

المُغَيَّبُونَ

قراءة نقدية لكتب المناهج الإسرائيلية
في المدارس العربية الثانوية

”المغيَّبون“: قراءة نقدية لكتب المناهج الإسرائيلية في المدارس العربية الثانوية.
"ABSENTEES": Critical Reading of Books Used in the Israeli curricula of Arab High Schools.

الطبعة الأولى 2014

ISBN: 978-965-7416-05-1

صدر الكتاب ضمن مشروع: المناهج والهوية - المرحلة الثانوية، بدعمٍ سخّي من مؤسسة "التعاون"



منسّقة المشروع: هبة أمارة

إشراف عام: إياد برغوثي

تحرير: د. إيمان أبو حنا- نخاس

طاقم الباحثين:

د. إلياس عطا الله، د. إمطانس شحادة، د. جوني منصور، د. سهاد ظاهر- ناشف، نبيل الصالح، نبيه بشير

تحرير النسخ: همت زعبي

التدقيق اللغوي: ناريمان كزوم

المراجعة والتحرير: مها سليمان

قرأ الكتاب وأجازه لغويًا: د. إلياس عطا الله.

تصميم: عبد طميش - أندرجاوند ستوديو

جميع الحقوق محفوظة لجمعية الثقافة العربية

شارع المخلص (يود لامد بيرتس) 14 - حيفا 3304114

بريد إلكتروني: arabca@arabca.net

موقع إلكتروني: www.arabca.net

هاتف: +972(0) 4 6082352

فاكس: +972(0) 4 6082351

الآراء الواردة في الكتاب لا تعبر بالضرورة عن آراء "مؤسسة التعاون"، ولا تعبر إلا عن رأي صاحبها أو صاحبها.

إهداء

إلى سيّدة العطاء
الباقية معنا، الحاضرة فينا
إلى د. روضة بشارة- عطا الله

المشاركون في الكتاب

د. إلياس عطا الله

إلياس ذيب عطا الله، من لاجئي إقرث، باحث فلسطيني في علوم العربية، حاصل على دكتوراه فلسفة في فقه اللغة العربية. نشر العديد من الدراسات، وشارك في العديد من المؤتمرات العلمية، يعمل حالياً محاضراً لعلوم اللغة العربية في الكلية الأكاديمية العربية في حيفا، وهو عضو المجلس العلمي لمعجم الذوحة التاريخي للغة العربية.

نشر أبحاثاً كثيرة في علوم اللغة العربية؛ موسوعة الدكتور عطا الله في علم العربية: سبعة (7) معاجم وأبحاث، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، وسبعة عشر (17) كتاباً في الداخل، صدرت غالبيتها عن وزارة العلوم، وعن جمعية الثقافة العربية. وثمة أربعة (4) كتب معدة للنشر، إضافة إلى عشرات المقالات في علوم العربية، منشورة في كتب ومجلات محكمة. يُشار إلى نشاط الدكتور عطا الله في الدفاع عن اللغة العربية، والعمل على مواجهة العبرنة والتعبرن، وله الدور الأساس في كشف الأخطاء اللغوية في كتب التدريس الحكومية في المدارس العربية، وذلك من خلال مشروع جمعية الثقافة العربية؛ تعلّموا العربية وعلموها الناس، والمناهج والهوية.

د. إمطانس شحادة

مُركّز برنامج دراسات إسرائيل في مركز مدى الكرمل، المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية، حيفا. حاصل على لقب الدكتوراه من قسم العلوم السياسية في الجامعة العبرية في القدس. متخصص في الاقتصاد السياسي ودراسة السياسة والمجتمع في إسرائيل، والسياسات الحكومية تجاه الفلسطينيين في إسرائيل. أصدر وحزّر عدداً من الكتب والدراسات في هذا المجال، منها: "إسرائيل والأقلية الفلسطينية 2005" (حيفا: مدى الكرمل، 2006)؛ "إعاقة التنمية: السياسات الاقتصادية الإسرائيلية تجاه الأقلية القومية العربية" (حيفا: مدى الكرمل، 2006)؛ وحزّر كتاب "الفلسطينيون في إسرائيل ومشروع الخدمة المدنية: قراءات أولية" (حيفا: مدى الكرمل، 2014).

د. إيمان أبو حنا نحاس

رئيسة قسم التربية في الكلية الأكاديمية العربية للتربية في حيفا، وعضوة إدارة في عدالة - المركز القانوني لحقوق الأقلية العربية في إسرائيل. حاصلة على لقب الدكتوراه في مجال التربية من جامعة تل أبيب. تتركز اهتماماتها البحثية في مجال علم النفس السياسي والتربية. قدّمت ونشرت العديد من الأبحاث، أهمّها: نقل الذاكرة الجماعية للنكبة عبر الأجيال عند الفلسطينيين المهجرين وغير المهجرين داخل إسرائيل (تل أبيب، 2012)، صورة الآخر في كتب التدريس المعتمدة في المدارس اليهودية الإسرائيلية (The Council of Religious Institutions of the Holy Land in Jerusalem, 2012)، أسس ثقافة الصراع (Routledge, 2013)، تأثير الوعي للواقعية الساذجة (Naïve Realism) على إمكانية حل النزاعات (Personality and Social Psychology Bulletin, 2014).

د. جوني منصور

مؤرخ ومحاضر في قسم التاريخ في الكلية الأكاديمية في بيت بيرل. يعمل في حقل التربية والتعليم منذ خمسة وثلاثين عامًا. نشر العديد من الكتب والأبحاث التاريخية والسياسية والتعليمية، ومنها كتب تعليمية: تاريخ الشرق الأوسط الحديث والمعاصر، 1991 (للمرحلة الثانوية)، تاريخ العرب السياسي، 1994 (للمرحلة الثانوية). أما الأبحاث التي نشرها، فمنها: "شوارع حيفا العربية" (حيفا: جمعية التطوير الاجتماعي، 1999)، "مسافة بين دولتين" (الناصرة: دائرة الثقافة، 2004)، "الأعياد والمواسم في الحضارة العربية" (حيفا: جمعية التطوير الاجتماعي، 2006)، "الخط الحديديّ الحجازي" (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2008)، "المدينة الفلسطينية: حيفا نموذجاً" (رام الله وعمّان: مكتبة الرعاة ومكتبة اليازوري، 2009)، "إسرائيل الأخرى: نظرة من الداخل" (قطر: مركز الجزيرة للدراسات، 2009)، "معجم الأعلام والمصطلحات الصهيونية الإسرائيلية" (رام الله: مدار - المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2009)، "المؤسسة العسكرية في إسرائيل" بالاشتراك مع د. فادي نحاس، (رام الله: مدار - المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2009)، "إسرائيل - (Arab Christians in Israel. Al-Dyar, 2012)، "إسرائيل والاستيطان" (رام الله: مدار - المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2014)، إضافة إلى مقالات وبحوث علمية متعددة. كما حرّر العديد من الكتب التاريخية والسياسية. وشارك ولا زال في مؤتمرات تُعنى بالقضايا التاريخية والسياسية والتربوية - التعليمية داخل الوطن وخارجه. وهو عضو ناشط في هيئات وجمعيات أهلية.

د. سهاد ظاهر- ناشف

باحثة ومحاضرة في كلية القاسمي للتربية وكلية أورانيم للتربية، وتعمل منسقة لبرنامج الدراسات النسوية في مدى الكرمل؛ المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية. حاصلة على لقب الدكتوراه في مجال علم الإنسان الاجتماعي- الطبّي من الجامعة العبرية، في موضوع الممارسات الاجتماعية السياسية على جسد الفلسطيني/ة الميّت/ة. تتركز اهتماماتها البحثية الأخيرة حول ممارسات الموت في المجتمع الفلسطيني، وسيرورة حياة النساء والفتيات في المجتمع الفلسطيني. قدّمت ونشرت عدّة أبحاث، أهمّها: "ممارسات التشريح بعد الوفاة في المجتمع الفلسطيني" (القدس: الجامعة العبرية، 2012)، "قتل النساء في المجتمع الفلسطيني" (Violence Against Women, 2013)، "اختيار الفتيات للتعليم العالي في دور المعلمين/ات - تقرير بحث" (باقة الغربية: أكاديمية القاسمي، 2013)، "تجربة الفتيات في الخدمة المدنية الإسرائيلية ومناخية العدالة للنساء الفلسطينيات في المناطق المحتلة عام 1948 و 1967" (UN For Women, 2013)، "مواقف الشّبيبة تجاه قتل النساء في المجتمع الفلسطيني- تقرير بحث" (حيفا: بلدنا وكيان، 2014). صدر لها العديد من المقالات، آخرها مقال حول تجربة الفتيات الفلسطينيات في الخدمة المدنية: حالة الفتيات في المثلث ووادي عارة. في كتاب "الفلسطينيون في إسرائيل ومشروع الخدمة المدنية" (حيفا: مدى الكرمل، 2014).

نبيل الصالح

باحث ومتخصص في العلوم الاجتماعية. مدرّس مادة المدنيّات وعلم الاجتماع في ثانويّة مار إلياس في عبلّين. صدرت له مجموعة كتيّبات عن مبادئ الديمقراطية، وعدد من المقالات حول المشهد الاجتماعيّ في إسرائيل. شارك في تأليف كتاب "تصويت بلا صوت" (حيفا: مدى الكرمل، 2004). عمل محرّراً لمجلة "جدل" الإلكترونيّة التي تصدر عن مركز مدى الكرمل في حيفا، كما كان رئيس تحرير المجلة الفكرية الثقافية "مدى آخر".

من مؤسسي جمعية الثقافة العربيّة، ومديرها الأوّل (تطوّعاً).

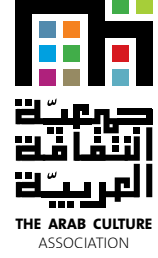
نبيه بشير

باحث متخصص في الديانة اليهوديّة. يعمل حالياً على إنهاء أطروحة الدكتوراه حول كيفية تعامل المفسرين اليهود في القرنين التاسع والعاشر للميلاد مع الملائكة في تفسيراتهم التوراة. أصدر بعض الكتب والدراسات في هذا المجال، منها: حول تهويد المكان (حيفا: مدى الكرمل، 2004)، عودة إلى التاريخ المقدّس: "الحريديّة والصهيونيّة"، (دمشق: قدمس، 2005). وأصدر بعض الكتب عن المجتمع العربيّ في البلاد، منها: كتاب يوم الأرض: ما بين القومي والمدنيّ، (حيفا: مدى الكرمل، 2006)، وكتاب البلدات العربيّة وسلطاتها المحليّة في إسرائيل؛ مسح شامل 2006، (شفاعمرو والناصرة: جمعية الجليل وجمعية الأهالي، 2008)، والكتاب الخزري: كتاب الرّدّ والدليل في الدين الدليل لأبي حسن يهودا اللاوي، (بيروت: منشورات الجمل، 2012).



الفهرست

جمعية الثقافة العربية	10
مشروع "المناهج والهوية" - المرحلة الثانوية	12
المقدمة:	13
د. إيمان أبو حنا- نحاس "سياسة" التدريس وتغيب الهوية	
الفصل الأول:	26
د. إلياس عطا الله معايير وزارة المعارف بين لجنة التصديق وأصحاب الكتب	
معايير فحص الكتب التدريسية المُعدة لتدريس اللغة العربية، والكتب المكتوبة بالعربية. (منقولة كما نُشرت)	40
الفصل الثاني:	48
د. سهاد ظاهر- ناشف بكاء الذات وإقصاء النساء: قراءة نقدية جندرية في نصوص الأدب العربي	
الفصل الثالث:	72
نبيل الصالح كتاب المدنيات: تغليب الطابع القومي اليهودي وتغيب الفلسطينيين	
الفصل الرابع:	90
د. جوني منصور كتب التاريخ: ذاكرة مغيبة ومعرفة مقولبة	
الفصل الخامس:	112
نبيه بشير كتب العلوم الاجتماعية: تلقين بال لنزعة عسكرية ودونية ثقافية	
الفصل السادس:	126
نبيه بشير كتب التربية الدينية: تكريس الولاء الطائفي وتضييق الأفق المعرفي	
الفصل السابع:	148
د. إمطانس شحادة نتائج استطلاع: علاقة الطالب/ة العربي/ة باللغة العربية	
بدل الخاتمة: بيان "المغيبون" - الغلاف الخارجي	



جمعية الثقافة العربية

مؤسسة مستقلة غير ربحية، قامت عام 1998 بمبادرة مجموعة من المثقفين والأكاديميين والناشطين السياسيين، بهدف تعزيز الثقافة والهوية العربية لدى فلسطينيي الداخل.

جمعية الثقافة العربية من المؤسسات الرائدة، فقد برزت من خلال برامجها النوعية الريادية في مجالات ثقافية عديدة؛ اللغة العربية، الفنون والأدب، العمارة، معرفة الوطن، التعليم العالي، والتفكير النقدي...

ساهمت برامج الجمعية ومشاريعها وأنشطتها وإصداراتها الكثيرة والمتنوعة، على مرّ السنوات، في تحصين الهوية الوطنية والثقافية، خصوصاً في أوساط الشباب، وفي تأكيد مكانة اللغة العربية، كما أكسبتها خبرة واسعة في مختلف مجالات العمل الثقافي.

رؤيتنا:

نعمل من أجل مجتمع عربي فلسطيني حريص على لغته وهويته وموروثه الحضاري، مستقل ثقافياً وتربوياً، مبدع ومنتج ومعطاء، ويرتكز إلى قيم الإنسانية واحترام التعددية.

دورنا:

يتمحور عملنا في وضع الأسس الفكرية وإنشاء البنية التحتية الفعلية للاستقلالية الثقافية للعرب الفلسطينيين في الداخل، في المجال الفني والأدبي والنقدي؛ وذلك من خلال رفع الوعي بالهوية والحقوق الجماعية، وصون اللغة العربية كمركب أساسي في الهوية وضمان منالية معارفها، وتوفير حيز مديني مركزي تواصل للتعامل المعرفي والإنتاج والنشر، وتنمية طليعة شبابية قيادية مبادرة، مثقفة وواعية لهويتها ودورها المجتمعي.

أهدافنا:

- بلورة هوية ثقافية عربية منفتحة على الواقع والتاريخ، وعلى ثقافات الشعوب المختلفة، تركز إلى أسس إنسانية وديمقراطية وتجاوز الانغلاق والنزعات القبلية.
- توفير مساحة حاضنة لبناء القدرات والإنتاج الفني والأدبي والنقدي والتشبيك بالقطاع الثقافي، ضمن معايير تحافظ على الانتماء والإبداع والمهنية.
- تمكين الشباب وتعريفهم بتاريخهم وثقافتهم ووطنهم، وتشجيعهم على التعليم العالي والمشاركة الجماهيرية والتفكير النقدي والإبداعي.
- تكوين عنوان تدريبي مهني للغة العربية، وضمان حضورها اللائق في الحيز العام.
- تعزيز التواصل والتعاون مع الفلسطينيين في الوطن والشتات، ومع المؤسسات والأطر الثقافية في العالم العربي والعالم أجمع.

برامج الجمعية 2015-2018:

- المركز الثقافي العربي في حيفا.
- "عمل فني" - وكالة التنمية الثقافية.
- اللغة والهوية.
- التمكين الشبابي.
- النشر الثقافي.

مشروع "المناهج والهوية"- المرحلة الثانوية

خلفية:

نفّذت جمعية الثقافة العربية خلال الأعوام الخمسة الماضية مشروعين تربويين، بدعم من مؤسسة "التعاون"، لرصد الأخطاء اللغوية والتشويه المضاميني الهوياتي في كتب التدريس التي تفرضها مناهج وزارة المعارف الإسرائيلية على المدارس العربية في مناطق الـ48، وتبين من خلال أبحاث المشروعين اللذين رصدا، بدقة، هذه الكتب، من الطفولة المبكرة حتى الصفوف الثامنة، وجود آلاف الأخطاء فيها وتجذر السياسة المقصودة والممنهجة لتشويه الهوية الثقافية والوطنية من خلال مضامين المناهج، وكشف المشروعان عن الخلل البنيوي في مسار تصديق الكتب المعدة للمدارس العربية.

كما نظّمت الجمعية، من خلال المشروعين، وبعملها المؤسّساتي، ضغطاً إعلامياً وجاهرياً وبرلمانياً مؤثراً للتوعية حول مخاطر هذا الواقع. ومن أجل تغييره، أحدث أثراً في أصعدة عدّة؛ على صعيد الوزارة حيث أفقدت الأبحاث الثقة بكتب الوزارة والقائمين عليها، واضطرتها إلى إلغاء كتب مقرّرة وسحبها من الأسواق، والاعتراف بمصادقية أبحاث الجمعية ونقدها (خاصة في مجال اللغة)، والاستعداد لتغيير مسار تصديق الكتب، وعلى صعيد طواقم التدريس والعاملين في قطاع التربية، حيث أحدثت الأبحاث هزة معنوية ومهنية، فقد كشف المشروعان زيف ادّعاءات وزارة المعارف الإسرائيلية وسياسات التشويه الثقافي، ولم يعد مفهوماً ضمناً، على الصعيد الجماهيري بمختلف قطاعاته، صحة ودقة ما يدرسه الطلاب.

يأتي مشروع "المناهج والهوية-المرحلة الثانوية" ليكمل البحث في مناهج التدريس المفروضة على هوية ولغة الطلاب العرب الفلسطينيين في مناطق الـ48، متركّزاً في المرحلة الثانوية وخصوصيتها، ليكمل دائرة البحث في المراحل التعليمية الثلاث، وليبني صورة متكاملة عن الواقع التربوي.

أهداف المشروع:

- توعية الفلسطينيين في مناطق الـ48، كأقلية أصلانية، لحقوقهم الثقافية الجماعية المكفولة في كل القوانين والمواثيق الدولية ذات الصلة بالحقوق الثقافية.
- كشف التشويه الثقافي الذي يتعرّض له المجتمع الفلسطيني في مناطق الـ48، عبر سيطرة إسرائيل على مناهج التربية والتعليم.
- ترغيب الطلاب في لغتهم القومية، وتقريبهم من تاريخهم وحضارتهم، من أجل بناء شخصية واعية تعتزّ بهويّتها وانتمائها الوطني والقومي.
- بناء كوادر مهنية علمية عربية في مجالات التدقيق اللغوي وإعداد الكتب الدراسية، تكون واعية ومدركة للخصوصية الثقافية للمجتمع الفلسطيني في مناطق الـ48.
- فرض مرجعية لغوية علمية متفق عليها لتصديق الكتب.

المقدمة: "سياسة" التدريس وتغيب الهوية

المحررة: د. إيمان أبو حنا- نحاس

تتعدد الهويات التي يحملها الأفراد، إذ إنها دائماً في طور البناء ولم تكن ثابتة أبداً، ففي أوقات وأمكنة معينة يركز الأفراد على هوية واحدة أكثر من أخرى، وفقاً للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشون فيها. ومع ذلك، في مجتمعات متعددة الهويات/ القوميات، أو التي تسيطر فيها مجموعة قومية واحدة على المجموعات الأخريات، تحظى الهوية القومية بمكانة أساسية وحساسة، ففي هذه المجتمعات تحاول النخب بناء هوية تجمع بين المجموعات المختلفة، أو تحاول إبراز وتعزيز هوية مجموعة واحدة على حساب طمس وتهميش هوية مجموعات أخرى (Norris, 2011, p.30).

ما المقصود بالقومية وبناء الهوية القومية؟

لا اتفاق حول مفهوم القومية، لكن مصدرها اللغوي هو من القوم، أي الجماعة التي تجمعهم رابطة معينة مثل مكان المعيشة أو القبيلة أو غيرها، وفي الدلالة السياسية يرتبط مفهوم القومية بمفهوم الأمة والانتماء إلى أمة محددة. ويمكن القول إن القومية هي إدراك وشعور وإحساس بالانتماء إلى تراث مشترك، وتضامن بين كل مكونات الأمة لتحقيق وحدة سياسية وإرادة السيادة وحزبة تقرير المصير. والتراث المشترك قد يشمل الاعتقاد بالأصل الواحد، واللغة، والدين، والثقافة ومشينة العيش المشترك، أما بالنسبة للأسس التي تُبنى عليها القومية، فهناك من يشدد على أهمية توفر أسس موضوعية راسخة كاللغة، والدين، والتقاليد، والحدود الإقليمية والمؤسسات (يُنظر مثلاً Smith, 1991)، وهناك من يشدد على عوامل ذاتية أيديولوجية مثل المواقف والتصورات والمشارع (يُنظر مثلاً Anderson, 1991).

يُركز جوزيف ستالين (Stalin, 1973) على أهمية العوامل الموضوعية، ويعرف الأمة بأنها "مجموعة من البشر تشكلت تاريخياً على أساس لغة مشتركة، وتعيش في منطقة محددة، وتشارك في حياة اقتصادية وتركيبية نفسية تنعكس في ثقافة مشتركة" (ص 61). كما يُعرف سميث (Smith, 1991) الأمة على أنها "مجموعة سكانية معينة تشترك في المنطقة التي تسكن فيها، وبالأساطير والذكريات التاريخية، والثقافة العامة، والاقتصاد العام، والحقوق والواجبات الرسمية" (ص 14). أما بينيديكت أندرسون (Anderson, 1991) فيعرف الأمة بأنها "مجتمع سياسي متخيل" (ص 6)؛ إذ يتصور المرء أنه ينتمي إلى جماعة من ملايين الأشخاص الذين ينتمون إلى جماعته دون أن يعرفهم أو يرتبط معهم بروابط طبيعية. كما يشير كونور (Connor, 1993) إلى عنصر الارتباط العاطفي الذي يربط الأشخاص المختلفين بعضهم ببعض، وهو الشعور ذاته الذي يُفترض أن يشكل جوهر الهوية القومية، وعادة يسمى هذا الرابط "الإحساس بالانتماء" (Connor, 1972).

إن غالبية الدول في العالم هي دول قومية، أو على الأقل تُعرف نفسها كدول قومية، وهذا يفرض هيمنة هوية قومية معينة قد تنعكس سلباً على الأقليات في هذه الدولة. فالدولة القومية هي مؤسسة تحتكر ثقافة أمة أو شعب معين وتعمل على تطويرها من خلال آلياتها التنظيمية والتثقيفية المختلفة، فتستخدم الدولة

أدوات تنظيمية أيديولوجية مثل سلك التعليم أو الإعلام لتطوير وعي ثقافي وقومي مشترك ومتجانس لدى مواطنيها، فتتمية شعور الانتماء لشعب ما يتطلب عملاً مستمراً من المؤسسات الحاكمة لدعم خطاب معين وممارسات ملائمة له.

إن تبلور الهوية القومية يترتب على تثقيف دقيق بها وتخطيط واع يعمل على تلقين الأذهان بما يبدو أنه "النموذج القومي". ومن أهم ما يتطلبه بناء الهوية القومية هو التشديد على تاريخ مشترك لجميع أفراد المجتمع (Schissler&Soysal, 2005). طبعاً هذا لا يعني أن أولئك الأفراد قد عاشوا في الماضي، لكنهم يشتركون في سرده ويتناقلونه عبر الأجيال، فالتاريخ الجماعي هو عبارة عن تصورات الماضي التي يتذكرها أفراد المجتمع ويتعاملون معها بوصفها تاريخهم الذي عاشوه (Halbwachs, 1992).

تلعب الثقافة والتربية دوراً مهماً بالإضافة إلى التاريخ الجماعي في بناء الشعوب وهويتها القومية. إن الثقافة والتربية القومية تغذيان وتعززان الهوية القومية، من خلال إيجاد معنى للأمة التي ينتمي إليها الفرد، وذلك بواسطة القصص التي يرويها الشعب، والذكريات التي تربط ماضيه مع حاضره، والتقاليد التي تتوارثها الأجيال، والقيم التي يحاول الأفراد الحفاظ عليها (Hymans, 2005).

دور جهاز التربية والتعليم في بلورة القومية في الدولة الحديثة

إن تنشئة الطالب الاجتماعية على قيم ومعتقدات وطنية تصب في سلم أولويات الدولة التي ينتمي إليها الفرد، إذ تكون هذه القيم والمعتقدات أسمى أهداف التربية التي تطمح الدولة إلى تحقيقها من خلال مؤسساتها المختلفة، فبحسب ريتشاردسون (Richardson, 2002) يُخطط منهاج التربية القومية، في كثير من الحالات بغية تثبيت أو "خلق" أساطير قومية لترسيخ الوعي القومي وإضفاء الشرعية على التقاليد التاريخية وكسب ولاء الشعب في الأوضاع السياسية المختلفة. وفي الواقع، إن التعليم هو جزء من هيمنة المؤسسة الحاكمة، لأنَّ بقدرة منهاج وطواقم التدريس والكتب المدرسية بث رسائل تؤثر في الأجيال الناشئة، وتنمية وعيها لإدراك فكرة الأمة الواحدة، وإبراز مقوماتها وخصائصها، لتشعر بخاصيتها. لهذا، فإنَّ تشكيل دولة قومية والحفاظ عليها يتطلبان عملاً شاقاً ومتعمداً، إذ يجب العمل على الربط بين الأيديولوجية الحاكمة، وما يُدرّس ويُنشر في مؤسسات الدولة المختلفة منذ بداياتها (Dierkes, 2005).

دور المدرسة في بناء الأمة:

إن العمل على تثقيف الأجيال الناشئة، ليصبحوا مواطنين صالحين وموالين للنظام الحاكم، يجري أساساً في الأطر الرسمية عامة، وتحديدًا في المدارس (Schleicher, 2008). إن مؤسسات الدولة الرسمية عامة، وخاصة المدارس، هي الأدوات التي تسعى الحكومات إلى استعمالها لتغذي شعور حب الوطن والانتماء إليه، وبث روح الوحدة العضوية بين أبناء وبنات الوطن الواحد، فتعمل المدارس على "تصنيع" مواطنين يحبون وطنهم ويرتبطون عاطفياً بجميع رموزه، بما فيها الجيش والعسكر ابتداءً من المرحلة الابتدائية، فالطفل الذي يرفع علم بلاده ويغني نشيده الوطني يشعر بالارتباط بهذا الوطن، حتى وإن لم يفهم ما ترمز إليه ألوان العلم أو معاني الكلمات التي يرددها.

من هنا، فإن المدرسة، بوصفها بيئة تعليمية وتربوية أولى وأساسية، هي صانعة الشخصية الوطنية، إذ تتشكل فيها الهوية القومية والهوية الوطنية الأولى، ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية دوره في تشكيل شخصية وهوية الطفل والطالب والمواطن، وينبغي لهذه العناصر أن تكمل بعضها بعضاً، لا أن تتضارب أو تتناقض، كما ينبغي لها أن تدير العملية التعليمية برؤيا تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل دون تغليب أحدها عن الآخر (Lopez, Carretero, & Rodriguez-Moneo, 2014).

كذلك، تساهم المدارس في التنشئة السياسية التي تساعد الطلاب على اكتساب المفاهيم السياسية الأساسية. على سبيل المثال، تقوم المدارس بتعريف الطلاب أداء الجهاز السياسي في الدولة، كما يشدد منهاج التربية المدنية على أهمية الانصياع للقوانين والسلطة والدستور المدرسي، كسبيل لتنشئة مواطنين يخدمون مصالح بلدهم وينصاعون لقوانينها (Shimahara, 2013). إضافة إلى ذلك، يلعب الجهاز التعليمي دوراً هاماً في الحفاظ على تجانس ثقافي "cultural homogenization" بين أفراد المجتمع من خلال التركيز على الأدب واللغة والشعر (Golic, 2011).

يؤكد علماء النفس والسياسة، مثل سابيرو (Sapiro, 2004) وديفيس (Davies, 1977)، على أن مواقف الأفراد السياسية وقيمهم الأساسية تُرسخ بمعظمها في مرحلة الطفولة، قبل أن تنتهي المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يولي المدرسة دوراً مركزياً في التأثير في حياة الطفل (Silva Dias & Menezes, 2014). إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي يُمكث الأطفال بين جدرانها لوقت مستمر، ويتواصل بداخلها مباشرة مع غالبية صغار السن، ما يزيد من فرص التأثير فيهم. كذلك، تستطيع المدارس أن تلغي وتستبدل القيم التي اكتسبها الأطفال من الأهل (De Carvalho, 2014). فأحياناً نرى الأطفال والشباب ينمون اتجاهات سياسية تتناقض مع تلك التي ينادي بها أهاليهم، أو الأشخاص الذين يعيشون معهم. ولهذا نتساءل عن الطرائق التي تؤثر بواسطتها المدارس في الطلاب، وتجعلها أقوى وأكثر تأثيراً من بيوتهم.

تعتبر المناهج المدرسية، بشكل عام، من أهم عناصر المنظومة التربوية في كل مجتمعات العالم، وتعتمد عليها المؤسسات التربوية والتعليمية لتحقيق أهدافها، فالمنهاج العلمي، وفق ما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة، هو "خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها"، ومناهج التعليم هي برامج الدراسة ووسائلها وطرائقها وأساليبها. في المدارس المختلفة ينقل المعلمون قيم مجتمعهم ومبادئه وفكره وتصوراته المستقبلية إلى طلابهم من خلال المناهج التدريسية، وللمؤسسة الحاكمة-أي الدولة- دور أساس في توجيه واضعي هذه المناهج من حيث الأهداف والتوجهات والمفاهيم التي ترغب الدولة في نقلها إلى طلابها (Arthur, Davison, & Stow, 2014).

مناهج التعليم هي قرار سياسي وموجه من الدولة، لذا، فهي مرآة لكثير من المفاهيم والمعتقدات والأخلاقيات التي تتبناها الدولة وأجهزتها، كما أنها لا تحتوي أبداً على "معرفة محايدة" (Neutral Knowledge)، تظهر في النصوص والفصول الدراسية، بل تعكس سياسة "الانتقائية" لشخص أو لمجموعة ما في فرض "المعرفة الشرعية" التي على المدرسين بثها، وعلى الطلاب تلقّيها (Soysal & Schissler, 2005).

يشكل الكتاب المدرسي الأداة التنفيذية لهذه المناهج، أي التطبيق العملي لها. ويقدم الكتاب المدرسي كل ما يحتاج إليه المعلم والطالب من مواد ومبنى تعليمي وتربوي لتحقيق الأهداف المرسومة. والأهم من كل ذلك، أن الكتاب المدرسي هو الجهة الرسمية لتعليم الطالب المواد المقررة وفقاً للمنهاج، وهو المصدر الرئيس لنقل

المعرفة والفعاليات التي يوردها المنهاج (Groves & Milito Barone, 2014). أما أهميته، فتستند إلى ما يتركه من مؤثرات علمية وسلوكية في الطالب نفسه.

تكمّن أهمية الكتاب المدرسي بالسلطة والأهمية التي يعزوها الطلاب للمواد الواردة فيه، إذ نجد الطالب يميل إلى ترك انطباع بموضوعية وصدق المعلومات المذكورة فيه، فالطالب في مراحل التعليم المدرسي لا يملك قدرة على التعامل النقدي مع النصوص، كما لا يملك المهارات المعرفية التي تمكنه من تعامل كهذا، إن كان على صعيد التحقق من دقة المعلومة، أو تعرف المآرب التي يقف وراءها المؤلفون والناشرون ووزارة التربية والتعليم، أو على صعيد النتائج المرجوة، وهي في نظر العديد من الباحثين في هذا المجال، تتعدى عملية نقل المعرفة نحو بلورة وصل الشخصية الفردية والجماعية (Apple, 1990; Olson, 1989).

تزداد أهمية كتب التدريس بموقف بعض المعلمين الذين يشكّلون بالنسبة للطالب شخصية مرجعية هامة خلال عملية التعلم، تجاه كتب التدريس. إذ يشدّد هؤلاء على دور الكتاب كمصدر المعلومات الأساسي، ويؤكدون أهمية الرجوع اليومي إليه، والاستناد إلى المعرفة الواردة فيه كحقيقة لا تساؤل حولها ولا تشكيك في صدقها. وبذلك يساهمون في عملية ترسيخ المضامين التي تحتويها الكتب المدرسية عميقاً في فكر الطلاب، وبالتالي يؤثرون في قناعاتهم ومشاعرهم ومعتقداتهم.

أما المواضيع التعليمية التي تدرّس من خلال هذه الكتب، والتي تهدف إلى بناء "المواطن الصالح" فهي كثيرة، ومن أهمها التربية اللغوية، والدراسات الاجتماعية، والتربية المدنية والتربية الدينية. فمثلاً، يُعدّ موضوع التاريخ، كما جاء سابقاً، من أهمّ المواضيع التي تعوّل عليها الحكومات لنقل المعرفة الخاصة التي "يجب" على المواطن أن يعرفها. فالذاكرة الجماعية في النص التاريخي تتضمن كلّ المعرفة الشرعية (Legitimate Knowledge Apple, 1993) التي يجب على المواطن معرفتها، وتجهله بما لا يجب أن يعرف. لذا تحرص الحكومات على الموضوعات التي تدرّس ضمن موضوع التاريخ، وتركّز على نقل "قصص" توحد بين الأفراد، وتربط بين الفرد و أرضه ووطنه، فبناء الأمة لا يفترض وجود لغة مشتركة بين أفرادها، ولا يفرض ديناً أو ثقافة تجمعهم، بل إحساس الأفراد بأنهم يشتركون في ماضٍ واحد ومستقبل مشترك. إنّ الماضي الذي يُعاد صقله، والذي يكون عادةً أسطورياً، يُطرح بأسلوب معين ليشرعن أولاً وأخيراً وجود هذه الدولة ووجود شعبها. تُساعد الروايات على ترسيخ الهوية الجماعية القومية، وتطوير شعور الولاء تجاه الأفراد المشتركين في هذه الهوية (Maposa & Wassermann, 2014) التي تحافظ بدورها على وجود الشعب وبقائه كما يؤكد سميث (Smith, 1996) من خلال طرحه التالي: "يكاد المرء أن يقول: دون ذاكرة ليست هناك هوية ودون هوية ليس هنالك شعب" (ينظر كذلك، Smith, 1999، ص 383).

إضافة إلى موضوع التاريخ، تُعتبر مادة الجغرافيا حيوية لبناء هوية قومية ثابتة (Özkan, 2014)، فالهدف الأساسي من وراء تعليم الجغرافيا هو ربط الطالب بزمكانية الأحداث والمعلومات، أي بالأمكان والمواقع المحلية التي يعيش فيها، إذ يطور شعور الانتماء لهذه الأمكان والرغبة في الحفاظ عليها (Penrose, 2002). ومن خلال تدريس مادة الجغرافيا، يُطلع الطالب على عدد كبير من الخرائط على أنواعها، للحصول على المعرفة، وفهم العديد من العلاقات التي قد لا يدركها، واكتشاف المعلومات من رموزها، وربطها بمعلومات واقعية. فتجسّد الخرائط النصوص صورياً، لتجعل مضامينها سهلة للفهم والإدراك (حيدر، 1996)، ولتنبّت معانيها في ذاكرة الطلاب، كما ترسم الحدود بين الدول وتفصل بين الشعوب المختلفة، حتّى إنّها قد تحيي شعوباً معينة وتمحو وجود شعوب أخرى.

كما يُعتبر منهاج اللغة، بفرعيه اللغوي والأدبي، مكوناً أساساً للمنهاج الدراسي العام الذي يحرص على تمكين أفراد المجتمع من مهارات لغتهم، وإكسابهم المعارف المتصلة بها، وغرس قيم الاعتزاز والمحافظة عليها في نفوسهم، لبناء شخصية ذات كيان متميز مُستمد من تفرد المجتمع بهذه اللغة (Kramsch, 1995). فمثلاً، يقوم منهاج اللغة العربية بدور محوري في تشكيل الهوية القومية العربية لدى الطلاب من خلال إكسابهم مهارات اللغة اللازمة للاتصال بأفراد مجتمعهم، والاطلاع على التراث الفكري والأدبي (السيد، 2014).

ولعل دور المدرسة في صقل الهوية القومية لا يقتصر على تأثير المواضيع التدريسية والمناهج والكتب المدرسية التي يتعلم الطالب من خلالها مضامين معينة، بل هناك أيضاً رموز كثيرة كالعلم الذي يرفرف على سطح المدرسة، والجدران المزينة بصور لأبطال قوميين، أو لقادة الشعب والحكام، والتي تملأ فناء المدرسة، وهي كفيلة بترسيخ ما قد تتضمنه الكتب من رسائل مكتوبة ورموز مرسومة كالصور والخرائط (Geisler, 2005).

كما تُقوّي الروح القومية والحس الوطني من خلال الممارسات اليومية التي يؤديها الطلاب في المدرسة، مثل رفع العلم وأداء النشيد الوطني. يدعي كيرتزر (Kertzer, 1991) أن الاحتفالات والماراسيم التذكارية التي تقام أثناء الأيام الدراسية تُعتبر هي أيضاً أداة لنشر الروح القومية، وحب الوطن ومؤسساته؛ إذ تُعد هذه الاحتفالات التي يتخللها الكثير من العبارات والأناشيد التي تتغلغل عميقاً في أذهان الصغار جزءاً من التربية الوطنية، وتُصبح الرسائل المضمنة فيها مقدسة غير قابلة للجدل. بمعنى آخر، تخبئ الطقوس والاحتفالات في كنفها بعداً عاطفياً، وآخر ذهنياً يربط بين المشاعر القومية والمعتقدات السياسية، ما يمنح هذه الطقوس قوة تأثير كبيرة.

الدور الرئيس لجهاز التعليم في نقل مجتمع وثقافة وقيمه من جيل إلى جيل، يضع المؤسسات التعليمية والمناهج التدريسية في سلم أولويات الحكومات ومؤسسات الدول الرسمية، إذ إن إدراك أهمية التعليم في تشكيل الوعي الجمعي يقود هذه الحكومات إلى فرض هيمنتها وسيطرتها المحكمة على جهاز التعليم، لصقل هوية قومية تجمع بين أفراد الشعب، وتبث روح الانتماء وحب الوطن لدى الأجيال الناشئة. ولكن هذا لا يحدث في الدول التي تحتوي على أقليات تعتبرها الأكثرية "معادية" أو "خطراً أمنياً"، إذ تحاول الدولة عندها الهيمنة على هذه الأقليات وإسكات ذاكرتها ومحو تاريخها وثقافتها (Atkin, 2012).

السياسة الرسمية تجاه التعليم العربي في إسرائيل

في حين يؤكد جارسيا (Garcia, 1978) أهمية التعليم الرسمي، في مجتمعات متعددة الثقافات، في صقل ثقافة مشتركة لجميع الفئات، مع الحفاظ على خصوصية كل مجموعة ثقافية، يبقى السياق السياسي للفلسطينيين في إسرائيل بعيداً كل البعد عن سياق المجتمعات متعددة الثقافات. فالتعليم في دولة إسرائيل التي تأبى أن تكون دولة جميع مواطنيها (روحانا، 2004)، لا يعترف بخاصية الفلسطينيين كأقلية قومية أصلاية ذات حقوق جمعية، ولذا يحاول طمس هذه الهوية وخاصيتها الثقافية (כהן، 2006).

إن تعزيز الطابع اليهودي للدولة على حساب "طابعها الديمقراطي"، وتعريفها دولة قومية للشعب اليهودي، يعمق التمييز ضد الأقليات عامة، والأقلية الفلسطينية بشكل خاص. ففي الدولة القومية اليهودية، يُقصى العربي الفلسطيني ويُستبعد عن الحياة العامة (Abu-Saad, 2005)، كما يتجاهل جهاز التربية والتعليم

الرسمي حقوق واحتياجات الطلاب العرب، وبالتالي، يحرمهم من تطوير هوية حضارية وقومية إيجابية خاصة بهم (عدالة، 2010).

ويبرز هذا بشكل خاص، من خلال الفصل بين جهازَي التعليم العربي والعبري، والذي يهدف إلى التحكم والسيطرة على المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، ولا ينبع هذا الفصل من باب تفهم خصوصية الثقافية، أو منحه الفرصة لبناء مناهج تعليمي يراعي خصوصيته الثقافية والوطنية، كأقلية أصلانية من جهة، وكمواطنين في دولة إسرائيل من جهة أخرى (أبو عصب، 2006؛ الحاج، 2006)، بل من باب التحكم والسيطرة على التعليم العربي من حيث التنظيم والمضمون.

ينعكس التحكم في المبنى التنظيمي لجهاز التعليم العربي، إذ يُقزَم تعليم العرب على هيئة "قسم عربي" في وزارة التربية والتعليم يخضع للحكومة، ويكاد يكون تأثير المواطنين العرب في صنع القرار، بما يتعلق بشؤون تعليمهم، معدوماً (أبو عصب، 2006؛ ميعاري، 2012)، أما تدخل رؤساء السلطات المحلية ومديري المدارس، فينحصر في الأمور التقنية فقط (الحاج، 2006). أي أن من يحدد في الواقع، مضامين التعليم العربي، هم مبلورو السياسة من اليهود، دون أية مشاركة تذكر تقريباً للمواطنين الفلسطينيين، وبالأخص للمهنيين منهم (جبارين، 1999؛ Adalah, 2011). يُشار إلى أن عدد الأشخاص الذين تعينوا في مناصب إدارية عليا لا يتعدى عدد أصابع اليد الواحدة، وهم فعلياً لا يملكون حق القرار في أمور جوهرية كتخصيص الموارد، أو اتخاذ القرارات، فيما يتعلق بتحديد الأهداف والمضامين التعليمية، وتقتصر مهامهم على كتابة المناهج وتطوير الكتب المدرسية (165، 2002)، والتي هي أيضاً خاضعة للسكرتارية التربوية، وقسم المناهج، ومدير عام وزارة المعارف، ومديري الألوية، ووزير التربية والتعليم (الحاج، 2006). كما أن نسبة الفلسطينيين الذين يشغلون المناصب المختلفة في وزارة التربية لا تتعدى 7%، ويعملون كمفتشين/ات أو مرشدين/ات في الأقسام المختلفة. أما المعلم والمرابي الفلسطيني، فهو مجرد من جميع الصلاحيات، وهو مطالب بتنفيذ الخطة التي رسمها من هم في مناصب أعلى منه لتحقيق أهداف التعليم الرسمي في الدولة (أبو عصب، 2006).

يلزم قانون التعليم الرسمي الإسرائيلي لعام 1953 الدولة بإدارة التعليم في جميع المؤسسات الرسمية، والإشراف على المناهج المقررة من وزير التربية والتعليم بهدف ترسيخ القيم التي نص عليها القانون. ينص القانون على أن هدف التعليم هو التربية وزرع القيم والثقافة الإسرائيلية الصهيونية التي تركز على حب الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهودي الإسرائيلي، وعلى زيادة الوعي والتذكير بالكارثة (الهولوكوست) التي حلت باليهود، متجاهلاً وجود أقلية عربية فلسطينية أصلانية في البلاد. بمعنى آخر، هناك تمييز حصري للأجندة القومية التابعة لمجموعة الأكثرية، وتجاهل تام للوجود الفلسطيني (أغاريا، 2008؛ أبو).

وعلى الرغم من تعديل القانون في المادة 2(11) لعام 2000، حيث وُضع هدف آخر للتعليم الحكومي وهو "معرفة اللغة، والثقافة، والتاريخ، والإرث والتراث الذي يميز المجتمع العربي والمجموعات الأخرى في دولة إسرائيل، والاعتراف بالحقوق المتساوية لكل المواطنين في إسرائيل" (ترجمة عن العبرية لقانون التعليم الإلزامي تعديل عام 2000)، إضافة إلى غرس القيم اليهودية والصهيونية، على الرغم من ذلك، فإن هذا التعديل لا يعترف بالفلسطينيين كأقلية أصلية، وأنهم جزء من الشعب العربي الفلسطيني ومن الأمة العربية. كما أن استخدام هذه الصياغة الضعيفة بعيد كل البعد عن إلزام المؤسسات بتطبيق هذا البند ودمج هذه

المضامين في جهاز التعليم (Adalah, 2011). كذلك تضمن تعديل الأهداف للعام 2000، الذي نصّ للمرة الأولى في تشريعات التعليم الرسمي، تعريف الدولة كيهودية وديمقراطية، وجعل من الطلاب العرب مجموعة لا تنتمي إلى هذه الدولة، ووضعهم بدرجة أقلّ من الطلاب اليهود.

عامّة، ما زالت الأهداف في المدارس اليهودية والعربية، على حدّ سواء، تُصاغ أولاً وباهتمام شديد لتخدم الطلبة اليهود ولتبلور ثقافتهم الصهيونية، أما عند وجود تناقض حادّ بين هذه الأهداف وما يمكن فرضه على الطلبة الفلسطينيين، فتستنسخ وزارة التربية والتعليم طبعة خاصة مرتبطة بالأولى وتحدّد الأهداف التربوية للطلبة الفلسطينيين، متجاهلة الأسس القومية في وعي الطالب العربي، وخلق هوية عربية إسرائيلية مقتلعة من جذورها القومية والثقافية، وغير مرتبطة بالعالم العربي وبالشعب الفلسطيني (مكاوي وبرغوثي، 2003). إذا، يتّضح أنّ السياسة الرسمية، تجاه التعليم العربي في إسرائيل، تحاول جاهدة تعميق إحساس الطالب الفلسطيني في المدارس العربية بالانتماء إلى دولة إسرائيل والمواطنة فيها، فالمنهاج التعليمي في المدارس العربية يعدّ تطبيقاً وتحقيقاً وتجسيداً للرؤيا العامة للدولة/الحكومة الإسرائيلية المضمّنة في قوانينها، ومن هنا، فهي تشتقّ الأهداف العامة للسياسات التعليمية من مقوّمات المجتمع اليهودي، محاولة التأثير في شخصية الطالب الفلسطيني لتشكّل شخصية متهاودة "مسالمة" ولا مبالية، وبعيدة كلّ البعد عن الهوية الوطنية الفلسطينية. أي أنّ الهدف- وإن كان غير معلّن- هو تنشئة جيل على هوية جماعية ذات نمط خاضع ومطيع، هوية لا تمتلك أبسط المقوّمات للتّحدي والتّغيير، فتنشأ الأجيال المتعاقبة خاضعة ومستضعفة (مكاوي وبرغوثي، 2003).

أما مُطبّقو هذه السياسة، فهم معلّمون فلسطينيون تتنافى هويّتهم القومية والمبادئ التي ترعرعوا عليها مع هذه السياسة، فوعي المعلّم الفلسطيني، بهويّته القومية ورغبته في صقل وتعزيز هذه الهوية لدى طلابه، يتناقض مع المطلوب منه في خدمة الأهداف التي حدّتها وزارة التربية والتعليم، بصفتها موظّفته الرسمية، ما يضعه في شرك، ويزيد من الضغوطات عليه ويقلّل من فعاليّته، إذ يعيش تناقضاً مستمراً يشدّه تارة نحو التّشديد والتّأكيد على انتمائه القومي والهوية القومية الجمعيّة التي تجمع بينه وبين طلابه، وتارة أخرى نحو تربية "مواطنين صالحين".

يؤكد روحانا (Rouhana, 1997) على أنّ انتماء المعلّم الفلسطيني لدولة إسرائيل ما هو إلّا انتماء ميكانيكي، فيما انتماءه الحقيقي لهويّته وشعبه الفلسطيني. وبعبارة أخرى، الدور القيادي للمعلّمين في غالبية الدّول، فالمعلّمون العرب داخل إسرائيل مهمّشون وغير فاعلين سياسياً، فبالرّغم من الوعي والحساسية لأهميّة القضايا المتعلّقة بالتّعليم والسياسة، إلّا أنّ دور المعلّمين التّقليدي، كقادة للمجتمع، مهمّش على المستويين السّياسي والاجتماعي (Makkawi, 2002).

في الحقيقة، تعي الحكومات ومؤسساتها "القوّة" التي يتمتع بها المعلّم الفلسطيني، وقدرته على التأثير السّياسي في طلبته، لذلك تضيق المساحات المعطاة له للتّعبير والتّصرّف، وتفرض عليه شروطاً تقيد (Al-Haj, 2012). والسؤال هنا: هل يأخذ المعلّم قسماً من "الحريّة" ويوسّع الخيط المربوط حول عنقه، أم إنّّه يخشى الاختناق ويبقى منصاعاً ينعم بالقدرة على التّنفّس؟

في السياق السّياسي للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل، العامل السّياسي، وليس التربوي، هو الذي يحدّد قبوله واستمراره أو عدم قبوله في مهنة التّعليم. وفي المحصّلة، أصبح المجتمع العربي عامّة، والطلاب وأولياء

أمورهم بشكل خاص، أكثر تشكُّكاً تجاه مَنْ هم المعلّمون، وينظرون إليهم كـ"متعاونين" مع الدولة أو كـ"ختم مطاطي"، على الأقلّ في ما يتعلّق بدورهم الوطني. وعليه، تتحوّل التجربة التربويّة إلى تجربة محبّطة عند المعلّم والطّلاب، بعيدة عن واقعهم وعن سياق حياتهم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي، وفق ما ذهب إليه مزأوي (Mazzawi, 1994).

للإجمال

إنّ تعاظم القلق من الخطر الذي يحذق بالهويّة القوميّة للفلسطينيّين في إسرائيل، لا يأتي من فراغ، خاصّة في ظلّ الأوضاع السياسيّة والاجتماعيّة التي يشهدها مجتمعنا الفلسطينيّ في هذه البلاد. إذ إنّ السياق الاجتماعي والسياسي الذي تحدث فيه العمليّة التعليميّة يُنكر الحقوق التاريخيّة والسياسيّة للشعب الفلسطينيّ، الأمر الذي يُنذر بالقضاء على هويّتنا القوميّة، وعلى اللّحمة بين أبناء شعبنا. لذا، أولينا نحن الاهتمام بهذه الدّراسة التي تفصّل المضامين التي يريد صنّاع القرار غرسها في أبنائنا وبناتنا، والمضامين الأخرى التي يريدون محوها، لنقف أمام من يريد اقتلاعنا من جذورنا ونحافظ على وجودنا.

إنّنا نرى في هذه الخطوة محاولة ضروريّة نحو استنهاض بيئة تحفيزيّة تعيد صقل وتشكيل الهوية القوميّة عند شبابنا وشاباتنا، والتي يجب أن تحظى بالاهتمام الأكبر من معلّمينا ومدارسنا أولاً، وثانيًا من المجتمع بأسره أفرادًا وجماعات ومؤسسات. فالاهتمام بالمناهج التعليميّة أضحى خيارًا إستراتيجيًا ضروريًا لا بديل له.

علينا أن نخطو خطوة أبعد من أن تكون ردّة فعل، ونتخلّى عن سياسة "الفرقة"، ودعونا نخطّط إستراتيجيًا للوسائل والطرائق التي تمكّننا من مواجهة السياسات الإسرائيليّة التي تحاول بها تزييرنا والقضاء على الهويّة القوميّة التي تجمعنا.

لقد شارك في البحث ستّة متخصّصين درسوا الكتب المدرسيّة التي تُستعمل في المرحلة الثانويّة في خمسة مواضيع أساسيّة: اللّغة العربيّة، والمدنيّات، والتّاريخ، وعلم الاجتماع والتّربية الدّينيّة. فقد درس الباحث إلياس عطا الله الكتب العربيّة للمرحلة الثانويّة لغّة ومضمونًا، ودرس الباحث جوني منصور منهاج التّاريخ، ودرس الباحث نبيل الصّالح مادّة المدنيّات، أمّا منهاج التّربية الدّينيّة وعلم الاجتماع، فقام بدراستهما الباحث نبيه بشير.

بالإضافة لدراسة الكتب المقرّرة لتعليم المواضيع التعليميّة، درست الباحثة سهاد ظاهر ناشف النّصوص العربيّة المدرّسة، كما جاءت في كتابي "بيادر الأدب الحديث" و"بيادر الأدب القديم" اللّذين صدّقتهما وزارة التّربية والتّعليم سنة 2012، ويحويان النّصوص المطلوبة لامتحان الإنهاء، من حيث القضايا الجندريّة، وبناء الذات والهويّة الذاتيّة والقوميّة.

فحص الباحث إمطانس شحادة، في بحثه، علاقة الطّالب/ة العربيّ/ة باللّغة العربيّة، من خلال استطلاع رأي الطّلاب العرب في الداخل. كتبت هذه الدراسات جميعها في فصول سبعة تكوّن صفحات الكتاب الذي بين أيديكم.

في الفصل الأول، يعرض الباحث إلياس عطا الله دراسة تحليلية لكتب التدريس العربية للمرحلة الثانوية، حيث يعرض معايير تصديق هذه الكتب حسب وزارة المعارف، ويكشف مدى التزامها بهذه المعايير ومضامينها. كما سيقدم، لاحقاً، تقريراً داخلياً مفصلاً لجمعية الثقافة العربية بالأخطاء اللغوية المختلفة في كل الكتب التدريسية التي يشملها هذا الكتاب.

في الفصل الثاني، تعرض الباحثة سهاد ناشف كيفية تشكيل الوعي الجندري وتشكيل الهوية والذات الجمعية العربية الفلسطينية، بين طلبة المرحلة الثانوية، من خلال تحليلها للنصوص العربية المدرسة.

في الفصل الثالث، يحلل الباحث نبيل الصالح كتاب تدريس المدنيات الرئيس في المدارس الثانوية العربية في ما يتعلق بواقع الفلسطينيين في إسرائيل والأهداف "المبيتة" من وراء النص والصياغات للتأثير في هؤلاء الطلاب.

في الفصل الرابع، يعرض لنا الباحث جوني منصور تحليله لبعض كتب تدريس التاريخ في المدارس العربية الثانوية ويشرح كيف يجند واضعو الكتب الماضي، ليضفي شرعية على إقامة دولة إسرائيل، فيما يقصون تاريخ الشعب الفلسطيني ويحاولون محو ذاكرته الجماعية وطمس ثقافته. يتناول الفصل المعلومات التي يتلقاها الطالب من خلال الكتب، والمعلومات التي تُغيب عنه. يلخص منصور مؤكداً أن كتب تدريس التاريخ في المدارس العربية تعمل على منع تشكيل هوية قومية لدى الطالب العربي الفلسطيني، من خلال نصوص وصور وأشكال تحط من ثقافته وحضارته وتراثه وتاريخه.

في الفصل الخامس، يعرض الباحث نبيه بشير استنتاجاته من الدراسة التي حلل خلالها كتب تدريس علم الاجتماع في المدارس الثانوية، مشيراً إلى إشكالية نقلها عن العبرية دون ملائمة الطبعة العربية للطلاب العرب. يتناول الفصل أهم الرسائل الذهنية والتفسيرية والسلوكية المبطنة والصريحة التي تُنقل إلى الطالب العربي، من خلال النصوص والصور والمفردات والعبارات المختلفة.

ينتقل بشير في الفصل السادس، ليطلعنا على أهم استنتاجاته من تحليله للكتب المعتمدة في تدريس التربية الدينية (الإسلامية والمسيحية والدرزية) في المدارس العربية، وفي سياق الحديث عن كل عقيدة، يتناول بشير الإشكاليات المختلفة في المضامين، وكذلك العيوب اللغوية والجمالية الملازمة لجميع الكتب المدرسية.

في الفصل السابع يعرض الباحث إمطانس شحادة تحليل استطلاع رأي عام لدى فئة الشباب العرب في الداخل، نفذته جمعية الثقافة العربية في شهري آذار ونيسان 2014، في سياق مشروع المناهج والهوية الذي فحص علاقة الطالب/ة العربي/ة باللغة العربية بشكل مباشر.

في النهاية، وانطلاقاً من أننا نحمل قضية هويتنا القومية الجماعية على محمل الجد، لأنها تواجه تهديداً خطراً حقيقياً، ولأن التعليم هو من أهم المساهمين في تكريس هذا التهديد، بكل تبعاته الاجتماعية والسياسية والثقافية، رأينا من الواجب إجراء هذا البحث. الكتاب في نهاية الأمر هو كشف لما تخبئه سطور المناهج، إذ يسلط الضوء على المعرفة التي تُنقل لأبنائنا وبناتنا، والتي من خلالها تُشكل شخصياتهم بما يتلاءم مع أهداف واضعي الكتب الذين يطبقون سياسة المؤسسات الرسمية، والرؤيا العامة للسلطة الحاكمة في الدولة. كما يذكر الكتاب بالمعرفة التي تُقصى وتُغيب عن الطالب العربي لأن فيها ما قد يصقل هويته القومية ويجعله نقدياً قوياً غير خانع.

إنّ إدخال تغييرات حقيقية وجذرية في مضامين الكتب المعتمدة للمدارس العربية في إسرائيل، والتي قد تلبي احتياجات الطلاب القومية، وتناسب مع واقعهم ومع السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الذي يعيشون فيه، غير ممكنة ضمن النظام السياسي الحالي في إسرائيل. ولأننا ندرك محدودية تأثير ممثلينا في نظام التعليم الرسمي، نقدّم هذا الكتاب للباحثين والأهالي والهيئات التدريسية، وللعاملين في المؤسسات غير الرسمية، وجميع من يرتبط بتربية جيل المستقبل، وندعوهم لتكثيف جهودهم لإيجاد طرائق بديلة تعوّض طلابنا عمّا لا يتعلّمون، ولبناء جيل فلسطيني مسلّح بوعيه لهويّته وانتمائه القومي، يعي الطوق التهجيني والتجهيلي المفروض عليه.

المراجع

العربية

- أبو عصب، خ. (2006). جهاز التعليم في إسرائيل. رام الله: مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.
- جبارين، ي. (1999). تربية مع هوية. دفا تر عدالة، العدد 1، 26-29.
- الحاج، م. (2006). تعليم الفلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- حيدر، ن. ح. (1996). أهمية الخرائط الجغرافية في التدريس، بناء الأجيال، العدد 18، ص 72-76.
- السيد، م. (2014). لغة التعليم في البلاد العربية ودورها في تثبيت الهوية. دمشق: مجمع اللغة العربية.
- مكاوي، إ. والبرغوثي، ر. (2003). أزمة المعلم الفلسطيني في الداخل والدور التربوي المفقود. كنعان. العدد 114.
- ميعاري، م. (2012). المجلس التربوي العربي تجسيد لحقنا الجماعي بإدارة تربوية ذاتية. بكرا نت. www.bokra.net/printArticle/1187248/Print.html

العبرية

- أغ'باريه، أ. (2008). نيير عمדה: טיוטה להערות חברי הוועדה לבדיקת התכנים הלימודיים במערכת החינוך הערבית. נצרת: ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי.
- أغ'باريه، أ. (2008). نيير عمדה: גיבוש מסגרת על לחינוך הערבי - מטרות, מעמד משפטי, מועצה פדגוגית. נצרת: ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי
- ألحاج، م. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- أل- حاجر، م. (1998). חינוך לרב - תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא, ור' שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, 703 - 713, תל-אביב: הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.
- כהן, ר. (2006). זרים בביתם: ערבים, יהודים, מדינה. תל-אביב: הוצאת דיונון, אוניברסיטת תל-אביב.
- סבן, א. (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי - פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו. עיוני משפט, כו (1), 319-241.

الإنجليزية

- Abu-Saad, I. (2005). Education and identity formation among indigenous Palestinian Arab youth in Israel. In D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.), *Indigenous and Minority Education* (pp. 235-256). Beer Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University.
- Adalah (1998). *A Report on Israel's implementation of the international convention on the elimination of all forms of racial discrimination*. Haifa: Adalah-The Legal Centre for Arab Minority Rights in Israel.
- Adalah . (2011). *Inequality report: The Palestinian Arab minority in Israel*. Haifa: Adalah- The Legal Centre for Arab Minority Rights in Israel.
- Al- Haj, M. (2012). *Education, empowerment and control: The case of the Arabs in Israel*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*, 2nd edn. New York: Routledge.

- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Arthur, J., Davison, J., & Stow, W. (2014). *Social literacy, citizenship education and the national curriculum*. New York: Routledge.
- Atkin, C. (Ed.). (2012). *Education and Minorities*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Connor, W. (1972). Nation-building or nation-destroying? *World Politics*, 24(03) , 319-355.
- Connor, W. (1993). Beyond reason: the nature of the ethno-national bond. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 16, no. 3, pp. 373–389.
- Davies, J. C. (1977). Political socialization: From womb to childhood. *Handbook of Political Socialization*, 142-171.
- De Carvalho, M. E. (2014). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. New York: Routledge.
- Dierkes, J. (2005). The decline and rise of nationalism in German history education. In H. Schissler, & N. Y. Soysal, (Eds.). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*, (pp. 82-104). New York: Berghahn Books.
- Garcia, R. L. (1978). Fostering a Pluralistic Society through Multi-Ethnic Education. **Fastback** 107. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED153937.pdf>
- Geisler, M. E. (Ed.). (2005). *National symbols, fractured identities: Contesting the national narrative*. New England: Middlebury College.
- Golic, A. (2011). Schooling the Bosnian way: the maintenance of social and cultural belonging through the field of Bosnian education system.
- <http://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/16210/MasterThesisAidaGolic2.pdf?sequence=1>
- Groves, T., & Milito Barone, C. (2014). Imagining a democratic future, forgetting a worrisome past: Educational policy, school textbooks, and teachers under the Franco Regime. *War and Society*, 33(1) , 43-58.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Haymans, J. E.C. (2005). What counts as history and how much does history count? The case of French secondary education. In H. Schissler, & Y. N. Soysal (Eds.) , *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*, (pp. 61-82). New York: Berghahn Books.
- Al-Haj, M. (2012). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. New York: Suny Press.
- Kertzer, D. I. (1991). The role of ritual in state-formation. In E. Wolf (Ed.) , *Religious regimes and state formation: Perspectives from European Ethnology*, (pp. 85-103). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2) , 83-92.
- Lopez, C., Carretero, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2014). Fostering national identity, hindering historical understanding. In K. Cabell & J. Valsiner (Eds.) , *The catalyzing mind* (pp. 211-221). New York: Springer.
- Makkawi, I. (2002). Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel. *Comparative Education*, 38(1) , 39-52.
- Maposa, M. T., & Wassermann, J. (2014). Historical literacy in a context of patriotic history: An analysis of Zimbabwean history textbooks. *Africa Education Review*, 11(2) , 254-274.
- Mazawi, A. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: The case Palestinian Arab school teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4) , 497-514.
- Norris, S. (2011). *Identity in (inter) action: Introducing multimodal (inter) action analysis* (Vol. 4). Berlin: Walter de Gruyter.
- Özkan, B. (2014). Making a national vatan in Turkey: Geography education in the late Ottoman and early republican periods. *Middle Eastern Studies*, 50(3) , 457-481.
- Penrose, J. (2002). Nations, states and homelands: Territory and territoriality in nationalist thought. *Nations and*

Nationalism, 8(3) , 277- 297.

Richardson, G. (2002). *The death of the good Canadian: Teachers, national identities and the social studies curriculum*. New York: Peter Lang.

Rouhana, N. N. (1997). *Palestinian citizens in an ethnic Jewish state: Identities in conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization: Introduction for a New Generation. *Annu. Review of Political Science*, 7, 1-23.

Schleicher, K. (2008). Education and nationalism. In G. H. Herb & D. H. Kaplan(Eds.) , *Nations and nationalism: A global historical overview*. Santa Barbara, CA: ABC CLIO.

Schissler, H., & Soysal, Y. N. (2005). The nation, Europe, and the world. *New York: Berghahn*.

Shimahara, N. K. (2013). (Ed). *Politics of classroom life: classroom management in the international perspective*. New York: Routledge.

Silva Dias, T., & Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, (ahead-of-print) , 1-19.

Smith, A. (1991). *National identity*. London: Penguin.

Smith, A. D. (1996). Memory and modernity: Reflections on Ernest Gellner's theory of nationalism. *Nations and Nationalism*, 2(3) , 371–388.

Smith, A. D. (1999). *Myths and memories of the nation*(Vol. 288). Oxford: Oxford University Press.

Soysal, Y. N., & Schissler, H. (2005). Teaching beyond national narrative. In H. Schissler, & N. Y. Soysal,(Eds.). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*,(pp.1-12). New York: Berghahn Books.

Stalin, J. (1973). Marxism and the national question. In B. Franklin(Ed.) , *The essential Stalin: Major theoretical writings 1905-1952*,(pp. 57-61). London: Croom Helm.

الفصل الأول:

معايير وزارة المعارف بين لجنة التصديق وأصحاب الكتب

د. إلياس عطا الله

الجزء الأول: معايير وزارة المعارف، ورأيي فيها:

قبل مطلع السنة التدريسية الحالية 2014-2015، أصدرت وزارة التربية والتعليم بأجسامها المسؤولة؛ "السكرتارية التربوية"، "قسم التعليم العربي"، "التفتيش على اللغة العربية"، و"قسم المصادقة على كتب التدريس"، "معايير فحص الكتب المعدّة لتدريس اللغة العربية والكتب المكتوبة بالعربية".
المعايير تلي هذا الفصل مباشرة ص 40، وهي منقولة كما نُشرت.

قبل أن أبدأ بعرض رأيي، أضغ جملةً من الأسئلة والتساؤلات:

- حسنًا فعلت اللجنة التي وضعت المعايير، ولي أن أعتبر هذه اللجنة "جسمًا تشريعيًا"، هذا الجسم قام بواجبه، فمن المسؤول عن المراقبة والمتابعة من حيث التنفيذ؟ هل ثمة لجنة تضاهيها، أو منبثقة عنها، تراجع الكتب، وترى مدى الالتزام بالمعايير؟ أم أن الأمر متروك للمؤلف/ة، والمدقق/ة؟ وكيف يجوز هذا، وبعض الكتب خلّو من اسم مدقق أو مُراجع؟! كيف وصلت هذه الكتب إلى أيدي الطلاب في المدارس؟ وما هي سياسة قسم التصديق في هذا الشأن، حيث أن الكتب، على الغالب، تعج بالأخطاء!
- وحسنًا فعلت الوزارة بفتح باب التأليف "وفقًا للمنهج"، بعد أن كان التأليف، على الغالب، وقفًا على طواقم التفتيش والإرشاد وموظفي الوزارة، وعدد من غير هؤلاء، ولكن في الأمر بعض الإشكال؛ فحق المعلم/ة أن يقرأ نبذة عن المؤلفين والمؤلفات، ليعرف أهليّتهم وكفاياتهم في المبحث الذي يكتبونه، وحق الهيئة التدريسية في مؤسسة ما، أن تختار كتابا من جملة كتب صدّقت، بعد مراجعة المضمون، ومعرفة مؤهلات صاحب الكتاب، وهذا ما لم يجر حقيقة! فثمة توصيات خفية هامة من أجسام عليا بهذا دون ذلك، وباسم دون آخر، مع ترك باب النفوذ الرسمي والعلائقي مفتوحًا على مصراعيه!
- كيف يكون كتاب ما بين أيدي الطلبة في أيلول 2014، وفيه نص يُدرّس مؤرّخ ب: 2014-8-30؟!
- ما معنى أن يقترب الفصل الدراسي الأول من نهايته، وبعض الكتب ما زالت قيد التصديق لهذا العام؟
- بعض الكتب الجديدة مؤذية صحّيًا؛ خطوط مطبوعة بخط صغير جدًا، لا يرى بالعين المجردة! فهل على الطالب أن يضيف إلى محفظته عدسة مكبرة؟!
- اعتمد ناشرو الكتب الجديدة على إدخال الألوان، في الأغلفة، وفي الصفحات التدريسية. لا أرى اللون عاملا حداثيًا، فما فعلوه لا ترتاح إليه العين، لا من حيث اللون، ولا من حيث تناغم الألوان، وليتهم سألوا في الأمر خبيرًا!
- في كتب العربية الجديدة، أدخلوا نصوصًا معاصرة وفق طلب المنهاج؛ في الأدب بأجناسه، في النصوص العلمية والإعلامية وما إليها. وجدت النصوص منقولة كما هي، من باب الأمانة العلمية، ولكن الأمانة العلمية المفضية إلى تشويه اللغة وقواعدها وترقيمتها، مرفوضة جملة وتفصيلا، ولذا، كان حريًا بهم أن يصحّحوا ما جاء من أخطاء في هذه النصوص، وأن يكتبوا في نهاية النص: (بتصرّف) قبل أو بعد ذكر المصدر. لا يجوز أن يعلموا الطلبة نصوصًا يعشق صاحبها تكرار علامات

الترقيم، وهذا مناف لأصول الكتابة، وللمعايير التي كتبوها؛
 فما معنى أن أرى: !!! ثلاث علامات تعجب متتالية، ولا تقبل العربية إلا واحدة؟! وما معنى عدم
 الالتزام بالأبعاد أو الالتصاق بين علامة الترقيم وما يسبقها، وما يتلوها؟!
 وما معنى أن أورد الأعداد والسنوات بالأرقام؟ وتعليمات المعايير واضحة تقضي بضرورة كتابة
 أسماء الأعداد/ الكلمات، وبعدها تأتي الأرقام بين قوسين. كيف أقزت هذه الكتب وهي تخالف
 المعايير بشكل جلي؟!
 وما معنى أن أورد نصاً تفتّح فيه الأقواس بأنواعها ولا تغلق؟!
 ولم أبق على جمل من سطرين أو أكثر وردت مُعادةً في الأصل؟!
 ولم تذكر نصوص غُفِلَ من اسم الكاتب والمصدر؟
 ولم أبقوا أخطاءً في الصرف والنحو والإملاء في بعض هذه النصوص؟!
 هي أسئلة تنتظر إجابات قاطعة، وهي تساؤلات أشدَّ خطراً عندي من الأسئلة! جسم ما يجب أن
 يُساءل.

- في بعض كتب الأدب القديم والحديث، لا حاجة لزيادة "قائمة المصطلحات"، وتمتدّ على زهاء ثلاثين
 صفحة، في كلّ من الكتابين، خاصّة وأنّ الكمّ الأكبر من المصطلحات مكرّر في الكتابين! إن كانت
 الكتب مجانيّة، فلا بأس في الأمر، وإن لم تكن...؟!

شملت المعايير المذكورة الموادّ التالية:

- المعايير والقواعد المطلوبة لغويّاً، وتشمل كتابة الهمزة، مع التّركيز على التّمييز بين همزتي القطع
 والوصل؛ الشّدة؛ التّنوين؛ المدّة؛ الحركة على حرف المدّ واللين؛ الزّيادة؛ الحذف؛ علامات التّرقيم؛ ما
 يجب ضبطه بالشّكل التّام؛ دقّة استعمال أحرف الجرّ؛ والتّمييز بين التّاء المربوطة والهاء.

ملاحظة:

إن نظرنا ثانية إلى ما أشاروا إليه، فإننا نرى أنّ الأخطاء التي كشفت عنها أبحاث جمعيّة الثقافة العربيّة سابقاً،
 كان لها الأثر الأكبر في الوصول إلى هذا، غير منكرين أنّ في اللّجنة التي وضعت المعايير جملة من العارفات
 والعارفين بأصول الكتابة، وبضرورة تخليص كتب التّدرّيس من الأخطاء اللّغويّة.

- معايير مضمونيّة في كتب تدريس اللّغة العربيّة.
- معايير كتابة مرشد المعلّم، وتشمل الكتب التّدرّيسيّة عامّة، ومعايير خاصّة بكتب العربيّة.
- معايير كتابة كراسة العمل.

ما يؤخذ على هذه المعايير:

- أولاً؛ لم يلتزم كاتبو المعايير بما كتبوا في المعايير نفسها.
- ثانياً؛ عدم الدقة في القواعد المكتوبة.
- ثالثاً؛ الخطأ في استعمال عدد من المصطلحات.
- رابعاً؛ ضبابية بعض الجمل والعبارات.
- خامساً؛ تعليمات مرفوضة.
- سادساً؛ لا منهجية في الكتابة.

أمثلة ونماذج لما ورد أعلاه:

من اللآ منهجية؛

- نلفت النظر إلى اللآ منهجية في العنوان، فحبيئاً يشدون الحرف الشمسي و حيناً لا يشدون؛ "التربية والتعليم"، تحتها "السكرتارية التربوية".

من الأخطاء اللغوية؛

- "المصادقة على كتب التدريس"، يجب كتابة تصديق كتب التدريس أو إقرار كتب التدريس، المصادقة لا تعطي المعنى المراد.
- كتابة "أل"؛ عندما لا تتصل بما بعدها، وفي هذه الحالة يجب تشديد اللام، "أل" التعريف إضافة إلى قطع همزتها، يرد هذا الخطأ في نفس السطر مرتين؛ قطع الهمزة دون تشديد اللام.
- الفعل الماضي الثلاثي في تعليمات كتابة الهمزة؛ للتوضيح، يجب أن يقال ما كانت فاؤه همزة.
- يكتبون الثلاثي والزباعي، ويقصدون بالزباعي الأوزان فَعَلَ وفَاعَلَ وأَفْعَلَ، وهي عندنا من الثلاثيات المزيد فيها، والأفضل أن نترك مصطلح الزباعي لما جاء على فَعَّلَ مثل بَغَّرَ ودَحَّرَجَ.
- يكتبون: "همزة القطع تظهر دائماً، أما همزة الوصل فلا تكتب سواء لُفِظَتْ أم لم تُلفَظْ؛" الأدق أن يقال: القطعة والصاد الصغيرة (الوصلة)، لا همزة القطع، ولا همزة الوصل.
- "توضع الشدة في كل أسماء الأعلام في مواضعها (محمّد؛ حنّا؛ حمّاد) ". لماذا هذا الطلب الحصري في وضع الشدة في كل أسماء الأعلام؟ لماذا لا يكون الطلب بوضع الشدة على كل حرف مشدّد في اسمٍ كان أو في فعل أو في حرف؟!
- التنوين؛ "الأسماء المنتهية بألف عليها همزة؛" الأدق أن نقول الأسماء المنتهية بهمزة/ قطعة مرسومة فوق ألف قائمة.
- "ترسم علامة "آ" فوق الحرف لتدلّ على ألف حُذِفَتْ بعد همزة؛" علينا أن نعيد صياغة العبارة بحيث تصبح: المدة (~)، تُرسم بدلاً من همزة على ألف متلوّة بألف قائمة (أ=آ).

أرى أنَّ القاعدة مبتورة؛ وجبت الإشارة إلى حُسن التَّمييز بين الألف فونيماً، والألف مورفيمًا للتيسير على الطلبة، مثلًا: قرآن ← قرآن، الألف بعد الهمزة فونيم، بينما قرأ(قرأ)، لا نُؤثر كتابة المدّة، نكتب همزة القطع فوق الألف لأنها ضمير وبعدها ألف. هذه ملاحظة لا نقف عندها طويلًا، وليست مطلبًا موجبًا لأحد، إنَّ هي إلَّا للفائدة.

- العنوان "الحركة على المدّ واللين" غير صحيح مطلقًا، ويجب التَّمييز بين المدّ واللين.
- "لا توضع الحركات على الحروف قبل الصّوائت: الألف والواو والياء"، وهم يتحدثون عن حروف المدّ فقط، فماذا مع الياء والواو إذا كانا حرفي لين؟ الأصحّ أن يكتبوا: لا تُرسم الحركات المجانسة لحروف المدّ.
- على قلة لا يُحافظ على قواعد كتابة علامات الترقيم، حيث يتركون فراغًا بين علامة الترقيم والكلمة السابقة لها، (يُنظر البند عن الزيادة).

في بند الحذف كتبوا "أل" ويجب أن تكون "أل".

- يكتبون في بند الحذف أيضًا "حذف واو الفعل المعتلّ الآخر ويأؤه"، الصّحيح هو: ويأؤه، إضافة إلى أنَّ القاعدة ناقصة، تجب إضافة "وألفه في المضارع المجزوم".
- وفي الباب نفسه يقولون: "حذف ياء الاسم المنقوص المجرد من التعريف والإضافة في حالتي الرفع والجر". أرى أن نضيف إلى هذا المطلب: ما عدا أسماء الأعلام المنقوصة، حيث تبقى على حكايتها، نحو: جاء سامي.

في بند علامات الترقيم يكتبون ما يلي:

- "استخدام الفاصلة المنقوطة عند موضع الفصل بين عبارتين الأولى من بينهما تفسير للسابقة". رأيي: الأصحّ أن يُقال ما بعد العلامة تفسير لما قبلها.
- في البند نفسه يقولون: "عدم استعمال الفاصلة إلّا بعد الكلام التام المعنى"؛ هذا غير صحيح، فالفواصل تُستعمل بعد المفردات في العطف والتّفصيل أيضًا، هذا إضافة إلى أنهم لم يلتزموا بمعاييرهم؛ حقّ الميم في "التّام" أن تُشدّد.
- وفي المبحث نفسه يطلبون وضع الفواصل في الكلام الاعتراضيّ، والأحسن في الاعتراض أن نستعمل العارضتين (- -).
- يقولون في بند الترقيم نفسه: "الحرص على استعمال المزدوجين عند الاقتباس أو القول". أرى للدقّة أن يُضاف استعمال القوسين المزهرين ﴿ ﴾ حين نقبس آيةً كريمةً.
- في البند الثاني عشر (12) يكتبون: "يمكن التنازل عن الحركات على الحروف الأخيرة قبل الوقف".

في ما قالوه ثلاثة أخطاء:

أولًا: هو النزول عن، لا "التنازل عن"؛

ثانيًا: حين الوقف، لا "قبل الوقف"؛

ثالثًا: ما هو المقصود بالنزول عن الحركة حين الوقف؟ هل يقصدون النزول قراءة أم إملاء؟ برأيي، لا يُنزل عن حركة الحرف إملاءً حين الوقف، فالوقف قضية قرآنية، فليُنظر في القرآن الكريم إن شاءوا، حيث يقف القارئ وفق قوانين معينة، والأحرف التي وقف عليها بالتسكين مشكولة كلها.

- في البند الثالث عشر (13) كتبوا: لا نضع الحركات على أواخر الأعلام الثنائية والثلاثية التي لا تجمع بينهما كلمة "ابن"؛ ماذا مع الاسم المؤنث؟ هذه قاعدة منقوصة، يجب القول: لا تجمع بينها كلمة "ابن" أو "بنت" أو "ابنة".
- يقولون في البند الخامس عشر (15): "عند التقاء ثلاثة سواكن نوصي بالتخلص..؛ أرى أن التوصية مرفوضة، فهي مخالفة لأقيسة العربية.
- في البند السادس عشر يكتبون: "قبل واو الجماعة، توضع حركة ما قبلها، ضمة كانت أم فتحة (دُعوا؛ دَعُوا). أسأل: وماذا عن حركة ما قبل ياء المخاطبة في المضارع وفي الأمر نحو: تَزِمِينَ، تَنْسِينَ، ارمي، اسعِي؟ ألا تجب كتابة الحركة؟!
- في البند الثامن عشر (18) شيء ضبابي، يكتبون: "... والتقليل من التوابع تكثيف المادة وتقصير الجمل الطويلة التي تشتت تركيز المتعلم..". إن كان المقصود التقليل من المترادفات فليكتب هذا بوضوح، سائر التوابع لا نستطيع التخلص منها إذا تطلبها السياق.

في باب المعايير المضمونية:

في باب المعايير المضمونية، لا أفهم كيف تقاس نسبة الثروة اللغوية، وما هو مقياس المضامين السلبية؟ ما ذكروه بقولهم "مضمون أو مغزى سلبي" فيه ضبابية تحتل كم الأفواه والقمع والحذف، فليتهم حدّوا ما هو السلبي برأيهم.

- من حيث وطن النصوص العربية ما زالت للبنان وسوريا ومصر الهيمنة كما كان في السابق، رغم التحذير من هذا في المعايير.
- يكتبون: "لفهم المادة والمتعلقة"؛ الصحيح كتابة: المادة المتعلقة.
- يكتبون أيضًا: "إذا وجدت"؛ لم يُطبّقوا معاييرهم بضرورة شكل الأفعال المبنية للمجهول، فكيف يطالبون الآخرين بها؟!

في باب مرشد المعلم:

- يكتبون: "يعرض المرشد نماذج لكيفية تعليم درس معين، مختارًا أنواعًا مختلفة...، مقترحًا مجرى الدرس، فعاليات حول المادة، أوراق عمل، طرائق تعليم، أهداف مرجوة وما إلى ذلك"؛ يجب أن تكون أهدافًا مرجوة، فهي مفعول به لاسم الفاعل (مقترحًا).
- "التي"؛ أوصوا بضرورة تشديد اللام في الأسماء الموصولة، ولكنهم ما شدّوا هنا!

- "المعنى السياقي والدلالي"؛ سبق أن شدّدوا على ضرورة وضع الشّدّة على ياء التّسبة، ولكنهم نسوا معاييرهم. (السياقي والدلالي).
- هنالك فراغ زائد بين الفاصلة والفصل السادس: "، الفصل".

في باب معايير كتابة كراسة العمل:

- يكتبون: "تُمنع الكتابة على الكتاب التدريسي وعلى الكراسة، عدا في الصّفين الأوّل والثاني".
برأيي: تُمنع الكتابة على الكتب التدريسيّة بلا استثناء، وكيف تُمنع الكتابة على الكراسة، وهي معدّة أصلاً لذلك؟
- في الباب نفسه يكتبون: "الخفي"، أين الشّدّة؟ يجب وضع الشّدّة على الياء وفقاً لمعاييرهم المشار إليها.
- يكتبون بعدها "ألاً" واضعين الشّدّة على الألف وهي فوق اللّام (ألاً).
- لنزع الجندرة، لماذا لا نخلص من الطّلبات بصيغة الأمر، باستعمال ضمير المتكلم وصيغة المتكلم الفعلية؟ وثقة طرائق وأساليب أخرى.
- يكتبون: "ضمير المتكلمين"؛ أرى أنّ استعمال مصطلح "ضمير المتكلمين"، وعلى شيوخه، غير صحيح، لا يوجد إلّا متكلم/ة واحد/ة، وفي حدّ (نحن) أو (نا) نقول: ضمير المتكلم ومعه غيره، لأنّ نحنُ تعني: أنا وأنت وهو وهي وأنت (أنا +)، ولا تعني أنا + أنا، فلا شيء كهذا.

القسم الثاني: الكتب المُراجَعة والتزامها بمعايير الوزارة؛ أخطاؤها ومضامينها:

الكتب المُراجَعة:

راجعت سبعة عشر (17) كتاباً تدريسيّاً للمرحلة الثّانويّة، صدّقته الوزارة، عدا واحداً، ولكنّه كتاب تدريس في عدد من المدارس.

الكتب موزّعة كالتّالي:

- أربعة في الأدب العربيّ القديم والحديث، وكلّها وفق منهاج الوزارة لسنة 2012.
- أربعة في اللّغة والتّعبير والقواعد والفهم، وكلّها وفقاً لمنهاج المعارف 2013؛ ثلاثة للصفّ العاشر، وواحد للحادي عشر.
- كتاب في الفيزياء، وفقاً لمنهاج الوزارة 2010.
- كتاب في الجغرافيا، وفقاً لمنهاج الوزارة 2008، مترجمٌ عن العبريّة، مع ملاحظة مغيظة على الغلاف الأخير: "وتمت ملاءمته لطلّاب إسرائيل الناطقين باللّغة العربيّة".

- خمسة في التاريخ؛ أربعة منها في التاريخ الحديث للشرق الأوسط والشعب الإسرائيلي وتاريخ أوروبا، وواحد في تاريخ الدولة الإسلامية. كلها وفق منهاج وزارة المعارف 2007، أربعة منها صدرت بين 2009-2012، وواحد في سنة 2005 (قبل المنهاج المُشار إليه، ولكنه كتاب تدريس).
- كتاب واحد في الدين الإسلامي صدر عن وزارة المعارف سنة 1996.
- كتاب في المدنيات صدر عن وزارة المعارف سنة 1997، مترجم عن العبرية، وهو وفق منهج تدريس المدنيات 1990.

2 - الملاحظات:

الشّق الأول من الملاحظات هو التزام هذه الكتب بالمعايير التي أرفقت سابقاً:

كان من المفروض أن تلتزم الكتب جميعاً بمعايير الوزارة، وأن تُحتلن الكتب المطبوعة من قبل وفقاً لهذه المعايير. ما وجدته أنّ الكتب القديمة كلها لا تخضع لمعايير الوزارة، أو تتسم باللامنهجية، وعلى الغالب على صعيد علامات الترقيم، والضوابط، والإملاء (خاصة في باب الهمزة والألف)، وسلامة اللغة.

لن أعطي في هذه المرحلة تفصيلاً بهذه الأخطاء، لأنني سأتناولها تفصيلاً في التقرير الذي سيُقدّم إلى جمعية الثقافة العربية، ومؤسسة التعاون، حيث سأذكر أسماء المؤلفين، وأسماء الكتب، والتفاصيل الكاملة، ورقم "المصادقة"، وتاريخها، مع الإشارة إلى الخطأ وتكراره وصفحته في كل كتاب وكتاب، معيّناً مجاله في علوم العربية، وفي المضمون.

أما الكتب الحديثة فأقسمها قسمين:

الأول:

كتب اللغة العربية؛ وتوقّعت أن أجد فيها التزاماً بالمعايير، وبضعة أخطاء متناثرة هنا وهناك، ولكنني فوجئت بعدم الالتزام، وكثرة الأخطاء على صعيد اللغة والقواعد والإملاء، وعلى صعيد تدريس النحو والصرف. هذه الكتب متفاوتة في كمّ أخطائها، فهناك كتاب واحد منها ندر الخطأ فيه.

الثاني:

سائر الكتب؛ بعضها لا يلتزم مطلقاً بالمعايير، وبعضها يلتزم بشكل لا منهجي.

توقّعت ألا أعود إلى مشكلة المرحلة الإعدادية من حيث كثرة الأخطاء التي نشرنا عنها سابقاً، وفوجئت بكثرة الأخطاء في المرحلة الثانوية أيضاً رغم المعايير التي نشرناها. على الإجمال، بمقدوري أن أقول إنّ ثمة آلاف الأخطاء.

السَّقّ الثاني؛ عيّنات من أخطاء هذه الكتب:

عيّنات من الأخطاء المتكرّرة دون الإشارة إلى كتاب بعينه:

أخطاء وردت في كتب التاريخ؛

"الى" بدلا من إلى؛ مئات المرات (في بعض كتب التاريخ).

"المباديء" و "المبادئ" بدلا من المبادئ؛ هذه الظاهرة الملحونة واردة بشكل منهجي في بعض كتب التاريخ.

"أثر على" بدلا من أثر في؛ بشكل منهجي في معظم الكتب، وفي بعض كتب العربية.

أخطاء في علامات الترقيم والفراغات في معظم الكتب.

في كتاب من كتب التاريخ كلّ همزات القطع همزات وصل، وكلّ همزات الوصل همزات قطع... إلّا ما أفلت منهم سهوًا فجاء صوابًا. همزات فعل الأمر من الثلاثي مقطوعة بشكل غالب، نحو: "أنظر" بدلًا من: أنظر، "اقرأ" بدلًا من: اقرأ.

كتابة الجيم القاهرية جيمًا منقوطة بثلاث نقاط (چ / چ) بشكل منهجي، وهذا غير صحيح، فهذا الحرف الفارسي يلفظ (تش / دج)، والجيم القاهرية تُكتب جيمًا عربية عادية، أو إن اعتمدوا الفارسية، فالمقابل هو (گ / گ).

أسلوب تمّ + المصدر بدلًا من استعمال الفعل المبني للمجهول، وهنا لا يعنون تمّ بمعنى أنجز أو أنهى، فالعمل ما زال جاريا، وفي الحالات كلّها، الأسلوبية ضعيفة.

أخطاء وردت في كتاب المديّنات؛

كتابة مباديء بدلا من مبادئ أكثر من مرة.

"تعرف على" شائعة في معظم الكتب وهذا خطأ، فتعرّف تتعدّى مباشرة. فبدلاً من تعرف على الشيء، نقول: تعرّفه.

فقرات كاملة تخلو من علامات الترقيم في كتاب المديّنات.

بين الاحتكار والاحتقار بؤنّ شاسع، وفي كتاب المديّنات لا تمييز بين الكلمتين.

استعمال "يوجد" بشكل مفرط، وهو استعمال ملحون مترجم عن العبرية أو الإنجليزية.

أخطاء وردت في كتب تدريس العربية؛

"أو البرامج"، تسكين الواو في "أو" قبل كلمات معرفة بآل التعريف، بشكل منهجي في كتاب من كتب اللغة العربية، كذلك "أو الارتباط".

أخطاء مطبعية كثيرة في أحد كتب اللغة، وجود تنوين ضم في وسط الكلمة، أو وجود تنوين ضم فوق الحرف نفسه.

في كتاب لغة نقرأ "الرئيس"؛ أولاً لا يحرك حرف مشدّد دون الشدة، ثانياً لا أعلم ما السكون على الهمزة.

في كتاب لتدريس اللغة أيضاً؛ "يعتبرونها وسيلة تواصل مهمة"، بدلاً من (مهمة).

"الإنسان ليس معصوماً عن الخطأ"، كما ورد في كتاب تدريس للعربية، وأنا حقيقة لا أعرف غير (معصوماً من الخطأ).

عدم التمييز بين الها والهاء.

يقول كتاب تدريس لغة والقواعد: "العدد المعطوف، كل الأعداد التي يجمع بين جزأها حرف عطف". وهذا تعريف غير صحيح.

خطأ في كتابة الخط المائل.

خطأ في قاعدة الأفعال الخمسة.

خطأ شائع في تعريف الصفة المشبهة.

خطأ في عمل حتى.

نقرأ في بعض كتب تدريس اللغة: "هل عرفتُم الآن..؟" عرفتُم، وفي المعايير يركزون على شكل عين الفعل. وماذا مع التقاء الساكنين؟!

إضافة إلى ما يرد من أخطاء قد نعدّها تسمّحاً أخطاءً مطبعية مع الإشارة حتى الخطأ المطبوع مرفوض.

يكتبون في كتاب لتدريس اللغة والقواعد:

"يُعرّب القطيع (أي يفصل بين أنواعه)، فيجعل المعاشير وهي المعزة الغزيرة اللبن". ثلاثة أخطاء لا أعرف لها سبباً.

"نختار من النص السابق الكلمات التالية". والصحيح: التالية.

في الكتاب نفسه تصبح كلمة "محام" اسم فاعلٍ لثلاثي مجرد. وهي اسم فاعلٍ لـ "فاعل" المزيد فيه، ووزنها: مُفاعِل.

بشكل بارز لا يميزون بين فيما وفي ما.

"وظللت أسأله"، بدلاً من ظللت، ولا تعرف العربية فتح العين في الماضي هنا.

"عدا المريض زائرته"؛ الصحيح أعدى من العدوى. "عدا/ي بيعدي" شائعة في العامية.

السَّقّ الثالث؛ المضامين:

مضامين الكتب جميعًا لا تخرج عما طُلب في منهاج وزارة المعارف، وعليه، كل ما قد يُقال من حيث المضامين عن هذا الكتاب أو ذلك، العنوان عندنا هو وزارة التربية والتعليم، لا المؤلف ولا المؤلفة.

أطرح القضايا بشكل تساؤلات:

أولاً؛ لماذا ما زلنا بحاجة إلى ترجمة الكتب عن العبرية؟ أليس بيننا عقولٌ وكفاياتٌ أكاديميةٌ قادرةٌ على التأليف، وبخاصة في المواضيع التي تناولتها في البحث؟

ثانياً؛ بعض الكتب - وبخاصة في المدنّيات والجغرافيا- تشوّه هويّتي وانتمائي، فتجعلني حيناً من غير اليهود، وحيناً من الناطقين بالعربية، وحيناً يكتفى بذكر مذهبي الديني.

ثالثاً؛ سعدتُ جداً وأنا أراجع كتاب المدنّيات، إذ وجدتُ في محتوياته مصطلحاتٍ جديدةً عن حقوق الإنسان، وكرامة الإنسان، والمواطنة، والمساواة، والاحتلال، والمصادرة، والضّم، والسّيادة، وانتهاك السّيادة، والاعتداء على المجال الإقليمي، والاستيطان. هذه من الموضوعات التي كانت الكتب القديمة تتجاوزها عادةً، أو كانت شبه محظورة.

قرأتُ كل الصفحات التي بحثت في هذه المصطلحات؛ لم تُذكر إسرائيل في أيّ صفحة، وأيّ موضوع له علاقة بالاحتلال والاستيطان والاعتداء على المجال الإقليمي، أو الاعتداء على السّيادة!

الأمثلة لممارسي هذه (الاعتداءات المذكورة)، يأتون بها من تاريخ دول أخرى؛ من نماذج الاعتداء على المجال الإقليمي: الروس، طائفة ألمانية، طيارون من دولة (أ) اعتدوا على المجال الإقليمي للدولة (ب)؛ عن الاستيطان عادوا إلى القرنين السابع عشر والثامن عشر ليجدوا ضالّتهم من الدول الأوروبية؛ عن شراء الأراضي من الآخر، وضعوا أمثلة من الولايات المتحدة؛ عن الضّم والاحتلال والإيقاع تحت حكم عسكري، التّموزج لهذا فرنسا حين ضمت منطقة الإلزامس واللّورين، والاتحاد السوفييتي الذي ضمّ بعض المناطق والبلاد إليه.

وتُذكر إسرائيل في هذا الكتاب في اتفاقيّات السلام فقط؛ " في 26-10-1994 تم التوقيع على اتفاقية سلام بين إسرائيل والأردن".

رابعاً؛ إلحاح واضح في كتاب المدنّيات على يهودية الدولة، وعلى يهوديتها وديمقراطيتها معاً، وتكرارهم للجملة التالية: "دولة إسرائيل هي دولة الشعب اليهودي".

خامساً؛ إلحاح على وجوب قيام المواطنين بواجباتهم تجاه الدولة، كالتجنّد لجيش الدفاع الإسرائيلي.

لا يكتفي واضعو الكتاب بهذا في متن الدّرس عن السّكان في إسرائيل، بل يضع في الحاشية الملاحظة التالية: "من واجبات المواطن في إسرائيل: دفع الضرائب والخدمة في الجيش".

سادساً؛ من أخطر ما ورد في كتاب المدنّيات، قولهم: "القومية هي مجموعة تعيش في منطقة جغرافية واحدة وتتكلم لغة واحدة. يوحد هذه المجموعة دينٌ واحد..."، مع إشارة للحاشية: "هناك قوميات متعددة الديانات ألمانيا، أمريكا، كندا، إلى آخره".

كلّ ما قد يثير جدلاً حول إسرائيل؛ ممارستها، قضاياها، ديمقراطيتها، يُذهب بنا بعيداً في التمثيل، والواقعة والأنموذج عندنا هنا، لا أوضح من إسرائيل نموذجاً لثنايئة الدولة، ولكن المثل المعطى هو: قبرص.

سابعاً؛ عن إقامة دولة إسرائيل يريدون تزييفاً للحقيقة والواقع، يقول واضعو الكتاب: "وقد اتفق تواجد أكثرية يهودية في البلاد مع فكرة إقامة دولة إسرائيل لتكون دولة الشعب اليهودي". يتابعون تزييفهم بالقول: "عشية إقامة دولة إسرائيل نزح العديد من أبناء الشعب العربي الفلسطيني عن وطنهم.."; هذه هي الرواية الصهيونية، ثمة فرق بين نَزَح وهَجَرَ، أو فُتحت له عمداً وبالترهيب أبواب النّزوح.

ثامناً؛ معظم الإحصائيات التي يتعلّمها الطالب في هذا الكتاب لعام 2014 مضى عهدها لأنها من عام 1992. هذا الأمر وحده يقتضي حتلنة الكتاب.

في الإحصائيات يقسموننا طوائف ومذاهب؛ "كان عدد سكّان البلاد... أكثر من خمسة ملايين نسمة 82% منهم من اليهود، 13.9% مسلمون، 2.4% مسيحيون، 2.7% دروز".

تاسعاً؛ الكتاب بمجمله محاولة للأسرلة والصّهيينة، وغسل دماغ ممنهج برواية صهيونية لكلّ ما عاشه ويعيشه الفلسطينيون.

عاشرًا؛ ذكر أحداث تحصل في التاريخ، ولكنهم يبتعدون عن التمثيل بإسرائيل، فيذكرون قتل المتظاهرين في "مالي" مثلاً، ولم تذكر هبة أكتوبر أو يوم الأرض، وقتل المتظاهرين العرب من مواطني الدولة.

إكمالاً للمنهجية السلطوية الصهيونية التي أشير إليها يقولون: "يجب أن نعطي لكل أبناء البلاد فرصاً متساوية للحصول على بيت، أو شقة، إما بامتلاكها بشروط مريحة أو بالأجرة، كل ذلك حتى يستطيع البدء بعد خدمته العسكرية بإقامة عائلة وبناء مستقبله". أهذه مادة أعدت لتلائم الطالب العربي كما كُتب؟!

حادي عشر؛ ثمة كتاب في التاريخ يحمل اسم: "تاريخ القرن العشرين"، كلّ مادته في الحربين العالميتين، ومحورهما أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، أن تكون الحربان قد وقعتا في هذا القرن، لا يعني أن أسمي الكتاب بهذا الاسم، فليُسم: تاريخ الحربين العالميتين، وما إلى هذا. إن كان تاريخ الحربين - على أهميته - شيئاً أساسياً في الفكرة الصهيونية، والمسألة اليهودية، وإقامة الدولة، فهذا لا يعني بالضرورة أن يجعلني حاصراً فكري في بريطانيا وفرنسا وأمريكا وألمانيا! هذا استمرار لفكر استشراقي استعماري.

في القرن العشرين، أو تحت هذا العنوان، ثمة كونٌ واسع، وأمم كثيرة، ودول كثيرة، وقارات أخرى، فلماذا لا يتعلّم الطالب إلّا عمّا أشاروا إليه؟ أن لنا، في مدارسنا، أن نتنبّه للتسميات، وللعناوين، ولما وراء الكلمات، فليسمّ الكتّبة الكتب باسمها، بلا تعميمات ولا تضييقات، وما يصلح هنا، ليس بالضرورة أن يصلح هناك، وما يشدّ تفكير هذا، لا يعني بالضرورة أن يشدّ تفكير ذاك.

ثاني عشر؛ ليس من اللائق ولا التربوي أن تقرأ في كتاب لتدريس الدين، احتقاراً وحقاً من عقائد شعوب أخرى - ولو كانت غير موحّدة -، ولا يجوز أن ننعته بالانحراف والفساد والإباحية والتهيه والضلال. كثيرة هي ملاحظاتي حول هذا الكتاب، وسترد في التقرير المفصل، فثمة مواضيع يجب إلغاؤها تدريجاً، وخاصة كلّ ما يتعلّق بالحثّ على تعدّد الزوجات، وعوَج المرأة.

للإجمال

ما زالت معظم الكتب المقررة غير خاضعة للمعايير المطلوبة، وبشكل فاضح في الكتب القديمة التي أقرتها الوزارة، وبشكل أقل حدة في الكتب الجديدة، وفي الحالتين كليهما النتيجة واحدة؛ الطلاب يدرسون في كتب تعج بالأخطاء، وقسم التصديق ما زال يُعَدَّق تصديقاته بشكل عشوائي مثير للريبة! ناهيك بالمضامين والنصوص غير الملائمة للمرحلة الثانوية، المتسمة، على الغالب، بالعبثية والسطحية! أما موضوعة القواعد، فجاءت شيئاً بدائياً واهياً لا يلائم طلبة هذه المرحلة، فهي قد تليق بطلبة الصفوف الدنيا الوسطى، مع الإشارة إلى أن القواعد الموضوعة مبتورة منقوصة كثيرة الأخطاء.

كانت الوزارة قد كتبت إلى جمعية الثقافة العربية من قبل، أن الأخطاء التي كشفناها وصححناها ونشرناها، هي نتاج قديم الكتب، وبأن المناهج الجديدة وكتبها ستخلو مما أشرنا إليه، وعممت مطلع هذا العام على المدارس منشوراً يمنع استعمال كتب بلا "مصادقة"، والظاهر من الكتب التي راجعتها، أن ما قالت الوزارة غير صحيح، ولا يعدو كونه ذريعة واهية باطلة، فجديدها المنهجية ليس جديداً خالصاً، وكتب كثيرة ما زالت من تسعينيات القرن الماضي بين أيدي الطلاب- وبخاصة في التاريخ والمدنيت والجغرافيا-، وهي فوق المعارف والمعايير! لا شك عندنا في أن الوزارة عامهة في إهمال العربية وتشويهها بشكل متعمد، وفي أن قسم التصديق جسم يتصف بالخلل وتجاوز التعليمات، مدعوماً من القيميين عليه، وسيأتي القسم التفصيلي الأخير ليوضح هذا بالدليل القاطع، معتمداً على الكتب وما فيها. لقد أن الأوان أن يتعلم الطلبة العرب العربية وبالعربية المعيارية، وأن يعشقوا لغتهم وعلومها عبر ما يقرأونه من نصوص، وأتى لهم هذا وكتبهم بلغتها ونصوصها ومهامها بهذا المستوى المتدنّي؟! عندنا من الخبرات والخبراء ما يكفي لهذا الهم القومي العلمي! فليسألوا أهل العلم! حقاً، أنا لا أرجو خيراً؛ فالقيّمون على التعليم العربي/ الوزارة، يعملون جاهدين- ومنذ عقود- على نكبة اللسان، بعد أن اكتملت نكبة الإنسان.

معايير فحص الكتب التدريسيّة المُعدّة لتدريس
اللغة العربيّة، والكتب المكتوبة بالعربيّة.
(منقولة كما نُشرت)

قسم التعليم العربي
دولة إسرائيل
وزارة التربية والتعليم
السكرتارية التربوية
التفتيش على اللغة العربية
قسم المصادقة على كتب التدريس

معايير فحص الكتب التدريسية المُعدّة لتدريس اللغة العربية، والكتب المكتوبة بالعربية

المعايير والقواعد المطلوبة لغويًا:

1 - كتابة الهمزة؛ يراعى عند كتابة الهمزة ما يلي:

نوع الكلمات	همزة قطع	همزة وصل
الحروف	جميع الحروف ما عدا "أل" التعريف	«أل» التعريف
الأسماء (من غير المصادر)	جميعها باستثناء عشرة، أشهرها السبعة المُدرجة في خانة همزة الوصل	ابن، ابنة، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة، اسم
الأفعال	الفعل الماضي: الثلاثي، والرباعي؛ المضارع: في كل حالاته؛ الأمر: الرباعي	سائر الأفعال
المصادر	مصادر الثلاثي والرباعي من وزن "إفعال"	سائر المصادر

ملاحظات:

- تجب مراعاة قوانين كتابة همزة في وسط الكلمة وآخرها، وفي دَرْج الكلام.
- لا تُرسم همزة الوصل كهزمة قطع - وإنْ لُفِظَتْ في أوّل الكلام - بل يُكتفى بوضع الحركة الملائمة فوق الألف (أُسْتَقْبِلَ).
- ينبغي الانتباه إلى أنّه يجوز في الشعر تحويل همزة القطع إلى همزة وصل (ويجوز العكس كذلك) حين تقتضي الضرورة الشعرية ذلك.
- تُراعى كتابة همزة وفق ما ورد في وثيقة ضوابط التشكيل (للصّفين الأوّل والثاني، ومن الرابع حتّى السادس):

للصّفين الأوّل والثاني:

إذا جاءت همزة الوصل في بداية الكلام، أو كانت مسبوقة بإحدى علامات الترقيم التي تستدعي الوقف، يُكتفى بوضع حركة علّالاًف. أمّا في سوى ذلك، في دَرْج الكلام، فيوضع رأس صاد صغيرة علّالاًف.

للصّف الرابع حتّى السادس:

همزة القطع تظهر دائماً، أمّا همزة الوصل فلا تُكتب سواء لُفِظَتْ أم لم تُلفظ.

يراعى فتح همزة "أ" وكسر همزة "إ" بحسب قواعدهما.

همزة القطع المحركة بفتحة أو بضمة تُوضع فوق الألف، وتحت الألف إن كانت محرّكة بكسرة.

2 - الشّدة:

- في الكتابة غير المضبوطة بالشكل التام، لا نرى حاجة إلى وضع الشّدة على الحرف الشمسيّ بعد "أل" التعريف. لكن ينبغي عدم الخلط بين طريقتين أو شكلين. المطلوب انتهاج طريقة واحدة من بينهما. أمّا إن كان الحرف الشمسيّ لاماً مسبوقاً بلام، فمن الواجب - منعاً للبس - وضع الشّدة (للثّقة؛ للثّيل).
- في سائر الحالات، تجب كتابتها - وإن تَنَالَتْ في حرفين أو أكثر من حروف الكلمة - (الصّحيّة).
- مراعاة كتابة الشّدة على حرف النون في "أ" و"إ"، تمييزاً لهما عن "أن" و"إن".
- توضع الشّدة في كلّ أسماء الأعلام في مواضعها (محمّد؛ حمّاد).
- الاهتمام بوضع الشّدة على ياء النسبة (العربي؛ الأجنبي).
- مراعاة كتابة الشّدة في الأسماء الموصولة التالية "الذي، التي، الذين".

3 - التنوين:

المواضع التي لا تزداد فيها ألف التنوين: الأسماء المنتهية بتاء مربوطة؛ الأسماء المنتهية بألف عليها همزة؛ الأسماء المنتهية بالألف المقصورة؛ الأسماء المنتهية بهمزة بعد ألف.

يوضع تنوين الفتح قبل الألف على الحرف المنوّن نفسه لا على الألف.

4 - المدة:

تُرسَم علامة "آ" فوق الحرف لتدلّ على ألف حُذفت بعد همزة، كتابة لا لفظاً (قرآن؛ مكافآت؛ مبدآن).
الحركة على حرف المدّ واللين: لا توضع الحركات على الحروف قبل الصوائت: الألف والواو والياء، على الرغم من أنّ وضع هذه الحركات في هذه المواضع ليس من الخطأ (مكتوب؛ مكاتب؛ جريئة).

5 - الزيادة:

زيادة الواو والألف عند الإشباع في الشعر (فإن همو ذهبت أخلاقهم ذهبوا)، وحيث يجب ذلك بحسب القاعدة.
الألف الخنجريّة (كما في هذا، هذه، ذلك، لكن، رحمّن، إله) يجب أن تُرسَم في المواضع المستوجبة ذلك (حتى نهاية مرحلة الصفّ السادس).

6 - الحذف

حذف الألف: حذف ألف الكلمتين "ابن، اسم" حيث من الواجب ذلك، وألف "أل" التعريف إذا دخلت عليها اللام؛ وألف "ما" الاستفهاميّة إذا سُبقت بحرف جرّ شرط ألاّ تليها "ذا" (فيم؛ عمّ)، وألف الضمير "أنا" إذا تلاها اسم إشارة (هأنذا).

حذف واو الفعل المعتلّ الآخر وياؤه في المضارع المجزوم وفي الأمر بحسب القاعدة؛ وحذف ياء الاسم المنقوص المجرد من التعريف والإضافة في حالتي الرفع والجرّ.

7 - علامات الترقيم

- يجب الاهتمام باستخدام علامات الترقيم الصحيحة في المواضع الصحيحة، بحيث لا تطول العبارات ولا تتداخل.
- اتّباع منهجيّة موحّدة في استعمال علامات الترقيم.
- عدم الخلط بين مواضع الفاصلة والنقطة.
- استخدام الفاصلة المنقوطة بين السبب والنتيجة، وبين النتيجة والسبب.
- استخدام الفاصلة المنقوطة عند موضع الفصل بين عبارتين الأولى من بينهما تفسير للسابقة.
- عدم استعمال الفاصلة إلّا بعد الكلام التام المعنى، (يستثنى من ذلك الكلام الاعتراضي).
- استخدام علامة الاستفهام متبوعة بعلامة تأثر في نهاية كلّ استفهام بلاغيّ.
- الحرص على استعمال المزدوجين عند الاقتباس أو القول.
- عدم استعمال علامة الحذف بديلاً عن النقطة أو الفاصلة، ومراعاة استعمالها في مواضع الحذف.

8 - المبني للمجهول: يجب شكل كلّ الأفعال المبنيّة للمجهول.

- 9 - يجب شكل الكلمات التي قد توقع القارئ في لبس، نحو: (تَحُولُ؛ تَحَوَّلَ؛ تُحَوَّلُ؛ تُحَوَّلُ).
- 10 - الاهتمام بضبط عين الفعل بالشكل الصحيح (يَكُرُّ؛ يَكُرُّ؛ عَمَرَتْ؛ عَمَرَتْ؛ كَبُرَ؛ كَبُرَ؛ يَكْبُرُ؛ يَكْبُرُ...).
- 11 - الاهتمام بأن تُشكّل الضمائر المتصلة المتحركة، وتاء التأنيث.
- 12 - يمكن التنازل عن الحركات على الحروف الأخيرة قبل الوقف.
- 13 - لا نضع الحركات على أواخر الأعلام الثنائية والثلاثية التي لا تجمع بينها كلمة "ابن": جبران خليل جبران، نجيب محفوظ.
- 14 - مراعاة كتابة الأرقام بالكلمات، وإمكانية إضافة الأرقام مذكورة بعد الكلمات بين قوسين.
- 15 - عند التقاء ثلاثة سواكن، نوصي بالتخلص من هذا الالتقاء بتحريك الحرف الساكن الأوسط (منْ أَلِستقبال).
- 16 - قبل واو الجماعة، توضع حركة ما قبلها، ضمة كانت أم فتحة (دُعُوا؛ دَعُوا).
- 17 - أحرف الجرّ: كتابة أحرف الجرّ حسب معناها الصحيح في الجملة (ولا سيّما الحروف الأربعة التالية: في؛ الباء؛ إلى؛ اللام؛ الانتباه لتلاؤم حرف الجرّ مع الفعل وفقاً للمعنى المراد: "أثر في وليس أثر على؛ استند إلى وليس استند على...).
- 18 - يراعى في الكتب المترجمة اختيار المفردات التي لا تغيّر معنى النصّ الأصلي؛ والمفردات المعروفة للمتعلم؛ كما ويراعى المبنى الصحيح للجملة، فلا حاجة للترجمة الحرفية، بل المعنوية، والاهتمام بالعوائد والضمائر المتصلة، والإضافة (المضاف والمضاف إليه والعطف)، والتقليل من التوابع تكثيف المادّة وتقصير الجمل الطويلة التي تشتّت تركيز المتعلم، واستعمال الروابط اللغوية الصحيحة على اختلاف أنواعها.
- 19 - التمييز بين التاء المربوطة والضمير المتصل (الهاء)؛ فلا تُكتب التاء على أنها هاء، والعكس صحيح.

معايير مضمونية

في كتب تدريس اللغة العربية تراعى المعايير التالية:

1 - أنواع النصوص: يحتوي كلّ كتاب لتدريس التربية اللغوية العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية على 50 % من النصوص الوظيفية على مختلف أنواعها، و 50 % من النصوص الأدبية على مختلف أنواعها.

2 - عند اختيار النصوص تُراعى:

- ملاءمة المادة لمنهج التدريس. (في كلّ الكتب التدريسية، في مختلف المواضيع)
- ملاءمة النصّ لغويًا للمرحلة العمرية، وفي كتب تدريس اللغة والأدب، يحبّذ أن يحتوي النصّ على كلمات وتعابير جديدة يتعلّمها التلميذ ليزيد من ثروته اللغوية، بمعدّل لا يقلّ عن 5 % في كلّ نصّ.
- ملاءمة مضمون النصّ لتلاميذ المرحلة العمرية بعيدًا عن العنف بأنواعه، وعن تقديم أيّ مضمون أو مغزى سلبيّ أو غير أخلاقيّ، حتّى لو كان ذلك ضمن النوع الأدبيّ؛ الأساطير.
- ملاءمة الثروة اللغوية والفعاليات والمضمون للقدرات المختلفة عند التلاميذ.
- طول النصّ: من المفضّل أن يكون عدد كلمات النصّ، على الأقلّ، ملائمًا لعدد الكلمات في الامتحانات العالمية، وذلك في كتب تدريس العربية.
- اختيار نصوص عالمية مترجمة، عربية محلية، وعربية من مختلف البلاد العربية، فلا تقتصر النصوص الأدبية على أدباء لبنان، سوريا ومصر.
- اختيار نصوص وظيفية يلائم مضمونها حياتنا العصرية، وتكون قريبة من حياة التلاميذ.
- اختيار نصوص تستدعي التعامل مع إستراتيجيات التفكير العالية (الاستنتاج، الدمج، المقارنة، طرح الأسئلة، التمييز...).
- تُستعمل التعابير والمصطلحات الأسلوبية والعلمية الضرورية لفهم المادة والمتعلّقة بها حسب المضامين والموضوعات، ونوَّحدها على طول النصّ الواحد، وفي كلّ السلسلة التدريسية، إذا وجدت.

معايير كتابة مرشد المعلم

تُراعى عند كتابة مرشد للمعلم الأمور التالية:

مرشد للمعلم للكتب التدريسية بشكل عام؛

كل كتاب تدريسي يُقدّم إلى الوزارة لفحصه والمصادقة عليه يجب أن يُرفق بمرشد للمعلم؛ يتناول المرشد ما يلي:

- مقدمة مختصرة عن مبنى الكتاب التدريسي، ومفاتيح للمعلم لكيفية التعامل مع الكتاب (تفصيل مبنى ومنهجية الكتاب).
- الأهداف التربوية والتعليمية مشيرًا إلى النصوص التي تُطبّق بواسطتها هذه الأهداف.
- يعرض المرشد نماذج لكيفية تعليم درس معين، مختارًا أنواعًا مختلفة من مادة الكتاب، فيخطط لكيفية تدريس وحدة تعليمية مقترحًا مجرى الدرس، فعاليات حول المادة، أوراق عمل، طرائق تقييم، أهداف مرجوة وما إلى ذلك.

مرشد للمعلم لكتب تدريس العربية بشكل خاص؛

في المرحلة الابتدائية:

- الانطلاق من النص أدبيًا كان أو وظيفيًا؛ تعريف نوع النص؛ مميزات أسلوبية ولغوية من النص تنطبق على مميزات هذا النوع الأدبي، بحسب منهج "التربية اللغوية: لغة، أدب، ثقافة. 2009"، توصيات لكيفية إجراء بعض فعاليات ما قبل وما بعد القراءة؛ فعاليات تكلم (محادثة) أو استماع، شمس التدايعات، حضور فيلم له علاقة بالموضوع، توجيه المعلم إلى رابط معين على الشبكة العنكبوتية...
- من المفضل عدم كتابة إجابات كل الأسئلة المطروحة حول النص في مرشد المعلم، لأنّ الأهم هو تصنيف هذه الأسئلة بحسب أبعاد الفهم (انظر منهج "التربية اللغوية: لغة، أدب، ثقافة. 2009"، ص. 27، لأنّ هذا التصنيف يوجّه المعلم لإستراتيجيات التفكير العالية التي سيُعَمِّلها التلميذ من أجل حلّ السؤال؛ مثل المقارنة، الاستنتاج، التصنيف، الدمج...
- الاقتراح على المعلم فعالية حوسبة لموضوع من موضوعات أو فعاليات النص.
- اقتراح طرائق لتعليم النص، والتركيز على الأمور التي يجب أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار حين تعليمه للنص؛ مثلًا طرائق لإكساب ثروة لغوية، المعنى السياقي والدلالي، مبنى النص، لغة النص، مميزات أسلوبية.
- الانطلاق من النص الأدبي أو الوظيفي وتقديم المعرفة اللغوية المطلوبة، نحو، صرف، إملاء، خطّ وعلامات ترقيم؛ مثلًا تخصيص نصّ معين لتعليم المجرد والمزيد، أو الفاعل، حسب منهج "التربية اللغوية: لغة، أدب، ثقافة. 2009"، الفصل السادس التحصيلات المطلوبة في كل مرحلة عمرية.

معايير كتابة كراسة العمل:

تُمنع الكتابة على الكتاب التدريسي وعلى الكراسة، عدا في الصفّين الأوّل والثاني.
من المفضّل إعداد كتاب واحد يحوي النصّ وبعده الفعاليّات والمهامّ والأسئلة، ويقوم التلميذ بحلّها في دفتره.
عند كتابة الفعاليّات نراعي:

- إمكانية الحوسبة، من قبل المعلّم أو المؤلّف.
- الاهتمام بالفروقات الفردية بين التلاميذ.
- التّطرّق إلى إستراتيجيّات التّفكير الدّنيا والوسطى، والأهمّ، العالية.
- مراعاة كتابة الأسئلة والفعاليّات حسب أبعاد الفهم المختلفة (الصريح، الخفي، دمج المعلومات، التقييم وإبداء الرّأي...).
- ألاّ نعالج كلّ ما يتعلّق بالنّصّ، بل نستغلّ النّصّ لتحقيق أهدافنا التربويّة التّعليميّة.
- أن تكون تعليمات ما قبل المهمّة ملائمة للمهمّة وصحيحة.
- إذا كانت الطلبات بصيغة الأمر "اكتب/ي" من المفضّل الالتفات بياء المخاطبة للتلميذات، والأهمّ من ذلك أن تكون هناك منهجيّة، فإذا استعملنا ضمير المتكلّمين "نكتب في دفترنا"، نتابع ذلك في كلّ الكتاب.

الفصل الثاني:

بكاء الذات وإقصاء النساء: قراءة نقدية جندرية في نصوص الأدب العربي

د. سهاد ظاهر-ناشف

ملخص

يحاول هذا الفصل التعمق في كيفية تشكيل الوعي الجندري وتشكيل الهوية والذات الجمعية العربية الفلسطينية، بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، من خلال النصوص العربية المدرسة. التي سأطرق للمهام المسندة إليها، كما جاءت في كتابي "بيادر الأدب الحديث" و"بيادر الأدب القديم" المصدقين من وزارة التربية والتعليم سنة 2012، واللذين يحويان النصوص المطلوبة من الوزارة لامتحان الإنهاء "البجروت" لصيف 2014. للكشف عن القضايا المذكورة في هذه النصوص، استخدمت آلية البحث الكيفي في تحليل المضامين.

بداية، سأستعرض باقتضاب دراسات سابقة حول المناهج في سياق الأقليات المستعمرة، ثم سأطرق لقضايا جندرية وقومية، كما جاءت في كل مجموعة أدبية، بدءاً بالقصة القصيرة، يليها الشعر الحديث، ثم النثر القديم، يليه الشعر القديم، وأنهى بالمقالة العلمية. مما لا شك فيه أن هناك حاجة ملحة لدراسات مستقبلية شاملة للنصوص التي تدرس، والنظر فيها من أجل الموازنة بين جميع مركبات حياتهم/ن على المستوى الجندري، القومي والعاطفي أيضاً.

من أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها في هذه الدراسة، أن وزارة التربية والتعليم تفرض على طلابنا وطالباتنا نصوصاً تغيب النساء فيها، وعندما يحضرن يكن في ذات القوالب الذكورية الرجعية السائدة في المجتمع والمؤسسة الرسمية. تغلب على النصوص مشاعر الحزن والأسى، وذات جمعية كئيبة ومهزومة، تتغنى بالماضي ولا حول لها ولا قوة حيال حاضرها ومستقبلها.

خلفية وتأثير نظريّ عامّ

اللغة في السياق الاستعماريّ:

في كتابه (Language and Symbolic Power 1991)، يؤكّد Bourdieu أن اللغة هي، حدث اجتماعي يتأثر بالظروف السياسيّة والتاريخيّة والاجتماعيّة، واللغة تنقل المعنى وتُشكّله. اللغة هي أيضًا وسيلة للتأثير الماديّ والزمنيّ في السياق الاجتماعيّ السياسيّ، وللتأثير في الشّركاء به. اللغة تُنتج أيديولوجيا، ومما لا شكّ فيه أن للمؤسسة الإسرائيليّة الدور الكبير في ترسيخ الأيديولوجيا السياسيّة التي تُعنى بها، متأثرة ومُتشكّلة من خلال الأحداث السياسيّة (Abu-Saad & Champagne, 2006).

لقد أكّد لويس ألتوسير (Althusser, 2009) على دور المؤسسة واهتمامها في ترسيخ الأيديولوجيا التي تُعنى بها القوى الحاكمة، من خلال إنتاج وتصوير وتسويق الواقع بالصورة التي تُعنى بها المؤسسة؛ فالأيديولوجيا هي بنية مكوّنة من صور وخيالات تُعبّر عن علاقة النّاس بعالمهم، وهي غالبًا وسيلة تستخدمها الدّولة لتقدّم صورة وهميّة عن الواقع الحقيقيّ للنّاس، كما تريده وكما يخدم مصالحها. إن اللغة المُستخدّمة في السياقات الاستعماريّة هدفها خدمة القوى المُستعمِرة، وفرض ادّعاءات من جانب واحد -وهو الأقوى- وتساهم في الحفاظ على النّظام والأيديولوجيا العسكريّة والدينيّة المرغوبة من المُستعمِرة (Fabian, 1991). من هنا، يُطرح السّؤال: ماهي الصّور والخيالات التي تُنتجها مؤسسة التّربية والتّعليم لتشكّل الحقيقة للطلّاب/الطالبات الذين/اللاتي يقرأون/ يقرّأون النّصوص المختلفة؟

لقد أشار أنطونيو غرامشي (Gramsci, 1999) إلى حقيقة أن المُجتمع المدني¹ هو فضاء للتنافس الأيديولوجيّ من أجل الهيمنة، والأيديولوجيا المُترسّخة هي ما يُشيد ويُشكّل الهويّة، خاصّة في دول العالم الثالث (Larrain, 1994). من هنا، فإنّه من المهمّ الفحص الدائم لنوع الوعي الذي يوجّه له الطّلاب والطالبات في المدارس التابعة لوزارة التّربية والتّعليم الإسرائيليّة، من خلال اللغة المصوغة في كتب التّدريس المختلفة. ويركّز هذا الفصل على النّصوص المُختارة للتّدريس في اللغة العربيّة.

لغة المناهج في السياق الفلسطينيّ الداخليّ:

لقد بُحث موضوع تأثير المناهج والتّعليم، لغةً ومضمونًا، في السياق الاستعماريّ، من أجل خدمة المُهيمن/ة؟ حيث تُستخدم اللغة لتكريس هيمنة المُسيطر على المُسيطر عليه، من خلال صياغات لغويّة تخدم سياسات المُهيمن (أمارة ومرعي، 2008). وفي حالة السياق الفلسطينيّ في الأراضي الفلسطينيّة المُحتلّة عام 1948، استُحدثت واحتُكرت مصطلحات لغويّة لخلق مفاهيم لغويّة تخدم أيديولوجيا كلّ طرف، بهدف التأثير في مفاهيم النّاس وإدراكهم وتعاملهم مع الواقع (المصدر السّابق). إن المناهج المُقرّرة في المدارس العربيّة الرّسميّة التابعة للحكومة الإسرائيليّة تُقرّرها وزارة التّربية والتّعليم الإسرائيليّة، ومن

1 هنا وفي هذا السياق، من المهمّ فحص مدى الحزبيّة المُعطاة للمعلّم/ة للتعبير الحز عن رؤيته/الاجندريّة والقوميّة في المدارس الأهليّة والخاصّة.

2 يُنظر، على سبيل المثال لا الحصر، عن التّربية والاستعمار الأوروبي في أفريقيا (Oba, F.N. & Eboh, O.L. 2011).

هنا، ينبع السؤال المركزي، والذي حاول هذا الفصل الإجابة عنه: أيّ وعي تحاول المؤسسة أن تفرضه، خاصة على جيل الشبيبة، من خلال النصوص المختلفة المقررة لامتحانات النهائية في اللغة العربية - لغة الأم؟ وأي ذات عربية وجندرية بإمكانها أن تتشكل من خلال هذه النصوص المختارة؟ أدعي هنا أن اختيار النصوص ليس ساذجاً، بل هو متعدد الأهداف.

المدرسة والمعلم/ة العربي/ة في السياق الفلسطيني في الداخل

إن المدرسة العربية والمعلم/ة العربي/ة كانا دائماً هدفاً ووسيلة، بنفس الوقت، لامتداد الهيمنة الإسرائيلية على المجتمع الفلسطيني، وكثرة تدخل وزارة التربية في المناهج كانت وما زالت وسيلة للرقابة والسيطرة، وضمان إنتاج النوع المرغوب فيه من الطلاب والطالبات وطواقم التدريس. فمثلاً، يوثق (Mazzawi, 1994) التغييرات التي طرأت على الهوية المهنية للمعلم الفلسطيني منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، مبيّناً أثر الظروف الاجتماعية والسياسية في الأدوار والوظائف التي تبتأها المعلمون والمعلمات في المدرسة والمجتمع. كذلك، يوضح مكاوي (2002) آليات طمس الهوية وتحويل العمل التربوي لصالح خدمة منظومة السيطرة والاستعمار تجاه الأقلية العربية الفلسطينية المحتلة. يشير مكاوي (2002) في دراسته إلى التناقض بين توقعات السلطة من طواقم التدريس من نشر الرواية اليهودية الصهيونية، وتوقعات المجتمع الفلسطيني في خلق وعي جماعي وهوية مشتركة للطلاب/الطالبات³.

في كتابهما "تربية في الانتظار" (2010)، يناقش إغبارية وجبارين حقيقة ومدى تعلق أو استقلالية جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل بالمؤسسة التي تمارس دوماً سيطرتها، من خلال شح الموارد، وبواسطة المضامين وفرض الولاء الدائم على المعلم/ة العربي/ة (אגבאריה וג'בארין, 2010). من هنا، أرى أن هناك حاجة ملحة لإجراء بحث ميداني مستقبلي يفحص التفاعل بين رغبة المؤسسة والرغبة الذاتية للمعلم، وإذا ما كانت هناك مساحة ذاتية يستغلها المعلم ليفرض الأنا التربوي الذي يؤمن به، والذي لا يتماشى مع رغبات المؤسسة الحاكمة.

ذكورية اللغة والنصوص الأدبية:

في كتابه "المرأة واللغة"، يشير عبد الله الغدامي (2006) إلى حقيقة أن الرجل احتكر الكتابة، وهكذا سيطر على الفكر اللغوي والثقافي وعلى التاريخ، وأن ذكورية اللغة هي التحدي الأكبر للمرأة التي تكتب. إضافة إلى ذلك، يحلل الغدامي كيفية حضور المرأة في النصوص كمعنى، فيما سيطر الرجل على اللفظ، وبهذا أصبحت موضوع لغوية وليست ذاتاً لغوية، وبهذا غُيّبت عن اللفظ وحضرت في المعنى (المصدر السابق، 8).

إن تغيب النصوص النسوية عن ساحة الأدب العربي عامة، والساحة الفلسطينية خاصة، هو جزء من ممارسات الذكورية في المجتمع، فالتقديرات الذكورية ينتقص من قدرة المرأة على الإبداع، ويحط من قيمة أدبها (صفوري، 2012). تدعي الكاتبة المصرية لطيفة الزيات أن حركة النقد الأدبي في العالم العربي تتنكر لإنجاز الكاتبة العربية، وتضع إبداعها في الهامش، والكاتبة العربية في المقابل تحوم حول الأنا والذات منفصلة عن إطارها المجتمعي، وتنطلق من منطلقات نرجسية تسعى إلى تكريس الذات (الزيات، 1994). في مقولة الزيات شيء

3 يُنظر أيضاً في هذا الضدد، مكاوي، إ. والبرغوثي، ر. (2003).

من الاتهام غير المُنصف بحقّ الأدبيات لعدّة أسباب، أولها: إنّها تُعمّم وتتجاهل الكاتبات اللّاتي عبّرن عن الهمّ الوطني والجمعيّ عربيّاً، كنازك الملائكة وزهور ونيسي، وغيرهما، وفلسطينيّاً، كسحر خليفة وليانة بدر، وغيرهما. ثانيها: حتّى وإن كانت الكتابة تعبّر عن قصّة ذاتيّة، فالقصص الذاتيّة تعكس البنية الاجتماعيّة. عندما تكتب المرأة عن المرأة، فهي تسردّ وتعيد صياغة بطريكيّة مجتمعها بشكل مُبدع وفنّي، وتسرد تحديات نساء مجتمعها ورجاله أيضاً، فالرجال قد يكونون هم أيضاً ضحايا ذكوريّتهم وذكوريّة النساء أيضاً في بعض الأحيان.

هنالك ادّعاء بأنّ إحدى الحلّيات التي ساهمت في تطوير النّسويّة في المجتمع العربيّ هي الأدب النّسويّ (Cooke, 2000)، لذلك فإنّ إحدى القضايا التي يناقشها هذا الفصل هي لغة النّصوص، وهل النّصوص المُختارة تساهم في تحرير الفكر من الذكوريّة أم تكرّس بني اجتماعيّة أبويّة مترسّخة؟ بعض الموابكين/ات لتطوّرات صورة المرأة وذكوريّة أو نسويّة نصوص الأدب العربيّ بأنواعه يدّعون/يدّعين أنّ التّهضة بمكانة المرأة في الأدب رافقت تطوّر الحركات النّسويّة في العالم العربيّ، والذي كان موازيّاً للمشاريع النّهضويّة والحراك القوميّ في العالم العربيّ، في بداية الخمسينيّات من القرن المنصرم. لذا، فإنّ صورة المرأة والمضامين الجندريّة هي إحدى ثيمات التّحليل الأساسيّة في هذا الفصل.

المنهجية

لاكتشاف الثّمات المركزيّة والميزات الأساسيّة للنّصوص المُختارة، اعتمدت منهجية البحث الكيفي، والتي من خلالها فُحص تعامل المضامين والنّصوص مع قضايا الهوية والذات العربيّة، وكذلك قضايا النوع الاجتماعيّ، أو ما يسمّى بالقضايا الجندريّة. من أجل ثبوتية ومصداقية التّحليل، قرأ النّص مختصّون في اللّغة العربيّة وفي علم اجتماع اللّغة. في الفصل الحاليّ أستعرض هذه المحاور في كلّ من القصّة القصيرة، والشعر الحديث، والنثر القديم، والشعر القديم، والمقالة العلميّة. من المهمّ الإشارة هنا إلى أنني في كلّ مجموعة أحلّ الهوية الجندريّة أولاً، ثمّ الهوية والذات العربيّة الفلسطينيّة. هذا التّرتيب يُراد به كسر التّقديم الدائم للقوميّ على الجندريّ، كتابةً وممارسةً، من منطلق إيماني بأنّ بنية الأدوار الاجتماعيّة للرجل والمرأة تشكّل الأساس لبنية هويّة الذات الجمعيّة. إنّ بنية الوعي الجندريّ لها دور في تشكيل الوعي الذاتيّ والوعي القوميّ (Vickers, 2002)، وكلاهما في حالة تفاعل دائمة. إضافةً لتّحليل النّصوص، تطرّقت للأسئلة وللمهامّ التي تلت كلّ نصّ وحلّلتها.

عرض النتائج:

القصة القصيرة

النصوص المطلوبة في هذه المجموعة هي:

زكريا تامر "موت الشعر الأسود" أو إميلي نصر الله "ليلي والدُّب"؛

أحمد حسين "انهيار" أو إميل حبيبي "بؤابة مندلباوم"؛

مجيد طوبيا "الرأية والبراءة" أو الطيّب صالح "نخلة على الجدول"؛

محمّد نقّاع "مختار السّموعي" أو سعيد حورانيّة "أخي رفيق".

قضايا جندرية⁴

أشير بدايةً إلى تغييب الأدب النسوي في جميع النصوص المُختارة، وفي نصوص القصة القصيرة أيضًا، فنجد أدبية واحدة من بين الأدباء الثمانية، وهي إميلي نصر الله. تختزل إميلي نصر الله في قصتها، كباقي القصص المُختارة، حياة النساء العربيات بنظرة أحادية، وهي أنها تعيش في مجتمع ذكوري تُنفى فيه وكالتها. هنالك ادعاءات وتحليلات تعاملت مع قصة "ليلي والدُّب" للمؤلفة على أنها نص نسوي ومتحرر⁵، لكنني أرى أنّ النصّ المُختار يختزل حياة النساء ولا نجد فيه مكانًا للتحرر. يتعامل النصّ مع حياة الفتاة العربية في القصة على أنها دائمة التبعية، ولا وكالة لها على مصيرها، فهي تقع إما تحت سلطة الأم، أو داخل جدران سلطة الرجل الحبيب. للوهلة الأولى، يُعدّ عدم سماع الأم وإلغاء صوتها تحررًا من سلطتها كأم، ورمزيًا هو تحرر من السلطة الأبوية للمجتمع، لكن هذا لم يكن تحررًا فعليًا لأنها حين اختارت، أو خُيل إلينا أنها اختارت الانصياع لصوت الحبيب بدل صوت الأم، خرجت من منظومة سيطرة واحدة، ودخلت إلى منظومة سيطرة أخرى لا تختلف، وتأسرها بأدواتها. هي لم تتحرر من تلك ولا من ذاك، وكأنّ حياة الفتاة يجب أن تكون في سياق من نوع معين. حتّى الأم التي لها وكالة للوهلة الأولى، تخسر وكالتها في معركة مع الرجل الذي صُوّر بهيئة ذئب. هذه قصة فيها إعادة لصياغة علاقات الحماة والصهر، الأم/الأب والحبيب/ة، كأنّ المرأة مجبرة على الاختيار، وإمكانية حبّ الاثنين أو التحرر من سلطتهما غير واردة، كأنّ الحبّ يأسر بدلاً من أن يُحرر. لا شكّ في أنّه من الضروريّ طرح هذه النصوص التي تكشف عن قمع وإخماد الصوت الداخلي والصوت المسموع للمرأة، لكنّ الأهمّ هو قراءتها قراءة تحليلية ونقدية. إنّ إحدى إشكاليات هذا النصّ هي تغييب الأب وتحويل الحبيب إلى حيوان مفترس. الأم في هذا النصّ في موقع الواعظة، وكيلة لتوجيه الفتاة، لكن أدواتها بطريكية تختزل الرجال في صنف واحد.

4 من المهمّ لي هنا أن أشير إلى أنني راجعت جندرية جميع النصوص، ولكن جُلّ التركيز كان على طريقة طرح الأسئلة والمهام المطلوبة من الطالب/ة. التي تلي النصّ، أكثر من تحليل النصوص ذاتها. وهنا أجدها فرصة للتأكيد على أهمية التعفّف في التحليل النقديّ للمضامين المفروضة من الوزارة، ونوعاً ما، قراءة ثانية لها، وللتقدّ الذاتي حصة أيضاً.

5 يُنظر على سبيل المثال لا الحصر، زينب، ج. (2005).

هذا الرجل أحادي البعد، يظهر أيضًا في قصة "موت الشعر الأسود" لذكوريًا تامر، فيها كل الرجال شركاء بقتل الفتاة. الفتاة أسيرة منظومة قمع العائلة، الأب، الأخ، الزوج، والمجتمع الذي قتلت أمه ولم يحرك ساكنًا. تُصور الفتاة على أنها ضعيفة، لا مجال لها لتثور على الزوج والأب والأخ، ولا تستطيع الهروب، وهذا يصورها ضعيفة وضحية لا حول لها ولا قوة. يختزل هذا النص وكالة الفتاة وقدرتها على تغيير حياتها، هذا الخطاب يتسرب إلى وعي الطلاب والطالبات، إذا لم يُتعامل مع النص بشكل نقدي.

مقابل هذين النصين، نرى تلميحات لدور أقوى للمرأة في نصوص أخرى، مثلًا في قصة "أخي رفيق" للكاتب سعيد حورانية، ترفض الأم قبول موت ابنها والتسليم للقضاء والقدر، لدرجة أنها تلوم الله، فهي تبكي وتشكو، أما الأب فلا، ويمنع ذلك من أبنائه الذكور، لأن "الرجال لا يبكون". يمكن صياغة عدم بكاء الرجال، وبكاء النساء بطريقة مغايرة لصياغة المجتمع. اجتماعيًا، عدم بكاء الرجل يُعد علامة على رجولته وقوته، أما بكاء المرأة، فيُعد علامة على ضعفها وتحكم عواطفها فيها. من وجهة نظري، عدم بكاء الرجل ليس رجولة، بل هو قمع للذات، أما بكاء الأم أو المرأة بشكل عام، فهو قدرتها وحزبتها في التعبير عن حزنها ومصائبها. هذه القراءة المختلفة والبديلة للرائج في المجتمع تتطلب وعيًا عند طواقم التدريس.

إن الإيجابية في التعامل مع المرأة واردة أيضًا في نص "نخلة على الجدول" للكاتب الطيّب صالح. في نص "نخلة على الجدول" يشترك الأب لابنته الحنون التي طالما كانت إلى جانبه ودعمته، ورغم ذلك، فإن المنقذ للأب من الفقر والجوع في النهاية هو الابن وليست الابنة. الابن الذي، وبشكل مفاجئ لي كقارئة، وللأب في النص، يقرر أن يبعث المال للأب بعد سنوات من البعد والجفاء. هل من الصعب على المؤلف تخيل ابنة تُنقذ أباه؟ هل المنقذ البطل يجب أن يكون رجلًا؟

في "بؤابة مندلباوم" للكاتب إميل حبيبي، نرى ابنة الصغرى تخلق إمكانيات التواصل بين الجدّة والأب، ولكنها طفلة "جاهلة" لم تقصد خلق الإمكانية، ولم تقصد كسر قوانين المحتل التي ذوّتها أهلها، لهذا، لم تُحاسب بل ابتسموا لسذاجتها. إذًا، هذا النص أيضًا "يستصعب" عزو الوكالة والقوة لفتاة تعي ما تفعل، وتتمرد وهي بكامل وعيها. خلافاً لذلك، فإن عدم المعرفة في قصة "انهيار" للكاتب أحمد حسين، حطم الخيال وكسر الإيمان بأن حيفا هي أكبر من العالم، حتى لو بالمستوى المجازي.

من المهم الإشارة إلى أن تشكيل الوعي الجندري يتأتى من خلال تصوير الأنثى والذكر كسيّين. في غالبية القصص المختارة، صيغ الرجل سواء كان أبًا، حبيبًا، مديرًا أو أخًا بموقع قوة، له حق تقرير المصير، وبيده قوة التأثير مقارنة بالمرأة. فإن كان الحبيب ذئبًا في "ليلي والذئب"، فإن الأب في "أخي رفيق" هو أب يُبرح ضربًا، يقمع مشاعر أبنائه الحزاني على موت أخيه، ويحاول ذلك مع زوجته. الرجل أيضًا هو لاعب كرة قدم يحب الفتاة عندما يكون قويًا، ويتركها باختياره عندما يفقد قوته، ويفقد انتماءه للمكان كما حدث في قصة "الراية والبراءة". في هذه القصة، وهي للكاتب مجيد طوبيا، الرجل المدير الذي، وإن كان حنونًا عطوفًا، لا مكان له في المؤسسة، والرجل المستبد الذي يقمع ويعاقب دون ذنب، ويرفع راية المدرسة عندما يحضر، هو الباقي في المؤسسة. يلفت النظر في قصة "الراية والبراءة" أن تراتبية العلاقات القوى تتجلى بوضوح، وتعكس تراتبية علاقات القوى المجتمعية التي تُوضع المرأة في أسفلها. يسيطر المدير ويتحكم بالمعلمين، وهم وسيطته للسيطرة والتحكم بالتلاميذ، والطالب مارس سيطرته بتركه علاقة حب نادية دون أن يسألها، أو يستشيرها، أو يعبر لها عن تخبطاته. البنت الحنون في "نخلة على الجدول" هي موضوع اشتياق الأب

عندما يكون في أزمة، لكن المنقذ الحقيقي له من أزمته المادية، ومن أعاد الحياة للعائلة، كان ابنه الذي تركه من السودان إلى مصر. كل هذه القوة الرجولية اجتمعت في "موت الشعر الأسود" لتقتل فطمة على يد والدها وزوجها وأخيها، كما قتلها المجتمع بصفته وعدم حمايته لها، وموافقته عما حدث لها.

الهوية الذاتية والقومية:

إن الطريقة التي تصوّر المرأة كضحية، والرجل العربي كمتسلط ومستبد في بعض النصوص، تتخذ دوراً أساساً في تشكيل صورة مجتمع أبوي ومتخلف ويقمع المرأة. هذا التصوير رؤيته استشراقية، وفيه إعادة صياغة لنظرة الغرب للمجتمع العربي عامة، والمجتمع الفلسطيني خاصة. يطمح هذا الطرح للوصول إلى مقولة "لا فصل بين القومي والنسوي"؛ أي أن صياغة الأدوار الجندرية هي لب الصياغة العامة للمجتمع. النصوص المطروحة هنا تتعامل مع الرجل بصفته القوي، وأحياناً البطل وهو صاحب القرار وتقرير المصير.

ثلاثة نصوص، من بين النصوص المختارة، تتعامل مباشرة مع قضايا فلسطينية وطنية، أقلها مباشرة "انهيار"، وأكثرها بالتساوي "مختار السموعي" و"بؤابة مندلباوم". ففي "مختار السموعي"، نرى الأحداث في بيئة قروية، وهذا يميز أعمال الكاتب محمد نفاع الذي يُكثر من وصف البيئة القروية المحلية في كتاباته (حسين، 2011). أما في قصة "انهيار"، فإن حيفا الكبيرة ترمز، بنظر الكاتب، إلى ما هو أكبر من العالم، هي إحدى المدن الفلسطينية التي هُجر واقتلغ سكانها منها خلال نكبة 1948 استمراراً حتى يوم كتابة هذا النص. حيفا تشبّهت أهلها في كل العالم، لذا فهي العالم، وأكبر من العالم. انهيار المخيلة بواسطة أستاذ يقمع خيال طفل فلسطيني يعشق حيفا، لدرجة أنه يراها أكبر من العالم، يسبب انهيار المخيلة ويقمع العشق. هذه القصة فيها من نقد العبودية والاستبداد اللذين يؤذيان إلى انهيار الأحلام وتحديد الخيال، تماماً كما في قصة "الرأية والبراءة". الأستاذ في "انهيار"، قد يرمز للإسرائيلي الذي يقمع مخيلة الفلسطيني بعنف ليمحو عشق حيفا من عاشقها.

يحاول السؤال الثاني عشر عن النص الربط بين القصة وتجربة عشق مدينة أو قرية بعيون الطلاب والطالبات، لكن بشكل يُبعد بين الطالب/ة - وقضيته/ الوطنية. فيُسأل/ تُسأل الطالب/ة: "أي الأماكن في البلاد أحب إلى قلبك؟" لماذا لا يُسأل الطلاب والطالبات مثلاً: أي المدن الفلسطينية أحب إلى قلبك؟ أنا أدرك تماماً أن وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية ستفرض تعريف المدن، خاصة المختلطة كإفّا والد وعكا وغيرها، على أنها فلسطينية.

في قصة "بؤابة مندلباوم" و"مختار السموعي" هنالك تعامل مباشر مع التاريخ الفلسطيني في النص، ولكن من المهم الإشارة إلى دور المعلم/ة في كيفية صياغة وتأطير النصوص المختلفة. في الملاحظتين الهامشيتين الأولى والثانية في صفحة 184، يتطرق الكاتب للقرى المهجرة مع ذكر العام 1948، لكن دون ذكر كلمة نكبة. كتب: "السموعي- قرية فلسطينية مهجرة منذ عام 1948، تقع في الجليل، ... لا تزال بعض أثار من القرية إلى اليوم مثل بعض جدران البيوت المبتورة، وبئر، وقناة مياه... في عام 1949 أُقيمت على أراضي القرية بلدة كفار شامي... وكان أغلب سكانها من المهاجرين اليهود اليمينيّين". إن تسمية الحدث باسمه مهم من أجل التعامل مع فعل التهجير للسكان كجزء من نكبة الشعب الفلسطيني، وليس التعامل مع التهجير كجزء من حدث تاريخي لا يمت للطلاب والطالبات بصلة. بالإضافة إلى أن وصف اليمينيّين اليهود كمهاجرين، وليس كمحتلين لقرية السموعي، ومؤسسين لمستوطنة كفار شامي على أنقاضها، فيها نوع من الموازنة

بين الفلسطيني/ة واليهودي/ة. هذه صياغة "ملطفة" للتاريخ، وفيها مساواة بين المهجر والمحتل، بين المستعمر والمستعمر. كذلك الأمر في الملاحظة 1 في صفحة 185 بالنسبة لكفر عنان، حيث كُتب: "كفر عنان، قرية فلسطينية مهجرة ما بين 1948 و 1949، تقع في الجليل... أُقيمت على أراضيها بلدة "كفار حنانيا" عام 1989".

أما في الملاحظة 2 صفحة 186، في تفسير كلمة الهجيج، كُتب ما يلي: "الهجيج: الفرار والرحيل، اصطلاح شائع من المحكية الفلسطينية، يرمز إلى نزوح السكان وتهجيرهم من بلادهم عام 1948". إن هذه الصياغة تعكس ما حدث تاريخيًا، لكن بغربة عن القارئ/ة الفلسطينية/ة. فعلى الرغم من صياغة الهجرة كفعل تهجير، وهو فرض قسري وليس فعل خيار، إلا أنه بدلاً من أن يُقال نزوح الفلسطينيين/ات وتهجيرهم/ن من بلدانهم/ن، قيل نزوح السكان. ففي النكبة فرض النزوح والتهجير بالترهيب والقوة والبطش بالفلسطينيين/ات.

وبالتالي، ورغم أن نص "مختار السموعي" و"بؤابة مندلباوم" يتعاملان مباشرة مع التاريخ، مع النكبة والنكسة الفلسطينية، إلا أن الأسئلة التي تلت النصين لا تربط بين النص وواقع الطلاب والطالبات، أو بين التاريخ وكيفية رؤيتهم/ن له، وكيفية مواجهتهم/ن له اليوم، ما يخلق بُعداً بين النص والطلاب/الطالبات.

لقد ذكر أن غالبية أدباء القصة القصيرة الفلسطينيين ينتمون إلى الحزب الشيوعي، ووُثق ذلك في مقدمة كل منهم، مثل محمد نفاع، إميل حبيبي وآخرين. والسؤال الذي لا بد منه هو: لِمَ اختير أدباء ينتمون إلى الحزب الشيوعي تحديداً؟ هذا التساؤل مهم أيضاً، حين ننظر لأدباء النثر الحديث الفلسطينيين. هناك ادعاء بأن الانتماء للحزب الشيوعي ساهم في خلق مساحة وإمكانيات للإنتاج الأدبي، وفي توثيق ونشر هذا الإنتاج عبر فضاءات عدة، أهمها جريدة الاتحاد (أبو صالح، 2010).

عُرف أدباء النثر الحديث الفلسطينيون على أنهم أدباء فلسطينيون "محليّون"، هذه التسمية وتلك الصياغة تفرضان على الأديب تقسيماً قومياً مرفوضاً تماماً، كما رُفض قرار التقسيم تاريخياً سنة 1947. وتفرضان على الطالب/ة تقسيماً ذهنياً للفلسطينيين.

ملاحظات أخرى حول نصوص القصة القصيرة:

لقد تبين، من خلال تحليل المضامين، أن هنالك تمثيلاً للطفولة في غالبية النصوص، وهذا التمثيل تمحور حول عدة مضامين أبرزها: الحب في "الزاية والبراءة"، الموت في "أخي رفيق"، الخوف من المعلم والمدير كما في "الزاية والبراءة" و"انهيار"، عدم المعرفة في "انهيار" و"بؤابة مندلباوم"، التمرد مثل تمرد الأخ على خزعبلات العزافة في "أخي رفيق"، القمع في "موت الشعر الأسود". المؤكد هو أنه عندما يكون التعامل مع الحب فإنه يفشل، والتمرد لا يستمر، وهو ليس تمرداً فعلياً، بل ينتقل إلى منظومة أسر ثانية كما في "ليلي والذئب".

الأسئلة التي وردت بعد كل نص من النصين تمزج بين المباشرة والإبداع، كما في السؤال الحادي عشر في مهام القصة "بؤابة مندلباوم"، فقد طُلب من الطلاب والطالبات قراءة القصيدة "رسالة عبر بؤابة مندلباوم" للشاعر توفيق زياد، والمقارنة بين القصة والقصيدة.

مثال آخر لسؤال فيه من الإبداع غاية، هو السؤال الحادي عشر أيضاً في قصة "مختار السموعي": "اكتب بياناً موجزاً تحاول فيه أن تتّم البيان السياسي المهيّب الذي أطلقه العم علي، وقد سمع منه الراوي كلمات متنافرة". حبذا لو كثرت مثل هذه الأسئلة التي تثير وتحفّز التفكير المبدع، وتنمي مهارات التفكير العليا لدى الطّلاب والطالبات، ما يساهم في التعليم العالي مستقبلاً.

من معاناة الأسئلة التابعة لبعض النصوص، نرى أنّ الكثير منها يساهم في توجيه تفكير الطّالب/ة ويساهم في تفسير النصّ له. فمثلاً: هنالك الكثير من الأسئلة تبدأ بمقولة تُفسّر مضموناً، ثم يُطرح السؤال حولها. مثال على ذلك، السؤال الأوّل في نخلة على الجدول: "يتّسم المكان في القصة ببساطة العيش، وبدائية الحياة، كيف يظهر ذلك؟"، من الممكن صياغة السؤال بحيث يتفكّر الطّالب/ة أكثر مثل: حدّد/ي سمات المكان في القصة، وفصل/ي كيف يظهر ذلك؟ أو السؤال السابع في قصة "ليلي والذئب": "توجّه الكاتبة نقداً للتربية الشرقيّة المُحافظة. ما أوجه هذا النقد؟ حلّ". من الممكن طرح السؤال بطريقة أخرى تثير التفكير والاستنتاج لدى الطّلاب والطالبات، مثل: ما هي الرسالة التي توجّهها الكاتبة؟ أو ما هو النقد الذي تحاول الكاتبة توجيهه من خلال النصّ؟ فسّر/ي أو فصل/ي. وهنالك الكثير من الأسئلة المباشرة التي لا تثير التفكير والاستنتاج أو الإبداع لدى الطّلاب والطالبات. قليلة جداً هي الأسئلة التي تثير تفكير الطالب، ربّما بمعدّل سؤالين في كلّ نصّ لا أكثر. يغلب على هذا التّوجّه الأسلوب التلقيني الذي يحدّ من إمكانيّات تطوير الإبداع في اللغة والتّفكير لدى الطّلاب/الطالبات.

الشعر الحديث

النصوص المطلوبة هي:

- محمود سامي البارودي "ردّوا عليّ الصّبا"، أو حافظ إبراهيم "لمصر أم لربوع الشّام"؛
- بدر شاكر السّياب "الباب تفرعه الرّيح"، أو عبد الوهاب البياتي "ذكريات الطّفولة"؛
- صلاح عبد الصّبور "حكاية قديمة"، أو أمل دنقل "الخيول"؛
- نزار قبّاني "يا تونس الخضراء"، أو "قارئة الفنجان"؛
- أبو القاسم الشّابي "نشيد الجّبار"، أو محمّد مهدي الجواهري "أبو العلاء"؛
- محمود درويش "أنا يوسف يا ابي"، أو "نحن نحبّ الحياة"؛
- راشد حسين "إلى أطفال بلادي"، أو سميح القاسم "ليلاً على أبواب فديكو".

ابتدأت المقدّمة لهذا الفصل بالجملة: "شهد النّصف الثّاني من القرن التاسع عشر نهضة شعريّة تتمثّل بالعودة..."⁶ لكن لم يوضّح إن كان القصد بالعصر الحديث هو النّصف الثّاني من القرن، كما ذكر، أم أنّ هذه ملاحظة لا علاقة لها بالتأطير الزّماني للفترة المحدّدة. لم يوضّح ما هو المقصود بالعصر الحديث، ولماذا سُمّي حديثاً، وما هي الحقبة التي يُمكن اعتبارها بداية العصر الحديث في الشعر العربي. إنّ التأطير الزّماني والمكانيّ والسّياقيّ للنصّ، ضروريّ جداً لخلق معنى للنصّ لدى الطّلاب والطالبات، ما يجعل تذوّقه (بحلاوته ومرارته) أسهل.

قضايا جندرية:

تمامًا، كما في مجموعة النثر الحديث، فإن وزارة التربية والتعليم لم تفرض نصًا ألفته شاعرة امرأة. هنالك تغيب واضح للشاعرات النساء والمبدعات العربيات والفلسطينيات. رغم هذا التغيب، يمكننا رؤية وعي المؤلفين/ات لأهمية النساء في سيرورة الشعر العربي الحديث، فعلى سبيل المثال، ذكر في المقدمة اعتراف بدور الشاعرة نازك الملائكة في التجديد في الشعر، فكتب: "...فقد تبنى بدر شاكر السياب ونازك الملائكة قصيدة التفعيلة، وهي قصيدة تتحرر من القافية..."، وكُرت هذه الجملة مرة أخرى في صفحة 28، في مقدمة الشاعر بدر شاكر السياب، فكتب المؤلفان: "بدر شاكر السياب شاعر عراقي... وأول من طرق، مع نازك الملائكة، أبواب شعر التفعيلة". لكن رغم هذا الذكر، لا توجد قصيدة للشاعرة القديمة.

لا نجد بروزًا أو تعاملًا خاصًا ومباشرًا مع المرأة في النصوص المختلفة. في بعضها القليل، نجد تصويرًا إيجابيًا مثل الأم التي تمثل الوطن في "الباب تفرعه الرياح"، للشاعر بدر شاكر السياب، يقول: "هي روح أمي هزها الحب العميق، حب الأمومة، فهي تبكي: أه يا ولدي البعيد عن الديار!..."⁷، والنساء اللاتي لو أحبهن ذلك الرجل الذي ذهب باحثًا عن أمل لدى "قارئة الفنجان"، سيعود مغلوبًا، فيقول: "وستعشق كل نساء الأرض.. وترجع.. كالملك المغلوب"⁸. المرأة في "قارئة الفنجان"، للشاعر نزار قباني، بموقع قوة، سواء كمحبوبة تتحكم بمشاعر ومستقبل الرجل، أو كقارئة فنجان فيها حنان الأم التي تقول: "بحياتك يا ولدي امرأة... فحبيبة قلبك يا ولدي..."⁹، وتكمل سرد مستقبله متألمة لأجله. يمكن قراءة موقع القوة هذا على أنه سوء وشروء وكيد نساء". ونسأل مرة أخرى: هل ي/تتعامل المعلم/ة مع الإمكانيتين في التفسير وي/تثير الجدل حول ذلك؟ أم أنه لا ي/تفرض تفسيرًا من نوع واحد، هو/ي ي/تؤمن به كأيدولوجيا؟

في قصيدة الشاعر نزار قباني "تونس الخضراء"، تمثل تونس محبوبة يأتيها الشاعر عاشقًا متغنيًا بالماضي وبأمجاد الأجداد، فهي الملجأ والمرساة وهي المعشوقة والمحبوبة.

قضايا الذات العربية:

إن غالبية النصوص الواردة في هذه المجموعة تتعامل مع الذات كجزء من الذات الجمعية، خاصة نصوص الشعر الفلسطيني. القصائد الفلسطينية الأربع همها جمعي. فعلى سبيل المثال لا الحصر، عنوان قصيدة "نحن نحب الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلا" يوحى بالذات الجمعية، فالشاعر قال نحن ولم يقل أنا، وشعر محمود درويش يعكس تجربة شعبه على المستوى الجماعي، حتى في "أنا يوسف يا أبي"، القصة هي قصة شعبه، فهو لا يفصل "الأنا" عن "النحن" (حمزة، 2011).

يمكن القول هنا إن غالبية النصوص تُصور العربي على أنه متعلق بالماضي وبأمجاد أجداده، ولا قدرة لديه لتغيير حاضره أو تغيير مستقبله. فنرى أن التغني بالماضي والتحصن على الحاضر جلي في غالبية القصائد. فإذا تغنى نزار قباني بتونس، باحثًا عن معالم التراث في شخصيات تاريخية، فهو يعطي للقارئ رسالة

7 لقراءة المزيد، تُنظر صفحة 29.

8 تُنظر صفحة 51

9 تُنظر صفحة 51

أن لا حاضر الآن دونهم، وأن تاريخهم سيبقى تاريخاً، ولن يكون مثله حاضر أو مستقبل. مستقبل الشاعر مؤلم في "قارئة الفنجان"، ولا وكالة له عليه كما في بقية القصائد. من الملاحظ في هذا الفصل انعكاس الفكر السياسي الذي تفرضه المؤسسة على كيفية رغبتها في تشييد وعي الطلاب والطالبات القومي العربي عامة، والفلسطيني خاصة. مثال واضح على ذلك، إذا ما عايننا التقسيم في الفهرست نرى أنه ذكر فيه ما يلي:

الفصل الأول؛ الشعر في العصر الحديث

الفصل الثاني؛ الشعر الفلسطيني المحلي

يبادر إلي التساؤل: أوليس الشعر الفلسطيني "المحلي" الوارد في النصوص بشعر حديث؟ ما هو الشعر الفلسطيني غير المحلي؟ طبعاً، أنا أعني الهدف من وراء هذه التقسيمات التي تفرضها المؤسسة لأجل فرض تقسيم ذهني للفلسطينيين/ات؛ ثمة محليون/ات وغير محليين/ات. لهذا الوعي دور في إلغاء فكرة الهوية الجمعية الفلسطينية وترسيخ فكرة تقسيمها. رغم فرض التقسيم من الوزارة، إلا أن المؤلفين حرصاً على تمرير سيروية التهجير والنفي أثناء النكبة عام 1948، مع ذكر الأسباب بوضوح دون تلغيم. هنالك حالة من التوتّر المتواصل بين ما يؤمن المؤلفان به وما تفرضه المؤسسة على المدارس العربية، بين وعيهما القومي والفرض المؤسساتي، وهذا جلي في المقدمة، فقد لقا شمل الداخل والشّتات، وربطاً بين الشعراء الفلسطينيين في المنفى، والداخل المحتل، والعالم العربي أجمع. لا بدّ من ضمان قراءة الطلاب والطالبات لهذه المقدمة قبل مباشرة قراءة النصوص المطلوبة.

من المهمّ الانتباه إلى أنه قد ذكر عن أكثر من شاعر أنه كان ملاحقاً سياسياً، وسُجن بسبب آرائه السياسية وبسبب ثورته على الاستبداد، إلا أنه لم يُفصل حيال آرائه السياسية، وما هو النظام الذي قمعه وأراد إخماد صوته، من خلال سجنه أو نفيه. هذا الرّبط ضروري لخلق معنى لدى الطلاب والطالبات، ولخلق جدال حول آراء سياسية معينة، وحول موضوع الاعتقال السياسي الذي هو جزء من واقعهم/ن، حتّى ولو بشكل غير مباشر. فمثلاً، كتب عن بدر شاكر السّياب: "غادر العراق مُتسللاً إلى الكويت عام (1952) بسبب الاضطرابات السياسية في بغداد، وخوفاً على نفسه من الاعتقال..."¹⁰ لكن لم يُذكر ما هي هذه الاضطرابات السياسية، ولم يُحدّد بالاعتقال؟ عدم الوضوح هذا جلي عند تقديم بعض الشعراء، ومنهم عبد الوهاب البياتي ومحمود درويش.

مثال آخر على عدم الرّبط بين المضامين وواقع الطلاب والطالبات: في قصيدة الشاعر حافظ إبراهيم "سوريا ومصر"، حين تغنى بعلاقات سوريا ومصر، لم يُسأل الطلاب والطالبات حتّى عن علاقات هذه الدول العربية اليوم ولم يتطرّق لحالها خلال الثّورات العربية ولحالها اليوم. فالنتيجة هي العودة الدائمة للماضي والانفصال عن حاضر العالم العربي.

في قصيدة "إلى أطفال بلادي" للشاعر راشد حسين، هنالك بعض المضامين المتفائلة وحب الطفولة والأطفال، وفي المقابل، هنالك انعكاس لأفكار نمطية تجاه العربي والغربي، فالعربي دائماً أسمر اللون، والغربي دائماً الشّقر، وإذا كان أخو الشاعر أشقر، فقد اكتسب شقرته من الغرب، فيقول:

"لي مثلكم وبمثل طهركم التقى أخ صغير
إن اسمه "فتحي" . . نواذره حقول من عبير
خصلاته شقراء والعينان في لون الغدير
"الشرق" فيه التقى بـ"الغرب" في ثوب جديد
فاللون غربي. . ولفظ الطفل شرقي مجيد...

إضافة إلى ما ذكرت، تحوي هذه القصيدة ثيمة النداء للتعايش والسلام، ونبرة من حب الحياة. من المعروف عن الشاعر راشد حسين أن قصائده تنقل رسالة، وتأخذ الحياة فيها أشكالاً متعددة من الحب والأمل، حب الحياة والأرض. وطفولته في قصائده تختلط مع طفولة العالم ويتغنى في الطفولة كرمز للسلام ونعيم الحياة (شوملي، 2011).

يأس وبؤس وبصيص من الأمل:

المضامين في معظم القصائد تبث أسى وفقدان أمل، ما يصور العربي بصورة بائس وبائس. فمثلاً، العاطفة الغالبة في قصيدة "زدوا علي الصبا"، للشاعر محمود سامي البارودي، هي عاطفة الشكوى والتحسر الناتجة عن معاناة عاشها الشاعر بسبب مرارة الوحدة والنفي والإبعاد. وإذا كان في "زدوا علي الصبا" حنين للماضي وحسرة على الشباب وألم من الشيخوخة، فإننا نرى في "الباب تفرعه الرياح" الحنين للأُم والوطن، ونرى الوحدة، والحزن والموت. وفي قصيدة "ذكريات الطفولة"، للشاعر عبدالوهاب البياتي، نرى الطفولة والهروب للطفولة التي يرافق فيها الحنين اليأس والفقدان والخوف من الظلم والعبودية، ومن الاستبداد ومعالم الدمار والموت. وهنا أيضاً رجوع إلى الماضي، تماماً كما في "حكاية قديمة" للشاعر صلاح عبدالصبور، وهي تحكي عن الخيانة، والتهديد والانتحار. ويستمر "مسلسل" الحزن والكآبة في قصيدة "الخيول"، للشاعر أمل دنقل، ترثي حال الأمة العربية من خلال رمزية الخيول، والتغني بأمجاد الماضي والتحسر على الحاضر، وفيها أيضاً "وجبة" من الموت وفقدان الإرادة. في قصيدة "على أبواب فدريكو" للشاعر سميح القاسم، نرى النبرة الحزينة القريبة جداً للانكسار الذاتي للشاعر (القاسم، 2011)، وهكذا دواليك، إذ يعم اليأس والبؤس هذه النصوص. ثيمة الموت جلية في "أنا يوسف يا أبي" وأيضاً في "الخيول"، ويرافق هذا الموت التناسل الديني.

إذا ما انتقلنا إلى استخدام التناسل الديني، نراه جلياً في "أنا يوسف يا أبي"، في "حكاية قديمة" وفي "أبو العلاء"، ونرى توظيف التناسل الأسطوري في "ليلاً على أبواب فدريكو". استخدام التناسل هو تقنية تشكيل أسلوبية في بناء النص وتشكيله، عندما يعمد المبدع/ة إلى تحويل نصوص وأحداث وشخصيات، ليوظفها في تشكيل نصه لغوياً ودلالياً، والمرجعيات الدينية من أبرز الزوافد التي تغذي البنية الوجدانية والفضاء الدلالي في التجربة الشعرية، وتأثيرها في المُتلقي يفوق تأثير مرجعيات أخرى (تاريخية، أو أسطورية، أو أدبية) (عتيق، 2012).

يمكن الاستنتاج أن هذه النصوص، رغم ما يغلب عليها من الحزن والأسى، تعكس القليل من بصيص الأمل في ثلاث قصائد: الأولى "نشيد الجبار" لأبي القاسم الشابي، والثانية "ونحن نحب الحياة إذا ما استطعنا

إليها سبيلاً" لدرويش، والثالثة "إلى أطفال بلادي" لراشد حسين. في نشيد الجبار نرى الشجاعة ونرى تحدياً للصعوبات والظلم، وفي "نحن نحب الحياة" نرى أملاً في مستقبل أحسن وقوة في تحدي الصعوبات والحدود والمقابر.

النثر القديم

النصوص المطلوبة في هذه المجموعة هي:

أكثم بن صيفي "وصيته لبنيه ورهطه"، أو زهير بن جناب "وصيته لبنيه"؛

القرآن الكريم - سورة هود الآيات 26-49؛

أبو العلاء المعري "رسالة الغفران"، مع زهير بن أبي سلمى؛

الهمذاني "المقامة الحرزية"، أو الحريري "المقامة البغدادية".

إذا ما عاينا النصوص المختارة، نجد الوصاية والتحذير والشؤم غالباً عليها، ففي وصية أكثم بن صيفي تبدو المأساة أكيدة والواقع يغلب عليه الشؤم، فلا بد من تجنب الطمع والحسد والاستبداد بالزأي. من ناحية، هذه قيم إنسانية مهمة جداً للفئة العمرية المستهدفة، لكن لا بد من التنوع. أما وصية زهير بن جناب لبنيه، فلا تقل شؤماً وسوداوية، والآيات المختارة من سورة هود لا تقل هي أيضاً شؤماً وسوداوية، فالسورة مكية وتوحي بعذاب من لم يؤمن، ولا توحي بالرحمة والمغفرة، بل توحي بعذاب من لا يسمع كلام والده.

قضايا جندرية:

يبدو جلياً، في النصوص المختارة لهذه المجموعة تغييب المرأة، سواء في التعامل معها كمبدعة مُنتجة للنص، أو كجزء من مضامينه. ذكرت المرأة فقط في المقامة البغدادية للحريري. كل النصوص الأخرى لم تذكر المرأة ولم تتعامل معها ككيان حي، فالوصايا للبنين، وسورة هود تتحدث عن البنين والأنبياء، ورسالة الغفران فيها الحضور للرجال، وفي المقامة الحرزية، البطل والزواي ذكورا. وحين تُذكر المرأة، كما في مقامة الحريري، فهي في الأصل رجل تقمص دور امرأة ليحتال ويسرق المال. يقول البغدادي: "فلما غاض دُرُّ الأفكار. وصبت النفوس إلى الأوكار، لمحنا عجوزاً تُقبل من البعد، وتحضر إحضار الجرد. وقد استتلت صبية أنحف من المغازل. وأضعف من الجوازل. فما كذبت إذ رأتنا. إن علالتنا..."¹¹ ليس هذا فقط، بل وتسرد هذه العجوز معاناتها بعد فقدانها للرجال وفقرها من بعدهم. هنا، استُخدمت المرأة لغواية الرجل، جسدت كيد المرأة دون أن تكون حاضرة في السرد، بل مجرد صورة خارجية سرعان ما انمحت من سياق هي فيه تابعة للرجال، فقدت الرجال وأصابها الفقر. ورغم اكتشاف حيلة المُتَنَكِّر أبي زيد السروجي، واكتشاف أن العجوز هي في الحقيقة رجل، إلا أن اللعنة نزلت وبقيت تلاحق العجائز من النساء ولم تلاحق الرجل المحتال المُتَنَكِّر لها.

قضايا الذات العربية:

لقد أشرت سابقاً إلى أنّ النصوص المختارة في هذه المجموعة فيها ما يكفي لبثّ الحزن والنفسية الكئيبة لمن ت/يقرأ هذه النصوص. إحدى النقاط المهمة التي علينا الانتباه إليها اختيار نصّ من القرآن؛ هنا يمكننا التعامل مع هذه القضية بأسلوبين: الأول هو أنّ اختيار نصّ من القرآن، من شأنه أن يقوّي لدى الطّلاب والطالبات المرجعية للحضارة العربية الإسلامية، ما يوحد ويخلق ذاتاً جمعيّة فلسطينيّة لا تجعل من الانتماء الدينيّ حاجزاً بينها وبين الانتماء القوميّ الثقافيّ. يمكننا التّساؤل هنا: هل اختيار نصّ من القرآن يكسر "سياسة فرق تسد"، ويكسر رغبة الدولة بخلق فئات وديانات وطوائف لتعزّز الطائفية؟ لأنّ اختيار نصوص من مراجع دينيّة مختلفة، من شأنه أن يعزّز الفصل على أساس مذهبيّ، وهذا ما تصبو إليه الدولة، ومن شأنه أن يساهم في تفكيك الهوية الجمعيّة. من ناحية ثانية، هنالك تعامل آخر يمكننا طرحه هنا وهو: هل اختيار نصّ واحد من القرآن يُمكن أن يخلق غربة معيّنة بين النصّ وطالب/ة ذي/ ذات انتماء دينيّ مختلف؟ الإجابة تميل لأن تكون لا، لأنّه لا غربة عن النصّ الذي يحكي قصّة من قصص الأنبياء المشتركة لجميع الانتماءات الدينيّة ورسالة طاعة الأب، فعليّاً ومجازيّاً، مُشتركة لجميع الانتماءات الدينيّة. الحضارة العربيّة الإسلاميّة جليّة أيضاً في "رسالة الغفران" لأبي العلاء المعريّ، لكن ما يميّز هذا النصّ هو أنّه يدمج بين الأدب والنقد والعلم والفلسفة والتّاريخ، ما يجعل التّعامل مع الحضارة العربيّة الإسلاميّة على أنّها ثقافة وفلسفة وعلم فيه من الإبداع والنقد ما يغلب على الممارسات التقنيّة فقط، وهذا يُقرّب بين النصّ والطّالب/ة ويجعل النظرة للدين بناء على أساس ثقافيّ جماليّ وروحانيّ، وليس ممارسة تقنيّة فقط.

ملاحظات إضافية:

إضافة لما ذكر أعلاه، لا بدّ من الإشارة إلى بعض القضايا المهمة في النصوص المختارة للنثر القديم. أولها أنّ هنالك فرضاً لنصوص، وعدم تلاؤم من ناحية المضامين بين النصوص؛ فمثلاً "سورة هود" وردت وحيدة لا مجال لاختيار نصّ آخر بالمقابل، كذلك رسالة الغفران وردت وحيدة، لا مجال لاختيارها من بين نصّين. أمّا المقامتان الحرزيّة والبغداديّة، فتختلفان تماماً، رغم الحيلة والخداع، كصفة مشتركة بينهما، إلّا أنّ المقامة البغداديّة أطول وأكثر صعوبة من حيث اللّغة. عدم التّناسق هذا يخلق ميلاً لاختيار الأسهل والأقصر، أي المقامة الحرزيّة، وبهذا تُمحي الأثنى نهائياً من نصوص النثر القديم. إضافة إلى ذلك، لا يذكّر سياق النصّ، لا الزّمان ولا المناسبة ولا المكان، ما يخلق غربة بين الطّلاب والطالبات والنصوص. الأسئلة الموجهة عن النصوص مخلوطة، فمنها ما يُشجّع التّفكير بدرجة عليا، ومنها ما هو مباشر بمستوى المعرفة والتذكّر فقط. قليلة جدّاً هي الأسئلة التي تربط بين واقع الطّلاب والنصوص، فالنصّ النثريّ القديم تواصله غير مباشر مع عالم الطّالب/ة، ولم يرد سوى بعض الأسئلة القليلة جدّاً التي تطلب من الطّالب/ة الربط بين النصّ أو جزء منه، وحياته/ا أو قضية تهّمه/ا شخصيّاً.

الشعر القديم

النصوص المطلوبة في هذه المجموعة هي:

من معلقة عنترة بن شداد، أو النابغة الذبياني "البائية، كليني لهم يا أميمة"؛

الخنساء "قذى بعينك"، أو عمر بن ربيعة "البائية، قال صاحبي"؛

المتنبي "لكل امرئ من دهره"، "بم التعلل"؛

أبو فراس الحمداني "أراك عصي الدمع"، أو الشريف الرضي "الكافية"؛

ابن زيدون "أضحى الثنائي"، أو ابن زريق البغدادي "لا تعذليه"؛

جرير "التونية"، أو الفرزدق "وصف الذئب".

قضايا جندرية

بداية، كما في النصوص السابقة، الشعراء والأدباء هم من الرجال، ولا امرأة شاعرة سوى "شاعرة العرب" تماضر بنت عمرو السلمية، المعروفة بالخنساء. والخنساء تتغنى ببطولة أخويها وتبكي وترثي فقدانها ومقتلهما، فيما يبكي الشعراء الآخرون على أطلال الحبيبة التي توصف عادة بصفات الجمال والكبرياء ونكران الحب والجفاء. فمثلاً، يقول الشاعر عنترة بن شداد:

"هل غادر الشعراء من متردّم أم هل عرفت الدار بعد توهم
يا دار عيلة بالجواء تكلمي وعمي صباحاً دار عيلة واسلمي"¹²
أو يقول الشاعر ابن زيدون:

"أضحى الثنائي بديلاً من تدانينا وناب عن طيب لقيانا تجافينا
غيظ العدى من تساقينا الهوى فدعوا بأن نغص فقال الدهر آمينا
وقد نكون وما يخشى تفرقنا فالיום نحن وما يرجى تلاقينا"¹³

تتعامل هذه الأبيات مع المرأة أو المحبوبة على أنها مُتَّهَمَة، كونها السبب في لوعة وعذاب الشاعر، دون التطرق لها كذات لها مشاعرها. لم تتطرق المهام التي تلت النصوص للمرأة المحبوبة على أنها تشعر ولها قصة، وربما هي أيضاً تعذبت ولوعها حب الشاعر. فمثلاً كان بالإمكان طرح سؤال: ماذا أحست، أو ما هي مشاعر زوجة ابن زريق البغدادي التي انتظرت زوجها، ماذا أحست تجاه سفره وترحاله؟

من اللافت للانتباه اختيار نصوص غالبيتها تتغنى بلوعة الحب وبعباب عشق المرأة، فنرى عنترة بن شداد يقف على أطلال المحبوبة، وأبا فراس الحمداني يتعذب من محبوبته، والشريف الرضي يبكي لرائحة

12 لقراءة المزيد، تُنظر صفحة 74

13 لقراءة المزيد، تُنظر صفحة 132

المحبوبة، وابن زيدون يتغنّى بلوعة حبّه لولادة بنت الخليفة الأمويّ المُستكفي، ومثله ابن زريق يبكي لوعته وأشواقه لزوجته، وشكوى العاشق حاضرة بقوة في نونية جرير. هذا يُظهر شخصية الرجل العربيّ عامّة، والشاعر خاصّة، على أنّها عاطفيّة وولّية، تعيش الحاضر من خلال الماضي وتبكيه. من خلال هذه النصوص يُحتمل ترسخ فكرة أنّ نفسيّة العاشق والإنسان العربيّ مُحطمة بسبب المرأة.

قضايا الذات العربيّة:

كما ذكر أعلاه، فإنّ الكثير من النصوص تؤسّس لفكرة أنّ العربيّ يبكي الأطلال مُتعلّقاً، أو الأصحّ، عالّقاً بحبّ المرأة، وهذا يمكن أن يُشير إلى رومانسيّة الإنسان/ة العربيّ/ة وأهميّة الحبّ والعشق، وهذا جيّد جداً. ولكن، وجب التنويع. بالإضافة إلى ذلك، وردت بعض الصفات الإيجابية التي تُميّز العربيّ كبطل، كريم ويرأف بالإنسان والحيوان؛ فمثلاً، نرى صفات بطولة العربيّ، كمُحاربٍ مقدام، واردة في شعر الخنساء وفي شعر النابغة الذبيانيّ؛ صفات الكرم والولاء والكرامة واردة في قصيدتي المتنبيّ، وفي قصيدة الفرزدق. حبّ الحيوان والزأفة به واردة في قصيدة الفرزدق وقصيدة عنتره.

ملاحظات إضافية:

عندما نقرأ النصوص يتبادر السؤال: كيف يمكن أن تؤثر هذه القصائد ومضامينها في نفسيّة الطالب/ة، خاصّة في هذه المرحلة من العمر فيها من الحبّ والهيّام حصّة كبيرة؟ أليست هناك قصائد فيها التّعامل مع الحبّ بإيجابية وبأنّه تجربة جميلة في الحياة، وليس سبباً للعذاب والبؤس فقط؟!

عندما تغنّى الشاعر وتغرّل بجمال المحبوبة بصدق وبجمالية، وُصف بالإباحيّ، كما في القصيدة البائية "قال لي صاحبي" لعمر بن أبي ربيعة. صحيح أنّ هذا الشّعور "إباحيّ" أو "جريء" بتعبير آخر، لكن كان بالإمكان استبداله بقصيدة تتعامل مع الحبّ على أنّه شعور جميل، أو التّركيز على جماليّة القصيدة بدلاً من التّركيز على إباحيّات الشاعر ووصفه بأنّه زير النساء¹⁴.

هنا أيضاً، في هذه المجموعة، لا تتطرّق المهامّ للربط بين النّصّ وعالم الطّلاب والطالبات، لخلق معنى للنّصّ، ما يُسهّل على الطّلاب والطالبات التّواصل معه. أحياناً يجب الاختيار بين قصيدتين، تختلفان من حيث المضامين، مثل الاختيار بين قصيدة الخنساء وقصيدة عمر بن أبي ربيعة. كذلك الأمر بالنّسبة للاختيار بين قصيدتي المتنبيّ، فإذا كانت الأولى تُعاتب سيف الدولة، فالثانية تمدحه، وعلى الرّغم من ذلك، لم يُذكر أيّ قصيدة سبقت الأخرى، وما قصّة اختلاف المضامين تجاه سيف الدولة. في هذه المجموعة لا تُذكر قصّة النّصّ، ولا زمانه ومكانه، ما عدا القصيدة "اليتيمة" للبغداديّ، وذلك لأنّها قصيدته الوحيدة.

المقالة

النصوص المطلوبة في هذه المجموعة:

إمام عبد الفتاح إمام "تشجع... واعرف"، أو محمد بديوي "استنساخ الأجنّة، ثورة علمية أو كارثة إنسانية"

قضايا الذات العربية النسوية.

من الناحية الجندرية:

لقد ألف المقالّتين رجُلان، العلماء هم أيضا رجال، ولا وجود لامرأة ككاتبة للنصّ، أو كعالمة في مضامين النصّ. والرجال ليسوا أيّ رجال، بل هم من الغرب، إذا الرسالة التي تصل إلى الطلاب والطالبات هي أنّ العلماء ومطوّري العلم هم الرجال في الغرب.

رؤيا الذات العربية:

تبثّ المقالّتان وعيًا مفاده أنّ الرجل الغربيّ الأبيض الأوروبي-الأمريكيّ هو العالم المُبدع. فإذا كانت المقالة الأولى تُشجّع على العلم والمعرفة، من منظور دونيّ -أي تشجيع المعرفة- لأنّ العربيّ لا يعرف، وليس من منظور وكالة، أي تشجيع المعرفة لأنّ العربيّ بإمكانه، وكان دومًا من منبجي المعرفة. تصوّر المقالة العربيّ على أنّه متخاذل يخاف العلم ولا يُفكر. أمّا المقالة الثانية، فإنّه يُحذّر من العلم "المفرط" واستخدامه لأهداف غير مشروعة، مثل استخدام الاستنساخ لأهداف تؤذي البشر، ما يرسّخ فكرة الشرّ الإنسانيّ وعدم الثقة بقدرة الإنسان على وزن وفحص خطواته/L. من اللافت للانتباه التناقض بين المقالّتين، فإذا هدفت الأولى لتشجيع المعرفة، فالثانية والتي عنوانها "استنساخ الأجنّة، هي ثورة علمية أو كارثة إنسانية"، تثير الهلع من فرط المعرفة. وهكذا، فإنّ المقالّتين تؤديان إلى بلبلة؛ فمن ناحية، تشجّع واعرف، ومن ناحية أخرى، المعرفة الزائدة فيها خطورة.

النقاش:

كما تبينّ ممّا سبق، هنالك تغييب للمرأة الأدبية والمؤلفة والمبدعة. وهنالك تشكيل مُحدّد للنوع الاجتماعيّ: الرجل الأديب، العالم، القاهر، المُخيف والعاشق الوله. أمّا المرأة فهي لا تؤلّف ولا تخترع، هي المحبوبة والمرساة، والتي تتسبّب بمتاعب ذلك العاشق الوله. هذا الوعي المُتغلغل في أذهان الطلاب والطالبات، من خلال النصوص المطروحة يُكرّس فوقية الرجل ودونية المرأة وتبعيتها. هذا التكريس يعيد صياغة الهيكلية الاجتماعية الأبوية القائمة في المجتمع العربيّ، والتي تُوضع المرأة في أسفل هرمية سيطرته (Saadawi, 2007). التغييب مقصودًا هو خطأ مُجحف، وغير مقصود فهو أشدّ إجحافًا، ومن شأنه أن يأخذ دورًا في تشكيل الرؤيا الذاتية للإناث في المرحلة الثانوية. هذا التغييب في النصوص عامة، وفي الشعر الحديث خاصة، يُرسّخ في وعي الطلاب والطالبات، أنّ الشعر والإبداع والكتابة هي أفعال رجالية فقط، وأنّ من يستطيع خلق نصّ هو رجل لا امرأة. هذا التذكير للإبداع والإنتاج ولسيرورة خلق النصّ، ما هو إلّا واحد من بين العوامل

التي تجعل تقديس الرّجل سهلاً في المجتمع، فهو الخالق للنّص والمبدع. أراه مُلزماً ومُلحاً، بل مصيرياً للذكور حتّى قبل الإناث، مساواة نصوص المُبدعين من الرجال بنصوص المُبدعات من النّساء. فاستحضار المرأة في اللّغة والمضمون يضمن استحضارها في الحياة، ويضمن تقوية ذاتها كأنثى كائنة (Irigaray, 1985).

من المهمّ أيضاً الانتباه إلى عدم استحضار نصوص لنساء لغتها ومضامينها ذكورية بطريكية. فليس كلّ نصّ تكتبه امرأة هو نسويّ، أو متحرّر من البنية الذّكورية للمجتمع، وليست صورة المرأة فقط هي المهمة في النّصوص النّسائية، بل أيضاً صورة الرّجل التي تعكسها هذه النّصوص. فتشكيل الوعي الجنديّ من خلال النّصوص الأدبيّة له أهميّة بنفس الدّرجة، سواء للرّجال أو النّساء، (Fisher and Silber, 2003). صوّرت إميلي نصر الله الرّجل ذنباً في نصّها وغيّبت الأب، هذا استخدام لنفس الأدوات الذّكورية، لكن بأيدٍ نسائية تجاه الرّجل، وهذا ليس عادلاً تجاه المرأة، مثلما هو غير عادل تجاه الرّجل. فلا حرّيّة في نصّ يقمع الرّجل ويحرّر المرأة، ولا نسويّة في نصّ أدواته ومضامينه ذكورية، ولا ثورة في نصّ يتمرّد على الرّجل تمرّداً مراهقاً غير ناضج.

يشير جورج طرابيشي، في كتابه "أنثى ضدّ الأنوثة"، إلى ضرورة انتباه الأدب النسويّ لعدم استخدام الأدوات ذاتها واللّغة الذّكورية التي تنتقدها، من خلال تحليله لأدب نوال السّعداوي (طرابيشي، 1984). ويسأل عن ذلك الغدامي، فيقول: "هل بيد المرأة أن تكتب وتمارس اللّغة واللفظ الفحل، وتظلّ مع هذا محتفظة بأنوثتها، أم أنّه يلزمها أن (تسترجل) لكي تكتب وتمارس لغة الرّجل...؟" (الغدامي، 2006: 8).

الرّجل والمرأة في النّصوص المُختلفة، أحاديّ البعد، والجنس أحاديّ الشّكل والبنية، لا تنوع ولا تلوين في القوالب وفي الشّخصيّات، سواء كان في النّثر الحديث، أو في الشّعر القديم والنّثر القديم. هذه الأحاديّة تُقوّب تفكير الطّلاب والطالبات، وتوجّه وغيّبت عنهم/نّ لا تجاه واحد يختزل الواقع المُركّب في وجه واحد. إنّ المدرسة ليست فقط تابعة لقوى استعماريّة لها أهدافها الاستراتيجيّة، بل أيضاً مؤسسة تقمع الذات ككلّ مؤسسة تهدف لإنتاج معرفة مُحدّدة وإنسان مُحدّد من نوع واحد، هي الماكينة المجتمعيّة ذاتها التي تُنتج إنساناً ذا بعد واحد (ماركوز، 1988).

ليس تغيب المرأة هو القضية الوحيدة في موضوع تشكيل الجنس، بل كميّة تعامل المهامّ المُختلفة التابعة للنّصوص مع المرأة. فمثلاً، كان هنالك تكرار لسؤال في المهامّ عن نصوص في الشّعر القديم المُختلفة حول "صفات المحبوبة"، ولم يتكرّر السؤال عن دور المحبوبة وعن مشاعر المحبوبة. هذا التغيب للدور الفاعل وللشاعر من شأنه أن يضع المرأة في خانة الصّفة لا الفعل، في خانة الشّيء (Object) وليس في خانة الذات (Subject)، ما يُشيعها ويُبعدها عن كونها إنسانة. يُحلّل الغدامي كميّة حضور المرأة في النّصوص كميّة حين يسيطر الرّجل على اللفظ، وبهذا أصبحت موضوع لغويّة وليست ذاتاً لغويّة، وبهذا غيّبت عن اللفظ وحضرت في المعنى (الغدامي، 2006). يُضيف الغدامي قائلاً: "لو تيسّر للمرأة أن تكتب تاريخ الزّمان والأحداث، وتولّت بنفسها صياغة التاريخ، ولم يكن ذلك حكراً على الرّجل وحده، لكنّا قرأنا تاريخاً مختلفاً عن فاعلات ومؤثرات وصانعات للأحداث، وهنا ستكون الأنوثة قيمة إيجابيّة مثل الفحولة تماماً" (ص 11).

إن إبعاد المرأة، من خلال تشييعها، كان حاضراً في انعدام المهامّ التي تربط بين واقع المرأة ومضمون النّصّ، فالأسئلة عامّة، فيها شبه انعدام لأسئلة تربط بين القضايا المجتمعيّة عامّة، والجنديّة خاصّة، كما هي في الواقع، والنّصّ المعروض للطّالب/ة. هذا الرّبط مهمّ لخلق معنى ما يجعل التّواصل مع المضامين أنجع وأسهل (Kovbasyuk&Blessinger, 2013) ويسهل أيضاً التّواصل مع الذات الأنثويّة القوميّة.

من المهمّ دومًا طرح السؤال: كيف يتعامل / تتعامل كلّ معلّم /ة مع النصّ داخل الصفّ؟ هل تؤطّر النصوص وتُفسّر على أساس الآراء الذاتية للمعلّم /ة، والتي من المتوقع أن تكون تابعة للنمطية المقولبة، وليس للتفكير الناقد الحائر والحرّ؟ أرى أنّه من المهمّ بناء تعامل موضوعي بعيدًا عن الآراء والأيديولوجيات الذاتية المشتقة من الفكر المجتمعي المؤسّساتي، بهدف إنتاج صيغ وقوالب وأطر تفكيرية بديلة لدى الطّلاب والطالبات بدلًا من إعادة إنتاج الأنماط ذاتها من التفكير. الطّريقة الممكنة لذلك هي قيام لجنة متنوعة التخصّصات والرؤى، لتبني دليلًا لتفسير النصوص والتعامل والتطرّق للمضامين.

إحدى النقاط المهمّة في سياق النصوص المختلفة، وخاصّة في مجموعة النثر الحديث والشعر الحديث، هي تغليب النصّ النسوي القومي، فلا نرى نصًّا فيه النسوية والقومية مجتمعتان، وأراه مهمًّا جدًّا استحضار أدب نسويّ خطابه وطني واضح، مثل قصص للكاتبة الفلسطينية ليانة بدر، وسحر خليفة وأخريات. أو كما رأيينا، فإنّ مجموعة النثر الحديث تخلو من نصّ وطني ألّفته شاعرة امرأة، أين فدوى طوقان وأين نازك الملائكة وغيرهما من الشاعرات؟ الاحتمال الأرجح هو أنّ شعريهما، كما شاعرات أخريات، ثوري أكثر ممّا تستطيع وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية أن تستوعبه¹⁵.

هذا التغليب سيُكرّس حقيقة أنّ المقاومة والأدب المقاوم هو من دور الرّجل وليس للنساء فيه مكان. يشير عبد الله الغدامي في كتابه "تأنيث القصيدة والقارئ المختلف" (2005) بأنّ نازك الملائكة المرأة الأثني "حطمت أهم رموز الفحولة وأبرز علامات الذكورة وهو عمود الشعر. وكان أوّل ردّ فعل مضادّ وأبرزه هو إنكار الأوليّة على نازك، وقد كتبت بحوث كثيرة ودراسات متعدّدة، كتبها رجال فحول ينكرون عليها الأوليّة وينفون عنها الزيادة، ويؤكدون أنّ قصيدة الكوليرا لم تكن القصيدة الأولى في اختراق نظام عمود الشعر، وينسبون ذلك إلى رجال سابقين أو معاصرين لها" (ص 12-13). تغليب شعر المرأة الثائر يُرسّخ وعيًا مفاده أنّ المرأة ليست مُقاومة، ويستمرّ سيناريو أنّ المرأة مفعولٌ بها، وهي معنى أو صفة لتغني الشعراء.

أرى أنّ لا فصل بين القومي والنسوي، أي أنّ صياغة الأدوار الجندرية هي لب الصياغة العامّة للمجتمع، وهي عامل أساسي في تشكيل وبناء كيميّة تعاملنا مع ذاتنا كفاعل /ة أم كمفعول به /L، كمبادرة للفعل، أم أنّها ردّة فعل دائمة؟ وهي العامل الأكثر تأثيرًا في كيميّة تعاملنا مع أنفسنا، ومع الآخر الإسرائيلي الذي فرض تاريخه على تاريخنا ليصبح تاريخًا حافلًا بالأحداث، أبطله رجال، وأحيانًا بعيدة جدًّا نساء.

إضافة لما ذكر مسبقًا عن تشكيل الذات الجندرية كجزء من تشكيل الذات الجمعيّة، كان واضحًا إعادة إنتاج صورة المرأة كضحية، والرّجل العربي كمتسلّط ومستبدّ في النصوص المختلفة. هذه الصورة غير عادلة بحقّ الرجال والنساء على حدّ سواء، وهي تتخذ دورًا أساسيًا في تشكيل صورة المجتمع والذات الجمعيّة على أنّنا مجتمع أبويّ ومتخلّف يقمع المرأة. هذه الصيغة هي نسخة لصيغة الفكر الغربيّ تجاه المجتمعات العربيّة، خاصّة المسلمة. هذه الصورة تُموضع الرّجال والنساء في الإطار الذي يرغب الغرب في موضعتهم/ن فيه: الرّجل جان متسلّط والمرأة ضحية ضعيفة. هكذا تُرسّخ الرؤية الذاتية الدونية التي تصوغ الذات العربيّة على أنّها "شرقيّة متخلّفة تتبع لدول العالم الثالث".

الصورة الدونية للعربيّ جلية في المقالتين كما رأيينا، المضامين تُرسّخ في وعي الطّلاب والطالبات أنّ العربيّ

15 عن عدم استيعاب فحولة الشعر العربي لشعر نازك الملائكة وثورتها الشعرية، من خلال قصيدة "الكوليرا" سنة 1947، ومحاولات تغليب دورها الفاعل في شعر "التفعيلة" أو تأنيث الشعر العربي، يُنظر الغدامي (2005: 2-3).

ليس/ت صاحب/ة علم، وإنما متلقٍ متلقن. لا شك في أن التشجيع على المعرفة مهم ومصيري لفئة العمر المستهدفة، إلا أن تصوير العربي، بالصورة السلبية في المقالة، لا يُشجّع على العلم، بل يُبْطِل الرغبة في المعرفة والعلم لمجرد زرع رؤية ذاتية دونية تُميّز العربي على أنه لا يعرف ولن يعرف. كان بالإمكان اختيار مقالة تُعزّز الرؤية الذاتية من خلال مقالة عن عالم عربي أو عالمة عربية، وهم/ن أكثر، بدلاً من اختيار مقالات تُعزّز النظرة الذاتية الدونية.

الصورة الأخرى عن الرجل العربي أنه دائم التغني بماضي الأجداد، ودائم البكاء على الأطلال. هذه رسالة تؤسس لإدراك الطالب/ة أن الأبطال هم فعل ماضٍ، وأن قوى غربية خارجية هي التي تتحكم به/ا اليوم. سلب الوكالة على الحاضر وترسيخ رؤية ذاتية عربية دونية تجاه الحاضر، نراها حاضرة في الكثير من القصائد. إن الحزن والبؤس يطغيان على الكثير من الشعراء العرب، خاصة أدباء المهجر والمنفى (Moreh, 1967) الذين غلبت على أشعارهم الرومانسية (وراق، 1979). لا أقول أن تلغى نصوص الشعر التي تغلبها مشاعر الحزن والكآبة، ولكن علينا بث روح القيادة والقوة في جيل نأمل بأن يحمل التغيير، ولا أقصد في هذا المضمار أن يُغيب الماضي والتاريخ، بل على العكس، من المهم جداً استحضار التاريخ والتغني به وبأمجاده، واستحضار نصوص فيها من القوة والوكالة على الحاضر وعلى المستقبل ما يكفي ليشحن وعي الطلاب والطالبات بضرورة وأهمية دورهم/ن في التغيير والتخطيط لواقعهم/ن ومستقبلهم/ن.

بالإضافة إلى ذلك، نصوص الشعر الحديث والتثر الحديث يعمّها اليأس، وفقدان الأمل من الإنسان العربي، كما يعمّها الحديث عن الموت. هل بهذا تلميح لموت العروبة؟ يمكن القول إن غالبية النصوص المختارة فيها بؤس وألم الطفولة والصبا، ولبؤس الشباب الحصة الأكبر. ينبثق هنا السؤال: هل هذه النصوص تُختار بهدف ترسيخ مشاعر اليأس والحزن والإحباط لدى الطلاب والطالبات أم أن اختيارها عن غير قصد؟ أميل للإجابة الأولى، ولهذا، إن كانت الإجابة هي الثانية، فالأمل كبير بتغيير النصوص إلى أخرى متفائلة متمردة، فيها من التوازن والعدل بين الذكور والإناث وقمع وتحرر كليهما.

سياسة التفرقة بين الأدوار الاجتماعية واضحة أيضاً في سياسة التفرقة القومية. هنالك أدباء وأديبات غُيِّبوا/ غُيِّبْنَ ولم يحظوا/يحظَيْن بمنبر، لأن الحزب أو الإطار السياسي الذي انتموا/انتمَيْن إليه كان مُقصى و"مُحرّماً" من المؤسسة الإسرائيلية، مثل غسان كنفاني وأدباء حركة القوميين العرب. سياسة "فَرْق تسد" جلية في تقسيم الأدباء ونسبهم إلى خانة الـ"محليين". في كلمة "محلي" فصل وتقسيم للفلسطينيين، هذا التقسيم تُعنى به الدولة كاستراتيجية لفرض قسمة ذهنية على وعي الطلاب والطالبات¹⁶، بأن الفلسطينيين/ الفلسطينيات ليسوا/ لسنَّ مجتمعاً واحداً، وتكسر فكرة الذات الفلسطينية الجمعية لتقوية الفردانية، وبهذا تُضعف المجتمع بتقسيمه وتفكيكه لمجموعات، تماماً كما تفعل في الحياة اليومية، وتتماهاً كما دَوَّت الفلسطينيين/ الفلسطينيات أنواعاً وتسميات رقمية: 48، 67، لاجئين/ات... إلخ. الشعر الفلسطيني هو للأدباء/ للأديبات الفلسطينيين/ الفلسطينيات الذين/ اللواتي هم/ن جزء من الشعب الفلسطيني الواحد. لا حاجة لهذه التقسيمات بتاتاً، ويجب الاكتفاء بصياغة عنوان واحد للفصل، مثل: الشعر في العصر الحديث ليشمل الشعر الفلسطيني والعربي. من المهم الإشارة إلى أنه، رغم التقسيم المتبع؛ فلسطيني محلي وفلسطيني غير محلي، فإن نصوص الشعر الفلسطيني الحديث تؤكد الذات الفلسطينية الجمعية. لا بد أن لهذه النبذة الجمعية تأثيراً

16 عن إستراتيجية إسرائيل بفرض التقسيم للفلسطينيين/ات سواء بالتسمية، والفضاء وغيرها، يُنظر (Yiftachel, O. (2006)

في ذهن الطالب/ة الفلسطيني/ة، والقدرة في أن تؤثر في تعامله مع قضاياها وهمومه كقضايا جمعية وليست قضايا ذاتية فردانية.

أحد التغييرات الواضحة هو تغييب القصة السياسية، فمثلاً، لم يُفصل ما هي الآراء السياسية التي أدت إلى اعتقال الشاعر أو الأديب. ولم يذكر ما حدث له، من الجاني/ة عليه، ماذا حدث له وغير ذلك. إن عدم ذكر أسباب الاعتقال تجعل الواقع غير واضح، ما يفصل الطالب/ة عن النص وعن الواقع، خاصة وأن غالبية النصوص لم تربط مع قضايا تهم الطلاب والطالبات، وتعتبر جزءاً من حياتهم/ن. هذا التغيير هو تغييب للتاريخ والقصة السياسية الخاصة، ليس فقط للشاعرة، بل للعالم العربي والمجتمع الفلسطيني وتاريخهما.

من هنا، أرى أن هنالك حاجة لإجراء تغيير بعدة مستويات، أولها: نزع الجندرة ما أمكن، واستحضار نصوص لشاعرات وأديبات نساء تحمل فكراً نسوياً، واستحضار نصوص فيها العربي/ة قوي/ة له/ا وكالة وقدرة على تغيير الحاضر والتخطيط للمستقبل، والربط بين المهام وواقع الطلاب والطالبات، وتأطير النصوص زماناً ومكاناً وسياًقاً، والتعامل مع الذات الفلسطينية على أنها جمعية، من المهم كتابة دليل لتفسير ونقاش النصوص المختلفة لمنع فرض آراء وأيديولوجيات المعلم/ة الذاتية.

المراجع

العربية

- أبو صالح، س. (2010). الحركة الأدبية العربية في إسرائيل: ظهورها وتطورها من خلال الملحق الثقافي لجريدة الاتحاد بين السنوات 1948-2000. حيفا: مجمع اللغة العربية.
- أمارة، م. ومرعي، ع. (2008). اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي-الإسرائيلي. كفر قرع وعفان: أ. دار الهدى م.ض. ودار الفكر.
- جابر-قسوم، ك. وحمد، م. (2012). ببادر الأدب القديم: المرحلة الثانوية، الوحدة الأولى في الأدب. الناصرة: دار النهضة للطباعة والنشر.
- حسين، ع. (2011). محمد نفاع: الأديب ونتاجه القصصي. في ي. كئاني (محرر)، موسوعة أبحاث ودراسات في الأدب الفلسطيني الحديث: الأدب المحلي. باقة الغربية: مجمع اللغة العربية-أكاديمية القاسمي، ص 381-420.
- حمد، م. وجابر-قسوم، ك. (2012). ببادر الأدب الحديث: المرحلة الثانوية، الوحدة الأولى في الأدب. الناصرة: دار النهضة للطباعة والنشر.
- حمزة، ح. (2011). محمود درويش: ظلال المعنى وحرير الكلام. في ي. كئاني (محرر)، موسوعة أبحاث ودراسات في الأدب الفلسطيني الحديث: الأدب المحلي. باقة الغربية: مجمع اللغة العربية-أكاديمية القاسمي، ص 423-445.
- الزيات، ل. (1994). كل هذا الصوت الجميل. القاهرة: نور-دار المرأة العربية.
- زينب، ج. (2005). صورة المرأة في الرواية: قراءة جديدة في روايات إميلي نصر الله. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- شوملي، ق. (2011). الحياة واللا حياة. الموت واللاموت في شعر راشد حسين. في ي. كئاني (محرر)، موسوعة أبحاث ودراسات في الأدب الفلسطيني الحديث: الأدب المحلي. باقة الغربية: مجمع اللغة العربية-أكاديمية القاسمي، ص 151-182.
- صفوري، م. (2012). التماهي بين الكاتبة والبطلة في السرد النسوي العرب الحديث. المجمع. العدد السادس، ص 265-280.
- طرابيشي، ج. (1984). أنثى ضد الأنوثة: دراسة في أدب نوال السعداوي على ضوء التحليل النفسي. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- عتيق، ع. (2012). التناض الديني في شعر يوسف خطيب. المجمع. العدد السادس، ص 199-224.
- الغذامي، ع. (2005). تأنيث القصيدة والقارئ المختلف (طبعة 2). بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- الغذامي، ع. (2006). المرأة واللغة. بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- القاسم، ن. (2011). سميح القاسم مبدع لا يستأذن أحدا. في ي. كئاني (محرر)، موسوعة أبحاث ودراسات في الأدب الفلسطيني الحديث: الأدب المحلي. باقة الغربية: مجمع اللغة العربية-أكاديمية القاسمي، ص 221-250.
- ماركوز، ه. (1988). الإنسان ذو البعد الواحد. ترجمة جورج طرابيشي. بيروت: دار الآداب.
- مكاوي، إ. (2002). الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخل كمدرسة لبلورة الهوية القومية. كنعان. العدد: 108.
- مكاوي، إ. والبرغوثي، ر. (2003). أزمة المعلم الفلسطيني في الداخل والدور التربوي المفقود. كنعان. العدد 114.
- وراقي، س. (1979). لغة الشعر العربي الحديث: مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

العبرية

אגבאריה, א. וג'בארין, י. (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. נצרת וח'פה: דיראסאת, מרכז ערבי למשפט ומדיניות והקליניקה לזכויות המיעוט הערבי – פלסטיני, הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה.

الإنجليزية

Abu-Saad, I., & Champagne, D. (2006). Introduction: A historical context of Palestinian Arab education. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1035-1051.

Althusser, L. (2009). Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an Investigation). In A. Sharma & A. Gupta (Eds.) *The Anthropology of the State: A reader* (pp. 86-111). Oxford: Blackwell Publications.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.

Cooke, M. (2001). *Women claim Islam: Creating Islamic feminism through literature*. New York/London: Routledge

Fabian, J. (1991). *Language and colonial power: The appropriation of Swahili in the Former Belgian Congo, 1880-1938*. Berkeley: University of California Press.

Fisher, J. & Silber, E.S. (2003). *Women in literature: Reading through the lens of gender*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Gramsci, A. (1999). *Selections from the Prison Notebooks*. Edited and translated by Hoare, Q. and Smith G.N.. London: ElecBook.

Irigaray, L. (1985). *This sex which is not one*. Ithaca: Cornell University Press.

Kovbasyuk, O., & Blessinger, P. (2013). *Meaning-centered education: International perspectives and explorations in Higher Education*. New York and London: Routledge.

Larain, J. (1994). *Ideology and cultural identity: Modernity and the third world presence*. Cambridge: Polity Press.

Mazawi, A. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: The case Palestinian Arab schoolteachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 497-514.

Moreh, S. (1976). *Modern Arabic poetry: 1800-1970; The influence of its forms and themes under the influence of Western literature*. Netherlands: Brill Archive

Oba, F.N., & Eboh, O.L. (2011). Colonialism and education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(4), 42-47.

Saadawi, N. (2007). *The hidden face of Eve: Women in the Arab world*. Second Edition. London: Zed Books.

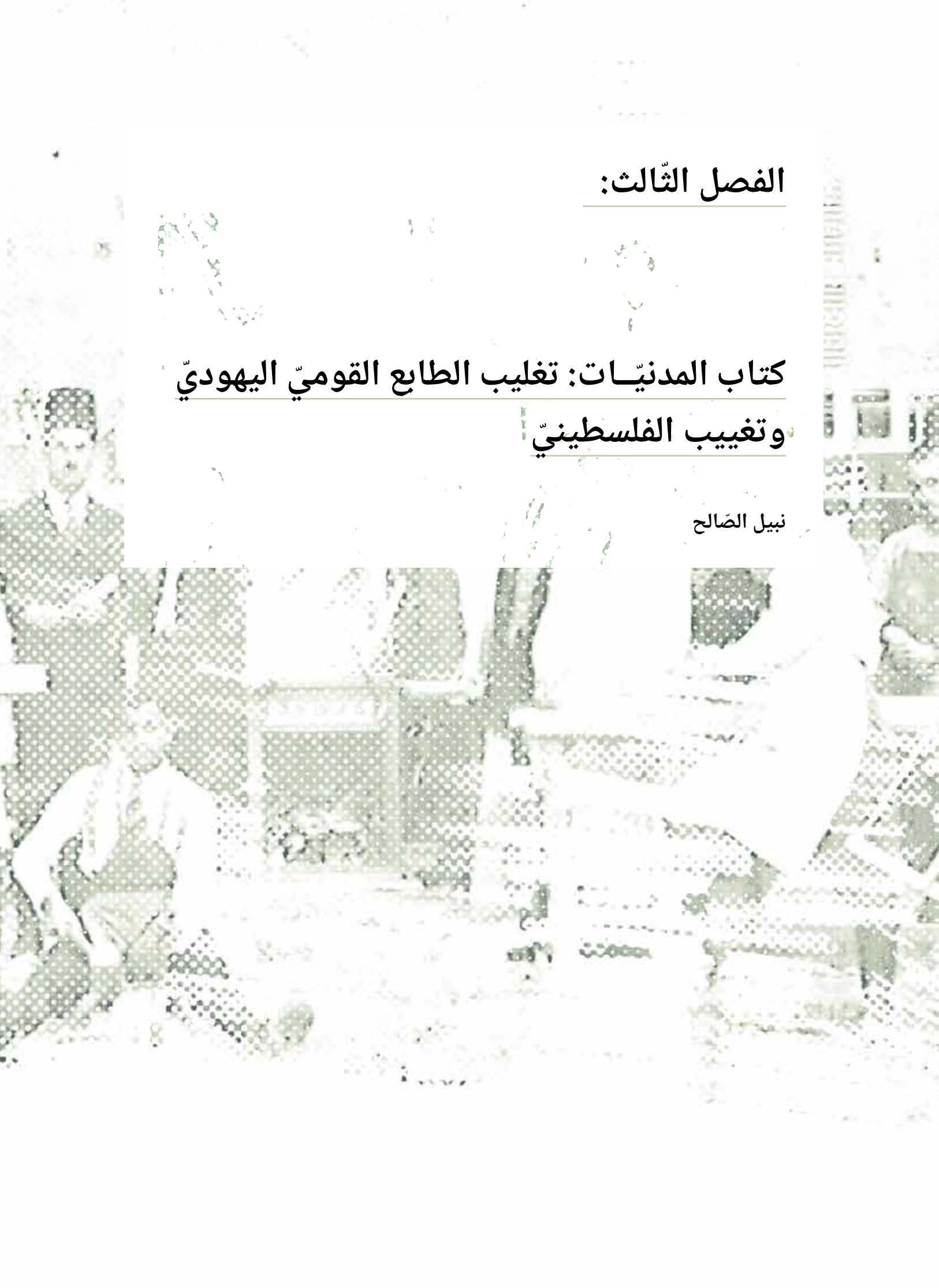
Vickers, J. (2002). Feminists and Nationalism. In V. Dhruvarajan & J. Vickers. (Eds.), *Gender, race and nation: A global perspective*. Toronto: University of Toronto Press.

Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: land and identity politics in Israel/Palestine*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

الفصل الثالث:

كتاب المدنيّات: تغليب الطابع القوميّ اليهوديّ وتغيب الفلسطينيّ

نبيل الصّالح



ملخص

"الديموقراطية.. من عيوبها أنها تجبرك على الاستماع إلى رأي الحمقى"-(جورج برنارد شو)

يتناول هذا الفصل منهاج تعليم مائة المديّنات للمدارس الثانوية، ويتطرق إلى "مشروع" إصدار كتاب تدريس المديّنات وتأثره بالسياقات الاجتماعية والسياسية التي تؤثر في علاقة الدولة والمجتمع الإسرائيلي تجاه الفلسطينيين، فالتوجه لاستخدام كتاب موحد، لمعظم المدارس الثانوية في إسرائيل، لتعليم المديّنات كان خلال فترة اتّفاقيات أوسلو عندما أرادت السلطات الرسمية جسر الهوة داخل المجتمع الإسرائيلي، وتطلّعت إلى دمج العرب فيه. أمّا تعديل المنهاج وكتاب التدريس وإعادة كتابة عدد من فصوله، فيعكس التوجه الحالي نحو تغليب الطابع القومي اليهودي على الطابع الديمقراطي الذي تنادي به مؤسسات وأجهزة الدولة الرسمية والإعلامية في السنوات الأخيرة.

يتطرق القسم الأول من الفصل إلى المضامين التي تتعلّق بهويّة الطالب وانتمائه، وبالشخصيّة التي يسعى المنهاج إلى تصميمها، وبالآليات والأدوات المستعملة لتحقيق هذه الغايات. ومن أهم ما تشير إليه نتائج الدراسة هو ما يعانيه هذا الكتاب من نهج اجتزاء المعلومات والانتقائية، بما يتعلّق بالتطوّر التاريخي للكتير من مركّبات الواقع الذي نتج بعد الإعلان عن استقلال دولة إسرائيل، ومن بين الأمثلة التي نوردتها في الفصل: تغليب النكبة، وقطع الصلة بين فلسطين، كمسمّى تاريخي قديم وفلسطين بدلالاتها الراهنة وطن الفلسطينيين، واعتبار الفلسطينيين طوائف وأقليات دينية، متجاهلاً المركّب القومي في تعريفهم.

أمّا القسم الثاني؛ فيستعرض أهم الاستنتاجات بالنسبة إلى مميّزات الكتاب بصيغته الجديدة، ويشدّد على أنّ الفصول المعادة كتابتها تركز أولاً وأساساً على موديل دولة القومية الإثنية الثقافية اليهودية، وتتجاهل وجود العرب، وإن ذكر العرب، فهم يُصوّرون كمجموعة من الأقليات الدينية، لا كأقلية قومية عربية تجمعهم هوية قومية عربية فلسطينية. كما يعرض الفصل التخوّف من التركيز على الخطاب الإثني القومي الإسرائيلي وتداعياته على تعامل الأكثرية اليهودية في البلاد مع الأقليات عامّة، ومع العرب الفلسطينيين بشكل خاص.

مقدمة

تدلّ الأبحاث على قدرة كتب التدريس على ترك أثر دائم في قناعات وقيم وسلوك الطلاب، لا سيما في مجال الآداب والعلوم الاجتماعية، مثل التاريخ والجغرافيا والموطن والمدنّيات واللغات، وهذا ما يفسّر الجهود التي تبذلها الجهات الرسمية المسؤولة عن كتب التدريس، لتحديد الموضوعات التي تُدرّج في الكتب من ناحية، والقضايا التي يُسكت عنها من ناحية ثانية: (Griffin, W. L., & Marciano, J. 1979) أيّها يحظى بالتشديد والتأكيد، وأيّها يُهمل، وأيّ الأحداث والعمليات التاريخية تحمل شحنة قيمة (أيديولوجية، أو ثقافية، أو غير ذلك). وفي أحيان كثيرة، خاصّة عندما تتطرّق كتب التدريس إلى التاريخ السياسي والاجتماعي للدولة التي تعيش صراعات إثنية، وتمزّج في مراحل بناء الأمة (Nation Building) -كما هو الحال في إسرائيل منذ قيامها حتى اليوم- يكون على الباحث أن يتعامل مع الكتب التدريسية، ليس بصفقتها مصدرًا "بريئًا" للمعرفة وعاكسًا لصورة الواقع، إنّما يحلّلها في سياقها السياسي والاجتماعي والطبقي المحلي، لكونها تشكّل "مواقع للذاكرة الجماعية التي تشكّل الهوية الوطنية للمجموعة القومية المهيمنة، وتُستغلّ كعامل يمارس فعلًا سلبيًا على هوية المجموعات التي يُراوَح سلوك الدولة تجاهها بين الاحتواء والإقصاء.

إقرار كتب التدريس واعتمادها رسميًا من وزارة التعليم، مشروط بالتزامها بمنهاج وخطة وضعتها هذه الوزارة لكلّ موضوع على حدة، ويتماشيان مع أهداف قانون التعليم الرسمي في إسرائيل،¹ ومع المنشورات الدورية الملزمة الصادرة عن مكتب المدير العام للوزارة التي تترجم القانون وأهدافه إلى أنظمة وقواعد ملزمة في جميع المجالات ذات الصلة بالعملية التربوية.² من الطبيعي في هذه الحال أن تخدم هذه الكتب أيديولوجية الدولة السائدة. في هذا البحث سنتناول منهاج تعليم مادة المدنّيات للمدارس الثانوية الذي أثار وكتب تدريسه في السنوات الأخيرة نقاشًا حادًا في المجتمع العربي الفلسطيني داخل إسرائيل، وفي أوساط واسعة داخل المجتمع الإسرائيلي عامة.

يُدرّس موضوع المدنّيات في المدارس الثانوية العربية في إسرائيل، من خلال كتاب واحد هو "أن نكون مواطنين في إسرائيل"³، وهو من إصدار وزارة المعارف؛ السكرتارية التربوية- مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية. هذا الكتاب هو نسخة مترجمة بالكامل عن كتاب عبري يحمل نفس العنوان، وقد صدرت نسخته التجريبية باللغة العبرية في نهاية التسعينيات من القرن السابق، بعدها تُرجم إلى العربية وصدرت النسخة

1 تُنظر أهداف قانون التعليم الرسمي:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/ChipusPashut/DafChipus.htm>

2 للاطلاع على عينة من منشورات المدير العام لوزارة التربية والتعليم مع إمكانية البحث في مضمونها، يُنظر الموقع التالي: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/ChipusPashut/DafChipus.htm>

3 كتاب المدنّيات الأكثر رواجًا منذ تسعينيات القرن الماضي حتى الآن، وهو من تأليف حانا أدان، فاردا أشكنازي وبلهه ألبرسون. حتى نهاية عام 2010 نحو 90% من المدارس الثانوية في إسرائيل استخدمت هذا الكتاب لتدريس المدنّيات. في السنوات الأخيرة حصلت كتب أخرى لتدريس المدنّيات للمدارس اليهودية على التراخيص اللازمة وصدرت، ولكنه يُعتقد أن كتاب "أن نكون مواطنين في إسرائيل" ما زال الكتاب الأكثر رواجًا. ومن الجدير بالذكر أن طبعة جديدة من هذا الكتاب صدرت في منتصف سنة 2014، لا تتعدى كونها نفس الطبعة القديمة، دون أي تغيير سوى إلصاق بعض الفصول المعادة كتابتها، والتي كانت قد صدرت في كراسة تجريبية في سنة 2013. ويلاحظ أن محزري الكتاب ودار النشر لم يبذلوا جهدًا لطباعة الفصول الجديدة بنفس شكل النض وحروفه في الطبعة الأصلية للكتاب، وهو ما يتماشى مع حالة منهاج تدريس المدنّيات، التي تبيّن أنها هذه الورقة.

الأولى بالعربية في سنة 2001، وبعدها صدرت نسخة جديدة ومنقّحة في سنة 2003.⁴

يُدرّس موضوع المديّنات من خلال منهاج موحد وكتاب واحد للطلّاب العرب واليهود، متماشيًا مع قرار وزارة المعارف بوضع منهاج موحد لمادّة المديّنات في جميع الأوساط المذكورة، والذي يشكّل أساسًا لتصور مواطنة مشتركة لجميع الطّلاب اليهود والعرب. صدر القرار بتوحيد منهاج المديّنات وتدريبه من خلال كتاب واحد في سنة 1994، أي خلال الفترة التي شهدت أوج عملية التّسوية مع الفلسطينيين (اتّفاقيات أوسلو)، وتنامي شعور النّخب السّائدة آنذاك (حزب العمل والأوساط القريبة إليه)، باقتراب النّجاح في إغلاق ملفّ القضية الفلسطينية، الأمر الذي سينجم عنه تشكّل واقع جديد في المنطقة برمتها وفي إسرائيل، وضمن ذلك علاقة جديدة للدولة الإسرائيليّة ومجتمعها مع الفلسطينيين في إسرائيل. بعد ذلك بسنة واحدة، أي في الفترة التي تلت قتل رئيس الوزراء الإسرائيليّ آنذاك يتسحاق رابين، على خلفيّة المفاوضات مع الفلسطينيين للبدء بالتّسوية المذكورة، حاولت وزارة المعارف الإسهام في مجابهة الانقسامات السّائدة في المجتمع الإسرائيليّ عامّة، وفي صفوف الشّريحة العمريّة الشّابة بالذّات، عبر إجراء تعديلات جذريّة على مناهج التّعليم الرّسميّة. ولمّا كان موضوع المديّنات أكثر المواضيع ارتباطًا بما يجري في المجال السّياسي والاجتماعي، وأكثرها تأثيرًا في توجّهات الطّلاب، من حيث تعرّفهم هويّتهم القوميّة والمدينيّة، في سياق تاريخهم وحاضرهم كأفراد وكجزء من جماعة قوميّة، كان هناك اهتمام كبير بتعديل منهاج المديّنات، بحيث يخدم حاجة المجتمع الإسرائيليّ إلى جسر الهوة التي باتت واضحة في داخله. ويبدو أنّ الهدف الأساسي للمنهاج الموحد هو تحقيق الغايات المذكورة داخل المجتمع اليهودي، على اختلاف مركّباته في المقام الأوّل، دون علاقة بالعرب، ولكن يبدو أنّ المناخ الذي رافق فترة أوسلو على ما فيه من تغيير ضئيل في تعامل ومواقف الدولة تجاه المواطنين العرب، واعتقاد بعض الأوساط الصهيونيّة الليبراليّة بضرورة العمل على دمج العرب في المجتمع الإسرائيليّ كمواطنين منبئيّ الصّلات بانتمائهم الفلسطينيّ، هو ما أفضى إلى عدم استثناء العرب في ما يتعلّق بتدريس نفس منهاج المديّنات، ومن خلال الكتاب نفسه مترجمًا للغة العربيّة.

ماذا يعني توحيد منهاج وكتب تدريس المديّنات في الواقع الإسرائيليّ الذي يتّسم بدرجة عالية من التّوتر في علاقة إسرائيل مع المواطنين العرب داخلها، والشّعب الفلسطينيّ الذي ينتمون إليه؟ وهل يمكن أن ينجح منهاج تدريس موحد في تعزيز الشّعور بالمواطنة لدى جميع الفئات، وبضمنها الفلسطينيين، عندما يكون لهذا المنهاج هدف آخر هو ترسيخ الإيمان بكون إسرائيل دولة الشّعب اليهوديّ في إسرائيل وخارجها؟⁵ وكيف يمكن أن يسعى إلى هدفه المذكور (تعزيز الشّعور بالمواطنة لدى جميع الفئات)، دون تجاهل أو إخفاء التّوتر الذي يرافق تعريف المواطنة في إسرائيل، والتّناقض السّافر بين تعريف المواطنة كمفهوم كونيّ وتعريفها على أساس الانتماء الإثنيّ في دولة تعتبر نفسها دولة الشّعب اليهوديّ وليست دولة جميع مواطنيها.

إنّ وضع منهاج تعليم واحد للمديّنات تحديًا كخطوة هدفها تعزيز المشترك، وتوسيع قاعدة الإجماع داخل المجتمع، يعني في حالة الطّلاب العرب تجاهلا لواقعهم الاجتماعيّ والسّياسي. وعندما تعرّف الدولة

4 يتكوّن الكتاب بنسخته الأصليّة من 555 صفحة، أضيفت إليها فصول أخرى، سوف نفرّد لها جزءًا أساسيًا من هذا المقال. لا يطالب المعلّمون العرب بتدريس الكتاب بكامله، لأنّ عدد السّاعات المحدّد للوحدتين التّعليميتين لا يكفي لتدريس هذه المادّة الضّخمة. على اختلاف مركّباتها.

5 ويستطيع من يقرأ كتاب المديّنات أن يلاحظ بسهولة وجود توتر حادّ بين محاولة طرح منهاج يكون جامعًا قدر المستطاع وتعزيز مواطنة مشتركة على أساس توجه ديمقراطيّ- ليبراليّ ورغبة الدولة ومؤسساتها التّأكيد على الطابع اليهوديّ للدولة والتزامه تجاه اليهود أينما وجدوا.

نفسها دولة يهودية⁶، وتحدد سلوكها انطلاقاً من هذا المميز (من حيث رموز الدولة، وسياساتها، وتحديد أجندها العامة، ومعايير إنتاج واقتسام الخير العام،... إلخ)، يُصبح فرض منهاج موحد للمدنّيات مطالبة للعرب بتجاهل سيرورة تشكّل علاقتهم مع إسرائيل، والقبول بالواقع المعيش على ما هو عليه، والقبول بمفهوم للمواطنة مفعم بروح الصهيونية، وبتركيس الطابع اليهودي للدولة والتزامها تجاه الشعب اليهودي. وكانت الباحثة الإسرائيلية والمحاضرة الجامعية هيلي بنسون، قد شككت في نجاعة منهاج موحد لتدريس المدنّيات بالنسبة لجميع أجهزة التعليم الفاعلة بين اليهود في إسرائيل، فما بالك بالنسبة للطلّاب العرب؟! كتبت بنسون: "هل الفكرة التي تتجلى في وضع منهاج تعليمي موحد في موضوع المدنّيات لجميع قطاعات التعليم المختلفة، والتوجه المدنيّ الشامل والعامّ الذي شكّل أساس هذه الفكرة، كافيان لخلق شعور بهوية مدنية إسرائيلية مشتركة؟ وهل يستطيع تدريس المدنّيات، الذي لا يشكّل سوى حلبة واحدة فقط من بين حلبات كثيرة تتشكّل عبرها مفهوم المواطنة الإسرائيلية، أن يشكل وزناً نقيضاً في وجه التوجّهات الأخرى التي تترتب على كون جهاز التعليم مقسماً على أساس أنماط التدين والانتماء القومي؟" (513-514، 2009: 224).

كتاب المدنّيات "أن نكون مواطنين في إسرائيل" بصيغته الأصلية

هدف البحث الذي أمامنا هو فحص فحوى كتاب تدريس المدنّيات الرئيس في المدارس الثانوية العربية، في ما يتعلق بواقع الفلسطينيين في إسرائيل، والأهداف "المبينة" من وراء النص، والصياغات للتأثير في هؤلاء الطّلاب. ويتبين من الفحص الذي خضع له الكتاب موضع البحث أن أبرز مميّزات الكتاب هي:

نهج اجتزاء المعلومات وتفادي تناول ملابسات التطوّر التاريخي للكثير من مركّبات الواقع الذي نتج بعد الإعلان عن استقلال إسرائيل مباشرة، أو بعد مضي عقود على ذلك، والتعامل مع التطوّرات وكأنّها طبيعية، ولم تنجم عن سلب الحركة الصهيونية لفلسطين، ثم تهجير سكّان البلاد الأصليين وهدم قراهم، ثم إعادة توطين وتجميع من تبقى منهم (مهجري الوطن) في مواقع أخرى داخل الدولة الجديدة. التّجاهل الكامل لذكر ظروف إقامة الحركة الصهيونية لدولة إسرائيل، وجزء ذلك التسبّب بنكبة الفلسطينيين (ونحن إذ لا نتوقع من كتاب تدريسيّ مترجم، صادر عن قسم المناهج في وزارة المعارف، أن يذكر مسؤولية إسرائيل عن النكبة، نعتبر أن اجتزاء المعلومات عن تغيّر المشهدين الديموغرافي والجغرافي، على الأقل، والتعامل معها بدرجة عالية من الانتقائية، هما تشويه للحقيقة الموضوعية. للدلالة على هذا التّهج الذي يتكرّر في الكتاب، نجد في الفقرة الأولى من مدخل الكتاب، وهي تحمل العنوان "السكّان في فلسطين قبل قيام إسرائيل"، شرحاً لأسباب تكاثر اليهود في فلسطين عشية النكبة وقيام إسرائيل، وتزايد أعداد المهاجرين من أوروبا جزاء جرائم النّازية. أمّا بالنسبة للتّغيير الذي طرأ على ديمغرافية الفلسطينيين في هذه الفترة الحاسمة من تاريخ المنطقة ككل، فلم ترد سوى الجملة التالية: "خلال هذه الفترة كانت تسكن في البلاد أغلبية عربية، إلّا أن نسبتهم من السكّان أخذت بالانخفاض..." (أدان، أشكنازي وألبرسون، 2003، ص 8)، أي أن النكبة غائبة تماماً، ولا ذكر لتحوّل الأقلية اليهودية إلى أكثرية ولا لطردها غالبية أبناء الأكثرية. وأمر تعامل المنتصرين مع التاريخ بشكل

6 جاء في ص 9 من المناهج الذي وضع في سنة 1994، وغذل في 2011: "يعترف الطّلاب بحقيقة كون دولة إسرائيل دولة الشعب اليهودي، ويتعرّفون شبكة العلاقات والالتزامات المتبادلة بين دولة إسرائيل والشعب اليهودي في مواقع شتاته". للاطلاع على منهاج تعليم المدنّيات، يُنظر:

<http://citizenship.cet.ac.il/CETHandler.ashx?n=CetEntities.FileViewer&i=7b6c26a9-ffd0-426d-b508-19d6c9d151f1&id=17194>

انتقائيّ شائع في التاريخ الإسرائيليّ، يهدف إلى الإسهام في تصالح الأجيال الناشئة في إسرائيل مع ماضيهم وتطبيعهم على هذه الأرض، بحيث يقتنعون بأنّها من حقّهم، رغم كونها مُحْتَلّة أُخلي أصحابها عنوةً، كما يهدف إلى إقناع الناشئين الفلسطينيين برواية صهيونية تبدأ من عهد إبراهيم، وتحولهم إلى أشخاص يرون في شعبهم وأمتهم العربية معتدين على إسرائيل.

أما بالنسبة لذكر "فلسطين"، فمن المهمّ أن نوضّح أنّ كتاب المديّنات، وإن كان أقلّ مثابرةً على عدم ذكر "فلسطين" و"الفلسطينيين"، إذا ما قارناه بكتب تدريس أخرى، إلّا أنّه يحاول منذ البداية أن يقطع الصّلة بين فلسطين كمسمّى تاريخي قديم، وفلسطين بدلالاتها الزاهنة وطن الفلسطينيين. وقد جاء في ملاحظة توضيحية لذكر كلمة فلسطين في الفقرة الأولى من الكتاب: "فلسطين- هو الاسم الذي يطلقه العرب على البلاد التي يسمّيها اليهود أرض إسرائيل، وفلسطين هو الاسم القديم للمنطقة الساحلية في عهد التّوراة وفلسطيننا PALISTINA أيضاً، وسمّي السكّان فلسطينيين، بقي هذا الاسم يتغيّر في فترات متأخّرة ودلّ على مناطق مختلفة من البلاد. استعمل الأوروبيون الاسم في العصور الوسطى للدّلالة على الشعوب التي تسكن هذه البلاد، في حين استعمل المسلمون اسم "جند فلسطين" (منطقة)، وهو الجزء الجنوبيّ من ولاية الشّام (سوريا الكبرى) " (المصدر السابق، هامش توضيحيّ في قاع ص 8). ومّن يعاين الكتاب يلحظ دون عناء، أنّ ذكر فلسطين يرد عشرات المرات في القسم التاريخيّ الذي يستهلّ الكتاب، وفي الفصل عن وثيقة الاستقلال، ومرّات قليلة أخرى في الصّفحات الثّالية، ولكن "فلسطين" في هذا السياق هي المعادل للتسمية "أرض إسرائيل"، وللتسمية التي كانت ترد في وثائق الانتداب البريطانيّ Palestine. التسمية "أرض إسرائيل" تستعمل للدّلالة على فلسطين. ونجد أن استخدام التسميات في هذا السياق، وفي الكتاب بشكل عامّ، قد جاء لتعزيز ما يشبه تلخيص الرّواية الصهيونيّة، حتّى أن القارئ يشعر أنّه يقرأ صياغة مبسّطة لوثيقة الاستقلال الإسرائيليّة؛ طرد اليهود من هذه البلاد، احتلال شعوب أخرى للبلاد، عودة اليهود إليها بفعل حنينهم إليها وتوقّعهم الذي لم ينقطع، لا سيّما وأنهم لاقوا من المجتمعات التي أوتهم في أرجاء العالم عداءً وكرهية. ونلاحظ إخفاء واقع المكان قبل إقامة إسرائيل، وكأنّ التاريخ يبدأ منذ تلك اللّحظة. ويمكن أن نلاحظ هنا استعمال تعبير "القادمين الجدد"، وهو تعبير ذو حمولة شعوريّة، أيديولوجيّة وسياسيّة كبيرة، ما يجعله غير علميّ بامتياز، إلّا أنّه يتوافق مع الرّواية الصهيونيّة.

في فصل لاحق من الكتاب، هو الفصل عن التصدّع القوميّ، عوامل وتعقيدات (ص 261-270) يُرفق ذكر "فلسطين" بالتعبير "أرض إسرائيل" بين أقواس، للتذكير بالمقصود، منعاً لأيّ لبس. ويُذكر أنّ هناك تفضيلاً لذكر "العرب" أكثر من "الفلسطينيين"، مع أنّ التسميتين تتناوبان على نحو عشوائيّ دون منطق ظاهر في بعض الفصول. إضافة إلى ذلك، يستخدم الكتاب تسميات مثل "عرب إسرائيل" و"الأقليّة العربيّة" و"السكّان العرب" و"الوسط العربيّ"، وأعتقد أنّ هذه البلبلة في استخدام الأسماء مقصودة أو ناتجة عن عدم الوضوح في التعامل مع الفلسطينيين في أحسن الأحوال.

مع ذلك، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ كتاب المديّنات، بصيغته الأصليّة، لا يشكّل نصّاً متجانساً من أوّله إلى آخره، كما أنّ منهجيّة الفصول في ما يتعلّق بالتسميات وفي اجتزاء المعلومات، لا تحافظ على نفس المستوى من الحدّة والصّرامة، حتّى أنّه يمكن أن نجزم بأنّ النصوص التي تأثرت دون شكّ بسياق أو سلو، كما ذكرنا آنفاً، كتبت على امتداد فترة طويلة، وشارك في تأليفها أناس ذوو توجهات سياسيّة متعارضة. ومن الممكن أن نلاحظ هذا الأمر عند قراءة جزء من الفصل عن التصدّع القوميّ حيث يُذكر تهجير الفلسطينيين في 1948،

واحتلال الضفة الغربية (وليس يهودا والسامرة) وقطاع غزة، والتّمييز والحكم العسكري ومنظمة التحرير الفلسطينية كممثل للشّعب الفلسطيني، وغير ذلك من الحقائق التاريخية التي يندر ذكرها في كتب التدريس في إسرائيل (المصدر السابق، وعلى وجه التّحديد، ص 261-263).

ثمّة محاولة لإقناع الطالب بأنّ انتماءاته الأهم هي انتماء المواطنة (إسرائيلي)، ثمّ الانتماء الجهويّ إلى منطقة بعينها (جليل، نقب، الخ...)، ثمّ الانتماء المحليّ إلى بلدة ما، ولم يُذكر الانتماء القوميّ أو الإثنيّ أبداً (المصدر السابق، وعلى وجه التّحديد، الصّفحات 245-260). هناك تجاهل للانتماء القوميّ والإثنيّ، وتأكيد على الانتماء المدنيّ (المواطنة)، إضافة إلى الانتماءات الوشائجيّة الضيّقة مثل العائلة والطائفة والبلدة وما إلى ذلك.⁷ وفيما يكون الأمر إيجابياً ومقبولاً في حالة المواطنين اليهود، فهم ينتمون إلى الدولة، وهي التي تؤكّد على يهوديتها، يبدو الأمر بالنسبة للمواطن العربيّ سلبياً جدّاً ويحمل بين ثناياه آثاراً سلبية جدّاً، فهو يدفع باتجاه عدميّة قوميّة، ويؤدّي بعد ذلك إلى انقطاع كامل عن الثقافة العربيّة. وهو ما حدث للعرب في إسرائيل بين نكبة 1948 واحتلال الضفة الغربية وقطاع غزة عام 1967. وأظنّ أنّ هذه القضية أساسيّة في مضامين مناهج التّعليم الرّسمي في إسرائيل.

إنّ الكتاب يسعى إلى إقناع القارئ بأنّ إسرائيل دولة ديمقراطيّة، كما ورد في وثيقة استقلالها التي تضمن الحقوق للمواطنين العرب، ولا مشكلة في أسس ومبادئ الدولة، حتى في الجمع بين كونها يهوديّة وديمقراطيّة في الوقت نفسه، وأنّ مظاهر الإقصاء والتّمييز ما هي إلّا تقصير في تطبيق قابل للتّصحيح، وهذا جارٍ تشديداً على هذا الادّعاء، تفضّل مؤلّفات الكتاب، على امتداد صفحاته الكثيرة التي تبحث في حقوق الإنسان والمسّ بها، أن يضرّبن الأمثلة ويضغّنن تمارين عن هضم حقوق الإنسان، ليس من إسرائيل، وإنّما من أماكن أخرى في العالم، فتأتي الأمثلة عن التّمييز، لا سيّما الجماعيّ، عادةً من دول غير إسرائيل (الأفريقيّون الأمريكيّون في أمريكا، على سبيل المثال)، مع أنّ العرب وآخرين في إسرائيل يعانون من نفس حالات التّمييز المذكورة.

من ناحية أخرى، ورغم أنّ الكتاب، كما أسلفنا، يبيّن أحياناً بعض التّمييز ضدّ الفلسطينيين العرب في إسرائيل وادّعاءات العرب احتجاجاً على هذا التّمييز، إلّا أنّه لا يناقش الأسباب عندما يصل الأمر إلى يهوديّة الدولة وديمقراطيّتها. في الوقت ذاته، يحاول أن يطرح الأمر وكأنّ هذا التّزاوج معقول ليس فيه أي تناقض ضمنيّ، وإن كان من الممكن أن يحدث بعض القصور. يظهر هذا الأمر في الفصول التي تتناول رموز الدولة وانعكاس يهوديّة الدولة في مؤسّساتها والكثير من تشريعاتها. ويُفرد الكتاب عدداً كبيراً من فصوله وصفحاته لتسويغ فكرة "إسرائيل يهوديّة وديمقراطيّة"، ولا يحاول مناقشة هذه المقولة وتفنيدها أو إظهار تناقضها الداخليّ الصّارخ، وهو يخصّص للدّفاع عنها مقالات طويلة وقويّة لأشدّ المنافحين عنها إصراراً وعناداً من أبرز الأكاديميّين الإسرائيليّين، مثل روت جيبزون وشلومو أفيري. في المقابل، يحتوي الكتاب كلّ على القليل من المقالات لأكاديميّين وسياسيّين عرب يحتجّون على هذه الفكرة.⁸

ليس من المستغرب أن يكون المسعى الأبرز لكتاب المدنيّات هو الإسهام في جعل التّلميذ يذوّت مفاهيم المواطنة "الصّالحة" في إسرائيل، وجعله يشعر بأنّه فرد مساوٍ للآخرين في حقوقه وواجباته، مع أنّ واقع المواطنين العرب في إسرائيل بعيد جدّاً عن ذلك. هذا مع العلم أنّ الصّيغة الأصليّة للكتاب، على نقض

7 يُشار إلى أنّ هذا واضح في الكتيّب الإضافي الذي يحمل نفس عنوان كتاب المدنيّات، ويحوي الفصول التي أعيدت كتابتها.

8 يُنظر مثلاً مقال د. عادل مئاع في صفحة 530 من كتاب المدنيّات "أن تكون مواطناً في إسرائيل".

التعديلات التي أجريت عليه، والتي سُخّص لها الجزء التالي من هذا المقال، تنطلق من فهم ليبرالي خالص للفرد والمجتمع وعلاقتهم، وتتعامل مع الواجبات بصفتها نسبية، ولا ترى في تحمّل المسؤولية الجماعية شرطاً لدوام المجتمع.

يظهر هذا التوجّه الليبرالي للعيان في عدد من فصول الكتاب، وبضمنها الفصل الذي يتناول مسألة الحقوق الجماعية وتصنيف دول العالم، بناءً على موقفها من الاعتراف بحقوق الأقليات (المصدر السابق ص 108-113). يتطرّق هذا الفصل إلى التوجّهات الليبرالية بالنسبة لهذا الاعتراف بشيء من الإيجابية، رغم تخصيص الجزء الأكبر للدول التي تعترف بحقوق الأقلية، وتضطرّ إلى إجراء تعديلات على حدودها وتقسيمها الإداري الداخلي لضرورة حلّ مشكلات تنجم عن وجود الأقليات.

عند التطرّق إلى اعتراف إسرائيل بالحقوق الجماعية للفلسطينيين العرب في إسرائيل، في هذا الفصل، لا يحيد الكتاب عن التوجّه السائد في جميع كتب التدريس حول هذا الأمر الذي يتمثّل في اعتبار العرب في إسرائيل طوائف وأقليات دينية، ويجري تجاهل المركب القومي في تعريفهم، ولا تُذكر علاقتهم بالشعب الفلسطيني وراء الحدود (المصدر السابق ص 110).

تعديل المنهاج وكتاب التدريس وإعادة كتابة عدد من فصوله

ما وراء المنهاج:

قبل نحو ثلاث سنوات، ثار نقاش حادّ في المجتمع الإسرائيلي، وفي أروقة الكنيست ووزارة المعارف حول تعليم المديّنات في إسرائيل، كان ذلك في أعقاب نشر معهد أبحاث إسرائيلي مغرق في يمينيته السياسية والاجتماعية تقريراً كانت أهمّ استنتاجاته أنّ تعليم المديّنات حسب المنهاج المعمول به آنذاك، يلحق ضرراً بالتربية الصهيونية والوطنية، وبالتزام الطلاب تجاه إسرائيل كدولة القومية اليهودية، وبالتربية الديمقراطية والنقدية، وباحتمالات تخفيف حدة التوتّرات داخل المجتمع الإسرائيلي (2009، ٦٦٦). ويظنّ مؤلف هذا التقرير يتسحّك جايغر أنّ العوامل والأسباب التي تؤدي إلى هذا الضرر هي تأثير الأكاديميين اليساريين الليبراليين الإسرائيليين، من مجالات العلوم الاجتماعية، الذين يعتنقون توجّهات فكرية وسياسية حداثية، وما بعد حداثية وما بعد صهيونية⁹، في واضعي المناهج عامة وضمنهم منهاج المديّنات (المصدر السابق، ص 3).

عامل آخر يترك أثراً سلبياً في تدريس المديّنات، حسب رأي جايغر، هو أنّ توحيد منهاج المديّنات وكتاب تدريس الموضوع لجميع الطلاب من اليهود والفلسطينيين في إسرائيل، أدّى إلى تغليب الطابع الديمقراطي على الطابع اليهودي في تعريف الدولة، وهذا تربيع للدائرة يأتي على حساب ترسيخ وإشاعة الفكر الصهيوني والقومية اليهودية وأهمية دولة القومية. هذا الأمر يؤدي إلى عدم تمكين كلّ جهاز من أجهزة التعليم (اليهودي

9 المقصودون في المقام الأول هم أكاديميون، مثل مردخاي كريميتسر الذي أعدّ مع مجموعة من الباحثين "تقرير كريميتسر" الذي وضع بناءً على طلب من وزير المعارف في سنة 1996 أمنون روبنشتاين، واستمرّ في تشكيل الموجه الأساسي لتدريس المديّنات حتى سنة 2010. يرى مؤلف تقرير معهد الاستراتيجية الصهيونية أنّ تقرير كريميتسر تأثر بالمناخ العام الذي رافق كتابته وهو مناخ تأثر ببرنامج أوسلو، ورغبة أوساط إسرائيلية بالتّوكل إلى تسوية مع الفلسطينيين، وإنهاء الصراع الفلسطيني الإسرائيلي. ومن مخاطر تقرير كريميتسر، حسب يتسحّك جايغر، أنه يؤكّد على القيم الليبرالية الفردية، ويحاول طمس قيم الصهيونية القومية الإنشائية القائمة على العلاقات الوشائجية. ومن الجدير بالذكر أن جايغر ذكر في بحثه أنّ الأكاديمي العربي د. أسعد غانم هو الذي ألف الفصل عن التصدّع القومي في إسرائيل، وهو فصل تشوبه، حسب رأي الكاتب، أخطاء كثيرة، ناهيك التحيز السياسي وتزييف الواقع. ويشير الكاتب إلى أنّ غانم شارك في صياغة "وثيقة الرؤية المستقبلية" لإسناد رأيه فيه.

الرسمي والعربي واليهودي المتدين على تفرعاته) من استخدام لغة وأدوات خاصة به تتيح مواجهة التحديات الخاصة بكل جهاز(المصدر السابق، ص 3).

عامل آخر رأى فيه الكاتب والمعهد الذي يقف وراءه مصدرًا للضرر، هو توسيع نطاق مضامين موضوع المديّنات من تناول علاقة الفرد بالدولة إلى الانشغال بعلاقة الفرد بالمجتمع، والتطرق المتواصل للقضايا اليومية الزاهنة ذات الصلة. ويعتقد الكاتب أن هذا التوسيع والتطرق إلى القضايا الزاهنة، واتخاذ مواقف منها، يعرض موضوع المديّنات إلى بعض الانحرافات الأيديولوجية الخطيرة، وإلى محاولة استخدامه كأداة للتأثير في الطلاب بالتلقين، وطمس المعلومات، والانتقائية في طرح الحقائق، وذلك لخدمة مصالح فئات معينة(المصدر السابق، ص 4).

في قسم التوصيات، في نهاية تقرير جايغر، هنالك مطالبة بعرض وتذويت المزيد من وجهات النظر الصهيونية والمشاعر الوطنية الجمعية، ووجهات النظر الجمهورية والمجتمعية، وتوجهات ديمقراطية غير تلك الليبرالية في منهاج المديّنات وكتب تدريس الموضوع، وفي استكمالات المعلمين وفي صياغة الامتحانات التي تؤثر في ما يخطط المعلمون لتدريسه في الصفوف. هذا يتطلب تعديلاً في طواقم الموظفين المسؤولين عن وضع المناهج وتأليف مواد التدريس وتحديد جدول الأولويات في تدريس الموضوع.

ويوصي معهد الإستراتيجية الصهيونية بإلغاء توحيد تدريس المديّنات للمدارس العربية واليهودية، والاستعاضة عن ذلك بتدريس مختلف، توجهه توجهات جوهرية مشتركة وقاعدة معلومات مشتركة لجميع القطاعات. هكذا يتمكن كل جهاز تعليمي من مجابهة التحديات الخاصة به وبطلابه، دون الاحتكام إلى قاسم مشترك يأتي على حساب المختلف بين القطاعات المختلفة، أي على حساب هواجس خطاب الهوية. ويوصي هذا البحث أيضاً بقصر مضمون منهاج المديّنات على العلاقة بين الفرد والدولة، وعدم الخوض في نقاشات تبحث بعلاقة الفرد بالمجتمع وبقضايا الساعة التي تشكل موضع خلاف بين مركبات المجتمع الإسرائيلي، ويدعو إلى الحذر في الاعتماد على الأدبيات السياسية المنحازة فكرياً وسياسياً وغير الموثوقة(المصدر السابق، ص 80-86).

متأثراً بتقرير معهد الاستراتيجية الصهيونية والضجة التي أثارها، أدخل رئيس السكرتارية التربوية د. تسفيت تسميرت في سنة 2011 بعض التعديلات الكبيرة، في ما يتعلق بمناهج تدريس المديّنات، وقد نُقل عنه قوله بأنه ينوي تخصيص جزء من ساعات المديّنات لتدريس تاريخ الصهيونية ودولة إسرائيل، حيث أن ما يتعلمه الطلاب عن الصهيونية قليل جداً، ما يجعلهم جاهلين في هذا المضمار. اقترح تسميرت توحيد تدريس المديّنات وتاريخ دولة إسرائيل، لحل مشكلة جهل الطلاب اليهود في ما يتعلق بتاريخ إسرائيل والشعب اليهودي.

وأضاف تسميرت: "الآن، يدرس الطلاب، في إطار تعليم المديّنات، كيف يكونون ديمقراطيين، ولكن التعليم الذي يركز على الحقوق وخرق الحقوق هو تعليم يفتقد إلى العمق، مثل الشجرة التي تفقد القدرة على الحياة دون جذورها. وهكذا، فتعليم المديّنات، دون الأساس المتمثل في كوننا دولة يهودية وديمقراطية، ليس أكثر من بعض الشعارات الجوفاء، وسبر الأعماق هو النهج الوحيد الذي يُمكن من فهم أعمق لمعنى السؤال: ماذا يعني أن تكون مواطناً في إسرائيل؟" (2011, 76). وقد نُفذت الخطوة الأولى في هذا الاتجاه في السنة الحالية حيث أُضيفت إلى امتحان البجروت في المديّنات مادة ملزمة عن هذه الموضوعات، رغم أنه من غير

الممكن تدريسها في إطار ساعات تدريس المدنيات، دون أن يلحق هذا الأمر ضرراً بأهداف تدريسها المعلنة¹⁰.

في حينه، غلب على هذه الخطوات طابع سياسي بحث واعتبارات غير مهنية، تُفرض على المعلمين والطلاب، فتزيد من شعورهم بالاغتراب واللامبالاة تجاه جهاز التعليم. كما أثارت التغييرات المذكورة أسئلة مبدئية بشأن سلوك الوزارة في ما يتعلق بتقرير سياستها التربوية في موضوعات تتميز بحساسية خاصة¹¹. ومن المهم أن نذكر هنا بأن الضجة الأساسية، وجل الاهتمام بهذه التغييرات أثيرا في أوساط تربوية¹² وسياسية واجتماعية يهودية في إسرائيل، وكانت مشاركة العرب التي اقتصرت على المعلمين في الأساس محدودة، ربما لأن منهاج المدنيات يقزّر ويوضع لليهود أولاً ثم يترجم للعربية.

أسفر هذا عن إعادة كتابة فصول عديدة وأساسية من كتاب المدنيات "أن نكون مواطنين في إسرائيل"، وتدريب المواد المعادة كتابتها بدل المواد القديمة، على اعتبار أن الكتاب بصيغته الأصلية يوجه الكثير من سهام النقد إلى الدولة، ويترك انطباعاً لدى الطلاب أن كل ما يدور حولهم سيئ لا طائل منه، كما أنه يخصص مواد مطوّلة جداً للتصدعات والصراعات في المجتمع الإسرائيلي بدل التخفيف من التركيز على تناقضات المجتمع الإسرائيلي¹³.

انطلق تسميرت وأنصاره من الداعين إلى إعادة الكتابة، أو إلى تغيير الكتاب كلياً، من ضرورة تضمين الكتاب مضامين جديدة تتناول تاريخ اليهود القديم والحديث مع إيلاء اهتمام خاص لفترة إقامة الدولة، ومراحل تشكّل المجتمع اليهودي في إسرائيل. إضافة إلى ذلك، شكّل هاجس إقناع الطلاب بفكرة الدولة اليهودية وتسويغ فكرة دولة القومية اليهودية (Jewish Nation State) في الفترة التي أصبح فيها مفهوم دولة القومية موضع نقاش حاد، ومثار خلاف فكري في الأوساط السياسية والأكاديمية في العالم. أراد تسفي تسميرت ومؤيدو فكرته تجذير وترسيخ فكرة الدولة اليهودية بين الطلاب اليهود، في المقام الأول، وتعزيز مكانة هذه الفكرة داخل الإجماع القومي، ما يجعل كل نقاش نقدي في هذا الشأن، حتى بين العرب، معادياً راديكالياً مناهضاً، ومن المفروض عدم خوض نقاشات كهذه في حصص التدريس¹⁴. وكان د. أيمن إغبارية المحاضر في جامعة حيفا في ذلك الوقت، وعضو لجنة موضوع المدنيات في وزارة المعارف قد استقال

10 رافقت هذه الخطوات استقالة وإقالة اثنين من المسؤولين عن منهاج المدنيات، وإقرار كتب تدريس الموضوع، هما بروفيسور يديدياشطيرين رئيس لجنة الموضوع، وأدار كوهن المفتش المسؤول عن تدريس المدنيات.

11 من المتوقع أيضاً أن تسبّب خطوات قطعية غير مدروسة كهذه ضرراً كبيراً على الضعيف الفعلي الذي يتمثل في سنوات من العمل التربوي الحثيث لبناء منهاج متماسك وغني بالمضامين الملائمة لقدرات الطلاب. ومن المعروف أن معلمي المدنيات، اليهود في المقام الأول، يعبرون عن شعورهم بالبلبلّة التي نتجت عن هذه الخطوات، لا سيما أنه لم يُعَيّن مفتش بديل للمفتش الذي أقيل حتى سنة 2014.

12 ومن الجدير بالذكر أن المعلمين اليهود انقسموا بين مؤيد ومعارض للخطوات الجديدة التي اقترحتها تسميرت، ونظّم كل قسم منهما عريضة وقّعها المئات من المعلمين من الطرفين، الأولى تعارض خطوات تسميرت والثانية تؤيدها.

13 أول الأبواب التي طالب تسميرت بكتابتها من جديد هو ذلك الذي يتناول الدروز في إسرائيل، حيث يستعرض هذا الباب التيارات المختلفة داخل المجتمع الدرزي في إسرائيل، ويبين أن هناك توجهات مختلفة في شأن العلاقة مع الدولة ومع باقي العرب في البلاد والمنطقة كلها. كما أن الباب يبين أن مقابل الدروز الذين يؤكّدون على هويتهم المدنية فقط، هناك من يتمسك بقوميته العربية وبإصرار. لم يستحسن تسميرت هذا الاستعراض الذي لا يظهر الدروز موحدين في علاقة "حلف الدم" مع إسرائيل، فأمر بإعادة الكتابة وهو ما حصل، فجاءت المادة الجديدة على شكله ومثاله. يمكن الاطلاع على المادة الجديدة في موقع الإنترنت التالي: <http://civics.arabic.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=5241c8ba-05eb-4ce5-af8d-ca7dcc32c17f&lang=ARB>

14 ما حصل مع مدرّس الفلسفة من بلدة طبعون آدم فيرته، في شهر كانون الثاني 2014، بعد التساؤل عن أخلاقية ممارسات الجيش الإسرائيلي، هو مثال لما يمكن أن يواجهه مدرّس يتعامل نقدياً مع مركّبات الإجماع القومي الصهيوني. يُنظر أوركشتي ويردين سكوب، "معلم تحت الامتحان - آدم فيرته: يجب الحديث عن كل شيء في الصف. كل ما يصبح محرّماً يشكل خطراً. هارتس، 3/2/2014

من عضوية اللجنة في أعقاب قرار تسميرت إدخال تعديلات واسعة على مواد التدريس. اعتبر إغبارية أن الدافع لتعديل المواد سياسي بحت، وصهيوني واضح لا علاقة له بالاعتبارات البيداغوجية، كما رأى أن التعديل جاء رضوخاً لمطالب معهد الإستراتيجية الصهيونية حول تدريس موضوع المديّنات. أكد إغبارية في رسالة الاستقالة التي وجهها إلى تسميرت أن فرض رواية تاريخية صهيونية على المعلمين والطلاب العرب هو إقصاء كامل لهم وللأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، وإفشال كل محاولات بلورة ثقافة سياسية موحدة في الدولة (קשת, 2010).

وقالت د. ريكي تسلي، رئيسة المنتدى الأكاديمي لتدريس المديّنات، في هذا الصدد: "يحاول تسميرت نقل مواضع الاهتمام والتشديد في تعليم المديّنات من الديمقراطية إلى اليهودية والصهيونية"، وأضافت أن "وزارة المعارف غير معنية بتدريس موضوع المديّنات لتعزيز التربية المدنية، وإنما كتاريخ أرض إسرائيل وشعب إسرائيل. إن وجهة نظر تسميرت التي تظهر للعيان فتوى غير تعددية" (קשת, 2010).

لا يتعلّق الأمر طبعاً بتسميرت نفسه، فهو في حالتنا ليس إلا مرآة عاكسة لمناخ عام تميّز بارتفاع في تأثير سياسة الهويات، لا سيما في أوساط اليمين الإسرائيلي، وبالسعي إلى إغلاق ملف القضية الفلسطينية عبر إجبار الفلسطينيين على التخلي عن مطلب حق العودة، وعن روايتهم التاريخية ومطالبة إسرائيل بالاعتراف بالغبن التاريخي الذي سببته لهم، الأمر الذي يترتب عليه عدد من المطالب الأخرى. كذلك فإن اعتراف دول العالم والفلسطينيين بكون إسرائيل دولة يهودية، يمهد الطريق نحو مطالبة إسرائيل بإجراء بعض التعديلات الحدودية مع الفلسطينيين للإبقاء على يهوديتها من الناحية الديمغرافية، وليس من المستبعد أن تصل هذه المطالبات في وقت لاحق إلى مطالب إسرائيلية على صعيد "نقل" السكان أيضاً، وفي أحسن الأحوال تسويق عدم منحهم حقوقاً متساوية كمواطنين. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن مناهج المديّنات الجديد مسكون بهاجس الاعتراف بإسرائيل كدولة يهودية. ولكن المهم في الأمر، وقد ذكرناه في أكثر من مكان خلال البحث، هو أن هذا المنهاج مقرر للطلاب اليهود في المقام الأول، ما يشير إلى أن هذا الهاجس ليس مفهوماً ضمناً بالنسبة للمجتمع اليهودي، ولا بدّ من تفعيل جميع آليات التلقين لإقناع الذات بها، في وقت يتعرّض فيه مفهوم الدولة القومية (Nation State) للكثير من المسألة، وترتفع أصوات مشككة بإمكانيات نجاح حلّ الدولتين القوميتين كنسوية تاريخية للقضية الفلسطينية.

أبرز مميزات الكتاب بصيغته الجديدة:

قبل التطرّق إلى أبرز ما يميّز الفصول المعادة كتابتها من كتاب المديّنات (أشكنازي ف وآخرون، 2013)، لا بدّ من التوقّف عند حقيقة بالغة الأهمية من شأنها أن تلقي ما يكفي من الضوء على وجهة المنهاج المعدّل وكتاب التدريس بحلته الجديدة. مفاد هذه الحقيقة أن اثنين من الأشخاص الذين يلعبون أدواراً رئيسة في قراءة وتحرير وإقرار مضامين هذه الفصول، هما من أبرز الأكاديميين المرتبطين ارتباطاً وثيقاً بمعهد الاستراتيجية الصهيونية. الأول هو البروفيسور آش كوهين، رئيس لجنة موضوع المديّنات في وزارة المعارف، أكاديمي معروف بمواقفه اليمينية، والثاني هو د. أبيعاد بكشي، المستشار الأكاديمي الوحيد لعملية إعادة كتاب المديّنات، محاضر في كليات القانون في جامعتي بار إيلان وحيفا، عمل في الماضي مستشاراً لصياغة "مشروع قانون القومية" الذي قدّمه للكنيست كل من آفي ديختر وزئيف إلكين ودافيد روتيم (من الصّقور في إسرائيل). وكان من بين ما جاء في مشروع القانون المذكور أن تعريف إسرائيل كدولة ديمقراطية

يكون تعريفًا ثانويًا مرافقًا لتعريفها كيهودية (2013، 517). ولعلّ هذا التوجّه هو الخيط الناظم لأبرز ما يميّز الفصول المعادة كتابتها، وهي تتلخّص في ما يأتي:

هاجس "يهودية الدولة" يأتي على حساب "ديمقراطيتها"

يلاحظ هذا التوجّه في الفصول الجديدة على نحو واضح، ففي هذه الفصول، ليس هنالك ذكر، تقريبًا، لإسرائيل كيهودية وديمقراطية، وحتى عندما تُذكر هذه الصفة لإسرائيل، يوضّح للقارئ على نحو ضمني عبر الصياغة والتشديدات أنّ تعريف إسرائيل كيهودية، يفوق من حيث المكانة والأهمية تعريفها كدولة ديمقراطية. وبالنسبة للطالب العربي، فإنّ طرح الأمور بهذا الشكل هو تراجع حتّى عن محاولات إقناعه باحتمال كون الدولة يهودية وديمقراطية في الوقت نفسه؛ ففي الكتاب الأصلي وفي الكثير من الكتب التدريسية، هنالك إصرار على تغليب التوتّر الضمني في مقولة يهودية وديمقراطية، أمّا هنا، فالتشديد هو على موديل دولة القومية الإثنية الثقافية اليهودية. السبب في ذلك أنّ الفصول الجديدة لا تحسب حساب العرب في شيء، بل هي تجسيد للفكر اليميني السائد اليوم، والموجّه إلى الجيل الناشئ من طلاب اليهود فقط، وقد أشرنا إلى هذا الأمر في أكثر من مكان في هذا البحث. إذًا، تشغل الفصول الجديدة بيهودية إسرائيل، كدولة قومية، وتقلّل من أهمية الديمقراطية في المجتمع والحكم، وهي في هذا الجانب تختلف عن الكتاب الأصلي الذي أولى مبادئ وقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان اهتمامًا كبيرًا، وإن كان ذلك على المستوى النظري، دون التطرّق إلى المسّ بحقوق الفلسطينيين في إسرائيل، وإلى الاحتلال في الضفة الغربية وقطاع غزة.

في هذا الصدد، وجدت الباحثة هليلي بينسون، التي أجرت بحثًا متعمّقًا في فحوى الفصول التي أعيدت كتابتها، أنّ في الفصول الجديدة انحيازًا أيديولوجيًا وإخفاء للمعلومات، وعرض تصوّر سياسي أحادي التوجّه على نحو واضح وصارخ، وأنّ ذلك ناتج عن مشاركة معهد الإستراتيجية الصهيونية في وضع منهاج المديّنات (2013، 101).

تصوير العرب كمجموعة من الأقليات الدينية واللغوية وليس أقلية قومية

يتجاهل الكتاب بصيغته الجديدة الرواية والهوية الفلسطينية، ويصوّر العرب كمجموعة من الأقليات الدينية (الطوائف) واللغوية، وليس أقلية قومية عربية واحدة، ويقلّل من أهمية العامل المشترك الجامع، أي الهوية القومية العربية، الفلسطينية، بل وتجاهل هذا العامل تجاهلاً كاملاً¹⁵. فقد جاء في الكتاب، على سبيل المثال لا الحصر: "... ما يعني أنّ الأقلية العربية في إسرائيل تشكّل جزءًا من الأكثرية المهيمنة في الشرق الأوسط، وكان العرب قد تحوّلوا في أعقاب حرب 1948، من أكثرية إلى أقلية في دولة إسرائيل، وهذه الحقيقة

15 في الفصل عن مميزات الأقليات القومية، يرد الاقتباس الشهير من أقوال عضو الكنيست ونائب الوزير عبد العزيز الرّعي: "ما يثير لديّ الحيرة والتردد، كعربيّ إسرائيليّ، هو أنّ شعبيّ في حالة حرب مع دولتيّ" (ص 83 في دوسية الفصول المعادة كتابتها). ربّما يريد النّص من ذلك أن يظهر العربيّ الفلسطينيّ في حالة التّباس من ناحية الهوية، ولكنّ التّردّد الذي يتحدّث عنه الرّعيّ يصلح لوصف نفسيّة ومشاعر عضو كنيست عربيّ في حزب مبام الصهيونيّ ونائب وزير في حكومة إسرائيل، ولكنه لا يعكس حال غالبية الفلسطينيين العرب في إسرائيل اليوم. فهم يعيشون حالة من التوتّر بين شعورهم الوطنيّ وانتمائهم للشّعب الفلسطينيّ الذي أحلتّ عليه إسرائيل نكبة ثمّ احتلالاً، وما زالت تسيطر عليه، وبين حقوقهم كمواطنين في دولة قامت على أنقاضهم وفرضت عليهم المواطنة الإسرائيليّة التي قبلوا بها. هذا هو التوتّر الذي يميّز واقع الفلسطينيين العرب في إسرائيل وليس تردّد العربيّ الإسرائيليّ الناشط في حزب صهيونيّ بين شعبه ودولته.

لها تأثيرها في علاقتهم بدولة إسرائيل كدولة قومية يهودية" (أشكنازي، ف وآخرون، 2013، ص 83). وإذا أخذنا بعين الاعتبار الأوساط والأشخاص الذين يتحكمون بهذه التجديدات، يمكن أن نستنتج بسهولة أن هناك محاولة لنسب العرب إلى الاكثريّة العربيّة في الشرق الأوسط، وفكّ الرّباط الذي يربطهم بفلسطين أرضاً ووطناً. ولا نضيف جديداً إذ نقول إنّ هذه النّغمة تتماشى مع ادّعاءات أوساط رسمية وشعبية مفادها أن للفلسطينيين المواطنين في إسرائيل 22 دولة عربيّة، يمكنهم أن يذهبوا إليها إذا رغبوا في ذلك، أو إذا استمروا في إنكارهم لليهوديّة إسرائيل¹⁶.

وجاء أيضاً في صدد التّعامل مع الفلسطينيين داخل إسرائيل كمجموعة من الأقليّات: "توجد في إسرائيل أقليّات عديدة ناطقة بالعربيّة تشكّل معاً حوالي 20.5% من مجموع السّكان في إسرائيل، منهم المسلمون، المسيحيّون، والدّروز" (أشكنازي، ف وآخرون، 2013، ص 83). هذا مع العلم أن الموادّ الجديدة، خلافاً للكتاب الأصليّ، تنزع البدو عن العرب، وتعتبرهم أقلّيّة إثنيّة مثلهم مثل الدّروز الذين لا يُعتبرون عرباً، إذ ورد: "على الرّغم من أن لغة الدّروز عربيّة، فإنّ تعريفهم كعرب يشكّل سؤالاً مركّباً يثير خلافات بين الدّروز أنفسهم والعرب عموماً" (أشكنازي، ف وآخرون، 2013، ص 83). وتواصل الموادّ الجديدة التّعامل مع العرب في إسرائيل بهذا الشّكل الذي لا هدف منه سوى عرض الفلسطينيين -سكان البلاد الأصليين- وكأنّهم مجموعات لا يربطها رابط، وليس لها هويّة واحدة جامعة. لا بل إنّ الموادّ الجديدة لا تتورّع عن التّلميح بأنّ الفلسطينيين لا ينتمون إلى هذه البقعة من الأرض، وأنّهم جاءوا إليها مهاجرين في موجات هجرة، يُختلف حول تقدير حجمها¹⁷. هذا مع العلم أن كلمة "فلسطينيين" لا ترد نهائياً في الفقرات التي تتناول هذا الادّعاء.

تغييب السياق الاجتماعي والسيروية التاريخية

عند عرض الأوضاع الاقتصاديّة للعرب في الموادّ الجديدة، يغيب السياق الاجتماعيّ أو السيروية التاريخية اللذان أوصلا إلى هذا الواقع، فمثلاً ورد في صفحة 84 أن "نسبة مشاركة العرب في إسرائيل في سوق العمل أقلّ نسبياً من نسبة مشاركة عموم السّكان في إسرائيل، حيث تبلغ مساهمتهم في الناتج المحليّ الخام (مجموع البضائع والخدمات المُنتجة في المرافق الاقتصاديّة)، 8% فقط، رغم أنّهم يشكّلون حوالي 20% من مواطني الدّولة، ويُعتبر هذا أحد المؤشّرات لفحص العلاقة بين الانتماء الجماعيّ وحصة المجموعة في الاقتصاد."

إنّ طرح الأرقام بهذا الشّكل المنزوع من سياق التّمييز وغياب المساواة، هدفه تصوير الأمر وكأنّ العرب هم الذين يتحمّلون مسؤوليّة عزوفهم عن المشاركة في سوق العمل لأسباب عديدة، منها أسباب ثقافيّة موهومة، والرّغبة في الاعتماد على الدّولة، مثلهم في ذلك مثل اليهود الوريثين المتزمتين (الحريديم) الذين يصوّرون دائماً كعالة على المجتمع الإسرائيليّ وكأجسام طفيليّة تعيش على حساب غيرها. في فقرة لاحقة، يعترف

16 وعند ذكر الهوية القوميّة، في سياق الحديث عن الفلسطينيين في الموادّ الجديدة، نلاحظ أنّها تُعرّف بمصطلحات "الوحدة العربيّة". هذا مع العلم أن هذه المصطلحات لم تعد تستعمل، تقريباً، بشكل جديّ في الأدبيات السياسيّة العربيّة.

17 المصدر السابق، ص 83، حيث جاء في هامش توضيحيّ بارز على يمين الصفحة ما يلي: "هناك خلاف تاريخي فيما يتعلّق بمسألة عدد العرب الذين عاشوا في أرض إسرائيل قبل الهجرة اليهوديّة الأولى في عام 1882 بالمقارنة مع عدد العرب الذين هاجروا إليها في نفس وقت الهجرات اليهوديّة. بالإضافة إلى ذلك، هناك جدل حول السّؤال الحقائق حيال ما هو مركّب التّكاثر الطبيعي وما هو مركّب الهجرة في الازدياد الديمغرافي العربيّ في القرن العشرين. لا شك في أنّه كانت هناك هجرة عربيّة ملحوظة في النصف الأوّل من القرن العشرين إلى جانب الهجرة اليهوديّة، غير الخلاف التاريخي حول حجمها".

الكتاب بوجود فجوات في الأجور وفرص التّقدّم بين العرب واليهود، إلّا أنّه لا يتطرّق إلى مصادر التّفاوت الاقتصاديّ الذي يعاني منه العرب، ولا إلى أسباب نسب الفقر الهائلة في أوساط المواطنين العرب والتّمييز البنيويّ الذي تُعاني منه الأقلّيّة العربيّة. عوضاً عن ذلك، يُشيد الكتاب بمساعي الحكومة لتحسين الأوضاع ولخلق مناطق صناعيّة، ولدعم وتشجيع الثّقافة العربيّة والدرزيّة، لا سيّما في مجال التّربيّة والتعليم. هذا دون الإشارة إلى أنّ المدارس العربيّة لا تتلقّى ميزانيّات مساوية لتلك التي تتلقّاها المدارس اليهوديّة، وأنّ مناهج التّعليم العربيّة لا تزيد عن كونها مناهج ناطقة بالعربيّة فقط، إذ يحدّد فحواها أكاديميّون يهود، هم في أحسن الأحوال غير مقرّبين من حركات صهيونيّة يمينيّة، كما هو الحال في مناهج المديّنات الذي نحن بصده.

شرعنة المسّ بحقوق الأقلّيّات

كما أسلفنا، الفصول المعادة كتابتها مهجوسة بالخطاب القوميّ - الإثنيّ الذي يقوم على اعتبار المميّزات اللاّ إراديّة الموروثة، بحكم الدّم أساساً، للجماعة القوميّة السّاعية إلى تقرير المصير وللمواطنة وللحقوق التي تشتقّ بعد ذلك، في المقام الأوّل، من الانتساب إلى تلك الجماعة. إحدى التّناجح المحتملّة لشرعنة وترويج فكرة كهذه، لا سيّما في مجتمعات تعيش حالة من التّوتر بين الأكثريّة والأقلّيّات، هي المسّ بحقوق أبناء هذه الأقلّيّات، وكأنّ هذا المسّ شرّ لا بدّ منه في الطّريق إلى تحقيق الدّولة القوميّة الثّقافيّة. والرّسالة الضّمنيّة التي تُنقل إلى الطّلاب، في هذه الحالة، هي أنّ المسّ بحقوق الأقلّيّات هو أمر يُمكن تحفله وقبوله باسم فكرة الدّولة القوميّة الإثنيّة والثّقافيّة. هكذا مثلاً يعزّز الكتاب الفكرة القائلة أنّ للأقلّيّات حقّاً محدوداً للتّأثير في الحلبة العامّة، وحقّاً محدوداً في التّعبير عن ثقافتهم في الحيّز العامّ. وقد ورد في هذا الصّد ما يلي: "يجب أن يتمتع أبناء هذه الأقلّيّات بكافة الحقوق الثّقافيّة الفرديّة والجماعيّة في مناطق سكناهم، لكنّ هذا الالتزام لا يمنع من ثقافة الأكثريّة أن تفرض هيمنتها، ولا يحرم مجموعة الأكثريّة من حقّ التّأثير في الحيّز العام. وبالتالي، فإنّ لأبناء الأقلّيّات حقّاً في الثّقافة داخل أطر مجتمعاتهم المحليّة، ولكن ليس لهم الحقّ في الثّقافة بمفهوم بلورة هويّة الدّولة برمتها" (أشكنازي.ف وآخرون، 2013، ص 45).

يحاول أحد الفصول الجديدة ("مفاهيم ديمقراطيّة ليبراليّة: المفهوم الفرديّ، المفهوم الجمهوريّ والمفهوم المتعدّد الثقافات")¹⁸ جاهداً أن يوفّر تبريرات يسمّيها ليبراليّة وديمقراطيّة للدّولة القوميّة اليهوديّة، وهو الهدف الأساس لهذه الفصول. ولكننا إذا نظرنا بتمعّن إلى هذه التّبريرات، لوجدناها لا تمتّ إلى الليبراليّة والديمقراطيّة بصلّة، بل هي تبريرات خطيرة. في هذا الفصل أيضاً يحاولون تبرير وتسويق الواقع السّائد في الدّولة القوميّة الإثنيّة اليهوديّة الحصريّة، فنجدهم يفضّلون لهذا الغرض نظريّة على قياس هذا الواقع، وليس هذا بجديد في العلوم السياسيّة الإسرائيليّة، فنظريّات "الديمقراطيّة الإثنيّة" على أشكالها ونظريّة "الديمقراطيّة المرفّقة" تندرج تحت هذا التصنيف الذي يتّسم بمحاولة "ليّ ذراع" النظريّات السياسيّة وتشويهها، لكي تلائم الصورة المرغوب في عرضها للعالم.

يطرح الفصل مجموعة من الادّعاءات على أنّها تبريرات ليبراليّة لدولة قوميّة، ولكننا إذا تفحصناها جيّداً

18 من الجدير بالذكر أنّ هذا الفصل قد أضيف إلى الفصول المعادة كتابتها في وقت لاحق، بعد أن استغرقت ترجمته إلى العربيّة وقتاً طويلاً جداً، ولذلك لم يُشمل ضمن إضارة الفصول المضافة، وإنما أرسل إلى المعلمين عبر البريد الإلكترونيّ في شباط 2014، ويمكن الاطلاع على هذا الفصل في موقع موضوع المديّنات في وزارة المعارف: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/ChipusPashut/DafChipus.htm> (شوهدي في 2014/9/1)

فستوصل إلى الاستنتاج القائل: " لا الادعاءات ليبرالية، ولا إسرائيل دولة قومية بالمعنى المتعارف عليه في النظريات القومية والقانونية، فمن أساسيات النظريات القومية أن حق تقرير المصير ممنوح للأكثرية في منطقة جغرافية محدّدة. هذه الأكثرية تكون موجودة ولا تُستجلب. كما لا تقوم الدولة من أجل خلقها.

من ناحية ثانية، يتجاهل هذا الفصل الفروق الجوهرية بين القومية المبنية على روابط مدنية والقومية المبنية على الحصرية الإثنية، لإخفاء حقيقة الموديل الإثني الذي ساد في القرن التاسع عشر، ثم أدى إلى الولايات، وإلى خلاصة مفادها أنه لا يمكن تأسيس دول ديمقراطية على طهارة العرق نظراً للتعدد.

وفي سياق التطرق إلى حدود حق الأقليات في الدولة الديمقراطية على الطابع العام للدولة، وهو أمر تطرقنا إليه، يتجاهل الفصل حقيقة أن الحقوق الثقافية والجماعية في النظرية الليبرالية تُعطى للأقليات لحمايتها، وليس للأكثرية لضمان هيمنتها. كذلك يتجاهل أن النظرية الليبرالية التي تضمن حرية العبادة والإيمان تصرّ على حيادية الدولة تجاه الدين، وترفض إقامة دولة دينية أو دولة هدفها إعلاء شأن دين ما، وأنه وفقاً لهذه النظرة تكون الدولة العلمانية فقط ديمقراطية.

وتشير هليلي بينسون إلى أن ادعاء ورد في هذا الفصل، يمنح الشرعية لعمليات مثل الاحتلال، والتّهجير والتّرانسفير، فقد ورد في بدايته أن "مساحة الدول تتحدّد بطرائق مختلفة، منها المعاهدات الدولية، والاحتلال وانفصال دول عن بعضها البعض"¹⁹، وتضيف بينسون أن التطرق إلى المعاهدات الدولية من ناحية، والاحتلال من ناحية ثانية، في إطار واحد دون تحفظ، من شأنه أن يوحي للطلاب أن للأميرين نفس القدر من الشرعية، وهذا خطير. كما وجدت بينسون أن في الفصل نفسه تركيزاً للتفاوت بين نوعين من المواطنة في إسرائيل، الأول ممنوح لأبناء المجموعة القومية الإثنية من واقع كون إسرائيل يهودية، والنوع الثاني هو مواطنة دونية ممنوحة للعرب من حقيقة كون إسرائيل "ديموقراطية" (510-513، 2013:33).

19 يُنظر نفس الفصل في موقع الإنترنت:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/ChipusPashut/DafChipus.htm>

خاتمة

يغبت لنا هذا التحليل لمنهاج المديّنات أن تحكّم وزارة التربية والتعليم بمضامين كتب التدريس، ولا سيّما في موضوع المديّنات، وهو حال التاريخ والعلوم الاجتماعية أيضًا، يبقى أداة مركزية في تعميم الهيمنة الأيديولوجية، كما يشكّل نوعًا من مواقع الصراع السياسي الذي تخوضه المجموعات المختلفة ضد بعضها البعض في المجتمعات المتصدّعة. وعادة، تسعى الدول ومجتمعاتها إلى استخدام كتب التدريس وجهاز التعليم، برمته، لشرعنة منظومة محدّدة بدقّة، من الأفكار والقيم التي تسدّ حاجة أفراد مجتمع الأكثرية إلى الشعور بأنّ وجهتهم الأخلاقية والفكرية، كمجموع، واضحة وصحيحة توحد الشعب في مواجهة أيّ زعزعة في تكتله وتماسكه، أو في مواجهة مجموعات أخرى تعيش على نفس الأرض، وتروي رواية تاريخية جمعيّة مختلفة، مناوئة في أغلب الأحيان، كما في حالة الفلسطينيين في إسرائيل.

إزاء هذا الواقع الذي حاول هذا الفصل إثباته، يكون من باب التوهّم الاعتقاد بأنّه من الممكن إحداث تغييرات جوهرية في المنهاج، وفي الكتب المقرّرة لتدريسه، بواسطة التوجّه إلى القيّمين على المناهج وإقناعهم برداءة مستوى الكتب على المستوى النظريّ، وبأنّها تتبنّى الرواية الرسمية الصهيونية المعادية أصلاً للفلسطينيين عمومًا، وبضمنهم المواطنين الفلسطينيين في إسرائيل، وتحاول إخفاء سياسات الدولة تجاههم. وقد رأينا في هذا الفصل، وفي أكثر من موقع، أن منهاج المديّنات يقوم بكلّ هذا بشكل واع ومقصود.

ويبقى السؤال: ما العمل إذا؟ وكيف يترتّب علينا كمجتمع أن نقف في وجه تحقّق الأهداف التي ترجوها المؤسسة الرسمية من وراء منهاج المديّنات وغيره؟ هذا هو السؤال الذي لم يعد من الممكن تجاهله، لا سيّما في ظلّ المناخ السياسي والاجتماعي السائد، سواء على الصعيد المحلي أو على صعيد العالم العربيّ.

المراجع

العربية

أدان، ح. أشكنازي، ف. وألبرسون، ب. (2003). أن نكون مواطنين في إسرائيل. الناصرة: دار النهضة للطباعة والنشر.
أشكنازي، ف. الحاج، ب. ألبرسون، ب. دوبي، ت. شتركن، د. (2013). أن نكون مواطنين في إسرائيل - ما هي الدولة اليهودية.
(دوسية الفصول المعادة كتابتها) طبعة تجريبية. تل أبيب: معالوت للنشر والكتب م.ض.

العبرية

גייגר, י. (2009). לימוד אזרחות בישראל: אינדוקטרינציה חד-כיוונית, נייר עמדה. ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.
פינסון, ה. (2009). תוכנית לימודים אחידה לכולם? מבט ביקורתי על תוכנית באזרחות לבתי ספר תיכוניים. אלפיים (34), 216-237.
פינסון, ה. (2013). ממדינה יהודית ודמוקרטית למדינה יהודית נקודה - ניתוח הפרקים החדשים בספר הלימוד למקצוע האזרחות: להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית. האגודה לזכויות האזרח בישראל ודיראסאת' מרכז ערבי למשפט ומדיניות.

الإنجليزية

Griffin, W. L., & Marciano, J. (1979). Teaching the Vietnam War. Montclair, NJ: Allanheld, Osmun p, 35

الإلكترونية

ولמר, תומר. המורים במלחמת אזרחות: לאומיות או דמוקרטיה. הארץ 30-06-2011.
קשתי, אור(א). משרד החינוך משכתב ספר באזרחות בשלבי קורטרבה מדי על המדינה, הארץ, 29/08/10
קשתי, אור(ב). זעם בוועדת מקצוע האזרחות עקב השינויים בספר הלימוד. הארץ 1/09/2010
סקופ, ירדן. יועץ יחיד לספר האזרחות החדש: ממנסחי חוק הלאום. הארץ, 17/9/2013

الفصل الرابع

كتب التاريخ: ذاكرة مغيّبة ومعرفة مُقوّلة

د. جوني منصور

ملخص

"إذا كانت الجغرافيا عرضة للزلازل، فإنَّ التاريخ فوق مستوى كلِّ الزلازل". (أحمد بن نعمان)

"استعمال قصص الماضي وغرس التراث التربوي من جيل إلى جيل بهدف بلورة جيل المستقبل"؛ بند من أهداف تدريس التاريخ في المدارس الإسرائيلية، ونتساءل في هذا الفصل: أيُّ ماضٍ يقصدون؟ وعن أيِّ جيل يتحدثون؟ وهل فعلاً تساهم المدارس بتشكيل الذاكرة الجماعية عند اليهود والعرب على حدٍّ سواء في إسرائيل؟ تؤكِّد دراسة وتحليل كتب التاريخ في المدارس العربية أنَّ "فرض تاريخ الأغلبية وتدريسه بكثافة كبيرة، وعلى مدى سنوات طويلة يعمل على نزع الشرعية من تاريخ الآخر، وهكذا يحقق منهاج الوزارة مشروع الدولة في تهجين الآخر وإخضاعه لأوامرها وتعليماتها. أي أنَّ كتب التاريخ بتركيزها على تاريخ اليهود وتاريخ الشعب الإسرائيلي، وإقصائها تاريخ الشعب الفلسطيني وتهميشه وتجاهله، تسعى في الأساس إلى بلورة هوية بعيدة عن الأسس القومية لدى الطلاب العرب في إسرائيل.

يتطرَّق هذا الفصل إلى المضامين التي تُدرَّس في موضوع التاريخ، كما جاءت في الكتب التدريسية المصدَّقة من وزارة التربية والتعليم في إسرائيل للمرحلة الثانوية، ومن أهمِّ الاستنتاجات التي توصلنا إليها هي أنَّ وزارة التربية والتعليم تعتمد منهاجاً يهدف إلى تشكيل معرفة الطالب، وفق قوالب موجهة تتناسب وأيديولوجية الدولة، وتهدف أيضاً إلى بناء طالب لا علاقة له بماضيه وحاضره ومستقبله، فالكتب المستعملة قديمة ولا تتطرَّق إلى الأحداث المفصلية أو الأحداث التي جرت في العقود الأخيرة، كما أنَّ نصوصها هي وكيل العقيدة الصهيونية، ولا تستعمل اسم فلسطين إلا نادراً، وتجاهل وجود الشعب الفلسطيني على هذه الأرض. كما يعرض الفصل التوجُّه الاستشراقي والتمطية في عرض تاريخ الشرق الأوسط وشعوبه، ويتطرَّق إلى الأبعاد الذهنية والنفسية لقراءة النصوص الواردة في جميع الكتب التي تسعى إلى بناء شخصية تتغرب عن حضارتها.

مقدمة

إنّ تعليم موضوع التاريخ بواسطة كتب مصدّقة من وزارة التربية والتعليم في إسرائيل، دون التخلّي عن هذا الإجراء وفتح الباب لتعليم حرّ، يُبقي الأمر بيد الدولة كأداة هيمنة وتوجيه أيديولوجي، يهدف إلى تحقيق رؤى الدولة ومؤسساتها الصهيونية؛ فدولة إسرائيل ترى أنّ من واجبها استعمال قصص الماضي وغرس التراث التربويّ من جيل إلى جيل بهدف بلورة جيل المستقبل، كما ورد في بنود أهداف تدريس التاريخ الصادرة عن الوزارة. إنّ كتب تدريس التاريخ في إسرائيل، بما فيها تلك المصدّقة في المدارس العربية، تسعى إلى تعليم الطالب أنّ الحدث التاريخيّ بيعت الشعب اليهودي في العصر الحديث هو محور المشهد التاريخي السائد. ويُدرّك واضعو كتب التاريخ للمدارس بشكل عامّ، في حال تخصيص الكتب لتعليم تاريخ اليهود والحركة الصهيونية وإقامة دولة إسرائيل، ضرورة تجنيد الماضي بالصورة التي تُعطيههم شرعية إقامة دولة إسرائيل. ولتحقيق هدف إقامة هذا الوطن "دولة إسرائيل" وتعزيزه، هناك حاجة إلى أن تكون أغلبية يهودية مسيطرة في فلسطين، للحفاظ على شكل الدولة أمنها، ومستقبلها. وبما أنّ العرب في إسرائيل هم أقلية قومية أصلائية، فإنّ كتب التدريس تعمل على إقصاء تاريخهم وتهميشه وتجاهله، وبالتالي تمنح الأغلبية شرعية أكيدة وأساسية للمستقبل. كما يدرك المشرفون أيضًا على تصديق هذه الكتب أنها ستمنح الطالب قيمًا وسيطة لبلورة وتشكيل ذاكرة جماعية للطلاب، وفي حال عدم التطرّق إلى تاريخ الشعب الفلسطيني الحقيقي، وعرضه كمشكلة فحسب، فإنّ هذا الأمر بحذ ذاته يشوّه الذاكرة الجماعية التي ينشأ عليها الطلاب العرب.

إنّ الذاكرة الجماعية في النصّ التاريخي المدرّج في المنهاج، تتضمن كلّ المعرفة الشرعية Legitimate Knowledge التي يجب أن يعرفها المواطن، وتُنسب كل ما لا يجب أن يعرفه، ولهذا، فإنّ الرغبة في معرفة وتذكّر أحداث معينة ونسيان أحداث أخرى، كانت وما تزال صناعة تربوية دورها ومهامها التمييز بين التاريخ "المسموح" والتاريخ "الممنوع"، في مسيرة تشكيل "سيرة الأمة أو الشعب"، وهذا ينطبق تمامًا على كتب تعليم التاريخ في المدارس العربية التي تعرف جيّدًا أين هو المسموح وأين هو الممنوع (Apple, 1993; Podeh, 2000).

وهذا ما بُني في إسرائيل خلال عقود طويلة من التدقيق فيما يُدرّس، وما لا يجب أن يُدرّس للطلاب العربيّ؛ بمعنى آخر، وظفوا الصناعة التربوية لتطويع التاريخ بأقسامه المختلفة؛ تاريخ العرب، وتاريخ الشرق الأوسط، والتاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي، وتاريخ القرن العشرين، لخدمة وصالح تاريخ الأغلبية اليهودية في دولة إسرائيل. لذا، تؤثر كتب التاريخ تأثيرًا كبيرًا في بلورة المواقف، وخاصة تلك المرتبطة بالذاكرة الجماعية، كما سنبيّن لاحقًا. وبالتالي، يشكّل الكتاب التعليمي لموضوع التاريخ المُصدّق من الجهة المختصة في وزارة التربية والتعليم، محاولة لجعل الطالب خاضعًا ومؤمنًا بالحقائق التاريخية التي يريدّها واضع النصوص.

فمن خلال منهاج تدريس التاريخ في المدارس العربية، تنقل وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية رموزًا وتقاليده وممارسات ثقافية، وتحتّ على ترسيخ روايات تخصّ الجماعة الإثنية المهيمنة في الدولة، وفي المقابل، تعمل على تفرغ تاريخ الأقلية العرقية المعرفة كعدوّ بصيغة غير رسمية، هذا التفرغ يسعى إلى تحقيق هدفها الأساس وهو طمس ثقافة الآخر ورؤاه.

إنّ فرض تاريخ الأغلبية وتدريسه بكثافة كبيرة، وعلى مدى سنوات طويلة يعمل على نزع الشّرعية من تاريخ الآخر، وهكذا يساهم منهاج الوزارة في تحقيق مشروع الدولة في محاولاته تهجين الآخر وإخضاعه لأوامرها وتعليماتها.

يظهر أحد أهداف الرّواية الإسرائيليّة الصهيونيّة في تشكيل هويّة متجانسة للطوائف اليهوديّة، من خلال فكر طرحه بن غوريون وأطلق عليه "بوتقة الصّهر"، إلّا أنّ هذا الفكر وتطبيقه لا يسريان على العرب الفلسطينيّين في إسرائيل. بل على العكس، فهو يحاول نزع شرعيّتهم وإلغاءهم وتشويه تاريخهم بطريقة تصبّ في مصلحة الرواية الصهيونيّة. فعلى سبيل المثال، لا تعترف المؤسّسة الحاكمة في إسرائيل بالنّكبة كواقع حدّث فعلاً وكمصطلح؛ لا تُذكر أحداث النّكبة ولا المصطلح "نكبة" في الكتب التّدرسيّة، ويُمنع تعليم أيّ شيء له صلة بالنّكبة من وجهة نظر فلسطيّية للطلّاب اليهود أو العرب في المدارس في إسرائيل، وبالتالي لا تعترف بمسؤوليّتها عمّا يحدث للشّعب العربيّ الفلسطينيّ منذ عام 1948، حتّى يومنا هذا، وترى نفسها بريئة وغير مسؤولة عمّا حدث. كما تدّعي في روايتها، أنّ الفلسطينيّين "تركوا" أو "هربوا" بمحض اختيارهم وبدعوة من زعمائهم. وقد أشاعوا مثل هذه الأكاذيب لفترة طويلة، إلى أن بيّنت الأبحاث التي أجريت في العقدين الأخيرين أنّ الزّعماء العرب لم يدعوا الفلسطينيّين إلى ترك وطنهم، وأنّ عمليّة الرّعب والإرهاب والجرائم التي نفّذتها التّنظيمات العسكريّة الصهيونيّة والجيش الإسرائيليّ، كانت أحد الأسباب الرّئيسة في عمليّات الطّرد والهروب (بوديه، 2006؛ غانم ومصطفى، 2009).

إنّ كتب التّدرّيس تتجاهل مثل هذه الأبحاث لأنّها تنسف حقّاً الرّواية الصهيونيّة التي بُنيت على رواية طهارة السّلاح والأخلاق التي يتمتّع بها الجيش الإسرائيليّ، والتي لا يمكن أن يتميّز بها أبداً، وهو المُشعّع بالفكر التّوراتيّ، ولهذا، فإنّ حدث النّكبة وما واكبه من مأساة فلسطيّية لا يُدرّس في المدارس العبريّة ولا العربيّة.

من هذه المنطلقات، فإنّ كتب التّاريخ في المدارس العربيّة في إسرائيل تسعى إلى بلورة هويّة الطّلاب من جديد على ألا تكون عربيّة فلسطيّية، وفي الوقت ذاته ترفض أن تبلور لهم هويّة إسرائيليّة كاملة، بمعنى بلورة هويّة مفرغة من مضمونها، خائفة، مضطربة، غير مستقرّة، وبعيدة عن الأسس القوميّة.

بناءً على ذلك، تظهر لنا هذه الكتب، خاصّة التي تعالج تاريخ اليهود، أو كما تسمّى "تاريخ الشّعب الإسرائيليّ"، مدى اهتمام المؤسّسة الإسرائيليّة في تعزيز وتمكين هويّة يهوديّة قوميّة على أرض الواقع، ففي كلّ كتاب من كتب التّدرّيس المخصّصة للمدارس العربيّة هناك فصل يعالج تاريخ اليهود ويجعله في مركز الأحداث.¹

كتب التاريخ في المدارس العربيّة، نظرة عامّة

راجعنا الكتب التّدرّسيّة المصدّقة من وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل للمرحلة الثّانويّة، وهي: نظام الحكم والمجتمع في الدولة الإسلاميّة في العصور الوسطى (لاحقاً: نظام الحكم والمجتمع) لعطا الله قبّطي، الشّرق الأوسط في العصر الحديث، بجزأيه الأوّل والثّاني، من إصدار طاقم من المؤلّفين من قسم المناهج في الوزارة، كتاب تاريخ القرن العشرين لجورج سلامة، والتّاريخ الحديث للشّعب الإسرائيليّ لسلامة أيضاً.

1 نجد مثلاً في كتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الأوّل، الفصل الحادي عشر. ص 211-215.

وركّزنا على تحليل النصوص الواردة فيها وطريقة استعمال الكلمات والعبارات التي تؤسس لمفهوم عامّ في فهم الأحداث التاريخية، وخاصّة ما له علاقة بالقضية الفلسطينية. كذلك عولجت الصور المختلفة؛ القديمة والحديثة، الملونة منها وغير الملونة. وتطرّقنا إلى غياب الخرائط الخاصّة بالموضوعات التاريخية المقرّرة للدراسة.



ومن المتعارف عليه أنّه يجب تغيير كتب التدريس مرّة كلّ عدّة سنوات، هذا يجري في المدارس العبرية بانتظام، فيما يختلف الأمر في المدارس العربية؛ فكتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الأوّل اعتمد عام 1995، والجزء الثاني عام 1998. (تجدد الإشارة إلى أنّ النسخ الجديدة للكتب تحتوي على تعديلات شكلية فقط وليس فيها من جديد، في جوهرها، كما أنّ بعض النسخ تحمل سنوات جديدة فقط!).

إنّ المعطيات والإحصائيات والجدول البيانية التي يحتويها هذا الكتاب، بجزأيه، قديمة جدّاً، وتآكلت ولا يُعوّل عليها في تحليل الأحداث وتسلسل الأمور السياسية والتاريخية، وفهم التغيّرات الاقتصادية والاجتماعية في المنطقة. هذا الإهمال في حتلنة الموادّ التاريخية لا يعزّز لدى الطّالب المعرفة التاريخية، ولا يمنحه القدرة على فهم ما يجري اليوم، لذا، تبقى هذه الكتب معزولة عن الأحداث القديمة والحديثة في العالم، وعن الأحداث القريبة جغرافياً، والبعيدة أيضاً.

أمّا كتاب "تاريخ القرن العشرين"، فينتهي في مطلع الستينيات -أزمة الصّواريخ في كوبا-، وكتاب "التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي" ينتهي في سنة 1948؛ وتاريخ لبنان الحديث، المذرّج في كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الثاني، ينتهي في نهاية سنوات السبعين. معنى ذلك أنّ الطّالب العربي مفصول ومعزول عن أحداث العالم منذ نصف قرن ونيف، وعن تاريخ فلسطين منذ سنة 1948.

(*) من كتاب اليونسكو
السوي، باريس ١٩٨٩.

عدد الطلاب الجامعيين لكل ١٠٠,٠٠٠ نسمة
(١٩٧٥ - ١٩٧٨ سنوات مختارة) (*)

السنة	مصر	سوريا	العراق	الأردن	السعودية	الكويت	الإمارات العربية
١٩٧٥	١,٢٢٢	٩٩٠	٧٨١	٦٥٧	٣٦٤	٨٠٤	-
١٩٨٠	١,٧٢٤	١,٥٩٣	٨٠٣	١,٠٦٧	٦٦٢	٩٩٢	٢٦٩
١٩٨٥	١,٧٩٦	١,٨١٦	١,٠٦٧	١,٩٩٣	٩٧٩	١,٣٨٥	٥٦٦
١٩٨٧	١,٧٥٨	-	١,٠٧٦	-	-	١,٣٩٠	٥٥٣

(جدول في كتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث- الجزء الثاني يتطرّق إلى عدد الجامعيين في الشرق الأوسط بين 1975 و 1978، لكن في داخله يتطرّق حتى 1987).

إنّ هذا التوجّه -وهو مقصود- يُبعد الطّالب العربيّ عن فهم وتحليل الأحداث في بلده ومنطقته والعالم كافّة، ويحرّمه من استعمال أدوات تحليليّة وتقييميّة في فهم ما جرى ويجري إلى الآن، وبالتالي، يتحوّل موضوع دراسته للمادّة التاريخيّة من باب المعرفة التلقينيّة فقط، وليس من باب التحليل والتّقييم.

تطوّرات محلّيّة وإقليميّة ودوليّة تجري، وعلى كتب تدريس التاريخ مواكبتها، هذا ما يحصل فعليّاً في كتب تدريس التاريخ في المدارس العربيّة، وفي المقابل، هذا لا يحصل في المدارس العربيّة، ووفق التّدقيق الذي أجريناه في كتب تدريس التاريخ في المدارس العربيّة، استنتجنا أنّ الطّالب العربيّ لا يتعلّم أحداثاً مفصليّة، من بينها تلك التي جرت في العقود الأخيرة؛ فالطّالب العربي لا يتعلّم:

تاريخ شعبه العربيّ الفلسطينيّ منذ عام 1948، لا في الدّاخل، ولا في الصّفّة الغربيّة وقطاع غزّة، ولا في المخيمات الفلسطينيّة المنتشرة في الدّول العربيّة المجاورة ولا في الشّتات؛

لا يتعلّم الطّالب العربيّ عن منظمّة التحرير الفلسطينيّة أي شيء، حتّى أنّ اسمها واختصاره (م.ت.ف) لا يعرفه. ومقارنة مع كتب تدريس التاريخ في المدارس العربيّة، فإنّ هذه الموادّ تُدرّس من وجهة النّظر الإسرائيليّة الصهيونيّة؛

لا يتعلّم الطّالب العربيّ أيّ مادّة عن المقاومة الفلسطينيّة والعمليات الفدائيّة، ولا يعرف أسماء فصائل فلسطينيّة، ولا قيادات فلسطينيّة لعبت دوراً في تشكيل حركة التحرير الفلسطينيّة، كما أنّه لا يتعلّم عن سياسات إسرائيل تجاه المنظّمة، ولا يعرف عن عمليّات التّصفية التي نفّذتها، وما زالت تنفّذها؛

لا يتعلّم عن الانتفاضتين الأولى والثّانية، ولا عن الاتّفاقيّات التي أبرمت كاتفاقيّة أوسلو، خلافا للطالب اليهوديّ، الذي يدرس كلّ هذه الموضوعات من خلال كتب تدريس التاريخ التي تواكب الأحداث، وتبلور هويّته ومواقفه المتماهيّة مع أهداف التّربية والتّعليم والتطلّعات المستقبلية للمؤسسة السياسيّة في إسرائيل.

وحدات تدريس التاريخ للمدارس العربية

وفقاً لمنهاج تعليم التاريخ للمدارس الثانوية في إسرائيل، يتقدّم الطالب لامتحانات الإنهاء وامتحانات البجروت في وحدتين تعليميتين، وهما:

الوحدة الأولى: تاريخ العرب ونظام السلطة والمجتمع والشرق الأوسط في العصر الحديث.

الوحدة الثانية: تاريخ القرن العشرين والتاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي.

يتعلّم الطالب مادة التاريخ للوحدة الأولى في ثلاثة كتب؛ كتاب واحد لمادة تاريخ العرب السياسي والعسكري ونظام السلطة والمجتمع، في الدولة الإسلامية (وجرت العادة على فصل المادتين وتوزيعهما في كتابين)، وجزأين لمادة تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث.

تشكّل مادة تاريخ العرب السياسي والعسكري ونظام السلطة والمجتمع في الدولة الإسلامية نصف الوحدة الإلزامية الأولى، بينما تُشكّل مادة الشرق الأوسط النصف الثاني منها.

أما الوحدة الثانية، فلها كتابان أُشيرَ إليهما سابقاً، وهما من تأليف جورج سلامة.

نصوص الكتب المدرسية في موضوع التاريخ

الكتب المدرسية في موضوع التاريخ الحديث هي وكيل للعقيدة الصهيونية ورسالتها، حيث تسرد أحداث 1948 وتعاملها مع الفلسطينيين، من وجهة النظر الصهيونية. في كتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي يُشار إلى أحداث النكبة في العام 1948 بالعنوان التالي "حرب الاستقلال وإعلان قيام الدولة" (ص 171). هذا، بالإضافة إلى اعتراف الكتب المدرسية بأن أرض إسرائيل هي من حقّ الشعب اليهودي، كما يظهر الاقتباس التالي من نفس الكتاب "إنّ تنظيم منظمات محبّي صهيون كان في الواقع ظاهرة جديدة، رغم مبادئها كانت جذورها عميقة في ماضي الشعب اليهودي وفي تقاليده وفي الارتباط بينه وبين فلسطين (٢٦٨) (ص 68). ولا تُجاز الكتب المدرسية أو تُصدّق إذا لم تبين حول هذا الحقّ، لهذا، نرى أنّ الكتب التدريسية، وخاصة تلك التي تتطرّق إلى فلسطين وتاريخ الصهيونية والشعب اليهودي، هي نصوص مشبعة بالفكر الصهيوني.

لغة النصّ التاريخي أهميّة كبيرة، من حيث اختيار الكلمات، لأنّها تبني علاقة الطالب بالخطاب السائد في محيطه وتجاه العالم. اللغة الواردة في كتب تدريس التاريخ في المدارس العربية مرتّبة بشكل ينقل حواراً بين الطالب (القارئ) والنصّ. ولغة المرئية (المنظورة)، من خلال كتب التدريس، ثلاث مهام:

العرض: عرض حالة، أو حادثة، أو موضوع ما.

التوجيه: توجيه القارئ نحو مفهوم ومعنى معيّنين ضمن السياق المعروض وجعله يتفاعل معه.

التنظيم: تنظيم المادة المعروضة بصورة تعكس الأهداف المقرّرة، وبناء علاقة متينة بين الأجزاء المختلفة بواسطة استعمال وسائل إيضاح كاللون، والصورة، والحجم والأبعاد، والجداول والخرائط، وغيرها من الوسائل. وهذا تفتقر إليه بعض كتب تدريس التاريخ للمرحلة الثانوية في المدارس العربية. فعلى سبيل

المثال، الفصل الثالث عشر من كتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي، بعنوان "قضية فلسطين"، يعرض تسلسلاً للأحداث التي أدت إلى وقوع النكبة في العام 1948، ولكن دون إشارة إلى أنها تحدث للشعب الفلسطيني، هذا من جهة، ومن جهة أخرى دون أي قواعد لتنظيم المادة، حيث يخلو هذا الفصل من الصور والخرائط واللوائح والجدول، وغيرها من وسائل إيضاح مطلوبة (ص 276).

اللغة والحدث التاريخي في الصورة والخرائط

تقدّم الصورة رؤية المؤلف ونظريته؛ فالصورة تحمل أهمية في موضعها في الكتاب، وتُظهر العلاقة بين السبب والنتيجة وعلاقات القوى، وتبني علاقات قويّة ومباشرة مع القارئ، خاصة الصور الملونة لأنها ترتبط بالحالة الزمنية المعيشة². وتعكس الصورة مجموعة من الأحداث والوقائع، فيما لو جرت عملية انتقائها بصورة مدروسة، وهي بالتالي تغني عن الكثير من الكلام المكتوب. على سبيل المثال: كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث، بجزأيه الأول والثاني، خالٍ من الصور الملونة، حتّى الصور بالأسود والأبيض عددها قليل جدًّا؛ تظهر في كتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الثاني (ص 316)، صورة دافيد بن غوريون، وهو يلقي كلمة أمام مجلس الشعب المؤقت في تل أبيب معلنا عن قيام إسرائيل، مأخوذة عن نسخة مصوّرة، لذا ظهرت في الطباعة غير واضحة المعالم مطلقًا. ومثال آخر لصورة تُظهر مذبحه المماليك حيث لا يمكن رؤية أي شيء له علاقة بالمذبحه! (ص 58). يؤكّد هذان المثالان أنّ تجهيز الكتاب كمادة تعليمية لم يكن موضع جدية من طاقم مؤلفيه.

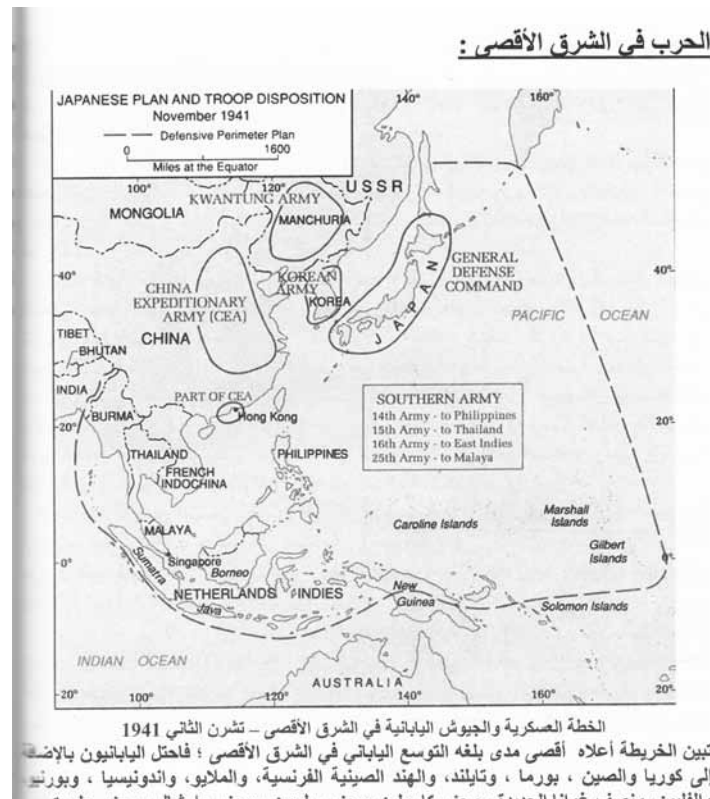


2 حول الصور والخرائط وأساليب الإقصاء من خلالها، يراجع كتاب بيليد- الحنان (2012) ص 176 - 180.

وفي المقابل، يحتوي كتاب "نظام الحكم والمجتمع"، في طبعته الأخيرة 2012 على مجموعة من الصّور الملوّنة المستخرجة من مواقع الإنترنت، يساعد بعضها على خلق جوٍّ من كشف المواقع والمعالم والتعرّف إليها بالصّورة.

أما الخريطة، فتبني العلاقات بين الكامل وأجزائه؛ مثل المناخ، والاستيطان، والبيئة النباتية، والديانات وغيرها، وتساعد الخرائط على قراءة لغة رمزية أخذة بالانتشار من خلال تكنولوجيا حديثة، وتفتقر الكتب التدريسية للخرائط، وإذا وُجدت، تكون مشوشة وغير واضحة، وبألوان باهتة أو بالأبيض والأسود، كما هو الحال في كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث. إذ يبلغ عدد الخرائط في الجزء الأول أربع خرائط فقط. وهي مصورة من كتب أخرى، لذا، فهي مشوشة وغير واضحة، إضافة إلى عدم وجود عناوين لهذه الخرائط. كما تخلو الفصول المهمة جداً من الخرائط، فعند الحديث عن التقارب الألماني العثماني المتمثل بأنموذج مد الخط الحديدي الحجازي، كان من الأفضل إرفاق خريطة تفصيلية تساعد الطالب على فهم هذا المشروع، أو خريطة لمسار الحملة الفرنسية على مصر وبلاد الشام. كما أن بعض الخرائط تظهر بالإنجليزية والعبرية، كما هي في كتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي الذي يحتوي على 14 خريطة؛ خمس منها ملونة، ومقتبسة من مصادر أخرى ليست أصلية، وألوانها باهتة غير واضحة المعالم.

مثال آخر هو خريطة الحرب في الشرق الأقصى خلال الحرب العالمية الأولى، كما تظهر في كتاب تاريخ القرن العشرين باللغة الإنجليزية ولا بالعربية، حتى أن بعض الأسماء فيها غير واضح بالمرة (ص 94).



أو في الخارطة الآتية: "خارطة أوروبا عند نشوب الحرب العالمية الأولى (1914-1915)" وهي أيضا من كتاب تاريخ القرن العشرين (ص 11)، حيث يرد في مفتاح الخريطة ذكر معارك رئيسة، لكن لا يمكن ملاحظتها البتة في الخريطة.



الصفحة؛ مبناها وترتيبها

على الرغم من وجود مختصين بالتصميم الغرافي الخاص بالكتب التدريسية، إلا أن معظم الكتب التدريسية في موضوع التاريخ في المدارس العربية بعيد عن هذا الميدان. مبنى الصفحة، من حيث حجمها وتوزيع المادة فيها، يؤثر في بصر الطالب؛ كونها صفحة بصرية منظورة، لذا نجد علاقة متينة بين النص وطريقة توزيعه في الصفحة. ومن العوامل المؤثرة في الطالب والمعلم أيضا؛ تقسيم النص إلى فقرات، واللجوء إلى استعمال وسائل إيضاح. بتفحصنا الكتب التدريسية، وجدنا أربعة كتب من خمسة بعيدة كل البعد عن أسس التصميم. أما الكتاب الخامس، وهو كتاب نظام الحكم والمجتمع، فيتبنى أسس التعامل مع الصفحة بطريقة أفضل.

تغيب المحور الزمني (الكرونولوجي)

كتب تدريس التاريخ مبنية وفق المحور الزمني، الذي يعتبر البوصلة الموجهة لفهم التاريخ، ومحور السببية الناجمة عن تدفق الأحداث على محور الزمن، وخلال عرض المادة التاريخية، تظهر مواقف التقييم والحكم على الأحداث.

يسير كتاب تدريس التاريخ وفق تواريخ اختيرت مسبقاً بدقة متناهية لتتناسب مع رؤى وتطلّعات واضعي المنهاج التعليمي، وبناءً على هذا، تُكتب النصوص التاريخية وفقاً للرسالة الأيديولوجية التي يريد إيصالها الطرف المكلف بوضع المنهاج وترجمته ميدانياً من خلال كتاب تدريسي لينقل رسالة المؤسسة الحاكمة. ضمن هذا الإطار، يطرح كتاب تدريس التاريخ نظريات التطور التاريخي وأسباب وقوع الأحداث والوقائع التاريخية، ويتحقق من صحتها بواسطة حقائق يجري اختيارها، وتترتب بصورة جاذبة في صفحات الكتاب، وتكون مدعومة بوسائل إيضاح. يمكن ملاحظة هذا الطرح عينياً من خلال متابعة دقيقة لكتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي، حيث ينطلق الكتاب من أحداث ملاحقة اليهود في أوروبا في القرن التاسع عشر إلى لحظة قيام إسرائيل، وذلك وفق انتقائية لأحداث تحقق الغاية المرجوة، وهي توضيح فكرة نضال وكفاح وآلام الشعب اليهودي من أجل إقامة دولته.

اصطلاحية كثيفة مبهمة، وتغييب أخرى

تكثر الكتب التدريسية من استخدام مصطلحات ومفاهيم تاريخية وسياسية دون شرحها، أو تعريفها في المجمل العام، ما يخلق جوّاً من عدم فهم الطالب وإدراكه معناها وورودها في السياق. نورد هنا عدّة نماذج منها:

• مصطلحات ذات صلة بموضوع التاريخ

ورد في كتاب "نظام الحكم والمجتمع" مصطلحات مثل: "الشّرة"، "المحكّمة" (ص 49). "المصلحة المرسلة" (ص 85). "صاحب المسائل" (ص 93). وفي كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث - الجزء الأول، وردت "الطريقة البكتاشية" (ص 11)، "الطريقة الختمية" (ص 23). "حلقات الذكر" (ص 21). "المقاطعية الذرّوز" (ص 42). "عملية الزّوك" (ص 62). "الأراضي الإبعادية" (ص 136)، وغيرها الكثير.

• أسماء مواقع ومعالم

وكذلك ذكر أسماء أماكن دون تحديد مواقعها، خاصة غياب الخرائط، يزيد الأمور تعقيداً بالنسبة لهذه الأماكن، منها على سبيل المثال، من كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الأول: "حريمة" (ص 22). "بيلان وقونية" (ص 34). "سلسيريا" (ص 41). "إقليم الزوملي" (ص 64). وفي كتاب "الشرق الأوسط في العصر الحديث"، الجزء الثاني، ورد "أسكيشهر" (ص 11). "المنطقة الوسطى المحايدة في إيران" (ص 25).

• مصطلحات علمية اقتصادية وسيكولوجية

ورد مثلاً في كتاب تاريخ القرن العشرين "نتيجة سيكولوجية" من الثورة الروسية (ص 19): "ذعر البورصة" (ص 54)؛ تراست العقل، (ترجمة حرفية عن الإنجليزية، ص 55)؛ "الحرب الباردة" تعبير أطلقه رجل الاقتصاد الأمريكي باروخ (ص 119)، من هو "باروخ" هذا؟! وفي كتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي ورد "لغة الإيديش" (ص 13)، "الثقافات الإثنية" (ص 21)، "الحرديم"، (ص 43).

• مصطلحات كولونيالية، أو ما بعد الكولونيالية

يتحاشى كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث - الجزء الأول ذكر مصطلحات مثل: الترسخ الأوروبي في مصر كمرحلة تمهيدية لاحتلال الإنجليز لها، (ص 68)، ويستعمل بدلها مصطلح "منافسة الاقتصاد الأوروبي للاقتصاد المحلي" (ص 130).

العموميّات الغالبة

تميل فصول من كتب التدريس إلى العموميّات في معالجة بعض القضايا التاريخية، مثلاً: في فصل "أسباب وعوامل ضعف الأنظمة الديمقراطية بعد الحرب العالمية الأولى"، في كتاب تاريخ القرن العشرين (ص 46) يرد: "تعدّد الأحزاب وازدياد الانقسامات الداخليّة في الدولة"، لم يحدّد اسم الدولة، وكذلك في تطرّقه إلى البرلمانات لم يحدّد أيّ برلمان لأيّ دولة! تخلق ظاهرة اللّجوء إلى استعمال العموميّات حالة من المعرفة السطحيّة غير المعقّقة بالمطلق.

إنكار ضحايا آخرين

كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث (الجزء الأول)، يتجاهل أو يُغيّب المذابح التي تعرّض لها الشّعب الأرمنيّ في ظلّ حكم السّلطان عبد الحميد، وفي ظلّ حكم جمعيّة الاتحاد والترقي (ص 185)، وهذا يتفق تماماً مع توجّهات واضعي المناهج في وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل الذين يرفضون الاعتراف بأنّ ما حصل للشّعب الأرمنيّ هو كارثة، وذلك لتبقى كارثة ومحرقة واحدة فقط، وقعت للشّعب اليهوديّ في فترة النّازيّة. من جهة أخرى، ينسجم هذا التّوجّه مع سياسات حكومات إسرائيل المتعاقبة في التّصديّ لأيّ محاولة من دولة ما، أو مؤسسة بحثيّة أو سياسيّة في العالم بتبنيّ المجازر والمذابح وتصنيفها ضمن مصطلح "محرقة".

وتبرز كتب تدريس التاريخ لهذه المرحلة اليهود ضحيّة تاريخيّة "حصريّة" على مرّ العصور، وأنهم ملاحقون بشكل دائم؛ ففي كتاب التاريخ الحديث للشّعب الإسرائيليّ، يُصوّر اليهود كضحيّة في أوروبا، وأبرياء لم يفعلوا أيّ شيء مخالف، (ص 5). وتُصوّر حياة اليهود كأنّها الجحيم، وأنهم مضطهدون على طول الطّريق (ص 6) ويرد أيضاً: "وفي نظام كهذا -القيصريّة الرّوسيّة-، جميع الاتّهامات تُوجّه إلى الأقلّيّة التي تتحوّل إلى كبش الفداء" (ص 11). "معاناة اليهود نفسيّة وجسديّة فعليّة" (ص 25).

كتب تعليم التاريخ في المدارس العربيّة: أداة لتشكيل ذاكرة جماعيّة مشوّهة

استعمال خجول لاسم فلسطين:

تحاول الكتب التّدرسيّة التّقليل من استعمال وتبنيّ اسم فلسطين، إلّا نادراً؛ يميل مؤلّفو الكتب التّدرسيّة إلى استعمال تسميات بديلة لفلسطين، مثل: أرض إسرائيل، صهيون، البلاد، لكنّ الاسم الأكثر انتشاراً في هذه الكتب هو "أرض إسرائيل"، وخاصّة كتاب الشرق الأوسط الحديث، الجزء الأول، وكتاب التاريخ الحديث للشّعب الإسرائيليّ. إنّ استعمال أسماء بديلة لفلسطين يخلق لدى الطّالب غربة عن تاريخه وعن وطنه.

يتعامل الكتاب الأخير، التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي، مع فلسطين كبلاد لا يعيش فيها شعبها الفلسطيني، بل يعيش فيها اليهود ومنهم العمّال والفلاحون. نلاحظ تجاهلاً كلياً وعميقاً لاسم فلسطين ولوجود الشعب الفلسطيني منذ فجر التاريخ على هذه الأرض. ولا يقتصر الأمر على تغيير اسم فلسطين، بل تسير الأمور إلى أبعد من ذلك، لدرجة أن الأحداث التي تعصف بفلسطين في فترة الانتداب البريطاني لتصل إلى ذروتها في عام النكبة 1948، تحصل دون الإشارة إلى وجود الشعب الفلسطيني، (الصفحات: 66، 99، 103، 106). وأخطر من ذلك، فإن حرب 1948 التي قادتها المنظمات العسكرية الصهيونية ضد الشعب الفلسطيني وفلسطين، يخصص لها فصل في الكتاب، وهو الفصل الأخير، لكن هذه المنظمات تنظم حربها ضد طرف ما دون أن يذكر مؤلفه من هو هذا الطرف. ولم يرد ذكر الفلسطينيين بالمرّة في هذه الحرب (ص 151-158).

ويقدّم الكتاب ذاته وصفاً للعمليات الحربية بصورة موجزة وغير واضحة مطلقاً. فيرد ذكر الخطة "د" باسم "الخطة الزابعة" دون تقديم أي شرح لمقوماتها (ص 152). ولا ذكر بالمطلق لمجزرة دير ياسين التي تعدّ أحد الدوافع في ترحيل ورحيل الفلسطينيين. وهناك تجاهل كلي وتامّ للمقاومة الفلسطينية وتصديها للمشروع الصهيوني، ولا يذكر مصطلح "النكبة" والأحداث التي رافقت النكبة، والتي تخص الشعب الفلسطيني والتي أدت إلى تشردّه عن وطنه وفقدانه مقومات حياته على أرضه (152-158). هذا التوجّه في وضع النصّ يُبعد الطالب الفلسطيني عن أهمّ حدث مفصلي في تاريخ شعبه. ويجعله يقرأ نصّاً غريباً لا صلة له به.



خرائط فلسطين غير واضحة المعالم، ولا يمكن للطالب أن يفهم مضمونها. من كتاب تاريخ الشرق الأوسط الجزء الثاني، وزارة التربية والتعليم.

ينتهي فصل "قضية فلسطين"، وينتهي كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الثاني، ص 316 بهذه الصورة تحت عنوان "دفيد بن غوريون يعلن قيام دولة إسرائيل". لا يحتوي هذا الفصل على أي صورة للثورة الفلسطينية، ولا للنكبة التي حلت بالشعب الفلسطيني، ولا لشخصيات فلسطينية لعبت دورا في مسيرة الحركة الوطنية الفلسطينية إلا صورة للحاج أمين الحسيني.



عملية الإقصاء هذه مقصودة، تسعى إلى تشكيل صورة إيجابية ومُلَمَّعة للطرف الصهيوني المناضل من أجل وجوده، وذلك من خلال تجاهل كلي للطرف الآخر في معادلة الصراع، ما يوقع الطالب في شباك التّمويه والتشكيك والتساؤل.

بين السببية والأيدولوجيا

يجب أن تعمل كتب تدريس التاريخ على تطوير قدرات ومهارات الطالب لفهم السببية التاريخية، وبالتالي تساعده على فهم السببية الحاصلة في الحياة وفي العالم في ميادين أخرى، إلا أن كتب تدريس التاريخ في المدارس العربية تفتقر إلى العلاقات السببية، وذلك لإخفاء الأسباب في حصول أحداث سياسية وعسكرية ساهمت في وقوع الحدث الأكبر المخطط له؛ النكبة. إخفاء نشاط التنظيمات العسكرية الصهيونية، بوصفها إرهابية، يُضفي شرعية لوجودها ونشاطها، وبالتالي لا يتعرّض الطالب لصور المجازر البشعة التي نفذتها هذه التنظيمات في القرى والمدن الفلسطينية المهجرة.

هل تُشكّل الأيدولوجيا قاعدة مشتركة لكتب تدريس التاريخ؟

الأيدولوجيا قاعدة مشتركة تُنقش عليها الحقائق، وتُشكّل الروايات في كتب التدريس للتناسب معها (Fairclough, 2003). ووفقاً لفيركلاف، فإن القدرة على تشغيل قوّة اجتماعية، أو سلطة الأغلبية تتضمن القدرة على تشكيل نوعية ومضمون القاعدة المشتركة، فكيف ينطبق هذا الأمر على الطلاب العرب في إسرائيل؟

لا تهدف الدولة (المؤسسة الإسرائيلية) إلى تطبيق هذه القاعدة بالتّمام على الطّالب العربيّ، لأنّها تُبرز التّفوق القوميّ اليهوديّ على سائر القوميات والتّشكيلات الإثنيّة فيها. من هذا المنطلق، فإنّ كتب تدريس التاريخ في المدارس العربيّة لا تبني قاعدة مشتركة بين الطّلاب العرب والطلّاب اليهود، إنّما تبني عمليّة تطويع وتهجين الطّالب العربيّ وترويضه للموافقة والقبول بالحقّ اليهوديّ كقاعدة مشتركة لليهود. أي إخراج الطّالب العربيّ من دائرة القاعدة المشتركة، من خلال توصيفها للصهيونيّة وإضفاء شرعيّة على أهدافها، فمثلاً، نجد في كتاب تاريخ الشرق الأوسط الحديث - الجزء الأوّل في وصف الصهيونيّة: "الصّهيونيّة حركة نمت على أساس تحقيق الإيمان بأنّ اليهود يكوّنون شعباً له كيانه الخاصّ، ومن حقّهم التّمتع بالحرّيات كأيّ شعب آخر، بما فيه حقّهم في العودة إلى الأرض التي اعتبروها أرض الآباء والأجداد، أي أرض إسرائيل - فلسطين - وإقامة دولة لهم في هذه الأرض" (211).

الكتاب المدرسيّ هو خطاب إعلاميّ بامتياز

الكتاب المدرسيّ هو وسيلة إعلام ودعاية للطّرف المشرف على المنهاج وتطبيقه. من هذا المنطلق، فإنّ الخطاب في الكتاب المدرسيّ نخبويّ وفئويّ في الأساس (بيلد-الحنان، 2012). والحديث عن كتب تدريس التاريخ في المدارس العربيّة يندرج ضمن هذا السّياق، حيث أنّ كتاب الشرق الأوسط، الجزء الثّاني، على سبيل المثال، يتوقّف في معالجته لقضيّة فلسطين عند عام 1948، ويتطّرق إلى القضيّة من باب الامتناع عن ذكر المجازر التي ارتكبتها الجيش الإسرائيليّ، والمعروفة عالمياً ومحليّاً، ولا يذكر بسوء أيّ تنظيم عسكريّ صهيونيّ كانت يده ملطّخة بالدماء، سواء في دير ياسين أو غيرها، وبطريقة حذرة أقرب لأن تكون ناعمة. بالمقابل، تصوّر الحرب في سنة 1948 كحرب عادلة وشريفة وصادقة خالية من مشاهد الجريمة أو المجزرة، أو التّهجير والتّرحيل والهدم (المصدر السابق، ص 61، 125). (وتجدر الإشارة إلى أنّ المصطلحات الأخيرة ليست واردة مطلقاً في الكتب التّدرسيّة العبريّة والعربيّة).

ولتدعيم الخطاب الإعلاميّ، وهو خطاب سياسيّ واضح، فإنّ الكتب التّدرسيّة تقتبس آيات توراتيّة، أو عبارات وجملًا لشخصيّة صهيونيّة يهوديّة إسرائيليّة، لتضفي شكلاً من المصداقيّة، محاولة بناء خطاب لعلاقة تاريخيّة وزمنيّة بين الحاضر والماضي، وأنّ اليهود لم يأتوا إلى فلسطين بالأمس كمهاجرين، بل لهم جذور تاريخيّة واضحة المعالم والخطوط.³

التغيب والانتقائيّة

إنّ أدوات الذاكرة الجماعيّة التي تبلورها وزارة التّربية والتّعليم، توجّه الطّالب نفسه نحو حيّز وزمن محدّدين مسبقاً، ويُشكّل نظرته نحو ذاته ضمن هذا الحيّز، وبالتالي يوجّه هو ذاته نحو هويّته وانتمائه الجماعيّ اللّذين يوفّران له الشّعور بالانتماء، وهذا يحدث للطّالب اليهوديّ، لكنّنا لا نجده في كتب تدريس التاريخ في المدارس العربيّة.

ولتوضيح هذا الأمر، نتوجّه إلى كتاب التاريخ الحديث للشّعب الإسرائيليّ، وكذلك إلى كتاب تاريخ الشرق

3 "العودة إلى صهيون وإعادة بعث الشعب اليهودي في فلسطين"، من كتاب التاريخ الحديث للشّعب الإسرائيليّ. ص 33. و"يجب أن يكون لنا وطن، حتّى لو لم يكن هذا الوطن أرض آبائنا وأجدادنا" على لسان بنسكر، في نفس الكتاب (ص 38).

الأوسط في العصر الحديث (الفصل الأخير من الجزء الثاني تحت عنوان "قضية فلسطين" ص 277). تظهر في الكتابين الرواية الصهيونية، أي حكاية الأمة اليهودية المتجددة، ويطلب من الطالب تذويت رسالة أن الأمة بدأت طريقها في أرض إسرائيل القديمة، وها هي الأمة تعود وتجدد شبابها ككيان سياسي مستقل بعد ألفي عام من النفي، وذلك بهدف رئيس لتجديد أيامها كما في السابق. وبذلك يذوّت الطالب فكرة أن تأسيس إسرائيل هو عملياً تجديد للسلطة العبرية التي وضع أسسها الآباء والأجداد في العصور القديمة، وبأنها ليست منتجا جديداً.

تشويه العلاقة بين المسيحيين والمسلمين

وتُظهر مراجعتنا لكتاب "نظام الحكم والمجتمع" (الفصل الخامس، ص 127-137) أنه ما زال طلابنا العرب يتعلّمون مادّة عن الجزية التي يدفعها النصارى (لا يُذكر المسيحيون)، مقابل حماية الدولة لهم، كما كان قبل ألف عام ونيف. وهذا ينعكس بصورة سلبية على مفهوم الطلاب في عصرنا. وأنا لا أقصد التهرّب من تدريس هذه المادّة، لكن يجب أن توضع في سياق تعريفي أوضح، فالكتاب لا يعرف المسيحيين (النصارى) من حيث معتقداتهم ودورهم في بناء مجتمعهم وبناء المجتمع العام في الدولة الإسلامية إلا بمواد قليلة، وهذه المواد القليلة أفضل من لا شيء، لكنها لا تفي بالمهمّة التعريفية التي تبني علاقة إيجابية وواضحة بين أبناء الشعب الواحد في ظل ظروف تاريخية وسياسية يمرّ بها.

واستمراراً لهذا الموضوع، فإنّ هذا الكتاب يُقدّم صورة قاتمة لموضوع أهل الذمة، مقتبساً نصوصاً من كتب مرجعية من القرون الوسطى، وعندما ينتقل لاحقاً إلى الحديث عن الناحية الإيجابية، يربطها بشخصية الخليفة، وليس بسياسات الدولة، أي أن الخليفة يتعامل بمزاجية. نحن نرى أن الأمور سارت في طريق مختلف، وفقاً لسياسات الدولة الإسلامية في ذلك الوقت وارتباطها بدول الجوار، وخاصة الدولة البيزنطية، وباعتقادنا، كان يمكن أن ينتهز المؤلف الفرصة ليقدم صورة أوسع عن التراث العربي المسيحي، علماً أنه يقدم بعض الجوانب فيه (ص 136-137). ولأنّ هذا التراث، غنيّ وله دور كبير في نقل تراث شعوب أخرى إلى العربية، كان جديرًا بالإضافة، وكان يمكن تقديم جوانب إيجابية من خلال التطرّق إلى مدينة القدس في فصل المدن في الإسلام، وبالتالي طرح العلاقات الإسلامية والمسيحية فيها.

صور نمطية وشيطنة العربي الفلسطيني

ترويج فكرة ضعف الأنظمة الإسلامية وتفوق الأنظمة الغربية ذات أسس الحداثة، وذلك من خلال الفصول التي تتطرّق إلى الدولة العثمانية، وما آلت إليها من حالات الضعف، وانعكاس ذلك على واقع البلاد العربية، مثلاً: التقليل من قيمة ودور الخطّ الحديديّ الحجازي، كما تشير هذه الفقرة في كتاب الشرق الأوسط في العصر الحديث (ص 136) "ولم يكن لهذا الخطّ تأثير اقتصادي، بل لخدمة الأهداف الدينية، ولكنّ الفرع الذي ربط بينه وبين حيفا إلى درعا كان تأثيره ملموساً فيما يتعلّق بنموّ حيفا وتطوّرهما وجعلها مركزاً إدارياً واقتصادياً هاماً". (كما يشمل الاقتباس تناقضا في السطر ذاته).

مثال آخر يوضّح توجه هذه الكتب نحو تشكيل صور نمطية حول تفوق الغرب على الشرق، يظهر في نفس الكتاب (ص 30) عند تصوير الحملة الفرنسية على مصر وبلاد الشام بأنها إنسانية، دون التطرّق إلى جرائم

الاستعمار الفرنسي والإنجليزي في المنطقة، وما اقترفه هؤلاء بحق السَّكَّان الأصليين. (وهذا بطبيعة الحال توجه استشراقي في عرض تاريخ الشرق الأوسط من باب الصراع الأوروبي حول واقع ومستقبل الدولة العثمانية).

وهذا مثال إضافي يرد في الكتاب ذاته (ص 42)، من خلاله يُلقى الضوء على مزيد من الصور النمطية في عرض موضوع الصراع المذكور: "وهكذا انتهت الحرب [إشارة إلى حرب القرم] وأنقذت الدولة العثمانية من الهلاك الذي كانت مهددة به، وبات من المنتظر أن تصبح بلدًا متحدًا مستقلًا ومتسامحًا دينيًا، يلحق سرًا بركب الحياة الدستورية كما عرفها الغرب، وينضم إلى سائر أعضاء الجماعة الدولية. لكن هذه الآمال ما لبثت أن خابت ولم تحدث الإصلاحات المرجوة في الدولة العثمانية"، أي تصوير الغرب بدور المنقذ والمساعد، فيما توصف الدولة العثمانية بالدولة الفاشلة والمهزوزة والمأزومة.

ويتطرق الكتاب، في موضع آخر، (ص 123) إلى إغراق الأسواق في الشرق الأوسط بالبضائع الأوروبية الرخيصة والأجود من المصنوعات المحلية، ما أدى إلى ضرب الصناعة اليدوية فيها، دون أن يذكر مصطلح "مخطط الاستيلاء على ثروات الشرق" الذي يرافق النشاط الاستعماري بوجه خاص.

ومثال آخر يعزز التوجه الاستشراقي لبناء صورة نمطية لدى الطالب في موضوع تغييب الدور الأوروبي ومساهمته في إفلاس مصر زمن الخديوي إسماعيل، وتصوير أوروبا بالبراءة والإنسانية (ص 90). وتصوير بارع لفشل الخديوي وحكام مصر في إدارة شؤون بلادهم، فيما يُقدّم الكتاب تصويرًا أكثر براعة لنجاح الإنجليز في إنقاذ مصر، "بذلت السلطات البريطانية جهدها لتخفيف العبء عن الفلاحين، فخففت نسبة الضرائب، وأنشأت البنك الزراعي لتقديم العون والقروض للفلاحين بشروط مريحة" (ص 100).

وتتعرّز النمطية في كتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي عندما ينعت الشعب الروسي بـ "الغوغاءية" (ص 11). ويعتبر روسيا بلدًا للقتل: "كانت روسيا البلد الكلاسيكي للقتل المنظم في العصر الحاضر، فخلال 30 سنة نظمت 300 عملية قتل منظم، بوغروم" (ص 13).

وتميل فقرات في كتب تدريس التاريخ، ليس لبناء صورة نمطية تجاه التاريخ العربي والإسلامي فحسب، إنما تبلغ هذه الفقرات درجة شيطنة العربي الفلسطيني وتحقيره مقارنة مع اليهودي الضحية دائمًا، فعلى سبيل المثال، في كتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث - الجزء الأول، وفي التطرق إلى العلاقات العربية اليهودية إبان الهجرة اليهودية الثانية، يصوّر العربي كأنه مفترس ووحش، واليهودي هو الضحية (ص 213).

الأبعاد النفسية لقراءة نصوص تاريخية

تترك النصوص التاريخية رزمة من الأبعاد النفسية الإيجابية والسلبية لدى القارئ، هذه النصوص موجهة إلى طلاب المرحلة الثانوية، وهذه الفئة في جيل المراهقة، يبني خلالها الطالب تطلعاته الفكرية بمختلف مركباتها. ومن خلال متابعتنا وتدقيقنا في الكتب التدريسية، يتبين أنها تميل إلى تعزيز التشاؤمية وكرهية الذات لدى الطالب العربي الفلسطيني، وتدفعه إلى بناء منظومة جلد الذات لاحقًا؛ فعلى سبيل المثال، يقرأ الطالب مادة "عصبة الأمم"، فلا يشعر بالأمل في دورها ومهامها بين الحربين العالميتين. وعندما يقرأ مادة

هيئة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية وفشلها الدَّريع في حلِّ القضية الفلسطينية، ينشأ لديه الشَّعور بالإحباط وخيبة الأمل من المجتمع الدَّولي، وتقوى لديه النُّظرة التَّشاؤميَّة تجاه شعبه ونفسه.⁴

إبراز خصوصيَّة الشَّعب اليهودي وتغييب خصوصيَّة الشَّعب الفلسطيني

في كتب تعليم التَّاريخ في المدارس العبريَّة يركِّزون على خصوصيَّة شعب إسرائيل، وفي المقابل لا تطرح كتب تعليم التَّاريخ للمدارس العربيَّة في إسرائيل مسألة خصوصيَّة الشَّعب الفلسطيني بتاتاً، ولا خصوصيَّة تاريخه وميزاته، بل هناك تجاهل تامَّ وصمت إزاء الأمر، فالشَّعب الفلسطيني غير حاضر في كتب تعليم التَّاريخ للمدارس العربيَّة، وبطبيعة الحال للمدارس العبريَّة التي تتعامل معه كعدوٍّ خطير يترصُّ بالشَّعب اليهودي الإسرائيلي.⁵

إنَّ كتب تعليم التَّاريخ في المدارس العربيَّة تفتقر إلى الحد الأدنى لإبراز العوامل التي بلورت وشكَّلت تاريخ الشَّعب العربي الفلسطيني، وعلاقته مع امتداده الجغرافي الطَّبيعي؛ العالم العربي القريب والبعيد. فمن هنا، يعيش الطَّالب في كتب تبرز له سلبية تاريخه وفقره أكثر ممَّا تبرز إيجابياته، ولا تخلق فيه روحاً تفاؤليَّة بالمطلق.⁶ وأكثر من ذلك، فإنَّ هذا التَّوجُّه يساهم في تعميق كراهية الدَّات لدى الطَّالب، وتوجيه اللوم إلى شعبه وقياداته وزعمائه، ويرميهم بالجهل والمؤامرة عليه. مقابل ذلك، يُبرز إنجازات القيادة والرَّعامة الصهيونيَّة التي نجحت في تأسيس دولة من لا شيء، ما يعزِّز كون هذه القيادة ذات حضور لا مثيل له. مثال: في كتاب التَّاريخ الحديث للشَّعب الإسرائيلي مديح لشخصيَّة هرتسل ودوره ومكانته (ص 40-52)، وتجاهل مقصود لشخصيَّة ومكانة المفتي الحاج أمين الحسيني (ص 114). وقد نجحت هذه القيادة ووفَّقت في عمليَّة تطوير فلسطين زراعياً وصناعياً وتجاريّاً واقتصادياً بالمجمل، وحولت الصَّحراء إلى أرض خضراء بعد حالات من الجفاف التي عانت منها.⁷ بمعنى آخر، يصوِّر لنا موجات الهجرة والمهاجرين كمنقذ فلسطين من الهلاك.

هذا الكتاب يُبرز بوضوح، بل بتعاطف كبير، نضال وكفاح الشَّعب اليهودي في بناء دولته، وما بذله هذا الشَّعب من الغالي والتَّفيس، في حين أنَّه لا يتطرَّق كتاب (تاريخ الشرق الأوسط، الجزء الثاني من إصدار طاقم مكلف من وزارة التَّربية والتَّعليم)، إلى نضال الشَّعب الفلسطيني في سبيل الدِّفاع عن أرضه ووطنه، وما حلَّ به، كما أنَّ الطَّالب العربي لا يتعلَّم عن مسيرة نضال الفلسطينيين اللاجئيين في سبيل العودة إلى وطنهم الذي هُجِّروا منه في عام 1948.

4 تُنظر مثلاً موضوعة الهدنة، سواء الأولى أو الثانية بتدخُّل الأمم المتحدة، ثم اتفاقيات الهدنة واستغلال إسرائيل لها لتحقيق المزيد من الاحتلالات في مناطق مختلفة من فلسطين. كتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث. الجزء الثاني. ص 312-316.

5 على سبيل المثال الفصل التاسع من كتاب تدريس التاريخ في المدارس الثانويَّة الإسرائيليَّة من تأليف إيلي بارنافي (1998)، بالعبريَّة

6 في الحديث عن التَّطوُّرات الثقافيَّة في القرن العشرين، نقراً: "ويبدو أنَّ جمهوره -الإشارة إلى الفنِّ المسرحي- لم يقدر ذلك الفنَّ حقَّ قدره، لم يكن عنده الاستعداد لتفهِّمه، بل كان يؤثِّر الغناء والفكاهة،..."، من كتاب تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث -الجزء الثاني، ص 272. مثال آخر من الكتاب ذاته عن حركة عزِّ الذين القسام: "وقد اشتهر بعد سقوطه في معركة مع قوَّات البوليس البريطاني جرت في 1935/11/19 بالقرب من يعبد، وعرف فيما بعد أنَّه كان وراء تشكيل المجموعات الشَّريَّة المسلَّحة التي كانت نشيطة في بداية الثلاثينات". ص 293.

7 هكذا يفهم من السرد في الفصل الخاص بهرتسل ودوره كما يرد في كتاب التاريخ الحديث للشَّعب الإسرائيلي الصفحات 49، 55، 57، 58.

وتحت عنوان "الكارثة والحل النهائي" (ص 128-140)، يصف الكتاب نضال الشعب اليهودي كنضال شرعي لإقامة كيان سياسي مستقل، بشكل لا يختلف البتة عن نضال شعوب أخرى. وتضاف مسألة المحرقة (الكارثة اليهودية التي نفذتها النازية في الحرب العالمية الثانية) لتعزيز شرعية هذا النضال تحت راية الخصوصية لشعب دفع ثمنًا غاليًا.

مقابل هذه الخصوصية، لا يُذكر أي شيء يتعلّق بنضال الشعب الفلسطيني وسعيه إلى التحرّر من الاحتلال في الصّفة الغربية والقدس العربية وغيرها، وهذا يعني أنّه لا يحقّ للشعب الفلسطيني أن يناضل.

ويندرج هذا الأمر ضمن عملية الإقصاء التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في إسرائيل وباقي الوزارات في إسرائيل للمجتمع العربي الفلسطيني. والإقصاء لا يعني التّجاهل بقدر ما هو تفريغ التاريخ الزّخم للشعب الفلسطيني من مضمونه وجوهره وجعل تاريخه موصومًا بالسّلبات والكسل والترهل والتآكل والتكلس. ولا تُبقي وزارة التربية الأمر ضمن الإقصاء، بل تملأ الفراغ الذي أحدثته بتاريخ ضعيف ومهزوم لتتقاطع مع تاريخ نضاليّ للشعب اليهودي. هذا ما يمكننا ملاحظته بقوة وبصورة واضحة، فيما لو تقاطع كتابا التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي، وتاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث، الجزء الثاني (إصدار وزارة التربية والتعليم) على الأقل.

لا علاقة بين الصهيونية والكولونيالية

بيّنت أبحاث عديدة عربية وغربية (Sayegh, 1965; Pappé, 2008) أنّ هناك علاقة وطيدة بين الصهيونية والكولونيالية، ابتداءً من طروحات هرتسل ضمن التّيار الصهيوني السّياسي. أثناء استعراضنا لكتاب تاريخ القرن العشرين، نجد أنّ الكتاب لا يتطرّق إلى مصطلح الكولونيالية كظاهرة سلبية تنهب وتسلب حرّية الشعوب وثرواتها، وهو لا يرى فيها ظاهرة سلبية، إنّما إيجابية دون تفاصيل أخرى. كذلك الأمر في كتاب التاريخ الحديث للشعب الإسرائيلي، لا يتطرّق الكتاب إلى كون الصهيونية شكلاً من الكولونيالية، أو أنّها قريبة منها. وهذا الأمر غير وارد كي لا تلصق صورة سلبية بالصهيونية مؤسّسة مشروع الدولة اليهودية.

خاتمة

نجد بعد التحليل الذي قدّمناه أعلاه، أنّ كتب تدريس التاريخ للمدارس العربيّة في إسرائيل تعمل على منع تشكيل هويّة قوميّة لدى الطالب العربيّ الفلسطينيّ، من خلال رزمة من النصوص والصّور والأشكال التي تحطّ من مركّبات هويّته؛ كالحضارة والتّراث والأحداث التاريخيّة والشّخصيّات التي تُعرض بطريقة مهينة وبصورة غير مباشرة. وتفتقر كتب تدريس التاريخ إلى الوثائق والصّور، وغيرها من موادّ تعزّز النّصّ وتقوّي العلاقة بين الطالب والنّصّ ذاته⁸.

تعتمد المؤسّسة الإسرائيليّة منهاجًا لتدريس التاريخ في المدارس العربيّة، يهدف إلى تشكيل معرفة الطالب وفق قوالب موجهة تتناسب وأيديولوجيّة الدّولة، وتهدف أيضًا إلى بناء طالب عربيّ لا علاقة له بماضيه وحاضره، وطبعًا لا علاقة له مع مستقبله. لهذا، جاءت كتب التّدريس - وإن كان مؤلّفوها من العرب - لتتجاوب بشكل كبير مع هذه الأهداف، وتنمّاهي مع خلق شخصيّة طالب منزوعة عن ثقافتها وقوميّتها وشعبها وأرضها، ويؤدّي هذا إلى بناء شخصيّة مسطّحة تتغرّب عن حضارتها، وكأنّه لا علاقة لها بهذه الحضارة وهذا التاريخ.

من التّوصيات التي يمكننا تقديمها: ضرورة وضع منهاج جديد ومعايير لكتب التّدريس، تأخذ بعين الاعتبار هدف تدريس التاريخ لخلق شخصيّة واعية لتاريخها الوطنيّ والقوميّ، وتعزيز العلاقة بين الطالب العربيّ وحضارته، وتعزيز هويّته القوميّة من خلال دراسة مكثّفة للتاريخ الفلسطينيّ، منذ فجر التاريخ حتّى يومنا هذا، دون إهمال دراسة تاريخ شعوب أخرى من قريب وبعيد. وكلّ هذا حقّ مشروع وفقًا للمواثيق والأعراف الدّوليّة المتفق عليها.

8 كتاب "تاريخ الشرق الأوسط في العصر الحديث" أنموذج لحالة افتقاره إلى توثيق، فيما كتاب نظام الحكم والمجتمع مكثّف بالوثائق، وأحيانًا بصورة مبالغ فيها، أي أنّ الطالب ليس بحاجة إلى كثير منها لفهم المادّة التعليميّة.

مراجع

العربية

- بوديه، إ. (2006). الصراع العربي الإسرائيلي في كتب التاريخ المدرسية الإسرائيلية 1948-2000. رام الله: مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.
- الحنان، ن. (2012). فلسطين في الكتب المدرسية في إسرائيل: الأيديولوجيا والدعاية في التربية والتعليم. ترجمة: ياسين السيد؛ تقديم: أنطون شلحت، رام الله: مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.
- غانم، أ. ومهند، م. (2009). الفلسطينيون في إسرائيل: سياسات الأقلية الأصلية في الدولة الإثنية. رام الله: مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

العبرية

- בר נביא, א. (1998) המאה ה-20: تولדות עם ישראל בדורות האחרונים: היסטוריה לחטיבה העליונה מותאם ליחידות ו' ט' לבגרות. תל אביב,; ספרי תל אביב

الإنجليزية

- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 223-241.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Pappe, I. (2008). Zionism as colonialism: A comparative view of diluted colonialism in Asia and Africa. *South Atlantic Quarterly*, 107(4), pp. 611-633.
- Podeh, E. (2000). History and memory in the Israeli educational system: The portrayal of the Arab – Israeli conflict in history textbooks(1948-2000). *History & Memory*, 12(1), 65-100.
- Sayegh, F. (1965). *Zionist colonialism in Palestine*. Beirut : Research Center. PLO.

الفصل الخامس:

كتب العلوم الاجتماعية: تلقين بال لنزعة عسكرية ودونية ثقافية

نبیه بشیر

ملخص

"نشأت سلطة تحكم ومحكوم يطيع، ونشأ بينهما عقد اجتماعي يفرض بأن يقوم كل منهما بواجبه، فإذا أخل فريق بواجبه حق للآخر فك العقد، والثورة"-(جان جاك روسو)

يتناول هذا الفصل المضامين الواردة في كتاب التدريس "علم الاجتماع في دوائر المجتمع"، بأجزائه الثلاثة، المعتمد في المدارس العربية لتدريس موضوع علم الاجتماع. بدايةً، يتطرق الفصل إلى إشكالية جوهرية جعلت من الكتاب مصدرًا يزخر بالمغالطات، نتيجة نقله وترجمته عن العبرية دون ملاءمته للطلاب العرب بأسلوب مهني ومسؤول، إذ تعجّ فصوله بأمثلة تعكس عدّة تجارب من المجتمع الإسرائيلي، ولكنها بعيدة كلّ البعد عن حياة الفلسطينيين في البلاد، وعن اهتماماتهم واحتياجاتهم وتجاربهم. كما يعتمد الكتاب أسلوب التلقين بعيدًا عن النقد والتحليل، ما يساهم في إضعاف قدرة الطلاب على الإبداع والتفكير، وقمع مداركهم، وتحويلهم بالتالي، إلى قطيع خاضع للسلطة ومستسلم لشئى وسائل القهر.

يتطرق القسم الثاني من الفصل إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الطبعتين العبرية والعربية للكتاب، بأجزائه الثلاثة، ويشير إلى الإشكاليات في عملية "الملاءمة" للطلاب العرب، مشيرًا إلى أنها تلخّصت في تغيير بعض الصور الرمزية، وإضافة مقاليتين قصيرتين. ثم يتناول الفصل مضامين الكتاب من حيث ارتباطها بواقع الطلاب العرب، مؤكّدًا أنها تدعو إلى عسكرة المجتمع بصور صريحة وأخرى ضمنية؛ إذ يزخر الكتاب بصور تحمل برمزيّتها رسائل مبطنّة تُظهر الجيش فيها جزءًا لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي المدني، وبعبارات تحمل دلالاتها التأكيد على أهميّة الخدمة العسكرية في الجيش الإسرائيلي، والمزايا التي تجلبها هذه الخدمة للمجنّد. والأسئلة المطروح هنا هي: ما هي علاقة هذه المضامين بطلابنا؟ وما هو أثرها فيهم؟ وما هي الأبعاد النفسية والإسقاطات الذهنية على الطلاب، عندما يتعرّضون لكتاب يزخر بمفردات صهيونية وعبرية، ويشير إلى المجتمع العربي والثقافة العربية من منظور استشراقي متعال؟

هذا ما يحاول الفصل الإجابة عنه، داعيًا إلى تأليف كتاب جديد "عربي محض" يربط موضوع علم الاجتماع بالمووروث الثقافي والتاريخي، وواقع الطلاب الحاضر، ومحيطهم الاجتماعي والثقافي والسياسي، ويتفاعل مع جميعها، بغية فهم واقعهم وتحفيز مداركهم على الفكر النقدي البناء بصورة خاصة، وإثارتهم وترغيبهم بالموضوع بصورة عامّة.

مقدّمة

يُدرّس موضوع علم الاجتماع بواسطة كتاب "علم الاجتماع في دوائر المجتمع" بأجزائه الثلاثة: الثقافة، والجماعة، ومؤسسة العائلة (إعداد: نيسان نقيه، رونيت إلعاد وأوريت ران، ريخس - مشاريع تربوية م. ض، 2008¹).



تكمّن الإشكالية الجوهرية لهذا الكتاب، بأجزائه الثلاثة، في حقيقة نقله وترجمته إلى العربية، ويبدو أنّ وزارة المعارف تعي هذا الأمر جيّدًا. الكتاب الأصلي باللغة العبرية مكوّن من أربعة أجزاء، ولم يُترجم الجزء الرابع للعربية بعد. في أعقاب صدور الطبعة العبرية، طالبت السّكرتارية التربوية في وزارة التربية والتعليم بضرورة ملاءمة الطبعة العربية للطلّاب العرب، الأمر الذي أدخل شركة "ريخس" للنّشر، المسؤولة عن توفير هذه الكتب، في ضائقة شديدة مفادها تكاليف إضافية و"هدر" لوقت إضافي. ولي قصّة شخصيّة مع هذا الأمر؛ فقد توجّهت دار النّشر إلى صديقي أمل جمال للعمل على هذه الملاءمة، وطلب هو بدوره دعوتي لأن أكون جزءًا من فريق العمل في هذه الملاءمة والترجمة، وفي الاجتماع الأول بيننا وبين دار النّشر والسّكرتارية التربوية، ومركّز موضوع علم الاجتماع في المدارس العربية ومؤلفي الكتاب، أشرتُ إلى مشكلتين جوهريتين لا بدّ من التعامل معهما في عملية ملاءمة الكتب للطلّاب العرب. تكمن المشكلة الأولى في جميع الأمثلة التي يطرحها المؤلفون، وهي أمثلة مُختارة من التجربة الإسرائيلية وحياة اليهود في البلاد وخارجها بصورة حصرية، أمّا المشكلة الثانية الكبرى، فتكمّن في اعتماد المؤلفين منهج التّلقين أسلوبًا محوريًا ووحيدًا لطرح "الحقائق" والتّحليل "العلمي". كما اعتمدوا بصورة لافتة على النّظريات التقليدية المحافظة، ولم يشيروا بتاتًا إلى المنهج النّقدّي والنّظريات المعتمدة عليه. ولا أقصد بالنّقد هنا، البحث عن أوجه الضّعف في النّظريات وتوجيه النّقد تجاهها فحسب، بل أقصد تلك النّظريات التي لا ترى بالواقع أساسًا مقبولاّ يجب الحفاظ

1 الاستشارة العلمية للنسخة العربية: د. خالد أبو عصب؛ الاستشارة العلمية والملاءمة الثقافية للنسخة العربية: د. خالد أبو عصب؛ مرافقة مهنية: السيدة برلنتي الحاج؛ الاستشارة العلمية: السيدة لبنى طافش؛ الترجمة إلى العربية: نسرين المغربي؛ المراجعة اللغوية: مكتب ترجميديا.

عليه، بل ترمي إلى تغييره عبر طرح إمكانيات أخرى أقلّ عنفاً وأكثر إنسانية من تلك المحافظة. ووفق هذه النظريات المحافظة، فإنّ وظيفة الباحث في علم الاجتماع تقتصر على طرح تفسيرات منطقية لهذا الواقع، أي إضفاء الشرعية العقلية عليه. بعبارة أخرى: إنّ هذا الواقع هو الأساس "الطبيعي" والمنسجم مع المجتمع وأفراده واحتياجاتهم وغير ذلك، أمّا وظيفة عالم الاجتماع، فهي توفير المسوّغات المنطقية له وتحليله بصورة عقلانية. أمّا النظريات النقدية فتعزي للباحث مهام أكثر أهمية تتلخّص في طرح بدائل للواقع القائم وتصويب عيوبه وتشوّهاته.

إضافة إلى ذلك، هناك مفردات عبرية - عندما ننقلها إلى العربية بصورة حرفية - تتخذ دلالات وتثير تداعيات أخرى غير التي يرمي إليها المؤلفون. على سبيل المثال، يظهر في أحد الكتب (مرشد المعلم، الدمج الاجتماعي، بالعبرية (ص 10) شبه تعريف للهوية الاجتماعية، مفاده أنّ تحديدها يستند إلى "العرق، الإثني، الجندر، القومية، اللغة، الدين وخصائص أخرى"، ما يوحي بأنّ الخلفية والثقافة الأكاديمية للكاتب تعتمد على تلك التي كانت سائدة في أوروبا قبل الحرب العالمية الثانية. وحتى لو سلّمنا جدلاً أنّ شبه التعريف هذا معقول وملئ، فعندما ننقلها إلى العربية يتحوّل شبه التعريف هذا إلى أمر مبهم، إذ إنّ كلمة "عرق" بالعربية، والتي لا تختلف عن معانيها باللغة العبرية (٧٢٦)، قد تحمل دلالات تختلف عن تلك التي يمكن أن تكون كامنة في الكلمة العبرية. من الواضح أنّ المؤلفين اعتمدوا المفهوم "عرق" المستمدّ من المعجم العلمي الأوروبي من القرن الثامن عشر، والذي بات في يومنا واضحاً أنّ لا أساس علمياً له، وإنّما هو تعبير مجازي يهدف إلى تفسير الاختلافات الجوهرية (الماهوية) بين الأشخاص والشعوب. أمّا الكلمة العربية، فهي تشير إلى "أصل" شخص معين أو فئة معينة من الناس، بالإضافة إلى التداعيات النفسية التي يمكن أن تستفزّ الطلاب عند قراءة بعض المفردات، مثل الحركة النازية وملايين البشر الذين لاقوا حتفهم في معركة "الأعراف" في أوروبا خلال الحرب العالمية الثانية. وأذكر أنني حين طرحت هذا المثال أمام الحضور، غضب مؤلف هذا الجزء، وأخبرنا أنّه لن يسمح بتغيير كلمة واحدة في جميع الأجزاء. وهنا دار نقاش حول حدود تدخّل الفريق العربي، وتبيّن أنّ المقصود بـ "الملاءمة" هو الأمور الشكلية فقط، وانتهى النقاش بعدم الاتفاق والانسحاب من المشروع. وبعد ذلك، أوكلت المهمة لفريق آخر، يتكوّن من شخصين، الأول يقوم بملاءمة الأجزاء للطلاب العربي والآخر يقوم بالترجمة.

إضافة إلى مسألة المضامين والأمثلة التي سأتوقّف عندها لاحقاً، يتجلّى أحد أوجه التمييز الصارخ بين الطبعتين العبرية والعربية في الأمور التقنية كذلك. وأقول بإيجاز إنه بينما تطرح أمامنا طبعة عبرية تتمتّع بألوان زاهية وواضحة وجودة أوراق عالية، تبدو الطبعة العربية بخسة رخيصة خالية من الألوان، باستثناء الألوان غير الزاهية للغلاف، اعتمد إخراج أوراقها بواسطة آلة للتصوير بالأسود والأبيض، الأمر الذي يفسّر تحوّل الألوان في الطبعة العربية إلى الرمادي والأسود، كما سأوضح لاحقاً. في ما يلي مقارنة بين الطبعة العبرية والعربية لتوضيح مدى "الملاءمة"، مركّزاً على جزء الثقافة فقط.

أوجه التشابه والاختلاف بين الطبعتين؛ العبرية والعربية: ماهية الملاءمة للطلاب العرب

أودّ التوقّف في هذه الفقرة عند تحليل ماهية ملاءمة الكتاب للطلاب العرب، بهدف التأكيد على أنّ عملية الملاءمة هذه تقتصر على الأمور الشكلية الطفيفة فقط، ولا تمسّ بجوهر المسائل الأساسية بتاتاً، ففي حالة تحوّلنا إلى الأمور التقنية والجمالية، لا بدّ لنا من الخروج بنتيجة أنّ هذه الملاءمة تعني تشويه التصميم وإزالة الألوان والتقليل من جودة الصور.

الغلاف هو نفسه في الطبعتين، ولكن كما ذكرنا، فإن جودة الألوان والصّور في الطبعة العبرية أفضل بكثير من العربية، وكلمة الشّكر نفسها؛ المقدمة (ص 8-43). الفصل الأوّل نفسه بالعبرية والعربية، إلّا أنّه قد أضيفت إلى الطبعة العربية مقالة قصيرة بعنوان "اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل" (ص 71-72)، سأذكرها لاحقاً. كذلك أدخلت تغييرات طفيفة وشكلية على بعض الصّور؛² الفصول: الثاني والثالث والرابع والسادس هي الفصول نفسها بالعبرية والعربية بنصوصها وصورها، دون أيّ تغيير، بما في ذلك ظهور صورتين لجنود إسرائيليين يحملون السّلاح في الفصل الثاني (ص 121).



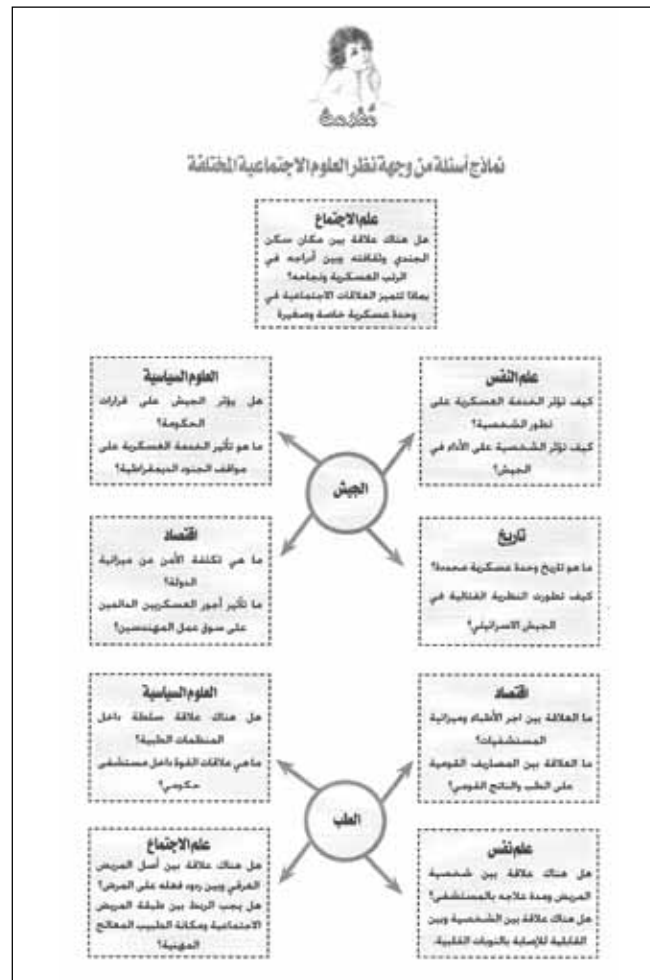
من هنا، فإنّ مهمّة الملاءمة تلخّصت في تغيير بعض الصّور الرّمزيّة وإضافة مقالتين قصيرتين، وباستثناء ذلك لم يطرأ أيّ تغيير على هذا الجزء، كما يفتقد النّصّ إلى قائمة تفصيل بالمصادر التي يشير إليها في متن النّصّ أو في حواشيه، ويبرز غياب مصادر لباحثين عرب، باستثناء كتاب يتيم للباحث قيس فزو عن الدّروز بالّلغة الإنجليزيّة، أشار إليه سامي سموحة في معرض حديثه عن الدّروز في مقالته (ص 158). وكان من الأجدى والضروري الإشارة، ولو في الحواشي، إلى أولى المؤلّفات في موضوع علم الاجتماع، مثل مقدّمة ابن خلدون، ولو كان ذلك لمجرّد تمكين الطّلاب العرب.

2 ص 56، 61، 66، 85، 86، 90، 92، واستبدال صورة معبد البهائيين في حيفا بصورة لقبة الضخرة في الصفحة 91.

مشاهد عدائية وعسكرة المجتمع

تضمّ المقدمة (ص 8-43)، التي تظهر هي نفسها بالعبرية والعربية بنصوصها وصورها، صورةً لجندية تقف أمام امرأة محجّبة تنتظر في محطة القطار، وصورة لجنديّ يجلس على مقعد إلى جانب رجل مسنّ في حديقة عامة، ما يعكس أنّ الجيش يعتبر جزءاً لا يتجزأ من التسيج الاجتماعي المدني، فها هم الجنود يسافرون معنا في الحافلات والقطارات، ويجلسون معنا على المقاعد في الحدائق العامة، وهي رسالة خطيرة ملائمة لمجتمعات عسكرية أو مُعسّرة.

وردت في معرض المقدمة مادة بعنوان "لماذا نتعلّم علم الاجتماع؟" (ص 16)، جاء فيها: "يعمل علماء الاجتماع اليوم في الجيش كمستشارين وكباحثين يساعدون صنّاع القرارات في أمور مثل القوى البشرية والتجنيد والترقية في الرّتب العسكرية ومبنى الوحدة العسكرية وغير ذلك". وجاء في الصفحة التالية: "يعتمد الجيش في إسرائيل على أبحاث علماء الاجتماع حول التنظيم المادي والاجتماعي في الوحدات العسكرية..." (ص 17). لقد أثر المؤلفون طرح هذه الأمثلة لأنهم ينتمون إلى مجتمع معسكر، سَعَوْا إلى جذب طلابهم اليهود وإثارة فضولهم للموضوع، وربما أيضاً لتشجيعهم لدراسة علم الاجتماع لاحقاً في المعاهد العليا، خاصّة أنّه يضمن لهم وظيفة "شريفة" في الجيش الإسرائيلي. كما ورد في المثال التالي عن الجيش، في سياق الحديث عن نماذج لأسئلة في العلوم الاجتماعية (ص 43).



ولكن، ماذا بشأن الطالب العربي؟ ما هي الرسائل التي سوف يستوعبها؟ إما أن يدرس العلوم الاجتماعية وينتهي به المطاف إلى خدمة الجيش الإسرائيلي، وإما أن يبحث عن موضوع آخر لا علاقة له بالجيش. وخلاصة القول: إن الكتاب (الثقافة) يعجّ بالأمثلة عن الجيش الإسرائيلي، حتى بعض الأمثلة في البلاد أضحّت تُعرّف وفق مفردات عسكرية، مثل "مفترق" جولاني" (بالأصل العربي اسمه مفترق مسكنة على حدود قرية الشجرة، قرية ناجي العلي) وذلك لتخليد ذكرى جنود كتيبة جولاني الذين سقطوا أثناء الحرب عام 1948. وأحد الأمثلة الصادمة التي يوردها الكتاب حول العولمة، فتح مطعم مكدونالد (ص 116) في "مفترق" جولاني بجوار نصب تذكاري لتخليد ذكرى كتيبة جولاني، عام 1994، الأمر الذي أثار غضباً عارماً. ويورد الكتاب قول امرأة باسم "رعيه، والدّة جوني هنريك، أحد الجنود المخدّين في المكان ..."، وكلّ ذلك يأتي في سياق الحديث عن شدّة الغزو الثقافي الأمريكي (العولمة) في إسرائيل (ص 116). وأليس هناك أمثلة أوضح للعولمة غير هذا المثال؟! أم أنّ الكاتب هدف ربّما إلى دغدغة مشاعر الإسرائيليين والصّهاينة؟! وإن كان كذلك، فماذا بشأن مشاعر الطّلاب العرب؟ ولماذا لا يأتي بأمثلة تدغدغ مشاعرنا نحن، وتكون مستمدة من واقعنا المادي والمعنوي بدلاً من فرض مفاهيم وتصورات غريبة وعدائية في بعض الحالات؟!

من أهم الأمور الظاهرية الّلافتة للنّظر: تظهر في أغلفة هذا الكتاب، بأجزائه الثلاثة، صور غريبة لا تربطها أيّ علاقة بالمجتمع العربي، لا بل إنّ بعضها عدائي، مثل تلك البندقية التي يحملها الجندي الإسرائيلي في أسفل غلاف جزء "الجماعة". والأخطر من ذلك، يؤكّد فصل الثقافة الأثيوبية (في جزء الثقافة) على أهميّة الخدمة العسكرية في الجيش الإسرائيلي والمزايا التي تجلبها هذه الخدمة للمجنّد، ويستفيض هذا الفصل بهذه المزايا. كذلك، يحتوي الفصل الثّاني على صورتين لجنود إسرائيليين يحملون السّلاح (ص 121).

من هنا، فإنّه لا ضير في تحليل المجتمع العربي في البلاد، بوصفه عثرة وينتمي إلى معسكر "الأعداء"، من المنظور العسكري طبّعا، أمام استقرار المجتمع الإسرائيلي وأمنه. وتؤكّد مقتطفات من مقالة لسامي سموحة، حول علاقات العرب واليهود في إسرائيل (ص 158-166)، على أنّ الحضور العربي في البلاد كمجتمع، يشكّل مشكلة للدولة وللّمجتمع في إسرائيل، لأنّ من شأنه أن يزيد التّصدّع القائم فيهما، ولأنّه طبّعا ينتمي إلى معسكر الأعداء.

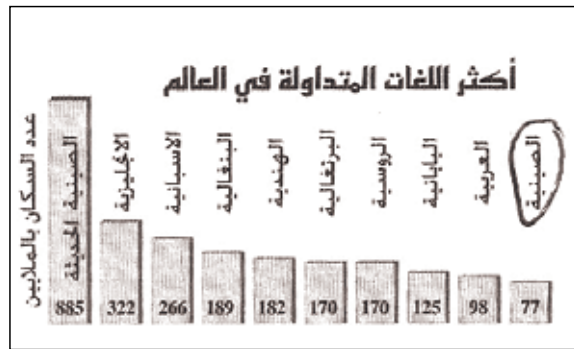
الهويّة اللّغويّة للسّكان العرب

بات جليّاً أنّ اللّغة هي العامل المركزي للهويّة الجمعيّة، من خلالها يعبر الفرد عن ذاته وتعبّر الجماعة عن هويّتها وثقافتها، وعن ماضيها ومستقبلها. كذلك تعتبر مكانة اللّغة مرآة مصقولة لمكانة الناطقين بها، لذلك، فهي تعكس المكانة السّياسيّة بالدرجة الأولى. من البديهيّ أن نلاحظ أنّ مكانة لغة أو لهجة مجموعة إثنيّة معيّنة، ومدى هيمنتها، تعكس بالضرورة سلطتها السّياسيّة، وبالتالي سلطاتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة. وبغضّ النّظر عن مكانة اللّغة، فإنّ الضّحالة اللّغويّة تعكس التّشوّه والإرباك على صعيد الفكر والهويّة.

قياساً بالطّبعة العبريّة، فقد أضيفت إلى الفصل الأوّل مقالة قصيرة لخالد أبو عصبه بعنوان "اللّغة العربيّة في المدارس العربيّة في إسرائيل" (ص 71-72)، تسعى إلى تفسير ضحالة اللّغة العربيّة بين السّكان العرب في البلاد. يشير الكاتب في معرض تعليقه لضحالة اللّغة العربيّة بين السّكان العرب في البلاد إلى مصادر هذه الضّحالة: "وسائل الاتّصال المكتوبة؛ الضّحافة اليوميّة الشّعبيّة هي بصورة عامّة صحافة عبريّة [...].

وسائل الاتصال المسموعة؛ حيث يستمع غالبية الجمهور العربي والمتقنين خاصة، إلى نشرات الأخبار والبرامج الإخبارية الأخرى باللغة العبرية، أكثر مما يستمعون إلى نشرات الأخبار والبرامج باللغة العربية. وسائل الاتصال المرئية، عدد البرامج العبرية أكبر من البرامج العربية، وخصوصاً البرامج المتعلقة بشؤون مواطني الدولة. إضافة إلى ذلك، غالبية البرامج باللغة العربية في البلاد أو في العالم العربي هي باللغة العامية المحكية" (ص 72). لست هنا بصدد تحليل هذه الموضوعات الشائكة، ولكن هناك أدبيات بحثية غنية توفر تحليلات مختلفة لهذه القضية، وتسلط الضوء على مصادر هذه الضحالة، وخصوصاً الأدبيات التي تستند إلى منظور "ما بعد الكولونيالية"، وهو منظور يوفر لنا إطاراً نظرياً هو الأقرب إلى واقع الفلسطينيين في إسرائيل. إن اعتماد بعض المصادر الأساسية من شأنه توضيح بعض الأوجه، وخاصة الدور البارز لوزارة التربية والتعليم والمؤسسات المخبرية في هذه الضحالة.

إضافة إلى الحط الكيفي للغة العربية والموروث الثقافي بصورة عامة، فقد اعتمد كذلك الحط منهما على الضعيف الكمي. يظهر في جدول غريب حول مادة اللغة (ص 67) أن عدد سكان المعمورة الناطقين باللغة العربية هو 98 مليون نسمة (!)، بعد اليابانية (125 مليوناً) والبرتغالية (170 مليوناً)، وفعلاً هناك تقديرات مختلفة بشأن عدد الناطقين باللغة العربية، ولكن، يُجمع الجميع على أن العدد يتراوح بين 300 مليون و 400 مليون بالتقريب. وفي هذا الرقم مغالطة وعدم دقة، على أقل تقدير، إذ تؤكد المصادر على أن عدد سكان مصر وحدها يفوق هذا العدد. والأكثر غرابة أن الصينية مذكورة مرتين في طرفي الجدول: الصينية (885 مليوناً)، ومرة أخرى الصينية (77 مليوناً) (!)، وهل هناك أكثر من صين وأكثر من لغة صينية؟! يبدو أن الجواب نعم، وفق هذا الجدول. أما في الأصل، فيظهر أن هناك رقماً لحاشية (11) على الصينية الثانية، ولكن الحاشية نفسها لا تظهر هناك.



ناطقو اللغة العربية عدد الناطقين باللغة العربية كما ورد بالكتاب

الاستعلاء الاستشراقي الثقافي

"الطقس الثقافي" الذي اعتمده المؤلفون للتدليل على الثقافة الإسلامية؛ "الحلاقة والعقيدة" (!) (ص 152-153). ما هي الرسالة المبتغاة من وراء هذا المثال المتعالي السخيف، وكأننا أمام تساق بين الثقافة الإسلامية من جهة، و"الحلاقة والعقيدة" من جهة أخرى؟ وبالمقابل، ما هي "الطقس" الثقافية اليهودية التي تظهر جنباً إلى جنب مع طقوس الثقافة الإسلامية؟ أهم هذه الطقوس هي طقس إدخال التوراة إلى الكنيس (ص 153) والاحتفاء به والظهور وطقس الزواج. خلاصة الأمر، يعج هذا الفصل بالأمثلة

من المجتمع الإسرائيلي والتراث اليهودي والموروث الصهيوني ومفرداته، وإذا تضمن بعض الإشارات إلى المجتمع العربي، فإنه يظهره في أحسن الأحوال من منظور استشراقي كمثال "الحلاقة والعقيدة"، بوصفهما من الموروث الثقافي العربي والإسلامي، وبالتالي فإنهما يمثلان هذه الثقافة.

يحتوي الفصل الخامس - الذي يحمل العنوان "كيف تتغير الثقافات؟" - على مقالة قصيرة، يسعى محرراً الفصل من ورائها إلى التعبير عن كيفية تحول الثقافات في حالة المجتمع العربي في البلاد. تحمل المقالة العنوان التالي: "المجتمع العربي كمجتمع في مرحلة انتقال؛ مجتمع متمدّن حقاً أم متمغرب؟" (ص 190-191). يبدو أن هذه المقالة تستند إلى مقابلة أجريت مع الكاتب، وردت في إحدى الصحف أو ما شابه، وتبدأ الفقرة الثالثة (ص 190) بالجملة التالية: "يرى (اسم الكاتب) أن ما حدث لعرب إسرائيل هو عملية 'تمغرب' نتيجة ناجمة عن حتمية التصادم مع الواقع القروي التقليدي".

سأحاول فيما يلي تسليط الضوء على بعض الإشكاليات في استخدام ألفاظ وتعابير ضمنية غير تربوية وغير لائقة على الصعيد المعرفي. كما ذكرت، يحمل الفصل العنوان "كيف تتغير الثقافات؟"، الأمر الذي يشي بأن المواد التي يحتويها الفصل تعبر عن هذا التغيير الثقافي. وعليه، ما هو التغيير الثقافي الذي طرأ على البقية الباقية من الشعب الفلسطيني التي تقيم في حدود 1948 في العصر الحديث تحديداً؟ بداية يكشف عنوان المقالة عن خلاصة هذا التغيير: "المجتمع العربي كمجتمع في مرحلة انتقال"، ولكن انتقال من ماذا إلى ماذا؟ جاء في المتن: إن الانتقال هو من مجتمع قروي إلى مجتمع لا زال موضوع تساؤل: "مجتمع متمدّن" أو "مجتمع متمغرب"؟ كما ذكر، هناك فرق جوهري بين نظريات علم الاجتماع التقليدية - التي لا زالت سائدة للأسف في المدارس والمعاهد العليا على حد سواء - وما بات يُطلق عليه التعبير الشامل "النظريات النقدية". يتجلى هذا الفرق في رؤية النظريات التقليدية (مثل النظرية الوظيفية التي يتبنّاها محرراً الكتاب بالمجمل) بعين الرضا بالواقع الاجتماعي القائم، وتعتمد عليه بوصفه الوضع المثالي لهذا المجتمع، وتتخلص وظيفة الباحث بتوصيف عمل هذا الإطار بمؤسساته القائمة، ترى النظريات النقدية بالوضع القائم واقعا قهراً، أو على أقل تقدير ليس واقعا مثالياً، وأن وظيفة الباحث - بعد وصفه للوضع القائم والقوى القاهرة المهيمنة - هو توفير إمكانيات واتجاهات أخرى أقل قهراً، يمكن للمجتمع اعتمادها انطلاقاً من منظومات قيمية سامية. ومن الواضح أن المقالة تعتمد النظريات التقليدية، وتتوقف بعد عرض سريع لبعض حيثيات الواقع القائم. إن تعبير مجتمع، في مرحلة انتقال، هو تعبير غامض لا يشي بشيء سوى حقيقة أن كل شيء في الكون مرتبط بحركة زمانية. طبعاً هناك انتقال في كل لحظة، وليس فقط من مرحلة إلى أخرى، بحكم تغلب الزمان على حياتنا وعلى حركيتها. وبالطبع هناك مراحل معينة تنسم بحركية عظيمة وهائلة، وغالباً ما تكون في أعقاب ثورات أو تغييرات طارئة كبيرة مثل احتلال بلد لبلد أو شعب لشعب. وفي حالة المجتمع العربي في البلاد، فإن هذه "الثورة" أو التغيير الهائل الطارئ يتجسد بالنكبة فقط. لم تتناول المقالة، ولو بإشارة ضمنية إلى مصدر هذا التحول. والمتغير الثاني الهام في هذا الانتقال هو فحص ما إذا كان هذا الانتقال طبيعياً ناجماً عن عوامل عينية قائمة في المجتمع نفسه، أم عن عوامل خارجية دخيلة. إن المأزق الكبير الذي يختبره أي مجتمع هو حين تطفئ العوامل الخارجية على سيورته وتفرض نفسها عليه. ولم تُشر المقالة إلى هذا العامل الحيوي.

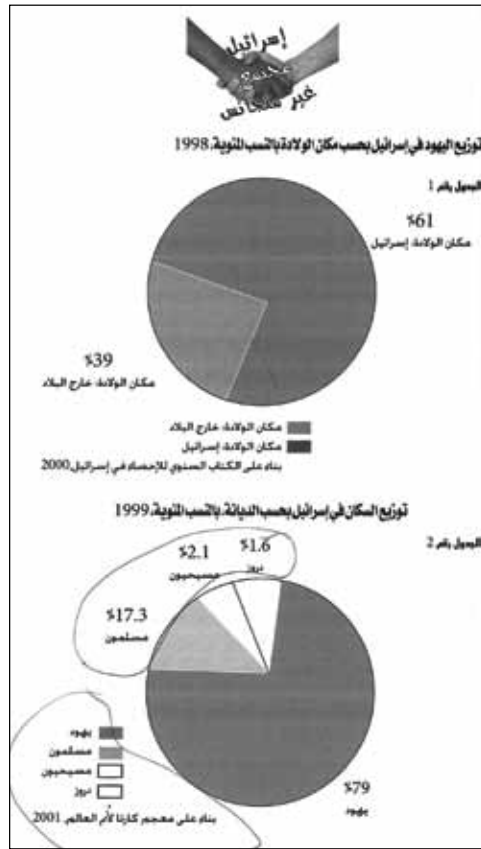
أما المسألة الأخرى الخطيرة التي تتعامل معها المقالة، كمسألة مفهومة ضمناً، فهي مسألة تماثل الحداثة مع الغرب. لقد حاك الغرب لنفسه مجموعة من الأساطير لإضفاء الشرعية على العديد من مقولاته السياسية. أولها أن الحداثة جاءت للتخلص من إرث الماضي برمته، وتبني منظومة من القيم (قيم حركة التنوير تحديداً) لبناء مجتمع عيونه متجهة نحو المستقبل لا إلى الماضي. وترتبط هذه الأسطورة بمقولة أخرى مفادها أن الحداثة هي منظومة جديدة منسلخة عما كان قبلها، بمعنى أنها ثمرة فكر أوروبي حصراً، لم يعتمد على القيم والمفاهيم والموروثات السالفة. أما الأسطورة الثانية فتتجلى في مقولة الفصل الجوهري بين الطبيعة والحضارة، فالإنسان الذي يحيا وفق قوانين الطبيعة والمنسجم معها، يطلق عليه تعبير "إنسان بدائي"، أو على أقل تقدير "ريفي"؛ أما الإنسان الذي يعادي الطبيعة ويقهرها لمنافعه المادية والروحية، فيطلق عليه تعبير "إنسان عصري" أو "حديث". لا تتساءل المقالة بالمرّة عن كل ذلك، ولا حتى لمجرد التمرين الفكري للطلاب. ولم تُشر المقالة قطعياً إلى التعبيرين العربيين: عمران وحضارة، وهما تعبيران كان يمكنهما أن يفتحا أفاقاً واسعة أمام الطالب للبحث والدراسة. إضافة إلى ذلك، تشمل هذه المقالة بلبله في المصطلحات، فنجد مثلاً تعريفاً غريباً لمصطلح "التمدّن": "يعني إحداث تغيير قيميّ جديد وتذويته وتقبّله على مستوى الفرد والمجموعة/ الجماعة" (ص 190)، وبلبله في التعبيرين "مجتمع متمدّن" و"مجتمع متمغرب"؟ وخاصة أن تعريف "التمدّن" يُستعمل بوصفه تعبيراً مرادفاً للتحديث؟ يقوم هذا التعريف بالمقام الأول على بلبله بالمصطلحات. إذ يعني مصطلح التحديث، وهو المصطلح الدقيق المرادف للتعبير الإنجليزي Modernization، بناء المجتمع على أسس قيم الحداثة. أما "التمدّن"، فهو التعبير الذي يشير إلى تبني مفهوم المدينة وأساليب الحياة السائدة فيها، أما التعبير العربي للتمدّن، فهو الحضر ومنها مفهوم الحضارة (مقابل الريف أو البادية). أما المسألة الأخيرة التي أود الإشارة إليها، فتكمن في حقيقة أن أي مجتمع تطرأ عليه منظومة من الأفكار أو القيم الجديدة، يقوم بتأويل وتبني بعضها وفق ما تقتضيه مقاصده منها، وبالأشكال التي تخدم أهدافه ويرفض بعضها الآخر. ولو سلّمنا جدلاً أن الحداثة هي منظومة غربية لم تستفد من الموروث الإنساني على مدار الحضارة الإنسانية، لماذا تفترض المقالة أن مجتمعاً غير غربي يتبنى هذه المنظومة؟ فهو لا يؤولها، بل يستوردها ويتبنّاها كما هي، وبذلك يتحوّل إلى كينونة "متمغربة". كما تقوم هذه النظرة على مفهوم آخر يتجلى في مقولة إنه يُمنع على غير الإنسان الغربي أن يستفيد من التراث الإنساني - ومن ضمنه الحداثة - إلا إذا تحوّل بذاته، وتحوّلت هويته إلى "غربية"؟ لقد قامت جميع الحضارات والثقافات على مدار التاريخ على ما سبق، واستفادت من الحضارات والثقافات الأخرى، وأضافت إليها بعد أن أدخلت عليها معاني جديدة تصبّ لخدمة أهدافها العليا، وبالرغم من ذلك فإنها لم تفقد هويتها المميّزة والخاصة بها. فهي الحضارة الإسلامية نشأت وتطوّرت بعد أن انكشفت على حضارات وثقافات أخرى - منها الحضارة الإغريقية والفارسية والسيانية والهنديّة - استفادت منها وأخذت عنها وأضافت عليها لتبني صرحها الخاص. كذلك الأمر بخصوص الحداثة، فهي لم تأت من فراغ، بل كانت ثورة استفادت من حضارات عديدة سابقة، وخاصة الحضارة اليونانية والإسلامية والمسيحية الرومانية، واقتрحت أفكاراً جديدة وبلورت منظومتها القيمية الخاصة.

كما تتبنّى هذه المقالة القصيرة التعبير الصهيوني العدائي المتعالي "عرب إسرائيل". لماذا يتعيّن اعتماد هذا التعبير الإسرائيلي المهيمن خاصة في سياق تربوي؟! وقد يدل استعمال هذا المصطلح على أن إسرائيل أضحت جزءاً من هويتنا الجمعية وذاكرتنا ووجداننا، وبهذا نتبنّى تسميتها في التعريف بهويتنا وبكياننا وبثقافتنا وتاريخنا. تتبنّى المجتمعات والجماعات والشعوب ألقاباً معيّنة في معرض التعريف بذاتها الجمعية، استناداً إلى ماضيها طبعاً وإلى مجمل انتماءاتها ومجالاتها الحيوية وخاصة الحضارية والثقافية التي تعتقدها هامة

لها، إضافة إلى اعتمادها على رؤيتها أو على مثالها الأعلى للحاضر والمستقبل. فكيف يمكن لتعبير "عرب إسرائيل" أن يفي بهذا الغرض؟ وما هي الدلالات الضمنية في مثل هذا التعبير؟ إن الدلالة الأكثر إزعاجاً ومهانة، من بين جملة الدلالات المهينة الأخرى، والتي تؤثر بصورة سلبية في بناء هوية الطالب وتساهم في تشويهها هي دلالة أن هؤلاء الـ "عرب" هم دخلاء على ما يطلق عليه "إسرائيل". لتأمل مثلاً كيفية استخدامنا للألفاظ بغية الإشارة إلى مجموعات إثنية مهاجرة تقيم في دولة أو بلاد ليست هي بلدها الأم: "عرب أمريكا"، "عرب أوروبا"، "فلسطينيو البرازيل"، "أتراك ألمانيا"، أي الفئة الإثنية الدخيلة على المكان أو البلد أو الدولة (أمريكا، أوروبا، البرازيل، ألمانيا). وإذا اعتمدنا هذا المنهج، فإن من الأجدي والأوجب أن نقول "يهود فلسطين" للتدليل على الطائفة اليهودية المقيمة في فلسطين لأنهم هم الفئة المهاجرة، إلا إذا اعتبرنا أنفسنا دخلاء على هذه البلاد (فلسطين). أما الدلالة السلبية والمهينة الثانية، فهي أن دولة إسرائيل - كما يبدو - لم ولن تدخل المجتمع العربي أو الفلسطيني في تعريفها لنفسها، فهي وساساتها وعلمائها وسكانها اليهود يؤكّدون صبح مساء على أن دولة إسرائيل تعرف نفسها بواسطة لفظتين لا ثالث لهما. فهي بالمقام الأول "دولة يهودية" - انطلاقاً من صكّ ملكيتها "وعد بلفور" الذي أكد على "وطن قومي لليهود" والتوراة - وبعد ذلك هي ديمقراطية (يُنظر على سبيل المثال مجموعة قوانين الأساس: قانون أساس الكنيست لعام 1985؛ قانون أساس حرية العمل لعام 1992؛ وقانون أساس كرامة الإنسان وحرية لعام 1992). "يهودية" لأنها تعتبر نفسها الممثل والمؤمن الحصري على يهود المعمورة، مواطنين فيها أو غير مواطنين، وسمة اليهودية هي السمة الطاغية على "روح الدولة" وثقافتها. أما "ديمقراطية"، وهو المكون الثاني، فهو تعبير يعكس النظام السياسي الذي يحكم أنظمتها. أما بشأن الربط بين المكونين "يهودية وديمقراطية"، فكما يبدو وفق سلوك مؤسسات الدولة، فهي تعتبر أن السمة اليهودية هي السمة الأسمى، وهي التي تضيء التعريف على المكون الثاني: الديمقراطية، بمعنى أنه في حال تصادم كليهما، فإن الغلبة بالضرورة، ووفق القوانين هي للمكون الأول: "اليهودية". ولكن، أين سائر مواطنيها في هذا التعريف؟! إنهم غائبون لا حضور لهم بتاتاً. وعليه، إذا كانت الدولة لا تريد ولا تطمح نظرياً، ولا عملياً بالطبع، أن تعتبرنا جزءاً من تعريفها لذاتها، لماذا نرى نحن بها جزءاً من تعريفنا لذاتنا جماعة وأفراداً؟ ولماذا يتعين علينا أن نعتمد تعريفاً لا يرى بنا دخلاء فحسب، وإنما يُقصينا كلياً؟

اعتماد مفردات صهيونية

ويُعدّ الفصل الرابع الذي يحمل عنوان "إسرائيل مجتمع غير متجانس" من أخطر الفصول؛ إذ اعتمد مفردات صهيونية وعبرية بلا خجل: "فترة اليبشوف" (ص 137)، والمقصود فترة الاستيطان الصهيوني في فلسطين، و"القادمون اليهود" (ص 132)، وهي ترجمة عربية لتعبير الحجّ العبري المتصهين بعد استعارته من المعجم الديني اليهودي وتحويله إلى تعبير كولونيالي صهيوني (עלייה לארץ بمعنى استيطانها كمرادف لتعبير עליה לארץ بمعنى احتلالها أو أقام عليها)، والقصد إلى "المهاجرين الصهاينة"؛ وتوزيع السكان وفق الديانة (يهود، دروز، مسيحيون، مسلمون) (ص 143) وغياب توزيع بحسب الانتماء القومي.



إشكاليات التصميم، والمعلومات، واللغة، وأخطاء مختلفة

كما ذكرت سابقاً، فإن الطبعة العبرية ملونة، وقد اختارت دار النشر البقاء على نفس التصميم في الطبعة العربية مع تغيير "بسيط"، ألا وهو تصوير الطبعة العربية بالأسود والأبيض، الأمر الذي أحدث مواضع عديدة تظهر فيها الكتابة بالأسود على خلفية أخف سواداً (وبالأصل هي كتابة بالأسود على خلفية باللون البنفسجي، في جزء "الثقافة"، وزرقاء في جزء "الجماعة"، واللون الزهري الذاك والفاتح في جزء "مؤسسة العائلة"). كذلك الأمر بخصوص الصور التي تظهر في وسط الكتاب (الثقافة: ص 118-121؛ مؤسسة العائلة: ص 143-147؛ الجماعة: ص 95-98)، فإن الصور في الطبعة العبرية ملونة، بينما هي بالأسود والأبيض في الطبعة العربية.

تشير المقالة "اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل" (الثقافة، الفصل الأول، ص 71) إلى مرجعين هما: قناز، 1989، و Fairclough، 1989 (وليس Fairclough 1989، كما يظهر عنده هناك، ص 71)، لكنهما لا يظهران في قائمة المراجع.

كذلك وردت ترجمة خاطئة للعید اليهودي المستحدث (منذ القرن الثاني عشر ميلادياً) ל"ב בלומר، نقلته المترجمة إلى عيد الشعلة (الأنوار) (ص 151)، وهي ترجمة خاطئة لأن عيد الأنوار هو عيد الحانوكا، أما عيد الشعلة -ويبدو أن المترجمة اعتمدت قاموس دافيد سجين (قاموس عبري عربي للغة العبرية المعاصرة، القدس وتل أبيب: دار شوكن للنشر، 1990، مجلدان) - فهي كذلك ترجمة إشكالية، وليس هناك ترجمة عربية معتمدة لاسم هذا العيد المستحدث.

تضمّ الطبعة العربية لهذا الجزء أخطاءً مطبعية، غالبيتها ناجمة عن أنّ فريق التصميم الذي عمل على تصميم الكتاب لا يعرف العربية كما يبدو، لهذا لم يبدّل اتجاه الكتابة، فتحوّل العديد من أحرف المفردات الإنجليزية إلى الاتجاه العكسي، مثل: جميع السنين من- إلى (على سبيل المثال 1990-2001) بدل أن يكون (1990-2001)؛ smigdarap، والمقصود بعد قلب اتجاه الأحرف هو: paradigms (ص29)؛ ecar والمقصود race (ص126 في الحاشية).

أما بخصوص مستوى الترجمة، فهي دون شك ترجمة رديئة، وتدلّ على عدم إلمام بنظريات علم الاجتماع وبمفرداته العربية. كما لم نلمس جهود التدقيق اللغوي في العمل، ولو بصورة متواضعة. أما السبب الأكثر إيلاماً، فيتلخّص في حقيقة الترجمة نفسها، وكلّ ترجمة تبقى في نهاية المطاف ترجمة، أي أنها ليست الأصل، وهنا يدخل كلّ مترجم في مأزق؛ كيف يمكنه التعبير، بروح ثقافة معيّنة ومفرداتها، عن ثقافة أخرى ومفرداتها المختلفة؟ ولأنّ المؤلفين هم بالأصل يهود إسرائيليون، فقد أشاروا إلى أمثلة من مجتمعهم، وذلك لتسهيل الفهم على الطلاب اليهود الإسرائيليين. ولكن حين تُنقل هذه النصوص بأمثلتها إلى العربية، تنشأ مشكلات لا حلّ لها سوى استبدال النصوص بنصوص أخرى لمؤلفين عرب ينتمون إلى واقع الطلاب ويفهمون مجتمعاتهم فهمًا عميقًا. كذلك تظهر ترجمات حرفيّة مشوّهة من العبريّة "رابطة الشعوب" (ص146، 169) والمقصود التعبير العبري الخاطئ "חבר העמים" ووجه الضواب هو "رابطة الدول المستقلة"، وهي منظمة دولية أوروبية- آسيوية تجمع 11 جمهورية كانت ضمن الاتحاد السوفييتي سابقاً مقرّها في بيلاروسيا (روسيا البيضاء).

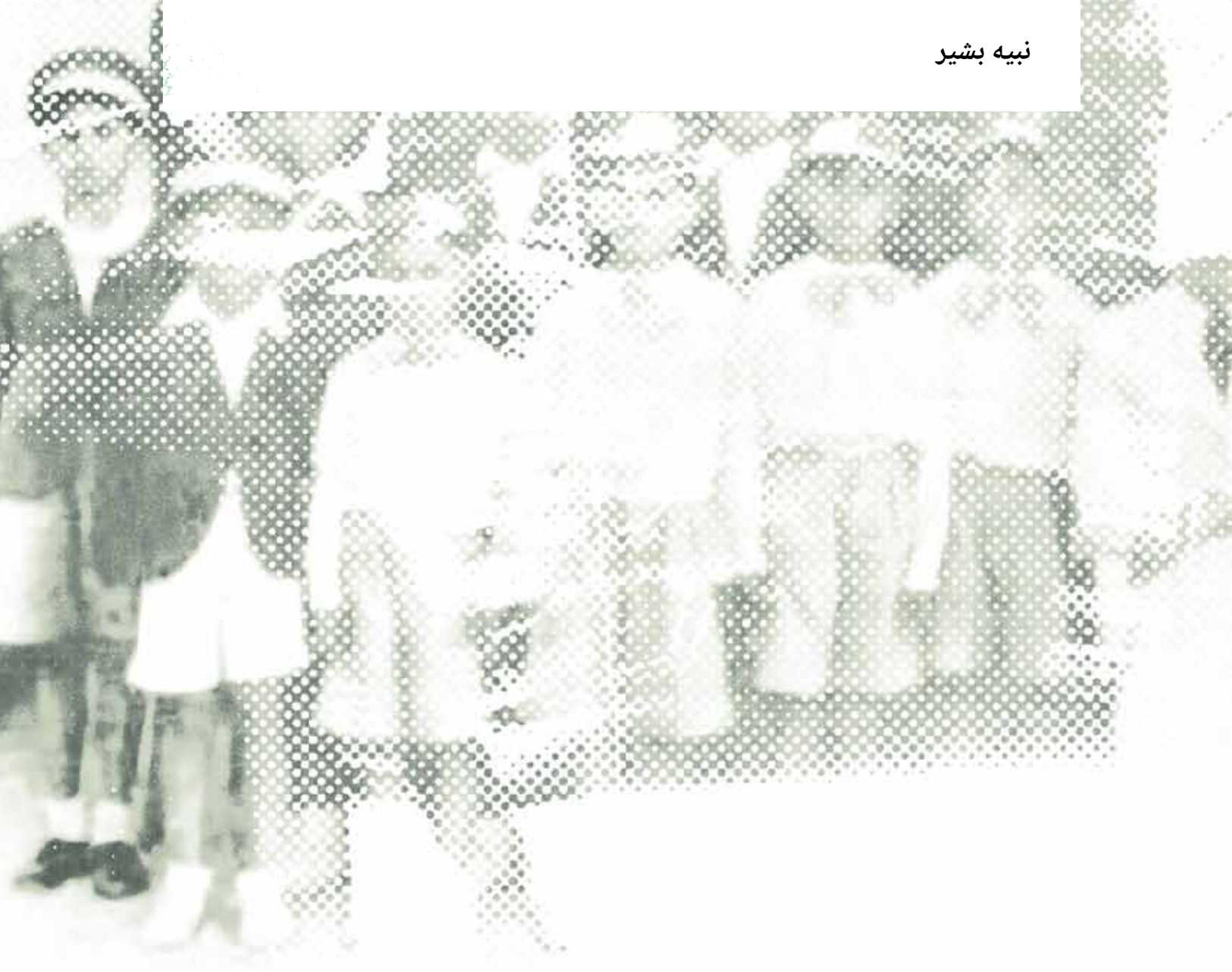
الخاتمة

وفي الختام، السؤال الذي لا بد منه هو: لو أن مؤلفي هذا الكتاب كانوا باحثين عربًا، هل كان وضع هذا الكتاب بهذه التّعس؟ الجواب بالضرورة نعم ولا، يتعلّق بالمستوى الثقافي، والحساسية الثقافية والسياسية للباحثين، وجرأتهم على طرح الأمور بصورة مثيرة وقريبة لواقعنا المركّب، والأهم من ذلك كله هو تحويل موضوع علم الاجتماع إلى موضوع تحليلي نقدي وتفكيكي، لا موضوع يعتمد التلقين والإتيان بأمثلة غريبة في أغلب الأحيان، وعدائية في بعضها، لذا، لا بد من ربط موضوع علم الاجتماع بالموروث الثقافي والتاريخي، وواقع الطّلاب الحاضر ومحيطهم الاجتماعي والثقافي والسياسي لفهم واقعهم وإثارتهم وترغيبهم بالموضوع. فلا عجب أن نكتشف أن موضوع علم الاجتماع لا يتمتّع باحترام بين الطّلاب، وطاقم التدريس كذلك، إذ إنّه ما يزال يُدرّس، كما يتجلّى الأمر في كتاب التدريس بأجزائه المختلفة، اعتمادًا على مناهج قديمة وبالية غير ملائمة، من حيث أسلوب تقديمها، ولا من حيث مضامينها، مع واقع الطّلاب واهتماماتهم وأساليب التدريس الجاذبة لهم.

الفصل السادس:

كتب التربية الدينيّة: تكريس الولاء الطائفيّ وتضييق الأفق المعرفيّ

نبیه بشیر



ملخص

"الذين ضروري للحكومات، لا من أجل الفضيلة، ولكن لغرض السيطرة على الناس" (نيكولا ميكافيلي)

يستعرض الفصل التالي مراجعة لكتب التربية الدينية الإسلامية والمسيحية والدرزية المعتمدة في مناهج التربية والتعليم في المدارس العربية في البلاد، ويتوقف عند أهم الرسائل الضمنية والصريحة التي يسعى واضعوها إلى غرسها في نفوس الطلاب، من خلال النصوص المختارة، والتغاضي عن بعضها الآخر إيماناً منهم بأنهم بذلك يطمسونها، إضافة إلى وقوع مختلف أصناف الأخطاء.

بخصوص كتب التربية الإسلامية، بداية يطرح الفصل تساؤلاً عن غاية وضع وزارة المعارف الإسرائيلية كتاباً لتدريس الدين الإسلامي، مشيراً إلى السرقة الفكرية فيه، إذ إن بعض فصوله مأخوذة من كتب أخرى، مع القليل من "التعديلات"؛ كحذف كل ما يتناول دولة إسرائيل بصورة سلبية. أما مضامين الكتاب، فتعاني من غربة عن عالم الطالب الحاضر وعن السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يعيشها، وتكتظ برسائل بعيدة عن الأخلاق الأساسية العامة، كما أنها تحرض على الجهل، والتسليم بالبدييات، وتعتمد أسلوب التلقين. إن مضامين الكتاب تعتمد الابتعاد عن تلك المعاني السامية والأخلاق الحميدة الحاضرة في النصوص الإسلامية وما تدعو إليه، وتمسك بالقشور وسرد قصص تجافي الواقع والمنطق والأخلاق وأسس اكتساب المعرفة.

أما الفصل الثاني، فيتناول مقرّر التربية الدينية للطلاب المسيحيين، ويشير إلى محاولة واضعي الكتب التأكيد على الهوية العربية كهوية جامعة، وعلى ضرورة العيش المشترك بين أبناء الشعب الواحد من الديانات والطوائف المختلفة، لكن، رغم الدعوة إلى التماثل مع أبناء الشعب العربي الواحد، فإن الكتب تشدد على ضرورة الولاء للطائفة وأبنائها، وتمسك بالعبارات الطقسية غير العربية، علماً بأن لها مرادفات بالعربية منذ مئات السنين.

يعرض الفصل الثالث مراجعة كتاب التدريس المعتمد "من تراث الموحدين الدروز" للمدارس الثانوية، ويتوقف عند السؤال المركزي: كيف يرى الدروز أنفسهم وعقيدتهم ومعارفهم، وما هي خصائص شخصية الدرزي التي يسعى الكتاب إلى بلورتها كمثال أعلى يتعين أن يصبو إليه الفرد الدرزي؟ يُورد الفصل أمثلة لمفردات كثيرة مفادها أن الدروز ليسوا عرباً، بل هم شعب قائم بذاته وأن انتماءهم الطائفي فوق كل اعتبار آخر.

إضافة إلى ذلك، يستعرض الفصل الأخطاء اللغوية الواردة في الكتب، وإشكاليات تصميم أغلفة الكتب وجودة الألوان والطباعة، ويؤكد أنها بعيدة كل البعد عن الوضوح والجماليات الأولية، ولا تشجع الطلاب على القراءة بصورة متواصلة وممتعة.

وفي الخاتمة، يطرح الفصل الإسقاطات المختلفة للتربية الدينية، في نمطها وأسلوبها الحالي، على تكوين الهوية القومية الجامعة لطلابنا، ويعطي تصوّراً آخر لمنهاج تعليم الديانات بوصفها أطراً ثقافية ضمن الثقافة العربية الأم في المدارس. بناءً عليه، فإنه من الأفضل، تعليمياً وثقافياً للطلاب، الانفتاح على المعتقدات المركزية، وعلى تاريخ جميع الديانات والمذاهب السائدة في بلادنا، بدلاً من اختزال التعليم بتلك العقائد المنحصرة بانتماءاتها الدينية أو الطائفية.

التربية الإسلامية¹

سرقة فكرية

من الطبيعي أن يندهش أي مطالع من وضع وزارة المعارف الإسرائيلية كتاباً معتمداً لتدريس الدين الإسلامي! إنه فعلاً من التحذيرات الهائلة التي تواجه دولة ترّد، سرّاً وجهاً، على هويتها اليهودية الإقصائية. مع شروعه بالقراءة، تشعر بأن النصوص منتزعة من كتب أخرى، وأول ما يشير إلى ذلك أسلوب توثيق المصادر، وكذلك المفردات والأمثلة طبعاً. على سبيل المثال، يشير فريق إعداد الكتاب (طاقم المؤلفين!) في الحاشية إلى المصدر التالي: "مَناع القطان، ص 231!" (الحاشية 1، ص 41)، أو "التفسير الكبير للفخر الرازي، ج 9، ص 172" (الحاشية 15، ص 68)، كما لم ترق في نهاية الكتاب قائمة بالمراجع لتوضيح تفاصيل الطباعات المختلفة، إذ إن هناك طباعات متباينة، وتختلف الواحدة عن الأخرى، وخاصة تلك المتعلقة بالمراجع القديمة، مثل التفسير الكبير للفخر الرازي. وبعد فحص سريع، نكتشف أن بعض هذه المواد، على أقل تقدير، مسروق من كتب أخرى.² على سبيل المثال: الفصل السادس "السيرة النبوية" مسروق حرفياً من كتاب لمحمد سعيد البوطي (1991)، بعنوان "فقه السيرة النبوية"،³ وطبعاً أضاف "طاقم المؤلفين" أخطاء إملائية ولغوية ومطبعية عديدة، ربما كأسلوب للتّمويه!

تشويه الفصل المسروق وحذف مسائل محرجة

نعتقد أن "طاقم المؤلفين" قد أعد صورة لهذا الفصل من كتاب البوطي بعد حذف بعض العبارات أو الفقرات "المحرجة" التي تتعلق باليهودية والمسيحية، وحولها إلى شخص لينسخها. ولنا أن نتخيل كذلك أن "طاقم المؤلفين" هذا قد أقدم على حذف كل ما يتعلق بمقاومة الاحتلال، أو المواضع التي تتناول إسرائيل بصورة سلبية. على سبيل المثال، في فصل ثانوي يحمل العنوان "بدء القتال: أول غزوة غزاها رسول الله صلى الله عليه وسلم" (ص 378)،⁴ يتناول البوطي التفاصيل التاريخية لهذه الغزوة، ويشير بعدها إلى "العبر والعظات". وهنا أبقى "طاقم المؤلفين" على الفقرات التاريخية، وحذف الفقرات التي تشير إلى استفادة الإنسان المسلم منها في الواقع الحاضر، وأهمها: مسألة خروج الحاكم ضد الأعداء. يقول البوطي هناك: "إذا رأى الحاكم أن من الخير للمسلمين ألا يجابهوا أعداءهم بالحرب والقوة، وتثبت من صلاحية رأيه بالتشاور والمذاكرة في ذلك، فله أن يجنح إلى السلم معهم ولا يصادم نصاً من النصوص الشرعية الثابتة،

1 اعتماداً على الكتاب المدرسي تعليم الدين والتربية الإسلامية للصف الثاني عشر، الوحدة الزابعة والوحدة الخامسة، وزارة المعارف والثقافة والرياضة - الإدارة التربوية، مركز المناهج التعليمية، جامعة حيفا وكلية التربية، قسم المناهج التعليمية، القدس 1996.

2 ولو توافرت لدي الظروف الملائمة لاكتشفت مصادر بقية الفصول الأخرى.

3 ظهرت الطبعة الأولى في بيروت ودمشق في الستينيات (ظهرت الطبعة الثانية في سنة 1968). أما الطبعة التي بين يدي فهي الطبعة العاشرة من سنة 1991، وفيما يلي نشير إلى الصفحات التي انتزعت من كتاب البوطي ووضعت في هذا الكتاب (ونشير بين قوسين إلى الصفحات التي تظهر في الكتاب التدريسي الحالي): 24 - 30 (340 - 347)، 39 - 62 (348 - 376)، 229 - 247 (377 - 397).

4 تظهر عند البوطي في الصفحة 232.

ربما يأتي الظرف المناسب والملائم للقتال والجهاد. وله أن يحمل رعيته على القتال والدفع إذا ما رأى المصلحة والسياسة الشرعية السليمة في ذلك الجانب" (ص 238-239). ومباشرة بعد ذلك يقول في الفقرة التالية: "وهذا ما اتفق عليه عامة الفقهاء، ودلت عليه مشاهد كثيرة من سيرته -صلى الله عليه وسلم- اللهم إلا إذا داهم العدو المسلمين في عقر دارهم وبلادهم، فإن عليهم دفعه بالقوة مهما كانت الوسيلة والظروف، ويعم الواجب في ذلك المسلمين والمسلمات كافة بشرط الحاجة وتوفير مقومات التكليف" (البوطي، ص 239). ولاحقاً يقول البوطي: "يجوز للإمام أن يستعين في الجهاد وغيره بالعيون والمراقبين، بينهم وبين الأعداء ليكتشف المسلمون خططهم وأحوالهم، وليتبينوا ما هم عليه من قوة في العدة والعتاد" (البوطي، ص 240). لقد أبقى "طاقم المؤلفين" على الفصل كما هو، مستثنياً الفقرات التي يحاول فيها الكاتب الاستدلال بالتفاصيل التاريخية على الواقع الحاضر والتي تشير بصورة ضمنية إلى إسرائيل.⁵

المضامين

يتشكل الكتاب من ستة فصول، هي: القرآن الكريم (يضم الأبواب التالية: القراءات، ترجمة القرآن، الناسخ والمنسوخ، آيات الأحكام، الحديث، العقيدة، الفقه، التهذيب (وردت في الفهرس خطأ: التهذيب)، والسيرة النبوية).

غربة مقبلة عن واقعنا الحاضر

أهم ما يلفت الانتباه في كتاب التدريس هذا، هو الغربة عن عالمنا الحاضر وعالم الشباب خصوصاً، إضافة إلى اعتماده التلقين المفتقر إلى أي أساس تحليلي أو تربوي معاصر. لا نفهم لماذا يصّر العديد من المؤلفين الإسلاميين المعاصرين على الاستشهاد بأمثلة من عهود بائدة لا تناسب عصرنا، فبعضها عسير على الفهم، حتى وإن كنت فقيهاً باللغة العربية. على سبيل المثال، يشير "طاقم المؤلفين" في الفصل الخامس (التهذيب)، الذي كنا نتوقع منه أن يخاطب أذهان الشباب في عصرنا، إلى مشاكل طارئة (!) مثل "محاربة البدع والخرافات" (ص 413)، و"تصديق الكهان" (ص 315)، و"الاستقسام بالأزلام" (ص 316)، و"السحر" (ص 317)، و"تعليق التمانم" (ص 319)، و"التطير" (ص 320)، و"النياحة على الموتى" (ص 323)، و"لبس السواد عند المصيبة" (ص 323). ما علاقة هذه المواضيع التي تنتمي إلى الدين الشعبي بالتهذيب؟! وما هي علاقتها بجيل الشباب في عصرنا الحاضر؟!

كما يتطرق هذا الفصل إلى واجبات الآباء، وحسب "طاقم المؤلفين": "ومن واجب الآباء أن يشعروا هؤلاء الشباب، منذ بداية الطريق، بروح الصداقة والمودة، وعاطفة اللين والرحمة". ولتعزيز ذلك، يستشهد بالقول التالي:

وقد جاء في حديث أبي رافع: "كنت ألاعب الحسن والحسين بالمداحي" وهي أحجار كانوا يحفرون لها حفيرة، ويدحون، أي يرمون فيها تلك الأحجار، فإن وقع الحجر في الحفرة فقد غلب صاحبها. ولقد سئل ابن المسيب عن الدحو بالحجارة فقال لا بأس به (ص 307).

5 والحق يقال، لقد أضاف "طاقم المؤلفين" بعض الأسئلة في نهاية فصلين ثانويين (ص 362، 376)، وأحياناً وضعت بعض النصوص التي تظهر في حواشي كتاب البوطي في متن نص الكتاب (مثلما فعل "طاقم المؤلفين" في الحاشية 8 الصفحة 393-394).

وعليه، ماذا يعني الكاتب أو "طاقم المؤلفين" بروح الصداقة والمودة وعاطفة اللين والرحمة؟ الجواب هو أن يحمل الآباء معهم حصى صغيرة، وحين يرغبون بإبداء صداقتهم ومودّتهم وحبّهم وعطفهم أمام أطفالهم يلاعبونهم بالمداحي (!). وفي سياق توفير أمثلة لمعاني التهذيب الغنيّة، لم يعثر الكاتب إلا على المثال التالي:

وهذا عمر بن الخطّاب -رضي الله عنه- يوصي شباب الأمة المؤمنة وصيّة جليّة تعدّ أنموذجاً باهراً لأدب الفروسيّة والفتوة، فيقول لهم: "اتّزروا وارثدوا وانتعلوا وألقوا الخفاف، وعليكم بتياب أبيكم إسماعيل، وإياكم والتنعّم وزيّ العجم، وعليكم بالشّمس فإنّها حمّام العرب وتمعددوا واخشوشنوا، واخولقوا، واقطعوا الرّكب وانزوا على الخيل نزوا وارتموا الأغراض" (ص 304-305، تماماً كما تظهر هناك).

ويردّف الكاتب -في سياق تفسيره لهذه الفقرة المبهمة والغريبة: "ثمّ ينصحهم بالتعرّض للشّمس حتى تصحّ أبدانهم وتقوى عضلاتهم ويتعلّموا احتمال حرارتها وأشعتها، ثم يوصيهم بأن يقفّزوا على ظهر الجواد قفزاً دون الاستعانة بالركاب" (ص 305).! نستشفّ من هنا أن المقصود ليس الأخلاق التي نعرفها، بل بعض الألعاب والممارسات المعتمدة -على سبيل المثال- في الكشافة.

شعارات جوفاء

كذلك يزخر الكتاب بشعارات جوفاء، مثل "الاستقامة الأخلاقيّة" (ص 304 مثلاً) من دون تفصيلها. ويعزّف التربية الإسلاميّة التي يدعو الكاتب لضرورة تبنيها: "غرس الإيمان والتّدين والاستقامة الأخلاقيّة"، وهل من "الاستقامة الأخلاقيّة" أن يسرق "طاقم المؤلفين" فصولاً كاملة من كتاب لمؤلف آخر، وينشروها بأسمائهم ويتلقّوا مقابلها أجوراً ماليّة على سرقته؟ وإذا كان الجواب بالسلب، فما معنى "الاستقامة الأخلاقيّة" هذه؟ وما هي تلك الأخلاق؟ عبثاً ستبحث في هذا الكتاب للعثور على أجوبة عن مثل هذه الأسئلة.

رسائل غير أخلاقيّة وغير عقلانيّة

وفي سياق الأخلاق، نورد ما جاء في ما يلي في سياق الحديث عن معركة بدر: أسر الجنود المسلمون بعض جنود الأعداء الكفار: "وألقيت جثث المشركين الذين صرّعوا في هذه الغزوة -وفيهم عامّة صناديدهم- في قليب بدر" (ص 382). أي أنّ الجثث قد أُلقيت في بئر بدر! لماذا في البئر الذي يمكن له أن يروي الناس والحيوان والنبات في بيئة شحيحة المياه؟ أليس من الأخلاق دفن هذه الجثث؟! لا يفيدنا الكاتب ولا معدّوه بأيّ جواب. ويضيف الكتاب: "واستشار النّبي -صلى الله عليه وسلّم- أصحابه في أمر الأسرى، فأشار عليه أبو بكر -رضي الله عنه- أن يأخذ منهم فدية من المال تكون قوّة للمسلمين ويتركهم عسى الله أن يهديهم، وأشار عمر بن الخطّاب -رضي الله عنه- بقتلهم لأنهم أئمّة الكفر وصناديده، ولكنّ النّبي -صلى الله عليه وسلّم- مال إلى ما رآه أبو بكر من الرّحمة بهم وافتدائهم بالمال، وحكم فيهم بذلك، غير أنّ آيات من القرآن نزلت عتاباً لرسول الله -صلى الله عليه وسلّم- في ذلك، وتأييداً للرأي الذي رآه عمر من قتلهم" (ص 382). ولكن، أليس من الأخلاق والعقل الأخذ برأي أبي بكر؟! بلى، ولكن ربّما هناك أسباب أخرى خفيّة على عقولنا، فما هو التعليل لقتل هؤلاء الأسرى؟ اجتهد الكاتب وعرض أمامنا تعليلين، لكنهما لا يستقيمان مع العقل ولا مع الأخلاق. يقول في التعليل الأوّل إنّ النّبي قد أخطأ. ولكن لماذا؟ لا جواب! ربّما يريد الكاتب من القراء أن يبحثوا في الأمر

بينهم وبين ضمائهم بغرف مغلقة، لكي لا يسمعهم أو يشاهدهم أحد، لئلا يُتهموا بالزندقة والكفر! أما خلاصة التعليل الثاني، فهي أن الله أراد أن يثبت قلوب المؤمنين ويُطمئن نفوسهم "بالخوارق الدالة على النصر!" (ص 393). ما العلاقة بين الأمرين، كيف للقارئ أن يصل إلى تثبيت قلبه عن طريق قتل الأسرى ورمي جثثهم ببئر؟ عبثًا ستحاول وتعود للقراءة مرة تلو الأخرى، لن تجد العلاقة ولا أي شيء آخر يمكن له أن يفسر هذه القضية.

لا شك في أن التراث الإسلامي مليء بالأمثلة المعقولة والأخلاقية، ولكن يتبادر إلى أذهاننا التساؤل حول هدف تسليط الضوء على قصة مبهمة وغير أخلاقية، وعرضها على الطلاب بهذه الصورة الزديئة. ماذا يمكن للطلاب أن يفهم أو أن يستخلص من هذه القصة؟!

هوية العلوم والمعارف المبتغاة

يبحث كاتب فصل "العقيدة" جيل الشباب على ضرورة التسلح بالعلوم والمعارف، إذ إن الاستزادة من العلم سبب في معرفة الله تعالى، وزيادة اليقين. ونقرأ مثل هذا الحُص على العلم والتأدب في مختلف الكتب الإسلامية والعربية - منذ القرن التاسع وحتى أفول الحضارة الإسلامية. وكان المقصود بالأدب هو جميع المعارف من الفلسفة وعلوم اللغة والتفسير وعلم النجوم والرياضيات وجميع العلوم الأخرى. ولكن ماذا يقصد كاتبنا بهذا العلم في عصرنا الحالي؟ الجواب هو: "والمقصود في هذا المقام هو العلم بالله وأسمائه الحسنی، وصفاته العليا، والعلم بأيام الله، والعلم برسول الله - صلى الله عليه وسلم... وكذلك العلم بكتاب الله" (ص 200). وماذا بشأن العلوم غير الدينية، النظرية منها والتطبيقية، والآداب والفنون؟ عبثًا ستبحث في هذا الكتاب عن أي تعليل لرفضها أو قبولها. لا أحد ينكر أن للعلوم غير الدينية فائدة ثقافية واجتماعية واقتصادية بالغة الأثر، فكيف يمكن تجنبها وعدم تحفيز الطلاب على تعلمها؟ من الجلي أن ذلك يجافي الحقيقة الموضوعية، ومن شأنه تضليل الطلاب وإيهامهم بأن العلوم الدينية وحدها هي عماد الحياة.

مسألة تعدد الزوجات

لا شك في أن مسألة تعدد الزوجات تعتبر إحدى المسائل التي توجّه إلى المسلمين دومًا بوصفها مسألة غير أخلاقية. كيف يُشرعن كاتب الفصل الأول تعدد الزوجات في الإسلام؟ والجواب على النحو التالي:

لقد اختارت ألمانيا (المسيحية) التي يحرم دينها التعدد، فلم تجد خيرة لها إلا ما اختاره الإسلام فأباح تعدد الزوجات رغبة في حماية المرأة الألمانية من احترام البغاء، وما يتولد عنه من أضرار فادحة وفي مقدمتها كثرة اللقطاء (ص 73 تمامًا كما يظهر هناك).

بمعنى آخر، فإن تعدد الزوجات في الإسلام يستند إلى ضرورة محاربة "البغاء"، فكل امرأة غير متزوجة تعتبر بغيًا، أو بغيًا بالقوة على أقل تقدير، يشهد على ذلك، أن ألمانيا (المسيحية) تسمح بتعدد الزوجات (!) لا أجد العبارات المناسبة للرد بأدب على مثل هذه الترهات، وخاصة أنها موجهة إلى طلبة في بداية طريقهم في الحياة. ويمكنني القول، على أقل تقدير، بأنه لا مكان في أي مؤسسة تعليمية لمثل هذه التعليقات السخيفة، لا لأنها غير صحيحة فحسب، بل لأنها تعتمد التضليل أسلوبًا في تربية أطفالنا وفتياتنا.

ويرد الكاتب: "أيّ الحلول أليق بالإنسانية، وأحقّ بالرجولة، وأكرم للمرأة ذاتها وأنفع؟!" وأحد الأجوبة الثلاثة التي يشير إليها الكاتب هو:

أن يتزوج الرجل أكثر من امرأة، فيرفعها إلى شرف الزوجية، وأمان البيت، وضمانة الأسرة، ويرفع ضميره عن لثة الجريمة، وقلق الإثم، وعذاب الضمير، ويرفع المجتمع عن لثة الفوضى واختلاط الأنساب (ص 75).

بمعنى آخر، لو لم يسمح الإسلام بتعدد الزوجات، وفق رؤية الكاتب، لكان مصير الرجال والنساء، المسلمين والمسلمات على حدّ سواء، التحول إلى الرذيلة والدعارة وعالم الجريمة، وبالطبع سوف يلوّثون طهارة الأنساب!

التحريض على الجهل واللامعقول

يخيّل لي في مواضع عديدة أنّ أسلافنا كانوا أكثر انفتاحاً وجدلاً وبحثاً ودراسة منّا اليوم في القرن الحادي والعشرين. فقد كانوا يتجادلون دون حرج، ويتساءلون في قضايا تُعدّ من صلب أدب السيرة والحديث، وحتى بما يتعلّق بالقرآن الكريم، أمّا نحن في أيامنا، فنجترّ طائفة معيّنة جدّاً من التراث الإسلاميّ دون تحقيق ولا نقاش. على سبيل المثال، يرد في باب سرد حيثيّات غزوة "بدر الكبرى" أنّ الله أرسل ملائكته لمؤازرة المسلمين في القتال ضدّ كفّار قريش: "وأيد الله المسلمين بالملائكة يقاتلون إلى جانبهم"، ولتعزّيز ذلك، يشير الكاتب في الحاشية: "حديث تأييد الله للمؤمنين بالملائكة في بدر، متّفق عليه" (ص 381، الحاشية 4). ويزيد الكاتب الطّين بلّة في باب "العبر والعظات"، ويقول إنّ عدد الملائكة قد بلغ ألفاً، ويضيف: "انطوت بدر على معجزة من أعظم معجزات التأييد والنصر للمسلمين الصادقين، فقد أمدّ الله المسلمين فيها بملائكة يقاتلون معهم" (ص 391). ولكن ما هو وجه الإعجاز في ذلك؟! لا جواب. ولكنّه يستبق من يمكن أن يؤوّل هذا القول على وجه معنويّ أو روحيّ، ويضيف: "ومن أوضح الأدلة القاطعة على أنّ التعبير بالملائكة في بيان الله عزّ وجلّ ليس المقصود به ما يتوهّمه بعضهم من المدد الروحيّ أو القوّة المعنويّة أو نحو ذلك، بل أقول من أوضح الأدلة القاطعة على بطلان هذا الوهم، ضبط البيان الإلهيّ الملائكة بعدد محدود وهو الألف... إذ إنّ العدد من مستلزمات الكمّ في الأشياء، ولا يكون ذلك إلّا في الأشياء الماديّة المحسوسة" (ص 392). ويضيف الكاتب معضلة أخرى ويقول إنّ "النصر من عند الله وحده، وليس للملائكة أيّ تأثير ذاتيّ في ذلك" (ص 392). لم يرَ الكاتب ولا فريق إعداد الكتاب ضرورة إضافة فقرة، ولو لمجرّد النقاش فقط، تلخّص آراء العلماء في العصور الوسطى بهذا الاعتقاد. فهناك الكثيرون ممّن رفضوا هذا الاعتقاد وأوجبوا تأويله، لأنّ العقل لا يقبل ذلك، فضلاً عن التناقضات الداخليّة التي تعتريه. فكتب السيرة والتفسير والفقه والاعتقادات تزخر بنقاشات تؤكّد على أنّ قدرة ملاك واحد تفوق قدرة النّاس أجمعين، فما الحاجة لألف ملاك؟! ومن قال من العلماء إنّ الملائكة مخلوقون من "مادّة محسوسة"؟! أوليسوا هم من المخلوقين الزّوجائيّين حسب المفسّرين والفقهاء وأهل الحديث؟! وإذا كان النّصر من عند الله وحده، فلماذا إذاً أرسل ملائكة لتقاتل؟ بالطبع لا يمكن للطّالب أن يتساءل حول هذه الأمور، وإنّ كان تساؤله بريئاً، فلا شكّ في أنّه سيواجه بالتّوبيخ والصّفع وربّما بالتّكفير أيضاً، علماً بأنّ علماء الأمة قد تساءلوا حولها وطرحوا نفس الأسئلة. ويكفي أن يعود القارئ إلى تفسير الزّازي الكبير للآية 30 من سورة البقرة، والآية 9 من سورة الأنفال، أو تفسير البيضاويّ للآية 30 من سورة البقرة. إلّا ترمي الوزارة من خلال عرض موادّ كهذه أمام الطّلاب؟ هل تعبّر هذه الموادّ فعلاً عن الدّين الإسلاميّ

وتصوره تصويرًا واقعيًا؟ وفق هذا الكتاب، فإن مثل هذه المواد غير المعقولة، وخاصة إذا لم تترفق بتفسير وتوضيحات، تعتبر جزءًا لا يتجزأ من الدين الإسلامي.

يستخدم فصل "العقيدة" التعبير الغامض "علماء التوحيد" (ص 203، 213)، وعلى ما يبدو يقصد بهم شيوخ الوهابية، وبالتأكيد لا يقصد المعتزلة أرباب الفكر والبحث الإسلاميين، فقد أحرقت كتبهم وكُفرت طائفة معينة من علماء المسلمين كل شخص يقرأ الشذرات التي أنقذت من بين أيدي الرّاع. وأورد الكاتب السؤال الذي يسأله كل إنسان، وخاصة قبل تطويعه: مَنْ خلق الله الذي خلق الخلق؟ (ص 212). ويعلق الكاتب: "والحقيقة أن الذي يسأل مثل هذا السؤال إما هازل، والجواب عليه الإعراض عنه، أو متوهم... وفي غالب الأحيان يكون صاحب السؤال من الذين لا يؤمنون بالله" (213-214). ولنا أن نتصور بعد ذلك، الرّعب الشديد الذي يدخل قلب كل من يتساءل - ولو كان بينه وبين نفسه - مابقي هذا السيف مسلطًا على عنقه. فكيف نتوقع إذا أن تخرج المعاهد الدينية التي تعتمد هذا السبيل، باحثين وأكاديميين وطالبا لا يخافون السؤال، ويعرفون معنى البحث والدّراسة؟ ولتعزيز سبيل التّجهيل هذا، فقد ناقش الكاتب مسألة "سرّ اختيار الجزيرة العربية مهدًا لنشأة الإسلام" (ص 354، وص 44 عند البوطي)، وخلص إلى أن أحد الأسباب المركزية يكمن في أن الإسلام قد نشأ في مجتمع جاهل خالٍ من الفكر والحضارة والمدنية، بخلاف الهند والصين واليونان والرومان، وكانت طبائع أفرادها "أشبه ما تكون بالمادة الخام التي لم تنصهر بعد" (ص 357)، ويضيف أنه بخلاف "أصحاب الحضارات الزائفة"، فإن "الذين لا يزالون يعيشون في فترة البحث والتّنقيب - فلا ينكرون جهلهم ولا يدعون ما لم يؤتوه من مدنية وعلم وحضارة - فهم أطوع للعلاج والتّوجيه" (ص 358). بمعنى آخر، طالما أنت صاحب فكر وعقل وحضارة ومدنية، فإنّ البؤس والزيف نصيبك، وإن كنت خلاف ذلك، فأنت منارة للبشرية وسند للإنسانية. ماذا نتوقع من الطالب الذي يقرأ مثل هذا القول؟! اختيار الإمكانية الثانية يقيّنًا هو الأفضل، أي: الابتعاد كل البعد عن الحضارة والفكر وحماة فسادهما، والاطمئنان إلى التلقين وتكرار خرافات ومقولات غيرك، وإياك أن تصبح صاحب فكر وتبني حضارة لأنّ شواهد التاريخ ماثلة أمامنا في الكتاب. فقد تدنّست اليونان بالفلسفة والفكر والثّقافة وكانت "فريسة للأساطير والخرافات" (ص 356).

فقرات مبهمّة، وجودة إخراج الكتاب، والأخطاء

تقف أحيانًا يائسًا أمام النصّ لا تعرف ما المقصود منه، وماذا يريد واضعه أن ينقل إلى الطّلاب. على سبيل المثال، يحوي الكتاب بابًا حول "وجوه اختلاف القراءات" (المقصود اختلافات في أشكال قراءة مفردات القرآن)، وأول مثال يرد هناك (سورة سبأ، الآية 117)، وعبثًا تحاول البحث عن وجه الاختلاف بين القراءتين. هنالك نصّان متشابهان تمامًا لا وجود لأي اختلاف بينهما، وبالرغم من ذلك يطالب التلميذ بتحديد الاختلافات!

يزخر الكتاب بأخطاء إملائية وأخطاء مطبعية عديدة. وفي ما يلي نبذة منها: الزّائع ي طوله - بدل "الزّائع في طوله"، ص 242 عند البوطي؛ يعكّره - بدل "يعكّرها" (ص 342)؛ انتهت - بدل "انتهت" ص 345؛ الجغرافية - بدل "الجغرافية" ص 358؛ الشمعوذون - بدل "المشعوذون" ص 369؛ لمسلمين - بدل "المسلمين" ص 385؛ والخلط بين همزتي الوصل والقطع، غياب التّشديد، حذف القطعة عن الألف كما في كلمة (الاحكام) ! وغياب التّنوين باستثناء حالات نادرة.

أول ما يلفت نظر القارئ هو رداءة الكتاب على صعيد نوع الورق والتّصميم والألوان غير الزّاهية. وعبثًا

تبحث عن صورة ملوّنة تريح ناظري الطالب، ولو كانت لإحدى مخطوطات القرآن الكريم، وهناك مخطوطات جميلة زاهية بألوانها. ويبدو أن "طاقم المؤلفين" قد تأوّل مسألة تحريم الصّور وفرضها كذلك على جميع الصّور باستثناء الصّور البشعة بالأسود والأبيض لترجمات مختلفة للقرآن الكريم (ص 34-40).

التربية الدينية للطلاب المسيحيين

المرحلة الثانوية

تمهيد

لقد خصّص معدّو كتب التربية الدينية ثلاثة أجزاء للمرحلة الثانوية من الصّفّ العاشر وحتى الثاني عشر، بحيث يسعى الأوّل إلى "تعميق الانتماء إلى يسوع المسيح"، ويشجّع الثاني "المشاركة في الكنيسة"، أمّا الثالث فيدعو إلى "الشهادة ليسوع المسيح في المجتمع، وذلك بالإسهام في كلّ بناء وبمحبة جميع الأخوة والمواطنين، سواء شاركنا في إيماننا أم كانوا على إيمان آخر" (النور البهيّ 2 للصّفّ الحادي عشر، المقدمة، ص 3). تقتصر المراجعة الحالية على الكتب الثلاثة التالية:

النور البهيّ 2، كتاب التربية الدينية للصّفّ الحادي عشر- كتاب الطالب، اللجنة الأبرشيّة للتربية الدينية، البطريكيّة اللّاتينيّة، القدس، الطّبعة الأولى 1998؛ النور البهيّ 2، كتاب التربية الدينية للصفوف الثانوية - الجزء الثاني: في الشرائع الأدبية، البطريكيّة اللّاتينيّة، القدس، الطّبعة الرابعة، [لم تُذكر سنة النّشر]؛ النور البهيّ 3، كتاب الدين المسيحي للصفوف الثانوية - الجزء الثالث: في الأسرار والصّلاة، البطريكيّة اللّاتينيّة، القدس، الطّبعة الرابعة، [لم تُذكر سنة النّشر].

يعتمد الكتابان الأخيران على كتاب تدريسي صدر بداية بالّلغة الإيطاليّة بعنوان "رسالة يسوع" في فلورنسا في العام 1961، الأمر الذي خلق غياباً تاماً للسياق التاريخي والهويّة العربيّة، وكأننا أمام نصوص تعالج أفكاراً مجرّدة عن الواقع.

التأكيد على الهويّة العربيّة كهويّة جامعة

جاء جزء النور البهيّ 2 للصّفّ الحادي عشر (1998) ليصوّب هذا الخلل القائم في الجزأين الآخرين، إذ يبدو أنّه إعداد جديد مع إضافات كثيرة على الجزأين الآخرين؛ لملاءمته للطلّاب المسيحيين العرب في المشرق العربيّ. ومن اللافت أنّ هذا الجزء يتضمّن إضافات تؤكّد على أصل الكنائس الشّرقية وأنها جزء لا يتجزأ من تاريخ فلسطين خاصّة، والمشرق العربيّ عامّة، والهويّة العربيّة الأصيلّة لكنائس المشرق، والتأكيد على مساهمة فعّالة للمسيحيين "في بلورة الحضارة العربيّة في مجال العلوم والثّقافة والسّياسة والعمران، وغيرها" في كنف الخلافة الإسلاميّة، ما جعل هذا التّفاعل الحضاريّ الإيجابي "جزءاً لا ينفصل عن الحضارة العربيّة" (ص 158)؛ إضافة إلى نصّ يحثّ على ضرورة العيش المشترك مع المسلمين والحفاظ على اللّحمة التي تجمع المسيحيين والمسلمين سوياً (ص 163). كذلك يتضمّن هذا الجزء فصلاً تاريخيّاً حول تطوّر الكنيسة (الفصل

الزابع: من جيل إلى جيل، ص 134-149). فيما يتسم الجزآن الآخران بتأكيدهما على الأخلاقيات الحميدة والسلوك الأخلاقي والشعائر والطقوس (إذ إنهما منقولان عن الإيطالية، كما ذكرنا)، يسعى الجزء الجديد إلى ملاءمة مضامينه للطلاب المسيحيين العرب.

لا زالت الكنيسة تعتمد المفردات الشعائرية اليونانية

رغم التاريخ الطويل لكتابة المسيحيين باللغة العربية، منذ النصف الثاني للقرن الثامن الميلادي - مثل كتابات ثاوذورس أبي قرّة وحبيب ابن خدمة (المشهور بأبي رائطة التكريتي)، وعمّار البصري، وعبد المسيح الكندي، ويحيى بن عدي، وحنين بن إسحق وغيرهم كثر، ما بات يُعرف بتعبير "التراث العربي المسيحي" - إلا أن بعض المفردات الطقسية المركزية غير العربية لا تزال طاغية على بعض أوجه صياغة الطقوس والنصوص المسيحية في عصرنا الحديث. وبرغم وجود مفردات عربية، يعجّ كتاب التور البهي 2 للصف الحادي عشر بالمفردات اليونانية، ربّما اعتقادًا من معذّيه أنهم بذلك يعزّزون شدة الأثر في نفوس الطلاب من خلال استخدامهم مفردات غريبة عنهم، علمًا بأنّ الكتاب يعرّف جميع هذه المفردات والاصطلاحات ويفسرها. على سبيل المثال، يستخدم معذو الكتاب مفردات يونانية مركزية هي: ليتوجيا أو ليتورجيا (leitourgia) بمعنى العبادات والطقوس الدينية الكنسية؛ الإفخارستيا (eucharistia) بمعنى "القربان الأقدس"، وهو طقس تناول الخبز والتبذ من يدي الكاهن، الميرون بمعنى المسحة المقدسة (التثبيت)، وهو طقس مسح الأسقف أو الكاهن الزيت، ووضع يده على رأس المؤمن. وتجدر الإشارة كذلك إلى شيوع مفردات سريانية (مثل تعبير: عمّاد)، والتي يقابلها بالعربية "الغطاس"، ولكنها عُربت مع الزمن، وأضحت جزءًا من الاصطلاحات المسيحية العربية. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأجزاء قد وضعتها البطريركية اللاتينية، وهي كنيسة انتشرت حديثًا في بلدان الشرق الأوسط عمومًا وفلسطين خصوصًا (منذ القرن التاسع عشر)، وربّما هذا هو السبب في عدم اعتماد بعض المفردات العربية. وبخصوص "التراث العربي المسيحي"، فلأسف الشديد غالبية هذا التراث غير متاح للجمهور وغير معروف لهم؛ لأنّه عادة ما تُنشر المؤلفات ضمن دوريات أو دور نشر غربية، وحتى تلك المؤلفات التي حققتها مجموعة من العلماء العرب، أمثال الأب سمير خليل والأب أغناطيوس ديك والأب كميل حشيمة والمطران حبيب باشا والمطران ناويفيطوس إدلبي وغيرهم، ونشروها ضمن سلسلة "التراث العربي المسيحي" (منذ العام 1978، في بيروت)، إضافة إلى النصوص العربية المسيحية الغنية والغزيرة التي حقّقها ونشرها الأب لويس شيخو صاحب مجلة المشرق (منذ العام 1898)، فهي غير متاحة في الأسواق، ولا في المكتبات العامة، ولا الجامعية.

وبالرغم من التأكيدات المتكررة في كتاب التور البهي (2) للصف الحادي عشر على الهوية العربية للكنائس المسيحية في المشرق، إلا أنّ الولاء المركزي يبقى للطائفة (الكنيسة) ولأعضائها، علمًا بأنّه يؤكّد في مواضع عديدة على ضرورة مساهمة الجمهور المسيحي في المجتمع العربي، وهو تأكيد يبدو جليًا، قياسًا بما يتضمّنه كتاب التربية الإسلامية وكتاب التراث الدرزي، اللذان يؤكّدان على التكافل الطائفي حصراً.

التصميم والأخطاء

كذلك يختلف الجزء الأخير عن الجزأين القديمين من حيث جودته العالية نسبيًا، إذ يتسم الجزآن الآخران بـ "جودة رديئة" تصعب قراءة كلماته. إضافة إلى ذلك، يشترك الكتاب الجديد مع الجزأين الآخرين من حيث

غياب التمييز بين الهمزات المختلفة، مثل: احتفال، إحتفال، إنا، انت، إستجابة، إجتماعية، إنطلاقاً، وغيرها الكثير؛ غياب التمييز بين إنَّ وأنَّ وإنَّ وأنَّ من خلال توحي الحذر ورسمها على شكل "ان"، والخلط بين التاء المربوطة والهاء في نهايات الكلمات، وإضافة الهمزة في غير موضعها، مثل: ألقي، ألصف، ألحضور، ألبت ألمنع، ألعظات، وغياب الشدة مثلاً في كلمة "عماد". وإذا ما ربطنا بين هذه الأخطاء واعتماد مفردات غير عربية في الطقوس الدينية والثقافة الدينية بصورة عامة، فإننا بهذا نعزز الوضع القائم الذي يرى باللغة العربية مجرد أداة تواصل منعزلة عن مجالها الحيوي الثقافي والتاريخي، والأبعاد الجمالية والاجتماعية.

المناهج المعتمدة في المدارس الدرزية في البلاد

تمهيد

لطالما استثنى الدروز من أبحاثنا في البلاد لأسباب موضوعية يمكن تفهمها، ولكن هنالك أسباباً أخرى غير موضوعية، وبالتالي فإنها غير مفهومة. وبالرغم من أن حالة المناهج المعتمدة في المدارس الدرزية تعتبر مثلاً صارخاً لتلاعب الدولة بتربية وتعليم أطفالنا، ويمكنها إثراء أبحاثنا بوصفها حالة دراسية، إلا أن دراسات يتيمة ومتواضعة جداً رُصدت لهذا الغرض. إضافة إلى ذلك، فإن غالبيتنا نجهل ما يدور فعلاً في المدارس الدرزية. وعليه، فقد رأيت ضرورة إلى الاستفاضة في الخلفية لسد هذا الجهل، خلافاً لما اعتمدته في الأقسام السابقة حول التربية الإسلامية والتربية المسيحية. ولهذا، أثرت تسليط الضوء على أهم نتائج بحث سابق للباحث يسري خيزران (2013)، يلخص فيه العديد من الأمور التي من شأنها تعزيز تحليلنا اللاحق.⁶ ويركز القسم الأخير على نتائج مراجعتي المتواضعة للكتاب التدريسي المعتمد من تراث المؤرخين الدروز للمدارس الثانوية (الوحدتان الأولى والثانية) (وزارة المعارف والثقافة - قسم المناهج الدراسية، وجامعة حيفا - كلية التربية، قسم المناهج الدراسية، الطبعة الأولى 1993). ومن نافل القول إننا لسنا بصدد كتابة دراسة، وإنما فاتحة لتحفيز الباحثين للخوض في غمار المناهج العربية المعتمدة في المدارس العربية في البلاد، بصورة عامة والدرزية بصورة خاصة.

يتشكل الكتاب "من تراث المؤرخين الدروز للمدارس الثانوية" موضوع المراجعة من وحدتين دراسيتين،⁷ تتألف الوحدة الأولى من أربعة فصول، "التراث منهج ودراسة"، "أدب الدين"، "من وحي التوحيد"، "المرأة الدرزية" (112-13)؛ أما الوحدة الثانية فتتألف من ثلاثة فصول لا تحمل عناوين رئيسية، ويتشكل الفصل الأول من ثلاثة نصوص هي "الأخلاقيات عند الدروز"، و"مشيخة العقل"، و"سبل التوبة"، أما الفصل الثاني فيتشكل من نص واحد طويل هو "محاولة في تفهم مصادر وأصول الحكمة والعرفان" (كذا يظهر في الأصل، كمال جنبلاط، ص 136-154)؛ ويضم الفصل الثالث والأخير ستة أبواب تلخص بعض التيارات والمدارس الفكرية (مأخوذة عن كتب أخرى) هي: "العرفانية"، "الأفلاطونية المحدثة"، "المعتزلة"، "الصوفية"، "إخوان

6 تعتمد المقالة على محاضرة كان قد ألقاها في معرض مؤتمر "العربية لغة في عين العاصفة"، في معهد ومركز دراسات فان لير في القدس (8-9 تشرين الثاني 2012).

7 أعضاء فريق الإعداد: فايز عزام (مركز)، علي أبو شاهين؛ كمال كيوف، منير توبة. إلى جانب هذا الفريق، هناك "لجنة أهلية" برئاسة سلمان فلاح، استشارة تربوية: يهوديت قيس؛ واستشارة علمية: فارديتريسلر.

الصفاء"، و"الإسماعيلية" (ص 155-188). وقد نُشرت نواة هذا الكتاب بالأصل في كتاب تدريس سابق حمل العنوان (من عيون تراث بني معروف للمدارس الثَّانَوِيَّة) بجزأيه اللذين صدرا في العامين 1982-1983، وصدرت طبعة تجريبية معدلة في العام 1987 بعنوان "من تراث الموحَّدين الدروز" (إصدار وزارة المعارف وجامعة حيفا)، إعداد سلمان فلاح وفايز عزَّام.

خلفية: الانتماء الدرزي في ظل الصهيونية⁸

تبلغ نسبة السَّكان الدروز نحو 10% من مجمل السَّكان العرب في البلاد، يتوزَّعون على 16 بلدة في الجليل وعلى جبل الكرمل. ولطالما اعتُبر الدروز طائفة إسلامية منذ تأسيسها في القرن الـ11م. ولم يتبدل الحال إلَّا في سياق دولة إسرائيل، إذ اعتبرت دولة إسرائيل الدروز أقلية دينية، وأسست لمفهوم القومية الدرزية، وهي أقلية دينية منفصلة عن الأقلية العربية وعن المسلمين والمسيحيين في البلاد. ويشير الباحث يسري خيزران في هذا السياق إلى ما يلي: "امتازت السياسة الإسرائيلية، وقبل ذلك سياسة الحركة الصهيونية، بمشاريع متكررة تهدف إلى توظيف عقدة الانتماء إلى أقلية لدى الدروز سياسيًا واستخدامها كأداة أمنية في التعامل مع المحيط العربي. وقد تعزَّز اهتمام الحركة الصهيونية بالدروز في أعقاب اندلاع ثورة فلسطين الكبرى في العام 1936، إذ سعى قادة هذه الحركة إلى البحث عن حلفاء لهم انطلاقًا من سياسة تحالف الأقليات ضدَّ الأكثرية العربية المسلمة"، وهي السياسة ذاتها التي لا تزال تُستخدم في سياق الأكراد في شمال العراق والموارنة في لبنان وسكان جنوب السودان. ويضيف الباحث: "تجلت سياسة الدولة لفصل الدروز عن محيطهم الثقافي والقومي، من خلال الاعتراف بهم كأقلية دينية (طائفة) في العام 1956، ثم كمجموعة قومية (في العام 1962)، إذ نشهد في هذه السنة استبدال بند 'القومية' في الهوية الشخصية من 'عرب' إلى 'دروز' (Firro, 1999, P. 157, 167)، وإقامة محاكم خاصة بهم في العام 1963، وقد سبق ذلك قرار فرض التجنيد الإجباري في العام 1956 الذي استطاعت الدولة تمريره، مستغلة الأحوال الاقتصادية وعقدة الأقلية والتحالفات مع الزعامات التقليدية". ولتعزيز ذلك دأبت دولة إسرائيل على اختراع أعياد خاصة بالدروز، مثل زيارة مقامي النبي شعيب والنبي سبلان، وإلغاء أعياد أخرى يتقاسمها الدروز مع المسلمين: "اتَّخذت السلطات الإسرائيلية في العام 1969 قرارًا بإلغاء الاعتراف بعيد الفطر كأحد أعياد الدروز، وفي الوقت ذاته اعترفت بزيارة النبي شعيب في حطين بوصفه عيدًا رسميًا للدروز، وذلك إمعانًا في سياسة الفصل عن المحيط العربي الإسلامي". وقد ظهرت بوادر احتجاج السكان الدروز على السياسات الإسرائيلية منذ نهاية الستينيات، وتتَّوجت في تأسيس لجنة المبادرة الدرزية (آذار 1972). يمكن تلخيص مطالب هذه اللجنة بأربع نقاط أساسية: إلغاء التجنيد الإجباري، والتوقف عن مصادرة الأراضي وإعادة الأراضي المصادرة، وعدم التدخُّل في الشؤون الدينية للطائفة الدرزية؛ وتوفير الموارد اللازمة لتطوير البلدات الدرزية.

تشكيل الهوية الإسرائيلية الدرزية عبر تشكُّل منهاج خاص بالطلَّاب الدروز

نتيجة لزيادة مظاهر الاحتجاج، لجأت الدولة في العام 1974 إلى تأسيس لجتين، الأولى لجنة برلمانية برئاسة رئيس لجنة الداخلية في الكنيست (لجنة شخترمان)، والثانية لجنة الحكومة لشؤون العرب برئاسة جبرائيل بن دور. ومن اللافت في هذا السياق نتائج لجنة شخترمان الخاصة بالتربية والتعليم، وهي: تشكيل

8 تعتمد هذه التُّبذة بصورة خاصة على مقالة يسري خيزران وفزو (1999).

طاقم خاص لمعالجة ملف التعليم لدى الطائفة الدرزية في وزارة التربية والتعليم، وإدخال مفهوم "الوعي الدرزي- الإسرائيلي" في مناهج التعليم الخاصة في المدارس الدرزية، ودعوة ضباط جيش متقاعدين وذوي الإعاقات من الدروز (الذين أصيبوا خلال خدمتهم العسكرية)، لإلقاء محاضرات أمام طلاب المراحل العليا حول خدمتهم في الجيش؛ وذلك للمساعدة في تسهيل استيعاب هؤلاء الطلبة الشباب عند انخراطهم في الخدمة العسكرية؛ وإنشاء مدارس درزية، وتقليص عدد المعلمين غير الدروز في المدارس الدرزية؛ وتقليص نسبة الطلاب الدروز في المدارس العربية غير الدرزية عموماً؛ وخاصة في مدرستي كفر ياسيف الثانوية والمدرسة الأرثوذكسية في حيفا (Ibid, p. 226)؛ ودمج جميع المدارس في القرى الدرزية في المنظمة شبه العسكرية الجدناع (حركة الشبيبة العبرية)؛ وزيادة عدد الطلاب الدروز في معاهد إعداد المعلمين؛ ومنح تسهيلات خاصة للشباب الدروز الذين أنهوا خدمتهم العسكرية الإجبارية.

أما لجنة بن دور، فقد أوصت صراحة بضرورة فصل المدارس الرسمية في القرى الدرزية عن دائرة التعليم العربي، ووضع مناهج خاصة بالدروز واستحداث موضوعات جديدة، "التراث الدرزي" كبديل عن تعليم العقيدة الدرزية، وذلك "لتعزيز الوعي الدرزي"؛ أي تشكيل خصوصية طائفية، وتعزيز هوية درزية منفصلة عن محيطها العربي، من جهة، وعن المحيط اليهودي من جهة أخرى.

إضافة إلى تعزيز العلاقات المميزة بين اليهود والدروز، واستحداث جذور تاريخية وهمية وأسطورية، وتوسيع المعارف بالثقافة اليهودية وبلورة الكيان الدرزي الإسرائيلي، فقد لخصت وزارة المعارف في العام 1975 الأهداف المتوخاة من إقامة جهاز التعليم الدرزي، أهمها: اعتماد التعليم على قيم الثقافة الدرزية، وسعي إسرائيل الدائم إلى إحلال السلام مع جيرانها، وحب الوطن والولاء لدولة إسرائيل.

ويعقب خيزران على ذلك ويقول: أما الهدف الأسمى من وراء وضع مناهج خاص بالمدارس الدرزية، الذي لم يعلن بصريح العبارة، فهو تعزيز ولاء الجيل الصاعد للدولة والتأكيد على الخصوصية الدرزية والهوية الطائفية الانطوائية وانتزاعها من محيطها العربي والإسلامي الحيوي. والجدير بالذكر أن مناهج التراث الدرزي قد اعتمدت في المدارس الدرزية في السنة الدراسية (1977/1978).

بحث خيزران كتب تعليم اللغة العربية، من الصف الثامن وحتى الثاني عشر، المعتمدة في المنهاج الخاص بالمدارس الدرزية.⁹ وأرى أن من خلال تسليط الضوء على أهم نتائج هذه الدراسة، يمكننا أن نوجز الآلية التي اعتمدتها إسرائيل في تشكيل الهوية الإسرائيلية الدرزية، إضافة إلى أن نتائج دراسته تعزز العديد من نتائج مراجعتنا الحالية.

وجد خيزران أن تعليم اللغة العربية في المدارس الدرزية في إسرائيل جزء لا يتجزأ من سياسة تشكيل هوية درزية إقصائية ومنطوية على ذاتها (تدريز الدروز) المعتمدة منذ منتصف السبعينيات، وينعكس ذلك بشكل واضح في هوية النصوص الأدبية المختارة، والتي تتسم بطمس البعد العربي والفلسطيني وتهميش المدلولات القومية والثقافية للغة. تستخدم اللغة العربية -صلة الوصل الثقافية الرئيسية التي تربط الدروز

9 وتحديداً، فقد ركز خيزران في بحثه على النصوص الأدبية من الصف الثامن وحتى الثاني عشر المعتمدة في المنهاج، وتلك التي تضمها كتب التدريس التالية، والتي لا تعتبر إلزامية: المنتخب من النصوص الأدبية للصف الثاني عشر، جامعة حيفا، كلية التربية - فرع المناهج الدراسية 1997؛ المنتخب من الأدب العربي ونصوصه للصفين العاشر والحادي عشر، جامعة حيفا، كلية التربية - فرع المناهج الدراسية 1996؛ المنتخب من النصوص الأدبية للصف التاسع، جامعة حيفا، كلية التربية - فرع المناهج الدراسية 1996؛ كتاب المنتخب من النصوص الأدبية للصف الثامن، جامعة حيفا، كلية التربية - فرع المناهج الدراسية 1996.

بمحيطهم- من أجل تعزيز النزعات الطائفية الانعزالية المعادية لمحيطها، إذ تسعى كتب تدريس اللغة العربية المعتمدة منذ منتصف السبعينيات إلى استعداد الأجيال الصاعدة محيطهم من خلال الرسائل التربوية المبثثة والمؤدجة، وتفرغ اللغة العربية من مضامينها القومية الثقافية والتاريخية، وعزلها إلى حد بعيد عن محيطها الحيوي.

ويمكن تلخيص نتائج بحث خيزران بالنقاط التالية:

1. تجاهل مطلق لجميع النصوص التي تتناول مسألة الهوية العربية القومية، والجذور التاريخية والأواصر الثقافية التي تربط الدروز بالمحيط العربي والإسلامي.
2. تجاهل مطلق لجميع الأعمال الأدبية والفكرية لمفكرين وأدباء فلسطينيين، وفي الحالات الاستثنائية اليتيمة، يقع الاختيار على قصيدة "أبي" لسميح القاسم، ربما لكونه ابن الطائفة الدرزية.
3. تجاهل مطلق لجميع أعمال المفكرين والأدباء الدروز الذين كتبوا في مجالات القومية والعروبة والإسلام، كشكيب أرسلان وكمال جنبلاط وفؤاد الخشن، واختيار تلك النصوص التي لا تنطوي على رسائل قومية أو ثقافية أو ثورية أو إصلاحية.
4. تجاهل مطلق لجميع الأعمال الأدبية والفكرية لمفكر عصر النهضة العربية، مثل بطرس البستاني، سليمان البستاني، أديب إسحاق وأحمد فارس الشدياق، وجورجي زيدان وأمين الزبيري وناصيف اليازجي وفرح أنطون وعبد الرحمن الكواكبي ومحمد عبده ومحمد رشيد رضا، وغيرهم. وفي الحالات الاستثنائية تُنتقى نصوص خالية من الرسائل الثقافية والقومية.
5. الحفاظ على نسبة نصوص عالية نسبياً (25%) لمؤلفين ومفكرين ينتمون إلى الطائفة الدرزية. وفي بعض الحالات، أضيفت نصوص لشخصيات لا تنتمي إلى الحقل الأدبي أو الفكري. ويشير خيزران إلى المثال الصارخ التالي: يضم كتاب المنتخب من الأدب العربي للصفين العاشر والحادي عشر 14 نصاً، منها 6 نصوص لمؤلفين دروز، لا يمكن تصنيف بعضهم بأي حال من الأحوال أدباء محليين أو على المستوى العربي. وأبرز مثال على ذلك قصة "الشيخ سليم" لسلمان فلاح التي وضعت جنباً إلى جنب مع قصص للمنفلوطي والمازني وسليمان البستاني ومارون عبود، وغيرهم.
6. اختيار نصوص دينية بوصفها أدباً دينياً؛ تستغل قضايا حساسة مثل قضية تحريم الزواج من غير الدروز، أو اختيار نصوص تهدف إلى تعزيز "حلف الدم التاريخي" بين الدروز واليهود. مثال على ذلك، يشير خيزران إلى نص بعنوان "نصيحة يترو لموسى"، ويشير إلى أن الهدف من وراء هذا النص هو "إعادة إنتاج الوعي حول تاريخية وأقدمية حلف الدم ما بين الدروز والدولة اليهودية، فما يُراد من هذا النص هو إعادة الحلف إلى ما قبل ثلاثة آلاف سنة، عندما قدّم "يترو" - وهو الاسم العبري التوراتي للنبي شعيب والد صفورة زوجة موسى = نصيحته لموسى. أما بشأن استخدام الاسم العبري التوراتي للنبي شعيب، فهي إشارة صريحة إلى استبعاد المدلول العربي للاسم واعتماد الاسم التوراتي.
7. اختزال اللغة العربية كلغة تواصل فقط، وتجاهل مضامينها الحضارية والتاريخية، بادعاء أنها لا تلعب دوراً في تكوين خصوصية الجماعة والحفاظ عليها.

خصائص الشخصية الدرزية بين الواقع والمأمول

أستهلُّ الفقرة الحالية بتمهيد منهجي بسيط، أسعى من ورائه إلى التوقف عند السؤال المركزي التالي، استنادًا إلى النصوص الواردة في كتاب التدريس "من تراث المؤرخين الدروز للمدارس الثانوية": كيف يرى الدروز أنفسهم وعقيدتهم ومعارفهم؟ وما هي خصائص شخصية الدرزي التي يسعى الكتاب إلى بلورتها كمثال أعلى يتعين أن يصبو إليه الفرد الدرزي؟ أمّا بشأن هوية ممارسات واعتقادات الدروز- كما تتجلى على أرض الواقع- فأتركها لباحثين آخرين وللقرّاء حاليًا.

تعتمد الأبحاث على تمييز تحليلي بين الدين المعياري، وهو المشار إليه في النصوص المقدسة، وبين الدين الشعبي، وهو الدين- كما يتجلى في ممارسات واعتقادات المنتسبين إليه فعليًا في البيت والطريق والمؤسسات والقرية والمدينة والمجتمع والدولة. وغالبًا ما تظهر محاولات لبعض الشرائح المختلفة في المجتمع تسعى إلى تقليص الهوة الفاصلة بينهما، إلّا أنّ في حالة الطائفة الدرزية في إسرائيل، فإنّ الهوة تبدو للمشاهد من الخارج كبيرة جدًا إلى درجة يمكننا القول إنّنا أمام "دينين" أو "طائفتين" منفصلتين كليًا.

وترى العقيدة الدرزية أنّ على الفرد الدرزي الالتزام بسبع ركائز (فروض) يطلق عليها غالبًا تعبير "الخصال التوحيدية السبع" وهي: 1- صدق اللسان. 2- حفظ الإخوان (التكافل- كلّ الدروز إخوة). 3- ترك عبادة العدم والبهتان. 4- البراءة من الأبالسة والطغيان. 5- التوحيد لمولانا في كلّ عصر وزمان (توحيد الباري). 6- الرضا بفعل مولانا كيف ما كان (الرضا بالمشيئة الإلهية). 7- التسليم بأمر مولانا في السرّ والحدثان (التوكّل على الله).

خلافاً لبقية الطوائف والديانات، يحرم على الطلاب الدروز الاطلاع على النصوص الدينية أسوة بسائر الدروز وغير الدروز، طبعًا باستثناء قلة قليلة منهم وهبوا جزءًا كبيرًا من حياتهم لتعلّم العقيدة. في أعقاب معارضة رجال الدين الدروز السماح بتعليم العقيدة الدرزية في المدارس، توصلت وزارة المعارف بالتعاون مع شخصيات درزية في العام 1975 إلى توليفة، يمكن من خلالها إطلاع الطلاب والطالبات الدروز على بعض السمات العامة للعقيدة الدرزية. ويتجلى التعارض الصّارخ بين تناول اللغة العربية في المدارس الدرزية، كما بيّنا سابقًا، وهدف هذا الكتاب، في الفقرة الأولى التي اختارها "معدّو الكتاب" لاستهلال تقديمهم:

"لا شك أنّ إحياء كلّ عناصر التراث، ثقافية كانت أو دينية أو فكرية أو حضارية، هو مطلب حضاري وتربوي، وهو عودة إلى الجذور وترسيخ الذات، خاصة إذا كانت هناك محاولات تذويب أو استلاب للهوية وطمس للجذور أو محاولات فرض قوالب نظرية على الواقع والتاريخ" (ص 7). ويبدو هذا أكثر تعارضًا إذا كان الهدف لا يقتصر على المعرفة النظرية فحسب، بل استيعابها و"ممارستها بما يتلاءم مع تحديات العصر"، وتوظف معرفة العقيدة بوصفها حبلًا جاذبًا لشدّ الدرزي "إلى طائفته وإخوانه كلّما اشتتت به السبل"، "وصخرة يستند إليها كلّما وهنت عزيمته" (ص 7). وتجدر الإشارة إلى أنّ لفظة "إخوان" في المعجم الدرزي هو أبناء الطائفة حصراً.

خلفية: مشارب العقيدة الدرزية المعيارية

ولتبيان المشارب الفكرية والعقائدية التي تقوم عليها العقيدة الدرزية المعيارية، يلخصها معدو الكتاب في تقديمهم على النحو التالي:

"إن مسلك التوحيد في تكشّفه (بالأصل: تكشفه) الأخير، كما ظهر في القاهرة في أوائل القرن الرابع الهجري، الحادي عشر ميلادياً، هو استمرار للعقيدة التوحيدية المستبطنة في الشرائع الإلهية عبر العصور، وتطوّر لمسالك العرفان التي نشأت في بلاد الإغريق، ومصر القديمة، وسوريا، وبلاد ما بين النهرين، والهند والصين" (ص 7-8).

ويعود كمال جنبلاط إلى هذا الأمر في خطبته (ص 20-25): "مورد الحكمة والعرفان كان منذ بدء الزمان ولم يزل على حاله دون تغيير ولا تبديل -جوهراً وشكلاً- وإن تعددت الفروع والجداول والمجاري... نحن ورثة مسلك عرفان الهرامسة وحكماء اليونان والصوفية العارفين في الإسلام"، و"فمن الأكيد الذي لا يرقى إليه الشك أن المسلك الأحديّ الدرزيّ هو استمرار تراثي وروحي للمسلك العرفانيّ الهرمسيّ عند قدماء المصريين ولمذهب الحكمة اليونانية... وبعد ذلك على منائر الحكمة اليونانية في اليونان القديم وفي مدرسة الإسكندرية الهيلينية (مدرسة أفلوطين)، عن طريق الدين النصراني المنتشر... وهذا التراث الحكمي ليس وليد المرحلة الفاطمية في الإسلام، ولا تلك المرحلة من النصرانية، بل هو تركة الأجيال الغابرة كلّها من التاريخ، منذ أن نشأ الإنسان على هذه الأرض" (ص 20، 22، 24-25).

وخلاصة القول؛ إن العقيدة الدرزية التي تشكّلت في القرن الـ11م في الدولة الفاطمية ما هي إلا التجلي المماس لعقيدة التوحيد التي يعود تاريخها إلى عصور قديمة، "منذ أن نشأ الإنسان على هذه الأرض"، وأماكن متعددة. ومن أكثر سمات العقيدة الدرزية تميّزاً هي سرّيتها وكتمانها، كما يشدّد معدو الكتاب: "إننا في كلّ هذا (نشر النصوص) لم نكشف سرّاً ولم نأت بجديد، لأننا ملتزمون بالسريّة اعتقاداً واقتداءً" (ص 8).

تحريم الزواج المختلط بين الدروز وغير الدروز

دون أدنى شك، تكمن إحدى أكثر مميّزات العقيدة الدرزية في تحريمها الشديد "الزواج المختلط". جاء في وصيّة الشيخ محمّد أبو شقرا (لبنان، 1910-1991)، الذي شغل منصب "مشيخّة العقل" وهو أرفع منصب ديني درزي، بعد توصيته بأن "يتذكّر كلّ فرد منكم دائماً أصله، وتراث الطائفة الدرزية وتاريخها..." والتّحذير من الهجرة، وقبل التّحذير من "حمأة المخدرات وتعاطيها"، يحذّر الدروز بالكلمات التالية: "أحذركم الزواج من الأجانب، لما في ذلك من تنكّر لمبادئ العقيدة التوحيدية وخروج عن كلّ تقاليد وعاداتها الشريفة، فضلاً عمّا يتولّد عن ذلك من طمس لهذه العادات والتقاليد، ووأد ما يتّصل بها -مما نفتخر به- من تاريخ وتراث، لا تقتصر نتائجه عليكم، بل تتعدّاكم إلى أبنائكم الذين يصبحون في غربة تامة عن كلّ تلك القواعد الصّلبة" (ص 17-18).¹⁰ وقد تناول فايز عزّام في مقالة له بالغة الأهميّة لموضوعنا، تحمل العنوان "تدريس التراث الدرزيّ الحلّ الأمثل لتعزيز الذات الدرزية" (ص 37-42)، سنعود إليها لاحقاً. ويعترف فايز عزّام هناك بأنّ بعض

10 يبدو أنّ معدّي الكتاب بادروا إلى حذف البسملة التي تظهر في النص الأصلي الذي نُشر في مجلّة الصّحى (عدد خاص، كانون الثاني 1992). وإنّ بادر المعدّون فعلاً إلى حذف البسملة عمداً، فذلك يشير إلى هدف تعزيز الفصل عن الإسلام وإلى العقيدة الدرزية وأساليب الكتابة المعتمدة، إلّا أنّه ليس شائعاً بين عامة الدروز وخواصهم خارج البلاد حذف البسملة.

العوامل تضافرت معاً في بلورة الدّرزيّة "وتشكيل الكيان الدّرزي، وهي: النظام الأبوي الحمائلي، وتحريم الزواج من خارج الطائفة: "على مدى ألف سنة حفظ الكيان الدّرزي وصفاه وكثف شبكة النسب والمصاهرة بين أفرادهم وعمق أخوة الدم، فجعلهم عائلة واحدة (كلّ الدروز قرايب)".

محورية المظالم في الذات الدّرزيّة

يؤكد فايز عزام، في معرض مقالته "تدريس التراث الدّرزي الحلّ الأمثل لتعزيز الذات الدّرزيّة" (ص 37-42)، على الجوهر المأساوي في الذات الدّرزيّة المهددة دائماً من "الأعداء في الداخل والخارج"، "التاريخ الدّرزي الحافل بالمعاناة والمحن والثورات ضدّ الاضطهاد الديني والسياسي التي فجّرت شعور التضامن والاتحاد" (ص 38)، ويضيف: "ولا أبالغ إن قلت إنّ هذه القضية هي مشكلة الأقليات في عالمنا الحاضر، وخاصة المجتمعات والأقليات في العالم الثالث المهددة بالغزو الفكري الوافد من الخارج" (ص 37). ويحاول الكاتب لاحقاً تشخيص المشكلات التي تواجه الدروز أفراداً وجماعة وبعد ذلك وصف الدواء. ويقول في سياق التشخيص: "أما أول وأهم عامل في خلق الهوية والكيان الدّرزيين وحفظهما فهو الدين بلا منازع" (ص 37).

وقد جاء في مقالة لحافظ أبو المنى تحمل عنوان "الدروز في المهجر" بأنّ سرّيّة العقيدة الدّرزيّة ناجمة عن "التقيّة الواجبة" (ص 32)، إلّا أنّ كمال جنبلاط يرى أنّ السبب الجوهري لهذه السّرّيّة "ليس هو التقيّة بمعنى الخشية"، بل لأنّ الناس لا يمكنهم فهم المعرفة الإلهيّة باستثناء نخبة من الصّفوة (الدروز حالياً)، إذ "تحظر الكتب المقدّسة على الصّديقين الزّوجانيّين أن يتحدّثوا عن الحقيقة، كما هي، إلى الأفراد الذين يسيطر عليهم فكرهم فقط (أي: الأفراد الزّمانيين)، لأنّ الحقيقة تتأدّى من جرّاء ذلك وتتشوّه، لأنّ أولئك الأفراد يفهمونها من مواجهة التّسبّيّة العرضيّة العاديّة التي يعيشون فيها دون سواها" (ص 138-139). وقد استشهد معدّو الكتاب بقول للشيخ حافظ أبو مصلح (من لبنان)، جاء فيه: "مصيبتنا نحن الدروز وبالأخصّ الشّبان منّا، أننا نردّد دائماً قولاً مأثوراً، ليس فيه دروس ولا تقصّ ولا رويّة، نقوله هرباً من تخلفنا، وفراراً من كسلنا... الذين بعيد عنا، ولا نعرف عنه شيئاً" (ص 115). ومن هنا، تأتي أهميّة تعليم "التراث الدّرزي" للشّبيبة الدّرزيّة لتعريفهم بعض جوانب هذه العقيدة. إلّا أنّ هذا التعريف الذي نحن بصدهه يأتي في سياق أيديولوجي يسعى إلى نزع الطائفة الدّرزيّة عن محيطها الحيوي والثقافي والتاريخي، وبالتالي تجنيدهم أداة بيد مؤسسات الدولة وأيديولوجياتها الصهيونيّة التي تسعى إلى تشكيل حلف الأقليات، من خلال استغلال شعورهم بالمظلمة لمحاربة المجتمع الفلسطيني والمحيط العربي. وفي هذا السياق نشير إلى أنّ كلمة "إسرائيل" - وكذلك الأمر بخصوص التّوصيف "دروز إسرائيل" - ترد في نصوص الكتاب الدّروز من البلاد، فيما لم ترد كلمة فلسطين أو عربيّ في نصوصهم هذه، بل ترد في نصوص كتاب دروز من خارج البلاد فقط (على سبيل المثال، ص 26، 34، 36).¹¹ وحين يضطرّ الكاتب الدّرزي من البلاد إلى الإشارة إلى اسم المكان (فلسطين) - ما قبل الحركة الصهيونيّة أو قبل إنشاء دولة إسرائيل - فإنّه يعتمد التّعابير الالاف لانتهاه "بلاد صفد" (!) (ص 130، 131).

11 يُنظر، على سبيل المثال، استخدام كلمة "إسرائيل" في النصوص التالية: المقدّمة (ص 7)؛ "تدريس التراث الدّرزي" لفايز عزام (ص 41، 42)؛ في ذيل مقالة "المرأة الدّرزيّة" لنجلاء أبوعزّ الذين أضاف معدّو الكتاب فقرة حول "فاطمة أمنسيب" استناداً على ما يبدو إلى الشيخ علي فلاح من كفرسميع (ص 112)؛ "مشيخة العقل: الزّناسة الزّوجيّة في إسرائيل" لفايز عزام وكمال كيوف (ص 130، 131). أما كلمة فلسطين فتظهر، على سبيل المثال، في نصوص قليلة جدّاً لكتاب من خارج البلاد، مثل "مشيخة العقل" للقاظم أمين طليح (ص 121، 122، 123)، ونصّ لحسن البعيني (ص 123).

الدروز؛ قوم متميزون لا ينتمون إلى الهوية العربية

لا بد لنا من الإشارة إلى ورود مفردات في جميع نصوص الكتاب، لكتاب دروز من البلاد وخارجها، تتضمن مقولة ضمنية مفادها أن الدروز ليسوا عرباً بل شعب قائم بذاته. على سبيل المثال، ترد المفردات التالية لتوصيف الهوية الدرزية الجمعية: قوم (ص 26، 107)، عرق (ص 31)، عشيرة (ص 34، 38)، شعب (ص 35)، تربط الدروز "أخوة الدم" (ص 38)، أو استخدام تعبير "التراثين الدرزي والعربي" (ص 36)، والدروز بوصفهم أقلية وكياناً خاصاً، وكأصحاب هوية خاصة وطابع خاص (ص 37، 38). وغالباً يستخدم غالبية كتاب النصوص تعبير "الإخوان" وتعبير "الموحدون" للدلالة على الدروز.

الانتماء الطائفي الدرزي فوق كل اعتبار

اعتماداً على نصوص الكتاب ينتج أن الانتماء الوحيد الذي يتعين على الفرد الدرزي اعتماده هو الانتماء الدرزي فقط، فهو لا ينتمي إلى مجتمع أو بلد أو شعب سوى المجتمع والطائفة والأقلية والشعب والعرق الدرزي فقط، وإسرائيل طبعاً، ولا يجمعهم أي تكافل سوى التكافل في ما بين الدروز وحدهم، عملاً بفريضة "حفظ الإخوان". وبشأن العبارة الأخيرة (كل الدروز قرايب، ص 38)، وبرغم وجود فريضة دينية درزية تفيد هذا المعنى، وهي الفريضة الثانية (حفظ الإخوان) من أصل الفرائض السبع التي توقفت عندها سابقاً، إلا أنني أعتقد أنها تأخذ دلالة إضافية عندما نعرف أنها إحدى أهم الخصائص الثقافية لليهود، والتي تتلخص في عبارة "كل إسرائيل حقريم" (جميع أبناء إسرائيل إخوة/أقارب)، ولعل الكاتب وجدها في ذهنه بصيغتها العبرية عندما توقف عندها.

يضيف فايز عزّام أن الدروز قد أقاموا في المناطق الجبلية النائية "ليزيد هذا النظام تماسكاً بعيداً عن المؤثرات الخارجية"؛ والتاريخ "الحافل بالمعاناة والمحن"، و"غلق باب الدرزية"، وفريضة "حفظ الإخوان"، و"عقيدة التقمص، فطبعت في النفوس أن كل درزي ودرزية أخ أو أخت لكل درزي ودرزية ماضياً أو حاضراً أو مستقبلاً" (ص 38). هذه هي العوامل التي شاركت في بلورة هذه الذات أو الكيان الدرزي، وفق الكاتب، ويختم في تشخيصه هذا بالقول: "إذا جمعنا كل هذه العوامل معاً، كان الحاصل عشيرة كبيرة تربط بين أفرادها أواصر ووشائج لا تنفك ولا تنفصم، ولا يزيدها الدهر وتقلباته إلا قوة ومتانة تتعدى المكان والزمان" (ص 38). أما المشكلة فهي زعزعة الكيان التقليدي هذا "فحل الانفتاح بدل العزلة والانغلاق، وتفسخت الولاءات القديمة الحمائلية والطائفية؛ لتحل محلها ولاءات جديدة حزبية أو وطنية أو قومية أو عقائدية، وضععت الحرية الفردية سلطة الأب والعائلة" (ص 39).

أما الدواء فيتلخص -حسب الكاتب- في إنشاء لجنة المعارف والثقافة الخاصة بالدروز، لأن هذه المبادرة قد وضعت الأسس لإحياء وترسيخ الكيان الدرزي، لأن التراث هو الجواب القاطع للسؤالات التي طرحناها وهو العلاج الشافي للداء الذي شخّصناه، وهي عجيبة الكيان الدرزي المتجدد دائماً (ص 42). ويختم الكاتب مقالته الهامة هذه بنبرة تفاؤلية، ربما مبالغ بها (!): "شاء الباري أن يقوم في إسرائيل من يحقق أمنية الشهيدين كمال جنبلاط وحليم تقّي الدين في بعث التراث الدرزي، ولأول مرة يصبح دروز إسرائيل - على قلة عددهم وإمكانياتهم- مصدر إشعاع لإخوانهم في مناطق تجمعهم" (ص 42).

وعليه، يدعو الكاتب كما في باقي النصوص الأخرى في الكتاب، إلى تشديد الانطواء الدرزي على الذات مقابل المجتمعات العربية وثقافتها، وفي المقابل صهيينة المجتمع الدرزي، لأن في ذلك تعزيزاً للتفوق الدرزي على الذات!

طائفة الأخلاق "الدرزية"

إضافة إلى "الخصال التوحيدية السبع"، فقد جاء في مقالة لنجلاء أبو عز الدين بعنوان "الأخلاقيات عند الدروز" ما يلي:

"وعلى الموحدين أن لا يطيعوا الحاكم الجائر. وأمروا بأن يظهروا أنفسهم بماء العدالة ويضيئوا سبلهم بأنوار الأعمال الصالحة: يا أيها الموحدون، ليس الناس في حاجة إلى خزكم وديباجكم وذهبكم، وإنما احتاجوا إلى قسطكم وعدلكم وصدقكم في ألسنتكم وفي قلوبكم¹²" (ص 118). قول جميل وفريضة شريفة، لكنها غريبة كل الغرابة بما يتعلّق بفئة كبيرة من دروز بلادنا الذين يعاضدون الحاكم الجائر، بل ويستخدمون كأدوات بيديه. وقد جاء في مقالة أخرى تحمل عنوان "المرأة الدرزية" لنفس الكاتبة: من فرط حفاظ الرجال الدروز على عفة المرأة "أنه لم يُسمع عن درزيّ أساء إلى امرأة من نساء العدو في الحرب" (ص 110-111). ويبدو أن الكاتبة فعلاً ليست من هذه البلاد، ولا تعرف تصرفات أبناء عشيرتها الدروز المجندين في الجيش الإسرائيلي، لا في وقت الحرب فقط، بل في أوقات السلم كذلك، مثل تصرفاتهم على الحواجز وكيفية استغلالهم لضائقات العديد من النساء الفلسطينيات لافتقارهنّ لتصاريح المرور. إنّ جميع هذه النصوص لا تعزّز الانفصام القائم في الشخصية الدرزية فحسب، بل وتورثها إلى الأجيال القادمة أيضاً، وتمنحها الشرعية لديمومتها.

التصميم والأخطاء

بصورة عامّة، تخلو هذه الطبعة من الأخطاء الإملائية، باستثناء حالات قليلة، وتكرار بعض الفقرات جرّاء وقوع خطأ في صفّ النصّ (ص 35-36، على سبيل المثال). أمّا على صعيد شكل الحرف والطباعة والتصميم، فإنه فقير في حالات عديدة، وبشع بصورة عامّة، ولا يشجّع الطّلاب على القراءة بصورة متواصلة.

12 جاء في الحاشية 5 (ص 118) أن الاقتباس هو من "الشريعة الزوجانية في الكثيف واللطيف والبسيط".

خلاصة

نحو تشكيل ثقافة دينية، لا تربية دينية

أما بخصوص المضامين المعتمدة حالياً، فلا بد لنا من الإشارة بداية إلى أنه من الطبيعي أن نفترض أن كل طائفة أو دين يدعو رعيته إلى التكافل الداخلي فيما بينها، الأمر الذي يحافظ على التقسيم الطائفي والمذهبي المقيت القائم حالياً ويعززه. وقد أوضحت لنا مختلف الدراسات والأبحاث، كما يوضح لنا الواقع الحاضر كذلك، أنه في ظلّ تقهقر وانحسار الهوية الثقافية والقومية الجامعة، يلجأ الأفراد إلى دوائر الهوية الصغرى؛ بغية الشعور بالانتماء والأمان والتعويض عن فقدان الهوية الجامعة بوصفها الحاضنة الأمّ. كذلك، تكشف لنا مختلف الأبحاث أن اطلاع الطلاب على الديانات يعتبر أمراً في غاية الأهمية بوصفه جزءاً أصيلاً وحيوياً من تاريخ وثقافة وإراث المجتمعات عامة، والعربية خاصة. ولهذا فالأجدى والأنفع لمصلحة المجتمع العربي ككل أن يُعتمد منهج تعليم الديانات بوصفها أطراً ثقافية ضمن الثقافة العربية الأمّ في المدارس، لا بوصفها عقائد تعتمد الإيمان الديني، لأن الإيمان بطبيعته أمر شخصي، وليس أمراً على مؤسسات الدولة أو المجتمع فرضه على الطلاب في المؤسسات التعليمية بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وعليه، فإنه من الأفضل تعليمياً وثقافياً للطلاب الاطلاع على المعتقدات المركزية وتاريخ جميع الديانات والمذاهب السائدة في بلادنا، بدلاً من اختزال التعليم في تلك العقائد، بحسب الانتماء الديني أو الطائفي، بمعنى تعليم العقيدة الإسلامية للطلاب المنتمين إلى الإسلام فقط، والعقيدة المسيحية للطلاب المنتمين إلى المسيحية فقط، والتراث الدرزي لفئة الطلاب الدروز حصراً. ما الضير في اطلاع الطالب المسلم على العقيدة المسيحية والعقيدة اليهودية والعقيدة الدرزية؟! إن في مثل هذا الاطلاع إثراء بالضرورة لثقافة الطالب وتوسيعاً لمداركه ومعارفه. أما الوضع الحالي، فمضاره أكبر بكثير من منافعه، فهو يعزز الجهل ويسعى جاهداً إلى الحفاظ على الوضع القائم الذي يتسم بالانغلاق الطائفي والديني.

أما الحجة المركزية التي تلوح بها تلك الفئة المعارضة لمثل هذا الاطلاع، وهي فئة ضيقة الأفق، فتعتمد فرضية أن الطلاب، وخاصة الشببية، غير قادرين على التمييز بين "الحق والباطل"، وبذلك قد تتحول المدارس إلى دور للتبشير الديني. تقوم هذه الفرضية على أساس خاطئ لأن الطلاب قادرون فعلاً على التمييز، واطلاعهم على الديانات والاعتقادات الأخرى لا يعني بالضرورة تحولهم إليها. أما مسألة "الحق والباطل"، فهي مقولة لا مكان لها في مناهج التعليم أبداً، لأنها مقولة تابعة من وجهة نظر تعتمد الإيمان وتعزيزه بوصفه الهدف الأسمى. فما هم العلماء والفقهاء والمفكرون؛ المسلمون واليهود والمسيحيون والدروز وطلابهم، اعتادوا منذ نشأة الإسلام، وقبله أيضاً، دراسة مختلف العقائد والديانات والثقافات ولم يعتنقوها بالضرورة، بل أغنوا بذلك ثقافتهم ومداركهم، وربما عزز كل منهم إيمانه الشخصي بعقيدة معينة أيضاً. والسبب في ذلك أن هؤلاء كانوا يعيشون ضمن ثقافة عامة راسخة لا تخشى الأفكار، حتى وإن كانت دخيلة عليها وغريبة عنها. فكيف كان يمكن، على سبيل المثال، لمفسري القرآن الأوائل تأليف تفسيراتهم دون الاطلاع ودراسة الاعتقادات والديانات الأخرى؟! وكيف كان يمكن للشهرستاني ولعبد القاهر البغدادي وابن حزم كتابة مؤلفاتهم مثل "الملل والنحل"، و"الفرق بين الفرق"، و"الفصل في الملل والأهواء والنحل"، دون اطلاعهم الواسع والثاقب على مختلف كتب المقالات والاعتقادات والديانات والأفكار والتيارات الفلسفية المنتشرة في بيئتهم، بما فيها

كتب المجوس والوثنيين وأصحاب الاثنين وعبد النجوم؟! وكيف كان يمكن لثاؤرس أبي قرّة وموشيه بار كيفا السرياني ويوحنا منصور بن سرجون (يوحنا الدمشقي) أن يجادل في العقائد والفكر، دون أن يدرس ويبحث في أصول العقيدة الإسلامية وعلومها وعلوم اللغة العربية وفقهها، وفي التراث اليهودي وتاريخ تطوره وكتبه؟! وكيف كان يمكن أصلاً للحضارة الإسلامية والعربية أن تنشأ وتتطور، دون الثقافات السريانية واليونانية والفارسية المجاورة ومعتقداتها ومذاهبها الفكرية والأدبية؟! وكيف كان يمكن لفخر الدين الرازي أن ينشر تفسيره للقرآن دون ذلك؟! وكذلك ابن بطريق، وأبو الفرج بن الطيّب البغدادي، والقاضي عبد الجبار، وابن خلدون ومشايخ الشيعة والدروز، وغيرهم كثر. فالإنسان يعادي ما يجهله، وفي الاطلاع إثراء وغنى للفرد والمجتمع والثقافة، وبالتالي غنى للنظام السياسي كذلك.

لا بدّ لنا من أن نثق بثقافتنا الأمّ، وحضارتنا الغنيّة وثقافتها الفرعية الأصيلة، ليتسنى لنا أن نخطو نحو الاطلاع على سائر المعتقدات والديانات والمذاهب. وقد بات لازماً علينا الحديث عن ثقافات دينية وتعتيق ديني بدلاً من التربية الدينية. إنّ الدّعوة إلى الانغلاق وتعزيزه واعتماد منهج التلقين الملازم له، إنّما هي دعوة ناتجة عن سمة متأصلة في الدّاعي فقير الفكر والجاهل، وهي ليست بالضرورة صفة ملازمة للمفكر والمبدع والخلاق، ولا تُنتج حتماً ثقافة رصينة واثقة بنفسها، بل ثقافة ضحلة تفتقر إلى القدرة على المنافسة والمناظرة، ويبدو أنّ لا مكان لها في عصرنا الحالي الذي بات فيه الاطلاع الواسع ضرورة وجودية.

أما بخصوص الأخطاء الإملائية واللغوية، والعيوب الجمالية الملازمة لجميع الكتب المدرسية في موضوع مراجعتنا دون استثناء، فإنّها قضية غير منفصلة بتاتاً عن موضوع فقر المنهج المعتمد حالياً؛ فكما أنّ المضامين لا تنفكّ تنعكس في الصياغات وجماليّاتها، وفي أغلفتها وتصميمها، كذلك تلثم الفكرة لا بدّ أن ينعكس في صياغاتها وحلّتها الداخليّة والخارجيّة، أعني غياب جماليّة تنظيمها الداخليّ وعدم ترابط مفرداتها وجمالها، وانعدام الجماليّة في تصميم الكتاب وغلافه وبشاعة الألوان السائدة فيه، واختيار الخطوط العربية غير الملائمة ورسم أحرفها بغير الدقة والجماليّة اللائقة. والعكس صحيح. فالفكرة الرصينة والغنيّة لا بدّ أن تنعكس في جميع ما ذكرناه.

المراجع

العربية

البوطي، م.س، ر(1991). فقه السيرة النبوية - مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، بيروت ودمشق: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ط.10.

الخيزران، ي. (2012). "اللغة العربية في خدمة مشروع التدريس - مراجعة نقدية لكتب تعليم الأدب العربي في المدارس الدرزية في إسرائيل". محاضرة أقيمت في معرض مؤتمر "العربية لغة في عين العاصفة"، في معهد ومركز دراسات فان لير في القدس (8-9 تشرين الثاني 2012).

الإنجليزية

Firro, K. (1999). *The Druzes in the Jewish state: A brief history*, Leiden: Brill.

الفصل السابع:

نتائج استطلاع: علاقة الطالب/ة العربي/ة باللغة العربيّة

د. إيمان شحادة



مقدمة

يرمي هذا الفصل إلى (إلى مكتوبة مرتين) تحليل مواقف الطلاب العرب تجاه اللغة العربية واستعمالاتها، من خلال بحث ميداني على فئة من الشباب العرب نفذته جمعية الثقافة العربية في شهري آذار ونيسان 2014، في سياق مشروع المناهج والهوية، ويهدف إلى: قراءة وتحليل الكتب التي تُدرّس في المدارس؛ فحص تأثير الكتب المباشر في "المتلقي"؛ بحث وتحليل علاقة الطالب مع اللغة العربية؛ التفكير بطرائق تقريب الطالب العربي الفلسطيني من لغته؛ كشف العوامل والمتغيرات المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر في العلاقة مع اللغة العربية كلغة أمة وهوية، وفي التقرب منها ومعرفتها.

نُفذ الاستطلاع على عينة عشوائية تمثيلية للطلاب العرب شملت 1316 مستطلعاً. شمل الاستطلاع كافة المناطق الجغرافية بحسب التقسيم التالي: 670 مستطلعاً من منطقة الشمال/الجليل، و 304 من منطقة المثلث، و 202 من منطقة النقب، و 102 من مدن الساحل. وكان 47.5% من المشاركين إناثاً و 52.5% ذكوراً. 37% من المشاركين من صفوف الحادية عشرة، و 36% من الصف الثانية عشرة، و 27% من الطلاب أنهموا تعليمهم الثانوي في العام الأخير.

فحص الاستطلاع مواقف الطلاب من اللغة العربية في خمسة محاور:

- المحور العاطفي: الإحساس والانتماء للغة.
- المحور المدرسي: العلاقة مع المعلم/ة، المدرسة والبيئة المدرسية بشكل عام.
- المحور الأداتي: استعمال اللغة والحاجة لمعرفة اللغة واستعمالاتها في التعليم العالي وسوق العمل.
- المحور المعرفي: تقييم المعرفة والتمكن من مهارات ومجالات اللغة.
- المحور الاجتماعي، العائلي والحيز العام.

شملت الاستمارة أيضاً أسئلة معلومات وديموغرافية عن الطالب وعائلته.

نستعرض في هذا الفصل أبرز النتائج، دون الخوض في تحاليل إحصائية معمّقة لفحص الفروق في مواقف المستطلعين من اللغة العربية في محاور البحث وأسبابها، ليكون بذلك عرضاً أولياً للنتائج ودعوة لأبحاث معمّقة مستقبلية، ولكي نشجّع باحثين آخرين على التعمّق في تحليل النتائج بما يلائم أطرها التحليلية والنظرية.

المحور العاطفي؛ الإحساس والانتماء للغة

قبل عرض نتائج أسئلة المحور العاطفي، نعرض بعض المعطيات عن مستويات تخصّص اللغة العربية لدى المشاركين في الاستطلاع. إذ فحصنا عدد الوحدات التعليمية في اللغة العربية التي يتعلّمها كلّ مشارك في الاستطلاع، ووجدنا أنّ 48.8% من المستطلّعين يتعلّمون اللغة العربية بمستوى 3 وحدات تعليمية، و 21.1% بمستوى 4 وحدات، و 33% بمستوى 5 وحدات. أمّا بالنسبة لعدد الوحدات التعليمية التي ينوي المستطلّعون التقدّم بها لامتحان البجروت (امتحانات الإنهاء التابعة لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية)، فقال 38.1% من المستطلّعين إنهم سيقدمون امتحان بجروت باللغة العربية بمستوى 3 وحدات، و 25.6% بمستوى 4 وحدات، و 37.3% بمستوى 5 وحدات؛ أي أنّ قسمًا من الطّلاب يصرّح بأنّه سيتقدّم لامتحان البجروت بمستوى أعلى مما يتعلّمه. وإذا ما قارنًا هذه النتائج بعدد الوحدات التي يتعلّمها المستطلّعون بموضوع اللغة الإنكليزية، فسنجد أنّ نتائج الاستطلاع تشير إلى أنّ 18.1% من الطّلاب فقط يتعلّمون 3 وحدات، و 52.4% يتعلّمون بمستوى 4 وحدات، و 28.6% بمستوى 5 وحدات، ما يشير إلى أنّ اهتمام الطالب العربيّ بتقديم امتحان بجروت في اللغة الإنكليزية أعلى من اهتمامه بالتخصّص باللغة العربية. ويمكن التكهّن أنّ السبب الرئيس لذلك هو الحاجة لتعلّم وتقديم امتحان بجروت بمستوى 4 وحدات، على الأقلّ، في اللغة الإنكليزية لاستيفاء شروط القبول بالجامعات الإسرائيلية، كونها تطلب حدًا أدنى من وحدات اللغة الإنكليزية ولا تفعل ذلك في موضوع اللغة العربية.

سنحاول في هذا الفصل فحص ما إذا كانت هناك عوامل إضافية تؤثر سلبيًا أو إيجابيًا في اختيار الطالب العربيّ تعلّم عدد قليل من الوحدات في موضوع اللغة العربية، منها العلاقة العاطفية مع اللغة العربية، وأهميّة اللغة العربية بالنسبة للطالب، وأساليب تعليم اللغة العربية في المدارس، استعمال اللغة في الحيّز العامّ والخاصّ، ومدى مساهمة موضوع اللغة العربية في القبول للجامعات، وأهميّة اللغة العربية للاندماج في أسواق العمل، وفقًا للطالب العربيّ.

يتناول "المحور العاطفي" علاقة الطالب العربيّ باللغة العربية من حيث الارتباط العاطفيّ باللغة وأهميّة اللغة العربية بالنسبة للطالب من عدّة جوانب. يتناول الجانب الأوّل أهميّة اللغة في تعزيز الهوية القومية (جدول 1). وقد سألنا الطالب عن مدى موافقته على المقولة: إنّ "تعلّم اللغة العربية يساهم في تعزيز هويّتي القومية"، ووجدنا أنّ غالبية الطّلاب يوافقون على المقولة (52.4% موافق كليًا و 38.5% موافق)، مقابل 9.2% غير موافقين عليها. أي أنّ الطّلاب العرب يعتقدون أنّ هناك أهميّة لتعلّم اللغة العربية لتعزيز الهوية القومية. وقد عارض 68% من المستطلّعين المقولة: "اللغة العربية بالنسبة لي وسيلة تواصل فقط"، ووافق عليها 32%. أي أنّ غالبية الطّلاب لا يتعاملون مع اللغة أداة تواصل فقط، بل إنّ لها معاني أعمق من ذلك. كذلك يوافق كليًا قسم كبير من المستطلّعين (62.0%) على المقولة إنّ "تعلّم اللغة العربية يساهم في الحفاظ على الثقافة العربية"، و 31.3% يوافقون على هذه المقولة، بينما لا يوافق عليها 6.6%. يعزّز هذا الموقف أنّ 51.8% من المستطلّعين وافقوا كليًا على المقولة إنّ "تعلّم اللغة العربية يساهم في الحفاظ على التاريخ العربي"، و 38.3% يوافقون، فيما يعارض 10% فقط هذه المقولة. بالرغم من وضوح أهميّة اللغة العربية للحفاظ على الهوية والتاريخ والثقافة، نجد أنّ غالبية الطّلاب يوافقون بتفاوت (59%) على المقولة إنّ "اللغة العربية موضوع هامشيّ في أولويّات الطّلاب التعليمية"، و 41% يعارضون المقولة. هذه النتيجة توضّح أمرين، أولًا: إنّ المستطلّعين يَفصلون، على ما يبدو عن وعي، بين الأهميّة العاطفية للغة و سلم أولويّات التعلّم

لدى الطالب العربي؛ وثانياً: إن الطالب العربي واع لعدم وضع تعلّم اللغة العربية في سلّم أولوياته. وهذا لأنّ مناهج التعليم وامتحانات البجروت وشروط القبول للجامعات الإسرائيلية لا تضع اللغة العربية على رأس سلّم الأولويات، بل تضيف علامات لامتحانات البجروت بمواضيع اللغة الإنكليزية والعبرية، لذلك يتصرّف الطالب العربي وفقاً "لعقلانية العلامات" واستيفاء شروط القبول للجامعات، ولا يركّز على تعلّم اللغة العربية، بالرغم من أهميّتها.

جدول 1: مواقف الطلاب العرب في المحور العاطفي (%)

موافق كلياً	موافق	غير موافق	غير موافق بناتاً	
52.4	38.5	6.9	2.3	تعلّم اللغة العربية يساهم في تعزيز هويّتي القومية.
9.1	22.8	40.5	27.6	اللغة العربية بالنسبة لي وسيلة تواصل فقط.
62.0	31.3	5.1	1.5	تعلّم اللغة العربية يُساهم في الحفاظ على الثقافة العربية.
51.8	38.3	8.1	1.8	تعلّم اللغة العربية يُساهم في الحفاظ على التاريخ العربي.
20.0	39.0	29.3	11.7	اللغة العربية موضوع هامشي في أولويات الطلاب.

المعطيات الواردة في هذا الجزء تشير إلى أنّ الطالب العربي يدرك أهميّة اللغة العربية في عدّة جوانب أساسية في الحياة اليومية؛ في ثقافته وتاريخه ووعيه. بالمقابل، وبالرغم من هذا الوعي، لا يضع الطالب العربي تعلّم اللغة العربية على رأس سلّم أولوياته. في المحاور التالية سوف نحاول أن نفحص ما هو دور المؤسسات التعليمية في هذا الواقع، وكيف يقيّم الطالب العربي أداء المدرسة وجهاز التعليم، وكيف يتعامل الطالب العربي مع اللغة العربية في الحياة والتواصل اليوميين.

المحور المدرسي: العلاقة مع المعلم/ة، المدرسة والبيئة المدرسية.

يتناول هذا القسم تقييم الطلاب لأداء المدرسة والمدرّسين في تعليم موضوع اللغة العربية، أي تقييم التجربة الفعلية لتعلّم موضوع اللغة العربية، من حيث اهتمام المدرسة والهيئة التدريسية في تعليم اللغة العربية. وهنا نسأل: هل تنطبق مواقف المستطلّعين الإيجابية تجاه أهمية اللغة العربية- كما ظهرت في المحور العاطفي- مع التجربة التعليمية الفعلية في المدارس، وتعامل المدرسة والهيئة التدريسية مع موضوع تعليم اللغة العربية؟

نتائج هذا القسم لا تعكس العديد من الأفكار السائدة عن عدم رغبة الطلاب العرب في تعلّم اللغة العربية، وعن تعامل المدرسة والهيئة التدريسية مع موضوع اللغة العربية. ووفقاً للنتائج (جدول 2) نجد أنّ آراء المستطلّعين منقسمة، تقريبا، حول المقولة "اللغة العربية لا تحظى باهتمام كافٍ في المدرسة"، بحيث يتفق، بدرجات متفاوتة، مع المقولة قرابة 49%، ويعارضها 51%. كما يعتقد (74%) من المستطلّعين أنّه من غير المفضّل تخفيض عدد حصص تعليم اللغة العربية وتخصيصها لمواضيع أخرى. ويرى قرابة 77% منهم أنّ عدد حصص تعليم اللغة العربية كافٍ. أي أنّه من الجانب الكميّ يقيم الطلاب إيجاباً، بالمجمل، تعليم موضوع اللغة العربية في المدارس، من حيث اهتمام المدرسة بالموضوع وعدد الحصص التعليمية. هذا التقييم الإيجابي واضح أيضاً بالنسبة لتقييم الطلاب لأداء طاقم تدريس اللغة العربية، إذ نجد أنّ غالبية المستطلّعين (73%) تعتقد أنّ الجهد المبذول من معلّم/ة اللغة العربية كافٍ لجعل الطلاب يحبّون اللغة، وقرابة 86% أنّ معلّم/ة اللغة العربية متمكّن/ة من المادة التي يُدرّسها. لكن بالمقابل، ينقسم المستطلّعون حول المقولة إنّ "أساليب تدريس اللغة العربية في المدارس ممّلة وجافّة".

توضّح مراجعة نتائج محور التدريس والمدرسة، أنّ غالبية الطلاب يرون أهمية في تعلّم اللغة العربية، وأنّهم راضون عن الوضع الكميّ والكيفي لتعليم اللغة العربية في المدارس، لكنّهم لا يرغبون في تغييره، كما أنّ الطلاب يختلفون في آرائهم حول أساليب التدريس. يتعرّز هذا الاستنتاج المرحليّ من خلال إجابات المستطلّعين عن فرضية "لو كان الأمر يتعلّق بي لقرّرت إلغاء تعليم اللغة العربية في المدارس"، إذ عارض قرابة 80% هذه المقولة.

جدول 2: مواقف الطلاب في محور تدريس العربية (%)

موافق كلياً	موافق	غير موافق	غير موافق بتاتاً	
13.5	35.4	35.4	15.8	اللغة العربية لا تحظى باهتمام كافٍ في المدرسة.
9.2	17.7	38.6	34.5	من الأفضل تخفيض عدد حصص تعليم اللغة العربية، وتخصيصها لتعلم مواضيع علمية، أو مواضيع التخصص.
32.3	45.2	16.1	6.4	عدد حصص تعليم اللغة العربية في المدرسة كافٍ.
41.7	32.7	17.9	7.8	معلم/ة اللغة العربية يبذل جهداً كافياً لجعل الطلاب يحبون اللغة.
56.3	30.0	9.1	4.6	أعتقد أن معلم/ة اللغة العربية متمكن/ة من المادة التي يُدرّسها.
17.2	33.1	32.7	17.1	أساليب تدريس اللغة العربية في المدارس مملة وجافة.
9.6	9.8	22.0	58.6	لو كان الأمر يتعلق بي لقررت إلغاء تعليم اللغة العربية في المدارس.

في الجدول 3، القسم الأكبر من الطلاب (66%) يعارضون المقولة: إن "تعلم اللغة العبرية أهم من تعلم اللغة العربية"، ويعارض (59%) من المستطلعين المقولة: إن "تعلم اللغة الإنجليزية أهم من تعلم اللغة العربية"، أي أن الطالب العربي لا يرى، من حيث أهمية التعلم، أن تعلم لغات أخرى غير العربية أهم من تعلم اللغة العربية، حتى ولو اختار أن يتخصص بعدد وحدات أكبر في اللغات الأجنبية مثل اللغة الإنكليزية، كما رأينا في القسم الأول من هذا الفصل هذه النتائج تتناقض مع الانطباع العام أن الطالب العربي يعتقد أن تعلم لغات أخرى مفيد أكثر من تعلم اللغة العربية، من حيث شروط القبول للجامعات وحاجة اللغة العربية للاندماج في أسواق العمل. على الأقل، من حيث الموقف المعلن، نجد أن غالبية الطلاب لا تفضل تعلم اللغة العبرية أو الإنكليزية على اللغة العربية.

جدول 3: أهميّة اللغات الأخرى مقارنة باللغة العربية (%)

موافق كلياً	موافق %	غير موافق %	غير موافق بتاتاً	
14.1	23.7	33.6	28.5	بشكل عامّ، تعلّم اللغة العبريّة أهمّ من تعلّم اللغة العربيّة.
16.5	24.6	35.1	23.8	بشكل عامّ، تعلّم اللغة الإنجليزيّة أهمّ من تعلّم اللغة العربيّة.

بالإضافة إلى تقييم أداء المدرسة والمدرّسين، اهتمّ الاستطلاع بأن يفحص مدى استعمال اللغة العربيّة في تعلّم الموادّ التعليميّة الأخرى، خاصّة العلميّة منها، ومدى استعمال المعلّمين اللّغة العربيّة خلال تدريس مواضيع غير اللغة العربيّة. بداية، وجدنا أنّ غالبية المستطلّعين (55%) توافق على مقولة "إننا نتعلّم اللغة العربيّة من خلال دروس اللغة العربيّة فقط" (23.2% يوافقون كلياً و 32.6% يوافقون)، فيما لا يوافق 31.9%، و 12.3% لا يوافقون بتاتاً على المقولة.

وجدنا أيضاً أنّ غالبية المعلّمين، وفقاً للطلّاب، يدمجون بين اللغة العربيّة والعبريّة خلال التدريس، 67% من المستطلّعين، و 27% قالوا إنّ المعلّمين يتحدثون اللغة العربيّة فقط، و 6% قالوا إنّهم لا يتحدثون اللغة العربيّة بتاتاً. وتدرّس المواضيع العلميّة عن طريق الدمج بين العربيّة والعبريّة (59%)، و 27.5% من المعلّمين يدرّسون هذه المواضيع بالعبريّة فقط، فيما يدمج سائرهم، وفقاً للطلّاب، بين اللغة العربيّة والعبريّة أو الإنكليزيّة (جدول 4).

جدول 4: لغة تدريس الموادّ العلميّة (مثل الفيزياء والرياضيّات والبيولوجيا) هي اللغة (%)

العربيّة والإنكليزيّة	العبريّة	العربيّة والعبريّة	العربيّة
4.0	8.3	58.9	27.5

في نهاية هذا القسم، فحصنا تقييم الطّلاب لعدد الحصص المخصّصة لتعليم موضوعات اللغة العربيّة، ورغبة الطّلاب في تعلّم الموضوعات التالية: الأدب العربيّ القديم، والأدب العربيّ الحديث، وقواعد اللغة العربيّة والتعبير الكتابيّ. وفقاً للنتائج كان هناك تفاوت في تقييم الطّلاب لعدد الحصص المخصّصة لكلّ موضوع. فقد رأى الطّلاب أنّ الحصص المخصّصة لتعليم الأدب القديم والحديث، كافية تقريباً (63%) لكلّ منهما، وتقييم أقلّ في تعلّم موضوعات قواعد اللغة العربيّة (55.7% من المستطلّعين قالوا إنّ كافٍ و 24.3% متوسط). وقد حاز التعبير الكتابيّ على أقلّ تقييم، بحيث قال 34.4%: إنّ عدد الحصص غير كافٍ، و 35.5% إنّ كافٍ، و 23.6% إنّ متوسط.

جدول 5: حسب رأيك، عدد الحصص المخصصة لكل من المواضيع التالية (%):

غير كافٍ	كافٍ	متوسط	لا أعرف	
12.7	63.9	18.8	4.3	الأدب العربي القديم
10.6	63.2	22.4	3.9	الأدب العربي الحديث
16.4	55.7	24.3	3.6	قواعد العربية
34.3	35.3	23.6	6.8	التعبير الكتابي

أما من حيث رغبة الطلاب في تعلّم هذه المواضيع، فنجد (جدول 6) أنّ هناك رغبة عالية نسبيًا في تعلّم الأدب العربي القديم والحديث (67.3% بدرجات متفاوتة للأول و 63.6% للثاني)، ورغبة عالية في تعلّم التعبير الكتابي؛ 68.3% يرغبون في تعلّم الموضوع و 31.6% لا يرغبون. ووجدنا أنّ 18.9% من الطلاب لا يرغبون بتاتا في تعلّم القواعد، و 28.5% لا يرغبون، و 37.6% يرغبون بشكل عادي، و 18.1% يرغبون كثيرًا. أي أنّ الطلاب العرب يرغبون في تعلّم الأدب، وأنّ الحصص المخصصة للموضوع كافية، وأنهم يرغبون في تعلّم التعبير الكتابي، لكنّ عدد الحصص، وفقا للطلاب، غير كافٍ، ولا يرغبون في تعلّم القواعد، وأنّ عدد الحصص كافٍ إلى حد ما.

جدول 6: ما مدى رغبتك في تعلّم مواضيع اللغة العربية التالية؟ (%)

أرغب كثيرًا	أرغب بشكل عادي	لا أرغب	لا أرغب بتاتا	
22.8	46.5	16.3	14.4	الأدب العربي القديم
21.0	52.6	15.9	10.5	الأدب العربي الحديث
18.1	37.6	25.5	18.9	قواعد العربية
31.1	37.2	18.2	13.4	التعبير الكتابي

بالإضافة إلى ذلك، فحص الاستطلاع مدى حبّ الطالب العربي للغة العربية. ووجدنا أنّ 54.6% من المستطلّعين يحبّون اللغة العربية، و 37.6% لا يحبّونها و 7.8% بين بين. كذلك يتّضح أنّ غالبية الطلاب العرب تعتقد أنّ نصوص اللغة العربية التي يتعلّمونها هي نصوص ممتعة. إذ قال غالبية المستطلّعين إنّ "النصوص التي نتعلّمها في دروس اللغة العربية هي نصوص ممتعة"، حيث أنّ 24.4% موافقون كليًا، و 43.9% موافقون، فيما لم يوافق قرابة الـ 32% على المقولة.

المحور الأداتي: استعمال اللغة والحاجة لمعرفة اللغة واستعمالاتها في التعليم العالي وسوق العمل

بعد المحور العاطفي اهتم الاستطلاع بفحص مواقف الطلاب العرب المستطلعين في المحور الأداتي، أي استعمال اللغة والحاجة لمعرفة اللغة واستعمالاتها في التعليم العالي وسوق العمل وفي الحياة اليومية.

في هذا المحور أيضا نجد أن النتائج تخالف، بعض الشيء، الاعتقاد السائد أن اللغة العربية غير هامة للتعليم الأكاديمي، إذ قال قرابة 23% من الطلاب المستطلعين إنهم يوافقون تمامًا مع المقولة "تعلّم اللغة العربية في المدرسة يُساهم في نجاحي الأكاديمي"، و 46% يوافقون، بينما لا يوافق 22%، ولا يوافق بتاتا 8.7%، بمعنى أن غالبية الطلاب ترى أن تعلّم اللغة العربية يساهم في نجاحها الأكاديمي. نتيجة إضافية تعزّز أهمية اللغة العربية في التحصيل العلمي لدى المستطلعين هي معارضة الطلاب بنسبة كبيرة (قرابة 70%) للمقولة "اللغة العربية غير مهمة لتحصيلي العلمي" (جدول 7).

جدول 7: المدى الموافقة من كل المقولة (%):

موافق / تماماً	موافق / ة	غير موافق / ة	غير موافق / ة بتاتاً	
23.2	46.1	22.0	8.7	تعلّم اللغة العربية في المدرسة يُساهم في نجاحي الأكاديمي.
8.8	20.1	33.9	37.3	اللغة العربية غير مهمة لتحصيلي العلمي.
15.4	44.1	32.1	8.3	تعلّم اللغة العربية في المدرسة يُساهم في نجاحي في مجال العمل.
12.9	28.9	36.9	21.2	بإمكاني أن أكون إنساناً ناجحاً بلا تعلّم اللغة العربية.

موافقة الطلاب هذه تقلّ بعض الشيء لدى الحديث عن مساهمة تعلّم اللغة العربية في المدرسة في النجاح في مجال العمل، إذ يتفق مع المقولة "تعلّم اللغة العربية في المدرسة يُساهم في نجاحي في مجال العمل" قرابة 60%، ولا يتفق معها 40%. هذا الانخفاض بموافقة الطلاب على ربط النجاح بالعمل مع تعلّم اللغة العربية، لا يعكس أهمية اللغة العربية في النجاح بشكل عامّ حسب رأي الطلاب، إذ يعارض غالبية الطلاب (57%) المقولة "بإمكاني أن أكون إنساناً ناجحاً دون تعلّم اللغة العربية". أي أن الطالب يفصل بين النجاح بالعمل الذي قد لا يحتاج فعلاً إلى اللغة العربية بمستويات عالية جداً في حال العمل بالاقتصاد الإسرائيلي أو المركز الإسرائيلي، والنجاح بشكل عامّ.

المحور المعرفي: تقييم المعرفة والتمكن من مهارات ومجالات اللغة

نتابع في هذا المحور جوانب معرفة الطلاب في مواضيع اللغة العربية. بداية، فحصنا تفضيل الطلاب مطالعة الكتب، ووجدنا أن غالبية الطلاب العرب تفضل مطالعة كتب عربية، بعدها مطالعة كتب إنكليزية، ومن ثم عبرية، كما يتضح من النتائج في جدول رقم 8.

جدول 8: في المطالعة الحرة أفضل أن أقرأ كتابًا باللغة (%) :

لا أقرأ	لا أفضل لغة على أخرى	الإنكليزية	العبرية	العربية
12.2	8.2	15.0	9.3	55.1

ويتضح أن 57.6% من المستطلعين قرأوا رواية باللغة العربية في الأشهر الأخيرة، و 42.4% لم يقرأوا. كما أن معظم الطلاب يحرصون على استعمال اللغة العربية في حياتهم اليومية، و 39.2% يحرصون بشكل كبير، و 41.4% بشكل قليل، و 13.5% لا يحرصون و 5.8% لا يحرصون كليًا (جدول 9).

جدول 9: إلى أي مدى تحرص/ين على استخدام اللغة العربية في حياتك اليومية؟ (%) :

أحرص بشكل كبير	أحرص بشكل قليل	لا أحرص	لا أحرص كليًا
39.2	41.4	13.5	5.8

يتضح من إجابات الطلاب أنهم يقيمون مستويات معرفتهم في موضوعات اللغة العربية بشكل واقعي دون تضخيم أو تقزيم. فعلى سبيل المثال، قال قرابة 27% منهم إن معرفتهم بموضوعة الأدب العربي القديم قليلة أو قليلة جدًا، و 26.7% إنها مقبولة و 15.8% إنها ممتازة، فيما قال 19.5% منهم إن معرفتهم بموضوعة الأدب العربي الحديث ممتازة، و 28.4% إنها جيدة، مقابل 23% قالوا إنها قليلة وقليلة جدًا. كذلك نجد أن تقييم الطلاب لمعرفتهم بموضوعة القواعد متواضعة، بحيث قال 17% منهم إنها ممتازة و 23% إنها جيدة، مقابل 28% قالوا إنها قليلة، و 32% إنها مقبولة. رأينا أن أعلى تقييم لمعرفة موضوعات في اللغة العربية كان في موضوع التعبير الكتابي، بحيث قال 24.8% إن معرفتهم ممتازة، و 26% إنها جيدة، و 24% إنها قليلة بدرجات متفاوتة (جدول 10).

جدول 10: كيف تقيم/ين معرفتك بالموضوعات التالية ؟ (%) :

ممتاز	جيد	مقبول	قليل	قليل جدًا
15.8	26.7	30.2	16.6	10.7
19.5	28.4	29.3	15.8	7.0
16.9	23.3	31.9	16.0	11.9
24.8	26.0	25.2	13.3	10.7
الأدب العربي القديم	الأدب العربي الحديث	قواعد العربية	التعبير الكتابي	

يتعرّز التقييم الإيجابي لدى الطّالّاب لمستويات معرفتهم في اللغة العربيّة من إجاباتهم لسؤال "هل تجد/ين صعوبة في فهم معظم النصوص المكتوبة باللغة العربيّة؟"، فقد قال 44.8% منهم إنهم لا يجدون صعوبة دائماً، و 51.5% يجدون صعوبة أحياناً، و 3.7% فقط يجدون صعوبة دائماً. بالإضافة إلى ذلك، قال 64.3% من المستطلّعين إنّ بإمكانهم "التعبير عن نفسي كتابياً باللغة العربيّة" بسهولة، و 26.4% بصعوبة و 8.5% بصعوبة بالغة.

أما بالنسبة لقدرة الطّالّاب على التعبير باللغة العربيّة الفصيحة، فإنّ غالبية المستطلّعين قالوا إنهم يجيدون القراءة باللغة الفصيحة بشكل ممتاز، بنسبة 61%، أما الذين يُجيدونها بشكل مقبول فكانوا بنسبة 32.7% (جدول 11). غالبية المستطلّعين تجيد التعبير الكتابي والشفويّ بالفصيحة بشكل مقبول أو ممتاز، نسبة قليلة فقط تقول إنّها لا تجيدها.

جدول 11: هل تجد/ين اللغة العربيّة الفصيحة قراءة وتعبيراً؟ (%)

أجيدها بشكل ممتاز	أجيدها بشكل مقبول	لا أجيدها	
60.9	32.7	6.4	قراءة
37.4	52.6	10.1	تعبير كتابي
41.1	46.9	12.0	تعبير شفوي

بعد أن رأينا أنّ هناك اهتماماً لا بأس به من الطّالّاب العرب بموضوع اللغة العربيّة، وتعلّمها، والحفاظ عليها، واستعمالها في الحياة اليوميّة، وأهميّتها في التعليم العالي وفي العمل، نجد، بالرغم من كلّ ذلك، أنّ قسماً قليلاً فقط من الطّالّاب المستطلّعين يرغب كثيراً في تعلّم اللغة العربيّة في المرحلة الأكاديميّة؛ 14.8%، مقابل 31% لا يرغبون أبداً (جدول 12).

جدول 12: هل ترغب/ين في دراسة اللغة العربيّة خلال الدراسة الأكاديميّة؟ (%)

لا أريد أن أتابع تعليمي الأكاديمي	أرغب كثيراً	لم أقرر بعد	من المحتمل	لا أرغب أبداً
2.4	14.8	28.6	23.2	31.0

المحور الاجتماعي، العائلي والحيّز العام

نتابع في هذا المحور استعمال الطلاب اللغة العربية في الحياة اليومية والعلاقات الاجتماعية، خاصة في وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة والمراسلات الإلكترونية أو رسائل الهواتف النقالة، واستعمال اللغة في البيت، وتعامل العائلة مع موضوع اللغة العربية.

غالبية الطلاب المستطلعين قالوا إنهم يستعملون اللغة العربية في مراسلات الإنترنت، الفيسبوك، الهاتف الخليوي (جدول 13)، إما بشكل دائم (30% من الطلاب)، أو أحياناً (40%)، و (22.4%) قالوا إنهم نادراً ما يستعملون اللغة العربية، وقسم ضئيل للغاية قالوا إنهم لا يستعملون العربية بتاتا (7%). على عكس ذلك، نجد أن استعمال اللغة العربية أو الإنكليزية في هذه المراسلات أقل انتشاراً، كما توضّح الجداول 14 و 15، إذ نجد أن بين 35-40% من الطلاب يستعملون اللغة العربية أو الإنكليزية بشكل دائم، أو في أغلب الأحيان في مراسلات الإنترنت، الفيسبوك، الهاتف الخليوي.

جدول 13: في مراسلات الإنترنت، الفيسبوك، الهاتف الخليوي، أستعمل اللغة العربية (%)

لا أستعملها أبداً	نادراً	في أغلب الحالات	دائماً
7.1	22.4	40.0	30.4

جدول 14: في مراسلات الإنترنت، الفيسبوك، الهاتف الخليوي، أستعمل اللغة العربية (%)

لا أستعملها أبداً	نادراً	في أغلب الحالات	دائماً
20.1	44.3	25.0	10.6

جدول 15: في مراسلات الإنترنت، فيسبوك، الهاتف الخليوي، أستعمل اللغة الإنكليزية (%)

لا أستعملها أبداً	نادراً	في أغلب الحالات	دائماً
16.8	39.0	27.8	16.4

وفقاً لنتائج الاستطلاع نجد أن 45.7% من الطلاب المستطلعين قالوا إن العائلة تشجّعهم على تعلّم اللغة العربية، مقابل 20% منهم لا تشجّعهم العائلة، و 34% تشجّعهم أحياناً.

خاتمة

نبعت الحاجة إلى هذا الاستطلاع والدراسة بسبب غياب الدراسات الأمبيريقية الأولية التي تعالج علاقة ومواقف الطالب العربي مع اللغة العربية، وتقييمه لأداء المدارس وتدرّيس اللغة العربية فيها. تناول الاستطلاع خمسة محاور نعتقد أنها توضح، إلى حد بعيد، علاقة الطالب باللغة العربية ومواقفه منها؛ المحور العاطفي: الإحساس والانتماء للغة؛ المحور المدرسي؛ العلاقة مع المعلم/ة، المدرسة والبيئة المدرسية بشكل عام؛ المحور الأداتي؛ استعمال اللغة والحاجة لمعرفة اللغة واستعمالاتها في التعليم العالي وسوق العمل؛ المحور المعرفي؛ تقييم المعرفة والتمكّن من مهارات ومجالات اللغة؛ والمحور الاجتماعي العائلي، والحيّز العام. هذه المحاور تشمل جوانب التعليم، وجوانب استعمال اللغة في الحياة اليومية، واهتمام الطالب باللغة وأهميتها للتعليم العالي وأسواق العمل، وبهذا لا تقتصر الدراسة على تقييم الجانب التعليمي فقط، بل تشمل تقييم جوانب تتعلق بالحياة اليومية، الاجتماعية والاقتصادية والهوياتية أيضاً، وتُمكن من تقديم تقييم واسع لعلاقة الطالب مع اللغة العربية، ومن وضع برامج وسياسات للحفاظ على اللغة العربية وتطوير أساليب التدريس والاستعمال.

تناول "المحور العاطفي" علاقة الطالب العربي باللغة العربية من حيث الارتباط العاطفي باللغة وأهميّة اللغة العربية بالنسبة للطالب من عدّة جوانب، أبرزها أهميّة اللغة في تعزيز الهوية القومية. وفقاً لنتائج الاستطلاع نجد أن الطالب العربي يدرك أهميّة اللغة العربية في عدّة جوانب أساسية في حياته اليومية، في ثقافته وتاريخه ووعيه. بالمقابل، وبالرغم من هذا الوعي، لا يضع الطالب العربي تعلّم اللغة العربية على رأس سلم أولوياته، لأنّ مناهج التعليم وامتحانات البجروت وشروط القبول للجامعات الإسرائيلية لا تضع اللغة العربية على رأس سلم الأولويات بل تعطي أولوية لموضوعي اللغة الإنكليزية والعبرية.

حاول المحور المدرسي أن يفحص دور المؤسسات التعليمية في هذا الواقع، وكيف يقيم الطالب العربي أداء المدرسة وجهاز التعليم، وكيف يتعامل الطالب العربي مع اللغة العربية، نتائج المحور لا تعكس العديد من الأفكار السائدة عن عدم رغبة الطلّاب العرب في تعلّم موضوع اللغة العربية وعن استهتار المدرسة والهيئة التدريسية بموضوع اللغة العربية، إذ وجدنا أنّ غالبية الطلّاب تؤمن بأهميّة تعلّم اللغة العربية، وأنّها راضية عن الوضع الكمي والكيفي لتعليم اللغة العربية في المدارس وغير راغبة في تغييره، لكن الطلّاب يختلفون، في تقييمهم، حول نجاعة أساليب التدريس.

تناول المحور الأداتي، الثالث، استعمال اللغة والحاجة لمعرفة اللغة واستعمالاتها في التعليم العالي وسوق العمل. وفي هذا المحور أيضاً نجد أنّ النتائج تخالف، بعض الشيء، الاعتقاد السائد بأنّ اللغة العربية غير هامة للتعليم الأكاديمي بالنسبة للطالب العربي، إذ قال القسم الأكبر من المستطلّعين إنّ تعلّم اللغة العربية في المدرسة "يساهم في نجاحي الأكاديمي". أهميّة اللغة العربية بالنسبة للطالب العربي تتّضح أيضاً من نتائج المحور الرابع، المحور المعرفي، الذي يبيّن أنّ الطلّاب يقيمون مستويات معرفتهم في موضوعات اللغة العربية بشكل واقعيّ دون تضخيم أو تقزيم. وأنّ قسماً كبيراً يفضل مطالعة كتب عربية. ويمكن القول إنّ الطالب العربي يرغب في تعلّم اللغة العربية ويتعامل معها بشكل واقعيّ ويوظّفها وفقاً "لعقلانية العلامات" ومساهمتها في قبوله للتعليم العالي.

بعد أن رأينا أن هناك اهتماما لا بأس به من الطلاب العرب بموضوع اللغة العربية، وتعلمها، والحفاظ عليها، واستعمالها في الحياة اليومية، وأهميتها في التعليم العالي وفي العمل، نجد، بالرغم من كل هذا، أن قسما قليلا فقط من الطلاب المستطلعين يرغب كثيرًا في تعلم اللغة العربية في المرحلة الأكاديمية.

وقد وضح المحور الخامس من الدراسة -المحور الاجتماعي، العائلي والحيز العام-، أن هناك استعمالا واسعا للغة العربية في قنوات التواصل الاجتماعي والإلكتروني. إذ قال معظم الطلاب المستطلعين إنهم يستعملون اللغة العربية في مراسلات الإنترنت، الفيسبوك، الهاتف الخليوي، وإن استعمالهم اللغة العبرية أو الإنكليزية في هذه المراسلات أقل انتشارا.

تساعد هذه الدراسة والنتائج، المؤسسات الرسمية والأهلية والتعليمية، في وضع خطط وبرامج عمل مستقبلية لرفع مستويات تعليم اللغة العربية وتقريب الطلاب أكثر إلى موضوع اللغة العربية، وتوضح أنه من الأهمية بمكان التعامل مع كافة معوقات تطوير موضوع اللغة العربية وأهميته بالنسبة للطلاب، أبرزها حاجز الجامعات الإسرائيلية التي تقلل من أهمية تعلم موضوع اللغة العربية الذي ينعكس في شروط القبول ومعادلات احتساب العلامات التي تمنح أفضلية للغات الإنكليزية والعبرية. أي أن التعامل مع معوقات تعلم اللغة العربية لا يقتصر على المدارس وجهاز التعليم فقط، بل على السياسات التعليمية العامة أيضًا، والتعليم العالي، ومناهج التعليم، واحتياجات أسواق العمل. وقد يكون العامل القومي وعوامل الهوية والثقافة من أبرز العوامل التي تساهم في الحفاظ على اللغة العربية واستعمالها لغاية الآن، حتى لدى الأجيال الشابة.

لا تدعي هذه الدراسة أنها تجمل كافة جوانب علاقة الطالب مع اللغة العربية وكافة المحاور، أو أنها تبحث عن كافة معوقات تطوير تعليم اللغة وأهميتها. هدفنا كان أكثر تواضعا، إذ سعينا لتقديم مساهمة في توصيف الوضع القائم وتفكيكه، وتشجيع أبحاث مستقبلية معمقة وموسعة في هذا السياق.

