د. خالد ابو عصبة*

على أية قيم يربون الطلبة العرب في اسرائيل؟

مدخل

هنالك نقاش اكاديمي وجماهيري واسع عند الحديث عن جهاز التعليم العربي لدى الاقلية الفلسطينية في اسرائيل، يتمحور هذا النقاش في قضايا عديدة، يمكن حصره في اتجاهين اساسيين: الاتجاه الاول هو الجانب التنظيمي لجهاز التعليم العربي، والثاني هو الجانب التربوي والتعليمي التحصيلي العام. هذا المقال جاء للتعامل مع الادعاء المطروح، على أن المدرسة العربية تركز عملها التربوي نحو التحصيل التعليمي للطلاب، اي على النتائج المرئية للمدى القصير (بمعنى آخر، اكساب المعرفة وتطوير المهارات)، وذلك اكثر من تعاملها وتركيزها خلال عملها في مجال القيم التربوية.

أن تفضيل السياسة التربوية –المدرسية (Educational policy) المعتمدة على التحصيل الدراسي أكثر من اعتمادها على التربية على القيم، جاء كرد فعل لواقع يعكس دور ومكانة المدرسة العربية في ظل الواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل.

لا يمكننا تجاهل أن التوجه التحصيلي في العمل المدرسي يعتبر من مميزات مجتمع الاقليات أينما تواجدت هذه الاقليات وفي أي مجتمع كانت. وذلك لان مثل هذه الاقليات لا بد لها من الصمود أمام التحديات التي تواجهها وتقف حيالها، للبقاء في المركز الاجتماعي الذي يتبلور في كل مرة من جديد وفق المعطيات والمستجدات. ويطرح هنا السؤال: هل التحصيل العلمي هو بغاية المعرفة العلمية لبناء مجتمع شمولي متكامل ذي رؤيا اجتماعية بعيدة المدى، ام ان التحصيل العلمي جاء بغرض الحراك الاجتماعي للفرد، وذلك بغض النظر عن تحديث وتنمية المجتمع الذي ينتمي اليه هذا الفرد؟

اعتقد جازماً ان الغرض من التحصيل الدراسي، خاصة في ظل غياب المدينة (بالمعنى الشمولي للمدينة) وتطور القرية الى بلدات صغيرة

* مديرمعهد مسار للابحاث والتخطيط الاستراتيجي

ذات ثقافة ريفية مستحدثة، وما واكبها من نشوء الطبقة الوسطى في المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، فقد جاء التحصيل الدراسي واستخدم التعليم كوسيلة للحراك الاجتماعي الفردي بدون اي بعد جماعي يذكر. وفي الظروف الموضوعية التي يعيشها هذا المجتمع، يبدو ان السياسة المرافقة تشدد على هذا التوجه دون غيره. هنالك من يدعي وأنا معهم بأنه لا بأس بذلك، لان التحصيل العلمي في محصلته لا بد وان ينتج ثقافة ما ذات بعد جماعي ولو على المدى البعيد.

ومع ذلك، ومما لا شك فيه، أن التركيز على التحصيل العلمي بشكل كلي في العمل المدرسي التربوي، واهمال الجانب القيمي إلى درجة الغائه في العمل المدرسي، يعمل على تقليص وتقزيم دور وقوة نفوذ وتأثير المدرسة في أي مجتمع كان، وبالذات لدى مجتمع الاقليات، والتي هي بأمس الحاجة إلى هذه المؤسسة الاجتماعية، والتي قد تكون في غالب الاحيان الوحيدة، لتقوم بدورها تجاه الجيل الجديد من جهة، وتجاه مكانة الاقلية في المجتمع العام من جهة ثانية.

لماذا التربية على القيم؟

شغل موضوع القيم الكثير من المربين والمفكرين، ولعل من أهم العوامل التي أدت إلى مثل هذا الاهتمام، ما أحدثته الثورة التكنولوجية وغيرها من عوامل التغير الثقافي، الامر الذي أدى إلى عدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة، وعدم مقدرة عدد كبير من افراد المجتمع، وبخاصة الجيل الناشىء على التمييز الواضح بين ما هو صواب أو خطأ. الامر الذي أدى الى «أزمة قيمية» في المجتمع الواحد، ودفع إلى عدم التماسك بين أفراد المجتمع الواحد، كما وادى إلى اغترابهم عن مجتمعهم.

فعلى المستوى الفردي، المرء بحاجة ماسة خلال تعاملة مع الاخرين ومع المواقف والاشياء الى نظام لمعايير القيم يعمل بمثابة موجهات لسلوكه وطاقاته ودوافع نشاطه، وبديهي انه اذا غابت هذه القيم او تضاربت فإن الانسان يقترب من ذاته ويفقد دافعيته للانتاج.

اما على المستوى الجماعي، فإن اي تنظيم اجتماعي بحاجة الى نظام يشبه المنظومة القيمية الموجودة لدى الافراد، فإذا غابت هذة القيم او تضاربت، فسرعان ما يحدث الصراع القيمي والاجتماعي، الذي يدفع بالتنظيم الاجتماعي إلى التفكك والانهيار.

على ضوء ما جاء، يجدر بنا تحديد ماهية هذة القيم، وماذا نعني بالقيمة؟ هناك من يتجه الى التحديد الضيق للقيم على انها مجرد اهتمامات او رغبات غير ملزمة للافراد او الجماعات، في حين ان هناك من يعطي تحديداً واسعاً للقيم، يراها معايير مرادفة للثقافة ككل (زاهر، ١٩٩٦). هذا التفاوت في تعريف القيم، دفع جون ديوي (١٩٦٦) الى القول «ان الاراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية أن ما يسمى «قيماً» ليس في الواقع سوى اشارات انفعالية او تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد من الطرف المقابل بأن المعايير القبلية ضرورية ويقوم على اساسها كل من الفن والعلم والاخلاق».

اذا كانت ماهية التربية متعلقة بالفرد والجماعة، اذاً فهي من الضرورات اللازمة للتربية. ينبغي على التربية وفق المؤسسات النظامية وغير النظامية– السعي في تحديدها وتدعيمها لدى الافراد والجماعات. ونظراً للاهمية البالغة في تحديد مفهوم القيم على المستويين الفردي والجماعي، اذاً يجب تحديد ما هو المنظور الذي من خلاله يتم تحديد مثل هذا المفهوم. فهنالك المنظور الفلسفي التجريدي، وهنالك المنظور الاجرائي. ومع ذلك يجب ان ننطلق في التعامل مع مفهوم القيم في كلا المنظورين، على انها محصلة تفاعل الانسان بامكاناته الشخصية مع متغيرات اجتماعية وثقافية معينة.

بشكل عام، يمكن طرح اربع جمل تلخص ما هو متعلق بالقيم من الناحية البراغماتية على المستوى الفردي والجماعي، وذلك من باب الخوض في نقاش تربوي بيداغوجي حولها، هذه الجمل هي :

ا– يجب التربية على القيم، وهنالك امكانية للقيام بها.

ب– يجب التربية على القيم، ولكن لا امكانية للقيام بذلك.

ج– يمكن التربية على القيم، ولكن لا حاجة لذلك.

د– لا توجد حاجة للتربية على القيم، كما ولا يمكن القيام بذلك.

عندما نتمعن في الادبيات والخطابات التربوية حول التربية على القيم، نلمس من خلالها، اولاً مدى الاهتمام في موضوع القيم في العملية التربوية، ثم مدى تعليق الامال على النجاح في القيام بها وتحقيقها.

لقد اعتمدوا على ان تقوم القيم بالتربية نحو شخصية ذات هوية جماعية، وكذلك تنمية انسان صاحب مبادرة ذاتية وفي الوقت نفسه صاحب وجهة نظر للمشاركة والفعاليات المتبادلة بينه وبين الاخرين، كما وتوقعوا ان تقوم التربية على القيم بغرس حب الطالب للاكتشاف والتعلم وتقديره للعلوم الطبيعية المعاصرة.

في الوقت نفسه، فان التربية على القيم ليست بالحيادية عن التوجه السياسي والقومي والديني، فنرى على سبيل المثال ما يقوله يادلين حول ذلك في التربية الاسرائيلية، حيث يقول: ان القيم ترمي الى تحقيق قيم ملزمة قومية كانت ام انسانية (يادلين ، ١٩٧١). في طبيعة الامر، عندما يتحدث يادلين (المدير العام لوزارة المعارف) عن التربية على القيم القومية، فهو يتحدث عن التربية في المدارس العبرية وليس بما يتعلق بالتربية في

المدارس العربية.

كما يوجد تيار قوي في التربية الاسرائيلية، يدفع نحو التربية على القيم الدينية (الدين اليهودي)، يمكن التوصل الى ذلك من خلال اللجان الرسمية التي شكلت في السنوات الاخيرة، حيث قدمت تقاريرها المعمول بها وفق توصياتها في وزارة المعارف، وهما: تقرير كريمنتسر الذي ينادي بتعميق التربية على لقيم الديمقراطية والمواطنة، والى جانب هذا التقرير قدم تقرير اخر وهو تقرير شنهار الذي ينادي بتعميق التربية الدينية خاصة في المدارس الرسمية العلمانية في جهاز التربية والتعليم الاسرائيلي.

وفي ما يتعلق بالتعليم العربي، فمن الملاحظ ان هنالك نقصا في تقرير ثالث لا يوجه هذا الجهاز نحو اية قيم يراد تحقيقها. الامر الذي يقودنا الى الاعتقاد، بل الى الجزم، ان الجهاز يعمل بدون اية بوصلة تربوية قيمية توجهية ذات خصوصية.

الاطلاع على عمل المدرسة العربية اليوم في كل ما يتعلق بالجانب القيمي، يشير الى العمل القليل في هذا المضمار، بحيث يقتصر العمل على قيم اولية ملزمة (قيم عالمية ذات شمولية عامة). في مثل هذه الحالة يطرح السؤال: ما هو موقف المجتمع من المدرسة ازاء عملها التربوي بصدد التربية على القيم الشمولية العامة؟ عند الاجابة على هذا السؤال لا بد لنا من الاشارة الى وجود مطلب اجتماعي بهذا الصدد، الا ان هناك تناقضا داخليا في مطلب المجتمع من المؤسسة المدرسية، في ان تكثف عملها في التربية على القيم. ومصدر هذا التناقض هو الصراع ازاء القيم المستقبلية التي يجب العمل وفقها في العملية التربوية. فهناك حاجة لاتخاذ القرار من جهة تحديد اتجاه القيم التربوية التي يجب على المدرسة العمل وفقها، بناء على القيم الاجتماعية المحلية التي ولد وترعرع بها الفرد، ومن جهة ثانية هنالك التوقعات في ان تقوم المدرسة بتحضير الخريجين لحياة اجتماعية مختلفة بجوهرها عن الحياة في الحاضر. لقد صدق من قال: ان احدى مشاكل العمل التربوي هي ان رجالات الماضي (المعلمون) يعدون في الحاضر رجالات المستقبل (الاولاد).

يتمثل مفهوم المبنى الاجتماعي-الثقافي في سياق نقاشنا، في المنظومة القيمية التي تبلورت من هذا المبنى. هذه المنظومة القيمية، ما هي الا تعبيرٌ وانعكاسٌ لمبنى اجتماعي-ثقافي، قد مارس الانسان به تجارب مختلفة، وذلك لان هوية الانسان (على جميع اشكالها) تتبلور من خلال العلاقات المتبادلة ما بين الفرد في مرحلة البلوغ وما بين مجتمعه (بكل ما يحمله هذا المجتمع من قيم).

إن النقاش حول مثل هذا التناقض ليس جديداً، بل انه يدور كثيراً في الادبيات المهنية التربوية في العالم الغربي، وبالذات في ادبيات المجتمعات الغربية التي تتعامل مع التعددية الثقافية. بينما لا نجد ذلك النقاش يدور في ادبيات الاطر الاجتماعية المحافظة نسبياً، كما هو الامر في الادب المهني في المجال التربوي، وبالذات في كل ما له علاقة بالمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، بما يخص جهاز التربية والتعليم.

إن الحاجة لايجاد حل لمعضلة التربية على القيم وللتناقضات حول امكانيات القيام بهذا النوع من التربية، والمطالب الموجهة من قبل المجتمع تجاه المدرسة بهذا الخصوص، تطرح عملياً في جميع المجتمعات، ويجب طرحها بالذات امام المدرسة التي تعمل في مجتمع محافظ جماعي من جهة، ومنكشفة لمجتمع غربي منفتح ذي توجه فرداني له خصائصه الجماعية من جهة اخرى. حيال معضلة التربية على القيم والاسئلة التي تعقبها، تقف المدرسة العربية امام احدى الامكانيتين:

الاولى: ان على المدرسة أن تواجه التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الملحة، بحيث لا يجوز لها الوقوف جانباً جراء مثل هذه التغييرات، بل يجب عليها التعامل معها من خلال سياسة تربوية معتمدة قاصدة هادفة. وفي مثل هذه الحالة على المدرسة ان تعطي الاجابة على اسئلة وقضايا مفصلية ذات بعد قيمي، والتي لا بد لها الا ان تظهر كنتيجة للتغيرات حتى لو لم تتعامل معها المدرسة بشكل واضح وجلي.

اما الامكانية الثانية: فهي عدم المواجهة بشكل مباشر او غير مباشر لمثل هذه التغيرات، واختيار أسلوب عدم التطرق وعدم التعامل وعدم معالجة الاسئلة والقضايا القيمية، والاكتفاء باستمرار اتباع سياسة تربوية تعليمية ترتكز على الجانب التحصيلي التعليمي الذي لا نقاش ولا اعتراض عليه، ولا تدخل المدرسة والعاملين بها دوامة القيم والمثل العليا التي من المفضل اتباعها.

إن اختيار المدرسة للاتجاه الثاني، يلقى الدعم من الفرضية الداعية الى ان للمعلم في الجانب التحصيلي صلاحية مهنية تفوق تلك الصلاحية للمشاركين والمتدخلين في العملية التربوية (الاهالي والطلبة). يجدر بنا هنا ان نقول وبشكل واضح: انه لا يمكن اختيار الجانب التحصيلي العلمي دون الفصل في قضايا ذات بعد قيمي. ربما كان من الممكن تأجيل معالجة القضايا القيمية، لكنه من غير الممكن الانفصال نهائياً عن الجانبين. ومن يقوم بذلك انما يقوم بعمل مصطنع غير طبيعي، مؤجلاً الصراع بين الجانبين الى ما بعد حين. كما أن عملية الفصل بين الجانبين متعمدة أو بدون قصد، قد تؤدي الى فقدان المدرسة دورها الريادي والمركزي، خاصة في عصر يتميز بالكم الهائل من المعلومات، الامر الذي يمكن الحصول عليها بوسائل اخرى ومن مصادر عدة، وليس فقط من المؤسسة المدرسية. إن مثل هذه المعلومات اصبحت ملكاً للجميع، وهي ليست بحكر على المؤسسة التربوية، فهنالك الكثير من الاطر والمؤسسات التي تنافسها بهذا الاطار. ومع ذلك، هنالك امكانية للدمج ما بين التحصيل

من جهة وما بين تطوير قدرات التفكير النقدي وفق اسلوب تدريس يعتمد الموضوعية، بحيث يكون الاسلوب ذاته هو نفسه بمثابة موضوع بحد ذاته.

اذاً، لماذا تنتهج المدرسة العربية سياسة تربوية، تتمثل بالسياسة التربوية الرامية الى التركيز والتشديد على الجانب التحصيلي؟ وما هو الواقع المميز للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، الذي يدفع المدرسة العربية لانتهاج مثل هذه السياسة؟ هل ذلك بسبب الازمة القيمية في المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل برمته؟ وذلك نتيجة للانكشاف الاجتماعي- الثقافي المتسارع مع الطرف الاخر، ام ان هذه الازمة القيمية على الصعيد الاجتماعي ما هي الا عامل واحد من ضمن عوامل عديدة اخرى تؤثر على المجتمع؟ ثم ما الذي يمكن عمله رغم كل القضايا والمعضلات، حتى تواجه المدرسة العربية وتعالج الجانب القيمي في اطار وضمن عملها ووظيفتها؟

على جميع هذه الاسئلة سيحاول هذا المقال الاجابة، مع علمنا ان مثل هذه الاجابات ليست بالسهلة البسيطة.

المبنى الاجتماعي-الثقافي، المدرسة والقيم

يؤثر المبنى الاجتماعي العام لاي مجتمع كان، ويحدد مسار وأنماط ومضمون فعاليات ألاطر الاجتماعية الفاعلة في المجتمع. كما انه يؤثر كذلك على المضامين وصيرورة العمل في مثل هذه الاطر الاجتماعية، و المدرسة كإطار وتنظيم اجتماعي، تؤثر وتتأثر من الاطر والانظمة الاخرى، اذ لا يمكن عزل والغاء مثل هذا التأثير المتبادل.

تقدم الاطر الاجتماعية المختلفة خدمات جماهيرية تخص عمل الاطار الذي وجد من اجله اصلاً، وفي الوقت نفسه لا بد من وجود محور عام يعمل على التنسيق بين هذه الاطر مجتمعة. إن وجود مثل هذا المحور العام المنسق، لا يعني وجوده المجرد، انما وجوده بطبيعة الحال بين الفعاليات الاجتماعية المختلفة (البعض قد يسمي ذلك الثقافة التنظيمية) اي وجود قاسم مشترك بين فعاليات الانظمة المختلفة.

يتمثل مفهوم المبنى الاجتماعي-الثقافي في سياق نقاشنا، في المنظومة القيمية التي تبلورت من هذا المبنى. هذه المنظومة القيمية، ما هي الا تعبيرٌ وانعكاسٌ لمبنى اجتماعي- ثقافي، قد مارس الانسان به تجارب مختلفة، وذلك لان هوية الانسان (على جميع اشكالها) تتبلور من خلال العلاقات المتبادلة ما بين الفرد في مرحلة البلوغ وما بين مجتمعه (بكل ما يحمله هذا المجتمع من قيم).

اي ان الهوية تتبلور وتتطور بواقع اجتماعي- ثقافي (فلوم، ١٩٩٥)، كما ان وكلاء التنشئة الاجتماعية هم المسؤولين عن نقل المبنى الاجتماعي- الثقافي من المستوى العام (الجماعي) الى المستوى الخاص (الفردي). وعليه، فان مركبات الهوية تعكس الى حد كبير مركبات المبنى الاجتماعي- الثقافي الجماعي. يوضح فلوم-(المصدر السابق) ويقف على مركبات الهوية، ويقول:

انها ايديولوجية - اجتماعية- سياسية - دينية. الانتماء لاطار اجتماعي، ينعكس على مهارات وقدرات الانسان، كما ينعكس على فهم ذاته، بما في ذلك الاعمال الترفيهية التي يقوم بها.

للمدرسة اهمية قصوى كاطار اجتماعي، حيث تكمن هذه الاهمية من خلال قدرتها على تحديد شخصية وكينونة الجيل القادم. لقد اشرنا سابقاً إلى مشاركة أطر اجتماعية اخرى غير الاطار التربوي النظامي (المدرسة) في العملية التربوية. مثل: النوادي، حركات الشبيبة، وسائل الاعلام على اختلافها. الا ان مثل هذه الاطر غالباً ما نجدها في مجتمع ديمقراطي ومنفتح قادرٍ على استيعاب هذه الاطر. تجدر الاشارة انه وبالاضافة لهذه الاطر، هنالك اهمية خاصة لاطار الاسرة من الناحية التربوية، ورغم اهمية مساهمة الاسرة ومركزيتها في العملية التربوية، فالنقاش في هذا البحث يدور ويتركز حول وظيفة المدرسة في هذه العملية.

يقضي الاولاد وابناء الشبيبة (الاحداث)، لكونهم طلاباً، جزءا كبيراً من وقتهم في اطار المدرسة، لذا فان لوظيفة الطالب (دور الطالب في هذه المرحلة) اهمية مركزية في حياته. وهكذا نجد أن للمدرسة تأثيرا كبيرا على حياة الافراد اثناء كونهم طلاباً، فهي تؤثر على مفاهيمهم، أرائهم ومكانتهم. وهكذا تتحول المدرسة الى شريك مركزي في تحديد التوجه المستقبلي للاجيال القادمة. ان مرحلة عملية بناء التوجه المستقبلي للانسان الذي ما زال في طور التنشئة الاجتماعية، تبلور بجيل الشباب (خطاب، ١٩٩٨)، حيث ان الشاب والشابة يبدءان في صقل وتحديد اتجاهاتهم المستقبلية في مواضيع حياتية مختلفة. في مثل هذا الجيل، يصل الانسان الى وجدانية بكل ما له علاقة بخصوصيته وميزاته، وكذلك الى قصده ومساره المستقبلي، فهو يطور التزامه لتوجهاته الجنسية، والى رأيه ونظرته الايديولوجية من الناحية الاجتماعية- السياسية- الدينية، والى قناعته والقيم المترتبة عليها، والى علاقاته مع اترابه، والى انماط حياته المفضلة لديه، والى التوجهات المهنية وكذلك الى كيفية قضاء وقت الفراغ (فلدمان،١٩٩٥؛ فلوم،١٩٩٥؛ صوريئيل،١٩٩٠؛ شولمان،١٩٩٥؛ Marcia ، ١٩٨).

يسمع احياناً نقدٌ موجهٌ من طرف الاهالي نحو المدرسة، بان الاخيرة لا تغرس في الجيل الجديد مبادىء وتاريخ الحضارة الاسلامية والثقافة العربية. أن مثل هذا النقد وان ظهر، ليس شديداً يمكن من جرائه احداث تغيرٍ جوهريٍ في العمل المدرسي ارضاء لرغبة الاهالي، مثل هذا النقد يختفي بسرعة مثلما ظهر بسرعة، وبدلاً منه يبرز النقد الشديد في حالة فشل المدرسة في الجانب التحصيلي. في مثل هذه الحالة لا تستطيع المدرسة تجاهل الفشل التحصيلي، بل تتعامل معه بشكل جدي.

ان القيم المشدد عليها في المدرسة العربية هي قيم عامة، شمولية ومطلقة بشكل عام، مثل: الصدق والعدل، والمساواة الاجتماعية. أن مفهوم هذه القيم مهم عند الطالب، كمثل يجب ان يصبو اليه، لكنها ليست قابله للتحقيق بشكل مطلق. ان اسلوب تزويد هذه القيم العامة والشمولية، تكون عادة وبشكل عام بواسطة الموعظة من طرف المعلم والذي غالباً ما ينقلها باسلوب تقليدي متبع في المدرسة العربية كأحد اساليب التدريس المتبعة. كما ويلاحظ ان المعلم عندما يتعامل مع التحصيل الدراسي هو بنفسه، لا يقوم بذلك من خلال المساواة والصدق الذي دعا لهما ووعظ بهما طلابه.

يوضح خطاب (١٩٩٨) في بحثه، على ان تحديد التوجه المستقبلي، متعلق بالادراك او الدراية للواقع، حيث يتم تذويت هذا الواقع الموضوعي وفق ادراكنا ودرايتنا. وفيما هو متعلق بالتوجهات المستقبلية، وذلك بناء على معالجته لمعطيات ومعلومات حصل عليها–في الماضي، وعلى–ظواهر وتجارب انية التقى بها من خلال الاحتكاك مع المبنى الاجتماعي– الثقافي الموجود.

للمبنى الاجتماعي– الثقافي الذي يعيش به الطفل او البالغ، والذي مر به بتجارب وخبرات،الاثر البالغ وربما الفاصل بين العوامل التي تؤثر على تحديد وصقل الهوية (في كافة جوانبها). ان التاثير للمبنى الاجتماعي– الثقافي يتم من خلال وكلاء التربية المختلفين، والتي ليست بالضروره متشابهة لا من ناحية فعالياتها التي تقوم بها، ولا من ناحية المضامين التي تحاول نقلها او الاشارات التي ترسلها، كما انه ليس من الضروري ان تكون بالقوة نفسها في مدى تأثيرها.

إن غالبية هذه الاطر متأثرة اصلاً بالمبنى الاجتماعي– الثقافي، كما انه هو الذي اتاح لها العمل شريطة ان لا يتنافى هذا العمل مع المبنى القائم. فالمبنى الاجتماعي يحاول بقدر الامكان ابقاء الوضع كما هو عليه وعدم اللجوء الى التغيير.

قد تكون الوظائف التي تقوم بها متشابهة في كافة المجتمعات، ولكن الاختلاف في المبنى الاجتماعي الثقافي، هو الذي يؤدي الى الاختلاف في الوظيفة وماهية التأثير من ناحية المضامين والقوة، ووفقا لهذا الاختلاف يكون التمايز بين المجتمعات.

إن فهم طبيعة التمايز والاختلاف لاشكال المباني الاجتماعية، عرفت على يد علماء الاجتماع التنظيميين كاساس لفهم طبيعة المجتمع المعاصر.

العربية والتوجه التحصيلي

لقد وقف أدار(١٩٧٦) على التمييز بين الوظيفتين الرئيسيتين للمدرسة، وهما التعليم والتربية. حسب هذا التعريف فأن عملية التعليم تعني اكساب مجالات معرفة مختلفة والتدريب على المهارات، اما التربية انما تتعامل مع السلوكيات، آراء ومواقف، في المجال الخلقي، الشخصي، والاجتماعي، والقومي، والمدني والديني. وجميعها تحكمها القيم.

رغم وجود هذا التمييز بين الوظيفتين، الا انه لا يمكن الفصل بينهما بشكل تام. ربما استطاعت المدرسة تفضيل عملية او وظيفة واحدة على الاخرى، وذلك وفق السياسة التي حددتها لنفسها. الا انها لا تستطيع بأي شكل من الاشكال الغاء او تجاهل الوظيفة الثانية نهائياً.

اذا استعملنا هذا التمييز بين الوظيفتين، فاننا نستطيع الوصول الى استنتاج مفاده ان المدرسة العربية تفضل التعليم على التربية، يمكن الوصول الى هذا الاستنتاج من خلال فحص ومراقبة التركيز في الفعاليات المختلفة التي تقوم بها المدرسة.

يدعي باشي واخرون (١٩٨١) ان مركزية مادة التدريس، هي احدى الميزات للمدرسة العربية، كما ويقول ايضاً (المصدر نفسه) أن الفعاليات التعليمية تعتبر الفعاليات شبه الوحيدة التي تقوم بها المدرسة العربية. لهذا الرأي شريك اخر وهو حيدر(١٩٨١)، الذي يدعي ان العامل السائد الذي يحدد مدى نجاح المدرسة العربية هو وراء رضى الطلاب من التحصيل الدراسي المدرسي.

هذا الادعاء كان صحيحاً قبل عشرين سنة، وما زال قائماً في واقع مدارسنا الى يومنا هذا. ومع ذلك، لا يمكن تجاهل وجود مدارس عربية واكبت عملية التغيير في عملها التربوي، وتبعا لذلك حصل تغير في مضمون وشكل عملها التربوي. ان مثل هذه المدارس التي واكبت التغيير في عملها التربوي، حصل فيها التغير في جوانب محددة بشكل تراكمي، وليس تغيراً جوهرياً من الدرجة الاولى (سوف نقف على هذا لاحقاً). اذاً: فالادعاء الذي جاء في المقدمة حول تفضيل المدرسة للعملية التعليمية على العملية التربوية، هو ادعاء صحيح، ولو كان هذا الادعاء من باب ان المدرسة لا تجمع في سياسة عملها ما بين التركيز على الجانبين معاً (التعليم والتربية للقيم).

ان القيم المشدد عليها في المدرسة العربية هي قيم عامة، شمولية ومطلقة بشكل عام، مثل: الصدق والعدل، والمساواة الاجتماعية. أن مفهوم هذه القيم مهم عند الطالب، كمثل يجب ان يصبو اليه، لكنها

ليست قابله للتحقيق بشكل مطلق. ان اسلوب تزويد هذه القيم العامة والشمولية، تكون عادة وبشكل عام بواسطة الموعظة من طرف المعلم والذي غالباً ما ينقلها باسلوب تقليدي متبع في المدرسة العربية كأحد اساليب التدريس المتبعة. كما ويلاحظ ان المعلم عندما يتعامل مع التحصيل الدراسي هو بنفسه، لا يقوم بذلك من خلال المساواة والصدق الذي دعا لهما ووعظ بهما طلابه. أن عدم اتباع المساواة من طرف المعلم بتأكيده على اساليب تدريس متبعة، تلائم الطلاب الذين نجاحهم منوط بعوامل خارجية وغير محددة من جانب المدرسة، كالقدرة العقلية العالية وبيئة اجتماعية أسرية داعمة. ولا يركز على اتباع اساليب تدريس بديلة تلائم طلاباً اخرين. فهذا الامر بعينه يعني عدم المساواة، لأنه يؤدي الى اهمال اولئك الطلاب المستصعبين الذين هم وبالذات بحاجة الى عوامل متعلقة بالمدرسة لانجاحهم.

تحاول المدرسه بشكل عام الاستجابة لطموحات وتوقعات الاهالي (احياناً تقوم المدرسة بتوجيه الاهالي حسب ما تريده هي). واحياناً تقوم المدرسة بعملها وفق ما تراه مناسباً ومريحاً لها، وذلك باسم الاهالي. فالمدرسة تفضل التوجه التحصيلي على التوجه القيمي التربوي في عملها، وذلك بناء على القاعدة الداعية؛ ان المؤسسة التربوية هي عبارة عن جهاز للحراك الاجتماعي- الاقتصادي على مستوى الفرد والجماعة، وبالذات لأولئك الافراد والجماعات الموجودين في موقع هامشي من الناحية الاجتماعية في عصر مجتمع تحصيلي تنافسي. بمعنى ان المدرسة العربية تستجيب للضغوطات الاجتماعية والثقافية الخارجية، كاستجابتها لتلك الضغوطات التي تميز المجتمع التحصيلي التنافسي. وهكذا فالمدرسة تغير من اساليب تدريس متبعة في مضامين وماهية عملها المحافظ من ناحية الاهداف (اهداف تحصيلية)، ومن جهة اخرى لا يحدث التغير في الطابع المحافظ لعملها الذي يعتمد على اساليب تدريس متبعة.

التوجه التحصيلي اذاً، ما هو الا نتاج موجه من طرف المدرسة، والذي يأتي بتوافق مع الطموحات المعلنة او غير الظاهرة للاهالي، والذين يرون بالعملية التعليمية رافعة للحراك الاجتماعي الاقتصادي لابنائهم.

يسمع احياناً نقدٌ موجهٌ من طرف الاهالي نحو المدرسة، بان الاخيرة لا تغرس في الجيل الجديد مبادىء وتاريخ الحضارة الاسلامية والثقافة العربية. أن مثل هذا النقد وان ظهر، ليس شديداً يمكن من جرائه احداث تغيرٍ جوهريٍ في العمل المدرسي ارضاء لرغبة الاهالي، مثل هذا النقد يختفي بسرعة مثلما ظهر بسرعة، وبدلاً منه يبرز النقد الشديد في حالة فشل المدرسة في الجانب التحصيلي. في مثل هذه الحالة لا تستطيع المدرسة تجاهل الفشل التحصيلي، بل تتعامل معه بشكل جدي.

ويطرح السؤال: لماذا تستجيب المدرسة لمطلب الاهالي اذا كان في المجال التحصيلي، بينما لا تستجيب لمطلب البعض اذا كان متعلقاً بالقيم؟.

هل يكمن السبب بان توجه المدرسة في عملها التربوي يشتق من التوجه الاجتماعي الذي يعتبر اليوم تحصيلياً وتنافسياً، ولذا ينظر الى المدرسة من طرف الاهالي على انها رافعة للنجاح والتقدم المهني والاجتماعي للابناء؟ ام ان السبب يكمن بأن مطلب الاهالي في المجال التحصيلي يتوافق مع روح ومضمون فعاليات المدرسة اصلاً؟.

هل هذا هو السبب حقاً؟ ام ان الاهالي يدركون انه ليس بمقدور المدرسة الوصول الى هدف ترسيخ قيم مثالية عامة، او قيم ذات خصوصية اجتماعية وثقافية، حتى لو ارادت ذلك؟ وذلك لانها لا تستطيع الصمود في التنافس مع الاطر الاجتماعية الاخرى الاقوى منها اليوم (مثل وسائل الاعلام والانترنت...)؟ هل قيام المدرسة بالتنازل عن التربية على القيم، يعني انها تنازلت عن احد ادوارها الاجتماعية؟ ام انها بهذا اختارت ان تسلك مسلك التخصصية بما هي جديرة للقيام به، كونها تدرك الواقع الذي تعمل من خلاله؟

إن مستوى التوقعات المجتمعية المنخفضة، مصدرها على ما يبدو ناتجٌ من تقدير سلبي لكل ما هو متعلق باحتمالات التقدم الاجتماعي بواسطة التربية والتعليم، كل ذلك على خلفية المكانة السياسية والاجتماعية - الاقتصادية المتدنية للعرب داخل الدولة. اذ ان سياسة الحكومات المتعاقبة في اسرائيل منذ قيام الدولة وحتى اليوم، لم تعمل على مساواة الموارد ما بين جهازي التعليم في البلاد، رغم خضوع الجهازين للاطار التنظيمي والتربوي نفسه من الناحية الادارية.

مما لا شك فيه ان مستوى التطلعات والتوقعات لدى الأهل، له الاثر البالغ على المحفزات للتوجه التحصيلي لدى الابناء، ورغم وجود مثل هذه المحفزات، لا يوجد اي شيء يكفل نجاح مثل هذا التوجه، ويضمن تحقيقه بما يتماشى مع تطلعات وتوقعات الاهل. لان تحقيق التطلعات والتوقعات متعلق بعوامل عدة، فرغم وجود تطلعات وتوقعات عالية نسبياً، بما هو متعلق بالمستوى التحصيلي للطلاب العرب، الا انها تبقى محدودة ومقتصرة داخل المجتمع العربي فقط، وليس على المستوى العام والشمولي. فمن جهة نرى أن الجهاز يقوم بفحص ذاته بناء على المرحلة الزمنية، وليس مقارنة مع الجهاز التعليمي الاسرائيلي العام. ومن جهة ثانية نرى ان امكانيات تحقيق النجاح على المستوى العام الشمولي محدودة (سموحة ١٩٩٦). ان مثل هذا الامر الذي اشرنا اليه، (التوقعات والتطلعات داخل المجتمع العربي) يؤدي بالضرورة الى التقليل من مستوى التطلعات والتوقعات. فنستدل من خلال النظر الى المعطيات الاحصائية المقارنة بين جهاز التعليم العربي والعبري على وجود فجوات ثقافية تحصيلية كبيرة بينهما (التحصيل في البغروت، التحصيل في الدراسات العليا، الخ..).

يعود تفسير هذه الفجوات لسببين رئيسيين – (ليس هنا المجال للتوسع بهما نكتفي فقط بالاشارة لهذة الاسباب باختصار شديد):

١. نقاط الانطلاق بين الجهازين غير متساوية، والسياسة التربوية المعمول بها فعلياً، لا توجه نحو تقليص الفجوات بينهما. المثال الواضح الصارخ هي الموارد الضئيلة التي تقف الى جانب جهاز التعليم العربي (على العلاقة بين الاستثمار والنتاج، انظر ابو عصبة ١٩٩٧؛ تقرير لجنة متابعة قضا يا التعليم العربي،١٩٩٨؛ لافي، ١٩٩٧).

٢. مستوى التوقعات المنخفض من قبل المعلمين والاهالي والطلاب انفسهم. حسب راي سفرسكي (١٩٩١) أن مستوى التوقعات المجتمعية المنخفضة، مصدرها على ما يبدو ناتجٌ من تقدير سلبي لكل ما هو متعلق باحتمالات التقدم الاجتماعي بواسطة التربية والتعليم، كل ذلك على خلفية المكانة السياسية والاجتماعية – الاقتصادية المتدنية للعرب داخل الدولة. اذ ان سياسة الحكومات المتعاقبة في اسرائيل منذ قيام الدولة وحتى اليوم، لم تعمل على مساواة الموارد ما بين جهازي التعليم في البلاد، رغم خضوع الجهازين للاطار التنظيمي والتربوي نفسه من الناحية الادارية. إن مكانة المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد، والموقف السياسي منه تجاه الحكومات من شأنه منح الاساس لتوقعات منخفضة من قبل الاهالي.

وهنا يمكن القول، إن وضع جهاز التعليم العربي ليس بالبعيد عن واقع المجالات الاجتماعية الاخرى للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل. يتحدث ادلر(١٩٩٨) في سياق أوسع عن وضع السكان العرب في اسرائيل، ويقول:

«العرب في اسرائيل يمثلون طبقة (كاستا) متدنية، وذلك لانه وحسب أي معيار كان، فان وضع العرب سيءٌ (بالمعدل) بالمقارنة مع وضع اليهود. يتطرق ادلر (المصدر السابق) الى المجالات التالية للمقارنة ما بين المجتمعين: نسبة وفيات الاطفال، الدخل للفرد، ازدحام السكان، الوزن السياسي، المستوى الثقافي الخ».

المدرسة العربية والمحيط

يعاني جهاز التعليم العربي من المستوى التحصيلي المتدني مقارنةً بجهاز التعليم العبري. ومع ذلك فان احدى المعضلات الاساسية التي تقف حجر عثرة امامه فقدان الرسالة الواضحة للهدف المجتمعي والجماهيري للعمل التربوي، فما زالت المدرسة العربية الى الآن تقوم بوظيفة اداة لنقل معرفة عامة متساوية للكل وليس كجزء من مجتمع تعمل على تحقيق اهداف جماعية قومية واجتماعية وثقافية وطبقية ودينية، ان جهاز تربية وتعليم ليس جزءاً من نسيج جماهيري ولا يستمد اهدافه من هذا النسيج ويقويه، فهو يفتقد الى بنية جماهيرية يعتمد عليها، من هنا يمكن اعتبارها بمفهوم معين على انها منزوعة من واقع اجتماعي وجماهيري يحيط بها. حيث ان العملية التربوية لا يمكن ان تعمل وتدار من فراغ . على المدرسة ان تكسب قيماً وانماطاً سلوكية تتلائم مع المجتمع كما هو فعلاً، وليس كما تريد له ان يكون. ان الولد والشاب ينموان ويستمران في النمو في بيئتهم الطبيعية.

لا تستطيع المدرسة ولا تملك الحق في فصل ذاتها عن بيئة تعمل بها، او ان تبقى غير آبهةٍ لما يحدث في محيطها. ان المدرسة العربية في اسرائيل، غير قادرة ولا تملك الحق في تركيز مجهودها وطاقاتها باتجاه التحصيل والتعليم فقط، دون ان يكون توجهها نحو بلورة شخصية كاملة لطلابها، تلك الشخصية الملزمة بملاءمة نفسها مع المحيط الطبيعي للمربي، حتى يصل صاحب الشخصية الى ما يسمى بالشعور بالتماس او بشكل أدق الى القدرة الاجتماعية.

اما اذا استمر النهج في تجاهل الجانب القيمي لخلق شخصية كاملة متكاملة ومتماسكة، والتركيز على الجانب التحصيلي مده طويلة، فقد يؤدي ذلك الى احد احتمالين:

١. فصل الاطار التربوي الرسمي من دائرة التأثير على بلورة هوية الجيل القادم من الناحية الاجتماعية وفي التأثير في تحديد المنظومة القيمية.

٢. عدم الرغبة لدى الطالب للمشاركة الاجتماعية، اي عدم الشعور بالانتماء للمجموعة. في مثل هذه الحالة تتحول الى افراد لا يوجد بينهم الحد الادنى من التكتل الجماعي.

لهذين الاحتمالين نتائج وتأثيرات كبيرة على مستقبل الطالب من جهة، وعلى المجموعة برمتها من جهة ثانية. ربما يمكن تقبّل مفهوم «الارتباط الضعيف» ما بين المدرسة ومحيطها، قبول هذا يعتمد على الادعاء ان للمدرسة اهدافاً مختلفة عن الاطر الاجتماعية الاخرى. لكن في كل الاحوال لا يمكن قبول «الانفصال التام» ما بين المدرسة ومحيطها، لأن حالة الانفصال يقود الى الاغتراب، وحتى الى الصراع ما بين المدرسة ومحيطها على المدى البعيد. بما ان المسؤولين عن الجهاز يعملون بالبداهة، وبسبب عدم الرضى الجماهيري من اداء ونتاج جهاز التربية والتعليم العربي، فقد عمل هؤلاء المسؤولون كثيراً لاقامة لجان مختلفة، غايتها فحص اهداف التعليم العربي منذ قيام الدولة حتى اليوم،(حول عمل هذه اللجان وتوصياتها انظر، ابو عصبة،١٩٩٧). ان كل المحاولات لاقامة هذه اللجان لم تفد في تحسين عمل الجهاز ونتائجه التحصيلية فقط، انما لم تنجح ايضاً في صياغة واضحة لاهداف تربوية جماعية لطلاب

المدارس العربية. السياسات الرسمية التي توجه عمل هذه اللجان المختلفة، تتجاهل الجانب القومي وحتى الديني للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، وبدلا من ذلك تهتم بالتماثل للثقافة العربية في مفهومها المبسط فقط. اذ انها تركز على احداث، لها بعد تاريخي، دون اي ارتباط أو علاقة مع الجماعة في الحاضر. مع مرور الزمن وبسبب الاهداف المعمول وفقها، تكوّن وضعٌ اصبح الطلاب العرب فيه بحاجة لمركز تماثلي جماعي، الذي هو ابعد واعمق من ثقافة عربية محلية تدرس في مناهج التعليم بشكل مختصر. ان النقص في مرفأ تماثلي قومي وديني في مناهج التدريس كنتيجة لسياسة وزارة المعارف من جهة، والنقص في مبادرة محلية على مستوى المدرسة من جهة اخرى، يؤدي فيما يؤدي، الى تكثيف عمل المدرسة اكثر فاكثر في الجانب التحصيلي التعليمي، الذي يعتمد على المعرفة الموضوعية الخالصة، كما يظهر ذلك في مناهج التدريس. ان السير في الاتجاه التحصيلي هو محض واقع تعمل معه المدرسة العربية. ان العمل مع القيم الجماعية والقومية والدينية، يعتبر من قبل المسؤولين عن الجهاز مؤشراً سلبياً وحتى كتعبيرٍ يشير الى التطرف والانشقاق عن الدولة الواحدة. ولكن بالمقابل، لدى المعلمين العرب، احساس بانهم يلاحقون ويقعون تحت مراقبة مستمرة من طرف السلطة. بل واكثر من ذلك، حيث يعتبر المفتشون والمدراء احياناً كممثلين للسلطة وكأداة مراقبة لها اثرها في مثل هذه الحالة، لا يوجد في مناهج التدريس تعامل كافٍ وجدي للتربية لقيم قومية ودينية (التي تعتبر مصدراً حضارياً) ومن جهة ثانية فان المعلمين لا يسارعون في التعامل مع هذه المواضيع، خوفا من الاساءة لهم من قبل المسؤولين عنهم بصورة مباشرة او غير مباشرة.

يطرح مجرد العلاقات التبادلية المكثفة للجمهور العربي مع جمهور آخر ذي توجه غربي معاصر صناعي، التهديد والتحدي امام المجتمع العربي (على الاقل لاجزاء معينة في هذا المجتمع). هذا التحدي والتهديد، يتمثل بعملية انتقال اجتماعي، يلزم بدوره بوجود تنشئة اجتماعية مجددة، ليس فقط لدى النشيء الجديد وإنما لدى البالغين ايضاً.

لو حكمنا على الامر حسب المؤشرات الخارجية، يمكننا القول: انه في السنوات الاخيرة يظهر توجه نحو العصرنة والحداثة لدى اجزاء واسعة من المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل. لكن الى جانب عملية العصرنة والحداثة نرى مميزات ظاهرة وواضحة لثقافة تقليدية. اي ان هنالك وضعاً من الاستقطاب آخذاً بالازدياد داخل هذا المجتمع.

الظاهرة المثيرة في سياق المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، هي ان عملية العصرنة ما زالت محصورة بالمستوى الفردي، واقل منه على المستوى الجماعي. من هنا يمكن الاستدلال على وجود نمطين حياتيين يعيشان جنباً الى جنب: من جهة واحدة فان العملية الفردية آخذة بالتطور بشكل متسارع، على مستوى الفرد. بينما على مستوى الجماعة هنالك محافظة على التقليدية من جهة اخرى. ومع ذلك، يصعب علينا القول: إن مثل هذا الوضع، الذي يشير الى عدم التجانس بين الفرد والجماعة سوف يستمر بقاؤه ما دامت عملية العصرنة آخذة بالازدياد على مستوى حياة الفرد. في ظل هذا الوضع، هنالك عدم وضوح وعدم يقين بما يتعلق بالسؤال: أية جماعة تتكون كجزءٍ من عملية العصرنة ونتيجة لها؟ هل الاتجاه هو نحو الدمج الكامل للجماعة العربية في الجماعة الاسرائيلية؟ ام ان هذا الدمج هو دمج جزئي وانتقائي بحيث تكون هناك ازدواجية ثقافية؟ او اننا نسير نحو مجتمع عربي فلسطيني داخل دولة اسرائيل ذي خط قومي معاصر يستمتع من الاستقلالية بهذا الشكل او ذاك؟ وهل يمكن لمثل هذه الحالات –المشار اليها– التوجه نحو مجتمع مدني متطور؟ لا يمكن الاجابة على مثل هذة الاسئلة بمعزل عن الواقع السياسي والمكانة المدنية للمواطنين العرب في اسرائيل.

للعرب في الدولة حقوق مدنية وسياسية من جهة، ومن جهة ثانية ليسو شركاء كاملين في المجموعة الاسرائيلية، كما انهم خارج الوفاق الصهيوني اليهودي (هكذا تنظر اليهم الاغلبية وهكذا يرون انفسهم). بالرغم من فصل جهاز التربية والتعليم العربي عن العبري، فان مجتمع الاغلبية اليهودي لا يمكّن العرب من خلق كينونة لهوية ذاتية. ان المركّب الاساسي في كل عملية عصرنة، هو بناء جماعة عصرية جديدة، ولكن في كل ما يتعلق بعملية العصرنة للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل نجد فراغاً معيناً كان من الجدير به تأسيس جماعة ليبرالية او قومية. لا يمكن فصل عملية العصرنة في المجتمع عن عوامل وقوى مختلفة اخرى محددة وموجهة لشكله المستقبلي. في ظل الواقع الاسرائيلي فان القوة والسيطرة موجودة في قبضة مجتمع الاغلبية اليهودي. تلك الاغلبية التي تعمل على منع امكانية تشكيل كامل لانتماء اجتماعي جديد للأقلية العربية الفلسطينية. ان لهذه العملية المذكورة، انعكاسات على جميع مناحي حياة المجتمع العربي، كما لها انعكاسات على العملية التربوية باشكال مختلفة، لكون وظيفة أي جهاز تربية وتعليم، الاهتمام بتنشئة اجتماعية للاولاد والشباب.

تشير نتائج مراقبة المبنى التنظيمي للمدرسة العربية من جهة، ومراقبة مضامين واساليب التدريس من جهة ثانية، الى عدم قدرة المدرسة العربية على مواجهة تحديات التغيير الاجتماعي والثقافي التي يقف امامها، في الظروف الراهنة.

ان منح انتماء اجتماعي متجدد، الى جانب منح فرصة وامكانية صقل وتعزيز الهوية المواكبة لهذا الانتماء، ما هو الا مركب اساسي للعملية التربوية. كما أن تكوين الهوية الجماعية للطّالب هي العامل المساهم جداً لمنح تماسك ومنطق داخلي للعملية التربوية لكل مركباتها. فهو يمنح عقلانية لمضامين التعليم، وكذلك للاسلوب الذي يتم التعليم بواسطته.

للعرب في الدولة حقوق مدنية وسياسية من جهة، ومن جهة ثانية ليسو شركاء كاملين في المجموعة الاسرائيلية، كما انهم خارج الوفاق الصهيوني اليهودي (هكذا تنظر اليهم الاغلبية وهكذا يرون انفسهم). بالرغم من فصل جهاز التربية والتعليم العربي عن العبري، فان مجتمع الاغلبية اليهودي لا يمكّن العرب من خلق كينونة لهوية ذاتية. ان المركّب الاساسي في كل عملية عصرنة، هو بناء جماعة عصرية جديدة، ولكن في كل ما يتعلق بعملية العصرنة للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل نجد فراغاً معيناً كان من الجدير به تأسيس جماعة ليبرالية او قومية.

نتيجة لوجود ميزات خاصة لعملية المعاصرة هنالك فراغ بما يتعلق بالانتماء الاجتماعي والهوية المواكبة له. هذا الانتماء وهذه الهوية الآخذة بالتكون لا تبدو لنا بوضوح، وما هي المجموعة التي تتطور على ضوء هذا الانكشاف الاجتماعي والثقافي في ظل الواقع السياسي الذي يعيشه المجتمع العربي داخل الدولة الاسرائيلية؟

مع وجود توجه بما يتعلق بالتطور، والذي يطيب لبعض الباحثين تسميته «مجتمع في مرحلة الانتقال» حتى ولو كان هذا الوصف دقيقاً وصحيحاً فان مرحلة التغير هذه ستتوقف في نقطة معينة. التركيز في البحث ليس عنوان التغيير، بقدر ما هي عملية التغيير. فكل عملية تغيير من هذا القبيل لا بد من وجود فكر يواكبها. ان فقدان هذا الفكر اليوم على المستوى العام لا يعني بالضرورة عدم وجوده على المدى البعيد، ان على جهاز التربية والتعليم ذاته منح فكرٍ كهذا مفاده الانتماء الجماعي، والذي لا نستطيع ملاحظته او التنبؤ به.

أما على مستوى وزارة المعارف، هنالك الموقف الداعي لعدم التطرق لهذا السؤال في اهداف التعليم الرسمية، وفي مضامين التعليم. بينما التوجه المقبول والمتفق عليه لدى اوساط محددي السياسة التعليمية ومتخذي القرارات على المستوى الوزاري، هو التعامل مع الجماعة العربية الفلسطينية في اسرائيل في سياق الاطر التقليدية، دون استيضاح عميق متعلق بالهوية الجماعية (حول معضلة اهداف التعليم العربي في جهاز التعليم العربي، انظر صرصور، ١٩٨٥). ان مثل هذا التعامل مع الاقلية العربية الفلسطينية في اسرائيل لا يختلف عن باقي المجالات الاخرى المختلفة. لقد سبق وقلنا بأن التعامل الحكومي مع جهاز التعليم، مشتق من التعامل العام مع الجمهور العربي في البلاد.

عمل المدرسة العربية في مجتمع بمرحلة انتقالية

على خلفية انماط العصرنة المختلفة التي وقفنا عليها، فان التوتر الاجتماعي والثقافي الناجم عن المبنى الاجتماعي الجديد سيوجه بالضرورة نحو مؤسسات هذا المجتمع. على امل ان تقوم هذه المؤسسات بعملية توازن، وبتحديد شكل الاجهزة الاجتماعية والثقافية، ومن خلال الحصول على الحد الادنى من التكتل المعتمد في اساسه على انماط سلوكية مقبولة على غالبية الافراد في المجتمع. ان احدى هذه المؤسسات الاجتماعية الموجّه اليها هذا الامل هي المؤسسة التربوية وخاصّة النظامية منها (أي المدرسة).

حسب رأي لام (١٩٧٣)، فان للمدرسة في المجتمع المعاصر دوراً مركزياً اكثر من الدور الذي تقوم به في المجتمع التقليدي. وللتربية فيها اهمية كبرى كعامل اساسي لحراك اجتماعي، يتمثل بمكانة مهنية ومستوى دخل عالٍ، اضافة الى ذلك، كالتي يمر بها المجتمع العربي في اسرائيل. فللمدرسة اهمية قصوى وبالغة كأداة للتنشئة، خاصة في فترات الازمات.

المدرسة هي المكان الوحيد الذي يصل اليه جميع الاولاد وابناء الشبيبة من كل الشرائح الاجتماعية في المجتمع الواحد، وبها فقط يمكن تحديد منظومة قيمية واحدة وموحدة للجميع. فالمدرسة هي المكان الذي بواسطته يتم حل الخلافات بين الشرائح الاجتماعية المختلفة في فترات الازمات الاجتماعية، خاصة عندما ترافقها ازمات قيمية، كما يتم بها تحديد هوية جماعية متماسكة تعتمد على الفردية والجماعية التي بإمكانها التعايش معاً. تظهر الفردية من خلال اتاحة فرصة متساوية لجميع الطلاب لإظهار قدراتهم الذاتية، واعطاء الشرعية لاداء مواقف مختلفة ومتناقضة وللمشاركة في عملية اتخاذ القرارات على المستوى الشخصي والجماعي بوسائل ديمقراطية. اما الجماعية فتظهر في منهاج التدريس، وفي الفعاليات الموجهة نحو خلق هوية جماعية واحدة، اذا كان ذلك على المستوى القيمي، ام على مستوى المعيار الجماعي المشترك. أي خلق هوية ذاتية واحدة لجماعة رغم وجود اختلافات بين الشرائح المتباينة المركبة للمجموعة الام.

تشير نتائج مراقبة المبنى التنظيمي للمدرسة العربية من جهة، ومراقبة مضامين واساليب التدريس من جهة ثانية، الى عدم قدرة المدرسة العربية على مواجهة تحديات التغير الاجتماعي والثقافي التي يقف امامها، في الظروف الراهنة.

ويشير الامعان في المبنى التعليمي الذي يميز جهاز التربية والتعليم

العربي، على المستوى الاداري الاعلى وعلى مستوى الحقل، الى انّ هذا الجهاز يخضع للمراقبة المستمرة من قبل السلطات (انظر الحاج، ١٩٩٦) ووفقاً لهذة المراقبة تتخذ القرارات التربوية من قبل اطراف لا يمتون إلى التربية بصلة. وبالمقابل فان المبنى الاجتماعي للمدرسة امتداد، ومشتق، من المبنى الاجتماعي التقليدي (انظر ابو عصبة، ١٩٩٨) .

اما بما يتعلق بمضامين واساليب التدريس في جهاز التعليم العربي، فاننا نرى انه ومنذ اقامة دولة اسرائيل حتى اليوم طرأت عليه تغيرات طفيفة في هذا المضمار (غير جوهرية). من هنا لم يعط الجهاز الامكانية لأن يصبح بمثابة آليّة للتغيير الاجتماعي، بل يمكن القول أن هذا الجهاز قد تخلف كثيراً وراء دافعية التغيير التي اثرت على المبنى الاجتماعي والثقافي، حيث قامت مؤسسات جماهيرية اخرى بمواكبة وملاءمة مبناها مع المبنى الجديد، قبل ان تقوم المدرسة بذلك. هكذا، وكما اسلفنا فاننا لا نستطيع ان نلقي على المدرسة مسؤولية مهمة المحرك لعملية التغيير البنيويّة الذي يعتبر دون ادنى شك من اهم وظائف المؤسسة التربوية، فقد اصبحت المدرسة العربية في حالة تخلف اجتماعي وثقافي، اذا ما قورنت مع اطر اجتماعية اخرى في المجتمع. المدرسة العربية غير قادرة على التغيير السريع، ذلك التغيير الذي يواكب التغيرات الاجتماعية والثقافية التي تحدث فيه بشكل عام وتلك التي تحدث على مستوى الاسرة العربية بشكل خاص.

هنالك ادعاء عام مفاده: أن التغيير الاجتماعي له انعكاس على الجهاز التربوي، بحيث ان المجتمع العربي يعاني من صعوبتين: الاولى متعلقة بالمعضلات داخله، وذلك نتيجة للفجوات في مراحل عملية العصرنة والحداثة بين شرائح المجتمع المختلفة، بالاضافة للتوتر القائم بينها على خلفية الصراع بين المعاصرة والديمقراطية مقابل التقليدية وما ينتجه من فكر وسلوكيات. يؤدي وضع كهذا الى عدم تعامل المعلمين مع التربية على القيم، مخافة تعاملهم مع قضايا ومواضيع مختلف عليها، والتي تتطلب منهم احياناً البت والفصل فيها، خاصة عندما يتعلق الأمر بقضايا ومواضيع ايديولوجية ذات علاقة بالدين والديمقراطية.

اما الصعوبة الثانية، فمتعلقة بعلاقة ومكانة المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل مع المجتمع الاسرائيلي برمته، ان مثل هذه الصعوبات لا بد وان يكون لها تأثيرَ مباشرَ على العملية التربوية في المدرسة.

لا تستطيع المدرسة العربية البت والجزم في المضي قدماً في أي توجه تربوي. ان مصدر هذه المعضلات التي تقع المدرسة العربية تحت تأثيرها، متعلق باسئلة تربوية مهنية عليها مواجهتها، وقضايا مبدئية مفصلة: نحو ماذا؟ ولماذا وكيف نرى؟

بكلمات اخرى، على المدرسة العربية تحديد ماهية دورها ومكانتها التربوية والاجتماعية، إن كان ذلك على الصعيد المحلي الداخلي ام الخارجي. فعلى الصعيد المحلي، كيف يمكن القيام بالتنشئة التربوية وفق منظومة قيمية واحدة موحدة لشرائح اجتماعية مختلفة؟ بمعنى آخر: كيف يمكن للمدرسة العمل على توسيع هامش المعايير الاجتماعية الثقافية لضم الجميع داخلها؟ اما على الصعيد الخارجي: كيف يمكنها العمل على بناء فكرٍ لعلاقات تبادلية مع مجتمعات مغايرة، بحيث تأخذ ما يلائمها من هذه المجتمعات وترفض وتطرح جانباً ما هو غير ملائم لها؟

المدرسة العربية ومواضيع الساعة

يحاول المديرون والمعلمون العرب الامتناع (طالما كان الامر متعلقاً بهم) عن اجراء نقاش او حوار مع طلابهم، في مواضيع الساعة التي تشغل بال المواطن العادي بشكل عام، وحتى تلك المواضيع التي تعتبر جوهرية في حياة المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل. عندما يطلب من المعلمين القيام بذلك في مناسبة اجتماعية او سياسية معينة، فانهم يحاولون التهرب من القيام بذلك، واذا لم يبق امامهم اي خيار او بديل فسوف يقومون بذلك على جناح السرعة. اسقاطاً لواجب فُرِض عليهم.

ان التهرب من مناقشة ومحاورة قضايا الساعة، وخاصة تلك القضايا السياسية، ليس من قبيل الصدفة، انما هو تعبير عن مفهوم المدرسة العربية لذاتها والوظيفة التعليمية والتربوية التي تبنتها، بحيث تركزت هذه الوظيفة بالدرجة الاولى وبالاساس على اكساب المعرفة، دون محاولة تبني وظيفتها الطبيعية كمؤسسة تربوية، وظيفتها لا يقتصر حجم مهامها على اكساب المعلومات والمهارات المهنية فحسب، بل عليها التعامل مع القضايا التي تهم المجتمع العاملة من خلاله، والتي يجب عليها ان تقدم له الخدمة التربوية.

يفرّغ وضع كهذا، يتميز بتقليص مهام المدرسة، ويقتصر على كسب المعلومات والمهارات المهنية – حسب رأيي– المضمون التربوي من العمل المدرسي، ويلقي عليها مهمة واحدة فقط «سهلة» وهي مهمة التعليم المتمثل باكساب المعرفة. المهمة التعليمية هدف مهم بحد ذاته ولكنها ليست الهدف الوحيد الذي من أجله اقيمت كمؤسسة اجتماعية. ان قصر مجالات عمل المدرسة على الجانب التعليمي فقط، يحوّل المدرسين الى معلمين يحكمون انفسهم، ويحاكمون على يد مسؤوليهم، حسب مدى نجاحهم

في نقل المادة التدريسية لطلابهم، ومدى نجاح طلابهم في الامتحانات، وليس بحسب اكسابهم القيم لتلاميذهم ومدى سلوكهم وفق هذه القيم.

موقف وزارة المعارف من موضوع معالجة قضايا الساعة في اطار المدرسة، موقف واضح. فهي (على الاقل من الناحية الظاهرية والاعلامية) لا تفرق ما بين المدرسة العبرية والمدرسة العربية. هذا الموقف جاء اكثر من مرة في منشور المدير العام للوزارة، حيث انه وفي سنة ١٩٨٣ في منشور رقم م ج/٩ كتب: «على المربين تشجيع المحادثة حول مواضيع تشغل بال الشباب، وعليها ان تراعي اثناء النقاش والمحادثات وطرح الآراء الانصاف. وعليها اعطاء الفرصة للطالب للتعبير عن رأيه وتتيح له ان يسمع ويتعرف على آراء مختلفة واخرى متناقضة، كل ذلك دون فرض رأي المعلم عليهم». وفي سنة ١٩٨٨ في منشور خاص والصادر عن المدير العام لوزارة المعارف، كتب: «لا يمكن للمدرسة ان تقف موقف اللامبالاة، لاحداث تحدث في مثل هذه الايام من حولنا. ان من واجب المدرسة مساعدة المعلمين والتلاميذ في مواجهة هذه الاحداث، وذلك من خلال الاطلاع على الجوانب الاخلاقية والقانونية التي ترافقها».

اذا كانت هذه المواقف الرسمية للوزارة، فلماذا لا تقوم المدرسة العربية بالتعامل مع قضايا الساعة كتعاملها مع تلك التي تحدث على مستوى الدولة بشكل عام؟ ولماذا لا تتعامل على الاقل مع قضايا الساعة على مستوى جمهورها العربي خاصة؟ ثم لماذا يبدي المعلمون موقف اللامبالاة وعدم الاكتراث من الخوض في مثل هذه القضايا؟ ام ان وراء هذه التصرفات يكمن عامل الخوف بالرغم من التوجه الصريح في كتاب المدير العام للوزارة؟ للاجابة على مثل هذة التساؤلات لا بد لنا من التطرق الى الجوانب المختلفة التي تقف حاجزاً امام تعامل المدرسة العربية مع هذا الامر. كما ولا بد لنا من الاشارة بانه لا يمكن التعميم. فهنالك مدارس ومربون يقومون بمثل هذا العمل، ومع ذلك فالصبغة الاساسية والمركزية للمدرسة العربية ما زالت قائمة، وهي عدم التعامل مع قضايا الساعة. للوقوف على الاسباب المختلفة لمثل هذا الموقف نذكر بعض الدوافع في اختيار المدرسة العربية موقف عدم التعامل مع قضايا الساعة:

أ. الشعور بتهديد من طرف خارجي: هنالك شعور لدى المعلم العربي بانه ليس محرراً من رقابة خارجية (خيالية كانت أم حقيقية)، هذه الرقابة تخيفه، ويزيد من خوفه ردود فعل المسؤولين والمعتبرون ممثلي السلطة. ان مثل هذا الخوف والتردد، لم يأت من فراغ، بل من جراء كون المجتمع العربي ذا مكانة خاصة كاقلية ينتمي الى قومية ومرجعية وطنية، هما في حالة صراع مع مجتمع الاغلبية في دولة اسرائيل. كما ويخشى المعلم العربي من رد فعل مجتمعه الداخلي، عندما يكون محور النقاش حول مواضيع خلافية اجتماعياً وثقافياً.

ب. مفهوم وظيفة المعلم: يرى المعلم العربي وظيفته على انه معلم أكثر من كونه مربياً (نرى ذلك خاصة في المراحل الدراسية العليا والتي تتطلب ويتطلع الطلاب وذووهم فيها الى الجانب التحصيلي)، من هنا فالمعلم العربي يرى نفسه معفياً من مناقشة مواضيع الساعة ، او من التداول في الجانب القيمي، وبدلاً من ذلك نراه يركز على الجانب التحصيلي لطلابه.

ج. قلة الضغط: هنالك تراخٍ في الضغط من طرف الطلاب على المعلمين لمعالجة ومناقشة مواضيع الساعة، كما ان هنالك ايضاً تراخياً من هذا القبيل من طرف الاهالي عليهم. يشير صرصور (١٩٩٦) ان هنالك اتفاقاً غير مكتوب بين الطلاب والمعلمين، وحسب هذا الاتفاق، فان المعلمين لا يطرحون في نطاق الصف مواضيع الساعة كتلك المواضيع التي تثير عواطفهم، والطلاب من جانبهم لا يطرحونها كذلك على معلميهم.

لقد تعلم الطلاب سابقاً من خلال تجربتهم مع معلمين آخرين في الماضي، ممن تهربوا من تقديم اجابات واضحة وصريحة حول مواضيع مثيرة واخرى عاطفية، لذا فهم لا يرون ان هنالك حاجة للضغط عليهم. ان احداثاً مركزية كأضراب عام بمناسبة يوم الارض، لا تحظى باية اشارة لا من المعلمين ولا من الطلاب.

د. النقص في المعرفة والاليات والمهارات: هنالك نقص في المعرفة والاليات والمهارات من جانب المعلم حتى تمكنه من الخوض في مواضيع الساعة. خلال فترة اعداد المعلم العربي، لا يتم الوقوف حول اهمية النقاش في مواضيع الساعة (تجدر الاشارة ان كليات اعداد المعلمين العرب تماماً كالمدارس العربية تمتنع هي الاخرى عن التعامل مع مواضيع الساعة في سياستها الرسمية، واذا كان مثل هذا التعامل موجوداً، فغالباً ما يكون بمبادرة ذاتية لهذا المحاضر او ذاك، وليس اعتماداً على سياسة. وهكذا لا يحظى طالب الكلية خلال فترة اعداده على مهارات وآليات يتمكن معها وبواسطتها من التعامل مع مثل هذه القضايا مستقبلاً مع طلابه.

بالاضافة الى كل ما جاء، فان المعلم العربي ينظر للمدرسة على انها مكان عمل ومصدر رزق، ولا ينظر الى وظيفته كرسالة اجتماعية جماهيرية. ان غالبية المعلمين العرب اختاروا العمل في مهنة التدريس، ليس بمحض اختيارهم ورغبتهم، انما لكون هذه المهنة المجال شبه الوحيد- تقريباً- لاستيعابهم، وذلك بسبب انغلاق مجالات عمل كثيرة امامهم، بحجة عدم خدمتهم في الجيش الاسرئيلي او بذرائع اخرى. تشير المعطيات الى ان ٤٠٪ من خريجي الجامعات العرب يعملون في مهنة التدريس مقابل ١٥٪

ومحاورة قضايا الساعة، سياسية، ليس من قبيل ير عن مفهوم المدرسة ة التعليمية والتربوية وكزت هذه الوظيفة ساس على اكساب ني وظيفتها الطبيعية ليفتها لا يقتصر حجم علومات والمهارات المهنية عامل مع القضايا التي ن خلاله، والتي يجب مة التربوية.

فقط في الوسط اليهودي. ان معالجة قضايا الساعة تتطلب من المعلم انكشافاً ذاتياً وشخصياً، عليه ان يكون مستعداً لسماع اراء مختلفة قد تعارض رأيه. اراء ومواقف كهذه لم يُعدّ المعلم العربي لها. من هنا يفضل المعلم التعامل مع مواضيع حيادية، وفي مواضيع تدريس يلمّ بها اكثر من طلابه، والتي من غير المعقول ان يكون عليها اي اعتراض من طرف الطلاب. ادعاء آخر يمكن طرحه متعلق بشخصية المعلم العربي، تلك الشخصية الابوية التي ما زالت متأثرة من قيم تقليدية محافظة. لذلك نرى المعلمين أقل تحملاً، واقل سعة صدر في مواجهة الاراء المعارضة من طلابهم (رففورت، ١٩٧٨). كما ان مناقشة مواضيع الساعة في نطاق الصف يتطلب اجواء مساعدة ومشجعة للانفتاح والمساواة بين الطالب والمعلم، ولمثل هذا الانفتاح وتلك المساواة، ما زال المعلم العربي غير معد ومؤهل وقادر. ان علاقة الاقلية العربية الفلسطينية بالاغلبية اليهودية في اسرائيل، أدت الى تاثر المبنى الاجتماعي والثقافي للمجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، يعود هذا التأثر لعاملين اثنين: الأول، تلك المميزات والمواصفات المتعلقة بداخل المجتمع العربي ذاته، والعامل الثاني تلك السياسات الحكومية للحكومات المتعاقبة التي استُخدمت تجاه الجمهور العربي. على مدى سنوات طويلة كان الجمهور العربي (غير بارز ومكشوف) على الاجندة الجماهيرية لسياسات الحكومات المتعاقبة. ان الاقلية العربية الفلسطينية في اسرائيل مختلفة بماهيتها عن الاغلبية اليهودية. فالتباين القومي والثقافي (اللغة، الدين، الخ.....) بين مجموعات اثنية، يثقل بشكل عام على العلاقات بين هذه المجموعات (سموحة، ١٩٧٦).

أدى ترابط الاقلية العربية الفلسطينية وتواصلها مع العالم العربي الواسع بشكل عام، ومع الشعب الفلسطيني التي هي جزء منه وتمثل أحد اضلاعه بشكل خاص، وفق مفهوم المؤسسة الاسرائيلية، الى اعتبار الجماهير العربية اقلية معادية يجب مراقبتها بشكل متواصل (لوستك، ١٩٨٥) . يقول سموحة (١٩٩٦، صفحه ٢٩٦): «ان الاقلية العربية في اسرائيل جزء من اغلبية عربية في المنطقة والتي تعتبر من قبل اليهود مصدر تهديد أمني وثقافي وديمغرافي لها».

حاول العرب في اسرائيل منذ سنوات عديدة، وما زالوا يحاولون البحث عن سبُل لبقائهم وصمودهم في أرضهم ووطنهم بشتى الوسائل، وذلك من خلال تناقضات قد تبدو صعبة للغاية، بين كونهم عرباً فلسطينيين من ناحية انتمائهم القومي والوطني، وبين كونهم مواطني دولة اسرائيل . حسب رأي زيداني (١٩٩٨، صفحة ١١٣): «ترفض دولة اسرائيل التعامل مع العرب في اسرائيل كاقلية اثنية قومية لها حقوق جماعية. فهي تعمل على تجزئة هذه الجماعة لاجزاء مبعثرة ومجموعات مختلفة. من جهة ثانية ترفض الدولة اعتبارهم افراداً مستقلين، اي ان لكلٍ منهم قيمة داخلية ذاتية، ويتمتع بمهارات وقدرات، وله احتياجات شخصية. باختصار، يرفضونك عربياً غير مكترثين بك كفرد ويطلبون منك الولاء المطلق للدول».

يدعي شتندل (١٩٩٢) ان العرب في اسرائيل هم اقلية خاصة، لا يوجد لها اسبقية في مكانتها المركبة، ولا يوجد لها نظير في الاقليات القومية في العالم أجمع. من هنا نرى أن الذي يحاول التعامل مع وضع هذه الاقلية لا بد وان تواجهه اشكالية حول قضية حقوقهم المدنيّة. وهذا بدوره يحدد مكانتهم ليس فقط السياسية، انما كذلك الاجتماعية الثقافية والاقتصادية.

هنالك من يدعي أنه لا يمكن مقارنة وضع المواطنين العرب في اسرائيل وعلاقات بين اغلبية واقلية في دول اخرى في العالم لعدة اسباب، منها:

أ. هذه الاقلية العربية متواجدة في واقع الامر داخل اغلبية عربية في المنطقة.

ب. هذة الأقلية ليست اقلية مهاجرة، بل هي صاحبة الأرض والحق والوطن الأصلي والأغلبية هي المهاجرة إليها.

ج. هذة اقلية كبيرة نسبياً.

د. هذه الاقلية تعيش داخل اغلبية، اذ أن هذة الأغلبية موجودة في صراع مستمر مع الأمة العربية والشعب الفلسطيني الذي تنتمي إليه هذه الأقلية.

يختلف الباحثون الذين يتعاملون مع العلاقات العربية اليهودية في اسرائيل في ارائهم حول السؤال: كيف يمكن الوقوف على السياسة الحالية لحكومات اسرائيل تجاه الجماهير العربية؟ حيث يشير الباحثون العرب، على انه منذ قيام الدولة وحتى يومنا هذا، هنالك سياسة واحدة فقط، مفادها سيطرة قومية مطلقة من جانب المؤسسة اليهودية تجاه المواطنين العرب. باحثون اخرون يدعون، ان السيطرة على الجمهور العربي الفلسطيني، ضعفت وتلاشت خلال السنوات الاخيرة، وان اجهزة المراقبة والمتابعة في ايامنا متطورة أكثر، وتتركز في الغالب على الافراد وليس على الاقلية العربية كمجموعة قومية او اثنية.

باحثون كثيرون عرباً كانوا ام يهوداً في مجال علم الاجتماع السياسي والعلوم السياسية، في كل الاحوال، القوا الضّوء على قضية مكانة المواطنة للعرب في اسرائيل. وعلى رأيهم، هذه المكانة متأثرة من ثلاثة عوامل مركزية: دولة اسرائيل كدولة يهودية. دولة اسرائيل كدولة ديمقراطية. دولة اسرائيل كدولة ذات متطلبات امنية خاصة (انظر بشارة

١٩٩٣ ،١٩٩٦؛ غانم، ١٩٩٧؛ جبيرون، ١٩٩٨؛ سموحة، ١٩٩٣؛ فيلد، ١٩٩٧؛ ganem١٩٩٨). هؤلاء الباحثون واخرون غالباً ما يشتركون في الرأي حول مكانة العرب في اسرائيل. فيلد(١٩٩٧، صفحة ٣٠) يقتبس من كلام نائب رئيس المحكمة العليا في اسرائيل سابقاً، القاضي مناحم الون قوله: «المبدأ أن دولة اسرائيل هي دولة الشعب اليهودي هو مبدأ اساسي وهو هدف دولة اسرائيل، وان مبدأ مساواة الحقوق والواجبات لكل مواطن في دولة اسرائيل هو امر من طبيعة الدولة كدولة يهودية. المبدأ الاخير لا يمكنه ان يفوق على المبدأ الاول، ولا القيام بتغيره، مبدأ المساواة في الواجبات والحقوق ليس باستطاعته تغيير مبدأ اسرائيل هي دولة الشعب اليهودي، والشعب اليهودي فقط».

حسب راي ليفشيتس (١٩٩٤)، العرب في اسرائيل ليسو شركاء وغير مشاركين في الاجماع القومي، وخاصة في تلك الامور الاساسية التي تتعلق بوجود وادارة دولة اسرائيل.

ان واقع التعليم العربي في اسرائيل ما هو الا انعكاس لواقع الجماهير العربية في جميع الجوانب الحياتية، ومع التقدم الذي طرأ على جهاز التعليم العربي منذ قيام الدولة وحتى اليوم، هنالك ما زالت فوارق شاسعة في النتائج بين جهاز التعليم العبري والعربي، ولا حاجة هنا لتفصيل هذه الفوارق. فالتغيير المطلوب هو اللحاق بالركب العلمي في حياتنا المعاصرة، ولن يتم ذلك الا اذا تظافرت مجتمعة الجهود والطاقات الكامنة والمتاحة، حيث تتمثل هذه الجهود بالعامل الخارجي دون تخلف ودون اهمال العامل الذاتي.

يسبب هذا الاشكال المتمثل بالتوتر بين الهوية القومية وهوية المواطنة بلا شك متناقضات وتوترات وصراعات قيمية داخل المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل. احدى هذه التناقضات البارزة تتعلق بالهوية الجماعية – القومية.

أبحاث كثيرة تشير إلى وجود هويتين:

هوية قومية (فلسطينية) والثانية هوية مواطنة (اسرائيلية) (بن–دوب، ١٩٩٥؛ حيدر،١٩٩٤). مما لا شك فيه ان الهويتين المتضادتين والمتناقضتين تسببان بلبلة معينة، الشيء الذي لا يساهم في تعريف الهوية، بل على العكس من ذلك، يسبب وضعاً او حالةً من عدم التناسق في الهوية. باحثون آخرون يذهبون لأبعد من ذلك ويزيدون مركبات اخرى للهوية، كالمركب العربي والمركب الديني. يواجه العرب الفلسطينيون في اسرائيل صعوبة في تحديد الهويات المختلفة، من جهة انهم عرب اسرائيليون ومن ناحية أخرى هم فلسطينيون (انظر، بنزمين ومنصور، ١٩٩٢). الا ان مثل هذه التناقضات قائمة اصلاً لدى المؤسسة الحاكمة والمستشارين الذين يعملون فيها. فقد سادت على مدى سنوات عديدة في كليات العلوم الاجتماعية، والسياسية من منظور الاكاديمية الاسرائيلية، نظريات تتعلق بالهوية لدى المواطنين العرب. فالبعض من الباحثين وضع الفلسطنة والأسرلة في كفتي ميزان، بحيث ان احدهما يأتي على حساب الاخر، فاما ان تكون فلسطينياً او اسرائيلياً، الا ان الباحثين العرب في الجامعات الاسرائيلية حاولوا جاهدين وما زالوا يحاولون، طرح معادلة على ان الأسرلة لا تأتي على حساب الهوية الفلسطينية. وانه بالامكان تطوير الهويتين معاً، وليس الواحدة على حساب الاخرى. من هنا تأتي الدعوة لبناء هوية قومية ووطنية الى جانب الهوية المدنية.

كيف يمكن حث المدارس العربية على التربية على القيم بالرغم من كل التخبطات والمعضلات التي طرحت؟ المدرسة العربية بامكانها ومن واجبها تكريس الإنتباه الشديد لمجال التربية على القيم. المدرسة كاطار اجتماعي، بل اكثر الاطر اهمية في مجال التربية القيم، عليها العمل للوصول للحد الادنى الذي توحد به الطلاب حولها. هذا الحد الادنى هو القيم المتفق عليها والمعايير السلوكيه المقبولة. بالامكان– على الاقل– ان تبحث المدرسة مع طلابها وتوجههم للوصول «للقيم الجوهرية». من خلال ما ذكر سابقاً حاولنا مناقشة اسباب عدم قيام المدرسة العربية بالتعامل مع موضوع القيم التربوية، وقضايا الساعة الملحة، لكننا لم نتطرق لماهية ومضمون هذه القيم، اي: ما هي القيم الجوهرية التي يجب تعزيزها في نفوس الطلبة؟

السؤال هو اذاً: ما هو أساس هذه «القيم الجوهرية»؟

وحسب رأيي، على هذه القيم الجوهرية، الأخذ بالحسبان الوضع الخاص والحالة المميزة التي يتواجد بها المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل، من جهة المحافظة على التمييز القومي، والديني والثقافي والاجتماعي، ومن جهة اخرى ان لا تضر هذه المحافظة على التمييز بامكانية الحراك الاجتماعي الفردي للافراد والجماعة في عالم تكنولوجي متقدم.

حق الاقلية في التربية لثقافتها وهويتها

من الممكن التطرق الى موضوع «حقوق الاقلية في جهاز التربية والتعليم» من زوايا ومجالات عدة، يمكن التطرق لها من الناحية القانونية، الاجتماعية، النفسية والاقتصادية، الا ان جميع هذه المجالات هي مجالات فرعية تلتقي جميعها في خدمة المجال التربوي.

تقر وثيقة منظمة الامم المتحدة Convention on the rights of the child (وثيقة حقوق الطفل) منذ سنة ١٩٨٩ والموقعة من قبل جميع الدول الاعضاء في هذه المنظمة بما في ذلك دولة اسرائيل في ٣/ ٧ / ١٩٩٠، حيث جاء بهذه الوثيقة ووفق البند الثاني تحت عنوان Non-discrimination (عدم التمييز) ما يلي:

«على جميع الدول احترام الحقوق الكاملة لكل طفلٍ في الدولة بدون تمييز اياً كان وبدون أية علاقة بالعرق واللون والجنس واللغة

والدين ووجهة النظر السياسية او الخلفية القومية او الاثنية او الاجتماعية».

اذاً من أين نبدأ؟ قد تكون الاجابة الطريفة : علينا ان نبدأ من البداية. ولكن اين هي هذه البداية؟

هل نبدأ من القانون الدولي ام من القانون المحلي، ثم ان القانون اذا كان دولياً او محلياً فهو قانون سياسي من صنع ابناء البشر اصحاب المصالح في جميع الانظمة الحاكمة وهذا ما يقره ايضاً النظام الديمقراطي. هل نبدأ من الواقع (اي الوضع الحالي للاقلية العربية في اسرائيل) ونعود الى الوراء لنرى ما هي الممارسات السياسية التي حددت ورسمت معالم هذا الواقع؟ اذا فعلنا، عندها نكون في حالة مراجعةٍ مع الماضي الذي حدد واقعنا في الحاضر.

هنالك توجه عام في حياتنا اليومية والعملية بأن نبدأ دائماً من النهاية، أي من حيث نحن، وهذا يعني باننا نقف حيال مشكلة ما ثم نقوم احياناً وفق المعطيات المتوفرة لدينا من احصائيات مقارنة وما الى ذلك من دراسات، واحياناً وبناء على الحدس او على صدق احساسنا الشخصي بالعمل على حل المشكلة بشكل مثالي من وجهة نظر ذاتية، الا ان مثل هذه البداية تكون غير موفقة لان الاحصائيات المقارنة بها مغالطات كبيرة والامر متعلق في كيفية قراءة مثل هذه المعطيات، ثم وانها تعتمد على الحدس وهذا لا يكفي في معظم الاحيان، ولكثرة وجهات النظر الذاتية، في تحليل الموضوع.

عندما نرجع الى تاريخ المجتمعات البشرية نرى أن جميع المعادلات المتعارف عليها والتي وفقها تبنى التشريعات تعتمد على ما يسمى بسلطة القانون، اذا كان هذا القانون عشائرياً او مدنياً. والسلطة تعني مراكز القوى، فالقوة Power تستقي نفوذها وشرعيتها المكتوبة منها او المتعارف عليها من قبل الاغلبية، فالاغلبية هي في نهاية الامر صاحبة وصانعة القرار خاصة عندما نتحدث عن النظام الديمقراطي الحديث، فهذا النظام جاء بغرض طرح شكل من اشكال فض النزاعات بشكل منصف بين مواطني ورعايا الدولة اصحاب المصالح المختلفة الفردية والجماعية كما جاء لترتيب الايديولوجيات المتناقضة في ظل اطار واحد يخدم مصلحة الفرد والجماعة. فالديمقراطية الحقة تعتمد في الاساس على منح الحرية للفرد والجماعة، وما على المشرع ورجل القانون الا ايجاد التوازن بين هذه الحريات بغض النظر عن الخلفية الدينية او القومية او العرقية الاثنية او الاجتماعية بين الافراد والجماعات. يبنى مثل هذا التوازن في الحريات بشكل عام وفق اعتبارات متعلقة بالمنظومة القيمية المعتمدة لدى السلطة، فلا يمكن في ظل نظام ديمقراطي سليم ان تأخذ هذه المنظومة بعين الاعتبار الحريات لدى فئة معينة وتهملها او تكبتها في نفس الوقت لدى الفئة المغايرة قومياً او دينياً او ثقافياً او اثنياً عرقياً . ان عدم الاخذ بعين الاعتبار تطلعات ورغبات واحتياجات الاقلية في أي جهاز من اجهزة الدولة، وكم بالحري في جهاز التربية والتعليم، يعد احد المقومات الاساسية في غرض ترسيخ وتكريس التمييز بواسطة ادعاءات تتفق والمنظومة القيمية لدى الاغلبية وفق مصالحها، ولا يبقى لهذه الاغلبية المتمثلة بالسلطة المعينة او المنتخبة من قبلها الا ايجاد الاليات العملية لتفعيل وتحقيق هذا التمييز من اجل ترسيخه وتكريسه باسم القانون الذي يحدد سلم الاوليات وفق اعتبارات سياسية.

يعد عدم الاعتراف نظرياً كان ام عملياً بوجود مجتمعات وجماعات ذات خصائص قومية وثقافية ودينية، والتي لها الحق في طلبها بعدم تهميشها واستثنائها لدرجة ابعادها من امكانية مشاركتها في تحديد المنظومة القيمية في الدولة الواحدة، من ابرز درجات التمييز الاثني والعرقي على مستوى المواطنة. فالمواطنة بالدرجة الاولى هي اخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار وعدم اهمالها، وذلك بواسطة اتاحة الفرصة لها بالمشاركة الفعلية بتحديد المنظومة القيمية ووفق ذلك سلم الاولويات.

ان واقع التعليم العربي في اسرائيل ما هو الا انعكاس لواقع الجماهير العربية في جميع الجوانب الحياتية، ومع التقدم الذي طرأ على جهاز التعليم العربي منذ قيام الدولة وحتى اليوم، هنالك ما زالت فوارق شاسعة في النتائج بين جهاز التعليم العبري والعربي، ولا حاجة هنا لتفصيل هذه الفوارق. فالتغيير المطلوب هو اللحاق بالركب العلمي في حياتنا المعاصرة، ولن يتم ذلك الا اذا تظافرت مجتمعة الجهود والطاقات الكامنة والمتاحة، حيث تتمثل هذه الجهود بالعامل الخارجي دون تخلف ودون اهمال العامل الذاتي.

عندما نتحدث عن حقوق الاقلية في جهاز التربية والتعليم مثله كسائر اجهزة الخدمات في الدولة، فاننا نتحدث عن مبدأ المساواة، مبدأ المساواة في الحقوق ومبدأ المساواة في تكافىء الفرص، والمساواة تعني الانصاف، والتعامل المنصف هو ذلك التعامل الذي لا يميز أي شخص عن أي شخص اخر لاي اعتبار كان. فدرجات الحدود يجب ان تكون متساوية بين الجميع ومساحة الحركة المتاحة يجب ان تكون متساوية لجميع المواطنين في ظل الدولة الواحدة. والموارد يجب ان تكون متساوية وفرص العمل يجب ان تكون متوفرة .