رغبة البدو الالتحاق في المدارس الإسرائيلية الجديدة أدت إلى تمزيق التعليم التقليدي البدوي، وفي عهد الحكومة الإسرائيلية عام 1949 تمّ سن قانون التعليم الإلزامي الذي ينص على حق كل طفل للتعليم الإبتدائي الأعمار (6-13). الأمر الذي أوجب على الدولة توفير معلمين مؤهلين ورواتب وتسهيلات عامة. مثلاً في عام 1956 كان عدد الطلاب البدو في المدارس نحو 350 طالباً من أصل ألفين طالب هم من سن الدراسة وفي نهاية السنة الدراسية تراجع العدد إلى 320 طالباً وكان جميعهم من الذكور Swirski, 1999، ونظراً لعدم توافر مدارس ثانوية في النقب كان على الطلاب الذين يرغبون بإكمال تعليمهم السفر إلى مدارس في القرى العربية في شمال البلاد مما أثر في استمراريتهم في الدراسة.

بعد انتهاء الحكم العسكري عام 1966 وبعد حرب 1967 تيسر للبدو زيارة أقاربهم في الضفة الغربية وغزة واكتشف هؤلاء أهمية التعليم حين اختلطوا بهم مما أثر فيهم بشكل مباشر وشجعهم على إرسال أبنائهم ذكوراً وإناثاً وبأعداد كبيرة (Abu Sa'ad, 1998).

تعليم البدو حالياً

تعد المدارس البدوية جزءاً لا يتجزأ من جهاز التعليم العربي في إسرائيل الذي يختلف عن جهاز التعليم اليهودي من حيث الأهداف، الطموحات، المناهج التي تعد مشكلات عامة لجهاز التعليم العربي، وتفتقر المدارس البدوية إلى بنية تحتية وكوادر بشرية مناسبة، فالمدارس غير مجهزة بالمعدات اللازمة وإذا وجدت فهي غير كافية لا سيما المدارس في القرى غير المعترف بها. أما المدارس في البلدان المخططة التي تُشكل مدارس ابتدائية، إعدادية وثانوية تتواجد غالبيتها في مبانٍ حديثة وتتمتع بخدمات لائقة مثل الكهرباء والمياه الجارية، يتمثل النقص فيها في المختبرات، معدات رياضية، وسائل تدريس إضافة إلى اكتظاظها نظراً للتزايد الطبيعي للسكان فهناك حاجة إلى 730 غرفة تدريس ما بين (1998 - 2003).

هنالك 16 مدرسة ابتدائية في القرى غير المعترف بها تمّ تصنيفها "كمدارس مؤقتة" تنقصها الخدمات العامة والصيانة، والمياه الجارية، ولقد زودت بالكهرباء فقط عام 1998. ووفقاً للقانون تُلزم الحكومة بتوفير التعليم للأولاد في البلدان المخططة ولخدمة سياستها في توطين البدو في البلدان المخططة اضطر 6,000 طالب عام 2000/99 من القرى غير المعترف بها للسفر مسافات كبيرة أكثر من 100 كيلومتر (ذهاباً وإياباً) في حافلات مزدحمة من أجل الوصول إلى المدارس الثانوية وهذا جعل الكثير من البدو يحجموا عن إرسال الفتيات خوفاً من المس بسمعتهم نظراً للسفر وحدهن والاختلاط بأولاد القبائل الأخرى (Abu Sa'ad, 1990).

بالنسبة للهيئة التدريسية: من المعروف أن تعيين المعلمين يعتمد كلياً في المدارس الابتدائية والإعدادية وجزئياً في المدارس الثانوية على وزارة المعارف، وتعاني المدارس البدوية من نقص حاد من المعلمين الأكفاء إذ يدل توفير وزارة المعارف أن هنالك 23% من المعلمين يفتقدون أبسط التأهيل أو الكفاءات ووفقاً لتقرير لجنة التحقيق لجهاز التعليم البدوي في النقب هنالك حاجة إلى تأهيل وتعيين 978 معلماً جديداً خلال العام 2003.

هنالك 50% من المعلمين هم ليسوا من البدو فهم من مركز وشمال البلاد وغالباً ما يغادر هؤلاء النقب حينما تتاح لهم فرص عمل قريبة من أماكن سكنهم.

كذلك نجد أن 55% من أولاد البدو يتسربون من المدارس قبل وصولهم إلى المدارس الثانوية بالمقارنة مع نسبة 16% في الوسط اليهودي و33% في الوسط العربي ومن أجل إعطاء صورة أشمل بالنسبة للتعليم العالي بين الأولاد البدو في النقب إذا قارنا نسب النجاح بين الطلاب الذين ينهون الصف الثاني عشر- (امتحان البجروت) في العام الدراسي 98/97 نجد أن النسبة لدى البدو 10% أما العرب في باقي المناطق فهي 27% مقارنة بالوسط اليهودي إذ كانت 43%.

بالمجمل يوجد خريجون جامعيون لكل ألف مواطن علماً بأن المعدل العام في إسرائيل يصل إلى ما فوق 175 خريج لكل ألف مواطن.

استراتيجيات لتطوير التعليم في إسرائيل

سيتناول هذا الموضوع محورين: استراتيجيات لتطوير تعليم البدو ولجنة دوفرات.

استراتيجيات تعليم البدو

- أ- هنالك مركز دراسات لتطوير المجتمع البدوي في جامعة بن غوريون يقدم الدعم الأكاديمي والمادي للطالبات الجامعيات البدويات نظراً لقلّة عددهن ففي عام 97/96 كان عددهن 4 من أصل 135 طالب بدوي ولقد ارتفع العدد حالياً إلى 178 طالبة للعام الدراسي 2003/2002.
- ب- يواجه الطلاب البدو الكثير من العقبات أثناء دراستهم الجامعية نظراً لضعفهم في اللغتين العبرية والإنجليزية بالإضافة إلى غياب مهارات تعليمية أساسية لديهم لهذا وضعت البرامج الخاصة لمجموعات من الطلاب لتغطي عقبة اللغات.
- ج- مشروع براعم العلم والهدف منه تهيئة مجموعة من طلاب المدارس الثانوية من الصف (10 - 12) بإعطائهم دراسات إضافية في الرياضيات والفيزياء واللغة الإنجليزية تمهيداً لقبولهم في مجال الهندسة والعلوم الطبيعية. في العام الجامعي 98/97 كان عدد طلاب البدو 108 في جامعة بن غوريون وكانت نسبة 81% يدرسون في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية 11% في مجال الصحة 7% في مجال العلوم 2% في الهندسة لهذا يهدف المشروع السابق ذكره إلى تجهيز نواة من العلماء البدو المهندسين وفنيي التكنولوجيا الإسرائيلية والعالمية (أبو سعد، 2004، قضايا التعليم العربي، ص 49).

لجنة دوفرات

سميت باسم رئيسها وتتكون من 18 عضو، قامت هذه اللجنة ببحث ميداني واسع للوضع الحالي لجهاز التعليم الإسرائيلي والعربي، وأعطيت صلاحية لرفع توصيات لتحسين الوضع التعليمي في البلاد. لقد وجدت هذه اللجنة أن هنالك تراجعاً في التعليم التكنولوجي والعلمي في إسرائيل قياساً بالمستوى العالمي. وهذا يحتاج إلى تطوير لمنهج التعليم. انبثق عن لجنة دوفرات لجان فرعية لمختلف المجالات أهمها لجنة الأقليات وتضم العرب وتيارات يهودية.

لقد كان تقريرها الأولي في أيار 2004 حيث وضعت أفكار وخطوط عريضة وجاء تقريرها تحت عنوان "الخطة القومية للتربية"، بهدف إحداث إصلاح وتغيير جذري في مبنى جهاز التربية والتعليم في البلاد.

تُعد التوصيات الخاصة بالعرب في الدولة الإسرائيلية تعبيراً حقيقياً عن واقع التعليم لهذه الأقلية العربية وفيما يلي اهم التوصيات الإيجابية:

- الاعتراف ولأول مرة بالهوية العربية الجماعية كقاعدة للأهداف التربوية الخاصة بالتعليم العربي، حيث ورد في أهداف التعليم العربي بند تطوير الهوية العربية الجماعية البند 4 ج من المادة ب 2 من اقتراح قانون التعليم الرسمي. معنى ذلك أن للمجتمع العربي الحق الكامل بتربية أبنائه على قيم هويته العربية الفلسطينية الخاصة، الانتماء للتاريخ الخاص بقضيته مما يقود بالضرورة إلى تغيير واضح في المناهج والكتب الدراسية.

- بالنسبة للتغييرات المقترحة في المبنى الإداري لجهاز التعليم العربي يشدد التقرير على تقوية التعليم الرسمي ووضع بناء تنظيمي يتمحور في ثلاث حلقات:

(1) السلطة المركزية في القدس ورفض إدخال مديرية تربوية إدارية خاصة بالتعليم العربي أو سكرتاريا تربوية ترعى الخصوصية الثقافية للمواطنين العرب.

(2) إدارة التربية والتعليم اللوائية وهذه تابعة للسلطة المحلية مباشرة ولها صلاحية إدخال مناهج خصوصية ومواضع تربوية خاصة بالمجتمع العربي.

(3) المدرسة ذاتها وتستطيع أن تضع من الخطط والبرامج ما من شأنه تحسين العملية التعليمية. ولقد تحدث التقرير عن بعض الإستقلالية للإدارة التربوية والمدرسة في إطار قوانين وأنظمة محددة مع مرجعيات.

- الميزانيات: هذا الموضوع لا يزال شائكاً منذ العام 1948، ولقد عملت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي وناضلت من أجل تحصيل ما يمكن بالضغط والتوجه إلى القضاء ولقد تمكنت من الضغط بحيث وضعت لجنة دوفرات معايير جديدة أفضل من السابق تتضمن ميزانيات أكبر للطالب العربي والمنحدر من الطبقات الفقيرة (الاقتصادية والاجتماعية). فالطالب المُصنّف في المجموعة السكنية العاشرة يجلب لمدرسته ميزانية أكبر من الطالب المنحدر من المجموعة الأولى ويبلغ هذا الفارق 3000 شيكل وفيما يلي نص المقترحات:

اقتراح لجنة دوفرات لتوزيع ميزانية الطالب العربي

المجموعة العاشرة	المجموعة الأولى	
10,000	6700	الصف الأول إلى السادس
11,700	8300	الصف السادس إلى التاسع
11,800	8400	الصف العاشر إلى الثاني عشر

جدول رقم (7)

علماً أن معظم الطلاب العرب يقعون في الدرجات الثامنة والتاسعة والعاشر من هذا التصنيف.

- التعليم المجاني من جيل 3 سنوات (رياض الأطفال):

أقرت الكنيست قانون بدء الدراسة الإلزامية والمجانية من جيل 3 سنوات بداية من السنة الدراسية 98/97 وأمهلته الحكومة تنفيذه مدة 10 سنوات. ولقد تمّ تطبيقه على المجموعات السكانية الأولى والثانية ومنذ سبع سنوات لم يوسع نظراً لعدم وجود ميزانيات ولا توجد إمكانية قضائية لتطبيقه ليشمل المجموعة الواقعة في الدرجة الثالثة.

حالياً نسبة الأطفال اليهود المنتظمين في روضات أجيال 4/3 سنوات لم يتأثر بقي حوالي 89% بينما في الوسط العربي ارتفع إلى 64% علماً أن الكثير من المناطق العربية ما زالت خارج الاعتراف بمجانية هذه الروضات (مثل الناصرة) (وزارة المعارف، 2005، تشرين الثاني)، دائرة الإحصاءات المركزية، (online) (www.education.gov.il) available: (عربي).

- العدد الكلي للطلاب في الروضات للوسطين العربي واليهودي 373,211 يتواجد منهم 290,748 في المناطق اليهودية و82,463 في الوسط العربي.

- كذلك في الوسط اليهودي لكل ألف طفل من جيل 4 سنوات هنالك 923 يتعلمون في الروضات المعترف بها من قبل الوزارة. وفي الوسط العربي لكل ألف طفل هناك 761 طالباً في الروضات المعترف بها.

- يوم التعليم الطويل: أي بدء الدراسة الساعة الثامنة صباحاً وانتهاءها الساعة الرابعة بعد الظهر في أسبوع تعليم مكون من خمسة أيام وبذلك ستزداد ساعات التدريس ليتم الاهتمام بالطالب من ناحية الوظائف البيتية ودروس المساعدة الفردية وسيتم تقديم وجبة طعام ساخنة خلال هذا اليوم.

- تمويل فعاليات اليوم السادس: ستقوم الحكومة بتمويل الفعاليات التربوية والثقافية والرياضية المعطاة للطلاب في اليوم السادس من الأسبوع خاصة للطلاب القاطنين في البلدات الفقيرة والقليلة الموارد.
- الجهاز الإداري المركزي: اكتفى التقرير بالتوصية بإقامة وتفعيل اللجنة الاستشارية لقضايا التعليم العربي وهي لجنة كانت قد قامت في السابق ولم يكن لديها تأثير فعلي على مجريات التعليم العربي.
- الرؤية الأساسية للتوصيات: إن ما سبق ذكره في لجنة دوفرات حول واقع التعليم العربي هو مجرد توصيات تقع في إطار النص والتوصية وصادر عن اللجنة وليس عن الحكومة المنوط بها تطبيق هذه التوصيات، ويحتاج واقع التعليم العربي إلى 15 مليار شاقل كميزانية حقيقية وكافية لتنفيذ التوصيات السابق ذكرها وما خصص فعلياً هو إضافة 700 مليون شاقل إلى ميزانية التعليم العربي وهذه لا تفي بالحد الأدنى لمجال واحد من التوصيات وعلى سبيل المثال إذا ما طبق يوم التعليم الطويل فالمدرسة مُلزَمة بتقديم وجبة ساخنة لكل طالب ولو أخذنا الناصرة وحدها وفيها 25,000 طالب تحتاج إلى 18 مليون شاقل إضافي سنوياً.
- بالنسبة للمدارس فهي بحاجة إلى غرف إضافية، قاعة طعام، مكتبات واسعة، مختبرات وأجهزة، قاعات رياضية وثقافية، ساحات وملاعب ملائمة. إن نجاح التوصيات السابق ذكرها يحتاج إلى تطوير هذه الأبنية. وهناك سياسة الانتفاء من قبل الحكومة في تنفيذ هذه التوصيات إذ اقتصر - تطوير المدارس على مرفقين اثنين للعام الدراسي 2005/2004 هما (اعداد المنافع دورات المياه وإعادة تنظيم غرف المعلمين).
- إلى الآن لا يوجد أجهزة مهنية داعمة للعملية التعليمية ويحتاج الوسط العربي إلى طواقم لإعداد البرامج والكتب المدرسية وتوفير الميزانيات الضرورية مع إعطاء الصلاحية الواسعة لوضع برامج حقيقية (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2005).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

- ما السياسات التعليمية المتعلقة بالعرب في إسرائيل؟

مقدمة

لقد كان النظام التعليمي في إسرائيل خاضعاً للتنظيمات التي كانت تُشرف على تهجير اليهود. وفي عام 1951 أصبح الإشراف على التعليم من قبل جهة واحدة وهي وزارة التربية والتعليم، حيث نص قانون التعليم في إسرائيل لعام 1949 على مجانية التعليم الابتدائي وتوفير المعلمين وتأهيلهم ودفع رواتبهم وإقرار المناهج مع إعطاء الدور للسلطات المحلية في توفير الأبنية المدرسية وتجهيزها كذلك إلزامية التعليم الابتدائي وذلك بإلزام أولياء الأمور في إرسال أبنائهم إلى المدارس وهم محاسبون إذا امتنعوا عن ذلك (عميرة، 1997).

وفي عام 1953 صدر قانون الدولة الرسمي الذي ينص على تصفية الأنظمة التعليمية وسحب الاعتراف من مدارس دينية كثيرة ومن مدارس الأحزاب الدينية السياسية وأصبح نظام التعليم الحكومي يتمثل في نظامين التعليم الحكومي والتعليم الديني الحكومي (حنفي، 1959).

ومع قيام دولة إسرائيل تهدم عملياً جهاز التعليم العربي الذي كان موجوداً في فترة الانتداب البريطاني حيث كان يضم 150,000 طالباً ثلثهم في مدارس طائفية والباقي في مدارس رسمية، وأقامت دولة إسرائيل فوق أنقاض هذا الجهاز تجمعاً واحداً لا تأثير للمجموع العربي فيه من مضامين وبنى ووظائف وإدارة.

ويُقسم جهاز التعليم الإسرائيلي حالياً إلى جهاز تعليم يهودي وينقسم هذا بدوره إلى عدة أجهزة صغيرة مثل المدارس العلمانية، المدارس الدينية، مدارس الكيبوتز، وجهاز التعليم العربي. وتضم مديرية التعليم العربي تيارين مركزيين هما التيار الرسمي، والتيار المستقل الخصوصي وضمن هذا التيار تدخل المدارس الخاصة الموجودة اليوم والمدارس الطائفية الدينية. (Swirski, S, 1999, p42).

وقد قامت إسرائيل بخطوات عملية سواء بالتشريع أو بتفسير القوانين أو التعليمات السياسية للوزارات المختلفة باستخدام جهاز التعليم الإسرائيلي من جهة والعربي من جهة أخرى كأداة تحكم أيديولوجية لتحقيق أهدافها المعلنة والخفية عبر برمجة منظمة تتناول مختلف أوجه العملية التربوية. والآن، وبعد أكثر من نصف قرن تتجلى أوضح صورة للأيديولوجية الصهيونية في ميدان التربية والتعليم، إن تحليل السياسات المرتبطة بهذه الأيديولوجية يظهر تناقض الديمقراطية (التمييز واللامساواة) وعلاقة النفوذ والسيطرة (التهميش والأسرة) على الأقلية العربية في شتى المجالات وتوضح الفروع الهامة التالية مُدخلات العملية التربوية التي تتفاعل بدورها لتنعكس سلباً وتشكل عائقاً لاتجاهات التطور.

تحاصر الأيديولوجية الصهيونية جوانب العملية التربوية تاريخياً وثقافياً واجتماعياً وعلمياً وعسكرياً ونفسياً ودينيّاً. وتعطي مُخرجات تبدو منها فلسفة التربية الصهيونية للأقلية العربية. وفي ما يلي أهم الجوانب التي يتبين منها السياسات التربوية العليا للدولة الإسرائيلية.

أولاً: الأهداف

إن المحك الحقيقي لفحص سياسة إسرائيل التعليمية تجاه العرب لا يتضمن فقط إعداد المدارس، المعلمين، نسب النجاح، بل يتمثل في المقارنة بين الأهداف ومحاور التعليم العربي وأهداف ومحاور التعليم اليهودي حيث يقود إلى كشف حقيقة السياسة التي تسعى إسرائيل إلى تحقيقها.

إن دولة إسرائيل بتعريفها وطابعها كدولة اليهود جاءت لتخدم المصالح القومية لليهود في إسرائيل، ومن القوانين التي جاءت لتخدم هذه المصالح وتربي جيلاً يؤمن بها قانون التعليم في إسرائيل الذي صدر عام 1953 حيث شدّد على اعتبار القيم الحضارية الإسرائيلية كأهم أهداف التعليم في إسرائيل وملاحظة بند 2 من القانون "أن تستند التربية في إسرائيل على قيم حضارية يهودية وثقافات تبعث على حب الوطن والولاء للدولة والشعب اليهودي"، .. بالإضافة إلى دراسة العلوم في مجال الزراعة والحرف اليدوية، المساعدة المتبادلة، حب البشرية، يتضح أن هذه الأهداف تصب في خانة واحدة وهي جهاز التعليم اليهودي في حين أنها لم تتطرق لجهاز التعليم العربي في إسرائيل على الرغم من أن بعض المرابين اليهود في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي عاضدوا العرب من أجل تغيير الأهداف وتعديلها ولكنها لم تُقر في الكنيست (Al-Haj, M, 1995, p 170-171).

إن التربية في إسرائيل تُعيد تربية الأطفال بهدف خلق وحدة الشعب ووحدة اللغة ووحدة القيم من خلال الأهداف والبرامج والمضامين (الكتب الدراسية المُقررة) والميزانيات المخصصة، بالإضافة إلى الترابط بين مبنى وهيكل التعليم في وزارة المعارف وبين مختلف المؤسسات والوزارات، والجيش، والجامعات. ويؤكد القادة السياسيون وقادة الفكر التربوي الإسرائيلي الدور التربوي وتطبيقاته في كونه الإطار الأيديولوجي وأحد الأسس والركائز الهامة لبناء جيل يهودي ووطن يهودي (الصايغ، 1971، ص 470).

لقد عد بن جوريون الحركة الصهيونية في إسرائيل لن يكون لها مستقبل دون تربية وثقافة عبرية لكل يهودي كواجب ذاتي (المؤتمر الصهيوني الرابع والعشرين 1956).

وفي المؤتمر الصهيوني السابع والعشرين يقول شمعون إفيزيمر أن الحركة الصهيونية بجميع مؤسساتها وأقسام الوكالة اليهودية هي الإطار أولاً وأخيراً، أما التربية فهي الروح والجوهر (مركز الدراسات الفلسطينية الصهيونية بالأهرام، 1971، ص 860).

ومن المهم الإشارة أن الفكر التربوي في إسرائيل يخضع لتوجهات الدولة، فالسمة الأساسية التي تميز التعليم في إسرائيل منذ صدور قانون تعليم الدولة 1953 هي المركزية، "فالدولة لا تستطيع أن تنقل مستقبلها للآخرين ومن واجبات الدولة الإشراف بشكل مباشر على تعليم أبناء الأمة اليهودية ليستطيعوا أن يحدثوا أكبر قدر من الإنجاز لبلدهم.

إن الأهداف التربوية في إسرائيل تشتق من مصادر عديدة ساهمت في تكوين شخصية الطالب الإسرائيلي، ولست بصدد دراسة أو تحليل هذه المصادر ودورها في بناء الأيديولوجية التربوية الصهيونية، لكن تجدر الإشارة إلى أنها تعتبر مصادر مرجعية أساسية في صياغة الأهداف التربوية للنظام التعليمي في إسرائيل فهي مصدر ثقافة الشعب اليهودي والروح القومية لهذا الشعب فالتلمود هو "مربي الأمة ومصالحها" والتاريخ اليهودي "مُتفرد ومستقل" ويضم اليهود وحدهم لأنه ذو طبيعة خاصة وهو أساس للتربية القومية.

وتشير معظم استنتاجات البحث والتحليل إلى أن إسرائيل لجأت إلى سياسة تجاهل وإهمال للتعليم العربي انعكست في جميع مجالات حياة العرب، حيث استخدمت قوتها كأغلبية منتصرة لتفعيل سياسة التضييق على الأقلية العربية وحالت دون بلورتها وأخرت صعودها، ويعكس التعليم ظلماً اجتماعياً واقتصادياً تراكم مع الوقت وينعكس حالياً في كافة المجالات الحياتية للأقلية العربية (سلسلة أوراق إسرائيلية، 2000، ص 25).

إن فحص جهاز التعليم بدءاً بالأهداف والمناهج ومروراً بالبنية التحتية والتسهيلات العامة انتهاءً بالهيئة التدريسية يشير إلى مدى مساهمة هذا الجهاز في تدني موقع العرب في درجات السلم الإسرائيلي على المستوى الاجتماعي، الإقتصادي والسياسي والتعليمي (أبو سعد، 2004).

وقد كانت التربية ولا تزال أداة مناورة استخدمت بمنهجية لإحكام السيطرة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالأهداف غير المعلنة لتربية العرب هي تنشئة الطلاب على هوية من نمط خاضع مُطيع لا يملك تحدي الوضع القائم ويتم تطبيق هذا النموذج التربوي من خلال مستويات الجهاز التعليمي جميعها يقول كونكولوجي (وزير تعليم إسرائيلي سابق) بعد أن أُحيل إلى التقاعد أنه على امتداد خمسة وعشرين عاماً لم تكن لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية سياسة مرسومة للتعليم العربي (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1988).

لقد بقي التعليم العربي زهاء عقدين بدون صياغة أهداف، وفي عام 1975 شهدت أهداف التعليم العربي تعديلاً أقره وزير المعارف آنذاك باعتبار "التربية مبنية على القيم التربوية العربية والإنجازات العلمية وعلى التطلع للسلام بين إسرائيل وجاراتها وعلى حب الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة وتنمية الميزات الخاصة بعرب إسرائيل ومعرفة الحضارة اليهودية" ... لكن هذه الأهداف لم تقر في الكنيست وبقيت الأهداف كما صيغت 1953 دون أن يدخل فيها شيء عن العرب أو حضارتهم أو التطرق إلى السلام كقيمة أو التأكيد على الوطن والمصير المشترك. وفي عام 1977 تم إدخال موضوع "الوعي اليهودي" بمصادقة الكنيست حيث جاء فيه أنه "في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي ستهتم الدولة بتعميق الوعي اليهودي بين صفوف الشبيبة الإسرائيلية وتجديره في تاريخ الشعب اليهودي وتراثه التاريخي وتقوية انتمائه لليهودية من خلال إدراك المصير الواحد المشترك والواقع التاريخي الذي يوحد يهود العالم عبر مختلف الأجيال والأقطار" (شاروني، 1988). وقد حاول المثقفون مرة أخرى عام 1999 تحديد أهداف خاصة بالتعليم العربي ولقد وافق عليها آنذاك وزير المعارف يوسي يريدي ولكنها مرة أخرى لم تقر في الكنيست.

ولكن القانون الذي صدر عام 2000 جاء من جديد ليحدد أهداف التعليم الرسمي في إسرائيل ويؤكد على ضرورة تكثيف التربية الصهيونية متجاهلاً ما يجب أن يُربى عليه الطالب العربي. لقد باتت قضية تحديد السياسة التعليمية لعرب إسرائيل ووضع المنهج التعليمي على أساس من الأهداف الواضحة أهم قضية تُشغل بال التربويين العرب، ولقد قامت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بوضع مقترحات أهداف للتعليم العربي في المدارس العربية في إسرائيل تهدف إلى إرساء التربية على قيم الحضارة الفلسطينية والعربية والإنسانية، وعلى أخوة الشعوب، وعلى الحق في المواطنة والتعايش مع الشعب اليهودي في إسرائيل، وعلى أساس المساواة والإحترام المتبادل وفق أبعاد ثلاثة:

- البعد الفردي: تطوير شخصية مستقلة مرنة، قادرة على الإبداع والتفكير الناقد طموحة مبادرة مؤمنة بذاتها وبقدرتها الشخصية وبالجهد الجماعي.
- البعد القومي: تطوير شخصية معتزة بانتمائها الفلسطيني والعربي دون تعصب، والتربية على حب الأرض والتراث والتاريخ الوطني الفلسطيني وعلى معرفة واحترام تراث وتاريخ الشعوب الأخرى.
- البعد الاجتماعي والإنساني: لتطوير شخصية ديمقراطية تحترم التعددية القومية، السياسية، الجنسية، الاجتماعية، الفكرية والدينية.

إضافة إلى التربية على قيم السلام العادل بين إسرائيل والشعب الفلسطيني والشعوب العربية وشعوب العالم كافة وعلى الحاجة لتحقيق وتثبيت السلام العادل المبني على احترام حقوق شعوب المنطقة كذلك السعي لبناء مجتمع ديمقراطي يؤمن بالحرية، المساواة والعدالة الاجتماعية، وإخوة الشعوب. والتربية على تقدير العلوم والإنجازات العلمية وضرورة استثمارها للمصالح الإنسانية. مع التركيز في التربية على احترام العمل اليدوي والمهني والزراعي (قضايا التعليم العربي، 2000).

وإلى وقتنا هذا لا تزال لجنة متابعة قضايا التعليم العربي تطالب وزارة المعارف الإسرائيلية بتطبيق الأهداف والسياسة التعليمية والتربوية للتعليم العربي كما صاغت تلك اللجنة على المدارس العربية بحيث تكون هذه الأهداف العامة الإيحاء والموجه لكافة الأهداف الخاصة بكل موضوع دراسي (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 1999-2004).

حالياً تم الاعتراف لأول مرة بالهوية العربية الجماعية كقاعدة للأهداف التربوية الخاصة بالتعليم العربي حيث ورد في أهداف التعليم العربي بند تطوير الهوية العربية الجماعية البعد ج 4 من المادة ب 2 من اقتراح قانون التعليم الرسمي (هذه مجرد توصية).

بالاطلاع على الأهداف كما وردت في مناهج التعليم، الأدب، التاريخ، الجغرافيا، الدين، اللغة، في المناهج القائمة لليهود والعرب يكمن الاختلاف في عدد الساعات المقررة للتعرف إلى الذات وهي عند العرب أقل منها عند اليهود وخاصة اللغة الأم والتاريخ. وفيما يتعلق بالأهداف التي تتصل بصقل الذات وتنمية الهوية وتقوية روح الإلتواء وبناء الشخصية واكتساب القيم، فإن التوجه يختلف حيث نجد لدى اليهود تركيزاً واضحاً على إكساب قيم حضارية تتصل بتكوين شخصية المتعلم والتأكد من ذاتيتها وانتمائها، بينما نجد في الوسط العربي تركيزاً أقل إلى درجة عدم وجود أية أهداف مدرجة في المناهج العربية تتصل بمجالات الهوية والانتواء. في حين أن تعليم اللغة العبرية لليهود بهدف جعل الطالب اليهودي يتمثل القيم اليهودية ويعتز باللغة العبرية كميراث حضاري وديني واعتبارها لغة مقدسة.

ويهدف تدريس التاريخ لليهود إلى تنمية الشعور بالانتواء إلى الدولة ومعرفة ما يتميز به شعب إسرائيل عن باقي شعوب العالم واحترام التقاليد الحضارية لشعب إسرائيل على مر العصور في البلاد والمهجر، ومعرفة شخصيات وتقديرها في التاريخ اليهودي بينما نجد عند العرب نفس الكلمات مع تغيير كلمة يهودي بكلمة عربي، مع التأكيد على التعرف على الشعب اليهودي وإضافة أهداف للعرب مثل تنمية الوعي بالمصير المشترك للعرب واليهود.

أما بالنسبة لأهداف تدريس الجغرافيا لليهود والعرب فهي تعزيز محبة البلاد وتحمل المسؤولية مع إضافة أهداف لليهود تجاه معالم البلاد والاستيطان اليهودي فيها على مر العصور. الهدف من تدريس اللغة العبرية للعرب للتعرف على الشعب اليهودي وتراثه وحضارته، وتنمية الإلتواء للمجتمع ودولة إسرائيل أما العربية فتعليمها لليهود يتم باعتبارها أداة للتعامل اليومي. كذلك الهدف من تدريس الدين: فهو عند اليهود مصدر للتعرف على الشعب اليهودي وتاريخه وتعلقه بأرضه وبأنه شعب الله المختار، بينما يهدف تدريس الدين الإسلامي للطلبة العرب إلى التأكيد على قيم التعايش بين البشر ولتعرف الأديان الأخرى.

لا يوجد في مناهج اليهود أي تركيز على هوية العربي في مستوى اكتساب المعارف أو تأكيد قيم تتصل بها وحتى بعد التعديل في كتب التربية في إسرائيل نجد أن قيم مثل السلام والوطن المشترك المقترحة لدى العرب ليس لها ذكر في أهداف التعليم المقترحة لليهود (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1991).

ثانياً: البرامج التربوية

تُعتبر البرامج التربوية عن ايدولوجية الدولة وتنفذ من خلال وزارة المعارف وأقسام المديریات والدوائر الأساسية للطاخم المركزي للوزارة. وهي لم تبقى كما هي عليه إذ كانت تخضع من حين إلى آخر لتغييرات عرضت على انها تحسينات. وفيما يلي أهم البرامج التعليمية التي نتبين منها السياسات التربوية الإسرائيلية:

- برامج مراحل التعليم قبل الإبتدائي (رياض الأطفال).
 - برامج التعليم الخاص.
 - خدمات التربية والرفاه (قسم شاحر).
 - التعليم المهني ويشمل:
 - أ. برامج التعليم اللامنهجي ب. برامج التعليم التكنولوجي.
 بالإضافة إلى برامج خاصة مختلفة نذكر منها:
 - إعداد المعلمين، تعيين المعلمين، مدرء مدارس.
 - خدمات دعم التعليم.
- ستتناول الإجابة عن هذا السؤال المحاور الآتية.

• رياض الأطفال

إن قانون الدولة التعليمي عام 1953 جعل مرحلة رياض الأطفال تدخل ضمن التعليم الإلزامي حيث يبدأ الإلزام بها في سن الخامسة، ولقد أصبح فيما بعد التعليم الإلزامي المجاني يشمل جيل 3-4 سنوات لبعض المناطق فقط (حسب عناقيد 1 ، 2).

ويرصد لميزانية التعليم المجاني لجيل 3-4 سنوات قسم كبير من ميزانية وزارة المعارف الإسرائيلية، ويلاحظ أنه في عام 2000 كان المبلغ المرصود 503 مليون شيكل في حين كانت الميزانية المخصصة لرياض الأطفال في الوسط العربي غير معروفة في الوقت الذي كان هذا الوسط بحاجة إلى 73 مليون شيكل كميزانية إضافية (قضايا التعليم العربي 2000، العدد 1، ص 15).

في دراسة شاملة أعدت عام 1991 تبين أن نسبة الطلاب العرب من أبناء كل جيل والذين يدخلون رياض الأطفال مقارنة باليهود حيث كانت كالتالي:

العمر	العرب	اليهود
سنتان	صفر%	67%
3 سنوات	20%	84%
4 سنوات	40%	99%
5 سنوات	70%	100%

في الوقت نفسه كانت 58 بلدة عربية محرومة من رياض الأطفال (علماً بأن 75% من رياض الأطفال العاملة في الوسط العربي تفتقر إلى الشروط المناسبة) و25% فقط من الرياض الموجودة تابعة للسلطات المحلية في حين الباقية هي رياض خاصة (أهلية).

وقد منعت الحكومات المختلفة والمتعاقبة القرى والمدن العربية من الحصول على تصنيف منطقة تطوير (أي لها الأولوية في التطوير) لأن هذا يعني حصول هذه المناطق على أفضلية في التعليم، وإعفاء من دفع الرسوم حتى 90% في حضانات الأطفال ومن رسوم التسجيل لامتحانات البجروت، وإعطاء منح للطلاب الجامعيين إلى غير ذلك.

وعلى الرغم من الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدات العربية، إلا أنها لم تدخل ضمن مناطق التطوير إلى الآن، والناصرة مثال حي حيث الحدود بين المنطقة التطويرية والمنطقة ب تجري بين المدن اليهودية العليا (مدينة نتسريت عيليت) والمدن العربية السفلى (مدينة الناصرة العربية) ويعكس هذا السياسة الرسمية للحكومة (قضايا التعليم العربي، 2000).

وقد بدأ العمل على تطبيق قانون التعليم الإلزامي المجاني لجيل (3 - 4) سنوات في الوسط العربي في العام 1999 بعد سنوات من النضال شاركت فيه مؤسسات وجهات عديدة وأعضاء الكنيست وبتقديم التماس لمحكمة العدل بمنع وزارة المعارف من تطبيق القانون وفق معايير الأفضلية القومية التي تستثني غالبية البلدات العربية والأطفال العرب، وتم تغيير المعايير والاعتماد على السلم الاقتصادي الاجتماعي. (هنالك عشرة عناقيد (سخنين مثلاً تأخذ 1 الأعلى 10 مستعمرة هرتسليا) من المنخفض إلى الموقع الجيد).

إن تطبيق القانون المشار إليه أعلاه أدى إلى زيادة نسبة الأطفال العرب من الفئة العمرية 3-4 سنوات في الروضات ولم يرافق هذه الزيادة تجاوباً كافياً بالنسبة لعدد الروضات الجديدة مما أدى إلى زيادة عدد الأطفال في كل روضة حيث نجد أن 25% منها يزيد العدد فيها عن 35 طفلاً.

نسب المنتظمين في رياض الأطفال لسنة 1993

التعليم العربي	التعليم العبري	
%44	%95	سن 3 سنوات
%71	%99	سن 4 سنوات
%90	%100	سن 5 سنوات

جدول رقم (8)

واعتباراً من 2001/9/1 أصبح قانون التعليم المجاني للأطفال 3-4 سنوات (في العنقودين 1 و 2) ساري المفعول على جميع البلدات الواقعة ضمن بعض المجموعات السكانية العربية، لكن واقع الحال أنه لم يتم تطبيق القانون بشكل كامل على كافة المجموعات السكانية العربية. ويحتاج الوسط العربي حالياً لبناء روضات للأطفال لجيل 3-4 سنوات حيث يصل الاحتياج العام لحوالي 2250 روضة وطالبت لجنة المتابعة بالبناء على أساس خطة تدريجية أي بناء 450 روضة كل عام على مدار خمسة أعوام (قضايا التعليم العربي، 2004).

• التعليم المهني*

صدر قانون التنشئة المهنية عام 1953 وحمل الدولة مسؤولية التأهيل المهني ويعد هذا القانون جزءاً أساسياً من نظام التعليم الشامل، حيث يكتسب الطالب الخبرة العملية ويتعمق إيمانه بالعمل. وتنص المادة الثانية من قانون التربية والتعليم الإسرائيلي على الدعوة إلى ممارسة العمل اليدوي الزراعي وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوهما لدى الطلاب منذ الصغر. لقد قامت الوزارة بإدخال "حرفة" كمادة أساسية في مؤسسات التعليم العام مع إضافة ساعات للعمل التجريبي في المصانع والمؤسسات كأساس لتثبيت المناهج وتحقيق الدمج بين الجانبين النظري والتطبيقي. في المدرسة الابتدائية يتم تدريب التلاميذ على الأعمال الزراعية وفي المرحلة المتوسطة يتم التدريب على برامج حرفية منظمة تمكن الطالب من الحصول على دبلوم مهني ويوجه نحو مسار مهني يؤهله للالتحاق بالتعليم الجامعي والدراسات العليا (تسوكر، 1985، ص ص:46-47).

ويخضع التعليم الثانوي المهني في إسرائيل إلى تغييرات مستمرة تواكب التطورات العالمية، في مجال الصناعة والتكنولوجيا ويتكيف التعليم الثانوي الفني مع هذا الوضع أثناء التدريس حيث تتوفر التجهيزات والإمكانات اللازمة.

إن هذا التعليم ينتشر— في إسرائيل ويمثل 60% من جملة عدد الطلاب في التعليم الثانوي ككل من خلال أربعة فروع:

المدارس الثانوية الزراعية - المدارس الثانوية المهنية - المدارس الثانوية الصناعية - المدارس الثانوية الحرفية.

مدة الدراسة في المدارس السابقة تتراوح من 3-5 سنوات بعد المرحلة المتوسطة ووقت الدراسة يقسم مناصفة بين دراسة عملية ودراسة نظرية ما عدا الحرفية (5 إلى 1).

التطبيق العلمي للتعليم المهني مبرمج بطريقة من نصيب الطالب الإسرائيلي . المدارس الزراعية هي مدارس داخلية ويشكل الطلاب فيها وحدة من (5-6) طلاب تستقر في إحدى المستوطنات لتمارس التطبيق العملي.

*كل تعليم غير نظري حالياً يندرج تحت اسم تعليم تكنولوجي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في إسرائيل.

بالنسبة للمدارس المهنية والصناعية التطبيقية يكون في المؤسسات الصناعية والشركات بالتعاون مع أصحاب الأعمال أما المدارس الحرفية تشترط للدخول بها الثانوية ومدة الدراسة 3 سنوات ويعمل الطلاب 5 أيام مع صاحب العمل ويوم واحد للمدرسة.

هنالك سياسة لتنظيم صفوف مهنية داخل المدارس النظامية في نطاق التعليم الرسمي، وما بعد الأساسي للطلاب الذين يواجهون صعوبات في متابعة تعليمهم ويتم ذلك بإشراف المدارس الثانوية الفنية المنتشرة في أرجاء الدولة.

كذلك هنالك دورات للتأهيل المهني تهتم بالشباب العاطل عن العمل والذين تسربوا من التعليم بمراحله المختلفة حيث يتم التأهيل لـ 17 حرفة. المهم أن التأهيل يتم من خلال وزارة العمل بالتعاون مع وزارات أخرى أهمها وزارة التعليم ووزارة الدفاع والثقافة والشؤون الإجتماعية (نوح: 1985، ص 868).

هنالك ارتفاع ملحوظ في نسب الطلاب الذين يتعلمون في أطر دراسية تتبع وزارة المعارف أو وزارة العمل والرفاه الاجتماعي او وزارة الأديان. في سنة 2002/2001 وصلت نسبة الملتحقين بهذه الطر من أجيال (14-17) عاماً إلى 83.3% لدى الذكور العرب و 88.8% لدى الإناث بينما لدى اليهود كانت النسبة 96.8% من الذكور و 98.8% لدى الإناث.

• التعليم الخاص*

بدأت الوزارة بتنفيذه في الوسط العربي منذ عام 1996 وذلك بتقديم الدعم العلاجي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف عادية لفتح المجال أمامهم لإنهاء تعليمهم بشكل منتظم مع باقي الطلاب.

يعد هذا النهج جديداً نسبياً حيث تعمل الوزارة على دعمه وتطويره وإيجاد الحلول العلاجية لهؤلاء الطلاب في نطاق المدرسة العادية مع توفير الاحتياجات الخاصة لهم. إن نسبة التلاميذ المعاقين عقلياً وجسماً ولا يستطيعون الدخول في المدارس العادية في إسرائيل 6% من عدد التلاميذ في المدارس الأساسية.

* ويقصد به التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة على الصعيدين

إن بعض المقارنات توضح سياسية التمييز والإجحاف بحقوق الأقلية العربية في هذا المجال. فالطالب العربي من ذوي الإحتياجات الخاصة يحظى برُبْع ما يحظى به الطالب اليهودي من عدد ساعات الدمج، وفي منطقة النقب تصل حصة الطالب العربي أقل من عُشر ما يحظى به الطالب اليهودي.

كما نجد أنه في بند التعليم الخاص في الميزانية لعام 2000 رصدت وزارة المعارف مبلغ 1733 مليون شيكل ولم يكن للوسط العربي ميزانية معروفة آنذاك علماً أنه كان بحاجة إلى 155 مليون شيكل كميزانية إضافية (قضايا التعليم العربي، 2000، ص 15).

ولقد أجبرت المحكمة وفق قراراتها وزارة المعارف بتخصيص الميزانيات لفتح 40 صفّاً تطويرياً جديداً وتخصيص 16 ألف ساعة دمج للتعليم الخاص في المجتمع العربي تقسم على أربع سنوات، أي بمعدل 4 آلاف ساعة لكل سنة إبتداءً من سنة 2001. كما أُجبرت الوزارة على توفير المساعدات لمرافقات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

حتى عام 2004 لا تزال لجنة متابعة قضايا التعليم العربي تطالب بتطبيق قانون التعليم الخاص بكل بنوده وما يترتب عليه وخاصة إيجاد الأطر الملائمة للطلاب بحسب احتياجاتهم، وتوفير الخدمات العلاجية المرافقة، وتوفير الساعات الدراسية الكافية، وتأهيل الكوادر المهنية المناسبة، بالإضافة إلى المطالبة بتطوير برنامج "الدمج" للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الأطر التعليمية العادية، ومواصلة سد الفجوة فيما بين الساعات المتوافرة لهذا الغرض والاستحقاق الفعلي بموجب المقاييس المعمول بها في الوسط اليهودي (مؤتمر التعليم العربي السادس، 2004، الناصرة).

• دائرة خدمات التعليم والرفاه (قسم شاحر):

بني خصيصاً لليهود وهو مقسم إلى عدة برامج من بين ما يقدمه من خدمات ما يعرف بضباط الدوام وكان العرب يحصلون على ميزانية وظائف لهذا البرنامج أما البرامج الأخرى مثل ميزانية منع التسرب من المدارس ورفع نسبة النجاح في البجروت اكتشف العرب مؤخراً عام 1997 أن هذا القسم في وزارة المعارف يعمل بميزانية 140 مليون شيكل، وبما أن هذا القسم لم يكن يعمل مع الطلاب العرب بكل أجزائه قامت لجنة متابعة تعليم العرب بالاتصالات اللازمة مع جمعية حقوق المواطن وبمساعدة مركز "عدالة" وقامت بتقديم التماس لمحكمة العدل العليا، واستمرت النقاشات سنتين بعدها صدر اعتراف بحق العرب في المساواة. وتجدر الإشارة إلى أنه خلال البحث ولتأخير صدور القرار النهائي للمحكمة، تم تحويل مبالغ كبيرة في برنامج هذا القسم إلى كل من مناطق النقب، وكفرمندا، وعيلوط، وجسر الزرقاء، ومجلس إقليمي نوف هجليل وغيرها.

وفي عام 2000 قررت محكمة العدل العليا إلزام وزارة المعارف بتخصيص 20% من الميزانية المخصصة لقسم "شاحر" للتعليم العربي علماً أنه في نفس العام كانت الميزانية العامة لهذا القسم 146.7 مليون شيكل كميزانية عامة دون تحديد لحاجة الوسط العربي.

بناء على قرار المحكمة طالبت لجنة المتابعة بتخصيص ميزانية إضافية في كل سنة لتوسيع تنفيذ برامج قائمة وتنفيذ برامج جديدة حسب احتياجات الميدان من خلال تعميم خدمات كل أقسام شاحر العشرة على جميع مراحل التعليم، وفي مختلف المجالات، مع المطالبة بتعيين مديرين لتركيز المواضيع. وبالإشارة إلى ميزانية عام 2003، تبين أن هنالك فارقاً (حوالي 7 مليون شيكل) وهذا استدعى عودة إلى محكمة العدل العليا بوساطة مركز "عدالة" لضمان كامل الميزانية المستحقة.

حالياً لا يزال هنالك ثغرات والتماسات قضائية من أجل تطبيق القرار القضائي وأيضاً من أجل الاستفادة من جميع برامجها وما يحدث من تطوير فيه (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

• التعليم اللامنهجي (غير النظامي)

ترتكز فلسفة التعليم غير الرسمي في إسرائيل على تحقيق التكامل بينه وبين التعليم الرسمي في نظام بنائي موحد. فالنشاط غير الرسمي يكمل إلى حد كبير النشاط الرسمي في المدرسة، كما أن التعليم غير الرسمي يعطي مجالاً واسعاً لممارسة الأنشطة المتنوعة على أساس الاختيار الشخصي- للطلاب للإلتحاق بالأنشطة المختلفة، كذلك يعطي التعليم غير الرسمي الفرصة للشباب للاشتراك المباشر في إتخاذ القرارات الخاصة بهم وممارسة أساليب المحاولة والخطأ المختلفة كما تتوافر المرونة والتحرر في التعليم غير النظامي..

اهتمت إسرائيل بالتربية غير النظامية لاعتبارات عديدة فالظروف الاجتماعية تتطلب الكثير من الخيارات اللازمة لتغيير الواقع وتجديد القيم وتحديد المعايير فالهجرات اليهودية من مختلف أنحاء العالم بالإضافة إلى دوره في مواجهة التسرب في المرحلة الابتدائية تتم من خلال أشكال ملائمة من النشاط غير الرسمي فالكثير من الشباب الذين لا يعملون ولم يكملوا تعليمهم الرسمي تعمل أنماط التعليم غير الرسمي لانخراطهم مجدداً في المجتمع حيث يتواجد في إسرائيل الكثير من الأطر المتنوعة غير النظامية التي تقوم بدور هام في مجال التعليم غير النظامي مثل الدوائر الاجتماعية في نطاق المدرسة الأساسية، والمؤسسات الداخلية ومزارع الشبيبة ومؤسسات التعليم العسكري وبيوت الشباب وحركات الشبيبة وأندية العلم والتكنولوجيا وبرامج التعليم الديني واللغة العبرية وبرامج رفع المستوى الفني للعمال بالإضافة إلى مؤسسات أخرى (عبدالعال، 1993، ص 187).

لتحديد احتياجات الشبيبة العرب تمت في مدينة الناصرة باعتبارها أكبر تجمع سكاني عربي تمت دراسة شاملة بهدف وضع مخطط لتقديم الخدمات لهم. وكانت النتيجة وجود فجوات كبيرة بين وضع الشبيبة العرب مقارنة بوضع الشبيبة اليهود، حيث اتضح أن لدى الكثير من الشباب حاجة لتطوير جهاز خدمات كامل للتربية اللامنهجية للشباب العربي، وهذه تحتاج إلى تمويل ودعم إداري فهناك 39% من الطلاب لا يعرفون كيفية تمضية أوقات فراغهم و 49% منهم لا يجدون أماكن ملائمة لقضاء أوقات خارج المنزل (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2003).

في مدينة الناصرة يوجد أكثر من 70 خدمة للتربية اللامنهجية ولفعاليات تفضية أوقات الفراغ، لكن الحقيقة هناك أسباب تقلل من كونها فعّالة وأهمها التوقيت غير المناسب والفعاليات غير الجذابة، والبعض لا يعرف عنها شيئاً أو عن مكان انعقادها. كذلك المبلغ المطلوب (الرسوم) يمنع الطلاب من المشاركة. والنتيجة أن هناك حاجة لتوسيع جهاز الخدمات وتحسينه من منشآت، وزيادة مشاركة الشبيبة العربية في الإدارة، وتحديد أوقات الأنشطة.

وبناء على التقرير الشمولي لهذا الموضوع كما ورد من قبل لجنة قضايا التعليم العربي في أنه في بند دائرة المجتمع والشباب في الميزانية العامة لعام 2000، كانت ميزانية التعليم اللامنهجي 139 مليون شيكل ولم تكن مقررّة للوسط العربي، في حين كان الوسط العربي بحاجة إلى 25 مليون شيكل غير شاملة لميزانيات وحدات النهوض بالشبيبة. وقد جاء الالتماس الذي قدمته لجنة متابعة التعليم العربي حول وحدة النهوض بالشبيبة على خلفية سياسة وزارة المعارف المستمرة في التمييز ضد أبناء الشبيبة العرب وحرمانهم من الميزانيات متجاهلة احتياجاتهم ومشاكلهم.

إن عدد أبناء الشبيبة العرب الذين لا يتعلمون ولا يعملون من شريحة الجيل اليهودي نفسه 17% في الوسط العربي مقابل 5.6% في الوسط اليهودي. وإن 10% فقط من أبناء الشبيبة العرب يشملهم إطار وحدة النهوض بالشبيبة وتخصص الوزارة فقط 8% من الميزانية العادية للوسط العربي. كذلك تخصص 28.5 وظيفة مرشد من مجمل 391 وظيفة في الوسط اليهودي. وهذا الأمر غير قانوني لهذا تطالب لجنة المتابعة بوضع مقاييس متساوية لتقسيم الميزانية من قبل وزارة المعارف في مجال وحدة النهوض بالشبيبة وسد النقص في الأطر التعليمية والتأهيلية.

بدأت اللجنة منذ عام 1998 بالمطالبة بمعالجة الموضوع ولكن لم تتطرق الوزارة في الخطة الخمسية 2000 إلى التعليم اللامنهجي في الوسط العربي ولم يتم رصد أية ميزانية إضافية من قبل وزارة المعارف.

كما قامت لجنة المتابعة بإعداد برنامج مفصل عن النواقص مرفق باقتراح ميزانية بمبلغ 25 مليون شيكل وقدمت لجنة المتابعة التماساً لمحكمة العدل العليا بخصوص قسم من خدمات التعليم اللامنهجي وهي "وحدات النهوض بالشبيبة" وقد ألزمت المحكمة وزارة المعارف بزيادة الميزانية المخصصة للتعليم العربي في هذا القسم بمبلغ 1.5 مليون شيكل تم توزيعها لافتتاح 14 وحدة للنهوض بالشبيبة في القرى والبلدات العربية. والنتيجة أنه لا تزال هناك حاجة لتطوير كامل أطر التربية اللامنهجية. يوضح الشكل الآتي الخدمات غير المنهجية للوسطين العربي والعبري لعام 2000 (قضايا التعليم العربي، 2000).

صورة مقارنة للخدمات الثقافية والتعليمية غير المنهجية في التعليم الابتدائي في كل من المدارس اليهودية والعربية:

التعليم العربي	التعليم اليهودي	
17%	46%	رحلات مدارس ميدانية
29%	90.1%	المشاركة في سلة الثقافة
33.7%	71.7%	دورات دراما، رقص، موسيقى
8%	19.6%	دورات لتعليم لغة أجنبية

جدول رقم (9)

التعليم التكنولوجي

هنالك جملة وردت في كلمة شمعون بيريس عند توقيع اتفاقية القاهرة تشير إلى أن التكنولوجيا تحتل مكانة كبيرة في عقل ساسة إسرائيل وعلمائها ومخططيها وموجهيها وهي "المعلومات أقوى من المدفع" (بيريس وآخرون، 1986، ص 21).

تعد مديرية العلوم والتكنولوجيا إحدى الدوائر الأساسية للطاقت المركزي لوزارة المعارف. وتقدم تعليم تكنولوجي منفرد في مدارس خاصة ذات صبغة تكنولوجية (مثل الكهرباء، الإلكترونيكا، الفندقية، اكنولوجيا...) وهذه المدارس تعلم أيضاً مواضيع نظرية عادية لكن بعدد وحدات أقل من المدارس النظرية (جميعها معترف بها من قبل وزارة المعارف).

يحظى التعليم التكنولوجي في إسرائيل باهتمام كبير ويتحقق وفق برنامج ناجح يعرف باسم قانون (مشروع) هاتمدًا حيث تمكنت إسرائيل من بناء قاعدة علمية بفضل تطبيق سياسات واستراتيجيات تربوية من خلال نظام تعليمي يؤكد الاهتمام بتدريس الرياضيات والعلوم ومختلف فروع التكنولوجيا في جميع المراحل التعليمية وفي جميع المدارس (العلمانية والدينية). وتعتبر المواد السابق ذكرها أساسية في جميع المراحل كما أنها تعد من المواد الإجبارية في امتحان البجروت وتقديرًا لقيمة هذه المواد يُسمح لمن يتخصص فيها في الجامعة بتأجيل خدمته العسكرية.

كذلك تقوم إسرائيل بتأسيس المدارس العلمية للموهوبين حيث يتم الانتقاء من طلبة المدارس الثانوية من الطلاب ذوي الميول البحثية والمتفوقين علمياً. يلتحق بهذه المدارس سنوياً 15% من الفئة العمرية (15-18) ونحو 10% في سن 18.

ومن الجدير ذكره أن إدخال التعليم التكنولوجي ابتداءً في منتصف القرن العشرين. حيث تم إدخال التعليم التكنولوجي في مدارس التعليم العام في إسرائيل وأعيد النظر في المؤسسات التربوية حيث أحدثت تغييرات جذرية في كافة المناهج الدراسية كما تم تطوير نظم إدارة المدارس والجامعات وانعكس ذلك في انخفاض نسبة التسرب من المدارس وتحسين مستوى التحصيل (جورلينج، 1999، ص 41).

تستثمر إسرائيل تكنولوجيا المعلومات بتعميم استخدامها منذ سن الحضانه إلى ما بعد انتهاء المرحلة الجامعية. ولقد وضعت إسرائيل استراتيجية تربوية جديدة باسم "التعليم الآخر" تقوم على تخصيص مائة مدرسة ثانوية موزعة في أنحاء الدولة لتحقيق هذا الغرض على أن تعمل كل مدرسة وفقاً لسياسة كل بلدية.

وتوجد عدة مؤسسات تكنولوجية تابعة لوزارة التربية والتعليم تقوم بدور هام في مجال التعليم التكنولوجي.

وفي دراسة شاملة قام بها ماجد الحاج عام 1986 وجد أن التعليم التكنولوجي في الوسط العربي يفتقر إلى المساقات والفروع الخاصة حيث إن الشَّعب ذات مستوى منخفض ولا توصل إلى شهادة البجروت أو الدراسات العليا كذلك وجد أن 55% من طلاب المدارس الثانوية في الوسط اليهودي يلتحقون بالمسار التكنولوجي في الجامعات، في حين تبلغ النسبة في الوسط العربي 18% من الطلاب الحاصلين على البجروت. كذلك وجد أن 73% من المساقات التكنولوجية توصل الطالب اليهودي إلى شهادة البجروت في حين أن نسبتها 50% في الوسط العربي (الحاج، 1991، ص 28).

وبالنظر إلى الميزانية العامة للتعليم في مجال العلوم والتكنولوجيا في إسرائيل لعام 2000، نجد أنها 82.4 مليون شيكل في حين لم تكن ميزانية الوسط العربي مُدرجة آنذاك وكان بحاجة إلى 20 مليون شيكل لتطوير مجالي العلوم والتكنولوجيا.

لقد طالبت لجنة التعليم العربي الوزارة بوضع خطة شاملة مدمجة بالميزانيات من أجل النهوض بالتعليم التكنولوجي وفي عام 2003 تم رصد ميزانية إضافية (حوالي 27 مليون شيكل) لدعم التعليم التكنولوجي في الوسط العربي (قضايا التعليم العربي، العدد 1، 2000، ص 15).

حالياً في الناصرة هنالك 3 مدارس يتعلم بها 789 طالب تأخذ الطابع المهني وفي مقارنة بين الوسطين اليهودي والعربي في كافة البلاد للعام 2004/2003 في التعليم التكنولوجي:

في الوسط اليهودي:	2940 طالب في الصف 13	2220 طالب في الصف 14
في الوسط العربي:	192 طالب في الصف 13	33 طالب في الصف 14.

وفي مقارنة حديثة 2005/2004 بحسب مركز الإحصاء الإسرائيلي للتعليم التكنولوجي في كافة

البلاد:

	صف 13	صف 14
اليهود	3224 طالب	1813 طالب
العرب	210 طالب	36 طالب

حالياً هنالك منهاج يُسمى العلوم والتكنولوجيا لجميع الطلاب في البلاد يهدف إلى دمج ما كان يُعرف باسم العلوم وما كان يُعرف باسم التكنولوجيا مع بعض من الابتدائي إلى المرحلة الثانوية. إلا أن الملاحظ أن ما زال هنالك فصل تطبيقي بما يُسمى "العلوم" وما يُسمى التكنولوجيا وذلك لأن أغلب مدرسي التكنولوجيا قد حولوا إلى هذا الموضوع بعد أن كانوا مدرسين مهنيين (لمهن مثل النجارة، الحدادة ...) (وزارة المعارف، 2005، تشرين الثاني)، دائرة الإحصاءات المركزية، (online)

(available: www.cbs.gov.il عبري)

• سياسة تعيين المدرء والمعلمين والمفتشين

يعد هؤلاء موظفين لدى الحكومة ويتقاضون رواتبهم من الدولة ويحظر عليهم الدعاية الحزبية. ويشكل المعلمون العرب 12% من عدد المعلمين في الدولة، ونسبة الحاصلين منهم على شهادة B. A. 70% مقابل 56% في الوسط اليهودي.

ويحتاج الوسط العربي إلى إضافة 4326 وظيفة تدريس جديدة للتعليم الابتدائي وإلى 3256 وظيفة للتدريس في الصفوف فوق الابتدائي. وبتعبير آخر، يحمل المعلم العربي 175% من العبء الذي يحمله المعلم اليهودي (Al-Haj, 1995).

إن تعيين المعلمين يعتمد كلياً في المدارس الابتدائية والإعدادية وجزئياً في المدارس الثانوية على وزارة المعارف. إن أي فعالية سياسية لأي عربي تعني أن يُدرج اسمه في القائمة السوداء بالنسبة لقوات الأمن وهذا يعني حرمانه من الوظائف الحكومية بما فيها المدارس، فهناك ممثل لقوات الأمن والذي يشارك في تعيين وإقالة المعلمين من قبل وزارة المعارف. إن رفض التعيينات للمعلمين لأسباب أمنية ظاهرة منتشرة في المدارس العربية حيث تعد وزارة المعارف أن تزويد المدارس بمعلمين أكفاء تأتي بالدرجة الثانية بعد اعتباراتها السياسية (لوستيك، 1980) و انظر أيضاً (Abu-Saad, 2004).

ولتوضيح سياسة وزارة المعارف في التعيينات في الوسط العربي نسوق المثال التالي: كيفية تعيين وظيفة مدير مدرسة. يتم الإعلان عن وظيفة شاغرة لإدارة المؤسسة التربوية الرسمية، بعد ذلك يتم تصنيف اللجنة الاستشارية التي تقوم بتقديم ملخص فيه توصيات حول كل متقدم للوظيفة لمدير عام وزارة المعارف (يهودي) حيث يطلع على محضر- جلسة اللجنة الاستشارية ويقرر بعدها تعيين مدير المدرسة، فقرار تعيين مدرء المدارس هو بيد المدير العام لوزارة المعارف بالإستناد إلى توصيات اللجنة الاستشارية.

وتضم اللجنة الاستشارية في المدارس اليهودية ثلاثة ممثلين هم مدير اللواء أو من ينوب عنه كرئيس للجنة، ممثل مركز نقابة المعلمين، ورئيس السلطة المحلية أو من ينوب عنه.

أما في الوسط العربي ووفق الأنظمة التي أقرها المدير العام لوزارة المعارف فيتم إضافة ممثل رابع في اللجنة الاستشارية هو المسؤول عن التعليم العربي في وزارة المعارف (يهودي) أو من ينوب عنه ويكون موقف هذا المسؤول موافقاً لموقف مدير اللواء الأمر الذي يجعل الوزارة تضمن أن قرار تعيين مدير المدرسة العربي يلائم رغبتها.

ترتفع نسبة الأكاديميين العاملين بالتدريس في المدارس من الثمانينات وحتى الآن، ويلاحظ أن نسبة الكاديميين في المرحلة فوق الابتدائية كانت دائماً أعلى من تلك في الابتدائي وكانت في الوسط العبري أعلى من نسبة الأكاديميين في المدارس العربية.

في السنة الدراسية 81/80 كانت نسبة الأكاديميين من المدرسين في المرحلة الابتدائية 13.8% في المدارس العبرية و 8.6% في المدارس العربية وفي السنة الدراسية 2000/99 وصلت في المدارس العبرية إلى 48.3% والعربية 36.3% وفي المدارس فوق الابتدائية وصلت نسبة الأكاديميين سنة 2000/99 إلى 76% لدى المدارس العبرية و 68.4% لدى المدارس العربية. نسبة النساء آخذة بالازدياد من بين العاملين بالتدريس داخل المدارس في سنة 2000/99 كانت نسبة المعلمات في المرحلة الابتدائية 87% في المدارس اليهودية و 66% في المدارس العربية. في المدارس الثانوية كانت نسبة المعلمات في سنة 2000/99 74% في المدارس العبرية و 37% لدى العرب. في المرحلة فوق الابتدائية ما زالت نسبة الذكور من المدرسين أعلى من النساء في المدارس العربية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ما دور المناهج التعليمية المطبقة حالياً في المحافظة على الهوية العربية وتعزيزها؟

تتبنى فلسفة التربية والتعليم في إسرائيل مجموعة من الأهداف ترغب في تحقيقها وإشاعتها في المجتمع وتعمل من خلال السياسات التربوية المتنوعة على تحقيق هذه الأهداف. ويأتي المنهاج الدراسي المقرر ليخدم تحقيق تلك الأهداف حيث تقوم المضامين التربوية التعليمية بترجمة ما تتضمنه الأهداف التربوية التي تكون مناسبة للسياسة العليا للدولة.

وفي إسرائيل هنالك تماثل وتناغم يؤدي دوراً متكاملاً بين الأهداف والسياسات التربوية والمناهج المطبقة في الوسطين العربي واليهودي، حيث تعمل جميعها من أجل المحافظة على هوية الشعب اليهودي وتهميش هوية العربي الفلسطيني.

مناهج التعليم العربي ووزارة المعارف - تطور تاريخي

أقيمت دائرة المعارف العربية عام 1949 بعد قيام دولة إسرائيل ولم يكن هنالك مناهج للمدارس العربية وطُبقت المناهج التي كانت قائمة أيام الانتداب البريطاني حيث عدت كمصادر يحضر عنها المعلمون مادة طلابهم. وفي عام 1953 بدأت وزارة المعارف بوضع مناهج للتعليم في الوسط العربي وكانت مقسمة إلى قسمين: مناهج مشتركة مع اليهود ومناهج خاصة للعرب كاللغة العربية والتاريخ والدين واللغة العبرية كلغة ثانية. ومن المفيد القول إنه لم يكن بين واضعي المناهج العربية أي عربي، وقام بعض العراقيين اليهود الذين كانوا موظفين في وزارة المعارف بالعمل كمفتشين ومرشدين نذكر منهم هيلابراهيم ومراد ميخائيلي. ولم تستطع اللجنة إقرار البرنامج الجديد للغة العربية إلا للصفين الأول والثاني فقط وتمّ إقرار البرنامج بأكمله في عام 1957 من الصف الخامس وحتى الثاني عشر. كذلك الأمر بالنسبة لمنهاج التاريخ إذ وضعته لجنة لم يشترك فيها أي عربي وقسم إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول تاريخ عام والثاني تاريخ العرب والإسلام والثالث تاريخ إسرائيل. وقد حصلت آنذاك ضجة كبيرة وانتقادات من قبل المرين العرب الذين اعتضوا على عدد ساعات تعليم اللغة العبرية كونها أكثر بكثير مما هو مخصص للتربية الدينية (للقرآن).

وبعد عام 1970، بدأ قسم المعارف العربية بناء على توصيات من قبل الوزارة بتوجيه الاهتمام لوضع مناهج جديدة للغة العربية للمرحلتين الابتدائية والإعدادية حيث وضع المنهاج بعد الاطلاع على مناهج اللغة العربية في كل من لبنان والأردن وسوريا والعراق والكويت ومصر— ومن مميزات هذا المنهاج آنذاك زيادة كمية الأدب العربي حتى في منهاج اللغة العبرية وبالنسبة للتاريخ قامت لجنة بوضع أهداف تتلاءم مع المجتمع العربي وبقيت مناهج المواضيع العلمية نفس ما هو مقرر للمدارس اليهودية دون نقاش مع تعديل طفيف (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1991).

يستخدم الفكر التربوي الإسرائيلي كلاً من اللغة العربية، واللغة العبرية، التاريخ في الوسطين العربي واليهودي لوضع المناهج والكتب الدراسية في مختلف المراحل التعليمية بحيث تحقق الاتجاهات الأيديولوجية للتربية الصهيونية وفي دراسة مقارنة بين مناهج التعليم في المدارس الثانوية العربية واليهودية بالاستناد إلى البرامج المتبعة حالياً وجد أنه لا تزال هناك فروق واضحة بين البرنامجين إذ يحتوي البرنامج العربي على تشديد واضح على التاريخ اليهودي وتدریس الأدب العبري للعرب وتفضيل اللغة العبرية بينما يخفق البرنامج في خلق تعليم جيد كماً ونوعاً للوسط العربي.

وقد بقيت مضامين التعليم المقترحة للطالب العربي في مواضيع اللغة العربية والعبرية والجغرافيا والتاريخ والدين مقصرة في تحديد هوية الطالب العربي وتعميق الانتماء والتعايش المشترك على أساس الكرامة الإنسانية. وهناك اقتناع تام عند المعلم والطالب في الوسط العربي بأن هذه المناهج والكتب التعليمية لا تحقق فعلاً ما جاء في الأهداف ولا تتضمن تماثلاً متطابقاً كما عند المتعلم في الوسط اليهودي (حبيب الله، 1984).

كذلك من المفيد الإشارة إلى أنه إلى اليوم فإن المنهاج المقرر يوضع من قبل السلطات الإسرائيلية بمشاركة رمزية للعرب، ولا يستطيع المشاركون العرب كتابة أو ترجمة كتب أو أية مواد تعليمية دون موافقة السلطات العليا للأغلبية اليهودية (أبو سعد، 2004).

المناهج الدراسية في الوسط العربي

تقسم المناهج للمدارس العربية إلى ثلاثة أقسام:

- قسم مطابق للمنهج اليهودي (علوم طبيعية، رياضيات، لغات أجنبية، المدينيات).
 - ومناهج خاصة للعرب (لغة عربية، تاريخ عربي، دين إسلامي).
 - ومناهج معدلة للمدارس العربية (جغرافيا، تاريخ عام، لغة عبرية).
- إن الموضوع الأكثر صلة بموضوع التربية للهوية والانتماء هي اللغة، فاللغة مرآة حضارية لمكلمها واللغات الأخرى تجعل الفرد قادراً على فهم الحضارات وثقافات الشعوب الأخرى. وهناك مواضيع هامة أخرى تزيد من توثيق الصلات وتعزيز الانتماء بين المتعلم وجذوره أهمها التاريخ في حالة العرب في إسرائيل.

يقول الحصري إن الأساس في تكوين الأمة وبناء القومية هو وحدة اللغة ووحدة التاريخ، لأن الوحدة في هذين الميدانين هي التي تؤدي إلى وحدة المشاعر والمنازع، ووحدة الآلام والأمال ووحدة الثقافة، وذلك تجعل الناس يشعرون بأنهم أبناء أمة واحدة مميزة عن الأمم الأخرى. وإذا أردنا أن نعين عمل كل من اللغة والتاريخ في تكوين الأمة قلنا إن "اللغة تكوّن روح حياتها، والتاريخ يكوّن ذاكرة الأمة وشعورها" (الحصري، 1985).

- وفيما يلي إيضاح لدور منهاج التاريخ للوسطين العربي واليهودي، كذلك الأمر اللغة للوسطين العربي واليهودي.

أولاً: التاريخ

• منهاج التاريخ في الوسط اليهودي

تعد مادة التاريخ من المواد الأساسية التي تستهدف ربط أبناء إسرائيل منذ الصغر بتاريخ أمتهم وتثبت الوعي القومي بحقهم التاريخي في فلسطين ومعرفة ما يتميز به شعب إسرائيل عن باقي الشعوب واحترام ثقافته الحضارية ومعرفة شخصيات تاريخية وتقديرها عبر التاريخ. ويعبر جولدمان عن قيمة هذه المادة بقوله "إن الثقافة الضرورية لليهودي هي في تعليمه تاريخ الشعب اليهودي خلال مئات السنين التي مرت منذ أيام التشتت والمهجر .. إن من يعرفون التاريخ اليهودي باللغة العبرية وآدابها يصبحون مُعدين إعداداً جيداً أكثر من الآخرين لأن يتحملوا العبء الصعب" (المؤتمر الصهيوني السابع والعشرون، ص 715).

يبدأ تدريس منهاج التاريخ في الوسط اليهودي من الصف الخامس الابتدائي في مجموعة من الكتب المسلسلة تسمى "وقائع تاريخ إسرائيل" حيث يدرس التاريخ دراسة تفصيلية لتنمية الارتباط الفكري والوجداني بين التلاميذ وبين الوجود اليهودي في فلسطين. وهناك بعض الاختلاف في تدريس التاريخ بين المدارس المدنية والمدارس الدينية حيث يهدف تدريس التاريخ في المدارس الدينية إلى غرس الاعتقاد الثابت بالحماية الإلهية لإسرائيل وتعريف التلاميذ بأنبياء إسرائيل في حين دراسة التاريخ في المدارس المدنية تهدف إلى أن يتوصل الطالب إلى اعتبار أن الحضارة الإنسانية ما هي إلا ثمّن الجهود المشتركة بين اليهود وشعوب العالم خلال العصور بهدف تقدير دور الشعب اليهودي في تكوين تلك الحضارة.

كذلك كي يفهم التلاميذ أهمية دولة إسرائيل من أجل فهم الوجود المستمر لليهود تاريخياً وحتى الآن حتى تنطبع شخصية التلاميذ بسمات الرجال المشهورين للأمة اليهودية.

ولتحقيق هذه الأهداف يجري تدريس التاريخ اليهودي في ثلاثة مجالات:

- المجال الأول: هو التاريخ القديم حيث يبحث فيه عن جذور ثقافية مشتركة لإقناع اليهود المعاصرين أنهم من سلالة الشعب الذي سكن هذه البقعة من الأرض في الزمن التوراتي القديم.

- المجال الثاني: هو تاريخ اليهود في المنفى (الدياسبورا) خارج فلسطين بشكل يجعل النشء ينظرون إلى الوراثة معتزين بدلاً من أن ينظروا إليه غاضبين.

- المجال الثالث: هو تاريخ إسرائيل الحديث والمعاصر والتأكيد على الدور الذي قام به الرواد في تأسيس دولة إسرائيل (حنفي، 1989).

لقد طوعت إسرائيل منهاج التاريخ ليركب على مشروعها السياسي بالاستناد إلى مقولات رئيسة وقد عملت إسرائيل على نشر هذا التاريخ بين الجيل الصاعد من اليهود وعملت في الوقت نفسه على تسريب هذه المقولات وصدقها الإنساني والتاريخي للعرب من خلال المناهج التعليمية وخاصة منهاجي اللغة العربية والتاريخ. ولا تزال السلطات الإسرائيلية تعمل على وضع أسس جديدة للتعليم العربي وآخر ما نشر من هذه المقولات الدعوة إلى تثقيف العرب على مبادئ السلام والإخلاص للدولة من خلال تأكيد المصالح المشتركة لكل مواطنيها ومنح عرب إسرائيل قيماً ثقافية عربية إسرائيلية - عالمية وتدعو هذه الأسس إلى تدريس التاريخ العربي في المدارس العربية على أساس تاريخ الشرق الأوسط ومساهمته في الحضارة العالمية من خلال تنوع الشعوب والحضارات والديانات في المنطقة، وأهمية التعايش العربي اليهودي في إسرائيل.

• منهاج التاريخ في الوسط العربي

منذ قيام دولة إسرائيل لم يتوافر بين يدي المعلمين العرب أي كتاب رسمي لتدريس التاريخ حيث كان المعلم يدون مسبقاً ما سيسرده في كراس خاص خاضع للمراقبة والتفتيش من قبل المسؤولين. وفي سنة 1961 دخل المنهاج مرحلة التعريب حيث تمّ تعريب مناهج التعليم ومن ضمنها التاريخ الذي كان قد أعدّ باللغة العبرية طبقاً لحاجات المدارس اليهودية حيث تمت الترجمة شبه الحرفية لمحتويات منهاج التاريخ إلى العربية باستثناء مادة تاريخ العرب التي أُضيفت إلى المنهاج العربي. لم تمس عملية التعريب روح المنهاج الذي أُعدّ لتلبية حاجات الطالب اليهودي إذ بني على أساس قيم ومعايير يهودية وصهيونية إلى جانب بعض المعايير الإنسانية، فأقن المنهاج بعيداً عن حاجات الطالب العربي خاصة في مجال القيم وكان مفتقراً إلى فلسفة تربوية واضحة.

التوزيع الكمي لمضامين منهاج التاريخ في عام 1961:

المرحلة	تاريخ عام	تاريخ يهود	تاريخ عرب
الإبتدائية	60%	22%	18%
الثانوية	55%	25%	20%

جدول رقم (10)

ويقدم المؤرخ توما أمثلة ملموسة على طريقة كتابة التاريخ من منطلقات صهيونية وتدرسه في المدارس العربية في إسرائيل. ففي كتاب ميخائيل زيف "التاريخ - الجزء الثاني - القرون الوسطى" الذي يدرس في المدارس الثانوية العربية في إسرائيل نجد في الفصل التاسع عشر - من هذا الكتاب وعنوانه "موجز لتاريخ اليهود في القرون الوسطى وبداية العصور الحديثة" محاولة تعسفية لاستنتاج وحدة عضوية بين الطوائف اليهودية في فترات طويلة تمتد قرونًا متعاقبة شهدت تحولات تاريخية واقتصادية واجتماعية تمثلت في تغييرات في مركز الثقل في الأحداث وفي الانتقال من الإقطاعية إلى الرأسمالية في أوروبا ويقوم المؤرخ بتكثيف هذه الوحدة التي ربطت بين اليهود فأصبحوا في رؤيته شعباً واحداً،

ويؤكد الارتباط الفكري بين اليهود وأرض إسرائيل وعلى ظهور حركات خلاص عديدة ليؤلف قاعدة تاريخية أو تربة واقعية لصعود الصهيونية التي تصبح بناء عليه نبتاً تمتد جذوره إلى حياة اليهود عبر التاريخ ويجسد حركتهم القومية في المرحلة المعاصرة (توما، 1984).

وقد بقي الحال على ما هو عليه إلى أن قامت وزارة المعارف عام 1972 بالتعاون مع الجامعة العبرية في القدس بتحضير كادر جديد للعمل في إعداد المناهج. وفي سنة 1973 تمّ تعيين لجنة عمومية للإشراف على منهاج تاريخ جديد للمدارس العبرية تبنت فيه اللجنة أربعة أهداف من تلك التي بُني عليها المنهاج العبري، وذكرت الأهداف نفسها مع تغيير كلمة يهودي بكلمة عربي مع التأكيد على التعرف إلى الشعب اليهودي وإضافة أهداف خاصة مثل حتمية الوعي بالمصير المشترك للعرب واليهود، وهذه الأهداف هي:

- غرض الدراسة التاريخية إدراك الواقع البشري وعملية تطوره.

- إكساب الطالب مهارات وأمّاط تفكير متنوعة.

- إكساب الطالب قيماً إنسانية عامة وقيماً قومية وحضارية خاصة.

ووضع منهاج التاريخ على أساس ثلاثة مراحل: مرحلة تحضيرية (رابع + خامس)، مرحلة السياق التاريخي (سادس - تاسع) يتعرض للأحداث عبر العصور، والهدف منه إكساب مقدرة للطالب على تصنيف المعلومات والتعمق أثناء الدراسة (العاشر - الثاني عشر) وفي هذه المرحلة يتمّ التعامل مع الطالب كباحث أو كمؤرخ صغير.

ولكن أهم المشاكل بقيت عند وضع منهاج التاريخ للوسط العربي وهي تحديد الهدف القيمي لتدريس التاريخ في المدارس العبرية، فإذا كان تدريس التاريخ في المدرسة العبرية قد سعى إلى تنمية روح التعاضد مع الشعب اليهودي والدولة، فإن هدفاً يجب أن يقابله في المنهاج المُعد للمدرسة العبرية مع الأخذ بعين الاعتبار كون الطالب عربياً من حيث إنتماؤه القومي وكمواطن في دولة إسرائيل من حيث إنتماؤه المدني. وقد كان من المتعذر على أعضاء اللجنة إقرار صيغة لهذا الهدف لأن أية صيغة صريحة لن تتفق مع روح التعليم الإلزامي الرسمي المعمول به منذ سنة 1954 ولا مع روح القوانين الأخرى التي تؤكد يهودية الدولة كدولة أحادية القومية. وقد تقرر إرجاء النقاش حول الصيغة النهائية لهذا الهدف القيمي، وأنفق على اختيار المنهاج لكل مرحلة باعتماد معايير قيمية ذات أبعاد إنسانية عامة، ومدنية - اجتماعية. ويوضح الجدول التالي.

توزيع مواد منهاج التاريخ حسب المجالات الثلاث بالنسب المئوية عام 1982

تاريخ العرب	تاريخ اليهود	تاريخ عام	
%65	-	%35	المرحلة الإبتدائية
%40	%18	%42	المرحلة الإعدادية
%50	%25	%25	المرحلة الثانوية (الإختياري)

جدول رقم (11)

وقد صدر منهاج التاريخ الذي يُدرّس للعرب حالياً للمرحلة العليا (الثانوية) عام 1982 الذي يشير إلى ضرورة إكساب الطلبة المعرفة في تاريخ العرب والمسلمين وفي تاريخ الشعب الإسرائيلي وفي التاريخ العام. وهناك في مضامين المنهاج الجديد مواضيع لم تكن في المنهاج السابق مثل مواضيع القومية العربية، النزاع العربي الإسرائيلي / الحضارة العربية الإسلامية في أوجهها/ مراحل التحديث في العالم العربي / تاريخ فلسطين الحديث (برغوت، 1989).

في هذا المنهاج نجد تأكيداً على ضرورة معرفة التاريخ العام للشعوب مع التركيز على "تمايز الشعب الإسرائيلي بالنسبة لباقي الشعوب"، وفي مجال القيم يؤكد المنهاج ضرورة تنمية روح التعاطف مع الشعب الإسرائيلي ومع الأرض (أرض إسرائيل الكبرى) دون التقييد بحدود دولة إسرائيل الحديثة. كذلك لا يطلب المنهاج العربي التركيز على التاريخ العربي والإسلامي إلا كجزء من تاريخ كافة الشعوب. أما المنهاج لدى العرب فينص في مجال القيم التي يجب أن يكتسبها التلميذ العربي على تنمية شعور التماثل والتعاطف مع الشعب العربي وثقافته، ومع دولة إسرائيل بكافة سكانها، ويهمل قضية الانتماء إلى الشعب العربي الفلسطيني.

في الوقت الحالي ظهر في إسرائيل ما يعرف بحركة المؤرخين الجدد، وهم مجموعة من الباحثين الإسرائيليين ممن عملوا في جامعات إسرائيل والخارج وممن أتيح لهم الاطلاع على الملفات السرية للقرارات السياسية لقيادات الدولة اليهودية منذ إعلان إسرائيل عام 1948. هؤلاء قادوا عملية تصحيح للتاريخ بناء على الحقائق التي تكشف لهم، وهم يطالبون بضرورة العمل على تأليف مناهج جديدة للتاريخ بهدف تصحيح المفاهيم التاريخية والعودة إلى الحقائق ونبد التزييف، وقد قام هؤلاء بوضع بعض المؤلفات التي تحقق الهدف السابق ومنهم دان يعقوب، ايال نافية. وتحتوي مناهج التاريخ التي وضعوها على كلمة فلسطين التي كانت ممنوعة سابقاً. وقد تكررت كلمات فلسطين والفلسطينيين 70 مرة كما تضمنت الاسم العربي لحرب 1948 (النكبة). وهذه الحركة تعمل لدمج التاريخ اليهودي مع التاريخ العالمي وعدم اعتباره منفصلاً. وقد أقرت وزارة التربية تدريس هذه الكتب لطلاب المرحلة الثانوية إلا أن تدريسها عد اختيارياً. كذلك تم إدخال هذه الكتب إلى المنهج الدراسي كحق من حقوق مفتش المنطقة أو مدير المنطقة (روف، 1998، ص ص: 38-48).

في السنوات الأخيرة قامت لجنة متابعة قضايا التعليم باقتراح منهج بديل لموضوع التاريخ للمرحلة العليا في المدارس العربية، وقام طاقم من المختصين بإعداد منهج جديد، إذ تبين للجنة المتابعة بعد فحص منهج التاريخ المعمول به أن هذا المنهج وما يحويه من مضامين بعيدة كل البعد عن التربية للهوية الثقافية الوطنية الفلسطينية. ويضمن المنهج البديل حق الطالب العربي الفلسطيني مواطن إسرائيل في تنمية هويته الثقافية وانتمائه إلى شعبه ووطنه.

إن الطاقم الذي أشرف على إعداد هذا المنهج أخذ بعين الاعتبار كافة الأمور التي يتوجب مراعاتها لكي يكون المنهج قابلاً للتنفيذ الفعلي، حيث تمت مراعاة الإطار العام لتدريس التاريخ كموضوع إلزامي في امتحانات البجروت، كما تمت مراعاة قدرات الطالب الفكرية والمهارات العلمية المتوافرة لديه إضافة إلى مبدأ التعددية والتربية للديمقراطية ودوائر الهوية التي ينتمي إليها الطالب أي (الانتماء القومي والانتماء المدني). ومن بين الأهداف التي يُعبر عنها المنهج المقترح، تعميق الانتماء لدى الطالب العربي الفلسطيني إلى جذوره التاريخية والحضارة العربية الفلسطينية، وتطوير التعايش مع "الآخر" على أساس المواطنة المشتركة في إطار الدولة.

وتجسيدا لهذه الأهداف تم اختيار المضامين التعليمية التالية وفيما يلي عينة من المضامين التي يحويها منهاج التاريخ البديل التي تُعبر عما ذكر من أهداف وإعتبارات:

- فلسطين في العهد العثماني وحتى بداية العصر الحديث 1804-1516.
 - بداية تشكل الهوية الوطنية للشعب العربي الفلسطيني - فلسطين تحت الحكم العثماني.
 - الشعب الفلسطيني في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.
 - فلسطين إبان الحرب العالمية الأولى.
 - الشعب الفلسطيني تحت حكم الانتداب البريطاني.
 - سياسة حكومة الانتداب البريطاني تجاه العرب في فلسطين.
 - تطور المشروع الصهيوني في فلسطين في ظل الانتداب البريطاني.
 - تحديات الشعب الفلسطيني أمام سياسة الانتداب والمشروع الصهيوني.
 - الشعب الفلسطيني في مأزق.
 - الشعب الفلسطيني في عام النكبة 1948.
 - العرب الفلسطينيون مواطنو دولة إسرائيل (1948-1967).
 - العرب الفلسطينيون مواطنو دولة إسرائيل حالياً.
 - الشعب الفلسطيني وحق تقرير المصير.
- وفي مؤتمر التعليم العربي السادس في الناصرة بتاريخ 2004/4/15، طالبت لجنة المتابعة بتطبيق المنهج البديل للتاريخ في المدارس العربية، ولا تزال لجنة المتابعة تضع على رأس أولوياتها إقرار هذا المنهج لتدريسه في الوسط العربي.

ثانياً: اللغة العربية واللغة العبرية

إن اللغة العبرية للعرب واللغة العربية لليهود تعدان نوافذ يطل منها الطالب على حضارته وحضارة الآخر، وتعمق انتماءه لجذوره وتجعله منفتحاً على الشعوب والحضارات الأخرى.

إن أهداف تعليم منهاجي اللغتين العبرية والعربية في الوسط العربي مختلفة عنها في الوسط العبري من هنا نجد الاختلاف في المضامين التعليمية لكلا الطرفين. تعاني برامج تدريس اللغتين العبرية والعربية في المدارس الابتدائية العربية من عدة مشكلات، إذ يتضح من هذه البرامج أن السلطات الإسرائيلية تحاول بكل الطرق تفضيل اللغة العبرية على العربية، وبينما نرى أن التعليمات لتدريس اللغة العربية ملخصة في بند واحد فقط بعنوان "أهداف تدريس اللغة"، نلاحظ التعليمات بالنسبة إلى تدريس اللغة العبرية مفصلة جداً ومقسمة إلى ثلاثة بنود "أهداف تدريس اللغة"، و"تحقيق الأهداف" و"البرامج ومادة التدريس" وقد جاء في البند الأخير أن اللغة العبرية تدرس في المدرسة الابتدائية العربية وفقاً لبرنامج دائم ومباشر ابتداء من الصف الرابع، ولكن ينبغي أن يوصى بتدريسها في ظروف معينة، ابتداء من الصف الأول، وأحياناً ابتداء من روضة الأطفال من خلال الأغاني، والألعاب .. الخ".

ويهدف تعليم اللغة العبرية في المدارس العبرية إلى جعل الطالب اليهودي يتماثل مع القيم اليهودية ويعتز بلغته العبرية كميراث حضاري وديني وكلغة مقدسة وتستخدم اللغة العبرية كأداة لتحقيق وحدة اليهود وتقريب الهوية الثقافية والحضارية بين الطوائف اليهودية، وبعد أن كانت مجرد لغة مقدسة للصلوات اليهودية والأدب الديني أصبحت الآن لغة التدريس في جميع مراحل التعليم وفي جميع مؤسسات التعليم الرسمية وفي المرحلة الجامعية والدراسات العليا وفي المواد العلمية والتكنولوجية. وتقوم اللجنة المركزية للمصطلحات التكنولوجية الملحق بمعهد "التخنيون" بدور هام في تطوير مصطلحات اللغة العبرية، وتشترط القوانين الإسرائيلية إتقان اللغة العبرية لكل من يتولى وظيفة حكومية (السيد، 1984، ص: 187-189).

وفيما تعد اللغة العبرية قانونياً لغة رسمية، يُظهر واقع الأمر تناقضاً واضحاً في إسرائيل حيث إن دورها محدود جداً وتكاد تكون هنالك سيطرة تامة للغة العبرية. إن فحص المجالات العامة للاستعمال اللغوي يُظهر هيمنة اللغة العبرية حتى داخل سكن العرب (قراهم ومدنهم) من أسماء للشوارع في القرى والمدن إلى إعلانات الحوانيت وإلى عيادات المرضى وإلى المجالس المحلية.

وتُعلم اللغة العبرية حالياً في المدارس العبرية بشكل إلزامي ابتداءً من الصف الثاني/الثالث إلى الصف الثاني عشر— وتعلم كلغة الدولة الرئيسية وليس كلغة ثانية للمواطنين العرب أو لإحراز كفاءة وظيفية بل ليتعرف الطالب من خلالها الثقافة اليهودية ويكون مخلصاً لدولة إسرائيل، ولقد بينت الدراسات المختلفة لمضامين اللغة العبرية في المدارس العربية أن موضوعات المنهج تعلم بزخم أكبر من اللغة العربية (أماره، 2004).

إن كتب اللغة العبرية القائمة تحتوي على مضامين تصور العربي بشكل غير واقعي وبمظهر دوني بالنسبة لليهودي، في حين يتضمن المنهاج صوراً للحضارة اليهودية وتأكيداً لصورة اليهودي وهويته حيث تعزز هذه المناهج مفهوم إسرائيل كدولة يهودية - صهيونية متطورة، ويمارس هذا التأثير من خلال الكثير من المناهج ومضامين التعليم والكتب الدراسية في الوسطين العربي واليهودي ويبدو أن الحالة لم تتغير كثيراً في الوقت الحاضر حيث يتجه البرنامج في المدارس اليهودية إلى تجاهل العرب وتاريخهم بالإضافة إلى تشديد واضح على تدريس الأدب العبري للعرب والمبالغة في تمجيد المجتمع والثقافة الإسرائيلية بينما يخفق في توضيح صورة الأدب العربي المشرقة. ويلخص محمود حميدة هذه النظرة المشوهة في الفكر التربوي الإسرائيلي تجاه العرب قائلاً "إن صورة العربي الفلسطيني في أدبيات التربية الإسرائيلية منذ بداية القرن العشرين هي صورة البدوي، الهمجي، الجاهل، إنه أقرب إلى المتسول منه إلى أي شيء آخر، ومتخلف تلتصق به كل صفة سيئة ودميمة". وبعد إقامة دولة إسرائيل وُصف الفلسطيني المقاتل من أجل حقوقه الشرعية بأنه إرهابي وجبان ومتوحش ومثير للرعب، هذا التشويه يمكن تأكيده من خلال تحليل 12 كتاباً دراسياً باللغة العربية تدرس بالمرحلة الإعدادية في المدارس الإسرائيلية. قام به الدكتور مزاي بوروش رئيس معهد تأهيل المعلمين للغة العربية بجامعة تل أبيب عام 1997. ذكر أن شخصية العربي التي تدرس في هذه الكتب لم تتغير بعد عملية السلام، وهي تبدو كشخصية أحادية الجانب وتكرارية حيث يظهر العرب على أنهم دونيون في كل النواحي وهذا من شأنه نزع كل رغبة من التلاميذ اليهود في التعرف إلى العرب وثقافتهم (بوروش، 1997، ص: 77-79).

ومن الجدير بالذكر أن المدارس الإسرائيلية تُدرّس لغتين إلزاميتين في حين تدرس المدارس العربية ثلاث لغات إلزامية ومع حصول كليهما على عدد الساعات نفسها يكون الفرق منذ البداية على حساب اللغة الأم في الوسط العربي.

كذلك المنهج* المُطبق حالياً في الصفوف الثانوية للغة العربية (العاشر-الثاني عشر) الذي وُضع عام 1982، تقلص فيه عدد الساعات المخصصة لتدريسه من 6 ساعات لتصبح 4 ساعات أسبوعياً كما في اللغات الأجنبية (الإنجليزية والعبرية) وتوزع الحصص كالتالي: ساعة للقواعد، ساعة للإنشاء والتعبير، ساعتان للأدب.

*في دولة إسرائيل هنالك تمييز بين المنهاج المقرر والذي يعرض المواضيع وعدد الساعات الموصى بها وأحياناً تقسم المواضيع على أفضليات (ملزم، اختياري) وبين الكتب الدراسية التي يتم اختيارها من قبل المدرسة إضافة على أن الكتاب ليس ملزماً إذ تستطيع المدرسة عمل أوراق عمل شرط تحقيق المنهاج المقرر من وزارة المعارف

منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

بعد ثمان سنوات من وضع منهاج اللغة العربية للصفوف الثانوية وضع منهاج جديد للمرحلة الابتدائية عام 1989 من الصف الأول حتى السادس الابتدائي، من قبل لجنة تم تشكيلها من قبل مدير قسم المناهج التعليمية في وزارة المعارف (يرأسها يهودي والأعضاء معظمهم عرب). ويقسم منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية إلى ثلاثة فروع: منهاج القراءة والأدب، منهاج اللغة، منهاج التعبير. بالنسبة لأهداف هذا المنهاج يمكننا اختيار ثلاثة أهداف قيمة مرتبطة بشكل ما بالانتماء القومي للطالب العربي: الهدف الأول "أن يقدر الطالب قيمة اللغة العربية وأهميتها في حياته من حيث تنمية مداركه وأفكاره وتعزيز أواصر ارتباطه بأبناء أمته العربية"، ثم الهدف السابع "أن يتفاعل الطالب فكراً ووجدانياً مع النصوص الأدبية التي يقرأها" والهدف التاسع "أن يكتب الطالب قيماً تعزز انتماءه لمجتمعه ولأمته العربية وللبنشوية عامة". وفيما يلي توضيح للنصوص - المضامين التعليمية المختارة وبحسب الصفوف من الموضوعات في اللغة العربية.

- الصفان الثاني والثالث: هنالك عشرون نصاً مقترحاً تتراوح ما بين أناشيد (للأم، للصباح) ومواضيع عن الحيوانات، هنالك بعض القيم التربوية كالأمانة والصدق والعمل والعلم. مصادر القطع السابقة النثرية أو الشعرية من كتب المشوق/لبنان والمحاضرة العربية/مصر.
- الصفان الرابع والخامس: هنالك سبع وعشرون نصاً تتنوع ما بين حكم، حيوانات، وفي مجال القيم الاجتماعية والتربوية، الأم، الصدق، الطاعة، أخذت أكثر القطع من كتاب المشوق.
- الصفان الخامس والسادس: هنالك سبع وعشرون نصاً مقترحاً موزعة ما بين قصص حيوانات وأمثلة وحكم وقصص ذات طابع حزين. هناك بعض القيم الخاصة بالنشاط الرياضي، والأنشطة المدرسية.

أما منهاج التعبير للمرحلة الابتدائية فيتضمن 14 هدفاً تتصف بالإجادة والإعادة والتلخيص ومن المفيد إعطاء بعض الأمثلة اعتماداً على بعض الكتب المقررة التي تدرس حالياً:
في الصفين الثاني والثالث الابتدائيين، هنالك 6 نصوص تُدرس وهي: أهلاً بالصباح - في مزرعة أبي - من حانوت البقال - الطيور الرحالة - الصباح شعر - حجرة النوم.

وفي الصفين الرابع والخامس، هنالك 12 نصاً هي: الفصول الأربعة - رقصة الدبكة - من ذكرياتي - الحلاق الثرثار - حجرة الطعام - المولد النبوي - عيد الأم - صديق - نشيد الفلاح - إلى صغيرتي نجوى وحياء - من ذكرياتي المدرسية.

أما النصوص المقترحة للتعبير للصفين الخامس والسادس فهي ثمانية: عودة القطيع - عرس في قرية تونسية - السعيد - كرة القدم - مدرستي - القمر الصناعي - نبيل يضحك - العيد - أنشودة الصباح. إن هذه النصوص السابقة تحتاج إلى تحليل ومقارنة مع مناهج أخرى للمرحلة نفسها من دول عربية لتبين مدى مساهمتها في بناء قيم واتجاهات الطالب العربي في إسرائيل ودورها في بناء هويته الثقافية القومية.

مناهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية

يمكننا هنا إبراز ملاحظتين: - إن هذا المنهج لم يوضع بتنسيق أو مقارنة مع مناهج دراسية في دول عربية أخرى. كذلك إن من أهداف تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة الإعدادية (كما الثانوية) اعتزاز الطالب باللغة العربية باعتبارها لغته القومية وعنصراً أساسياً من مقومات شخصيته. ومن خلال استعراض مناهج المرحلة الإعدادية التي تُدرس حالياً نجد أن هذه المناهج وضعت وفقاً للمناهج الدراسي للأدب العربي للمرحلة الإعدادية عام 1989. وبالنسبة للقواعد وضع مناهجين للمرحلتين الإعدادية والثانوية عام 1990. ولعله من المفيد تقديم ولو انطباعات عامة حول بعض البرامج والكتب الدراسية الحالية:

الصف السابع:

بالنسبة لمناهج "الأدب العربي" نعرض كيفية توزيعها. وهي تتضمن:

6 نصوص دينية، 23 نصاً حول العائلة، 5 نصوص من التراث، 6 نصوص في العمل والعمال، 9 نصوص في بلادي والبلاد المجاورة، 12 نصاً في عالم الطبيعة والعلم، 6 نصوص أمثال وحكايات، 5 نصوص فكاهة وهزل.

وبالنسبة "للشعر" تتنوع القصائد حول مواضيع معينة مثل: الممرضة - تربية الأمهات - الأم - أولادنا - ليالي الشتاء - العصفور - البادية - القرية - الحقل.

أما في الصف الثامن فقد تنوعت نصوص "الأدب العربي" ويمكننا تقسيم محتوى المنهج كالتالي:
6 نصوص دينية، 17 نصاً للإنسان والمجتمع، 10 نصوص للعائلة، 5 نصوص عن التراث، 10 أمثال
وحكايات، 12 نصاً في عالم الطبيعة، 10 في بلادي والبلاد الأخرى.

أما بالنسبة "للشعر"، فيما يلي بعض العناوين للقصائد: الطفولة - عتاب ابن - الأم - التعليم -
الطمأنينة - العامل يتحدث - بلادي الساحرة - ديوان القرية - صلاة في الزويج - العصفور - أوراق
الخريف - وصف أسد - بركة المتوكل.

وقد أُضيف فيما بعد منهاج "للتعبير والفهم" للمرحلتين الإعدادية والثانوية من قبل وزارة
المعارف والثقافة والرياضة سنة 1995 قام بإعداده مركز المناهج التعليمية في الوزارة.

يشمل هذا المنهج مواضيع مقترحة لو أخذنا كمثال الصف الثامن، هنالك موضوعات الحكاية،
أنواعها، أهدافها، كيفية كتابتها من شخصيات وحوار وسرد، بالإضافة إلى مواضيع أخرى كالوصف
الانفعالي والوصف الموضوعي والوثائق والمعاملات والتلخيص والشرح والسؤال والجواب.

أما منهاج الأدب العربي الصف التاسع فقد وُضع وفقاً للمنهاج الصادر في عام 1985 من
(الصفوف السابع حتى التاسع) بالتنسيق مع وزارة المعارف ولجنة اللغة العربية وآدابها برئاسة أستاذ
يهودي.

يحتوي هذا المنهج 73 موضوعاً تتوزع كالتالي:

3 نصوص دينية، 13 نصاً أدبياً قديماً من العصر الجاهلي حتى العباسي.

20 نصاً حديث لكتاب أغلبهم من لبنان، 10 نصوص لكتاب من مصر.

وخصصت باقي النصوص لكتاب من فلسطين، السودان، وبعض النصوص المترجمة.

منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية

وضع هذا المنهج عام 1981 للصفوف من العاشر إلى الثاني عشر. ويتضمن الأدب القديم والأدب

الحديث.

الأدب القديم يتضمن:

○ الشعر العربي القديم 4 مجموعات.

○ النثر العربي القديم 4 مجموعات.

○ القرآن 5 موضوعات.

○ الحديث النبوي الشريف 4 مجموعات.

○ السيرة النبوية.

النصوص المختارة ضمن منهج الأدب العربي القديم. فهي من العصر- الجاهلي - صدر الإسلام -
عصر بني أمية - العصر العباسي والأندلسي - عصر الدويلات.

ويتضمن الأدب الحديث الموضوعات التالية التي يحتوي بعضها على نصوص مُثبتة إجبارية

وبعضها إختيارية:

○ المقالة عدد 8.

○ القصة القصيرة عدد 12.

○ الرواية عدد 6.

○ المسرحية عدد 4.

○ النقد بمذاهبه.

أما أهم الأدباء العرب الذين وُضعت مؤلفاتهم في المنهاج (المقترح) فهم:

سهيل إدريس، الطيب صالح، محمود تيمور، غادة السمان، توفيق الحكيم، محمود سيف الدين

الإيراني، نجيب محفوظ، زكريا شامي، طه حسين، جاذبية صدقي، زكي نجيب محمود، أنيس فريحة،

أحمد حسنين هيكل، بنت الشاطئ.

ومن الكتاب الفلسطينيين نذكر قدرى طوقان، إسحق الحسيني، سميرة عزام، مصطفى مرار،

توفيق فياض.

وبالنسبة للشعر الحديث، كذلك وضع منهاج عام 1985 يتضمن مجموعة من القصائد لشعراء

محدثين من العالم العربي (مصر، لبنان، سوريا، العراق ومن فلسطين) منهم أحمد شوقي، إيليا أبو ماضي،

جبران خليل جبران، نازك الملائكة، بدر شاكر السياب، أدونيس، محمد الماغوط، نزار قباني، أبو القاسم

الشاوي، سعيد عقل، فدوى طوقان، إبراهيم طوقان.

وهناك أسماء لامعة لشعراء فلسطينيين أُهملت ولم توضع في المنهاج مثل سالم جبران، توفيق زياد، معين بسيسو، أحمد دحبور، عزالدين المناصرة، عبدالرحيم محمود، حيث يُمثل هؤلاء حقيقة وهوية الشعر الفلسطيني وهمومه وتطلعاته. وفي مجال المقالة، يُلزم الطالب العربي بمقالتين من ثماني مقالات لا تعبر عن معاناة الشعب الفلسطيني. وفي مجال القصة يطلب اختيار خمسة من تسعة قصص لصالح الأدب الفلسطيني. ومع ذلك يبقى عدد كبير من أعلام فن القصة في العالم العربي بدون دراسة. لقد خصص للأدب الفلسطيني في منهاج المرحلة الثانوية من (10-15) ساعة للوحدتين الإلزاميتين خلال 3 سنوات. يبلغ ما يخصص للأدب العربي خلال الثلاث سنوات 180 ساعة للوحدتين الأولى والثانية. أما الوحدة الثالثة فيدرس طلابها 20 ساعة أدياً فلسطينياً من مجموع 270 ساعة على مدى ثلاث سنوات. وهذا يعني أن رصيد الأدب الفلسطيني في منهاج المرحلة الثانوية لا يتجاوز 35 ساعة دراسية من 270 ساعة.

• منهاج تدريس المدنيات المطبق حالياً كموضوع مدمج*

يُعد منهاج المدنيات المطبق حالياً في الوسطين العربي والإسرائيلي من المناهج الهامة التي تؤثر في التربية القومية للطالب العربي لهذا وجدت من المفيد التعرف على مضمون هذا المنهج لنتبين مدى مساهمته في بناء الهوية.

بني منهاج تدريس المدنيات والعلوم الاجتماعية في المرحلة الثانوية على أسس منهاج التدريس في المدارس العبرية للصفوف العاشر حتى الثاني عشر— لعام 1984، حيث عملت لجنة من أعضاء معظمهم عرب بملاءمة ذلك المنهاج للمدارس العربية. يبين هذا المنهاج أن دولة إسرائيل هي دولة ديمقراطية يعيش فيها أبناء قوميات وديانات متعددة، وتقع على عاتق إسرائيل مهام مختلفة كونها دولة يهودية، ديمقراطية، ودولة رفاه اجتماعي، إن الهدف من تعليم المدنيات والعلوم الاجتماعية في المدرسة العربية والعبرية على حد سواء هو إعداد الجيل الناشئ للاندماج بصورة فعالة في الحياة الاجتماعية والسياسية في الدولة.

* أي أنه يدرس للوسطين العربي والعبري في آن واحد

تؤكد المرحلة الأولى لتعليم المدنيات (الصف السابع حتى التاسع) على ضرورة فهم نظام الحكم في إسرائيل مراحل ومؤسسته المركزية، وفي المرحلة الثانية (العاشر حتى الثاني عشر) ضرورة فهم البناء السياسي والاجتماعي في الدولة ومعالجة مشاكل الساعة من خلال تحليلها وفهمها من وجهات نظر مختلفة بحيث يكتسب الطالب معرفة ووسائل تحليل وطرق تفكير نقدي لتقوية رغبته في المشاركة والعتاء لتحسين ودعم المجتمع.

وتؤخذ هذه المشاكل من المجتمع الإنساني عامة ومن المجتمع الإسرائيلي خاصة بما في ذلك المجتمع العربي. ويقترح هذا المنهاج دمج موضوع المدنيات الذي يدرس كوحدة تعليم واحدة (الوحدة تساوي 90 ساعة تدريس سنوية / ثلاث حصص أسبوعية) مع موضوع العلوم الإجتماعية الذي يدرس في بعض المدارس كوحدة تعليم واحدة أو وحدتين. "المدنيات" و"العلوم الإجتماعية" كمضامين متشابهة. ويعد هذا المنهاج قسمن للموضوع المدمج وتجر الإشارة إلى أن وحدة المدنيات فقط إلزامية في امتحان البجروت.

موضوعات المنهاج المدمج

1. الوحدة الأولى مدنيات (90 حصة).
2. نظام الحكم السياسي في إسرائيل 35-40 حصة.
3. مشاكل أساسية في الاقتصاد الإسرائيلي 25-30 حصة.
4. سياسة الرفاه الاجتماعي في إسرائيل 25-30 حصة.
5. العمل وعلاقات العمل في إسرائيل 25-30 حصة.
6. العرب في إسرائيل 35-40 حصة.
7. الوحدة الثانية علوم اجتماعية (90 حصة).
8. الإنسان في المجتمع 40-45 حصة، ويشمل: الفرد والمجتمع - مراحل التنشئة الاجتماعية - العائلة ووظائفها الاجتماعية - الطبقة الاجتماعية - المجتمع الصناعي الحديث.
9. المجتمع الشرق أوسطي (من النظام القبلي إلى نظامن الاستقرار) 20-25 حصة.
10. العلاقات الدولية المعاصرة (15-25 حصة).

على المعلم الذي يعلم وحدة المدنيات فقط في المدارس التي لا تدرس العلوم الاجتماعية أن يختار ثلاثة من موضوعات الوحدة الأولى مع إلزام الموضوعين التاليين:

- نظام الحكم السياسي في إسرائيل.
- العرب في إسرائيل.

والمدارس التي تعلم المنهاج المدمج يكون تحت تصرفها 180 حصة لتعليم الوجدتين وعلى المعلم تدريس ستة موضوعات ثلاثة على الأقل من وحدة المدنيات وموضوعين على الأقل من وحدة العلوم الاجتماعية. وتعطى الحرية للمعلم في توزيع الحصص على الموضوعات الستة التي يختارها.

المنهج البديل للمدنيات - اقتراح لجنة متابعة قضايا التعليم العربي

هذا، وقد تمّ اقتراح منهج جديد بديل للمدنيات في المدارس العربية الثانوية من قبل المرئي سامي سمور حيث تم إضافة بعض المبادئ الموجهة بحيث تتلاءم مع أهداف ومبادئ ومضامين المنهج البديل وتأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التي يعيش فيها المواطن العربي الفلسطيني في إسرائيل وفيما يلي أهم المبادئ الموجهة للمنهج البديل.

- إبراز كون الطالب العربي ينتمي إلى الشعب الفلسطيني مع إبراز مختلف التوجهات السياسية في المجتمع العربي الفلسطيني.
- الحقوق المدنية والقومية للمواطن العربي في إسرائيل من خلال كون دولة إسرائيل دولة يهودية وديمقراطية واستعراض قضية الأراضي كقضية وجود وبقاء وتعامل الأثرية اليهودية مع الأقلية القومية العربية وفرص المساواة بين الأثرية والأقلية مع التركيز على الخصوصية التي تعيش فيها الأقلية الفلسطينية مقارنة مع بعض الأقليات القومية الأخرى في العالم. وفيما يلي تفصيل لموضوعات التعليم المقترحة في المنهاج البديل:

- الباب الأول: قيم ومبادئ ومميزات نظام الحكم الديمقراطي.
- الباب الثاني: دولة إسرائيل، دولة يهودية وأقلية عربية فلسطينية يتعرض إلى الخلفية التاريخية والجغرافية لقيام دولة إسرائيل وتشكل الأقلية الفلسطينية، ويهودية الدولة والخلفية الدستورية وآراء حول التناقض بين كون الدولة يهودية وكذلك ديمقراطية.
- الباب الثالث: الحكم والسياسة في إسرائيل: مؤسسات الدولة، الكنيسة، المحاكم، الحكم المحلي، المؤسسات الدينية، وسائل الإعلام، الثقافة السياسية والأحزاب، نظام الحكم البرلماني والانتخابات.
- الباب الرابع: العرب الفلسطينيون مواطنو دولة إسرائيل: الأقليات في النظام الديمقراطي والمبنى الديمغرافي والاجتماعي والاقتصادي للمواطنين العرب في إسرائيل، التربية والتعليم في المجتمع العربي والنشاط السياسي للمواطنين العرب في إسرائيل والمكانة المدنية للمواطن العربي في إسرائيل. ما يزال هذا المنهج البديل حتى الآن موضع جدل ولم يتم إقراره في المنهج الدراسية الحالية حتى العام الدراسي 2004 (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2000-2005).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

ما أبعاد أزمة التربية للهوية لدى عرب إسرائيل من وجهة نظر المثقفين والمسؤولين التربويين؟

تختلف مواقف طرح هوية العربي في إسرائيل، لهذا من الضروري تعرف الاتجاهات الثقافية والسياسية والفكرية التي تطرح حلولاً لإشكالية الهوية وكيف تفسر الفئات المختلفة من أساتذة وجامعيين ومثقفين (عرب ويهود) ومعلمين وأولياء أمور وطلبة، هويتهم الثقافية الوطنية، وهل هناك مطالب لديهم لتعزيز الهوية والانتماء للحصول على آراء المثقفين والتربويين تم اعتماد طريقتين الأولى توثيق مقالاتهم في مؤتمراتهم ولقاءاتهم الصحفية إضافة إلى أبحاثهم وكتابتهم المختلفة، والأخرى عمل بعض المقابلات.

في مواجهة سياسة صهيونية هدفت إلى تعميم التجهيل ونشر - العدمية القومية وتعاملت مع الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل باعتبارها على حد تعبير إميل توما - مثل (الحطب المشلخ) لا جذور لها ولا رابطة تربطها بشعبها العربي الفلسطيني وبسائر الشعوب العربية، أبدى المثقفون الفلسطينيون اهتماماً خاصاً بحماية الهوية الثقافية وسعوا إلى صياغة الصلة الثقافية الروحية بين الجماهير العربية الباقية في أرض فلسطين، وبين تاريخها القومي وثقافتها القومية ولغتها القومية (الشريف، 1991).

وبالرغم من أن التعليم الرسمي في إسرائيل في كل مستوياته عمل على مسح هوية العربي، إلا أن الوعي الفلسطيني اتخذ صوراً وأشكالاً متعددة كالوعي بالذات وبالمأساة المتراكمة وعبر عن نفسه في مراحل متطورة.

- بداية لعبت الصحف العربية المحلية من خلال دور الحزب الشيوعي في إسرائيل دوراً في حماية الهوية وزرع الفكر التحرري الاجتماعي والسياسي وأدت دوراً بارزاً من خلال صحفها "الاتحاد" والملحق "الجديد" حيث كانت نافذة يُطل منها على نتاجات الأدباء والمثقفين العرب وظهرت على صحفها القصة الأولى لإميل حبيبي وحنا إبراهيم والقصائد الأولى لمحمود درويش وتوفيق زياد، وشكلت هذه الصحافة انتصاراً للبقاء والتجذر الحضاري والحفاظ على الهوية.

- بظهور حركة "الأرض" والطاقة التي بثتها لترسيخ الهوية القومية العربية لعرب إسرائيل، كانت أول مبادرة فلسطينية تركز على الهوية دون تردد عبر جميع قطاعات الشعب الفلسطيني في إسرائيل.

- وبعد احتلال 1967، وبالرغم من رضوخ قطاع كبير من الشعب الفلسطيني، إلا أنه أعاد التحام العرب في إسرائيل وخلق صلة عضوية بين الأجيال الجديدة للشعب الفلسطيني وحصلت عملية تنشئة على الهوية القومية العربية الفلسطينية وحدث تسييس جماهيري وتُرجم الوعي بالهوية بشكل سلوك نضالي سياسي ثقافي فيما بعد، فظهرت الهوية القومية والثقافية بمساعدة منظمة التحرير وعبر الإنتاج الأدبي كالقصص والبحوث والمسرح والشعر (مرعي، 1988).

- وقد قامت إسرائيل بعمليات تبخيس إجتماعية للهوية الفلسطينية من خلال أشكال متعددة منها السياسة التعليمية، وتعرضت الهوية العربية الفلسطينية إلى هجمة نقدية شعر معها عرب إسرائيل بتهديد لهويتهم القومية. ولقد اختار هؤلاء سياسات مختلفة إزاء انعدام الأمن وفي مواجهة صعبة إزاء ثقافة الآخر ومخاطر الهزيمة والتبخيس وكما يرى فرانز فانون أن المستعمر المضطهد يبلغ في تماديه أنه لا يكتفي بأن يلغي الوجود الموضوعي للأمة والثقافة واضطهادهما، وإنما يبذل الجهود اللازمة من أجل أن يحمل المستعمر على الاعتراف بتخلف ثقافته وعلى الاعتراف بأن أمته لا وجود لها. وعلى الاعتراف بأن تكوينه البيولوجي نفسه غير منظم وغير كامل. وما دامت السيطرة موجودة فهناك متابعة مستمرة لاضطهاد الأمة وإفقار الشعب وتحطيم الثقافة (الشريف، 1991، ص: 182-183).

وهذا ما حصل مع العرب الفلسطينيين واللذين بقوا في إسرائيل من اضطهاد وتبخيس للهوية القومية. ولقد سعى أصحاب هذه الهوية المضطهدة إلى الحفاظ على تكاملها وقيمها بالقيام بعمليات دفاعية إجتماعية وشخصية في آن واحد بأشكال مختلفة من السلوك. ويرى معظم الباحثين والتربويين العرب أن التربية وأزمة الهوية مرتبطة إلى حد كبير في ثلاثة مواضيع متداخلة وهي الأهداف والمنهج التربوية والتناقض الذي يثيره موضوع الهوية المركبة. وفي ما يلي عرض لأصحاب الرأي من مفكرين وتربويين ومثقفين.

• الهوية بين الوطن والمواطن - التعامل مع الموقف

إن الواقع الموضوعي يفرض على الإنسان العربي في إسرائيل أكثر من انتماء، وتأخذ هذه الانتماءات نسقاً تتكامل فيه أو قد تتعارض. ويدور في الوسط العربي نقاش حاد حول الهوية القومية والمواطنة الإسرائيلية، وطيلة السنوات الماضية أبدت نسبة قليلة من المواطنين العرب سياسة الحكومة تجاه الفلسطينيين والعالم العربي، بينما أسقطت نسبة قليلة كل أهمية للمواطنة الإسرائيلية وأبدت الموقف الرسمي العربي. والظاهر أن الغالبية الساحقة تطلعت إلى حل يستجيب للمصالح الوطنية الفلسطينية وأيضاً للمصالح الإسرائيلية: فالمواطنون العرب في إسرائيل أول من رفع شعار "دولتان لشعبين" عندما طالبوا بالاعتراف المتبادل بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل (هوية على المحك، 1995). في ما يلي عرض لأهم الأفكار والطروحات حول الهوية الفلسطينية.

— يرى إبراهيم، أن حسم موضوع الهوية الاثنية لا يتم بوساطة مفكر أو مجموعة من المفكرين ولا من خلال قرارات رسمية، وإن الديمقراطية لا تحسم هذه المسألة بين يوم وليلة ولكنها تقدم أفضل صورة ممكنة للتعايش بين الهوية الإثنية المختلفة والهوية الوطنية من ناحية أخرى (إبراهيم، 1991، ص 240).

— كذلك يرى بشارة* أن لا تسييس الموقف من الواقع الاجتماعي والسياسي، وأزمة النشاط السياسي بين العرب في إسرائيل يؤدي إلى أزمة هوية مقترنة بالتفتت المعنوي والتسيب الخلفي، أما المثقفون أو الأنتلجسيا العربية فلم ينجبوا بعد من صفوفهم سلطة معنوية أو خلقية ترسم الطريق لهذا المجتمع (بشارة، 1992، ص 36).

إن الصراع الدائم بين الولاء القومي وولاء المواطنة يأخذ منحىً مهماً في قضية الاعتراف بالسكان العرب في إسرائيل كأقلية قومية ومن المعروف أن الحكم الإسرائيلي لا يمنح العرب أية حقوق جماعية إلا على أساس الإلتزام الديني، بل إن ذلك لا يتم في حالة الطائفة الإسلامية من دون مراقبة من قبل السلطة وتدخل منها، مثل قضية الوقف الإسلامي وتعيين القضاة الشرعيين.

ويرى أن الحكم الإسرائيلي يرفض مبدئياً الاعتراف بالعرب كأقلية قومية (مدنية) وعن الحديث على حقوق قومية غير أنه لم تجر محاولة لتعريف (الحقوق القومية) لأن الاعتراف بالأقلية العربية "كأقلية قومية" يعني الاعتراف بحقوقهم الجماعية وحقهم في إدارة شؤونهم الثقافية. وحول هذه العلاقة يقول: "حالياً تحولت العلاقة بين الأقلية الفلسطينية وجهاز الحكم في إسرائيل من التمييز البسيط إلى التمييز المركب الذي يترك هامشاً لدمج العرب في إسرائيل من خلال المبادرة الاقتصادية والوظائف الحكومية وزيادة ميزانيات السلطات المحلية والتوصل إلى حلول وسط بشأن وسائل الإعلام الرسمية الناطقة بالعربية لتتحول من وسيلة في الحرب النفسية إلى اهتمام أكبر بالقضايا اليومية للعرب في إسرائيل، حيث حصل مزيج من سياسة التمييز القومي والأسرلة المحدودة، هذه الأسرلة المشوهة هي التحدي الأساسي للأقلية الفلسطينية في إسرائيل (بشارة، 1992، ص 42).

* نائبة في البرلمان الإسرائيلي (الكنيست)

— وفي مقالة لمنصور* الذي شغل منصب رئيس لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، يرى أن هوية العربي الفلسطيني المركبة لم تكن خياراً ذاتياً ولم تكن نتاجاً لتطور طبيعي بل كانت مرهونة بتاريخ القضية والواقع عقب نكبة 1948 وما تلاها من سياسات قمعية ومحاولات الطمس والتهميش، وهو يرى أن العملية التربوية لها دور أساسي في رفع مكانة الشعب الفلسطيني وتشكيل صورته المستقبلية لذا يجب أن تأخذ التربية بعين الاعتبار تطوير قدرات الفرد من جهة، وتعزيز شخصيته الجماعية وانتمائه الوطني والقومي من جهة أخرى باعتبار أنه من الصعب التوقع من جهاز التعليم الرسمي في إسرائيل القيام بالتربية للهوية الفلسطينية أو تخصيص مناهج ملائمة للعرب الفلسطينيين (منصور، 2004، ص: 4-5) وينصح بأن يسير التربويون العرب على قاعدة أخذ ما هو إيجابي ومحاربة ما هو سلبي من أجل تغييره.

— أما زعارة# فيرى أن الحقيقة التي أكدتها أبحاث أكاديمية علمية وتربوية أن السياسة المنتهجة تاريخياً تجاه المدارس العربية في البلاد هي سياسة التجهيل وإنكار للهوية الوطنية والقومية والثقافية، واقتصار الخصوصية التعليمية على تغييب الانتماء الفلسطيني كبعد مركزي والتجاهل المطلق لهذا المجال.

ومن بين ما نشرته لجنة قضايا التعليم العربي في إسرائيل حول أزمة الهوية: إن الأحداث التاريخية القسرية التي واكبوها أدت إلى تعدد مركبات هويتهم مع وجود التناقض الجوهرى بين هذه المركبات فهم جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والشعب الفلسطيني، ومن ناحية أخرى هم مواطنون بموجب التعريف الرسمي والقانوني في الدولة التي قامت على أنقاض كيانهم الوطني بعد نكبة 1948. ودولة إسرائيل تُقصيهم بمجرد تعريفها لنفسها كدولة اليهود وتكر عليهم هويتهم العربية والفلسطينية وتعددهم أقليات طائفية. النتيجة أن استراتيجية التربية لها إسقاطات خطيرة حيث يُلاحظ التشوه الوطني والقيمي والثقافي وخلق ما يدعى بالعربي الإسرائيلي الجديد (قضايا التعليم العربي، 2004، ص: 6-8).

* مدير دائرة المعارف في الناصرة وشغل منصب رئيس لجنة متابعة قضايا التعليم العربي

أحد أعضاء لجنة متابعة قضايا التعليم العربي

— أما سريد* فقد وافق على الأهداف العامة التي وُضعت للتعليم في الوسط العربي إلا أن هذه الأهداف لم تُقر في الكنيست، وتُنظر اينور ليمور ليفنات الوزيرة الحالية إلى الأقلية العربية باعتبار أنهم عرب إسرائيليون وترفض أن يكون لهم أهداف خاصة بالتعليم (وثائق لجنة المتابعة، 2004 ، الناصرة).

— وفي مقال للحاج[@] أنه "إذا كنا نتحدث عن هوية العربي في إسرائيل فلا بدّ من التركيز على مركبين أساسيين في هذه الهوية: المركب الأول هو البعد القومي، حيث إننا جزء لا يتجزأ من الشعب العربي الفلسطيني نتضامن على حقه في تقرير المصير، والمركب الثاني هو البعد المدني وهو مركب المواطنة، حيث إننا كمواطنين في دولة إسرائيل ربطنا مصيرنا بالدولة ونود أن نكون مواطنين بكل معنى الكلمة متساوين في الحقوق في جميع المجالات"، واتهم الحكومة بانتهاج سياسة تجهيل حكومية مقصودة بكل وزاراتها ومن ضمنها وزارة المعارف حيث تتبع سياسة الوعود الكاذبة (الحاج، 1989).

— أما حبيب الله، فيقول "كنا ولا زلنا وسنبقى حريصين على أن يتعلم أولادنا علماً يتيح لهم العيش بكرامة معترزين بانتمائهم ومطالبين بإيجاد المعادلة المثلى لهويتهم بمركبيها القومي والمدني، وهناك حاجة ماسة إلى صياغة مجددة للهدف الرسمي للتربية والتعليم بحيث يتلاءم مع الخصوصية القومية والحضارية للجماهير العربية في إسرائيل ويتضمن تطوير الهوية القومية والإعتزاز بها (حبيب الله، 1984، ص 140).

— ويرى العديد من أساتذة اللغة العربية أن المعايير التي وضعتها اللجنة لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية لا تُعبر عن هوية الأدب الفلسطيني ولو أرادت وزارة المعارف تعليم الطلاب الأدب الفلسطيني لإيصالهم إلى الهدف الذي طرحته لوضعت ما يعكس حقيقة وهوية هذا الأدب ضمن وحدة إلزامية تدرّس على مدى 3 سنوات.

* وزير المعارف الإسرائيلي لعام 1999

[@] باحث تربوي فلسطيني من عرب 1948

— ينتقد برغوث، مفتش التاريخ والمدنيات منهاج التاريخ بمعناه الضيق هو مدخل مهم لتقييم السياسة التعليمية ومستوى الموضوع التعليمي خاصة أن هذا المنهاج هو الصيغة المكتوبة والمُلزمة للأهداف التعليمية والقيم العامة والخاصة فيه. ويرى إذا كان هدف تدريس التاريخ في المدرسة العبرية غرس روح القومية في نفوس الطلبة اليهود، فلماذا لا يكون هذا هو هدف تدريس التاريخ في المدارس العربية (برغوث، 1989)؟

ويعلق حول مناهج الجغرافيا كونها لا تلائم المدرسة العربية لأنها تتجاهل الجغرافيا العربية القديمة والحديثة للبلاد حيث إن المنهاج المطبق حالياً أعد خصيصاً للوسط اليهودي.

— إن غليون* في مقالة له يرى أن انتماء الشعب الفلسطيني في إسرائيل إلى حمولته أو عشيرته أقوى من انتمائه القومي بالرغم من تمتعهم بقسط لا بأس به من الرعاية والخدمات إلا أن الشباب العربي في إسرائيل يعولون على أسرهم لإيجاد مصدر رزق وتوفير سكن أو حماية لأنفسهم أكثر مما يعولون على مكاتب العمل أو وزارة الإسكان أو الشرطة، ومن هنا يبدو أن الانتماء القبائلي هو الأقوى. وتعتبر أسماء انتخابات المجالس المحلية في القرى الفلسطينية في إسرائيل خير تعبير عن مركزية الانتماء في حياة ومصالح الناس (غليون، 2004).

— ويرى سليمان، في مقالة له عن تهميش الفلسطينيين كمواطنين في إسرائيل، أن اختيار الأقلية الفلسطينية لعناصر هويتهم الاثنية كما هي متداخلة في ذاكرتهم الجمعية خاضعة بشكل دائم لخطاب النفوذ الذي يسم علاقاتهم مع الدولة اليهودية والأغلبية اليهودية. وأن الخلل الكبير في علاقات النفوذ بين الفريقين، إضافة إلى القهر المستمر والإقصاء للأقلية الفلسطينية، دفع ديناميات بناء الهوية الاثنية إلى نقطة الأزمة. إن ما يسم هذه الأزمة التآكل المستمر لهوية الأقلية إلى منزلة الهامشية الاثنية، كما أن إقصاء الفلسطينيين عن الحقل المدني، وما جاور ذلك من عملية إختيار مضبوطة تحكم طبيعة علاقاتهم مع ثقافتهم الاثنية قد دفعت بهم كحالة جمعية إلى حافة التهميش الاثني، أما الفراغ الناشئ عن الاغتراب عن ثقافتهم الاثنية فهو معبأ إلى حد ما باندماجهم في صيغة ثقافة إسرائيلية تشبه الغيتو، مهمشة ومشوهة (سليمان، 2004، ص 24).

* رئيس مركز دراسات الشرق المعاصر في السوربون

- وترى باير*، أنه يجب العمل مع اليهود في تعليم التعايش. وترى مشكلة الهوية واضحة عند الطالب وعند المعلم العربي، إذ يجب أن يتعلم الطالب العربي عن ماضيه وهويته القومية وترى أن هذا التعليم لا يناقض الولاء لدولة إسرائيل إذ من الممكن أن يتعلم الطالب الإخلاص كمواطن لدولة إسرائيل دون التنكر لماضيه القومي (باير، 1991، ص 20).
- ويرى ألوني، من كلية بيرل أن للمعلم مكانة خاصة في المجتمع وعليه تحدي الاتجاهات المسيطرة في المجتمع وأن يتحلى بالنقد والشجاعة لمواجهة سياسة السلطة الحاكمة (ألوني، 1989، ص: 159-161).
- أما كناعنة# فيرى أن التناقض بين الهوية التي يرغب المرابي العربي في تنميتها وبين التربية للتعايش مع الشعب اليهودي في إسرائيل ليس حتمياً بل مفتعلاً، إذ من الممكن إزالة هذا التناقض في الهوية عن طريق خطوات مطلوبة لتغيير طبيعة هذا التفاعل بين الهوية والتعايش وترتبط باعتبارات أساسية تترتب على هذه الخطوات في حال تطبيقها، أي أن المطلوب إزالة التضارب بين الهوية الفلسطينية والهوية الإسرائيلية على أساس تعهدات وتنازلات وتضحيات متبادلة ومتفق عليها من قبل الطرفين (كناعنه، 1989، ص: 140-141).
- وفي كتاب صادر عن اليونسكو يرى (1973) Michman "أن ثقافة أصيلة لا يمكن أن تتطور لدى العرب في إسرائيل، وأسباب ذلك في رأيه أنهم يفتقدون ذاتاً حضارية جماعية لأنهم طوائف مختلفة يجمع بينها نطق العربية، فالعرب المتواجدون في هذه البلاد كانوا دائماً مستهلكين لثقافة أنتجت وتبلورت في العالم العربي خارج فلسطين (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1988، ص 33).

* باحثة إسرائيلية ورئيسة منظمة المعلمين فوق الابتدائي وتعلم مدنيات في مدرسة يهودية ثانوية وتعلم موضوع العرب "مواطنون في دولة إسرائيل"

محاضر في جامعة بير زيت

- ويؤكد مرعي، أن الدراسة المتفحصة للهوية القومية والحضارية للعرب الفلسطينيين في هذه البلاد تخرج بنتيجة صارخة لا جدل فيها مفادها "نجح عرب هذه البلاد في المحافظة على هويتهم الحضارية والقومية". وحول دور التعليم العربي في إسرائيل يرى أنه ضحية للتعددية الإسرائيلية فهو أداة للسيطرة والتلاعب في شؤون الأقلية، فهو لا يقتصر على كيفية استخدام قوة الأغلبية بل كيفية استمرار ودوام استلاب هذا التأثير حيث يُدار جهاز التعليم العربي من قبل الأغلبية اليهودية أما المنهاج فيوضع من قبل السلطات بمشاركة رمزية للعرب (قضايا التعليم العربي، 2004، ص 45).
- أما أبو حنا* فيرى أن التعامل مع مفهوم الهوية بالنسبة لأبناء الشعب العربي الفلسطيني في إسرائيل هو قضية مفهوم بالغة الخطورة، وإذا نظرنا إلى التعامل مع هذا المفهوم من خلال بعض المناهج فهناك سعي متواصل لتجاهل صفتنا القومية، كما يتجسد ذلك في كتب الإحصاءات الحكومية وفي الأصرار على فصل الدروز عن إخوانهم في منهاج تعليم اللغة العربية حيث هنالك برنامج خاص وامتحانات خاصة البجروت بلغة عربية للعرب ولغة عبرية للدروز (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1988، ص ص: 49-51).
- هارايين، باحث تربوي يهودي، يرى أنه من الضروري تطوير هويات مشتركة من خلال العملية التربوية وضروري أن يتوافر لطلابنا عرباً ويهوداً ووعي بالواقع. وكيفية معالجة الحلول وبناء هوية مشتركة (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1988، ص ص: 58-65).
- وترى شاروني# في محاضرة لها بعنوان الوجه الثاني للعملة ترى أن الهوية الأولية لكل فرد تكمن في هويته القومية ويظهر هذا كثيراً في البرامج التعليمية اليهودية حيث تُطرح الثقافة والمواهب والميزات الإيجابية الخاصة باليهود الإسرائيليين من جهة بينما يتم تجاهل الأقلية العربية تجاهلاً تاماً. وتوجه سؤالاً إلى وزير التربية آنذاك "هل من الممكن غرس دور الشعب اليهودي بوساطة المناهج التعليمية والكتب المختلفة في أذهان الطلاب العرب،

* مدير المدرسة الأرثوذكسية في حيفا سابقاً

محاضرة وناشطة في مجال "التربية للتعايش"

- وفي الوقت نفسه التجاهل التام لهوية العربي ودور شعبه وثقافته؟ وتري أنه إذا أقيمت لقاءات فهي منذ البداية لا تقوم على أساس المساواة بين الأقلية والأكثرية ولا تحظى هذه البرامج بتأييد المجتمع أو وسائل الإعلام أو القانون. إن برامج التعايش ليس من ورائها أمل كبير (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1988، ص ص: 86-90).
- أما دويري، فيرى أن معظم الأقليات في العالم تضررت من الديمقراطية الليبرالية التي تعطي للأغلبية حق القرار المطلق، ولا تعترف بالحقوق الجماعية للأقليات. وتجربة الفلسطينيين في إسرائيل دليل على أن الديمقراطية الفردية المعتمدة على الأغلبية العددية تتناقض مع مصالح الأقلية، حيث تتجاهل الديمقراطية الفردية الانتماءات الجماعية وتهدد هذه الانتماءات. ومن الممكن أن يكون هنالك تعددية شرعية للمجموعات العرقية أو الطائفية أو القبلية لممارسة دورها كمجموعة في النظام السياسي للدولة التعددية تعترف بشرعية الانتماءات الجماعية وبالحقوق الجماعية (قضايا التعليم العربي، 2004، ص ص: 23-30).
- قبل خمسين عاماً حذر الشاعر الفلسطيني راشد حسين من عدم التوازن في المناهج الدراسية بالقول إن الهدف الحقيقي من الدراسات اليهودية المطبقة على العرب هو جلب التعاطف وتفهم العرب لدعاوى اليهودية الصهيونية ولطمس هويتهم القومية، ويتساءل ماذا ستجني المدرسة من ذلك بدلاً من أن تربي أجيالاً من الشباب العربي على الإخاء والمودة والسلام والثقة. ويرتبط ذلك بنزاهة المعلمين فإن المدرسة تخرج أجيالاً مرتبكة ومترددة تنظر إلى الواقع بأسلوب مشوه يتعامل مع بقية الشعوب كأعداء، وتشعر بعقد النقص والشعور بالذل ولا تفتخر بشبابها وبوطنها وبقوميتها.
- مزراحي*، أكد حقيقة النهج العنصري في التعامل مع التعليم في الوسط العربي بقوله "إن الوضع في الوسط العربي أسوأ منه في الوسط اليهودي وذلك نتيجة لانهايار جهاز التعليم" (سمعان، 1990، ص 6).
- عد الأديب الإسرائيلي سيلانسكي، أن أسلوب التربية الإسرائيلية خليط من الضغط والإكراه بهدف الحصول على تغيير مقصود في الطالب اليهودي لأن هذا التعليم الموجه ليس إلا عمليات غسل دماغ كريمة وإرغاماً على إغلاق العقول (صحيفة الغد، الأردن، 21 كانون ثاني 2005).

* رئيس لجنة أولياء أمور الطلاب العامة

— كوديه، محاضر في جامعة القدس وجامعة تل أبيب وكان رئيس اللجنة التي أقيمت بعد أوصلو لإعداد مناهج إسرائيلية عربية، ولقد كانت له مساهمة في "صورة العربي في المناهج الإسرائيلية" تم استضافته في عام 1999 من قبل لجنة المتابعة وطالب بشطب العبارات التي تُسيء لكلا الطرفين في المناهج.

— إن القول أن اليهودية هوية أدى إلى الخلط بين الدين والمجتمع وأوجد حالة من التخبط والخلل داخل المجتمع الإسرائيلي وجعل البعض يرى أن إسرائيل هي مجتمع بلا هوية عاجز عن التوصل لمفهوم محدد لهويته القومية التي توحد عناصره. وقد لخص الكاتب الإسرائيلي يوري أفيري حالة إسرائيل في الذكرى الخمسين لقيامها بقوله "عندما تبلغ الخمسين لا بد أن تكون قد عرفت من أنت، أما دولة إسرائيل فإنها ما زالت لا تعرف" (أفيري، 1999، ص 110).

— عميد كلية الآداب السابق في الجامعة العبرية آدار، يقول "بينما تقوم التربية القومية على أساس التربية الإنسانية الواسعة الشاملة فإن خطة التوعية اليهودية تسعى إلى خصوصية الشعب اليهودي ونتيجة لذلك تشوه صورة التربية اليهودية وتتحول إلى تربية مراحل خلق التعصب القومي بتربية شوفينية عدوانية موجهة وهذا يتناقض مع التربية" (صحيفة الغد، الأردن، 21 كانون ثاني 2005).

— لقد بدأ بعض أولياء أمور الطلاب اليهود يتحدثون بصراحة عن محتوى كتب الأطفال التي تعمل على شحن عقول الأطفال بالتحريض ضد العرب. وتقول أم منتقدة ما يدرسونه لطفلتها البالغة ثمانية أعوام، وفق ما نشرته صحيفة هآرتس العبرية، "لقد انتابني الدهشة عندما اطلعت على ما يقرأه الأطفال. إنني لم أقرأ في حياتي أسوأ من هذا الكلام. ولكن كيف السبيل إلى منع الأطفال في إسرائيل من قراءة هذه السخافات؟"

ويقول أب إسرائيلي آخر: "إن مما يثير الدهشة في نفسه أن يرى الأطفال يقبلون على قراءة هذه الكتب الحافلة بالتحريض ضد العرب التي تحتوي على وصف لأعمال وحشية سادية وتفصيل لعمليات التمثيل بالجنث، وتتضمن أيضاً رسومات كاريكاتورية تبرز العرب في وضع مهين" (رؤوف، 1984، ص 6).

— في مقابلة مع زيف، أستاذ الفلسفة والعلوم ينتقد ديمقراطية الدولة الإسرائيلية في مجلة كل آدم الإسرائيلية، يرى أن الديمقراطية في وقتنا الحاضر لا تقاس بموقف الأكثرية فقط بل بالالتزام كذلك بالمبادئ الديمقراطية التي تضع حدوداً وقيوداً لقوة الحكم وللأكثرية (مجلة كل آدم، لات، عدد 13).

— دان رابينوفيتش يرى أن مقترحات لجنة دوفرات للإصلاح التعليمي التي أقرها مجلس الوزراء أخيراً تحتوي على قسم خاص بالعرب، وقد جذب الانتباه إلى جملة رئيسة واحدة فقد أشارت إلى أن التعليم العربي يجب أن يشمل تعزيز الهوية العربية الشخصية والجماعية بوصفها أساساً تعليمياً ونفسياً واجتماعياً للاندماج الكامل في المجتمع الإسرائيلي باعتبارها دولة يهودية وديمقراطية، وإن الاعتراف بهوية عربية جماعية مثير للاهتمام لأنه يضاهي الاعتراف بالحقوق العربية الجماعية في إسرائيل، وهذه القضية كانت خارج نطاق الوثائق الإسرائيلية الرسمية (صحيفة الغد، الأردن، 22 شباط 2005).

— ويرى بطاح، باحث فلسطيني، أن هنالك حيرة وعدم وضوح في تحديد مضامين الهوية التي توفق بين المواطنة الإسرائيلية والإنتماء القومي الفلسطيني مما يشكل صعوبة في العمل التربوي (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، 1988، ص 16).

— ولا يزال الأمل في السلطة الإسرائيلية وقدرتها على منح هوية مشتركة من خلال مؤسساتها لتصبح هوية عربي جزءاً من الهوية المشتركة. من هنا يرى بشارة أن النضال ضد التمييز يعبر عن رغبة في الاندماج خاصة عندما مطالبة السلطة بتحقيق وثيقة الاستقلال وهذا تعبير عن إسرائيلية العرب (بشارة، 1993، ص 14).

— وفي المؤتمر الحادي عشر والدورة الرابعة 1995 من أجل التربية للتعاش وبعنوان "هوية على المحك" إسرائيل يهود وعرب في عهد السلام" يلخص المؤتمر الإجابة الصريحة عن السؤال المركزي "هل إسرائيل دولة الشعب اليهودي أم دولة جميع مواطنيها؟" بالجواب التالي "دولة إسرائيل هي دولة الشعب اليهودي ودولة جميع مواطنيها في آن واحد" (هوية على المحك، 1995، ص 40).

لقد تمت مقابلة مجموعة من المثقفين والعاملين في المجال التربوي للكشف عن الأبعاد الواقعية لأزمة الهوية من وجهة نظرهم والتعرف على تفاعلهم مع الواقع التربوي الذي يعيشونه وتم طرح أسئلة البحث الرئيسة نفسها بطريقة مفتوحة، انظر الملاحق من رقم 1 - 7 وفيها عرض لهذه المقابلات. عند تحليل مقالات التربويين والمثقفين والإجابات التي تمت خلال المقابلات المفتوحة تبين أن هنالك اتفاقاً فيما بينهم بأن واقع التعليم العربي يعاني من مشاكل عديدة بالرغم من أنه في حالة تطور دائم. إن هذا التطور بطيء قياساً بالتعليم في الوسط اليهودي وعلى المستوى المادي وتوزيع الميزانية هنالك تمييز لصالح الوسط اليهودي. يظهر التمييز واضحاً في تدني نسب النجاح وزيادة التسرب من المدارس كذلك بالنسبة للسياسات التربوية يرى هؤلاء أن جهاز التعليم العربي يقع تحت هيمنة السياسة الإسرائيلية لأن هناك نظاماً مركزياً يهيمن على السياسة التعليمية التي على أساسها تصاغ المناهج بما تتضمنه من أهداف ومضامين، فهناك تربية على العدمية القومية والوطنية والانصياع للدولة اليهودية. ويرى هؤلاء ضرورة تعديل مناهج التاريخ واللغة العربية بما يعبر عن الهوية القومية للعربي حتى يحصل التوازن في هويته. أخيراً يجمع المثقفون والتربويون على أن أزمة الهوية قد تقود الطالب الفلسطيني إلى الضياع من حيث انتماؤه والإحباط من حيث انتمائه المدني، لهذا من الضروري وضع منهاج للتربية للهوية يخدم شقي هوية العربي في إسرائيل، الشق القومي والشق المدني.

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

ما الجهود المبذولة من قبل السلطات التعليمية العربية للتصدي لأزمة الهوية؟

لم تظهر جهود العرب في إسرائيل لتعزيز الهوية الذاتية بشكل عملٍ جماعي إلا في عام 1984 عندما تأسست "لجنة متابعة قضايا التعليم العربي" التي تعد لجنة فرعية منبثقة عن لجنة المتابعة العليا. الهدف من إنشاء هذه اللجنة هو العناية بجميع قضايا التربية والتعليم التي تخص الأقلية العربية في إسرائيل من مواكبة عمل وأداء الجهاز التربوي والتعليمي من حيث تركيبته وكفاءته وإدارته وتنظيمه وسياسته،

وتهدف هذه اللجنة حالياً إلى تغيير أوضاع التعليم العربي في جميع المجالات وعلى كافة المستويات ابتداء بتغيير أهداف التعليم العربي: مبناه التنظيمي، مضامين التعليم، المناهج، تحسين الشروط المادية للتعليم العربي ووصولاً إلى المساواة التامة في توزيع الميزانيات والموارد بين الوسطين العربي واليهودي داخل إسرائيل (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004، الناصرة).

يرأس لجنة متابعة قضايا التعليم نخبة من القادة التربويين وممثلي النقابات المختلفة. وتضم لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في هيئتها رؤساء سلطات محلية عربية، وأعضاء برلمان عرب، وأكاديميين مختصين، وباحثين، ومديري دوائر وأقسام تربية وتعليم في السلطات المحلية، ومديري مدارس، والاتحاد القطري للجان أولياء أمور الطلاب، والاتحاد القطري للطلاب الجامعيين، وممثلين عن نقابة ومنظمة المعلمين، وجمعيات وأقسام قطرية تعنى بقضايا التعليم العربي وقيادات تربوية وتعليمية.

مركز هذه اللجنة في الناصرة وتعمل من خلال سكرتارية منبثقة عنها في عدة مستويات هي:

1. تشكيل قوة ضاغطة على وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية وعلى لجنة المعارف البرلمانية فيما يتعلق بالتربية والتعليم في المدارس العربية وذلك من أجل تحصيل حقوق الأقلية العربية في التعليم.
2. رفع الوعي الجماهيري بقضايا التعليم العربي بجعلها تتصدر سلم الإهتمامات من خلال المؤتمرات والأيام الدراسية، والمحاضرات، والنشرات، بالإضافة إلى النشر في كافة وسائل الإعلام.
3. الضغط على السلطات المحلية العربية وأقسام التربية والتعليم من أجل زيادة الميزانية المخصصة للتعليم ولقد أقيمت مؤخراً "هيئة مديري أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية" من أجل تحقيق هذا الهدف.
4. العمل على طرح بدائل هامة وضرورية من أجل النهوض بالتعليم مثل تغيير المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي وطرح البديل، وضع أهداف للتعليم في الوسط العربي، وضع المناهج البديلة ومضامينها فيما يخص التاريخ، المدنيات، اللغة العربية، ومنهاج التربية للهوية للمدارس الثانوية العربية. إن آلية العمل تتم على النحو التالي: إجراء دراسات شاملة ثم تبني الموقف ونشره جماهيرياً ومن ثم العمل والضغط من أجل تحقيقه على مستوى البرلمان ووزارة التربية والتعليم.
5. التوجه إلى القضاء في قضايا التمييز والإجحاف في حق التعليم العربي.

6. نضالات على مستوى شعبي مثل إعلان إضرابات مدرسية، مشاركة في نشاطات تظاهراتية تعلنها مدارس معينة حول قضايا تعليمية ومدرسية، كذلك مناشدات لكافة المدارس العربية في قضايا معينة تتعلق بالتربية القومية للطلاب العرب.

7. التعاون مع هيئات أخرى وجمعيات تعمل في حقل التربية والتعليم يذكر منها: الاتحاد القطري للطلاب الجامعيين العرب، جمعية التوجيه الدراسي في مجال التعليم العالي، صندوق التعليم التكنولوجي، مراكز الطفولة المبكرة، المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف بها في النقب، مركز المساواة، مركز التطوير البدوي، جامعة بن غوريون، المركز اليهودي العربي ومركز التعددية الثقافية، جامعة حيفا، وغيرها من الجمعيات والمراكز الفاعلة في هذا المجال.

وتعمل لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في إسرائيل، وفق خطة استراتيجية تتناول أربعة مواضيع جوهرية في مجال التعليم وهي:

أولاً: الخطة الإستراتيجية

وتشمل تغيير مبنى التعليم العربي القائم، وتحديد الأهداف والسياسات التعليمية والتربوية للتعليم العربي، وإعداد المناهج البديلة وخاصة منهاج التربية للهوية الوطنية لتلائم خصوصية الطالب العربي، وتحديد الاحتياجات التربوية والمادية وتطوير البرامج الخاصة بالقيادات التربوية والتعليمية من تأهيل، وتنفيذ البرامج التربوية.

تمّ الانتهاء من وضع وحدة تعليمية (90 ساعة) في مجال التربية للهوية تحوي ستة مجالات. وقد نفذت اللجنة هذا المشروع في 22 مدرسة عربية ثانوية موزعة في كل المناطق، الجليل، المثلث، النقب، المدن المختلطة. وتسعى اللجنة حالياً للحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم لتعليم هذه الوحدة في كافة المدارس الثانوية العربية (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

ثانياً: متابعة قضايا التعليم العربي

وتقوم بمتابعة مجمل القضايا والاحتياجات والميزانيات والموارد للتعليم العربي بالعمل مع وزارة التربية والتعليم، الحكومة، وزارة المالية، لجنة المعارف البرلمانية ولجان أخرى رسمية لها صلة بقضايا التعليم عامة والتعليم العربي خاصة، حيث تطرح اللجنة مواقفها ورؤيتها والاحتياجات للتعليم العربي وتقدم توصياتها ومشاريعها ومطالباتها في كافة مجالات التعليم.

وفي ما يلي أهم مشاريعها:

- مشروع جيل الطفولة المبكرة في المجتمع العربي بالمشاركة مع مركز الطفولة في مدينة الناصرة.
- مشروع "التعليم الآن" بالتعاون مع المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف بها في النقب.
- مشروع هيئة مديري أقسام ودوائر التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية.
- المشاركة في ائتلاف للعمل على التأثير في ميزانية الدولة وما هو خاص بميزانية التربية والتعليم والمشاركة في ائتلاف التعليم الخاص.
- لجنة للأبحاث والدراسات، تقوم بإصدار أبحاث ودراسات وتشرف على إصدار مناهج جديدة وبديلة، بالإضافة إلى إصدار النشرة الدورية التابعة للجنة المتابعة بعنوان "قضايا التعليم العربي".
- عقد أيام دراسية حول قضايا التعليم مثل الندوات والمحاضرات وإصدار مواد وتنفيذ فعاليات في المدارس وأقسام التربية في السلطات المحلية، تتناول المناسبات الوطنية لإحياء الذاكرة الجماعية مثل: يوم الأرض، يوم النكبة، مجزرة كفر قاسم، إحياء ذكرى هبة القدس والأقصى - أحداث أكتوبر 2000.
- عقد مؤتمرات دورية حول قضايا التعليم العربي وتوثيقها بالطباعة والتوزيع:
 - المؤتمر الأول كان حول قضية الأبنية والبنى التحتية.
 - المؤتمر الثاني حول قضايا الخدمات.
 - المؤتمر الثالث حول مضامين وأهداف التعليم العربي.

- المؤتمر الرابع كان موضوعه بناء الإنسان العربي الفلسطيني في إسرائيل.
- المؤتمر الخامس دار حول تحديات التعليم العربي وقضاياها على مشارف الألفية الثالثة.
- المؤتمر السادس عن هيكلية التعليم العربي (الجهاز الإداري للتعليم العربي) من حيث البنى والمضامين (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

ثالثاً: مشروع التربية للهوية

لقد كان مشروع التربية للهوية أحد المشاريع الهامة والمركزية التي قامت بها لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، حيث ترى أن هذا حق قانوني أقرته الأعراف والمواثيق والمعاهدات الدولية، وهو حق الجماعات في تشكيل وإعادة تشكيل ثقافتها الوطنية والتعبير عنها. من هنا ركزت لجنة متابعة قضايا التعليم على كون التربية للهوية مطلباً هاماً لأنه مرتبط بشكل أساسي ببقاء وكيان هذه الأقلية العربية. وسيتم تناول مراحل مشروع التربية للهوية على النحو الآتي:

• خلفية المشروع

يعتقد التربويون العرب أن التربية يجب أن تسعى لبناء إنسان فلسطيني ذي انتماء وهوية قومية عربية فلسطينية متبلورة، وتربية إنسان يعرف ويحترم ماضيه وتراثه وذكريته التاريخية ليكون إنساناً مبدعاً ومنتجاً يسعى لتغيير واقعه الاجتماعي والسياسي وكذلك لأن يكون حراً وناقداً وديمقراطياً يحترم الشعوب الأخرى وثقافتها.

ويرى هؤلاء أن العُبن اللاحق بالمدارس العربية يبدو واضحاً في بنية جهاز التعليم، هذا الذي لا يقف عند القضية المادية بل يتعداها إلى التجاهل القومي المباشر والمستمر، وينعكس هذا التجاهل في ممارسات عديدة ومستمرة، فمثلاً أعلنت وزارة التربية والثقافة والرياضة* مشروع "مائة عام على الصهيونية" كموضوع سنوي ليعلم في جميع المدارس في إسرائيل للعام الدراسي 97/96.

*يسمىها العرب في إسرائيل وزارة المعارف

وهذا يعني تدريس موضوع الصهيونية والتربية على القيم الصهيونية وتعرف أعلام الصهيونية. كذلك القيام بنشاطات كالمعارض ومشاريع تتعلق بالصهيونية، لقد رفضت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي هذا المشروع وعارضته وطالبت باستبداله بموضوع "الهوية القومية والهوية المدنية". وفي الوقت الذي بدأت فيه طواقم التربية بإعداد المناهج والفعاليات والميزانيات قبل عام كامل من تطبيق موضوع "مئة عام على الصهيونية" في المدارس اليهودية، بقي الموضوع في المدارس العربية حبراً على ورق مستهيناً بوجود الأقلية العربية القومية.

لقد أثبتت وزارة المعارف ولا تزال تثبت ولاءها لأهداف التعليم في إسرائيل وللخطوط العريضة لحكومتها. فقد قام وزير المعارف زلوفون هامر بإقامة قسم في وزارة المعارف - قسم التربية للقيم - الهدف الرئيسي- له التربية لليهودية والصهيونية مع تغييرات في معايير دعم المؤسسات التربوية "حيث أُلغيت معايير التربية للديمقراطية وشدد على معايير التربية للصهيونية. ومن منطلق وعي لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في إسرائيل، قررت القيام بمشروع تربوي لتعزيز الهوية القومية للعرب الفلسطينيين داخل إسرائيل.

ونتيجة للأزمة الحادة في الهوية القومية والاجتماعية والفردية التي تعاني منها الأجيال الناشئة في الوسط العربي، وجدت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي من الضروري إعداد منهاج تربوي لتعزيز الهوية القومية والحضارية والإنسانية والفردية للإنسان الفلسطيني في إسرائيل، ولتعزيز انتمائه وحسه الوطني والوقوف ضد سياسة التجهيل القومي المخطط الذي تنتهجه دولة إسرائيل (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

• الهدف الرئيسي للمشروع

لقد كان الهدف الرئيسي— للمشروع بناء وتنفيذ وتقييم منهاج تربوي للتعامل مع الهويات المتعددة للفرد العربي الفلسطيني في إسرائيل بالتركيز على الهوية القومية. ومع مباشرة العمل في المشروع، وجدت لجنة المتابعة أنه من الضروري تقييم وتلخيص التجربة المكتسبة في السنوات التي طبق فيها المشروع وجهود الطواقم العاملة في المشروع من مدرّبين ومرشدين ومعلمين ومديري المدارس الثانوية التي طبق فيها المشروع، وأيضاً الطلبة الذين طبق في مدارسهم هذا المشروع.

وكلفت لجنة المتابعة مجموعة من التربويين للعمل كلجنة خاصة بتوجيه المشروع. وقامت هذه اللجنة بتقييم المشروع وتبلورت النتائج بضرورة تطوير مضامين المنهاج وتحديثه وتكثيف العمل به (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

• منهج التربية للهوية الوطنية

من الجدير ذكره أن المنهاج الذي كان معمولاً به كان مكوناً من 16 ساعة تعليمية "غير منهجية" تتألف من ثمانية لقاءات حول مواضيع مختلفة (تعريف الهوية، الهوية والآخر، يوم الأرض، اللاجئين، النكبة، مجزرة كفر قاسم).

ولقد وجدت اللجنة أنه من الضروري تكليف طاقم من الأكاديميين والباحثين والتربويين وذوي الخبرة لكتابة المناهج التعليمية وكلفت العاملين في مؤسسات ذات صلة والمرشدين المهنيين بصياغة محددة للبرنامج من خلال منهاج دراسي يستوفي المعايير الأكاديمية المطلوبة، وبحجم وحدة تعليمية (90 ساعة) للمرحلة الثانوية في المدارس العربية في كل أنحاء إسرائيل مستقبلاً.

وفيما يلي أبرز الأسباب التي صاغتها لجنة المتابعة من أجل تدريس منهاج التربية للهوية:

- الإيمان بحق العرب في دولة إسرائيل في تقرير ما يتعلمه طلابهم وطالبتهم من مضامين وقيم.
- التصدي لسياسة التجهيل والعدمية القومية المتبعة في المؤسسة الإسرائيلية بكافة فروعها السياسية والفكرية والتربوية والأكاديمية.
- ترسيخ الانتماء القومي الوطني والحضاري في نفوس الأجيال الصاعدة.
- تعزيز الذاكرة الجماعية والهوية الجماعية لدى الطلاب العرب الفلسطينيين.
- تعزيز وتكثيف حيوية تاريخ وأدب وثقافة وحضارة وتراث وفولكلور الشعب العربي الفلسطيني.

وضمن مرحلة تشكيل اللجنة المشار إليها، ثم التوجه إلى كل من يمكنه المساهمة في بلورة برنامج التربية للهوية. ولقد تكونت مجموعة مهنية جادة من خيرة الأكاديميين والباحثين والشخصيات التربوية والعاملين في مؤسسات تعنى بشؤون التربية والمؤسسات الحقوقية (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

وبفضل هؤلاء تم تحديد معالم التصور الفكري للمشروع والأسباب التي استدعته وأهدافه، كما تم تحديد الإطار العام للمشروع، ولقد أجمعت اللجنة على النقاط التالية:

- تعريف مفهوم "الهوية" عامة و"الهوية الوطنية" خاصة.
 - توضيح مكانة الهوية الوطنية ودورها في حياة كل مجتمع وكل شعب.
 - أهمية الحفاظ على الهوية الوطنية بالنسبة لكل جماعة أو شعب يعيش كأقلية في إطار كيان سياسي تتحكم به أكثرية مختلفة في كل الإنتماءات.
 - تعريف الهوية كحق من حقوق البشر الطبيعية.
- ومن خلال النقاط السابقة تمّ تصور المشروع وتم تحديد الأسباب التي استدعيه كما تم تحديد أهدافه، أما الأسباب فهي تنحصر في ثلاثة أمور:
- الأول: أن التربية للهوية الوطنية تتخذ أهمية قصوى بالنسبة للعرب الفلسطينيين في إسرائيل من أجل البقاء والعيش في وطنهم الأصلي الذي لا وطن لهم سواه.
- الثاني: كون دولة إسرائيل دولة يهودية ذات طابع اثني لا تترك لهم فرص تعرف هويتهم الخاصة من خلال طروحاتها التي تتلخص في:

- تجاهل هذه الهوية على مستوى أهداف التعليم الرسمية.
 - الإعلان بصورة مستمرة أن التربية في إسرائيل تقوم على الأهداف الصهيونية.
 - تأكيد الأبحاث والدراسات التربوية على أن السياسة التعليمية في إسرائيل تهدف إلى تجرد الطالب العربي من إنتمائه الوطني والقومي.
- الثالث: افتقار المناهج التعليمية والكتب المدرسية لمضامين هادفة في إتجاه التربية للهوية الوطنية، إضافة إلى انعدام الأنشطة والفعاليات التربوية التي تصب في هذا الاتجاه.
- وعلى خلفية هذه الأسباب، تم تحديد أهداف المشروع واتفق أعضاء اللجنة الموجهة على عدة أهداف كان أهمها (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004):

– أن التربية للهوية لدى الطالب العربي الفلسطيني في إسرائيل يجب أن تشمل البعد الوطني الفلسطيني والبعد القومي العربي الذي هو امتداد للبعد الوطني والبعد المدني والبعد الإنساني العالمي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن البعد الوطني الفلسطيني هو البعد المُستهدف والمهدد بالطمس، لذا وجب التركيز عليه، ولكي تتشكل للطالب هوية جامعة تتيح له مواكبة الحاضر وتشكيل رؤية فلسفية مستقبلية في الوقت نفسه.

– أن الإجماع على جعل الأبعاد الأربعة أساساً للتربية للهوية قد صاغ العنوان الرئيس للمشروع الذي تبنته لجنة المتابعة لقضايا التعليم العربي، حيث جاء على النحو التالي: (مشروع التربية للهوية الوطنية، الثقافية والقومية والمدنية لدى الطالب العربي الفلسطيني في إسرائيل) (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

لقد شكلت الأهداف مرجعاً لصياغة خطة عمل تمّ رسمها تختص بشكل ومميزات المضامين التعليمية والفعاليات التربوية التي يجب ممارستها وعدد الحصص التعليمية وتحديد المرحلة الدراسية للبدء في المنهاج.

ولقد اتفقت اللجنة على أن مشروع التربية للهوية يجب أن يكون ضمن المنهج المدرسي في المرحلة العليا. كذلك اتفقت اللجنة على ضرورة تخصيص وحدة تعليمية كاملة لتطبيق هذا المشروع (90 حصة سنوياً بمعدل حصة أسبوعياً في كل صف من العاشر - الثاني عشر) (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

• تفصيل خطة المشروع

اتفقت اللجنة المقررة على أن التربية للهوية يجب أن تسير في عدة مسارات تواكب بعضها بعضاً قدر الإمكان، على أن يشرف طاقم مختص على كل مسار في مجال واحد من المجالات التي اعتبرت مجتمعة نواة الهوية بأبعادها المختلفة وجاءت هذه المسارات وتركيب طاقم كل منها كما أقرته اللجنة الموجهة على النحو التالي:

1. خطاب الهوية: الذي يجب أن يركز على الهوية الجماعية ومركباتها لدى العربي الفلسطيني في إسرائيل ومكانة الهوية بأبعادها المختلفة، حيث تمّ التوجه إلى باحثين في علم الاجتماع والعلوم السياسية من أجل صياغة كراس للعمل المدرسي واختيار مواضيع للبحث والنقاش من قبل الطلاب.

2. الذاكرة التاريخية، أشرف كل من بطرس أبو منة وسعيد البرغوثي على تحديد القضايا التاريخية التي تندرج في صلب الرواية التاريخية الفلسطينية الحديثة والذاكرة الجماعية للشعب الفلسطيني، حيث تقرر أن يتم طرح هذه القضايا بين أيدي الطلبة من خلال الوثائق والنصوص والصور.

3. الثقافة الوطنية الفلسطينية: أشرف مصطفى كبها حنا أبو حنا على تحديد مجال البحث الذي يشمل شخصيات بارزة في منعطفات الأدب والشعر والمقالة والعلم والتنظير السياسي والصحافة والفن والتأليف وتأسيس الأندية الثقافية والوطنية. وكان من الواضح هنا أيضاً أن لا خيار أمام الطاقم المشرف على هذا المسار إلا أن يختار شخصيات بقدر ما تعبر تلك الشخصية عن هذا المنعطف أو ذاك دون تحيز من أي نوع كان.

4. التراث والفولكلور: أشرف على هذا المسار منعم حداد ومهر سرحان اللذان أعدا إطار المواضيع المختارة من التراث الشعبي، وقد تبنت اللجنة الموجهة هذا الإطار المتمثل في تحديد المضامين التراثية والفولكلورية التي يجدر بكل طالب عربي فلسطيني أن يتعرفها وأن يلم بها.

5. جولات دراسية لتعرف الوطن: أشرف على هذا المسار فوزي ناصر ومجموعة من المرشدين المختصين في معالم البلاد، وقد تم إعداد برنامج لسلسلة جولات دراسية وتوجيهات نحو كيفية الاستعداد والتحضير لكل جولة ولتنفيذها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن إحدى الأفكار التي طرحت من قبل اللجنة هي السعي نحو توثيق هذه الجولات عند تنفيذها بالصوت والصورة لتصبح في المستقبل مادة للدراسة بين أيدي الطلبة إذا استعصى عليهم زيارة هذا المكان أو ذاك أو كمادة دراسية في إطار موضوع ما.

6. الهوية المدنية: أشرف على هذا المسار محمد زيدان الذي قام بإعداد مواضيع المضامين التي يتوجب تدريسها في إطار هذا المسار ووفق توصيات اللجنة الموجهة (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

كما يشمل الجانب المدني محاضرات في قضايا مثل:

- المفهوم القانوني - الدولي - مفهوم حقوق الإنسان لقضايا المواطن / المواطنة، الدولة والتزاماتها تجاه المواطن / واجبات المواطن تجاه الدولة.
- علاقة الديمقراطية بحقوق الإنسان.
- اتفاقيات، معاهدات وإعلانات دولية ذات الشأن.

- مركبات الأقلية وحقوق الأفراد التابعين لأقلية (دينية، إثنية، إجتماعية، قومية...) - حقوق المجموعة (الحقوق الجماعية) بمفهوم حقوق الإنسان.
- واقع الأقلية الفلسطينية في إسرائيل (منظور حقوق الإنسان)، بما يشمل المكانة القانونية وأهمّات التمييز.
- الحقوق المدنية والسياسية كما وردت في المواثيق الدولية.
- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كما وردت في المواثيق الدولية.
- موضوع الأرض وعلاقته بحقوق الإنسان وحقوق المواطن والسكان الأصليين.

7. سلسلة محاضرات تثقيفية: هناك موضوعات ثقافية متنوعة لا تستوعبها المناهج التعليمية ومن المهم أن تكون ضمن إدراك الطالب ووعيه على سبيل المثال: الصراع بين الهوية الثقافية والعمولة، التضارب والتوافق بين العقل والدين في المجالات المختلفة، مكانة المرأة في المجتمع /... وغير ذلك. لذا رأت اللجنة الموجهة أن الحل الأفضل لتوفير الفرصة أمام الطالب للاطلاع على مثل هذه الموضوعات هو إعداد برنامج محاضرات يدعى إليها محاضرون مختصون، بحيث يكون دور الطالب في إطار هذا البرنامج دور المستمع والمحاوّر في آن واحد (يمكن تطبيق هذا البرنامج في إطار كل مدرسة على انفراد أو بالتنسيق بين عدة مدارس قريبة بعضها من البعض الآخر). وتوصي اللجنة بتوثيق المحاضرات وما يدور حولها من نقاش لكي تصبح فيما بعد أحد المراجع التثقيفية التي يمكن الاستعانة بها عند الضرورة.

8. تخليد ذكرى: إن تخليد الذكرى هو حق طبيعي لكل جماعة أو شعب لأنه جزء لا يتجزأ من العناصر التي تكون الذاكرة الجماعية والثقافية الوطنية (بغض النظر عما إذا أتت هذه الذكرى لنزهة بها أو لنقف عندها وقفة حسرة وألم). لذا رأت اللجنة الموجهة ضرورة إدراج تقليد تخليد الذكرى في مدارسنا كحلقة من حلقات أو كمسار من مسارات مشروع التربية للهوية الثقافية الوطنية. وقد أوصت اللجنة أن تكون أحداث مذبحه دير ياسين ومجزرة كفر قاسم ويوم الأرض ومجزرة صبرا وشاتيلا أحداثاً تُخلد ذكراها في إطار هذا المشروع التربوي من خلال عقد أيام دراسية، وجمع معلومات ووثائق وصور وإنشاء متاحف وإقامة مهرجانات، ومواسم ثقافية وبرامج فنية وغير ذلك (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004).

وعلى وجه الإجمال، من الواضح أن الموضوعات التي تمّ عرضها في إطار كل مسار أو مجال لا تحوي كل ما يمكن التعرض له من أمور ذات أهمية بالنسبة للتربية للهوية الوطنية، ولكنها حسب اعتقادي تكفي لأن تكون مدخلاً لهذا المجال من مجالات التربية للهوية، إذا راعينا عدد الساعات الذي يتاح تخصيصه لهذا المشروع التربوي ومستوى الطلبة ودوافعهم والحوافز التي يمكن أن تقدم لهم.

• مراحل تطبيق المشروع

في العام 99/98 طبق المشروع للصف العاشر في 7 مدارس ثانوية في 5 بلدات عربية بشكل تجريبي، وفي العام 2000/99 طبق المشروع في الصف العاشر كما في العام الدراسي السابق. وكانت آلية العمل باختيار معلمين اثنين من كل مدرسة بعضهم من المختصين في التاريخ، والتربية، والمدنيات والجغرافيا، وبعضهم رشحتهم المدرسة وكان العدد 14 معلماً في المرحلة التجريبية ودفعت نفقات الساعات الإضافية لتدريس هذه المادة من قبل اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية مع أن بعض المعلمين كان متبرعاً طبق المنهاج على صفوف العاشر كلها في 7 مدارس ثانوية. وفي العام 2001/2000 أوقف تطبيق المشروع بقصد فحص وتقييم ما قُدم من مواد من وجهة نظر المعلمين والطلاب والمرشدين حيث أمدتهم التجربة الأولى بضرورة تطوير المناهج بشكل متكامل لوحدة تعليمية كاملة 90 ساعة لمدة ثلاث سنوات. وفي العام 2002/2001 طبق المشروع في 22 مدرسة ثانوية، بتوسع في المدن المجاورة للناصرة. وفي العام 2003 أعطيت الصورة شبه النهائية للمنهاج القائم، ولا يزال يُدرس حالياً بمبادرة لجنة المتابعة لقضايا التعليم كمنهاج إضافي في الصف العاشر لأن المسؤول عن المدارس الثانوية هي السلطات المحلية ونتيجة لدعم رؤساء السلطات المحلية يمكن تطبيقه دون الرجوع إلى وزارة المعارف الإسرائيلية (وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم بالعربي، 2004).

• آلية العمل حالياً

يوجد معلمان في كل مدرسة يتمّ تدريبهما من قبل مرشدين في لجنة المتابعة ممن عملوا في لجنة متابعة قضايا التعليم. ويتم التمويل من قبل لجنة المتابعة والسلطات المحلية العربية بالإضافة إلى متطوعين لا يتقاضون أجراً. ولا يزال هذا الموضوع تجريبياً في الصف العاشر فقط حتى لا يؤثر في مواد البجروت للطالب. ولم تعترف وزارة المعارف إلى الآن بهذه الوحدة التعليمية، ولذا فهي تدرس في البرنامج المدرسي ضمن التعليم اللامنهجي.

تعد تجربة تطبيق هذا المنهاج فريدة من نوعها في إسرائيل من حيث مشروع يتحول إلى مواد تعليمية ومن ثم إلى منهاج دراسي. ولقد تمّ تقييمه مرتين: الأولى من خلال استمارات للطلبة والمعلمين، والأخرى على صعيد أوسع من قبل أعضاء لجنة المتابعة. حيث أفادت نتيجة التقييمين بضرورة العمل بشكل منهجي وإقامة منهاج أوسع بالإستفادة من طاقم عمل من الأكاديميين والتربويين والمهنيين المختصين.

طبّق المشروع بداية في 14 مدرسة ثانوية موزعة في لواء الشمال انظر ملحق رقم 8. وحالياً تشارك في المشروع 22 مدرسة ثانوية في القرى والمدن المحيطة بالناصرة. انظر ملحق 8، 9.

فيما يلي نموذج من منهاج التربية للهوية الخاص بمسار (جولات دراسية للتعرف على الوطن).

مسار منابع نهر الأردن (في قضايا التعليم العربي، 2004، العدد 3)

المقدمة:

في الظروف التي نعيشها في ظل سياسة القلع والتغريب وجدنا أنه من الواجب تثبيت جذورنا في وطننا عن طريق زرع محبة الوطن في نفوس أبنائنا وذلك عن طريق خلق علاقة بين الطلاب والوطن، وبين الطلاب وأبناء شعبهم، وبينهم وبين طبيعة الوطن وجغرافيته وتاريخه، إذ إنه بالمعرفة يمكن أن تقوم مثل هذه العلاقة، وبالتجوال في أرجاء الوطن يمكن أن يحس الطالب بالوطن يدغدغ عقله وقلبه، لهذا يجب تعويد طلابنا على التجول في أرجاء الوطن مستمعين لتاريخه وحديثه وأصوات مياهه وعصافيره. ثم بالجولات يمكن لأبنائنا تعرّف فئات من شعبنا تعيش في مناطق أخرى، ولعلّ البعد ينمي أفكاراً وأوهاماً لا نريد لها البقاء فالتقرب يفتح أبواباً للمعرفة والاحترام والمحبة والانتماء.

من خلال الجولات يتعرف الطالب طبيعة الوطن بصخوره وجباله وأشجاره ووديانه، يتعرف مواقع القرى ومعيشتها ومشاكلها، على القرى التي تمّ تهجيرها في العام 1948 وقبله وبعده، على تراث الآباء والأجداد عبر زيارة المقامات وتعرف العادات الزراعية أو الأعمال البيتية أو أي مجال آخر.

مسار منابع نهر الأردن

الفصل المناسب: كل السنة عدا الأيام الماطرة العاصفة.

الجيل المناسب: طلاب الثانوية فما فوق.

• لباس خاص:

1. حذاء مناسب للسير على الأقدام وفي الماء أيضاً
2. غطاء للرأس.
3. لباس خاص للنزول إلى الماء.
4. حذاء بديل أو لباس بديل

• وسائل خاصة:

1. خريطة مناسبة.
2. دليل للنباتات: الأشجار / الأزهار
3. كراس للملاحظات
4. كاميرا للتصوير

• مواضيع للقراءة والبحث:

1. حدود إسرائيل
2. الحولة
3. مشاريع تحويل مياه نهر الأردن

• توصيات خاصة:

1. السسير خلف المرشد فقط.
2. السير في الطرق المخصصة لذلك فقط.
3. عدم تسلق الأشجار أو الجدران.

• يتزوّد المرشد بـ:

1. خرائط توضيحية واضحة الخطوط والمعالم.
2. لوح أو أوراق لرسم ما يجب رسمه أو توضيحه.

• مسار الرحلة:

1. مطلة النبي يوشع التي تطلّ على منطقة الحولة.
2. مشروع الحولة الجديد وقنوات تجفيف الحولة.
3. أحد أهم مصادر الأردن وقضية الحدود الانتدابية والحالية - تل القاضي.
4. جسر - بنات يعقوب ومشروعان في جواره - مشروع كفار هنسي - ومشروع تحويل المياه إلى البطوف (سنة 1953).

دان (الدان) والبانياس والحاصباني هي المصادر الرئيسية لنهر الأردن وهذه المصادر تتبع عند أقدام جبل الشيخ، الأمر الذي أعطاه لقب "أبو الأردن".

ويعد الدان أغزر الينابيع عطاءً - يبلغ متوسط تصريفه السنوي 240 مليون م³ وتضمن إسرائيل استغلال كل هذه الكمية لأن المنايع موجودة ضمن الحدود الإسرائيلية، وقرب المنايع يوجد تل أثري دلت الحفريات على بداية الاستيطان هنا منذ العصر - الحجري المتأخر وفي العصر - البرونزي المتوسط بنيت هنا مدينة كنعانية عرفت باسم (دان).

الاسم العربي للتل "تل القاضي" الذي يعني لغة "تل دان".

المصدر الثاني هو الحاصباني الذي يأتي من لبنان من البقاع قرب قرية حاصبيا التي أعطته اسمها، ويبلغ تصريفه السنوي 150 مليون م³.

المصدر الثالث هو البانياس الذي يبدأ من عيون البانياس الكارستية شرقي تل دان حيث توجد آثار مدينة يونانية رومانية بانياس - قيصرية فيلبس. ويبلغ تصريف السنوي 120 مليون متر مكعب.

في عام 1919 اقترحت الحركة الصهيونية أن تمر، حدود الانتداب البريطاني شمالي هذه الينابيع مضيقة إليها مصادر الليطاني، وفي العام 1922 تمّ الاتفاق بين الانتدابين البريطاني والفرنسي على أن تمر الحدود بين تل دان والبانياس، ذلك لضمان مصدر الماء الرئيسي - (الدان) في نطاق المنطقة التابعة للانتداب البريطاني في حين أصرت فرنسا على إبقاء خط النفط "P. A. T" لآين" خارج حدود المنطقة البريطانية، كذلك طريق القنيطرة - صيدا - بيروت.

المحاولة الأولى كانت في زمن الدولة العثمانية - شركة لبنانية امتلكت الامتياز قبيل الحرب الأولى، وفي ظل الانتداب البريطاني فشلت هذه الشركة فتنازلت عن الامتياز ليعطى لشركة يهودية اسمها "كيرن هيشوف" التي لم يساعدها الوقت والأحداث ليبقى الأمر ما بعد قيام دولة إسرائيل لتقوم الـ "كيرن كييميت ليسر-ائيل" بهذه المهمة من العام 1953 حتى العام 1957، وفي أعقاب ذلك قامت جمعية حماية الطبيعة ومن نضالها في تلك الفترة ببناء محمية الحولة لتكون أول إنجاز لهذه الجمعية.

نقل مياه الأردن إلى داخل إسرائيل

لهذا النقل جذور في أيام الانتداب البريطاني - تخطيطات ظلت على الورق إلى أن بدأ المشروع الإسرائيلي بنقل الماء من جسر- بنات يعقوب إلى البطوف، سنة 1953 توقف العمل في هذا المشروع نتيجة ضغوط عربية ودولية - وكان أن تغير التخطيط لتقوم إسرائيل بضخ الماء من بحيرة طبرية في العام 1964.

أهداف خاصة بهذه الرحلة خريطة مرفقة: (منابع الأردن)

1. بناء علاقة بين الطالب وبين منطقة لها جمالها الخاص وأهميتها التاريخية والحياتية.
2. الوقوف على أهمية المياه.
3. الوقوف على ما تفعله المياه في الطبيعة من حيث التعرية، والحياة على ضفافها.
4. مشروع تجفيف الحولة وتعرف أبعاده الإيجابية والسلبية.
5. مشاريع تحويل مياه نهر الأردن إلى داخل فلسطين / إسرائيل.
6. علاقة الماء وطرق المواصلات وخط النفط المسار في هذه المنطقة برسم الحدود في العام 1922.
7. قرى الحولة المهجرة ضمن مشروع التجفيف / (بحجة مشروع التجفيف).
8. أحداث العام 1948 في منطقة الحولة.
9. المشروع العربي لتحويل مياه الأردن في العام 1964.

10. مدن تاريخية كنعانية، يونانية، رومانية.
11. أهمية المنطقة كمجمع ماء من الجولان وجبل الشيخ والبقاع وجبال الجليل.
12. معبر بنات يعقوب وأهميته وقلعة قصر عطرة الصليبية.
13. العرب الباقون في المنطقة - عرب الهيب في طوبا والزنجرية.
14. الاستيطان اليهودي الذي بدأ في الجاعونة.

نمذج لأوراق العمل

قرى عبرية والمطلوب كتابة أصلها العربي (هذه القرى حلول للسؤال حيث طُبعت باللغة العبرية)

تل القاضي شجرة العشرة وادي الدردارة (براغيث) جسر الدّلبة

قصر عطرة وادي المالحة عين بلاطة

قرى عربية دُمرت وعلى أنقاضها أقيمت مستوطنات على الطالب معرفتها وقد وُضعت بالعبرية وفيما

يلي حل السؤال.

آبل القمح	الجاعونة	الخصاص	اللزاة	الخالصة
	دفنة	عُرابة	زُحلق	الحسينية

(قضايا التعليم العربي، 2000).

الفصل الخامس مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

حول واقع التعليم لدى العرب في إسرائيل

هنالك دراسات فرعية كثيرة وحديثة تتناول واقع التعليم العربي. هنالك دراسة حول واقع التعليم في لواء الشمال وأخرى في الناصرة وأخرى خاصة بالبدو في النقب تم الاعتماد عليها كمؤشر موضوعي نظراً لأن لواء الشمال يضم حوالي 60% من الطلبة العرب في إسرائيل وكون الناصرة المدينة العربية الوحيدة في إسرائيل. ودراسة النقب تمثل إلى حد كبير واقع التعليم في جنوب إسرائيل. كذلك تم الاعتماد على البيانات الإحصائية الصادرة عن مركز الإحصاء الإسرائيلي لعمل المقارنات ما بين الوسطين العربي واليهودي، إذ ينظر التربويون العرب إلى هذه البيانات والإحصاءات كدليل على سياسة التمييز العنصري مستخدمين الوقائع والأرقام والمقارنات في مؤتمراتهم التربوية وعبر لجانهم المختلفة من أجل عرض واقعهم التعليمي والمطالبة بحقوقهم. بالمقابل يلجأ الوسط اليهودي إلى الإحصاءات الخاصة بالعرب وعمل المقارنات مع إحصاءات وأرقام في بلدان عربية مجاورة، وفي أحيان أخرى تكون المقارنة بالعودة إلى واقع التعليم العربي مع بداية قيام دولة إسرائيل محاولين ما أمكن البعد عن التوترات والإدانة العنصرية التي تجلبها هذه الإحصاءات. يرفض العرب بشدة هذه المقارنات كونهم مواطنين في دولة إسرائيل ويرون أن حقيقة وضعهم التعليمي تظهر بوضوح من خلال المقارنة مع الوسط اليهودي.

هنالك حقائق هامة تظهر في عدد من المقارنات الإحصائية ونشير إلى بعضها كمثثلة لواقع التعليم العربي في إسرائيل. نذكر هنا أنه بحسب إحصاء 2004/2003 كان عدد الطلاب العرب في إسرائيل حوالي ربع العدد الكلي من كافة الطلاب. من ملاحظة توزيعهم بحسب المراحل التعليمية نلاحظ مباشرة الانخفاض الحاد في العدد الكلي للطلاب العرب بعد نهاية المرحلة الابتدائية،

وهذا دليل على نسبة التسرب العالية التي ترتبط بنسبة التساقت العالية وبالظروف الاقتصادية الاجتماعية للطلاب العرب. وصلت هذه النسبة إلى 30% من العدد الكلي للطلاب العرب قبل نهاية المرحلة الثانوية في حين كان معدلها في الوسط اليهودي 4.9% للعام الدراسي 98/97. وإذا علمنا أن مستوى النجاح للطلبة العرب حوالي 50% من المتقدمين أي من الـ70% الذين بقوا في المرحلة الثانوية يبقى 35% من العدد الأصلي للطلاب، وإذا علمنا أن ما يصلح للجامعات من الناجحين هو فقط 30% من المتقدمين أي حوالي 20% من الطلبة العرب يمكن دخولهم الجامعات، وفي الواقع نجد حوالي 2% من الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية.

- هنالك ملاحظة جديرة بالاعتبار، ففي العقد الأخير انخفضت نسبة التسرب من المدارس العربية وزاد الإقبال على التعليم وتبدى ذلك في انخفاض معدل التسرب ليصل إلى 9.1% في الوسط العربي. هذا التحسن نستطيع أن نربطه بدرجة كبيرة بالوعي الجماعي وبنشاط لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بالإضافة إلى الظروف السياسية والانفتاح بعد عملية السلام مع مصر- والأردن التي جعلت العرب في إسرائيل يطلعون على الأوضاع التعليمية للفلسطينيين في الدول المجاورة، إضافة إلى قبول أعداد كبيرة من أبنائهم في مختلف الجامعات الأردنية.

بالنسبة للإحصاءات حول الوضع التعليمي في الناصرة نجد أن هذه المدينة العربية تحتضن أعداد كبيرة من الطلبة من القرى المجاورة لها، ويوجد بها 25 ألف طالب موزعين على مدارس حكومية وخاصة وتقوم هذه الأخيرة بدور ريادي في العملية التعليمية نظراً لتمتعها باستقلالية نسبية تجعلها قادرة على زيادة عدد الحصص المقررة بالإضافة إلى وضعها لمناهج مساندة. تمكنت هذه المدارس من إثبات جدارتها من خلال نتائجها في امتحان البجروت ولقد أقرت لجنة دوفرات حديثاً بدورها الريادي بوضع ممثلين عنها في هذه اللجنة استطاعوا التأثير في مجمل التوصيات التي اتخذت من أجل تحسين الوضع التعليمي للعرب.

- الملاحظة الثانية هي الاختلاف الواضح بين الوسطين العربي واليهودي في ما يخص نسبة عدد التلاميذ لكل معلم حيث تقل هذه النسبة في المراحل الثانوية لتصبح 9.4 طالب لكل معلم في الوسط اليهودي و14 طالباً لكل معلم في الوسط العربي. كذلك معدل الحصص للتلميذ في المدرسة الحكومية العربية أقل منها للتلميذ في المدرسة الحكومية اليهودية وهذان الأمران يرتبطان بالميزانيات المخصصة لكلا الوسطين.

- الملاحظة الثالثة إذا نظرنا إلى نسبة الطلاب الحاصلين على شهادة البجروت في الوسطين العربي واليهودي بالقياس إلى مجمل أعداد الطلبة المتقدمين إلى هذا الامتحان لا توجد فروقات كبيرة. الاختلاف يتبدى في معدلات الطلبة حيث ما يصلح للقبول في الجامعات الإسرائيلية في الوسط اليهودي 48% منهم، في حين ما يصلح في الوسط العربي 31% منهم، وهذا دليل على مستوى نجاح للطلبة العرب بمعدلات منخفضة تحرمهم من دخول الجامعات الإسرائيلية. حديثاً يلاحظ قبول أعداد كبيرة من الطلبة في الجامعات الأردنية والمصرية.

- ملاحظة خاصة بالتعليم عند البدو في النقب نستطيع أن نضيف إلى الواقع التعليمي لديهم معظم مشاكل جهاز التعليم العربي وبدرجة أكثر وضوحاً ومرتبطة بوضعهم الخاص. هنالك نقص حاد في أعداد المدارس اللازمة وفي مستوى تجهيزاتها ونظراً لوجود قرى عربية غير معترف بها تعد المدارس الابتدائية الموجودة في هذه القرى مدارس مؤقتة وينقصها الخدمات العامة والصيانة والمجاري وأحياناً الكهرباء وبعضها شبه (براكيات). كذلك لا تتواجد المدارس الثانوية في هذه القرى مما يضطر الطلاب للسفر لمسافات طويلة للالتحاق بالمدارس الثانوية، فهناك 10 آلاف طالب بهذه الحال. هذا الوضع يؤثر في إكمال الفتيات لتعليمهن الثانوي ونجد أكبر نسبة تسرب من المدارس بعد نهاية المرحلة الابتدائية لتصل إلى 55%، نضيف إلى ذلك النقص الحاد في أعداد المعلمين المؤهلين إذ تحتاج هذه المدارس حالياً إلى أكثر من ألف وظيفة معلم، كذلك إن نصف المعلمين هم من غير البدو مما يجعل إقامتهم في هذه المدارس مؤقتة ومرتبطة بالبحث عن فرص عمل أفضل وتنعكس هذه الأوضاع على نسب نجاح الطلاب في امتحان البجروت حيث تعد من أدنى النسب قياساً بالعرب في باقي المناطق.

وضعت الحكومة الإسرائيلية استراتيجيات من أجل تطوير التعليم في المجتمع البدوي عن طريق عدة مشاريع نذكر منها مشروع لدعم الطالبات الجامعيات البدويات مادياً، ومشروع آخر لتقوية الطلاب باللغتين العبرية والإنجليزية، بالإضافة إلى مشروع يعد الأهم وهو زيادة التركيز في المناهج على الرياضيات والفيزياء واللغة الإنجليزية للطلاب البدو من الصف 10 - 12 تمهيداً لقبولهم في مجال الهندسة والعلوم الطبيعية في الجامعات الإسرائيلية ويرتبط ذلك بقبول أعداد من البدو في الجيش الإسرائيلي.

- تعد أبحاث لجنة دوفرات حول الوضع التعليمي في كل أنحاء إسرائيل التي صدرت في أيار 2004 بمجموعة من التوصيات مؤشراً هاماً على الوضع التعليمي ومشاكل الوسط العربي وحاجاته ما يهمننا التوصيات الخاصة بالوسط العربي وأهمها وضع معايير جديدة تتضمن ميزانيات أكبر للطالب العربي المنحدر من طبقات فقيرة حيث سيجلب لمدرسته 3000 شيكل سنوياً زيادة عما هو مقرر مسبقاً. إضافة إلى التوصية بزيادة عدد الساعات الدراسية للطالب العربي لتصبح 8 ساعات يومياً، كذلك الاهتمام بالطالب من ناحية الوظائف البيتية ودروس المساعدة الفردية. هنالك اقتراح للحكومة بتمويل فعاليات اليوم السادس للطالب العربي من ناحية تربوية وثقافية ورياضية. من الجدير ذكره أن هذه مجرد توصيات صادرة عن لجنة وليس عن الحكومة المنوط بها تطبيق هذه التوصيات.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

حول السياسات التعليمية المتعلقة بالعرب في إسرائيل.

رفضت إسرائيل الجسم العربي الموجود داخلها وقامت بخطوات عملية وباستخدام جهاز التعليم الإسرائيلي من جهة والعربي من جهة أخرى وعبر تقنيات بعضها مباشر والبعض غير مباشر ونجحت لعقود طويلة في تحقيق أهدافها المعلنة والخفية عبر برمجة منظمة تناولت مختلف أوجه العملية التعليمية.

إن تحليل السياسات المرتبطة بالتعليم يظهر التمييز واللامساواة وعلاقة النفوذ والسيطرة. وتوضح بعض فروع مدخلات العملية التربوية سياسة المحاصرة وتبدو مخرجات التعليم العربي انعكاساً لهذه السياسة.

تميزت شبكة العلاقات بين الدولة ومواطنيها العرب بالعزل والتجاهل الأساسي لهويتهم، التجاهل الرسمي واللامبالاة. لم تكن لإسرائيل أية مخططات للتعامل معهم بالرغم من التصريحات المستمرة لرئيس الدولة بن غوريون بخصوص حقوق مدنية ومساواة. بالمقابل هذا العزل كان مقبولاً من قبل الأقلية العربية حيث كان مهمهم توفير الأمن لأنفسهم ولأبنائهم مبتعدين ما أمكن عن أي توتر مع السلطة الحاكمة،

ولقد حاولوا إدارة أمورهم في نطاق نسيجهم الإجتماعي الثقافي على خلفية الإخفاق الكبير الذي مُنيت به الجيوش العربية وضياع أرضهم والانتكاسات التي أدت إلى اهتزاز مشاعرهم. بالنسبة للعزل كان ولا يزال واضحاً في أماكن السكن بعد أن هُجر كليا سكان طبريا وصفد وبيسان، ودمرت 180 قرية عربية تماماً، وهُجر سكان يافا وعكا وصور بصورة كلية تقريباً، وهُجر عدد كبير من سكان مدينتي اللد والرملة وتمّ التهجير بصورة قسرية لعدد كبير من القرى إلى داخل فلسطين ، كل هذا حصل بصورة مبرمجة ومحددة في التخطيط، وبالإضافة إلى تطهير فلسطين من سكانها العرب ، الحصول على مناطق واسعة خالية من العرب. حالياً يتجمع العرب في العديد من القرى التي توسعت على حساب مدنهم ولا توجد مدن حقيقية للعرب في فلسطين سوى الناصرة، وتعد باقي المدن مختلطة وتحتوي على أقلية عربية.

لقد صاحب العزل في أماكن السكن، اللامبالاة والإهمال، وتُرك تطورهم دون تحديث. إن التعليم أحد الجوانب الهامة الذي تطور بطريقة ارتجالية مع تطور هذه الأقلية وبقي إلى يومنا هذا دون سياسة واضحة وصریحة، والنقاط التالية توضح جوانب من السياسة التعليمية الخاصة بالعرب في إسرائيل.

- الوصاية اليهودية في جهاز التعليم العربي، مستعربون مسؤولون عن العرب في الجهاز التربوي، بالنظر إلى المبنى الهيكلية لوزارة المعارف هنالك غياب شبه تام في كثير من الأقسام للوجود العربي وفي دراسة ميدانية شاملة قامت بها لجنة متابعة قضايا التعليم عام 2003/2002 حول المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي في إسرائيل، ومن خلال الوقوف على رأي العاملين في حقل التربية والتعليم والمثقفين ورجالات السياسة على المستويين القطري والمحلي، تبين نسبة 94% منهم أن الجهاز التربوي تحت سيطرة ورقابة غير عربية. وتمت المطالبة بمبنى بديل للجهاز القائم يأخذ بعين الاعتبار مشاركة كافية للجمهور العربي وزيادة الموارد المستثمرة في التعليم وتغيير في السياسة التربوية التي تحدد الأهداف والمضامين لسد الفجوات بين التعليم العربي والجهاز اليهودي. وباختصار هذا المبنى القائم حالياً لا يستجيب لخصوصيات وتطلعات الأقلية العربية في البلاد حيث نجده موزعاً على الأولوية المختلفة مع وجود سكرتاريا بيداغوجية غير منفصلة عن جهاز التعليم الرسمي.

الموضوع الأكثر حساسية هو المطالبة بانفصال جهاز التعليم العربي حيث لن ترضى إسرائيل بوضع أهداف قومية واضحة للعرب أو انفصال جهاز التعليم العربي.

من الملاحظ أنه مع وجود الأبحاث التربوية المختلفة لم ترد كلمة واحدة تدعو إلى خصخصة التعليم العربي أي استقلالية تعليمية من الناحية الإدارية والبيداغوجية بالرغم من رفضهم لنظام السلطة المركزية.

يرى أكثر التربويين العرب أنه ممكن أن يكون هنالك اندماج من الناحية الإدارية وانفصال من الناحية (البيداغوجية)، أي إقامة جهاز تعليم عربي شبيه بجهاز التعليم اليهودي الديني. مثلاً إقامة سكرتارية منفصلة مقابل السكرتارية القائمة حالياً، ويمكن إقامة لجنة خاصة تعالج قضايا التعليم العربي كقسم من السكرتارية البيداغوجية العامة.

- حديثاً وفي تقرير لجنة دوفرات والتغييرات (المقترحة) في المبنى الإداري لجهاز التعليم العربي، يُشدد التقرير على تقوية التعليم الرسمي ووضع مبنى تنظيمياً يتمحور حول حلقات ثلاثة، السلطة المركزية في القدس، إدارة التربية والتعليم اللوائية، والمدرسة ذاتها. وتحدث التقرير عن نقل بعض الاستقلالية للإدارة التربوية اللوائية والمدرسية في إطار قوانين وأنظمة محددة مع مرجعيات بحيث تبقى المسؤولية الأساس هي مسؤولية الدولة، بالرغم من ذلك يرى المثقفون والتربويون العرب أن هنالك إمكانية لاستغلال الصلاحية المعطاة للإدارة اللوائية (وهي تابعة للسلطة المحلية) بإدخال مناهج خصوصية ومواضيع تربوية تخدم القيم الخاصة بالمجتمع العربي ومشاريع الهوية والانتماء بكل معانيها.
- يجمع معظم التربويين والعاملين في حقل التعليم أن المشاكل الأساسية التي يعاني منها التعليم العربي هي نتيجة سياسة التمييز العنصري وهذه السياسة تتضح من خلال موضوعين:

- شح الميزانيات والموارد مما يجعل البنية التحتية فقيرة.

- برامج التعليم الموجودة حالياً وتأثيرها السلبي في الطالب.

ويرتبط كلاهما بظاهرتين هامتين دلت عليهما الإحصاءات السابقة حول واقع التعليم وهما

مستوى التحصيل المتدني ونسبة التسرب العالية قبل نهاية المرحلة الثانوية.

- الميزانيات، يُعد شح الميزانيات والموارد المشكلة الأساسية التي يعاني منها التعليم العربي حيث توجد فروق واضحة في توزيع الميزانية، هذا الموضوع لا يزال شائكاً وغير شفاف منذ عام 1948، فهناك سياسة تمييز في الميزانيات بالنظر إلى ميزانية وزارة المعارف عام 2000، هنالك بنود ومخصصات لمجالات التعليم العربي تبقى (غير محددة) للوسط العربي بالرغم من أن حاجة الوسط العربي معروفة ومحددة وجاءت بعد دراسات. وعبر لجنة المتابعة للتعليم العربي والجمعيات الحقوقية يعمل العرب من أجل تحصيل ما يمكن تحصيله سواء بالمطالبة المباشرة أم بالتوجه إلى القضاء.

نسوق المثال الآتي لتوضيح سياسة إسرائيل بخصوص ميزانية التعليم العربي. في اقتراح الميزانية الإضافية للتعليم العربي لعام 2001 طالب العرب بميزانية إضافية مقدارها 800 مليون شيكل. أرسلت لجنة متابعة قضايا التعليم اقتراح الميزانية الإضافية للتعليم العربي لرئيس الحكومة. (إيهود باراك آنذاك) عهد هذا إلى مدير مكتبه (يوسي كوتشيك) بمتابعة الموضوع مع لجنة المتابعة والوزارة المختصة. أكد وزير المالية آنذاك (إبراهيم شوحط) أنه سيبحث الموضوع بشكل عاجل. قام رئيس لجنة التوجيه لتنفيذ توصيات الخطة الخمسية في جهاز التعليم العربي (د. إيتسيك تومر) بإدراجه مع المواضيع وفق اقتراح لجنة المتابعة في برامج الخطة الخمسية لوزارة المعارف لسنة 2001. أعلم رئيس لجنة المعارف البرلمانية (زبولون اورليف) بإدراج موضوع اقتراح الميزانية الإضافية على جدول أعمال اللجنة في المكتب.

تجند العرب في الكنيست خاصة أعضاء لجنة المعارف البرلمانية للضغط من أجل (طرح الموضوع وبحثه) لتحقيق المطالبة بالحصول على ميزانية إضافية. إلى هنا ونحن في مجال المطالبة، المتابعة، الضغط من أجل عرض الموضوع فقط، وإذا ما قامت الكنيست بالتوصية بزيادة الميزانية، يأتي دور آخر للجنة المتابعة للحصول على الميزانية من متابعات قد تصل إلى المحاكم ... وإذا ما صدر القرار بهذه الزيادة يُصرف جزء منها باعتبار أنه لا توجد ميزانية كافية وهكذا ...

يدل ذلك على سياسة إسرائيل الثابتة من أجل بقاء المشاكل عالقة وتأخير حلها ما أمكن لإعاقة تطور هذه الأقلية.

إن سياسة التكامل التربوي الذي أقرته الصهيونية منهاجاً لجسر- الهوة بين الثقافات المتعددة للطوائف اليهودية عدت الطالب العربي غريباً، وبالرغم من التطوير الذي مرّ به المواطنون العرب في أعقاب التحديث والتغير الاجتماعي وإذا كان قانون التعليم الإلزامي قد زاد عدد طالبي العلم من الناشئة الفلسطينية، إلا أنه بالمقابل هنالك اعتراف رسمي بوجود تمييز بين اليهود والعرب يتمثل في تفاقم المعضلات وتشعبها لتشمل سائر مقومات العملية التربوية.

- بالنسبة للمدارس وتجهيزاتها إذا علمنا أن 92% من الطلاب العرب يتعلمون في مدارس الدولة (الرسمية)، علماً أن 25% من طلاب الدولة حالياً هم من العرب، تنعكس سياسة التمييز وشح الميزانيات على هذه المدارس ومرافقها إذ ينقصها التجهيزات الحديثة من مختبرات وملاعب وحاسوب، خاصة في القرى ذات التجمعات السكانية الكبيرة نلاحظ أن هنالك العديد من الأبنية المدرسية المستأجرة، وفي بعض الأحيان غرف دراسية مستأجرة من بيوت في القرى كما في أم الفحم أكبر القرى العربية، وفي النقب تبدو الصورة أكثر قتامة في الأبنية المدرسية في القرى غير المعترف بها.

هذه البيئة المدرسية وانتقال الطالب من مكان إلى آخر بحسب الصفوف تؤثر سلباً وتعمل على عدم انتماء الطالب إلى المدرسة وعدم التواصل وفقدان المتابعة لهذا الطالب، ويتصاحب مع عدم وجود أعداد كافية من ضباط انتظام الدوام. هذه العوامل تؤدي إلى زيادة نسبة التسرب من المدارس بالإضافة إلى تدني التحصيل الدراسي.

- وفي دراسة لجنة دوفرات الحديثة تمت التوصية بوجود إقامة المدارس الشاملة للمراحل التعليمية المختلفة من أجل ضبط الدوام والتسرب ورفع نسب النجاح. كذلك وُضعت معايير جديدة تضم ميزانيات أكبر للطالب العربي المنحدر من الطبقات الفقيرة. من الواضح أن التقرير يضم توصيات فقط لم تدخل حيز التنفيذ بعد. نذكر هنا أن الوسط العربي يحتاج إلى 1.5 مليار شيكل من أجل تنفيذ التوصيات الصادرة عن لجنة دوفرات. ما خصص فعلياً هو 700 مليون شيكل إضافياً للميزانية العربية وهذه لا تمثل الحد الأدنى لمجال واحد من التوصيات.

وبالنتيجة إلى الآن يطالب العرب بنهج سياسة تعمل على تخصيص موارد مناسبة لسد الفجوات بين التعليم العربي والجهاز اليهودي انطلاقاً من مبدأ المساواة. فالرؤية الأساسية للتوصيات هي تنفيذها بشكل مترابط لكن سياسة الحكومة حتى وإن تبنت التقرير لم تضعه في سلم أولوياتها.

إن موضوع التمييز العنصري هو سياسة واضحة في كافة المجالات التعليمية للعرب وهذا الموضوع يُعاني من نُخمة كلامية وكتابية وهو ما يجعله غير قابل للمزيد، فالوضع لا يشير إلى تقدم حقيقي لجسر الفوارق بين التعليم العربي والتعليم اليهودي ولا يوجد تنفيذ فعلي لما سبق أن تم اقتراحه، لأن الباحثين أصلاً لا يملكون القرار.

- بالنسبة للبرامج التربوية تعبر بصورة واضحة عن السياسات التعليمية للوسط العربي، إذا نظرنا إلى البرامج التربوية المعدة للوسط اليهودي نلاحظ أن فيها تشبيكاً ومتابعة دقيقة للطالب حيث نجد التداخل بين البرامج التربوية والميزانيات والمخططات مع مؤسسات الدولة ومختلف الوزارات وأقسام التعليم خاصة التعليم المهني والتكنولوجي. وفي دراسة حديثة طالب الأكاديميون العرب بتغيير برامج التعليم وعبروا عن عدم رضاهم عن أدائها بنسبة 81%، ويرى هؤلاء أنه جوانب العملية التربوية للعرب تعامل بمعزل عن الجوانب الأخرى معتمدة على أسس التفكير التجزيئي. حيث توضع دائماً حلول جزئية للمشاكل، ومع ازدياد أعداد الطلبة في كل عام تزداد الأعباء وتتفاقم المشاكل وتظهر أمور جديدة بحاجة إلى حلول، وهكذا تبقى المشاكل عالقة. وهذه هي السياسة الدائمة والمتبعة في ما يخص التعليم العربي. لقد تعلم العرب من هذه السياسة وأصبح لديهم النفس الطويل في المتابعة الحثيثة واستخدام استراتيجيات متنوعة معتمدين على أنفسهم حيث لا توجد حلول مستوردة لمشكلاتهم التعليمية.

إذا أخذنا رياض الأطفال كمثال تظهر سياسة التمييز العنصري واضحة إذ تبلغ نسبة الأطفال اليهود المنتظمين في روضات أجيال (3-4) سنوات حوالي 96% بينما في الوسط العربي وبعد بدء تنفيذ القانون فإن نسبة الأطفال المنتظمين في روضات غير معترف بها لا تتعدى 46% بالرغم من ارتفاع عدد الأطفال العرب في هذه الروضات جيل 3-4 سنوات إلى 72,000 طالب، تبقى الكثير من المناطق العربية خارج الاعتراف بمجانبة هذه الروضات. حديثاً أعلنت الحكومة أنها لن تنفذ التعليم الإلزامي والمجاني لجيل 3 سنوات للسنة القادمة 2006/2005 للوسط العربي والسبب عدم وجود الميزانيات.

إن عدم مشاركة العرب في وضع البرامج أو التخطيط أو اتخاذ القرارات التربوية يجعلهم لسنوات طويلة لا يعرفون عن كثير منها ولا يحصلون على كامل حقوقهم أو حتى المخصصات اللازمة لهم، انظر كمثال ما حصل في برامج قسم شاحر. حيث لا تزال هنالك ثغرات والتماسات قضائية من أجل تطبيق القرار القضائي أو من أجل الاستفادة من جميع برامج هذا القسم.

- أهداف التعليم العربي تعد من المواضيع الأكثر تعبيراً عن السياسة العنصرية التعليمية الخاصة بالوسط العربي التي لا تزال عالقة إلى اليوم.

لا يوجد أهداف خاصة بالتعليم العربي، أكثر من 55 عاماً والتعليم العربي دون أهداف، هذا يعني أن هنالك سياسة لعدم وضع أهداف للتعليم لهذه الأقلية. وفي المراجعة الدقيقة للوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة المعارف الإسرائيلية منذ بداية تأسيسها ولعقود تلت لم نعثر على هدف واضح صريح يخص هذه الأقلية، وفي فحصنا لمضمون هذه الوثائق نادراً ما يرد ذكر العرب وفي الحالات النادرة التي يرد فيها بصورة غير واضحة المقصود به تحسين المستوى التعليمي لهم، وكانوا ولا يزالون يذكرون في الوثائق والإحصاءات الرسمية بعبارة (غير اليهود)، إن إسرائيل تجد أن وضع أهداف للتعليم العربي يعني الاعتراف ضمناً بهذه الأقلية القومية وهذا يتناقض مع سياسة إسرائيل منذ قيام الدولة، وتصريحات بن غوريون قبل قيام دولة إسرائيل عام 1937 أمام بعثة بيل بأن اليهود هم وحدهم فقط الذين يمثلون "أمة" داخل دولة فلسطين ولا يوجد أمة أخرى تعد هذا البلد وطناً لها.

إن عقوداً من الضغط من أجل وضع أهداف للتعليم العربي جاءت ببعض الثمار إذ صدر حالياً عن لجنة دوفرات ما يشير وبطريقة مبهمة قابلة للتأويل إلى تطوير الهوية العربية الجماعية (البند ج المادة ب 2 من اقتراح قانون التعليم الرسمي) ولم تقبل اللجنة بتبني أهداف التعليم العربي بشكل واضح وشامل كما صاغت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. فكان هذا المخرج الذي يفسره بعض التربويين العرب بأنه يؤدي إلى النتيجة نفسها إذ من الممكن أن يسمح للمجتمع العربي بتربية أبنائه على قيم هويته العربية الفلسطينية الخاصة الانتماء، التاريخ الخاص بقضيته وقضاياه الحقيقية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

حول دور المناهج التعليمية المطبقة حالياً في المحافظة على الهوية وتعزيزها.

نذكر هنا أن المناهج المقررة وضعت للوسط العربي على عجل عند قيام دولة إسرائيل وحصل عليها تعديل بعد حرب 1967، وبعد اتفاقيات أوسلو تم التعاون بين إسرائيل وجامعة القدس والسلطة الفلسطينية لوضع مناهج للفلسطينيين حيث شكّل طاقم لإعداد مناهج عربية إسرائيلية (للعرب في إسرائيل).

يشارك العرب واليهود في معظم المناهج الدراسية، ولدى تحليل الأهداف وجد أن التوجه واحد في هذه المناهج المشتركة فيما يخص التركيز على إكساب المعارف والمعلومات وتطوير التفكير، ولكن الاختلاف في مناهج اللغة، التاريخ والدين لكل منهما، اللغة والتاريخ عنصران هامين وهما محورا الهوية الجمعية حيث يرتبطان بتربية الهوية والانتماء للطالب. من هنا يأتي اهتمام إسرائيل بهذين المنهجين والتدخل المباشر في محتوَاهما ورفضها أي كتب خارجة عن المنهاج الذي تقرره. بالرغم من عملية التطوير وصدور مناهج جديدة نسبياً بقي هذان المنهجان مضطربين وبحاجة إلى تعديل وتغيير، من هنا نجد جهود لجنة متابعة قضايا التعليم في وضع منهاج بديل للتاريخ واقتراح تعديلات لمنهاج اللغة العربية.

بالنسبة للغة العربية: أثبتت الدراسات الخاصة التي قام بها رجال التربية الفلسطينيين في إسرائيل حول العلاقة بين منهاج اللغة العربية المقرر وتربية الهوية الوطنية للطالب العربي أن هنالك إهمال للذات والانتماء عند المتعلم العربي لدرجة الشعور بالتنكر، مما يؤدي إلى رد فعل معاكس والتفتيش عن الهوية في أطر خارج المدرسة، بالمقابل هنالك دراسة شاملة على مستوى الوطن العربي باستطلاع آراء مجموعة من قيادات الرأي العام العربي حول أهم الأهداف التربوية التي ينبغي أن يتوخاها التعليم للأمة العربية، وكانت غرس الاعتزاز بالعروبة والوطن والأمة والوحدة هدفاً قومياً. فيما يلي بعض الملاحظات حول منهاج اللغة العربية الذي يُدرس حالياً للأقلية العربية نتيجة الاطلاع على مجموعة من الكتب الدراسية من الصف الأول وحتى الثاني الثانوي صادرة بموافقة وزارة المعارف الإسرائيلية (الكتب كلها أخذت طبعة 2000 وما بعد).

بالنسبة للمرحلة الابتدائية (الصف الأول حتى السادس) بالنظر إلى القطع النثرية كما تم تصنيفها سابقاً تبين أنها ذات مضامين سطحية وضحلة وتحمل عناوين عامة، الأهداف منها ضائعة وبعيدة عن الحس والعاطفة وتفتقر إلى الحماسة وإثارة الخيال لأهمية المتابعة. بالنسبة للأناشيد فهي تحمل قيمةً سطحية عامة غير مرتبطة بالأرض أو الوطن أو الانتماء إلى مكان في فلسطين. كذلك المواضيع نفسها تُعاد في صفوف لاحقة في هذه المرحلة بشكل أكثر توسعاً وأعمق لغوياً مما يقلل من حماسة الطالب للمتابعة ويُشعره بالملل.

في المرحلة الابتدائية العليا تتنوع المواضيع ويدخل تدريس القواعد بطريقة جامدة حيث القطع
النثرية المقررة لا تلامس العلاقة بين الطالب والأرض والوطن أو الانتماء الجمعي، وهي بعيدة عن
اهتمام الطالب.

في المرحلة الثانوية هنالك قفزة في صعوبة المنهاج بالقياس إلى مستوى المنهاج في المراحل السابقة
ويمتاز بكونه يحتوي على مجموعة كبيرة من الأدباء في الوطن العربي، مصر، لبنان، سوريا، الأردن
وفلسطين (أدباء محددين)، أكثر المواضيع تركز على تصوير الحالة الاجتماعية والاقتصادية قبل أكثر من
نصف قرن؛ البؤس، الفقر، الجهل والتخلف هذا في النثر، أما القصائد فهي بعيدة عن انتماء وطني أو
مواضيع عميقة الجذور بالأرض والذاكرة التاريخية. هذه الدراسة التحليلية التي قمت بها غير معمقة
وبحاجة إلى دراسة مقارنة أمل أن يقوم بها مختصو المناهج لاحقاً.

النتيجة مرحلة بكاملها يعايشها الطالب العربي تعطيه لغته بطريقة مُبتسرة غير مترابطة
المواضيع، مبعثرة وغير منظمة، وتنشئ لديه موقفاً غير ودود تجاه لغته، وتؤثر في تكوين خلفيته
الثقافية بشكل مباشر. ولأن اللغة عنصر هوية وأداة اتصال وهي محور ثقافة الفرد تبدو اللغة العربية
متورطة في أزمة الهوية.

وفي دراسات قام بها تربويون عرب في إسرائيل وُجد أن مناهج اللغة العربية لا تزال عاجزة عن
تعليم اللغة العربية تعليماً عصبياً يتيح للطالب المقدرة على القراءة والكتابة المضبوطين أولاً (انظر
دراسة محمد عمارة).

اللغة هي أداة إعلام حقيقية لنقل الثقافة القديمة والحديثة، في إسرائيل اللغة العربية هي لغة
مغلقة على نفسها، هي لغة التواصل بين الأقلية العربية فقط التي أُغلق عليها باب التواصل الخارجي
لعقود طويلة، فالنتيجة هي لغة غير حية داخل إسرائيل، تستعير الكثير من التعبيرات أثناء الحديث من
اللغة العبرية. لأنها تحمل ثقافة بحاجة إلى تفعيل، هذه الثقافة التي لم تغتن بالتلاقح مع بيئات عربية
مختلفة وبقيت تدور حول محاور مُنتقاة داخل إسرائيل.

هنالك محاصرة للطالب العربي في ما يخص منهاج اللغة العبرية للطالب العربي داخل إسرائيل حيث تُعطى اللغة العبرية له بمضامين غنية بالمعرفة عن الشعب اليهودي من ناحية تاريخية وعاطفية في حين تُختصر- عدد الساعات المقررة للغة العربية من ست ساعات إلى أربع بحيث تساوي كلاً من اللغة العبرية واللغة الإنكليزية. وتتضاءل أهمية اللغة العربية داخل إسرائيل كونها ليست لغة للدراسة الجامعية حالياً ومع قبول أعداد كبيرة من الطلبة العرب من إسرائيل في الأردن ومصر- ممكن أن تتم المطالبة بزيادة التركيز عليها عبر المؤسسات الرسمية للدول المضيفة.

إن الحياة العقلية للطالب تصاغ عبر اللغة في طريقة التفكير وفي غياب ممارسة قومية للغة من شعارات وصحف ونشرات وحكايات شعبية وقصص وأبطال وشعر ملحمي وروايات ومسرحيات، في ظل غياب هذه الأمور تظل اللغة خاملة وعاجزة عن تنظيم الذاكرة الجماعية وتعزيزها والحفاظ عليها، ومن أجل الاقتراب أكثر من العربي داخل إسرائيل يتعين علينا الانتباه إلى الاعتبارات السياسية والأيدولوجية التي يعيشها، فالقومية العربية كقوة لأمة واحدة وعالم عربي واحد قد فقدت الأهمية لديهم. من هنا يعمل الفلسطيني بالاعتماد على ذاته الحاضرة، ومطالبه تختص بتغيير منهاج اللغة العربية بما يكفي للتعبير عن ذاكرته الجماعية وتعزيز ثقافته الفلسطينية.

بالنسبة للغة العبرية، لا داعي لتهميش هذه اللغة على حساب تقوية اللغة العربية وكذلك العكس صحيحاً. الفلسطيني الذي يعيش تحت حكم إسرائيل هو مواطن إسرائيلي، واللغة العبرية هي لغة تواصله مع الآخر، يتفاعل معه ويحصل على حقوقه من خلال معرفته بالقوانين والأنظمة ومؤسسات الحكم. يستطيع العربي من خلال إتقانه اللغة العبرية المدافعة عن حقوقه وعرض حاجاته بطريقة حضارية وموضوعية قائمة على علمنة ومنفعة، وهذه أسس التكامل التي يجب على العرب استخدامها من خلال مقدرتهم اللغوية العبرية لإضفاء الشرعية على انعكاس هويتهم لمواطنة متساوية مشتركة.

يرى التربويون الفلسطينيون وأساتذة اللغة العربية في إسرائيل أن هنالك نقصاً حاداً في منهاج اللغة العربية فيما هو فلسطيني، وطالبوا بتعديل المنهاج ليحتوي على المزيد من النماذج لأدبائهم وشعرائهم وكتابهم ويكون كوحدة إجبارية في امتحان البجروت بحيث يضطر الطالب العربي الفلسطيني إلى دراسته.

من هنا نجد الهوية التي يطالب الفلسطينيون بها عبر تعديل منهج اللغة العربية هي رد واضح وصريح على التهميش الفلسطيني. إن سياسة توزيع الحصص وعدد الساعات وطريقة الاختيار تحتاج إلى مراجعة لتعكس الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية.

بالنسبة للتاريخ: لقد طوعت إسرائيل منهج التاريخ ليلتئم مشروعها السياسي بالاستناد إلى مقولات رئيسة، ولقد تم عرض العديد من الدراسات التحليلية التي قام بها باحثون عرب وإسرائيليون فيما يخص مناهج التاريخ التي بينت كيف يعطى التاريخ للطالب اليهودي بشكل مبرمج وينتج هوية من النوع الذي تريده إسرائيل لأبنائها، فالسياسة العليا الإسرائيلية والأهداف الواضحة من خلال منهج التاريخ والكتب المدرسية تصل بنجاح إلى طالب لديه تأكيد لذاته واعتزاز بتاريخه وهويته، وبذاكرة تاريخية تعزز انتماءه وارتباطه واستمراره في فلسطين متضمنة البعد العنصري في ما يخص التحريض ضد العرب وتعد دراسة إيلي فودا التي تفحصت البعد العنصري في الكتب الإسرائيلية المعتمدة التي غطت ستين كتاباً مدرسياً على مدار أربعين عاماً من أكثر الدراسات الموضوعية التي أكدت حقيقة التحريض والتمييز العنصري في مناهجهم.

ماذا يعطي منهج التاريخ للطالب العربي؟

لا يزال من الصعب وضع أهداف لدراسة التاريخ للطالب العربي إلى الآن ومنهج التاريخ دون أهداف، وبالرغم من التطورات والتغييرات التي طرأت على منهج التاريخ إلا أن المنهج الحاضر لا يزال يعرض التاريخ العربي عرضاً أيديولوجياً مبتسراً يتنكر للحقيقة التاريخية ويؤولها من ناحية وهذا علم الطالب لا عقلانية الواقع والتاريخ والانغلاق على وعيه من ناحية أخرى. لا يوجد تسلسل في الأحداث، هنالك إلغاء للإحساس بالتاريخ وبالتطور والتغير، فهو يدرس من منظورات طائفية. وبالتركيز على السلبيات وإهمال الجوانب المضيئة من التاريخ وتشويهها مع المحو التام للوجود الفلسطيني في هذا التاريخ.

هذا بشكل عام يؤدي إلى أزمة واهتزاز في القيم والمعاني تجعل الطالب يكوّن صورة عن ذاته لا يريد امتلاكها، وبسبب تشابك هذا التاريخ مع الذات الإسلامية يضيع الوعي التاريخي بالذات الحضارية! والنتيجة الذات المعبرة عن الهوية الفلسطينية كحقيقة تاريخية تجعل هذا الفلسطيني في أزمة، وهي عدم مقدرته على إنتاج هوية وطنية مرتبطة بتاريخه. من هنا يبدو التاريخ متورطاً في أزمة الهوية لأن مساءلة الهوية يتعين عليها البحث في التاريخ كما في اللغة.

المؤرخ الإسرائيلي بيني موريس يرى أن الفلسطيني لا يستطيع السماح لنفسه بكتابة تاريخ موضوعي مباشر للصراع الذي لم ينته بعد، ويرى أن موضوعية التاريخ غير ممكنة إلا عبر القوة، وعندما تكون ضعيفاً لا تستطيع أن تكتب تاريخاً حقيقياً وموضوعياً. هذا يعني أن الفلسطيني لن يستطيع امتلاك تاريخ حقيقي موضوعي إلى حين حصول تغيير في ظروفه الحاضرة. ولقد قامت مجموعة من المؤرخين المختصين اليهود بكتابة التاريخ في فلسطين بطريقة موضوعية وأصدروا كتباً للمرحلة الثانوية، وإسرائيل كدولة ديمقراطية لم تمنع كتابة هذا التاريخ، ولكنها لم تلزم مدارسها بتدريس هذه الكتب وأبقت الأمر معلقاً بيد السلطات المحلية.

حالياً قام طاقم من المختصين العرب برعاية لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بـ(اقترح) منهج بديل لموضوع التاريخ للمرحلة العليا في المدارس العربية، ومن الملاحظات على هذا المنهج أنه تهتم مراعاة الإطار العام لتدريس التاريخ كموضوع إلزامي في امتحانات البجروت وتهتم مراعاة قدرات الطالب الفكرية إضافة إلى مبدأ التعددية والتربية للديمقراطية، بالإضافة إلى دوائر الهوية التي ينتمي إليه الطالب بتعميق الانتماء إلى جذوره التاريخية والحضارية الفلسطينية.

هنالك حيز مرموق للتاريخ الفلسطيني في هذا المنهاج حيث يتم طرح مجموعة من المواضيع لتطوير الشعور بالانتماء إلى الشعب الفلسطيني.

تبدأ من فلسطين في العهد العثماني وحتى بداية العهد الحديث 1516 - 1854 وترتبط بين فلسطين تحت الحكم العثماني وبداية تشكل الهوية الوطنية للشعب العربي الفلسطيني خلال القرن التاسع عشر. ثم الشعب الفلسطيني في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وفلسطين إبان الحرب العالمية الأولى وتحت الانتداب البريطاني، وما تتضمنه المرحلة من سياسة حكومة الانتداب تجاه العرب في فلسطين (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليم)، ثم تطوير المشروع الصهيوني في ظل الانتداب وتحديات الشعب الفلسطيني لهذا المشروع وصولاً إلى العرب الفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل - الواقع والتحديات ويتعرض إلى مجزرة كفر قاسم ومصادرة الأراضي، الانعزال والاندماج، موقف إلى جانب اليهودي وأخيراً الشعب الفلسطيني وحق تقرير المصير منذ القرارات الدولية ونشوء منظمة التحرير الفلسطينية والأحداث حتى أوصلو.

إن التركيز بصورة مباشرة على التاريخ الفلسطيني هو إبراز للهوية ويوشي بأزمة في الكيان الحضاري لهذه الفئة التي فقدت سيطرتها في علاقتها بالتطور التاريخي، فأى أمة دون تاريخ يكون إنتاجها الجمعي صفرًا فالهوية الجمعية لا تبنى إلا من خلال التاريخ المشترك والذاكرة التاريخية. إن تطور الشعور بالهوية والانتماء يتمثل بالنضج والثبات عبر التاريخ من هنا يطالب الفلسطينيون عبر مناهجهم المقترح بالتركيز مباشرة على التاريخ الفلسطيني.

هذا المنهاج لم يُقر حتى الآن، وتطالب لجنة متابعة قضايا التعليم بالموافقة وعليه اعتبار الوحدة الخاصة بتاريخ فلسطين من العهد التركي حتى أوسلو ملزمة للطالب. إن إبراز فلسطينية المكان والانتماء القومي للفلسطيني يتعارض مع يهودية الدولة، وأعتقد أن الكثير من المواضيع المقترحة التي سبق ذكرها تتضمن مشكلات، فمن الصعب أن نتوقع من جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي الذي يربي للقومية اليهودية أن يربي للذاكرة التاريخية الفلسطينية بإجازة المناهج الملائمة للعربي الفلسطيني. إن إسرائيل بتعريفها وطابعها كدولة اليهود جاءت لتخدم المصالح القومية لليهود متجاهلة الوجود الفلسطيني في هذا البلد.

حالياً يتبنى بعض التربويين العرب داخل إسرائيل قسماً من الرؤيا الفلسطينية لمنهاج التاريخ باعتبار أن المناهج والكتب التاريخية تحتوي على الأحداث التاريخية، وهذه إلى حد ما صحيحة ولكن التفسيرات والتأويلات تأتي من وجهة نظر اليهود وما ينقص منهاج التاريخ للوسط العربي هو ليس العكس وإنما كتاب يحتوي على الأحداث نفسها من وجهتي نظر العرب واليهود معاً.

ينتقد المثقفون التربويون سياسة إسرائيل بالنسبة للتعليم العربي باتخاذ قرارات سطحية وترقيعية، وهذه لا تصلح الأمر كثيراً ويرى هؤلاء أن أي إصلاح لا يستطيع أن ينفذ إلى منهاجي اللغة العربية والتاريخ ويغير محتوى العملية التعليمية جذرياً يحكم عليه بالفشل.

في إسرائيل يُفهم منذ البداية التمييز العنصري في التعليم كجزء من عنصرية دولة إسرائيل ويجب أن يُفهم أنه من الصعب الحصول على مواطنة متساوية للعربي داخل إسرائيل. هذا يقود إلى السؤال الأهم كيف تضيء إسرائيل شرعية على انعكاس هوية العربي؟ وكيف تديرها في نطاق هذا النسيج الاجتماعي المعقد لمواطنة متساوية مشتركة مع اليهودي؟

إن إسرائيل لا تستخف بقوة هذه الأقلية العربية وتجد صعوبة كون هذه الأقلية عرقية وخوفها من انفصال إذا ما اعترفت بحقوقهم كأقلية عرقية لهذا تحاول إسرائيل البحث عن طرق للتعايش عبر مؤسستها الديمقراطية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

حول أبعاد أزمة التربية للهوية لدى العرب في إسرائيل من وجهة نظر المسؤولين والتربويين والمثقفين

نجد أن هنالك اختلافاً في مواقف طرح هوية العربي في إسرائيل، فهناك الطرح الإسرائيلي والطرح الفلسطيني داخل إسرائيل بالاستناد إلى الاتجاهات السياسية والفكرية للفئات المختلفة من الأساتذة والجامعيين والمثقفين والمعلمين.

هنالك توجه عام من قبل العرب الفلسطينيين باعتبار إسرائيل دولة قومية تمارس سياسة عنصرية ضد الأقلية العربية كما لاحظنا سابقاً في عرض السياسات التعليمية، وبالمقابل يتفق مجموعة من الباحثين الإسرائيليين على تبرير موضوع التمييز العنصري بالقول إن اللامساواة التي تعاني منها الأقلية الفلسطينية ليست ناجمة عن الطابع القوي للدولة التي تأسست كدولة الشعب اليهودي وإنما نتيجة غياب الديمقراطية الحقيقية وسيطرة نظام رأسمالي قادر على كل شيء (انظر هوية على المحك).

أن الشعب في إسرائيل يمارس الحكم عبر أحزاب سياسية مختلفة بعضها ديني وبعضها علماني والعرب كأقلية قومية يشكلون 20% من مواطني دولة إسرائيل يمارسون نشاطهم السياسي من خلال أحزاب سياسية خاصة بهم بالإضافة إلى الأحزاب السياسية الإسرائيلية القائمة، ومن خلال مؤسسات الحكم الديمقراطي يطالبون بالمساواة. هذه المساواة التي لا يوجد لها تعريف متفق عليه بشأنها إلى الآن.

ويرى العديد من المفكرين العرب أن العقيدة الديمقراطية والنشاط السياسي للعرب في إسرائيل كان ولا يزال صراعاً باسم العرب بين اليهود ولمصلحة اليهود.

الحكم الديمقراطي معناه حكم الأغلبية وإذا ما فحصنا هذه الفكرة من وجهة النظر التي يتبناها من ينتمي إلى مجموعة الأقلية الفلسطينية نجد أن هنالك غياب التماثل بين كون الأغلبية أغلبية و بين كونها أخلاقية أو ذات مصلحة تدفعها للاهتمام بمصالح جميع السكان، فلا يوجد بالضرورة تماثل بين كون الأغلبية ديمقراطية و بين التزامها بالمبادئ العادلة و الاحتمال الأرجح هنا أن قرارات الأغلبية تمس الأقلية الفلسطينية.

إن مناداة المثقفين العرب بالمساواة لضمان حقوقهم في جميع الحالات وجميع الأماكن والمطالبة بأن يكون الاستخدام الوحيد لهذه الأغلبية في حماية الحق المتساوي لكل فرد بالحرية، فالالتزام بالمبادئ التي تضع حدوداً لقوى الحكم والأكثرية جعلهم ينادون بأن تكون دولة إسرائيل دولة علمانية ودولة كل مواطنيها. وهذه المطالب ليست بعيدة عن مطالب الأقليات في أكثر دول العالم.

لا ينكر التربويون العرب أنهم من خلال المؤسسة الديمقراطية يحصلون على حقوقهم ويحققون المكاسب، وفي مجال التعليم تقوم لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بمتابعة قضاياهم، وفي المحاكم يكون القضاء عادلاً بحقهم في أغلب الأحيان إلا أن هنالك تجاهلاً تاماً للخصوصية التعليمية العربية وسياسة عليا لتغييب الانتماء الفلسطيني كبعد مركزي في هوية العربي في إسرائيل.

كذلك نجد أن تعريف مواطنة متساوية يضع العرب في أزمة معقدة. لو أخذنا كمثال الخدمة في الجيش الإسرائيلي يرفض العرب هذه الخدمة هذه مواطنة متساوية من وجهة النظر اليهودية هذه مواطنة متساوية، حديثاً تم اقتراح الخدمة المدنية البديلة و هذه أقرت على المواطنين اليهود المتدينين (الذين لا يخدمون في الجيش الإسرائيلي) رفض العرب هذه الخدمة، هذه إحدى أزمات تعريف أنفسهم داخل إسرائيل وهذه ليست "أزمة تعليم" بقدر ما هي أزمة تعريف أنفسهم.

لكن أزمة تعريف أنفسهم داخل إسرائيل وترددهم و خلطهم بين أولويات انتمائهم أدت إلى تعدد مواقف طرح هويتهم وتعبير الأبحاث والدراسات الاستطلاعية منذ يوحنا و بنيامين عام 1967 إلى دراسات سامي سموحة 1995 عن حالة التردد بين أولويات هويتهم.

وبالنظر إلى مجمل آراء التربويين والمثقفين العرب نجد أنهم يرفضون الاندماج مع دولة فلسطينية خارج الخط الأخضر. وبعد اتفاقيات أوسلو والاعتراف المتبادل بين دولة إسرائيل ومنظمة التحرير يرفضون البقاء على قارعة الطريق وعلى الهامش في الحياة السياسية. وفي الوقت نفسه يرفضون الأسرة بالمفهوم الإسرائيلي ولا يوجد رفض للهوية الإسرائيلية، ويتطلعون إلى دمجهم كمواطنين متساوي الحقوق مع ضابطة ما تعنيه كلمة المساواة لهم، وتتخذ هويتهم القومية الفلسطينية تعبيراً لها بتأييد الوجود القومي الفلسطيني (دولة مستقلة) مع بقائهم أقلية قومية في دولة إسرائيل.

إن حدة طرح موضوع علاقة الهوية بالوضع السياسي تجعل هذه الأقلية تعرف نفسها دوماً في هوية مركبة تتأرجح بين مكونات ثلاث وهي فلسطينية، إسرائيلية، عربية (قومية، دينية).

لقد أجمع العديد من الدراسات العربية الفلسطينية والعبرية أن هوية العربي داخل إسرائيل هي هوية "رجراجة" تتأرجح في ترتيب أوليات محدداتها و"مركبة"، وتميل عناصر تشكيلها تحت الضغط المتواصل إلى التكيف وتحمل مجموعة من السمات الخاصة بها نستطيع وصفها بأنها هوية طوعية عميقة الجذور ومرتبطة بالإرادة الذاتية للأفراد والمجموع بوحدة شروط الحياة، وفي إسرائيل وتحت كل الظروف وفي جميع الدراسات لم تتخل عن كونها (فلسطينية).

هنالك دراسات وأبحاث نظرية تبين أشكال هوية الفلسطيني والمثقف ارتباطاً بالظروف السياسية داخل إسرائيل.

إذا عملنا على الاقتراب من هذا المثقف نجد أن وضعيته في المجتمع الإسرائيلي باهتة يتجاذبه فيها منطق الاعتراف والإقصاء في علاقته بالمجتمع والسلطة ويواجه رهان الفاعلية داخل المجتمع الإسرائيلي على اعتبار أن الفاعلية نتاج المبادرة الإبداعية وإرادة عقلانية في تسجيل هويته، والسؤال كيف كان على المثقف أن يفعل ويختلف بوساطة بلورة قيم تُحفز على الحضور بدل الإنسحاب؟

الاختلاف يشكل محوراً أساسياً من محاور الفكر، والاختلاف الذي يطالب به الفلسطينيون هو الانفتاح الذي يبقى مفتوحاً على دولة علمانية غير عنصرية. إن وعي المثقف الفلسطيني بالاختلاف هو هوية ولا يأتي إلا مع إمكانية التفكير في الهوية والآخر. يرى سامي سموحة أحد أبرز الباحثين الإسرائيليين أن الهوية المركبة والاختلاف للفلسطيني داخل دولة إسرائيل هي عنصر إبداع فاعل للمثقف الفلسطيني في الوقت الذي يرفض فيه الكثير من المفكرين العرب مفهوم "هوية مركبة"، باعتبار أنه لا شيء في القوانين ولا في الذهنيات يسمح اليوم بهوية مركبة،

حيث كل من يتبنى هوية أكثر تعقيداً سيجد نفسه مهمشاً. ففي كل العصور هنالك انتماء واحد مسيطر يفوق كل الانتماءات الأخرى وفي كل الظروف يحق لنا أن ندعوه هوية (أمين معلوف). يرى معظم التربويين والمثقفين أن هوية العربي في إسرائيل تقدم نفسها كهوية مركبة، ولا تستطيع تقديم نفسها إلا كهوية مركبة لأن هنالك اعتبارات سياسية وأيديولوجية تضع هذا الفلسطيني داخل أزمة في تعريف نفسه.

تشير مجمل آراء التربويين المثقفين الفلسطينيين إلى أن هذا العربي لا يرفض المواطنة الإسرائيلية وما يتبعها من هوية وجواز سفر وامتيازات، ولا يريد في الوقت نفسه التخلي عن انتمائه الفلسطيني، لهذا شكلت أولويات الانتماء لديه واحدة من القضايا التي عبرت عن أزمة هوية حقيقية ليس في إسرائيل فقط بل في كل البلاد التي يوجد فيها.

يتمتع الفلسطيني في إسرائيل بقسط لا بأس به من الرعاية والخدمات وبالرغم من سياسة التمييز العنصري (القومي) بقي الانتماء الحمائلي له هو الأقوى، وتُعد انتخابات المجالس المحلية في القرى الفلسطينية في إسرائيل التي تجري ضمن آلية ديمقراطية دليلاً على مركزية هذه الانتماءات العشائرية. ويفسر الباحثون العرب هذه الظاهرة أنه في غياب وجود وطني أو قومي لهذه الأقلية يجب تفهم هذه الانتماءات الحمائلية والقبلية وفهم دورها السوسيولوجي، حيث لا تعارض بين الانتماء القبلي والانتماء الوطني. نضيف هنا أن هذه النتيجة تتطابق مع دراسات هامة على مستوى الوطن العربي أكدت حقيقة الانتماء عند الشباب العربي للعائلة والقبيلة قبل الانتماء الوطني.

يجمع عدد من الباحثين العرب والإسرائيليين أن الهوية الفلسطينية برزت من خلال المواجهة مع الصهيونية ولم تصل إلى هوية يمارس الفلسطينيون من خلالها انتماءه إلى دولة ترعاه وتحميه، لهذا بقيت الهوية الفلسطينية تحت سيطرة أغلبية لها حق القرار المطلق، وباسم القانون والشرعية والديمقراطية تمّ تمرير جميع المخططات الصهيونية بينما لم تعترف هذه الديمقراطية الإسرائيلية بأي حق قومي للمواطنين العرب فيها.

وفي محاولة منظمة لتقديم فهم لجوهر هوية الفلسطيني داخل إسرائيل أثبت العديد من الدراسات التي قام بها باحثون فلسطينيون أن اختيار أعضاء هذه الأقلية لعناصر هويتهم الاثنية هي دائماً خاضعة لخطاب النفوذ مع الدولة اليهودية. إن التوتر الذي يعاني منه أعضاء الأقلية في صراعهم بين التماثل مع هويتهم الفلسطينية أو التماثل مع المجتمع المسيطر لا يعني تفضيلاً لواحدة منهما لهذا يستخدم أعضاء هذه الأقلية واحدة من استراتيجيات المثاقفة المعروفة عالمياً وهي: الدمج، التكامل، الانفصال، أو التهميش.

بالنتيجة نجد أن أغلب المثقفين والتربويين العرب في إسرائيل يأخذون باستراتيجية التكامل حيث يؤكدون هوية مركبة تؤكد انتماءهم إلى فلسطينيتهم وإلى المجتمع السائد (الأغلبية) معاً، مطالبين بإيجاد المعادلة المثلى لهويتهم مُركّبتها القومي والمدني. وتنشط هذه الأقلية في صناعة خيارها التصنيفي من أجل الحفاظ على هويتها الاثنية وثقافتها، ويرى هؤلاء أنهم مجبرون على الاختيار من ذاكرتهم الجمعية تلك العناصر التي يرونها أقل احتكاكاً مع المجموعة المسيطرة. إن تماثلهم الهامشي – والتوليفة التي يحصلون عليها بين هويتهم المدنية والاثنية ما هي إلا نتاج خيارات مفروضة عليهم ضمن إطار علاقات الأقلية مع الأغلبية المحكومة بالنفوذ والسيطرة.

وعند لقاء عدد من التربويين العرب العاملين في المجال التربوي تبين أن هنالك وعياً تاماً بوجود أزمة هوية للعربي الفلسطيني في إسرائيل، ومطالبهم مطابقة للمطالب العامة في ما يخص تغيير المناهج (التاريخ واللغة العربية) لتقوم بدور فاعل في تربية هويتهم الفلسطينية حيث لا مانع من تعريف أنفسهم بهوية مركبة يكون الشق الفلسطيني فيها واضحاً.

بالمقابل هنالك عدد من الأدباء والمثقفين وأساتذة الجامعات اليهود لهم آراء مختلفة حول موضوع الهوية والانتماء حيث نجدهم مشاركين في المؤتمرات التربوية العربية متبنين جزءاً من مطالب العرب في ما يخص التربية للهوية والتعايش منتقدين المناهج الإسرائيلية التي تتضمن تربية يهودية قومية عدوانية تجاه العرب، ومطالبين الاعتراف بهوية قومية وبحقوق جماعية للعرب. نذكر هنا أن هذه المطالبات هي قضية خارج نطاق الوثائق الإسرائيلية الرسمية والسياسة العليا للدولة.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

حول الجهود المبذولة من قبل السلطات التعليمية العربية في إسرائيل للتصدي لهذه الأزمة.

منذ قيام دولة إسرائيل وهذه الأقلية كانت ولا تزال تُعاني من التهميش الاثني والمدني، وفيما يكمن التهميش المدني في تحديد الدولة على أنها دولة يهودية فإن التهميش الاثني نتاج عمليات مضبوطة الخيارات هازمة للذات مُستلة من الذاكرة الجمعية للأقلية، هذا التهميش الذي يظهر واضحاً في الأيديولوجية الصهيونية والسياسة التعليمية حيث الكثير من القيم وتاريخ الدولة اليهودي يشق تكافؤها الإيجابي من إقصاء "الأخر" العربي الفلسطيني.

وتعبر المناهج المُقررة عن سياسة التجهيل وإنكار الهوية الوطنية والقومية والثقافية كما لاحظنا في عرضنا منهاجي التاريخ واللغة العربية المطبقين حالياً. لهذا نشط المثقفون والتربويون العرب من أجل العمل على إعادة الاعتبار للهوية الفلسطينية.

قامت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي التي تأسست في عام 1984 بجهود لتعزيز الهوية الذاتية وعملت على العناية بجميع قضايا التربية والتعليم التي تخص الأقلية العربية في إسرائيل وبمواكبة عمل وأداء الجهاز التربوي والتعليمي من حيث تركيبه وكفاءته وإدارته وتنظيمه وسياسته بهدف تغيير أوضاع التعليم العربي على كافة المستويات، خاصة تحسين الشروط المادية ورفع الوعي الجماهيري بقضايا التعليم، من خلال المؤتمرات والمحاضرات والنشرات ومتابعات المحاكم إلخ.. ولعل أهمها العمل على طرح بدائل هامة من أجل النهوض بالتعليم فيما يخص أهداف التعليم ووضع المناهج البديلة للتاريخ والمدنيات واللغة العربية ولم يحصلوا بعد على موافقة وزارة المعارف الإسرائيلية. كذلك قامت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بوضع منهاج للتربية للهوية معتمدة على الحق القانوني للسلطات المحلية في إضافة منهاج للصفوف الثانوية، ويطبق حالياً في 22 مدرسة ثانوية في أنحاء البلاد للصف العاشر. (نذكر هنا أن هذا المنهج لم يحصل بعد على موافقة وزارة المعارف الإسرائيلية). يحتوي المنهج على تسعة مسارات عدت مجتمعة نواة الهوية بأبعادها المختلفة وهو نتيجة عمل لجنة تتألف من حوالي 30 عضواً من المثقفين والتربويين العرب في مختلف المجالات والتخصصات.

لقد اتفق أعضاء اللجنة على عدة أهداف كان أهمها: "إن التربية للهوية لدى الطالب العربي الفلسطيني في إسرائيل يجب أن تشمل البعد الوطني والبعد القومي العربي الذي هو امتداد للبعد الوطني الفلسطيني والبعد المدني والبعد الإنساني العالمي مع الأخذ بعين الاعتبار أن البعد الفلسطيني هو البعد المستهدف المهدد بالطمس وعليه يتوجب التركيز.

هذه المسارات هي خطاب الهوية، الذاكرة التاريخية، الثقافة الوطنية الفلسطينية، التراث والفولكلور، جولات دراسية لتعرف الوطن، الهوية المدنية، سلسلة محاضرات تثقيفية، محاضرات حرة، تخليد ذكرى وتم عرضها بالتفصيل سابقاً.

يحتوي كل مسار من المسارات السابقة على مواضيع فرعية كبيرة وعميقة بعضها يحتوي على أكثر من 12 موضوعاً. هذه المواضيع بحسب ما هو مقرر تُدرس ضمن وحدة تعليمية (90 حصة سنوياً) بمعدل حصة أسبوعية واحدة في كل صف (من العاشر إلى الثاني عشر-). واقعياً تُدرس هذه المواضيع للصف العاشر فقط في المدارس الثانوية.

بالاطلاع على المضامين التعليمية والفعاليات التربوية نجد زخماً في المضمون والمادة والتركيز بصورة أساسية على كل ما هو فلسطيني حيث يركز على مواضيع تاريخية ثقافية تراثية. كان ضمن المخطط أن أقوم بتقييم لهذا المنهاج من قبل الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور لكن لم أستطع الحصول على تأشيرة سفر. وتعويضاً عن ذلك تمكنت عن طريق البريد الإلكتروني وبمساعدة المشرف المساعد من الحصول على آراء تقييمية ممن شاركوا في إعداد المنهاج ومن بعض أعضاء لجنة متابعة قضايا التعليم. هذه الآراء والمقابلات التي تمت كلها بلا استثناء تُعبر عن تأييد لإعطاء منهاج للتربية للهوية للطالب العربي.

إن هنالك ملاحظات على المنهج المطبق حالياً نأمل أن تنال الاهتمام الفعلي المناسب من أصحاب القرار.

إن الأحداث السياسية المعاصرة التي يعيشها هذا الطالب الفلسطيني قد تؤدي إلى إشكالية من نوع آخر، إذ إن التعليم الذي حصل عليه في السنوات السابقة يكشف ضعف الهوية الذاتية الفلسطينية، والبرنامج الذي سيطبق عليه في مرحلة عمرية حرجة سيُعبر عن هويته وانتمائه وماضيه وتاريخه وبكل ما هو مُعبر عن مأساة شعبه وضياع وطنه.

وسيعيد هذا الطالب إلى اكتشاف الماضي المنسي— من هويته، قد يتولد لديه مناخ مشوش، وسيواجه ضغوطات نفسية في محاولته التثاقف مع محيطه ولن يتمكن من تعريف نفسه بشكل منفصل عن الحياة التاريخية السياسية، وبسبب اختلاط الأمور لديه ربما يفشل في تحقيق الاتزان العاطفي، وربما يصبح إنساناً سلبياً أو متمرداً أو يائساً. وإذا أضفنا إلى ذلك أن أهم مرحلة للتسرب نتيجة الدراسات كانت ما بين الصف (10-12) حيث ينتهي قانون التعليم الإلزامي، ومع تضاعف نسبة التسرب بين المدارس العربية عنها في المدارس العبرية، من المتوقع أن يؤدي هذا الاضطراب إلى إهمال الطالب لدراسته وانضمامه إلى التيارات المنحرفة حيث سيزيد الخلط بين الهوية والمواطنة من تردده وحالة الانفصام في هويته.

لقد بينت الدراسات السابقة أن تطور الهوية الاثنية بين المراهقين لتصل إلى مرحلة الإنجاز والثقة تحتاج إلى عملية تربوية فاعلة يشترك بها الأهل والمدرسة والإعلام.

لن يستطيع هذا الطالب في هذه المرحلة من عمره (15-16) تحمل عبء الطرح العميق للهوية الفلسطينية كما هي مطروحة في المنهاج. أسئلة كثيرة ما زالت مفتوحة حول هذا المنهاج من المنظور التربوي النفسي.

لهذا نجد أن تطبيق منهاج التربية للهوية في حصة صفية واحدة (الصف العاشر) عليه ملاحظات. هذا المنهاج غير معترف به رسمياً من وزارة المعارف الإسرائيلية مما يجعله معرضاً لمنع تدريسه في أي وقت. كذلك إن المادة المقترحة في المنهاج أكبر بكثير من إمكانية تطبيقها في حصة صفية واحدة، ممكن اختيار بعض المسارات كنشاط لامنهجي، مثلاً مسار التراث والفولكلور مع مسار جولات دراسية لتعرف الوطن وتطبيقها بشكل متكامل لأن معرفة التراث هي السبيل إلى معرفة الذات وهي المعبر عن الهوية الفلسطينية كحقيقة تاريخية. يستطيع الطالب عبر الأنساق الرمزية الخاصة بثقافته وتراثه وفولكلوره معرفة تاريخه، والأهم إنتاج تقاليد ثقافية متواصلة لتجديد تواصله الجمعي ليتمكن مستقبلاً من الحديث عن أجيال ثقافية متعاقبة.

في نهاية هذا البحث يمكن القول إن ما توصلت إليه الباحثة من نتائج ظاهرة للعيان تخضع للمراجعة والاختبار ولا يمكن اعتبارها أحكاماً نهائية قاطعة مع الأمل أن تظهر دراسات من زوايا أخرى في المستقبل، لأن ظاهرة الأقليات رغم حجمها وعمقها وعالميتها ومحليتها لم تحظ إلا بالقليل من الدراسات من قبل الباحثين العرب.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة تقترح التوصيات التالية:

1. أن تعمل لجنة متابعة قضايا التعليم العربي من خلال المؤسسة الديمقراطية الإسرائيلية ومركز عدالة ولجنة المعارف البرلمانية في الكنيسة والمحاكم على المطالبة بحقوق هذه الأقلية، ولقد أثبت الواقع أن القيام بالضغط المتواصل حقق بعض الثمار. ومن المفيد ممارسة مزيد من الضغط من أجل تحسين الواقع التعليمي، المطالبة بزيادة الميزانيات المخصصة، الكشف عن عنصرية المناهج المقررة للطالب اليهودي والمطالبة بتغييرها، إضافة إلى تعديل المناهج المقررة للطالب العربي بما يخدم الهوية القومية والانتماء.
 2. أن تجرى دراسات مقارنة واسعة حول أثر مناهجي اللغة والتاريخ في بناء هوية الطالب العربي في إسرائيل مقارنة بالطالب العربي في الدول العربية المحيطة.
 3. يحتاج المنهاج المطبق حالياً بعنوان "التربية للهوية" إلى دراسة عميقة أي بحث تجريبي، بناء اختبار قبلي وبعدي pre test و post test، حيث يُطبق الاختبار التقييمي نفسه للمجموعة نفسها من الطلاب التي خضعت لهذا المنهاج وتحدد النتائج فعالية البرنامج في تربية الهوية الوطنية للطالب الفلسطيني.
- أخيراً من الصعب وضع صيغ محتملة للتفاعل والتعامل لهذه الأقلية لأننا بذلك نُربك أكثر مما نُسعف، فهذه الأقلية هي نتاج الواقع المُعقد الذي عاشته ولا تزال تعيشه. إن الاكتفاء بالإلحاح على الهوية، التاريخ، التراث، الثقافة الخاصة، قد يؤدي إلى امتلاك الحق في وجود إنساني لائق ومكفول لهذه الأقلية في ظل دولة إسرائيل. لكن المطالبة بهوية انفصالية قومية لن تكون ذات جدوى كبيرة لهذه الأقلية، وكلما أسرع هؤلاء في تعليم أنفسهم إيجاد البدائل كان الأمر أفضل وكانوا أكثر أماناً.

مراجع الدراسة

1. المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، سعد الدين، (1991). تأملات في مسألة الأقليات. دراسة، الكويت: دار سعاد الصباح، القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.

إبراهيم، مفيدة محمد، (1999). أزمة التربية في الوطن العربي. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

إبراهيم، نزار، (1987). البنى الإعتقادية في الذهنية الشبابية العربية المثقفة، الوحدة. كانون الأول - ديسمبر، السنة 4، العدد 39، ص 88 - 103.

أبو سنينية، عونية، (1986). دراسة مقارنة عن التعليم في كتب التربية الوطنية للطلبة العرب واليهود، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية

أبو عصب، خالد، ورنفوت، مريم كوهين وعبد، بشير، (2003). رصد إحتياجات أبناء الشبيبة في الناصرة، تقرير بحث نهائي، بلدية الناصرة، جونيت معهد بروكيل القدس: مركز الأطفال والشبيبة.

أبوسعد، إسماعيل، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 38 - 51).

أفاهيه، محمد نور الدين، (لات*). الهوية والاختلاف. الدار البيضاء: منشورات عكاظ، أفريقيا الشرق.

*احتمال بعد 1988 حيث استخدم مراجع أحدثها عام 1988

أفيري، اوريه، (1986). دعوى إلى نزع الملكية / الإستيضان اليهودي والعرب، ترجمة بشير شريف البرغوثي، عمان: دار الجليل.

أمارة، محمد، (2001). مكانة العربية كلغة رسمية في إسرائيل، مقال في قضايا التعليم العربي، أقيمت هذه الورقة في المؤتمر الأول في إطار مشروع اللغة العربية، 2001/6/23، الناصرة. (ص 52 - 57).

إيفانوف، يوري، (1969). الصهيونية، حذار. دراسة سوفيتية في تاريخ وتنظيم وأيديولوجية الحركة الصهيونية، القاهرة: دار الكتاب العربي.

إيفانوف، يوري وبوروش، مزاي، (1999). خمسون عاماً من قيام إسرائيل. مختارات إسرائيلية، القاهرة: مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية.

باير، شوشانة، (1988). اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، لجنة متابعة شؤون التعليم، الهوية والتعايش ومضامين التعليم. مقالة في محضر يوم دراسي في 1988/8/22، مجموعة من الباحثين. (ص 20).

برغوث، سعيد، (1988). اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، لجنة متابعة شؤون التعليم، الهوية والتعايش ومضامين التعليم. مقالة في محضر يوم دراسي في 1988/8/22، مجموعة من الباحثين.

بشارة، عزمي، (1992). مجلة الدراسات الفلسطينية. فصلية، بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، العدد 11، ص 15 - 42.

بشارة، عزمي، (1993). الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، مشروع رؤية جديدة، ص 10-27، مجلة كتعان. مجلة فكرية سياسية، الطيبة: مركز إحياء التراث العربي.

بشارة، عزمي، (1997). في الذاكرة والتاريخ، مجلة الكرمل. حيفا: العدد 5، ص 44-48.

بشارة، عزمي، (1998). مجلة شؤون الأوسط. مجلة شهرية للدراسات الإستراتيجية الإقليمية، العدد 74، مقابلة مع عزمي بشارة في 98/5/29، بيروت: مركز الدراسات الإستراتيجية والبحوث والتوثيق.

بشارة، عزمي، (2001). رواق عربي. كتاب غير دوري، العدد 21، السنة السادسة، وثيقة تقرير بعنوان انتهاك إسرائيل لحقوق عرب الداخل. اللجنة العربية من أجل حقوق السكن في إسرائيل. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

بنومان، أنجيلا، (1985). أم الفحم، الأوضاع التعليمية والإجتماعية. سلسلة دراسات نصف شهرية، عمان: دار الكرمل للدراسات والنشر والتوزيع، دار حامد للدراسات والنشر.

بورديو، بيير، (1990). الرمز والسلطة. ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، الدار البيضاء: دار توقال.

بوروش، مزاي، (1997). كتب تدريس العربية تتضمن إهانة الشخصية العربية، مجلة اللغات الأجنبية، تل أبيب: ترجمة مصطفى طابع، ص 79، جامعة تل أبيب.

بيرل، ألوني، (1988). اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، لجنة متابعة شؤون التعليم، الهوية والتعايش ومضامين التعليم. مقالة في محضر يوم دراسي في 1988/8/22، مجموعة من الباحثين. (ص 159).

بيريز، شمعون، (1986). الكيان الصهيوني عام 2000. دراسات وأبحاث في الاستراتيجية الإسرائيلية، ترجمة سمير غبور وآخرين، نيقوسيا، قبرص: وكالة المنار للصحافة والنشر.

التربية للديمقراطية في مسيرة السلام، (1994). منهج تربوي، كل آدم. القدس: الكلية الديمقراطية والسلام على اسم أميل جرينتسفايج.

تسلر، مارك، (1997). المجلة العالمية لدراسات الشرق الأوسط. إسرائيل: العرب الإسرائيليون والقضية الفلسطينية، العدد 31، ص 313 - 329.

تسوكر، دود، (1985). التعليم المهني. تل أبيب والقدس: مرجع عبري تحت عنوان مترجم إلى العربي.

توما، إميل، (1978). ستون عاماً على الحركة القومية العربية الفلسطينية. دائرة الثقافة والإعلام، منظمة التحرير الفلسطينية، بيروت: دار ابن رشد.

التويجري، عبدالعزيز بن عثمان، (1997). مقال، الهوية والعمولة من منظور حق التنوع الثقافي في ضوء فلسفة حوار الأديان والحضارات، ص 165، في العمولة والهوية. الدورة الأولى لسنة 1997، الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.

جارودي، روجيه، (1984). المأزق، إسرائيل، الصهيونية السياسية. ترجمة د. ذوقان قرقوط، بيروت: دار المسيرة.

جارودي، روجيه، (2000). يقاضي الصهيونية الإسرائيلية. الطبعة العربية، ترجمة رانيا بوناصيف وبيار ريشا، مراجعة هنري زغيب، بيروت: منشورات عويدات، الطبعة الثانية.

الجرجاني، الشريف علي بن محمد، (1995). كتاب التعريفات. بيروت: طبعة دار الكتب العلمية.

جريس، صبري، (1973). العرب في إسرائيل. ط2، سلسلة دراسات رقم 35، بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء، (2001). كتاب فلسطين الإحصائي السنوي. العدد 3.

جورلينغ، اسراييل، (1999). مطلوب تعليم تكنولوجي لكل تلميذ في إسرائيل. مختارات إسرائيلية، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام.

حبيب الله، محمد، (1984). التعليم العربي في إسرائيل. قضايا ومطالب، حيفا: مكتبة الكرمل، الناصرة: دار النهضة للنشر.

الحصري، ساطع، (1985). ما هي القومية، الوحدة. مجلة شهرية، السنة 7، العدد 73، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

حنفي، قدري، (1989). البحث عن بوتقة في الإسرائيليين من هم. القاهرة: مكتبة مدبولي.

دراج، فيصل، (1997). في الهوية الثقافية الفلسطينية، الكرمل. حيفا: عدد 50، ص 31.

الدويري، مروان، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 23 - 30).

الراجحي، عبده، (1969). الشخصية الإسرائيلية. القاهرة: دار الهلال.

الربيعي، اسماعيل نوري، (2003). التاريخ والهوية. إشكالية الوعي بالخطاب التاريخي المعاصر، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

روف، ميخائيل، (1998). تغيير التاريخ. مختارات إسرائيلية، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام.

زعاترة، رجا، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 6 - 13).

سرية، صالح عبدالله ، (1973). تعليم العرب في إسرائيل. سلسلة كتب فلسطينية 44، بيروت: مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية.

سعدي، عثمان، (1986). المسألة اللغوية في الصراع العربي الإسرائيلي، في الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي. الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية، جامعة الكويت.

سعيد، إدوارد، (1997). الثقافة والإمبريالية. ترجمة كمال أبو ديب، بيروت: دار الآداب.

سلسلة أوراق إسرائيلية، (2001). ما بعد الشرخ. عن أوضاع المواطنين العرب في إسرائيل، إعداد طاقم من باحثين جامعيين إسرائيليين، ترجمة محمد حمزة غنايم، رام الله: شارع يافا، مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

سليمان، رمزي، (2004). عن التهميش والإستبعاد، مقالة تهميش الفلسطينيين كمواطنين وتعريف إسرائيل كدولة يهودية، قضايا التعليم العربي. مجلة دورية، الناصرة: العدد 3. (ص 31 - 37).

سمرين، بدر، (1993). مفاهيم العمل والإستيطان في مناهج التعليم الإسرائيلية. بيروت: دار الرواد.

سمعان، سمير، (1990). ندوة التعليم في الوطن المحتل. واقعه، تطويره، مستقبله، التعلم في الجزء
المغتصب من فلسطين عام 1948، في عمان، دولة فلسطين: منظمة التحرير الفلسطينية،
دائرة التربية والتعليم العالي.

سيد مرسي، علي رؤوف، (1986). أثر المؤسسات الاجتماعية والعربية في تربية الفرد في الكيان الإسرائيلي،
في الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي. الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية،
جامعة الكويت.

شاروني، تسيبورا، (1988). اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، لجنة متابعة شؤون التعليم،
الهوية والتعايش ومضامين التعليم. مقالة في محضر يوم دراسي في 1988/8/22،
مجموعة من الباحثين.

الشامي، رشاد عبدالله، يونيو (1986). الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح العدوانية، عالم المعرفة.
سلسلة كتب ثقافية شهرية، رقم 12، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون
والآداب.

شرابي، هشام، (1987). البنية البطركية، بحث في المجتمع العربي المعاصر، سلسلة السياسة والمجتمع،
بيروت: دار الطليعة.

شقاوي، عفت، (2000). إحياء التراث العربي ودوره في البناء الثقافي المشترك، في دور الثقافة في تحقيق
الوفاق العربي. ص 42-58، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة: معهد
البحوث والدراسات العربية.

شريف، ماهر، (1991). إميل توما - التأريخ في معركة الثقافة الوطنية في قضايا وشهادات الثقافة الوطنية (1). ص 283 - 308.

الصايغ، أنيس، (لات). الفكرة الصهيونية والنصوص الأساسية. سلسلة كتب فلسطينية، رقم 741، ترجمة لطفي العابد وموسى عنز، بيروت: منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الأبحاث.

صنبر، الياس، (1998). الهوية الثقافية للفلسطينيين، العودة إلى الزمن، الكرمل. حيفا: عدد خاص 55-56، ص 351.

ظاهر، أحمد جمال، (1986). اتجاهات التنشئة السياسية الإجتماعية في المجتمع الأردني، دراسة ميدانية لمنطقة شمال الأردن، مجلة العلوم الإجتماعية. مج 14، العدد 3، ص 43-72.

عبد العال، صفا محمود، (2005). تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية. تقديم حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الكريم، ابراهيم، (1999). تجمعات العرب في فلسطين المحتلة. دراسة توثيقية، دمشق: إتحاد الكتاب العرب.

عبد المقصود، محمد فوزي، (2002). اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في إسرائيل. التحديات وسبل المواجهة، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبدالحى، وليد سليم، (1986). موقع القضية الفلسطينية من الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التعليم في الوطن العربي، المستقبل العربي. مجلة شهرية، السنة 8، العدد 85، ص 109-116، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

عبدالدايم، عبدالله، (1986). فلسفة التربية والتحدي الإسرائيلي، مقالة، وقائع المؤتمر العلمي حول الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي. كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية.

العرب في مناهج التعليم الإسرائيلية، (2004). عمّان: مركز دراسات الشرق الأوسط.

علي، سعيد اسماعيل، (1974). التربية اليهودية والصهيونية. القاهرة: دار الثقافة والطباعة والنشر.

عميرة، محمد، (1997). النظام التربوي في فلسطين. (منذ أواخر العهد العثماني وحتى سنة 1996). عمان.

العوامة والهوية، (1997). الدورة الأولى لسنة 1997، الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة دورات، طاقم من الباحثين.

غليون، برهان، (2000). اغتيال العقل.

غليون، برهان، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 20 - 22).

فانون، فرانز، (1972). معذبو الأرض. بيروت: دار العلم.

فرسخ، عوني، (1994). الأقليات في التاريخ العربي منذ الجاهلية إلى اليوم. لندن: بيروت: منشورات رياض الريس.

فلاح، غازي، (1989). الفلسطينيين المنسيون. عرب النقب، 1906-1986، مركز إحياء التراث العربي، جمعية تطوير الثقافة والتعليم في الوسط العربي، الطيبة، القدس: مطبعة الأمل.

فوداء، إيلي، صحيفة الغد، 21 كانون الثاني (2005). العدد 21. ص 18، عن صحيفة هآرتس.

القاضي، وائل أمين، (1979). التربية العنصرية والتعصب الصهيوني في إسرائيل، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم أصول التربية.

قضايا عربية في التربية والتعليم، (1999). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

قضايا وشهادات، (1991). كتاب ثقافي دوري، الثقافة الوطنية (1). "التبعية، التراث، الممارسة"، مجموعة أبحاث، قرص: مؤسسة عيال للدراسات والنشر.

قهوجي، حبيب، (1971). العرب في ظل الإحتلال الإسرائيلي سنة 1948، القصة الكاملة لحركة الأرض، شؤون فلسطينية. بيروت: السنة الأولى، العدد الأول.

الكتاب الإحصائي الإسرائيلي السنوي. (1985). نشرة إحصائية عن مناطق عربية مُحتملة، حقائق وأرقام، القدس: جمعية الدراسات العربية، مركز الدراسات الإحصائية.

الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي 1994/1995. (1997). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي 1995/1996. (1998). تونس: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.

كلارمان، أوكي مروشك، (1995). الديمقراطية لا تتجزأ. ترجمة أديب جميل غنايم، إصدار تل أبيب: دار كنيروت للنشر.

كلوزنر، يوسف، (1986). الموجز في تاريخ الأدب العبري الحديث. تعريب اسحق شموسن، عكا: مكتبة السروجي.

كناعنة، شريف، (1988). اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، لجنة متابعة شؤون التعليم، الهوية والتعايش ومضامين التعليم. مقالة في محضر يوم دراسي في 1988/8/22، مجموعة من الباحثين. (ص 160).

كنعان، (1993). مجلة فكرية سياسية، العدد 21+22، الطيبة: مركز إحياء التراث العربي.

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، لجنة متابعة شؤون التعليم، الهوية والتعايش ومضامين التعليم. محضر يوم دراسي في 1988/8/22، مجموعة من الباحثين.

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، (1991). لجنة متابعة شؤون التعليم العربي، التعليم والأقلية العربية في إسرائيل قضايا ومطالب. وقائع مؤتمر التعليم العربي الثالث، شفا عمرو، 1989/7/10، حيفا: مطبعة الكرمة.

اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، نيسان (1993). لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، التعليم العربي إلى أين، وعلى من تقع المسؤولية. سلسلة كتب رقم 4، وقائع يوم دراسي 1992/1/14، مجموعة من الباحثين.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، قضايا التعليم العربي. كانون أول (2000). نشرة دورية جامعة، العدد الأول، الناصرة.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، (2003). المبنى التنظيمي البديل لجهاز التعليم العربي في إسرائيل. تنفيذ الدراسة جوينت - معهد بروكديل - بلدية الناصرة، (بالعبرية)

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، (2003). مسح شامل لاحتياجات الطفولة المبكرة في جميع المناطق العربية المدمجة ضمن العناقيد 1، 2، 3، 4. من السلم الاقتصادي الاجتماعي، الناصرة: إصدار مركز الطفولة ولجنة متابعة التعليم.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، نيسان (2004). قضايا التعليم العربي. نشرة دورية جامعة، العدد الثالث، الناصرة.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، تقرير حول أعمال لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بين مؤتمرين، 1999 - 2004، الناصرة، وثائق أرشيفية.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، منهج التربية للهوية. وثائق أرشيفية، 2000 - 2005، مجموعة باحثين، الناصرة.

لوستيك، إيان، (1984). العرب في الدولة اليهودية. ترجمة غسان عبدالله ورياض عبد الجواد، جامعة تكساس، آذار 1979، القدس: وكالة أبو عرفة للصحافة والنشر.

مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟ تشرين الثاني (1998). برعاية صاحب السمو الأمير الحسن بن طلال، عمان، أوراق العمل الرئيسة والأبحاث المحكمة، الأبحاث وأوراق العمل، الجامعة الأردنية، اليرموك، جامعة مؤتة، الجامعة الهاشمية، عمان: وزارة التربية والتعليم، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

المؤتمر الصهيوني الرابع والعشرون 1956. (1957). القدس: مطبعة الجيروزالم بوست، النسخة العبرية، القدس: نشر إدارة الوكالة اليهودية.

المؤتمر الصهيوني السابع والعشرون. (1971). مركز الدراسات الفلسطينية والصهيونية بالأهرام، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام.

مازالي، ريلا، (2000). التغلغل العسكري في المناهج والنظم التعليمية في المدارس الإسرائيلية. القدس: مركز الأبحاث ووزارة التعليم والثقافة.

مجلة الدراسات الفلسطينية، (2001). العدد 46/45، فصلية، بيروت: تصدر عن مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

مجلي، نظير، (1978). مجلة الجديد. مقابلة مع توفيق طوبي، حيفا: العدد 5، ص 9-10، ص 43-50.

محمد، زكريا، (2002). في قضايا الثقافة الفلسطينية. رام الله: المؤسسة الفلسطينية للدراسات الديمقراطية.

محمود، عبداللطيف، (1997). دور التعليم في الصراع العربي الصهيوني، مرحلة المواجهة إلى التوبة، ص 47 - 114، من كتاب التعليم وتحديات الهوية القومية. تحرير كمال مغيث.

مدبولي، محمد عبدالخالق، (1997). المعلم المصري وأزمة الهوية في التعليم وتحديات الهوية القومية، في التعليم وتحديات الهوية القومية. القاهرة: مركز البحوث العربية، تحرير كمال مُغيث.

معدوي، عاطف، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 61-62).

معلوف، أمين، (1999). الهويات القاتلة. قراءات في الإنتماء والعوامة، ترجمة د. نبيل محسن، دمشق: دار ورد للطباعة والنشر والتوزيع.

مُغيث، كمال، (1997). التعليم وتحديات الهوية القومية. إعداد طاقم من الباحثين العرب. القاهرة: مركز البحوث العربية.

مكاوي، ابراهيم، (2002). تطور الهوية وعواملها الإجتماعية والنفسية لدى نشطاء طلاب الجامعات الفلسطينية في الجامعات الإسرائيلية، أطروحة دكتوراة في الفلسفة، جامعة كنت، منشورة في الكرمل. ص 54، حيفا، كتاب أبحاث حول المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، جمعية التوجيه الدراسي، مركز الأبحاث حول التجمع الفلسطيني، جنيف: القدس: حيفا: صندوق أصدقاء الناصرة، مؤسسة التعاون.

منصور، راجي، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 4-5).

منهاج التعبير والفهم للمرحلتين الإعدادية والثانوية، (1995). وزارة المعارف، إسرائيل.

المنهاج الدراسي للأدب العربي للمدرسة العربية (الأدب الحديث) للمرحلة الثانوية الصادر عن وزارة المعارف والثقافة عام 1981، إسرائيل.

المنهاج الدراسي للأدب العربي للمدرسة العربية (الأدب القديم) للمرحلة الثانوية الصادر عن وزارة المعارف والثقافة عام 1981، إسرائيل.

منهاج تدريس اللغة العربية للمدرسة الابتدائية العربية من الأول حتى السادس الابتدائي والصادر عن وزارة المعارف والثقافة عام 1989، إسرائيل.

منهاج تدريس اللغة العربية وآدابها للمدرسة العربية من الصف السابع حتى التاسع والصادر عام 1985، وزارة المعارف، إسرائيل.

منهاج تعليم المدنيات والعلوم الإجتماعية في المدارس الثانوية العربية للصفوف العاشر - الثاني عشر، وزارة المعارف والثقافة، قسم مناهج التعليم، اورشليم القدس 1984، إسرائيل.

منهاج قواعد اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، (1990). وزارة المعارف، إسرائيل.

موريس، بيني، (1993). طرد الفلسطينيين وولادة مشكلة اللاجئين. ترجمة دار الجليل، عمان: دار الجليل.

ميكتيللي، أليكس، (1993). الهوية. ترجمة علي وطفة، دمشق: صادر عن دار النشر الفرنسية.

ناصر، فوزي، (2004). مقال في قضايا التعليم العربي، العدد 3، الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (ص 17-19).

نجار، محمد رجب، (2000). مقالة بعنوان الثقافة القومسية المشتركة في التراث الشعبي العربي، ص (104 - 114) في دور الثقافة في تحقيق الوفاق العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة: إشراف وتقديم صلاح فضل.

نصار، عصام، (2000). إشكالية كتابة الهوية الفلسطينية، الكرمل. حيفا: عدد 63، ص 251.

نوح، هارولد، (1985). إسرائيل: التعليم وسوق العمل. تل أبيب والقدس: مرجع باللغة العبرية.

هاليداي، فريد، (2000). الأمة والدين في الشرق الأوسط. ترجمة عبدالإله النعيمي، بيروت: دار الساقى.

هننجتون، صموئيل، (1999). صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي. ترجمة د. مالك عبيد أبو شهيو، محمود محمد خلف، مصر: الدار الجماهيرية.

هوية على المحك. إسرائيل يهود وعرب في عهد السلام، المؤتمر الحادي عشر، الدورة الرابعة، 5-6/3/1995، مؤسسة شيفع فريدمان*.

وظفة، علي أسعد، (1986). المستقبل العربي. مجلة شهرية، إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، السنة 8، العدد 85.

* مؤسسة فعالة في إطار التحالف العالمي التابع لحزب ميام.

ويتلام، كيت، (1999). إختلاق إسرائيل القديمة، إسكات التاريخ الفلسطيني، عالم المعرفة. عدد 249، ترجمة سمر الهندي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

يسين، السيد، (2000). تشريح العقل الإسرائيلي. القاهرة: مريت للنشر والمعلومات.

اليونسكو، نوفمبر (1982). باريس. المؤتمر العالمي بشأن السياسات الثقافية. 26 تموز 1982، مكسيكو: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التقرير النهائي.

Abu-Saad, I. (2000) Higher education among the Negev Bedouin. Paper presented at the 32nd Annual Conference on Bedouin, Social studies, Center of the Jacob Blaustein Institute for Desert Research at Ben-Gurion University of the Negev, sdc-Boker, Israel, Feb. 6.

Al-Haj, M. (1995) Education, Improvement, and Control. The case of the Arabs in Israel. Albany. New York: State University of New York Press.

Central Bureau of Statistics. (1991) Statistical abstracts of Israel, Jerusalem.

Erikson M. Identity, Youth and crises. (W. W. Norton & Co Inc., New York), pp 22-23.

Falah, G. (1989) Israel state policy towards Bedouins Sedentarization in the Negev. Journal of Palestine studies. vol. 18, pp 71-90.

Huntington, Samuel, Nov/Dec (1996) The west; Unique, not universal. Foreign affairs, vol. 75, No. 6, pp 28-46.

Khalidi, Rashid, (1997) Palestinian Identity, The Construction of Modern National Consciousness. New York, Columbia University Press.

Lustick, I. (1980) Arabs in the Jewish state: Control of a National Minority. Austin: Israel, University of Texas press.

Phinney, J. (1993) A Three stage of Ethnic identity. Development in adolescence in M. Bernal & G. Knight (Eds), Ethnic identity: Formation and transmissions among Hispanic and other minorities, pp 61-79, New York, State university of New York press.

Shoham, Edna and Shiloah, Neomi and Kalisman, Raya (2003) Teaching and teacher education. Pp. 609-625, Arab Teacher and Holocaust Education, Arab teacher study, Holocaust education in Israel, Faculty of Education, the university of Haifa., Israel, Center for humanistic education, The ghetto fighters' Museum 25220 Israel.

Swirski, S. (1999) Politics and education in Israel. Comparisons with the United States NY; Falmer press.

Tamarine, G. (1973) The Israeli Dilemma. Essays on a warfare state, Rotterdam University press.

Tessler, M. (1977) Israel's Arabs and the Palestinian problem. The middle east journal, vol. 31, pp. 43.

ملحق رقم 1

مقابلة مفتوحة مع مدير مدرسة راهبات المخلص في الناصرة

في لقاء مديري المدارس الكاثوليكية في إسرائيل مع بعض العاملين في مكتب الأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية في لبنان الذي انعقد في عمان بتاريخ 2005/5/21 تمت مقابلة مفتوحة مع السيد عوني بطحيش* نائب الأمين العام للمدارس الكاثوليكية في إسرائيل ومدير مدرسة راهبات المخلص في الناصرة وهي مدرسة ثانوية خاصة من ما قبل الابتدائي حتى نهاية الثانوية تحوي على 1600 طالب وطالبة.

بالنسبة للسؤال المتعلق بواقع التعليم الرسمي للعرب في إسرائيل أجاب أنه لا يوجد لديه فكرة عن هذا الواقع لا يستطيع القول فيه، كونه منذ البداية التحق دراسياً والآن عملياً في التعليم الخاص (الأهلي) ويرى أن التعليم الأهلي يتمتع بقدر كبير من الاستقلالية الإدارية والمالية والمناهج ومن الصعب مقارنته بالتعليم الرسمي حيث بالإمكان الزيادة في عدد الساعات المقررة للمواد واختيار المناهج المناسبة وزيادة في الكتب المُعطاة. وعن سبب هذه الإضافة أجاب "نحن نؤمن بأن ما يُعطى غير كاف ولدينا رؤية تربوية مختلفة وحتى يتفوق طلابنا نشعر بالمسؤولية الكاملة نعطي عدد ساعات إضافية ونُدخل برامج إثراء كذلك لدينا حرية اختيار الكتب الدراسية".

من الجدير بالذكر أن معظم المدارس الأهلية (الخاصة) هي مدارس مسيحية وحالياً يوجد مدرستان أهليتان في أم الفحم أهلية إسلامية ومدرسة أخرى درزية في عسفا وبالنسبة لجهاز التعليم الرسمي للعرب هنالك 4 أجهزة تعليم /عربي/بدوي/درزي/الجهاز الخاص يحتوي على 25 ألف طالب في الناصرة من أصل مليون طالب في أنحاء البلاد. يرى أن واقع التعليم في المدارس المسيحية جيد وهنالك طموح إلى الأفضل من ناحية تطوير وتحديث جهاز التعليم.

*[السيد عوني بطحيش عضو في لجنة "دوفرات" التي تبنت قسم من الرؤية التربوية للمدارس الخاصة وهي إلغاء تنقل الطالب بحسب المراحل وعمل مدرسة متكاملة ما أمكن.]

يرى أن المدارس الكاثوليكية منظمة وتشكل قوة أي جسم له مكانته لا تستطيع إسرائيل تجاهله، "نحن جزء من الأمانة الإقليمية للشرق الأوسط وشمال أفريقيا والأمانة الإقليمية هذه جزء من المكتب الدولي للتعليم الكاثوليكي ومركزه بروكسل ويضم 44 مليون طالب في كل العالم".
بالنسبة لنتائج البجروت كانت المدارس الكاثوليكية الأفضل في إسرائيل يليها الوسط اليهودي ثم التعليم الرسمي العربي.

وعن أسباب تدني النتائج في الجهاز الرسمي يرى أن الطالب العربي ينتقل أثناء تعلمه في مدارس مختلفة وبحسب المراحل؛ جيل 4 سنوات روضة رسمية ثم ينتقل إلى مدرسة ابتدائية ثم إلى مدرسة أخرى إعدادية ثم إلى مدرسة ثانوية. هذا الانتقال يُضيق مسؤولية نتائج الطالب النهائية.

بالنسبة للسياسات التعليمية

يقول "لا يوجد ضغوط علينا ويرى أن الدولة لا تريد الوقوف في وجه المدارس المسيحية لأن هنالك دعم بطريقة ما .. أي ضغوط تُرفع شكوى إلى السفير البابوي وهذا بدوره يرفعها إلى الفاتيكان كما حصل في قضية لجنة دوفرات. حيث رفضت هذه المدارس أن يُطبق عليها ما يُطبق على المدارس الرسمية وتمّ الضغط لمنع تدخل وزارة المعارف خاصة فيما يخص تعيين المديرين والمعلمين واختيار الطلاب وتمكن هؤلاء من الحصول على دعم مالي كامل كما هو الحال في المدارس الرسمية. كان الدعم سابقاً من 40% إلى 60% عن كل طالب.

بالنسبة للمناهج

يرى أن مناهج اللغة العربية مُقل، أصبحت لغة "غير حية" والسبب أن وزارة المعارف وضعت المنهاج بشكل ضعيف من هنا كان دور هام للمدارس الأهلية حيث زادت عدد الساعات المخصصة لتعليم اللغة العربية بالإضافة إلى اختيار مواضيع إضافية لإثراء هذا المنهاج ويقول "أشعر كمسيحي عربي في فلسطين بمسؤوليتي تجاه تقوية اللغة العربية وجعلها لغة حية كونها جزء من هويتي"، ويرى أن الأغلبية في المدارس الكاثوليكية تدعم اللغة العربية.

يرى أن هنالك مشكلة، حيث تحوي المناهج والكتب الدراسية الأحداث وهي نفسها صحيحة والمشكلة في السرد القصصي- والتفسيرات والتأويلات للمناهج، فمنهاج التاريخ يقص التاريخ من وجهة نظر اليهود وينقصنا كعرب هو ليس العكس، هو كتاب يحوي الأحداث نفسها من وجهة نظر العرب واليهود معاً يقول "لا أستطيع المناقشة، إذا لم أعرف جذوري، لن أحترم وجودي ولن أستطيع المناقشة والتكلم بشكل موضوعي وعندما أعرف جذوري وجذور الذي أمامي يمكنني المناقشة والتكلم بشكل موضوعي".

"من هنا أرى ضروري أن يُعلم كل طالب يهودي وكل طالب عربي جذوره وهويته، من الضروري معرفة وجهة النظر التاريخية العربية بالإضافة إلى اليهودية وإن منهاج التاريخ لا يُعرف الطالب العربي شيئاً عن نفسه من هنا أجد أن المثقفين والتربويين عليهم دور المطالبة بمناهج بديلة أو تعديلها في بعض المواضيع وهي اللغة العربية والتاريخ".

"أجد أن التاريخ كما هو مشكلة "للأقليات" في دولة إسرائيل هو مشكلة للأكثرية حيث هنالك عدم فهم للعربي".

بالنسبة لمنهاج التربية للهوية يُطبق حالياً في المدارس الرسمية للدولة ولم يطبق في أي مدرسة أهلية.

من الضروري أن تكون هنالك موضوعية لوضع المناهج "وليس عاطفياً" وأريد أن يعرف الطالب الشروط الموضوعية لحقيقة وجوده، أريد تربيته بمهارات مختلفة الاختيار، التحليل، النقد، الحكم واستعمال الوسائل الديمقراطية للوصول إلى غاياتنا لأن الجهاز القضائي منفصل ويساعد الطالب على أخذ حقوقه كذلك أريد إعطاء منهاج تعليمي تاريخي يسلط الضوء على الطرفين ويعرض وجهتي النظر أي يكون منهاج مشترك للتاريخ يصوغه طاقم من الطرفين العربي واليهودي، وهذا مجرد فكرة ممكن تحصل، ولحين الحصول على شيء من هذا القبيل لا بأس بتدريس منهاج يضم مواضيع فلسطينية تاريخية خاصة كما هو حاصل في منهاج "التربية للهوية".

ملحق رقم 2

مقابلة مفتوحة مع مديرة مدرسة الكرمل الثانوية

لقاء آخر مفتوح مع مديرة مدرسة الكرمل الثانوية أنا كرام 2005/5/21 حول واقع التعليم تقول إن هنالك تفاوتاً كبيراً في نتائج التعليم بين المدارس العربية واليهودية كذلك هنالك تفاوت كبير آخر بين المدارس العربية الرسمية (مدارس الدولة) والمدارس الأهلية بالرغم من الالتزام بالمنهاج نفسه. تُعزى أسباب التفاوت إلى أنه تُعطى حصص أكثر في المدارس الأهلية ويغطي الأهل تمويل الحصص الإضافية حيث تُغطي الوزارة من 50-60% من ميزانية هذه المدارس والباقي يتم دفعه من قبل الأهل على شكل أقساط.

مؤخراً صدر في الجرائد الرسمية في إسرائيل دراسة حديثة بينت أن معدلات النجاح عند الطلاب في المدارس المسيحية تقود في العملية التربوية وللأهل دور إيجابي فالنظام مُلزم في المدارس الأهلية وكذلك استقلالية هذه المدارس تعطي دوراً قيادياً.

بالنسبة للسياسات التعليمية ترى أن التمييز العنصري غير واضح هنالك وضوح في الدراسات العليا (الجامعة وما فوق).

كذلك بالنسبة للمناهج تعلق على التاريخ أنه منهاج لا يُعطي الحقيقة للطلاب العربي مثال بسيط في منهاج الصف الرابع "موطني" التعليم عن مدينة حيفا تُعلم الحقيقة بعد قيام إسرائيل ويُرفض تعليم حقيقة هذه المدينة التاريخية قبل عام 1948، أستطيع القول إنه لا يوجد وقائع تاريخية صحيحة كذلك لم أسمع أصداء من معلمي التاريخ بشكل علني وبشكل غير مباشر هنالك تدمير فقط.

بالنسبة لمنهاج اللغة العربية يحتاج إلى تطوير "هذا المنهاج مشكلة فالطلاب العرب نسبة نجاحهم بالعبرية أعلى من نجاحهم بالعربية ولأن الدراسات العليا باللغة الإنكليزية أو العبرية يتجه الطلاب إلى هاتين اللغتين لكونهما مهمتين بالنسبة للمستقبل الدراسي".

بالنسبة لمنهاج التربية للهوية: سمعت عنه ولم يُطبق في مدرستها وترى ضرورة أخذ منهاج كهذا كونه من الضروري التفريق بين كوني مواطن إسرائيلي وبين قوميتي كعربي فلسطيني مسيحي.

وتقول "لا أستطيع تجاهل كوني مواطنة إسرائيلية، والمشكلة التي أواجهها لا نعرف ما هي هويتنا من الصعب أن أفصل أنا عربي/ أنا فلسطيني/ أنا مسيحي/ أنا خليط... أحمل هوية مركبة". وترى أن الهوية المركبة هذه ليست شيئاً سلبياً بل يمكن النظر إليها بمنظار إيجابي كوني مسيحية عربية فلسطينية أحمل هوية إسرائيلية. هذه مكونات شخصيتي.

أما الفرق في النتائج بين المدارس اليهودية والمدارس العربية الرسمية ترى أنه يرتبط بأكثر من أمر، هنالك بداية اختلاف في ثقافة الأهل في كلا الطرفين والوضع الاجتماعي الاقتصادي لأولياء الأمور، كذلك الكتب في الوسط اليهودي متطورة وهنالك فريق عمل يواكب التغيرات ويعمل على تجديد الكتب الدراسية، هنالك قانون جديد صدر في إسرائيل حالياً لصالح الوسط العربي وينص على وجوب ترجمة الكتب العبرية إلى العربية حال صدورها لتصبح هنالك مواكبة للجديد في الوسط العربي.

ملحق رقم 3

مقابلة مفتوحة مع مديرة مركز تطوير طواقم التعليم

مقابلة مفتوحة مع السيدة نائلة كتيلة مديرة مركز تطوير طواقم التعليم في 2005/5/24 ترى أن في إسرائيل كلها 65 مركزاً لتطوير طواقم التعليم ولدى الوسط العربي 11 مركزاً من الشمال إلى الجنوب. إن الفئة المستهدفة من إقامة هذه المراكز المعلمين، المديرين فهو حلقة وصل بين وزارة المعارف والسلطة المحلية والهدف منه إعادة التنظيم وخدمة المناطق التعليمية المختلفة. والهدف الأساسي- لديه تحديد احتياجات المدارس الرسمية فقط. إذ يبين مدير المدرسة حاجاته وتؤخذ بعين الاعتبار تُعد دورات للمعلمين بناء على رؤية وزارة المعارف التي تحدد التوجه مثلاً كان التوجه في السنوات السابقة إلى اللغات ثم الرياضيات ثم العلوم، السنة الحالية التوجه نحو موضوع "التربية والتعليم" حيث يعمل حالياً في ست مجالات:

- الاستكمالات [الدورات] جماعية وهذه تأخذ قسطاً من الميزانية.
- إرشاد فردي (موجه).
- استعارة موارد [أجهزة فيديو، مراجع علمية، كتب وإصدارات حديثة].
- تطوير مبادرات مثلاً إذا أرادت مدرسة تطوير مبادرة يُقدم المركز لها المساعدة.
- تقديم خدمات، تكنولوجيا، تصوير ... إلخ.

ملحق رقم 4

مقابلة مفتوحة مع مدير عام لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في إسرائيل

مقابلة مفتوحة مع السيد عاطف معدي في 2004/5/24 مدير عام لجنة المتابعة لقضايا التعليم العربي في إسرائيل يرى أن هنالك تجهيلاً وطمساً للهوية عمداً من خلال المناهج الدراسية وأن للأقلية الحق في صياغة أهدافها وعمل مناهجها بناء على حقوق عالمية، ويرى أن المنهجية لدى حكومات إسرائيل تفتتت موضوع الهوية حيث لم تذكر كلمة فلسطين في منهاج التاريخ، الجغرافيا والتربية الوطنية ويرى أن الوزارة الحالية للمعارف لا تعترف بهوية العرب الفلسطينيين فهم عرب إسرائيليون وترفض التكلم معهم بشكل جماعي بشأن الهوية. إن مشروع التربية للهوية كل لا يتجزأ يستند على الحقيقة التاريخية في المناهج. إن معرفة الهوية تسهل التعامل مع الآخرين وتكوّن هوية ناضجة. وهنالك ارتباك في تعريف الهوية، فالهوية مركبة ومشتتة بين عربي، إسرائيلي، فلسطيني (مقابلة شخصية للباحثة، 2004-5-24).

ملحق رقم 5

مقابلة تقييمية مقننة حول منهاج التربية للهوية

وفي مقابلة أخرى تقييمية مقننة بسؤالين لمنهاج التربية للهوية تمت بالمراسلة في تشرين ثاني 2005 مع السيد عاطف معدي^{*} وفي إجابته على السؤال الموجه:

س1 - ماذا أضاف هذا المنهاج؟

ج - علي أن أوضح أنه من خلال المنهاج عملنا على طرح الحقائق التاريخية لما مرّ به الشعب الفلسطيني قبل النكبة وما يمر به بعدها وخاصة الأقلية العربية الفلسطينية داخل إسرائيل، لكي تعرض على المربين ولتدرس في مؤسساتنا التربوية.

نحاول من خلال المنهاج تعريف طلابنا على مركبات هويتنا وتعزيز انتمائه إلى الشعب الفلسطيني والعمل على التربية للهوية القومية الفلسطينية العربية، والافتخار بتراثه وتاريخه وهويته. هذا ونهدف من خلال تطبيقه إلى تدعيم وتطوير قيادات تربوية لضمان استمرارية المشروع داخل مؤسساتنا التربوية والمجتمع عامة. أشير هنا إلى أن المنهاج يتألف من ستة أبواب رئيسية:

- تاريخ الشعب الفلسطيني والمنطقة.
- اللغة العربية وآدابها.
- تعزيز المجتمع المدني.
- التراث والفلكلور.

^{*}أهمية المقابلة معه كونه واكب مشروع التربية للهوية منذ مراحلها الأولى وكان مسؤولاً عن الإهتمام بإصدار المنهاج

- المعالم الجغرافية (من خلال مطبوعات ورحلات للمواقع).
- توعية اجتماعية في مجالات عدة (سياسية، اقتصادية، تربوية، ... وغيرها).

س2- كيف تقيمه؟

ج - أعتبر المنهاج جيداً ويجب على احتياجاتنا وتطلعاتنا التربوية لصقل هويتنا كأقلية عربية فلسطينية داخل إسرائيل. وهو مُعدّ ليفي بحاجتنا على مستوى العاملين في التربية والتعليم من جهة وللطلاب وخاصة في المرحلة الثانوية من جهة أخرى.

لكنني أشير إلى أننا بحاجة إلى موارد (مالية وبشرية ...) لكي نتمكن من تطبيقه في جميع مدارسنا العربية لنصل إلى أكبر عدد من معلمينا وطلابنا لتحقيق أهداف مشروع التربية للهوية التي تطرقت لها في السؤال الأول.

مقابلة مفتوحة مع باحثة وتربوية في حيفا

مقابلة مفتوحة مع الباحثة عاليا شيتي في 25-5-2004 ، باحثة وتربوية في حيفا، ترى أن التعليم لا ينفصل عن التربية ونعني بها القيم في مجالات مختلفة. ومن هنا تقع المسؤولية على المنهج وعلى المعلم الذي يجب أن يكون واعياً للقيم التي يعطيها للطالب وفي دراسة لها ترى أنه من الممكن نقل أهداف قيومية من خلال المعلم، وترى أنه من الضروري تمكين الطالب عبر مراحل دراسته المختلفة بإعطائه معلومات كافية لتركيز هويته لحين نضوجه حيث يختار بعدها بحرية دون تأثير الشارع أو الإعلام، وترى أن هذه الطريقة، تعرف الهوية الوطنية للطالب تساهم بشكل جيد في عملية التعايش (مقابلة في حيفا، 26-5-2004).

ملحق رقم 7

مقابلة مع مفتش التاريخ والمشارك في وضع منهاج التربية للهوية

مقابلة مقننة مع السيد سعيد برغوثي (مفتش التاريخ وواضع المنهاج البديل للتاريخ).

أُرسلت أسئلة البحث وقيمت الإجابة عليها عن طريق البريد الإلكتروني في 2005/12/12.

يرى أن جهاز التعليم الحالي يتحمل المسؤولية الكبرى بالنسبة لتشكيل أزمة الهوية لدى الطالب العربي الفلسطيني مواطن إسرائيل، فنظام التعليم في إسرائيل هو نظام مركزي وجهاز التعليم هو المهيمن على السياسة التعليمية التي على أساسها تتم صياغة مناهج التعليم بما يتضمنه من أهداف ومضامين، وبالتالي بما يتم إعدادها من كتب تدريسية وفق تلك المناهج. هذه المناهج وكتب التدريس هي العنصر الأهم الذي يحدد مسار التعلم في المراحل كافة، وهي التي تحدّد التوجهات التعليمية والتربوية المسموح بها، وبطريقة غير مباشرة تحدّد تلك التوجهات المحظورة: هذا الجهاز كان وما يزال ينفذ سياسة تعليمية في جوهرها، بالنسبة للطالب اليهودي تربية قومية يهودية صهيونية التي قوامها "أرض إسرائيل لنا" أو "نحن شعب بلا أرض عدنا إلى أرض بلا شعب". ومن أجل إعطاء مصداقية لهذين القولين تبنت الإيديولوجية الصهيونية وبالتالي جهاز التعليم مجموعة من Social believes مثل نحن ضحية، سلاحنا طاهر، نحن نحب السلام، حروبنا دفاعية فقط، نحن عرضة للإعتداء دوماً، هم يكرهوننا، هم يريدون القضاء علينا، وهكذا. وقد تجلت هذه المعايير على الدوام في كافة المناهج وكتب التدريس الصادرة بالعبرية والمعدّة للطالب اليهودي (يمكن الرجوع إلى رسالتي للدكتوراة تحت عنوان (Ideology, Education and Multiculturalism: A study of Jewish Education in Israel) بالتالي بما أن جهاز التعليم العربي في إسرائيل واقع تحت هيمنة كاملة لهذه السياسة فإن كل ما تتضمنه مناهج التعليم وكتب التدريس العربية أتى لينسجم مع هذه السياسة ومن غير المتوقع المصادقة على أي منهج أو كتاب يتضمن حقائق أو آراء خارجة عن تلك المعايير والشعارات، مثال واحد فقط - تكوّن قضية اللاجئين الفلسطينيين بسبب الخوف والهرب لا بسبب التنكيل والطرده - هذه السياسة وهذه الهيمنة نتيجتها طمس وتشويه الهوية القومية والوطنية للطالب العربي الفلسطيني في إسرائيل وبالتالي إلى تشكيل أزمته.

حول واقع التعليم العربي حالياً : تميز واقع التعليم العربي في إسرائيل حالياً بما يلي:

1. إنه في حالة تطور دائم من حيث الكم والكيف في آن واحد ولكنه تطور بطيء بالمقارنة مع ما يجري في الوسط اليهودي. يمكن دعم هذه الحقيقة من خلال الرجوع إلى المعطيات والإحصائيات الرسمية.

2. إن الفجوة بين التعليم العربي والتعليم العبري ما زالت عميقة وتنعكس هذه الفجوة في المستويات والمجالات كافة: في مدى تعميم التعليم في جيل ما قبل المدرسة، في نتائج امتحانات التحصيل في فهم المقروء وغيره في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، في نسب الطلاب الذين يكملون دراستهم الثانوية، في نسبة الحاصلين على شهادة البجروت من بين الطلاب وغير ذلك.

3. إن جسر- هذه الفجوة في الوضع الراهن غير متوقع لأنه يرتبط بتخصيص ميزانيات مضاعفة وفق مبدأ "التفضيل المصحح" وجعل جسر هذه الفجوة من أولويات السياسة التعليمية، وإن مثل هذه السياسة كانت وما زالت بعيدة عن الواقع.

بالنسبة للسياسات المتبعة تجاه التعليم العربي يرى أن هنالك سياسة خاصة تتمثل في أمرين في الأساس الأول في التربية على العدمية القومية والوطنية والثاني في التربية على الانصياع إلى أن التوافق مع قواعد اللعبة السائدة في الدولة كدولة تعرف نفسها بدولة يهودية ديمقراطية في حين أن المقصود بدولة يهودية، دولة الشعب اليهودي.

في تعليقه على المناهج المطبقة في الوسط العربي قال من المؤكد أن المناهج المطبقة مثل التاريخ والمدنيات واللغة العربية والجغرافية تعمل على تشكيل أزمة هوية رغم ما طرأ عليها من تطور منذ مطلع الثمانينات والعامل الأهم لذلك هو أن هذه المناهج تتطابق مع السياسة التعليمية المشار إليها سابقاً، حيث تتحاشى التعرض بشكل صريح للرواية الفلسطينية والعربية وتتحاشى تشكيل ذاكرة جماعية لدى الطالب كي لا يحدث تصادم مع السياسة التعليمية القائمة على الفكر الصهيوني ومعاييرها، إضافة إلى ذلك فإن محاولة خلق توازن بين قيم التربية القومية والوطنية لدى الطالب كعربي فلسطيني وتبين قيم التربية المدنية كمواطن إسرائيلي هي بحد ذاتها إشكالية ليس من السهل التعامل معها. على سبيل المثال حين يتربي الطالب اليهودي على أساس أن إسرائيل دولة يهودية بمعنى أنها دولة الشعب اليهودي وأن هذا هو الأمر المرغوب به والمطلوب، ففي أحسن الحالات يتربي الطالب العربي على أن إسرائيل هي دولة يهودية بمعنى ذات أكثرية يهودية وأن هذا أمر واقع، ومن الواضح أن تربية كهذه يجعل الطالب في حالة تساؤل متواصل أو ضياع مما يؤدي إلى تشكيل أزمة هوية لديه.

ملاحظة فقط، وهي موضوع بحث قائم بذاته، لا يسمح جهاز التعليم بإدراج شعر محمود درويش أو أدب غسان كنفاني أو غيرهم من أصحاب الحس الوطني لمناهج التعليم، ولا يسمح باستعمال التعبير المناطق المحتلة: إشارة إلى الضفة الغربية وقطاع غزة أو الجولان. إن مسحاً شاملاً لهذه المناهج والكتب سيوضح المقصود بالتحاشي المتعمد لتشكيل الذاكرة الجماعية لدى الطالب.

حول دور المثقفين العرب لا شك أن المثقف التربوي خاصة الشريك في صياغة المناهج والمضامين له دور كبير في حل الأزمة وأقول ذلك من خلال تجربتي الشخصية كمفتش مركز لتدريس التاريخ والمدنيات في المدارس العربية أما كيف فعله أن يكون أولاً واعياً لوجود مثل هذه الأزمة أي أزمة الهوية في كل ما يعرض عليه من تعليمات من قبل المسؤولين وفي كل ما يبادر في عرضه من مشاريع تربوية، أن يكون صادقاً مع نفسه وصريحاً أمام المسؤولين، أن يكون قادراً على طرح مواقفه بصورة مقنعة، أن يكون مبادراً في اتخاذ القرارات ولا يكتفي بتنفيذ التعليمات فقط. وبالتالي إن من واجب المربي كي يستطيع المساهمة في حل الأزمة أن يكون ملماً بالقدر الكافي بخلفيات السياسة التعليمية في إسرائيل وبكيفية اتخاذ القرارات كي يعرف كيف يحدد الاستراتيجية والهدف.

بالنتيجة إن المنهج الحالي بمدلولاته الاجتماعية لا يؤدي إلى تأزم الهوية لدى الطالب فحسب بل يقوده في الوقت ذاته نحو الضياع من حيث انتمائه الوطني ونحو الإحباط من حيث انتمائه الاجتماعي والمدني.

ملحق رقم 8

المدارس الثانوية التي شاركت في تطبيق المشروع التجريبي (Pilot) للهوية

ثانوية الحكمة – سخنين	المدرسة الثانوية البلدية - الناصرة
المدرسة الثانوية – عرابة	مدرسة تيراسنتا (أهلية) – الناصرة
ثانوية الخوارزمي – طمرة	المدرسة الإنجليزية (أهلية) – الناصرة
الثانوية المعمدانية – الناصرة	الثانوية الشاملة – أم الفحم
ثانوية الشاغور – مجد الكرم	ثانوية خديجة للبنات – أم الفحم
ثانوية دبورية	الثانوية الشاملة – طمرة
ثانوية يافة - الناصرة	ثانوية بني يني – كفر ياسيف
	(لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004، وثائق، الناصرة)

ملحق رقم 9

القرى والمدن العربية المشاركة حالياً في تطبيق منهج التربية للهوية في إسرائيل

الناصره (مدرستان، إحداهما أهلية)	باقة الغربية
يافة الناصرة	كفر قرع
كفر كنا	الطيبة
طرمان	كفر قاسم
دبورية	الطيرة
سخنين	عارة - عرعة
عراة	حيفا (مدينة ساحلية / مختلطة)
طمرة	رهط
عيلبون	صورة
مجد الكروم أم الفحم	تل السبع

(وثائق لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2004)