بروفسور حاييم أدلر*

جهاز التعليم كمبلور للقوة: الاستمرارية حيال التجديد

مدخل

ليس من التجديد الادعاء بأن بدء تبلور الإطار المؤسسي لجهاز التعليم الإسرائيلي في غالبيته يعود إلى فترة "الييشوف"، أي في الستين عامًا من البناء والتي سبقت إقامة إسرائيل (ريغر ١٩٤٠؛ بن يهودا ١٩٧٣). ومن المفهوم ضمنا، أنه لم تتم المحافظة على جميع الاستعدادات في تلك الفترة، وأنه طرأت تجديدات على الجهاز، وخصوصا منذ إقامة الدولة. إلا أن بعض التغييرات التي حدثت بعد قيام الدولة – وبصورة بارزة بقيادة التعليم الرسمي في العام ١٩٥٣ – تواجه اليوم تخلخلات خطيرة، تكمن فيها محاولات للعودة إلى الأصول.

من المحتمل أن ما يعمل هنا هو شيفرة ثقافية تمت بلورتها في فترة الييشوف، وهي لا تزال أساسًا للمبنى الاجتماعي لدينا، وبالتالي يمكن اعتبارها شيفرة فئوية.[1] (ايزنشتدت ١٩٦٧، وخصوصا في الصفحتين ١٨٤–١٨٥؛ بن يهودا ١٩٧٣؛ ريشف ١٩٨٠، ١٣) التغييرات أو التجديدات التي تمَّ القيام بها خلال سني الدولة، والتي تتناقض مع هذه الشيفرة، قد يتعرض مضمونها للاجتثاث ومن الممكن أن تواجه قوى مخلخلة كبيرة النفوذ. وفي مسألة أخرى نجد أن تطورا تعود جذوره إلى فترة الييشوف ليس مجرد يتواصل وجوده ويواصل بلورة حياتنا، وإنما حتى يعمق جذوره ويوسع مدى سريان مفعوله –وهو اللغة العبرية. البداية – النضال الناجح الذي خاضته نقابة المعلمين من أجل استخدام اللغة العبرية في التعليم العبري خلال السنوات السابقة للانتداب البريطاني في البلاد (انظر عزرياهو ١٩٢٩). وقد شق هذا النضال الطريق أمام تحويل اللغة العبرية ليس لمجرد لغة التعليم في المدرسة ولغة اللهو واللعب لأبناء الجيل الشاب، وإنما للغة الإبداع الثقافي في المجتمع

* استاذ التربية في الجامعة العبرية وكلية مندل للقيادات التربوية.

البغروت: مؤسسة تربوية راسخة

الفتيّ المتجدد هنا. وهكذا أصبحت العبرية هي الأساس الثقافي الذي يجمع ويوحد كافة شرائح الشعب وجميع التيارات الأيديولوجية في المجتمع (ايزنشتدت ١٩٨٩ ، ٢٦٦-٢٦٧).

كما أن هناك مؤسسة تربوية أخرى تختلف في جوهرها وتعود جذورها إلى فترة اليشوف ولها أهمية بعيدة المدى حتى يومنا هي امتحانات البغروت وشهادة البغروت، ويعود أصل هذه المؤسسة إلى الاتفاق الذي وقع في سنوات الثلاثين بين إدارة اللجنة القومية وبين الجامعة العبرية في القدس، وفي فترة لاحقة مع معهد العلوم التطبيقية (التخنيون)، حول الاعتراف بشهادة البغروت التي تصدرها الدائرة التربوية المنبثقة عن اللجنة القومية (وهي التي تحولت لاحقا إلى وزارة التربية والتعليم في حكومة إسرائيل)، كشهادة تمكن الحاصل عليها من القبول للتعليم العالي[٢] (شوكن ١٩٣٩، ١١-١٢؛ بنتويتس ١٩٦٠، ٤٧-٤٨؛ شربشتاين ١٩٦٤، ١٤١). وينبع من هذا الاتفاق جزء ملموس من قوة وزارة التربية والتعليم حتى أيامنا هذه - لا سيما حيال التعليم الثانوي على شتى أشكاله، وبقدر أقل إزاء المراحل الأدنى من الجهاز. ويمنح هذا الاتفاق وزارة التربية والتعليم صلاحية تحديد المضامين التعليمية ويضع الوزارة في موقع من النفوذ والقوة تجاه جميع أجزاء الجهاز وخصوصا تجاه المعلمين والمديرين وحتى تجاه مؤسسات التعليم العالي. وسأعود لتناول هذه القضية لاحقا في سياق مغاير. ومع ذلك، أرغب في التأكيد أنه وعلى الرغم من النقد البيداغوغي* (المبرر، كما يبدو) إزاء امتحانات البغروت، فمن الجدير المحافظة عليها [٣](وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة ١٩٩٦؛ دوري، برنيع وكبرمن ١٩٩٩). فامتحان البغروت يشكل مقياسا ومعيارا لإنجاز قومي يحظى بإجماع كبير في التربية، وهو أشبه بمخزن من الأفكار والمعلومات والثقافة التي يتوقع أن تكون في حوزة خريج جهاز التعليم - وهو أمر بالغ الأهمية في مجتمع فتيّ من المهاجرين مثل المجتمع الاسرائيلي. وعلي أية حال، فإن في هذين المفهومين من جهاز التعليم، والمختلفين عن بعضهما من ناحية جوهرية، مقدارا ملموسا من الاستمرارية.

سأتناول الشيفرة الفئوية ومسألة المواصفات التربوية بتوسع وسأفحص موقعها في تركيبة مبنى النفوذ في المجتمع.

الفئوية في جهاز التعليم

لقد تطلعت قيادة التعليم الرسمي العام ١٩٥٣ إلى تسويات جديدة في مجال الملكية على جهاز التعليم. فقد عملت خلال فترة اليشوف رياض الأطفال والمدارس الابتدائية وقسم كبير من المدارس فوق الابتدائية بملكية فئات حزبية حيال ما سمي بـ "طريقة التيارات". البرامج التعليمية وإشغال الوظائف التعليمية (سواء بين المهاجرين ذوي التأهيل البيداغوغي وبين خريجي دور إعداد المعلمين، التي خضعت من حيث الملكية لهذه الفئات)، قسم كبير من التفتيش البيداغوغي والتمويل و"القيم التربوية" والتي شكلت الأساس الفكري للتربية في كلّ واحد من هذه التيارات - نبعت جميعا من أيديولوجيات ومن سياسة إدارات الفئات (انظر بن يهودا ١٩٧٣). وكان الأمر في أساسه نضالا من أجل النفوذ في المجتمع الآخذ في التبلور، وإحدى الآليات ذات التأثير الكبير على تعبئة قوى بشرية شابة (بعضهم من مواليد البلاد) والموارد المطلوبة للتربية.

وكانت هناك ثلاثة تيارات نشيطة في المجال التربوي في البلاد: أ. التيار الديني للصهيونية الدينية (بمفاهيم تلك الأيام، حزبا همزراحي وهبوعيل همزراحي)؛ ب. تيار العمال التابع لحركة العمل (ويقف على رأسه حزب مباي)؛ جـ. التيار العام لحزب الصهيونيين العموميين. وقد بذلت عند قيام الدولة جهود جمة من الناحيتين السياسية والأيديولوجية لتحويل الملكية الفئوية إلى ملكية رسمية. وجرى في المجال التربوي نضال امتد عدة سنوات، ولم يتمّ إقرار قانون التعليم الرسمي إلا في العام ١٩٥٣ بعد إقامة الدولة بخمس سنوات. وقد ألغى هذا القانون التيارات المختلفة وأقر أن تكون

* تربوي تعليمي

وزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن البرامج التعليمية وعن تعيين المعلمين وعن التفتيش على المدارس والتمويل. وكما أسلفنا، فإن هذا الأمر يعني انتقال الملكية من الفئات الحزبية إلى ملكية رسمية، والانتقال من اعتبارات أيديولوجية فئوية في تحديد البرامج التعليمية والقيم التي تتطلع المدرسة لإكسابها للطلاب إلى اعتبارات رسمية [٤](قانون التعليم الإلزامي –قانون الطوارئ– ١٩٥٣، تمَّ إقراره في الكنيست بتاريخ ١٠/١١/١٩٥٣).

من أجل إقرار هذا القانون في الكنيست، لم يكن مفرّ من دفع الثمن بمفاهيم الفترة السابقة. والمقصود بذلك هو تقسيم التعليم الرسمي حسب التفتيش على التعليم إلى تعليم رسمي وتعليم رسمي ديني، وتحديد مجلس أعلى له مكانته في القانون والاستقلالية، بخصوص البرامج التعليمية وتعيين معلمين في التعليم الرسمي الديني. غير انه لم يكن "تيارا" بمفاهيم الماضي، حيث إن الصلاحية العليا بخصوص المضامين التربوية كانت في يد جهاز التعليم الرسمي الذي حدد المواصفات التي يجب التوصل إليها.

وكما حدث في هولندا على سبيل المثال، لكن بخلاف دول مثل فرنسا والولايات المتحدة، فإنه يتمّ توزيع الطلاب على مدارس مختلفة في جهاز التعليم الرسمي حسب التوجُّه الديني. ومن الواضح ضمنا أن مثل هذا المبنى له أبعاد سياسية: بما أن المدرسة الدينية الرسمية تعمل على تعزيز السلوك الديني لدى طلابها، فإن الأكثرية الساحقة من الخريجين الذين يتابعون في نفس النهج الديني (وهم الأكثرية) تنضم إلى أحد الأحزاب الدينية. وبما أن جهاز التعليم هو أكبر مشغل في الدولة، فإن الفرص التشغيلية الكثيرة الموجودة في هذا الجهاز الفرعي (وغالبية هذه الأعمال متاحة للمنتمين إلى المعسكر الديني فقط) لها أهميتها في كلّ ما يتعلق بتجنيد النفوذ السياسي والمحافظة عليه. بالإضافة إلى الاعتراف بالتعليم الديني كجزء من الإطار التعليمي الرسمي، فقد تمَّ الاعتراف أيضا بمدارس غير رسمية تابعة للتعليم المستقل: في تلك السنوات مؤسسة أغودات يسرائيل، وفي يومنا هذا مؤسسة شاس [٥](قانون التعليم الرسمي، ١٩٥٣، بند ١١).

إلا أن الشيفرات المذكورة هنا تتجسد ليس فقط في الفصل بين التعليم العام والتعليم الديني، وإنما أيضا بالفصل داخل كلّ واحد من الأجهزة الفرعية في التعليم الرسمي. واذكر على سبيل المثال هنا المدارس التابعة لـ "تالي" (تعزيز تعليم اليهودية)، والمدارس الديمقراطية في التعليم الرسمي العام، ومدارس شبكة "نوعام" ومدارس دينية في التعليم الرسمي الديني. [٦](حول "تالي"، أنظر ليفين ١٩٩٠؛ حول "نوعام"، أنظر بارليف ١٩٩١أ) وليست بعض هذه الأجهزة الفرعية مجرد تعبير عن اهتمامات أيديولوجية متميزة، وإنما تستخدم أيضا لتجميع النفوذ. ومع مرور السنوات تصبح الأبعاد الفئوية أكثر شدة فيما تضعف الأبعاد الرسمية: القوى الأيديولوجية التي خلقت هذه الأجهزة الفرعية في جهاز التعليم تتعاظم مع مرور الزمن، سواء نتيجة انضمام خريجي هذه المؤسسات التربوية إلى صفوفها، وبفضل منحها الموارد الرسمية المطلوبة لتطبيق قانون التعليم الإلزامي بواسطة هذه المؤسسات. المصلحة الفئوية هي مصلحة ذات قوة كبيرة للقيادة الروحانية السياسية في هذه الأجهزة الفرعية، وهي تشكل خطرا على الشيفرة الرسمية (تسلر ٢٠٠١). يجب أن نضيف بتحفظ ما أن القوة المجندة لهذه الأجهزة الفرعية إلى تيارات سياسية أو أيديولوجية تبرز بصورة خاصة في المعسكر الديني. وكما أسلفنا، فإن هذا المعسكر يتميز من الجهة الأولى بتلاؤم بعيد المدى بين الميول الدينية للعائلات وطبيعة التعليم في المدرسة من جهة، وبين التقارب مع أحد الأحزاب السياسية من جهة أخرى. ومن الجهة الثانية فإن هذا المعسكر يتميز بالتوزع إلى عدد كبير من الجهات الدينية والأيديولوجية، والتي تتطلع غالبيتها إلى إقامة جهاز تربوي فرعي صغير خاص بها. ويعمل هذا الجهاز الفرعي على إقامة علاقة تعتمد على القيم والعقيدة والنزعة السياسية بين خريجي هذه الأجهزة الفرعية وبين المنظمات السياسية التي ترتبط بها. ومن الجائز أن الحنين الذي يعتري الجهات اليسارية وحركة العمل بين الفينة والأخرى للعودة إلى طريقة التيارات مرتبط بقوة التعبئة الكبيرة التي يحظى بها جهاز التعليم هذا.

غير أن هذه العملية من الانفصال والتي تمنح قوة مناورة سياسية لمختلف المجموعات الفرعية، تضعف نفوذ السكان الذين توجه الجهود التربوية إليهم في بعض الأحيان. على سبيل المثال، فإن ٢٣٪ من الأولاد اليهود في الصفوف الأولى خلال العام التعليمي ٢٠٠٤ تعلموا في إحدى شبكات التعليم الأصولي الديني المستقل. البرنامج التعليمي في قسم كبير من هذه الأطر يكاد يكون دينيا توراتيا بصورة كلية. وهذا يعني أن المضامين التعليمية التي يتعلمها عدد كبير من الطلاب لا تؤهلهم للأداء في مرافق اقتصادية عصرية ولا تهيئهم لمواصلة التعليم الأكاديمي. يخلو البرنامج التعليمي في هذه المؤسسات (أو يكاد يخلو) من الحصص العلمية والعلوم

جهاز التعليم الديني: طاقة توظيفية وسياسية

الإنسانية واللغات الأجنبية أو الرياضيات. ومن الجدير الإشارة إلى أن الحالة في المؤسسات التي تتعلم فيها بنات أصوليات هي أفضل بقليل. ونظرا لأن أعدادا قليلة من هؤلاء الطلاب الكثيرين سيصبحون طلابا أذكياء عندما يكبرون، فيتبين بأن نسبة كبيرة من خريجي هذه الأجهزة من المتوقع أن يشكلوا عبئا على مخصصات خدمات الرفاه والعيش على حساب ما يسمى بـ "دفعات التحويل" (أنظر على سبيل المثال شطريت ٢٠٠١). لكن، في عهد تقليص ميزانيات الرفاه والمنح (كما يحدث في قسم كبير من دول الرفاه في الغرب)، يتحتم على خريجي هذه المؤسسات التربوية أن يعيشوا حياة فقيرة أو الخروج من المعسكر الذي ينتمون إليه. وتدل هذه القضية إلى أي مدى ثمة خطأ في الادعاء بأن أفراد الجماعات الأصولية يختارون عيش حياة فقيرة بمحض رغبتهم. وفي الواقع، فإن حوالي ربع الأهالي اليهود يقررون أن يعيش أولادهم حياة فقيرة في المستقبل، وأن يعتاش كثيرون منهم على حساب شتى الميزانيات (كما أسلفنا، طالما قامت الدولة بدفعات التحويل).

إلى جانب النفوذ السياسي الملموس، الذي تكتسبه الجماعات الأصولية بواسطة الأجهزة الفرعية التربوية الفئوية، فالجماهير التي تتبع لها تعاني من الفقر الشديد، أو لا تستطيع الخروج من دائرة الفقر ومن الضائقة الاقتصادية. وتواصل هذه المجموعات السكانية في الاعتماد على مخصصات خدمات الرفاه وتضعف القوة الإنتاجية في المرافق الاقتصادية.

وهناك فئوية من نوع مغاير تمامًا وهي فئوية الوسط العربي، مع العلم أن الانتداب البريطاني تولى في حينه مسؤولية التعليم للأولاد العرب. وبعد إقامة دولة إسرائيل فمن الطبيعي أن تنتقل مسؤولية تعليم الأولاد العرب إلى الدولة. وقد أحسن مؤسسو المجتمع الإسرائيلي صنعا عندما أدرجوا المدارس العربية في إطار التعليم الرسمي، مع أن التعليم تمَّ في هذه المدارس باللغة العربية وحسب التقويم السنوي للمسلمين والمسيحيين من قبل معلمين عرب، ومع مرور السنوات راحوا يتعلمون حسب منهاج تعليمي تمت ملاءمته (ايزنشتدت ١٩٨٩، ٢٦٦-٢٦٧). ولا يمكن أن نتجاهل أن تخصيص الموارد لجهاز التعليم الفرعي هذا في التعليم الرسمي الإسرائيلي اعتمد التمييز وما زال كذلك إلى يومنا هذا (كوب ٢٠٠٣، ٦١). وعلى أية حال فقد نشأت حالة مركبة: فقد شكل جهاز التعليم الرسمي بالنسبة للوسط العربي ذاته رافعة ذات قوة كبيرة للغاية لتعجيل عمليات التغيير والعصرنة الحاصلة فيه. والدليل على ذلك هو أنه وعلى الرغم من الفجوة الكبيرة بين اليهود والعرب فيما يتعلق بنسبة الحصول على شهادة البغروت إلا أننا عندما نفحص التغييرات في نسبة الحصول على شهادة البغروت والتي حصلت خلال مرور السنوات، فنجد أن هذا الوسط قد تقدم أكثر من أي وسط آخر بالنسبة لذاته (على الرغم من تدني الموارد التي يحصل عليها (المصدر نفسه ، ٣٠٦). ومع ذلك، فهناك علاقة بين الاعتمادات التفاضلية الناقصة وبين الاندماج الجزئي لخريجي هذا الجهاز الفرعي في الاقتصاد الإسرائيلي. وبالتالي فقد حصل هنا تطور مدمج: بالنسبة للوسط العربي تجاه ذاته وبالمقارنة مع فترة الانتداب البريطاني على "أرض إسرائيل" – حدث تعزيز وتقدم هائل، أما بالنسبة لاندماج خريجي جهاز التعليم العربي في الاقتصاد الإسرائيلي (من حيث نسب البطالة النسبية) – فقد شهدنا ديمومة الضعف النسبي (لفين افشتاين، الحاج وسميونوف

إلى جانب النفوذ السياسي الملموس، الذي تكتسبه الجماعات الأصولية بواسطة الأجهزة الفرعية التربوية الفئوية، فالجماهير التي تتبع لها تعاني من الفقر الشديد، أو لا تستطيع الخروج من دائرة الفقر ومن الضائقة الاقتصادية. وتواصل هذه المجموعات السكانية في الاعتماد على مخصصات خدمات الرفاه وتضعف القوة الإنتاجية في المرافق الاقتصادية.

١٩٩٤). وبالتالي فيمكن القول أن التعليم الرسمي في الوسط العربي يمنح الأبناء الذين يتخرجون من الجهاز الفرعي النفوذ والمكانة اللذين لم يتمكن الجيل السابق من الحصول عليهما. يشكل التعليم رافعة ذات قوة كبيرة في بلورة القوة العربية في إسرائيل وفي مواجهتها للأكثرية اليهودية. على سبيل المثال، بعكس الواقع الذي شهدناه في العقود الثلاثة الأولى بعد قيام دولة إسرائيل فإن عرب إسرائيل يميلون إلى تعريف أنفسهم كـ " فلسطينيون مواطنو إسرائيل" . وعلى هذه الخلفية يخيل أنه توجد للأكثرية اليهودية مصلحة في المحافظة على المبنى المزدوج للجهاز الرسمي شريطة إلغاء الاعتمادات التفاضلية. طالما بقي التعليم في الوسط العربي وسيلة ذات قوة كبيرة للعصرنة فمن المسموح التخمين بأن لا داعي لاعتبار العامل الفلسطيني البارز في الهوية الجماعية للعرب في إسرائيل تهديدا للتعايش بين اليهود والعرب كمواطني دولة إسرائيل الديمقراطية.

إن تحصيلات الطلاب في كلا الجهازين الفرعيين المذكورين هو أدنى من متوسط التحصيلات. وكما سبق وأشرنا، فإن الأصوليين ليسوا شركاء في التعليم الممهد للاندماج (على أية حال، ليس تربية الطلاب الذكور)؛ بينما العرب شركاء وإن كان مستوى التحصيل أقل.

استحقاق الأوساط المختلفة لشهادة البغروت

	١٩٩٢	١٩٩٥	١٩٩٨	٢٠٠٢	٢٠٠٤
المجموع	٪٣١,٥	٪٣٧,٩	٪٣٨,٥	٪٤٦,٥	٪٤٧,٨
يهود	٪٣٦,٢	٪٤٣,٨	٪٤٣,١	٪٥١,٥	٪٥٢,٣
دروز	٪١٨,٨	٪٢٨,٧	٪٢٩,٨	٪٣٦,٨	٪٣٨,٨
عرب	٪١٩,٨	٪٢٢,٢	٪٢٧,٤	٪٣٤,٠	٪٣٨,٨
بـــدو في النقب	٪٢,٥	٪٥,٧	٪٩,٦	٪٢٥,٩	٪٢٣,٨

المصدر: سبيرسكي ٢٠٠٣.

بما أننا نتحدث عن حوالي ٣٠٪ من الطلاب في جهاز التعليم فإن الأمر له تأثير ملموس على المناعة الاقتصادية والتربوية للمجتمع. وبما أن الطلاب العرب والطلاب اليهود الأصوليين يشاركون في عينات مختلف الامتحانات الدولية، فإن الإنجازات القطرية للطلاب في إسرائيل متوسطة على أية حال، وتضعها في مرتبة غير مشرفة في قائمة الدول المشاركة في هذه الامتحانات. والحقيقة الأهم من ذلك تكمن في عدم انخراط نسبة كبيرة من خريجي هذه الأجهزة الفرعية في أماكن العمل التي تميز مجتمعا صناعيا عصريا. إن هذه الحالة مرتبطة بنسب البطالة العالية في إسرائيل وهي تكرس النسبة العالية من الأشخاص الذين يحتاجون إلى الدعم وضمان الدخل. وبمفاهيم القوة فإننا نجد أن التعليم يساهم في إضعاف بعض الأوساط السكانية، سواء تلك الأوساط التي اختارت ذلك من أجل أولادها أم بسبب التمييز الذي تنتهجه المؤسسة.

تفضي بنا هذه الأمور إلى استنتاجين رئيسيين من الجدير أن يأخذهما واضعو السياسة بعين الاعتبار. لا بد من تطبيق برنامج جوهري مشترك وملزم لكل جهاز التعليم العام في إسرائيل، بحيث تشكل شرطا للمشاركة الحكومية في التمويل. ومن المُحبَّذ أن تشمل هذه الخطة الجوهرية ثلث المنهاج التعليمي على الأقل (أو حوالي الثلث من وقت التعليم لدى الطالب)، وعندما نتحدث عن " خطة جوهرية " فإنما نعني المواضيع التعليمية الإلزامية والمواضيع أو المفاهيم التي علينا إكسابها للطالب في كلّ واحد من هذه المواضيع. ولا بد من اتباع هذه الخطوة من أجل توفير أساس من المعرفة والمعلومات المشتركة لكافة الشرائح السكانية ، لتمكين الخريجين في المستقبل من احتمال الاندماج الاقتصادي التجاري في مبنى اقتصادي مركب مثل مبنى الاقتصاد عندنا، أو مواصلة تعليم الموضوع في مؤسسات التعليم فوق الثانوية في سنوات العشرين من حياتهم (شوشاني ٢٠٠٣، ٣٠).

والاستنتاج الثاني هو أنه لا بد من توظيف موارد كبيرة في

الجهاز الفرعي الرسمي الذي يخدم الوسط العربي في إسرائيل لرفع مستوى الانجازات التعليمية، مع العلم أنه سيتم توفير غالبية الميزانيات أو كلّ الميزانيات المطلوبة لتمويل هذا الاستثمار من تقليص المخصصات التي تدفع للعاطلين عن العمل، وبفضل تقليص دفعات التحويل لأفراد العائلات الكبيرة، وبفضل اندماج قسم أكبر من هذا الجمهور في مستويات أعلى من الإنتاج والعمل.

المرحلة الثانية في تطور جهاز التعليم الإسرائيلي

المشروع الكبير الأول الذي خاضه جهاز التعليم الإسرائيلي هو تطبيق التعليم الابتدائي على جميع الأولاد في البلاد، وعليه، فمنذ العام ١٩٤٩ يتمّ تطبيق قانون التعليم الإلزامي على الأولاد في سن ٥–١٤. (أي صف البستان، وثماني سنوات من التعليم الابتدائي) [٨]. الإصلاحات التي أقرتها الكنيست العام ١٩٦٨ في مبنى جهاز التعليم أضافت عامًا للتعليم الإلزامي، الذي شمل الأولاد في سن ٥–١٥ عامًا أو صف البستان وتسع سنوات من التعليم الابتدائي. [٩] وبعد عشر سنوات، اتخذ في عهد وزير المعارف زبولون هامر قرار بإضافة سنة أخرى إلى التعليم الإلزامي، أي الأولاد في سن ٥–١٦ ، أو صف البستان وعشر سنوات تعليمية، وتحويل التعليم في العامين الأخيرين، أي السنة الـ١١ والسنة الـ١٢ إلى تعليم مجاني (أنظر على سبيل المثال حين وسيغل ١٩٨٥، ٤٠٢). وإذا كان كلّ الأولاد اليهود أبناء ٣–١٨ عامًا تقريبا يتواجدون منذ نهاية سنوات الثمانين في جهاز التعليم فيجب أن نتوقع أن يحدث تطور مشابه في الوسط العربي أيضا في غضون الـ٥–١٠ سنوات القريبة. نجاح مشروع تطبيق التعليم على الغالبية العظمى من الأولاد في سن ٨–١٣ هو إنجاز بالغ الأهمية سواء من وجهة نظر محاولة إنشاء المساواة في الفرص في التربية، أم من وجهة نظر احتياجات التطوير الاجتماعي الاقتصادي لمجتمعنا.

المرحلة الثانية التي حدثت خلال العقد الأخير هي خطة رفع مستوى التعليم في المدارس، والتي يتعلم تقريبا جميع أولاد المجتمع فيها. ولا بد من الافتراض بأن هذا المشروع سيكون مركبا وشائكا أكثر من سابقه. ويجب على هذا الجهاز أن يضم أولاد التعليم المستقل وأولاد التعليم العربي في الوقت ذاته – وهما قطاعان يعانيان بشكل خاص من خدمات تربوية ومن تعليم متأخر (وخصوصا إذا كان التوجُّه يرمي إلى دمج خريجي كلا الجهازين بالحضارة الصناعية العصرية).

مستوى التعليم الذي يقدمه جهاز التعليم للطالب يتعلق في الدرجة الأولى بكفاءات المعلمين. ولا يمكن فصل النقاش حول مستوى الانجازات في جهاز التعليم عن حقيقة أنه أكبر جهاز في إسرائيل، وهو جهاز فيه أعداد غفيرة من العاملين تبلغ ١٢٠،٠٠٠ عامل. وكما هي الحال في غالبية دول العالم فإن نسبة مرتفعة للغاية من العاملين في التعليم تتألف من النساء [١٠]، إلا أن الواقع قد تغير في هذه المسألة بصورة أساسية خلال العشرين سنة الأخيرة (وربما أكثر).

التعليم الالزامي: قفزة نحو تقليص الفجوات

كان التمثيل المرتفع للنساء ضمن جمهور المعلمين يضمن المستوى العالي للخدمات التربوية. وكانت أعداد كبيرة من النساء المثقفات يتوجهن للعمل في التعليم، لأن هذا الأمر مكنهن من التعبير عن ثقافتهن العالية على الرغم من الرواتب غير اللائقة (كما مكنهن من التعبير غالبا عن كفاءاتهن البيداغوغية). أما اليوم فيمكن استيعاب النساء المتعلمات وذوات الحافزية في مهن حرة وفي أعمال مثيرة ومجدية من الناحية المادية أكثر من التعليم مثل الإعلام والإدارة وحتى التوظيف. وبالتالي فإنَّ مهنة التعليم تنافس المهن والأعمال الأخرى التي تعتبر ذات مستوى أرقى من موقع الضعف. والى جانب ذلك فإن جميع العاملين في التعليم وفي الوظائف التربوية يتمّ تمويلهم من الأموال العامة وعليه فإن أجورهم أقل من العاملين في المجالات الأخرى التي كنا قد أشرنا إليها. وبالتالي فإن قسما كبيرا من الطالبات في دور المعلمين هن فتيات من عائلات ذوات مكانة متدنية نسبيا، وبالتالي فإن استيعاب البنت في التعليم بالنسبة لهن هو بمثابة حركية مرغوبة. إلا أن هؤلاء الفتيات في العديد من الحالات لا يمتلكن سوى ثقافة ضحلة ويستصعبن تزويد طلابهن بثقافة واسعة أو حتى عادات دراسية باستثناء الموضوع الذي يعلمنه في المدرسة [١١].

إذا تحولت المطالبة برفع مستوى التعليم في المرحلة التالية من تطور جهاز التعليم إلى سياسة فعلية فلا بد من الشروع في الخطوات التالية (أو غالبيتها) في الوقت ذاته:

أ. يجب رفع الرواتب الأساسية للمعلمين. يكون التنافس على أشده عند بدء إشغال وظائف التعليم مع العلم أن راتب المعلمين المبتدئين هو راتب غير تنافسي بتاتا (أنظر على سبيل المثال أدلر وآخرون ٢٠٠١).

ب. يجب تشديد شروط القبول لدور المعلمين. وهذا يعني في الوقت ذاته أن مثل هذه الخطوة تحد من عدد المرشحين للانتساب للدراسة ومن شأنه أن يزيد الجاذبية إلى المهنة أمام المرشحين الذين يبحثون عن الإثارة ومستوى التعليم والتحدي الشخصي (المصدر نفسه ؛ وكذلك كفير وآخرون ١٩٩٨، ١٩١-٢٠٢).

ت. يجب تحفيز المعلمين -المعلمون الذين يزاولون المهنة والمرشحون للانتساب لدور المعلمين- بأن يواصلوا دراستهم لنيل شهادة الماجستير. ولا بد أن تنعكس هذه الخطوة في الميزانية غير أنها ستساهم في تعميق المعرفة وتوسيع آفاق العاملين في التدريس (المصدر نفسه ١٧-٣١).

ث. يجب إتاحة الفرصة أمام الراغبين للانتساب إلى الكليات الإقليمية حتى إذا نجم عن هذه الخطوة تراجع عدد طلاب الكليات التربوية أو إغلاقها. ويخيل أنه يمكن الجزم بأن غالبية دراسات الموضوع في غالبية الكليات الإقليمية هي دراسات أساسية أكثر من الكليات التربوية (أدلر وآخرون ٢٠٠١).

ج. يجب العمل على تمكين طلاب دور المعلمين لدراسة المواضيع التعليمية في الجامعات القريبة، وتمكين الطلاب الذين يتعلمون في أقسام تأهيل المعلمين في الجامعات من تعلم البيداغوغية ومن الحصول على التأهيل التطبيقي في إحدى الكليات التربوية القريبة.

ح. يجب التطلع إلى تعريف وظيفة المعلم كوظيفة عاملين آخرين في القطاع العام، والمقصود بذلك أن تكون الوظيفة وظيفة يوم عمل كامل له مكافآته المناسبة واللائقة.

ومن الواضح أن بعض هذه الخطوات والإجراءات ستتطلب استثمارا ملموسا وظروفا لائقة في الرواتب والأجور. لكن، حتى إذا كان من الصعب زيادة ميزانيات التعليم فيجب أن تكون على حساب مصاريف أقل حيوية. رفع مستوى التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية هو خطوة ضرورية للغاية في استعداد جهاز التعليم للتنمية الاقتصادية الاجتماعية في إسرائيل وتعزيز قدرات المعلمين، ليس بمفاهيم رابطة مهنية وإنما بمفاهيم مهنية – كما هو مطلوب لرفع المستوى الإنتاجي المطلوب للجهاز. وبعبارة أخرى، لا بد من تحويل الجودة التربوية التي يكسبها المعلمون إلى مركز قوة مهنية.

توزيع العمل بين السلطة المركزية والسلطة المحلية

توزيع العمل بين السلطة المركزية والسلطة المحلية – في شتى المجالات، ولا سيما في المجال التربوي– له خلفية وأساس تاريخيان. غير أن هذا الأساس بات يفقد الجدوى المنوطة به (أنظر لجنة كوبرسكي ١٩٨٩).

الأساس القانوني لتوزيع العمل بين السلطتين المركزية والمحلية يعبر عن سياسة سلطات الانتداب البريطاني وسياسة المؤسسات الصهيونية. فالبريطانيون لم يعاملوا "سكان المكان"، وخصوصا مع الوسط العربي في "أرض إسرائيل" (الوسط الذي استعان بالمدرسة الانتدابية ذات الست سنوات)، كشركاء في إدارة جهازهم. وعلى العكس من ذلك، فإن المؤسسات الصهيونية اعتبرت التعليم

إننا نشهد في الآونة الأخيرة حدوث عمليات جديدة وفي اتجاه مغاير. وأقيمت في القدس مديرية تربوية مسؤولة عن الجهاز برمته، ما عدا التفتيش على جهاز التعليم. وتتطلع تل أبيب إلى الاضطلاع بمكانة مشابهة، وتساهم بلدية تل أبيب يافا في تخصيص الموارد المالية من ميزانيتها لتصريف شؤون جهاز التعليم في المدينة. ونفترض أنه ستتبلور في حيفا أيضا عمليات مشابهة

وسيلة لبلورة النفوذ السياسي، لبلورة ثقافة عبرية جديدة ولرعاية جيل أول وجيل ثان من السكان اليهود الأصليين (الصبار) خريجي جهاز التعليم العبري [١٢]. زد على ذلك أن المؤسسات الصهيونية لم ترغب في التنازل عن هذه الوسيلة وإيداعها في أيدي سلطة محلية ضعيفة في الواقع الانتدابي وفي أيدي سلطة محلية مختلطة لليهود والعرب في اثنتين من المدن الثلاث الكبرى (القدس وحيفا). ومن هذا المنطلق فإن توزيع المهام في المجال التربوي عند قيام إسرائيل منح الصلاحية والوظيفة في مجالات المناهج التعليمية والتفتيش التربوي وتأهيل المعلمين وامتحانات البغروت والميزانية – للإطار الرسمي (وزارة التربية والتعليم) بينما منحت السلطة المحلية صلاحية صيانة المباني التربوية ومعالجة سكرتارية المدارس والأذنة (كلاينبرغر ١٩٧٣).

إننا نشهد في الآونة الأخيرة حدوث عمليات جديدة وفي اتجاه مغاير. وأقيمت في القدس مديرية تربوية مسؤولة عن الجهاز برمته، ما عدا التفتيش على جهاز التعليم. وتتطلع تل أبيب إلى الاضطلاع بمكانة مشابهة، وتساهم بلدية تل أبيب يافا في تخصيص الموارد المالية من ميزانيتها لتصريف شؤون جهاز التعليم في المدينة. ونفترض أنه ستتبلور في حيفا أيضا عمليات مشابهة. في أعداد متزايدة من السلطات المحلية التي تساهم فيها السلطة في تطبيق مبادرة تربوية لها صلة بشكل عام أيضا بتخصيص الاعتمادات المالية، فإننا نشهد تعاظم نفوذ السلطة في تحديد السياسة التربوية المحلية وتخطيطها. تشكل الذراع الرسمية في هذه الحالات مصدرا ماليا بالأساس.

يخيل انه يوجد أمامنا مفترق مهمّ من ناحية بلورة القوى في المجال التربوي لإنشاء الانعطاف. ومن المفترض أن تزداد العمليات التي تتولى السلطات المحلية من خلالها مساهمة متزايدة في تحديد السياسة التربوية المحلية وتنفيذها. وتدل ظاهرة نجاح قادة محليين بتنظيم التعليم في بلدتهم يحظون بشكل عام بشعبية سياسية كبيرة – على هذا التطور وتعززه. وقد انتقل بعض رجالات التربية للعمل في المجال السياسي الرسمي [١٣].

إذا ازدادت مساهمة السلطة المحلية في تحديد السياسة التربوية المحلية بالفعل، فلا بد من إعادة تعريف دور السلطة المركزية في هذا السياق. ومن الطبيعي أن تساورنا الشكوك في مدى استعداد أي جهاز سلطوي للتخلي عن وظائف وعن النفوذ والقوة. لكن، ومن الجهة الأخرى، يمكن الافتراض أنه في مقابل القوة المحلية المتصاعدة، وفي ضوء الصعوبات التي تواجه الوزارة المركزية في الهيمنة على الجهاز – فإن التطور الملمح إليه جائز وربما معقول. يجب أن نذكر أنه يتمّ توجيه أصابع الانتقاد العامة والبرلمانية اليوم لظواهر الانحراف والإخفاق في الجهاز – مثل العنف في المدارس، وتعاطي المخدرات من قبل أبناء الشبيبة، وعدم استيفاء المعايير التعليمية – توجّه اليوم بصورة رئيسية إلى وزارة التربية والتعليم.

وإذا تمَّ توزيع العمل بشكل مغاير، فيتمّ توزيع الانتقاد في حالات الفشل وعدم النجاح أيضا ما بين السلطة المركزية والسلطة المحلية وسترحب السلطة المركزية بهذا التطور.

يخيل انه يتوجب على وزارة التربية والتعليم التركيز على المنهاج التعليمي (وخاصة المشترك لكافة الأجهزة الفرعية التي تحظى بميزانيات من الدولة)، وترخيص المعلمين وامتحانات البغروت وقضايا أساسية في السياسة (مثل مناطق التسجيل والمدارس المتميزة والتسرب من التعليم ومكافحة التسرب). عند تحديد مبادئ واضحة في هذه المواضيع يتوجب على الوزارة تطوير أجهزة مراقبة

وتطبيق ناجعة. لكن، لا يتوجب على المكتب المركزي في أية حال من الأحوال تطبيق خدمات تربوية فعلية – مثل التعليم الخاص وتأهيل المعلمين واستكمالات المعلمين أو الرعاية التربوية. في الوضع الراهن الذي نشهد فيه تنافسا بين السلطة المركزية والسلطة المحلية في النشاط التربوي، تنشأ ازدواجيات غير قليلة تنطوي على أضرار مفهومة ضمنا. وبالإضافة إلى ذلك، ينكمش سريان مفعول المبادئ التربوية الملزمة للجميع والتي يخضع تنفيذها للمراقبة المركزية.

والفرصة مواتية هنا للإشارة إلى ظاهرة أخرى، لوحظت بشكل خاص في السنوات الأخيرة. وكنا قد شهدنا في السنوات الأولى بعد قيام إسرائيل استقرارا نسبيا في إشغال وظيفة وزير المعارف، بينما نشهد في الآونة الأخيرة عدم الاستقرار الملحوظ في هذا السياق. وقد انعكس الاستقرار خلال الثلاثين سنة الأولى من حياة الدولة بعدد السنوات الكبير لإشغال وظيفة وزير المعارف وبالانتماء إلى معسكر سياسي متجانس بصورة أو بأخرى. والملاحظ في الآونة الأخيرة ليس مجرد الفترات القصيرة لإشغال منصب وزير المعارف وإنما عدم التجانس في الانتماء للمعسكرات السياسية. وقد اشغل وظيفة وزير المعارف في الاثنتي عشرة سنة الأخيرة ثمانية أشخاص [١٤]. ولم تكن بين هؤلاء الأشخاص استمرارية بخصوص تجسيد الأبعاد المركزية للسياسة التربوية مثل التربية اليهودية والتربية الديمقراطية ومواجهة العنف في المدارس والاستثمار في تربية أبناء الطبقات الهامشية. بما أن ترجمة السلوك السياسي إلى عمل تربوي تستغرق مدة طويلة من الزمن وبما أنه يلزم وقت إضافي لتذويت النشاط التربوي الجديد بحياة المؤسسة التربوية، فإن الوتيرة السريعة لتبدل وزراء المعارف تؤدي إلى زيادة الميول لانتهاج سياسة محلية من خلال التجاهل النسبي للأوامر الصادرة عن المكتب المركزي بخصوص السياسة التربوية.

وإذا كان الدور الرئيسي للمكتب المركزي الذي يعنى بقضايا التربية والتعليم، كما ندعي، في بلورة سياسة تربوية وتطبيقها، فإن الوتيرة السريعة في تبديل الشخصيات الرفيعة في الجهاز باعتبارهم مندوبين لقوى سياسية مختلفة وذات مصالح غير متطابقة تخرج هذه المهمة الأساسية عن حقيقتها تأتي على حساب قدرة الجهاز في بلورة سياسة متجانسة وذات صلة بعملية تربية الأولاد في أعمار الطفولة والشباب. بما أنه لا يمكن التكهن بطول المدة التي يشغلها وزراء المعارف فيبدو أن زيادة المهام الملقاة على عاتق السلطات المحلية قد تخفف من البلبلة الخطيرة لدى رجالات التربية في ظل سرعة تبدل وزراء المعارف.

هذه المسألة لها صلة بمؤسسة امتحانات البغروت. وقد تناول غالبية هؤلاء الوزراء هذه المسألة. التقدير المتزايد لدى الجمهور للحصول على شهادة البغروت وتطلع فئات واسعة من الجمهور بأن ينال أولادهم الشهادة ساهما في الجهود التي بذلها جهاز التعليم بقيادة جميع هؤلاء الوزراء في مسعى لزيادة نسبة الحصول على شهادة البغروت. وبما أن فترة إشغالهم لوظيفة وزير المعارف كانت قصيرة بشكل عام، فقد شهدنا حالة من التلاعب في مؤسسة البغروت، وإذا كانت قد ساهمت في زيادة نسبة الطلاب الحاصلين على شهادة البغروت، إلا أن ثمة شكوكا حول ما إذا عملت على تهيئة قسم من ذوي الاستحقاق لأداء مهني أو لمواصلة دراسة فوق ثانوية قيمة.

ولا يمكن الاستنتاج من هنا أنه من الأفضل زيادة صعوبة امتحانات البغروت أو التشدد في شروطها. لكن، يتوجب على الجهاز تطوير أساليب تدريس تناسب تهيئة الطلاب من الشرائح الضعيفة لامتحانات البغروت ودمج التأهيل والتهيئة في تطبيق أساليب التعليم المعمول بها في الوقت الحالي في برامج التعليم والتأهيل المتبعة في دور المعلمين. وسيكون لهذه العملية تأثير كبير في نسبة الحصول على شهادة البغروت مع العلم أن تطويرها وإدخالها إلى الجهاز هما مسألة طويلة الأمد – تستغرق أكثر من فترة ولاية هذا الوزير أو ذاك.

يبدو أن بعض الادعاءات حول تدني المستوى وفقدان المعايير في التربية لها صلة بهذه الحالة. من الممكن أن يسبب قبول هذه الادعاءات التراجع إلى مبنى صارم وحازم في التربية بجدوى مشبوهة: وضع معايير متشددة سيمس بفرص النجاح التربوي لبعض أبناء الطبقات الضعيفة (إلا إذا حصلوا على دعم لتعليم تفاضلي يناسب احتياجاتهم)، وبالتالي تقليص نسبة الحاصلين على شهادة البغروت. ويبدو أن هذا لم يكن ما قصده الوزراء المختلفون وليس هذا هو الطموح الذي يراود شرائح كبيرة من الجمهور إزاء أولاد هم.

التجديد البارز: جهاز التعليم فوق الثانوي

الفرع التربوي الذي شهد خلال ٥٧ عامًا من عمر الدولة أكبر التغييرات من وجهة نظر القوة الكامنة فيه هو التعليم فوق الثانوي. أما التغيير الحاصل أساسا فهو في حجم هذا الجهاز – أي عدد الطلاب فيه. حوالي ٥٠٪ من الأولاد والبنات في كلّ فوج تعليمي

يحصلون في السنوات الأخيرة على شهادة بغروت (من المحتمل أن تكون النسبة أعلى حتى ، وذلك لأنه ليست لدينا معطيات حول عدد الطلاب الذين يكملون امتحانات البغروت في سن ٢٠–٣٠). يتعلم في جهاز التعليم فوق الثانوي اليوم حوالي ٦١٪ من أبناء وبنات الفوج السنوي، وحوالي ١٥٪ منهم لا يتعلمون للحصول على شهادة أكاديمية. عدد الطلاب الذين يتعلمون للحصول على شهادة أكاديمية اليوم يفوق ٢٠٠ ألف طالب وطالبة، وحسب تكهنات لجنة التخطيط والميزانيات فإن عددهم سيصل في العام ٢٠٠٦ إلى أكثر من ربع مليون [١٥]. ينعكس التغيير أيضا في انتشار المؤسسات التربوية فوق الثانوية في مختلف أنحاء إسرائيل وبتنويعها الكبير. وكانت قد عملت في فترة الييشوف مؤسستان للتعليم العالي (جامعتان للأبحاث) بالإضافة إلى معهد علمي حديث للغاية. عدد الطلاب في هذه المؤسسات حتى بمفاهيم تلك الفترة كان صغيرا للغاية. وتعمل اليوم في إسرائيل ست جامعات للأبحاث، الجامعة المفتوحة ومعهد وايزمان للعلوم وعشرات الكليات، بعضها خارج الميزانيات تمنح شهادات أكاديمية وبعضها كليات إقليمية. ويجب أن نضيف إليها أكثر من عشرين كلية لإعداد المعلمين، تمنح اللقب الأول فقط في الوقت الراهن (غير أن هذه الحالة سوف تتغير في السنوات القريبة). ويجب أن نضيف إلى ذلك عددا كبيرا من المؤسسات التي تحمل اسم "كلية" دون أن تمنح غالبيتها لقبا أكاديميا – كليات عامة وكليات مهنية.

هذا الحجم من الانتشار والذي ما زال في زخم من التصاعد يعتبر تجديدا في إسرائيل. إن هذا التجديد ملائم للتطورات في الدول الغربية المتطورة والعصرية الأخرى، ويليق كما يبدو بالاحتياجات التطويرية والتنموية في المجتمع (مجتمع غني بالقوة البشرية وذوي قدرة تعليمية من جهة، ويفتقر إلى أي نوع من أنواع الثروات الطبيعية، من جهة أخرى). فيما يتعلق بعدد الطلاب في مؤسسات التعليم فوق الثانوي عموما، ومن ناحية عدد الطلاب في جامعات الأبحاث من ضمن ذلك – فإن إسرائيل تحتل موقعا رائدا من بين الدول المتطورة في شمال الكرة الأرضية (دائرة الإحصاء المركزية ٢٠٠٢أ، ٢٦–٢٧). ومن الواضح أن ثمة مقدارا معينا من التلاؤم بين الحاجة الاجتماعية لقوة بشرية تتحلى بالمهارة والمهنية والتأهيل على مستوى عال قدر الإمكان من أجل المشاركة في المنافسة الدولية التي يتميز بها العصر الحالي (غالبية مجالات الإنتاج والإبداع) – وبين احتمال إحداث حركية اجتماعية بين أبناء طبقات اجتماعية جديدة ونائية (هامشية) عن طريق زيادة الفرص التربوية المتاحة لأولادهم في جهاز التعليم فوق الثانوي.

هذه الحالة تمنح الجهاز المنظم للتعليم العالي مكانة رفيعة ونفوذا لم يكن يحظى بهما في فترة سابقة. كان جهاز التعليم العالي في فترة الييشوف في حالة من الدفاع عن النفس حيال الجهود الرائدة في توطين البلاد وإزاء محاولة تحويل الأعداد الكبيرة من القادمين الجدد إلى قطاع إنتاجي بمفاهيم تلك السنوات (شبيرا ١٩٩٧أ). وقد تغيرت هذه الحالة تغيرا بعيد المدى بعد قيام الدولة – وخصوصا في السنوات العشرين الأخيرة. الازدياد الحاصل في عدد الحاصلين على شهادة البغروت والانتشار السريع لمؤسسات من أنواع مختلفة للتعليم فوق الثانوي، يعبران عن هذا الاتجاه الجديد.

ولا توجد اعتراضات اليوم على كون التعليم والتأهيل في هذه المؤسسات شرطا لمواصلة التنمية الاقتصادية لإسرائيل وللفرص المتاحة أمام غالبية الشرائح السكانية للمحافظة على مستوى حياة

عال بصورة نسبية، ولقدرتنا على الصمود في المنافسة العالمية على المنتجات والخدمات، ولفرصنا في ضمان أمن الدولة وسكانها في المنطقة التي لم تسلم بعض الدول والشرائح السكانية فيها حتى الآن بمجرد وجود هذه الدولة، – وشرطا لنواصل في أن نكون لاعبا مهما في التطوير العلمي والتكنولوجي في الكثير من المجالات. وعلى هذه الخلفية نرى أن هذا الفرع من جهاز التعليم يحظى بميزانية رسمية كبيرة [١٦]. الإعلام بمختلف أنواعه يتناول قضايا مبنى التعليم العالي بكثرة. ويشارك أخصائيون وخبراء من مجالات القانون والطب والاقتصاد والعلوم اليهودية والتاريخ والزراعة والهندسة بمختلف أنواعها في طواقم التخطيط والمراقبة ذات الصلة ويعبرون عن آرائهم وتقديراتهم في مجالات تخصصهم في مؤتمرات ومنشورات من شتى الأنواع وفي وسائل الإعلام. وتحظى الشخصيات الرفيعة في أجهزة التعليم العالي بمكانة اجتماعية كبيرة، وعليه فإن هذه المؤسسات والأجهزة الفرعية كلها تحظى بنفوذ اجتماعي كبير. النضالات التي خاضوها في الفترة الأخيرة للسيطرة في مجلس التعليم العالي وتركيبته إنما تعبر عن الأهمية الاجتماعية الكبيرة لهذا الجهاز وقوته (ومن ضمن الأسباب، الاستقلال النسبي الذي نجد له معارضين في بعض المحافل السياسية). وبخلاف التعليم الابتدائي أو الثانوي فإننا نجد في هذا الفرع من جهاز التعليم مكانة وهيبة ونفوذاً لا بأس به للمؤسسات المختلفة – وفي الدرجة الأولى للجامعات –. وعلى أية حال، ثمة نقاش ونضال (في أيامنا هذه) حول السيطرة على الجامعات.

مع نهاية مشروع تطبيق "التعليم الأساسي" على غالبية الأولاد وأبناء الشبيبة في سن ٣–١٨، مجال التعليم فوق الثانوي هو حلبة التطوير والتنمية المستقبلية. وفي الواقع فإن مواصلة تطوير مؤسسات جهاز التعليم هذا متعلق بالعديد من العوامل ومنها تدفق المرشحين للدراسة فيها. ويمكن الافتراض أن هذا التطوير سيتحرك بين قطبين. فمن جهة، الضغط لزيادة عدد الطلاب والدارسين على خلفية تراجع الصلة بين تحصيلات المرشحين في التعليم الأساسي وبين القبول إلى بعض هذه المؤسسات، حيث تكون لمثل هذه الضغوط دوافع سياسية واقتصادية (لأن حجم الميزانيات متعلق بعدد الدارسين) ودوافع نفوذية نابعة من مكانة هذه المؤسسات وهيبتها. من الجهة الأخرى، يجب أن نتوقع الضغوط ولا سيما من طرف الجامعات – لرفع مستوى التعليم لدى خريجي التربية الأساسية الذين يقبلون للدراسة فيها، ومن هنا إلى قسم من باقي مؤسسات التعليم فوق الثانوي (التي يوجد من بين خريجيها من يرغب في مواصلة تعليمه في إحدى الجامعات للحصول على شهادة أعلى عند إتمام دراسة البكالوريوس). ويبدو وانه من أجل مصلحة تطور جميع أقسام جهاز التعليم فوق الثانوي من اللائق ألا يقتصر هذا الضغط الممارس حيال مؤسسات التربية الأساسية بخصوص المستوى التربوي لدى خريجيها على كمية الحقائق المتراكمة على ذاكرة المتقدمين لامتحانات البغروت، بل من اللائق التركيز على الكفاءات التفكيرية التي يحملها الطلاب في جعبتهم والمهارات الدراسية التي اكتسبوها والإلمام باللغات (وخصوصا العبرية والانكليزية ولغة الحاسوب)، والقدرة على فهم مختلف النصوص وبقدرتهم على التعبير خطيا وشفويا. إن هذه المعرفة والمهارات هي أساس التعلم في جميع المؤسسات التربوية فوق الثانوية مع العلم بان المعلومات يمكن الحصول عليها اليوم بدون صعوبات وجهود تذكر. وفي النهاية، يبدو أن مثل هذا التطور سيعطي المزيد من القوة لجهاز التعليم فوق الابتدائي، بحيث يعمل الطلاب المتخرجون من هذا الجهاز على خدمة جهاز التعليم الاجتماعي والاقتصادي وحتى السياسي على أساس التربية الأساسية التي تتميز بالمقومات التي اشرنا إليها هنا.

في نهاية هذا البحث ربما يمكن التعميم والقول إنه كلما ازداد نفوذ حلقة معينة في جهاز التعليم كلما ازدادت المسؤولية الاجتماعية الملقاة عليه (إلا إذا كان الحديث حول تعليم خصوصي). يبدو أن التنويع الكبير الذي يميز التعليم فوق الثانوي في السنوات الأخيرة هو أساس فائق لكثرة ألوان طلبات الحد الأدنى لدخول هذه المؤسسات.

ترجمة وتنقيح لغوي: نادر أبو تامر

الهوامش

١. ايزنشتدت ١٩٦٧ ، خاصة في الصفحتين ١٨٤-١٨٥ ؛ بن يهودا ١٩٧٣ ؛ ريشف ١٩٨٠ ، ١٣.

٢. شوكن ١٩٣٩ ، ١١-١٢ ؛ بنتوئيتس ١٩٦٠ ، ٤٧-٤٨ ؛ شرفشتين ١٩٦٤ ، ١٤١.

٣. وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة ١٩٩٦ ؛ دوري ، برنيع وكبرمن ١٩٩٩.

٤. قانون التعليم الإلزامي (أنظمة الطوارئ) ، ١٩٥٣ ، تمَّ إقراره في الكنيست بتاريخ ١٩٥٣/١١/١٠

٥. قانون التعليم الرسمي ، ١٩٥٣ ، البند ١١ .

٦. لمزيد من التفاصيل حول تالي راجعوا على سبيل المثال لفين ١٩٩٠ ؛ وحول نوعام راجعوا بار ليف ١٩٩١ أ .

٧. لا يشمل الدروز والبدو .

٨. قانون التعليم الإلزامي ، ١٩٤٩ ، صفحة ٢٨٧ .

٩. تمَّ بحث خطة الإصلاح في اللجنة البرلمانية الخاصة بفحص مبنى التعليم الابتدائي وفوق الابتدائي ، وقد قدمت استنتاجاتها وتوصياتها في ١٩٦٨/٥/٢٢ ؛ ارن ١٩٧٠ ، ٧٦ .

١٠. دائرة الإحصاء المركزية ٢٠٠٢ أ ، جدول ٣٤ ، صفحة ٦٨ ؛ ٢٠٠٣ ، مخطط ٨,٢٨ ، " المعلمون في التعليم الابتدائي وفوق الابتدائي حسب التدريج التربوي والجنس والسن ومزايا العمل " .

١١. ومن هذا المنطلق ، يجدر التحذير من الادعاءات التي تطالب بتقليص متوسط عدد الأولاد في الصف ، في الظروف التمويلية الراهنة . ولو كانت مثل هذه الخطوة ممكنة من ناحية الميزانيات لكانت قد أدخلت إلى الجهاز التربوي معلمات أقل ثقافة و/ أو أقل مواجهة للمشاكل السلوكية والانضباط بين طلابهن.

١٢. ايزنشتدت ١٩٦٧ ، ١٩٦ ؛ كلاينبرغر ١٩٧٣ ، ٥٣-٦٨ ؛ تحديدا بالنسبة للحكم المحلي ، راجعوا صفحة ٦٦ – الأساس القانوني هو عبارة عن مجموعة من الأنظمة.

١٣. على سبيل المثال في الكنيست الـ١٦ النائبة داليا ايتسيك والنائبة غيلا فينكلشاين ونائب وزير الدفاع زئيف بويم .

١٤. زفولون هامر ، شولاميت الوني ، اسحق رابين ، أمنون روبنشتاين ، اسحق ليفي ، يوسي سريد ، ايهود باراك ، ليمور ليفنات .

١٥. لجنة التخطيط والميزانيات ٢٠٠٣ ، الفصل ٢ ، البند ٢,١,١,١. "تكهنات بعدد الطلاب" ، صفحة ٥٨ ؛ الفصل ٣ ، مخطط ٣,١ ، "المستحقون لشهادة البغروت في إسرائيل" ١٩٩٥-٢٠٠١ ، صفحة ١٢٣ ؛ البند ٣,٤ "الطلبة الجامعيون في مؤسسات التعليم العالي" ، صفحة ١٢٦.